

# CLTにおける理論と実践のインターフェイス： ACTFLモデルを用いた授業実践

大 和 隆 介  
YAMATO Ryusuke

## 1. はじめに

文部科学省が2001年に発表した「英語が使える日本人の育成のための戦略構想」の中で、中学、高校、大学をそれぞれ卒業する時の英語到達度の指針が示された。その指針によると、中学では、「挨拶や応対等の平易な会話(同程度の読む・書く・聞く)ができる」、高等学校では、「日常の話題に関する通常の会話(同程度の読む・書く・聞く)ができる」が達成目標とされている。このような目標を達成するために文部科学省は、翌2002年に主に中学校・高等学校の英語教育を主たる対象とした「英語が使える日本人の育成のための行動計画」を公表している。その中で、授業のあり方、教員の資質の向上、試験制度のあり方について具体的な方策が示された。例えば、授業のあり方に関しては、「英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る」、「英語の授業の大半は英語を用いて行う」、「地域で英語教育に関する先進校を形成する」などの行動目標が掲げられている。教員の資質の向上に関しては、「一定の英語力及び教授力を備える」、「中・高等学校の英語の授業に週1回以上は、ネイティブスピーカーが参加する」、「英語に堪能な地域の人材を積極的に活用する」などの方策が盛り込まれている。また、入学者選抜に関しても、「聞く及び話す能力を含むコミュニケーション能力を適切に評価する」、「大学や高校入試において、リスニングテスト、外部検定試験の活用を促進する」と明記されている。

このような英語教育を取り巻く大きな流れに呼応する形で、「実践的コミュニケーション能力の育成」を第一の目標として掲げた現行の学習指導要領が、平成14年度の中学での施行に続き、平成15年度から高校でも施行された。現行の学習指導要領は(1)外国語科(実質的には英語)を必修とする、(2)「実践的コミュニケーション能力」の育成を目指す、(3)「言語の使用場面と働き」を有機的に組み合わせて指導すること、という3つの大きな特色を持ち、日々の授業が学習者のコミュニケーション能力の育成に効果的なものとなるように求めている。このような英語教育を取り巻く環境の変化それ自体は喜ばしいことであるが、新しく打ち出された方針が実効性を持つためにはいくつかの問題点の改善が必要になる。

第一の問題点は、英語の授業時間数が従来のまま据え置かれたことである<sup>1</sup>。言語知識だけでなく運用能力を習得させようとする目標を明確に掲げたにもかかわらず、英語の授業時間に関しては週3時間しか確保しないというのはいささか不合理な印象を与える。仮に英語と接する時間がこのように非常に限られた環境で、「戦略構想」や「学習指導要領」に掲げられた目標を達成しようとするならば、「教える」ことを重視した指導から「学ぶ」ことを重視した教授法へのパラダイムシフトが不可欠となる。しかし残念なことに、「戦略構想」並びに「行動計画」また「指導要領」において、実際に英語を学習する生徒自身がどう変化していけばよいかという視点が明確に示されていない。文部科学省の行動計画は、上記のように「授業」、「教員」、「試験」という学習者から見れば外的要因に主眼を置いている。生徒自らが学習者としてどのように成長してゆけば良いのかという学習者の内的要

1 英語の授業時間は、中学校においては昭和52年以来、基本的には週3時間となっている。平成元年以降は選択の時間を活用して現在では最大週5時間まで履修が可能であるが、そのような事例は少ない。

因に対する考察が充分とは言えないのである。限られた学習機会の中で外国語として英語を学ぶ場合、どんなに「教え方」を改善しようとも、そうした努力の中に生徒自身を自律的な学習者に育てようとする視点が明確に位置づけられていなければ、「英語が使える日本人」は今後もなかなか育たないであろう。

第二の問題点は、「実践的コミュニケーション能力」を育て「英語が使える日本人を育成」するためには、CLT(Communicative Language Teaching)に対する教師の十分な理解が不可欠となるのだが、理論と実践(教育現場)のインターフェイスが充分存在しているとはいいがたい状況が存在していることである(青木, 2002)。これは、教科指導にとどまらず、進路指導・生活指導の他多くの雑務に大きな労力を傾けなければならない現場の先生方の環境を考えれば無理からぬことであろう。しかしながら、「戦略構想」や「学習指導要領」が掲げた目標を達成するには、理論と実践のインターフェイスを実現に向けた一層の努力が期待される場所である。

本稿では、このような現状認識の下、問題解決の一助としてACTFLモデルを提案したい。このモデルは、「実践的コミュニケーション能力」を限られた英語の学習時間を効果的に活用しながら育成する前提となる理論と実践のインターフェイスを授業モデルという形で具体化したものである。ACTFLモデルの考案に際しては、(1)これまで海外で提案・実践されてきた主だった言語教授法や言語習得理論の考察、(2)日本の英語教育における指導法の問題点整理、(3)日本の英語教育改善に資する指導法・指導理念の考察、を行なった。このような手順を踏んで考案されたACTFLモデルは、中学や高校での授業において部分的に試行され良好な結果を得ている。以下、ACTFLモデル考案に至る過程と実践の成果を順次述べることにする。

## 2. 言語習得観と教授法

### 2. 1 言語教授法の変遷

本節では、これまで外国語教育において用いられてきた教授法がどのように変遷したかをRichards & Rodgers(2001)および田崎(1995)を参考に概観する。その上で、主たる教授法6つを取り上げ、その特徴を比較することにする。

外国語学習が教育機関において学問的関心の対象となったのは、中世の大学におけるラテン語の学習からと言われている。それ以降、19世紀末から20世紀初頭にかけてのGouin, Marcelなどの言語教育の専門家やH. SweetやP. Passyなどの言語学者による改革運動(the Reform Movement)を始めとして、外国語教授法は幾多の変遷を経ることとなった。中でも、構造主義言語学と行動主義心理学の理論を基に誕生したAudiolingualismが外国語教育に大きな影響を及ぼした後、行き詰った1950年代から1980年代にかけては、次々と新たな外国語教授法が提案され、「教授法の時代(the methods era)」と呼ばれるほどであった。しかしながら大部分の教授法は時の審判により淘汰され、現在においても影響を与えている教授法はそれほど多くはない。むしろ現在の外国語教育においては、1つの教授法に固執することなく、学習者が置かれた環境に応じて、多様な教授法の利点を柔軟に組み合わせ、効果的な指導法を構築することが求められていると言えよう。

このような所謂「脱教授法の時代(the post-methods era) (Richards & Rodgers, 2001, p. 244)において、指導者が独自の指導方法を構築する際に参考となる主要な教授法はどのようなものだろうか。Richards & Rodgers(2001) および田崎(1995)を基に、外国語教育において今なお少なからぬ影響を及ぼしている6つの教授法を考察することにしよう。

一般に教授法というものは、循環的に発展するものであり(cyclical development)、多くの教授

2 具体的には、言語習得の4つの要素(Skehan, 1998)：正確さ(accuracy)；流暢さ(flucency)；適切さ(appropriateness)；複雑さ(complexity)のうち、どの要素に焦点を当てているかという観点である。

法はそれ以前の教授法の問題点を改良したり、不備な点を補う形で登場してくる (Celce-Murcia, Dornyei & Thurrell, 1997)。したがって、表1に掲げた教授法は現在に近いものほど多くの研究者や言語教師の支持を得やすい教授法と言えるかもしれない。しかしながら現実には、古くから実践されている文法訳読法やALMが教室における指導で根強い影響力を及ぼしている。その理由は、個々の教授法の指導上の狙いや予想される効果と負担が異なっているからであろう。そこで、本稿では6つの教授法を(1)指導の焦点<sup>2</sup>；(2)特徴的な言語活動とその効用；(3)指導上の問題点、という3つの観点を用いてこれらの教授法を考察することにする。

まず(1)の「指導上の焦点」について見たとき、初期の「正確さ」と「流暢さ」の二元論的対立から「適切性」や「洗練性」などの観点も視野に入れたバランスの取れた教授法へと変化してきたことがわかる。同時に指導における主たる言語活動がアウトプット一辺倒からナチュラル・アプローチのインプット重視を経て、インターアクションを重視する立場へと変化したことも重要な点である。次に(2)の「特徴的な言語活動とその効用」について見れば、大きな流れとしては、機械的な言語形式に関する練習から自然で実用的なコミュニケーション活動へと、指導の中身が変化してきていることが分かる。最後に(3)の「指導上の問題点」について見ると、近年の教授法は概して教授者に対して優れた能力・資質を要求しているようである。この事実、これらの教授法が言語の多様な側面を視野に入れてバランスの取れた指導を行おうとしていることを考えれば当然の結果と言えよう。しかしながら、教授者にとって少ない負担で特定の領域に関して効果が期待できる文法訳読法やALMと比べれば、CLTなどが教授者に要求する多大な負担は、それらの教授法が広く普及するための大きな阻害要因となっているとも言えよう。

表1：主たる外国語教授法の変遷と特徴比較

教授法	年代	指導上の焦点	特徴と効用	問題点
①文法訳読式教授法 Grammar-translation method	中世から 今日まで	正確さ アウトプット重視	文法解説と翻訳練習 教師にとって準備が容易	使えない 話せない
②直接教授法 Direct Methods	19世紀後 半以降	流暢さ アウトプット重視	目標言語のみの使用 音声面での効果	正確性の欠如 教師の負担大
③ALM <sup>3</sup> Audiolingualism	1950年代 以降	正確さ 流暢さ アウトプット重視	パターン・プラクティス による習慣形成 音声面の効果大	創造性の欠如 運用能力に繋 がらない
④認知学習理論 Cognitive Code Learning	1970年代 以降	正確さ 洗練性 アウトプット重視	文法規則の明示的説明 効率的文法知識の獲得	運用能力に繋 がらない
⑤ナチュラル・アプローチ the Natural Approach	1980年代 頃から	流暢さ 適切性 インプット重視	理解活動重視 情意面への関心	教師の負担大
⑥CLT <sup>4</sup> Task-based instruction	1980年代 頃から	流暢さ 適切性 正確さ 洗練性 インターアクション重視	タスクを用いたコミュニ ケーション活動	教師の力量が 試される

3 Friesらによって開発された教授法であり、アメリカではALM (Audiolingualism) と呼ばれているが、Wilkinsらによって開発されたほぼ同様の教授法をイギリスではSLT(Situational Language Teaching)と呼び、大正期からH.Palmerの影響を受けた日本の英語教育においては、これらの教授法をオーラルアプローチ (the Oral Approach) と呼んでいる。

4 CLTの始まりに関しては、1970年代からという説が有力であるが、本稿ではCLTの中でも中心的位置を占めるTBIの登場に合わせて1980年代からとした。

## 2. 2 主たる言語習得観

本節では、前節で概観した外国語教授法の土台となる言語習得観を整理することにする。これまで数多くの教授法が提案されてきたが、それらの全てが確固たる理論的基礎を持っていたわけではない (Richards & Rodgers, 2001)。優れた教授法の中には、日々の実践から出発し、その後それらの実践に対して理論的解釈を行い教授法という形に整備された、いわばボトムアップ方式で確立されたものも存在しているわけである。表1で見た6つの教授法で言えば、①の文法訳読式教授法と②の直接教授法がこのタイプに相当するものであった。しかしながら、特定の教授法が理論から出発したものであれ、日々の実践から出発したものであれ、その根底には、言語習得に対する基本的考え方が存在している。

これまで言語習得観や習得モデルに関して、実に多様な考え方が提案されてきた。例えば Lightbown & Spada (1999) は行動主義的習得観、生得的習得観、相互作用習得観の3つに大別している。また Larsen-Freeman & Long (1990) は、生得的習得観、環境主義的習得観、相互作用習得観として分類している。このように研究者により分類の仕方は異なるが、第2言語の習得において、「学習者の外的要因」、「学習者の内的要因」、「外的要因と内的要因の相互作用」の3つの要素が大きな影響を持つということに関しては、多くの研究者の同意を得られるところである (Ellis, 1997)。本節では、この3要素のうち特に「学習者の内的要因」に焦点を当てて習得観を考察する。

表2で示した①の生得的習得観と②の構成主義的習得観の相違点は、言語の習得を領域固有の特殊な知的活動として捉えるか、一般的学習と変わらぬ認知活動として捉えるかである。前者のように第二言語習得を捉えれば、その習得過程は否意図的 (incidental) なものとなり、習得に必要なのはパラメータの設定に必要な量のインプットを得ることとなろう。一方後者のように捉えるならば、習得の過程は意図的 (intentional) なものとなり、必要となるのは自らの意識を制御し効果的に言語情報を処理する練習となろう<sup>5</sup>。この点に関して、日常生活において英語と接する機会が非常に限定的であり、また母語の基本的学習をほぼ終えた段階で英語学習を始める日本のような学習環境においては、意識的に言語知識の再構築を行なう構成主義的習得のプロセスを促進させることが有効であろう (Fotos, 1999)。

ここでもう一点注目すべきことは、言語の習得を可能にする主たる仕組みが言語獲得装置 (language acquisition device) であろうと一般認知能力であろうと、言語を習得する過程において雛形学習と規則学習が必要になるということである (Skehan, 1998; N. Ellis, 2001)。このような考え方に従えば、言語の習得を単純な習慣形成の過程として言語規則の体系的習得を視野に入れていない習得観は不完全なものとなろう。同様に、このような視点を前節で概観した主たる教授法に照らして考えれば、言語規則の学習のみに過剰な焦点を当てたり、意味内容のやりとりのみに終始する教授法も望ましいものとは言えない。両者のバランスを巧みに取ろうとする表1のタスク中心の言語指導が合理的な教授法であると考えられるだろう。

5 習得と意識の関係について、筆者は言語習得には少なくとも気付き (notice) という低次の意識的活動が必須であるという Schmidt (1995, 2001) の立場を支持し、表2における①と②の区別を否意図的/意図的で示してある。

表2： 学習者の内的要因に焦点を当てた第二言語習得観

習得観	① 生得的習得観 <sup>6</sup> (Innatism)	② 構成主義的習得観 (Constructionism)	
主たる言語 習得機能	言語獲得装置 (LAD)	一般認知能力	
意識の働き	否意的活動	意図的的活動	
言語知識の 習得	パラメータ設定 (parameter setting)	習慣形成 (habit-formation)	(再)構築 (restructuring)
運用能力の 習得	語彙項目化 (lexicalization) ↓ 統語分析処理 (syntacticalization) ↓ 再語彙項目化 (relexicalization)	語彙項目化 (lexicalization) ↓ 統語分析処理 (syntacticalization)	(語彙項目化) (lexicalization) ↓ 統語分析処理 (syntacticalization) ↓ 再語彙項目化 (relexicalization)
中心的学習	雛形学習 (exemplar-based) 規則学習 (rule-based)	雛形学習 (exemplar-based)	規則学習 (exemplar-based) 規則学習 (rule-based)

### 3. 中学・高校における授業

前節で見た多様な教授法は、日本の英語教育に多大な影響を及ぼしてきた。しかしながら、これまで教授法としては明確に認知されていないが、日本の英語教育（特に中学・高校）に根強い影響力を与えている3Pアプローチと呼ばれる指導理念が存在する。本節ではこのアプローチがどのようなものであるかを明らかにした上で、その問題点を整理する。

#### 3.1 PPPアプローチ

このアプローチの理論的基盤は、特に北米において影響力をもっている認知心理学や教育学におけるスキル獲得理論 (e.g., Anderson, 1983, 1987; Hilgard & Bower, 1975) であるとされる (Skehan, 1996)。本節ではその中心的研究者であるAnderson(1983, 1987)の考え方を見ることにする。

Andersonは言語知識も含めた人間が保持する知識には、宣言的知識 (declarative knowledge) と手続き的知識 (procedural knowledge) という二つの種類があるとしている。宣言的知識とは、原則として口に出して「…は～である」といった形で表現することができるような知識や情報のことで、例えば単語の定義からアメリカの現大統領は誰それといった事実、主語が3人称単数なら普通動詞に-sがつくといった英文法のルールに至るまで全ての知識を含んでいる。一方、手続き的知識は、言葉で説明することはできなくとも実際に遂行することのできる知識や情報のことである。平泳ぎの仕方や自転車の乗り方などがこれにあたるだろう。

Andersonは、宣言的知識は意識的な学習によりすぐに獲得することが可能であるが、手続き的知識の習得には時間がかかり適切な練習の積み重ねによってのみ可能であり、宣言的知識から手続き的知識に移行するプロセスこそがスキル獲得のプロセスであると考えている。彼の理論においては、言語を習得するプロセスも他の認知的スキルを獲得するプロセスと何ら変わることはない。実践的なコミュニケーションを可能とする言語知識や運用能力の獲得も、まさに以下の3つの段階を経て実現さ

6 第二言語における普遍文法の役割に関しては、臨界期仮説をめぐる多様な考え方が存在するが、本稿では部分的活用 (partial access) の立場をとり表2に含めてある。詳しくはEllis(1994, 1997)参照。

れるのである：

(1) 認知段階 (cognitive stage) : 学習者は外国語の手ほどきを受けて、学んだ単語や文法規則を意識しながら使用する練習をしている段階であり、学んだ知識を明快に説明することはできても自由に使えない状態。

(2) 結合段階 (associative stage) : 学んだ知識と行為の結びつきが強まり、認知段階で頻発していた誤りが減少し、熟達者に似た振る舞いができるようになってくるが、学んだ知識が規則をまだ意識している段階。

(3) 自動段階 (autonomous stage) : 熟練したドライバーのように、学んだ知識や規則を意識することなく、誤りもほとんど犯すことなく言語活動を遂行できるようになった段階。

3Pアプローチは、上記のAndersonの理論を言語教育に応用したものであり、具体的には認知スキル獲得の3段階に対応させた以下のような指導が行われる。

1. Presentation: 文法・言語形式の提示と説明
2. Practice: 文法・言語形式の機械的練習 (各種ドリル練習)
3. Production: 応用練習 (ロールプレイ, ディスカッション等)

すなわち、まずPresentationの段階で教師が授業で指導する言語表現や言語規則を明示的に説明し、次のPracticeの段階で、説明された言語表現を正確に使うためのドリルが行われ、最後のProductionで、応用力をつけるために学んだ表現をコンテキストの中で使用する練習が行なわれるのである。

このアプローチが広く教授者に受け入れられている理由は、少なくとも次のような利点を有しているからと考えられている：(1) 教師にとって授業を思い通りに構成し進行することができる方法であること、(2) 授業の目的が明確であり学習効果を評価がしやすい方法であること、(3) 認知スキル獲得理論などのしっかりした理論的基盤を持った方法であること (Skehan, 1996, 17)。

### 3. 2 PPPアプローチの問題点

上記の3Pアプローチは、日々の言語指導だけでなく教材の編集にも大きな影響を与えてきたが、近年多くの批判を受けるようになった (e.g., Long & Crookes, 1993; Willis & Willis, 1996)。3Pアプローチに向けられた批判は概ね (1) 基本理念への疑問、(2) 柔軟性の欠如、(3) 期待はずれの指導結果と言えよう。

(1) に関しては、明示的に説明された細かい言語知識をドリル練習により積み上げていくことが言語習得であるとするその基本理念が、言語習得の近年の知見からはもはや支持されなくなってきている (e.g., Skehan, 1988)。(2) と (3) に関しては、教師主体ですすめられる柔軟性に欠けた授業形式は退屈な授業となりがちで、しかも時間的制約から実際の指導において肝心のProductionの部分が省略されることも少なくない。その結果、特に会話能力において学習者の達成レベルが低くなり、ほんの一部の優れた学習者しか流暢に会話できるレベルに達しないのが現実となっている。

### 4. 授業改善の参考となるモデル

ここまで考察してきたように、中学・高校の授業において (特に授業構成において) 有形無形の影響を与えてきた3Pアプローチを始めとする多様な教授法には、それぞれ改善すべき問題が存在している。このような問題を解決する方策として、近年言語指導において大きな注目を集めているのが、2. 1 で見たCLTにおけるタスク中心の言語指導 (Task-based Instruction) と自律的学習者の育成に貢献する学習ストラテジーの指導 (Learning Strategy Instruction) である (Chamot et al. 1999; 大和, 2001)。以下、この2つの指導法の特徴を順次見ることにしよう。

#### 4. 1 Willis (1996)によるタスク中心モデル

現在のCLTの理論的裏づけとなっている言語習得論においては、「オーセンティックな言語活動を要求するタスクを遂行することにより言語の習得が促進される」とされている (Richards & Rodgers, 2001)。この考え方の背景には、文法規則や定型の構文を順番に学習し正確に使用する練習を行なうだけでは、中間言語の発達や言語習得につながらないとする多くの実証的研究がある (e.g., Long, 1990; Skehan, 1998)。この考え方に沿って、Nunan (1989), Long & Crookes (1993), Skehan (1996, 1998) を初めとする多くの研究者がタスクを中心とした授業モデルを推奨している。このような観点からすれば、TBIはCLTの大きな流れの中で、第二言語習得に関する研究を基盤として誕生した教授法であると言える。現在TBIは、多くの研究者・教師の支持を集め、欧米のみならず日本の英語教育においても、かなり浸透しつつある (Willis, 2000; 高嶋, 2000)。しかしながら、タスク中心の授業にも問題がないわけではない。例えばSkehan (1998) は、意味のやりとりに重点を置きすぎるタスク中心の指導では、正確で高度な言語知識の発達が不十分となると指摘している。この問題に関して、表3で示されたWillisの指導モデルは、タスク遂行後に言語形式に焦点を当てた分析・評価・練習を行うことにより問題の解決を図ろうとしている。このように単にタスクを遂行するだけでなく、タスク遂行の過程で言語知識や言語形式に注意をむけさせ体系的に整理しようとする指導は、英語と触れ合う絶対量が不足する日本の英語教育にとってはことさら重要であると言えるだろう。

表3：タスク中心の授業モデル

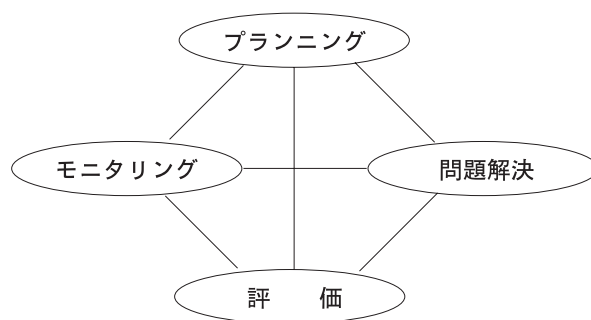
Pre-task
Introduction to topic and task
Task cycle
Task
Planning
Report
Language focus
Analysis
Practice
(Willis 1996:52)

#### 4. 2 Chamot et al. (1999)によるメタ認知モデル

Chamot et alによるメタ認知モデルは、学習ストラテジーの指導を積極的に導入し、能率的学習や自律的学習のための知識や技能を学習者に身につけさせようとする授業モデルである。優れた学習者は、与えられたタスクを様々な学習ストラテジーを用いて効果的に処理するが、このモデルは、優れた学習者が言語タスクを解決していく4つのメタ認知的プロセス、すなわちプランニング(planning)・モニタリング(monitring)・問題解決(problem-solving)・評価(evaluation)から構成されている。この4つのプロセスは、必ずしも直線的に進行するものではなく、与えられた言語活動がプランした通りに遂行できない事態が生じた時には、最初のプランニングのプロセスにもどって修正を行い、再びモニタリングへと移行していくような循環的に進行するプロセスである。このような関係は図1のように表わすことができる。

実際に授業を行うために、この4つのプロセスに沿って、学習ストラテジーを適切に用いながら与えられた言語タスクを効果的に処理できるように5段階の指導手順が示されている。すなわち、最初の「準備」の段階では、質問紙、内省、話し合いなどにより、学習者がストラテジーの使用に関して既に持っている知識や認識の意識化が行なわれる。続く「提示」の段階では、インストラクターが、与えられた課題に対する効果的なストラテジーを実演し、その後実演されたストラテジーの説明が行なわれる。さらに「練習」の段階では、同種の課題において、対象のストラテジーを実際に使って課題を解決する練習が行なわれる。そして「評価」の段階では、練習における自らのストラテジーの使い方やその効果について意識的な言語化を通して評価が行なわれる。最後に「拡大」の段階で、学習したストラテジーが他のどのような場面や課題に対して適応可能かについて意見交換などが行なわれるのである。

図1：メタ認知モデルの概念図と指導手順



1. 準備 (Preparation)
2. 提示 (Presentation)
3. 練習 (Practice)
4. 評価 (Evaluation)
5. 応用 (Expansion)

(Chamot, et al. 1999)

#### 4. 3 TBI, SBIと日本の英語教育

上記のWillisによるタスク中心の指導モデル (TBI) とChamot et al.によるメタ認知ストラテジーを指導に組み込んだ言語指導 (SBI) は、言語指導の質を高める上で重要な役割を果たすモデルであろう。しかしながら、この二つのモデルにも問題点が存在する。SBIに関しては、オーセンティックで学習者に意味のあるコミュニケーション活動が授業の中心となるために、言語形式の定着に対する体系的な指導が充分でないという問題点があった。またSBIに関しても、受動的な学習に慣らされた日本人学習者にとっては、自己の学習活動を客観的に見つめ調整する能力を育てようとする指導は、最初から好意的に受け入れられるわけではないとされる (深山, 2000; Mangelsdorf, 1992)。このような2つのモデルが抱える問題点は、それぞれのモデルの中で解決してゆくことも可能であろうが、両者を融合することによって解決の道が開かれる可能性もあるだろう。実際、SBIの問題点を解決する鍵となる「意味と形式に対する学習者の意識の適切な振り分け」は、SBIのメタ認知能力を高めることにより大幅な改善が期待される。またSBIの問題点である指導に対する違和感は、オーセンティックな言語活動とうまく組み合わせることにより解消することが可能になるだろう。このような2つのモデルの相互補完性や、本稿の冒頭で確認した現在の日本の英語教育が置かれた現状 (：教室内外で英語と触れる絶対量が不足する中で実践的コミュニケーション能力を育成しなければならない) を考慮すれば、この2つのモデルのどちらかを選択するよりも、両者を融合した新たな授業モデルを考案する方がはるかに賢明であろう。



## 5. ACTFLモデルの提案

これまでの議論が示唆するものは、「オーセンティックな言語活動の中で、学習者が自らの学習活動を制御しながら言語形式に対して適切な注意を向け、必要な言語知識や技能を獲得する指導法」を考案していく必要性であろう。このような指導の具体的な方策として、本節ではタスク中心の言語指導とメタ認知モデルを融合したACTFLモデルを提案する。

### 5. 1 ACTFLモデルの構成要素

このモデルは、タスク活動を中心とした授業の中にメタ認知ストラテジーを中心とした学習ストラテジーの指導を取り入れた指導モデルであり、ACTFLとは授業に含まれるべき重要な以下の5つの要素の頭文字を合わせたものである：

1. Authentic use of language(実践的な英語の運用)
2. Clarification of target form (言語形式に対する理解・確認)
3. Teacher-directed practice (教師の指導のもとに行う言語形式定着ための練習)
4. Flexibility (学習環境に応じて柔軟に対応すること)
5. Learning strategy (効果的学習ストラテジーの指導)

第1の要素は、実践的な言語使用を表わし言語タスクによって具体化される。タスクの定義は研究者により多様なものが存在するが、ACTFLモデルにおいては、英文和訳・和文英訳など日本において英語学習者が多く経験する現実的なタスクも実践的英語運用の中に含まれる。もちろんこれらの活動が授業の中心となる事は避けるべきであるが、除外されるべきではないと筆者は考えている。第2の要素は、学習の目標となる言語形式に対する理解である。ここで大切なことは、理解のための指導には、教師による明示的な説明だけでなく学習者が自ら新たな知識・規則を発見する、あるいは教師の援助により学習者が発見する場合など多様な形態が存在するということである。第3の要素は、教師主導の言語形式定着のための練習である。これは、実際に行ったタスク活動において不正確・不十分である部分を修正するために教師の指示の下に行なわれる活動で、言語運用の質を高めるには必須の要素と言える。第4の要素は、効果的学習ストラテジーの指導である。学習ストラテジーは言語習得に大いに貢献するが、効果を発揮するためには、使い手が学習ストラテジーの効果・用法について適切な知識を持たねばならず、そのためには教室での指導が必要となる。第5の要素は学習環境に対応する柔軟性である。この柔軟性の意味するところは、1から4までの要素が、1時間の授業に必ず含まれねばならないとか、その指導の順序は常に一定でなければならないというのではなく、学習者の実態や学習環境に応じて柔軟に扱われ変化するということである。

### 5. 2 ACTFLモデルの授業概念図

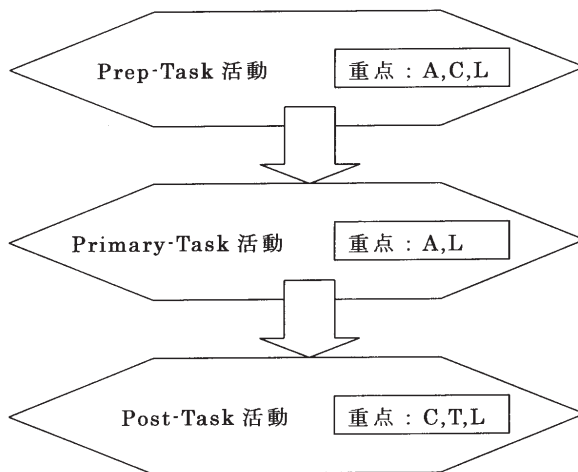
上記の5要素は、授業の中うまく位置づけられるように、タスク活動を中心とした次の3つのステージに沿って実際の指導が行なわれる。

1. Prep-Task活動(Preparatory task：教師によるオーラル・イントロダクションを中心としたコンプリヘンション重視の活動)
2. Primary-Task活動(Primary task：プロダクティブな言語活動をペア、小グループ、代表発表へと発展的に行う段階)
3. Post-Task活動(Post task：自己の言語表現・運用を他者と比較し不十分な点を補充練習する)

段階)に繰り返し組み込まれることになる。

ACTFLモデルの5つの構成要素と3つのステージからなる授業展開のイメージを図示すれば次のようになる。

図2：単位時間の授業モデル概念図



この図2はWillisのモデルといくらか似ているが、両者にはいくつかの重要な違いがある。第1に、ACTFLモデルには、Pre-taskというもの存在せず、2種類のタスクが存在する点である。プレップタスクとはPreparatory Taskを意味し、この活動自体がリスニングを主体としたコンプリヘンション・タスクとなっている。この活動で理解した内容をもとにPrimary Taskにおいて発話を主体とした活動が行なわれることになる。第2の重要な相違点は、ACTFLモデルでは、それぞれのステージと重点的に指導される要素との関係が明らかにされている点である。特に各ステージにおいて、言語活動を効果的に遂行し学習効率を高めるためのストラテジーの指導が組み込まれている点特徴的である。

以下、3つのステージの内容をもう少し詳しく述べることにする。最初のステージであるPrep-Task活動は、次のPrimary-Task活動の準備となるだけでなく、この活動自体が聞き取りを中心とした理解を中心としたauthenticな言語活動として位置づけられる。具体的には、授業のトピックや新出文型を紹介するための教師によるオーラル・イントロダクションが行われる。このような活動において、生徒が言語形式や言語の使用場面に対して、適切に理解ができるように(1)ALTとのTTとの共同によるオーラル・イントロダクション、(2)生徒の理解を助けるための言い換え表現や視覚教材、(3)生徒の理解を確認するための日本語の使用の方法に工夫が施されることになる。

続くPrimary-Task活動では、Prep-Taskで理解した内容を基礎として共同作業の中で生徒が英語で自己表現を行うなどアウトプットを中心とした自己表現のための言語活動が行われる。このような活動において、(1)生徒がお互いに学びあうことができるようにペアワークやグループ活動の方法、(2)スピーチの準備としてのライティングの役割、(3)EFLの学習環境における実践的なタスクの提示に工夫が施されることになる。

最後のPost-Task活動は、Primary-Task活動で行った内容を評価し合い、不十分な言語表現を改善していくための活動として位置づけられる。具体的には、他者の発表を自分の表現と比較し、お互いの良い点と改善すべき点を簡単な英語で評価し合う活動が行なわれる。このような活動において、

(1) 言語活動の評価基準と評価シート, (2) 評価し合う際に使用する英語表現集, (3) 教師主導の言語練習に関して工夫が施されることになる。

ここまでACTFLモデルの指導手順について述べてきたが, 最後にACTFLモデルによる授業展開を, 教師の指導と学習者の活動をそれぞれ示した簡易教案の形で示すことにしよう。

表4：ACTFLモデルに基づいた簡易教案

Procedure	Assigned role		Focused skill for Ss	ACT type
	Teacher	Students		
<b>Prep-Task</b> Introduction of topic, target form and vocabulary	Introduce in English a topic and a context in which target forms are used.	Understand T's talk and respond to it, if necessary. Guess the meaning and usage of the new expressions.	Listening Comprehension	A, C, L
<b>Primary Task</b> Task in pair/-group. Planning for class presentation. Task before class	Walk around the tables and give advice. Select the group for the class presentation.	Practice the assigned task in pairs or small groups. Cooperate with classmates and take notes for the presentation. Presentation before class.	Speaking Production	A, L
<b>Post-Task</b> Evaluation and Practice.	Focus Ss attention on the form as well as meaning. Get Ss to practice on forms	Find out good and bad points of one's own task performance. Practice on forms inappropriate yet.	Reading	C, T, L

## 6. ACTFLモデルによる授業実践

### 6. 1 ACTFLモデルによる授業

本節ではACTFLモデルに沿った高校での授業実践例を報告することにする。この授業実践は, 今年6月に岐阜県内の普通科の公立高校において行なわれたものである。授業者は岐阜大学教育学部の英語教育専修で学ぶ現職教員で, 通常の教科書を使った英語 I の授業にACTFLモデルの考え方を取り入れている。以下, 指導の内容を授業で実際に使用されたワークシートを用いて説明する。

1st ステージでは, 1時間の授業の目的を確認し, 読解活動に入る前に2分間音読し, 読めた行数と理解の程度を記録する。これらの活動で「目標の設定・確認」や「モニタリング」「注意の集中」などのメタ認知ストラテジーを生徒に活用させ意識させる。さらにオーラル・イントロダクションでは, 教師が目標構文を多く含んだ英文を用いながら本文の内容を紹介しコンプリヘンション・タスクを提供する。

それに続く2nd ステージでは, 質疑応答を中心とした本文の内容確認や目標構文の理解の確認を行い, 質問に対する答えを組み合わせる形で本文の要約を英語で作成し発表するというプロダクティブ・タスクを行なっている。このステージでは, 特に小グループでの活動が行われ社会的情意的学習ストラテジーを意識的に活用するよう留意されている。

最後の3rdステージでは、設定した目標に対応する形で「振り返り」「自己評価」などのメタ認知的活動を行なっている。また授業の中で理解の程度が不十分なところを教師が取り上げて練習を行い、時間が不足するような場合は宿題という形で定着を図っている。

授業での補助教材 (ワークシート) 前半

Lesson 5 Sec. 2

< 1st Stage >

**[REVIEW]**  
 前時の内容、文法項目、重要表現を確認しよう。

**[TODAY'S GOALS]**  
 ・ 内容理解：木村さんが障害者になって苦しんだことと介助犬 (Service Dog) のシンシアとの関係を理解しよう。  
 ・ 文法項目：助動詞 (can, must, will など) の入った受け身表現を理解しよう。  
 ・ ストラテジー：英文読解のための効果的なストラテジーを積極的に活用しよう。

**[NEW WORDS and CD LISTENING]**  
 新出単語の読みと本文の読みを練習しよう。

**[PRE-CHECK for READING and COMPREHENSION]**  
 ・ 2分間でテキストの本文を音読しよう。時間内で読めた行数で記録しておこう。  
 ( ) 行

・ 音読でテキストの内容をどの程度理解できましたか

全くわからない	あまりわからない	半分くらいわかる	大体わかる	よくわかる
---------	----------	----------	-------	-------

**[TARGET FORM]**  
 次の文の下線部の意味はわかりますか。  
 He can be rescued by Cynthia when he is in trouble.

全くわからない	あまりわからない	半分くらいわかる	大体わかる	よくわかる
---------	----------	----------	-------	-------

その他の機会にも同様の表現がでてきます。注意して読みましょう。

**[ORAL INTRODUCTION]**  
 本文の内容について英語で説明します。注意して聞きましょう。

< 2nd Stage > 小グループを活用しながら内容に関する英語による QA、その後本文の要約文を作成

授業での補助教材 (ワークシート) 後半

< 3rd Stage >

**[POST-CHECK for READING and COMPREHENSION]**  
 ・ 今度は2分間でどれだけ本文を音読できましたか。行数を記録しておこう。  
 ( ) 行

・ テキストの内容をどの程度理解できたか確認してみよう。

全くわからない	あまりわからない	半分くらいわかる	大体わかる	よくわかる
---------	----------	----------	-------	-------

**[学習ストラテジー (効果的な学習法)]**  
 ・ 学習法について振り返ってみよう。次のストラテジーを活用した程度を○△×で記録しておこう。

- ( ) 読み始める前に、集中すれば理解できると思い読み始めた。
- ( ) 読みながら、次にくる内容を予測しながら読んだ。
- ( ) 知らない単語 (未知語という) を文脈、語形などから推測して読んだ。
- ( ) 全体を読んでできるだけ早く要点をつかもうとした。
- ( ) 分からない部分などはグループの人たちと協力して理解しようとした。
- ( ) 重要だと思われることを自分なりに整理した。

・ その他、授業で使った効果的な学習ストラテジーがあれば書いておこう。  
 ( )

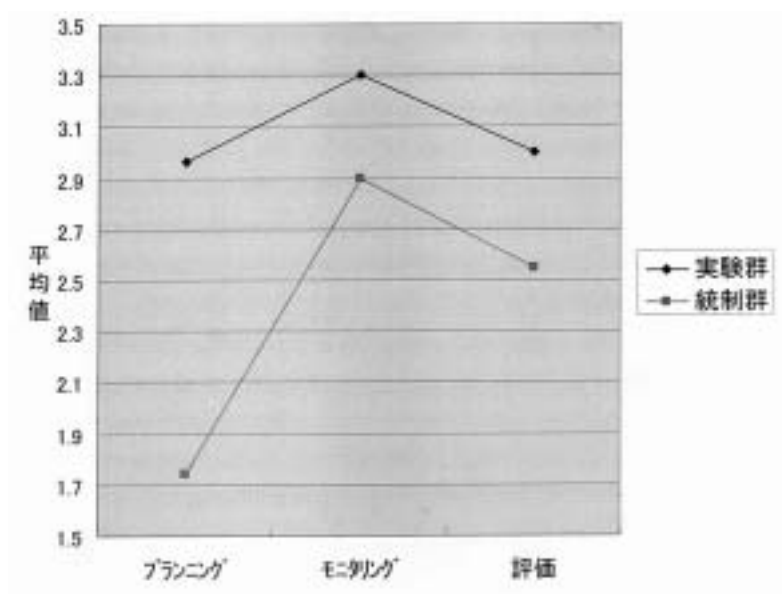
**[CONSOLIDATION]**

1. 次の単語の意味をもう一度確認しておこう。  
 「絶望」 「救助する」  
 「取ってくる」 f- 「さらに」  
 「機会」 (=chance) o- 「積極的な」
2. 文法項目、重要表現に注意して英語にしてみよう。  
 ・ 夜空にはたくさんの星が見られます。
3. あまり、理解できなかった事柄を記録しておこう。

## 6. 2 授業効果に対する考察

この実践は、6月の中旬から約2週間の間、1つのクラスを対象に実施された。この授業は、純粋なリサーチを目的とした実践ではなかったため、指導の効果を正確に計るための手立てをあらかじめ用意したわけではなかったが、2週間の指導の後に、この授業を実施したクラスとそうでないクラスを対象に簡単なアンケートを実施した。図3は、その結果を示したものである。「英文を読む際、目的を意識してから読み始める。」というプランニングに関わる項目、「英文を読んでいる際、内容を理解しているかどうか意識する。」というモニタリングに関わる項目、「英文を読んだ後で、理解した内容を確認する。」という評価に関する項目については、いずれもACTFLモデルを取り入れた授業実践を行ったクラスがかなり高い平均値を示した。このことは、メタ認知ストラテジーに対する指導は、2週間という比較的短い期間でもあっても生徒の意識に変化をもたらさうということを示している。しかし、それまで行っていたものとは異なる授業形式を実践した場合、授業をする教師も授業を受ける生徒の側にも戸惑いや違和感があったようである。そのためか、同じアンケートでたずねた「授業に積極的に参加しようとする意欲」や「授業に対する満足度」という項目に関しては、2つのグループの間にはほとんど差が見られなかった。したがって、授業実践によってもたらされた自分の学習活動を客観的に見つめコントロールしようとする意識付けが、英語力・コミュニケーション能力の向上にどのようにつながっていくかは、今後、長期的な実践の結果を踏まえて検証していかなければならないだろう。

図3：メタ認知ストラテジー使用認識



## 7. さいごに

ここまで、主だった言語教授法や言語習得理論の考察し、日本の英語教育における指導法の問題点を整理した上で、ACTFLモデルの提案をおこなった。本稿では、ACTFLモデルの高校での実践例のみを報告したが、現在、中学校において、ACTFLモデルの考え方に沿った実践指導を継続的に行っている。現時点では、ACTFLモデルに沿った指導にはまだまだ改善すべき点も多く残され、その効果を判断するだけの材料は得られていない。今後いっそうの実践を踏まえて問題点の改良をすすめていきたい。

## 参考文献

- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1987). Skill Acquisition: Compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.
- Celce-Murcia, Dornyei & Thurrell. (1997). Direct Approaches in L2 Instruction: A Turing Point in Communicative Language Teaching? *TESOL Quarterly*, 31 (1), 141-152.
- Chamot et al. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Ellis, N. (2001). Memory for language. In Robinson, P. (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. NY: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. NY: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. NY: Oxford University Press.
- Fotos, S. (1999). Structure-Based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner. In Hinkel & Fotos, (Eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hilgard, E. R. & G.Bower, (1975). *Theories of Learning*. Prentice Hall.
- Larsen-Freeman & Long, M. (1990). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. NY: Longman, Inc.
- Lightbown, P. & N. Spada, (1999). *How Languages are Learned*. NY: Oxford University Press.
- Long, M. & Crookes, G. (1993). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26, 27-56.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 46(3), 274-284.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & T. Rodgers, (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In Willis, J. & D. Willis, (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. NY: Oxford University Press.
- Willis, D. (1996). Accuracy, fluency and conformity. In Willis, J. & D. Willis, (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In Willis, J. & D. Willis, (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (1-63).
- Schmidt, R.(2001). Attention. In Robinson, P. (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. NY: Cambridge University Press.
- 青木昭六. (編著). (2002). 『英語科教育法の構築と展開』 京都：現代教育社
- 高島英幸. (編著). (2000). 『英語のタスク活動と文法指導』東京：大修館書店
- 田崎清忠. (編). (1995). 『現代英語教授法総覧』東京：大修館書店
- 深山晶子 (編) (2000). 『ESPの理論と実践』東京：三修社.
- 大和隆介. (2001). 『言語学習ストラテジーの習得において明示的／暗示的指導が果たす役割に関する研究』平成12～13年度科学研究費補助金[基盤研究 (C) (2)]研究成果報告書