

From Games to Tasks : Common and Different Features Found in PPP and TBL Frameworks of the Lessons

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本井, 昇 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/167

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



Gameからtaskへ

— PPP と TBL の授業の違いと共通点 —

From Games to Tasks

Common and Different Features Found in PPP and TBL Frameworks of the Lessons

本 井 昇

MOTOI, Noboru

今回の中学・高校に於ける指導要領改定では、伝達能力につながるような英語指導の更なる強化が望まれていることは明確なことであり、そのプロセスで教師に英語で授業することが要求されるなどのことも起こっている。こうした方向への英語教育改革の為には何らかのCommunicative Teachingの指導方法が採用される必要のあることは衆目の一致するところであろう。

我が国ではこの目的達成のための指導方法として、ひとつにはTask-Based Language Teaching (TBLT) のような方向が提示されている(松村, 2011)。また、もう一方では、佐藤et al. (2015) の‘改訂型PPP’のような伝統的手法への回帰とも思われる方向性がある。今後10年、二つの方向性の狭間で様々な取組が広がりを持つことなく繰り返され、終わってみれば全体としては何も変わっていなかったという事態が繰り返されるのであろうか。

本稿では、真実は二つの極の中間にありという立場から、伝統的PPPスタイルの授業の方法論と新しいTBLTの接点である‘language

teaching games’と‘tasks’についての検討を通じて、教師は今後10年どのような事柄を念頭に置いて取り組む必要があるかについて若干の考察を行いたい。

1. Language Teaching Gamesの本質とPPP手法の授業

英語の授業で使われるgameについては、中村(1980: 188-190)によってエトスの問題とされ、‘①規則、②競技性・対抗性、③楽しさ’を意味領域に内包する‘ゲームの精神’に基礎を置くものであることが指摘されている。更に、この精神が‘debate’のような、自分の本心ではない言語使用にまで貫かれることに対して、日本文化と異質のものであるとの指摘もある。識者によってこうした意見が出されれば、教師が英語の授業にgameとされるものを導入することに消極的であっても不思議ではない。ここでは、こうした文化論の領域にまで踏み込むことが授業作りの上で決して有益ではないことから、何故gameが英語授業に持ち込まれるのか、また、それはどのよ

キーワード：言語学習の為のゲーム、言語形式をコントロールしたゲーム、コミュニケーションの為のゲーム、言葉の学習の為の練習を優先させる授業形態 (PPP)、言葉の運用の為の練習を優先させる授業形態 (TBL)

Key words : Language Teaching Games, Code-Control Games, Communication Games, Accuracy-first Framework (PPP), Fluency-first Framework (TBL)

うなものなのかについて、簡単な整理をすることから始めたい。

先ず第一に、gameについては、垣田（1983: 3）が指摘するように、米国ではaudiolingualismの時代である1940年代には既に“…動作よりもことばそのものをつかうもの…1つのゲームからいろいろ発展させ、シラバスに含められた多様な項目をゲーム化するべき”との主張が行われている。

この1940年代から60～70年代に掛けて、英国ではOral Approach/Situational Language Teachingの方向への進展が見られ、この時期にPPPスタイルの授業の基礎が確立している。そこで使われて来たgameはLee（1979）やWright, Betteridge and Bucky（1979/2006）などに集大成されていると云って良い。Wright, Betteridge and Bucky（2006）は、gameが使われる理由を以下の4点としている：

- 1）言語学習は長期に亘る努力を要求する作業であり、gameは学習者の興味と学習の継続を促進する。
- 2）Gameは教師に言葉が使われる場面の創造を促し、学習者には、単なる学習ではなく、言葉の運用経験を持つことを促進する。
- 3）機械的なdrillは言葉の形式に集中して練習を繰り返すのに対し、ある種のgameは繰返しに加え、言葉に情報、意見、感情などを含ませる効果を持つためより鮮明な言語使用の経験につながる。
- 4）Gameには、集中的で、実際に意味を運ぶ練習である可能性があることから、教師はこれを単なる時間潰しの手立てとしてではなく、学習を創り出す為の中心的な活動と見做す必要がある。

～Wright, Betteridge and Bucky（2006：2）より要約～

1970年代の後半にはcommunication gamesと呼ばれる範疇のgameが姿を現し、Cripwellは、これを紹介する自身の論考の中で、上記の中村の主張に見られるようなgameに関する辞書的定義を紹介した上で、“…many so-called games in foreign language learning are clearly not games at all; they are drills and exercises which may be called games in order to make them more palatable. A game must have some terminal point, and mere repetition can be no substitute.”（1978: 47）として、単なる繰返し練習ではなく、達成すべき目標の必要を示唆している。また、Geddes and McAlpinは、図2に例として挙げられている*Describe and Draw*などを紹介して、“Playing time for each game is short, and if students are interested and are given enough time, they will play three or four in succession, …”（1978: 53）と述べ、数種類のgameの説明を封筒に入れて、学習者のpairに渡すことを勧めている。

このようにgameとactivityが明解に分けられないような事態がある中で、当時は、デンマークのOdense UniversityのJohannes Wagnerが1994年にTemple Universityで行った‘Games in Foreign Language Teaching’というコースの中で提示している以下のようなgameの定義が受け入れられていたようである：

1. Games are rule-governed.
2. Games trigger verbal communication.
3. Games are open ended.
4. Games can be played several times.

5. Games are fun.
6. Games in the classroom should have a linguistic goal.

～1994年配布のハンドアウトより～

上記のような定義づけが行われている中で、Rixon (1981) は、単なるtime-filler（時間潰しの為の活動）ではなく、上記の垣田の指摘にも見られるような、授業の中に統合的に組み込まれたものとしての立場から、‘Code-control game’と‘Communication game’に分けて提示している。そして、その中身は図1のようなものである。要するにskill-gettingの為のgame (code-control game) とskill-usingの為のgame (communication game) の区別がこの段階で明確になっていると云える。

第二に、1980年代にCommunicative Approach (CA) がはっきりと姿を現して来た時に、Johnson and Morrow (1981) は、実際の言語使用を促す活動として、‘role-play and simulation’、‘drama’と‘game and problem solving’の三分野を取り上げている。そして、gameとproblem solvingについて、双方とも

にinformation gapを作って、それを利用することを目指しているとしている。従って、ここに至って、初めてinformation gapという術語が表面に現れて来る。

このような特徴を持つ所謂‘組織的に使われるgame’は授業の中にどのように組み込まれるのであろうか。Rixon (1981) は図2のような表を示している。図の中で示されているgameの例については紙数の都合もあり、詳しい記述は出来ないが、掲載ページと簡単な説明は以下のようなものである：

- 1) Presentationの例、*O’Grady Says* (Rixon, 1981: 11) は、誰もが知るSimon Saysと同じジェスチャーを伴う語彙・文型練習であり、発話、聞き取りの両方の練習。
- 2) Controlled practiceの例、*Who is it?* (ibid.: 76) は、一人が*I’m thinking of a boy with (fair hair).*のような発話をし、聞き手が、*It is John.*等と答えるタイプの練習。これを、‘発話者’対‘pair’, ‘group’, ‘class’などとのinteractionで行う方法。
- 3) Communicative practiceの例、*Describe*

図 1

	Code-control games	Communication games
主な言葉への焦点の置き方	形式上正しい言葉を学習する。即ち、文法・構文、綴字、発音、音声の識別、他	他のゲームへの参加者にメッセージを分からせ、相手からのメッセージに対して適切に反応する。即ち、指示・命令を与えたり、それに従ったりする；何かを描写する；誰かを説得する、他。
目的	正しく言葉を学習することによって、他の参加者よりもより多くのポイントを得たり、優位性を勝ち取ったりする。	何かを達成する — 大抵の場合現実的なタスクを完成する。即ち、指示に従って模型を作ったり、絵を描いたりする；他の参加者を説得して、何かを行わせる。
指導上の長所	参加者は正しく言葉を使用するように動機づけられる。しばしば、楽しく取り組めるように改変したドリルや他の形式的練習の拡張形であったり、別形であったりする。	参加者は自身の言語使用（伝達）に対する現実的な結果に遭遇する。そして、自身の成功に関する評価をする。 タスクの完了が成功につながることで、自信が生まれる。 参加者は、全力を発揮し、ポイントとなる事柄を伝えるために、言葉に関する実験をしなければならない。 参加者は、言葉よりもタスクに集中することによって、しばしば‘人前を気にすること’を忘れる。

～Rixon (1981: 33) より意訳～

and Draw (ibid.: 99) は、通常pair workで行い、一人が絵についての全体的な説明をした上で、描くべきものを一つずつ述べる。聞き手は、紙と鉛筆・消しゴムを持ち、指示された通りに描く。質問可。作業が終わったら話し手が絵を見せ、双方で出来上がりを確認する練習。

この内容を見ると、Rixonの主張する練習の分類中communicative practiceが、information gapを含むものであることを確認出来るものの、‘freer practice’とされるPPPの最後のP (roduce/roduction) に確実に対応するものかどうかは明確ではないと言わねばならない。場面だけを設定し、後の作業の全てを学習者

に任せている訳ではなく、絵を与えることによって、情報とある程度までの使用言語は教師がコントロールしているからである。

従って、この段階で確認できることは、所謂gameと呼ばれる教育活動には‘icebreaker’や‘warmer’になどと呼ばれるもののように単発的に使われるものと (Rixonはこの用法のみに終わってしまうことを懸念している)、code-control/communication gameなどと呼ばれる授業内に組織的、継続的に組み込まれるものがあることが分かる。そして、communication gameにはinformation gapが不可欠であることも分かる。しかしながら、筆者が指摘しているようにcode-control gameに非常に近いclosed information gap practiceで

図2

Stage of teaching	Teacher's aim	Teacher's and students' role	Types of game
Presentation	新出言語の良質なモデルを提示 その意味内容を明確にする 学習者の理解度をチェック	教師は教室における注目の中心にいる 学習者は教師の出す合図に対して、理解していることを示すべく反応する	教師の指示下にクラス全体で活動する 競争の要素あり 教師は反応に対する審判、かつ得点記録員 反応は単純な行動やYes/Noの答えである；参加者は、まだ自分自身で新出言語を作り出すことはない e.g. <i>O'Grady Says</i>
Controlled practice (drills and exercises)	学習者に上手に模倣させる 場面や脈絡に適合した反応としての新出言語を学習者から引き出す 学習者が新出言語の文法的に正しい変化形が作れるよう援助する	教師はクラスが何をするかについて、合図や指示を出す；しかし、構成員のインタラクションは、‘教師－クラス、教師－個人、個人－個人、グループ－グループ’など様々である 教師は必要に応じてエラーを直す	教師の指示下にクラス全体で活動する 競争の要素あり 教師は反応に対する審判、かつ得点記録員 参加者は正しく、適切に言葉を使う又は文法的に正しい変化形を作る必要がある e.g. <i>Who is it?</i>
Communicative practice	他者の行動に影響を与える形で言葉を使う機会を与える 例えば、指示を与える、説得する、問題を解決する	教師は注目の的ではなくなる 学習者は、ペア・小グループ・個人と小グループのような形で直接情報のやりとりをする 教師はグループの情報交換を聴取し、必要があればアドバイスを与える	教師の直接指導を離れ、個人、ペア、小グループでゲームする 参加者は現実的な目的達成のために言葉を使わねばならない 協力的又は競争的要素を含む 学習者自身が成功か否かを判断 e.g. <i>Describe and Draw, Find your partner</i>

～Rixon (1981: 70) より意訳；Game名の斜字体への変更は筆者による～

も意図的にinformation gapが使われており(本井, 2013: 127-129)、分類という点で言えば、code-controlなのかcommunicativeなのかは曖昧となる。

こうしたことが起こる理由は、本来Oral Approach/Situational Language Teachingの流れの中で確立し、以下のように説明されているPPP形式の最終段階(Production)について、Communicative Language Teaching (CLT)で提唱しているような“fluency based activities which focus on information-sharing and information-exchange”(Richards and Rodgers, 2014: 37)との観点から使用言語の自由度を拡張しようとするところに起因すると云える。

- *Presentation.* A text, audio, or visual is used by the teacher to present the grammar in a controlled situation.
- *Practice.* A controlled practice phase follows where the learner says structures correctly, using such activities as drills and transformations, gap-fill or cloze activities, and multiple-choice questions.
- *Production.* In the production phase, the learner transfers the structure to freer communication through dialogues and other activities, where there is more than one correct answer.

～Richards and Rodgers (2014: 54)～

この考え方は、本井(forthcoming)でも触れているように、‘教えなければ言葉を学ぶことはないが、実際に伝達の目的で使わせなければ、使えるようにはならない’という現実を踏まえ、‘teaching communication (product

oriented)’と‘learning through communication (process oriented)’の相反する思想に基づく活動を一つの方法論の中に同居させるという発想である。従って、最終的には、上記図2のcommunicative practiceの部分を第2段階‘Practice’後半(less-controlled practice)とし、第3段階の‘P (roduce/roduction)’部分に完全に教師のコントロールを外した自由度の高い作業を持って来ることになる。これによりPPPは、方便とされながらも、言葉を使わせるということにより重点を移し、gameを含め様々な取組を可能にする方法となる。そして、これは、Revel(1979: 90)が‘communicative teachingの重要性を強調することがstructural teachingを最小化することを意味せず、学習者はそれに必要な言葉の習得なくして、伝達能力を発達させることはない’としていることとも矛盾しない。

PPPスタイルの授業では、Presentから上記のless-controlled practiceまでの段階に、CLTのweak versionがはめ込まれていると云える。また、最後の段階が、教師による場面設定だけで始まるタイプのものが通常strong versionとされるものに最も近い。

最後に、この方法は、筆者が英国でトレーニングを受けた1980年代後半から1990年当時には中級レベルでも頻繁に使われていたが、後に、より入門期～初級段階に適する方法とされるようになっていくことを付して置く。

2. CLT strong/weak version、PPPと Task

前節で議論したように、英国に於けるPPP授業は、CLTの立場から見ればweak versionの後にstrong versionの考え方を一部追加したものである。Weak versionは、communicative

competenceにつながる言語表現・文法的な要素に基づくシラバスを準備し、‘accuracy practice’を用いて練習することを通じて、運用可能な言葉を身に付けるという教育思想に裏打ちされている方法論である。CLTの場合‘notional-functional syllabus’であるが、Reading 大学で研修した小笠原八重氏は1987年8月の British Council Tokyoのセミナーで、敢えて Functional Grammarにこだわる必要はないとの見解を述べているので、日本の教科書のような topic syllabus と structural syllabus の integration syllabus によるコース編成の場合にも使用可能である。所謂 accuracy first の方法論である。

これに対して、strong version は、使われる言語表現の制約は一切設けず、‘task based/process based syllabus’に基づく指導内容を ‘fluency practice’ を使って using language の練習をさせるというものである。Fluency practice であるための必要条件は、information gap の存在である（本井, 2012, 2013）が、既述のように、本来 controlled practice に分類される方が良いような closed information gap practice が存在する（ibid.）ことから、Rixon (1981) の挙げる communicative game/practice が strong version に合うものかどうかはそれ程明確ではないことが分かる。

従って、CAの学習理論を構成する3要素（communication/task/meaningfulness principle）の一つである task principle を基本原理とすることになり、これは Richards and Rodgers (2006: 90) によって “activities in which language is used for carrying out meaningful task promote learning” と定義されている。そして、CAの草創期である1980年代初期に、こうした task の典型例として

‘drawing maps based on oral instruction’が挙げられていたことは、所謂 task が、上記図2に Rixon が communicative practice の例として提示している *Describe and Draw* と同質のものであることを意味する。ここに至っても尚 communication game と task の違いは明解ではないのである。

上記のことが、CLTの初期段階で多用された PPP スタイルの授業の using language に関わる弱点のようである。筆者の知る限り、PPP スタイルの授業で多用された第3段階の P の task は、前の2段階の P で使われた言語表現に大きく依存した、自由会話（Littlewood, 1981 が主張する意味での improvisation のことであろうか）であったと云える。この段階に留まる限り、Wright, Betteridge and Bucky (2006: 2) が主張する、game は集中的かつ意味を運ぶ練習であることから、学習を創り出す為の重要な活動とされるべきであるという見解以上のものではない。しかも、筆者が英国で見学した多数の授業では、大抵の場合10分以内と短いものであったことを考慮すると、作業としてのボリュームは小さいと云える。TBLT で主張されるような意味での task がはっきりとした姿を現すには、所謂 communicative revolution の後半期を待たなければならないのである。

3. Task とは何か又 Task-Based Learning でどのように扱われるのか

CLT strong version に属する作業を PPP の第3段階に押し込めることに無理のあることが明解になると、所謂 task-based syllabus に基づく作業は別に十分な時間を取って、独立した形で取り組まれるようになる。この分別によって、当然のこととして、‘言葉を教え、

練習する learning language 仕様の weak version' と、'学習者が既に知っている言葉のレパートリーに全面的に依存して using language の作業のみに集中しようとする strong version' という相反する取組みによって得られる学習成果を統合させる責任が学習者に移ることも押さえて置く必要がある。

Task が重要視されるようになるのは 1980 年代末から 90 年代始めであるが、この術語に関する教師の一般的理解は、Willis (1996) が出版されるに至っても尚 “any language learning activity that students do in their classes, whether it is a language game, a drill, comprehension questions, a gap-fill exercise, a simulation or a project” (Littlejohn, 1996) というものである。これは、Rixon (1981) が提示する game の定義よりも遥かに広い意味で使われていることになる。そして、1998 年になると、Willis によって、“... a goal-oriented activity in which learners use language to achieve real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, make a list, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences.” (Willis, 1998) との主張がなされ、再び Rixon (1981) の communicative game/practice の要素である、‘[学習者は] 現実的な目的達成のために言葉を使わねばならないというポイントが task の定義の中で再確認される。このことから、task には communication game の発展形という側面があり、以下に触れる Willis (1996) の 6 種類の task の定義と考え合わせると、学習者間の単なる情報の移動につながる information gap の域を超える、reasoning gap、opinion gap (本井, 2012, 2013 参照) の存在

がよりボリュームの大きな task を決定づける要素であるように思われる。こうしたことを考慮すると、日本の中学・高校の教科書や練習帳に載せられている練習問題の大多数が task ではないことも分かる筈である。

TBL との関わりで、Willis は、学習者は先ず学習言語の意味体系と格闘し、そのことを通じて自身の interlanguage (中間言語) の体系の発達段階と一致している場合にのみ、新しい語、句、文型を学ぶとしている。この考え方は、場面から切り離された語句や文法ルールを学ぶことを否定することに繋がり、伝統的な PPP の第 1・2 段階で行われる提示方法や練習方法の幾つかは否定されることになる。

また、Willis の主張するような自然な言語習得を促進するためには以下の 4 つの条件が必要だとされている：

必須の条件：

Exposure：事前に準備した言語使用と準備のない言語使用の両方に関して、話す、書くという活動を通じて学ぶべき言語に接触すること。

Opportunities to use：現実的な意味を伝える目的で、言語を使用すること。その使用が行われる場面は、聴衆の前・個人的な会話。形態は、ペアでの会話・小グループでの会話・一人で長く話すこと (monologue) ・書くこと。

Motivation：上記の 2 つをやるようとする意欲。

出来れば欲しい条件：

Focus on language form：化石化 (fossilization) を防ぎ、学習者が何が出来ようになっているかを知る為の言語形式に関する指導。

～Willis (1998: 4) より意識～

教室の中に上記のような条件が存在するところで、学習者は、Willis (1996) が提示する以下の6種類のtaskのどれか一つ、あるいはその組み合わせ要素が含まれる課題に取り組むことになる：

1. *Listing* (e.g. Make a list of your partner of all the animals you can think of in two minutes.)
2. *Ordering/sorting* (e.g. In a group put these animals in order from most-least frightening/dangerous.)
3. *Comparing* (e.g. Find as many differences as you can between the pictures.)
4. *Problem solving* (e.g. You work for a zoo and can only buy one animal. Your zoo is losing money. Decide which animal you will buy from this list, remembering that you want to attract new visitors.)
5. *Sharing personal experience* (e.g. Write a list of all the wild animals you have seen. Find out from your partner how many he/she has seen.)
6. *Creative tasks* (e.g. Project work / making a story/play/making a questionnaire to ask English speaking

visitors to Japan.)

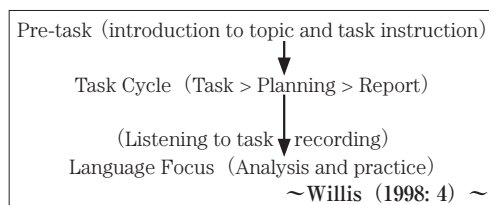
～Willis (1996:28) ～

2004年のBritish Council Tokyo Seminar 'Methodologies and Frameworks'では、taskに取り組む場合、作業時間を指定することが大切であるという議論がなされている。限られた時間の中で複数の作業を要求されると、話し手の間に、乗り越えるべき何らかのgapが発生するからである。

Willis (1998) によれば、TBLでは、こうしたtaskは図3のようなframework（授業の枠組み）を使つての授業が行われる。

図3によれば、Task Cycleでは、Taskの段階で課題への取り組みを通じて、学習者は夫々のpairやgroup内の、ある程度内密な関係の中で、ミスを気にせず即興的な会話を行う機会を得ることになる。次のPlanningの段階では、教師が情報提供をしたり、アドバイスを与えたりし、学習者は、Report段階でより良い言葉で報告内容を発表する為の準備をする。そして、最後のReport段階では、fluency/accuracy両方の practiceとしての発表を行う（学習者はミスを嫌うのでaccuracyも認めるもの）。次に来るLanguage Focusの段階では、学習者はTask Cycleに於ける言語使用の纏めをする形で、所謂'form focus'の分析や練習を行うことになる。このことは、TBLが *Language Practice > Analysis of language/*

図3



*Focus on language*の指導過程を辿ることを示しており、所謂‘fluency first’の方法論であることが分かる。

上記のようなTBL、TBLT等と呼ばれる方法はapproachとされ、発展・細分化を続けながら現在に至っているが、本論の目的はTBLの詳細な検討ではないことから、この問題はここで留める。

4. GameとTask; PPPとTBL

ここまで、gameとtaskについて若干の検討を行って来たが、その結果以下のことが明らかにになって来たと言える：

1. Gameは早い時期からlearning languageとusing languageの両方の目的を持つ教育活動と見做されていたこと；
2. Gameは教授法や第二言語習得理論の発展と共に細分化され、language learning game (skill-getting/code-controlled game) とinteraction games (skill-using/communication game) が所謂gap-principleの概念と共に明らかにになって来たこと；
3. CLT strong/weak versionに絡んでPPPの限界が顕在化し、TBLの方向性が出てきた結果、gameとtaskの境目が曖昧になることも明らかにになってきているこ

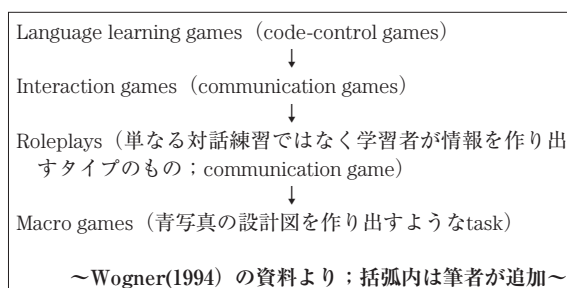
と；

4. PPPの授業構成の枠組み*Analysis of language/Focus on language > Practice > Practice*に対して、TBLの枠組みが、*Language Practice > Analysis of language/Focus on language*であること。

それでは、PPPとTBLはそれ程違うものなのであろうか。Johannes Wognerは件の‘Games in Language Teaching’ Courseの中で、筆者の質問に対して、自身のここで提示しているgameをtaskと呼び変えて貰っても構わないという意味のことを述べ、以下の図4のような‘game sequence’で授業を構成することを提案している。

この提案は、大きな流れとしては、可能であれば、PPPの全段階をgameで構成しようとするものであることは確かである。また、コースの課題の一つとして、game sequenceの教材のセットを作成することが求めていることから、こうした構成が重要視されていることも分かる。したがって、この発想は、より伝統的なPPP的授業構成方法に依拠するものである。この場合、presentation (図2の例のように、この段階でもgameが使えれば

図4



使いたいということになる）に始まり、language learning games (code-control games)、interaction games/roleplaysを経て非常にボリュームの大きなmacro gamesに至ることから、accuracy first的取組みと云える。また、gameをtaskと呼んでも支障がないのであれば、これら2つの術語は少なくとも同根であり、教室内でusing languageの訓練を行なう場合、accuracy first/fluency firstのどちらに重きを置くかは、学習者がどれだけ言葉を知っているかに掛かって来ることになる。TBLが中級以上の学習者に向いているとされる理由がここにあるだろう。

上記のことは、教師に対して、game/taskの詳細な研究、対象とする学習者の英語力に関する適切な判断、そして、学習者のneedsに合った最も適切なgame/taskの選択を求めることにもなる。

5. まとめとして

所謂language teaching gamesは、ここ50年程の間に、退屈な語彙や文法の学習を楽しく行なう為の方策として使用されながらも、Communicative Teachingの発展と共にその中身をも少しずつ変え、言語活動の中核を担いながら一部はtaskへと変貌している。

本論では、授業の中で組織的に使われるgameの分析・検討を行なったが、そのことによって、time-fillerとしてのgameの有用性が失われた訳ではない。取り分け、vocabulary gameはtime-fillerと組織的gameとの中間に位置し、語彙リストを覚えるだけに終始するような語彙学習を活気あるものとする手立てとして確立しているとも思える。従って、PPP方式とは別枠でコースのtime-table全体の中に系統的、継続的な位置を与えられるべきで

あろう。取り分け、佐藤et al. (2015: 72)で学習者に共通の単語集を持たせることに関して、次のような記述があることには意を用いべきと思われる。“生徒の意欲が高く、家庭学習の習慣がついていれば一定の効果は上げることが可能でしょう。ただし、年度初めに1冊の単語集を渡し、範囲を決めて定期的にテストを行っても、勉強するのは一部の生徒だけ、ということが多くの学校の実情ではないでしょうか” (ibid.: 72)。

この様にlearning/using languageの両面からgameやtaskの重要性が指摘されているにも拘わらず、実際に高校で使用されているEnglish Communication Iの教科書を見ると、レベルの高いもの程理想とは程遠いという印象を持つ。初めからこのようなものであったのか、それとも編纂者は野心的な教科書を目指したにも拘らず、白表紙のサンプルを持って営業活動をした結果、練習部分が替わってしまったのかは不明である。どちらにしても、game/taskは基本的に排除されてしまっており、再度取り入れるかどうかは、教師のadaptation能力に全面的に依存せざるを得ない状況にある。何故、このような事態になるかについては、もっとリサーチを重ね、多角的に検討する必要がある為、残念ながら、本稿のテーマとはなり得ない。

従って、現在行なわれている1980年代以降のcommunicative revolutionに関する総括 (IATEFL, 2014) としてJermy HarmerやScott Thornburyによって指摘されている以下の2点を挙げて置きたい：

1. CAの発展は、教師の一方的注入方式が主流の教室を、学習者の自由な発言を主流とする民主的なクラスに変えた。し

かし、using languageだけが強調され、言葉の学習が軽視される傾向も生み出している。また、英国の12・3人のクラスで効果的なusing languageによる学習者間の社会関係の急速な拡張が、アジア等で60人規模のクラスで行なわれるとその効果を失い、結果的に言語学習に関する文化的なギャップを増大させている；

2. 言語機能 (function) に焦点を置き、roleplayや会話などinteraction activityによる活動が学習に繋がり得るとするfluency-first (CLT strong version) の確立は評価される。但し、authenticity, fluency, discovery and collaborationに基礎を置く典型的なものは、学校教育中の一科目として英語が教えられる場合、比較的小クラスで、伝達への動機づけの高い学習者向けの、贅沢な取組の位置に追いやられる可能性が高い。

～IATEFL (2014: 26-27) より意識～

上記2点は、教師とクラスが対面面向かい合うlockstep styleが主流の日本の中等教育に於ける教育現場では、communicativeの方法論が上手く馴染まない傾向が強いことを示唆しているとも云える。しかしながら、改訂型PPPを提唱し、そこで使われる作業に関しても比較的保守的な佐藤et al. (2015) も、伝達の目的で英語を運用出来るようになることを英語教育の目標としている現実がある。因みに、PPPは最初の2つのPに重点があり、学習者がコミュニケーションをする機会がほとんど無いという意見に対する佐藤の回答は以下のようなものである：

“実際の学校現場において、特に高校のい

わゆる進学校では2つ目のPracticeもあり行われていない状況もあるのではないのでしょうか。文法について教師が説明し、練習問題を少しやって次の文法項目に進み、英文読解に入る進行です。PPPをベースとした授業を行う場合、これは陥りやすいケースですが、使える英語能力、コミュニケーション能力育成という観点から、あくまで最終目標は最後のP（使用・産出）であり、そのための最初の2つのP（提示）、P（練習）という意識を忘れてはいけません。アウトプットさせることにより、文法への正確な理解も高まり、定着につながることは言うまでもないことです。”（佐藤et al., 2015: 20）

こうした指摘も考慮すれば、using languageの為の活動として、カリキュラムの中に何らかの形でgameやtaskの考え方を導入する必要があることは明白である。コース運営の主体である各学校の英語科は、‘curriculum activity’として、time-tablingの段階にまで踏み込んで、授業の中にこの課題をどうバランスよく取り込むのかを議論して欲しいと願っているのは、筆者だけではないだろう。

参考文献

- Cripwell, K. (1978) . “Communication games – 1”. In S. Holden (ed.) (1979) . *Visual aids for classroom interaction*. London: Modern English Publication Ltd.
- Geddes, M. and J. McAplin (1978) . “Communication games – 2”. In S. Holden (ed.) (1979) . *Visual aids for classroom interaction*. London:

- Modern English Publication Ltd.
- IATEFL (2014) . *IATEFL 2014*. Kent: IATEFL.
- 垣田直巳 (1983) . 授業に活かせる英語のゲーム. 東京：大修館書店.
- Lee, W.R. (1979) . *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, A. (1996) . “What is a good task?”. *English teaching professional 1*.
- Littlewood, W. (1981) . *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 松村昌紀 (2011) . “タスクと事後型文法指導の原理を組み込んだ英語授業の設計”. *英語教育 1 月号* (大修館書店) : 69-72.
- 本井昇 (2006) . 教育実習生のための外国語教授法. 第4版. ロンドン: 英国国際教育研究所出版局.
- 本井昇 (2013) . “インフォメーション・ギャップ・プラクティスとは何か又授業のどの部分でどう使われるか”. *埼玉学園大学紀要（人間学部篇） 14*: 121-132.
- 本井昇 (2014) . “Reduced pronunciation syllabusをコースと授業にどう実現するか”. *埼玉学園大学紀要（人間学部篇） 15*: 39-47.
- 本井昇 (forthcoming) . “資料紹介 日本人学習者に合った効果的英語教授法入門”. *埼玉学園大学紀要（人間学部篇） 16*.
- 中村敬 (1980) . 私説英語教育論. 東京: 研究社出版.
- Revell, J. (1979) . *Teaching technique for communicative English*. London: Mcmillan Press Ltd.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers (2006) . *Approaches and methods in language teaching. 3rd edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 佐藤臨太郎・笠原究・古賀功 (2015) . 日本人学習者に合った効果的英語教授法入門. 東京：明治図書出版.
- Willis, J. (1996) . *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, J. (1998) . “Task-based learning”. *English teaching professional 9*.
- Wright, A, D. Betteridge and M. Bucky (1979/2006³) . *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.