

TBLT (Task-based Language Teaching) による初級総合教材

—「店で身の回りの品を買う」—

Comprehensive Teaching Material at the Beginner Level for TBLT (Task-Based Language Teaching): Buying Daily Necessities at a Shop

杉本美穂 (東京日本語学校)・杉山ますよ (早稲田大学)・星暁子 (日米会話学院)
SUGIMOTO Miho (Tokyo School of the Japanese Language),
SUGIYAMA Masuyo (Waseda University), HOSHI Akiko (Japanese Language Institute, IEC)

要 旨

当勉強会では、タスク中心の教授法を理解し、実践・検証することを目的として、教材を試作している。本稿で取り上げる試作教材は、初級入門期の学習者が日用品を買えるようになることを到達目標とし、各教育タスクを組み上げたものである。この教材を用いたフォーラムにおける学習体験を通じて、学習者の気づきをどのような方法で促すか、また、教育タスクの形式にどうバリエーションをつけるかという点に、今後の課題が見出せた。

The goal of our research group is to better understand the TBLT method, to apply it in the classroom, to verify its efficiency, and to prepare teaching material for it. This article describes the teaching material used in TBLT to design and organize pedagogic tasks for new beginners on how to buy daily necessities. Trial lesson so far showed that a greater diversification of pedagogic tasks and an appropriate method for making learners notice learning points are two areas that need further development.

【キーワード】 タスク, TBLT, 教授法の実践, 気づき, タスク形式

1. はじめに

第二言語習得の実証的研究を基に、新たな教授法を提案していこうという動きがある。その1つがタスク中心の教授法 (Task-based Language Teaching, 以下 TBLT) である。本グループは、東京日本語学校の「第二言語習得勉強会」(注1)で TBLT を学ぶメンバーで、TBLT を理解し実践・検証することを目的として、教材を試作している。

これまで、本グループの試作した教材「店で身の回りの品を買う」を用いて実験授業を2回行い、フォーラムでも学習体験を行って参加者各位から様々なコメントを得た。

本稿では、同試作教材の内容をまとめつつ、フォーラム学習体験で得たコメントを通じて浮かび上がった今後の改良点について考えたい。

2. TBLT に拠った教材作成

2-1 TBLT におけるタスク

TBLT は学習者がいかに学ぶかというプロセスを重視し、そのプロセスを活性化するための方法として工夫されてきた教授法である。具体的には、タスクを行うことによって学習目標が達成できるようにしようというものだ。

小柳(2004)では、Focus on Form の提唱者の1人である Long(1985)の定義を引用し、タ

スクを「自分、または他人のために、もしくは自由意志で、またはある報酬のために行われる仕事のこと」(訳、小柳(2004))とまとめており、Long(1985)では、「フェンスにペンキを塗る」などの、言語を用いないで達成できる「仕事」も取り上げられている。

今回、私たちのグループでは、タスクを「目的を達成する手段として言語(日本語)を用いる日常生活の一場面」と定義した。そして、日常生活の一場面を切り出した課の到達目標を「目標タスク」、それを達成できるようにするまでの各練習を「教育タスク」と呼んでいる。目標タスクと教育タスクの関係は、目標タスクという大きな箱の中に教育タスクが入れ込んであるというイメージで、さまざまな教育タスクを行うことで課の課題となる目標タスクを達成できるようにするという構成である。

具体的に、試作教材「店で身の回りの品を買う」で言えば、身の回りの品を買えるようにするために必要な要素、例えば、欲しい品の有無を確かめる練習や値段を確認する練習(教育タスク)を経て、最後の教育タスクとして店頭での会話を模したロールプレイができれば、学習者が生活場面で身の回りの品を買うこと(目標タスク)が達成されるという構成で、教材を設計している。

2-2 教材設計の方法

小柳(2004)では、TBLTに拠る教材作成のプロセスも解説されている。TBLTに拠って教材を開発する際、まず必要なのはニーズ分析(学習者のニーズ調査と母語話者の談話分析)で、目標タスクは学習者のニーズを基に設定される。そして、教育タスクで取り上げる練習課題・言語形式は、母語話者の談話分析を基に抽出するべきとされる。

教育タスクに取り入れる言語形式を選定する際に重要なのは、いわゆる「初級文型」的な簡略化はせずに母語話者の自然な談話を取り上げることである。取り上げた言語形式をくり返しインプットし、学習者が自らの力で学習課題に気づく過程が生じるように、タスクは設計される。

教材設計に際し、本グループでも、店頭で店員と客との会話を録音するなど、母語話者の談話分析を行った。その結果わかったのは、店員が客に商品の有無を回答する際、特に商品が無いことを伝える場合、多彩な表現が使われている点である。多用されていたものに、「置いてないんですが」「ごさいません」があった。試作教材では、これらの表現も積極的に採用し、その意味理解も学習課題の1つとした。

2-3 言語習得プロセスモデルと教育タスクの配列

Gass & Selinker(2001)・小柳(2004)では、言語習得のプロセスが、「インプット→気づき→理解→インテイク→統合→アウトプット」(訳、小柳(2004))という順に進むというモデルが提示されている。

学習活動の際に重要なのは、まず、学習者自らが学習課題に「気づく」ことである。次のプロセスは、学習者が「気づいた」学習課題(言語形式・語彙等)の意味機能について推測を立てる「理解」のプロセスである。さらに、「理解」した内容が正しいかどうか学習者が教室活動におけるインターアクションをつうじて検証する「インテイク」の過程がある。正誤の確認ができた内容は記憶される「統合」の段階に入る。そして、ここまでのプロセスが完了したものがアウトプットできる学習課題となる。

このような言語習得のプロセスモデルに即して学習活動を組み立てるのが効果的な言語習得を促すと考えられる。私たちグループも試作教材でこのプロセスモデルに沿った教育タスクの配列を試みた。(詳細は、第3項-表1)

2-4 指導テクニックとしての Focus on Form

TBLT に拠った学習活動を行う際の指導テクニックとして導入されるのが、Focus on Form のアイデアであり、Long(1991)では、「意味やコミュニケーションへの焦点を優先したレッスンで、必要が生じた際に、偶発的に学習者の注意を明確に言語形式へ向けるもの」(訳、小柳(2004))と定義している。

Focus on Form と対照されるものには、オーディオリンガルのような言語形式に焦点を当てた指導方法と、イメージのような意味重視の指導方法があるが、Focus on Form はその中道に位置づけられる。つまり、課題の達成を目的としつつ言語形式にも学習者の注意を向けさせようという指導テクニックである。

このような考え方で教室活動を行う際、気づきが生じるか否か、言語習得プロセスが進むか否かは、教室活動においてインターアクションが活発にできるかどうかという点に負うところが大きいだろう。つまり、学習者から質問や指摘が多く出て、それに関する教師と学習者、あるいは学習者間の応答があって、初めて、インプットした内容から気づきも生じ、それを起点に言語習得プロセスも進むと考えられる。したがって、教師の役割は、まず、教室活動においてインターアクションを活性化させ、その中から学習項目、特に言語形式への注意を促していくことにあるだろう。

3. 教材作成の概要

試作教材「店で身の回りの品を買う」は、かなと数字を学習した程度の初級入門期の学習者が、実際の生活場面で身の回りの品を買えるようになることを目標タスクとして設計したものである。学習者像は特に特定せず、どのような学習背景の学習者にも対応できることを目指している。課の所要時間は90分程度を想定しているが、これは前後半45分ずつに分けられ、その中の各教育タスクは5～10分程度単位になっている。

以下に、フォーラムの学習体験で用いた課前半部の教育タスクをまとめた表を示す。

なお、課後半部では、学習者が品物の置いてある場所を尋ね、店員の回答を聞き取れるようにすることを目的とした教育タスクの後、店頭での会話を模したロールプレイをまとめた教育タスクとして行って、課が終了する設計になっている。

表1 「店で身の回りの品を買う」教育タスクの概要

タスク名	学習活動の内容	学習活動の目的	言語習得プロセスモデル上の段階
かいわ	絵(ドラッグストアで客が買い物をしている場面をコマ割りで示した紙芝居のようなもの)を見ながら、モデル会話のテープを聞く。	この課で勉強する内容がどのようなものか、その全体像を、絵とテープを通じて漠然と大づかみする。	インプット

タスク 1	タスクシートの絵（品物のイラスト）とその横に付した「○」「×」（品物の有無を示す記号）を見ながら、テープで、欲しい品の有無を尋ねる客と品物の有無を回答する店員の短い応答を聞く。 テープの応答の例； 客「あのう、マスクはありますか。」 店員「すみません、置いてないんです。」	欲しい品物の有無を尋ねる客と品物の有無を回答する店員の応答部分のみを聞くことによって、品物の有無を回答する言語形式、同時に、欲しい品物の有無を尋ねる言語形式にしぼったインプットを行う。 どんな言語形式が欲しい品の有無を尋ねる際のキーとなっているか、また、どんな言語形式が品物の有無を知るためのキーとなるか気づく。	インプット 気づき
タスク 2	テープでタスク1と同じような短い応答を聞く。タスクシートには絵の横に（下線）が付してあり、テープの応答を聞いて、学習者自身が「○」「×」（品物の有無）を記入する。 テープを聞いた後、クラス作業で正誤をチェックする。	テープを聞いて「○」「×」を付ける作業によって、「タスク1」で気づいた言語形式の意味機能を推測する。 テープを聞いた後のクラス作業におけるインターアクションを通じ、自分の理解を検証する。	理解 インテイク
タスク 3	絵カードに書いてある品物の有無を店員にたずねる。（店員役は教師）他の学習者は、応答を聞いて、ワークシートに「○」「×」（品物の有無）を記入する。	「タスク2」で学び取った内容を発話してみる。 教室活動を通じて発話形式を確認することで、「タスク2」で理解した学習課題を検証する。	アウトプット インテイク
—	モデル会話を途中まで（客が欲しい品物の有無を問い、店員が答えるところまで）聞き直す。	「タスク3」までの学習課題を言語知識として整理し、記憶する。	統合
タスク 4	テープで、値段を尋ねる客と回答する店員の短い応答を聞く。タスクシート（三択式）で、学習者は正しい値段が書いてあるところにマークする。 テープの応答の例； 客「すみません、これください。」 店員「350円になります。」	値段を尋ねる際の言語形式に気づく。 テープを聞いた後で行う正誤チェックのクラス作業を通じ、数字の言い方（※別課で導入済み）の理解を基に、値段の聞き取りについて検証する。	気づき インテイク
タスク 5	2人1組のペアで客と店員の役になり、タスクシートを使って、品物の有無を尋ねたり値段を聞いたりする。値段を聞いたら、それをタスクシートに書き込む。	ロールプレイ・インターアクションによって、「タスク4」までの学習課題を統括する。	アウトプット 統合

4. フォーラム学習体験参加者のフォードバックからの考察

4-1 気づきについて

まず「気づき」に関しては、大きく二つの点についてコメントがあった。一方は、学習者の気づきについて懸念したもので、具体的には「学習者の気づきは各々異なるのではないか」・「(教師が取り上げたい項目にではなく) 声の調子などに学習者の気づきがフォーカスされるかもしれない」という内容であった。もう一方では、「教師が学習者の気づきをどう確認するか」疑問視したコメントが挙げられた。

気づきについて、Skehan(1998)は、「気づきが起きるかどうかは、様々な要素の影響を受ける。インプットの中にある言語形式の頻度や卓立性、過去の経験や学習者個人の認知的レディネスやインプットの処理能力などが関わってくる」と述べている。確かに、気づきが起きるかどうかは、様々な要素の影響を受け、教師が意図したポイントに学習者が皆同じように気づくとは限らない。しかし、気づくポイントはそれぞれ異なってもかまわないのではないだろうか。大切なのは、各学習者の気づきを教室内で共有することによって、教師が狙ったポイントに全員が気づくよう誘導することではないかと考える。

例えば、実践フォーラムに先立って行った実験授業(注2)では、タスク2の後で学習者が

「『おいてないんですが』は『ありません』という意味か」という質問をしてきた。質問をしてきたのは1人の学生だけであったが、そのことによって授業での学習ポイントが学習者間で共有できた。これは、気づきの共有に関する好例と言えるだろう。

次に、気づくポイントに関する「声の調子などに学習者の気づきがフォーカスされるかもしれない」という指摘についてだが、確かに、すまなそうな声調を聞くだけでも、その商品が「ない」という意味であることに気づく可能性もある。しかし、更に続けてインプットに注意を向けていくと、「すみません」という言語形式、またそれに後接する「ないんですが」、「おいてないんですが」「ありませんねえ」などという言語形式にも注意が向いていき、新たな気づきも生じるのではないか。

教師が気づきをより学習者間で統一させたい場合は、指導テクニックとして Focus on Form では、インプット強化 (input enhancement) の手法があげられている。例えば教育タスクで視覚的に文字言語の一部を強調したり、また文章中にブランクを作り、その音を聞かせ書き取らせたり、ビデオで店員の表情と動きを何回も見せたり、「ある」と「ない」に限れば、その場面を対比して見せたりすることによって、ある程度教師側の意図した気づきを促せると考える。いかに学習者に気づかせるかは、今後もデータを集め分析する必要があると考えられる。

「教師が学習者の気づきをどう確認するか」という参加者のコメントについては、私たちは、その確認作業に重きはおいていない。その理由は、各教育タスクを修了することは、すなわち、タスク達成に必要な項目を身につけたということであるからだ。例えば、タスク2・4では、クラス作業で正誤をチェックすることにより確認作業が行われる。正誤チェックにより、学習者に適切な気づきが生じていたかどうか確認でき、学習者にも正しくインテイクが行われるのではないだろうか。確かに、教師がいつ学習者が気づいたかを知ることが重要なことである。前述した実験授業の様子のように、学習者が教師に質問することからそれがわかる場合もある。しかし実際は学習者がいつ気づくか知るの難しい。最後の教育タスクで買い物ができたら、適当な時機に気づきが生じ、理解され、インテイクがおき、アウトプットがされたということになるのではないか。もし教師が学生がいつ気づいたかを詳細に知りたい場合は、授業の後、アンケートなどで学習者に聞くということも考えられる。このようにいつ気づいたかを調査することも「気づき」に関する研究においては重要なことだと思われる。

4-2 「聞く」タスク中心の教室活動について

フォーラム学習体験で行った各教育タスクについて、「『聞く』タスク中心の教室活動が多く、一方的で双方向的な働きかけに欠ける印象を持った」という意見が出た。試作教材のうち、「聞く」タスク中心の教室活動は、第3項の表1にまとめた「店で身の回りの品を買う」教育タスクの概要にある「かいわ」「タスク1」「タスク2」「タスク4」である。

「聞く」タスクを多用した理由は、課全体の流れの中で、最初の部分で学習者に豊富なインプットを与えるためには、場面を示す絵を見せながら「聞く」タスクを組むのが妥当であろうと考えたためである。課の後半には教室で実際に買い物をする練習など、学習者間・教師学習者間の双方向的なタスクも設けてある。しかし、「聞く」タスク以外のタスク形式、あるいは、「聞く」タスクの進め方の改善について、今後考えていく必要もあるだろう。

う。

例えば、「かいわ」については、実践フォーラムにおけるデモンストレーション授業では、ひとつの1つのモデル会話を場面を示す絵を見せながら1度聞かせただけであったが、さまざまな買い物場面のモデル会話を数回ずつ聞かせる、またはVTRを見せたほうがリッチなインプットを与えることができるだろう。

「タスク1」「タスク2」に対しては、実践フォーラム参加者から「問題の量が多い」「タスク活動形式が単調で退屈だ」というコメントがあった。問題量は、初級入門期の学習者にとって十分なインプットを与えるためには、ある程度聞く量が必要だと判断して設定した。また、存在の有無の表現として「あります」「ありません」の他に、母語話者の会話分析の結果、初級テキストでは通常扱われていない「ございます」「ごいません」「おいてないんですが」なども提示したため、ある程度の問題量が必要になった。しかし、問題量については、学習者にとって必要十分な量がどの程度であるか調査した上で調整する必要があるだろう。単調さの解消については、機械的に聞かせるのではなく、実物を用い実際学習者に体験させながら行ったほうが、インターアクションも起こりやすくなり一方的な印象は減るのかもしれない。

5. 今後の課題

試作教材の改良点として、2つのポイントが挙げられる。1つ目は、学習者の気づきをどのような方法で促すかという点であり、2つ目は、教育タスクの形式にどのようにバリエーションをつけるかという点である。

1つ目の課題である気づきを促す方法として、まず必要なのは、教師と学生・学生間の双方向的で活発なインターアクションを起こし、学習者間で気づきを共有できる学習環境を作ることである。しかし、それだけでなく、教材・タスクシート自体に、気づきを促し学習項目として狙っている点に焦点が集まるような工夫を施す必要があるだろう。

2つ目の課題である教育タスクのバリエーションについてだが、まず、タスク形式を多様化させること、1つの教育タスク当たりの問題量を調整することが必要で、且つ、インターアクションの活性化は、こちらの課題を解消する方策ともなる。

TBLTを実践し学習効果を上げるには、今後このような課題に取り組む必要を感じた。

注

- (1)「第二言語習得勉強会」は、小柳かおる先生・豊田豊子先生にご指導いただいている研究会である。この場を借りて、両氏にお礼申し上げます。
- (2)ここで述べた実験授業は、2007年3月13日に、東京日本語学校イブニングコース初級クラス受講生（実験授業時、『みんなの日本語』11課を学習中）のボランティア参加によって行ったものである。

参考文献

- (1) 小池圭美(2002)「[動向報告] Focus on Formと言語形式—海外における研究の概観と日本語習得研究への提言—」『言語文化と日本語教育』2002.5 増刊特集号 お茶の水大学 136-149

- (2) 小柳かおる(2002)「[展望論文] Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語習得研究』5 第二言語習得研究会 62-96
- (3) 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得理論』スリーエーネットワーク
- (4) Diane Larsen - Freeman, Michael H. Long 著, 牧野高吉 萬谷隆一 大場浩正訳 (1995)『第2言語習得への招待』鷹書房弓プレス
- (5) Gass & Selinker(2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (6) Long(1985). A role for instruction in second language acquisition: Task based -----language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann, UK: Multilingual Matters. 77-99
- (7) Long(1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. K. de Bot, D. Coste, C. Krensch & R. Ginsberg, *Foreign language research in crosscultural perspective* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 39-52
- (8) Skehan(1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press