

国語科教科書における話す練習とその大学英会話教室にとっての意味

森 礼子*

Examining Speaking Training Tasks in Language Arts Textbooks Used at the Primary and Secondary Levels: Implications for College English Conversation Classes

Reiko MORI

Abstract

The current study examined language arts (*kokugo*) textbooks used at the primary and secondary levels in one school district located in a small town in western Japan. The purpose of the study was to see what speaking training college students have received in language arts classes in primary and secondary school and how to make use of this training to improve college English conversation classes. Nineteen textbooks were examined in total. One hundred sixty-three tasks categorized as speaking tasks by the textbooks' writers were analyzed based on a speaking ability model and a communication task typology developed for the study. The results suggest that college students receive ample speaking training up to the 10th grade. However, the training they receive tends to be geared toward social skills as opposed to cognitive skills. Moreover, they are not used to tasks such as information gap or jigsaw typically practiced in ESL/EFL classes to ensure verbal output. Those teaching English conversation at the tertiary level should take into account their students' language training experiences in primary and secondary school when devising ways to foster students' verbal communication skills.

Key Words: Language arts textbooks, speaking training, college English conversation

要 旨

本研究の目的は、西日本のある地方都市の1校区にある公立の小学校から高校までで用いられている国語科教科書を検証し、大学生が大学入学以前に国語科でどのような話す訓練を受けているのか、国語科で学生が受けた訓練を英会話教室で利用できないか、利用できるとすればどのように利用できるか、また、英会話教室で改良の余地があることは何かを考察することである。調査した19冊の教科書には、教科書執筆者が話す訓練と明記した課題が163あった。163の課題を、本研究のために開発した話す言語能力モデルと、コミュニケーション課題のタスク類型に基づいて分析した結果、大学生は高校1年までは十分な話す訓練を受けていることが分かった。しかし、話す訓練は認知的スキルでなく社会的スキルの育成に重点が置かれていて、日本に置ける教育傾向を反映していた。また、「情報ギャップ」や「ジグソーパズル」のような英会話教室特有のタスクは、国語科では全く見られなかった。大学で英会話を教える者は、英語圏では見られないさまざまな日本の教育現状を、理論に加味して教える必要がある。

キーワード: 国語科教科書, 話す訓練, 大学英会話教室

福岡県立大学看護学部臨床機能看護学講座
Department of Nursing Management/Nurse Education,
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University
連絡先: 〒825-8585 福岡県田川市伊田4395
臨床機能看護学講座 森 礼子
E-mail: mori@fukuoka-pu.ac.jp

はじめに

一般的に日本では生徒は初等教育から高等教育へと進むにつれ、授業中に話さなくなると考えられている。小学校では活発に授業中のやりとりに参加するが、高学年になるにつれて無口になり、クラス討論にはほとんど参加しなくなる。例えば、Lee, Graham, and Stevenson(1995)は、日米の小学校算数教育の比較研究の中で日本の小学校10校を見学したが、クラス内における児童の活発な参加と自分の考えを述べる率直さを特記している。同様にStigler, Fernandez, and Yoshida(1995)は、日本の小学校5年生を教える20名の教師が三角形の面積の算出を教えているビデオテープ20本を検討し、日米の小学校算数教育の比較研究を行なった。その中で、Stigler et al は授業の最初に教師が出した問題について児童が班討論などで活発に発言したと記している。また、Tsuchida and Lewis(1995)は、日米の小学校4年生が学習とクラス運営に関してどのような責任を担っているかについて比較検討する目的で、特に理科と社会のクラスに注目して10クラスを観察した。Tsuchida and Lewis は児童主導の、活発で理路整然としたクラス討論をするなかで、児童は知識の探求に活発に参加したと述べている。しかし日本の高校5校を1年間見学したRohlen (1983)は、高校に入学すると生徒は受け身的になり無口になると述べている。そして中学校が、学習者中心の小学校教育と講義中心の高校教育の橋渡しの役目を果たしている(Fukuzawa, 1995)。このような、高校で見られる話すことを躊躇する傾向は大学へと続く。そこでは学生が自発的に発言することは少なく、討論を始めることもめったにない(e.g. Anderson, 1993)。

Anderson (1993), Fukuzawa(1995), Rohlen (1983)によると、そのような学生の無口の主な原因の1つは、大学入試に焦点を当てた授業運営であると思われる。そのような授業では、比較的少ない時間で多くの知識を与える目的で、講義形式の授業が行なわれやすい。個々にばらばらの百科事典的な事実を要求する傾向が強い大学入試に対応すべく生徒を教育するには、討論は余りに時間がかかり過ぎる。加えて、集団合意を強調する傾向にある日本社会においては、個人の意見はそれほど価値のあるのではなく、学生は人前で自分の意見を述べることに慣れていない(Anderson, 1993)。そのような文

化の中では表現力やクリティカルシンキングはなかなか育たない。実際、Rohlen(1983)は、日本ではそのようなスキルは、学生が実社会で採まれた後に発達すると考えられていると述べている。Rohlen (1983)とAnderson(1993)はまた、話し手ではなく聞き手に責任を置くコミュニケーションの仕方が、話す訓練を余り重視しない傾向に結びつく指摘している。

中等英語科教育で話す・聞くことを中心とした訓練が始まって20年以上になる。また、文部科学省は一番最近の国語科の学習指導要領で話すことを最重要課題と位置づけ、小中学校では2002年から(文部省, 1998b)、高校では2003年から(文部省, 1999)、話すことを中心とした国語科教育が実施されている。本論文の目的は、そのような最近の話すことを重要視する学習指導要領を背景に、国語科で学生が学習してきた話す訓練を大学における英会話教室で利用できないか、利用できるのであればどのように利用できるか、また、英会話教室で改良の余地があることは何かを考察することである。そして国語科における話す教育が、大学に入学する学生の話す能力の発達にどのように寄与しているかを調査すべく、下の2点について検討した。

- 1) 検討した教科書はどのような話す能力の発達を目的としているか。
- 2) 検討した教科書はどのように話す能力を育成しているか。

日本における英語教育研究の中には、中等教育における英語科教科書を検証したものはあるが(e.g. Kadoyama, 2005; Matsuda, 2002; Nakamura, Ozasa, Sakamoto & Watanabe, 2002)、英語教育と国語科教科書の関連を調査したものはない。1つの領域で訓練して身につけた技能が、他の分野で役立つ学習転移が存在することを考えると(e.g. James, 2006)、国語科における話す訓練とそれが英会話教育にもたらす利点を考察することは、英語教育研究の隙間を埋めるものである。

方法

国語科教育で使用されている検定教科書を調査するために、西日本のある地方都市の1校区にある公立の小学校から高校まで、各1校を選んだ。そして

そこで使用されている文部科学省検定国語科教科書19冊を検討した。学校の選定にあたっては、その地域に長く居住する二人のインフォーマントから得た情報に従い、学力や進学率・進学先の点から見て、地域の平均的な児童や生徒が通う学校を選択した。

1. 調査に使用した国語科教科書

本調査で使用した国語科教科書は表1のとおりである。調査を実施した学校では、小学校では各学年で「上」と「下」の2冊が、中学校では各学年で1冊が使用されていた。小学校と中学校で使用されている国語科教科書は、「話す」、「書く」、「読む」、「聞く」の全ての技能を網羅し、中でも話す訓練に中心を置いたものであった。

高校における国語の科目として、文部科学省は、国語Ⅰ、国語Ⅱ、国語表現、現代文、現代語、古典Ⅰ、古典Ⅱ、古典講読の8科目を設けていて、それぞれの教科書は現代文、あるいは古文を扱う、話す・聞く中心、あるいは読み書き中心に国語科学習を進めるといった特色をもっている。そしてどの点に目

表1 本調査で検討した国語科教科書

学年	タイトル	出版社
小学1年(上)	『かざぐるま』	光村図書
小学1年(下)	『ともだち』	光村図書
小学2年(上)	『たんぼぼ』	光村図書
小学2年(下)	『赤とんぼ』	光村図書
小学3年(上)	『わかば』	光村図書
小学3年(下)	『あおぞら』	光村図書
小学4年(上)	『かがやき』	光村図書
小学4年(下)	『はばたき』	光村図書
小学5年(上)	『銀河』	光村図書
小学5年(下)	『大地』	光村図書
小学6年(上)	『創造』	光村図書
小学6年(下)	『希望』	光村図書
中学1年	『国語1』	光村図書
中学2年	『国語2』	光村図書
中学3年	『国語3』	光村図書
高校1年	『新編国語総合』	東京図書
高校2年	『新編現代文』	東京図書
高校3年	『新現代文』	大修館書店
高校3年	『新国語Ⅱ』	大修館書店

標を定めて国語科学習を進めるかは、それぞれの高校の裁量に委ねられている。必修は国語Ⅰのみで、低学年での履修を推奨している(文部省, 1998a, p. 11)。国語Ⅰは現代文、古文、話す・聞く、読み書きの全てを学習する科目である(文部省, 1998a, pp.12-13)。調査をした高校では、国語Ⅰとして『新編国語総合』を選び、1年の必須教科書として使用していた。2年では『新編現代文』を、3年では『新現代文』と『新国語Ⅱ』を使用していた。この高校では2年と3年の国語は選択科目であった。

『新編国語総合』は小中学校における国語科教育の延長線上にあるもので、総合的な国語能力の育成を目的としていた。この教科書では話すことが最重要課題であり、話す教育の目的は、いろいろな問題について自分自身の意見を持ち、それを論理的に述べることができる生徒の育成であった。『新編国語総合』は解説文や、詩歌、現代日本小説や古典、漢文の抜粋など、いろいろなタイプの読み物を提供していた。

『新編現代文』、『新現代文』、『新国語Ⅱ』は、話すことも含まれているが、主に書くことに中心を置いた教科書であった。この3冊の教科書には解説文、詩歌、現代日本語で書かれた小説や、その他の散文の抜粋が含まれ、さらに『新国語Ⅱ』には古典と漢文の抜粋が含まれていた。このように本研究で調査した教科書には、文部科学省が推奨する話す訓練を中心としたカリキュラムという点から見て、小学校1年から高校1年と高校2、3年の間に大きな違いが見られた。小学校1年から高校1年までは話すことが重要であるのに比較して、調査をした高校の2、3年では読み書きの訓練が主で、話すことは付け足し的な扱いであった。

2. 話す課題の特定

上述のように、話す訓練が占める重要性という観点から、高校1年と高校2年の間に断絶が見られたので、データを混同させない目的で、課題を小学校1年から高校1年までと、高校2、3年の2グループに分けて分析した。教科書には教科書執筆者が話す訓練と明記した話す活動が全部で104あった。各活動は学年が上がるとともに複雑になっていた。1つの活動を終えるのに、何日間かにわたって、複数の段階を経る必要のあるものもあり、それぞれの段階が独立した活動として扱われていた。従って、活動は必要に応じてそれぞれの段階に分けた結果、全

部で163の課題(1つの完結した話す練習作業)が認められた(小学校1年から高校1年が116, 高校2, 3年が47課題)。

3. 分析法

検討課題1は, Backman and Palmer(1996)の言語能力モデル(pp. 66-75)に基づいて作られた, 話す言語能力モデルに沿って検討された。Backman and Palmerの言語能力モデルは, 第2言語学習者の話す, 聞く, 読む, 書く能力をテストするために創られたものであるが, 本研究の目的は, 母語話者の言語能力を調べるのではなく, 母語話者がどのような話す訓練を受けているかを明らかにすることであった。従って, 「語彙知識」や「文法知識」, 「テキスト構成に関する知識」, 「発音・筆跡に関する知識」, 「方略的能力」のような, 読む, 書く, 聞くに特化した言語能力や第2言語学習者に特に求められる知識は省いた。本研究で使用した話す言語能力モデルは付録1のとおりである。

検討課題2の目的は, 上述のいろいろな言語能力がどのように教えられているかを検討することであった。ここではPica, Kanagy, and Falodun(1993)の話す能力育成のためのタスク分類モデル(ジグソーパズル, 情報ギャップ, 問題解決, 意思決定, 意見交換)を利用した。これらのタスクはいずれも, 第2言語習得理論に基づいて, 学習者にできるだけ話させる目的で考案されたもので, 英会話教室で非常によく用いられるタスクである。Pica, Kanagy, and Falodunのタスク分類モデルは, 情報の交換や交渉などの双方向のやりとりの度合いを調べるためのものであるため, スピーチのような単方向のコミュニケーションが含まれていない。従って, 第6番目の項目として「発表」を付加した。特にPica, Kanagy, and Falodunのモデルを使用した理由は, 英会話クラスでよく用いられるこれらのタスクに, 児童・生徒は国語科でどのくらい触れているのかを知るためであった。本研究で使用したコミュニケーション課題のタスク類型モデルは付録2のとおりである。

結 果

1. 育成しようとする言語能力

まず, 収集した教科書はどのような話す能力の育成を目的としているかを調べるために, 話すことを重要視している小学校1年から高校1年までの116

の課題を, 付録1の話す言語能力モデルに従って分類した。その結果は下のとおりである。表2のように, 言語能力の登場頻度(148)は課題の総数(116)よりも多い。これは1つの課題で1つ以上の言語能力を育成しうるケースがあったためである。例えば, インタビューでは児童・生徒は相手に対し丁寧語などを用いて社会言語学的に適切な話し方をしつつ, インタビューをするような指示が見られた。従って, この課題は「観念的機能に関する知識」と「場に応じて違う話し方をする知識」の2つに分類した。

表2 課題が育成を目指す言語能力とその登場頻度
(小学校1年から高校1年)

言語能力	頻度	パーセント
会話構成に関する知識	30	20%
観念的機能に関する知識	110	74%
操作機能に関する知識	2	1.5%
発見機能に関する知識	2	1.5%
想像的機能に関する知識	2	1.5%
場に応じて違う話し方をする知識	2	1.5%
合計	148	100%

小学校1年から高校1年までの課題を調査した結果, ほとんどの課題は観念的機能に関する知識の育成に重きを置いて作られたものであった(74%)。すなわち, 考えや知識, 感情を表現したり, それについて意見を述べ合う力の育成を目的とする課題が全体の4分の3を占めた。この機能は言語機能の中では「もっとも広く行き渡った」ものである(Backman, 1990, p. 92)ことを考慮に入れると, これが国語科教科書に反映されるのは容易に想像できる。観念的機能に関する知識を育成する課題では, いろいろな話の形態が導入され練習されるようになっていた。それらの形態には, 児童が珍しいものなどを持ってきてそれについて話すショーアンドテル(show and tell)やクイズ, スピーチ, 発表, お知らせ, 学級イベントを開催するための計画と話し合いの活動から, 小学校6年から中学校3年までに見られた討論, パネルディスカッション, シンポジウムなどのかかなり複雑で大掛かりな課題も含まれた。

次に多く見られた会話構成に関する知識では

(20%), どのように上述のスピーチ, ディベート, ディスカッション, パネルディスカッション, 面接調査をするか, 話し合いで司会者としてどのように話すか, 電話でどう話すかなどの, メタ認知的説明がなされていた。これらの説明は学年が上がるとともに, 複雑になっていった。例えば, 小学校3年のスピーチの仕方の説明では, 順序よく話す, 大きな声で話すなど, スピーチの初歩的な側面に触れるものであったが, 中学校3年と高校1年の教科書では, 話し手のみならず聞き手に着目して話す点を強調していた。

操作機能に関する知識(1.5%)は, 高校1年の課題で見られた。この課題では生徒は地域の人びとに面接調査をするときに, あとでその人びとについてレポートを書く目的で, 必要かつ十分な情報が得られるような話し方をするように指示された。発見機能に関する知識(1.5%)は小学校5年の問題解決のための学級話し合いと, 小学校6年の意味ある結論を導くための討論で見られた。想像機能に関する知識は(1.5%), 小学校4年の2つの課題で見られた。その課題の1つ目は児童が離れ小島での生活について想像力を働かせながら話し合うものであり, 他の課題は前もって読んだ話に基づき, 朗読ドラマをするものであった。最後に, 場に応じて違う話し方をする知識(1.5%)では2つの課題が認められ, ここでは児童は適切な尊敬語を使いながら, 地域の高齢者をインタビューするものであった。

116の課題を全体的に見て, 話す訓練の主な目標は, 基礎的な話す能力と基本的会話構成の認識を高めることにあった。そして児童・生徒が自分の考えや意見を持ち, それを論理的に伝達することであった。同時に, 話す目的と場に適した話し方をするのであった。

一方, 読み書き中心の高校2, 3年の課題に目を向けると, 付録1の話す言語能力モデルに基づいて47の課題を検討した結果は, 表3のとおりである。ここでも47の課題より言語能力の合計の方が48と1つ多い。これはある課題が1つ以上の言語能力の育成を含むと考えたからである。

高校2, 3年向けの教科書に掲載された課題を調べた結果, 生徒は話す機会をもっているが, 1つの課題を除いて全ての課題は観念的機能に関する知識(98%)に集中していることが分かった。小学校1年から高校1年までいろいろなタイプの課題が導入さ

れ, その中には複雑な手続きを踏むものも含まれたが, 高校2, 3年でそれがさらに発展することはなく, 学級・グループの話し合いのみが行なわれた。また, それまでに導入された会話の構成に関する認識をさらに発展させることもなく, 会話がどのように構成され行なわれるかについての, より複雑で成熟した理解の仕方は含まれていなかった。

表3 課題が育成を目指す言語能力とその登場頻度 (高校2, 3年)

言語能力	頻度	パーセント
観念的機能に関する知識	47	98%
場に応じて違う話し方をする知識	1	2%
合計	48	100%

要約すると, 本稿で調査した国語科教科書は, 学年が上がるにつれ, 児童, 生徒はいろいろな形で話す訓練を受ける機会があり, そのような話しはどのように構成されていて, どのように行なうのかを学習するように作成されていた。話す訓練は小学校1年から高校1年まで, 国語科教育の重要な部分を占めていた。しかし, 高校2, 3年になると文学的分析の形で読み書きの教育が前面に押し出された。

2. 話す能力の育成方法

収集した教科書はどのように話す能力を育成しているかを調べるために, 付録2のコミュニケーション課題のタスク類型に基づいて, 話すことを重要視している小学校1年から高校1年に見られた116の課題を分類した。その結果は表4のとおりである。

調査の結果, 小学校1年から高校1年までの主な

表4 課題で扱われているコミュニケーション課題のタスク類型 (小学校1年から高校1年)

タスク類型	頻度	パーセント
ジグソーパズル	0	0%
情報ギャップ	5	4.3%
問題解決	0	0%
意思決定	33	28.4%
意見交換	30	25.9%
発表	48	41.4%
合計	116	100%

タスクの種類は、発表(41.4%)、意思決定(28.4%)、意見交換(25.9%)である。これから考えられるのは、児童・生徒はグループや学級全体の前で自分の考えや話し合いの結果について話すことに慣れていているということである。すなわち、Anderson(1993)の意見とは反対に、少なくとも学校教育現場では児童・生徒は人前で意見を述べる訓練を多く受けている。しかし、児童・生徒は「ジグソーパズル」や「問題解決」(話し合って1つの解決法に到達する)には慣れていないし、「情報ギャップ」のような課題は全く経験がない。このような課題は、第2言語習得理論に基づいて、できるだけ学習者を話し合いに参加させる目的で創造されたものであり、英会話教室に特有の課題である。

高校2, 3年の47の課題については表5のような結果が出た。高校2, 3年のほとんどの課題は「意見交換」であった(91.5%)。

表5 課題で扱われているコミュニケーション課題のタスク類型(高校2, 3年)

ジグソーパズル	0	0%
情報ギャップ	0	0%
問題解決	0	0%
意思決定	2	4.25%
意見交換	43	91.5%
発表	2	4.25%
合計	47	100%

この調査で明確になったことは、「ジグソーパズル」、「情報ギャップ」、「問題解決」のような、お互いに異なる情報を持ち、タスクを完成するためには話し合って情報を交換するしかないという、英会話教室特有のタスクは、国語科では全くと言っていいほど見られないということであった。

考 察

この研究では小学1年から高校3年までの国語科教科書では、どのような話す能力の育成を目指しているか、また、話す能力の育成方法としてはどのようなものがあるかを調査した。その結果、大学英会話教室でどのように教えたらいかがを示唆する点がいくつか見られた。第1に、小学1年より高校1年

まではクイズ、スピーチ、パネルディスカッション、ショーアンドテル、お知らせのようないろいろな形式の話に触れる機会があることから、大学の英会話教室でもそれを復習しながら話す訓練に利用できると考えられる。

次に、考えや知識、感情を表現する「観念的機能に関する知識」の育成を目指す課題が、話す教育の大半を占めることから、大学に入学する学生はこの知識の運用には十分に慣れていていると考えられる。その他の言語能力の育成に関しては、「操作機能に関する知識」と「発見機能に関する知識」は、生活するうえで頻繁に行なわれるため、英会話教室では特に初級段階で繰り返し練習することである。また、「場に応じて違う話し方をする知識」も初級の上や中級になると学習者の注意を喚起し、練習することである。しかし、一般的に言って、「会話構成に関する知識」や「想像機能に関する知識」は英会話教室でも余り取り上げられていないので、大学英会話教室ではこの2点について特に意識して教える必要がある。

また、国語科教科書では、どのような手順で話すか、話すときはどのように聞き手の観点を含むか、説得力のある話し方とはどのようなものかなど、認知的スキルへの言及もあったが、全体的には社会的スキルの育成に重点が置かれていて、日本における教育の傾向を反映していた(Okano & Tsuchiya, 1999)。話す課題をとおして、生徒はそれぞれが置かれた文化の中で、社会生活が営めるように訓練を受けるわけであるが、それと同時に、話すという行為は内省し、知識や理解を構築、再構築する重要な手段である(e.g. Barnes, 1975; Edwards & Mercer, 1987)。検証した教科書では話す行為のそのような認知的側面は認識されておらず、聞き手の視点を含み、皆が納得するような最良の意見をまとめる、話すときの役割(発表者、司会者など)に注意をするなど、社会的側面が強調されていた。従って、大学の英会話教室では社会的スキルに加えて、Barnes and Todd (1995, pp. 28-46) がグループの話し合いを上手に行なうために提唱するような、どのように話し合いを始め、人から意見を引き出すか、どのように人の意見を引き継ぎ、それを発展させていくか、どのように人の意見を修正するかなどのような、認知的スキルの育成を常に念頭に置いて授業運営をする必要がある。

最後に、コミュニケーション課題のタスク類型で

は、「ジグソーパズル」、「情報ギャップ」、「問題解決」のような、お互いに異なる情報を持ち、タスクを完成するために話し合って情報を交換するというタスクは、国語科教科書ではほぼ皆無であった。従って、これらのタスクを英会話クラスで導入する際は、十分な時間をかけて説明し練習する必要がある。また、「意思決定」や「意見交換」、「発表」は児童・生徒とも慣れていると言える。特に人前で一人で話す「発表」は、英会話教室でもっと導入してもよいと考えられる。

本研究で調査した国語科教科書によると、大学で英会話を教える教師は、大学生は高校2、3年で話す訓練が極端に少なくなるが、それまでは十分な訓練を受けているということを確認して実践を進める必要がある。Anderson(1993), Fukuzawa(1995), Rohlen(1983) が指摘するように、学生の無口は恐らく別の要因に基づくもので、話す訓練をしてこなかったためではない。このことを認識し、日本の大学生文化に適した教え方や、系統だった話す訓練をすることが必要である。

おわりに

この研究が立脚している第2言語習得理論は英語圏での研究に基づいているので、日本のように英語を日常のコミュニケーションに使用しない国で英語を教える場合は、英語圏では見られないさまざまな日本の教育現状を、理論に加味して教える必要がある。従って、日本で英語を教える教師は日本に特化した教育事情を調査し、それを第2言語習得研究の場で論議する必要がある。そうすることで第2言語習得研究が、英語圏と英語を日常のコミュニケーションに使用しない国々の両者を包含する、より普遍的な英語習得理論へと発展することに寄与できる。

本研究ではある1校区で使用されている国語科教科書を調査したが、異なる校区で同じような調査を実施する必要がある。また、本研究は国語科教科書について調べたが、今後は、英語科教科書で同様の調査をすることも重要である。最後に、本研究では課題の分類を作者一人で行なったが、今後は最低二人でそれを行い、分類の正確さを調べる必要がある。

文 献

- Anderson, F. (1993). The enigma of the college classroom. In P. Wadden (Ed.), *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities* (pp. 101-119). Oxford: Oxford University Press.
- Backman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Backman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnes, D. (1975). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D., & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge*. London: Routledge.
- Fukuzawa, R. I. (1995). The path to adulthood according to Japanese middle schools. In T. Rohlen and G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 295-320). UK: Cambridge University Press.
- James, M. A. (2006). Transfer of learning from a university content-based EAP course. *TESOL Quarterly*, 40, 783-805.
- Kadoyama, T. (2005). Film-based materials in senior high school English textbooks. *Annual review of English language education in Japan*, 16, 211-220.
- Lee, S., Graham, T., & Stevenson, H. W. (1995). Teachers and teaching: elementary schools in Japan and the United States. In T. Rohlen and G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 157-189). UK: Cambridge University Press.
- Matsuda, A. (2002). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24 (2), 182-200.
- 文部省 (1998a) 『高等学校学習指導要領解説: 国語編』 東京: 教育出版社
- 文部省 (1998b) 『学習指導要領』 次のサイトより平成19年8月28日に入手 <http://www.mext.go.jp/>

b_menu/shuppan/sonota/990301.htm

文部省 (1999)『高等学校学習指導要領』次のサイトより平成19年8月28日に入手 <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/h10h/>

Nakamura, Y., Ozasa, T., Sakamoto, M., & Watanabe, K. (2002). A comparative survey of the teacher/student perceptions of high school textbooks. *Annual review of English language education in Japan, 13*, 191-197.

Okano, K., & Tsuchiya, M. (1999). *Education in contemporary Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (pp. 9-34). Clevedon: Multilingual Matters.

Rohlen, T. (1983). *Japan's high schools*. Berkeley: University of California Press.

Stigler, J. W., Fernandez, C., & Yoshida, M. (1995). Cultures of mathematics instruction in Japanese and American elementary classrooms. In T. Rohlen and G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 213-247). UK: Cambridge University Press.

Tsuchida, I., & Lewis, C. C. (1995). Responsibility and learning: some preliminary hypotheses about Japanese elementary classrooms. In T. Rohlen and G. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 190-212). UK: Cambridge University Press.

付録1

話す言語能力モデル

構成的知識

- 会話構成に関する知識 (会話構成を発展させたり、会話構成がどのように発展していくかを理解する)

実用的知識

- 観念的機能に関する知識 (考え、知識、感情を表現する、それについて情報を交換する)
- 操作機能に関する知識 (自分の回りの世界を変えるために言語を使う。例えば、人に何かしてもら

う、人の行動を支配する、人間関係を創る・保つ・変えるなど)

- 発見機能に関する知識 (自分の回りの世界を広げる。例えば、教えたり学習したりするときの言葉、問題解決をするときの言葉など)
- 想像機能に関する知識 (自分の回りの世界を広げたり、想像上の世界を作りあげるときに言葉、例えば、冗談、詩歌、比喩的言葉など。)

社会言語的知識

- 場に応じて違う話し方をする知識

付録2

コミュニケーション課題のタスク類型

- ジグソーパズル (話しをする2者がそれぞれ異なる情報を持っていて、ジグソーパズルのよう、お互いの情報を合わせて初めてある課題を遂行できる)
- 情報ギャップ (話しをする2者のうち、1人が情報を持っていて、もう1人はその人から情報ももらってある課題を遂行する)
- 問題解決 (話し手はお互いに、似ているが少し異なる情報を持ち、話し合いつつ1つの結論に到達する)
- 意思決定 (いろいろなデータに基づいて話し合い、1つの解決策を見つける)
- 意見交換 (あるトピックについて話し合うが、特に結論を出さなくてよい)
- 発表 (自分の考えることや、グループが考えることについて1人が代表で述べる)

受付 2007.6.27

採用 2007.9.20