

論文

新学習指導要領移行後の中学校検定英語教科書における 「話すこと [やり取り]」の即興性

Impromptu Spoken Interaction Activities in Junior High School English Textbooks
Approved in the New Course of Study

茅野 潤一郎¹・小林 翔²・峯島 道夫³

CHINO Junichiro, KOBAYASHI Sho and MINESHIMA Michio

キーワード： 即興のやり取り、検定教科書、中学校

Key words: impromptu spoken interaction, ministry-screened textbooks, junior high schools in Japan

1 はじめに

Longがインタラクション仮説 (interaction hypothesis) を提唱して以来 (一例としてLong, 1996)、第二言語習得におけるアウトプットの重要性が指摘されてきた。アウトプット仮説を提唱したSwainは、アウトプットが担う役割として、学習者が伝えたいことと実際に伝えられることとのギャップに気づくことが習得を促すこと (noticing function) などを挙げた (一例としてSwain, 2005)。アウトプットが言語習得に果たす機能と役割には、上記の気づき (noticing) の他、仮説生成と検証、メタ言語的熟考、自動化の4つが存在すると考えられている (鈴木・齋藤, 2016)。

例えば白井 (2013) が「大量のインプットと適量のアウトプット」⁴という表現を用いるように、第二言語習得においてアウトプットにどの程度時間を充てるかという問題はあるものの、近年ではアウトプットが第二言語習得において何らかの役割や効用があることには異論がないようである。この流れを受け、国内でも英語の授業でコミュニケーション活動を行い、スピーキングやライティングによるアウトプットの機会を設けるようになって久しい。

2017年3月に改訂され、2021年度より完全実施された中学校学習指導要領 (以下、新指導要領) では、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) に準拠し、スピーキングがやり取り (spoken interaction) と発表 (spoken production) に区分された⁵。また、「即興性」が重視されるようになり、「話すこと [やり取り]」 (以下、単に「やり取り」と記す) の目標の1つとして、「関心のある事柄について、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」ことが謳われた。小学校の外国語科では、やり取りの目標として「その場で質問をしたり質問に答えたりして伝え合う」ことが示されており、中学校では、小学校での言語活動で身につけたコミュニケーション能力を土台として、いわゆる「即興力」を育成することが求められている。それにともない、近年、即興のスピーキング能力を伸ばすことを試みた実践が学校種を問わず、数多く報告されている (一例として、Uenishi, 2015; 胡子, 2018; 大西・齋藤, 2018; 千菊, 2019; 萩原, 2019; 川副, 2020; 酒井・大谷・猫田, 2020; 我妻, 2021)。

British Council (2020) が公立中学校英語教師173名に対し新学習指導要領移行前の2019年10月か

ら11月に実施した無記名による質問紙調査（4件法）によれば、即興的なスピーキング指導を「よく実施する」または「時々実施する」と回答した教師は64%であった。また、「教師が与えるテーマに沿って、生徒が互いに即興的に話をする」活動をどの程度行うかという質問（5件法）に対して、「いつも行う」「よく行う」「時々行う」を選択した教師は全体の71%であったのに対し、「あまり行わない」「全く行わない」と回答した教師は28%であった。「事前に話す内容を準備し、発表（スピーチ等）をする」活動を「あまり行わない」「全く行わない」と回答した教師が13%であったのと比較すると、即興的なやり取りを行うことに消極的な教師の方が多いことが分かる。

同様の調査を行った小林（2020）は、2019年6月に中学校教員48名に対し英語で即興的に発話する場面を取り入れた指導を行っているかどうかを尋ね、4件法で回答を求めたところ、31名（64.6%）が「ほとんど行っていない」「全く行っていない」と否定的な回答をし、「頻繁に行っている」と回答した教員はわずか2名（4.2%）であったことを報告した。また、小林は自由記述回答を分析し、即興性を意識したスピーキング指導を行っていない理由のひとつとして、即興的活動の優先順位が低いことを挙げ、中学校では、即興的スピーキング活動をする時間的余裕がなく、「教科書をを進めるのに精一杯」という状況が生じていることを示唆した。

小林（2020）が明らかにしたように、教科書をを進めると即興的スピーキング活動に充てる時間が不足するという状況は、全国の学校が抱えている問題であろう。しかし、これは見方を変えれば少し不思議な現象とも言える。その背景には、スピーキング以外の活動が重要視され、優先される傾向があることが窺えるが、それだけでなく、「教科書 ≠ 即興スピーキング」という図式があるかもしれない。つまり、教科書に載っている即興的スピーキング活動が不足しているため、あるいは、教科書に載っているともしその活動が扱いづらいため、即興的スピーキング活動をするには教師が自作教材を用意する必要があるか、教師がその活動自体を敬遠してしまうという事情もあるかもしれない。実際に、教科書に活動の手順を詳細に示そうとすればするほど即興性が低くなってしまったため、即興的スピーキング活動は教科書に載せる活動として扱いづらい。もし、多様な即興的スピーキング活動が教科書に豊富に掲載されていれば、教師は教科書を使って即興的なやり取りをさせることがより容易になるであろう。

では、中学校で使用されている教科書は即興的スピーキング活動をどのように扱っているのだろうか。本研究の第1筆者らによるChino and Urabe（2019）の研究では、全面改訂前の検定教科書（以下、「旧版」）のやり取りの活動を分析したところ、学年が進むにつれ活動数が減少し、また、中学1年生では非即興型のやり取りが大半を占めたものの、即興型のものは少ないこと、また、学年が進むと非即興型の活動は減るが、即興型の活動が増加するわけではないことが明らかになった。その結果から、即興のやり取りは学年を問わず十分だとは言えず、教師はその点を考慮しつつ、教材を工夫することが求められると帰結した（即興型・非即興型の定義については第2章で扱う）。

即興性が重視されるようになった新学習指導要領移行後の検定教科書（以下「新版」）では、教科書やスピーキング活動はどのように扱われるようになったのであろうか。前述のBritish Council（2020）や小林（2020）の調査は旧版が使用されていた頃に行われたものであったが、新版に即興的な活動がより多く載れば、即興的スピーキング活動をするには教科書は使えないというジレンマから脱却することが可能かもしれない。

当然のことながら、菅（2020）が指摘するように、教師は教科書に掲載された全ての事項を「軽重なく取り扱う」必要はなく、生徒の能力や実態に応じて「スキップしたり軽く取り扱うなど」柔軟に対応すべきであり、「教科書を絶対的なもの」と見なす必要はない。しかしながら、検定教科書は法律により使用義務が課せられており、主たる教材として位置づけられているため、教師は教

科書を指導のための最優先の拠り所として年間学習計画や毎時間の授業を組み立てることも事実である。したがって、教科書の言語活動をそのまま利用するにせよ、それに手を加えて使うにせよ、教科書にどのような活動が掲載されているかを知ることが、1年間あるいは卒業までの3年間を通じた指導計画を立てる際に不可欠であろう。

2 即興性

近年、頻繁に用いられるようになった「即興」とは何であろうか。どのようなやり取りであれば即興的であると言えるのであろうか。

『中学校学習指導要領解説外国語編』では、即興で伝え合うことを「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」と定義している（文部科学省, 2017, p. 22）。また、河内（2011）は、Robinson（2001）が挙げたスピーキングに影響を与える諸要因をもとに、タスクの方向性とタスクのタイプによるスピーキング活動の分類を行った。それに当てはめると、即興のやり取りは、双方向性があり、プランなし・先行知識なしの活動に分類される。これらをまとめると、即興のやり取りとは「準備時間を取らず」「話す内容を事前に考えず」「先行知識がない」やり取りとなるものの、これら3点は実際に活動を始める際の状況や、授業を展開する教師、生徒個人に左右される部分であり、教科書に掲載された活動そのものが準備時間を取る活動であるかどうか、あるいは先行知識がないかどうかを判定することは容易ではなく、言語活動の即興性を判定するには十分ではない。

本研究の第1筆者らによる先行研究（Chino and Urabe, 2019）では、やり取りの活動の即興度を判定するための指標として、「予測不可能度」と「発話自由度」という2つの構成要素を提案した。第1の要素である予測不可能度は、会話を開始する生徒（生徒A）の発話を、会話が始まる前にもう一方の生徒（生徒B）がどの程度予測できるかに関わる概念である。例えば、相手の発話が予測可能であれば、自分が話す内容を事前に考えたり練習したりすることが可能になり、その会話は即興であるとは言い難い。一方、唐突に話しかけられる場合には、相手が話す内容を予測することは困難であり、相手の発話に応答する際の発話は即興的なものになる。

第2の要素である発話自由度は、話し手が何らかの文法項目や表現に縛られることなく、自由に話すことができるかどうかを示すものである。日本の検定教科書は文法シラバス（grammar syllabus, structural syllabus）とトピックシラバス（topic-based syllabus）の統合型シラバスに基づいており（本井, 2015）、教科書の多くの言語活動は、“be going to”や比較級等の何らかの新出文法項目を含んだ文を使用させることを目的としている。そのため、例えば、生徒が教科書を見て“I am going to...”で始まる文を話すよう求められていることが分かれば、今後の予定について何らかの情報交換をしようとしていることが分かり、相手に話しかけられる前に自分自身の発話を組み立てることが可能となり、即興的であるとは言い難い活動となる。

Chino and Urabe（2019）は、これら2要素を用い、図1のように横軸に予測不可能度、縦軸に発話自由度を置き、それぞれ4つのレベルを設定し、即興性の概念図を提唱した（各レベルの定義については後述する）。また、それぞれレベル3以上の言語活動を「即興型」、それぞれレベル2以下のものを「非即興型」と命名した。

即興性を重視する新指導要領の下に発行された新版では、やり取りの活動においても生徒がより即興的な会話に触れる機会が増えたことが予想される。その一方で、即興的な活動が増えれば、教

科書のスピーキング活動の難易度が上がり、教師は教科書の活動をそのまま扱うことが困難だと感じるだろう。このように、新指導要領に移行して間もない現在、新版を詳細に分析することは教師が指導計画を立てる際に即興的なやり取りをどのように組み込むかを検討する上で意義があると考えられる。そこで本研究では、旧版との比較も含め、新版のやり取りの即興性について分析することを試みた。

なお、スピーキングのうち、発表 (production) の活動は本研究の対象外とした。発表の活動では、十分にリハーサルを重ねた上で発話するかどうか、あるいは、話す内容を事前に書いた上で発話させるかどうかといった活動の詳細が教科書に明記されていないか、あるいは教師の裁量に委ねられていることが多く、上述の予測不可能度を測定することが困難であることがその理由である。

3 研究方法

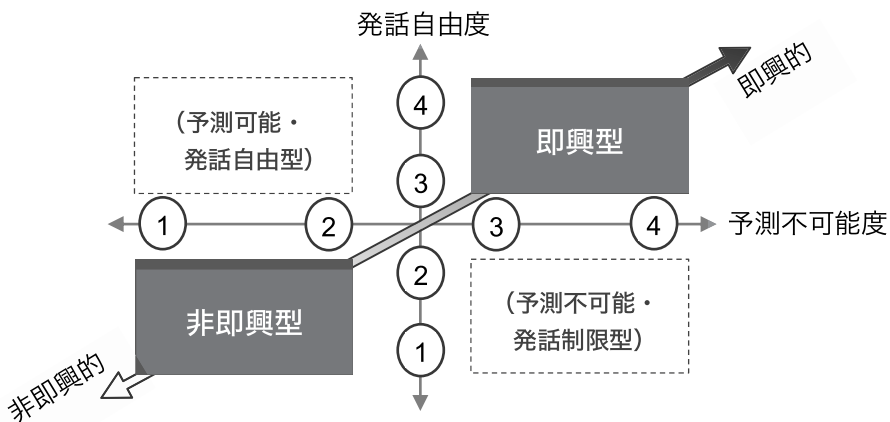


図1 やり取りの即興性の構成要素。Chino and Urabe (2019)をもとに作図。

3-1 目的

本研究の目的は以下の2点である。

- 1) 新版では、やり取りの即興性をどのように扱っているか。
- 2) 新版のやり取りの活動は、旧版と比較するとどのように変化したか。

3-2 分析対象

2021年度より使用が開始された新版の全6種(表1)、各3学年分の計18冊が分析された。教師用指導書やそれに付属するワークブック等の、いわゆる副教材は分析対象から外された。

表1 調査対象教科書

教科書名	出版社	本研究での略称
<i>New Horizon English Course</i>	東京書籍	NH
<i>Here We Go! English Course</i>	光村図書出版	HWG
<i>New Crown English Course</i>	三省堂	NC
<i>Sunshine English Course</i>	開隆堂出版	SS
<i>One World English Course</i>	教育出版	OW
<i>Blue Sky English Course</i>	新興出版社啓林館	BS

まず、各教科書に掲載されている各言語活動のうち、やり取りの活動を抽出した。近年の教科書の言語活動にはアイコン（絵記号）が付されており、それを手がかりにやり取りの活動を抽出した。しかし、やり取りのアイコンが表記されていない場合であっても、例えば統合的活動のようにやり取りの場面が含まれている活動や、やり取りが行われるであろうと推測可能な活動があるため、アイコン表記のみに頼るのではなく、教科書の隅々に目を通した。一方、やり取りのアイコンが表示されている活動であっても、聞き手の反応が想定できず、一方的に相手に伝えるだけの活動はやり取りとはみなさず、本研究の分析には含めなかった。

分析対象の言語活動には、決められた質問をし、それに相手が答えて完了するような、ターンが少なく短時間で完了するものもあれば、比較的長時間要するものも含まれるが、それぞれが1つの活動としてみなされた（つまり、どちらも「活動数1」としてカウントされた）。このように、分析結果として示される数値はターンの数や所要時間、トピックによる難易度の差について考慮されていないことに注意を要する。

また、全面改訂前に使用されていた旧版との比較には、新旧ともに出版された教科書のうち、NH、NC、SSを分析対象とした⁶。これら3種の国内の占有率は改訂前において83.4%（内外教育、2019）、改訂後では78.0%（日本教育新聞、2020）であり、国内の中学生がどのような教科書に接しているかを知るには十分であると判断した。

3-3 分類方法

やり取りの即興性の構成要素として「予測不可能度」と「発話自由度」の2つを提案したChino and Urabe (2019) の分類方法（第2章参照）に準拠し、やり取りの各活動を分類した。各要素の4段階のレベルの詳細はChino and Urabeに記述されているものの、その記述ではレベル判定が曖昧になりうる活動等があるため、より明確にした上で以下にあらためて示す。なお、やり取りにおいて、会話を開始する生徒（生徒A）の最初のターンについては、事前に何を言うべきかを考えた上で会話を始める可能性もあるため、判定の対象外とし、その発話を聞いて反応する側（生徒B）およびそれ以降の発話を分析した。

(1) 予測不可能度

予測不可能度のレベルを表2に示す。レベルの数値が高いほど、予測不可能度が高い。レベル4は会話のトピックが指定されず、何を話すかについても生徒の選択に委ねられているものや、トピックは指定されているものの会話が始まるまで生徒Aが話す内容が生徒Bには分からないものである。そのため、生徒Bは生徒Aの発話を聞いてからはじめて自分自身が言うべきことを組み立てて話すことになる。例えば、ディスカッションやスピーチでの質疑応答、1分間フリーチャット等

がこのレベルに該当する。また、唐突にWhat did you do last weekend?と問いかけられ、それに応答しなければならない場合もレベル4に含まれる。

表2 予測不可能度のレベル

レベル	説明
4	会話のトピックが指定されない。あるいは、会話のトピックは事前に分かるものの、相手が何を言うかが分からず、相手の発話次第で自分自身の発話が左右される。
3	会話のトピックや話す手順は事前に分かるものの、相手が具体的に何を言うかが分からず、相手の発話次第で自分自身の発話が左右される。
2	相手が何を言うかがある程度予測でき、会話を始める前に自分自身の発話を準備することが可能である。
1	相手が何を言うかが事前に分かる。相手の発話に左右されず、会話を始める前に自分自身の発話を準備することが可能である。

注:Chino and Urabe (2019)に基づき、一部加筆した。

レベル3では、会話のトピックや話す手順は事前に知らされているものの、生徒Aが具体的に何を話すか生徒Bには分からない。そのため、レベル4と同様に、生徒Bは相手の発話に応じて自分自身の発話を臨機応変に組み立てて話す必要がある。例えば、“What ___ do you like?”と尋ねる活動が含まれる。その活動では、生徒Bは生徒Aが好きなものや好きなことについて話すことは会話を始める前に予想できるものの、空所に入るべき語句の候補が多く、生徒Aが空所に何を代入して話しかけてくるかについては生徒Bには分からず、生徒Bは質問された後に言うべきことを組み立て、応答することになる。

レベル2は、生徒Bは生徒Aが話すことをある程度予想でき、会話を始める前に自分自身の発話を準備することが可能な活動である。例えば、A: Can you tell me what your favorite ___ is? — B: Yes. It's Naruto.という会話を通してお気に入りの作品について会話をする活動 [SS 3 #445]⁷では、下線部に入れる語として会話例で示されているcomic bookの他、Word box内にbook, music, movieが例示されており、生徒Aはそれらの候補の中から選んで相手に尋ねることになる⁸。応答する側の生徒Bは、教科書を見れば、話しかけられる前であっても相手の質問を想定し、それに対する応答を考えることができる。

レベル1は、生徒Bは生徒Aが話す内容が事前に分かる活動である。例えば、次の活動では一般的に(1)から順に質問をするため、生徒Bは生徒Aの発話を聞く前に、教科書を読むだけで相手の発話の内容を理解することができ、自分自身の発話を事前に準備することができる。

次のことをいつするか、例にならってたずね合いましょう。 [BS 1 #40]

例 A: When do you wash your face? — B: I wash my face before breakfast.

(1) you / do your homework (2) you / brush your teeth (3) (以下略)

なお、教科書で示されているモデル会話例で終わらず、「さらに話し続けましょう」のように指示されている場合では、モデル例に沿って会話をした後は相手の発話が推測できなくなり、それに伴って自分自身の発話を臨機応変に組み立てることになる。このような活動についてはレベル3とみなした。

(2) 発話自由度

次に、発話自由度のレベルを表3に示す。レベルの数値が高いほど、発話自由度が高い。レベル

4の活動は、使用する文法や語彙、表現がほとんど指定されておらず、生徒が特定の表現等に縛られず、自由に話す活動である。例えば、ペアで週末に起こった出来事について自由に話す活動 [NC 3 #590] では、既習の様々な文法事項や表現を生徒が自由に使って話すことになる。このように、主に、自由に発話できる部分が文単位を超え、2文以上あるものをレベル4とみなした。

レベル3には文法や語彙、表現が部分的に指定されるものが含まれる。例えばCooking is/isn't fun because I'm not good at it.の下線部に自由に語句を入れて話す活動 [HWG 2 #751] が該当する。この例では、生徒は教科書を見れば、料理が楽しいかどうかを話す活動をしようとしていることが会話を始める前に分かるため、レベル4よりも即興性が低くなる。

表3 発話自由度のレベル

レベル	説明
4	使用する文法や語彙、表現がほとんど指定されていない。話し手は特定の表現等に縛られず、自由に話す。
3	使用する文法や語彙、表現が部分的に指定されているものの、文・節単位で話し手は自由に話す。あるいは、特定の文法項目や表現を用いずに話すことが許される。
2	話すべきモデル文が指定されており、使用する文法や語彙、表現の大半が指定されている。話し手は、句単位で自由に表現する。
1	使用する文法や語彙、表現が指定されており、指示通りに発話する。／あらかじめ書いたものを読み上げる。／話し手が発話を選択できる自由は単語レベルに留まる。

注:Chino and Urabe (2019)に基づき、一部加筆した。

レベル2では、用いる文法や語彙、表現の大半が指定されている。例えば、What are you going to do? と尋ねられ、I'm going to make a snowman. と答える会話 [NW 1 #531] では、下線部に動詞句を自由に入れて話す。教科書を見れば、生徒は予定について話す活動であることが事前に分かり、空所に入れるべき句のみに注力すればよい。レベル3の発話自由度が文や節単位であるのに対し、レベル2は句単位であることが両者の違いである。

レベル1は、使用する文法等が指定されているものや、生徒が発話を自由に選べる範囲が名詞レベルに留まるものである。例えば、A: What movie do you like? — B: I like _____. という会話 [NC 1 #498] では、生徒Bは下線部にlikeの目的語を入れれば会話が成立する。このようにレベル1の活動では、発話の大半が指定されているため、会話を始める前に自分自身の発話を準備することが容易となり、即興性が下がる要因となる。また、(1)教科書に載っている会話例を単にペアで読み合うものや、(2) Yes, I do./No, I don't.のように回答を選択できるものの、教科書に書かれたものを読み上げるもの、(3)比較的長い発話であっても、会話の前に自分自身の発話をいったん書き出し、会話の際にそれを読み上げるものは、会話開始後に発話を組み立てる必要がないため、発話自由度1とみなした。

(3) 即興度判定

上記の判定基準に従い、各活動の予測不可能度および発話自由度を判定した。各活動の分析は主に第1筆者が行い、必要に応じて、中学校英語教員や共同執筆者に助言を求めて判定した。

実際の判定例を挙げる。例えば、冬休みにしたことについて例に倣って尋ね合い、相手の答えに対してできるだけたくさん質問をして詳しい情報を聞き出すというやり取り [NH 1 #199] では、会話冒頭の会話としてA: What did you do during winter vacation? — B: I went to Okinawa with my family.が示されているが、それに続く会話例が示されているものの、それだけでは会話を続けるに

は十分ではない。そのため、冬休みの出来事について質問されることは事前に分かるものの、その後どのような追加質問をされるかは分からず、相手の発話によって何を話すべきかを会話中に柔軟に考えなければならない。この点からこの活動の予測不可能度は3と判定された。また、生徒Bの応答およびそれ以降は文法等の制約を受けない。この点から発話自由度は4と判定された。

もう1つの例を示す。好きな季節を伝え合う活動 [HWG2 #729] では、生徒Aが I think spring is the best season. What do you think? の下線部に四季のいずれかを入れて伝える。それに対し生徒Bは I think so, too. / I don't think so. I think summer is the best season. と答える。生徒Bは生徒Aがどの季節が好きなのかは事前に分からないものの、四季のうちいずれかの季節について話すことは明らかであり、自分自身の発話を準備することが可能であることから予測不可能度は2と判定された。また、生徒Bは相手の発話に賛同するかどうかを選び、下線部に四季のいずれかを入れるだけで会話が成立することから、発話自由度は1と判定された。

4 結果と考察

4-1 やり取りの活動数

新版の各教科書のやり取りの活動数を表4に示す。この結果より、教科書により違いは見られるものの、全般的な傾向としてやり取りの活動数は1年次に最も多く、学年が進むにつれてやり取りの活動が減少することが分かる（ただし、HWGとSSの場合、活動数は1年生よりも2年生の方が若干多い）。この結果は旧版を分析したChino and Urabe (2019) においても同様であった。スピーキングの活動にはやり取りの他、発表の活動もあり、また、学年が進むとリーディング等の活動に重点が置かれることがその一因であると思われるが、やり取り以外の活動については本研究の分析の対象外であるため、今後より詳細に検証する必要がある。

表4 教科書別および学年別のやり取りの活動数

教科書名	1年	2年	3年	計
NH	51 (42.9)	39 (32.8)	29 (24.4)	119 (100.0)
HWG	44 (34.9)	45 (35.7)	37 (29.4)	125 (100.0)
NC	45 (39.1)	39 (33.9)	31 (27.0)	115 (100.0)
SS	66 (34.0)	75 (38.7)	53 (27.3)	194 (100.0)
OW	31 (41.3)	25 (33.3)	19 (25.3)	75 (100.0)
BS	69 (45.7)	46 (30.5)	36 (23.8)	151 (100.0)
計	302 (39.4)	264 (34.5)	200 (26.1)	766 (100.0)

注：カッコ内の数値は[各学年の活動数/3学年分の活動数の計]の割合(%)を示す。小数点以下第2位を四捨五入した。

また、本研究では、一言ずつ話して終わる会話も、数分間にわたって続く会話も、どちらも1つの活動として数えたため、単純に活動数のみで各教科書の特徴の全体像を記述することには注意を要するものの、やり取りの活動数には教科書間で差があることが分かる。活動数が最も多いものはSSであった。SSでは3年間で194の活動が掲載されていたのに対し、最少のOWでは75しか無く、SSの約3分の1、つまり、SSのおよそ1年分の活動数しか用意されていないことになる。OWのやり取りの活動数を平均すると、1年間で約20件となり、仮に教科書に掲載された活動しか扱わない

とすれば、そのクラスではやり取りの活動はおおむね2週間に1回しか行われないことになり、生徒を即興的な場面に慣れさせるには十分とは言えない。OWを採択した地域・学校の教師は、教科書に頼りすぎず、独自の教材を作成し帯活動の機会を設けるなどの方法によってやり取りの活動の頻度を増やす必要があるだろう。

4-2 やり取りの即興度

前章で示した方法に基づいて分類した結果の詳細を表5に示す。また、本節では、そのデータをもとに、第2章で述べた即興型（予測不可能度も発話自由度も3または4）の活動と、非即興型（予測不可能度も発話自由度も1または2）の活動の2つに焦点を当てる。表6は各学年の即興型・非即興型の活動数を示したものである。1年生では即興型が80件であるのに対し、非即興型は164件であり、1年生のやり取りの活動の約3分の2が非即興型であった。中学校の1年目にはコミュニケーションに欠かせない基本的な文法項目を数多く扱うため、いわゆるドリル的な会話練習が多いことがその一因であろうと推察される。

学年が進むと非即興型は減少し、2年生では即興型と非即興型の活動がほぼ同数となり、3年生ではそれら2種類の活動数が逆転し、即興型が非即興型を上回った。学年が進むにつれ非即興型の活動数が減るのに対し、即興型の活動数は2年次で最大となり、3年次になると減るものの、1年次よりは多かった。

上記は新版の6種を単純に合計したものに過ぎないが、さらに詳細に分析するには、旧版との比較や、各社ごとに調査する必要がある。前者については次節にて、後者については第4節にて扱う。

表5 教科書別・学年別 やり取り活動の即興度

	1年					2年					3年					全学年計							
	→予測不可能度																						
	1	2	3	4	計	1	2	3	4	計	1	2	3	4	計	1	2	3	4	計			
NH ↓発話自由度	4		1	6	3	10	4	1	8	5	14	4	1	3	7	11	4	2	1	17	15	35	
	3	1				1	3	4	2		6	3	3	1	2	7	3	8	1	4	1	14	
	2	4	4			8	2	4			4	2		1	1	1	2	8	4	1		13	
	1	22	8	2		32	1	11	2	2	15	1	9	1		10	1	42	10	5		57	
計	27	13	8	3	51	計	20	2	12	5	39	計	13	1	7	8	29	計	60	16	27	16	119
HWG	4	4	2	3	9	4	5	1	5	11	4	7	3	7	17	4	16	6	15	37			
	3	2	1	1	4	3		2		2	3	1	1	2	4	3	3	2	5		10		
	2	6	3	2	11	2	6	4		10	2	5	1	2	8	2	17	8	4		29		
	1	9	4	7	20	1	7	9	6	22	1	3	2	3	8	1	19	15	16		50		
計	21	8	12	3	44	計	18	13	9	5	45	計	16	4	10	7	37	計	55	25	31	15	126
NC	4	1	1	13	4	19	4	1	12	7	20	4	2	7	9	18	4	2	3	32	20	57	
	3			3		3	3	2	1		4	3	1	1		2	3	3	2	3	1	9	
	2	2	4	3		9	2	2	2	2	6	2		2		2	2	4	8	5		17	
	1	8	3	3		14	1	7	1	1	9	1	8	1		9	1	23	4	5		32	
計	11	8	22	4	45	計	12	4	15	8	39	計	9	5	8	9	31	計	32	17	45	21	115
SS	4	1	6	11	18	4		24	17	41	4	1	3	13	19	36	4	2	3	43	47	95	
	3	2	3	7	2	14	3	1	1	4	7	3		1		1	3	3	5	11	3	22	
	2	5	7	6		18	2	5	2	7	14	2	4	1	2	7	2	14	10	15		39	
	1	6	10			16	1	12	1		13	1	5	4		9	1	23	15			38	
計	14	20	19	13	66	計	18	4	35	18	75	計	10	9	15	19	53	計	42	33	69	50	194
OW	4	10	8	4	22	4	6	12	2	20	4	8	5	5	18	4	24	25	11		60		
	3	1			1	3		1		1	3				0	3	1	1			2		
	2	2	2		4	2	1			1	2	1			1	2	4	2			6		
	1	2	1	1	4	1	3			3	1	5	4		0	1	5	1	1		7		
計	15	3	9	4	31	計	10	1	12	2	25	計	9	0	5	5	19	計	34	4	26	11	75
BS	4		3	3	6	4		2	10	12	4		1	10	11	4		6	23		29		
	3		4	1	5	3	2	1		3	3	1	1	1	3	3	1	2	6	2	11		
	2	12	7	2	1	22	2	8	3		11	2	1	1	1	4	2	21	11	3	2	37	
	1	31	2	3		36	1	17	3		20	1	17	1		18	1	65	5	4		74	
計	43	9	12	5	69	計	25	8	3	10	46	計	19	1	4	12	36	計	29	11	37	74	151
6種計	4	16	2	34	28	80	4	13	54	46	113	4	17	5	27	57	106	4	46	7	115	131	299
	3	6	4	15	3	28	3	7	5	9	23	3	6	4	5	2	17	3	19	13	29	7	68
	2	31	27	13	1	72	2	26	11	9	46	2	11	5	6	1	23	2	68	43	28	2	141
	1	78	28	16		122	1	57	16	9	82	1	42	6	6	54	1	177	50	31		258	
計	131	61	78	32	302	計	103	32	81	48	264	計	76	20	44	60	200	計	310	113	203	140	766

注:各表内の数値は活動数。横軸と縦軸の数字1-4はそれぞれ予測不可能度、発話自由度のレベルを示す。

表6 やり取りの活動のタイプと活動数 (全6種計)

活動のタイプ	1年	2年	3年	計
非即興型	164	110	64	338
即興型	80	111	91	282

4-3 旧版との比較

全面改訂の前後ともに出版された教科書のうち、NH、NC、SSの3種のやり取りの総活動数と、4つのタイプのうち、即興型と非即興型の活動数を抽出したものが表7である。3種の合計数を見ると、総活動数はほぼ変わらないものの、改訂後の教科書では非即興的な活動がほぼ半減し、335件から165件となり、その一方で、即興的な活動が大幅に増え、旧版の41件から約4倍の197件に増えた。

それぞれの教科書に目を向けると、新版・旧版を問わず非即興型は3年間のうち1年生が最多であるものの、新版では各教科書のいずれの学年においても即興型が増加している。旧版では1年生のやり取りの活動の大半は非即興型であったのに対し、新版では、NHの1年生では依然として非即興型が大半を占めるものの、1年生の段階から即興型の活動を増やそうという意図が読み取れる。とりわけ、SSは旧版では即興型が3年間を通して7件のみであったが、新版では104件に急増し、また、1年生においては非即興型と即興型の活動数がほぼ同数（それぞれ28件、26件）であることから、即興型のやり取りを重視して編集されたことが読み取れる。

表7 改訂前・改訂後のやり取りの活動数の比較

教科書名	総活動数	1年		2年		3年		計		
		NI	I	NI	I	NI	I	NI	I	
NH	旧	143	53	3	18	5	17	6	90	14
	新	119	38	9	17	15	9	13	64	37
NC	旧	107	33	2	22	5	17	6	72	13
	新	115	17	20	12	20	10	16	39	56
SS	旧	172	44	1	42	5	19	1	94	7
	新	194	28	26	20	46	14	32	62	104
3種計	旧	422	163	7	103	20	69	14	335	41
	新	428	83	55	49	81	33	61	165	197

注: 旧=旧版、新=新版の教科書を示す。NI = 非即興型(non-impromptu), I = 即興型(impromptu)。総活動数は1年から3年までの教科書のやり取りの活動数の計であり、NI, I に属さない活動も含む。

4-4 各教科書の特徴

本節では、表4から表7に示した分析結果をもとに、新版の各教科書の特徴について述べ、即興的なやり取りの扱い方について考察する。

NH: 新版ではやり取りの総活動数は減少した。予測不可能度では、レベル1および2が減り、3が増えたものの、4は微増であった(旧版の活動数はレベル1から順に、77, 47, 6, 13であった。) 発話自由度に目を向けると、レベル1は約半減し、レベル3および4がほぼ倍増した。(旧版では順に106, 16, 7, 14。) 表7で示したように、非即興型の活動が総活動数の半数以上を占める(64/119件, 約54%)ものの、その一方で、生徒に発話させる文法や表現に制約を加えず、長く話し続けさせようという試みが見られる。その一例が1年生のSmall Talk(予測不可能度3, 発話自由度4)で、そこでは会話の冒頭の質問のみ指定されているが、その後、質問を追加したり情報を追加したりしながら、まず30秒間ペアで話し続けることを目標とする。生徒は既習の様々な表現を用いて、相手の質問に答えるだけでなく相手の回答に応じて質問を追加する。教科書に掲載されているのは2箇所のみであるが、授業冒頭のwarm-upや帯活動として繰り返し活用できそうである。英語教師はこのような活動を頻繁に取り入れ、即興的なやり取りの機会を増やすことを心がけた。

HWG：全6種の中では、1年生から3年生までのやり取りの活動数の差が少なく、3年間を通してやり取りの活動数にばらつきが少なくなるように組み込まれていることが窺える。即興度による活動タイプの構成は前述のNHと比較的似た傾向を示す。特筆すべき即興的な活動として、Let's Talkという各学年の教科書の巻末の教材が挙げられる。3段階の活動で構成され、Step 1ではペアで10種類の質問に1問1答形式で答える（予測不可能度1，発話自由度2）。Step 2では2文以上で答える（予測不可能度1，発話自由度4）。Step 3では1つのトピックについてペアで1分間話続ける（予測不可能度4，発話自由度4）。即興のやり取りをするにはこのような「1分間トーク」が簡便であるものの、単に「1分間話し続けなさい」と教師が指示するだけでは長い沈黙が続く、会話が続きにくいことが少なくない。その点において、HWGのLet's Talk!では即興的な会話を長く続けるという目標に到達するための段階的な工夫が見られ、英語教師は独自に教材を開発するのに苦勞することなく教科書の活動を利用することができるかもしれない。また、教師が教材を自作する際にはこのような足場かけの方法が参考になるであろう。

NC：旧版では即興型が約12%（13/107件）であったのに対し、新版では約半数（約49%、56/115件）を占め、即興型の活動数およびその比率が増えた。NCの特徴的な活動にはディスカッションが挙げられる。通例、ディスカッションでは他者の発話を予測することは容易ではなく、また、用いる文法等の制限もないため、そこでのやり取りは予測不可能度も発話自由度もレベル4に相当する即興的なものとなる。しかし、実際には、中学生にとって会話し続けることは難しく、活発なやり取りに至らないことがある。NCではディスカッションで想定される各場面の表現例や他者への反応の仕方の例が多数紹介されており、このようなきめ細かい手立てがあれば生徒がより自信を持ってディスカッションに取り組むことが可能かもしれない。

SS：前節で述べたように、新版では即興型のやり取りを重視している。表5で示したように、予測不可能度3以上の活動は約61%（119/194件）、発話自由度3以上のものは約60%（117/194件）を占める。それぞれ約13%（22/172件）、約10%（18/172件）であった旧版と対照的である。即興型が増えた要因として、各課に数回置かれているTryが挙げられる。ページの上部の、いわゆる欄外に小さく掲載されている活動にすぎないが、夏休みの思い出や来週の予定といった日常生活に関わるトピック等の平易な内容について、既習の表現を使い自由に会話させることを意図している。教科書の巻末にはTryで使えるトピック一覧も載っており、生徒が自らトピックを選択したり考案したりすることも許されている。授業冒頭のwarm-upや帯活動として、毎時間1分間だけでも年間を通してこのような即興的なやり取りを継続的に行うことが、「原稿依存症」（小林，2021）や「即興恐怖症」（茅野，2018；小林，2021）の改善の一助となる可能性がある。

OW：4-1で述べたように、他社の教科書と比較するとやり取りの活動数そのものが少ない。さらに、即興型のやり取りは3年間で36件であったことから、仮に教科書の言語活動以外を授業で扱わないとすれば、生徒が即興型のやり取りを行うのは単純に平均すると1ヶ月に1回程度に限られる。3年生のLesson 2から3のように、やり取りのアイコンが見当たらない単元が続くこともある。そのため、教師は教科書に依存しすぎず、即興のやり取りを普段の授業に取り入れることに留意する必要がある。その一方で、巻末のActivity Plusでは、各学年に60問から75問もの様々な質問と応答例や、様々なトピックと質問例が提示されている点はOWの特徴と言えよう⁹。例えば、この教材を用いて生徒が自由に質問項目を選択し、パートナーに事前に伝えずに質問する帯活動として用いれば、即興的なやり取りを頻繁に行うことが可能となる。この教材の質問例を1つずつ書いたカードを生徒にランダムに配布するといった使い方もできるだろう。

BS：他社と比較すると全学年のうち1年生の活動の割合が高い。また、全6種の教科書のうち、

非即興型の割合が最も高く、約68% (102/151件) を占める。即興型の活動の多くはクラスメートの発表後の質疑応答であるが、即興性を重視したことにより質疑応答の際に使える表現例が示されていない活動が多い。そのため、発言を促しても生徒が自由に質問したり、その質問に即興で答えたりすることが難しいクラスの場合、生徒が発言できずに沈黙してしまう可能性がある。その場合、教師は教科書の活動を調整する必要がある。そのためには即興度のレベルを調整することも検討したい。例えば、前述のOWのActivity Plusのように、質問応答例を数多く載せた表現集を生徒に持たせ、それを参考に質問を考えさせる。一方、発表者もその表現集を参考に、質問されそうな内容を想定して事前リハーサルし、発表当日に備える。このような活動のように、やり取りを試みようという動機づけを高めるには、あえて即興度を下げ、予測不可能度をレベル4から3に下げても検討したい。

5 まとめ

本研究で明らかになったことは以下の通りである。新版では、旧版を分析した先行研究の結果と同様に、(1) 学年が進むにつれ、やり取りの活動数が減少し、(2) 学年が進むにつれ、非即興型のやり取りの活動数が減少した。その一方で、(3) 旧版と比較すると、即興型のやり取りの活動数が1年生の段階から大幅に増加した。

新指導要領下で発行された新版では、即興型のやり取りが大幅に増加し、旧版を使用していた頃と比較すると、教師は教科書に沿って授業を進めるだけでも即興的な言語活動の機会を増やすことが可能になった。しかしながら、教科書には、生徒に即興で会話をさせようとしても、会話が続きにくく終わってしまう比較的難易度の高い活動もある。予測不可能度も発話自由度もレベル4の、即興度の高いやり取りをしようとしても、会話が続きにくいようであれば生徒の「即興恐怖症」を増幅してしまいかねない。それを避けるには、第1に即興のやり取りでは、教師は文法の正確さや語彙使用の適切さの優先順位を下げるという意識を持つ必要がある。流暢さと正確さにはトレードオフの関係があり、正確さに重点を置けば、生徒は思いつくままに話すことを躊躇うようになり、話すべきことを事前に準備したがるであろう。第2に、第4章で述べたように、教師は活動の即興度を事前に調整し、例えばレベル4の活動であれば、いったんレベル3に下げることによって会話が長くように足場掛けをしたり、話し相手を変えて同一の活動を数回繰り返す、一度使った表現を再利用させたりするなどの工夫が求められる。

その一方で、英語教師は、「本校の生徒には即興のやり取りはまだ難しい」という理由で即興型のやり取りを安易に避け、非即興型の活動のみを扱うことによって、生徒が即興的にやり取りする機会が乏しいまま1年間の授業を終えるということにならないよう注意しなければならない。尋ねる内容を事前に相手に伝えておけば、相手は応答しやすいかもしれないが、そのやり取りの予測不可能度はレベル1である。また、伝えたいことを事前に書いた上でそれを読み上げて相手に伝えれば会話は成立し、授業が円滑に進行するかもしれないが、この場合では発話自由度はレベル1である。このように、予測不可能度や発話自由度のレベルを安易に下げると、準備することに慣れきった生徒は即興恐怖症や原稿依存症になりかねない。例えば、準備させるとしても全文を書かせるのではなく、可能な限りキーワードのみを書かせてそれを参考にしながら会話させるようにするなど、教師は生徒に取り組みせようとしている活動の即興度を常に意識して調整する必要がある。

即興のやり取りのパフォーマンスを左右する要因には、当然のことながらトピックの難易度も含

まれる。日常生活に関連する平易な話題であれば生徒は比較的話しやすいものの、教科書の単元の中には、その題材が難しすぎて生徒同士のやり取りが続かないものもある。本研究では題材という要因は即興性の構成要素とはみなさなかったため分析の対象外であったが、生徒のやり取りの能力の変容を測る際にはこの観点からの分析も必要であろう。また、本研究では単に教科書に掲載された活動を分析したが、実際に教師がどのように教科書の活動を扱っているかを今後調査したい。中学校に続き、来年度には高等学校でも新指導要領が実施され、教科書が全面改訂される。高等学校でのやり取りの活動の扱いの変化についても今後研究を進めたい。

謝辞

本研究はJSPS科研費20K00888の助成を受けました。また、新潟第一中学校・高等学校の金子祐太郎先生をはじめとした全国各地の中学校英語科の先生方には本研究のデータ収集と結果の解釈において的確なご助言をいただきました。心よりお礼申し上げます。

参考文献

- 我妻夏 (2021). 「即興的なやり取りと発表を用いた話す力の育成と評価—One minute speechとTwo minutes dialogを帯活動とした取り組み—」『神戸英語教育学会紀要』, 36, 3-20.
- British Council (2020). 「英語教育（中学校）のスピーキング指導状況調査（参考資料）」<https://www.britishcouncil.jp/about/press/speaking-survey>
- 茅野潤一郎 (2018). 「即興的スピーキングに対する意識と学習経験：英語中級レベルの大学生の場合」『中部地区英語教育学会紀要』, 47, 17-24. https://doi.org/10.20713/celes.47.0_17
- Chino, J. and Urabe, S. (2019). Do authorized secondary school English textbook activities promote genuine impromptu interactions? *Journal of International Studies and Regional Development*, 10, 35-46.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- 胡子美由紀 (2018). 『中学英語 生徒がどんどん話せるようになる! 即興スピーキング活動』学陽書房.
- 萩原ゆか (2019). 「即興的スピーキング能力を高める英語授業研究」『日本私学教育研究所紀要』, 55, 77-80.
- 菅正隆 (2020). 「やってはいけない外国語の授業あれこれ」『ぎょうせい教育ライブラリ』<https://shop.gyosei.jp/library/archives/cat01/0000009877>
- 河内千栄子 (2011). 「スピーキングに影響を与える要因」富田かおる・小栗裕子・河内千栄子 (編) 『リスニングとスピーキングの理論と実践—効果的な授業を目指して』, 160-177. 大修館書店.
- 川副紀子 (2020). 「即興で伝え合う力の育成：主体的・対話的で深い学びの視点での授業づくりを通して」『佐賀大学教育実践研究』38, 281-288.
- 小林翔 (2020). 「即興的スピーキングに対する中学校教員の意識—教員研修後のアンケート結果から—」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』, 69, 243-252.
- 小林翔 (2021). 「原稿を準備しない方法と準備する方法の異なる指導法の違いがスピーキングの不安軽減に与える効果—ビデオ通話の比較検証—」『外国語教育メディア学会関東支部研究紀要』, 5, 17-38. https://doi.org/10.24781/letkj.5.0_17
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- 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』https://www.mext.go.jp/content/20210531-mxt_kyoiku01-100002608_010.pdf
- 本井昇 (2015). 「Gameからtaskへ：PPPとTBLの授業の違いと共通点」『埼玉学園大学紀要（人間学部篇）』, 15, 105-116.
- 内外教育 (2019) 「19年度中学校教科書採択状況—文科省まとめ」『内外教育』（2019年1月29日号）, 12-14.
- 日本教育新聞 (2020) 「令和3年度の教科書小・中学校の占有率」『日本教育新聞』（2020年12月7日号）, 11.
- 大西範英・齋藤嘉則 (2018). 「中学校英語科授業 話すことにおける [やり取り] に関する一事例」『四国英語教育学会紀要』, 38, 55-66.

- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production : Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- 酒井桂子・大谷みどり・猫田英伸 (2020). 「高等学校における継続的な英語スピーキング指導：英語の知識を活用する力の育成を目指して」『中国地区英語教育学会誌』, 50, 91-102. https://doi.org/10.18983/casejournal.50.0_91
- 千菊基司 (2019). 『授業をグリーンと楽しくする英語教材シリーズ 即興的に話す交渉力を高める！中学校英語スピーキング活動アイデア&ワーク』明治図書出版.
- 白井恭弘 (2012). 『英語教師のための第二言語習得入門』大修館書店.
- 白井恭弘 (2013). 「外国語学習の科学—SLAの知見をいかに英語教育に生かすか—」全国英語教育学会第39回北海道研究大会 (特別講演, 北星学園大学, 2013年8月10日).
- 鈴木渉・齋藤玲 (2016). 「第二言語学習におけるアウトプットの効果に関する研究の課題と今後の展望：認知心理学の観点から」『宮城教育大学紀要』, 50, 223-230.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis : Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Lawrence Erlbaum.
- Uenishi, K. (2015). Investigating the Efficacy of One-minute Impromptu Speaking : Using the Audio Editing Software, Audacity. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 18, 153-164.

注

- ¹ 新潟県立大学国際地域学部
- ² 大阪教育大学教育学部
- ³ 新潟県立大学国際地域学部
- ⁴ 白井 (2013) は、自身の講演にて、以前は「大量のインプットと少量のアウトプット」と表現していたものの (白井, 2012他)、誤解を招くため「大量のインプットと適量のアウトプット」に改めたと述べた。
- ⁵ 新指導要領ではスピーキングのみやり取りと発表に区分されたが、2018年のCEFR増補版 (Council of Europe, 2018) では、ライティングにおいてもやり取りと発表に分類され、そこでは、やり取りが上位項目となり、その構成要素としてspoken interaction, written interactionの他、online interactionが含まれている。このように、やり取りには話し言葉を媒介としたものだけでなく、書き言葉によるものも含まれるが、本研究では「やり取り」をスピーキングのやり取りを指す用語として使用した。
- ⁶ 改訂前の教科書のデータにはChino and Urabe (2019) で得られたデータを利用した。教師用指導書やワークブックに掲載された活動も含まれていたため、それらのデータを除外して再集計した。
[] 内は教科書名と学年を、また、#に続く数字はやり取りの活動を分析する際に付与した通し番号を示す。
- ⁸ 実際の授業では、Word boxに載っていない語句を生徒が自由に選んで相手に尋ねることも可能である。もしそのような活動を行えば、予測不可能度は「3」となるが、この件について中学校英語教員数名に意見を求めたところ、教科書に載っている語句を使って会話をさせることが現実的であるとの回答であった。
- ⁹ 中学校英語教員に意見を求めたところ、Activity Plus内の活動のうち、Questions & Answersについては、まずおそらく質問番号順に尋ねるであろうとの回答であったため、予測不可能度1と判定した。仮に、生徒がパートナーと事前に相談することなく、ランダムに質問を選択すれば予測不可能度3となる。また、Topics for Speakingについては、教科書に掲載されている質問例を使って会話を始めることが現実的であるとの回答であったため、予測不可能度3と判定した。