

# タスク型初級日本語教材の開発とその特徴

## — 学習者発話の形態素解析結果から —

藤森 弘子

【キーワード】 タスク型初級総合日本語教材、アカデミック日本語、Can-do 目標、形態素解析、語彙密度

### 1. はじめに

東京外国語大学留学生日本語教育センター<sup>1</sup>(以後、センター)では、1970年より国費学部進学留学生のための日本語及び専門科目を教える予備教育プログラム<sup>2</sup>が40年以上も続けられている。一方、2004年度より本学内の留学生向けに「全学日本語プログラム<sup>3</sup>」が開講され、2013年からは全国教育共同利用拠点<sup>4</sup>として他大学の留学生も受け入れるようになった。

同プログラムは多様な留学生を対象に「アカデミック日本語」能力獲得を目標としており(藤森他2011)、特に交換留学などの「留学前→本学へ留学→留学後」という所謂「教育の接続」が重要になってきている。そこで、スムーズな教育の接続、能力の可視化を目指して、2011年度より、センターの教育研究開発プロジェクトの一環として、「Can-do プロジェクト」が開始され、共通評価指標となる「全学日本語 Can-do リスト(以後、Can-do リスト)」が開発されてきた。現在、Can-do リスト2014年試行版を使用しているが、同時に教材開発も推進されており、

<sup>1</sup> <http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/about/index.html> 参照のこと。

<sup>2</sup> 文部科学省の奨学生で日本語未習で来日し、1年弱で日本語能力試験N2、CEFRではB2相当程度の日本語能力向上を目指すプログラムである。「1年コース」と呼ばれている。理系(物理・数学・化学・生物など)、文系(政治経済、日本史、日本事情など)専門科目も学び、日本での大学の勉学に必要なアカデミックな知識及びスキルを身につけることを目的とする。最近では日本語既習者が増えている。

<sup>3</sup> 受講学生は、本学の国費研究留学生、教員研修留学生、日本語日本文化研修留学生、交換留学生、私費/国費研究生、本学の英語による平和構築学 MA コースの学生、他大学からの委託留学生等を対象としている。

[http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/international\\_student/](http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/international_student/) 参照。

<sup>4</sup> 2012年度より、文部科学省から教育共同利用拠点(外国人のための日本語教育)に認定された。<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/center/index.html> 参照。

中級総合教材及びアカデミック聴解教材はすでに出版されている。本稿では、まず初級総合教材開発プロジェクトで『大学生の日本語』Vol.1&2の開発を2003年より続けてきた、これまでの経緯について述べる。そして、文型中心の教科書(2012年版)とタスク型の教科書(2015年版)を使用した各々の日本語学習者に対して、教師が同じ質問をして答えたインタビュー発話のデータから、タイプの異なる教材が学習者の発話産出に影響を与えるかどうかを調査分析することを目的とする。

## 2. 初級総合教材開発の経緯

### 2.1 なぜ教材開発をするのか

センターは、1992年に東京外国語大学外国語学部附属日本語学校(1970年設置)と留学生教育教材開発センター(1986年設置)とが統合されて生まれた。当初より、留学生に対する教育のみならず、留学生のための教材開発が継続して行われてきた。その流れの中で2008年度よりセンター内に「教育研究開発プロジェクト」が発足し、経費・施設などが整備され、開発がより組織的に行われるようになった。毎年、新規・継続を含め、10数件のプロジェクト申請がある。このように、センター教員は留学生教育のみならず、教材開発及びそのための基礎研究等の活動を行っている。

### 2.2 初級総合教材の開発

#### 2.2.1 附属日本語学校時代の教材開発

1970年代当時は留学生教育が始まったばかりで充実した教材があまりみられなかった。そのため、国費学部進学留学生を対象とした1年間の予備教育のための日本語教材開発が開始され、「日本語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」という初・中・上級までの教材が完成した(小林2012)。これらの教材は、当時の外国語教育の主流であったAL法<sup>5</sup>の影響を強く受けた文型シラバスで構成されていた。その後、80年代に入り、コミュニケーション・アプローチが広まり始めたこともあり、文型シラバスでAL法を基本としながらも、1年間の留学生活に関する話題を本文会話として取り入れるなど、留学生の遭遇する場面に配慮した『初級日本語』(1990)が完成した。現在はその改訂版『初級日本語(上)(下)<sup>6</sup>』(2010)が出版されている。

<sup>5</sup> オーディオリンガル・メソッドのこと。

<sup>6</sup> 1990年発行のものに比べて、より統合的に4技能を向上させることが意識されている。

## 2.2.2 新たな初級総合教材の開発

「全学日本語プログラム」が2004年度より開講された。多様な目的・レベルの留学生を2学期制<sup>7</sup>で受け入れることになり、そのニーズに合った教材開発が必要となった。そのような状況の中で、初級総合教材開発は2003年から開始され、次のように第一次と第二次の時期に分けられる。

### 2.2.2.1 第一次初級総合教材開発プロジェクト(2003～2010)

『大学生の日本語』Vol.1 & 2 (2010, 2012年版)の第一次開発では、既存の『初級日本語』(1990)の文型項目が、全学日本語プログラムの初級クラスで用いるには多すぎるため、それらを整備し、項目数を減らすことを主眼とした。そのため、教授法は文型積み上げ式で、文型シラバスであった。田山(2008)では、「JLC日本語スタンダード<sup>8</sup>」に対応して作成したとされている。しかし、行動目標をゴールとしているにもかかわらず、文型を中心としている点が課題となり、次のタスク型教材開発へとつながった。また、文型練習部分以外に、スキルアップのための聴解練習、読解練習が開発されたが、日本語未習で来日した学生たちにはやや難度が高く、十分使いきれないという授業実践報告からも、改訂の必要性が出てきた。

### 2.2.2.2 第二次初級総合教材開発プロジェクト(2012～2015)

「初級日本語教材のCan-do対応付けと発信型タスクの整備」というプロジェクトを2012年度に立ち上げ<sup>9</sup>、『大学生の日本語』Vol.1&2を全学日本語プログラムのCan-doリストと対応させ、シラバスデザインの再構成を行い、海外交流提携校及びSSプログラム<sup>10</sup>やGlobal Japan Office<sup>11</sup>などでも使用できるように開発を進めることとした。「タスク<sup>12</sup>」を作成し、各課を勉強してどのようなことがで

<sup>7</sup> 国費学部進学留学生の予備教育は3学期制。

<sup>8</sup> JLC日本語スタンダードについては<http://www.tufts.ac.jp/common/jlc/jlc-gp/index.html>参照のこと。

<sup>9</sup> 2012～2014年度は藤森弘子(チーフ)、伊集院郁子、鈴木智美、鈴木美加で、2015年度は、それに寅丸真澄が加わった。

<sup>10</sup> 2015年度より4学期制への移行に伴い新たに設けられた、夏・冬学期に開講される超短期集中日本語プログラム(Short Stay Program)のこと。

<sup>11</sup> 本学は平成26年度文部科学省スーパーグローバル大学創成支援事業に採択され、日本語教育の支援や留学情報などの発信を担うGlobal Japan Officeを海外に開設していく。

<sup>12</sup> タスクの定義は様々ある(Ellis2003:4-5)が、本研究では「現実の場面、もしくは擬似的な場面での発話及びインターアクションが現実の言語行動にも応用できる、意味中心の活動」と定義する。

きるようになるかが明示されるよう配慮した。そのために、会話モデル<sup>13</sup>やアクティビティの項目を付加し、自己表現力・コミュニケーション能力を向上させる運用練習タイプの教材に改訂した。このように、タスクの遂行がゴールであることがより明示的になるよう、Can-do 目標と教科書の学習内容が対応するように整備を行ってきた。

### 3. タスク中心の教授法(Task-Based Language Teaching)

#### 3.1 タスク中心の教授法とは

近年、タスク中心の教授法(TBLT)が第二言語教育の分野で注目されるようになってきた(Ellis2003:1, 百済2013:74)。TBLTでは意味あるコンテキストを提供し、必要に応じて言語形式にも注意を向けさせ(Focus on Form)、正確さ、流暢さ、認知的複雑さを伴った伝達能力の習得を目指している(小柳2004:137, 2008:23)。小山(2008:63)は、これについて日本語教育においても、Focus on Formやインターアクション仮説などの知見を取り入れてきてはいるものの、それらは殆ど「副教材」として授業に取り入れている場合が多いと指摘しており、総合教科書ではTBLTに即したタスク型教材はまだ少ないと言える。

#### 3.2 タスク型教材の概要

##### 3.2.1 Can-do リスト2014年試行版における初級前半/後半のCan-do 目標

【表1】は、Can-do リスト2014年試行版から、初級前半(初1)と初級後半(初2)のCan-do 目標を書き出したものである。Can-do 目標に掲げられた「～ができる」は、教室活動では「～をする」という「タスク」になる。例えば、【表1】の独話SP初2-1「ごく身近な事柄について、準備すれば限られた時間(1～2分程度)で、まとまりのある話ができる」は『大学生の日本語』改訂試用版(2015)では、第6課タスク5「自分の国の位置や気候、人口、有名な場所、名産などについて作文を書いて、発表する」と具現化される。タスクによってCan-do 目標が文脈化されるのである。

---

<sup>13</sup> 各課の冒頭に会話またはプレゼンテーションモデルを載せた。内容としては、Can-do リスト2014年試行版に対応して、自己紹介、私の一泊、好きなもの、休みの日、自国紹介、日本と自国の習慣の比較、道聞き、日本での経験、将来の計画、依頼、誘いなどのトピックのもとに会話文やタスクが作られている。

【表1】Can-do リスト 2014 年試行版の初級前半 / 後半の Can-do 目標

聴解	L-初1-1	ゆっくりはっきりと話されれば、時間や曜日、物の値段、出身や専門、趣味などごく身近な話題に関する話が理解できる
	L-初2	ゆっくりはっきりと話されれば、宿題や教室活動に関する簡単な指示や説明が理解できる
	L-初2-1	はっきりと話されれば、過去の出来事や将来の計画、自国の文化など身近な話題に関する話が理解できる
	L-初2-2	はっきりと話されれば、履修や学校行事・規則など大学生活に関する簡単な指示や説明が理解できる
読解	R-初1-1	易しい語で書かれた、日常生活や経験などごく身近なトピックや日本文化に関する短い文章を理解することができる
	R-初1-2	日本の町や行事等に関する短い説明文を理解することができる
	R-初2-1	易しい語で書かれた、比較的身近なトピックや日本の社会に関する文章について、要点を理解したり、必要な情報を取り出すことができる
	R-初2-2	短い説明文や物語文の流れを追って読める
独話	SP-初1-1	自分の趣味や興味のある身近なことについて話せる
	SP-初1-2	いつ、どこで、だれが、何をするか／したかについて話せる
	SP-初2-1	ごく身近な事柄について、準備すれば、限られた時間(1～2分程度)で、まとまりのある話ができる
	SP-初2-2	いつ、だれに、どんなことを聞いて、どんなことがわかったか、それについてどう思ったか、簡潔にまとめて発表することができる
	SP-初2-3	予測可能な日常のことがらであれば、身近な話題についての考えや情報を交換できる
対話	SI-初1-1	一般的な定型の挨拶をしたり、応答したりすることができる
	SI-初1-2	基本的な語彙や表現を使って、知りたい情報を相手にたずねたり、簡単な質疑応答ができる
	SI-初2-1	予測できる日常的な状況であれば、基本的な語彙や表現を使って短い会話が続けられる
	SI-初2-2	買い物など、日常生活でよく使う表現を使える
文章表現	W-初1-1	日常生活やごく身近なことについて、短い文章を書くことができる
	W-初2	身近なことや自国のことについて、三部構成の簡単な説明文を書くことができる

### 3.2.2 教科書の構成

初級前半 Vol.1 を日本語能力試験 N5 対応、初級後半 Vol.2 を N4 対応とし、2 分冊にした。【表2】は本教科書の構成である。各課は、タスク編と文法編から構成されており、前者は流暢さを、後者は正確さを目指す練習を主な目的としている。初級レベルでは動詞の活用形の導入などどうしても形の練習から入らざるを得ない部分はあるが、タスクをゴールとするようにした。

### 3.2.3 2015 年版と 2012 年版の比較

ここでは、タスク型<sup>14</sup>の『大学生の日本語』改訂試用版(2015 年版)と文型中心の『大学生の日本語』試用版(2012 年版)を比較する。【表3】の 2015 年版では、「タスク」と明示された練習項目があり(藤森・前田 2015)、2012 年版では各課冒頭に文型項目が明示されている。教材に関する学生アンケート結果や学年暦の変更などから、2015 年版では語彙数、文型数、課数も減らすようにした。

<sup>14</sup> 開発中の初級教材はタスクを明示化し、意味ある練習を多く取り入れてはいるものの、完全なタスク中心ではなく、文法項目にも配慮しているため「タスク型」という用語を用いることとする。

【表2】『大学生の日本語』改訂試用版(2015)の構成

各課	タスク編	ダイアログまたはモノログ
		口頭での文型導入と練習
		タスクタイプ①: イラスト・図を使った指示→産出
		タスクタイプ②: 聴解→内容確認→産出
		タスクタイプ③: 読解→内容確認→産出
	文法編	文型・文法の英文説明
		活用形などの文型導入練習
文型・語彙に関する練習問題		
巻末	漢字 298字 ( 111+187 )	
	語彙リスト ( 課別、五十音別、品詞別 )	
副教材	かな・カナブック	
	音声CD	
	文法・漢字宿題	

【表3】2015年版と2012年版の比較

	2015年版 タスク型		2012年版 文型中心	
	テーマ、 トピック	各課の本文会話/発表、タスクを明示		各課の冒頭に文型項目が明示
語彙数	1806語		1882語	
	Vol.1	Vol.2	Vol.1	Vol.2
課数	1~12	13~24	1~13	14~26
タスク数	50	53	—	—
文型数	76	70	118	89

### 3.2.4 タスクの種類

『大学生の日本語』2015年版のタスクの種類として、3つ挙げられる。

#### 3.2.4.1 発表タスク

「発表タスク」は、Can-do リスト 2014 年試行版の口頭表現独話部分を参照している。自己表現及び他者を知るといった異文化理解を目指すタスクである。タスクの流れとしては、聴解または読解から入り、その内容確認をしたのち、それをモデルとして作文を課し、教師によるチェック後、各学生の発表に至る。「自己紹介 (1, 4, 12, 24 課)、私の国 (6 課)、私の家族 (11 課)、国の習慣 (13 課)、日本でびっくりしたこと (17 課)、自国の料理紹介 (21 課)」などがある。以下の 2 例は、発表の際、交流型授業として日本人学生にも参加してもらい、発表後、質疑応答したり、交流を行っているものである。

[例 1] 「私の国」についてのモデル文を聞き、内容確認の後、「私の国」について各々作文を書き、PPT を使って発表する。(6 課)

[例 2] 「留学生の経験」についてのモデル文を読み、内容確認の後、「日本に来てからびっくりしたこと」について作文を書き、PPT を使って発表する。(17 課)

#### 3.2.4.2 対話タスク

「対話タスク」は日本で生活するのに必要な基本的なコミュニケーション能力を身につけ、学生間の親密度を深めるための個人的な質問などをし合うタスクである。

[例 3] 毎日食べたり飲んだりするものやすることについて聞き合う (3 課)

[例 4] 好きなスポーツ、食べ物、飲み物、動物について聞き合う (4 課)

[例 5] 相手の国の挨拶のことばを聞き合う (11 課)

#### 3.2.4.3 段階的タスク

例えば「自己紹介」という同じトピックで、1, 4, 12, 24 課という複数の課に段階的に出現するようなタスクを指す。1 課は初対面の教室で、4 課はパーティー場面で、12 課は学外の交流会場面、24 課は就職面接のような改まった場面での自己紹介となっている。「自分の名前と所属をいう」、「自分の好きな食べ物や嗜好について話す」、「自分の出身地や現在の生活状況、将来の計画などについて話す」、「敬語表現を使って、自己紹介する」というように、発話内容の複雑さが増すように、段階的に配列されている。これらは教科書の登場人物の体験として提示されている。

#### 4. 学習者発話の形態素解析

筆者は2015年版、2012年版両方を用いて初級クラスで教えてきており、発話産出において、2015年版を使用した場合のほうが、全体として学生の発話数が増えているように感じた。そこで本稿では、タスク型の教科書で教えた場合と、文型中心の教科書で教えた場合とで、学習者の発話産出に違いがあるのかについて、学習者の発話を文字化したデータに対し、形態素解析を用いて分析し、その傾向を探ることを目的とする。

発話であれば会話分析の方法も可能であるが、本研究では、教師と学生のやりとりのプロセスよりも、習った語彙をどのぐらい使っているか、全体発話の中で意味のある語をどのぐらい話しているのかを比較するため、形態素解析を行うこととした。

##### 4.1 研究対象

タスク型の『大学生の日本語』2015年版を使用した、2015年春学期初級集中クラス（以後2015春）の学生20名の発話データと、文型中心の『大学生の日本語』2012年版を使用した、2014年春学期初級集中クラス<sup>15</sup>（以後2014春）の学生8名の発話データを研究対象とする。

2015春、2014春とも、学期末試験の口頭インタビューを文字化したものである。いずれも教師が【表4】の質問<sup>16</sup>をし、学生と1対1で行ったやりとりである。

【表4】期末インタビューの質問内容

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>①自己紹介をしてください。</li><li>②日本の生活はどうですか。</li><li>③朝起きてから寝るまでの「あなたの一日」について話してください。</li><li>④休みの日にどこかへ行きましたか。どうでしたか。</li><li>⑤日本に来てから、びっくりしたことは何ですか。</li><li>⑥夏休みはどうしますか。</li><li>⑦この教科書は、どうでしたか。</li></ol> |
|--|

<sup>15</sup> 全学日本語プログラム初級集中クラスは、1学期間週10コマ勉強するクラスで、『大学生の日本語』Vol.1とVol.2を使用し、初級前半/後半を修了する。

<sup>16</sup> 質問項目はCan-doリストの初級前半・後半の口頭表現の内容に含まれるものである。

## 4.2 研究方法

まず、学期末口頭インタビューの発話を文字化したテキストデータを NICT<sup>17</sup> が提唱するタグルールに従い、タグ付け、xml ファイル化した。そして、各 xml ファイルの学習者の発話部分のみを抽出し、形態素解析ツール MeCab<sup>18</sup> を用いて形態素解析を行った。【表 5】は形態素解析例である。その解析結果をもとに以下の数値を求め、考察する。

【表 5】形態素解析の例

表層形	原形	品詞	品詞細分類
うーん	うーん	感動詞	*
の	の	助詞	連体化
とき	とき	名詞	非自立
は	は	助詞	係助詞
少し	少し	副詞	助詞類接続
難しい	難しい	形容詞	自立
ね	ね	助詞	終助詞
あん	ある	動詞	自立
ちよつと	ちよつと	副詞	助詞類接続
難しかつ	難しい	形容詞	自立
た	た	助動詞	*
です	です	助動詞	*
え	え	フィラー	*

1) 総形態素数: 文字列化された発

話を形態素解析ツール MeCab で解析し、抽出された形態素の総数のことである。但し、記号、フィラー、アルファベットは除く。

2) 総内容語数: 総形態素数のうち、主要 4 品詞 (名詞・動詞・形容詞・副詞) の総数。

3) 異なり語数: 総形態素数から、重複した語を省いた総数。

4) 内容語の異なり語数: 異なり語数のうち、主要 4 品詞 (名詞・動詞・形容詞・副詞) の異なり語数を抽出したものの。

5) 語彙密度: 内容語の異なり語数 ÷ 総形態素数 × 100。

語彙密度とは、語彙の多様性 (lexical density) を知るための計測方法の一つであり、内容語 (type) が総形態素数 (token) の中にどれだけ含まれているかの密度を表す指標のことである (Siskova2012:28, 佐野 2015:22)。

## 4.3 結果と考察

以下、【表 6】は 2015 春、【表 7】は 2014 春の解析結果である。

<sup>17</sup> 国立研究開発法人 情報通信研究機構のこと。

<sup>18</sup> <http://taku910.github.io/mecab/> 参照。

【表6】2015春 解析結果

学生	総形態素数	総内容語数	異なり語数	内容語の異なり語数	語彙密度
15S01	254	125	115	83	32.7%
15S02	283	146	123	92	32.5%
15S03	324	166	133	105	32.4%
15S04	297	174	113	87	29.3%
15S05	434	215	162	125	28.8%
15S06	308	173	11	87	28.2%
15S07	394	198	137	104	26.4%
15S08	403	208	144	106	26.3%
15S09	313	186	110	82	26.2%
15S10	422	229	148	110	26.1%
15S11	368	185	127	92	25.0%
15S12	510	265	168	127	24.9%
15S13	451	256	149	112	24.8%
15S14	459	244	148	111	24.2%
15S15	394	206	129	91	23.1%
15S16	539	278	161	123	22.8%
15S17	581	312	159	129	22.2%
15S18	1115	635	260	209	18.7%
15S19	680	398	158	118	17.4%
15S20	753	399	166	122	16.2%
平均値	464	250	146	111	25.4%

【表7】2014春 解析結果

学生	総形態素数	総内容語数	異なり語数	内容語の異なり語数	語彙密度
14S01	288	133	117	87	30.2%
14S02	328	168	130	96	29.3%
14S03	248	124	102	70	28.2%
14S04	315	151	119	84	26.7%
14S05	336	160	116	84	25.0%
14S06	507	249	153	118	23.3%
14S07	642	332	178	143	22.3%
14S08	666	348	190	146	21.9%
平均値	416	208	138	104	25.9%

まず、【表6】と【表7】を比較すると、2015春は総形態素数の平均が464、2014春は416となっており、2015春のほうが高い数値になっている。一方、内容語の異なり語数の平均値をみると、2015春は111、2014春は104である。異なり語数の平均値をみても、2015春は146、2014春は138とさほど大きな差はない。しかし、総内容語数の平均値については、2015春が250、2014春が208で、2015春のほうがかなり高くなっている。

語彙密度については、【表6】で最も語彙密度が高いのは15S01の32.7%である。文字化データをみると、この学生の発話は繰り返しが少なく、3箇所だけであることがわかった。ちなみに総内容語数は125で、内容語の異なり語数は83である。一方、語彙密度が最も低いのは15S20の16.2%である。総形態素数が753、総内容語数が399に対して、内容語の異なり語数は122であり、3倍以上になっている。これは、文字化データをみると、繰り返しが多いということに起因するようである。また「あ、あーん」といったフィラーが非常に多い。発話内容をみると、教師の日本に来てからびっくりしたことは何かという質問に対して、「古くて新しい文化と歴史の関係」にびっくりしたと知的な内容を言おうとしているのだが、ことがうまくつなげずに、単語の繰り返し、フィラーが多くなっていることがわかった。以下はその文字化した発話である。Tは教師の発話である。

T: じゃあ、日本に来てから、びっくりしたことは、なんですか。

15S20: びっくり、あーん、難しい、質問、

T: うん。

15S20: あーん、びっくり、えーと、日本、あー、(人)、おん、同じ、と、あー、いなじと、あーんー、んー、えーと、難しい。

T: (笑)うん。

15S20: あー、あーん、びっくり、びっくりは、あーん、びっくり、は、あーん、ぎよ、ぎょうぞん、ぎよ、ぎょうぞんの、

T: うん。共存？

15S20: の、の、古くて新しい、

T: うん。

15S20: あー、の、あーん、文化と、

T: うん。

15S20: あー、ばらで、あ、で、あー、れ、あー、歴史、

T: うん。

15S20: あー、あー、に、と、日本の、

T: うん。

15S20: あ、あ、れ、れ、あー、日本の、歴史、コネクション、

T: うん。関係？

15S20: かんげ、関係。

このように、総形態素数、総内容語数については、2015春の学習者のほうが多いが、内容語の異なり語数についてはタスク型でも文型中心でも使用している語彙の種類数はほぼ同じであった。つまり、タスク型の教科書を使った場合と文型中心の教科書を使った場合とでは、タスク型の教科書を使った場合のほうが総語数では多いが、内容語、つまり「意味のある語」の種類数は殆ど同じであるということである。

また、内容語の語彙ランキングの上位から何語までを足すと総形態素数の80%になるのかを計算したところ<sup>19</sup>、2015春は116語、2014春は86語であった。総形態素数の80%を構成する語の種類が多いほうが多様な語彙を使用していると解釈できるため、2015春のほうが語彙の多様性が高いと言える。

## 5. まとめと課題

本稿では、まず、センターにおける初級総合教材開発のこれまでの経緯を概観し、アカデミック日本語教育の共通評価指標として「Can-doリスト」が開発され、それに対応した教材開発が進められていることを述べた。

次に、Can-doリストに対応したタスク型の教科書で教えた場合と文型中心の教科書で教えた場合とで、発話産出に違いが出るのかを、形態素解析を用いて分析考察を行った。その結果、タスク型のほうが、総形態素数及び総内容語数においては、語数が多かった。その要因としては、フィラーや語の繰り返しが多いことが考えられる。一方、内容語の異なり語数、語彙密度についてはほぼ同値であったことから、主要4品詞の使用、即ち学習した言葉の産出の語彙数(種類)は概ねタスク型、文型中心も同様であることがわかった。

畑佐(2006)は、コミュニケーションを重視しながらも、正確さを身につけさせることを目指す「フォーム・フォーカスト・インストラクション」研究において、

---

<sup>19</sup> これを累積相対度数という。

インターアクションは習得に効果があるが、より効果的に作用させるためには、訂正フィードバックなどの意味交渉を促進させるようなタスクが有効であると述べている。今回の事例だけでは、タスクの効果によるかどうかはわからないが、2015春のほうが、語を繰り返しながら、自分の言いたい言葉を探したり、誤りを気にせず発話し、教師の言い直しによる訂正フィードバックを受け、繰り返したりする発話及びその数量が多かったことから、畑佐(2006)の指摘する意味交渉が増えた可能性も考えられる。

小山(2008)は、学習者は教師が教えたことを、教えたとおりに学んでいるわけではなく、また学んだことをすぐに自動化できるわけでもないと述べ、自動化されるには時間がかかることから、文法や語彙と同様、タスクも繰り返すことが必要であると指摘している。本初級教材開発では段階的タスクのように同じ機能場面で、段階的に複雑な表現にしていくなどの取り組みも行っているが、意味のあるコンテキストでより意味交渉が起りやすくなるようなタスクを開発することは、まだまだ今後の課題である。

本研究は科学研究費補助金(B)26284070(平成26～28年度)「アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証」(研究代表者：藤森弘子)の助成を受けた。

形態素解析及びデータ化について、本学学部生の佐久間凱士さん、井上剛さん、大学院生の李迎日さんにお願ひし、佐野洋教授からも貴重なご意見を頂戴した。記して感謝申し上げる。

## 参考文献

百済正和(2013)「TBLTの日本語教育への応用と実践—タスク統合型の言語教育デザインに向けて—」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号第二言語習得研究会74-90

小林幸江(2012)「留学生日本語教育センターにおける教育研究開発の変遷」『これからの教材開発・教育リソース研究を考える』東京外国語大学留学生日本語教育センター統合20周年記念国際シンポジウム予稿集8-23

<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/project/files/yokoushu.pdf>

小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク

小柳かおる(2008)「第二言語習得研究から見た日本語教授法・教材—研究の知見を教

- 育現場に生かす』『第二言語としての日本語習得研究』第11号第二言語習得研究会 23-41
- 小柳かおる (2013)「タスクによる言語学習が第二言語学習にもたらすインパクト—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—」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号 第二言語習得研究会 16-37
- 小山悟 (2008)「第二言語習得研究の成果を生かした教材開発—日本語の初級テキストを考える—」『第二言語としての日本語の習得研究』第11号第二言語習得研究会 62-80
- 佐野大樹 (2015)「語彙密度から見た語彙シラバス」『語彙文法シラバス主催公開シンポジウムシラバス作成を科学する—日本語教育に役立つ多面的な語彙シラバスの作成』予稿集 21-29
- 鈴木美加・中村彰・藤森弘子 (2010)「アカデミックな日本語運用能力を高めるために—中～上級クラスの実践から見えてきたこと—」『ヨーロッパ日本語教育』15号 197-204
- 田山のり子 (2008)「JLC日本語スタンダードに基づく日本語初級レベルのシラバス選定」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』34号 1-10
- 畑佐由紀子 (2006)「フォーム・フォーカスト・インストラクション研究の現状と動向」『第二言語としての日本語の習得研究』第9号 第二言語習得研究会 63-88
- 藤森弘子他 (2011)「全学日本語プログラムの取組と課題—アカデミック・ジャパニーズ能力向上の観点から—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』37号 119-134
- 藤森弘子・前田真紀 (2015)「Can-do 行動目標に基づいたタスク型初級教材の開発と実践—タスク遂行のプロセスに焦点をあてて—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.22 No.1 102-103
- Ellis, R (2003) *Task-based Language Learning and Teaching* O.U.P.
- Zdislava Siskova (2012) 'Lexical Richness in EFL Students' Narratives' *Language Studies Working Papers* Vol.4, University of Reading 26-36

## 参考資料

- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (1990)『初級日本語』凡人社
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2010)『初級日本語』(上)(下)新装改訂版 凡人社
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2011)『JLC日本語スタンダード2011改訂版』  
<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/jlc-gp/jp/1000.html>
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター Can-do プロジェクト「全学日本語 Can-do

リスト 2014 年試行版」

東京外国語大学留学生日本語教育センター編著 (2012) 『大学生の日本語』 Vol.1&2 試用版

東京外国語大学留学生日本語教育センター編著 (2015) 『大学生の日本語』 Vol.1&2 改訂試用版

# The Development and Application of a Task-oriented Japanese Beginner Textbook, an Account Based on a Morphological Analysis of Learner Utterances

FUJIMORI Hiroko

This study first introduces a broad overview of the history and background behind the development and application of comprehensive materials for beginners at the Japanese Language Center for International Students, Tokyo University of Foreign Studies (JLCTUFS). Since 2011, when the “can-do” list for academic Japanese education focusing on visualizing educational articulation and ability was established, there has been a concerted effort to develop materials to meet the list’s goals. Since 2003, this author has been involved in co-developing comprehensive beginner materials; recently, the author is undertaking the development of task-based activities that specifically comply with the current can-do list. In this regard, in order to validate the application of task-based materials, it became necessary to investigate whether or not different types of materials influenced learner speech production.

For the purposes of this research, learners of Japanese using a sentence pattern-based textbook (2012) and those using a task-based textbook (2015) were asked the same questions by the instructor in an interview and a comparison of data derived from their utterances was performed.

The data revealed that there is a higher rate of using content words designed to achieve a specific purpose among learners that were exposed to task-based materials. In addition, the results of analysis of lexical density and cumulative relative frequency also revealed that both the abundance and diversity of vocabulary proved higher in these learners.

From this analysis, it can be said that using task-based materials is favorable with regard to subsequent learner implementation in speech production, particularly with regard to the use of abundant vocabulary.