

初級学習者同士の対話テスト
—協働的言語使用の促進を目指して—

An Interactive Interview Test for Beginners:
An Attempt to Promote Collaborative Language Use

久野由宇子（東海大学）
KUNO Yuko (Tokai University)

要 旨

本稿は、初級入門期の学習者が相互に聞き手となって行うインタビューを評価対象とするテストの実践報告である。実践と改善を繰り返す中で、「既習文型を用いて学習者の身近な内容について話す力を測る」ためのテストが、「協働的な言語使用を促進する契機」という意義を帯びていく過程を報告する。

This paper reports on an oral test for beginners which assesses the performance elicited from mutual interview by learners. At first, the test was designed simply to measure learners' ability to apply sentence patterns to talk about familiar topics. However, through the cycle of practice and reformation, the test had become a promoter of learners' collaborative language use. The main focus of this report is on how the change had occurred.

【キーワード】話す力の評価、初級入門期、協働的言語使用、聞き手のスキル

1. はじめに

初級入門期は、学習者にとって、文構造や語彙を一步ずつ学びながら限られた既習文法の範囲で運用を行わなければならない時期である。そこでは、文法教育と会話教育をどう融合させるかが課題であり（川口 2005）、教科書や教室活動のデザインの中で多様な試みがなされている。本実践は、テストを通して両者の融合を目指すものである。

「初級学習者同士の対話テスト」（以下「学習者同士テスト」と称する）は、学習者をペアにして片方に質問を紙で与え、制限時間内に応答を一斉に行わせて録音し、録音された音声を事後に採点するという方式のテストである。テストの目的は、第1に答える側の「既習文型を用いて身近な内容について話す力」を評価することである。第2にインタビュアー側の聞き手としてのスキルを、相槌が打てるか、相手の答えを聞いてそれに関連した質問ができるかなどインタラクティブな視点から評価するものである。

既習文型を用いた質問を用いるという点、及び教室内で練習させた個別的なスキルの使用を見る点で到達度テスト（マクマナラ 2004、伊東 2008）の性格を持つが、大きな特徴は、インタビュアーを学習者が行うことである。一般にインタビューテストではインタビュアーは教師や訓練を積んだテスターとされ、受験者には専ら答えることが求められる（伊東 2008、牧野他 2001）が、学習者同士テストはインタビュアーを学習者に行わせ、聞き手としてのスキルの意識的な習得と実践を求めるものである。会話管理を学習者にゆだねるテ

ストの試みには、堀川（2007）や徳間（2009）があるが、本実践がそれらと異なる点は、初級入門期からの学習者に向けたものであることと、学習者の対話継続のスキル習得を促す活動に重点を置いている点である。単に聞き手としてのスキルにとどまらず、時には答える側からも聞き手に働きかけるなど、双方から協働的に対話を継続していけることを目的とした授業活動のゴールとして、学習者同士テストは位置づけられている。

学習者同士テストは最初から協働的な対話を目指していたわけではなく、出発点は、教師との1対1インタビューをする時間と場所の確保が困難なので、学習者同士をペアにして一斉に行わせ録音を事後に採点する方式を試したというものであった。時間の短縮に加えて、日常の教室での練習と同様であるため心理的負担が軽減できること、また学習者間の自発的な練習を促進することを期待した。この初回の実践については、2-1.でも簡略に述べるが、詳しくは久野・斉木（2009）にある。その後、データ^{註1)}の分析と改善を繰り返す中で、より多くの発話を引き出すためには、個人の能力を最大限に発揮させるという発想だけでは不十分で、相手と共に発話を引き出し合うという協働的な学びが必要だという気づきがあった。「協働的な学び」とは池田・館岡（2007）の述べる、対等の関係で対話を通して創造的な学びを目指す互恵的なプロセスを指す。本稿では2年間4セメスターにわたる改善の繰り返しを時系列で報告し、テストの意義について考えていきたい。

2. 実践の概要と結果

2-1. コース概要と本実践の位置づけ

本実践を行ったのは、大学別科日本語研修課程の初級入門クラスである。1セメスター約16週（1週：90分×17コマ）で『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』を主教材に、基本文型・語彙を習得しつつ日本での日常生活を行えることを目指している。主教材を補い特定の技能の強化に特化した授業活動として、「表記」「作文」「聞き取り」「読解」と「話し方」があり、本実践は「話し方」にかかわるものである。これは独立した時間枠を持つものではなく、主教材の授業の合間に週2回10～40分程度をあてて行っている。また、「話し方」授業では対話を扱う本実践の他に、働きかけの表現である勧誘と依頼のロールプレイも行っているが、本稿では議論の焦点を前者に絞るために割愛する。なお、初級クラスは2クラスあり、2008年度春学期は進度が同じであったため授業・テストともに担当者が協議して同様に行ったが、秋学期以降は進度が異なったため1クラスに限定して述べる。

2-2. 1回目の試み（2008年度春・秋学期、総括テストとしての実施）

2008年度春学期の途中にこの方式を考案し、2クラス合計20名（中国7、韓国3、イラン1、スリランカ1、南アフリカ1、ラオス1、米国4、インドネシア1、カザフスタン1）に対し、学期終了時（『みんなの日本語』50課まで終了）の総括テストとして行った。秋学期は1クラス12名（中国・台湾6、韓国3、モンゴル1、イラン1、アメリカ1）に対し同様に実施した。春学期では質問は10問、制限時間は5分であったが、秋学期には質問を6問、制限時間を3分に短縮し、別の相手と2回ずつ行わせて良かったほうを成績とした。相手によって結果が変わることに配慮するためである。実施手順を表1に示す。

表1 学習者同士テストの実施手順

活動	時間	内容
(1)ガイダンス	約 20 分 (テストの 1 週間前)	テストの目的, 方法, 採点基準を学習者に示し, 練習用質問集を配布して自発的な練習を奨励する。
(2)リハーサル	約 30 分 (テストの 4 日前)	(3)の「テスト本番」と同様の手順で, 本番とは別の質問を用いて練習する。
(3)テスト本番 前半インタビュー	約 15 分 制限時間 ×2 回 (役割交替 のため) + 質問リストの配布, 黙 読, 回収など	①学習者にペアの相手と「先にどちらの役をするか」を告げ, 離れた場所に配置する。 ②インタビュアー役を集めて質問リストと録音機器を配布する。近くのペアには別バージョンの質問リストを使用する。 ③教師の合図で録音と質問を開始する。インタビュアーは質問リストに書かれた質問を制限時間内に行い, 答える側は答える。 ④教師の合図で録音を停止し, 質問リストを返却する。 ⑤学習者に役割の交替を指示し, 新しいインタビュアー役を集めて先ほどとは異なるバージョンの質問リストを配布する。 ⑥先ほどと同様に一齐にインタビューを行う。
後半インタビュー	約 15 分 (前半に同じ)	・ペアを組みかえ, 前半で先にインタビュアー役をした学習者が先に答える側になるように役割の順番を変え, 後半用の質問リストを用いて前半と同様に行う。
(4)採点	後日	・2名の教師が録音された対話を基準に照らして採点する。
(5)フィードバック	後日	・全体に共通した問題点について教師がコメントする。 ・個別に評価シートを見せて教師がコメントする。

(1)のガイダンスで配布する練習用質問集とは、『みんなの日本語』の各課末にある「問題 1」のディクテーション文を見やすくプリントにしたものである。既習文型を用いて学習者自身のことを問うものであり, 授業でディクテーションをさせ自分の答えを書かしているため口頭練習に集中させられるので, これを使用した。(3)のテスト本番で使用する質問は, 練習用質問集と同じもの, 語彙が違うもの, 文構造が少し違うものが混じっている。前半, 後半インタビュー用にそれぞれ 2 バージョン (類似の文型で内容の違うもの) を用意し, インタビュアーとしてする質問と, 自分が答える質問が同じにならないようにした。また同じバージョンを一斉に使用すると隣の答えを聞いてまねる可能性があるがあるので, 隣り合うペアごとに違えるようにした。答える側が質問リストを見ることは厳禁とし, あくまでも即応的なコミュニケーションとしての返答を求めた。質問リストの例を表 2 に示す。

表2 質問リストの例

第 1 バージョン	第 2 バージョン
1. がっこうがおわってから, なにをしていますか。 2. いま, いちばんあいたいひとは だれですか。 3. しょうらい, どんなしごとをするつもりですか。 ・ ・ (以下省略)	1. いま, いちばんほしいものは なんですか。 2. そつぎょうしたら, なにをするよいでいいですか。 3. ひまなとき, なにをしていますか。 ・ ・ (以下省略)

(4)の採点はこの回の時点では答える側のみを評価対象とし、40点満点で、1回のインタビューを通しての発話量（10点）、インターアクション力（10点）、複雑さ（10点）、正確さ（10点）を基準に照らして採点した。

評価項目を測れるだけの十分な発話が引き出せたかという視点で録音と文字化資料を分析した結果を、表3に示す。

表3 2008年度春・秋学期 学習者同士テストの分析結果

インタビュアーとして良かった点	インタビュアーとしての問題点
<ul style="list-style-type: none"> ・時間内に最後まで質問できる。 ・質問を棒読みするのではなく、相手に問いかける。 ・相槌を打ったり、共感を示したり、相手の答えに反応する。(約半数) ・聞き返しに応じて質問を繰り返す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ときどき質問を読み間違えたり、不適切な発音で読んだりする。 ・相槌を打つなどの反応を示さない。(約半数) ・的外れな答えをそのままにして、軌道修正しない。 ・聞き返しに応じて言い換えをしない。
答える側として良かった点	答える側としての問題点
<ul style="list-style-type: none"> ・インタビュアーのインターアクションの良し悪しにかかわらず、必要な答えを返す。 ・質問が聞き取れなければ、聞き返す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビュアーの読み間違いや不適切な発音に惑わされて質問を誤解する。 ・的外れな答えに気づかず、軌道修正しない。

まず、インタビュアー側について述べると、与えられた質問を一定時間に終えることは、リハーサルを実施し、そのときかかった時間より長めに制限時間を設定することで問題なくできた。約半数のインタビュアーが、「そうですか。」等の相槌、「わたしも同じです。」等の共感、「先生になりたいです。」という答えに対する「何の先生ですか。」等の「相手の答えに関連してさらに踏み込む質問」（以下、本稿では「関連質問」と称する）などを行っていた。これらは事前に例示し「できればしてください。」と伝えていたが、特に練習していなかった。質問の読み間違いが少数例あり、いずれも誤答を導いたが、それに対する指摘は行われなかった。また、答える側が的外れな答えを返した場合もインタビュアーから軌道修正は行われなかった。答える側について述べると、インタビュアーの反応の差にかかわらず、必要な答えを返していた。また、質問が理解できなかった場合は聞き返しを行い、解決していたケースもあった。しかしながら、同じ質問を繰り返されてもわからないケースでは、それ以上踏み込んでやり取りを成立させることができていなかった。

学習者への聞き取りから、大多数がこのテスト方式を緊張の軽減と準備のしやすさから肯定的にとらえたことがわかったが、中には「教師相手のほうがより多く援助が得られそうなのでよい」と考える者もいた。

上記の結果から、学習者同士テストは評価可能な発話を引き出しうるが、意思の疎通に問題が発生した場合、それを打開する手段が少ないことがわかった。学習者による時間管理はほぼ成功したが、初級入門期では、既習表現の制約のため質問に対して返せる範囲がある程度決まっていることが一因であると考えられた。インタビュアーとしてのインターアクションは今回の学習課題ではなかったが、相槌や関連質問をした約半数のインタビュアーとしなかった残り約半数の印象の差は顕著であり、インタビュアー側の聞き手としてのスキルの重要性が浮かび上がった。学習者のテストの受け止め方は良好であったが、さらに主体的に理解し合える状況を作り出していく姿勢が必要であると思われた。これらの

ことから、以下の3点を今後の改善目標とした。

- ①コミュニケーション・ストラテジーの練習を強化する。
- ②インタビュアー側の聞き手としての練習を行う。
- ③教師の援助に頼らず相互協力によって主体的に対話を進める姿勢を持たせる。

2-3. 2回目の試み（2009年度春学期、形成テストと対教師インタビューの付加）

学習者は1クラス7名（サウジアラビア4, ナイジェリア1, スリランカ1, パキスタン1）であったが、日本語や日本の習慣等に対して予備知識のない状態からのスタートであった上、文型や語彙の習得が困難な者が多く『みんなの日本語』37課で学期の終了を迎えた。

総括テストに加えて『みんなの日本語』11課、25課終了時に形成的テストを実施し、各テストの前にリハーサルを行った。リハーサルでは前節の改善目標①に対応して聞き返しの指導を、②に対応して相槌の指導を行ったが、文型を使用したやり取りを成立させること自体が容易ではなかったため、練習は十分にできなかった。③に関しては、主教材の授業で発話が困難な学習者も、主体的な参加姿勢を見せた。しかしながら、総括テストは、その時点でも質問リストを初見で音読することが難しい学習者が3名いたため、インタビュアーの役割を行わない学習者を作るという変則的な実施となり、インタビュアー側の評価をすることはかなわなかった。また、より確実に発話を引き出すため、直後に教師によるインタビューテストも質問を変えて行った。どちらも5問を3分で行い、配点も同じにした。

総括テストの結果、注目させられたのは、学習者同士、対教師の談話の特徴の違いであった。両者の特徴を表4に示し、学習者への聞き取りの結果と合わせて述べる。

表4 2009年度春学期 学習者同士・教師によるテストの比較

	学習者同士テストの談話	教師によるテストの談話
全体の印象	・スピードが遅く慎重で機械的な感じ。	・ノーマル・スピードに近く自然で軽快な感じ。
インタビュー一の特徴	・「言い換え」はほとんどない。 ・ゆっくり区切ることで相手の理解を促す。 ・唐突に次の質問へ移る。 ・不明確な答えへの確認はほとんどない。 ・関連質問はほとんどしない。 ・相槌は「そうですか」に限られ、時に無言や不適切なものもある。	・「言い換え」を多用。 ・プロミネンスの際立たせで相手の理解を促す。 ・前置きをして次の質問へ移ることが多い。 ・不明確な答えには確認をすることが多い。 ・関連質問をよくする。 ・相槌は変化をつけて多用する。
答える側の特徴	・インタビュアーの相槌には反応しない。 ・短い答えで終わるものが多い。	・インタビュアーの相槌にさらに反応する。 ・フィラー、ポーズを用いて時間をかけて答えることもある。

学習者同士テストでは、インタビュアーはゆっくりと慎重に質問を読み、相槌は単調で欠如することもあったので、やや機械的な印象のやり取りになっていた。答える側は、複雑な表現を避けて短い答えを返す傾向があった。聞き取りでは、学習者同士テストには答える側から見てインタビュアーの発音に対する不安があったこと、寮で友達同士練習した

こと、練習と本番の類似からテストを難しく感じなかったことなどが述べられていた。

一方、教師によるインタビューでは、教師のプロミネンスによる際立たせ、リアルな相槌などに学習者がつられるように対話がよりリズムカルに進行し、「あ、そうですか。」「はい。」のように教師の相槌に対してさらに反応するなど、より自然な応答が随所に見られた。また、教師が具体的な描写の足りない答えに、「どうしてですか。」「どんな～ですか。」のような質問をしたこともあり、学習者は、ポーズ、フィラーを多用しながら、文構造は不正確であるがより複雑な応答を試みる様子が見られた。

聞き取りでは、教師とのテストについて「先生の質問はときどき新しいので難しかった」という言及があったが、逆に「言いたいことをわかってくれるので良い」、「習いながら話せるのが良い」と教師との対話を肯定的にとらえた言及があった。

両者を対比すると、学習者同士テストは練習の成果を発揮するべく語形の正確さに焦点を置き、教師によるインタビューは、母語話者の力を借りて意味の伝達に焦点を置いて行われているような印象を受けた。このことから学習者同士テストが自発的な練習の契機となり相互協力関係を促進していることが確認できたが、同時に対教師テストを行う意義も認識した。教師との対話が、自然なインターアクションを身につける足場となり、またより複雑な言語使用への動機づけとなることが明らかになったからである。初回の実践では、教師とのテストを好む傾向を依存的と否定的にとらえて③を改善目標として立てたが、それを補完するものとして新たに④を立て、次への目標を以下のようにした。

- ①コミュニケーション・ストラテジーの練習を強化する。
- ②インタビュー側の聞き手としての練習を導入する。
- ③教師の援助に頼らず相互協力によって主体的に対話を進める姿勢を持たせる。
- ④教師によるインタビューを積極的に活用し総括テストにも加える。

2-4. 3回目の試み（2009年度秋学期、「聞き手の練習」と聞き手評価の付加）

この学期の学習者は8名（中国4名、タイ1名、モンゴル1名、ザンビア1名、サウジアラビア1名）であった。ここまでの改善目標に対応して、「聞き手のスキルの向上を目指した練習」を授業に取り入れた。この練習は形成テストとそのリハーサルに加えて、授業中の10分程度を割いて随時行うものである。「日曜日」「テレビ」などのフラッシュカードを10枚程度用い、「即座にその単語を含む質問をする」「相手からの答えに相槌を打つ」「関連質問をする」というスキルを1回の練習につき1段階ずつ付け加えて練習していった。形成テストではそれらの使用を奨励し、点数には含めなかったがフィードバック時によくできた例を褒め、問題のある例の改善のしかたを共有することにより、定着を図った。

そして、総括テスト（『みんなの日本語』47課終了時）での評価対象をこれまでの答える側の「既習文型を用いて身近なことについて話す力だけ」から、「インタビュー者として相槌を打ち、関連質問ができるか」に広げ、「学習者同士テスト」「対教師テスト」の役割を分けた。学習者同士テストは時間管理が難しくならないよう1回1分30秒とし、関連質問を行いやすい2問（例：「1. 今いちばんほしいものは何ですか。2. 今日の夜は何をする予定ですか。」）とした。配点は20点のうち12点を答えの評価、8点を聞き手としての評価にあてた。一方、対教師テストは教師がインタビュー者となって学習者は答える側のみとし、意見や将来の希望などより複雑な答えを引き出しやすい5問を軸に関連質問を

交えて一人4分で行った。詳細を表5に示す。

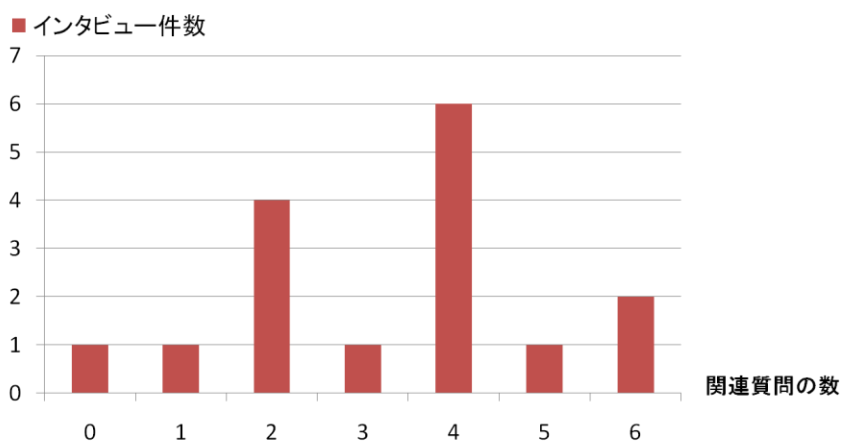
表5 2009年度秋学期総括テストの構成

相手	学習者同士 インタビュー前半・後半各20点 (相手を変えて行い良いほうをとる)	対教師 インタビュー20点
問題 (時間)	2問+関連質問(1.5分) 答えから関連質問が出やすい質問	5問+関連質問(4分) 「意見」など複雑さを引き出せる質問
評価項目 と 配点	答えの評価12点 発話量4 インターアクション力4 正確さ4 *聞き手の評価8点 相槌3 関連質問3 正確さ2	答えの評価20点 発話量6 インターアクション力4 複雑さ4 正確さ6

この回の総括テスト実施には、これまでにはなかった問題があった。学習姿勢や到達度が著しく他と異なる学習者の存在である。授業活動を重ねる中で相手と協力して対話を続けることの重要性がわかるにつれ、他の学習者の間には沈黙しがちなこの1名と組むことへの危惧が広がった。この問題に対しては形成テストの段階から二つの方向で解決を図った。一つはなるべく頻繁にペアを交替し、教室内を移動しながら数多くの相手と対話を行うことである。総括テストも前半・後半で違う相手と行い、よくできたほうを成績とすることを周知徹底した。もう一つは、個人の問題としてではなく「相手からの働きかけがない」という一般的に遭遇する可能性がある状況の下で発話を継続できるように練習することである。自分が先に話したことに後から詳しい説明を付け加えていくなどの有効な例を練習の録音から拾ってクラスで共有させ、新しいスキルを獲得する機会とした。

総括テストの結果で注目したのは、インタビュアーの聞き手としてのスキルがどう発揮されたかである。特に与えられた2問を軸に、質問リストにない関連質問をどのように行ったか、またそれらは答える側にとって話す力を発揮できる質問となっていたかという点である。まず、4ペア8名が違う相手と2回行った計16のインタビューで、関連質問がどのくらい行われたかを図1に示す。

図1 関連質問の数別に見たインタビュー件数



関連質問が4問であったインタビューが6件と最も多く、次が「2問」の4件であった。それに関連質問数最多の6問が2件で続いた。0問も1インタビューで見られたが、このインタビュアーも2回目は1問であった。なお、このインタビュアーに対して答える側は時間いっぱい自ら語りかけていた。次に、質問ごとのやり取りの成立状況を見ることで、即応的に行われた関連質問が答える側にとって有効であったかを検証し表6に示した。

表6 2009年度秋学期 学習者同士テスト中のやり取りの成否

質問		やり取り成立	やり取り不成立
総質問数 85	質問リストで 与えた質問 32	答えられた：30 (意味交渉あり1)	答えられなかった：2 (答える前に時間切れ1) (交渉の途中で時間切れ1)
	関連質問 53	答えられた：49 (意味交渉あり6)	答えられなかった：4 (答える前に時間切れ2) (交渉の途中で時間切れ1) (的外れ1)

この結果から、関連質問は積極的に行われており、答える側に理解され、答えられていることが判明した。その要因として、その場の談話の流れに沿っているので予測しやすいこと、練習を行っていること、使える文型・語彙の範囲を学習者がほぼ共有していることが考えられる。また、全般に双方向の意味の交渉が見られたほか、言い換えや例示を用いた相手への援助も行われており、対話の継続を目指して双方が努力している様子が示されていた。関連質問が行われている会話切片の一例を表7に示す。

表7 2009年度秋学期 学習者同士テストの会話切片の一例

発話No.	ターンごとの発話 ()は挿入された相手の発話	備考
A3	毎日学校が終わってから何をしていますか。	質問リストの1番目の質問
B3	そうですねー(うん)学校終わったらー(うん)すぐ国際会館へーか え かえ 帰ります。	A3に対する答え
A4	アア 何をします、う うちで 何をしますか。	B3への関連質問
B4	そうですねー 帰ったらー エー エー ばんご 晩ごはん 食べて (うん) 食べてー えー すこしテレビを見て それ それで それで エア 日本語を 勉強を ふくし 復習します。	A4に対する答え
A5	いいですねー。エエエ 毎日 どのぐらい 勉強 勉強しますか。	B4への関連質問
B5	そうです 所で エ そうですね もしー エエ むずかしい日本語勉強 をあったらー ながーい 長い 時間がかかります。	A5に対する答え
	・ (以下省略)	*このあとAは質問リストの 2番目の質問をする

3. 考察と課題

3-1. 考察

学習者同士テストが十分な発話を引き出すものとして有効に機能するための条件を探りそれを整えていく過程で、テストは次第に協働的な言語使用を促進する契機という意義を帯びていった。ここまでに明らかになった条件は以下の4点であるが、それらは互いに関係し合うことによって、協働的な言語使用の促進へと向かうものである。まず、第1に学習者が、学習者同士でテストをすることの意義を理解し主体性を持つことである。言葉で意義を説いても理解が難しいレベルなので、意義は活動への参加を通して体感することによって理解されなければならない。第2に学習者が協働の意識を持つことである。これも同様に授業への参加によって意識付けが可能であり、学習者間の関係性の向上に直結するものである。第3に学習者が協働の技能を持つことである。ジョンソン(1998)は協働のしかたを具体的な言語表現で子どもに教えることの必要性を述べているが、同様に初級学習者にとって相槌や関連質問のしかたを具体的に練習する機会が必要であると考えられる。第4に学習者が教室内外で十分練習することである。授業中の練習への積極的な参加と授業外の自発的な練習のためには意義の理解や関係性が欠かせないので、これらの条件は密接につながっているとと言える。

初級入門期から協働的に対話を継続する姿勢と方法を身につけることは、発話の機会を増やすためにも、また、情意面でも有効であると同時に、野々口(2010)の提唱する共生を目指す対話へとつながる方向性を持つものであると考える。教室内テストは、「測るもの」である以上に、「伸ばすもの」としての意義を重視して設計するべきであろう。

3-2. 今後の課題

学習者同士テストの性質上、複数のチャンスを与えてはいるものの、公平性の確保は常に懸案事項であり、ラウンドテーブルの参加者からも「話し手と聞き手の相互作用によってパフォーマンスが変わる可能性があるのではないか」という指摘があった。基本的には、それがコミュニケーションであり、だからこそお互いに良い発話を引き出し合えるように「協働的に対話を継続する姿勢と方法を身につける」必要があるのである。しかしながら、次に述べる二つの問題への対応はこれからの課題である。

まず、到達度や姿勢が著しく他と異なる学習者の存在は、入門期クラスでは避けられず無視できない問題である。2-4. で述べたケースでは、「沈黙を打開して話を続ける」という学習課題を設定し、全員が課題を意識した対応を経験することで、相手をする学習者から逆に積極的な発話を引き出すことができた上、本人のパフォーマンスも向上した。しかし、もしフィードバックに基づいた練習の時間が十分にとれなかったり、学習者の持つ問題が一般的な学習課題に置き換えにくいものであったりする場合は、テストの実施に支障をきたす。学習者の多様性が増す中で、その対応は大きな課題である。

もう一つの問題は、現時点の学習者同士テストは、使用できる文型と語彙の範囲が限られているという初級学習者の特徴に依存して成り立っている恐れがあることである。2009年度秋学期には、複文レベルの発話が可能になりつつあった一人の学習者が時間を取り過ぎて相手のパフォーマンスの時間が短くなっていたケースが1例あり、また、テストの模擬体験をした教師からも、滔々と話す相手を遮って進行を管理するのが難しいという指摘があった。次のレベルに移行するに従って、そのレベルのインタラクティブなコミュニケーション力を測るのにふさわしい方法を考えなければならないと思う。

4. 終わりに

実践研究フォーラム・ラウンドテーブルCでは「学習の持続と進展に役立つコミュニケーション力の評価とは」についてグループでのディスカッションと全体での共有を行った。その中で特に示唆的であったのは、コミュニケーション力をどうとらえ、誰が評価をするかについての言及であった。前者では、学習者の向かうゴールを基準にパフォーマンスに関する社会的要求という視点からコミュニケーション力の要素をとらえるという考えが、広く参加者に共有されていることが分かった。後者に関しては、自己評価、ピア評価など評価者を教師に固定しない試みが広く行われていることを知り、評価項目を参加者の話し合いで決めるなど柔軟な発想に触れることができた。

学習者同士テストは実践と改善の循環によって変化してきた。これからもよりいっそう学習の持続と進展に役立つよう、柔軟に改善していきたい。

謝辞

「初級入門期の学習者同士でインタビューを行わせる」という最初大胆に思えたテスト方式の発案者、東海大学の斉木ゆかり氏にこの場を借りて深くお礼を申し上げます。

注

- (1) データは、テストの録音及びその文字化資料、授業記録、学習者へのフィードバックの記録、学習者への聞き取り記録である

参考文献

- (1) 池田玲子・舘岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』 ひつじ書房
- (2) 伊東祐郎 (2008) 『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』 アルク
- (3) 川口義一 (2005) 「文法はいかにして会話に近づくかー「働きかける表現」と「語る表現」のための指導ー」 『フランス日本語教育』 第2号, 110-121, フランス日本語教師会
- (4) 久野由字子・斉木ゆかり (2009) 「「学習者同士の対面テスト」の試み」 『東海大学留学生教育センター紀要』 29号, 63-77, 東海大学
- (5) ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T., ホルベック, E.J. (1998) 杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤 訳 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』 二瓶社
- (6) ティム・マクナマラ (2004) 伊東祐郎他監訳 『言語テスト概論』 スリーエーネットワーク
- (7) 徳間望 (2009) 「学生が相互に「インタビュー進行」を担う会話テストの試み」 『言語文化と日本語教育』 38号, 38-45, お茶の水女子大学日本語日本文化研究会
- (8) 野々口ちとせ (2010) 「共生を目指す対話をどう築くかー他者と問題を共有し「自分たちの問題」としてとらえる過程ー」 『日本語教育』 144号, 169-180, 日本語教育学会
- (9) 堀川有美 (2007) 「グループ・オーラル・テストにおける相互作用的発話機能」 『言語文化と日本語教育』 33号, 21-30, お茶の水女子大学日本語日本文化研究会
- (10) 牧野成一・鎌田修他 (2001) 『ACTFL OPI 入門』 アルク