

英語教科書におけるコミュニケーションタスクの 傾向分析と第2言語習得研究からの考察¹

江草 千春 (北海道利尻高等学校)

横山 吉樹 (北海道教育大学札幌校)

Abstract

This study investigates what effects are seen in the pedagogical tasks presented in the current textbooks, so that English teachers can implement the tasks to meet their actual needs. This study analyzes the tasks in eight Japanese high school textbooks used for oral communication and six ESL course books, attempting to clarify what task characteristics (Kawai, Hirata, Arai, Yokoyama, & Ohba, 2002) are most commonly seen in those textbooks. In addition, the present study examines task characteristics and planning conditions in several studies (e.g., Foster & Skehan, 1996), to investigate how they were related to the language performance, i.e., fluency, accuracy, complexity and negotiation. The results indicated that most of the tasks in the Japanese high school textbooks are characterized to have one-way information distribution, operations of retrieval, and few elements, and thus have positive effects on fluency. On the other hand, the tasks in the ESL course book vary in terms of characteristics even from the beginning level, but most of them have two-way information distribution, operations of transformation, and many elements, and thus have positive effects on complexity and accuracy. The review of influential task studies suggests that it is possible for

language teachers to control the following four aspects of language performance: fluency, accuracy, complexity and negotiation process, if they change characteristics of a task and/or the task planning (Yuan & Ellis, 2003).

1. はじめに

近年の日本における英語教育では、「実践的コミュニケーション能力」の育成が重要視され、コミュニケーションタスクとそれを用いたコミュニケーション活動が日常的に行われるようになってきた。このような活動は、高等学校のオーラル・コミュニケーションの授業や外国語指導助手 (ALT) とのチームティーチングにおいて、実践されている。また、新しい中学校の教科書では、タスクを用いた活動が大幅に増加した。このような流れの背景にあるのが、1980年代から盛んに用いられるようになったタスクに基づく教授法であり、それを支える第2言語習得研究である。

本研究では、河合・平田・新井・横山・大場 (2002) が Skehan (1998) を整理・統合して作成したタスク分類項目表により、オーラル・コミュニケーションの教科書と、市販の教科書で用いられているタスクを分析する。そして、タスクの特徴やインタラクションの観点から、それぞれの教科書によってどのような傾向がみられるかを明らかにする。また、教科書で用いられているタスクには、どのような効果があるのかを考察するため、タスクの特徴 (e.g., Skehan & Foster, 1997) とタスクを行う際のプランニング (e.g., Fujimori, 2005) に関して、近年のタスク研究を振り返る。

2. 理論的背景

最近では、中学校や高等学校などの英語教室において、コミュニケーション活動を行う時にタスクを用いる事が多い。しかし、タスクという術語は、研究者によって様々な用いられ方をしている。例えば、Skehan & Foster (1999) は、タスクを、現実の世界における言語使用に関連し、言語形式というよりも意味の伝達に重点が置かれる活動、と論じている。また、Nunan (2004) は、実生活タスク (Long, 1985) と教育的タスク (Breen, 1987; Ellis,

2003; Richards, Platt, & Weber, 1985) の2つにタスクを大きく区分し、特に、後者に共通して言及されている点として、学習者が言語学習の場である教室で行う活動である、と指摘している。一方、高島(2005)は、日本の英語学習の環境に適応するため、従来コミュニケーション活動と呼ばれてきたものに意味伝達への比重の置き方を考慮して、タスクを志向した活動(TOA)、タスク活動(TA)、タスク(Task)の3つに分類した。これは、学習段階によっては、タスク活動やタスクをすることが困難であることが予想され、その前段階の活動として、言語形式の定着を図りながら、問題解決を目標とするTOAの必要性を考慮したものである。

タスクは、その定義や意味合いだけでなく、研究方法によっても大きく異なる。第2言語習得の分野におけるタスク研究は、そのアプローチの仕方によって、認知的研究(e.g., Foster & Skehan, 1996)と意味交渉研究(e.g., Pica, Kanagy, & Falodun, 1993)の2つに大別することができる。また、それによって、言語運用能力を測定する尺度が全く異なる。前者は、言語運用能力をより広く捉えるために、流暢さ、正確さ、複雑さ、という3つの尺度で測定されることが多い。一方、後者は、意味交渉を促進するために、必要と考えられている発話の一部分(clarification requestやrecastなど)を測定することが多い。ここでは、この2つのアプローチに基づいた代表的なタスク研究について概観する。

まず始めに、認知的研究を5つ取り上げ、タスク分類項目表(河合他, 2002)によって分析した結果(表1参照)を示しながら、考察していく。Foster & Skehan(1996)とSkehan & Foster(1997)では、3種類のタスク(個人情報交換タスク、ナレーションタスク、意志決定タスク)を用いて調査している。結果は、Foster & Skehan(1996)において情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ない、という特徴を持つ個人情報交換タスクは、流暢さに効果があった。一方、Foster & Skehan(1996)とSkehan & Foster(1997)において情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多い、という特徴を持つ意志決定タスクは、正確さと複雑さに効果があった。Robinson(2001)では、親近性と情報処理作業量が異なる2種類の地図タスクを用いて調査している。結果は、

表1 タスクの特徴に関する研究のまとめ(1): タスクの特徴の分析と流暢さ, 正確さ, 複雑さの効果

	情報			作業			目標		インタラクシ ョンのタイプ	流暢さ の効果	正確さ の効果	複雑さ の効果
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)				
Egusa & Yokoyama (2004)												
Information gap task	One-way	+	+	+	+	R	+	F	-	+	+	-
Decision-making task	Two-way	+	+	+	+	R	-	M	+	+	+	+
Foster & Skehan (1996)												
Personal task	One-way	+	-	+	+	R	+	F	-	+	n. a.	-
Narrative task	One-way	+	+	-	-	T	+	F	+	-	n. a.	+
Decision-making task	Two-way	-	-	-	-	T	-	M	+	-	+	+
Fujimori (2005)												
Spot the difference task	One-way	+	+	+	+	R	+	M	-	+	+	+/-
Picture into a story task	One-way	+	+	+	+	T	+	M	+	-	+	+
Robinson (2001)												
Simple map task	One-way	+	+	+	+	R	+	F	-	+	+	+/-
Complex map task	One-way	+	+	+	-	R	+	M	-	+	+	+/-
Skehan & Foster (1997)												
Personal task	One-way	+	+	-	+	T	+	F	+	+	n. a.	-
Narrative task	One-way	+	+	-	-	T	+	M	-	-	n. a.	-
Decision-making task	Two-way	-	-	-	-	T	-	M	+	-	+	+

注1 表のアルファベット(a)-(k)は, タスクの分類項目を表す。また, [] 内には項目に含まれる属性を示す。(a) 情報の分布 [Two-way・One-way] (b) 情報の種別 [具体性] (c) 情報の種別 [即時性] (d) 情報の種別 [親近性] (e) 情報の構成 [構造化] (f) 情報の操作 [R (Retrieval)・T (Transformation)] (g) 作業の相互交渉必要性 [必要性] (h) 作業の情報処理作業量 [M (Many)・F (Few)] (i) 目標の開放性 [開放性] (j) 目標の簡潔性 [簡潔性] (k) 目標の収束性 [収束性]

注2 タスクの特徴の有無は+・-で, それ以外は略号で, n. a.は記述が不十分のため分類不能を表す。

注3 流暢さ・正確さ・複雑さの効果が上がる場合は+, 下がる場合は-, どちらも言えない場合は+/-で表す。

情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ない、という特徴を持つ地図タスクは、流暢さに効果があった。Egusa & Yokoyama (2004) では、情報の分布と情報処理作業量が異なる2種類のタスク（情報格差型タスク、意志決定型タスク）を用いて調査している。結果は、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ない、という特徴を持つ情報格差型タスクは、流暢さに効果があった。一方、情報の分布が双方向性で、情報処理作業量が多い、という特徴を持つ意志決定型タスクは、正確さと複雑さに効果があった。Fujimori (2005) では、作業の操作が異なる2種類のタスク（間違い探しタスク、ストーリー作りタスク）を用いて調査している。結果は、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型である、という特徴を持つ間違い探しタスクは、流暢さに効果があった。一方、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多い、という特徴を持つストーリー作りタスクは、複雑さに効果があった。

次に、意味交渉研究を4つ取り上げ、タスク分類項目表によって分析した結果（表2参照）を示しながら、考察していく。Gass and Varonis (1985), Futaba (1994), Yokoyama (1999) は、ジグソー型タスクと情報格差型タスクを調査している。結果は、Gass & Varonis (1985) では、情報格差型で意味交渉が多くなる傾向が見られるが、有意な差にはならなかった。一方、Futaba (1994) では、情報格差型で意味交渉が多くなり、Yokoyama (1999) では、ジグソー型で意味交渉が多いと報告されている。どちらも統計的に有意であることが示されており、矛盾した結果となっている。Pica et al. (1993) によると、両者とも情報格差があるタスクであり、また、作業を行う際に相互交渉が必要になるタスクであるため、意味交渉が多くなるタスクであるとされている。しかしながら、このような矛盾した結果を考えると、情報格差と相互交渉の有無だけでなく、情報に即時性があること（Gass & Varonis, 1985）や情報処理作業量が多いこと（Futaba, 1994; Yokoyama, 1999）などの特徴も、意味交渉の量に影響がある可能性を示している。

Doughty and Pica (1986) では、ジグソー型タスクと意志決定型タスクを調査し、前者において統計的に有意に意味交渉が多くなると報告している。これは、Pica et al. (1993) で想定されていた通りである。前者では、グル

表2 タスクの特徴に関する研究のまとめ (2) : タスクの特徴の分析と意味交渉の効果

	情報					作業					インタラクシ ョンのタイプ	意味交渉 の効果	
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)			(k)
Gass & Varonis (1985)													
Information gap task	One-way	n.a.	+	+	n.a.	R	+	n.a.	-	+	+	Pair	+/-
Jigsaw task	Two-way	+	+	+	+	R	+	M	-	+	+	Pair	+/-
Futaba (1994)													
Information gap task	One-way	+	+	+	+	R	+	M	-	+	+	Pair	+
Jigsaw task	Two-way	+	+	+	+	R	+	F	-	+	+	Pair	-
Yokoyama (1999)													
Information gap task	One-way	+	+	+	-	R	+	M	-	+	+	Pair	-
Jigsaw task	Two-way	+	+	+	-	R	+	M	-	+	+	Pair	+
Doughty & Pica (1986)													
Jigsaw task	Two-way	+	+	+	+	R	+	F	-	+	+	Group	+
Decision-making task	Two-way	+	+	+	-	T	-	M	+	+	+	Group	-

注 意味交渉の効果は+で、下がる場合は+で、どちらとも言えない場合は+/-で表す。

ープのメンバー間に情報格差があり、タスクの目的を達成するために相互交渉が必要になるが、後者は、グループのメンバー全員が目標達成に必要な情報を保持しているため、相互交渉が必ずしも必要ではない。そのため、前者は必然的に意味交渉をする機会が多くなるとされる。

以上、認知的研究と意味交渉研究から、9つのタスク研究を考察した。しかしながら、この分野において、現在よく行われているのは、タスクを行う際のプランニングに関するものである。Ellis (2005) は、プランニングを、タスクを行う前に話す内容などを考えるための事前活動と、タスクを行っている間に、時間制限を設けずに、学習者自身の発話をモニターすることができる活動 (Within-task planning) の2種類に分類した。ここでは、3つのタスク研究で用いられたタスクを、項目ごとに分析し (表3参照)、各研究におけるプランニングの効果 (表4参照) を考察する。Yuan & Ellis (2003) では、数枚の絵から物語を作成して述べるタスクを用い、上記の Ellis (2005) で述べた2つのプランニング活動が、どのような影響を与えるか調査している。結果は、事前活動では全ての尺度において、また、Within-task planning は、正確さ、複雑さに効果があった。Kawauchi (2004) では、大学生を中級者と上級者の習熟度別に分け、10分間の3つの事前活動 (読解、リハーサル、作文) がどのような影響を与えるか調査している。結果は、中級者は全ての尺度において、また、上級者は流暢さと複雑さに効果があった。Fujimori (2005) では、高校生を対象にして、形式、あるいは、意味に焦点を当てた15分間の事前活動を行った際に、どのような影響を与えるか調査している。結果は、どちらの事前活動も、流暢さと複雑さに効果があった。

上記で説明した研究は、横断的なものであるが、近年、日本では、縦断的なタスク研究や実践も行われている (江草・横山, 2006)。例えば、Takiguchi (2003) は、10ヶ月間にわたり様々な活動と共にタスクを行い、中学生英語学習者の言語運用能力の発達を、また、小泉・山内 (2003) は、中学1年2月と中学2年7月の2回にわたりタスクを用いて、5ヶ月間の発達について調査している。江草 (2005) は、1ヶ月に1回タスクを行い、3ヶ月間における高校生英語学習者の発達について調査している。

このように、日本においても様々なタスク研究や実践が行われているが、

表3 プランニングに関する研究のまとめ (1) : タスクの特徴の分析

	情報					作業			目標		インタラクシ ョンのタイプ	
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(k)		
Fujimori (2005)												
Spot the difference task	One-way	+	+	+	+	R	+	M	-	+	+	Pair
Picture into a story task	One-way	+	+	+	+	T	+	M	+	-	+	Pair
Kawauchi (2004)												
Picture description task	One-way	+	+	+	+	T	-	M	-	-	n. a.	Individual
Yuan & Ellis (2003)												
Oral narrative task	One-way	+	+	+	+	T	-	M	-	-	n. a.	Individual

表4 プランニングに関する研究のまとめ (2) : 流暢さ、正確さ、複雑さの効果

	流暢さの効果			正確さの効果			複雑さの効果		
Fujimori (2005)									
Control group	-	-	-	+/ -	-	-	-	-	-
Meaning-focused group	+	+	+	+/ -	+	+	+	+	+
Form-focused group	+	+	+	+/ -	+	+	+	+	+
Kawauchi (2004)									
Intermediate group									
No planned speech	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Planned speech	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Advanced group									
No planned speech	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Planned speech	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Yuan & Ellis (2003)									
No planning	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pre-task planning	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Within-task planning ²	-	-	-	+	+	+	+	+	+

タスクの分類に関する研究もある。Pica, Kanagy, & Falodun (1993) は、意味交渉の観点からタスクを、ジグソー型、情報格差型、問題解決型、意志決定型、意見交換型の5種類に分類している。また、Skehan (1998) は、タスクの中に含まれる特徴、例えば、情報処理作業量や情報の種別などを列記し、それぞれの特徴が、流暢さ、正確さ、複雑さ、意味交渉などにどのような影響をもたらすかをまとめている。河合他 (2002) は、Skehan を整理・統合してタスク分類項目表を作成し、それによって、高等学校のオーラル・コミュニケーションと市販の教科書についてタスク分析を行っている。

3. 研究課題

河合他 (2002) は、現行より一つ前の学習指導要領の下で編纂された教科書を分析した。また、市販の教科書は1冊のみの分析で、それをもって日本で現在用いられている教科書やテキストの傾向を網羅しているとは言い難い。本研究では、日本の高等学校や大学でよく使用されている14冊の教科書を対象にして、そこで用いられているタスクを、タスク分類項目表 (河合他, 2002) を用いて、次の3つの観点から分析を行う。

(1) 高等学校のオーラル・コミュニケーションの教科書で用いられているタスクを、教科書ごとに比較する。それによって、教科書間に違いがあるのか。あるとしたら、どのような点が違うのかを明らかにする。

(2) 市販の教科書で用いられているタスクを、教科書ごとに比較する。それによって、教科書間に違いがあるのか。あるとしたら、どのような点が違うのかを明らかにする。

(3) 高等学校のオーラル・コミュニケーションの教科書で用いられているタスクと、市販の教科書のタスクを比較する。それによって、オーラル・コミュニケーションで用いられているタスクは、市販のものとは違いがあるのか。あるとしたら、どのような点が違うのかを明らかにする。

さらに、これまでのタスク研究の主なもの (e.g., Fujimori, 2005) を対象にして、それぞれの研究で用いられたタスクを、分類項目表によって分析し、流暢さ、正確さ、複雑さ、意味交渉には、どのようなタスクの特徴が貢献するのかを考察する。その結果に基づいて、教科書で用いられているタスクに

はどのような効果が期待できるものが多いのかを考察する。

4. 研究方法

ここでは、タスク分類項目表（河合他, 2002）における分析の観点、及び、分析される教科書とタスクに関して述べる。

4. 1 分析の観点

タスクに関して、どのようなタスクの特徴、例えば、情報の分布は単方向性、あるいは、双方向性であるのか、をタスク分類項目表によって明らかにする。タスク分類項目表は、タスクの特徴や性質を分類するために、情報（Information）、作業（Operation）、目標（Goals）という大区分、及び、それぞれを細分化した小区分を設けている。以下に、その項目を示す（それぞれの小区分に関する定義については、河合他（2002）を参照）。

4. 1. 1 情報（Information）

情報の小区分には、次の5項目がある。

- | | |
|-----------|-------------------------------|
| (a) 情報の分布 | 双方向性 (Two-way)・単方向性 (One-way) |
| (b) 情報の種別 | 具体性 (Concrete)± |
| (c) 情報の種別 | 即時性 (Immediate)± |
| (d) 情報の種別 | 親近性 (Familiar)± |
| (e) 情報の構成 | 構造化 (Structured)± |

4. 1. 2 作業 (Operations)

作業の小区分には、次の3項目がある。

- | | |
|----------------|--|
| (f) 作業の操作 | 情報検索 (Retrieval)・情報変容 (Transformation) |
| (g) 作業の相互交渉必要性 | 必要性 (Required)± |
| (h) 作業の情報処理作業量 | 多 (Many)・少 (Few) |

4. 1. 3 目標 (Goals)

目標の小区分には、次の3項目がある。

- | | |
|------------|-------------------|
| (i) 目標の開放性 | 開放性 (Open)± |
| (j) 目標の簡潔性 | 簡潔性 (Focused)± |
| (k) 目標の収束性 | 収束性 (Convergent)± |

上記に加えて、それぞれの教科書で用いられているタスクでは、どのよう

なインタラクションのタイプを重視しているのかを明らかにする。方法としては、タスクをする時のインタラクションのタイプを、個人、ペア、グループに分類する。

4. 2 分析される教科書とタスク

オーラル・コミュニケーションの教科書は、教科書採択数が多いもの（時事通信社、2006）を分析の対象とし、オーラル・コミュニケーションⅠから6冊、オーラル・コミュニケーションⅡから2冊選んだ。オーラル・コミュニケーションⅡに関しては、オーラル・コミュニケーションⅠと同じタイトルのものを選んだ。一方、ESL環境などでも広く用いられている市販の教科書は、日本の高等学校や大学での採用実績が高いものを対象とした。高等学校レベルのものとして3冊、大学レベルのものとして3冊を対象としたが、それぞれの教科書は同じタイトルで、レベル別になっており、段階的に学習できるように配慮されている。

分析されるタスクは、「特定の目標を持ち、教育の一環として使用される作業や活動」（Crookes, 1986）とした。また、分析対象となるタスクに偏りがないように、各課の最後にあるコミュニケーション活動にあり、かつ、タスクと考えられるものを分析の対象とした³。

5. 分析結果

表5～9は、教科書で用いられているタスクを、タスク分類項目表（河合他、2002）によって項目ごとに分析し、集計したものである。筆者2人が別々に分析を行い、90パーセント程度の一致が見られた。一致しないものについては、細部の基準が一致するまで議論を重ねた。

オーラル・コミュニケーションⅠの教科書に関しては、全体的に情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクが多い。また、それぞれのタスクにおいて複数解答が可能なものが少なく、簡潔な解答形式が求められるものが多い。インタラクションのタイプは、ペアが多いが、目標を達成するのにインタラクションが必要となるものは30%ほどで、明記されていないものが大半である（表5参照）。

オーラル・コミュニケーションⅡの教科書に関しては、全体的に情報の分

表5 オール・コミュニケーションIの教科書におけるタスク分類集計

	情報				作業				目標				インタラクシ ョンのタイプ
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)	
教科書A	O 10	+ 10	+ 9	+ 9	+ 10	R 10	+ 3	F 9	+ 1	+ 10	+ 2	I 6	
	T 0	- 0	- 1	- 1	- 0	T 0	- 7	M 1	- 9	- 0	- 2	P 3	
											n.a. 6	G 1	
教科書B	O 13	+ 15	+ 14	+ 11	+ 12	R 11	+ 5	F 14	+ 6	+ 6	+ 0	I 11	
	T 2	- 0	- 1	- 4	- 3	T 4	- 10	M 1	- 9	- 9	- 0	P 4	
											n.a. 15	G 0	
教科書C	O 10	+ 13	+ 13	+ 11	+ 12	R 13	+ 13	F 11	+ 0	+ 13	+ 13	I 0	
	T 3	- 0	- 0	- 2	- 1	T 0	- 0	M 2	- 13	- 0	- 0	P 13	
											n.a. 0	G 0	
教科書D	O 8	+ 8	+ 5	+ 7	+ 9	R 8	+ 8	F 8	+ 1	+ 8	+ 5	I 1	
	T 1	- 1	- 4	- 2	- 0	T 1	- 1	M 1	- 8	- 1	- 1	P 8	
											n.a. 3	G 0	
教科書E1	O 12	+ 12	+ 10	+ 11	+ 11	R 11	+ 9	F 10	+ 1	+ 11	+ 0	I 3	
	T 0	- 0	- 2	- 1	- 1	T 1	- 3	M 2	- 11	- 1	- 0	P 8	
											n.a. 12	G 1	
教科書F1	O 12	+ 12	+ 11	+ 12	+ 12	R 11	+ 7	F 12	+ 0	+ 8	+ 1	I 5	
	T 0	- 0	- 1	- 0	- 0	T 1	- 5	M 0	- 12	- 4	- 1	P 7	
											n.a. 10	G 0	

注1 表のアルファベット(a)-(k)は、タスクの分類項目を表す。また、[]内には項目に含まれる属性を示す。(a)情報の分布 [T(Two-way)・O(One-way)] (b)情報の種別 [具体性] (c)情報の種別 [即時性] (d)情報の種別 [親近性] (e)情報の構成 [創造性] (f)情報の操作 [R(Retrieval)・T(Transformation)] (g)作業の相互交渉必要性 [必要性] (h)作業の情報処理作業量 [M(Many)・F(Few)] (i)目標の開放性 [開放性] (j)目標の簡潔性 [簡潔性] (k)目標の収束性 [収束性]

注2 タスクの特徴の有無は+・-で、それ以外は略号で、n.a.は記述が不十分のため分類不能を表す。また、Iは個人活動、Pはペア活動、Gはグループ活動を表す。

布が単方向性で、作業の相互交渉を必要としないタスクが多い。そのため、インタラクションのタイプは、個人であるタスクが多い。また、簡潔には説明できない抽象的な話題に関するタスクが多いのも特徴的である(表6参照)。

市販の高校レベルの教科書に関しては、全体的に情報の分布が単方向性で、インタラクションのタイプは、ペア、あるいは、グループで、目標を達成するのにインタラクションを必要となるものがほとんどを占めている。また、教科書の段階がG1からG3へとレベルが上がるにつれ、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量の多いものが増え、要求される解答形式が談話レベルのものを含むタスクが多くなる(表7参照)。

市販の大学レベルの教科書に関しては、全体的に、情報の分布が双方向性で、専門的な事柄についてアドバイスをを行うなど、解答が限定されないタスクが多い。そのため、要求される解答形式が簡潔なものが少なくなり、談話レベルのものが多くなる。インタラクションのタイプは、ペア、あるいは、グループであるタスクだけとなるが、インタラクションの必要性が必ずしもないものや明記のないものも多少増える。また、教科書の段階がH1からH3へとレベルが上がるにつれ、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量の多いタスクが増える(表8参照)。

各教科書間においては、オーラル・コミュニケーションⅠ、オーラル・コミュニケーションⅡ、市販の高校レベルの教科書では、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少なく、目標の収束性があるタスクが多い。また、これらの教科書では、インタラクションのタイプが個人、あるいは、ペアであるタスクが多い。一方、市販の大学レベルの教科書では、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多いタスクが多い。また、インタラクションのタイプは、ペア、あるいは、グループであるタスクだけとなる。また、オーラル・コミュニケーションⅠに関しては、好きなスポーツを相手に尋ねる、というように到達点や目標が明確で、単語や数値などで解答できる、比較的容易なタスクが多い。一方、市販の教科書に関しては、格式高い晩餐会で8人の座席の位置をどうするかについて議論する、というように、非常に複雑な情報のやりとりを必要とし、解答も学習者によって様々であるタスクが多くなっている(表

表6 オーラル・コミュニケーションⅡの教科書におけるタスク分類集計

	情報				作業				目標			インタラクシ ョンのタイプ
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	
教科書E2	O 10	+ 7	+ 1	+ 7	+ 10	R 5	+ 0	F 3	+ 10	+ 3	+ 0	I 10
	T 0	- 3	- 9	- 3	- 0	T 5	- 10	M 7	- 0	- 7	- 0	P 0
											n.a. 10	G 0
教科書F2	O 12	+ 14	+ 10	+ 13	+ 14	R 8	+ 4	F 12	+ 7	+ 5	+ 1	I 9
	T 2	- 0	- 4	- 1	- 0	T 6	- 10	M 2	- 7	- 9	- 0	P 4
											n.a. 13	G 1

表7 市販の高校レベルの教科書におけるタスク分類集計

	情報				作業				目標			インタラクシ ョンのタイプ
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	
教科書G1	O 13	+ 16	+ 13	+ 13	+ 15	R 13	+ 9	F 16	+ 11	+ 12	+ 10	I 2
	T 3	- 0	- 3	- 3	- 1	T 3	- 7	M 0	- 5	- 4	- 1	P 3
											n.a. 5	G 11
教科書G2	O 13	+ 16	+ 11	+ 16	+ 15	R 12	+ 14	F 9	+ 8	+ 11	+ 12	I 1
	T 3	- 0	- 5	- 0	- 1	T 4	- 2	M 7	- 8	- 5	- 0	P 11
											n.a. 4	G 4
教科書G3	O 9	+ 16	+ 4	+ 13	+ 12	R 6	+ 9	F 6	+ 14	+ 3	+ 13	I 3
	T 7	- 0	- 12	- 3	- 4	T 10	- 7	M 10	- 2	- 13	- 1	P 7
											n.a. 2	G 6

表 8 市販の大学レベルの教科書におけるタスク分類集計

	情報				作業				目標				インタラクシ ョンのタイプ
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)	
	教科書H1	O 5	+ 16	+ 9	+ 15	+ 15	R 8	+ 8	F 7	+ 12	+ 7	+ 10	
	T 11	- 0	- 7	- 1	- 1	T 8	- 8	M 9	- 4	- 9	- 3	P	7
教科書H2	O 4	+ 16	+ 10	+ 13	+ 13	R 5	+ 10	F 4	+ 10	+ 4	+ 7	I	0
	T 12	- 0	- 6	- 3	- 3	T 11	- 6	M 12	- 6	- 12	- 3	P	9
教科書H3	O 3	+ 16	+ 11	+ 11	+ 13	R 3	+ 11	F 2	+ 12	+ 2	+ 11	I	0
	T 13	- 0	- 5	- 5	- 3	T 13	- 5	M 14	- 4	- 14	- 4	P	11
									n.a.	1	n.a.	G	5

表 9 4種類の教科書におけるタスク分類集計

	情報				作業				目標				インタラクシ ョンのタイプ
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)	
	オーラル・コミュニ ケーションI	O 65	+ 70	+ 62	+ 61	+ 66	R 64	+ 45	F 64	+ 9	+ 56	+ 21	
	T 6	- 1	- 9	- 10	- 5	T 7	- 26	M 7	- 62	- 15	- 4	P	43
オーラル・コミュニ ケーションII	O 22	+ 21	+ 11	+ 20	+ 24	R 13	+ 4	F 15	+ 17	+ 8	+ 1	I	19
	T 2	- 3	- 13	- 4	- 0	T 11	- 20	M 9	- 7	- 16	- 0	P	4
市販の高校レベルの 教科書	O 35	+ 48	+ 28	+ 42	+ 42	R 31	+ 32	F 31	+ 33	+ 26	+ 35	I	6
	T 13	- 0	- 20	- 6	- 6	T 17	- 16	M 17	- 15	- 22	- 2	P	21
市販の大学レベルの 教科書	O 12	+ 48	+ 30	+ 39	+ 41	R 16	+ 29	F 13	+ 34	+ 13	+ 28	I	0
	T 36	- 0	- 18	- 9	- 7	T 32	- 19	M 35	- 14	- 35	- 10	P	27
									n.a.	10	n.a.	G	21

9参照)。

6. 考察

ここでは、教科書で用いられているタスクに、どのような効果が期待できるのかを考察する。方法としては、これまでの研究で用いられたタスクを、分類項目表によって新たに分析し、その特徴を明らかにする。そして、流暢さ、正確さ、複雑さ、意味交渉には、どのようなタスクの特徴が貢献するのかを考察する。それによって、教科書で用いられているタスクの特徴に当てはめ、どのような効果を持つものが多いのかを考察していく。また、これまでの研究結果から、タスクを行う際のプランニングをコントロールすることによって、どのような効果が期待できるのかも考察する。

6. 1 教科書で用いられるタスクの効果

タスクの特徴に関する研究では、特徴の違いが、流暢さ、正確さ、複雑さ、または、意味交渉に、どのような影響を与えるかを調査している。ここでは、理論的背景で説明した5つのタスク研究(表1参照)から、どのような特徴がどのような効果を生み出す傾向があるのかを考察する。第1に、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクは、流暢さに効果があると言える(Egusa & Yokoyama, 2004; Foster & Skehan, 1996; Fujimori, 2005; Robinson, 2001)。第2に、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多いタスクは、正確さと複雑さに効果があると言える(Egusa & Yokoyama, 2004; Foster & Skehan, 1996; Skehan & Foster, 1997)。

次に、上記の結果を踏まえ、教科書で用いられているタスクには、どのような効果があるものが多いことになるのかに関して考察していく。高等学校のオーラル・コミュニケーションと市販の高校レベルの教科書で用いられているタスクは、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないという特徴を持つものが多く、流暢さに効果があるタスクが多いことになる。また、高等学校の教科書はインタラク션을必要とするものが少なく、意味交渉はあまり期待できない。一方、市販の高校レベルの教科書は、目標を達成するのにインタラク션을必要とするものが多

く、意味交渉の効果が期待できる。市販の大学レベルの教科書では、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多いという特徴を持つものが多く、複雑さや正確さに効果があるタスクが多いことになる。

このように、オーラル・コミュニケーションで用いられているタスクには、流暢さの効果を高めるものが多いことが明らかになった。しかしながら、もし、これらのタスクに意味交渉の機会を多くしようとするなら、目標を達成するのにインタラクションが必ず要求されるように設定する必要がある。教科書では、その点に関して明記されていなかったり、設定が不十分であったりするので、教師の側で工夫をする必要がある。また、先行研究を整理した結果から示唆されるように、学習者の能力や適性に合わせて、タスクの設定を、例えば、情報処理作業量を少から多へと変えることで、正確さや複雑さの能力を高めることが可能である。

6. 2 タスクを行う際のプランニングの効果

タスクを行う際のプランニングに関して、理論的背景で説明した3つのタスク研究(表4参照)から共通して見られた効果に関して考察する。第1に、タスクを行う際に、10分、あるいは、15分間の事前活動を行うことで、流暢さと複雑さを高める効果があると言える(Fujimori, 2005; Kawauchi, 2004; Yuan & Ellis, 2003)。第2に、熟達度が低い学習者は、事前活動を行うことで、正確さを高めることが可能である(Kawauchi, 2004)。第3に、タスクを行っている間に、時間制限を設けずに、学習者が自分自身の発話をモニターすることができる活動(Within-task planning)は、正確さを高めるのに効果的であると言える(Yuan & Ellis, 2003)。

次に、これまでのタスクを行う際のプランニングに関する研究結果を踏まえ、教科書のタスクをどのように実践していけるのかを考察していく。タスクを行う際に、10分から15分程度の事前活動を行うことは、流暢さと複雑さの能力を高めるのに効果的であると言える。また、教師は、指導するタスクの種類、内容、その課の指導目標などに応じて、意味、あるいは、言語形式に焦点を当てて事前活動を行うことで、流暢さや複雑さを高めることができる。さらに、高等学校のオーラル・コミュニケーションで用いられている

タスクは、流暢さを高めるものが多い。そのため、教科書にあるタスクをそのまま授業で用いるだけではなく、事前活動を付加することで、複雑さを、また、タスクを行っている間に **Within-task planning** を付加することで、正確さを高めることが可能である。このことは、英語のカリキュラムにおいて、教師がタスクを実践する時に、様々なプランニングを適切に用いることで、言語運用能力をバランス良く発達させていくことが可能であることを示唆するものである。

7. まとめ

本研究では、オーラル・コミュニケーションと市販の教科書におけるコミュニケーションタスクを、タスク分類項目表（河合他, 2002）を用いて、タスクの特徴、及び、インタラクションの観点から、それぞれの教科書によってどのような傾向がみられるかを分析した。

結果は、高等学校の教科書と市販の高校レベルの教科書で用いられているタスクは、流暢さに効果があるタスクが多いことが分かった。また、前者は、目標を達成するのにインタラクションを必要とするものが少なく、意味交渉はあまり期待できないが、後者は、インタラクションを必要とするものが多く、意味交渉の効果が期待できる。一方、市販の大学レベルの教科書で用いられているタスクは、複雑さや正確さに効果があるタスクが多いことが分かった。

また、タスクにおける学習者の言語運用能力は、その能力や適性に依じて、コントロールする手だてがある。流暢さに効果があるタスクが多い高等学校の教科書を使用する時は、プランニングを付加することにより、正確さや複雑さの能力を高めることが可能である。このことは、オーラル・コミュニケーションの授業において、教師が様々なプランニングを効果的に活用することで、流暢さだけではなく、正確さや複雑さの能力も高めることができることを意味する。また、教師は、本研究のようにタスク分析を行い、特徴が明示されていない（例えば、インタラクションの必要性が明らかでない）場合は、明示することで、意味交渉の機会を増加させるなどの効果が期待できることを意識する必要がある。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では、14冊の高等学校と市販の教科書におけるタスクの傾向分析を行ったが、今回、分析できなかった教科書については、今後、分析をさらに進めることで、本研究で述べた以外の示唆を与えることができるかもしれない。また、韓国、中国などのアジア圏を含め、諸外国の高等学校などで用いられている教科書を、本研究の結果と比較することで、より興味深い結果を得ることができるかもしれない。

謝辞

本文の Abstract 作成にあたり、北見工業大学の Bozek Christopher 先生にご協力を頂きました。また、査読者の方々には貴重なコメントを頂きました。この場をかりて、厚く感謝申し上げます。

注

- 1 本研究は、平成18年8月5・6日に行われた全国英語教育学会第32回高知研究大会において、一部口頭発表したものに修正・加筆を施したものである。
- 2 Yuan & Ellis (2003) では、タスクを行っている間に、時間制限を設けず、学習者自身の発話をモニターすることができる活動を On-line planning と説明しているが、Ellis (2005) が述べた Within-task planning と同義なので、本研究では、Within-task planning を用いている。
- 3 本研究で用いられた教科書は、言語項目などの presentation, practice, product の3段階からなる授業構成である 3P アプローチを取る（または、取りえる）構成であった。そのため、各課の最後の方に product となる活動が配置されることが多く、その中からタスクとして適切に分析できるものをタスクとして選択した。市販の教科書では、各課にドリルなどの practice となるものしかなく、教科書末に、それぞれの課のコミュニケーションタスクをまとめて掲載するものがあった。その場合は、そこに掲載されているものを分析の対象とした。

引用文献

- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In Candlin, C., & Murphy, D. (Eds.), *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International.
- Crookes, G. (1986). *Task clarification. Technical report 4*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Doughty, C. & Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-325.
- Egusa, C. & Yokoyama, Y. (2004). The effects of task types on second language speech production among Japanese university students: Fluency, accuracy, complexity and trade-off effects. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 15, 129-138.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Planning and task-based performance: Theory and research. In R. Ellis. (Eds.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 3-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task-type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-323.
- Futaba, T. (1994). *Second language acquisition through negotiation: a case of non-native speakers who share the same first language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- Fujimori, C. (2005). The effects of form-focused and meaning-focused pre-task activities on speech production. *JACET Bulletin*, 41, 56-70.
- Gass, S. & Varonis, E. M. (1985). Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 149-161). Rowley, Mass: Newbury House.
- Kawauchi, C. (2004). The roles of pre-task activities and proficiency

- differences in planning. *JACET Bulletin*, 39, 15-30.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In Hyltenstan K. & Pienemann, M. (Eds.), *Modeling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). *Go for it!, second edition student book 1*. Boston: Thomson Heinle.
- Nunan, D. (2005). *Go for it!, second edition student book 2*. Boston: Thomson Heinle.
- Nunan, D. (2005). *Go for it!, second edition student book 3*. Boston: Thomson Heinle.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In S. Gass & G. Crookes (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Richards, J., Hull, J., & Proctor, S. (2005). *Interchange third edition student's book 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Hull, J., & Proctor, S. (2005). *Interchange third edition student's book 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Hull, J., & Proctor, S. (2005). *Interchange third edition student's book 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 27-57.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research, 1*, 185-211.
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning, 49*, 93-120.
- Takiguchi, H. (2003). *A study of the development of speaking skills within the framework of fluency, accuracy and complexity among Japanese EFL junior high school students*. Unpublished master's thesis, Joetsu University of Education, Japan.
- Yokoyama, Y. (1999). Discourse competence of Non-native speakers: two types of reparatory strategies in "one-way" and "two-way" tasks. *The IRLT Bulletin, 13*, 51-67.
- Yuan, F. & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics, 24*, 1-27.
- 石田雅近・北野マグダ・鈴木久美・酒井志延・緑川日出子・島崎美登里 (2003). 『Hello there! oral communication I』 東京：東京書籍.
- 江草千春 (2005). 「へき地校高校生英語学習者における英語タスク活動の縦断的研究—コミュニケーションタスクの実践と評価—」『へき地教育研究』 60, 55-62.
- 江草千春・横山吉樹 (2006). 「日本におけるタスク研究の最近の動向—タスクの特徴、手順、縦断的研究のキーワードから—」『英語教育』 東京：大修館書店 55/4, 45-47.
- 岡秀夫・朝尾幸次郎・吉田健三・山岡憲史・赤池秀代・岡本芳郎・Yvette, J. F. (2006). 『Departure oral communication I revised edition』 東京：大修館書店.
- 河合靖・平田洋子・新井良夫・横山吉樹・大場浩正 (2002). 「アクションリサーチのためのタスク分析」『大学英語教育学会北海道支部 15 周年記念論文集』 43-54.

- 北出亮・長尾素子・Stephen, M. R. (2003). 『Select oral communication I』
東京：三省堂.
- 小泉利恵・山内逸美 (2003). 「日本人中学生のスピーキング力能力の発達：
自己紹介のタスクを用いて」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 17,
33-44.
- 時事通信社 (2006). 『内外教育』 5625.
- 末永國明・真尾正博・南塚隆夫・Eleanor, K.・Jeffrey, F.・棚橋昌代・樋口
時弘・川端一男・酒井敏正 (2003). 『Open door to oral communication book
I』 京都：文英堂.
- 末永國明・真尾正博・南塚隆夫・Eleanor, K.・Jeffrey, F.・棚橋昌代・樋口
時弘・川端一男・酒井敏正 (2003). 『Open door to oral communication book
II』 京都：文英堂.
- 高島英幸 (2005). 『文法項目別 英語タスク活動とタスクー 3 4 の実践と評
価』 東京：大修館書店.
- 野村和宏・石川圭一・伊庭緑・小山敬一・島本ひろ美・Bill, R. (2004). 『Voice
oral communication I』 東京：第一学習社.
- 野村和宏・石川圭一・伊庭緑・小山敬一・島本ひろ美・Bill, R. (2004). 『Voice
oral communication II』 東京：第一学習社.
- 八島智子・若本夏美・竹内理・相知美佐・Curtis Kelly・野口ジュディー (2002).
『Sailing oral communication I』 大阪：啓林館.