

タスク支援型指導を支援するタスク・バンクの構築を目指して
—日本語学習者の習熟度に合わせてタスクの難易度調整—

末繁美和（岡山大学教育推進機構）

Building a Task Bank to Enhance Task-Supported Language Teaching:
Tailoring Task Difficulty to Match Proficiency Levels of Japanese Language Learners

Miwa SUESHIGE

(Institute for Promotion of Education and Campus Life, Okayama University)

要旨

本稿では、タスク支援型指導（TSLT）用のタスクの作成およびタスクを用いた実践について報告する。既存のカリキュラムの中にタスクを補助的に取り入れる TSLT に着目し、PPP（Presentation-Practice-Production）授業から TSLT への移行を支援するタスク・バンクの構築を目指し、初級日本語教科書のエクササイズをベースに、同じトピックで難易度の異なるタスクの作成を行った。難易度の違いによるタスク中の発話の変化を分析した結果、(1) 発話数についてはタスクに含まれる項目数（要素や情報の数）の増加に比例して増えるわけではないこと、(2) 項目数が多い難易度が高いタスクでは、日本語学習者の表現の使用幅が広がること、(3) タスクのゴールがロールカードにて提示されていることにより、発話意図の予測が可能になり、不正確な発話が許容される傾向があることが示された。

Abstract

This paper reports on the creation and practice of using tasks for task-supported language teaching (TSLT). While focusing on TSLT, in which tasks are incorporated into the existing curriculum as a supplement, the aim is to construct a task bank to support the transition from PPP (Presentation-Practice-Production) classes to TSLT. The results of the analysis on the changes in utterances during tasks with different levels of difficulty showed that (1) the number of utterances did not increase in proportion to the number of items (elements or information) included in the task, (2) tasks with more items and higher difficulty increased the range of expressions used by Japanese learners, and (3) the goal of the task presented in the role card made it possible to predict the intention of the utterance, leading to a tendency to tolerate inaccurate utterances.

キーワード：PPP, TSLT, タスク, 項目数, 難易度調整

1. はじめに

CEFR（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠）や JF 日本語教育スタンダードの発表以降、従来の「文法積み上げ型」から「課題遂行型」の日本語教育への移行の動きが加速し、「外国語を使って自分のしたいことができるようになる」ための日本語教育の実践が求められている（来嶋他，2024）。来嶋他（2024）は、文型中心型（従来型）と課題遂行型の教材・学習目標・評価等を比較し、両者のコースデザインが拠って立つ考え方が大きく異なることを指摘しており、教師においては、従来の教え方からの脱却が必要であると示唆される。初級クラスに多くみられる、文法積み上げ型の授業では、(1) 新出語彙・文法の明示的説明（Presentation）、(2) 正確さに焦点を当てた練習（Practice）、(3) より自発的に言語を使用し、意味に焦点を当てた言語使用活動（Production）からなる PPP（Presentation-Practice-Production）（Skehan（1998）を川本・佐藤（2011）より引用）の流れが一般的であった。一方で、課題遂行型の授業では、学習者が日常生活で遭遇するような課題（タスク）を用いて、目標言語により、それらを遂行・達成できるようになることを目指すため、タスク中心指導法（Task-Based Language Teaching, TBLT）が効果的であると考えられる。しかしながら、小口（2019）では、日本語教育における TBLT の実践の広がりほとんど見られないことを指摘しており、その背景には、TBLT が狭義の意味で解釈され、タスクを中心とし、カリキュラムから評価までを全面的に変更しなければならないと捉えられていることが関与していると述べている。そこで、本実践では、既存のカリキュラムの中にタスクを補助的に取り入れるタスク支援型指導（Task-Supported Language Teaching, TSLT）に着目し、TSLT を支援するタスクの作成およびタスクを用いた実践について報告を行う。

2. 先行研究

2.1 タスク支援型指導

タスクを授業に取り入れる方法として、タスクを基本にしたシラバスを用いて授業を展開するタスク駆動型指導（fully task-based approach）と既存のカリキュラムの中にタスクを補助的に取り入れるタスク支援型指導（task-supported approach）の2つがあると言われていく（畑佐，2023）。前者に含まれる TBLT は、タスクを中心的な単位として、カリキュラムやシラバスが作成され、PPP 授業とは基本的には逆の流れで授業が行われるという特徴を有するため、カリキュラム変更や教師のスキル等が求められ、実践へのハードルが高いと言える。また、Ellis（2018）では、タスク遂行において困難があった学習者から文法教示を明示的に行うよう要求があったことが報告されており、学習者のビリーフ（信念）等により、TBLT が受け入れられないケースがあることが窺える。このような背景から、文法指導とコミュニケーション活動を両立させ、必要に応じてタスク的な言語活動を取り入れる TSLT が注目されている（高島 2000, 山田 2012）。TSLT とは、タスクを TBLT のように授業の中心

としてではなく、言語学習支援の目的で使用するモデルであり、文法・文型を中心とした従来の指導法に、タスクを補助的に使用する構成の授業を指す (Ellis, 2003)。

中学校段階での英語授業において TSLT を実践した山田 (2012) では、表 1 に示すように、PPP 授業に、「タスク活動」と「文法指導②」という 2 つのステップを追加することにより、従来の文法の理解に重きを置いた授業から、実践的な運用能力の育成を目指す授業へのスタイルシフトを試みている。表 1 の Step4 における「タスク活動」⁽¹⁾ では、使用する文法構造が指定されるフォーカスド・タスク (focused task) を用い、既習文法構造を総合的に用いる発展的な産出活動を行い、Step5 の「文法指導②」において、タスク達成のためのやり取りが正確且つ適切なものであったかについて分析する活動や教師からのフィードバックが行われる。このように、TBLT のタスクサイクルとポストタスクに類似したものを PPP 授業に組み込むことで、より現実味のあるコミュニケーションを行いながら、言語形式への焦点化を行うことが可能になると考えられる。

表 1 TSLT シラバスにおける指導手順 (山田 (2012) p.124 を参照し筆者作成)

手順	PPP	指導内容	文法構造
Step1	Presentation①	文法指導① ・新出表現 (現在完了形) を「使用 (Use)」の場面をイメージさせながら説明する。	過去形, 現在完了形 (継続・経験・完了)
Step2	Practice①	口頭練習・問題演習 ・新出表現 (現在完了形) の音や文字に慣れる。	
Step3	Production①	新出表現を使ったコミュニケーション活動 ・新出表現 (現在完了形) を使ってメッセージを伝えることに慣れる。	
Step4	Production②	タスク活動 ・「使用 (Use)」の場面を意識しながら、メッセージを伝え合い、タスクを完了する。	
Step5	Presentation②	文法指導② ・タスク活動中の発話内容を基に、指導者が、より「正確かつ「適切」な「使用 (Use)」について説明し、気づかせる。	

2.2 タスクの難易度に関わる要因

本節では、タスクを取り入れた授業において要となる「タスク」に関する先行研究を概観し、TSLT に適したタスクの条件について検討する。松村 (2012) は、先行研究におけるタスクの定義を踏まえ、タスクの条件として、(1) 活動成果の重視、(2) 意味へのフォーカス、(3) 自然な認知プロセス、(4) 学習者の主体的関与の 4 点を挙げている。つまり、非言語

的なゴールのある意味に焦点を当てたコミュニケーションが行われ、比較・分類・照合等の日常生活で我々が行っている認知プロセスを経て、主体的な関与と判断によって達成される課題がタスクであるとされている。タスクは、PPP 授業で行われるエクササイズとは区別されており、文法練習を目的としていることが明示的に示されている活動がエクササイズ、コミュニケーションの目的を達成するために行う活動がタスクであるとされている（Ellis 2003, 2017）。畑佐（2023）では、PPP のような伝統的な指導法では学習者が文法について考える機会は与えられないが、教室外のコミュニケーションでは、学習者自身のレポーターにある様々な表現を取捨選択しなければならないと述べられており、PPP において欠如している言語運用や言語処理を補完する意味でも、TSLT におけるタスクは重要な役割を担うと言える。

では、具体的にどのようなタスクが効果的であると言われているのだろうか。タスクは、現実世界との関連性や認知プロセス、デザイン特性等、様々な観点から分類が行われているが、本稿では、TBLT で用いられるターゲット・タスク (target task) と教育的タスク (pedagogical task) を中心に、その種類とタスク中の学習者の言語運用について概観する。Long (1985, 2015) や Willis (1996) 等の先行研究に基づき、畑佐（2023）では、ターゲット・タスクと教育的タスクの特徴について次のように述べている。ターゲット・タスクとは、買い物をする、病院で診察を受ける、商談をする等日々の生活の中で行う活動を指し、教育的タスクは、リスト作成、並び替え、比較、問題解決等、コミュニケーションの目的を果たすために、L2 を用いて意味を理解・伝達したり、交渉したり、交流したりする教室活動である（畑佐, 2023 : 543）。教育的タスクの分類を表 2 に示す。

表 2 教育的タスク（畑佐（2023）p.544 を参照し筆者作成）

タスクの種類	タスクの内容
リスト作成	単語、物、質、人、場所、行動、活動などのリストの作成、マインドマップの作成
並び替え	情報やデータを順番に並べる。ランクづけをする。カテゴリーにまとめる。分類する。その他、なんらかの基準で整理する。
比較	マッチングをする。類似点や相違点を探す。 (例 絵の間違い探し、原因・結果のマッチング)
問題解決	実際の状況や仮定の状況を分析する。仮説を立てる。根拠を示す。評価する。決定する。 (例 実際に起こりうる問題の解決、未完結のストーリーの完成、詩や映像の記録、ヒントをもとにした予測、隠し絵、ジェスチャーゲーム、模擬市場調査、パズル)

<p>経験の共有</p>	<p>時系列に沿って語る。描写する。態度，意見，反応を表す・理解する。 (例 旅行，おもしろかった人，誕生日，祭り，よく遊んだ友人，印象に残った出来事，後悔したこと，子どもの時大事にしていたものなど過去の経験について語る。物語を説明する。テレビや映画の感想，自分の好み，楽しいと思うことや嫌だと思うことなどについて話したり聞いたりする。)</p>
<p>創造的活動</p>	<p>何かを作り上げる。 (例 プロジェクトワーク，ポスター作成，体験レポート，新聞，雑誌，パンフレット作り，ビデオ，ホームページ作成，料理，旅行の計画)</p>

Willis & Willis (2007) では、一つのトピックに関して複数のタスクを実施する場合は、「リスト作成」のような認知的負担の少ない活動から、「問題解決」のような認知的負担の大きい活動へとタスクを配列することを提案しており、タスクの性質により、認知的負担が異なると言える。また、同じタスクであっても、学習者の習熟度が異なれば、難易度は変わるため、タスク内要因に加え、学習者側の要因等のタスク外要因も、タスクの難易度を左右すると言える。畑佐 (2023) では、よいタスクでは、学習者の注意が意味を理解・伝達することに向けられている中で、正しい発話と自分の発話のギャップに気づき、修正を試みることが多くなると述べられており、学習者にとって理解可能なインプット・アウトプットとなるようタスクの難易度を調整する必要があることが指摘されている。この難易度調整に関わる要因をまとめたものとしては、Robinson (2007) の「教育的タスクの3項フレームワーク」がある。表3に示すように、教育的タスクに影響を及ぼす要因について、タスクのデザインや遂行方法と認知的負荷に関する「タスクの複雑性」、インターアクションの形態や参加者同士の関係による複雑さへの影響に関する「タスクの条件」、学習者の能力や態度に関する「タスクの難易度」の3つに分類している。

これらの要因を変えることにより、言語産出の正確さ・流暢さ・複雑さにどのような影響を与えるのかについて、これまで多くの研究がなされており、畑佐 (2023) では、先行研究の結果を踏まえ、学習者が達成できる範囲内で、タスクの複雑さを上げることは習得効果を上げることにつながると結論づけている。

以上のように、タスク研究においては、難易度を操作したタスクの作成および効果の検証が盛んに行われているが、言語教育の現場では、教師自身が、到達目標や学習者の習熟度等に応じてタスクの難易度を操作し、適切なタスクを作成することへのハードルは依然として高いと言わざるを得ない。その背景には、タスクの難易度調整に関わる要因の数が多く複雑であることや、様々なタスクタイプならびにその効果を踏まえ、最適なものを作成するためには、専門的な知識や膨大な時間が必要であることが関与していると考えられる。そこで、本実践では、教育現場に応用しやすいよう、初級日本語教科書のエクササイズをタスクの要

素を含むものにアレンジし、同じトピックで難易度の異なる複数のタスクを作成し、難易度の異なるタスクが日本語学習者の言語産出にどのような影響を与えるのかについて検討を行う。エクササイズをアレンジする形式は、教師の負担を軽減できるだけでなく、特定の文法項目の使用を促す *focused task* を作成する上では有効であると考えられる。また、この手法を用いてタスクを量産し、将来的に、タスク・バンク（タスク集）を構築することができれば、現場の教師のタスク作成や TSLT を支援することにも繋がると考える。

表3 教育的タスクの3項フレームワーク
(Robinson (2007) を畑佐 (2023) より引用)

タスクの複雑性 (認知的要因) (分類基準：認知的負荷) (分類基準：相互作用の負荷)	タスクの条件 (インターアクション要因) (分類基準：能力要件) (分類方法：情報理論分析)	タスクの難易度 (学習者要因) (分類方法：行動記述分析) (分類方法：能力評価分析)
a) 資源指向変数 認知的・概念的な要求を操作する変数 +/- ここ・今 +/- 項目が少ない -/+ 空間的推論が必要 -/+ 因果関係の推論が必要 -/+ 意図的推論が必要 -/+ 視点取得（他人の立場に立って考えること）が必要	a) 参加変数 インターアクションの要求を操作する変数 +/- 答えが複数 (オープン/クローズ) +/- 一方向性 (一方向性/双方向性) +/- 意見の合致が必要 (意見収束/意見発散) +/- 参加者が少ない +/- 貢献する必要性が低い +/- 交渉が不要	a) 能力変数とタスク関連資源の違いに関する変数 高/低 作動記憶容量 高/低 推論力 高/低 タスク切替能力 高/低 態度 高/低 場独立性が高い 高/低 考え・意図の読み取り能力
b) 資源分散変数 遂行しやすさを操作する変数 +/- プランニングの時間あり +/- タスクは1つだけ +/- タスク構成が明確 +/- 手順が少ない +/- 各手順が独立 +/- 背景情報あり	b) 参加者変数 対話者との関係に関わる変数 +/- 能力レベルが同じ +/- 性別が同じ +/- 身近 +/- 内容知識を共有 +/- 同等の役割 +/- 文化知識を共有	b) 情意変数とタスクに対する態度や感情に関わる変数 高/低 チャレンジ精神 高/低 感情のコントロール 高/低 タスクに対する動機 低/高 不安感 高/低 コミュニケーションをする意欲 高/低 自己効力感

3. タスク作成および実践の概要

3.1 TSLT を支援するタスクの作成

本実践では、『初級日本語 げんき 1』第8課の「日帰り旅行」（以下、タスク①）および第9課の「ファーストフード店での注文」（以下、タスク②）のエクササイズをアレンジし、難易度が低いタスク（以下、難易度低タスク）と高いタスク（以下、難易度高タスク）を作

成した。初級という性質上、生活の中で行う活動であるターゲット・タスクが対象となったが、難易度を上げる際に、「リスト作成」や「比較」といった教育的タスクの要素を追加する方法をとり、Robinson (2007) の「教育的タスクの3項フレームワーク」に基づき、「a. 資源指向変数：項目の多寡」ならびに「a. 参加変数：意見収束／意見発散」に着目し、操作を行った。なお、結果の比較がしやすいよう、タスクはロールプレイ形式に統一した。表4に、タスクの内容・構成の詳細を示す。

表4 タスクの内容・構成

		難易度低タスク	難易度高タスク
タ ス ク ① 誘 う	ロールカード の内容	パートナーと日曜日に何らかの活動を一緒にしないか提案する。	パートナーを日帰り旅行に誘い、日にちと場所を決める。その際、Aは友達Cの予定を、Bは友達Dの予定を把握しており、4名の予定を踏まえ日程調整を行う。
	項目の多寡	・「活動に誘う」というステップのみ ・2人の予定を調整する。	・「旅行に誘う」「日にちを決める」「旅行先を決める」という3つのステップを含む。 ・その場にはいない友人を含め参加者が4名いる。
	意見収束／発散	※意見収束／発散のプロセスを含まない。	旅行の日にちと場所について、意見収束の必要がある。
	文法・表現	～ませんか／～はどうですか／～と言っていました	
タ ス ク ② 注 文 す る	ロールカード の内容	店で、メニューから食べ物と飲み物を注文する。／スタッフ役の学生は注文を聞いて合計金額を伝える。	パートナーとパーティーの準備をしており、参加者5名で予算が7000円であることを踏まえ、メニューを見て何を注文するか相談する。注文が決まったら、店員に注文を伝える。
	項目の多寡	・「メニューを注文する／注文を受ける」というステップのみ	・「注文するメニューを相談して決める」「注文する」という2つのステップ ・その場にはいない友人を含め、参加者が5名いる。
	意見収束／発散	※意見収束／発散のプロセスを含まない。	予算7000円以内という制限の中で、5名分の注文内容について意見の合致が必要
	文法・表現	～を<数字>ください	

「項目の多寡」とは、タスクに含まれる要素や情報の多寡を指し、松村（2012）は、具体例として、間違い探しや絵の複製タスクにおける素材の複雑さ、ナレーション用のストーリーに登場する人物の数を挙げている。本実践で「項目の多寡」を対象とした理由としては、教師がタスク作成時に調整が可能なタスク内要因であること、比較的どの種類のタスクにも含まれ汎用性が高いこと、先行研究の蓄積があり結果が比較しやすいことの3点が挙げられる。先行研究においては、項目数が多いタスクのほうが少ないタスクよりも、より正確で複雑になるが、流暢さは下がることが報告されている（Robinson 2001, Michel 2011など）。次に、「意見収束／意見発散」に関しては、意見収束タスクではターン交替や発話数が増え、意見発散タスクでは、構文のおよび談話面で複雑になることが報告されている（Duff, 1985）。「意見発散」に当たるディベートのような意見を合致させてはいけないタスクは、初級レベルでは作成しにくいことから、「意見収束」のプロセスを含むタスクと含まないタスクを作成し、比較することとした。具体的には、「意見収束」のプロセスを含むことにより、発話数が増加するか否かについて検討を行う。上記2つの要因を組み合わせ、項目が多く、意見収束が必要なタスクを「難易度高タスク」、項目が少なく、意見収束のプロセスを含まないタスクを「難易度低タスク」とした⁽²⁾。タスク①「誘う」、タスク②「注文する」それぞれについて両タスクを作成し、合計4種類のタスクを実践に用いた。

また、本実践では、文法積み上げ式の教科書を用いたPPP授業において、補足的にタスクを用いるTSLTを想定し、特定の文法項目の使用を暗示的に促す**focused task**を作成した。したがって、表4の「文法・表現」には、ベースとなっている教科書のエクササイズにおいて練習対象となっている当該課の文法項目・表現を記している。**focused task**として、アレンジする際に、当該課のエクササイズで対象となっている文法・表現がなるべく使用されるよう、タスクをデザインした。

3.2 実践の概要

初級レベルの日本語学習者2名（以下、JL-A, JL-B）に、授業外の活動として、3.1節に示した4種類のタスクを実施した。協力者には研究協力等を書面および口頭で説明し承諾を得た。学習者2名の学習年数は約4ヶ月で、『初級日本語 げんき1』を主教材として使用している日本語クラスを履修しており、実践の時点で、第11課までの学習を終えていた。そのため、調査時点で、**focused task**の対象文法項目は既習であった。英語が共通言語であったため、英語で作成したロールカードを用い、タスクを実施した。2名をペアとし、A, Bの役割を固定した状態で、難易度低・高の順序でタスクを実施し、タスク中のやり取りを録音した。録音を文字化したデータについて、質的な分析を行い、以下の3点について分析を行った。

- (1) 「項目の多寡」および「意見収束」がタスク中の発話数にどのような影響を及ぼすのか。

- (2) 「項目の多寡」および「意見収束」がタスク中の使用表現にどのような影響を及ぼすのか。
- (3) focused task で使用が想定されている文法項目が出現するのか。

4. 結果と考察

4.1 「項目の多寡」および「意見収束」が発話数に与える影響

タスク①および②における、ロールカードの役割 A および役割 B の発話数を表 5 に示す。なお、発話数を数値化する際に、発話の単位は文とした⁽³⁾。タスク①については、役割 A を JL-A、役割 B を JL-B が行い、タスク②においては、A と B を入れ替えた。

表 5 タスクにおける発話数

		A	B	合計
タスク① 「誘う」	難易度低	30	25	55
	難易度高	14	12	26
タスク② 「注文する」	難易度低	7	7	14
	難易度高	122	57	179

表 5 に示す通り、タスク①については、難易度低タスクの発話数が、難易度高タスクの 2 倍程度であったが、タスク②では、難易度高タスクの発話数が、難易度低タスクの 13 倍程度であり、タスクにより異なる傾向が見られた。先行研究では、項目が多いタスクは、発話がより複雑になり、意見収束が求められることでターン交替・発話数が増えることが示されているため、難易度高タスクにおいて発話数が増加したタスク②については、先行研究を支持する結果となったと言える。タスク①および②のやり取りの質的な分析の結果、「注文する」のみの難易度低タスクにおいては、食べ物と飲み物の個数を伝える発話しか観察されないのに対し（やり取り例 (1)）、「注文するメニューを相談して決める」というステップが追加された難易度高タスクでは、合意形成のための複雑なやり取りが観察された。具体的には、やり取り例 (2) に見られるように、お互いの好きなものを聞いて、どれを選択するかを相談したり、その場にはいない友人の好みを予測し、注文する個数を相談したり、予算内に収まるかどうかの確認をしたりするプロセスが観察された。項目の増加（ステップ数、参加者数）や、意見収束の際に考慮すべき制約（予算 7000 円以内）が加わったことで、お互いに確認や合意形成すべき事項が増え、やり取りが増加した可能性が高いと言える。

やりとり例 (1) タスク②「注文する」難易度低

A: すいません、あー、これ、ハンバーガーはありますか。

B: はい、ハンバーガーはありま、ハンバーガーがあります。

A: はい、ハンバーガーは、あ、ひとつ、ひとつ…。

B: はい。

A: と、ホットコーヒーを2つお願いします。

B: あー、ホットコーヒー。<中略>

B: はいそうですか、全部、よんせ、よんひゃく、はちじゅう、せんえんです (→正: よんひゃくはちじゅうえんです)。

A: はい、どうぞ。

B: ありがとうございます。

A: どうぞ<笑い>。

B: ありがとうございます。

やりとり例 (2) タスク②「注文する」難易度高

A: 何が、買いましたか? なに、なに、どんな食べ物買いましたか、買いますか? 買いますか?

B: あの、5人、5人、えと、ハンバーガー。<中略>

B: はい、いつつ、ハンバーガー、と、わたしはコーヒー、いや、お茶、お茶が大好きです。でも、Aさんは何が好きですか? <中略>

A: そして、コーヒーは、よつつ、コーヒーをよつつ、お茶は、Bさんと、Cさんと…。

B: たぶんお茶、Cさん、コーラ、コーラ大好きです。<中略>

A: コーヒーは? よつつ? みつ、みつ?

一方で、タスク①については、タスク②とは対照的に、難易度高タスクよりも難易度低タスクの発話数が多いという結果が示された。やり取り例 (3) を見ると、A の誘いに対して B が「すいません、日曜日はちょっと…」と都合が悪いことを伝えており、その後、A が B の予定を確認し、両者が都合が良い日を探すためのやり取りが続いている。また、A は「映画が好きですか」という質問をしており、B が好きな活動に誘おうとしている様子が窺える。このように、「誘う」というタスクにおいて、「互いのスケジュールが合う日を探す」「相手が好きな活動に誘う」という下位タスク⁽⁴⁾が A の発話においては観察され、それらのタスクの達成を目指したことから、やり取りが増えたと推察される。難易度低タスクにおいては、難易度高タスクよりも、こなさなければならない項目数や制約が少ないことから、ある意味自由度が高いと言えるため、学習者自身が下位タスクを設定して、積極的にやり取りを行った場合、発話数が増加する傾向があることが示唆された。

やりとり例 (3) タスク①「誘う」難易度低

A: 日曜日は何をしますか。

B: 日曜日は京都に行き、行くつもりです。

A: おう、京都、京都。あの日曜日、コンサートのチケットを、2枚がありますから、一緒にコンサートに行き、行くつもり、です<笑い> (→正: 行きませんか)。でも、今<笑い>ひまじゃないですね。

B: すいません、日曜日はちょっと…。

A: 次の日曜日は？

B: はい、次の日曜日、はい、大丈夫です、大丈夫です。

A: ありがとうございます、はい。

B: でも、チケットは今週の日曜日だけです、ですよ<笑い>。<中略>

A: でも、えいが、えいが、が、好きですか？

B: えいが、いー、あまり好きで…<笑い>。

A: おう、そうですか。

B: 好きじゃない<笑い>。

A: そうですか<笑い>、はい、そうですか、ありがとうございます<笑い>。

やりとり例 (4) タスク①「誘う」難易度高

A: <前略>でも次の17日は、あー、ひまですか。何をしますか。

B: あー、次の、17日は、はたらい、はたら、はたらくが、あります (→正: 仕事があります)。<中略>

A: 一緒に旅行に、一緒に東京に、行きます。おう、一緒に東京に行くつもりですから…。 (→正: 行きませんか) <中略>

A: じゅう、にじゅう、いちにち、あー、は、試験がありますから、でも、23日は…。

B: 私はひまです。Dさんは？誰が、一緒に行きますか？

A: Cさんが一緒に行きます、と、Cさんと、Cさんも、じゅうに、さんにち (→正: にじゅうさんにち)、ひまと言っていました。

タスク①で難易度高タスクの発話数が難易度低タスクよりも少なくなった理由としては、タスクシートに、スケジュールが記載されており、いつが都合が良いかや、都合が悪い理由等を自身で考える必要がなく、書かれたものを伝えれば良いことが関与している可能性がある。タスク後のインタビューで、JL-Aは、タスク①に関しては、難易度低タスクのほうが難しかったと回答していたため、項目数が多く、タスク中にすべきことが明確に示されている難易度高タスクよりも、自由度が高い難易度低タスクのほうが難しく感じられるケースがあると考えられる。

4.2 「項目の多寡」および「意見収束」が使用表現に与える影響

本節では、項目数の増加や意見収束のプロセスが含まれることで、タスク中の使用表現がどのように変化するのかについて分析および考察を行う。タスク①「誘う」については、難易度高タスクにおいて、タスクシートに都合が悪い理由が記載されており、その場にはいない友人のスケジュールを考慮して、最終的に旅行の日程を決めなければならないという制約があることから、タスク中に「試験がありますから（理由）」「暇と言っていました（伝聞）」「東京に行きましょう（勧誘）」という表現が産出されていた。これらの表現は、難易度低タスクにおいては観察されなかったことから、項目数が多く、意見収束が含まれるタスクにおいては、伝達内容が増え、タスク達成のためのやり取りの必要性が増すことから、伝達意図をより詳細に伝えるために、表現の使用幅が広がる可能性が示唆された。

タスク②においても同様に、難易度高タスクにおいて、タスク達成のために、提案したり好みについて聞いたり、パーティー参加者について推測したりするやり取りが観察され、「買いませんか」「何が好きですか」「たぶんCさんコーラ大好きです」「Dさんはチーズバーガーが大好きと言っていましたね」という多様な表現が産出されていた。また、*focused task* のターゲットであった助数詞（ひとつ、ふたつ等）が、難易度低タスクにおいては産出数が3であったのに対し、難易度高タスクでは30観察され、バリエーションも後者のほうが豊富であった。したがって、タスクの難易度を上げることで、ターゲット項目の使用頻度についても高めることが可能になると考えられる。

一方で、タスク①の *focused task* のターゲットである勧誘を表す「～ませんか」は、タスクの難易度に関わらず観察されず、JL-Aは、「一緒にコンサートに行くつもりです」のように、「～ませんか」と言うべきところで「つもりです」を両タスクで使用していた。難易度が高いタスクにておいては、正確に詳細に伝えなければタスクが達成できないため、通常は正確さが高くなる傾向があるが、タスク①では、「～ませんか」の使用がなく、不自然な表現が用いられていても、パートナーの学習者は、意味交渉を行うことなく勧誘の意図を汲み取り応答し、最終的にタスクを達成することができていた。これは、ロールプレイという性質上、「相手を誘う」というタスクのゴールがロールカードに明示的に記されていることに起因すると考えられる。「誘う／誘われる」ことを前提としてタスクが行われるため、勧誘表現が適切に使えていなくても、文脈や手がかりとなる表現（「一緒に」など）から、発話意図を予測し、タスクが遂行され、言語形式への焦点化や訂正が起こらない可能性がある。したがって、*focused task* のターゲットとなる表現が適切に使用できなければ達成できないようなタスクの構成にすることや、TSLTの実践において、タスク後にフィードバックや言語の分析を行うポストタスクを実施する等の工夫が必要であると言える。

5. まとめと今後の課題

本稿では、既存のカリキュラムの中にタスクを補助的に取り入れる TSLT に着目し、TSLT

を支援するタスクの作成およびタスクを用いた実践について報告を行った。Robinson (2007) の「教育的タスクの3項フレームワーク」における「a. 資源指向変数：項目の多寡」ならびに「a. 参加変数：意見収束／意見発散」に着目し、難易度高タスクおよび低タスクを作成した。タスクを用いた実践を行い、発話データの分析を通して、「項目の多寡」および「意見収束」が (1) タスク中の発話数ならびに (2) 使用表現にどのような影響を及ぼすのか、(3) **focused task** で使用が想定されている文法項目が出現するののかについて検討を行った。その結果、以下のことが示された。

- (1) 発話数については項目数の増加に比例して必ずしも増えるわけではない。
- (2) 項目数が多い難易度が高いタスクでは、日本語学習者の表現の使用幅が広がる。
- (3) タスクのゴールがタスクカードにて提示されていることにより、発話意図の予測が可能になり、不正確な発話が許容される傾向がある。

本実践は、作成したタスクの有効性の検証を主目的とした教室外での小規模な実践であったため、今後は、TSLT の枠組みの中での実践を通して、効果的にタスクを作成・活用する方法について検討を行いたい。また、本実践で用いたタスク作成の際に対象としたタスクの複雑性に関わる変数は、ごく一部であるため、その他の変数や、それらの組み合わせによる相乗効果についても、今後検討を行いたいと考える。

注

- (1) 山田 (2012) では、「タスク」と「タスク活動」を区別しており、「タスク活動」は、**focused task** のカテゴリーに属し、さらに下位区分された、言語構造を学習者に意識させる **structure based task** の一種であると、先行研究に基づき定義している。
- (2) 「意見収束／意見発散」については、前者より後者のほうが難しいとされているが、本実践では、両者を比較するのではなく、「意見収束」というプロセスを含むタスクと含まないタスクを比較する方法をとる。それゆえ、当該プロセスを含むタスクは、処理すべき項目が増え、認知的負荷が増すため、タスクとしての難易度が高いと捉えた。
- (3) 口頭発話であるため、言い差し文や単語のみの発話も含まれる。なお、初級レベルであるため、単文レベルの発話が中心であった。
- (4) 1つのタスクを達成するために、段階的にこなさなければならない小さいタスクのことを「下位タスク」という (工藤, 2015)。

引用文献

- 川本祥也・佐藤臨太郎 (2011) 「PPP 授業とTBLT授業の文法学習における効果の比較検証」『教育実践総合センター研究紀要』20, 95-100.
- 来嶋洋美・八田直美・二瓶知子 (2024) 『Can-do で教える 課題遂行型の日本語教育』三修社.
- 工藤嘉名子 (2015) 「中級教科書『出会い』におけるタスクの設計」『東京外国語大学留学生

- 日本語教育センター論集』41, 201-215.
- 小口悠紀子 (2019) 「大学の初級日本語クラスにおけるタスク・ベースの言語指導—マイクロ評価に基づく考察を中心に—」『日本語教育』174, 56-70.
- 高島英幸 (2000) 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店.
- 畑佐由紀子 (2023) 『学習者を支援する日本語指導法Ⅱ 文法 会話 作文 総合学習』くろしお出版.
- 松村昌紀 (2012) 『タスクを活用した英語授業のデザイン』大修館書店.
- 山田慶太 (2012) 「中学校段階における TSLT (Task Supported Language Teaching) シラバスを基にした英語指導の研究」『STEP BULLETIN』24, 122-137.
- Duff, P. A. (1985). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language*, 4(2), 1-61.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp.108-125). Routledge.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp.77-99). Multilingual Matters.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Michel, M. (2011). Effects of task complexity and interaction on L2-performance. In P. Robinson (Ed.), *Second language task complexity: Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance* (pp.141-174). John Benjamins.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.
- Robinson, P. (2007). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In M. Pilar Garcia-Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp.7-27). Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

資料

- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2020) 『初級日本語げんき I (第3版)』The Japan Times.