

## 「オーラルコミュニケーション A 教科書の過去と現在 教科書分析で見た 6 年間の軌跡」

### . Summary

There are two key questions that should be asked in choosing an English textbook; what kind of language and learning theory is the textbook based upon, and what type of roles is it likely to impose upon the teacher and the students using the textbook? These questions are particularly important to Oral Communication A English textbooks for use in Japanese high school where a drastic change of focus is required from grammar-translation to aural-oral communication. The purpose of this paper is to propose a comprehensive analysis system for answering the above two questions, to apply it on the latest versions of the seventeen government-authorized Oral Communication A textbooks and to study the characteristics of these textbooks based on the analysis results.

### 1 はじめに

英語を聞き・話す領域のコミュニケーション能力育成を主眼とし、高校英語にオーラルコミュニケーション A, B, C がスタートしたのは 1995 年のことである。オーラルコミュニケーション A (これ以後は略称 OC-A を用いる) を例にとると、第一版は 1995 年に 16 種類の検定教科書が出版され、その後改訂を経て、現在は 2000 年用として最新版 17 種類が出版されている。

「身近な日常生活の場面で相手の意向などを聞き取り、自分の考えなどを英語で話す能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」(文部省:1989:32) という OC-A の目標が、文法訳読中心であった日本の高校英語授業でどのように実現されるのかは大きな関心事項である。筆者は特に、この目標が OC-A の検定教科書にどのように具現化されるのかに関心を持ち、教科書分析を行ってきた。初版 OC-A 教科書分析については、その分析システムと分析結果を“A System for Analyzing Conversation Textbooks”(Miura:2000) として報告したところであるが、本研究では、その分析システムに基づいた最新版 OC-A 教科書の分析手順と結果を報告し、教科書に顕われた OC-A 指導の傾向を考察したい。

## 2 教科書分析システムの研究

### 2.1 アプローチと授業像を明らかにする

それぞれの教科書の根底には、その編集者・執筆者の持つ教授アプローチ（言語理論と学習理論）がある。言い換えれば、教科書を分析することによって、その背景を成す教授理論を推測することができる。またそれぞれの教科書は、ある特定の授業像（教室に於ける生徒 - 教師の役割と授業プロセス）を前提にして作られており、おのずと使用者（教師・生徒）にその授業像を *impose* してくる。したがって教師が、自分の支持する授業アプローチ・授業像に適した教科書を選定することは、授業成否のかぎを握っていると言える。本研究ではこの観点に立って、教科書に内在する教授アプローチと授業像を問う教科書分析システムを提案したい。

### 2.2 先行研究

英語教科書の評価方法として、Hutchinson and Waters (1987:87)は基準の選定を出発点とし、主観的評価（教師が求める基準充足度）と、客観的評価（各教科書に体现された基準到達度）とのマッチングによる教科書選定という手順をとっている。本研究もこれを踏襲する。Nunan (1991:209)は Littlejohn and Windeatt を引用して6項目の評価基準を提案し、そのうちの 2. Views on the nature and acquisition of knowledge, 3. Views on the nature of language learning は教授アプローチに関するものとして 4. Role relationship implicit in materials は授業像に関するものとして、本研究に直結する項目と考えられる。また Nunan (1991:223-224)が引用した Breen and Candlin の7項目のうち、

PHASE-ONE, . What do the materials make your learners do while they are learning?

. How do the materials expect you to teach your learner in the classroom?

PHASE-TWO, . Are the materials appropriate to the classroom teaching/learning process? （筆者下線）

も、教室の授業像を決定左右する要因として非常に有効である。なお、本研究では *textbook evaluation*（教科書評価）ではなく *textbook analysis*（教科書分析）という用語を用いている。これは本研究の目的は各教科書を観る中立的な尺度の提供だからである。

### 2.3 分析項目を何にしぼるか

筆者は教授アプローチ（言語習得理論と学習理論）と授業像（教室に於ける生徒 - 教師の役割と授業プロセス）に着目して、OC-A の全教科書を読み通してみた。その結果、次

の項目で教科書間の差異が顕著に見られ、しかも本研究の目的に合致することがわかった:

(1) **topic consistency**: レッスン内のトピックは一貫しているか

(2) **syllabus organization**: どのようなシラバスで全レッスンが構成されているか

(3) **use of drills**: ドリルがどの程度用いられているか

(4-1) **creative/noncreative activities**: 生徒にどの程度の創造的発話を要求しているか

(4-2) **interactive/ noninteractive activities**: 本当に生徒同士の対話を要求するアクティビティーがどの程度あるか

更に、学習指導要領に記された OC-A の重点目標である「相手の意向などを聞き取り」「自分の考えなどを英語で話す」に於いても、各教科書間で扱い方が大きく異なることがわかったので項目に加えた:

(5) **activities for expressing students' own ideas**: 「自分の考えなどを話す」アクティビティーがいくつあるか

(6) **task listening**: 音声テープを用いた task listening activity がいくつあるか

以上の6点で、教科書分析を行なったわけである。以下に各項目の詳細を解説する。

### 3. 各分析項目の解説

#### 3.1 Topic Consistency

一つの単元内の各部分(モデル会話/リスニング活動/内容理解質問/重点表現/ドリル/言語活動/タスクなど)の間に、話題の一貫性が有るか無いかの区別を言う。

一般的に言って、教室内で英語による意見交換を深めるためには **topic consistency** が必要と考えられる。ワン・レッスン全体を通して同一テーマに集中することによって、そのテーマに関する意見交換に必要な単語、表現やアイデアを統合的に供給できるからである。

逆に **language form**(言語形態)の教授を主目標としている場合には、教材が言語項目別に配列されるため、話題の一貫性は二の次になる。例えば「現在進行形」、「謝罪表現」など、言語形態を教えることを目標とした場合には、同一の単元内のみならず、同一のアクティビティー内でも最初の文と次の文でトピックがちがうこともありうる。

#### 3.2 Syllabus Organization

##### 3.2.1 Syllabus から Approach へさかのぼる

この場合の **syllabus** とは、教科書がどのような内容の選択・配列の原則に基づいて編集

されているかを意味する。Nunan (1991:210)は"Beliefs on the nature of learning can also be inferred from an examination of teaching materials."と述べて、教科書シラバスの分析によって、その依拠する教授アプローチが推測できるとしている。

アプローチといえば、Richards (1990:77)は外国語会話教授シラバスを direct と indirect の2つの基本的なアプローチに大別している。Indirect approach とは、学習者を口頭コミュニケーションに参加させることによって competence を育てようとする、全体像先行のアプローチである。一方 direct approach は、個別のスキル・方略・手順といった、部分の積み上げでコミュニケーション能力を構築しようとする、部分先行のアプローチである。

このどちらにも批判があることは承知しておかねばならない。Indirect Approach に対しては、学習者同士のコミュニケーションが、多くの文法的エラーと社会言語学的不適切表現を含むため、正しいインプットとはなりえないという批判がある (Porter:1986)。

一方 direct approach に対しては、部分の積み重ねによって本当にコミュニケーション能力が構築できるのかという疑問が出され、またこのアプローチでは学習者が脇役に追いやられてしまうという批判がある。(Edwards, et al.:66)

Both traditional methods [Audiolingualism and Grammar Translation] and so-called Notional-Functionalism promote the segmentalization of language and the creation of what Rutherford (1987:149) refers to as 'hierarchically arranged constructs'. Both fail to see language as an organized whole and both promote the teaching of language and grammar in piecemeal, lockstep fashion.

どちらのアプローチが正しいのかという論争には決着をみていない。むしろこれら2つのアプローチは、それぞれが相互に補完し合うものと考え、適材適所に使い分けるべきものと言えよう。

### 3.2.2 シラバス抽出方法

本研究が用いた教科書シラバスの抽出方法は下記のとおりである：

- (1) 教科書の同一単元内の各部分がどういう共通要素(例えば structure, function, topic, situation, skill)に従って構成されているかを調べる。
- (2) もしもその共通要素がテキスト全単元にゆきわたり、系統的に積み上げられているならば、その要素が教科書の main syllabus と考える。ただし、一部の単元が topic に従って構成され、残る単元が function に従って構成されているような場合、その教科書は topic-based と functional の mixed syllabus を持つと考える。

(3) Main syllabus の下部に sub syllabus を持つ教科書も多い。例えば topic を main syllabus として書かれた教科書で、各単元の一部を function の練習に充てているような場合、そのテキストは topic-based main syllabus の下に functional sub syllabus を持つと考える。

### 3.2.3 各シラバスの解説

#### Topic-based Syllabus

各単元のタイトルが「趣味」「家族」「スポーツ」「音楽」「学校祭」といったトピックから成り、しかも単元内部の全要素が当該トピックに集中しているものを言う。代表例としては The Natural Approach (Krashen and Terrell:1983)の topic-based syllabus があり、そのトピック配列は、互いに知り合う段階 身近な体験を語り合う段階 意見を出し合う段階と進んでいる。根底を成すアプローチは先述 Richards(1990)の分類による indirect approach であり、生徒にとって意味深いトピックについて生徒同士が意味中心のコミュニケーション活動に従事することが言語習得につながるという理論である。(Richards:1990:72)

#### Functional Syllabus

テキストの内容が、言語機能(例:「礼を言う」「依頼する」「許可を求める」「謝る」「提案する」など)を中心として編成されているものを言う。Wilkins の Notional Functional Syllabus に代表されるこのシラバスは、先述の Richards(1990)の分類では direct approach に属するものであるが、言語教育を言語の形式中心から意味と機能中心へと転換させた点で、Communicative Language Teaching のシラバスの1つに数えられている。

#### Situational Syllabus

テキストの内容が、言語使用場面(例:「医院にて」「税関にて」「郵便局にて」等)ごとに編成されているものを言う。このシラバスは、学習者が遭遇すると思われる場面をまず決め、そこで予想される言語表現を選択するもので、従来の英会話教材に多く見られるシラバスである。

### 3.3 ドリルの使用頻度

ここで用いる「ドリル」とは、学習者が意味有るコミュニケーションのために言語を使うのではなく、目標たる言語要素に習熟するために、その言語要素を含む表現を発話する repetition, substitution, transformation などの言語訓練を意味する。意味よりも形態を重視した activity であり、Richards and Rodgers (1986:49)によれば、構造言語学的言

語観を反映している。

ただし今日では structural であることは必ずしも communicative であることに反するものではなく、むしろ前者は後者の構成要素としてとらえられている。McDonough and Shaw (1993:25)はこれを次のように説明している：

...it is clearly not possible to engage in purposeful communication in a language without being able to formulate the structures of that language as well. We might recall Newmark and Reibel's much wiser position, ..., that an ability to control grammatical structure is 'necessary but not sufficient'.

### 3.4 「自分の考えなどを話す」アクティビティーの数

先述したように、「英語で自分の考えなどを話す」能力の育成は OC-A の重点目標である。和田・小池（1990:136）は、その重要性を下記のように解説している：

明治の文明開花以来連綿として続いて来た、「受信」の方に大きく傾いて来た語学教育は今こそ「発信」の方にその振れを変えなければならない。そして英語教育が一般社会の人々から批判されて来た対象はまさにここにあるのである。

ただし、日本の学習者に教室で自己を語らせるのは容易なことではない。Miura (1991:46-55)は、このような場面での生徒の顕著な不適応行動を4つ挙げ（不決断・長い沈黙・印で押したように個性に欠けた内容・蚊の鳴くような声）それに対する手立てとして、事前に当該トピックについての十分な動機づけ、語彙と表現・ディスコースのサンプルを与える必要を指摘している。

したがって本研究では、単に「～について英語で話しあいなさい」と指示しているのではなく、下記の条件すべてを満たすものをこのアクティビティーに数えることとした。

- (1) 生徒に、自分たちに関連した話題で短いスピーチや会話を行わせるもの。
- (2) あらかじめ与えられた答えを選ばせるのではなく、生徒のオリジナルな答えや発言を許容するもの。
- (3) 話すタスクと共に、それに関する語彙や表現・ディスコースのサンプルが与えられていること

紙面の関係で、具体例の紹介は省くが、教科書 *Hello there!*の"My Hope"、*ECHO* の"Volunteer Work"、*On Air* の"School Events"などに優れた例が見られる。

### 3.5 アクティビティーのタイプ

ここでは、それぞれの教科書が内包する授業像、つまり教室における生徒 - 教師の役割と授業プロセスを解明するためのアクティビティー分析を行なう。OC-A 教科書には多種多様なアクティビティーが使用されているが、その授業像は(1)interactive か noninteractive か、(2)creative か noncreative か、の 2 つの尺度によって明らかにできると考えられる。

#### 3.5.1 Interactive か Noninteractive か

これは、そのアクティビティーが生徒相互の interaction を生起させるかどうかの区別である。ただし、「友達と次の対話しなさい」という指示があるからといって、実際の授業で生徒が対話をする保証はない。ペアワークとして与えたアクティビティーなのに、誰とも対話せず自分だけで答えて済ませてしまう生徒を目撃した教師は多いだろう。例えば次のアクティビティー例 1 は一見 interactive に見えるが、実際に生徒はどう動くだろうか？

2 人でひと組になって、練習してみましょう。一方の人が Can you ~? と尋ね、もう一方の人が「いいですよ」か「悪いけれど、できない」か、どちらかの返事をするようにしてください。

[例] A: Can you mail this letter for me?

B: Sure [Yes], I'd be glad to. / Sorry [No], I can't.

(1) carry these books upstairs

(2) draw a map for me

(3) bring your racket

このアクティビティーでは、生徒 B は相手の発言を聞かずとも適当に "Sure" か "Sorry" を言っていれば済んでしまう。また、生徒 A は自分の発言さえ終わってしまえば、生徒 B の返事を聞く必要はない。したがって、これは対話を生む保証のないアクティビティーであり、むしろ "Can you ~?" を用いた substitution drill と考えられる。これが内包する授業像は、教師や教材が与える言語刺激に生徒を反応させる、言語的習慣の形成であろう。

それに対して、次のアクティビティー例 2 では、インタビューカードに記入するというタスクを設けることによって、生徒が実際に対話を行うのを見届けようとしている。目的を持って言語を使い、意味有るコミュニケーション活動に従事することを通じて言語を習

得するアプローチと、生徒の参加を図り教師がそれを facilitate するという授業観に立脚している。

(前段階のアクティビティー)

自分のことについての質問に答えてみよう。次にペアで質問しあってみよう。

What's your name?	My name is _____.
What's your nickname?	It's _____.
What's your favorite country?	It's _____.
Who's your favorite musician?	I like _____.



(対話のアクティビティー)

友達に質問をして、右のカードを埋めてみよう。

<u>Name</u>	<u>favorite person</u>
<u>favorite sport</u>	<u>favorite TV program</u>
<u>favorite food</u>	<u>favorite season</u>

### 3.5.2 Creative か Noncreative か

これは、アクティビティーが生徒の創造的な発話を許容するかどうか、それとも予め与えられた答のみを許容するかの区別である。先述のアクティビティー例1は noncreative であり、アクティビティー例2は creative である。この区別は、教室の授業プロセスにどのような違いをもたらすだろうか。

Creative activity を用いた場合の授業プロセスは下記の特徴を持つ：

- (1) 創造的発話を行うことで、学習者自らの言語仮説検証(hypothesis testing)の機会が与えられ、言語習得が促進される。(Brown: 1987:168)
- (2) 聞き手にとっては、相手が何を言うかが予想できないので、両者の間に information gap が生まれ、これが本物のコミュニケーションを生む。(Nunan:1991:42)
- (3) 相手の発話が完全に理解できないために、生徒同士は繰り返しを求めたり、語の意味を確認するといった negotiation of meaning を行う必要にせまられる。この negotiation skills を Bygate(1987) は production skills, interactional skills と並ぶ speaking skills の中核と位置付けている。
- (4) 正解は無限に存在する。教室に correctness 以外の価値観(発話の内容的価値)が加わ



る。

(5)創造的発話では自己が表現されるため、互いに相手への理解が深まる。

一方、noncreative activity を用いた授業プロセスは次のような特徴を持つ：

(1)相手が何を言うかは、予めわかっているので、お互いに相手の発話に耳を傾ける必要がない。例えば上記アクティビティー例1の(1)で生徒Bは相手が"Can you carry these books upstairs?"（あるいは意味的にはそれと同じだが、文法的に誤った文を）と言うだろうと予めわかっている。

(2)正解は1つしかない。発話の意味内容ではなく、形態の正しさが焦点となる。

(3)予め答が決まっているので、生徒の発話が正しいかどうかで教師が迷うことが少ない。したがって、教師が安心して指導できる。

(4)発話に自己は表現されないので、生徒同士の人間的理解にはつながらない。

### 3.5.3 2つの尺度の統合

上述の interactive/noninteractive と creative/noncreative の2つの尺度を統合して、アクティビティーの性格を一目でわかるようにしたのが、下記のスケールである。まずボックスを上下に2分割し、上半分は interactive、下半分は noninteractive を表すこととする（図1）。次いでボックスを左右に2分割し、右半分が creative、左半分が noncreative を表すこととする（図2）。最後に両者を統合して4つのセルで傾向を表す（図3）。

（図1）

interactive
noninteractive

（図2）

noncreative	creative
-------------	----------

（図3）

interactive-noncreative	interactive-creative
noninteractive-noncreative	noninteractive-creative

このようにして仕切られた4つのセルは、次のようなアクティビティーの傾向を表す。

(1) noninteractive, noncreative （図3の左下部分）

相手も要らず、与えられた答を当てはめれば出来る練習問題で、ある言語要素の習熟を目標としたもの。教室の人間関係は教師対個々の生徒が主となる。例えば下記のようなアクティビティーがこのタイプに属する。

下の[ ]内から適当な表現を選んで空所を補い、対話練習をなさい。

A: Hello! It's been a long time. How are you?

B: ( ), and you?

A: ( ).

[Great/ Good/ Fine/ Not bad/ So so]

なお、3.3でドリルにカウントしたアクティビティーも、バランス分析のため再度ここにカウントする。

## (2) noninteractive, creative (セルの右下)

Guided oral composition や guided conversation など、生徒の創造的な発話は許容するが、必ずしも相手がいなくても実行できるアクティビティーを言う。例えば次のようなアクティビティーがこのタイプに属する：

次の日本の学校行事（生活）について説明しましょう。

合唱コンクール      遠足      球技大会

## (3) interactive, noncreative (セルの左上)

Closed information gap activities がこれに該当する。これは生徒Aと生徒Bが組になり、それぞれが不完全な表や地図を与えられ、自分に欠けている情報を目標言語で相手に尋ねることによって、タスクを完成していくアクティビティーである。相手の持っている図表を見させないことにより、タスク達成のためにどうしても相手と対話せざるをえない状況を作り出す。利点としては、明快なタスク達成感が得られること、用いられる information が closed な（あらかじめ決められている）ために、発話が定型化され、生徒が発話するのに時間がかからず、また生徒の発話が正しいかどうかの判断がつけやすいことが挙げられる。紙面の都合で引用は省くが、例えば教科書 *Progressive* の "Could you help me?" の単元に良い実例が見られる。

## (4) interactive, creative (セルの右上)

Open information gap や task-based activities など、生徒同士の対話と創造的な発話を許容・要求するアクティビティーで、先述3.5.1のアクティビティー例2がこれにあたる。ここでは、たとえ質問文はあらかじめ決められていても、応答文の形式と内容は自由である。また、インタビューカードに記入して最後に提出させることにしておけば、生徒はどうしても互いに対話する必要に迫られる。なお、3.4で「自分の考えなどを話す」 activity にカウントしたアクティビティーも、バランス分析のため再度ここにカウントする。

さて、ここで提案したアクティビティータイプの分類は、そのうちどれが優れ、どれが劣っているかを云々するのが目的ではない。どの授業にも 4 つのタイプは適材適所に用いられるべきであろう。肝心なのは、自分の授業では、どのタイプがどのような割合で用いられているべきかのバランスの見極めである。

### 3.6 リスニング・タスクの数

学習指導要領に、「相手の意向などを聞き取り」と示されているように、OC-A ではリスニング力の向上も目標の 1 つである。調査した 17 冊の OC-A 教科書には、どれもネイティブスピーカーの吹き込んだオーディオテープが付属している。しかし、その扱い方には大きなばらつきがある。ある教科書では、テープは教科書に印刷されているモデル対話を単に朗読しているにすぎない。しかし別の教科書では、モデル対話の朗読以外に、生徒が問題を与えられ、その答を見出すためにテープの音声を聞くといった *task listening activities* をも含んでいる。本研究では、後者のような *task listening activities* が各教科書にいくつ含まれているかを数えてみた。

もちろん、ただ単に *task listening activities* の数で教科書の質を云々することはできない。なぜなら、*listening* には授業中の教師 - 生徒、生徒 - 生徒の目標言語による対話も含まれるはずである。またリスニングへの傾斜があまりに強まれば、むしろ OC-B に近づいてしまう。要は、自分の授業では、どの程度のリスニング・タスクが望ましいかである。

### 3.7 分析票への集約

以上の 6 つの基準による分析結果を一目でわかるようにまとめたのが表 1 の教科書分析票である。更に、17 冊の OC-A 教科書の分析票を一覧にしたものが Appendix の教科書分析一覧表である。この分析一覧表の利点は、何種類かの教科書のデータを並べて示すため、相互比較が容易なこと、また教師が自分の重視する基準を選んで、傾向の高低順に各教科書をソートできる点である。

ちなみに Appendix に示した分析一覧表は、*interactive, creative* なアクティビティーの比率が高い順にソートしたものである。表の上位に来ている教科書ほど、生徒同士の自己表現活動を多く含んでいると言える。

## 4. 分析の結果

このセクションでは、上記の分析システムから得られた、現行 OC-A テキスト 17 種類に関するデータに基づき、教科書から見た OC-A 指導の現状を考察する。なお、初版 OC-A テキスト 16 種類に関して行なった同様の分析の結果 (Miura: 2000) とも比較し、過去 5

年間の変化を考察する。

#### 4 . 1 Topic Consistency

下表のように、topic consistency を持つ教科書は初版に比べてわずかに増加している。

	現行テキスト（17 冊中）	初版テキスト（16 冊中）
topic consistency を持つもの	11.5 冊	9.5 冊
topic consistency を持たないもの	5.5 冊	6.5 冊

#### 4 . 2 Syllabus Organization

下表のように、main syllabus としては topic-based、次いで functional が主流である。  
各シラバスの占める割合は、初版とほぼ同じである。

main syllabus の編成原則	現行テキスト（17 冊中）	初版テキスト（16 冊中）
topic-based	9	8.5
functional	6	5.5
situational	2	1
structural	0	0

#### 4 . 3 ドリルの数

ドリルの頻度については、初版テキストの分析でパーセントを用いたので、今回もそれに合わせてデータをパーセントに換算した。換算に用いた数式は下記のとおりである：

$$\% \text{表示} = \text{ドリルの総数} \div (\text{アクティビティーの総数} + \text{ニスニングタスクの総数}) \times 100$$

下表は、どれくらいのパーセントのドリルを含む教科書が何冊あるかを示す。

1 単元あたりのドリルの割合	現行テキスト（17 冊中）	初版テキスト（16 冊中）
0%	2 冊	5 冊
1 ~ 20%	10 冊	2 冊
21 ~ 40%	3 冊	2 冊
41 ~ 60%	1 冊	3 冊
61 ~ 80%	1 冊	2 冊
81%以上	0 冊	2 冊

初版ではドリル使用頻度は千差万別であったが、現行では 1 ~ 20% の範囲に集約する傾

向にある。ドリルを完全に否定することなく、限定的に用いる傾向と見てよいだろう。

#### 4.4 「自分の考えなどを英語で話す」activityの総数

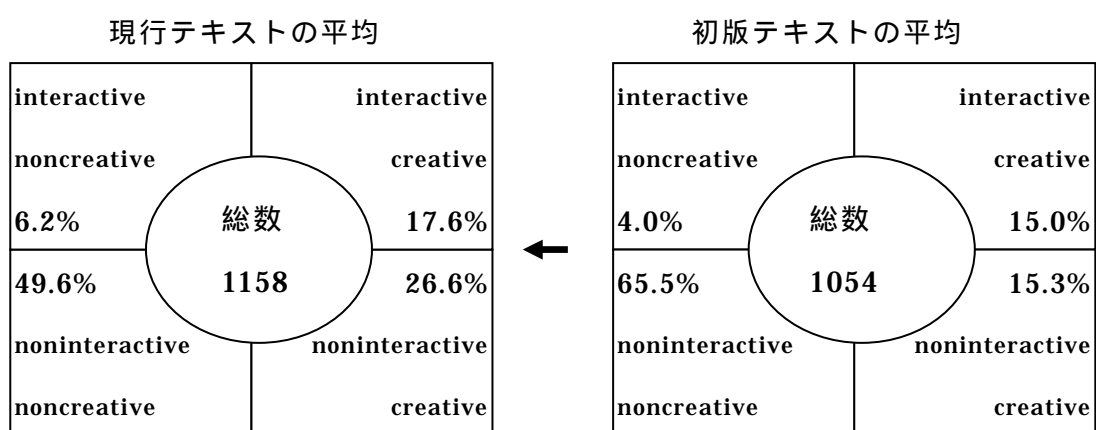
下表は、「自分の考えなどを英語で話す」activityを、どれだけ含む教科書が何冊あるかを表している。

アクティビティの数	現行テキスト（17冊中）	初版テキスト（16冊中）
0～5個	2冊	8冊
6～10	5	3
11～15	2	0
16～20	3	5
21～25	1	0
26～30	1	0
30個以上	3	0

この点では、依然として各教科書間での違いが大きいものの、初版に比べると「自分の考えなどを英語で話すアクティビティー」はほとんどの教科書で増加している。教科書がより発信型になってきたと言える。

#### 4.5 アクティビティーのタイプ

下表は現行教科書全体のアクティビティー・タイプと、初版テキスト全体のそれとを比較したものである。



Interactive な割合は 19.0%から 23.8%へ、creative な割合は 30.3%から 44.2%へと増加してきた。つまりアクティビティーはより interactive に、より creative になってきたことがわかる。

特徴的なのは、interactive, noncreative なタイプのアクティビティーの少なさである。

Closed information gap activities がこれにあたるが、指導テクニックとしても教材としても、この部分の可能性がもっと試されてもいいのではないだろうか。

#### 4.6 リスニングタスクの総数

1冊に含まれるリスニングタスクの数	現行テキスト（17冊中）	初版テキスト（16冊中）
0～10	3	6
11～20	1	2
21～30	3	3
31～40	3	3
41～50	2	2
51以上	5	0

上の表に明らかなように、オーディオテープを聴いて問題に答えるリスニングタスクの数は初版より増加し、その形式も下記のように多岐にわたり、全体的にはかなり充実してきている。特に、(9)の形式のタスクは「相手の意向などを聞き取り、自分の考えなどを英語で話す」(文部省:1989)という目標をよく体現している。

- |   |                     |
|---|---------------------|
| (1)リスニング 答を選ぶ   | (2)リスニング 表を完成する     |
| (3)リスニング 質問文のリスニング 答を選ぶ                                     | (4)リスニング 部分ディクテーション |
| (5)リスニング 日本語や英語で内容を要約する                                     | (6)リスニング 英問英答       |
| (7)リスニング 地図上にマーク  | (8)リスニング 絵のまちがい探し   |
| (9)リスニング 自分の応答を返す(例: <i>Speak to the World</i> , p.5, p.13) |                     |

#### 5. おわりに

本研究では以上のように、OC-A 教科書の内包する教授アプローチと授業像を分析・比較するためのシステムを提案してきた。まだまだ改善の余地があると思うが、教科書選定をより合理的にするための一助として提案し批判を仰ぎたい。筆者も以前高校教師だった頃、英語科会議で翌年度の教科書選定を議論し、また各高校から代表者が一同に会する教科書研究会で使用教科書について所感を述べ合ったが、議論がともすれば主観的になりがちだったと記憶している。「この教科書は使いにくい」「その教科書は評判がいい」といった発言はあるが、「なぜ使いにくい」のか、「なぜ評判がいい」のかの追求があまりない。言うなれば教師がそれを語るための共通用語を持っていないのである。その意味で、今回

提案した教科書分析項目が参考になるのではと期待する。

学校によっては、教師が教科書選定にタッチしていないところもあると思う。そうした場合にも、この教科書分析システムは有効に活用できる。つまり、分析によって現在使用している教科書の傾向がわかれば、足りない分を教師が補うことができる。

なお、Appendix に紹介したデータは筆者が細心の注意を払って行った分析によるものであるが、分析者が異なればデータに多少の差が出ることもありうる。今回はあくまでも分析システムの働き方を示すサンプルとして掲載したが、読者はこの分析システムをご自分で用いられた上で、教科書選定の判断材料としていただきたい。

## 引用文献

文部省 (1989)「高等学校学習指導要領解説外国語編英語編」.

和田稔・小池生夫(編著)(1990)「改訂高等学校学習指導要領の展開」明治図書.

Brown, H. D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford: OUP.

Edwards, C., T. Shortall, D. Willis, A. Quinn, P. Leek. (1996) *Language Teaching Methodology*. MA TES/FL, Open Learning Programme Coursebook, the University of Birmingham.

Hutchinson, T. and Waters, A. (1989) *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. and T. Terrell. (1983) *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.

McDonough, J. and C. Shaw. (1993) *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.

Miura, T. (1991) Treating Students' Shyness and Passivity. In *Aichi-ken Eigo Kyoiku Kenkyukai Koutougakkou Bukai Kaishi No.30*. Aichi: Japan. Aichi Prefectural Association of Senior High School English Teachers.

Miura, T. (2000) "A System for Analyzing Conversation Textbooks". 『静岡大学教育学部研究教科教科教育学篇』 第31号.

Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall.

Porter, P. (1986) How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussion. In R. Day (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Richards, J. (1990) *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: CUP.

Richards, J. and T. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

### 高校用文部省検定済 Oral Communication A 教科書

安藤昭一 他 (1999) *MAINSTREAM Oral Communication A Second Edition*. 大阪：増進堂.

石井 敏 他 (1999) *ORAL COMMUNICATION COURSE A Interact New Edition*. 東京：桐原書店.

岡 秀夫 他 (1998) *Departure Oral Communication A*. 東京：大修館.

小川邦彦 他 (1999) *ACTIVE ENGLISH COMMUNICATION A*. 東京：一橋出版.

北出 亮 他 (1999) *SELECT ORAL COMMUNICATION A New Edition*. 東京：三省堂.

佐々木昭 他. (1999) *Evergreen COMMUNICATION A NEW EDITION*. 広島：第一学習社.

神保尚武 他 (1999) *Hello there! Oral Communication A*. 東京：東京書籍.

鈴木 進 他 (1998) *REVISED EDITION EXPRESSWAYS ORAL COMMUNICATION A*. 東京：開隆堂.

田辺洋二 他 (1999) *The CROWN Oral Communication A*. 東京：三省堂.

豊田昌倫 他 (1998) *TALK UP Oral Communication A*. 大阪：啓林館.

田中典子 他 (1999) *PROGRESSIVE Oral Communication A*. 東京：尚学図書.

羽澄英治 他. (1999) *English Street Oral Communication A NEW EDITION*. 広島：第一学習社.

花本金吾 他 (1999) *New Start English Communication A*. 東京：旺文社.

八代京子 他 (1999) *On Air Communication A*. 東京：開拓社.

山本 証 他. (1999) *ECHO ENGLISH COURSE ORAL COMMUNICATION A NEW EDITION*. 東京：三友社.

吉田研作 他 (1999) *Birdland Oral Communication A*. 京都：文英堂.

Bowers, J. 他 (1999) *Speak to the World Oral Communication A NEW EDITION*. 東京：教育出版.