

## 日本の英語授業におけるタスク活動の特徴と課題

— 小学校・中学校のタスク活動の分析を通して —

藤井浩美

(キーワード: タスク活動, appropriate language activity, タスク分析)

### 0. はじめに

コミュニケーション志向の英語教育への転換とともに、近年、タスクが注目を浴びている。タスクを用いた具体的な指導例も数々紹介され、従来のドリルやエクササイズに代わる教室活動のひとつとして、今後もタスクへの関心が高まることが予測される。しかし一方で「タスクはどのような教室活動であるのか」「タスクが英語教育に与える影響は何であるのか」という根本的な問いかけに対しては様々な見解がなされ、そのためタスクを用いた授業実践の具体像がつかみきれないという指摘も多くなされているのが現状である。

本論では、まず、タスクの定義づけに関わる諸要因を整理した上で、日本の英語授業におけるタスク使用の可能性を模索する。さらに、日本の小学校および中学校のタスクを用いた授業実践(タスク活動)を分析し、その特徴を記述する。最後に、タスクがより有効な手だてとなるためのさらなる課題を提示する。

### 1. タスクの様々な定義

今日、英語授業におけるタスクの役割が注目をあつめている。タスクは、一般的には「コミュニケーション志向型の英語授業において使用される教室活動のひとつである」と捉えられる。あるいは、「習慣形成を目的としたエクササイズと対極をなすもの」として考えられてきた。しかしながら、実際のところは、タスクについての統

一した概念はなく、多くの研究者達によって様々な定義づけがなされている。Ellis (2003) は、1980年代後半以降のタスクに関する様々な定義をまとめ、その上で、タスクの定義づけにかかわる6つの要素を提示している。(表1)

「範囲・焦点」とは、英語授業で使用されるタスクを定義づける上での大枠となるものである。特に、タスクはメッセージを送ること中心の活動(meaning-focused language use)なのか、それとも、発話の正確さをも求めるべき活動なのか(form-focused language use)という点は、タスクの定義づけを複雑にする要因の一つである。「観点」とは、タスク活動が授業者主導で行われるのか、それとも学習者主導で行われるのかというものであり、前者はtask as workplan、後者はtask as processとも表わされる(Breen 1989 cited in Ellis 2003)。タスクの「真正性(authenticity)」とは、タスクがいかに実世界の出来事に基づいているか、あるいは、実際の言語使用の場面をどの程度想定したものになっているかという概念である。そしてそれは、図書館で本を借りる、あるいは、飛行機の予約をするなど「実生活の場面を再現したもの(situationally authenticity)」と、2つの絵を見て違いを指摘するというタスクに現れる意味の交渉、相手の意志を確かめるための質問など「実生活で必要とされる言語行動(language behavior)を再現したもの(interactional authenticity)」という大きく2つのタイプで捉えられる。「技能」とは、タスクは、書くこと(writing)、読むこと(reading)、聞くこと(listening)、話すこと(speaking)の

表1. タスクの定義づけに関わる諸側面

	具 体 例
1 範囲・焦点	言語使用を含む活動か、言語使用を含まない活動か 学習者はメッセージの送信にのみ注意すべきか、発話の正確さはどの程度重視されるべきか
2 観 点	授業者主導で行われる活動なのか、学習者主導で行われる活動なのか
3 真 正 性	実際の言語使用場面をどの程度想定したものになっているのか
4 技 能	タスク遂行にあたって必要な技能は何か
5 認 知 プ ロ セ ス	タスクを遂行するにあたって、必要とされる cognitive process は何か
6 成 果	タスクの評価は、過程重視で行われるのか、結果重視で行われるのか

Ellis (2003) を基に作成

うち、どの技能が中心で行われるかというものである。「認知プロセス」とは、タスクを遂行するにあたって必要な言語知識以外の認知的知識のことで、具体的には、選ぶ、推論する、並べ替える、分類するといったものが考えられる。タスクは言語知識があれば遂行できるというものではなく、この認知的知識を必ず伴うものである。「成果」とは、タスク活動の評価は「結果重視」で行われるのか「過程重視」で行われるのか、という視点である。一般にタスク活動は「結果重視」で評価されるべきだとみなされる傾向が強い。たとえば、コンサートのチケットをとるというタスクでは、どのような過程を経たかには注目されず、目標が達せられたかどうか（この場合、チケットが取れたかどうか）をもって評価されることが重視される。

以上のようなタスクの定義づけに係わる側面・要因の多様性および複雑性は、タスクを用いた実際の授業実践の曖昧さを引き起こす (Skehan 1996) といった批判も受ける一因となっている。

しかしながら、タスクの定義を限定することは、英語授業におけるタスクの可能性を奪うことにもつながるのではないだろうか。すなわち、「タスクは意味重視の活動でなければならない」あるいは「タスクは学習者主導で行われなければならない」という議論よりも、学習環境に応じて最も有効なタスク活動の像を模索することの方が重要なのではないだろうか。なぜならば、実際の授業は独自の文脈で行われるものであり、タスク活動は、教室内のコミュニケーションの実態、学習者の年齢、教授シラバスなどの学習環境・学習文脈内において様々な形態をとるべきものであると考えられるべきであり、敢えて言うならば、その中で定義づけられるものである。日本には日本の学習環境・学習文脈に応じた日本型のタスク活動があり、そのなかでも小学校でのタスク活動、中学校でのタスク活動と様々に形を変えていくものでなくてはならない。その意味において、表1は、タスクの特徴を捉える上での指標であって、タスクの定義づけを行うための指標にはなりえないものであるといえよう。

## 2. 英語授業におけるタスクとは

タスクは、従来のオーディオリンガルアプローチ<sup>1)</sup>で多用されたエクササイズとは具体的にどのような違いがあるのだろうか。コミュニケーション志向の英語教育への転換とともに頭角を現すこととなったタスクは、英語のコミュニケーション能力の伸長を促す教室活動で、その点において、従来のエクササイズと差別化が図られるものなのであろうか。いや、そうではなく、実際はタスクもエクササイズもともに、言語能力<sup>2)</sup>を養成するための手段である、という点において変わりはないのである。

それでは、エクササイズとタスクとの違いはどこにあるのだろうか。ずばりそれは「何を」教えるかではなく、「どのように」教えるかという点において違いを見いだすことができる。エクササイズは学習者に英語の言語能力（英語に関する知識）を「与える give」という前提のもとに活動がなされていたが、タスクは、学習者のそれへの「気づき notice」を促すという前提のもとに活動がなされる。すなわちタスク活動においてはコミュニケーション文脈における言語使用が強調されるが、それは学習者自身の気づきを促すための手段・方法であると解釈できる。

さらに、英語授業におけるタスクの位置づけを明確にするために authentic という言葉を再考したい。「コミュニケーション文脈における言語使用では、authentic language（本物の言語）が使われるべきである」という考えは、今やコミュニケーション志向型の英語教育においては当たり前のように捉えられている。しかし、Widdowson (1998) は、これは不可能なことであると主張している。彼は、authentic language（本物の言語）とは insider（いわゆる英語母語話者）によって発せられる言葉であって、outsider（英語学習者）には話すことのできない言葉であると述べている。これは、これまでのコミュニケーション志向の英語授業の実践の土台を揺るがすような主張であるものの、もっともな意見である。そのうえで Widdowson (1998) は、授業において必要なのは authentic language ではなく appropriate language activity（適切な言語活動）であると主張する。そして、それこそがタスクなのである。コミュニケーション志向の英語教育において、教室はコミュニケーションの場を複製（replicate）したものではなく、英語によるコミュニケーションの準備（prepare）の場であるということを忘れてはならない。そして、コミュニケーションの準備（prepare）の場である教室で、学習者の実態に応じて「英語の言語能力」への気づきを促すべく行われるコミュニケーション活動こそ、appropriate language activity（適切な言語活動）、すなわちタスクなのである。

## 3. 日本の英語授業の特徴

タスク活動は、学習環境や授業文脈に応じて変化すべきものと指摘した。日本の英語授業におけるタスク活動を分析するにあたり、分析対象である小学校、中学校それぞれの英語授業が行われる枠組みを整理しておきたい。特に教育課程（カリキュラム）編成における違いに着目し、それぞれの英語授業の目標は何であるのか、という根本的な理念の整理をしたい。

周知の通り、現在のところ、小学校に「英語」という教科はなく、英語の授業は「総合的な学習の時間」の国

際理解に関する学習の一環として実施される「英語活動」として行われている。またそれは小学校学習指導要領に、

「国際理解に関する学習の一環として外国語会話等を行うときは、学校の実態に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」(第1章 総則, 第3 総合的な学習の時間の取扱い6(5)) (下線筆者)

とあるように、英語の授業において、何を勉強しようかというよりも、歌を歌う、ゲームする、など「どのように(how)学習するか」に重点が置かれている。言語使用の面においても、英語は学びの対象、あるいはマスターすべきものとしてではなく、英語を使って何かをすること、「英語を使うこと自体(use)」が教室での英語使用の目的として全面に押し出されている。

一方、中学校では、英語は教科としての位置づけをもつ。平成10年からは従来、選択教科であった外国語が必修教科に格上げされ、英語の原則履修がなされており、日本における英語教育の必要性の認識はますます高まっている。そのような中で、外国語(英語)の目標は、

「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成をはかり、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」(文部省, 1998, p 6) (下線筆者)

と中学校学習指導要領にはコミュニケーション志向が明記されている。しかし、実際の授業は、構造シラバス(structural syllabus)を基本とするカリキュラムで構成され、教科書を中心に指導が行われている(高島 2003)のが実状である。つまりはhowに重きが置かれていた小学校での学習と比較するならば、中学校では「何を(what)学習するか」に重点が置かれているといえる。教室での言語使用の目的も、「英語を学ぶこと(learn)」が中心となっているといえる。

以上のように、小学校における「英語活動」と中学校における「英語教育」には、同じ英語の授業であっても、英語授業に求められる成果には差があることがわかる。次節では、それぞれの学校における英語授業の目標あるいは求められる成果の差がタスク活動において、どのような違いをもたらすのかを分析観点としながら特徴を捉えていきたい。

## 4. 日本でのタスクを使った実践

### 4-1. 分析目的

日本の英語授業は小学校と中学校ではカリキュラム上、異なる枠組みで実施され、それぞれ異なる目標が設定されている。そこで、その違いがそれぞれの英語の授業においてどのように影響しているのかを、タスク活動の特徴を捉えることで分析する。

また、小学校と中学校の英語授業の連携のあり方が今後大きな課題となることが予測される中、その手がかりを探るべく、小学校と中学校のタスク活動の分析を行う。

### 4-2. 分析方法および分析視点

タスク分析にあたっては、「表1. タスクの諸側面」を基に、「範囲・焦点」「観点」「真正性」「技能」「即時性」「成果」の6つの分析視点を設けて行った。なお、新たに設けた「即時性」とは、コミュニケーションのやりとりは「いま・ここ」で行われるものかという視点である。

また、これに加えて、各タスク活動における特徴的な部分は「タスクの特徴」として記述することとした。

### 4-3. 分析対象

小学校のタスク活動の分析にあたっては、兵庫県内のある小学校の1年生と6年生の授業実践(研究授業)を対象とした。この学校は、文部科学省指定の開発学校であり、小学校段階から「英語科」を新設した場合の教育課程と指導方法の研究開発を行っている。小学校1年生と小学校6年生を分析対象としたのは、認知発達レベルに差がある小学校低学年と高学年におけるタスク活動の違いを捉えるためである。

中学校の分析に関しては、高島(2003)によるタスク活動の指導例を対象とした。タスク活動中心に授業が構成されている小学校の場合と異なり、教科書中心で授業が展開されている中学校の実践においては、エクササイズとタスク活動を区別することは難しい側面があるが、高島(2003)では「タスク活動」を、「ドリル」「エクササイズ」「コミュニケーション活動」などの教室活動と区別して定義している<sup>3)</sup>。今回は、この中の「タスク活動」を分析対象とした。

### 4-4. 分析結果

#### Case1. 小学校1年生の英語活動

「授業概要」

45分間の授業は、「始まりのあいさつ」→「教室活動1~4」→「復習」→「終わりのあいさつ」という流れで行われる。教室活動は合計で25分間行われる。そのなかで、コミュニケーションの相手が不明あるいは、不在などコミュニケーションの文脈が不十分であると考え

られる「英語の歌を歌う」、「復習を兼ねた一斉定型練習」などの活動は分析対象から除外した。結果、分析対象となったのは教室活動は3であった。以下、これをタスク活動とみなし分析する。

#### 「タスク活動の概要」

1 チーム3人で行われる迷路ゲーム。活動時間は15分。スタート地点で乗り物が書かれたカードを引き、その乗り物を使って、ゴールを目指そうとする。ゴール地点には、各自が選んだ乗り物を形作る課題が課せられる。途中のチェックポイントで、自分たちの乗り物を再現するのに必要な「形」カードをもらうため、児童たちはその時間の学習項目である Key expression を使ってのコミュニケーションを図る機会がある。

#### Key expression

時期	教師発言	児童表現
乗り物を選んで乗り物を作って	What's this?	It's (a truck / a bicycle/ an airplane)
チェックポイントで	What shapes do you want?	(Circle / Triangle / Oval) please.
目的地について	Where are you?	I'm at (the park / a school / a zoo).

#### 「タスクの特徴」

コミュニケーションの場において、質問するのは教師で答えるのは児童というように、発話の方向性が決まっております。あらかじめ設定された決まった型の中でコミュニケーションが進行していく。

#### Case2. 小学校6年生の英語活動(1)

##### 「授業概要」

45分間の授業は、「始まりのあいさつ」→「教室活動1～3」→「復習」→「終わりのあいさつ」という流れで行われる。教室活動は合計で37分間行われ、授業時間の大半を占めている。教室活動のうち「復習を兼ねた一斉定型練習」は分析の対象外とし、2つの教室活動をタスク活動とみなし、分析の対象とした。

#### 「タスク活動の概要」

児童をAグループとBグループの2班にわけて行われる「Country ゲーム」。活動時間は16分。Aグループには「国カード」が与えられ、Bグループの友だちの中から、自分の持っているカードの国に行きたい相手を探し、行きたい理由を確認する。その後、トラベラーズデスクに行き、AはBが行きたい国とその理由を第三者に伝える。Key expression として以下の学習事項が決められている。

#### Key expression

A: What country do you want to go to?	B: I want to go to (Australia).
A: Why do you want to go there?	B: Because I (want to see koalas).
(Traveler Desk)	
T: What country does she/he want to go to?	A: (She/He) wants go to (Australia).
T: Why does she/he want to go there?	A: Because she/he (wants to see koalas).

#### 「タスクの特徴」

Case1と同様にコミュニケーションのパターンはあらかじめ設定されており、逸脱することは考えにくい。ただし、二回目の発話機会 (traveler desk) において、AはBの意見の伝達者という役割が与えられる。その際、三人称単数の表現に留意しないとコミュニケーションのブレイクダウンが予測される。つまり、メッセージを伝達するためには、発話の正しさをも必要とされる。

#### Case3. 小学校6年生の英語活動(2)

##### 「授業概要」

Case2. と同じ。省略。

#### 「タスク活動の概要」

4班に分かれて、海外の小学校に送る日本を自慢・紹介するCM作りをする。日本の食事や観光スポットなど自由にテーマは選択できる。CM作成にあたっては、「富士山は日本で一番高い山です」など、伝えたいことを既習表現を基に児童が表現する。写真や音声なども使用。

#### 「タスクの特徴」

タスク活動の目的は、日本について紹介したいものを伝えることであり、意味中心の活動である。しかし一方で、コミュニケーションの相手は外国人でありコミュニケーションのブレイクダウンを回避するためにも発話の正確さを重視することも必要とされる。また、即時的なコミュニケーションを求められていないタスク活動である。CM作りは学習者中心に進められていき、コミュニケーションのパターンはあらかじめ設定されていない。

#### Case4. 中学校の英語授業

##### 「授業概要」

目標文法項目は助動詞。「文法説明」→「コミュニケーション活動」→「タスク活動」という流れで展開されていく。ただし、ここでは「タスク活動」は総括的活動として位置づけられており、一連の流れは1時間の授業で行われることは想定されていない。

## 「タスク活動の概要」

以下のような具体的な場面設定がなされた上で、与えられた課題<sup>1)</sup>をこなすべく、コミュニケーションを図る機会が与えられる。「文法説明」から「コミュニケーション活動」へと続く一連の展開から、生徒は目標文法項目が助動詞であることには気づくであろうが、タスク活動において、それを使う明示的な指示はなく、課題2のBの会話などで助動詞の出現可能性が考えられる程度に設定されている。

	A	B
場面設定	あなたは、日本に来た交換留学生で14歳のアメリカ人です。一週間前にホストファミリーの鈴木さんの家にやってきました。今日は日本の中学校に初めて登校した日です。わからないことは隣のBさんに尋ねよう。	あなたは学級委員です。今日は鈴木さんのところに来たアメリカ人の中学生Aさんが、はじめて登校してくる日です。アメリカと日本では学校生活の決まりに違いがあるようです。中学校の決まりを教えてください。
課題1	あいさつをして隣の席の人の名前を聞こう。	あいさつをして自己紹介をしよう。
課題2	体育の授業後コーラが飲みたくなりました。どこで飲み物を買えばいいか聞いてみよう。	休み時間にコーラは飲んではいけないことを伝えましょう。お茶なら飲んでもいいことを伝えて、自分が持ってきたお茶を分けてあげましょう。

## 「タスクの特徴」

コミュニケーションの目標が設定され、どのような手段を用いようともそれを達成できるか否かが評価の対象となっている意味重視の活動である。すべてのコミュニケーションは学習者中心で行われ、コミュニケーションの展開を予測できないという特徴がある。

## 5. 日本のタスクの特徴

分析視点をもとに、日本のタスクの特徴を捉えたものが表3である。特に注目すべき事項を以下に3点挙げておく。

1) タスク活動の特徴を小中の連携という視点で捉えるならば、「授業者主導から学習者主導へ」「interactionally authenticity から situational authenticity へ」へと移行していく連続性が見られた。「タスク活動の概要」「タスクの特徴」の記述からも明らかのように、低学年ほどコミュニケーションの展開は授業者によって支配されており、学習者に与えられるコミュニケーションの自由度が少なく、タスク活動は与えられたコミュニケーションの型を「学ぶ」ようになっていた。逆に、高学年および中学校段階ではタスク活動において学習者は伝えたいことを自分なりの方法で自由に表現できるようになっており、コミュニケーションの展開は学習者主導で行われていた。このような「授業者主導から学習者主導へ」という移行は、教室内での学習者役割に着目して表現するならば「language learner から language user」への移行と促えることができるが、これは、小学校の英語学習の基本は「英語を使用する (use)」こと、中学校の基本は「英語を学ぶ (learn)」ことにあるという、そもそもの英語授業の目的論とは逆行するものとなっていた。

2) 「範囲・焦点」に関しては、「意味中心」で行われるタスク活動の中に、どのように「正確さ重視」の要素を取り入れるかという問題がある。今回の分析からは、2つの方向を見いだすことができた。一つは明示的に学習者の意識を正確さに向けさせるタスクであり、もう一つは、正確さを重視する必要性を必然的に含んだタスクである。前者のタイプはCase2である。このタスク活動では、「AはBの行きたい国とその理由を、第

表2. 日本の英語授業におけるタスクの特徴

		Case1 小学校 (低)	Case2 小学校 (高)	Case3 小学校 (高)	Case4 中学校
範囲・範疇	意味中心 正確さ重視	○	○	○	○
観点	授業者主導 学習者主導	○	○	○	○
真正性	situational authenticity interactional authenticity	○	○	○	○
技能	S/R/L/W*	S	S	S	S
即時性		○	○		○
成果	結果中心 過程中心	○	○	△	○

\* S : speaking, R : reading, L : listening, W : writing

三者に伝える」という役割を担う。つまり、第三者にその国に行きたいのは自分ではなく彼（女）がである、というメッセージを伝えなければならない。つまり、She (or He) wants to go to USA. という発話が求められており I の視点から he (or she) の視点へ一方の立場の転換が明示的に仕向けられたタスクである。後者のタイプは、Case3 である。「日本の自慢を相手に紹介する」という典型的な意味重視の活動ではあるが、メッセージの受け手が「目の前にいない」海外の友人であるため、メッセージを伝える際に正確さにも重視しなければメッセージが伝わらないというリスクをおっている。つまり、暗示的ではあるが、必然的に正確さ重視のタスク活動である要素を帯びている。

3) 「成果」はタスク活動の評価に関係するもので、どのタスク活動においても「結果中心」、すなわち、乗り物に乗ってゴールできたか (Case1)、友人の行きたい国を第三者に伝えることができたか (Case2)、休み時間にコーラを飲んではいけないことを友人に教えてあげられたか (Case4) など、目標が達成できたかどうかで行われるようになっていた。そして、これらのタスク活動は、目標達成の難易度には違いがあるものの、成果は自分たちですぐに確かめられるという点で共通している。一方、Case3「海外の友人に日本の紹介 CM で日本の良さを伝える」だけは、コミュニケーションの発信方向は教室環境にいない相手へ対してのものであり、目標が達成できたかどうかを判断するのは教室外の者であるという特徴を持っている。言語学習の評価が授業者からではなく、自分たちで、時には教室環境にいない第三者からなされる場合があるというのも、タスクの特徴であろう。

## 6. 教育的示唆

日本の英語授業におけるタスクの特徴と今後の課題を以下4点挙げる。

1) タスク活動は S (speaking) 中心の活動に偏っていた。他の技能をタスク活動に取り入れる必要性もあるのではないだろうか。現在のところ、文字指導がなされない小学校においては、書くこと (writing) や読むこと (reading) をタスク活動に含めることは困難な面もあるが、今回分析対象となったタスク活動は、すべて人と人とのコミュニケーションが前提となっている。しかし、実際のコミュニケーションのかたちは様々である。たとえば、電車のアナウンスを聞いて電車を降りる、ラジオの天気予報を聞いて明日の天気を調べるなど、リスニングを活動の中心に据えたタスクも考えられる。特に、教室内で行われるタスク活動では、学習者同士、

学習者と授業者によるコミュニケーションなど、パターンが限定されて捉えられがちだが、変化を持たせたコミュニケーションのパターンを導入するのも有効ではないだろうか。

2) ほとんどのタスク活動では即時性が求められており、コミュニケーションが「いま・ここで」行われている活動が中心だった。しかし、相手を必要とするコミュニケーションであっても、Case3 の場合のように、その相手は目の前にいるとは限らない。そして、実際のコミュニケーションの場を想定しても、即時性を求めないタスクを課すことの必要性は十分に感じられる。またその利点として、時間的猶予があたえられるため文法的な正確さへの関心度が増すということも考えられる。

3) タスク活動の目的は言語 (英語) 学習の促進である以上、結果のみに執着するのではなく、過程における指導の充実こそ求められなければならない。特に、「いま・ここ」で行われたコミュニケーションの内容に対して即時に feedback を与えられる存在として授業者の役割は大きい。タスク活動の計画は、学習者中心に組み立てられるが、学習者役割だけでなく、授業者の役割に関する視点も忘れてはならない。

4) 最後に、海外の取り組みではタスク型の英語検定試験の実施など、タスクの使用域が広がりを見せている。一方、現在の日本においては、タスク活動は言語 (英語) 学習の「補助」として位置づけがなされている側面が大きい。このような海外の事例を基に、今後、日本の英語教育におけるタスク活動がより発展していく枠組みを構築していくことの必要性を感じる。

## 7. おわりに

本論で分析対象としたタスク活動は、日本の英語授業におけるタスク活動を特徴づけるには量的に限られたものであった。今後、分析枠組みの見直しなど質的な改良を重ねた上で再度分析を行い、小中連携を視野に入れたタスク活動の指導の枠組みの構築を今後の課題としたい。

### 【参考文献】

兵庫県揖保郡揖保川町立河内小学校, (2004) 『～小学校『英語科』～』平成14～16年度 文部科学省指定研究開発学校 第2年次研究発表資料  
文部科学省, (1998) 『小学校学習指導要領』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301/03](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03)

122601/001.htm

【注】

- 文部省. (1999) 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説—外国語編—』 東京書籍
- 高島英幸 編者. (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』 大修館書店
- 米山朝二. (2003) 『英語教育指導法辞典』 研究社
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Howatt, A. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Richard, J and T. Rodgers. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996) A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38 - 62.
- Widdowson, H. (1998) Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705 - 716.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Longman. (青木昭六 監訳. (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』 大修館書店)

- 1) 言語体系を自動的な習慣として定着させることを目標とした言語教授理論
- 2) 言語によるコミュニケーションに際し用いられる能力で、構成能力知識と語用論知識からなる
- 3) 高島 (2003) では、ドリル、エクササイズ、コミュニケーション活動をそれぞれ以下のように定義している。ドリルとは、語または一文レベルのパターンプラクティス、エクササイズは英語のルールを定着させるための文レベルの練習であり、コミュニケーション活動は、インフォメーション・ギャップのあるペアもしくはグループの対話形式の活動。(高島, 2003, p27)
- 4) 実際には5つの課題が用意されているが、そのうちの2つを抜粋した。

(提出日 2004年9月30日)

# **The characteristics and some issues of task activities in Japanese English classes**

: Focusing on the teaching practices in Japanese primary and junior high school

Hiromi FUJII \*

The purpose of this paper is to describe the characteristics of task activities in Japanese English Classes. In order to achieve this goal, first, six dimensions which influenced the definition of task activities were clarified. And based on these, a research framework to analyze task activities in Japanese English classes was established. Within this framework, the task activities in both primary and junior high school English classes were analyzed from the following six viewpoints 1) the scope of a task, 2) the perspective from which a task is viewed, 3) the authenticity of a task, 4) the linguistic skills required to perform a task, 5) the improvisation of a task, and 6) the outcome of a task. In short, the results showed that task activities in Japanese English classes involved various types of communication practices such as playing games and making videotaped conversations for foreign students, but these activities had limited communication patterns. Finally, some issues and pedagogical implications were addressed in order to lead to further efficient English practices with task activities.

---

\* Department of English, Naruto University of Education