

新開発教材におけるタスク作成（2）

－初級後期の小規模なタスクについて

清水 百合 山本そのこ

要 旨

初級後期の学習というのは、次にくる中級、上級の学習のあり方を念頭において組み立てられるべきものである。ことに、タスクのようにコミュニカティブなものは、中上級では、実社会の生活における言語・非言語活動の正確さのみならずその滑らかさをも目指すものであると考え、その方向での様々なタスクを作成した。本稿では、作成にあたっての基本的な考え方とその具体例を述べた。

【キーワード】 タスク 多様性 複合性

1. はじめに

88年5月から始まった新教材開発は、数回の改訂の後、91年秋に一応の完成をみた。なかでもタスクは、様々な試行を経た。本稿では、90年4月から試行版の改訂をするにあたって、第3巻を担当したタスク班が、タスクをどのように考えて何を作成したかを報告し、併せて教材におけるタスクの問題点とこれからの課題にもふれる。また聞きタスク、話しタスクを例にとり、教材におけるタスクを具体的に述べる。

2. 教材におけるタスクの位置付けについて

筑波大学留学生センターにおいて作成された教材『New Situational Functional Japanese』（以下『NSF』とする）は、構造と場面、機能をバランスよく盛り込んだコミュニケーション中心の教科書である。

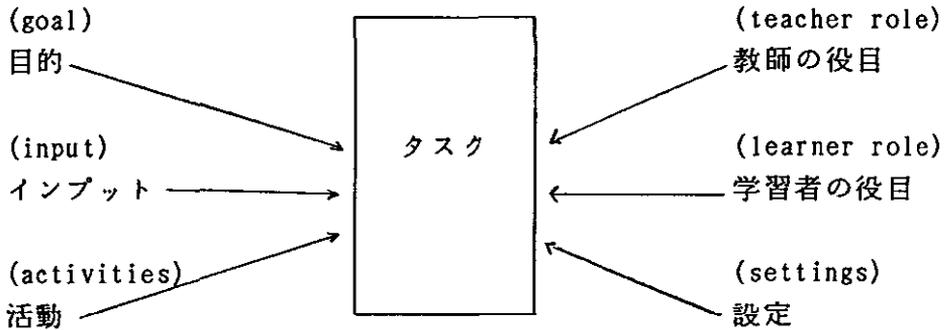
各課の構成は、次のようになっている。なお本稿での呼び方は、（ ）のように仮に定めた。

- | | |
|------------------------------|--------------|
| 1. Model Conversation | (モデル会話) |
| 2. Report | (レポート文) |
| 3. New Words and Expressions | (モデル会話の新出語彙) |
| 4. Grammar Notes | (文法ノート) |
| 5. Conversation Notes | (会話ノート) |
| 6. New Words in Drills | (ドリルの新出語彙) |

- 7. Structure Drills (構造練習)
- 8. Conversation Drills (会話練習)
- 9. Tasks and Activities (タスク)

このうち、文法ノート、構造ドリルは、構造についての説明および練習であり、モデル会話、会話ノート、会話ドリルは、場面や機能を考えた会話の説明および練習になっている。そして最後に位置されているタスクは、その課で学習した構造と場面、機能を使って、それぞれに設定された目的のための生きた総合練習と言うべきものである。

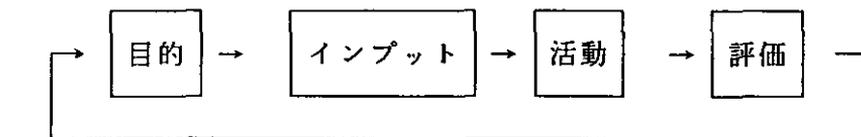
次にタスクとは何か、どのようなタスクが望ましいかについて述べたい。タスクは、様々な要素からなる。Nunan (1989) によれば、次の6つの要素がタスクを構成している。



〔図1〕

これらの6つの要素は、タスクをよりよいものにしていくために、それぞれその可能性を模索していく重要な課題ともなるもので、本来同じレベルで取り扱われなければならないものであるが、今回は暫時、教師の役目、学習者の役目、設定を、学習上のデザインに属するものと仮定し、活動の下に置いた。このように定めた背景には、作成したタスクは教科書の一環として教室内でできるもの、というのが条件としてある。

したがって、具体的にタスクを考える上では、目的、インプット、活動をまず定め、タスクが次のような流れにのるように工夫した。



〔図2〕

さらにこれらの要素が、どのような広がりを持っているかをみる。岡崎（1990）は、タスクの目的を次の5つのレベルに分けている。

1. 言語上
2. 学習上
3. インプットの処理上とインターアクション上
4. 教室外のコミュニケーション上
5. 異文化間のコミュニケーション上

言語上の目的というのは、この新開発教科書『NSF』で言えば、文法ノートで扱った構造と会話ノートで扱った場面、機能を使い、かつその場面、機能の範囲を広げることである。また学習上の目的というのは、ただ学習した項目を確認するのではなく、持っている言語能力を最大限に活用して学習者ストラテジーを駆使し、自分に欠けた言語能力を補い、生きたコミュニケーション能力の幅を広げる学習をすることである。インプットの処理上とインターアクション上の目的とは、活動に必要な内容で、言語上では、語彙、構造の習得であり、情報上では、内容、テーマの把握と伝達である（岡崎1990）。最後に教室外のコミュニケーション上の目的と異文化間コミュニケーション上の目的は、主に学習者の動機を高めることにある。

実際、学習者の動機の高さや目標達成感の有無は、学習成果に多大な影響を及ぼす。タスクの第二の要素、インプットのあり方は、この動機や達成感を大きく左右するものである。

インプットというのは、Krashen (1981) によれば、理解可能なインプット (comprehensible input) でなければならない。そしてレベル的には、学習者の現在の言語能力を過渡期レベルの i (interlanguage の略) とするならば、 $[i + 1]$ のレベル、つまり学習者のレベルより少し上のインプットを与え、それを理解させることによって、知的好奇心や到達感を満足させることができるもので、習得に効果的な手法であるとしている。

さて次の活動の段階では、インプットを実際に使うことによって次の3つを可能にする (Nunan 1989)。

1. 実社会の生活のリハーサル
2. 技能の駆使
3. なめらかさと正確さ

しかし『NSF』のタスクでは、教科書の一環として構成されている関係上、次のような条件をも満たすものでなければならないので、とくに活動の制限が多い。

1. 標準クラスのカリキュラムの制約から、1時限（75分）のできるもの
2. 各課の学習内容を網羅し、かつまたそれを少し実社会の生活に近づけた応用的なもの
3. レベルの異なった学生が使い方を工夫することによって、それぞれに達成できるもの
4. 1クラス4～5人から10人程度の学生が、教室において様々な設定（一人、ペア、グループなど）のできるもの

この教科書としての制限は、活動のみならず、目的、インプットにも枠をはめるかたちとなっている。

評価というのは、タスクを達成した学習者の自己評価に、教師側による学生のレベルに応じた判断を加えるという柔軟性のあるかたちが望ましい。同じタスクをしても、学習者のレベルやタイプによって、興味のあり方や達成度が異なることを尊重したいからである。

なお一般に、タスクを扱った本ではロールプレイが大きな位置を占めているが、『NSF』のタスクではロールプレイはほとんどない。というのは、会話ドリルで、各課のモデル会話にそった会話表現が様々な形で提示され、練習の最後には、全体をまとめたロールプレイが何問か与えられているので重複をさけるためである。

3. 第3巻のタスクの構成

第3巻のタスクについては、聞き、話し、読み、書きの4技能の中の一つあるいは二つを使ったものを、小規模なタスクとして主に本稿で紹介した。総合と記述されているものについては、別稿の『新開発教材におけるトータルタスクについて』で詳しく紹介している。

第3巻のタスクの特徴としては、まず第一に、この小規模なタスクとトータルタスクが混在していることがあげられる（表1～8参照）。中上級の学習目標が、実社会の生活における言語・非言語活動の滑らかさであるとすれば、4技能が有機的に結び付いた活動が最も現実に近いものである。そしてその最も現実に近いものを目指したのが、トータルタスクである。また小規模なタスクにおいても、4技能の複合性を考えた。4技能の複合性とは、「聞き→話し」「読み→書き」といった技能の連続性（continuity）のことである。これは、何の準備もない突然の発話や作文が難しいことを考えれば当然の配慮である（詳しくは4. 聞きタスクについて、5. 話しタスクについてを参照）。

第二には、タスクの多様性があげられる。学習者のレベルが異なると、一つのクラスで適当な活動が、別のクラスでは難しすぎたり易しすぎたりする。そこで「書き／話し」のように、いずれの技能でもできるものも作成した。

第3巻のタスクの構成は次のようになっている。表にある「①②③」は、トータルタスクの流れの順序である。「→」は、上記のように複合性を備えたタスク、「／」は、いずれの技能でもできるタスク、「+」は、同時に二つの技能を使うタスクである。また「()」は、指示はしていないが、() のタスクも可能なものである。

17課 音楽会への誘い

17課で学習した構造		17課の場面 機能
1. ~ほしい 2. ~してほしい 3. ~そうだ 4. 受身 5. 何でも、だれでも、どこでも、いつでも		音楽会への誘い 誘う 受ける 断る
タスクの種類	内容	使われている構造
1. 聞き 2. 聞き 3. 書き／話し 4. 読み→書き→書き	個人的な頼み(誰が誰に) ビジネスの依頼(何をいつ) サラリーマンの生活 手紙で誘う	受身、~てほしい ~てほしい、敬語 受身

〔表1〕

18課 電話

18課で学習した構造		18課の場面 機能
1. 敬語(3) 2. ~か／~かどうか聞く 3. ~ことができる 4. ~しかない 5. はじめ／はじめて		電話、伝言 電話をかける 伝言を頼む
タスクの種類	内容	使われている構造
1. 聞き 2. 聞き+読み 3. 総合 ①話し ②話し ③読み ④聞き+話し ⑤話し	敬語から人間関係を判断 電話の伝言 〔日本の大学生と電話〕 あなたと電話 日本の学生の電話の使い方を予測 グラフとその説明を読む(2組) 結果を発表しあう 結果について話す	敬語 敬語

〔表2〕

19課 訪問

19課で学習した構造		19課の場面 機能
1. ~でしょう、~だろう 2. ~そうだ 3. ~つもりだ 4. 敬語(4) 5. ~ながら 6. こんな、そんな、あんな、どんな 7. ~でも		訪問 あいさつ プレゼントを渡す ほめる
タスクの種類	内容	使われている構造
1. 聞き 2. 総合 ①聞き+書き ②話し+聞き ③話し+聞き 3. 読み→読み→書き	パーティの計画 [結婚プレゼント] 問い合わせの電話(2組) 報告しあう 何をあげるか決める お礼の手紙	敬語 敬語、~そうだ、~でも 敬語

[表3]

20課 コピー機の使い方

20課で学習した構造		20課の場面 機能
1. ~ことがある 2. ~時 3. ~ば 4. ~かもしれない 5. ~すぎる 6. ~かた		使い方を習う 順序の説明 説明を頼む 意見を言う
タスクの種類	内容	使われている構造
1. 総合 ①話し ②聞き ③読み 2. 総合 ①話し ②聞き ③聞き ④書き 3. 総合 ①読み ②話し/書き 4. 読み	[旅行の楽しみ] 何が楽しいか 何が楽しいか 日本人の旅行の楽しみ [東京への旅行] どこへ行ったか どこへ行ったか どこを勧めたか どこへ行きたいか [日本人と旅行] グラフを読む 考えを話す/書く グラフと説明文を読む	~時 ~時 ~たことがある ~ば ~すぎる

[表4]

21課 苦情

21課で学習した構造		21課の場面 機能
1. ～て、～(原因) 2. こそあどの「あ」 3. ～ように		ゴミ出し 苦情を言う あやまる
タスクの種類	内容	使われている構造
1. 聞き 2. 聞き→話し 3. 読み→書き 4. 読み→話し、書き	生活でのトラブルの状況と解決 電話での教育カウンセリング ヘルシー度チェック 昔話「きつね」	～ようになる ～ようにする ～て、～

〔表5〕

22課 お見舞い

22課で学習した構造		22課の場面 機能
1. 使役 2. ～んじゃないかと思う 3. ～らしい 4. あと+期間/量		お見舞い 病人へのあいさつ、見舞いの品を渡す 病状を聞く、なぐさめる
タスクの種類	内容	使われている構造
1. 聞き 2. 聞き 3. 聞き 4. 総合 ①読み ②話し/書き ③聞き+書き ④話し+聞き ⑤話し	状況判断 頼みごと(内容) 頼みごと(誰が誰に) [日本人の原因別死亡率] グラフを読む 原因の予測 原因についてのインタビュー2本 インタビューの内容を報告しあう 予防について意見を言う	～んじゃないかVS～んじゃない 使役 使役 ～んじゃないかと思う ～んじゃないかと思う ～からだと思う ～たらいと思う

〔表6〕

23課 頼みを断る

23課で学習した構造	23課の場面 機能	
1. ~なければならない ~なくてはいけない 2. ~なくてもいい 3. ~ことにする/なる 4. ~る/~ている/~たところだ 5. ~ため	手伝いを頼む 頼む 断わる	
タスクの種類	内容	使われている構造
1. 聞き 2. 話し+聞き 3. 話し 4. 読み(→話し) 5. 書き	電話相手が出て来るか パーティの誘いと断わり 無人島に持っていくもの 日本の生活習慣 国の生活習慣	~る/~ている/たところだ ~ことにする/なる ~ため ~なくては/~なければならない ~なくては/~なければならない

〔表7〕

24課 旅行の計画

24課で学習した構造	24課の場面 機能	
1. ~のなら 2. ~ても 3. ~のに 4. ~はずだ 5. ~わけだ 6. 実は、やっぱり、せっかく	旅行の相談 意見を言う 反対する 賛成する	
タスクの種類	内容	使われている構造
1. 聞き 2. 聞き 3. 総合 ①読み→話し ②読み ③読み→話し ④聞き→書き	会議への出欠 アドバイスを受ける [日本人の結婚] グラフを読む(結婚年齢) グラフを読む(恋愛VS見合い) グラフを読む(職業別) 賛成か反対か聞く	~わけ、~はず ~なら ~なら、~わけ、~ても

〔表8〕

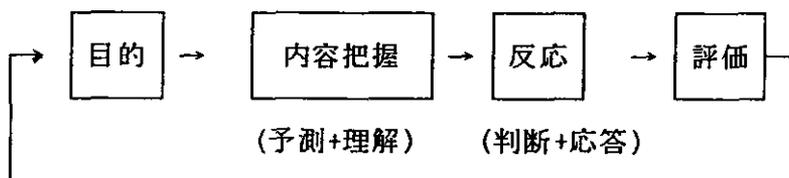
4. 聞きタスクについて

4. 1 聞きのプロセス

コミュニケーションに、発信と受信の二面性があることを考えると、会話ではとくに聞くことと話すことは、互いの存在を無視しては語れない。本稿では聞きと話しに焦点をあてて論を進めているが、ここ（4. 聞きタスクについて）では、聞くとはどういう作業なのかという考察と、『NSF』におけるその具体例について述べる。また話すことについては、次の「話しタスクについて」で扱う。

聞きタスクは、同じ受信的な作業であることから読みタスクとも共通している点が多い。どんな情報をいかに把握するかというのは、耳を通してか、目を通してかという差はあるにしても、基本的には同じ受動的な作業である。それ故、よく読解の予測やスキミング、スキミングなども、聞きタスクを構成する要素として考えねばならない。

まず前述のタスクの流れののった聞きタスクの流れをみる。



〔図3〕

Geddes (1981) によれば、われわれは目的を持たずに聞くことはなく、聞く目的は、その聞き方やその音の流れから何を選びとるかを左右する。聞きタスクでは人工的な目的が設定されるが、そこでは文の機能や話し手の役割を考えさせるものが、自然な会話として内在するよう工夫することが望ましい。

内容を理解する前段階として、内容の予測が挙げられ、それには次の3つの要因がある (R. V. White 1981)。

1. 言語体系についての知識
2. 話題についての知識
3. 話されている事柄と実社会との関連の知識

母国語を習得した者は、経験を通して上記の知識を効果的に運用し能率的に内容を把握するが、外国語学習者は、とくに言語体系についての知識が欠けているために、予測が難しい。しかし教育的配慮にたてば、この予測がたてられる環境を人工的に作り、学習者をその環境において聞きタスクを行うことにより、学習者の心理的な負担をのぞき、自然な会話設定に近いものにすることがで

きる。

理解を高める方法としては、Pugh (1978) が読みについてあげた次の5つを、そのまま聞きに当てはめて応用することが可能である。

1. スキャニング (scanning … 既知項目を確認)
2. サーチ・リスニング (search listening … 情報を得るために聞く)
3. スキミング (skimming … 話し全体の概要をとらえる)
4. レセプティブ・リスニング (receptive listening … 話者の意をくむ)
5. レスポンス・リスニング (responsive listening … 内容を考えて聞く)

判断と言うのは、上記の理解方法のスキャニングやサーチ・リスニングのように、内容の部分を読み取る際のその状況から妥当性を考えるものから、スキミング、レセプティブ・リスニング、レスポンス・リスニングのように、全体を聞いて概要をとらえたり言外の意味をくんだり、自分の考えと照らし合わせたりしながら聞くというようなやや高度なものまであって幅が広い。

評価は、教室外で自然な会話に参加できるようになるとか、あるいはこちらの応答が意外な反応を呼び起こすというような、肯定的、否定的な結果をもとに究極的にはなされるべきものである。教室での評価も、学習者のレベルに応じた評価とともに、学習者の自己評価や他の学習者との比較なども評価として考慮に入れてなされるべきであろうと考える。

4. 2 基本的な聞きタスク

【NSF】の聞きタスクは、第1巻から第3巻に至るまで、原則としてテープを使って会話の部分を読み取らせるもの（サーチ・リスニング）である。そしてその内容としては、その課で学習した構造に新しい場面や機能を与えたり、その課で学習した場面や機能にバリエーションを与えたりする基本的なものが多く、その課の総合的な復習を兼ねている。

加えて第3巻においては、構造、場面、機能の面において人間関係の複雑なものやものの順序などが多いので、第1巻、第2巻と同じように部分を読み取らせるかたちをとっているが、難易度は高い。

() は文法項目、[] は場面、機能項目である。

17課 (受身)	21課 [苦情]
18課 (敬語)	22課 (使役)
19課 (敬語)	23課 [頼む 断わる]
20課 [順序の説明]	24課 [賛成する 反対する]

聞き取らせる工夫としては、次のようなことに努めた。

1. 目的（文の機能、話者の役割の理解）

- 自然な会話 a. スピード、トーン、ポーズ
b. あいづち、くりかえし、あそび語
c. 変形文、省略、文末表現

2. 予測（話題の予測）

絵やインストラクションによる会話内容のヒント

3. 理解（サーチ・リスニング、レセプティブ・リスニング）+判断

- 聞き取る内容 a. 部分を聞く（誰が誰に、何、いつ、etc.）
b. 全体を聞く（ニュアンス、あいまいさ、etc.）

4. 反応+評価

聞き取って書く、表をうめる、選ぶ

自然な会話ということでは、ここでは、上記の a. b. c. の3つの項目が自然なかたちで入っているものとした。会話の長さも、短文（1行、長いもので10語前後）のやりとりが4～5回のものから10回程度のもので、長いものでもせいぜい15～16回程度のものでとした。会話の長いものには、文を短くしたり、繰り返しを挿入することで難易度を下げる工夫をした。

また、聞く前に会話がどのようなものかある程度を予測できるような絵とインストラクション、聞き取った内容を書き込む表などを与えた（資料1参照）。この表は、部分を聞くにせよ全体を聞くにせよ学習者にとって答えやすいかたちを考慮したものである。

第1巻、第2巻で扱うものは、会話のあるはっきりした部分を聞き取るものを中心となっているが、第3巻では新たに会話運びや内容を総合的に判断させようとしているものもある。例えば21課の「電話教育カウンセリング」がある（資料2参照）。まず対象となった男の子が具体的に何をしようになって問題だと母親が訴えているのかをとらえ、次にそれらを総合的に判断して、アドバイスを考えるものである。

また実社会の生活では、状況を説明するだけでは結局どうなのかがはっきりしないことがよくある。このようなレセプティブ・リスニングの例としては、23課の「～ところ」「～たところ」「～ているところ」という構造を使った聞きタスクで、電話をかけて応待に出た母親の状況説明から、本人がすぐ出て来るかどうかを判断させるものがある（資料3参照）。

以上、基本的なタスクについて述べたが、これらの基本的なものにもまた実は使い方によって多様性が出てくる。多様性を考えるについては、標準を学習者の下位のレベルに合わせ、上位のレベルの学習者には、これらの聞きタスクをやってから書きタスクでその設定でレポート文を書かせたり、あるいは話シタスクで同じような設定の会話を作らせたりして、学習者に合わせることができ

るように工夫した。

5. 話しタスクについて

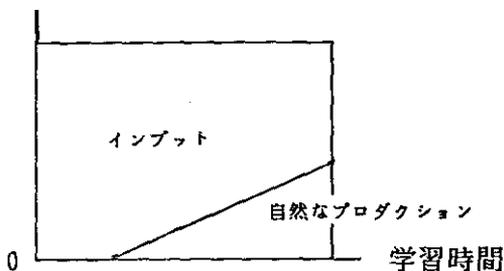
5. 1. 学習過程と発話

言語教授法の歴史の流れは、文法中心主義から、言語学習を一連の「習慣」習得と見なすオーディオ・リンガリズムへ、そしてナチュラル・アプローチあるいはコミュニカティブ・アプローチへと、コミュニケーション重視の方向に動いてきた。その過程で、オーディオ・リンガル・メソッドでのパターン練習に代表されるような、文脈から切り離された発話の機械的な練習は、一時鋭い批判的となっていたが、最近になってまた、一部にその意義を認める声も聞かれるようになった¹⁾。言語学習の最終目標はコミュニケーションであるとしても、それに必要な言語素材の学習・習得や正確さの獲得を、過度に無視することはできないからである²⁾。

言語学習者には、第一言語・第二言語のいかに関わらず、初期の段階でまず沈黙の時期 (silent period) があり、聴覚、視覚等を通じてプロダクションに十分なだけのインプット情報が蓄積されるまで、話したり書いたりというアウトプットは行われぬ。これを図にすると、下の図4のようになる。

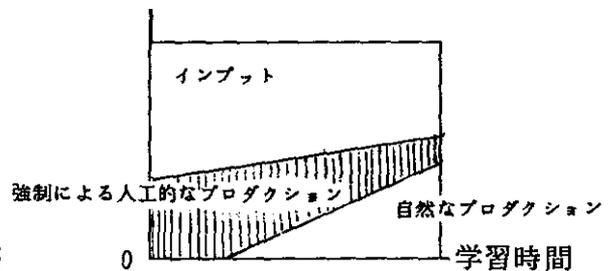
純粋なナチュラル・アプローチでは、この時期学習者に話すことを強制しないが³⁾、実際のところ、ほとんどの言語教育機関のカリキュラムでは、学習者の発話を数週間あるいは数カ月間も待たせられない。そこで、多くの教育現場では、図5のように、この時期にも人工的に学習者に発話させているのが実状である。

学習量



〔図4〕

学習量



〔図5〕

たて軸に学習量、よこ軸に時間をとる。ただし、最終段階でプロダクションの総学習量に占める割合は、各学習者のニーズによって異なる。

各教育現場では、せめて少しでも発話動機を高めようと、様々な手法が使われるが、学習初期の数週間の発話を真に自発的かつコミュニケーションなものにするにはかなりの努力が要る。

このような状況から、コミュニケーションを重視する【NSF】でも、発話を要求するタスクは段階的に導入される。

表9は、【NSF】の各課のタスクで、どのような技能が要求されるかをまとめたものである。ここでは各タスクの中の小問を1単位とし、例えば同一の文を題材としたタスクでも、異なる指示(例. 1-1読みなさい。1-2意見を述べなさい。)があるときは、2問として数えている。そして、聞く・読む・話す・書くという単一技能が要求されるもの、聞いて話す、聞いて書く、読んで話す、読んで書く、といったように、アウトプットとインプットが同一作業中に要求されるもの、さらにそれ以外の「その他」とに分類した。

NSF 各タスクで必要とされる技能

	課	聞	読	話	書	聞・読	聞・書	読・話	読・書	その他
第 一 分 冊	1	3	2	0	2	0	0	0	0	0
	2	4	1	0	0	0	1	0	1	0
	3	4	2	0	1	0	0	0	0	1*
	4	3	2	2	1	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	2	2	0	0	0
	6	2	1	1	1	0	0	1	0	1*
	7	2	1	0	0	1	0	0	0	1
	8	1	3	0	0	1	0	0	0	1*
	計	19	12	3	6	4	3	1	1	1+3*
第 二 分 冊	9	3	2	0	2	0	0	0	0	0
	10	0	1	0	1	1	4	0	0	0
	11	2	1	1	0	0	0	0	1	1
	12	3	2	1	1	0	0	0	0	0
	13	0	1	0	1	1	3	0	0	0
	14	2	1	0	0	1	0	0	1	0
	15	0	2	0	1	2	1	0	0	1+1*
	16	2	1	1	0	0	2	0	1	2+1*
	計	12	11	3	6	5	10	0	3	4+2*
第 三 分 冊	17	2	1	0	2	0	0	0	0	1*
	18	1	1	3	0	1	0	0	1	1
	19	1	2	0	1	2	1	0	0	0
	20	3	3	2	1	0	0	0	0	1*
	21	1	2	1	2	1	0	0	0	0
	22	2	0	1	0	1	2	0	1	1*
	23	1	1	1	1	1	0	0	0	0
	24	2	0	0	0	0	1	2	1	0
	計	13	10	8	7	6	4	2	3	1+3*

「その他」の中で*印のものは、アウトプット要求型であるが、話しても書いてもよいとするものである。その他「考えなさい」というだけの指示問題、一部のゲーム、聞きタスクと読みタスクというインプットだけの複合型(18課2問目)が、この「その他」のカテゴリーにはいる。

また、「聞・話」は、テープを聞いてそれについて話すだけでなく、インフォメーション・ギャップをもとにした学生同士の口頭による情報交換やゲーム中の会話なども含まれている。

この表からもわかるように、第1巻(第1課から第8課：筑波大学留学生センターの標準カリキュラムに従えば初めの約1カ月)においては、多くのタスクは単発的で、聞き取りを中心とするレセプティブなものが多く、これに言語能力以外の能力(e.g. 推理力)や模倣モデルを伴った小作文が若干加わる、というのが大体の定式である。

話しタスクについて言えば、第1課から第3課まででは話すことを要求するタスクがまったくなく、第4課で選択問題として2問、第5課から第8課まで各課1、2問ずつ、という内訳になっている。しかも、書きタスクと同様にその多くには模倣モデルを提示されているので、学習者の負担は比較的軽い。また、内容的にも、自発的な討論や意見交換を誘導するような話題はとくにない。このはじめの8課は、習得語彙・構造がともに少ない学習者が、無理な発話要求や発話欲求を感じずにすむよう考慮されている。

しかしもちろん、第3巻(標準カリキュラム約3カ月)終了時まで、このような方式で行くことには無理がある。学習過程が進むにつれて、自由な発話に対する学習者の欲求は次第に高まるし、またそれに必要な言語素材も蓄積されてくるので、第2巻(第9課から第16課)以降徐々に発話を促す問題が増える。

第1巻と比較して、第2巻に顕著な特徴は、まず読んで書く、聞いて話すなど、複数の技能を必要とするタスクが増加していることと、発話要求のタスクでなくても、日本事情の紹介や発話の誘発を期待した話題選びがなされていることであろう。例えば、第15課の第1問は「仏教」、第16課の第2問は「お見合い」を題材にした単純な聞き取りが基本だが、そこから話題を膨らませることは十分期待できる。

これらの傾向は、第3巻(第17課から第24課)ではますます顕著になり、とくにトータル・タスクでは、聞き、読み、書き、話しのいわゆる4技能が有機的に結びついて一つの大きなタスクとなっている。しかもここではグラフの読み取り、メモを取ることに、口頭での報告や討論など、要求される各技能は多岐に渡っている。「聞・書」の項目を例にとっても、数量的には第2巻が10問と一番多く、第3巻は第1巻と同数でしかないということにはなっているが、内容的には数量だけが示すものとは相当に違っている。第2巻の前半までは、単にテープを聞いてその中から短いキーワードを抜き出して穴埋めするだけの聞きタスクが多いのに対し、第2巻の後半以降徐々に内容が高度化し、第3巻では聞いたものの中から必要と思われる内容を選んでメモを取るという、より実生活に近づいた形となる。さらに各課のタスクの話題についても、「旅行」・「結婚」・「日本人の死因」・「日本の風俗習慣」など、与えられたタスクの達成後も話題の発展や自由な発話の促進を期待できるも

のが多い。

このように、『NSF』のタスクでは、学習者の学習段階に合わせて、言語素材のインプットの蓄積から模倣、そしてより実世界に近い自発的なプロダクションへと、段階を経たデザイン構成を目指している。

5. 2. コミュニケーションと発話

言語学習の目的は、何らかの意味でコミュニケーションを成立させることである。それは、場合によっては文献の読解やテレビニュースの聞き取りという、情報の受け手としての作業に終わることもあるが、近年とくに重視されているのは、情報の送り手としてのコミュニケーション参加能力、すなわち作文力や発話力、あるいはそれを包括した形の「表現力」である。また、中でもとくに発話力の育成が以前に比べて強調される背景に、音声伝達メディアのめざましい発達があることは明らかである。今日、情報の受け手および送り手としてバランスのとれたコミュニケーションの担い手を育てようとするのは、望ましい動きと言えよう。

さて、それではコミュニケーション重視の発話学習は、どうあるべきであろうか。コミュニケーションの意義が「人の人との間の、意味を伝達する過程」(C. ライト)であるとすれば、多くの場合の前提として、送り手と受け手の間には情報や意見などに何らかの差があることが予想される。これが、一般にインフォメーション・ギャップやオピニオン・ギャップと呼ばれるものである。これらのギャップを上手に活用することによって、われわれは学習者の発話欲求を刺激し、発話を促進し、また学習者にコミュニケーション達成の満足感を与えることができる。

このギャップの面から『NSF』の話しタスクを見てみると、その問題をおよそ三つのタイプに分類できる。

1. ギャップが存在しないもの
2. 人工的にギャップが作られ、与えられるもの
3. 個人的な見解・意見の差、ないしは各個人特有の情報によって生まれる自然なギャップを利用するもの

1. は、例えば学習者全員に同一の絵を与え、学習した構文を用いてその絵の描写をさせるようなものである。これは、どちらかといえば伝統的な構文練習に属するもので、第1巻第4課の5.などがこれにあたる。岡崎(1990)によるタスクの目的分類でいえば、「言語上の目的」に沿ったものである。

これに対し、2. のタイプのタスクの目的は、「言語上」・「学習上」・「インプットの処理上」および「インターアクション上」のものである。このタイプがことに積極的に使われているのは、第18課(設問5)や第20課(設問4)等に代表されるトータル・タスクである。これらのタスクで

は、学生を複数のグループに分け、それぞれ異なる文を読ませたり、テープを聞かせたりする（この時点で、書きタスクの中でもメモを取ったり要旨をまとめるなどという技能が、はじめて要求される）。このようにして人為的に作り出したギャップをもとに、情報交換や討論など、コミュニケーション重視の発話練習が行われるのである。

ここで注目できるのは、これらのタスクの場合、各個別情報を与える学習者の顔ぶれや人数を操作することで、教師はすべての学習者を発話させるようにしむけることもできるし、発話者を数人のグループの代表者一人に絞ることもできるという点である。最終的に、すべての学習者に発話能力をつけさせることが目的であるのは間違いがないが、他の3技能に比べ心理的な障壁がもっとも高いとされる「話す」という行為を、常に全員に課して大きなプレッシャーをあたえることは、場合によっては教育的に必ずしも望ましくないということも注意しておく必要がある。発話の要求も、各学習者個人の特質、課題の内容や性格、それを与える時期など様々な要素を考慮した上で、その場に応じて使い分けることが好ましい。学習初期の段階では、とくに発話に大きなストレスを感じるような学習者に対しては、ときにはあえて大きなプレッシャーをかけずにおくことも、教育的配慮として重要であると言える。

これに対し、3. のタイプでは、各学習者が持っている異なる文化背景や感想、意見を前提としているので、あくまでも学習者全員の発話参加が期待される。この例として、例えば第21課の4や第23課の3がある。この他にもタスク作成者としては、学習者の個人的背景にもとづく自然で偶発的な発話を誘うべく、可能な限り発話の欲求を刺激するような題材選びに努めた。これは、教室外のコミュニケーションとくに異文化間のコミュニケーションへの応用上の目的を意図したものである。

6. 今後の展望

- Breen & Candlin (1985) は、理想的なタスクの条件として、つぎの9点をあげている。すなわち、
1. 「学習者の能力で十分成し得る部分」と「学習者の能力では不十分で、協力したり総合したりして能力の不足を補う必要のある部分」の両者のバランスがとれていること。
 2. 動機が高いこと。
 3. 共同作業を必要とするものであること。
 4. 学習のためのストラテジーを必要とするものであること。
 5. 多様性に対応するものであること。たとえば、レベルの違う学習者各々が興味を持って参加でき、同様に多様なニーズや目的、学習スタイル、活用できるスキルを持った学習者のそれぞれが関与できる場が提供できること。
 6. 焦点が定められていること。
 7. 学習者による自主的な展開を許容するものであること。
 8. 確固とした構造を持っていること。とくに、活動の後その成果が明確に自覚できること。

9. 学習者自身による活動に対する評価、フィードバックが保証されているものであること。

もちろん、タスク作成に当たってこれらすべての条件を満たすことは、必ずしも容易ではない。とくに言語素材が乏しい初級のごく初期の段階では、タスク作成者は頭を痛めることが多いし、中上級ではこれまで既成のタスクも少なく、学生のレベルに合った厚みと広がりを持ったタスクの構成が大きな課題となっている。

『NSF』のタスクでは、「3. 構成について」でも述べたように、時間的、空間的にその活動が制限されている。印刷された『NSF』教材のタスク部分は、各学習段階で75分間に教室でできることのいくつかの例をあげたにすぎない。しかしながら、実際の使用にあたっては、もっと自由な運用があってもよいし、例えば教科書の内容を拡張してプロジェクトワークに結び付けるような試みも可能である。確固とした構造やフィードバックの問題も念頭においた上で、学習者はもちろん、ある意味では学習者と同じくタスクの使用者でもある教師によってその自主的な展開が望まれるところである。また、今後の新タスク作成に当たってはそのような解放性を考慮に入れると同時に、従来の時間的、空間的制限を越えて、実社会の生活により近い状況でのタスクを増やしていきたい。

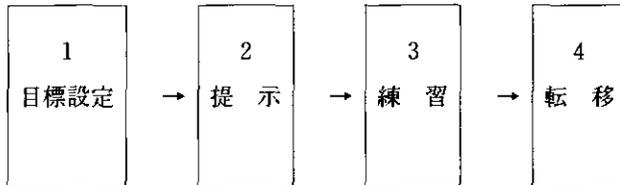
また『NSF』第3巻では、トータルタスクという型の統一された小規模なタスクの複合体がいくつか使われている。初級後期から中上級過程へのタスクとして、これは、動機その他の面でも非常に有効な点が多い。しかし一方で、ある段階から突然トータルタスクだけというのでは、学習者に負担がかかる。大きなタスクに入る前にそれなりの下準備をしておくことも必要だろう。たとえば、トータルタスクではグループワークの指示が多いが、この段階に入る前に日頃からグループワークに慣れていれば、それだけ自然に活動に参加できる。グループワークについて Golebiowska (1990) は、「他のどんな活動よりも学習者に話す時間を与え、より効果的に教える余地を教師に与え、すべての学習者を積極的に巻き込む学習者中心の活動で、学習者に自己の学習への責任をもたせ、グループダイナミクスを促進する」と述べ、グループワークは効果的なクラス活動に必須なものとしている。学習初期の段階から折りにふれて積極的にグループ活動を組み入れることも有用だ。また、学習段階がかなり進んでも、場合によっては単発的な小規模タスクが効果的となる場面もある。おそらくどの段階でも、トータルタスクと小規模タスクとはある程度共存しなくてはならないと思うが、各学習者の特性やその学習段階に応じて、両者をどのような兼ね合いで与えて行くかの検討も必要である。

さらに、当然のことではあるが、学習者の学習進度、性格、興味、その日の気分やクラス全体の雰囲気にいるまで、条件はいつも一定ではなく、教師はその時その場の状況を把握して最も適切なタスクを選択し学習者に与えるのが理想である。そして、有効な選択をするためには、数多くの選択肢を作っておくことが不可欠である。日本語教育の教材一般にみられるように、現状では初級用の教材は比較的豊富だが、それに比べて中上級用教材はまだまだ少ない傾向にある。初級用はもちろん、中級・上級用のすぐれたタスクを数多く手元に集め、それを自由かつ適切に使いこなせる

体制を用意することが、われわれの今後の課題である。

注

- 1) 田中正道「スピーキングの言語活動」『英語教育』1989年10月号 P.10-11
- 2) R.スコット(1981)は、コミュニケーションを基盤にした話し方の指導手順として、次のようなモデルを提示している。



3. の「練習」は、文型や音声面に注目した項目練習で、一斉反復練習から教師の指導のもとでの応答、置換練習へと進む。『NSF』では、構造ドリルや、会話ドリルの一部がこれにあたる。

4. の「転移」の段階では、提示段階で示されたのと類似の場面で実際に言語を使用する。ロールプレイやゲーム、『NSF』のタスクのほとんどは、この段階である。

- 3) Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983) The Natural Approach, Language in Classroom, TD Alemany Press.
- 4) Golebiowska, A. (1990) Getting Students to Talk, Prentice Hall International (UK) Ltd. P. 6

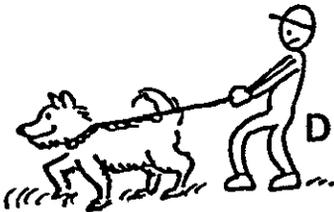
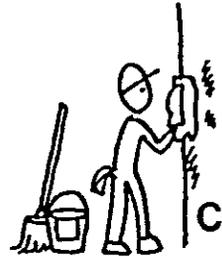
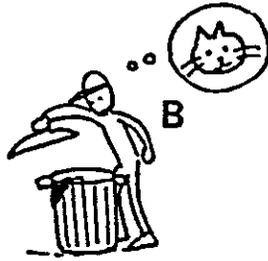
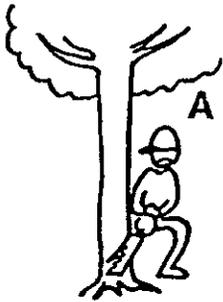
参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- スコット、R. (1981)「話すことの指導」『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』
K. ジョンソン・K. モロウ編著 小笠原八重訳、72-84頁、桐原書店、1984年
- ゲデス、M. (1981)「聞くことの指導」『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』
K. ジョンソン・K. モロウ編著 小笠原八重訳、85-96頁、桐原書店、1984年
- ホワイト、R. V. (1981)「読むことの指導」『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』
K. ジョンソン・K. モロウ編著 小笠原八重訳、97-106頁、桐原書店、1984年
- Golebiowska, A. (1990) Getting Students to Talk, Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983) The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom, TD Alemany Press.
- Nunan, D. (1988) Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge University Press

資料 1

テープをきいて、このべんり屋さんの予定に、○を書きなさい。
 できないことは、×をつけなさい。

しごと	金曜日		土曜日		日曜日	
	午前	午後	午前	午後	午前	午後
E		○				



テープを聞いて、絵を選びなさい。

ニコニコ相談室は、電話を使ったカウンセリングです。女の人が、息子のことで相談の電話をかけてきました。息子が最近変わってきたというのですが、どんなふうにか変わったのでしょうか。

テープを聞いて適切な絵を選んでください。

また、時間があったら、あなたのアドバイスも考えてみましょう。



テープ・スクリプト

A：もしもし。

B：はい、ニコニコ人生相談です。どんなご相談ですか。

A：あのう、息子のことなんです。

B：はい、息子さんのことで。おいくつですか。

A：46です。

B：え、46？ いや、お母さん、あなたのことじゃなくて、息子さんの..

A：あ、16です。

B：16才。ご家族は？

A：夫が48才、わたくしが46才、娘が21才で働いてまして、あと息子が16才です。

B：ほう。で、ご相談は？

A：去年の夏休みごろから、息子がすっかり変わりました。

B：ほう、息子さんが変わった。どんなふうには？

A：ええ、まず、派手な服を着るようになって、髪の毛も赤くして、あのう、何ていうんですか、ロックバンドみたいな格好をするようになったんです。

B：それで学校に行くんですか。

A：ええ、学校へは行っています。で、勉強はするんですが、

B：あ、するんですか。

A：ええ、でもタバコも吸うようになりましたし。

B：うーん、タバコですか。お酒は？

A：いえ、お酒は飲みません。

B：飲まない。いいじゃないですか。

A：ええ、まあ。でもときどき夜になってから、友達とふらっと出かけて朝帰るようになったんです。

B：ほう、朝帰りね。で、お父さん、お母さんは何もおっしゃらないんですか。

A：もちろん言いますが、「うるさい！」って全然聞かないんです... 小さい時は、わたしが何を言っても「はい」、「はい」って本当にいい子だったのに。

B：なるほど。で、ガールフレンドなんかは？

A：さあ、よくわかりませんが... 女の子の友達は何人かいるみたいですが、決まったガールフレンドっていうのは...

B：いない。

A：ええ、たぶん。それより最近アルバイトで買ったバイクに乗るようになって。

B：あ、バイクね。

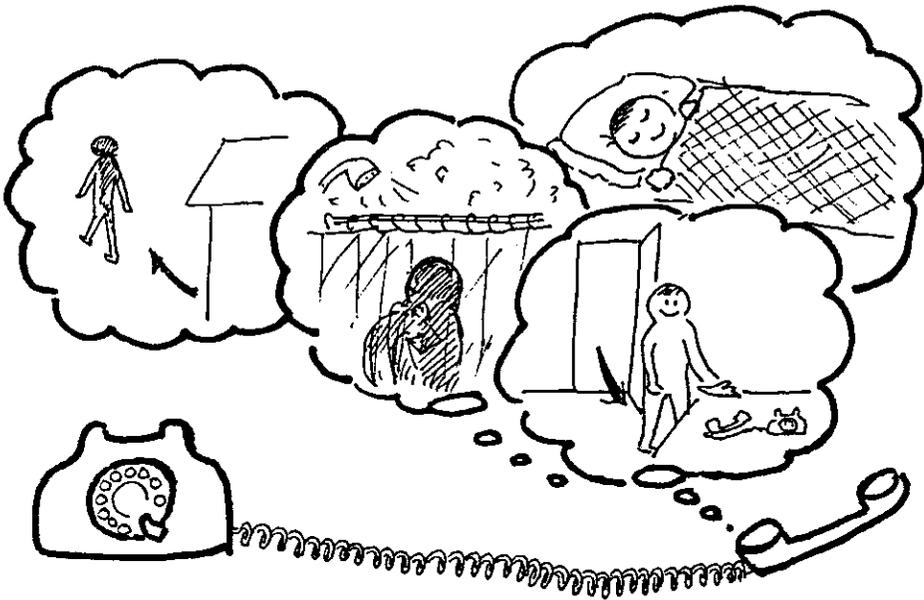
A：ええ。事故でも起こさないかと私、心配で心配で。先生、どうしたらよろしいんでしょう。

資料3

田川一夫君は、友だちの山村健二君に電話をしました。電話には、最初に健二君のお母さんが出てきました。このあと、健二君は電話に出てくるでしょうか。出てくるときは○、出てこないときは×を書いてください。

例 1	例 2	1	2	3	4	5	6

教師はスクリプトを見て、***のところ一旦テープを止め、学生に解答を出させた後で続きを聞かせ、正答を確認すること。(学生に余力があれば、***のあとの部分を予測させてもよい。)



テープ・スクリプト

1. 例1) A: はい、山村でございますが。
 B: あ、もしもし。田川ですが、健二君いらっしゃいますか。
 A: はい。
 * * *
 B: ちょっと待ってくださいね。今呼んできますから。

例2) A : はい、山村でございますが。

B : あ、もしもし。田川ですが、健二君いらっしゃいますか。

A : ああ、健二は今ちょっといないんですが。

* * *

B : そうですか。じゃ、またおかけします。

1) A : もしもし。山村でございますが。

B : あ、もしもし、こんばんは。田川ですが、健二君いらっしゃいますか。

A : ああ、健二は今おふろに入っているところなんです。

* * *

B : あ、そうですか。じゃ、30分ぐらいしたら、またお電話します。

A : そうですか。すみませんね、お願いします。

2) A : はい、山村ですが。

B : もしもし。あのう、健二君いますか。田川ですが。

A : ああ、田川君。お久しぶり、元気？

B : ええ、おかげさまで。どうも、御無沙汰してます。

A : 健二ねえ、学校行くなって、いま家を出たところなのよ。

* * *

A : あ、そうですか。

B : ほんの5分ほど前なんだけど、残念ねえ。

A : はあ。で、何時ごろ帰られますか。

B : そうねえ、よくわからないけど... 帰ったらこちらからお電話させましょうか。

A : あ、そうですか。じゃ、よろしくお願いします。

3) A : もしもし。

B : あ、山村さんのおたくですか。

A : はい、そうですが。

B : 夜遅く申し訳ありません。田川と申しますが、健二君...

A : ああ、なんだ、あなた一夫君？ 田川一夫君ね。

B : はあ。

A : あんまりあらたまってるから、わからなかったわ。久しぶりね。

B : はあ、どうも。

A : いまちょうど、健二とね、一夫君どうしてるかしらって話してたところなのよ。

* * *

B：は、そうですか。

A：ちょっと待ってね。いま呼んで来ますから。

4) A：はい、山村でございます。

B：もしもし、あの、こちら松見大学の田川と申しますが、健二君いらっしゃいますか。

A：あ、健二ですか。健二はいるんですけどね。きょう風邪をひいて頭が痛いとかで、
今寝たところなんですよ。

* * *

B：え、それはどうも。

A：何かお急ぎのご用事ですか。

B：あ、いえ、別に。ちょっとご相談したいことがあったんですが、

(後 略)