

# 高等学校学習指導要領における「コミュニケーション」にかんする考察と 検定教科書「英語コミュニケーションⅠ」を使用した文法指導の検討

## A Study on “Communication” in the Courses of Study for Senior High Schools and Grammar Teaching Using English Communication I Textbooks

福永 堅吾<sup>1)</sup>

Kengo Fukunaga<sup>1)</sup>

**Abstract:** It has been a long time since the Courses of Study stated that English language subjects should aim to develop students’ “communication skills.” Although many researchers have suggested ways to improve instructors’ English classes, few studies have fundamentally considered what the “communication” means in the Courses of Study. Some studies also pointed out the tendency to downplay grammar instruction in an effort to train English communicative competence in English, and the need for adequate grammatical instructions as well as vocabulary instruction. Therefore, this paper aims to consider the term “communication” in the Courses of Study for Senior High Schools first of all, and to clarify what the Courses of Study essentially say about “communication,” and whether there are any problems in the description. Another purpose of this study is to analyze the grammar exercises in English Communication I textbooks. The results of the textbook analysis show that, while there are some good questions in the textbooks, instructors should pay attention to the “situation” represented by the sentences in questions, i.e., a series of grammatical exercises should be set in a certain situation so that students are not confused in understanding the contexts while answering the questions.

**Keywords:** English education, grammar instruction, language activities, English communication, the Courses of Study

### 1. はじめに

2018年に告示された新しい『高等学校学習指導要領』(以下、指導要領)が2022年度より年次進行で実施されている。この改訂で、英語科目として「英語コミュニケーションⅠ～Ⅲ」および「論理・表現Ⅰ～Ⅲ」が設定された。前者「英語コミュニケーション」は「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「五つの領域」を「言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して、(……)総合的に扱う」ことをめざし、一方、今回の改訂で新たに設けられた後者の「論理・表現」は「『話すこと』、『書くこと』を中心とした発信力の強化を図るため、特にスピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッション、まとまりのある文章を書くことなどを扱う」科目である(文部科学省, 2018, p.8)。

「英語コミュニケーション」(以下、EC)にあつては、後述するように、「コミュニケーション能力の育成」をめざした外国語教育をするように、と新しい指導要領に書かれている。いわゆる「コミュニケーション・アプローチ」である。しかしながら、指導要領のいう「コミュニケーション」とはそもそも何であるのかという前提について了解が抜け落ちており、英語教員は指導要領に記された手順にしたがって学習者に教授するわけであるが、これはともすると「コミュニケーション」について批判的な視点がないままに、コミュニケーションにかんする狭小な考えのひとつを提示してしまう恐れがあると、たとえば宇野(2022)のような先行研究によって指摘されている(後述)。

東京都立産業技術高等専門学校では、本科1年生の「英語Ⅰ」および同2年生の「英語Ⅱ」の教材として、ECの検定教科書を採用している。たとえば「英語Ⅰ」は「基礎的・基本的な構文・文法を習得できる」ことを到達目標の1つとして掲げている。したがって使用する教材は、文法事項の習得を目的とした指導にかなうことが求められ、英語でのコミュニケーション能力の育成を中心にシラパスが組まれたECⅠを教材として用いた場合に、どのように文法事項を教授すべきかを検討する必要がある。

そこで本稿はまず、「コミュニケーション」について指導要領が何を記述しているかを確認する。そのさい、先行研究

---

1) 東京都立産業技術高等専門学校 ものづくり工学科、一般科目

の現段階での到達点について参照しつつ、コミュニケーションにかんして指導者が指導要領の「何を」「どのように」指導しなければならないのか検証する。ついで、英語での「コミュニケーション」の教育を中心に据えた ECI の教科書に掲載されている文法問題の種類を分析し、問題のもつ特性を踏まえつつ、いかに指導することができるか、あるいはすべきなのかを考察することが、最終的にめざすところとなる。

## 2. 指導要領における「コミュニケーション」をめぐって

指導要領における「コミュニケーション」という用語は、1989年の改訂のさいに「外国語で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)ことが目標として設定されて以来、キータームとなっている。現行の指導要領では、「コミュニケーションを行う目的や場面、状況など」に対応すべく、外国語での情報伝達や相手の意図を的確に理解する力の育成が、小・中・高の学校種を問わず共通して謳われている。

現行の指導要領には、第1章第3節「外国語科の目標」の(1)として、つぎのようにある。「(……) 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(……) 育成することを目指す」(文部科学省, 2018, p.12)。もちろんコミュニケーションは、情報や考えを「的確に理解」するに越したことはないし、それらを「伝え合ったりする」ことがうまくいくのがいいのだろう。しかし、「的確に理解」できなかつたり「伝えあつたりする」ことがうまくいかなかったとき、それはコミュニケーションが成り立たないといえるのだろうか。たとえば、こちらの発した情報に対する相手の反応が予想外のものだったり、うまく意図が伝わらなかつたりするとき、情報の送り手は相手の反応から「伝わらなかった」、「理解されなかった」ことを察するだろう。「理解されなかった」ことを理解する、これはコミュニケーションが(メタレベルで)成立しているからこそ、なしえるのではないだろうか。

また、解説の項には「(……) 外国語科の特性として、目標を達成するための言語活動において他者とのコミュニケーションが必要」(同, p.17)という記述に出くわす。外国語でなされるコミュニケーションには誰かしらの「他者」を必要としており、その「他者」とのコミュニケーションのうち何かしらの「目標」があつて、それをクリアすることが、「外国語科の特性」として想定されている。「目標を達成するための言語活動」ということであれば、たとえば本やテレビ、インターネットの記事でさえ、何かしらの目標(意図とと言ってもいいかもしれない)をもったメッセージを読者に送ってくる言語活動ではないだろうか。これらの媒体の送るメッセージを読者が受け取ることは、コミュニケーションではないのだろうか。そしてそこには、指導要領が想定する意味での「他者」——コミュニケーションの相手となるべき目の前の「他者」——は存在するだろうか。

「コミュニケーションとは何か」という豊かな議論のなかへは本稿では踏み入らないが、つぎのような示唆は、本稿を進めるうえで有益なヒントになるかもしれない。池田他(2000)は、コミュニケーションは、ある人が意図した意味が、その意図どおりに受け止められたときに成立し、別の意味で受け取られたらコミュニケーションは行われなかったことになるのだろうか、と問いかける。たとえば、意図したことは異なる形で誤解が生じるような状況であっても、それはコミュニケーションのひとつであろう。コミュニケーションが成立しないところでは、誤解が生じたことさえ理解ができなくなる。あるいは、相手の問いかけに対して答えないことが、むしろ言葉で答えるよりも大きな意味合いをもった答えになりうることもある(p.21)。Watzlawick, Beavin & Jackson(1967)が指摘するように、「コミュニケーターの意図の有無が、コミュニケーションが起こるための前提条件とはならない」(池田他, 2000, p.29: P. ワツラヴィック他, 1998, pp.31-32)、つまり、人は必ずしも何かしらの意図をもっていなくても相手に何らかのメッセージを送ることも十分にあり得るわけである。

あるいは教育的な観点から、鳥飼(2013)は、TOEIC テストや TOEFL テストなどによって、数値としてコミュニケーション能力を計測しがちである日本社会の現状をかんがみて、「コミュニケーションを単に情報伝達するためのスキルだと軽視していることの結果」であると批判し、そこにはコミュニケーションにかんして日本社会での「誤解」があるとし、「人間が行うコミュニケーションは、相手との相互行為であり、人間同士の関係作り」(p.92) が根底にあることが理解されていないと述べる。そのうえで、外国語によるコミュニケーションには、「文法や語彙などの言語知識は無論のこと(……)、一貫性をもって話したり書いたりする能力(……)、言語を状況に応じて適切に使える能力など(……)、極めて多層的かつダイナミックな能力が関わって」くることを強調する(同)。

指導要領の記述に戻ってみると、「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」のは、コミュニケーションの一部を謳っているに過ぎないことがわかる。「的確」でなくても伝わってしまう事柄もあれば、「理解できない」、「伝わらない」、ときには「伝えない」ことさえもコミュニケーションになる。そして「目標を達成する」という目的も、コミュニケーションには十分条件ではあつても、必要条件ではない。目標を達成しなかつたときにも、そこにはコミュニケーションが成立していることは、上で確認したとおりである。要するに、支柱となるべき「コミュニケーション」についての了解が、じつは十分に検討されないまま、ことばの表面的なところだけを掬いとった(あるいは、少

なくともそのような印象を与える)指導要領が、指導者に提示されていると言えるのではないだろうか。

このように、「コミュニケーション」の何たるかという指針がわれわれにはあたえられないまま、指導要領には堂々と「コミュニケーション能力の育成」が定められている状況にあることを、宇野(2022)は鋭く指摘している。たとえば“Could you open the window?”という依頼には、これに然るべき応答(“Sure.”など)がなされ、その後にとられる行動(実際に窓を開けてくれる)によってコミュニケーションの「結果」が検証可能であることが、あらかじめ織り込まれている。つまり、外国語教育で取りあつかわれる「コミュニケーション」は、その背後に「合理的判断」(「窓を開けて」と頼まれたら、合理的に判断して窓を開けてあげようとする)が想定されており、これは「目的達成型コミュニケーション」といわれる。しかし、当然ながら外国語でなされるコミュニケーションのすべてが「目的達成型」ではない。学校での外国語教育のシラバスとして基本とされるコミュニカティブ・アプローチが「意味の伝達」に重きをおくのであれば、その「意味の伝達」がなされたらコミュニケーションの目的が達成されるという「目的型達成型コミュニケーション」に与した教育を行うことになる。つまり、指導者が無自覚に狭小なコミュニケーション観のひとつを学習者に教授することにつながると、宇野は危惧している。

日臺他(2012)は、指導要領がコミュニケーションを中心に据えた外国語教育をするようになってからというもの、「文法軽視」の傾向にあることに警鐘を鳴らし、文法は語彙に劣らずコミュニケーションに必須で、不可欠なツールあることを学習者に納得させる教育方法を模索すべきであると述べる[1]。また、*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*(2006)という、アメリカの外国語教育にかかわる9つの団体が策定した外国語教育の理念的指針のなかに、「世紀を超えた文学を通じたコミュニケーション」と述べられていることを引きつつ、「教材から伝記、小説、随筆などを排除し『聞く・話す』中心の『言語活動』を強調した日本とは違う」と、*Standards*の提示する理念とは異なる方向に日本の外国語教育が向いていることを指摘している[2]。

以上のように、指導要領のいう「コミュニケーション」の実態が不明瞭であるところでは、指導要領を土台に授業を組み立てたとしても、けっきょくは不明瞭な授業が構築されるだけではないだろうかという疑念が生じる。ところが先行研究は、教育現場では指導要領に沿った授業が展開されていないので、現行の指導要領の記述をなぞって検定教科書の特徴を理解し、指導者の授業改善を行うべきといった主旨で書かれていることが多い。外国語教育における言語活動とはすなわちコミュニケーション能力の育成を意図した活動であり、指導者の計画や意図をもとにした活動であるべきとする研究もある。では、指導者のその「計画や意図」とは何にもとづくのかということ、やはり指導要領にたどり着くのであるが、多くの研究は指導要領のいう「コミュニケーション」を自明のものとして受け止めたまま論を展開しており、先に触れたいくつかの先行研究を除いて、「コミュニケーション」そのものへの批判的な視線から眺めたもの(あるいは、批判的にとらえるべきというポーズをとるもの)は、少ないのが現状である。

### 3. 教科書の分析

2.で見たように、コミュニケーションとはいうものの、その実態が定まっておらず、かつ、コミュニケーションを謳うあまりに文法を軽視する傾向に陥らないために、先に挙げた鳥飼(2013)が指摘するように、コミュニケーションを図る以前に学習者に根付かせるべき文法を、新しいEC Iの教科書ではどのように教授できるのかを考えてみたい。そのために、以下のような手順で、EC Iに掲載された練習問題の分析を行った。

#### 3-1. 分析対象

分析対象としたのは、東京都立の高等学校において、2023年度に採択数の多い出版社4社の教科書のうち、難易度が中級以上の4点、それに本校で採択している1点を加えた計5点である(表1)[3]。各教科書において設定されている言語活動のうち、文法事項の解説とともに掲載されている、文法指導が目的である練習問題(以下、問題)を分析の対象とした。また、以下の本論では表1に示す略称で教科書名を記す。

表1. 分析対象教科書(アルファベット順)

教科書名	出版社	略称
<i>All Aboard! English Communication I</i>	東京書籍	AL
<i>APPLAUSE ENGLISH COMMUNICATION I</i>	開隆堂	AP
<i>BIG DIPPER English Communication I</i>	数研出版	BI
<i>CROWN English Communication I</i>	三省堂	CR
<i>ELEMENT English Communication I</i>	啓林館	EL
<i>Power On English Communication I</i>	東京書籍	PO

### 3-2. 問題の分類

各教科書とも、単元(Lesson, Unit など)の途中または章末(あるいはその両方)に、当該の単元で新出する文法事項が解説され、そのあとに問題が掲載されるというのが、おおよその体裁である。それらの問題を、対象とするすべての教科書において確認し、「空所補充」、「語句の並べ替え」、「状況説明」等の7種類に分類し、問題数を集計した(表2)。その7種類の分類がそれぞれどのような問題であるか、以下に挙げる[4]。

#### (1) 空所補充

英文中に空欄が設けられており、適する語句を補充して英文を完成させる。教科書によって出題形式がさらに以下の4種類に分類できる。

- (a) 選択肢のなかから、あたえられた日本語の意味にあう英文となるように、語句を選ぶ
- (b) 日本語はあたえられておらず、英文の意味が成り立つ語句を選択肢から選ぶ
- (c) 語句の選択肢はなく、あたえられた日本語をもとに考えて語句を補充する

なお、学習する文法事項を用いて、空所に比較的長い英語を自分で考えて補充する、いわば「空所補充形式の英作文」も「空所補充」問題にカウントし、これを(d)として分類した。

#### (2) 語句の並べ替え

英文中の( )内にあたえられた語句を並べ替えて、意味をなす英文を完成させる。これも以下の2種類に細分される。

- (e) あたえられた日本語の意味にあうように英文を完成させる
- (f) 日本語はあたえられておらず、所与の語句から全体の文意を類推して英文を完成させる

#### (3) 状況説明

イラストの状況をあらわす英文や、図表等から読み取れる情報をもとに英文を作成する。以下の2種類に分けられる。

- (g) あたえられた語群を用いて英文を作成する
- (h) 語群はあたえられておらず、イラストや図表等の情報をもとに英文を作成する

#### (4) 自由英作文

所与のテーマにもとづいて英文を自作する。使用する語句が語群としてあたえられているか否かの2種類に分けられる。

#### (5) 語形変化

( )内の語句を文脈に適した形に書き換える。日本語あり／なしの2種類に分けられる。

#### (6) 英文書き換え

所与の英文を、異なる文法を用いた英文に書き換える。そのさいに使用する語句が語群としてあたえられているか否かの2種類に分けられる。

#### (7) 対話完成

対話が成立するように英文を作成する問題である。たいていの場合、2者での対話のうち、後者の応答文等を答えさせることが多い。

### 3-3. 分析結果

3-2の手順にしたがって集計した問題数を、数の多い順に並べたのが表2である。表2に分類した文法問題を教科書別に集計した結果が表3である。

表2. 教科書6冊における文法問題の種類と問題の総数

種類	問題数	割合(%)
空所補充	165	34.0
語句の並べ替え	133	27.4

状況説明	94	19.4
自由英作文	15	3.1
語形変化	33	6.8
英文書き換え	30	6.2
対話完成	15	3.1
計	485	100

表 3. 教科書別の文法問題の種類と数

種類	AL	割合(%)	AP	割合(%)	BI	割合(%)	CR	割合(%)	EL	割合(%)	PO	割合(%)
空所補充	48	45.3	60	41.7	7	14.3	40	43.5	2	6.5	8	11.6
語句の並べ替え	5	4.7	84	58.3	0	0	0	0	0	0	44	63.8
状況説明	33	31.1	0	0	24	49.0	11	12.0	26	83.9	0	0
自由英作文	0	0	0	0	2	4.1	6	6.5	3	9.7	4	5.8
語形変化	20	18.9	0	0	0	0	2	2.2	0	0	11	15.9
英文書き換え	0	0	0	0	10	20.4	18	19.6	0	0	2	2.9
対話完成	0	0	0	0	6	12.2	15	16.3	0	0	0	0
計	106	100	144	100	49	100	92	100	31	100	69	100

表 2 においてもっとも多かった「空所補充」の問題は、多寡の差はあるにせよいずれの教科書でも出題され、なかでも AL, AP, CR の 3 社の教科書では、もっとも多く掲載されている。「語句の並べ替え」は AP, PO の 2 社で多く掲載されており、PO についていえば、これが最多の種類であった。ついで「状況説明」では、3 社で多く掲載され、うち BD と EL にはこのタイプの問題数がいちばん多かった。また、所与の日本語を英語に直す、いわゆる和文英訳の問題はいずれの教科書にも出題されていなかった。

問題数が多かった上記 2 種類の問題について、教科書別にさらに詳細に分析した結果が表 4 である。

表 4. 教科書別の出題形式((a)~(h)の記号は、3-2.の分類に相応する)

種類	出題形態	AL	AP	BI	CR	EL	PO
空所補充	(a)選択肢あり, 日本語あり	5	0	0	0	0	0
	(b)選択肢あり, 日本語なし	4	27	2	34	0	6
	(c)選択肢なし, 日本語あり	10	33	0	0	0	0
	(d)選択肢なし, 日本語なし	29	0	5	6	2	2
替並べ	(e)日本語あり	0	36	0	0	0	2
	(f)日本語なし	1	48	0	0	0	24

#### 4. 考察

全体的に問題数の多かった「空所補充」から確認してみる。特徴として(a)から(c)のタイプの問題は、教科書の難易度にかかわらず多く掲載されている。筆者も日頃の授業の演習問題や定期試験で「空所補充」の問題を多く出題するが、出題にあたっては文法指導を目的とするため、当然ながら解答に要する語彙は既習語であることに留意する必要がある。たとえば(b)のタイプには以下のような問題がある。

<p>例 1. 空欄に入る最も適切な語を下から選び、英文を完成しましょう。</p> <p>1. I ( ) swim very well when I was a child.</p> <p>2. However, I ( ) swim well now because I broke my leg last year.</p> <p>3. I ( ) swim when I am in trouble in the sea or river, so, I will practice.</p> <p style="text-align: center;">cannot / could / should</p>	(AP, p.53)
--	------------

この問題では、使用語彙が既習語に限られており、また“I ( ) swim”が 3 問ともに共通しており、学習者は英文の後半から全体の文意を考えて、ふさわしい助動詞を選択するというプロセスを経る。助動詞の基本的な意味を把握してい

ることが確認でき、空欄の前後のみを見れば解けてしまうような、テクニックに依存したのではなく、文全体の意味に依存しなければ解答できないという点で、良問であると思われる。

「空所補充」の(d)に分類した問題がもっとも難易度が高いと考えられる。たとえば(d)はつぎのようなものである。

例 2. Complete the sentences with your own ideas.

1. I've decided to \_\_\_\_\_
2. I'm planning to \_\_\_\_\_
3. I was lucky to \_\_\_\_\_

(CR, p.18)

ターゲットとなっているのは to 不定詞の用法であるが、そこは解答の最初の 1 語で動詞の原形を使っているかどうかで判断できる。この問題の難しさは、解答の 2 語目以降を、文意を破綻させることなく、かつ to 不定詞以外の文法事項にも留意しつつ、独自の英文を完成させる点にある。CR は難易度が高い教科書の 1 つとされており(津久井, 2023, p.143), ある程度水準に達している学習者が使用することを想定していると考えられ、より高度な英語運用能力の涵養を目的とする場合には適した問題であろう。

ついで「語句の並べ替え」の問題は、中級レベルの AP および PO において出題数が多い。(e)のタイプの問題は和文英訳に類する問題と見ることができる。たとえばつぎのような問題である。

例 3. ( )内の語句を正しい語順に並べかえて言ってみましょう。

1. Patients ( in / stay / hospitals / cannot ) at ease without nurses' care.

患者は看護師の看護なしに安心して病院にいることはできません。

(AP, p.59)

このタイプの問題で留意すべきは、日本語と英語の両方の統語処理能力が求められる点であり、とくに初学者の場合、日本語の語順を英語のそれへと変換したうえで、英文を完成させる能力が問われる。英語の初学者がよくエラーを起こすのは、日本語の語順をそのまま英語に置き換えようとするときであろう。言語学習におけるエラーは、学習者が気づくことなく繰り返され(Gass & Selinker, 2008), そうしたエラーは指導者など文法知識が正確な他者によって指摘されないことと学習者には自覚されない(Phuket & Othman, 2015)。したがって教室で外国語を指導するうえでは、学習者が肯定証拠だけでなく、否定証拠をも得ることができる、つまり、なぜエラーであるのかについての理解が促され、それによって学習者のなかで目標言語が大きく発達するという点を十分に考慮する必要がある。授業内でエラーについて指導者からのフィードバックを得ることで、学習者がエラーへの気づきを促し、自らエラーを訂正しながら言語を習得することができる点は、教室で外国語を学習する意義であると考えられる(佐野他, 2011)。

出題方法についても指導者にとって肝要な点があり、若林・根岸(1993)が指摘するように、文脈の関係がない単文のライティングが続けて出題されると、学習者はその度で頭の中で文脈を切り換えなければならないらず、煩瑣な作業をすることになる、ということである。これは授業での問題演習においても同様で、単文でライティングをさせるよりも、文脈のあるまとまったパッセージのなかで英語を考えさせることで、文脈における語の意味合いのちがひ、動詞の時制など、単文ごとで状況が切り替わる問題では指導できない内容に触れることが可能となると考えられる(そうした良問の作成には時間を要するが)。その点、上に挙げた例 1 は、3 問の英文が一連の文脈でまとまっており、また AP の「語句の並べ替え」にも同様に、ひとつのストーリーで複数の問題が構成されたものがあり、こうした問題は学習者に余計な負担をかけずに済むかもしれない。

## 5. おわりに

本稿は、前段では「コミュニケーション」という用語が、指導要領が記すよりも多層的であり、ともすると指導要領の想定する範囲にはおさまらないコミュニケーションは削ぎ落とされてしまう可能性があり、十分といえる道しるべが示されていないのが現状であることを述べた。外国語の指導者はこの現状を肝に銘じたうえで学習者と向かい合うべきであろう。文法を骨抜きにしたのではコミュニケーションの土台はできあがらず、それこそ“broken”な英語を習得することに陥りかねない。後段で考察した教科書に掲載されている問題は、学習者の理解をうながすという点から見ても、良問と思われるものが多くあるが、たとえば高等専門学校では 1 コマの授業で 90~100 分の授業計画を立てなければならない。そうすると、指導者が演習問題を別途用意する必要が出てくることが多いが、そのさいにも、出題する問題の種類には留意が必要となるだろう。学習者の言語習得に資する教材を作成するには、それ相応の研究が求められることは、言を俟たない。

最後に、本稿の抱える課題について述べておく。第1に、巷間であまりにも軽率に語られる「コミュニケーション」については、社会学や心理学の知見も動員しつつさらに深く検証すべきではないかと考える。第2に、今回の分析で掲載数の多かった問題種類について、たとえば「空所補充」や「語句の並べ替え」ではどのような英語の技能が鍛錬されるのか、あるいは文法指導にあたるさいの出題として果たしてふさわしいのか、という観点で検証する必要がある。

## 注

- [1] ただし日臺他(2012)においても、外国語教育におけるコミュニケーションの前提について、疑念は向けられていない。
- [2] 現行の指導要領にも「伝記」、「小説」、「随筆」あるいは「文学」ということばは使われておらず、たとえばEC Iにあつては「読むこと」として取り上げられるのは、「電子メールやパンフレットなど」や「説明文や論証文など」で、前者は「日常的な話題」についての「必要な情報」を読み取る能力、後者は「社会的な話題」について「概要や要点を把握するために」「それらを整理して区別しながら読む」能力の向上をめざすとされている。
- [3] 都立高等学校における教科書採択結果は、東京都教育委員会(2022)を参照した。
- [4] 問題が「書くこと」ではなく「話すこと」を目的として設定されている場合は、集計から除外した。ただし例3のように、「話すこと」が目的ではあるが「語句の並べ替え」の問題である場合、「書くこと」の問題としても転用できるため、集計の対象としていることもある。また、複合的な問題、たとえば「図表を見ながら行われている対話を完成させなさい」のようなものは、図表を見てその状況を説明するのか、あるいは対話を完成させるのか、どちらにウェイトが置かれているかを検討して分類した。

## 参考文献

- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Phuket, P. R. N., & Othman, N. B. (2015). Understanding EFL Students' Errors in Writing. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 99-106.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York/London: W.W. Norton & Company. [P.ワツラヴィック・J.B.バヴェラス・D.D.ジャクソン, 尾川丈一(訳). (1998). 『人間コミュニケーションの語用論——相互作用パターン, 病理とパラドックスの研究』二瓶社.]
- 浅見道明・江原一浩・関谷裕美・高木亜希子・谷光生・八木孝之・Robert Juppe. (2022). *Power On English Communication I*. 東京書籍.
- 池田理知子・E. M. クレーマー. (2000). 『異文化コミュニケーション・入門』有斐閣.
- 石川慎一郎・中西のりこ・Peter J. Hawkes・ドールトン フランク・磯部達彦・真田弘和・増見敦・旗谷涼子・青田祐子・西岡誠士. (2022). *BIG DIPPER English Communication I*. 数研出版.
- 卯城裕司・磐崎貞真・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*. 新興出版社啓林館.
- 宇野光範. (2022). 「英語教育のコミュニカティブ・アプローチにおける『コミュニケーション』の意味」『神戸親和女子大学研究論叢』55, 1-12.
- 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. (2022). *All Aboard! English Communication I*. 東京書籍.
- 佐野富士子・長崎睦子. (2011). 「第7章 教室での英語」佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子(編). 大学英語教育学会(監修). 『英語教育学大系 第5巻 第二言語習得——SLA 研究と外国語教育』212-247. 大修館書店.
- 霜崎實・岩佐洋一・大堀壽夫・河野力・坂下ちづる・滝田裕幸・津久井貴之・辻本千鶴子・中田淳予・松原一宣・望月尚子・由井ロバート・渡辺靖・George Deaux・Ann Slater・石黒文雅・亀谷みゆき. (2022). *CROWN English Communication I*. 三省堂.
- 菅正隆・遠藤真希子・小金丸 倫隆・田中 真由美・長谷川佑介・蛭田 勲・吉田 章人・ラムリ 優美. (2022). *APPLAUSE ENGLISH COMMUNICATION I*. 開隆堂.
- 東京都教育委員会. (2022). 「令和5年度使用都立高等学校及び都立中等教育学校(後期課程)用教科書教科別採択結果(教科書別学校数)」[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press\\_release/2022/files/release20220825\\_01/sankou.pdf](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2022/files/release20220825_01/sankou.pdf)
- 鳥飼玖美子. (2013). 「英語コミュニケーションは測れるか」大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子『英語教育, 迫り来る破綻』83-116. ひつじ書房.

- 津久井貴之. (2023). 「高等学校『英語コミュニケーション I』の教科書の比較分析——単元構成及び領域統合型言語活動に焦点を当てて——」『群馬大学共同教育学部紀要人文・社会科学編』 72, 139-162.
- 日臺滋之・松本博文・高橋貞雄・鈴木彩子・小田眞幸・榎本正嗣・丹治めぐみ. (2012). 「大学入学前の文法の定着度に関する研究」『論叢：玉川大学文学部紀要』 53, 31-58.
- 福永堅吾. (2019). 「文法指導を目的とするライティング活動で大切なことは何か」『語研ジャーナル』 18, 93-102. (一財)語学教育研究所
- 文部省. (1989). 『高等学校学習指導要領(平成元年)』 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/old-cs/1322503.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322503.htm)
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説——外国語編 英語編』 [https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_09\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf)
- 若林俊輔・根岸雅史. (1993). 『無責任なテストが「落ちこぼれ」を作る』大修館書店.

## 謝辞

本研究は東京都立産業技術高等専門学校における「令和 4 年度特別研究期間制度」により研究助成を受けたものである。