

まえがき

昨今の日本では、少子高齢化の人口減少を埋めるかのように定住外国人のさらなる増加が予想されている。日本語教育においては、そのような外国人の日本語のニーズの多様化に対応できる質の高い日本語教師が以前にもまして求められるようになり、教師の国家資格化など制度上の改革も様々行われている。日本語教育は変革の時期を迎えているとも言える。筆者は、第二言語習得という分野にアメリカで出会って以来、それを専門分野としてきた。特に教室習得研究の分野の研究成果は教育現場の実践に大きく貢献できる分野だと確信している。日本語教育においても、「Focus on Form」や「タスクベースの言語指導 (TBLT)」というような考え方が広まってきたことは喜ばしいことだと思っているが、ある概念が広まると、その情報の受け手にはいく通りにも解釈が生まれるのは世の常である。いつの間にか、気がつけば、誤った解釈や混同した記述が文献やネット上にも散見されるようになっていた。例えば、「Focus on Form」が文法回帰や単なる文法重視の概念であるかのような記述や、「TBLT、日本語教育ではタスク先行型という名で知られる」といった文言である。筆者はそのような記述を目にする度にそのような誤解がどこから生じるのか疑問に思っていた。Focus on Form やタスクの研究が盛んなアメリカの大学院で学んできただけに、これまで筆者が帰国後もその動向を追って理解してきたことと、ちまたに流布する解釈が乖離していくような感覚を覚えたのである。

それで、この機会に、タスクに関わる見解や教授法を整理し、改めて TBLT とは何かを考察しようと思ったのが、本書の執筆のきっかけである。「タスク」という用語は教育現場でしばしば使われるが、何がタスクなのかが曖昧になっているように思われる。「コミュニカティブ」という用語も然りである。また、SLA の知見に基づいて提唱された TBLT の全体像が、一般にはあまり知られていないことにも気がついた。調べ始めると、TBLT の教材開発の手順を検証した実証研究や実践報告が近年は増加していることが

わかり、執筆準備の文献調査のプロセスを通して筆者が新たに学ぶことも多かった。もちろん、何かの教授法が提案されたからといって、それをどこまで取り入れるかは教育機関や教師の裁量に委ねられている。しかし、まずは TBLT とは本来どんな教授法であるのかを知ってほしいと考えた。今では、ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の Can-do 能力記述文によりレベル別の能力基準が示され、日本語教育においても課題遂行能力の習得が重視されるようになってきている。CEFR はその方法論については、学習者に合わせて教授法を選択すればよいとしていて、特定の教授法を推奨しているわけではない。しかし、課題遂行能力の習得を旨とするなら、シラバスも教室活動も評価も全てにタスク (課題) を用いる TBLT は、うってつけの教授法に思えるのである。

執筆を思い立ったときは、TBLT という教授法のもっと実践寄りのことが書けるかと思っていた。しかし、TBLT の本質を理解してもらうには、理論的背景をまずは知ってもらいたいと思うようになり、当初考えていたより理論的な内容になってしまった。理論は難解だなどと敬遠せずに、読み進めていただけたら幸いである。小手先の表面的なテクニックで TBLT をどのように実施するかを学んだだけでは、言われるがままに授業を行うだけに終わってしまい、それ以上の広がりは見込めないと思われる。むしろ「なぜこんなことをやらなくちゃならないんだろう。」と疑心暗鬼になるかもしれない。理論を理解し、自分の頭で考えてこそ、本当の意味での実践が可能になり、さらなる応用や発展が見いだせるであろう。

本書では、第 1 章で TBLT の根幹にある SLA、特に Instructed SLA と言われる分野の研究動向を扱っている。TBLT は SLA の知見を集約したような教授法なので、まずは SLA 研究からどのような知見が得られているのかをまとめた。第 2 章では、コミュニケーションアプローチの普及と共に使用されるようになったタスクについて、SLA 研究者から提案された TBLT とは異なるアプローチも含め整理し、TBLT の理念についてもまとめた。第 3 章では、TBLT の教材開発のプロセスについて、ニーズ分析からタスクの難易度の決定方法や評価方法を紹介している。SLA の知見に基づくだけでなく、教材開発のプロセスにおいても信頼性や妥当性を高める検証が行われて

おり、それに基づいた提案をまとめた。第4章では、実際に授業を行うにあたり教師が留意すべきことを論じている。SLAの研究成果を教育実践に落とし込むとどうなるかを考察したものである。

そして、第5章では日本語教育にTBLTを導入する意義について、筆者なりの考えをまとめた。少しでも多くの方にTBLTの本質を理解していただき、これを出発点によりよい日本語教育に向けての議論が深まることを願っている。

最後に、本書の出版にあたり、くろしお出版の池上達昭氏には前著に続き大変お世話になった。この場を借りて感謝の意を表したい。

2025年2月

小柳かおる

目 次

第1章 Instructed SLA (ISLA) 研究の動向.....	1
1. ISLA 研究の始まり.....	1
2. 相互交流論 (Interactionist).....	3
2.1 インタラクション仮説.....	3
2.2 アウトプット仮説.....	7
3. 認知的アプローチ (Cognitivist).....	9
3.1 インストラクションの効果.....	9
3.2 SLA の認知的プロセス.....	15
3.3 形態素・統語の発達段階.....	21
4. 認知的相互交流論 (Cognitive Interactionist).....	24
4.1 明示的学習 vs. 暗示的学習.....	24
4.2 用法基盤的アプローチ.....	30
5. 社会文化理論 (Sociocultural Theory).....	35
第2章 外国語教授法におけるタスク.....	39
1. ISLA 研究と外国語教授法.....	39
2. シラバスデザイン.....	42
2.1 統合的アプローチのシラバス.....	43
2.2 分析的アプローチのシラバス.....	46
3. Task-supported の言語指導 (TSLT).....	48
3.1 コミュニカティブアプローチとタスク.....	48
3.2 語彙シラバスとタスクベースの学習 (TBL).....	52
4. 心理言語面を考慮したタスクベースの言語指導 (TBLT).....	57
4.1 ISLA 研究とタスク.....	57
4.2 TBLT の方法論上の原則.....	61

第3章 TBLT の導入と教材開発	69
1. TBLT 導入のプロセス	69
2. ニーズ分析	70
2.1 タスクの特定	72
2.2 目標談話分析	76
3. シラバスデザイン	86
3.1 タスクの分類と選別	86
3.2 教育タスクのデザイン	87
3.2.1 タスクの構成要素に関する枠組み	87
3.2.2 教育タスクの配列	91
3.2.3 タスク配列の SSARC モデル	96
3.2.4 ニーズ分析に基づくタスクデザイン	101
4. 言語運用能力のアセスメント	107
4.1 タスクベースの言語アセスメント (TBLA)	107
4.2 教室における TBLA	113
4.2.1 初期の提案	113
4.2.2 TBLA におけるタスクの複雑さの操作	116
4.3 大規模試験における TBLA	121
5. プログラム評価	122
5.1 プログラム評価の方法	122
5.2 プログラム評価の実例	125
第4章 TBLT における教室指導	129
1. 学習者が習得すべき言語能力	129
1.1 課題遂行能力の習得	129
1.2 言語運用の心理言語的側面	130
1.3 複雑さ、正確さ、流暢さ (CAF)	134
2. コンテキストの中で教える意味	137
2.1 文法説明の是非	137
2.2 文法ドリルの是非	145

2.3 暗示的学習メカニズムの活性化	148
3. インタラクションの重要性	151
3.1 インプットの意義	151
3.2 ペアワーク／グループワークの意義	156
4. Focus on Form の手法	160
4.1 タスクの認知的複雑さの操作	160
4.2 タスクのプランニングと繰り返し	162
4.3 教師のフィードバック	165
4.4 その他の Focus on Form	172
5. 学習者の個人差への配慮	176
5.1 言語適性	177
5.1.1 音韻処理能力の重要性	177
5.1.2 言語適性とインストラクション	180
5.2 動機づけ	182
5.2.1 動機づけを高めるストラテジー	182
5.2.2 タスク動機	187
第5章 日本語教育における TBLT の可能性	191
1. TBLT 導入の意義	191
1.1 SLA 研究と TBLT	192
1.2 CEFR と TBLT	193
1.3 教育の潮流と TBLT	196
1.3.1 アクティブラーニングと TBLT	196
1.3.2 インストラクショナルデザインと TBLT	198
2. TBLT の教材開発のガイドライン	206
3. カリキュラムの刷新に関わる問題	215
3.1 教師のピリーフと TBLT	215
3.2 教師教育のあり方	218
4. 今後の方向性	221

参考文献	224
索引	245

第1章

Instructed SLA (ISLA) 研究の動向

1. ISLA 研究の始まり

言語学という分野が多岐にわたるように、第二言語習得 (Second Language Acquisition: 以下, SLA) という分野にも様々な領域や理論的アプローチが存在する。例えば, Chomsky の主張する普遍文法を備えた「言語習得装置」が, SLA においてどこまで機能しているかを探る言語学的アプローチで SLA 研究が行われることもある。そんな中で, SLA には教室学習者を念頭に置いた Classroom SLA/Instructed SLA と呼ばれる分野があり, 外国語教育に最も寄与し得る研究だとされている。今では自然習得に近い環境で外国語を教えようとするナチュラルアプローチのような教授法があるように, 一口に教室習得環境と言っても教授法は多様化している。また, アニメや漫画を通して学ぶ学習者や, PC や携帯のアプリ, SNS のツールなどを使って独学する学習者が増加し, 教室が必ずしも言語の唯一の学びの場ではないケースも増えている。SLA 研究の手法としても, 教室環境だけではなくコンピュータ学習による実験や, 教室の外で母語話者 (native speaker: 以下, NS) と学習者がペアで会話のやりとりをするような実験も行われている。そのためか, 今では Classroom SLA より Instructed SLA (以下, ISLA) という名称の方がよく使われ, 定着しているようである。

この分野の始まりは, やはり何ととっても Krashen (1977, 1980 等) の「モニター理論」が大きなきっかけだったと言えるだろう。ISLA は, Krashen の提示した仮説を批判することにより発展してきたと言っても過言ではない。特に, 「インプット仮説」と「習得/学習仮説」はその後, 大きな議論を巻き起こした。「インプット仮説」は, 「理解可能なインプット (comprehensible

第2章

外国語教授法におけるタスク

1. ISLA 研究と外国語教授法

ISLA 研究は教室学習者を念頭に置いた習得研究なので、教育現場に還元できる示唆に富んだ分野だと言える。第1章の表1-1で示した Long & Robinson (1998) の言語指導のオプションの表に、筆者がさらに加筆したのが以下の表2-1である。外国語教授法は全てが SLA 研究に基づいて提案されたものではないが、過去には行動主義心理学と構造主義言語学からオーディオリンガルメソッドが生まれたり、Krashen のモニター理論に基づいてナチュラルアプローチ (Krashen & Terrell, 1983) が提案されたりしてきた。表2-1では SLA 研究の概念と教授法を結びつけて、その関係を示した。

表 2-1 第二言語習得の基本概念と外国語教授法 (小柳, 2008 を一部改定)

指導の 焦点	Meaning-Focused Instruction	Form-Focused Instruction (FFI)	
言語処理 モード	Focus on Meaning (FonM)	Focus on Form (FonF)	Focus on FormS (FonFS)
関連する 教授法	ナチュラルアプローチ, イメージン, 自然習 得環境(母語話者とのイ ンタラクシオン)	タスクベースの言語指 導(TBLT), 内容言語統合型学習 (CLIL), 内容ベースの 指導(CBI)	構造シラバス 文法訳読法, オーディ オリンガル, 直接法, TPR
			概念/機能シラバス, コミュニカティブアプ ローチ
学習のア プローチ	分析的 (analytic)		統合的 (synthetic)

第3章

TBLT の導入と教材開発

1. TBLT 導入のプロセス

TBLT の基本的な立場は、習得が言語形式毎に起きるのではなく、習得の単位がタスクであり、シラバスデザインの分析単位もタスクだということである (Long & Crookes, 1993)。例えば、日本で生活するための日本語なら、コンビニで買い物ができるようになった、電車に乗れるようになったというようにタスク単位で生活の中でできることが増えていき、それに伴って言語も習得されると考える。助詞「デ」の使い方がわかった、マス形の過去形が作れるようになった、というようには習得は進まないというのが前提にある。教室では、学習者が能動的に言語学習に関わる伝達的なコンテキストを提供するのがタスクの役割になる。TBLT では、現実世界で学習者が遂行すべき目標タスク (target task) を定め、教室では目標タスクに近づけるための教育タスク (pedagogic task) を行う。教育タスクは、目標タスクを少し易しくしたものと考えてよいだろう。そして、TBLT のシラバスはタスクで構成され、教室活動も、学習者のパフォーマンス評価もタスク単位で行われる。J. Willis (1996) 等の TBL は言語フォーカスというセクションを設けているが、TBLT ではタスク遂行をする中で同時に言語形式も教えることを目指している。

TBLT のカリキュラムを開発するにあたっては、タスクベースのニーズ分析をすることが出発点となる。そこからタスクを特定し、タスク教材やシラバスを開発していくのである。Long (1991) は、FonF と関連づけて、シラバスについて以下のように述べている。FonF を具現化するシラバスは、言語以外の何かをやりながら、例えば、歴史を学ぶ、商談をまとめるなど、言

第4章

TBLT における教室指導

1. 学習者が習得すべき言語能力

1.1 課題遂行能力の習得

コミュニケーションアプローチが外国語教育に導入されて以来、学習者が身につけるべき能力が伝達能力 (communicative competence) であることは一般的になっているだろう。Canale & Swain (1980) の定義によると、伝達能力は、文法能力 (grammatical competence)、談話能力 (discourse competence)、社会言語的能力 (sociolinguistic competence)、方略的能力 (strategic competence) から成るものとされている。この中で、文法能力は外国語教育で最も重視されてきたものである。談話能力は、あるまとまった長さの発話やテキストを構成する能力のことである。社会言語的能力は、目標言語の文化の規範に応じた適切なコミュニケーションをする能力のことである。方略的能力には、コミュニケーションの挫折を修復する戦略と、コミュニケーションの効率を高める戦略を使う能力が含まれる。ただ、この定義は四つの構成要素から成ることを主張しているだけで、これらの異なる能力がどのように組み合わせられ、統合されて、伝達的な言語運用に至るかは説明されていない。TBLT で目指すのも伝達能力であるが、タスクとの関連でいえば課題遂行能力が重要になる。

日本語教師の中で、伝達能力の習得を日本語コースのゴールに据えることに異議を唱える人はあまりいないであろう。しかし、実際の教室指導で伝達能力を高めるような授業ができていくかということ、それは別問題である。日本国内で日本語を教える場合、教室の外にはその気になれば日本語を使う機会がたくさんあるので、教室で教えるべきは文法と読解だと考える日本語教

第5章

日本語教育における TBLT の可能性

1. TBLT 導入の意義

日本語教育では task-supported の試みは既に様々なされている。文型積み上げ式の教材や教授法が主流とされる中での改善としては最善策であったと思われる。しかしながら、学習者のニーズを把握するためのニーズ分析、目標談話の分析までを行い、それを活用して TBLT の教材やアセスメントの基準を作成し、ISLA 研究の知見を取り入れて教室活動の実践をしたという報告は、筆者が知る限りあまりないようである（ISLA 研究の知見を取り入れた報告として、向山 2016, 2018b を参照されたい）。第3章、第4章を読んで、TBLT を「ぜひ取り入れたい」「やってみたら面白そう」と思っていたただけだろうか。あるいは「今までの自分のやり方と違いすぎる」「うちではとても取り入れられない」と尻込みされただろうか。筆者は、ISLA 研究に携わってきた身として、現在明らかになっている習得のメカニズムやプロセスに合致した、心理言語面に配慮した TBLT がもっと広まってほしいと願わずにはいられない。TBLT は、SLA 研究の知見に基づいた科学的に最も妥当な教授法であると考えている。

また、日本語教育では、「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」（Council of Europe, 2001）に基づく「JF 日本語教育スタンダード」（国際交流基金）や「日本語教育の参照枠」（文化庁）が策定され、能力レベルを Can-do 能力記述文で示すことが多くなっている。本章では、そのような CEFR の理念と TBLT の関連性から、TBLT 導入の意義を考えてみたい。さらに、一般的な教育原理として「協働学習」「アクティブ・ラーニング」「インストラクショナルデザイン」などが推奨され、日本語教育にもその波は押し寄せてい