

高等学校教科書「英語コミュニケーション I」におけるタスク分析

——主体的・対話的で深い学びと指導と評価の一体化を目指して——

江草千春（北海道岩見沢東高等学校）

はじめに

近年では、教育現場においては「主体的・対話的で深い学び」、つまり、アクティブ・ラーニングが教育方法の1つとして、盛んに用いられるようになってきている。これは、おそらく科学技術の発展が急速に進む現代社会において、答えのない課題に対して、どのように最適解を見つけていけばよいか求められているからである。そして、それに対する1つの解決策として、他者とのコミュニケーションによる意思疎通が、今以上に重要になってくるからでもある。第2言語習得研究においても、1980年代後半からコミュニケーション活動を行う時に、タスクを用いた授業実践や研究が多くなってきている。また、タスクを用いて第2言語を学習することは、南北アメリカにおけるアメリカス地域（Gonzalez-Lloret & Nielson 2015）だけではなく、世界の様々な地域（Leaver & Willis 2004）によっても行われている。

本研究では、2022年度から実施される高等学校の新しい教育課程に配置される「英語コミュニケーション I」の教科書に記載されているタスクについて、タスク分類項目表（河合・平田・新井・横山・大場 2002）を用いてタスク分析を行い、流暢さ、正確さ、複雑さの英語力にどのような効果を持つタスクが多いのかを考察する。また、年間授業計画にどのようにタスクを配列すれば、バランスよく英語力を伸ばすことができるかについて、第2言語習得研究の研究結果から考察する。

1. 理論的背景

教科書の作成に大きな影響を与える指針として、学習指導要領がある。2018年改訂の高等学校学習指導要領によると、従前からあった「生きる力」の育成が、育成すべき資質・能力の3つの柱へと整理された（文部科学省 2018）。それらは、①生きて働く「知識及び技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養、の3つである。また、外国語学習においては、学びの過程全体を通して、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」が一体的に育成される。つまり、前者の資質・能力が最初に伸び、そのあとに、後者が伸びる、という一方通行ではないとされる。そして、その2つの資質・能力を一体的に育成しながら、その過程を通して、「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力が育成されていく（文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター 2021）。一方、これらの資質・能力を適切に評価していくために、従前の高等学校学習指導要領では、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の4観点で学習評価を行っていたが、2018年改訂の高等学校学習指導要領では、

「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に整理された。また、従前から観点別評価は、高等学校においても行われているが、実際に指導要録に観点別学習状況の評価を記録している割合は、13.3%にとどまっている（文部科学省国立教育政策研究所教育課程センター 2021）。そのため、2022年度入学生から観点別学習状況の評価を充実させるため、指導要録に観点別学習状況の記載欄が設けられることとなった。

このように、幾度と学習指導要領が改訂され、コミュニケーション能力の育成を重視するため1989年改訂の高等学校学習指導要領では、「オーラル・コミュニケーションA」、「オーラル・コミュニケーションB」、「オーラル・コミュニケーションC」の科目が新設されたり、2009年の高等学校学習指導要領の改訂では、「コミュニケーション英語Ⅰ」、「コミュニケーション英語Ⅱ」、「コミュニケーション英語Ⅲ」、というように、「コミュニケーション」という名称が中心となる科目名がつけられたりした。さらに、2018年改訂の高等学校学習指導要領では、「英語コミュニケーションⅠ」、「英語コミュニケーションⅡ」、「英語コミュニケーションⅢ」、「論理・表現Ⅰ」、「論理・表現Ⅱ」、「論理・表現Ⅲ」の6科目が新設された。そして、今回の改訂では、今まで「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」の4技能に分割されていたが、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら学び、教え、評価できるように開発され、国際的な基準となっているCEFR¹と同様に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」の5つの領域に変更され、複数の領域を統合させて行う言語活動を通して全領域を総合的に指導することとなった。

このように、コミュニケーション能力の育成が重要だと30年前以上から述べられている。また、2018年改訂の高等学校学習指導要領によると、外国語科の全体目標と先述した3つの育成すべき資質・能力（「知識及び技能」・「思考力・判断力・表現力等」・「学びに向かう力、人間性等」）の目標は、以下の通りである。

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及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に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。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) 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、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律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。

（文部科学省 2018:163）

このように、今回の改訂でも「コミュニケーション」のキーワードが重要であると記述されている。しかしながら、文部科学省による2019年度「英語教育実施状況調査」²によると、中学校・高等学校での授業における生徒の英語による言語活動の状況は、次の通りである。中学校においては、授業中、「おおむね言語活動を行っている(75%以上)」または「半分以上の時間、言語活動を行っている」と回答した英語担当教員は、79.0%であった。しかし、その一方で、高等学校においては、54.1%であった³。2015年度の英語教育実施状況調査(高等学校)⁴における「コミュニケーション英語Ⅰ」における回答が47.1%であるので、改善はされているものの、中学校の8割程度と比べると低い結果となっている。これには、様々なタイプの高等学校があり、大学受験に向けての試験対策に重点をおいて指導する学校や、多様な進路を目指す生徒が多い学校があるなど、言語活動がしにくい状況があるのかもしれない。しかしながら、「主体的・対話的で深い学び」を行うためには、言語活動は必要不可欠であることは言うまでもない。

この言語活動を行う時に、タスクを用いることが多い。しかし、タスクという述語は、様々な研究者によって定義されている(Crookes 1986, Ellis 2003, Ellis, Skehan, Li, Shintani & Lambert 2020, Skehan 1998, 高島 2000; 2005; 2011)。例えば、Skehan (1998) は、タスクを以下のように定義している。

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

(Skehan 1998:95)

また、Ellis (2003) は、以下のように定義している。

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.

(Ellis 2003:9-10)

2人の定義に共通して言えることは、意味の伝達を重視した活動であり、タスクを解決するために結果を出す必要があり、現実の世界に即した情報のやり取りがある、ということである。また、タスクを行う時には、流暢さ、正確さ、複雑さ、の3つの尺度から英語力が測定されることが多い(Skehan 1998)。Skehan & Foster (1999) は、流暢さ、正確さ、複雑さを、以下のように定義している。

fluency the capacity to use language in real time, to emphasize meanings, possibly drawing

	on more lexicalized systems
accuracy	the ability to avoid error in performance, possibly reflecting higher levels of control in the language, as well as a conservative orientation, that is, avoidance of challenging structures that might provoke error
complexity	the capacity to use more advanced language, with the possibility that such language may not be controlled so effectively. This may also involve a greater willingness to take risks, and use fewer controlled language subsystems. This area is also taken to correlate with a greater likelihood of restructuring, that is, change and development in the interlanguage system

(Skehan & Foster 1999:96)

このように、タスク研究においては、3つの尺度を用いて英語力にどのような影響を与えるか調査することが多い。ここでは、タスクの特徴 (Skehan & Foster 1997)、タスクを行う際の実施条件の違い (Fujimori 2005) から代表的なタスク研究を概観する。最初に、タスクの特徴の違いに関する研究として、Foster & Skehan (1996) と Skehan & Foster (1997) の2つがある。彼らは、3種類のタスク (個人情報交換タスク、ナレーションタスク、意志決定タスク) を用いて調査している。結果は、Foster & Skehan (1996) において情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ない、という特徴を持つ個人情報交換タスクは、流暢さに効果があった。一方、Foster & Skehan (1996) と Skehan & Foster (1997) において情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多い、という特徴を持つ意志決定タスクは、正確さと複雑さに効果があった。Robinson (2001) では、親近性と情報処理作業量が異なる2種類の地図タスクを用いて調査している。結果は、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ない、という特徴を持つ地図タスクは、流暢さに効果があった。Egusa & Yokoyama (2004) では、情報の分布と情報処理作業量が異なる2種類のタスク (情報格差型タスク、意志決定型タスク) を用いて調査している。結果は、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ない、という特徴を持つ情報格差型タスクは、流暢さに効果があった。一方、情報の分布が双方向性で、情報処理作業量が多い、という特徴を持つ意志決定型タスクは、正確さと複雑さに効果があった。

次に、タスクを行う際の実施条件の違いに関する研究として、Yuan & Ellis (2003) がある。彼らは、実施条件を、タスクを行う前に話す内容などを考えるための事前活動と、タスクを行っている間に、時間制限を設けずに、学習者自身の発話をモニターすることができる活動 (On-line planning) の2種類に分類した。そして、数枚の絵から物語を作成して述べるタスクを用い、2つの実施条件が、どのような影響を与えるか調査している。結果は、事前活動では3つの尺度において、また、On-line planning は、正確さ、複雑さに効果があった。Kawauchi (2004) は、大学生を中級者と上級者の習熟度別に分け、10分間の3つの事前活動 (読解、リハーサル、作文) がどのような影響を与えるか調査している。結果は、中級者は3つの尺度において、また、上級者は流暢さと複雑さに効果があった。Fujimori (2005) は、高校生を対象にして、形式、あるいは、意味に焦点を当てた15分間の事前活動を行った際に、どのような影響を与えるか調査している。結果は、どちらの事前活動も、流暢さと複雑さに効果があった。

以上のように、タスクの特徴やタスクを行う際の実施条件の違いが、流暢さ、正確さ、複雑さの3つの尺度に与える影響について、代表的なタスク研究から概観した。これらの研究は、

タスクの特徴、例えば、情報処理作業量や情報の分布などを列記し、それぞれの特徴が、3つの尺度にどのような影響をもたらすかについてのものである。河合・平田・新井・横山・大場(2002)は、Skehan(1998)を整理・統合してタスク分類項目表を作成し、それによって、高等学校の「オーラル・コミュニケーションA」と市販の大学レベルの教科書、それぞれ1冊ずつについてタスク分析を行った。結果は、「オーラル・コミュニケーションA」では、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が多いタスクが多かった。一方、大学レベルの教科書では、情報の分布については、双方向性の特徴を持つタスクが多かった。しかし、作業の操作は情報検索型で情報処理作業量については少ないタスクが多かった。それでは、他の教科書におけるタスク分析には、どのような特徴を持つタスクが多いのであろうか。ここでは、主に高等学校の教科書におけるタスクについて分析している研究を概観する。

最初に、江草・横山(2007)は、河合他(2002)のタスク分類項目表を用いて、「オーラル・コミュニケーションⅠ」、「オーラル・コミュニケーションⅡ」、ESL環境などでも広く用いられている市販の高等学校と大学レベルの教科書を分析した。結果は、「オーラル・コミュニケーションⅠ」、「オーラル・コミュニケーションⅡ」、市販の高校レベルの教科書では、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少なく、目標の収束性があるタスクが多かった。一方、市販の大学レベルの教科書では、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多いタスクが多かった。また、江草・横山(2007)では、タスクの特徴とタスクを行う際の実施条件の観点から、タスク分類項目表(河合他2002)を用いて、タスク研究を分析した。結果は次の通りであった。1つは、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクは、流暢さに効果があった(Egusa & Yokoyama 2004, Foster & Skehan 1996, Fujimori 2005, Robinson 2001)。もう1つは、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多いタスクは、正確さと複雑さに効果があった(Egusa & Yokoyama 2004, Foster & Skehan 1996, Skehan & Foster 1997)。さらに、上記の結果を踏まえ、教科書で用いられているタスクには、どのような効果があるものが多いことになるのかに関して考察した。結果は、「オーラル・コミュニケーションⅠ・Ⅱ」と市販の高校レベルの教科書に記載されているタスクでは、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ない、という特徴を持つものが多く、流暢さに効果があるタスクが多かった。一方、市販の大学レベルの教科書では、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多い、という特徴を持つものが多く、複雑さや正確さに効果があるタスクが多かった。

次に、藤田(2020a)は、「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書4冊について、タスク分類項目表(河合他2002)を用いて分析した。結果は、情報の分布が単方向性で、情報の構造的性ははっきりしていて、作業の相互交渉必要性がないものが多かった。また、意味よりも言語形式の練習に焦点を当てたタスクが多く、言語活動の先に達成すべき目標を設定したタスクが少なかった。先述した江草・横山(2007)と藤田(2020a)は、Skehan(1998)の枠組みを用いてのタスク分析であった。

一方、荒金(2015)は、日本の英語教育現場の環境に合わせて設定された高島(2000; 2005; 2011)の枠組みをもとに、エクササイズ、コミュニケーション活動(CA)、タスクを志向した活動(TOA)、タスク活動(TA)、焦点化されたタスク(FT)、焦点化されていないタスク(UT)の6つに分類した。エクササイズが、(特定の)言語形式を重視し、主に文法の練習にあたる活動であり、(特定の文法習得に)焦点化されていないタスクが、最も意味に重点が置かれた活動となる。

そして、1999年改訂の高等学校学習指導要領に開設されていた「オーラル・コミュニケーションⅠ」、2009年改訂の高等学校学習指導要領に開設されていた「英語表現Ⅰ」、「英語会話」、「コミュニケーション英語Ⅰ」、それぞれ4冊ずつ計16冊の教科書に記載されているタスクについて、エクササイズを除く、5つの分析基準に当てはまるか分析した。結果は、全科目で、各教科書に記載されているCAが89%、TOAが7%、TAが0.4%、FTとUFが、それぞれ2%であった。そして、9割以上を占めるCAとTOAは、ほとんど「オーラル・コミュニケーションⅠ」、「英語会話」、「英語表現Ⅰ」で見られ、「コミュニケーション英語Ⅰ」では、分析されたタスクの222のうち3つのみがCAであった。このような結果は、つまり、「コミュニケーション英語Ⅰ」においては、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」の4技能を発展的にコミュニケーション能力の育成へと導く科目であるにも関わらず、以前と変わらず文法・訳読式のままであるのではないかと示唆した。

このように、荒金(2015)が指摘するように、英語教科書の教材構成については、PPPアプローチが採用されている(江草・横山 2008, 藤田 2020b, ジェーン・ウィリス 2003, 松村 2012; 2017, Sato 2010)。PPPアプローチとは、外国語学習の一般的な学習方法として、導入段階(presentation)、練習段階(practice)、使用段階(production)の3段階から構成され、中学校、高等学校、ESLの教科書で数多く見られる。導入段階では、ある言語項目について教師によって説明され、練習段階では、それを習得するためにドリルや対話練習を行う。そして、使用段階では、それを実際に使用する言語活動となる。このPPPアプローチとよく対比されている学習法が、タスク型学習である。この学習法は、プレタスク、タスクサイクル(タスク活動、準備、発表)、言語的側面の学習(分析活動、定着活動)の3つの段階からなる(ジェーン・ウィリス 2003)。プレタスクでは、どのような内容のタスクをするかを指示し、そのタスクに関わる語彙や表現を練習する。タスクサイクルでは、3つの段階からなり、最初にタスク活動を行い、準備段階を経て、タスク活動で話し合ったことなどをクラスに発表する。そして、言語的側面の学習では、発表した言語などを分析し、それに従って自分の必要な語彙、表現、文法事項などを練習し補う。

このように、タスク型学習は、PPPアプローチと比べると、以前に学習したことや教科書以外で覚えたことなども含めて、自分の力を総動員して行うので、総合的な学習法であると言える。しかしながら、次のような問題点がある。それは、PPPアプローチが言語項目によって配列されるのに対して、タスク型学習ではタスクを配列の単位としたものであり、日本ではそのように配列された教科書が少ないので、教師はそれに慣れていない。また、第2言語習得研究でタスクの難易度などを見定め、どのように配列すれば良いのかという研究が全くなされていない。さらには、自由度が高い学習法なので、学習者の言語発達を考慮し、それに従った教師の介入が難しい(江草・横山 2008)。

しかしながら、このようなタスク型学習は、世界の様々な国や地域で実践されている。例えば、アメリカでは、メキシコの国境を警備する職員にスペイン語を第2言語として習得させるのに、タスク型学習が行われている(Gonzalez-Lloret & Nielson 2015)。また、ブラジルでは、英語学校において、学生から大人の第2言語学習者を対象にこの学習が行われている(Lopez 2004)。さらには、ヨーロッパでは、ベルギーのフランドル地区において、低所得の移民の子どもたちが多く通う学校では、オランダ語を習得させるためにタスク型学習が行われている(Van den Branden 2006)。

2. 研究課題

高等学校の「英語コミュニケーションⅠ」の教科書で用いられているタスクを、教科書ごとと比較する。それによって、教科書間に違いがあるのか。あるとしたら、どのような点が違うのかを明らかにする。また、江草・横山（2007）で行われたタスク分類項目表（河合他 2002）によるタスク分析によって算出された結果に基づいて、教科書で用いられているタスクには、流暢さ、正確さ、複雑さに、どのような効果が期待できるものが多いのかを考察する。

3. 分析方法

本研究では、2022年度から実施される教育課程の高等学校外国語（英語）の必修科目である「英語コミュニケーションⅠ」の教科書の中から、藤田（2020a）と同じように、現行の教育課程で使用されている31種類の「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書の中で、採択数が多い4冊を分析対象とした（時事通信社 2021:13）。分析されるタスクは、「特定の目標を持ち、教育の一環として使用される作業や活動」（Crookes 1986:1）とした。

また、分析対象となるタスクに偏りがないように、各課（レッスン）の最後にあるコミュニケーション活動にあり、かつ、タスクと考えられるものを分析対象とした。

さらに、タスク分析には、タスク分類項目表（河合他 2002:46-48）を用いて次の観点から行われた。タスクに関して、どのようなタスクの特徴、例えば、情報の分布は単方向性、あるいは、双方向性であるのかを、タスク分類項目表によって明らかにする。タスク分類項目表は、タスクの特徴や性質を分類するために、情報（Information）、作業（Operation）、目標（Goals）という大区分、及び、それぞれを細分化した小区分を設けている。以下に、その項目と定義について説明していく。

（1）情報（Information）

情報の小区分には、次の5項目がある。

（a）情報の分布（Distribution）

双方向性（Two-way）：情報の一部を持つものと残りの情報を持つものを設定し、相互が要求も供給もするように役割配分がなされている

単方向性（One-way）：情報を持つものと持たないものが設定され、学習者は情報を要求するか供給するかのどちらか一方の役割しかない

（b）情報の種別（Type）

具体性（Concrete）＋：処理する情報や話題が具体的。例として、説明を聞きながらそれが表す絵を選んだり、物を配置したりする

具体性（Concrete）－：処理する情報や話題が抽象的。例として、ある行為の正当性について意見を述べ合う

（c）情報の種別（Type）

即時性（Immediate）＋：情報や話題が「here and now」、つまりその場のコンテキストに沿っている。絵などの視覚的な補助がある

即時性（Immediate）－：情報や話題が「there and then」つまりその場のコンテキストに依存しない。絵などの視覚的な補助がない

(d) 情報の種別 (Type)

親近性 (Familiar) + : タスクに用いる情報や話題について学習者が背景知識を持っていると期待できる。学習者自身に関わる話題や情報を扱う

親近性 (Familiar) - : 学習者が背景知識を持っていると期待できない。なじみの薄い話題や情報を扱う

(e) 情報の構成 (Organization)

構造化 (Structured) + : 情報の配列や処理する手順が明示されていたり、予測しやすいように構成されている。例として、いくつかの質問を順に答えていく

構造化 (Structured) - : 情報の配列や処理する手順が明示されていなかったり、予測しづらいように構成されている場合。例として、話題やタスクの目標に関する情報のみが与えられ、情報の配列や処理する手順などが示されていない

(2) 作業 (Operations)

作業の小区分には、次の3項目がある。

(f) 作業の操作 (Process)

情報検索 (Retrieval) : 学習者が得られた情報の中から必要なものをそのままの形で検索する。例には、文字や音声の情報から、指示された観点や項目に関するものを拾い出す

情報変容 (Transformation) : タスクを達成する上で、得た情報を学習者が解釈し変容する必要がある。例には、セリフのない4コマ漫画を見て、物語を作る

(g) 作業の相互交渉必要性 (Interactional requirement)

必要性 (Required) + : タスクを達成する上で情報の提供や要求が必要不可欠なタスク。学習者が異なる情報を与えられ、それを提供しあうことで目標が達成される情報格差型タスク

必要性 (Required) - : タスクを達成する上で情報の提供や要求は任意とされる。例には、学習者全員の情報提供がなくても、課題が達成できる意見交換型タスクやディスカッション

(h) 作業の情報処理作業量 (Elements)

作業量 (Many) 多 : 情報処理作業量が多い。例えば、登場人物が多く、その関係が複雑な物語を作る

作業量 (Few) 少 : 情報処理作業量が少ない。例えば、説明から違いが明確な2つの絵のどちらを指しているかを当てる

(3) 目標 (Goals)

目標の小区分には、次の3項目がある。

(i) 目標の開放性 (Open)

開放性 (Open) + : 到達点、解決方法 (解答) が限定されていない。例としては、好きな音楽に関する意見交換タスク

開放性 (Open) - : 到達点、解決方法 (解答) が限定されている。例えば、お互いの持つ情報を持ち寄りながら、特定の目的地を地図上で発見するタスク

(j) 目標の簡潔性 (Focused)

簡潔性 (Focused) + : 最終的な解答が簡潔な文や数値等である。例えば、裁判で最終的な判決を決定する意思決定タスク

簡潔性 (Focused) - : 最終的な解答が簡潔な文や数値等ではない。例としては、人生相談に対する回答を考えるタスク

(k) 目標の収束性 (Convergent)

収束性 (Convergent) + : 学習者の目標は共通で、情報を交換し、意見などを1つにまとめる。例としては、無人島に持っていくものを話し合っ決めて意思決定タスク

収束性 (Convergent) - : 学習者の目標や立場が共通でなく、異なる立場で互いに意見を主張する。例えば、原子力発電に賛成か反対かで意見を戦わせるディベートなど

上記に加えて、それぞれの教科書で用いられているタスクでは、どのようなインタラクションのタイプを重視しているかを明らかにする。方法としては、タスクをする時のインタラクションのタイプを、個人、ペア、グループに分類する。

4. 分析結果

表1と2は、教科書で用いられているタスクを、タスク分類項目表 (河合他 2002) によって項目ごとに分析し、集計したものである。筆者が一人で時間をかけて2回分析した。

教科書Aでは、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクが多かった。インタラクションのタイプとしては、多くのタスクで、最初にペアで対話をして、その後、2人もしくは3人にインタビューをした。そして、最後は、まとめのスピーチを書いて、クラスの前で発表をしましょう、というパターンが多かったので、分類不能とした。また、ペアでの対話やインタビュー活動では、使ってみたい表現が適宜教科書に記載されているので、学習者はその表現を用いてタスクを行えばできるように手順が明示されていた。さらには、好きな食べ物や動物、行ってみたい場所、将来の夢を発表しましょう、学習者の身近な話題から、環境問題や海外の文化や社会について発表しよう、というように、抽象的な話題でタスクを行うような配列となっていた (表1参照)。一方、そのレッスンで学習する文法は、文法に関するPPPアプローチでの練習段階 (Practice)、使用段階 (Production) において問題の記述があり、タスクについては、タスクのみのページで、そのレッスンで学習する文法を使用したスピーキングやライティングの具体例は記載されているレッスンもあった。しかし、必ずしもそのレッスンで学習した文法をタスクで使う記述や指示はなかった。

教科書Bでは、教科書Aと同じように、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクが多かった。インタラクションのタイプとしては、グループで意見を交換するタスクがあったり、個人で動画につける字幕を考え、それをアップするタスクがあったりした。また、一方、教科書Aと違う点として、個人で行うタスクが多かったので、作業の相互交渉必要性がなかったり、選択肢の中から回答を選ぶ形式のため、目標の開放

性がないものもあつたりした(表1参照)。一方、そのレッスンで学習する文法は、文法に関するPPPアプローチでの練習段階、使用段階において問題の記述があり、タスクについては、タスクのみのページで、必ずしもそのレッスンで学習した文法をタスクで使う記述や指示はなかった。

教科書Cでは、教科書A、Bと同じように、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクが多かった。インタラクションのタイプとしては、1つのライティングのみのタスクを除いて、最初に、文章やスピーチを考えて、その後、教科書に記載はないが、ペアもしくは、グループで発表、質疑応答をする、というパターンであったので、分類不能とした。また、教科書Aと同じように、使ってみたい表現が適宜教科書に記載されているので、学習者はその表現を用いてタスクを行えばできるように手順が明示されていた。さらには、思い出に残っている経験、自分の好きなことについて、自分の好きな店やよく行く店について英語で話そう、という学習者の身近な話題から、生活を快適にするテクノロジーについて、食品廃棄を減らすためにできることについて、地域のために自分なら何ができるかを英語で考えて発表しよう、というように、抽象的な話題になるようなタスクが配列されていた。そして、発表する際には、態度、発話、内容の観点から評価基準が3段階で明記されているルーブリック評価が記載されていた(表1参照)。一方、そのレッスンで学習する文法は、文法に関するPPPアプローチでの練習段階、使用段階において問題の記述があり、タスクについては、タスクのみのページで、そのレッスンで学習する文法を使用したスピーキングやライティングの具体例は記載されているレッスンもあつた。しかし、必ずしもそのレッスンで学習した文法をタスクで使う記述や指示はなかった。

教科書Dでは、情報処理作業量が少ないタスクが多かった。しかしながら、他の3つの教科書とは異なり、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型のタスクが多い結果となった。この教科書は、他の3つの教科書とは異なり、巻末にある文法の補足説明を除いて、リーディング、文法、語彙などの全てのセクションにおいて問題の指示も含めて英語ですべてが記述されており、内容も高度な内容が多かった。インタラクションのタイプとしては、自己紹介をグループで行うタスクを除いて、残りは、ペアで行うタスクであった。情報の分布が双方向性のタスクでは、例えば、地球温暖化や水質汚染の環境問題についてどちらがより深刻な話題であるかを選んでペアで議論したり、この問題を解決するための一番効果的な方法は何かについて、議論したりしないといけないタスクであった。また、各国の核兵器保有状況の表を見ながら、核兵器のない世界を目指すために、どのようなことが必要かについて意見をパートナーと述べるタスクがあつた。これについては、使ってみたい表現が教科書には記載されていないので、表の中から学習者が情報を解釈し変容しなければならない作業の操作が情報変容型のタスクが多かった。タスクの内容も、自己紹介や好きな映画やアニメについて話すといった学習者にとって身近なものから、先述した環境問題や核兵器の保有状況、さらには、歴史上の大発明や黒人差別などの人権問題について抽象的なものが配列されていた(表1参照)。一方、そのレッスンで学習する文法は、文法に関するPPPアプローチでの練習段階、使用段階において問題の記述があり、タスクについては、タスクのみのページで、必ずしもそのレッスンで学習した文法をタスクで使う記述や指示はなかった。

分析した4冊の教科書を合計すると、全体的に、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクが多かった。また、処理する情報や話題が具体的なタスクが多く、情報の配列や処理する手順が明示されていたり、予測しやすいように構成さ

れていた。さらには、最終的な解答が簡潔な文が多かった。インタラクションのタイプとしては、ペアやグループで発表するといった記載がタスクになかったり、タスク中の様々な段階において個人で行ったり、ペアで行ったりと混在されているタスクも多かったため、分類不能のタイプが多かった（表2参照）。

一方、教科書Dについては、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型のタスクが多い結果となった。インタラクションのタイプは、ペアが多かった（表2参照）。この教科書では、グラフや表を見ながら、理由や意見を自分で解釈、変容しないといけぬものもあり、談話レベルの解答を要求されるタスクもあった。

5. 考察

前節では、本研究についての分析結果を示した（表1・2参照）。「英語コミュニケーションⅠ」の教科書4冊に関して、タスク分類項目表（河合他 2002）によりタスク分析をした結果、以下の通りとなった。全体的には、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクが多かった。一方、教科書Dについては、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型のタスクが多い結果となった。この結果から示唆できることは、江草・横山（2007）の結果と同じ傾向となっているので、情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ないタスクは、流暢さに効果が期待できる可能性がある（Egusa & Yokoyama 2004, Foster & Skehan 1996, Fujimori 2005, Robinson 2001）。また、全ての教科書において、そのレッスンで学習する文法をタスクで使用しなければならない、という問題の指示や記述は見当たらなかった。この結果については、荒金（2015）が指摘するように、今回分析した4冊の教科書におけるタスクについては、PPPアプローチではない構成になっているとも言えるかもしれない。理由としては、分析した4冊とも文法項目では、導入段階

（presentation）、練習段階（practice）、使用段階（production）が文法項目のページに記載されていたからである。つまり、レッスンの最後にあるタスクは、2018年改訂の高等学校学習指導要領で重視されている「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、複数の領域（「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」）を結び付けた統合的な言語活動に基づいて作成されている、と考えられる。

次に、流暢さ、正確さ、複雑さの英語力を1年間かけてバランスよく伸ばすにはどのようなタスクを授業計画に配列していけばよいか考察する。教科書Cを例に考えてみる。教科書Cでは、レッスン3のライティングのみのタスクを除いて、それぞれ表3のようなタスクの目標となっている（表3参照）。

それぞれのレッスンにおいて表3のような目標を達成するように、4つのステップからタスクが構成されており、おおむね同じような形式のタスクとなっている。ステップ1では、タスクの目標を達成するのに必要な語彙や表現をアンケート形式でチェックを入れたり、情報を読み取ったりするタスクとなっている。ステップ2では、ステップ3でのプレゼンテーションにつながるように、2から3項目の質問に回答する形式でライティングをするタスクになってい

表1 「英語コミュニケーションⅠ」の教科書におけるタスク分類集計

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

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

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

表2 4冊の教科書におけるタスク分類集計

	情報					作業			目標			インタラクシ ョンのタイプ					
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)						
英語コミ ュニケー ションI	O	30	+ 26	+ 14	+ 17	+ 34	R	29	+ 27	F	31	+ 31	+ 33	+ 1	I	4	
	T	5	- 9	- 21	- 18	- 1	T	6	- 8	M	4	- 4	- 2	- 2	P	7	
														n.a.	32	G	3
																n.a.	21

る。例えば、レッスン5では、①自分が興味のある職業を1つ選んで挙げよう、②それがどんな仕事か、どういうことをするのかを書こう、③その仕事の好きなところ、その仕事を選んだ理由を書こう、という3項目の質問に回答するようになっている。このステップでは、それぞれの項目でいくつかの想定される語彙や表現が記載されている。そして、ステップ3では、実際に、選んだ職業について、その仕事をしている人になったつもりで(教科書に記述はないが、グループ、あるいは、クラスの前で)発表する、というタスクになっている。発表の見本も各レッスンで示されている。そして、最後のステップ4では、発表を聞いている学習者は、メモを取りながら発表を聞き、気になったことをあとで質問したり、感想を伝え合ったりしようというタスクになっている。質問の表現例についても教科書に記載されている。

表3 教科書Cにおける各レッスンに関するタスクの目標

レッスン	目標
1	思い出に残っている経験を英語で話そう
2	自分の好きなことについて英語で話そう
3	日本の文化を英語で紹介しよう。
4	身の回りにあるピクトグラムを英語で紹介しよう
5	興味のある職業について英語で話そう
6	自分の好きな店やよく行く店を英語で紹介しよう
7	自分たちの学校を英語で紹介しよう
8	生活を快適にするテクノロジーについて英語で発表しよう
9	食品廃棄を減らすために自分にできることを考えて英語で話そう
10	地域のために自分なら何ができるかを考えて英語で話そう

このように、教科書Cにおける各レッスンの教材構成では、リーディング、文法項目、リスニングのセクションのあとに、上記で説明したタスクが記載されている。それでは、これらのタスクをどのように配置すれば、バランスよく英語力を伸ばすことができるであろうか考えてみる。この教科書では、全てのタスクが、表1より情報の分布が単方向性で、作業の操作が情報検索型で、情報処理作業量が少ない、という特徴を持つので、流暢さに効果がある、と考えられる。そのため、正確さや複雑さも効果的に伸ばすためには、先述した理論的背景から次の2つの方法が考えられる。1つは、各タスクを行う時に、10分から15分程度の事前活動を組み入れることである。この活動を入れることで、複雑さに効果が期待できたり (Fujimori 2005, Yuan & Ellis 2003)、あるいは、熟達度が低い学習者には、正確さに効果が期待できたりする可能性がある (Kawauchi 2004)。先述した教科書Cのレッスン5を例にすると、ステップ2では、3項目のライティングのタスクの時に、教科書に記述はないが、おそらく10分程度の書くための時間は与えられると考えられる。しかし、この時に、さらに15分程度の事前活動を付加して、教師が机間巡視をして支援したり、興味のある仕事についての説明や画像をインターネットで検索したりして、より内容のある英文に磨きあげる指導ができる、と考えられる。もう1つは、タスクの特徴の要素を変更する方法である。理論的背景で述べたとおり、情報の分布が双方向性で、作業の操作が情報変容型で、情報処理作業量が多いタスクは、正確さと複雑さに効果が期待できる可能性がある (Egusa & Yokoyama 2004, Foster & Skehan 1996, Skehan & Foster 1997)。先述した教科書Cのレッスン10を例にすると、ステップ3で自分の好きなこと、

得意なことを、(自分が住んでいる) 地域のためにどう役立てるか発表する(表3参照)。それから、ステップ4でメモを取りながら、発表を聞き、気になったことをあとで質問したり、感想を伝え合ったりする。そしてその後、ステップ5を新たに組み入れて、5人程度のグループで地域の問題点を3つ以上あげる。そして、グループで話し合っ、優先的に解決しなければいけない問題をランキング形式で理由とともにワークシートにまとめる。その後、他のグループのメンバーに、自分のメンバーの解決しなければいけない問題点の優先順位と理由を伝え、他のグループの情報と比較してクラス全体では、どのような問題点を優先的に解決しなければいけないかについて意見をまとめる、というタスクが考えられる。

以上、流暢さ、正確さ、複雑さをバランスよく伸ばすための方法を2つ考察してみた。次に、どのように、タスクを年間授業計画に配列するかについて考えてみる。例えば、教科書Cでは、前述の通り10のタスクすべてが流暢さに効果が期待できる可能性があるので、例えば、最初のレッスン1から4までのタスクは、そのまま教科書通りに実施していく(表3参照)。そして、レッスン5から7では、正確さや複雑さも合わせて伸ばしたいから、タスクのステップ2や3に事前活動を組み入れてみる。さらに、年間授業計画の終盤においては、タスクの特徴の要素を変更して、正確さや複雑さを高める手立てを考えることも可能である。もしくは、事前活動を付加することと、タスクの特徴の要素を変更することを、同時に行うことにより、正確さや複雑さをさらに伸ばすことも可能かもしれない。当然、最初にレッスン1を行い、次に、レッスン4のタスクを行うというように、タスクの順番を変えることも考えられる。

最後に、英語力を流暢さ、正確さ、複雑さの3つの尺度で捉えた時に、これらの伸びをどのように評価していけばよいか考察する。前述の通り「主体的・対話的で深い学び」から授業を構成したり、改善したりするとともに、「指導と評価の一体化」もこれからの英語教室においてますます避けては通れない問題となってくる。文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター(2021)によると、数時間の授業から構成される各単元において「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点から、学習評価をすることが重要であると述べられている。そして、文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター(2019)によると、「知識・技能」については、ペーパーテストにおいて、事実的な知識の習得を問う問題と、知識の概念的な理解を問う問題とのバランスに配慮するなどの工夫改善が必要である。また、「思考・判断・表現」については、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現等の多様な活動を取り入れたり、それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫する必要がある。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」については、ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、生徒による自己評価や相互評価等の状況を、教師が評価を行う際に考慮する材料の1つとして用いることなどが考えられる。また、この観点については、生徒の発達の段階や一人一人の個性を十分に考慮しながら、「知識・技能」や「思考・判断・表現」の観点の状況を踏まえた上で、評価を行う必要がある、と述べられている。

このように、様々な方法を用いて学習評価をすることが大切になってくる。それでは、タスクを行う際には、どのように評価を行い、英語力の伸びを見ればよいのだろうか。タスクを行う際には、発表によるパフォーマンスやライティングによるレポート作成、グループによる話し合い、授業中の発言、教師による行動観察、生徒による自己評価や相互評価などが評価材料として考えられる。この時に、上記の3観点から評価するのが適切であるが、第2言語習得研究の立場から考えると、発表した時の発話やレポートの英文から、どれぐらいの語数を発話した

か、もしくは、書かれていたか、正確な文法使用率はどれくらいであったか、従属節の使用頻度はどれくらいあったかについて、それぞれの尺度の測定方法を用いて、流暢さ、正確さ、複雑さの観点から評価することも可能である (Foster & Skehan 1996)。たとえば、授業開始時では、タスクのパフォーマンステストによる発表で、発話語数が 20 語で、正確な文法使用率が 35% で、従属節の使用頻度が 3 つであった。しかし、それが学期末の授業終了時には、50 語まで発話が伸び、正確な文法使用率が 60% で、従属節の使用頻度が 7 つに増えた、というように、英語力の伸びを見ることも可能である、と考えられる。

まとめ

本研究では、2022 年度から学年進行によって実施される高等学校の教育課程に配置されている「英語コミュニケーションⅠ」の教科書に記載されているタスクについて、タスク分類項目表 (河合他 2002) を用いて、流暢さ、正確さ、複雑さの英語力にどのような効果が期待できるかについてタスク分析を行った。また、その結果を用いて、第 2 言語習得研究の研究成果から、どのようにタスクを年間授業計画に配列していけばよいかについて、教科書のタスクを例に考察した。

2021 年 9 月時点においても、新型コロナウイルスは世界中で猛威を振るい、学校によっては、感染者の状況次第で学級閉鎖や臨時休校を余儀なくされ、インターネットを用いた遠隔による授業が実施されている所もある。このような状況において、タスクを活用した英語の授業は、遠く離れていてもペアやグループでの活動が可能であるので、十分効果を発揮すると思われる。

今後の課題としては、今回は、「英語コミュニケーションⅠ」の教科書 4 冊のみの分析であったので、冊数を増やすと今回と同じような結果になるか調査する必要がある。また、学年進行で、「英語コミュニケーションⅡ」、「英語コミュニケーションⅢ」の教科書も順次発行されるので、それについてもタスク分析をし、教科書間だけではなく、科目間によってどのような特徴をもつタスクがあるのかを比較すると、より興味深い考察が可能となる。さらには、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」の 3 領域に特化した科目である「論理・表現Ⅰ」、「論理・表現Ⅱ」、「論理・表現Ⅲ」の教科書におけるタスクも分析し、どのような傾向が見られるか考察することも今後の課題である。

【注】

1) CEFR とは、(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 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)の略である。

2) https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt_kyoiku01-000008761_2.pdf (2021 年 9 月 27 日アクセス)

3) 授業中、「おおむね言語活動を行っている」または「半分以上の時間、言語活動を行っている」と回答した英語担当教員の割合は、全体では 54.1% であるが、普通科では 55.1%、英語教育を主とする学科及び国際関係に関する学科では 85.5%、その他の専門学科及び総合学科では 48.8% であった。

4) https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/04/05/1369254_3_1.pdf (2021 年 9 月 27 日アクセス)

謝辞

査読者の方々から、問題点を指摘していただくなどご教示を賜りました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。

【参考文献】

- 荒金房子 (2015) 「高等学校英語教科書におけるオーラル活動の分析—文法指導とオーラル活動の面から」, 『JABAET Journal』 19, pp. 49-67, 日英・英語教育学会.
- Crookes, Graham. 1986. *Task clarification. Technical report 4*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Egusa, Chiharu., & Yokoyama, Yoshiki. 2004. “The effects of task types on second language speech production among Japanese university students: Fluency, accuracy, complexity and trade-off effects.” *Annual Review of English Language Education in Japan* 15. 129-138.
- 江草千春・横山吉樹 (2007) 「英語教科書におけるコミュニケーションタスクの傾向分析と第2言語習得研究からの考察」, 『Research Bulletin of English Teaching』 4, pp. 1-23, 大学英語教育学会北海道支部.
- (2008) 「中学校、高等学校、ESLの教科書分析—社会言語学的能力、談話的能力、方略的能力の観点から」, 『Research Bulletin of English Teaching』 5, pp. 27-49, 大学英語教育学会北海道支部.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod., Peter, Skehan., Shaofeng, Li., Natsuko Shintani., & Craig, Lambert. 2020. *Task-based language teaching theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, Pauline., & Skehan, Peter. 1996. “The influence of planning and task-type on second language performance.” *Studies in Second Language Acquisition* 18. 299-323.
- Fujimori, Chihiro. 2005. “The effects of form-focused and meaning-focused pre-task activities on speech production.” *JACET Bulletin* 41. 56-70.
- 藤田恵里子 (2020a) 「高校教科書のタスクの種類に関する考察」, 『江戸川大学紀要』 30, pp. 241-250, 江戸川大学.
- (2020b) 「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紀要』 34, pp. 87-100, 関東甲信越英語教育学会.
- Gonzalez-Lloret, Marta., & Nielson, Katharine. B. 2015. “Evaluating TBLT: The case of task-based Spanish program.” *Language Teaching Research* 19. 525-549.
- 池野修・能登原祥之・三野宮春子・Mark Campana・Brian Murray・伊藤奈月・恩庄香織・高木圭・縄稚亜矢子・萩森慶一 (2021) 『COMET English Communication I』 東京：数研出版株式会社.
- ジェーン・ウィリス (2003) 『タスクが開く新しい英語教育—英語教師のための実践ハンドブック—』 青木昭六 (監訳)・豊住誠・野呂忠司・松村昌紀・村端五朗 (訳) 東京：開隆堂.
- 時事通信社 (2021) 『内外教育』 6896, 時事通信社.
- 金子朝子・福田正治・貫井洋・Don Maybin・石塚美佳・平田知佳・富士健太・神谷信廣・亀

- 谷みゆき (2021) 『VISTA English communication I』 東京：株式会社三省堂。
- 河合靖・平田洋子・新井良夫・横山吉樹・大場浩正 (2002) 「アクションリサーチのためのタスク分析」, 『大学英語教育学会北海道支部紀要』 1, pp. 43-54, 大学英語教育学会北海道支部。
- Kawauchi, Chieko. 2004. “The roles of pre-task activities and proficiency differences in planning.” *JACET Bulletin* 39. 15-30.
- 清田洋一・浅岡千利世・臼倉美里・木内美穂・下川路彩・鶴田京子・中野達也・Anthony Allan (2021) 『All Aboard! English Communication I』 東京：東京書籍株式会社。
- Leaver, Betty. Lou., & Willis, Jane. R. 2004. *Task-based instruction in foreign language education: Practice and programs*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Lopez, Juarez. 2004. “Introducing TBI for teaching English in Brazil: Learning how to leap the hurdles,” In *Task-based instruction in foreign language education: Practice and programs*, edited by Betty Lou Leaver & Jane Willis, 83-95. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- 松村昌紀 (2012) 『タスクを活用した英語授業のデザイン』 東京：大修館書店。
- 松村昌紀 (編) (2017) 『タスクベースの英語指導—TBLT の理解と実践』 東京：大修館書店。
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』。
- 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター (2019) 『学習評価の在り方ハンドブック 高等学校編』。
- (2021) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校外国語』。
- Robinson, Peter. 2001. “Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework.” *Applied Linguistics* 22. 27-57.
- Sato, Rintaro. 2010. “Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom.” *JALT Journal* 32 (2). 189-200.
- Skehan, Peter. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, Peter., & Foster, Pauline. 1997. “Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance.” *Language Teaching Research* 1. 185-211.
- Skehan, Peter., & Foster, Pauline. 1999. “The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings.” *Language Learning* 49. 93-120.
- 高島英幸 (編) (2000) 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』 東京：大修館書店。
- (2005) 『文法項目別 英語タスク活動とタスクー 3 4 の実践と評価』 東京：大修館書店。
- (2011) 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』 東京：大修館書店。
- 卯城祐司・磐崎弘貞・深澤真・レパヴァーマリ・野田玲子・James Elwood・Patrick Stephens・佐藤ケイト (2021) 『ELEMENT English Communication I』 東京：株式会社新興出版社啓林館。
- Van den Branden, Kris. 2006. *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yuan, Fangyuan., & Ellis, Rod. 2003. "The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production." *Applied Linguistics* 24. 1-27.