

海外での Task-Based Language Teaching (TBLT) の試み

— 社会人教育機関の初級クラスにおける実践 —

A Trial of Task-Based Language Teaching (TBLT) Abroad:
Experience from an Introductory Japanese Course in an Adult Education Program

瀬尾匡輝 (香港大学專業進修学院)

SEO Masaki (University of Hong Kong SPACE)

要 旨

Task-Based Language Teaching(TBLT)では、文型練習を最終目的とし設計された従来のタスクとは異なり、目標言語はあくまでタスクを遂行するために使われる。TBLT は従来の教育法と異なるため、TBLT の実践者たちは独自のカリキュラムの中で実践している。しかしながら、機関の一教師として働いている場合、機関既定の教材で授業を行わなければならない。本稿では文型積み上げ型の教科書を使いながら、どのようにして TBLT の理論を授業に取り入れたか、アクションリサーチ(AR)の形を取りながら報告する。

In Task-Based Language Teaching, learners use the target language to complete assigned tasks. This is somehow different from tasks based on sentence structures for acquiring specific grammar. In this paper, the author argues how he implemented TBLT into his classroom using a grammar-based textbook.

【キーワード】 タスク中心の教授法, 海外, 社会人教育, 学習者主体, ブログ

1. はじめに

国際交流基金(2008)の調査によると、香港の日本語学習者の約7割が初等・中等・高等教育機関以外で学ぶ生涯学習者であるという。これらの生涯学習者の多くは、成人学習者で、会社帰りに趣味の一つとして、旅行目的や日本の大衆文化への興味から学習している(山口, 2003)。成人教育では、従来の学校教育とは異なり、学習者が主体になり、学びたいと思った本人が誰からも強制されることなく学習する(Knowles, 1968)。そして、教師が一方的に知識や学習内容を提示するのではなく、学習者同士が対話し、ともに学んでいく環境を提供することが求められている。しかし、米本(2009)は香港の生涯学習者は趣味として日本語を学習しているにもかかわらず、そのカリキュラムは日本語能力試験(JLPT)を基準とし、試験形式と異なった学習を困難にしていると指摘する。つまり、新しい文型や語彙の導入ばかりが行われ、学習した文型や語彙を使いコミュニケーションを行うということが軽視されている。そのため、勉強しても日本語が必ずしも話せないという。また、筆者が社会人教育機関で学ぶ日本語上級学習者にライフ・ヒストリーインタビューを行ったところ、学習者は JLPT を目的に日本語を学習しているのではなく、日本語を使い日本へ旅行に行ったり、日本語で自分のことを伝えたり、日本語を話せない香港人の友達の手助けをしたりなど、他者とつながりたいと考えていることが窺われた。筆者が勤務する社会人教育機関の目標にも「初級では約150の文型を中心に学習し、文法知識を養いつつも、学

生自らが『日本語を話してみよう』とする意欲や実際にコミュニケーションができるような運用力の基礎を築く」と明記されている。しかしながら、従来の流れから、米本(2009)が指摘するように、**JLPT**を基準としたプログラム統一の試験や文型積み上げ型の教科書からは脱却しきれていない。そこで、筆者は既存のオーディオリンガル・メソッドを取り入れた文型積み上げ型の教科書とプログラム統一の試験がある中で、学習者のコミュニケーションしたいという気持ちを大切に、且つ試験の対策ができる方法がないかと模索を続けていた。その中で出会ったのが、近年プロフィシエンシー（目標言語で実生活の行動ができる能力）を育てるという観点から注目されている**Task-Based Language Teaching (TBLT)**、タスク中心の教授法である。本報告ではアクションリサーチ(以下 AR)の形を取り、筆者が社会人教育機関で行った**TBLT**の実践を振り返る。さらに、既存のオーディオリンガル・メソッドを取り入れた文型積み上げ型の教科書がある中で、**TBLT**をどう実践できるか、今後の課題や改善点も含めて議論する。

2. 先行研究

2-1. フォーカス・オン・フォームとTBLT

文法訳読法やオーディオリンガル・メソッドに代表される伝統的教授法では学習者のプロフィシエンシーを伸ばすことができなかつたという反省から、80年代以降、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング(以下 CLT)が外国語教育において大きな広がりを見せた(Richards & Rodgers, 2001)。CLTの目的は単に言語知識を身につけることではなく、コミュニケーション能力(Hymes, 1972)を育てることにある。その方法は強いCLTと弱いCLTに区別され、現在実践されているCLTの多くは弱いCLTであるという(Howatt, 1984)。弱いCLTではコミュニケーションは手段ではなく、最終目的であると考えられ、文法説明やドリル練習も取り入れられる。例えば「導入→ドリル→談話練習」という授業の枠組みの中で文型の導入・ドリルの後に言語項目に焦点をあてた談話練習のタスクを行う。しかし、この方法では学習者はその課で学んだ文型を使えばいいということを理解しているため、コミュニケーションの練習というよりもパターン・ドリルをしているのとは変わらない(和泉, 2009)。つまり、弱いCLTでは教師主導・教科書依存型の学習形態・文型積み上げ・練習問題という点で伝統的教授法とあまり変わらないのである。一方、強いCLTはナチュラルアプローチやイマージョンなどのような「よく聞き、よく話す」方法で、流暢さを身につけることができても、文法の正確さを身につけることができないと指摘されている(例えば Swain, 1991)。

そこで、伝統的教授法と強いCLTの中間に位置するフォーカス・オン・フォーム(FonF)を取り入れた**TBLT**が近年注目されている(Long, 1985; 小柳, 2008)。**TBLT**では、タスクを遂行するために目標言語を使う。つまり、学習者は教育的介入を適宜受けつつ、実際にタスクの中で目標言語を使い、習得していく。Long & Robinson(1998)はFonFを「意味に焦点を当てた授業の中で、学習者の注意を言語形式に向けさせること」(p.23)と定義し、意味を重視したタスクを行いながらも言語形式にも焦点を当てる必要があるという。FonFを取り入れた**TBLT**はもともと第2言語環境の英語教育(ESL)分野において、意味ばかりに焦点を当てた教室活動(Focus on Meaning, 以下 FonM)の中で、言語形式にも焦点を当てる必要があるのではないかとという反省のもとに発展してきた教授法である。しかし、

日本語教育におけるタスク活動は、伝統的教授法や弱いCLTの延長上に位置づけられ、文型定着を目的に行われることが多い。そのようなタスク活動では文型習得が最終的な目的となり、以下で述べるように「意味」あるコミュニケーション活動ではない。

2-2. 学習者中心から学習者主体へ

三浦・中島・池岡(2006)は「意味ある」コミュニケーション活動は何なのか議論し、コミュニケーション活動における「意味」を4つのレベルに分け、定義化を行っている(表1)。

表1 コミュニケーション活動における「意味」の4レベル

レベル1	記号的意味の授受 例 パターン・プラクティスやドリル練習
レベル2	場面や文脈に適合した意味の授受 例 話し手同士がすでに情報を知っていて、伝達する価値やニーズのないコミュニケーション(ディスプレイクエスションなど)
レベル3	伝達ニーズのある意味の授受 例 片方が情報を持っていて、他方が知らないためギャップを埋めなければならないコミュニケーション(インフォメーションギャップ)しかし、学習者が情報に興味がなかったり、人工的な街の地図を完成させることに意味があるのかと感じていれば、活動は無意味になる
レベル4	人間的な価値のある意味の授受 例 自己受容, 自己向上, 他者理解, 人間関係作りなど人が実生活で行うようなコミュニケーション

教師主導の機械的なドリル練習やパターン・プラクティスでは教師がキューを出し、学習者はただ代入し繰り返す。また、インフォメーションギャップやカード、絵を使ったタスクでは、学習者は与えられたことをこなし、必ずしも真に表現したいことを表現し、伝達活動を伴っているわけではない。多くの外国語のクラスでは、文型や語彙を定着させるためレベル1～3までの活動を行い、疑似コミュニケーション活動を通して学習を促すことが多い。また、市販されている多くのタスク集はレベル3のものが多く、前述したとおり「導入→ドリル→談話練習」という授業の枠組みの中で取り扱われ、学習者は与えられたことをこなすことに終始する。つまり、必ずしも真に表現したいと思っていることを表現するわけではない。細川(2007)もこのような活動は教師が選定したタスクやロールプレイにペアやグループで取り組む「学習者中心」の教室運営になってはいるが、仮想現実の疑似練習にすぎず、学習者自身が表現したいと感じる「学習者主体」の活動になっているとはいえないと指摘する。牛窪(2003)は学習者主体を「学習者の主体(=学習者の考えや思考)を取り上げ、教室の中で中心的に扱っていかうとするもの」(p.27)としている。しかし、一方で、学習者の考えや思考を通して、意味ばかりに焦点が当てられれば、FonMとなり、言語形式に焦点を当てることはできない。本稿では学習者の表現したいことと言語形式の両方に焦点を当てるためにFonFの手法を取り入れ、学習者中心の視点から語られているTBLTを学習者主体の活動にし、既存の文型積み上げ型の教科書がある中でいかに実践したかをARの手法を取り入れつつ、報告する。

2-3. アクションリサーチ (AR)

横溝(2001)はARを「現職教師が自己成長を目指して行う自分サイズの調査研究」とし、「教師が自己成長のために自ら行動(action)を計画して実行し、その行動の結果を観察して、その結果に基づいて内省(reflection)するリサーチ」(p.14)と定義している。つまり、ARでは、自分の授業を振り返り、改善していく。佐野(2005)はARにおける授業改善では

振り返りを重視し、ARを「ある特定の問題への『振り返り』を体系的に持続すること」(p.5)と述べている。研究手法として、ARは実験群と統制群を想定し、統計的手法を用いて分析しないことから、科学的研究ではないと批判されることもある。しかし、佐野(2005)はARの「一般化はレポートの結論に示されるのではなく、読者が共感したときに発生する」(p.12)とし、ARを読んだ読者が自分の実践に当てはめ、一般化を行うことが大切だという。本報告で紹介する事例は香港の社会人教育機関で行われたTBLTの実践である。多くの日本語教師がそうであるように、機関の一教員として働いている場合、既定の教材で授業を行わなければならない。そのような場合、日本語教師は与えられた教材内で自分の理想の教授法を模索しなければならず、大きな葛藤が生まれることもある。筆者も文型積み上げ型の教科書とTBLTという異なる考えの中で、葛藤を抱いていた。この葛藤と模索をARという形で文章化し、読者が自身の授業について振り返る際の一助になればと考えている。

3. 実践の手順

本稿では2009年9月から2010年7月まで香港大学專業進修学院で開講された初級日本語コース(週1回3時間、年間40回の合計120時間)での実践例を報告する。授業では小柳(2008)のTBLTの授業の流れ試案(表2)に基づき、教室活動を設計した。香港の生涯学習者の多くが旅行目的に日本語を学習していること(山口, 2003)から、名詞・形容詞の過去形を取り扱った課で、旅行について報告するタスクを目標とした実践を行った。以下に実践の手順を示す。

表2 手順

	学習ユニットの手順	SLAの認知過程	クラスの流れ(筆者の実践)
準備段階	①ウォーミングアップの話し合い	・既存知識の活性化	今まで習った言語知識を使い、ペアで旅行を計画し、クラスメートにどんな旅行を計画したのかお互いに話す
	②タスク先行型ロールプレイ	・強要アウトプット	ペアで今まで旅行した中で一番よかった旅行について話す
	③目標タスクのビデオ視聴または聴解によるタスクの流れの理解	・談話レベルの気づき(コロケーションや単語の気づき=チャンク学習) ・インプット処理の促進	学習者は教師が書いたブログ上の旅行記を読む。その後、教師の旅行記を聞く。インプット処理として、未習文型「名詞・形容詞の過去形」を教師が抜き出し、ディクテーションを行う。教師が簡単な文法解説し、インプット処理を行う
遂行段階	④予備練習	・意味交渉によるFonF ・リハーサル効果による流暢さとプランニングによる言語的複雑さの促進	会話やインフォメーションギャップを用いた教育的タスクを実施
	⑤タスクの遂行	・意味交渉によるFonF ・アウトプット処理の促進	もう一度ペアで今まで旅行した中で一番よかった旅行について話す
手当て	⑥タスクの振り返り及びフィードバック	・新たな言語形式の気づき ・認知比較	「名詞・形容詞の過去否定」を③と同様の方法で導入
	⑦ “Task-essential-	・インプット処理またはアウ	インフォメーションギャップを用いた教育的タスクと

段階	ness”を実現する教育的タスク	トブット処理による FonF	クラスメートの実際にした旅行について尋ねるタスクを実施
発展段階	⑧認知的により難しいタスクへ移行	・タスクの配列(易→難)により認知資源を言語形式に集約させて FonF	旅行を発表のテーマの一つとする ブログ上に旅行記を書く

本実践は、「旅行記を書く」と「旅行について話す」ことを目標タスクとした。これは Long(1985)の提唱する「靴を買う」などといった実生活で具体的に行う課題、実社会的タスクに相当する。そして、学習者が最終的に目標タスクを遂行できるよう導くため、言語形式のみを重視するドリル練習ではなく、意味と言語形式両方に焦点を当てた教育的タスクを行った。教育的タスクではインフォメーションギャップや会話練習を使い、いろいろな人の旅行についての感想を尋ねあった。これは三浦・中島・池岡(2006)がいうレベル3の「意味」に相当する。その後、学習者自身に自分の旅行について話してもらい、学習者の意見を取り扱う学習者主体の活動を行った。これはレベル4の「意味」に相当する。使用した教科書は典型的な「導入→ドリル→談話練習」を用いた構成であるため、授業では教科書で扱われている文型や会話本文の内容を題材として取り扱い、教科書のドリル練習などの言語形式のみに焦点を当てたものは会話形式にする等、形を変えて行った。

4. ブログの分析から TBLT を考察する

本節では発展段階(表2参照)のブログ活動を通して、TBLTを考察する。TBLTではタスクの中で目標言語を使いながら、言語を習得していく。本実践でも学習者は「旅行記を書く」と「旅行について話す」ことを目標タスクとし、教室内では自分の旅行について発表したり、旅行についてクラスメートと話したりし、教室外ではブログ活動として取り扱った。ブログを書くというタスクの中で日本語を使い、日本語を学習していくことから、本稿では名詞・形容詞の過去形を取り扱った課の授業期間内のブログとその後の授業期間外のブログ使用を分析する。

4-1. 意味のある伝達活動と学習者主体

ブログ活動では学習者がそれぞれ日本語で旅行記を書き、その旅行記に対して日本語でコメントを書いた。学習者の多くはその後、旅行するたびに、自発的にブログに写真と共に旅行記を掲載するようになり、お互いにコメントをするようになった。そして、学習者がお互いのブログにコメントを書き、日本語を使いコミュニケーションを行っていた。例えば、アニーは2010年4月にロンドンへ旅行した内容をブログに書いた。その後、アニーのブログを読んだクラスメートが「意味のある」伝達活動を行っていた。

【例1】ポスト：アニー (2010/04/25)

ただいま！4月10日から、私は欧州へ旅行に行きました。でも香港へ3日間遅刻帰りました。ロンドンに滞留しましたから。アイスランドの火山が噴火しましたから。ロンドンはいい所でしたが、香港を思い出しました。今、私は家で休んでいます。

コメント：キット (2010/04/26)

欧州はどうでしたか。おもしろかったですか。火山大変でしたね。

コメント：アニー (2010/04/27)

欧州はよくて、きれいで、おもしろかったですよ。私は欧州にたくさん写真を撮りました。

コメント：キット (2010/04/27)

いいですね。写真を見たいです。今度見せてください。

コメント：アニー (2010/04/27)

ええ、いいですよ。

学習者がブログに旅行記を書き、日本語でコメントを書くことで自分を表現し、お互いに意思疎通を行っている。このような活動は文型定着を目的とした学習者中心のタスクとは異なり、学習者が自分の考えや思考を述べる「学習者主体」のタスク活動になっている。そして、学習者のコメントのやりとりの中では、三浦・中島・池岡(2006)がいうレベル4の「人間的な価値のある意味の授受」が行われており、学習者が伝えたいこと、知りたいことをお互いにやりとりしているのではないだろうか。また、「旅行記を書く」というタスクは2月に授業で取り扱ったものだが、ブログ活動を教育実践に取り入れたことにより、2ヶ月後の4月でも学習者が自分の言いたいことを伝え合うためのコミュニケーション活動を主体的に継続し、発展させていた。その際には教師の介入はなく、学習者同士が主体的に日本語を使用する環境を作り上げていた。日本語が教室外で使われていない外国語環境では日本語との接点が少なく、学習者が日本語を使用する機会は極めて少ない。そのような環境にブログ活動を取り入れることにより、「意味のある」伝達活動を行える場を教室外でも提供することができているのではないだろうか。

4-2. フォーカス・オン・フォーム

学習者主体のコミュニケーション活動を行えば、学習者の間違いが多くなり、教師が対応できなくなるという指摘もあるかもしれない。しかし、教師が介入することによって逆に学習者の自律した能力を引き出せず、学習者のコミュニケーションしたいという気持ちを失わせてしまう恐れがあるのではないだろうか。逆に、教師が介入せず、学習者同士がお互いにやりとりする中でも、間違いに対して会話の流れを妨げることなくフィードバックを与えるリキャストやインストラクション強化といったフィードバック手法が学習者自身によって行われることもあるのではないだろうか。このようなフィードバック手法は暗示的に学習者の注意を言語形式に向けさせることから、FonFの観点からも注目されている(和泉, 2009)。例えば、以下のような会話がブログのコメント欄で行われていた。

【例2】コメント：キット(2010/03/23)

いいですね。私は潮洲料理か嫌いですが、あまり食べません。残念です。

コメント：ケート (2010/03/23)

残念ですね。あまり食べませんか。潮洲料理は美味しいですよ。

キットさんはどんな料理が好きですか。

コメント：キット (2010/03/24)

日本料理やイタリアが好きです..

私はフライの料理を食べません>__<

ケートが潮洲料理のレストランを紹介したエントリーにキットはコメントを書いた。しかし、「あまり食べませんです」と動詞の否定形を間違えて使用した。その後、ケートは会話の流れを妨げることなく「あまり食べませんか」と正しく言い換えるリキャストを行い、キットは次のコメントで「フライの料理を食べません」と正しく否定形を書くアップテイクが行われていた。キットが動詞の過去形が正しく書けるようになった直接の原因はこの箇所を見るだけではもちろん分からないが、少なくとも意味交渉の中でリキャストによるフィードバックを偶然にケートから受けることができていた。

生涯教育機関で学ぶ学習者のほとんどは仕事の合間をぬって日本語を勉強している。学習者の多くは1週間に1回だけ教室に来たときに日本語の教科書を開き、日本語を勉強する。また、カリキュラムに沿うために学習ペースが早く、十分な教室活動を取る時間が確保できないという問題もある。そのような状況で、たとえ教室内で積極的に日本語を使うような活動を行っても、教室外で日本語を使う機会の少ない学習形態では、日本語を使って豊かなコミュニケーションをする場は限られてしまう。それでは学習者の多くは日本語の「知識」を勉強し、文法が「わかる」ようになって、それを使い、日本語で何かができるようにはなかなかならないと考えられる。しかし、TBLTにブログ活動を取り入れることによって、日本語を使い意味のある伝達活動を行い、お互いにやりとりし、日本語を学習していくことができるのではないだろうか。TBLTは伝統的教授法のように「最初からきちんと押さえていく」のではなく、「最終的に身に付けていく」(Lightbown & Spada, 2006. p.141)方法である。その方法では学習者が本当に必要とする言語形式を意味交渉を通してお互いにやりとりし、学習していくことが大切なのである。

5. 実践者の内省

5-1. 学習者主体と評価方法

ブログ活動を目標タスクとして取り入れることで、学習者がお互いに表現したいことをやりとりし、活動を主体的に発展させていくことができていた。しかしながら、一つ目の問題点として、文型積み上げ型の規定の教科書がある中では、各課で学習すべき文法・語彙が予め決められており、教師はその文型・語彙を導入しなければならない。そのため、目標タスクを文型から設計してしまうことになり、なかなか学習者のニーズに沿ったタスクが設計できないのが課題である。Long(1985)の提唱するTBLTでは学習者のニーズを多角的に分析し、目標タスクを設計し、さらに目標タスク自体の分析を通して、初めてどのようなタスクが必要か、どのような文法や表現、語彙を学ぶべきか判断し、SLA研究の観点を考慮しつつ、タスクを設計する。しかしながら、文型積み上げ型の教科書、既存のテストがあり、それに従わなければならない状態では、学習者のニーズに沿ったタスクが設計しにくい。特に本実践を行った教育機関では2009年度に37の初級日本語コースが開講され、各クラスに平均30名の学生が在籍していた。全クラスの質を均一に保つために学校

所定のカリキュラムがあり、教師は共通の小テスト、中間・期末試験、口頭試験を実施しなければならない。評価方法や授業の内容を独断で変えることができない。その定められた中で、教師が「過去形」を意識した「旅行記を書く」というタスクを設定することが、どれほど学習者主体の教室活動になっているのか疑問が残る。事実、授業の発展段階で学習者が書いたブログよりも数ヶ月経った後に学習者が個人的に書いたブログのほうが、コメントが多かった。またエントリーを読んだ後、食事に誘っていたことから、学習者が自発的にコミュニケーションをしたほうが学習者同士が主体的に動く「学習者主体」といえるのかもしれない。

この問題点を解決するためには、タスクの設計を根本的に変える必要がある。本実践では目標タスクを想定し、授業を設計しているものの、教科書の文型を意識したタスクとなっていた。次の実践では、学習者のニーズ調査を行い、そのニーズに基づきタスクを設計したい。そして、そのタスクでは教科書の文型や語彙に縛られることなく、教科書の課を超えたタスクが設計できればと思う。また、評価法についても考える必要があるのかもしれない。現在のブログ活動による評価は発展段階で書くブログの回数により行っている。しかし、学期中の参加の仕方を評価したり、学習者自身のリフレクション活動を評価に取り入れる方が、学習者のブログ使用方法が広がり、自由にブログ上でやりとりできるようになるのかもしれない。次の実践では評価法についても考えながら、実践できればと思う。

5-2. 文型とタスク設計

2つ目の問題点として、学習者主体のタスクだけでは、既存のカリキュラムにある全ての文型を網羅することができないという問題もあった。以下に、筆者の初級日本語クラスで実施した目標タスクを紹介する。

表3 実施した目標タスク

文型	目標タスク
「～があります/います」	・好きなレストランを紹介する
「助数詞」	・レストランで注文する/自分自身や家族の日々の習慣について話す
「形容詞・名詞の過去形」	・旅行について話す
「比較表現」	・国の違いについて話す
「～ほしいです・～たいです」	・友達をごはんに誘う
「て形＋ください」	・タクシーに乗る
「て形＋います」	・家族について話す
「て形（接続）」	・地下鉄の乗り継ぎ方を説明する
「ない形」	・風邪の友達に提案する/自分の今の会社、理想の会社について語る
「辞書形」	・自己PR
「た形」	・旅行の予定について話す

表3にある「～があります/います」や「形容詞・名詞の過去形」、「比較表現」など自分を表現するときに使われやすい文型では「好きなレストランを紹介する」や「旅行について話す」、「国の違いについて話す」など学習者自身について話す学習者主体のタスクを導入しやすい。しかしながら、「～て形＋ください」や「～てもいいですか」など相手との

やりとりの中で使われる文型ではインフォメーションギャップやロールプレイといった学習者中心の擬似コミュニケーション活動を取り入れたタスクのほうが設計しやすいのも事実である。既存の文型積み上げ型の教科書を用いて授業を行う場合、学習者主体の自分自身を表現するタスクを取り入れるだけでは、扱える文型に限界がある。学習者の考えや意見を中心に引き上げ、授業を進めていくと考えれば、その中で使われない文型や語彙、表現といったものは自分のことを表現したいと考える学習者にとって必要ないのかもしれない。しかしながら、自己表現のみの学習者主体の教室活動ばかりを行い、教室内で学習者中心のロールプレイなど相手とのやりとりをする練習がなければ、学習者が日本へ旅行に行ったときなどに困惑してしまう。教室外で日本語と接することができる第2言語環境では、教室内外で相手とやりとりすることが多く、教室内で学習者が自己表現する学習者主体の活動だけを取り上げた教室活動はできるかもしれない。しかし、教室外で日本語と接することが少ない外国語環境では、教室外で日本語を使い対人コミュニケーションをすることは極めて少ない。また、アジア圏の教室は会話のクラスでも20~30人と教室内の学習者の人数が多いこともある。そんな中では、疑似体験でもいいから教室内でインフォメーションギャップやロールプレイを通して日本語で相手とやりとりすることが必要になってくるのではないだろうか。学習者主体・学習者中心のタスク両方を適度に取り入れつつ、徐々に実践していけば、文型積み上げ型のカリキュラムのある海外の教育機関でも学習者のコミュニケーションしたいという気持ちを尊重した学習者主体のTBLTが可能になるのではないだろうか。

FonFを取り入れたTBLTはカリキュラムレベルにおける実践に至っていない。その背景には、目標言語項目の複雑性や学習者の言語レベルによってもタスク導入の順序やタスクデザインが異なってくること、TBLTのシラバス作成の指針となる理論が確立されていないことが考えられる(和泉, 2009)。今後の実践では、ARの形を取りながら、学習者主体と学習者中心のタスクをどのように導入し、タスクデザインができるか模索し、現場の立場からTBLTを考察したい。

6. おわりに

本稿では学習者主体のTBLTを実践することで、学習者がタスクを通してお互いに表現したいことをやりとりし、日本語を学習していくことが可能になると示唆された。特に、発展段階のブログ活動では、学習者は「人間的な価値のある意味の授受」を行いながら、「意味のある」伝達活動を行っていた。また、学習者はブログ上でのやりとりを継続、発展させていき、授業期間終了後も主体的にブログを使用するようになった。学習者が自分の表現したい意見や考えを教室内外の活動に取り入れていくことで、日本語をより豊かに学習することができるのではないだろうか。

しかし、このような活動では学習者の間違いに対し、教師が対応できなくなるという指摘があるかもしれない。FonFでは意味に焦点を当てた言語使用の中で、形式にも焦点を当てていくことが必要である。教師主導の教室活動では教師が言語形式の指導を行っていたが、学習者同士のやりとりの中でも可能なのではないだろうか。FonFを取り入れたTBLTの具体的な手法は確立されていない。今後、ARの形を取りながら試行錯誤していきたい。

また、既存の文型積み上げ型の教科書を使いながら学習者主体の TBLT を実践するには限界もある。今後、学習者主体・学習者中心のタスク両方を適度に取り入れつつ、徐々に実践していけば、文型積み上げ型の教科書を使いながらも、学習者のコミュニケーションしたいという気持ちを尊重した学習者主体の TBLT が可能なのではないだろうか。

参考文献

- (1) 和泉伸一(2009)『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店
- (2) 牛窪隆太(2003)「日本語教育における学習者主体・日本語話者としての主体性に注目して」リテラシー研究会編『リテラシーズ1・ことば・文化・社会の日本語教育へ』23-28 くろしお出版
- (3) 国際交流基金(2008)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年』
<<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/gaiyo2006.pdf>> (2010年9月3日)
- (4) 小柳かおる(2008)「第二言語習得研究から見た日本語教授法・教材—研究の知見を教育現場に生かす」『第二言語としての日本語の習得研究』11, 23-41
- (5) 佐野正之(2005)『はじめてのアクション・リサーチ』大修館書店
- (6) 細川英雄(2007)「新しい言語教育をめざして」小川貴士編『日本語教育のフロンティア』1-20 くろしお出版
- (7) 三浦考・中嶋洋一・池岡慎(2006)『ヒューマンな英語授業がしたい—かかわる, つながるコミュニケーション活動をデザインする』研究社
- (8) 山口敏幸(2003)「香港における正規学校教育以外の日本語教育活動の概況」日本語教育学会編『海外における日本語教育活動の概況・現職者研修活動および学校外活動を中心にして』27-29
- (9) 横溝紳一郎(2001)「アクション・リサーチ—日本語教育の自己成長のために」『日本語教育通信』39, 14-15
- (10) 米本和弘(2009)「生涯教育における日本語能力試験の位置づけ—香港の生涯教育の事例研究」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』159-164
- (11) Howatt, A.P.R.(1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University.
- (12) Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-293
- (13) Knowles, M.S. (1968). Andragogy, not pedagogy! *Adult Leadership*, 16, 350-352.
- (14) Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How language are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- (15) Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam, & M. Pienemann (eds.), *Modeling and assessing second language acquisition* (pp.74-99). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- (16) Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.15-41). New York: Cambridge University Press.
- (17) Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (18) Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In B. Freed (ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (pp. 91-103). Lexington, MA: Heath.