

# 中級日本語における「タスク中心の教授法 (TBLT)」の試み

学校：中国海洋大学

名前：王愛静

## はじめに

日本語教室の一つの現状として、教師は意欲的に教えているが、学習者は学習意欲をあまり見せなく、受身的に漠然と聞いているような現象が挙げられる。学習者からも、何のために、何を中心に覚えるのかと戸惑い、習ったつもりなのに、うまく会話ができないと挫折感を覚えたといった声がしばしばある。このような状況の下で、学習の目標と実用性を明確にさせ、学習動機を持たせ、学生が自主的に学ぼうと達成感が味わえる教え方が必要である。また言語習得は、母語のように実際のやりとりの場で習得していくのがいいとされているが、これは、特に海外にある教室では実現しがたいことである。これらの問題をある程度解決したく、筆者が試みたのはタスク中心の教授法 (Task-Based Language Teaching、以下 TBLT) である。TBLT とは、実生活に必要な「目標タスク」を設定し、そこに到達する前段階の練習として、「教育タスク」をデザインして教えることである (小柳:2013)。本稿は TBLT の実施案を報告し、学生に行ったアンケートをもとにその実施効果を評価する。

## 1. TBLT を採用する理由

TBLT は 20 世紀 80 年代から提唱されてきた教授法で、タスクを出し、学生にそのタスクを完成させるプロセスを通じて言葉を習得するという考え方に基づいている。タスクの定義は教育者や研究者によって異なるが、言語教育におけるタスクは、意味の伝達に重点が置かれ、教室外で使われるものに近い言語活動のことをいう (Kris : 2006 ; 小柳 : 2013 ; 峯 : 2013)。たとえば、道訪ね、二枚の絵の比較がそれである。峯 (2013) で述べているように、タスク中心の教え方は、学習の動機づけに有効で、学習者の新規表現の理解/産出の助けとなり、他者とのやりとりの場を提供し、特定の場面で使用される定型的な表現をタスクを通して学べるなどの教育的利点が挙げられる。これらの利点は筆者が遭遇した問題の解決に有効ではないかと考え、TBLT を教室に取り入れてみた。

また、中国では、TBLT は英語教育の現場において注目されるようになり、多くの応用と実践が行われた (閻婕 2002 ; 林立他 2005 ; 程晓堂他 2007 ; 郭乃照 2014 等) のに対して、日本語教育においては、倪虹 (2014)、李麗娜 (2014) のほかあまり見られない。TBLT の実施方法や効果を検証するには、より多くの応用・実践が必須であると考えられる。

## 2. 本実践の目的

本実践は、日本語教室における TBLT の次のことを明らかにしたい。

- 1) TBLT が学生に受け入れられるのか。
- 2) 学生が TBLT を受け入れる理由と受け入れない理由はそれぞれ何か。
- 3) 学習目標の達成度について学習者が自分自身でどう評価するのか。
- 4) この自己評価をどう認識しているのか。

また、今回の試みで行った具体的な実施例と結果分析、および筆者の反省は、日本語教育における TBLT の実施にあたっての参考になればありがたい。

## 3. 実践概要と実施案紹介

本節では本実践を受ける学生、教科書の概要及び具体的な実施案を紹介する。

### 3.1 実践概要

本実践の対象とするのは中国海洋大学日本語学科 2 年生 (2014 年入学生) 50 人である。1 年生のとき 2 クラスに分けて、筆者はその一つのクラスを担当していたが、2 年生にな

ると一つのクラスに合併することになった。学生のレベルはN4～N3 ぐらいで、N2 の試験を受けた学生も何人かいる。

本実践は主幹科目の中級日本語 I である。使用教科書は北京大学出版社により出版された『総合日語』第三冊の修訂版である。その教科書は、言語の機能と意義に注目し、言語の真实性を重要視し、文化的要素も考慮するなどの特徴があって、日本語の総合応用能力の上達を目指そうとしているの<sup>1</sup>が、課ごとに本文→解説→練習という従来の配列順で並んでいる。本実践では TBLT の考えに従って、その順番を変えた。最後に到達する目標と設定した「発展練習」をタスクとして一番先に示し、そのタスクを完成させるために必要な言語知識や会話知識を後から解説していく。文型練習はタスクの完成後にするか、学生の自習に任せる。テキストの会話文の解説は 1 回目のタスク実施後、モデル会話として利用する。会話練習にある会話はモデル会話として使う場合もある。学生にやりとりの場を提供するため、ペア会話になるロールプレイをタスクとして選んだ。話題はコーヒがこぼれた/謝り、球拾い/文句、合唱クラブの発表会/依頼・断りなどで、いずれも大学生の生活に近く、実生活でありそうな会話と考えられる。

### 3.2 実施例の紹介

2015 年の 12 月と 2016 年の 1 月にかけて、テーマ別の実践を 3 回実施したが、一つのテーマは 2 コマ 90 分である。表 1 は 3 回目の実施例を取り上げ、そのステップ、項目（目安な時間配布）、内容、注意点などを示したものである。この実施案は Wills,J (1996) の TBLT モデルの枠組みと倪虹 (2014) のステップを参考にした。Wills,J (1996) の TBLT モデルに「プレタスク」「タスク・サイクル」「言語項目に焦点を当てた指導」<sup>2</sup>の三つの段階がある。このモデルに基づいて、ステップ 1～7 までを立てた。また、倪虹 (2014) のステップを参照し、ステップ 8、9 の再度のタスク実施・発表を加えた。最後には、学習者の自己評価や TBLT への受け入れ、自己評価への感想についてアンケート調査を行った。

表 1 TBLT の実施例

STEP	項目 (時間)	実施内容	意図	注意した点
1	トピックの導入 (5分)	週末テストがすぐ来ると知りながら、教師はわざと学生に自分の子供の英語指導を願った。	学生の注意を引く。実生活で断り表現の実用性と必要性を示す。	依頼を受け入れた学生もいたが、断りたいとすれば理由を言って断ってくださいと誘導した。
2	学習目標の明示 (2分)	友達に依頼したり断ったりすることができる。	今回の目標を学生にわかってもらおう。	
3	タスク (ロールプレイ) の指示 (5分)	ロールカードを示し、説明する。	実生活で使えるようなタスクを出し、学生の興味とやる気を引き出す。	学生にわかるように中国語訳もついている。何回も依頼して、何回も断るようにと強調した。
4	最初回のタスク実施 (10分)	表現を一切解説せずに、学生にスキーマを生かして、ペアでタスクをやってもらおう。	学生に自分ができることとできないことを気付かせる。	ペアは自由で組むようにする。一人でやりたい学生は強制的にペアでやらせない。議論してもメモしてもいいが、テキストを見ないように指示した。
5	最初回のタスク発表 (10分)	2 組に発表してもらおう。ここで満足する会話ができたと検討する。	目標を絞って次のステップに入る準備をする。	会話の流れは何か、依頼や理由、断りを表すのにどんな表現があるのかを考えさせる。
6	モデル会話の学習 (30分)	テキストの会話の前半を解説する。依頼/断り会話の流れ、依頼、理由、断りを表す表現を解説する。ほかの表現も補充する。	言語項目に注目させ、依頼/断りの定型的な表現を学ばせる。	学生に会話を読んだり、質問に答えたりするなど、学生の注意を引きつけ、一方的な教え込みを避けるように工夫する。
7	中日比較 (5分)	日本人と中国人の依頼/断り方の違いをみんなで検討する。	中日文化の違いを気付かせる。	学生に考えさせる時間を与える。

<sup>1</sup> 『総合日語』の「前言」による。

<sup>2</sup> 日本語訳は百済 (2013) の訳語を採用する。

8	再度のタスク実施 (10分)	新たに習った会話術や表現を取り入れて、同じペアで、もう一回ロールプレイをする。		時間管理が大切。
9	再度のタスク発表 (10分)	4組に発表させる。		前後の変化を見るため、1回目で発表した2組にも再発表させた。
10	自己評価 (3分)	自己評価アンケートに記入してもらう。	学生に達成度を自覚させ、達成感を味わせる。	時間が足りなかったため、放課後にした。

#### 4 実施結果の分析

各実施授業の最後のステップに、学生にアンケート調査を行った。調査内容は3つの項目からなっている。①TBLTへの受け入れについて：TBLTがいかどうか（選択回答）およびその理由は何か（自由記述）②目標達成の自己評価：タスクをどのくらいできたか（4段選択）、目標言語をどのくらいできたか（4段選択）。③自己評価について：どう思うか。その理由はなにか。以下は調査結果に基づいて分析していく。

##### 4.1 TBLTへの受け入れ

先にタスクをやってみる、それから言語の説明を聞くというやり方（A）がいか、それとも単語・文型を説明してから練習するという従来のやり方（B）がいかと学生に答えてもらった。1回目と3回目の統計結果は表2である。「Aのほうがいい」と答えた学生は両方70%を超えている。「どちらでもいい」と答えた学生は少なからずいるが、TBLTを拒否するわけではないと受け取れるだろう。この結果より、TBLTは従来の方法に比べ、学生により受け入れられたことがわかる。ただし、「Bのほうがいい」と答えた学生もわずかながらいる。学生全員はTBLTが好きではないことを語っている。

表2 TBLTへの受け入れ調査統計

項目	1回目	3回目
Aのほうがいい	34 (71%)	35 (74.5%)
Bのほうがいい	4 (8%)	5 (10.6%)
どちらでもいい	10 (21%)	7 (14.9%)
合計	48 (100%)	47 (100%)

##### 4.2 TBLTのいい/よくない理由分析

4.2の選択質問の後、その理由について自由記述を求めた。自由記述にしたのは、与えられた選択肢に左右されることなく、学生の自然で印象的な感想を聞きだせると考えるからである。「Aのほうがいい」として36人が、「Bの方法がいい」として7人が理由を記述した。それらの記述データをKJ法<sup>3</sup>で整理し、分析する。

「TBLTがいい」と挙げられた理由に、次の5つのグループにまとめた。

- 1) 動機づけ/目的：自分の不足点分かって、知りたくなり、力を入れた。(12人)
- 2) 教室の雰囲気：教室の雰囲気が活発で、授業は面白くて楽しい。(5人)
- 3) 知識の学習：理解しやすくて印象深い。効率がいい。(12人)
- 4) 達成感：たくさん学んで、できるようになって感じがいい。(7人)
- 5) 説明方法：。系統的で例が多い。自分で考えことがある。(3人)

要するに、TBLTの活動で学生は自分の不足がわかることにより、目的をより明確にし、自ら進んで学習したくなった。その上、リラックスした雰囲気と教師の適切な解説に加え、学習が理解しやすいものになり、効率よくできて、学生は達成感を味わうことができる。

<sup>3</sup> KJ法は、文化人類学者の川喜田二郎（東京工業大学名誉教授）がデータをまとめるために考案した手である。KJは考案者のイニシャルにちなむ。データをカードに記述し、カードをグループごとにまとめて、図解し、論文等にまとめていく。

以上から、TBLT は学生の学習を促進できると結論づけられる。

その一方、「B のほうがいい」と学生が挙げた理由に、「タスクする前に知識の蓄積ができる」「最初から正しい説明を聞けば、間違ふ表現を避けられる」「A で挫折感を覚えた。分からないことが多いから。」「A は予習しなかった学生にとって時間の無駄になる。」「A は時間がかかりすぎる。」というものがあつた。B のいい点を指摘するとともに、A の欠点を訴えたのである。これらの意見から、TBLT の実施に際して、タスクの類型/難易度の設定、事前の予習指導、授業の時間管理、授業の進み方など、改善するところが多いと、筆者はつくづくと考えていた。

#### 4.3 目標の達成状況の自己評価

まず、TBLT 活動を通じて、学生は学習目標にどのくらい達成できたと思うかについて分析する。表3は1回目と3回目<sup>4</sup>の実施における学生の自己評価の統計である。1回目では、タスクの完成について、最初回のロールプレイで「あまりできなかった」と答えた学生は60%と高いが、再度のロールプレイで10%にぐっと減り、80%の学生は「できた」或いは「だいたいできた」と答えている。前後に顕著な変化が見られる。言語項目において、自他動詞の区別に関して「できた」学生は10%から30%近くに増え、「あまりできなかった」学生は35%から6%に減った。「全然できなかった」と答えた学生も「だいたいでき」るようになったことがわかる。自他動詞の役割についても、学生全員は「できた」或いは「だいたいできた」と答えている。TBLT を通して学習目標がほぼ達成できると言える。また、紙幅のため、3回目のデータ分析は省略するが、できた比率はいずれの項目でも1回目より高い。

表3 1回目と3回目のタスク/言語項目の出来具合の自己評価

1回目項目	できた	だいたい	あまり	全然	3回目項目	できた	だいたい	あまり	全然
最初回タスク	3 (6%)	16 (33%)	29 (60%)		最初回タスク	4 (9%)	24 (51%)	1 (40%)	
再度タスク	8 (17%)	35 (73%)	5 (10%)		再度タスク	19 (40%)	28 (60%)		
説明前自他動詞の区別	5 (10%)	25 (52%)	17 (35%)	1 (2%)	依頼の流れ	30 (64%)	17 (36%)		
説明後自他動詞の区別	14 (29%)	31 (65%)	3 (6%)		依頼表現	26 (55%)	21 (45%)		
自他動詞の機能	19 (40%)	29 (60%)			断り表現	28 (64%)	17 (36%)		

表4 前後のロールプレイ比較

最初回のロールプレイ	再度のロールプレイ
A:テニスを楽しみたいと思って入部したのに… B:散々だよ、もう！ A:キャディーだよ、僕たち？！ B:毎日基礎練習ばかりしていつ進歩できるの？	A:今日も球拾いだけだよ。 B:そうね。テニスを楽しみたいと思って入部したのに。どうして練習させてくれないんだらうなあ。 A:毎日球拾いを手伝ってくれて言われて、キャディーじゃあるまいし。 B:そうそう。先輩たちも自分で球拾いをできるくせに… A:うーん。まあ、せっかく入部したから、もうちょっと我慢しようよ。きっと先輩たちもこうしてどんどん上達できたよ。 B:あー、そういうことだったのかな。

なお、学生の会話力の習得をより明確に把握するために、学生の記録を確認したり録音をしてチェックすることとした。上の表4は先輩への不満をこぼすロールプレイで取った録音の要点を整理したものである。最初回のロールプレイは以前に習った「～のに」「もう」「いつ進歩できるの？」などの反問を使って不満の意を表せたと言えるが、言葉としては唐突で、また相づちなどの会話要素がほとんど見られない。最度のロールプレイでは、新しく習った「～させてくれないだらう」「～じゃあるまいし」などの表現も自然に使え

<sup>4</sup> 2回目はアンケートの形式と時間の関係で12部しか回収できなかったため、ここで省略することにした。

るようになった。また、二人のやりとりの中で、相手を意識して共感を求めたり示したりする会話が成り立っている。会話が上手になったのではないかと思われる。

#### 4.4 自己評価に対する意見分析

テーマごとに、学習効果の自己評価そのものについての意見および理由をアンケートで聞いた。80%以上の学生は「あってよかった」「あった方がいい」と答えた。その理由に、「教師は学生の学習状況を把握でき、今後の改善につながるから」「自分の学習効果を反省できるから」「学習目標に達成できるかどうかわかるから」などがある。多くの学生は評価に対してプラス評価を与えたことが分かる。ただし、興味深いことに、評価が自分の反省になるというより、教師のためだと理解する学生のほうがずっと多い。これは教師の説明不足にも原因があり、学生の自主性、自覚性がまだ足りないではないかとも考えられる。その一方、「時間がかかる」「名前を書かないほうがいい」という指摘や提案もある。

#### 5. 終わりに

以上、筆者は2年生を対象に、中級日本語 I の授業でロールプレイをタスクに TBLT を 3 回を実施してみた。実施回数は少ないが、学生への調査に基づいた考察により、次のことが分かった。①TBLT は大多数の学生に歓迎され、受け入れられた。②その理由分析から、TBLT は学生に自分の不足に気づかせ、学習意欲を高め、より自主的な学習を促進できることがわかる。③ほぼ全員の学生はタスク目標と言語目標を達成できたという自己評価を出している。④実施後の自己評価に対して認識が足りないところがある。本実践で行った実施案と以上の結果分析は、TBLT の教授法の応用に示唆を与え、参考になることを期待する。

しかしながら、本実践は模索しながら試みたもので、不足な点が多い。たとえば、学生数が多いため、全部配慮することができなかつた。予習指導と時間管理を改善する必要がある。評価シートは不十分である。実施案の細部を考慮すべきである。これらの不足点を改善し、今後よりいい TBLT を実施したい。

#### 参考文献

- 百濟正和 (2013) 「TBLT の日本語教育への応用と実践ータスク統合型の言語教育デザインに向けてー」『第二言語としての日本語の習得研究』第 16 号、74-90.
- 小柳かおる (2013) 「タスクによる言語学習が第二言語習得にもたらすインパクトーインターアクションおよび認知的な観点から見たタスクー」『第二言語としての日本語の習得研究』第 16 号、16-37.
- 峯布由紀 (2013) 「二言語習得・言語教育からみた『タスク中心の教授法 (TBLT) 』ーイントロダクションー」『第二言語としての日本語の習得研究』第 16 号、5-15.
- 林立、罗燕、马青 (2005) 《任务型学习在英语教学中的应用》，首都师范大学出版社
- 阎婕 (2002) “高中英语任务型教学的课堂实践” 《中小学外语教学》(8) .
- 程晓堂、鲁子问、钟淑梅 (2007) “任务型语言教学在英语教学中的应用” 《山东师范大学外国语学院学报》(基础英语教育)第 9 卷第 6 期:3-8.
- 郭乃照 (2014) “大学英语教学中任务型教学模式的实证研究” 《中国高教研究》(5) : 89-91.
- 倪虹 (2014) “商务日语教学与“任务在先情境教学法” 《日语学习与研究》(5) : 94-99.
- V. Kris 编 (2006), 陈亚杰、薛枝、栗霞译 (2011) 《任务型语言教育: 从理论到实践》外语教学与研究出版社.
- 李丽娜 (2014) “任务型教学法在基础日语教学中的应用” <http://www.cnki.net/kcms/detail>