

公益財団法人 日本英語検定協会

英語教育研究センター委託研究 2019 年度報告書

改訂学習指導要領(小・中・高)

の方向性を考える

2020 年 3 月

研究代表 和田 稔
(明海大学名誉教授)

改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える

目次

はじめに一序論として

和田稔（研究代表：明海大学名誉教授）	I
--------------------	---

第Ⅰ部 「話すこと（やり取り）」の実践的研究—その実際と課題—

1 「タスク」と「英語会話」の作成の試み	
高島健治（浦安市立高洲中学校教諭）	1
2 「具体的な課題を設定して行う言語活動」の試作を通して	
分かったこと、考慮すべきこと	
戸村玲子（千葉県立佐倉高等学校教諭）	15
3 高等学校新学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の	
具体化に向けて一タスクのやり取りの分析から	
鈴木誠（埼玉県教育局県立学校部高等教育課指導主事）	33
4 「やり取り」の指導にどのように方略的能力を活用するか	
—「即興性」を持った「やり取り」を指導するための工夫—	
水島真一郎（千葉県立船橋古和釜高等学校教頭）	43

第Ⅱ部 改訂学習指導要領の理念の考察

1 「学習活動」と「言語活動」の区別と関連について	
—「言語活動」強化という問題提起をうけて—	
小山内洸（北海道教育大学名誉教授）	51
2 学習指導要領における文法の位置付けの理論的検討および	
指導への提案	
高田智子（明海大学教授）	63
3 外国語（英語）科の「見方・考え方」を働かせる指導改善	
の在り方—「日本語のロジック」と「英語のロジック」の	
架け橋—	
斎藤嘉則（東京学芸大学教職大学院教授）	81

第Ⅲ部 研究の経緯と論点について

和田稔（研究代表：明海大学名誉教授）	93
--------------------	----

はじめに一序論として

和田稔

本報告書は 2019 年度英検・英語教育研究センターの委託研究の成果をまとめたものである。研究の中心は平成 29 年度告示の学習指導要領（中）の言語活動であるが、対象は限定的ではない。そこで、研究テーマは「改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える」とした。本報告書では、改訂学習指導要領の基本的理念や具体的な指導の方向性について研究協力者それぞれが関心を持った論点について 1 年間かけて研究した成果を論文としてまとめている。

研究の中心は中学校学習指導要領の「言語活動に関する事項」の「話すこと（やり取り）」（ア）「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」としたが、一方では、改訂学習指導要領の理念の意義と課題について一貫して考察を続ける研究協力者はそれぞれ研究の成果を論文にまとめている。前者の研究成果は第Ⅰ部『「話すこと（やり取り）」の実践研究—その実際と課題—』に集約されている。後者の研究成果は第Ⅱ部「改訂学習指導要領の理念の考察」に集約されている。第Ⅲ部「研究の経過と論点について」では、「話すこと（やり取り）」の研究を行った過程で浮上した主な論点について筆者（和田）が検討している。

第Ⅰ部『「話すこと（やり取り）」の実践研究—その実際と課題—』は、「互いに会話を継続する活動」の実態調査の結果の分析である。実態調査を行うねらいは「互いに会話を継続する活動」が現時点でどのような状態であり、どのような課題があるのかをデータを収集することを通して調べることである。この実態調査を基に有効な指導法を提案することに発展させることを目的としている。この実態調査では、「継続する活動」を 2 つの言語活動、「タスク」と「英語会話」に具体化した。「タスク」は「約束タスク」と名付けた言語活動で、「週末と一緒に勉強するための約束を決める」ものであり、「英語会話」は「通学の途中で」と名付けられた活動で「通学の途中で隣のクラスの人と偶然一緒になり会話をする」というものである。これら 2 つの言語活動を生徒や学生の協力を得て、録音した。データ収集対象者は以下の通りである。

1. T 中学校 第2学年の生徒16ペア（32名）。

通常クラス5クラスから無作為で1クラス選ぶ。16ペアのうち10ペアを無作為に選び、収集対象者とした。そのうえで、ペアは男子と男子の組み合わせ、女子と女子に組み合わせとした。生徒の心理的抵抗感に配慮した結果である。

2. S 高等学校（普通科） 第3学年の生徒17ペア（34名）

17ペアのうち10ペアを無作為で選ぶ。そのうえで、座席の隣り順にペアを組む。男子と男子のペア、女子と女子のペア、男子と女子のペアが作られた。男子と男子のペアはふざけてしまい、きちんと課題に取り組まない事例や男子と女子のペアはまじめに取り組む傾向がみられた。

3. U 高等学校（商業科と情報処理科の混合クラス） 3学年の生徒16ペア（32名）を無作為で選び、そのうえでさらに無作為で10ペアを選ぶ。ペアの組み合わせは出席番号順位に無作為に行った。

4. M 大学 1年生10ペア（20名）と3年生の学生7ペア（14名）

以上のように、データは中学生から大学生までの協力を得て収集した。第I部ではこのようにして収集されたデータを研究協力者がそれぞれの研究課題を基に分析している。

論文1：「タスク」と「英語会話」の作成の試み（高島健治）

高島論文では、「話すこと（やり取り）」について、英語教師にアンケート調査をすることから始めている。結果、多くの教師はQ&A(Question-Answering)を行っており、Q&Aを「やり取り」と考えているのではないかと問題提起をしている。Q&Aの問題は日本の学校英語教育の歴史のなかで検討の対象であった。古くは、語学教育研究所が「英語指導技術再検討」でこの問題を取り扱っている。（語学教育研究所編著（1988）『英語指導技術再検討』大修館書店参照）そして、“Oral Introduction”から“Oral Interaction”へ、とかQ&Aの課題、などを検討している。そのなかで「Oral Introductionは、教師の一方的な語り・一人芝居でしかない。生徒はもっぱら受け身的な活動しかしない」と述べている。そのうえで、この問題は

最も解決困難である、とも述べている。高島論文はその出発点でこのことを見事に浮き彫りにしている。このことに加えて、「タスク」と「英語会話」を比較して、「タスク」には解決すべき「問題・課題」がはっきりしているので、問題解決に向けて会話を継続することができる、と指摘している。高島論文で提起された課題にどのように対処するか、次年度（2020 年度）に引き継ぐ研究テーマである。

論文 2：「具体的な課題等を設定して行う言語活動」の試作を通して分かったこと、配慮すべきこと（戸村玲子）

戸村論文の特徴は、改訂学習指導要領（中）の「具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを理論的に表現することを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する」の「具体的な課題等」とは何か、それを「タスク」と考えてよいのか、「英語会話」とは何か、という問題意識に基づいていることである。本研究では「具体的な課題等」を「タスク」と解釈することを前提としているが、戸村論文ではこの前提の検討から始めている。

論文で指摘するように、「具体的な課題はタスクである」と解釈可能な記述が改訂学習指導要領（中）の「解説」にある。しかし、学習指導要領本体でも「解説」でも、その意味する点は必ずしも明確ではないと指摘している。このような分析を基に戸村論文では Rod Ellis の「タスク」の検討、「話すこと（やり取り）」の指導事項（ア）の記述の分析、そのタスク化などについて、多様な観点から論じている。その詳細な分析は指導事項のタスク化を進めるうえで極めて有用である。

戸村論文の特質すべき特徴は「英語会話」のデータの分析である。「英語会話」は「通学の途中で」と名付けた生徒同士の会話である。（戸村論文では「社交的な会話、活動 1 と呼んでいる。）戸村論文では論文の前半では言語活動とタスクの関連など詳細に検討しているが、データ分析では「英語会話」を取り上げ分析している。「タスク」の分析はない。このズレは本研究の本質的な問題を暗示していて興味深い。しかし、「英語会話」を会話分析(conversation analysis)の手法を取り入れながら分析し、その結果分かったことを総括した報告は貴重な情報をたくさん提供している。たとえば、「自由すぎて話すことが決まらない」など話題の共有の困難さの問題は高島論文の指摘と共通するものがあり注目すべきであろう。その他、データの詳細な分析結果から学ぶことは多い。

論文3：高等学校新学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の具現化に向けて
一タスクのやり取りの分析から（鈴木誠）

鈴木論文は「話すこと（やり取り）」の実態調査を高校生対象に行い、その結果得たデータを「会話分析」の手法を用いて分析したものである。具体的には、「会話分析」の分析の2つの観点、「隣接ペアー」(Adjacency pair)と「話者交代」(Turn-taking)に絞り分析している。「隣接ペアー」を分析対象にすることは「隣接ペアーがみられ、やり取りが進んでいるか」「隣接ペアーが成立していなければその要因は何か」をみるためである。「話者交代」では「2人のやり取りの中で話し手と聞き手が交代するタイミングやきっかけ」を検討して、やり取りの進む実態をみることをねらいとしている。このようなねらいは「タスク」(「約束タスク」)を行う高校生の2つの具体的な事例のデータを詳細に分析することにより明確になっている。このような分析の結果を3点にまとめている。3点は「やり取りをする際に2人のうちいずれかがやり取りをリードすること」「日本語の介入などがあるがやり取りを継続させようとする事」および「隣接ペアーがあまり見られなかったこと」であると鈴木論文は分析している。これらの結果を「やり取り」の指導にどう生かすか、今後の研究に発展する必要があるだろう。

論文4：「やり取り」の指導にどのように方略的能力を活用するか ～
「即興性」を持った「やり取り」を指導するための工夫として ～
(水島真一郎)

水島論文の特徴は、「即興性」を持った「やり取り」の指導をする工夫について小学校外国語活動、小学校外国語科、中学校外国語科それぞれの学習段階ごとに「方略的能力」の活用の観点から分析し整理したことである。その分析の方法は、小学校外国語活動の学習指導要領本体と「解説」、小学校外国語科の学習指導要領本体および「解説」、中学校外国語科本体および「解説」の詳細な読み込みと分析を通して行っている。そして、その分析・検討結果をそれぞれの学習段階ごとにまとめている。一例を挙げれば、「小学校外国語活動で求められる方略的能力」は①身振りの使用(Mime)②話の確認を求める(asking for confirmation of text)③理解の確認を求める(asking for confirmation of understanding)④もっとゆっくり話すように頼む(asking someone to speak more slowly)⑤言ったことを繰り返す(repeating what one has said)である。なお、これらの方略的能力は、どのような英語の表現として具体的に使われるかも簡潔に例示してい

る。水島論文で提起された「方略的能力」の習得を目指し、小学校段階では、どのような「言語活動」を行うべきか、は今後の実践研究の課題である。

第Ⅱ部 改訂学習指導要領の理念の考察

論文1：「学習活動」と「言語活動」の区別と関連について

－「言語活動」強化という問題提起をうけて－

(小山内洸)

小山内論文は「学習活動」と「言語活動」という学習指導要領の基本の概念が平成10年告示の学習指導要領（中学校）で変更したことが意味することに論じている。小山内論文は筆者（和田）の論文に触発されてものである。筆者の論文は「学習活動」と「言語活動」を「2項対立的な関係」で捉える考えが平成10年告示学習指導要領（中学校）では「消滅」し「2項調和的關係」という考えが導入された、という趣旨のものである。「学習活動」は、「言語材料についての知識・理解を深める活動」であり「言語活動」は「実際にコミュニケーションを図る活動」であるとの解釈が一般的に受け取られていたが、平成10年告示学習指導要領で「言語材料についての知識や理解を深める言語活動」と「考えや気持ちなどを伝え合う言語活動」との考えが導入されたことを受けて筆者は「学習活動」が消滅した、と捉えたのである。筆者は学習指導要領の重要な概念の変更を指摘したが、その変更が小山内論文が指摘するように、「教材や指導法をどう改良・改善していくかは、軽視してはならない課題」の検討にまで考察を進めなかった。小山内論文はこの課題を、主として、Ellisの所論に依拠して、「ある文法事項に焦点を当てて、「説明」に内容や提供のしかたを工夫する（明示的な知識の提供として不可欠）とともに、対話を含む興味深いドリルやエクササイズを取り入れた「練習」を課せば（疑似自動化をうながす）、そこで得られた明示的知識は暗黙的知識の活用への道を開く（両者の接点の確保）ということが言えるのである」とその課題に対応する方向を示している。小山内論文が提示する方向をさらに具体化した論文が高田論文である。

論文2：学習指導要領における文法の位置付けの理論的検討および指導への提案 (高田智子)

高田論文は「文法」の指導の理論的検討と理論的考察に基づいて、現行の中学校の英語の検定教科書の練習/活動の問題点を明確にし、その問題点を解決するための練習/活動を提案している。「理論から実践へ」の道筋を詳細に示した重厚な論文である。高田論文は「平成20年版（平成20年告示 中学校学習指導要領外国語）は言語材料と言語活動の取り扱いのバランスを重視している」のに比べ、「平成29年版はそのバランスが言語活動のほうにやや傾いているような印象を与えている」との認識を示し、「もし言語材料を動的知識として身に付けさせるための指導が軽く扱われるようなことがあれば、学習指導要領の本来の目標（言語活動の高度化）の達成は難しくなるだろう」と危惧を控え目に述べて、考察を始めている。この認識は小山内論文と共通するところがあると言える。論文では「平成29年度版はそのバランスが言語活動のほうにやや傾いている」と判断する理由として言語材料の指導を「必要に応じて」という記述に求めている。筆者は平成29年版で育成を目指す資質・能力の三つの柱のひとつが「知識・技能」となったことも大きいと考えている。「知識・技能」は「思考力・判断力・表現力」に限りなく近づいた概念ではないか、と考えている。高田論文の特徴は「文法」指導の在り方をCEFRのコミュニケーション能力の構成要素としての文法能力の分析、RichardsやNunan、加えてLarsen-Freeman & Celce-Marcia およびLeech & Svartvikの論考の詳細な分析を通して学習指導要領の文法の指導への示唆を探っていることである。論文は最後に平成20年度版準拠の英語教科書の文法の取り扱いの「限界と補充」を指摘し、新たに練習/活動を9つ提案している。分析の対象は平成20年度版準拠の教科書である。平成29年度版準拠の教科書では、その練習/活動が高田論文の提言にどのように答えているかを考察することを期待している。

論文3：外国語（英語）科の「見方・考え方」を働かせる指導改善の在り方―

「日本語のロジック」と「英語のロジック」の架け橋

（斎藤嘉則）

斎藤論文の研究テーマは前年度（2018年度）の研究テーマである「見方・考え方」から読み解く改訂中学校学習指導要領―外国語科（英語）の授業改善とカリキュラム編成の視点―を引き継ぐものである。この論文では、「見方・考え方」は平成29年度告示の学習指導要領の作成作業に先立って行われた「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」での学力の整理をしたことに遡ると論じている。検討会は学力を三つの層から構成されていると捉え、それを「三層構造」と呼び、その「三層構造」は①教科等を横断する汎用的スキル、たとえば、思考力、問題解決能力等②教科の本質に関わるもの③教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの、であるとした。「教科の本質に関わるもの」が「教科特有の見方・考え方」であるとし三層構造の二つの構造を繋ぐものであるとした。この学力の捉え方が教科の（総合）目標の「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ」として、小学校外国語活動、小学校外国語科、中学校外国語科のすべての（総合）目標に位置付けられた。それでは「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」とは具体的にはどのようなものなのか「解説」に説明があるが、極めて複雑である。斎藤論文では複雑な内容を具現化して「英語母語話者とのコミュニケーション摩擦軽減」を目指し、「英語のロジック」と「日本語のロジック」とを結ぶ中学校における指導を提案している。具体的には、「英語のロジック」を理論的観点から「語彙」と「談話」について検討し、実践的には実用英語技能検定問題の「英作文」を材料に「談話」の特徴を検討している。筆者は「見方・考え方」を小学校外国語活動、小学校外国語科の目標の「気付き」との関係から考察する必要があるのではないかと考えているが、いずれにしろ、この問題は興味深いと同時に難しい問題である。

第 I 部

「話すこと（やり取り）」の実践的研究

—その実態と課題—

「タスク」と「英語会話」の作成の試み

高島 健治

趣旨

平成 29 年告示学習指導要領（中学校・外国語）（以下、学習指導要領）の「話すこと〔やり取り〕」の言語活動の指導事項「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連ある質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」を授業の中での具現化を目指した研究の一環として、やり取りの実態調査から始める必要があると考えた。本論文はその試みをまとめたものである。

1. 学習指導要領の分析 ―「話すこと〔やり取り〕」を中心に―

新たに 5 つの領域別に設定された英語の目標だが、その中の 1 つの領域である「話すこと〔やり取り〕」について考えたい。この「話すこと〔やり取り〕」という言葉から各人がイメージする力や言語の使用場面が必ずしも同じであるとは考えられない。ある人は家族との日常の会話をイメージするかもしれないし、ある人は面接やインタビューのような場面をイメージするかもしれない。また、社会人であれば仕事場での交渉の場面を想像するかもしれない。このように、受け取り手によってイメージが多種多様に広がってしまう恐れがある。そこで、まずは学習指導要領が考える「話すこと〔やり取り〕」とはいったいどのようなものなのかを正確に捉える必要がある。

学習指導要領第 2 章第 9 節を見てみると、外国語の全体の目標に続いて英語の目標が 5 つの領域に分かれて書かれている。その 5 つの目標が、さらにそれぞれア～ウの 3 つに細分化されている。また、先を読み進めると、「2 内容（3）言語活動及び言語の働きに関する事項」があり、そこでは各領域の言語活動について書かれている。領域ごとに 3～4 つの活動内容が書かれており、話すこと〔やり取り〕では(ア)～(ウ)の 3 つが示されている。本論文では、テーマである「話すこと〔やり取り〕」に注目し、「目標のア～ウ」と「言語活動の(ア)～(ウ)」を対応させながら分析していく。以下はそれぞれを抜粋したものである。

学習指導要領 目標 (3) 話すこと〔やり取り〕

ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。

イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。

ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにする。

学習指導要領 言語活動及び言語の働きに関する事項 エ 話すこと〔やり取り〕

- (ア) 関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動。
- (イ) 日常的な話題について、伝えようとする内容を整理し、自分で作成したメモなどを活用しながら相手と口頭で伝え合う活動。
- (ウ) 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことから把握した内容に基づき、読み取ったことや感じたこと、考えたことなどを伝えた上で、相手からの質問に対して適切に応答したり自ら質問し返したりする活動。

こうして対応させてみると、目標のア～ウと、言語活動に関する事項の(ア)～(ウ)はそれぞれ関連していることがわかる。まず、アと(ア)だが、目標の「即興で伝え合う」という部分は、言語活動に関する事項の「その場で適切に応答」、「互いに会話を継続」と関連している。次に、イと(イ)だが、目標の「事実や自分の考え、気持ちなどを整理」、「伝えたり、相手からの質問に答えたり」という部分は、「伝えようとする内容を整理」、「相手と口頭で伝え合う」の部分と関連している。最後に、ウと(ウ)だが、目標の「考えたことや感じたこと、その理由などを（中略）述べ合う」という部分は、「感じたこと、考えたことなどを伝えた上で、相手からの質問に対して適切に応答したり自ら質問し返したり」と関連している。

目標と言語活動が乖離していたら全く意味がないため、両者が密接に関連付けられていることは当然といえば当然である。教師は授業の中で多くの言語活動を行わせるが、時に目標を見失い、目標とする力を十分に育てることができないような言語活動を設定してしまうことがある。このような失敗に陥らないためにも、目標として掲げられた力を育成できる言語活動を、私たち指導者が正しく設定する必要がある。

しかし、「言語活動及び言語の働きに関する事項」には具体的な活動例が書かれていない。そこで、学習指導要領の目指す言語活動とは具体的にどのようなものなのかを考え、その活動を実施する上での注意点や問題点についてもここで提案したい。これについては4以降で述べることとする。

2. 「話すこと」についての教師の意識調査

たとえ学習指導要領が時代に合わせて変わったとしても、新しい学習指導要領に合わせて実際に授業を行う教師が指導を変化させていかなければ、学習指導要領を改訂した意味がなくなってしまう。そこで、教師たちのやり取りに関する指導の現状を探るためにアンケ

ートを実施した。アンケートは、ある市に勤務する中学校外国語（英語）科教諭及び講師 21 名を対象とし、「あなたは、話すこと [やり取り] のパフォーマンスを行っていますか」という質問をした。図 1 はその結果である。

21 人中 15 人（約 70%）の教師がやり取りのテストを実施し

ていた。スピーチやプレゼンテーションといった発表型のパフォーマンステストばかりを行い、やり取りのテストを行っていないのではないかとこの筆者の予想をよい意味で裏切る形となった。しかし、この 15

名が行ったというやり取りのテ

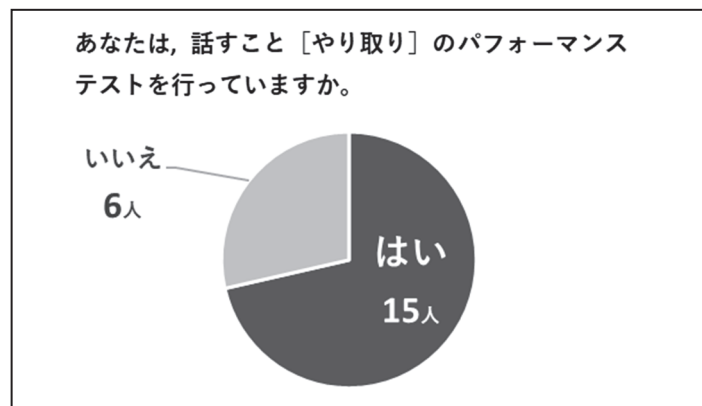


図 1 パフォーマンステスト話すこと [やり取り] の実施人数

ストが、学習指導要領が求めている言語活動に沿ったものなのかを調べる必要があると考えた。そこで、図 1 の質問で「はい」と答えた教師に対し、どのような内容のやり取りのテストを行ったかを聞いた結果が図 2 である。

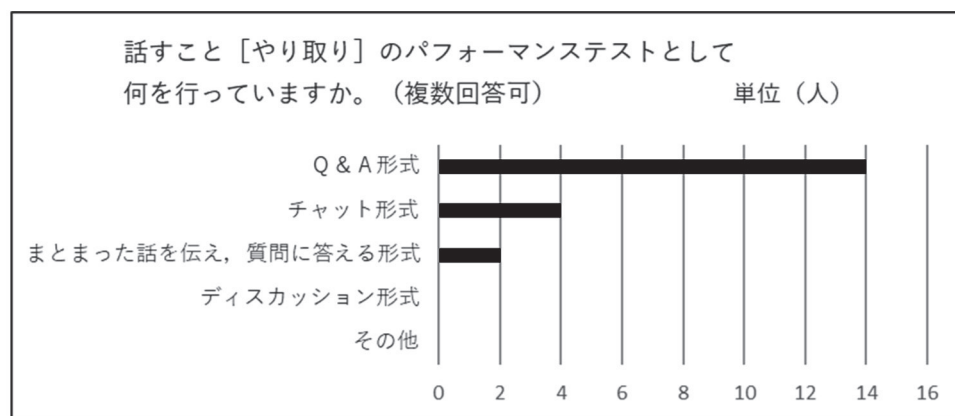


図 2 実施している話すこと [やり取り] のパフォーマンステストの種類

結果を見ると、ほとんどの教師がやり取りのテストとして Q&A 形式を実施していることがわかった。ここでの Q&A 形式とは、主に教師が質問をし、生徒がそれについて答える一問一答形式のことである。一問一答形式と言っても、文構造を重視した機械的な Q&A のもの（例：What is the man doing?）から、生徒に考えや意見を問うような Q&A（例：What do you think about global warming?）など、質問の質も異なる。いずれにせよ、会話の継続やターン交替の技術が必要となるテストではない。

このアンケート結果からわかることは、やり取りのテストを行っているという教師は一定の割合でいるが、学習指導要領で目指しているような「互いに会話を継続する活動」、「相手と口頭で伝え合う活動」、「自ら質問し返したりする活動」ではないテストを行っているということである。このことから、私たち教師は、自分たちが行う話すこと〔やり取り〕の言語活動やテストが本当に学習指導要領の目標に沿った活動になっているのか見直し、どのような活動やテストを実施しなくてはいけないかを具体的に考えることが必要である。

3. 「互いに会話を継続する活動」の具現化 ―「タスク」と「英語会話」

3.1 “information gap”を利用した「タスク」

学習指導要領に書かれている「互いに会話を継続する活動」とはいったいどのようなものなのか。この活動を具現化するために、“information gap”を利用した「タスク」の活用から考えたい。Skehan(1998)は、「タスク」の条件の1つとして“*There is communication problem to solve*”をあげている。この条件を満たしていれば、解決すべき問題が必ずあるため、自ずとコミュニケーションの必要性が生じ、相手と口頭で伝え合ったり、自ら質問し返したりする活動が生まれるだろう。ここで2人の生徒で行うタスクの例を1つあげて考えたい。

[Student A (のカード)]

You go to a shop to buy a gift for a friend. You have a price limit.

Ask the shop assistant what he/she recommends.

[Student B (のカード)]

You are a shop clerk. A customer comes to your shop.

He/She wants to buy a gift for his/her friend.

Recommend the best gift to your customer.

これらのカードは、2人の生徒がそれぞれ異なるカードを持って行う information gap を利用したタスクである。まずは、このようなタスクが学習指導要領の指導事項で求めている言語活動に合っているか確認したい。学習指導要領の指導事項に書かれている「関心のある事柄について…」に関しては具現化していると言える。学習指導要領解説には「関心のある事柄」の一例として、「日常の出来事」をあげているため、友達のギフトを買う場面は、それに当てはまるといえる。

次に、「相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして…」に関しては、概ね具現化していると考えられる。このタスクであれば、「挨拶を互いにする」、「買い物の目的を伝え、おすすめを聞く」、「商品を勧める」、「値段を聞く」、「買う意思表示をする」といった最低でも3ターン以上のやり取りが生まれるだろう。よって、条件を満たす活動になると言ってよいだろう。こうしたやり取りがさらに充実してくれば、「値段が高

いので断る」、「別の商品を勧める」、「値段交渉をする」といった発展的なやり取りになる可能性も考えられる。しかし、買い手が、買い物の目的と手持ちの金額を一気に伝え、店員がその条件に合った商品を勧めてしまえば1ターンのやり取りで終わることもあり、この条件が十分に満たされない可能性も忘れてはいけない。

最後に「互いに会話を継続する」に関してだが、概ね具現化していると考ええる。先に述べたとおり、例外を除いたほとんどの生徒は数ターンの会話を通してタスクを達成しようとするであろう。よって、会話を継続する活動になりうる可能性が高い。しかし、タスク達成までの会話のターン数がどの程度あれば「会話の継続」と言えるかは曖昧であり、学習指導要領にも定義づけされているわけではないため判断は難しい。

このように指導事項を分節化して見てきたが、総合的に見ると、このような information gap を利用したタスクであれば、話すこと〔やり取り〕の活動としてふさわしい活動であると言ってよいだろう。ただし、このタスクを生徒が実際に行ったときに起こりうる問題点を考えてみると、生徒の英語力が高いか低いかの問題以前に、状況設定に対する想像力が豊かな生徒同士でないと、勧める商品や金額や勧める理由などの細かい状況設定が瞬時に思いつかず、活動が停滞するといった可能性が予想される。

3.2 「英語会話」の特徴 ―「タスク」と比較して

次に、「英語会話」の活動を用いて学習指導要領の目指す言語活動が具現化できるか考えてみる。ここでの「英語会話」とは、Skehan(1998)で定義づけされたタスクの条件を必ずしも満たしてはいなくてもよいやり取りのことである。よって、3.1 で取り上げた“*There is communication problem to solve.*”の条件を満たしていなくても全く問題はない。そもそも「タスク」と「英語会話」の2つに分類する理由としては、やり取りという行為が、必ずしも何かを「達成」するためだけに行われるものではないからである。「交渉しながらの買い物」や「予定の変更を正確に伝えるための電話」などは、達成したか達成していないかがはっきりしており、タスク化しやすいやり取りだが、「道で5年ぶりに会った友達との会話」や「戦争についての意見交換」などは、何をもって達成したと言えるかが明確ではない。このように「やり取り」と一括りにしても会話の目的の質が異なるからである。

さて、3.1 で取り上げた活動は、学習指導要領の指導事項を概ね具現化した活動といえたが、「英語会話」の一例としてあげた「道で5年ぶりに会った友達との会話」はどうだろうか。先ほどと同じように学習指導要領の指導事項と照らし合わせて分析してみる。「久しぶりに会った友達との会話」を行った場合、予想される会話の流れとしては、①驚きを示しながら元気だったかななどの会話を始め、②近況をたずねたり伝えたりして、③今度ゆっくり会おうなどの挨拶をして別れる、などであろう。

まず、「関心のある事柄について」だが、「道で5年ぶりに会った友達との会話」は、「日常の出来事」であるため、3.1 と同様に学習指導要領の目指す活動になっているといえる。

「相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして…」に関しても、予想される会話の流れから考えて具現化されるであろう。最後に「互いに会話を継続する」についてだが、これについても予想される会話の流れのように会話が進めば、最低でも3ターン以上の会話になるため具現化されるだろう。

以上の分析から、「英語会話」は学習指導要領の目指すやり取りの活動になりうる可能性が高い。このような予測を踏まえた上で、実際に学習者に対して、「タスク」と「英語会話」の2種類のやり取りの活動を行わせ、どのようなやり取りになるかを調査し、会話分析をすることにした。

4. 「タスク」と「英語会話」の「やり取り」の実例

ここまで、学習指導要領の目指すやり取りの言語活動の具現化のために「タスク」と「英語会話」に分けて考えてきたが、実際にそれぞれの活動を生徒に行わせ、その際に行われた会話を分析する。調査対象の生徒は、市立中学校の2年生とする。対象生徒の選出方法は以下の通りである


- ① 通常学級の5クラスの中から1クラスを無作為に選出する。
- ② 座席の近い同性同士で機械的にペアをつくる。
- ③ ペアを変えずに同じペアで2種類のやり取りの活動を行い、会話を録音する。

4.1 タスク例 ―「約束タスク」

「約束タスク」と名付けたこのタスクは、友だちと一緒に勉強する日時を互いに調整し合う活動である。それぞれの生徒に渡すカードは以下の2つである。制限時間は3分とする。

[生徒Aのカード]

あなたは週末、友だちと一緒に勉強しようと思っています。相手を誘い、話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00	8:00
10:00	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00 ユウと映画（ABC シネマ）
4:00 ジョンとショッピング 渋谷駅 ハチ公改札	4:00 

[生徒 B のカード]

あなたは友だちから、週末と一緒に勉強しようと誘われます。相手と話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口	8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口
10:00 伊藤歯科	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00
4:00 柔道の稽古	4:00

4.2 英語会話例 ―「通学の途中で」

この活動は、通学途中における友達との会話である。会話の場面設定のみ情報を与え、話す内容は特に指定しない。制限時間は3分とする。

[Student A (のカード)]

月曜日の朝、通学途中に数人で待ち合わせをしています。あなたは待ち合わせ場所に一番に着きましたが、間もなく隣のクラスの B さんがやってきて声をかけます。他の友達が現れるまで B さんと会話をしながら待ちましょう。

[Student B (のカード)]

月曜日の朝、通学途中に数人で待ち合わせをしています。待ち合わせ場所に行くと、隣のクラスの A さんがひとりです。あなたの方から声をかけ、他の人たちが来るまで会話をしながら待ちましょう

5. 既存の「やり取り」の事例の分析 ― いわゆる“Q&A”

先に示した教師の意識調査で明らかになったように、調査対象となった多くの教師たちが行っていたやり取りの(テストの)形式、いわゆる“Q&A”形式の活動についてここで考えたい。この形式のテストは、ALT (もしくは JTE) と生徒の 1 対 1 で行われ、教師から出される質問に生徒が答えながら進められる。言葉だけでやり取りを行うものから、絵や写真を見ながらそれに関する質問に答えるものまで内容は様々である。このような“Q&A”の活動が、やり取りの活動ではないとはいき切れないが、必然的に質問する側は教師に偏ってしまい、面接のような 1 問 1 答型の会話となってしまう。次の会話は、中学校 1 年生のスピーキングテストの一例である。

次の絵を見ながら、ALT の先生からの質問に答えなさい。

(生徒にイラストを見せ、10 人程度の人がそれぞれ異なる動作をしている)

ALT: Is the boy playing baseball? (イラストを指さす)

生徒: Yes, he is.

ALT: What is the man doing? (イラストを指さす)

生徒: He is reading a book under the tree.

ALT: What are the girls doing? (イラストを指さす)

生徒: They are playing tennis.

この会話からわかるように、こうした活動では、学習指導要領が目指すやり取りの指導事項に書かれているような「関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」、「相手と口頭で伝え合う活動」、「自ら質問し返したりする活動」(すべて下線筆者)にはならない。生徒が 1 回で聞き取れないときに、Say that again, please. のような聞き返すための表現を用いることも考えられるが、それがあからいって十分なやり取りの活動とは言えない。よって、学習指導要領が目指すやり取りの力を育成するための言語活動として、典型的な

“Q&A”形式の活動だけでは不十分であることがわかる。

6. 「タスク」と「英語会話」による「やり取り」の分析

6.1 「約束タスク」の分析

4において2種類の活動を作成し、実際に生徒に行わせた。録音した全16ペアの会話の中から1つのペアの会話を取り上げ、分析する。分析対象としたペアは女子同士で、以下の属性を持っている。(それぞれの会話を文字起こししたのは、参考資料に掲載)

生徒 A (英語検定4級取得。英検 IBA では3級の力があると結果が出ている。直前の定期テストでは90点以上とった。)

生徒 B (英語検定未受験、英検 IBA では3級の力があると結果が出ている。直前の定期テストでは90点以上とった。)

注：英検 IBA とは、英検 IBA CSE スコアにより、学習成果の確認や目標設定、英検受験級の決定など、英語学習のステップアップを多角的・効率的にサポートするテストである。テスト内容は、Reading と Listening である。

「約束タスク」の会話から分析する。結論から言うと、このペアは直面した「問題・課題」を解決したといえる。与えられたカードを見ながら自分のスケジュールを互いに伝え合い、どの時間帯が2人にとって都合がよいかを見つけ出すことができていた。特に A の生徒が会話の主導権を握り、互いの空いている時間を正確に把握し、B の生徒に適当な時間を提案していた。そして、“Saturday twelve o'clock to two o'clock, OK?”と、一緒に勉強し始める時間だけでなく、勉強を終える時間まで説明することができていた。

このやり取りの中で一点だけ問題があるとすれば、会話の終わりの部分である。A が B に対して“Saturday twelve o'clock to two o'clock, OK?”と日時を確認した際に、B の生徒が“Saturday twelve ...”と考えこんでしまう場面が見られた。その様子に気付いた A は、「12時から2時まで」ということを理解させるために B のスケジュールの紙を指し示しながら説明してしまっていた。タスクの活動中は、言葉だけでやり取りをして、紙を見せ合うことを禁じていたので、活動のきまりを破ったことになる。しかし、この動作がなかったとしても、B は「土曜日の12時に勉強をする」ということは理解できていたようであったので、ここではそれほど大きな問題として捉えないでおく。

次に、このタスクを行う上で、会話を「継続・発展」させることができていたかについて分析する。できていたかどうかの基準として、学習指導要領の言語の働きの例にある、「質問したり」、「聞き返したり」、「確かめたり」などの働きが、やり取りの中で効果的に使われているかで判断してみる。

呼びかける	Hello.
招待する	Let's study together.
承諾する	OK.
繰り返す	Saturday twelve ...

やり取りのスピードがそれほど速くなく、内容が複雑ではないため、内容を聞き返すような場面はほぼ見られなかった。このペアの特徴として、会話のターン数を多く取って会話を進めるのではなく、1回の発言の中で自分のスケジュールをできるだけ多く伝え、互いに情報を伝え合ったあと、的確に2人にとって都合のよい日時を見つけ出す方式を取っていた。情報を小出しにしながら短い質問と返答をくり返すペアよりも会話のターン数は少なくなるが、このペアは言語の働きの例に書かれているような「呼びかける」、「招待する」、「承諾する」「繰り返す」といった言葉を使いながら、互いに情報を伝え合い、確実に課題を解決しようと会話を進めていた。このことから、学習指導要領が求める言語活動を具現化するために、タスクの利用が考えられることがわかった。

6.2「通学の途中で」の分析

「タスク」とは質の異なるやり取りの活動として「英語会話」を設定した。「通学の途中で」と名付けられた「英語会話」の活動を6.1と同じペアに行わせ、会話を分析した。3分間途切れずに話をしていただけではなく、話す話題を探すために間が空くことが時折あったが、何とか話題を見つけ出して最後まで会話を継続することができていた。詳細の分析は以下の通りである。

まず、会話の流れについてだが、Hello. Did you wait? から始まり、How are you? を使って朝の挨拶ができていた。週明けの朝の会話という場面設定に相応しく、What did you do yesterday? と、週末の過ごし方について質問し合い、返答することができていた。しかし、そのあと会話を膨らませることができず、やや不自然な形で、What food do you like? とやや不自然な話題で間を繋いでいた。その後も会話が継続せず、やや間が空いてしまっていたが、Aの生徒が、I went to *juku*. と前半で話していたことをBの生徒が思い出し、How long did you study? と話題を上手に発展させることができた。それに対して、I study four hour(s). と返答したものの、無理やり会話を続けようとすることに2人とも気恥ずかしさを感じたのか、顔を見合わせて笑う場面があった。その後、Are you sleepy? という質問をきっかけに、When did you go to bed? と会話が膨らみ、昨日の就寝時間について話が継続していった。ここで時間切れとなったが、その後もHow about you? などと会話を継続しようとしていた。

以上のように「英語会話」の全体像を見てみると、学習指導要領が示す、「相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する」

姿が見られ、この点においてはよい活動といえる。しかし、タスクと異なり、解決すべき問題や課題がはっきりしない分、どれだけ会話の流れを汲みながら相手に質問ができるかで会話の継続の可否が分かれる。改めて、2人の会話では、どのような質問が生み出されていたかを抜き出してみる。

Did you wait?

How are you?

What did you do yesterday?

What movie?

What food do you like?

How long did you study?

Are you sleepy?

When did you go to bed?

どの質問も当たり障りのない一般的な質問であり、設定場面に相応しい無難な質問である。このような質問が出れば、必然的にそれに答えるという流れになるので会話は継続する。しかし、せっかく返答したとしても、答えに対して相づちを打つだけで終わりにしてしまうと会話は発展していかない。質問の返答に対してさらに次の質問ができるようになれば、会話は継続しながら発展していく。以下は上手に会話が発展した部分である。

生徒 A: What did you do yesterday?

生徒 B: I watched a movie.

生徒 A: What movie?

生徒 B: Ah, Doraemon.

生徒 A: Oh, that's nice.

質問→返答→さらに質問→返答→感想→…と会話が自然な流れで繋がっていることがわかる。実際のところ、このペアは他のペアに比べて会話の流れが自然であり、間を持て余す時間も少なめであった。状況設定をしっかりと理解して取り組めているため、上手に会話できたペアだと言える。

そもそも、この活動は、「通学途中の会話」という極めて自由度の高い設定場面である。自由であるため何を話してもよいのではあるが、タスクとは異なり、目的がはっきりしていないため、自ら話題を生み出さなくてはいけないという難しさがある。この点は、必ずしも英語力が高ければできるわけではなく、コミュニケーション能力の高さによって左右されるだろう。また、自由度が高いことで、会話の流れが不自然になる可能性もある。例として、生徒Aの What food do you like? という質問は、確かに間を埋めるという点では成功しているが、果たしてこの質問が自然な会話の流れといえるかは疑わしい。会話の継続が必ずしも自然なコミュニケーションであるとは言えず、英語会話のような活動を実施する上での注意点であることは忘れてはいけない。

以上、やり取りの活動を、「タスク」と「英語会話」の2つに分けて実際に生徒に取り組ませて分析してみた。分析結果からは、「タスク」と「英語会話」のどちらも、いわゆる Q&A 形式のやり取りでは生まれにくい「(自ら) 質問をする」ことや「互いに会話を継続する」といった場面を生み出す活動になっていることがわかった。さらに、「タスク」と「英語会話」を比較して見ると、解決すべき「問題・課題」がはっきりしている「タスク」の方が、話題がそれることなく問題解決に向けて会話を継続することができていた。このことから、「タスク」は「英語会話」より学習指導要領の目指す言語活動として有効であると言える。

7. 来年度（2020 年度）に向けての研究の方向 ―さらなる分析と分析に基づいた指導の研究

学習指導要領で求めている目標を達成するためには、どのような言語活動が具体的に必要なのかを言語活動及び言語の働きに関する事項と照らせ合わせながら具現化することを試みてきた。ALT（もしくは JTE）と生徒の Q&A 形式のやり取りだけではやり取りの力を十分に伸ばすことは難しく、教室で多くの生徒を教えるような状況では効率が悪い。やはり、生徒同士の活動を増やし、学習指導要領に書かれているような言語活動を行う時間を増やす必要がある。その際、むやみに活動を設定するのではなく、information gap を利用したタスクを用いることが効果的である。

言語活動は、教師が設定したからといって必ずしも期待通りの流れになるとは限らない。実際に生徒に活動を行わせてみると、予想外の流れになったり、問題点が浮き彫りになったりすることがある。こうした作業をくり返すことで、より学習指導要領を正確に具現化できる活動を生み出すことができると考える。

今後も具体的な活動を作成し、生徒に実施させて改訂をくり返し、話すこと [やり取り] の力を授業でつけるための活動の在り方について考えていきたい。

引用文献

- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編』開隆堂
- 高島健治（2019）「思考力を働かせる学習サイクルの構築―一定型表現で終わらない「やり取り」の力を育成するために―」平成 30 年度千葉県長期研修研究報告書
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

参考資料

【Task 1】 「通学の途中で」 分析対象ペアのスクリプト

B: Hello

A: Hello

B: Sorry. Did you wait? Did you wait?

A: Ah, yes, yes, yes.

B: Sorry.

A: How are you?

B: I'm good. How are you?

A: I'm fine.

B: Oh.

A: What did you do yesterday?

B: I watched a movie.

A: What movie?

B: Ah, Doraemon.

A: Oh, that's nice.

B: What did you do yesterday?

A: I went to *juku*. I will do test next...this Saturday and Sunday.

B: Me, too

A: I'm tired.

B: I'm sleepy.

A: What food do you like?

B: I like miso ramen. How about you?

A: I like ice cream

B: Oh, nice. (なんかいいかな・・・) How long did you study?

A: I study four hour(s).

A&B: (laughing together)

B: Are you sleepy?

A: Me, too.

B: When did you go to bed?

A: I go to bed..., I went to bed at eleven.

【Task 2】 「約束タスク」 分析対象ペアのスク립ト

A: Hello.

B: Hello.

A: Let's, let's study together.

B: Oh,...when..., なんていうんだろ、いつする、いつする、
When will..., When will we study together?

A: えっと、This weekend, OK?

B: Ah..., What time?

A: I will go to sho..., go shopping with Jun Saturday four o'clock..., and I will go..., I will...,
watch movie with you Sunday two o'clock. What your schedule?

B: I..., walk..., ta..., I take a walk..., in the park with Hikari..., at eight.
I go to den..., dental clinic... I want, I will go to dental clinic at ten.
I..., practice, I will practice judo at four.

Su..., Sunday, I will take a walk with Hikaru... (注：正しくは Hikari)

I will take a walk in the..., in the park with Hikaru at eight.

A: Oh, Saturday twelve o'clock, OK?

B: Ah, OK, OK, OK.

A: えーじゃあ、Saturday twelve o'clock to two o'clock, OK?

B: Saturday twelve

A: (B の紙を 2 人で見て、指さしながら) ここからここ...

B: (B の紙を 2 人で見て、指さしながら) Twelve からここ..., あー、OK, OK, OK, OK.

「具体的な課題等を設定して行う言語活動」を具現化した試みから分かったこと、考慮すべきこと

戸村玲子

1. はじめに

今年度の研究テーマは、平成29年告示中学校学習指導要領のうち、「『思考力・判断力・表現力等』を育成するための『言語活動（の指導事項）』の理論と具体化」であった。「具体的な課題等を設定」して行なう言語活動とはどのようなものであるか、どのように用いることで目標が達成出来るのかを考えて行く必要があるが、まずは指導対象となる学習者の実態を分析することで、様々な示唆を得られるであろうということになった。今回収集されたデータは「話すこと[やり取り](ア)」に関するものである。データの本格的な分析や考察は来年度以降の研究課題になる。

本稿ではまず、前半で学習指導要領の「具体的な課題等を設定して行なう言語活動」は「タスク」を指すのか、具体化においてどのような注意をすべきか（2，3），後半では今回行なわれたデータ収集活動のうちの活動1への生徒の取り組みの様子を整理し（4），言語活動の（指導事項）の具体化において配慮すべき点を考える。

2. 「具体的な課題等を設定して行なう言語活動」とタスク

今回のデータ収集に際しては、仮に「『具体的な課題等を設定して行なう言語活動』とは即ち「タスク」（ここではEllis 2003による）である」と解釈して学習者に行なってもらったタスクを設定し、データ収集することになった。まず、この解釈について整理する。

2.1 中学校学習指導要領に見られる「具体的な活動を設定して行う言語活動」という表現

「具体的な課題等を設定」という表現は平成29年版で初めて使われている。平成20年版には「具体的な場面や状況にあった適切な表現を自ら考えて言語活動ができるようにすること（第2.2内容(2)言語活動の取扱いア(イ)）」とあり、既習表現等を場面・状況に応じた判断の中で使うことの重要性は強調されているが、今回は「具体的な課題を設定」という表現が追加され、コミュニケーションの目的、課題の解決という視点の重要性が強調されている。この表現が使われているのは、「思考力、判断力、表現力等」に関する内容の箇所と「指導計画の作成と内容の取扱い」であることにも注目したい。下に指導要領及び解説より該当箇所を抜粋するが、ここで読み取れるのは、「具体的な課題等を設定した言語活動」の設定は即ち、既習事項を実際のコミュニケーションで活用する場の設定であり、それが定着には欠かせないということである。その際の既習事項は、直近に習ったことに限らず、小学校からの学習を通して学習者各自の中に蓄えら

れたものであり、学習者がその中から必要な言語材料を取捨選択して活用する訓練の場を中学校が提供することが求められている。これらはタスク（Ellis 2003次項2.2を参照）の特徴と共通すると考えてよいと考えた。

また、学習指導要領中には「具体的な課題等を設定して行なう言語活動」はタスクを指すと言う記述はないが、解説には「タスク」という言葉が使われており、同義に使われているとも考えられる。

＜平成29年版中学校学習指導要領及び解説からの抜粋＞

・ 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕(2) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項

具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行なう目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考え等を形成し、これらを論理的に表現することを通して、次の事項を身に付けることができるように指導する。

解説

「具体的な課題等」の解決に向け、実際に英語を用いた言語活動の中で思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて知識が獲得され、学習内容の理解が深まり、学習に対する意欲が高まるなど、三つの資質・能力が相互に関係し合いながら育成される必要がある。

・ 同2 (2) のウ…互いに事実や自分の考え、気持ちなどを伝え合うことの解説

同じタスクを相手や役割を変えながら複数回繰り返しながら学びを深めていくことも重要である。

・ 3 指導計画の作成と内容の取扱い(1) ア

単元等内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、具体的な課題等を設定し、生徒が外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながら、コミュニケーションの目的や場面、状況などを意識して活動を行い、英語の音声や語彙、表現、文法の知識を五つの領域に置ける実際のコミュニケーションにおいて活用する学習の充実を図ること。

・ 2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕(3) 言語活動及び言語の働きに関する事項①ア小学校における学習内容の定着を図るために必要なものの解説

また、言語活動を行う際は、単に繰り返し活動を行うのではなく、生徒が言語活動の目的や言語の使用場面を意識して行うことができるよう、具体的な課題等を設定し、その目的を達成するために、必要な言語材料を取捨選択して活用できるようにすることが必要である。

2.2 「具体的な課題等を設定して行なう言語活動」とタスク (Ellis 2003による)

次の(1)~(6)はRod Ellis (2003, p.9)の示したタスクの特徴(カッコ内の日本語は筆者)である。

- (1) A task is a workplan. (教育のためにデザインされた活動)
- (2) A task involves a primary focus on meaning. (意味(意図の伝達)に主な焦点が置かれる)
 - a task will incorporate some kind of 'gap' (参加者間に(情報意見等)何らかのギャップがある)
 - the task participants choose the language needed to achieve the outcome of the task. (参加者自身がタスク遂行に必要な言語手段を選ぶ)
- (3) A task involves real-world processes of language use. (実生活での言語使用につながる)
- (4) A task can involve any of the four language skills. (四技能の一つ又は組み合わせも対象)
- (5) A task engages cognitive processes. (情報の整理など何らかの認知プロセスを必要とする)
- (6) A task has a clearly defined communicative outcome. (タスクの成果が明確に設定されている)

(The workplan stipulates the non-linguistic outcome of the task, which serves as the goal of the activity for the learners. (学習者の活動目標となる非言語的な成果が設定されている))

Ellisは(1)~(6)のうちtaskとactivity, exercisesを分けるのが(2),(3),(6)であるとしているが、2.1に整理した「具体的な課題等を設定して行なう言語活動」は、「具体的な課題の解決（成果として得られるもの）」「コミュニケーションの目的、場面、状況に応じて思考、判断、表現」「目的の達成に合わせて必要な言語材料を取捨選択」といった特徴をタスクと共有している。

3. 言語活動（の指導事項）「話すこと[やり取り] (ア)」のタスク化

実際に言語活動（の指導事項）の一つ「話すこと[やり取り] (ア)」のタスク化を試みると、どのようなことが見えてくるだろうか。

3.1 話すこと[やり取り] (ア)の要素

言語活動（の指導事項）エ話すこと[やり取り] (ア)のタスクとして必要な要素を考える。

関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動

この言語活動は 話すこと [やり取り] アの目標の実現を目的としている。

関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする

「関心のある事柄」とは

学習指導要領解説に「スポーツ、音楽、映画、テレビ番組、学校行事、休日の計画、日常の出来事など、身の回りのことで生徒が共通して関心をもっていること」と説明されている。小学校の「自分について」の延長上にある。

「相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして」

「互いに会話を継続する活動」とは

小学校外国語科の「話すこと〔やり取り〕」の言語活動(ウ)「自分に関する簡単な質問に対してその場で答えたり、相手に関する簡単な質問をその場でしたりして、短い会話をする活動」の延長上にある。

小学校で既に様々な疑問文、be 動詞で始まるものや助動詞（can, do など）で始まるもの、疑問詞（who, what, when, where, why, how）で始まるものを必要に応じて使い、その場での短いやり取りが行なわれる。小学校学習指導要領解説中の例を見ると

A : What sports do you like? B : I like baseball. A : Do you like ~[野球選手の名前]? B : Yes. のように、質問と答のやり取りの後、自分で考えて関連質問を加える程度の継続が想定されている。

中学校では、会話を更に継続・発展させる力を育むことが求められている。解説に、会話の継続に必要な言語の働きの例が挙げられているが、①聞き返す、確かめる（Pardon? / You mean..., right? など）②相づちを打つ、つなぎ言葉を用いる（I see. / Really? / That's nice. など）③相手の答えを受けて、自分のことを伝える（I like baseball, too. など）④関連質問をする（What kind of Japanese food do you like? / How about you? など）、これらも小学校から、少しずつ使い始めているものであり、中学校では、これらを場面に応じて自分で考えて使えるようになることが重要と思われる。

3.2 タスク作成の基本方針

今回タスク作成の基本方針となったのは前項2.2の(2), (3), (6)に当たる部分の5つである。キーワードは(ア)意味重視(イ)情報の差(ウ)自分で選ぶ言語材料(エ)実社会に通じる(オ)課題達成の成果である。

3.3 タスク化に当たって考慮すべき点

ここでは「関心のある事柄」のうち、小学校の「やりとり」の言語活動(ウ)の短い会話例に挙

げられていた「好きなスポーツ」(What sports do you like? ～【3.1参照】)を発展させて、中学校の「やりとり」の言語活動(7)「相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして互いに会話を継続する」としてのタスクを作る場合を想定し、今後検討・考慮していくべき点を以下に考える。

3.3.1 「課題達成の成果」をどうするか

ある時まで「会話を継続する」こと自体はタスクの課題達成の成果と言えるか。日常のやり取りでは、何らかの目的のために必要な会話を継続する。従って、目的を達成するための過程で会話を継続する必要が生まれるような課題設定が必要であり、目的を達成したことがわかる成果が何かを考える必要があるのではないか。

①お互いを知る活動について

「対話相手の好きなスポーツやどのように楽しんでいるかを聞き合って知る」

自己紹介を始めとする社交等の会話は実社会でも行なわれるが、「相手を知ること」を達成すべき課題とした時、課題達成の成果は何か。例えば、自分で考えた、または指定された知るべき項目の情報を把握したと対話者同士が思えば、それは課題が達成された成果と言えるのであろうか。生徒にとってわかりやすい成果として、把握項目にチェック欄を設けて印を入れることや具体的な情報をメモに残すこと等でよいだろうか。

②報告や調査、ランキングなどの活動について

「対話相手の好きなスポーツやどのように楽しんでいるか等の情報をやり取りによって得た後に、他の人（達）に（やり取り、発表、または書くことにより）伝える」「対話相手の情報を持ち寄ってペアやグループで人気スポーツのランキングをつくり、その楽しまれ方など詳しい情報を他の人達に紹介する」等、やり取りで得た情報を次の活動で活用する必要があると、必要な情報を得るまで会話を継続しなければならない状況をつくり易い。他の言語活動の指導事項、例えば、話すこと[やり取り](4)「日常的な話題について、伝えようとする内容を整理し、自分で作成したメモ等を活用しながら相手と口頭で伝え合う活動」などとの組み合わせを考える選択肢もある。

このような活動における「会話の継続・発展」は「必要とする情報」と大きく関わっており、生徒はどのような情報が必要かを思考・判断することを要求される。その上で適切な表現を選んで必要な質問をする事が求められる。中学校学習指導要領の解説に挙げられている「会話の継続に必要な言語の働き」の例【3.1参照】のうち、聞き返す、相づちを打つ、つなぎ言葉を用いるなどの言語の働きについては様々な場面で共通に使えるので、繰り返し使いながら習得し易いが、相手の答えを受けて自分のことを伝える、関連質問をする等については、課題、話題によって必要な語彙表現が変わることが多く、他の言語活動の指導事項のタスクの中でも、長期にわたっ

て様々な場面で繰り返し行なわれるべきものである。また個々のタスクでは、質問項目を事前に個人、グループ、またはクラス全体で考えさせるのかどうか、事前に考えさせることはせず、タスクを繰り返しながら生徒が振り返りや気づきにより次第に内容を充実させて行くのを待つのかなど、生徒の実態に合わせつつ指導者が工夫する必要がある。

3.3.2 「情報の差」を人工的に作り出す時に注意すべきことは何か

「会話を継続する」際には対話者A、Bの持つ情報の差(I)が影響する。上記①②では対話者本人達に既に内在する情報（嗜好や意見）の差を利用する活動を例に考えた。差のある情報を与えられたA Bが会話により情報交換を行なって課題を達成する活動について考える。

ロールプレイによる活動

役割Aと役割Bのロールプレイも情報差を利用するタスクでよく使われるが、どのような具体的な場面設定が考えられるだろうか。

例えば、上記②の「人気スポーツとその楽しみ方の紹介」を達成すべき課題として、A、Bは与えられた異なる情報に従ってやり取りすることとする。この場合、与える情報量により、会話量のある程度コントロールできる。例えば、お互いに異なる、好きなスポーツとどのように楽しんでいるか（週に何回何時間どのように楽しむかなど）の情報のみを与えることも、他にそのスポーツの魅力、ルールなど多くの情報を与えた上で、どこまでの情報をやり取りするかは対話者に任せることもできる。また、与える情報量は最低限にした上で、その後の活動で紹介すべき項目の中にそのスポーツの魅力、ルールの説明等も入れることにより、生徒がすべき質問も増え、答える側は自分の想像力で情報を補うという負荷がかかる。また、例えば、生徒に馴染みの無さそうなスポーツばかりを用い、そのスポーツについて「読むこと」の活動と組み合わせてジグソーにより情報を得てからロールプレイに入ることもできる。

このように、ロールプレイは情報差を作り出したり、情報差の量を調節するには便利である。また、学習者が自分について語ることが難しい状況を避けられる利点がある。例えば、スポーツは観戦も含めて全て嫌いである、という学習者にとっては役割（または使うべき情報）を与えられた方が活動しやすい。また課題によっては、例えばスポーツ選手とインタビュアー等、人工的な設定が必要になる場合もある。

一方で、好きなスポーツのような嗜好についてのやり取り等では、現実の自分と与えられた役割の差が却って活動をやりにくくする場合もある。間違い探しや道案内などのように、与えられた情報の差に注意を払えば良いものと違い、例えばサッカー好きの設定を与えられた生徒の中に、実際にはサッカーに興味のない者、嫌いな者がいれば、活動へのモチベーションは上がらない。例えば、与える役割を世界の様々な地域出身の中学生同士にしてみたほうが、お互いに役にな

りきって活動できるのかもしれないし、逆に、非現実的で活動しにくいかもしれない。また、場面の設定が複雑であったり、タスクの条件が多かったり、役割や場面設定に関する情報が足りない場合もタスクの難易度が上がると言われており注意すべき点であると考える。

3.3.3 自分で選ぶ言語材料

タスクにおいて、中学生は小学校から活動時点までに扱われた言語材料を自分の思考・判断で活用し表現することになる。本稿で焦点を当てている「会話を継続する」活動の場合は、「簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができる」という目標がある。まずはタスク自体も初めのうちは小学校既習言語材料などで大部分が表現可能なものを設定すべきであろう。「会話の継続」が[やり取り]の言語活動の指導事項(ア)として取り上げられているのは、やり取りがコミュニケーションの基本であり、「主体的、対話的で深い学び」に必要であるからと思われ、早期から繰り返し言語活動を行うことで、自分の持つ英語力で会話の継続をする習慣をつけるねらいがあると思われる。活動中に自分の中間言語だけでは間に合わない部分が程よく現れれば、気づき、学びの場になるが、あまりに難しいと言語活動への意欲が削がれる。生徒の既習言語材料や到達度の実情の分析、行なわれそうなやり取りの予測も含めてその時々に適したタスクを設定し、活動中の生徒の反応の基づいた活動中・活動後のフィードバックや振り返りをすることも重要であるが、クラスサイズが大きく個々の活動に目が届きにくい、到達度・活動への意欲の差が激しく個々への手当が一層求められるといった学習環境は阻害要因となるだろう。

4. データ収集のための活動1「通学の途中で」を通して見えてきた課題

話すこと[やり取り]アの目標の実現を目指すため授業用タスクというのではなく、学習者の実態を知るためのデータ収集という目的で、中学、高校、大学生に2つの活動をしてもらい録音した。役割A、Bに指示のカードを渡すロールプレイ形式のペア活動である。活動1「通学の途中で」は「社交のための会話の継続」を達成すべき課題として行なった活動で、研究会ではタスクではなく仮に「会話」と呼んで行なった。タスクと呼ばなかった理由は「課題達成の成果」が明らかと言えるか疑問が残るからである。活動2「約束タスク」は「一緒に勉強する約束をする」ために会話の継続が必要となるタスクであった。ここでは参考として行なった活動1についての生徒の反応等から、言語活動の「具体的な課題等を設定」する際の留意点について考える。

4.1 活動1の内容：社交的な会話

この活動は「会話の継続」そのものを課題とし、次のような指示文に従い終了の声がかかるまで（3分計測）会話を続けるというものであった。互いの指示カードは見せない、会話中は指示カードを見ないという条件で行なった。

A：月曜日の朝，通学途中に数人で待ち合わせをします。あなたは待ち合わせ場所に一番に着きましたが，間もなく隣のクラスのBさんがやって来て声をかけます。他の友だちが現れるまでBさんと会話をしながら待ちましょう。

B：月曜日の朝，通学途中に数人で待ち合わせをします。待ち合わせ場所に行くと，隣のクラスのAさんがひとりでいます。あなたの方から声をかけ，他の人たちが来るまで会話をしながら待ちましょう。

ここでの「会話の継続」は，必要な情報の入手，交渉，意思決定などの目的のためでなく，間を持たせるためのものであり「友だちが現れた終了時点まで会話を継続できたか」が課題達成の判断基準となる。終了時点については予め口頭で「3分後に終わりの合図があるまで」と時間の目安を伝えた。目安がないと，生徒が終わりがいつになるかを気にして会話に集中しない状況も考えられるからである。また，3分という時間の長さは，普段の授業で1分間程度のやりとりには慣れている中学生，高校生も多い中で，継続を図るための方略を見るには3分程度は必要と言う判断で決められた。

筆者がデータ提供をしてもらったのは高校3年生17組34名である。ランダムなペア設定の結果であるが偶然に男子同士5組女子同士6組男女6組と均等に分かれた。一度に4～5組ずつが同時にそれぞれの会話を録音した。活動後に「やりにくかった点」があれば自由記述で挙げてもらった。以下活動1（「通学の途中で」）を作成し，実施して分かった課題と生徒の自由記述から分かった課題をまとめる。

4.2 活動の難易度についての予想

活動の難易度の指標には様々なものがあると考えられるが，ここでは4点について考える。

4.2.1 CEF R-Jの到達度指標から予想される難易度

社交的な会話はCEF R-Jのやり取りではB1.1レベルに設定されている（「個人的に関心のある具体的なトピックについて，簡単な英語を多様に用いて，社交的な会話を続けることができる。」）現行学習指導要領の中学2～3年程度に相当するA2レベル（緑川2013）と比べると，A2.2は「予測できる日常的な状況（郵便局・駅・店等）ならば，さまざまな語や表現を用いてやり取りができる。」である。つまり，買物等の特定の場面設定で自分に必要な目的を達成するために，ある程度のパターンに沿って必要な語彙表現を活用すれば良いレベルがA2で，B1レベルは，身近な話題に限られるとは言え，やり取りの話題や流れを見極めながら，自分の持つ言語材料の知識と技能をより広い範囲の話題に活用できるレベルである。今回のもう一つの活動2（A，Bそれぞれが自分に与えられた予定表に基づいて会話をし，両方の空いている時間を探し一緒に勉強する約束をする）はA2レベルと考えられ，活動1の方が難易度が高いと予想される。

4.2.2 認知的な複雑さ

実社会での社交的な会話は母語であってもそう容易ではない。良い人間関係を構築・維持するために安全かつ面白い話題を会話しながら選び発展させる必要がするため、言語以外の社会スキルも必要であり、社会人向けの指南書などもあるくらいである。この活動でも、良い関係を維持しながら会話を継続するために自分の言語知識や技能を適切に活用する「思考力・判断力・表現力」が求められる。

一般的には活動の条件や達成すべき課題が多いと認知的な複雑さが増すと思われるが、今回の活動の場合には、条件が少なく自分で補わなければならないゆえの複雑さがある。話題選びも任されているため、お互いが話しを継続し易い話題を提供する困難さがあると予想される。その一方で、自分の持つ言語材料の知識と技能で取組み易い話題、普段の授業等で話慣れているような話題を持ち出すことで会話の継続を図ろうとすることも可能である。話題が自分達に身近なものにはまってしまえば、そこでのやり取り自体は上で述べたCEFR-JのA2レベルとなるのかもしれない。

4.2.3 活動タイプへの慣れから予想される難易度

筆者がデータを提供してもらった高校3年生の場合、自分について語ったり、自分の意見を述べる活動や、自分の得た情報を報告共有したり、与えられた立場に立って意見を述べる活動には慣れているが、今回のような、自分達の日常について話すにもかかわらず役割が与えられる活動には慣れていない。創造的に演じることを選ぶ場合も、役割設定に捕われず普段のクラスメートとの会話とする場合もあるだろうが、不慣れゆえの難しさはあるのではないかな。

4.2.4 活動の環境、動機づけなど

普段は1つの教室で20組のペアが活動するところを、5組ずつ別室に移動してICレコーダーに録音してもらった。1組ずつ監督者の前でやり取りするよりは緊張感は軽減されると思われる。また、データ提供のお願い、5組のみに監督者がおり発話が録音されるという環境は、課題を達成しようと努力する動機づけになるであろう。

4.3 生徒の感じた難しさと言語活動の課題設定の留意点

「友だちが来る（合図がある）までの会話の継続」という課題の達成を、仮に「終了時点まで会話を継続できているかどうか」で判断した時、できなかったのは17組中4組であった。アンケートの「やりにくかった点」には34名のうち22名が記入した。これらの記述や取り組みの様子から、言語活動の具体的な課題を設定する際に留意すべき点を考える。

4.3.1 話題と語彙表現

録音データにより会話の流れを概観すると、全ての組がまず挨拶を交わし、17組中10組が

話題数	ペア数	話題の流れ (「友人」は待っている相手を指す)
1つ	2	・登校/居住地【下の transcript ペア①参照】 ・映画 (発話量少ない)
2つ	3	・考査⇒冬休みの予定 ・好きな科目⇒好きな食べ物 ・宿題⇒朝食
3つ	5	・昨日⇒大学受験⇒目に入ったもの ・睡眠時間⇒日本史⇒大学入試後の予定 ・昨夜のサッカーの試合⇒野球の試合⇒友人の特徴 ・ツイッター⇒友人が遅い⇒今日の授業 ・紅茶⇒天気⇒友だち
4つ	2	・友人遅い⇒今日の授業⇒朝食⇒友人遅い ・寒い⇒駅⇒朝食⇒通学路
5つ	1	・朝食⇒今日の授業⇒昼食⇒好きな食べ物⇒家を出た時間【ペア②参照】

状況確認のようなやり取りをはさんで自分達の話題に入った。話題の数と流れは、今回の基準で課題を達成したと判断した13組では次頁の表1のようになった。

【表1 活動1における話題の数と流れ】

この中で、話題への移り方が設定場面からは唐突な場合が少数ではあるが見られた。概ね「月曜の朝、登校時に友人を待っている」という場面を意識して会話を継続しているが、対話者のどちらかでもこの場面を把握していない場合にはスムーズな会話の流れを阻害している。

話題1つ、5つのペアの会話を比べる。書き起こしの記号は Wong and Waring (2010)を参考にした。

[]発話の重なり *~*ひそめた声 :伸ばされた音
(.)非常に短い間 (5)中にある数字の秒数の間

尚、一部の固有名詞(地名、店舗名等)は XXX,YYY等に置き換えてある。

<ペア① 話題1つ>

B: You are the second person, えー to: get(.) here.

A: [Oh.]

B: [get here.]

A: (笑) Hello.

B: *これ内容違うの* Hello.[So, what time] did you get up this [morning?]

A: [*一緒だと思う*] [Oh, (笑)] I got u:p seven thirty.(笑)

B: (笑) Seven thirty? It's very, [so late!]

A: [(笑)] Yeah, [えー]

B: [So,] I got up, um a:t fi:ve thir:ty.

[this morning] because [(笑) my home is (.) very,]

A: (笑) [(笑) It's so early.]

B: very far from this school.

A: My house is very: very: near.

B: Very close.

A: Yah. I live in XXX. So:, you live in YYY?

B: Yah. (.) I think I'm the only person who live in YYY.
 A: (笑) Ah, do you like YYY?
 B: Yes, but I, um, but, very strange person lives,
 AB: (笑)
 B: a lot because every evening,
 A: (笑)
 B: many musicians,
 A: Yah.
 B: or performers (.),
 B: へえ
 A: are performing in front of the [station,]
 B: [ow ow ow]
 A: um, in front
 B: Why do you: come(.) XXX High School?
 A: Do you come (笑) [Why do you?]
 B: [Yeah. It's] so far, but you came XXX High School.
 A: Uh
 B: Why?
 A: Why, far? Why.
 B: Yes.
 A: えー I: li:ve, in *出てこない* In fact, I: li:ve in ZZZ.
 B: Oh.
 A: ZZZ, but うーんなんて言えばいいのかな
 B: Moving?
 A: Umm. Not moving. うーんなんて言えばいいのかな My house
 B: Um
 A: is in ZZZ City,
 B: Yes
 A: but my grandfather and grandmother, [my] grandparents' house in YYY[City.]
 B: [Aaa] [I see.]
 A: (笑) 返答がすごい So, my house(.) これ結構言いづらい my house is in ZZZ City, but I want to,
 I want to やべ go to school from YYY City. (笑)
 B: (笑)
 A: But I think YYY City is useful,
 B: Yes.
 A: better than ZZZ City. Because there are many facilities,
 B: Yah, yah.
 A: like *Don Quixote*,
 B: Oh.
 A: AAA,
 B: (笑)
 A: BBB,
 B: (笑)
 A: many shopping, shopping space.
 B: Yes.

<ペア② 話題5つ> 【話題始まりと判断するところに矢印←を入れてある。】

B: Hello
 A: Oh, h, hello B, How are you?
 B: I'm fine. How are you?
 A: I'm fine, too. Um. What did you eat this morning? ←
 B: Mmm, ... I, .. I ate .. breakfast (笑)
 A: Oh, I ate bread.

B: Bread.
 A: Oh,... I'm ... I'm looking forward to ...P.E. [today.] ←
 B: [Oh,] What do, what will you do? ..in P.E.
 A: Um I will do, I will play table tennis.
 B: Ah, table tennis. Do you like table tennis?
 A: Yes., (笑) v..ery much. Um.. (咳. 笑)
 (5)
 A: Um, What did you, will you do [today?] ←
 B: [today?]
 A: Eat lunch today?
 B: Ah. I'm going to,.. Today, I'm going to...um, restaurant, Italian restaurant.
 A: Oh
 B: And, I want eat pasta.
 A: Oh, it's so nice.
 B: Yeah.
 A: [Oh,]
 B: [Ah,] What food do you like? ←
 A: I like sushi
 B: Sushi.?! Japanese.
 A: Japanese. I like Japanese food very much.
 B: Oh. It's very nice. Hmm.
 A: Do you like Italian food?
 B: Yes.
 A: Oh.
 B: I like pizza, pasta, and so on.
 A: Oh, it's so nice.
 B: (笑)
 A: (咳) Umm
 (5)
 A:: Oh, (咳)
 B: Uh, where do you live? ←
 A: Umm, Eh, Seven o'clock.
 B: Seven o'clock.
 A: Do you leave, um, when did you leave your home?
 B: I leave eight.
 A: Hm.
 B: Yeah.
 A: Umm,
 B: Ah, Where, where do you live?
 A: Oh, I'm from *Naka-CCC*.
 B: *Naka-CCC*? *CCC*, oh. ... I live in *XXX*, so.
 A: Ah.
 B: It's very 近いてってなんて言う
 A: Close (音は/z/)
 B: Close (/z/) to here.
 A: Oh. I, ..my home: is: far from *CCC* Station,
 B: Ah,
 A: so, I, I usually ...ride a bike.
 B: Ah, what, how minutes does it take?
 A: It takes 15 minutes.
 B: Oh.

ペア①の場合、起床時間の話題からスムーズに会話が発展した。会話の内容が二人にとって興味深い方へ上手く向かった事や、特にBの説明が充分に多いことも寄与している。一方でペア②の場合、朝食、その日の体育の授業、昼食、好きな食べ物、通学と変わっているが、それぞれもう少し内容が継続発展しそうなところを逃したために話題を探さなければならなくなっているのではないかという状況も伺える。内容が継続発展できなかった背景には、語彙表現不足もあるのではないかと考えられる。自分が意図した事が上手く相手に伝わっていないのではないかという時に、上手く意思疎通して行く部分も含めてである。今回のデータ集めの1つの目的であった会話の継続発展に必要な要素を今後考えていく際に参考になると思われる。

アンケートで記述が一番多かったのが話題に関して（「話題を探すのが大変」（9名）「自由すぎて話す事が決まらない」）であった。これらのうち5つに「日本語でも大変なのに」「朝は友だちと会話することがないので」と英語力以外の部分の難しさを指摘する表現が添えてあった。「わからない単語があり会話を上手く広げられなかった」と併記していた1名のみが語彙表現に触れており、生徒の意識では英語の語彙表現等よりも話題選びに難しさを感じているようである。「表現に困った内容を具体的に日本語で書いてください」という質問には2名が「朝ご飯食べた？」「いつまでも来ないな・遅いな」を挙げた。一方で、一緒に勉強するスケジュールを決める活動2には10名の記入があり、ほとんどが「時間の前置詞の使い方」「いつ予定が空いているかを聞く表現」に集中していた。活動2の方はスケジュール調整をする中で必要となる言語材料に自然と生徒の意識が向けられる性格を持つタスクである。それに比べると活動1は「とにかく会話を続ける」事に意識が行くこと、表現できないものは避けられる自由さがある事も要因であろう。中学生のデータと比較すると違いは出てくるだろうか。また、話者交代のきっかけや相づちの打ち方、質問の仕方やそれらに必要な語彙表現については問題にされていないが、不自由を感じていなさそうであるのと、実際に上手くできているのとは別である。この点についてもこれから分析の必要がある。

4.3.2 課題達成の成果と活動の目的

生徒の指摘の中に「活動の意義、目的がわからないのでやりにくかった」というものがあつた。「他の友だちが来るまで会話をしながら待ちましょう。」という活動の指示文から、達成すべき課題が「友だちが来るまでの会話の継続」であることは何となくわかっても、「社交的な会話の継続ができる」というこちらが意図した活動の目的は分らない。また会話の継続に必要な具体的な力の目標、例えば「分からなかったら聞き直す」「話を発展させるために相手の話を受けて質問する」といったことなども示されていない。実際に授業で使うタスクの場合にはそのタスクの前後の活動や、タスクの内容、指示文、振り返り、フィードバック、そのタスクが使われるレッスン全体の目標などのどこかと連動して、活動の目的や具体目標を生徒が意識できるように

する必要がある。

4.3.4 課題の場面設定，指示の不備

「友だちが来る（合図がある）までの会話の継続」という課題を達成できなかったのは17組中4組であったが，その中には活動の指示の不備による混乱が原因と思われるものがある。ペア③がその典型である。

ペア③

A: Hello

B: Hi, I just met you today, but I don't know who you really is. Please introduce me.

A: (3) This? え 違うこと書いてあるの？

B: I thought you are standing alone, (1) but (3) I, (2) you [are:] [the one]

A: [Yeah], [I'm?]

B: who: is next to my class. (.) OK?

A: OK. (1) Ah so. [えっ?] Hello. ..Next (.) to (.) your class??

B: [Hello.]

B. Um

A: OK. (.) えっ? (.) This is (.) えっ *えっ何なんだろう* Eh: *わかんない*

B: *×××* (日本語で何かささやいている)

A: Mm? This is (.) in the morning,

B: Hm.

A: We are waiting some friends.

B: Oh.

A: Ah, so, we must talking: ..something.

B: [Hm]

(2)

B: What are you doing?

←ここから課題の会話を開始しようとする

A: So, now?

B: Yeah.

A: We are waiting.

B: You're waiting? Uh: (3) We: we also: uh have friends and we, (1) we are bri, ah, they are with me. And (.) so: what shall we do?

A: (.) え? (3)

B: Um. Do you wanna go to school, with us?

A: Yea. [Um:]

B: [Sure?]

A: U-ha

B: OK 解決しました なにすればいいんだろう ←課題を誤解したまま終了

(7 *日本語でなにか話している*)

A: 若干違うこと書いてあるんじゃない？

B: これが B

(15)

ペア③の活動の自由記述には，A「話す話題がなく困った」（表現できないことがあった時にどうしたか，について選択式の回答では「言い換えた」「沈黙があった」）B「説明が不十分。状況を一度に覚えられない。」（表現できないことがあった時は「別の事を話した」）とあった。

Bは明らかに達成すべき課題を誤解しており，Aと一緒に学校に行こうと誘った時点で課題

は終了したと思っている。Aはおそらく違和感を持っているが、自分も二人の間の場面設定に確信が持てず終了した。そもそもA・Bの友人としての距離感についての二人の認識に違いがある。この点については、他にも指摘があった。＜ペア④ 課題達成できず＞「相手がどれ位親しいのか分からない」＜ペア⑤ 一応課題達成したと見なしたが、内容はほぼ状況把握の会話＞「一緒にシーンだという事が分かりにくかった」「指示が抽象的だったAとBの指示が少しかみ合っていない感じがした」＜ペア⑥ 課題達成＞「お互いのカードの事が良くわからないので書いてあった事を探り合うような形になり難しかった」

ペア⑥

B: えっどうということ？ (2) Hello. ←周囲のペアが挨拶を始めたので自分もとりあえず
A: Hello. (.) [How are you?]
B: [あっ]そういう記事か OK わかった. Ah, I'm fine thank you. Eh, what, what do you do? Now?
A: Uhh. (2) (笑) I'm [waitin'g:].
B: [OK 了解 (笑)]
A: friends. [あの～:]
B: [Oh. Yeah, yeah,] yeah. What, is going to: go: to: with: friends?
A: School.
B: Oh school? OK OK. So, (笑) School? えーっと えーっと What, what is your favorite subject?
A: Um. Japanese history.
B: Oh: Why?
A: Umm (笑) Japanese history is: really interesting.
B: (笑) Oh, yeah
(以下省略)

確かに指示文からは、相手も、自分と待ち合わせをしているグループの一人なのか、親しい友人かどうか分かりにくく、隣のクラスという設定がまた、判断を難しくしている。指示文についてであるが、当初の活動設定案ではクラスメイト同士では不自然なものが考えられおり「隣のクラス同士」という設定がされたが、内容を改訂するうちに「隣のクラス同士」という設定が不要になったにもかかわらず残ってしまい、混乱の要因になった。例えばこの指示文が次のようなものだったら活動にはもう少しスムーズに入れたらどうか。

A: 月曜日の朝、通学途中に数人でBさんとCさんと待ち合わせをします。あなたは待ち合わせ場所に一番に着きましたが、間もなく隣のクラスのBさんがやって来て声をかけます。他の友だちCさんが現れるまでBさんと会話をしながら待ちましょう。

B: 月曜日の朝、通学途中に数人でAさんとCさんと待ち合わせをします。待ち合わせ場所に行くと、隣のクラスのAさんがひとりでいます。あなたの方から声をかけ、他の人たちCさんが来るまで会話をしながら待ちましょう。

また、そもそも活動2「約束タスク」のように、対話者に与えられた差のある情報を利用した活動と違い、このような活動において、場面設定を共有するのではなく別々に指示する必要があるのかという問題もある。今回はデータ収集の前の活動の試行も行わず、課題の設定の仕方と

活動への取組み方の関係も含めた生徒の反応も見めるものではあったが、「間を持たせるための社交の会話」のデータそのものを収集する活動としては改善の余地が多々ある。

この他、課題達成できなかったもう1組のAB両者が「朝（登校時）は人と話さないで話題がない」と記述していた。中学生に合わせた登校時の待ち合わせという設定は、確かに高校生、大学生には不自然な設定ではある。蛇足ではあるが、最近では高校生大学生は待ち合わせたとしてもお互いに携帯を見ている事の方が多いかもしれない。

タスクやその他のコミュニケーション活動を実際に授業で活動を行う際には、活動の場面、状況設定、がその活動の目的に沿ったものになっているか、指示、手順が過不足なく明確かどうかについて十分に吟味しておくことや、生徒が実際の言語活動に入る前に状況確認できる場が必要である。充分に分かり易く取組み易い活動でなければ、生徒の取組み意欲に大きく影響するであろう。また、評価につながる言語活動をする場合には、生徒が普段の授業で十分に慣れているタイプのものを使うなどして、指示、手順が不明確なために本来測りたい力を測れないことを避ける必要がある。

4.4.4 活動の環境、動機づけなど

今回課題達成できなかった4組のうち1つは、明らかに周囲のペアの活動に影響されていたことが録音データからわかる。同時に活動していた1組の声の大きさと笑いを誘う内容から自分達の活動に集中できなかった。課題達成できなかった別のもう1組のうちの1名は「周りを気にしてしまう。他のペアの声を聞こえなくしたかった。」とコメントした。普段と違いデータ提供であることや別室で5組取り出しだったために周りの音が気になったという事はあるかもしれない。また、あくまでも観察による印象でしかないが、活動1より活動2の方が生徒は自分達のやり取りに集中していたようである。自由な部分が多く、間を持たせる事が課題の活動よりも、具体的な達成すべき課題がある事で取り組みに集中しやすかったのではと思われる。

5. 終わりに

今回「話すこと[やり取り](7)」のタスク化案を様々に考え、実際にデータ集めの活動を実施することを通して、「具体的な課題等を設定して行なう言語活動」において考慮すべきことをより具体的に整理する機会を得た。その中で特に考えたのはコミュニケーションの必然性つまりコミュニケーションを行なう目的、タスクの特徴で言えばcommunicative outcomeについてである。

「具体的な課題等の設定」は生徒がコミュニケーションを行なう目的、到達点の設定であり、教師の「言語活動のねらい」そのものとは異なる。具体的な課題を設定する場合には、言語活動のねらいを反映させて、生徒の活動に含まれる言語材料、言語の働き、認知、メタ認知力などを想定しながら設定して行くものだと思うが、それほど容易なことではない。Ellis(2003, p.20)に

“In the case of ‘process outcomes’, i.e. what actually transpires when participants perform a task, it is much more difficult to make predictions as the languages and cognitive behavior elicited by a task are to a considerable extent dependent on the particular participants and cannot be reliably predicted.”とあるように生徒のタスク活動中の実態が必ずしも、こちらのねらいを反映したものになるかどうかはわからない。どのようにしたら教師の考える言語活動のねらいを反映した、なるべく自然なコミュニケーションによる意味のやり取りが起こる課題を設定できるのか、そして、いつ、どのようなタイミングで、どのようにして生徒が、その課題に取り組む活動のねらいを意識するように持って行くのかなど、考えるべきことは多い。

参考文献

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説 外国語編」pdf版

文部科学省（2017）「中学校学習指導要領」pdf版

文部科学省（2017）「中学校学習指導要領解説 外国語編」pdf版

文部科学省「高等学校学習指導要領」pdf版（2018. 3. 29ダウンロード）

全て文部科学省HP

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htmよりダウンロード

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

投野由紀夫（編）（2013）「CAN-DOリスト作成・活用 英語到達度指標CEFR-Jガイドブック」大修館書店（p. 160 緑川日出子）

Wong, J. and Waring, H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York: Routledge

高等学校新学習指導要領の「話すこと（やり取り）」の具現化に向けて

ータスクのやり取りの分析から

鈴木 誠

1. はじめに

本稿では、高等学校新学習指導要領より目標に加えられた5つの領域の内、「話すこと（やり取り）」に焦点をあてて、その目標の具現化のためにどのような指導が考えられるかについて論じる。高校生英語学習者のやり取りの実態を把握するために、会話分析(Conversation Analysis)の手法を用いる。英語でのやり取りについては、あるタスクをペアで取り組ませ、それを録音し、“transcription system”に照らして書き起こしたものを2つの観点から分析する。高校生学習者によるタスクのやり取りの分析から、「話すこと（やり取り）」の目標の具現化に向けたいくつかの示唆が得られた。

2. 新高等学校学習指導要領の「話すこと（やり取り）」

新学習指導要領の外国語科の改訂では、小学校、中学校そして高等学校それぞれの段階での学びを接続させるとともに、「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするという観点から一貫した目標を設定した。目標の実現に至る段階を示すものとして「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠：CEFR(Common European Framework for Reference for Language Learning, teaching, assessment)」が参照された。平成30年告示の「高等学校学習指導要領解説-外国語編・英語編」では、CEFRについての解説が付され、その中で「話すこと」のやり取り(interaction)について触れられている。今回の改訂では、「話すこと」が発表とやり取りに分かれ、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の3つを合わせて5つの領域を総合的に扱う科目と、話すことと書くことによる発信能力の育成を強化する科目を新設したことが特徴である。

本稿では、「話すこと（やり取り）」に焦点をあてるが、ここで5つの領域を総合的に扱う科目の1つ「英語コミュニケーションⅠ」の目標より「話すこと（やり取り）」の目標を抜粋してみたい。

- ア 日常的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを話して伝え合うやり取りを続けることができるようにする。
- イ 社会的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたことを基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝え合うことができるようにする。

(下線部は筆者による)

先に挙げた CEFR についての解説では、「やり取り」について次のように説明されている。

「話すこと」のやり取り (interaction) では、少なくとも 2 人以上の個人が言葉のやり取りをし、その際、産出的活動と受容的活動が交互に行われ、口頭のコミュニケーションの場合は同時に行われることもある。対話者が同時に話し、聞くだけでなく、聞き手は話し手の話を先回りして予測し、その間に答えを準備するなど、やり取りは言語使用と言語学習の中で大きな重要性が認められることから、コミュニケーションにおける中枢的役割を果たしているとされている。

(下線部は筆者による)

「英語コミュニケーション I」の目標にある「対話の展開」は、まさに産出的活動と受容的活動が交互に行われるコミュニケーションであるが、外国語でそれを行うことは容易なことではない。「解説」でも会話の展開の仕方や会話が続かないときの対処法を教師が提示することや、ティームティーチングによる教師同士のやり取りを生徒に見せるなど、教師の役割について言及されている。また、「対話の展開」だけでなく、「やり取りを続けること」や「論理性に注意して話して伝え合うこと」もハードルが高く、教師の役割、授業の進め方、扱う教材等、やり取りの指導については慎重に考える必要があるだろう。

3 タスクと会話分析

3. 1 会話分析で使用するタスク

本稿では、2 人で行うタスクのやり取りを会話分析 (Conversation Analysis) の対象とする。タスクは、以下にあるように、A、B それぞれが自分のカードに書かれている予定をみながら互いの予定を調整するというものである。

A: あなたは週末、友だちと一緒に勉強しようと思っています。相手を誘い、話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00	8:00
10:00	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00 マスミと映画 ABC シネマ
4:00 ジュンとショッピング 渋谷駅 ハチ公改札	4:00 ↓

B: あなたは友だちから、週末と一緒に勉強しようと誘われます。相手と話し合った上で日程を調整し、決めた予定をスケジュールに記入してください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口	8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口
10:00 伊藤歯科	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00
4:00 柔道の稽古	4:00

3. 2 使用するデータ

本稿で使用する録音データは、埼玉県内の公立高校の商業科と情報処理科に在籍している3学年の生徒のやり取りの記録である。選択授業の受講者32名（16ペア）より録音データを回収した。16ペアより、両発話者の沈黙時間が比較的短く、音声が見えであり、かつ両者がタスクの達成に向けてやり取りを継続している2ペアを抽出した。

3. 3 会話分析の観点

タスクのやり取りの分析にあたっては、会話分析の手法を用いる。タスクのやり取りをICレコーダーで録音し、“Transcription System”を参考に、録音したタスクのやり取りを書き起こしてみる（書き起こしの表記については「付録」を参照）。また、分析は以下の2つの観点に着目する。

3. 3. 1 隣接ペア (Adjacency pair)

隣接ペアとは、Schegloff & Sacks (1973)によれば、2つの発話から成り、例えば発話者Aが挨拶をすると発話者Bも挨拶で返すというAとBが隣り合っている2つの発話を指す。

本稿では、タスクのやり取りの中から、First Pair Part(FPP)と Second Pair Part(SPP)が成立しているか、例えば「挨拶 - 挨拶」や「質問」「返答」のような隣接ペアがみられ、やり取りが進んでいるかを考察する。隣接ペアが成立しているかどうか、成立していないのであればその要因は何かについて考察する。

3. 3. 2 話者交代(Turn-taking)と返答の仕方

2つめの観点は、話者交代(Turn-taking)と返答の仕方である。2人のやり取りの中で話し手と聞き手が交代するタイミングやきっかけとなる返答の仕方に着目してみる。発話者が話し始めて

終わるまでのターン(turn)が、どこでどのように変わるのかについて、もう一人の話し手の返答の仕方を観察することで話者交代の特徴を観察する。返答の仕方は、相づちや繰り返し等も考えられる。今回使用した録音データでは、概ね1人目の発話者と2人目の発話者の間には、互いの発話に注意して耳を傾け、返答しようとする姿勢がみられた。話者交代に着目すると相手の沈黙を埋めようという配慮から発話を始めたり、相手の発話に対して繰り返しの表現を使うことで話し手を交代したりする様子が見えてきた。

4 タスクのやり取りの分析

ここでは、16ペアのやり取りから2ペアの録音データを取り上げて分析してみる。タスクの長さは3分間である。やり取りのペアは出席番号の順に組み合わせ、性別や英語力等の調整は行っていない。ペア1、ペア2ともに女子生徒同士のやり取りである。ペア1については書き起こしの分量が長いので3つに区切って分析する。ペア1によるやり取りの全体及び書き起こしに用いた記号(transcription system)については、付録に示した。ペア2については、最初の発話から最後の発話まで区切らずに分析する。

4.1 ペア1のケース

まず、最初の部分から観察してみる(【やりとり1】)。01から02は「挨拶」－「挨拶」の隣接ペアになっている。Aは返答の挨拶に続けて、相手のBとテスト勉強を一緒にしたいと申し出るが、“Hi. Hello”の挨拶に続けて笑いが起こる(02)。これはその後の発話でも頻出する(04、08)。また、02のAの発話で最後の‘you’を強調して発しているが、強調の意図はなく、これは発話を終了させるシグナルのような印象であった。BはAの発話が終わったことを受け止めて「ああ::」と返しており、結果的に話者交代がスムーズに行われたと言える。続けて、Bの方は、Aの申し出を受けて互いの空いている予定を確認しようと”When?”と聞き返す(05)。Aはなかなか適当な表現が浮かばず、やや焦っている様子が見えてくるが、Bが土曜日は4時に予定が入っていることを先に伝え、Aも土曜日の自身の予定を伝える(09～12)。09のBの発話で話者交代が起こっている。これは、BがAの発話の意図を察して対応したと考えられる。また、Bは、Aの発話や言いよどみに対して「ああ(::)」と返しているのも特徴である。これは相手の発話を聞いていることを示している方法の1つであると言えるだろう。

【やりとり1】 ペア1

01 B: Hi.

02 A: Hi. Hello:: h h h えっ I:: want(o) (0.2) to:: study (0.2) with:: YOU.

03 B: ああ:: h h h

04 A: [h h h

05 B: [When?

06 A: [When えっ えっ えっ えっ When you, when you,

07 B: [ああ::

08 A: Can you, h h h

09 B: ああ:: ああ:: In:: Saturday, I have (0.2) a (0.4) judo lesson, in (0.5) in?
 at (1.5) four p.m.
 So, before that, (0.2) if (.) we study (.) in, in Saturday,
 10 A: えっ えっ えっ えー. I, I:: in Saturday, umm, four:: o'clock
 11 B: [h h h p.m.?
 12 A: [p.m. four p.m.
 I (.) go to:: shopping.

次のやり取りの部分は少し長くなるが 13 から 32 までの展開である (【やり取り 2】)。上述のやり取り同様、B が A の発話を予測して、A の発話を促し、結果として両者の話者交代がスムーズに進行している。ただし、両者ともに相手の発言や質問に対して日本語での応答が目立つ。B の「ああ (::)」は、Ahh、Ah-huh とは聞こえず、日本語の相づちの「ああ」と発している。13A は 12A の "I (.) go to:: shopping" に「ああ」と返すところである。続いての A の "So" は B が土曜日の 4 時は予定が入っているとの発言を受けて、別の日程を提案しようとしていると思われるが、適当な表現が浮かばず笑いで場をつないでいる (16)。B は A の発言を受けてすぐに返そうとしているが、A につられて同じように返している。ところが、"Before four p.m. or S-Sunday" と別の日時の提案をして A に発話を交代しようという配慮がみえる (17)。B が全体として、日時を提案して A の返答を求めている (21、25)。このように B がやり取りをリードすることによって、25 から 26 で隣接ペアが成立している。

【やり取り 2】 ペア 1
 13 B: ああ
 14 A: So,
 15 B: O.K.
 16 A: So, I, be-before h h h.
 17 B: [Before, h h h Before four p.m. or S-Sunday
 18 A: Sunday えー えー Sunday えーつと Sunday, two (.) p.m.
 19 B: [two p.m.
 20 A: Two (0.2) to:: four p.m. (0.5) I go to, I will go:: えー mo-, I will (.) watch
 (.) movie.
 21 B: ああ. O.K. あっ I, I don't have (1.2) almost (1.0) ° no ° (0.8)
 appointment in (.) Saturday. So,
 22 A: Oh:: Oh:: あっ あっ. I, I, (ちょっと) eight(o) (1.4) free. h h h
 23 B: [h h h. Eight.
 I, I, I'm gonna go to jogging (1.2) Hikari. So,
 24 A: [ああ
 25 B: So::, maybe ten or two?
 26 A: ああ. O.K. O.K.

27 B: O.K. Ten.
 28 A: ° Ten° Sunday ten. ° Test talk° h h h
 29 B: h h h ° start°
 30 A: ° O.K.° h h h
 31 B: Sunday ten. h h h ° ten o'clock°
 32 A: ° O.K.° h h h
 ((両者長い沈黙、笑い 15.5 sec.))

ペア 1 の最後は長い沈黙の後、A が B に勉強する科目について尋ねている箇所である (【やり取り 3】)。A の "What study" に対して、B が何か修正したり補ったりする表現を発しているようであったが、録音データからは聞きとれなかった (34)。35 から 36 のやり取りは質問-回答の隣接ペアが成立していた。

【やり取り 3】 ペア 1
 33 A: You, you, えー what study. えー えー
 34 B: (・・・)
 35 A: What subject study?
 36 B: ああ:::: Math.

4. 2 ペア 2 のケース

本稿で使ったもう一つの録音データはペア 2 からのものである (【やり取り 4】)。ペア 2 もペア 1 同様に女子同士のやり取りである。

まず、01 から 02 のやり取りは「挨拶」－「挨拶」の隣接ペアである。この後に続く B の発話はペア 1 にみられたものと同じく、A に一緒に勉強しようと依頼するものである。B は A の発話を受けて相手のスケジュールを尋ねようとする (05)。Schedule という語を受けて B が土曜日はジョギングの予定が入っていることを伝えている (06)。05 の質問の表現は不完全ではあるものの schedule という語がいわば話者交代につなげるキーワードになっている。また、ペア 1 では見られなかった特徴として、相手の発話の繰り返しがみられることである (07)。Greer, et al. (2009) が「繰り返しによる受容 (receipt through repetition)」が会話の共通理解を促進すると述べているように、これもやり取りを継続する上で欠かせない要素である。

【やり取り 4】 ペア 2
 01 A: Hello.
 02 B: Hello. (7.0) Let's study together (2.0) weekend.
 03 A: [あっ (1.0) How, (1.0)
 04 B: [° O.K.°
 05 A: How do (2.5) How schedule?

06 B: Ah:: (0.7) In:: (5.8) S-Saturday. Saturday, in Saturday:: At (3.2) eight,
 (6.8) I:: (3.0), I (1.2), I (1.6), I'm going to:: (1.5) jogging.

07 A: Jogging?

08 B: Um. In *Sakurakoen* (0.5 with Hikari. And at ten (2.1) I:: I will (2.8) I
 will go:: (1.5) *Ito Shika*. *Ito*::(1.5) Yes. (6.0) I:: (7.0)

09 A: [Sunday?

10 B: Sunday, (1.4) ° at° (1.5) ten, (4.5) I'm (.) I'm free. At ten. (8.0) At four.

11 A: My schedule (2.0) is (2.0) Saturday (6.0) ten (6.0) ten twelve is free.

12 B: At twelve, I'm free.

((以下、最後まで長い沈黙))

5 結果

回収した32人（16ペア）のデータの内、代表的な2ペアのみを抽出したが、いくつかの共通点が見出された。1つは、やり取りをする際に2人の内いずれかがやり取りをリードする役割を担っていたということである。タスクの達成に向けて相手に尋ねたいことを質問したり、相手の発話が続かないときに先回りして代わりに発話したりするなどの展開が観察された。2つめは、日本語も多く介在するものの両方でやり取りを継続させようとしていたことである。書き起こしデータからもオーバーラップの箇所が多くみられ、相手の発話を繰り返したり、あるいは発話の一部を補うことでやり取りを継続させていた。これは、相手の話を聞いているというシグナルにもなり、話題について相互の共通理解を促すことにもつながる。柳井(1980)は *repetition* が日本人の英語会話に特徴的なスタイルであり、一種の会話のストラテジーであると述べている。また柳井(1980)は、英語母語話者同士の会話では *repetition* は頻出しませんが、日本人にとっては *repetition* によって相づちとして使ったり、相手の発話の不明瞭な箇所を聞き返す役割もあるので英語学習者が共有する便法になりうるのではないかと述べている。3つめは、分析の観点の1つである隣接ペアがあまり見られなかったことである。特にタスクでは相手の予定を確かめながら両者の都合のいい日時を設定することが求められたので、First Pair Part でAが "Are you free on Sunday?" や "I have an appointment in the evening on Saturday. How about Saturday morning?" などの質問が期待される場所であったが、そうした質問は書き起こしデータからは観察できなかった。そのような質問が発せられていれば、Second Pair Part のBは "No, I have to meet Hikari on Sunday." などの返答が期待できたであろう。さらにBの返答に続いてAが "Oh, really?" や "Oh, you will meet Hikari." などのコメントも加えられればやり取りの継続はよりスムーズであったはずである。

6 考察

前節で示された3つの分析からいくつかの示唆が与えられた。1つは、タスクを達成しようと不完全ながらもコミュニケーションを図ろうとする意思や態度がそれぞれのペアで観察され、これは、タスクを終えた後にペアでやり取りを振り返らせること、また、教師が適切なフィードバックを与えることでタスクのやり取りがよりスムーズに展開できるようになる可能性を秘めている。

るということである。モデルダイアログや特定の言語形式や言語材料を示した言語活動や練習に加え、内容の伝達に重きを置くタスクを段階的に課していくこともやり取りの継続につながる1つの方法になり得るのではないだろうか。2つ目は、英語でのやり取りの展開について、日本語によるやり取りとの違いに注意を向けさせることも重要であるということである。例えば、早野（2015）によれば、日本人の会話の特徴として、質問に対しての返答の後には笑いや拍手などの非言語的な手段で応じることを挙げ、一方英語母語話者同士の場合は ”That’s good.”、”Very good.” 等のようにポジティブ・ポライトネスの表現で返すのが一般的であるとしている。このような英語のやり取りの特徴に気付かせる方法として、ALT と日本人英語教師とのやり取りをモデルとして聞かせ、どのような表現を使って相手に返しているかを生徒に尋ねることもできるだろう。また、やり取りの「質問－返答」に続く発話をペアで考えさせ、そのやり取りを他のペアの前で発表する等の活動も考えられるだろう。

7 まとめ

本稿では、高校生がペアで取り組むタスクのやり取りを会話分析の手法で分析することを試みた。3分間のタスクの中で、高校生学習者同士が英語でのやり取りを続けようとする姿勢がみられたものの、英語でやり取りを続けることの難しさも露呈された。新高等学校学習指導要領において、「話すこと」を一人の話者が連続して話す「発表」と複数の話者が相互に話し伝え合う「やり取り」に分けて目標を示したことは、当然それぞれの特性に合わせた指導が求められるということである。学習指導要領の外国語科の改訂の趣旨の1つにも、「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないことが挙げられている。本稿で得られた知見や示唆は、新高等学校学習指導要領で扱われる「話すこと（やり取り）」の目標の具現化へのヒントとなるものと考えられる。

引用文献

- Greer, T., et al. (2009). *Receipt through repetition*. Vol. 31, No. 1, JALT Journal.
- 早野薫.(2015). 『『気持ちを伝える』英語コミュニケーション力：会話分析からの一考察』．『日本英語教育学会第44回年次研究集会論文集』．pp.79-86.
- Schegloff, E., and Sacks, H. (1973). “Opening up closings.” *Semiotica* 8.4.: 289-327.
- 文部科学省(2018). 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』東京：開隆堂.
- 柳井智彦.(1980). 日本人による英語会話の談話分析. 中国地区英語教育学会研究紀要 No.10.

付録1

書き起こしの記号 (Transcription system) :

- (.) 0.1 秒程度の短い沈黙
- (0.2) 沈黙の長さ
- [オーバーラップの開始
- () はっきりと聞きとれない箇所
- (()) 書き起こしの上での追加情報。本稿では長い沈黙を表した。
- ° word° 聞きとりづらい発話

h h h 笑い
 :: 音の引き延ばし
 , 継続を表すイントネーション
 WORD 大きなボリュームによる発声

付録2

ペア1の全やり取りの書き起こし

01 B: Hi.
 02 A: Hi. Hello:: h h h えっ I:: want(o) (0.2) to:: study (0.2) with:: you.
 03 B: ああ:: h h h
 04 A: [h h h
 05 B: [When?
 06 A: [When えっ えっ えっ えっ When you, when you,
 07 B: [ああ::
 08 A: Can you, h h h
 09 B: ああ:: ああ:: In:: Saturday, I have (0.2) a (0.4) judo lesson, in (0.5) in? at
 (1.5) four p.m. So, before that, (0.2) if (.) we study (.) in, in Saturday,
 10 A: えっ えっ えっ えー. I, I:: in Saturday, umm, four:: o'clock
 11 B: [h h h p.m.?
 12 A: [p.m. four p.m. I (.)
 go to:: shopping.
 13 B: ああ
 14 A: So,
 15 B: O.K.
 16 A: So, I, be-before h h h.
 17 B: [Before, h h h Before four p.m. or S-Sunday
 18 A: Sunday えー えー Sunday えーつと Sunday, two (.) p.m.
 19 B: [to p.m.
 20 A: Two (0.2) to:: four p.m. (0.5) I go to, I will go:: えー mo-, I will (.) watch (.)
 movie.
 21 B: ああ. O.K. あっ I, I don't have (1.2) almost (1.0) ° no° (0.8) appointment
 in (.) Saturday. So,
 22 A: Oh:: Oh:: あっ あっ. I, I (ちょっと) eight(o) (1.4) free. h h h
 23 B: [h h h. Eight. I, I,
 I'm gonna go to jogging (1.2) Hikari. So,
 24 A: [ああ
 25 B: So::, maybe ten or two?
 26 A: ああ. O.K. O.K.
 27 B: O.K. Ten.
 28 A: ° Ten° Sunday ten. ° Test talk° h h h
 29 B: h h h ° start°
 30 A: ° O.K.° h h h
 31 B: Sunday ten. h h h ° ten o'clock°
 32 A: ° O.K.° h h h
 ((両者長い沈黙、笑い 15.5 sec.))
 33 A: You, you, えー what study. えー えー
 34 B: (・ ・ ・)
 35 A: What subject study?
 36 B: ああ::: Math.

「やり取り」の指導にどのように方略的能力を活用するか
～「即興性」を持った「やり取り」を指導するための工夫として～

水島 真一郎

1. はじめに

学習指導要領の改訂により、外国語科の英語における内容については、小学校や高等学校における学習内容との接続の観点も踏まえ、互いの考えや気持ちなどを伝え合う対話的な言語活動を一層重視する観点から、「話すこと〔やり取り〕」の領域を設定した。その目標において、小学校学習指導要領（以下「小CS」という）では、「その場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする」とし、中学校学習指導要領（以下「中CS」という）では、「即興で伝え合うことができるようにする」として、「即興性」を重視し、「外国語を使って何ができるようになるのか」を明確にした。

しかしながら、今まで指導を行ってきた現場の教師からは、中学生が即興で話をするようになるのかという疑問の声が多く、指導や評価にも不安を抱える教師も少なくない。確かに英語の語彙や英語での会話の経験を十分に持たない小学生などに「その場で答えたり、質問したりする」ということは、「簡単な質問」であったとしても、かなり高度な要求であって、会話を継続したり、発展させたりするためには、適切な指導が不可欠であることは間違いない。

本稿では、その「即興性」を持った「やり取り」ができるようになるために育成すべき能力として「方略的能力」を取り上げ、「小CS」及び「中CS」において「方略的能力」がどのように扱われているか考察する。

2. 「方略的能力」とは

「方略的能力」は Canal and Swain (1980) により「言語運用上の諸問題や不十分な伝達能力に起因するコミュニケーションにおける挫折を修復 (to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence) 力」と定義され、それ以降多くの研究者により議論されてきた。本稿では、Tarone (1981) 及び *Threshold Level 1990* (Council of Europe 1991) の以下の分類を「方略的能力」の具体として参照することとする。

(1) 言い換え (Paraphrasing)

ア 近似的表現 (approximation) : 正しくないとは承知しているが、話し手を満足させるのには十分な意味的特徴を共有する目標言語の単語や構文を使用すること。 (e.g. money for salary)

イ 造語 (Word Coinage) : 表したい概念を伝えるために語を作り出すこと。

(e.g. airball for ballon)

ウ 遠回しな表現 (Circumlocution) : 適切な表現や構文を使う代わりに、その事物や行動の特徴や要素を描写すること。 (e.g. hot room for growing vegetables and flowers for greenhouse)

(2) 借用 (Borrowing)

ア 直訳 (literal translation) : 単語ごとに母語で訳すこと。

(e.g. sweeping machine for vacuum cleaner)

イ 言語切り替え (Language switch) : 訳すことをせず、母語の表現をそのまま用いること。

(e.g. He is always a genki boy.)

(3) 援助の要請 (Appeal for assistance) : 適切な表現を尋ねること。

(e.g. "What is this?" "What is it called?")

(4) 身振りの使用 (Mime) : 語彙表現を用いずに非言語的方略や行動を用いること。

(e.g. clapping one's hands to illustrate applause)

(5) 回避 (Avoidance)

ア 話題の回避 (Topic avoidance) : 目標言語の表現や構文を知らない概念については、ただ単に話さないようにする。

イ メッセージの回避 (Message abandonment) : ある概念について話し始めるが、続けることができなくなり、途中で止めること。

(Tarone, 1981:286-287、表現の具体例は達川 (2007) による)

5 ディスコースを組み立てる (Structuring discourse)

5.2 ためらう (hesitating)

5.2.1 言葉を探す (looking for words) er ... / ... you know ...

5.3 自分の発言を訂正する (correcting oneself) No ... / Sorry ... / I mean ... / Let me try

5.10 話題を替える (changing the theme) something else ... / to change the subject ...

5.11 話題を替えるように頼む (asking someone to change the theme)

I'd like to ask you something else.

6 コミュニケーションの修復 (Communication Repair)

6.1 理解できないことを合図する (signalling non-understanding) Sorry, I don't understand.

6.2 文の反復を求める (asking for repetition of sentence)

Pardon? / What did you say, please? / (Sorry) could you say that again (, please)? /

Could you repeat that, please?

6.3 語や句の反復を求める (asking for repetition of a word or phrase)

Sorry, where does she live?

6.4 話の確認を求める (asking for confirmation of text) Did you say ~?

6.5 理解の確認を求める (asking for confirmation of understanding)

Do you mean to say that they aren't coming?

6.6 説明を求める (asking for clarification) What is ~? / (Sorry,) what does ~mean? /

What do you mean by ~?

6.9 語や句を知らないことを伝える (expressing ignorance of a word or expression)

I don't know how to say it? / I don't know the word in English. /

In Japanese, we say genki.

6.11 もっとゆっくり話すように頼む (asking someone to speak more slowly)

(Could you speak) more slowly, please. / Not so fast, please.

6.13 言ったことを繰り返す (repeating what one has said) I said ~. / What I said was ~.

6.14 理解しているかどうかの確認を求める (asking if you have been understood)

Is that clear? / Do you understand (now)?

6.16 語や句を確かめる (supplying a word or expression) Do you mean ~? / Perhaps you mean ~?

(Threshold Level 1990 (Council of Europe 1991))

3. 小学校学習指導要領が求める「方略的能力」

3.1 「小CS」の外国語活動が求める「方略的能力」

3.1.1 外国語活動の目標

「小CS」の外国語活動「話すこと【やり取り】」の目標は以下のとおりである。

ア 基本的な表現を用いて挨拶、感謝、簡単な指示をしたり、それらに応じたりするようにする。

イ 自分のことや身の回りの物について、動作を交えながら、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うようにする。

ウ サポートを受けて、自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて質問をしたり質問に答えたりするようにする。(下線は筆者による)

「イ」にある「動作を交えながら」について、小学校学習指導要領解説外国語活動編（以下「外国語活動解説」という）には、「言葉だけでなく、動作や表情を手掛かりにすることで、相手の意図をよりよく理解したり、動作を加えて話すことで、自分の考えや気持ちをより分かりやすく伝えたりすることを児童が実感できるようにする」とあり、また、「児童の知っている英語の語句や表現が十分でないことも考えられる。それを補うためにも、動作や表情を交えることが重要である。」とあり、「2.」の「身振りの使用(Mime)」に言及している。

また、「ウ」にある「サポートを受けて」について「外国語活動解説」には、「教師やALT、グループやペアの友達の『サポートを受け』ながら、質問ができた、質問に答えられたという達成感をもたせる」とあることから、「理解できないことを合図する(signalling non-understanding)」や「語や句の反復を求める(asking for repetition of a word or phrase)」のように、能動的にサポートを求められるようになることを想定しているというよりは、質問したり、質問に答えたりする児童が、教師や友達からの受動的なサポートを受けて活動が行えるようになることを想定しているものと思われる。その意味では、本目標においては「方略的能力」の育成を見据えたものとは言えない。

3.1.2 外国語活動の「2 内容 [思考力、判断力、表現力等]」

「小CS」の外国語活動の「2 内容 (2) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」は以下のとおりである。

- | |
|--|
| ア 自分のことや身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を使って、 <u>相手に配慮しながら</u> 、伝え合うこと。
イ 身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどが伝わるよう、 <u>工夫して</u> 質問をしたり質問に答えたりすること。 |
|--|

(下線は筆者による)

「ア」にある「相手配慮しながら」について「外国語活動解説」には、「伝え合う相手を意識させることが重要である。コミュニケーションは相手があって成り立つものである。目の前にいる相手の反応を確かめたり、反応を感じたりしながら、言葉による伝え合いを体験させていく」とあり、「話の確認を求める(asking for confirmation of text)」や「理解の確認を求める(asking for confirmation of understanding)」ことを想定している。

また、「イ」にある「工夫して」について「外国語活動解説」には、「取り扱う語彙や表現が限られているため、自分の考えや気持ちを相手により理解してもらうために、ゆっくり話したり、繰り返したり、また動作を交えたりするなどの工夫を行う」とあり、「もっとゆっくり話すように頼む(asking someone to speak more slowly)」、「言ったことを繰り返す(repeating what one has said)」、「身振りの使用(Mime)」を想定している。

外国語活動においては、「思考力、判断力、表現力等」の育成において、「方略的能力」の活用を要請していると言える。

3.1.3 その他の記述

「3 指導計画の作成と内容の取り扱い (2) 内容の取り扱い」には以下の記述がある。

- | |
|---|
| ウ 言葉によらないコミュニケーションの手段もコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、ジェスチャーなどを取り上げ、その役割を理解させるようにすること。 |
|---|

「外国語活動解説」には「英語でのコミュニケーションを体験させる際に、音声によるコミュニケーションだけでなく、ジェスチャーや表情などを手掛かりとすることで、相手の意図をより正確に理解したり、ジェスチャーや表情などを加えて話すことで、自分の思いをより正確に伝えたりすることができることなど、

言葉によらないコミュニケーションの役割を理解するように指導する」とあり、対象学年が第3・4学年であるという児童の発達段階を踏まえた配慮事項となっている。また、「目標 イ」の「動作を交えながら」についてより詳細に記述することで、その重要性を強調しているとも言える。

3.1.4 外国語活動で求められている「方略的能力」

上記をまとめると外国語活動では以下の「方略的能力」が求められていると言える。いずれも数語の短い表現により行う、または、身振りや表情を用いて行うことのできるもので、自らが理解したり運用したりできる表現が限られていることに配慮しつつ、コミュニケーションを体験させ、その楽しさを味わわせることを重視している。

「身振りの使用 (Mime) 」

「話の確認を求める (asking for confirmation of text) 」

「理解の確認を求める (asking for confirmation of understanding) 」

「もっとゆっくり話すように頼む (asking someone to speak more slowly) 」

「言ったことを繰り返す (repeating what one has said) 」

3.2 「小CS」の外国語科が求める「方略的能力」

3.2.1 外国語科の目標

「小CS」の外国語科「話すこと [やり取り]」の目標は以下のとおりである。

- ア 基本的な表現を用いて指示、依頼をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。
- イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。
- ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。

「方略的能力」に関する記述は見当たらない。しかし、小学校学習指導要領解説外国語編（以下「小外国語解説」という）をみると「ウ」にある「その場で」の解説には「『その場で』というのは、相手とのやり取りの際、それまでの学習や経験で蓄積した英語での話す力・聞く力を駆使して、自分の力で質問したり、答えたりすることができるようになる」とあり、「それまでの学習や経験で蓄積した英語での話す力・聞く力」には、本稿 3.1.4 でまとめた「方略的能力」が含まれているとすれば、外国語活動で経験したことを引き続き言語材料や使用場面を替えながら、活用していくものと捉えることができる。

3.2.2 外国語科の「2 内容 [思考力、判断力、表現力等]」

「小CS」の外国語科の「2 内容 (2)」は以下のとおりである。

- ア 身近で簡単な事柄について、伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて、自分の考えや気持ちなどを伝え合うこと。
- イ 身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりすること。

（下線は筆者による）

「ア」にある「伝えようとする内容を整理した上で」について「小外国語解説」には、「コミュニケーションの目的や場面、状況等に応じて内容を整理した上で」とあり、「方略的能力」の活用を求めるものではない。

3.2.3 外国語科の言語活動

「小CS」の外国語科「話すこと [やり取り]」の言語活動は以下のとおりである。

- (ア) 初対面の人や知り合いと挨拶を交わしたり、相手に指示や依頼をして、それらに応じたり断ったりする活動。
- (イ) 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを伝えたり、簡単な質問をしたり質問に答えたりして伝え合う活動。
- (ウ) 自分に関する簡単な質問に対してその場で答えたり、相手に関する簡単な質問をその場でしたりして、短い会話をする活動。

「方略的能力」に関する記述は見当たらない。しかし、「小外国語解説」をみると「(イ)」の解説には例を挙げ、やり取りの継続とその指導について言及しており、外国語活動での経験を生かして、実際にやり取りができるようにするためにかなり詳細な記述がみられる。目標や言語活動の文章自体からは見えてこないが、これらの活動には「方略的能力」の活用を要請していることが見て取れる。

【例】

A : I like sushi very much. It's delicious.

B : You like sushi. Me, too. Sushi is delicious. I like salmon. Do you like it (salmon)?

A : Yes. I like tuna, too. How about you?

【やり取りの継続について】

「やり取りがある程度は継続するように、相手が言ったことを繰り返したり、応答したり、質問したりすることができるようになるための指導も必要である。上記の例であれば、“You like sushi.” (繰り返し) “Me, too.” (応答) “Do you like it (salmon)?” “How about you?” (質問) がそれらに相当する。」

上記の「相手が言ったことを繰り返したり、応答したり、質問したりする」から、「言ったことを繰り返す (repeating what one has said) 」や「説明を求める (asking for clarification) 」、「援助の要請 (Appeal for assistance) 」を想定できる。また、「2.」でまとめた中には該当するものが見当たらないが、「応答する」も会話を継続するためには重要な「方略的能力」として扱っていることと読み取れる。そのため、「2.」でまとめた「方略的能力」に以下をここで追加する。

「会話維持のために反応する」 (response for maintenance)

Great! / cool / nice.... / Me, too. / Me, neither. / Good job! / Sounds good / Too bad.

【指導について】

教師が児童と身近な話題について英語を使って簡単なやり取りをすること、そのようなやり取りの機会を継続的にもつこと、そして、そのやり取りの中で、教師が当該表現を意識的に繰り返し使用するといった「やってみせる指導」が大切である。

3.2.4 小学校外国語科で求められている「方略的能力」

上記をまとめると小学校外国語科では以下の「方略的能力」が求められていると言える。外国語活動から発展し、「会話の継続」を見据えたものとなっている。外国語科では目標も「○○できるようにする。」という表現となっているように、身に付けさせる力を明確にしている。中学校における学習内容等への接続も踏まえたものとなっていると言える。

「それまでの学習や経験で蓄積した英語での話す力・聞く力」 (外国語活動で経験した「方略的能力」)

「言ったことを繰り返す (repeating what one has said) 」

「説明を求める (asking for clarification) 」

「援助の要請 (Appeal for assistance) 」

「会話維持のために反応する (response for maintenance)」

4. 中学校学習指導要領が求める「方略的能力」

4.1 外国語科の目標

「中CS」の外国語科「話すこと [やり取り]」の目標は以下のとおりである。

- ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。
- イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。
- ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにする。

(下線は筆者による)

「方略的能力」に関する記述は見当たらない。「ア」にある「即興で伝え合う」について、中学校学習指導要領解説外国語編（以下「中外国語解説」という）には、「『即興で伝え合う』とは、話すための原稿を事前に用意してその内容を覚えたり、話せるように練習したりするなどの準備時間を取ることなく、不適切な間を置かずに相手と事実や意見、気持ちなどを伝え合うことである。」とあり、「方略的能力」の活用を求めるものではないが、続けて「やり取りを行う際は、相手の発話に応じることが重要であり、それに関連した質問や意見を述べたりして、互いに協力して対話を継続・発展させなければならない。」と「対話の継続・発展」について言及していることから、小学校外国語科で学習した内容の中の「方略的能力」の活用も含まれていると考えることができる。

4.2 外国語科の「2 内容 [思考力, 判断力, 表現力等]」

「中CS」の外国語科の「2 内容 (2)」のうち、発信に係るものは以下のとおりである。

- イ 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして得られた情報や表現を、選択したり抽出したりするなどして活用し、話したり書いたりして事実や自分の考え、気持ちなどを表現すること。
- ウ 日常的な話題や社会的な話題について、伝える内容を整理し、英語で話したり書いたりして互いに事実や自分の考え、気持ちなどを伝え合うこと。

「方略的能力」に関する記述は見当たらない。ここでは、統合的な言語使用により、また、伝える内容が複雑になった場合は、整理して、相手に分かりやすい形で伝えるよう配慮することにより、思考・判断・表現することを求めるものである。

4.3 外国語科の言語活動

「中CS」の外国語科「話すこと [やり取り]」の言語活動は以下のとおりである。

- (ア) 関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動。
- (イ) 日常的な話題について、伝えようとする内容を整理し、自分で作成したメモなどを活用しながら相手と口頭で伝え合う活動。
- (ウ) 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことから把握した内容に基づき、読み取ったことや感じたこと、考えたことなどを伝えた上で、相手からの質問に対して適切に応答したり自ら質問し返したりする活動。

(下線は筆者による)

「ア」について、「中外国語解説」では会話を継続・発展させるために必要なこととして以下を挙げている。これらは「2.」でまとめた、及び「3.2.3」で追加した「方略的能力」とすべて一致する。

「イ」

- ①相手に聞き返したり確かめたりする (Pardon? / You mean..., right? など)
 - ⇒「文の反復を求める (asking for repetition of sentence)」
 - ⇒「語や句の反復を求める (asking for repetition of a word or phrase)」
 - ⇒「語や句を確かめる (supplying a word or expression)」
- ②相づちを打ったり、つなぎ言葉を用いたりする (I see. / Really? / That's nice. など)
 - ⇒「会話維持のために反応する (response for maintenance)」
- ③相手の答えを受けて、自分のことを伝える (I like baseball, too. など)
 - ⇒「会話維持のために反応する (response for maintenance)」
- ④相手の答えや自分のことについて伝えたことに「関連する質問」を付け加える (What kind of Japanese food do you like? / How about you? など)
 - ⇒「説明を求める (asking for clarification)」
 - ⇒「援助の要請 (Appeal for assistance)」

4.4 中学校外国語科で求められている「方略的能力」

上記をまとめると中学校外国語科では以下の「方略的能力」が求められていると言える。中学校外国語科では、小学校外国語科で学んだことをさらに発展させ、「会話の継続・発展」を重視している。

- 「文の反復を求める (asking for repetition of sentence)」
- 「語や句の反復を求める (asking for repetition of a word or phrase)」
- 「語や句を確かめる (supplying a word or expression)」
- 「会話維持のために反応する (response for maintenance)」
- 「説明を求める (asking for clarification)」
- 「援助の要請 (Appeal for assistance)」

5. まとめ

小学校外国語活動から中学校外国語科までの7年間で扱う内容等について、「方略的能力」の活用の観点から概観してきた。「方略的能力」の具体として参照してきた *Threshold Level 1990* の「6 コミュニケーションの修復 (Communication Repair)」の内容については、ほとんどが扱われていることが分かった。また扱う「方略的能力」も発達段階や知っている表現、英語での活動体験等を考慮に入れ、段階的に提示されていることも分かった。半面、Tarone の内容については、「身振りの使用 (Mime)」と「援助の要請 (Appeal for assistance)」のみ扱われており、以下の内容についての言及はなかったと思われる。

「言い換え (Paraphrasing)」 / 「借用 (Borrowing)」 / 「回避 (Avoidance)」

これらの中には活用すること自体に高度な言語使用が含まれるもの（「言い換え」にはある程度の語彙が必要となる）や指導することが困難なもの（「回避」を指導すべきかどうかは意見が分かれる）が含まれるので、学習の初期の段階での導入は避けることは納得できる。特に、学習が進むにつれて、扱う内容等が複雑になった場合は、「言い換え」の活用は不可欠である。児童生徒の実態に応じた対応が必要となるであろう。

【参考文献】

- 達川 奎三 (2007) 『方略能力研究に関する理論的背景』 広島外国語教育研究, 10号, pp.17-33
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編』 開隆堂

- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』開隆堂
- Canal and Swain（1980） *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics
- Tarone, E.（1981） *Some thoughts on the Notion of Communication Strategy*. TESOL Quarterly
- vanEk, J, A. and J. L, M. Trim.（1991） *Threshold 1990*. Council of Europe

第Ⅱ部

改訂学習指導要領の理念の考察

「学習活動」と「言語活動」の区別と関連について —「言語活動」強化という問題提起をうけて—

小山内 洸

1. 「言語活動」強化をめぐる問題提起

本研究プロジェクトの総括責任者である和田稔氏によれば、「学習活動」と「言語活動」を「2 項対立的な関係」(dichotomy)に置く考え方は平成元年(1989)学習指導要領まで続いたが、平成 10 年(1998)学習指導要領で、「学習活動」という概念は「消滅」したという(和田 2019b)。その結果、「言語活動」は「言語材料についての知識・理解を深める言語活動」と「考えや気持ちを伝え合う言語活動(意思の伝達を行う言語活動)」の 2 種類に分化して、両者は「2 項調和的な関係」(balance)に置かれているというのが氏の見方である。その根拠として平成 10 年中学校学習指導要領「解説」の以下の部分が示されている。

「3 学年間を通した言語活動の扱いについての全体的な配慮事項のうち、(a) 実際に言語を使用してコミュニケーションを図る活動と (b) 言語材料についての理解や練習を行う活動とのバランスに配慮しつつ指導することの必要性を述べている。

実際にコミュニケーションを図る活動を行うに当たっては、基本的な言語材料についての理解や練習が不可欠である。コミュニケーションを図る活動を指向するあまり、発音の基本、語や言語の構造についての指導がなおざりにされることがあってはならない。また、これとは逆に言語材料についての理解や練習を行う活動に終始し、その結果、言語を使用してコミュニケーションを行う活動そのものが不十分になることがないように配慮する必要がある。」(『中学校学習指導要領(平成 10 年 12 月)解説—外国語編—平成 11 年 9 月』文部省。P.24 参照)(下線および (a) (b) の符号は筆者)

上記 (a) (b) において、用語がたんに「活動」となっていることが注目される。「学習活動」という用語は見当たらない。「学習活動」という概念が消去されたことに代わって、「言語活動」についての考え方が拡大・強化されたことは明らかである。この点は平成 20 年(2008)学習指導要領においても基本に据えられている。中学校学習指導要領「解説」外国語編(p.9)は以下のように述べている。

「(a) 言語材料についての知識や理解を深める言語活動から、(b) 考えや気持ちなどを伝え合う言語活動まで、特に必要な言語活動を示し、基礎的・基本的な内容について指導を十分に行うとともに、それらを活用して意思の伝達を行う言語活動を重視している点は、改訂前と同様である。」(下線および (a) (b) の符号は筆者)

平成 10 年(1998)学習指導要領を起点として、「学習活動」と「言語活動」を対立的にとらえる考え方が消え、2 種類の「言語活動」という考え方に変わった、という和田氏の指

摘は傾聴に値する。しかし、2つの学習指導要領の「本体」に当たってみると、「学習活動」という用語は使われていないが、それが外国語教育の実践に与える重要な意義は考え方のうえで保持されていることがわかる。以下で「学習活動」という用語がどのような意味で使われてきたかを大づかみに振り返ってみる。

2. 「学習活動」と「言語活動」の区別と関連

周知のように、「学習活動」という用語は昭和33年（1958）版学習指導要領「外国語」で初めて使われた。それ以前の『学習指導要領外国語科英語編（試案）』（昭和26年、1951）では「言語活動」という用語が使われていた。

『学習指導要領外国語科英語編（試案）』における「言語活動」は、H. E. Palmerの言語教育理論にもとづき、英語教師が教室で指導すべき対象は「言語活動」としての英語（English as “speech”）であって「言語体系」としての英語（English as “language”）ではないという主張を含んでいた。後者に対しては「言語材料」という用語が案出された。

昭和33年（1958）の改訂で「言語活動」という用語が「学習活動」に置き換えられた。英語の授業のあり方を考えるキー概念として「言語活動」は消滅した。しかし、「学習活動」は英語を生きた言語として使いこなす能力を培うことの必要性を排除したわけではない。昭和33年（1958）版学習指導要領「外国語」には、「英語を暗記し、暗唱させる」「実物、絵画、動作などについて英語で言わせる」「対話の登場人物を分担して読ませる」「英語から直接理解する」「文と文の関係やパラグラフの大意をつかませる」「既習の文型を用いて日本語の意味を英語で書かせる」など、日本人英語教師が義務教育という場で使うことができる教授法が「学習活動」として具体的に述べられている。

しかし、次の改訂（昭和44年、1969年）で、今度は「学習活動」という用語が消滅して「言語活動」という用語が再登場した。この改訂に携わった小笠原林樹氏（元文部省初中局英語主任教科調査官）は、「学習活動」は消滅したのではなく「省略」されたと述べている（小笠原林樹/藤掛庄市著『中学校英語科言語活動Ⅰ理論と指導の展開』（教育出版、1987年p.14）。具体的には、「学習活動」という用語は学習指導要領本体から消えたが、その内容は「指導書」（今日の「解説」に当たる）にまわされた。「言語活動」はリアル性の高い生きたことばとして英語を教えようという方向を強く意識した用語だが、それを実現する手段である「学習活動」は無視されたのではなく省略されたのだという。

こうして「言語活動」と「学習活動」は外国語（英語）の指導（学習）のあり方を考えるキーコンセプトとなった。そして、日本人英語教師が依拠すべき指導法はどちらのコンセプトに基礎を置くべきかが議論されるようになった。

「学習活動」とは何か。端的には、次のような考え方を指す。「母（国）語とは異質の言語である英語、しかも日本では生活言語とはみなされていない外国語である英語を習得するには、単語や文型・文法事項を意識的に学習する必要がある。この種の活動を学習活動と

言う。」(安藤昭一編『英語教育現代キーワード事典』、増進堂、1991、p.200)

英語も生きた言語の一つである以上、実際のな運用能力の育成というテーマを避けて通ることはできない。そのため「学習活動(=英語という言語を使うために発音、単語、文法・文型などを学ぶ活動)」と「言語活動(=学習者に英語という言語の実際の運用を経験させ、コミュニケーションの確かな手ごたえを感じさせる活動)」をどう結びつけるかという指導上の大きな問題が生じる。そのことを考える立場は二つに大別できる。すなわち、両者の関係を(a)“基礎―応用の関係で段階的にとらえる”と(b)“ことばの運用を優先して統一的にとらえる”である。冒頭で見た2種類の「言語活動」という和田氏の指摘は、(a)から(b)への移行が進行中であることを暗示し、将来は(a)と(b)を区分すること自体が消滅するだろうという見通しを語っている。だが、授業の実際に即して考えると、言語材料(=発音、単語、文法・文型など)の知識・理解とことばの運用に習熟する練習は、(a)(b)いずれの立場でとらえるにせよ見失ってはならないテーマであり、教材と指導法をどう改良・改善していくかという課題に強く結びついているといえる。

下に掲げたのは中学校学習指導要領外国語編「解説」(平成10年版および同20年版)の「言語活動」に関する記述のポイントを筆者が整理した表である。

(A) 平成10年(1998)中学校学習指導要領「解説」	(B) 平成20年(2008)中学校学習指導要領「解説」
(a) 実際に言語を使用してコミュニケーションを図る活動	(a) 言語材料についての知識や理解を深める言語活動
(b) 言語材料についての理解や練習を行う活動	(b) 考えや気持ちなどを伝え合う言語活動

この表の文言を2つの学習指導要領「本体」の記述と照らし合わせたうえで、いくつかの疑問点をあげてみる。まず、(A)―(a)(b)と(B)―(a)(b)が「本体」のどのような文言に対応した「解説」かを見てみよう。

「言語活動の取扱い」についての「本体」記述

(A) 平成10年版「(ア) 実際に言語を使用して互いの気持ちや考えを伝え合うなどのコミュニケーションを図る活動を行うとともに、(3)に示す言語材料について理解したり練習したりする活動を行うようにすること。」

(B) 平成20年版「(ア) 実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動を行うとともに、(3)に示す言語材料について理解したり練習したりする活動を行うようにすること。」

「言語材料の取扱い」についての「本体」記述

(A) 平成10年版「ア 発音と綴(つづ)りとを関連付けて指導すること。イ 文法に

については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。また、語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること。」

(B) 平成 20 年版「ア (3) の「文法事項」の (イ) の c の (b)、d の (b) 及び (ウ) の b については、理解の段階にとどめること。イ (3) の「エ文法事項」の取扱いについては、用語や用法の区別などの指導が中心とならないよう配慮し、実際に活用する指導を重視するようにすること。」

(A) と (B) の文言を比べてみると、いくつかの重要な変更点があることが分かる。

言語活動について

- ①「気持ちや考え」→「考えや気持ち」(ことばで表現する内容の重みづけの変更)
- ②「コミュニケーションを図る活動」→「伝え合うなどの活動」(コミュニケーションということばを変更)

言語材料について

- ①「発音と綴 (つづ) りとを関連付けて指導すること」→記述全体を消去
- ②「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ (る)」→記述全体を消去
- ③「(文法を) 言語活動と効果的に関連付けて指導すること」→「実際に活用する指導を重視するようにすること」(文法を言語活動と「関連付ける」という複眼的な考え方が、言語活動の中で文法を活用するという単眼的な考え方に変わっている)
- ④「語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」→記述全体を消去 (母語の知識を活用して外国語としての英語を教えるという重要な視点が消えた)
- ⑤「(言語材料についての) 理解や練習」→「練習」の削除 (「言語活動」の向上を図るには、「言語活動」自体の「練習」はもちろんだが、その基礎となる「言語材料」の「練習」を欠くことができない。「反復練習することは、学習のための必須条件」である (辰野千寿他編『多項目教育心理学辞典』)。

上に掲げた表の B 欄「(a) 言語材料についての知識や理解を深める言語活動」と「(b) 考えや気持ちなどを伝え合う言語活動」には、注意深く考えてみるべき問題が含まれている。どちらも平成 20 年 (2008) 中学校学習指導要領 (外国語編)「解説」の文言である。依拠している「本体」は「言語材料について理解したり練習したりする活動」と記述している。この文言は、言語材料について指導上考えてみるべきポイントを、「理解」「練習」「活動」の 3 点にしぼって提起している。しかし、「解説」の文言では「練習」が消され、「活動」は「言語活動」に限定されている。「活動」という用語はきわめて重要で、この用語を手掛かりに、指導目標とする「言語材料」の性質に応じて、理解をうながす巧みな説明から反復的

なドリル、さらには対話的な要素を取り入れた伝え合いまで、幅広い練習過程を構想することができる。この練習過程を広い意味での「学習活動」とよぶことに特別な支障があるとは考えにくい。

しかし、「解説」の記述のように、「言語材料についての知識や理解を深める言語活動」と「活動」を狭くしぼってしまうと、すべての「言語材料」を「言語活動」を通じて指導するという含意が生じてしまい、「本体」の記述に見られた柔軟な発想が狭められることにつながりかねない。「解説」の記述は「本体」の精神を超えた説明をしていないだろうか。なぜそうした分かりにくい説明が生じるのか。分かりにくさの一つの原因は「言語材料」の指導のあり方を弾力的に考える方向を狭めて「言語活動」を強化する考え方に起因しているのではなかろうか。これらの疑問を意識しながら次の平成 29 年（2017）版学習指導要領を読みたい。

3. 平成 29 年（2017）学習指導要領における「言語活動」と「言語材料」の位置づけ

「言語活動」と「言語材料」は、学習指導要領の構成・記述にかかわる重要な用語である。その用語の一方、つまり「言語材料」の指導が、「学習活動」という用語の廃棄とからめられて軽視されつつあるのではないだろうか。平成 29 年改訂学習指導要領（中学校）の「本体」と「解説」を見てみよう。

「言語活動の取扱い」についての「本体」記述

(B) (再掲) 平成 20 年版「(ア) 実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動を行うとともに、(3) に示す言語材料について理解したり練習したりする活動を行うようにすること。」

(C) 平成 29 年版「[知識及び技能] (1) 英語の特徴やきまりに関する事項 実際に英語を用いた言語活動を通して、小学校学習指導要領第 2 章第 10 節外国語第 2 の 2 の (1) 及び次に示す言語材料のうち、1 に示す五つの領域別の目標を達成するのにふさわしいものについて理解するとともに、言語材料と言語活動とを効果的に関連付け、英語のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けることができるよう指導する。」

(B) と (C) を対比してみると、いくつか考えてみるべきポイントがある。

① 「(実際に言語を使用する) 言語活動」と「言語材料 (の理解や練習)」の関係づけについて、

(B) 「～ (の活動) を行うとともに～ (の活動) を行う」(2 種類の「活動」を同水準で並列的に関係づけている。下線は筆者)

(C) 「実際に英語を用いた言語活動を通して」(「言語活動」の中で「言語材料」を指導するとして、「言語活動」優先の考え方に変化させている。下線は筆者)

② 「(5 領域の目標達成にふさわしい) 言語材料」を、「理解」し、「言語活動」と「関連付け」、「(コミュニケーションで活用できる) 技能」を身に付けるようにする(「言語活動」

と関連付けのない「言語材料」の指導は否定されている、下線は筆者)

①と②から明らかなように、平成 29 年 (2017) 学習指導要領は、「言語材料」の指導を「言語活動」に流し込む考えを強調していると見ることができる。学習指導要領「本体」の文言はシンプルにまとめられていて、言わんとすること自体は理解しやすい。それに対して、この部分に関する「解説」は、「本体」の主旨を拡大解釈して説明している観があり、きわめて分かりにくいものとなっている。長文だが以下に関係部分を示してみる。

「**〔知識及び技能〕(1) 英語の特徴やきまりに関する事項** (太字は原文) 中学校の外国語科において身に付けるべき資質・能力として、ここでは「知識及び技能」の内容を示している。改訂前の「言語材料」を、「英語の特徴やきまりに関する事項」として「音声」、「符号」、「語、連語、及び慣用表現」及び「文、文構造及び文法事項」に整理した上で、「知識及び技能」の内容を、本解説第 2 章第 1 節 (1) でも述べたように、音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するという「知識」の面と、その知識を「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」及び「書くこと」による実際のコミュニケーションにおいて活用できるという「技能」の面とで構成している。」

いま上に掲げた「解説」の記述の特徴点を以下に整理してみる。

①「本体」は「**〔知識及び技能〕(1) 英語の特徴やきまりに関する事項**」の部分**を太字で強調しているが、この文言は見出し的に使われており、本文中では「言語材料」の「理解」という主旨をはっきりと打ち出している。しかし、「解説」は「改訂前の『言語材料』を『英語の特徴やきまりに関する事項』に『整理した』として、「言語材料」という用語自体を消滅させようとする奥意が感じられる。「本体」は必ずしも「言語材料」という用語を直ちに消滅させる意図を示してはいないのに、「解説」はその方向への露払いをしている観がある。**

②「解説」は、「本体」で見出し的に使われていた「**〔知識及び技能〕**」に実質的な意味を持たせるために、一つには「言語材料」を「英語の特徴やきまりに関する事項」と言い換え (すなわち「言語材料」という用語の忌避)、いま一つには「英語の特徴やきまり」という曖昧な概念に依拠して、「**〔知識及び技能〕**の内容」を構成しようとしている。これら二つの考えを前提に、指導事項をどう「知識」と「技能」に振り分けるかに腐心しているように見える。導き出された結論は、「言語材料 (の指導)」と「言語活動 (の指導)」を区別しつつ関連づけるという従来の考え方を越えて、なし崩し的に両者の一体化を図るという考え方の強調である。

③さらに、「解説」は「(音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの) 個別の知識は、どれだけ身に付いたかに主眼を置く」ことを強く戒めている。「言語材料」の内容・機能・用法を理解することなく機械的・反復的に練習する学習が望ましくないことは言うまでもない。しかし、すべての「言語材料」を「実際に英語を用いた言語活動」を通して習得

させようとする考え方にも無理があることは確かだろう。

④「言語材料」と「言語活動」を効果的に関連付けるという方針のもとで、「言語材料」の内容・機能・用法を理解する行き届いた指導を軽視してはならないと考える。このことは綴り字（スペリング）や文法の指導に活かされる必要がある。「言語活動」と「言語材料」の一体的融合という考えだけで英語の授業が成り立つとは考えにくい。

⑤「解説」は「知識」「理解」「活用」「技能」をどのような関係でとらえるべきかを説いている。それはおおよそ次のような考えにもとづいている。「音声や語彙、表現、言語の働き」の「知識」を「理解」する。それらを「実際に英語を用いた言語活動」で「活用」する。「思考・判断・表現すること」を通じて「知識」が獲得され「理解」が深まる。

ここで注目すべきは、「知識・理解」が2種類のニュアンスで説明されていることである。すなわち、「知識・理解」の対象が前半では「音声や語彙、表現、言語の働き」などの言語項目であるのに対して、後半ではそれが「言語活動」に押し広げられている。この点に注意を払わないと「解説」の文言は理解しにくいものとなる。筆者の理解では、前者は「～についての知識・理解（宣言型）」であり、後者は「いかに～するかについての知識・理解（手続型）」である。このように読まないと「解説」の「知識・理解」という文言は意味が通らない。「解説」は本体の記述を必要以上に敷衍して分かりにくくしている印象を受ける。もし、こうした分かりにくさが「言語材料」という概念を意図的に解体して「言語活動」との区別を曖昧にしようとする意図から生じているのであれば、それは望ましいこととは言えないであろう。現場の外国語（英語）教育に混乱をもたらす可能性が危惧される。

これまで見てきたとおり、平成10年（1998）版を境目として学習指導要領は指導事項の比重を「言語材料」から「言語活動」に徐々に移行させてきた。その傾向は平成20年（2008）版で顕著となり、平成29年（2017）版で「言語材料」という用語自体を廃棄しようとする方向を示している。この論考の冒頭で参照した和田氏の論文（和田 2019b）は次のように指摘している。「言語活動は2種類あり、そのひとつは『言語材料についての知識・理解を深める言語活動』であると規定した結果、従来『学習活動』に分類された指導事項が『言語活動』に組み込まれることになったのである。」この指摘が卓見であることは見てきたとおりである。しかし、2種類の「言語活動」という見地を教育現場での実践にどう生かすかは、また別の問題と考えられる。私見では、「言語材料」の指導の工夫・改善というテーマを見失ってはならないと考える。そのためにもこの用語をうやむやにして廃棄してはならず、「言語材料」のどのような指導が「言語活動」の充実に結びつくかを明らかにしていく研究と実践が求められるだろう。つまり、「言語材料」も内容を精査して、コミュニケーションに役立たせる方向で、個々の言語事実を多角的に究明し、外国語（英語）習得のプロセスを実践的・理論的に明らかにしていくことを考える必要がある。

4. 「言語活動」の活発化に結びつく「言語材料」の知識・理解とは

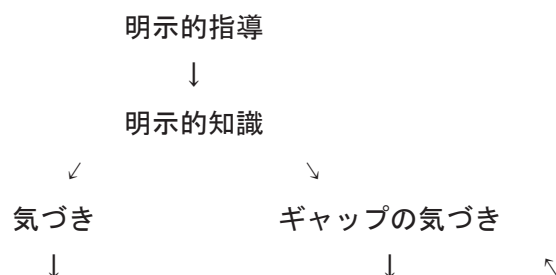
2001 年の *Language Learning* 特別号は「言語形式に焦点を当てた指導と第 2 言語習得」(Form-Focused Instruction and Second Language Learning) というテーマを扱った。編者 Rod Ellis は Part 1 Introduction で「言語形式」を概略次のように定義している。

言語形式を焦点化した指導 (Form-focused Instruction、FFI) とは、言語形式に学習者の注意を向けさせるように意図した計画的 (planned) または付随的 (incidental) な授業である。FFI は、シラバスに依拠して言語形式を教える伝統的アプローチはもちろん、意味を焦点化することで言語形式への注意が喚起されるとするコミュニケーション重視のアプローチをも包摂する。言語形式 (Form または forms) とは言語の音韻的、語彙的、文法的、および語用論的側面である。

Ellis が言う「言語形式」の定義は、わが国の学習指導要領で長く使われてきた「言語材料」の内容とほぼ同じと考えてよいだろう。この定義を念頭に置いて、タスク活動に基礎を置く授業のあり方を詳述した Ellis の著作 (*Task-based Language Learning and Teaching*, 2003) を読むと啓発される点が少なくない。例えば、一つはシュミットの「気づき仮説」(Schmidt's Noticing Hypothesis) を支持して、概略、次のように述べている点である。

「第一に、学習者が言語の特徴について明示的知識を身につければ、意味伝達活動に含まれる言語事象に気づく可能性が高まり、暗黙的な学習に結びつけることができる。すなわち、明示的知識は言語事象を目立たせる働きをする。第二に、明示的知識は「ギャップの気づき」(noticing-the-gap) を助ける。すなわち、学習者はある言語事象について知識をもつことで、自分が言っていることと実際に接するインプットとの差異を発見する可能性が増す。…明示的知識 — それは自己観察、すなわち、自らの暗黙的知識あるいは教室指導の態様について意識的に内省することで得られるのだが — は、気づきを通じたインテイクを強化するとともに、意識的に学んだことと自分のアウトプットとの差異に気づくときに作動する内部モニター (internal monitoring) の働きを促進するのである。」(p.149)

このような考えを Ellis は一つの構想図にまとめている。なかなか含蓄のある図で、教室授業を組み立てるさいのヒントを豊富に含んでいる



インプット→インテイク→暗黙的知識→モニタリング→アウトプット (フィードバック)

いま上で見た Ellis の考えを学校の普通の授業を想定してかみ砕いてみる。一般的に採用される授業方略は、まず宣言型の明示的知識を活性化させようと試みるであろう。すなわち、「～は…である」という宣言型の「知識・理解」を「説明」によって与え、次いで「ドリル（エクササイズ）」によってそれを「使えるようにする」、すなわち「宣言型知識の手続型知識化」を企図するだろう。しかし、このような授業方略は、試験に備えた詰め込み教育などには一定の効果を生むかもしれないが、コミュニケーション力の涵養という点からは問題があるだろう。

そこで、より望ましい教授方略として、明示的知識を暗黙的知識にバージョンアップすることが考えられる。上に掲げた Ellis の構想図で言えば、明示的知識を「気づき」の作用によって活性化し、理解できるインプット（つまりインテイク）を増やすことで、暗黙的知識に高めるのである。ここで生じる問題は、明示的知識の暗黙的知識への転換あるいは発展は可能なのか、ということである。

少しわき道に入るが、この問題に Ellis が与えている答えを見てみよう。彼は「可能」という立場をとっている。以下は非常に興味深い説明の概要である（前掲書、p.105）。

たとえば、“The teacher explained Koji the rule.”と“The teacher showed Koji the rule.”という 2 つの文で、英語の母語話者は前者が「非文法的」であることを直観的に知っているが、一般になぜそうかを説明することはできないとして以下のように言う。

Explicit knowledge refers to knowledge about language that speakers are aware of and, if asked, can verbalize. For example, I know that there are some verbs, like ‘explain’, which are Latinate in origin and which do not permit dative alternation while there are other verbs, like ‘show’, that are Anglo-Saxon in origin and do.（明示的知識とは、話者が自覚的に知っていて、求められれば言葉で説明できる、言語についての知識のことである。たとえば、私の知るところで言えば、英語には、‘explain’のようにラテン語由来で、間接目的語をとることができない動詞もあれば、‘show’のようにアングロサクソン語由来で、それができる動詞もある。）

では、明示的知識と暗黙的知識の違いは何か。

Whereas implicit knowledge is typically highly proceduralized, allowing rapid access, explicit knowledge is available only via controlled processing. It is true that, with practice, access to and use of explicit knowledge can be speeded up but this results only in ‘false-automization’ as it still does not allow for easy and immediate access that characterizes the use of implicit knowledge.（暗黙的知識は概して高度に手続化されていてすばやく運用できるのに対して、明示的知識は調節された扱いを経てのみ利用可能となる。

練習によって明示的知識への接近と利用が加速されるのは事実だが、それは「疑似自動化」にとどまるのである。なぜなら、暗黙的知識の運用を特徴づける容易で素早い活用に至っていないからである。）

また、教室場面で明示的知識を与えることの意義については次のように述べている。

I have proposed a weak-interface position, according to which explicit knowledge facilitates the development of implicit knowledge rather than changes into it. According to this view, explicit knowledge serves to prime attention to form in the input and thereby to activate the processes involved in the acquisition of implicit knowledge. (私は明示的知識と暗黙的知識の間には一定の接点があるという立場をとっている。こうした立場からすれば、明示的知識は暗黙的知識に転換するというよりは、むしろ前者は後者の発達を促進するということになる。したがって、明示的知識はインプット内の言語形式に注意を向けさせ、そのことによって暗黙的知識の獲得にかかわる過程を活性化することに役立つ。)

いま上で見た Ellis の論述の要点は箇条書きで以下のように整理できるだろう。

- (1) ある言語事象について合理的・客観的に説明できるのが明示的知識である。
- (2) 明示的知識は練習によって容易に速く使うことができるようになる。しかし、それは「疑似自動化」であって、熟練した状態で自在に活用できる暗黙的知識とは区別される。
- (3) 明示的知識と暗黙的知識の間には接点があり、前者は後者に発展・転化する。
- (4) 明示的知識はインプット内の言語形式に注意を向けさせる。
- (5) 明示的知識は暗黙的知識の獲得に関与する過程を活性化する。

Ellis の所論を上のように整理してみると、実際に授業を行うさいの貴重な示唆が含まれていることに気づく。たとえば、ある文法事項に焦点を当てて、「説明」の内容や提供のしかたを工夫する（明示的知識の提供として不可欠）とともに、対話を含む興味深いドリルやエクササイズを取り入れた「練習」を課せば（疑似自動化をうながす）、そこで得られた明示的知識は暗黙的知識の活用への道をひらく（両者の接点の確保）ということが言えるのである。

「実際に～ができる」という暗黙的知識も、誤りを含むややぎこちない段階から、もう一段高い活用の段階、すなわち、学習・発話・コミュニケーションを実際に遂行して流暢に使うことができる段階へと、真の自動化をめざして指導する必要がある。しかし、「真の自動化」は学習者の個性や動機も関与して一様な現れ方はしないだろうと考えられる。

ここでいま一度、和田氏による 2 種類の「言語活動」論に立ち戻ってみよう。氏の考察によれば、「学習活動」と「言語活動」を「2 項対立的な関係」(dichotomy) に置く考え方は平成元年（1989）学習指導要領まで続いたが、平成 10 年（1998）学習指導要領で、「学習活動」という概念は「消滅」し、新たに 2 種類の「言語活動」という考え方が導入されたという。2 種類の「言語活動」のうち、一つは「言語材料についての知識・理解を深める言語活動」であり、いま一つは「考えや気持ちを伝え合う言語活動（意思の伝達を行う言語活動）」であるというのが氏の解釈である。

和田氏の所論は学習指導要領の読み方に新しい視点を提供するものだと思う。氏はさらに先を見通して、「2 項対立的な関係」(dichotomy) はやがて「2 項融合的な関係」(integration)

に進むのではないかと考えている。しかし、上で Ellis の所説を通じて見た「言語の音韻的、語彙的、文法的、および語用論的側面」(Form または forms) の指導は、コミュニケーション能力の獲得につながる明示的知識の重要性に鑑みて、軽視してはならない課題である。そもそも「言語活動」という用語は、外国語(英語)で積極的にコミュニケーションを図る態度の涵養を重視し、英語の授業が文法解説至上主義に陥ることなしに、学習者の自己表現力と言語伝達能力を高める方向で改善することを意図のもとで、案出されたと考えられる。そうした観点から言うと、「言語材料についての知識・理解を深める」指導を簡単に「言語活動」と呼んでいいかどうかは疑問である。あえて単純化して言えば、文法の重要なポイントを分かりやすく工夫して教えることも「言語活動」なのかという複雑な議論にならざるをえない。その議論は結局のところ、「言語活動」と何かという出発点の議論に立ち戻ってしまう懸念がある。

上でやや詳しく述べたように、改訂新学習指導要領(解説)には「言語材料」という用語さえ消滅させようとする意図が感じられる。しかし、「言語材料」の指導と「言語活動」の指導は両者相まって外国語(英語)教育の内容を充実させるものであろう。「言語材料」の学習が面白いから「言語活動」の学習に熱心になる。反対に、「言語活動」の学習に取り組む中で、ある「言語材料」がよく理解できていないことに気づく。そうした好循環を築く外国語(英語)教育こそ追求する価値のあるものであろうと考える。

(付記)

この拙稿で述べた事柄を具体的なイメージとして示すために、従属接続詞の入門指導をどう行かという観点で、現行中学校教科書のエクササイズ(Activity など)を手掛かりに、若干の教材指導案を考案する予定でいたが、資料の収集が間に合わず次稿の課題とせざるをえなかった。

[引用・参考文献]

- 和田 稔(和田 2019b)「2018 年度・英検英語教育センター委託研究の概要」
文部省 1951『中学校・高等学校学習指導要領外国語科英語編(試案)改訂版』
同 1958『中学校学習指導要領』
同 1969『中学校学習指導要領』
同 1977『中学校学習指導要領』
文部科学省 1989『中学校学習指導要領』
同 1998『中学校学習指導要領』
同 2008『中学校学習指導要領』
同 2017『中学校学習指導要領』
同 2017『中学校学習指導要領解説』

- 安藤昭一編『英語教育現代キーワード事典』、増進堂、1991
- 小笠原林樹/藤掛庄市著『中学校英語科言語活動 I 理論と指導の展開』、教育出版、1987
- 小山内 洸著『英語科授業論の基礎—コミュニケーション重視の言語教育理論研究—』、リ
ーベル出版、2002
- 辰野千寿他編『多項目教育心理学辞典』、教育出版、1987
- Language learning*: a quarterly journal of applied linguistics 2001 年特別号
- Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, 2003

学習指導要領における文法の位置付けの理論的検討および指導への提案

高田 智子

1. はじめに

中学校における文法の指導について、平成 29 年告示中学校学習指導要領外国語（以下、平成 29 年版）は平成 20 年告示中学校学習指導要領外国語（以下、平成 20 年版）を踏襲し、文法はコミュニケーションを支えるものであるととらえ、言語活動と効果的に関連付けて指導することを求めている。基本路線は変わらないが、平成 29 年版はこの方針についてより詳細に述べており、「コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりする」という新たな文言を加え、文法の指導のあり方に踏み込んだ内容になっている。

指導法について詳細に述べる一方、言語活動を高度化し対話的な言語活動を重視する平成 29 年版は、言語材料を理解したり練習したりする指導は「必要に応じて行う」としている。平成 20 年版がその解説において、発音の基本、語句や文の構造についての指導をなおざりにしないよう求め、言語材料と言語活動の取扱いのバランスを重視しているのに対し、平成 29 年版はそのバランスが言語活動のほうにやや傾いているような印象を与えている。しかし今回の改訂では、言語活動の高度化に対応するため語数が増加し、改訂前は高等学校で扱っていた現在完了進行形や仮定法のうち基本的なものなどの文法事項を中学校で扱うことになっている。もし言語材料を動的知識として身につけさせるための指導が軽く扱われるようなことがあれば、学習指導要領の本来の目標であるコミュニケーションを図る資質・能力の育成は難しくなるだろう。本稿はこうした状況をふまえ、(1) 平成 29 年版における文法の位置付けを、平成 29 年版が参考にした CEFR および言語学習の諸理論との関連において考察し、(2) 現行の検定教科書における文法の練習/活動の問題点を明らかにし、(3) それを解決するための練習/活動を作成し提案する。対象にする検定教科書は中学 3 年用、取り上げる文法事項は関係代名詞 who である。

2. 平成 29 年版における文法指導の位置付け

平成 29 年版は文法指導について、平成 20 年版を引き継いだ点と変更した点がある。引き継いだのは、文法はコミュニケーションを支えるものであるとする考え方である。

文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。（平成 20 年版「言語材料の取扱い」イ）

この項目に平成 29 年版は以下の下線部を加筆し、文法の練習/活動のありかたを示している。

文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し

し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気付きを促したりするなど、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。(平成 29 年版「指導計画と内容の取扱い」(2)のエの(イ))(下線筆者)

下線部について平成 29 年版解説は、「文法をその伝える内容や目的、場面、状況といったことと分離せずに、それらと文法を密接に関連させた形で、効果的な導入、指導、練習方法を工夫すること」と述べ、コンテキストの中で扱う重要性を強調している。

変更点は、形式中心の練習について 20 年版は「活動」ととらえ、「言語活動の取扱い」の中で言及しているのに対し、平成 29 年版は「指導」ととらえ、「指導計画の作成」の配慮事項として言及していることである。また、この「指導」は「必要に応じて」行うとしている。

実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動を行うとともに、(3)に示す言語材料について理解したり練習したりする活動を行うようにすること。(平成 20 年版「言語活動の取扱い」アの(ア))(下線筆者)

実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動を行う際は、2 の(1)に示す言語材料について理解したり練習したりするための指導を必要に応じて行うこと。また、小学校第 3 学年から第 6 学年までに扱った簡単な語句や基本的な表現などの学習内容を繰り返し定着を図ること。(平成 29 年版「指導計画の作成と内容の取扱い」(1)のウ)(下線筆者)

平成 20 年版が、言語材料について理解したり練習したりする「活動」を「言語活動」と同義として扱っているかどうかは不明である。この「活動」が「言語活動の取扱い」の中で述べられているので「言語活動」と解釈できるかもしれないが、「言語材料について理解したり練習したりする活動」は「言語活動」と異なるものとして扱っているのかもしれない。それはともかくとして重要なのは、平成 20 年版はその解説の中で、この 2 つのバランスに配慮して指導する必要性を述べていることである。「言語を使用する活動を強く指向するあまり、発音の基本、語句や文の構造についての指導がなおざりにされることがあってはならない」とする一方、「これとは逆に、言語材料について理解したり練習したりする活動に終始し、その結果、言語を使用する活動そのものが不十分になることのないように配慮する必要がある」(文部科学省、2008、p.20)として、両者のバランスへの配慮を強調している。

これに対し平成 29 年版は、言語材料について理解したり練習したりすることを「活動」ではなく「指導」とし、言語活動を行うさい、「必要に応じて」行うこととしている。それはおそらく、小学校における外国語活動や外国語科で実践されてきた内容を踏まえ、旧課程で中学校が扱っていた言語材料を重ねて指導する必要はないことも含意しているのであろう。平成 29 年版の解説は、小学校で言語活動を通して学んだ言語材料については、コミュニケーションを通して繰り返し活用し定着を図るよう求めている。つまり、理解したり練習したりすることなく、使うことを通して活用すべき言語材料があるということである。

小・中・高等学校で一貫した外国語教育を実施するという改訂の趣旨を踏まえればこの点は理解できるが、中学校で新たに扱う言語材料については、指導が必要であることは言うまでもない。しかも現在の中学生の実態として、言語材料を活用して言語活動を行う力が養われているとは言い難い。平成 31 年度全国学力学習状況調査（文部科学省国立教育政策研究所、2019）は、基本的な表現を理解して口頭で応答したり、基本的な語や文法事項等の知識を活用して書いたりすることに課題があると分析する。たとえば人を紹介する文章の一部として *She lives in Rome.* を書く問題において、正答率は 33.8% である。平成 20 年版解説の「発音の基本、語句や文の構造についての指導がなおざりにされることがあってはならない」という姿勢は、平成 29 年版解説には示されていないが、実際には持ち続けなければいけないことを、この調査結果は示している。本稿が後段で、文法をその形式が伝える内容や場面、状況と関連させた指導方法を提案するのもそのためである。

3. Communicative language teaching (CLT) と学習指導要領における文法指導との関連

従来、学習指導要領は特定の文献に言及することはないが、平成 29 年版は、その目標を CEFR (2001) を参考に設定し、目標を実現するために行う言語活動も CEFR を参照しながら設定していると総説で述べている。一方 CEFR も、特定の言語学習理論を支持したり指導法を推奨したりするものではないが、その歴史的背景から CLT を前提にしていることは自明である。そこで学習指導要領における文法指導を、CEFR および CLT に関連するいくつかの理論的枠組みとの関連において考察することは意味があるだろう。

3.1 CEFR が示すコミュニケーション能力の構成要素としての文法能力

CEFR は第 4 章でコミュニケーション言語活動をいわゆる *can-do statements* の形で示している。学習指導要領の言語活動は、この部分を参照していると思われる。CEFR は続く第 5 章において、第 4 章で示したコミュニケーション言語活動を遂行するために利用する能力を挙げている。この能力は、一般的能力 (*general competences*) とコミュニケーション言語能力 (*communicative language competences*) の大きく 2 つに分類される。前者は言語に直接かかわらない一般的能力、後者は言語能力、社会言語能力、言語運用能力の 3 つのサブカテゴリーから構成される。一般的能力は本稿の扱う範囲ではないので、コミュニケーション言語能力について考察する。CEFR はコミュニケーション言語能力 3 つのサブカテゴリーを、さらに次のように細分化している。

コミュニケーション言語能力	言語能力	語彙能力
		文法能力
		意味的能力
		音声能力
		正書法の能力
		識字能力
	社会言語能力	社会的関係を示す言語標識 礼儀上の慣習

	金言・ことわざ
	言語の使用域の違い
	方言や訛り
言語運用能力	ディスコース能力
	機能的な能力

この分類表を見ると、「文法能力」は「言語能力」の一部である。学習指導要領が求めるように文法を「伝える内容や目的、場面、状況」と関連させる形で導入、指導、練習するには、他の2つのサブカテゴリー、すなわち「社会言語能力」「言語運用能力」の視点を取り込むことになるだろう。たとえば、伝える場面が身近な日常か、公共性の高い場であるかによって表現を選ぶには「言語の使用域の違い」を知らなければならない。伝える目的に応じて表現を選ぶには「機能的な能力」が必要になる。3つのサブカテゴリーは独立したものではなく、相互に関連し合っている。

したがって、「文法能力」を含む「言語能力」を「社会言語能力」「言語運用能力」と関連させるようにして、文法事項を導入、指導、練習を展開することが必要であろう。学習指導要領は、CEFRの「言語能力」「社会言語能力」「言語運用能力」という用語は使用していない。しかし、「文法をその伝える内容や目的、場面、状況といったことと分離せずに...導入、指導、練習方法を工夫」（解説、p.93）するという箇所にも、コミュニケーション言語能力の3つのサブカテゴリーを一体化して扱う考え方が反映されていると考えられる。

3.2 実践的立場から見た文法能力

次に、学習指導要領が実践的立場から文法をどのようにとらえているかを整理する。CEFRに準拠したコースブックの著者である Richards (2011)は、文法はコミュニケーションのプロセスの中で活用できる言語知識であるとし、これを *communicative resource* と称している。この概念は、文法を「実際に活用できるようにする」という学習指導要領の考え方を表しているように考えられる。文部科学省は平成20年版の英訳版（仮訳）の中で、文法事項を *grammatical items*、文法事項はじめ音声、語、連語及び慣用表現などの言語材料を *language elements* と英訳している。*language elements* の項目には、中学校で扱うべき事項が明細書のように並ぶ。しかし平成20年版の「言語活動の取扱い」において、前述のように「文法については...言語活動と効果的に関連付けて指導する」と述べている。ここから、*language elements* を授業で扱うさいには Richards の *language resource* という、より包括的な概念で文法をとらえることが必要であると考えられる。

Richards の *communicative resource* にほぼ相当する概念を、タスク中心教授法（*task-based language teaching*, 以下 TBLT）のモデルに組み込んでいるのが Nunan (2004)である。Nunan は TBLT の枠組みの中で、学習タスクを支える技能を *Enabling skills* と呼び、*Language exercises* と *Communicative activities* を通して身に付けることを提案する。前者は発音、語彙、構文などに関する形式中心のコントロールのかかった練習である。後者は特定の言語形式の操作を求める一方、意味のあるコミュニケーションの要素も含まれる活動である。



Nunan の Communicative activities は、伝える内容や目的、場面、状況と文法を関連させるものであるから、文法を言語活動と効果的に関連付けた指導を実現させるものと考えてよいだろう。この図で重要なのは、Nunan (2004) がこれを A framework of TBLT の一部として提案していることである。タスク中心教授法において、コミュニケーションを可能にするための知識・技能の学習・指導が明確に位置づけられていることは、注目すべきであろう。

Nunan (2004) の Communicative activities は学習指導要領で言えば言語材料を言語活動と効果的に関連させた指導に対応するものであるが、こうした指導を計画するにあたり示唆を与えるのが Larsen-Freeman (2014) である。Larsen-Freeman によれば、言語の形式 (form) がどのような場面で使われ (use) どのような意味をもつのか (meaning) という form – meaning – use の3要素が理解されて、コミュニケーションのために言語を使えるようになる。たとえば受動態は、be 動詞＋過去分詞という形式、「～される」という意味、これに加えて、話題の中心になるものを主語に置くというディスコースの視点からの使い方が理解されて、適切に使えるようになる。法助動詞の場合は、たとえば Can I ask you a question? と May I ask you a question? は使用域が異なるという社会言語的視点が使い方 (use) として理解されなければならない。CEFR の「言語能力」を「社会言語能力」や「言語運用能力」と合わせて指導することを、言語の3要素という観点から説明している。

ただし、文法のあらゆる指導や練習に言語の3要素を含めなければいけないということではない。Larsen-Freeman & Celce-Murcia (2016) は、form, meaning, use を関連付けた活動とともに、form に特化した練習を初級学習者、あるいは当該文法項目の学習初期に行うものとして提案している。たとえば関係代名詞の指導において、関係代名詞を用いた文を多く含むパッセージを読み、関係代名詞節に印をつける。あるいは、クラスメートの個人情報を使って次の文を完成させる。

The student who comes from Romania is _____.

The student who speaks French is _____.

The student who studies economics is _____.

(Larsen-Freeman & Celce-Murcia (2016), p.625)

生徒は下線部に名前を書くだけのコントロールの強い練習であるが、どれも生徒が自分のクラスメートについて知っていることを伝える文であり、人の特徴を表現するために使われるという関係代名詞の機能と関連づけられている点で、無意味な繰り返しとは異なる。このほか、meaning に特化したもの、form と meaning に特化したものなど、3要素の組み合わせた練習が提案され

ている。

学習指導要領は「目的、場面、状況」と分離しない練習を求めているが、形式に焦点を当てた練習を否定するものではないことは留意すべきであろう。というのは、形式中心の練習について、平成 29 年版はきわめて慎重な姿勢を見せており、繰り返し練習を排除するような行き過ぎた指導が行われることが危惧されるからである。指導計画の作成の配慮事項ウの解説に、次のくだりがある。

...言語材料について理解したり練習したりすることが目的となって、単に繰り返し活動を行うのではなく、生徒が言語活動の目的や言語の使用場面を意識して行うことができるように留意しなければならない。(p.85)

この解説は、繰り返し練習そのものを否定するのではなく、無意味に行ってはいけなと述べていると解釈すべきであろう。オーディオリンガルメソッドへの回帰ではないが、基本本文の口頭練習をせずに、いきなりコミュニケーション活動をすることはできない。明示的知識を練習することによって徐々に自動的に使えるようにするという自動化理論は、母語では破綻しているが第二言語習得においては「ある程度」有効と言われている(白井、2012)。練習をして間違えずに言える文を蓄積しておくことは、「即興で伝え合う」という「話すこと(やり取り)」の目標ア、「即興で話す」という「話すこと(発表)」の目標アを達成するためにも必要であろう。重要なのは口頭練習する基本本文が、どのような場面や状況でどのような目的で発せられたことばなのかを学習者が理解していることであろう。

最後に、すべての文法項目が言語活動と関連付けて効果的に指導できるかという問題に触れておきたい。文法事項のなかには、言語形式と言語使用との対応関係を特定するのが比較的容易なもの、そうでないものがある。たとえば法助動詞は、提案する、依頼する、許可するなどの言語の働きをもち、言語使用との対応関係が容易に特定できる。しかし、たとえば SVOC の構文はどのような言語の働きをもつかというと、特定するのが難しい。

これが難しいことは、Leech & Svartvik (2002)が著した *A Communicative Grammar of English* の構成のしかたに表れている。この著書は英文法をコミュニケーションの視点から解説するものであり、解説は2部構成になっている。前半は Grammar in use という章として、(1) 概念、(2) 情報、事実、意見、(3) 心的状態、感情、態度、(4) 談話における意味、の4つの観点から文法事項を整理している。たとえば数、量、時間、状態や出来事に関する表現は(1)、肯定文、疑問文、否定文は(2)、法助動詞は(3)、節は(4)というように、伝える意味によって言語形式を分類している。しかし、この4つのカテゴリーに収まりきらない文法事項があり、これを後半に A-Z in English grammar として章立てし、解説しているのである。ここに収められているのは、たとえば冠詞、限定詞、代名詞などの機能語が見られる。Leech & Svartvik (2002)は、Grammar in use がこの本の主要部であり、A-Z in English grammar はそれを補うものだとしている。文法を言語活動と関連付けて指導するための工夫を重ねつつ、そのように指導するのが難しい文法項目があることも認め、その指導について考えていくことも必要である。

4. 検定教科書における文法の限界と補充の提案

本節では、文法をコミュニケーションを支えるものとして指導することを、平成 20 年版準拠中学校英語教科書（以下、教科書）がどのように具現化しているかを概観し、その限界を指摘したい。2020 年 3 月現在使用されている教科書は 6 種類である。これらが文法の練習/活動をどのように扱っているかについて、精度の高い分析するのは実質的にきわめて難しい。その形式や内容は多岐にわたり、また同じ教科書の中でも文法項目によって練習/活動の種類が異なるからである。さらに教科書付属の音声教材も調査対象にすると対象が広範に及ぶ。本稿は教科書分析が主たる研究課題ではなく、問題点を明らかにして補充案を提案することが目的なので、6 種類の 3 年生用の教科書のうち関係代名詞を導入する単元を中心に概観するにとどめる。本項ではそれらに共通して見られた特徴とその限界を述べ、それをもとに教科書の練習/活動にどのような補充が必要であるかを提案したい。

6 種類に共通する主な特徴は 3 つある。第一に、特定の技能領域に特化した単元は別として、どの教科書も原則として各単元の各パートで 1 つの文法項目を導入し、見開き 2 ページに文法の練習/活動と本文が収まっている。分量としては、文法事項 1 つに半ページから 1 ページ強が割り当てられる。ここに対話形式の練習があり、使用しながら学ぶための工夫が見られる。絵を見て対話をするものから、クイズを出し合ったりインタビューをしたりするものまで、形式は多様である。しかし対話のテンプレートや使用する語句をヒントとして与えるなど、どちらかといえば強いコントロールがかかっている。例として、付録 1 に *TOTAL ENGLISH 3* から関係代名詞を扱う Lesson 5 の一部を引用している。

第二の特徴は、対話形式の練習/活動の前に準備段階を設けていることである。内容としては、*NEW HORIZON* はパタン・プラクティス、残る 5 種類はリスニング問題で、ターゲット文法項目を含む文を聞いて内容理解を確認するものである。分量は 3 題程度であり、多いとは言えない。対話の前の準備段階にもっとも手厚いのは *NEW CROWN* である。見開き 2 ページのうち、左ページの上半分に本文、下半分に準備段階の Drill、右ページに対話形式を含む Practice を割り当てている。Drill で Listen→Repeat→Say→Write の順に基本文を練習した後、Practice を行う仕組みになっており、この Drill が他の 5 種類には見られない特徴である（付録 2、付録 3 参照）。

第三の特徴は、単元および教科書 1 冊全体における文法の練習/活動の位置付けを見ると、おおむね PPP の指導手順で構成されていることである。学習した文法事項を既存の知識とともに総合的に活用して行う言語活動 (production) が、2～3 つの単元ごとに 1 つ、年間 3 つ含まれている。したがって全体の構成として、文法事項が各単元各パートで本文または短い会話の中で提示され (presentation)、対話形式を中心に練習し (practice)、2～3 つの単元ごとに発表、スピーチ、プレゼンテーションなどの言語活動 (production) を行う。図で表すと次のようになる。

presentation→presentation→production 1→presentation 2→presentation→production 2→...
& practice 1 & practice 1 & practice 2 & practice 2

次に 6 種類の教科書に共通する限界として、(1) practice で行う対話の多くがコントロールの強い練習であること、(2) 対話練習の前に行う形式中心の練習が少ないこと、が挙げられる。したが

って、仮に補助教材を使わずに指導した場合、形式に慣れるための練習が不足しているまま、どちらかといえば言語活動よりも練習に近いインタビュー活動などの対話練習を行い、その状態で自由度の高い production に取り組まなければならない。

教科書は一定の制約の下で編集されるため、実際には教科書出版社が副教材で補充したり、授業者が補助教材を用意するのが一般的である。前述の2点を補充するためには、(1) コントロールの強い practice とコントロールの弱い production の距離を埋める練習/活動、(2) form に焦点をあてた練習、が求められるであろう。そこで、form 中心の練習、form/meaning 中心の練習、最後に form/meaning/use を含む言語活動をこの順で行う指導を考えた。それを次節で述べる。

5. 関係代名詞 who の練習および言語活動の提案

本節では *TOTAL ENGLISH 3* の Lesson 5 に補足する練習/活動を9つ提案する。この単元で扱う言語材料は主格の関係代名詞、who, which, that であり、題材はアフリカ系アメリカ人のミュージシャン、Stevie Wonder の生い立ちおよび彼の音楽家、社会活動家としての側面を紹介するものである。直前の Lesson 4 で分詞の後置修飾、直後の Lesson 6 で目的格の関係代名詞 which, that および接触節を扱う。Lesson 6 の次の Project では、これら3つの単元で学習した言語材料を活用して「尊敬する人」についてスピーチ原稿を書く。このスピーチが PPP の production に相当する。サンプルとして、次のスピーチ原稿が挙げられている。下線部は関係代名詞節を含む文であり、こうした文を使うことが求められていると考えられる（下線筆者）。

Hello, everyone.

I'm going to talk about Sato Tetsuya. He is my grandfather. He is a robot scientist.

When Tetsuya was a child, he read "Astro Boy" many times. He wanted to design robots like "Atom." He tried very hard to be a robot scientist.

His dream came true! He has designed robots that can help people. The robots assist people who have difficulties walking.

I respect him because he fulfilled his childhood dream. I want to be a scientist like him some day.

Thank you.

(*TOTAL ENGLISH 3*, p.90)

この「尊敬する人」についてスピーチ原稿を書くことを PPP の最後の Production の目標として、コントロールの強い練習から徐々にコントロールを弱め、コミュニケーション度合いを高めていく一連の文法指導を考えた。次に、合計9つの練習/活動を生徒に提示する形で示し、作成の趣旨等を述べていく。はじめに各練習/活動が Larsen-Freeman の form – meaning – use のどの側面を中心にしたものであるかを（ ）内に示している。

A. 文構造の理解 (form)

説明される人を□で囲み、その人を説明する部分に下線を引きなさい。

- a. Nishioka Keiji is a Japanese who taught the Bhutanese a new way to grow rice.
People who took his advice had a good harvest.
- b. Stevie Wonder is an African-American musician who is known to everyone.
People who listened to his music were amazed.
- c. Mohri Mamoru is a scientist who made two trips into space.
He gave a dream to children who want to be astronauts.

これは与えられた文について、修飾される名詞、修飾する語句を指摘する練習である。form 中心であるが、例文はすべて「尊敬する人」のスピーチで使える内容にして、人について説明するときに使う表現であるという「言語の働き」を理解できるように仕組んでいる。さらに、a が話題にしている Nishioka Keiji は、本課の直前の Lesson 4 で扱った内容、b が話題にしている Stevie Wonder は本課の内容であり、生徒の予備知識を活用できる文にしている。導入する文法に注目できるよう、文の内容はなじみのあるものにして認知負荷を下げている。

B. リスニング (form/meaning)

Listen and answer.

Example: Q: What do you call a person who takes care of sick people in a hospital?

A: Nurse.

- a. What do you call a person who teaches students at school?
- b. What do you call a person who travels in space?
- c. What do you call a person who takes photographs?
- d. What do you call a person who looks after elderly or handicapped people?
- e. What do you call a person who writes news reports for newspapers, magazines, TV, or radio?

a person who ... という形を用いてさまざまな職業の定義を聞き、生徒は該当する職業を答えるというクイズである。生徒の反応としては単語で答えればよく、負担の少ない活動である。新しい言語形式を聞いて、形式と意味を結び付けることを意図している。これらの答えをあらかじめ板書しておき、答えを選ばせれば、さらに難易度を低くすることができる。

C. MIM-MEM (form)

Repeat.

- a. A teacher is a person who teaches students at school.
- b. An astronaut is a person who travels in space.
- c. A photographer is a person who takes photographs.
- d. A care worker is a person who looks after elderly people.
- e. A journalist is a person who writes news reports.

B のリスニングで聞いて理解した文の mim-mem を行う。単調になりがちなので、短時間でテンポよく行う。B のリスニングは、ヒントになる who 以下の情報が詳細であるほど答えやすいが、mim-mem は文が短いほうが集中できる。ターゲットである a person who ... の部分に注意を向けさせるため、d, e は文を短くしている。この練習は D. でアウトプット練習を行うための予備練習になっている。

D. ライティング+リーディング (form)

英英辞書には、職業を表す単語を次のように説明しています。

writer: someone who writes books, stories, etc. especially as a job

次の単語は、どのように説明されていると思いますか。自分で書いてみましょう。

- a. singer
- b. illustrator
- c. artist

さらにオンライン辞書 (*Longman Dictionary of Contemporary English*, 以下 *LDOCE*) を用いてこれらの語を調べ、辞書の定義と自分の定義を比べてみましょう。

(<https://www.ldoceonline.com/>)

A, B でインプット、C で Mim-Mem を行った後、アウトプットさせる練習へ移行していく。まずいくつかの職業について、生徒自身が試しに説明を書いてみる。これにより統語的な処理をする練習ができる。次に自分が書いたものを英英辞書の定義と比較する。調べる単語はすでに知っているものなので、この練習の目的は意味を知るためではなく、文法的な処理を通してメタ言語意識を活性化させることである。この練習は、次の E. でアウトプット活動を行うための予備練習になっている。

なお英英辞書は、*Longman Dictionary of Contemporary English* の電子版を無料で利用できる。このように教室外でも利用できるリソースを使えるようにすることも「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」のに資するであろう。

[参考] LDOCE には次のように定義されている。

singer	someone who sings
illustrator	someone who draws pictures, especially for books
artist	someone who produces art, especially paintings or drawings

E. クイズ作成 (form/meaning)

職業を 5 つ選び、それらの定義を用意して、ペアでクイズを出しあひましょう。

例 A: What do you call a person who draws pictures for books?

B: Illustrator.

必要であれば、次のリストを参考にしなさい。また、英英辞書を使ってもよろしい。

musician	movie director	barber
scientist	singer	engineer

flight attendant	fisher	artist
architect	comedian	writer
photographer	vet	firefighter

Bと同じクイズであるが、Bでは先生が出題者であるのに対し、Eでは生徒自身が出題者である。生徒はBでは受容技能を、Eでは発表技能を使う。

F. Matching (form/meaning)

次の4人が自分の将来の夢を話しています。右側のフレーズから1つ選び、左側の文につなげて、より詳しく話してみましょう。最後に、自分がどんな人になりたいか書いて、グループで発表しましょう。

Kento: I want to be a care taker.	care about the students
Yuya: I want to be an astronaut.	respect elderly people
Luna: I want to be a photographer.	travel to the moon
Maya: I want to be a journalist.	take animal photos
Reina: I want to be a teacher.	report international news
I want to be a/an _____ who _____.	

どんな看護師、どんな宇宙飛行士など、どのような特徴をもつ職業人になりたいかを関係代名詞を用いて表現する。ここで作った文のパターンは、「尊敬する人」に関するスピーチでも活用できる。組み合わせ問題としているが、最後にこの構文を使って、自分のことを書き、グループで発表する機会を設け、meaningを含めた練習問題としている。なお生徒の実態に応じて、組み合わせ問題ではなくキーワードを与えて英作文をさせ、難易度を上げることもできる。

G. Interview (form/meaning/use)

卒業を前に、あなたのクラスでお別れパーティを開くことになりました。みんなの特技を活用して、思い出に残るパーティにしたいと思います。クラスメートにインタビューをして、Yesという答えだったら、該当する人の名前を聞いて、その名前を表に書きましょう。

A: Do you know a person who is good at taking photos?

B: Yes, I do. Yayoi is good at taking photos. / I'm sorry I don't know.

	Names
can bake cakes and pies	
can do a magic show	
is good at flower arrangement	

is good at playing the piano	
------------------------------	--

これは以下に示す *TOTAL ENGLISH 3* の speaking activity (p.69)を改変したものである。教科書の speaking activity は、material control をしながらも、情報格差のある相手と英語でやり取りができるようになっており、form/meaning を扱っている。しかし、アニメが好きな友だちや、アメリカに行ったことがある友だちを知っている人を見つけてどうするのか、目的が示されてい

Speaking 例にならってクラスメートにインタビューをして、Yes と答えた人の名前を表に書きましょう。

例) **A:** Do you have a friend who likes anime?
B: Yes, I do. / No, I don't.

	 like anime	 play the piano	 be good at painting	 have been to the U.S.
Yes				

ない。何のためにこれらの人たちを見つける必要があるのかという目的を明確にすれば、form/meaning/use を扱うことができる。そこで、インタビュー形式は保持しつつ、お別れパーティを企画できる人を探すという場面を設定した。質問文のパターンも置き換える語句も与えられているので、場面を示さなければ、パタン・プラクティスにかなり近くなるが、場面と目的を設定し、生徒がこの状況にいと想像して行動すれば、コミュニケーションの度合いを上げることができる。

H. Interview (form/meaning/use)

クラスを4グループにしてタスクを行う。以下は各グループに配布するカードである。

Card A: あなたのクラスは文化祭で英語劇をすることになりました。

(1) どのような人が必要か意見を出し合い、求める人のリストを作しましょう。

例としてひとつ、すでに入っています。

	Names
a person who can write a scenario in English	

- (2) リストができたら、そのような人を知っているか、クラスでインタビューをして探しましょう。

Card B: あなたのクラスは文化祭で映画を制作することになりました。

- (1) どのような人が必要か意見を出し合い、求める人のリストを作りましょう。

例としてひとつ、すでに入っています。

	Names
a person who is good at taking videos	

- (2) リストができたら、そのような人を知っているか、クラスでインタビューをして探しましょう。

Card C: あなたのクラスは文化祭でクイズショーをすることになりました。

- (1) どのような人が必要か意見を出し合い、求める人のリストを作りましょう。

例としてひとつ、すでに入っています。

	Names
a person who reads a lot of history books	

- (2) リストができたら、そのような人を知っているか、クラスでインタビューをして探しましょう。

Card D: あなたのクラスは文化祭でミュージカルを上演をすることになりました。

- (1) どのような人が必要か意見を出し合い、求める人のリストを作りましょう。

例としてひとつ、すでに入っています。

	Names

a person who can play the piano	

(2) リストができたなら、そのような人を知っているか、クラスでインタビューをして探しましょう。

これはGのバリエーションである。Gでは求める人の特徴を与えたが、Hではこれを生徒自身が考える。したがって、考えたり想像したりする認知と、学習した文法に限らず自分の言語知識を広く使うことが求められ、コミュニケーションの度合いがさらに上がる。

I. Writing a poster (form/meaning/use)

あなたが所属するクラブは新入部員を募集しています。どんな人に入部してもらいたいですか。

We want people who ... で始まる文を入れて、ポスターを作りましょう。

これはクラブ活動という場面で、新入部員募集という目的のために、ポスターを作成するという、現実の言語使用である。求める人を限定し、絞り込むという、関係代名詞の働きを使うのに最適な場面といえよう。自己との関連性も高く、同じクラブの部員のグループ活動とすることもでき、高い関心をもって取り組むことができるだろう。

6. 結語

学習指導要領は、文法はコミュニケーションを支えるものであるとし、言語活動と効果的に関連付けて指導することを求めているが、その指導法は指導者の創意工夫に任されている。本稿は、文法指導としてまずコントロールの強い **practice** とコントロールの弱い **production** の距離を埋める練習/活動が必要であると考え、コントロールの強い方から弱い方へ向かう一連の練習/活動を提案した。別の言い方をすれば、コミュニケーションの度合いの弱い方から強い方へ向かう練習/活動である。このように配置して、PPP の最後の **Production** において生徒が自由に使える **language resource** を蓄積し、平成 29 年版でより高度になった言語活動にも対応できることを意図している。

合わせて本稿は、文法指導に **form** に焦点をあてた練習を含めることも提案した。オーラルリンガルメソッドで行われる機械的練習は言語習得を成功に導くものはないとはいえ、意味を考えながら行うものであれば一定の効果は期待できる（白井、2012）。平成 29 年版には「簡単な語句や文を用いて即興で話すことができる」という「話すこと[発表]」の目標があるが、これを実現するには即興で使える「簡単な語句や文」をある程度習得していなければならない。新出文法事項を導入した直後の段階で、**meaning** に配慮しつつ **form** に焦点をあてた一定量の練習を行うこ

とにより、自由に使える language resource を増やすことができるだろう。もちろん豊富なインプットに触れ、アウトプットの機会も充実することで言語知識を習得することもできようが、時間の限られた学校教育という枠組みにおいては form 中心の練習を併用して効率を上げ、そうして節約できた時間を使って、習得した language resource を活用する言語活動を行うほうが得策であろう。

平成 29 年版は、平成 20 年版に比べて言語材料と言語活動の取扱いのバランスが言語活動のほうにやや傾いているような印象を与える上、「授業は英語で行うことを基本とする」という一項が加わり、コミュニケーションを支える文法の指導が不十分なまま言語活動が行われることが危惧される。この懸念を増幅するのが、現在の中学生は基本的な言語知識を活用して話したり書いたりすることに課題があるという、平成 31 年度全国学力学習状況調査の結果である。この現実を直視すれば、言語活動を計画する中で言語材料についての指導を段階的に組み込んでいく工夫に、もっと注意を向けるべきであろう。

引用文献

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching Grammar. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language Fourth edition* (pp. 256-270). National Geographic Learning.
- Larsen-Freeman, D. & Celce-Murcia. (2016). *The grammar book* (Third Edition). National Geographic Learning.
- Leach, G. & Svartvik, J. (2002). *A communicative grammar of English*. Pearson Education.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2011). Introducing Four Corners: An interview with Jack C. Richards.
<https://www.youtube.com/watch?v=ywPsYXCLrFM>
- Richards, J. C. & Bohlke, D. (2012). *Four corners student's book 2*. Cambridge University Press.
- 白井恭弘 (2012)『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館書店
- 根岸雅史 他 (2015) *NEW CROWN ENGLISH SERIES 3*. 三省堂
- 文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領 (平成 20 年告示) 解説外国語編』開隆堂
- 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説外国語編』開隆堂
- 文部科学省国立教育政策研究所 (2019) 平成 31 年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査報告
file:///C:/Users/Tomoko/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/D7NM2VR8/19meng.pdf
- 矢田裕士・吉田研作 他 (2015) *TOTAL ENGLISH 3*. 学校図書

Target Sentence

We need a person **who** speaks English.
The woman **who** is standing over there is my mother.

➡ 関係代名詞 who を使って
「～する … (人)」と言う。

Activities

Listening ホームパーティーにやってきたメグとケンの次の会話を聞いて、メグの姉妹のアン (Anne)、キャシー (Kathy)、ローズ (Rose) はどの人なのか記号で答えましょう。

Anne () Kathy () Rose ()



Speaking 例にならってクラスメートにインタビューをして、Yes と答えた人の名前を表に書きましょう。

例) A: Do you have a friend who likes anime?

B: Yes, I do. / No, I don't.

				
	like anime	play the piano	be good at painting	have been to the U.S.
Yes				

Writing 例にならってインタビューの結果を書きましょう。

例) Shun has a friend who likes anime.

Listen & Repeat

1 回目は・と・と□の部分に注意して聞き、2 回目は後について言ってみましょう。

1. Stevie Wonder is an African-American musician who is known to everyone.
2. People who listened to his music were amazed.

付録 2

POINT

関係代名詞
(主格) II

① **who**
whoを使って人を説明するとき

② **which**
whichを使ってものを説明するとき

文法のまとめ p.66

Mr White is a teacher *that* comes from Australia.

Mr White is a teacher **who** comes from Australia.




This is a bus *that* goes to the station.

This is a bus **which** goes to the station.




Drill

1 Listen & Choose 2 Listen / Repeat / Say 3 Write

① A() B() C()

② A() B() C()

◎ [付録] いろいろな単語 pp.128~133

付録 3

Practice

1 **Listen** ポールと母親の会話を聞いて、ポールが必要なものとそれがある場所を選び、()に記号を書き入れよう。

① () ② () ③ ()

A



B



C



D



E



F



2 **Speak** 職業について、ペアでクイズを出し合おう。(◎ Word Bank)

◎ A: They're people who design houses. Who are they?
B: They're architects.

3 **Write** 2で話した内容をまとめて書いてみよう。

◎ Architects are people who design houses.

Words

- ☒ scientist [saɪəntɪst]
- ☒ writer [raɪtər]
- ☒ architect [ɑːrkɪtekt]
- ☒ lawyer [lɔːjər]
- ☒ politician [pəˈlɪtʃɪən]

carpenter [kɑːrpəntər] 大工

Notes

◎ ジョージ・ルーカス
ハリウッドを代表する映画監督の一人。はるか昔の銀河系を舞台にしたSF映画「スター・ウォーズ・シリーズ」を手がけた。

79

外国語（英語）科の「見方・考え方」を働かせる指導改善の在り方

—「日本語のロジック」と「英語のロジック」の架け橋—

齋藤 嘉則

1. はじめに

平成 29 年告示の学習指導要領は教科の目標の示し方が従来のものとはその姿を大きく変えた。この発端は、平成 26 年 11 月、当時の文部科学大臣が中央教育審議会に学習指導要領等の在り方について諮問する前に開催された、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（以後、「検討会」という。）にある。検討会では「学力」のとらえ方を学術的に整理している。

本稿では、まず、その「学力」のとらえ方と学習指導要領の目標の示し方を確認する。次に、外国語（英語）科（以後、「英語科」という。）の指導改善の方向性として、福本（2020）が提案した「ロジック」（＝「コミュニケーションの在り方の傾向」と定義）という概念から、「日本語のロジック」と「英語のロジック」の架け橋となる実践的な研究と、さらに、英語の「語彙」と「談話の特徴」の学習から「英語のロジック」を学ぶ方途を探りたい。

2. 学習指導要領目標の示し方

前述したように学習指導要領の改訂により各教科の目標の示し方が従来のものとはその姿を大きく変えた。そのフォーマットは次のとおりである。

〇〇な見方・考え方を働かせ、△△な活動を行うことを通して、□□の資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- （１） 知識及び技能
- （２） 思考力、判断力、表現力等
- （３） 学びに向かう力、人間性等

（１）の「知識及び技能」、（２）の「思考力、判断力、表現力等」と（３）の「学びに向かう力、人間性等」は、学校教育法第 30 条第 2 項が根拠となっている。注目したいのは、教科の目標に記された（１）から（３）の前段にある、「〇〇な見方・考え方を働かせ、△△な活動を行うことを通して、□□の資質・能力を次のとおり育成することを目指す」という一文である。

早速、平成 29 年告示の中学校学習指導要領外国語の目標にある「見方・考え方」の部分を確認したい。それに続けて、「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編」（以後、「解説書」という。）にある該当部分の解説を読み解きたい。目標には、

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

とある。この部分について、検討会の委員の一人であった奈須正裕（2017）は、「教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方）」と説明している。「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」について、解説書には、次の説明が書き記されているのである。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」とは、外国語によるコミュニケーションの中で、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方であり、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」であると考えられる。

外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉えるとは、外国語で他者とコミュニケーションを行うには、社会や世界との関わりの中で事象を捉えたり、外国語やその背景にある文化を理解するなどして相手に十分配慮したりすることが重要であることを示している。

とある。「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方であり」とある。「物事を捉える視点や考え方」なのである。この「視点や考え方」とは当然、日本語を日常的に使用しているか、または、日本語を母語としている日本語話者（以後、外国語など場合も同様に、「外国語話者」という。）の「視点や考え方」ではない。この「視点や考え方」は、当該外国語話者の「視点や考え方」である。そのことがあとに続く、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、...、再構築すること」などの部分でさらに具体的に説明されている。

すなわち、その中にある、「外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉える」ということも、まさに当該外国語話者の「視点や考え方」なのである。そして、「相手に十分配慮したりすることが重要」として、ここでも当該外国語話者の「視点や考え方」に十分配慮することが記されている。すなわち、当該外国語話者の「視点や考え方」を踏まえて、コミュニケーションを図ることが求められている。

この「視点や考え方」や「見方・考え方」から、日本語話者と英語話者のものの見方・考え方、もののとらえ方が異なることから、たてのものをただ単によこにするだけではコミュニケーションは円滑には進まないのではないか、ということがわかる。「見方・考え方を働かせ」するためには、

明示的な指導が必要である。それに関する実践的な研究を次に検討する。

3. 英語母語話者とのコミュニケーション摩擦解消を目指した実践的な研究

福本（2020）は、「英語母語話者とのコミュニケーション摩擦軽減を目指した」学習指導の在り方について実践的な研究を行っている。「ロジック」（＝「コミュニケーションの在り方の傾向」と定義）という概念を駆使して説明している。論文要旨を引用して論文の全体像を把握したい。

本研究は、中学校英語科における教材開発と授業実践の研究である。日本語母語話者の英語が、英語母語話者に伝わりにくいと言われる要因の一つに「ロジック」（「コミュニケーションの在り方の傾向」と定義）の違いがあると考え。そこで、生徒の「英語のロジック」への気付きを促すべく、学習指導要領をもとに、ロジック学習指導の視点を3つに絞り、教材を開発した。それと並行して、日本語を主に用いた4時間の指導と1時間の調査確認を実践した。結果、生徒たちは、言語にはロジックが存在し、ロジックは言語によって異なること、それ故、日本語母語話者同士であれば通用するような伝え方も、英語母語話者相手には伝わりにくい可能性があることに気が付いた。さらに、こうした違いへの気付きを、コミュニケーション時に生かすことの重要性を感じる生徒も現れた。引き続き、教材開発や日頃の英語科の授業との連携、単元の取り扱い方などの改善点を中心に、研究を続けたい。

（「香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 令和元年度教職実践研究報告書」より抜粋、一部筆者改変）

そして、研究のキーワードとして、「中学校英語科」、「英語のロジック」、「コミュニケーション摩擦」、「異文化理解」、「見方・考え方」をあげている。福本（2020）の研究は、「コミュニケーション摩擦」を解消して「異文化理解」を進めるためには、教室内での指導実践の場面で、「日本語のロジック」と「英語のロジック」の架け橋を図ることが必要であるとの考えの基に行われた。

まず、福本（2020）は、「日本語と英語のロジック」について膨大な先行研究を読み解き、中学校での実践を志向しつつ、「日本語と英語のロジックの特徴」を次の表にまとめている。

【表1：日本語と英語のロジックの特徴】

	日本語	英語
文化的背景	高文脈依存文化	低文脈依存文化
やり取りの主導権	受け手（聞き手・読み手）	発し手（話し手・書き手）
表現方法	ほのめかし	明言化・具体化

（「香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 令和元年度教職実践研究報告書」より）

と簡潔にまとめている。この表をもとに、「英語のロジック」を学ぶ機会を創出した。その際、中学校の学習段階を考慮しながら、実際の言語活動では、「話すこと [やりとり]」に焦点化している。具体的な学習内容は、「意見整理」「文構造」「質疑応答」に整理して、「英語のロジック」を

明示的に学習する教材を開発した。指導対象者は中学校2年生とした。なぜなら中学校2年生であれば、小学校外国語活動を経て中学校の英語学習も進み、ある程度、英語の知識や技能を習得していることから、それらを土台としてさらに学習が進められると判断したからである。

実践の順序は、①文構造（単文の語順）、②質疑応答（単文での問答）、③意見整理（文章）の順で実施している。「英語のロジック」を体得するために、まず語順の認識を高める「文構造トレーニング」、次にやり取りの過程で「明言化・具体化」の必要性に気付く「質疑応答トレーニング」、そして、最後に意見と事実、事例を述べる順序を整える「意見整理トレーニング」を実践した。

例えば、「質疑応答トレーニング」では、相手のロジック（英語話者のロジック）を考えた質問と、それに対する応答の工夫、すなわち「明言化・具体化」のため、文脈に依存しない言葉による反応（明言化）と具体的な返答（具体化）の必要性を生徒に気づかせる教材を開発して授業実践に取り組んだ。実践後の生徒の振り返りの抜粋を次のようにまとめている。

【表2：「質疑応答トレーニング」の振り返り抜粋】（下線追加：福本）

生徒 E	英語を話す人たちと接するときは <u>ニュアンスだけで伝えようとするのではなく、聞きたいことははっきり聞いて、言いたいこともはっきり伝えないと伝わらないと分かりました。</u>
生徒 F	普段使っている言い方は外国の人にとっては伝わりにくいことがわかりました。 <u>日本語では親切に聞こえるけど、英語では親切に聞こえないことがわかりました。</u>
生徒 G	<u>考え方が違うから伝え方が違ってくる。</u>
生徒 H	英語は日本語と違って <u>くわしく話さないと伝わらないのだな</u> と思いました。だから（慣れていないから）少し <u>大変ではあるけど、（気持ちが）伝わりやすい</u> と思った。
生徒 I	<u>いちがいにどっちがいいとは言えないけど、日本語の方がらくだと思った。</u>
生徒 J	言語が違うことで、 <u>自分の普段が全然違うということを理解しないとイケない。それぞれにいいところがある。</u>

（「香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 令和元年度教職実践研究報告書」より）

以上が「質疑応答トレーニング」の振り返りの抜粋である。「日本語のロジック」と「英語のロジック」の違いを理解する入り口に差し掛かっていることがわかる。生徒 G は、「考え方が違うから伝え方も違ってくる」という振り返りをしている。これは、言語はその話者の思考の過程を映し出す鏡であることを体験的に理解しているのである。

通常、英語科のこれまでの実践研究では新出文構造の導入や練習の在り方、言語活動の工夫といった英語という言語の発音、語彙、文構造などを学んで、それらをいかに活用させるか、ということに重点が置かれてきた。しかし、言語の違いはその使い手の思考の違いから生起されるものであることから、その点についての研究と指導については今まで必ずしも十分ではなかったの

ではないかと思われる。その意味で、福本（2020）の実践的な研究は画期的である。

この研究がさらに進められることが、目標にある、「見方・考え方を働かせ」る指導展開につながることを期待したい。そこで、さらに「日本語のロジック」と「英語のロジック」の架け橋となる指導改善の視点を次の項目で確認する。取りあげる内容は、「語彙」と「談話の特徴」である。特に、後者においては、「書くこと」において、一文、一文をつなげてあるひとかたまりの内容を伝える際、その文の並べ方、つなぎ方に「英語のロジック」が表出されると考えたからである。

4. 「英語のロジック」が表出する「語彙」と「談話の特徴」の指導

「英語のロジック」を習得するためには、外国語学習環境において英語に触れる機会が限られることから、明示的に教授学習する必要性がある。その実践事例のひとつを前項で確認した。「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動」を行う際に、当該外国語、英語の語彙と文構造、さらに文の配列、すなわち談話の特徴から、「英語のロジック」を学ぶという視点で学習活動や言語活動の在り方を見直す必要がある。そこで、ここでは「語彙」と「談話の特徴」について考えたい。

4.1 語彙

語彙の学習について考えたい。語彙は単語の集合体である。ひとつひとつの英単語の学習は、発音、綴り、品詞と意味を学ぶことが必要だが、ここでは主に意味の学習について考える。

語彙とは、ひとつひとつの単語がただばらばらに集められているものではない。そこには単語と単語の何らかの関係や構造が存在する。「語彙」の意味を国語辞典で紐解くと、「特定の条件のもとに用いられる語の総体（を集めたもの）」とある。そして、その総体は単語の意味機能などから組み立てられていている。単語の表す意味は、私たちの身のまわりにあるあらゆるものことのある視点で切り取った内容を表している。さらに、談話内においては、その時、その文脈においてその単語が具体的に指し示す内容である。

英語の vocabulary は文字通りここで説明した「語彙」である。ある英和辞典には、「単語 1 つ (a word) やばらばらの単語の集合 (words) ではない」との説明がある。したがって、words の意味は、あまり単語と単語の関係など考えることなく、ただ雑多に集められた単語の集まりと考えることができる。

そこで、実際、授業において単語はどのような取り扱い方をしているのか。まず多くの生徒は単語帳や単語カードを使って単語を記憶することに力を注いでいる。電車内、通学途上の高校生の中には手垢のついた例文付きの単語帳や単語カードをイヤフォンで耳から音声を聞きながら学習している姿がある。現在は多くの生徒が同様のことをスマホで学習している。

また、研究授業などでは、一昔前から教師がフラッシュカードを駆使して、それらを表にしたり裏にしたりしながら語の発音を生徒に注意して聞かせると同時に綴りと意味を指導している。現在では、フラッシュカードの役割を電子黒板などの情報機器が取って代わっているが指導方法は基本的にはフラッシュカードの機能をそのまま受け継いでいることが多い。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ」る上で、ここでは何が問題かと考えたい。まず単語の表す意味は、前述の通り私たちの身のまわりにあるあらゆるものことのある視点で切り取った内容を表している。しかし、単語帳、単語カード、フラッシュカードの指導では、ある英単語の意味とそれに該当するするであろうと思われる日本語の単語の意味があたかも一対一に対応しているがごとく扱われているのである。

必ずしも単語の意味は一対一に対応しているとは限らない。このことについては、鈴木孝夫(1973)の『ことばと文化』に詳しい。典型的な例が説明されている。日本語話者と英語話者とは、同じもの同じ現象を目の当たりにしたとしても、ものの見方が異なる。認識の仕方が異なるのである。このことがひいては文化の特徴に至る、ということである。

例えば、日本語の「見る」という単語の意味にほぼ相当する英単語には、中学校で学習するものだけでも、look や watch や see などがある。日本語の単語が表す意味の範囲と英語の単語が表す意味の範囲が重なるところもあれば、重ならないところもある。この点が重要で、この意味の領域の違いを理解、感得することが「英語のロジック」の気付きにつながる。

実際にどのような指導が考えられるのだろうか。単語帳、単語カードやフラッシュカードでの学習はある学習段階では有効である。しかし、「英語のロジック」への気付きを促すためには十分ではない。そこで、中学校や高等学校段階ではやはり辞書の活用が大切なのである。ところが、生徒の辞書の使い方を観察していると、単語の意味の第1番目に記述されている意味がその単語の意味である、と考えがちである。それがさらに、日本語と英語の単語の意味が一対一に対応している、との考え方を助長してしまうことになるのではないかと考えられる。

そこで、教育現場では、よく「辞書は引くものではなく、読むものだ」と指導されることがある。その単語全体の項目や例文をよく読み込んでその単語の使われ方、どの単語との相性がよいのかなどを明示的、意図的に学ぶのである。例えば、日本語では「強い雨」とか「強い風」という表現はごくごく普通である。これを、「強い」=「strong」とだけ学習していると、次の例にあるように英語話者にとっては少し不自然な英語になりかねない。

Oxford Collocation Dictionary for Students of English (2009) には次のような記述がある。

Collocation is the way words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing. For example, in English you say *strong wind* but *heavy rain*. It would not be normal to say *heavy wind* or *strong rain*.

英語では *wind* には *strong* を *rain* には *heavy* を使うのが自然な表現なのであるが、これが逆に *heavy wind* や *strong rain* という表現は通ずるかもしれないが英語話者にとっては不自然に聞こえてしまう可能性がある。日本語と英語の語の意味が一対一に対応していると考えてしまうと、「強い」=「strong」という言語処理をしてしまうことになりかねない。

そのために、この様な英語話者が不自然と感じる使い方を防ぐためにも「辞書は引くものではなく、読むものだ」と指導することは、学習段階も考慮する余地はあるものの外国語環境のもと

で英語を学習する学習者にとっては有効な学習方法のひとつであることには間違いない。今後、「見方・考え方を働かせ」得る辞書指導の改善と研究が望まれるところである。

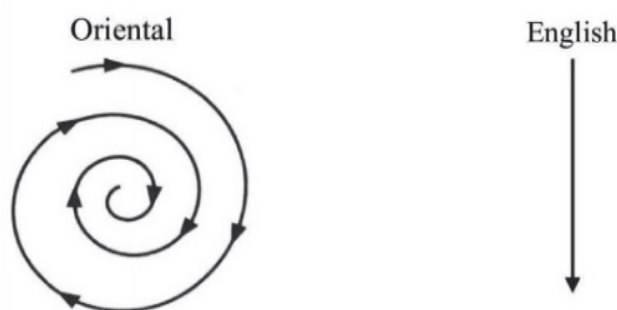
しかし、この様に明示的、意図的な学習とともに必要なことは、語彙、文構造や談話の学習全体に通じることでもあるが、やはり多量の英語に触れることが必要で、Krashen が唱えていたように、多量の「理解可能なインプット」が言語習得の必要条件なのかもしれない。インプットの過程で必ずしも明示的ではなくとも暗示的に単語の意味、単語間の関係、構造やつながり、collocationなどを体感、感得して習得していくことができる、と考えていたのではないだろうか。

4.2 談話の特徴

談話の特徴とは、談話の構造のことであり文の並べ方、論の進め方のことである。ここでは、「書くこと」の言語活動について考えたい。「書くこと」は、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」の言語活動に比べると、生徒が苦手と感じている言語活動である。その中でも具体的な活動として、例えば、授業で少し長めの speech に取り組む生徒の姿を観察すると、まず日本語で原稿を書いて、その後、その日本語を四苦八苦しながら英文に直して原稿を整え、その英文を暗唱して発表する、ということがよく行われている。

この場合、「日本語のロジック」で文章を構成して原稿を書いてまとめる。その後、オリジナルの日本語を英文に直しやすく書き替えたり、主語のない日本語に主語を書き加えたりと、日本語と英文の間を行ったり来たりしながら英文に直して全体を整えていく。

しかし、ここに Kaplan (1966) が示した図があるが、この図にあるように、前述の speech の準備の進め方では、文の並べ方、論の進め方全体が左側の Oriental の進め方になりがちである。「英語のロジック」を体現した右側の English の論の進め方にはなりにくい、という傾向がある。



【図：日本語と英語の表現方法の違い（左:日本語 右:英語）】

生徒の speech の後に生徒間で英語での Q&A を行うとなれば 4 技能 5 領域を統合した言語活動となり得る。しかし、speech 原稿を整える時点で、前述のような取り組みのみであれば、必ずしもその活動は、「英語のロジック」を学ぶことにはつながらない。

4.2.1. 「書くこと」から「英語のロジック」を学ぶ（実用英語技能検定問題と解答例から）

「英語のロジック」に沿って思考する。その思考の結果を文章として書き記す。その典型的な実例が実用英語技能検定試験の問題に工夫されている。次の問題と解答例は、公益財団法人日本英語検定協会のホームページに掲載されている 2019 年度第 3 回、実用英語技能検定 1 級の English Composition の問題文と解答例である。

English Composition

- Write an essay on the given TOPIC.
- Give THREE reasons to support your answer.
- Structure: introduction, main body, and conclusion
- Suggested length: 200-240 words
- Write your essay in the space provided on Side B of your answer sheet.

Any writing outside the space will not be graded.

TOPIC

Can renewable energy sources replace fossil fuels?

Answer (example)

Our reliance on finite resources is doing tremendous environmental harm, and I believe our desperation to find alternatives will result in renewable energy sources replacing fossil fuels. Moreover, the rapid advancement of technology and falling costs will ensure this happens in the not-too-distant future.

First, the greater focus on environmental issues like climate change has led to a shift in general sentiment regarding fossil fuels. This is where renewable energy sources can shine. The ability to generate energy from nature with minimal damage to it is attractive to an increasingly environmentally conscious population.

Additionally, the recent focus on renewable energies like solar and wind can be seen in cutting-edge technologies. Whereas these energy sources were once considered supplementary to fossil fuels, increased efficiency means they are now providing a genuine alternative. Solar panels, for example, have more than doubled in efficiency over the last half century and continue to be improved.

Finally, increasingly affordable prices are helping to foster wider adoption. As technology is refined, cost is reduced, which benefits consumers. For instance, many newly built houses now come with solar panels, allowing people to generate clean energy for themselves at a lower cost.

There is no doubt that renewable energy sources are the way forward. It is only a matter of time before so-called alternative energy becomes the norm, leading to a cleaner, safer future.

4.2.2.Essay の構成分析

問題とその解答例から、問題が求めている Essay の構成は、次のような組み立てにまとめることができる。次に、それぞれの部分を詳しく確認したい。

Introduction	導入
Body 1	本論 1
Body 1	本論 2
Body 1	本論 3
Conclusion	結論

(1) Introduction (導入)

① Our reliance on finite resources is doing tremendous environmental harm, and ② I believe our desperation to find alternatives will result in renewable energy sources replacing fossil fuels. ③Moreover, the rapid advancement of technology and falling costs will ensure this happens in the not-too-distant future.

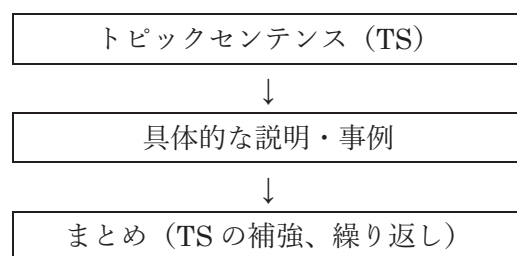
まず、破線②で自分自身の立場を明確にしている。そして、①と③の破線にあるように、その理由を3点、化石燃料への依存による環境破壊、再生可能エネルギー関連技術の急速な進歩、進展とそのコストの軽減をあげている。この導入に続く本論、Body1 (本論1)、Body2 (本論2) と Body3 (本論3) でさらにそれらが説明される内容であることを明示している。

(2) Body (本論)

Body1 (本論1) の内容を確認する。構成は、「トピックセンテンス」(1文) → 「具体的な説明・事例」(1文か2文) → 「まとめ (TS の補強、繰り返し)」(1文) が基本となっている。

First, ①the greater focus on environmental issues like climate change has led to a shift in general sentiment regarding fossil fuels. ②This is where renewable energy sources can shine. ③The ability to generate energy from nature with minimal damage to it is attractive to an increasingly environmentally conscious population.

破線①がトピックセンテンスであり、②が具体的な説明・事例、③がさらにトピックセンテンスの主張を補強する書きぶりとなっている。一般的に本論の構成は、次のものが期待されている。



そして、本論をつなげるために、それぞれの本論の冒頭には、問題の指示もあり、通常、First (第一に)、Second (第二に)、Third (第三に) などとするのがわかりやすい。解答例では、First (第一に)、Additionally (それに加えて)、Finally (最後に) としている。そして、結論である。

(3) Conclusion (結論)

There is no doubt that renewable energy sources are the way forward. It is only a matter of time before so-called alternative energy becomes the norm, leading to a cleaner, safer future.

ここでも、破線の部分全体がこの essay の冒頭で主張した自分の立場とその理由などを繰り返し述べて補強するという構成になっている。

以上、ここまで実用英語技能検定試験 1 級の検定問題と解答例を素材として、essay の構成について述べてきた。学習指導要領には小学校から中学校、高等学校まで、それぞれの学校段階の目標が明示され、そして、その目標に至るための言語活動が示されている。ここまで説明してきた構成で essay をまとめることが教科目標に到達する言語活動のひとつである、と考えることもできるのである。

また、この構成は、「書くこと」ばかりではなく、前述の speech の例にもあるように「話すこと [発表]」の場面で求められることとも重なる。大切なのは、この論の進め方、書きぶりそのものが英語話者の思考のプロセス、「英語のロジック」が具体化され、発露している場面なのである。

すなわ、自分の立場、意見を明確にして、理由とともに具体例を示しながら説明する。最後に、また、自分の立場、意見を繰り返したり、補強したりして結論とするのである。この思考のプロセスを踏みつつ自分自身でいろいろ考えて自分の考えを英語でまとめる練習が必要なのである。

5. 結語

「日本語のロジック」と「英語のロジック」、この「ロジック」を学ぶことが「見方・考え方を働かせ」て言語活動に取り組むことに求められている。外国語学習環境のもとではインプットの量が限られていることから、明示的に、意識的に「ロジック」を学ぶ必要がある。これからの学習指導において大切な研究領域である。

また、授業時間のみではインプットの量が限られてしまうことから、授業において指導する内容に「ロジック」を学ぶことと同様、生徒が自律的な学習者となり得ることができるよう、学習意欲を喚起し、学習方略を教授学習する場面がますます必要になる。授業の在り方をもう一度根

本的に見直す必要がある。見直す視点は、「ロジック」と「自律的学習者の育成」であることは言うまでもない。

引用・参考文献

- 福本香緒里 (2020)「英語母語話者とのコミュニケーション摩擦軽減を目指した中学校英語科での実践的な研究―「英語のロジック」の指導に着目した教材開発と授業実践―」『香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 令和元年度教職実践研究報告書』(pp.71-80)
- 奈須正裕 (2017)『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説外国語編』開隆堂
- 鈴木孝夫 (1973)『ことばと文化』(岩波新書) 岩波書店
- 日本実用英語検定協会 (2019)「実用英語技能検定試験 1 級第 3 回問題と解答例」
- 和田 稔 (1997)『日本における英語教育の研究 学習指導要領の理論と実践』桐原書店
- Oxford Collocation Dictionary for Students of English. (2009). Oxford University Press.
- Kaplan, R. B. (1966) . Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16. 1-20.

第Ⅲ部

研究の経緯と論点について

第 III 部 研究の経緯と論点について

和田稔

2019年度の研究テーマは「改訂学習指導要領（小・中・高）の方向性を考える」である。具体的には、改訂学習指導要領・中学校の「言語活動」の「話すこと（やり取り）」の指導事項（ア）「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、質問したりして、互いに会話を継続する活動」を「どのように解釈し（理論的検討）、どのように授業で具現化するか（実践的検討）」の観点から研究した。

第 III 部では1年間の研究の経緯と論点についてまとめて、次の研究への参考としたい。

1 論点1 ー 何故、「話すこと（やり取り）」を研究対象とするか？

平成29年告示学習指導要領（中学校・外国語）（以下、「改訂学習指導要領（中）」と略記する）は、従来の学習指導要領（中学校・外国語）の基本的内容を大幅に改訂している。そのなかでも、言語活動の構成と言語活動の指導事項の改訂は注目すべきである。とくに、言語活動のひとつの領域である「話すこと」の改訂は、従来の学習指導要領における懸案に対する答えとして、注目すべきであると考えられる。

「話すこと」の言語活動をどのように捉えるか、は学習指導要領の変遷をみると揺れ動いている。

昭和33（1958）告示学習指導要領

「聞くこと、話すこと」として、「聞くこと」と「話すこと」が一体化しているが、「言語活動」ではなく「学習活動」と規定している。指導事項は第1学年、第2学年、第3学年共通である。たとえば、「英語を聞かせ、これにならって言わせる」とか「英語を聞かせ、これを動作で答えさせる」などが示されている。

昭和44（1969）告示学習指導要領

「聞くこと、話すこと」として、「聞くこと」と「話すこと」が一体化していることは、同じであるが、今回は「言語活動」と規定され、学年別に指導事項が示されている。たとえば、「身近なことを述べて、相手の人に念を押すこと」とか「身近なことについて、数個の文を用いて、説明し、聞くこと」（以上、第3学年）などが示されている。

昭和52（1997）年告示学習指導要領

「聞くこと、話すこと」として、「聞くこと」と「話すこと」が一体化しているのは、変わらない。「言語活動」と規定していることも変わらないが、指導事項が学年別に示されるのではなく、第1学年、第2学年、第3学年共通である。たとえば、「話そうとする事柄を整理して、大事なことを落とさないように話すこと」とか「相手の意向を聞き取って、的確に話すこと」などが示されている。

平成元（1989）年告示学習指導要領

「聞くこと」と「話すこと」が切り離され、別個の「言語活動」と規定されている。指導事項は学年別に詳細に示されている。たとえば、「まとまりのある文章の概要や要点を聞き取ること」（第3学年「聞くこと」）とか「話そうとすることを整理して、大事なことを落とさないように話すこと」（第3学年「話すこと」）などが示されている。

平成10（1998）年告示学習指導要領

「聞くこと」と「話すこと」は別個の言語活動と規定されている。それぞれの「言語活動」に対応する指導事項が詳細であること、指導事項に「学習活動」と思われる活動が含まれている点が特異な点である。学年別には示されていない。たとえば、「強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴に慣れ、正しく発音すること」（「話すこと」）とか「つなぎ言葉を用いるなど工夫をして話が続けるように話すこと」（「話すこと」）とか「話し手に聞き返すなどして内容を正しく理解すること」（「聞くこと」）など。

平成20（2008）年告示学習指導要領

先行する平成10（1998）年告示学習指導要領と「言語活動」の区分も指導事項も大きな改訂点はない。

平成29（2017年）告示学習指導要領

改訂学習指導要領では、従来の「聞くこと」、「話すこと」の言語活動の関係及び言語活動の指導事項の点において、大きな改訂を行っている。言語活動の領域を「聞くこと」と「話すこと」に分ける点では先行する学習指導要領を踏襲しているが、「話すこと」を「話すこと（発表）」と「話すこと（やり取り）」に分けたことは注目すべき改訂と言えるであろう。

このような区分はCEFRの区分（「理解すること（「聞くこと」と「読むこと）」、「話すこと（「やり取り」と「表現」）」、および「書くこと」を参考にしたと言われている。たしかに、その区分は従来の学習指導要領の論点、つまり、従来の学習指導要領が数次の改訂を通して、言語活動の「話すこと」の位置付けの揺れに対する一つの解答といえる。ただし、このような事実を認識したうえで、従来の学習指導要領が積み重ねてきた言語活動の区分、言語活動の指導事項については、研究をすることは忘れてはいけないであろう。

本研究の対象を「話すこと（やり取り）」としたのは、以上のような認識を踏まえまず第1に改訂学習指導要領の最も重要な論点から出発することにしたのである。

論点2 「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」をどのように解釈すべきか。

この指導事項を構成要素に分析すると、概略、以下のようになるだろう：

- （1）「関心のある事柄」とは何か。
- （2）「その場で適切に応答する」の「その場で適切に」とは、具体的にはどのようなことなのか。
- （3）「会話を継続する」の「会話」とは何か、「継続する」とは具体的にはどのようなことか。「活動」は、どのような活動か。

これらの質問に対する解答を得るために、文部科学省の見解を検討することから始めたい。

(1)「解説」(文部科学省 2017)の見解。

「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」についての「解説」には、上記の質問に対する答え（または、ヒント）が必ずしもあるわけではないが、おおよそ以下ように要約できる。(pp. 61-62)

- ① 「関心のある事柄」とは、学校行事、日常の出来事などで生徒の共通の話題になっている事柄のことである。
- ② 「その場で適切に」については、「その場で」の意味はかなり詳しく解説されているが、「適切に」の意味には一切説明がない。「その場で」は「即興で」「あらかじめ原稿を準備してから話すのではなく」などと言い換えられている。しかし、「適切に」は「やり取り」(interaction)では、きわめて重要なコンセプトではないだろうか。たとえば、「応答する内容が適切か」「適切でなければどのように応答を修正するか」「適切とは文法的に正確であることなのか」「正確でなければどのように修正するか」など検討すべきことは多い。
- ③ 「会話を継続する活動」は「会話」とはなにか、「継続する」とはどのようなことなのか、という2つの検討事項に分けられる。しかし、「会話」については、「解説」には、説明はない。解説する必要があるほど自明な言語使用をいうことなのであろうか。「継続する活動」とはどのような活動か、「継続する」とはどのような言語使用を言うのかについても解説はない。「解説」には、「会話を継続・発展させるために必要なこと」として「言語の働き」の例が列挙されているだけである。

(2) 文部科学省平成 28 年度小学校及び中学校各教科指導主事連絡協議会～
中学校 外国語 ～ (平成 28 年 6 月 24 日) 資料および「解説」)

改訂学習指導要領(中)の「解説」には、「情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」の指導事項のウの解説に「同じタスクを相手や役割を変えながら数回繰り返しながら学びを深めていくことも重要である」という表現で「タスク」という用語が使われている。しかし、「タスク」が「会話を継続する活動」を意味するかは不明である。

このような「解説」の説明不足を補うものとして、「指導主事連絡協議会」での文科省の説明を検討してみよう。

中学校の英語力、とくに「話すこと」の「指導改善のポイント」について文科省は次のように述べている。

<課題>

- * 基本的で身近な話題に関する即興的な質問について、(伝えたい内容はおおむね伝わるものの) 時制の誤りなど基本的なミス、使える文法や表現が限定的
- * ある程度の準備をした上で、個人の考えや経験に基づいて、意見、理由などの要素を関連づけながら考えをのべること

<指導改善のポイント>

- * 活動後に教師からフィードバック、生徒が振り返る機会
- * 簡単なチャットなど、即興的なやりとりを行う機会の増加
- * 話を展開するための話の流れのフォーマットを提示
- * 興味・関心のある話題・内容を扱い、「相手に伝える」ことを重視した活動

このように一般的な指導改善のポイントを述べたうえで、具体的な検討事項を提示している。

<求められる言語活動とは？>

- * 情報を伝え合う必然性があるか。キーワードは **information gap**.
- * 情報を伝え合う際の相手意識があるか
- * 教科書を素材に、実際のコミュニケーションの場面を設定しているか

<即興で伝え合うとは？>

- * 話す活動の前に準備させすぎているか（書いてから「話す」等）
思い切って「補助輪」をはずしてみましょう。
- * 「その場」で思考・判断・表現させる場面があるかによれば、に
- * 正確さよりもむしろ伝えたい内容を重視しているか

以上、文科省の説明は分かりにくい点は依然として残るが、2つの説明を総合すると、「話すこと（やり取り）」の指導事項「関心のある事柄について、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」が提起された理由・問題意識、および課題に対する対応の方向性が（かなりの程度）明らかになったと言える。

論点3 「互いに会話を継続する活動」としての“information gap”の活動はどのような活動か。

「担当指導主事連絡協議会」での文科省の説明では「互いに会話を継続する活動」のキーワードは“information gap”であるという。では、“information gap”とはなにか。Richard, Platt & Platt(1992)によれば、

information gap

(in communication between two or more people) a situation where information is known by only some of those present. In “communicative language teaching” (see COMMUNICATIVE APPROACH) it is said that in order to promote real communication between students, there must be an information gap between them, or between them and their teacher. Without such a gap the classroom activities and exercises will be mechanical and artificial. (p.179)

communicative approach (also communicative language teaching)

(一部省略) Teaching materials used with a communicative approach often emphasize the process of communication, such as using language appropriately in different kinds of tasks, e.g. to solve puzzles, to get information, etc.; using language for social interaction with people.
(p.4)

さらに、「指導主事連絡協議会」は文科省から口頭で、「互いに会話を継続する活動」は「タスク」であるとの説明があった、と伝えられている。このことに加え、“information gap”を内在させる代表的活動は「タスク」であるから、「会話を継続する活動」は「タスク」とすると考えた。しかし、「会話を継続する」という表現の「会話」と「タスク」の関係については、検討すべきことが残る。

さらには、「タスク」(task) をめぐっては、複雑な検討課題が残っている。たとえば、「タスクとは何か」の定義は多種多様である。(参考資料 1 Some definitions of task. Johnson 2003 p.4 を参照)

多様な定義について、Johnson(2003)は次のように述べている。

But it is necessary at the outset to specify how are we using the word ‘task’ in this book. The word may be said to have two uses, a ‘specialized’ and a ‘general’ one. In the task-based teaching literature there arise, quite understandably, many attempts to define the term, and to distinguish a ‘task’ from an ‘activity’ and ‘exercise’. (p.4)

同様に、Ellis(2003)も次のように述べている。

What exactly is a ‘task’? How does a ‘task’ differ from other devices used to elicit learner language, for example, an ‘activity’, or ‘exercise’, or ‘drill’. It should be acknowledged from the start that in neither research nor language pedagogy is there complete agreement as to what constitutes a task, making definition problematic …(p.2)

そのうえで、「タスクの判断基準」(criterial features of a task)として次の条件を挙げている。

- (1) A task is a workplan.
 - (2) A task involves a primary focus on meaning.
 - (3) A task involves real- world processes of language use.
 - (4) A task can involve any of the four language skills.
 - (5) A task engages cognitive processes.
 - (6) A task has a clearly defined communicative outcome.
- (pp. 9 – 10)

さらに、上記(2)について、説明を付け加えている。

A task seeks to engage learners in using language pragmatically rather than displaying language through communicating. Thus, it requires a primary focus on meaning. To this end, a task will incorporate some kind of ‘gap’, i.e. an information, opinion, or reasoning gap. The gap motivates learners to use language to close it. (p. 9)

“information gap”の活動を上記のよう捉えるとともに、(3) A task involves real-world processes of language use を内包する「タスク」として、いわゆる“real-world task”を研究対象とすることとした。”real-world task”とは、Nunan (1989)の説明をまとめると以下のような「活動」である。

Real-world tasks, which are designed to practice or rehearse those tasks which are found to be important in needs analysis and turn out to be important and useful in the real world. (pp. 40 – 41.)

論点4 「会話」と「タスク」は同じか、異なるか？

「お互いに会話を継続する活動」の解釈をするに当たって、難しい課題が残った。「活動」を「タスク」、具体的には、“information gap”と内在させる活動と捉えたことは前述した通りである。しかし、そのように解釈すると「タスク」と「会話」の関係の明確化が課題として残る。改訂学習指導要領では「会話」という用

語が数か所で使われている。従来の学習指導要領では「会話」という用語は使われていない。なぜ、改訂学習指導要領で「会話」が使われるようになったのか、という問題意識を持って「解説」などを読んでも手掛かりはない。「会話」は一般に広く使われているから説明の必要はないということであろうか。

「お互いにやり取りを継続する活動」とでも表現されているならばよいのだが。

このような問題意識に持ちながら、「タスク」と「会話」は別個の言語活動であるという立場で研究を進めることとした。しかし、この方針については、研究協力者間でも意見が分かれた。以下に、「タスク」と「会話」を別個の言語活動とする理由、とくに「会話」とはなにか、以下のような資料を参考にしたが今後検討すべき課題である。

(1) Crystal & Davy (1975) の見解

There are a number of general comments which have to be made by way of introduction to the data and approach of this book. The main aim, as already suggested, is to provide samples and analyses of 'natural, everyday, informal conversation', and to make suggestions as to how this material might be pedagogically used. But what meant by this label? We might simply have talked about 'conversation' throughout; but we feel this term, on its own, is too vague and broad to be helpful. After all, it may be used to refer to almost any verbal interchange, from casual chat to formal discussion; hence we have used the term 'informal conversation', to emphasize which end of the conversational spectrum we are concerned with --- conversation on informal occasions, between people who know each other, where there is no pressure from outside for them to be self-conscious about how they are speaking. What happens when people simply want to talk friendly.

(p.2)

(2) Tsui (1994) の見解

The term 'natural conversation' refers to conversation which occurs spontaneously, without any planning or prompting beforehand: this

is as opposed to conversational data which is intentionally solicited by the linguist, often with interlocutors being assigned roles, ...

(pp. 5 – 6)

(3) Nolasco & Arthur (1 9 8 7) の見解

People sometimes use the term 'conversation' to mean any spoken encounter or interaction. In this book however, 'conversation' refers to a time when two or more people have the right to talk or listen without having to follow a fixed schedule, such as an agenda.

The purposes of conversation include the exchange of information; the creation and maintenance of social relationships, such as friendship; the negotiation of status and social roles, as well as deciding and on carrying out joint actions. Conversation therefore many functions, although its primary purpose in our own language is probably social.

(p.5)

これらの説明といわゆる'real-world task'の条件とを比較すると「会話」(conversation)は'task'と異なると考えてよいのではないか。以下は Skehan (1 9 9 8) の'task'の条件である。「タスク」と「会話」の関係を考えるのに参考になる。

A task is an activity in which:

- ... meaning is primary
- ... there is some communication problem to solve
- ... there is some sort of relationship to comparable real-world activities
- ... task completion has some priority
- ... the assessment of the task is in terms of outcome

(p. 95)

論点 5: なぜ、生徒・学生から「タスク」と「会話」のデータを収集するのか？
そのねらいは何か？「タスク」と「会話」はどのように選んだか。

2019年度の研究は生徒・学生から「タスク」と「会話」のデータ

収集の段階で終了した。データの分析やその結果を活用して授業への具現化の検討は次年度（2020年度）に引き継ぐ。

何故、生徒・学生の「やり取り」（「タスク」と「会話」）のデータを収集するか。これは文科省が「指導改善のポイント－話すこと」として挙げた「課題」（論点2の（2）参照）の実際を確認したうえで、研究を進める必要があると考えたからである。

このような認識に基づいて、研究グループのメンバーひとりひとり「タスク」と「会話」を作成し、それらをメンバー全体で検討し、最終的にひとつの「タスク」とひとつの「会話」を決めた。（それらの「タスク」と「会話」は参考資料2、3を参照。）「タスク」を選ぶに当たっては「タスクの難易度（task difficulty）」という難しい問題を考える必要があるであろうが、本研究では研究グループのメンバーの「経験知」を大切に選択した。

「タスクの難易度」を決める判断基準については、研究者が様々な提案をしている。たとえば、Skehan（198）は次のような判断基準を提示している。

1 Code complexity

- … linguistic complexity and variety
- … vocabulary load and variety
- … redundancy and density

2 Cognitive complexity

(1) Cognitive familiarity

- … familiarity of topic and its predictability
- … familiarity of discourse
- … familiarity of task

(2) Cognitive processing

- … information organization
- … amount of ‘computation’
- … clarity and sufficiency of information given
- … information type

(3) Communication stress

- ... time limits and time pressure
- ... speed of presentation
- ... number of participants
- ... length of texts used
- ... type of response
- ... opportunity to control interaction

(p.99)

「経験知」には、このような判断基準が意識化されてはいないであろう。その意味では「経験知」に基づく選択は否定すべきではないが、意識化し、学校教育における「タスク」の難易度を共有する判断基準を設定する作業は今後する必要がするであろうであろう。

論点6 どのようなデータを収集したか。収集したデータをどのように分析するか？

以下の情報はすでに提示したが、ここで再度データ収集対象者を挙げておく。

1 T 中学校 2 年生

- * 通常学級 5 クラスから無作為に 1 クラス選ぶ。
- * データ収集対象ペアー 16 ペアー (32 名)
- * データ分析対象ペアー 10 ペアー

2 U 商業高等学校 3 年生

- * 授業科目は選択英語。
- * 大学進学希望者が多い。
- * データ収集対象ペア 16 ペア (32 名)
(無作為に 32 名を選ぶ)
- * データ分析対象ペア 10 ペア

3 S 普通科高等学校 3年生

- * データ収集対象ペア 17 ペア (34 名)
- * データ分析対象ペア 10 ペアを選ぶ。
(10 ペアはデータ収集対象ペア 17 ペアから無作為に
10 ペアを選ぶ。)

4 M 大学 1年生と3年生の混合クラス

- * データ収集対象ペア 1年生 10 ペア (20 名) および
3年生 7 ペア (14 名)
- * データ分析対象ペア 10 ペアを選ぶ。

以上のデータ収集対象者から得たデータはデータの質や量の観点からどこまで一般的なデータであろうか。検討すべき点は多々あるであろう。しかし、研究グループとしては、集められた情報は大切にしたい。

収集した「会話」および「タスク」の実例は参考資料4を参照。実例はT中学校 2年生の「会話」と「タスク」のうちで、最も充実したやり取りと判断して選んだものである。

収集したデータをどのような観点から分析するか、は次年度(2020年度)の前半で検討する予定である。どのような観点で分析するか、たとえば、「継続する活動」の「継続する」とはどのように判断すればよいのか。本年度の「タスク」と「英語会話」ではやり取りを「3分」続ければ「継続した」と解釈した。しかし、判断した根拠を問われれば、「教師の経験」によると答えることになる。ほかにも検討すべき課題は多い。

引用文献

- Crystal, D., & Davy, D. (1975). *Advanced conversational English*.
London: Longman.
- Ellis, D. (2003). *Task-based language learning and teaching*.
Oxford: OUP.
- Johnson, K. (2003). *Designing teaching tasks*.
New York: Palgrave Macmillan.
- Nolasco, R. & Arthur, L. (1982). *Conversation*.
New York: OUP.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*.
Cambridge: CUP.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (Eds). (1992). *Longman dictionary of language & applied linguistics*.
England: Longman.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*.
Oxford: OUP.
- Tsui, A., B., M. (1994). *English conversation*.
Oxford: OUP.

参考資料 1 : Some definitions of Task

Long (1985: 89)	'a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward'. "Tasks" are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists' (both p. 89)
Crookes (1986: 1)	'a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research'
Wright (1987: 48)	'instructional questions which ask, demand, or even invite learners (or teachers) to perform operations on input data'
Krahnke (1987: 57)	'the defining characteristic of task-based content is that it uses activities that the learners have to do for non-instructional purposes outside of the classroom as opportunities for language learning. Tasks are distinct from other activities to the degree that they have non-instructional purposes'
Breen (1987: 23)	'a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making'
Candlin (1987: 10)	'one of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learners' cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu'
Nunan (1989: 10)	'a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right'
Swales (1990: 76)	'one of a set of differentiated, sequencable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation'
Skehan (1998: 95)	'... a task is an activity in which: <ul style="list-style-type: none"> – meaning is primary – there is some communication problem to solve – there is some sort of relationship to comparable real-world activities – task completion has some priority – the assessment of the task is in terms of outcome

Some definitions of task. Based on Kumaravadivelu (1993)

A

月曜日の朝、通学途中に数人で待ち合わせをします。
あなたは待ち合わせ場所に一番に着きましたが、間もなく
隣のクラスの B さんがやってきて声をかけます。他の友だちが
現れるまで B さんと会話をしながら待ちましょう。

B

月曜日の朝、通学途中に数人で待ち合わせをしています。
待ち合わせ場所に行くと、隣のクラスの A さんがひとり
でいます。あなたの方から声をかけ、他の人たちが来るまで
会話をしながら待ちましょう。

A

あなたは週末、友だちと一緒に勉強しようと思っています。相手を誘い、話し合った上で日程を調整し、予定を決めてください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00	8:00
10:00	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00 マスミと映画 ABC シネマ
4:00 ジュンとショッピング 渋谷駅 ハチ公改札	4:00 ↓

B

あなたは友だちから、週末と一緒に勉強しようといわれます。相手と話し合った上で日程を調整し、予定を決めてください。以下はあなたの週末のスケジュールです。

土曜日	日曜日
8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口	8:00 ヒカリとジョギング さくら公園入口
10:00 伊藤歯科	10:00
12:00	12:00
2:00	2:00
4:00 柔道の稽古	4:00

