

面接場面におけるコミュニケーション能力の評価に向けて

池上 摩希子

井本 美穂

1. 「日本語面接」の目的
2. 面接の方法
3. 評価の方法
 - 3-1. 観点の抽出
 - 3-2. 評価基準の見直し
4. 今後の課題

- 資料 A. チェックリスト
B. レベル表示表
C. レベル表示表・改訂

1. 「日本語面接」の目的

中国帰国孤児定着促進センター（以下、センター）の学習者は中国帰国孤児とその同伴家族である。学習者個々人の年齢、学歴、職歴、また、生活様式には多様なものがあるが、センターではそれらの多様な学習者のどのひとりに対しても「日本での生活への自信と意欲を持ち、その裏付けとなる知識と技能を身に付ける」ことを指導の大目標¹⁾としている。これをコミュニケーションに関する目標について言うと、「どんな学習者も、その学習者なりの方で日本人とコミュニケーションを行って、日本でも何とかやっていけるとの自信が持てるようになること」となる。コミュニケーション能力を評価する方法については、多方面でその必要性が指摘されてはいても、確立されていないのが現状であり、センターにおいても同様の問題点を抱えている。センターで以前実施していたペーパーテストや項目インタビューテスト²⁾で

は、前述の指導目標、指導の結果の一部しか評価していない。また、既存の会話能力や口頭運用能力を測るテスト³⁾では、評価の対象とする能力が異なる点で、センターの大部分の学習者には適用できない。というのも、センターでは、指導目標に従って、コミュニケーション能力を「媒介とするものが言語・非言語にかかわらず、周囲の人々（日本人）と相互作用を行い、継続していく能力」と定義し、言語能力（発音、文法、語彙等）のみではなく、非言語的要素（ジェスチャー、表情、対人技能等）も考慮に入れた能力と考えているからである。既存の口頭能力を測るテストでいう「能力」（Proficiency）の概念は、我々のいうコミュニケーション能力の一部を成してはいるが全部ではない。センターでは口頭能力を含むコミュニケーション能力の養成が目標とされているため、評価に際しては従来対象になっていない部分に特に着目しなければならなかった。従来の方法をそのまま用いると、「評価不可能」であったり「進歩なし」であったりして、学習者に無力感ばかりを学習させてしまう⁴⁾ことになりかねない。これでは、学習者は環境に対して働きかけを行う意欲を失ってしまう。コミュニケーション能力はコミュニケーションを通して伸びるはずであるから、「閉じて」しまっただけではコミュニケーションはできない。従って、コミュニケーション能力も伸びない。つまり、指導目標と正反対の結果を招いてしまう。こうした悪循環を生まないためにも、コミュニケーション能力を評価する際に、対象と目的に適した方法を選ぶ必要があるし、適した方法がなければ、開発する必要があると考えた。

こうした考えをもとに、「面接」という対人接触場面でのコミュニケーション行動能力の分析から、学習者の自己評価に使用できるチェックリストを作成した。続けて、より客観的な評価方法を確立するために、さらに評価の観点の分析を進め、検討を加え、それらを記述したレベル表示表を作成した。同時に、面接の方法を一般化し実施の容易性を高めるために、面接者（面接官の役割をする教授者；以下、面接者）用のマニュアルを作成した。次に、評価と指導をさらに明確に結びつけるために、この評価方法の検討を進め、レベル表示表を改訂した。ここで、フィードバックとはどのようなものか、どのように行うのかについて、考え方を整理したが、これについては本紀要

掲載の「コミュニケーション能力養成のための指導活動の試み」を参照されたい。

4ヶ月という短い学習期間の中ではあるが、学習者はそれぞれに能力を身に付けていき、我々教授者に「伸びたな」と感じさせたり、反対に「どうして伸びないのかな」と感じさせたりする。教授者が得たこのような感触を学習者にも分かるように提示できれば、「伸び」を学習者の達成感に結びつけることができ、ひいては学習者の自己評価力、自己学習力にも結びつけることができるのではないだろうか。こう考えて、センター第29期(1989年10月～1990年1月)以来試みている評価の方法が本稿で紹介する「日本語面接」である。日本語面接の目的を整理すると、以下のようになる。

- 学習者に自己の問題点、学習目標を把握させること
- 学習者に自己の「伸び」を実感させること
- 教授者が指導すべき事柄、目標とすべき能力を把握すること
- 教授者が指導目標の達成度を確認し、コースにフィードバックすること

また、～の目的を評価の機能⁵⁾にあてはめて考えると、日本語面接は、評価から得られる情報を学習者の自己評価につなげる「学習機能」と評価から得られる情報を教授者の教授活動の調整に用いる「指導機能」、この二つを目指すものと言える。

以下、まずセンターで行われている面接方法を紹介し、続けてその評価方法開発の過程について報告する。

2. 「日本語面接」の方法

・ 実施時期 ・

4ヶ月16週間の研修期間中に3回の面接を行う。各面接の実施時期は以下の通りとする。

- ・ 1回目「開講時面接」 第1週から2週にかけて

- ・ 2 回目「中間時面接」 第 9 週から 10 週にかけて
- ・ 3 回目「修了時面接」 第 15 週から 16 週にかけて

【実施要領】

- ・ 学齢期児童生徒を除き、全員に実施する
- ・ 1 時限（50 分）で 1 クラス（10 名～8 名）に実施する
- ・ 制限時間 3 分を目安にひとりずつに実施する
- ・ 面接者（原則として中国語のできない日本人日本語話者）は学習者（中国語話者）に日本語で質問する・面接の様子はビデオ撮影する
- ・ 面接者と実施場所は原則として 3 回にわたって同一とし、その場所にビデオ機材も据え置きとする
- ・ 学習者には前以て学習者の母語（センターでは中国語）で面接の実施目的を説明しておく
（成績とは関係ないこと、後に授業でフィードバックすること、そのために撮影すること等）
- ・ 面接に臨んで、面接者はあらゆる手段を使って学習者にこちらの意図を伝え、回答を得なければならない
- ・ 質問をする際のコントロールは統一して行う（表 - 1）
- ・ コントロールの回数は限定せず、学習者がある場を放棄しない限り、面接者は諦めずに会話を続けていく
- ・ センターの学習者は開講時には日本語未習者が多い⁶⁾が、面接は既習者にも未習者にも日本語だけで実施する
- ・ 表 - 1 であげた項目を開講時の全クラス共通質問項目として扱う（但し、観察可能なコミュニケーション行動が起こる質問項目であれば、ここに挙げたものでなくても構わないものとし、質問項目がトピックとして妥当かどうかについてはこの面接では問題にしない）
- ・ 中間時と修了時は全クラス共通質問項目からクラスにより発展させた項目を扱うが、「伸び」を比較するために、必ず、開講時と同じ項目も含める

[表 - 1] 日本語面接の項目とコントロール (開講時; 全クラス共通)

0. あいさつ ・どうぞ (椅子をすすめる) ・はじめまして (おじぎ)		
第1段階 言語によるコントロール	第2段階 ジェスチャー・小道具等によるコントロール	第3段階 筆記・絵等によるコントロール
1. 名前 「お名前は」 「名前は」 「なまえ」	T、自分の名札を指しながら、「私は～ね」Lを指して「なまえは？」	筆記「姓名」 チェックシートのLの名前を示して、「～さん？」
2. 年齢 「～さんは今いくつですか」 「何才ですか」 「私はN才ね、～さんは」	T、自分の年齢を指で示しながら「私はN才ね、～さんは」	筆記 「N才」 「N歳」 「年齢N」
3. 趣味 ・～さんの趣味は何ですか ・好きなこととか得意なこととかありますか ・例えば、ピンポンとかディスコとか...	ジェスチャー ピンポン・読書・釣りをあらしながら「ピンポン、する？」	絵で提示 ラケット・本・釣りの絵
4. 来日月日 ・日本に来たのはいつですか ・いつ、日本に来ましたか ・何月何日...	「日本」指でここを示す動作「来ました」向こうから手前へ手を動かす動作で「いつ日本に来ましたか」カレンダーを差しながら「何月何日、日本に来ましたか」ジェスチャーとカレンダーと両方使って「何月何日、日本に来ましたか」	筆記 [何月何日] 8 [来日月日]
5. 初めて 「今回が初めてですか」 「以前、日本に来ましたか」 「以前、来ません？」	「以前」と言って、「来ません？」と手を否定の意味に振る	筆記 「初」 「第一次」
6. 印象 「日本に初めて来たときの印象派いかがでしたか」 「月 日来たでしょう。そのとき、どう思いましたか」	「思いましたか」で頭を軽く指で触る	筆記 [印象]

T = 教授者 (面接者) L = 学習者 N = 適当な数字

【マニュアル】

マニュアルは、面接者を増やすこと即ち面接者を養成することを通じて、これまで以上に面接の手順を固定し実施の容易性を高めようとの目的で作成したものである。まず、これまで実施してきた面接について全く予備知識がない教授者でも面接ができるように、実施の目的や方法、手順をできるだけ詳しく記述した。さらに、面接だけでなくその前後の動機付けとフィードバックとのつながりにもふれ、ひとつづきの授業の流れとしてまとめて文章化し、マニュアル化した⁷⁾。

面接者の養成にあたっては、1年間面接を担当した講師が養成者となって、新たに面接を担当する講師に手順や留意点を1対1で説明する方法をとったが、これにあまり時間を取られてしまえば、面接自体の実施の容易性に問題があることになる。そこで、以下の手順を踏むこととした。

新しい担当者に事前にマニュアルを読んでおいてもらい、疑問点があれば出しておいてもらう

過去の面接ビデオ記録を見て、さらに疑問点を出してもらうが、新しい担当者はここで養成者に疑問点をまとめて問う（所要時間約30分）

養成者が学習者の役割を演じ、面接のシミュレーションを行う（所要時間約30分）

手順 ~ は新しい担当者が面接を実施する前の準備段階と言えるが、これだけの手順では面接者を養成するのに十分とは言えない。面接自体と面接に関連の指導活動の過程も、面接者養成の重要な部分を成している。

録画した面接は即座にフィードバックの授業に取り上げ、ここで、面接者の印象や主観的な評価を授業に生かし、また、その授業の結果を授業担当者は面接者にフィードバックする

試用の度に、新しい担当者から示されるフィードバックをマニュアルに盛り込んで改訂していく

日本語面接を開始して10期（3年4ヶ月）を経た現在では、養成者以外に15名の講師が面接者としてこの面接を担当している。残された問題点としては、面接者養成用のモデルとして過去の学習者のビデオ記録を使用する（手順）のは効率が悪いことが挙げられる。つまり、過去のビデオ記録から面接者に必要なスキルを拾うよりは、マニュアル用にビデオを作成したほうが効率的だということである。面接者が困惑するような学習者の反応、トラブルなどを予め洗い出して、ケース毎に対処の方法を提示したビデオ・マニュアルがあれば、面接者養成にさらに望ましいと考えられる。

3．評価の方法

3-1. 観点の抽出

「日本語面接」の評価の観点を設定するために、面接のVTR記録を分析してトランスクリプトを作成した。このトランスクリプトは、一定時間内の面接者と学習者両者のコミュニケーション行動を1秒毎に記述し、そこで見られた行動変化を意思交換信号としてチェックしたものである。これによって、日本語使用能力が低い学習者であっても様々なコミュニケーション行動をおこして対話者である面接者との間で相互作用を行っていることが認められた。

では、私たちは学習者のどのようなコミュニケーション行動に着目して、コミュニケーションがスムーズである、もしくはスムーズではない、と判断しているのだろうか。こうした評価の観点を再度洗い直すために、12人分の主観的評価（ビデオを観察し、自由に記述したもの）を集めた。そして、そこから評価の観点となっている項目を取り上げた。この項目を元にチェックリスト（資料-A）を作成し、フィードバック時の学習者の自己評価表として使用した。このチェックリストは、3-2. で述べるカルテに発展していく。

この段階では、評価の観点は未だ主観的印象の域を出ていなかった。しかし、3回の面接毎のフィードバックや各面接を比較しながら学習者自身にもビデオを観察させることによって、学習者に自己の「伸び」を確認させることができるようになった。また、教授者自身もコミュニケーション能力の重要な側面について認識を新たにし、学習者自身にそれを意識させることがで

きるようになった⁸⁾。

3-2. 評価基準の見直し

前述のチェックリストを用いたビデオ観察は学習者の自己評価に一定の成果をもたらした。即ち、学習者自身に自己の問題点・学習目標を把握させることと、教授者が指導すべき事柄・目標とすべき能力を把握することはかなり意識的に行えるようになった。しかし、「伸び」の具体的な大きさや指導目標の達成度に関しては、基準が主観的で漠然としたものであったため、主に個々の教授者の判断に任されていた。そこで、この判断基準をより明確なものとするため、基準となり得る観点を抽出して記述し、これを表にまとめた。以下、これをレベル表示表と呼ぶ。

まず測定対象能力についての観点を設定するため、過去に行われた面接ビデオ（開講時と修了時）を教授者5名が観察し、比較、分析した。そして、「伸びた」という印象を与える要素は何かについて5名が記述したものを整理、分類し、その上でそれらの記述に対し5段階の基準でレベル分けを行い、レベル表示表（資料 - B）を作成した。その際、観察対象としたのは 就学経験が乏しく、中国語の識字に問題がある、または、学習適性⁹⁾が低いタイプの学習者と、センター入所時には日本語未習であるが、学習適性が高いタイプの学習者の2種類のビデオである。これは、センターの学習者の全レベルを視野に入れた記述を得るためである。

レベル表示表については、さらに2名の教授者が過去のビデオを観察する際に試用した。その結果、レベル0やレベル1から学習を開始した未習の学習者の「伸び」についてはこの表示表で評価できるが、一方でレベル4の記述に幅がありすぎ、既習度の高い学習者や「伸び」の大きい学習者には対応できないことが問題点として挙げられた。

そこで、資料 - A で挙げたレベル表示表を用いて、5名の観察者が個別に同じ学習者の面接ビデオを見てレベル評定をした。レベル評定の結果が表 - 2、その際に挙げてきた問題点・改善点を参考に改訂した新しい表が資料 - C 「レベル表示表・改訂」である。

[表 - 2] レベル表示表を用いたレベル評定の結果

	A 1			A 2		
	開講	中間	修了	開講	中間	修了
o b - 1	1	1+	2-	1	1+	1+
o b - 2	1	1+	2	1	1+	2-
o b - 3	1	1+	2	1-	1+	2
o b - 4	1+	2	2+	1-	2	2
o b - 5	1+	2	2	1+	2	2

	A 1			A 2		
	開講	中間	修了	開講	中間	修了
o b - 1	2+	3	3	2-	3	3
o b - 2	2	3	3	2	3	4
o b - 3	2-	2+	3-	1+	3-	3+
o b - 4	2-	3-	3	2-	3+	4-
o b - 5	1+	3	4-	1+	3+	4

	A 1			A 2		
	開講	中間	修了	開講	中間	修了
o b - 1	3-	3+	4-	3-	4	4
o b - 2	2	3	4-	2	4	4
o b - 3	3-	3+	3+	3-	4	4
o b - 4	3	4-	4-	3-	4	4+
o b - 5	2-	4-	4	2+	4	4以上

A ~ C = 学習者

センター入所時の日本語レディネステストと適性テストにより、

A = 日本語未習 / 適性低 B = 日本語未習 / 適性中 C = 日本語既習 / 適性高とした。

開講 = 開講時面接 中間 = 中間時面接 修了 = 修了時面接

o b - 1 = 観察者 1

改訂によって、以下の2点を明らかにした。

ビデオを見ながらのレベル評価の際には、まず、各レベルの全体的特徴、つまり [] 内の記述を判断の材料とする

a ~ f の小項目は、各レベルに多く出現する具体的な特徴であり、a b c と段階をふんでチェックするものではない。むしろ、全体的特徴で評価する時の判断を助けるものとなる

また、レベル4以上の学習者のレベル評価は、改訂したレベル表示表でもできないが、レベル4以上の項目に『(OPIの基準で評価可能)』との記述をつけ加えた。また、この「レベル表示表・改訂」を再度ビデオ観察に試用した結果を表-3として挙げておく。

[表-3] レベル表示表・改訂を用いたレベル評価の結果

	A 1			A 2		
	開講	中間	修了	開講	中間	修了
o b - 1	1-	2	2+	0+	1-	2
o b - 2	1	2	2	1	2-	2-
o b - 3	1	1+	2-	1	1	2
o b - 4	0	1	1	0	1	1
o b - 5	1-	1+	2-	0+	1-	1

	A 1			A 2		
	開講	中間	修了	開講	中間	修了
o b - 1	3	3	3	2	2+	2+
o b - 2	3-	3-	3+	1	2	2+
o b - 3	3-	3-	3	2-	2	2+
o b - 4	2-	3	3	1	2	2
o b - 5	3-	3	3	1+	2-	2+

	A 1			A 2		
	開講	中間	修了	開講	中間	修了
o b - 1	3	4+	4以上	4以上	4以上	4以上
o b - 2	3	4+	4以上	4以上	4以上	4以上
o b - 3	3+	4	4+	4以上	4以上	4以上
o b - 4	3	4	4	4以上	4以上	4以上
o b - 5	3	4	4+	4以上	4以上	4以上

改訂したレベル表示表を用いても学習者の順位付けはできないが、評価の「学習機能」は得られた情報を学習者の自己評価に結びつけることである。そのためには、まず教授者が学習者に評価の観点を提示する必要がある。そこで、チェックリスト作成時とレベル表示表作成時にビデオ観察者から挙げられた「伸びた」「伸びなかった」という印象を与える要素を次の6点に分類した。

「理解していない」ということの表明

「理解した」ということの表明

(相手の意図を理解した後)新しい情報を伝えるための発話

音声言語の補助手段

態度

適切さ¹⁰⁾

次に、この分類をレベル表示表を補うカルテ形式にまとめ、(以下、これをカルテと呼ぶ)センター第35期(1992年2月～5月)の学習者の面接ビデオの観察に試用した。ビデオは日本語未習者3名のもので、それぞれの学習者の担任である教授者が観察した結果、さらにカルテを試用し改訂を進めていくこと、及び使い方のわかりやすい説明を作ることでカルテをさらに実用的なものにしていく必要があるとの指摘が得られた。

現在、このカルテは、主に面接ビデオを観察する際の視点を教授者に提示するために使用されている。例えば、カルテの一項目「理解したということの表明」にあがっている『中国語での応答<対>(そうです)<明白>(わかりました)』は、日本語を使用していないという点からは、マイナス項目ではないかとも考えられるだろう。しかし、センターにおける日本語面接の目的はこれまで述べてきたように、学習者の日本語使用能力が低い段階でもコミュニケーションを成立させる力を評価し指導につなげることにある。これは、学習者が現在使用できる手段方法を有効に使うことによって積極的にコミュニケーションを行おうとする態度を養う上で非常に重要である。この考え方に基づいて、中国語での応答も、日本語能力のレベルの低い段階では、明らかに意味を伝達しようとする意志の現れの一つとしてプラスの項目に数えている。

また、カルテは学習者に自己評価を促すことを目指すものではあるが、チェック後、学習者にそのまま提示するものではない。カルテを使用するのは、教授者がまず学習者のできることできないことを知り、以後の指導計画を立てる際の参考とするためである。カルテにプラス評価として挙げている項目は、特にそれ自体を取り上げて面接のための練習を行うものではなく、インタビュー練習やプロジェクトワーク、ロールプレイ等、様々な学習活動を通じて学習者に意識させながら指導していくべきものと考えられる。

4. 今後の課題

「コミュニケーション能力を養成する指導」と簡単に言ってしまうが、コミュニケーション能力が「指導」の結果、身につく能力なのであれば、身についた、と「評価」する方法が考えられるはずである。こうした考えに対して、経験的に、『簡単な面接の結果を簡単に学習者にフィードバックすることで学習者のコミュニケーションに対する姿勢に非常に良い影響を与えられる』という確かな感触があった。それを教授者個別の印象に留めず、カリキュラムの中に位置付けられたことは、ひとつの成果といえる。しかし、方法を開発する過程で作成してきたチェックリストやレベル表示表については、前述のように問題点が数多く残されている。今後、さらに試用を重ねて改訂を進めていかなければならない。

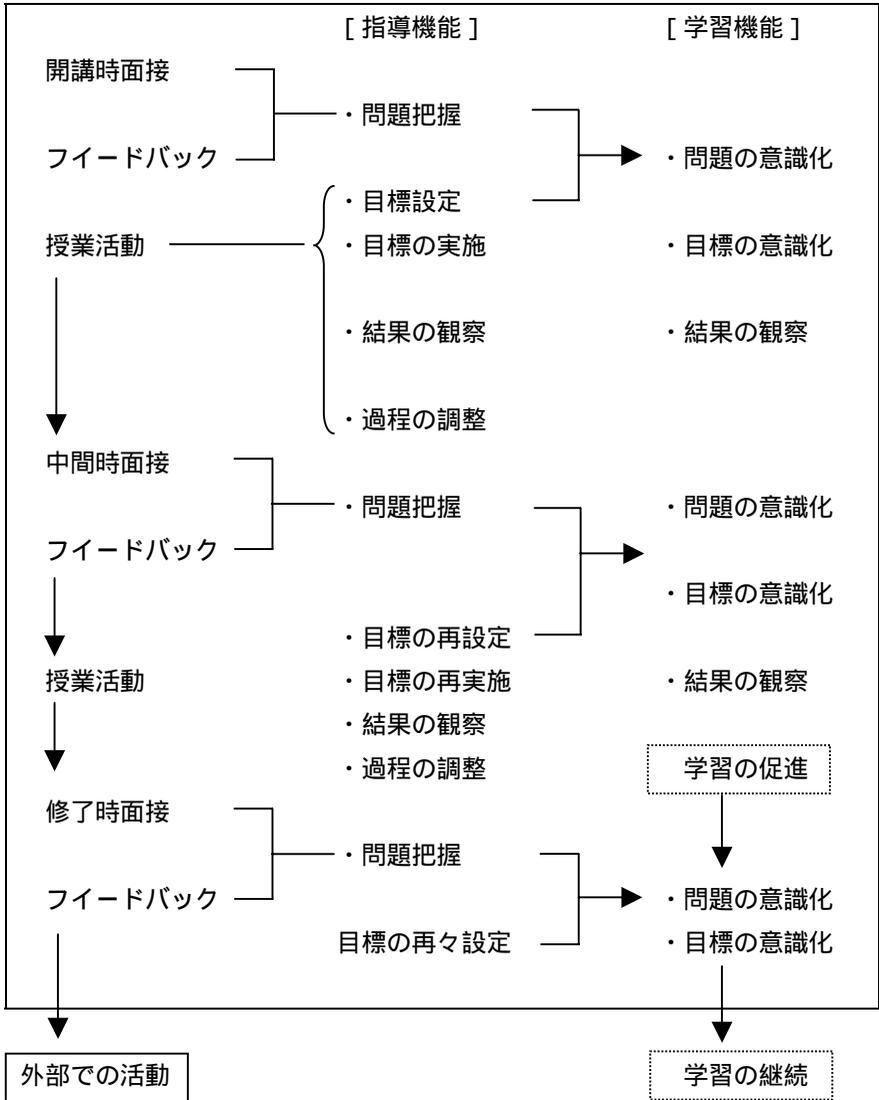
このとき、評価の目的とした「学習機能」と「指導機能」を念頭において改訂を進めていく必要がある。評価の学習機能を持たせること、つまり、学習者が自己評価を行えるということは、意識的に自分自身の学習過程を検証できるということである。教育機関での一定の教育を修了した後も学習を継続していくためには、この自己評価がスムーズに行える必要がある。自分にとっての問題は何か、それをどのように改善していったらいいか、改善を試みた結果はどうだったか、そして再び問題は何か...この繰り返しは学習の過程であり、この繰り返しを行いながら学習者は学習者としての自己を形成していく、といえる。これができれば、学習者はどのような条件の下でも環境から学んでいける。教育機関や教授者の枠組みを越えて、学習を継続してい

けるのである。

特に、センターの学習者にとって、四か月の研修後、日本社会で実生活を始めなければならない事情を考えても、環境から学んでいく姿勢は非常に重要だといえる。だが、前述のような自己評価の過程をあまり経験したことがなかったり、自己評価に慣れていなかったりする学習者が多く、自己評価といった発想がない学習者もいる。そうした学習者のためには具体的に分かりやすい観点と尺度を提示して自己評価を促してやる必要がある。「日本語面接」で実施しているビデオ観察やチェックリストの試用がこれにあたる。自分自身の「伸び」が具体的にわかるとそれが自己肯定的な態度と自信に結びつき、学習が効果的に推し進められる。フィードバックの項目や方法はこの自己肯定的な態度の育成と密接に関連している。

日本語面接のもうひとつの目的、「指導機能」を果たす点について考えると、面接によって教授者は学習者について何ができて何ができないかを知り、この結果を指導過程の改善に生かすことができる。指導項目をとり出し、目標を設定し、達成度を検討し、その結果を再び指導過程の調整に用いることができるのである。学習者主導型といわれる授業活動に、実は教授者の介入と援助が必要なように、「自律的」学習者を養成するためにも、学習者を促すだけでは不十分な場合がある。本来、すべての学習者が good learner となる可能性があるものを、教授者の過度の介入もしくは援助不足によって、good learner と poor learner とを産みだしているのではないだろうか。そして、結果としての good learner だけに着目し、教育効果を評価してはいないだろうか。この点を検証する意味でも、評価は教授者にとっても非常に重要であり、評価に「指導機能」を持たせることはカリキュラム開発において、不可欠と言える。

以上の評価の「学習機能」「指導機能」を、4ヶ月のコースの中で行われる「日本語面接」に当てはめて考えてみると、稿末に挙げた図ようになる。今後の課題として、ここで示したような操作がなくなっても、学習の継続が可能となるような評価を目指したいと思う。



資料A

面接 チェックリスト

面接者 _____ 学生 _____ クラス _____ 観察者 _____

未習項目クリア時間	
-----------	--

1) コミュニケーション・スキルの使用 (未習項目について)		開講時	終了時
理解していることの 表明	1. うなづき		
	2. 相槌		
	3. 面接者の発話の繰り返し		
理解していないこと の表明	4. 聞き返し		
	5. 面接者の発話の繰り返し		
	6. 理解できない旨伝える EX) 分かりません		
	7. 再発話を請う EX) もう一度・ゆっくり		
	8. 筆記を請う EX) 書いてください		
会話の流れの維持	9. 説明を請う EX) って何ですか		
	10. 考えている時つなぎが入られる		
	11. 面接者の発話の途中で1, 2ができる		

2) コミュニケーション・スキルの使用く全体について)

意図の伝達	12. ジェスチャー (サイン) EX) 指で数字		
	13. ジェスチャー (現明、強調) EX) 大きい		
	14. ジェスチャー (身体操作) EX) 考える仕草		
	15. 絵や文字を書いて説明できる		

3) 全体の印象

態度・視線・表情	16. 相手を見て話す		
	17. きちんとした姿勢で話す		
	18. 場を放棄しない EX) 途中で諦めない		
	19. 表情が色々ある EX) 笑う、困る		

資料 B

【面接レベル表示表】

0	<p>【やりとり以前の段階標語】</p> <p>a. 自分が質問されていることが分からない。ぼかんとしている。</p> <p>b. 面接者の質問に対し、何も反応しない。</p> <p>c. 面接者の働きかけとは無関係に中国語で自分の言いたいことを話し続ける。</p> <p>d. 場を放棄している。</p>
1	<p>【挨拶や返事を別にすると言語を媒介としたやりとりは成立していないが、やりとりをしようという意が見られる段階】 (受信理解の表明、あいさつや簡単な返事ができる)</p> <p>a. 自分が質問されていることは理解している。</p> <p>b. 「おはようございます」「どうぞよろしく」等、暗記している挨拶ができる。</p> <p>c. 自分の名前を聞き取り、「はい」と返事、或は頷く。</p> <p>d. 肯定、否定の意味で「はい」「いいえ」と発話や、或は、頷く、首を振る等で反応する。</p> <p>e. 故郷、家族、自分のこと分野内で、面接者の質問の意味は理解していないが、推測で回答する。</p>
2	<p>【既習の質問項目に対しては、面接者の言い換えを助けとし、日本語以外の手段を主として、やりとりが成立する段階】 (面接者が言い換えや日本語以外の手段を併用すれば質問内容の理解ができ、回答は主に日本語以外の手段でならできる。)</p> <p>a. 言い換えや日本語以外の手段を併用すれば、名前、年齢、趣味、来日月日についての質問に対し、筆談やジェスチャーや指で数字を示す手段を併用して、答えることができる。</p> <p>b. 質問からキーとなる単語を聞き取って、それを繰り返し、自分の返事を思い出すことにつなげる。</p> <p>c. 理解していることを表明する「はい」「わかります/ました」の発音や「わかりません」と理解できないことを表明する。</p> <p>d. 「行きます? 行きませんか?」等の質問に対して「~ません」又は「~ます」と答える。</p> <p>e. 分からないとき、相手の発音を繰り返す。</p>
3	<p>【既習の質問項目に対しては、日本語を主とし日本語以外の手段を併用しながら、やりとりが成立する段階】 (面接者の質問が理解できるが、回答は日本語以外の手段を併用してならできる。)</p> <p>a. 名前、年齢、趣味、来日月日についての質問に対し、筆談やジェスチャーや指で数字を示す手段を併用して、答えることができる。</p> <p>b. 話題に乗って、「ああ」とあいの手を入れたり、頷いたりして相槌をうてる。</p>
4	<p>【既習の質問項目だけでなく、未習の項目についても主に日本語を使い、日本語以外の手段の助けを借りながら、やりとりが成立する段階】 (未習項目に話題が発展しても日本語や日本語以外の手段を併用しながら、話を進めることができる。)</p> <p>a. 面接者の発話から、分からない語を聞き取り、「~って何ですか?」「~わかりません」と聞き返しができる。</p> <p>b. 面接者の言い換えを聞いて、自分の発話を訂正できる。</p> <p>c. 言えない言葉を別の言い方で説明し、面接者に理解させることができる。</p>

・理由、自分の意見、好み可言える。

【資料 - C】レベル表示表・改訂

レベル0	<p>【やりとり以前の段階】</p> <p>受信：自分が質問されていることが分からない 発信：面接者の質問に対し、反応しない</p> <p>a. ぼかんとしている b. 面接者の働きかけとは無関係に中国語で話し続ける c. 場を放課している</p>
レベル1	<p>【やりとりをしようという意志がみられるのでやりとりは成立しているが、日本語以外の手段が主となっている段階】</p> <p>受信：自分が質問されていることは理解し、質問の内容を推測している 発信：日本語以外の手段が主となっている</p> <p>a. 「おはようございます」等、暗記している挨拶ができる d. 肯定否定を表現できる（頷く／首を振るのジェスチャーで） b. 自分の名前を聞き取り、頷くことができる e. 肯定否定を表現できる（「はい」／「いいえ」の発音で） c. 自分の名前を聞き取り、「はい」と返事ができる f. 面接者の質問に対して、推測ではあるが、いろいろな手段を用いて回答できる</p>
レベル2	<p>【簡単な言い換えや単語を手掛りに質問を理解し、日本語以外の手段を主に用いて、やりとりを成立させている段階】</p> <p>受信：単語や面接者の繰り返す様々な手段から、質問の内容を理解している 発信：単語や簡単な表現で発話できるが、日本語以外の手段が主となっている</p> <p>a. 面接者の質問からキーとなる単語を聞き取って繰り返せる d. 理解したことを「はい」と表明できる b. 分からないとき、面接者の発話をそのまま繰り返せる e. 理解していること／したこと を「わかります／わかりました」と表明できる c. 分からないとき、面接者の発話を繰り返して尋ねられる f. 理解できないことを「わかりません」と表明できる</p>
レベル3	<p>【日本語でのやりとりを、日本語以外の手段で補って成立させている段階】</p> <p>受信：面接者の繰り返す様々な手段を助けに、日本語で質問の内容を理解している 発信：構造に多少問題を残すが、ほぼ日本語を中心としている</p> <p>a. 面接者の質問からキーとなる単語を聞き取って、それを用いて聞き返せる b. 分からない単語や表現を「～、何？」と聞き返せる c. 会話の流れに沿って、頷いたり相槌やフィラーを入れたりして、やりとりをスムーズに運べる</p>
レベル4	<p>【日本語以外の手段を併用しながら、日本語を中心やりとりを成立させている段階】</p> <p>受信：日本語で質問の内容を理解している 発信：構造に多少問題を残すが、ほぼ日本語を中心としている</p> <p>a. 分からない単語や表現を「～、って何ですか」／「～、わかりません」と聞き返せる b. 会話の流れに沿って、内容を膨らませるような記述的な表現ができる c. 面接者の聞き返しを捉えて、自分の言語的な誤りを訂正できる</p>
4以上	<p>【日本語以外の手段で表現を豊かにしながら、日本語を中心やりとりを成立させている段階】</p> <p>状況にふさわしい適切さで会話を進められる 相手に自分の文化習慣を押し付けないで、会話を進められる</p> <p style="text-align: right;">（参考；OPIで評価可能）</p>

注

- 1) 「目標」についての考え方に関しては、本紀要掲載論文「第2言語としての日本語教育の課題」を参照のこと。
- 2) 項目インタビューテストは、ここでは、主として、試験者が、予め設定された項目にそって質問をし、被験者がそれに答えるといった形式ですめられるテストをいう(ロールプレイを中に挟み込む形式も見られる)。質問項目については前以て被験者に知らされていて準備できる場合と、そうでない場合がある。センターでは「就職面接」や「入試面接」といった模擬場面を設定し、主に既習の項目について試験者が質問していくといった形式を取ることが多い。

- 3) 一例として、「ACTFL 発話能力テスト」をあげる。

ACTFL の発話能力テスト(Oral Proficiency Interview ; 以下、OPI) においては『ある外国語話者が、その言葉が自然に話されている場に置かれた場合、どれだけ、そして、どのようにそこの言語生活を保持できるか、それを測定することがACTFL 能力基準の狙いである』とされている。

ACTFL の認めた「言語能力」は、読む・聞く・話す・書くの四技能それぞれに機能 文脈 正確さがあり、初級/中級/上級/超級の4レベルが設定されている。この中の「話す能力」を測定するインタビューを「OPI = Oral Proficiency Interview」としている。

このインタビューの方法は

試験者と被験者が1対1で行う

所要時間は被験者ひとりにつき15分~30分

音声テープに録音する

試験者はメモはとらない

被験者には前以てインタビューの目的と方法を知らせておく

といったものであり、インタビューの構成は 導入 レベルチェック つき上げ 結び となっていて、 と を繰り返して最終的にレベルを特定する。インタビューには「会話」と「Role-play」(または「質問を受ける」)の2つのモードがある。

ACTFL の定めた評価基準には以下の「4つの柱」がある。

機能・タスク (function)

脈絡・内容 (context, contents)

談話の型 (discourse pattern)

正確さ (accuracy)

の正確さはさらに以下の6項目に分かれている。

- 1 . 文法 - 2 . 語愧 - 3 . 発音
- 4 . 社会言語学的能力 - 5 . 会話運用能力
- 6 . 流暢さ

- 4) 努力によって環境に好ましい変化をもたらすことができるという見通しとそれに伴う感情を「効力感」という。例えば、練習した結果がテストで良い点数として表れ、親や先生にほめられ、成績が向上すると子供は効力感を感じる。そして、自信を持って次回も練習しようと思う。反対に努力しても何も変わらない、失敗も成功も自分自身の努力とは何の関係もないとみなすと、課題に対

して粘り強く取り組むことができず、「無力感」に陥ってしまう。こうした無力感を繰り返し体験すると「学習された無力感 (Learned Helplessness)」となり、自己学習の妨げとなる。これは学習者が児童生徒の場合だけでなく、成人の学習者にもあてはまる事態だという。学習者が効力感を得やすい環境を整えることが、教授者にとって大変重要な役割である所以である。(波多野, 1988.)

- 5) 評価を「教育目標追求活動の全体を調整するための情報を、学習者のみならず、教授者の教授活動、教材、教授法、ひいてはコース全体にまで反映させること」と捉えると、評価の持つ機能は次の四つに分類できる(梶田, 1986、1989.)

学習機能...評価から得られる情報を学習者の自己評価につなげる

指導機能...評価から得られる情報を教授者の教授活動の調整に用いる

る

研究機能...評価から得られる情報を教育課程の調整に用いる

管理機能...評価から得られる情報を学習者の選抜、順位づけに用いる

- 6) センター入所時の学習者データ聴取と日本語レディネステストの結果による。特に未習者に対しては「未習なのだから何も話せなくても当然。気にせず何とかして日本人の先生と意志の疎通をはかってみよう。」と動機付けし、意志が通じたという達成感を持たせて面接を終わらせる。また、実施後のフィードバックでは「日本語ができなくても何とかなつたでしょう。」等の表現で意識化を促している。

- 7) マニュアルの詳細については参考文献 を参照のこと。

- 8) VTR分析の詳細については参考文献 を参照のこと。

- 9) センター入所時に実施している中国語による学習適性テストの結果による。

- 10) 適切さを考えるとき次のような視点がある(Richard;1988)。

音声的要因

文法語愧的要因

相手が不快を感じる要因

カルテでは、「適切さ」を「3. 相手が不快を感じる要因」のみについて考えることとした。カルテの他の項目については、プラス評価・マイナス評価の両方に項目を挙げてあるが、ここでは「適切さ」は、不快を感じる時のみチェックされる項目としてマイナス評価の項目しか設けていない。

参考文献

池上摩希子, 井本美穂. (1990), 「コミュニケーション行動能力分析の試み」, 『日本語教育論集7』. 国立国語研究所日本語教育センター

梶田勲一. (1986), 「ブルーム理論に学ぶ」, 明治図書.

梶田勲一. (1989), 「形成的評価のために」, 明治図書.

清池恵美子, 西口光一, 松本隆. (1985) 「発話能力テストの現状と問題点」 『日本語教育58号』

小林悦夫, 平城真規子, 山口政之, 池上摩希子, 井本美穂. (1991), 「インタビューによる中国帰国者対象発話能力テストの開発」, 平成二年度国立国語研究所日本語教育現職者特別研究修了レポート

西口光一. (1993) 「日本語教育と言語研究 - 日本語教育の立場から - 」第

7回日本語教育学会研究発表会口頭発表

日本語教育学会, (1989). 「日本語口頭能力試験の開発に関する考察」
ネウストプニ. J. V., (1988), 「日本人のコミュニケーション行動と
日本語教育」, 『日本語教育 67号』

波多野誼余夫編. (1988) 『自己学習能力を育てる - 学校の新しい役割』東京
大学出版会

牧野成一. (1986) 「ACTFL 言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」
『日本語教育 61号』.

Bachman, L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*.
Oxford University Press.

Canale, M. (1983) *From communicative competence to communicative
pedagogy*, In *Language and Communication*. Longman.

Fanselow, J. (1987) *Breaking Rules*. Longman, New York.

Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge
University Press.

Richard, J., J. Platt, and H. Weber (eds.). (1988) *Longman Dictionary of
Applied Linguistics*. Longman, London.