

〈論文〉

目標と評価の基準を可視化する¹

—「話す・聞く」技能の段階的な育成に向けた課題—

工藤節子

要旨

本稿では、東海大学日本語学科の学生の自律学習能力育成と「話す・聞く」の段階的な育成に向けて、CEFRの能力記述とレベル分けを参考に、目標と評価の基準を可視化する枠組みを提案しその雛型を提示する。また可視化する「話す・聞く」の技能育成に向けたプログラムを作成していく上での課題をまとめる。今後の課題としてはレベル分け、能力記述、評価の基準の妥当性についての基礎研究を継続していくこと、「話す・聞く」の目標を「読む・書く・訳す」まで視野に入れた言語行動の中に組み込むこと、接触場面を基本にした教材を作成していくことである。

キーワード： 自律学習能力 技能 CEFR 目標 評価 接触場面

1. はじめに

東海大学日本語学科では、台湾と日本の歴史と社会文化、言語を理解し社会に貢献できる有能な担い手を育てるために、多元文化交流能力、批判的思考能力、日本語コミュニケーション能力を教育目標に掲げている。このうち日本語コミュニケーション力は、1, 2年で日本語の初級と中級における構造的な理解と応用、3年生以降の日本語による授業での運用や交流活動で培われるコミュニケーション能力から成っている。3, 4年以降の日本語学習とは、1, 2年で培った日本語を授業や交流活動において、実質的に使用することでさらに運用力を伸ばすとともに自身の日本語の足りない部分を内省し、3, 4年に設定されている技能強化科目を履修しながら自律的に学習を進め、日本語力を確かなものにしていくことである。

しかし、全ての学生が教師の意図した通り学習を進められるわけではない。自律学習能力の育成を目指した取り組みを進める中で、学生の目標を認知する難しさ(工藤・王2008、王2010)や、課題の取り組みが形式的になっている点(工藤・武藤2008、林2010)など自律学習能力を育成していく上で、まだまだ困難があることが確認されており、カリキュラムの改善をしながらこうした課題を少しずつ克服していくことが求められる。

本稿では、こうした問題の解決に向け、「話す・聞く」の段階的な指導において目標と評価の基準を可視化する枠組みを提案し、今後のカリキュラム整備に向けた課題を整理する。目標と評価の基準の可視化に関しては、ここ数年カリキュラム改革で注目を集めるCEFR(Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment)を概観し、参考にできる枠組みを整理する。次に、学生が自律的に学習を進めることができるように、授業や学生生活における言語運用場面を調査し、これに基づいた目標設定と評価の基準の雛型を示し課題をまとめる。

2. 「話す・聞く」の技能育成と自律学習能力育成における問題の所在

東海大学日本語学科の一年生の「初級口語溝通」では、以下のような目標を掲げ、他の一年生の必修科目(「初級総合日語A」「初級総合日語B」と共通の教科書²)を使いながら、3時間の授業で集中的に「話す・聞く」を練習し、さらに授業外に週に100分の聴解練習³、1時間の日本籍TA⁴との応用会話練習を義務付けている。しかし、こうした目標は教師が授業をする上での指針になりえても、工藤・王(前掲)、王(前掲)が述べるように、全ての学生がこれを理解して自律的に学習を進める目標とはなりえていないという問題がある。

<初級口語溝通の目標⁵>

- 1・ 陳述或介紹跟自己相關的事情(介紹自己、家人、朋友、嗜好、對未來的計畫)
- 2・ 向對方詢問所需的情報(情報內容、狀態、及課堂上的提問與說明)
- 3・ 與對方有互動關係的對話(招呼、邀約、請託、拒絕、謝罪)
- 4・ 應對上某些程度已屬於約定俗成的對外溝通(預約、購物、點菜或訂購東西)
- 5・ 陳述自己對事物的感想、意見。
- 6・ 對事情或物品用法之說明(指示事情、說明順序及用法、報告事情的原委、陳述

経験、簡單的計畫報告)

とりわけ初級で使用する教科書は、文型ベースのシラバス構成になっており、文型の定着を目指しつつ、これを使って「応用会話」をするようになるが、「応用会話」で何が求められるのかはその都度教師によって伝えられる。ここから派生する問題は、日本籍のTAとの「応用会話」の機会を有効に生かし、どんどん日本語力をつけていく学生がいる一方で、教師が毎回の「応用会話」の話題を提供しても、積極的に話そうとしない学生が少なからずいることである。こうした問題に対して、TAがどう対処したらいいかわからない、ということが、これまでTAと教師の検討会議⁶で毎回報告されている。これは、「応用会話」において何をどこまで練習するかが全ての学生に意識されているわけではないという問題があることを物語っている。

また、2年生の「中級口語溝通」では以下のような目標を掲げて授業を行っている。

<中級口語溝通の目標⁷>

本課程以提高學生在一年級所學得的日語會話能力為目標。即，培養學生能在各種情境下，除了可以清楚瞭解情報之外，也可以跟對方表達自己的想法及意見的能力。(如：針對三、四年級課堂上的各種活動，或進行必修學分的專題研究時，除了能清楚地了解到所需要的相關情報外，更能根據相關情報而進行討論、報告、或發表等活動。)

中級口語溝通では、他の科目との教材の統一性がなく、しかも一年生の時のように集中的な練習及び授業外の課題が義務付けられていないことから、積極的に自分で運用し練習をしていかない限り、会話能力が後退したと感じる学生がいることも確認されている(工藤2010)。授業の目標については、初級で培った能力をどう強化していくのか、学生が何をどこまで達成しなければならないのかについて、目標が明確になっていないという問題がある。しかも、掲げている目標はあるが、それが使用する市販の中級の教科書⁸に明示されていないのは初級と同様である。むろん、教科書はあくまでも参考であり、現場の教師たちが教科書の不足を補うために補充教材を用い、独自の課題を出していることは周知の事実であるが、学生が自律的に学習を進めるカリキュラムの整備のためには、これによりどのような能力が身につくのか、その過程はどうなっているのか、など目標とそれに至る過程を

可視化できるようにすることが求められる。

一方3,4年生には、口語溝通といういわゆる会話や聴解を総合的に練習する授業はない。専門科目の授業では、教科書ではなく、日本語で書かれた専門書や新聞、小説、資料を読んで、書く、聞く、話すなどして専門的な内容を深めることになるが⁹、内容的にも抽象度が高くなり、クラスの人数が多いと発言する機会が減る。また積極的に交流活動に参加しなければ、一年生の時に日本人TAと「応用会話」をしたレベルにとどまっている学生が出てくるというのも現実である。

以上のような問題は、「話す・聞く」における段階的な技能育成と自律学習能力育成を阻む要因になっている。工藤(前掲)は、自律学習能力を「自己評価をし、目標、学習内容を自己決定できる能力である」とした上で、学生に達成すべき目標が明確に示されていないならば、自分が今全体の目標の中のどの位置にいるのか自己評価ができず、自己評価ができなければ自分なりの方法の選択もできないことから、1,2年の授業を終了した時点でどのような技能をどこまで達成していなければならないか、3,4年の授業における日本語使用でどのような技能が求められるのかを学生に分かるように示す必要があることを説いた。

そこでカリキュラムの目標と評価の基準を可視化する枠組みを作っていくことを目指し、以下の提案をしたい。

- ① 学生生活における言語運用場面を調べ、そこで求められる「話す・聞く」の技能の目標を公開し、これを達成することを義務化する¹⁰。学生はこの目標をどう達成するかについて考え、TAとの会話練習を計画したり身の周りにあるリソースを使うなど、自分なりの学習方法を考え、自分の能力を目標に近づけていくようにする。こうした目標認知と学習方法の選択を実行させていくことが自律的学習能力の育成につながるはずである。
- ② ①の目標達成の評価基準(何がどこまで求められるのか)を明示する。
- ③ ①と②を公開し、教師にも学生にも共通にわかるようにする。

このため、本稿では③の条件を満たすような①と②の雛型を提示することにする。

3. CEFRにおける目標と評価の枠組み

2で提言した③の条件を満たすような①と②の雛型を作っていくために、ここ数年カリキュラム改革で注目を集めるCEFR(Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment)¹¹とその応用例を概観する。CEFRの目標は「Can do ～ができる」という到達度の能力記述で知られ、目標言語を使って何ができるかを、4つの領域(教育、職業、公共、私的)で主に受容(聞く・読む)活動、産出(話す・書く)活動、相互行為活動及び方略、あわせて493の能力記述をしている。こうした参照枠は、一般の日本語教育機関(山本2008)や大学の語学教育のカリキュラム改革で参照され、注目を集めている(萬2009、福田2009、真嶋2007、鷲巣2009)。

3-1 到達度を基本にした能力記述

CEFRの能力記述の特徴は、特徴は教師がどんな項目を教えるかではなく、学生に何が身につけばよいか、という到達度を基本にした点にある。これまでも課題達成能力を目標にしたタスクシラバス¹²はあったが、目標がレベルごとに整備され一貫性をもったシラバスの枠組みは実現していなかった。しかも、その記述は大変わかりやすい。山本(前掲)は、これまでの「日本語能力試験2級合格」や、「基本文型終了」のような基準では、実際に日本語で何ができるのかわからないが、CEFRは具体的にどんな仕事ができるのか、語学教育を知らない人でもわかる記述であるとして高く評価している。こうした記述は教師だけではなく学生にもわかりやすいはずである。

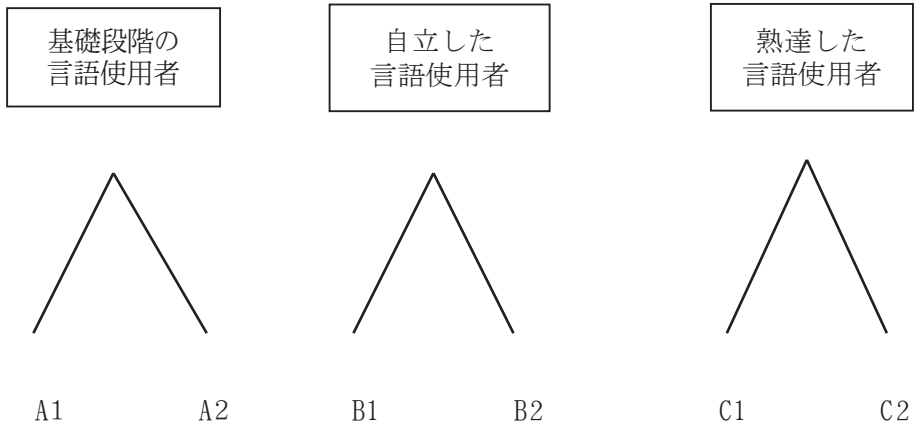
3-2 一貫性を保ちつつ多様性に対応できるレベル設定

CEFRの能力記述を表すレベルは、図1のように基礎段階の言語使用者から熟達した言語使用者まで、A1からC2の6つが想定されているが、地域(目標言語が話されている所とそうではない所)や教育機関の教育内容によって、これをさらに細かく枝分かれさせることもできると言う¹³。例えば、0から始めることを考慮してA1に多くの時間をかける場合A1をまず分割させ、さらにAからBに移る際の難易度を考えてB1に時間をかける場合は、これを二つに分割すると、図2のようにA1とB1を2つに枝分かれさせることができる。

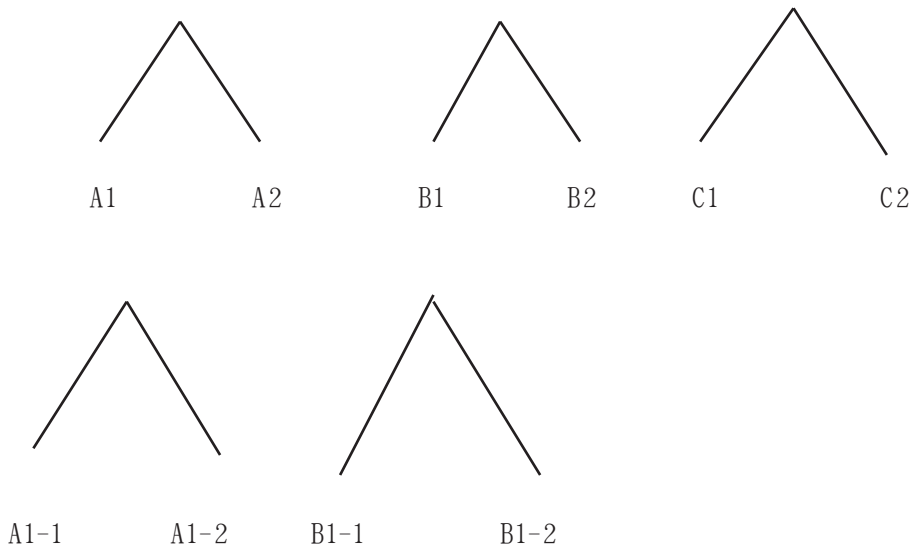
日本語教育への応用としては、国際交流基金が『JF日本語教育スタンダード試行版』

(2009)を出し、日本語能力試験の各級との相関も調査され(島田・三枝・野口2006)、将来的には日本語能力試験のレベルごとにCan-doリストを提供するとも言われている¹⁴。

【図1】



【図2】



3-3 CEFRの大学外国語教育カリキュラムにおける応用例

では、これらのシステムは実際のカリキュラム改革にどのように応用されているのだろうか。既に始まっている応用のうち、特に本稿の参考になるとと思われる、大学の外国語教育のカリキュラムにCEFRの枠組みを応用した例を、茨城大学と大阪大学の事例¹⁵からまとめる。

3-3-1 茨城大学の総合英語¹⁶へのCEFR応用

茨城大学では2001年より教養教育段階の英語プログラム「総合英語」の改革に着手したと言う。この時点で、クラスによって評価基準が異なる、その結果同じ名称のクラスで同じ成績をとっても到達した英語力に差がある、同一クラス内で学生の習熟度に差異がある、2年生で受けたクラスが1年生で受けたクラスよりやさしい、クラス間に連動性がない、といった問題があったという。その後2002年にCEFRを参考に目標と目標のレベルを設定し、習熟度別クラスで一貫性のあるモデルシラバスを作成、授業外での自習が効果的に行えるシステムの考案がなされた。現在は、CEFRの枠組みを参考に、職業を除く、教育、公共、私的の3つの領域、4技能をCEFRのA1からB2まで総合的に対応させたレベル1から5まで5つのレベルを設定し、これに応じた熟達度別 Can do statementsのリストを学生にチェックさせることで、学生が自己の言語学習を評価、モニターできるようにしている。また5つのレベルに応じた教材や自習システムも準備されている。教材や自習用に学生が使う練習は市販の教材だが、これらを有効に活用しつつ教師たちが独自に小テストや内省のための記録(Self-study journal)を作成して習熟度に合う課題を設定しているのが特筆すべき点である。プレースメントテストでは、まず前期で4つのレベルに分け、レベルに応じた授業内容により後期はここから一つ上のレベルに到達するようなシステムを確立している。尚、システムとしてはレベル5までであるが、卒業の要件はレベル3(CEFRのB1に相当)となっている。

3-3-2 大阪大学の25¹⁷の専門語教育へのCEFR応用

大阪大学では1999年に学内¹⁸で言語教育改善の取り組みが始まっている。その後目標設定、教育評価で現状分析を始めたところ、「1年生は初級、2年生は中級、3、4年生は上級を示す」のような記述が多く、(初級、中級、上級で)何が目指されているのかわからなかったと言う。こうした問題を打破するために、アメリカのNS(ナショナル・スタンダード)、CEFRのシステムを

検討したが、最終的には、CEFRの枠組みの優位性を確認し、学内説明会、講演会、シンポジウムなどで少しずつCEFRについての理解を形成しながら、各専攻語の4年間一貫の言語教育を確立すべく学年ごとの到達度目標を設定する作業に着手した。その後、到達度評価システムの基礎研究を経て、2005年にはCEFRを参照した1,2年のプログラムの能力記述文を完成し、2006年から学生に配布する授業シラバスにこれを記載した。もちろん、目標設定と各レベルの規定は言語によって違うため同じ時間で到達できるレベルは異なるという現実はあるものの、到達度評価導入のための各言語学科共通のフォーマットが作成され、25の専攻で到達度によって目標を示すという共通の基盤が形成されたのは大きな改革であった。これによって社会的説明責任として、各専攻語で何を到達目標にして教育しているのかを社会に説明することもできたと言う。今後の課題は3,4年の目標記述文を作成し、あわせて目標設定の妥当性を検証することであり、教材や評価との関係を明確にし、学生が目標に到達できたかどうかを調べる評価システムを確立していくことだと言う。

茨城大学と大阪大学の外国語教育カリキュラムへの応用例において共通していることは、CEFRの到達度の能力記述を目標に据えている点である。特に、茨城大学では、Can doのチェックリストの作成が、学生の自己評価を促すツールになっていることがわかった。また、CEFRのレベル規定を生かした習熟度別のシステムの構築は、教師の授業運営、教育評価をも容易にするはずであり、学生にとっては自分に必要な学習がきちんとでき、達成感をもてる学習ができると言えよう。

その一方で、これまでの目標を到達度の能力記述に書き換える作業は決して容易ではなかったことが大阪大学の改革から伺える。大阪大学は、25の専門語において到達目標記述のためのフォーマットを作成するなど到達度評価システムの具体化のために基礎研究をしてきたが、能力記述の妥当性や教材や評価基準との関係についての研究は終わっていない¹⁹。これは教材や自習教材をはじめリソース教材など教材に蓄積の多い英語教育とは大きく異なる点であり、日本語教育でも同様に予想されることである。また例にあげた茨城大学が総合英語のカリキュラムなのに対して、大阪大学は外国語の専門学科のカリキュラムであり、語学だけではなく、地域研究や文化研究など、専門語の事情や特性を視野に入れた言語教育が求められることも、改革に困難を伴う要因になっている。これらの難しさは本学科の状況と似ている

が、いずれにしても、実際のカリキュラム改革におけるCEFR応用の事例は多くの示唆を与えてくれる。

4. 「話す・聞く」の目標

4-1 言語運用場面の特定

CEFRの枠組みは明確な目標と評価の指針を与えてくれるが、これはあくまでの参照であり、個々の教育機関のシラバスまで規定するわけではない。個々の教育機関では教育目標に基づいてシラバスが決定される。そこで、本学科が掲げる教育目標のうち、日本語のコミュニケーション能力の「話す・聞く」の能力育成のために、東海大学日本語学科における言語運用場面である接触場面を調査する。ここでいう接触場面とは、異なる言語、文化背景をもつ参加者間におけるコミュニケーション場面²⁰、一般的には母語話者と非母語話者の間のコミュニケーションの場면을指すが、ここでは学生が学習言語である日本語を使ってコミュニケーションをする場면을指す²¹。

4-2 接触場面調査

そこで日本語の接触場面調査を行った。これは2010年6～8月に一年生から2009年の卒業生まで10人(内訳:卒業生1名、4年生3名、3年生3名、ダブルメジャー(5年生)1名、2年生1名、1年生1名)の学生に、大学生活のどんな場面で誰と日本語を使っているかを聞いたものである。

東海大学の現行のカリキュラムでは1年生の時に、日本籍のTAとの応用会話が義務付けられており、そこでTAに日本語を教えてもらう他、さまざまな話題での会話が予測されるが、調査でもこうしたTAとの接触場面が多く挙げられた。1年生の時に知り合って、その後上の学年にいても友人として付き合い合っているというケースもある。また、姉妹校である甲南大学との共同日本語教育実習、沖縄国際大学の教育実習生との交流、同じく沖縄国際大学のエイサーグループを東海大学に招いていっしょに活動を行った経験の他、毎年春と夏に人間環境大学と共同で行われるプロジェクト型ツアーで経験する接触場面があった。こうした活動では、準備の段階で教師と打ち合わせがあり、事前の日本側とのブログやメールのやりとり、台湾にきた日本人の学生と会ってからの歓迎会や食事の場面の会話、それぞれの活動に付随する会議や打

ち合わせで求められる会話、夜市や他の店へ案内するなどの場面があった。この他、日本語があまりできない仲間²²のために通訳をつとめたり、急に体調を崩して病院に行く日本人学生と医者の中で、また日本人学生と訪問先の人との間で通訳をつとめることもあった。この他、国際教育合作室²³のバディプログラムでは、東海大学に留学した日本人学生にチューターとしてさまざまなサポートをするシステムであるが、こうしたプログラムに参加し、日本人学生が中国語の授業でわからないところを教えたり、日本人学生を泊りがけで自宅に招いたりするケースもあった。

授業の中でも多くの接触場面がある。例えば、教師が述べる授業概要(授業のやり方、成績のつけ方、評価の指針など)を聞いて理解しなければならない。この他、テストや宿題の指示も理解していないと課題を遂行できず、単位をもらえない。また、特に3、4年で展開される授業では、外国人向けの教科書ではなく、授業に関係するビデオを見て文字化をしたり意見や感想を言う、読む教材(文学作品、新聞、論文)をもとにレジュメやパワーポイントを作成して発表をする、調べてきたこと(作品の背景、テーマに関する情報)についての情報を発表する、作品化して発表するなど、「発表する」という言語行動が多く求められることがわかった。また、教師の話や学生の発表に対する質疑応答、不明点を確認する、特定のテーマで意見交換をするといった言語行動も求められる。実習や取材の活動が含まれる授業では、教師やクラスメートに進捗状態を随時報告するという言語行動も見られる。

教室の外での教師との会話も多い。例えば、姉妹校への交換留学²⁴の面接試験を受ける、推薦状を書いてもらう、交換留学をした後の単位の読み替えの相談をする、授業のわからないところを聞く、はもちろんだが、電話で課題提出の確認を受ける、他の学生への伝言を頼まれる、教師にコンピューター操作を教える、授業以外のおしゃべりをする、留学の相談をする、学生会の活動の誘い、などさまざまな接触場面がある。他にはTA²⁵として、教師の指示を受けて仕事をしたり下級生の学習状況を報告するという場面もある。

この他、日本の接触場面も聞いた。日本での接触場面は、姉妹校の提供する夏休みの短期プログラムや人間環境大学、甲南大学との共同の活動で日本へ行くケース以外に個人的に友達と夏休みに個人旅行をするケース、家族の通訳兼ガイドとしていっしょに日本へ旅行するケース、また知り合いの会社の仕事を手伝いながら東京での生活を体験するケースがある。こうして日本に短期滞在する過程で、ホテルの予約やキャンセル、買い物の店のレジでの会話、居

酒屋やレストランで注文するなどの場面があった。この他、韓国に交換留学をした学生がそこで日本人留学生に出会い、友達になって韓国で日本語をよく使ったという話もあった。日本に交換留学した学生は日本の大学での接触場面が数多くあるが、今回は台湾を基点に見ているため、この場面を入れない。

4-3 技能と領域を特定

これらの接触場面に筆者が想定しうる場面も加え、「話す・聞く」に関連する場面として、教室場面、教室以外での教師とのやりとりの場面、TAや友人とのやりとりの場面、交流活動での場面、日本に短期滞在する場面を加え、合計121場面(暫定的)を整理した。

これらの場面に、CEFRに沿って技能と領域を特定すると、以下のように日本語使用場面が整理できる。表1はその一例である。

【表1】 技能と領域を特定した言語運用場面 例

	聞	話	相互行為	言語行動	場面／相手	公共	教育	私的
【日本への観光・研修など短期滞在】								
1			○	ホテル予約の取り消し	電話／予約係	○		
2	○			支払いの際の確認 ²⁶	レジ／店員	○		
3			○	居酒屋で注文	居酒屋／スタッフ	○		
4			○	商品の所在を聞く	スーパー／店員	○		
【教室で】								
1	○			講義を聞く	教室／教師		○	
2	○			課題指示を聞く	教室／教師		○	
3			○	質問をする	教室／教師、学生		○	
4		○		作者と作品の時代背景を発表する	教室／クラス全員		○	
5		○		専門書の内容についてパワーポイントをもとに発表する	教室／クラス全員		○	
【教師と教室以外の場所で】								
1			○	キャンパスで挨拶	学内／教師		○	
2			○	課題の不明点を聞く	研究室／教師		○	
3			○	学生会イベントの誘い	研究室／教師		○	
4			○	推薦状を依頼する	研究室／教師		○	
5			○	伝言を頼まれる	電話／教師			○

【TA・友達と】								
1			○	初めて会い名前を確認	校内／TA			○
2			○	電話番号を教え合う	校内／TA			○
3			○	休日の経験を話す	校内／TA			○
4			○	好きな異性のタイプ	校内／TA			○
5			○	食事に誘う	校内／友達			○
6			○	約束の変更	電話／TA			○
7			○	日本語の質問をする	校内／TA		○	
【交流活動で日本の大学生と】								
1			○	自己紹介	歓迎会／日本の大学生			○
2			○	スケジュールを説明	会議／参加メンバー		○	
3			○	交通機関の説明	校内／日本の大学生			○
4			○	生活用品の店への案内	商店街／日本の大学生			○
5			○	夜市の食べ物説明	夜市／日本の大学生			○

4-4 レベル

0からスタートする本学科の日本語教育のこれまでの授業内容と目標、あらたに調査した接触場面から予測される言語能力の難易度を考慮し、CEFRのレベル記述(資料1)も参照して総合的に判断すると、レベルは1年生の1学期にA1からスタートし、2学期でA2、2年生の1学期でB1-1、2学期でB1-2として従来の必修課程を終えるのが妥当だと考える。

B1とB2の違いは、B2が完璧に自立したレベルを指すのに対して、B1は人に助けてもらいながらも、ある程度自信をもって言語使用ができるレベルとされる。東海大学の日本語カリキュラムが目指した、自律的に学習を進められるようになるレベルは、まさにこのB1に相当する。自律的に進められるレベルとは、言語を話し聞くことに恐怖感がなくなり、「自分なりの日本語」を確立しその後の学習を続けられ、わからないところは人に聞きながら課題を遂行できるレベルであり、このレベルに達していれば、卒業後の仕事やさまざまな交流活動に貢献する人材に成長するためのゆるぎない基礎ができたと筆者は考える。

ここまでは2年生までの必修であり、その後、技能を強化する選択科目の3年生でB-2-1、4年生でB-2-2を目指す。3、4年生の授業では、専門書を読んでパワーポイントをもとに発表する、討論やディベートをする科目があり、これはB2に相当すると考える。以上をまとめると、1年生から4年生まで6つのレベル(A1、A2、B1-1、B1-2、B2-1、B2-2)を設定するのが現段階で

妥当であると考え、これらのレベルにあわせて、表2のように具体的な接触場面の目標の能力記述を行い、これを整備し公開することによって学生は大学4年間を通して「話す・聞く」で何が求められているかが理解できるのではないだろうか。

【表2】 レベル別の到達目標 例

	聞	話	相互 行為	目標	
A-1					
1			○	キャンパスで挨拶できる	教師TA
2			○	自分のこと(出身、家族)を簡単に説明できる	TA
3	○			電話で課題提出の確認を受けられる	教師
4			○	日本の店で買いたい商品の所在が聞ける	店員
A-2					
1			○	簡単な誘いや断りができる	TA
2		○		交通機関の説明ができる	学生
3			○	週末の経験が簡単に言える	TA
4	○			教師にクラスメートへの伝言を頼まれる	教師
B1-1					
1			○	台湾の観光地について紹介できる	学生
2	○			テレビのドラマを見て大筋が理解できる	
3	○			日本のお勧めの旅行先の説明が理解できる	学生
B1-2					
1		○		パワーポイントをもとに調査の概要と結果を発表できる	クラス
2			○	推薦状を依頼する	教師
3			○	台湾の食べ物(例:大腸包小腸)が説明できる	学生
B2-1					
1	○			ニュースや映画をほぼ字幕なしで理解できる	クラス
2		○		特定のテーマについて議論できる	クラス
3			○	ドラマや映画について詳しく意見・感想が言える	友達
B2-2					
1			○	卒業研究についてプレゼンができる	教師
2		○		ニュースを詳しく説明し自分の意見も言える	クラス
3		○		論文を読んでレジュメをもとに発表できる	クラス

4-5 自己評価、学習モニターのためのチェックリスト

阿部他(2007)には、茨城大学の5つのレベルの言語能力記述尺度が紹介されている。これはそのレベルのクラスで学習する学生の到達度を表すもので、コース開始の時にチェックさせて自分の学習をモニターさせる目的があるため、学生にわかりやすい言葉で書くことが求められる。学生への目標認知と自己評価ということを第一に考えた場合、目標のレベルが決定した段階で、以下(表3)のようなチェックリストを作成していく必要がある。さらに、そのレベルの学習はこれらの目標を実現できるような教材で学生が練習でき、コース修了時に再びこれをチェックした時には、「できるようになった」、「まだできない」、といった自己評価が再度できることが望ましい。

【表3】 チェックリスト例 <B1-1>

相互行為		できる	できない
1	気に入った店の簡単な紹介をして晩御飯に誘う		
2	理由を説明して約束の変更をしてもらう		
3	中国語の四字熟語を知らない人に説明ができる		

聞く		できる	できない
1	教師の課題指示(何をいつまでにどのようにしなければならぬか)が理解できる		
2	友達が話す好きな異性のタイプの説明が理解できる		
3	友達が話すお勧めの旅行先の説明が理解できる		

5. 評価基準

到達度で記述された言語行動において何ができれば、到達したと解釈できるのであろうか。こうした基準も目標と同様に示していく必要がある。以下(表4)は、接触場面における会話例²⁷をもとに、課題遂行時に求められる能力を記述したものである。この場合の評価基準としては、基本的に課題遂行の指針の①と②ができればよいわけだが、その流れは固定したものではなく、話し手と聞き手の関係によって決まってくる。文型や語彙を正確に言えなければ、意

図は伝わらない可能性もあるし、その逆に、文型や語彙が正確に言えても、談話の切り出しがうまくできないと、発話の意図が伝わらない可能性もある。また、相手の発話が聞き取れなかった場合に、うまく聞き返しができなければ理解がストップしたままになり相互行為がスムーズに進められない。また知らない単語があった時に、それを他の言葉で言い換えたり相手に助けを求める、といった接触場面の方略²⁸が使えなければ会話がその場で止まってしまう、この言語行動は達成できない。話す相手によって丁寧さの度合いも違ってくるし、選択する表現のスタイル、文体も違ってくる。課題遂行には以上のような能力が求められることを学生に示していかなければならない。目標のレベルを指示すると同時に課題遂行に求められる評価基準も公開していく必要がある。

【表4】 評価基準に影響を与える要素

目標	電話でTA／教師との約束変更ができる
レベル	B1-1
課題遂行の指針	① 約束変更をしなければならなくなったことを伝える(理由の説明⇒約束を変更してもらい依頼、謝る)、 ②相手の都合と自分の都合を合わせて新しい約束変更する(相手の都合を聞く⇒調整して時間と場所を決める、変更してくれたことに感謝)
文型表現	もしも、○○さん(ですか)、今いい(ですか)、すみません、○○のことなんだけど(ですが)、実は○○があつて(で)、いけなくなっちゃったんだ(なってしまったんです)、悪いんだけど(申しわけないんですが)、他の曜日に変えてくれませんか／(いただけないでしょうか)、いい(ですか)、いつがいい(ですか)、○○でいい(ですか)、○○の○○時に、△△でいい(ですか)、ありがとう(ございます)、じゃあ○○にまた／(よろしく願います)
語彙	もしも(電話で使う言葉)、あのう(言い淀み)、実は、それで・じゃあ(談話の展開に関係する接続詞)、理由、時間、曜日、すみません・悪いけど・よろしく願います(気遣いの挨拶)
談話管理	談話の切り出し(電話での切り出し)、理由の説明⇒依頼⇒新しい約束のための交渉⇒決定を確認、談話の終結(終わりを告げる)
方略	確認(○○曜日ですか／ですね)、繰り返し要求(すみません、もう一度願います)
社会言語能力	依頼のバリエーションと適切性(例:相手による言葉の使い分け)
社会文化能力	約束変更もやむをえないと解釈される理由

6. おわりに

本稿では東海大学日本語学科の学生がより自律的に「話す・聞く」の技能を習得できるカリキュラムを目指して、CEFRのCan-doの記述を参考に目標と評価の基準を可視化するためのモデルを提案した。今後は以下の基礎研究と教材作成が求められる。

①今回は「話す・聞く」に焦点をあてた問題分析と目標、評価の枠組みの提案を行ったが、具体的な言語行動は、他の技能と関係していることが多いため²⁹、今後は、読む、書く、訳すなどの技能を視野に入れた総合的な枠組みを作っていく必要がある。

②4-4でCEFRを参照して1年生から4年生までの到達度の目標をA1からB2まで6つのレベルに設定したが、この妥当性を検討する必要がある。この中にはA1を一年生の1学期、A2を一年生の2学期と分けることの検討も含まれる。また、レベルの設定はCEFRの尺度をそのまま使うのではなく、茨城大学のように、これを参照して独自のスケールを作成するという選択肢もある。

③接触場面に基づいた目標において、それぞれのレベルに合う妥当性のある能力記述をしていくためにはまだまだ基礎研究を続けていかなければならない。塩沢・石司・島田(2010)は、CEFRの能力記述を、条件(このような条件が整っていれば)、話題/場面(このような話題に関して、このような場面・状況で)、対象(この程度のもの<テキストタイプ・素材>を)、活動(この程度××することができる)の4つの要素に分解して、詳しい能力記述を研究しているが、こうしたアプローチが本稿で課題とするレベル別到達度の記述にも求められる。また、課題遂行における難易度とともに、課題遂行をする上でどのような文型や表現、語彙が求められるのかも分析していかなければならない。

④接触場面に基づいた目標と評価の基準を学生に提示するだけでなく、この目標に到達するために具体的な指導が求められる。そのために、従来の教科書の限界(ナカミズ2002、中井・大場・土井2004、永山・武田・福永・土井2006)を克服するためのシラバスの再構築と教材作成を行っていく必要がある。

最後に、大阪大学の真嶋潤子先生と茨城大学の福田浩子先生に心より感謝を申し上げる。筆者の急な訪問にもかかわらず、CEFRのカリキュラムへの応用の経緯とその後の改革の推移について詳しくお話をしてくださった。多くの示唆を得たことを付け加えておきたい。

(くどうせつこ 東海大学日本語文学系)

資料1 CEFRの全体的尺度

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際、テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることが伺える。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的に話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやりとりできるくらい流暢かつ自然である。かなり広範な範囲の話題について明確で、詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら、自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば、主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行している時に起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や直接的な必要性のある領域の事柄を簡単に言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現とか、基本的な言い回しは理解し、用いることができる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。

『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共通参照枠』(2004)
(p.25)

注

- 1.本稿は、2010年11月28日、台湾日語教育研究國際學術研討會(於:静宜大学)で行った口頭発表の原稿を大幅に加筆したものである。これに基づく調査は、2009年行政院國家科學委員會の補助(98-2410-H-029-040-「建構日語運用能力鑑別標準及其功效之基礎研究」)を受けて行った。
- 2.『大衆的日本語(初級Ⅰ、Ⅱ、進階Ⅰ、Ⅱ)』(大新書局)
- 3.1回の聴解練習が約20分でこれが週5日分ある。詳細は工藤・武藤(2008)参照。
- 4.Teaching Assistant。交換留学、私費留学で台湾に来て大学の華語センターで中国語を学ぶ日本人大学生。
- 5.2010年「日文系選課説明手冊」
- 6.2006年より毎年学期末に行われている会議。TAとTAを採用した教師が集まり、学生の学習状況について検討する。
- 7.2010年「日文系選課説明手冊」
- 8.『日語集中練習』(大新書局)
- 9.この他3,4年の「話す・聞く」の技能強化の選択科目には、意見を述べる授業(「討論與表達」)、演劇の授業(「戲劇表演」)、ニュースやドラマを聞いて理解する授業(「新聞聴解」「日劇聴解」)が設定されている。また、3年生の日本語学習をより強化するために2011年のカリキュラムより、「総合日語三」という科目が新たに設置された。詳しくは、<http://japan.thu.edu.tw/jp/body.htm>参照のこと。
- 10.これを授業の達成度評価の一部に組み込むなどの方法が考えられる。
- 11.複言語主義の理念のもとヨーロッパに住む人々の意思疎通、人の移動を活発にするために作成された外国語教育のカリキュラムや評価の基準となる枠組みである。
- 12.Prabhu, N.S. (1987)
- 13.吉島・大橋(2004)P.32
- 14.国際交流基金(2009)P.22
- 15.真嶋(2007)、大阪外国語大学(2005,2007)、福田(2003,2007,2009)、永井・福田(2004)、阿部他(2007)茨城大学(2006)を参照した他、大阪大学は、真嶋潤子氏(2009年9月7日)に、茨城大学は福田浩子氏(2010年2月4日)に直接話を聞いた。
- 16.2単位で1回90分の授業が週に2回と1回90分程度の教室外の自律学習を前提としていると言う。
- 17.中国語、朝鮮語、モンゴル語、インドネシア語、フィリピン語、タイ語、ベトナム語、ビルマ語、ヒンディー

語、ウルドゥー語、アラビア語、ペルシア語、トルコ語、スワヒリ語、ロシア語、ハンガリー語、スウェーデン語、ドイツ語、英語、フランス語、イタリア語、ポルトガル語、日本語

18. CEFR導入の検討を始めた当時は大阪外国語大学

19. この改革を推進してきたうちの一人である真嶋潤子氏は、大阪外国語大学(2004)の「本報告の内容と位置づけ」で、改革は文字通り、「嵐の航海に乗り出した」ようなもので、困難も多いが「学びの主体である学生がどのような言語能力をどのようにつけられるかを明示し、目標に至る道筋を示して援助していく」ことは語学教育に携わる人間の責務であり、今後も改善を続けるとしている。(p.1~2)

20. ネウストプニー, J.V. (1987) (1995)

21. 東海大学では台湾籍の教師であっても学生とは日本語で話すことが多いため、本稿では接触場면을日本語を使用する場面と捉えることにする。

22. 日本語能力は同じ学年でも学生によって差がある。またこうした活動では下級生や他学科の学生も参加することがあり、その際、日本語学科の日本語が流暢な学生が通訳をつとめることが多い。

23. http://oiep.thu.edu.tw/index_welcome.php

24. <http://japan.thu.edu.tw/jp/body.htm>

25. 1年生の応用会話以外に、聴解教材の録音、編集の手伝いをしたり、自学区において予習や授業に関連する課題遂行の手伝いをするTAもいる。

26. レジで何か言われているが、それが理解できないという事例があった。支払いに関することや、商品の包装に関することや不明。

27. 2009年9月から2010年6月まで東海大学の自学区で行った接触場面の会話診断の活動。

28. 尾崎(1993)、(1996)、トムソン木下(1994)、ファン(2006)

29. 講義を聞いて<聞く>ノートをとる<書く>、本を読んで<読む>パワーポイントを作成して<書く>発表する<話す>、インタビューをして<やりとり>パワーポイントをもとに<書く>報告し<話す>、レポートにまとめる<書く>等。

参考文献

阿部幸一、ベッツロバート、福田浩子、永井典子、岡山陽子、佐々木美帆、上田敦子(2007)

「ヨーロッパ言語共通参照枠に基づく英語能力記述尺度: 茨外大学総合英語プログラムにおけるケーススタディ」『茨城大学人文学部紀要』

- 茨城大学教育研究開発センター英語科目専門部会(2006)『総合英語プログラム全学導入と新たなる挑戦』
- エレン・ナカミズ(2002)「接触場面アンケート調査の報告」『無差』第9号
- 王怡人(2010)「初級会話授業における自律学習の可能性と問題」『多元文化交流』vol.2
- 大阪外国語大学教育推進室語学教育ワーキンググループ(2004)『語学教育における到達度評価策定のための基礎研究』活動報告書
- 大阪外国語大学教育進室語学ワーキンググループ(2005)『語学教育における到達度評価制度確立のための調査・研究』
- 大阪外国語大学教育推進室(2007)『これからの外国語教育の方向性—CEFRが拓く可能性を考える—』
- 大阪大学外国語学部(2009)『学生便覧』
- 尾崎明人(1993)「接触場面の訂正ストラテジー—聞き返しの発話交換をめぐって—」『日本語教育』81号
- (1996)「会話教育のシラバス再考—会話の展開と問題処理の技術を中心として—」『日本語・日本語論集』第4号
- 嘉数勝美(2010)「国際標準としての「日本語教育スタンダード」の構築—「ヨーロッパ言語共通参照枠組み(CEFR)の応用と課題」『グローバル化社会の日本語教育と日本文化』ひつじ書房
- 工藤節子・王怡人(2008)「会話の授業って何だろう」『2008年度日語教學実践報告集』台湾日語教育學會
- 工藤節子・武藤泰子(2008)「初級用自習教材の開発」『台湾日本語文学報』第24号
- 工藤節子(2009)「初級のカリキュラムと自律学習能力—1,2年の自宅学習と日本語との接触調査から—」『自律学習を目指した授業実践』発表討論会
- (2010)「自律学習とその実践をどうとらえるか」『多元文化交流』vol.2
- 国際交流基金(2009)『JF日本語教育スタンダード試行版』
- サウクエン・ファン(2006)「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」『日本語教育の新たな文脈』アルク
- (2010)「異文化接触—接触場面と言語」『言語と社会・教育』朝倉書店
- 塩沢真季・石司えり・島田徳子(2010)「言語能力の熟達度を表すCan-do記述の分析—JF CAN-do作成のためのガイドライン策定に向けて—」『日本語教育紀要』6号
- 島田めぐみ、三枝令子、野口裕之(2006)「日本語 can-do statementsを利用した言語行動記述の試み—日本語能力試験受験者を対象として—」『世界の日本語教育』16号

- スリーエーネットワーク(1999)『大衆的日本語(初級Ⅰ、Ⅱ、進階Ⅰ、Ⅱ)』大新書局
- トムソン木下千尋(1994)「初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー」『世界の日本語教育』4号
- 中井陽子・大場美和子・土井真美(2004)「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目—」『世界の日本語教育』14号
- 永井典子・福田浩子(2004)「茨城大学教養英語教育のレベル別目標設定—COEの共通参照レベルを参考にして」『コミュニケーション学科論集』第16号
- 永山友子・武田誠・福永由美・土井真美(2006)「接触場面の実態を反映した日本語教育に向けて」『日本語教育の新たな文脈』国立国語研究所
- ネウストブニー,J.V.(1987)「日本人と外国人とのコミュニケーション—日本語教育をどうしたらいいのか—」『ことばシリーズ26 日本語と外国人』文化庁
- (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 福田浩子(2003)「茨城大学教養英語教育の理念と目標—「『英語が使える日本人』育成のための行動計画」の一環として—」『コミュニケーション学科論集』第14号
- (2008)「文法の自律的学習—大学教養英語教育における試み」『人文コミュニケーション学科論集』第4号
- (2009)「日本の英語教育におけるCEFRの応用の可能性」『人文コミュニケーション学科論集』第6号
- 星野恵子・遠藤藍子(2004)『日語集中練習』大新書局
- 真嶋潤子(2007)「言語教育における到達度評価制度に向けて—CEFRを利用した大阪外国語大学の試み」『間谷論集』第1号
- (2007)「到達度評価(CEFRとNS)—大阪外大の試み—」中国語教育学会・高等学校中国語教育研究会
- 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共通参照枠』朝日出版社
- 鷺巣由美子(2009)「国士舘大学における到達レベルと外国語ポートフォリオ—ヨーロッパの言語共通参照枠とポートフォリオを参考にして」『外国語外国文化研究』19号
- 山内博之・鈴木美恵子(2003)「曲阜師範大学における日本語教育実習—言語活動の教材化の試み」『実践国文学』64
- 山内博之(2004)「言語活動の目録化と教材バンク作成の方針—ドイツのVHSの学習者を例に—」『南山

大学国際教育センター紀要』4

山本弘子(2008)「日本語学校から見た評価の観点の見直し—ヨーロッパ共通参照枠の視点から—」

『日本語教育』136号

林珠雪(2010)「自律学習へのサポート」『多元文化交流』vol.2

萬美保(2009)「言語共通参照枠」を参考にしたプログラムスタンダードの構築 - 香港大学日本研究学

科必修日本語カリキュラムの例」『グローバル化社会の日本語教育と日本文化』ひつじ書房

Prabhu, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.