

## 外国語教育におけるタスクをめぐる問題 —日本語教育の教師の視点から—

田丸 淑子  
国際大学

### 要旨

外国語教育でコミュニケーション能力の重視が定着するとともに、「タスク」と呼ばれる授業活動が一般化してきた。第二言語習得 (SLA) の研究者の間からは、「タスク」により積極的な価値を与え、それを基本単位として形成された、意味重視の新たなシラバスによる教育 (Task-based Instruction, Task-based Language Teaching) が提唱された。シラバスのタイプ、Focus on Form 等の論点も含めて、「タスク」に関する研究は 20 年近く活発に行われてきているが、実際の教育現場での実践は進んでいるとはいえない。本論では、その理由となる問題点を、「タスク」とシラバス作成、教師、タスク研究、シラバス改革、日本語教育の五つの側面から取り出した。今までの「タスク」研究が SLA の理論先行で、現実の教室への関心が希薄であったことが、現場の教師を納得させられない原因だと考えられる。しかし、最近では、教室を視野に入れた動きも出てきている。

キーワード：タスク、シラバス、第二言語習得、日本語教育、コミュニケーションタイプ・アプローチ

### 1 はじめに

「タスク」という語は、外国語教育では耳新しいものではなくなった。最近の教育法および応用言語学の研究では、「タスク」を教育 (instruction) の基本単位として論じることが一般的になっている。一方、教育の現場でもコミュニケーションを目指した練習方法としての「タスク」の使用は確実に広がってきている。しかし、研究者と教育現場の両方が、「タスク」に対して同じ立場を取っているとは言えない。

「タスク」を教授法 (pedagogy) の中に取り込んで考えるようになったのには、主として、二つの異なった動きがあったとされている。ひとつは、コミュニケーションタイプ・アプローチ (Communicative Language Teaching: CLT) を推進する教師のグループで、もうひとつは言語習得研究の成果を教育に反映させるべきと考える第二言語習得 (SLA) 研究者のグループである (Skehan, 2003)。

教授法の中で「タスク」をどう位置づけるか。「タスク」を、CLT の枠組みの中で有効な教室作業のひとつと考え、伝統的なシラバスや市販教科書を強化するためにそれらと組み合わせるという立場がある。Skehan (2003) はこれを「弱い主張」の立場と名づける。これに対し、より積極的な意味を「タスク」に与える立場がある。この立場は、従来のシラバスにかわる、意味を優先するような、新たなシラバスを形成するための基本単位として「タスク」を考え、「タスクを基とする教育 (Task-based Instruction: TBI)」を提唱する<sup>1</sup>。Skehan (2003) はこちらを「強い主張」の立場と名づける。この強い主張の立場をとるのは、CLT の流れを汲むグループもいるが、主

として SLA 研究者グループである。

この「強い主張」の立場の中でも、最も強い、徹底的な主張が、Long 等の「タスクを基とした言語教育(Task-based Language Teaching : TBLT)」であろう。TBLT は、SLA 研究の結果を根拠としようという姿勢の強さ、研究方法の厳密さへの志向、研究論文数の多さ、さらには「言語形式の焦点化 (Focus on Form : FonF)」という概念まで組み込み、過去 20 年近く「タスク」研究の推進力として中心的位置をしめてきた。

「タスク」の位置づけに関して、このように「弱」から「強」まで大きな差があることが、「タスク」の議論を分かりにくいものになっている。さらに、「タスク」の議論で最も目立つのは「最強の主張」の立場である TBLT であるが、TBLT が「意味」対「形式」や「統合シラバス」対「分析シラバス」のような二項対立を含む徹底した主張をしていることや、理論優先であることが、教育現場の教師をして、「タスクを基とした教育」を支持することを躊躇させているのではないだろうか。

本論では、まず、教授法の中での「タスク」の位置づけを見るが、特に「タスク」研究の中心となってきた、「強い主張」の TBLT の特徴を見る。次に、日本語教育を含めて外国語教育の現場で、TBI がなぜ広まらないのか、その理由を探る。そして、最後に、最近の傾向に言及したい。

## 2 教授法の中の「タスク」の位置付け

### 2. 1 「タスク」の定義

外国語学習における「タスク」について、多くの教師や研究者がさまざまな定義をしている。Bygate 他は、Long の初期の定義から 1998 年の Skehan に至るまでの九名の研究者による定義をあげ、「これらは興味深い類似と差異を見せている」としている (Bygate, Skehan and Swain, 2001)。これ等の類似と差異を踏まえた包括的なものが Wesche and Skehan(2002 : 217)による定義だが、それによれば、タスクとは以下の特徴をもつ活動 (activity) である。

- ・ 意味が第一義であること
- ・ 解決すべきコミュニケーションの問題があること
- ・ 実社会の活動となんらかの関係があること
- ・ 課題を完結することが優先されること
- ・ 何を産出かによって、評価がくだされること

実際には、学習者が二人またはグループで目標言語を用いて情報を交換したり相談したりしながら、ある課題を遂行する活動、という形をとる。上記特徴の中で、特に、「タスク」が言語の「形 (つまり文法項目)」ではなく「意味」に焦点を置いていること、そして活動の参加者間のインターアクションであること、さらに学習者のニーズ分析に基づく実社会での活動につながっていくものであることが、外国語教育に「タスク」が導入される以前の教室活動の特徴と大きく異なる点である。

### 2. 2 教室作業としての「タスク」

CLT では、学習者に自然なやり方で意味を表現させるインターアクションを促すための方法として、多岐にわたる授業のテクニック (アクティビティ) が産みだされた。代表的なものにインフォメーション・ギャップ、ジグソー等のアクティビティがある。これらのアクティビティは、教科書の補足として用いられたり、主教科書に統合され

たりして、今では一般に「タスク」という名称で呼ばれるようになっていく。

「タスク」は多くの場合、「言語の形」や「言語の規則」を優先させる従来のシラバスの枠組みの中で用いられてきている。例えば、「PPP」と呼ばれる伝統的かつ典型的な教授法と組み合わせられて用いられるケースがある。「PPP」とは、まずその課の新たな項目を導入する「Presentation：提示」、ついで、スムーズに発話できるようにする口慣らしの練習の「Practice：ドリルや会話練習」、そして「形」が正しくできるようになったその後で、適切な使い方ができるようにする「Production：産出」につながる一連の教室作業のことだが、この「PPP」の最後の「産出」の段階で「タスク」を使用するというのが、今日、最も一般的な方法だろう。

## 2. 3 シラバスの基本単位としての「タスク」

「言語の形」「言語の規則」を優先した従来の教育法に疑問を抱く人々が、「タスク」の可能性に着目し、これをより効果的かつ組織的に用いようとして「タスクを基盤とする教育 (Task-based Instruction：TBI)」を提唱してきている。この中には前述のように、関心が教育に近い CLT の流れを汲むグループもあるが、中心は、言語習得を関心事とする SLA の研究者のグループである。

「タスク」を用いた教育については、それが SLA 研究と教育の実践の接点であること、そして「教育は研究成果に基づいたものであるべきだ」とする風潮が強まっていることによって、活発な研究・議論がおこなわれてきている。TBI の研究者の間でも、「タスク」に対する立場には、当然緩いものから厳しいものまで幅がある。ここでは、最も徹底した「強い主張」の立場の Long 等の TBLT の特徴と考えられるものを取りあげる。<sup>2</sup>

- ① 初期の TBLT では、学習者が目標言語を使って「タスク」を遂行する際のインターアクションの過程でおこなう「意味交渉」によって「理解可能なインプット」が生まれ、その「理解可能なインプット」が「中間言語」発達を促す。これは第二言語習得の必要条件であり、従ってそれを引き出す「タスク」は、第二言語学習の理にかなった要素となりうる、とされていた。後に、「理解可能なインプット」だけでは習得には不十分であるとされ、「言語形式の焦点化 (Focus on Form：FonF)」という概念を取り込むことによって再理論付けがなされた。
- ② TBLT の主張する「タスク・シラバス (Task-based syllabus)」は、学習者のニーズを明確にした上でそれに合わせて作られるものである。ニーズに合わせて「目標タスク」を選定し、それを遂行するのに必要な下位の「教育タスク」を設定する。(従来の構造シラバスや機能シラバスの問題点として、学習者のニーズを明確にして作られていない点を、Long & Crookes (1993)は批判している。)
- ③ Long 等は、従来の構造シラバス、概念・機能シラバス、場面シラバス、話題シラバス等が「統合シラバス (Synthetic syllabus)」または White (1988) の言う「タイプ A シラバス」であるのに対し、TBLT の「タスク・シラバス」は「分析シラバス (Analytic syllabus)」 「タイプ B シラバス」であるとしている (Long & Crookes 1992, 1993)。

「統合シラバス」「タイプ A シラバス」では、教師があらかじめ目標言語を文法項目、概念・機能、語彙等の単位に分解して用意したものを、他の項目から切り離した形で、学習者にひとつずつ提示するものである。学習者はこのひと

つひとつを積み重ねながら、統合する過程を経ていく、と考える。

これに対して、「分析シラバス」「タイプ B シラバス」が立脚するのは、他の認知スキルの場合と同様に、言語の習得は、学習者に与えられた部分がどんどん付加して大きくなる過程でおこるのではなく、学習者自身が言語インプットを分析して、言語形式 (Form) と意味のマッピングを行い中間言語を変換させることによって起こるとする考え方である。

Long 等は「統合シラバス」を批判しているが、その批判の根拠として、「統合シラバス」が理想化された母語話者の発話を分析したものを単位として用いていること、そして、SLA の研究結果からは、シラバスのひとつひとつの単位が他の単位から切り離された状態で学習者にリニアに習得されていくという証拠は得られていない、ということ等をあげている。

- ④ 中間言語を発達させるためには、学習者が言語形式 (Form) と意味のマッピングが行われなければならないが、このためには、学習者がインプットを受け取るだけでは不十分であるという研究結果が出た。これに基づき、TBLT では、「タスク」という意味のある文脈の中で、学習者の注意を言語形式 (文法項目、構文など) にも向けさせるような指導を行う必要があるとする。これは「言語形式の焦点化 (Focus on Form : FonF)」と呼ばれる。これに対して、伝統的に行われてきた文法の指導は、言語形式の項目をあらかじめ取り出して、文脈から切り離して行われるものだとし、Focus on Forms (FonFS) と呼ばれ、FonF とは区別されている。TBLT では、「タスクを基にしたシラバス」と FonF とをセットにして実施することが前提になっている。<sup>3</sup>

### 3 「タスクを基とする教育」実行の難しさ

「タスクを基とする教育」の研究面が活発であるのに対して、研究結果を実際の授業に反映させようとする現場の教育側の動きには、目立ったものは見えない。教師向けの「タスクを基にしたシラバス」作成の指導 (Nunan 1988、Willis 1996) や、「タスクを基にしたシラバス」に基づいた英語教科書も出版されているが、まだ大きな流れにはなっていないようである。そこで、どこに問題があるのかを、「タスク」そのものだけでなく、教師の役割やシラバス改革という側面も含めて見たい。

#### 3. 1 「タスク」に関する理論的な問題点

まず、「タスク」の概念に内在するもので、初期の段階から提唱者たちにも研究課題として認識されていたこととして、以下の点があげられる。

- ・ 「タスク」の難しさの程度をどう判定するのか (difficulty)。学習のどのレベルでどの「タスク」を扱うのか。
- ・ 「タスク」の複雑さの程度をどう判定するのか (complexity)。
- ・ 「タスク」をどのようにつなげていくのか (sequence)。
- ・ 「タスク」の種類とその効果の関係はどうなっているのか。

次に、シラバスを作成する段階で、以下の点が問題になる。

- ・ 学習者のニーズは明確に特定できるのか。できるのであれば、どの段階で、どのようにして明確に特定するのか。
- ・ 学習者のニーズから、どの要素を選び出し「タスク」として取り上げるのか。

その際の、要素間の優先順位はどうつけるのか。また、ニーズから選出した要素と学習する言語を、どのように関係付けるのか。つまり、ニーズをどのように言語化するのか。

- どの項目を FonF として取り上げるのか。そしてそれをどの段階でおこなうのか。
- 学習者の言語能力レベルに関係なく、「タスク」は有効なのか。
- 「タスク」をどのようにデザインするのか。
- 長期間にわたって、一貫して「タスクを基にしたシラバス」は有効といえるのか。

### 3. 2 教師に関わる問題点

理論的な問題とともに、現場の教師にとっては、実際の授業での疑問は切実である。それらは、

- 「タスク」を使って、実際にどのように授業を進めていくのか。
- 学習者の能力をどのように判定し、どのような形で評価するのか。
- 「タスク」を効果的に使用するには、教師はどんな役割を果たせばよいのか。
- 教師にはどれだけの力量が期待されるのか。教師はどんな状況にもどんな問いにも素早く対応できるようにしなければならないのか。
- 教師は、毎日の授業についてどのような準備をしなければならないのか。
- FonF は実際にはどう行うのか。「タスク」の中で、どの程度を FonF にあてるのか。どのように準備するのか。

### 3. 3 「タスク」や TBLT の根拠や研究に対する疑問や批判

TBLT の根拠とされている主張や、「タスク」に関する研究に対する疑問や批判としてあげられる点は、

- 統合シラバスの批判根拠は正当か。統合シラバスの欠点が誇張されすぎてはいないか。分析シラバスが統合シラバスより優れているとする根拠は何か。(Sheen 1994)
- 「タスクを基にしたシラバス」が従来のシラバスより有効であるということは明らかにされていないのではないか。(Sheen 1994)
- 学習者の言語分析能力を過大評価しすぎているのではないか。
- 従来の文法指導は、本当に FonFS だったのか。実際に文脈から切り離されていたのか。
- FonF と FonFS の区別がはっきりしない。実際、多くの実験で両者を混同しているケースが見られる。
- FonF が有効だとする主張は、何に対してそう言えるのか。つまり、FonF をおこなった場合の方がおこなわなかった場合より習得が促されたという研究結果は出ている。しかし、FonF の方が、FonFS より優れていることを示す研究結果は十分にあるとは言えない。
- 研究の対象となっているタスクの種類が偏っていて、一般化できないのではないか。
- ひとつの「タスク」の実験・観察の期間がせいぜい 2～3 週間で、しかも週に

1時間程度の観察が殆どである。(Skehan 2003) 長期にわたって、複数の「タスク」を連続した形で観察分析する必要がある。

- ・ 教育を対象とする数量的な実験では、変数を組織的に注意深くコントロールすることは不可能ではないか。それでは、意味のある結果は得られないではないか、という批判的見方がある。(Skehan 2003)
- ・ 「タスク」研究は授業をホーリスティックに観察・分析していない。(Seedhouse 1999)
- ・ 「タスク」を実際の教室や授業から切り離した研究が多い。「タスク」研究には教室や授業を中心にした研究が不可欠ではないか。(Samuda 2001)。

### 3. 4 シラバスを抜本的に変えることに伴う難しさ

シラバスの基本単位を何にするのであれ、既存のシラバスを別の単位を基とするシラバスに改革すること(例:構造シラバス⇒概念・機能シラバス、構造+機能シラバス⇒タスク・シラバス)は、それを実行する教育現場にとって大作業を意味する。この側面は、SLA 研究者の関心事ではないが、理論を実践に移す現場では、十分に留意し、対応を準備しておかなければならない重大案件である。これに関して White (1988: 114-5) は次の点をあげ、どんな小さな改革であっても、多大の困難がつきまとうことを警告している。

- ・ シラバス改革は、原理が変わることであるから、教師たちの姿勢や実践の変化を巻き込むものである。
- ・ シラバス改革は、殆どの場合、現場の教師たちの労働負担を増加させる。準備の会議から教室の授業、テストなどの全てのレベルで負担の増加につながるものである。
- ・ シラバス改革は、時間も費用もかかるものである。
- ・ 改革は効果が上がることを前提として行われる。従って、その結果をだれが、どのような方法で評価するかは、重要な問題である。

### 3. 5 日本語教育の現場からの発言

日本語教育でも、「タスク」は一般的になったが、TBI という形では殆ど実行に移されていないのではないかと<sup>4</sup>。理由の大部分は、上記の外国語教育一般の問題点と共通しているが、特に日本語教育に特有の点を指摘したい。

#### ① 学習者のニーズが明確に特定できない場合が多い

TBI は学習者のニーズの特定を前提としている。特殊目的のための日本語教育は、英語教育などの場合に比べてまだ少ないので、厳密なニーズの特定ということになれば、日本語教育では TBI は非常に限定されたものにならざるを得ない。内外の大学や日本語教育機関の最も基本的なコースである一般目的のための日本語教育では、学生の将来計画が未定の場合が多く、明確なニーズ特定が不可能であるため、厳密さを要求する TBLT の実行は難しいからである。それに対して、最近増えている市民レベルの日本語教育などでは、教育期間を短くし、その中で常識的なニーズを想定して TBI のシラバスを作ることは不可能なことではなさそうだろう。ただし、実際の授業を FonF を含めて TBI の主張に合ったものにできるかどうかは、疑問である。

② 統合シラバス批判は、必ずしもあてはまらないのではないか。

日本語教育で最も一般的な初級シラバスは、文型を骨組みとしてそこに機能や場面を組み込んだ、いわゆる「文型積み上げ式」である。あらかじめ教師が選択した文型を提示・練習して積み上げていく点では、確かに Long 等の言う「統合シラバス」である。しかし、これが彼等の言う「構造シラバス」の範疇に入るかどうか、疑問がある。

彼等の言う「構造シラバス」は、言語の「形式」がひとつひとつ切り離されて提示され、その「形式」は意味とも切り離されているとされる。少なくとも日本語教育の「文型積み上げ式」はそのようなものではなく、文型とそれが担う意味や機能をセットにして扱う場合が多い。これは、文型として扱われることが多い「動詞+助動詞」の組み合わせが、意味や機能の要素を伴うことが多いことにもよるだろう。また、CLT が一般化した最近の教科書などでは、文型に機能と場面が組み合わせられた形をとるものも多い。その上、教師によっては、まず場面を作ってその中で意味と機能とも組み合わせながら文型を導入していくように訓練されている者もいる。

従って、現在広く用いられている日本語教育のシラバスには、Long 等の「統合シラバス」批判の根拠となっている、「分析シラバス」か「統合シラバス」か、というような二項対立的な議論は必ずしもあてはまらないのではないか。TBLT の主張するな極端なシラバス（または教科書）が実際に使われているのか、疑問に思う。

③ 現在の日本語教育の文法指導は、FonFS であるといえるのか。

上記②で述べたとおり、一般の日本語教育における文法提示、文法指導は、機能と組み合わせで行うことが多い。これを FonFS と言えるのだろうか。

④ 学習者の第一言語と目標言語の違いの大きさを考慮に入れなくてよいのか。

「タスク」に関する研究が主として行われている英語、フランス語、スペイン語教育の場合と違い、日本語教育の場合、中国語話者、韓国語話者以外は、学習者の第一言語とは、文字、語彙、構造のいずれでも離れている。このような場合にも、効果が期待できるのだろうか。

⑤ 学習者のレベルを問わず TBI が使えるのか。

中・上級の学習者には、ニーズ特定などの条件が合えば、TBI は不可能だとは思わない。しかし、ゼロまたは初級レベルの学習者にはどうだろう。ごく初期の学習者でも、国際的に通用する英語語彙 (taxi, football, telephone 等) が利用できるという楽観的な意見もある (Wills 1996) が、学習者の第一言語との違いが大きく、かつ時間的な制約が大きい場合などでは現実的といえるだろうか。

### 3. 6 TBI が広がらない理由

TBI の実行を阻んでいると考えられる上記の五つの点から見えてくることは、SLA 研究と教育の接点とは言いながら、TBI の議論が SLA 研究優先、理論先行であること。実際の教育そのものへの関心や、教育へつなげようとする関心が希薄なこと。そして、学習者の習得能力について楽観的すぎることで等である。このような状況では、TBI の研究結果は、多様な要素・変数が関与している外国語教育の現場に移行するにはまだ現実性が乏しく、現場の教師に十分な説得力を持つとはいえない。

TBI 推進者の一人である Skehan は、教師にとって非常に難しい役割を前提としていることが、TBI が広まらない理由の一つであると指摘し、「教師は、学習者間のインターアクションがどんな方向へ進んだとしても、それに対する準備ができていて、要求に応じて、予期せぬ助けであっても与えられることが期待されている。従来の教授法では、教師は予め決められたことを準備して授業をすればよかったのに対し、どんなことが起こっても対応できる広範な能力が要求されるとなれば、教師たちがこの TBI に二の足を踏むのは驚くにあたらない。」と述べている(Skehan 2003: 11)。しかし教師が逡巡する最大の原因は、仕事が難しいからというよりは、その難しい仕事を敢えてしたところで、よりよい結果が出るという可能性が、研究結果から見えてきていないところにあるのではないかと、筆者は考える。では将来、研究が一層進めば、見えてくるようになるのだろうか。それとも、TBI、TBLT の主張自体が何らかの変容を迫られるようになるのだろうか。最近の流れを見ると、後者の可能性が大きいようである。

#### 4 より現実的な「タスク」の活用に向けて

ある極端な主張が牽引役となり、研究や議論が大幅に前進する。しかし、ある時点で修正が加えられて、結局は中庸におさまる、という流れは、外国語教育の歴史でも繰り返されてきている。TBI の場合も、そのポジションがそろそろ見え始めたようである。

##### 4. 1 TBI の最近の動き

ひとつの大きな流れは、TBLT のように「意味ベース (つまり意味を単位とする)」のアプローチと「形式ベース (つまり文法などを単位とする)」のアプローチの関係を、互いに排除しあう二項対立として見るのではなく、むしろ相乗効果を発揮させるようにすべきではないかとする現実的な立場である。Spada は「意味の優先」がしっかり押さえられてさえいれば、形の指導は、教師が予め準備しておいてもよいし、必要と思われれば、従来型の明示的な文法説明を与えてもよいだろうとする立場をとる (Spada 1997)。このような現実的な立場は、教育技術上の難点である FonF の問題を緩和し、TBI を実践に取り入れやすい方向に向かわせるだろう。

また、教師の授業技術を考慮に入れたり、教師の「タスク」活用能力を上げるべきことを示唆して、より実際の教育を視野に入れた発言も出てきている (Skehan 1998, Samuda 2001)。

##### 4. 2 教育現場での「タスク」の一層の活用

「タスク」に対する「弱い主張」の立場についても、より積極的な「タスク」活用に動いていることがわかる。従来、「PPP」の最後の「産出」の段階で応用練習やまとめとして「タスク」を用いていたのが、「PPP」の枠を超えて「タスク」を活用しようとする工夫が出てきてくる。動機付けやインプットに対する学習者自身の注意喚起を促すという意味で、小「タスク」を使うことも可能ではないか。シラバスに近づける方向では、「タスク」と「構造」を組み合わせた形で、短期間プログラム用の折衷的シラバスの作成も報告されている (眞嶋 1996)。

また、シラバスまで発展させなくても、「タスク」を単に練習作業と限定せず、従来の「文型積み上げ式シラバス」と組み合わせ、学習者に対して各課の目標提示の方



法として、利用することもできる（田丸 2002）。一般的に教科書の各課の目標は、ある文法項目あるいは抽象的な機能を学ぶという形で提示されているが、これを変えて、実社会での活動に連動する「タスク」と言う具体的な形で表示すれば、学習者にとってよりインパクトを持つことになる。目標が達成できたかどうか、自己判定をくだすこともできる。

「タスク」にはいくつもの「答え」があり、同一の「タスク」でも、要素を複雑にすることで難易度を上げることができるので、学習者の向上心を刺激することができる。教師がうまく誘導すれば、学習者の能力に合ったそれなりの満足度も与えることができ、学習者の能力差が大きいクラスの対応にも使える。

#### 4. 3 おわりに

「タスク」は授業の手法として利用する価値のあるもので、活用は目指すべきである。「タスク」に対する「強い主張」の立場と「弱い主張」の立場は、連続体上の立場の違いであって、「強い主張」の立場に向かって進むべきだとすることはできない。

教師たちが、慣行や経験のみに頼るのではなく、関連分野の研究成果を学ぶ努力をしなければならないのは当然である。同様に、研究者も実際の教室・教育を十分に理解しなければ、研究は意味のあるものとはならない。「誰でもが知っていることだが、いかに研究がしっかりしたものであったとしても、そこから導かれる主張を実際の授業に導入する場合は、それぞれの現場の諸条件を勘案した上でなされなければならない」と、Lightbown(2000: 454) が指摘している。その意味で、新しいシラバスを提唱する研究者たちが、より柔軟な主張を始めたことは、評価できることだと考える。

#### 注

1 Task-based Instruction (TBI) は、Skehan (2003) の用語にならった。ここでは、単位として「タスク」を用いるシラバスを使つての教育一般の意味に使っている。なお、本論では、後出の TBLT(Task-based Language Teaching)は、特に Long 等の主張するものに限って使用した。

2 TBLT の初期の主張については、土井 (1995) に簡潔にまとめられている。

3 FonF について和文で書かれたものとしては、小柳 (2002) が包括的にまとめている。

4 岡崎&岡崎 (1990) は積極的なタスクの活用を促している。SLA まで言及しているが、TBI までを視野に入れているのか、その立脚点ははっきりしない。また、岡崎&岡崎 (1990) の発言には、教師になりたての場合でも、「タスク」を学習者に課せば、インターアクションが発生するから、最低限の教育効果を保証される等、疑問を抱かせる点もある。

参考文献

- Bygate, M., Skehan, P., & M. Swain. (2001). Introduction. In Bygate, Skehan & Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks : Second language learning, teaching and Testing*, Longman.
- 土井利幸 (1995) 「日本語教育における「タスク」の意義と意味 : Task-Based Language Teachingを通して」 『平成5年日本語教育学会春季大会予稿集』 167-172 日本語教育学会
- 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』 Vol 5 62-96 第二言語習得研究会
- Lightbown, P. M. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21 (4), 431-462.
- Long, M. & G. Crookes. (1993). Unit of analysis in syllabus design - The case for task. In Crpples & Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical content : Integrating theory and practice*, Multilingual matters Ltd.
- Long, M. & G. Crookes. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- 眞嶋潤子 (1996) 「テーマ中心のタスク・アプローチに基づいたコース・デザインの試み - デューク大学能力開発プログラム日本語コースの報告」 『日本語・日本文化研究』 6 17-30, 大阪外国語大学日本語講座
- Nunan, D. (1988) *Syllabus design*. Oxford University Press.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』 凡人社
- Samuda, V. (2001). Guiding relationship between form and meaning during task performance : The role of the teacher. In Bygate, Skehan & Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks : Second language learning, teaching and Testing*, Longman.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *English Language Teaching Journal*, 53 (3), 149-56.
- Sheen, R. (1994). A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 127-51

- Skehan, P. (2003). Task-based Instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14, Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62.
- Spada, N. (1997). From-focussed instruction and second language acquisition : A review of classroom and laboratory research, *Language Teaching*. 30, 73-87.
- 田丸淑子 (2002) 「学習負担の低い正規日本語コース実施の報告：『みんなの日本語初級 I』を使った目標志向コース設計の試み」 *Working Papers on language acquisition and education* 12 110-120. 国際大学
- Wesche, M.B. & P. Skehan. (2002). Communicative, Task-based and Content-based Language Instruction. In R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of Applied linguistics*, Oxford.
- White. R.V., (1988). *The ELT curriculum : Design, innovation and management*. Basil Blackwells.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.