

# タスク型オーラルテストにおける Can-do Statementsを用いた評価方法の一試案

新井 優子      和氣 圭子      石上 綾子  
石田 麻実      小浦方 理恵      関崎 博紀

## 要 旨

筑波大学留学生センターの初級クラスで、2010年度秋・冬学期に実施したタスク型オーラルテストでは、評価方法をCan-do Statementsを用いたものに改訂した。タスクで取り上げる具体的な会話活動について、「やりとり」(タスク達成度評価)と「言語コミュニケーション能力」(言語構造的な能力評価)という項目に分けて構成し、それぞれのタスク内容に合わせてCEFR・JF日本語教育スタンダードにあるCan-do Statementsを元に評価基準を設定していった。

テストを実施した結果、学習者間の相対評価になりがちだった評価方法が改善され、言語能力をより客観的に評価できるようになった。一方、学習者の言語能力を明確に示しフィードバックするためには、学習者本人にも評価者にもわかりやすい形での評価シートの改善などが今後の課題とされる。

【キーワード】 オーラルテスト Can-do Statements 評価 CEFR  
JF日本語教育スタンダード

## An Application of Can-Do Statements in Evaluating Students' Oral Performance on a Task Based Test

ARAI Yuko, WAKI Keiko, ISHIGAMI Ayako  
ISHIDA Mami, KOURAKATA Rie, SEKIZAKI Hironori

【Abstract】 At the University of Tsukuba, we have used can-do statements in a revision of methods for evaluating the oral abilities of students in our intensive Japanese course. Two types of items were prepared based on Can-do Statements in CEFR and JF standards. The first of these is “interactive activities,” and the other is “communicative language competences.” As a result of this revision, we were able to develop a clearer understanding of the oral abilities of learners based in their own descriptions of what they “can” and “cannot do,” according to an inter-institutional set of standards.

【Keywords】 oral test, can-do statements, evaluation, CEFR, JF standards

## 1. はじめに

2001年、欧州評議会によってCEFR (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment, ヨーロッパ共通参照枠) が発表され、多言語の大きな枠組みの中で言語能力を捉える風潮が広まってきた。日本でも2010年に、国際交流基金がCEFRに準拠する形で「JF日本語教育スタンダード2010 (以下、JFスタンダード)」を公開した。このように言語能力は、言語教育機関の枠を超えて共通に理解可能な基準で記述していくことが世界的に求められている。

筑波大学留学生センターでも、学習者の言語能力を内外に明確に示す評価方法を目指した改訂が始まっている。本稿では初級レベルの2010年度秋・冬学期に実施したオーラルテストを取り上げ、評価方法改訂に際しての所見と今後の課題について報告する。

## 2. タスク型オーラルテスト

### 2.1 オーラルテストの目的

筑波大学留学生センターの初級レベルの主要教材は『Situational Functional Japanese』(1991) (以下SFJ) で、総合的な日本語能力の育成を目指している。

オーラルテストの目的の1つは、SFJの会話ドリルで学習した内容を実際に発話できるかを測ることである。会話ドリルの最終目標は、「その課の会話の目的に応じて、各ドリルで練習したコミュニケーションのための最小単位をうまくつなぎあわせ、状況に合わせて会話の流れを実現できるようにすること」(教師用指導書p.9) であり、ロールプレイが目標達成のチェックとなる。オーラルテストでは、学習内容に合わせたロールプレイをタスクとして課し、会話ドリルの目標が達成できているかどうかを見る。ここでは事前準備した会話の暗記・再生を評価するのではなく、「状況に合わせて会話の流れを実現できるか」を評価する必要がある。

また、通常の教室活動は、文法学習であっても口頭練習が中心となっている。文法は通常、筆記テストで評価が行われるが、それだけでは実際の教室活動とかけ離れていて不適切ではないか、という考えがあり、これもオーラルテスト実施の1つの理由となっている。よって、構造ドリルで学んだ文法項目を口頭で適切に用いることができるかどうかという点も評価の対象となる。

### 2.2 評価方法の改訂の経緯

オーラルテストは以上のような目的で行われているが、これまでの評価方法は、ロールプレイ課題が達成できたかをチェック項目に沿って評価するというものであった。例えば「物／人の場所をたずねる」という課題の達成度を5段階で評価する。ここでは、課題の達成が中心的な評価対象であり、そこに音声面、文法面等を加味して総合評価としていた。

つまりあるロールプレイ課題が達成できる、という評価の中に発音の正確さや文法力といった言語能力に対する評価も埋め込まれていた。だが、どの程度の割合で言語能力の評価を反映するのか、基準をどこに置くのか、という点は曖昧だった。そこで、今回の評価方法では、タスクの達成度および学習者の言語能力とを別々に項目立てて評価することにした。

またこれまで、ある学期にそのクラスに集まり、SFJ準拠で学ぶ学習者のみを対象にオーラルテストを実施してきたため、前後学期の学習者とのレベル調整や比較などはしていなかった。しかしその時その時のクラス内評価だけを行うのではなく、それを内外で共通に理解可能な形で示し、学習者自身の力を外部でも説明できるような評価方法を作っていくべきであるという考え方から、外的能力基準として、CEFRとJFスタンダードで提示されたCan-do Statementsを参照することにした。Can-do Statementsとは、「～ができる」という形で表した能力記述文のことである。この記述文のうち、A1～A2レベルの言語活動別のものを初級に該当すると考え、そこから、タスクに合わせて口頭能力に関連する項目を選定し、これを基に評価表を作成することにした。

### 2.3 改訂版評価方法の試み その1<sup>1</sup>

オーラルテストにおける評価方法の改訂の試みは、2010年度2学期に筑波大学留学生センター補講コースのJ300レベル<sup>2</sup>から始まった。

2010年度2学期の中間テストにおいては、CEFRのAレベル（基礎段階の言語使用者を指す。Aレベルは、A1とA2の2段階に枝分かれしている）に該当する能力記述文の中から、本学の補講コースの初級段階で育成する口頭表現能力を表していると考えられるものを抽出して、次頁の表1に示す評価表を作成した。なお、評価表の作成に当たっては、国際交流基金による「みんなのCan-doサイト」<sup>3</sup>を利用した（表1の各欄は、左から「レベル」、「種類」、「言語活動」、「カテゴリー」、「能力記述文」を示す）。

表1を利用した評価の方法は、次のとおりである。学習者にはSFJで学習した内容の中から「忘れ物を問い合わせる」等の特定のタスクを課し（詳細は2.4にて後述）、それを教師が評価していく。学習者のパフォーマンスを確認して、それがA1レベルに該当する「A1-1」、「A1-2」について、それぞれ2つある能力記述文のうち、どちらかが達成できていたら、そのレベルと判定する。また、A2レベルに該当する「A2-1」、「A2-2」について、それぞれ3つある能力記述文のうち、二つ以上クリアしていたら、そのレベルと判定する、というものである。点数はA2.2であれば10点、以下、A2.1は8点、A1-2は6点、A1-1は4点、それ以下は2点とした。

この評価方法を用いて中間テストを実施したところ、以下のような問題が浮かび上がった。まず、普段の観察からは口頭能力に違いがあると思われるにもかかわらず多くの学習者が同じような点数の評価になってしまった。これは、表1に示した評価方法によると、

学習者が基礎段階の中でのどの段階にあるかということも示せても、そのレベルの中での能力差が示されなかったことによる。この問題を解消するためには、評価項目がいくつ達成できたかだけでなく、各項目をどの程度達成できたかということも評価する必要がある。また、文法面での正しさ、使用語彙の豊富さ、発音などの言語の構造的な側面に関する能力の評価を統一的に加える必要もあった。さらに、他の問題点として、テスターとしての教師の受け答えにばらつきがあったことが挙げられる。表1のA2.2に挙げられている「分からないときは、繰り返してもらおうように簡単に頼むことができる」という点を評価する際、学習者の分からないような言葉として何を提示するのか、何回提示するのか、などの点である。これらの点を解消するために、2.4に述べる修正を加えた。

表1 2010年度2学期のJ300での中間テストに際して作成された評価表

				名前	レベル	点数	/10
A1-1	能力	言語構造的な能力	音素の把握	非常に限られたレパートリーの、学習・練習済みの単語や言い回しなら、本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。			
A1-1	活動	やりとり	口頭でのやりとり全般	簡単な方法でやり取りができるが、ゆっくりとした繰り返し、言い換え、修正に全般的に頼ってコミュニケーションすることになる。簡単な質疑応答はできる。すぐに回答が必要な事柄やごく身近な話題についてなら、話もでき、応答もできる。			
A1-2	活動	やりとり	情報交換する	簡単な質問を開いたり 答えたりすることができる。直接必要なこと、もしくはごく身近な話題についての簡単なことを、自分から言ったり、相手の言ったことに反応できる。			
A1-2	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	学習済みのレパートリーについて、いくつかの限られた単純な文法構造や構文を使うことができる。			
A2.1	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする	はっきり、ゆっくりと、自分に直接向けられた発話ならば、日常的で実質的な問題を簡単に論じることができる。			
A2.1	活動	やりとり	情報交換する	直接的な情報交換を求めたり、日常の簡単な課題についてやり取りができる。			
A2.1	能力	語用能力	話しことばの流暢さ(機能的な能力)	言葉に詰まったり、話し始めて言い直すことが目立って多いが、馴染みのある話題であれば、余り困難なく言いたいことを言葉に表現でき、短いやり取りを行うことができる。			
A2.2	活動	やりとり	情報交換する	あまり苦勞しないで簡単な日常の対話をこなしていくだけの理解はできる。			
A2.2	方略	やりとり	説明を求め	分からないときは、繰り返してもらおうように簡単に頼むことができる。			
A2.2	方略	やりとり	発言権を取る(ターン・テイキング)	対面で、簡単な一対一の会話を始めて、それを続けることも、終わらせることもできる。			

2.4 改訂版評価方法の試み その2<sup>4</sup>

上述の問題点を踏まえ、2010年第2学期期末テストでは、J300レベルの学習者は学んだ学習範囲から何ができるか、それが見える形にするにはどうすればいいのかという点から考え、表2の評価表を作成した。

表2 J300 2学期期末テスト オーラルテストの評価基準 (第13課～15課)

J300の基準						
具体的な活動例	能力	言語構造的 文法的正確 さ/豊かさ	発音の分 りやすさ	発音の流 暢さ	採点表 O-△-×	テストの行動
参考資料について のアドバイスをもら う	やりとり	日常の対話をこな しているだけの 理解および発話が できる。	一般的な日本人の 取る態度で応答す る。	5-4-3-2-1-0	○良くできている	話し方をゆづりしたり、易しい 言葉で話せば理解できる。そ の結果、taskは間違いないが多い ができる。
忘れ物を問い合わせ せる	方略	分からない時繰り返 してもらう/別の 言い方で説明して もらうように頼める	取って難しい言葉 を行ってみる。	1-0.5-0	△	話し方をゆづりしたり、易しい 言葉で話せば理解できる。そ の結果、taskは間違いないが多い ができる。
	方略	会話を続けること ができる	会話を続けられる かを、問を聞いて みる。	1-0.5-0	△	聞き方をゆづりしたり、易しい 言葉で話せば理解できる。そ の結果、taskは間違いないが多い ができる。
	方略	会話をかわらせる ことができる	会話をかわらせる られるかを、問を聞いて みる。	1-0.5-0	△	聞き方をゆづりしたり、易しい 言葉で話せば理解できる。そ の結果、taskは間違いないが多い ができる。
能力	言語構造的 能力	分からない時は聞 き返す	分からない時は聞 き返す	3-2-1-0		聞き方をゆづりしたり、易しい 言葉で話せば理解できる。そ の結果、taskは間違いないが多い ができる。
	文法的正確 さ/豊かさ	分からない時は聞 き返す	分からない時は聞 き返す	3-2-1-0		聞き方をゆづりしたり、易しい 言葉で話せば理解できる。そ の結果、taskは間違いないが多い ができる。
	発音の分 りやすさ	分からない時は聞 き返す	分からない時は聞 き返す	3-2-1-0		聞き方をゆづりしたり、易しい 言葉で話せば理解できる。そ の結果、taskは間違いないが多い ができる。
	発音の流 暢さ	分からない時は聞 き返す	分からない時は聞 き返す	3-2-1-0		聞き方をゆづりしたり、易しい 言葉で話せば理解できる。そ の結果、taskは間違いないが多い ができる。
						合計点
						20-19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0

作成の手続きは、以下の通りである。まず、J300レベルの第2学期期末テストの学習範囲はSFJ第13課～第15課であったため、この範囲のConversation Drills、Role playと表1にあるCan-do Statementsを見比べ、結びつく活動を具体的に考えていった。そして「アドバイスをもらう」「忘れ物を問い合わせる」という課題達成のために行われる言語行動がCan-do記述文のどの内容に当たるかを選定していった。例えば「アドバイスをもらう」という課題については、CEFR A1.2レベルの「情報交換する」に「簡単な質問を聞いたり、答えたりすることができる。」と、A2.2レベルの「あまり苦勞しないで簡単な日常の対話をこなしていくだけの理解はできる。」という記述文を参照し、「日常の対話をこなしていくだけの理解および発話ができる」という項目を立てた。そして2.3で問題に挙げられた、レベル内の能力差を示しタスクがどの程度達成できたかを評価するため、その項目内で何ができるかを○(=良くできている)、△、×(=出来ていない)で段階付けた。段階付けに関しては、評価者が学習者の行動を判断しやすいように、具体的な記述を加えた。例えば、「的確なアドバイスがもらえる」というように、タスクがスムーズに達成できた場合は「○」、「話し方をゆっくりしたり、易しい言葉で話せば理解できる。その結果、タスクは間違いが多いができる」のような場合は「△」、「アドバイスがもらえない」というように、タスクが達成できない場合は「×」とした。

また2.3の反省から、タスク自体の達成度とは別の、言語の構造的な側面に関する評価項目も選定し、それぞれ段階付けをしていった。その際項目が多すぎると採点が複雑になるため、項目は絞り込んでいった。そして学習者の力が反映されないと思われる項目は省き、「学習者のできること」に合わせていくつかの項目を組み合わせでいった。また採点者が評価しやすいよう、「音素の把握」などのわかりにくい項目は、「発音の分かりやすさ」というように項目名も変えていった。加えて、評価項目の配点が全て同じであると学習者の力が評価に反映しないため、それが見えやすい形で現れるよう、情報交換は5～0、会話を続けることができるかについては1～0のように、重要さを考慮して項目ごとに配点の重みづけをした。2.3の問題点の最後として挙げられた、テストの受け答えのばらつきを解消するため、各評価項目について「テストの行動」も設定していった。例としては、「会話を続けることができる」という項目に関しては、「会話を続けられるかを、間をおいてみる」などである。以上のように修正を加え、学習者のオーラル能力を「やりとり」と「能力」をほぼ同じ割合にし、全体で20点満点とした。

実施後、テスト実施者から以前よりも評価がしやすくなったというコメントも得られた。よってCEFRの能力記述文をそのまま評価項目として使用するのではなく、対象となる学習者と学習レベルを考慮して、学習者のできることを具体的に考え構成した評価表が、オーラルテストの評価方法として有効であることが示せた。そこで、J300レベルではこの取り組みを継続することとし、さらに予備教育課程でも使用していくことにした。各レベルで

の詳細については次章で課別に述べていく。

### 3. 評価方法策定とテスト実施

#### 3.1 第16課～第18課 (J300)

J300では2学期期末テストの評価方法を、3学期でも引き続き行うことにし、表2を参考に表3の評価表を作成した。

##### 3.1.1 課題

第16課～第18課の課題は「誘う」と「電話をかける」であった。学生への指示文は以下の通りである。どの課題も教師が相手役になり学生と会話をする。

1. Bさんを今週の土曜日に文化会館で行われるコンサートに誘ってください。  
会う時間、場所、夕食をどうするかについても相談してください。
2. 新しい車を買いました。  
あなたは、Bさんと二人でドライブに行きたいと思っています。  
Bさんの日曜の都合を聞いて誘ってください。
3. あなたは友だちの田中みどりさんの家に電話しますが、みどりさんはいません。  
いつごろ帰るか聞いて、あとで電話してもらいます。
4. あなたは夜8時ごろ森先生のお宅に電話しますが、先生はいらっしゃいません。  
何時頃お帰りになるか聞いて、また後で電話します。
5. 今週の土曜日にあなたのゼミでコンパをします。  
場所は「松見ずし」というすし屋で、時間は夕方6時からです。  
森先生にぜひ来ていただきたいので研究室に電話します。  
(学生への指示は英語と日本語)

##### 3.1.2 Can-do Statementsの選定と評価項目の策定

課題1と2の「誘う」というタスク、課題3～5の「電話をかける」というタスクの内容に近い記述として、表1の能力記述文から以下の2つを選定した。

〈CEFR A1.2 簡単な質問を聞いたり、答えたりすることができる。直接必要なこと、もしくはごく身近な話題について簡単なことを、自分から言ったり、相手の言ったことに反応できる。〉

〈CEFR A2.2 あまり苦勞しないで簡単な日常の対話をこなしていくだけの理解はできる。〉

これらを元に、タスク達成の評価項目を表2の評価表と同様、「日常の対話をこなしていくだけの理解および発話ができる」とし、採点基準を3段階に設定した。

表3 J300 3学期期末テスト オーラルテストの評価基準 (第16課～18課)

J300の基準		採点表	○△-x	○良くできている	△	x 出ていない
L16-L18 Roleplay	テストの行動	5-4-3-2-1-0	○良くできている	△	x 出ていない	
誘う (都合を聞く、誘う、 代表を出す)	相手の日本語をこ ろころと理解する ことができる。	5-4-3-2-1-0	○良くできている	△	x 出ていない	
電話をかける (電話に呼び出す、 もう一度かけると言 う、電話をかけたも らう、電号を残す)	分らない時繰り返 してもらう/別の 言い方で説明して もらうように頼める。	1-0-5-0	○良くできている	△	x 出ていない	
具体的な例 ★Bさんを今週の 土曜日に文化芸 館で行われるコン サートに誘ってくだ さい。会う時間、場 所、夕食をどうする かについても相談 してください。	分らない時繰り返 すか、必要な情報 を伝えられるかを、 問を聞いてみる。	1-0-5-0	○良くできている	△	x 出ていない	
★今週の土曜日に あなたのせまでコン パをします。場所は 「私勇ずし」という し屋で、時間は夕 方6時からです。守 屋先生にぜひいて いただきたいので 研究室に電話しま す。	分らない時は聞 き返す	3-2-1-0	○良くできている	△	x 出ていない	
能力	言語構造的 能力	3-2-1-0	○良くできている	△	x 出ていない	
能力	文法的正確 さ/豊かさ	3-2-1-0	○良くできている	△	x 出ていない	
能力	発音の分か りやすさ	3-2-1-0	○良くできている	△	x 出ていない	
能力	発音の流暢 さ	3-2-1-0	○良くできている	△	x 出ていない	
合計点	20-19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0					



「誘う」の採点基準と表現例

【○ 良くできている】相手を誘い、約束をすることができる。

【△】話し方をゆっくりしたり、易しい言葉で話せば理解できる。その結果、taskは間違いが多いができる。／最低限のtaskは達成しているが、情報が足りない。

【× 出来ていない】相手を誘うことができない

「電話をかける」の採点基準と表現例

【○ 良くできている】電話をかけ、不在の際に適切な対応ができる。

【△】話し方をゆっくりしたり、易しい言葉で話せば理解できる。その結果、taskは間違いが多いができる。／最低限のtaskは達成しているが、情報が足りない。

【× 出来ていない】話したい相手がいないうちに適切な行動が取れない。

また、課題1～5を通して必要となるやりとりの方略として、2項目を選んだ。

〈CEFR A2.2 分からないときは、繰り返してもらおう簡単に頼むことができる。〉

〈CEFR A2.2 対面で、簡単な一対一の会話を始めて、それを続けることも、終わらせることもできる〉

これらを元に「分からない時繰り返してもらおう／別の言い方で説明してもらおうように頼める」、「会話を続けることができる」、「会話を終わらせることができる」の3つの項目を立てた。

以上のように、タスク内容について1項目、方略について3項目を設定し、4項目の「やりとり」のカテゴリーを作った。

次に「能力」については、表2の評価表と同様に、【言語構造的な能力】【文法的正確さ／豊かさ】【発音の分かりやすさ】【発音の流暢さ】の4項目を評価項目とした。評価基準についても、基本的には表2で使われたものを踏襲したが、第18課では敬語が学習項目にあったため、【文法的正確さ／豊かさ】の部分に「敬語など、相手に合わせた適切なスタイルで会話ができる」という評価基準を追加した。

配点については、「やりとり」では4項目計8点、「能力」では4項目計12点とし、合計点を20点とした。

### 3.1.3 実施後の所見

実施後、主に3つの問題点が挙げられた。

まず、コメントやフィードバックを書く欄がなく、学生個人に対して、具体的なフィードバックができなかったことである。評価表の中に、教師からのコメントやフィードバックを書く欄を設ければ、どう評価されたのかだけではなく、具体的な良かった点、改善点も分かり、学生の学習動機も高まるだろう。

また、タスクが達成できたかの段階付けについて、教師間で揺れがあったことも問題点として挙げられた。改善のためには、より評価基準を細かくすること、そして、一つの課題に含まる下位課題を明示し、それが達成されたかどうかを評価項目に入れることが考えられる。例えば、「誘う」という課題には、「相手の都合を聞く、説明する、誘う、代案を出す、提案する、決定する」などの一連の流れがあるが、そのどの課題が達成されたかを細かく評価するというのもできるのではないだろうか。

最後に、課題間の難易度差についても考えなければならない。今回は「誘う」課題で2題、「電話をかける」課題で3題の課題を使用した。このオーラルテストは課のアchievementテストとして位置付けていたため、教科書に載っているロールプレイ課題をそのまま使用したが、学生が選ぶ課題によって、テストの難しさが変わってしまっていた恐れがある。課題間の難易度の差をどのようにして埋めていくかも今後の課題である。

### 3.2 予備教育でのタスク型オーラルテスト

筑波大学留学生センターの予備教育課程・初級クラスは、主に大学院研究留学生を対象とした集中コースである。テキストに沿った文法・会話中心のSFJクラスと、技能別クラス（漢字、聴解、読解、作文）から構成され、総合的な日本語能力の育成を目指している。SFJクラスの成績評価には、学期中の文法筆記テスト、リスニングテスト、オーラルテストの結果が含まれる。本稿で報告するオーラルテストは、2010年度秋学期・冬学期に、一日75分×2コマ、各8、7週間のコースで実施した。時期として、秋学期はJ300の2学期と、冬学期は3学期と重なる。

作成の手続きは、以下の通りである。まず、課題に合わせてCan-do Statementsを選定し、J300と同様に、タスクが達成できたかどうかを測る項目を、各課題に1～2項目ずつ設定した。

また、会話の流れを作るという点について、レベルに合った方略項目を選定し、必要があれば変更を加えた。例えば、適切な呼びかけができるか、という点は、CEFRのA2.2レベルにある「簡単な方法を使って短い会話を始め、続け、また終えることができる。」を元に、「会話を始める／おわらせることができる」という評価項目を立てた。そして、音声や語彙、文法といった基礎的な言語能力を測る項目を設定した。

作成した評価項目は、大きく2つのカテゴリー「やりとり」と「能力」に分類した。「やりとり」は、タスクの達成および会話の流れ（ストラテジー）に関する項目で、会話ドリルで学習する内容が主である。「能力」は、音声や語彙、文法という基礎的な言語能力に関する項目である。

2010年度秋・冬学期には、各クラス2回ずつオーラルテストを実施した。テストの範囲は、以下の表4の通りである<sup>5</sup>。なお、秋学期と冬学期で、クラスを構成する学生は異なっ

ている。

表 4 2010年度秋・冬学期のAクラスにおけるオーラルテストの範囲

	秋学期	冬学期
A 午前クラス	1 - 3 課、 4 - 6 課	1 - 3 課、 4 - 6 課
A 午後クラス	5 - 8 課、 9 - 10 課	7 - 9 課、 10 - 12 課

### 3.3 第1～3課（A午前クラス）

#### 3.3.1 課題

1～3課の課題は「自己紹介、他の人の紹介をする」と「レストランで注文、会計する」であった。学生への指示文は以下のとおりである。

1. AさんはBさんをCさんに紹介してください。  
Bさんも名前を言って、Cさんの質問に答えてください。  
Cさんも名前を言って、Bさんに2つ質問してください。
  
2. 友だちと二人でレストランへ行きます。  
メニューを見て何か注文してください。  
食べたら、別々に支払いをしてください。(学生への指示原文は英語)

1の課題は学生同士で行い、2は教師がレストランの店員役として学生と会話をする。

#### 3.3.2 Can-do Statementsの選定と評価項目の策定

課題1のタスク内容に近い記述として、以下の2つを選定した。

〈CEFR A1 こちらの事情を理解してくれるような話し相手から、はっきりとゆっくりと、繰り返しを交えながら、直接自分に話が向けられれば、具体的で単純な必要性を満たすための日常の表現を理解できる。〉

〈CEFR A1 簡単な質問を聞いたり、答えたりすることができる。直接必要なこと、もしくはごく身近な話題について簡単なことを、自分から言ったり、相手の言ったことに反応できる。〉

これらを元に、タスク達成の評価項目を「自分に向けられたゆっくりした質問や説明が理解でき、自分から発話したり、相手の発話に反応できる」とした。また、自己紹介で想定される挨拶や慣用句的な表現について2項目を選び、採点基準を3段階に設定した。そして採点時に具体的な表現を例示するため、表現に関する2項目を取り出し、表現例も付け加えた。

〈CEFR A1 個人的なことについて、慣用句的な言葉遣いもなく、ごくゆっくりとはつきりと話してもらえらるなら、簡単かつ直接的な質問に答えることができる。〉

〈CEFR A1 簡単な方法でやり取りができるが、ゆっくりとした繰り返し、言い換え、修正に全般的に頼ってコミュニケーションすることになる。簡単な質疑応答はできる。すぐに回答が必要な事柄やごく身近な話題についてなら、話もでき、応答もできる。〉

〈CEFR A1 紹介や基本的な挨拶、いとま乞いの表現を使うことができる。〉

〈CEFR A1 自分自身や他人に関して、住まい、知人、所有物などについて質問を受けたり、答えたりすることができる。〉

### 「自己紹介」の採点基準と表現例

【○ 良くできている】個人的なことについて、ゆっくりとした簡単な説明や質問を理解し、答え、自分も質問ができる。

【表現例】 ○○と読んでください、お国はどちらですか。

【△ ゆっくりとした話し方で、言い直したりしながら、繰り返し、言い直し、聞き返し、修正に頼りながら、質問、理解、答えができる。

【表現例】 ○○です。国は。

【× 出来ていない】 間違えた答えを言う。質問ができない。

課題2は、レストランで注文、会計するためのやりとりに、以下の4つを選んだ。

〈JF A2 飲食店などで店員に、料理や飲み物などを短い簡単な言葉で注文することができる。〉

〈CEFR A2.1 食事を注文することができる。〉

〈CEFR A2 自分のレパートリーの中から適切な表現形を思い出して、使ってみることができる。〉

〈CEFR A2.1 量や数、値段などの情報を与えたり、取得することができる。〉

これらを元に、「社会的な場（店や公共機関）で学習表現を使って直接的なやりとりができる。」という項目を設定し、「店の人の対応に合わせて学習表現を使って、数や値段や情報を伝え注文ができる」「短い簡単な言葉や、数や値段の言い方を間違いはあるが扱うことができる」という評価基準を作った。

また、課題1と課題2を通して必要となるやりとりの方略として、4項目を選んだ。

〈CEFR A2.2 簡単な技術を使って、短い会話を始め、それを続けることも、終わらせることもできる。〉

〈CEFR A2.1 話しかけることができる〉

〈CEFR A2.1 手持ちの表現を使って、理解できていないキーワードや表現の意味の説

明を求めることができる。〉

〈CEFR A1 理解できないと言うことができる。〉

これらを元に、「会話を始める／おわらせることができる」「分からない時くり返してもらおう／別の言い方で説明してもらおうように頼める」の2つの項目を立てた。

以上のように、課題1のタスク内容について1項目、課題2は1項目、そして双方に関わる方略として2項目を設定し、「やりとり」のカテゴリーは4項目となった。

次に「能力」については、以下の6項目を選定し、内容が重なる項目まとめて4項目に集約し、それぞれに評価基準を設けていった。

〈CEFR A2 話の相手は時々、当人に繰り返しを頼まなければならないが、大体的場合、発音は明らかな外国語訛りが見られるにもかかわらず、理解できる程度にははっきりとしている。〉

→【言語構造的な能力（発音のわかりやすさ）】大体的場合、発音は明らかな外国語訛りが見られるにもかかわらず、理解できる程度にははっきりとしている。

〈CEFR A1 学習済みのレパートリーについて、いくつかの限られた単純な文法構造や構文を使うことができる。〉

→【文法的正確さ】学習した構文を正しく使える。

〈CEFR A1 非常に基本的な範囲で、自分自身に関することや、具体的な要求を満たすための、単純な表現を知っている。〉

〈CEFR A1 それらをうまく結びつけることはできなくても、特定の具体的な状況に関して、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。〉

→【使用語彙領域】うまく結びつけることはできなくても、特定の具体的な状況に関して、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。

〈CEFR A2.2 話し始めて言い直したり、途中で言い換えたりすることが目立つが、短い発話であれば自分の述べたいことを理解してもらえる。〉

〈CEFR A1 適切な表現を探したり、余り馴染みのない言葉を言ったり、コミュニケーションを修復するために、多くの間があくが、非常に短い、単独の、多くは予め準備しておいた発話を行うことができる。〉

→【発音の流暢さ】

最終的に「やりとり」4項目7点、「能力」4項目5点を設定し、作成した評価表は表5のようになった。また、タスクの中には学習者同士で行うもの（テスターである教師は観察のみ）と、学習者とテスターで行うもの（テスターも役割を持って参加）があった。テスターが参加する場合は、テスターの発話に学習者がどう反応するかを評価する項目も含まれていたため、評価基準をそろえるためには、テスターの行動を設定しておく必要があり、各項目にテスターの行動も記述した。

表5 予備A(午前) オールラテテストの評価基準 (第1課～3課)

具体的な活動例	予備A(午前)の基準			2010年度秋学期			採点表 O-△-×	△	×出来ていない
	やりとり	情報交換	役割	観察	テストの行動	観察			
自己紹介/ 他己紹介	自分に向けてわたされたゆくりした質問や説明が理解でき、自分から発話したり、相手の発話に反応できる。	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.	観察	観察	個人的なことについて、ゆくりとした前置な説明や質問を理解し、答へ、自分も質問ができる。	ゆくりとした話し方で、言い直しや訂正しながら、繰り返し、言い直して、前置な説明や質問を、修正し、修正し、前置な質問を返す。	2-1-0		間違えが答えを言う質問ができない
レストランで注文、会計する	社会的な場(店や公共機関)で学習表現を使って直接的なやりとりができる。	Can directly communicate in a restaurant.	観察	観察	親切丁寧なクエスターの態度で対応する。	短く、前置な説明や質問を、修正し、修正し、前置な質問を返す。	3-2-1-0		タスクができていない(注文中でできない)
	発話をはじめ、おかわらせることができる。	Can start, or end a short conversation.	観察	観察	学習者の発話を待つてみる。	話しかけることができ、終わらせられる。	1-0.5-0		話しかけられない (黙って待っている)
	分からない時繰り返し返してもらったり、別の言い方で説明してもらったりするように頼める。	Can ask very simply for repetition or reformulation when you do not understand.	観察	観察	黙って待つてみる。	聞きかたがわからず、繰り返してもらったり、別の言い方で説明してもらったりするように頼める。	1-0.5-0		何も言わない、ただ待つてみる
能力	言語構造的に能力(発音のわかりやすさ)	Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent.	観察	観察	聞きかたがわからず、繰り返してもらったり、別の言い方で説明してもらったりするように頼める。	聞きかたがわからず、繰り返してもらったり、別の言い方で説明してもらったりするように頼める。	1-0.5-0		聞きかたがわからず、繰り返してもらったり、別の言い方で説明してもらったりするように頼める。
	文法的正確さ	Control of grammar	観察	観察	学習した構文を正確に使える。	学習した構文を正確に使える。	1.5-1-0.5-0		間違えが多い
	使用語彙領域	Has a basic vocabulary repertoire of isolated words and phrases related to particular concrete situations.	観察	観察	必要な語彙(単語やフレーズ)を適切に使うことができる。	必要な語彙(単語やフレーズ)を適切に使うことができる。	1-0		必要な語彙(単語やフレーズ)を適切に使うことができない
	発音の流暢さ	spoken fluency	観察	観察	発音の流暢さ(話しやすさ)を評価する。	発音の流暢さ(話しやすさ)を評価する。	1-0.5-0		発音の流暢さ(話しやすさ)を評価できない
合計点	12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0			合計点					

### 3.3.3 実施後の所見と冬学期での変更点

実施後、以下の3つの問題点が挙げられた。

まず、タスクが達成できたかどうかを重視する「やりとり」の比重が高い配点になっていたため、発話が短くても課題が達成されれば、高得点が得られたということであった。

このことから、学習者の言語レベル差が反映される評価方法にするために、「能力」に関する項目の比重を大きくする必要があると考えられた。

次に、学習者がタスクに取り組む際に、スクリプトを暗記して話していて、覚えたことを再生しているだけの様子が見られた。反対に、状況に応じて上手く対応していた学習者もいたため、後者のような学習者を評価するような項目も作る必要があった。

以上の点をふまえ、冬学期のテストでは次の変更を行った。

- ・ カテゴリーの配点： 「やりとり」7点＋「能力」5点、合計12点  
→ 「やりとり」7点＋「能力」6点、合計13点
- ・ 「能力」に 「方略（産出方法を考える）」項目を追加

### 3.4 第4～6課（A午前クラス）

#### 3.4.1 課題

4～6課の課題は「場所を聞く」と「荷物を受け取る」の2つであった。学生への指示文は以下のとおりである。

1. 絵を見て、パートナーに 物がどこにあるか／人がどこにいるか をたずねてください。一つずつ会話にしてください。
2. あなたの部屋のドアにメッセージがありました。事務室に荷物が届いている、ということです。
  - (1)事務室に行って会話をしてください。事務の人が、書類に記入するよう言います。記入して、それでいいかどうか確認してください。
  - (2)荷物を受け取ります。荷物には漢字で何か書いてあります。事務の人に、漢字の読みかたと意味を聞いてください。（学生への指示原文は英語）

1の課題は学生同士で行い、2は教師が事務員役として学生と会話をする。

#### 3.4.2 Can-do Statementsの選定と評価項目の策定

課題1のタスク内容に近い記述として、以下の2つを選定した。

〈JF A1 家の中で、ホストファミリーや同居人などが今どこにいるか、他の人にたずねたり、答えたりすることができる。〉

〈JF A1 職場で、席を外している人が今どこにいるか、他の人にたずねたり、答えたりすることができる。〉

これらを元に、タスク達成の評価項目として、「人物や物について、今どこにいる／あるか他の人にたずねたり、答えたりすることができる。」を立てた。

また、この会話には、「1階ですよ」「1階ですね」のように、聞いたことを繰り返して確認するというストラテジーが含まれている。これについては、以下の2項目を選定した。Bレベルは中級にあたる記述だが、Aレベルではこの内容が見当たらなかったの、こちらを参考にした。

〈CEFR B1.1 誰かが述べたことを部分的に繰り返して、互いの理解を確認することができ、それによって予定の方向に発想が展開するのに寄与できる。他の人を話し合いに誘い入れることができる。〉

〈CEFR A2.2 分からないときは、繰り返してもらおう簡単に頼むことができる。〉

ここから方略の評価項目2つを立てた。「相手の言葉を部分的に繰り返して、理解を確認することができる。」と「分からない時繰り返してもらおう／別の言い方で説明してもらおうように頼める。」である。

課題2については、荷物を受け取るまでのやりとりに以下の2つを選んだ。

〈CEFR A1 自分に向けられた、注意深く、ゆっくり表現された質問や説明が理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。〉

〈JF A1 場所や物を示しながらゆっくりとはっきりと話されれば、食卓のどの席に座るか、洗濯物をどこに入れるかなど、家でのルールに関するホストファミリーのごく簡単な指示を聞いて、理解することができる。〉

これらを元に、「場所や物を示しながらの、短い簡潔な指示を理解することができる。」という項目を作成した。

続いて、漢字の読みと意味をたずねる部分については、

〈CEFR A2.1 手持ちの表現を使って、理解できていないキーワードや表現の意味の説明を求めることができる。〉

を元に、「理解できていない言葉・表現や文字の読み方・意味の説明を求めることができる。」を立てた。

課題1のタスク内容について1項目、課題2は2項目、そして双方に関わる方略として3項目を設定し、「やりとり」のカテゴリーは6項目となった。

「能力」は1～3課と同じ内容である。作成した評価表は表6のようになった。



予備A(午前) 4-6課 oral check基準 (場所を聞く、荷物を受け取る) 表6 予備A(午前) オーラルテストの評価基準 (第4課～6課)

level	category	Can ask or tell where someone/something is at that moment.	テストターの行動	採点表 ○-△-×	△	×
A1	情報交換 (G1)	人物や物について、今どこにいる／あるか他の人にたずねたり、答えたりすることができるとある。	ペアの観察	3 - 2 - 1 - 0	繰り返して、言い直し、聞き返すし、修正に頼りながら、質問、理解、答えができる。	× 出来ていない
	情報交換 (G2)	場所や物を示しながらの、短い簡潔な指示を理解することができる。	事務員として書類の記入を指示	1 - 0.5 - 0	・○○(は)どこですか。 ・○○は／なら(場所)にい ます／あります。 多少のやり直し、聞き返し はあるが、指示を実行する ことができる。主に言葉より ノンバーバルで理解して いる。 (相手の動きをみて反応 する) 単語を並べたり、言い直 し、修正に頼りながら、質問 することができる。	指示されたことが理解できな い。
	方略 (G2)	理解できていない言葉・表現や文字の読み方・意味の説明を求めることができるとある。	質問に答える	2 - 1 - 0	・(名前を書く) ・(サインをする) 適切な表現で読み方や意味の説明を求めることができ る。 「これ、何で読めますか。 」 「どんな意味ですか。 」 「話しかけること、終わらせる こと、どうも／お願いしま す。 」 「すみません／お願いま す。 」 「どうも／ありがとうございます 」 適切に確認をすることができ る。 ・○○ですか。 ・○○ですね。 ・○○?	質問ができない。
	方略	会話をほじめる／おわらせることができる。	観察	1 - 0.5 - 0	「意味?」 「話しかけること／終わらせ ることどちらしかできない、 」 「この漢字...」	話しかけられない。
	方略	相手の言葉を部分的に繰り返して、理解を確認することができるとある。	観察	1 - 0.5 - 0	「意味?」 「話しかけること／終わらせ ることどちらしかできない、 」 「この漢字...」	(黙って待っている)
	方略	分からない時繰り返してももう別の言い方で説明してもらおうように頼める。	観察	1 - 0.5 - 0	「意味?」 「話しかけること／終わらせ ることどちらしかできない、 」 「この漢字...」	確認をとらない。
	方略	分らない時繰り返してももう別の言い方で説明してもらおうように頼める。	観察	1 - 0.5 - 0	「意味?」 「話しかけること／終わらせ ることどちらしかできない、 」 「この漢字...」	何も言わない、ただ待っている。
	言葉の把握	大抵の場合、発音は明らかな外国語訛りが耳に響いてもかかわらず、理解できるとある。	観察	1.5 - 1 - 0.5 - 0	「意味?」 「話しかけること／終わらせ ることどちらしかできない、 」 「この漢字...」	(黙って待っている)
	文法的正確さ	学習した構文を正しく使える。	観察	1.5 - 1 - 0.5 - 0	「意味?」 「話しかけること／終わらせ ることどちらしかできない、 」 「この漢字...」	伝わらない部分が多い
	使用語彙	特定の具体的な状況に関する使用語彙を、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持って持っている。	観察	1 - 0	「意味?」 「話しかけること／終わらせ ることどちらしかできない、 」 「この漢字...」	間違が多い
	発音の流暢さ	流暢さ	観察	1 - 0.5 - 0	「意味?」 「話しかけること／終わらせ ることどちらしかできない、 」 「この漢字...」	遅い、間があきすぎる
				合計点	点 / 14	

### 3.4.3 実施後の所見と冬学期での変更点

実施後、主に2つの問題点が挙げられた。

1つは、クラス内での実施順序効果がある、ということだった。テストではあったが、クラス内に全員がそろっている状況で行ったため、クラスメイトのテストを見学してから実施となった学生がいた。やはりこうした学生は、クラスメイトの行動や教師の対応から学習することができるので、有利になった。

もう1点は、配点についてで、「やりとり」の配点が高いため、実際には言語能力が低い学生でも、タスクさえ達成できれば評価が高くなる、ということだった。以上の点をふまえ、冬学期のテストでは次の変更を行った。

- ・カテゴリーの配点： 「やりとり」9点+「能力」5点、合計14点  
→ 「やりとり」9点+「能力」8点、合計17点

クラス内の順序効果については、冬学期はクラスサイズが小さく、その影響はないと判断して、特に対応しなかった。

### 3.5 第9～10課 (A午後クラス)

#### 3.5.1 課題

9～10課の課題は「デパートでの買い物」と「欠席している友だちの状態を先生に伝える」の2つであった。学生への指示文は以下の通りである。

1. あなたは一人で服を買うためにデパートへ行きます。店員がすすめる服は一点（値段、サイズ、デザイン、色）を除いて気に入ります。店員に他の服を見せてもらいます。そして、新しく見せてもらった2つのうち、どちらが似合うか、店員にアドバイスをもらってください。
2. あなたの友だちは昨夜から以下のような症状があります。先生に友だちのことを伝えてください。

課題1は学生同士で行い、課題2は教師が先生役として学生と会話をする。

#### 3.5.2 Can-do Statementsの選定と評価項目の策定

課題1のタスク内容に近い記述として、以下の2つを選定した。

〈JF A2 デパートなどの店員に、店頭に出ている衣料品の他の色やサイズがあるかなどについて質問し、いくつかの簡単な答えを理解することができる。〉

〈JF A2 デパートなどの店員に、買いたい物の売り場がどこにあるかなどについて質問し、いくつかの簡単な答えを理解することができる。〉

これらを元に、タスク達成の評価項目として、「デパートの店員とのやり取りを通して買い物ができる」を立てた。

また、この会話には、「あのう、シャツありますか」のように、店員に話しかけて会話を始める、会話を続ける、「じゃこれください」のように会話を終わらせるという一連の会話のストラテジーが含まれている。これについては以下を選定した。

〈CEFR A2.1 話しかけることができる。〉

〈CEFR A2.1 疑問点を質問し、店、郵便局、銀行で簡単な用を済ますことができる。〉

〈CEFR A.1 紹介や基本的な挨拶、いとま乞いの表現を使うことができる。〉

ここから方略の評価基準3つを立てた。「会話を始めることができる」と「会話を続けることができる」「会話を終わらせることができる」である。採点時に具体的な表現を例示するため、以下のように表現例も表示した。

「会話を始めることができる」の採点基準と表現例

【○ 良くできている】 状況に合わせて会話を始めることができる。

【表現例】 あのう、～ありますか。

【△ 会話を始められているが、状況に合っていない。

【× 出来ていない】 自分から会話を始めることができない。

課題2のタスク内容に近い記述として、以下の3つを選定した。

〈CEFR B1.2 インタビューや診療（例：医者に症状説明する）で正確さは限られるものの、必要とされる具体的な情報を提供することはできる。〉

〈CEFR B1.1 簡単に事実に基づく情報を見つけ出し、人に伝えることができる。〉

〈CEFR B1.1 伝えたいことの要点を伝達する仕方を考えることができる。使える言語能力を総動員し、メッセージ表現のための手段を思いだせる。あるいはわかる範囲内に限定する。〉

これらを元に、学習したテキストとの関連から「欠席している友だちの症状を先生に伝えることができる」という項目を作成した。また、会話の流れについては課題1と同様に「会話を始めることができる」「会話を続けることができる」「会話を終わらせることができる」という3つの評価基準を立てた。採点基準も課題1と同様であるが、表現例には違いがある。

「会話を始めることができる」の採点基準と表現例

【○ 良くできている】 状況に合わせて会話を始めることができる。

【表現例】 ちょっとよろしいですか。

【△ 会話を始められているが、状況に合っていない。

【× 出来ていない】 自分から会話を始めることができない。

次に「能力」については、【使用語彙領域】【文法的正確さ／豊かさ】【発音のわかりやすさ】【発音の流暢さ】の4項目を設定し、それぞれに評価基準を設けた。作成した評価表は表7の通りである。

表7 予備A(午後) オーラルテストの評価基準 (第9課～10課)

予備A(午前) 9～10課 oral check基準		(デパートでの買い物、欠席している友達の状態を先生に伝える)			
level	category	テストの行動	採点表	○良くてきている △	×出来ていない
A2	情報交換(Q1)	デパートの店員とのやり取りを通じて買い物ができる(Q1)	3-2-1-0	デパートの店員に衣料品の他の色やサイズ等について質問し買い物ができる	表現の間違いが多く、買い物ができない
B1	情報交換(Q2)	欠席している友達の状態を先生に伝えることができる(Q2)	3-2-1-0	友だちの状態を先生に伝えることができ、状況に合わせて会話を始めることができる	友だちの状態を先生に伝える表現の間違いがやや多く伝えられない
	方略	会話を始めることができる	2-1-0	状況に合わせて会話を始めることができる 例 あのうち、～ありますか(Q1) ちよつとよろしいですか(Q2)	自分から会話を始めることができない
	方略	会話を続けることができる	1-0	次の流れへ自発的に進めることができる 例 もちよつと～ほかがいらいんですけど(Q1) ○さんの事なんですか(Q2)	間違った答えを言う(ただ待っている)
	方略	言っていることがわからない時繰り返し返してもらったり、説明を求めることができる	1-0	分からないということを、適切な方法で表明できる 例 会話を終わらせることができる じゃ、これください(Q1) 失礼します(Q2)	(黙って待っている)
	方略	会話を終わらせることができる	2-1-0	会話を終わらせることができる 例 基本的な単語や言い回しのレパートリーを保持している	(黙って待っている)
	使用語彙領域		2-1-0	基本的な単語や言い回しのレパートリーがやや足りない	基本的な単語や言い回しのレパートリーを保持していない
能力	文法的正確さ／豊かさ		2-1-0	学習済みの限られた構文を使うことができる	単語や構文で話すし、間違いが多い
	発音の分かりやすさ		2-1-0	問題なく伝わる	伝わらない部分が多い
	発音の流暢さ		2-1-0	問題ない	不自然に連い
	合計点		20-19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0		

### 3. 5. 3 実施後の所見と冬学期での変更点

テストを実施したA午後クラスは5名だった。コース開始時から、クラス内での口頭能力差がかなりあり、既習の文型や語彙の量に違いがあった。実施後、その差が顕著に出たのは、3.1.3とも重なるが「能力」の部分であった。その中でも「文法的正確さ」と「使用語彙領域」で点数に特に差が出た。やはり、かなり口頭能力に差があると思われた学習者同士でも「やりとり」の部分ではそれほど差が出なかった。

課題1では学生同士で会話をさせ、店員役は評価の対象にせず、客役の時のみを評価対象にした。教師は観察に徹した。店員役を同じ学生がずっとやったわけではなかったのも、できるだけ同じ条件のもとでのテストを実施することを考えると、この点は改善すべき点である。

課題2では、教師が相手役となった。表7のオーラルテスト基準にある「方略」の「言っていることがわからない時、繰り返してもらったり、説明を求めたりすることができる」を評価する状態に持っていくのがテストターとして非常に難しかった。このクラスでは5名中2名がクラスの想定しているレベルより高い文法知識、語彙知識を持っていたため、「教師が言っていることがわからない」という場面を作るのに会話中大変苦労した。こちらが準備していた、恐らく知らないだろうという表現や語彙を難なく理解してしまい、非常に難易度の高い語彙をテストターである教師が使わざるをえなくなってしまった。「言っていることがわからない」状況を作るために、学生によって、相手役である教師が会話の難易度を変えてしまったことが反省点である。このことから、2つの改善点が挙げられる。まず、教師がオーラルテストで相手役となる場合には、テストターの行動を現状より詳細に記述することである。次に、テストの前に教師間で練習してみるなど、教師にもトレーニングのようなものが必要ではないかと考える。どのような状況にもできるだけ差をつけずに対応できるようにするためには、必要なことである。

以上の点を踏まえ、冬学期のテストでは次のように変更を行った。

- ・カテゴリーの配点： 「やりとり」12点＋「能力」8点 合計20点  
→ 「やりとり」10点＋「能力」10点 合計20点

冬学期での改善点は評価の配点を変えたのみである<sup>6</sup>。しかし、これから教師が相手役となっていく場合のテストでは、テストターの行動のより詳細な記述、教師側も一種のトレーニングのようなものも実施していくべきだと考える。

## 4. まとめと今後の課題

以上、Can-do Statementsを用いた評価方法の作成経緯と実施、その後の修正について述べてきた。外的基準を参照したことで、学習者間の相対評価になりがちだった評価方法が改善され、言語能力をより客観的に評価できるようになったと言える。CEFRやJFスタ

ンダードは、そもそも、絶対的規範として示されているものではない。「共通参照レベルや能力記述文はあくまでも「経験に基づいて改良される開かれたシステム」(Council of Europe 2001 : xvi) であり、実際の教育現場では、教育関係者が現場の必要に応じて改善するものである」と考えられている(国際交流基金 2009)。今回のオーラルテストについても、記述文そのままでは学習者の能力や「何ができるのか」を詳細に反映させることが難しかったため、項目の編成、配点比重の調整が重要なポイントとなった。

今後の課題としては、この評価方法が学習者にどのように映ったかを明らかにするため、詳細な調査が必要である。今回の評価シートは教師の視点から作成されていたため、学習者にはかえって煩雑で、評価の内容、基準が伝わりにくかった面があると思われる。学習者が自分の言語能力を把握するためには、より単純化した能力記述文と表現を表したシートを作成するべきだろう。点数だけでなく、間違えた部分のフィードバックを文章化して返すことも大切であろう。点数の示し方も学習動機を損なわないためには、「0点」を削除したり、要求以上の力を表した学生には加点したりする可能性も考えられる。またこの評価で使用しているCan-do Statementsをコース開始時に、到達目標として示すことも重要である。そして外国語(日本語)習得という全体的な枠組みにおいて、自分の能力がどの段階にあるのか、学習本人にも評価者にもわかりやすいものになるよう、今後も改訂を行っていきたい。

## 注

- 1 2.3に記した取り組みは、今井新悟教授を中心に行われた。本稿の執筆にあたって、関崎が今井新悟教授に聞き取りを行い、了解を得て執筆した。
- 2 J100から400まである初級クラスのうち、初級後半の開始段階に当たる。
- 3 <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> (2011年11月25日確認)
- 4 2.4に記した内容については、J300レベルで修正に携わった酒井たか子教授にインタビューを行いながら、同じく修正に携わった新井が執筆した。
- 5 当時の予備教育コースにはAクラスとDクラスがあり、それぞれ午前と午後で別個のクラスを実施していた。
- 6 テスト範囲は秋学期と異なるが、実際のテストで課したタスクは秋学期と同じであった。

## 参考文献

- 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  
国際交流基金 (2010) 『JF日本語教育スタンダード2010』  
[http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010\\_all.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all.pdf)

筑波ランゲージグループ (1991) 『Situational Functional Japanese vol.1』

筑波ランゲージグループ (1992) 『Situational Functional Japanese 教師用指導書』

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference of Languages : Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press. (吉島茂・大橋理枝訳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)