

慶應義塾大学 S F C 2011年度春学期 言語教育デザイン論-最終課題

意味伝達のなかの、“使える”文法の学習

～FonFとTBLTの概観と成人学習者への応用～

慶應義塾大学 S F C 政策・メディア研究科 修士1年：遠藤 忍
(81124262 / enshino@sfc.keio.ac.jp)

キーワード

外国語学習、Focus on Form、タスク中心教授法、成人学習者

目次

- | | |
|-------------------------------|-------------------------|
| 1. はじめに | 3.2. タスク活動の定義・条件・分類 |
| 1.1. 本稿の概要 | 3.3. タスク活動におけるFonFテクニック |
| 1.2. リサーチクエスチョン | 4. 成人学習者への応用の考察 |
| 2. Focus on Formという概念 | 4.1. FonFとTBLTの利点・難点 |
| 2.1. FonFの定義と背景 | 4.2. タスク活動の含意と成人学習者の特徴 |
| 2.2. 焦点化の違い | 4.3. 成人向けのFonFタスクのデザイン |
| 2.3. FonFと教授法 | 5. おわりに |
| 3. タスク中心教授法(TBLT)とFonF | 6. 引用・参考文献 |
| 3.1. タスク中心教授法の背景 | |

1. はじめに

1.1. 本稿の概要

本稿は、2011年度春学期・言語教育デザイン論の最終課題として執筆するレポートである。論題として「興味のある教授法の一つを選び、その利点・難点を述べた上で、成人に対する外国語教育、あるいは第二言語教育への応用例を提案する」を選択し、今回は筆者の興味のある教授法アプローチとしてFocus on Form (およびそれと関係するタスク中心教授法) について論考する。

Focus on Form (以下、FonFと略す)とは、「コミュニケーション活動の中で文法にも注意を向けるようにすること(白井, 2008: 144)」である。伝統的な文法訳読法は、実際のコミュニケーション場面で外国語を使えるようにすることを目的とする点では効率が悪いと言えるが、一方で内容理解を優先するコミュニカティブアプローチは文法形式を優先させないために「変な」外国語が身に付くという問題点を持っている。FonFは、この両者を取りもつ概念であり、外国語のインプットを単に意味的に理解させるだけでなく文法的にも処理させるということを意識するアプローチである(白井, 2008)。

つまり、FonFは、文法形式と意味伝達を分けず、むしろ文法形式は意味伝達のために用いるという含意を提示している。そして日本の学校教育の現場においても、FonFを取り入れた活動、とりわけタスク活動が多く行われており、FonFやタスク中心教授法(以下、TBLTと略す)に関する書籍も多く出版されている。

本稿では、このFonFとTBLTについて、それぞれの定義や背景、そして両者の接点等を概観し、一般的な利点・難点を述べる。次に、実際の教育課程におけるTBLTの実践例をいくつか概観し、タスク活動を成人学習者に取り入れる際の条件や留意点を考察する。さしあたって、以下のリサーチクエスチョンをゴールとして論考を進めたいと思う。

1.2. リサーチクエスチョン

「成人学習者に適するFocus on Formに基づいた外国語のタスク活動の設計における留意点は何か。」

2. Focus on Formという概念

本章では、Focus on Formの概念について、意味重視のアプローチ・形式重視のアプローチとの比較を絡めながら検討していく。

2.1. FonFの定義と背景

本稿冒頭で、白井(2008)を引用してFocus on Formを一言で表したが、この定義についてもう少し詳しく見ていきたい。村野井(2006)は、「意味中心の言語理解・産出活動において、特定の言語形式(語彙・文法)の習得を促すこと(p.88)」と定義付け、「意味重視・コミュニケーション重視の授業において、特定の言語形式に学習者の注意(attention)を教師または学習者自らが向けようとする(p.89)指導原理であると述べている。和泉(2009)は、Long and Robinsonに基づいて、FonFが「意味に焦点を当てた授業の中で、生徒が遭遇する発話や内容理解の問題に対して彼らの注意を言語形式に向けさせる試み」であると述べ、FonFが目指すのは「自然な言語使用の中で...言語形式、意味内容、言語機能の有機的な結びつき(form-meaning-function mapping)の習得」を促すことであると指摘している(p.145)。つまりFonFは、文法形式と意味伝達を等位に取り持つというよりむしろ、意味伝達のなかで文法形式にも着目するという考え方なのである。

本稿の冒頭でも述べた通り、伝統的教授法からコミュニカティブ教授法へ移行していく世界的な流れの中で、コミュニカティブ教授法の行き過ぎを指摘する声や、文法とコミュニケーションのバランスに関する議論がなされている(和泉, 2009: 136)。FonFは、この議論背景に対して、一種の解を与えるものとして注目を浴びるようになったと言っても過言ではないだろう。Canale and Swain(1980)が示したコミュニケーション能力において、文法的側面と意味的側面(社会言語学的側面)の能力は同等に議論されており、意味と形式はバランスをとらなければならないはずである。しかし実際のコミュニカティブ教授法では「文法の正確さよりも伝達の成果を重視する」ことが特徴として挙げられてしまい(田崎・佐野, 1995: 257)、言語機能を支える文法の重要性が捨象されてしまいがちになってしまった。FonFが、意味偏重でもなく文法偏重でもない、バランスのとれた考え方として注目を浴びるようになった背景はここにある。

FonFはLongによって「オーディオリングや文法訳読法、ナチュラルアプローチなどの問題点を検証して、SLAを最も促進する指導タイプ(小柳, 2004: 122)」として提唱された。FonFを提唱したLongはもともと「インターアクション仮説」(会話に参加することで、分からないところを聞き返す等の意味交渉が起き、インプットがより理解可能なものになり言語習得が進む)を提唱しており、これがFonFの理論的基盤となっていることが伺える(白井, 2008: 151, 和泉, 2009: 166)。この「インターアクション仮説」自体は、Krashenの「インプット仮説」(理解可能なインプットを受けるだけで言語形式が習得される)を踏襲したものであり(小柳, 2004: 64)、この点でFonFは、第二言語習得研究の理論的仮説の流れを汲んだ考え方なのである。

2.2. 焦点化の違い

FonFは、意味重視でも形式重視でもない、バランスをとった指導アプローチであることは前項で述べた。和泉(2009)によれば、言語習得には「言語形式(form)」、「意味内容(meaning)」、「言語機能(function)」の3つの要素があり、どれか一つでも欠けると言葉として成り立たなくなるため、3要素の密接な結びつきを学ぶ必要がある(p.137-138)。これは、Canale and Swain(1980)の指摘にもつながるといえる。

しかし実際には、意味重視・形式重視、そして両者のバランスをとったFonFという3つの概念が存在している。意味重視のアプローチに対してはFocus on Meaning (FonM)という用語が、形式重視のアプローチに対してはFocus on Forms (FonFS)という用語が用いられる(和泉, 2009, 小柳, 2004, 村野井, 2006)。3者のちがいは、どこに焦点を当てるかの違いであると言える。誤解してはならないのが、FonFが注目されているとはいえ、それが一番ではない。3つの概念に基づく指導アプローチや指導法がそれぞれ存在しており、「どの学習者にはどのような指導が効果的なのか、いろいろな教授法の特徴を多局面から検討すべき(田崎・佐野, 1995: 16)」であることには変わりない。では、表2.1で、3つの概念の特徴・どこに焦点を当てているかを見てみよう。

FonFS	FonF	FonM
- 統合的教授法	- 分析的教授法	- 分析的教授法
- 最初から正確に	- 最終的に身に付く	- よく聴くよく読む
- 教師主導	- 学習者主導	- 学習者主導
- 養育重視	- 自然力の養育	- 自然力重視

表2.1 3つの概念のちがひ(和泉, 2009: 148に基づく)

ここで重視したいのが、表2.1の2番目と4番目の箇条書き部分である。FonFS、つまり伝統的な教授法は、形式の教育を強調し、最初からきちんと押さえていくことを重視している。一方のFonM、つまりコミュニカティブ教授法では、とにかくよく聴いてよく読むことにすべてを託しており、自然の習得を目指している。FonFは、自然力を養成する、つまり何らかの外的支援の必要性を含意しており、また「最終的に身に付く」というのは、言語の正確さの習得にはある程度時間がかかるということを含意している(和泉, 2009: 147, Lightbown & Spada, 2006: 175)。

今ひとつ特徴的であるのが、コミュニケーション活動のなかで形式に注意を払うFonFは、教授法や学習の主導権、あるいはシラバスに関してはFonMに近いということである。表2.1には掲載しなかったが、FonFで使われるシラバスタイプは、FonM同様に意味内容のあるテキストを重視するため、トピック/テーマ/タスクシラバスとなる。また、言語形式を分解する統合的な教授法がとられることもない(和泉, 2009: 147-148)。

2.3. FonFと教授法

前項では、形式-意味にまつわる3つの指導アプローチについて、何を焦点化しているかの違いを述べたが、そうした違いは、3つのアプローチがそれぞれ関係を持つ教授法(メソッド)にも現れていると言える。以下、表2.2で、それぞれのアプローチに対してどのような口授法が挙げられているかを見てみよう。

FonFS	FonF	FonM
- 文法訳読法	- タスク中心教授法	- ナチュラル・アプローチ
- オーディオリングメソッド	- 内容中心教授法	- イメージョン
- サイレントウェイ	- プロセスシラバス	- 手順シラバス
- TPR		
- 言語構造シラバス		
- 概念・機能シラバス		

表2.1 3つの概念と教授法(村野井, 2006: 106に基づく)

教授法による分類で見ても、形式重視-意味重視が対極に存在し、その中間的な存在として「意味理解、意思伝達のための言語活動は重視ながらもコンテキストの中で文法形式の習得を促そうとする(村野井, 2006 : 105)」FonFがあることが見れる。その内実は、内容中心教授法とタスク中心教授法(TBLT)である。

内容中心教授法(Content-Based Teaching, CBT)は、特定のテーマや教科目が持つ内容を教授する際に目標言語を用い、知識内容が教えられる過程で目標言語を「付随的に」習得するものである(田崎・佐野, 1995 : 296)。アプローチの基盤は、Krashenのインプット仮説であり、カナダで行われているイマージョンプログラムはCBTに含まれる(同 : 297-298)。

ところで和泉(2009)は、FonFのアプローチをCBTとTBLTの双方で見ているが、本稿ではこの後の章では後者のみ扱うこととしている。本稿の目標は、教授法やアプローチを成人学習者に応用することについて考察することであるが、この条件に照らした時に、イマージョンに見られるようなCBTは、成人学習者にはそぐわないと判断したからである。当然、言語習得の方法も目的も人それぞれであるが、それでも学齢期の子どもたちに比べて、成人学習者はとくに道具的動機の面で目的的に学習していることが多いと思われる。その場合に必要になるのは、言語使用の能力であるため、言語使用の能力を付随的に身につけようとする内容中心教授法はそぐわないと考えられる。また村野井(2006 : 103-104)によれば、FonFは「誤りにどう対処するのかを前もって決めておく」事前計画的FonFと「その場の判断で瞬間的に反応する」即応的FonFに大別されるが、特定の言語機能や形式に基づいて設計できるタスク中心教授法のほうが、予測にもとづいた教室授業を設計しやすいと言える。

繰り返しになるが、TBLTの方が優れているのではなく、単にTBLTの方が授業設計デザインを行いやすいという点で、この後以降、FonFとTBLTの関連を見ていくことにする。そこで意識すべきこととして、本章で見た通り、FonFは厳密には意味伝達と形式の中道ではなく、意味伝達の活動の中で形式に注意を向ける、という考え方である。したがって、そこで設計されるべきタスクは、意味伝達を中心に設計されるべきであり、そこでどんな誤りが発生する可能性があるかを事前計画的に予測する必要がある。

3. タスク中心教授法(TBLT)とFonF

本章では、TBLTとFonFの関係について見ていく。両者の関係の考察の前に、まずはTBLTの背景や概念について見ていきたい。

3.1. タスク中心教授法の背景

TBLTは、まさしく文字通り、タスクを使って外国語学習を促進しようとする教授法である。言い換えれば、「学習者の学習ニーズを考慮しなから統合的な学習作業やタスク活動を設定し、その達成に向けて目標とする言語を積極的に使用すること」によって外国語を習得させようとする教授法である(山岸他, 2010 : 61)。TBLTにおいては、学習者は「インプットの受け手ではなく、タスクの遂行者として他の学習者もしくは教師と相互交流する中で、言語を習得していく」と考えられている(和泉, 2009 : 89)。この「相互交流」という言葉から分かる通り、TBLTの理論的・歴史的背景として、Longの「インターアクション仮説」が挙げられる。この仮説において重要なのは、意味交渉による理解可能なインプットの生成である。タスク活動が意味交渉を生み、それによって「インプットの単純化」や「詳細化」が起こることで、言語の習得が期待できる(和泉, 2009 : 103-106)。

TBLTが依って立つ理論は他にも存在する。たとえば田崎・佐野(1995 : 308)の指摘するところでは、Selinkerの「中間言語仮説」(学習者言語は、母語と目標言語と異なる独自の体系を持つ)における「変項性」の性質が挙げられている。すなわち、タスクによって学習者の中間言語が変化するため、適切なタスクを使うことで中間言語の発達を補助することが期待できるという。他にも、アウトプット仮説(フィードバック機能と仮説検証機能)や、社会文化理論(学習者がお互いにサポートし合う活動の中で生まれる足場かけ)などが理論的背景として存在する。

3.2. タスク活動の定義・条件・分類

タスクの定義は、和泉(2009 : 90)に従えば、「特定の目的を達成するために行う活動」である。しかし田崎・佐野(1995 : 312)はTBLTに向けられる批判として「タスクという概念の曖昧性」を挙げている。その結果として生まれてしまうであろう誤解に、タスクとエクササイズの間混同があると言える(和泉, 2009 : 91)。では、両者はどのように異なるかということ、タスクは「意味内容やコンテキストを重視して、実際のコミュニケーションの場と

Skehanによる5特徴 (山岸他, 2010 : 64)	松村による3条件 (山岸他, 2010 : 65)	高橋(2000, 36)の 6条件
1. 意味が最重要である。 2. コミュニケーションの上で解決すべき問題がある。 3. 現実社会における類似の活動に何らかの関係がある。 4. タスクの完成が優先される。 5. タスクの評価は具体的な成果を基にして行う。	1. 意味のやりとりに焦点を当てた活動であること 2. 課題としてのゴールを持つ活動であること 3. 自然な言語使用の際と同等の認知プロセスを要求する活動であること	1. 意味・伝達内容が中心であること 2. 言語を用いて与えられた活動目標を達成することが第一義であること 3. 意味のやりとりがあること 4. 2つ以上の構造の比較があること 5. 話し手と聞き手に情報の差があること 6. 活動や得られる情報が興味深いものであること

表3.1 タスク活動の諸条件・特徴

山岸他(2010 : 66-67)			村野井他(2001 : 139-142)
村松・3つの型	村松・認知プロセス	長尾・授業用タスク	
1. 情報の流れが一方的か双方向的か 2. 正答到達型タスクか、自由なタスクか 3. 合意形成型タスクか、意見交換型タスクか	1. 並べ替えや整理・分類 2. 比較 3. 照合 4. 描写・ナレーション 5. 交渉と意思決定 6. 問題解決	1. 情報交換型 2. シミュレーション型 3. アンケート調査型 4. スキット作成型 5. クイズ出題型 6. プランニング型 7. 文法ルール習得型	1. 情報格差タスク 2. 情報転換タスク 3. 方針決定タスク 4. 問題解決タスク 5. 意見交換タスク

表3.2 タスク活動の分類

結びつけようとしている」一方、エクササイズは「言語形式それ自体を目的として練習」したり「将来いつの日か必要になるかもしれない事態に備える」ものと捉えられる(和泉, 2009 : 91-92)。

それでは、何を以てタスクと呼ぶかの条件ないし特徴はないだろうか。文献で述べられている諸条件・特徴を表3.1にまとめてみた。これらを整理すると、共通していることとしては、意味のやりとり・タスクの達成・題材の現実性や興味深さ、が挙げられる。特に題材の現実性や興味深さについて、和泉(2009)は、「タスクは世の中にいくらでもある」が、「まずは学習者の実世界での言語ニーズを考えて、そこから学習者のレベルに合わせた教育用タスクを作り、最終的には、学習者が実世界でのタスクに適切に対応できるように育成」すべきと述べている(p.96, 下線筆者)。他にタスクの特徴として、山岸他(2010)には載っていなかったものの、高橋(2000)の「構造の比較」、すなわち「タスク活動で用いる形態」を「適切に選択できるようにする」(高橋, 2000 : 37)ことも、FonFとの関係で考えると特筆に値する。

それでは、具体的にタスクにはどんな種類のものが存在するのだろうか。まず、山岸他(2010 : 66-68)には、3つの分類が載っている。ついで村野井(2001 : 139-142)にはタスクのタイプが載っている。同じようなことを言っているようだが、かといって統一的な規定があるわけではない。山岸他(2010)は、「タスクのタイプは明確に規

定されているのではなく、生徒の学習ニーズに合わせて柔軟に設定できる側面を備えている(p.68)」と述べている。つまり、こうした類型を参考に、タスクを設定・選択しなければいけないということである。しかし総じて、情報交換や意思決定等のタスクがあると見ることができ、またほぼすべてのタスク分類が他者とのインタラクションを含んでいることが分かる。

3.3. タスク活動におけるFonFテクニック

それでは、タスクを遂行している時に学習者がおかす形式的な誤りに対して、どのようなテクニックを使って形式への注目を促すことが出来るだろうか。和泉(2009)と村野井(2006)では、FonFの指導テクニックが掲載されている。両者の扱うテクニックは共通だが、和泉(2009)はそれを「明示的」あるいは「暗示的」の注意の引き方で分けている。暗示的文法習得と明示的文法習得については、どちらがいいのか「はつきりした結果は得られていない」が、「バランスよく組み合わせられることが重要」であることには間違いはない(村野井, 2006 : 92)。以下、表3.3にまとめた、FonFのテクニックを検討していく。

明示的な注意の引き方	暗示的な注意の引き方
- 意識高揚タスク - 簡単な文法説明 - ディクトグロス - インプット処理指導 - ガーデン・パス など	- インプット洪水 - インプット強化 - リキャスト - アウトプット強化 - インタラクション強化 など

表3.3 FonFテクニック (和泉, 2009, 村野井, 2006 に基づく)

意識高揚タスクとは、学習者の文法への意識を高揚させるためのタスクで、たとえば言語形式について話し合わせる、などがある。ディクトグロスとは、文章を読聞かせ、メモをとってもらい、それをペアやグループになって元の文章をなるべく正確に復元するという活動である。インプット処理とは、特定の文法項目が多く出現する文を与えて形式と意味のつながりを理解させることを狙う活動である(村野井, 2006)。これらの明示的な注意の引き方は、タスク内での学習者の誤りを即応的に修正するというよりも、あらかじめタスクとして事前計画的に仕込んだものということができる。

一方の暗示的な注意の引き方については、タスクの種類に関係なく、即応的に修正が可能であるものということができるだろう。例えばリキャストは、学習者の文法的誤りを含む発話を、そのまま活かしながらも謝ったところを修正してフィードバックすることである。また、アウトプット強化は、学習者に誤りを含んだ発言を繰り返させ仮説修正を促す指導である(村野井, 2006)。

ここに示したFonFのテクニックは、例えばDoughty & Williamsによって提唱されているが、こうしたテクニックを用いることによって、学習者は自分自身で誤りに気付くことができる。和泉(2009)によれば、こうした意味のある言語使用の中で起こる学習者の「気づき」(Schmidtのnoticing)は、最近のSLA研究において注目されている。「単なる言語形式ではなく、それが何を意味していて、どういう場面で使われているか(p.147)」ということへの気づきが、FonFの期待できる効果であると言える。

4. 成人学習者への応用の考察

4.1. FonFとTBLTの利点・難点

以上ここまで、FonFとTBLTのそれぞれの概観、およびその関連性について見てきた。そしてこれまでの概観から検討するに、FonFとTBLTには、以下のような利点と難点が存在すると考えられる。

【利点】

- 常に相互交流をするため、能動的に言語使用を経験することが出来る。
- 有意味な活動のなかで形式に着目するので、言語形式、意味内容、言語機能の有機的な結びつきの習得が可能になる。
- 学習者側からすると、自分のニーズにあったタスクのもとで学習することができる。
- 学習者が自分で気づきを得ることによって、明示的に教示されるよりも、習得された文法形式がずっと残りやすい。

【難点】

- タスクの定義があいまいで、どのようにタスクを選択するか判断が難しい。
- FonFのテクニックについて、どの場面で何を使うのが効果的かを瞬時に判断して用いるには熟練が要る。
- 教師側からすると、学習者のニーズに合わせたタスク設計が大きな負担になりうる。
- いくらインターアクションを介すとはいえ、タスク自体が実際のコミュニケーション状況には無い、人工的なものになる可能性がある。
- 特に初級におけるタスクで扱うテキストは人工的で、言語的にも機能的にもインプットとしては貧弱になりやすい(小柳, 2004: 139)。
- パフォーマンスの評価がとりづらい。

こうしてみると、難点は主にタスク設計の部分において表出していることが分かる。特に、タスクが実際のコミュニケーションと離れてしまう、人工性の側面の課題は大きいものであると言える。

本稿3.2において、タスクとエクササイズの違いについて述べたが、その違いについて述べている和泉(2009: 92-94)では、ショッピングのエクササイズをいかにタスクに変換していくかが説明されている。個々で示されているエクササイズは、買い物客Aと商店主Bのロールプ

レイである。学習者に配られるプリントには、買い物客Aの欲しい物と店主Bの店の在庫が書かれており、AがBに対して在庫があるかどうかをDo you have ~? を用いてたずねよ、という課題が示されている。和泉は、これは単なる形式練習のエクササイズにしかならず、タスクに変換する必要があると述べている。そしてタスク化の解決策として、1) AとBの物品リストを別々にすることで「情報ギャップ」をつくりだし、自分の持っている情報を相手に伝えるコミュニケーションに変換する、2) 例えばALTのためのパーティーを開くために料理から食材の選択まで考え、その上で買い物に出かける...というように、タスクを現実的にする、ということを挙げている。

しかしそもそも、買い物に出かけた先で在庫をたずねるといった行為や、ALTのためのパーティーという仮定の現実には、本当のコミュニケーションが存在し得るだろうか。この在庫確認のときに用いられる形式Do you have ~? は、文法形式としては初歩的なものと位置づけられるだろう。それ故に、タスクが人工的になってしまっていると考えられる。

4.2. タスク活動の含意と成人学習者の特徴

タスクを用いたFonFの文法指導には、幾つかの特徴と利点・難点があることを見てきたが、TBLTとFonFを成人学習者(ここでは教育期間を終えた成人、言い換えれば社会人を指す)に施すという視点から考えると、そうした特徴や利点・難点には幾つかの含意が含まれていると予測が出来る。言い換えれば、成人学習者の特徴に照らしてみると、タスク活動やFonFの特徴、利点・難点が別の様相を表すと予測できる。

たとえば、まず、「タスクの定義が曖昧である」という難点は、学習者に応じてタスクを選択し設計せねばならないということを含んでいる。これは教師にとっては難点だが学習者にとっては利点になると述べた。特に教育期間を終えてから外国語を学習しようとする成人学習者達にとっては、このタスクの曖昧性という難点はむしろ利点として働く。なぜなら、学習者に合わせてタスクを選択・設計するという事は、それだけ学習者の多様なニーズに対応できる、という利点を含意しているからだ。成人の学習者の学習動機づけ・学習目的は、学校教育期間にいる学習者のそれよりも多様であると考えられる。たとえば、会社の方針でビジネス外国語を身につけなければならないという場合もあれば、生涯学習として

外国語学習を楽しんでいる場合も考えられる。旅行レベルの会話で問題ない人もいれば、難解な文献を読み解くための言語能力を求める人もおり、またただ単に話したいだけの人もいるかもしれない。こうしたニーズの多様性は、学校教育における外国語学習での目的(将来のため、成績のため、楽しいから...) というものよりも強いと言える。だからこそ、タスクの概念が曖昧で選択や設計の幅が広いという点で、タスク活動は成人学習者に向いていると言える。

タスクの曖昧性は利点として働くことが予測できるが、一方学習理論の側面における特徴であり利点であるはずの、「タスク活動が社会文化理論に基づく活動である」、あるいは「相互作用によってインプットが理解可能になる」ということは、成人学習者にとってはむしろマイナスに働くと予測が出来る。この、社会文化理論やインタラクション仮説が持つ含意は、タスク活動が必然的に協調学習を伴うということを示している。グループ学習は、発達の再近接領域理論や足場かけの理論、あるいは「i+1」に見られるように、現状よりちょっと上のレベルを達成するためには必要だとされる。しかし、グループ活動に参加するには、活動に参加することへの心理的障壁を下げなければいけない。学齢期の子どもであれば、比較的心理的障壁は低いと言えるだろうが、大人の場合には、恥ずかしさや子どもっぽさに対する抵抗感等から、情意フィルターが下がるところか逆に上がってしまう可能性がある。グループ活動は学習を促進するはずなのに、成人学習者に対して導入すると「誰かと一緒に何かをする」こと自体が学習を阻む可能性がある。

もう一つ挙げるとすると、FonFの最大の利点であり理念上の特徴である「有意味な活動の中で形式に着目する」こと、「気づきを通じて習得する」ことは、逆に文法の明示的な説明を少なくしてしまうということが含意されている。成人学習者の特徴として今ひとつ挙げられるのは、ある程度認知的に負荷のかかる活動を好む傾向にあり、特に文法知識等については明示的に示されることを望む傾向が、子どもに比べて強いことである。成人学習者は、形式を分析的に理解することができるため、子どもよりも早く一定レベルまで外国語の能力を伸ばすことが出来ると考えられる。FonFを通じた教授では、成人学習者が求める明示的な文法説明があまりなされず、学習のスピードを遅らせてしまう可能性が考えられる。

4.3. 成人向けのFonFタスクのデザイン

以上述べたような、FonF/TBLTの利点・難点、そして成人学習者の特徴やFonF/TBLTが成人学習者に対して持っている含意を踏まえた上で、それでも有意義な活動の中で言語形式に着目し、言語形式・内容・機能のマッピングを促進するためのタスク活動を設計していくとしたら、どのようなことに注意を払わなければならないだろうか。ここでは、本論考の結論として4つの留意点を示したいと思う。

第1は、学習者のニーズと状況の把握である。そしてこれは主に、1) 学習者の学習目的、2) 学習者が好む学習ストラテジーおよび学習活動、3) 学習者の現在の言語知識や言語運用能力のレベル、4) 性格や内向性等の個人差要因、の4つに対して詳細に行われるべきであると考えられる。これらの要素から、学習者の現状に即したタスクの設計、およびFonFのテクニックの採用が可能になる。たとえば、1) 生涯学習として楽しみのために学んでおり、2) 主に書くことが好きで、3) しばらく初級の域を脱することが出来ない、4) 内向的な、学習者がいたとする。この場合、簡単な文法説明を行った上で、交換日記を教師とやりとりするというタスクが考えられる。過去のことを述べる基本的な文法の指導があり、学習した形式を用いて日記を書いてもらい、それに対して明示的な誤り訂正・ないし返答を書く際にインプット強化をするとともに、教師からの返答に新たな言語形式を混ぜながらインプット洪水を与える、ということが可能になるだろう。また、日記の交換という行為自体は、情報交換タスクとして捉えることが可能である。

第2は、文法形式への気づきの引き出し方を適切に選択することである。そして筆者は、明示的な導入ののちに暗示的な注意をする、という流れが必要であると考えられる。もちろん、学習者によって学習ストラテジーはばらばらであると考えるのは当然のことである。しかし一般的に、成人学習者は学齢期の学習者に比べて、より認知的に言語形式に着目したいと考える傾向が強いと考えられる。そこで、形式の導入は明示的に行い、その形式を使用する場面においては学習者の誤りが見られる際には暗示的に注意をしていくことが望ましい流れになるのではないだろうか。ここで気をつけたいのは、いくら成人学習者が認知的・分析的なものを望むといっても、決して明示的な注意の引き方に加担しない、ということである。あくまでも、FonFのテクニックは、明示的・暗示的

の双方を、バランスよく、一方で事前計画的に、もう一方でその場に応じて即応的におこなわれるものであるということをおぼえてはならない。

第3に、FonFはインターアクションによってインプットを理解可能にしていくという考え方に基づいているが、このインターアクションのあり方に工夫を加えることである。インターアクションと言うと、ついつい口頭による会話のことと捉えてしまいがちである。しかし、インターアクション仮説において重要なのは、意味交渉によるインプットの理解可能化であるから、この意味交渉は口頭産出だけではなく、ライティングのやりとりという形もとることができるはずである。また、インターアクションの含意として、すでに述べたグループ活動的要素があるが、これによって情意フィルターをあげてしまう学習者がいるかもしれないことを考えると、必ずしもタスク活動をグループ学習にしなくてもよいようにする工夫が必要である。ただし忘れてはならないのは、どのような活動であっても、アウトプットを伴う活動を行わなければ、インターアクションが成立しないし、また有意義な活動・コミュニケーションが成り立たないから、アウトプットを含む活動を設計する必要がある。

最後に、タスクの認知負荷と真正性を高めることである。タスクを設計する時に、とくに初学者レベルにおいては、インプットが貧弱になり、実際のコミュニケーションとは離れた人工的なものになりやすい難点を示した。この難点を克服するための工夫は非常に難しいと言えるが、それでもできるだけタスク自体の質を高める努力を惜しんではならない。ここで筆者が挙げるタスクの質は、一つには認知負荷の高さ、いま一つには真正性である。成人学習者であれば、認知的に負荷が少しかかる活動の方が、より取り組みたいと感じるようになると思われる。そうでないとしても、少なくとも認知負荷の小さい活動は、簡単すぎて逆にやる気を減退させる可能性がある。また、扱うタスクの状況や、題材の真正性をできるだけ高めることも、より取り組みたいと感じることにつながるだけでなく、有意義な活動のなかで形式を重視する際の有意義性を高めることになると言える。

FonFやタスク活動は、特に最近学校教育の英語で取り上げられるようになってきた。この教授法アプローチを成人に取り入れる場合には、成人学習者の特性をきちんと把握して、タスク設計をする必要がある。それは、成人でない学習者に対しても同じことが言える。

5. おわりに

今回の論考では、Focus on Formとタスク中心教授法についての概観を基に、それを成人学習者に適応することについて検討を行った。しかし実際、筆者が研究において対象としている学習者は、中等教育における初学者であり、常に検討している対象と異なる学習者層に対する論考であったため、特に特徴の把握において無理があったことは否めない。しかし、成人学習者の特徴の予測をもとに、FonFやTBLTの利点・難点・含意を考えることができたことによって、成人学習者に限らず、子どもに対する教授における留意点も見出すことができた。

なにより、筆者はこの論考を通じて、FonFやTBLTについて概観する機会を得、特に、FonF等の概念があくまで見方であるということ、FonFが3つの見方の中で最も優れているという訳ではないこと、FonFは形式と意味の中道という訳ではないこと、タスクはエクササイズとは異なるということ、タスク活動の分類・条件は類型化できても決まりきったものはないこと、などが分かった。これらのことが分かっただけでも、FonFやTBLTというアプローチ・見方・教授法に関するこれまでの概念に揺さぶりをかけることができた。今回の論考は、個々に意味があったと考える。

「こんなことは昔から言われていたじゃないか」という批判も厳然としてあり、確かにあえて「Focus on Form」とか「タスク中心」とかいう言葉を当てはめなくてもよいと考える人はいる。しかし、教育の世界では、教授法などの「考え方」は、振り子状にあちこちに傾倒することが多い。「AだけでなくBも大切だ」という主張がいつのまにか「Bが大切だ」という主張に成り代わっていく。言語教育の文脈では、Aが文法形式、Bが意味伝達であったと言える。この振り子現象は、おそらく落ち着くことなく起こり続けるかもしれない。そのなかでいつも困ってしまうのは教師たちである。日本の学校英語教員の大変さは、定まらない「トレンド」と「伝統」の渦中にあることで生じるのだと考える。そうしたときに、FonFやTBLTといった考え方・教授法に抛り所を見出すのは、ごく自然のことではないだろうか。

いずれにせよ追求すべきは、学習者の学習ニーズであることには変わりない。この論考を通じて、タスク活動も、FonFテクニックも、学習者に合わせるということの必要性を強く感じた。これが、本論考の筆者自身に対する成果であったと断言できる。

6. 引用・参考文献

- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, I(1), 1-47.
- 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』, 287 p., 大修館書店, 東京
- 小柳 かおる, 2004, 『日本語教師のための新しい言語習得概論』 280 p., スリーエーネットワーク, 東京
- Lightbown, P. M., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned* (3rd ed. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- 村野井 仁・千葉 元信・畑中 孝實, 2001, 『実践的英語科教育法:総合的コミュニケーション能力を育てる指導』 224 p., 成美堂, 東京
- 村野井 仁, 2006, 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 214 p., 大修館書店, 東京
- 白井 恭弘, 2008, 『外国語学習の科学:第二言語習得論とは何か』 202 p., 岩波書店, 東京
- 高島 英幸, 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』 284 p., 大修館書店, 東京
- 田崎 清忠・佐野 富士子, 1995, 『現代英語教授法総覧』 373 p., 大修館書店, 東京
- 山岸 信義・高橋 貞雄・鈴木 政浩, 2010, 『英語授業デザイン:学習空間づくりの教授法と実践』 279 p., 大修館書店, 東京