

【原 著】

タンデム学習を支援する日本語教材の開発
—タスク・タイプに着目して—

末繁 美和

Development of Japanese Language Materials to Support Tandem Learning:
Focus on Task Types

SUESHIGE Miwa

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

タンデム学習を支援する日本語教材の開発

—タスク・タイプに着目して—

末繁 美和※1

本稿では、日本人学生および留学生間のタンデム学習用の日本語教材の開発および教材を用いた実践について報告する。言語教師ではない母語話者同士の自律的な文化および言語の学び合いを支援するため、「意味」に焦点が当たるタスクベースの中級入門レベルの教材開発を行った。具体的には、(1) 情報交換タスク、(2) 比較・分析タスク、(3) 協同タスクの順に配列し、認知的負荷や意味交渉の量が段階的に増える構成とした。開発した教材を用いたタンデム学習の実践において、参加者から教材の構成やトピックに関し高い評価が得られた。一方で、タスク遂行中のやり取りを分析したところ、難易度が高い協同タスクにおいて、留学生の理解度が低く、意思決定のプロセスへの関与が不十分な事例が観察された。

キーワード：タンデム，教材開発，自律学習，タスク，視点表現

※1 岡山大学教育推進機構

I はじめに

タンデムとは、母語が異なる二人がペアになり、互いの言語や文化を学び合う学習形態を指す。近年、オンラインでの言語学習が盛んに行われており、Skypeなどのビデオ通話を使用して、遠隔で学習者同士が協働作業や異文化交流を行うテレコラボレーション(telecollaboration)やE-tandemが注目されている。このような手法を用いることで、いつでもどこでも母語話者と目標言語を用いて交流できるため、教室外での自律学習を促し、目標言語の使用機会を増やすことが可能となる。しかしながら、タンデムは言語教師ではない者同士が行うため、学習者の誤りに対して適切なフィードバックが出せないことや、母語であっても言語に関する質問に答えることが難しいという問題があることが指摘されている(Akiyama 2014, 末繁 2017)。言語教師と学習者間での使用を目的としたオンラインレッスン用の言語学習教材は多数存在するが、このような言語教師ではない母語話者と学習者間のやり取りや、言語学習における困難をサポートする日本語教材についてはほとんど制作されていないという現状がある。そこで、本稿では、タンデムを円滑に進めるための日本語教材の開発および教材を用いた実践の報告を行う。

Ⅱ 先行研究

1 タンデムとは

タンデムは、「互恵性」と「学習者オートノミー」という二つの原則に基づいて行われる (Little & Brammerts, 1996)。「互恵性」とはパートナーが互いにそれぞれの目標を達成し、言語学習の成果を上げるために助け合う関係を指し、「学習者オートノミー」とは、自分自身の学習に責任を持ち管理することである (脇坂, 2013)。オートノミーに関して、オレック (2011) は 2 つの状態があると指摘している。状態 1 では教師が用意した教育プログラムにおける目標やリソース等の選択に学習者が関与し、その意思決定を徐々に増やすことを目指す。一方、状態 2 では、学習に関する意思決定を自ら行い、完全な自己主導学習へと発達していく。後者の発達のためには、学習者トレーニングや教師トレーニング、適切なリソースの提供が必要であることが指摘されている。守屋 (2019) は、学習者は最初からオートノマスに振る舞えるわけではなく、そうなるためには外部からの支援が必要であると述べており、オートノミーの発達を促す支援が重要であると言える。守屋 (2019) が提案する支援内容を表 1 に示す。

表 1 E タンデム支援の内容とその支援案 (守屋 2019:293)

学習者の必要項目		支援内容案
学習者オートノミー	学習者トレーニング	目標設定 段階的な目標設定 (選択的目標設定から記述による目標設定へ)
		適切なリソースの選択 設定した目標から可能性のある項目を自動的に選び出す
		学習シナリオの組み立て ルーブリック・ポートフォリオによる評価
		上達度の評価 カレンダー・リマインド機能
	リソース	適切なリソースの提供 インターネット上における提供
互恵性	母語話者側	言語の使い方の説明 コンテンツによる
		一般的な言語への敏感さ
	学習者側	学習者への訂正フィードバック 訂正フィードバック方法の提示、パートナーのエラー記録、タスクにおける訂正フィードバックの誘導等
	相互作用	学習ストラテジーの習得 トレーニング実施
		E タンデムの方法等に関する相互作用的なメタ学習 学習記録の作成支援

表 1 の支援内容の中で、何をどこまでどのように学習するのかといった学習目標・学習シナリオや、その学習に対してどのようなフィードバックを与えるのかといった母語話者側の支援内容を教材に組み込むことで、広範囲に渡って

サポートを行うことが可能であると考え。そのため、表 1 の支援内容の中の「適切なリソースの提供」に本実践では着目することとした。

2 タンデムにおけるタスク・タイプ

本節では、これまでのタンデムの実践において、どのようなリソースやデザインが用いられていたかについて概観する。O' Dowd & Waire (2009) は、40 以上のテレコラボレーションに関する文献を分析し、12 のタスク・タイプと 3 つの主要カテゴリーに分類を行った。主要カテゴリーは、(1) 情報交換タスク (information exchange tasks), (2) 比較・分析タスク (comparison and analysis tasks), (3) 協同タスク (collaborative tasks) の 3 つである。⁽¹⁾

まず、情報交換タスクは、学習者が自身の経歴・学校・町・自国の文化などについて、パートナーに情報を提供するものである。対話者の間で（文化的、言語的な）意味交渉がほとんど行われなため、モノログに近いが、エスノグラフィック・インタビュー形式である場合は、文化的感受性や異文化間スキルが必要とされる。次に、比較・分析タスクは、学習者が情報を交換するだけでなく、両文化の文化的産物（本、調査、映画、新聞記事など）の比較や批判的分析を行う必要があるため、より要求が高くなる。文化もしくは言語形式（或いは両者）に焦点を当てたタスクがあり、2 つの文化の類似点や相違点を確認するために対話することが求められる。最後に、協同タスクでは、学習者は情報を交換したり比較したりするだけでなく、協同で成果物や結論を出すことが求められる。学習者が最終的な成果物について合意に達しようと努力するため、言語的・文化的レベルの両方において、かなりの量の意味交渉が行われることが指摘されている。

また、上記の 3 つの異なる段階を踏んで交流を行う例が多く、(1) (2) (3) の順番で実施されることが報告されている。まず、情報交換タスクにより、自分自身や自国の紹介を行うことで、初対面の者同士が互いを理解することが可能になる。続いて、自国文化とパートナーの国の文化を比較する比較・分析タスクを行い、最終段階の協同タスクで、相互作用や協同作業を反映した成果物を作るために、集中的な交渉を行うという手順である。一つのトピックに関して複数のタスクを実施する場合には、認知的に負担の小さい活動から、認知的負担の大きい活動へとタスクを配列することが提案されており (Willis & Willis, 2007)、その観点からも上記の手順で行うことが望ましいと言える。

以上を踏まえると、互いの文化について意見交換が可能なトピックで、(1) から (3) の順序でタスクを配列することにより、段階的に意味交渉の量を増やすことが可能になり、効果的にタンデムを進めることができると考える。また、タスクを達成するために意味交渉を行い、必要に応じてフィードバックを行うなど、言語形式にも焦点を当てることで、言語習得についても促進されることが考えられている。したがって、「意味」に焦点が当たるタスクをベースとした教材を作成することで、言語教師ではない母語話者に、明示的な文法説明ばかりを求めることがなくなり、運用の中で言語習得を促進できると言える。

Ⅲ 教材開発および実践の概要

1 タンデムを支援する教材の開発

O' Dowd & Waire (2009) が挙げる主要カテゴリーである (1) 情報交換タスク (information exchange tasks), (2) 比較・分析タスク (comparison and analysis tasks), (3) 協同タスク (collaborative tasks) からなるタンデム学習用の教材の作成を行った。教材のレベルは、中級入門レベルとした。日本語教育では、初級で導入される文法項目の数が多く、教室での言語学習のみでそれらが運用できるレベルに達することが難しい現状がある。そこで、タンデムにより、その運用力を向上させ、中級へスムーズに移行できることを目指した中級への橋渡し教材が必要であると考え、開発を行った。特に、初級文法項目のうち、習得が難しいとされる視点表現 (移動表現, 授受表現, 受身表現, 使役表現など) を対象とし、それらを使用しやすいトピックとタスクの選定を行った。また、トピックの選定にあたり、互いの国の文化に関する交流が生じやすいもの、複数の意見や立場があり議論しやすいものを選んだ。具体的には、コンビニ、マスク、SNS、カタカナ語の4つを対象とした。日本人学生と留学生間の各言語それぞれ 30 分程度のタンデム学習に使用する日本語教材の構成・内容を表 2 に示す。

表 2 日本語教材の構成・内容

項目	所要時間	タスクの種類	日本人学生用教材	留学生用教材
①ウォームアップ	1～2 分		トピックに関する背景知識を活性化する質問 2 つに答える。	
②読みましょう	5 分		トピックに関する日本人の意見を読む。	トピックに関する留学生の意見を読む。
③話しましょう	10 分	情報交換タスク	読んだ内容を 3～4 文程度で伝える。	
④リストアップしましょう	5 分	比較・分析タスク	トピックに関するメリット・デメリットを 2 人で 4 つずつ挙げる。	
⑤考えましょう	10 分	協同タスク	トピックに関する課題に関し、2 人で協力・相談し、意思決定を行う。	

教材は、5つのパートからなる。まず、「①ウォームアップ」において、トピックに関する背景知識や既有知識を活性化させるための簡単な質問を 2 つ設定した。続いて、「②読みましょう」で読む 400 字程度の文章については、ターゲットの文法項目を入れ、N3 以下の語彙を中心とした読み物を作成した。日本人学生には日本人の視点、学習者には留学生の視点から書かれた意見文 (インタ

ビューへの回答)を読ませる形式にした。それぞれが異なる情報を持っており、次のタスク「③話しましょう」ではお互いの情報が必要になるため、相手の持っている情報を正確に得る必要性が出てくる。そして、「④リストアップ」では、読み物から得た情報やお互いの国の事情を踏まえ、利点および問題点について、リストアップし、比較・分析を行う。最後の「⑤考えましょう」では、「コンビニ」の教材を例にとると、「リストアップ」で出した意見に基づき、オーナーという立場で、24時間営業をするか否かを2人で相談し決定する。短時間で多くのやり取りが起こるよう、2人の間での合意形成が必要な意思決定タスクおよび問題解決タスクを採用した。トピックごとのタスクの詳細は表3を参照されたい。

表3 教材のトピックおよびタスクの内容

項目	コンビニ	マスク	SNS	カタカナ語
①	よく行くコンビニや、そこで何をするかについて話す。	マスクをするかどうかや日本人がマスクをする理由について話す。	どの SNS をよく使うかや SNS への投稿について話す。	カタカナ語の例や意味について話す。
②	コンビニの 24 時間営業に賛成/反対の意見文を読む。	マスクをする人/しない人の意見文を読む。	SNS に自分の写真を投稿することに賛成/反対の意見文を読む。	カタカナ語に関する意見文を読む。
③	それぞれが読んだ内容を簡潔に伝える。	それぞれが読んだ内容を簡潔に伝える。	それぞれが読んだ内容を簡潔に伝える。	それぞれが読んだ内容を簡潔に伝える。
④	24 時間営業のメリット・デメリットを 4 つずつ挙げる。	マスクをすることのメリット・デメリットを 4 つずつ挙げる。	SNS への写真投稿のメリット・デメリットを 4 つずつ挙げる。	カタカナ語のメリット・デメリットを 4 つずつ挙げる。
⑤	コンビニのオーナーという立場で 24 時間営業をするか否か決める。	マスクをするべきかどうか迷う状況設定を提示し、どちらを選択するか相談して決める。	SNS に関し 2 つの異なる立場の友人両者に配慮した投稿内容を相談して作成する。	カフェのオーナーという立場で新しい店のカタカナの店名を相談して決める。

2 実践の概要

開発した教材により、タンデム学習が効果的に進められるのか否かについて

観察を行うため、タンデム学習を実施し、分析を行った。実践の流れを図1に示す。日本人学生2名（以下、JS）と国内の大学で学ぶ初級修了レベルの日本語学習者（以下、JL）2名（SPOT ver.Bの平均スコア46.5点⁽²⁾）をマッチングし、2020年1月から3月にかけて、ペアで1回1時間程度のタンデムを合計5回実施した。留学生の母語は、それぞれ中国語、韓国語であった。図1に示す通り、1回につき1トピック、合計4回のタンデム学習を週1回のペースで行うよう計画していたが、1回のタンデムで教材が終了しなかった回があり、結果的に何れのペアも5回タンデム学習を行った。タンデムの形態については、参加者が現実的に実施が可能な方法を選択させたところ、2ペア全10回のタンデムの内訳が、対面のタンデム9回、Eタンデム（オンライン）1回であった。

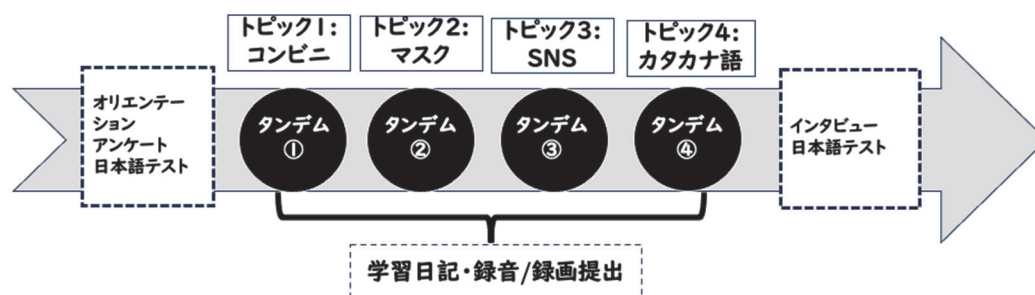


図1 実践の流れ

タンデム開始前にオリエンテーションを開催し、タンデム学習の進め方やスケジュール等を説明し、訂正フィードバックの練習を行った。タスクにおける意味交渉の中で、言語形式に注意を向け言語習得を促す目的で訂正フィードバックの種類や例を紹介し、可能な範囲で使用するよう指示した。1回のタンデム学習の流れは、脇坂（2012）に倣い、図2に示す手順で行うよう説明を行った。具体的には、5分程度で前回の学習について振り返り、30分ずつ互いの言語について学び合い、最後に5分程度次回の学習計画を行うという流れである。

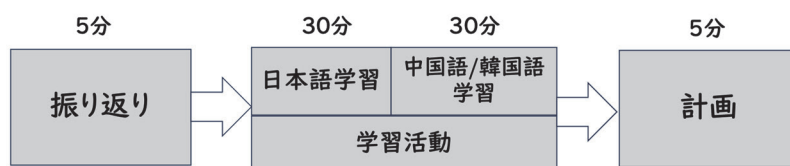


図2 1回のタンデム学習（脇坂（2012：79）を参考に筆者作成）

日本語学習パートでは、筆者が開発した教材を提供し、日本人学生の中国語・韓国語学習パートに関しては、日本人学生が学びたい教材や留学生がパートナーのために準備した教材を使用した。JLに対しては、視点表現の習得状況を把握するため、タンデム学習前と後に、筆記による文法テストと、視点表現が出現しやすいトピックに関する口頭でのナラティブのテストを行った。また、JSおよびJLに事後インタビューを行い、タンデム学習や教材に対するフィード

バックを得た。更に、毎回のタンデム学習後に提出される学習日記および録音データにより、タンデム中のやり取りや学習状況について分析を行った。

IV 実践におけるフィードバックと考察

1 学習日記およびインタビューに基づく考察

まず、タンデム学習後に毎回提出された JS および JL の学習日記ならびにタンデム終了後に行ったインタビューを基に、参加者が教材をどのように受け止めていたのかについて考察を行う。

JS および JL の 4 つの教材に対する 5 段階評価の平均値は 4.5 点であり、全体的に評価が高かった。JS からは、前述の評価の理由として、「内容が現代日本社会を適切な形で反映しており、語学のみならず文化の勉強にもなると思ったから」「一つの問題から話が広がり、韓国の文化も知ることができたため」「読む練習や正しい発音を覚えたりするのは非常に良い教材だと思う。」等の記述が見られ、JL については、「考えさせられるテーマだった」「非常に効率的」「楽しい」等の記述が観察された。発展性のある身近なトピックにより、互いの文化への認識が深められたことや、ある程度まとまりのある意見文を読み、そのモデルを参考に話す練習ができること等、教材の流れに沿って進めることで言語学習を効率的に進められることが、教材が好意的に受け止められた理由であると考えられる。

一方で、JS からは「前回と同じく、タスクがやりにくい。最初、JL があまり理解できていないように感じた。」「提示された問いに対する答えに関しては違和感が残る。問いが求めている回答内容を読み取ることができていないのかもしれない。(例えば、長文の内容を 4～5 文で簡潔に伝えるというものなどなかなか指摘しづらく、いまだにしっかりとこのことを伝えることができていない。難しい。)」等の教材の指示の理解しにくさを指摘するコメントが見られた。教材の指示の理解を助けるため、補助資料として教材の中国語および韓国語訳についても提供し、必要に応じて参照するよう指示していたが、使用されていなかった。効果的に活用できるよう具体的な使用方法の提示が必要であったことが課題として挙げられる。

インタビューにおいても、教材にある指示にどこまで忠実に従うべきかや、読んだ内容に関する要約やタスクの際に、JL がずれた内容を話していた場合にどこまで訂正すべきかに迷うといったコメントが観察された。このことから、教材の位置付けについての参加者への事前説明が不十分であり、状況に応じて教材の内容についてどこまでアレンジが可能であることを示しておく必要があったと言える。

また、「④リストアップ」においてアイデアを出すのが難しいことや、「⑤考えましょう」の協同タスクにおける結論に至るまでの話し合いが難しく、JS が仕切ってしまったというコメントもあり、認知的に負担の大きいタスクになるにつれ、JL がタスクの指示を正しく理解し、JS と同等のエンゲージメントを維持することが難しいことが窺える。そこで、次節では、比較・分析タスクと協同

タスクに焦点を当て、タンデム中のやり取りの分析を通して、JS および JL がどのようにタスクを遂行していたのか、タスク遂行中のパフォーマンスについて考察を行う。

2 タンデム中のやり取りに関する分析および考察

2 ペア合計 10 回のタンデムの録音の文字起こしデータを対象に、タンデム遂行中のやり取りについて分析を行った。まず、比較・分析タスクに関して、メリット・デメリットのリストアップに困難を感じていた JS-A と JL-A のやり取りを以下に示す。

(1) JS-A と JL-A の「コンビニ」教材における「比較・分析タスク」の例

JS-A: うーん、24 時間営業のメリット<沈黙>うーん、あつ、えーっと、夜遅くにバイトがおわつ、あ、でも、これと一緒にだな、好きな時に買い物行ける。

JL-A: あー、大丈夫大丈夫。

JS-A: 学校が終わってから (うん)、買い物ができる。

JL-A: うーんうん、オッケー。

<中略>

JL-A: で、デメリット…。

<中略>

JS-A: うーん、例は、アルバイトの人が、夜、遅くまで (うんうんうん)、働かされます、うん。

JL-A: <沈黙>夜遅くまで (うん)、はたら、働く、働くから (うん)、働くから (うん)、ちょっと危ない？

JS-A: うん、例えば？

JL-A: 例えば、よっ、酔っぱらってる人？ (<笑い>), 酔っぱらって人？

JS-A: 酔っぱらった人。

<中略>

JL-A: ちょっと、ちょっと、夜遅くの時には (うん)、ちょっと、変な人が (うん)、ちょっと、あるかもしれません。

(1) では、コンビニの 24 時間営業のメリットをリストアップする際に、教材に記載してある例と同様のメリットしか思いつかなかった JS-A に対し、JL-A が「大丈夫大丈夫」と JS-A の発言を肯定したことで、例を少し発展させた JS-A 自身の意見を引き出すことができています。また、JS-A が、教材に記載されているデメリットの例を読み上げた後に、アイデアがない JS-A に代わり、JL-A が「夜遅くまで働くから、ちょっと危ない？」と例に関連するデメリットを挙げている。ただ、根拠となる情報が不足しているため、JS-A が「例えば？」と詳細な説明を促し、JL-A の日本語力が不足している部分を補いながら、「危ない」という点に関する具体的な状況説明を引き出している。本実践で使

教材における「比較・分析タスク」では、日本語のアウトプットとしては、メリット・デメリットの列挙にとどめたため、比較・分析の過程を産出することまでは求められない。したがって、アウトプットする日本語自体の難易度がそれほど高くないこともあり、日本語能力に関わらず、アイデアを思いついた参加者がやり取りをリードしていた印象を受けた。そのため、(1)に見られるように、JL-A がアイデアを提示し、JS-A が日本語の修正や表現・内容の精緻化をサポートし、相互に足りない部分を補い合いながらタスクを遂行する例が多く観察された。

次に、協同タスクにおいて タスクの指示に関する理解に問題があった JL-B と、意思決定のプロセスに困難を感じていた JS-B のやり取りを (2) に示す。

(2) JS-B と JL-B の「カタカナ語」教材における「協同タスク」の例

JL-B: タスク, タスク, で, ##⁽³⁾, 2 人で相談して, 新しい店の名前を決めてください。

<中略>

JL-B: コーヒーの生産地ー, ##, カタカナ, 自分の, えー, 得意, え, いちばん, 一番, 得意な (うん), あー。

JS-B: うーん, うん, なるほどなるほどなるほど。

<中略>

JL-B: パナマと, け, ケニア?

<中略>

JS-B: えー, それで, 今までと違う, 新しいスタイルの店。

<中略>

JL-B: <笑い> はは, え, どうしますか?

JS-B: スタイリッシュでしょー? かっこよくて。

<中略>

JS-B: 民族的な感じと, コーヒーパプアっていう字を, 英語にしたら, 外国人も来やすいかな<笑い>。

JL-B: うーん。

JS-B: <笑い> っていう理由, で。これでいいや。

(2) のやり取りでは、JL-B が、「コーヒーの生産地名を店名にしてはどうか」というアイデアを提案し、JS-B はその提案に興味を示している。しかし、タスクシートに記載されている「店のコンセプトやイメージ（今までと違う新しいスタイルの店・カッコよくてオシャレな店・日本人だけではなく外国人にも来てほしい）」を踏まえた店名にする必要があることから、JS-B からは「新しいスタイルの店」「スタイリッシュ」「外国人も来やすい」といった発話が観察され、条件を確認している様子が窺える。一方で、JL-B は、大まかなタスクの内容（コーヒーショップの店名を決める）しか理解できていない可能性が高く、条件を気にする発話が観察されなかった。また、JS-B がしきりに時間を気にす

る様子も見受けられたため、日本語学習パートの終了時刻が近づいていることもあり、タスクシートに記入が必要な店の名前とその理由を、最終的に一人で決定しタスクを終了させる様子が観察された。このことから、タスクにおける制約が多い場合、JL が詳細を理解することができず、合意形成や意思決定に関与することができず、JS が主導して JS 自身の結論を決定事項として提示しタスクを終了させる傾向があることが分かった。

V まとめと今後の課題

本稿では、日本人学生および留学生間のタンデム学習用の日本語教材の開発および教材を用いた実践について報告を行った。言語教師ではない母語話者同士のタンデムを支援するため、(1) 情報交換タスク、(2) 比較・分析タスク、(3) 協同タスクの順に配列した「意味」に焦点が当たるタスクベースの中級入門レベルの教材開発を行った。開発した教材を用いたタンデム学習の実践において、参加者から教材の構成やトピックに関し高い評価が得られた一方で、認知的負担の大きい協同タスクについては、JL のエンゲージメントが低い事例が観察され、タスクの指示の理解や、協同タスクにおける意思決定や合意形成への積極的な関与をどのように促すべきかが課題として残された。JL のタスクのエンゲージメントは、トピックに対する知悉度やタスクの難易度、タスクの成果物の提出の有無等、複数の要因に左右されると推察される。そのため、今後は、JL のタスクのエンゲージメントに影響を与える要因についても検討を行い、教材の改善を図りたいと考える。

謝辞

本稿は、日本教育工学会 2020 年春季全国大会にて発表した内容に、新規データを加え、大幅に修正・加筆したものです。本実践にご協力下さった日本人学生ならびに留学生の皆様に、深く感謝いたします。なお、本研究は JSPS 科研費 JP15K16780 の助成を受けたものです。

参考・引用文献

- (1) Akiyama, Y. (2014) Review of Issues and Potential Solutions of Japan-US Telecollaboration: From the Program Coordinator's Viewpoint. 『ICU 日本語教育研究』 11, pp.3-13.
- (2) Little, D., & Brammerts, H. (Eds.). (1996). *A Guide to language learning in tandem via the internet*. CLCS Occasional Paper, no. 46. Dublin:Trinity College, Center for Language and Communication Studies.
- (3) 守屋 久美子 (2019) 「E タンデムにおける支援システム構築の可能性—先行研究の概観と課題—」『言語・地域文化研究』 25, pp.281-298.
- (4) O' Dowd, R. & Waire, P. (2009) Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), pp.173-

188.

- (5) オレック, アンリ (2011) 「言語学習におけるオートノミー: 単一の教育パラダイムか 2 つの教育パラダイムか?」 青木直子・中田賀之(編)『学習者オートノミー: 日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房, pp. 25-50.
- (6) 末繁美和 (2017) 「留学生および日本人学生間の言語交換の実践」『全学教育・学生支援機構教育研究紀要』13, pp. 77-86.
- (7) 脇坂真彩子 (2012) 「対面式タンデム学習の互惠性が学習者オートノミーを高めるプロセス: 日本語学習者と英語学習者のケース・スタディ」『阪大日本語研究』24. pp. 75-102.
- (8) 脇坂真彩子 (2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」『阪大日本語研究』25. pp. 105-135.
- (9) Willis, D. & Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

註

- (1) タスク名の日本語訳は筆者によるものである。
- (2) SPOT (Simple Performance-Oriented Test) は、筑波大学で開発された日本語能力を測定するテストで、聴覚呈示される日本語の文を聞きながら、解答用紙の各文、それぞれ 1 ヶ所の空欄に平仮名 1 字を書き込む形式である。本実践の参加者は初級修了レベルであったため、難易度が低い用紙版 (紙媒体) の ver. B (60 点満点) をレベル判定に用いた。
- (3) 「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2019 年改訂版」に基づき、聞き取り不能であった発話には、推測される拍数に応じて # マークを付した。

Development of Japanese Language Materials to Support Tandem Learning:
Focus on Task Types

SUESHIGE Miwa*1

This paper reports on the development and practical application of Japanese language teaching materials for tandem learning between Japanese and international students. In order to support autonomous cultural and language learning among Japanese native speakers who are not language teachers, task-based introductory intermediate-level learning materials focusing on meaning were developed. Specifically, the materials were arranged in the following order: (1) information exchange tasks, (2) comparison and analysis tasks, and (3) cooperative tasks, with the cognitive load and the amount of negotiation of meaning increasing step by

step. Participants gave high marks to the structures and topics of these materials in the tandem learning practice. However, analysis of the participant interactions revealed that in the more difficult cooperative task, the level of understanding of the foreign students was low, and they were not fully involved in the decision-making process with their Japanese partner.

Keywords: Tandem learning, development of Japanese language materials, autonomous learning, tasks, perspective expressions

*1 Institute for Promotion of Education and Campus Life
