

教授法から見た教材、教科書

北澤美枝子
テンブル大学日本校

1. はじめに

現在の日本語教育における問題点のいくつかは、学習者の多様化から発生したものである。それに対処すべく様々な教授法が検討され、新しい教科書や教材集が相次いで出版されている。教授法および教科書・教材の多様化は、教え方に関する教師の選択権、そして同時に責任の拡大を意味する。

本稿¹では、筆者が今まで研究してきた英語教育に関する文献を基に、教授法の変遷を総括的に展望しながら、言語習得理論の持つ意味、折衷主義教授法の注意点、プロセス重視の教授法から見た教科書の限界等を考察していく。最後に、現場の教師が自分なりの教授法を確立する上で使えそうなアイデアをいくつか提案する。

2. 外国語教授法

2. 1. 教授法の変遷

応用言語学、中でも外国語教授法は変化の激しい分野である。特にALMに対する批判が活発化した1960年代以後その傾向がますます顕著になっている。外国語教授法が変化を続けている理由はいくつか考えられる。一つには、関連している学問分野が実に多いということがあげられる。言語学、文法、音声学、意味論など言語そのものの研究のほかに、人にもものを教えるという点から、教育学や心理学などが重要になる。しかも、異言語・異文化を背景とする人に現代語を教えているので、社会学、文化人類学なども必要になる。従って、それらの関連分野で様々な調査研究が行なわれれば、その結果が当然外国語教授法にも影響を及ぼしてくることになる。また、時代の変化も主な理由の一つであろう。交通手段の発達、国際交流の活発化、経済事情、ビデオ機器やコンピューターの一般化などは、学習環境や目的、学習スタイルの好み、教具・教室設備などに直接影響を及ぼすものであるし、教授法の変化を促す大きな要因となる。さらに、もう一つの理由は、応用言語学、特に現代の教授法が土台としている第二言語習得研究や学習者研究が非常に若い学問であり、研究方法がまだ十分整っていないということである (Ellis, 1986; 1990; Allwright, 1988) それ故、現在の教授法が万全でない判断されると激しい批判 (あるいは自己

反省)が行なわれ、今までとはほぼ逆とも思える考え方に走りがちになる。

このような様々な理由から、教授法はあたかも右から左へ、左から右に揺れ動く「時計の振り子」同様、ある一つの考え方からその正反対の考え方へと逆転を繰り返しているように見える。しかし、よく見てみると、その二極の間を揺れ動く振り子は、決して固定した位置にとどまっているのではない。対立の軸となっているものは、母語の使用度(翻訳中心か直接法か)、文法の導入の仕方(演繹的か帰納的か)、練習の単位(文レベルか談話レベルか)、優先すべき技能領域(話し言葉か書き言葉か、聴解優先か発話も同時進行か)、強調すべき能力(基礎力か使用能力²か)など多彩である。

このように、教授法は関連分野と共に変化し、厳しい自己反省の下に、その時代その時代の要求に応えようと揺れ動きつつ前進し、その数を増やし続けていくものだと考えるべきであろう。そのような教授法の多様化は、必然的に教授法の選択という問題を提起することになる。ここで言う「選択」は、既成の教授法の中から一つ選ぶことだけではない。自分なりの教授法を確立する場合あるいは二つ以上の教授法を折衷する場合についても、ある種の「教授法選択」が行なわれているものとみなす。

2. 2. 教授法の選択

現在注目を浴びている教授法は、すべて何らかの言語習得理論(仮説も含む)を土台としている。そして、教授法の特徴の違いは、各教授法が基盤とした習得理論に起因していることが多い。従って、教授法を選ぶには、理論背景も知っておく必要がある。また、自分なりの教授法あるいは折衷法の場合でも、それが理論的に有効かどうかの予測をするには、理論との照らし合わせが役に立つと思われる。しかし、理論には理論としての限界がある。

2. 2. 1. 言語習得理論: 言語習得研究とは、言語習得の実態を研究する分野であり、人間の記憶、学習の成立するプロセス、学習者の個人差や環境が言語習得に及ぼす影響などに関する実験や観察調査を行なう。そして、そこから発見された事象のいくつかを統合し構築した論理体系が、言語習得理論である。このようにして形成された理論は、個人的な経験に基づく教師の信念より客観的で適応範囲も広いことが多いし、着眼点も多彩である。例えば、私の日本語教育に関する信念は、ごく範囲の限られた私個人の経験を中心として形成されているので、似たような考え方や学習スタイルを持っている学習者のニーズに合った教え方はできても、そのほかの学習者の言い分が理解できなかったり、対処の仕方がわからなかったりする。そのような時、いろいろな言語習得理論を研究することによって視野が広がり、言語教育のあり方を別の角度から眺められるようになることが多い。

しかし、理論に問題がないわけではない。客観的あるいは科学的な手段を用いて観察や実験をしていても、調査が可能なのは、複雑な言語習得過程の部分部分に過ぎないし、すべてのタイプの学習者を一度にすべて調査することも不可能である。また、部分的な調査結果を統合し、言語習得プロセスの全体像を描くという最終段階で拡大解釈などのミスがないとも言えない。要するに、理論は論であって、絶対的な実証性を有しているものはない。しかも、言語習得や学習者研究においては、観察や実験のやり方、データの集め方や分析方法といった調査の基本に欠陥が見つかることもある (Brown, 1988; Chaudron, 1988)

2. 2. 2. 理論と現実の隔たり： ある特定の教授法を採用しようとする場合は、さらにもう一つの問題点がある。それは、以前から指摘されている通り、純粋な形での教授法は理論に走り過ぎていて現場に合わないことが少なくない (Diller, 1978) という事実である。1970-80年代を中心に次々と発表された新しい教授法には、理論的に傾聴に価する多くの点があり、かなりの数の教師がそれらの新教授法についての研究会やワークショップに参加したり、文献を読んだりして研究に取り組んだ。しかし、学者あるいは教師自身が期待したほどの教授法の改革は成立しなかった。予算や人材確保などの問題もあったが、それ以上に、学習者あるいはカリキュラム担当者などに伝統的授業形式から大きく逸脱しているこれらの革新的な教授法を受け入れるだけの下地が整っていなかったことが主な原因だったと思われる。

教授法そのものは採用されなかったが、革新的な考え方は新風を吹き込み、現場の教師にそれまでの教授法を考え直すきっかけを与えた。現場の教師が自分の領域内でできる小規模な改革は、折衷主義となって現われた。即ち、普通の教室で従来型 (ALM系) の教科書を用いつつ、何か新しい指導技術を少しづつ採り入れるという対応のしかたである。それにうまく呼応する要素を持っていたのがコミュニケーション・タスクであった。

2. 3. 折衷主義的教授法

折衷法は、二つ以上の教授法を用いる教え方のことであり、以前は行動心理学的な考え方 (即ちALM) と認知心理学的な考え方 (変形文法) の歩み寄りとの統合を意味した (Madsen, 1979) が、現在は上記のようにALMとコミュニケーション・タスクの組み合わせを指す場合が多い。折衷法はその折衷のしかたにより二つのタイプに分けられる。一つは教授法と教授法の折衷 (それぞれに合った教科書・教材が導入される) であり、もう一つはある教授法を土台として作られた教科書を用いつつ、別の教授法も導入するというやり方である。いずれの場合に関しても、教授法研究者の間では賛否両論がある。

2. 3. 1. 折衷法の利点と危険性： 積極的な賛成派 (Ney, 1973; Stevick,

1990) は、折衷主義を採れば、教師が必要に応じて自分なりの調合ができるので、むしろ一元的教授法より望ましいと考えている。一方、反対派 (Bartel, 1974) は、異なった教授法 (あるいは教授法と教科書) を併用することは、各教授法が土台としている理論を崩すことであり、その結果学習の強調ポイントが曖昧になってしまい学習者の混乱を招く恐れがあると警告している。さらに、折衷法はベストではないが、担当教師の考え方と学校の教育方針にずれのある場合にのみ、教師は多少の混乱を覚悟でも折衷するべきであるとする消極的賛成派もいる。これらの対立する意見のどちらが正しいかを判断するには、様々な角度からの調査が必要であるが、私の知る限りではその種の研究はまだ行なわれていない。しかし、論理的に予測すれば、折衷する教授法が両方とも同じような習得理論を背景としている場合は混乱の危険性は低く、対立する理論を基盤としていれば混乱あるいは失敗の可能性が高くなると考えられる。アメリカで開発された純粋な A L M に直接法的要素などを加えた日本語教育での A L M (川瀬, 1990) は前者の例であり、A L M とコミュニカティブ・アプローチの折衷が後者の例である。

2. 3. 2. 折衷の度合い: 折衷法を肯定的に考える場合でも、各教授法にどの程度重きを置くかという折衷の度合いという問題が残る。Newton (1979) は、一つの教授法に精通しそれだけを実施していくより、折衷法の方がはるかに難しく、もっと注意深い研究を要するはずだと指摘している。折衷の度合いは、単に時間的配分だけで計れるものではなく、教室活動・教室外活動 (宿題等) の種類および扱い方、教科書や教材さらにテストの種類などについて多角的に検討しなければならない。例えば、A L M とコミュニカティブ・アプローチの折衷の度合いを調べる場合は、特に、① A L M を中心とした教室活動の時間とタスクに使った時間の比率、② 教室活動に用いたタスクは学習者にとってどの程度コミュニカティブなものになっているか (「コミュニカティブ」の定義については次の 2. 3. 3. 参照)、③ 宿題は A L M に沿ったものとコミュニカティブ・アプローチに沿ったものを両方出しているか、④ 教科書や補助教材の扱いはどちらの教授法の理念に沿っているか、⑤ テストや定期試験は両方の教授法の教育目標を反映したものになっているか³等に注目する。

折衷の度合いに関してどの程度が適切かという明確な基準はない。しかし、例えタスク形式の教室活動を行なったところで、授業時間の大部分を A L M (または A L M 路線の教科書) に沿った教室活動に充て、宿題やテストのほとんどが文法中心であり、しかもタスクが本当の意味でのコミュニカティブにはなりきっていない場合、それを果たして折衷法と呼べるかどうかは甚だ疑問である。折衷法の反対派に言わせれば、理論背景の異なる教授法の場合、片方だけ

を大幅に採り入れる方がかえって混乱の危険性は低いと言うかもしれない。しかし、学習者が折衷とは感じない（即ち、教室活動に学習スタイルにおけるバラエティーがない）教え方に折衷法としての意義があるのだろうか。教師が折衷法だと思っているものが、学習者から見て従来の教え方と何ら変わりはないと判断されることがあるのは、この折衷の度合いから来ていると思われる。

2. 3. 3. タスク評価： 折衷の度合いを考えるために、ここでコミュニケーション・アプローチの基盤となっている理論を復習してみる。コミュニケーション・アプローチの根本理念は、人間には生来の言語習得能力があるとした Chomsky の理論であり、学習は学習する本人が能動的に頭を働かせる過程において成立すると考える認知心理学である。従って、教え方は学習プロセスを重要視したものとなる。このような考えは、ALM が土台とした行動心理学とは真っ向から対立する。後者は、人間の頭は学習前は白紙状態であり、正しい習慣を植えつけることによって学習が成り立つと考えた。

コミュニケーション・アプローチには、①概念シラバス、②機能シラバス、③タスク・シラバス（あるいは Task-Based Language Teaching 略して TBLT とも言われる）の 3 種類が含まれる (Richards 他, 1985; Celce-Murcia, 1991)。しかし、それらシラバス自体がコミュニケーション・アプローチを意味するのではなく、概念・機能シラバスの教科書を用いても従来の教科書と同じような使い方をしたいのでは、コミュニケーションにはならない (Savignon, 1983)。コミュニケーションになるかどうかの決め手は、学習者が自らの判断を下しながら言語を使うことのできるチャンスを、教師およびタスクがどの程度提供しているかなのである (Breen & Candlin, 1980; Brumfit, 1984)。ということは、タスクを導入してもそれが記憶から既習文を引き出して言わせる程度のものであればコミュニケーションではないという結論になる。コミュニケーションにするには、学習者が表現に詰まったりすぐに理解できずに戸惑ったりする「つまずき」の状況が必要であり、そのつまずきを言い換えや聞き返しなどの言語交渉で解決しながら、何とか情報を伝え合っていくというような種類のタスクにしなければならない。

Pica (1990年10月ケンカ大学日本校でのワークショップ) は、タスクがどの程度活発に言語交渉を起こさせるかを分析するための評価（試作）を提案している。分析項目は、①伝達内容別によるタスクの種類（情報交換なのか、意見交換なのか）、②情報入手の必要性、③必要となる情報の正確さ（即ち、情報の細かさ）、④人数またはタスク・グループの形態、⑤情報の流れ（誰が情報を持っているか）、⑥作業結果の数などである。

筆者はそれを TBLT - ALM 折衷の日本語コース (TBLT が 60~70%)

用に改作し、試験的に使用している（〔付録－1〕参照）。新しいタスクは、実際に教室で使う前に母語者や目標学習者より上のレベルの学習者にテストしてもらい、録音したテープを聞きながらそのタスクに必要な言語項目および作業自体の煩雑さを分析する。それから、必要に応じて言語項目およびタスク作業自体の難易度を調整する。効果的な言語交渉を起こさせるためには、事前に教え込み過ぎないこと、しかも難しすぎないことが重要である。ALM的な練習は、タスク中に学習者がした間違いのうち重要なものをピックアップして、タスク後なるべく早い時期に行なう。

3. 教授法と教科書・教材の関係

教授法の変化あるいは多様化に伴い、最近日本語教育の教科書の数も急激に増えている。そして、その結果、教授法同様、教科書に関しても選択という問題が以前よりもっと注目されることとなり、岡崎（1989）等が評価方法を発表している。英語教育の方では、教科書の数が以前から多かったせいか、教科書評価研究分野が定着しており、評価方法や基準を詳細に解説した教科書評価ガイドラインが多数発表されている。日本語教育の文献では、そのうちRivers（1968, 1981）のものがもっとも多く言及あるいは引用されている（例：河原崎, 1990）。

教科書に関する評価項目は多岐に渡り、教科書および教師用の手引きの両方を合わせて約100の基準項目をリストしているガイドライン（Skierso, 1991）もある。しかし、ここでは教授法に関連した部分についてのみに絞っていく。

3. 1. 教授法の選択と教科書の選択

教科書と教授法の関連についての最も基本的な論争は、コース準備としてどちらを先に決めるべきかをいう問題であろう。文法訳読法やALMの各全盛期においては、言語の教え方が一本化していたため、教科書の評価に関してもかなり明確な基準（例：Ollman編, 1962）があり、それらの教科書評価の注目点は、同一教授法内部での優劣であった。従って、当時は教科書を選択することによって、コース準備をスタートすることができた。

ALM批判期以降（即ち、ある教授法から別の教授法への過渡期、あるいは教授法が多様化している時代）においては、逆に教授法の選択が先行すべきであるという考えになっている。教科書評価ガイドラインには、一つの教授法に沿ったもの（例：Breen & Candlin, 1987）、折衷主義的なもの（例：Daoud & Celce-Murcia, 1979）等いくつかのタイプがあるが、そのどれを取っても同じ傾向を示している。即ち、「この教科書は、自分の教授法に適しているか」が評価基準となっている。従って、自分の教授法をしっかりと把握していなければ、

単に表面的な判断で終わってしまい、結局評価として何の役にも立たない。

一方、教科書を使用すること自体に疑問を持っている学者も増えてきた。特に、学習者中心主義および習得プロセス中心主義的な立場をとっている最近の教授法研究者（例：Savignon, 1983; Richards, 1990; Cunningsworth, 1987）は①使い方や学習順序が固定されていて、使用者が自分達なりの事情に合わせるができない、②従来の教科書は、言語そのものを教え過ぎていて、学習者をいつも受け身の立場においてしまっている、③ほとんどの教科書は独習あるいは教師との一対一学習用であり、クラスに複数の学習者が共存している事実を無視している、④教科書で使用している言語は現実の言葉遣いとは大幅な違いがあること等を指摘し、さらに、従来型の教科書は役に立たないだけでなく効率的な言語習得の妨げになっていると厳しく批判している。Yalden (1987) やChastain (1988) 等は、教科書をできるだけ授業から遠去け、学習者にとってもっと適切な教材を準備することは、教師の役割の一部であると述べている。先程の教科書評価ガイドラインにしても、近頃は、教科書評価というタイトルより「教材」評価という題を使って、教科書はその一部として扱うというガイドラインが増えている。

それらの批判に応じて、教科書を大幅に変更しようとする動きも見られる。例えば、Dubin & Olshtain (1986) はモジュール方式、螺旋方式、マトリックス方式（【付録-2】参照）等の新しいタイプの課構成を採用したり、練習の仕方を変えたりすれば、問題点のいくつかは解決できると述べている。また、教科書を使わない教え方（TBLTも含む）に対して、現場の教師からは、学者が教師に無理難題を押しつけているに過ぎないと強い反発も出ている（Medgyes, 1990）。

確かに、教科書に対する学者の考え方にも教授法の場合と同様、理論偏重・現場無視といった感がある。しかし、教科書から離れて教師と学習者、あるいは学習者と学習者が直接向き合って言語活動を行なうという教え方は、今後ますます広がっていく可能性が高いものと見受けられる。

4. まとめと提案

教授法にもその土台となっている理論にも絶対的なものはない。一方、教授法や理論に修正を余儀なくさせる要因はいろいろある。教授法も理論も、より良き、より確かなものへと向かって変化し続けるものであると認識するべきであろう。教授法や教科書が多様化して、現場の教師である我々に課される責任や期待は増大していきそうな気配である。変化の激しい教授法の流行に流され過ぎず、しかも時代に遅れずに対応していくには、どうすればよいのか。

4. 1. 自分なり習得理論

教授法選択および教科書選択のところでも見てきたように、教師に自分の教授法や言語習得に関する信念を再確認するよう促す意見が多い。それは、一つには今が教授法不確定の時代だからであるし、また一つには70-80年代に我々が外へばかり答えを求めていたことに対する反省の意味があるのだろう。確かに、自分の中にある信念をしっかりと掴まないうちに新しい教授法や理論を学んでみても、その双方の考えをうまく統合できずに終わってしまい、結局自分のものにできないことになる。

4. 1. 1. 自分なりの教授法： 自分なりの教授法を見つけるためには、まず自分の教え方の再検討、言い換えれば教師としての自己反省から始めるがそれには、Diller (1978) が提示した次のような質問が役立つものと思われる。①期待通りの成果が上げられない学生がいたのは何故か。②我々の教え方には言語習得の妨げになるようなものはなかったか。③自分の教え方の論理的根拠はどこにあるのか。④それは現在の言語習得研究の内容に合致しているか等。そのような否定的な側面からアプローチしていくことによって、問題点が浮かび上がり、これから特に研究すべきものを絞ることができるようになる。

言語習得に関する理論や学者の勧める教授法を研究することは、結局自分なりの教授法を作り出す準備なのである。

4. 1. 2. 授業分析：

信じていることと実際の教え方が一致しているかどうかを分析することも必要である。近頃、授業分析研究 (Classroom Observation) の重要性が強調されているが (Allwright, 1988; Ellis, 1990) 、それに似たことを自分自身でやってみるのである。これは自分の教え方の特徴を知るためにはかなり有効な手段である。

自分の授業をテープ録音するか、同僚などに見てもらおうかする。テープ録音の場合、できればすべて (自分および学習者) の発話や練習文などを文字に書き起こすともっと分析しやすくなる。分析項目は、例えば、①各教室活動にあてた時間配分 (4 技能別あるいは折衷の度合い等)、②練習項目およびその方法を習得理論と照らし合わせる (模範文の言い換えか自発文か、文レベルか談話レベルか等；更にそのような練習は言語習得上どのような役割を果たす可能性があるのか)、③教師のした談話の種類 (情報内容、言語レベル等)、④タスクを行なっている時の学習者の言語使用や反応、⑤説明・解説の中の強調点 (それは言語習得上どのような役割を担うか) 等がある。

4. 2. 学習者と教授法

本稿においては、教師と教授法のかかわりを主題としたので、学習者につい

てはほとんど触れなかったが、教授法が学習者の日標や学習スタイルに沿ったものの方が望ましいことは言うまでもないことである。従って、教師は学期の始まる前、自分の信念を再検討したり理論を研究したりすると同時に、学習者のニーズ調査を実施する。しかし、事前に学習者に連絡を取れない場合もあるし、調査の結果、個人差があまりに大きくてニーズに応じきれないこともある。

4. 2. 1. 学習日標の明示： 近頃、医学関係の記事で、インフォームド・コンセントと言う用語をよく見かける。それは、医師が手術を必要とする患者に対して、手術に関する情報（目的、手順、危険性、そして何通りかの手術が可能な場合にはその違いなど）を提供した上で、患者の了解を得、手術を実施するという考え方を示している。似たようなことが、語学教育でもできるのではないかと思う。即ち、コースの初めに学習日標やその日標に到達するために有効であると思われる教授法（学習者から見れば学習法）をプリントして配り、学習者の自覚を促すというやり方である。

「コース日標」を制作する際注意すべきことは、①コース日標（言語習得上のレベルで提示する（教科書の何課を何日に勉強するというコース・スケジュール⁴とは異なり、技能別能力基準⁵や言語機能等、言語使用に関するだけ具体的な例で示すべきである）、②現実的な日標に絞る（ただし、そのためには事前に学習者の実質的な言語レベル⁶を把握しておかねばならない）、③その日標に到達するための効果的学習・練習方法の説明（教師の言語習得に関する信念・仮説を知らせることもになる）、④その効果的学習や練習のうち、授業中に行なうもの（即ち教授法の簡単な解説）と言語習得には有益であっても授業では割愛しなければならないもの（自宅あるいはラボ学習に任せるもの）を区別して説明し、更に教室外での学習・練習方法を提案する）等。

コース日標をはっきり提示するため、レベルによっては学習者の母語や媒介語を使用しなければならないことがある。

4. 2. 2. 学習者によるコース評価：

学期が始まる前あるいは始まってすぐに学習者のニーズ調査をするが、学期の終了時に行なう学習者によるコース評価はそれと対をなすものである。アメリカの多くの大学では一般化しており、全クラスで一斉に実施されているし、新聞や週刊誌の記事に拠ると慶応義塾など日本の大学でも実施するところが増えてきた。このコース評価は、教師にとって反省材料となるほか、次のコースの下準備の一部として重要な意味を持つ。

書き込み式にするか、アンケート方式にするかで質問のしかたが変わってくるが、いずれにせよ、できるだけ具体的でかつ分析しやすい答えを求めることが大切である。そのためには、コース評価を①教科書、②教授法（授業の進め

方)、③宿題・テスト、④カリキュラムなどのセクションに分けたほうが良いようである。

4. 3. クラス編成の見直し

教師自身に関する提案と学習者に関連した提案をしたが、最後にカリキュラム担当者に対する提案をしたい。現在はほとんどの語学教育機関で基礎力を中心にしたクラス分けが行なわれていると思われる。しかし、学習意欲を高めるという点を考慮するなら、学習スタイルの好みを見捨てることはできない。従来通りの基礎力養成クラスの方が落ち着いて勉強できてよいとする学習者もいれば、現実の言語使用を中心にした技能力（ストラテジーも含む）養成の授業を望むものもいる。また、教師にも言語教育についての信念や教え方の好みがあり、人によって得意とする教授法が異なるはずである。それらの事情を念頭において、クラス編成にバラエティーを持たせることも一案ではないかと思う。例えば、ある同一レベルで2クラス作るなら、教授法の全く異なる2コースにするもできるはずである。

以上、教授法に関する諸問題を考えてきたが、考えれば考える程関連範囲が広がりしかも複雑になっていくことを再認識した。そして、現実問題として我々教師に課される役割が際限なく増えてきていることも痛感した。机上で言語教育の理想を描くのと、様々な現場の制約や予期せぬ事態に対応しながらその理想を実現しようとするのでは、天と地ほどの差がある。しかし、教育全体の発展のためには、現場と理論家の対立は避けるべきであろう。むしろこれからは、理論家から指導を受けるだけでなく、現場に立っている強みを活かしてこちら側からも、こんな研究をしてほしい、こんなことを調査してもらいたいといった要求を出していくべきではないかと考えている。

- 1 本稿は、第1回小出記念日本語教育研究会（1990年6月）での発表内容に、当日教授法部会で行なったアンケートの結果や質問（詳しくは紙「教授法分科会序文」）を考慮に入れ、加筆修正したものである。
- 2 構造シラバス系の教授法（文法訳読法やALM）では、正確さを重んじて基礎力養成を強調したが、タスク中心のシラバスを採る教授法では一つの言語項目に囚われず言語を総合的に使える力proficiencyこそが大切であると考えている。タスク中心のシラバスは、話し言葉のためのコミュニカティブ・アプローチだけでなく、聴解・読解・作文などにも使える。

- 3 コミュニカティブ・アプローチで設定している能力評価方法はない。従ってコミュニカティブ・アプローチに沿ったテストをしたければ、タスクを使った何らかのテスト方法および能力評価基準を教師が自分で考案することになる。あるいは、基本理念に多少のずれはあるものかなり利用価値の高いものとして、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) のインタビュー・テストの手順や評価基準を用いることもできる。ACTFLについては牧野 (1991)
- 4 コース・スケジュールとコース目標とでは目的が異なるので、どちらかが他方の肩代わりをするのではなく、別立てで両方提示すべきである
- 5 ACTFLの基準などを利用する。ACTFLは会話能力だけでなく、4技能すべての基準を発表している (ACTFL, 1984)
- 6 上記3と同じ

参考文献

- 岡崎敏男 (1989) 『日本語教育の教材』 (NAFL選書7) アルク
- 川瀬生郎 (1990) 「日本語教授法」 『日本語教育への道』 凡人社
- 河原崎幹夫 (1990) 「教材」 『日本語教育への道』 凡人社
- 牧野成一 (1991) 「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」 『世界の日本語教育』 第1号
- Allwright, D. (1988) Observation in the Language Classroom. Longman.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1984) "Appendix A: the ACTFL provisional proficiency guidelines". In Higgs (Ed.) 219-226
- Bartel, K. (1974) "Selecting the foreign language textbook". Modern Language Journal, 58:326-329
- Breen, M., & C. Candlin. (1980) "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". Applied Linguistics, 1:89-112.
- & ---. (1987) "Which materials?: a consumer's and designer's guide". In Sheldon (Ed.), 13-28.
- Brown, J. (1988) Understanding Research in Second Language Learning. Cambridge Univ. Press.
- Brunfit, C. (1984) Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge Univ. Press.
- Celce-Murcia, M. (1991) "Language teaching approaches: an overview" In Celce-Murcia (Ed.) 3-10.
- (Ed.) (1991) Teaching English as a Second or Foreign Language. 2nd Ed. Newbury House.

- & L. McIntosh. (Eds.) Teaching English as a Second or Foreign Language. Newbury House.
- Chastain, K. (1988) Developing Second-Language Skills: Theory and Practice. 3rd Ed.
Harcourt Brace Jovanovich.
- Chaudron, C. (1988) Second Language Classrooms. Cambridge Univ. Press.
- Cunningsworth, A. (1987) "Coursebooks and conversational skills". In Sheldon (Ed.) 45-54.
- Daoud, A., & M. Celce-Murcia. (1979) "Selecting and evaluating a textbook". In Celce-Murcia & McIntosh. (Eds.). 302-7.
- Diller, K. (1978) The Language Teaching Controversy. Newbury House.
- Dubin, F., & E. Olshtain. (1986) Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning. Cambridge Univ. Press.
- Ellis, R. (1986) Understanding Second Language Acquisition. Oxford Univ. Press.
- (1990) Instructed Second Language Acquisition. Blackwell
- Higgs, T. (Ed.) (1984) Teaching for Proficiency: the Organizing Principle.
National Textbook Company.
- Madsen, H. (1979) "Innovative methodologies applicable to TESL". In Celce-Murcia & McIntosh (Eds.) 26-37.
- Medgyes, P. (1990) "Queries from a communicative teacher". In Rossner & Bolitho (Eds.) 103-109.
- Newton, A. (1979) "Current trends in language teaching". In Celce-Murcia & McIntosh. 17-26.
- Ney, J. (1973) "Towards a synthetization of teaching methodologies for TESOL". TESOL Quarterly 7: 3-11.
- Ollman, M. (1962) Selective List of Materials for Use by Teachers of Modern Foreign Languages in Elementary and Secondary Schools. Modern Language Association.
- Richards, J. (1990) "Communicative needs in foreign language learning". In Rossner & Bolitho (Eds.) 48-58.
- , J. Platt, & H. Weber. (1985) Longman Dictionary of Applied Linguistics. Longman.
- Rivers, W. (1968) Teaching Foreign-Language Skills. Univ. of Chicago Press.
- (1981) Teaching Foreign-Language Skills. 2nd Edition. Univ. of Chicago Press.
- Rossner, R., & R. Bolitho (Eds.) (1990) Currents of Change in English Language Teaching.
Oxford Univ. Press.
- Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley.
- Sheldon, L. (Ed.). (1987) ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development.
(ELT Doc. 126) Modern English Publications.
- Skierso, A. (1991) "Textbook selection and evaluation". In Celce-Murcia (Ed.) 432-471.
- Stevick, E. (1990) Humanism in Language Teaching: a Critical Perspective. Oxford Univ. Press.
- Yalden, J. (1987) Principles of Course Design for Language Teaching. Cambridge Univ. Press.

【付録 -1】タスク分析 - 評価項目

タスクの名前：

タ ス ク 分 析	I	①種類
		②人数
		③情報入手の必要性
		④情報の流れ
		⑤必要となる情報の正確さ
		⑥作業結果の数
		⑦学習項目

II 実 験 者 上 の 級	母 語 者	①実験日	②被験者特徴
		③注意事項と手直しの方法 (④作業ストラテジーも観察すること)	
	上 の 級	①実験日	②被験者特徴
		③注意事項と手直しの方法 (④作業ストラテジーも観察すること)	

III 評 価	①クラス名 (レベル)		②年月日	
	③学習者の特徴			
	④ 総 合 評 価	/ 学習者の関心度		
		2 学 習 効 果	テスト方法	WRITTEN PRE-/POSTTESTS : ORAL PRE-/POSTTESTS : UPTAKE : 他
			語句	
			文型	
運用				
他				
3 問題点と手直しの方法				

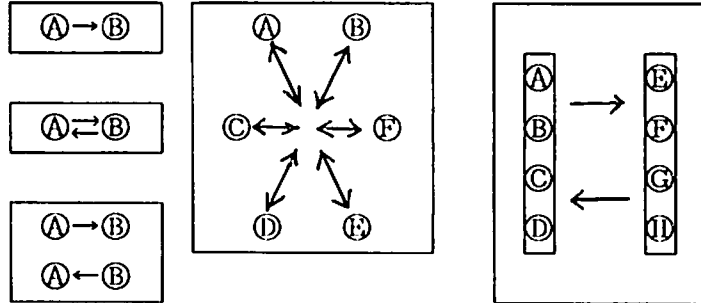
タスク分析

①種類： 情報の違い 意見の違い

②人数： ペア（1対1） 小人数のグループ（～対～） クラス対教師

③情報入手の必要性： ぜひ必要 かなり必要 必要ない場合もある

④情報の流れ



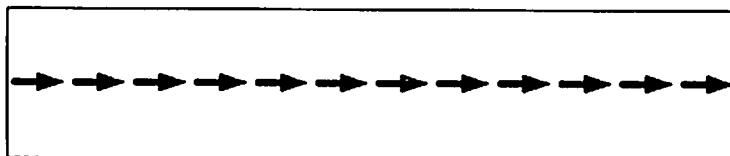
⑤必要となる情報の正確さ： 非常に細かい かなり細かい 大雑把でよい

⑥作業結果の数： 一つ 複数（ っ）

【付録－２】 教科書：構成

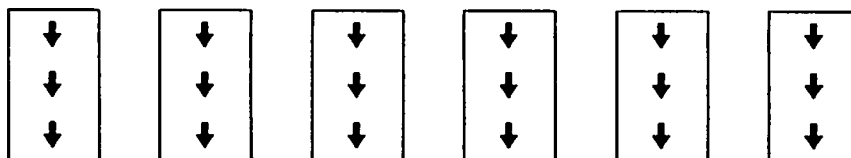
直線方式 THE LINEAR FORMAT

第一課から順番に教える



モジュール方式 THE MODULAR FORMAT

各モジュールが2、3週間分の教材（読解・聴解・討論・タスク・小論文）になっている。一つの話題／場面が終了したら、また次の話題／場面を選んで、そのセットを学習する



マトリックス方式 THE MATRIX FORMAT

横が場面、縦がタスクでできている。横にも縦にも進める

	話題／場面㉠	話題／場面㉡	話題／場面㉢	話題／場面㉣
機能／タスク①	↓→	↓→	↓→	↓→
機能／タスク②	↓→	↓→	↓→	↓→
機能／タスク③	↓→	↓→	↓→	↓→
機能／タスク④	↓→	↓→	↓→	↓→

螺旋方式 THE CYCLICAL FORMAT

いくつかの話題が繰り返し出てくる。同一の話題が出る度に類似の文法や語句が難しくなる