

論文

# 小・中接続における英語言語活動のコミュニケーション性について Communicativeness of Language Activities in Elementary and Junior High School English Textbooks

「話すこと [やり取り]」に焦点をあてて  
Focusing on Spoken Interaction Activities

峯島 道夫<sup>1</sup>・中村 友美<sup>2</sup>

MINESHIMA Michio and NAKAMURA Yumi

キーワード： 小・中接続、やり取り、言語活動、コミュニケーション性

Key words: transition from elementary to junior high schools, spoken interaction, language activities, communicativeness

## 1 はじめに

学習指導要領は、小・中学校さらには高等学校の外国語科（英語）に共通する目標として、学習者のコミュニケーションを図る資質・能力（以下、コミュニケーション能力）の育成を定めている。本研究は、小・中接続段階である小学校の高学年次と中学1年次に使用されている教科書のコミュニケーション活動が、この目標に照らして妥当なものであるかを調査することを目的とする。本研究は、共通の目的を持つ中村（2010）の発展的後続研究であるが、調査方法を基本的に踏襲しながらも、結論の一般性をより高めるために分析対象の教科書の種類を増やし、妥当性をより高めるために評価規準・基準をより厳密に規定し、信頼性をより高めるために分析者が単独から複数名に増やした。調査に続き、今回明らかとなった課題に対する対応策も提言する。

## 2 研究の背景

### 2-1 小・中接続の課題

現行の学習指導要領は、小・中・高の外国語科に共通する目標として、学習者のコミュニケーションを図る資質・能力（外国語活動では「素地となる資質・能力」、小学校外国語科では「基礎となる資質・能力」）の育成を掲げているが、文部科学省は以前から「各学校種での指導改善は進んでいるものの、学校間の接続（小・中連携、中・高連携）が十分とは言えず、進学後に、それまでの学習内容を発展的に生かすことができていない状況が多い」（2014a）、「小・中連携の観点からは、小学校において中学校での指導を意識した指導が、中学校においては外国語活動を踏まえた指導が不十分である」（2014b）との認識を示していた。そして、この状況は現在もあまり改善されていない。たとえば、文科省（2019）による「英語教育実施状況調査」の概要によれば、小学校との連携に取り組んだ中学校の割合は、調査対象とした9340校のうち82.0%と高い値を示している（図

1)。その内容は図2にあるように、「情報交換」が73.8%、次いで「交流」が56.0%で、一見両者とも高い割合に思われる。ところが、「情報交換」とは単発の授業参観や単なる年間指導計画の交換等を指し、「交流」も授業参観後の研究協議会等のようなその日だけの研修に過ぎない。実際に中学校における学習に直接的な影響を及ぼし得る「小中連携カリキュラムの作成」は17.7%にしか過ぎず、これは裏を返せば、小学校のカリキュラムを全く考慮していない中学校の割合が全体の約82.3%にも上るということである。これでは小・中の接続に課題が生じても不思議はないであろう。

小学校との連携に取り組んでいる中学校

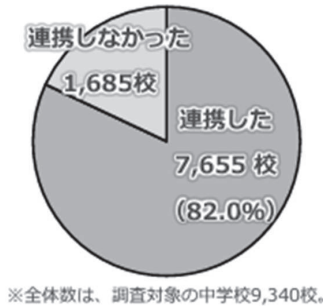


図1 小・中連携の取り組みの現状

【中学校と小学校との連携の形態】

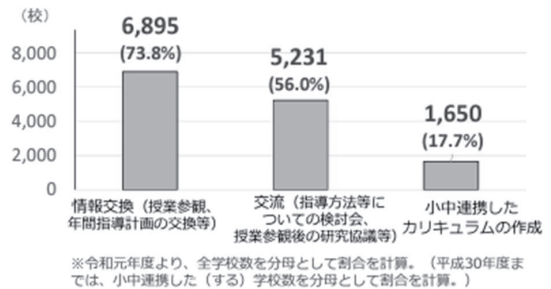


図2 小・中連携の形態とその割合  
(令和元年度「英語教育実施状況調査」概要(文科省)より)

この小・中の連携の不十分さとの因果関係は不明であるが、日本の英語学習者に、ある憂慮すべき傾向が見られる。ベネッセが2019年に全国の高校1年生(N=97)を対象に行った英語学習に関する調査によると、英語が「(とても+やや)得意」と回答した生徒は全体の44.0%で、「(やや+とても)苦手」と回答した生徒は55.4%であった。図3は、後者の英語が苦手と答えた55.4%の生徒がそう感じるようになった時期とその割合を示したものである。期間は「中学校に入学する前」から「高1年の後半」までである。

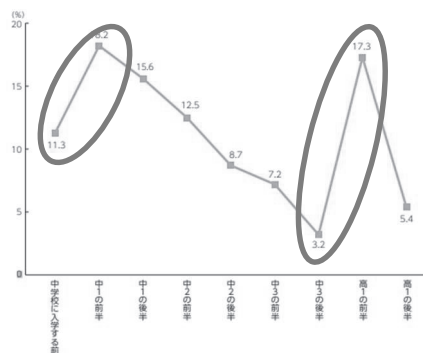


図3 英語を苦手だと感じるようになった時期(ベネッセ, 2019より)

このグラフから、学習者が英語を急激に苦手だと感じる時期が2回あることが分かる。1回目は「中学校に入学する前」から「中1の前半」にかけてであり、2回目は「中3の後半」から「高1

の前期」である。前者は小学校から中学校への接続の時期で、11.3%から18.2%に、後者は中学校から高校への接続の時期で、3.2%から17.3%へと急増している。2回とも異なる学校種間の移行期に生じており、先に論じた異校種間の接続に課題があることが学習者側のデータからも裏付けられた形である。この調査の5年前に行われた、同じくベネッセの2014年の調査によれば、当時の高校1、2、3年生で、英語を苦手だと感じていた者の割合が最も高かったのは、高1群では中2の後半、高2群では中1の後半、高3群では中1の前半と、それぞれ異なる時期であったが、英語を苦手だと感じる者の割合が急激に増えたのは、小学校から中学校へ、中学校から高校へと移行する2期であったことは、今回の調査結果と全く同じであった。すなわち、長期にわたり異校種間接続の問題は全く改善されていないということである。

## 2-2 小・中の教科書のコミュニケーション活動

このように、小・中の接続期において、毎年のように中学1年生が英語学習に大きな困難を感じていることが分かったが、本研究を含む筆者らの一連の研究は、このことと、小・中で使われている教科書に何か関係があるかもしれないと推測している。Harmer (2015) は教科書について、“For many teachers, decisions about what to teach are heavily influenced by the coursebook they are using. Not only do coursebooks offer a syllabus that teachers are expected to follow, but, more importantly, they have strong suggestions about how this syllabus should be taught.” (p. 71) と述べ、教科書はその科目のシラバスとなるだけでなく、教員の指導方法にも強い影響力を及ぼすと指摘している。この指摘は国による教科書検定制度のある日本では非常によく当てはまると思われる。

本研究では、本研究の直接の先行研究となる中村 (2021) と同様に、このように指導・学習において重要な役割を果たす教科書の言語活動に焦点化し、これらの活動が、小・中共に学習指導要領が掲げる学習者のコミュニケーション能力の育成という目標に沿った妥当なものであるかを調査することによって、小・中接続期における英語学習の問題との関連性を探りたいと考えている。その際、言語活動が学習者のコミュニケーション能力の育成という目標に即したものであるならば、それらはたとえば英文和訳のような活動ではなく、コミュニケーション的な性質の活動になるはずである。本研究では、活動がどれだけコミュニケーション的であるかを活動の「コミュニケーション性」とみなし、活動の妥当性をそのコミュニケーション性を基準に評価・判断することとする。

## 2-3 コミュニカティブ性

先にも述べたとおり、学習指導要領には外国語科の目標として、学習者のコミュニケーション能力の育成が明記されているが、このコミュニケーション能力とは具体的にどのような能力を指すのであろうか。文部科学省 (2018) はコミュニケーション能力を、「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」と定義している。この定義を中学1年次の英語の授業における目標として採用し、コミュニケーション活動をとおして「経験したことのない問題について」「自ら深く考え、相互に考えを伝え合い、深め合いつつ、合意形成・問題解決をする」こととするのもスローガンとしては良いが、実行可能性からすれば高すぎる目標であり、妥当性を欠くことになるだろう。したがって本研究では、中村 (2021) で用いた「コミュニケーション性」の考え方を、若干の修正と評価基準の厳密化を行ったうえで、再度採用することとした。以下に、中村 (2021) との重複部もあるが、コミュニケーション性の構成要素を決定する際に参考にし

た、関係先行研究を概括する。

米山 (2011) は、コミュニケーション活動を、「实际的な目的を持ったコミュニケーションを英語で行うことで、英語を使用する経験を積み、英語の運用能力の習得を目指す活動」と定義し、①情報差 (information gap) があること、②選択 (choice) があること、③フィードバック (feedback) があることの3条件を満たすことがコミュニケーション活動には重要であると述べている (p.53)。この②の選択とは、話し手が伝えようとする内容と形式を自分で選択できることを意味する。また、③のフィードバックとは、聞き手から返ってくる反応のことであり、それによって話し手は、意図したメッセージが相手に的確に伝わったのか否かを判断し、伝わっていないと判断すれば、発話の反復、言い換えなどを行い、さらに聞き手からフィードバックを得て、コミュニケーションの目的を実現しようとするものである。このコミュニケーション活動のフィードバックの条件は、本調査がコミュニケーション性を構成する一要素としてReciprocity (相互応答性) を設定する根拠となっている。

山里 (2006) は、コミュニケーション活動を、①インフォメーションギャップがある、②目的がある、③使う表現に自由がある、④フィードバックがある活動であると説明している。これは先の米山 (2011) の3条件に、コミュニケーション活動には目的があるという一条件を加えたものである。

本研究と同様に、中学の教科書分析を通してコミュニケーション活動のタスク性を調査した研究に白田・志村・横山・山下・中村 (2014) がある。ここでは、コミュニケーション活動におけるタスク性に関して、次の5つの規準を定めている。①Interaction (ペアやグループの活動としてふさわしいか)、②Meaning (言語形式ではなく、意味の理解や伝達に焦点があてられているか)、③Outcome (活動の終わりに結果として残るものがあつたり、結果が行動として表れたりしているか)、④Completion (活動の完了や目標が何か明示されているか)、⑤Authenticity (実生活の活動と関連性があるか) である。本調査では、上記の②Meaning、③Outcome、そして⑤Authenticityの3特性を同じく採用し、それ以外の特性は採用していないが、これは教科書の言語活動がそもそも狭義のTBLの考えに基づいて作られていないと考えるからである。

白畑・富田・村野井・若林 (2009) は、教室での言語活動をコミュニケーションなものにするための主な原則として、次の6点を挙げている。①電話を受けメモを取るなど、情報転換 (information transfer) の原理を利用し、学習者に目標言語を様々な手段で使わせる。②人と人との間に情報のギャップを意図的に作り出し、そのギャップを埋めさせ必然性のある言語使用を行わせる。③対話者が各自の情報を持ち寄り、協力し合いながらそれらを組み合わせ、ジグソーパズルを解くようにタスクを行わせる。④教師はメッセージが誤解されたり正確に伝わらない場合のみ学習者の誤りを訂正する。⑤発話者自身が発話の内容と表現形式を自由に選べる。⑥意志が伝わったかどうかを確認できるように、対話者相互にフィードバックが与えられるようにする。これら6点のうち、①と③は活動の形態に関係する条件であり、④は教師の関わり方に関係する原則であるので、本研究が調査の対象とする教科書に直接関係するのは②、⑤、⑥となり、これは先の米山 (2011) の3条件と重なる。

Thornbury (2010) は、次の8点をコミュニケーション的な活動の特徴として挙げている。すなわち、Purposefulness (意図性)、Reciprocity (相互応答性)、Negotiation (交渉性)、Synchronicity (共時性)、Unpredictability (予測不可能性)、Heterogeneity (異種性)、Contingency (付随性)、Investment (投資性) である。①のPurposefulnessとは、コミュニケーション的な活動が、話者のもつ何らかの目標達成への意欲に動機づけられていることを、②のReciprocityとは、話者同士が相互にやり取りをし、

聞くことが話すことと同程度に必要であることを、③のNegotiationとは、話者同士が相互理解のためにコミュニケーションをチェックしたり修正したりする必要性を意味している。④のSynchronicityとは、やり取りが通常リアルタイムで行われることを指し、⑤のUnpredictabilityとは、コミュニケーションの過程も結果も言語も完全に予測可能であるということはないことを、⑥のHeterogeneityとは、話者らは手持ちのいかなるコミュニケーションの手段でも使うことができるということを、⑦Contingencyとは、発話内容が発話者にも発話の文脈にも両方関連していることを意味する。最後⑧のInvestmentとは、話者がコミュニケーションに個人的な関わりを持ち、それを成功させるよう努力していることを意味する。中村 (2021) 及び本調査では、この⑧の特性を「活動への意欲」と訳出して採用した。

また、Willis and Willis (2007) は、以下の6つの質問に答えることで、その活動がどれだけタスクらしいかを判断することが出来ると述べている。①Does the activity engage learners' interest? (その活動は学習者の興味を引くか)、②Is there a primary focus on meaning? (主たる焦点は意味に置かれているか)、③Is there an outcome? (結果があるか)、④Is success judged in terms of outcome? (活動の成否は結果の観点から下されているか)、⑤Is completion a priority? (活動を完遂させることが優先されているか)、⑥Does the activity relate to real world activities? (活動は現実世界の活動と関連があるか)。この①は、本調査ではInvestment (活動への意欲) とした特性と同義であり、②と③はそのままMeaning over form (意味の重視) とOutcome (活動の結果) の特性として採用している。また、⑥はAuthenticity (真正性) と関連があるが、本調査では、活動そのものが実生活と関連があるかだけでなく、その活動で使われる表現が実生活と関連があるか否かをAuthenticityの評価規準とした。これは、教科書で扱われている言語活動は、特定の言語形式の使用を前提としているものが多く、たとえばファストフード店における店員と客のやり取りのような現実のシミュレーションであるような状況設定をすることが常にできるとは限らないからである。

最後に、高梨・高橋 (2011) は「コミュニケーション能力を養成するには、生徒がコミュニケーションの基本であるinteractionを体験しながらコミュニケーションに関連する要素を学ぶことが重要である」(p. 37) と述べ、授業においてインタラクションの機会を多く持たせるべきであると主張する。それを具体化するのがタスク活動であり、その特徴として次の5点を挙げている。①意味が優先される、②学習者は他の人が言ったことの意味について考えることなく繰り返すようなことを求められることはない、③実社会の活動に対応する何らかの関係がある、④タスクを完成させることが優先する、⑤タスクの評価はタスクをどのように処理したかという結果によって決まる。

以上、コミュニケーション能力に関連する先行研究を概括してきたが、白井・志村・横山・山下・中村 (2009)、藤田 (2020) の評価規準も参考にしつつ、以下に、本研究がコミュニケーション性の構成概念と考える6特性とその定義を示す。これらの6特性は調査においては分析の観点となる。

- ① Information gap (情報格差) : やり取りを行う相手との間に情報差があるか
- ② Meaning over form (意味の重視) : 言語形式よりも意味がより重視されているか
- ③ Authenticity (真正性) : 活動および表現が学習者の実生活と関連があるか
- ④ Reciprocity (応答性) : 相手への応答が十分であるか
- ⑤ Outcome (活動の結果) : 活動後に具体的な結果が残るか
- ⑥ Investment (活動への意欲) : 学習者が活動に取り組みたいと思うか

(本稿では、以下、「情報格差」、「意味の重視」、「活動の結果」、「活動への意欲」をそれぞれ単に「情報」、「意味」、「結果」、「意欲」と略記することもある。)

### 3 研究方法

#### 3-1 研究目的

本研究は、小・中の接続段階である、小学校5年次、6年次、そして中学校1年次の3学年を対象とし、これら3学年の教科書に含まれる言語活動がどの程度コミュニケーション性であるか、すなわち、それらの活動のコミュニケーション性を調査することを目的とする。さらに、本調査の結果を受けて、外国語科における小・中接続の改善への方向性を探る。

#### 3-2 分析対象

中村（2021）では、分析対象とした教科書は、小学校5、6年生用の教科書が各3種類、中学1年生用の教科書が4種類の合計10種類であったが、本調査では、5、6年用の教科書を各2種類（*One World Smiles 5、6* と *Crown Jr. 5、6*）を新たに加え、全体として14種類とした（表1）。注意が必要なのは、中学1年生用の教科書4種類は、2021年度から使用されている新版ではなく、それ以前の旧版の教科書である、ということである。これは、将来的に、本研究に続く研究において、旧版と新版の教科書の活動の比較を視野に入れているためである。今回調査した14種類の教科書は、東京都の54区市町村の公立小・中学校における採択率の上位5位（小学校）および4位（中学校）までの教科書で、これら14種類の教科書による東京都の小・中学校全体の占有率は、共に全体の85%以上であり、学習者全体に大きな影響を及ぼしているものである。

表1 調査対象とした教科書

小学5年生用	小学6年生用	中学1年生用
<i>New Horizon Elementary 5</i>	<i>New Horizon Elementary 6</i>	<i>New Crown 1</i>
<i>Junior Total English 1</i>	<i>Junior Total English 2</i>	<i>Sunshine English Course 1</i>
<i>Here We Go! 5</i>	<i>Here We Go! 6</i>	<i>New Horizon 1</i>
<i>One World Smiles 5</i>	<i>One World Smiles 6</i>	<i>Total English 1</i>
<i>Crown Jr. 5</i>	<i>Crown Jr. 6</i>	

また、調査対象とした言語活動は、中村（2021）と同様に「話すこと [やり取り]」の活動とした。理由は4技能5領域の中でも、この領域において学習者間のコミュニケーションが最も活発に行われると考えられるからである。

#### 3-3 分析方法

本研究は、直接の先行研究である中村（2021）の分析方法に準拠し調査を行ったが、今回は評価基準・基準をより明確にし、評定の妥当性をより高めるために、以下の4点の変更を加えた。1）①Information gapについて、前回の研究では、相手の持つ情報を「知っている」程度に応じて判定したが、本研究では「予想できる」かどうかにも新たに判定の条件に加えた。事前に相手の発話内容を完全に知らなくとも、選択肢が限られていることなどから聞き手が予想を立てることが可能である場合が教科書には多いことが分かったからである。2）②Meaningにおいて、前回の研究では評定1の基準を「言語形式と意味内容のどちらも指定されている」こととしたが、形式と意味のセットが複数あり、学習者がそのセットからどれかを選ぶ場合も含めることとした。3）③Authenticity

の評価規準を、前回は「活動が学習者の実生活と関連があるか」としたが、「活動」の他に「表現」も加えた。これは、教室での状況設定が不自然であり、活動が実生活では生起しにくいと思われるも、表現は実生活でも使われ得る場合が多々あるためである。4) ⑤Outcomeは3段階とも「結果」が具体的に何を指すかをより明確にした。以上の変更点を含む最終的な評価規準・基準は以下のとおりである (表2)。

表2 コミュニカティブ性の6特性と評価基準

<p>① Information gap (情報格差):やり取りを行う相手との間に情報差があるか</p> <p>➤ 評定 3:相手の情報/答えを全く知らない。 例)「ふだんすることについて、友達とペアでたずね合おう。」(NH6#3) (注:教科書略称は表3を参照)</p> <p>➤ 評定 2:相手の情報/答えを部分的に知っている、または、予想できる。 例)「だから物を1つ選んで、ペアで道案内をしましょう。」(JT1#13) (*地図は共有されており、宝物も5つしかないなので、相手の答えをある程度予想できる。)</p> <p>➤ 評定 1:相手の情報/答えをすべて知っている。 例)「例にならって会話をして、世界各地の都市は何曜日の何時かを言いましょう。」(TT1#32) (*地図上には全都市の曜日・時刻が全て表示されている。)</p>
<p>② Meaning over form (意味の重視):言語形式よりも意味の伝達がより重視されているか</p> <p>➤ 評定 3:言語形式も意味内容も話者が自由に決められる 例)「大切なものについて、友達と英語でインタビューし合おう。」(NC1#29)</p> <p>➤ 評定 2:言語形式は指定されているが、意味内容は自由に決められる。 例)「自分の誕生日にほしいと思うものをたずね合い、人気のあったものを発表しましょう。」(HW5#5)</p> <p>➤ 評定 1:言語形式と意味内容のどちらも指定されている 例)「Let's Listen①の絵を使って、友達とペアでさがしものがどこにあるかたずね合おう。」(NH5#12) A: Where is the racket? B: It's by the desk. (*形式と意味が固定されている複数個の選択肢から学習者がどれかを選ぶものも含む)</p>
<p>③ Authenticity (真正性):活動および表現が学習者の実生活と関連があるか</p> <p>➤ 評定 3:現実生活でも活動や表現が十分生起しうる 例)「例にならって対話をしましょう。」(NH1#1) A: Hi, I'm Ando Saki. Call me Saki. B: Hi, Saki. I'm Ito Kota. Call me Kota.</p> <p>➤ 評定 2:現実生活で活動や表現が生起する可能性がある 例)「例にならい、友だちと対話しましょう。」(SS1#12) A: I have three CDs. How about you? B: I have two CDs.</p> <p>➤ 評定 1:現実生活で活動や表現が生起しないと思われる 例)「3人一組になり、友達クイズをしましょう。Aさんが、下のことをBさんができるかどうかをCさんにたずねます。Cさんはそのことに答えます。その後、Bさんに合っているかを確認します。」(JT1#20)</p>
<p>④ Reciprocity (応答性):相手への応答が十分であるか</p> <p>➤ 評定 3:やり取りが少なくともA→B→Aとなっている。(本来はさらに→Bと続くことが望ましいが、学習初期の小学生のレベルを考慮し、これで評定3とした。) 例)「下の表の6人の中から1人を選び、その人になったつもりで会話をして、おたがいにだれを選んだかを当てましょう。」(TT1#13) A: I'm a soccer fan, but I'm not on the soccer team. B: Are you Riku? A: Yes, I am./No, I'm not.</p> <p>➤ 評定 2:A→Bだけのやり取りであるが、Bがさらに一言付け足している 例)「p. 66の春樹の写真を見て、例にならって彼について質問する対話をしましょう。」(NH1#17) A: Does he have four computers? B: No, he doesn't. He has three computers.</p>

<p>➤ 評定 1: A→B だけのやり取り(単なる伝え合いや Q&amp;A)で終わっている 例) 「例にならない、対話をしましょう。」(SS1#20) A: What time is it? B: It's seven thirty.</p>
<p>⑤ Outcome (活動の結果): 活動の終わりに何らかの結果が残るか</p>
<p>➤ 評定 3: 活動後に表、メモ、絵、を完成させたり行動したりするなど、具体的な結果が残る 例) 「あなたは十分なすいみん時間がとれていますか。みなさんはどうですか。友達とたずね合い、結果を表にかきましよう。」(JT1#15)</p> <p>➤ 評定 2: 活動によってなんらかの問題が解決するなどの結果が出るが、音声だけで完結する 例) 「例にならない、友達と向き合ってジェスチャーゲームをして、当て合いましよう。」 A: (ジェスチャーをしながら) What am I doing? B: Are you swimming? A: Yes, I am. (SS1#45)</p> <p>➤ 評定 1: 活動が単なる情報の伝え合いや単発の Q&amp;A で完結している 例) 「自分の町にあるものとないものを探して、友達と伝え合いましよう。」(HW6#7)</p>
<p>⑥ Investment (活動への意欲): 学習者が活動に取り組みたいと思うか</p>
<p>➤ 評定 3: 学習者のほとんどが取り組みたいと思われる活動である 例) 「いちばん思い出に残った行事をたずね合い、4 線の上に書き写そう。また、そこで楽しんだことをメモして、たずね合おう。」(NH6#12)</p> <p>➤ 評定 2: 一部の学習者が取り組みたいと思われる活動である 例) 「同じスポーツを見たい友達を探しましよう。」(HW6#4)</p> <p>➤ 評定 1: 学習者が取り組みたいと思われない活動である 例) 「登場人物になったつもりで、名前や出身地について話してみよう。例にならって、相手が誰になっているか、おたがいに当てよう。」(NC1#2)</p>

### 3-4 判定方法

分析は、著者2名である第1調査者と第2調査者で行った。評価規準・基準について協議、合意した後、それぞれが別々に14種類の教科書の活動の6特性を評定した。両者の判定結果の一致度を確認するため評価者間信頼性をカッパ係数により求めたところ、6特性それぞれについて、①Authenticity:  $k = .802$ 、②Meaning:  $k = .851$ 、③Authenticity:  $k = .856$ 、④Reciprocity:  $k = .858$ 、⑤Outcome:  $k = .891$ 、⑥Investment:  $k = .810$ 、そして、⑦全体:  $k = .877$  (いずれも  $p < .001$ ) と統計上有意なかなり高い水準で一致したことが分かった。その後、判定結果が分れた活動について両者で協議して判定を下した。

## 4 結果と考察

### 4-1 分析対象教科書の主な特徴

分析対象とした教科書の主な特徴(総頁数、単元数、「話すこと [やり取り]」の活動数、1つの活動にどれだけの頁数を割いているかの割合を意味する「頁/活動 (pages/activity、以下p/a)」を表3に示す。



表3 分析対象とした教科書の主な特徴

学年	教科書名	略称	頁数	単元数	活動数	頁/活動 (p/a)
小5年	<i>New Horizon Elementary 5</i>	NH5	96	8	39	2.5
	<i>Junior Total English 1</i>	JT1	157	10	33	4.8
	<i>Here We Go! 5</i>	HW5	140	9	18	7.8
	<i>One World Smiles 5</i>	OW5	118	9	20	5.9
	<i>Crown Jr. 5</i>	CJ5	128	7	28	4.6
合計			639	43	138	
平均			127.8	8.6	27.6	4.6
小6年	<i>New Horizon Elementary 6</i>	NH6	96	8	22	4.4
	<i>Junior Total English 2</i>	JT2	153	10	28	5.5
	<i>Here We Go! 6</i>	HW6	144	9	10	14.4
	<i>One World Smiles 6</i>	OW6	112	9	16	7.0
	<i>Crown Jr. 6</i>	CJ6	128	7	31	4.1
合計			633	43	107	
平均			126.6	8.6	21.4	5.9
中1年	<i>New Crown 1</i>	NC1	159	9	29	5.5
	<i>Sunshine English Course 1</i>	SS1	151	10	53	2.8
	<i>New Horizon 1</i>	NH1	151	10	37	4.1
	<i>Total English 1</i>	TT1	157	9	57	2.8
合計			618	38	176	
平均			154.5	9.5	44	3.5

教科書の総頁数の平均は、小6が約128、小5が約127、中1が155であり、当然ながら授業時数が小学校の2倍（140時間、週4コマ）ある中学の教科書が最も多かった。注目すべき点は、小学校では教科書によって総頁数にかなりの差があることである。小5で最少はNH5の96、最大はJT1の157で、その差は61頁もあり、後者は前者の約1.6倍の分量である。これは小6でも同じで、最大で57頁の差があった。一方、中学の教科書では、最大がNC1の159、最少がSS1とNH1の151で、両者の差は8頁しかなく、小学校の教科書と比べればほぼ同じ分量とみなせる。次に、単元数は3学年の平均でそれぞれ約9、9、10、とほぼ差はなく、これは総頁数からすると、中学の教科書には1単元に含まれる分量（頁数）が多いことを意味する。

本調査の対象となった「話すこと [やり取り]」の総活動数は、421（小5：138、小6：107、中1：176）であった。各学年の平均活動数がそれぞれ約28、22、44で、中1の活動数は小6の2倍であった。これも授業時数を考慮すれば当然かもしれない。注目すべきは、小・中共に教科書で活動数に大きな差がある点である。小5については、最少がHW5の18、最大がNH5の39で、後者の活動数は前者の約2.2倍である。小6も最少はHW6の10、最大はCJ6の31で、約3倍の違いがあった。中学校の4種類の教科書においても、総頁数と単元数にほとんど差が見られなかったにもかかわらず、活動数には大きな差が見られ、最少がNC1の29、最大がSS1の53で、後者は前者の約1.8倍もあった。

総頁数と活動数の2つの値を用いて、各教科書が1つの活動にどれだけの頁数を割いているかをp/a値として求めた。1活動あたりの頁数が少ないということは、活動がそれだけ頻繁に行われることになり、授業ペースも相対的に速くなることを意味する。逆に、この値が大きいほど1活動に

かける時間も長く、授業ペースもゆっくりとなることを意味する。このp/a値が小5で最小であったのがNH5の2.5で、最大がHW5の7.8で、後者は前者の約3倍であった。小6では最小がCJ6の4.1で最大がHW6の14.4で、後者は前者の約3.5倍にもなった。中学校の教科書でのp/a値が最小であったのがSS1とTT1の2.8で、最大がNC1の5.5で、後者は前者の約2倍であった。また、小、中との比較では、小6の平均が5.9、中1の平均が3.5と、明らかに中学では1活動あたりに割く頁数が少なく、これは1活動にかかる時間も短いことを意味する。

#### 4-2 6特性の教科書別比較

6特性の教科書別の評定結果を表4に示す。また、小学6年次と中学1年次の結果をグラフで表したものをそれぞれ図4と図5に示す。

表4 教科書別6特性平均値

	教科書	①情報	②意味	③真正性	④応答性	⑤結果	⑥意欲	C性平均
小 5 年	NH5	2.30	1.87	2.96	2.39	2.26	2.26	2.34
	JT1	2.70	2.00	2.64	1.36	1.91	2.12	2.12
	HW5	2.39	1.89	3.00	2.33	2.50	2.33	2.41
	OW5	2.24	1.76	2.19	1.81	2.10	2.57	2.11
	CJ5	2.54	2.07	2.75	1.07	1.29	1.89	1.94
	<i>M</i>	2.43	1.92	2.71	1.79	2.01	2.23	2.18
	<i>SD</i>	0.19	0.12	0.33	0.58	0.46	0.25	0.19
小 6 年	NH6	2.43	1.86	2.79	2.21	1.71	2.00	2.17
	JT2	2.50	2.00	2.82	1.57	1.57	2.07	2.09
	HW6	2.60	1.90	3.00	2.80	2.60	2.30	2.53
	OW6	2.71	2.07	2.86	2.07	2.36	2.43	2.42
	CJ6	2.53	2.19	2.50	1.00	1.44	2.03	1.95
	<i>M</i>	2.55	2.00	2.79	1.93	1.94	2.17	2.23
	<i>SD</i>	0.11	0.13	0.18	0.68	0.62	0.19	0.24
中 1 年	NC1	2.52	1.90	2.69	1.66	1.52	2.03	2.05
	SS1	1.98	1.55	2.64	1.58	1.66	1.49	1.82
	NH1	2.16	1.73	2.70	1.97	1.05	1.59	1.87
	TT1	2.11	1.67	2.70	2.02	1.60	1.67	1.96
	<i>M</i>	2.19	1.71	2.68	1.81	1.46	1.70	1.93
	<i>SD</i>	0.20	0.13	0.02	0.19	0.24	0.20	0.09

注：評定は1から3の3段階(最低が1、最高が3)である。数値は小数点以下第3位を四捨五入した。

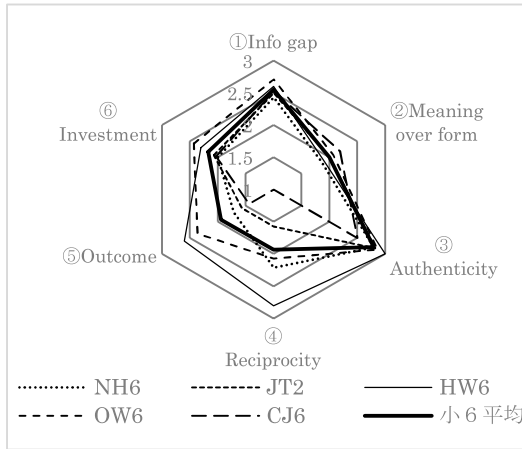


図4 小6教科書別6特性評定結果

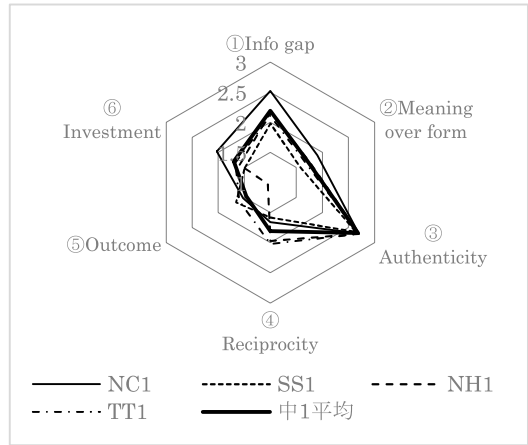


図5 中1教科書別6特性評定結果

本調査で評価規準として定めた活動のコミュニケーション性の6特性は、すべて理想的には評定3であることが望ましいが、英語学習の初期段階である小学5、6年次用教科書の活動にそれを期待するのは適当ではないだろう。そのため本研究では、現実的な到達基準（目標）として評定2を想定し、以下の考察を進めたい。

3学年のコミュニケーション性の平均値（表4、「C性平均」参照）は、小5が2.18、小6が2.23、中1が1.93であり、小学校は2学年とも、中1もほぼ基準の2に達していることが分かった。したがって、調査した3学年の教科書に含まれる「話すこと [やり取り]」の言語活動は、学習指導要領の掲げる学習者のコミュニケーション能力の育成という目標に照らして、そのコミュニケーション性はおおそ妥当であったと結論できる。

6特性についてみていくと、小学校の教科書については、④応答性と⑤活動の結果の2特性において、教科書間のばらつきが大きいことが分かった（④SD = .68；⑤SD = .62、表4および図4を参照）。同様のことは小学5年生の教科書についても言える（④SD = .58；⑤SD = .46、表4を参照）。つまり、この④と⑤の2特性に小学校の教科書の特色が表れると言えるだろう。一方で、中学の教科書4種類は、若干のばらつきが見られるものの、全体としてはほぼ同じ傾向を示し、大きな差異は認められない（図5）。

教科書別では、全14種類の教科書中、コミュニケーション性の平均値（表4「C性平均」）が最も高かったのが、小6の教科書HW6（2.53）で、逆に、最も低かったのが中1の教科書SS1（1.82）であった。この両者に共通する特徴として、1活動あたりの頁数を表すp/a値（表3「頁／活動」を参照）が、他の教科書よりも際立って高い、あるいは低いという点が挙げられる。HW6のp/a値は、全教科書中最大の14.4で、一方、SS1のp/a値は、全教科書中2番目に低い2.8であった（最小はNH5の2.5）。実際に、全教科書のp/a値とコミュニケーション性の平均値（「C性平均」）の相関関係を調べたところ、両者には中程度から強い相関があることが分かった（ $r = .700$ ）。これが意味することは何であろうか。中学の教科書のp/a値が小学校の教科書のそれよりも低いのは、第二言語習得のためには目標言語に大量に触れさせる必要がある、との中学校用教科書編者の意図が反映された結果かもしれないが、教科書により多くの活動を盛り込むことによって、結果的に活動自体のコミュニケーション性を低下させている可能性がある。活動をよりコミュニケーションにするには、活動の6特性を向上させる必要があるが、それは次のような問いに向き合うことと同じである。すな

わち、「その活動では、生徒は発話内容を自分で決められるか。」「応答は単発のA→Bで終わっていないか。」「最後は何らかの目に見える結果と結び付いているか。」「生徒がやってみたいと思うようなものか。」これらの問いにYesと答えるためには、それなりのゆったりとしたスペースと準備が必要となるだろう（後出の6特性すべてを満たす小学校の誕生日カードを贈る活動を参照）。

最後に、今回の調査と前回の中村（2021）の調査との比較では、評定に差が出たのは小学校の教科書の④の応答性の特性であった。中村（2021）では小5：M=1.3、小6：M=1.2、中1：M=1.7といずれも低かったが、今回の調査では小5：M=1.79、小6：M=1.93、中1：M=1.81と、小学校の評定値が上がっている。これは、小学校の活動に頻出する「たずね合いましょう」の指示のある活動で、A（Question）→B（Answer）B（Question）→A（Answer）のやり取りが、単発のQ→Aを2回、役割を代えて行っているだけなのか（評定1）、それとも一貫性、連続性のある一連のやり取りなのか（評定3）について事前協議において確認した結果だと思われる。

### 4-3 6特性の学年別比較

6特性の平均値を3学年で比較したグラフを図6に示す。ここから、いくつかのことが読み取れる。まず、丸印を付けた、①情報格差と③真正性の2特性については、小、中共に評定が2以上あり、これらの特性については適正であると言えるだろう。しかし、④応答性については、小、中共に評定が2に至らず、この特性に関しては適正とは言えない。評定が2未満ということは、ペアでのやり取りが単発のA→Bで完結している場合が多いことを意味する。この理由としては、小学校では、そもそも児童が使える英語表現が限られており、相手の発言に対して適切に応答することが十分にできないことが考えられ、これは学習の初期段階においては仕方ないことであろう。しかし、それよりも学習が進んだ中学1年次（M=1.81）では物足りない結果である。

小学校と中学校とを比較すると、小学校では評定2以上の特性が5、6年次ともに全体の2/3あることが分かる。その一方で、中学校では、評定2以上の特性は①と③の2つしかなく、これは全体の1/3である。さらに、図中に矢印（→）で示した、②意味、④応答性、⑤結果、⑥意欲の4特性においては、小学6年次から中学1年次の移行期に全て下降しており、これらの特性についても改善の余地があることが分かった。

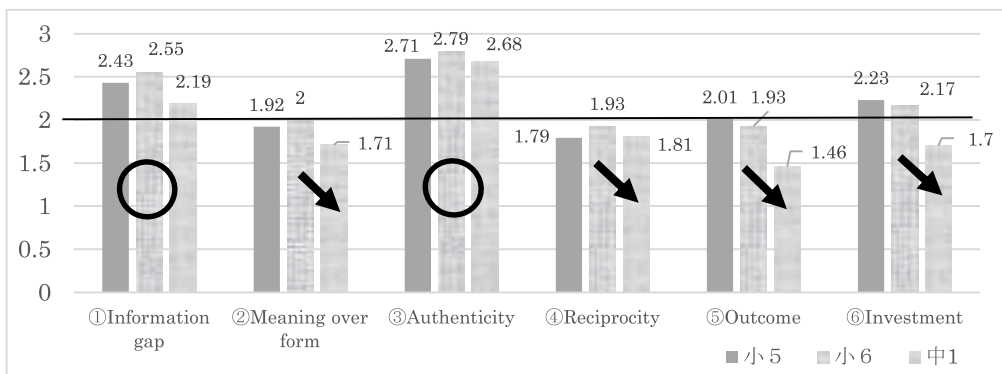


図6 6特性の学年別比較

また、今回調査対象とした中学校用教科書の「話すこと [やり取り]」の活動は、6特性すべてにおいて小学校6年生用教科書の活動よりもコミュニケーション性が低い結果となった。これは、中

村 (2021) の調査結果とも大枠において一致する。本研究の目的は、小学5、6年、中学1年の3学年の教科書に含まれる言語活動が、指導要領が目指す学習者のコミュニケーション能力の育成という目標に沿う妥当なものであるかを探るために、それらの活動のコミュニケーション性を調査することであったが、そのコミュニケーション性の適否ラインを評定2とするならば、3学年ともに、その言語活動はおおよそコミュニケーション性であったと言える。しかし、構成概念のレベルにおいては、小学校の活動は④応答性に、中学校の教科書は、さらに②意味、⑤結果、⑥意欲において改善の余地があることが分かった。

本調査のこの結果が、本稿2-1「小・中接続の課題」で取り上げた、英語学習者の中で英語を苦手だと感じる者の割合が急増する時期が中1の前半に訪れる事象と何らかの因果関係があるのかどうかは不明であるが、中学校で経験する新たな英語の活動が小学校で慣れ親しんだ活動と、その性質において異なっていることに対して、学習者が戸惑いや違和感を抱いたとしても不思議ではないだろう。次に、この結果を受けて、中学校の英語における言語活動のコミュニケーション性を向上させるための方策について考えたい。

## 5 活動のコミュニケーション性向上にむけて

### 5-1 情意面への配慮の必要性

本研究の直接の先行研究である中村 (2021) では、6特性それぞれについて、改善のための指針や具体的な方策が提言されている。たとえば、「活動に少しでも自分らしさが表現できる要素を取り入れる」(p. 18)、「学習者が言いたいことをより自由に選択できる余地を増やす」(p. 19)、「既習事項を活用する」(p. 20)、「小学校の英語の授業で扱ったトピックや例文や活動を、…中学校の授業で再び扱う」(p. 21)、「活動に参加する必然性を持たせる」(p. 24) などである。これらの具体的な提言に加えて、さらに、6特性の中で中学校用教科書の活動で最も評定の低かった⑤結果の特性に関しては、「…小学校の英語は入門期であり、教科書著者らはいかにして学習者の動機づけを高め、情意面でのかかわりを深められるかを工夫したはずである。」(p. 22) と、小学校用教科書著者らの学習者の情意面への配慮を指摘しつつ、中学校の言語活動が口頭でのやり取りに終始しがちな傾向に注意を促している。そして、⑤結果の特性の優れた活動例として、NH5のバースデーカード(図7)を贈る活動を紹介している。ここでは、この活動例についてさらに詳しく考察することによって、コミュニケーション活動における学習者の情意面の重要性について考えたい。

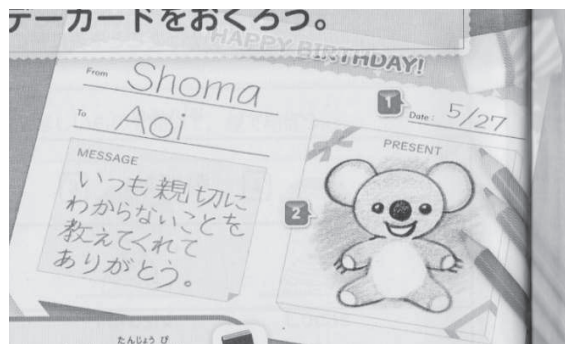


図7 バースデーカードをおくる活動 (*New Horizon Elementary 5*, p. 23より)

この活動では、児童はバースデーカードを作り、クラスメートに贈る。児童（上記例ではShomaさん）は“**When is your birthday?**”と相手（Aoiさん）に誕生日を訊き、それをカード右上の①の「**Date**」の欄に書く。次に、“**What do you want for your birthday?**”と誕生日に欲しいものを尋ね、その絵をカード右半分の②に描く（例ではコアラのぬいぐるみ）。最後にカード左の「**Message**」欄に一言、相手へのメッセージを書く（例では「いつも親切にわからないことを教えてくれてありがとう。」）。カードが完成したら、“**This is for you. Here you are.**”と相手に手渡し、もらった方は“**Thank you.**”とお礼を言う。カードは活動終了後に教科書の別のページに貼ることになっている。

この活動は、①情報格差、②意味の重視、③真正性、④応答性、⑤活動の結果、⑥活動への意欲の全6特性の評定が3である。この活動をこのようにコミュニケーション性の高いものに行っている要因は何であろうか。それは、大袈裟な言い方になることを恐れずに言えば、この活動が根本において学習者一人ひとりの人間性、独自性を尊重しようとしているからではないだろうか。一般に、コミュニケーション能力と言えば認知やスキル面の働きが重視されがちであるが、文科省（2016）は、コミュニケーション能力について、他者とのコミュニケーションの側面を軸としつつも、創造的思考とそれを支える論理的思考の側面と、感性・情緒の側面にも支えられた能力として育成される必要がある（下線筆者。以下同じ）、と述べ、コミュニケーションにおける感性と情緒の重要性を指摘している。実際、小学校学習指導要領（H29年告示）の解説の外国語活動（2）「話すこと [やり取り]」ウには、「…英語に初めて触れる段階であることを踏まえ、児童が興味・関心をもつ自分のことや身の回りの物を題材に、簡単な語句や基本的な表現を用いてやり取りをすることが大切である。」（p. 22）との説明があり、さらには、小学校学習指導要領外国語の3（1）オには「言語活動で扱う題材は、児童の興味・関心に合ったものとし、国語科や音楽科、図画工作科など、他教科等で児童が学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること。」との記述もある（先の誕生日カードの色鉛筆で描かれたコアラの絵を想起されたし）。また、中学校学習指導要領外国語においても（3）の目標アには「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。」、目標イの「日常的な話題」については、「生徒の日々の生活に関わる話題のうち、生徒自身や家族に関すること、生徒の興味・関心の対象となることや社会生活に必要なことなどである。」との補足説明がなされている。これらはほんの一例に過ぎないが、これ以外にも学習指導要領には同様の趣旨の記述が多くあり、すべて小・中学校の外国語科における学習者の興味・関心、すなわち情意面の重要性を指摘しているのである。

コミュニケーション能力と学習者の情意面に関連して、柳瀬・小泉（2015）は日本の現在の英語教育のやり方ではコミュニケーション能力は身につかず、その原因が「引用ゲーム」にあると述べている。引用ゲームとは、教科書にあるモデル文をできるだけ正確にあるいはその一部を替えて再生することを指し、その時に話される英語は生徒自身のことばではなく、生徒は自分の考えや気持ちとは関係なしに、英語の内容に自分の責任を感じないままに話している、と説明する。それに続けて、「現実世界のコミュニケーションでは、自分の気持ちが主で、英語が従です。しかし、引用ゲームでは、気持ちはほとんど無視されています。教師と子どもの関心は、言語形式上正しい引用をすることばかりに向けられています。一見、生徒が英語を話したり書いたりしている授業でも、引用ゲームでは、コミュニケーション能力は身につけません。」（pp. 8-9）と主張している。ここでも指摘されているのは、コミュニケーションにおける生徒の気持ち、情意面の決定的な重要性である。

実は、情意はコミュニケーション能力の育成において学習者にとってだけでなく教える側にとっても重要であるとの指摘がある。小学校学習指導要領の外国語科（3）ウ「話すこと [やり取り]」

の(ウ)には、「まずは教師が、児童の話す内容に共感したり驚いたり喜んだりするなど、…話されている内容そのものに意識を向けることを大切にする。」との説明がある。当然ながら、共感や驚きや喜びは褒めることとは違う。褒めるとは、上の者から下の者への認知の働きによる評価であるが、共感や驚きや喜びは、水平の関係性にある二者の間で生じる自然な感情の発露である。小学校では児童にとっても教師にとっても、普通に表出されていたかもしれないこれらの感情は、中学校の英語の授業ではどれだけ自然に表れているだろうか。学習者の認知機能を重視し、数多くの活動を効率的にこなそうとすれば、先の小学校の誕生日カードを贈るような活動は、やりたくともやれないだろう。しかし、学習者が興味・関心を持ってない状態で、どれだけ多くの「引用ゲーム」をやったとしても、結局何も定着せず、むしろ英語が苦手や嫌いになってしまったとしたら本末転倒ではないだろうか。中学校で行う数えきれないほどの言語活動のうち、卒業時に学習者が覚えている活動は果たしていくつあるだろうか。一方で、小学校でクラスメートからもらった、「いつも親切にわからないことを教えてくれてありがとう。」とのメッセージが書かれた誕生日カードとその時の英語でのやり取りは、いつまでも記憶に残っているのではないだろうか。

## 6 まとめ

本調査の結果をまとめると、調査した3学年の教科書に含まれる「話すこと [やり取り]」の言語活動は、学習指導要領の掲げる学習者のコミュニケーション能力の育成という目標に照らして、3学年とも全体として凡そ妥当なものであった。ただし、中学校用教科書の言語活動は、小学校用教科書のそれよりもコミュニケーション性が低く、小・中接続の観点から、中学校の活動には改善の余地がある、ということも明らかとなった。本研究では、この問題を受けて、活動のコミュニケーション性向上のためには（さらには英語習得のためには）、学習者の情意面への配慮が今以上に必要ではないかとの提言を行った。今後の研究課題としては、旧版ではなく、現行の新しい中学校の英語教科書の「話すこと [やり取り]」の活動を対象とする同様の調査を行い、本研究と比較し、新しい教科書の活動のコミュニケーション性にどのような変化が見られるかを調査することが考えられる。

---

### 参考文献

#### [日本語文献]

- ベネッセ教育総合研究所 (2019). 「高1生の英語学習に関する調査Part 1 高1生の英語学習の実態」 [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fberd.benesse.jp%2Fup-images%2Fresearch%2Fpart1.pdf&chunk=true](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fberd.benesse.jp%2Fup-images%2Fresearch%2Fpart1.pdf&chunk=true)
- 藤田恵里子 (2020). 「高校英語教科書のコミュニケーション活動のタスクらしさ」『関東甲信越英語教育学会誌 (KATE Journal)』, 34.87-100.
- 文部科学省 (2014a). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm)
- 文部科学省 (2014b). 「小・中・高等学校を通じた英語教育の目標等の在り方について (論点)」. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1350344.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1350344.htm)
- 文部科学省 (2016). 「資料5 言語能力について (整理メモ)」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/056/siryo/attach/1366049.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/056/siryo/attach/1366049.htm)
- 文部科学省 (2017). 『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』 [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mext.go.jp%2Fcontent%2F1413522\\_001](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mext.go.jp%2Fcontent%2F1413522_001).

- pdf&clicn=5977448&chunk=true  
文部科学省 (2019). 「令和元年度「英語教育実施状況調査」概要」 [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mext.go.jp%2Fcontent%2F20200715-mxt\\_kyoiku01-000008761\\_2.pdf&clicn=4000678&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mext.go.jp%2Fcontent%2F20200715-mxt_kyoiku01-000008761_2.pdf&clicn=4000678&chunk=true)
- 中村友美 (2021). 「英語教育における小中連携のありかた—スピーキング活動のコミュニケーション性に焦点を当てて—」新潟県立大学2020年度卒業研究論文.
- 白畑智彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009). 『改訂版 英語教育用語辞典』大修館書店.
- 高梨庸雄・高橋正夫 (2011). 『新・英語教育学概論 (改訂版)』金星堂.
- 白田悦之・志村昭暢・横山吉樹・山下純一・中村洋 (2009). 「教科書におけるスピーキング活動のタスク性に関する分析—中学校英語教科書の場合—」『北海道英語教育学会紀要』9, 17-32.
- 白田悦之・志村昭暢・横山吉樹・中村洋・山下純一・竹内典彦・河上昌志・白鳥亜矢子 (2013). 「コミュニケーション活動のタスク性分析—学習指導要領改訂後の中学校英語教科書を比較した場合—」『北海道英語教育学会紀要』13, 3-20.
- 山里裕美子 (2006). 「小学校英語活動—英語に親しみ自らコミュニケーションを図る態度を育成する英語活動の工夫—高学年における横断的な英語活動を通して—」『沖縄県立総合教育センター研究収録第40集』
- 柳瀬陽介・小泉清裕 (2015). 『小学校からの英語教育をどうするか』岩波書店.
- 米山朝二 (2011). 『新編 英語教育指導法事典』 研究社.

[英語文献]

- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Essex, England: Pearson Education.
- Thornbury, S. (2010). C is for Communicative. Retrieved from <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/08/15/c-is-for-communicative/>
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

---

注

- <sup>1</sup> 新潟県立大学国際地域学部  
<sup>2</sup> 静岡県三島市立北中学校