

# タスク・ベースの言語指導（TBLT）に 関する考察と提案

——タスクの特性と効果測定法に着目して——

方 億

[キーワード：① TBLT ② FonF ③タスク ④言語形式 ⑤意味]

## 1. はじめに

外国語の教室において、学習者の第二言語習得（以下、SLA とする）を促すためにどのような指導をするのが良いかという点は、長年研究者の関心を集めている。ここ数十年で外国語教育においてコミュニケーション能力が重視されるようになったことで、従来の文法中心の指導では十分な能力が身につかないと考えられるようになり、コミュニケーション能力を培える教授法の実践の試みが盛んに行われるようになった。中でもタスク・ベースの言語指導（Task-Based Language Teaching、以下、TBLT とする）が注目を浴びている。この TBLT は「言語の正確さ、複雑さ、流暢さの三つの側面のバランスのとれた運用能力の発達を目指し…コミュニケーション・アプローチをさらに押し進めた教授法」（小柳、2013, p. 16）であるが、タスクの定義にばらつきが見られる。それに加え、タスクの設定が不適切であること、指導効果の評価方法がタスクの目標にそぐわないことなどの方法論的な問題が起りうるため、実践では必ずしも想定通りに効果が見られているわけではない。また、TBLT は欧米での第二言語（以下、

L2 とする) 教育では広く活用されている一方で、日本の英語教育や日本語教育といった L2 教育ではまだ発展の途上にある (Ellis, Skehan, Li, Shintani & Lambert, 2020, p. 306; 小口、2018a, p. 9)。そのため、日本での TBLT 研究はまだ限られてはいるが、2010 年以降実践報告が増えてきている。そこで本稿では、まず TBLT の理論的背景を紹介し、先行研究で用いられているタスクの定義、特性および設定、実施手順について詳述する。次に主に欧米で実施された TBLT の効果を検証した比較研究の結果についてまとめる。さらに、日本での英語教育と日本語教育で行われている TBLT の実証研究を取り上げて分析する。そして、最後にそれらの結果を踏まえた上で残された課題を見出し、対策を考えることで今後の展望につなげたい。

## 2. 理論的背景

### 2.1 TBLT の理論についての説明

1970 から 80 年代にかけて伝達能力の重要性の増加と機能言語学の台頭に伴い、従来の統合的アプローチ<sup>1)</sup>には限界があると指摘されるようになり、コミュニケーション型言語教育 (Communicative Language Teaching、以下 CLT) が提唱された (Ellis *et al.*, 2020, p. 3)。CLT を用いた言語教育では、学習者の文法的正確さよりも流暢さの向上を目標とするため、コミュニケーション型タスクをカリキュラムに取り入れることが有効な手立てとして注目されている。Ellis *et al.* (2020, p. 5) によると、この CLT とナチュラル・アプローチという 2 つの教授法が TBLT の理論的基盤をなしていると述べている。ナチュラル・アプローチは、Krashen (1985) によって提唱された教授法で、学習者の注意を内容に向けさせ、偶発的な習得 (incidental acquisition) を促し、自然に言語能力が身につくことを目指したものである。これは学習者が認知的な制約のかかる「自然な発達段階」を経ることで言語を習得するという主張を基に生まれたものである。つまり、ナチュ

ラル・アプローチは、どの学習者にも教室指導によって変えられない一定の習得順序があり、いくつかの発達段階を経て目標言語形式に辿り着くという考えに基づいて作られた教授法だと言える。また SLA の観点からみれば、TBLT は気づき仮説とフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form, 以下 FonF) の考え方を取り入れて発展してきた (小柳、2013, p. 17)。Schmidt の気づき仮説では、学習者の気づきが L2 習得の十分条件とは言えないものの、重要な役割を果たしている (畑佐、2006, p. 70) と考えられており、FonF は意味重視のコンテキストの中で学習者の注意を言語形式に向けさせる指導テクニックである (小柳、2002, p. 62)。この 2 つの理論から、意味のある活動の中で、学習者がつまづいたり、困難を覚えた言語項目に気づかせ、形式・意味・機能の結びつきを認識させることが習得するために重要であることが分かる。FonF を取り込んだ TBLT の授業では、タスクによって実生活に近いコミュニケーションを取り入れることで、学習者の注意を言語の意味と形式の両方に向けることが可能になり (小口、2019b, p. 56)、タスクを用いた活動が学習者の注意を操作することができ、言語習得の一助となる。しかし、気づきの度合いはタスクの性質と学習者の言語レベルに影響を受ける (和泉、2016, p. 53) こと、気づいた内容が文法規則か意味かについて不明な点が多い (畑佐、2006, p. 70) ということから考えれば、TBLT を活用する前に適切なタスクを設定することが指導効果の決め手だと言える。

## 2.2 タスクについて

### 2.2.1 SLA におけるタスクの定義

TBLT は「タスク中心の教授法」や「タスク・ベースの言語指導」などとも訳され、タスクを主な活動として授業を行うが、タスクの定義に関して研究者間で見解が分かれている。SLA に絞り込んだタスクの定義を以

下の表 1 に示す。

表 1 タスクの定義

| 研究                     | 定義                                                                                                                       |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ellis (2003)           | ①計画 ②意味中心 ③現実の言語使用を反映させる<br>④4 技能のいずれかを含む ⑤認知処理を必要とする<br>⑥コミュニカティブな成果を設定する                                               |
| Oxford (2006)          | 「L2 学習者向けの総合的な活動・練習」「結果志向型の<br>L2 指導の一環」「研究または教室学習のための行動枠組<br>み」                                                         |
| Willis & Willis (2013) | 教室活動の「タスクらしさ」を測る指標；「学習者の興<br>味をそそるか」「 <u>主に意味に焦点を当てるか</u> 」「成果が求<br>められるか」「成否は成果によって判断されるか」「完成<br>を優先させるか」「現実世界に繋がっているか」 |
| VanPatten (2017)       | Exercise や Activity とは異なり、 <u>意味伝達</u> 、理解が必要<br>であり、 <u>語学練習以外の目標がある</u> コミュニカティブな<br>活動                                |
| 小口 (2018a)             | ① <u>意味に焦点がある</u> ②学習者の主体的な関与がある<br>③ <u>真正性がある</u> ④課題の達成が優先される ⑤評価は<br>成果によって行われる ⑥言語学習を促進することを目<br>的とする               |

表 1 から、研究者間ではタスクの捉え方に違いが見られるものの、意味ある伝達場面におけるある現実につながる目標を達成するための言語使用を強調するという点は多くの研究者が認めるところである。一方、言語学習への有効性が定義に含まれているのは管見の限り小口 (2018ac) のみであり、それを達成できるタスクがどのようなものなのかは明記されていない。そこで次節ではタスクの特性を見ていく。

## 2.2.2 タスクの特性

Oxford (2006) は、目標、種類、重要性、実施期間、インプットの様式、

言語的複雑さ、認知的負荷と難易度、インタラクションとアウトプットの要求度、プランニング、教師／学習者の役割と特徴、全体的な難易度という 12 つの要因からタスクを分析している。詳細は表 2 にまとめる。

表 1 の 12 要因の中で、タスクの性質に影響を与える主な要因として、⑥言語的複雑さ、⑦認知的負荷と難易度、⑫全体的な難易度の 3 点を挙げている。一方で、1980 年代後半に TBLT に対して言われていた、タスクの難しさに関わる要因としては、言語的複雑さ、インプットの量、遂行の段取り、行動と決定の理由づけの必要さ、トピックの馴染み度などが挙げられる (Ellis *et al.*, 2020, pp. 7-8)。また、Robinson (2009, 2011) は「タスクの枠組み」を提案し、認知的要求度によるタスクの複雑さ (task complexity) と学習者の感じるタスクの難易度 (task difficulty) を区別している (小柳 2013, p. 19)。タスクの複雑さは、文脈からの補助の有無、言及すべき要素の多さ、推論の有無などが含まれる資源集約変数と、プランニングの有無や先行知識の有無といった資源分散変数に分けられる。前者に沿って複雑さを増すと言語産出の正確さと複雑さが上がるのに対し、後者に沿って認知的要求度を下げると流暢さが伸びると主張されている (pp. 19-20)。したがって、タスクの難しさには計画だけでなく、実施方法も関わっており、それぞれの変数を操作することで L2 産出に異なる影響を及ぼすと考えられる。難しさを決めた上で、L2 習得を促進するため学習者の注意をいかにバランスよく形式、意味、機能に注ぐか、またどのように学習者の既存知識や習熟度、興味といった個人差に合わせてタスクの効果を高めるかは現場の教師にとって切実な課題である。

タスクの種類については、上述した基準とは異なる基準も見られる。Ellis *et al.* (2020) は、一般的な分類方法はまだないのが現状であるが、いくつかの側面からタスクを特徴づけることが可能だと述べている。

意味交渉が必要になる双方向タスクの方がそうでない方向タスクより効

表2 タスクに関わる12要因 (Oxford, 2006, pp. 97-109 を基に作成)

| 要因                   | 分類・特徴                                                                                                                                  |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①目標                  | FonM—分析的シラバス (文法規則の提示なし)<br>FonF—コミュニケーションがうまくいかない、または選定された学習項目が出た場合のみ学習者の注意を意味から形式に向けさせる<br>FonFS—統合的シラバス (文法形式を逐一提示、コミュニケーション志向ではない) |
| ②種類                  | 問題解決、意思決定、意見交換、インフォメーション・ギャップ、個人経験・感覚の共有、ナラティブ、推論、ロールプレイ・シミュレーション                                                                      |
| ③重要性                 | 低：ゆっくり 高：不安を抱かせる                                                                                                                       |
| ④実施期間                | 時間制限あり—難易度が上がる 時間制限なし—ストレスが減る                                                                                                          |
| ⑤インプットの媒体と様式         | 新聞、日記、レシピ、テレビ番組、対話、講義<br>書面、口頭、図式・絵画<br>→インプットの適切に関わる要因：学習者の興味、学習環境 (FL/SL)                                                            |
| ⑥言語的複雑さ              | 一文の語彙数、余剰性、構文の複雑さ、談話スタイル、語順の複雑さ、語彙の専門性、抽象度など                                                                                           |
| ⑦認知的負荷と難易度           | 要素：個人、タスクの構成、インタラクティブ・システム<br>認知的負荷：競合のキューが多くなると高くなる<br>難易度：学習者の認知操作への馴染み度による                                                          |
| ⑧インタラクションとアウトプットの要求度 | アウトプットの必要性：タスクの情報の流れと目標に影響される<br>インタラクションの質によって意味交渉の質が異なる                                                                              |
| ⑨プランニング              | プランニングの量：言語産出の流暢さと複雑さに影響<br>タスクの種類との交互作用あり；紹介と実施の方法によって影響が異なる                                                                          |
| ⑩教師の役割と特徴            | タスクの選択・配列、学習者にタスク遂行を準備させ、事前に形式への意識を高揚させること、手引き、方略指導、支援                                                                                 |
| ⑪学習者の役割と特徴           | グループ参加、モニター、イノベーション、方略使用、目標設定、自己評価、タスク評価                                                                                               |
| ⑫全体的な難易度             | 影響する要因：④、⑤、⑥、⑦、⑧、⑩、⑪+アウトプットを導き出す手順、支援の量とタイプ、文字処理または会話の方略                                                                               |

表 3 タスクの特徴 (Ellis *et al.*, 2020, p. 11 表 1.3 より一部改変)

| 特徴               | 記述                                                                                |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 一方向 vs. 双方向      | 一方向—ペアの片方のみが情報を提供し、相手が一方的に情報を求める<br>双方向—双方が異なる情報を保持しており、相互の情報交換を求める               |
| 独話 vs. 対話        | 独話—話者が一人しかいなく、途切れなく長いターンからなる<br>対話—参加者間でインタラクションが起き、複数の短いターンからなる                  |
| 単一結果 vs. 複数結果    | 開かれた解決かどうか (単一—インフォメーション・ギャップ; 複数—意見交換)                                           |
| 収束タスク vs. 拡散タスク  | 収束—合意した解決策を見出す 拡散—それぞれの解決策を見出す                                                    |
| モード              | 説明、描写、指示、報告、ディベート                                                                 |
| 現実的 vs. 教育的      | 現実的—目標タスクを基に状況的真正性が高い (例: ホテル予約)<br>教育的—場面的真正性が低いもののやりとりの真正性が高い (例: 絵描写タスク)       |
| インプット vs. アウトプット | インプット—学習者に口頭・書面の情報を与え、それに対する理解を何らかの形で反映させる<br>アウトプット—学習者に話すことまたは書くことを通じてタスクを達成させる |
| 非焦点化 vs. 焦点化     | 非焦点化—全般的な言語産出を導き出すため<br>焦点化—学習者に文法項目のようなある特定の言語形式を産出させるため                         |

果的だとされているが、Oxford (2006, p. 106) はインタラクションとアウトプットの必要さがタスクの目標によって変わると論じている。また独話タスクと対話タスクとの違いに関して、小柳 (2013, p. 23) は両種類でのタスクの複雑さによる影響を比較した研究から、言語産出の流暢さへの影響が異なる可能性が高く、学習者の熟達度との相関関係も違うという結果

を得られた。同じく言語レベルから影響を受けるのはインプットとアウトプットとの選択である。その点について Ellis *et al.* (2020, p. 12) は Prabhu (1987) と同意見であり、産出能力が殆どない初心者にはインプットタスクしか向いていないと解釈している。さらに、焦点化タスクの方が非焦点化タスクより特定の統語的項目に意識を向けさせやすいが、構造的アプローチ (structural approach) に陥らないように項目の使用が自然かつ必須な状況を作り出す必要があると注意を促している。

Oxford (2006) は様々な側面からタスクに関わる要因を論じているが、Ellis *et al.* (2020) はタスクの種類に焦点を絞り、二分法によってタスクの幅広い可能性を示している。これらの記述から、タスクの複雑さが他の特性と関わり合うこと、種類やモードだけでなくインタラクションの必要性や焦点化の度合いもまちまちであること、学習者の内的要因 (例: 熟達度、興味、背景知識) と外的要因 (例: 学習環境) はタスクの選択と L2 産出への効果に影響を及ぼすことがわかる。一方、Willis & Willis (2013, p. 46) はタスク・ベースの授業が 1 つのタスクだけでなく、複数の関連するタスクから成り立つと主張している。そのため、どのような順序でタスクを提示し授業を進めるかも指導効果を大きく左右する要因になると考えられる。次にタスクの設定と実施手順を説明し、TBLT 授業の流れについて考察する。

## 2.3 タスクの設定と実施手順

### 2.3.1 タスクの設定

Ellis *et al.* (2020, p. 13) は先行研究を踏まえ、タスクの選択基準として学習者のニーズ、および話題への興味と馴染みを挙げている。ただし Ellis *et al.* は、ニーズが定まらなかったり、話題への認識について教師と学習者の間で齟齬が生じたりする可能性があるため、慎重に検討する必要

があると指摘している。同様に話題に着目した小口 (2018c) は、TBLT における語彙の重要性を説いた上で、優先的に教えるべき語彙を手がかりに話題を選定し、それを基にタスクを作成する提案をしている。具体的に言うと、「話題の難易度一覧」<sup>2)</sup> を材料とし、学習者のレベルに合わせて具体度と親密度・必要度を決め、その範囲内の話題を選ぶ。また、語彙の重なりや話題の関連の強さによって扱う話題を広げることできる。さらに、タスク・ジェネレーター (task generator, Willis & Willis 2013) を活かしてタスクの種類を決めるのが得策だと考えている。これは図 1 の通り、話題を中央に配置し、「並び替え」「リスト作成」「問題解決」「創造的活動」「個人的経験の共有」「比較」「一致させる」という 7 種類の活動からタスクを選定するためのツールである。例えば、「音楽」という初級レベルの話題から「芸能界」や「絵画」といった中級レベルの話題へ広げる場合に、既習語彙に新出語彙を加えるため記憶負荷やプレッシャーが軽減され、スキーマの活性化も期待できる (pp. 22-23)。このように、意味内容が一貫性を保つため、学習者は言語形式に注意を払いやすく、学習意欲が高まる可能性がある。その上、学習者の背景やニーズに応じて違うタスクを設定し、教室では多様な活動を学習者に体験させ、現実の言語使用の醍醐味を実感させることができると考えられる。ただし、一つの学習者グループに全て種類のタスクを課する必要がなく、話題に適している。互いにつながり合うものをいくつか選ばばよいと主張されている (Willis & Willis, p. 173)

確かに、適性処遇交互作用<sup>3)</sup> という考え方によると、個人差が指導と適合した場合に最大の効果が得られる。しかし、一つの教室の中で全ての学習者の興味やニーズ・目的に合わせるタスクを作ることはかなり難しいと思われる。学習者の個人差が L2 習得に深く関わるという点から考えれば、万全な対策を講じるより、前述のタスク・ジェネレーターのような作

図1 タスク・ジェネレーター (Willis & Willis, 2013, p. 173 より、筆者訳)

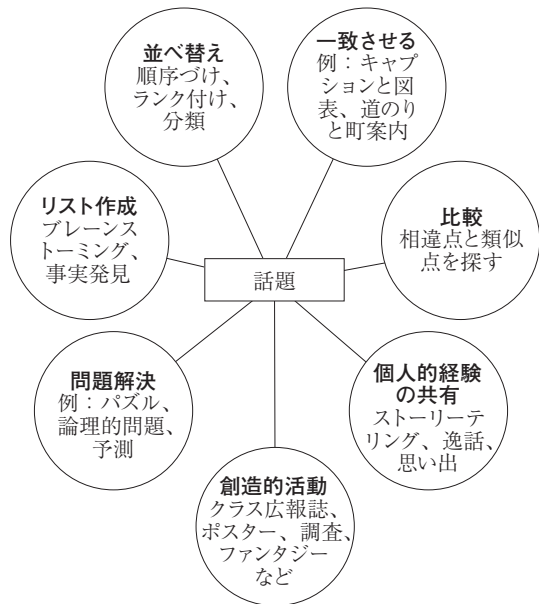
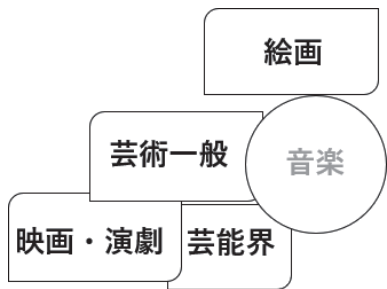


図2 初級、中級レベルにおける話題のネットワーク (小口、2018c, p. 22 より一部抜粋)



成の枠組みを用意しておき、それを用いてケースバイケースで対応した方が現実的だろう。

### 2.3.2 タスクの実施手順と手法

タスクが作成された後、実施の手順を考える段階に入る。Oxford (2006) は伝統的な PPP<sup>4)</sup> から話題や FonF、方法論的特徴、言語項目の有用性などに基づいた 6 つの TBLT モデルを概観した上で、タスクとその要素の配列に関する共通認識がまだ足りていないと述べている。Oxford が挙げたモデルの中では Willis (1996a) は他のタスク・ベースのモデルに先駆け、「プレタスク (話題、タスクの導入) →タスクサイクル (タスク、プランニング、レポート) →言語形式への焦点化 (分析・練習)」の流れを提唱している。この流れは意味と形式を有機的に結びつけたため PPP の不足を補い、今でも TBLT 実践の参照枠として活用されている。一方、VanPatten (2017, p. 115) はタスクが必ずしもアウトプット型ではなく、タスク完了後レポートと言語形式への焦点化のセッションは不要だと主張している。Ellis *et al.* (2020) はタスク・サイクル<sup>5)</sup> を「プレタスク→メインタスク→ポストタスク」に分けており、各段階における様々な手法の効果と実施可能性を検討している。詳細は表 4 に記す。

表 4 の記述を参照すると、Ellis *et al.* (2020) のタスク構成は前述した Willis (1996a) のモデルと類似している点が多い。両方ともタスク活動を 3 段階に分け、タスク前に話題導入などの事前準備を行い、タスク後に言語形式に焦点を置いた指導を取り入れる。しかし、Ellis *et al.* のモデルではプランニングと FonF のタイミングが比較的自由であり、学習者や教室環境に向いている手法が選ばれる。その上、タスクには明示的指導が禁物ではないが、VanPatten (2017) のタスクの定義から見れば、これらの手法は言語項目に意識が向くことを強調しすぎて学習者にタスク達成という本来の目的を見失わせる可能性を秘めていると考えられる。やはり形式面と内容面にバランス良く注意を向けられるようになるために現実世界に近づける目標を設定し、それを学習者に念頭に置かせることが大切ではない

表 4 タスクの実施手順と各段階での手法 (Ellis *et al.* 2020: 211, 223, 229 表 8.1-3 より)

| 段階     | 手法           | 説明                                                                                                                |
|--------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| プレタスク  | 事前プランニング     | 最適な持続期間：1-3 分<br>その際にメモをとることや言語材料を使うことが可能                                                                         |
|        | FonF         | 文法指導—流暢さと複雑さに影響を及ぼすため控えた方がいい<br>モデル—言語産出に大きく影響するため慎重に検討する必要                                                       |
|        | その他          | スキーマ活性化—但し背景知識が多すぎると意味交渉が少なくなる<br>場かけ—教師は類似のタスクを学習者と一緒に行い、タスクの流れに慣らす<br>語彙提示—教えた語彙を強制的に産出させない                     |
| メインタスク | FonF         | CF—プロンプトとリキャストを組み合わせる用いた方が効果的<br>統合的 FonF—タスクの流れを遮って言語項目を扱う                                                       |
|        | オンライン・プランニング | 時間制限なし；初級レベルの学習者向け                                                                                                |
|        | その他          | インプットからの補助—キューなどの言語的インプットを提示<br>意外な要素の導入—言語産出を促し、動機づけを高める<br>段階的な目標の設定—タスク構成が明確になり、学習者にタスクに取り組んでもらい多くの言語産出を導き出す   |
| ポストタスク | タスクの繰り返し     | ①完全な繰り返し（良くない）②手続きの繰り返し（最適）③内容の繰り返し<br>改善策：②と③を組み合わせる；CF をタスク間に与える                                                |
|        | 明示的 FonFS    | 事後 CF—CF 後もう一度タスクを行うと効果が高まる可能性<br>モデル—学習者に音声またはスクリプトを提示<br>その他—意識高揚活動（帰納的学習）、インプット処理活動（FonF を求める）、文法化（テキストの穴埋め練習） |
|        | 振り返り         | 多面的にタスクパフォーマンスを振り返ってもらい、文字起こしをしてもらい、他の手法（例：CF）と組み合わせる                                                             |

かと思われる。

また Ellis *et al.* (2020, pp. 235–236) は、どの段階でも参加型のインタラクション (participatory structure of interaction) が起こり、一つのタスクでもやり方によってインタラクションの形が異なる可能性を示唆している。例えば、ジグソータスク<sup>6)</sup>を行う場合に、学生一人で絵を順に並べて描写することもできるが、グループで配られた絵を一人ずつ説明して順に並べることもできる。そのほか、教師または一人の学生が絵を説明し、残りの学生に並べ替えてもらうこともできる。このように、タスク活動をグループワークの形で行うべきだという思い込みを外す必要があると思われる。

近年 TBLT の理論的枠組みを日本語教育に応用する研究が積み重ねられている。その中で際立ったのは小口氏の一連の研究である (小口 2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b)。小口 (2018a, p. 3) では Willis のモデルを基に、TBLT 授業の流れを「事前タスク→メインタスク→フィードバック・指導」に設定しており、(2018c, p. 19) では言葉遣いを改めて以下のように示している (番号は筆者による)。

- ①タスク準備—話題とタスクの紹介、タスクに必要な語彙の確認
- ②タスクサイクル—タスク遂行→発表準備→発表
- ③言語形式への焦点化—言語項目の分析、語彙や表現定着のための練習活動など

上述した TBLT の流れの間で FonF の実施の有無について違いが見られるとはいえ、タスクを通じて意味中心の中で必要に応じて言語形式に学習者の注意を引けることが成功の鍵になると考えられる。しかし、教室場面では学習者がタスク達成に関心を寄せすぎ、形式面に注意が向かない可能性もある。学習者が盛り上がりタスクに取り組みながら、言語項目に意識を向けさせるため、さらなる工夫が必要である。Ellis *et al.* (2020, p. 14) は TBLT においてタスクの段階づけと配列とが大きな課題として残っ

ており、教師は理論や実践の成果を参考にしながら自分の経験と直感に頼るべきだと指摘している。

### 3. 実証研究

#### 3.1 TBLT と PPP との比較研究

理論を実践に移す前に突き止めるべきことがいくつかある。そもそも教室指導において他の教授法より TBLT が有効なのか、もし有効だとしたら言語項目の習得に効果があるか、それとも伝達能力のある側面にしか役立たないか。学習者にタスクに取り込んでもらうことを通じて伝達能力や言語産出の質が高まると理論面から推察されるが、果たして TBLT は他の教授法より効果的なのか。TBLT の効果いまだに解明されておらず、実証的証拠が十分とは言えないが、欧米語を中心に TBLT の効果をめぐる議論が続いており、従来の文法中心のアプローチ（例：PPP）との比較が研究者の関心事である。Ellis *et al.* (2020, p. 285) は、教室指導に用いられる教授法を模索するために教室志向の実験研究を考察するほかしかたがないと説いている。彼らは TBLT に基づいたプログラムの評価を行うために、教室内調査に焦点を絞り、TBLT と伝統的な教授法との方法論的な比較研究 (method comparison studies) を整理している。これらの研究を A. 一般的プログラム比較 (general programme comparison) と B. 焦点化した比較研究 (focused comparative studies) という 2 種類に分けており、比較研究の理想的なデザインを指標として分析している。その結果、A. は様々な研究上の問題があり結論までには至っていないが、B. は研究デザインの妥当性にばらつきがあるものの教育的示唆に富むことがわかった。各研究の分析結果は表 5 に整理する。

表 5 から分かるように、ほとんどの研究ではコミュニケーションなテストを用いて TBLT の優位性が確かめられた。しかし、良いデザインの基準を

表 5 TBLT と PPP との比較研究 (Ellis *et al.*, 2020, pp. 296–298 表 10.2, 10.3 を基に)

| 比較研究        | A. 一般的プログラム比較 (5) <sup>i</sup>               | B. 焦点化した比較研究 (4)                                                                                                                               |
|-------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習目標        | 総合的習熟度 (3)<br>口頭言語産出の流暢さ、正確さ、複雑さ (2)         | 文法項目 (1)<br>語彙 (2)<br>文法項目+語彙 (1)                                                                                                              |
| 測定法         | タスク・ベースのテスト (1)<br>口頭産出 (3)<br>口頭能力テスト (1)   | 口頭インタビュー+文法性判断テスト (1)<br>部分的口頭産出テスト+教室内インタラクション (1)<br>部分的<br>タスク・ベースの理解<br>産出テスト (1)<br>部分的<br>タスク・ベースの口頭産出テスト+教室内インタラクション・インプット・アウトプットの量 (1) |
| 結果          | TBLT>PPP (3)<br>結果が一致しないものの全体的に TBLT>PPP (2) | PPP>TBLT (1)<br>TBLT>PPP (3)                                                                                                                   |
| 指導過程を見たかどうか | 見た (1)<br>見なかった (4)                          | 見た (3)<br>見なかった (1)                                                                                                                            |
| 事前テストの有無    | なし (5)                                       | あり (4)                                                                                                                                         |
| 統制群の有無      | なし (5)                                       | なし (2)<br>あり (2)                                                                                                                               |
| テストバイアスの排除  | 排除した (3)<br>排除しなかった (1) <sup>ii</sup>        | 排除した (2)<br>排除しなかった (2)                                                                                                                        |
| 教師要因の統制     | 統制しなかった (4)<br>言及なし (1)                      | 統制した (2)<br>統制しなかった (1)<br>言及なし (1)                                                                                                            |
| 学習者要因の統制    | 統制した (1)<br>統制しなかった (4)                      | 統制した (4)                                                                                                                                       |

i: 括弧内は調査数、以下同じ。ii: 原文に記述がない調査が 1 つある。

全て満たしたものが数少なく、指導過程の特徴や総合的習熟度（即ち言語産出の複雑さ、正確さ、流暢さ）を指標にして見たものも十分とは言えないと Ellis *et al.* は指摘している。TBLT は目標言語項目の習得だけでなく、全体的な言語発達を促すことを検証するために、学習者がインプット、アウトプットまたはインタラクションに晒されることで偶発的な習得が起こるかどうかを見るべきだと主張している。また、A. の 4 本は異なるコンテキストでのプログラムを比較したため事前テストを設けられず、習得効果が明らかになっていない。B. の中でも、日本で行われた 2 つ以外に対照群を設置しなかったため、それぞれの教授法の効果を確認できていない。その上、習得効果を測定する際に PPP に有利な部分的測定法（discrete item/discrete point）によるテストのみ、或いは TBLT に有利なタスク・ベースのテストのみを行ったため、テストバイアスが生じた研究も見られる。Ellis *et al.* (2020) は、比較研究には方法論的問題が根底にあることは否めないが、改善の余地が多大にあると述べている。

では比較研究は TBLT の効果を反映させる適切な研究方法になるか。Ellis *et al.* (2020) が指摘したように、多くの比較研究ではグループ間でタスクの質が異なるため、習得度や運用能力に差があるのは必ずしも指導法の違いに起因するとは限らない。また、TBLT にも PPP にも様々なやり方が含まれ、どの段階でも唯一の正解がない。指導方法は連続体のどこかに当てはまるという前提であれば、1 つの研究ではある種の TBLT がある種の PPP より有効だという結論しか下さず、結果の一般化はできない。これらの壁を乗り越える方法として、指導プロセスの特徴に着目し、学習者の主観的評価を含む記述的研究（descriptive studies）が挙げられる（同書）。今まで TBLT の有効性を探った研究は日本語ではもとより、欧米語でもまだ不十分であり、これから成果を期待したい。

## 3.2 日本を拠点とした L2 教育における TBLT の実践

### 3.2.1 日本の英語教育において TBLT を扱った先行研究

FonF は認知心理学の理論に裏付けられているため、SLA の研究者に受け入れられてきた<sup>7)</sup>。それを基盤とした TBLT もこの数十年間で盛んに行われており、教育現場の教師から支持を得ている。Ellis *et al.* (2020) は日本では、2020 年の英語教育の必修化に伴い TBLT の実行可能性も検討され始めた。従来の構造的アプローチに比べ、TBLT は日本の教師には馴染みのない革新的な方法であり、教師には一定の口頭運用能力が必要だと述べている。その上、TBLT は教育環境に当てはまらないこと、伝統的な評価方法にそぐわないこと、教師に新規性が求められることもあり得る (p. 306)。とはいえ、日本でも TBLT に基づいた授業計画や教材案などを試みる動きが起きている。

愛知県総合教育センター (2009) は Ellis (2003) の定義に従い、Willis (1996b) の手順に基づき TBLT を用いた英語授業の実践例を紹介し、教室活動で活用できる英語表現集を作成した。タスク活動の例と概要の一部を表 6, 7 に示す。

表 6 タスク活動例 (愛知県総合教育センター、2009、第 2 部 p. 2 より一部抜粋)

| 番号 | タイトル                                           | 活動の概要                   | 活動形態     | 使用が予想される文法項目 | レベル | ワークシート等の枚数 |
|----|------------------------------------------------|-------------------------|----------|--------------|-----|------------|
| 1  | Golden Week<br>—留学生にアイチを見せよう!—                 | 出掛ける場所を決める (電話での会話)     | ペア・ワーク   | 現在完了、反復、言い換え | 中   | 4          |
| 8  | Shipwrecked!<br>—無人島生活の必需品は?—                  | 無人島に持っていくアイテムを決定する (議論) | グループ・ワーク | 仮定法          | 易   | 1          |
| 11 | Style of Communication<br>—間接的なコミュニケーションは是か否か— | 自分の意見をまとめる (意見を書く・発表する) | その他 (全体) | 同意、興味、疑問、主張  | 難   | 2          |

表 7 タスク活動例 1 の概要 (愛知県総合教育センター、2009、第 2 部 p. 3 を基に作成)

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ねらい                | こどもの日に留学生と一緒に出掛ける場所を決める                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| タスク・イメージ           | ペア・ワーク 愛知県在住の高校生と、3 か月前に来日した留学生ジムとの電話での会話                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 手順                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. プレ・タスク：授業の流れと場面の説明、タスクの取り組み方を考えさせる</li> <li>2. タスク活動 1：電話で出掛ける場所について相談させ、そこを選んだ理由を書かせる</li> <li>3. レポート：10-15 組のペアに選んだ行き先と理由を発表させ、残りの生徒に発表結果を集計し後で発表させる</li> <li>4. 言語的側面の活動：生徒が使用した言語形式に対してフィードバックを与える<br/>NS がタスクを行った録音と文字起こしたスクリプトを使い、言語形式（現在完了形・現在完了進行形等）、機能、意味交渉（反復等）、コミュニケーション方略（言い換え等）に焦点を当て、分析活動を行わせる</li> <li>5. タスク活動 2：相手を変えて同じタスクに取り組ませる</li> <li>6. 自己評価：ワークシートに記入させる</li> </ol> |
| 評価（タスク 2 のみを評価の対象） | <p>時間内にタスクを完了する</p> <p>様々なストラテジーを使いコミュニケーションを継続する表現の能力（相手の発話へ適切に対応する、情報や希望を正確に伝える、タスク活動 1 と比較して進捗度等をまとめる）</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

これらの 36 例では、トピック、学生のレベル、タスクの目標・具体像・手順と評価基準を記しており、補足資料としてのワークシートやスクリプトも示している。また、言語面の活動では NS のモデルを提示すること、「タスクの完了」、「コミュニケーションの継続」、「表現の能力」の 3 観点から自己評価をさせることが流暢さ、正確さと方略的能力の育成につながるため、特筆すべき点だと思われる。また、タスクを達成するためのペア・ワークやグループ活動は、協働学習の場づくりにもなりうる。

一方、教育実践に適切で実施可能なタスクデザインに注目した研究もあ

る。VanPatten (2017) が提唱したタスクの構成に賛成する Hastings & Clarke (2023)<sup>8)</sup> は、JALT の TBLT 分野別研究部会誌に掲載されたタスクを用いた授業計画 26 本を分析対象として、SLA 研究成果と TBLT の理念に鑑みてタスクのデザインと実施上の問題点を再考している。その結果、Willis (1996b) と VanPatten (2017) の基準を満たさず、明確かつ非言語的でコミュニケーション目標がないタスクは半分を占めていることがわかった。また、多数のタスクは VanPatten (2020, pp. 277-285) による SLA の事実と矛盾しないが、FonF の事後タスク (post task) や語彙提示、教師による足場かけの不足、およびアウトプット強制の傾向が見られ、必ずしも学習者のレベルに相応しいわけではない。さらに、日本での TBLT 実践が Willis (1996b) または Willis & Willis (2007) のモデルに大きな影響を受けるという結果に対して、Hastings & Clarke (2023, p. 176) はインプットを重視し、真正性の高い教室内コミュニケーションを求める VanPatten (2017) のモデルの方が SLA 理論に即するため、今後応用されることが望まれると助言を行っている。よって、日本の英語教育において TBLT はまだ未熟な段階にあるが、伝達能力を養う必要に迫られる現在は教室に導入する可能性が広がっている。教師はタスクの設定や実施手順を決める際に様々な要素を考慮した上でコンテキストと対象者に適切なやり方をとるべきだと思われる。

### 3.2.2 日本語教育での TBLT の効果に関する実証研究

日本語教育において TBLT の効果を検証することを目的とした研究には、奥野・山森 (2015)、小口 (2018a)、小口 (2018b)、小口 (2019b)、向山 (2016)、向山 (2018)、武田・小柳津 (2022) がある。これらの研究の概要を表 8 に記す。

実験室環境では 1 回きりの調査が多いのに対し、教室環境では学習の現

表 8 日本語教育における TBLT の効果を探った研究

| 研究           | 対象者                                       | タスク                                                                | 指導方法                                                                                | 測定法・評価法                                                         | 結果                                                                                                                                        |
|--------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 奥野・山森 (2015) | 中上級レベル<br>10 名                            | 作文課題「入院中の後輩を励ます手紙」                                                 | 文末文法に線引き→FB した場合→NS のモデルを提示<br>→連続タグ体に対する明示的な否定 FB→個別 FB                            | 学期半ばに事前タスク<br>→練習 1→練習 2→終わりに事後タスク（事前と同じ）                       | 非デスマス体を主文 ↑（5 名→9 名）⇒文体の混用を用いるようになった<br>連続タグ体の使用 ↓（5 名→1 名）<br>具体例：S1→連続タグ体がなくなり、混合文法として用いるようになった<br>S2→S1 と同じ                            |
| 向山 (2016)    | 大学院 2 年生<br>（実験群と対照群にそれぞれ 20 名）           | 入社 1 年目から求められる可能性の高いビジネスメール・文書作成タスク 6 つ                            | 場面やタスクの概要を確認<br>→タスクの内容を全員に理解し、指定された人物の立場に立って考える→メール作成→FB 1st→修正版を再提出→FB 2nd（解答例配布） | 1st 事前テスト・自己評価→8th 直後テスト→15th 遅延テスト・自己評価・授業評価<br>テスト：納品数量の照会メール | 被験者内：「文法の正確さ」以外指導後有意に伸び、遅延テストまで持続<br>被験者間：「文法の正確さ」以外実験群＞対照群<br>[自己評価] ビジネスメール・文書作成能力に関わる項目の点数 ↑                                           |
| 向山 (2018)    | 台湾の日本語専攻 2 年生 51 名<br>（N3-N2 レベル、上/中/下位群） | ビジネス場面で必ず行う基本的なタスクを中心                                              | 授業＝会話×6＋ケーススタディ×4＋プロジェクトワーク<br>活動＝リスニング＋シャドーイング＋ロールプレイ                              | 最終日に到達度テスト 3 問＋自己評価 10 項目・授業評価 5 項目                             | [到達度テスト] 授業から得た学び：上>中 上>下（下でも 71.9 点）<br>[自己評価] 殆どが能力の伸びを認識、学習の達成度に対する自己評価：下<上、中<br>項目別：上>下 「誘いを断る」上>中、下<br>[授業評価] 難易度が概ね適切 動機づけ ↑        |
| 小口 (2018a)   | 初級レベル理系<br>院生 16 名                        | Willis & Willis (2007) による「一致させる」「比較」「個人的経験の共有」「トピック：年末年始の過ごし方について | プレタスク（課題を把握、写真を描写、経験を共有、聴解・理解）→課題遂行（カードに書き、ペアで経験を共有）→手当て（FB）→発展（認知的により難しいタスク）       | 教師による振り返りシート＋学習者によるリアクションペーパー                                   | [振り返りシート] 能動的に参加し、学習者同士の学びが生まれている<br>[リアクションペーパー] 授業を好意的に受け止め、テーマに興味を示し、トピックが教科書の練習より印象的で実践的だと感じている<br>* 学習者の動機付け ↑<br>* 全員が目録項目を使って話していた |

次ページへ続く

| 研究                   | 対象者                                     | タスク                                              | 指導方法                                                                                  | 測定法・評価法                                                      | 結果                                                                                                                        |
|----------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 小口<br>(2018b)        | IJASに収録され<br>たJNS15名<br>と中級後半<br>JFL60名 | 5コマのストーリー<br>テリング課題「ピク<br>ニック」                   | ブレ・タスク・プランニン<br>グ→話す課題ST(オンラ<br>イン・プランニング短)→<br>関係のない課題→書く課題<br>SW(オンライン・プラン<br>ニング長) | 学習者の産出データを<br>分析                                             | [接続表現の使用] JFLはJNSと大きく異なり、SWの方<br>がSTよりJNSと類似する形式を多用していた<br>[個人内の変異] プランニングが長いほど、「で→とき→<br>と」とJNSに近づいていく傾向                 |
| 小口<br>(2019b)        | 日本国内の院生<br>(研究生) 17名                    | 構造シラバスで決め<br>られた文法項目が産<br>出される場面・文脈<br>を含んだタスク9つ | 小口 (2018a) と同じ                                                                        | 学習者のコメントシー<br>ト、インタビュー、教<br>師の振り返りメモ、授<br>業観察記録、タスク成<br>果の記録 | [学習者による TBLT の捉え方] 概ね肯定的だが、不安を<br>感じる者もいた<br>[タスクの評価]<br>学習者に基づく→主体的な参加を促し、動機づけ↑文化的<br>内容を学ぶのを楽しんだ<br>反応に基づく→全員がタスクを達成した  |
| 武田・<br>小柳津<br>(2022) | 初級レベル留学<br>生3名                          | 6つのトピックに対<br>応するタスク19つ                           | 記述なし                                                                                  | ビデオと音声を提供で<br>きるアプリを用いた文<br>法テスト                             | [全体的] 会話型の質問の正答率が高かったが、説明型で<br>は説明内容が増えると全てに回答していなくなったり、目<br>標項目を使用できなくなったりした<br>[適切さ、文法的正確さ] 学生が正答できず、コミュニケ<br>ーション能力が不足 |

実に近い長期的調査が可能である。書く授業での実践として、奥野・山森 (2015) は文体の混用を意識させるための練習不足という問題に着目し、中上級学習者 10 名を対象に TBLT の観点を取り入れた作文指導を試みた。指導の流れは、「励ましの手紙文」の課題、インプット強化やピアレスボンス、母語話者の文例の提示、教師による否定フィードバックから構成された。その結果、9 名が文体の混用を用いるようになり、連続ダ体の使用が 5 名から 1 名に減った。また 2 名の作文例には、文体に関わる書く力の向上が見られた。この実践は小口 (2018a) の実施手順と違うものの、モデル提示やフィードバックなどが学習者に文末表現のギャップに気づかせるのに効果があると考えられる。

初級向けの授業は多くの場合に文型シラバスに沿って行われている。上述した小口 (2018a) は Willis (1996b) の流れを初級クラスに取り入れる際に、学習者の認知過程を活性化させるため「事前タスク→課題遂行→手当て→発展」に沿って活動を行った。教師はフィードバックやプランニングを設けるだけでなく、学習者の理解を確認したり、発話を導き出したりするなど、課題をやり遂げさせるまで見守るという役割も果たしている。振り返りシートとリアクションペーパーから、学習者は授業を好意的に受け止め、学習意欲を高め、協働的な学びや語彙に関する意識の変化などが窺えたが、目標項目が必須ではないという反省点があった。またメインタスクでは学習者の注意を形式に払わせるためにプランニングの時間が設けられたが、FonF を促す手法として、タスク後のモデル提示やタスクの繰り返しなどもある (和泉 2016)。学習者の意識が意味と形式という振り子の間を揺れ動いているため、インタラクションや CF の質を見て学習者の内面を明らかにする必要がある。

一方、タスクの効果に関わる要因を探った研究もある。向山 (2016, 2018) は、ビジネス日本語教育における TBLT の有効性を検証するため、

タスクの配列と学習者の特性が指導の効果に与える影響を調べた。向山 (2016) では、ビジネスメール・文書作成タスクを使い、真正性を高め、複雑さに基づき配列された教材を機能別にまとめて配列された教材と比較した。結果として、文法の正確さを除き、形式の適切さと社会言語的適切さに関して両群間に有意差が見られ、ストーリー性あり、タスク間に関連を持たせる教材がより効果的であることが示唆された。続いて向山 (2018) ではロールプレイなどを取り入れた会話の授業で JFL 学習者の日本語能力による学習成果の違いを明らかにした。特に明示的な FonF が下位群に対して有効だった可能性、タスクの負荷や難易度がレベルとの相互作用があったことから、クラス内の言語レベルの差を念頭に置きながら授業を考案すべきだと主張している。

2.2.2 でも触れたが、タスクの複雑さ、遂行条件と難易度を調整することで言語習得にもたらす効果が異なることが数多く報告されている。例えば、プレ・プランニングやオンライン・プランニングの機会を与えると学習者は自然に言語形式に注意を向けられ、言語の複雑さが高まることが観察された (小柳, 2013, pp. 27-29)。プランニング時間の長短が言語産出に及ぼす影響について、小口 (2018b) は個人内の変異に焦点を絞り、「話す」課題と「書く」課題を用いて中級学習者による接続表現の使用を調査した。母語話者のデータと比較したところ、学習者は「話す」より「書く」の方が表現の適切さが高く、プランニング時間が長くなれば母語話者の使用傾向に近づくことが見られた。この結果は課題の種類と中間言語の変異性との関係を示し、処理時間を十分に与えると言語使用の複雑さ、流暢さと正確さが増すことを裏付けた。

さらに近年ではタスクそのものを評価対象とする研究が進んでいる。これまでタスクの評価にはあまり目を向けていないが、それは授業の改善に貢献できるため教育者にとって有益である。小口 (2019b) はタスクの効

果を Ellis (2018) によるマイクロ評価<sup>9)</sup>で考察している。評価基準としての学習者ベースの動機的側面と反応ベースの言語運用的側面に焦点を置き、初級クラスで行った実践例を分析した。学習者のコメントシートや教師の振り返りメモ、タスク成果の記録から、タスクが動機を高めたこと、参加者全員がタスクを達成したことがわかった。この結果を受け、小口 (2019b, p. 67) は内容に焦点化した活動を通じ、学習者がインタラクションの真正性を高め、自発的にインタラクションを行い FonF が実現したと解釈している。よって、タスクの捉え方が学習者によって異なるものの、タスクへの振り返りは教師の理解を深め、学習者に適した TBLT 実践に役立つと考えられる。ただし、定期試験がタスクベースでないため、文法の学習を重視する学習者が不安を感じたことから、評価方法について慎重に検討すべきだと述べられている。

さらに 2020 年からコロナ禍で教育活動が一変し、対面でなく遠隔で行われるようになった。武田・小柳津 (2022) はトピック・機能シラバスによる TBLT の日本語コースをオンラインで実施し、文脈に応じるコミュニケーション能力を測定するために Flip という動画 SNS アプリを用いて文法テストを行った。結果として学生はコミュニケーション能力が足りず正答を導き出せなかったが、テストに反映された個人差と特性が通常の授業でのパフォーマンスと共通していることがわかった。この点から、Flip を用いたテストは、従来の文法テストの問題を解消し、学習者の日本語力を把握するのに役立つという示唆が得られた。

以上のことから、教室指導で用いられる TBLT は言語運用能力の発達に寄与し、学習者の L2 習得を進める可能性が認められる。しかし、その効果にはタスクの特性 (例: 配列、複雑さ、プランニングの長さ) と学習者の個人差 (例: 言語能力) が関与するため、タスクを中心に据えて授業を行ったからといって必ずしも有効だとは限らない。また、タスクが動機づ

けを高め、学習者に身近な話題に興味を持たせるという効果が報告されているが、文法能力の向上に対する有効性について論が分かれている。タスク活動を文型練習の機会ではなく、コミュニケーションの場と学習者に認識させることが大事であるが、初中級クラスでは FonF の指導も不可欠ではないかと考える。1. でも述べたが、日本語教育における TBLT を扱った研究が数少なく、そのデザインや実施方法をめぐって議論が続いており、研究の余地が大いに残されている。

#### 4. 残された課題と提案

ここまで TBLT に関する理論、実施方法と実践研究を取り上げ、様々なコンテキストにおける TBLT の効果と問題点を見てきた。本章ではそれらの知見を踏まえ、残された課題を以下に 5 点まとめた上で、それらに対する解決策を巡らす。

第 1 に、タスクの操作上の定義<sup>10)</sup>が定まっていない。第 2 章で述べたように、タスクの定義に関して見解が大きく異なっており、理論面でも FonF の度合いが議論に上がってきた。小柳 (2004, p. 126) は FonF の抽象的定義から特徴を洗い出し、FonFS との区別や実際のデザイン方法がわかるように表を作成している。TBLT を用いた教室指導においても、漠然とした定義より、具体的にすべきこととすべきでないことを網羅的かつ明確に記した手引きの方が、教師のためになると考えられる。手引きの具体的な内容については、いまだ実証研究が限られているため、今後の課題としたい。

第 2 に、タスクの特性が TBLT の効果に与える影響がまだ解明されていない。小柳 (2013) が言及した Robinson の枠組みによれば、タスクの難しさは特性と実施手法に関する種々の要因に影響を受けていることがわかる。認知的に複雑なタスクでは、学習者の注意はより言語面に向くが、産

出された言語の正確さ、複雑さ、流暢さに及ぼす影響が異なり、他の要因（例：熟達度）が絡み合っている可能性がある（小柳 2013）。また小口（2019b）のように、授業で育てようとする技能によってタスクの性質が異なり、結果的に学習者のパフォーマンスに差が出る場合もある。したがって、到達目標や学習目的が決まった授業で、あるレベルの学習者を対象に、あるタスクの特徴を独立変数として効果を検討することが必要だろう。

第3に、教室指導に適したタスクの配列と種類に関する議論が今も絶えない。TBLT 授業の流れに関して、2.3.2 では Willis (1996a)、VanPatten (2017) と Ellis *et al.* (2020) による3つの基準を概観したが、FonF の有無と実施のタイミングについて意見が分かれている。タスクの種類に関して VanPatten (2017, p. 27) は、アウトプット型よりインプット型の方が習得を促し、ロールプレイと仮の情報（fake information）が教室環境に適せずコミュニケーションを引き起こさないと主張している。また、焦点化タスクが学習者の注意を習得困難な項目に向けさせられるが、必ずしも最善なわけではない。総合的習熟度の向上を把握するために、目標項目以外の言語形式の偶発的習得を見る必要があるという点から（Ellis *et al.*, 2020, pp. 301–302）、非焦点化タスクも研究の価値があるのではないかと思われる。L2 教室では、ある特定のタスクに拘らず、様々な種類と手順を試し、学習者により好ましいと思われる、または言語能力を高める手法を見つけるべきである。

第4に、タスクの効果の測定方法と判断基準が一致していない。向山（2016, 2018）は客観テスト、主観テストと代替評価<sup>11)</sup>を組み合わせ学習成果を総合的に測った。一方、奥野・山森（2015）は主観テストのみ、小口（2019b）は代替評価のみに頼って効果を測定した。また FonF の観点から、言語形式への焦点化を示す指標がタスクの効果を反映させると考えられるが、それは研究によって異なり、やりとりの抽出頻度も違ってく

ると指摘されている (木村他、2015, p. 29)。これからタスクの評価基準によって、それに沿う測定法と相応する指標を用いることが求められる。また持続効果を調べるため、長期間にわたって指導を行い、その後遅延テストを設けて学習者の変化を見る研究が望まれる。一方、TBLT と PPP を比較する際に、グループ間で用いたタスクと測定法が質的に違うため、結果に偏りが出たと報告されている (Ellis *et al.* 2020)。TBLT の効果が顕著に表れるタスクベースの産出テストに加え、習得度を反映させるメタ言語判断テストと学習者・教師による主観的評価も使えば、結果の信頼性が増すと考えられる。

第5に、TBLT の実施手法にさらに工夫を凝らすべきである。向山 (2016) と小口 (2019b) の結果から、フィードバックの時間を多めにとり、より言語形式に焦点を当てた指導が必要だと言える。また、奥野・山森 (2015) と小口 (2018b) は同じ対象者に同じタスクを行ったが、練習効果が生まれやすいため類似課題に変えるべきである。さらに、学習者の能動的な参加を促すため、事前タスクではタスク活動に必要な語彙を提示するだけでは不十分であり、意味確認の表現なども教えた方が良い (小口、2019b, p. 68)。さらに愛知総合教育センター (2009) が提示したように、日本語の授業でも役立つ表現を整えれば、学習者が効率よくタスク活動に取り組むことが可能だろう。

## 5. おわりに

本稿では、タスクの特性と効果の測定法に焦点を当て、SLA 理論と日本語教育での実践から TBLT の生まれた経緯から教室指導での応用まで再考してきた。まず理論面では学習者の気づきの役割と FonF の有効性から TBLT の指導上の効果が示唆されている。タスクの定義が揃っていないが、意味あるコンテキストで何らかの課題を遂行するために言語運用を求める

のは共通している。またタスクの性質に関して、タスクの難しさには認知的負荷、言語項目の複雑さ、プランニングの有無などが関連し合っていることが示された。タスクの種類にも異なる分類基準があり、インプット中心かアウトプット中心か、言語形式に焦点化すべきかなどについて解明されていない。タスクの作成の際にコンテキストに適した話題を先に決めた上で配列と実施手法を考えることには疑問の余地がないが、プランニングのタイミングや FonF の有無と度合いなどが授業の流れによって違ってくる。

一方で実証研究から、学習者の内的要因やタスクの性質による影響があり、評価基準や指標によって効果の捉え方も異なることが明らかになってきた。TBLT の効果について明確な結論が得られていないのが現状であるが、それは一概に有効または無効だと断言せず、様々な剰余変数を統制した上で調査を行う必要がある。小柳 (2013, p. 32) は「複合的な効果を明らかにするには、個々の変数のより厳密な操作上の定義や、より洗練された研究手法がいつそう求められる」と述べている。FonF 指導に関して、訂正フィードバックをテーマとした研究は盛んに行われているが、TBLT は近年注目を浴びてきたため、研究方法および実践方法についてより理解を深めることが必要である。今後、TBLT に関する研究を積み重ね、その成果を教育現場で活かすことが期待される。

#### 参考文献

- (1) 愛知県総合教育センター (2009) 「TBLT 導入による英語授業の改善—タスク活動を通じたコミュニケーション能力の育成—」『愛知県総合教育センター研究紀要』98.
- (2) 和泉伸一 (2016) 『フォーカス・オン・フォームとの CLIL の英語授業』アルク

- (3) 大関浩美 (2015) 「第二言語習得過程と教室指導」大関浩美 (編) 『フィードバック研究への招待』第1章、くろしお出版、1-29.
- (4) 奥野由紀子・山森理恵 (2015) 「「励まし」の手紙文における文末文体への教室指導—「タスク中心の教授法 (TBLT)」の観点を取り入れて—」『日本語プロフィシエンシー研究』3, 50-61.
- (5) 木村典子・伊藤亜希・黒田亮子・畑佐由紀子 (2015) 「タスク研究におけるタスク効果の指標—意味交渉・訂正フィードバック・Language Related Episodeの違いに着目して—」『広島大学日本語教育研究』25, 29-36.
- (6) 小口悠紀子 (2018a) 「日本語教育における Task-Based Language Teaching (TBLT) の実践に向けた試み—タスクの設計に焦点を当てて—」『人文学報』514-7, 1-10.
- (7) 小口悠紀子 (2018b) 「「話す」と「書く」という課題の違いが中級学習者の語りに及ぼす影響—個人内における接続表現の変異に着目して—」『日本語／日本語教育研究』9, 183-196.
- (8) 小口悠紀子 (2018c) 「スタンダードを利用したタスク・ベースの言語指導 (TBLT)」岩田一成 (編) 『現場に役立つ日本語教育研究6 語から始まる教材作り』第2章、くろしお出版、17-30.
- (9) 小口悠紀子 (2019a) 「地域日本語教室における防災・減災学習のための教材開発—初級・中級学習者を対象とした TBLT の実践を想定して—」『人文学報』515-7, 13-28.
- (10) 小口悠紀子 (2019b) 「大学の初級日本語クラスにおけるタスク・ベースの言語指導—マイクロ評価に基づく考察を中心に—」『日本語教育』174, 56-70.
- (11) 小柳かおる (2002) 「Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』5, 62-96.
- (12) 小柳かおる (2013) 「タスクによる言語学習が第二言語習得にもたらすインパクト—インターアクションおよび認知的な観点から見たタスク—」『第二言語としての日本語の習得研究』16, 16-37.
- (13) 武田知子・小柳津成訓 (2022) 「初級日本語クラスにおける TBLT (Task based language teaching) に即した評価法—2022年度夏期日本語教育 C3 コース実践報告—」『ICU 日本語教育研究』19, 97-107.
- (14) 畑佐由紀子 (2006) 「フォーム・フォーカスト・インストラクション研究の現状と動向」『第二言語習得としての日本語の習得研究』9, 63-90.
- (15) 向山陽子 (2016) 「真正性を高めたタスク教材を用いた指導の効果—ビジネ

- スモール・ビジネス文書作成に焦点を当てて」『日本語教育』164, 94-109.
- (16) 向山陽子 (2018) 「外国語環境におけるタスク中心のビジネス日本語教育の効果」『グローバル・スタディーズ』2, 49-62.
- (17) Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- (18) Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- (19) Hastings, C. R., & Clarke, S. J. (2023). A critical review of tasks published by JALT's TBLT SIG. In P. Ferguson, B. Lacy, & R. Derrah (Eds.), *Learning from Students, Educating Teachers—Research and Practice*. JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2022-20>
- (20) Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal*, 8 (3).
- (21) VanPatten, B. (2017). While We're on the Topic: BVP on Language, Acquisition, and Classroom Practice. ACTFL.
- (22) VanPatten, B. (2020). Theories and language teaching. In B. VanPatten, G.D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 271-290). Routledge.
- (23) Willis, J. (1996a). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52, 62.
- (24) Willis, D., & Willis, J. (2013). *Doing Task-Based Teaching- Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.

## 注

- 1) Wilkins (1976) が提唱した「学習者が個々の言語項目を一つ一つ学び、言語を使う際にはそれらを学習者が足し合わせて、つまり統合して言語運用することが求められている」やり方を指す (小柳 2004: 123)
- 2) 詳しくは同書の山内論文の表2を参照されたい。
- 3) 向山 (2018: 49-50) は、この現象を「効果的だと考えられる指導方法であっても学習者の特性と適合する場合は高い効果を上げられるが、適合しない場合には効果が表れにくい」と説明している。
- 4) PPP はまず文型を提示し (presentation)、練習し (practice)、そして実際に

使ってみる (production) という手法全般を指す (大関 2015: 18)。

- 5) 同じく「タスクサイクル」と称される Willis (1996) が主張したメインタスクの段階とは違い、授業の流れを指す。
- 6) 参加者がそれぞれ異なる情報を持ち、課題を達成するためお互いに出し合う必要がある (Willis & Willis, 2013, pp. 73-74)
- 7) 小柳 (2002: 65) は、FonF を「学習者の注意など限りのある認知資源の割当てを教師又は教材により操作し、学習者の認知活動を活性化して流暢さ、正確さ、構文の複雑さを伴う伝達能力の習得を促そうとするもの」としている。
- 8) この論文は 2022 年度 JALT 大会後の論文誌 (JALT Postconference Publication) に収録されており、分析対象とした授業計画の詳細は示していない。
- 9) 学習者の動機、言語運用と発達という 3 つの側面からタスクが効果的に機能したかどうかを判断する。
- 10) 心理学の実験で人間の手で操作できるレベルの具体的な記述による定義のこと (小柳 2004: 135)
- 11) 向山 (2016, 2018) が用いた自己評価と授業評価、および小口 (2019) が用いた学習者のコメントシートとタスク成果物、教師による振り返りメモと授業観察記録を一括りに代替評価と称する。

Analysis and Proposals on Task-Based Language Teaching (TBLT)-  
Focusing on Features of Tasks and Methods for Effective Measurement

FANG, Yi

It is said that in Second Language Acquisition (SLA) grammaticality alone is insufficient, and communicative competence, which is related to language use, is important in terms of L2 acquisition. To this end, many pedagogical methods have been come up with and experimented, among which Task-Based Language Teaching (TBLT), a teaching approach based on tasks is in the limelight. As Koyanagi (2013) referred, theoretically based on Focus on Form (FonF) and Noticing Hypothesis, TBLT is aimed at promoting learners' language proficiency with a balanced development of three aspects of production, i.e., complexity, accuracy, fluency.

This paper gives a review of TBLT in foreign language education theoretically and practically. Firstly, the theoretical background is introduced, including a detailed look into features of tasks, task setting, sequencing, and methods of implementation. Secondly, comparative studies that investigated the effectiveness of TBLT primarily implemented in Europe and America to are examined. Thirdly, empirical studies conducted in English education and Japanese education in Japan are analyzed. Considering the results of those studies, a list of remaining issues is found, followed by corresponding measures. Last come the implications for future research.

According to descriptive studies, the definition and classification of tasks are not unanimously agreed yet, and there are many factors influencing a task. In addition to theoretical discrepancies, methodology contains various options. Task sequencing and structures have been continuously discussed among researchers. Variations in the timing of planning, the presence and extend of FonF are different among models, which potentially has a great impact on learning effectiveness. Moreover, TBLT has been widely applied to L2 education in Europe and America, while it is still in the development stage in English/ Japanese education in Japan

(Ellis et al., 2020; Koguchi, 2018a). The experimental studies up till now indicate that the measurements and criteria of effect are not consistent, and extraneous variables should be controlled to conduct well-designed studies. Finally, studies comparing TBLT with traditional approaches such as PPP are inherently problematic and often yield biased results.

Taking aforementioned issues into account it is expected that learners' individual differences and contextual factors should be considered. By investigating the effects of task-related factors on production and acquisition, and exploring the way to incorporate subjective tests into objective tests when measuring effectiveness, future research on TBLT holds promise for shedding light on L2 acquisition and foreign language education.

(日本語日本文学専攻 博士後期課程 2 年)