

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION
IN EUROPE

18

第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

The Proceedings of
the 17th Japanese Language Symposium in Europe
5-7 September, 2013

2013

ヨーロッパ日本語教師会

Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)

マドリード・シンポジウム実行委員会

The Organising Committee of the 17th Symposium in Madrid

本シンポジウム開催にあたり、以下の機関より多大なるご支援を賜りました。

心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organizations.

後援

在スペイン日本国大使館
Embassy of Japan in Spain



国際交流基金
The Japan Foundation



マドリード・コンプルテンセ大学
Complutense University of Madrid



マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター



目 次

はじめに	1
プログラム	3
発表タイムテーブル	4
基調講演	
壁ではなく、橋を作る – 「つながる」評価 – 當作靖彦	9
ACLES: an accreditation system by and for universities Michelle Crick	15
AJE プロジェクト中間報告	
調査グループ中間報告	21
吉岡慶子、小木曾佐枝子、北川利彦、セーカーチ・アンナ	
AJE-CEFR プロジェクト中間報告 2 – 評価基準グループ –	23
織田智恵、近藤裕美子、佐藤紀子、東伴子、スルツベルゲル・三木佐和子	
教師研修支援グループ中間報告	27
奥村三菜子、櫻井直子、鈴木裕子	
GN-J-GAP プロジェクト、J-GAP 欧州 英国モデル地区中間報告	30
穴井宰子、百済正和、福島青史、リディア・モーリィ	
AJE フォーラム	
日本語はだれのものなのか：日本語の所有権とアセスメントの問題を考える	35
佐藤慎司、岩崎典子、熊谷由理	
日本語学習者の読解過程 – 教師が考えているのとは違う学習者の実態 –	37
野田尚史、桑原陽子、フォード丹羽順子、藤原未雪	
スイスにおける継承語教育とその評価	39
フックス-清水美千代、クレニン-道上まどか、カイザー-青木睦子	
全体ワークショップ	
ループリックを使った評価 – 効果的なループリックの作り方、使い方 – 當作靖彦	41
全体パネル	
国際交流基金欧州 4 拠点の JFS 日本語講座における評価	47
羽太園、三矢真由美、熊野七絵、蜂須賀真希子	
口頭発表	
「経験談を語る」活動に見られるディスコース能力とその評価	55
高森絵美	

格助詞「に」の習得過程と評価について 藤野華子	61
文頭の語にフォーカスを置きたい場合の学習者の発音とその評価 王伸子	67
スペイン語母語話者への音声指導における協働学習とその評価 鈴木裕子、中川千恵子	73
ストーリーの再生活動を利用した口頭能力の養成 - 「みんなの日本語」会話部分を使つての試み - 百濟正和	79
行動志向のコースデザインと評価 - 専門的口頭運用能力を評価する - 矢沢理子	85
専門日本語教育機関に従事する教員向け研修プログラムの評価 金村久美、佐藤綾	91
OJAE テストが測る交話力 - 交話行為としての多様な「あいづち」現象の検証・教室活動化 - 高木三知子、酒井康子、梅津由美子、Berthold Frommann、萩原幸司	97
談話のプロソディ - 書き言葉と話し言葉 - 代田智恵子	103
依頼メールへの評価観点の日仏比較 - 「謙虚さ」に注目して - 長嶺智恵子	109
Can-do Statements による漢字力の評価について 加納千恵子	115
日本語学習者がナラティブを産出する際、どのようなメモを頼りにするか - 自動化を目指す発話指導のために - 村田裕美子、石綿由美子	121
就労外国人のための日本語学習支援とレベル判定評価 村上京子	127
何のための日本語教育か? - 社会参加のための参加型学習の可能性を探る - 三輪聖、野呂香代子	133
社会参加をめざす日本語教育とそのアセスメント 佐藤慎司	139
コンピュータによる日本語能力テストの開発と利用 酒井たか子	145
JFS/CEFR に基づく JFS 日本語講座レベルチェックテスト (A1、A2) の開発 熊野七絵、伊藤秀明、蜂須賀真希子、羽太園、三矢真由美、西岡あや、 柿内良太、奥山令織奈	151
JF 日本語教育スタンダードに準拠した A2~B2 レベルの口頭テストの開発 - ロールプレイで測る「やりとり」の課題遂行能力 - 磯村一弘、長坂水晶、押尾和美、篠原亜紀	157
映画を利用した異文化理解のための授業のデザイン - 対話を重視した異文化共修クラスにおける試み - 門脇薫	163

改訂版タキノミーを使った授業デザインの評価 ー映画・ドラマを用いた授業の場合ー	
保坂敏子、奥原淳子	169
異文化間能力の評価の試み	175
行木瑛子	
複言語・文化間教育における文化間能力とその評価 ー日本語教育の可能性とは？ー	
福島青史	181
学習者へのフィードバックを重視した診断テスト ー日本語語彙能力を例にー	187
谷部弘子、孫媛、島田めぐみ	
CEFR B1 レベル評価基準への提言 ー学習者の言語活動データからの考察ー	193
東伴子、櫻井直子	
自らの評価価値観を内省するための活動 ー評価の個性性を尊重するところから始まる新しい教育観ー	199
宇佐美洋	
教師研修の評価とその意義 ーCEFR 研修参加者アンケートの分析からー	205
近藤裕美子、奥村三菜子	
複合語検索システムを組み入れた多言語版 Web 辞書の開発	211
川村よし子	
非同期型 E-ラーニングにおける学習評価	217
大槻岳子、福田牧子	
中級文法教材はどう作られるべきか ー『これで身につく文法力』の開発経験から	223
筒井通雄	
初級会話授業における口頭試験の評価基準 ー日本語教師はどのような観点をどの程度重視して「会話能力が高い」と判断するかー	229
山下悠貴乃	
映画による日本人の死生観考察と、それを通して学ぶ日本語 ー宗教学者と日本語講師の合同授業ー	235
内川かずみ	
ポスター発表	
日本語の発音指導と評価	243
寺田裕子	
オンライン日本語アクセント辞書の構築とその評価	245
中川千恵子、平野宏子	
日本語学習者の会話遂行時におけるモニタリング行為	247
三宅和子、フォード丹羽順子	
汎用性に基づいた漢字の再評価	249
徳弘康代	
自律的な漢字語彙収集活動の評価について	251
川口さち子	
「学習者主体」の初級文型作文における評価のありかた	253
川口義一	

発信力を重視した作文の授業実践 高橋知也	255
初級教科書における文化的要素の扱われ方の違い 一名詞語彙に着目してー 伊藤誓子、保坂敏子	257
JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックサポートサイト 「まるごと+」 ウェブ サイトの開発ー 川嶋恵子、宮崎玲子	259
CEFR/JF スタンダードにおける言語ポートフォリオの意義 ー日常的実践の相互行為分 析の結果からー 柳町智治	261
異文化理解と協働を目指した遠隔教育の実践 ー共同作品と動画制作を通してー 林良子、国村千代、金田純平	263
12 人の推敲する留学生 ークラス全体で行うピア・レスポンスの実践報告ー 影山陽子	265
継承語として日本語を学ぶ子どもの言語アスピレーション 山本絵美	267
パネル発表	
地域の日本語教室とコミュニティをどう繋ぐか ー対話とプロフィシェンシーという観 点からー 野山広、川口義一、鎌田修	271
キャラクタと電子資料を駆使した日本語教育の新展開 定延利之、友定賢治、朱春躍、林良子、金田純平、宿利由希子、昇地崇明	277
ワークショップ発表	
ライティング評価について考える ー何をどう評価するかー 田中真理、阿部新	283
ヨーロッパ日本語教師会案内	289
スペイン日本語教師会案内	290
マドリード・シンポジウム実行委員会	291

変更一覧

*以下の方々はシンポジウム発表時以降、所属先の変更がありました。

(敬称略・五十音順)

- 伊藤秀明 旧) 国際交流基金ケルン日本文化会館 [ドイツ]
新) 国際交流基金関西日本語センター [日本]
- 熊野七絵 旧) 国際交流基金マドリッド日本文化センター [スペイン]
新) 国際交流基金関西日本語センター [日本]
- 代田智恵子 旧) ボルドー第3大学 [フランス]
新) ボルドー・モンテーニュ大学 (同一大学の名称変更)
- 藤野華子 旧) 教皇立コミージャス大学 [スペイン]
新) オックスフォード・ブルックス大学 [イギリス]

*以下は、予稿集収録時の題名から変更がありました。

基調講演 Michelle Crick

予稿集) ACLES' ACCREDITATION SYSTEM

論文集) ACLES: an accreditation system by and for universities

AJE フォーラム フックス清水美千代、クレニン道上まどか、カイザー青木睦子

予稿集) 継承日本語教育と評価

論文集) スイスにおける継承語教育とその評価

全体ワークショップ 當作靖彦

予稿集) 評価の波及効果を考える

ー学習目標の共有と学習過程の効果的なフィードバックー

論文集) ルーブリックを使った評価

ー効果的なルーブリックの作り方、使い方ー

口頭発表 福島青史

予稿集) 複言語・複文化教育における異文化間能力とその評価

論文集) 複言語・文化間教育における文化間能力とその評価

口頭発表 近藤裕美子、奥村三菜子

予稿集) 包括的な CEFR 研修の評価と意義ー参加者アンケートの分析からー

論文集) 教師研修の評価とその意義ーCEFR 研修参加者アンケートの分析からー

はじめに

スペイン日本語教師会が産声をあげたのは2010年2月のことです。その半年後、AJE前会長穴井先生よりシンポジウムをスペインで開催できないかというお話をいただいたのですが、まだ微力な私たちに国際大会を運営することができるのだろうかとお返事を躊躇していました。しかし、日を追うごとに活発になるスペイン教師会の先生方の熱意とパワー、そして団結力、これならシンポジウムを実現できるかもしれないと思い、シンポジウム実行委員を募るとスペイン全国から29人が名乗り出てくれました。それから一年間の準備期間を経て、2013年9月5日～7日第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムを行う運びとなりました。マドリード・コンプルテンセ大学文学部で開催されたシンポジウムには、23カ国222名の先生が参加されました。内訳は以下の通りです。

国	参加人数	国	参加人数	国	参加人数
日本	83	ハンガリー	5	ロシア	2
スペイン	47	オーストリア	3	エジプト	1
イギリス	19	オランダ	3	ノルウェー	1
フランス	14	アイルランド	2	ポルトガル	1
ドイツ	12	オーストラリア	2	ルーマニア	1
スイス	7	スウェーデン	2	中国	1
アメリカ合衆国	6	トルコ	2	台湾	1
イタリア	5	ベルギー	2	合計	222

「今、見直そう。日本語教育における評価」と題した今回のシンポジウムですが、評価は、どの教育現場でも教師が悩む、最も大きな問題といっても過言ではないでしょう。もう一度、日本語教育の評価について考えてみることを目的とした今回のシンポジウムですが、その口火を切ってくださったのは、第一日目の基調講演、當作靖彦教授（カリフォルニア大学サンディエゴ校）による「壁ではなく、橋を作る－「つながる」評価」でした。先生は、学習者の更なる成長へとつなげる橋となる評価とは何かと問いかけ、それに対する示唆は、私たち教師に新たな内省を促すものでした。二日目、Michelle Crick氏（マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター総合コーディネーター）は「ACLES (Spanish Association of University Language Centers) Accreditation System」スペインの大学言語センター間の評価基準の統一」について講演され、CEFRの理念と実践が各ヨーロッパ言語と各機関の評価基準を統一する原動力となり、不可能を可能にしたヨーロッパの現実を力強く示してくださいました。そして、三日目には再び、當作靖彦教授に登場していただき、行ったワークショップ「ルーブリックを使った評価－効果的なルーブリックの作り方使い方」では、橋となる評価としてルーブリックを実際に作成し、その効果的な使い方を教示していただきました。先生のユーモアを交えたお話とその有意義なワークショップに、終わった後、参加者から感動と感謝の拍手が起きました。

はじめに

この「評価」をテーマにした今回のシンポジウムには、口頭発表、ポスター発表合わせて100本近い応募がありました。厳密な査読により選ばれた口頭発表36本、ポスター発表15本、パネル発表2本、ワークショップ発表2本は、日本語教育の各側面から評価について論じている興味深いものが多く、テーマを一つに絞ったことで、シンポジウムの目的がはっきりし、「評価」についてお互いに意見を交換し、交流するよい機会になったのではないかと思います。

日西交流400周年事業の一つとなっていた今大会では、在スペイン日本国大使館佐藤悟大使のご厚意により大使公邸で懇親会が行われ、参加者が一堂に会して、和気藹々と楽しいひと時を過ごすことができました。また、文学部を快く提供してくださったマドリード・コンプルテンセ大学文学部長 Dámaso López García 教授、そして、開会式の挨拶をしてくださった在スペイン日本国大使館森下敬一郎公使、国際交流基金マドリード日本文化センター長上野宏之氏、国際交流基金上級審議役吉尾啓介氏、そして、査読やAJEフォーラムの準備など、シンポジウム運営に協力してくださったヨーロッパ日本語教師会会長岩崎典子氏に心より御礼申し上げます。

大会後のアンケートでも参加者の方々から「非常に刺激的な3日間でした。」「テーマに忠実なシンポジウムだったと思う。」「学生アルバイト「まごころ」が親切だった。」など肯定的な評価をたくさんいただきました。煩雑な準備を一年以上前から始め、チームワークで大きな学会運営を乗り切った29名の実行委員、そして、相談役になってくださった査読委員長熊野七絵先生に心より感謝いたします。また、今回のシンポジウムで大活躍だった22名の「まごころ」チームの学生たち、つたない日本語で皆さまにご迷惑をかけたことも多々あったと思いますが、まだ一度も日本に行ったことがない学生が殆どの「まごころ」チームが、たくさんの日本語の先生と触れ合えたのは、彼らにとって素晴らしい体験だったと思います。暖かく、忍耐強く交流を持ってくださった皆様に心より感謝申し上げます。「まごころ」チームにとっても、また、私たちスペイン日本語教師会のメンバーにとっても心に残るシンポジウムとなりました。本当にありがとうございました。

最後にこの論集を作るにあたって、ご協力いただいた国際交流基金本部、JFマドリード日本文化センターの隈井正三先生、Raquel Pollánさん、そしてクリスマス休暇も返上して編集に当たってくださった11名の論集委員に感謝いたします。

論集を見ながら、あの9月のマドリードの暑い、熱い三日間を思い出していただければ本望です。

鈴木裕子（マドリード・コンプルテンセ大学）
第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム実行委員長

第17回 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 今、見直そう。日本語教育における評価

プログラム

9月5日(木)

- 12:00-13:30 受付開始 (ホール)
13:30-14:00 開会式、お知らせ (講堂 “Paraninfo”)
14:00-15:30 基調講演1 (講堂 “Paraninfo”)
カリフォルニア大学サンディエゴ校教授：當作靖彦
15:30-16:00 コーヒーブレイク (地下食堂)
16:00-17:30 口頭発表I (4教室×3本) (Salón de Grados、教室 15、43、45)
17:30-19:00 AJE プロジェクト中間報告 (講堂 “Paraninfo”)
19:00-20:00 ウェルカムパーティー (地下食堂)

9月6日(金)

- 9:00-10:00 AJE 総会
10:00-11:00 基調講演2 (講堂 “Paraninfo”) (使用言語：英語)
マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター
総合コーディネーター：Michelle Crick
11:00-11:30 コーヒーブレイク (地下食堂)
11:30-13:00 口頭発表II (4教室×3本) (Salón de Grados、教室 15、43、45)
13:00-14:30 昼食 (地下食堂)
14:00-15:30 ポスター発表 (15本) (ホール)
15:30-17:00 AJE フォーラム (4本) (Salón de Grados、教室 15、43、45)
17:10-18:40 パネル発表 (2本) ワークショップ発表 (2本)
(Salón de Grados、教室 15、43、45)
19:30-21:30 懇親会 (大使公邸)

9月7日(土)

- 9:30-11:15 全体ワークショップ (教室 15)
カリフォルニア大学サンディエゴ校教授：當作靖彦
11:30-13:30 全体パネル (教室 15)
国際交流基金パリ、ケルン、ローマ、マドリード
13:30-14:30 昼食 (お弁当) (教室 15、教室 47、前庭)
14:30-16:00 口頭発表III (4教室×3本) (Salón de Grados、教室 15、43、45)
16:00-16:30 閉会式 (講堂 “Paraninfo”)

発表タイムテーブル

口頭発表Ⅰ 9月5日(木) 16:00-17:30

	Salón de Grados (1階)	Aula 15 (1階)	Aula 43 (4階)	Aula 45 (4階)
16:00 16:30	高森絵美 「経験談を語る」活動に見られるディスコース能力とその評価	王伸子 文頭の語にフォーカスを置きたい場合の学習者の発音とその評価	矢沢理子 行動志向のコースデザインと評価－専門的口頭運用能力の伸びを評価する－	代田智恵子 談話のプロソディ－書き言葉と話し言葉－
16:30 17:00		鈴木裕子、 中川千恵子 スペイン語母語話者への音声指導における協働学習とその評価	金村久美、佐藤綾 専門日本語教育機関に従事する教員向け研修プログラムの評価	山内薫 日本語学習者は、自らの大学時代の学習・生活経験をどのように意味づけているか－フランスの国立大学の修生・退学者への質問紙調査から－
17:00 17:30	藤野華子 格助詞「に」の習得過程と評価について	百濟正和 ストーリーの再生活動を利用した口頭能力の養成－「みんなの日本語」会話部分を使つての試み－	高木三知子、 酒井康子、 梅津由美子、 萩原幸司、 Bethold Frommann OJAEテストが測る交話力－交話行為としての多様な「あいづち」現象の検証・教室活動化－	長嶺智恵子 依頼メールへの評価観点の日仏比較－「謙虚さ」に注目して－

口頭発表Ⅱ 9月6日(金) 11:30-13:00

	Salón de Grados (1階)	Aula 15 (1階)	Aula 43 (4階)	Aula 45 (4階)
11:30 12:00	加納千恵子 Can-do Statementsによる漢字力の評価について	村上京子 就労外国人のための日本語学習支援とレベル判定評価	酒井たか子 コンピュータによる日本語能力テストの開発と利用	門脇薫 映画を利用した異文化理解のための授業デザイン
12:00 12:30		野呂香代子、三輪聖 何のための日本語教育か？－社会参加のための参加型学習の可能性を探る－	熊野七絵、伊藤秀明 蜂須賀真希子、 羽太園、三矢真由美 西岡あや、柿内良太 奥山令織奈 JFSCEFRに基づくJFS日本語講座レベルチェックテスト(A1、A2)の開発	宮副ウオン裕子 <英国王のスピーチ>をリソースとしたヴァーチャル映画討論会の実践と評価－参加者間の相互作用に注目して－

12:30 13:00	石綿由美子、 村田裕美子 日本語学習者がナラ ティブを産出する 際、どのようなメモ を頼りにするかー 自動化を目指す発話 指導のための基礎的 研究ー	佐藤慎司 社会参加をめざす日 本語教育とそのアセ スメント	磯村一弘、 長坂水晶、 押尾和美、 篠原亜紀 JF日本語教育スタン ダードに準拠した A2~B2 レベルの口 頭テストの開発ー ロールプレイで測る 「やりとり」の課題 遂行能力ー	保坂敏子、 奥原淳子 改訂版タキノミー を使った授業デザイ ンの評価ー映画・ ドラマを用いた授業 の場合ー
---------------------	--	--	---	---

ポスター発表 9月6日(金) 14:00-15:30 ホール(1階)

1	寺田裕子	日本語の発音指導と評価
2	中川千恵子、平野宏子	オンライン日本語アクセント辞書の構築とその評価
3	木原郁子、 太田ミュキ	発表の授業における音声面の指導の試み
4	フォード丹羽順子、三宅和子	日本語学習者の会話遂行時におけるモニタリング行為
5	徳弘康代	汎用性に基づいた漢字の再評価
6	川口さち子	自律的な漢字語彙収集活動の評価について
7	川口義一	「学習者主体」の初級文型作文における評価のありかた
8	高橋知也	発信力を重視した作文の授業実践
9	伊藤誓子、保坂敏子	初級教科書における文化的要素の扱われ方の違いー名詞語彙に着目してー
10	井上富美子	「日本語運用サポートツールの活用能力」の評価は必要か？
11	川嶋恵子、宮崎玲子	JF日本語教育スタンダード準拠コースブックサポートサイト「まるごと+」ウェブサイトの開発
12	柳町智治	CEFR/JFスタンダードにおける言語ポートフォリオの意義ー日常的実践の相互行為分析の結果からー
13	林良子、国村千代、金田純平	異文化理解と協働を目指した遠隔教育の実践ー共同制作と動画発信を通してー
14	影山陽子	12人の推敲する留学生ークラス全体で行うピア・レスポンスの実践報告ー
15	山本絵美	継承語として日本語を学ぶ子供の言語アスピレーションーオランダで生まれ育った日本人大学生へのインタビュー調査からー

AJE フォーラム 9月6日(金) 15:30-17:00

Salón de Grados (1階)	佐藤慎司、岩崎典子、熊谷由理 日本語はだれのものなのか
Aula 15 (1階)	野田尚史、桑原陽子、フォード丹羽順子、藤原未雪 日本語学習者の読解過程
Aula43 (4階)	磯村一弘、篠崎摂子、原秀樹 日本語の評価における JLPT と JFS
Aula45 (4階)	フックス清水美千代、クレニン道上まどか、カイザー青木睦子 継承日本語教育と評価

パネル発表 9月6日(金) 17:10-18:40

Salón de Grados (1階)	野山広、鎌田修、川口義一 地域の日本語教室とコミュニティをどう繋ぐかー対話とプロフィシエンシーという観点からー
Aula 15 (1階)	定延利之、友定賢治、朱春躍、林良子、金田純平、宿利由希子、昇地崇明 キャラクタと電子資料を駆使した日本語教育の新展開

ワークショップ発表 9月6日(金) 17:10-18:40

Aula43 (4階)	田中真理、阿部新 ライティング評価について考える 一何をどう評価するかー
Aula45 (4階)	金孝卿、キャシー・ジョナック 外国語教育における「異文化理解」の実践と評価を考えるータスク型行在『Art.Speak Japanese : 日本の美術』を例にしてー

口頭発表Ⅲ 9月7日(土) 14:30-16:00

	Salón de Grados (1階)	Aula 15 (1階)	Aula43 (4階)	Aula45 (4階)
14:30 15:00	行木瑛子 異文化間能力の評価の試み	東伴子、櫻井直子 CEFRB1 レベル評価基準への提言	川村よし子 複合語検索システムを組み入れた多言語版 Web 辞書の開発	山下悠貴乃 初級会話授業における口頭試験の評価基準
15:00 15:30	福島青史 複言語・複文化教育における異文化間能力とその評価	宇佐美洋 自らの評価価値観を内省するための活動	大槻岳子、福田牧子 非同期型 E-ラーニングにおける学習評価	石井恵理子 漢字教育は子どものことばの力を伸ばせるか
15:30 16:00	谷部弘子、島田めぐみ、孫媛 学習者へのフィードバックを重視した診断テスト	近藤裕美子、奥村三菜子 包括的な CEFR 研修の評価と意義	筒井通雄 中級文法教材はどう作られるべきか	内川かずみ 映画による日本人の死生観考察と、それを通して学ぶ日本語

基調講演

AJE プロジェクト中間報告

AJE フォーラム

全体ワークショップ

全体パネル

壁ではなく、橋を作る

—「つながる」評価—

當作 靖彦

カリフォルニア大学サンディエゴ校

【キーワード】 評価、学習目標、学習活動、パラダイムシフト

1 はじめに

“Education is all a matter of building bridges”と言ったのはアメリカの作家Ralph Ellisonであるが、教育とは学習者を外の世界と結びつける橋を作ったり、人生の次の段階に渡る橋を作る目的があることを言ったものであろう。私たち教育者は果たして学生のために良い橋を作ってやっているだろうか。橋どころか壁を作って、学習者の成長を阻んでいることはないだろうか。McNamara (2000) が”Language tests play a powerful role in many people’s lives, acting as gateways at important transitional moments in education, in employment, and in moving from one country to another”と言うように、言語テストは人生の重要な橋としての機能を持っているにもかかわらず、例えば日本の大学入試の英語のテストのように、受験自体が目的となり、内容が実社会と結びついていないだけでなく、人生で上のレベルに行くのを妨げる壁となって、橋の役割をしていないものが多い。

言語教育における評価は90年代以降大きなパラダイムシフトを遂げた。Kuhn (1962) は、科学におけるパラダイムシフトは全体のシステムの中で、ある部分が変化するとシステムの中のほかの部分にも変化が起こると言っているが、評価のパラダイムシフトも、カリキュラムの3大要素である学習目標、それを達成しようという学習活動、その結果の評価のうち、学習目標、学習活動がパラダイムシフトを遂げたことに誘発されたために起こったと言っている。

小論では、これらの3大要素のパラダイムシフトを概観し、言語評価の最近の動向、方向性について考えてみたい。

2 言語教育アプローチのパラダイムシフト

言語教育のアプローチは、時代の言語理論、言語習得理論、学習理論、教育理論、さらには時代の環境、時代の要求する教育により変化する。ここ50年から60年の言語教育では、オーディオリンガルアプローチに続いて、コミュニカティブアプローチ（あるいはコミュニカティブランゲージティーチング）が主流となってきた。最近ではそれに続いて、筆者がソーシャルネットワークワーキングアプローチと呼んでいる新しいアプローチに変化しつつある。

オーディオリンガルアプローチは言語を文法と語彙の総体と見る構造主義言語学理論に基づき、外国語の知識内容（構造）の獲得が学習目標となった。この理論では言語の創造性が説明できないということで、生成文法理論や機能主義的言語理論に基づく、文脈の中で創造的に言語機能、言語タスクを果たす能力を身につけることを学習目標とするコミュ

ニカティブアプローチに変化していく。21世紀になり、テクノロジーが急速な発展を遂げ、コミュニケーションの諸相に大きな変化が見られるようになると、言語を使って社会とつながる、社会を作る能力を獲得することが言語学習の目標と考えられるようになり、言語を使ってのつながりの実現をめざすソーシャルネットワーキングアプローチに変化していく兆しが見られるようになる。

このような学習目標のパラダイムシフトの中で、行動主義心理学に基づいた記憶、反復を特徴とするオーディオリングアルアプローチの学習活動から、認知心理学をもとにした教育理論、学習理論に基づいたコミュニケーションアプローチのロールプレイやシミュレーションなどを使った言語機能、言語タスクを身につける方法を取り入れた学習活動へ変化していった。また、オーディオリングアルアプローチの教師中心の学習活動からコミュニケーションアプローチの学習者中心の学習活動への変化も見られた。最近のソーシャルネットワーキングアプローチでは、社会構成主義の考えから、社会活動を通じての学習活動、あるいは社会活動を実行するために言語を使う活動が学習活動の中心となりつつある。また、学習者中心から学習者主体という学習者が自分の学習により責任を持ち、自己主導で学習を進めると方向にシフトしてきている。

近年のパラダイムシフトをまとめると、言語学習の目標は、言語内容の学習から言語能力の獲得、さらにコミュニティに参加して、つながる能力の獲得に変化してきたといえることができる。

最近の変化は、私たちを取り巻く社会環境がテクノロジーの急激、かつ劇的な発達により大きく変化し、コミュニケーションの形態のみならず、目的も大きく変化してきたという外的な条件に誘発されたものとも言える。20世紀の終わりから現在にかけては、人間の歴史の中でも特筆すべき社会の大きな変化が起こっている。そのような変化に対応できる人間を育てることを目的とする教育自体が、学習コミュニティを作り、いろいろなつながりを作るという最初にあげた Ellison の引用にある教育の本来の目的を達成しようという方向にシフトしつつあると言える。言語教育では、この方向性を示すのがまさにソーシャルネットワーキングアプローチと言える。

3 「外国語学習のめやす」

ソーシャルネットワーキングアプローチの考えを反映した外国語教育のアプローチは国際文化フォーラムから出版された「外国語学習のめやす」(国際文化フォーラム 2012) に示されている。この中では、21世紀の外国語学習の理念を「人間形成のための総合的能力開発」とし、外国語学習の目標を「自己の発見・他者の発見・つながりの実現」と規定している。外国語学習の能力目標を「わかる」、「できる」、「つながる」としたが、これまでのアプローチでは見られなかった「つながる」が目標に含まれたことが特徴である。また、言語教育の目標領域として、これまでの外国語教育で扱われてきた「言語領域」、「文化領域」に加え、新しく「グローバル社会領域」が入っている。これは、言語の目的が社会活動をすることであり、それを円滑かつ効果的に遂行するためには、この領域の能力が必須であるという考えからである。また、これらの領域がすべて同等の重要性を持つと考えられる。

3つの能力目標、3つの目標領域に加え、「外国語学習のめやす」では、言語教育の目標の連携領域として、「学習者の関心・意欲・態度 学習スタイル」、「既習内容・経験 他教

科の内容」と「教室外の人、モノ、情報」の3つが加えられている。これら3つの連携領域はまさに「橋を作る」つながる教育を達成しようという教育の本質を反映したものである。

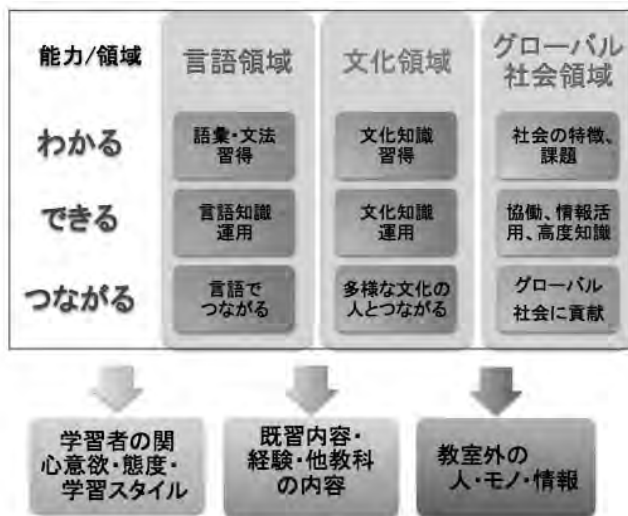


図 1 総合的コミュニケーション能力 3 x 3 + 3 (スリーバイスリープラススリー)

このようなシフトは新しい時代に入り、言語の位相が変化してきたことを反映したもので、社会活動を達成するために言語が存在し、そのように言語を教えようという考えの反映である。

4 学習活動のパラダイムシフト

ソーシャルネットワーキングアプローチへのシフトにより、外国語教育の目標がこれまで以上に拡大したと言える。また、上述のように学習活動も社会構成主義の考えを反映したものに変わってきている。では、現在主流となっている教育モデルはこのパラダイムシフトに対応できるであろうか。20世紀の教育モデルは、知識を持つ教師が教育の中心にあり、教師の頭の中にある知識が教室内にいる多くの学生の頭に移動するというものである。このようなモデルは能力にかかわらず学習者を一つの部屋に入れ、同じことを同じ時間に教え、同じ経験を与えようというもので、教育内容の標準化、試験内容の標準化が特徴である。これはナポレオン時代に多くの優秀な兵士を作るために作られた教育方法であり、産業革命を経ても、同一レベルの同一内容の知識、スキルを持った工場のラインで働く労働者を育てるのに便利であるという理由で、歴史を通して現代まで使われてきた方法である。このような方法は一見効率的であるが、聞く、見る、記憶する能力のみを使う受動的な学習者を作ってきた。

ソーシャルネットワーキングアプローチがめざす外国語学習では、目標領域が拡大し、高度の思考能力や問題解決能力に代表されるグローバル社会領域の能力を使うことが要求され、新しい学習活動、例えば、問題解決型学習、実践能力型学習、協働学習、プロジェ

クト型学習、内容中心学習、主題型学習などが取り入れるようになってきた。学習者主体となり、学習者が自己の学習に説明責任を持ち、教師は学習の促進者として学習者を支援していく教師と学習者の役割の変化も見られるようになってきた。

5 評価のパラダイムシフト

言語能力の評価の歴史は上述の言語学習の目標、学習活動の変化と密接な関係を持っている。30年代以降、言語能力の評価は、「翻訳」がその主体であった。60年代に入りオーディオリンガルアプローチに大きな影響を与えた構造主義言語学と計量心理学に基づいたクローズテストに代表されるテストに変化した。コミュニケーションアプローチの台頭とともに、80年代には機能的、コミュニケーションテストが主流となった。さらに社会構造主義の影響を受けて、90年代には代替的評価 (Alternative Assessment) と呼ばれる新しいタイプのテストが生まれる。(Birjandi and Sarem 2012) 代替的評価はダイナミックアセスメント、パフォーマンスアセスメント、オーセンティックアセスメントとも呼ばれる。それぞれの呼称により焦点は多少異なるが、全て同じタイプの評価と考えるとよい。

90年代の評価のパラダイムシフトは、CEFR や National Standards に代表される言語教育のスタンダードムーブメントにより具体的な行動目標を立てて、それを達成するように教育をし、目標を達成したかどうかを評価することも重要となり、起こってきたと言ってよい。このパラダイムシフトは評価における様々な要素で変化を引き起こした。すなわち、教師中心の評価から学習者中心の評価に変化し、学習者と学習プロセスに評価の重点が動いた。伝統的な知識の評価から現実場面での運用能力を測定する代替的評価へ変化した。これまでの評価が「成績を付ける、振り分ける」評価であったのが、「学習者を助ける、能力を引き出す」評価に変化した。

伝統的評価と代替的評価の違いは表1にまとめられる。

伝統的評価	代替的評価
正しい答が一つ (客観的)	一つ以上の正答がある
採点が簡単	ルーブリックを使って採点する
信頼性に重点	妥当性に重点
文脈から独立、応用力が低い	現実の文脈を反映、目的がある
事実中心、記憶中心	運用能力強調、認知力を使う必要がある
項目間の関係希薄	総合的、ほかの教科の内容とも関係
低いレベルの思考能力のみ必要	高度のレベルの思考能力を必要とする
受験者は解答を選択 (受動的)	受験者が自ら解答を作る (能動的)
教科書をもとに教師が作る	学習目標をもとにしている。学生も関与
内容を秘密にする、公開されない	目標、採点基準などをあらかじめ公開
一つの点数、成績 (一面的評価)	いろいろな側面から評価 (多面的評価)
個人の評価	個人、あるいはピア、グループの評価

表1 伝統的評価と代替的評価

代替的評価としては具体的にプロジェクトワーク、デモンストレーション、ルーブリックを使った評価、自己評価、グループ評価、ピア評価、ポートフォリオなどがある。最近

では代替的評価が多用されるようになったが、目的によっては伝統的評価を使うことも有用であり、伝統的評価と代替的評価を効果的に組み合わせ、学習者を適切に評価し、教育・学習効果を上げる必要がある。

評価の重要な目的の一つは学習目標を達成したかどうかを確かめることである。従って、学習目標が変われば、評価も当然変わることになる。最近のソーシャルネットワーキングアプローチでは、言語を使って社会活動を行うこと、社会の中でつながることが学習目標となった。評価も当然このような能力の獲得を調べるものにかわりつつあるし、言語教育の目標が拡大し、言語、文化領域のほかにグローバル社会領域の能力の評価も行われることが一般化しつつある。グローバル社会領域の能力なしには、社会活動を円滑に行うことはできないから評価の対象になるのは当然だろうし、この領域の能力獲得が授業活動の一部であるならば、評価の対象となるべきであろう。

すなわち、これまでの言語知識とコミュニケーション能力のほかに、社会活動能力、つながる能力も評価されるようになり、さらには言語能力以外の知識、能力、スキルも評価されるようになり、言語学習の目標拡大に伴い、評価の対象も拡大してきたわけである。言語以外の能力は文化能力も含め、現実社会で言語を使って活動するためには必須の能力であり、特に現実社会で予期せぬことが起こった時には、このような能力が重要な役割を果たすし、現実社会でうまく生活できる者は、このような能力を十分身につけている。

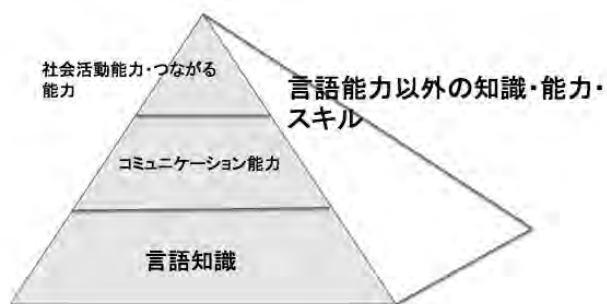


図 2 新しい能力測定のピラミッド

このような言語能力以外の能力の測定は言語教育にとっては新しい領域であるが、現在、自己評価・内省、教師・エキスパートによる観察、ピア評価、グループ評価、日記、ログブック、教師と生徒とのコンフェレンス、eポートフォリオを含むポートフォリオなどが使われている。

このように評価のパラダイムシフトが急速に進んでいるが、アメリカの言語能力の評価を見てみると、伝統的評価を支持する者と代替的評価を支持する者の拮抗が見られる。これは計量心理学中心主義と教育目標中心主義の拮抗でもあり、定量主義と定性主義の拮抗でもある。教育における能力観が変化し、それぞれの教科の内容理解を能力の中心と捉える考えから、社会を生き抜ける社会能力の獲得が教科の内容理解の上位概念とする考えに変化する中、代替的評価の重要性が認識される方向に向かっており、この動きの中で、評価における定性的、質的情報の有用性が認識されてきている。統計的情報の重要性とともに、エキスパートオピニオンも評価において重視されるようになってきている。

そのほか、言語能力評価の分野の傾向をまとめるならば、これまでは、学習活動が評価を規定していたが、カリキュラムのバックワードデザイン、スタンダードムーブメントが一般化する中、学習目標が直接評価を規定するようになった。また、評価でいい成績を取れる学習者を作るにはどのような学習活動をしたらいいかを考えて、カリキュラム、レッスンプランを作る傾向が強くなり、評価が学習活動を規定するようになってきた。

また、言語能力は普遍的なものではなく、場面に特化したものであることが多いと考えられ、能力をいろいろな場面で多面的に評価する、いわゆるマルチプルアセスメント、評価のマルチプルソースが一般化してきている。

21世紀に入り、テクノロジーが急速に発達し、人間がしてきたことをコンピュータがより効率的、効果的にできることが増えてきた。評価の分野でもコンピュータテクノロジー、インターネットテクノロジーが多く使われるようになってきた。オンラインテストが一般化してきたほか、採点をコンピュータが行うようになり、口頭試験、筆記試験などの採点でも、人工知能を使ってコンピュータが行い、正確に結果を判定することができるようになってきたが、今後このような傾向はさらに進むと考えられる。

6 評価の今後の方向性

言語教育のソーシャルネットワーキングアプローチが進む中、つながる能力の評価、言語を使っての社会活動実践に必要な言語能力以外の能力、資質、態度の評価、また、言語能力、文化能力、グローバル社会能力等を合わせた総合的能力の評価が今後ますます重要になるであろう。

このような動きの中で、今まで客観的に評価できないと考えられてきたこと、例えば、問題解決能力、高度に思考能力、協働力、社会力などの評価を行う必要が出て来た。確かにこれは難しいことではあるが、不可能なことではない。さらなる研究によってより正確な評価が可能となるであろう。その際には、計量心理学的厳格性以外の厳格性をいかに持ち込むかが焦点となるであろうし、信頼性ではなく、客観性をいかに厳格化するかがよい評価を作成する鍵となるであろう。言語能力の評価では過去数十年の研究の蓄積があり、これらの課題の克服は近いうちに可能となるであろう。

“Education is not preparation for life; education is life itself”と言ったのは、教育学者の John Dewey であるが、今後はクラス内の評価と現実社会のつながりが重視されるであろう。まさに「つながる」評価をいかに行うかを考える時代になってきていると言ってよいであろう。

<参考文献>

- Birjandi, P. and Sarem S. N. (2012) Dynamic Assessment (DA): An Evolution of Current Trends in Language Testing and Assessment. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (4): 247-253.
- Kuhn, S.T. (1962) *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNamara, T. (2000) *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- 国際文化フォーラム (2012) 『外国語学習のめやす 2012』国際文化フォーラム

ACLES: an accreditation system by and for universities

Michelle Crick

ACLES executive committee / Centro Superior Idiomas UCM

Keywords: ACLES, CEFR levels, standardization, language policy, evaluation

1 Spanish Association of University Language Centres (ACLES)

The Spanish Association of University Language Centres (ACLES- *Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior*) was created in 2001 after a meeting held in Salamanca in which experts working at different universities shared their concerns about their professional activity in Spain. Since then, this Spanish Association has represented its members at national and, through *CerleS (Confédération Européenne de Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur)*, at international level.

The association soon detected a clear need to standardise the different language levels according to CEFR guidelines and to homogenise the corresponding evaluation systems.

1.1 ACLES Membership

Today, 56 Spanish Universities belong to ACLES, mostly state-run institutions but also several private ones. The association's strong presence in certain regions of Spain has enabled language centres to exercise relative influence through ACLES on the recent decisions made by educational organisms regarding language teaching at a national level.

Any centre interested in becoming an ACLES member is required to send a formal proposal, including three different documents: a) a formal letter stating the university's desire to become a member, signed by the university's representative (usually Vice-chancellor) and assigning the director or other authorised person as the university's visible representative at the association; b) a formal report describing the language centre's main activities; and c) specific centre data.

Of these three documents, the one that offers more information to the admission committee is the formal report as it describes the Languages Centre's main features, the historical background and the academic activity developed.

1.2 ACLES: aims and objectives

Apart from the obvious goal of promoting quality language teaching, new demands regarding certification over the last few years led to the creation of a special interest group within the association which developed an accreditation system for language competence that offers a common solution for all language centres.

University language centres began to receive requests by their home institutions to certify language levels for different purposes, including:

- 1 Bologna requisites, which demand that students have specific levels of language competence by the time they finish their degrees.

- 2 Erasmus mobility. Students need to certify their language competence in order to participate in this kind of exchange programme.
- 3 MA in Education. Students who wish to enter this and other Master programmes in Spain must certify a B1, B2 or C1 level in a foreign language.

Because of these demands, ACLES wanted to create a model which guaranteed that all language centres were certifying language competence in a homogenous and transparent way.

1.3 How ACLES works

ACLES holds regular meetings organised at 3 different levels: executive committee, language centre directors and focus groups. The Executive Committee meetings are held three times per year, usually one per semester, with a closed agenda that is previously agreed via mail. Ten people are summoned to these meetings: the President, the Secretary and the Treasurer as well as 3 other members of the board and 3 senior advisors. It is here where main decisions are taken regarding the association's procedures, the planning of executive tasks and priorities. The executive committee is given support from the focus groups working on specific areas.

The Directors meetings are held once or twice a year, again with a closed agenda. Here, the President reports to the directors on the main actions taken by the association on behalf of the language centres. Apart from discussing the topics on the agenda, it is at these meetings when language centres share their best practices and make proposals to the executive regarding future actions, training sessions, etc.

Currently, the association has 2 different focus groups, one devoted to language policy at university level and another to quality assurance. This main objective of the former is to analyse the strategies available for promoting multilingualism in the European Union and to create language awareness amongst the Spanish /European population. Furthermore, special attention is given to the study of practices developed in different Spanish regions where official languages co-exist, such as Catalonia, Galicia and Valencia.

The group working on quality assurance aims at creating a questionnaire which includes the most relevant aspects regarding quality that language centres need to reflect upon.

Some centres have used existing external evaluation systems such as ISO9000, which have been useful in that they allow centres to analyse and describe the language centre's features but they are not specific to an educational context.

2 The ACLES' model

A third focus group worked on the development of an ACLES model for examination accreditation between 2008 and 2010. The results of their work were finally published in January 2011.

2.1 Previous Referents on Accreditation.

The first steps taken by the focus group working on Accreditation were to carry out a needs analysis of the different members of the association and to study other European models. Accreditation is an issue other European institutions had already been working on for some years so there were several referents regarding accreditation systems that are worth mentioning in this paper.

UNICert® is a certification system of foreign language proficiency introduced by the German Association of Language Centres, the professional organization representing institutions and employees teaching languages at the tertiary level of education throughout Germany. Since 1992, this system is being used at German universities.

CLES is the language certification accredited by the French Ministry for Higher Education and was developed together with French Universities. According to its web, this certification is available in 9 different languages (English, German, Spanish, Portuguese, Italian, Arabic, Polish, Modern Greek and Russian) and assesses five language skills: listening, reading, writing, speaking and interacting. From ACLES' point of view, one of the most interesting features of this model is the fact that CLES enables students to sit the exam at any time throughout their studies, and at any level.

Other referents available on accreditation include the KPG in Greece (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias), NCLP in Finland (National certificate for Language Proficiency) or the Mexican Accreditation System for Languages.

2.2 Principles governing ACLES' accreditation model.

The following principles were considered basic to the ACLES model:

- a) *CEFR parameters* were to be used; they were a common denominator for all centres and most centres were already using the descriptors created by the council of Europe.
- b) The *demands of Spanish universities* had to be met and, since the Ministry of Education was demanding certain levels of language competence to become a graduate or to enter master programmes, homogenization had to be a vital part of the model.
- c) The model was to be *plurilingual* as it had to be useful for all languages, not just English, and for different language levels (from A1 to C2) as not all universities in Spain require the same language level for Bologna graduates; there is no national consensus on this issue.
- d) The model had to be *inclusive*, as it had to co-exist with already existing exams such as those supported by the British Council which has a very strong presence in Spain.
- e) *Flexibility* had to be one of the main features of the model. Not all centres need to examine on the same dates or during the same periods in the year and so it was important to allow for these differences. The model also had to be flexible regarding the skills to be certified, as some centres require specific levels in writing or oral production and others in all five skills.
- f) The model also had to respect each *university's autonomy*. Again, major differences were found in the procedures established to recognise language levels at different centres. The way languages were being certified depended greatly on the language policy established by each university so the ACLES model had to allow members to decide when to hold exams, in which languages, the fees to charge, etc. This would offer a further advantage; it would be low-cost as it would not involve too great a financial cost for universities due to the fact that it would be self-financed by using already existing resources (human and material) available at the centre.
- g) The model of certification was not to be linked to a centre's courses but rather to the CEFR descriptors and was to comprise all skills.

The principles behind the ACLES model were to guarantee a high quality system for certification

throughout Spain, favouring transparency and enabling each centre's certificates to be recognised at a national level.

2.3 ACLES' Accreditation: a three-part Model.

Bearing in mind the principles described above, ACLES created a 3-part model of accreditation that specifies the requirements to be met of centres, the commitments to be taken on and the acceptance of process standards regarding exam administration, contents, structure and evaluation criteria and certification. In this way, the model facilitates co-operation amongst universities and the recognition of language certificates at a national level.

The ACLES model consists of a series of guidelines to be followed by those centres wishing to become accredited as opposed to one common exam for all universities. The exam carried out by each centre has to be an independent of any particular course being taught at the centre, each centre can hold an indefinite number of sessions per year in order to fulfil their particular needs and each university can establish their own examination fees.

With regard to certificates, all ACLES certificates have a similar structure, they include the ACLES logo to reflect that the certification process has followed the ACLES standards, they follow the CEFR guidelines regarding certification and evaluation so that they must include the CEFR nomenclature for levels, the qualification scales used, the global descriptors for each level and the examination date. At all times, the structure and evaluation criteria have to be clear for the candidate in advance. The candidate should be previously informed about the specific contents, structure and evaluation criteria. Moreover, revision processes are to be made clear and may conform to specific university rules.

In October 2011, the ACLES model was approved by the Spanish Rectors and there was consensus regarding the recognition of the ACLES model at a national level. By May 2013, 23 university language centres had been accredited for various languages and levels.

2.4 Requirements for centres adopting the model.

The ACLES accreditation model is inclusive, so any centre –whether it is a member of the association or not- can become an authorised centre as long as it meets certain conditions. ACLES centres must comply with the following requirements:

- a) It must have a language centre responsible for certification.
- b) It must be accredited by the association and reaccredited every 2 years to guarantee maintenance of quality standards
- c) It must submit a series of documents relating to the evaluation process established.

Once a centre has been accredited, it has to commit itself to naming a representative who will work as a link between the accreditation commission and the centre itself and who is responsible for sending information regarding the number of languages and levels the centre wishes to certify. Furthermore, information about training programmes on Testing has to be sent to the commission as well as a copy of the examinations for each level and the evaluation criteria used.

In addition, centres are required to create an examination team. This team is to attend all meetings

regarding certification that are held by the association and keep a computer register of the number of exams held and the candidates for each session.

2.5 The accreditation committee.

In order to monitor the process of accreditation, assure quality standards and guarantee that centres fulfil their commitments, an accreditation committee was created and four accreditation areas in Spain established.

01: Cataluña, Valencia and Baleares

02: Andalucía, Murcia and Canary islands

03: Madrid, Extremadura, Castilla la mancha, Navarra and Aragon

04: Galicia, Asturias, Cantabria, Pais Vasco and Castilla - León

The accreditation committee is composed of 6 members:

- a representative from the ACLES' executive committee, who will also act as president of this specific committee;
- a board member per geographical area. If one specific area grows drastically, another board member could be included.
- an expert on evaluation.

3 CONCLUSION

With its model, ACLES aims to satisfy demands for quality certification at Spanish universities, standardise examination processes and facilitate the recognition of certificates at national level. The model developed by the Spanish Association is the result of the work carried out over a four-year period. It responded to serious concerns amongst language centre directors who were aware of the fact that there was little transparency and even less standardization. This made it difficult to recognise certificates candidates presented in order to apply for scholarships, for mobility programmes or to enter Masters programmes.

The ACLES model intends to promote co-operation at a national level as it tries to make the process of accreditation transparent and homogeneous. The wide acceptance of this model is also due the flexibility it offers as it respects each university's own autonomy and to the fact that it does not impose a common national exam but rather a set of guidelines for evaluation and certification of language competence, based on CEFR parameters and the regulations established by educational institutions in Spain.

BIBLIOGRAPHY:

ACLES (2011) Model of Accreditation. Ed. Association of Language Centres in Higher Education, Salamanca.

Baker, C. (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1997.

- Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference (CEFR).
Council of Europe (2004) English Language Portfolio (PEL)
Council of Europe (2009) Relating language examinations to the Framework
Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
Savignon, S.J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill. 2nd edition.

Internet sources:

www.acles.es

www.certification-cles.fr/

www.unicert-online.org

High Level group on Multilingualism Commission of the European Communities (2009) *Final Report at* http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

European Commission's on Education and Training

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

The official Bologna Process website (July 2007 -June 2010)

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm>

調査グループ中間報告

吉岡 慶子 (ライデン大学)

小木曾 左枝子 (カーディフ大学)

北川 利彦 (リーエージェンツ・カレッジ・ロンドン)

セーカーチ・アンナ (プタペスト商科大学)

1 活動報告

調査グループの第一目的は、欧州における CEFR の浸透状況の把握である。第二の目的は、CEFR 導入に関する解釈や、様々な形での CEFR 実践に関する考察を収集・整理し、欧州の日本語教育と CEFR の今後を考える上での基礎的情報を整備することにある。現時点で欧州の日本語教育機関を対象としたオンライン調査を終了し、その結果の分析に入っている。

昨年中間報告以降、調査内容を見直した。質問紙の全体的な体裁、指示の明確さなどを、よく確認した上で、オンラインアンケート調査の最終版とした。今年度は3月にグループ会議を開き、オンライン調査内容の最終調整と共に、今後の予定を練った。インターネットのアクセスができない場合を考え、メールの添付でも答えられるアンケート調査のワード版も準備することとした。

2 オンライン調査

2.1 調査項目

本調査では、基本情報として機関名、教育段階、教員数を聞き、その後、1.CEFR に対する理解度、2.CEFR の参照・活用、3. ポートフォリオの活用、4. 評価基準としての CEFR、そして5.CEFR 教師研修の五項目に渡ってアンケートを行った。各項目ごとに複数の設問がなされている。回答形式は、回答選択式（リカート・スケール、正誤式、多肢選択式）と回答記述式を併用する形式を用いた。問題によっては幾つ回答を選択しても構わないという形も取った。全ての設問にはコメント欄を設け、記述回答も受けられるようにした。設問は全部で38、記入時間は内容にもよって異なるが、平均15分から20分を目指して作成した。

2.2 実施期間

オンライン調査の試行は2013年6月20日から7月10日とした。オンライン調査の開始が予定より遅れた理由として、オンライン調査を試してみた所、細かい不備な点が幾つか分かり、その調整に時間が取られたということが挙げられる。

調査が開始される前に、調査グループだけではなく、全てのグループのメンバーに自分の国、あるいは地域の担当となってもらい、教師会のメーリングリストなどを通してオンライン調査協力を要請した。既に夏休みに入っている方もいたことや、一機関内の意見の

統一を図るのに時間がかかったなどで、不都合もあったが、それでも多くの日本語教育機関の代表者の方から回答を得ることができた。

2.3 有効回答数

オンライン調査の対象は日本語教育機関とした。有効回答数は24カ国174機関であった。回収時点で200回答があった。しかし、回答の重複などがあり、24カ国174機関からの回答を、今回の分析対象のデータとした。回答した機関の国に偏りが見られるため、なるべく多くの国の機関からの回答を得られるように、今後も呼びかけていくつもりである。

2.4 調査結果

調査結果は最終報告書にまとめるので、ここでは結果の概要として数点だけを以下に箇条書きにする。

- CEFRは欧州の多くの機関に浸透している。CEFRが全く知られていない機関は少数だった。
- 基本的には評価基準としてのCEFRが知られている。
- CEFRを参照、活用している機関は、回答した機関の半数だった。参照や活用の仕方、及び、CEFR教員研修の内容は、機関でかなりのばらつきが見られる。
- 共通参照レベルと他の基準を対比する必要があるかどうかという設問に関しては、必要がある機関と無い機関がほぼ同じ割合だった。

3 今後の活動予定

今後、オンライン調査結果のさらなる分析という作業が一つの柱になる。同時に、オンライン調査をもとに、CEFRを参照、活用している機関、CEFRを評価基準として用いている機関に焦点をあて、それらの機関では具体的にどのようなことが行われているかについてインタビュー調査を行う。その結果は、オンライン調査の結果と共に、最終的に報告書にまとめる予定である。

AJE-CEFR プロジェクト中間報告 2

—評価基準グループ—

織田 智恵

近藤 裕美子 (アイルランド教育・技能省)

佐藤 紀子 (ブダペスト商科大学)

東 伴子 (グルノーブル・スタンダード大学)

スルツベルゲル・三木 佐和子 (ベルン大学、ブルグドルフ高校)

【キーワード】 評価基準、中等教育修了資格試験、CEFR

1 今回の中間報告の概要

2012年の活動報告では、本グループの今後の活動の目標として「『欧州における評価基準の共有』を議論していく上で参考になる資料、何らかの視点を提示、提言すること」と述べた¹。具体的には、欧州におけるCEFR文脈化の実践例について大規模試験との関連を中心に調査・分析することをアクションプランとして設定した。2013年は特に欧州内の中等教育修了資格試験に焦点をあて、日本語が試験科目となっている5カ国の試験の概要と試験内容の詳細、実施状況に関する調査、考察を行った。本稿ではその活動について報告する。

2 中等教育修了資格試験の調査

2011年に国際交流基金が発表した日本語教育国・地域別情報によると、中等教育で日本語教育が実施されている国は西欧で計12カ国、東欧では14カ国である。その中でも中等教育修了資格試験の科目として日本語が設定されている国は、アイルランド、英国、ドイツ、フランス、そしてハンガリーの5カ国である。

本調査は、上記5カ国の中等教育修了資格試験、つまりLeaving Certificate (LC、アイルランド)、General Certificate of Secondary Education (GCSE、英国)、Abitur (Abi、ドイツ)、Idegen nyelvi érettségi vizsga (Érettségi、ハンガリー)、Baccalauréat (Bac、フランス)を調査対象とした。調査目的は、これらの試験の実施状況、試験内容を調査し、比較を行うことで、各国の特徴、およびCEFRという欧州における外国語教育の共通の基盤からみた共通点について明らかにすることである。調査方法としては、該当試験に関する公的文書、シラバス、公表されている過去の試験問題を収集し、共通の調査項目を立て(稿末資料1)、各項目についてデータを集めた。収集データは、試験全体に関する概要編と試験問題に関する詳細編にまとめ²、それに基づいて分析・考察を行った。

3 共通点—CEFR との関連から—

5カ国の試験は、CEFRという欧州における外国語教育の基盤を共有していることから、以下のような共通点が見られる。

- (1) **4 技能**：受容だけでなく、産出能力も評価項目の対象となっている。特にいわゆる口頭試験（面接試験）では、試験官との「やりとり」とプレゼンテーションや説明等の「話す」の両方が求められている。
- (2) **試験の目的＝言語運用能力の測定**：例えば、英国は言語学習スキルを向上させることが目標の1つとして挙げられており、フランスは言語知識や文化知識はタスクを達成するものであってそれ自身が目標ではないとして、課題遂行の優越性を強調している。
- (3) **CEFR レベルによる到達目標レベルの設定**：ドイツ、ハンガリー、フランスは CEFR レベルで明記。英国は CEFR レベルで直接明記されていないが、英国の評価基準である Languages Ladder で GCSE の成績と CEFR レベルの連関が示されている。アイルランドは試験やシラバスでは明記されていないが、シラバスを元に開発された中等教育用の ELP で CEFR レベルが用いられている。
- (4) **「異文化間能力」の重視**：「日本と自国の文化を比較し、それに対する自分の意見を求める」という形式の問題が見られる。
- (5) **漢字**：多言語対象の資格試験における日本語の試験の特徴として漢字数の規定（シラバス内）が挙げられる。（稿末資料2）

4 各国の試験の特徴

一方、5カ国の試験は中等教育という受験対象や試験の目的が共通するものの、国ごとに以下のような特徴が見られる。

アイルランドは Higher と Ordinary という2段階のレベルを設定し、受験者が選択できるようになっている。特に聴解試験は、音声素材が2レベルとも共通でありながら出題内容が異なる方式を取り、学習者のレベルに応じた聴解力を測るという工夫がなされている。

英国は、5カ国中、唯一民間企業が試験問題作成や採点を担当している。また試験は技能別に4つに分かれているが、評価の比重に関し、産出（話す、書く）が受容（聞く、読む）に比して若干重きが置かれている点（54%-46%）も特徴の一つと言える。

ハンガリーでは、9つの出題テーマ領域が設定され、その中で「人間関係の重視、先入観、社会問題」など学習者の民主的シティズンシップ形成に関わるものも採用されている。

ドイツの特徴としては、試験の詳細を州ごとに取り決めている点であろう。試験の要項は連邦のガイドラインに明記されているものの、日本語の試験は州ごとにその州に合ったものを各州の Abitur 日本語試験を実施する教師たちが決定している。細かい試験内容やレベルも州によって若干異なる。

また**フランス**では、試験用カリキュラムが大きな文化項目から発出し、それがさらに「概念」と呼ばれるテーマに細分化されている。それぞれの概念のための学習教材として利用できる素材（視聴覚、テキスト、音声など）は、生教材が奨励され、データバンク、使用例がサイトに掲載され、閲覧できるようになっている。また、これらの概念やカリキュラムの基本方針に従えば、授業の順番、使うテキスト等は教師・学習者が自由に選べる。

上記の各国の特徴は、各国の外国語教育の枠組みに則ったものであり、外国語教育に対する理念や方針を反映していると言えよう。

5 今後の作業予定

今回の中等教育修了資格試験の比較調査で中等教育の現状がある程度明らかになったが、欧州における評価基準についてはさらなる調査が必要と考えられる。については以下の3項目を今後の作業の予定とする。

- (1) 中等教育修了資格試験の比較を行った際に出てきた各試験の情報の中から、特に CEFR に準拠していると考えられる項目を抽出してより詳しい比較を行い、CEFR の実践を目指す欧州の日本語教育現場に参考となる情報やアイデアを提言する：アイルランド、ハンガリー
- (2) 社会で求められている外国語能力という観点から、CEFR 準拠を特徴とする外国語共通の資格試験を取り上げ、その中で日本語が参入できる可能性と課題、日本語の位置づけなどについて考察を行う：フランス、スイス
- (3) 外国語試験の改定作業の過程で、CEFR の影響をどのように受けたのか、また CEFR に基づいた試験（産出能力も含めた）を実施するためには、どのような体制がとられているのかについて調査する：フランス

これらの作業を通して、『欧州における評価基準の共有』を議論していく上で参考になる基礎資料の作成とそれに基づいた提言を目指して行きたい。

注

1. 「AJE-CEFR プロジェクト中間報告2」『ヨーロッパ日本語教育17』p.38
2. 調査項目は稿末資料1を参照のこと。各項目の内容は本稿ではページ数の都合上、割愛。最終報告書で掲載の予定である。

<参考サイト> 2013年11月30日閲覧

国際交流基金

<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/index.html>

アイルランド

http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/pdf/lc_japanese_sy.pdf

<http://www.examinations.ie/>

英国

<http://www.edexcel.com/quals/gcse/gcse09/mfl/japanese/Pages/default.aspx>

http://www.cilt.org.uk/home/standards_and_qualifications/languages_ladder.aspx

ドイツ

<http://www.kmk.org/bildungs/schule/allgemeine/bildung/faecher/und/unterrichtsinhalte/fremdsprachen.html>

ハンガリー

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erttsegi/vizsgakovetelmenyek2012/elo_idegen_nyelv_vk.pdf

<http://www.oktatas.hu/kozneveles/erttsegi/feladatsorok>

フランス

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/131719/131719-18449-23899.pdf>

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58313

稿末資料1：調査項目

概要編	詳細編
1. 試験概要	1. 聞く
1.1 試験の名称	回答形式、テキストタイプ、音声素材の種類 何回聞くか、指示言語
1.2 略称	
1.3 試験の位置づけ	2. 読む
1.4 受験年齢	テキストタイプ、素材の種類、文章の文字数 問題形式、翻訳問題の有無、分かち書きの 有無、指示言語、回答言語
1.5 試験開発機関	
1.6 日本語の試験開始年	
1.7 現行の試験形式開始年	
1.8 試験における日本語の位置づけ	3. 口頭（話す・やりとり）
1.9 試験の種類	トピック、試験素材提供、選択権の有無、 指示言語
1.10 実施時期	
1.11 試験科目	4. 書く
1.12 試験時間	問題形式、トピック例、文字数、原稿用紙の 有無、選択権の有無、指示言語
1.13 配点	
1.14 結果の表示方法	5. 言語形式
2. 日本語科目概要	言語形式問題の有無、位置づけ、文法問題 の有無、文字問題の有無、語彙問題の有無
2.1 コース	
コースの種類、学習時間、到達レベル	6. 試験官・採点者
2.2 シラバス	
シラバスの概要、漢字数規定の有無、 シラバスの特徴	

稿末資料2: 到達レベル、シラバス内漢字規定数

到達目標レベル										
アイルランド		英国		ドイツ		ハンガリー		フランス		
A2		成績 A~C : B1		5年コース : B1/B2		上級 : B2		LV1* : B2		
		成績 D~G : A2		3年コース : A2/B1		中級 : A2/B1		LV2* : B1		
								LV3* : A2		
漢字規定数										
アイルランド		英国		ドイツ		ハンガリー		フランス		
読み	書き	読み	書き	読み	書き	読み	書き		読み	書き
101		190	90~140	260		上級 : 313		LV1	505	385
						中級 : 150		LV2	385	235
								LV3	240	95

*LV1（第一外国語）7年間学習、LV2（第二外国語）5年間学習、LV3（第三外国語）3年間学習

教師研修支援グループ中間報告

奥村 三菜子 (お茶の水女子大学)
 櫻井 直子 (ルーヴァン・カトリック大学)
 鈴木 裕子 (マドリッド・コンプルテンセ大学)

1 活動概要

本グループは「CEFR の理解」と「よりよい CEFR 実践」を目的とし、「CEFR を参照した現場実践」に役立つ出版物の作成を目標に活動を行っている。以下は、本グループが活動当初より掲げている目的の詳細である。(「ヨーロッパ日本語教師会ニュースレター」第 44 号参照)

CEFR の正しい理解および CEFR の現場実践のために、教師の研鑽はどうしても欠かせません。ヨーロッパ地域に CEFR が浸透してくるにつれて、年々その必要性は高くなってきています。そもそも CEFR とは一体何か、CEFR の背景には何があり、どうやってできたものか、その理念・目的は何か、こういった質問があちらこちらで聞かれます。また、CEFR を取り入れたコースデザインや授業とは一体どういうもので、具体的にはどういう活動を行うべきか、そして、何をどうやって評価すべきか、日本語にも適用できるのかといった現場からの疑問の声も高まりを見せています。こうした背景を鑑み、CEFR 実践に関心を持つ日本語教育関係者を対象に、CEFR の理解とその研鑽・研修を支援するための出版物の開発・作成・提供を行いたいと思います。

こうした目的の下、本グループでは 2011 年 6 月～2013 年 9 月までの約 15 か月間、活動を行ってきた。以下は 2012 年 8 月の「第 1 回ヨーロッパ日本語教育ワークショップ」において報告した内容のあらましである。

(1) 出版物に関する検討・決定

タイトル：『CEFR を参照した授業実践を目指すあなたへ』(2012 年 8 月現在)

構成： 第一部 「CEFR とは一体何か」(「よくある質問 Q & A」形式)

第二部 「実践例／実践報告」

(2) 第一部の「Q」の選別

過去に各地で行われた CEFR 関連の研修会・ワークショップ等で得られた参加者アンケートの整理と分析。(詳細は、『ヨーロッパ日本語教育』17, 2013: 24-25 を参照。)

2 出版物執筆に向けて

2012 年 8 月以降、出版物に関する詳細が話し合わせ、「CEFR 実践に関心を持つ方々」を対象とした約 250 ページ(見開き B4 サイズ)の出版物とすることが決定した。

2.1 出版物執筆の方向性

第一部の執筆を開始するにあたり、メンバー間で執筆の方向性を再検討し、本書の目的について共有すべく、「なぜ CEFR を理解することが必要なのか」という点に関して、改

めて自らに問いかけた。近年の日本語教育は、学習者のニーズやクラス形態など様々な面で多様化が進んでいると同時に、教師の教育観にも多様性が見られる。こうした現状を鑑みると、ある事柄を教師間で話し合う際には、国や機関を越えた「共通言語」や「共通の教育観」といった共通基盤が必要となってきたように思われる。その意味で、CEFR が基盤となるのではないかと私たちは考え、「CEFR の理解」の必要性を確認し合った。

さらに、「CEFR が私たち言語教師の実践にどんな意味があるのか」という点に関しても話し合われた。CEFR では各節の終わりに言語教育関係者に対する問いかけが記載されているが、そこには解答はない。解答は関係者一人ひとりが内省・熟考し、自ら考え続ける力を身につけ、実践を重ねる中で見出されるものである。つまり、CEFR の共通基盤を得ることは、関係者一人ひとりが自分の考え方を客観的に振り返り、それを相互に交換・共有していく方策を持つことになり得る。それゆえ、私たちは CEFR を、「考える教師」として実践を積み重ねていくために参照するものと位置づけた。以上のことから、出版物のタイトルも『CEFR を参照した実践—考える教師>を指すあなたへ—』へと変更し、このコンセプトを以て執筆を進めることとなった。

執筆を進めていく上でのもう一つの留意点は、執筆の「口調」である。過去に CEFR 関連の研修会やワークショップを行ってきたグループメンバーの経験を執筆にも生かすことが望ましいと考え、次のような説明を「はじめに」に掲載予定である。

……本文は、Q & A 方式で構成されています。これは、筆者らが CEFR に関する研修会で参加者の方々からいただいたアンケートの質問に答える形で執筆を行おうと考えたからです。また、研修会で参加者の方々とお話をしているようなイメージを常に持ちつつ執筆を進めていきました。

2.2 第一部「Q」の選定

約一年間の検討を元に選定された 36 個の「Q」を、章立てと併せて以下に記す！。

序章

Q1 CEFR は何の略ですか？

第1章 CEFR は言語をどのように捉えていますか？

Q2 CEFR の言語観は何ですか？

Q3 複言語主義と多言語主義の違いは何ですか？

Q4 複言語主義の目指す教育の目的は何ですか？

Q5 複文化主義というのは何ですか？

Q6 複言語能力・複文化能力とは何ですか？

Q7 複言語能力・複文化能力のいいことは何ですか？

Q8 部分的能力という言葉をよく聞きますが、これは一体何ですか？

Q9 CEFR の目指す教育は何ですか？

第2章 CEFR とは何ですか？

Q10 CEFR はなぜ生まれましたか？

Q11 欧州評議会の目的は何ですか？

Q12 CEFR は欧州評議会のどの部門が作ったのですか？

Q13 CEFR はどのように生まれましたか？

- Q14 CEFR の目的は何ですか？
- Q15 CEFR はスタンダードですか？
- Q16 CEFR は言葉を教えるためのマニュアルですか？

第3章 CEFR はどんな教育を目指していますか？

- Q17 行動中心とは何ですか？
- Q18 CEFR は学習者をどのように捉えていますか？
- Q19 CEFR と自律学習・生涯学習はどうつながるんですか？
- Q20 「課題」とは何ですか？
- Q21 「方略」とは何ですか？

第4章 CEFR は言語能力をどのように捉えていますか？

- Q22 CEFR はレベルをどう分けていますか？
- Q23 「Can Do (～ができる)」という表現で能力が記述されているのはなぜですか？
- Q24 CEFR は学習者の能力をどう捉えていますか？
- Q25 CEFR は言語活動をどう捉えていますか？
- Q26 Can Do 記述文は全部でいくつありますか？どんなものがありますか？
- Q27 「プレゼンテーションができる」のはC レベルですか？
- Q28 いくつ漢字ができれば〇〇レベルですか？

第5章 CEFR をどのように教育実践現場に繋げたらいいですか？

- Q29 CEFR を文脈化するとはどういうことですか？
- Q30 文脈化にはすでにどんな例がありますか？
- Q31 CEFR は教育実践の中でどのような位置付けにあるのでしょうか？
- Q32 三角形の「目標」はどのように変わりますか？
- Q33 三角形の「活動」はどのように変わりますか？
- Q34 三角形の「評価」はどのように変わりますか？
- Q35 言語教育機関の文脈化の実践はどのようなものですか？
- Q36 CEFR 実践における教師の役割とは何ですか？

3 今後の活動予定

2013年11月現在、第一部に関しては第一稿の検討が進み、2014度初頭に向け、第二稿を執筆予定である。また、第二部に関しては執筆依頼を含め、内容などの吟味を進めているところであり、出版物完成に向けて引き続き活動を続けていく予定である。

注

- 1 本稿に記すQはシンポジウム後に修正された2013年11月現在のものである。

GN-J-GAP プロジェクト、J-GAP 欧州

英国モデル地区中間報告

穴井 宰子 (オックスフォード・ブルックス大学)
百済 正和 (カーディフ大学)
福島 青史 (国際交流基金ロンドン日本文化センター)
リディア・モーリィ (マーバラカレッジ)

【キーワード】 アーティキュレーション、グローバルネットワーク

1 Japanese-Global Articulation Project (J-GAP)の概要

Japanese-Global Articulation Project (J-GAP) は、日本語教育グローバルネットワーク (GN) の最初の国際プロジェクトで、ヨーロッパ日本語教師会 (AJE) は GN¹加盟団体として、この国際プロジェクトに参加している。

このプロジェクトでとりあげたアーティキュレーションについて、當作靖彦 J-GAP 総括ディレクターは以下のように述べている。

習得目標達成のためのカリキュラム、インストラクション、評価の異なるレベル間の連続性、連携、同じプログラム内のクラスの連続性、一貫性をアーティキュレーションと言います。アーティキュレーションが確立している場合には、学習者一つのレベル (例えば、高校) から上のレベル (例えば、大学) に上がる際に、下のレベルで到達した能力を考慮して、上のレベルの適切なレベルにブレースされ、下のレベルで学習したことを無駄にせず、それをもとに学習を続けることができます。このような連続性が下から上まで続いている場合には、最終的に学習を終えた時に、高いレベルの習得目標を達成することが可能となります。

日本語教育の目標、内容の連続性 (アーティキュレーション、連携) を達成することにより、世界レベルで日本語教育の質の向上をめざしているプロジェクトであり、現在9つの地域でプロジェクトが進行中、AJE では中等教育から高等教育へのアーティキュレーションについて、英国をモデル地区として2011年より活動してきている。

2 活動概要

J-GAP 欧州、英国モデル地区は次の3つのポイントを活動の軸としてとらえている。

1. アーティキュレーションを問題としてとらえること。課題の意識化。
2. アーティキュレーションの観点からのモデル地域の日本語教育の現状把握。
3. 二つのセクター中等教育と高等教育の交流。

アーティキュレーション達成のために、アーティキュレーションをめぐる現状を把握し、問題を共有するためには、中等教育と高等教育の日本語学習を理解しあうことが不可欠である。そのために、モデル地区 (英国) の日本語教育のプログラム、中等教育ナショナル

カリキュラム、中等教育終了時の試験（GCSE や GCE）、高等教育のコースの情報を共通の観点から整理しなければならない。と同時に、中等高等両セクターの交流を図り、アーティキュレーションの問題解決をともに進めていき、その過程に於いて共通した理念、解決のための枠組み、ガイドライン、ストラテジーなどを話し合い、発信していくことが必要とされる。

以下この2年間に行った調査と勉強会の概略を述べる。

2.1 J-GAP 調査

2.1.1 2012 年: 中等教育、並びに高等教育の教師と学習者への調査 (Japanese Language Education in the UK- The Transition between Secondary School and University)

この調査は報告書を 2012 年に作成し、協力者に配布した。今後 PDF 化して、AJE のホームページ、J-GAP ホームページから閲覧可能にする予定。以下報告書からの抜粋であるが、少し調査結果を見てみる。

図 1 に示すように英国では、5つの異なる既習経験者が高等教育へはいつてくるが、この調査では中等教育以外での既習者もかなりいること、また、これまで漠然と感じていたことが明確にとらえられるようになった。

中等教育から高等教育へ

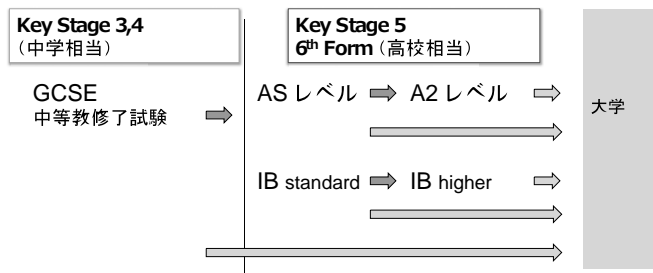


図 1

中等教育の教師に大学の日本語教育について持っているイメージをきいたところ、表 1 のような結果となっている。

中等教育教師が大学の日本語教育に持っている意識

	全回答校	6th formを持っている学校	2011年に生徒が大学の日本語コースに応募した学校
よくやっている very well	0	0	0
よい well	7	2	3
まあまあ so-so	4	4	3
それほどよくない not so well	4	4	3
まったく だめ not well at all	1	1	1
わからない don't know	8	3	1

表 1: “In general, how do you think Japanese degree courses at UK universities meet the Japanese language needs of students?”

一方大学への質問の中で「初級から始めた学生と既習者を比べた場合、卒業時の日本語能力に大きな違いはあると思うか？」という質問にたいし既習者対策を設けている大学からは、「全く違わない: 5、ややある: 2、ちがいがあある: 1」という回答があった。

学習者はどうだろうか。「大学に入ったときの1年生の日本語クラスのレベルは自分に合っているのかどうか」「それはモチベーションにどう影響するか」という質問の回答結果は以下の通りである。

1年目の日本語のクラスのレベルは？	上級者	中級者
全てのクラスは自分の能力レベルに合っている All classes at an appropriate level	52%	39%
ほとんどのクラスはやさしすぎない。 Most classes advanced enough	14%	24%
半分くらいはやさしすぎない。 Half of classes advanced enough	10%	14%
やさしすぎないクラスはほとんどない。 Only a few classes advanced enough	19%	10%
自分の能力より以下のクラスばかり No classes advanced enough	0%	4%
その他 Other	5%	8%

表 2

学習者(既習者)の意識:モチベーションへの影響

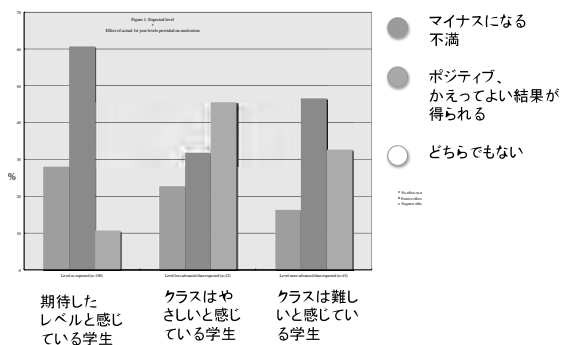


図2

60%くらいは「やさしすぎることはない」と感じているようではあるが、不満が多いのはやはりやさしすぎるクラスに入っている既習者で、これはモチベーションに影響するようである。

2.1.2 2013年：高等教育調査

この調査では大学に置ける日本語教育のカリキュラム、到達度等をアンケート調査した。高等教育での日本語教育は、回答から見る限りでは、ばらつきはあったものの特定の目的は想定せず、汎用性に重点をおき、学術にも実務にも大きな偏りはなく、幅広い使用場面を想定しているカリキュラムを設定しているようである。到達度はJLPT N2-N1前後、CEFR B2-C1前後を目標としているが、実際の到達度とに差があり、また大学内でも大学間でも幅が見られた。イギリスの高等教育機関は、機関数の絶対数が少ないので、今後インタビューを行って、さらに調査の継続が必要である。

2.2 勉強会、セミナーの開催

表のようにJ-GAP主催、英国日本語教育学会(BATJ)またはロンドン国際交流基金と共催でセミナー勉強会を行ってきた。セミナーではアーティキュレーション達成のツールとしてJF日本語スタンダードやヨーロッパ言語共通参照枠/Common European Framework of References for Languages (CEFR)とその活用法を勉強する予定であった。

2011年10月	BATJ 主催の「英国の言語政策セミナー」へ参加
2012年4月	関係者勉強会 アーティキュレーションとナショナルカリキュラム、CEFR との関連について
2012年5月	J-GAP 研修会、英国日本語教育学会との共催。教育の内容、 目的、達成を明らかにし、JF スタンダードや CEFR との関 連
2012年11月	中等教育向け GCSE セミナー。中等教育に文型の文脈化のセ ミナー（JF スタンダードや Cando の利用へのあしがりとし て）
2012年3月	Engaging with Japanese Studies 日本語教育パネルに置いて発 表。「英国高等教育機関の日本語教育」
2013年7月	課題遂行のための教室活動と教材開発 アーティキュレーションのために

表 3

3. まとめと今後の予定

以上のような調査とセミナーの実施により少しずつではあるが、成果はあがってきている。特に、

- 1) 教師のアーティキュレーションへの問題意識を顕著にしたこと。
- 2) 学習者調査ではじめて学習者の声を反映させる機会を持ったこと。
- 3) セミナーにおいて中等教育における CEFR や JF スタンダードを紹介したこと。

は、評価される。しかし、各セクター毎に個別のセミナーはあっても、双方の教師が同時に集まらない、中等教育の教師の勉強会の開催が困難、中等教育と高等教育という二つのセクターでの日本語教育を共通の観点から見よう、そのためにはアーティキュレーション達成のツールとして JFS/CEFR 等を活用するためにセミナーを開催しようという当初の目的はあまり達成されていない。残りのプロジェクト期間に、さらにワークショップを行い、二つのレポートと3年間の活動からの結果をまとめた報告書を作成して、英国モデル地区の活動を終わる予定である。

¹ 1998年に発足し、世界の日本語教育学会9つの連携からなる。現在のところ中国、韓国、香港、台湾、日本、アメリカ、オーストラリア、ヨーロッパ、カナダの各国地域の学会が加盟しており、AJEは2006年に加盟。GNの目的は「日本語教育、日本語教育研究の交流と促進」で、原則として隔年「日本語教育国際研究大会」を開催している。

日本語はだれのものなのか：

日本語の所有権とアセスメントの問題を考える

Who Owns Japanese?:

Ownership of Japanese Language and Assessment in the Japanese Language Education

モデレーター：佐藤 慎司（プリンストン大学）
 岩崎 典子（ロンドン大学東洋アフリカ学院（SOAS））
 熊谷 由理（スミス大学）

ことばの所有権に関してはこれまでに多くの議論・研究がなされている（Bakhtin 1981, 川口・角田 2005）が、それを言語教育の評価・アセスメントに関する問題と結びつけて考えている論者は少ない（佐藤 2012）。ことばの所有権は「母語話者」に属するものではなく、学習者を含む全ての使用者が持つと考えた時、教師は言語教育の目指すべき方向、評価のあり方を再考せざるを得ない。このフォーラムでは、アセスメントを「テスト、試験だけでなく、教師が教室内で行っている様々な学習の過程、成果を評価する方法（Gipps 1999, 佐藤・熊谷 2010）」と定義し、日本語はだれのものなのか、学習者が目指す言語使用者とはどういうものかといった視点から、日本語教育におけるアセスメントに関する問題について考える。

日本語の所有権、つまり、日本語はだれが所有するのかという問題は簡単のように見えて答えるのが難しい。例えば、「日本語はだれのものなのか」という問いには「日本人」、「日本語話者」、日本語政策担当者、日本語教師、日本語教科書作成者などいくつかの答えが可能であると考えられるが、日本語学習者、あるいは、ノンネイティブの越境文学の作者などには日本語の所有権はないのであろうか。これらの問題を考えるためには、だれが所有するのかという問題を考える以前に、所有の対象となっている日本語が、ある特定の一つのことを指すのか、複数対象があるのかなどといった問題についても同時に考えなければならない。

本フォーラムでは、まず、これらの日本語の所有権とアセスメントの問題を考えるために、筆者らの実践したいくつかの日本語教育における事例を提供した。その後、その事例をもとにアセスメントの際に、①だれがアセスメントするのか、②だれが何をアセスメントすると決めることができるのか、③何をアセスメントするのか、④何のためにアセスメントするのか、⑤どうやってアセスメントするのかについて考えることが大切であることを示した。そして最後に、それらの答えは、一教師が模索していくだけでなく、教師の所属する学校、国・地域、日本語教育分野などの様々なコミュニティーにおいて、日本語教育、あるいは教育全般に対してどのような将来のビジョンを持つのか、そのビジョンをいかに実現していくのかということと密接に結びついており、それらとの関係なくしてはアセスメントだけが一人歩きしてしまう可能性があることについても指摘した。フォーラムでは以上のような問題提起を行い、会場のみなさんと建設的な意見交換を行うことができた。

【概要】ことばの所有権に関してはこれまでに多くの議論・研究がなされている (Bakhtin 1981, 川口・角田 2005) が、それを言語教育の評価・アセスメントに関する問題と結びつけて考えている論考は少ない (佐藤 2012)。ことばの所有権は「母語話者」に属するものではなく、学習者を含む全ての使用者が持つと考えた時、教師は言語教育の目指すべき方向、評価のあり方を再考せざるを得ない。このフォーラムでは、アセスメントを「テスト、試験だけでなく、教師が教室内で行っている様々な学習の過程、成果を評価する方法 (Gipps 1999, 佐藤・熊谷 2010)」と定義し、日本語はだれのものなのか、学習者が目指す言語使用者とはどういうものかといった視点から、日本語教育におけるアセスメントに関する問題について考える。

日本語学習者の読解過程

—教師が考えているのとは違う学習者の実態—

野田 尚史 (国立国語研究所)
 桑原 陽子 (福井大学)
 フォード丹羽 順子 (佐賀大学)
 藤原 未雪 (国立国語研究所)

要旨

このフォーラムでは、非漢字系日本語学習者を対象に行った読解過程調査の結果について次のような報告を行った。

- (i) 初級学習者は、教師が考えている以上にさまざまなストラテジーを使っている。
 - (ii) 中級学習者は、文中の省略されている主語を間違えて特定する。
 - (iii) 上級学習者は、背景知識をもとに間違った推測をする。
- また、参加者といっしょに学習者の読解ストラテジーや読解困難点について議論した。

【キーワード】 日本語学習者、読解過程、ストラテジー、省略、背景知識

1 このフォーラムの目的と調査の方法

日本語学習者の「話す」能力と「書く」能力は、学習者に話したり書いたりしてもらえば、かなり正確にわかる。一方、「聞く」能力と「読む」能力は、学習者がどう理解したのかを正確に知ることが難しいため、わかりにくい。そのため、学習者がどう理解しているのかは、教師が考えているのとは大きく違うことがあると考えられる。

そこで、日本語学習者の読解過程の実態を正確に知るために、次のような調査を行った。

- (1) 学習者に生 (なま) の文章を読んでもらう。普段と同じように読んでもらうため、普段、辞書などを使っていれば、辞書などを使ってもよいとする。
- (2) 理解した内容を自分の母語で話してもらい、また、理解した内容を確認する質問を行い、答えてもらう。それらをすべて録音・記録する。

今回は、日本語を学習する前には漢字をまったく知らなかった「非漢字系学習者」を対象に行った調査の結果について、初級学習者、中級学習者、上級学習者に分けて報告する。

2 初級学習者の読解過程

初級学習者 12 名を対象に、「友達と行くレストランを探す」という状況を設定し、グルメサイトのクチコミを読んでもらった。その結果、次のようなストラテジーをうまく組み合わせることによって、必要な情報が予想以上に読みとれていることが明らかになった。

- (3) 体裁が整っているクチコミは、全体としてよい評価をしていると考える。
- (4) 「(料理)…」「思いますが…」の「…」など、文末のあいまいな表現から、悪い評価が書かれていると考える。
- (5) 「(思え) ません」「(感じ) ませんでした」のような文末の否定形から、悪い評価が書かれていると考える。

(6) 「でも」「けど」などの逆接表現の後は悪い評価である、あるいは、逆接表現の前には反対の評価が書かれていると考える。

会場からの質問に答えて、上記のストラテジー以外に、手がかりになる表現としては「美味しい」「また行きたい」「時間がかかる」などがあること、上級学習者でも、「微妙」「がつり」などクチコミ特有の表現は難しいことを説明した。

3 中級学習者の読解過程

中級学習者8名を対象に、省略のある文章を読む過程で主語をどのように把握するかを調査した。その結果、学習者は間違ったストラテジーを使って、省略された主語を間違っ て特定することが明らかになった。学習者のストラテジーには、主に、次のようなものがある。

(7) 人や動物などの名詞を主語だと考える。

(8) 「は」や「が」の前にあるものを主語だと考える。

次の(9)では、学習者は「紹介してしまう」と「いい」の主語が省略されていることに気づかず、主語を間違っ て特定する。「紹介してしまう」の主語は、省略されている「S教授」ではなく、(7)を使って、人を表す名詞である「卒業生」だと考える。「いい」の主語は、省略されている「アルバイト」ではなく、(8)を使って、「は」の前にある「現場をみる」だと考える。

(9) 卒業生からの「いい人いませんか」の一声で、学生にアルバイトを紹介してしま う。インターンシップのようでもあり、現場をみるにはちょうどいいからだ。

会場からの質問に答えて、省略された主語を正しく特定できるようになるためには、たとえば「～は」は常に主語だと考えないようにする読解練習が考えられることを説明した。

4 上級学習者の読解過程

上級学習者5名を対象に、自分の専門の論文を読んでどう理解するかを調査した。その結果、学習者は次のような間違っ た推測をするが、その推測は学習者にとって筋が通っ ているため誤りに気がつかないことが明らかになった。

(10) 背景知識と漢字をもとに間違っ た推測をする。

(11) 背景知識と論文の文章形式をもとに間違っ た推測をする。

このうち(10)の例としては、(12)で学習者が「優に」の意味を「不幸なことに」と間違っ て推測したものがある。こう推測したのは、「金融危機では皆、悲しい経験をした」という背景知識があり、かつ、「優」という漢字から人偏「イ」を取った「憂」は「悲しい」の意味になると考えたからである。

(12) すでに危機の発生からは、優に3年の時間が経過している。

一方、(11)の例としては、「小稿では……を考察する」の「小稿」を日本人の名字であると推測したものがある。こう推測したのは、日本人の名字には「小」で始まるものが多いという背景知識があり、かつ、論文の文章形式としては「では」の前に人名が来ると考えたからである。

会場からの質問に答えて、読む過程で最初の解釈が変わることがあるが、学習者に解釈の変遷をすべて語ってもらい、それを記録することで読解過程が把握できると説明した。

スイスにおける継承語教育とその評価

フックス-清水 美千代 (バーゼル日本語学校)
 クレニン-道上 まどか (ベルン日本語教室)
 カイザー-青木 睦子 (ルツェルン日本語学校)

【キーワード】 継承日本語教育、CEFR 評価、ネットワーク

1 はじめに

AJE シンポジウムにおいて継承日本語教育に関するフォーラムが開催できることを大変嬉しく思うとともに、今回の継承語に関するフォーラム企画者としては、参加される方々のニーズを知り、それぞれの参加者にとって実りあるフォーラムとなることが重要と考えた。その意見交換のきっかけとなる資料提供という意味で短い発表を行った。主な内容はスイスにおける継承語教育機関についての報告である。この報告の後、フォーラムでは発表に関して質疑応答があり、フォーラム参加者自身の紹介と継承日本語教育における関心事項について話し合いが行われ、ネットワークとしてのメーリングリストも作られた。

継承日本語教育について語る場合、共有しておく必要のある語彙の中でも「継承語」と「継承日本語教育」という言葉は事前に共有しておく必要から、以下に提示しておく。

- ・ **継承語** : 異言語環境で言語形成期の一部を過ごす子どものことばは母語と外国語に わけることは難しく、むしろ「継承語」と「現地語」という概念でくくる方がぴったりする。(要約: トロント大学名誉教授 中島和子)
- ・ **継承日本語教育** : この発表では、海外に住み、生活環境言語が現地語であり、片親あるいは両親が日本人である児童・生徒を対象とした日本語教育を指す。
 文科省による日本人児童・生徒を対象とした海外での国語教育とは異なる。

2 スイスの継承日本語教育機関

2.1 スイスの継承日本語教育機関の概要

スイスにおける非営利の継承日本語機関は現在7校あり、多かれ少なかれ似通った形態で教育運営がなされている。それらの共通点を挙げると以下のような点が認められる。

- ・ 会長、会計、運営委員による経営で一年に一回総会がある。
- ・ 各教育機関とも週一回の授業、授業時間は60分から90分、年間約35~40回。
 遠足、学芸会などの行事もあり、日本文化の継承も考えられている。
- ・ 教室は州やコミュンから無償で貸与されている。
- ・ スイスのドイツ語圏では、ほとんどの教育機関が州教育庁から HSK 授業校 (継承語授業校) として認定されており、日本語授業の評価が現地校の成績表に載るところが多い。ただし、成績表 (通信簿) の形式等は各機関さまざまである。

2.2 スイス継承語教育の学習要綱

スイスでは、継承語教育が州政府 (スイスの連邦政府に教育関係の省はなく、各州政府に教育は任されている) で推進されており、チューリッヒ州で作成された継承語の学習要

綱がスイス全体での継承語教育学習要綱として使用されている。今年度、その日本語版の翻訳作業が終了し、まもなく出版されるものと思う。この学習要綱は今後の欧州での継承日本語教育に大いに寄与することと思う。

3 スイスの継承日本語教育機関での評価

バーゼル日本語学校を例に挙げ、簡単に評価について報告をする。創立から 29 年になるバーゼル日本語学校は現在、8 クラス、総生徒数 73 名、教師 6 名により授業が行われている。バーゼルシュタット州での継承語教育授業校 (HSK-Unterricht :Heimatlicher Sprache und Kultur Unterricht) として認められており、州教育庁の指導により 2010 年より CEFR による評価が行われている。CEFR による評価に関してはまだ初期の段階で全く問題がないわけではないが、欧州全域で使用されている言語能力枠での日本語の評価は生徒の将来において有効である。

今後、継承日本語教育におけるそのものの研究は当然のことながら、継承日本語の評価に関しても考察していく必要がある。

4 フォーラムでの話し合いのテーマ

- ・ 欧州各国の継承日本語教育に関する情報交換
(各国の継承日本語教育および、その機関の紹介等)
- ・ 欧州における継承日本語教育の目的は何か
親子、親族との関係
アイデンティティの問題
将来への準備
- ・ 継承日本語教育における評価の意義
何のための評価か
どのような評価が行われているか
CEFR による評価
JF 日本語スタンダードと日本語能力試験

以上

ルーブリックを使った評価

—効果的なルーブリックの作り方、使い方—

當作 靖彦

カリフォルニア大学サンディエゴ校

【キーワード】 評価、言語能力、ルーブリック

1 はじめに

言語教育における評価のパラダイムシフトが進み、知識の評価、教師中心の評価から実践能力の評価、学習を促進する学習者中心の評価に焦点が移行する中、ルーブリックを使った評価が多用されるようになってきている。小論では、言語教育におけるルーブリックの基本概念、関連用語を説明し、ルーブリックが教育・学習においてどのような位置を占めるか考える。また、ルーブリックを作る際、使う際の注意点を考えてみる。

2 ルーブリックとは

ルーブリックとは学習の結果、プロセスを評価する採点基準を明確に記述したガイドラインである。学習状況、学習結果を公正、かつ首尾一貫した方法で評価し、フィードバックを出すための手引きとなるもので、教師、学習者、親、学校関係者、教育管理者などに広く利用される。

最近の教育における学力観の変化により、現実社会での実践能力獲得が学習の目標となり、そのような能力を身につける学習活動が教育の中心に据えられるようになってきた。そのような変化の中、現実社会での実践能力を評価し、学習目標が達成されたか、学習活動が適切に行われているか、あるいは行われたかを見定める必要が出てきた。このような実践能力はこれまでの評価の中心にあった多項選択式、○×問題、穴埋めなどの伝統的評価では測定することは難しく、ルーブリックが使われるようになってきた。

ルーブリックは通常、評価項目、評価レベル（スケール）、評価記述の3つからなる。ルーブリックは次のような形で表現される。

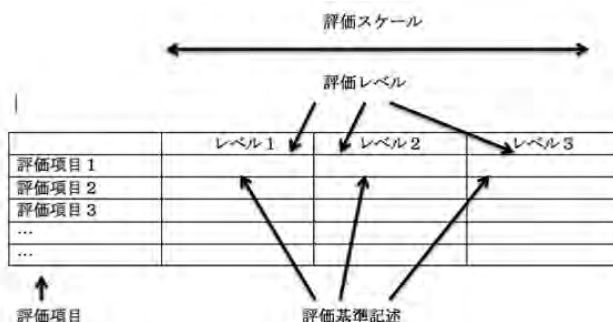


図1 ルーブリックの構造

評価項目と評価レベルは必須であるが、評価基準記述がないものもある。評価レベルの記述が評価基準記述の代わりを果たす場合もあるし、評価基準記述を教師が憶えていて、評価をする場合もある。評価基準記述がないものを外部に公表することがあるときには、評価レベルの記述が明確であり、それぞれのレベルの内容がわかりやすいことが望ましい。

ルーブリックは大きく分けて、2種類ある。全体的（総合的）評価ルーブリックと要素分解（分析的）評価ルーブリックである。前者は評価項目を分けずに、能力を総合的に評価するものである。（図 2 参照）一方、後者は能力を評価要素に分けて、異なる評価項目ごとに評価するものである。（図 3 参照）

提示モード（口頭発表）全体的評価ルーブリック

学習者名前

日付

タスク

3 目標以上を達成	メッセージを大変効果的に伝えている。 聴衆が豊富。 文法的間違いがない、発音が正確。 非常に興味深い内容。自分の観りを自分で直して、高い理解度を聴衆によろとしている。
2 目標を達成	メッセージは大体内容がわかる。適切な聴衆量ではあるが、ときどきつまえる。レベルにあそわしい文法能力はあるが、間違いのパターンがあり、理解度を下げている。 内容は予想できるものであるが、適切である。ときどき自分の観りを自分で直している。
1 目標に達せず	メッセージの内容を伝えるのに苦労していて、聞いたことがはっきりしないことがある。 聴衆の間違いがあり、メッセージが理解できないことがある。文法的間違いがパターン化。 同じ内容が何度もくり返し出てくる。聴衆が気がついていないため、自分の観りを直すことはほとんどない。
0 観点対象外	客観言語を使っていない。与えられたタスクと関係ない内容であった。

教師コメント

図 2 全体的（総合的）評価ルーブリックの例

提示モード（口頭発表）要素分解評価ルーブリック

	10	7	4	1
内容 VA	必要内容のほとんどを正確に述べ、論点を明確に表現し、論点を支える十分な理由を提示している。内容も正確。	必要内容の大部分を正確に述べ、論点を明確に表現し、論点を支える十分な理由を提示している。内容も正確。	必要内容の大部分を正確に述べ、論点を明確に表現し、論点を支える十分な理由を提示している。内容も正確。	最低限の内容を述べ、論点を明確に表現し、論点を支える十分な理由を提示している。内容も正確。
構造 SB	導入部にはじまり、結論部は明確に述べられていて、結論部が明確に述べられている。	導入部にはじまり、結論部は明確に述べられていて、結論部が明確に述べられている。	導入部にはじまり、結論部は明確に述べられていて、結論部が明確に述べられている。	結論部が述べられていて、その他の部分の構造が不明確である。
理解 - 平易さ AC	文法、語彙、発音に多少の誤りがあるが、聞いたことは完全に理解できる。	文法、語彙、発音に多少の誤りがあるが、聞いたことは完全に理解できる。	文法、語彙、発音に多少の誤りがあるが、聞いたことは完全に理解できる。	文法、語彙、発音の誤りが多い。理解できない部分が多い。
ルーブリック パフォーマンス	完全なパフォーマンスを示し、聞く人の興味を引き出し、印象的である。	完全なパフォーマンスを示し、聞く人の興味を引き出し、印象的である。	部分的に達成されることとなるが、聞く人も興味を失ってしまう可能性がある。	最低限の水準に達しない。
点数	100			
教師のコメント				
学生のコメント				

図 3 要素分解（分析的）評価ルーブリックの例

評価の際には、この2種類を目的、場合によって使い分けることが大切である。採点の時間を節約したい時には全体的評価を使うほうがよいし、総合的能力の情報が必要ならば、全体的評価を使うのが望ましい。また、評価の対象となる評価項目間の相互作用が強い場合（例えば、作文能力と文法・語彙能力の間の関連が強い初級学習者の場合など）は全体的評価がよい。一方、学習者の長所・短所を見分けたい場合には、要素分解評価が望ましいし、学習者により詳細なフィードバックを与えることも可能となる。

ルーブリックが有用である理由はいろいろある。発話能力や作文能力の評価は非常に時間がかかるものであるが、評価の前にあらかじめルーブリックを用意しておくことで採点の時間が節約できる。発話能力、作文能力の評価では頭の中で統一的な採点基準を持っていても、最初に採点した学生と最後に採点した学生の能力の採点基準に微妙な差が出てくることもあり、学習者にとって不公平なことがある。また、単純な点数による採点を使った場合に、あとで採点する学習者がよい結果を生むことを想定し、最初のほうに採点する学習者を厳しく採点する傾向がある。これらの場合には、詳細な採点基準を明記したルーブリックを使うとより公平かつ客観的に採点することが可能である。

発話や作文などを点数で評価した場合に、100点満点の70点がどのような意味を持つの

か、85点と75点の10点の違いはどこから来るのか説明が難しいことがある。このような場合にはルーブリックを使って採点すると（後述のようにルーブリックを点数による評価に転換することも可能である）、採点結果の説明がしやすい。

クラスで試験の前にどのように採点するか口頭で説明しておいても、試験前、あるいは試験後に採点について多くの質問を受けることがある。これは、一度の説明では学生が理解できないこともあるし、説明を聞いても解釈が学生によって違うことに起因している。試験の前にルーブリックを渡しておく、どのように採点されるかが明確に理解されるし、採点後もルーブリックを見ることにより、自分がどのように採点されたかがはっきりとし、学生の質問に悩まされることが少なくなる。

学習者側から見ると、試験の前にルーブリックを見ることによりどのように自分が採点されるのか、何を採点されるのかがはっきりし、学習目標を立てやすく、効果的に試験の準備をすることができる。このような意味からも、試験前にルーブリックを学生に渡しておくことは、学習効果を上げることにつながる。

ルーブリックを長期の能力発達を評価できるように作っておくと、長期間にわたって同じルーブリックを使って、定期的に能力評価をすることができる。このようにすると、能力がどのように発展していくかその過程、あるいは学習の進度を見ることができ、教師のみならず学習者にとっても有用である。このような結果を学習者のポートフォリオに入れておき、定期的に見直すことにより、学習過程を概観し、学習を内省することができる。また、教師と学習者のコンフェレンスの際に見直して、効果的な学習の仕方、学習も目標の確認、変更などに関するアドバイスにも使うことができる。

ルーブリックを使うことにより、時間と労力をそれほど使わないで、学習者の学習状況、学習結果を効果的、かつ有意義な方法で評価できる。ルーブリックの評価による結果は教師の授業設計、カリキュラム設計に効果的に活かすことができるし、学習者へのフィードバック、学習者の内省、目標設定にも使える。外部に評価内容を発信することにより、教師としての責任を説明することも可能であるし、また、評価結果を親や教育管理者に示すことにより、教師の教授力を示す証拠としても使える。

3 効果的なルーブリックの作り方

ルーブリックを作成する際には、まずルーブリックが何の評価に使われるかを明確に記述する必要がある。上述のように一つのルーブリックが長期に渡って使われ、ある能力の発展状況を評価、記録する場合にも使われるし、一つのタスクの実践能力の評価に使われることもある。前者の場合には、「対人的コミュニケーション能力評価」というようなタイトルを示しておくだけでいいが、後者の場合には、例えば、「日本の少子化について調べ、口頭でその原稿を発表しなさい。少子化が日本社会にどのような影響を与えているかを口頭で説明し、少子化を防ぐためのアイデアを示しなさい」「日本の姉妹都市から来る高校生のために、自分の町のレストランガイドを書きなさい」のような評価の対象となるタスクを具体的に示しておく。

次に、評価の対象となる項目を決定する必要がある。先述のように評価項目を分けずに総合的に評価することも可能であるし、評価項目を分けて分析的に評価することも可能である。前者の場合でも、評価記述には評価内容を書くことがあるので、あらかじめ決定しておく必要がある。何を評価したいのかは、学習目標によるし、それを達成するために学

習者が行った学習活動による。例えば、上のレストランガイドを書くタスクでは、使用される文法の多様性、正確さ、語彙の多様性、正確さ、情報の量、情報のわかりやすさ、ガイドの読みやすさなどいろいろな項目が考えられる。どれを使うかは学習目標、学習活動をもとに選択されるべきであり、普遍的に最良のルーブリックは存在しないと考えてよい。項目自体の記述は中立的であるべきであり、文法の正確さを評価項目として使う場合には、評価対象の項目を書く欄自体には、「文法の正確さ」、「文法の正確度」などのように記述し、「正しい文法を使用」のように書かない。

自分の教え方を反映して項目の間に加重化することも考慮する（図3）の評価項目欄を参照）。語彙をたくさん教え、文法をそれほど強調しない教え方の場合に、例えば、語彙の多様性を文法の多様性、正確さよりも加重して評価するようにする。これは後述のようにルーブリックを点数に換算する際にも意味が出てくる。

評価項目が決まったら、学習者のタスクの善し悪しの度合いを示す評価スケール（評価レベル）を決定する。レベルは3つ以上が望ましいが、レベルが多くなると評価基準記述を書くのが大変になるし、レベル間の区別をするのが逆にむずかしくなる。経験的には、レベル数を多くしても、少ない場合と結果にそれほど差はなく、必要最低限の数のレベルが設定されていれば学生間の能力の区別は容易に出来る。

日本語や英語のように左から右に文字を書く言語の場合には、左側に高いレベルを持ってきたほうが、評価される学習者にポジティブな影響を与えることが知られている。レベルの記述は、4, 3, 2, 1のように数字で示すこともできるし、「目標以上を達成、目標を達成、目標までもう少し、もっと努力が必要」、「たいへんよくできました、よくできました、ほぼできました、がんばりましょう」、「やった！よし！もう一息！もっと努力だ！」のように学習目標を基準に書くこともできる。また、「(´_`)v、(´_`）、(>_<)」のような顔文字やニコニコマーク、はなまるのようなアイコンを使うこともできる。「できませんでした」、「ダメ」のようなネガティブな表現を避けて、学習者の学習への動機付けを下げないように配慮することが大切である。

評価項目と評価スケール（評価レベル）が決定したら、評価基準を記述する。先述のようにこの記述はルーブリックにとって必須ではないが、学習者にフィードバックを出したり、親に結果を知らせるためには必ずあったほうがいい。また、全部書かなくても、少なくとも最高レベル、あるいは、目標を達成したレベルの記述があったほうが教師自身にも外部にも学習目標がわかりやすい。評価基準を記述する際には、レベル間の違いが明確にわかるように書かなくてはならないし、レベル間の差が同じようになるようにする。例えば、レベル4とレベル3の差とレベル3とレベル2の差が能力的にほぼ同じようにする。間が開いた場合に、どちらのレベルに入れたらいいか困る場合がある。一つのレベルの中に+ - を書いておき、レベルの上のほうの場合には+、下のほうの場合には - に○をつけることによって、少ないレベルでも学習者の差を示すことができる。

4 ルーブリックの効果的な使い方

ルーブリックは学習を通して学習者が達成すべき目標を示すツールでもあり、目標とする能力を可視化することが可能にし、学習の助けとなる。ルーブリックを学習活動が始まる前に学習者に渡しておくことが望ましい。ルーブリックをもとに学習目標、それを達成するためにどのような活動をするか、どのようにしたら目標を達成されるか、学習の途中

でも評価するのか、学習の最終結果のみが評価されるのか、採点要素は何か、どのような採点基準が適用されるかを説明しておく、学習を促進することになる。

先述のように同じループリックを期間をおいて何度か使うと、学習の進度を可視化できる。このようなループリックはポートフォリオに入れておいて、学習者が定期的に見て、学習過程を内省したり、教師とのコンフェレンスで使用し、学習者にフィードバックを与えるのに使え、便利である。

ループリックは点数評価にも使える。100点満点で評価できるようにしておくを使いやすいし、成績を決める際にも便利である（図3を参照）。

ループリックの最後には教師のコメントを書いたり、それに対する学習者のコメントを書く欄を作っておくとよい（図3を参照）。学習者とコミュニケーションを持つ機会を与えてくれる。

ループリックは教師が採点するだけでなく、学習者が自己評価するのにも使わせるとよい。よい学習者とは自分の学習過程を内省できる学習者であると言われるが、ループリックを使って、自分の学習を内省させ、例えば、教師による評価と比較したりすると、内省能力が高まる。また、ループリックを使い、学習者同士で評価させることもできる。協働作業をした際に、ループリックでグループ内評価することもできる。

学習者がループリックに慣れてきたら、ループリックの作成に学習者を参加させることもできる。例えば、学習者が自分の目標を設定し、教師の作ったループリックの評価項目の加重化を自分で決めることもできる。文法が強い学習者は文法をより加重化し、パワーポイントの作り方が上手な学習者はその評価をより加重化するであろう。これにより自分の強い能力をさらに伸ばすことができる。加重化させる時には、全体で5倍まで加重化でき、この5倍を少なくとも3つの要素に分けないといけないというような条件をつけておくと、学生の内省を促進することになる。さらにループリックに慣れてきたら、学習者自身に自分の学習を評価するループリックを作らせてもよい。自分自身の目標を設定させ、それを責任を持って達成させることにより、自己の学習に責任を持ち、自主的に学習する学習者を作ることができる。

5 おわりに

最初は小さなタスクを評価する小さなループリックを作り、使用し、ループリックの作成・使用に慣れたら徐々に大きなループリックを作るようにする。最初からいいループリックを使うのは難しいかもしれないが、何度もループリックを使う中で改善し、よいものを作るようにする。ループリック作成を手伝ってくれるウェブサイトもあるので利用するとよい。よいループリックを作るのは時間がかかることであるが、一度いいものを作ると長期間使えるし、一つのループリックを多少変えることにより、いろいろな目的に使うことができる。また、他の教師が作ったループリックを自分のクラス用に多少変えて使うこともできる。ループリック作成でも教師の協働作業が有意義である。

ループリックは評価のみならず、教育全体にポジティブなインパクトを与えるものである。文化能力、協働力、問題解決能力など点数評価が難しい能力の評価も可能にし、評価の幅を広げるものであり、これからの言語教育では現在以上にループリックが使われるようになるであろう。日本語教師もループリックを使い、効果的な教育、評価を行い、教育の質を上げる努力をする必要がある。

国際交流基金欧州4拠点のJFS日本語講座における評価

羽太 園 (国際交流基金ケルン日本文化会館)
 三矢 真由美 (同ローマ日本文化会館)
 熊野 七絵 (同マドリッド日本文化センター)
 蜂須賀 真希子 (同パリ日本文化会館)

要旨

国際交流基金欧州4拠点では「JF日本語教育スタンダード」(以下、JFS)に基づく様々な日本語講座を開講している。JFS講座では、ツールとしてJFSを活用してコースデザインを行っており、コースの特徴として、CEFRに準じたA1-C2の熟達度に基づくレベル設定、Can-doによるコース目標設定とシラバス作成、課題遂行型のクラス活動、Can-doを活用した評価、ポートフォリオの活用などがある。各拠点ともコースデザイン、特に評価については、試行錯誤しつつ、様々な取り組みを行っている。こうした4拠点における評価事例を報告し、日本語コースにおける評価の課題とその解決方法について、情報交換、議論を行った。

【キーワード】 JFS講座、評価、授業記録、コースデザイン、レベルチェックテスト

1 評価はどう変わったのかーケルン日本文化会館のコース改訂よりー

1.1 日本語講座の概要とコース改訂

ケルン日本文化会館の日本語講座は、JFS準拠教材『まるごと 日本のことばと文化』(以下、『まるごと』)を使用するコース(A1~A2-1)と、既存の教科書を使用するコース(A2-2~B2)の計9レベルで構成されている。この10年間、何度かコース改訂が行われたが、2008年のCan-doシラバスの導入、2010年のJFSの導入によって、授業も、試験の形も、大きく変わった。



図1 ケルン日本文化会館の日本語講座のコース改訂の変遷

1.2 テストの改訂

まずプレイスメントテストは、従来、旧日本語能力試験の抜粋が使用されていたが、2010年から「みんなの Can-do サイト」を利用して Can-do をタスク化したテストを作成し、課題遂行能力を問う試験とした。その結果、より適切なクラス分けが可能になったほか、レベル判定の透明性により受講者への説明が容易になった。

修了テストも、授業の変化に伴って、クラス活動を反映したテスト課題が作られるようになった。文型や漢字の能力も課題の中で問う形に工夫され、採点においても課題の達成度を重視するようになった。ただしクラスによってテストにはまだばらつきがあり、講師の間には新しい形の試験に戸惑いもあった。

1.3 研修会による教師間の共有

そこで教師研修会を行い、新旧の修了テストの具体例を見ながら、科目構成、課題の設定、場面の提示、採点方法などについて比較・分析し、なぜ、どのように試験が変化したかを確認した。また実際のクラスシラバスを元にテストを作成するワークショップを行った。テスト作成の作業の中では、試験から遡って授業のあり方やシラバスの妥当性をふりかえる声も聞かれた。

1.4 まとめ

コースを変える際には試験を変えることが大きな意味を持つ。そして、評価がどう変わったか、その結果や経過をコースに携わる講師間で共有・確認することが、シラバス、授業、評価の一貫性を意識したコース運営に役立つと思われる。

2 授業記録から評価を考えるーローマ日本文化会館初級コースの目標、活動、評価をつなげる試みー

2.1 日本語講座の概要とこれまでの課題

ローマ日本文化会館日本語講座は『まるごと』を使用するコースと、既存の教科書を使用する総合コースで構成されている。総合コースでは2006年頃からCEFR/JFSが段階的に導入されている。現在ではコースレベルをA1～B2で設定し、到達目標をCan-doで記述し、課題遂行型授業を実施している。しかし、到達目標が課題遂行型に変わったのに対し、試験は文型中心のままで、目標ー活動ー評価に一貫性がなく、授業活動も以前のものと大きく変わらないという点がこれまでの課題であった。

2.2 授業記録の変更

そこで担当教師に目標ー活動ー評価のつながりを意識してもらうために、授業記録を変える試みを行った。授業記録を、単なる申し送りのツールから、授業をふりかえるためのツールととらえ直し、授業記録をつけることで自分の授業をふりかえり、目標ー活動ー評価のつながりを意識できるような形式にした。

トピック	日付	目標	学習項目	活動	リソース	評価
		Can-do				
掲示板	12/7	自分自身の情報を 入れて、交換レッス ルの相手を 募集する 簡単な広 告を書くこ とができる。	【言語知識】 【文型】 1) ～が好き 2) が得意だ 3) ～がわかる 4) ～がある 5) (理由)から	【導入】 交換授業の相手やFBで 友だちになる人を探す時 に、自分についてどんな 情報を入れるかを考察 【文型練習】 1)～5) B-1～7, など代入、交換 QA練習 C-1～3などダイアログ 聴解タスク25 L9-1～4	B-1～7、 C-1～3 聴解タス ク25 L9-1～4	【書<】 交換レッス ンや日本 語やイタリ ア語のブコ イケー レッスンに 関する広 告を簡単 に書く
	12/11		【言葉】 教えます・教え てください・ を聞していま す・～が得意 です。～が好 みます・プライ ベートレッス ン・レッスン・ 交換・ませんか？ 勉強していま す。	【導入】 【言葉】 【言語知識】(復習1)～3) 【発音活動】 【産出活動】	参考 http://www.romanokokoro.it http://romejapan.com http://abbicci.ciao.jp	

今日学習したことを試験で問うとしたら？

図2 授業記録の変更

2.3 授業記録を変えて

授業記録の変更により、試験問題が目標や教室活動を反映した内容になり、目標－活動－評価に一貫性が出た。そして試験が変わることによって、教師の授業の組み立て方や、学習者の日頃の勉強法や練習が変わる（あるいは変わる可能性を持つ）ことがわかった。

2.4 まとめ

目標－活動－評価のつながりを教師に意識させるには、コーディネーターがシラバスなどコースの枠組みを変えるのと同時に、教師自身に自分の授業を客観的にふりかえる機会を与えることも大切であるということがわかった。

3 『まるごと』を使ったJFS 日本語講座のコースデザインと評価

3.1 教材『まるごと』

JFSに基づく講座のために新しい教材『まるごと』が開発され、2011年5月末に入門A1 試行版が発行され、JFS 講座での試用が始まった。この教材は海外の一般成人を対象としており、教材名の通り、「ことば」と「文化」をまるごと学べる教材であること、レベル設定、課題遂行、異文化理解、ポートフォリオなどJFSに基づいたコースデザインを具現化したコースブックであるという点が特徴である。A1教材は活動編、理解編、語彙帳の3分冊で構成されている。活動編はコミュニケーション言語活動、つまり、特定の場面で話す、聞く、読む、書くなどの課題遂行活動を行うことを重視し、日本の文化や社会の側面も扱われている。理解編はコミュニケーション言語能力、つまり、文字、語彙、文法など活動を支える言語構造部分の学習を中心とし、読解、作文などの活動も含んでいる。語彙帳は活動編、理解編に共通するトピックごとに必要な言葉を写真やイラストつきでリストにした語彙集である。『まるごと』は9トピック、全18課で構成されている。シラバスはJFSのトピックに基づいており、活動編、理解編に共通している。活動編はCan-doシラバス、理解編は文型シラバスで構成されているともいえる。コースブックとして作られてお

り、A1の学習時間の目安は70-80時間、活動編は90-120分、理解編は120分で、活動編、理解編ともに中間と期末の2回、テストとふりかえりの時間も含めると各20回が目安である。

3.2 『まるごと』を使ったJFS講座の教え方、学び方

マドリード日本文化センターの『まるごと』を使ったJFS講座では、活動編、理解編を使って各2時間の授業で学ぶ。『まるごと』では、従来の文法説明をしてから練習するという順番ではなく、活動編で特定場面での課題遂行活動を行ってから、理解編で共通するトピックやCan-doに必要な文字、語彙、文法などを確認するという流れが特徴である。教え方のポイントとなるのは「目標の明示」「文脈の明示」「ペア活動」「自律的学習」「レベルに合った活動」「段階と確認」「教師の発話」「ことばと文化」である。

3.3 ポートフォリオと評価

JFSでは、ポートフォリオを「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」の3つの要素で構成するものとしており、JFS講座でもポートフォリオを活用している。まず、コース開始時にはコースの共通目標を提示し、学ぶトピックやCan-do、学習内容を確認するとともに、コースの評価方法について説明し、修了条件を明示する。そして、各自の「ことば」と「文化」のコース中の目標を設定する。授業では、まず授業の最初にその日のCan-do目標を確認し、授業中はトピックに沿った場面でCan-do活動を行い、授業終了時には、目標が達成できたかどうかCan-do自己チェックを行う。学期末には、「テストとふりかえり」を行う。活動編では、まず、Can-doチェック一覧をふりかえり、今はできるか考えたり、苦手なCan-doをもう一度ペア練習したりする。文字テスト、会話テストは個別に行い、結果は学習者にも評価基準がわかる形でフィードバックする。教室ではクラスメート同士でグループに分かれて言語的・文化的体験記録についてふりかえり、お互いのことばや文化の学び、学び方の情報などを共有する。そして、活動の成果も共有する。理解編では、学習内容に沿った、文字、語彙、文法、聴解、読解、作文等の筆記テストを行う。テストが終わったら、学習成果の共有として、ふだんは教師への提出と添削で終わりがちな作文を回し読みしたり、発表したりして、互いの学習成果をふりかえり、確認し、最後に、学期中に記録したポートフォリオを提出する。

3.4 コースデザインと評価の課題

学習者のコースに対するアンケートから、コース全体、目標達成、教え方、教材については満足度も高く、効果的だという声が多いが、ポートフォリオ評価については課題が残った。肯定的な声としては、「記録することで、自分と日本語や日本文化との関わりを可視化できた」「ポートフォリオがあるから自分は日常こんなに日本文化と関わっているということに気づいた」「ふりかえりの時間に他の学習者に教えてもらったサイトやイベントの情報が役立った」などがあった。一方、否定的な声としては「自分で評価できない」「授業直後には評価できない」「日本の文化に日常的に触れているので記録の必要性を感じない」「記録が面倒、宿題になると溜まってしまう」などの声があった。改善のために、教師が自己評価時にサポート、フィードバックする、学期ごとのふりかえりの際に再度自己評価する、授業でも定期的にことばと文化のふりかえりの時間を設け、フィードバック、共有する、FacebookなどSNSでの情報提供、交換も活用するなどの試みも行っている。しか

し、ポートフォリオをうまく運用するのは一ター朝でできることではなく、教師も学習者も不慣れなので、手間もかかるし、発想の切り替えにはストレスもかかる。形式的にならず、意義が感じられるまでには我慢や工夫が必要である。

JFS 講座のコースデザインと評価をみると、1) コースデザインは Can-do に基づいており、コース目標、シラバス、カリキュラム、教育実施、評価が互いに連動している、2) コース目標や評価方法をコース開始時に明示し、学習者と共有している、3) コースの共通目標と個々の目標について評価している、4) 各活動（受容：読、聞、産出・やりとり：話、書）に適した方法で評価を行っている、といった点で、CEFR、JFS に共通する行動主義に基づき、自律学習を支援するコースデザインと評価が具現化されているといえるのではないだろうか。

4 JFS/CEFR に基づく JFS 日本語講座のレベルチェックテスト (A1、A2)

4.1 LCT 開発の目的、背景

JF 欧州の各拠点の『まるごと』を使った JFS 講座の評価はポートフォリオと学期末の「テストとふりかえり」に基づくが、進度や修了条件は拠点によって異なる。一方、欧州では CEFR に準じたレベル証明ニーズがあり、JFS/CEFR に基づく日本語の熟達度レベルをチェックするためのテストが必要なのではないかと考え、JF 欧州 4 拠点で JFS 日本語講座レベルチェックテスト（以下、LCT）の共同開発に着手した。

4.2 JFS/CEFR に基づく LCT 開発

試験作成手順は、CEFR 試験開発マニュアルの手順、留意点を参照した。全体構成、設問形式は各国の CEFR 準拠公的言語能力試験（A レベル）を分析し、見られた共通点から CEFR の 4 つのコミュニケーション言語活動に基づく 4 科目とした。また、各科目の点数は総合得点の 25% とし、設問形式もこれらの試験を参考にした。トピック、課題については、『まるごと』で扱われているトピックや課題を言語活動ごとに再度洗い出し、試験問題としてどのように利用できるか検討した。表記、学習項目は『まるごと』の表記や学習項目を指針とすることにした。会話、作文の評価に使用する評価基準表は、課題達成度と質的側面の 2 段階で作成し、質的側面については CEFR の言語能力に関するレベル別の能力記述文を参照して作成した。

4.3 試験の改善

今回の試験開発の中で、試験作成段階では意図しなかったような問題が生じた（「なじみのない場面の難易度（会話）」、「選択肢の文字負担（聴解）」、「指示の曖昧さ（作文）」、「評価基準の解釈のズレ（作文・会話）」）。こうした問題を解決するためには、レベルに合った明確な場面や課題の設定が大切である。また、作文、会話の試験における評価者間の評価基準の解釈のズレは、その都度 CEFR の能力記述に立ち返ることが大切であり、評価基準の解釈について、特に日本語の場合どう解釈すべきかについて話し合うことが必要である。

4.4 CEFR に基づいた日本語の試験は開発可能か

LCT の開発を通じて、CEFR/JFS の A レベルとはどういったことができればよいのかという「評価者視点」を身につけることができた。そして、CEFR に基づいた言語試験の開

発手順、課題や設問形式などの共通点は日本語の試験作成にも応用可能であり、日本語でも CEFR に基づいた試験の開発は可能であることが示せた。また、日本語の表記や語彙、文型等の範囲に関しては、JFS に準拠し、日本語の文脈を考慮して作成された『まるごと』を拠り所にするすることで、解決の方向性を示すことができた。

<参考文献>

- ACLES(2011) *Modelo de acreditación de exámenes de acles.*, <http://www.acles.es> (2013 年 7 月 31 日閲覧)
- ALTE (2011) *Manual for Language Test Development and Examining.*, Council of Europe., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf (2013 年 7 月 31 日閲覧)
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.
- 磯村一弘、三矢真由美 (2011) 『みんなの Can-do サイト』を利用した初級講座シラバスの改訂—CEFR から JF 日本語教育スタンダードへ—、第十回日本語教育研究世界大会 (天津外国語大学)、『跨文化交际中的日语教育研究』2、pp.248-249、高等教育出版社。
- 磯村一弘、三矢真由美 (2011) 「JF 日本語教育スタンダード『みんなの Can-do サイト』を用いたレベルチェックテストの作成」、『ヨーロッパ日本語教育』16、pp.171-175、ヨーロッパ日本語教師会。
- 海外技術者研修協会 (1998) 『みんなの日本語初級 I 本冊』、『みんなの日本語初級 II 本冊』、スリーエーネットワーク。
- 来嶋洋美、柴原智代、八田直美 (2012) 「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」、『国際交流基金日本語教育紀要』第 8 号、pp.103-117。
- 熊野七絵、伊藤秀明、蜂須賀真希子 (2013) 「JFS/CEFR に基づく JFS 日本語講座レベル認定試験 (A1) の開発」、『国際交流基金日本語教育紀要』第 9 号、pp.73-88。
- 独立行政法人国際交流基金 (2006) 『日本語教師の役割・コースデザイン (国際交流基金日本語教授法シリーズ第 1 巻)』、ひつじ書房。
- 独立行政法人国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 第 2 版』、独立行政法人国際交流基金。
- 独立行政法人国際交流基金 (2010) 「みんなの Can-do サイト」<http://jfstandard.jp/cando/> (2013 年 7 月 31 日閲覧)
- 独立行政法人国際交流基金 (2011) 『学習を評価する (国際交流基金日本語教授法シリーズ第 12 巻)』、ひつじ書房。
- 独立行政法人国際交流基金 (2011) 『まるごと日本のことばと文化<試用版>』(入門 A1、初級 1 A2、初級 2 A2、かつどう、りかい)、独立行政法人国際交流基金。
- 三矢真由美 (2009) 「JF 日本語教育スタンダードの試行を通じた初級講座シラバスの見直し—講師の協働によるコース改善—」国際交流基金日本語国際センター 20 周年記念シンポジウム「JF 日本語教育スタンダード—その活用と可能性—」報告

口頭発表

「経験談を語る」活動に見られるディスコース能力とその評価

高森 絵美

マドリード・アウトノマ大学

要旨

CEFR のディスコース能力の記述は、結束表現の運用範囲が言及されているだけで、視点表現の使用や主語・代名詞の省略で一貫性を保つ日本語の特徴が考慮されていない。そこで、本稿は、談話展開に関する先行文献で個々に述べられている6つの観点（視点表現の使用、名詞句の省略、指示表現、談話構造の提示、接続表現、挿入句からの回帰）に注目し、N2～N4 レベルのスペイン人学習者20名の「経験談を語る」産出活動の観察を通じて、習得段階に応じた評価項目の記述を試みた。その結果、視点表現や話の軌道修正はレベルの向上に合わせて指導・評価項目に組み入れられそうであるが、一方で、代名詞や特定の接続表現の過剰使用はレベルに関係なく個人差があり、化石化防止のための個別指導が必要であることが分かった。

【キーワード】 視点表現、省略、代名詞、接続詞、談話構造

1 はじめに

CEFR の能力記述によると¹、ディスコース能力とは、一貫した流れのある発話・テキストを形成できるよう文を配列する能力のことで、レベルの向上につれて、結束手段の運用範囲が広がり、柔軟に、そして効果的に談話を展開できるようになるとある。しかし、これだけの抽象的な記述では、現場の日本語教師が学習者のパフォーマンス評価を行う際、具体的にどのような項目に注目したらいいのか分かりにくい。そこで、本稿では、「経験談を語る」という日常的な産出活動において、どういった点が日本語の談話の一貫性や結束性に影響を与えているのかを先行文献からまとめ、それらが実際の学習者のレベル別発話にどう現れているかを観察したい。

2 インフォーマルな産出活動におけるディスコース能力の評価項目とは

2.1 視点表現の使用

久野 (1978) は、その文が誰の視点から述べられているのかという「視座」に注目し、日本語では授受表現、受身・使役表現、移動表現、主観・感情表現といった視座を表す構文（以下、視点表現）が豊富にあることを指摘している。また、これを踏まえ、水谷 (1985) は、視点表現の不使用は、話者とは関係のない出来事を客観的に述べているような不自然な印象をもたらすと述べ、ナラティブにおける視点表現の重要性を示唆した。さらに、渡邊 (1996) は、話者が見ている対象、つまり、文の主格に位置する人物（物）を「注視点」とし、視点表現の非用により視座の判定が困難であった学習者の発話の特徴づけようとした。武村 (2010) は、以上の点をパーソナル・ナラティブと漫画描写という異なるタスクを通して分析し、パーソナル・ナラティブの場合、母語話者・中国人上級学

習者ともに視座は「私」で固定され、注視点は移動する傾向があることを示している。また、学習者の談話において、複文の前件と後件で注視点を一致させるという制約 (田中 1997) が守られていない例を紹介している。

例 1. 間違えがあった時、[先生] いつも親切で直して、[私] 教えてもらいます。(武村 2010: 295)

2.2 名詞句の省略と指示表現

日本語の談話において、指示対象が同定しやすい場合、つまり、包括的な談話の主語や指示対象の距離が近い場合、その名詞句は省略されることが多く (Clancy 1982、Hinds 1982、砂川 2005)、省略しない場合は代名詞化よりも名詞句の繰り返しが好まれる (Clancy 1982、牧野 1983)。また、指示対象が顕著でない (トピックが形成するフレームの中で目立たない) 場合、ゼロ代名詞が用いられる (庵 1996)。学習者のナラティブを分析した伊豆原・嶽 (1991)、Kondo (2004)、阪上 (2010) は既に、学習者の代名詞の過剰使用や文脈を指示するコ・ソ・アの不適切な使用を分かりにくさの原因の一つとして指摘している。

2.3 談話構造の提示

森 (2008) は、談話で使用される分裂文「のは」「のが」がコピュラ文としてではなく、意見・感情表現の前に発話され、相手に談話の流れを予告する重要な役割を果たしていることを指摘した。

例 2. 私が思ったのは、日本が、アメリカかぶれしているのと一緒に、韓国も日本かぶれしてるみたいなどころを感じたところがある (森 2008:30)

伊豆原・嶽 (1991) では、話題の提示がないことが学習者の独話が分かりにくい要因の一つとして挙げられている。

2.4 接続表現

伊豆原・嶽 (1991) は、接続詞についても言及し、同一接続詞 (それから・そして・その次に) の連続使用 (運用範囲の狭さ) が伝える情報を分かりにくくなることも述べている。野原 (2008)、渡邊 (1996) は、テ形などの、文のつながりを表す要素の有無が一般日本人が感じる談話の分かりやすさに直結すると指摘している。

2.5 挿入句から本題への回帰

自然会話の場合、どうしても言い忘れたことや思いついたことを本題に突然挿入するような形で入れることがある。日本語母語話者の自己修正について調べた Takamori (2012) は、「フィラー+ (挿入句) +んですけど」という型で挿入句からうまく本題に戻るストラテジーがあることを示唆し、一方で学習者の場合、本題への戻り方が唐突であると述べている。

例3. 夏場は上履きを [///] &sono 私服で登校するのでサンダルで登校したりするんですけど ->/ 裸足で上履きを履くとほんとに暑い (Takamori 2011: 4)

例4. あやのちゃんの友達と-> [///] 私は / &ss [/] その友達知らない [/] 知らないでしょ? そしてその友達と / 一緒に / 沖縄に行きました /// (Takamori 2011: 13)

3 分析方法

以上の項目に関して、実際の学習者の談話をレベル別に観察してみよう。観察対象となるのは、18～30歳のスペイン人学習者20名（女性12名・男性8名）が「日本での思い出」というテーマで行ったモノログ約3時間分である²。レベルの内訳は、N4取得者が7名、N3が6名、N2が7名となっている。5分程度のモノログを依頼したが、録音時間は2:44～38:41と学習者によってかなり差が出たため、項目の定量分析は行わず、記述的分析に止めることにした。

4 ディスコース能力のレベル別評価項目と指導への示唆

4.1 視点表現

視点表現の使用はレベルが上がるにつれて増えているが（N4:2名、N3:2名、N2:5名使用）、全体的に第三者が話者に対して行った行動を表現する上で構文の誤用が多く見られ（9名）、視点表現の駆使力はスペイン人学習者にとって難易度が高い項目と言えそうである。構文の混同と不必要な「私」の使用、それに伴う助詞の誤用を防ぐために、「(第三者)がVてくれた・Vてきた」という文型を第三者の思いがけない行動を語る表現の型として定着させるのも一つの方法だと考えられる。

例5. たくさんの人*は話しかけて（→が話しかけてきて）(SPF11, N4)

例6. その人と話して三百ユーロ*返しました（→返してくれました）(SPM08, N3)

例7. ホストファミリーの人たちが祭りに*私に連れて行って（→連れて行ってください）(SPF05, N2)

4.2 名詞句の省略と指示表現

代名詞の過剰使用（「私」の過剰使用:6名、三人称代名詞の不適切な使用³:4名、対象が曖昧な指示代名詞の使用:10名）、ア・ソの混同（6名）、引用での主語省略（3名）は、レベル差ではなく、個人差が目立ち、学習者によっては上級レベルになっても問題として残り得ることが分かった。

例8. 餃子を食いたい気がしててあんちゃんどうする"? じゃあ / もう後勉強してて [/] &aa -> 勉強してから行こうって / **それは** / &ano ->/ 仲良くしてて / (SPF09, N2)

例9. 初めて日本に行った時（省略）私は**あそこ**に行ったとき (SPF01, N3)

例 10. “&ど [] どうして / この 場所で / いろいろな -> 時間が / 待っていましたから” /// “&ee -> / 大丈夫大丈夫” /// “大丈夫じゃない”! (SPF03, N4)

前方照応の指示にソではなくアを使用する誤用、ダイアログの引用の際に誰が話したかを明示しない傾向は、スペイン語からの干渉とも考えられるが、代名詞の安易な使用が談話のつながりを保とうとする学習者の戦略だとすると、それに代わる結束手段を習得しない限り、なかなか修正できない可能性があるだろう。よって、学習のどの時点で修正を促すかは議論の余地があるが、学習者が自身の話し方について内省する機会はある要素の乱用が癖として化石化する前に提供できるとよい。

4.3 談話構造の提示

学習者 4 名 (N3: 1 名、N2: 3 名) が分裂文を使用しているが、どの発話も「一番びっくりしたのは」という言い回しで始まっている。「みんなの日本語」の作文練習の中にこの言い回しから始まるものがあるが、もしそれがきっかけで分裂文による話題の提示が定着したのであれば、このような型に慣れさせることで、まとまった談話における分裂文の効果的な使用を促すことができるだろう。前節にも関連するが、学習者の発話には、「状況説明+それは(話者の印象)」というパターンが多く観察され(8名)、一談話内における同じパターンの繰り返しがくどい印象を与えることが分かった。

例 11. 私が学生寮で住んでそれはほんとにほんとに楽しかったです。(SPF05, N2)

このようなパターンに代わるものとして、分裂文の存在を導入することはできないだろうか。口頭による産出活動では、分裂文はコピュラ文にならないことが多いため(2.3参照)、構文の難易度が下がり、談話構造を提示する手段として比較的気軽に使用することができるだろう。

4.4 接続表現

基本接続詞(それで/そして、でも、だから)の誤用だけに注目したところ、レベルが上がるにつれて、誤用率が下がる傾向が観察された(N4: 5名、N3: 6名、N2: 2名の誤用)。同時に、「で」による代用によって、談話を結束させていく様子が見られた(N4: 1名、N3: 0名、N2: 4名の使用)。「で」は出来事の結果、背景描写から個人的出来事の叙述への移行、場面移行を示す多機能な談話標識(高森 2011)で、「なんか」「とー」など乱用され耳障りになりがちなフィラーの代わりともなるため、話し言葉の接続表現として初級のうちから導入し、接続詞の誤用による談話の分かりにくさを解決する手段とできないだろうか。

例 12. すごく -> 頑張って / で / &maa / だいたいみんなと / すごくいい / 関係 ↑ / になって / ですごくうれしかった /// で / &maa / hhh { %act: laugh } / &nanka / 外国人のみんなは / &ee / ほんとに帰りたくない /// で -> みんな -> &し [] / 仕事とか / &ma / その時 / アルバイト -> / hhh { %act: clearing of throat } / して / で / &maa / 今お金 / &maa / 大丈夫ね /// (SPF12, N4)

また、乱用される接続詞には個人差があり（「だって」4名、「だから」4名、「例えば」4名、「あとで」4名、「そして」3名）、指示表現と同様、長い目で見た個別指導が必要になりそうである。

4.5. 挿入句から本題への回帰

学習者の5名（N3: 1名、N2: 4名）が挿入句からの修正を試みているが、そのうち「(フィルター) + んですけど」の型を使用し正しく本題に戻れているのはN2レベルの2名だけであった。N2レベルにもなると、談話の構造が複雑さを増し、挿入などの現象も起こりやすくなるが、既に Takamori (2011) でも指摘されているように (2.5 参照)、本題への戻り方が不適切であったり、結局戻れずに話題を変えてしまう様子が見られた。

例 13. (空港の荷物検査員が親切だったという話) 危険な物を探して / その [/] そのとき / 秘密があるん / けど / そのかばんの 後ろで / 生ハムを / 置いて / &ee 日本で / 日本の中に / 入って / できました /// &ma それは / 秘密 /// (日本が安全だという話) (SPM08, N3)

N2 レベル以上の学習者には、日本語母語話者の自然会話に触れる機会を与え、談話の構造に関するストラテジーに気づかせることができるとよい。

5 まとめと今後の課題

スペイン人学習者 20 名の「経験談を語る」産出活動を通じて、ディスコース能力の評価項目の達成度をレベル別に観察した結果、レベルが上がるにつれ、視点表現の使用率が上がり、接続詞に関しては、基本接続詞の誤用が減ると同時に談話標識「で」の使用が増えるという様子が観察された。また、N2 レベルでは「フィルター+んですけど」の型を用いて挿入句から本題に戻るといった談話管理ストラテジーを使用している学習者が少ないながらも確認された。一方で、習得段階にかかわらず、誤用に個人差がある項目が存在することが分かった。例えば、人称・指示代名詞の過剰使用や「例えば」「だって」などの特定の接続詞の乱用は、レベルに関係なくかなり個人差があるため、化石化してしまう前の個別指導の必要性が示唆される。「経験談を語る」というインフォーマルな産出は、どのレベルにおいても日常的に行われる活動であるが、授業では発表のようなフォーマルな産出が多く求められ、学習者が自分の普段の発話を振り返ることはあまりない。そのため、学習者が発話時の癖を内省できる機会と、談話管理ストラテジー（分裂文や「-んですけど」の使用など）の存在に気づけるように母語話者の生の談話に触れるチャンスがより多く与えられるとよいだろう。本稿は、ディスコース能力の評価項目の整理とそれに基づく学習者の談話のレベル別観察に止まったが、この結果を踏まえ、コーパスを利用したディスコース能力の具体的な指導方法を今後の課題としたい。

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 5.2.3.1 Discourse competence (p.123-125) 参考

² 文字化システム、コーパス内容は <http://www.lllf.uam.es> で 2014 年 3 月に公開予定。

³ 話者を助けた目上の人間を指す「彼」「彼女」の使用は強い違和感があり、不適切な使用と認めた。

<参考文献>

- Clancy, P.M. (1982) Written and spoken style in Japanese narratives. *Spoken and written language*, ed. D. Tannen, 55-76. Norwood, NJ: Ablex.
- Hinds, J. (1982) *Ellipsis in Japanese discourse*. Alberta: Linguistic Research.
- Kondo, J. (2004) Japanese Learners' Oral Narratives: Linguistic Features Affecting Comprehensibility. *Japanese - Language Education around the Globe*, 14: 53-74. Japan Foundation.
- Takamori, E. (2012) Self-repairs in Spontaneous monologue: Comparative study between Japanese speakers and Spanish learners of JFL, *Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education*, 8: 263-280. Tokyo University of Foreign Studies.
- 庵功雄 (1996) 「指示と代用一文脈指示における指示表現の機能の違い」『現代日本語研究』 3号、pp.73-91、大阪大学.
- 伊豆原英子・嶽逸子 (1991) 「中・上級学習者の話し言葉（独話）の分析と考察—情報伝達を通して」『日本語教育』77号、pp.103-115.、日本語教育学会.
- 久野暉(1978) 『談話の文法』大修館書店.
- 阪上彩子 (2010) 「日本語学習者の話し言葉における不適切な指示詞の使用」『日本語・日本文化』6号、pp.27-44、大阪大学.
- 砂川有里子 (2005) 『文法と談話の接点—日本語の談話における主語展開機能の研究—』くろしお出版
- 高森絵美 (2011) 「談話標識『で』の語用論的機能」第16回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集、pp.78-82、ヨーロッパ日本語教師会.
- 武村美和 (2010) 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の談話に見られる視座—パーソナル・ナラティブと漫画描写の比較—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』59-2、pp.289-298、広島大学.
- 野原ゆかり (2008) 「発話の分かりやすさを判断する要因：一般日本人と母語話者日本語教師の比較を通して」『人間文化創成科学論叢』11、pp.165-174、お茶の水女子大学.
- 牧野成一 (1983)「省略と反復」中村明編 『講座日本語の表現5 日本語のレトリック』、pp. 73-87、筑摩書房.
- 水谷信子 (1985) 『日英比較 話し言葉の文法』くろしお出版
- 森純子(2008)「会話分析を通しての『分裂文』再考察—『私事語り』導入の『～のは』節—」『社会言語科学』10-2、pp. 29-41、社会言語科学会.
- 渡邊亜子 (1996) 『中・上級日本語学習者の談話展開』くろしお出版.

格助詞「に」の習得過程と評価について

藤野 華子

オックスフォード・ブルックス大学

要旨

欧州の日本語教育は構文や文法を中心としたものから課題遂行型のものへと移行しつつある。その大きな利点は、はっきりとした目標が定められることによって学習者が自身の学習成果を意識しやすくなったこと、そして課題遂行が学習の中心になることで細かいことを気にすることなく、気軽に話せるようになったことと言える。

しかし、助詞の使い方といった細かい問題は依然として存在しており、学習者にとっては、タスクが達成できても助詞が正しく使えないことは1つの不満要因となっている。では、どうしたら学習者の不満を軽減させることができるだろうか。本研究では格助詞「に」に焦点を絞り、英語母語話者が「に」をどのようにとらえ、どのような過程を経て習得して行くのかを見ながら、格助詞「に」の指導と評価の方法について見直す。

【キーワード】 格助詞「に」、習得過程、過剰使用

1 日本語学習者にとっての格助詞「に」

日本語の助詞は多くの言語に対応するものがないため、学習者にとっては把握しにくい上に覚えにくい。上村・舛井（2002）が9カ国から来日中の日本語学習者33人に対して行った調査によると、学習者が難しいと感じる助詞の筆頭に「に」が挙げている。また、浅山（2001）によると、中上級者を対象にした助詞の穴埋めテストにおいて、学習者はどの助詞を入れたらいいかわからないときに「に」を好む傾向がある。

実際、「に」の用法は多岐にわたっていて広辞苑第六版によると、格助詞「が」には6つ、「を」には4つの用法があるのに対し、「に」には17もある。さらに、形容動詞や名詞が副詞化した場合の「に」、「ようだ」「みたい」といった助動詞が連用形になったときの「に」、連語（「について」「にとって」）の一部の「に」を含めると、学習者が遭遇する「に」は実に多くなる。

では、日本語学習者は「に」をどのようにとらえているのだろうか。岩崎（2001）や増田（2004）が英語を母語とする学習者に対して行った内省インタビューによると、学習者は「に」を前置詞 *in, on, towards*、「で」を *at* に訳している傾向がある。しかし、この方略はあまり有効とは言えない。なぜなら「に」は *at* を含むほかの前置詞に訳される場合もあり、まったく英語に訳されない場合も少なからずあるからである。

例えば、時間や場所を示す「に」は *in* や *on* に訳されるほか、*at* にも訳される。

- | | |
|----------------|----------------------------|
| (1) 7月に日本に来る。 | Come to Japan in July. |
| (2) クリスマスに集まる。 | Get together on Christmas. |
| (3) 6時に起きる。 | Wake up at six. |

口頭発表

そして、同じ用法の中でも次に挙げるように、英語に訳されない場合がある。

- (4) 日本に来たときに、 When I came to Japan,
(5) 家に帰る前に、 Before going home

次に、(6)から(8)に示すように、動作・作用の目的を示す「に」、使役の相手を示す「に」、敬意の対象を示す「に」などの場合は英語に全く訳されない。

- (6) 釣りに行く。 Go fishing.
(7) 生徒に授業をやらせる。 Have the students give the lecture.
(8) 先生にはお変わりありませんか。 How are you, professor?

さらに、「に」が英語の前置詞に対応するとき、それは上記の3つ (in, on, at) であるとは限らない。

- (9) 日本語に訳す。 Translate into Japanese.
(10) あなたに恋する。 Fall in love with you.
(11) 友達にお金を借りる。 Borrow money from a friend.

以上から「に」は in や on を中心としていろいろな前置詞に訳され、英語に訳されない場合も多くあることがわかる。つまり、「に」を母語に置き換えて理解している学習者にとっては多くの場合、「に」がどんな役割を果たしているのかが明確に見えていないことが考えられる。

2 英語母語話者による格助詞「に」の習得過程

では、英語母語話者はどのように「に」を習得して行くのだろうか。KY コーパス (鎌田・山内 1999) を使って調べてみた。本研究に使用したのは初級者 (N=5)、中級者 (N=10)、上級者 (N=10)、超上級者 (N=5)、計 30 人の OPI データである。発話の中で使われた格助詞「に」を取り出し、用法別に分類した。「言い直し」は除外し、誤用は「に」の使い方が誤っているということから格助詞でない場合も数に入れた。

2.1 結果

初級 (N=5) は総じて格助詞「に」の使用が少なく、1人あたりの平均は7.2回 (SD 5.9) だった。5人の中には一度も「に」を使わない話者が1人、標準偏差値より多く「に」を使う話者が1人いて、それ以外の話者に「に」の誤用は全く見られなかった。用法別では、(12)のように「行く」や「来る」に先行して帰着点を示す「に」が一番多く、続いて(13)のように「住む」や「ある」に先行して場所を示す「に」が多かった。

- (12) 大阪に行きます。(ENM01)
(13) あやめ池に住んでいます。(ENH01)

中級 (N=10) になると全体的に使用が増え、1人あたり平均26回 (SD 20.9) になった。誤用も多くなり、平均5.7回見られた。用法別に最も多かったのは帰着点を示す「に」と存在と状態発生地を示す「に」で、その次に時を示す「に」が見られたが、(14)のように時刻や日にちを表す単純なもの以外の表現や(15)のようにトキ節も見られた。

- (14) 遅い時間に起きます。(EIL05)
- (15) 梅干し、んー食べたときに、んー、私は (EIL04)

また、中級では次に挙げるような対象を示す「に」が増えていて、頻度では4番目に多かった。

- (16) あまり友達に、会ってないです。(EIM05)
- (17) 日本と中国に、あの興味がありました。(EIM07)

中級の誤用としては「場所+に」のパターンのものが顕著に見られた。

- (18) *大学に教えていますか。(EIL02)
- (19) *でも夜中は、東京には地下鉄、とうらないです。(EIM06)

しかし、誤用がすべてこのタイプの話者もいれば、全くこのタイプの誤用をしない話者もいて、全体では50%の確率で発生していた。また、初級で標準外の産出をしていた話者の誤用にもこのタイプが見られた。

- (20) *アメリカに、あ一家は広いです。(ENM02)
- (21) *ベッドに寝ました。(ENM02)

上級 (N=10) になると、使用がさらに増え、1人あたりの平均は49.5回 (SD=16.6) であった。誤用は逆に減り、平均3.5回見られた。用法の上では新たに、(22)と(23)にあるような変化の結果を示す「に」が大きく増えていた。

- (22) 今、大会になりました。(EA01)
- (23) 作品、英語に訳した、ものは少ないですから(EA03)

また上級では、連語の一部としての「に」の使用が多く見られた。

- (24) あの、活動によって、あの、いろいろ仕事、をしたりすることができる (EAH02)
- (25) 日本語教育に関する問題が起きてるので、(EAH09)

連語の「に」は中級ではほとんどなく、わずかに見られたのは標準以上の発話をして

口頭発表

いる話者の発話においてであった。

誤用は中級に比べると減少傾向にあったが、「場所+に」のパターンが相変わらず見られた。

- (26) 街に、仕事して、郊外に住んでいる (EAH08)
- (27) もういろんな学校に回る、ことになります。(EAH08)

また上級では日本人でも間違いそうな、接辞「-的」の誤用が見られた。

- (28) 団体的に、離れて (EAH08)
- (29) 時間的に、50分ぐらい (EAH01)

以上のような例から、学習者による格助詞「に」の習得が徐々に完成に近づいていることが伺える。

最後に、超上級(N=5)では上級より若干使用が増え、1人あたり平均55.4回(SD=21.2)使われていた。用法別では対象を示す「に」が一番多く、一緒に使われている動詞の種類も豊富だった。他のレベルで頻度の高かった用法も頻繁に見られた。

「に」の誤用は非常に少なく(平均1.2回)、まったく誤用のない話者もいた。また、間違えた後、すぐに訂正する話者も見られた。

- (30) 一番小さい州、に、で、生まれたんですけど (ES07)
- (31) またはそのビジネスというか、に、の、専門じゃないんですよ (ES07)

以上、初級から超上級までの英語を母語とする日本語学習者による格助詞「に」の使用、用法別の頻度、そして誤用の傾向を紹介した。

2.2 考察

コーパス分析の結果、英語を母語とする日本語学習者は初級ではまだ格助詞「に」があまり使えず、中級から上級にかけて生産的に使えるようになることがわかった。用法別では次の順に習得が進んでいく。

- (32) 帰着点>存在・状態発生地>時>対象>変化>連語

日本語教育では帰着点、存在・状態発生地、時、対象、変化を示す「に」はいずれも初級で登場し、学習者はそれぞれの場面において「に」の役割を理解しているようだが、彼らが自然な発話の中で使えるようになるまでにはかなりの時間がかかることがわかる。

誤用で最も多かったのは「場所+に」のパターンであった。迫田(2001)は中級レベルの母語の異なる学習者に「位置を示す名詞+に」、「地名・建物を示す名詞+で」とする「ユニット形成」の傾向があると報告しているが、本研究ではそのような傾向は見られず、むしろ場所を示す名詞のときに「に」の過剰使用が観察された。

誤用が場所に関係する語彙に集中しているということはまた、格助詞「に」が単に用法がたくさんあるから難しいとは限らないことを示している。次々と登場する用法に困惑する学習者の思いとは裏腹に、実は問題の原因は第2言語における場所の捉え方と関係しているのかもしれない。具体的にどのような要因が関わっているのかは今後の研究課題としたい。

3 評価と指導法への提案

以上の結果から指導においてはまず、学習者が母語で対応する語を探さないように工夫することが大切だと言える。初級者は特に理解の媒体として母語に強く依存してしまうが、格助詞「に」の場合はそれがあまり有効ではないからだ。むしろ、学習者は場所に関係する語彙を「に」と結びつける傾向があるので、それを念頭に説明を行い、様々な角度から理解を促すのが効果的だと考えられる。そして、本研究で明らかになったように格助詞「に」には用法別に習得の順番があるので、授業で見たからと言って産出までできることは期待せず、まずは理解を優先させ、中級以降、産出に対して徐々に指導を行い、正しい使用が身に付くのを目指すのが適切だと言える。

同様に評価では、「に」の各用法の習得順と習得時期を考慮し、レベルに合わせて理解を中心としたものから使用も含めたものへと変えて行くのが妥当と考えられる。課題遂行という学習目標の中で格助詞は二次的な要素となるが、学習者の不満を軽減させるためにも、より自然な形で日本語学習を完成させるためにも、教師の側がその習得過程を十分に理解し、学習者に合った評価をしていくことが大切だと考えられる。

結論

本研究では格助詞「に」について一般的に英語母語話者が理解の手立てとしている方略の問題点を指摘し、コーパス分析から実際の習得過程とその途中で生じる代表的な誤用を明らかにした。それらの結果を踏まえ、学習者への指導と評価において習得過程をより考慮に入れたものが必要であることを主張した。

<参考文献>

- 浅山佳郎 (2001) 「中上級学習者の格助詞に関する中間言語について」『神奈川大学言語研究』23号 p.67-83、神奈川大学
- 岩崎典子 (2001) 「英語母語話者は「で」と「に」をどのように捉えているのか～インタビュー調査から見えてきたこと～」『2001年度日本語教育学会春季大会予稿集』p.61-66、日本語教育学会
- 鎌田修・山内博之 (1999) 「KY コーパス」Ver 1.1
- 上村文子・舛井雅子 (2002) 「第2言語としての日本語における格助詞習得の諸問題」『熊本大学留学生センター紀要』6号熊本大学留学生センター
- 増田恭子 (2001) 「第二言語としての日本語学習者の場所格に関するストラテジーの使用の変化」『2001年度日本語教育学会春季大会予稿集』p.55-60、日本語教育学会
- 迫田久美子 (2001) 「第2章学習者の文法処理方法」野田尚史ほか『日本語学習者の文法習得』大修館書店

口頭発表

文頭の語にフォーカスを置きたい場合の学習者の発音とその評価

王 伸子
専修大学

要旨

日本語学習者の口頭表現の音声上の問題の一つとして、フォーカスを置きたい部分が文頭にあると、それが不自然な形で実現されることが観察される。その一例を、母語話者のそれと比較し、基本周波数のピッチ曲線で表し、原因を考察したものである。とくに、文頭にフォーカスが来る場合は、後続する部分のイントネーションを抑え込んだ形で実現しているということが見て取れる。

【キーワード】 フォーカス、文頭、ピッチ、母語話者、非母語話者

1 はじめに

日本語学習者の音声習得に関わる問題として、「イントネーション」が着目されることも少なくないが、そのほとんどは文末表現に関するものである。例えば、疑問を表すシンタックスと関わって実現されることが多いが、これについてもまだ、音声の実現とシンタックス双方からの考察が十分に行われているとは言い切れない。が、もう一つの問題として、文頭に現れるイントネーションがあげられる。これに関しては、とくに学習者の母語との関係もあるが、まだ研究の余地はあると考えられる。

とくに、大学など、高等教育機関で学習・研究を日本語でおこなっている留学生にとっては、日常会話などの、状況がともなわない抽象レベルでの表現を必要としており、とくに口頭発表におけるフォーカスの置き方など、まだまだ上級レベルで学び、練習しなければならないことも多く、口頭発表におけるフォーカスについては、意図的なもの、非意図的なものなども扱わなければならない。以上のようなことから、本稿では学習者が日本語の音声を生成する際の、適切なイントネーションの評価を得ることを目標とし、母語話者はどのような文頭イントネーションを実現しているのかということなどを観察していきたい。

2 問題の所在

文頭にフォーカスが置かれるというのは、どのような発話であるかということを示す。自然発話と口頭発表では異なる点もあるが、本稿では、上級学習者が、日本語学習の教室以外に、大学、大学院等で研究を行う上でしばしば直面する口頭発表に焦点をあてる。例えば、次のような例があげられる。

「どうしてこのような結果になるのか、以下に説明すると・・・」

学習者は、この場合、「どうして」にフォーカスを置きたいという心理が働き、そこを強調するため不必要に高いピッチやインテンシティを、この「どうして」につけて発話しがちである。

「どうして」の部分を高く、強く発話し、後続する文章を通常のように発話するという表現になるが、それがなぜ問題となるのか、というのが問題の所在であると考えられる。

通常、文頭にはピッチの立て直しが起こるので、文頭は高さがはっきりと表れるが、さらにそこに強さが加わると、かなり激しい印象になってしまうと思われる。学習者の口頭発表等を実現される不必要だと思われるピッチやインテンシティは、攻撃的であるなどと評価・判断されやすい表現となり、学習者自身が意図しない発話となってしまう。では、「どうして」にフォーカスを置きたいとき、母語話者はどのような音声表現をするだろうか。それについて観察してみたい。

3 先行研究

イントネーションに関する研究は以前より進んできているが、そのほとんどは文末に現れるものに注目しており、文頭の音調に関するものは少ない。文頭のイントネーションを扱ったものとしては、川上(1956)において、東京方言のイントネーションについての考察が述べられており、東京方言では単なるルールとしての高低(L.H)の設定にとどまらず、その実態が数次の下降を有することに鑑み、動的把握が必要だとしている。

また、イントネーションの音程と持続時間の関係に着目したものとして、今石(2005)では、山型の「へ」の字になる音程が高い場合は持続時間が短くなり、逆に音程が低く実現される場合は持続時間が長くなる傾向があると述べている。これは、自然な聞こえを持つ強調の特徴を示すものとして、不自然なそれと比べる要素となることから考えられよう。

さらに、城生(2008)では、発話の立ち上がりのピッチの高さは、疑問文<平叙文<命令・感嘆文のようになっていることを指摘しており、文頭に高い山があらわれるピッチが実現されると、命令・感嘆文のように強い意志やはっきりとした感情を表すように解釈されると考えられる。

4 研究の手順

まず、母語話者の音調を集め、その観察をおこない、文頭イントネーションに影響を与える要素を確認する。音声資料は、学習者が学ぶものの中で、自然に近いダイアログを提供していると思われる「Jbridge For Beginners Vol.2」と「みんなの日本語初級 I 聴解タスク 25」の中から付属の音声テキストを使用し、音声の分析には音声分析ソフト Praat を使用する。分析する語彙、文は、最初に取り上げた、口頭発表等の文頭

にしばしばあらわれる「どうして」を含むものとした。

5 音声資料の分析と考察

5.1 分析に使用する文

分析には、前述のとおり、「どうして」を含む文を使用するが、「どうして」が単独で出現するものと、文頭に「どうして」があらわれ、そのあとに文が続くものを用意した。

- ① 「あいつは来ないよ」
「どうして？」 (JBridge 第 11 課 男)
- ② 「そんなのダメだよ。」
「どうして〜？」 (JBridge 第 11 課 男)
- ③ 「本田君はどうしてこの町にきたの？」 (JBridge 第 11 課 女)
- ④ 最近の子どもはあまり遊びません。どうして遊ばないと思いますか。(みんなの日本語聴解タスク 25 第 22 課 女)
- ⑤ どうしてこのような結論になるのかを、説明します。(学習者 男)

上に取り上げた①と②は、単独で発話される「どうして」であり、疑問を表す発話として完結しているため、むしろ文末の疑問のイントネーションをあらわすものと同じだと考えられる。③は文中にあらわれるもので、④は文頭にあらわれるものである。また、⑤も文頭に「どうして」が発話されるものだが、これは上級学習者である非母語話者による発話である。母語は中国語上海方言である。母語話者のものと高さの全体を比較するために、考察対象とした。太字部分は、図 1～5 に用いて表示した部分である。

5.2 基本周波数によるピッチ曲線

上記の①～⑤について、以下に、音声分析ソフト Praat で基本周波数を抽出し、曲線で表した図を提示する。縦軸に周波数を、横軸に持続時間を取り、男女個別に、曲線を描く際の周波数の最低値と最高値に合わせて調節してある。周波数の推移する曲線の形と、その前後の相対的高さに注目して見てほしい。

口頭発表

① どうして? (JBridge 男)

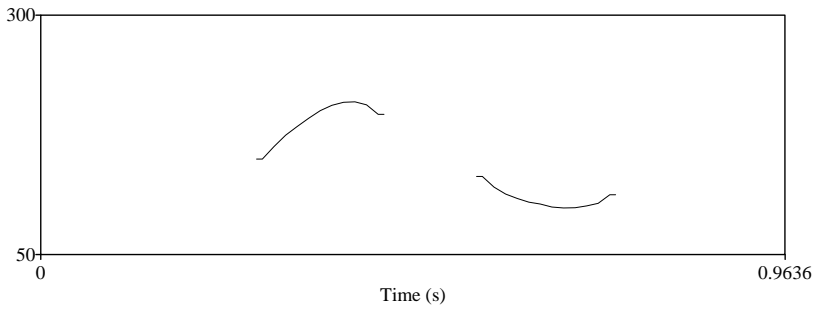


図 1

② どうしてえ? (JBridge 男)

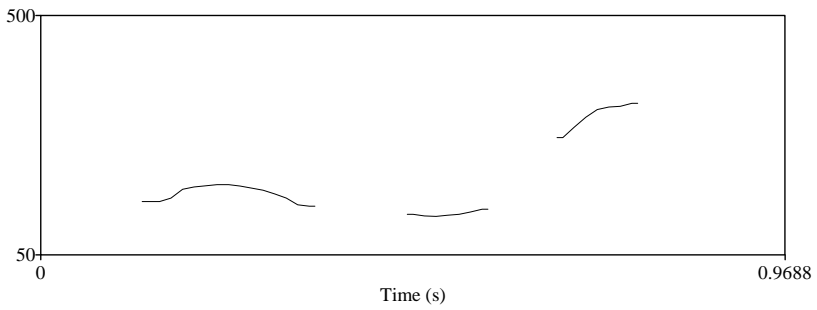


図 2

③ 本田君は どうして この町に・・・ (JBridge 女)

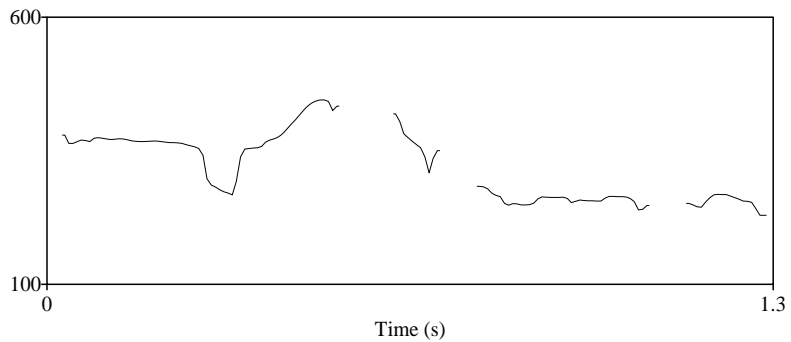


図 3

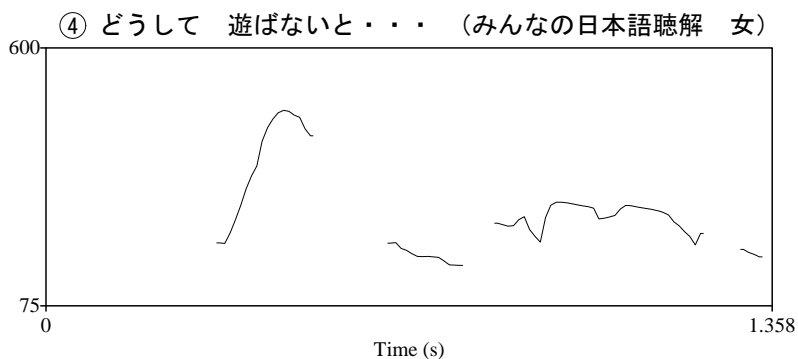


図 4

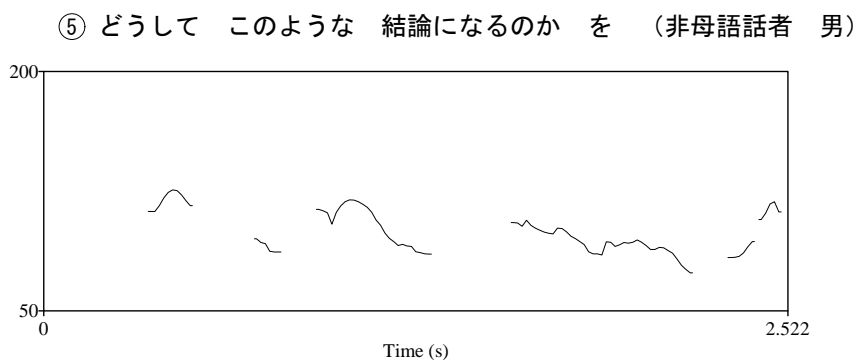


図 5

5.3 考察

図1、図2のように、単独で「どうして？」があらわれ、それが文の要素となっている場合は、前述のように文末と同様の働きとなっており、それ自体が一つの曲線の山を形成していることがわかる。図3は文中に現れ、図4は文頭ではあるが文が後続しており、それぞれ文の一部であることがわかる。図3は「どうして」にあたる部分のみにはっきりとした山があらわれ、その前後の部分はアクセントを有していても、相対的には抑え込まれたイントネーションを形成している。図4も文頭のその部分のみがはっきりとした山を形成していて、後続する部分は抑え込まれたイントネーションが現れていることがわかる。このことから、母語話者の場合は、フォーカスを置きたい部分ははっきりとアクセントを実現したイントネーションで発話し、前後の、あるいは後続する部分を抑え込んで相対的に際立つようにしていると言えよう。

それに対して、非母語話者が発話している図5については、文頭の「どうして」の部分と、それに後続する部分が、それぞれ句ごとにイントネーションの山を形成して

口頭発表

いることが見て取れる。その他の学習者の例を分析しても、概ねこのようなイントネーションの実現になることがわかった。

6 おわりに

以上のことから、学習者の口頭表現でフォーカスを置きたい部分を発話する場合、その部分を強調するためには、強く、高く発話するだけでなく、前後の抑え込みに留意しないと相応の評価を得られないということがわかる。今後は、他の語句や長めのフォーカスを置く部分も視野に入れ、観察をおこないたい。

<参考文献>

今石元久 (2005) 『音声研究入門』 和泉書院.

王伸子 (1997) 「中国語母語話者に対する日本語音声指導の側面」『日本語教育研究論集1』 モントリオール大学.

川上 稔 (1956) 「文頭のイントネーション」『国語学』25、国語学会.

城生 佰太郎 (2008) 『一般音声学講義』 勉誠出版.

資料

『JBridge For Beginners Vol.2』

『みんなの日本語聴解タスク 25』 スリーエーネットワーク

※本研究は平成 23 年度および 24 年度専修大学研究助成の成果の一部である。

スペイン語母語話者への音声指導における協働学習とその評価

鈴木 裕子 (マドリード・コンプルテンセ大学)

中川 千恵子 (早稲田大学)

要旨

レベルの違う学習者同士の協働学習、学習者と現場の教師(教師1)そして発音の専門家である発音教材の著者(教師2)のフィードバックによる三者間で行った協働、という二つの協働学習を試みた。目標は、CEFR5.1.2.2 異文化間技能「異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること。」であり、具体的には、「相手に伝わる日本語」を目的とし音声指導に焦点を当てた。スペイン語母語話者への音声指導は、指導の必要がない、あるいは、方法が分からない等の理由で、これまで疎かにすることが多かったが、学習が進むにつれて問題点が目立ってくる。今回の指導では、学習者にとっても教師にとっても捉えやすい、適切な「句切り」と「への字」型イントネーションの習得を目標とした。結果、伝わる日本語の目標は達成されたが、発音については、学習者も教師も「意識」と「続けること」の重要性が示唆された。

【キーワード】 異文化間学習、協働学習、発音指導、発音の評価

1 はじめに

マドリード・コンプルテンセ大学言語センター(以下CSIM)では、CEFRを基盤とする異文化コミュニケーション能力向上のために、さまざまな異文化間学習の試みを行っている。今回は、CEFR5.1.2.2 異文化間技能とノウ・ハウの「異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること。」を念頭におきながら、「相手に伝わる日本語」を目的とし音声指導に焦点を当てた。活動方法としては、レベルの違う学習者同士の協働学習と、学習者、現場の教師(教師1)、そして発音の専門家である発音教材の著者(教師2)によるフィードバックによる三者間で行った協働という二つの協働学習を試みた。

2 異文化間学習における音声能力の重要性

CEFRの中では、5.2.1.4に音声能力の記述が見られるが、あいまいで、実際のところ、何が具体的に必要なのか、よくわからない。しかし、自他文化の仲介やコミュニケーション上の誤解を生じないようにするために、また、誤解や対立に対する効果的な解決のためには音声能力は非常に重要である。橋本(2012)は「一般的に「音声教育」というと単音やアクセント、イントネーションなどの言語情報が対象であるが、発音やアクセントが正しければ十分というわけではない。音声にはもう一つ、コミュニケーションにおける音声の側面がある。」と述べている。

音声教育は、伝わればいいと二の次になることが多い。しかし、現実には、発音が悪いために相手に伝わりにくく、会話に自信がなくなるという学習者も少なくない。専門家ではない教師1も、スペイン語と日本語の音声構造が似ているからという理由で、発音指導を疎かにしていたが、Bレベルになっても、スペイン人特有の発音が残りに、イン

トネーションも不自然で、日本語の表現が複雑になればなるほど A1 レベルの「当人の言語を聞き慣れている母語話者であれば、多少努力すれば理解できる。」という到達目標にも達することができない現実におつかることになった。そこで、音声教育について、真剣に取り組み、出会ったのがコミュニケーションにおける音声教育、文脈の中での音声教材、中川・中村（2010）『初級文型でできるにほんご発音アクティビティ』（以下『発音アクティビティ』）である。教材は、初級レベルで理解できる簡単な文型を使い、各場面での短い会話、スピーチ例を真似することから始め、自分たちの会話やスピーチを作って、「句切り」と「への字」というシンプルなきまりを意識して、発音、イントネーションを練習していくものである。著者らは、前書きで「発音は、中・上級になれば自然にうまくなるものではありません。漢字や文法の勉強と同じように、初級から勉強していきましょう。はじめから気をつけて練習すれば、もっと自然な発音が身につきます。何事もはじめが肝心！」と述べている。

3 スペイン人学習者の音声的特長

スペイン人の発音は「サ行やシャ行」「ザ行」「ヤユヨ」等が日本人の発音と違うのだが、母音は日本語同様5つだけであり、単音については大きな困難は無いように見え、そこで放置してしまうことが多い。しかし、それが拍になると、他の言語同様に、特殊拍の問題が出てくる。例えば、「おとうさん」が「おとさん」となるような長音の問題等である。また、句末が上昇・強調される発話を聞くと、分かり難かったり、気になったりする。特に、日本人にとっては、「への字」型に下がっていないイントネーションは耳障りに聞こえる。しかし、いざ直そうとすると、簡単には直らず、断念してしまうことも多い。単音や長音・促音・撥音「ん」などは、簡単には良い発音にはならないが、実は、できないわけではなく、学習者や教師の「気付き」「意識」そして「持続」しか解決策はないのではないかと考えている。

4 音声教育の実践

3者間協働の音声教育は、年間コースでも行ったが、この発表では、短期講座 *Práctica de las destrezas orales* という「話す」「聞く」技能熟達のための実践コースで実施したものを紹介する。短期講座は、一日4時間×3週間、計60時間のコースで、学習者は11名、A2-1、4名、A2-2、3名、B1-1が3名の学習レベルの混ざったクラス編成となった。

コースのテーマは、「自分のことについて話そう」「自分の国について話そう」「日本のことを知ろう」「自分の意見を述べよう」の4つのパートに分けた。『発音アクティビティ』は毎日の授業で使い、「句切り」と「への字」で、日本語の発音、イントネーションを学習者に意識させた。それぞれのテーマにあった『発音アクティビティ』の例（図1）を使い、聞いて模倣したあと、自分たちのオリジナルの文章をクラスで発表した。

クラスでの発表は、すべて録音、録画して、教師2へ送り、そのフィードバックを教師1が教室で学習者にわかりやすく説明し、指導するという3者間の協働学習がなされた。学習者はフィードバックのコメントを意識しながら、ペアで、またはクラス全体でお互いの発表を聞きながら、さらに練習していくという、繰り返しを講座中続けた。

会話やスピーチの練習

3 「かわいいですね」

やってみよう

① スピーチを書きましょう。文字にはひらがなをつけましょう。
 ② 読みやすいように、句読点や「の」をつけましょう。
 ③ 声調で正しい発音を書きましょう。 ④ みんなの前で発表しましょう。

自分の発音を確認するときは、「正」の発音を書きと便利です。
 1回読んでから練習を書きましょう。

テキストはアクセントもついている(なんとなく慣れるようにする)

私の国のいちばん

さうは、私の国を話します。私の国は、です。
 のいちばんは、です。

さうは、私の国を話します。私の国は、アイです。
 アイのいちばんは、アイです。アイがやさしいです。アイの父は、
 いっも、はほんでいます。ココロしています。それから、
 の海が、とてもきれいです。きれいなビーチが、たくさんあります。
 食べものも、おいしいです。からいものが、食べたいです。
 じゃあ、アイに、来てください。

自分で書くときは、句切りとふりがなだけつける。
 あとはフレーズを「へ」の字にするようにしようと言うだけにする。

じゃあ、 に、来てください。

図1 テキスト例 (『発音アクティビティ』より)

5 協働学習の意義

実践結果と評価について話す前に、今回試みた2つの協働学習の意義について考察する。まず、学習レベルの違う学習者同士の協働学習についてであるが、本来なら、学習時間や言語技能差のある学習者同士と一緒に学習するには、どのレベルに合わせても学習者全員を満足させることは難しいとされる。しかし、CEFR 2.1.1 「個人の一般的能力」には、「コミュニケーションに必要な知識は、言語に直接関わるものだけでなく、個々人の学問的知識、体験的知識が重要である。それを共有し、既得した新知識を変容させ、再編成することが、言語学習に直接的影響を与えることは明らかである」と書かれている。今回の協働学習では、学習レベルだけでなく、職業、日本語環境が全く異なる11名が集まり、「相手に伝わる日本語」を目的に、自分の得意分野については惜しみなく教授し、わからないことは、その場ですぐに聞くという授業方針を学習者全員に徹底してもらった。その結果、Bレベルの学習者は、いくら難しい表現を使っても、内容に合わなかったり、発音やイントネーションがはっきりしなかったりすると言いたい事が伝わらないという現実を知った。また、Aレベルの学習者は、自分たちがまだ到達できない、より自然な日本語を聞く機会に恵まれ、そこに出てくる難しい語彙や表現を質問することで、次の学習ステップへの足がかりを掴もうとした。

学習者、教師1、教師2の三者間の協働では、異文化コミュニケーションにおいて重要なファクターであるパラ言語を含む発音、イントネーションの音声指導、下手をする現場の教師の独断になりがちな音声教育について音声指導の専門家である教師2から助言をもらうことが、学習者の励みとなり、評価においてもより客観的に、効果的な学習結果を生み出すことが出来たと思う。

6 実践結果と評価

「句切り」「への字」を練習し始めた当初は、学習者は「句切り」はわかるが、「への字」がわからないと盛んに言っていた。先の説明にもあったように、スペイン人は句末上昇傾向にあるが、それがどういうことかわからない。教師2のフィードバック、クラスメートの指摘などが積み重なって行くプロセスで、「への字」にならない句末上昇の感覚、スペイン人には長すぎると思う長音の長さなどが掴めるようになった（気づき）。そして、自分の発音のくせに気づき、意識することで、日本語が非常に聞きやすくなっていった（意識化）。

しかし、スピーチなど発音に集中するときは、改善されているが、会話や寸劇など、相手とのやり取りや、せりふの暗記、ジェスチャーなどパラ言語的な要素が入ってくるとまた癖が出てしまう。他の要素が入っても発音、イントネーションをコントロールするためには、3週間の集中講座では短すぎた。気づき、意識化の次は、それを持続することが必要であろう。意識化をさせるという点では、各テーマの終わりに、自己評価をした到達目標（Can Do）の中に以下の音声指導に関する目標を入れたのは、効果的であったと思う。

発音の目標（Can Do）

- ・意味のまとまりである「句切り」を入れる（途切れずにできる）
- ・句切りと句切りの間のフレーズ（句）を「への字」にして、句末で上がらないように意識できる。
- ・リズム（「ん」「っ」「ー」等、特に長音「ー」）を意識できる。
- ・スムーズなやりとりができる。

音声能力の目標については、CEFRの中の質問箱（5.2.1.4 音声能力 p.128）で、「音声的な正確さや流暢さは、初期段階の学習目的とされるか、長期的に発達させることが目標か。」と考慮すべき点を利用者に投げかけているが、この点に関して私たちは、「*音声的な正確さや流暢さは、初期段階から始まり、気づき、意識化によって、長期的に発達させることを目標とする。*」と考える。

3週間目の終わりに、最終試験として、自己紹介と「私にとっての日本・日本語」というテーマで3分間スピーチをした。具体的には、『音素の把握 B1』の「時には外国語訛りが目立ったり、発音の間違えもあるが、大体よく理解できるくらいに発音は明瞭である。」を基準に下記のような評価を行った。

単音と特殊拍	イントネーション	内容(自分の言いたい事が伝わる内容か)	パフォーマンス(アイコンタクト・暗記・ジャスチャーなど)	total
2点	2点	4点	4点	10点

表1 最終試験（自己紹介と3分間スピーチ）の配点

単音と特殊拍、イントネーションは教師2が、内容、パラ言語情報を含むパフォーマンス

ンスは教師1が評価し、総合評価は話し合いで決めた。

また、発表時には、学習者同士が相互評価を行った。各コメントは評価の参考にした後、発表者にフィードバックした。まず、「相手に伝わる日本語」ということについては、「句切り」を入れることだけで、当初から目的は達成できたと言える。教師2は原稿無しで聞いたが、概ね問題なく理解できた。しかし、さらに進んで、聞きやすさという点では、句末上昇や、特殊拍の脱落（特に長音）や、サ行やシャ行が不明瞭というところが耳に残った。

講座の全体評価は次の通りである。

継続評価 60%				最終試験
出席 授業参加	宿題 授業準備	課題 (プレゼン)	プロジェクト (寸劇)	
40%	5%	5%	10%	40%

表2 講座の全体評価

7 考察

7.1 発音について

実施後の学習者のコメントは「3週間だけのクラスでは、日本語の発音の理論を完全に理解することは不可能であるが、これからはこの3週間で学んだ発音やイントネーションについてもっと意識し、こだわりを持つことができると思う。」「話すことへの〈恥ずかしさ〉がなくなり、日本語が流暢になったことがうれしい。」など概ね肯定的だった。「伝わる日本語」を目指した音声指導は、当初の目的を達成できたと思う。しかし、学習者自身もコメントしているように、日本語の発音、イントネーションは、3週間でマスターできるようなものではなく、これからの長い日本語学習の中で、各学習者が意識し、持続できれば、その効果は現れてくると思う。

教師や学習者が「できること」「効果が表れること」にまずは目をむけて進めて行けば、達成感を持ち、声を出すことに慣れ、単音等の他のポイントに目をむける余裕ができる。教師2は、単音偏重だが挫折しがちな発音指導から、文全体のイントネーションに焦点を置いた指導がより効果的で「できる」学習法と考えている。この指導法では、意味的まとまりで句切りを入れること、句切りと句切りの間のフレーズ（句）を日本語の基本的イントネーションの型であるへの字型イントネーションにすることだけで十分聞きやすく、分かりやすい発音になる。今回は、アクセントについては、少し指摘した程度だが、句切りを入れることで、話し手が自然にアクセントもできるようになる場合もある。発音のマークを入れて読む練習をするので、「フレージング指導法」と呼んでいるが、句の長さ B2 レベルぐらいまでは、7～15 拍前後程度だと考えている。簡単なことだが、重要なことは、意識すること、続けることである。

7.2 協働学習について

協働学習については、「年間コース A2.1 を終了した自分にとっては、非常に努力のいるコースだったが、最後には、すべて理解できるようになった。最初は4時間ずっと日

本語だけの授業はわからないことだらけだったが、クラスメートの助けを借りて、向上していくことができた。」というコメントがあった。日本では、学習者と母語話者の協働学習が盛んに行われているが、海外における日本語の協働学習では、レベルの違う学習者同士の協働への可能性を提示する。しかし、この場合、学習目的を絞り、明確にすること、活動の話し合いなどでは一部媒介語も必要なこと、モデレーターとしての教師が学習者一人ひとりの学習レベルを把握し、いつでも助け舟を出せるスタンスにすることが必要と考える。また、教師2を巻き込んだ協働では、教材制作者とそれを使う現場の教師、学習者の一つの関わり方を試みた。教材を実際に使っている現場からは、疑問や意見を教材開発者に直接投げかけ、助言をもらえるような場があることが望まれる。

8 今後の課題

レベルの異なるスペイン人学習者の3週間集中日本語コースにおいて、学習者間および教師間（担当教師および発音の専門家教師）で協働実践を行った今回の実践は、発音指導に焦点を置き、目標は「伝わる日本語」であった。その結果、協働学習については、レベルが異なる学習者間の実践は可能であることが分かった。教師間の発音指導実践については、専門家がいて問題点の把握ができたこと、伝わる発音習得のためには、「句切り」を入れるだけで十分であることが分かった。しかし、さらに聞きやすい発音のためには、句末上昇（「への字」の徹底）や特殊拍や単音の改善が望ましい。改善には、「気付いて」「意識すること」「続けること」が重要だと言うことが示唆され、今後どのように学習を続けていくかが課題となる。また、今回は、時間不足のため、アクセント指導まで十分できなかったが、アクセントまで指導できると、さらに聞きやすい発音になる。オンライン日本語アクセント辞書¹には、句切り以外は自動的にアクセントやイントネーションのマークをしてくれる「スズキクン」という機能がある。この「スズキクン」の使用を含めた指導を試みて行きたい。

注.

¹教師2はオンライン日本語アクセント辞書（通称 OJAD：<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>）を使用してフレーズマークを提示したが、理解し応用するには時間的に不十分であった。

<参考文献>

- Michael Byram. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*,
吉島茂・大橋理枝 (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』
朝日出版社
中川千恵子・中村則子 (2010) 『初級文型のできるにほんご発音アクティビティ』アスク
出版
野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾(2012) 『ドラマチック日本語コミュニケーション』ココ出版
井出慶子 (2010) 『留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案』 <http://gbkk.jp.org/dat/gbkkv09n02kitade.pdf> (2013年8月10日閲覧)
細川英雄編 (2002) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

ストーリーの再生活動を利用した口頭能力の養成

—「みんなの日本語」会話部分を使つての試み—

百濟 正和
カーディフ大学、英国

要旨

本稿では、日本語教科書「みんなの日本語初級1、2（スリーエーネットワーク）」（以下、「みんなの日本語」）の「会話」部分の口頭による再生活動の具体的な手順を紹介する。特に、その再生活動の中で、タスク中心の言語指導の原則、そして文法指導の3原則（Bastone, R and R. Ellis 2009）等、最近のSLA研究から示唆される原則がどのように取り入れられているかについて説明し、理論を統合した実践例を提案する¹。

【キーワード】 会話の再生活動、タスク中心、文法指導

1 はじめに

「みんなの日本語」に限らず、文型・文法シラバスに基づく初級対象の既存教科書には、その課の対象文法項目が自然に使われている「会話」から始まるものが多い。しかし、その「会話」の使用法については、教師指導書を見ても分かりにくく、単なるモデルとしての提示という消極的な使用法が示唆されている場合が多い²。つまり、この「会話」のスクリプトを用いて、どのような練習をすればいいのかについて明確な記述もなく、「会話」のスクリプトだけが教科書に載っている形である。それゆえに教師は、教科書の「会話」のスクリプトを学習素材として、インプットを提供するコミュニケーション活動をデザインしなければならない。

本稿では、「会話」部分を学習素材としたコミュニケーション活動（口頭による再生活動）のデザインとその具体的な指導手順を紹介する。そのためにもまず、「会話」を利用した先行実践について触れる。そして、その再生活動の手順を示し、その中で、タスク中心の言語指導の原則、そして文法指導の3原則（Bastone, R and R. Ellis 2009）等、最近のSLA研究から示唆される原則がどのように取り入れられているかについて説明し、理論を統合した実践例を示す。そして最後に、この活動の指導上の留意点についてまとめる。

2 インプットを提供する役割としての「会話」—先行実践—

スリーエーネットワークのホーム・ページでは、「指導の手引き」で示された手順以外の授業の流れを2つ紹介している。その中で、「会話は、基本的にはその課の最後に勉強する（授業の流れ①）」が、学習者にその課の新しい文型や表現に気づいてもらい、学習項目を意識してもらうために文型を導入する前に会話を紹介することもある（授業の流れ②）」と述べている。しかし、第二言語習得研究における「気づき」とはあくまで認知的プロセスの一部で、学習者に文型や表現に気づいてもらうためには、なんらかの教育

上の介入が必要であるはずだが、この中では具体的にその手順が示されていない。

一方鈴木（2010）では、『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（訳・編吉島 2004）の第4章「言語使用と言語使用者／学習者」で提示されている「コミュニケーションのテーマ(pp.53-54)」を参考に、「みんなの日本語」においてどのようなコミュニケーションのテーマが扱われているかを各課ごとにまとめ、CEFR 的な授業案として、「会話」活動を一連の授業の流れの中の最初に置き、その課のトピックを予想させ、Can-do 目標を意識化させる試みを行っている。

CEFR の考え方を取り入れた実践例は最近増えつつあるが、それらの多くがこれまでの文法・文型を基にしたシラバスを Can-do statements で書き換えるという程度の実践例であることが多い。それゆえに、Can-do statements だけでなく、コミュニケーションのテーマにも焦点を当てたこの実践例は意義がある。また本稿の実践と同じく、新しい文法・文型を導入する前に会話を聞かせ、細部にこだわらず内容を聞き取らせることは、学習ストラテジーを身につけさせる点においても重要である。

3 「会話」部分を利用した口頭による再生活動の手順

本節では、カーディフ大学日本研究センターで学ぶ2年生を対象とした「会話」部分を利用した口頭による再生活動の手順を説明する³。再生活動の手順は以下の通りである。

- 手順1. 聞き取りによる内容確認のために最低限必要な語彙（特に新出語彙）を確認する。（この段階で新出の文法項目については一切触れない。）
- 手順2. 内容確認のための聴解活動を行う。
 - 2回聞き、ペアで日本語による質問文を利用しながら、内容確認を行う。その後、もう一度聞き、全体で答えの確認をする。
 - 「会話」部分の4こまのイラストを載せたパワーポイントのスライドを利用し、「会話」の流れを確認するためにもう一度聞く。その際学習者は、メモをとってもよい。
- 手順3. 内容確認のための聴解活動で利用した質問文とその答え、それからパワーポイントのスライドにあるイラストとメモだけを頼りに、「会話」を再生する。役割を交代して、2回以上繰り返すことができる適度の時間を与える。
- 手順4. 一組ずつ、クラス全体の前で再生活動を発表する。学習者が使った（会話スクリプトに無い）表現の中で、全体で共有したほうがいいと思われる役に立つ表現を適宜教師が書き込み、スライドで提示する。
- 手順5. 言語形式に焦点を当てた活動を導入する。「会話」のスクリプトの中で、新出の文法・文型のほか、特に焦点を当てたい表現の部分を空白にし、学習者は聞きながら、その空欄に書き込む。2回聞かせ、その後教科書のスクリプトを見ながら、比べたり、訂正したりする。
- 手順6. 「会話」のスクリプトから新出の文法・文型を抜き出し、どのような使い方をするかを会話の場面をもとに予想する。

次節では、これらの手順の中にタスク中心の言語指導の原則、文法指導の3原則

(Bastone and Ellis 2009)、そして最近の SLA 研究から示唆される第二言語学習の原則 (Ellis 2005) がどのように取り入れられているかについて説明する。

4 「会話」部分を利用した口頭による再生活動における理論的背景

本節では、「会話」部分を利用した口頭による再生活動における理論的背景を、前節で紹介した 1 から 6 までの手順を振り返りながら説明する。その際、手順 1 と 2 を「インプット活動」、手順 3 と 4 を「インターアクション活動」、手順 5 と 6 を「言語項目に焦点を当てた活動」としてまとめる。全体的な流れとして、Willis (1996) や Willis and Willis (2007) で提案されているタスク中心の教授法 (Task-based language teaching、以下 TBLT) での手順に沿っている。そして具体的には、「ディクトグロス⁴」の考え方を応用したものである。

まず「インプット活動 (手順 1 と 2)」では、言語項目の提示を内容理解に必要なと思われる最低限の語彙にとどめ、新出文法・句型を提示しないで内容理解のための聴解が行われる。ここでは、J. Willis (1996) や Willis and Willis (2007) などの TBLT で提案されている考え方が反映されているが、基本的に内容確認のための聴解活動では、自然に意味に焦点が当たるため、すべての文法・句型に関する知識がなくても意味を処理できる点を利用している。手順 2 の内容確認のための聴解は、後の再生活動で必要とされるすべての情報を得る目的で行うため、非常に簡単な問いも含まれ、「会話」の全体像が分かるような手立てを行っている。Ellis (2005) は、第二言語学習の 10 の原則を示し、原則 2 において、「言語の指導の多くの部分を意味に焦点が当たる活動に割くべきである (筆者訳)」としている。「みんなの日本語」に限らず、日本語教科書の多くの部分が、(意味ではなく) 言語形式に焦点を当てた活動で占められている中、「会話」部分を意味に焦点が当たる活動に変える一つの工夫である。

「インターアクション活動⁵ (手順 3 と 4)」は、この指導の中心となる部分である。この段階ではまだ、スクリプトも新しい文法・句型も提示されていないし、学習者は、スクリプトを見ることも許されていない。それゆえに、会話を再生するために自分が持っている言語リソースをすべて有効に活用することが求められる。この手順も、学習者の焦点が意味に向かうため、Ellis (2005) による言語学習の原則 2 の考え方に基づいている。第二言語使用者は、流暢に、そして自動的に言語を産出できるまでにかかなりの時間を要し、その過程に至るまで常に言語リソースが不足している。しかし、不足しているからといって、コミュニケーションが取れないというわけでもなく、日常生活ではその言語リソースの不足をストラテジーで補いながら、コミュニケーションをとっている。それゆえに、言語学習者は言語リソースの不足に関わらず、なんとかコミュニケーションでのゴールに達する必要がある、普段の練習からストラテジーを使用させる機会を設ける必要がある。手順 3 は、言語使用におけるストラテジーを開発することも目的としている。

さらにこのインターアクション活動では、文法指導の 3 原則 (Bastone, R & R. Ellis, 2009) の原則 1 (The given-to-new principle) も考慮されている。この原則は、既知の情報を言語習得の過程においてどのように活用するかについて説明したもので、具体的には、既知情報を足がかりとして、新しい意味・機能と言語形式の結びつきが必要である

ことを、学習者に気づかせる必要があると説明している。手順3の段階では、新出の文法・文型がまだ提示されていない段階で再生活動を行う。学習者は、新出の文法・文型で表されているメッセージ（意味・機能）を言葉で表現する際、学習者それぞれが現段階で持っている言語リソースに頼らなければならない。この再生活動を通して、自分自身が現在持っている言語リソースでは、説明したり記述したりできないこと、（またはできないわけではないが）十分に表現しきれていないことがあることに学習者が気づくことが期待されている。この手順は、文法指導の際、学習者に新たな意味・機能と言語形式の結びつきを明示的に気づかせる必要があるという文法指導の3原則（Bastone, R and R. Ellis 2009）の原則2（The awareness principle）も考慮されている。しかも、その気づきは学習者の言語の発達段階によって異なり、その点において、「第二言語指導は学習者の内的シラバスを考慮するべきである」とする言語学習の原則5（Ellis 2005）も念頭に置いているといえる。

文法指導の3原則（Bastone, R and R. Ellis 2009）の原則3（The real-operating conditions principle）は、「文法の習得はそれが実際に使われる状況の中で、実際に使用する経験を通して起こる」と説明し、基本的にはコミュニカティブ・アプローチ、またはTBLTの「言語は実際に使うことによって学ぶ（learning by doing）」という考え方と全く同じである。この再生活動は、学習者が実際に表現したい内容を言葉を使って表すのではなく、すでに表現されている情報を自分の言葉を使って表す活動で、本来のコミュニケーション活動とはいえないかもしれない。しかし、Littlewood（2004）が説明しているように、言語学習活動は、言語形式に焦点を当てた活動と意味に焦点を当てた活動というような二項対立で分類できるものではなく、ミナル・ペアの練習のように言語形式だけに焦点を当てたものから、実際のコミュニケーション活動に至るまで、意味・機能と言語形式に焦点が当てられている程度によって段階付けがされるべきである。この再生活動は、意味に焦点が置かれているという点において本当のコミュニケーション活動に近く、同時に言語形式にも焦点を当てやすくデザインされているという点で、Ellis（2003）が提案している「焦点化されたタスク（focused task）」に近いといえる。

「言語項目に焦点を当てた活動（手順5と6）」では、まず手順5において、教科書のスクリプトの新出文法・文型項目と、（新出ではないが）教師があえて焦点を当てたいと考える表現や文法・文型項目を空欄にし、学習者は2回聞き取りながら空欄を埋める。この言語項目に焦点を当てた活動の前に、インターアクション活動を行っており、学習者は自分自身の言語リソースとコミュニケーション・ストラテジーを用いて何とか会話の再生を終えるが、その過程で自分自身の言語リソースに足りない表現や言語項目に気がついている。それゆえに、新たな言語項目を探そうという動機付けが高く、それらの言語項目に選択的な注意（selective attention）が向けられていることが期待されている⁶。

5 「会話」部分の再生活動を行う際に指導上留意する事項

内容理解のためのQ&Aとイラストをもとに会話を再生する活動は、簡単な活動ではない。特に運用能力が低い学生にとっては苦痛な活動になりうる。それゆえに、学期初めにこの活動の意義を十分に説明する必要がある。そうでなければ、言語学習にネガティブな影響を与えかねない。一方、この活動の意義を理解し、実際に再生活動を行う

過程でその効果を十分に体感することにより、この学習活動が学習者の日本語学習によりよい影響を与えうる。しかし、教師がこの活動の意義をきちんと説明し、学習者が理解したとしても、運用能力の低い学生にとって、非常に難しい活動であることは変わらない。その場合、授業の前にスクリプトを見ないで何度も聞いて内容を予想してやることを勧めている。

カーディフ大学日本研究センターの日本語プログラムは、毎年各学年約30名ほどの定員で、昨年（12-13年度）まで30名一クラスでこの活動を行っていた。しかし、手順4での発表を学習者全員が行う時間が足りないだけでなく、他の学習者の前で発表することを嫌がる学生も多かった。今年（13-14年度）から多少運用能力を考慮し、二つのグループに分けた結果、全員に発表する時間を与えることができた。また新学期の初めに、言語学習コミュニティを築く重要性を強調し、発表後の訂正フィードバックをグループ全体で共有するようにした。また、訂正フィードバックだけでなく、運用能力が高い学習者が使用した、教科書の会話のスクリプトより自然で適切な言語形式をプロジェクター上に書き出し保存して、他のグループでも共有できるように、Learning Central という大学専用のポータルにアップロードしている。

他の工夫として、教科書のスクリプトが文法・文型を提示するために作られたこともあり、自然さに欠ける部分があることを学習者に伝え、自分が登場人物と同じ立場であれば、どのような意思決定をし、どのように会話の流れを作るか学習者に考えさせ、発表させている。そして授業外では、日本人交換留学生と会話の再生活動を繰り返し行い、より日本語話者らしい表現を日本人交換留学生から引き出したり、本当に日本人はこのような場面でこのような意思決定を行うのか尋ねたり、自分自身が違和感を持つ「会話」での言語行動について意見を求めたり、自分の意見を伝えたりすることを奨励することで、「学習者主体⁸」の言語活動につながることも意図している。

この再生活動を終えた後、学習者は既に学習しているが運用できていない言語項目を復習したり、新出の文法・文型項目について予習をして次の授業に臨むことが期待されている。本プログラムでは一課に約3時間かけ、この再生活動の後の次の1時間で「練習B」「練習C」を利用しながら、新出の文法・文型について学び、最後の3時間目では、各課が提供するコミュニケーションのテーマに沿って開発されたタスク⁷を利用し、コミュニケーション活動を行っている。「練習B」はコミュニケーション活動ではなく、あくまで文法・文型定着のための活動であることを強調し、一つの文法・文型の定着のために、どの程度「練習B」のような練習が必要か、常に学習者に考えさせ、十分に定着したと学習者と教師が判断した際には、「練習B」の一部を割愛するなど、小規模の「学習者中心」の試みを導入している。

6 まとめ

本稿では、日本語教科書「みんなの日本語」の「会話」を利用した学習活動の手順を記述し、その学習活動の理論的基盤を参照しながら、説明を試みた。今後は、学習者の言語学習行動の変化や学習者の学習活動の受容態度などの学習者評価（Ellis 1997）を行う必要がある。また、この再生活動を繰り返す中でどのような言語学習がどのように起こったか調査する必要がある。

注.

- 第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの要旨、その発表においては、再生活動中の学習者2名(1組)のデータの分析を試みたが、本稿では紙面の限りがあり、この部分を割愛する。
- ² 「みんなの日本語」の教師指導書は、「学習者の条件や学習時間の制限などによっては、『会話』あるいは『練習C』さえ割愛し、・・・『問題』の『読み物』は課題から外す(p.10)」ことがあると説明している。しかし、「会話」及び「問題」の「読み物」だけが言語習得に欠かせないインプットを提供しうることを考えると、教室外でのインプットがあまり期待できない外国語環境での日本語学習において、「会話」や「読み物」を外すのは賢明ではない。
- ³ カーディフ大学の2年生を対象とした本プログラムは、「みんなの日本語初級2」の第37課から始まる。一課に約3時間(50分×3)かけ、本稿で紹介する活動は最初の1時間で行う。
- ⁴ 日本語教育における「ディクトグロス」の学習手順の一例とその実践については百濟(2005、2007)などを参照のこと。
- ⁵ インターアクション活動の中には、当然「インプット」と「アウトプット」が含まれる。これらすべてを統合したSLAのモデルを、「インターアクション・モデル」という(Mackey 2012)。「インプット」と同様に、「アウトプット」も意味の処理が言語形式の処理に優先される活動を意味する。「練習C」は、工夫次第で「アウトプット」活動に変えることができるが、基本的に言語形式の処理を目的とした活動である。
- ⁶ 第二言語学習における注意の役割については、Mackey(2012:19-20)において「インプットと言語学習を仲介するメカニズムの一つである。(筆者訳)」と説明されている。
- ⁷ タスクの開発については、百濟(2010)を参照のこと。
- ⁸ 紙面に限りがあり詳しく議論することができないが、「学習者主体」と「学習者中心」という2つの異なる概念についてはいずれきちんと整理されなければならないことを付しておく。

<参考文献>

- Batstone, R., & Ellis, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*, 37(2), 194-204.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT journal*, 58(4), 319-326.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based learning*. Harlow, UK: Person Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 百濟正和(2005)「カーディフ大学初級日本語コースにおけるディクトグロス(Dictogloss)の試み」『ヨーロッパ日本語教育』9, 195-200. ヨーロッパ日本語教師会.
- 百濟正和(2007)「ディクトグロスを使用した学習活動とその効果—学習者の文法学習に対する意識と理解」『ヨーロッパ日本語教育』11, 106-111. 英国日本語教育学会.
- 百濟正和(2010)「タスク重視の教材開発—試案—」*BATJ Journal*(11), 9-16. 英国日本語教育学会.
- 鈴木裕子(2010)『「みんなの日本語」を使ったCEFR授業実践報告—既存の教科書を使つてのCEFRの試み—』「ヨーロッパの日本語教育の現状—CEFRに基づいた日本語教育実践とJF日本語教育スタンダード活用の可能性」国際交流基金.

行動志向のコースデザインと評価

—専門的口頭運用能力を評価する—

矢沢 理子

国際交流基金関西国際センター

要旨

事例のコースは、海外の機関に所属する研究者、司書、学芸員及びその‘卵’としての大学院生を対象に日本国内で提供されているものである。国籍、専門、日本語レベルとも多様、ニーズも多岐に亘るため、コースは参加者各自のコース期間中の研究取材や業界関係者とのネットワーキング等の専門活動の実現を目指して行動志向型にデザインされる。評価においても、活動の成果物を集めたポートフォリオ型を基本に、各自の専門活動とその成果について論理的に語る専門的口頭運用能力に焦点化し、コース開始時、中間、終了時に設定した口頭試験を通じてその伸びを査定する行動志向型の評価システムを開発、使用している。本稿では、この口頭試験の実践から、質問内容事前開示という手順と、試験構成概念の一つ、メタコミュニケーション能力を取り上げ、評価における行動志向性について考察する。

【キーワード】 行動志向、threshold、discourse community、メタコミュニケーション

1 行動志向型のコースデザイン

1.1 コースの概要

国際交流基金関西国際センター（以下、KC）は、海外の日本語学習者支援を旨に国際交流基金が1997年に開所した日本語研修施設で、海外諸機関に所属する専門職従事者（外交官、公務員、研究者、司書、学芸員）を対象とした専門日本語研修と、日本語学習者（主に大学生）を対象とした学習奨励研修を提供している。本稿で扱う事例は、専門日本語研修の一つ、文化・学術専門家日本語研修（Japanese Language Program for Specialists in Cultural and Academic Fields, 以下、CA）で、司書、学芸員、人文系、社会学系の研究者とその‘卵’としての大学院生を対象としている¹。KCの提供する研修の中では唯一の個人応募が可能な公募研修であり、EU圏、東欧、トルコからの参加者は毎年2-3割を占める。2013年度CA研修の概要を表1に示す。

対象者	日本語要件	コース（時期）	人数	参加者国
司書	初級修了以上	2か月（6月-8月）	40名	25か国 11か国
学芸員				
研究者		6か月（9月-3月）	25名	
大学院生				

表1 CA研修の概要（2013年現在）

1.2 参加者特徴：専門・日本語レベル・業務上の日本語ニーズの多様性

「個人応募が可能」と言っても、専門職従事者の専門日本語研修参加申請は所属機関の判断によるところが大きく、特に司書、学芸員の場合、業務上の日本語ニーズが個人よりは組織に根ざしたものであるため、申請件数が限られる。CA 研修への申請の9割が学術系で、参加の実態としては大学院生が8割を占める。これは専門分野のみならず専門性の銜度においても、プロ～アマのばらつきが出ることを意味する。また、申請の日本語要件は「初級修了以上」だが、学習期間や学習形態に制限はなく、一般日本語コースで系統的に学習を積み上げて来るとは限らない上に、「初級」のレベルイメージは各国の日本語教育事情を反映して上下するため、参加者の日本語レベルは初級前半から上級までばらつくことになる。さらに、参加者の日本語学習ニーズも、専門職種別、専門分野別、業務種別に多岐に亘り、たとえ同種業務であっても、所属機関事情に応じて変異する。こうした参加者多様性に 대응することがCA コースデザインの課題となる。

1.3 行動志向型の選択：多様性を集束するコースデザイン

海外における日本語教育・学習の活性化を旨とする国際交流基金の研修は、修了後の本務への復帰を前提として提供されるものであり、研修参加がそのまま留学や日本国内での就職、転職等に直接結びつくことはなく、日本の「業界 discourse community²」参入から切り離されている。また、上述したように日本語（初級前半～上級）においても、専門性の銜度（大学院生～専門職従事者）においてもミックスレベルで、これに、文化・学術という括りの中の複数職種、人文系・社会学系という制限はあっても多様な専門性が加わると、目標言語使用領域は各人各様で、そこで要求されるタスクも多岐に亘るため、言語学習の共通ニーズを特定できない。

しかし、業務遂行に役立つ日本語が学びたい、という参加者の共通ニーズコアは、言語よりむしろ行動にある。ここに行動志向 *action-oriented* という選択が生まれる。

日本と関わる研究テーマあるいは業務上の課題を持つCA 参加者にとって、「日本」は取材や関係者とのコンタクトの「フィールド」であるため、研修参加の目的は、コース期間中=日本滞在中の専門活動（それが国際交流であれ、資料の収集・整理であれ、研究であれ）の実践にある。従って、CA 研修の目標も行動型となる。KC の全研修共通の目標カテゴリー、1) 日本語学習と2) 日本理解は、CA においては、各自の専門活動遂行のための1) 日本語運用能力と2) 異文化間能力の養成と読み替えられ、次頁図1の「専門活動」と「日本語」の関わりを示す行動志向型コース概念図が描き出された。

1.4 行動志向と行動中心

行動は最重要ニーズ項目であるが、言語コースの中心に置かれるものというより、目指すべきものとしてイメージされる。図1の中心、灰色楕円で示されるのは「基礎的な日本語力」で、基礎固めの初級段階では4言語技能を枠組みとして採用しているが、学習が進み、日本語を運用しての活動の実現性が増すにつれ、情報のやり取りに着目した3つの行動モード；「情報収集」、「情報交換」、「情報整理・発信」が言語技能にとってかわる。白色楕円、二層目の「専門的活動に必要な日本語スキル」がKC 内で提供される専門日本語科目の内容となる。さらに楕円の外「専門的活動」には、KC 外での参加者の業務関連活動が並ぶ。この情報をめぐる行動3モード構成及び一般日本語の基礎固めから専門日本語学習、活動実践に至る行動志向性が、CA 研修を特徴づける。



図1 CA研修のコースデザイン概念図

この行動志向展開の階層は、日本語能力の進展と連動してイメージされてはいるが、一定の日本語能力レベルが活動実践の前提条件となるわけではない。活動実践を可能にするのは言語能力より本人の専門性であり、行動力である。実際、初級前半段階で来日した参加者が来日直後から活発に活動することも珍しくないし、逆に上級であっても、活動計画に妥当性を欠き、意図した取材結果が得られないことも往々にしてある。しかし、言語能力の制約のために活動種が限られたり、十分な成果が得られなかったりすることもまた事実であり、「初級修了以上」という日本語要件は、日本での専門活動実施の **threshold** レベルとして、基礎的な言語知識、特に文法能力の必要と、基礎文法をカバーするに至るまでの学習経験の中で培われた学習レディネス、即ち、実践を通しての運用能力の伸びしろを期待したものと言える。

1.5 コース期間によるデザインの異同

この概念図はCA研修共通のものだが、コース期間がそのまま日本における専門活動期間となるため、2か月コースと6ヶ月コースのデザインには異同が生ずる。2か月が日本語のブラッシュアップを旨とし、専門活動はカリキュラム外で、各自の裁量に任されるのに対し、6ヶ月では各自の専門活動の支援がコースデザインの眼目となる。専門活動の計画、実施、報告のプロセスをカリキュラム内に組み込み、外での活動の機会として、日本語授業のない「専門活動集中期間」を複数回設定し、費用面でも定額補助の支援制度を設けている。各自の活動実施のために日本語を学び、専門活動の成果が日本語学習を推進するというスパイラルな動態性が、6ヶ月コースデザインの特徴である。

以下、次節では、表題に掲げた「行動志向」性への提供側関与がより明確な、この6ヶ月コースの評価システムを報告する。

2 行動志向の評価

2.1 行動志向研修の評価：ポートフォリオ評価

評価は目標の達成度を示すことで学習を振り返り、調整していくための学習者への情報提供であり、同時に教師にとっては提供した内容が目標達成に効果的に作用しているかを学習者のパフォーマンスを通じて知る機会である。しかし、CA 研修の核となる「専門活動」は KC 外で行われるもので、教師の観察対象にはなり得ない。また、活動の動態性と真正性はそもそもテストや測定になじむものではない上に、その専門性が日本語教師による内容面の「評価」を阻む。研修の評価は、こうした事情から、活動の証拠を集め、記録し、提示するポートフォリオ型となる。

研修修了時に作成されるアセスメントポートフォリオ、『研修の記録』は、1)「日本語学習の記録」、2)「口頭運用能力」、3)「活動の記録」、4)「自己目標・自己評価」の4部で構成されている。

1)は、「科目履修表」と「科目別記録」(学習内容、参加者のパフォーマンス、試験結果などに担当講師のコメントが添えられる)から成る KC 内の日本語学習記録である。2)は3回の口答試験に基づく専門的口頭運用能力の伸びの記録である。これについては次項で詳述する。3)は、研修中の日本語による成果物を集めたショウケースポートフォリオで、ここには、口頭発表原稿、PPT ファイル、専門活動記録(研修中の専門活動のジャーナル)、文献・資料リスト、レポート、小論文など書きの成果物が含まれる。そして、4)は、研修初期に設定した「自己目標」の達成についての「自己評価」である。

2.2 専門日本語の伸びの査定：criterion-referenced のスケール評価

CA6 ヶ月コースでは専門業務や研究内容について論理的に語るための口頭運用能力を重視し、来日時、2ヶ月後の中間発表会后、コース終盤の最終発表会后の3回、口答試験を行っている。

2.2.1 口頭運用能力試験で問われるもの

口答試験で問われる質問内容は「課題」として事前開示され、受験者は各自の答えを準備して、試験に臨むことができる。各回の質問内容を下表、表2に示す。

第1回(来日直後)	第2回(中間発表後)	第3回(最終発表後)
<ul style="list-style-type: none"> ・自己紹介(専攻) ・専攻のきっかけ ・研究テーマ ・テーマ選択理由 ・キーワード説明 ・滞在中の専門活動の予定 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己紹介(専門と所属機関) ・研究テーマ ・テーマ選択理由 ◎発表概要(1分程度) ★発表内容についての質問(キーワード説明等) ・研究目的、方法 ・活動計画 	<ul style="list-style-type: none"> ◎発表概要(1-2分) ★発表内容についての質問 ・調査結果と今後の課題 ・発表の自己評価 ・研修中の活動自己評価：成果、課題、原因分析 ・帰国後の活動計画：優先課題・手順・方法

表2 事前開示される口頭試験の質問内容

表2中の◎はテキスト能力と関わる要約タスクである。また、★は何が問われるかは不

明なため、受験者にとって準備の難しい質問となる。この質問内容に見るように、試験で問われるのは専門知識ではなく、専門活動を見通しを持って論理的に説明できる能力である。試験準備の段階では、研究の意義、テーマの明晰性、調査目的の的確性、方法またはアプローチの妥当性が自問され、各自、「答え」に必要な日本語を捜して辞書を繰り、文章を組み立てる。そして、試験の場で問われる、キーワードの定義、問題の所在、研究の目的や意義等についての説明の明晰さや論理の一貫性、説得力は、KCの外での専門活動で情報を収集するにも、カウンターパートと情報のやり取りをするにも、専門家にアドバイスを仰ぐにも必須の研究テーマ紹介、研究計画説明の内容である。

質問内容事前開示により、試験準備は、活動で遭遇する状況を想像し、描出し、それに備える自習のプロセスに、試験は、事前の想定と実際の運用の間のギャップに気づく契機となり、次の専門活動に向けて現場対応力を養う学びの場となる。

2.2.2 口頭運用能力査定 の 枠組

口頭運用能力査定もまた、課題遂行の程度を問う行動型である。図2に示すように、試験課題＝質問にどの程度明確に答えられたかの「課題達成」が口頭運用能力の判断基準であり、6段階のスケール基準と照らし合わせてこれを査定、数値化する。この6段階のうちレベル3を、研修参加要件である初級修了程度の日本語能力で業務上の課題あるいは研究テーマを簡単に説明できる能力、即ち、CA研修のthresholdレベルと措定し、6ヶ月の研修期間中に期待される伸び幅として、3未満は2段階、3以上は1段階を目指している。

さらに、口頭運用能力の構成概念として、発話を構成する知識能力；①文法、②語彙・表現、③談話形成、発話行為に関わる能力；④なめらかさ・自然さ、⑤発音、適切性に関わる⑥社会言語学的能力、そして、状況を読み、利用する方略的能力；⑦メタコミュニケーション能力³の7つを項目立てし、試験の場での課題遂行の成否が何に由来するのかを分析、

		評価項目	評価のポイント	6	5	4	3	2	1		
課題達成	専門に属する論理的説明力	課題対応 (準備できる部分) * 専門能力との関わり大	論理的明晰性と一貫性 (構成のためのメタ言語意識使用) (例示、比較、比喩など説明の工夫) 情報量の十分さ かつ簡潔に要点を抑えているか 的確さ(答えがずれていない) 流べ方の自然性	複雑、抽象的なものも 自立的に整理して、 わかりやすく論理的 に説明できる。的確 かつ十分な情報を充 実に盛り込めること ができる。				研究テーマ、テーマ選 択の理由、内容につい て基本的な情報が伝 えられる。 簡単に研究計画が解 明できる。			
		予期しないQへの対応 (準備できない部分) * メタ認知能力	質問の理解 やりとりによる意図の捕捉、懸念 即時の答えの構成 答えの的確さ、内容の妥当性	相手の意図を捉 えながら的確に対 応できる。				質問の内容は理解で きても、その場でうまく 組み立てて説明するこ とは難しい。			
知識的	言語的	①文法	正確さ、構 造、文法、意の使い分け等による理由の明示	専門語彙、学術的表 現を用いて、一貫性 をもった論理展開が できる。主張、論拠、 根拠の切り替えなど が表現できる。複雑 な構成が見られる。				初級文法の範囲で果 実的な事実、動員に固 定関係が表現できる。			
		②語彙・表現	正確さ、幅、ジャンル					初級語彙・基本的な専 門語彙が使える。			
		③談話形成	長さ、構成感、まとまり感						短文を正確に読める ことができる。		
		④なめらかさ 自然さ	スピード、ポーズなど。 フレーズ、あいづちなど。						ゆっくりめ、簡単なフ レーズが少し使える。		
		⑤発音	発音レベルの発音 アクセント、イントネーション、リズムとテンションなど。						聞き取れるが、発音を 訂正するほどではない。		
能力	相手配慮	★社会言語学的能力 適切な言語形式の使用)	★文体、です・ます体の維持 ★待遇表現の使用 ★聞き手の心理、情報量への配慮 ★事前、事中に働く方略能力 (アナロジー等説明のセンス、雰囲気を作 る、防衛的にならず双方方向のやりとり感を醸 し出すことも含む)	場面と文脈にふさわ しい話し方ができる。 相手への配慮表現が 見える。				です・ます体がほぼ継 続的である。			
		★メタコミュニケーション能力						答えるべき質問内容 の把握ができていない。 質問の不足を他リッ スの使用で補填するこ とができる。			

図2 専門的口頭運用能力査定 の 枠組 (2009年～) 【簡略版】

診断し、査定の根拠として受験者にフィードバックする。

この査定枠組を用いた過去4年間の口頭試験実施からは、専門的口頭運用能力の伸び幅には日本語レベルより専門性のレベルが関与していること、課題遂行の成否にはメタコミュニケーション能力が関与していることが窺われ、その検証が今後の課題となる。

3 異文化間インターアクションを成功に導くもの

物言いのトーン、声質といったパラ言語的要素を含め、言語要素を駆使する能力がコミュニケーションを、そしてインターアクションを支えるもっとも有効なツールであることは言うまでもない。しかし、教室の外での現実のコミュニケーションは、言語のみならず、ヒト、モノ、状況そのもの、その場に並置juxtaposeされるあらゆるリソースを併用することによって成立している。となれば、将来身を投ずる「目標言語使用」の場において課題を遂行する際に求められるのは言語能力だけではあるまい。遭遇する状況を描く想像力こそ将来の現実にも備えるために必須の能力であり、状況に存在する、存在させるリソースを、言語表現も含めて身につけて現場に臨むことが、インターアクションを成功へと導く鍵となるのではないだろうか。

注.

¹ CAは2009年度からの再編新規研修で、本稿で報告するデザインと評価は、2008年度までの研究者・大学院生研修の実践を基盤に、行動志向性をより強めたものである。

² Swales(1990)。discourse communityは、業界、専門分野、職場、趣味のサークルのような、目的や価値観、思考の型などの共通性でつながり、言語使用においても特有の慣習、ジャンル、語彙を共有するコミュニティを指し、メンバー参加には特定のthresholdがある。このthresholdをまたぐには、当該分野とそこでのディスコースについての専門知識が必要になる。ちなみに、CEFR等でなじみのthresholdは、speech community(言語のコミュニティ。例えばスペイン語を使用する社会)であり、discourse communityのthresholdとは区別して考えるべきものである。

³ メタコミュニケーションとは、言語、非言語、人、モノ、環境など、コミュニケーションの場に存在する全てのリソースを管理して、コミュニケーションを調整し、解釈し、構成する、または修復、遮断する、「コミュニケーションについてのコミュニケーション」(Watzlawick 1967)を指す。reactiveな事中調整だけでなく、proactiveな事前準備、相手を「読む」こと；相手の知識、心理、理解に応じた調節、自分が相手に与える印象の推察も含まれる。メタコミュニケーションが調整の対象とするのは情報ではなく、人間関係や相互作用である。

<参考文献>

Douglas, D. (2000) *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Watzlawick, P., Beaven, J.H., Jackson, D.D. (1967) *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York, W. W. Norton & Company.

専門日本語教育機関に従事する教員向け研修プログラムの評価

金村 久美 (名古屋大学)

佐藤 綾 (名古屋大学)

要旨

海外の専門日本語教育機関で働く、経験の浅い日本語教員を対象に、プログラム評価の手法に基づいて計画した教員研修を実施し、研修効果の評価を行った。研修には一定の効果が見られたが、研修参加者の学びは理解の段階に留まり、具体的な行動を取る段階に至っていないことが示唆された。この結果は日本語教員の成長段階を踏まえた評価基準の作成に寄与するものである。

【キーワード】 教員研修、評価、専門日本語、評価基準

1 教員研修の背景

本研究では、法学を専門とする海外の大学生を対象にした日本語教育機関において、日本語教育経験の浅い教員に対して教員研修を実施し、その研修効果の評価を行う。まず、研修参加者と彼らの勤務する教育機関の背景について述べる。

1.1 教育機関の背景

教員研修に参加する教員が勤務するのは、名古屋大学法学研究科が海外で運営する「日本法教育研究センター」（以下、センターとする）である。この機関は4か国5都市（ウズベキスタン、モンゴル、ベトナムのハノイおよびホーチミン市、カンボジア）の大学の法学部または法科大学内に置かれている。この機関で学ぶ学生は現地大学の正規課程において法学教育を受ける傍ら、日本語と日本法を学ぶ。学生は卒業後に日本の大学院への進学を目指しているため、この機関においては高度な専門日本語教育が求められる。

1.2 研修参加者の属性

本稿で報告する教員研修はこの機関の現地採用教員を対象とした。研修参加者は5名であり、5つのセンターから現地採用教員が1名ずつ参加した。各研修参加者の属性は日本語教育歴が6ヶ月から6年で、各機関における勤務年数も6ヶ月から4年となっているが、1名を除いては経験年数・勤務年数ともに2年前後であり、正式な教員研修を受けた経験はほぼない。母語については、1名が日本語、4名が日本語非母語話者である。なお、どの機関でも現地採用講師として母語話者、非母語話者がともに勤務しており、今回の研修に参加しなかった他の現地採用教員も概ね同様の属性を有する。

2 教員研修とその評価

2.1 研修と評価のプロセス

本研修はプログラム評価の手法に則って計画し、評価を行うこととした。研修の計画および評価は、札野（2011）で示された手順を参考にした。まず、評価の目的を設定す

るに当たり、研修の位置づけを検討した結果、今回の研修は形成的評価に当たると考え、評価の目的を研修の改善とした。

次に、評価項目を設定した。評価項目の設定にあたっては、まず、研修実施者である筆者ら2名が、経験の浅い各機関の教員に身に付けてほしいことについてブレインストーミングを行い、文の形で可能な限り多く列挙した。その後、それらの文をロジックツリーの手法で階層化した。実際の例を挙げると、例えば「チームとしての教員の視点を持つ」という文が実際に挙げられた。これは抽象的で次元の高い目標とみなされる。次に、教員がこの文を達成するために必要な前提、あるいは構成要素として、例えば「機関の業務全体を知っている」などがあると考えられ、これを下位の階層に置く。さらに、何ができればこの文が達成されるかを考え、例えば「他の講師がどんな仕事をしているのかが列挙できる」という指標文をさらに下位に置く。このような手順に従い、集められた文を4段階（上位から「上位目標」、「プログラム目標」、「成果または手段」、「指標」）に階層化し、4つ目の「指標」の階層に置かれた文を評価項目として整えた。

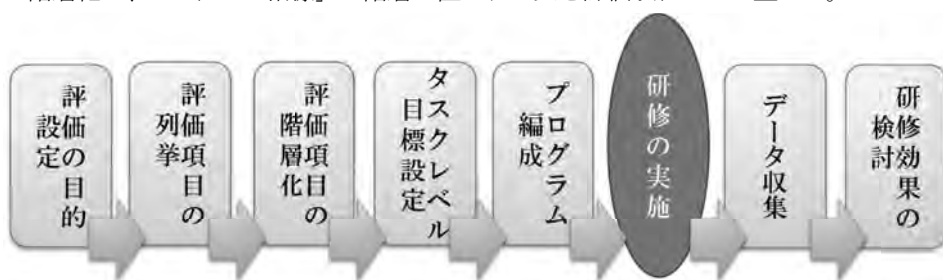


図1 研修と評価のプロセス

なお、この過程において、仕事やそれに取り組む姿勢に関するもの、この機関独自の背景や法学という専門性に起因する専門分野に関わるもの、この機関の日本語教育の到達目標と教え方に関わるもの、という3つの分野のツリーが現れた。

その後、「指標」の階層に位置する評価項目を達成するための活動を具体化し、それをもとに研修プログラムの編成を行った。

研修の評価のためのデータを収集するにあたっては、複数のデータによるトライアングレーション（札幌2011）を行うため、(1)客観式の自己評価（研修前・後に実施）、(2)記述式のアンケート（研修前・後に実施）、(3)インタビュー（研修後に実施）を行うこととした。研修と評価の過程を図1に示した。

2.2 研修の実施

研修は、2013年3月下旬に、各地から招いた5名の現地採用講師を対象として4日間にわたって実施した。研修プログラムの内容については、ロジックツリーの作成時に現れた3つのツリーに従って3つのセッションを設定した。一日目を仕事セッションとし、日本人と外国人が共に働くということ、機関における教員間の業務分担、研修参加者自身の役割等について扱った。二日目を専門分野セッションとし、この機関の卒業生やその指導教官とのディスカッション等を通し、機関の設立趣旨やコースの目標について考える機会を設けた。さらに、三日目を日本語教育セッションとし、各センターが共有する「到達目標」の意義の確認、「到達目標」と自身の担当科目の整合性の検討などを行っ

た。最終日には研修の振り返りとインタビュー調査を実施した。

2.3 評価に用いたデータの収集

研修の評価のためのデータ収集は次の手順で行った。(1)自己評価は、2.1の手順で作成した評価項目を質問文に書きかえ、研修参加者自身が自らの達成度あるいは理解度を4段階で評価する形式のものである。研修プログラムの「仕事セッション」、「専門教育セッション」、「日本語教育セッション」の3つのセッション（以下「仕事」「専門」「日本語」と略称する）に対応する質問文から成り、3部門全50問を有する。(2)アンケートは、評価項目の中で特に詳細に意見を聞きたいものを選択して自由記述式のアンケートとした。この両者については研修開始前（1日目）と研修後（4日目）に行った。(3)インタビューは4日目に行い、自己評価とアンケートの回答における研修前後の意見の変化などについて尋ねた。これは後日書き起こしをしてデータとした。

3 研修の効果

3.1 量的分析

以下では、本研修が研修参加者にもたらした効果を、量的、および質的の2つの観点から分析する。まず、研修前後（1）自己評価の値の変化を元に、研修の効果の量的分析を行う。第1に全体の傾向をみるため、研修前後の評価値の平均を、研修参加者5名（A～Eとする）について算出し、研修前後の評価値の平均の差をt検定によって検定した（表1参照）。

事前・事後 自己評価の値 の平均値	研修参加者									
	A		B		C		D		E	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
全セッション 合計	3.23	3.28 (欠損値あり)	2.76	3.00 **	3.30	3.96 **	2.92	3.36 **	3.55	3.92 (欠損値あり)
仕事セッション	3.45	3.43 n.s.	2.71	3.00 *	3.43	4.00 **	2.67	3.33 **	2.89	3.86 (欠損値あり)
専門分野 セッション	2.64	2.75 (欠損値あり)	2.67	2.92 *	2.75	3.83 **	2.58	3.08 *	4.00	4.00 n.s.
日本語教育 セッション	3.38	3.47 (欠損値あり)	2.88	3.06 有意傾向	3.53	4.00 **	3.47	3.59 n.s.	4.00	3.94 n.s.

（各行下段はt検定の結果。**は1%水準、*は5%水準を表す）

表1 自己評価における評価値の研修前後での平均値の比較（各セッション別）

まず、全セッションの評価値の平均についてみると、5名全員の平均値が研修後に上昇し、その差は5名中3名においては1%水準で有意であった。この結果より、本研修は研修参加者に対して一定の効果をもたらしたことが確認できる。次に、セッションごとの評価値の平均をみると、「仕事」では4名、「専門」では全員の平均値が研修後に上昇し、いずれも3名において統計的有意差が見られた。しかし「日本語」では、4名の平均値が研修後に上昇したものの、統計的有意差がみられたのは2名に留まった。

これは、「仕事」「専門」と比較して、「日本語」の評価値が研修前から比較的高かったことと関連があるとみられる。「仕事」は教員間の異文化摩擦や業務分担について取り上げた「仕事」、機関の設立趣旨である法学教育についての「専門」に比べ、「日本語」は日々従事する業務に最も近い日本語教育の業務改善に関するものであった。このことから、研修が始まる前の段階で、「日本語」に関する多くの質問に対して、研修参加者がすでに「知っている」と考え、研修前の評価値が高くなったのではないだろうか。

3.2 質的分析

次に、研修の効果の質的分析を行う。ここでは、(1)自己評価の値に加え、(1)の質問文として用いた評価項目の内容、(2)研修前・研修後に実施したアンケートの文面、(3)研修後に実施したインタビューでの研修参加者の発言、を分析対象とする。

質的分析は次のような手順で行った。まず、自己評価の各項目を、研修前後の評価値の増加の度合いによって、研修効果が高かったもの（以下、「高効果項目群」とする）、低かったもの（以下、「低効果項目群」とする）、どちらでもなかったもの、の3グループに分類した。

次に、これらの項目群に対する研修参加者の考えや学びを具体的に把握するため、アンケートとインタビューの文面および発言を集めた。アンケートとインタビューには、自己評価の項目に対応する質問が含まれているため、アンケートとインタビュー内で「高効果項目群」と「低効果項目群」に対応する質問の回答をそれぞれまとめた。その上で、それぞれの群において研修参加者の考えを代表するとみられる言葉をキーワードとして抽出した。これらの作業は、すべて筆者らが行った。

以下では、研修の計画の時点で挙げられた各セッションのプログラム目標と質的分析によって抽出されたキーワードを比較し、目標に対して研修参加者が学びを得た項目、および学びの得られなかった項目について考察する。

第一に、「仕事」セッションでは、「チームとしての教員という視点を持つ」「ノンネイティブ教員の役割を知っている、ノンネイティブ教員にできることがあると信じる」というプログラム目標が立てられていた。これに対して、「高効果項目群」に分類された評価項目に関しては、「業務分担についての意識」、「業務分担の見直し」、「担当外業務に対する意識」、「相手への配慮」、「外国人スタッフとの付き合い」、「ノンネイティブ教員としての自身の役割の認識」などのキーワードが抽出された。一方、「低効果項目群」に関しては、「自分に期待されていることがわかる」、「自分にしかできないことがある」、「センター業務全体の中で何が足りないか考える」、「ネイティブが教えた方がいいという意見に対して反論できる」、「外国人と働く上での摩擦の事例を挙げられる」、「自分の担当ではない仕事をしてもらわない」などのキーワードが抽出された。

第二に、「専門」セッションでは、研修プログラム立案時に、「プログラムの趣旨と教授行動を結びつけることができる」という目標が立てられていた。これに対して、「高効果項目群」には、「コースの目的の理解」、「コースが育成した人材が果たす役割」、「学生に対する認識の変化」「留学を視野に入れた指導」、「自律」、「学生の成長」、「文化や礼儀の指導の重要性」といったキーワードが現れた。一方、「低効果項目群」には、「卒業後の学生に必要なスキル」、「学生が卒業後も自律的に学習を続けられると思う」、「自律性とは何か説明できる」、「法整備支援人材について意見を述べられる」、「コースの趣旨と自律性の関係」、「大学生は自分で自分のことを決められると思う」などのキーワードが

集まった。

第三に、「日本語」セッションでは、「教授活動の改善をする時に、到達目標やプログラムの趣旨に照らして行うことができる」という目標が立てられていた。これに対して、「高効果項目群」には、「到達目標の意義の理解」、「教えるにあたって到達目標を参照すること」、「到達目標に対する意識の深化」、「授業改善のために経験者に意見を聞くこと」、などのキーワードが見受けられた。一方で、「低効果項目群」には、「シラバス・カリキュラムの定義」、「シラバスの見直しの際に到達目標と関連付けること」、「担当している科目と学生の将来像との関係」、というキーワードが得られた。

3つのセッションの高効果項目群と低効果項目群のキーワードを比較すると、共通の傾向が見られる。それは、高効果項目群にはそれぞれのセッションで取り上げられたトピックの理解や関心の深まりを示す項目が多く、一方で、低効果項目群には、具体例の列挙、具体的な行動や問題解決に望む積極的な姿勢などの項目が多いという点である。

この結果から、研修の効果として、いずれのセッションにおいても、取り上げられたトピックへの理解や関心は深まったものの、研修参加者たちは、それを自分の言葉で具体的に説明したり、理解したことを踏まえて具体的な行動に移したりする段階にはまだ至っていないと推測される。例えば「専門」セッションを通して、研修参加者が勤務する機関の趣旨、機関が育てる人材の社会的役割については理解できたといえよう。しかし、機関が育てようとする人材に必要なスキルを考えた上で、そのためにクラス内ですべき教授活動を選んで、機関の趣旨とクラス活動に一貫性を持たせることができる段階には至っていないと推測されるのである。

4 考察および課題

この教員研修では、研修効果の評価を行うことを立案の段階から前提とし、研修の計画・実施・評価を行った。考察として、第一にこの評価のプロセスを振り返る。教員研修の評価を計画的に行うことによって、研修そのものの内容が向上するという効果があった。評価を研修のプロセスの一部に加えることにより、研修計画の立案の段階から研修の目的を明文化し、研修実施者の間で共有することが必要になった。また、限られた時間の中でその目的を達成することができるよう、活動を吟味し、取捨選択することが求められた。その結果、研修内容が精査され、効果も現れやすくなったのではないかと考えられる。また、評価によって研修の改善点も明らかになり、次の研修の内容を吟味するための重要な資料を得ることができた。すなわち、評価が研修の計画を進めるためのガイドラインの役割を果たしたといえる。

第二に、研修の評価から得られた今後の課題、改善点について述べる。3.1の量的分析の結果から、今回の研修は研修参加者に対して一定の効果を及ぼしたとみられる。その一方で、3.2の質的分析結果から述べたように、研修の目標と研修の評価を照らし合わせると、今回の研修参加者が得た学びは、いずれも「理解」のレベルに留まることがわかる。質的分析で抽出されたキーワードから、研修で扱われた事柄について漠然とは理解しているものの自分の言葉で説明するまでには至らない、理解したことをどのような行動に移す段階までには至っていない、という状況が伺える。研修の計画段階で研修実施者が立てたプログラム目標においては、教員が主体的に行動できることが目指されており、教員の成長段階においてはまだ入り口の段階にいるといえる。

第三に、追加的な考察として、データに基づいた評価ではないものの、筆者らが研修実施者の立場から気づいた点について述べる。まず、今回の研修中のディスカッションや研修時間外などで、研修参加者たちが互いに他の機関で働く教員に事情を聞いたり、意見を交わしたり、聞いたことを踏まえて自分の業務について語ったり、というようすがあまりみられないのが気になった。研修実施者は、遠隔地にあるものの同じ目的を共有する機関で働く教員である研修参加者同士の連帯感を高めたいと考えていたが、そのようなようすは今のところ見受けられない。また、研修参加者自身の当事者意識が薄く、教員として自分が何かしなければいけない、自分の勤務する機関の維持や改善のために役立つことを学び取りたい、という主体性があまり感じられなかった。もし、その当事者意識が強ければ、教員同士の話し合いや情報共有がもっと起こり、学びや発見も更に深くなったのではないかと考える。

以上の考察を踏まえ、今後の課題を述べる。まず、評価項目を見直す必要がある。評価項目は、今回、研修実施者が教員の成長の指標となる事象を出し合い、階層化することによって作成したが、これを教員の成長を表す評価項目とする根拠が十分ではなかった。今後は、既存の教員の評価指標との比較、より多くの教員への調査の実施などにより、評価項目を網羅的なものとし、客観的な根拠に基づくものとしていきたい。また、評価項目の文面を、事前・事後自己評価の質問文としてそのまま使用したが、その中には4段階評価の質問文として答えにくいものもあり、未記入の回答を誘発したとみられる。次回の研修では、自己評価の質問文を吟味し、自己評価としての機能を十分果たすものに改善したい。

次に、今回の研修の評価から、研修参加者の教員としての成長段階についてわずかながら示唆が得られた。すなわち、教育についての概念や知識の理解は早い段階で身につくが、これを具体的で一貫した教授行動に繋がられるようになるのはその後の段階になるということである。質的分析に際して、評価基準を高効果項目群および低効果項目群に分類したが、この分類を教員の成長段階に応じた階層とみなすことも可能である。今後は既に理解したことをもとに教授行動に移す段階を取り上げた研修を実施し、評価することを通して、教員の成長段階に応じて階層化した評価基準へと発展させていきたい。

最後に、今後の研修プログラムの計画にあたっては、研修参加者の当事者意識を高めることに留意したい。今回の研修の立案や運営を行ったのは筆者ら研修実施者であり、研修参加者が自ら学びたいという動機に基づいたものではなかった。例えば、研修参加者が立案の部分から関わられるようにすれば、より当事者意識が高まり、学びも深まると思われる、このような方法を模索したい。

注：本研究は、JSPS 科研費 24652100 「現職専門日本語教員の成長を促すツールとしての評価基準の研究」(研究代表者：金村久美)の助成を受けたものである。

<参考文献>

- F・コルトハーヘン(編著)(2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアスティック・アプローチ』学文社。
- 佐々木亮(2010)『評価倫理—評価学の基礎』多賀出版。
- 當作靖彦(編)(2003)『日本語教師の専門能力開発 アメリカの現状と日本への提言』社団法人日本語教育学会。
- 札幌寛子(2011)『日本語教育のためのプログラム評価』ひつじ書房。

OJAE テストが測る交話力

— 交話行為としての多様な「あいづち」現象の検証・教室活動化 —

高木 三知子 (ICHEC, ブリュッセル商科大学)

酒井 康子 (ライプツヒ大学東アジア研究所日本学科)

梅津 由美子 (ベルリン カニジウス高校)

Berthold Frommann (ベルリン自由大学日本学科/英語学科大学院)

萩原 幸司 (フランス国立社会科学高等研究院博士課程)

要旨

OJAE は、「CEFR 準拠日本語口頭産出能力評価法」である。本発表では、CEFR 表 3「話し言葉の質的側面」の 5 領域 (①使用幅、②正確さ、③流暢性、④結束性、⑤交話力) の一つである「交話」領域に関し、コミュニケーション関与者同士の「共通基盤の確立」に必要な「あいづち」、わけても「あいづちストラテジー」の一つ「くりかえし」に焦点を当て、口頭テスト結果の日本語教育還元を以下の 3 点に絞って論じ、日本語教育に於けるコミュニケーション能力育成に貢献したい：(1) OJAE テストが交話力として測っているテスト課題項目・評価基準；(2) L1 (母語) 話者同士 5 組に L2 (外国語としての日本語) 話者と同一条件でテストを実施・採録し、その結果から得られた、L2 話者の参考になる L1 話者の「交話ストラテジーの具体例」；(3) OJAE 知見を日本語教育現場に還元するための教室活動レベル別具体例。

【キーワード】 OJAE、交話、共通基盤の確立、繰り返し、教室還元

1 OJAE が測り、育てる交話力とは？

OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) テストは、同名実践研究チーム¹が開発した「CEFR 準拠日本語口頭能力テスト・評価法」である。CEFR 表 3 に準じ、「話し言葉の質的側面」5 領域の全てが測れるよう設計されている²。特筆すべきは、CEFR 圏内他印欧言語口頭試験³を参照し、被験者 2 名のテスト形式を採択することで、従来最も捉えどころのなかった交話能力の測定を可能にしたことである。また、OJAE 試験結果を基に L2 話者は次の学習項目を明確にすることができる上、自己学習進捗状況、わけても「話技能」の熟成化・到達目標を自力でモニターできるようになり、ひいては CEFR が理念とする「複言語・複文化主義」の具現化が果たせるものと考えられる。

1.1 「交話力」を測る OJAE テスト形態：独話と交話

OJAE テストは各レベルによって、以下のように 3~4 部構成 (A レベル=10 分、B レベル=15 分、C レベル=20 分) になっている。本発表では特に B レベルの第 4 部に焦点を当てた。

第1部	独話：一人で話し続ける（例：自己紹介）
第2部	インタビュー：試験者・被験者間、被験者同士「他己紹介」準備など
第3部	独話：一人で話し続ける（他己紹介、自分の見解の叙述など）
第4部	交話：被験者同士質疑応答、ディベート、ディスカッションなど

1.2 OJAE テスト設計図：話技能「できる」要素 52 項目

OJAE 研究チームはテスト開発にあたり、スピーキング・テスト「チェックリスト」を基盤に、L2 話者が到達すべき口頭能力をまず 4 領域（Ⅰ 情報発信能力、Ⅱ やり取り能力、Ⅲ やり取り管理能力、Ⅳ 社会言語的能力）に分け、さらに 52 の「できる」項目に分類し、階層化した¹（参照：下記 OJAE 設計図「Ⅱ やり取り能力」）。

宇佐美（2012：68）が「これまでのコミュニケーション教育では、『いかに話すか』ということのみに焦点が当てられてきたが、これからは、『いかに相手の発話を聞き、それにいかに反応するか』についての教育にも、もっと力を入れる必要がある。」と言及しているように、本研究でも情報受信側に焦点を絞り、「できる」52 項目のうち B1、B2 で求められる交話能力：34～38（34 理解の確認をする；35 理解を合図する；36 共通基盤を確立する；37 明確さを求める；38 発言を訂正する）の意味交渉の 5 つの「できる」のうち、評価の面から、「36 共通基盤を確立する」を考察した。

CF, D SULLIVAN, B. et al. 2002.
"Using observation checklist
to validate speaking-test tasks".

OJAEテスト作成 設計図
Blueprint 14.10.2010

OJAE Team
Stand:09.11.2013

言語 機能 通し 番号 "コミュニケーション場面理解"を基盤にするOJAEテスト作成 * Cf. JAKOBSON, Roman (1960), KISHITANI, Shōko (1969), KOCH, Walter A. (1976), D SULLIVAN, Barry et al. (2002)*			A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Ⅱ やり取り Inter- actional	24	Yes-No疑問を発する Yes-No-Questioning							
	25	(疑問詞も使って)発問する Asking for information (by using also interrogatives)		X					
	26	意見を求める Asking for opinions			X				
	27	賛意を述べ Agreeing			X				
	28	異意を述べ Disagreeing			X				
	29	人物インタビューをする Interviewing someone				X			
	30	説得する Persuading					X		
	31	補充する Modifying					X		
	32	相手の反応を確認しながら、うまく自分の案を提案できる Suggesting/Proposing ideas while checking the responses of the partner						X	
	33	違和感を起こさずやり取りができる Interacting so smoothly that the interlocutor receives hardly any awkwardness						X	
	34	意味交渉 Negotiating meaning	理解の確認をする Check understanding			X			
	35		理解を合図する Indicate understanding			X			
	36		共通基盤を確立する Establish common ground			X			
	37		明確さを求める Request clarification				X		
	38		発言を訂正する Correct own utterances				X		
	39	明確さを求められた際、対処する Elucidate further when requested					X		
40	メタ言語(高次談話構築手段)が駆使できる Employ meta-language skillfully						X		

図1 OJAE 設計図「Ⅱ やり取り能力」

2 仮説検証

2.1 仮説検証項目：「応答サイン」リストアップ

事例の観察に当たり、意味交渉の中でも、主に「共通基盤を確立する」という目標が L1 話者にはどのような言語表現で達成されているかについて、以下のように実証例を「応答サインリスト」に纏める作業を行った。そして、「繰り返し」が「共通基盤を確立する」ことができる能力に寄与しているという仮説を立て、以下の検証項目に沿って、L1 話者のや

りとりの中にL2話者の参考になる「交話ストラテジーの具体例」を集めた。具体的には、BTSJ法²を基盤に書き起こし、観察項目を仮設定し、訂正・補充していった。

L1出現の応答サイン・リストアップ																		
共通基盤の確立・共有尽力(与相手を獲得する前の土台作り)→日本語具体的表現を収集→仮説-L1にOJAEテスト実施																		
I 言語的方策																		
II 非言語的方策																		
1. 繰り返し								2. 特選表現				3. 「助け舟」						
共通・談話構成(結束性・一貫性)・コミュニケーション場面構築								あいづち		共通		半続間		配慮表現		中途終了		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14					
質問文/部分	同語反復(なるほど、かしこい)	答え/部分の繰り返	相手発話/部分の繰り返	強調表現の追加	前発話へのソシテ指示による言及	前内容のまとめ	オーム返し(情報量ゼロ)	所謂あいづち各種	対話相手と文を完結させる	相手の理解を確かめながら話を進める	結末部分に「言いたかった相手」への配慮をする	相手の理解を確かめながら話を進める	結末部分に「言いたかった相手」への配慮をする	相手が言語表現を採っていることが明らかでない場合支援(語彙・意味補充など)				

表1 L1 応答サイン・リストアップ

2.2 検証例の纏め

L2話者の参考になる「交話ストラテジーの具体例」を以下に纏める。

検証例1：質問文の部分的繰り返し(主に主題の繰り返し)

- やり：先行文/質問文
- 取り：テーマ化「～ハ…」

検証例2：先行話者が質問し、後続話者が答える。先行話者は、その答えの部分さらに繰り返す。

- やり：(質問)
- 取り：答え(語彙・文・意味)
- やり：答え部分の繰り返し
- 取り：更なる繰り返し

検証例3：先行話者の会話内容に含まれる主要項目(キーワード語/概念)の繰り返し：高頻度あいづち、「かけ合いのリズム」(中田(1991))が生まれる。

03	Ka	うん。40は狭いよね、住むには。
04	Ku	ちよつと狭いねえ。この人。写真見る限り、狭そうだし(うん)。家汚いし(ん、ん)。
03	Kl	あー、うん。物だけいっぱいあるって。こっちは、ほら、いっぱい家具が置いて、こんだけ広々としているし。ここだとデッキもあるし(ウン)。
05	Kl	うん。
06	Ku	窓から見える景色も凄いきれいだし、そっちに住もうか。
07	Kl	うん、そうだね。こんだけだと、あと、友達も呼んでパーティーとか。
08	Ku	あ、それは。
09	Kl	できるしねー。
10	Ka	それはいいですね。
11	Ku	毎週パーティー

表2 BTSJ法を基盤に書き起こしたキーワード語/概念の繰り返しの例

検証例4：先行内容要約的「ソ系統」指示語(庵(2007))³

- やり：論述的内容
- 取り：「そこらへんを」、「それは/を」

前文の内容を受けて、指示詞「ソ」の使用で、賛否（特に反対意見）を述べる。

産出例：

- たしかにそれは、あると思います。
- それは、そうだと思いますが、
- それは、そうなんです、
- それは、そうなんです、
- それだったら、

検証例5：先行論述的内容要約の繰り返し

やり：論述的内容

取り：やりの先行内容をキー概念を使って纏めて相手に返す

3 OJAE テストの教室活動化

3.1 交話力育成へ向けて

上記L1 話者の「応答」表現がL2 話者にどれほど見られるかという検証も併せて行った。こうした応答表現の産出能力はFrommann (2008) にもあるように、初期の段階から、学習者に意識化させ、習得させる事が望ましい。より自然な交話に繋げるためにも、上記の検証によって得られた結果をレベルに従って教室活動に採り入れていくことが必要である。

3.1.1 A レベル教室活動化例

検証例1（質問文の部分的繰り返し）と検証例2（質問の答えの繰り返し）を活かして、下記のように「より自然なやり取り」の育成を目指したテキスト変更・追加でクラス活動をする。（漢字かな混じり文で追加）

S: すみません、Nakamura-san, ima nan-ji desu ka.

N: 今、ですか…。今、4-ji han desu.

S: あ、4時半…。Rondon wa ima nan-ji desu ka.

N: ロンドンですか…ロンドンは…

今、Gozen 8-ji han desu.

S: Sōdesu ka. 午前8時半ですか。Dōmo arigatō.

N: いいえ、どういたしまして。



図2 Japanese for Busy People I
The Workbook

3.1.2 B レベル教室活動化例

- 1) 「私は～と思いますが、どう思いますか。」という発話がよく聞かれるが、「それについて」どう思いますか、という指示詞を含む一歩突っ込んだ問い掛けによって、テーマの共有に繋がる言語手段の実践練習をする。
- 2) テーマを与えて、二人でそれについてディスカッションまたはディベートをさせ、最後には二人が協力して、意見を30秒から1分で纏めるタスクを繰り返して行う。酒井(2013)が実践しているように、口頭試験では二人を比べるのではなく、二人が協力して交話を作り上げて行く過程をも評価の対象にすることを予め伝えておく。また、相手側のキーワードを繰り返す練習をする。互いの弱点を補い合って協話をする

により、口頭産出力に関し学習者同士で研磨でき、達成感が生まれる。

3.1.3 C レベル教室活動化例への提案

OJAE 評価基準である B2+, C1 レベルをまず、意識化させる。また C レベルでは自分の発言を前話者の発言内容に関連付け、相手の発話を正しく理解したかどうかを確認するための質問ができ、曖昧な点の説明を求めるような練習が必要である。

3.2 「繰り返し」以外の方策

3.2.1 L1 話者観察例から

- (1) 話を相手に振る。(「私は～だけど、～さんはどうですか?」)
- (2) 共話
- (3) 配慮表現

L1 の 5 組中 3 組が、話の終結部分で、自分の主張を通した側が相手への配慮を示した。(上掲「図1 OJAE 設計図: II, C2 レベルの 32, 33」項目の顕出例)。

3.2.2 助け舟

L1 話者と L2 話者の交話では、前者が意識せずとも後者に「助け舟」を出している例が多い(宇佐美 (2012)) が、L2 同士でも助け合う例が多く見られた。この相互支援の対話姿勢は、言語能力とは別に話者の潜在的なコミュニケーション能力とも見られるが、「助け舟」の産出は L2 日本語使用者の「交話」能力を助けるものであり、「共通基盤を確立する」ための一方策として、さらに開拓されるべきであると考えられる。

4 おわりに

客観的評価のために「共通基盤を確立する」ことが「できる」とは、具体的にどのようなことなのか検証することを出発点とし、L1 (母語) 話者同士のやり取りの中に L2 話者 (学習者) の参考になる「交話ストラテジーの具体例」が得られた。今後も、OJAE テスト設計図「できる 52 項目」の具体的検証を続け、客観的評価が可能な妥当性のある OJAE テスト作成、その応用可能性の開発に取り組んでいきたいと思っている。

注

¹ OJAE チームは山田ボヒネック頼子を代表とし、EIJALe (*European Institute for Japanese Language Education, Registered Association* 於ドイツ連邦国登録社会法人団体 日本語教育学研究所) に所属。本発表基盤の現行 OJAE 実践研究については山田ボヒネック(2013)参照。

² OJAE 試験法制作開発過程の詳細は、OJAE(2010:20-23)参照。

³ 主として、英・独・仏語を中心に: [英] Cambridge-ESOL (<http://www.cambridgeesol.org/index.html>); [仏語] DELF-DALF (<http://www.ciep.fr/delfdalf/>) [独語] Goethe Institut (<http://www.goethe.de/ins/de/deindex.htm>), (2013 年 3 月 30 日閲覧)。

⁴ OJAE 設計図制作・意図・意義については、OJAE(2010:14; 72)参照。

⁵ 宇佐美まゆみ「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」2011 年版。

⁶ 特に「結束性に基づく文脈指示」ソ系統・ア系統、及びコ系統・ソ系統の二種の対立タイプに関しては pp. 31-45 参照。

<参考文献>

- AJALT (2006) *Japanese for Busy People I : The Workbook for the Revised 3rd Edition*.
Kodansha International.
- Frommann, Berthold (2008) 「あいづちに関する諸考察 —あいづち能力の測定・評価・習得、発生率の解釈—」『Nanzan Linguistics』*Special Issue 4. Papers from the Consortium Workshops on Japanese Pedagogy*. 南山大学, 1-9.
- OJAE研究チーム (2010) 『CEFR 準拠日本語口頭産出能力評価法』*Samples of Oral Production and Interaction Illustrating, for Japanese, the Levels of the CEFR. Research & Development, Test Production, Implementation, Perspectives: Report and DVD with Benchmarked Video Samples. V.1.0*. Berlin: OJAE.
- 庵功雄 (2007) 『日本語におけるテキストの結束性の研究』くろしお出版.
- 宇佐美まゆみ (2010) 「日本語における共同発話文とプロフィジェンシー」『ヨーロッパ日本語教育 *Japanese Language Education in Europe* 第14回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集 *The Proceedings of the 14th Japanese Language Symposium in Europe 3-5 September, 2009*』、pp. 84-91.
- 宇佐美まゆみ (2012) 「母語者には意識できない日本語会話のコミュニケーション」野田尚史『日本語教育のためのコミュニケーション研究』、pp. 63-82、くろしお出版.
- 酒井康子 (2013) 「ドイツ語圏大学における日本語教育 — 実践研究OJAE (CEFR準拠口頭産出テスト法) とライブチッヒ大学学士課程 (BA) 口頭試験の紹介」*Japanisch als Fremdsprache*. Vol. 3, pp. 42-58、ドイツ語圏大学日本語教育研究会. http://www.japanisch-als-fremdsprache.de/jaf/jaf.html#Vol_003 (2013年3月30日閲覧)
- 中田智子 (1991) 「会話にあらわれるくり返しの発話」『日本語学 Vol.10』、pp. 52-62.
- 山田ボヒネック頼子 (2013) 「発表2口頭産出において『～ができる』とは?—口頭産出能力試験評価法としてのOJAE開発の趣旨と意義」宇佐美まゆみ・堀恵子・山田ボヒネック頼子「コミュニケーション能力評価と談話研究の連繋と課題」『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』、pp.45-56、日本語教育学会.

談話のプロソディ

—書き言葉と話し言葉—

代田 智恵子

ボルドー・モンテーニュ大学

要旨

日本語の談話のプロソディは、言語的には、談話を構成する各成分の意味的限定機能に対応している。しかし、書き言葉と話し言葉では、この機能を表示する言語形式が異なるため、発話時のプロソディも異なったものになる。また、話し言葉には、話者の意図や態度、聞き手との関係などのパラ言語情報も含まれるため、書き言葉的スタイルの発話には見られない上昇音調を伴った多様なイントネーションが実現される。

【キーワード】 意味的限定機能、マーカー、ポーズ、アクセント弱化、上昇音調

1 はじめに

近年、音声指導において、イントネーションに関する教材が相次いで出版されている。しかし、理論的根拠に基づいたものは単文レベルにとどまっており、複文、あるいは、談話のイントネーション、ポーズも含めたプロソディに関しては、経験的指導法の域を出るものは管見の限り見当たらない。その要因として、談話においては、独話と対話、フォーマルとインフォーマル、場面、状況、社会的背景（性別、年齢、親疎など）など、さまざまなヴァリエーションやスタイルがあり、プロソディはそのヴァリエーションやスタイルによって変化するため、体系化が困難であるということが挙げられる。

そこで、本稿では、談話レベルのプロソディを体系化するために、Morel & Danon-Boileau (1998) “Grammaire de l’intonation” で提唱された理論（以下、GI 理論）を援用し、談話のヴァリエーションの中から、最も言語的、つまり、統語的、意味的、韻律的に基本的だと考えられる発話として、情報伝達を主目的とするニュース文（書き言葉的スタイル）、そして、これとは対照的にモダリティや発話意図、感情などのパラ言語情報¹を含んだ自然会話（話し言葉的スタイル）を対象として分析した結果を示す。

2 GI 理論と意味的限定機能

2.1 GI 理論による談話構造

GI 理論は、フランス語の自然会話において、発話の構成単位、話し手と聞き手の関係、発話権の管理がイントネーションと *iconique*（類像的）に対応しているという理念に立脚している。

まず、GI 理論では、イントネーションは、音の高さ、強さ、長さの変化で規定される。音の高さは、*co-énonciation*（共発話行為：話し手が聞き手の反応（一致、不一致など）を予測しながら話す行為）に対応し、上昇音調は共発話行為の継続、下降音調は共発話行為からの離脱を示す。音の強さは、*colocution*（共話：話し手の発言権の維持と譲渡）に対応

し、強さは発言権の維持、弱さは発言権の譲渡を示す。また、音の長さは、formulation（発話形成）に対応し、音節の引き延ばしやフィラーは、発話の形成作業中であること（言いよどみ）を表示する。

その上で、フランス語の話し言葉の単位 *paragraphe intonatif*（イントネーション段落、以下話段）を設定し、その末尾は「下降調で弱さを伴ったイントネーション」で規定されるとしている。つまり、話し言葉の単位は、書き言葉の単位とされる文や話者交代とは必ずしも一致せず、イントネーションで区切られるわけである。

この話段は、*préambule*（前提）と *rhème*（レーム）と呼ばれる2つの基本的構成要素からなり、前提の各成分末は、共発話行為と発言権の維持を示す上昇調で強さを伴ったイントネーション、レームの各成分末は前提より低い上昇調で、末尾は共発話行為からの離脱と発言権の譲渡を示す下降調で弱さを伴ったイントネーションで規定される。

このうち前提は、①*ligateur*（連結語：接続表現やフィラー）、②*point de vue*（視点：人称名詞・代名詞）、③*modus disocié*（モダリティ表現：話者の評価や認識を示す語句）、④*cadre*（フレーム：時、所、理由、条件などの状況を設定する語句や節）、⑤*support lexical disjoint*（SLD：レームの代名詞の先行名詞）という5つの成分、レームは、述部（*c'est, il y a, proV*（代名詞+動詞）など）と句（名詞句、前置詞句、副詞句）から構成される（例文(1)参照：矢印はイントネーション、2行目は日本語訳で、筆者による加筆）。

(1)前提：① *tu vois* ↑ ② *moi* ↑ ③ *je trouve fantastique* ↑ ④ *que dans ce livre* ↑ ⑤ *le héros* ↑ ↑
 ほら 僕は すごいと思うんだけど この本の中でさ ヒーローは
 レーム：*il reste pas comme ça* ↓
 このままじゃないんだ

さらに、GI理論では、統語構造的にレーム、つまり述部と句から構成される要素でも、末尾が上昇調で強さを伴ったイントネーションで発話された場合は、後続する要素の前提となるという *recatégorisation*（再範疇化）という規則を設定している。この再範疇化が複数回続くと、複数の前提とレームからなる長い話段が形成されることになる。

2.2 意味的限定機能と談話構造

前項で示したGI理論における前提とレームという基本的な談話構造は「意味的限定機能」にも対応している（代田 2011、Shirota 2012）。

意味的限定機能とは、XがYを修飾する関係にある場合、「XがYの指定範囲または事態の起こり方を排他的に限定する」ことである。これに対し、この限定機能を持たないXは「Yの背景的状况を説明または設定」する²。

そして、この被修飾語Yが述部である場合、フランス語の前提の成分は意味的限定機能を持たず、レームは意味的限定関係をもつ成分と述部で構成されるという対応関係が成り立つのである。

さらに、この対応関係は、日本語の談話構造とその成分との間にも成立する。ただし、日本語の場合、フランス語の視点とSLDに該当する成分はなく、それに代わるものとして、題目（助詞「は」で表示される成分）が前提の成分となり、レームは、格成分（主語、補語）、連用修飾成分（副詞などの連用語、連用節）と述語で構成される（表1）。

談話構造	フランス語の成分	日本語の成分
前提	連結語	接続表現、フィラー
	モダリティ表現	モダリティ修飾成分
	フレーム	状況成分（時、所、理由など）
	視点/SLD	題目
レーム	c'est/il y a/proV + 句	格成分、連用修飾成分+述語

表 1 フランス語と日本語の談話構造

3 書き言葉的スタイルのプロソディ

3.1 意味的限定機能とプロソディ

前節で述べたように、フランス語と日本語には、意味的限定機能と談話構造が対応するという共通点はあるが、その意味的限定機能を表示する言語形式は異なる（表2）。

次の例文(2)(3)のように、フランス語では、意味的限定機能が、統語的には位置（語順）、韻律としては音調の上昇度（2.1 参照）で表示される。一方、日本語では、例文(4)(5)のように、統語的には成分末のマーカ（益岡 1997：助詞やて形、連用形などの接続形）、韻律的には、アクセントの弱化（郡 2008：例文中下線部の文節の句頭上昇音調が弱まる）、ポーズ（前提の成分末にポーズ（p）が挿入される）によって表示され、フランス語のような顕著な音調上昇（↑↑）はなく、各成分末は平坦な音調となる（→）（郡 2003）。

(2) Quand j'attendais un train, ↑ ↑ j'ai rencontré Pierre. ↓

従属節（フレーム） 主節 前提（フレーム）：従属節/レーム：主節

(3) J'ai rencontré Pierre ↑ quand j'attendais un train. ↓

主節 従属節 レーム：主節+従属節

(4) 電車を待っていたとき、→ (p) ピエールに会った。↓

従属節（無助詞：状況節） 主節 前提（状況節）：従属節/レーム：主節

(5) 電車を待っていたときに → ピエールに会った。↓

従属節（+助詞「に」：連用節） 主節 レーム：従属節（連用節）+主節

	フランス語	日本語
統語・談話表示	位置（語順）	成分末のマーカ（助詞、接続形など）
韻律表示	成分末音調の上昇度	アクセント弱化、ポーズ

表 2 フランス語と日本語の意味的限定機能の表示

3.2 ニュース文の分析

前項で述べた日本語の意味的限定機能に対応したマーカと韻律との関係を検証するため、統語的、意味的、韻律的に最も言語的な発話として（書き言葉的スタイル）、ニュースのリード文（ニュースの冒頭文）を対象として分析を行った³。

ニュース文は、情報伝達を目的とし、パラ言語情報を含まないため、前提は、状況成分と題目から構成される（図1：図中の矢印⇔は、その成分間の位置（語順）が代わっても意味的限定機能は変わらないことを示している）。

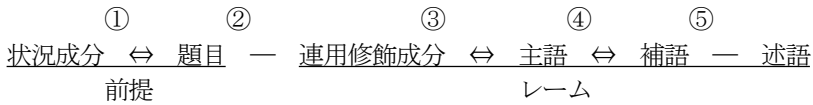


図 1 日本語の基本的談話構造

分析の結果、ポーズは、図 1 で示される①～⑤成分末において、①②>③④の順に、挿入率が高く、長さも長くなるが、⑤の位置には挿入されないことがわかった。すなわち、ポーズは意味的限定機能に対応しているわけである。

次の表 3 は、文末の終止形「た」を基準として、連用形（意味的限定機能を持たない状況節（図 1 の状況成分）のマーカ）として形（意味的限定機能を持つ連用節（図 1 の連用修飾成分）のマーカ）の音の強さ、高さ（F0 値と終止形との差）、長さ（母音長と終止形に対する母音長比）、ポーズの長さを示したものである。

このデータからは、下降音調を示す文末に比べて、成分末のほうがやや高く母音がやや長いという、平坦な音調を示していること、そして、て形は文末より強さを伴っていることがわかる。しかし、連用形として形という 2 つの接続形を比べると音調よりそれぞれの成分末に挿入されるポーズの長さの差のほうが明示的である。

マーカ	強さ (dB)	F0 値 (Hz)	差 (st)	母音長 (秒)	母音長比	ポーズ長 (秒)
終止形	61.4	157.9	0.0	0.072	1.00	
連用形	59.8	166.9	1.2	0.095	1.31	0.448
て形	64.3	169.5	1.5	0.114	1.58	0.225

表 3 終止形「た」、連用形、て形のデータ

また、意味的限定機能に対応するアクセント弱化は、75.8%の確率で実現されている⁴。

このように、パラ言語情報を含まない言語的な情報伝達文、つまり書き言葉のスタイルの発話では、マーカとプロソディ（アクセント弱化とポーズ）が意味的限定機能を相補的に表示していると言える。このことは、成分末がマーカで示されないフランス語との相違点となっている。

4 話し言葉のスタイルのプロソディ

4.1 言語形式の相違点

前節では、話し言葉は、パラ言語情報を含むという点で書き言葉と異なるとしたが、言語形式においても書き言葉との相違点がある。

まず、統語・談話構造上の相違点としては、1) 助詞の非用（「が」「を」「は」「か」など：例「時間 足りないよね」）、2) 連用形の非用（例「なんか後ろに隠して、どっちがいいって言って」）、3) 終助詞の使用（「ね」「よね」「よ」「さ」など：例「なんかさ きのうさ 夜ね」）、4) 繰返し（例「すごい それも すごい」）5) 倒置（例「全然見てない あたし」）、6) 言いさし表現（例「今真っ暗かなとか思っ」）などが挙げられる。

つまり、話し言葉では、意味的限定機能を表示するマーカである助詞や接続形（連用形）が使用されないため、意味的限定機能がマーカで明示されないのである。

次に、プロソディに関しては、話し言葉では、成分末に、「半クエスション」と呼ばれる

上昇音調や「尻上がりイントネーション」という上昇下降音調（井上 1997）など、上昇を伴った音調が多用される。また、終助詞には、上昇または平坦（聞き手への働きかけ）、下降（話し手の感情の表出）のいずれかの音調が表れる。そして、ポーズは、意味的限定機能とは対応せず、発話形成（言いよどみ）や聞き手の相づちを促すという機能を担う。

4.2 会話の分析

会話の分析では、日本語母語話者 2 名（20 代の女性）による 8 分 30 秒の自然会話（雑談）を資料として使用し、まず、聴覚印象で、GI 理論に基づいたイントネーションによる成分分析(2.1 参照)を行い、次に、Praat による音響分析で、終止形、て形、終助詞「よ」「ね」の音の強さ、高さ、末尾母音の長さを測定した⁵。

次の表 4 は、同じ話者の終止形とて形、表 5 は終助詞「よ」「ね」のデータで、音の高さの差と母音長比は終止形（レーム）の弱さを伴った下降音調を基準として示したものである（「---」は数値が測定できない場合）。

	強さ (dB)	F0 値 (Hz)	差 (st)	母音長 (秒)	母音長比
終止形：レーム	56.8	182.2	0.0	0.09	1.00
終止形：状況節	64.3	211.7	2.5	0.119	1.32
て形：レーム	---	---	---	0.106	1.18
て形：連用節	61.0	---	---	0.049	0.54
て形：状況節	57.0	202.0	1.6	0.131	1.45

表 4 終止形とて形のデータ

	強さ (dB)	F0 値 (Hz)	差 (st)	母音長 (秒)	母音長比
「よ」：状況節	59.0	183.5	0.1	0.116	1.29
「ね」：状況節	57.8	199.0	1.3	0.145	1.61
「ね」：状況語	67.5	254.5	5.8	0.166	1.84

表 5 終助詞「よ」「ね」のデータ

表 4 からは、話し言葉では、終止形でも、音調が強さを伴って上昇する場合があること（レームが再範疇化された状況節）、て形は、弱さを伴った下降音調（レーム）、強さを伴った平坦な音調（連用節）、平坦でやや長い上昇音調（状況節）というように、さまざまなイントネーションで実現されていることがわかる。これは、話し言葉では、意味的限定機能がマーカーで明示されないため、意味的限定機能がない成分は長さを伴った上昇音調によって表示されることを示している（表 6）。

また、表 5 からは、終助詞「よ」より「ね」のほうが音調の上昇率が高く長いことがわかる。これは、「よ」と「ね」の談話機能の違い（共発話行為における話し手の聞き手の反応に対する予測の違い：不一致と一致）を反映していると思われる。つまり、日本語では、談話機能が終助詞というマーカーとそのマーカーに付与されるイントネーションで表示されているわけである（表 6）。

		書き言葉	話し言葉
意味的限定機能	統語・談話表示	マーカ―	---
	韻律表示	アクセント弱化、ポーズ	アクセント弱化、上昇音調
談話機能	統語・談話表示	---	マーカ― (終助詞)
	韻律表示	---	イントネーション

表 6 日本語の書き言葉的スタイルと話し言葉の機能と表示

5 おわりに

本稿では、日本語の談話のプロソディについて、GI理論を援用し、まず、書き言葉的スタイルの発話では、談話の意味的限定機能に対応して、統語・談話マーカ―と韻律（アクセント弱化とポーズ）が相補的にこの機能を表示していること、次に、自然会話では、意味的限定機能は韻律のみ（アクセント弱化と上昇音調）で表示されるのに対して、談話機能は終助詞というマーカ―とそのイントネーションによって表示されることを示した。今後は、自然会話のデータを増やし、談話機能とイントネーションの対応関係の詳細を明らかにすること、また、他のスタイルの発話の分析も行い、談話のプロソディの体系化を進めて行くことが課題である。

注.

- ¹ 言語的情報、パラ言語的情報については前川(1997)を参照。
- ² 意味的限定機能については、郡(2008)、代田(2011)を参照。
- ³ 分析の詳細（コーパス、分析方法、データ）は、代田(2011)、Shirota (2012)を参照。
- ⁴ アクセント弱化が実現されない要因としては、語義、文脈によるフォーカス、あるいは、話者の発話意図による強調などが考えられる（Shirota 2012）。
- ⁵ 分析の詳細（コーパス、分析方法、データ）は Shirota (2012)を参照。

<参考文献>

- Morel, M.-A. et Danon-Boileau L. (1998) *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Paris : Ophrys.
- Shirota, C. (2012) *Syntaxe et prosodie en japonais : lecture d'informations télévisées / dialogue spontané*. Thèse de doctrat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- 井上史雄 (1997) 「イントネーションの社会性」、杉藤美代子監修『日本語音声[2] アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』、pp. 143-167、三省堂。
- 郡史郎 (2003) 「第6章イントネーション」、北原保雄監修『朝倉日本語講座3 音声・音韻』、pp. 109-131、朝倉書店。
- 郡史郎 (2008) 「東京方言におけるアクセントの実現度と意味的限定」、『音声研究』第12巻第1号、pp. 34-53、日本音声学会。
- 代田智恵子 (2011) 「日本語文における意味的關係一言語形式と韻律一」、『ヨーロッパ日本語教育』15、pp. 61-69、ヨーロッパ日本語教師会。
- 前川喜久雄 (1997) 「音声による情報伝達のメカニズム」、『日本語学』16-11、pp.95-105。
- 益岡隆志 (1997) 『新日本文法選書2 複文』くろしお出版。
- メイナード K.泉子 (1993) 『日英語対照研究シリーズ(2) 会話分析』くろしお出版。

依頼メールへの評価観点の日仏比較

—「謙虚さ」に注目して—

長嶺 智恵子

スタンダード・グルノーブル第三大学（フランス）

要旨

「依頼」という相手に負担を強いる行為の中では、相手の負担を軽減しようと様々な配慮を見せるだろうが、読み手はそれをどのように評価しているのか。本研究では電子メールでの依頼という場面に焦点を当て、依頼メールのどのような点が評価されているのかについて日仏比較を行った。先行研究において「謙虚さ」が読み手の評価を左右する重要な項目であると指摘されていることから、本研究ではその点に注目し、「謙虚さ」とその仏語訳である「modestie」の概念の異同、依頼メールにおける謙虚さとは何かということについて調査した。その結果日仏で「謙虚さ/modestie」「謙虚なメール/e-mail modestie」には、重なる概念も多いがそうでない部分もあることがわかった。また依頼メールにおいて評価されている「謙虚さ」には「謝罪や詫びの表現」「相手を思いやった表現」などか関係しているという結果となった。

【キーワード】 依頼メール、日仏比較、謙虚さ、読み手の評価

1 研究の背景と動機

「依頼」とは自分のために相手に負担を強いる行為であり、その負担を軽減するために様々な形で相手に配慮しようとするだろう。対面場面における依頼では、表現そのものの以外にも口調や表情などで配慮を表すことができるが、電子メールのような文字のみが判断材料となる場面でも、書き手は印象のよいメールを書こうと配慮するはずだ。では依頼の電子メール(以降「依頼メール」とする)に見られる配慮とはどのようなものなのか。そして、読み手は電子メールのどのような点を評価し、印象のよさに繋げているのだろうか。電子メールに関する研究は現段階ではそれほど多くなされていない。そして読み手側からの研究というのは、管見の限り少ない。そこで本研究では、依頼メールを受ける側の評価観点について研究を行った。またその評価観点について、日本語母語話者と日本語学習者では異なるかということについても比較した。これは、依頼メールを読む際に意識されている観点は、依頼メールを書く際にも反映されているのではないかと考えるからである。依頼メールを読む際に意識されている事柄は、書く際にも考慮されている可能性が高い。そこで、今回はフランス人も調査の対象として、その結果をフランス人日本語学習者への依頼メールの書き方指導の在り方を考える指標としたい。

2 先行研究と本研究の立場

依頼メールを読み手がどう評価するかについての研究には、日本語学習者の書いた依頼メールへの印象を調査した御園生（2008）がある。日本語母語話者が、日本語学習者が書

いた日本語の依頼メールを読み、どのような点が印象のよしあしにつながっているのかを調査したものである。この中では印象のよさを決める要因として①依頼メールとしての形式、②依頼への経緯説明、③謙虚さ、④日本語の使い方の4つが関係していると指摘されている。しかしどのような点が「謙虚さ」につながるのかまでは明らかにされていない。そこで本研究では以下の三つを研究課題とした。

- 1) フランス人日本語学習者は、日本語の依頼メールのどのような点を評価し、印象のよさに繋げているのか
- 2) 「謙虚さ」とそのフランス語訳である“modestie”は同じ領域を包括しているのか。
- 3) 日本語母語話者の依頼メールの評価観点である「謙虚さ」とは具体的にメール内のどのような行動を指しているのか

3 調査1：日本語母語話者とフランス人日本語学習者の依頼メールの評価観点

3.1 調査の概要

社会人の日本語母語話者4名と上級フランス人日本語学習者2名を対象に、日本語で書かれた3通の依頼メール読んでもらい、どのような印象を持ったかインタビュー調査を行った。提示した場面の概要は以下の通りである。

<提示した場面>

- ・あなたの友人の友人である学生（面識はない）の研究論文の調査に協力してほしいと依頼された。
- ・その学生に調査のことを直接メールで連絡してほしいと頼んだ。

図1 調査1で提示した場面

3.2 調査結果

この調査で得られたコメントを、グラウンデッドセオリー・アプローチ（GTA）によって分析した。GTAは社会学者のパーニー・グレイザーとアンセルム・ストラウスによって提唱された手法で、インタビューで得られた結果を文章化し細かく分断した後、その内容を適切に表すラベルを付け、類似するラベルをまとめ上位概念を表すカテゴリーを作り名前をつけるという手順で行う。以下の表1は、両者が評価観点とした項目をまとめたものである。この項目の中で、日本語母語話者が特に重要だと指摘したのは「謙虚かどうか」という点であった。これは御園生（2008）での指摘を支持するものであり、依頼する側に謙虚な姿勢が見られるかどうか、読んだ際の評価のよしあしに大きく影響していると考えられる。フランス人日本語学習者もおおむね同じ評価観点をあげたが、謙虚さについては日本人とは反対で、控えめであることが印象の良さにつながるわけではなく、むしろ依頼を断られてしまう可能性があるかと指摘した。しかしこれは1名からのコメントであり、フランス人に共通の考え方と言うことはできない。だが日本人からはこのようなコメントが出なかったことを考えると、日仏で考え方に違いのある点ではないかと考える。

＜評価観点＞	評価観点の具体的な内容
不安解消につながる明瞭さ	目的が明瞭／依頼の妥当性／依頼内容の分かりやすさ／身元が明白／不安解消
相手への配慮	相手への気遣い／謙虚な姿勢／礼儀正しさ／自分の都合
表現の適切さ	表現の適切さ／やわらかい表現／改まり度
依頼メールの形式	談話展開／メールの形式／見やすさ
感情	好み／学生らしさ

表1 依頼メールを読んだ際に評価に関わる要因

4 調査2:「謙虚さ」とその訳語である“modestie”は同じ領域を包括しているのか

4.1 調査対象者

質問紙調査の対象者は、日本人、フランス人それぞれ以下の通りである。

	男性	女性
日本人	8名 (25～49歳)	8名 (23～33歳)
フランス人	2名 (23～29歳)	4名 (21～39歳)

表2 質問紙回答者

4.2 質問紙項目

質問項目は日本人3つ、フランス人へは2つ設定した。両者共通のものとして、まず語彙レベルで「謙虚さ」の周辺の体系を探るため、連想する語を思いつく限り書くよう指示した。また「謙虚さ」と「modestie」が「～なメール」と共に用いられる際に、他のどのような概念と結び付けて考えられているかを探るため、里見(2008)の手法を参考に「謙虚さ」の周辺語彙であり、その概念を明らかにするために重要であると考えられる概念をまとめたものが表2である。この中から5つを上限に選択するように指示した。この概念は複数の辞書を用いて類義語や対義語などの語彙を整理したもので、日本語を主軸として設定した。フランス語母語話者に対してはこれをフランス語訳したものを用いた。この項目に答えてもらう際に設定した場面は、調査1で使用した場面(図1)と同様である。3つ目の質問として、日本人のみへ依頼メールのどのような点に「謙虚さ」を感じるかについて自由記述で答えてもらった。

II-1. このような場面でああなたがメールをもらう場合「謙虚なメール」とはどのようなメールだと思いますか。以下の表であてはまると思うものを選んで、番号に印をつけてください。(複数回答 5個まで)

1	控えめなメール	12	遠慮深いメール
2	慎重なメール	13	誠実なメール
3	自分を抑えたメール	14	恐縮したメール
4	主張しないメール	15	要求が高いメール
5	慎み深いメール	16	横柄なメール

6	素直なメール	17	傲慢なメール
7	理性的なメール	18	自分の利益を優先したメール
8	良識のあるメール	19	尊大なメール
9	へりくだったメール	20	自分が優位に立ったメール
10	きちんとしたメール	21	野心的なメール
11	慎ましいメール	22	気難しいメール

表3 質問紙項目Ⅱ（日本語版）

4.3 調査結果

4.3.1 語彙レベルでの「謙虚さ/modestie」の概念の異同

質問項目Ⅰで得られた連想語は、日本人、フランス人それぞれ表4の通りである。これをKJ法によって分析した。KJ法とは川喜多二郎がデータをまとめるために考案した手法で、データをカードに書き、似たものをグループ化して、それを小グループ、中グループ、大グループとまとめ、グループを表す表札(タイトル)をつける分析方法である。

日本人	84語/16名
フランス人	18語/6名

表4 得られた連想語（異なり語数）

タイトル	内容
良識ある振る舞い	理性的/型通り/礼儀正しさ
自分を抑える	思いのままにしない/思いあがらない/自分を抑える/主張しない
相手を思いやる	相手を尊重する/相手と距離をとる/相手を受け入れる
良好な人間関係	相手からの評価
高めるための努力	積極的な努力

表5 KJ法によるグループ化（日本人）

「謙虚さ」の連想語を分析した結果、上位ラベルとして「良識ある振る舞い」「自分を抑える」「相手を思いやる」「良好な人間関係」「高めるための努力」という5つの項目を得た。具体的な連想語は図2の通りである。今回の分析結果から、日本人の持つ「謙虚さ」のイメージとは「良好な人間関係を築くための努力であり、自分を抑え、相手の気持ちを思いやる良識ある行動である」と解釈した。フランス人の「modestie」で挙げられた連想語は「puderur 恥じらい、慎み」「ne pas se mettre en avant 自分を前面に出そうとしない」「retenue 自分を抑える」「civilité 礼儀正しさ」「humilité 謙遜」など日本人と共通するものも多かったが、「éducation 教育、しつけ」「religion 宗教」「hierarchie 階級」「fausse うわべの」という日本人には見られなかったものも挙げられた。しかしこれについては得られた語数が少な

くグループ化が困難であったため、modestieに関する調査は今後の課題としたい。

依頼メールを指導するにあたって「謙虚なメール」を説明する際に「modestie」という語を用いる可能性があるが、単にその一言で済ませるのではなく、「謙虚さ」はよりよい人間関係を築くためのものであると学習者に理解させることが必要であろう。



図2 「謙虚さ」の連想語のKJ法による解釈（日本人）

4.3.2 「謙虚な依頼メール」とはどのようなメールか

質問紙項目のⅡによって得られた解答から、日本人とフランス人の「謙虚な依頼メール」に対するイメージを探った。それぞれ過半数以上が選択した項目を以下表6にまとめた。

日本人	フランス人
控えめなメール (10)	へりくだったメール (5)
恐縮したメール (10)	素直なメール (4)
良識のあるメール (8)	控えめなメール (3)
遠慮深いメール (8)	きちんとしたメール (3)

表6 質問紙項目Ⅱの結果（カッコ内は回答人数）

両者ともに「控えめなメール」は「謙虚なメール」であると考えているようだが、日本人は「控えめ」「恐縮」「遠慮」など自分を抑えることに関する項目が多い。依頼する姿勢として控えめな態度を感じさせることが評価につながるということだろう。フランス人も概ね同じようなイメージを持っているようだが、2番目に多く選ばれた「素直なメール」が「自分の要求を素直に述べること」を指しているのであれば、そのイメージは変わってくるだろう。フランス人のコメント数が少ないことから、この点は今後の課題としたい。

4.3.3 依頼メールにおいて評価される「謙虚さ」とは何か

日本人に対してのみ、依頼メールにおいて「謙虚だ」と感じる部分はあるどのような点かについて回答してもらった。具体例を挙げるように指示したところ、「大変申し訳ないのですが」「恐縮ですが」というような「謝罪、詫びの表現」や、「お忙しいところ」「ご多忙の中で」といった「相手の状況を思いやった表現」を挙げた回答者が多かった。また依頼の表現でも「～たら幸いです」「ご協力いただけるようでしたら」などの表現を「謙虚だ」と捉えているとわかった。4.3.1 で見た日本人のもつ「謙虚さ」のイメージ通り、「自分を抑え相手を思いやる」姿勢が重要であると考えられる。しかし本研究は、日本語学習者に対して「このような表現を書けばよいメールである」と一言で片づけてしまうことを目的としているのではない。このような表現が好まれる背景について理解を促すことが必要であると考えられる。

5 まとめと今後の課題

今回の調査から、日本人とフランス人がもつ「謙虚さ/modestie」へのイメージには重なる部分も多いが異なる点もあることがわかった。日本語母語話者にとって、依頼メールを読む際に重視する点は「謙虚かどうか」という点である。それが重視されるのは「謙虚さ」が「良好な人間関係を築くための言動」と考えられているからだということがうかがえた。この点を理解させた上で日本語学習者への依頼メールの書き方指導を行うべきだと考える。今後の課題として以下の3点を挙げる。まず1点目はフランス人の回答数を増やし、フランス人にとっての「modestie」「e-mail modestie」について更なる調査が必要であることだ。2点目に、「謙虚さ」が高評価につながるとは限らない可能性が示唆されたことから、フランス人にとっての依頼メールにおける「思いやり」の表現法について明らかにすることが挙げられる。また3点目は、実際の教育場面でどのような指導が効果的か具体的な案を考えることを模索することである。今回の研究では調査対象者も少なく「謙虚さ/modestie」の構造がどのようになっているのか、その全体像を見ることはできなかったが、今後さらなる研究を重ね明らかにしていきたい。また今後電子メールに関する研究が進み、日本語教育の場に活かされることを期待したい。

<主要参考文献>

- 猪崎保子 (2000) 「接触場面における「依頼」のストラテジー：日本人とフランス人日本語学習者の場合」『世界の日本語教育 日本語教育論集』10号、pp.129-145、独立行政法人国際交流基金。
- 里見文 (2008) 『「丁寧な」と「cortes」の概念の異同—日本語母語話者とメキシコ人スペイン語母語話者の場合—』筑波大学大学院 地域研究研究科 修士論文。
- 御園生陽子 (2008) 『依頼メールを読んだ印象に関わる要因の一考察—中国語母語話者作成の日本語メールの場合』筑波大学大学院 地位研究研究科 修士論文。

Can-do Statements による漢字力の評価について

加納 千恵子
筑波大学

要旨

日本語は、世界の言語の中で特異で複雑な表記システムを有することから、「読む」「書く」などの言語運用能力において漢字の能力をどのように位置づけるべきなのかが大きな課題となっている。漢字に関して外国人学習者がどのように「できる」あるいは「できない」と意識しているかを探るため、Can-do statements 形式の調査紙を作成し、117 名の中上級者に実施した。その調査結果と漢字力診断テストの結果とを比較検討したところ、漢字圏・非漢字圏による意識の違い、漢字力を客観的に自己評価するためのトレーニングの必要性などが明らかになった。

【キーワード】 言語運用能力、Can-do statements、漢字力、自己評価

1 研究の背景と目的

近年の世界的な言語能力評価の傾向として、知識よりも実際のコミュニケーション場面における運用能力を評価しようとする動きが一般化しつつある。例えば、欧州評議会による CEFR (言語のためのヨーロッパ共通参照枠)¹、国際交流基金による「JF 日本語教育スタンダード」(以下「JF スタンダード」)²のような言語教育のための共通参照枠との関連づけや、Can-do statements (以下 Cds) による能力記述も求められている。

しかしながら、ここで問題となるのが日本語の表記システムの特異性である。世界の言語の多くは表音文字による表記がほとんどなのに対して、日本語はひらがな・カタカナという2種の表音文字を併用する上に、表語文字である漢字との混用という複雑な表記システムを有するからである。ヨーロッパ言語のようにアルファベット 26 文字で読み書きできる言語においては、書記言語は音声言語を写すための二次的なものという位置づけが長くされており、文字はそれほど重視されていない。一方、日本語においては、日常レベルでも仮名と漢字の混合表記を避けて通ることはできず、さらに上のレベルで新聞や雑誌、文学などを読んだり手紙やレポートなどを書いたりするために必要となる漢字の数とその学習の負担は他言語と比較にならない。話し聞きの能力と読み書きの能力とのギャップの大きさが日本語の特徴の一つである。日本語の文字、特に漢字の知識や運用力をコミュニケーション能力全体の中でどのように位置づけるべきかを検討することが課題となる。

そこで、学習者自身が漢字に関してどのように「できる」あるいは「できない」と意識しているかを探るために、Cds 形式の調査紙を作成し、中上級の外国人学習者を対象に実施した。本稿ではこの Cds 形式の意識調査の結果と、漢字力診断テスト³の結果とを比較考察し、Cds による漢字力の評価の可能性について探る。

2 漢字に関する Can-do statements 試案

村上ほか (2013) によれば、Can-do statements(Cds)というのは、「学習者が遭遇するさま

さまざまな状況・場面を提示し、そこで所定の行動が「できる」か「できない」かを判断してもらうことによって評価するもの (p.223) である。国際交流基金のウェブサイト「みんなのCan-do サイト」⁴⁾には以下のようなA1 レベルの「読み (受容)」のCdsの例がある。

例) A1 レベル 必要な情報を探し出す 郵便物やメールなどの宛名を見て、自分宛かどうかを確認することができる

上記のようなCdsは、日本であれば、「住所に使われる市町村の漢字が判別できる」、「自分の名前のカタカナが確認できる」などの能力を表すと解釈できようが、海外にいる学習者にとっては、必ずしも漢字や仮名の知識を必要としない課題ともなり得る。また、手紙やメールは、メッセージの内容が異なれば、必要となる文型や語彙、文字も異なる。

したがって、ある言語の活動に必要な能力記述を完成させるためには、学習者の置かれている環境により実際に必要となる場面、内容を吟味した上で、それに応じた文型、語彙、文字を抽出するというボトムアップの作業が求められる。他方、中上級で日本語の新聞、雑誌や小説を読んだり日本語で文章を書いたりする段階になるまでには相当数の漢字や語彙などを身につける必要があるため、初級の段階でどの程度学習させるべきか、というトップダウンによる指針や学習設計も必要であろう。

漢字に関して、意味に関するCds、読みに関するCds、書きに関するCds、用法に関するCdsに加えて、漢字の構成要素である「部首」や「音符」に関するCdsを計50項目設定し、それぞれについて「4. 強くそう思う」「3. そう思う」「2. そう思わない」「1. 全然そう思わない」「0. わからない」という5肢選択により評定させた。

2.1 漢字の意味理解に関するCds

漢字・漢字語の意味理解に関するCdsとして、初級で達成されると思われる10項目(M1～M10)、中上級で達成されると思われる8項目(M11～M18)、計18項目を設定した。

- | |
|--|
| M1. 「山」「川」「木」などの漢字をみて、その意味がわかる |
| M2. 「月」「火」「水」などの曜日の漢字をみて、その意味がわかる |
| M3. 「五十円」「三百円」など漢字の数字で書かれたねだんの意味がわかる |
| M4. えきの「北口」「東口」「西口」「南口」などの意味がわかる |
| M5. 「目」「口」「手」「足」など、体の部分の漢字の意味がわかる |
| M6. 「魚」「鳥」「馬」「牛」などどうぶつの漢字の意味がわかる |
| M7. 「父」「母」「兄」「弟」など、家族をあらわす漢字の意味がわかる |
| M8. 「上」「下」「中」「前」など位置をあらわす漢字の意味がわかる |
| M9. 「女」と「子」で「好き」、「日」と「月」で「明るい」など組み合わせでできた漢字の意味がわかる |
| M10. 「言」「糸」「女」「雨」など、漢字の部首の意味がわかる |
| M11. 日常生活でよくみる漢字語の意味がわかる |
| M12. 自分の専門分野でよくみる漢字語の意味がわかる |
| M13. 3字漢語、5字漢語などの長い漢字語の意味の構成がわかる |
| M14. 「勝つ」の反義語、「収入」の反義語、「拡大する」の反義語などがわかる |
| M15. 「愛読する」「暴落する」「常用する」などの漢語動詞の意味用法がわかる |
| M16. 「危険」「健康」「豊富」「深刻」などの漢語形容詞の意味用法がわかる |
| M17. 「務める」と「努める」と「勤める」など同じ読みの語の意味用法の違いがわかる |
| M18. 「習慣」と「慣習」と「慣例」と「風習」など、類義語の意味用法の違いがわかる |

2.2 漢字の読みに関する Cds

漢字・漢字語の読みについて、初級で達成されると思われる 10 項目 (R1~R10)、中上級で達成されると思われる 8 項目 (R11~R18)、計 18 項目を以下のように設定した。

- R1. 漢字の読み方は一つだけではないこと(音読みと訓読み)がわかる
- R2. 「大きい」「小さい」「長い」「古い」など易しい形容詞の漢字が読める
- R3. 「行く」「来る」「食べる」「話す」などやさしい動詞の漢字が読める
- R4. 「朝」「晩」「毎日」「今週」など、時をあらわす漢字が読める
- R5. 「元気」「不便」「有名」など、やさしいナ形容詞の漢字が読める
- R6. 「父」「母」「兄」「弟」など、家族をあらわす漢字が読める
- R7. 「上」「下」「中」「前」など、位置をあらわす漢字が読める
- R8. 「図書館」「駅」「病院」など、場所をあらわす漢字が読める
- R9. 「練習する」「質問する」「研究する」などの漢語動詞が読める
- R10. 「文学」「歴史」「政治」「経済」など、科目の漢字が読める
- R11. 日常生活でよくみる漢字語の読み方がわかる
- R12. 自分の専門分野でよくみる漢字語の読み方がわかる
- R13. 音読み漢字語なら、だいたい読める
- R14. 訓読み漢字語なら、だいたい読める
- R15. 特別な読み方のことばでも、だいたい読める
- R16. 知らない漢字でも音符が含まれている漢字なら読み方が推測できる
- R17. 「怒り」と「怒る」, 「著しい」と「著す」, 「頼む」と「頼る」など、異なる訓読みがわかる
- R18. 「精神」と「精進」, 「希望」と「所望」, 「重役」と「使役」など、異なる音読みがわかる

2.3 漢字の書きに関する Cds

漢字の書きについても、上記の意味、読みに対応する数の Cds を揃えることが可能であろうが、非漢字圏学習者にとっては、中級段階になっても「書き」が難しいため、「書き」に関する Cds は 6 項目 (W1~W6) に止めた。50 以上の Cds に回答を求めるのは被調査者の負担が大きくなりすぎることと、「できない」と回答する項目数を増やすことが非漢字圏学習者に無力感を与えかねないことからである。

- W1. 日常生活でよくみる漢字語を自分で書ける
- W2. 自分の専門分野でよくみる漢字語を自分で書ける
- W3. 知っていることばなら、漢字で正しく書ける
- W4. ワープロを使えば、正しい漢字が選べる(書ける)
- W5. 「糸へん」「雨かんむり」「門がまえ」など、よく使われる漢字の部首が書ける
- W6. 「こうがい」「ほけん」「きげん」などの同音語を漢字で書くことができる

2.4 漢字の用法に関する Cds

意味と用法は切り離せないことも多く、意味の Cds に挙げた M15、M16、M17、M18 もここに入る可能性があるが、ここでは用法に限定した 6 項目 (U1~U6) とする。

- U1. 「運転手」の「手」、「音楽家」の「家」、「会社員」の「員」等の接尾辞の用法がわかる
- U2. 「無意味」の「無」、「不自由」の「不」、「非公式」の「非」等の接頭辞の用法がわかる
- U3. 「増える」と「増加する」、「減る」と「減少する」、「移る」と「移動する」等、和語動詞と漢語動詞の用法のちがいがわかる
- U4. 漢字のことがばを見ると、名詞か、動詞か、形容詞かなど、その品詞がわかる
- U5. 漢字のことがばを文中で正しく使うことができる
- U6. 「再」「超」「総」「値」「帯」「率」など、接頭辞や接尾辞になる漢字の用法がわかる

2.5 漢字の構成要素に関する Cds

漢字の部首や形声文字の音符といった構成要素に関する Cds のうち、C1 は意味 (M10)、C4 は書き(W5)、C5 は読み (R16) の Cds と重なるため、構成要素だけに関わる項目は、C2 と C3 の 2 項目のみである。

- C1. 「言」「糸」「女」「雨」など、漢字の部首の意味がわかる
- C2. 「へん」「つくり」「かんむり」「あし」「によろ」など、漢字の部首がわかる
- C3. 「青」「可」「義」など、漢字の音読みをあらわす音符がわかる
- C4. 「糸へん」「雨かんむり」「門がまえ」など、よく使われる漢字の部首が書ける
- C5. 知らない漢字でも、音符がふくまれている漢字なら、読み方が推測できる

3 漢字力診断テストによる漢字力の評価

漢字力診断テスト³は、外国人学習者が日本語学習の過程でどのような漢字に関わる処理能力を身につけているか、どのような処理能力が不十分かを分析的に評価して学習者にフィードバックし、その後の学習に有効な指針を示すことを目的としている。中級漢字力診断テスト (ウェブ版) には 12 の問題形式 (各 10 問) による全 120 問が用意されている。

- ①対義字による意味理解をみる問題
- ②漢字熟語の意味の語構成の理解をみる問題
- ③漢字語の文脈による読み処理をみる問題
- ④同音字の音読み処理をみる問題
- ⑤文脈による漢字語の書き処理をみる問題
- ⑥漢字の構成要素の認識をみる問題
- ⑦漢字の活用による送り仮名処理をみる問題
- ⑧漢字語の品詞による用法処理をみる問題
- ⑨文脈 (文法的共起性や意味的連語知識) による用法処理をみる問題
- ⑩漢字の音声処理をみる問題
- ⑪音声による意味理解から漢字語を選択する問題
- ⑫漢字の意味、字形、品詞、音読みによる仲間選び (グルーピング認識) の問題

4 調査の結果と考察

調査協力者 120 名のうち分析の対象としたのは 117 名の中上級者、内訳は非漢字圏 34 名 (韓国 10 名) と漢字圏 83 名である。2013 年 2 月～3 月に筑波大学留学生センターなどで、中級漢字力診断テスト (ウェブ版) および漢字に関する Cds 形式の調査を実施した。

4.1 漢字力診断テストの結果

中級の漢字力診断テスト全体の平均正答率は、非漢字圏（34名）が90%、漢字圏（83名）が88%と、かなり高かった。項目別の結果を表1に示す。意味理解の問題（①②）、読みの問題（③④）および書きの問題（⑤）の正答率が非常に高かったのに対して、構成要素の問題（⑥）は、正答率が低かった。また漢字圏学習者は、用法（⑦⑧⑨）、音声処理（⑩⑪）、仲間選び（⑫）の問題の正答率が他の項目と比べて低くなっているのが目立つ。

	意味	読み	用法	書き	構成要素	仲間選び	音声処理
非漢字圏(34)	95%	96%	89%	99%	79%	92%	89%
漢字圏(83)	98%	94%	82%	97%	83%	85%	85%
全体平均(117)	96%	95%	85%	98%	81%	88%	87%

表1 漢字力診断テスト（中級）の結果

4.2 漢字に関する Cds 調査の結果

Cds 調査における評定の平均をまとめたのが表2である。非漢字圏学習者は、テストはできているにもかかわらず、意味、読み、用法に関する評定と比べ、書きに関する評定が低いほかは、得意な項目と不得意な項目の差が自己評価に反映されている。一方、漢字圏学習者は、得意なはずの書きに関する評価が伸びておらず、全体的に各項目の評定差が小さい。これは、漢字圏学習者が「自己評価」というものに不慣れであるための自信のなさとも解釈できる。構成要素に関しては、テスト結果と同様、非漢字圏も漢字圏も「できる」意識が低い。ただ、構成要素に関する Cds 項目が少なかったため、これが漢字の構成要素利用の成果が上がっていないことを意味するのかどうかは、さらに検討を要するだろう。

	意味の Cds	読みの Cds	用法の Cds	書きの Cds	構成要素の Cds
非漢字圏(34)	3.8	3.5	3.4	2.7	2.9
漢字圏(83)	3.6	3.4	3.2	3.2	2.9
全体平均(117)	3.7	3.4	3.3	3.0	2.9

表2 漢字に関する Cds 調査の結果

5 今後に向けて

中級の漢字力診断テストと Cds 調査の結果から明らかになったことを以下にまとめる。

- (1) 漢字圏、非漢字圏とも、漢字の意味理解は最も易しく「できる」意識も高い。
- (2) 漢字の構成要素に関する意識は、漢字圏、非漢字圏を問わずあまり高くない。
- (3) 漢字運用力のある中上級者でも、非漢字圏の場合、「書けない」という意識が強い。

(4) 非漢字圏学習者は「書く」以外の漢字力を正しく自己評価できている一方、漢字圏学習者は運用力に関わらず客観的に自己評価できていない可能性がある。

ただし、当然のことながら、漢字圏でも非漢字圏でも、自分の能力を過大評価する傾向にある者と過小評価する傾向にある者が見られた。したがって、このような Cds による自己評価をプレースメントなどに使うためには、客観的な自己評価をするための適切なトレーニングが行われる必要があることが示唆された。

今回の調査では調査協力者の数が漢字圏学習者に偏っていたことから、今後、非漢字圏と韓国の調査協力者の数を増やして検討を続ける必要がある。さらに、調査協力者が実際に何を考えて評定を行っているのか追跡インタビューするなど、質的調査の必要もあろう。

※本研究は、2013 年度科学研究費補助金基盤研究(B)「日本語教育スタンダードにおける漢字力の評価に関する研究」(研究課題番号: 23320102) からの助成を受けている。

注.

¹ Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* を参照。

² 国際交流基金 (2010) 『J F 日本語教育スタンダード 2010』を参照。

³ 漢字力診断テストは、加納ほか (1993) にその原型があり、漢字の読み書きの力を測るだけでなく、字形認識力、意味理解力、漢字語の語構成、文脈による用法、漢字語の品詞、送りがな、漢字の音読みの力などを分析的に評価し、その診断結果をグラフで表示することにより、学習者に自分の弱点に気づかせる効果があるとされている。今回の調査で使用した漢字力診断テスト(中級)は、漢字の音声処理能力を測るための項目などを加え、ウェブ上で受験可能な形にしたものである。詳細は、加納・酒井(2003)、加納 (2008)、加納(2010)、および村上ほか (2013) を参照。ウェブ版漢字力診断テストは、筑波大学留学生センターの日本語・日本事情遠隔教育拠点が運営するサイトにある TTBJ(筑波日本語テスト集、<http://tbj.jp.org>)にアクセスして受験できる。

⁴ 「みんなの Can-do サイト」は、国際交流基金が運営する公式サイト「JF 日本語教育スタンダード」(<http://jfstandard.jp>) から入ることができる。

<参考文献>

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

加納千恵子、清水百合、竹中弘子、石井恵理子、阿久津智 (1993) 『Intermediate Kanji Book』vol.1、凡人社。

加納千恵子、酒井たか子 (2003) 「漢字処理能力測定テストの開発」、『筑波大学留学生センター日本語教育論集』18、pp. 59-80、筑波大学留学生センター。

加納千恵子 (2008) 「レベル別漢字語彙処理能力テストの問題形式 —WEB漢字テストのマルチレベル化に向けて—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』23、pp.1-13、筑波大学留学生センター。

加納千恵子 (2010) 「コラム 3 漢字力の評価法 —知識と運用力の評価—」濱川祐紀代編『日本語教師のための実践・漢字指導』、pp.80-183、くろしお出版。

国際交流基金 (2010) 『J F 日本語教育スタンダード2010』

村上京子、加納千恵子、衣川隆生、小林典子、酒井たか子／関正昭・平高史也編 (2013) 『日本語教育叢書つくる テストを作る』スリーエーネットワーク。

日本語学習者がナラティブを産出する際、

どのようなメモを頼りにするか

—自動化を目指す発話指導のために—

村田 裕美子 (ミュンヘン大学)

石綿 由美子 (オックスフォードブルックス大学)

要旨

本稿では、学習者にどのような指導をしたら、発話の自動化を向上させられるかを考える基礎的研究である。英国人大学生 20 名の音声資料と発話の際に使われたメモを基に、日本語学習者がどのようなメモを頼りに、どのような発話を行っているのかを分析した。その結果、メモには、メタ言語的指示・要約・キーワード・不完全文・スクリプトの役割があり、それらは発話内容を想起させたり、語彙の想起や文生成を補助させたりする役割があることが分かった。また、学習者の発話の自動化を促進させるには、キーワードや要約のメモを見て発話させ、自分の発話能力の気づきを促したり、発話で使用するメモの補助を強いものから弱いものに移行させて発話練習を行わせることが効果的なのではないか。

【キーワード】 産出運用能力、自動化、メモ、ナラティブ

1 はじめに

1.1 CEFR に見られる産出運用能力養成の重要性

これまでの日本語教育研究において、海外で学ぶ日本語学習者の運用力育成の難しさが指摘されている。特に、学習者にとって日常的で簡潔な出来事は話せても、ナラティブ(近藤・小森 2012)のような過去の経験や出来事などを十分な情報を提供しながら話すことは難しい。しかし、近年重視されている CEFR で初級から「個人の経験、現実や想像上の出来事を述べることができる」といった能力記述文が挙げられていることから、産出の運用力の重要性が分かる。そこで本稿では、学習者にどのような指導をしたら、ナラティブの運用力を向上させられるかを考えたい。また、ナラティブについては海外での日本語教育という環境を考慮し、会話に限らず、独話形式の経験の語りも含めることとする。

1.2 第二言語習得におけるアウトプットの役割

第二言語習得研究では、80 年代に Swain(1985)によってアウトプット仮説が提唱され、Levelt(1989)は言語産出モデルを提示、アウトプットが言語習得に大きな役割を担うことが強調され始めた。これらの研究から、第二言語習得のアウトプットの役割は、統語処理を促し、それを継続的に行うことで、言語知識の自動化を促進させることが明らかとなっている。自動化というのは「課題遂行におけ

る認知的処理が迅速に淀みなくおこなわれる状態に至ること、またはそのプロセス」と定義されている。また、Robinson の理論では「実生活で遭遇するタスク単位それぞれに言語形式や表現、語彙等がひとまとまりとなって共起し、学習者がその体験を繰り返しているうちに、それらをまとめて記憶する」とあり、自動化されたパフォーマンスというのはそれが有効に検索、活性化されることだと説明されている(近藤・小森 2012)。

このようなことから、学習者に言語産出モデルに基づいたアウトプットを継続的に行わせることが言語処理の自動化に大きく貢献する。つまり、同類のナラティブ産出のタスクを繰り返すことで産出能力への向上も促されると考えられる。

1.3 アウトプットにおける言語的補助について

第二言語の学習に影響を与える要因の一つに学習ストラテジーが挙げられる。これは学習者が自分の言語学習過程をよりよくするために活用する手段・方法・操作(尹 2011)である。このストラテジーの項目を列挙した Oxford(1990)から、アウトプットをうまく運ばせるためのストラテジーとして視覚的、認知的な補助が有益であることが分かる。

日本語教育の実践報告を見ると、まず、国際交流基金関西国際センター(2004)では、初級のスピーチ指導として談話展開の把握をさせ、スピーチ作成の準備、最後にもう一度談話展開を確認させることを重視している。工藤・藤森(2009)では、初級学習者にまとまりのある話ができるようにするために、構成、談話の結束性に関わる表現、キーワードの発音に焦点を当てて指導することを推奨し、国際交流基金(2007)では系統樹を書かせることを提案している。加えて、メモの利用に関しては菅原(2011)で「三分節」という内容構成のメモを作成、使用することで話題の関連性が出て、ストーリーの組み立てができると報告されている。

以上のような報告や提案から、学習者がまとまった話をする場合は、話の構成を整え、内容の補助となるメモを基に話すことが有効であると言える。しかし、実際に学習者が発話する際は既に、自らの知識や記憶、習得状況に合ったメモを発話の補助として作成、使用しているのが現状である。また、これまで学習者が使用するメモについての研究は見受けられないため、本稿では、日本語学習者がどのようなメモを使ってナラティブの発話を行ったかを分析したい。実際に学習者が自分のナラティブをうまく発話させるために、何をどのように記述し使用しているのか、その特徴を明らかにし、発話をうまく行えた学習者とそうでない学習者のメモを比較することで、発話の自動化を促進するために有効なメモとその練習法を探ることとする。

2 方法

2.1 分析対象

分析対象は、イギリスの大学生で、会話の授業を履修している初級と初中級の学習者 20 名分(S1～S20)のナラティブを録音した資料とその際に使われたメモである。この会話授業は初級学習者が対象で、まとまりのある話を練習させ、初級文法や表現、語彙を使って、発話能力を習得させるものである。録音を行うに当

たり、絵を見て物語を作って話す練習や学習者同士で自分に起こった出来事を話す練習などを経ている。録音は、好きなテーマで、自分が経験したことを5分程度、独話形式で話したものである。話すときにはメモの使用を許可し、録音後に回収した。

2.2 分析の概要

メモの記述の分析として、それぞれのメモは番号や箇条書き等で構成要素が分割、階層化されているため、その構成要素を句点、改行、箇条書きによって分割し、日本語と母語である英語はそのままメモにある通りに分析した。

第一の記述の分析として、それぞれの構成要素がどのような形式で書かれているかという点で行った。形式の種類は、短い形式としては名詞、副詞、接続詞のみで書かれているものとし、比較的短い説明が付与されているものは、述語を伴う完全文、または文中に空欄があったり、途中で終わっていたりする不完全文とした。また、絵や記号で示されているものも別の項目として扱った。

第二の記述の分析としては、それぞれの構成要素が発話でどのように出現しているかを調べるため、メモの記述とそれに基づいて話した発話箇所の類似性を基に10種類に分け、総計と割合を産出した。メモの構成要素が発話において、同じように出現しているもの、別の表現や語が付加されているもの、一部だけ同じように出現しているもの、全く出現していないもの等で分類した。

2.3 発話運用能力の判定

次の段階の分析として、学習者の発話能力を判定するために、まず学習者の音声資料を宇佐美(2007)の原則に従い文字化し、その産出レベルの判定を行った。判定方法は、桜木(2011)や田島(2005)が近年の第二言語習得研究で言語能力の発達やレベルを評価するために発話の正確さ・複雑さ・流暢さ(CAF指標)の使用が妥当だと報告していることから、本稿でもそれに従うことにした。

正確さの判定は桜木(2011)を参考に、T-unitという従属節を含む一つの主節からなる単位一つあたりの誤用数の割合から判定した。誤用は意味伝達に関わるもののみカウントした。複雑さに関しては、正確さの判定でT-unitを採用していることから、Lee(2006)を参考に、関係節と補文標識の総数をT-unitの総数で割る方法で算出した。流暢さは、田島(2005)で流暢さを判断する基準として発話速度が妥当だと報告していることから、それに従い一秒間に発話されたモーラ数を算出した。

以上の三つの判定結果から、それぞれの偏差値を算出、その平均値を基に運用能力の高低を判断した。それが高い学習者を発話の自動化がある程度進んでいると見なし、分析を行った。

多用されている形式	人数
名詞	各6
完全文	
混合	5
不完全文	2
記号・絵	1
合計	20

表1 多用されている形式別人数

3 結果

3.1 メモに使用されている形式についての分析結果

ナラティブの平均時間は4分54秒で、構成要素数の平均は18.9であった。第一の記述の分析では、それぞれのナラティブで最も多用され

た形式別に5種で分類できた。最も多く見られたのは、名詞を多用する者と完全文を多用する者で、次に様々な形式を混合して使っている者、さらに名詞や完全文等を混ぜて使っている者と続く。少数では、文の冒頭のみや空欄がある文などの不完全文の多用と、記号や絵を多用する者があった。(表1)

3.2 発話におけるメモの構成要素の出現の様相についての分析結果

第二の記述の分析では、一番多く見られたのは、メモの構成要素を同じ形で発話に出現させる者だった。次に多かったのは特に一つの出現様相に限定せず複数の形式で現す混合型の者、さらに、英語の記述を基にそれに相当する日本語を用いて話す箇所が多い者と続いた。(表2)

多用されている出現の様相	人数
同じ形で出現	9
混合	5
英語の記述から相当する日本語で出現	2
発話に出現なし 英語の記述があるが発話に出現なし 別の表現・語が付与されて出現 記号・絵から想像して出現	各1

表2 多用されている出現の様相別人数

3.3 発話運用能力別に見た分析

正確さ・複雑さ・流暢さによって判定した発話運用能力別に見てみると、形式と機能それぞれで能力別の特徴は見られなかったが、形式別のグループ間で能力別の傾向が見られた。

完全文を多用している群6名では、発話能力上位2名と他4名を比べると、前者の方がメモの記述とは異なる表現を使って発話している。例えば、S9は日本で台風に遭った体験を話す中で、メモでは「台風が来たときに、私が傘を手にはせずに歩いて、すごく濡れてしまいました」とあるが、発話時は「突然、黒い雲が来て、雨が降りそうになりました」と導入、「私のホテルから遠いから、すごく濡れてしまいました」と、一連の出来事を描写している。これはナラティブで話す内容を要約した文をメモに記していることが分かる。また、S3は子供の頃の遊びを話している中で「何で危なかったか説明する」というメモを参照し、「コンクリートの上で、肩車をして、相手のペアを殴ったりした」等と、その遊びが危険だった理由を複数説明している。つまり、発話で自分が何をするかというメタ言語的な指示をメモにしていることが分かる。対照的に、それ以外の学習者は、メモと同じ表現で発話している点が多く見られ、スクリプトとして利用している。

名詞を多用している群では6名中、発話能力上位の1名とその他の学習者で差が見られた。上位学習者のメモは、記述が極めて少ないが発話は多く、速度も速い。このため、この学習者は話題となるキーワードを最小限の数で記し、話題の想起としてメモを使用していると言える。他の学習者は、英語の名詞の表記が多く、母語である英語の記述から話題を想起していることが分かる。また、未習語を瞬時に発話できるように英語訳を合わせて日本語の語彙を記している学習者も見られた。

様々な形式を混合で使用している群でも同様に上位の学習者2名とそれ以外の学習者との間に差が見られた。上位の学習者S11は、ある映画のストーリーについて、「主人公の紹介、数学の天才」と書いたメモを頼りに、主人公の名前や性格等を説明している。メモに話す内容を要約して別の言葉で記していると言える。しかし、S5は日本での滞在について「新幹線に乗りたかった、新宿ロフトを見当たった」等というメモを見て、新幹線で目的地へ行き、その後新宿ロフトを探し

たという行動を説明している。つまり、メモの記述に新しい語を付与して発話しており、メモには発話内容を簡潔な文で記していることになる。

不完全な文を多用している2名に関しては、上位の学習者が要約した語を英語で記述している箇所と文の冒頭を日本語で記述している箇所を組み合わせている。下位の学習者は、日本語の文に空欄を設けて記している箇所が多かった。

最後に記号や絵を使っている学習者が1名いたが、この学習者の発話運用能力は比較的低く、話題のイメージを日本語生成の補助として使用しているように見受けられた。

以上のように、メモの構成要素が様々な様相で発話に現れていることが分かった。これらをメモの記述と発話時の表現との相違度でまとめると、一番異なっているものから順に、「メタ言語的指示」、「発話内容の要約」、「キーワード」、「不完全文」、「スクリプト」とすることができる。

4 考察

以上のように、学習者のメモを形式と機能という二つの側面から分析したところ、学習者が使用するメモの役割5種が明らかとなった。

これら構成要素の役割を第二言語産出モデルに当てはめて考えてみると、まず「メタ言語的指示」・「要約」の役割を持つメモは、概念計画(*conceptualizer*)に作用し、何を話すか思い出させるものとして利用されていると考えられ、言語化される前の必要なメッセージが与えられると言える。一方で、「不完全文」と「スクリプト」のメモは、形式化装置(*formulator*)での文生成を補助すると考えられ、話題を想起させるというより、日本語でどうやって話すか、形式化を助ける役割を果たしていると考えられる。また、「キーワード」を参照する行動は、話題の想起と語彙そのものの想起の両方が考えられる。このように、メモの構成要素は補助の程度に差はあるが、計画した日本語をうまく産出できるように、話の内容の想起と日本語生成の補助として利用されていると言える。

学習者のナラティブの自動化の観点から見てみると、「メタ言語的指示」や「要約」を使う者は発話の自動化が進んでいる学習者で顕著に見られ、メモを見て発話内容の想起を行い、その場で日本語を生成していると言える。それに対して、「スクリプト」としての使用は下位の学習者で多く見られ、その場での生成が不安なため、準備した日本語をそのまま読み上げる傾向があると言えるだろう。

これらを踏まえると、学習者のナラティブ発話の自動化を促進させるために、段階的に差をつけたメモを見ながら発話させるのが効果的なのではないだろうか。自動化が進んでいない学習者に対しては、最初は準備していた文が簡単に示されたメモを見て練習し、次の段階では語彙のみが書かれたメモを見て練習、さらに練習を重ねた学習者には内容の要約が書かれたメモを見て練習するというように段階を踏ませると向上が望めるのではないか。

自動化を進めるためには、ただアウトプットを行うのではなく、気づきが起きたり、言語形式に注意が向いたりすることで促されるとある。つまり、スクリプトを読みながらのアウトプットではなく、キーワードや要約された記述を見て発話させることで、形式へ注意を向け、発話でできることとできないことの気づきを促す必要があるだろう。また、処理可能性理論(*Processability Theory*)で言われ

ているように、学習者の言語処理能力は小さい単位から習得されるため、メモを参照する発話でも日本語産出への補助の割合が大きいメモから、補助が小さいメモへというように、その場での日本語の生成に向かわせる段階的な活動が適切だと言えるだろう。

今回の分析では学習者が自由に記したメモを対象としたため、分析の範囲が広がったことが問題として残る。今後は被験者数を増やし、数量的な解析を行ったりする必要があり、学習者にメモの利用や練習方法などの事後インタビューを加えることも有効だと思われる。

今回の分析で明らかになったことを踏まえ、具体的な練習方法を検討し、実践させていきたい。

<参考文献>

- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, eds. S.M. Gass & C.G. Madden, 235-253. New York: Newbury House.
- 宇佐美まゆみ(2007)「改訂版：基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)2007年3月31日改訂版」、『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作』平成15-18年度 科学研究費補助金 基盤研究B(2).
- 工藤嘉名子・藤森弘子(2009)「初級からのスピーチ指導 ーまとまりのある話ができるためにー」、『日本語教育方法研究会誌』6、No.1、pp.50-51.
- 国際交流基金関西国際センター(2004)『初級からの日本語スピーチ ー国・文化・社会についてまとまった話をするためにー』凡人社.
- 国際交流基金(2007)『話すことを教える』ひつじ書房.
- 近藤安月子・小森和子(2012)『研究社 日本語教育事典』研究社.
- 桜木ともみ(2011)「「複雑さ・正確さ・流暢さ」指標の構成概念妥当性の検証：日本語学習者の発話分析の場合」、『JALT Journal』33、No. 2、pp.157-173.
- 菅原和夫(2011)「「3分節法」はスピーチを分かりやすくするか ー中上級会話クラスのスピーチ改善へ向けてー」、『日本語教育方法研究会誌』18、No.2.
- 田島ますみ(2005)「流暢さを表す指標について ー発話速度とポーズ頻度ー」、『中央学院大学人間・自然論叢』vol. 21、pp.133-155.
- 尹智鉉(2011)「日本語学習者の第二言語習得と学習ストラテジー」、『研究紀要』第81号、p.17、日本大学文理学部人文科学研究所.
- Lee 風子(2006)「留学生の書く日本語意見文の分析 ー日本人学生との比較においてー」『立命館法学別冊ことばとそのひろがり(4)』、pp.399-412.

就労外国人のための日本語学習支援とレベル判定評価

村上 京子

名古屋大学

要旨

日本の工場などで働く定住外国人を対象とした日本語能力レベル判定試験を開発し、その日本語学習を支援している。この判定試験は、日本語の文字を読むことができない外国人も受験できるように母語によって出題され、パフォーマンステストにより「聞く」「話す」「読む」「書く」技能別に0レベルから4レベルまでの5段階で判定される。学習者や支援者が、この判定結果により現状を把握し、今後の目標設定や学習成果の確認がしやすいように工夫され、話す試験以外はコンピュータによるテストが用意されている。教室開設時に行われる2レベルまでの対象者判定試験に比べ、4レベルまで測れるレベル判定試験は、受験時間も長いことから受験者数は46名とまだ少ないが、「聞く」テスト以外はすべて α 係数が0.85以上と十分な信頼性があることが確かめられた。「聞く」テストは問題数を増やすなど改善していく必要がある。

【キーワード】 就労外国人、レベル判定、コンピュータ・テスト、4技能、信頼性

1 はじめに

1990年の入管法改正以来、工場などで働く日系外国人が急増し、外国人集住都市をはじめとする全国各地に数多くの永住・定住外国人が暮らしている。日本の工場などで働く就労外国人には、在日期間が10年以上と長くなっても日本語がほとんどできない人もいる。名古屋大学が2007年に行った調査では、カタカナで書かれた自分の名前が読めない人が約1割、カタカナで自分の名前が書けない人が約2割おり、読み書きがほとんどできない人も多い。

このような状況の背景には、工場でのシフト制など不規則な就労時間により決まった曜日や時間に教室に通えないことや、長時間労働による疲労などから日本語学習の機会をのがしてしまうことがある。また、日本語を習得しなくても生活できる環境があることも日本語学習をしない理由として指摘されている。工場では通訳を介して仕事の説明や指示がされ、集住都市では役所や病院にも母語に翻訳された書類がそろえられ、通訳が配置されている。団地やその周辺のスーパーマーケットやレストランではポルトガル語やスペイン語が話され、言葉の通じる狭い範囲の人間関係の中で暮らしている人も多い。

愛知県豊田市にある保見が丘団地では人口約8千人のうち外国人の割合が47.4%で、その大多数がブラジルからきた日系外国人である。この団地でもほかの地域同様、生活習慣の違いやことばの壁による問題が多く発生し、外国人住民の日本語によるコミュニケーション能力不足が大きな課題となっている。

2 とよた日本語能力試験の開発経緯

2.1 開発の経緯

2008年から名古屋大学は豊田市から委託を受け、外国人住民の日本語学習を支援する取り組みを始めた。教室開設に先立ち、外国人住民がどのような場面で日本語を必要だと感じているのか、現実の生活場面での日本語使用状況および外国人住民の日本語能力に関する調査を2007年に行った。この調査結果に基づき「とよた日本語学習支援システム」を構築し、工場や団地の中に日本語教室を作るなど、これまで6年間活動を行っている。その一環として、市に共通する日本語能力基準と判定試験を作成するために、2008年から判定ワーキング・グループを作り、日本語能力レベル判定試験を開発してきた。

この判定試験を作るにあたり、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を参考にしてきた。まず、実態調査票作成にあたってCEFRの「言語使用のコンテキスト」を参照し、これに基づいた質問票やインタビューシートを作成した。判定基準も未習得段階の0レベルを加えた7段階の日本語能力レベル評価基準を策定し、能力記述による判定基準表および判定マニュアルを作った。また、日本語教育関係者だけではなく、市役所や企業、ハローワーク、派遣会社など就労外国人と接触を持つさまざまな日本人や、外国人自身が理解できるようにレベル表示を能力記述文にし、市の日本人や外国人の間で共通して使える尺度として活用している。

2007年の調査結果とその後の資料収集に基づき、試験問題は、就労外国人の普段の生活に密着したものになっている。これまで工場や公民館などで判定試験を実施し、その結果を分析しながら、改善を進めてきている。これまでの5年間に対象者判定では1,000名以上の就労外国人に実施し、テストの養成も同時に進めている。当初はこの教室開設時に支援対象者を判定する「対象者判定試験」が中心であったが、その後高いレベルの学習者もより確実に測れる「レベル判定試験」の拡充を図り、そのコンピュータを使ったテスト化も進めてきた。

2.2 開発の基本方針

言語能力は相手とのやり取りの中で変わる柔軟で可変的な能力である。言語能力が必ずしも十分でなくても、ゆっくり話してもらえるように頼んだり、聞き返したりできれば、相手の言っていることが理解でき、言いたいことを伝えられることもある。このような相互の歩み寄りを通して成り立つ柔軟で可変的な能力を捉えることを目指したいと考えた。そこで判定では、どこまで支援すればコミュニケーションが成り立つのかという視点から日本語能力を測ることにした。

日本語能力判定試験を開発するにあたり、以下の基本方針を立てた。

① コミュニケーション能力を測る

「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能について、実際に意図が伝わるかどうかを測る。日本語として多少不自然でも、意図が相手が推測できればコミュニケーションは成立する。したがって、言語的正確さより、意図が誤解されずに正確に伝わるか否かを重視する。

② 日常生活で使う日本語を対象とする

判定に使われるタスクは、市民として生活する上で必要とされる日本語を対象とする。2007年度に行った言語使用実態調査（名古屋大学留学生センター:2008）を基に問題作

成を行う。

③ 母語で出題する

日本語の文字が十分に読めない外国人が多いことから、日本語が読めなくても受験できるように、受験者の母語または理解できる言語で出題する。就労外国人の比率の多い言語であるポルトガル語、スペイン語、中国語、英語など対象者判定では10言語、レベル判定のコンピュータ版では5言語の多言語版を作成する。

④ 判定基準には具体的に「日本語を使って何ができるのか」を記述する

判定の結果は、単なるレベルを知らせるのではなく、その人が日本語を使って何ができるかをできるだけわかりやすい具体的な行動の形で記述する。これは受験者本人に母語で知らせるだけではなく、日本語表記により周囲の住民や企業の担当者にも理解・認識してもらうことを目指している。

⑤ 学習者の気づきをやる気につなげる

学習者が現在の自分の能力を把握し、何ができるようになりたいのか、学習の目標を明確化・意識化し、学習の成果を測ることによって手ごたえを得て、次なる学習への動機づけにつながるようにする。

2.3 学習支援のための評価

学習支援のための評価とは、学習者の学習への動機づけを支援、学習を方向づける機能をもつ評価だと考える。やみくもに学習するのではなく、ものさしを持つことによって、何がどのくらいできるようになればよいか、実際に上達しているかどうか確かめながら学習を進めることができることは、学習者にとっても、その学習を支援する人にとっても有用であろう。

そのためには、学習者自身が **Can-do statements** を使って自らの日本語能力を振り返る機会をもち、また判定試験によって客観的に測られた結果をもとに現状を把握し、これからの学習の目標を意識化・明確化する。また学習成果を測ることによって、学習の手ごたえをつかめるようなしなかけが重要である。

とよた日本語学習支援システムでは工場のシフトに合わせた時間設定やスケジュールで工場内の日本語教室を開設したり、気軽に通いやすい団地内に教室を作ったりしている。そのような教室の指導者は何を教えたかではなく、何ができるようになるかを考えながら活動を行い、コースの最後には学習者とともにふり返りを行う。評価の結果、できるようになったという手ごたえがあることは、これからの活動の動機づけにつながる。実際に0レベルの学習者が1レベルに、1レベルだった人が2レベルになることは、多くみられる。また、**Can-do statements** をコース前に行ったものと後に行ったものを比較し、話し合いの場を設けている。自己評価がコース前より向上した項目がある一方で、低下する場合もある。これは、自分ではできるつもりであったことが実際に教室でやってみてあまりよくできないと感じたり、もっとうまくできるようになりたいと思ったり、基準となる本人の目標が上昇したことが原因であることが多い。このようなことに学習者自身が気づき、次の学習につなげていくことは重要である。

さらに、日本人住民や市役所などの外国人と接触の多い人にとって判定試験という日本語能力を示す共通の尺度があることは、どの程度歩み寄ればコミュニケーションが成立するかがわかりやすい。やさしい日本語を使えば通訳を介さなくても理解できるとわかれば、直接自由にコミュニケーションができるようになる。

3 とよた日本語能力試験の基準と構成

3.1 判定基準

とよた日本語学習支援システムでは7段階の判定基準を策定し、その基準の下位に技能別の能力記述を策定した。また評価者による揺れを防ぐために、より具体的な判定基準を示した判定マニュアルを作成している。

3.2 とよた日本語能力試験の構成とテスト形式

とよた日本語能力試験には、教室開設時に1レベル以下の支援対象者を判定する「対象者判定」と教室には関係なく0レベルから4レベルの判定をする「レベル判定」がある。いずれも自己評価チェックリスト（Can-do-statements）と4技能別のパフォーマンステストから成る。対象者判定とレベル判定試験との比較表を表1に示す。

	対象者判定	レベル判定
目的	教室開設時の支援対象者の判定 およびコース修了時の成果の認定	熟達度の確認
判定レベル	0レベル・1レベル／2レベル以上	0レベル～4レベル
Can-do statements	紙シート版：多言語版 (30項目)	コンピュータ版・紙シート版： 5カ国語版（80項目）
話すテスト	インタビュー・ロールプレイ・ 絵を見て話す	インタビュー・ロールプレイ・ 絵を見て話す
聞くテスト	インタビュー	コンピュータ版・紙シート多言語版
読むテスト	読み書き判定シート：多言語版	コンピュータ版・紙シート多言語版
書くテスト	読み書き判定シート：多言語版	フェースシート・書く判定シート 多言語版
所要時間 (1人当たり)	30分	2時間

表1 対象者判定とレベル判定の比較

本稿では、レベル判定試験を中心に述べるが、2レベル以下の測定は対象者判定と共通しているものがある。話す技能に関しては、レベル判定、対象者判定ともに個人面接方式でインタビュー・テスト、ロールプレイ・タスク、絵を見て話すタスクにより測定される。レベル判定のほうがより高い運用能力を測る質問やタスクが用意されている。聞く技能および読む技能に関して、レベル判定はコンピュータによってテストを受けることができる。ただし、現在のところコンピュータ版は、英語版・中国語版・スペイン語版・ポルトガル語版および日本語版の5言語のみなので、これ以外の言語の受験者やコンピュータが使用できない試験会場の場合、紙シート版を用いる。書く技能に関しては、筆記用の「書き」判定シート（多言語版）および希望者にはコンピュータや携帯電話からのメール・テスト

が行われる。筆記試験の中にはフェイスシートとして最初に記入してもらう氏名・住所・国籍・所属などの記入欄も含まれる。

教室開設時のプレースメントとして用いられる対象者判定は、時間的制約もあり、所要時間は30分以内であるが、より広い能力レベルの範囲を測るレベル判定試験では、すべて受験するのに2時間以上かかる。

4 実施結果

このレベル判定試験の申し込みは、とよた日本語学習支援システムのホームページ (<http://www.toyota-j.com/>) から「日本語能力セルフチェック」に入り、Can-do statements による自己評価を実施したあと行えるようになっている。ところが、実際にはホームページから申し込む人はほとんどおらず、直接システムに申し込むケースが多い。ただし、教室開設時に実施する対象者判定に比べ、時間がかかるため実施数はまだ少ない。現在のところ対象者判定は1000名を超えているが、レベル判定の実施数は46名である。その内訳は表2の通りである。

国籍	人数
インドネシア	20
ブラジル	15
中国	6
ペルー	2
ベトナム	1
ネパール	1
スリランカ	1

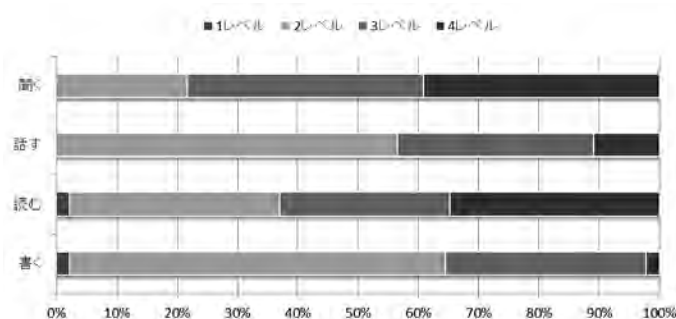


表2 レベル判定受験者

図1 レベル判定結果

46名の受験者の判定結果は図1に示す。「聞く」技能に関しては3レベル以上が80%近くを占めているのに対し、「話す」技能では3レベル以上は40%程度で、多くの受験者が相手からの支援に頼らないとコミュニケーションが成立しない2レベルにとどまっていることがわかる。「読む」「書く」についても、読むは60%以上が3レベルなのに対し、「書く」は反対に60%以上が2レベル以下である。多くの受験者は日本滞在歴が長く、日本語を耳にしたり目にしたりする機会が多いが、自分から産出する機会は限られていることがうかがわれる。特に語彙の制限が大きく、言いたいことが伝えられないことがコミュニケーションの成立を妨げている。

「話す」テストでは、自分のよく知っている料理でも「焼く」「煮る」のような語が出てこないために説明できなかったり、「冷蔵庫がつめたくならない」などの表現につまったりするケースも多く見られた。また、「書く」テストには、年賀状の表には住所録を見て宛名を書く問題があるが、教室で学習したことがほとんどない就労外国人には漢字の写し書きなどかなり難しかった。郵便が宛先に届くか否かで判定されたが、届かないとされたものが半数以上見られた。また相手に敬称をつけていないものも半数以上あった。このように、知ってはいても実際にやったことのない活動は言語運用が困難であった。

口頭発表

これまでの実施結果の信頼性（ α 係数）は表3の通りである。「聞く」テストの信頼性係数がやや低いものの全体的に十分な水準の信頼性を有していると言える。「聞く」テストは問題数が20問と少ないことや識別力の低い項目の存在など改善すべき点が明らかになった。妥当性に関しては、Can-do statementsによる自己評価との相関も高く、内容的妥当性も高いと評価された。

技能	信頼性
聞く	0.77
話す	0.89
読む	0.87
書く	0.86

表3 信頼性係数

5 まとめ

日本語のレベル判定試験は、企業が人を雇う場合や、ハローワーク・派遣会社が仕事を紹介する際に必要であるばかりではなく、外国人自身が現状を把握し、さらに高いレベルを目指して努力するための重要な手がかりとなる。スポーツ選手が練習するにはストップウォッチが、減量を図る際には体重計がその方法の効果を測り、さらに努力を続ける動機づけの手段として有効であるように、自立的に日本語学習を続ける就労学習者にとって、レベル判定試験の結果は学習の目標を立て、その成果を確認するために必要である。また、地域の教室が学習者を受け入れるときや教室での学習成果を見るために、日本語能力レベルを判定する試験情報は有用である。しかし、日本語能力試験など従来の試験では、日本語が読めないと受けられず、内容や形式が日常生活で使う言語行動に沿っていない、書くテストがないなどさまざまな問題があった。そこで、母語で受けられる生活者のための日本語能力判定を作成した。

レベル判定試験は、まだ受験者数が限られているが、「聞く」テストではやや低かったものの全体的に十分な信頼性を備え、妥当性もあることが示された。今後さらに実施数を増やし、そのデータに基づいて改善を進めていきたい。また、マニュアル等の整備をし、地域の日本語教育に関わる多くの支援者に利用可能なものにしていく予定である。現在この判定基準は共通のものさしとして市役所などでも利用されているが、外国人を受け入れている企業や商工会議所、ハローワークなどとも一層連携し、本試験の結果を工場などでの処遇や就職の際の参考資料としても活用してもらおうよう努めていきたい。

<参考文献>

- 名古屋大学留学生センター (2008)「外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査委託調査報告書」平成19年度豊田市委託業務
- 村上京子(2012)「自立的学習支援のための Can-do statements コンピュータ版の開発」『ヨーロッパ日本語教育』16、pp.180-183
- 村上京子(2012)「就労外国人のための読み書き判定試験の開発」『名古屋大学留学生センター紀要』10号、pp.13-22

何のための日本語教育か？

—社会参加のための参加型学習の可能性を探る—

三輪 聖 (ボーフム・ルール大学外国語教育研究所)

野呂 香代子 (ベルリン自由大学言語センター)

要旨

ヨーロッパにおける日本語教育の意義を明確にするために、欧州評議会による言語政策の基盤にある複言語・複文化主義に着目した。社会的主体である学習者個人が言語や文化の多様性に対する寛容性や民主的市民性を獲得するには、批判的対話能力が重要な能力になってくることを主張する。また、日本語教育における一般的能力 (CEFR 第5章) や批判的対話能力の育成を目指した社会参加のための参加型学習の可能性を探った。

【キーワード】 複言語・複文化主義、一般的能力、批判的対話能力、参加型学習

1 はじめに

筆者が現場で接しているのは、ヨーロッパを拠点に生活している学習者である。そうした学習者を対象とした日本語教育で、我々は一体何を目標せよばいいのだろうか。本稿では、ヨーロッパで日本語を学ぶことが学習者個人にどのような意味をもたらすのか、そして、我々は学習者のどのような能力を育成すればいいのか、という問いかけに対する答えを模索する。

2 欧州評議会の言語教育政策理念

ヨーロッパではその統合に伴い、国民国家の枠組みを超えた、ヨーロッパレベルでの社会政策の重要性が高まっており、ヨーロッパ市民としての社会的結束性を強化する必要性が増している。本稿では、多様な言語、文化の集合体であるヨーロッパをまとめようとする中でとられた社会政策、特に欧州評議会の言語教育政策に焦点を当てる。

2.1 言語教育政策理念について

ヨーロッパ単位での教育に関する施策は、主に欧州評議会が主体となっている。欧州評議会による言語教育政策の目的は以下の5つに集約される。

- ・複言語主義 (plurilingualism)
- ・相互理解 (mutual understanding)
- ・社会的結束性 (social cohesion)
- ・言語の多様性 (linguistic diversity)
- ・民主的市民性 (democratic citizenship)

すなわち、個人が、部分的であっても複数の言語レパートリーによるある程度のコミュニケーション能力を有し、さらに、複数の言語に平等な価値を認めるような価値観を持つことによって、相互理解能力、つまり言語的、文化的差異を受容できるような能力が理念と

して求められる。それにより、「民主的市民性を持ち、一言語に閉ざされない複合的な言語力を持つ市民による言語的多様性、言語的寛容が維持された社会」（柳瀬 2007）が実現され、社会的結束性が強まっていくのである。

2.2 複言語主義について

欧州評議会の提唱する複言語主義には、「能力としての複言語主義（plurilingualism as a competence）」と「価値としての複言語主義（plurilingualism as a value）」という2つの側面がある。

前者の「能力としての複言語主義」は、コミュニケーションの目的のために複数の言語を使い、異文化間の交流に参加する能力である。これを日本語教育のコンテクストに文脈化すると、複数言語使用者としての個人の言語レパートリーに日本語が加わるということになる。

後者の「価値としての複言語主義」は、多様性を積極的に受け入れることができるような寛容性を指し、複言語主義に対する気付き・自覚（awareness）があれば、複数の言語レパートリーが平等な価値を持っていると認識できるようになる。このような寛容性を育む複言語・複文化教育は、言語的・文化的多様性に対する寛容性を育てる市民教育だといえ、日本語教育においても非常に重要な概念だといえるのではないだろうか。

3 欧州における日本語教育

本章では、先述のとおり、ヨーロッパで日本語を学ぶことは学習者個人にどのような意味をもたらすのか、そして、我々は学習者のどのような能力を育成すればいいのかという問題提起について考察したい。

3.1 社会参加のための日本語教育

ヨーロッパ共通参照枠（以下、CEFR）では、言語学習者を「言語使用者」としている。日本語教育の文脈で捉えると、この言語使用者は日本語が話される社会に参加し、他者と共に生活する社会的存在であると捉えることができる。社会的存在としての言語使用者が社会参加を実現するためには、どのような能力が必要になってくるのだろうか。

3.2 社会参加の実現に必要な能力について

言語使用者は、さまざまなコミュニケーションの場面で要求される課題や活動をこなすために、それまでの経験に基づいて形成されたさまざまな能力を利用する（吉島・大橋 2004:107）。CEFRでは、このような能力を「一般的能力（general competences）」と「コミュニケーション言語能力（communicative language competences）」とに区別し、それらが相補的な関係を持つものとして挙げられている。

図1に示すように、コミュニケーション言語能力というのは、言語に関連の深い狭い意味でのコミュニケーション能力で、「言語能力」「社会言語能力」「言語運用能力」というものがある。しかし、コミュニケーション活動は言語能力以外の要因によっても影響されるものである。図1の一般的能力には、態度、動機、価値観、信条、認知スタイル、性格タイプなど、個人的要因に関わる実存（論）的能力がある。そして、社会文化的知識などを含む叙事的知識、異文化間技能や社会的・生活的技能、さらに、言語やコミュニケーショ

ンに関する意識、一般的な音声技能、勉強技能、発見技能などの学習能力といった側面がある。このような一般的能力とされる能力は、コミュニケーション活動において非常に重要な要因であり、日本語教育においても、常にコミュニケーション言語能力と相補的なものとして意識され、育成されていかなければならないと考える。

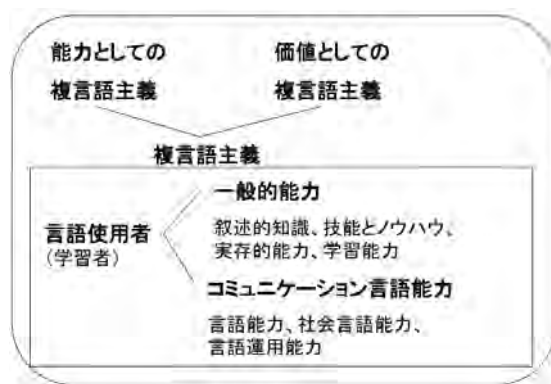


図1 社会参加に必要な能力

また2.2で述べたように、「価値としての複言語教育」は、複言語主義的気付き・自覚を促す教育に繋がる。相互理解のための言語教育を目指すのであれば、このような言語的・文化的多様性に対する寛容性を育てる教育こそ必要だと言えるのではないだろうか。

さらに、価値観や意識に関する教育というのは、図1に示した「一般的能力」の育成にも深く関わる。しかし、言語教育においては言語に関わるコミュニケーション言語能力に重点が置かれ、一般的能力のほうは軽視される傾向がある。相互理解を促進する民主的市民性を育成するためには、価値としての複言語主義、一般的能力といった概念を重視した言語教育が必要なのであり、また、それはヨーロッパで日本語を学ぶことに意義をもたらすことにもなるといえよう。

4 価値としての複言語・複文化主義、一般的能力を支える批判的対話能力

複言語・複文化主義という理念は民主主義を強化し、異文化理解を促進するものである。しかし、そうした理念が唱えられるのは、逆に言えば、さまざまな価値観の間や一定の権力関係の中で、複数性に対する寛容性が欠如した現実があるということでもある。複言語・複文化主義、そして、それを基盤としたコミュニケーションを行うのに必要な一般的能力を実際に身に付けるためには、さらに具体的なコンテクストを持つ社会、寛容性が必要とされている現実をコミュニケーションの場として学習対象に取り込み、そのような社会を批判的に捉えることのできる話者である社会的主体を設定しなければならないことになる。社会で必要なのは、こうした社会的な問題（事実）に自ら気付き、さらにその事実を解釈し、他者と議論し、判断ができるような対話能力なのである。

そこで筆者は複言語・複文化主義的社会の実現を支える批判的対話能力の必要性を強調したい。批判的対話能力とは、主にフレイレを源流とする批判的リテラシーの考え方に基づく「対話」を重んじる能力と定義する。つまりそれは、どんな経験であれ個人がこれま

で積んできた経験によって得た「経験知」をベースに、他者との対話を通して、現実にある様々な社会状況を批判的に観察し、分析する能力である。そこでは、よりよい社会に変容させようとする人間のもつ創造力と想像力、そして倫理観が促進される。以下では、こうした批判的対話能力を育成するための参加型学習について検討していく。ここで言う参加型学習とは、現実社会と教室が有機的に結び付き、社会的主体としての学習者の「批判的対話能力」育成を目指した学習形態や内容を指すものとする。

5 日本語教育と参加型学習

5.1 参加型学習の可能性について

参加型学習を行う可能性は大きく2つに分けることができよう。1つは通常授業外に時間をとる、プロジェクトワークのような形態、もう1つは通常授業内で行うものである。今回は後者の可能性について考えてみたい。

大学教育の場合、学士課程においては、日本語のスキル習得を図り、修士課程になって、専門分野の批判的な読みが行われるということが多いのではないだろうか。しかし、修士課程になって、初めて批判的な読みを始めるのではなく、学士課程の、しかも、A1レベルのクラスから批判的対話能力を育成する参加型学習は可能か、どのような方法がありうるかなどを探りたい。たとえA1レベルであれ、社会的主体としての学習者は自己の経験知の中で身近な対象を他者のそれと関連付け、比較し、批判的に考察することによって気付くこと、それをまた社会と関連付けることができるはずだと考える。

以下は、オーストラリアの批判的リテラシー教育の実践に用いられている「四つの読みのモデル」である（竹川 2010:142-147）。この読みモデルの捉え方をベースに、A1レベルの教室活動における参加型学習を検討した。①の記号読解は、いわゆる言語学的知識に関するもので、たとえば、発音、文法的知識など、自己の使用する言語との違いを意識化させることが考えられる。②のテキスト参加は、自己のもつ経験と照らし合わせながら、テキストを構成するコンテキストを読むものである。たとえば、テキストを支える社会文化的な側面について話し合うことができるだろう。③のテキスト使用では、テキストが使用される具体的な社会的場面や目的を意識させようとするもので、たとえば、少し表現が変化することで、場面や目的がどのように変化するかなどを話し合うことができよう。④のテキスト分析は、批判的な分析をするもので、どのような利害や価値観が支配的で、どのようなものが排除されているかなどについて考える。たとえば、一定の語彙構成の不均衡な仕組みなどもここで扱うことができよう。このモデルは、広く一般的能力の育成に寄与することがわかる。

①記号読解：コードを読む実践	②テキスト参加：意味を形成する読みの実践
③テキスト使用：プラグマティックな読みの実践	④テキスト分析：批判的な読みの実践

表1 ルーク／フリーボディの四つの読みのモデル（竹川 2010:143）

5.2 A1レベルのクラスにおける参加型学習の実践案

ベルリン自由大学言語センターの日本語講座で開講されているA1コースでは「J Bridge

(vol. 1)」が使用されている。本章では、この教科書を使った参加型学習の可能性について考えたい。

まず、図2は第1課にある教材である。図2は「自分の身分や家族の職業について話す」といった社会参加としての言語行動が設定され、この行動に関わってくる語彙を導入する部分である。職業レポーターには「医者、会社員、銀行員、弁護士、先生」が、そして身分には「小学生、中学生、高校生、大学生」がそれぞれ挙げられている。ここでは以下のような批判的対話が考えられる。



図2 J Bridge (vol. 1) 第1課の「対話」教材

- ・この職業レポーターを見て、どう思うか。
- ・自分がここに代表的な職業を挙げるなら、どんな職業を選択するか。
- ・教科書に描かれているそれぞれの職業や身分のイラストを見て、どう思うか（顔の表情、ヘアスタイル、衣服など）。

ただ「新出語彙」として語彙を学ぶのではなく、一定の語彙構成の仕組みに目を向けることで、学習者個人の価値観と照らし合わせながら、それまでの常識的価値観を振り返り、時には変容させるなどして、人として豊かになっていけるような対話を展開することができるだろう。自分自身の常識と異なっていれば、それは何故かと問いかけてみる。このような対話は、「違い」に対する寛容性の育成に繋がると思われる。

また、J Bridge は、全体を大きく3つのステップに分け、さらにそれを7つのトピックに分けるといふスパイラル構成になっている。それにより、同じトピックで既習事項に繰り返し取り組みつつ新出項目が学べるようになっていく。したがって、ステップ1の段階で持っていた価値観を、ステップ2の対話時間に再度振り返ることが可能であるし、また、最初は母語でしかできなかった対話が、次の対話時間では多少日本語で表現できるようになったりする。そのような積み重ねは非常に効果的であろう。

6 おわりに

本稿では、ヨーロッパにおける日本語教育の意味について考察した。その際、欧州評議会による言語政策理念、特に、価値としての複言語・複文化主義に注目し、異なる言語や文化に対する寛容性をもった民主的市民性の促進には、一般的能力、そしてそれを支える批判的対話能力の育成が日本語教育において重要であることを主張した。今後、さらに社

会的主体としての学習者がもつ経験知や価値観をベースにした教室づくりを意識した多様な参加型学習の可能性を探り、実践していきたい。

<参考文献>

- 岡崎裕(2001)「学習における参加と経験の意味」部落解放・人権研究所編『人権の学びを創るー参加型学習の思想』(社)部落解放・人権研究所。
- ロラン・ガジヨ著、西山教行訳(2012)「講演記録 複言語主義、その社会的課題と教育上のリソース」、『言語政策』第8号。
- モアシル・ガドッチ著、里見実・野元弘幸訳(1993)『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房。
- 黒谷和志(2001)「教育実践における批判的リテラシーの形成ーパウロ・フレイレの再評価をめぐるー」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部、第50号、pp. 249-256、広島大学大学院教育学研究科。
- ダニエル・コスト、ダニエル・ムーア、ジュヌヴィエーヴ・ザラト著、姫田麻利子訳(2011)「複言語複文化能力とは何か」、『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』第49号、大東文化大学。
- 佐藤学(2003)「リテラシーの概念とその再定義」、『教育学研究』第70巻、第3号、pp. 292-301、日本教育学会。
- 竹川慎哉(2010)『批判的リテラシーの教育ーオーストラリア・アメリカにおける現実と課題』、pp. 119-129、明石書店。
- 中山あおい(2010)「シティズンシップ教育をめぐるヨーロッパの動向」、『大阪教育大学紀要』第58巻、第2号、pp. 119-129、第IV部門 教育科学。
- 福島青史(2011)『『共に生きる』社会のための言語教育ー欧州評議会の活動を例として』『リテラシーズ』8、pp. 1-9、くろしお出版。
- パウロ・フレイレ(2011) 三砂ちづる訳『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房。
- 細川英雄・西山教行(2010)『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へー』くろしお出版。
- 柳瀬陽介(2007)「複言語主義(plurilingualism)批評の試み」、『中国地区英語教育学会研究紀要』37号、pp.61-70。
- 吉島茂・大橋理枝他(訳・編)(2004)『外国語教育II ー外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠ー』朝日出版社。
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, Language Policy Division (2007) *From linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*.

社会参加をめざす日本語教育とそのアセスメント

佐藤 慎司
プリンストン大学

要旨

日本語教育の学会や学会誌において、アセスメントがテーマとして取り上げられることは多いが、それが活動の理念・目的、また、活動の方法とセットにして議論される機会はあまりない。しかし、活動におけるアセスメントは、それを何のために行うのかという目的や教育理念、それをどのようにして達成していくのかという方法と抱き合わせにして語られなければならないはずである。本稿では、日本語教育の教育理念の一つの形として筆者の提唱する「社会参加をめざす日本語教育」(佐藤・熊谷 2011)を取り上げ、そのアセスメントのためには、従来の選別的なアセスメント、学んだことのアセスメントだけでなく、学習活動の過程やさまざまな社会の人たちを巻き込む代替的評価が重要であることを確認する。その後、それらの代替的評価を積極的に取り入れ実践を行った「社会に関わろうプロジェクト」を紹介する。

【キーワード】 社会参加をめざす日本語教育、代替的評価、自己評価、相互評価、コミュニティ評価、過程の評価

1 はじめに

評価・アセスメント¹の問題は、日本語教育における活動の目的・教育理念、活動の方法と抱き合わせにして語られるべきであると考えられる。従って、本稿では、まず日本語教育における教育理念の一つのあり方として社会参加をめざす日本語教育(佐藤・熊谷 2011)を取り上げ、その視点からアセスメントに関する問題を捉え直す。

2 社会参加をめざす日本語教育

「社会²参加をめざす日本語教育」とは

学習者が自分の属している(属したい)コミュニティのルール(例えば、言語や文化の知識や規範など)を学び、それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察し、説得したりされながらいいと思うものは受け継ぎ、そうでないものは変えて行くための努力をし、コミュニティのメンバーとしての責任を担うことをめざす

日本語教育である(佐藤・熊谷 2011)。この社会参加をめざす言語教育が究極的に強調したいことは、言語を学ぶ・使うということは、本質的に、社会的な営みであるということ、つまり、ことばを使って自分自身を表現するためには、自己に対峙する他者が必要、つまり、社会の存在を抜きにした言語使用は意味がない³ということ。また、自己実現を可能にするためには、それを実行する場、そしてそれを認めてもらう場、つまり、社会(コミュニティ)が必要であるということ。そして、その社会でメンバーの一人として生きていくためには、よりよい社会づくりを何らかの形で担うという責任があるということである(佐藤・熊谷 2011)。

3 代替的評価法：過程の評価、自己評価、相互評価、コミュニティ評価

成績を出すためのテストや試験での選別的なアセスメント、コミュニティのルール（言語や「文化」の規範など）を学んでいるかどうかというアセスメントは、教師が学校で教えている限り避けて通ることのできないものである。しかし、上記の「社会参加をめざす日本語教育」の教育理念に基づき設計された活動では、従来のアセスメントの方法だけではこぼれ落ちてしまうものがたくさんある。例えば、①内容や言語を批判的に考察しているかどうか、②説得したりされながらいいと思うものは受け継ぎ、そうでないものは変えて行くための努力をしているかどうか、③コミュニティのメンバーとしての責任を担うことをめざしているかどうかに関するアセスメントは従来のアセスメントではほとんど含まれていないことがわかる。

上記の①-③のポイントをアセスメント活動に取り込むには、学習者の関わっている（あるいは関わりたい）コミュニティ・社会のメンバーを巻き込んだアセスメント、過程をみるアセスメント、自分を見つめ直すアセスメントなども取り入れることが必要である。というのも、このような活動におけるメンバーの貢献度は、社会の成員であるわれわれひとりひとりが「よい」と思うことを発見、共有、生産、普及しあおうとし、自然に互いに求め合い、期待しあい、関わり合っていくことによって決められると考えるのであるからである（佐伯 1995）。

このような点を重視したアセスメントの方法に代替的評価法と呼ばれるものがある。代替的評価法は、相互的、動的、協働的なアセスメントであり、学習の過程（ジャーナルやポートフォリオなど）、協働的な活動、自己評価に焦点をあてている。これらのアセスメントの方法では学習者の自己反省、自律性、自己責任が鍵となっているが、それらは社会参加をめざす日本語教育においては欠かせない要素であることは言うまでもない。（佐藤・熊谷 2010）

4 社会に関わろうプロジェクト

本稿で紹介する「社会に関わろうプロジェクト」は、社会参加をめざす日本語教育の理念に則り計画された活動で、そのアセスメントには、従来のアセスメント法に加え代替的評価法を取り入れている。この活動は、2009年春学期、米国東部私立大学の日本語2年生のコースで実践された。このコースは、初級文法が終わったすぐ後のクラスで、『飛躍（試行版）』（江口ほか 2009）を教科書として使用した。プロジェクトは、カリキュラムに上乘せする形で学期を通して行われ、成績は宿題（全体の9%）と小テスト（全体の15%）の一部として換算された。また、このクラスでは授業のさまざまな課題提出のため、学習者は個人のブログを開設していた。プロジェクトに参加したのは、コース受講生7名である。プロジェクトの目的は、以下の5つである。

1. 見たり、読んだり、聞いたりして情報を集める。
2. 集めた情報について、他の人に説明する。
3. 自分の意見を言う。
4. 問題を解決するために、自分に何ができるか考え、実際に何かする。
5. 言葉のほかに、写真や色などビジュアルの情報、音などを使って、自分の考えをわかりやすく伝える。

また、プロジェクトを行うにあたり、コミュニティとの意見交換を目的に、日本語科のTA（実施校の大学院生）、日本の提携校A（大学生）、B（日本語教育専攻の大学院生）との交流も図った。プロジェクトで作成する作品の読者・視聴者としては、日本人大学生、教師、そして、日本語が分かる人全般というように設定し、とくにどんな人たちに見てもらいたいかを考え、作品の製作にあたるよう指導した。プロジェクトの手順とそれぞれにかけた時間は以下の通りである。

1. どうしてその社会問題を選んだか、どうしてそれが大切なのか考える。（約1週間）
2. 興味のある社会問題のことばを調べて、覚える。（約1週間）
3. 最終作品（ブログ、ビデオなど）をどうアセスメントするか話し合う。（約1日）
4. 意見交換をしながらブログ記事やビデオなどの作品を作る。（約6週間）
5. 興味のある社会問題についていろいろな人と意見交換をする。（約4週間）
6. 3に基づき作品のアセスメントを行う。（約2週間）

学生が選んだ社会問題のトピックは、子犬工場（Puppy Mill）、海洋汚染、絶滅危惧種、タバコの害と法律、現代社会における伝統文化（2人）、医療制度と様々であった。以下、本稿では、エイミーという生物学専攻の2年生が行った子犬工場のプロジェクトを事例とし、特にどのように代替的評価を取り入れたに関する部分を報告する。エイミーを取り上げた理由は、さまざまなコミュニティのメンバーと積極的に意見交換をしており「実際に社会に関わる」という課題を遂行していたためである。

4.1 アウトラインとその意見交換：相互評価

「社会参加をめざす日本語教育」では、さまざまな規範や知識の習得だけでなく、その規範や知識の吟味、実際のコミュニティへの関わり、コミュニティのメンバーとしての責任を重視している。したがって、アウトラインを書く際には、自分とそのコミュニティとの関わり、自分に何ができるのかということを考えてもらうような問いかけをした。以下はエイミーの一度目のアウトラインである。

1. 興味のある世界問題社会問題は何ですか。
パピーミル（子犬工場）です。
2. どうして2が問題だと思えますか。みなさんとその社会問題の関係、どうしてその問題に興味があるのか、書いてください。
パピーミルではたくさん犬はひどくされました。だから動物愛護はパピーミルのもんだいにきょうみがあります。そして、子供のころから犬が大好きです。
3. プロジェクトで作る新聞記事、テレビ・ラジオ番組、映画で日本語がわかる人にどんなメッセージを伝えたいですか？
「パピーミルとペットショップをボイコットをして下さい」と伝えたいです。
4. 伝えたいメッセージを伝えるためにはどんな媒体（ビデオ、ラジオ、ブログなど）がいいと思えますか？それはどうしてですか。
ブログがいちばんいいと思います。世界中の人はブログを読めるから、ブログにポストをする予定です。
5. その問題を解決するにはどうしたらいいと思えますか？その問題を解決するためにみなさんにしかできないことは何ですか？できるだけくわしく書いてください。
パピーミルとペットショップをボイコットをしたらいいと思います。そしてしつかりのいくすうきから犬を買ったほうがいいと思います。

このアウトラインには担当講師（筆者）が個人面談で、とくに他の人ではなく自分にしかできないこと、つまりこの作品のオリジナリティは何かを考えて進めるように指導した。また、クラスメート同士も授業時間を使ってコメント交換（相互評価）を行った。

4.2 評価基準の決定：自己評価、コミュニティ評価の基準

次に、学習者と担当講師で、最終作品をどうアセスメントするかについて話し合った。実際に決定されたカテゴリーは、①言語：文法、漢字など、②デザイン：写真、デザイン、レイアウトなど、③内容：テーマ、構造、流れ、おもしろいか、読みやすいか、新しい情報があるかなど、④視聴者への意識：視聴者への配慮、視聴者が読む・見るメリットは？⑤独創性と創造性、⑥他者からのコメントの受容、である。また、最終作品以外に、実際に作品を見てもらえるようにどんな努力をしたか、実際に問題解決をするために何をしたかもアセスメントの対象とすること、アセスメントをする者は、教師だけでなく、日本語科のTA、日本の提携校の学生とすることを学習者に伝えた。

4.3 意見交換：コミュニティ評価

学習者は、実際の下書きに、教師からは主として言語の使い方を、TAからは主に内容に関するコメントを受け取った。また、提携校Aは実際にアメリカを訪問し、実施校の学生達と交流する機会があったため、提携校Aの学生達の興味に合わせ、学習者とグループを組んだ。そして、実際の交流の一時間前には提携校Aの学生には、学生の作文に目を通してもらい、実際の交流の際にはコンピューターのある部屋でネットを使いながら、作文の日本語と内容にコメントし、解決策を一緒に考えてもらった。



図1 写真：エイミーのブログ

エイミーと提携校Aの2人の学生達のグループは、簡単な自己紹介の後、エイミーの原稿へのコメント、そして、最後に解決策を一緒に考えた。その解決策としては、youtubeで印象を受けるような映像を流す、ペットショップや危ないサイトから子犬を買わない

ように気をつけるよう伝える、シェルターとブリーダーから犬を買うように訴える、<http://www.lifeboatjapan.org>を紹介するなどがあがった。

実際にエイミーが公開したブログでは、自分の過去の体験も交え、ペットショップに行く前の動物達のショッキングな写真を載せ、問題を訴えているだけでなく、日本とアメリカのアニマルシェルターに関するさまざまなリンクをはり、ブリーダーの問題点を明らかにした日本語字幕付きの英語のビデオも埋め込み、視聴者に問題を訴えている。

4.4 公開後の意見交換：コミュニティ評価

エイミーはブログ公開後、TA、提携校 A と B の学生からコメントを受け取った。下は提携校 B の学生から受け取ったコメントの一つある。

大学・院生のヤマダと申します。パピーミルのことは、こちらのブログ記事で初めて知りました。

ペットショップの小さな檻にいれられた子犬や子猫を目にするとき、「かわいい」という気持ちだけでなく、「かわいそう」と感じるがありました。

「この子たちは、どこから来るのだろう」と疑問に思う人も少なくないのか最近、犬やネコの種類、値段と一緒にブリーダーの名前や顔写真を檻の前に表示しているところもあるようです。

ペットを取り巻く状況について直視することは勇気がいるようにも思いますが、「かわいい」「かわいそう」等という一時的な感情だけでなく、まずは「知ること」ですねー。

その上で、責任をもって判断することが大事だなと思いました。

ありがとうございました。勉強になりました。

このコメントに関してエイミーは以下のような返答をしている。

ヤマダさんへ、
初めまして！エイミーと申します！

私のブログを読んでくれてありがとうございます。私も子犬と子猫を目にする時子たちはかわいそうな生物だと思います。ブリーダーの名前や顔写真を檻の前に表示しているところはアメリカにはぜんぜん見たことがありませんでした。それはつばらしいアイデアだと思います。でも、ペットショップへ行く時いつもブリーダーについてよく本当のことを言いません。

このようなコメントのやり取りを何度かすることにより、コミュニティの中の自分の位置づけ、自分の問題解決法がどのくらいコミュニティに受け入れられているのかなどを学習者は窺い知ることができる。

4.5 最終評価：自己評価、コミュニティ評価

最終評価は、学期初めに作成したアセスメントの基準に基づいて、コメントと10点満点の評価で、作品作成の途中の過程に関わっている提携校 A、最終作品しかみていない提携校 B、教師評価、学習者自身の自己評価が行われた。

エイミーのコミュニティ評価は10点中9点と7人の学生の中でも一番の高得点をあげている。自己評価も自身の作品には10点、読んでもらうようにした努力には9点、そして実際に問題解決をするために何かしたかに関しては8点を与えている。以下がエイミーの自己評価のコメントである。

一所懸命プロジェクトの作文を書きました。そして、写真とビデオを探してポストをしま

した。パピーミルの言葉はちょっと難しいですがたくさんパピーミルの漢字と意味を習いました。パピーミルのことを知る人はすかないから、パピーミルのことを教えるのは必要です。だから、私のプロジェクトも大切だと思います。

5 おわりに

従来、日本語教育において、学習者は、教師から与えられる知識や情報を蓄積し、「正しく」学習言語を使用することが期待されてきた。もちろん、言語や文化の知識を学んでいくことが大切なのは言うまでもないが、何を目的に学習者は日本語を学んでいるのかという根本的な問題に立ち戻った時、我々日本語教師は、学習者を、ことばをつかって「社会に参加し、様々な問題解決のための一端を担って行く一個人」であると捉え直す必要があるのではないかと感じる。もちろん、自分の学校のカリキュラム、クラス活動の設計には、言語教育の動向、地域や学校のニーズを無視することはできないが、その中で教師がどんな教育理念を持って実践を行っていくか、その中でどうアセスメントを行っていくかということは非常に大切なことである。なぜなら、教師が行っているアセスメントの実践は社会やコミュニティにインパクトを与えているからであり、自分たちのアセスメントの実践を通して、社会やコミュニティに影響を与え、変えていくこともできるからである。

謝辞

本プロジェクトでは協力校の方々、実施校のTAのみなさんをはじめいろいろな方のお世話になった。また、プロジェクトの準備にあたってはドーア根理子さん、本稿の準備にあたっては熊谷由理さんさんからコメントをいただいた。この場を借りてお礼を申し上げます。

注.

- ¹ 本稿ではアセスメントを「テスト、試験だけでなく、教室内外で行っているエラーコレクション、コメントなど、学習者のパフォーマンス、達成を評価する様々な方法 (Gipps 1999)」と広く定義し、評価、評定、フィードバックやコメントといった用語をすべて含むものとする。
- ² ここでいう社会とは日本社会、国際社会といった包括的な全体社会、もっと小さなコミュニティやグループ³といった自然発生的、および⁴人為的な集団や仲間もその形態として捉えている。
- ³ 例えば独り言であってもそれは自己の中の多様な自己に話しかけているわけであって、その多様な自己は社会となんらかの関係をもっているはずである。
- ⁴ 社会参加をめざす日本語教育の理念に則ったほかの活動に関しては西俣・熊谷・佐藤(執筆中)を参照のこと。

<参考文献>

- 佐伯胖 (1995) 『「わかる」ということの意味 (新版)』岩波書店。
佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 『日本語教育とアセスメント—新しい評価の理論と実践』くろしお出版。
佐藤慎司・熊谷由理 (2011) 『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つなかる、働きかける』ひつし書房。
西俣美由紀・熊谷由理・佐藤慎司 (執筆中) 『社会参加をめざす日本語教育：実践編 (仮題)』ココ出版。
Gipps, C. (1994) *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.

コンピュータによる日本語能力テストの開発と利用

酒井 たか子
筑波大学

要旨

TTBJ はオンラインで利用可能な各種の日本語テストを集めたもので、テスト管理システムとテスト問題作成システム、およびテストコンテンツを含む。TTBJ の特徴として、テスト管理システムでは、テスト実施者が確認したい問題項目で構成した問題セットの結果を利用して分岐させ自動的に次の問題を提示する、受験者に関する必要なユーザー情報をカスタマイズできる、結果の表示を変えられるなどの特徴を持ち、プレースメントテストや、診断テストなど目的に応じた使いやすいシステムとなっている。テスト作成システムでは、知識を測るタイプ、運用能力を測るタイプを解答時間から特徴付け、SPOT の研究発展にも結びつけた。このほか can-do-statement タイプなどさまざまなテストが入っており、それらを組み合わせて利用できる。本稿では TTBJ の開発の経緯、構成とその利用について報告する。

【キーワード】 オンラインテスト、日本語テスト集、日本語能力測定、プレースメントテスト、診断テスト

1 はじめに

筑波大学留学生センターでは、過去20年以上にわたり蓄積してきた Paper & Pencil Test によるプレースメントテストの問題および結果を利用して、オンラインで実施可能なコンピュータによる日本語テストの実用化を進めてきた¹。「筑波日本語テスト集（略称 TTBJ）：Tsukuba Test-Battery of Japanese」と命名したが、これはテスト集という名前の通り、コンピュータの特徴を生かした日本語能力を測定するためのテストを集めたもので、時間や目的に合わせて、テスト集からテストを選択し利用する。本稿では、TTBJ の開発の経緯、システムの構成、利用について報告する。なお、2013年5月より筑波大学留学生センターの日本語教育拠点より一部公開されており、それについても合わせて紹介する。

2 TTBJ の開発

筑波大学留学センターでは年に3回プレースメントテストを実施してきたが、受験者の増加に伴い面接や記述式のテストでは、結果処理を短時間で行うことが困難になってきた。その後、マークシート方式の解答用紙も使ったが、集団式テストでは音声問題のように初級から上級者まで同じ問題しか出すことができないものもあり、受験者にとってできるだけ不要な問題を避け、意味のある問題を効率よく与える手法として個別対応可能なコンピュータテストの開発をスタートした。また、共同研究を行っていたアメリカの大学からは「プレースメントテストはコンピュータテストでなければ採用できない」という大学側の方針に対応してほしいという要請がよせられるようになってきたことも、

オンラインテスト開発の後押しをした。

開発にあたっては、音声、文字データを頻繁にサーバーとやり取りするためサーバーがダウンしたり、端末の違いにより表示文字の一部欠如や、受験者の想定外の行動による不正終了などさまざまな問題が起こったが、ようやく2013年5月より公開の運びとなった。図1がTTBJ公開画面である。インターネットの環境が整えば²、時間や場所の制限を受けず、無料でいつでもどこからでも利用することができる。オンラインによる日本語テストは、受験者の個別対応がしやすくなっただけでなく、時間的・空間的に制限が少なく渡日前に日本語力を把握してクラス編成が行えるなど利用価値が高いものとなった。



図1 TTBJ 公開画面 URL : <http://ttbj.jp.org>

3 TTBJの構成

TTBJのシステムは、テスト問題作成システムとテスト管理システムに分かれる³。

3.1 テスト管理システム

テスト管理システムでは、受験者情報の管理、テストの分岐の設定、IDとパスワードの発行、CSVでダウンロードが可能な全テスト問題の結果データの表示、テスト解答時間を含めた詳細なテスト結果の蓄積などを行う。ここでは、受験者情報の管理と、テストの分岐の設定を取り上げて説明する。

受験者情報は、利用する機関や目的により必要とする情報が異なるため、実施グループごとにカスタマイズして使いたいという要望は強かった。そこで、必須の項目としてはIDと名前だけの最小限とし、それ以外は任意の項目として、生年月日、母語、第二言語、家庭での言語、日本語の学習年齢、日本滞在経験、日本語学習の目的、日本語能力試験の受験の有無・結果・得点などを用意した。またこれ以外の項目の追加も可能で

ある。

問題セットを分岐させて自動的に提示するシステム機能は、限られたテスト時間に、受験者の負担を少なく、かつテスト結果が理解しやすい精度の良いテストとなるよう開発したもので、多層分岐型問題提示システムとなっている。大規模のコンピュータテストでは、項目応答理論 (IRT: Item Response Theory) に基づくアダプティブテストが用いられることが多い。日本語のテストでは、J-CAT (今井他 2012) がそうである。しかし、これは一問ごとに自動的な問題配置を行うため、受験者がどの問題を解き結果はどうであったかという情報を得る目的には適さない。実際のコースや教室運営にあたっては、具体的なある問題項目を想定しその結果の情報を利用したい場合が多い。そこで確認したい問題で問題項目のセットを構成し、その結果を利用して次の分岐の指定を意図的に行えるようなプログラムを組んだ。問題を 30 問 (場合によっては 10 問から 50 問) で 1 セットとし、その正答率を利用して、例えば 80% 以上の場合は上級問題セットへ、30% 以上 80% 未満の場合は初・中級問題セットへ、30% 以下の場合はほぼ未習とみなして終わらせる分岐のセットを組んで自動的に提示配信するシステムである。これを多層で繰り返し分岐できるようにし、また編集画面もセットするのが扱いやすいものとした。図 2 は筑波大学留学生センターで実施しているプレステスの分岐例を示す。

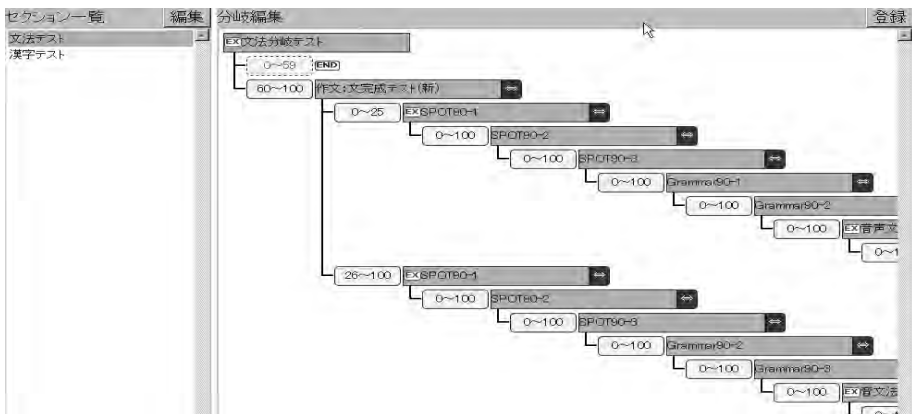


図 2 多層分岐型問題提示システム例

3.2 テスト問題作成システム

テスト問題作成システム (THiNQ) は、テスト管理者がブラウザを用いて作成した問題を登録してテストアイテムバンクを作成する。問題作成に関して力を注いだのが、解答時間の設定や解答の提示方法、解答の方法である。

SPOT は「目標言語の母語話者の自動的処理の速度」に近似なタスクを課してお

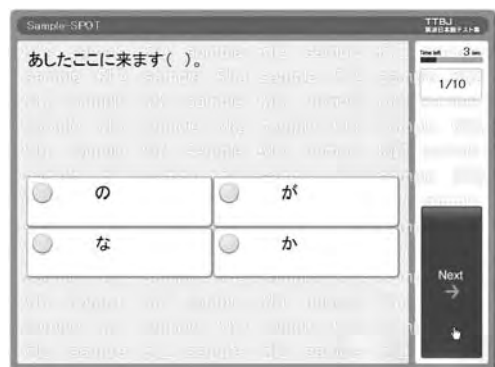


図 3 SOT-WEB 版の例

り、その観点では authentic であり、その観点から間接的に日本語運用力を推定できると考えている (小林 2014)。WEB 版 SPOT 開発においては、解答時間のコントロールや問題提示時間についても試行錯誤を繰り返した。設定した時間内に解答を選択し Next ボタンを押すか、時間が来た時点で最後に選択していたものを解答とし、それ以外は無回答となり誤答と見なすようにした。図 3 に WEB 版 SPOT の問題画面を示す。また、酒井・小林 (2013) は、問題の音声流れている間は選択肢を提示せず音声に集中させ、音声が終わった後で選択肢を提示する「後出し」の提示の試行も行った。問題提示順や解答選択肢の並び順をランダムに提示できるようになったことにより、一問ごとの問題の項目分析も可能になった。

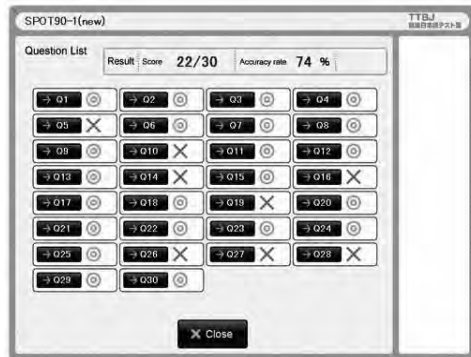


図 4 問題セット終了後の結果表示例

結果の表示は、図 4 に示すように、各問題セット終了直後に、正誤を○×で表し、問題数、正答数、正答率を示す。結果を出さないとか、診断テストでは間違えた問題を印刷するなど目的により結果の提示方法を変えることができるようにした。

結果の表示は、図 4 に示すように、各問題セット終了直後に、正誤を○×で表し、問題数、正答数、正答率を示す。結果を出さないとか、診断テストでは間違えた問題を印刷するなど目的により結果の提示方法を変えることができるようにした。

4 テストコンテンツ

TTBJ の中に、運用力を測るタイプのテスト、知識を測るタイプのテスト、can-do-statement を入れて、利用してきた。テストの改訂や追加が簡単にできるようになっていることも、特徴の一つといえる。

知識を測るテストとしては、文法問題、漢字読み書き問題、漢字語彙問題、文完成問題があり、文完成問題以外は 4 肢択一の形式をとっている。運用力を測るタイプのテストとしては、SPOT、漢字 SPOT、音声による文法問題、音声による語彙問題がこれにあたる。

以下、いくつかのタイプのテストの問題の例を挙げる。

<音声語彙問題：定義>

自然な速度で読み上げられる説明を聞いて、それが表す言葉を選ぶ問題。言葉の定義のほか、同義語、反義語の問題なども含まれる。選択肢は、音声提示と文字提示の二種類あり、いずれも四肢択一形式の問題となっている。

【質問】 ♪ 前の前の年です。

【選択肢】 ♪ a.今年 b.来年 c.おとし d.去年

<音声語彙問題：文中語彙>

自然な速度で読み上げられる一文を聞いて、その中に入っている語彙を選ぶ問題。

【質問】 ♪ 赤いペンを買ってください。

【選択肢】 a.買って b.書いて c.聞いて d.貸して

<音声文法問題>

自然なスピードで読み上げられる文を途中まで聞いて、それに続く表現やことばを選択する。選択肢も音声で読み上げられる3肢から選択する。文字提示による知識の測定とは異なり、音声情報に続く文を予測できるかを問う。

【質問】 ♪ 二つ目の駅で電車を・・

【選択肢】 A 降りてください B 乗ってください C 行ってください

5 TTBJの利用

5.1 プレースメントテストとしての利用

国内外の大学でプレースメントテストとして利用している大学が多い。その際に何段階に分けるのか、テスト時間はどれだけ使えるか、必要な情報は何かなどによって、テスト内容を組み合わせる。

アメリカの中西部の大学では、1時間以内というテスト時間の制限があり、SPOTと漢字SPOT、音語彙問題を使って1年生から4年生相当のレベル判定を行った(清水・酒井(2013))。新しくTTBJを使う場合には、判定を行うために、事前に日本語レベルが分かっている学生に事前に実施して、各学年相当の得点の検討をつけることを進める。

筑波大学留学生センターでは、各学期200名から300名を超える新規受講希望者に対し、初級クラスは日本語4レベル、中・上級クラスは文法、聴解、会話、作文、読解の各技能別に各4レベル、漢字8レベルとかなり細かくクラス分けをする。また、受験者情報の中の、名前、指導教員、国、所属などは事前に登録しておき、受験者にIDを渡して受験させるようにしたところ情報の入力間違いは大幅に少なくなった。

筑波大学留学センターのプレースメントテストで使った問題一覧を図6に示す。Can-do-statementは、会話テストに代わる指標を探る目的で実施したものである。(関崎・酒井,2011)

5.2 公開中のテスト

🔗 受けられるテスト

個人受験の場合	団体受験の場合
1. SPOT90(90問,10分~15分)	1. SPOT 90g(90問,10分~15分)
2. 漢字SPOT50(50問,10分~15分)	2. 文法 90 (90問,15分~30分)
3. 漢字力診断初級(120問,30分~60分)	3. 音声文法 30 (30問,10分~15分)
4. 漢字力診断中級(120問,30分~60分)	4. 音声語彙 30 (30問,10分~15分)
	5. 漢字SPOT 50(50問,10分~15分)
	6. 漢字読み書き 60(60問,20分)
	7. 漢字語彙 30(30問,10分)
	8. 漢字力診断テスト初級(120問,30分~60分)
	9. 漢字力診断テスト中級(120問,30分~60分)

図5 公開中の問題一覧

公開中の TTJB には個人受験と団体受験があり、個人受験は日本語学習者が自分の日本語力を知る目的で行うもので、団体受験はテスト実施者が受験者集団を対象に実施するものである。個人受験は受験する場所に制限はないが、団体受験はテストのセキュリティの関係で、テスト実施者の監督のもとでの受験を求めている。図 7 に、個人受験と団体受験で公開中のテスト一覧を示す。

6 今後の課題

今後は、集まった結果を分析し、信頼性、妥当性の面からより良い問題になるよう改定作業を進めるとともに、初級向けテスト集、聴解力診断テスト、文法力診断テストなど、需要の高いテストを加えてテスト集の充実を測りたい。また同時に、コンピュータテストならではの解答時間や解答提示のタイミングなどを変えながら、その条件による違いを検討することで、習得段階について明らかにしていきたい。

注.

¹ TTBJ の開発に当たっては、筆者のほか加納千恵子、小林典子と共同で進めてきた。

² コンピュータ環境 (2014 年時点) は、以下の通り

OS:Windows XP, Vista, 7, 8, Mac OS X, インターネットブラウザ :IE 6 以上, FireFox, Google Chrome
モニター : 1024×768 以上の解像度 1024×768 以上の解像度、その他 : Adobe Flash Player 9.0.28 以上 音声を再生できること

³ TTBJ は (株) ログソウェアに発注して共同開発したものである。テスト管理システムは筑波大学独自のシステム、THinQ は (株) ログソウェアの市販のプログラムである。となっている。

<参考文献>

今井新悟・赤木彌生・中園博美著(2012) 『J-CAT オフィシャルガイド：コンピュータによる自動採点日本語テスト』

小林典子 (2014) 「SPOT について」『言語評価の最前線』印刷中

小林典子 (2005) 「言語テスト SPOT について —用紙形式から WEB 形式へ—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』, pp.67-82.

酒井たか子・小林典子 (2012) 筑波日本語テスト集 (TTBJ) の開発と使用 (1), CASTEL-J 第 5 回日本語教育とコンピュータ国際会議.

清水秀子・酒井たか子 (2012) オンライン・プレースメントテストとしての WEB 版 SPOT の試行, The 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum, May.12, 2012 (Princeton, USA)

関崎博紀・酒井たか子 (2011) 「日本語力をより反映する Can-do-statement 項目の検討：話す領域を中心に」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 26 号, pp.19-36.

フォード丹羽順子 (2007) 「即時要求型言語テストの WEB 化-SPOT- WEB の場合-」 CASTEL-J in Hawaii Proceeding.

楊元 (2013) 「言語テスト「SPOT」と暗示的知識の測定—音声の有無と解答時間による分析」『言語教育評価研究』 No.3, pp.12-21.

JFS/CEFR に基づく

JFS 日本語講座レベルチェックテスト (A1、A2) の開発

熊野 七絵 (国際交流基金マドリッド日本文化センター)
 伊藤 秀明 (同ケルン日本文化会館)
 蜂須賀 真希子 (同パリ日本文化会館)
 羽太 園 (同ケルン日本文化会館)
 三矢 真由美 (同ローマ日本文化会館)
 西岡 あや (同マドリッド日本文化センター)
 柿内 良太 (同ローマ日本文化会館)
 奥山 令織奈 (同パリ日本文化会館)

要旨

国際交流基金 (以下、JF) の欧州 4 拠点では JF 日本語教育スタンダード (以下、JFS) に準拠した教材『まるごと 日本のことばと文化』(以下、『まるごと』) を使用した講座を開講している。講座の受講生が A1、A2 レベルに達しているかどうか、その熟達度を測るために JFS/CEFR に基づく JFS 日本語講座レベルチェックテストを開発した。試験は欧州の公的言語能力試験を参照しつつ、課題、学習項目、表記などは『まるごと』を基準として作成した。第 1 回試行試験の結果、試験は適切なレベルであることが確認された。一方で、場面の馴染み深さ、指示の明確さ、聴解試験での文字選択肢の負担が課題遂行の成否に左右すること、会話試験や作文試験では評価者間の評価基準の解釈のズレが評価に影響を与えていることが問題として明らかになった。以上の点を修正、改善し、第 2 回試行試験を実施したところ、科目間の難易度がそろい、信頼性も高まった。

【キーワード】 JF 日本語教育スタンダード、CEFR、『まるごと 日本のことばと文化』、レベルチェックテスト、熟達度

1 レベルチェックテスト開発の目的、背景

2010 年に、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツールとして JFS が公開された。現在 JF の海外拠点では JFS に基づいてコースデザインされた JFS 日本語講座が開講されている。2011 年 5 月には JFS 準拠教材『まるごと』(試用版) が刊行され、各拠点でこの教材を使用した JFS 講座の開講も始まっている。『まるごと』を使用した JFS 講座の評価は、主にポートフォリオおよび学期末の「テストとふりかえり」に基づいて行われている。学期末テストは、既習の Can-do 課題や学習項目の理解や定着を確認する達成度テストである。学期末テスト、ポートフォリオの記録や提出の他に一定の出席率などが講座の修了条件となっているが、評価の割合やテストの内容など詳細は各拠点が独自に決めており、拠点間で共通の評価法や評価基準はない。

一方、欧州では、欧州言語をはじめとした主要言語の公的言語能力試験は CEFR に準じたレベル設定や問題に移行しつつある。また各教育機関においても講座修了時のレベ

ル証明や認定試験などが行われるようになってきている。そのため日本語に関しても CEFR レベルに準拠した能力証明のニーズが高まってきている。このようなニーズに応えるためには、CEFR や JFS に基づく熟達度レベルをチェックするための日本語テストの開発が必要であると考えられる。そこで JF 拠点であるマドリード、ケルン、パリ、ローマの 4 拠点において、講座受講生を対象として使用するための JFS 日本語講座レベルチェックテストを共同開発することとした。なお、このレベルチェックテストは各拠点において試験的に実施しているものであり、ただちに JFS に沿った能力の認定を行う JF の公的なテストの開発を意図するものではないことを付記したい。

2 レベルチェックテストの開発

試験作成手順は CEFR 試験開発マニュアル“Manual for Language Test Development and Examining” (ALTE 2011) に準じた。試験開発サイクルに従いながら、①試験基準の設定→②試験素材・問題作成、質の調整、全体の調整と構成→③実施用試験問題の作成の順に行った。望ましい試験素材選定や問題作成、作成した問題の検討や調整をどのように行うかなども同マニュアルや CEFR の該当箇所を参照した。

2.1 開発手順

試験の全体構成や設問タイプは CEFR 準拠公的言語能力試験（スペイン語の DELE、ドイツ語の GOETHE-ZERTIFIKAT、フランス語の DELF、イタリア語の PLIDA）の A1、A2 を分析し、いずれの試験でも見られた共通点を参考にした（2.3 を参照のこと）。

トピックや課題の場面設定についても各国言語試験で多くの共通点が見られたため、まず『まるごと』で扱われているトピックや課題を洗い出し、CEFR と JFS の活動 Can-do と突き合わせて確認しながらトピックと課題を設定した。

一方、日本語の表記の独自性から問題となる、素材の選定や各レベルの文字、語彙、文型の範囲については、『まるごと』の表記や学習項目を指針とすることとした。

また、会話、作文は課題達成度と質的側面の 2 段階で評価することとし、質的側面については CEFR の言語能力に関するレベル別能力記述文を参照して評価基準を作成した。

2.2 開発スケジュール

開発は 2012 年 1 月に着手した。始めに CEFR に準拠した各国の公的言語能力試験などを収集し、分析、検討した。続いて『まるごと』のトピックと課題の洗い出しを行った。これらをもとに A1 試験の試行版を作成し、同年 6 月にマドリード、12 月にケルンにて第 1 回試行試験を行った。この試行試験の問題点を検証、修正した上で、2013 年に A1 試験の新バージョンおよび A2 試験を作成した。その後、2013 年 6 月にケルンで、7 月にマドリードで第 2 回試行試験を実施した。

2.3 レベルチェックテストの構成

試験科目は A1、A2 とも CEFR の 4 つのコミュニケーション言語活動に基づき、読解、聴解、作文、会話の 4 科目とした。配点は両レベルとも各科目が総合得点 100 点の 25% になるよう 25 点とし、合格基準点は各科目 10 点以上かつ合計点が 60 点以上とした。試験時間は A1 の場合は、読解 30 分、聴解 20 分、作文 30 分、会話 10 分、計 90 分とした。

A2はA1より長く、読解40分、聴解30分、作文35分、会話15分、計120分となっている。課題数は、両レベルとも読解、聴解は4題とし、各課題の設問数は5問とした(表1)。作文、会話は課題数3題、各課題の設問数は1問とした。

設問タイプは、読解や聴解では写真やイラストなどの視覚情報、あるいはフレーズや文など文字情報による選択式問題や多項目のマッチング問題、正誤問題などからなる。作文は、書式への記入、メールの返信、ブログ作成という3つのタイプの課題を設定した。会話は、独話、特定の話題についてやりとりする交流会話、情報収集などのタスクを達成する実用会話の3タイプの課題を設定した。

配点は、読解、聴解は各設問1点ないし2点である。作文、会話については、課題がどれだけ達成できたかを見る課題達成度と、課題がどの程度上手に達成できたかを見る質的側面を評価した。課題達成度は0点、3点、5点の3段階評価で、課題ごとに評価した。質的側面は0点、1点、2点までの3段階評価で、全課題を総合して5つの観点から評価した。作文、会話とも2名の評価者がまず個別に評価シートを用いて評価し、その後すり合わせを行い、最終評価とした。

科目	課題	設問数×配点	設問タイプ
読解	1	5×1	文字情報×イラスト マッチング
	2	5×2	文字情報×イラスト/文字情報マッチング
	3	5×1	文章の内容理解 ○×
	4	5×1	文章の内容理解 選択肢 (3択)
聴解	1	5×1	独話×イラスト マッチング
	2	5×2	会話の内容理解 選択肢 (3択)
	3	5×1	独話の内容理解 ○×
	4	5×1	会話の内容理解 選択肢 (3択)
作文	1	課題達成 1×5 } 課題の 質的側面 10	記入 (書式への記入)
	2		作文 (メールの返信)
	3		作文 (ブログ)
会話	1	課題達成 1×5 } 課題の 質的側面 10	独話
	2		交流会話
	3		実用会話

表1 A1 課題構成 (A2 もほぼ同じ)

3 試行試験の結果と改善の効果

まず第2回試行試験の結果を報告する。続いて、第1回試行試験実施時に挙げられた問題点を提示し、それに対してどのような修正を行ったのか、またそれにより第2回試行試験がどのように改善されたのかについて両試験の結果を比較しながら考察する。

3.1 第2回試行試験の実施と結果

第2回試行試験は、2013年6月にケルンで、7月にマドリードで講座受講生を対象に行われた。ケルンの受験者は、A1受験者13名、A2受験者7名で、A1受験者は、全員

が『まるごと 入門 A1』を終了していた。A2 受験者は『まるごと』以外の教材を使用している。マドリードの受験者は A1 受験者 8 名、A2 受験者が 12 名であった。A1 受験者のうち 5 名はすでに『まるごと 初級 1 A2』の 10 課までを終了していた。また A2 受験者は『まるごと 初級 2 A2』レベルを終了している。

科目ごとの平均点を表したのが表 2 から表 5 である。試験の結果、受験者全員が各科目の基準点 (10 点) と総合基準点 (60 点) を超え、各レベルに到達していると認められた。総合得点の平均を見てみると 89.67%~96.29%と非常に高い。一般的に多肢選択形式テストの正答率(最適困難度)は 60%程度が望ましいといわれているが(中村 2002)、このレベルチェックテストはそれぞれのレベルの学習を終えた学習者にそのレベルの力が身についているかを測ることを目的としており、正答率が 100%に近づくほど試験としてのレベルは妥当であると考えられる。したがって今回の結果から試験の難易度は妥当であったと言える。

	読解	聴解	作文	会話	総合
配点	25	25	25	25	100
平均点	23,46	21,15	23,62	23,23	91,46

表 2 第 2 回試行試験ケルン A1 レベル結果

	読解	聴解	作文	会話	総合
配点	25	25	25	25	100
平均点	23,86	23,29	24,71	24,43	96,29

表 3 第 2 回試行試験ケルン A2 レベル結果

	読解	聴解	作文	会話	総合
配点	25	25	25	25	100
平均点	22,86	23,14	23,86	24,57	94,43

表 4 第 2 回試行試験マドリード A1 レベル結果

	読解	聴解	作文	会話	総合
配点	25	25	25	25	100
平均点	22,00	22,08	22,58	23,00	89,67

表 5 第 2 回試行試験マドリード A2 レベル結果

3.2 試験の改善

上記のように 2013 年の第 2 回試行試験は試験全体の難易度も適切で、科目間の難易度もそろったものとなったが、これは 2012 年の第 1 回試行試験を修正した結果である。そこで第 1 回試行試験実施時に挙げられた問題点をここで示し、それに対してどのような修正を行ったのかについて述べる。

表 6 は第 1 回試行試験と第 2 回試行試験の聴解の平均点を比較したものである。第 1 回試行試験では他の科目と比べて聴解試験の正答率が低く、受講者アンケートでも「聴

解が難しい」という声が多く聞かれた。そこで試験問題を検討したところ、文字選択肢の課題があり、文字を読む負担が大きいことが原因として考えられた。そこで第2回試行試験では、選択肢をイラストにしたり、選択肢を読む時間を設けるなどの変更を行った。その結果、平均点が18,80から23,14へと上がり(表6)、科目間の難易度が揃った(表4)。

第1回試行試験で挙げられたもう一つの問題は、作文、会話の評価者間相関の数値がやや低く(表7)、評価者間でばらつきがあることであった。そこで、評価シートの記述を見直し、あいまいで判断しにくい記述の解釈を評価者間ですりあわせた。さらに評価シートの各記述がイメージしやすくなるように、記述に当てはまる産出例を実際の解答から例として抜粋し、評価基準サンプルを作成した。その結果、評価者間相関係数は、作文は0.40から0.94へ、会話は0.67から0.88へと大幅に上がり(表7)、評価者間のばらつきが小さくなった。この改善により、試験は全体としてバランスのとれた信頼性の高いものとなったと言える。

	第1回試行試験(2012年)	第2回試行試験(2013年)
配点	25	25
平均点	18,80	23,14

表6 聴解試験の結果比較(マドリードA1レベル)

	第1回試行試験(2012年)	第2回試行試験(2013年)
作文	0,40	0,94
会話	0,67	0,88

表7 評価者間の相関係数の比較(マドリードA1レベル)

今回、試験を開発、試行、改善していく過程で得られた受験者の解答やアンケート結果は多くの示唆に富むものであった。まず、適切なレベルの試験を作るためには、明確な場面や課題の設定がいかに重要であるかということを確認させられた。会話試験を例にとると、『まるごと』に未提出の馴染みのない場面をロールプレイで設定したため、受験者が課題を達成できないというケースが見られた。CEFRの能力記述文によるとAレベルは「学習済みのレポトリーについて」、「馴染みのある事柄を」、「学習者の経験の範囲内で」対応できればよいとあり、新しい事態に対応するところまでは求められていない。また上述のように、聴解問題で選択肢を文字にしたことで、聞く能力だけでなく読む能力を測ってしまう設問もあった。さらに作文では指示が明確でなかったため、必要な情報を引き出せず、最終的に課題が達成できなかったなどの設問があった。以上のような例から、場面や課題の設定を明確にすることが適切なレベルの試験を作成するためには不可欠であることがわかった。

次に、作文、会話のような産出、やりとり型の言語活動の評価の場合、その都度CEFRの能力記述に立ち返って確認することが重要であることがわかった。作文や会話の評価ではとかく文法や表記の正確さなど言語知識に目が行きがちであるが、課題を遂行するために必要な質的側面のAレベルとはどういうものなのか、改めて記述を見て確認することが重要である。加えて、CEFRの能力記述に立ち返る際、それをどのように解釈す

るのか評価者間で共通の理解を持つことも忘れてはならない。今回の試行試験では、評価基準がイメージしやすくなるよう評価サンプルを作成したり、評価者間で評価のすりあわせの練習を繰り返したり、正書法などの評価基準を日本語に当てはめた場合どのように解釈するのか議論したりした。これらの作業によって評価者間のばらつきが少なくなり、評価の客観性を高めることができたと言える。

4 まとめ

今回、JFS 日本語講座レベルチェックテストの開発と試行を行って見て、CEFR に基づいた言語試験の開発手順、課題や設問形式などの共通点は日本語の試験開発にも十分応用できるものであることが明らかになった。また、ヨーロッパ言語とは異なる特性や体系を持つ日本語の表記、語彙、文型等の選定に関しては、JFS に準拠し日本語の文脈を考慮して作成された『まるごと』を拠り所にすることで解決の方向性を示すことができた。今後は、ケルンやマドリードだけでなくパリやローマの JFS 講座でも試行し、評価、分析を続けていく予定である。そして CEFR や JFS に基づくレベルチェックのニーズに応える共通試験として JFS 日本語講座間で利用されるよう試験としての質を高めていきたい。

<参考文献>

- ACLES (2011) *Modelo de acreditación de exámenes de acles*. <http://www.acles.es> (2013年7月31日閲覧)
- ALTE (2011) *Manual for Language Test Development and Examining*. Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf (2013年7月31日閲覧)
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge. Cambridge University Press.
- 小野塚若菜・島田めぐみ (2008) 『日本語教師のためのExcelでできるテスト分析入門』スリーエーネットワーク.
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2012) 「JF日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」、『国際交流基金日本語教育紀要』8、pp. 103-117、独立行政法人国際交流基金.
- 熊野七絵、伊藤秀明、蜂須賀真希子 (2013) 「JFS/CEFRに基づくJFS日本語講座レベル認定試験 (A1) の開発」、『国際交流基金日本語教育紀要』9、pp. 73-88、独立行政法人国際交流基金.
- 独立行政法人国際交流基金 (2010) 『JF日本語教育スタンダード2010 第2版』、独立行政法人国際交流基金.
- 独立行政法人国際交流基金 (2011) 『まるごと 日本のことばと文化 試用版』(入門A1、初級1 A2、初級2 A2、活動編、理解編)、独立行政法人国際交流基金.
- 中村洋一 (著) 大友賢二 (監修) (2002) 『テストで言語能力は測れるか-言語テストデータ分析入門-』、桐原書店.
- 吉島茂、大橋理枝 (訳、編) (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第一版、朝日出版社.

JF 日本語教育スタンダードに準拠した A2～B2 レベルの口頭テストの開発

ーロールプレイで測る「やりとり」の課題遂行能力ー

磯村 一弘 (国際交流基金日本語国際センター)
 長坂 水晶 (国際交流基金日本語国際センター)
 押尾 和美 (国際交流基金日本語国際センター)
 篠原 亜紀 (国際交流基金日本語国際センター)

要旨

国際交流基金（以下、JF）では、「課題遂行能力」と「異文化理解能力」の養成が、国籍や民族を超えた「相互理解のための日本語」につながると考え、2010年にJF日本語教育スタンダード（以下、JFS）を開発、発表した。JFSは日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツールであり、コースデザイン、教材開発、試験作成に活用できるものである。これまで、教え方の事例としては「コースデザインの方法」を、評価の実例としては「自己評価チェックリスト」を『JF日本語教育スタンダード2010』（国際交流基金2010a）で紹介してきた。現在、評価の仕方の事例として、口頭でのやりとり能力を簡易に測るテストを開発している。本稿では、JFSに準拠した、やりとりの課題遂行能力を測る口頭テスト（以下、本テスト）の概要を紹介し、検討課題と今後の方向性について述べる。

【キーワード】口頭テスト、やりとり、課題遂行能力、ロールプレイ、全体的評価

1 開発の背景

JFでは、海外拠点等において、一般成人を対象にした日本語講座（以下、講座）を実施している。2012年の時点で、学習者数は26カ国の講座¹で約10,000人である。講座にJFSが導入されて3年経つが、現在では、それぞれの講座で「Can-doで学習目標を記述」し、「課題遂行を意識した授業を実践」し、「学習の記録にポートフォリオを活用」した授業が行われている。

各講座の取り組みにより、授業は課題遂行を意識したものになったが、それに伴い、「口頭運用力を測る方法が知りたい」という要望が聞こえて来るようになってきた。例えば、「授業は口頭やりとりを中心に行っているが、筆記テストでクラス分けをすると、レベル差がある学習者が同じクラスになってしまう」「学習者の人数が多すぎるため、口頭テストは諦めるしかない」「トレーニングを受けていないから口頭テストの評価に自信がない」「JFSでは口頭やりとり能力をどのように評価するのか」といったものである。これらの状況に鑑み、JFでは、JFS開発の一環として、口頭での課題遂行能力を測るテストを開発することにした²。

2 本テストの概要

2.1 方針

本テストが想定するユーザーは、世界各地で日本語を教える（ノンネイティブを含む）教師である。様々な業務に追われる教師に本テストを利用してもらうには、負担が少なく、使い勝手がよいものにすることが最優先となる。テスト開発にあたっては、何を優先させるか、方針を具体的に決めなければならないが、現状を踏まえて検討した結果「実用性」を重要視することとし、JFS と CEFR（Council of Europe (2001)）のレベル観が身につけていれば特別なトレーニングを受けなくても、クラスの人数が多くても実施できるテストにすることを方針として決めた。実用性を重視した本テストの方針は以下のとおりである。

1. 「口頭でのやりとり」の課題遂行能力を測る。
2. テスター用マニュアルやガイドラインを参照すれば実施できる。
3. 少ない時間で、多くの学習者を対象に実施できる。
4. JFS の 6 レベルの基準を使って、学習者のレベルが判定できる。
5. テストの問題（タスク）、やり方を、教師が自分のクラスに合った形に変えられる。
6. 判定結果は「めやす」として利用。

2.2 テスト全体の流れ

口頭テストの形式には、ロールプレイ、インタビュー、スピーチなどがあるが、①さまざまな相手や場面で臨機応変にやりとりする力が測れる、②時間内にいくつも実施できる、という長所に注目し、本テストではロールプレイを採用することにした。

テストでは、テスターと受験者が対面し、1対1で与えられた状況・役割を踏まえたやりとりを行う。

ロールプレイで扱うタスクはJFS/CEFRの6レベル（A1、A2、B1、B2、C1、C2）に準拠する内容となっている³。最初のタスクは、連続する3レベルのうちの真ん中のレベルから始める。最初のレベルで1～3回のロールプレイをし、「できた」と判定されれば上のレベル、「できなかった」と判定されれば下のレベルのタスクに進む。連続する2レベルのタスクを行い、「達成できた」と判定されたレベルが、その受験者の判定となる。なお、A2から始めるか、B1から始めるかは機関によって異なる。

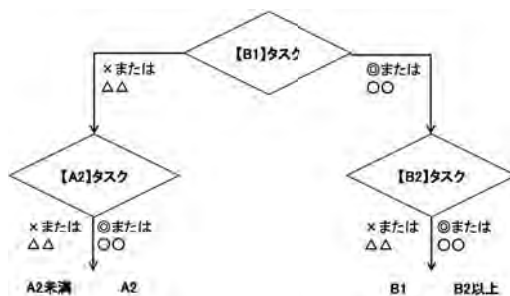


図1 テストの流れ

2.3 判定の手順と方法

判定は、文法や発音など細かい評価項目を立てて個別に評価し、それを総合して判定するのではなく、そのタスクが達成できたか、どの程度達成できたかで判定する。判定の指標は次の4段階である。（表1）

◎	○	△	×
余裕でできた	なんとか達成できた	惜しかったが達成できなかった	まったく達成できなかった
十分にできたと判定できるレベル	判定微妙	判定微妙	全くできていないレベル

表1 判定の指示

◎や×判定の確信がすぐに持てた場合は、すぐに上か下のレベルに進むが、○あるいは△（判定微妙）だった場合は、確信が得られるまで同じレベルのタスクを繰り返す。○か△が2回揃ったところで「できた」または「できなかった」判定が確定し、次のレベルに進む。判定の組み合わせパターンは表2のとおり。

1回目	2回目	3回目	
◎	/	/	そのレベルのタスクは 「できた」と判定 →上のレベルへ
○	○	/	
○	△	○	
△	○	○	
×	/	/	そのレベルのタスクは 「できなかった」と判定 →下のレベルへ
○	△	△	
△	○	△	
△	△	/	

表2 判定の組み合わせパターン

2.4 タスク

ロールプレイで扱うタスクは、それぞれのレベルのJF Can-doを書き換えて作成した。JF Can-doは、JFが作成したもので、記述が抽象的なCEFR Can-doに日本語教育の観点を加え、日本語を使って、どのような場面・トピックで、どのような熟達のレベルで日本語を使うのかを例示したものである。JF Can-doをもとに作成したタスクはCEFR Can-doに記述された能力を測っているとも言える。以下はB2の例である。

JF Can-do B2

学校などの職場で、休憩時間などに、同僚に、今使っている教科書を変更するなどの提案をするとき、論拠を示しながら自分の考えを述べ、相手の意見に的確に対応することができる。

CEFR Can-do 口頭でのやりとり全般 B2

個人的に重要な出来事や経験を強調して、関連説明をし、根拠を示して自分の見方をはっきりと説明し、主張・維持できる。

この JF Can-do をタスクとするため、学習者にとって身近なトピック、場面などを追加し、テスト用のタスクに書き換えた。実際は学習者がわかる言語に翻訳する。

ロールプレイタスク

あなたが働いている学校では、同じ教科書を 15 年使っています。あなたは新しい他の教科書を使ったほうが良いと思っています。理由を示しながら、同僚に教科書の変更を提案してください。

3 日本語国際センターでの実践

国際交流基金日本語国際センターでは、2013 年 1 月以降、本テストを、非母語話者日本語教師研修のプレースメントテストとして利用した。テスト⁴は、1 時間程度の説明会に参加した上で、本テストを実施した。

その結果、研修のクラス分けは問題なく行うことができ、本テストが機能することが確認できた。また、研修開始後の授業中の日本語力と、本テストでの判定結果に大きなずれは見られなかった。

4 判定の精度を上げる試み

実践の結果、レベルが上がるにつれて、ロールプレイに時間がかかることが分かった。タスク達成のために、長いやりとりが必要となることに加え、テストが「タスクの達成・未達成」の確証を得るのに時間が必要となるためである。また、テストの関わり方により、タスク達成の証拠となる内容が引き出されたり、引き出されなかったりする。

また、何をもち、そのレベルのタスクが達成できたと言えるのか、テストが判定で迷う例も見られた。実際のロールプレイの録音を、テストとは別の日本語教師が再判定した結果、テストとは異なる判定が出された例が複数あった。

これらの問題を解決するためにテスト用のガイドラインを整備することにした。ガイドラインにはロールカード、元になった JF Can-do、テスト行動の注意点、評価の指標⁵に加え、以下で報告する「テストが引き出すべき内容」「想定会話」を加えることとした。

4.1 テスターが引き出すべき内容の記述

テストが、ロールプレイによるやりとりで、タスクが達成できたという証拠を得るための指針が必要だと考え、ロールプレイの中で引き出すべき内容を記述することにした。この「テストが引き出すべき内容」は、該当レベルの CEFR Can-do 「口頭やりとり全般」と、元になった JF Can-do を参照し、そのレベルのやりとりとして、ロールプレイでできることが想定される内容を書き出したものである。次は 2.4 に示したタスクに対応する例である。

テストが引き出すべき内容

- 教科書変更の提案ができる。
- その理由、根拠が言える。
- テストの意見に対する反論や別の視点からの提案ができる。

「引き出すべき内容」を参考に、テストはテストでの自分の関わり方を確認し、やりとりの内容とそれを引き比べることで、判定がしやすくなることを期待した。

4.2 想定会話の記述

各タスクで想定される会話例を作成し、「ガイドライン」として示すことにした。目的は、そのタスクが達成したと見なされるやりとりから、テストがレベルイメージを持てるようにすることと、テストの発話や、受験者とのやりとりの仕方の具体例を示すことである。

想定会話は、次の三つを参照して作成した。CEFR Can-do「口頭やりとり全般」、タスクと同じレベル・同じカテゴリーのCEFR Can-do、3~4名の日本語教師全員が◎と判定した録音データである。

想定会話

S: 「わたしの日本語」をもう20年も使っていますよね。そろそろ変更したらどうかと思うんですけど。

T: そうですね、でも、みんなも慣れているし、副教材もそろってて使いやすいし、特に問題ないんじゃないですか？

S: でも、「わたしの日本語」はコミュニケーションの目的が分かりにくいです。文型が中心になっていますね。

T: 変更すると、プリントも全部つくりなおさなければならないし、大変ですよ。

S: そうですね。変えるのは最初は大変だと思います。でも、何のために、この文型を使うのか、文型を使って何ができるようになるのか、を考えることが大事じゃないですか。

以上の情報を、国際交流基金日本語国際センターで、プレースメントテストにあたる日本語教師に示した上で実施した。これらの情報が判定にあたり、十分に機能したかどうかをテストに聞き取ったところ、「レベルイメージを持つよりどころとなった」「やりとりの仕方の指標として機能した」と回答があり、判定の精度を上げる役割を果たしたことが分かった。

5 テスター用キットの公開

本テストは、JFS/CEFRに準拠した口頭テストの実例として公開し、テストが簡単に気軽にテストが実施できるようになることを目指している。現在、公開に向けて「テスト用キット」の準備を行っている。ここには「テスト用マニュアル」(テストの流れを記述)、レベル別「ガイドライン」、「ロールカード」「サンプル音声・動画」が含まれる。

特に、テストが現場に合ったテストとして機能するには、以下の2点が簡単にできる必要がある。

- 1) ロールカードを現場に合った内容に書き換える。
- 2) テストの開始レベルや手順をアレンジする。

ユーザーが、1) を行いやすいように、その方法をステップに分けて提示することと、現場のニーズに合わせた2) を行えるよう、例を示すことが必要である。これらの情報を盛り込んだマニュアルの作成を公開することで、JFSに準拠した教育実践に取り組む現場に

口頭発表

寄与できることが、本テスト作成の目標である。

注.

- ¹ JF 講座については国際交流基金の HP を参照のこと。
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/jf/index.html> (2013 年 12 月 12 日閲覧)
- ² 本テストは、国際交流基金ケルン日本文化センターで実施されていた口頭テスト(磯村、三矢2011)を発展させたものである。
- ³ JF Can-do が B2 レベルまでのため、実際に測定できるのは A1、A2、B1、B2 までの 4 レベルである。
- ⁴ テストの開発に携わった教師に加え、開発に関わらなかった教師が複数名、プレースメントテストを実施した。
- ⁵ ガイドラインの作成については長坂・押尾 (2013) を参照されたい。

<参考文献>

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (吉田茂・大橋理枝(訳、編) (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)
- 磯村一弘・三矢真由美 (2011) 「JF日本語教育スタンダード「みんなのCan-doサイト」を用いたレベルチェックテストの作成」『ヨーロッパ日本語教育』(16)、pp. 171-175.
- 押尾和美・磯村一弘・長坂水晶 (2013) 「JF日本語教育スタンダードのCan-doデータベース」『日本語学』第32巻第3号3月号、pp. 44-56、明治書院.
- 国際交流基金 (2010a) 『JF日本語教育スタンダード2010』国際交流基金.
- 国際交流基金 (2010b) 『JF日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック』国際交流基金.
- 長坂水晶・押尾和美 (2013) 「JF日本語教育スタンダードに準拠した口頭テスト—課題遂行能力測定のためのロールプレイタスクと評価指標の作成—」『言語文化と日本語教育』46号、pp. 70-73、お茶の水女子大学日本言語文化学研究会.
- 国際交流基金「日本語教育 JF 講座」<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/jf/index.html> (2013 年 12 月 12 日閲覧)

映画を利用した異文化理解のための授業デザイン

—対話を重視した異文化共修クラスにおける試み—

門脇 薫
摂南大学

要旨

映画やドラマ等の映像作品は、言語学習において有効なリソースの一つとして考えられている。しかし、日本語教育においては具体的な利用方法について教師間で十分に共有されてはならず、映像作品を利用した実践研究は限られている。

本実践では、筆者が担当する留学生の「日本事情」の授業において、日本語教育を学ぶ日本人学生との異文化共修クラスとして、合同形式による異文化理解のための授業を行った。映画をリソースとして利用し、学生間の対話を重ねるといような多様な活動を取り入れた授業デザインを試みた。授業観察及び学生・教師の評価より、一連の活動による対話を通して、留学生及び日本人学生双方において多くの学びが見られた。

【キーワード】 映画、異文化理解、対話、留学生と日本人学生の共修

1 はじめに

映画やドラマ等の映像作品は、「真正性と娯楽性を兼ね備えた学習リソース」（保坂ほか 2013）であり、言語学習において有効なリソースの一つである。特に日本語に触れる機会が限られている JFL 環境における教育現場では、映像作品を利用することが多いと考えられる。筆者は、海外（日本国外）における映像作品の利用状況を知るため、韓国において 2006 年及び 2012 年に日本語教育機関別に調査を行った（門脇 2006, 門脇ほか 2012）。2012 年の調査では、前の調査と比較して積極的に映像作品を授業で使うようになり、特に中等教育では授業リソースやアイデアを共有するシステムが充実してきたことがわかった。しかしながら、日本語教育全体においては、依然として映像作品を利用した実践及びこの分野の研究は多くは見られない。今後は、授業の実践を積み重ね、授業デザインを体系化する必要がある。そのため筆者は、担当する外国人留学生対象の「日本事情」の授業において、映像作品を利用した授業実践を行ってきた（門脇 2011）。本稿では、2011、2012 年の「日本事情」の授業において、異文化理解の観点から実施した留学生と日本人学生との異文化共修クラスの実践より、その意義を述べる。

2 異文化理解のための日本語授業及び日本語母語話者の参加

2.1 大学における「日本事情」の授業

日本国内の大学における留学生対象の「日本事情」の授業では、異文化理解として、従来教師が学習者に日本の歴史・社会・文化等について知識を与えるというような、客観主義的教育観による一方的な知識注入型の授業が行われていた。その後、文化を固定化して捉え日本への同化を促す日本事情の教育が批判され、新しい日本事情教育のあり方が議論

されるようになった¹⁾。

久保田 (2001) では、新しい教育観として次の点が主張されている。

- ・知識は状況に依存している。その知識を使う状況で学ばれてこそ意味を持つ。
- ・知識は個人的体験・文化と切り離せない。
- ・学習者が主体的に学習活動に参加し、知識を構築する。
- ・学習は共同体の中での相互作用を通じて行われる。

筆者は、この教育観に基づき「日本事情」の授業デザインとして、「観察や対話を通して考察し、授業の参加者がお互いに学び合う」「映像作品を視聴して様々な活動を行う」ことを試みている (門脇 2011)。具体的には次のとおりである。

『摂南大学シラバス』 (2011)	
・メインテキスト 『映画で日本文化を学ぶ人のために』 (窪田編 2007)	
・オリジナル教材 (タスクシート)	
<前期>テーマ: 映画・ドラマ	<後期>テーマ: 映画
①「大学生活」: 『シコふんじゃった』	①「職業」: 『メッセンジャー』
②「組織」: 『ハケンの品格』	②「家族」: 『 Shall We ダンス? 』
③「子供と社会」: 『 菊次郎の夏 』	③「高齢化社会」: 『花いちもんめ』
④「ジェンダー」: 『 ウォーターボーイズ 』	④「教育」: 『お受験』
⑤「言葉」: 『スウィング・ガールズ』	⑤「愛と死」: 『 いま、会いにゆきます』

<授業の流れ> 映画についての情報・背景→映画の場面をいくつか視聴・観察→内容理解→練習問題・各種タスク→テーマについてグループワーク (対話の活動) →レポートを書く (宿題)
--

2.2 異文化理解のための日本語母語話者との日本語クラス

日本語学習者対象の日本語クラスに、日本語母語話者が参加するということはこれまでもなされてきた。「日本事情」を異文化理解教育として捉えた授業実践例として、徳井(1997)の留学生と日本人学生の異文化共修クラスでのディベカッションの活動が挙げられる。また、最近では、留学生の「日本事情」科目と日本人学生の科目を、担当教員間の連携により合同形式で授業を行い、双方の学生の異文化理解に有効であったという報告がある (大橋ほか 2013)。このように異文化共修の効果が、日本語教育・異文化間教育の研究者や実践者等より報告されている。また、吉村ほか (2009) の実践では、IT を利用し日本と香港の学生をつなぎ、映画を視聴し、日本社会・文化に関わる意見の e メール交換、及び映画を批評するバーチャル討論会の活動の意義が述べられている。

3 本研究における実践

以上の実践研究の成果をふまえ、筆者は留学生 (NNS) と、日本語教育を学ぶ日本語母語話者学生 (NS) の合同形式による異文化共修クラスにおいて、映画を利用し、対話を通じた異文化理解のための授業デザインを試みた。

本実践では、「映画を利用した対話の活動」、「NNS と NS 両者による教室における学習者間の協働」という点にその特徴がある。映画の映像は情報量も多くインパクトもあり、NNS と NS が同じ映像を視聴し教室内で疑似体験することで体験を共有でき、その後対話を進めやすい。前掲の先行研究でも、NNS と NS の対話を進めていくための工夫が必要であることが指摘されている。また、映画が「緩衝材」として話題の提供や転換にうまく機

能し、積極的なかわりを促進した（吉村ほか2009）とのことから、映画の利用がNNSとNSの対話の活動に有効であると考え、次のような授業デザインを試み、授業実践を行った。

3.1 概要

2011年度及び2012年度12月に、NNS（国籍：中国）対象「日本事情」クラスに、「日本語教授法」クラスのNSが参加した。参加人数は、2011年度はNNSが8名でNS19名で、2012年度はNNS5名でNS11名であった。

授業の目的は、双方の学生の異文化理解のために、「日本事情」では、実際に日本語を使う機会を創出し、自文化・異文化について観察し考察すること、「日本語教授法」では、実際の「日本語の教え方」を見ること、授業を通して言語を学ぶ仲間として学ぶ姿勢を振り返ることである。

3.2 授業デザイン

使用したリソース・教材は、映画「お受験」である。この映画は小学校に入るための受験について描かれており、「教育」「ジェンダー」「家族」をテーマとしている。また、授業では『映画で日本文化を学ぶ人のために』第10章「お受験」をテキストとし、更に筆者が作成したタスクシートを使用した。

タスクシート（一部）

☆見る前に

- (1) あなたの国では小・中・高校・大学の入学試験がありますか。これまであなたはどのような受験を経験しましたか。
- (2) あなたの国に塾がありますか。どんな塾ですか。あなたはどのような習い事をしましたか。
- (3) 「お受験」というのはどういう意味だと思いますか。なぜ「お」がついていますか。

☆タスク1 映画を見て、観察しながら、メモを書いてください。

- (1) 登場人物について
- (2) 塾の場面を見て気がついたことをメモしてください。
- (3) あなたの国にもこのような塾がありますか。

☆タスク2 「お受験」についての発表

☆タスク3 グループワーク

子供の教育について

- (1) 子供が低年齢の早い時期から何かを始めるということについて、あなたはどのように思いますか。
例：0歳からスイミング教室に通う、幼稚園のときに英会話を習う、等
- (2) もしあなたが親なら、子供に公立ではなく 国立や私立の小学校（または小中高の一貫教育校）に入学させたいですか。どうしてですか。（資料：新聞記事）
- (3) もし子供がいたら、どのようなことをしてほしいですか。親としてどのようなことをしてあげたいですか。

家庭での父親や母親の役割について

- (1) 日本の伝統的な家族像は「父親が働き、母親が専業主婦」ですが、映画の中では父親が「専業主夫」でした。あなたの国の伝統的な家族像はどのようなものですか。最近どのような家族が多いですか？（資料：共働きについてのデータ・記事）
- (2) 将来、もし結婚したら、どのような家庭にしたいですか。
例：給料少なくても仕事が見つくなく家事育児ができる（男性）、
出産後は子育てに専念したい（女性）、子育てしながら、働き続けたい（女性）。

4 実践に対する評価

「評価」という場合、今回の授業全体の評価と教育機関である大学の成績としての評価の両方があるが、ここでは、「4.1 教師の評価」と「4.2 学習者の評価」より、本実践の授業全体の評価について述べる。

4.1 教師の評価

「教師の評価」として、授業デザインを行った担当教員の筆者による「4.1.1 学習者 (NNS・NS) の学び」についての分析、及び「日本語教授法」担当の「4.1.2 担当教員への聞き取り調査」の二つの側面から見ていく。

(1) 学習者 (NNS・NS) の学びについての質的分析

学習者 (NNS・NS) の学びについてのコメント分析を行った。分析データとしたのは、次の3つである。

- ① 毎回の授業後の振り返りシート (NNS・NS)
- ② レポート (NNS・NS)
- ③ グループワークの際の対話をグループ別に録音した音声及び文字おこし資料

分析方法は、振り返りシート及びレポートに記述されたコメントをコード化し、カテゴリーにまとめて大きな概念とし、質的に分析した²。その結果、「日本と中国の社会・文化」「言語・言語活動」「家族」「映画」「授業」「教育観」の6つのカテゴリーにまとめられた。

以下に、学習者の気づきや学びが見られた個所を具体的に挙げる。

日本と中国の社会・文化：テーマとなっている受験システムや入学試験、塾や習い事について、両国の相違点と共通点に言及しているものが多く見られた。個人的な体験を聞くことで「映画のように皆小学校受験をしたわけではない」ということが、NNSは理解できたようである。そのような気づきはNSも同様であった。NSの中で、唯一小学校受験を経験した学生が、今回の対話を通して実は自分が少数派であることに気づき驚く場面が観察された。

言語・言語活動：「日本人学生はよく感嘆の言葉を使っている。自分は今もまだよく使えない(NNS)」「パワーポイントを使ったプレゼンテーションの仕方がわかった(NNS)」「他の日本人学生が自然に話すのを見て自分もそのように話すようにした(NS)」「質問して、伝わっているか確かめながら話を進めた(NS)」のように、双方の学生が「他者の日本語」を観察し、自分自身の日本語について内省し、コミュニケーションの方法について学んでいる様子が窺えた。

「家族」：映画では、夫が「専業主夫」になり家事をする場面があり、学生間の対話を重ねることによって男女の役割について更に考察を深めていた。

「映画」：登場人物やストーリーに関するコメントや、「自分は話の内容に集中していたが、留学生は背景の映像をよく見ている(NS)」のように、特にメディアリテラシーにも関連する「映画の見かた」に言及したコメントも見られた。

「授業」：「積極的に発言できた」「授業や大学生活においてもっとこのような交流をしたい」というような本実践の授業全体についてNS・NNS双方から肯定的な意見があり、対話を重視した授業の意義や交流の必要性を認識していることがわかる。

「教育観」：「日本も中国もあまり変わらない」「自分が親になったらわからない。年代によって価値観が変わるだろう」のように、「〇〇の国の教育は～」と決めつけず、自分の価値観も変わる可能性があるとしていることから、文化を固定的に捉えていないことが窺える。また、他者との対話によって自分の考えを振り返り、教育について新たな考えが生じていた。

以上のように、学習者のコメント分析により、本実践において多くの気づきや学びがあったことがわかる。

(2) 担当教員への聞き取り調査

本実践を共に試みた「日本語教授法」担当教員に聞き取り調査を行い、そこで得られたコメントを以下に述べる。

＜全体について＞

「NNS・NSの双方にとって異文化理解のための体験学習の場になっていた」「同年代の学生から多様な体験、意見を聞くことができ、受験について考察できた。NSは、自分の考えを言い、他者の意見を聞き、気づき、新たな考えを持つということを日本語でもやっていない。異文化理解、日本語授業体験のみならず、考えるための授業になっていた」のように、今回の授業について全体を通して肯定的な評価が得られた。特にNSの「日本語教員養成」においても、本実践のような取り組みは有益であることを示唆している。

また、映画を利用した授業デザインについては、「映像を利用するのは、準備が大変だが、映像を通して、色々な日本事情を見せることができる。NSも映像を見ないとお受験のイメージがわからない」のように、映像利用のプラス面について言及している。ただし、「映画はフィクションであり誇張されている部分があるので、データ資料や読解練習を組み合わせて利用するのがよい」と指摘している。映画では、「お受験」の大変さが強調されており、前年度の実践では、両学生は「お受験」を単に批判するのみで、内容を深めることができなかった。今回は、対話をよりスムーズに進めるために具体例を挙げ、データを示すことにより、NS・NNSが気づくきっかけになるよう試みた。

4.2 学習者の評価

学習者対象の授業に関する質問紙調査をNNS、及びNSの双方に行った。ここでは2012年度の評価を以下に述べる。回答者は、NNS 5名 NS 11名 合計 16名であった。

＜授業全体について＞

「とてもよかった・よかった」という回答が、NNS 5名、NS 11名で、全体的に肯定的な評価であった。NNSからは、「直接体験が開ける」「文化の違い等、色々なことを話し合いを通してより詳しく理解できる」という意見があり、学生間の一連の活動による対話を通してお互い理解が深まっていると言える。NSからは、「同じアジア人でも考え方や見方が違って興味深かった。まだまだ自分の見ている世界は狭いと実感した」のように異文化に対する考え方の変容が見られた。NSの中に中国に10歳まで住んでいた学生がおり、今回の活動を振り返り「自分が知っている中国の文化が常識ではないと気づき困惑したが、受け入れた」と述べている。また、「この授業は、異文化体験そのものであった」「教育や家族のあり方等のテーマで新しい考え方を知り視野が広がり人間的にも成長できる」のように、異文化接触の場で学ぶ重要性を指摘している。

＜今後の授業に期待すること・改善点＞

NS・NNS双方から、「このような授業をもっと実施してほしい」という意見があった。今回は発表の時間が限られていたが、テーマに関して共に調査し、発表するというような活動のための十分な時間も必要である。また、「留学生の国の文化に関する映画を見たい」「映画を見て日本語を学ぶというのはとてもよい」のように、映画を利用した異文化理解の授業の意義を述べたNSのコメントもあった。また、「教授法だけ学んでも実際に留学生と触れ合わないとわからないこともあるので、とてもよい経験になった」「留学生は皆日本語がうまくて驚いた。自

分も英語学習がんばりたい』のように、NNS との共修クラスに参加することにより、NS は日本語を教えるという観点及び外国語を学ぶ同じ学生という観点からも、貴重な気づきや学びがあったことがわかる。

5 まとめと今後の課題

以上限られた実践ではあるが、本実践が双方の学生にとって、異文化理解の場・学びの場となっており、改善点はあるものの授業の目的は達成されていると考えられる。本研究は、映像を利用した異文化理解のための授業実践の一つの試みとなっていると言える。

今後の課題として、もう少し長いスパンでの授業デザインを考える必要がある。また、日本語教育においては映像作品を利用した実践研究自体が数少ないので、「授業デザインの体系化」のためには、今後も授業実践の蓄積が必要である。

付記

本研究は、H23-25 科学研究費補助金基盤研究(C) (課題番号：23520646 代表 保坂敏子) の研究成果の一部である。また、本実践において多大なるご協力をいただいた和栗夏海氏に感謝の意を表します。

注.

¹ 『21 世紀の「日本事情」－日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号 (1999) 等。

² 保坂 (2010) を参照した。

<参考文献>

- 大橋眞・Gehrtz三隅友子 (2013) 「交流と対話を通じた学内の連携を考える－異文化交流の体験から何を学ぶのか」と「日本事情IV」の連携―『2012年 度徳島大学国際センター紀要・年報』、pp.31-43、徳島大学国際センター。
- 門脇薫 (2006) 「海外における日本映画の利用について－韓国の日本語教育を中心に―」『日本語教育学 会春季大会予稿集』、pp.25-29、日本語教育学会。
- 門脇薫 (2011) 「映画・ドラマを通じた「学び」の可能性－日本事情の授業デザイナー―」『異文化コミュニケーションのための日本語教育①』、pp.346-347、高等教育出版社。
- 門脇薫・保坂敏子・Gehrtz三隅友子 (2012) 「映像作品を利用した日本語教育と授業デザイナー－授業を通じた気づき―」、日本語教育国際研究大会名古屋2012。
- 門脇薫 (2013) 「映像作品を利用した異文化理解のための日本語教育」『日本学刊』第16号、pp.4-22、香港日本語教育研究会。
- 久保田賢一 (2001) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』、関西大学出版部。
- 窪田守弘編 (2004) 『映画でジャパニーズ』南雲堂フェニックス。
- 窪田守弘編 (2007) 『映画で日本文化を学ぶ人のために』世界思想社。
- 徳井厚子 (1997) 「留学生と日本人学生の混成クラスでの「日本事情」の授業実践」、『日本語教育』92号、pp.200-211、日本語教育学会。
- 保坂敏子 (2010) 「対話重視の映画・ドラマを使った日本語教育－多言語・多文化学習者は何を学ぶか―」『2010世界日語教育大会論文集』、大新書局。
- 吉村弓子・宮副ウォン裕子 (2009) 「日本と香港をつなぐヴァーチャル教室の映画批評交換－異文化理解における映画の効果と外国人留学生の役割―」『北海道言語文化研究』No.7、pp.29-40。

改訂版タキノミーを使った授業デザインの評価

—映画・ドラマを用いた授業の場合—

保坂 敏子 (日本大学)
奥原 淳子 (早稲田大学)

要旨

本研究では、授業実践を客観的に評価する方法として「改訂版タキノミー」(Anderson & Krathwohl eds, 2001)を提案し、映像作品を使った授業を対象に分析を行った。分析したのは、先進的で非常に示唆に富む先行実践例3件と、筆者の授業実践例1件である。分析の結果、授業目標の領域に関わらず、実践例にはそれぞれ多様な認知的領域の活動が埋め込まれていることがわかった。また、先行実践例と比較し、筆者の実践の改善点が浮き彫りになった。「改訂版タキノミー」は、認知的領域の授業目標や学習活動を可視化し、客観的に振り返るツールとして有効であるが、各カテゴリーを明確に記述する必要があるなどの課題があることが分かった。

【キーワード】 改訂版タキノミー、映像作品、授業デザイン、評価、可視化

1 研究の背景と目的

近年、日本語教育において、授業実践を振り返る「評価」の重要性が唱えられている。例えば、教師教育や教育実習プログラムにおいて、反省を基に自己の専門力量を開発していく反省の実践家(ショーン2001)の育成が重視されたり、Plan(計画)→Do(実施)→Check(評価・検証)→Action(対策)をスパイラル状に回しながら継続的に授業改善を図るPDCAサイクルが生活者の日本語のガイドラインで提案されたりしたほか、日本語教育学会の実践研究フォーラムなどでも授業実践を評価する様々な研究が報告されている。授業実践の評価は、学習者の学びの支援をより良いものにすると同時に、教師が自らの硬直した考えに気づいて成長する契機となる点で意義がある。

一方、ICTの進展と文化の越境を受け、日本の映画やドラマ、アニメなどの映像作品が日本語教育における有効な学習リソースとして期待されている。近年、映像作品を精力的に授業に利用しようとする試みが増えてきているが(吉村・宮副2009、保坂・三隅2010他)、映像を使った授業は「お遊び・ひまつぶし」だとする声や、授業利用が不十分とする調査結果(国立国語研究所2006、門脇2006他)も未だ多く、映像作品の授業利用は2極化しているのが現状である。保坂・三隅・門脇(2013)によると、授業での映像作品利用の隘路は、活用法・使い方の問題、教材選択の問題、教師と学習者間の認識のズレの問題、著作権の問題の4つに分けられる。問題の中で特に多いのが「うまく使えない」や「適切な教材がない」と指摘する教師の声であるが、問題の内実をさらに詳しくみたところ、問題はむしろ授業目標が明確ではなかったり、授業目標に応じた使い方ができていないことではないかという疑問が浮かび上がった。これらの問題を解決するためには、教師自身が自身の授業を振り返り、問題点を客観的に把握することが重要であろう。本研究では、授

業実践を客観的に評価する方法として「改訂版タキソノミー」(Anderson & Krathwohl eds, 2001)を提案する。「改訂版タキソノミー」は、ブルーム(B. S. Bloom)らの「教育目標の分類学(ブルーム・タキソノミー)」の「認知的領域」を改訂したもので、高次の思考能力やパフォーマンス評価を可能にするツールだと言われている。本研究の目的は、①映像作品を利用した授業を対象に「改訂版タキソノミー」を用いて「授業実践の評価」を実践することにより、授業デザインに埋め込まれた活動の様相を明らかにし、授業の改善点を検討すること、②それを基に、自身の授業を客観的に振り返る方法として「改訂版タキソノミー」の可能性と課題を探ることである。

2 研究の方法

2.1 分析のツール

「改訂版タキソノミー」は、「何を知っているか」という知識次元と「いかに知っているか」の認知過程次元の二次元構成になっている。知識次元は「事實的知識」「概念的知識」「手続き的知識」「メタ認知的知識」の4つのカテゴリーに、認知過程次元は「記憶する」「理解する」「応用する」「分析する」「評価する」「創造する」という6つのカテゴリーに分けられ、階層的に配列されている。これらを組み合わせてマトリックスで示したものが表1のタキソノミー・テーブルである。

知識次元	認知過程次元					
	記憶する	理解する	応用する	分析する	評価する	創造する
事實的知識						
概念的知識						
手続き的知識						
メタ認知的知識						

表1 タキソノミー・テーブル

「メタ認知的知識」と「創造する」は、新しい学力観や認知心理学の研究成果を反映させて改訂版で導入されたもので、これらが加わったことにより、高次の思考過程やパフォーマンスの評価が可能となっている。配列は、知識次元が具体から抽象へ、認知過程次元が低次から高次へという順番になっているが、学習は下から上に直線的に進むだけでなく、時にはその順番が逆になることも想定されている。タキソノミー・テーブルは、授業設計や授業実践の評価の枠組みとして機能するもので、今回はこれを使って実践例を分析し、授業の実態の可視化を試みる。

2.2 分析の対象

分析の対象としたのは、映像作品を利用した授業実践例のうち、過去に発表された先進的で非常に示唆に富む取組み3件と、筆者の授業実践1件である。先行例の出典と各実践の概略は以下の通りである。先行の優れた実践例を取り上げたのは、筆者の実践例を先行の実践例と比較することにより、筆者自身の実践の問題点を顕在化できると考えたからである。先行の実践例についてタキソノミー・テーブルを使っていかに分析しうるかを検討し、また、その知見を基に、筆者の実践をどう評価できるかを探る。

- 実践例 1 : 「中級における映像教材活用の可能性ードラマ素材を用いた授業の一例ー」、
『日本語教育』71号 (有賀千佳子 1990) <中級上、TVドラマ、国内>
 実践例 2 : 「中級日本語教育における映画利用例ー『シコふんじゃった』の場合ー」、
『AKP 紀要』第11号 (下條正純 1996) <中級下、映画、国内>
 実践例 3 : 「海外の日本語教育における映像素材の意義とその実践報告」、『Journal
CAJLE』vol.10 (小室リー郁子 2009) <中上級、映画、海外>
 実践例 4 : 『ハケンの品格』を使った授業例 (保坂の実践 2007~現在)
<上級、TVドラマ、国内>

2.3 分析の手続き

授業実践報告を次の手順で分析した。

- ①「授業のねらい目標・目的」「活動」「評価 (記述のある例だけ)」を抽出
- ②抽出したものが、タキソノミー・テーブルのどの枠に該当するのか検討
- ③タキソノミー・テーブルにより可視化された授業デザインを振り返る

上記②は以下のように進めた。前述の通り、タキソノミー・テーブルは「知識次元 (=何を)」と「認知過程次元 (=どう)」の二次元になっている。例えば、「(映像から) 表情や行動の意味するところを読み取り、そう判断できる根拠を考えさせる」という活動の場合、「知識次元」は「表情や行動の意味するところを」で、「認知過程次元」は「読み取り、そう判断できる根拠を考えさせる」となる。このようにして一つ一つのねらいや活動がタキソノミー・テーブルの「知識次元4項目」、「認知過程次元6項目」の計24の枠のいずれに当てはまるかを検討した。

3 分析の結果

3.1 先行実践 (実践例 1~3) の分析

実践例 1 の授業デザインを俯瞰するために記号で示したのが表 2 である。

●目標 ■活動 ※この実践例では評価には言及がないため記していない

知識次元	認知過程次元					
	記憶する	理解する	応用する	分析する	評価する	創造する
事実的知識	●●● ■	●●● ■	■	■	■	
概念的知識	■	●● ■	● ■	●● ■	■	■
手続き的知識		● ■	● ■	● ■		
メタ認知的知識				● ■		■

表 2 実践例 1 の分析結果

これにより、授業において「何をし、何をしていないか」が可視化され、①目標と活動の整合性、②活動に、どのような知識を使い、どのような認知活動を求めているか振り返

ることができる。表2を見ると、目標（●）に基づき、活動（■）が入念に計画されていることがわかる。また、知識次元では、事実に知識、概念的知識が多く、一方、手続き的知識、メタ認知的知識が少ないことが見て取れる。実践例2、3についても同様の手続きにより分析を行ったが、ここでは紙面の関係上、タキソノミー・テーブルは割愛する。

3つの先行実践例の分析結果を「活動」に焦点を当て比較を試みたのが表3である。

■実践例1 ●実践例2 ▲実践例3

知識次元	認知過程次元					
	記憶する	理解する	応用する	分析する	評価する	創造する
事実に知識	■■■■■ ●● ▲	■■■■■ ●●●●●● ▲▲▲▲▲	■■ ●●● ▲▲	■■ ▲	■■■■ ▲	
概念的知識	■	■■■■ ▲	■■ ▲▲	■■ ●	■■ ●●	■■■
手続き的知識	▲	■■	■	■		
メタ認知的知識				■■		■■■

表3 実践例1～3の「活動」の比較

このように他の授業との比較を可視化することで、他者と比べて自身の活動では「何が行われ、何が行われていないか」直截的に把握することが可能となる。自らの授業デザインを内省し、新たな領域への挑戦を促す契機ともなり得るだろう。

なお、本件の比較は3つの実践例の優劣を問うものではない。比較の可視化例として挙げたに過ぎない。

3.2 筆者実践（実践例4）の分析

本実践は、上級レベルを対象にTVドラマ『ハケンの品格』を使用した聴解授業の例である。構成主義的教育観を重視する立場から、①対象世界・他者・自己と対話すること、②対話について自己表現できるようになることを授業のねらいとする。具体的な授業目標は、聴解授業という科目に沿って、①現実の生活で求められる聴解ができるようになること、②聴解に必要な言語的、社会文化的知識を増やすこと、③日本社会・文化について理解を深めること、④自身のおすすめの映像作品が紹介できるようになること、⑤自律的に映像作品にアクセスして学習ができるようになることとした。授業の流れは、①事前作業→②本作業→③事後作業という構成で、コース進行中の評価としてはディクテーションクイズ、ワークシート、感想・意見の課題（BBS使用）を提示し、学期末には、日本語学習に役に立つ、おすすめ映像作品の紹介を最終課題として課した。タキソノミー・テーブルで分析した結果は表4の通りである。この表から、授業のねらいは高次認知過程のカテ

ゴリーのものが多いこと、授業目標は低次認知過程のものも多いこと、そして、授業のねらいと目標のいずれも活動や評価との一致度が高いことがわかる。

知識次元	認知過程次元					
	記憶する	理解する	応用する	分析する	評価する	創造する
事実的知識	●● ■ ▲	●● ■ ▲	● ■ ▲▲	● ■	●	●●● ▲
概念的知識	●●	●●● ■ ▲	●● ■	★ ●●● ■ ▲	★ ●● ■	★ ●●● ▲
手続き的知識		■	●●● ■ ▲	■		●●
メタ認知的知識		▲	●● ▲	★ ●● ■	★ ●●● ■	★★ ●●● ■

表4 実践例4の分析結果 ★授業のねらい ●授業目標 ■学習活動 ▲評価

可視化された分析結果を基に、実践例4の学習活動を先行実践例1～3と比較してみると、実践例4は先行例3件とは異なり、高次の認知過程の活動が多いことが分かった。これは、授業のねらいが構成主義的学習観に立脚するものであり、対話を重視した活動では批判的・反省的思考が求められることが要因と考えられる。一方、4つの実践例は共通して「事実的知識」を「記憶する」「理解する」「応用する」の学習活動を実施しており、その中では「事実的知識」を「理解する」が最も多かった。しかし、実践例4は先行実践例に比べ、全体に対するそれらの活動の割合が非常に少ないということも見て取れた。これら低次認知過程に位置づく活動は、狭い意味での言語能力に関わるもので、授業目標にかかわらず、外国語学習の基盤となる活動と言えるものである。筆者の実践例はこの部分の活動が少なく、この点について授業改善の必要があると思われる。

4 考察と今後の課題

以上、「改訂版タキノミー」を用いて映像作品を使った実践例4つについて授業のねらいや目標、活動、評価の様相について分析を試みた。その結果、4技能の総合的な学習や「話す」「書く」の言語技能の育成などの認知的目標を掲げた授業だけでなく、学習継続の動機づけなどの情意的目標や、対話を中心とする構成主義的な目標を掲げている授業であっても、多様な認知的領域の学習活動が埋め込まれていることが明らかになった。この結果から、「改訂版タキノミー」は授業実践の認知的側面を可視化し、自身が無意識に行っている活動をも客観的に捉え直すことのできるツールとして有効性があると言えることができる。これは、映像作品を使った授業が「遊び」ではないかという批判に対し、反証材料を示すことにも役立つと思われる。また、「改訂版タキノミー」を用いることにより、先行実践同士の比較や筆者の実践と先行実践との比較ができ、それを基に授業の改善点を明らかにすることができた。これは、改訂版タキノミーが複数の実践例の客観的な比較を可能にし、自身の授業を振り返り授業改善へと繋げるためのツールとなる可能性を示すものである。

今後の課題は、改訂版タキソノミーが対象とする認知的領域以外の情意的領域、精神運動的領域の教育目標をどのように評価するかという点である。精神運動領域については、タキソノミーの創設者のブルームらが、外国語教育では認知的領域とは切り離せないことを示しており、改訂版のタキソノミーでも認知的領域とともに評価することが可能だと思われる。情意領域の目標については外国語教育の指針がなく、今後検討する必要がある。もう一つの課題は、外国語教育におけるタキソノミー・テーブルの「知識次元」と「認知過程次元」の具体的な内容を明確に記述することである。外国語教育分野におけるタキソノミー・テーブルの24のカテゴリーに入る具体的な内容を明らかにすることにより、改訂版タキソノミーは授業設計や評価のツールとしてより機能するようになるだろう。その検討にあたっては、CEFRの記述が参考になるものと思われる。CEFRと改訂版タキソノミーは、共通の参照枠組みである点、行動の側面を分類し体系づける点、専門家同士の対話の共通基盤になる点、目標の記述を「～ができるようになる」と記述する点など共通点も多い。今後CEFRを参考に各カテゴリーの具体的な内容を検討したい。

注.

¹ ブルームが1956年に開発した、教育目標と評価の基準を明確に設定するための理論的枠組み。教育目標を「認知的領域」「情意的領域」「精神運動的領域」に大別したもので、教育内容・教科の相違を超えた共通の枠組みとなっている。

<参考文献>

- Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (eds.)(2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*: Addison Wesley Longman.
- 石井英真 (2004) 「「改訂版タキソノミー」における教育目標・評価論に関する一考察：パフォーマンス評価の位置づけを中心に」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』50、pp.172-185、京都大学。
- 門脇薫 (2006) 「海外における日本映画の利用について－韓国の日本語教育を中心に－」、『日本語教育学会春季大会予稿集』、pp. 25-29、日本語教育学会
- (独) 国立国語研究所 (2006) 『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究 海外調査報告書』 国立国語研究所。
- ショーン D. 著 佐藤学、秋田喜代美 (訳) (2001) 『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える－』 ゆるみ出版。
- ブルーム.B.S. 著 渋谷憲一・藤田恵壘・梶田叡一 (訳) (1974) 『学習評価ハンドブック 上・下』 第一法規出版。
- 保坂敏子、Gehertz三隅友子 (2010) 「ドラマを利用した日本語・日本文化教育のための教材と授業デザイン－言語と文化の統合を目指して－」、『2010年度日本語教育学会春季大会 予稿集』、pp. 317-318、日本語教育学会。
- 保坂敏子、Gehertz三隅友子・門脇薫 (2013) 「映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて－海外における利用実態と教師の意識から－」、『2012年度徳島大学国際センター紀要・年報』、pp. 47-58、徳島大学。
- 吉村弓子、宮副ウォン裕子 (2009) 「日本と香港をつなぐヴァーチャル教室の映画批評－異文化理解における映画の効用と外国人留学生の役割－」、『北海道言語文化研究』7、pp. 29-40、北海道大学。

異文化間能力の評価の試み

行木 瑛子
ロンドン大学 SOAS

要旨

本稿では、ロンドン大学 SOAS で行った各 4 回の初級・中級学習者対象の任意参加の翻訳クラスに基づき、異文化間能力の評価方法について考える。具体的には、学習者が宿題として提出した翻訳自己分析シートとラーニングジャーナルを通して、どの異文化間能力の要素が抽出できるのかを考察した。結果としては、これらが学習者の異文化間の知識をはじめとする異文化間能力の要素を一定程度抽出する形成的評価 (formative assessment) として有効であるのではないかという示唆を得ることができた。ただし、この抽出した能力を誰がどういう基準で評価するのか等、今後の課題も多い。

【キーワード】 翻訳活動、異文化間能力、ラーニングジャーナル、自己分析シート

1. はじめに

本稿では、翻訳活動が、学習過程を評価し、今後の学習・その改善につなげるための形成的評価 (formative assessment) (Sadler 1998) として、異文化間能力に関連する要素を抽出できるのではないかという点について述べたい。まず、先行研究を概観した後、ロンドン大学 SOAS で初級・中級の日本語学習者に実施した翻訳活動について述べる。その後、この活動で得られた翻訳自己分析シートとラーニングジャーナルを分析し、これと異文化間能力の関連を考察する。なお、本稿で「翻訳活動」とは、翻訳行為そのものだけでなく、翻訳前後のディスカッションや自らの翻訳を振り返らせる活動等も含む。

2. 異文化間能力の定義と先行研究

異文化間能力 (intercultural competence) ¹ の定義やモデルは多数存在するが、CEFR にも影響を及ぼした Byram (1997) は、異文化間コミュニケーション能力と異文化間能力を、前者を母語 (their own language) で他文化の人とコミュニケーションする能力、後者を外国語で他文化の人とコミュニケーションする能力と区別した上で、異文化間能力について次の 5 つの要素を挙げている (和訳は松浦ほか (2012, pp. 93-94) を引用)。

- ・態度：好奇心にあふれ、開放的である態度。他者の意味、信念、行動に対する不信感、判断を保留する態度
- ・知識：社会集団や文化についての知識。個人・社会レベルのインタラクションの過程についての知識
- ・解釈と関連付けの技術：他文化の文書、出来事を解釈し、説明できる能力。自文化の文書と関連付ける能力
- ・発見とインタラクションの技術：文化や文化実践において新しい知識を獲得でき、実際のインタラクション等の中で知識、態度、技術を操作できる能力

- ・批判的文化アウェアネス：批判的に、あるいは、自他文化、国の明示的な基準、実践、生産物にしたがって評価できる能力

Byram のモデルでは文化が有形で均質的なものとして扱われがちで、他者が不在の個人主義的なモデルであることなどから批判も浴びているが (Dervin 2010)、CEFR との関連性や、詳細な目標設定などの教育上の利便性を考慮し、このモデルを採用する。

なお、異文化間能力の評価は、自己評価、ポートフォリオ、インタビューやタスクなどが提示されているが、総合的な評価方法が存在しないこと、学習者が態度を偽る可能性、個人の態度や姿勢を評価することへの倫理的問題などから、多くの課題が山積している (e.g. Dervin 2010, Sercu 2010)。ただ、評価をしないことで、評価の波及効果 (back-wash effect) により異文化間能力がクラスで取り扱われなくなるおそれもある。言語教育には言語以外の異文化間理解等の重要な側面もあると考えるならば、異文化間能力の評価の議論を進める必要があるのではないかと考える。

3. 翻訳クラスのデザインと実践方法

本稿では、任意の翻訳活動で得られたデータを通して、異文化間能力の評価における翻訳活動の可能性について述べる。翻訳活動を選んだのは、翻訳と異文化間能力の類似点が先行研究で指摘されているからである。例えば、Schulte (1988) は、翻訳は言語間だけでなく文化間のエキスパートを育成する場も提供できると述べている。さらに、Elorza (2008) は、翻訳活動が Byram の異文化間能力の態度と批判的文化アウェアネスの向上に向けた形成的評価の一環として使用できると述べている。

翻訳活動のクラスは 2012 年 11 月から 12 月にかけてロンドン大学 SOAS の日本語専攻 (BA Japanese (Single/Joint)) の 1 年生 (初級)・2 年生 (中級) に対して各 4 回行われた。参加は任意で、初級・中級各 11 名が参加した (学生の名前は仮名)。

翻訳活動をデザインする際は、できる限り異文化間インタラクションの状況を作り出すような工夫をした。まず、Systemic Functional Linguistics (SFL) (選択体系機能言語学) に基づき、ただ言葉を置き換えるのではなく、何を話しているのか (field)、誰と話しているのか (tenor)、どう話しているのか (mode)、そして翻訳の目的を必ず話し合い、これが異文化間インタラクションの場であることを意識させるようにした。また、クラスでは、SFL に基づき翻訳テキストを全員で分析したあとで、各自が試訳し、ペアで比較した後に、数グループが発表し、ディスカッションした。宿題は、類似のテキストの翻訳とし、自分の翻訳を説明した翻訳自己分析シートも提出させた。また、学習の記録としてラーニングジャーナルも提出させた。²

Scarino (2006, Liddicoat and Scarino 2010 で引用) は評価プロセスとして、概念化 (conceptualising)、抽出 (eliciting)、判断 (judging)、妥当性考慮 (validating) のプロセスが必要と述べている。つまり、異文化間能力についての判断をするためには、異文化間能力の概念を明確にし、また、判断をする際の証拠にあたるものが目に見える形で提示されていなければならない。今回は、概念化のところで先の Byram (1997) のモデルを採用の上、「抽出」の部分に焦点を当て、学習者が宿題として提出した翻訳自己分析シートとラーニングジャーナルを通してどの異文化間能力の要素が抽出できるのかを考察した。宿題は各学生が 1 回から 4 回提出し、翻訳自己分析シートは計 56、ラーニングジャーナルは計

44 集まった。宿題提出は任意だったため、提出率は約 50%ほどであった。

分析方法としては、自己分析シートとラーニングジャーナルの記述を、一文ごとに内容をコード化し、Nvivo10 というソフトを使用してそれを一覧化、整理し、どの項目が一番よく表れたかを帰納的に考察した。

4. 調査結果

4.1 翻訳自己分析シート

クラスで SFL に基づき内容、読み手やモード、そして翻訳目的について考えることの大切さを強調したため、自己分析シートでも、以下のとおり、これらに基づき自らの翻訳を説明し、テキストを分析したものが多数見られた。

項目	回数	項目	回数
読み手をもとに自らの翻訳を説明	43	目的をもとに自らの翻訳を説明	17
モード（話し言葉・書き言葉等）をもとに自らの翻訳を説明	33	書き手をもとに自らの翻訳を説明	17
翻訳でわからなかったこと・疑問	20	モードの分析	16
目的の分析	19	自分の立場	11
読み手の分析	18	自文化・目標文化に関する考察	10

表 1 自己分析シートの記載内容

一番多かった記述は、他者である読み手のことを考え、読み手をもとに自分の翻訳を説明したもので（計 43 回）、代表的なものでは以下のようなものがあつた。

Target audience がファンなので、「♥」などのえもじを使いました。友達のような relationship is appreciated by fans. (Hassan, 中級第 1 回)

As the manga is aimed at teenagers, I tried to keep the vocabulary simple and relevant. (Jessica, 中級第 3 回)

また、想定する読み手が違うことで翻訳が異なるケースもあつた。例えば、真珠湾攻撃を扱った漫画の一場面を翻訳したときに、以下の 2 つの異なる記述があつた。

I decided to keep the Pearl Harbour reference as I don't think Japanese comic fans in this country would be offended and it keeps the relevant tone of the comic. (John, 初級第 3 回)

I changed the content (著者注: Pearl Harbour から the War に変更) to salt (著者注: 判読不能) the audience. American readers may have been offended by the reference to Pearl Harbour. (Ryan, 初級第 3 回)

例えば、John はイギリスの読み手を想定し、イギリスの日本のコミックファンは気分を

害さないだろうと Pearl Harbour をそのまま使用したのに対し、アメリカの読み手を想定した Ryan は、アメリカの読み手は気分を害するかもしれないと、Pearl Harbour を War に変更して翻訳していた。他者である読み手を意識することで、「この言葉を使うと読み手は気分を害するのでは」と他者への配慮が芽生えていることが見て取れた。

その他にも「モードが formal だから漢字をできるだけ使った」などモードをもとにした説明（計 33 回）や、「こうやって翻訳したが、これでいいのかわからない」など、翻訳での疑問（計 20 回）を記載したものがよく見られた。

4.2 ラーニングジャーナル

ラーニングジャーナルについては、以下のような記述がよく見られた。

項目	回数	項目	回数
新しい知識・気づき	29	クラスを通しての意識の向上	15
クラスの感想	20	従前の学習との比較	11
問題の発見	16	好奇心	10

表2 ラーニングジャーナルの記載内容

まず、一番多かったのは、翻訳活動を通して新たな知識や気づきがあったというものがあった（計 29 回）。これは、「クラスの前は、天皇の事は日本人々々にとって、そんなに sensitive の問題を知りませんでした。(Hassan, 中級第 2 回)」等、トピックに関するものや、「It was interesting to see how written Japanese is slightly different depending on whether the author is male or female (Ellen, 初級第 4 回)」等、日本語・英語に関するものがあった。

また、以下のように翻訳する上での問題に言及したものも多数見られた（計 16 回）。

自分の意見も入れることができるが、相手は違いことを思ったら、どうしたらいいでしょうかと思った。(Nadhia, 中級第 2 回)

I think getting the balance between keeping the view of the source newspaper and avoiding upsetting the listener is difficult. (Ellie, 中級第 2 回)

In English there is only a few ways a person may be addressed but in Japanese a person may be called by many different variations of their names and by a number of titles. This exercise really showed me the difficulty of translating Japanese to English and vice versa. (Sam, 初級第 1 回)

他者が自分と違う意見を持っている場合も、自分の立場を翻訳に反映させるべきかを迷ったと述べた Nadhia や、書き手と読み手の間でどう 2 者を結び付けるか難しかったといった Ellie のように、他者との間でバランスをとることの難しさを述べた意見が見られた。また、Sam のように言語面に着目し、英語と日本語の違いを比較した上で、言語間で完全には翻訳できないものをどう扱えばいいのか迷ったと述べる学生もいた。

5. Byram (1997) の異文化間能力との関連性

では、上記の結果と、Byram (1997) の異文化間能力の関連性を考察したい。この活動を通して、翻訳自己分析シートとラーニングジャーナルが、特に「知識」「解釈と関連付けの技術」「発見とインタラクションの技術」に関連する要素をある程度抽出できるのではないかと示唆が得られた。

まず、ラーニングジャーナルで一番多かった新たな知識を得、気づきがあったという記述が多かった記述は、「知識」に関連するのではと考えられる。また、ラーニングジャーナルで多く見られた英語・日本語間、また自分と他者間で起こり得る誤解や問題についての記述は、「解釈と関連付けの技術」に関連する記述と思われる。最後に、翻訳自己分析シートでは、多くの学生が他者である読み手のことを考え、読み手とのバランスをとりながら実際に自らの知識とスキルを総動員して翻訳しようとしていた。これは、実際に他者の立場に立ちながら行動するという「発見とインタラクションの技術」に関連するのではないと思われる。翻訳活動を通して文化間・言語間の知識や解釈にあたっての注意点・問題点を浮き彫りにし、それをラーニングジャーナルとして明文化することで「知識」や「解釈と関連付けの技術」に関する記述を抽出し、また、実際にある場面での文脈を考えた上翻訳し、これを明文化することで「発見とインタラクションの技術」に関する記述を抽出できるのではないだろうか。

なお、態度については、ラーニングジャーナルで「おもしろい」といった記述や、クラス後に自主的に行ったりサーチャの記録が見られるなど、好奇心がある様子が伺えたが、これと翻訳活動との関連性はわからなかった。批判的文化アウェアネスについては個人差があり、ラーニングジャーナルでジェンダーの日英の比較からジェンダーの一般的概念についてまで考察している学生もいれば、特にそのような記述がない学生もいた。ただ、目的・読み手・モードに基づき文書を読み解くことは、文書の理解の際の明示的な基準を与え、批判的文化アウェアネスの種となるのではないかと考えられる。

6. 議論と課題

上記のとおり、翻訳自己分析シートとラーニングジャーナルは、学習者の異文化間能力の要素を一定程度引き出す形成的評価として有効である可能性が見受けられた。ただ、今後の課題としては4点が考えられる。まず、詳細な分析の必要性である。今回は実験的に、すべてを一括して考え、記述の量のみに着目したが、個人差、初級・中級との違い、翻訳自己分析シートやラーニングジャーナルの記載がいかに実際の翻訳に反映されているか等、未分析な部分が多く、個人の能力の発達を追跡するなど更なる分析をし、どうすれば能力向上を可能とする形成的評価ができるか検討が必要となる。次に、Byram (1997) のモデルの評価プロセスにおける有用性の再検討が必要である。Byram のモデルは比較的詳細に異文化間能力について説明しているが、実際に翻訳自己分析シートとラーニングジャーナルで抽出した記述を Byram のモデルに付き合わせたときに、Byram の言う「誤解」や「仲介」といった用語が具体的に何を指すのか、判断に迷うことが多々あった。Byram のモデルを評価の「概念化」として使用するのには、現場の教師としては難しい可能性があり、もう少し噛み砕いた概念化や具体例が必要となる可能性がある。さらに、評価プロセスの「判断」の問題もある。まず、上記で抽出した記述を誰がどの項目について、どの程度判断するのが望ましいのかという点は課題が残る。教師が判断するのか、学生が自己判断するの

か、それとも第三者がするのか、複数であるのか、どの項目についてどの程度すべきなのか等、検討が必要である。さらに、「女らしい」や「フレンドリーなイメージ」というふう
に翻訳自己分析シートに書いた学生の記述と、実際の翻訳に齟齬があるように思える場合
も多々あり、特に白黒つけづらいものについての判断、フィードバックについても今後の
課題としたい。最後に、このクラス自体が任意のクラスで成績には全く関係がなかったこ
とも影響してか、宿題や日記の内容や量にはばらつきがあった。ただ、記述が少ない学生
に学びが少ないわけでは決してなく、毎回数行しかラーニングジャーナルを記載しなかつ
た学生も、別途行ったインタビューで非常に深い考察をしていることがあった。書くこと
を強制することで学習者が態度を偽る可能性もあり、これについても検討が必要である。

注.

¹ Intercultural competence の和訳は議論が為されているが、本稿では「異文化間能力」を採用する。

² クラスの詳細については行木 (2013) を参照。

<参考文献>

- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dervin, F. (2010) Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts. *New Approaches to Assessing Language and (Inter-) Cultural Competences in Higher Education*, eds. F. Dervin and E. Suomela-Salmi, 157–173. Bern: Peter Lang.
- Elorza, I. (2008) Promoting Intercultural Competence in the FL/SL Classroom: Translations as Sources of Data. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 261–277.
- Liddicoat, A. J. and Scarino, A. (2010) Eliciting the Intercultural in Foreign Language Education at School. *Testing the Untestable in Language Education*, eds. A. Paran and L. Sercu, 52–73. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Sadler, D. R. (1998) Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
- Scarino, A. (2006) *An Introspective and Retrospective Study of Teacher Judgment of Student Performance* (Unpublished manuscript).
- Schulte, R. (1988) The Art and Craft of Translation: Re-creative Dynamics in Cross-cultural Communication. *Perceptions and Misperceptions: the United States and Germany: Studies in Intercultural Understanding*, eds. B. Lothar and D. Haack, 169–176. Tübingen: G. Narr.
- Sercu, L. (2010) Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers. *Testing the Untestable in Language Education*, eds. A. Paran and L. Sercu, 17–34. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- 行木瑛子 (2013) 「異文化間能力を育むための翻訳活用法: 初級・中級の日本語クラスでの実践」、『比較日本学教育研究センター研究年報』9、pp. 167-173、お茶の水女子大学。
- 松浦依子、宮崎玲子、福島青史 (2012) 「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について -ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として」、『国際交流基金日本語教育紀要』8、pp. 87-101、国際交流基金。

複言語・文化間教育¹における文化間能力とその評価

—日本語教育の可能性とは?—

福島 青史

国際交流基金ロンドン日本文化センター

要旨

統合が進む欧州では、人の移動が常態化し、異なる言語・文化背景を持つものが共に生きる社会を構成する必要に迫られている。このような中で言語教育は教育政策、社会政策など、より包括的な政策の一部に組み入れられ、外国語教育は言語運用能力のためだけではなく、社会性形成教育としても捉えられるようになった。日本語教育も社会参加する個人の言語／文化レパートリの一つとして、政治的背景を踏まえた上で市民性形成の立場からも見直す必要がある。

【キーワード】 複言語・文化間教育、文化間能力、市民性形成教育、言語教育政策

1. はじめに—言語教育から市民性形成教育へ—

欧州統合が深化していく過程で、欧州の言語教育政策は社会政策、教育政策など、より包括的な政策との連携を深めている。2000年のリスボン戦略に呼応し、EUの多言語主義政策も「社会的結束性と繁栄」という欧州の課題に対応するために「質的な変更」(European Commission 2008)を行う。EU域内における人の移動が常態化する中で、言語能力は「社会的結束性と繁栄」のためのキーコンピテンスの一つと認識され、言語教育は、教育政策、社会政策の観点からもその重要性が確認されている²。なぜなら、国境を超える人の移動は、国境内における新たな少数社会集団の形成を意味し、これら新移住者の社会参加には教育が保証される必要があり、そのためには教育言語の習得が必須となる。また、新移住者が移住先社会で帰属意識が持てるようにするには、移住者のアイデンティティを承認し、社会統合を図る必要があるが、その上で言語と文化は非常に大きな重要性を持つからである。この動きは「外国語教育」の位置づけも変えつつある。EU内においてはかつての「外国」もEU領域内の地域であり、「外国語」も地域社会で共に生きる人の言葉として、より身近なものとなった。このような社会変化の中、欧州評議会は「複言語複文化³」という理念を掲げ、従来の国民国家イデオロギーではなく、個人を基盤とした「人と社会と言語」の関係性を元に言語教育政策を進めている。この政策は個人が他者と共に生きるための方略として、個人の複数言語・複数文化の運用・管理能力を育成し、社会もその多様性を尊重することにより、多様な言語・文化背景を持つ個人の社会参加を可能とし、新しい社会を創造する基礎とするものである。よって、外国語教育の目的は「外国語を使う」ことではなく、母語、国家語、外国語等の言語レパートリを駆使し社会参加・社会形成を行う市民の形成が目的となり、複数文化の間で意味を理解、翻訳、仲介する「文化間能力」の重要性が高まってきた。欧州評議会はその能力育成として、2000年以降「複言語・文化間教育 plurilingual and intercultural education」を推進しており、能力記述、教授法、教材開発を行っている。

本稿では、この「複言語・文化間教育」における「文化間能力の評価」に注目し、市民性形成としての言語教育に必要な文化間能力の記述と評価についてまとめ、最後に日本語教育における文脈について考察する。

2. 複言語・文化間教育の目的一何のために評価するのか?—

複言語・文化間教育の「評価」を考えるに当たって、まず、その「目的」について知る必要がある。「目的」は教育の「評価」と表裏一体であり、評価の観点を示しているからである。本節では①Beacco and Byram (2007) “Guide for the development of language education policies in Europe: Main version” (以後 Policy guide)、②Beacco et al. (2010) “Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education” (以後 Curricula guide)、③Council of Europe (2009) “Context, concept and theory: Autobiography of Intercultural Encounter” (以後 AIE)⁴を参照し、欧州評議会が「複言語文化間教育」にかける「目的」をまとめる。以後、引用中の強調は筆者によるものである。

Policy guide は、欧州評議会が進める言語教育政策の方向性を示した文書であるが、ここには、「複言語主義と複言語教育の目的は一連の言語を同時に教えることでも、異なった言語同士を比較することを通して教えることでも、できるだけたくさんの言語を教えることでもない。その目的は、**共に生きるための方法**として、複言語能力と文化間教育の開発をすることである」(Beacco and Byram 2007:18)と、「共に生きるための方法」が複言語・文化間教育の目標であることが明記されている。つまり、複数言語の運用は手段に過ぎず、その遂行が言語的／文化的背景の異なるものとの共生に資するものでなければならないことが示されている。

Curricula guide は、言語教育政策理念からカリキュラムデザイン、その例までが示されている。ここでは、「教育の一般的目的」として、「子どもの学校での成功、機会の均等」と「**包摂と社会的結束性を高め、民主的シティズンシップへの道を整備し、知識基盤社会を促進する**」(Beacco et al.2010:19)ことが挙げられている。教育の保証はすべての市民の社会参加を保証し、「包摂」と「社会的結束性」の基礎となるものである。さらにその社会のあり方として「民主的シティズンシップ」が挙げられている。Curricula guide では、民主的シティズンシップについて白書 (Council of Europe 2008) を引用し、「他者と共に、文化的、社会的、経済的生活や、**コミュニティの公的な活動**に参加する権利と、責任」(Council of Europe 2008:29)と定義している。ここで挙げられる「包摂」「社会的結束性」「民主的シティズンシップ」という目標は「共に生きる」社会が、民主的な手法により市民が公的活動に積極的に参加できる場になること目指しており、それが可能となる市民性の育成がその目標と言えよう。

AIE は、文化間能力の記述・評価のツールであり、さらに実践的なレベルから目的が書かれている。ここでは「**インターカルチュラル・シティズン**」の育成がその主目的として示されており、それは、「第一に、言語や文化を共有する街・地域・国などの共同体において必要とされる積極的な**シティズンシップの能力**を有し、第二に、多言語・多文化の共同体に参加を可能とする態度、知識、文化間能力のスキルを持つものをいう」(Council of Europe 2009:5)とされている。ここで「社会的結束性」は「すべてのメンバーの幸福を保証し、格差を最小限にとどめ、社会の分裂を避ける**社会の能力**」であり、「結束性のある社会」とは、「自由な個人が民主的な手段により、これらの共通の目標を追求するのを互いに

支え合うような地域・社会のことである」(Council of Europe 2009:5) とされる。AIE では明確に市民性育成が、その目標として掲げられており、「メンバーの幸福」という倫理的な目的も含まれている。

以上みたように、「複言語・文化間教育」は、欧州評議会が「市民性形成」のために行う事業の一環であることがわかる。そして、ここでの「市民」とは、国家を単位とした「国民」とは異なり、「共に生きる個人」であることが重要である。O'shea (2003:8) は「市民」を「民主的シティズンシップ教育の文脈では、市民は広く『社会において共存する人』として表される」「市民/シティズンシップは、より広い理解として、共に生きる道を模索する新しいモデルとも考えられる」とし、市民の資格を人種、民族、宗教、言語、文化を問わず、手続き的なものとして見る。そこに見られる政治的倫理として「社会的結束性」「民主的シティズンシップ」があり、「すべてのメンバーの幸福」のために民主的に政治参加をするモデルが示されている。よって、「複言語・文化間教育」は国際機関である欧州評議会が、「国家一国民」という関係性だけでなく「ヨーロッパ」という次元における個人の市民性形成を意図し、社会を変えるための手段であると言える。よって、言語教育もこの観点から評価されることとなる。

3. 「文化間能力」の記述的定義—どんな能力を評価するか、そしてどのように?—

以上見たとおり「複言語・文化間教育」は、単なる言語教育ではなく、市民性教育である。しかし、言語教師にとっては「聴解能力」「読解能力」といった技能別能力や、「文法能力」「語彙能力」等、言語知識に関する能力とは異なり、市民性を育成する鍵となる「文化間能力」がどのようなものなのかは明らかではない。本節では、「複言語・文化間教育」における文化間能力の能力記述を追うことで、評価項目を考えたい。

Lenz and Berthele (2010:5-8) は、複言語・文化間教育評価の利用可能なフレームワークとして、Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)、Byram (1997/2008) の Intercultural Communicative Competence (ICC) モデル、Intercultural Competence Assessment (INCA) ⁵モデル、上述の AIE (2009) を挙げている。本稿では、CEFR、ICC、AIE を基に「市民性教育」に必要な「文化間能力」の内容について見る。

CEFR では、第 5 章で「言語使用者/学習者の能力」として、「一般的能力」と「コミュニケーション言語能力」の 2 つ挙げる。「一般的能力」には、叙述的知識、技能とノウハウ、実存的な能力、学習能力があり、「コミュニケーション言語能力」には、言語能力、社会言語能力、言語運用能力が含まれる。「文化間能力」は「一般的能力」に分散して記述されており、叙述的知識に「異文化に関する知識」、技能とノウハウに「文化間技能とノウハウ」、また、実族能力の「態度、動機、価値観、信条」や、学習能力の「発見技能」などもそれに含まれるだろう。しかし、CEFR における文化間能力の扱いは、充実したコミュニケーション言語能力とは対照的に、その概念も曖昧で記述も少ないことにより批判を浴びている (Guilherme2002:147, Zarate2003:110)。

Byram (1997/2008) の ICC モデルは、言語能力と文化間能力が組み合わさったモデルで、言語能力については CEFR の「コミュニケーション言語能力」と同様だが、文化間能力がより詳細に記述されている。文化間能力の項目として「態度」「知識」「発見とインタラクションの技術」など、CEFR の能力記述に含まれているものの他に、「解釈と関連付けの技術 Skills of interpreting and relating - savoir comprendre」「批判的文化アウェアネス Critical

cultural awareness - savoir s'engager」の二つが加わっている。この二つの能力の下位項目を見ると、「解釈と関連付けの技術」には、「自他文化の解釈、自他文化間の関連付け」、「批判的文化アウェアネス」には、「自他文化の明示的・暗示的価値の特定」という項目があり、他者との「関わり engagement」の必要性が強調されている。つまり、他者と共に関係性を作り、新しい社会を作るためには、価値や意味を生成する機構である不可視の自他「文化」を批判的に可視化し、多元的な価値基準から、「解釈」「関連付け」できる能力が強調されるのである。このように ICC は実践的・能動的な市民性の育成に適した記述となっていると言えよう。

AIE (2009) には、Byram もその作成者として加わっていることから、ICC の概念が整理され、教育現場に使いやすい形で提示してある。AIE では、「態度と感情 Attitude and Feelings」(他者のアイデンティティの尊重、他者性の尊重、共感能力、曖昧さへの寛容性)、「振る舞い Behaviour」(柔軟な適応性、コミュニケーション・アウェアネス)、「知識とスキル Knowledge and Skills」(他者についての知識、発見とコミュニケーションの技術、解釈と関係づける技術、批判的文化アウェアネス) という記述があり、ICC の概念が三つの枠に収められていることがわかる。ICC との違いは、これらの能力に加えて「行動 Action」の項目が加わっていることである。この「行動」とは、「独自に、あるいは他者とともに、共通の利益に貢献する目的について、自省した結果、いくつかの行動をとる意欲のことである」といったように、本稿 2 節で見た倫理的な目的と整合性が見られる記述となっている。さらに行動内容として「相手の話を聞き、意見をいい、共に働き、差異を許し、共通点を探し、フェアなルールと共通の関心を探る」と表現されるように、他者と関わり共に生きる社会を創造する市民の具体的な姿勢と言えよう。

CEFR と ICC では、人との関わりが強調され、さらに AIE では「わかる」だけでなく「行動」に現れることが強調される。つまり、「複言語・文化間教育」では、市民が文化相対主義に陥り、異なる言語文化背景を持つ人・集団との分離主義に陥ることなく、関わりを持ち続け、共に生きる関係、ルールを形成するために行動することがその能力として求められることを示している。言語や文化間能力はその行動に資するものであり、この文脈から言語教育はとらえなおされなければならない。

しかし、以上のような評価項目が提示されているとはいえ、このような政治的・倫理的な要素にまで踏み込んだ言語教育の評価方法については未だ多くの課題を残す。現在、AIE や INCA のようなツールが開発されているが、特に実存的能力(感情、態度)、批判的能力の評価については議論があり、現状では、「詳細で実証的に有効性が確認されたフレームワークや評価ツールはまだない」(Lenz and Berthele 2010) と言える。つまり、「どのように評価するか」という点については、今後も実践レベルでの積み重ねと議論が必要である。

4. 日本語教育の文脈

最後に「複言語・文化間教育」における「日本語教育」の文脈を考えたい。「複言語・文化間教育」が市民性教育の一環であるとするれば、その言語レパートリの一つの「日本語」の教育も「市民性形成に資する日本語教育」「複言語教育の一環としての日本語教育」という文脈に位置付けられなければならない。つまり、「日本語」が欧州に生きる「市民」の言語レパートリに加わることが、「インターカルチュラル・シティズン」の育成、ひいては、欧州における「社会的結束性」「民主的シティズンシップ」形成のためにどのような貢献が

できるかという問いへの回答である。

筆者は、欧州における日本語教育の文脈として「社会参加のための日本語」「継承語・移民言語としての日本語」「個のアイデンティティ」の三点を考える。「社会参加のための日本語」は、さらに「日本語コミュニティへの参加」「『共に生きる』ための能力開発」に分けられる。前者は、日本あるいは日本外での日本語コミュニティに参加するもので、日本語、日本文化を含んだ実践的な複言語・文化間能力が必要となる。後者は日本語使用を伴わなくとも、言語使用者が、例えば欧州で他者と社会を形成するための文化間能力育成のために日本語教育を活用するものである。この点、非欧州圏の「日本」が持つ異質性は文化アウェアネスを高め、文化間理解教育を活性化するだろう。次に「継承語・移民言語としての日本語」は、欧州に移住した日本人の子供や日本人との国際結婚により生まれた子供のための日本語教育である。欧州における日本人移民はその規模が小さく日本語はアラビア語、中国語等と比べてその認知は高くない。しかし、日本語も欧州で生活する個人の言語の一つであり言語資源の一つとして欧州社会に十分に認められ、個人のアイデンティティの要素の一つとして、尊重されなければならない。現状では継承語・移民言語としての日本語教育の理念や方法が広く議論されているとは言えない現状であるが、個人・家族レベルでは非常に大きな課題であり、日本語教育全体の課題として取り上げる必要がある。最後は「個のアイデンティティ」に関わる言語・文化教育である。言語使用者の出自や参加する社会の言語状況に関わらず、様々な政治的利害が対立する多言語・多文化状況において、言語使用者は、正当に自分を認め、社会から認知される必要がある。この「個のアイデンティティ」管理には個人が持つ言語・文化が重要な意味を持ち、母語を含めた広い意味での言語教育は重要な役割を果たすと考える。日本語を学習することや、自分が好きな日本文化を個人の中に取り込むことで他者との差別化が働き自尊感情が育成されるのもその一例であろう。ただ、ここで考慮が必要なのは、文化・言語が異なる人と「共に生きる」という理念は、調和的合意的な結果だけではなく、対立、断絶、憎悪、蔑み等ネガティブな関係も前提としていることである。このような条件では、常に自己アイデンティティの否定や存在自体の無視という事態も想定しなければならない。その中で「いかに自分自身でいられるか」という課題は闘争的でありパフォーマンス的な運動と言えらるだろう。「複言語・文化間教育」はこの闘争的な社会における処方の一つであり、日本語教育も「ことば」の教育だけでなく、ある個人のアイデンティティを形成する手段としての機能と、文化間能力の具体的評価方法も含め、より実践的な方法を開発していく必要がある。

5. Byram (1997) の異文化間能力との関連性

以上、「複言語・文化間教育」における文化間能力の評価について見た。現状は教育目標に合致した評価項目があるが、それを評価する実際の評価法を開発している段階にあると言えるだろう。しかし、この評価法の開発は、言語教育の目的が言語習得から市民性育成に変わったことにより、より政治的、倫理的なものとなり、それを利用する言語教師に、より一層の政治リテラシーが求められるようになったと言える。「複言語・文化間教育」も欧州評議会の政治的イデオロギーに基づくものであり、無批判にそれを実践してはならない。言語教育は新たな人間関係を形成する能力を育成するという意味において、常に政治的活動なのである。よって日本語教育に従事するものは、言語教育の「アプローチ」の政治性を理解し批判的に検討しながら、現場や学習者個人にとっての「日本語教育」の文脈

の個別性を追求し、「自分である」という闘争的な環境に寄与する言葉、文化とは何かを考え続けなければならない。

注.

- ¹ 本稿では *intercultural competence* の訳語として「文化間能力」を用いる
- ² 2010年にリスボン戦略を引き継いだ「欧州2020」でも言語能力は様々な領域に横断的な能力として認められている。
- ³ 複文化の前提となる「複文化性(pluriculturality)」は、個人が複数文化に対してアイデンティティを有することであり、自他文化に対して批判的に認知し、複数文化間で行動できる「文化間能力」(*intercultural competences*)とは区別される。詳しくは Beacco et al. (2010:16)を参照のこと
- ⁴ *Autobiography of Intercultural Encounter* は、実際に言語学習者が利用できる本冊の他、マニュアルや背景理論を説明した補助文書もある。本稿では補助文書を参照している。
- ⁵ <http://www.incaproject.org/> しかし本稿執筆時(2013年11月30日)サイトが存在しない。

<参考文献>

- Beacco, J. C. and M. Byram, (2007) *Guide for the development of language education policies in Europe: Main version (Revised edition)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. C. et al. (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essay and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2008) *White Paper on Intercultural Dialogue - Living Together as Equals in Dignity*.
- Council of Europe. (2009) *Autobiography of Intercultural Encounter: Context, concepts and theories*.
- European Commission. (2008) *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*
- Guilherme, M. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lenz, P. and R. Berthele, (2010) *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- O'shea, K. (2003) *A glossary of terms for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zarate, G. (2003) *Identities and Plurilingualism: Preconditions for the Recognition of Intercultural Competences*. In Byram, M. (Ed.), *Intercultural Competence*, pp. 84-117. Strasbourg: Council of Europe.
- 福島青史 (2011) 『『共に生きる』社会のための言語教育－欧州評議会の活動を例として』『リテラシーズ』8、pp. 1-9.
- 福島青史 (2012) 『社会参加のための言語教育－多元的社会における言語政策とアイデンティティ管理のために－』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文.

学習者へのフィードバックを重視した診断テスト

—日本語語彙能力を例に—

谷部 弘子 (東京学芸大学)
孫 媛 (国立情報学研究所)
島田 めぐみ (東京学芸大学)

要旨

認知診断テストは、認知診断モデルを適用することによって学習者の現在の知識状態を推定し、学習者の今後の学習の指針となりうる具体的なフィードバック情報を提供することができ、評価や自律学習支援の有効なツールとなりうる。

日本語教育分野での認知診断テストの開発にあたって、母語や地域など学習者特性の影響を受けやすい語彙領域を取り上げた。日本語語彙能力に必要なアトリビュートとして、「形」「意味」「用法」の基本アトリビュートと、母語(今回は中国語)に関わるアトリビュートを設定し、予備調査の結果による修正を経てN2レベルの語彙診断テスト(2013年版、3項目)を作成した。2013年版の試行の結果、同一得点であっても個々の受験者によって各アトリビュートの習得確率に大きな差が見られ、また、中国と欧州の受験者を比較してみたところ、母語の影響と思われる習得状況の特徴が見られた。

【キーワード】 認知診断モデル、アトリビュート、Q-マトリックス、学習支援

1. 認知診断テストおよび本研究の意義

診断テストとは、学習者ひとり一人の得意な点あるいは弱点を見いだすためのテストで、結果は今後の学習や教授内容を決定するために用いられる(ALTE1998)。学習者は自分の弱点について適切なフィードバックを受けることができ、有効な評価(アセスメント)や自律学習支援のツールとなりうる。

本研究グループが開発を目指す認知診断テスト(Cognitive diagnostic assessment: CDA)は、ある領域の学習や理解に必要な認知的要素(attribute, 以下「アトリビュート」と呼ぶ)を特定し、認知診断モデルを適用することによって、後述するQ-マトリックスとテストの正誤データから学習者の現在の知識状態を推定する、というものである。

日本語教育における認知診断テストの開発は初めての試みであり、開発にあたって、まず語彙領域を選定した。外国語習得における語彙能力の重要性に加えて、母語や地域など学習者特性の影響を受けやすい領域であるためである。中級段階になって急激に増加する漢字語彙の習得は、日本語学習者とくに非漢字圏の学習者にとって大きな難関である。一方で、同じ漢字圏に属する中国語圏の学習者にとって、日本語の語彙習得は母語知識が活かせる有利な領域であると同時に、母語知識がかえって習得を妨げる要因となることも少なくない。過去の日本語能力試験の文字・語彙領域においても、全受験者の半数を超える中国語母語話者の母語の転移と思われる結果が全体の正答率・識別力に影響を与えてきた(cf.日本語教育学会編2010ほか)。したがって、語彙領域における中国語母語話者の強み

や弱点を分析的に明らかにすることは、中国語母語話者のみならず、中国語以外の言語グループの学習者を指導する教師にも教授上の示唆を与えることができると考える。以上の観点から、第1段階として、中国語母語話者を対象とする日本語語彙能力認知診断テストを開発することとした。

2. 日本語語彙認知診断テスト開発の経緯 (2012 年以前)

認知診断テストでは、測定対象となっている領域・分野の学習や理解に必要な認知的要素 (アトリビュート) をモデル化した上で、個々のテスト項目についてそれを解くために必要なアトリビュートを特定し、「項目×アトリビュート」の表 (「Q-マトリックス」と呼ぶ) を作成する。Q-マトリックスは、項目ごとにどのアトリビュートが解答に影響を与えるか否かを判断し、「1」「0」の2値で示したものである (cf. 倉元・スコット・笠居 2003)。このQ-マトリックスと学習者の項目反応データ (正誤データ) から、学習者の各アトリビュートの習得状況について推定する。したがって、測定対象とする領域・分野の学習や理解に必要なアトリビュートを、どれだけ適切に設定できるかが重要となる。

本研究グループではまず、日本語能力試験の語彙領域の過去問題および日中語彙対照に関する先行研究等を検討し、日本語語彙の学習や理解に必要なアトリビュートとして、「形」 (例：ひらがな表記の和語がわかる)「意味」 (例：基本的な意味がわかる)「用法」 (例：統語的特徴がわかる) の基本アトリビュートと、母語 (中国語) に関わるアトリビュートを設定した。その上で、N2 レベルの語彙テストを作成し、テスト問題の各項目について、その項目に正解するためにはどのような知識が必要か個々に検討し、アトリビュートを特定して、Q-マトリックスを作成した。

次に、設定したアトリビュートの妥当性を検討するため、東京学芸大学の中級後半クラスおよび中国の上海・蘇州の大学で日本語を専攻する2・3年生を対象に予備調査を行った (2012年6月～7月, 191名)。調査では、48項目の語彙テスト問題に解答してもらったほか、受験者の一部に対してはテスト実施後にインタビューを行い、すべての項目についてどのように解答したかを述べてもらった。調査の結果から、項目によっては、当初の想定とは異なるアトリビュートが解答に影響を与えていたこと、中国語母語話者に特徴的な誤答が現れうること、中国語母語話者とそれ以外の言語グループの受験者との間に正答率や正答への道筋に相違が見られるなど、再検討すべきことが明らかになった (cf. 谷部・孫・島田 2013, 島田・孫・谷部 2013)。

3. 日本語語彙認知診断テスト (2013 年版) の作成

予備調査 (2012) の結果を受けて、アトリビュートおよび問題項目とQ-マトリックスを修正し、N2 レベルの日本語語彙認知診断テスト (2013年版, 計73項目) を作成した。問題はすべて4肢選択形式で、(1) 文中の適語選択<選択肢: 音声提示>10項目 (2) 文中の適語選択<選択肢: 文字提示>32項目 (3) 語の適切な用法の選択31項目の3種類の問題形式からなっている。音声による選択肢を加えたのは、文字に依存しない語の習得状況を見るためである。

表1は2013年版のQ-マトリックスの一部である。例えば、受験者が項目26に正解するためには、Q-マトリックス上に「1」と表示されたアトリビュートA3, B2, E2のすべてを習得していなければならない、ということを示している。

attribute 項目	形					意味			用法		母語（中国語）			
	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	C1	C2	E1	E2	E3	E4
26	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
27	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
29	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
30	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0

表1 日本語語彙認知診断テスト（2013年版）Q-マトリックス（一部）

表1中のA1からE4は、修正後のアトリビュートで、具体的には下記の通りである。

A：形（表記）に関わるアトリビュート

A1：ひらがな表記の和語がわかる

A2：漢字表記の和語がわかる

A3：漢字表記の漢語がわかる

A4：カタカナ表記の語がわかる

A5：音声による語がわかる？

B：意味に関わるアトリビュート

B1：基本的意味がわかる

B2：類義語との相違がわかる

B3：派生的な意味がわかる

C：用法に関わるアトリビュート

C1：統語的特徴（品詞性）がわかる

C2：共起関係がわかる

E：中国語に関わるアトリビュート

E1：中国語と同形、意味がほぼ同じ語がわかる

E2：中国語と同形、意味が異なる語がわかる

E3：中国語と非同形、同じ意味の漢字を含む語がわかる

E4：中国語と非同形、同じ意味の漢字を含まない語がわかる

4. 日本語語彙認知診断テスト（2013年版）の試行と結果

本節では、2013年版を用いて行なった調査の結果について述べる。調査は、中国の大学で日本語を専攻する2・3年生計264名（大連A大学131名・煙台B大学103名・北京C大学30名）を協力者として、2013年3月に実施した。大連・煙台では紙媒体で、北京ではオンライン上での受験を試行した。紙媒体で受験した234名の基本統計量は表2の通りで、平均点は32.1点（73点満点）であった。

	n	mean	sd	min	max
全体	234	32.1	8.5	12	61
大連	131	33.9	8.7	15	61
煙台	103	29.7	7.8	12	49

表2 大連・煙台受験者の基本統計量

中国での試行の後、補助調査として、東京学芸大学の日本語科目（中上級クラス）を受講する中国語母語話者以外の学習者 20 名（うち欧州グループ 8 名）にも協力を求め、紙媒体での調査を実施した。

認知診断テストでは、認知診断モデル（DINA モデル：cf. de la Torre 2009）を適用することによって、各受験者の正誤データと前節で示した Q-マトリックスから、アトリビュートごとの習得状況について推定する。一般のテストでは各受験者へのフィードバック情報として返すのはテスト得点だけであるが、認知診断テストでは、アトリビュートごとの習得確率を示すことで、主にどのような知識の習得が不十分であるかといった弱点に焦点を当てたフィードバックを各受験者にあたえることができる。

例えば、2013 年版テストで 73 項目中 36 項目に正解した中国グループの受験者は 234 名中 6 名であった。6 名は総得点では同列にあるが、アトリビュートごとの習得状況は、以下に示すように大きく異なる。

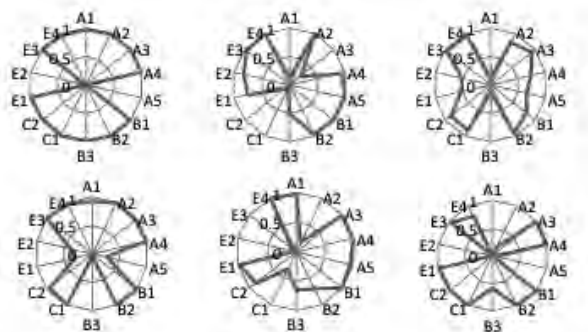


図 1 中国グループ 6 名（36 点取得者）のアトリビュート習得状況

図 2 は、得点が近似する欧州受験者 2 名（ES1：35 点，濃い線）（ES2：36 点，薄い線）の結果、図 3 は、ES2（薄い線）と同一得点（36 点）の中国受験者 CS1（濃い線）の結果をレーダーチャート上に表示したものである。

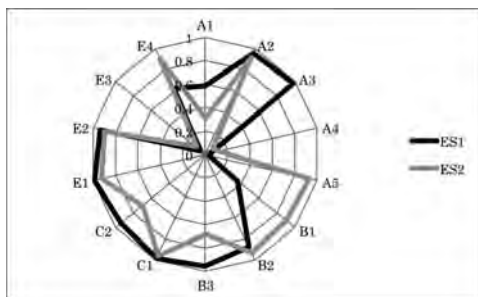


図 2 欧州 ES1, ES2 の習得状況

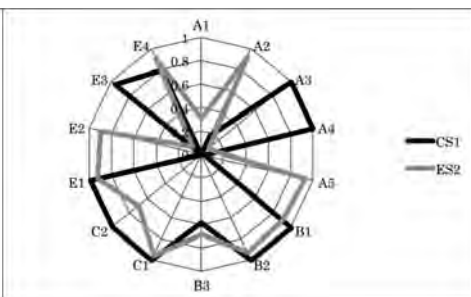


図 3 欧州 ES2 と中国 CS1 の習得状況

2 名の欧州受験者を比較すると（図 2）、共通する習得状況が見られる一方で、同じ 36

点をとった欧州受験者と中国受験者を比較すると（図3）、中国受験者がアトリビュート A1, A2（和語）、A5（音声）および E2（中国語と同形異義）の習得確率が低いのに対して、欧州受験者は A3, A4（漢語）の習得確率が低く、A2, A5, E2 は高いなど、対照的な側面が見られる。項目別の正答率を見ると、アトリビュート A5（音声）に関わる、選択肢を音声で提示した項目 1 の場合、中国グループが 0.291、欧州グループが 0.875 と明らかな差が見られた。ちなみに、この項目 1 は、予備調査（2012）では選択肢を文字で提示しており、その際の正答率は 0.773 で比較的高かった。また、中国語と同形の語ではあるが異なる用法を持つ「区別」を出題語とした項目 53 においても、中国グループが 0.372、欧州グループが 0.875 と、中国グループに負の転移が認められる結果となった。一方で、選択肢が中国語と同形ではほぼ同義の語で構成された項目 30 では、中国グループ 0.876、欧州グループ 0.500 で、中国グループのほうが正答率が高かった。

項目 1 来月、新しいタイプのコンピュータが（ ）されるそうだ。
1. ハツバイ 2. パイバイ 3. ハンバイ 4. ショウバイ（音声提示）

項目 53 区別

- 漢字のテストは、山田さんが 90 点、私が 20 点で、とても区別がある。
- この 2 本のワインの産地は異なるが、味に区別はない
- その二つの花はとてもよく似ているので、区別が難しい。
- 新聞によると、新しい区別の魚が見つかったそうだ。

項目 30 日本人は教育に対する（ ）がとても高い。
1. 意義 2. 意見 3. 意志 4. 意識

中国語母語話者以外の学習者に対する補助調査は数が少なく、あくまでも参照データにすぎず、個々の学習者の習得状況の異なりにこそ目を向けることが重要であるが、解答データを増やすことによって、認知診断モデルによる推定の精度も上がり、各言語グループの特徴をより分析的に提示することも可能と考える。

5. Web テストシステムへの実装とフィードバック情報

2013 年は紙媒体による 73 項目のテストの他、受験者に対し即時にフィードバック情報を提供できるよう、30 項目のサンプル版を Web テストシステムに実装し、試行した。Web テストシステムには Learning Management System（LMS）として普及している Moodle を採用した。現段階で提示するフィードバック情報は以下の 4 項目である。

- 所要時間
- 得点と評点（百分率）
- アトリビュートごとの習得確率と平均値を示したレーダーチャート
- アトリビュートごとの達成度（3 段階）と学習アドバイス

「学習アドバイス」では、アトリビュートごとに「テストではかっている力」についての平易な解説と受験者の達成度（A,B,C の 3 段階）に応じたコメントを表示している。例えば、アトリビュート C1 の達成度が C（習得確率 49～0%）であった受験者に対しては、

「語の用法についてほとんど理解できていません。意味だけではなく、たとえば、名詞として使われるのか、動詞や形容詞として使われるのか、文中での用法にも注目して学びましょう」というコメントが表示される。ただ、このようなフィードバック情報は、語彙習得に必要な知識に対する気づきや今後の学習への指針を学習者に与えることはできるが、それ自体が習得につながるものではない。フィードバック情報の有効性をさらに検討するとともに、それぞれのアドバイスに対応する語例の提示や練習問題とリンクさせるなど、Web システムの特性を生かした、学習改善への具体的な方策も視野に入れて開発を進めていく必要があるだろう。

6. おわりに

以上、日本語語彙認知診断テスト開発の経緯、テストの試行とその結果を通して、学習者へのフィードバックを重視した診断テストの意義について述べてきた。日本語テストにおける認知診断テストの開発により、学習者個人に対して単一のテスト得点だけではなく、アトリビュートごとの習得状況をフィードバックし、テスト後の学習目標を具体的に示すことが可能となる。有意義な情報が学習者及び教師双方に提供できると期待されるが、その一方で、語彙領域におけるアトリビュートの特定は予想以上に困難であった。今後の課題として、以下の4点をあげておきたい。

1. 解答データの内容を分析し、さらにアトリビュートの妥当性を検討する。
2. 測定する認知的要素は、選択肢の作り方や問題形式によって影響されると考えられるので、選択肢や問題形式を変更して出題してみる。
3. 解答データを集積し、推定の精度を高める。
4. 中国語以外の母語グループのアトリビュートを検討する。

<参考文献>

- ALTE (1998) Multilingual glossary of language testing terms. Cambridge: Cambridge University Press.
- de la Torre, J. (2009) DINA model and parameter estimation: A didactic, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 34, pp. 115-130.
- 倉元直樹・スコット寿美・笠居昌弘 (2003) 「日本語語彙理解力テストの妥当性についての検討—ルールスペース法を用いた認知論的分析」、『教育心理学研究』51、pp.413-424.
- 島田めぐみ・孫媛・谷部弘子 (2013) 「認知診断テスト開発のための日本語語彙認知的要素の検証」『東アジア日本語教育・日本文化研究学会』16、pp.1-16.
- 日本語教育学会編 (2010) 『平成20年度日本語能力試験 分析評価に関する報告書』アスク出版.
- 谷部弘子・孫媛・島田めぐみ (2013) 「中国語母語話者の日本語語彙理解に必要な認知的要素—語彙能力認知診断テスト開発のための予備調査の結果から—」、『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』64、pp.367-376、東京学芸大学

CEFR B1 レベル評価基準への提言

—学習者の言語活動データからの考察—

東 伴子 (グルノーブル・スタンダード大学)
櫻井 直子 (ルーヴァン・カトリック大学)

要旨

筆者らが4年間の共同プロジェクトとして実施している「CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト」での一つの目的は、把握しにくいとされているCEFRのB1レベルを明確にすることである。本稿では、これまでの研究結果から導き出されたB1レベルの各言語活動における能力を総合的に学習者の言語活動データと共に記述する。これは1プロジェクトの考察結果であり、一般化が目的ではないが、評価のための能力記述の一つの指針として共有したいと考えている。

【キーワード】 CEFR B1 レベル 下位レベル 能力記述 言語活動

1. B1 レベルとその下位レベル

CEFR	B1project
B2	
B1+	B1.3 ↑ B1+レベル達成付近 B2へ移行中 B1.2 ↑ B1下位レベル達成 B1+習得中
B1	B1.1 ↑ A2レベル達成 B1下位レベル習得中
A2	

表1 B1レベルの3つの下位レベル 1

レベルを記述する際、到達点を指す場合が多い。例えば、「B1レベル」というと「B1レベルを習得ずみのレベル」となる。しかしながら、通常B1レベルのクラスというとB1習得を目指すクラスを指し、学習者の熟達度にはかなり幅がある。

当プロジェクトはカリキュラム作成を目指すものであることから、B1レベルを「A2からB2に移行している、上に伸びる線」、言い換えれば、B1を習得するプロセスと捉え、B1習得中レベルを技能別・熟達度により3つの下位レベルに分け、各レベルの一番特徴的な側面を記述した。次章から活動ごとの能力記述を行う。紙面の都合により「書く能力」「聞く能力」のデータ例は割愛し、「読む能力」「話す能力」においても一部の例のみ示した。

2. 書く能力

分析データは、34本で、「日本に留学中、大学新聞に自国のおすすめの紹介記事を書く」という課題の作文である。長さは400字詰め原稿用紙1枚程度、授業中に辞書を用いて書いた。時間制限はしなかったが40分程度であった。この課題のテキストタイプは、エッセイであり、不特定の読者だが読み手層が想定できるものであると考えられる。また、この課題を設定した理由はCEFRの記述「要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心が及ぶ身近な話題について結束性のある簡単なテキストを書くことができる」(日本

語版:65)「単純につながあわせたテキストで感情や反応を記述し、経験したことを書くことができる」(日本語版:65)を参照し「大学新聞の記事」を通して文のつなげ方、説明の仕方、感情の伝達、読み手配慮などを見るためである。

分析観点は、「日本語をL2とする大学生のためのライティング評価基準」田中・長阪(2006)、及び、CEFR 第5章機能的能力のマイクロ機能、マクロ機能(日本語版:140)を参照し、1.目的、2.結束性、3.読み手、4.日本語の4つの観点とした。その結果、次のようなB1 下位レベル筆記産出能力が観察された。B11は、接続表現・複文が少なく、文の結束性が希薄・詳細さに欠けるが、文を並べ説明できる。また、単純な表現ではあるが読み手への配慮ができる。B12は、談話標識の使用により結束性のあるテキストを書くことができ、問いかけ文などを使用し読み手を意識して書ける。しかし、社会的観点の不足により内容の発展性は低い。B13は、多様で適切な表現・文型で詳細なテキストを書くことができ、文型の多様な使用で主題を保持できるため結束性・一貫性を持たせることができる。また、社会的観点・感情表現があり筆者の視点を含む内容を書くことができる。さらに、具体的な描写・効果的な呼びかけで読み手を意識したテキストを書くことができる。

3. 読む能力

読む能力は13本の実験データを分析して考察した。実験は、読解中のオンラインプロセスを見るために「発話思考法」、理解内容を見るために「再話」、また学習者の意識を確認する意味で「非構造的インタビュー」を実施し母語で口述してもらった実験は全て、録画、録音し、書き起こしたものを分析した。使用テキストは、交際交流基金みんなの教材サイトの中級読解教材「日本人の大人と漫画」である。テキスト選択の際、テーマは、CEFRの記述「身近な話題・興味に関連がある(日本語版:73)」を参照し、また内容は、両大学でスキーマの差が無く、熟読できるもの、テキスト構成の理解を見るために複段落のものという点を考慮した。図1は、テキストの構成である。5段落構成で、第1段落で問題提起、第2~4段落で3つの理由を挙げ、第5段落で結論として今後の展望を述べている。

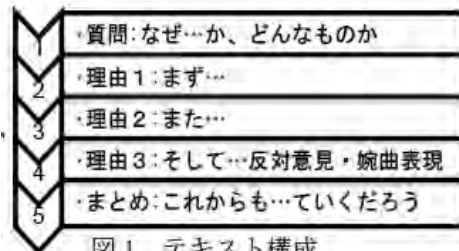


図1 テキスト構成

分析は、まず「再話」から理解できた部分、理解できなかった部分を抜き出し、テキストの特徴から能力記述を試みた。その結果、全ての学生が段落構成と第1、2、3、5段落の内容が理解できていたが、第4段落の内容理解は一部の学生のみであった。表2はこの結果とCEFRの記述を関連付けたB1 下位レベルの能力記述である。

	どんなテキストを理解することができるか
B11	明快なシグナリングでテキストの議論点が明示してあれば文章構成を理解することができる
B12	文頭に主張があるトップダウン型の段落では要点を把握することができる 「簡潔な事実関係」(CEFR B1p73)「はっきりと主張が示された」(CEFRB1p74)
B13	反対意見を否定して著者が意見を述べているようなテキストでも意見を読み取ることができる モダリティなどを使用した婉曲表現であっても著者の意見や視点を読み取ることができる 「筆者の特別な立場や視点」(CEFR B2p74)

表2 テキスト構造から見たB11/12とB13の読む能力

次に、上記分析で難解とされた第4段落を各レベルの学習者はどのように読んでいるのか、発話思考法と再話のプロトコルデータから考察した。分析は、van Dijk & Kintsch(1983)を参照し、文・文章の理解の段階とそのための処理という観点から行った。van Dijk & Kintsch (1983)は、文字がインプットされると、ボトムアップ処理 (BU 処理) を中心に、まず語彙理解による「表層構造」、次に文構造理解から「テキストベース」が生成され、続いてトップダウン処理 (TD 処理) が行われコンテキストなども考慮に入れた「状況モデル」が作られ理解に至るとしている。そこで学習者が各文をどの段階まで理解しているかを観察し、能力記述を行った。

	どう読んでいるか	発話思考法プロトコル: 文 11	再話プロトコル: 文 11
B11	<ul style="list-style-type: none"> ・「表層構造」を形成できる ・難解文で「テキストベース」のための BU 処理ができず漠然とした理解 ・「テキストベース」の不完全さを TD 処理で補おうとできない (再話時に言及がない) 	つまりかれらの中には、漫画を読まない人たちの中には、漫画は、そしてこの二つの漢字はわからない、漫画は何々だとか、つまりえっと、内容が乏しいと思っている人がいるが、つまりえっと、漫画は何々だ、そして、内容が、えーと、乏しい、はえーと、乏しい、少ない、つまりあまり内容がない、「と思っている人もいる」えーと、引用文、ようするに、人もいる、何?内容が少ないと思っている	再話時に言及なし
B12	<ul style="list-style-type: none"> ・「テキストベース」ができている。 ・「状況モデル」に関しては、難解文の場合、読解中、及び、再話時のプロトコルから、著者の意見を表すモダリティや、複雑な修飾関係があるなどがある場合に、理解しきれないことがある 	えっとこの最初の漢字はそこ?だと思えっと底のかな?この二つ目はようと発音すると思う、なぜなら下の部分は内容の部分だから(…)あるいはひくいの漢字だ(…)しもそうとはいえない、これはどういう意味かはっきりわからない、し、も、そう、(…) えっと、あまりたくさん漫画を読まない人々の中で、漫画は何かだ、名詞、またはえっと、とばしいは多いか少ないかなあ だから私はここで一応少ないにしよう。彼らは内容がじゃあ少ないと思う	えっと漫画を全然かあまり読まない人がいて、その理由は内容が時々欠けているからと思う。でも、その部分はちょっとはつきりしないと思います。
B13	<ul style="list-style-type: none"> ・このレベルのテキストであれば著者の視点・意見の根拠も含め「状況モデル」まで完全に作れる ・再話時のプロトコルでは適宜、自分の解釈を組み込み説明ができており、効果的に BU から TD 処理へ向かうプロセスを用いて理解に至っている 	あー、だからつまり、漫画を読まない人とかほとんど読まない人は、こう考えている、漫画は、なにに、だとか、こう考えている、漫画は質が悪くて、内容が、なにに、内容がたぶんあまり、えーとレベルがあまり高くない、と、こんな風に言えるかな。実際には必ずしもなんとはいえない、実際には必ずしもそうとはいえない、でも、必ずしもそうではない	漫画をあまり読まない人たちにとっては、漫画はぼくが分かった限りでは、言ってみれば質が悪いとか、言ってみれば内容があまり良くないものという風に考えられていて、でもそれは必ずしもそうとは限らない、というのも、漫画の中には、話の筋がとてもよくできている漫画もあるし

表3 プロトコル分析による読む能力の記述 (、:ポーズ、(…):中略)

上掲表3はその分析結果と第4段落の一つの文「漫画をあまり読まない人たちの中には、漫画は低俗だとか、内容が乏しいと思っている人もいるが、実際は必ずしもそうとは言えない（文11）」のプロトコルの例である。このことから、B11とB12の理解の段階とその処理の違い、B13の内容把握、及び理論的な再構築の能力が観察された。

4. 聞く能力

本実験ではCEFRの「音声メディアや録音を聞くこと」の活動に準拠し、「名前のない手紙」（「毎日の聞き取り PLUS 40」下、凡人社2003）を一回聞かせ、分かった事柄を再話させ、再度聞かせてから教材の正誤問題を通して理解に関するインタビューを行った。これらのやり取りは学習者の母語で行い、録音データを文字化し日本語訳をつけた。11本のデータを基に、B1学習者はストーリー性のあるテキストをどのように理解したかを分析した。その際、使用テキストが前後する時系列（現在→6ヶ月前→現在）および複数の視点（ナレーション、手紙、主要人物の心情）という構成上の複雑さを含むことから、テキスト構造と理解の関係を考慮した。また、「聴解の成功度」と「使用方略」の相関性に関する先行研究（O'Malley & Chamot 1995, Vandergrift 1996, 水田 1996 他）を援用し、観察された方略の記述も試みた。データ分析の結果、ストーリーの理解、テキスト構造理解、使用方略の三点が穏やかな相関関係を示し、B1レベルが3つのパターン、つまり下位レベルに分けられた。B11は「～について」の表現が示す表面的理解のため、詳細の理解も部分的理解にとどまり繋がりがつかめない。特に、非直線的な時系列がストーリー理解を妨げている。方略に関しては、聞こえた「語彙」から推測文脈に沿った推測ができない。B12は「たぶん」の表現が観察され大まかなアウトラインが掴めるが、不確実性が残る。一方、前後する時系列の出来事は理解できる。聞き流しの方略・推測（文脈・一般知識 繋がり理解）・フレーム修正の方略が用いられていた。B13は「要するに」という表現を用いて、自分で捉え直し、詳細を理解し不明箇所が特定できる。さらに、著者のメッセージ、心情が掴める。方略としては理解モニター（捉え直し）連鎖的方略（水田 1996）ができていた。

5. 口頭のやり取り

本考察には30～40分の初対面母語話者との会話7本と母語話者教師との2～3分の口頭インタビュー12本のビデオ収録・文字化データを使用した。分析はCEFRに準じ「口頭表現」と「やりとり」の観点から行った。「口頭表現」はディスコース能力（日本語版：137）、流暢さ（日本語版：143）、叙述の正確さ（日本語版：143）の3点に注目し、「やりとり」（相互行為）は「対話者同士が共同で意味を作り上げていく過程」（日本語版：88）と捉え、隣接ペアの応答、発話順番保持・取得の仕方、相互行為の連鎖の漸進性、方向性の表示・予測、連鎖の共同構築、先取り完了など、会話分析の概念を援用して分析した（Lerner 2004, 他）。表4に例の抜粋と、そこから考察できた口頭表現とやりとりにおける各下位レベルの特徴的な能力を記述する（Jは日本語母語話者、＝は連続した発話、／は相手の発話を中断、[はオーバーラップ（数字）は目立つポーズの秒数を示す）。

	口頭表現	やりとり
B11の 特徴的	言いたいことの要点を説明できるが言葉探しに時間がかかる。	パターン化した定型表現で即答できる（単独または組み合わせ）。（例2）

能力記述	単文と接続詞で話を続けターンを保持できる。フレームが不明瞭で説明がわかりにくい(例1)。	連鎖における応答の方向性が適切でないことがある(例3, 2T, 4T, 6T)。そのため話し相手がねじれを修正する(例3, 5J, 7J)。
B11例	J: よく facebook を使いますか A: いえ(笑) ええと(0,9) 高校で(0,4) 私のオランダ語の先生が写真を撮っ(1)てた時に facebook に(0,4) うん(2,2) ja (0,8) ja (0,9) opezetten (笑) ええと(0,6) で(0,3) うん(1,4) そのときに facebook facebook がいない人がその写真を見えない。だから facebook を(笑) 作りました。でもよく使わない。(略) (例1)	J: 日本の子供の本とかあんまり漢字がないんですけど読んだりしますか A: んん読んだことないんですけど 読んでみたいです。(笑) (例2) 1J: でも車よりもいいですね 電車のほうが 2T: まあ電車はよく ええと遅刻ですから= 3J:=あ、遅れますね(笑) = 4T: =たいへんです 5J: あそっかそれもあります[ね(笑)]
B12の 特徴的 能力記 述	接続表現を使い文を繋げて表現できる。連体修飾の文を使う。フレームを示し、対比、主題化、焦点化などで話を構成できる。自己の発話のモニタリング、自己修復が頻繁に見られる。(例4)	刻々変化するやりとりに適応させたタイムリーな発話が行える(例5, 8B)。 相手が予測できる発話、方向性を示す発話ができる。言葉探しに時間がかかるが自発的に自分の表現で連鎖展開をめざす(例5, 4B-5J-6B)。
B12例	C: (0,6) あ(2) 早早く早く言わなきゃことは Eメールで書きませんが euh (1,6) 夏休みとかの時ほかの町とかほかの国 euh 外国に行ったら euh おばあさんたちとかもあるありますから手紙はいつも家にあって(0,7) euh (1,5) euh またもう一度読みたかったら(0,5) euh いつでも読める読めるし(…)(例4) 仲がいい友達とかにあの手紙を(0,7) か書くのがすき euh (1) ていうか Eメールは(0,8) ただコンピュータでいりますが	1J: とても日本人の感覚では 트렌ディな町だといえます(笑) (註: アントワープの話) 2B: ああそうですか 3J: 트렌ディな(笑) 4B: まあベルギー人もそういうことおもしろい 5J: /思ってますか 6B: はい (中略) 7J: 日本人の人たちはとてもおしゃれな町だと言います=(笑) 8B: =おしゃれ へえ なるほど(例5)
B13の 特徴的 能力記 述	詳しく説明できる。 挿入節、節接続などを利用し、比較的わかりやすさを保ちつつ、長くターン保持をして話せる。フィラーの多様化、談話標識によるフレーム表示、発話形態の多様化(独話的発話など)。(例6)	漸進的に連鎖を展開し方向性を示せる(例7, 7M) いいさし表現やフィラーを使い、相手の発話を先取りしたり発話順番を取ることができる(例7, 3M, 7M)。母語話者の視点を取り入れつつ自分の意見を提示したり(例7, 9M) 共同的に連鎖を構築することもある(例7, 3M, 5M)。
B13例	(略) あのと今日も郵便局にいくつもりで書いた手紙あのと、きのう書いた手紙をあのと、出すつもりですけど、まあそんなに普段はそんなに書かないんですけど、やっぱりいい友達だと、あのと、日本に帰国した友達とか、あと外国にいろんな友達がいるんですけど、やっぱりちゃんとはがきとか手紙とか、たくさん書かなくてもちょっと届くのうれしさが感	1M: (略)で あのと(1,3) まあ家帰らない 1週間 2J: ずっとじゃあ研修室に泊まって= 3M: =で泊まって 4J: 研究してるんですか 5M: はい(0,9) らしい(笑) 6J: すごいですね 7M: (1,2) いやすごいついていうかまあ [(笑) 8J:

<p>じてほしいとか。で僕も感じてるからやっぱ リフトウの中に空気もあるし、なんか自分の 時間を使ってあのちゃんと書いてくれたか らうれしい。だし、うれしいし、あのやっぱ りそうだね、あの書いたものは残るし(…) (例6)</p>	<p>[ええでもだいたいそうなんでしょうか 研究の (2, 4) ああ研究の種類によるかもしれませ んね 9M: そうかもしれないですけど いやでもまあ一 応フランスではそういうのは無理って言うか (0, 8) ありえないでしょ (例7)</p>
---	---

表4 「口頭表現」と「やりとり」におけるB1下位レベルの記述

以上、口頭産出能力をCEFRの自立した言語使用者(Bレベル)という観点から、B11は自主的な発話が少なくまだ相手に負担がかかる使用者、B12はディスコース構成能力・予測性のある使用者、B13以上では、やり取りの協同構築と漸進的な発話が多く、聞き手・話し相手の負担が減る言語使用者、として特徴づけることができる。

6. まとめに代えて

今回学習者の4技能のデータ分析を通してCEFR B1レベルのキーワードである「脈略のあるテキストの産出・理解」「理由・説明」などが具体的にどのような「言語知識」、「テキストの特徴」、「方略」にあたるかが分かってきた。

今後の課題として、今回提案した「評価基準」を使ってB1習得中のより多くの学生を対象にレベル判定を行い、記述の修正、精緻化を行いたい。また、他の機関ともデータのすり合わせを行い、信頼性のある一般化できる「評価基準」を目指したい。

付記：本プロジェクトは国際交流基金さくらネットワークの助成を受けたものである。

<参考文献>

- Lerner, G.H. (ed.) (2004) *Conversation Analysis, studies from the first generation*, John Benjamins.
- O'Malley, J.M. & Chamot A.U.(1995) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge.
- Vandergrift, L. (1998) Successful and Less Successful Listeners in French: What are the Strategy Differences? *The French Review*, Vol.71.N.3; pp.370-395.
- Van Dijk, T.& Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press
- 田中真理・長阪朱美 (2006) 「第2言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」、『世界の言語テスト』独立行政法人、国立国語研究所編、くろしお出版。
- 水田澄子 (1996) 「独話聞き取りに見られる聴解ストラテジー研究：概観と今後の展望」、『世界の日本語教育』国際交流基金日本語国際センター。
- 吉島茂・大橋理枝他(訳・編) (2004/2008) 「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」朝日出版。

自らの評価価値観を内省するための活動

—評価の個別性を尊重するところから始まる新しい教育観—

宇佐美 洋
国立国語研究所

要旨

他者の言語運用を評価する際に準拠する価値観は、同じ日本人であっても個人によってかなり異なる。そこで大学生を対象に、対話を通じて自らの評価価値観を内省するためのワークショップを実施した。本論文ではそのワークショップの実施手順について述べるとともに、対話の記録・振り返りレポートをもとに、参加者にどのような気づきや学びが起こったか、どのような課題が今後に残されたか、などについて考察した。

【キーワード】 ワークショップ、価値観の変容、仮想的価値観同一化型コメント

1. はじめに

従来、言語教育における評価研究は、学習者個人が有する知識や能力を量的実体としてとらえ、その量をいかに正確に測定するか、ということの主たる課題としてきた。個人が評価を行う際に準拠する「評価価値観」には、実はかなりのばらつきがあるのだが、安定した評価結果を得るために、そうした相違は「ノイズ」として切り捨てられてきた。

しかし、異なる価値観が交錯する「多文化共生社会」において人と人との良好な人間関係を作っていくためには、むしろ個人間の価値観の差異を積極的に認め、尊重したうえで、異なる価値観を持つ他者とどう付き合っていくのがよいかを考える必要がある。そしてそうしたトレーニングは、学習者側だけでなく、ホスト側の母語話者側にも求められるものであるが、従来の言語教育において、そうした発想は極めて稀薄であった。

そこで発表者は、母語話者が非母語話者の言語運用を評価する際、自分自身どのような評価観点をを用いているか、その観点をどのような手順で使用しているか、ということ、他者との対話によって自覚し、内省を深めて行くためのワークショップ（以下「WS」と略称）の手法を考案し、実施してきた。本発表ではそのWS開催手法を紹介するとともに、参加者の対話記録および振り返りレポートを材料とし、このWSの中でどのようなことが起こり得るのか、どのような教育的効果があるのか、また今後の改善に向けどのような配慮が必要か、等について論じる。

2. 先行研究

市嶋（2013）は、学会誌『日本語教育』1～146号に掲載された「評価に関する論文」を抽出し、その内容の分析を行っている。その結果、全49本の評価研究のうち、「測定」「査定」を目的とするものが30本を占め、全体の主流をなしていること、OPIやCan-do statementsを用いた研究は、その背景にある理念を十分に踏まえ、評価の枠組みだけを表層的に受容している傾向があることを指摘している。市嶋はこの問題点を踏まえ、「評価の概念や自

身の教育観、学習観を改編し、編み直すこと」の重要性を主張している。

一方佐藤・熊谷 (2010) は、従来型の心理測定学に基づく評価では抜け落ちてしまうものがあまりに多すぎるとし、社会文化的アプローチの視点に基づいた、新しい「代替アセスメント(alternative assessment)」の意義について論じている。社会文化的アプローチにおいては、「学習」を「個人の能力の変化」としてではなく、「お互いがお互いに影響を与えている関係性の変化」ととらえる。このため代替アセスメントにおいては、教師が学習者を一方的に値踏みするのではなく、学習者同士が評価し合ったり、また学習者が自分自身を評価したり、というやり方に焦点があてられることになる。

今回の発表者の試みは、従来とは異なる新しい「評価実践」の在り方を探るものであり、基本思想の点で上述の諸論考と軌を一にするものである。しかし佐藤・熊谷らのいう「代替アセスメント」が、基本的には「非母語話者に対し言語を教える教室」の中に、社会で実際に行われている評価を自然な形で取り入れようとする試みであるのに対し、本論の試みは、むしろ母語話者側が、教室外の社会で自分が実際に行っている評価のあり方を振り返り、気づきを得ていく、というところに特徴があると言える。

3. 「評価価値観内省のためのWS」開催の概要

WSは、概略以下のような手順で実施された。

- 1) ある状況設定（「ゴミは夜でなく、朝捨ててほしい」という日本人側からのクレームの手紙に対し、外国人側が謝罪の返事を書く、というもの）のもとで、非母語話者が実際に日本語で書いた文章を10編準備する。
- 2) WS参加者が、自分がその手紙文をもらったと想定し、「もっとも感じがいい文章」（1位）から「もっとも感じがよくない文章」（10位）まで、まずは個人作業として順位付けを行う。
- 3) 参加者数名でグループを作って各人が付けた順位の照合を行い、順位に食い違いがあった場合、どうしてそのような食い違いが出たのかについて参加者の間で対話を行い、その結果を発表する。

対話の様子は、参加者の許諾を得たうえで録音した。録音内容や授業後のレポート等を研究目的のために分析することについても同時に許諾を得た。

本論では、2つの大学において大学生を対象に実施した2つのWSを分析対象とした

	実施時期	参加者学年	参加者人数
A 大学	2011年12月～2012年1月	学部3～4年	20名
B 大学	2012年12月～2013年1月	学部2～4年	6名

表1 WS実施に関するデータ

4. 対話・レポート分析

以下、対話の記録および振り返りレポートを適宜参照しつつ、WSにおいてどのようなことが起こっていたか、参加者はどのような気づきを得ていたのかを見ていく。

4.1 仮想的価値観同一化型コメント

評価対象となった文章の1つに、以下のようなものがあった。

(前略)面倒をかけて本当に申し訳ありません。私は日本に来て1年が立ちましたが、あまり日本の生活に慣れることが出来ません。ゴミを出す時間はこれからちゃんと守ります。これからも私の生活について間違ったことがあったらぜひ教えていただけませんか。(後略)

この文章に対しては、「間違ったことがあったら教えてほしい」というところに誠実さ・謙虚さを感じる、という理由で、多くの参加者が高い評価を与えていた。B 大学での WS でも、グループ内の大多数が好感度1位としたのであったが、しかし参加者 BH のみが4位と、やや低い評価を与えていた。

以下、参加者 BH が、この文章について語っている部分のやり取りを引用する。

BS: (上記の文章について)BHさんだと4番になっている(BM: ほんとだ(笑))<BH: (笑)>。そこはなぜ真ん中ぐらいなのか。

BH: えっとー、私は、結構、結構好印象だなんて思ったんですけど、私は最後のが全然違って、これからも、これからも私の生活について教えてくださいっていうの、要らないって思った<BM, BS, BT: あーあ>んですね。別に、ここはねえ…。で、これでもう完結していいんじゃないかなって私は思ったの<BM: あー><BS, BT: うーん>。あまああでも、でも大体中間ぐらいかな。

BS: そこまでおせっかいしたくないよ的な<BH: (笑)>。

BM: あんたの世話係じゃねえんだよみたくない(一同:(爆笑))

BT, BM: なーるほどー。

BS は、BH がこの文章を1位にしなかった理由について興味を持ち、「なぜ真ん中ぐらいなのか」と問うている。これに対し BH が「これからも私の生活について間違ったことがあったらぜひ教えていただけませんか」という1文を「要らないって思った」と述べると、他の3人は思わず「あー」という嘆声を挙げ、そしてそれだけでなく「そこまでおせっかいしたくないよ的な」「あんたの世話係じゃねえんだよみたくない」というコメントを付け加えている。しかしこれらのコメントは、BS、BM 本人の内発的な感想であったというわけではないだろう。ここで BS、BM は、BH の評価の発想を瞬時に理解し、「そういう発想に立つならばこのような感想になるはず」という、いわば「仮想的に相手の価値観と同一化したうえでの感想」を述べていると考えることができる。

ここでの参加者たちは、対話の中で自らが本来持っていた「評価の発想」とはまったく異なる発想と出会ったとき、そこから論争や対立を引き起こすのではなく、むしろ違いの発見に刺激を受け、「相手の発想に立って考える」ということ自体をおもしろがっていることがうかがえる。また、まったく異なるように思える評価の発想に出会った時も、即座にその発想に立って物事を考えることが可能であったのも興味深い。このことは、人間の「評価の発想」とは、多様であるとはいえ「想像不可能なほどに多様」ではない、ということを示唆しているかもしれない。

4.2 評価価値観についての気づき・変容

振り返りレポートの中には、対話を経て、自分の中の評価基準や観点について気づきや変化があった、という言及が散見された。

- 今回の「謝罪文の評価」を通して、自分はどちらかというとルールを重視し、「相手の

意図を自分なりに解釈できること」「1 番言いたいこと(言ってほしいこと、今回は謝罪)がきちんと伝わってくることに重きを置いているのではないかと感じた。このグループワークをするまで自分でも知らなかった価値観に出会い、今後も誰かとコミュニケーションを取る際は自分や他の人が何を重視しどんな価値観を持っているのかを考えてみたいと感じた。(A 大学)

- やはり、評価を行う時の自分の規準(ママ)と他の人の基準は違った。頭ではわかっているてもそれが如実に表れると驚いた。このアクティビティで、自分だけでは気付かなかった自分のくせが分かった。つまり、その文章の目的を果たしているか否か、そして、社会言語的なルールを最低限守っているかを基本的に見ており、さらに自主的な動きが見えれば加点していることが分かった。そしてこれは私が日本語、さらに大きく言えば、言語ができるということはこういうことだと思っている規準であると気付いたのは大きな収穫だった。(B 大学)

一方で、価値観の違いに気づきはしたが、自分の価値観そのものについては変化しなかった、という言及も見られた。

- ディスカッションの後も参加者全員基準や観点に変化は起こらなかったと思いました。私自身も話し合った結果基準も観点も変わりませんでした。変わらなかった理由は、この文章を読んだ人間の元から持っている価値観や考え方が大きく解釈に関わっていたので、読んだ人それぞれの性格の違いをこのディスカッションで変えるような事には至らなかった、という事なのではないかと思えます。寛大な人は寛大、厳しい人は厳しいままで、お互い価値観を変えとなると喧嘩になりそうな内容なので、平和的な話し合いではお互いの価値観は尊重するので変化はしないのではないかと思います。(A 大学)

しかし今回の WS の目的は、個人の評価価値観を変容させるということより、むしろ評価価値観の違いに気づきつつ、それぞれの価値観を尊重できるようになるところにあった。「お互いの価値観は尊重するので変化はしない」というのは、むしろ WS 実施者のねらい通りの結果であったと言えるが、この学生は WS の目的を「価値観変容」とらえていたようであり、とすれば、実施者の趣旨説明が不十分であった可能性がある。

4.3 議論が平行線をたどったことによる、本来の価値観の強化

一方で、議論が平行線をたどり、新しい気づきは得られないという事例も見られた。

以下の文章は、評価のずれが特に大きかったものの 1 つであった。

(前略)とりあらず私のせいで困難なことをさせられてもうしわけございません。山田さんの話はわかりますけど私の仕事は夜遅くまでするので朝にゴミを捨てる時間を合るのがほんとにたいへんです。それで話した問題が起こらないように私のゴミは**鉄の桶みたいの**に入って捨てるのはよろしいでしょうか。もういちどもうしわけございません。(後略)

以下、A 大学でのあるグループにおける、上記文章についての対話の様相を紹介する。上掲文章中で太字とした「**鉄の桶みたいの**に入って捨てるのはよろしいでしょうか」という 1 文に対し、AC は 6 段階評定¹⁾で 1 (極めて肯定的) という高い評定を下していたが、AK の評定は 6 (極めて否定的)、AY の評定は 3 (やや肯定的) であった。

AK: 俺は、ほんとになんかこう、こいつ面白えなって。こいつ面白いけど、これ、書いたら駄目だぞって、6 にした。

- AY: 座布団1枚あげたいんだけど、でもね、そういう問題じゃないから。
- AC: うそー。なんかすごい否定されてるんだけど。
- AY: なんで1なの？
- AC: だから自分なりの考えを持ってんじゃない。ちゃんと考えて、この彼なり、彼で合ってる？〈AY: うん〉彼なりの解決策を考えてるところに好感を持ちました！
- AY: なるほどね。
- AK: こいつ、あれじゃね？ 自分勝手すぎね？(笑)
- AC: うそー。
- AK: 夜に出して、夜に出して迷惑になってるのに、なんか、さらに、おまえ、鉄の桶みたいので出して(笑)、おめえだけ特別かよみたい、っていうわけです。
- AC: そんなー。(中略)
- AC: (笑)ねえねえ、3番²なんだからさ、ヘルプしてよ。こっち側でしょ、こっち。
- AY: 確かにね、なんともいえないけど、なんか、ああこの解決策考えてるのはいいなと思ったけど、でも、やっぱそういう生活していく中で、やっぱ集団生活っていうか、その、マンションっていうかアパートで過ごしてるわけだから、そのルールを守るべきかなーっていう気持ちもあるしみたいな。
- AK: こいつだけ特別したら〈AY: そうそうそう〉、じゃあ私も、ってなって、なんか。
- AC: 違うよ。よろしいでしょうかって提案してるんだから、このさあ、山田さん(注: 最初にクレームの手紙を書いた日本人)が返信すればいいじゃん。この理由についてはおかしいと思いますって〈AY: ああ〉。そうそうそう。
- AK: 謝罪じゃなくね？(笑)
- AY: うん。お願いだよ。
- AK: お願いですがでしょ。…終わり！
- AC: 終わり？
- AK: 終わりじゃねえ、違う議論するから。

ACは、「ゴミを鉄の桶に入れて捨てる」という、「彼なりの解決策」を考えているというところを高く評価し、メンバーから理解を得ようと懸命に説明を試みているが、AKは「自分勝手」「おめえだけ特別かよ」とはねつけ、両者の議論は平行線のままかみ合わない。ACはAYの見方に一部理解を示しつつも、どちらかという AK 側の意見に傾いており、調停役としての役回りを果たすには到っていない。最後に AK は「終わり！」「違う議論する」と言って、一連の議論を一方向的に打ち切ってしまう。

振り返りレポートでも、新たな気づきが得られた形跡は見られなかった。AKはレポートで、「外国人だからと言って甘やかさず」「郷に入っては郷に従えの精神で反省や次への改善がみられるものを上位に挙げました」「これはあくまで謝罪文なのであり、当事者がコミュニティの輪(マ)を乱すべき行為をしたわけで、判断すべきは謝罪の姿勢や次への改善があってこそだという考えがあったので考えは変わりませんでした」と書いており、自分の価値観を問い直すというよりは、むしろそれをさらに強化させているように思われる。

一方でACはレポートで、「(自分が高く評価した「鉄の桶」の文章について) マイナス要素は見つかったが、自分の基準、観点を考えるには至らなかった。逆に、謝ることを主と置いた、日本人化された文章に疑問を感じた。以上より、外国人は日本人とは異なったスタイルで文章を書いて欲しい、と思うようになった」と書いている。ACはグループ内で孤立し、一人で主張を続けることによって、AKらが高く評価する「謝ることを主と置いた、日本人化された文

章」にかえって反発を感じてしまったようだ。自分が高く評価した文章について「マイナス要素」が見つかった、という記述から、対話を経てなにがしかの気づきがあったことはいかえりながら、異なる価値観に対する歩み寄りは見られず、逆に「外国人は日本人とは異なったスタイルで文章を書いて欲しい」と、多数意見にあえて背を向けるような記述をしている。

5. 総合的考察・今後の課題

WSの参加者は、他者との対話の中で、同一の対象に対しても人によりまったく異なる評価が行われる可能性があることを知り、かつ、自分自身がどのような価値観に基づいて評価を行っているのかを考えるきっかけを得ていたことは間違いないようである。ただし、対話の記録や振り返りレポートを詳細に参照すると、対話からどのような気づきや変容を得たかについてはかなりの個人差があったものと思われる。他者の価値観に触れ、自分の価値観のあり方を内省し直すことができた参加者、価値観の変容を経験した参加者がいた一方で、議論が平行線をたどり、特に新しい気づきや内省の深まりを得ることなく、本来の自分の価値観を強化して終わってしまった参加者もいたようである。

今後の改善の方策としては、「評価の状況設定を工夫する」ということが考えられる。今回のWSでは「ゴミ出しのルールを守らない外国人に注意する」という状況設定を使用してしまったため、一部の参加者に対し、無意識のうちに「ルールを守らせる側」という特権的意識を持たせてしまった可能性がある。そうした特権的意識が可能な限り生まれにくい状況設定を工夫する必要があるだろう。

また今回のWSの枠組みにおいては、参加者は評価するのみで、評価されることがない。社会生活において、人は評価し、かつ評価されつつ生きていくものであるのだから、WSの中に「自らも評価される経験」を盛り込んでいくことが必要となるだろう。

発表者はこうした反省を踏まえ、「ある状況設定に沿って、まず自分から他者に働きかける文章を書いてもらい、それをグループ内で持ち寄って相互評価する」という新しい形式のWSを企画し、実施しつつあるところである。この実践で得られた知見は、後日別の機会に報告していく予定である。

注.

¹ 基本的には1編の文章に対する全体的印象によって順位付けを求めているが、別途いくつかの文を抽出し、その文に対してどのような印象を持つかを6段階で評定してもらっている。

² 「鉄の桶みたいのに入って捨てるのはよろしいでしょうか」という文に対するAYの評定値。AYは比較的好意的な評定値をつけていたため、議論の加勢をするよう求めている。

<参考文献>

- 市嶋典子 (2013) 「日本語教育における評価研究の変遷と課題」、『言語文化教育研究』11、pp. 112-133、早稲田大学日本語教育研究センター 言語文化教育研究会。
- 佐藤慎司、熊谷由理 (2010) 「アセスメントの歴史と最近の動向」、『アセスメントと日本語教育』(佐藤慎司・熊谷由理編) 第1章、pp. 1-17、くろしお出版。

教師研修の評価とその意義

—CEFR 研修参加者アンケートの分析から—

近藤 裕美子 (アイルランド 教育・技能省)
奥村 三菜子 (お茶の水女子大学)

要旨

本研究は、教師研修に対する評価の一例として、CEFR の理念から実践までを包括的に扱った合宿型研修を取り上げ、研修参加者の視点から研修評価を試みたものである。研修後に参加者に対して実施した記述アンケートの結果を、テキストマイニングを用いて分析を行った。調査の結果から研修自体には有意義な評価が得られたが (Kirkpatrick の研修評価の4段階のうち「反応」と「学習」)、研修後の成果 (教育現場での実践の改善) を含めた研修評価やそれに関連する研修デザインに関して課題が残った。

【キーワード】 CEFR 研修、教師研修デザイン、教師研修評価、テキストマイニング

1 研究の背景と目的

1.1 研究の背景

2001年に公開された CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) が、欧州の言語教育に大きな影響力を与えてきたことは周知のとおりである。日本語教育においても、特に『ヨーロッパにおける日本語教育事情と CEFR』(ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金, 2005) の刊行以降それは顕著であり、欧州各国で CEFR 文脈化の試みが進められている。また、図1が示すように、CEFR をテーマにした教師研修も年々増加している。

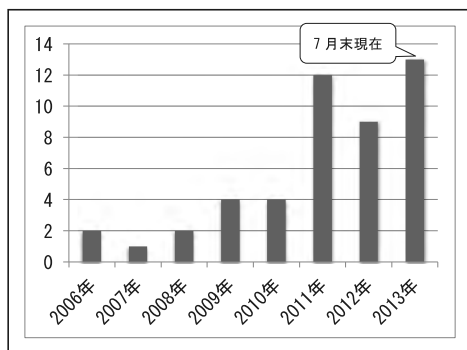


図1 欧州における CEFR 研修実績¹

これらの研修は、CEFR をテーマにシリーズ化された研修の場合もあるが、その多くは CEFR の理念に関する講義、Can-do ワークショップなど、部分的な研修に留まっている。したがって織田他 (2012) が指摘するように、包括的な CEFR を個々の教師が理解し、実践していくためには、理念あるいは実践のみに留まらない包括的で継続的な研修が重要である。

一方、教師研修の実績は増加傾向にあるものの (図1)、CEFR 研修について公表された実践報告、研究論文数は限定されている²。教師研修に関する研究について横山 (2005: 16-17) は「実践報告や論考が多く、実証研究の要素が薄いことから、今後の課題として実証的な側面にも力を入れていくことを提言したい」としているが、CEFR をテーマに

した研修に関しても同様のことが言えるだろう。今後、研修の回数だけでなく、その質を向上させていくためには、研修デザインや実施の報告だけでなく、研修評価までを視野に入れて研修の意義を検証していく必要があると考える。

1.2 研究の目的

上記を踏まえ、本研究では、(1) 理念から実践までを包括的に扱った CEFR 研修をデザイン・実施し、(2) そのような研修が参加者にどのような影響を与えうるかについて考察し、(3) 研修評価の意義と課題を明らかにすることを目的とする。つまり、研修参加者への影響という視点から研修評価³を試みようとするものである。

2 研修概要と研修デザイン

2.1 研修概要

2013年3月に開催されたドイツ市民大学日本語講師の会主催の定例研修会(於ブレーメン)で、筆者らを含む講師3名⁴は「CEFRの理念と実践」というテーマで3日間の合宿型研修を担当した。参加者は40名で、そのほとんどがドイツ国内の市民大学の日本語教師である。参加者は過去にCEFRやJF日本語教育スタンダード関連の研修受講歴はあるものの、CEFRのみをテーマに扱った長時間の研修を受講するのは初めてであった。そのため、研修を通して現在の実践を内省しつつ、コースデザインの流れを追体験しながら「CEFR開発の背景や基本理念を教育現場で具体的にどのように実践していくか」について考察することを研修の目的とした。

研修の総時間は約11時間で、6つのセッションを講師3名が分担し、講義、グループワーク、グループディスカッションを織り交ぜた研修をデザインした。

2.2 研修デザインの特徴

本研修では、CEFRの理念から具体的な教育現場での実践までを包括的に扱った研修を目指したが、研修デザインの際に留意した点は以下の2点である。

(1) 「CEFRの理念に関するセッション」と「日本語教育現場での実践に関するセッション」と「それらを繋げるセッション」のバランス

本研修では図2に示すとおり、「CEFRの理念に関するセッション [2]」と「実践に関するセッション [4, 5]」が基軸となっているが、理念と実践のセッションを個別に設定しただけでは、CEFRの理念を教育現場にどう文脈化していくかが伝わりにくい。そこでCEFRの理念のセッションの後に、CEFR実践の軸となる行動中心の考え方を理解するための「Can-doの考え方と構造化に関するセッション[3]」を入れ、実践に関するセッションへと繋げられるようにした。

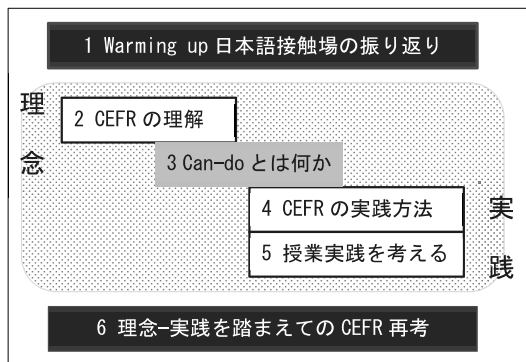


図2 研修デザイン図

また、日本語接触場面に注目したウォーミングアップ [1] を行うことで「言語使用者」や「行動中心の考え方」について身近な視点から CEFR の理念へと意識化できるようにした。さらに、セッション [6] では最後にもう一度理念に立ち返って、現場の実践と理念とがリンクするよう、研修をデザインした。

(2) 各セッション間のリンク

6つのセッションを3名の講師が分担したが、CEFR に対するビリーフや重要な概念⁵が研修全体を通して反映されるよう、各講師が意識して前後のセッションを関連づけるようにした。また発表資料に関しても、各講師が同じキーワードや図を互いに活用し、研修全体を通じて繰り返し提示することで、理解が深まるよう工夫した。

3 調査と分析

3.1 調査・分析方法

研修会終了後、参加者からの研修評価を調べるためにアンケート調査を実施した。このアンケートは「Q1. 研修参加の満足度 (5段階スケール) とその理由」「Q2. 研修内容の理解度 (5段階スケール) とその理由」「Q3. 新しい学び、気づき」「Q4. より深まった疑問、課題」を記述するものである。有効回答数は40で、分析はKH Coder⁶を用いてテキストマイニングを行った。

3.2 調査結果と分析

表1は、それぞれの設問の「特徴語」を示した分析結果である。この結果および階層クラスタ分析結果について、以下にまとめる。なお、階層クラスタ分析の結果図は紙面の都合上、一部のみ掲載する。

Q1: 研修に満足した理由		Q3: 新しい学び、気づき		Q4: より深まった疑問、課題	
CEFR	.215	理念	.120	思う	.158
理解	.205	考える	.101	授業	.154
分かる	.094	視点	.071	Can-do	.116
得る	.091	教師	.069	使う	.079
理念	.089	今	.059	自分	.073

表1 各設問の特徴語上位5語と Jaccard 類似係数⁷

3.2.1 結果①：研修全体を通じた総合結果

研修参加の満足度は1名を除き「とても満足・満足」と回答、研修の理解度についても92%が「とても理解できた・理解できた」と肯定的な回答をしている。また、Q1 (満足) の理由、Q3 (学び・気づき)、Q4 (疑問・課題) の3つ全ての記述回答から得られた階層クラスタ分析結果 (図3) は、「CEFR 理念の理解」「教師の気づき・目的の考察」「Can-do・授業の考え方」「欧州における日本語」「学び」の5つにカテゴリ化でき、CEFR 全体を覆うような印象を参加者に残したことが分かる。今回の研修の目的 (2.1) に適う結果を表していると言えよう。さらに、上記5つのカテゴリー中「CEFR 理念の理解」に関する記述が最も多かったことは、今回の研修において CEFR 実践を支える「理

念」を重層的かつ段階的にデザインし、実行した成果であるとも言えよう。

3.2.2 結果②：研修を通して得た「新たな学び・気づき」

Q3のクラスター分析結果は「知識・情報の増加」と「態度・意識の変容」の二つに大別できる。具体的なカテゴリーとして、前者には「ポートフォリオの欧州での必要性」「CEFR 理念と Can-do の考え方」が含まれ、後者には「文型を教える視点」「自分の授業」「日本語を教える際の生徒の目的と教師の気づき」が含まれる。実践を支える「理念・評価」に関する知識や情報が獲得されたと同時に、現場実践を行う際の「視点」において態度や意識が変化したものと捉えることができる。

3.2.3 結果③：研修を通して生まれた「新たな疑問・課題」

Q4のクラスター分析結果から浮かび上がってきたのは「授業」「Can-do」「自分」「教科書」「クラス」という5つのキーワードである。3.2.2から分かるように、今回の研修を通してCEFRの理念を理解し、実践の視点を得たことによって、日々の実践に直接的に関与する課題を発見することになったと推測される。この結果はすなわち、参加者がCEFRを自分自身の課題として主体的に捉え始めたことを示すものであろう。

4 考察

Kirkpatrick (2006) は研修評価の視点として「①反応 (Reflection)」「②学習 (Learning)」「③行動 (Behavior)」「④結果 (Result)」の4段階を挙げている。「①反応」は「参加者の満足度」を、「②学習」は「態度変容、知識増加、技能改善」を、「③行動」は「研修後の態度・行動の変容」を、「④結果」は「研修による成果 (仕事の質) の向上」を測るそれぞれの研修評価段階である。筆者らが行った今回の研修を、Kirkpatrick の4段階評価を用いて順に検証すると、以下ようになる。

まず「①反応」については、9割以上の参加者が研修に満足したと回答していることからプラスの評価結果が得られたと言える (3.2.1)。次に「②学習」についても、「知識・情報の増加」「態度・意識の変容」が具体的に見られ、概ねプラスの評価結果が得られたことが分かる (3.2.2)。なお、3.2.3に示された結果 (新たな疑問、課題) は、「②学習」を次の「③行動」へと移していくために非常に重要な要素と言えよう。自身の課題解決のために起こすアクションが「行動」へと繋がっていくからである。しかし、本研究では研修直後の参加者によるアンケート調査を分析対象としたため、その後のフォローアップ調査を実施しておらず、「③行動」については、実態を明らかにできなかった。一

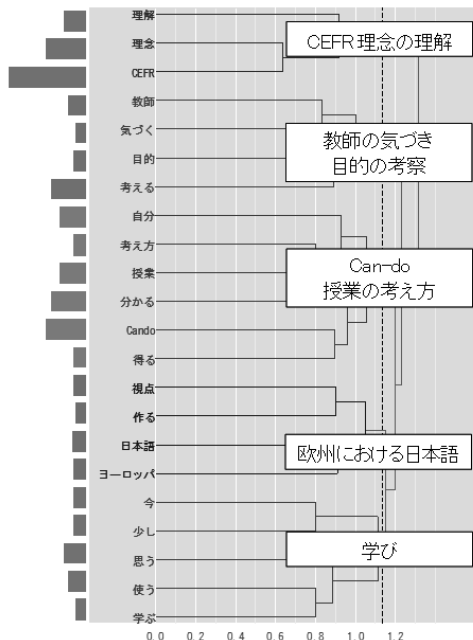


図3 階層クラスター分析結果 (総合)

部の参加者から今回の研修後の新たな取り組みについて報告を受けたが、研修自体の評価だけでなく、参加者が教育現場に戻ってからの実践への影響を含めた研修評価の必要性を痛感させられた。以下はその報告書の一部である。

ブレームンの研修会で、*Can-do* とその背景にある CEFR の考え方に強い感銘を受け [中略] ブレームンの研修の報告とグループレッスンへの *Can-do* 導入の提案を行う報告会を企画し、実施した。学校側の賛成と協力を得て、一部は既にドラフトが完成し、[中略] 今後チームを組んで作業を進めていく予定である。

ブレームンの研修の後には、以上のような具体的成果が上がっているが、それ以外にも、これまでなかなか話し合う機会がなかった非常勤講師同士が、時々集まって [中略] いろいろと学校内でできることを検討し合い、相談し合い協力できるようになり、とても大きな精神的効用があった。

この報告例にあるように、ある研修をきっかけに起こした「③行動」によって「学校側の賛成・協力」が得られたり、「講師同士の話し合いの場」が醸成されたりすることは、今回の研修によって「④結果」（研修による成果／仕事の質の向上）が得られた証と言える。

Kirkpatrick (2006: 26) は、「③行動」はもとより、「④結果」が示されないうちは研修評価は完結しないと述べているが、そのためには研修後のフォローアップ調査が欠かせない。しかし、今回筆者が行った調査は研修期間中に行われたアンケートの分析であったため、明らかにできた研修評価は「①反応」と「②学習」の2段階に留まっている。教師研修の多くが「研修終了後の実践改善」を目的に行われていることを考えると、「③行動」や「④結果」が検証されない研修評価は、研修それ自体の評価でしかなく、研修評価の本質を欠いた不十分なものと言わざるを得ない。教師研修というものが実施される本来の目的をしっかりと踏まえた研修評価の必要性を強く反省させられる。

5 今後の課題

本研究の目的のとおり、研修参加者への影響という視点から研修評価を試みた結果、研修の満足度や理解度については、テキストマイニングを用いた記述アンケートの分析によって、客観的かつ実証的に研修評価結果が得られることが分かった。教師研修研究について、より実証的な側面に力を入れるべきであると指摘する横山 (2005: 16-17) の提言に応える結果とも言えよう。

しかしながら、研修期間中に行われる記述アンケートから得られる評価というのは、当日の研修「本体」の評価のみを行っているにすぎない。教師研修というのは本来、教育現場の改善を目的として行われる以上、研修終了後の参加者の意識・行動の変容、あるいは現場実践の改善に結びついてこそ、研修の目的は達成される。「研修企画者」はこの点を念頭に置き、研修終了後の成果をも見据えた研修デザインおよび研修評価を行うことが不可欠であり、同時にその内容を「研修実施者（講師）」とも共有する必要がある。

Kirkpatrick は研修評価の4段階について、「ある段階から次の段階へと連続的に進んでいくものであり、ある段階が次の段階に大きな影響を与える」と述べているが、教師研修もまさしく「ある『研修』から次の『研修』へと連続的に進んでいくものであり、あ

る『研修』が次の『研修』に大きな影響を与える」ものである。教師研修の質の向上は、こうした連続的かつ長期的な研修評価の積み重ねによって図られるものとする。今後引き続き研修の実施、評価、改善に努めつつ、教師研修に関する実証的研究に取り組んでいきたい。

注.

- 1 在欧州の日本語教師会、国際交流基金海外拠点のホームページ上に掲載されている研修情報からタイトルおよびキーワードに「CEFR」「ELP」「Can-do」「行動中心」「学習者オートノミー」を含む研修を抽出し、年ごとの実施数をカウントした。研修の規模や種類（セミナー、研修会、勉強会等）は問わない。
- 2 櫻井・近藤 (2010)、中島・鬼頭 (2010)、奥村 (2011)、織田他 (2012)。特に研修評価まで言及したものは櫻井・近藤 (2010) のみ。
- 3 教師研修実施には、「研修企画者」、「研修実施者（講師）」、「研修参加者」の三者が関わるため、研修評価を考える場合はこの三者からの評価が考えられるが、本研究での研修評価は、研修参加者からのフィードバックを元に研修実施者の視点で行うものとする。
- 4 筆者ら（近藤、奥村）と福島青史氏（国際交流基金ロンドン日本文化センター）の3名。
- 5 「CEFR に対するピラーズ」の例として、「日本語は言語レパートリーの一つ」「社会参加とそれに必要な言語能力」「CEFR=Can-do ではない」など。また「CEFR の重要概念」として、「複言語・複文化」「social agent」「行動中心」「自律学習・生涯学習」など。
- 6 KH Coder については、<http://khc.sourceforge.net> (2013年12月20日最終閲覧) を参照。
- 7 「Jaccard 類似係数」は0~1 までの値を取り、各項目との関連が強いほど1 に近づく。

<参考文献>

- 織田智恵他 (2012) 「CEFR 文脈化のための教師研修を考える—課題からの出発—」、『ヨーロッパ日本語教育』16、pp. 51-65、ヨーロッパ日本語教師会。
- 奥村三菜子 (2011) 「CEFR 実践のための教師研修を考える—教師のための「CanDo セルフチェック体験」を例に—」、『CEFR に基づいた日本語教育実践と JF 日本語教育スタンダード活用の可能性』、国際交流基金パリ日本文化会館。
- 櫻井直子・近藤裕美子 (2010) 「CEFR 文脈化のための実践例を取り入れたワークショップ型教師研修」、『ヨーロッパ日本語教育』14、pp. 215-228、ヨーロッパ日本語教師会。
- 中島晶子・鬼頭夕佳 編著 (2010) 『授業がかわる CEFR と学習者オートノミー』、フランス日本語教師会。
- ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』
- 横山紀子 (2005) 「第 2 言語教育における教師教育研究の外観—非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて—」、『日本語教育紀要』1、pp. 1-19、国際交流基金。
- D.L. Kirkpatrick & J.D. Kirkpatrick (2006) *Evaluating Training Programs: The four levels (3rd edition)*. Berrett-Koehler.

複合語検索システムを組み入れた多言語版 Web 辞書の開発

川村 よし子
東京国際大学

要旨

本研究の目的は、複合語検索システムを組み入れた多言語版 Web 辞書の開発にある。一般に、辞書の見出し語の単位は、「単語」であり、複合語が見出し語になることは少ない。ところが、日本語教育において、複合名詞、複合動詞、助詞相当句等、複合語に関する辞書情報は不可欠である。また、専門用語では漢字熟語が複数結びついて特殊な意味を持っている場合も多い。こうした背景から今回新たに複合語を登録する仕組みを構築するとともに、複合語の構成要素も自動で検索できる複合語検索システムを開発した。こうした特徴を持つ複合語検索システムの応用範囲は極めて広い。日本語学習に不可欠な複合動詞や助詞相当句に関する広範な辞書情報の提供が可能になる。また、大学等における専門教育や日系企業の社員教育等、特殊分野の専門用語集を取り込むこともでき、各専門領域に特化した Web 上の学習環境の構築など、多様な可能性を有している。

【キーワード】 多言語版 Web 辞書、複合語検索システム、専門用語、読解学習環境

1 はじめに

本研究の目的は、複合語を含む専門分野の辞書を組み入れた日本語学習者のための多言語版 Web 辞書の開発にある。日本語学習者、特に非漢字圏の学習者にとって、日本語で書かれた文章の読解は困難を極める。特に、専門分野の文献等を読む場合には、専門語には漢語表現も多いため、困難度はさらに増す。そのため、これまで開発を進めてきた Web 上の多言語版日本語辞書である『チュウ太の Web 辞書』(<http://chuta.jp/>) に、複合語検索システムを組み入れ、専門用語にも対応可能なシステムを開発することにした。

日本語読解学習支援システム『リーディング・チュウ太』(<http://language.tiu.ac.jp/>) は、2003 年から多言語版 Web 辞書の開発プロジェクトを進めてきた (川村 2003)。この多言語版日本語辞書の開発は、まず日日辞書の編集を行い、その辞書情報をもとに世界各国の辞書編集チームが各国語版の日本語辞書の編集を行う。それぞれの言語で編集が完了した単語が、逐次、Web 上で利用可能な多言語版日本語辞書『チュウ太の Web 辞書』として公開できるという仕組みになっている (川村 2009)。すでに、旧日本語能力試験の出題基準 (以下「出題基準」) に含まれる単語について、英語・ベトナム語・ロシア語版の編集が完了し、さらに、20 以上の言語で辞書の編集が進行中である。一方、インドネシア語・タガログ語・中国語・韓国語では、1 語 1 訳というミニ辞書の形で「出題基準」約 8600 語の辞書編集が完了した。また 2003 年にはスペイン語版のミニ辞書も完成した。『チュウ太の Web 辞書』には、これらのミニ辞書も搭載されているが、今回新たに工学分野の専門辞書である『日越工学用語辞典』を組み入れた Web 辞書の開発を行った。

2 専門辞書を組み入れるための複合語検索システムの開発

2.1 専門辞書を組み入れる際の問題点

『チュウ太の Web 辞書』は、形態素解析システム『MeCab』（工藤 2006）を用いて入力された文章を単語に区切り、辞書情報とリンクさせた形で表示する読解支援システムである。そのため、専門辞書を組み入れる際には次のような問題を解決する必要がある。

- ①専門用語は、一般とは異なった意味や用法で使われることがある。
- ②専門用語には、MeCab の単語辞書にない単語が多く含まれているため、形態素解析で解析の誤りが生じる可能性がある。
- ③専門用語には複合語が多く含まれているため、これを形態素解析辞書に登録してしまうと、構成要素の単語の辞書情報が提供できなくなる。

特に、『チュウ太の Web 辞書』のような多言語版辞書の場合、ある言語版で複合語を登録すると、他の言語版でもその語を登録しない限り、それまで表示されていた構成要素の各単語の情報まで表示できなくなってしまうという問題が発生する。

これらの問題の解決のためには、専門用語を他の一般語と区別する仕組みを作るとともに、『チュウ太の Web 辞書』に、新たに複合語検索システムを組み入れる必要がある。

新システムでは、上記の問題点を解決するために次のような対応を行った。

- ①専門用語と一般語を区別する仕組みの導入
- ②MeCab 辞書に専門用語を追加する仕組みの導入
- ③専門用語の登録が他の言語版に悪影響を及ぼさない複合語検索システムの開発

以下にその各々の仕組みについて、詳しく説明する。

2.2 専門用語と一般語を区別する仕組みの導入

語彙リストに新たに専門分野を記載する欄を設け、専門辞書作成の際に専門用語であることを明示できる仕組みを整えた。その結果、『チュウ太の Web 辞書』の結果画面においても、専門用語の分野を表示できるようになった。例えば『日越工学用語辞典』に収録されている単語に関しては、その辞書情報の左に「工学」と表示される。また、ユーザーの利用する入力画面にも専門辞書の選択欄を設け、利用者が専門辞書の表示・非表示を選択できるようにした。ただし、デフォルト値としては、利用者の便宜を考えて一般語だけでなく、すべての専門用語が表示されるような設定にしてある。

2.3 専門用語を追加する仕組みの導入

語彙リストの単語が、形態素解析を行う MeCab の辞書に登録されていない場合、自動で MeCab の辞書に当該の単語を追加する仕組みを整えた。新たな単語を追加するには、辞書情報として、見出し語・読み・各国語版訳語情報に加えて、品詞・活用・専門分野等の情報も不可欠である。特に、MeCab の解析が問題なく行われるためには、品詞情報についての詳細な情報が必要である。専門辞書の作成の際には、これらの情報について、すべて MeCab 辞書の形式に合わせた記載を行った。ただし、この専門用語の登録の際に、追加する語が複合語である場合には、他の言語で問題が生じないような対応が必要となる。そこで次節で述べるような複合語検索システムの開発を行った。

2.4 複合語検索システムの開発

2.3 で述べた専門用語を MeCab 辞書に追加する仕組みによって、複合語が MeCab 辞書に追加されると、その語が一語として切り出される。ところが、『チュウ太の Web 辞書』は、多言語に対応しているため、その影響が他の言語版にも及ぶ。そのため、他の言語において、その複合語の辞書情報が登録されていない限り、それまでは表示できていた複合語の構成要素の語の情報が表示できなくなってしまう。そこで、専門辞書作成の際に、複合語については、辞書登録時に各複合語の構成要素にマーク付けを行い、構成要素の単語の辞書情報も表示できる複合語検索システムを開発することにした。

図 1 が今回作成した工学用語の専門辞書である。

見出し語	読み	異表記	品詞	専門	英語
AB[級]増幅[]	ABきゅうぞうふく	AB[級]増幅[]	名詞 一般	工学	class AB amplification
あばら[筋]	あばらすじ		名詞 一般	工学	stomus
浮子式[粘度]計[計-けい]	うきしきねんどけい	あば式[粘度]計[計-けい]	名詞 一般	工学	float type viscosimeter
ADC[分析]	AFCふんせき	ADC[分析]	名詞 一般	工学	AFC analysis
アベイラビリティ	あべいらびてい	アベイラビティー	名詞 一般	工学	availability
アベンド	あべんど		名詞 一般	工学	abend
アボガド[]変数[]	あぼがどていすう		名詞 一般	工学	Avogadro constant
アボット	あぼおと		名詞 一般	工学	abort/abnormal termination
油[油-あぶら]分離[]器[器-き]	あぶらぶんりき		名詞 一般	工学	oil separator
油[油-あぶら]だめ[]ためる	あぶらため		名詞 一般	工学	oil can
油[油-あぶら]入[]変圧[]器[器-き]	あぶらいれんあつき	油[油-あぶら]入り[]変圧[]器[器-き]	名詞 一般	工学	oil-immersed transformer
油[油-あぶら]受け[]受ける	あぶらうけ		名詞 一般	工学	oil sump
AC	あーく		名詞 一般	工学	alternating current/alternative current
ACB	あーくび		名詞 一般	工学	air circuit breaker
A-D[変換] []	A-Dへんかん	AD変換/AD変換	名詞 一般	工学	analogue-to-digital conversion
A-D[変換] [器-き]	A-Dへんかんき	AD[変換] [器-き]/AD[変換] [器-き]	名詞 一般	工学	analogue-to-digital converter
アナログ[] [器-き]	あなろぐ		名詞 一般	工学	analogous triplicate/ATP
ADF	あーどふ		名詞 一般	工学	Automatic radio Direction Finder
アドック[] [アンテナ]	あどく		名詞 一般	工学	Adcock antenna
アドミタンス	あどみたんす		名詞 一般	工学	admittance
アドミタンス[行列]	あどみたんすまじょうれつ		名詞 一般	工学	admittance matrix
アドオン	あどおん		名詞 一般	工学	addition
アドレッシング	あどれしんぐ		名詞 一般	工学	addressing
アドレス	あどれす		名詞 一般	工学	address
アドレス[指定]	あどれすしでい		名詞 一般	工学	addressing
AE[系] [電圧]	AEさい		名詞 一般	工学	an anemometer agent

図 1 工学用語の専門辞書 (一部)

専門辞書における複合語の記載方法は、次のとおりである。

- 見出し語が複合語の場合、構成要素の単語を [] で区切る。
例： AB 級増幅 ⇒ AB[級]増幅
あばら筋 ⇒ あばら[筋]
- 構成要素の単語が複数の読みを持つ語の場合、辞書として表示させたい語の読みを記載する。これによって余分な情報の表示を避けることができる。
例： 浮子式粘度計 ⇒ 浮子式[]粘度[]計[計-けい]
油分離器 ⇒ 油[油-あぶら]分離[]器[器-き]
- 構成要素の単語が動詞の活用形等、一般の辞書の見出し語ではない場合、[]内に辞書形を記載する。これによって構成要素の単語を正しく表示することが可能になる。
例： 油だめ ⇒ 油[油-あぶら]だめ[ためる]
油受け ⇒ 油[油-あぶら]受け[受ける]
- 構成要素の単語が接尾辞等単独では使われない語の場合、[]内に、他の見出し語を記載することもできる。これによって、学習者の語彙学習の支援も可能になる。

専門辞書には、上記の方法で記載された見出し語に加え、読み、異表記、専門分野に加え、MeCab に準拠した品詞情報が記載されている。

3 専門辞書を組み入れた『チュウ太の Web 辞書』

工学用語の専門辞書は、長岡技術科学大学との連携により『日越工学用語辞典』を基に作成した。対訳辞書情報としては日越および日英が提供されている。

図2は、専門辞書を組み入れた『チュウ太の Web 辞書』の入力画面である。



図2 専門辞書を組み入れた『チュウ太の Web 辞書』の入力画面

『チュウ太の Web 辞書』を利用するには、画面上のテキストボックスに読みたい文章を入力する。テキストボックスに直接入力することもできるが、コピー&ペースト機能を利用して入力することも可能である。

「Language」欄に記載されている言語が、現在利用可能な多言語版辞書である。前述したように、すでにロシア語・英語・ベトナム語については例文も含めたフルバージョン、インドネシア語・タガログ語・中国語・韓国語・スペイン語については1語1訳の簡易版で、出題基準の単語8600語の編集が完了している。各言語版の辞書を選択するには、言語欄をクリックする。辞書のデフォルト値は、ユーザーが使用しているブラウザの言語になっている。図では、英語・日本語・ベトナム語が選択され、状態になっている。辞書選択後、テキストボックス下の「Dictionary」ボタンを押す。

専門辞書の選択は、「Technical Terms」欄で行う。ここには、搭載されている専門辞書の方別選択欄が設けられている。デフォルト値としては、学習者の便宜を考え、すべての専門分野の語が表示されるように設定されている。現在、専門辞書としては介護と工学分野の辞書が搭載されているが、分野名の前のチェックボックスで、その分野の辞書の表示・非表示が設定できる。

また、「Option」欄では、次のような設定が可能である。

- ①Show level：出題基準に準拠して単語のレベルを判定する
- ②Furigana：入力文のすべての漢字に自動でルビを振る
- ③Hide idiom：辞書欄の慣用表現に関する辞書情報を非表示にする
- ④Hide example：辞書欄の例文に関する辞書情報を非表示にする

さらに、「Word / Example Sentence Search」のテキストボックスに、検索したい単語や表現を入力すれば、単語や例文の検索ができる。その際、「*」（半角アスタリスク）を利用することで、前方一致、後方一致等での検索も可能である。

図3が結果画面である。ここでは、工学関係の文章の例として、Wikipediaの「圧電素子」に関する解説文を、コピー&ペーストで入力した。



図3 専門辞書を組み入れた『チュウ太の Web 辞書』の結果画面

画面左が入力文である。入力文中の各単語が画面右の辞書情報とリンクされ、単語をクリックすると右の辞書がスクロールアップされる仕組みになっている。また検索した単語は、「あなたの単語リスト」に列挙されるので、復習も可能である。図は、「圧電素子」「加える」「電圧」と検索し、最後に「圧電効果」をクリックした状態を示している。（「電圧」の後ろに「2回」とあるのは、「電圧」が2回クリックされたためである。）「圧電効果」は複合語のため、辞書では、複合語としての「圧電効果」の意味に加えて、「圧電」と「効果」に関する辞書情報が表示されている。この場合、「圧電」は出題基準にない単語のため、1語1訳の形のミニ辞書の情報しか表示されていない。一方、「効果」は出題基準の2級の語である。そのため、語義ごとに例文のあるフルバージョンの辞書情報が表示され、英語およびベトナム語の語義の説明に加えて、各例文についても、英語とベトナム語の翻訳が表示されている。

4 専門辞書を組み入れた『チュウ太の Web 辞書』の評価

専門辞書を組み入れた辞書の評価のために、工学関係の文献3種を用いて、『チュウ太の Web 辞書』の分析精度とカバー率を調査した。その結果、分析精度は、平均98.3%であった。また、辞書のカバー率は、平均90.5%であった。

このうち、分析の精度は、①入力文中の単語が正しく切り出されているか、②辞書は正しい情報を表示しているかの2点が問題となる。まず、①については、McCabの解析精度の影響を受けている。ここでは、図3を例に説明する。図3に入力された文章において、解析ミスが生じているのは、次の2語であるが、誤解析の結果、②の辞書情報についても誤ったものが表示されてしまうことになる。

例 振動子⇒①「振動」「子」に分割してしまった

②その結果、「振動」は正しい意味を表示できたが「子」は「子(こ)」と「子(し)」の双方の辞書情報が表示されている。そのうち「子(し)」のほうに「a small thing 小さな物」の意を表す語」という意味情報も提供されてはいるが、学習者にとっては、わかりにくいという問題が発生している。

一種 ⇒①「一」「種」に分割してしまった

②その結果、「種」については「種(たね)」と「種(しゅ)」の双方の意味が表示されている。そのうち「種(しゅ)」のほうに接尾辞としての意味の「物事の種類」と言う説明と英訳「[various] kinds of things / an assortment of ~」ベトナム語訳「[loại, giống] chủng loại sự vật, sự việc」が表示されてはいるが、本来は接尾辞の意味のみを表示する必要がある。

これらについては、専門辞書に「振動子」「一種」のそれぞれを追加登録し、複合語の構成要素についても2.4で述べた形で明記することで誤解析を回避し、正しい辞書情報の提供が可能になる。

一方、工学関係の専門用語を登録したにも関わらず、辞書のカバー率は90.5%だった。これは、工学分野の専門書の読解には、出題基準と『日越工学用語辞典』の単語だけでは十分でないことを意味している。例えば、図3において辞書情報がない語には、「ピエゾ素子」「センサ」のような工学用語に加え、「として」「安価」等の一般的な語や「英」のような略語も含まれていた。そのため、辞書のカバー率を上げるには、各専門分野で十分な語彙調査を行い、汎用性の高い単語について辞書を整備していく必要がある。

5 今後の課題

今回開発した複合語検索システムの応用範囲は極めて広い。日本語学習に不可欠な複合動詞や助詞相当句、さらに、慣用表現や慣用句等を登録すれば、これらの辞書情報の提供も可能になる。一方、大学等における専門教育や日系企業の社員教育等の分野でも、各々の分野の専門用語集を取り込むことによって、各専門領域に特化したWeb上の学習環境を提供することも可能である。今後、各分野の専門機関との連携によって、より充実したWeb辞書の開発を進めていきたいと考えている。

【謝辞】本研究の一部は、科学研究費課題番号24320096によるものである。複合語検索システムの開発には、長岡技術科学大学の三上喜貴氏、東京大学大学院理学系研究科の保原麗氏の協力を得た。ここに記して感謝の意を表したい。

<引用文献>

- 川村よし子 (2003) 「多言語版日本語辞書編集システムの開発と運用実験」『ヨーロッパ日本語教育』vol.10、pp. 146-151.
- 川村よし子 (2009) 『チュウ太の虎の巻』くろしお出版.
- 工藤拓 (2006) MeCab: Yet Another Part-of-Speech and Morphological Analyzer, <http://mecab.googlecode.com/svn/trunk/mecab/doc/index.html> (2013年11月25日閲覧)
- 長岡技術科学大学工学用語辞典編纂委員会 (2008) 『日越工学用語辞典』春風社.

非同期型 E-ラーニングにおける学習評価

大槻 岳子 (カタルーニャ公開大学)

福田 牧子 (バルセロナ自治大学、カタルーニャ公開大学)

要旨

本発表は非同期型 E-ラーニングの継続評価法の実践について報告を行うものである。分析対象となるカタルーニャ公開大学の日本語科目では、コースを通して継続評価の課題が課され、各課で得た成績から継続評価の最終成績が割り出される。そしてこの成績を承認するために、課題を実施した者が科目登録者本人か確認する試験が学期末に実施される。この試験を通過すれば継続評価の最終成績が認められ、コース終了となる。継続評価の成果と確認試験の結果は一致することが多く、特に継続評価で上位の成績を収めている学習者は、確認試験においてもほぼ同様の結果を示すことが多い。その一方で、確認試験では急激に結果が悪くなる学習者も見られ、継続評価の課題の問題形式に慣れた学習者が確認試験では力が発揮出来ないのではないかと推察した。そのため、確認試験の出題形式及び内容を検討し、評価法の改良に役立てることにした。

【キーワード】非同期型 E-ラーニング、評価法、継続評価

1. 非同期型 E-ラーニング

カタルーニャ公開大学 (Universitat Oberta de Catalunya, 以下 UOC とする) はスペインのバルセロナに位置する E-ラーニング教育システムの大学である。授業は非同期型でスクーリング等は一切ない。学習者はバーチャルキャンパス内の自分の登録科目の教室にアクセスし、手元に郵送される印刷教材、教室内のリソーススペースにあるウェブ・PDF 教材を利用しながら学習を進めていく。教師と又は学習者間の連絡は教室の掲示板、フォーラムを通して、或いは個人間でメールで行う。学習者は教師からの説明や指示を読み、さらに疑問点について問い合わせたりする。会話練習はスカイプを利用して学習者間で行い、課題提出の際は録音したものを提出する。また教室内のブログに音声や動画データを入力する活動も行う。

UOC では、継続評価が評価システムのベースとなっている。日本語学習では、より正確な評価のために、全ての課題を提出することを継続評価の条件としている。課題を提出し合格すれば、継続評価の最終成績が付けられる。課題としては、文法や作文等の筆記問題が各課につき一回、口頭の課題が学期を通して二回出される。筆記課題は特に指示がない場合は、漢字練習を除き、コンピュータを使って解答する。また、口頭課題はスカイプを通して行った会話を録音して提出する。

継続評価で合格した場合、課題を行った者が科目登録者であるか確認する本人確認試験 (以下、「確認試験」) を学期末に行う。この試験で本人と認められれば、継続評価で得た成績がコースの最終成績として与えられる。

確認試験は手書きによる筆記試験である。問題形式は幾つかの設問に返答する形式、作文

口頭発表

などレベルや学期により変えている。ここに確認試験の問題例を挙げる。

日本語 A1.1 確認試験問題例

次の質問に手書きで答えなさい。指示がある場合は、指示に従って答えなさい。

- 1.お名前は何ですか。
- 2.どこでひるごはんを食べますか。
- 3.だれとひるごはんを食べますか。(全8問)

日本語 A2.2 確認試験問題例

出張の報告書を書きましたが、うちにわすれてしまいました。上司にあやまろうと思いましたが、もう帰ってしまったので、メモを置くことにしました。そのメモを書いてください。言葉遣いに気をつけましょう。(3~5行)

2. 問題提起、発表の目標、方法

大概のケースでは継続評価の成果と確認試験の結果は一致し、特に継続評価で上位の成績を収めている学生は、確認試験においてもほぼ同様の結果を示すことが多いが、その一方、確認試験では急激に結果が悪くなる学習者もいる。その理由として継続評価の課題の問題形式に慣れた学習者が確認試験では十分に力が発揮できないのではないかと推察した。そのため、確認試験の出題形式及び内容を検討し、評価法の改良に役立てることにした。

評価結果の調査には、2010-11年第二セメスターの初心者レベル(A1.1)と日本語学習三年目に当たるレベル(A2.2)の学習者を対象とした。二つのレベルを選ぶことにより、評価結果のレベル間における違いの調査が出来ると考えたからである。尚又、これらのレベルの確認試験は出題形式が異なったため、出題形式と成績の関係の比較調査が可能になる。手順としてはまず、継続評価の各課題の成績と最終成績の関係を調べた。次にその調査結果と確認試験の結果を照らし合わせ、最後に、確認試験における学生の解答に継続評価課題の提出物に見られる成果が如何に反映されているかを調べた。

尚、A2.2では、2010-11年第二セメスターで確認試験を受けた者は1名であった。データの収集には不十分と考慮し、さらに2011-12年第一セメスター、2012-13年第二セメスターの同レベルの結果も調べることにした。

3. 日本語 A1.1

以下の方法により、確認試験の成績と継続評価の最終成績間の関係を分析した。始めに、確認試験の結果を数値化した。確認試験は前述の通り、本人であることを確認することを目的とするもので、点数ではなくその解答が有効であるか無効であるかで結果が出る。そのため、数値で出される継続評価の最終成績との比較が難しくなるため、以下の方法で数値化し、全8問中何割できているかを算出した。

完全に解答できている場合：1点

文法的にはほぼ正解であるが、綴りの間違いや不適切な語彙の使用が認められる場合：
0.25点減点

助詞の欠如や間違いなど、文法的な間違いが認められる場合:0.5点減点

全体として意味が不明の文、無解答：1点減点

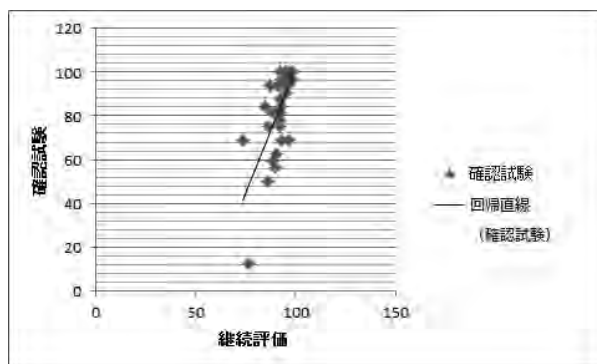


図1 確認試験の成績と継続評価の最終成績間の関係

図1に見られるように、二つの変数の間に正の相関が確認され（相関係数 $r=0.66530203^3$ ）、若干の外れ値を除いては、継続評価と確認試験の成績の間には相関関係があると言える。実際、確認試験の成績がAであった14名の学生のうち、一名を除いてすべてが継続評価の成績もAであった。その一方で「外れ値」となった学生は、確認試験において大幅に成績が下がったケースで、計8名確認された（表1）。なお、成績(A,B,C+,C-,D)はUOCの成績基準に基づくものとする（A:90-100%, B: 75-89%, C+: 60-74%, C-:30-59%, D: 0-30% なお、C-およびDは不合格）。

	PAC1	PAC2	PAC3	PAC4	PAC5	PAC Oral1	PAC Oral2	AC	PV
学生1	A	A	A	B	A	A	A	A	C+
学生2	B	B	A	B	B	B	B	B	C-
学生3	A	A	B	A	B	A	B	B	C-
学生4	B	A	B	C+	C+	C+	B	B	D
学生5	B	A	B	A	A	A	A	A	C+
学生6	A	A	B	A	A	A	A	A	C-
学生7	A	A	A	A	A	A	A	A	C+
学生8	A	B	A	A	A	B	A	A	C+

(PAC:筆記課題 PAC Oral:口頭の課題 AC:継続評価 PV:確認試験)

表1 確認試験における成績が継続評価の最終成績より二段階以上低下した学生の成績

これらのケースを個別に観察してみると、通常の課題での間違いの傾向と、確認試験でのそれとが一致している場合が多く、課題で正しく解答できなかった問題と内容が類似した確認試験の問題でも、同様の間違いの傾向を見せていることが分かった（表2）。

	課題	確認試験
学生1	助詞に関する問題の正答率高	表記、質問の理解、助詞
学生2	助詞、質問の理解、作文	表記、質問の理解、助詞、無解答
学生3	表記、助詞、課題3以降の出来が悪い	表記、助詞、作文、無解答

口頭発表表

学生4	助詞、表記、作文	ほぼ空欄
学生5	助詞、表記、作文、全体的に正確さに欠ける	助詞、表記、質問の理解、数字の読み 課題で指摘された間違いが直っていない
学生6	ほぼ完璧	文法全般、無解答
学生7	ほぼ完璧	助詞、表記、作文（意味不明）、無解答
学生8	表記 表記以外は全体的に非常に出来がよい	表記、助詞、数字の読み

(太字：同じタイプ間違いが確認される場合)

表2 「表1」の学生の課題と最終試験における間違いのパターンの比較

類似した問題で同じような間違いをしている場合、本人確認の決め手にはなるが、添削された課題を見直して復習していないという可能性が考えられる。学生1、6、7のように、普段の課題はほぼ満点に近い正答率であるものの、確認試験では表記の間違いや質問の内容自体を理解していないような解答をする、といったケースも見られた。自分のペースで、教科書や参考書を見ながら行うことのできる課題と異なり、確認試験は限られた時間の中で何も参照せずに行わなければならない。したがって、これらの学生は学力として身につけていなかった、あるいは試験という普段とは異なる状況で本来の力が発揮できなかったのであろうと考えられる。また、コンピューターで書く課題が多かったため、手書きには慣れておらず、手書きで答える確認試験では表記の間違いが多く認められた。

中でも最も注目されたのは、内容は類似しているものの、出題形式が異なる作文問題の正答率であった。課題3、4、5には①自分ですべて書くもの、②語順を並び替えて文を完成させるものと、異なる種類の作文問題が2、3問含まれている。表1の学生が、課題において②のタイプの語順を変える問題では正答率が高くても、確認試験に出された①のタイプの作文問題では、内容が類似していても正答率が低かったことから、やはり確認試験の形式が彼らの成績に影響していると考えられることができる。

次に、各課題の成績と確認試験に出題された問題の解答状況について見てみた。確認試験には、全5回の筆記課題と、全2回の口頭課題に出題された問題の中から、若干アレンジしたものが出題されている。これは、学習者が課題で出題された作文を完全に暗記して解答することを避けるためである。各課題の成績は確認試験に出題されたそれぞれの問題の解答状況に必ずしも反映されていないことが分かった。例えば、課題1での正答率が高い学生が、確認試験に出題された課題1の類似問題に必ずしも正解しているわけではない、というケースが見られた。中には課題では非常によくできていたにもかかわらず、確認試験では空欄で無解答というケースも数件観察された。確認試験は全8問で、そのうち課題1、2、3、5からは各1問ずつ、そして課題4からは4問が出題された。課題4からの出題が半数を占めているが、これは動詞が導入されて出題できる問題のバリエーションが増えたためである。このように各課題からの出題の割合に偏りが見られたため、今後、各課題から同じ割合で出題することを検討する必要があると思われる。

4. 日本語 A2.2

次に、日本語 A2.2 の確認試験の成績と継続評価の最終成績間の関係を分析した。日本語 A2.2 の確認試験は3～5行程度の作文問題一問のみの出題である。指定されているのは行数のみであるため、字の大きさや改行の仕方によって作文の長さにかなりばらつ

きが見られた。作文のテーマは、かつて課題の中で出題された問題に若干アレンジを加えたものである。日本語 A1.1 の場合と同様、課題と確認試験を比較するため、確認試験を課題の作文問題の採点基準に従って数値化した。その結果、以下のケースが観察された。

1) すべての課題が A 評価で、確認試験においてもほぼ満点に近い解答

日本語 A1.1 同様、継続評価の最終成績が A 評価だった学生は、確認試験でも高得点をマークしており、これらの学生に関しては学習内容が定着していると考えられる。

2) 確認試験においても課題と同じようなパターンの間違いをしている

課題を採点・返却後に間違えた箇所を復習していなかった、ということが考えられる。

3) 課題と確認試験で、出題内容は類似しているものの出題形式が異なる場合、解答の仕方も異なる

課題では口頭で行った問題（録音された質問に対してその答えを録音する）が作文として出題されたケースで、作文としてはそれほど多くの間違いは確認されなかったが、使用すべき既習の文型がほとんど使われていなかった。特に解答に関する指示を出さなかったためか、該当する課で新たに学習した文型の使用は確認されなかった。恐らくリスクを回避するために自信のある方法で解答したものと考えられる。

4) 上記 3) と同様のケースで、課題では出来がよかったものの、確認試験では綴りの間違いや文法的な間違いが非常に多く見られる。

出題形式が変わると、出題内容が類似していても必ずしも課題の成績が反映されないようである。口頭の課題は学生がペア、あるいはグループでスカイプを通してやり取りの練習をするものであるが、どのレベルにおいてもほとんどの場合が事前に台本を用意し、それを「読む」という形で練習している。したがって、作文としては類似した内容を一度書いているはずであるが、確認試験では綴りの間違いや文法的な間違いが多く観察された。

全体的には、日本語 A1.1 ほど継続評価と確認試験の間で大幅に成績が低下しているケースは見られなかった。その要因として、①このレベルまで勉強してきた学生はある程度学力が身につけている、②過去に確認試験を数回受けているため、形式に慣れている、といった点が考えられる。ただし、日本語 A1.1 同様に相関係数を求めてみたところ、これら二つの変数の間には強い相関は認められず（相関係数=0.332）、継続評価の成績は必ずしも確認試験には反映されていない、ということができよう。

	PAC1	PAC2	PAC3	PAC4	PAC5	PAC Oral1	PAC Oral2	AC	PV
学生 1	A	A	A	A	A	A	A	A	B
学生 2	B	C+	B	C+	C+	A	B	C+	C-
学生 3	B	C+	C+	C+	C+	A	B	C+	B
学生 4	B	B	B	B	C+	A	B	B	B
学生 5	B	A	B	B	B	A	B	B	C+

(PAC: 課題 PAC Oral: 口頭課題 AC: 継続評価 PV: 確認試験)

表 3 継続評価と確認試験の成績の関係 日本語 A2.2

5. 結論および今後の課題

遠隔教育において、日頃課題を行っている者が科目登録者本人であるか、という確認は不可欠である。今回の分析では、「継続評価+本人確認試験」という、当大学の日本語科目で採用している評価方式を対象とした。その結果、確認試験で短い問題を多数設けている日本語 A1.1 では、継続評価の結果が確認試験にかなり反映されていることが分かった。一方、3~5行程度の作文が問題として出される日本語 A2.2 では、両方の結果にあまり関連性が認められなかった。その理由として、出題形式の違いがまず挙げられる。口頭課題の結果が確認試験に反映されていない学生がいるのも、それに起因すると考えられる。今後の課題として、出題形式の統一が挙げられる。日本語 A1.1 では、確認試験と課題の出題形式を統一すれば、学生の普段の学力がより確認試験に表れると考えられる。また、各課題から確認試験に出題される関連問題数の配分を同じにする、そして課題での手書き問題を増やすことを検討すべきであろう。日本語 A2.2 では、まず作文の長さを「行」ではなく「文字数」を指定することが挙げられる。次に出題形式であるが、学生の成績とは無関係ではないようである。そこで、確認試験に作文は適しているのかどうか、今一度検討する必要があると思われる。実際、作文は課題で数回出題されているが、やはりこのレベルではまだ学生の不得意分野のようで、確認試験に課題での成績が必ずしも反映されるわけではないことが分かった。

注

¹A1.1 の確認試験では、問題文は現地語で記載されていた。

²A2.2 の確認試験では、問題文は日本語と現地語で記載されていた。

³エクセルを用いて算出。なお、本分析にはピアソンの積率相関を用いた。どの程度の相関係数なら相関関係が強いと一概には言えないが、たとえば山田剛史・村井潤一郎 (2004) では $0.7 < r$ (強い相関関係)、 $0.4 < r < 0.7$ (中程度の相関関係)、 $0.2 < r < 0.4$ (弱い相関関係)、 $0 < r < 0.2$ (相関関係はほとんどない) としている。

<参考文献>

- Delgado, A.M. and R.Oliver (2006) La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1): 1-13. (www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf)
- 山田剛史、村井潤一郎 (2004) 『よくわかる心理統計』 ミネルヴァ書房。

中級文法教材はどう作られるべきか

—『これで身につく文法力』の開発経験から—

筒井 通雄
ワシントン大学

要旨

文法をいかに効果的・効率的に習得させるかは、方法論がいかに変わろうとも避けて通れない日本語教育の課題である。本稿では、この問題を中級レベルの練習教材に焦点を当てて論じる。まず、教材作成のための指針を Swain の「アウトプット仮説」に求め、そこから、導入、仮説検証、内在化を支援するために必要な教材の要件を考える。次に、『上級へのとびら』の別冊文法練習問題集『これで身につく文法力』において、上の要件がどのように具体化されているかを紹介する。

【キーワード】 文法習得、練習教材、中級、アウトプット仮説、教材作成指針

1 はじめに

外国語教育に関しては、コミュニカティブ・アプローチ、OPI からスタンダード、CBI などに至る様々なコンセプトが提案されて来た。これらのコンセプトは、我々に新しい視点と、方法論に関する多くの有益な指針を与えてくれる。しかし、教え方がどのように変わっても、常に外国語学習に付きまとう問題がある。その一つが文法習得である。とりわけ初級・中級レベルではこの問題の比重が大きく、どのような教材でどのように教えても、いかに効果的、かつ効率的に学習者に文法を身に付けさせるかという問題は避けて通れない。本稿では、この問題を中級レベルの練習教材開発に焦点を当てて論じる。

2 中級の文法指導における問題

中級レベルの文法指導においては、一般に次のような問題がある。

- (1) 読解や他の活動に重点が移るため、文法の導入や練習に割ける時間が少ない。
- (2) 既習文法の忘却や新規文法の理解不徹底などのため、新しい知識を積み上げにくい。
- (3) 教科書に練習問題がない（または、あっても不十分）、適当な市販の練習問題がないなどの理由で効果的な練習をさせられない。
- (4) 文法練習を自由な表出活動に結びつけにくい。

しかし、これらの問題は、何らかの「有効な練習教材」を開発することによって、かなり解消できそうである。

3 「アウトプット仮説」

では、「有効な練習教材」とは一体どのようなものだろうか。これを考えるには、単に個人の教育経験に頼るだけでは不十分と思われる。そこで、第二言語習得論の知見を利用

することを考える。事実、「正しい文を産出する技能はどのように習得されるのか」は、第二言語習得論の中心課題の一つで、これについては、1980年代以降、活発な議論がなされてきた。その中で、Swain (1985, 1995)他が主張する「アウトプット仮説」は、我々自身の外国語学習経験や学習者の観察結果とも整合するところが多く、説得力を持つ。

この仮説は、「言語形式は理解可能なインプットを受けるだけで習得される」とする Krashen (1980, 1985)の「インプット仮説」への批判として出されたもので、「習得には、インプットだけでなく、アウトプットが不可欠である」と主張する。具体的には、アウトプットには次の3つの機能があり、これらが習得に寄与するとする。

- (1) 気づき機能： 学習者が目的言語を産出しようとする際に、自分が言いたいことと実際に言えることのギャップに気づき、これが、知らないことや不完全にしか知らないことへの気づきにつながる。
- (2) 仮説検証機能： アウトプットは、理解可能性や言語的適切性についての学習者自身の仮説を検証する一手段であり、これが言語学習に寄与する。
- (3) メタ言語的機能： 学習者が自身の目標言語使用について仮説検証、その他の内省をすることで、アウトプットがメタ言語的機能を持ち、これが言語知識のコントロールと内在化を促す。

4 「アウトプット仮説」から得られる指針

では、上の理論から、どのような文法指導上の指針が引き出せるだろうか。まず、「気づき機能」から言えることは、学習者の知識のギャップへの気づきを促すことが重要だということである。これは、例えば、新しい文法を導入する場合、単に説明をするだけでは効果的な学習は起こらないということである。

次に、「仮説検証機能」から言えることは、学習者が正しい仮説を構築しやすい導入をすることが重要だということである。学習者は、新しい表現を習った時、それをどう使うかのルールを、頭の中に意識的、あるいは無意識的に構築すると考えられる。これがここで言う「仮説」であるが、これが正しくしっかり構築されれば、産出が容易になると考えられる。逆に、不徹底な導入のために仮説の構築がうまくいかないと、以降、間違った産出や産出の回避が起きてしまうことになる。これから、例えば、曖昧な導入をしておいて、後で練習しながら少しずつ補足していくというアプローチは効果的ではないということになる。仮説を構築しやすくするには、簡潔な説明、適切な用例、焦点を絞った練習問題が効果的であると考えられる。文法導入は説明だけで終わってしまうことが多いが、導入時に練習問題をさせることは、理解促進だけでなく、「気づき」や「仮説検証」の観点からも有効な手段と考えられる。

「仮説検証機能」から引き出せるもう一つの指針は、学習者に自分の仮説をいろいろな角度から検証させるようなアウトプットを求めることである。これはつまり、導入の後、そのような検証をさせる追加の練習問題をさせることが必要だということである。

「仮説検証機能」からは、更にもう一つの指針が引き出せる。それは、アウトプットに対して有効なフィードバックをし、学習者の仮説検証を助けることである。言うまでもないが、学習者は、アウトプットをただけでは仮説の検証はできない。アウトプットが正しく理解されたか、また、それが文法的にも文化社会的にも適切な表現であったかを確認できなければならない。したがって、これを助けるフィードバックが不可欠となる。具体

的には、適切な解答例やコメントを与えることが必要となる。

最後に、「メタ言語的機能」から引き出せる指針は、正しい言語知識の内在化を強化することである。このためには、既習文法を適宜復習することや、新しく習った文法を積極的に使っているような表出活動を行うことが必要となる。

以上、第二言語習得論の知見から得られる指針について考えて来た。これを「文法練習はどうあるべきか」という観点からまとめると、次のようになる。

- (1) 導入のため、簡潔な説明、適切な用例に加えて、気づきを促し、仮説を構築しやすくするための、導入ポイントに焦点を絞った練習を入れること。
- (2) 導入の後、仮説をいろいろな角度から検証させる練習をさせること。
- (3) 仮説検証を助けるフィードバックとして、適切な解答例やコメントを与えること。
- (4) 既習文法の復習を含む、知識の内在化を促す練習や課題を与えること。

5 『これで身につく文法力』の狙いと構成

次に、筆者が開発に関わった『これで身につく文法力』（以下『文法力』と略称）において、先に述べた指針がどのように具体化されているかを紹介するが、その前に、この本の狙いと構成について簡単に紹介しておく。『文法力』は、『上級へのとびら』（以下『とびら』と略称）の別冊文法練習問題集で、冒頭で述べた中級での文法指導上の問題に対処するために開発された。その狙いは次の通りである。

- (1) 文法導入時の理解を助けるために使える。
- (2) 文法の導入後、学習者が自分で理解を確認するために使える。
- (3) 文法を、単に理解するだけでなく、実際に使えるようにする。
- (4) 既習文法の復習も合わせて行える。
- (5) 習った文法をフルに使って自分の知識や考えを表出できるようにする。

『文法力』は各課とも基礎、応用、発展の3段階の練習問題から構成されており、様々な使い方ができるようになっている。(表1参照)

	目的	練習問題の種類
1. 基礎練習	基本的な用法の確認	文単位の練習問題、導入時に使える問題
2. 応用練習	基礎練習で学習した用法の再確認、運用力の強化	適切な項目を自分で選んで使う問題、既習項目と組み合わせて使う問題、会話や文章を完成する問題
3. 発展練習	習った文法を精一杯使って自分の知識や考えを文章化	説明や意見の表出、タスク達成などの作文問題

表1 『これで身につく文法力』の構成

6 『文法力』からの具体例

ここでは、先述の教材開発のための指針が『文法力』でどのように具体化されているかを、第1課から例を引きながら見ていく。(サンプル問題は稿末の「資料」参照)

6.1 導入時に気づきを促し、仮説を構築しやすくする問題

これは基礎練習で扱う。

<例1> 問題 2-a/2-b: ~{で/から}できる

『とびら』の文法ノートでは、「で」「から」の使い分けと、「できる」「できている」の用法の違いを説明している。問題 2-a は、「で」と「から」の使い分けを確認する問題に加えて、初級で学習した「できる」（例：料理ができる、建物ができるなど）の意味と助詞の復習問題を含み、これによって、新しい「できる」と既習の「できる」の違いに気づかせる。次に、問題 2-b は、「で」と「から」の使い分けと、「できる」と「できている」の違いを押さえる問題で、(1)-(3)は主語と材料の言葉を与えられた言葉の中から選ばせ、(4)-(5)は主語だけを与え、材料は自分で考えさせるようになっている。ここでは、新しい「できる」の意味と使い方をしっかり学ばせるのが狙いである。

<例2> 問題 10: A とか B とか

『とびら』の文法ノートでは、名詞を使う用法と動詞句を使う用法を説明している。問題 10 の(1)と(3)は名詞を使う例である。期待されている(1)の答えは「中国とかインドとか、色々なところに行ってみよう」で、2つ目の名詞の後には助詞が付かない。(3)は「バイオリンとかギター（とか）を習ってみよう」で、助詞「を」が必要だが、2つ目の「とか」はオプションのケース、(2)と(4)は動詞句を使う問題である。ここでは、名詞を使う場合と動詞を使う場合のルールを理解させることが狙いである。

6.2 導入後、学習者に仮説をいろいろな角度から検証させる問題

これは基礎練習と応用練習で扱う。基礎練習は導入時にクラスで使えるようになっているが、一部を宿題としてさせることで、導入後の仮説検証にも使える。

応用練習では、例えば、問題 2-1 に「できる」、問題 2-3 に「とか」の練習がある。ここでは、ターゲット表現を他の表現といっしょに使って、もう少し内容のある長い文を作る。また、ここでは、基礎練習のように初めから使う文法が分かっているのではなく、複数の箇所に、コンテキストから考えて適切な表現を選び、それに自分の言葉を加えて正しい形にしてから入れ、必要なら助詞も補うという、仮説を何重にも検証することを求める問題となっている。

6.3 仮説検証を助けるフィードバック

これについて、『文法力』では、自由解答以外の問題は模範解答を別冊で提供し、宿題や自習教材としても使えるようになっている。また、練習問題のページはミシン目が入っており、切り離して提出させて教師がフィードバックをしやすくなっている。

6.4 既習文法の復習を合わせて行える問題

第1課では、『とびら』の既習文法はまだないが、先述の「できる」のように、関連する初級の文法項目の復習問題が適宜入れている。また、第2課以降では、応用練習に『とびら』の既習文法を積極的に入れている。

6.5 知識の内在化を促す練習や課題

これは一部は応用練習で、主として発展練習で扱う。応用練習では、単文ではなく、実

際によく使う会話や文章の中で、習った文法をどのように使うかを理解し、練習させる問題が提供されている。応用練習の半分は短いやりとりの会話を完成させる問題、残り半分が文章（第1課では、日本の地理についての説明文）を完成させる問題になっている。文章問題は次の発展練習の課題に応用できるようになっている。

次に、発展練習では、習った文法をフルに使って自分の知識や考えを表出する課題が提供されている。例えば、第1課の発展練習の問題1では、応用練習の説明文をモデルに、指定された文法表現を精一杯使って自分の国や町についての説明文を書く課題が与えられている。また、第3課では、ロボットは将来どんなことが出来るようになると思うか。そして、社会はそれによってどのように変わって行くと思うかを書く意見文が課されている。

これらの課題はかなり難しいものもあるが、課題をやる前に、教科書の読み物や話し合いなどを通してそのトピックについて考える機会が多くあり、それについて表現するための語彙も学習している。また、先行する応用練習ではモデルとなるような文章も出ているので、段階的に自分の文章が、習った文法を使って書けるようになっていく。

7 おわりに

本稿では、筆者が関わった『文法力』開発の過程で得られた経験や考えをもとに、文法の練習教材をどのような指針に沿って作ればいいのかを考察した。効果的・効率的な文法習得には、本稿で論じたような条件を満たす練習教材が必要条件であると思われるが、しかし、これは十分条件ではない。教材はあくまで教材で、決め手はそれをどう使うかである。例えば、学習者の答えにどのようなフィードバックを与えるか、練習問題と連動させてどのような口頭練習をさせるかなど、教師の教え方に依存する部分も多い。また、文法習得のメカニズムはまだまだ不明な点が多く、現場教師は試行錯誤に頼らざるを得ないところもある。文法習得に関する第二言語習得研究の成果が待たれる。

<参考文献>

- Krashen, S. (1980) *The Input Hypothesis*. In J. Alatis (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 168-180.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 235-253.
- Swain, M. (1995) Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 125-144.
- 岡まゆみ, 筒井通雄, 近藤純子, 江森祥子, 花井善朗, 石川智 (2009) 『上級へのとびら』くろしお出版.
- 筒井通雄, 江森祥子, 花井善朗, 石川智, 近藤純子, 岡まゆみ (2012) 『これで身につく文法力』くろしお出版.

8 資料 『これで身につく文法力』第1課・基礎練習 (サンプル)

問題2-a ()の中から最も適当な助詞を選びなさい。

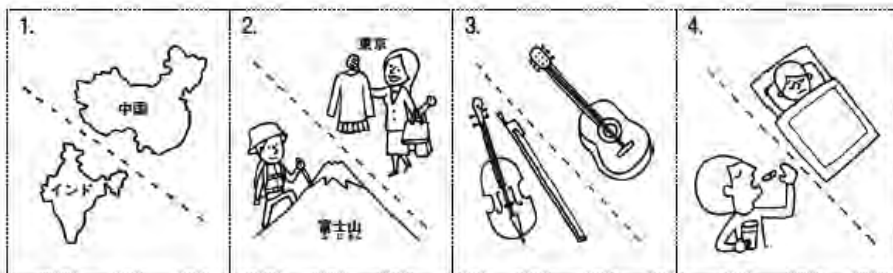
- この建物は、コンクリート (concrete) (で/から/が/に) できている。
- この建物は、1900年 (で/から/が/に) できたそうだ。
- 私の家の近く (で/から/が/に) 新しい店ができた。
- このワインは、クランベリー (cranberry) (で/から/が/に) できている。
- 私のルームメートは、とても上手に料理 (で/を/が/に) できる。
- 宿題 (で/を/が/に) できたら、テレビゲームをするつもりだ。
- とうもろこし (corn) からガソリンを作ること (で/を/が/に) できるそうだ。

問題2-b 「Noun {で/から} できる」を使って文を作りなさい。1~3はAとBの言葉を1つずつ選んで使いなさい。「できる」と「できている」の選択にも注意しなさい。

<p>A.</p> <ol style="list-style-type: none"> 紙 インドネシア この家 	<p>B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ・17,000ぐらいの島 ・レンガ (brick) ・パルプ (pulp)
--	---

- _____。
- _____。
- _____。
- アイスクリームは_____。
- これは日本の箸^{はし}で、_____。

問題10 絵を見て、「~とか (~とか)」を使い、文を完成させなさい。



- 私は、_____、色々な所に行ってみたい。
- 来年日本に行ったら、_____。
- 私は卒業したら、_____ 習ってみたい。
- 風邪^{かぜ}をひいた時は、_____ 方がいい。

初級会話授業における口頭試験の評価基準

—日本語教師はどのような観点をどの程度重視して

「会話能力が高い」と判断するか—

山下 悠貴乃

グルノーブル第三・スタンダード大学

要旨

本研究では、日本語教師が初級日本語学習者の会話能力を評価する際の評価観点とその評価の過程を PAC 分析という質的手法を用いて明らかにすることを目的とした。その結果、調査対象者である 5 名の日本語教師は、それぞれが持つ評価観点やその優先順位が多少異なれども、その評価方法によって、二つの評価タイプに分けられた。その評価タイプとは、会話を進める上で最低限持っていてほしい能力を基本の項目として据え、そこに、より高度な会話にするための能力を反映した項目によって $+\alpha$ の評価を加えていく $+\alpha$ 評価タイプと、会話に必要な能力を挙げて項目化し、それぞれに重みを付けた上で、各項目がどのくらいできているかを評価する重み付け評価タイプである。このように、評価観点だけでなく、その重み付けをどうするかをも明らかにすることは、より信頼性の高い評価法を検討するための手掛かりとなるだろう。

【キーワード】 会話能力、評価の過程、PAC 分析、 $+\alpha$ 評価、重み付け評価

1 問題の所在と目的

ある学生について「あの学生、よく話せますね」などと同じ学年の授業を担当する他の教師に話しても、同意を得られなかったことがある。このように、学年で一定の到達目標を共有する教師間でも、学習者に対する評価は異なる。これは、教師間で重視する評価の観点やその評価基準が異なるためだと考えられる。

これまでに、日本語学習者（以下、学習者）の会話能力に対する日本語教師と一般日本人の評価観点や両者の違いを明らかにする研究は数多くなされてきた（小池ほか 1998 等）。しかし、そこでは評価観点をどの程度重視して会話能力を総合的に判断するか、つまり、評価の過程については扱われておらず、それを扱った研究は極めて少ない。学習者の会話能力を判断するとき、私たちは、社会的言語能力や、言語構造など、様々な要素を総合的に判断して、評価を下す。その際、複数の評価者がたとえ同じ評価観点を意識していても、重視する観点が異なれば、総合的な評価も変わってくるだろう。どのような評価観点を持つただけでなく、その重み付けをどうするかをも明らかにすることは、より信頼性の高い評価法を検討するための手掛かりとなる。

渡部（2005）は、評価観点だけでなく、評価の過程も扱っている。そこでは評価観点間の相関関係を共分散構造分析という量的手法を用いて明らかにしたが、それは日本語教師と一般日本人それぞれのグループにおける平均的評価結果を見るものであり、実際には同

口頭発表

一グループ内でも評価に違いが生じるはずであるため、同一グループ内での質的な調査も必要である。

研究対象が会話能力ではないが、宇佐美ほか（2009）は、PAC 分析という質的手法を用いて、日本語母語話者が「学習者が書いた手紙文」の「感じのよさ」を評価する際に、どのような評価観点を用い、どのような過程を経ているかを明らかにした。本研究と宇佐美ほか（2009）では、会話と作文という点で評価対象や、会話能力と作文能力の中の語用能力という点で評価内容は異なるが、そこでの手法は本研究にも応用できる。

そこで本研究では、PAC 分析の手法を用い、日本語教師が初級レベルの学習者の会話能力を評価する際に、どのような評価基準を持ち、それぞれの評価基準をどのように重み付けして評価を行っているかを明らかにする。さらに、そこで明らかになった評価基準の妥当性を CEFR の A2 レベルの尺度と照らし合わせて検討する。

2 調査方法

2.1 調査対象者

20～50代の教授経験がさまざまな日本語教師5名に、日本語学習者の口頭能力の評価と、評価の過程を明らかにするためのインタビューへの回答をお願いした。

評価者 ID	性別	年齢	日本語教授歴
A	女性	50代	15年（日本国内：3年、海外：12年）
B	女性	40代	12年（海外）
C	女性	50代	10年（日本国内：9年、海外：1年）
D	女性	30代	1.5年（海外）
E	女性	20代	1年（海外）

表1 調査対象者情報

2.2 評価対象

評価対象は、2013年4月に実施した、フランス国内の大学の会話の授業における学年末の口頭試験を撮影したビデオ6名分である。試験を受けた学生は、大学で日本語を学び始めて二年目の初級後半の学習者であり、この学年の到達目標は CEFR の A2 レベルである。試験の内容は、教師と学生一対一での5分程度のインタビューであった。この6名の選出方法は、試験の成績の上位群、中位群、下位群からそれぞれ2名ずつ無作為に選出するという方法である。なお、試験の際の評価基準は、CEFR の話し言葉の質的側面の尺度 A2 レベルに基づき作成したものに、会話を遂行する上で重要と思われる「態度」という項目を加えたものである。

2.3 手続き

まず、5名の日本語教師に、その5名とは別の教師によるインタビュー形式の口頭試験の録画ビデオを6名分見てもらい、会話能力が高いと感じる順番に順位を付けてもらう。その後、「順位付け作業中にどのようなことを考えたか、どのような要因が順位付けの判断に影響を及ぼしたと思うか」について、PAC 分析の手法に基づくインタビューを実施した。

PAC 分析は、内藤哲雄氏により開発された、「①該当テーマに関する自由連想（アクセ

ス)、②連想項目間の類似度評定、③類似度距離行列によるクラスター分析、④被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告、⑤実験者による総合的解釈を通じて、「個人ごとに態度やイメージの構造を測定・分析する方法」である。

3 分析結果

紙幅の都合上、評価者全員のデンドログラムと、そこからどのように評価観点と評価過程を解釈していったかを述べることができないため、まず、一例として評価者Cの詳細な分析結果を述べ、その後、全体的な分析結果を述べる。

3.1 評価者Cの分析結果

評価者Cのデンドログラムからは以下の4つのクラスターが得られた。

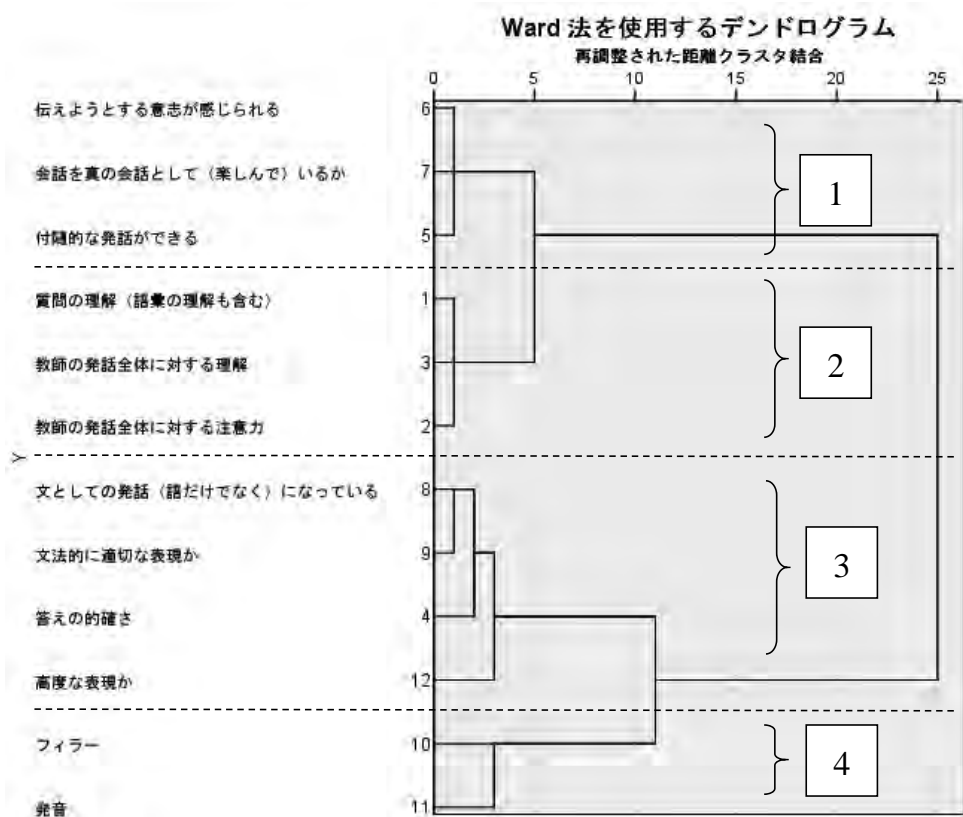


図1 評価者Cのデンドログラム

評価者Cは、クラスター1の「伝えようとする意志」について、「何とかして相手に分かってもらおうとする態度」を表していると述べた。また、「会話を真の会話として(楽しんで)いるか」について、「学生は先生の質問に対して適切な答えが出せれば基本的にOKだけれども、質問じゃない、質問の前段階みたいな先生の発話を聞いて自分からも質

問したいという気持ちになるとか、聞かれたこと以外にも付随的に言いたくなって言う」というようなことを考えたと述べた。これらのコメントは、いずれも会話を円滑に進めようとする態度や会話を促進する態度について言及している。そのことから、〈会話への積極的な参加態度〉のクラスターであると解釈できよう。

クラスター2は、「理解」という表現が頻出し、いずれも教師の発話に対する理解について言及している。評価者C自身もこのクラスターについて、「このレベルのオラルテストの基本」であり、「先生の質問をきちんと理解できるか」ということを表していると述べた。以上から、〈教師の発話への理解〉のクラスターであると解釈できよう。

クラスター3は、「文としての発話（語だけでなく）になっているか」や「文法的に適切な表現か」のように言語形式の正確さに関わる項目と、「答えの的確さ」や「高度な表現か（評価者Cによると、「高度な表現」というのは敬語を指す。）」という言語表現選択の適切さに関わる項目が見られる。したがって、〈言語表現の正確さと適切さ〉のクラスターであると解釈できよう。

クラスター4は、「フィラー」「発音」のように、音声的な要素でまとまっている。評価者Cは「フランス語のフィラーが多くて、それは気になったんですが、（中略）このレベルの会話テストで評価するとしたらそんなに重要じゃないと感じました。」と述べており、現時点ではあまり重要視しない項目であると言える。したがって、〈現時点では重要視しない音声的要素（日本語のフィラーやあいづち）〉のクラスターであると解釈できよう。

評価者Cは、クラスター2（教師の発話への理解）を「このテストの基本」、「できてないと、そもそも始まらないというか、力が足りないという認定をしていた」と述べている。また、クラスター1（会話への積極的な参加態度）については、「学生の方から教師に対する質問ができるっていうようなのは、少しえーとまあ、会話力としては $+α$ というか上、上級の要素として捉えられる」と述べ、クラスター3（表現形式の正確さと適切さ）については、「単語だけで答えても答えになるんですけども、（中略）文としてきちんと答えられるというのが、やはり加点事項だと思います。」と述べている。このことから、評価者Cは、クラスター2（教師の発話への理解）を「できていなければ減点対象となる基本的な評価項目」として捉え、その他のクラスターを「できていればより高度な会話能力があると判断できる評価項目」として加点していく評価方法をとることが分かった。

3.2 全体的な分析結果

3.1節のように、それぞれの評価者のデンドログラムとインタビューをもとに評価観点と評価過程を解釈していった結果、5名の評価者が挙げた評価観点は、表現は異なるが同じ内容を指しているものをまとめると、9種類あった。それらは、その内容から、「言語表現の質」、「やり取りを円滑に進めるための能力」、「理解」、「聞き取りやすさ」、「その他」の5つのカテゴリーに分けることができる（表2参照）。

評価の過程については、その評価方法によって2つのタイプに分類できた。会話を進める上で最低限持っているほしい能力を基本の項目として据え、そこに、より高度な会話にするための能力を反映した項目によって $+α$ の評価を加えていく $+α$ 評価タイプ（評価者B、C、D）と、会話に必要な能力を挙げて、それぞれに重みを付けた上で、各項目がどのぐらいできているかを評価する重み付け評価タイプ（評価者A、E）である。

評価タイプごとに見ると、 $+α$ 評価タイプに分類された評価者BとDは、評価項目の内容もほぼ同じとなっている。「教師の発話への理解」と「言語形式の正確さ」を基本の項目

に据え、「会話への積極的な参加態度」や「日本語のフィラーやあいづち」や「分からない時の解決ストラテジー」を $+\alpha$ の項目としている。

評価者Dのみ $+\alpha$ に「話す速さの自然さ」が入っているという違いがある。評価者CはB、Dの基本項目から「言語形式の正確さ」を除き、 $+\alpha$ の項目から「分からない時の解決ストラテジー」を除いたものとなっている。評価者B、Dが相手の言っていることを理解し、それに対する返答も正確であることを重視するのに対し、評価者Cは、相手の言っていることを理解できていれば、それに対する返答は多少文法的に間違ってもよいと考えており、評価者B、DとCは言語表現の正しさに対する厳しさが異なる。

カテゴリー	$+\alpha$ 評価タイプ			重み付け評価タイプ	
	B	D	C	E	A
言語表現の質 (1種類)	最低限の言語表現の質	言語形式の正確さ	言語表現の正確さと適切さ	言語形式の正確さ①	言語表現の質(文法、音声)②
やり取りを円滑に進めるための能力 (4種類)	積極性を示す言語表現や会話態度	会話への積極的な参加態度	会話への積極的な参加態度	会話への積極的な参加態度③	会話を繋げようとする態度や能力①
	全体の印象を上げる日本語のフィラーやあいづち	会話を促進するうなぎや日本語のあいづち	現時点では重要視しない音素的要素(日本語のフィラーやあいづち)		
	分からない時の問題解決能力	分からない時に会話を繋げていくためのストラテジー			
				会話の流れに沿った受け答え②	
理解(1種類)	教師の発話への理解	質問理解	教師の発話への理解		
聞き取りやすさ(1種類)		話す速さの自然さ		発音の聞き取りやすさ④	
その他 (2種類)					習ったことの達成度③
					学習者の個性④

表2 5名の評価者の評価観点と評価方法

重み付け評価タイプに分類された A と E も、言語表現の正しさに対する厳しさが異なっていた。評価者 E は「言語形式の正確さ」を最も重みのある項目としているが、評価者 A はあまり重みのある項目として捉えていない。また、評価者 A は、評価者 B、C、D によって + α 評価項目とされた「会話への積極的な参加態度」や「日本語のフィラーやあいづち」や「分からない時の解決ストラテジー」を総合した「会話を繋げようとする態度や能力」を最も重みがある項目としている点が興味深い。

また、ここで明らかになった評価者の評価観点と、CEFR の言語能力の話し言葉の質的側面の共通参照レベルの枠組みを比較すると、CEFR にはあるが、評価者にはない観点が見られた。その観点とは、「使用領域の幅」と「一貫性」という観点である。「使用領域の幅」というのは、使える語彙の範囲などを指すが、この項目が評価者に見られなかったのは、本研究の評価対象が試験だったということで、そこで使う語彙や表現の範囲が決まっているため特に言及する必要がなかったためと考えられる。また、「一貫性」は、接続詞を使用してまとまりのあることを話せるかということを指すが、5 名の評価者の中には「語だけでなく文としての発話になっているか」という項目を挙げる者はいたものの、文と文のつながりに関する項目は一切見られなかった。必要に応じて、「一貫性」の観点も盛り込んでいく必要があるだろう。

4 まとめ

一定の到達目標を共有する教師間でも、評価観点間の重み付けや、評価過程が異なるということが明らかになった。今回、+ α 評価タイプと重み付け評価タイプに分けられたが、重み付け評価のほうが、会話能力の判定に必要な能力を挙げて、それぞれの項目を見ていく点で、CEFR 的な評価方法であると言える。ただし、+ α 評価タイプが CEFR の評価法と異なるからと言って、悪い評価法であるとは言えない。何のために評価するかなどによってどちらが適切かなどが異なってくるだろう。教師はどの評価観点をどの程度重視するかだけでなく、どのような方法で総合的な判断を下すのかも内省する必要がある。

<参考文献>

- 宇佐美洋、森篤嗣、吉田さち (2009) 「外国人が書いた手紙文」に対する日本人の評価態度の多様性—質的手法によるケーススタディー」、『社会言語科学』12 (1)、pp.122-134、社会言語科学会
- 小池真理、原田明子、小林ミナ (1998) 「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人のずれ」、『日本語教育方法研究会誌』5 (1)、pp.32-33、日本語教育方法研究会
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門—「個」を科学する新技法への招待— [改訂版]』ナカニシヤ出版
- 吉島茂、大橋理枝編訳 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- 渡部倫子 (2005) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析による評価基準の解明—」『日本語教育』125、pp.67-75、日本語教育学会

映画による日本人の死生観考察と、それを通して学ぶ日本語

—宗教学者と日本語講師の合同授業—

内川 かずみ

エトヴェシュ・ロラード大学

要旨

本稿は、日本語教育とは異なる専門を有する教員との合同授業が「異文化理解」「教科横断型授業」「行動中心主義」を可能とし、受講者の日本語への関心や上達を促すことを示した実践報告である。

語学の授業は言語学習のための活動に偏りがちだが、ここでは言語をあくまで単なる媒介とし、目的を敢えて抽象概念の理解・考察におくことで、語学と文化理解の双方への相乗効果を試みた。開講前は日本語学習2年目の学生に対する負担が案じられたが、実際には、映画、パワーポイント、ハンドアウトなどの視覚的サポートのおかげか、学習者はあまり言語的障壁を感じることなく日本語で理解・発表・記述することができ、言語能力の向上も確認された。他の専門に属する教員の協力を得て行う日本語教育の可能性を報告し、検討の俎上に載せたい。

【キーワード】 合同授業、内容重視、異文化理解、視聴覚教材

1 合同授業を行うことになったきっかけ

2013年2月～3月、筆者は宗教学を専門とする弓山達也教授（大正大学）と合同で日本語授業を行った。弓山教授（以下、弓山）は研究休暇でハンガリーに滞在し、エトヴェシュ・ロラード大学で客員教授として迎えられていた方である。教授の授業方法が一般書籍でも取り上げられているユニークなものであったため、筆者は初め、授業見学を希望していた。¹しかし、出来るだけ多くの学生に出来るだけ早い段階で日本の大学授業を経験してもらいたい、という気持ちもあり、最終的に二人の教員の同時登壇による共同開講をお願いし、その授業方法を一緒に体験させていただくことになった。

2 授業の概要

2.1 受講生

受講生は日本学科（副専攻含む）学士課程1年生2名、2年生41名、3年生7名であった。1・2年生は筆者担当の現代日本語の授業として、また3年生は弓山担当の宗教学の授業として、この授業を受講した。ちなみに、本学日本学科には日本語の入学試験がないため、開講時点での日本語学習歴は基本的に2年生で1年半、3年生で2年半である（1年生の2名は入学時点で既習者であった。推定N3レベル）。

2.2 教員の役割分担と使用言語

弓山が主に授業をコーディネートし、ハンドアウトやパワーポイント資料の作成、映

画上映前後の解説などを行った。一方、筆者はディベートの際の巡回指導、日本語能力のサポート、作文の回収・添削・記録など補佐的な立場を担った。

講義は基本的に日本語で、学生同士のディスカッションはハンガリー語で行われ、資料は英語で作成された。問いに対する答えを書いてくる宿題では、初めの2回はハンガリー語、あとの2回は日本語による記述を課した（これは、教員らが学生らの様子を見た上で、途中から日本語で記述できると判断したためである）。また、短期講座終了時には日本語によるまとめのレポート（A4で1枚程度）の提出を義務付けた。²

2.3 内容

テーマは「日本映画における死生観（Views of Life and Death in Japanese Films）」で、それぞれ異なった日本的死生観を反映した5本の映画が扱われた。

学生に提示された問いは、『おくりびと』では「夫の納棺師という職業を忌み嫌う妻が、なぜ夫を受け入れられるようになったのか」、『生きる』では「退屈な日々を送っていた末期ガンの主人公がなぜ変わったのか」、『風の谷のナウシカ』では「ラストシーンの1本の木の芽吹きは何を意味するのか」、『東京物語』では「妻／母の死に夫や子ども達はなぜ冷たいともとれる態度をとったのか」というものであった。（最後の『HANA-BI』は全体のまとめに用いられたため、問いはなかった。）解説において学生達は、『おくりびと』では「穢れ」「穢い」「儀式」、『生きる』では「生きる力」「今ここで」、『風の谷のナウシカ』では「生命主義」、『東京物語』では「堂々の諦観」に関する教示を受けた。

全体を通して、教員の講義を最小限度に留め、学生がディスカッションを通じて映画と向き合い、そこから日本人の死生観を「発見」することを目指した。

2.4 講義の構成

この合同授業は90分授業×2コマ×5日間の短期講座として開講された。便宜上、1日のうち2コマ目から授業の流れを説明させていただきたい。

1. 導入：画面上映前に、映画のあらすじや人物相関図が簡潔に書かれたハンドアウトが配られた。（映画によっては事前に教師らがセリフを書き起こし、一部をわかりやすい標準語に書き換えたり、説明や写真をつけたりしたものを用意した。³）そして、映画に関する簡単な解説があり、問いが提起された。

2. 映画上映：一部（合計で30～45分）を視聴し、全体の大まかなあらすじは弓山がパワーポイントを使用して口頭で説明した。

3. 宿題：提起された問いに対して学生は一週間後のグループディスカッションまでに自分の考えをリアクションペーパーにしたためることになっていた。

4. ディスカッションと発表：画面上映の翌週の1コマ目、4人ほどのグループ（教員が毎回ランダムに決定）に分かれてディスカッションを行った。発表はグループごとに考案した3つの日本語キーワードに沿って行われた。

5. 解説：筆者が問いに対する自分の意見を述べ、弓山が宗教学的な観点から解説を行った（2.3参照）。

6. 自己評価：学習者たちはリアクションペーパーの自己評価欄に自らのディベートへの参加具合を記入し、宿題となっていた小作文と共に提出した。

7. 上述の通り、短期講座終了時には、まとめのレポートの作成を課した。

3 講座終了後のまとめのレポートから

講義については大変ポジティブな感想が多かった。例えば、

・初めに『この授業では映画を見せるつもりです』と聞いた時、少しびっくりして、疑念を抱きました。実は、映画ではあまり勉強することができない、そして退屈だ、と思っていました。しかし、講義は大変面白かったです。(学部2年生・女)

・私にとって、この5週間の授業は、少し授業ではないような気がしました。たくさんしゃべって、ほかの人の意見も聞けましたから。(学部2年生・女)

といった授業そのものに対する感想や、

・私はこのテーマに興味がありますから、調べることにしました。おそらく、宗教、思想、伝統などが日本人の死についての見地に影響を与えているでしょう。(学部2年生・女)

・普通のヨーロッパ人は、日本人はヨーロッパ人に比べて全く違うと思っているかもしれませんが。実は、この授業が始まる前まで、私もそう思っていました。そして、まだ日本語が下手ですから、映画で使われる日本語は分かりにくくて難しいかもしれないと思いました。しかし、講義を最後まで聴講して、私のその考え方は全部変わりました。(学部1年生、女)

といった今後への展開が期待できる意見があった。映画という比較的親しみやすい媒体を通して学術的・文化的な興味を引き起こされ、また「違うからわからない」「難しいからできない」と思っていたことに対して扉が開いたことは、学習者にとって長期的な支えとなるだろう。また、

・全ての文化は違います。同じ出来事や状態に対してどうやって日本人やハンガリー人が反応するかということは面白いです。しかし、文化が違ってても、大切なことは同じです。このことに気がつくと、いつも嬉しくなります。(学部3年生・女)

・ヨーロッパとアジア、または日本の文化は非常に違うので、まず文化を知らなければならぬ。だが、文化が違って人間は人間である。どこでも、いつでも。見せていただいた映画で、それをよくわかった。(学部2年生・女)

というような、経験自体はバーチャルかつ短期的だったにも拘らず、核心的な異文化体験をしたと感じられる感想も散見された。

弓山は帰国後の報告において本講義に触れ、学生のリアクションペーパーとまとめのレポートを『東京物語』の回を例に挙げて比較している(弓山、2013)。

『東京物語』の回の問いは上記の通り「妻/母の死に夫や子ども達はなぜ冷たいともとれる態度をとったのか」であり、学生達は実際、夫や子ども達の態度に戸惑いを禁じ得なかったようである。どのグループでも比較的類似したキーワードが挙げられた『風の谷のナウシカ』の時などと比べ、この授業ではグループ内でも意見が割れ、討論が一層白熱の様相を見せていた。(最終回の授業で、進め方に慣れてきていたためでもあると考えられる。) ディスカッションでは「迷惑」「建前」「親子関係」、「迷惑」「距離」「自分のこと」、「アルコール依存症」「建前」「絆」、「人間関係」「自分の悲しみ」「距離」、「無関心」「家族」「忘れる」、「日本人の精神」「距離」「性」というキーワードが提示された。ディスカッション後、弓山はこの映画を扱った大村英昭『宗教のこれから』(有斐閣、1996年)の中のキーワード「堂々の諦観」(「堂々の諦観とは我々日本人が死後は先祖のもとに戻り、自然に還り、何も変わることはないとい

う感覚に根ざしている」) について、映画に登場するいくつかの場面に注意を向けさせながら解説を行った。

弓山は帰国後の報告の中でまず学生のリアクションペーパーをいくつか紹介し、「仕事中心」「悲しみを表さない」「他者の目を気にする」などの「模範的な日本人論についてはすでに多くの学生が文献等によって知っているといつてよい」と述べ、その上で、学生がもともと持っていた日本人観がグループディスカッションと教員のファシリテートによってどう深まるかに着目し、講義終了後のレポートと比較している。3つほど例が挙げられているが、本稿では紙面の都合で1つに絞った。

ある学生は映画鑑賞後の宿題では次のように、感情を露わにしない日本人論を示した。
・普通は、日本人は自分の気持ちを見せません。つらい時も、「全て大丈夫だ」と言って、何も起こらなかったように人生を生き続けます。(学部2年生・女)

そして、講義が全て終了した後のまとめのレポートでは次のように述べた。
・日本には、もっとも大切な宗教が二つあります。神道と仏教です。生まれることと生きることに関するすべてのものは神道と関係があって、死についてのことは仏教と繋がっています。日本人にとって、死はあまり怖くなくて、人生の当然の一部のように考えられるとよく聞きます。それはどういう意味でしょうか。日本人は人が死んでも、悲しくなりませんか。これはもちろん嘘です。『東京物語』という映画で、お父さんは本当に何も起こらなかったように、あの天気についての文を言ったのでしょうか。いいえ、そうではないはずだと思います。妻はなくなっても、自然の一部として、どこかで生きつづけるので、「妻はいい場所にいるから、もう大丈夫」と思ったのでしょうか。

弓山はこの学生が「死生観の背後にある宗教的伝統にも触れている」ことに着目し、自身の別の講義で解説された日本人の宗教性についてはこの学生は受講していなかったため、自分で学習したか、もしくはグループディスカッションで講義内容が共有されたのだろうと推察している。もしも後者であったとしたら、グループ活動の効果がこのようなところにも表れていると言える。弓山は「総じて映画鑑賞直後からグループディスカッションを経て、それまでの日本人のステレオタイプの理解(中略)から(中略)日本的な機微への着眼を獲得し、死生観や歴史性や宗教性にまで至る道筋が確認できよう。」とまとめている。

4 言語能力の向上に関して

もともとこの講座は一定の日本語能力の向上ではなく、個々に死生観について掘り下げることを第一の目的としていたため、語学力の伸びはそれぞれ個人的なものであり、具体的な成果を示すのは難しいが、レポートなどから得られた自己評価をまとめると、新単語の習得、映画鑑賞や講義聴講による聴解力の向上、日本語字幕を目で追うことによる速読力の向上、運用による既習事項の定着、位相・文体等に関する発見があったことが挙げられている。また、弓山は後に、難解なことを学生なりの言葉で綴っている点に着目し、「例えば『東洋人は自然を支配するのではなく共生を志向する』と習うのはたやすいが、それを自分の持っている語彙で説明するのは難しい。あの映画のワークは『語彙の使い回しのトレーニング』だったのではないかと感想を述べた。

今回の合同授業で言語能力の不足による困難を緩和し、同時に発達を促したのは、一つには視聴覚教材であった。目や耳を駆使することで理解がサポートされ、また同時に、

聴解力・読解力そのものに加え、文脈・状況から判断する力を伸ばすことが出来た。そもう一つは、コースデザインにおける柔軟性であった。学生達の理解度をそのつど確かめながら臨機応変に対応していくことで、授業は常にI+1の適度な難易度を保つことが出来た。以下5.で述べることに矛盾するかもしれないが、適度なコントロールがあったからこそ初級でも難易度の高い課題に取り組むことが可能になったと言える。

しかし、成長を促した要因として最も重要だったのは、映画と問いが興味深いものだったことではないだろうか。そのおかげで、読みたい・書きたい・聞きたい・話したいという欲求が自然発生し、自分のあらゆる日本語能力をなんとか駆使する必要性が生まれた。学生達は授業外でも課題に取り組んでいた。弓山の記述を引用すると、「教員室の外に学生用の応接セットがあり、学生はそこで自習や議論を行うが、筆者が自室にいる際にもドア越しに学生の当該講義に関する議論が聞こえてきたことも珍しくなかった」（弓山、2013）。筆者も、学生が自分のパソコンに課題映画をダウンロードして、教人で一緒に見たり議論したりしている場面に何度か遭遇している。

5 行動中心主義

CEFR が提唱する文化・教育的パラダイムでは、行動中心主義が基底にある。つまり、私たち人間はみな社会的に行動するものであり、そのような社会の成員としての個人は、具体的な行動を通して様々な課題に取り組みながら、言語能力を獲得していく。従って、言語教育も、学習の中で具体的な課題が設定され、それを解決する過程で言語能力が獲得されることが求められる。

筆者は本講義が「それまでに獲得した言語能力を用いて課題に取り組む」のではなく「具体的な行動を通して様々な課題に取り組みながら、言語能力を獲得していく」ものだった点に着目し、結果的に行動中心主義的であったと考える。学習者は、日本語教師ではない日本人の話を聴く、日本映画を見る、死生観という抽象概念について考え日本語で発表したり作文を書いたりする、などの様々な課題に、既習の知識だけではなく、資料、前後関係、しぐさ、ジェスチャー、辞書、インターネットなどの情報やツールを総動員して取り組んだ。そして、その課題遂行の過程で、自然に言語を学習していった。

これは今までの日本語教育において推奨されていた傾向を多少覆すものであると筆者は考える。例えばある漫画で、一般の日本人が「日本語教師は授業も雑談も、学生が教科書の何ページまで進んでいるか把握して、それまでに習った文法だけで話す」ということに感嘆しているシーンがある（海野、蛇蔵 2012）。学生の学習進度を把握していることは日本語教師として大変重要なスキルである。しかし一方で、教室の外で日本人と話すときには、「知らない言葉におじけづかない」「聞き返すことができる」「状況や前後関係から判断できる」「自分で調べることができる」といった能力の必要性も生じる。これらは授業で教師が単に説明して教えるより、むしろ実体験によって体得していくものであろう。実際、上記の漫画では日本語学習者が突然腹痛を覚え救急車で運ばれるのだが、「通訳」として日本語教師が同行する。学習者は医者への質問に手も足も出ず、教師は学習者が習ったことのある日本語を用いて「通訳」をするのである。初級の学習者と会話ができるというのは日本語教師の一つの能力であり、おそらく当該状況を含め、学習者のレベルや状況次第では日本語教師が仲介するのはもちろんやむをえないことであるが、現実での使用に即した日本語教育を考える上では、やはり行動による「体得」も無

視できないということが示されているように思う。

筆者は一人でも多くの留学生を日本に送り出すことを目指している。学習者がやがて日本で「大学生」として社会の成員になり「授業を理解し、積極的に参加する」という課題を担う日に向けて、日本語教師ではない日本人教授による本講義を通して「体で」練習し掴んだものは、学生達にとって大変意義があったと感じている。

6 おわりに

本稿は、日本語教育以外の専門を持つ教員との合同授業についての実践報告であり、そのポテンシャルを紹介するものである。学会前に予稿を提出した際、査読委員会から合同授業の汎用性に関するご質問を受けたが、筆者はあらゆるテーマで可能だと考える。語学授業の内容自体が大学レベルの専門性を持っていれば、言語知識の獲得とほかの専門知識の獲得が一度に期待でき、一石二鳥である。日本語教員が日本語以外で専門的に教授できることは普通限られているが、合同授業ではそれが可能になる。もちろん、そこには日本語教師の語学的なサポートが不可欠である。

合同授業を快諾してくださる先生を見つけることは、実は難しいことなのかもしれない。しかし、今回、弓山教授には、この5回の授業を通して得たものが大変大きかったという有り難いお言葉をいただいた。合同授業が日本語教師と専門教員の双方に利益をもたらす可能性も大いにあると考えられる。筆者は来年度は漢文を専門とする日本人教授と共に初級学習者に対して漢文の合同授業を行わせていただくことで話を進めている。

注。

¹SAPIO 編集部編 (2011) 『マイケル・サンデルが誘う「日本の白熱教室」へようこそ』pp.132-148、小学館

²小作文やレポートは、日本語の間違いを最小限(てにをは程度)修正した上で筆者の授業用ブログで公開し、学生が自分の作文の間違いをチェックできると同時にほかの学生の作文も読めるようにしていた。ご興味のある方にはご覧いただきたい。なお、本稿における引用もそこからのものであるため、日本語の誤用は多少修正した状態であることをご理解いただければ幸いです。

<http://japanora2.exblog.jp/i8/>

³<http://japanora2.exblog.jp/m2013-02-01/> 参照。

<参考文献>

SAPIO編集部編(2011)『マイケル・サンデルが誘う「日本の白熱教室」へようこそ』pp.132-148、小学館。

弓山達也 (2013)「日本語教師とつくる「死生観の探求」授業 —エトヴェシュ・ロラーンド大学日本学科での7ヶ月—」、『宗教学年報』第28輯、pp.83-100、大正大学宗教学会。

海野凧子、蛇蔵 (2012) 『日本人の知らない日本語3 祝！卒業編』、pp.24-27。

ポスター発表

日本語の発音指導と評価

寺田 裕子
慶応義塾大学

【キーワード】 アクセント指導、音声指導教材、WEB媒体

1 既存の発音指導教材と評価の概要

「正しい発音やアクセント型で話す」ことは、コミュニケーション能力の一部であり、正当に評価されるべき言語能力だと考える。学習者も、「できるなら、なるべく美しい発音で日本語を話したい」と意欲があるとしたうえで、では、現状、学習者の発音などの音声指導や評価は、どのように実践されているのだろうか。現在、学習者の発音を評価する教材は、主に以下のように分けられる。

1.1 LL 教室型や音声解析ソフトの利用

最近、携帯電話やPC、タブレット型媒体を使い、音声解析ソフトで、発音が評価できる。代表的なものは、凡人社や、アドバンスメディア社が開発した『デジタル日本語会話』である。単音レベル、または、フレーズ内での評価ができる。会話文を音声で紹介したり、単語単位で学習者の発音判定をしたり、誤った発音を評価する。また、『AmiVoice Call Web』は、LL 教室用の教材で、① 音素単位で発音解析、② 苦手発音練習、③ 聞き分け練習、④ 統計履歴表示、⑤ その日の成績表示 などの機能がついている。ただ、これらの教材は、単語のアクセント型の評価までは、できていない。アクセント型を、評価できる音声解析ソフトは、いまだに完成されていない。

1.2 紙媒体の教科書の利用

アクセント型を、初級から指導するためには、どのようにしたらいいのか。この課題に、取り組んでいる教科書の一例として、東海大学国際教育センターが開発している『毎日の発音練習 初級・中級』『できるまで音読』がある。初級レベルから発音指導を重視し、① 初級の段階から、聞きやすく、わかりやすい発音を身につける、② 滑らかな発音を身につける、という二点を重視し、授業のたびに、発音指導を行っている。しかし、これは、初級者と中級者を対象として、さらに上のレベルに達した学生向けの発音指導教材は、まだ少ないのが現状である。

2 上級者向けのアクセントの指導教材の開発と授業例

2.1 教材の概要

教材は、ウェブ上に置き、授業の前に学生は、ボイスレコーダーを使い、PCに向かってその日の課題を読み、まず、アクセント型を学ぶ前の自分の発音を記録し、課題としてウェブに提出することから始まる。以下、授業の流れの概要である。

- ① 学生は、その日の課題を録音し、ウェブ上で音声ファイルを提出する。
- ② 教員は、課題を全員が提出したことを確認しアクセント型の説明を始める。



図1 ウェブ教材のトップページ

③ 最初に録音した授業課題の発音練習と、個別指導。

④ 学生は、授業後、課題と授業内で配布したプリントにある音声のモデル音を、ウェブからダウンロードして、聞くことができる。

⑤ 期限までに、学生は、課題を練習して、宿題としてウェブ上に音声ファイルを提出する。

⑥ 教員は、提出された音声を聞き、誤ったアクセント型をチェックし、紙ベースで返却する。

2.2 アクセント型の評価シート

アクセント型の評価は、教員の耳で個別に行う。上級者の課題は、アクセント型にあるため、提出された宿題で間違った部分を、正しいアクセント型で示して返却する。

3 発音の指導と評価の留意点

来日した上級レベルの学習者は、文法や語彙は、十分学んでいるにも関わらず、音声、特に、アクセント型はほとんど身につけていないことが多い。長年、独自のアクセント型で発音してきているため、それを訂正していくのは、学習者にとって、負担になっている。そこで、以下、音声、特にアクセントと音調の指導の留意点をあげる。

- ① 発音や、アクセント型の指導は、日本語の初級レベルから行うことが重要。上級になればなるほど、学習者独自のアクセント型が定着し、習得が難しい。
- ② 初級の段階での、アクセント型の表示は、現在提案されている様々な形、どれでも、問題ない。各自が納得しやすい表示方法で、日本語のアクセントの、ピッチ、高低の基礎を学ぶことが重要。
- ③ 初級から、単音レベルの発音とともに、文やフレーズなどの、音調の指導が重要。
- ④ 上級では、さらに、文法と結び付け、それまで学習してきた音調感覚を、体系的に理解させ、自ら、アクセント辞典などを利用して、自律学習できるように指導。
- ⑤ 上級者は、特に、ある程度長い文章を読むことで、アクセント型の定着を図ることが有効である。

<参考文献>

東海大学国際教育センター(2013) 『毎日の発音練習 初級・中級』東海大学国際教育センター

東海大学国際教育センター(2013) 『できるまで音読』東海大学国際教育センター
にほんご凡人社デジタルシリーズ(2013) 『デジタル日本語会話』凡人社

アドバンスメディア社(2013) 『AmiVoice Call Web Japanese』アドバンスメディア社

寺田裕子(2013) 『日本語音声』(<http://estudio.sfc.keio.ac.jp/jp/>)

オンライン日本語アクセント辞書の構築とその評価

中川 千恵子 (早稲田大学)

平野 宏子 (東北師範大学中国赴日本国留学生予備学校)

【キーワード】 web 辞書、音声教育、アクセント、イントネーション

1 はじめに

日本語教育の現場では、時間不足や方法が分からない等を理由に音声教育が行われ難いのが現実である。限られた時間で行う効率的な音声指導として、文に適切な区切りを入れて十分なポーズを置き、句（フレーズ）を「への字型ピッチパターン」で生成させる方法がある。これのみでも十分聞き易い発話となる。さらに日本語らしい発音には、アクセント核を反映したピッチパターンの生成が必要となるが、アクセント辞書を引き、動詞や形容詞の活用形アクセント型を推量するのは容易でない。そうした現状を鑑み、現場の日本語教師と工学系の研究者らが連携し、音声教育を支えるインフラとして「オンライン日本語アクセント辞書 (OJAD)」を構築した。次節以降では、主に OJAD が有する機能を紹介し、アンケート調査結果について述べる。

2 OJAD のデータベース検索の機能と韻律自動推定の機能

2.1 単語・動詞の後続語のアクセントのデータベース検索機能

日本語教育で扱われる教科書の語彙情報をもとに、『単語検索』機能では約 9,000 の名詞と、約 3,500 の用言（動詞、い形容詞、な形容詞）の基本 12 活用、約 42,300 のアクセント情報が取得できる (図 1 左)。各語彙には教科書の初出課や難易レベルなどの情報が記されており、様々な表示方法で閲覧できる。プロの声優が読み上げた音声サンプルを web 上で聴取でき、PC へのダウンロードも可能である。『動詞の後続語』検索機能では、各活用に対して約 320 の後続語表現のアクセント情報が類似表現とともに閲覧できる。

2.2 任意の入力文のアクセントとイントネーションの自動推定・視覚呈示機能

『任意テキスト版』では入力した文章中から用言を抽出し各種アクセント型を示し、順に列挙する機能をもつ。『スズキクン』ではユーザが区切り (/) を入れた入力文に対し、その区間の語彙のアクセント型を自動推定し、イメージするイントネーションのパターンを描画して視覚呈示し、ユーザの日本語文の自然な読み上げを支援する (図 1 右)。合成音声のバックグラウンド処理で行われる技術を視覚化したもので、読みの自動推定が正しく行われれば、アクセント核位置推定の正解率は約 95% である。



図 1 OJAD のインターフェースの一部 (左『単語検索』、右『スズキクン』の機能)

3 アンケート

3.1 調査概要

2012年12月、日本国内外の日本語教師80名に、「使ってみようOJAD」（現在もOJADページにある）で『単語検索』『動詞の後続語』『スズキクン』を使用してもらい、その後web上で評価するアンケートに答えてもらった。評価の前に「音声教育について」、後に「音声教育コンテンツについて」アンケートを行った。其々の回答者数は異なる。

3.2 結果

	役立つ (外国人/日本人) (%)			学習者に紹介したい (外国人/日本人) (%)			授業で扱う (外国人/日本人) (%)		
	非常に	少し	ない	非常に	少し	ない	非常に	少し	ない
単語	87/66	13/34		73/53	27/47		67/30	33/68	
後続語	94/41	6/59		75/45	25/52		56/20	44/70	
スズキクン	81/55	13/38	6/8	69/48	31/50	0/3	75/55	19/33	6/13

表1 評価アンケート結果。外国人/日本人の回答者数は、『単語検索』（15名/47名）、『動詞の後続語』（16名/44名）、『スズキクン』（16名/40名）であり、数字は回答者数から算出した%表示。外国人は外国人教師、日本人は日本人教師の略。以後、略称を使用。

「音声教育について」の結果からは、外国人（25名）のほうが日本人（55名）より発音指導を行っているという状況が分かった。表1からも、どのツールも外国人の評価が高く、発音指導への関心、ツールの需要の高さが伺えた。また、外国人は「後続語」を、日本人は「単語」を「役立つ」「学習者に紹介したい」と評価する割合が高い。「授業で扱う」のは、どちらも「スズキクン」が一番である。自由記述では、「スズキクン」の使用法説明をより丁寧に、音声付きに、印刷前に修正できるように等の希望が書かれた。

評価後の56名からの自由記述では、webの発展によって学習者がどのように学ぶかが求められる時代であり教師が一步先に行かなければならないこと、効果的使用法の情報発信の希望、さらに応用練習問題の追加を期待する等、様々であった。

4 まとめと今後の課題

アンケートから外国人教師の評価が高いことが判明した。希望を反映して、各国語版の開発、修正機能付加、スズキクンを音声付にする等の作業も進んでいる。

<参考文献>

平野宏子, 中川千恵子, 中村則子, 峯松信明, 中村新芽 (2013) 「オンライン日本語アクセント辞書 OJAD の機能拡張と学習支援」、『日本語教育方法研究会誌』 vol.20, no.1, 34-35. 他 (OJAD サイト <http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/> 発表文献参照)

本発表は国立国語研究所公募型研究プロジェクト「日本語教育のためのコーパスを利用したオンライン日本語アクセント辞書の開発」に基づく

日本語学習者の会話遂行時におけるモニタリング行為

三宅 和子 (東洋大学)
 フォード丹羽 順子 (佐賀大学)

【キーワード】 会話教育、言語的モニタリング、談話的モニタリング、相互行為的モニタリング、コミュニケーション能力

1 この研究の目的

日本語学習者に対する会話教育の研究では、学習者が発話した結果が主に考察の対象とされ、発話の動機や発話過程に関する研究はあまり見られない。これは教師が会話遂行中、学習者の文法、表現、語彙、発音、イントネーションなどに注目する「学習到達度確認行為」は行っているが、学習者が何を考えているかや、どのようなことに留意して話しているかという「モニタリング行為」には、注意を向けてこなかったためではないだろうか。

本研究では、学習者のモニタリングの実態を探るために行ったロールプレイ（以下 RP）とフォローアップ・インタビュー（以下 FI）調査の結果を分析、考察する。

2 研究方法

モニタリング研究には、音声教育に関する研究（松崎 2009）や、言語表現や談話構成に関する研究（ボイクマン 2009）がある。本研究では「モニタリング」を、学習者が会話中に内省的に行っている、自己の言語行動に関する評価や判断と定義する。本研究は、先行研究で行われている、音声、言語表現、談話構成に関するモニタリングに加え、相互行為に関するモニタリングに注目している。また、先行研究の多くが、モニタリングの観点を指示することによって会話能力を向上させようとしていることと異なり、学習者が会話の際に行っているモニタリングの実態を把握することによって、その結果から会話教育に資する視点を引き出そうとするものである。

研究対象者は、初中級学習者 5 名（高レベル 2 名：I、K、中レベル 1 名：P、低レベル 2 名：C、N）である。「日本の料理を教えてくれるように先生に頼む」という「依頼場面」の RP を実施し、FI で発話ごとに考えていたことを振り返ってもらった。

3 分析

会話遂行中のモニタリング行為は、以下の 3 種類に分けることができた。

- ①言語的モニタリング（言語 M）：語彙・音声・文法に関するモニタリング
- ②談話的モニタリング（談話 M）：談話の流れに関するモニタリング
- ③相互行為的モニタリング（相互 M）：相手の発話の理解や相手の発話を受けての自分のムーブに関するモニタリング

表 1 に学習者 I のモニタリング例を、表 2 に学習者のモニタリングの分布と数を示す。

発話者	発話	モニタリングの種類	項目
I 2	今、ちょっとよろしいでしょうか。	談話的モニタリング	教科書の会話パターンを考えた
T 2	うん。何ですか。	相互行為的モニタリング	展開方法は大丈夫だ
I 3	もし、今その、お忙しくなかったら、ちょっとお聞きしたいことがひとつあるんですが。	談話的モニタリング 言語的モニタリング	タスク内容を考えた 文法「あるんですが」を確認

表1 モニタリングの具体例 (I の会話開始部)

	I (5:50)*	K (6:40)	P (6:03)	C (3:27)	N (3:00)
言語 M	7 (11%)	4 (5%)	15 (29%)	9 (18%)	2 (7%)
談話 M	5 (8%)	4 (5%)	11 (17%)	10 (20%)	12 (40%)
相互 M	50 (81%)	68 (90%)	37 (59%)	31 (62%)	16 (53%)
合計	62 (100%)	76 (100%)	63 (100%)	50 (100%)	30 (100%)

表2 学習者のモニタリング分布 *() 内はRPの所要時間

表2の結果と3種類のモニタリング・パターンの分析から、以下のようなことがいえる。

- ・高レベル (I, K) : モニタリング数が多く、そのほとんどが相互 M である。談話 M は少なく、開始時に現れるだけで、その後は相互 M に集中している。
- ・低レベル (C, N) : モニタリング数が少ない。高レベルに比して相互 M が少なく、談話 M が多め。N は談話 M の頻度が特に高いが RP の開始時と終了時に集中している。相手とのやりとり添って話を進める余裕がなく、談話の運び方だけに心を砕いている。
- ・中レベル (P) : モニタリング数が高レベルの2人と同程度に多く、3種類のモニタリングをいずれも活発に、かつ RP を通して行っている。

4 考察

日本語能力が中レベルの P は、話をふくらませて会話が続けられる学習者としてコミュニケーション能力が高く評価されている。3種類のモニタリングが万遍なく行われていたことがこの評価につながっている可能性が示唆された。また、日本語能力が高い学習者は相互 M を多く行っていることから、日本語能力レベルが低い段階の学習者が相互 M を行うように指導することが、コミュニケーション能力の向上に資するものと考えられる。

<参考文献>

- ボイクマン総子 (2009) 「モニター能力を育成するための教室活動とフィードバック」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』24号、pp.97-114.
- 松崎寛 (2009) 「音声教育における教師と学習者の内省—韻律指導の実践をもとに—」『日本語教育』142号、pp.25-35.

汎用性に基づいた漢字の再評価

徳弘 康代
名古屋大学

【キーワード】 漢字の汎用性、漢字出現頻度

1 目的と方法

漢字は東アジア地域で共通に用いられる文字であり語彙である。では、日本語教育で学ばれる漢字は、他の漢字圏の地域ではどの程度使われているのだろうか。日本で使用頻度の高い2,200字の漢字について、その漢字が日本でのみ使われるのか、他の地域でも使われているのか、その割合はどの程度なのか、本研究では漢字の汎用性を調査し、それに基づいて漢字を評価する。ここで漢字の汎用性とは、漢字が多言語で使われる度合のこととし、その数値の算出方法は、各漢字のウェブ全体の出現頻度における日本語ページの出現頻度の占める割合とする。調査はインターネットの検索エンジンを用いて行った。インターネットの検索は、時々刻々数が変わり、信頼性が問えないが、大量のデータを利用でき、漢字の大まかな使用状況が捉えられる。教育への応用の観点から、信頼性の低さよりも、大量のデータにより漢字の使用実態が大まかにつかめるという利点の方が重要であると判断しインターネット検索を用いることとした。調査内容は、次の通りである。(1) 漢字2,200字の出現頻度を日本語ページとウェブ全体との2つの条件で調査する。(2) 日本語ページの出現頻度で漢字の順位付けをし、先行研究の頻度調査と比較する。(3) 各漢字についてウェブ全体における日本語ページの出現頻度の占める割合を調査する。(4) この調査結果をもとに漢字2,200字の汎用性のリストを作成する。

2 結果と考察

(1) 汎用性の高い漢字

図1は2,200字を汎用性の高い順に並べたものである。日本語での使用の割合が10%以下の汎用性が高いものは808字あった。20%以下は1,194字で2,200字のうち半数は汎用性が非常に高い漢字である。

(2) 汎用性の低い漢字

検索エンジンを用いることの問題点の一つとして、ウェブ全体の件数より日本語のページの件数が多いことがあり、汎用性が100%を超えるものがあつたが、結果をそのまま用いた。100%を超えるもので最も高いものは「専」の198%であつた。図2は2,200字を日本語サイトの頻度順に並べたものである。図3は図2の上位100字について、図中に漢字を置いて示したものである。図2の汎用性が140%前後のところには漢字が集まっている部分がある。この140%近辺から下が日本でのみ用いられる漢字であると考えられる。日本でのみ用いられている理由は、字体が違うもの「気・气・氣」等、日本の国字「込・畑」等、字体は同じだが日本以外ではあまり使わないもの「堀・酎」等が考えられえる。この

結果をもとに漢字 2,200 字の汎用性のリストを作成した (表 1)。表には字体の違いが分かるように、漢字を日本語・簡体字・繁体字の 3 つの字体を示した。

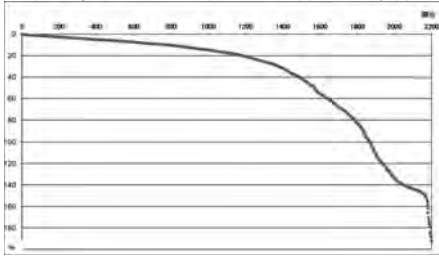


図 1 漢字の汎用性調査(汎用性順)

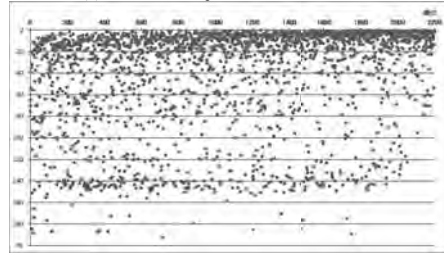


図 2 漢字の汎用性調査 (サイト頻度順)

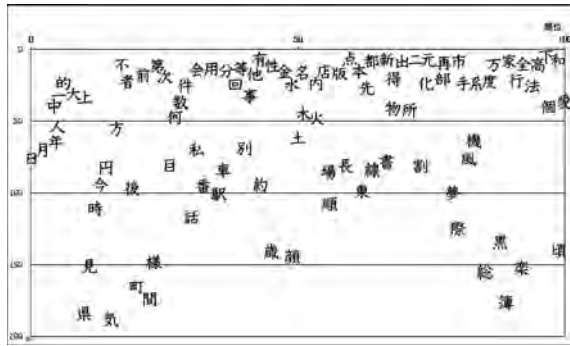


図 3 漢字の汎用性調査 (日本語サイト頻度順) 1-100 位

漢字 2100順 位	漢字(字体別)			順位			出現頻度				汎用性(%)	
	簡体 (日)	Simplified (簡体字)	繁体 (日)	漢字 2100	総順位の 漢字	日本語 サイト	**google全サイト (13.123-25-222)	**google日本語サイト (13.123-25-222)	google全サイト (13.0220-21)	google日本語サイト (13.0220-21)		
1	日	日	日	1	1	1	7	25,270,000,000	25,270,000,000	7,410,000,000	5,630,000,000	76
9	月	月	月	9	21	2	8	25,270,000,000	25,270,000,000	7,540,000,000	5,320,000,000	71
4	年	年	年	4	8	3	5	25,270,000,000	25,270,000,000	8,020,000,000	5,230,000,000	65
7	人	人	人	7	7	4	3	25,270,000,000	25,270,000,000	6,200,000,000	4,500,000,000	54
5	中	中	中	5	12	5	4	25,270,000,000	25,270,000,000	8,000,000,000	3,100,000,000	39
2	一	一	一	2	2	6	2	25,270,000,000	25,270,000,000	9,960,000,000	3,370,000,000	35
146	的	的	的	146	43	7	1	25,270,000,000	25,270,000,000	13,720,000,000	2,890,000,000	21
3	大	大	大	3	5	8	9	25,270,000,000	25,270,000,000	7,130,000,000	2,270,000,000	32
13	上	上	上	13	29	9	10	25,270,000,000	25,270,000,000	7,110,000,000	2,300,000,000	32
87	県	县	縣	87	134	10	200	12,770,000,000	23,560,000,000			184
27	見	见	見	27	39	11	198	12,920,000,000	19,560,000,000			151
25	時	时	時	25	25	12	151	16,620,000,000	18,710,000,000			111
22	今	今	今	22	69	13	160	15,930,000,000	15,040,000,000			94
33	円	圓	圓	33	60	14	134	17,540,000,000	14,280,000,000			83
110	気	气	氣	110	109	15	326	7,410,000,000	13,970,000,000			189

表 1 漢字の汎用性調査 (部分)

<参考文献>

天野成昭・近藤公久 (1999) 『NTTデータベースシリーズ日本語の語彙特性』 第5巻 三省堂。
 国立国語研究所 (1976) 『現代新聞の漢字』 秀英出版。
 徳弘康代 (2006) 「日本語教育における中上級漢字語彙教育の研究」 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文 86-92. <http://hdl.handle.net/2065/5428> (2013年8月17日閲覧)
 横山詔一他 (1998) 『国立国語研究所プロジェクト選書 1 新聞電子メディアの漢字』 三省堂。

自律的な漢字語彙収集活動の評価について

川口 さち子

聖学院大学人文学部日本文化学科

【キーワード】 非漢字圏、自律学習、漢字語彙、「貢献度」、「共有性」

1 非漢字圏の学生のための特別の日本語プログラム

筆者の勤務している大学では、これまで、留学生として入学するのは、ほとんどが中国人学生と韓国人学生であった。しかし、近年、非漢字圏の学生が続けて入学するようになったため、これらの学生のための特別日本語プログラム14コマを作り、その中に4コマの漢字教育プログラムを設置している。漢字の時間のうち、3コマを「基本漢字」、1コマを「応用漢字」の時間として、それぞれ授業を行っている。

1.1 応用漢字セッション

この「応用漢字」の時間は、2010年度から導入され、筆者がこの時間を担当している。「応用漢字」の時間は、教科書にしたがって漢字を学んでいくだけではなく、学生が楽しく、自律的な学習活動ができるようになり、また2年生になって学部授業をとるようになってからも、未知の漢字に対処できるようにと考えてデザインしたものである。この「応用漢字」のセッションでは、自分で知りたいと思う漢字をキャンパスや町の中で見つけてきて調べる「今日の漢字」という活動を行った。

1.1.1 活動「今日の漢字」

この「今日の漢字」の活動は、最初のうちは、授業時間内に教室からキャンパスの中に出ていき、気になった漢字をメモしたり、携帯やスマートフォンで写真をとってきたりして、教室に戻った後、その読み方や意味や使い方を調べ、最後にその語彙を使って作文をし、クラスで板書して発表するというものであった。しかし、慣れてきたところで、授業時間外に町で気になった漢字をみつけてきて、授業中に上述と同様の作業を行って発表するように変更した。さらに、自分が見つけてきた漢字をクラスで共有し、その漢字を使ってみんなで文章を作ってみるという活動も行った。

2 評価について

このようなセッションでは、普通の漢字のテストによる評価は行えないので、どのように評価をするのかということが問題になる。そこで、評価の仕方として、活動への「取り組み」と授業への「貢献度」を評価の中に取り入れた。

「取り組み」は、宿題として出した課題をやってきたかどうか、「貢献度」は、クラスの中でよい例文を作ったり、「共有性」の高い漢字を収集したりしたことについて評価を高くしたものである。なお、「共有性」が高いとは、当該の漢字が日本語能力試験1級レベルまでの出題基準の中にあり、使用頻度が高く、しかも、特殊な語彙や固有名詞に使用するものではないことを示す。

漢字の学習は、漢字の量についても種類についても個人差が大きく、そもそも一斉学習に向かないので、ペーパーテストによる学習評価がしにくい。上記の活動とその評価法は、個別的にならざるを得ない漢字学習の評価について、他の教育現場にも示唆が与えられるものと思われる。

2.1 貢献度

「貢献度」は、授業の中で良い例文を考えたり、「共有性」が高い漢字や漢字語彙を提供したりした学生について、これを「貢献度」が高い」と評価するものである。

ある学期の「今日の漢字」活動では、受講生4名の持ち寄ったことばが「簡単」・「購読」・「宿泊設備完備」・「履歴書」であったが、良い例文の例は、「新聞を購読しています。それで、簡単に宿泊設備完備のホテルのアルバイトを見つけました。そこで働く前に履歴書を書かなければなりません。」であった。「働く前に履歴書を書かなければならない」という作文例によって「履歴書」という漢字語彙を覚えるのによい文脈を提供したことで、この作文例を発表した学生には、高い「貢献度」評価を与えた。

また、別の日の活動で持ち寄ったことばが「駐車場」・「整形外科」・「町田」・「画面拡大図」であったところ、ある学生が「外科」との関連で「内科」という漢字語彙を提供した。これによって、他の学生も、日常生活でも必要性の高い、新しい関連語彙を学習することができたため、「内科」を提供した学生には、「共有性」が高い漢字語彙を提供したとして、高い「貢献度」評価を与えた。

3 今後の課題

収集して発表した漢字の「共有性」が高いかどうかという観点で評価を高くすることは、クラス全体の学習という面では合理的である一方、学習者が個人的に興味のある漢字を収集することを奨励するという観点からはずれるかもしれない。というのは、好きな歌手の名前に使われている漢字を集めていた学生がおり、彼が「柏」という漢字を扱った場合などは、「共有性」の低い漢字の提供で「貢献度」評価が低くなった。しかし、「個人的に興味のある漢字」であったことは確かなので、このような学習例をどう評価すべきかなどは、今後の課題である。

<参考教材>

西口光一、河野玉姫（1994）*Kanji in Context. Reference Book* アメリカ・カナダ大学連合日本語研究センター、ジャパンタイムズ。

<参考文献>

関正昭、土岐哲、平高史也編（2011）『漢字教材を作る』スリーエーネットワーク。

関麻由美（2010）「日常生活の中で見つけた漢字を共有するクラス活動—漢字圏と非漢字圏の学習者がともに学べる活動をめざして—」濱川祐紀代編著『日本語教師のための実践・漢字指導』、pp. 45-57、くろしお出版。

渡辺陽子（2011）「自律学習を育てる漢字クラスのデザインと活動案」、『JSL 漢字学習研究会誌』第3号、pp. 14-21、JSL 漢字学習研究会。

「学習者主体」の初級文型作文における評価のありかた

川口 義一

早稲田大学大学院日本語教育研究科

【キーワード】 初級文章表現、作文評価、表現の「個人化」、自己開示、学習者主体

1 新しい教授法への模索と実践

筆者は、初級の文型積み上げ式の教授法を、その枠組み自体は大きく変えずに、文法項目の学習をそのまま学習者主体の自己表現につなげたいと考え、実践研究を続けてきた。その結果、文型の導入・例示・練習に関しては、その使用文脈を精査する「文脈化」（川口 2011）、表現生成については、学習者個人の感情・経験・思想の表現を促す「個人化」（川口 2008）の理念を導き出し、その妥当性の検証も行いつつ、初級学習者の口頭・文章表現活動の実践を積み重ねてきた。本発表では、その中で文章表現活動である「個人化作文」について、その評価をいかに行うべきかについて論ずる。

2 評価の基準設定

もともと「個人化作文」は、学習者一人ひとりが自然に自己開示し、またその成果を発表することで他者理解を引き起こし、その往還によりクラス内に「支持的教室風土」が醸成されることを目指したものである。その生成作業は、学習者主体の創造的表現活動であり、テストや宿題のように採点されるべきものではないが、クラス活動の一環として行っている以上、一定の評価により成績判定の一助とする必要がある。その評価方法は、作文の内容によってどの程度深い自己開示が行われているかによって行っている。

Derlega & Chaikin (1983) は、人間同士が親密になればなるほど自己開示の幅は広がり、また、話題も深くなる（同文献:161）と述べており、作文でも「深い話題」が「自己開示」と「支持的教室風土」の相関を発展させることが期待される。Altman & Taylor (1973) は「深い話題」とは何かを論じる中で、行動・出来事より性格（特に自己の弱点）・（強い）感情・動機・空想などに触れる内容の自己開示のほうが深いと述べている（同文献:17-19）。筆者がコーディネーターを務める初級クラスでも、おおむねこのような理解で5名の担当講師が独立に作文の評価を行い、それを総合するかたちで最終成績を出すのだが、各講師20点の持ち点評価で、3点と隔たった評価が起きないのが普通である。

2.1 「あまり深くない」作文

これ以降、具体的にどのような作文を「深い」と評価するかを述べていく。まず、次のような作文は、「あまり深くない」という評価を受ける。

課題：「かわいそうな私」使用文型：～ナケレバナラナイ（使用箇所は斜体。以下、同）
◇私は毎日1時に寝ます。7時に起きます。ですから6時間寝ます。かわいそうな私ですね。ほんとうは8時間寝なければなりません。日本で私はいつも期限を過ぎたパンを食べます。かわいそうな私ですね。ほんとうは普通のパンをたべなければなりません。（後略）たいへんですね。

貧しい留学生生活のたいへんさを述べており、ユーモラスでおもしろいが、生活の客観的な描写であり、内容としてさほど深いとは言えない。

2.2 「少し深い」作文

次の作文は、前のものより少し深くなっていると評価できる。親からプレゼントされた車に対する愛着と成人になったときの誇らしげな感情がよく表されているからである。

課題：「させてもらってうれしかったこと」使用文型：～サセテモラウ

◇18さいのとき、私はこうこうをそつぎようしました。そして、りょうしんにプレゼントとしてあたらしいくるまをもらって、うれしかったです。このくるまをうんでんさせてもらったとき、私はすごくかっよかったですよ。てんごくにいるようなきぶんでした。ほんとうです。私のくるまをあいしています。(後略)

2.3 「ある程度深い」作文

次の作文は、前出のものよりさらに内容が深まっている。それは、自己の異文化の受容を、その理由とともにメタ的に捉えて、訴えかけるように提示できているためである。

課題：「私について」使用文型：～ノハ・～ノガ・～ノヲ

◇毎日なっとうを食べるのは体にいいです。多くの人はなっとうがきらいですけど、私はなっとうが大好きなのを知っていますか。なっとうを食べたら、体の血がきれいになるのを知っていますか。

2.4 「非常に深い」作文

次の作文は、担当教師の間で高い評価を受けたものである。男女間の愛情の温かさがちょっとしたオチをつけてユーモラスに語られているところが、短編小説のようである。

課題：「昔のことなのに、いまでもよくおぼえていること」使用文型：逆説のノニ

◇16年まえの冬のある日曜日に四川の西門という公園で私は妻に初めて告白しました。「私の彼女になってください」と言いました。彼女は、「いいよ」と答えました。それから、気持ちが暖かくなりました。いっしょに3時間散歩しました。それから、晩ご飯を食べに行きました。韓国料理を食べました。焼肉がいちばんおいしかったです。今も大好きです。それは、焼肉じゃない。妻です。

この作文は、使用すべき文型を使っていないが、それは暗示されていると解釈できる。

「個人化作文」の評価が単なる文型練習の成果を目指していないことが分かるだろう。

3 今後の課題

以上のように、「個人化作文」には独自の内容を含む「深い」の自己開示が期待できる。そのため、「深い」開示を促す作文課題をどう設定するかが今後も続く課題となろう。

<参考文献>

- Altman, I., Haythorn, W. W. (1965) *Interpersonal Exchange in Isolation Sociometry*, 28, 411-426
Derlega & Chaikin (1983) 『ふれあいの心理学』有斐閣。
川口義一 (2008) 「日本語教育の実践から見た第二言語習得研究」、『第二言語としての日本語習得研究』1号、pp. 5-22。
川口義一 (2011) 「初級日本語教室における日本語能力」、『早稲田日本語教育学』9号、pp. 33-40。

発信力を重視した作文の授業実践

高橋 知也

チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学

【キーワード】 中級前半、高等教育、トルコ

1 実践の背景

日本国外の大学生活では、日本人との交流と言えば、教師を除くと旅行者や短期滞在者など非日常的な場面やインターネットを通じての交流が中心を占める。トルコは日本人観光客が多く訪れる国であることから、自国の文化や特色について日本語で発信できるようにすることが学生の学習目的に適うと考えた。

2 授業の概要

2.1 開講期間とスケジュール

2012年秋学期に1週間に1回2コマ(45分×2)の授業を30名の履修生を2つのクラスに分割して実施した。主専攻で日本語学習2年目であったことから、CEFR A2.2~B1.1レベルの能力記述文を授業の目安とし、コースパッケージ¹を作成した。週ごとの実施内容は表1の通りである。

週	学期開始前の予定	実際の授業内容の概要
1	授業の説明	授業説明、「書く」ことについてのアンケート、作文力の自己評価
2	メモを書く(1)	電話のメモ、訪ねた相手がいなかったときのメモ
3	メモを書く(2)	注意書きのメモ、通知・案内のメモ、箇条書きのメモ
4	メモを書く(3)	お礼を言うときのメモ、依頼のメモ
5	簡潔に回答する	アンケートの答え方
6	メールを書く(1)	(犠牲祭の祝日で休講)
7	メールを書く(2)	お願いのメール
8	メールを書く(3)	中間試験の指示
9	中間試験	日本で自分の国を紹介する会を開くときのポスター、会に来てくれた人たちへのお礼のメール
10	スピーチを書く(1)	テーマの決定(自分の国を紹介する会)
11	スピーチを書く(2)	パンフレットの作成
12	スピーチを書く(3)	スピーチの作成、評価方法の確認
13	スピーチを書く(4)	スピーチの推敲
14	スピーチを書く(5)	発表会
15	期末試験	自己評価、他者評価

表1 週ごとの授業内容

2.2 課題とその評価

学期の中間には、日本の大学に留学して自分の国を紹介する会を開くという設定でA4片面の宣伝ポスターと来てくれた方々へのお礼のメールを書く、という課題を与えた。評価基準は事前に提示し、自己評価したチェックリストを課題と同時に提出させた。

学期末には、学期中間の課題と同じ設定で、自分の国を紹介する会に来た日本人に配布するA4両面のパンフレット(神津島小学校国語研究会 2011)を作成し、その会のときにする750字3分程度のスピーチを書く、という課題を与えた。また、履修生全体で発表会を実施し、相互評価と自己評価を求めた。相互評価の結果は共有し、発信した情報がどの程度評価されたか、振り返る機会が得られるようにした。

3 考察

学期の開始時と終了時に実施したアンケートを分析した。学期開始時には、「書く」活動に関するニーズとレディネス(オゼルハン 2010)を尋ねたうえで、「CEFR Can-do 一覧」から授業目標と関係の深い能力記述文を6つ選び、それができるかどうかについて自己評価のレーダーチャートを作成させ、授業で書けるようになりたい作文について自由記述を求めた。学期終了時には学期開始時と同様のレーダーチャートの作成に加え、授業でどんなことを学んだかについての自由記述で進歩についての振り返りを促した。

学期開始時と学期終了時の自己評価の結果を比較したところ、有効なデータの得られた23名のうち、20名は自己評価が向上、3名は低下しており、全く変化がないという回答はなかった。また、学期終了時の自由記述では、メールの書き方が役に立ったという記述が目立ったものの、それぞれの活動からどのような刺激が得られたかについて分析するに足りるほどの十分な回答は得られなかった。

4 今後の展望

2013-2014年度にも同じ授業を担当することになっている。前年度の枠組みを引き継いで進めるつもりだが、新年度はアンケートの形式に工夫を加え、学生の反応をもう少し詳しく引き出して考察できるようにしたいと思う。

注.

¹ 以下の教材から適当な部分を選んで編纂した。国際交流基金関西国際センター(2004)『初級からの日本語スピーチ』凡人社、佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子(2006)『大学で学ぶための日本語ライティング』The Japan Times、田口雅子(1995)『らくらく日本語ライティング』アルク、築晶子・大木理恵・小松由佳(2005)『日本語Eメールの書き方』The Japan Times.

<参考文献>

オゼルハン智代(2010)『『書く』から『打つ』へ - コミュニケーションのための『書く』ニーズ調査と分析 -』、『第9回トルコ日本語教師会大会』, pp. 107-131、Ankara Üniversitesi.

神津島小学校国語研究会(2011)『活用して交流する「書くこと」の指導』東洋館出版社.

初級教科書における文化的要素の扱われ方の違い

— 一名詞語彙に着目して —

伊藤 誓子 (埼玉大学)

保坂 敏子 (日本大学)

【キーワード】 初級教科書、文化的メッセージ、文化的名詞語彙

1 背景と目的

近年、言語学習における文化の重要性が注目され、教科書は無意識に文化的メッセージを伝えるイデオロギー装置になるという指摘もある。現在、様々なタイプの教科書が出版されており、話題や語句の示され方は教科書によって異なり、それに伴って文化の伝わり方が違うと言える。本研究では、それを教科書の持つ文化的特色と捉え、効果的に教育に生かせるものとする。この立場から、タイプの違う2種類の初級教科書を対象に、各々に含まれる名詞語彙のうち文化的要素を持つものについての様相を分析し、各教科書が無意識に伝える文化的メッセージの特徴を明らかにすることを目的とする。

2 方法

本分析で対象とした教科書、及び分析方法の枠組みと観点を述べる。

2.1 対象教科書

分析対象とした教科書は、『みんなの日本語』（初級Ⅰ第2版本冊）と『テーマで学ぶ基礎日本語』（NEJ, vol.1）である。前者は、多数の教育機関で長く広く使われている文法積み上げ式の教科書の改定版である。後者は、2012年に出版された新しい教科書で、CEFRでも提示されている自己表現活動を中心に作成されており、can-do statementsの観点も取り入れている。このタイプの違う2種の初級教科書を今回の分析対象とした。

2.2 枠組みと観点

文化の捉え方は多様である。本研究では、文化には客観・伝統文化と主観・日常文化、集団レベルと個人レベルのものがあり、固定的ではなく動的なものであるという観点の基に各教科書の本文から文化的名詞語彙を取り出して分類を行った。分類は、発表者らが先行研究（伊藤ほか2012）で策定した4種のカテゴリー（有形で日本的な物・事、無形で日本的な物・事、有形で比較可能な物・事、無形で比較可能な物・事）を枠組みとして分類し（表1）、その量的、質的な違いを会話や独話内容、場面に照らして分析した。

3 結果と考察

分析の結果を量的、質的な違いから述べる。

3.1 両教科書の量的な違い

『みん日』98語、『NEJ』299語が取り出され、種類別に見ると、『みん日』は、1比較・無形50.0%、2比較・有形39.8%、3日本・有形8.2%、4日本・無形2.0%、『NEJ』は、1比較・有形50.2%、2比較・無形45.8%、3日本・有形2.7%、4日本・無形1.3%、の順となった。両教科書の共通点は、比較可能な名詞語彙のほうが日本的なものの割合より多く、有形か無形かの割合には、大きな差はなかったということである。一方、相違点と言えるそれぞれの特徴は、『みん日』が、「日本的・有形」の割合が高いこと、『NEJ』は、総数が多く、「比較可能・有形」の割合が高いことである。この結果を使用場面で照らすと、『みん日』では、会話の中でトピックに関連した日本で使用される頻度の高そうな言葉を選んで提示しているが、『NEJ』では、独話の中で自己を具体的に表現するのに必要な言葉を必要なだけ示していることが見て取れる。

有形で日本的な物・事		無形で日本的な物・事		有形で比較～	
みん日 (第2版)		NEJ		みん日 (第2版)	
6	大阪城	3	みそしる	6	花見
6	大阪駅	3	さしみ	12	祇園祭
13	日本料理	3	すし	9	歌舞伎
				1	日本語
				2	日本学
				2	コーヒー
				3	ワイン売り場
				3	ワイン

表1 2教科書における4種類別語彙リスト (部分)

3.2 本文の会話、独話における文化的語彙の扱われ方

『みん日』は、「祇園祭」等の日本文化を示す語も、「コーヒー」等の他言語と比較可能な語も日本の日常的、社会的に習慣化された場面における典型的な談話コンテキストの中で表現されている。(例：京都の土産を渡す場面：「祇園祭は京都の祭りで一番有名ですかね。」L12) このことから、文化を集团的で固定的なものとして捉えていることが推察された。一方、『NEJ』は、個人の独話の中で自己表現するために必要な語が使われており、個人の主観的な感情等を表現するために使用語彙が示されている。(例 朝ごはんについて語る人：「わたしはコーヒーが大好きです。朝ごはんのときはいつもコーヒーを飲みます。」L3) このことから、文化を個人的で可変的・流動的なものだと見做していることが窺える。今後は、人物像、地名等、種類別に深く他の文化的要素を探り、また、名詞以外の品詞も文化的視点で取り上げ、場面及びコンテキストに沿って分析し、教科書の背景にある文化的な特色について検討を進めたい。

<参考文献>

池田幸弘、伊藤誓子、保坂敏子 (2011) 「初級教科書に見られる「日本」の文化的側面の分析—教科書のさらなる活用を目指して—」、『2011年日本語教育学会研究集会第10回中国地区予稿集』、pp. 31-35.

伊藤誓子、保坂敏子、池田幸弘 (2012) 「初級教科書に埋め込まれた文化—文化的「所産・産物」の分析の試み—」、『2012日本語教育国際研究大会予稿集第一分冊 (ポスター発表)』、pp. 298.

門倉正美 (2011) 「日本における初級教科書の日本文化理解—登場人物、場面、視点から見る—」2011世界日本語教育研究大会「日本語教育グローバルネットワーク代表シンポジウム②」、(パネルディスカッションスライドより)

JF日本語教育スタンダード準拠コースブックサポートサイト

—「まるごと+」ウェブサイトの開発—

川嶋 恵子 (国際交流基金関西国際センター)

宮崎 玲子 (国際交流基金関西国際センター)

【キーワード】 日本語学習サイト、JF日本語教育スタンダード、課題遂行、異文化理解

1 『まるごと 日本のことばと文化』

言葉を通じた相互理解には、その言語を使って何がどのようにできるかという課題遂行能力と、様々な文化に触れることでいかに視野を広げ他者の文化を理解し尊重するかという異文化理解能力が必要であるといわれる。国際交流基金は、「相互理解のための日本語」という理念のもと、「JF日本語教育スタンダード」および、これに基づく日本語教科書『まるごと 日本のことばと文化』(以下『まるごと』)を開発した。『まるごと』については、来嶋他(2012)で詳述されているが、Can-doで学習目標を設定していること、日本文化を素材に学習者自身の文化にも考えを発展させ、異文化理解能力を養うことを目指していること、ポートフォリオを使った学習の自己管理を推奨していることなど、JF日本語教育スタンダードを具体的に実践する教科書となっている。

2 「まるごと+ (まるごとプラス)」ウェブサイト

国際交流基金関西国際センターでは、『まるごと』入門(A1)を使った教室授業と連動して用いることで、ユーザーが日本語や日本文化への理解を深め、より効果的な学習ができるウェブサイト、「まるごと+ (まるごとプラス)」(<http://marugotoweb.jp>)を開発した。サイトの対象者を「実用目的だけでなく、文化に関心がある、言語を学ぶこと自体を面白く感じている、海外で日本語を学ぶ成人の日本語学習者」とし、メインターゲットを「日本語に関する知識のインプットをサイト以外で得た人」とした。そして、「課題遂行の練習をサポートする」「リアリティのある練習ができる」「大人が楽しく使える」の3点をキーコンセプトとして開発を進め、以下の特徴を持つウェブサイトとして公開した。

- 1) JF日本語教育スタンダードに準拠したCan-doの達成を目標とした練習ができる
- 2) 動画で具体的な場面の理解を深めながら、リアリティを感じる練習ができる
- 3) 日本の日常的な生活や文化、社会について、映像や日本人の声を通して知ることができる

具体的なコンテンツには、動画を使い、具体的な場面を理解しながら会話のパート練習をしたり、Can-doの達成を目的とし、ユーザーが主人公になって一人称目線の動画を見ながら日本語でのコミュニケーションを疑似体験したりできる「やってみよう Communication Activities」、ファーストフードの店や日本の観光地など、9つのテーマについて街角からのレポートやインタビューを通して、日本の生活や文化を垣間見ることができる「せいかつとぶんか」などがある。その他にも、文字の学習として、仮名や漢字の読み方、筆順、漢字の覚え方を紹介したアニメーション、文字認識のためのドリル練習のコ

コンテンツや、初めて日本語を学ぶ人のために、日本や日本語についての基本的な情報を「Japan Knowledge (12の数字から知る日本)」「発音」「文法」「表記」「漢字」の5つのカテゴリで紹介するコンテンツがあり、『まるごと』の学習者に限らず、入門レベルの日本語学習者が広く無料で利用可能なサイトを提供している。



図1 「まるごと+」トップページ



図2 「ドラマでチャレンジ」画面

先に述べたように、「まるごと+」はサイト以外で日本語のインプットを得た人をターゲットとしている。つまり、このサイトだけで日本語を独学することを目的としたものではない。「まるごと+」が目指しているのは、学んだ日本語を使ってみたい、日本の生活や文化を垣間見たりするチャンスの一つとなるサイト、つまり、海外にいるユーザーが日本・日本語を経験できる場である。「まるごと+」を使ったユーザーが、擬似的ではあるが、サイトを通して体験した日本・日本語について、また、「ドラマでチャレンジ」を用いて自分のコミュニケーション力を試した結果についてなどを、ユーザー自身のポートフォリオに蓄積してもらいたいと考えている。

3 反響と今後の展開

本サイトには「会話場面が理解しやすい」「アニメーションを使った文字コンテンツがよい」「実践的な日本語が練習できる」などのコメントを得ている。また、既存の教材が揃ったメインテキストを『まるごと』に変更するのは困難だが、「まるごと+」があることで、その困難解消の手助けになる、といった意見もあり、ウェブサイトの存在が教師の助けにもなっている。当初は、日本語・英語版のみの公開だったが、2013年5月にはスペイン語版が追加され、2013年11月現在、初級1(A2)レベル、および文法のコンテンツも開発中である。今後も、上位レベルサイトの制作、多言語化、コンテンツの拡充などを検討していくとともに、他の教科書で学習している人にとっても、Can-doを参照することで、似た内容の練習を探し使ってみるなど、多様な使い方を提案していくことが必要だと考えている。

<参考文献>

来嶋洋美、柴原智代、八田直美 (2012)「JF日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」、『国際交流基金日本語教育紀要』第8号、pp. 103-117.

CEFR/JF スタンダードにおける言語ポートフォリオの意義

— 日常的実践の相互行為分析の結果から —

柳町 智治
北星学園大学

【キーワード】 CEFR、JF スタンダード、言語ポートフォリオ、実践、相互行為分析

1 日常の実践と第二言語能力の評価

日本の大学院留学生が研究室やアルバイト先で指導教員や同僚とやりとりする場面をビデオデータに録画し、そこで起きていることを微視的に分析すると、教室のソトにおける日常的な実践が当事者間でどのように構築されているかが見えてくる。そこで浮かび上がってくる第二言語話者の「能力」とは、純粋に個人に帰属できるようなものではなく、むしろ実践の文脈に埋め込まれており、他者やモノとのインタラクションを通して公的になるような社会的産物である。そうした「能力」は多面的であり、文脈や場面（対話者、場所、活動、目的、役割、モノの使用、等々）により異なった現れ方をする、ローカルで個別的なものと言える（岡田・柳町 2008、柳町 2009）。

CEFR あるいは JF スタンダードは、評価の基礎を人々の言語知識でなく言語行動に据えている点において有用な教育的ツールと言える。一方で、CEFR や JF スタンダードの能力記述文を学習者の評価に使用する際には、それが作成者の頭の中にある ideological なコミュニケーションをもとに作られている点に注意を向けておく必要がある。一例として、CEFR 「RS-1-B2.1-1」の「特定の専門分野の技術的な議論であっても標準語で話されれば、抽象的な話題でも具体的な話題でも、内容的にも言語的にもかなり複雑な話の要点を理解できる」（吉島・大橋 2004 訳）という記述文を取りあげ、検討してみよう。現実の場面では「技術的な議論」を聞いて理解できるかはさまざまな要因によって左右される。たとえば、議論は資料提示や実演といっしょにされているのか、話し手に聞き返して確認することは可能なのか、話し手は聞き手が理解しているかを見ながら話しているのか、聞き手は資料等を参照しながら聞いているのか等々、聞き手が聞いて理解できるかは、純粋に聞き手側だけの問題なのではなく、その場面での話し手やモノの使用との関連において決まってくる。聞く能力の妥当な評価を行うためには、こうした諸条件との布置連関も含めた詳細が能力記述文に記載されることが不可欠となってくる。しかし、そのようなすれば、能力記述文は際限なく内容が細かくなって数も増大し、実際の評価で使用するのは現実的でなくなる。つまり、学習者の言語使用の実態に近づけるべく、会話能力の場面依存的で相互行為的な側面を能力記述文に反映させようとすればするほど、実用的な評価のツールとして機能させるのが難しくなってしまうのである。むしろ、「能力」は個人に帰属するという前提に立ち、場面、対話者、人工物といった個別の要素をある程度排除して限定された内容、数の記述文を作り、それにもとづいて「能力」を測定評価した方が教育現場の要請には応えやすくなるのである。

2 言語ポートフォリオの意義と役割

上で述べたような問題をふまえた上で、日常的な実践における学習者の言語能力を評価していこうとする場合に、「ヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)」に代表される言語ポートフォリオが果たす役割は極めて重要である。言語ポートフォリオ中の「言語バイオグラフィー」に言語学習と異文化体験の個人史を記録し、「資料集」中にスピーチ・発表・会話等の学習経験や学習成果を音声・映像データで残すことで(国際交流基金 2009)、日常的な会話や実践の場面依存的で相互行為的な側面に即して当該学習者の能力を捉えていくことが可能になるからである。

また、言語ポートフォリオによる評価の充実はCEFR/JFスタンダード運動の当初の理念を見つめ直すことにつながるという面もある。Kramersch (1986)はACTFLのOPIガイドラインにもとづく言語教育モデルが言語能力を評価可能な技術的側面に集約してしまった点を四半世紀以上も前に批判的に考察している。同様に鳥飼 (2013)も、近年の日本の英語教育におけるCEFR-Jの運動に関して「評価のための枠組みであるCEFRの目的を無視して「能力記述」だけを取り入れて「〇〇が出来る」リストを作り、安易に到達目標として使うことには慎重であるべきだと憂慮する」(p.161)と述べ、そもそものCEFRの理念が忘れ去られ、言語教育の技術的側面だけが強調されている現状に懸念を表明している。国際交流基金 (2009)も述べているように、「CEFRはあくまでも規範ではなく、言語教育にかかわる人に「対話」と「内省」を促すツール」(p.34)であった。その意味でも、言語ポートフォリオを用いた評価は、当事者の**実際の**言語体験の記述と内省を推進し、CEFR/JFスタンダード本来の理念を実現する方向に導くものである。

以上述べてきたように、基礎研究面における実際の言語行動の分析と教育実践面における言語ポートフォリオの整備は、自己の言語行動を観察、記述できる自立的で柔軟な視点をもつ言語使用者の醸成につながっていく点で重要であり、評価パッケージにおいてより中心的な役割を与えられるべきである。

<参考文献>

- Kramersch, C. (1986) From Language Proficiency to Interactional Competence. *Modern Language Journal* 70 (4), pp. 366-72.
- 岡田みさを、柳町智治 (2008)「インストラクションの組織化 —マルチモダリティと「共同注意」の観点から—」、『社会言語科学』11(1)、pp.139-150、社会言語科学会。
- 国際交流基金 (2009)『JF日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金。
(<http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>)
- 鳥飼玖美子 (2013)「グローバル化のなかの英語教育 —国際共通語としての英語をどう考えるか」、『グローバル化、社会変動と大学』、pp. 139-166、岩波書店。
- 柳町智治 (2009)「第二言語話者によるインタラクションへの参加と学習の達成」、『社会言語科学』12(1)、pp. 57-66、社会言語科学会。
- 吉島茂、大橋理枝訳・編 (2004)『外国語教育Ⅱ —外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ参照枠—』朝日出版社。

異文化理解と協働を目指した遠隔教育の実践

—共同作品と動画制作を通して—

林 良子 (神戸大学)
 国村 千代 (レンヌ第一大学)
 金田 純平 (国立民族学博物館)

【キーワード】 遠隔授業, 情報発信, 協働, 異文化コミュニケーション

1 インターネットを用いた遠隔授業

昨今、語学教育において海外の日本語学習者と日本の大学生によるインターネットを用いた遠隔授業が盛んに行われるようになってきた。本発表では、日本語を専攻とするフランスの大学院生と、日本の大学で異文化コミュニケーションを学ぶ学生の間において行われた「協働」を取り入れた新しいタイプの教育プロジェクトの実践報告¹を行った。遠隔授業の実践においては、双方の学習者のレベルの差、興味の違い、授業回数の差、時差など、克服すべきことが多い。さらに、日本語のみで活動を行うのか（語学活動重視）、英語などの媒介言語も交えて活動を行うのか（内容重視）という教員による匙加減も必要である。双方の授業においてこれらの活動をどのように評価するかも重要な問題である。

本プロジェクトでは、まず「非同期的」分業的コミュニケーションとして、双方の学生にメール交換、自己紹介ビデオの作成と授業の Web サイトでの発表²、それに対するコメントの書き込みをいずれも日本語で行ってもらった。これらを通じて海外学習者のニーズとレディネスを調査した。同時に日本の大学生には当該の日本語学習者に有益になるような動画の作成を課した。この活動を通し、海外における日本語教育の現状調査、日本語教育および教材に関する導入的知識、動画加工等の IT スキルを獲得させた。

次に、「同期的」協働的コミュニケーションとして、フランス人学習者 1 名と日本側の学生 2 名からなるグループを作って、「ステレオタイプを壊せ！」をテーマとする動画またはプレゼンテーションを共同で日仏英語の 3 バージョン作成する課題を与えた。この課題では、両国におけるステレオタイプに関する情報収集、素材収集、作品の組み立てなど、多種の作業工程をメールやスカイプを用いて「協働」する必要性が生まれた。完成作品は授業サイトで発表し、日仏それぞれの学生からの自己評価を含む評価アンケートを成績評価の一部とする工夫を行った。

2 日仏協働状況と授業参加者からの感想

参加者らは共同で課題に取り組むために、授業外時間に自主的にメールや Skype を使って相手と連絡をし、Dropbox や Prezi など無料のオンラインサービスを有効に活用し情報共有していた。一方で、動画の編集作業については、時差の関係で連絡を密に取り合うのが難しく、離れた環境で共同して行うには困難な面も見られた。

授業後のアンケートにおいては、総じて高い評価が寄せられた。例えば、レンヌ大学の学生からは、実際に日本語を使って活動することで、今後の留学準備のために役立つ知識

を協働において得ることができた、今後の留学に備えた日本語の運用能力の向上と自信につながったといった回答が得られた。神戸大学の学生からは、動画／スライドコンテンツの作成が、レベルやニーズの異なる学生の間で共通して興味を持てる課題として適切であったことや、自主的に無料のオンライン共有サービスを使うなど、卒業後の実務に必要なITスキル習得の機会にもなったこと、日本語教育分野により興味がわいた等のコメントがあった。また、この授業参加者のほとんどが授業終了後、海外留学や、海外インターシップに応募しており、将来的な海外での活動の契機となったとも考えられる。このようにレベルやニーズの異なる両国の学生間において、言語習得自体が目的ではない協働活動を通して、それぞれの要望を満たしながら有意義な遠隔授業を運営することができた。

3 まとめ

本プロジェクトでは、「情報発信」と「協働」の作業を取り入れつつ、海外日本語学習者とのコミュニケーションを、いかに異文化理解に取り入れるかという観点を重視した遠隔授業を試みた。これは、ビデオ会議システムを用いて交換授業を行う外国語学習や、共通のテーマについてお互いに発表を行うといった従来の遠隔授業に、さらに双方が共同で一つの作品をつくりあげるといった「協働」を加えた新しい授業形態の提案ともなった。近年、Facebook や twitter といったソーシャルネットワークサービスの発達により、外国語教育の動向は、「わかる」ことから、CEFR の Can-do statement に見られるように「できる」ことへのシフトを経て、外国語学習者同士が「つながる」ことへと変化しつつある(當作2013)。ここに報告した授業では、まさにお互い見も知らぬ日仏の学生同士が「つながる」ことが授業の目的となっている。今後、このような文化を超えた共同作業能力こそが、今後のグローバル化社会においてますます必要となるであろうと考えられる。

注.

¹ 本研究は、平成23～25年度神戸大学大学院国際文化学研究科教育プロジェクト経費(H23「インターネットを用いた海外日本語学習者への教材発信プロジェクト」、H24「ビデオ会議システムと動画発信による海外日本語学習者との交流プロジェクト」、H25「欧州日本語学習者とのインターネットによる遠隔授業・交流授業の設計と運営」、いずれも代表者：林良子)を受けて行われた。本教育プロジェクトとアンケート結果に関しては、林・国村・金田(2014)に詳細が述べられている。

² 動画閲覧の速度を上げるため、ここでは動画をYouTubeにアップロードし、それを授業用HPにリンクするという手法をとった。その際、学生のプライバシーを保護するため、公開状態を「限定公開」に設定した。

<参考文献>

當作靖彦(2013)「壁ではなく、橋をつくる―「つながる」評価」、『第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』、pp.10.

林良子、国村千代、金田純平(2014)「情報発信と協働作業を通じた異文化コミュニケーション授業―レンヌ第一大学と神戸大学間の遠隔授業報告―」、『国際文化学研究』、41、pp.31-43、神戸大学国際文化学研究科。

12人の推敲する留学生

—クラス全体で行うピア・レスポンスの実践報告—

影山 陽子
日本女子体育大学

【キーワード】 ダブル・ピア・レスポンス、多様性、ばらつき回避

1 問題の所存

日本国内の日本語教育にピア・レスポンスが導入され、約15年が経過し、現在、現場で浸透しつつある(池田・館岡2007)。その効果は、プロダクト向上(影山2001, 原田2006b等)、学習者の意識変化(池田2005等)、協働性・社会性の獲得(原田2008a)、等、複数の見地からの検証がなされている。しかしながら、学習者の組み合わせのためかインターアクションの質に問題が生じ、うまく運用できなかったという声も聞こえる。

2 ダブル・ピア・レスポンス

2.1 ダブル・ピア・レスポンスのねらい

そのため、ピア・レスポンスの変形として、記述FB(教師を含む全員)と口頭FB(ペア)を組み合わせたダブル・ピア・レスポンスを以下のように行った。

第一稿執筆 作文のテーマは「読書のすすめ」(対象者を明記)

◆自分以外の全員分(11人)の作文を読み、コメントシートを書く

<仲間(含む教員)からのコメントシート> 【ピア1】

◇自分宛のコメントを読む

第一稿推敲

◆◇二人組でコメントシートを用いて話し合う<推敲シート> 【ピア2】

第二稿執筆

<感想シート>

この活動のねらいは「何を話せばいいのかわからない」という学習者に対し、仲間からのコメント<コメントシート>が助けとなり、全てのペアにおいて、より適切なピア・レスポンスをばらつきなく行うことである。

2.2 ダブル・ピア・レスポンスの効果

その効果について以下の表を用いて示す。表中の感(1)感(2)感(3)は、作文推敲後に記入された感想シートの以下の自己評価を示している。

- ・感(1): 他の人からの意見を何%取り入れたか。
- ・感(2): 自分で気づいた部分は何%か。

・感(3)：書き直した文章への満足度は何%か。

ここから分かることは、日本語レベルにより、他者からの意見の取り入れ具合や自分で気づいた部分の割合が異なることである。日本語レベルが高い学生ほど、他者からの取り入れ具合も気づきも日本語レベルが低い学生よりもやや少な目であることが分かる。その意味では日本語レベルでばらつきがみられたといえる。推敲後の作文への満足度はおしなべて高かった。

自由記述には、「他の人の作文を読むのは面白い」「いろんな人からいい点を指摘されて嬉しい」等の一方、「11人分の作文を最初に読んだのは大変過ぎた」等の不満もあった。

今後の課題として、第一稿と第二稿の変化を評価し、話し合いとの関連を明らかにすることで、ばらつき回避への効果測定をより精緻に行いたいと考えている。

氏名(仮名)	出身国	性別	日本語レベル	感(1)	感(2)	感(3)
ロズ	タイ	男性	中級	75	75	90
バクウ	韓国	女性	上級	30	60	80
ワンズ	タイ	男性	中級	70	50	85
サンキョク	韓国	男性	超上級	20	5	95
ハンダ	韓国	女性	超上級	30	60	90
スリー	タイ	男性	中級	70	60	90
サーイ	香港	女性	上級	35	65	80
ハジュ	韓国	女性	超上級	20	15	80
タト	タイ	男性	中級	70	70	90
ファニー	シンガポール	女性	上級	55	55	75
サビン	タイ	男性	中級	80	65	80
リー	韓国	女性	上級	80	55	90

表1. 参加者の属性と感想シートに記された自己評価

<参考文献>

- 池田玲子 (2005) 「アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び」お茶の水女子大学日本語文化学会『共生時代を生きる日本語教育-言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集』、203-224、凡人社。
- 池田玲子、舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
- 影山陽子 (2001) 「上級学習者による推敲活動の実態-ピア・レスポンスと教師フィードバック-」、『お茶の水女子大学人文科学紀要』54、pp. 107-119。
- 原田三千代 (2006b) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響-教師添削との比較」、『日本語教育』131、pp. 3-12。
- 原田三千代 (2008a) 『協働性』に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの可能性-活動プロセスの分析を中心に- お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文

継承語として日本語を学ぶ子どもの言語アスピレーション

山本 絵美
早稲田大学、ライデン大学

【キーワード】 継承語、アスピレーション、年少者日本語教育

1 問題の所在と研究課題

国際化に伴い、海外で「母語／継承語」として日本語を学ぶ子どもが増え議論がなされるようになってきている。しかし「日本語中心」の議論であること、日本人の母親以外の要因が軽視されていること、子ども自身が言語選択の主体であるという視点が欠けていることが問題である。複数言語環境で育つ子どもたちは、日々言語の選択、実践を主体的に繰り返していると考えられる。この選択のトリガー（引き金）が言語アスピレーション（言語に関する野心、希望、願望）である本研究では仮定する。本研究の研究課題は以下の3点である。

- (1) 複数言語環境で成長した子どもの言語アスピレーションの形成過程・変化
- (2) 言語アスピレーションに影響を与えた環境、「重要な他者」、経験・記憶
- (3) 言語に関する決定や実践

2 研究方法

調査協力者（表1参照）は、オランダ人の父親と日本人の母親をもつ大学生3名と、日本人の両親をもつ大学生3名である。彼らを対象に1時間半から3時間の半構造化インタビューを行い、その逐語録を作成し、分析を行った。

3 分析結果

6名に共通していたことは、幼少期には「重要な他者」としての影響が強いが、成長につれて友人の存在が大きくなること、大学の専攻の選択が言語アスピレーションに深く関わっていることである。

3.1 日本人の両親をもつ子どもの場合

親とのコミュニケーションを円滑にとりたいという思い、自分は日本人であるという思いから、高い日本語力を維持したいという言語アスピレーションが強い。また、思春期には、親への反発心が、日本語を使いたくないという気持ちにつながることもある。

3.2 オランダ人と日本人の親をもつ場合

幼少時の言語アスピレーションは、両親の言語観や人生観に大きな影響を受けている。自分が日本人である、日本につながりがあるという意識の強さと日本語を学びたいという言語アスピレーションは、必ずしも比例しない。

4 結論

言語アスピレーションの形成には言語に関する川上 (2011) は「移動する子ども」の「複数言語能力意識」について、複数言語環境や他者との関係によって生まれ、変化するものであり、その「複数言語能力意識」が『移動する子ども』の主体的な姿勢を生み、ある時は積極的、ある時は消極的に言語使用や言語学習を進めていく」(p.17) としている。

この「複数言語能力意識」と「言語使用や言語学習」の間に存在するのが言語アスピレーションである。言語に関する様々な意識や感情は、そのまま言語の選択・実践につながるわけではない。その意識や感情を経て「こうしたい」「こうありたい」という言語アスピレーションが生じるからこそ、それが行動につながるのだ。

また、言語アスピレーションは、言語のみでなく、本人の人生観や価値観とも密接に関わっている。

5 今後の課題

本研究の調査は小規模なパイロット調査であったため、限界も多かった。今後は、現在進行形で成長している中高生を対象とし、彼らの社会的背景や人生観・価値観と言語アスピレーションの関係や、言語アスピレーションの形成過程について調査を進める。

<参考文献>

Seawell, W. H. & Hauser, R. M. (1980). "The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements". In Kerkhoff, A, C.(ed.) *Research in Sociology of Education and Socialization 1* : 59-99.

川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のこたばの教育学』くろしお出版.

パネル発表
ワークショップ発表

地域の日本語教室とコミュニティをどう繋ぐか

—対話とプロフィシェンシーという観点から—

野山 広 (国立国語研究所)
川口 義一 (早稲田大学大学院)
鎌田 修 (南山大学)

【キーワード】 日本語教室、対話、プロフィシェンシー

1 はじめに—パネル発表の概要

1.1 本パネルで活用した主なデータ

本パネルで活用した主なデータは、パネル発表者の一人(野山)が構築中の「日本語学習者会話データベース(縦断調査編)」の会話データとして2007年から2012年にかけて縦断的に収集、整備したものの一部である。これらのデータは、日本の散在地域(A県B市周辺)において、OPI(Oral Proficiency Interview)の枠組みを活用しつつ、形成的評価の観点から、地域の日本語教室に通う学習者10数名に焦点を当て、縦断的に(5年間)データ収集してきたレーティングの結果(表1参照)、会話データ(音声及び文字化データ)、言語生活等に関するインタビューデータ等である(野山2011、2012)。

1.2 本パネルの観点、考察(ディスカッション)の方向性、流れ

この調査では東北地方の散在地域に定住している外国人(主に国際結婚の配偶者)約12~16名に対して行ってきたわけだが、本発表(パネル)では、この調査結果を踏まえつつ、「対話とプロフィシェンシー」という観点から、地域の日本語教室で学ぶ日本語学習者(の活動)と、その学習者が居住するコミュニティやそのコミュニティの先住者である日本人とを、いかに繋いでいくことができるかについて、事例を挙げながら考察(ディスカッション)した。また、パネリスト間だけでなく、会場の参加者の皆さんとも「地域日本語教室のウチとソトをどうつなぐか」について議論や意見交換することができた。

1.3 「対話」、「日本語のプロフィシェンシー」の意味

「対話」とは「会話(≒価値観や生活習慣なども近い、親しい人同士のおしゃべり)」とは異なり、「あまり親しくない人同士の価値や情報の交換、あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こる価値のすり合わせなど」のコミュニケーションと捉えられる。一方、日本語のプロフィシェンシーとは、地域で生活し、日本語を第二言語として学ぶ住民(定住者)にとって、異郷の地での多様な接触場面での経験を通して、自分の人生を少しでも前へ漸進させ、自分(たち)の想いや目的を達成し、夢を叶えるための底力(基盤)となるものであると捉えられる(野山2013参照)。

1.4 「対話」を充実するために—「LPP(正統的周辺参加)」を工夫することの重要性

地域において住民同士が自分自身の想いを語り、実現させていくためには、そのコミュ

ニティの規範や習慣等とできるだけ合わせた「会話」だけでなく、異なる価値観の摺り合わせを含む「対話」のやりとり（コミュニケーション）もできるようになることが期待される。ここでは、まず、年間の教室外活動（「花見」「バス旅行」「盆踊り」等）を通して、隠れたカリキュラムの実践を図ることで「LPP (Legitimate Peripheral Participation: 正統的周辺参加)」の機会を与えていると捉えられる、散在地域の日本語教室を取り上げた。また、その教室に通う学習者 10 数名に焦点を当て、5 年間収集してきた会話のレーティング結果やデータから見えてきたことを紹介した。その結果や発題を踏まえつつ、「対話とプロフィールシエンシー」という観点から、「欧州における教室文脈の活用」について川口が、「OPI の意義と異義と偉義」について鎌田が発表した。最終的には、「プロフィールシエンシー重視の言語教育」における教室の位置付けについても言及し、総括した。

2 縦断調査の結果から見えてきたこと（野山発表＝発題の概要）

5 年間のレーティングの結果は以下の通りである（以下、表 1 参照）。

学習者	母語	職業	一年目	二年目	三年目	四年目	五年目
B1	ロシア語	主婦	初-中	初-上	中-中	中-中	中-中
B2	タガログ語	主婦	中-下	中-中	中-中	中-中	中-中
B3	タガログ語	主婦	中-上	中-上	中-上	中-上	中-上
B4	中国語	主婦	上-中	上-上	上-上	上-上	上-上
B5	中国語	高校生	上-下	上-上	上-上	上-上	上-上
B6	中国語	高校生	中-上	中-上	中-上	中-上	中-上
B7	マレー語	主婦	中-中	中-上	—	中-上	中-上
B8	中国語	主婦	中-中	中-上	中-上	—	—
B9	中国語	主婦	中-中	中-上	中-上	中-上	中-上
B10	韓国語	主婦	中-中	—	中-上	中-上	中-上
B11	中国語	主婦	上-下	上-下	上-下	上-下	上-下
B12	中国語	主婦	中-下	中-中	中-中	中-上	中-上
B13	中国語	主婦	—	—	中-中	中-中	中-中
B14	中国語	主婦	—	—	上-下	上-下	—
B15	タガログ語	高校生	—	—	中-下	中-下	中-下
B16	英語	主婦	—	—	—	—	中-上

B1～B12には5年間、B13～B15には2年間か3年間、B16には5年目のみ調査に協力して頂いた。パネルでは主にB1～B12の結果に焦点を当てた。これらの結果から、散在地域の学習者に対するOPIの枠組みを活用した縦断調査結果から、レベルの変化と彼らが必要とする日本語会話力に関して、次のようなことが見えてきた。

1) 1年目から2年目にかけてレーティング上で上がったものは多かったが、その後（3年目以降）レーティング上は変わらないままの人が多い。初級～中級、中級～上級、上級～超級という級レベルを跨いで伸びた者は、B1のみであった。5年間で2度以上レベ

ルが上がった者は、B1とB12の2人で、他の学習者の大半は中級あるいは上級の範囲内で1度は上がったものの、3年目以降、そのままであった。

2) 地域の定住者で、特に配偶者(主婦)の場合、OPIレベルが、中一中か中一上までは向上する者は多いが、その後、上級に到達する者はいない(到達するのは難しい)。

3) 地域日本語教室や年間を通じた交流活動(LPP)を通じた学習によって、生活に必要な会話力(中級レベル以上)は身につけているが、その日本語には、発音の化石化やスタイルの習慣化等の特徴や課題が見られる。

3 欧州における「教室文脈」の活用(川口発表の概要)

3.1 野山発題から

今回の野山発題から学び取るべきことは、学習者が日本語でコミュニケーションできるように指導、あるいは支援することによって「LPP(Legitimate Peripheral Participation: 正統的周辺参加)」の機会を与えることは、決定的に重要であるということである。そこで、日本語使用の第二言語環境ではない欧州の日本語教育現場においても、LPPの機会を学習者に保証するべく教室活動をデザインするべきだというのが、筆者の発題の主旨である。では、外国語としての日本語教育で、LPPの機会はどのように与えられるのだろうか。それについて、筆者が議論したいのは、「教室文脈」の重要性についてである。

3.2 教室のウチとソト

日本語教育において、「教室」とはいかなる場所なのであろうか。このことを議論するときに、教室のウチとソトを「対置」するものとして見る観点と「並置」するものとして見る観点の二つを考察する必要がある。

教室のウチとソト、すなわち教室の中と教室外の世界を「対置」するものとして見る「対置観」では、教室外社会を自然視、理想視し、教室文化を放棄、あるいは現状維持したまま、教室内を教室外社会に近づけようとする立場(塩谷 2008:32-37)を取ることが多い。これは、コミュニカティブ・アプローチの基本的教育観と同じである。それゆえ、コミュニカティブ・アプローチの教室活動には、ロール・プレイやシミュレーションのように、教室外の擬似的状況を教室内に作り出して、練習するというようなものが多い。

一方、教室の中と教室外の世界を「並置」するものとする「並置観」では、教室外を自然視、特別視せず、教室内と教室外とを等しく問題や葛藤や矛盾に満ちた場所として捉え、その克服のために教室文化を作り直す立場(塩谷 2008:37-44)を取ることが多い。したがって、「並置観」においては、教室が、そこで学習する全員が同じことを同じように分かることを目指す場所だとする「予定調和的な教室」観が否定(川口 2012:55)されることになる。

3.3 「対置観」の問題点

筆者は「並置観」の立場を取り、それを実現するための教育実践を行っているのだが、では、「対置観」のどこを問題視しているのか。「対置観」の最大の問題点は、「教室」は目標言語使用の「理想社会」に非ずと考えるところにある。このような考えに立つと、コミュニケーションの「規範・理想」はソトにあり、「ウチ=教室」はソトに出るための練習の場、すなわち現実社会での言語活動の準備空間として機能するという「準備主義的発想」

(細川 2007:79) で外国語教育をとらえるようになる。そうなると、目標言語の「理想社会」は、日本語教育であれば「日本」にあり、日本の日本語環境がコミュニケーションの「規範・理想」だと考えることになる。その結果、周りに日本語使用環境がない地域での学習はその意味づけを喪失することになり、学習者は「どうせ使う機会のない日本語」を学習する動機が維持できず、また、非母語話者教師は、「ネイティブ話者にはかなわない」と考えて、教師としての自信を喪失することになってしまう。欧州の日本語教育の実情は、これに近くないか。

3.4 「並置観」の特徴

一方、「並置観」における「教室」の目標とは、学習者を考えさせ、解釈させ、新しい理解を生み出させ、どれだけ学習者にチャレンジングで真剣な認識論上の役割を果たすことができるか(塩谷 2008:39)を体験させることになる。ここで、養成される日本語能力とは、初級も上級も同様の、「タスクをこなすための社会人基礎力をも含めた全人的な能力」(鎌田他 2012:125)なのである。このような考え方では、「教室」は、それ独自の「文脈」を内在させ、独自の、それ自体として十分に「自然な」コミュニケーションを要請する空間(川口 2013:53)であり、日本語を主とする(したがって、副次的な伝達手段として日本語以外の言語の使用を制限しない)多様なコミュニケーションの実践の場である。そのため、教室内の教師と学習者の、学習者同士の言語のやり取りが学びの対象であり、それはロール・プレイでもシミュレーションでもない、真剣な自己開示と他者理解の往還なのである。

3.5 「教室文脈」の活用

「並置観」の日本語教育では、「教室」という空間の特徴を次のようにとらえる。つまり、そこは、「学習者と教師などの参加者が存在」し、かれらが「日本語を学習することを共通目的に活動」し、「参加者間に、主たる共通言語の日本語が存在」し、「共通目的の実現タスクのためにその共通言語を使用する」が、そのタスクとは、「説明する・質問する・許可を求める・依頼する・誘う・提案する・指示する・礼を言う・読む・書く・伝える」などの言語行動である。これらの言語行動は、それぞれがリアルな「文脈」を持っており、それらが総合されて、「誰か、あるいは何かから学ぶための豊富な共通言語使用」という大きな「文脈」を提供するのが「教室」なのである。

この「教室文脈」を活用すれば、教師は学習者に多くのLPPの機会を保証することが可能になる。その例は、例えば「出席を取る」という日常的な活動であっても、「出席者の返事」や「返事しない者への注意喚起」などという表現を学ぶLPPの機会があり、「スピーチをする」という活動であれば、「発表者の敬語使用」「司会進行のメタ言語表現使用」「分かりやすいプレゼンのための資料作成」など、さらに複雑な言語行動のLPPの機会が提供できる。紙幅の関係で具体例を挙げられないが、「作文の作成と発表」「板書された文の朗読」「宿題の提出」「正解の確認」「早退の許可求め」など、そのチャンスは無限に等しい。これをどう活用するかが、欧州におけるこれからの日本語教育のカギとなるだろう。

4 OPIの意義と異義と偉義¹(鎌田発表の概要)

ネウストプニー(1995:186)の次の言葉は接触場面研究の重要性をつく貴重なものとし

て後世に受け継がれるだろう。

「日本語教育の目的が、日本語を外国人の話し手に使わせることにあるなら、外国人の話し手が実際にどのように使っているかを研究してみる価値があるはずである。むしろ、これは日本語教育の出発点であり、かつ、到達点であるかもしれない」。

日本語教育の目的を「日本語を外国人に使わせること」つまり「日本語使用者」の育成とし、その「外国人」が日本語母語話者と接触を持つ点に教育の原点があると考えすることは、まさしく、『欧州共通言語参照枠組み』や米国の *Standards for Foreign Language Learning*、さらに、ACTFL-OPI (Oral Proficiency Interview) 等の基本理念とも通じ合う。実際、もう 30 年近くも前に Alice Omaggio (1986) は次の仮説を立て、*proficiency-oriented instruction* の基盤となっている。

「**HYPOTHESIS 1.** Opportunities must be provided for students to practice using language in a range of contexts likely to be encountered in the target culture. (学習者は目標文化において遭遇可能性の高い場面を背景に言語使用の練習を行うべきである)」

いうまでもなく、この流れは 1970 年代から続くコミュニカティブアプローチの躍動に端を発し今に至っている。筆者(鎌田)が深く関わっている。

日本語の OPI も、同様のラインにある。プロフィシェンシー(現実生活における適切かつ効果的な機能的言語能力)の測定は被験者が面接者(一般的に母語話者)と対峙するその場面、つまり、接触場面において自然に発生するタスクをどうこなすかを見ることで可能になると考える。

現実の生活場面において人と人が接し、交わることでプロフィシェンシーが育成されるという考えは、異なる立場にある者が異なる考えを戦わす「対話」の重要性も導き出す。いわゆる教室内と教室外の接点、教室学習と自然習得との接点、外国人定住者と一般の日本語母語話者との接点も、大きな意味で「対話」の延長線にあり、2012 年に筆者は仲間とともに論文集『対話とプロフィシェンシー』を上梓した。

このように実際の接触場面における言語使用を重視した外国語教育は、しかし、教室内の言語使用をどのようにみなすのであろう。「教室内」の活動は学習者同士の「疑似的コミュニケーション活動」であり、教室の「ソト」にしかオーセンティックな言語活動は存在しないのであろうか。上述のニューストニーの言も、Omaggio の仮説も、何かしら目標言語母語話者をモデルとし、それに近づくことを外国語教育の目的とする一種の「外国人性」が伺えるのはなぜなのだろうか。

この点に関し、本稿(本パネル)の執筆者の一人である川口は『日本語プロフィシェンシー研究』創刊号に上述の『対話とプロフィシェンシー』に散見される教室内と教室外(外界)の活動を「対置」させ、前者を後者への「準備空間」とも捉えているかのように思わせがちで、優柔不断な面を鋭く批判する書評(2013)を寄稿した。川口は教室には教室の「文脈」が、外界には外界の「文脈」があり、どちらにもオーセンティックなコンテキストが存在するという「並置観」を提唱、外国語教育における等価な重要性を強調している。

この点は、しかし、そう簡単には結論が出せないというのが筆者の考えである。「学習」とは何か、「習得」とは何かという疑問に容易に答えられない状況において、また、Cook(2008: 157-8)が指摘する“*duality in the language classroom*”という第二言語の学習上避けられない

現象（教室では教育用に調整された言語そのものが言語学習の対象となっているためオーセンティックなコミュニケーションが行われにくいという現象）は教室内とか外界とかいう文脈とは関わりなく、様々な時点、様々な場面において生じるものである。教室におけるコミュニケーション活動においても「純粋な」習得は起きるだろうし、あるいは、目標言語文化圏におけるオーセンティックな活動の中でも「学習的気づき」が起き、それに続く学習も起こる。要は言語の使用環境の差異を越え、当該の活動がいかにか *meaningful* に起きるかが重要になると言えよう、たとえ、*meaningful* の定義が困難であるとしても。

注.

¹ 本研究は2013年度南山大学パッへ研究奨励金 I-A-2 を受けたものである。

<参考文献>

- Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching-4th Edition-*. Multilingual Matters Ltd.
- Omaggio, A. (1986) *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育学の目指すもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味—」、『日本語教育』132, pp. 79-88、日本語教育学会.
- 鎌田修、嶋田和子編著 (2012) 『プロフィシェンシーを育てる—コミュニケーション能力の広がり高めをめぐって—』凡人社.
- 川口義一 (2011) 「初級日本語教室における日本語能力—その認知的側面・情意的側面・社会的側面—」、『早稲田日本語教育学』9, pp. 33-49、早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 川口義一 (2012) 「初級日本語課程の「教室の文脈」における「待遇コミュニケーション教育」」、『早稲田日本語教育学』11, pp. 37-51、早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 川口義一 (2013) 「プロフィシェンシーと対話—プロフィシェンシー言語教育における教室の位置づけ—」、『日本語プロフィシェンシー研究』創刊号, pp. 36 -57、日本語プロフィシェンシー研究会・凡人社.
- ネウストブニー、J.V.C. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 野山広 (2011) 「地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義」北脇保之編『「開かれた日本」の構想—移民受け入れと社会統合』、148-181、ココ出版.
- 野山広 (2012) 「日本語使用者としての対話力を育てる—地域日本語教育の実践現場から見えてくること」鎌田修・嶋田和子編、『対話とプロフィシェンシー—コミュニケーション能力の広がり高めを目指して—』 pp. 74-93、凡人社
- 野山広 (2013) 「地域日本語教育—その概念の誕生と展開」、『日本語学』3月号<特集 ことばのデータ集：日本語教育編>、pp. 11-22、明治書院.
- 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書房

キャラクタと電子資料を駆使した日本語教育の新展開

定延 利之 (神戸大学)
 友定 賢治 (県立広島大学)
 朱 春躍 (神戸大学)
 林 良子 (神戸大学)
 金田 純平 (国立民族学博物館)
 宿利 由希子 (ノボシビルスク国立大学)
 昇地 崇明 (ボルドー大学)

要旨

代表者の定延は本会の第13回シンポジウムで「日本語のことばとキャラクタ」と題した招待講演を行ったが(定延 2008)、「キャラクタ」という日本発の考えを日本語教育にどう活かそうとするのか、なお検討の余地を残した。今回のパネルセッションはこれを受け、まず、電子資料を用いてキャラクタという考えを日本語教育に導入しようとする定延らの試みを紹介した上で(定延・友定・朱・林・金田)、これをヨーロッパの日本語教育の現場の視点から検討して頂き(宿利・昇地)、さらにフロアを含めて今後の方向を議論した。

【キーワード】 キャラクタ、電子資料、役割語、調音動態、自然会話

1 本パネルセッションの趣旨、「キャラクタ」と「電子資料」の紹介

本会の第13回シンポジウム(2008年8月27日、チャナツカレ・オンセキズ・マルト大学)で、代表者の定延は「日本語のことばとキャラクタ」と題した招待講演を行った(定延 2008)。その際、「キャラクタ」という日本発の考えについては詳説したが、それを日本語教育にどう活かそうとするのか、十分には明らかにできなかった。今回のパネルセッションはこれを受け、日本語教育に「キャラクタ」を導入しようとする試みの妥当性・有効性を問う目的で開催したものである。そのため、まず、音声・動画をふんだんに取り入れた電子資料を用いてキャラクタという考えを日本語教育に導入しようとする定延らの新たな試みを5つの分野にわたって紹介した上で、それらをヨーロッパにおける日本語教育の立場から検討して頂くという構成をとった。

5つの分野とは、語用論(担当は定延)・ことば(友定)・調音(朱)・韻律(林)・しぐさ(金田)であり、その検討については、ロシア(宿利)・フランス(昇地)から2名を招聘し、さらにフロアを交えて議論した。たとえば『侍』や『平安貴族』といった、アニメやマンガに登場する非現実なキャラクタのことばは国際交流基金のwebサイト「アニメ・マンガの日本語」(<http://anime-manga.jp/>)で紹介されているが、日本語はそれらの『異人』だけでなく、現実の『私たち』の中でもキャラクタに応じてことばや立ち居振る舞いが異なる。それがどう異なるか、日本語教育にどう応用できるのかを明らかにすることが、本パネルの中心的な目的であった。

なお、「キャラクタ」については、上記講演の後も10点近くの書籍が出版されているの

で、パネルでは定延が冒頭でそれらをごく簡単に紹介した上で、「本当は意図的に変えることができるが、変わらない、変えられないことになっているもの。それが変わっていることが露見すると、見られた方も、見た方もそれが何事であるかすぐにわかり、気まずい思いをするもの」という以前からの定義を改めて紹介した。

電子資料については、インターネット上で公開されている資料として、以下の5点を簡単に紹介した。(但し、[5]は日本音声学会の第1回学術研究奨励賞を受賞したもので、近日公開予定。)[1]「MRIによる調音動態資料」(<http://www.speech-data.jp/kaken/seika.html>)、[2]「文字付き自然会話“Kobe Crest FLASH”」(<http://www.speech-data.jp/taaba/kobedata/>)、[3]「字幕付き発話データ『ちょっと面白い話』」(<http://www.speech-data.jp/kaken/chotto.html>)、[4]「「末尾上げ」「空気すすり」「裏声」などに関する解説付き音声動画資料」(<http://www.lib.kobe-u.ac.jp/products/nihongo/ja/index.html>)、[5]「発声と声帯振動——ファイバースコープを用いた観察——」(http://www.speech-data.jp/kaken/mri_top.html)。

以下、論者ごとに節を割り振り(第2節～第8節)、第9節で補足する。(文責：定延)

2 語用論から見るキャラクターの重要性(定延利之)

日本語学習者と日本語母語話者との文化摩擦の中には、キャラクターに起因するものがあること、日本語母語話者は普通それを学習者に指摘しないので学習者は自覚しにくいこと、したがって日本語教師があらかじめ、学習者に教える必要があるということをも2点に絞って紹介した。

1点目。学習者にとっての単なるスタイル変化は(知り合いや上司に対しては暖かく優しく接するが、知らない人や部下、社会的地位の低い者等に対しては冷たく厳しく接する)、日本語母語話者の目からすれば、『『いい人』はうわべだけだった』と映りかねない。日本語社会ではスタイルの領域は狭く、キャラクターの領域が広いことを学習者に理解させる必要がある。

2点目。学習者にとっての単なる「評価」(たとえば供された料理の感想を問われて「これはおいしいです」という発言)は、日本語母語話者にとっては偉そうな物言いに響きかねない。日本語では「評価」は『ボス』キャラの行為である。傲慢な印象を相手に与えてしまうのを避けるには、「感想」より「感激」が無難である。「感激」は、「(これ)おいしいですねー」と、無題で(少なくとも無助詞で)、りきみ声やささやき声で、終助詞「ねー」や「なー」を付けて、笑顔または渋面で行う。

3 ことばとキャラクターの関わり方(友定賢治)

ことばとキャラクターとのかかわり方には3種類がある。まず、自己中心的な男性を「坊ちゃん」というような、ことばがキャラクターを直接あらわすもの(ラベルづけられたキャラクター)。次いで、「ニタリとほくそえむ」のが悪者キャラクターであるような、ことばが動作だけでなく、動作の行い手を表すもの(表現キャラクター)。もう一つが、「わしがやるのじゃ」が老人キャラクターであるような、ことばが内容だけでなく、ことばの発し手を表すもの(発話キャラクター)である。話し手のキャラクターによってことばが大きく異なるという日本語の特徴であり、発話キャラクターについては、日本語学習者に教える必要があると考える。

その発話キャラクターは、現代日本語社会の外にいるタイプか、中に住んでいるタイプかによって二分される。前者は、語尾に「～おじやる」をつけて話す平安貴族キャラクターや、

「～ござる」と話す侍キャラクタ、「～びょーん」と話すびょーん人キャラクタなどである。後者は普通の人間のさまざまなキャラクタであり、「品」「格」「性」「年」の4つの観点で整理が可能である。「げへへ」と笑うか「おほほ」と笑うかは「品」にかかわる。そもそも笑うことをしないというのは「格」の高いキャラクタである。「あつ、雨よ」と体言文を好むのは女性であり、「行くでしゅ」というのは幼児キャラクタである。

現在、キャラクタを表すのに方言が利用されるのも特徴的である。自分の生育地方言とは関係なく、純朴キャラなら東北弁、男キャラなら九州弁をといったように、その場で演出しようとするキャラクタにあわせて、各地の方言使うというもので、「方言コスプレ」とも称される。

4 「口を尖らせた／歪めた」発話の生理的特徴について（朱春躍）

「口を尖らせた発話」とは、「拗ねる、不満を持つ、といった心境を表明するジェスチャーとして行われることが多い」とされている（『実用日本語表現辞典』）。また、「口を歪めた発話」は、「品の悪い人の品の悪い発話」を引用するときに行われているようだ。

本研究は、「口を尖らせた／歪めた発話」はどのように調音されるのかを実験的手法で究明しようとし、調音器官の外面的特徴については顔の正面・側面から2台のハイビジョン・ビデオカメラにより調音器官を含む顔全体の動画を、声道の形状など調音器官の内的特徴についてはMRI動画撮像の手法により調音動作を収録し、分析を試みた。

実験協力者は现阶段は関西在住の標準語話者1名で、発話テキストは下記の3文とした。

a いやー、ちょっとそれは難しいすねー。(VTR・MRI) (通常発話、尖らせ発話)

b 俺はええねんけどな。(VTR・MRI) (通常発話、歪め発話)

c それは難しいよ。(VTR) (通常発話、尖らせ発話、歪め発話)

上記3文の動画に対し、トレース図を描き出して比較検討の結果、以下の定性的結論4点を得た（定量的研究は目下継続中で、またの機会にて報告する予定）。

- (1) 「唇を丸めれば、両唇は前に突き出される。この操作は反動して、逆に舌面を後方へと押しやる効果を生む。(小泉保 1989)」との従来の説は必ずしも正しいとは言えない。
- (2) 「歪め発話」は必ずしも「口の歪み」が伴うとは限らない。
- (3) 「尖らせ・歪め発話」は、唇の丸めと突出の面では似ているが、下顎開大の様式が異なり、「歪め発話」は下顎の水平方向の突出を伴う。
- (4) 「通常発話」「尖らせ発話」「歪め発話」の口唇形状のイメージはそれぞれ「○○□」のようなものである。

5 韻律の習得と「発話キャラクタ」(林良子)

母音・子音の数が比較的少ない日本語音声において、学習者の発音の問題点は、主に時間的特性を含む韻律に集中する。しかしながら、日本語においてはキャラクタの違いが韻律の差異となって表れることが多く、韻律が不適切であると学習者が表現しようとしているキャラクタも異なってしまう。

一般に、自然な日本語の発音のためには、時間的特性（モーラ構造）もピッチ特性（語アクセントやイントネーション）の両方に気を配ることが重要である。日本語のリズムは、モーラ拍リズム（mora-timed）であり、シラブル拍リズム（syllable-timed）に近いが、シラブルとモーラの違いを意識する必要がある。特に外来語、固有名詞（地名、人名）におい

て特殊拍が含まれる場合、モーラ数が変わってしまうような間違いは聴覚的理解を大きく阻害する。

また、日本語のアクセントは、高低の差（ピッチ）だけであらわされ、英語、スペイン語のような「強さ」や「長さ」（ストレス）を伴わない。しかも、ピッチアクセントの型は、方言によって異なるため、アクセント型を間違えると伝わりにくくなるだけでなく、方言的にも聞こえてしまい、学習者が体現しようとしているキャラクタと異なる発音となることがある。疑問イントネーションの上昇調の習得も、「丁寧さ」の実現には重要であることがこれまでも指摘されてきたが、上記1. [4]の電子資料に見られるように、文末、句末や感動詞のイントネーションは発話キャラクタを決定する要素としても重要である。

日本語発音習得には、韻律的特性全般の練習が不可欠であるが、特にアクセント、イントネーションの習得は、どのような発話キャラクタを体現するかに関わってくるため、重要であることを本発表では述べた。より自然な日本語音声の習得には、学習者が体現したいと思っている発話キャラクタにふさわしい韻律的特徴を、練習・指導することが必要となるであろう。

6 日本人のしぐさ—しぐさは何を示すのか—（金田純平）

本節では、日本語話者の女性のしぐさを例に、キャラクタとしぐさの関係及びその背景にある「品（ひん）」と「可愛げ」について、実際の会話の映像を交えて説明を行った。キャラクタとしぐさが関係するのは、動き・しぐさの種類を選択としぐさの様態の2種類である。前者の例には、女性が笑う時に開けた口を手で隠すこと、わからないと思った時に首をかしげることなどが挙げられる。後者は、たとえば手の動かし方に現れる。

実際の会話映像を観察すると、女性は男性に比べてジェスチャーを行う際に両手を使う傾向があることが分かった。片手を使う女性も少なくないが、両手の場合に比べてややぞんざいな印象を受け手に与える。つまり、しぐさ・ジェスチャーにおいても言語と同じように女性のキャラクタと品が密接に関係している。

女性のキャラクタ成立の背景には品のほかに可愛げ（あるいは近付きやすさ）がある。女性が行う首傾げは日本ではかわいいしぐさとして理解されている。可愛げは相手に好印象を与える要素であり、その点で品とも共通している。品と可愛げの表出は非攻撃性の強調であり、対人コミュニケーションの基底をなすものである。

日本語話者のこのようなしぐさは、一方で学習者の属する文化圏でしばしば「気持ち悪い」「子供っぽい」と誤解されることがある。文化摩擦による学習者の不利益を防ぐためにも、しぐさ自体だけではなくそこに根ざす品・可愛げ、あるいは非攻撃性といった文化的背景も含めて説明することで、学習者にとって日本語話者のしぐさへの理解の一助になることが期待される。

7 ロシア、ノボシビルスクにおけるキャラクタ教育の現状（宿利由希子）

ノボシビルスクではキャラクタに関する教育が行われていない。使われている教科書は、役割語の重要な指標「自称詞」について、「わたし」以外ほとんど扱っておらず、また、「文末表現・感動詞」に関しては、男女差は扱っているものもあるが、どのような男性、女性か説明がない。そのため、ロシア人教師（以下、NNT）が授業でこれらの違いについて扱うことはほとんどない。

キャラクターに関する学習者・NNTと母語話者の理解には差がある。国際交流基金『アニメ・マンガの日本語』の一部を用い、自称詞、感動詞・文末表現のマッチング調査を行った結果、学習者は40.0%以下、NNTは65%前後の正答率であった。また、学習者・NNTの発話に、「お入り」「お座り」といった『女王様』キャラなどの、意図しない発話キャラクターの発動が見られることもある。

2～6の研究により、ロシア、ノボシビルスクにいながら日本語や日本文化の根本的な部分を明示的に教育することができる。特に「1. 語用論」で指摘されている「危険な」キャラクターを明示的に扱うことで、意図しないキャラクター発動をふせぐことができる。また、「2. ことば」の「品・格・性・年」の観点を使えば、現代日本語共通語社会におけることばとキャラクターの関係がわかりやすく教えられる。

しかし、現場としては「教科書に出る会話の話者はどのようなキャラクターか」「学習者・NNTが発動させたキャラクターはどのようなキャラクターか」「学習者・NNTと同じ社会的位相（年齢や性別等）の母語話者が、日本社会でどのような言葉づかい・しぐさをしているか」という点に注目し、学習者・NNTが使う教科書や、学習者・NNTが発動させる事例等に基づいた「学習者・NNTに合わせたキャラクター」説明がほしい。

8 調音、韻律、表情を含むしぐさについての研究成果の応用の可能性（昇地崇明）

ヨーロッパにおける会話の授業では、年齢、職業、性別などの社会的属性を与えた複数の会話ダイアログを教材として取り上げ、モデル会話の聞き取りと会話の模倣という形が多い。このような会話の授業では、主に聴解に重点を置いており、発音指導は、教師の発話の模倣を促すだけという指導が現在も行われている。この発音指導自体も改善する余地があるが、そもそも実際の日本語音声コミュニケーションに見られるキャラクターの音声的特徴を教師の側が正確に把握できていない。

このような現状に対し、4の研究にあるキャラクターの発話に見られる単音レベルの調音の特徴は体系的な記述と、学習者の母語環境で生成されるタイミングとの相違を解明することで教育に応用できる可能性がある。また、語レベルの韻律的特徴の習得には、5の研究報告にあるように学習者の母語の特徴を考慮した視覚、聴覚などを使った体感で習得する方法が考えられる。実際のコミュニケーションの場では、キャラクターによって音声の生成方法は非常に異なることが報告されているが、このような特徴を正確に捉え、学習者の母語別の指導マニュアルを作成することが現場では求められている。

さらに、6の研究にみられるアイコンニックジェスチャはカルチャーギャップを学習する意味で有効で、学習は比較的簡単であると思われる。一方で、音声や他の部位と連動する形でキャラクターを演じるジェスチャ（例：頭の上げ下げや横振り、のけぞりなど）を指導に応用するにはどのタイミングで音声情報や他の部位の動きと共起するのかを正確に理解する必要がある。さらに発話者のキャラクターやコンテキストに応じたジェスチャの分類と音声との共起の仕方を指導する必要がある。

以上、ヨーロッパの日本語教育の現場では、様々な人物像の特徴を踏まえた、音声指導およびジェスチャ指導、母語話者別の体系的なマニュアルがほしい。

9 おわりに（定延利之）

元々パネル全体の時間が限られていた上、技術的なトラブルにも見舞われたため、発表

パネル発表

や議論が切り詰められたのが残念であった。が、フロアからのコメントにもあったようにいずれの発表も密度が高く、パネル終了後にも口頭やメールで好意のご意見を頂けたことから、我々だけでなく参加者にとっても意義のあるパネルとなったのではないかと考えている。参加者、大会スタッフ各位にお礼申しあげたい。

なお、このパネルは、日本学術振興会の科学研究費補助金による基盤研究(A)「状況に基づく日本語話しことばの研究と、日本語教育のための基礎資料の作成」(課題番号: 23242023、研究代表者: 定延利之)と、基盤研究(B)「役割語の総合的研究」(課題番号: 23320087、研究代表者: 金水敏)の成果を含んでいることを最後に付記しておく。

<参考文献>

- Masaki, S., M. Tiede, K. Honda, Y. Shimada, I. Fujimoto, Y. Nakamura, and N. Ninomiya. (1999) MRI-based Speech Production Study Using a Synchronized Sampling Method. *J. Acoust. Soc. Jpn. (E)*, 20: 375-379.
- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店.
- 小泉保 (1989) 「音声と音韻」、『講座 日本語と日本語教育 第2巻 日本語の音声・音韻 (上)』、1-20、明治書院.
- 定延利之 (2008) 「日本語のことばとキャラクタ」、『ヨーロッパ日本語教育』13号、pp. 19-27、ヨーロッパ日本語教師会.
- 本多清志 (2006) 「MRIによる発話器官の観測」、音声文法研究会編『文法と音声V』、47-58、くろしお出版.

ライティング評価について考える

—何をどう評価するか—¹

田中 真理 (名古屋外国語大学)

阿部 新 (名古屋外国語大学)

要旨

本ワークショップでは、アカデミック・ライティングのための汎用的な評価基準、「マルチプル・トレイト評価基準」、レベル別サンプル、プロンプト等を紹介し、個人での評価を行ったのち、グループで評価を統一するという体験をしてもらった。殆ど差がないように見えたグループ間の評価結果が、実際に分析してみるとかなり異なり、今後も、ヨーロッパでライティング評価ワークショップを推進していく必要性が確認された。

【キーワード】 ライティング評価, マルチプル・トレイト評価基準, レベル別サンプル

1 背景・目的

日本では、2002年、日本留学試験に初めてパフォーマンス・テストとしての「記述問題」が導入され、それを機にパフォーマンス評価としてのライティング評価への関心も高まった。一方、欧州では、CEFRがこの数年急速に浸透し、ライティングに関してもCEFRに準拠した日本語レベル認定への取り組みが行われている(例:櫻井・東(編)2012)。しかし、現状としては、CEFRへの認識は高いものの、日々の作文評価に関しては統一した見解がなく、「何をどう評価すればよいのか分からない」という日本語教師の声を聞く。また、欧州はJFL (Japanese as a Foreign Language)の環境なので、初級・中級の学習者が中心で、評価者(教師)が普段接する学習者のレベルも限られていることが予想される。

そこで、本ワークショップの目的を以下の2つとした。(1)日本で開発したアカデミック・ライティングのための汎用的な評価基準、「マルチプル・トレイト(以下:MT)評価基準」²を紹介し、参加者が普段接している学習者のレベルがMT評価基準の6レベルのどの辺りであるのか把握してもらおう。(2)ワークショップを、参加者(所属する機関)の目的に合った評価方法(評価基準、レベル別サンプル等)開発の契機としてもらう。

2 ワークショップ

ライティング・ワークショップは、本来、①「評価基準」一般の紹介、②ワークショップで使用する「評価基準」の詳細な説明、③「レベル別サンプル」の提示、④「プロンプト」(課題文と指示文)とその「解釈の仕方」の説明のあとで、比較的评价が一致しやすいサンプルで練習し、本番に入るという流れで行われる(田中・長阪・成田・菅井2009)。

しかし、今回は、時間的制限(90分)があったため、①「評価基準」一般と「プロンプト」一般の紹介をした後、②「MT評価基準」(簡略版)(資料1)を使って即ライティング評価をしてもらった。これは、評価基準の詳細な説明やレベル別サンプルの提示がなかったら評価の一致は難しいということを体験してもらうためであった。また、個人評価

の後にグループで話し合っグループでの「統一評価結果」を出してもらうことによって、評価者の背景や評価に対するビリーフが評価結果に影響する（田中・長阪 2009；田中・坪根 2011）ことを実感してもらおうと考えた。

2.1 ワークショップの準備

今回のライティング評価では、以下の2点以外は、田中・長阪・成田・菅井（2009）のワークショップで使用したもの（次項の【配布物（冊子）】の①～⑥）を使用した。

- (1) 評価基準A（トレイト別・基準説明）を見直し、「2013改訂版」とした。
- (2) 日本でのワークショップで使っていたサンプルの書き手はアジア系学習者が中心だったので、今回一部を欧米系学習者のものと入れ替えた。今回のサンプルの書き手の出身国は「ハイチ1、タイ1、アメリカ2、中国2」である。サンプルのレベルは、筆者ら2名が個別に評価した後、評価者間ミーティングにより決定した。

2.2 ワークショップ当日の流れ

参加者40名に、できるだけ同じ国の教師で8グループ（1組5名）を作ってもらい、個人評価とグループ評価をしてもらった。配布物は以下の【別紙】【冊子】【評価結果記入シート】で、評価の際は別紙①～②と冊子の②のみを使ってもらい、残りは説明で使用した。

【配布物（別紙）】：①MT評価基準（簡略版）、②プロンプト

【配布物（冊子）】：①評価基準の例（総合的評価表：TOEFL iBT Test Independent Writing Rubric；分析的評価表：ESL Composition Profile；MT評価表：Michigan Writing Assessment Scoring Guide）、②評価サンプルA・B、③その他のレベル別サンプルC・D・E・F、④A～Fの評価結果（参考点）、⑤MT評価基準の詳細版：評価基準A：トレイト別・基準説明（2013改訂版）⑥プロンプト（課題文）とガイドライン、⑦参考文献

【評価結果記入シート】：個人評価記入シート、②グループ評価記入シート

「MT評価基準」（簡略版）（5トレイト・6レベル）の簡単な説明と「プロンプト」の提示のあと、それらを使ってサンプルAとBを評価してもらった。

- (1) まず、個人で2つのライティング（A・B）を評価する。
- (2) 次に、グループで評価結果について話し合い、グループの統一評価結果を出す。
- (3) グループの統一評価の結果を紹介し、検討する。

その後、「MT評価基準」の詳細版（冊子⑤「トレイト別・基準説明」と「レベル別・基準説明」）、冊子③「レベル別サンプル」、冊子⑥「プロンプトのガイドライン」を紹介した。その際、「レベル別・基準説明」は必要ではあるが、体系的に記述することが難しく抽象的な記述となるので、ベンチマークとなる「レベル別サンプル」のほうが具体的に日本語教師には分かりやすく、有効であることを説明した。冊子③（レベル1～2からレベル5～6のサンプルC～F）を示したが、これはあくまでも参考例であり、「レベル別サンプル」は各機関で学習者サンプルを収集し、目的に合わせて作成することを勧めた。

最後に、「MT評価基準」の応用、プロンプトを作成する際に考慮が必要な「文章のジャンルとレトリカル・モード」（田中・阿部 2014 予定）を紹介した。

3 評価結果の分析

以下、ワークショップにおける評価活動の結果の分析を行う。まず、サンプル A・B を MT 評価基準の 5 つのトレイト別に評価した参考評価点を表 1 に示す。表 1 の 5 つのトレイトのうち、最初の 3 つ（「目的・内容」「構成・結束性」「読み手」）は「文章を書くための専門能力（Writing Expertise、以下 WE）」で、残りの 2 つ（「日本語 A：正確さ」「日本語 B：適切さ」）は「言語能力（L2 Proficiency）」である（Cf. Cumming 1989）。

	文章を書くための専門能力（Writing Expertise）			言語能力（L2 Proficiency）	
	目的・内容	構成・結束性	読み手	日本語 A：正確さ	日本語 B：適切さ
A	4	4	3~4	4~5	4
B	4~5	3~4	5	5	5

表 1 サンプル A・B の参考評価点

ワークショップでは、評価者間で評価結果の一致が難しいことを実感してもらうことを目的の一つとしたので、WE の評価結果にばらつきが出そうなサンプルを選んだ。表 1 の評価点は筆者ら 2 名で検討したものである。「3~4」のように示した点は、1 点程度は差があり得ることを示している³。

次に、評価者間の評価結果の違いを考察する。表 2 は、ワークショップ参加者 40 名のうち、データの研究利用の承諾を得た 33 名（一部、無記入のあったデータも除外）による、サンプル A・B の評価の平均値と標準偏差（以下 SD）である。

	目的・内容		構成・結束性		読み手		日本語 A：正確さ		日本語 B：適切さ	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
A	4.3	(1.0)	4.0	(1.2)	4.1	(1.2)	3.7	(0.9)	3.9	(0.9)
B	4.2	(1.1)	3.5	(0.9)	3.7	(1.4)	3.7	(0.9)	3.9	(1.0)

表 2 参加者 33 名によるサンプル A・B の評価の平均値と標準偏差 (SD)

トレイト別に見ると、WE に関しては「読み手」の SD が大きく、評価者間でばらついていることが分かる。一方、言語能力に関しては SD が 1.0 以内に収まり、ばらつきが少ない。これらの傾向は先行研究（田中・長阪・成田・菅井 2009）の結果とも変わらない。

さらに、グループによる評価の違いを考察する。表 3 は、データ利用の承諾を得た 7 グループによるサンプル A・B の評価の平均値と SD である。

	目的・内容		構成・結束性		読み手		日本語 A：正確さ		日本語 B：適切さ	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
A	4.3	(0.8)	3.9	(0.4)	4.1	(0.7)	3.6	(0.5)	4.0	(0.8)
B	4.1	(0.4)	3.1	(0.4)	4.2	(0.6)	3.6	(0.8)	3.7	(0.8)

表 3 7 グループによるサンプル A・B の評価の平均値と標準偏差 (SD)

グループ間の SD を見ると、個人間の SD（表 2）に比べて、どのトレイトも数値が小さ

くなっている。これは、評価結果のばらつきが個人間に比べてグループ間では統一に向かったことを示すかのように見える。

しかし、さらに分析すると、個人間で見られた評価のばらつきが、グループで評価結果を統一する段階で、背後に隠れてしまった可能性のあることが分かる。参加者 33 名、グループ 7 つ、筆者らによる参考評価点の計 41 件の評価結果をサンプル A と B に分けて、R version 3.0.2 (R Core Team 2013) を用いてクラスター分析 (ワード法) にかけてみた。その結果をデンドログラムで示す (図 1、図 2)。ユークリッド距離 (図の縦軸) が 25 のところでクラスターに分けたところ、サンプル A の評価結果は 5 つ、サンプル B は 4 つのクラスターに分かれた。

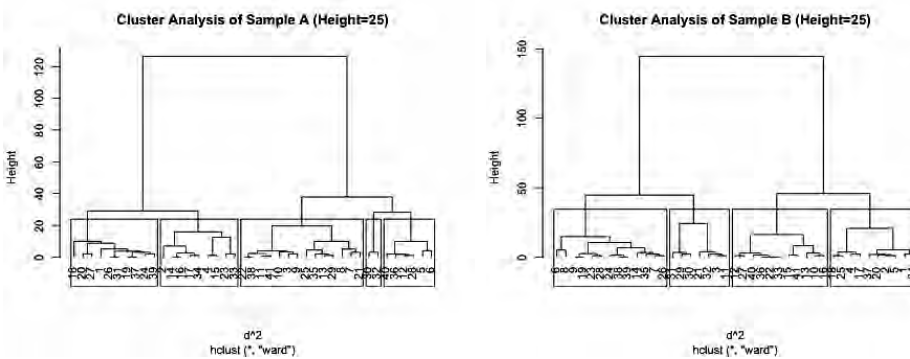


図 1 サンプル A のクラスター分析の結果 図 2 サンプル B のクラスター分析の結果

ここで、グループの結果とグループメンバーの結果が同じクラスターかどうかという観点から結果を観察すると、グループでの統一結果の出し方として 3 つのパターンがあるらしいことが分かった。(1)「多数決」、(2)「鶴の一声」、(3)「新しい結果の創出」である。

(1) は、グループ内の多数派とグループ全体の結果が同じクラスターで、多数派の結果を参考にしてグループの結果を出したと思われるものである。(2) は、グループ内の 1 人とグループ全体の結果が同じクラスターで、ある一人の結果を元にしてグループの結果を出したと思われるものである。(3) は、グループのメンバーの結果とグループ全体の結果が別のクラスターに属し、メンバーもそれぞれ別々のクラスターに属するもので、各自の採点結果とは別の新しい結果をグループで産み出したと思われるものである。以上から、結果として、グループ間の評価はばらつきが少なくなったものの、個人間の評価のばらつきをどのようにしてグループで統一させるかには違いがあった可能性が示唆される。

4 今後の課題

今回のワークショップで、筆者らは TOEFL のような proficiency test における評価 (全レベルで 1 つのスケールを使用) を想定していたが、それを明示しなかったために、「B2 レベルの中で評価するのか」という質問や「初級レベルとしてなら高い評価になるのではないか」というコメントがあった。このような混乱を避けるためにも、レベル別サンプルは評価活動の前に提示すべきであり、少なくとも最高レベルのサンプルを示す必要があった。

以上の反省点はあるものの、ワークショップ時に示した、殆ど差がないように見えたグループ間の評価結果が、実際に分析してみるとかなり異なり、グループの統一結果に至るプロセスも様々であることが推察された。ライティング評価に関して何らかの齟齬のあることが明らかになり、今後も、ヨーロッパでライティング評価ワークショップを推進していく必要性が確認された。

注。

¹ 本研究は以下の助成を受けた。(1) 科学研究費補助金基盤研究 (C) 「第二言語としての日本語ライティング評価 : Good writing のさらなる追求」(田中真理代表) (課題番号 19520448)、(2) 同「日本語の good writing : 第 2 言語と第 1 言語による比較」(田中真理代表) (課題番号 22520542)、(3) 国立国語研究所共同研究プロジェクト「社会における相互行為としての「評価」研究」(宇佐美洋代表)

² 「MT 評価基準」では、あるいくつかのトレイト (特性) に注目し、そのトレイトを総合的に評価する。トレイトは機関やコースの目的によって決定すればよい (Cf. Hampy-Lyons 1991)。「MT 評価基準」では、日本語教育に必要な基本的トレイトとして、「目的・内容」「構成・結束性」「読み手」「日本語 A : 正確さ」「日本語 B : 適切さ」の 5 つを設定した。これらのトレイトは独立しており、目的に応じて変更したり減らしたり調整可能である。重み付けもないので、評価に慣れない教師にも使いやすい。レベルは、初級修了段階から大学専門課程へ移行するまでのアカデミック・ライティング練習段階を想定して「1」から「6」とした。大規模試験への対応を考えて「0」(例 : 白紙) も設定してある。(2013 改訂版 : <http://nihongo.nufs.ac.jp/teacher/39.html>)

³ TOEFL iBT のライティング・テストの評価では、2 名の採点者が評価基準に従い 0-5 の 6 レベルで採点し、2 点以上の差がある場合には、3 人目の採点者の評価により最終評価点を決定するが、差が 1 点以内の場合は 2 名の評価により最終評価点を決定することになっている (ETS 2005: 24)。今回の評価においてもその考え方を踏襲した。

<参考文献>

- Cumming, Alister. (1989). Writing Expertise and Second Language Proficiency. *Language Learning* 39 (1): 81-141.
- Educational Testing Service (ETS). (2005). *TOEFL iBT Tips*.
- Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring Procedures for ESL Contexts. *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*, ed. L. Hamp-Lyons, 241-276. Norwood, NJ: Ablex.
- R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.
- 櫻井直子、東伴子 (編) (2012) 『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2011 年度活動報告書』CEFR B1 プロジェクト・チーム。
- 田中真理、阿部新 (2014 予定) 『Good writing へのパスポート』くろしお出版。
- 田中真理、坪根由香里 (2011) 「第二言語としての日本語小論文における good writing 評価—そのプロセスと決定要因—」『社会言語科学』14 (1), pp. 210-222.
- 田中真理、長阪朱美 (2009) 「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在するアセスメント—」、『社会言語科学』12 (1), pp. 108-119.
- 田中真理、長阪朱美、成田高宏、菅井英明 (2009) 「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」『世界の日本語教育』19, pp. 157-176. 国際交流基金. (<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/globe/19/report.html#no10>)

資料1 マルチプル・トレイト評価表 (簡略版)

トレイト		レベル(点)
1. 目的・内容 (Purpose & Content)	目的 内容	課題の達成 トピック メイン・アイデア サポート 0 1 2 3 4 5 6
2. 構成・結束性 (Organization & Cohesion)		文章全体 パラグラフ間 パラグラフ内 0 1 2 3 4 5 6
3. 読み手 (Consideration of Reader)		配慮 面白さ 0 1 2 3 4 5 6
4. 日本語 (言語能力)	A 正確さ (Accuracy of language)	文法 文型・構文 語彙・表現 表記 0 1 2 3 4 5 6
	B 適切さ(レジスター) (Appropriate use of language)	文型・構文 語彙・表現 文末スタイル 表記 0 1 2 3 4 5 6

資料2 サンプルA とサンプルB

<プロンプト: ファーストフードとスローフード>

大学新聞が「私たちの食生活特集号」を出すので、原稿を募集しています。
 私たちの日常生活では、多くの人がファースト・フード（ハンバーガー、牛丼など）とスロー・フード（家庭でゆっくり味わう手作りの料理）を食べています。
 ファースト・フードとスロー・フードを比較し、それぞれの良い点や悪い点などを説明して、「食生活」についてのあなたの意見（600字程度）を大学新聞に送ってください。

サンプルA

ファースト・フードと言えば、マクドナルドやKFCなどを考えるでしょう。スロー・フードと言うと、何を考えますか。家と一緒に食べるご飯や自分で作った料理を考えるかもしれません。ファースト・フードとスロー・フードの良い点と悪い点を比べてみましょう。
 ハンバーガーやフライドホテトはたしかにおいしいですが、たいいカロリーが高くて、けんこうに悪いです。げんざいの人々はいそがしくて、自分でご飯を作る時間があまりないし、ファースト・フードはとても便利になりました。しかし、たくさん食べる太るので、注意して下さい。
 スロー・フードのイメージはお母さんのおいしくけんこうにいい料理だと思います。子供の時、自分のお母さんは、仕事から家に帰ってすぐに夕食を作り始めました。30分から1時間ぐらいかかりましたが、いつもおいしかったです。今は一人暮らし生活をして、料理を作る時間がありますが、よくつかれたし、グロシュリーがないし、よくジミ・ジョンズを注文します。
 ファースト・フードは便利ですがカロリーが高くて、けんこうに悪いです。スロー・フードはけんこうにいいですが、作る時間がかかります。どちらでもいい点と悪い点がありますが、便利さかけんこうによさと自分にどちらの方が大切だかをよく考えて下さい。

サンプルB

大学の時代に、暇は大切なこと。授業、アルバイト、サークルの時間を管理しなければならいし、交通も時間がかかりますし、寝不足の大学生が多いです。このようなストレスは、健康に悪い影響を与えます。その忙しい毎日に、ファーストフードはたびたび必要になります。自分で買い物に行ったり、一人暮らしの分だけを料理することなんて結構時間がかかります。しかも、やっと出来上がった料理が美味しくないので、時間やお金を無駄にした気がして、落ち込みやすい。一方、ファストフードなら時間もお金はそんなにかかりません。大学の辺りにはほとんど外食をするのが便利なのです。友達と食べながら話すことがよく出来ますので、ちょっとした間でも、肩の力を抜くことが出来ます。それはそうだとし、健康の場面からみれば、スローフードのほうが体にいいのです。栄養、油、塩などをコントロールするのが大切なことですが、毎日外食したら、体に悪いものが重なっていきます。自分で料理をするのが嫌いな人にとって、外食を控えるのは一時的なストレスになりますが、毎日ファストフードのほうはもっと激しい影響を与えます。でも、大学のころは、大人になるころ、新しい技術を習うころです。自分で料理するのを習ったら、そんなにストレスにならないのです。かえて、面白いことになるでしょう。
 ファストフードとスローフード、どちらも健康的な大学生活には必要となります。両方を食べ、楽しい時間と栄養をバランスしましょう。



ヨーロッパ日本語教師会 (公益社団法人)

Association of Japanese Language Teachers
in Europe (AJE) e.V.

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムおよびワークショップの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会 員

個人会員 この会の目的に賛同する個人
賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会 費 <会計年度: 1月1日～12月31日> (単位: ユーロ)

入会金	€20
年会費 (個人会員)	ヨーロッパ内: €30 ヨーロッパ外: €60
(賛助会員)	€500

入会申し込み ホームページ: <http://www.eaje.eu/> 参照

問い合わせ

Dr Noriko Iwasaki e-mail: ni3@soas.ac.uk
Department of Linguistics fax: +44 (0)20 7898 4399
School of Oriental and African Studies (SOAS)
University of London
Thornhaugh Street
Russell Square
London WC1H 0XG
United Kingdom



スペイン日本語教師会

**Asociación de Profesores de Japonés en España
(APJE)**

この会は、スペインにおける日本語教育の振興と研究促進を図ると共に、スペインと日本の相互理解並びに文化交流、学術の発展に寄与することを目的とする。

主な活動内容

- (1) スペイン日本語教育の現状を把握すべく資料・情報などの収集、整理及び提供
- (2) スペイン国内の日本語教師間のネットワーク（ホームページ、メーリングリスト）の確立
- (3) 日本語教育研究会、研修会、シンポジウムの開催
内外の関係諸団体および研究者との学术交流
- (4) 日本国内、及び国外の日本語教育の公的機関、諸団体との連絡の緊密化
- (5) 共同企画・共同開発
 - ・スペインにおける既存教科書の調査・分析及び教材開発
 - ・各種研修会（日本語教育セミナー・日本語講座等）
 - ・教員養成への協力
- (6) その他目的達成に必要な事業

会 員

一般会員 この会の目的に賛同する個人
学生会員 この会の目的に賛同する個人（学生）

会 費 <会計年度：1月1日～12月31日>（単位：ユーロ）

年会費（一般会員） : €25
（学生会員） : €20

入会申し込み ホームページ：<http://apje.es> 参照

問い合わせ apje.info@gmail.com

野崎美香（会長）
大槻岳子（副会長）
加藤さやか（書記）
高橋水無子（書記 WEB 担当）
吉本由江（会計）
渡辺未知世（会計補佐）

マドリード・シンポジウム実行委員会

実行委員長：鈴木裕子（マドリード）

査読委員長：熊野七絵（マドリード）

実行委員：

赤星通子（ムルシア）

今枝亜紀（マドリード）

今村梨沙（レオン）

大石恵（アルバセテ）

大槻岳子（バルセロナ）

大和田道子（マドリード）

加藤さやか（サラマンカ）

貴志栄子（マドリード）

白石実（バルセロナ）

杉山千尋（マドリード）

高木香世子（マドリード）

高橋水無子（サンティアゴ・
デ・コンポステーラ）

高森絵美（マドリード）

寺田裕子（日本）

中川千恵子（日本）

西岡あや（マドリード）

野崎美香（ア・コルーニャ）

Nobuo Ignacio López Sako（グラナダ）

馬場加恵（バレンシア）

林田慶子（マドリード）

藤野華子（マドリード）

Francisco Barberán Pelegrín（サラゴサ）

益子夏実（マドリード）

松本幸（マドリード）

吉本由江（マドリード）

Laura Rivas Campos（マドリード）

渡辺未知世（マドリード）

チーム「まごころ」：

マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター（CSIM）

Adrián Pérez Sánchez, Alejandro Gonzalo Gómez Crespo, Ángela Martínez Arpa, Belén Sánchez Alcalá, Celia Arénelas Benito, Francisco Borja Cuevas Fernández, Inmaculada Molina Rodríguez, Isaac Saavedra Ramírez, Israel Molina Salmerón, Manuel Artero Anguita, María García Zapatero, María José González Rodríguez, Rubén Gañán Valverde, Santiago Garrido Valenciano

マドリード・アウトノマ大学（UAM）

Adrian Urango Barrios, Alicia Iribarren Mendoza, Irene Maria Ordoñez Bellon, Lidia Tabero Labrada, Margarita Márquez Zapata, María Rubio Caro

JFS 講座（JFMD, CASA ASIA）

Andrés Hector Ibáñez Ortiz, Eva Ortiz Retuerta

ポスターデザイン：Mercia Fuoco

Japanese Language Texts

from 3A Corporation



『みんなの日本語』のご案内

1998年に出版されて以来、日本語教科書の定番としてロングセラーの『みんなの日本語 初級』が、より使いやすく生まれ変わりました。



初版	第2版	主な変更点
本冊(Ⅰ・Ⅱ) 本冊ローマ字版(Ⅰ)	本冊(Ⅰ・Ⅱ) 本冊ローマ字版(Ⅰ)	CDが付きました。イラストも増えてさらに使いやすく。
翻訳・文法解説(Ⅰ・Ⅱ) 英語版/ローマ字版【英語】 中国語版/韓国語版/フランス語版 スペイン語版/ポルトガル語版 ドイツ語版/ベトナム語版 タイ語版/ロシア語版(第2版) インドネシア語版	翻訳・文法解説(Ⅰ・Ⅱ) 英語版/ローマ字版【英語】 中国語版/韓国語版/フランス語版 スペイン語版/ポルトガル語版 ドイツ語版/ベトナム語版 タイ語版/ロシア語版(新版) インドネシア語版	本冊に合わせて、語彙、例文などを変更。
	翻訳・文法解説イタリア語版(Ⅰ・Ⅱ)	語彙訳から翻訳・文法解説へ。
CD(Ⅰ・Ⅱ)	検討中	会話と問題が本冊付属に。
標準問題集(Ⅰ・Ⅱ)	標準問題集(Ⅰ・Ⅱ)	本冊に合わせて、語彙、例文などを変更。
書いて覚える文型練習帳(Ⅰ・Ⅱ)	書いて覚える文型練習帳(Ⅰ・Ⅱ)	本冊に合わせて、語彙、例文などを変更。
初級で読めるトピック25(Ⅰ・Ⅱ)	初級で読めるトピック25(Ⅰ・Ⅱ)	検討中。
漢字 英語版(Ⅰ・Ⅱ)	漢字 英語版(Ⅰ・Ⅱ)	検討中。
漢字 韓国語版(Ⅰ・Ⅱ)	発売予定なし	
漢字 ポルトガル語版(Ⅰ)	発売予定なし	
漢字練習帳(Ⅰ・Ⅱ)	漢字練習帳(Ⅰ・Ⅱ)	本冊に合わせて、語彙、例文などを変更。
漢字カードブック(Ⅰ)	発売予定なし	
聴解タスク25(Ⅰ・Ⅱ)	聴解タスク25(Ⅰ・Ⅱ)	検討中。
教え方の手引き(Ⅰ・Ⅱ)	教え方の手引き(Ⅰ・Ⅱ)	検討中。
携帯用/B4サイズ絵教材(Ⅰ・Ⅱ)	絵教材CD-ROMブック(Ⅰ・Ⅱ)	紙からデータへ。テスト作成などが便利に。
練習C・会話イラストシート(Ⅰ・Ⅱ)	発売予定なし	初級Ⅰは一部を本冊へ組み込みました。
導入・練習イラスト集(Ⅰ・Ⅱ)	導入・練習イラスト集(Ⅰ・Ⅱ)	本冊に合わせて、語彙、例文などを変更。
会話DVD(Ⅰ・Ⅱ)	検討中	検討中。
やさしい作文	やさしい作文	検討中。

最新刊、刊行スケジュールなどの情報はこちらをご確認ください

<http://www.3anet.co.jp/information/3396/>



できる日本語



シリーズのご案内

初級、初中級、中級の3レベル出揃いました！

■ 『できる日本語』の特長 ■

行動目標に即したシラバスだから、日本語でできることが増える！

場面・状況を共有するから、「伝える力」が伸びる！

やり取りが中心だから、段落構成力が身に付く！



『できる日本語 初級 本冊』

各課の行動目標を達成するために、多くのイラストで「場」や「話題」を共有すること、「固まりで話す」、段落構成力を身につけることに着目した、現場で生まれ、現場で育てられた、学習者と現場教師のための初級教科書です。

*B5判、本冊302ページ、別冊56ページ、CD 3 枚付き



『できる日本語 初中級 本冊』

初級の学習項目を踏まえ、さらに複雑な場面や状況を使って学習を進めます。既習項目を発展させながらくり返し使うことで、日本語でできることを増やし、日本語でのコミュニケーション力を高めます。

*B5判、本冊246ページ、別冊59ページ、CD 3 枚付き



『できる日本語 中級 本冊』

場面や状況の共有、行動目標を達成するための学習というスタイルはそのままに、より複雑で抽象的な課題で学習。初中級レベルでは話題にすることが難しいテーマや事柄など4技能を使いながら学び、日本語能力試験N2レベルを目指します。

*B5判、320ページ、CD 2 枚付き

監修：嶋田和子 著者：できる日本語教材開発プロジェクト 価格：各3,570円（税込）

『できる日本語 初級 教え方ガイド&イラストデータCD-ROM』

(初級・初中級)

「できる日本語」シリーズの商品として、授業の具体的な進め方の説明と、授業に必須のイラストがPDFデータ化され、1冊になったのが本書です。

*B5判 各96頁 CD-ROM1枚 〈価格〉各5,040円（税込）

このほか、『できる日本語』シリーズのいろいろな副教材を刊行しています。

さらに詳しくはこちらまで：<http://www.alc.co.jp/jpn/dekirunihongo/>

英文サイト：<http://dekirunihongo.alc.co.jp>

新刊のご案内

The Japan Times

KANJI IN CONTEXT [Revised Edition]

A Study System for Intermediate and Advanced Learners

中・上級学習者のための漢字と語彙 [改訂新版]



KANJI IN CONTEXT [Revised Edition]
ISBN:978-4-7890-1529-5 / B5判/本文2色
KANJI IN CONTEXT WORKBOOK Vol.1 [Revised Edition]
ISBN:978-4-7890-1530-1 / B5判/別冊「解答」付き
KANJI IN CONTEXT WORKBOOK Vol.2 [Revised Edition]
ISBN:978-4-7890-1531-8 / B5判/別冊「解答」付き

中・上級日本語学習者向け
漢字教材の決定版
常用漢字 2,136 字、
漢字語彙約 9,500 語を収録!

「改定常用漢字表」(2010年改定)に掲載されている2,136文字の漢字をすべて取り上げ、読み、書き順のほか、漢字語彙9,500語を収録しました。別売りのワークブックを併用する事で、漢字と語彙の知識を積み上げながら、効率よく学習を進めることができます。

生きた素材で学ぶ 新・中級から上級への日本語

Authentic Japanese: Progressing from Intermediate to Advanced [New Edition]



テーマおよび素材の再選定を行い、現代の日本事情に適した内容にアップデート。中級レベルの学習者が高い関心を持てる内容と、経験してみたいような言語活動を取り入れました。ディスカッションやレポートを通じて学習を深め、総合的なコミュニケーション能力の向上を目指すことができます。

新・中級から上級への日本語
ISBN: 978-4-7890-1462-5 / B5判

新・中級から上級への日本語 ワークブック
ISBN: 978-4-7890-1540-0 / B5判

GENKI Vocab Cards

iPhone アプリが登場!

—Japanese Words Essential for Beginners



「げんき」で学ぶ単語・約1200語がマスターできる、日本語学習者必携の単語カード iPhone アプリです。ネイティブの音声や例文付きの単語カードを、自分のペースでめくりながらじっくり学習できます。



ご購入は各国の App Store で →



2014年3月には漢字アプリも発売予定!

新刊情報は

ジャパントイムズ ブッククラブ

<http://bookclub.japantimes.co.jp>



にほんご教材なら JP BOOKS

COME
&
SEE

Japanese learning / teaching materials

はやい

Quick

ロンドンに豊富な日本語教材の在庫を持っておりまして、英国、欧州にはすぐに出荷可能です。「みんなの日本語」「げんき」などの人気商品は常備在庫しております。

やすい

Affordable

弊社は各教材出版社より直接仕入れるため、余分な中間マージンが生じず、一般雑誌、書籍よりお安い価格設定となっております。学校、先生、学生さんへの割引も充実。習字道具、折紙、図表等教具も取り揃えております。

あんしん

Trusted

弊社スタッフが、お問い合わせやご注文に関して、迅速かつ正確にご対応いたします。日本語教材購入に関するご質問がありましたら、お気軽にお問い合わせ下さい。

日本語学習教材 オンラインショップ (1,000タイトル収録)

便利で速いオンラインショップも好評です。
学生、教師の方への割引もごございます。

<http://shop.jpbooks.co.uk>

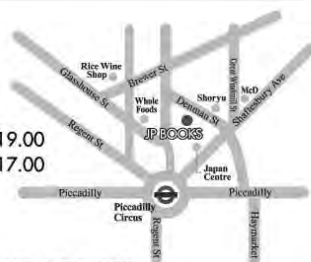
JP BOOKSは、日本出版貿易株式会社（1942年創業）の100%現地法人です。長年の経験と実績を生かし、日本からの商品を的確、かつ迅速にお届けいたします。



Open

Mon-Sat 10.30 - 19.00

Sun 11.00 - 17.00



JPT EUROPE LTD.

JP BOOKS - Trading as JP BOOKS

24-25 Denman Street, London W1D 7HU, U.K.

Tel: 020 7839 4839 Email: info@jpbooks.co.uk

Web: www.jpbooks.co.uk

Online shop: www.shop.jpbooks.co.uk

<https://www.facebook.com/jpbooks>



くろしお出版

日本語教材のご案内

初級 総合教材

NEJ: A New Approach to Elementary Japanese

— テーマで学ぶ基礎日本語 —
■西口光一[著]

自己表現活動中心の画期的カリキュラム
初級からまとまった単位の自分の話ができる

テーマについての自分の話ができるようになることを目標とした自己表現活動中心の基礎(初級)日本語教科書。

各ユニットのテーマについての話を「マスターテキスト」と呼び、そのマスターテキストを覚え、それをモデルに学習者自身が自分の話をする。マスターテキストを習熟すると同時に初級の文法・文型・語彙も体系的に学習できるように作成されている。

nej.9640.jp



● vol.1 : ¥1,900+税
B5判/224頁+64頁/
978-4-87424-550-7



● vol.2 : ¥1,900+税
B5判/192頁+64頁/
978-4-87424-562-0



●「NEJ」vol.1
中国語版
¥1,900+税
B5判/224頁+64頁/
978-4-87424-562-0



●「NEJ」vol.1.2
指導参考書
¥3,200+税
各ユニットごとの留意点やポイント、授業のウラ技やコツなども伝授。本冊で掲載のイラストを全て収録したイラスト集(CD-R)付き。

中級 総合教材

コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語

上級へのとびら

■岡まゆみ[構成・執筆]/筒井通雄[総監修・文法解説]
近藤純子・江森祥子・花井善明・石川智[執筆]

文化・コンテンツの重視

マルチメディアの活用で4技能を伸ばす

日本の地理・歴史からポップカルチャーまで、日本文化の様々なトピックを通して学ぶ中級総合教科書。学習者のモチベーションを高めるようなコンテンツ選びを重視。中級から上級への橋渡しの役割を担う。「とびらサイト」を通してマルチメディアの活用を取り入れたプログラムが充実。音声配信や各課の授業に関連した動画の閲覧、対話型会話練習ソフト(LPO)も用意されている。



● 本冊 ¥3,300+税
B5判/420頁/
978-4-87424-447-0



「これで身につく文法力」
¥2,200+税
基礎・応用・発展問題で段階的かつ、文法の組み合わせ、類似表現、文法力を付ける問題など様々な内容で、文法力と文筆力を本格的に養う。



「きたえよう漢字力」
上級へつなげる基礎漢字 800
¥2,200+税
「基本情報」と「練習問題」から構成され、上級へ進むために必要な漢字の知識や漢字の学習方法を身に付けることを目的とする。



中級日本語を教える「教師の手引き」
¥2,400+税
授業での指導法、留意点、アイデアなど具体例を交えて紹介した指導書。実際の授業で効果が実証された指導法が満載。

2009年刊行以来、北米各地で続々採用決定。

「みんなの日本語」
「げんき なかま」
のあとに最適!

tobira.9640.jp



NEW ●「レベルアップ日本語文法 中級」
¥2,200+税
B5判/176頁+36頁
許明子・宮崎恵子・他[著]
初級後半から中級の文法を段階的に学び日常生活での実用を目的とした日本語文法教材。豊富な例文と丁寧な解説で、使い分けや類似表現をマスター。多様な問題形式にチャレンジ。日本語能力試験N2対策にも。



●「読む力 中上級」
¥1,900+税 B5判/176頁+36頁
●「読む力 中級」
¥1,600+税 B5判/116頁+24頁
奥田純子[監修]/竹田悦子・久次優子・丸山友子・他[著]
良質な文章を用い「言語タスク」認知タスクを通してアカデミックな読み、一歩上の読解力を身につける。



●「日本語生中級」
【初級1】【初級2】
¥1,890 B5判/96頁+CD2
【中級】
¥2,310 B5判/96頁+CD1
ボイクマン総子・宮谷敦美・小室リナ子[著]
リアルで生き生きとした会話で、日常よく接する場面における会話の聞き取り能力を高め、同時に話す能力を身につけることを目的とした大評判リスニング教材。



●「シャドーイング日本語を話そう」
【初～中級】
英・中・韓 訳版
インドネシア・タイ・ベトナム訳版
¥1,470 B5判/137頁+CD1
●「シャドーイング日本語を話そう」
【中～上級】
¥1,890 B5判/168頁+CD2
斎藤仁高・深澤通子・中村純子・酒井理恵子・吉本恵子[著]



●「ストーリーで覚える漢字 300」
【英・韓・ポルトガル・スペイン】
【英・インドネシア・タイ・ベトナム】
¥1,890 B5判/344頁
ボイクマン総子・渡辺陽子[著]
●「ストーリーで覚える漢字 301-500」
【英・韓・ポルトガル・スペイン】
【英・インドネシア・タイ・ベトナム】
¥1,890 B5判/248頁
ボイクマン総子・渡辺陽子[著]



●「日本語文型辞典」
¥3,465 A5判/704頁
グループ・ジャマシー[編]
●「中文版日本語句型辞典」
¥2,940 A5判/904頁
●「日本語文型辞典韓国版」
¥2,940 A5判/756頁
●「日本語文型辞典タイ語版」
¥2,940 A5判/756頁
●「日本語文型辞典ベトナム語版」
¥2,940 A5判/854頁

楽しく読もう！
日本語学習のための読み物シリーズ

- ◇ ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）に沿ったレベルで、語彙を段階的にコントロール。
- ◇ A2-1レベルの語彙は初級頻出語彙の800語を中心に選択しているので、わからない言葉があってもどんどん読める。
- ◇ 幅広いジャンル-よく知られた話、オリジナルストーリー。
- ◇ 日本の文化、習慣の紹介。
- ◇ 中高生、大学生の読者向け。
- ◇ きれいなイラスト。

Let's Read Japanese is a series of graded readers for learners of Japanese. Texts are graded i.e. vocabulary and grammar are controlled in accordance with the Common European Framework of Reference (CEFR).

At each level there are famous stories from Japan and from other parts of the world. There are also new stories introducing aspects of Japanese culture and society. Each story has stunning illustrations to aid comprehension.





Roellin Books | Eichwaldstr. 3 | CH-6300 Zug

To the Members of the
Association of Japanese
Teachers in Europe

Release schedule to the new edition *Minna no Nihongo*

Dear Members of the Association of Japanese Teachers in Europe,

The following *Minna no Nihongo Shokyu I Second Edition* books have already been published and are now ready for use in the classroom in German, French, Italian, English, Spanish and Portuguese:

Shokyu 1 Second Edition

- ⇒ Main Textbook (Now with audio CD but at the old price!)
- ⇒ Main Textbook Romaji-ban (also with CD)
- ⇒ Translation and Grammar Notes: German, French, Italian, English, Spanish, Portuguese, Chinese, Korean, Thai and Vietnamese
- ⇒ Basic Workbook (Hyojun Mondaishu)
- ⇒ Sentence Pattern Workbook (Bunkei Renshucho)
Kanji English Edition: Due out April 2014
- ⇒ Kanji Workbook (Kanji Renshucho)
- ⇒ Sentence Pattern Practice Illustrations (Renshu Irasuto Shu)
- ⇒ Picture Card CD-ROM Book (E Kyozaï CD-ROM Bukku)

Shokyu 2 Second Edition

- ⇒ Main Textbook (Now with audio CD but at the old price!)
- ⇒ Transl.: English, Chinese, Vietnamese
- ⇒ The Italian, French, Spanish and Portuguese translations will be released in 2014. The release dates for other languages have not been decided yet.
- ⇒ Basic Workbook (Hyojun Mondaishu)
- ⇒ Sentence Pattern Workbook (Bunkei Renshucho)
- ⇒ Kanji Workbook (Kanji Renshucho): Due out June 2014,
- ⇒ Sentence Pattern Practice Illustrations (Renshu Irasuto Shu)
- ⇒ Picture Card CD-ROM Book (E Kyozaï CD-ROM Bukku)



Useful for your students: Mike Miller has now more than 1,900 friends on Facebook.
<http://www.facebook.com/home.php#!/mike.miller.39501789>

We have over 5,000 Japanese language textbooks in stock (including the latest edition of *Minna no Nihongo* in all major European languages). As a teacher, school or university, you receive a 20% discount and free delivery.

報告・発表論文集編集担当（五十音順）

編集

今枝亜紀
加藤さやか
野崎美香
藤野華子

協力

隈井正三
Laura Rivas
Raquel Pollan

校正

今村梨沙
大石恵
大槻岳子
杉山千尋
高橋水無子
馬場加恵
松本幸

編集後記

2013年9月初旬マドリッド・コンプルテンセ大学で開催された第17回AJEシンポジウム・マドリッド大会。「今、見直そう。日本語教育における評価」のタイトルどおり、貴重な研究成果を講演、発表して下さった発表者の方々だけでなく、参加者全員が「評価」というものを真剣に見直し、論じ合い、積極的にワークに取り組んだ、本当に熱い、濃い、充実の三日間でした。

あれから約半年後の今、ようやく同シンポジウムの報告・発表論文集が完成し、ここに発刊の運びとなりました。こうして皆さまのもとへお届けすることができ、編集委員一同、大きな喜びとさらに大きな安堵とともに、編集の過程でご尽力いただいたすべての方々への感謝の気持ちでいっぱいです。度重なるお願いにも快く対応して下さった執筆者の方々、常に必要な力を貸す用意をして編集委員とともにここまで歩んで下さった国際交流基金マドリッド日本文化センターの方々、さらにここでは述べきれない多くの人々の熱意とご理解があったからこそ完成した本誌です。この場を借りまして深く深く御礼申し上げます。

同シンポジウムに参加された方も、参加が叶わなかった方も、本誌を通して、ヨーロッパにおける日本語教育のさらなる躍進に寄せる強い思いを共有していただけたら、と編集委員一同願ってやみません。（編集委員一同）

この報告・発表論文集の発表論文の文責は執筆者に帰します。なお、レイアウト等は紙面の都合により編集した部分があります。

ヨーロッパ日本語教育 18 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)

Japanese Language Education in Europe 18

2013 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

ISSN 1745-7165

編集

マドリード・シンポジウム実行委員会

(Asociación de Profesores de Japonés en España, APJE)

The Organising Committee of the 17th Symposium in Madrid

c/o Fundación Japón, Madrid

c/Almagro, 5, 4º

28010 Madrid

SPAIN

発行

ヨーロッパ日本語教師会

The Association of Japanese Teachers in Europe e.V. (AJE)

Homberger Str.16

47441 Moers

GERMANY

発行日

2014年3月31日

© 2014 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.

印刷

Cyan, Proyectos Editoriales S.A.