

角色扮演之達成度評估的檢證

-以改善教學及評估為目標-

工藤節子

東海大學日本語言文化學系 助理教授

摘要

為達成在接觸場面能用日語完成課題之目標，筆者在教學上，採取以日籍 TA 為對象讓學生進行角色扮演，並由 TA 檢測達成度之評估系統。為檢證該達成度評估基準及評估系統，筆者採訪了 6 名學生，聽取其如何評估自己之發話、困難點為何、及由學生的角度如何理解本活動。

檢證結果發現，在未能流暢表達及有所猶豫時的用語上，學生有缺乏自信之自我評估的傾向；在方略上，有許多喪失使用時機而未能積極運用的狀況，也有學生有難以開始談話及結束談話的問題。為改善此等問題，有必要在教學時詳細說明評估基準及加強之後的練習。

又，透過分析可知，現行之評估基準與評估系統符合所設定之接觸場面的目標，如此的過程使學生可在 TA 的協助下自己架構談話、體驗實際的對話場面，並進行自我評估。但，同時也發現，一方面難以期待 TA 扮演嚴格之評估者的角色、另一方面學生亦得在一定程度上做出正確的自我評估。

本文建議，今後應使用評估表，同時由 TA 及學生各自進行對象評估及自我評估。

關鍵詞：接觸場面、角色扮演、TA (Teaching Assistant)、
達成度評估、自我評估

受理日期：2014.08.27

通過日期：2014.10.24

Verification of Achievement Evaluation System of Role Play: Working toward Improving Teaching and Evaluation

Setsuko kudo

Assistant Professor, Tunghai University

Abstract

In the class aimed for fostering the task performance ability by using Japanese in a contact situation, I adopted the achievement evaluation system which Japanese TA assess the student's achievement through a role play. In order to verify this evaluation system and evaluation criteria, I asked 6 students to do assess their own performance, and asked the significance of current evaluation system and whether there is a possibility of adopting self-assessment. Result of interviews reveals that students tend to underestimate the speech which they feel not fluent. They still have difficulties in using communication strategies and the expressions to open and close discourse. The reinforcement of practicing the expressions and the explanation of evaluation criteria are required. It is also revealed the current evaluation system and evaluation criteria are consistent in the goal of assuming the contact situation. Because the students getting TA's help have the chance to build discourse in a contact situation, and to do self-assess their performance.

For improving the current evaluation system, self-assessment of the student using evaluation criteria is proposed in addition to others evaluation by TA.

Keywords : Contact Situation, Role Play, TA (Teaching Assistant) ,
Achievement Evaluation, Self-Assessment

ロールプレイの到達度評価の検証 -授業と評価の改善に向けて-

工藤節子

東海大学日本語文化学系 助理教授

要旨

接触場面で日本語を使って課題遂行ができることを目指した授業で筆者は、学生が日本籍の TA を相手にロールプレイを行い、TA が到達度を測るという評価システムを採用している。この到達度評価の基準と評価システムを検証するために学生 6 名にインタビューをし、自身の発話をどう評価するのか、困難点は何か、また学生の視点から本活動の取り組みをどうとらえるのかを聞いた。その結果、学生の自己評価は、スラスラ言えないことや言い淀みを必要以上に低く自己評価する傾向があり、ストラテジーは使うタイミングを逸し積極的に使えていない状況が多く、談話の切り出しや終結に困難を抱える学生もいるため、授業時の評価基準の説明とその後の練習を強化する必要があることがわかった。

一方、現行の評価システムと評価基準は、接触場面を想定した目標に合っており、この体験は TA に助けられながらも学生自身が談話を組み立て、接触場面の会話が体験できると同時に自己評価もできる機会となっていることがわかった。しかし、TA に厳格な評価者の役割を期待することは難しく、学生もある程度的確に自己評価ができることがわかったため、今後は評価シートを用いて、TA による他者評価と学生の自己評価を同時に行っていく提案をした。

キーワード: 接触場面、ロールプレイ、TA (Teaching Assistant)、
到達度評価、自己評価

ロールプレイの到達度評価の検証

-授業と評価の改善に向けて-

工藤節子

東海大学日本語文化学系 助理教授

1. はじめに

CEFR や JF スタンダードを参考に大学の言語教育のカリキュラム改革が進む¹中で、台湾でも日本語を使って何ができるかという能力記述文の形で目標を掲げた実践研究が多く発表されるようになってきた²。CEFR はカリキュラムの「透明性」と「一貫性」を掲げた利用者間共通の枠組みであり、言語学習、教育、評価を包括的に、一貫して考えるための提案だと言われている³。目標、教育、評価を一貫したものにするためには、「～ができる」という能力記述文の形で目標を掲げるだけではなく、到達度を測定する評価基準と評価のシステムを明らかにした上で教育のデザインをし、授業を行い、必要に応じてこれを検証し改善をしていく必要がある。

筆者は3年前から、日本語学科の学生が教師や日本人留学生と日本語を使う接触場面を想定した会話の授業を行っている。この授業では、教師の説明を受け練習を終えた後、学生が日本籍の TA を相手にロールプレイを行い、TA が達成度を評価するという活動を取り入れている。この活動のアンケートを学期末に行うと、TA と課題のロールプレイが「できるようになった」と評価した学生が 60.7%、「なんとかできる」と答えた学生は 39.3%で、「できない」と答えた学生はいなかった。これにより、この活動は、学生が一定の達成度を持って終えることができたことがわかった。しかし、TA への学期末アンケートでは判定基準の揺れも見られ、学生たちがどのような発

¹ 真嶋 (2007)、福田 (2009)、萬 (2009)

² 羅 (2012)、内田 (2013)、陳 (2013)、頼 (2013)

³ 真嶋 (2010)、p. 24

話を展開し自己評価を行ったのかも明らかではない。学生の自己評価について情報を集め、現行の到達度評価のシステムについても検討していく必要がある。

そこで、学生 6 人⁴に研究の協力を依頼し、実際のパフォーマンスがどのくらい達成できたかを発話当時の録音を聞いて自己評価をしてもらうことにした。そこでは何が問題だったかを確認するとともに、現行の到達度評価のシステムや自己評価を取り入れる今後の可能性についても意見を聞いた。

本稿では、まず接触場面の会話の到達目標を掲げた授業と評価のデザインを記述し、学期末のアンケート結果を述べる。次に、学生へのインタビューによって得られた情報を分析する。最後にこの活動と評価の成果と課題をまとめ、到達度評価について改善の方向性を示す。

2. この活動の目標と評価のデザイン

2.1 目標と授業のデザイン

この授業は、大学の日本語学科の 2 年生の 30 名の学生を対象⁵に「話す・聞く」の技能の習得を目指した週 3 コマの授業で、授業の目標は大きく以下の A～C に分けられる。このうち、本稿でとりあげるのは C の接触場面の会話である。

- A 嗜好やこだわりの説明、経験、ストーリー等、順を追って説明を要するものが言える、それに対して意見や感想が述べられる、これらが聞ける。
- B 講義を聞くことができる、調べて発表することができる、発表が聞ける。
- C キャンパスで教師や日本人留学生を相手に求められる接触場面

⁴ この活動の改善を目的とする研究調査の協力者として依頼し、2014 年 7 月にインタビューを行った。インタビューの時間は一人 50 分～1 時間半だった。

⁵ 1 年生の時に教科書『大家的日本語』を使い、自分に関係したこと、簡単な社交的なやりとり（誘い、断り）、店でのやりとり（買い物、注文）ができることを目標に学習した学生たち。授業期間は 2013 年 9 月～2014 年 6 月。

の会話ができる。

接触場面の会話は、学生が本大学に留学する日本人留学生や教師と日本語を使ってコミュニケーションをする場面の会話で、2013年度は以下のように1学期に1)～6)の場面、2学期に7)～11)の場面の到達目標⁶を掲げた。

- 1) レストランを紹介し晩御飯の誘いと約束ができる
- 2) レストランで苦情が言える⁷
- 3) 電話で約束変更の依頼ができる
- 4) 相手が選択できるよう2つの弁当のおかずが説明できる
- 5) 上手に誘いや依頼の断りができる
- 6) 印象深い経験が話せる
- 7) 道順の説明ができる
- 8) アンケートやインタビューの依頼ができる
- 9) 教師に課題の不足情報が聞ける
- 10) 迷っていることについて相談ができる
- 11) ニュースを簡単に説明できる

11 場面のそれぞれが教師や TA、日本人留学生を想定した 4 つのバリエーションをもつロールカード（最終ページ資料 1）を学生に配り、授業ではどう談話を組み立てるかを中心に表現形式を導入し練習させる。その後、授業以外の時間に日本籍の TA を相手にロールプレイを行うことで、接触場面の実際の会話を体験しながら到達度のチェックを受けられるようにした。尚、ロールプレイは時間の制限があり、1 回当たり学生一人 10 分である。

2.2 評価のデザイン

2.2.1 到達度評価のシステム

この活動では、到達度評価を採用している。到達度評価とは、実

⁶ CEFR の A2 から B1 レベルに相当する。

⁷ 旅行や短期留学で日本に行った時を想定した場面。

現すべき目標を明らかにし、その実現度、到達度を測定するものである。到達度を測定することで「できる、できない」を明確にし到達できていなければ、問題点を指摘し再び練習をする必要がある。

具体的には、掲げた到達目標を学生が達成できたかどうかを本校に留学している日本籍の TA がロールプレイを行い、合格・不合格のチェックを行う。授業で練習を終えた学生は授業外の時間に予約シートに予約をして、TA とロールプレイを行うが、テーマが 2 週間ごとに変わるので、学生は 2 週間に 1 回、TA と会話することになる。また、一つのテーマに 4 つのバリエーションがあり、学生は全て練習していくが、ロールプレイの時は、TA に指定された 1 つの場面の会話をする。学生はロールプレイを録音し教師に提出し、TA が結果を教師に知らせる。教師は録音を聞き、必要に応じてフィードバックをする。

2.2.2 評価基準

筆者が掲げた評価基準は、以下の表 1 の通りである。これは、評価項目と熟達度レベルによって構成されるルーブリック⁸という評価基準を示す表である。このルーブリックでは、a. 課題遂行の指標を総合的基準とし、②レベルで合格ラインになることを、学期始め TA にロールプレイの仕事内容を説明する時に説明した。尚、TA には、これを参考に可否の判定をする以外に、ロールプレイで注意したほうがいい点があれば、学生にアドバイスをしよう依頼した⁹。

a. 課題遂行の①②③各レベルにある「TA の助け」とは、会話の相手に聞き手である TA が学生の発話に耳を傾け、学生が会話に詰まった時に質問をしたり確認をする行為を指す。現実の会話は話し手と聞き手との相互行為であり、CEFR の能力記述の中にも、「もし必要がある場合に相手が助けをくれれば、予め決まっているような状況、

⁸ 松下 (2007)、国際文化フォーラム (2012)

⁹ b～e は参考で、総合的基準の a で合格・不合格を判定しよう依頼した。具体的な点数をつける依頼はしていない。

【表 1 評価基準】

	①	②	③
a. 課題遂行の指標	TA の助けがなくても会話の目的が遂行できる	TA の助けがあっても会話の目的が遂行できる	TA の助けがあっても課題遂行ができていない
b. 談話の展開	談話の切り出し、展開、終結を効果的に行っている	ぎこちなさが残るが、一連の談話要素により目的は達せられている	一方的に要件を言っている／談話が展開できない
c. 正確さ	発音が明瞭、文法、単語が豊富かつ正確でわかりやすい	発音、単語、文法にたまに間違いがあるが通じる	意味不明の箇所が多く、会話の内容が伝わらない
d. ストラテジー	分からない時、聞き返し、説明を求めることができる、言い換えができる	ストラテジーの使用は積極的にできないが、TA の助けがあって問題を切り抜けている	分からない時に、会話が止まってしまう
e. 聞き手への配慮、適切性	適切な言葉遣い／聞き手への適切な配慮ができる	誤解だとわかる程度の気になるところがある	不愉快な印象を与える／メモを読んでいる

短い会話でなら比較的容易に対話ができる」(A2 一般的な話し言葉のやりとり)¹⁰のように、聞き手を考慮に入れた能力記述がある。

課題遂行の指標は会話によって違うが、例えば「道順の説明ができる」という目標であれば、指定された場所まで行けるように説明できれば課題遂行ができたと言える。つまり、能力記述文で示された行動が最終的に達成できることを意味する。その達成のしかたが、自力でできるのか、ある程度 TA に助けられながらできるのかの違い

¹⁰ 吉島・大橋 (2004)、p. 78

で①レベルと②レベルに分けることにした。さらに TA の助けがあってもできなければ③レベルとして、これを不合格ラインとした。尚、b～e の評価項目は工藤（2013）を参考に設定しているが、d. ストラテジーの利用とは、CEFR の記述例（「分からない時は、くりかえしてもらおうよう単純に頼むことができる」（A2 やりとりの方略）¹¹）にもあるが、これ以外に、説明を求めたり、聞き返しが行える、他の言葉で言い換えることができる等を指す。また、e. 聞き手への配慮、適切性とは、待遇性の異なる相手に言葉遣いを変えることや断りの際に相手に気遣いを示すことができるかどうか等を見るものである。

但し、評価基準を含め、ここに掲げたルーブリックは開発途中にあり、TA と教師が参考に使うもので、学生が自己評価に使っていたわけではない。毎回の到達度評価に学生の自己評価をどのように取り入れるかに関しては、熟慮を重ねる必要もあり実行に至っていなかった。

2.3 授業と練習方法

このロールプレイの活動は、週 3 コマの授業のうち 1 コマ使い、必要な表現や語句を導入し練習させた。学生は授業で練習をした後、必要があれば自分でさらに練習し、TA とのロールプレイに臨むことになる。授業は具体的に以下の 1) ～4) のように進める。例として 2 学期（2014 年 3 月）に行った「アンケートやインタビューの依頼ができる」を目標にした授業の進行をとりあげて説明する。教材はロールカード（資料 1）である。尚、この授業ではモデル会話を文字の形で提示せず、教師と学生のやりとりで会話を組み立て、教師が重要な表現を板書していく。モデル会話を提示しないのは、モデルを予め与えることで、一定の枠を与えてしまうことになり、自身の力で談話を組み立てる体験ができないと考えたからである。こうしたことを踏まえて授業は以下のように進めた。

¹¹ 吉島・大橋（2004）、p. 91

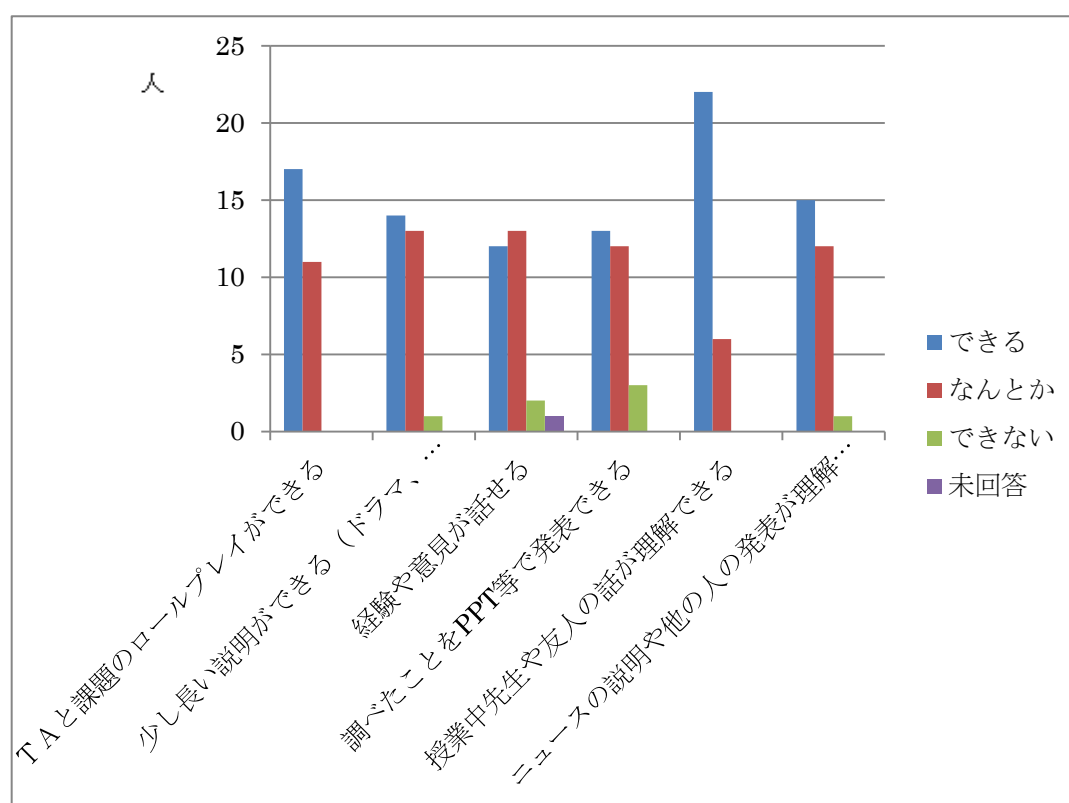
- 1) 課題となるロールカードを学生に黙読させ、状況を確認させた後、ロールカードの内容を日本語で言わせ、必要に応じて単語を補充していく。
- 2) 4つの場面のうち、最初の場面（A）をとりあげ、どうやって会話を切り出すか、どうやって依頼をするかを学生に問う形で、必要に応じて表現や単語を黒板に書いていく。この場面であれば、「先生、今よろしいですか」「ちょっとお願いしたいことがあるんですが」といった切りだし、「授業の課題で〇〇についてインタビュー（アンケート）をしなければならないんですが、先生にインタビューをさせていただけないでしょうか」等、状況を説明した上で依頼する表現、そして許諾が得られたら、「ありがとうございます」、最後に「よろしくお願いします」と言って終結することを教える。
- 3) 一つ目（A）の場面で会話の切り出し、やりとり、終結まで理解させたら、他の場面も同様に学生に言わせながら会話を組み立てていく。この時、2つ目、3つ目のロールカード（B、C）の相手は知っている友達と初めて会う日本人留学生なので、どのように切り出し、言葉遣いを変える必要があるかを説明し、これらの表現も黒板に書く。一通り4つのバリエーションで会話の流れができたところで、筆者を相手に再度ロールプレイをさせてから学生同士で練習をさせ発表させる。この時、相手の言っている言葉がわからない時はどのように聞き返しを行うか、繰り返し、説明の要求の依頼など、ストラテジーを使う方法を教える。発表時は、学生たちが発表した会話でよくできている点はほめ、必要なら訂正を行う。
- 4) 1つの場面の会話はこのように練習し、翌週の授業ではこれを復習したり、学生がTAと行ったロールプレイの録音を聞いてフィードバックを行った。

3. この活動の学期末の評価

3.1 学生による自己評価

学期末に授業の全体的な評価をするためにアンケート¹²を行った。これによれば、図 1 に示すように TA と課題のロールプレイが、「できるようになった」と答えた学生は 17 人 (60.7%)、「なんとかできる」と答えた学生は 11 人 (39.3%) で、目標が達成できていないと答えた学生はいなかった。

【図 1 授業でとりあげた目標の自己評価】



3.2 TA の観察による学生の変化

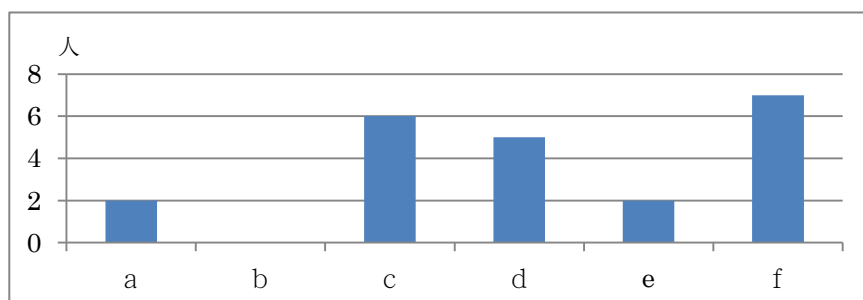
では学生のロールプレイの相手をつとめた TA の評価はどうであったのだろうか。10 人の TA はアンケート¹³で「ロールプレイを行っ

¹² 2014 年 6 月に、出席の 28 名を対象に行った。ロールプレイの活動以外に、授業の目標 (ドラマやニュース等長い説明ができる、経験や意見が言える、調べたことを発表できる、教師や友人の話が理解できる、ニュースや他の人の説明ができる) について、できるようになったかどうかを聞いた。

¹³ 2014 年 6 月に、判定基準や学生の変化、学生との関係、仕事内容、TA をやってよかったこと、困ったこと等を聞いたもの。ただし、10 名は筆者の担当するクラスだけではなく他の 3 つを合わせた合計 4 つのクラスを担当してお

て学生にどのような変化があったか」という質問（複数選択）¹⁴に対して、図 2 に示すように答えている。一番多いのは、f．日本人¹⁵との会話に慣れてきたようだ、で 10 人中 7 人だった。次に c．上手になってきたと思う、が 6 人、d．自信をもってきたようだ、が 5 人、e．意欲がでてきたように思う、が 2 人と続く。a. 成果がないように見える学生がいると答えた TA も 2 人いる¹⁶。

【図 2 TA が観察する学生の変化】



3.3 判定基準の揺れ

TA には、学期の始めに表 1 の評価基準を提示した上で、これを参考に合格、不合格の評価をしてほしいと言ってあったが、実際の評価では、不合格を出すことは稀だった¹⁷。しかし、録音された会話を聞くと、筆者の判断では不合格となる学生もたまにいたため、①合否の判断に悩むことがあったかどうかを聞いた。それによると、「たまにある」「ほとんどない」が 10 人中各 4 人で、「あまりない」が 2 人いた。また、②評価基準がずれたと思うことがあったかどうかについて聞くと¹⁸、「とつとつとして不自然ではあるが、一応やっ

り、2 年生の学生を総合的に見た結果である。

¹⁴ 選択肢は a．成果がないように見える学生もいる、b．日本語がきれいになってきたようだ、c．上手になってきたと思う、d．自信をもってきたようだ、e．意欲が出てきたように思う、f．日本人との会話に慣れてきたようだ、g．その他、で複数選択可とした。

¹⁵ ここで言う日本人とは、日本籍の TA のことを指す。

¹⁶ TA に詳細には聞いていないが、学習方法の問題や意欲の違いがこうした結果に影響を与えている可能性がある。

¹⁷ 不合格の場合はすぐ練習をさせ、10 分以内に再度ロールプレイを行うことがあったと言う。

¹⁸ この問いも複数選択とした。

ているので合格にしたことがある」が 10 人中 5 人、「最初は不自然だと思ったが、自分も外国人の発話に慣れてきたので、これでもいいと思って合格にしたことがある」が 5 人、「客観的に見れば合格ラインに達していないが、この学生がここまでがんばったのだから、という理由で合格の判定を出したことがある」が 3 人、「中国語、英語、ジェスチャーの使用があっても会話が成立していたので合格にした」という TA が 2 人いたことがわかった。

アンケートの他の部分では、学生との関係がどのように変化したかも聞いているが、それによれば、このロールプレイをきっかけに、食事に出かけた、中国語を教えてもらった、言語交換を始めた、TA の時間以外でもおしゃべりをした、等さまざまな交友関係が生まれており、「仲良くなるにつれ、合格ラインが甘くなっていったような気がする」というコメントもあった。このアンケートにより、TA が厳密な意味で到達度を評価していたわけではないことがわかった。学生と友好的な関係を樹立することは望ましいことだが、到達度の判定があまり機能せず、学生に適切なアドバイスができなくなるのであれば、現行の評価システムを変えていく必要がある。

4. 学生へのインタビュー

学期末のアンケートで学生たちは、日本籍の TA を相手に課題のロールプレイが（なんとか）できるようになった、と自己評価していたが、実際の発話はどうだったのだろうか。学生は自身のパフォーマンスをどのように自己評価するのだろうか。そこで、6 人の学生（黄、林、蔡、張、陳、劉¹⁹）に詳しくインタビューすることにした。インタビューでは、2 学期に行ったロールプレイのうち、「道順の説明をする」、「インタビュー・アンケートの依頼をする」の 2 つの場面の自分の発話を再度聞いてもらい、表 1 のルーブリックを示

¹⁹ いずれも仮名。林が男子学生で、他は女子学生。全てのロールプレイの録音ファイルを提出し、学期終了後にインタビューに応じられると答えた学生に依頼した。

し、①（よくできた、TAの助けがなくても課題を遂行できる）、②（時々間違いがあるがOK、TAの助けがあつて課題が遂行できる）、③（相手に伝わらない、TAの助けがあつても課題が遂行できない）の3つのレベルで総合的に自己評価してもらい、あわせて発話当時の状況も聞いた²⁰。

4.1 学生たちの発話に対する自己評価と理由

学生の自己評価とその理由²¹を聞き、まとめたものが表2である。学生の自己評価の横に第三者の評価として筆者の評価も加えた。

【表2 二つのロールプレイの自己評価と理由】

	道順の説明場面	アンケートの依頼場面
黄	自己評価→②と③の間／筆者③	自己評価→②／筆者②
黄の理由	スラスラじゃない、単語も忘れた。TAが言った言葉でわからないところがあった。	会話の最初のところはうまく言えなかったが、言えない言葉はない。スラスラじゃない。文法の間違いもある。
林	自己評価→②+／筆者②	自己評価→②／筆者②
林の理由	あまり上手だと思わない。「あのう、あのう」と言って考える時間が長い。文法はよくないが、他の友達よりははっきり言えた。	（ロールカードは、先生への依頼なのに）敬語がうまく使えない、会話を始める時と終わる時、丁寧ではない。
蔡	自己評価→③／筆者①	自己評価→②／筆者①
蔡の理由	<不順>。たくさん準備したが、あまり話せない。緊張する。	道順の時よりはいい。一緒に行った友達より下手だった。ペラペラ話せない。

²⁰ インタビューでは、この他、教材や授業の説明及び授業後の練習についても聞いたが、紙幅の制限により、この分析は別の機会に行う。

²¹ インタビューは日本語と中国語を交えて行ったため、学生が中国語の単語を使った部分は< >で示した。理由は筆者が学生の話聞いてまとめたもの。

張	自己評価→①／筆者①	自己評価→②／筆者②
張の理由	だいたい言いたいことが言えた。	時々、＜断断続続＞で、スラスラ話せない。外国人と話す時、とても緊張する。最後はどう終わったらいいかわからないが、TAが話を受けて続けてくれた。
陳	自己評価→②と③の間／筆者②	自己評価→①と②の間／筆者①
陳の理由	間違いの単語が多い。相手はわかったが、説明はわかりにくかったと思う。	伝えたいことは詳しく言ったが、時々、「ああ、ええ」があるから①じゃない。
劉	自己評価→③／筆者③	自己評価→②／筆者②
劉の理由	説明が長い。間違いが多い。相手は困っていると思う。わかり易くない。	会話の時間は短い。頼むべきインタビューの内容はもっと詳しく説明したほうがいい。

学生たちの自己評価を聞くと、蔡以外は概ね筆者の評価と一致しており、問題とを感じる個所を学生たちはきちんと認識できていることがわかった。蔡は授業で説明した点に注意して非常に正確に適切に会話をしていたが、自己評価では、まだペラペラ話せないし、自信がないから③と②だと低く評価した。また、学生たちは、ネガティブな評価として「スラスラじゃない」、＜不順＞、＜断断続続＞、「考える時間が長い」、「あのう、ええ（言い淀み）がある」を挙げていたが、筆者の判断では、スラスラではない、と自己評価する流暢さの問題は、聞いている側には大きな問題にはなっていなかった。なぜなら、学生たちの会話はターンが適切で、相手の話に沿って相槌ややりとりがきちんとできていたからである。しかし、学生たちにとって、「スラスラ言えない」という意識は、パフォーマンスを自己評価する上で大きな基準になることがわかった。また、「あのう」、「ええ」、「ああ」といった言い淀みは、多すぎない限りは、ネガティブに評価すべき項目ではないことを、授業時に再度説明する必要がある。一方、蔡のように必要以上に低く自己評価をする学生が

いるなら、逆に過剰評価をする学生もいるはずである。友達より上手である、下手であるという他者との比較によって評価している学生（蔡、林）もいたが、適切な自己評価ができるようになるためには、具体的な事例を多く見ながら評価基準を理解させていく必要がある。

4.2 学生が会話で困難を感じたところ

次に会話を聞いて学生自身が問題だと感じたところ、筆者が気になる点を確認した。これを評価項目に沿って以下のように例²²を挙げて説明する。

4.2.1 談話（終結部の難しさ）

以下は依頼場面の終結部分の文字化資料である。この学生は、中国語を勉強する日本人留学生役の TA に適切に依頼し、相手の許諾も得られた。その後、時間と場所も約束し、順調に流れていた会話を終わろうとしたが、どうやって終わったらいいかわからず 19 行目で止まってしまった。しかし、TA が 20 行目で「わかりました」と、後を続けてくれたので会話を終結することができたという。

17 B:じゃあ、だいたい 30 分ぐらいですけど、(はい) いいですか。

18 A:大丈夫です。

19→B:はい、じゃあ・・・ん・・・じゃあ・・・うん。

20 A:わかりました。

21 A:では、2 時半でお願いします。

22 B:はい、お願いします。

23 B:ありがとうございます。

接触場面の会話の終結部の難しさは、尾崎（2003）でも指摘されているが、この学生にとっても終結のしかたが難しいことがわかる。

²² 文字化のし方は、宇佐美（2011）に従った。以下の文字化例ではいずれも、A が TA、B が学生である。

4.2.2 ストラテジー使用の難しさ

1) 道順説明の場面（言いたい単語が言えない）

以下は道順を説明している会話の冒頭部分の文字化資料である。この学生は、この会話で言い間違いがたくさんあったと指摘している。しかし、これを見ると TA が学生の言い間違いや発音が不明瞭なところを確認してくれているのがわかる（3 行目、5 行目）。この会話で学生が特に問題だと指摘したのは、6 行目で詰まっているところである。

- 1 A: すいません（はい）ええと図書館に行きたいんですけど、どうやって行ったらいいですか。
- 2 B: ええと今は、ここ・・・ええと、あそこ、（あそこ）でくち‘でくち（出口）’がありますね。
- 3 A: でくち？（うん）
- 4 B: 教室と教室の間に、はいはい、ろうど‘どうろ（道路）’がありますね。
- 5 A: 道ですね。
- 6→B: そして、出口に出て、右に回って、ええとずっと歩いて・・・、うん・・・
- 7 B: 右に、右に曲がって、（うん）歩いて、つきまわり？
- 8 A: つきあたり。
- 9 B: つきあたり・・・すいません、つきあたりは図書館です。

この学生は、「つきあたり」という言葉を忘れて詰まってしまったと言う（6 行目）。しかし、7 行目で思いだしたと思い「つきまわり？」と言うと、それは間違いで TA が正しく直してくれた（8 行目）。筆者はこれも「曖昧な言葉でも言ってみて聞き手に確認する」という意味で、ストラテジーの一つであると伝えた。しかし、本人は TA に直接聞けなかったので、ストラテジーがうまく使えなかったと述

べている。

2) 道順説明の場面（単語が聞けない／聞き返しと解釈されない）

次の文字化は道順説明の途中からの資料である。この学生は 37 行目で、TA の言っている「どれほど、どれだけ」がわからなかったので黙ってしまった。それから TA が 38 行目で、「目印ありますか」と聞き、「めじるし」の意味がわからない学生は、39 行目で「めじるし？」と聞き返したつもりだったと言う。しかし、この聞き返しのストラテジーは成功していない。筆者が聞いても、めじるし？とイントネーションが上がる聞き返しではなく、つぶやきのような言い方であった。結局、聞き返しと解釈はされず、聞き手は目印の説明をしないでそのまま会話を進めている。

33 B: ええと、まっすぐ行って、

34 B: まっすぐ行って・・・

35 B: 坂をまっすぐ行ったあとに・・・(うん)

36 A: どれだけまっすぐ行けば、どれほどまっすぐ行けばよろしいですか。

37→B: ……

38 A: なんか、目印、ありますか。

39→A: 目印、(めじるし [↓])

40 A: はい、(めじるし [↓])

41 A: この坂をまっすぐ、つきあたりまでいけば着くんですか。

42 B: まっすぐ行って・・・

43 A: まっすぐつきあたりまでどこまで行くの？＜笑い＞

筆者と共にこの部分を確認した学生は、わからないことがあっても、TA に積極的に聞けないと言った。つい聞きそびれてしまうのだと言う。TA との会話では、このように教室で習った以外の単語（どれほど、どれだけ、目印）が出てくることが多いが、学生たちは、

わからなくても、タイミングを逸しそのままにすることが多いことがわかった。

3) 道順説明の場面 (TA の質問がわからない／誤解に気づかない)

次の文字化も道順説明の問題部分の資料だが、この学生の言う単語の発音が不正確で説明も十分ではないので、TA が誤解をしてしまった例である。9、10 行目で学生が言った「ちかみち」は、実は地下道のことであった。「ちかどう」と発音すべきところを「ちかみち」と発音してしまった。もともと「正門を出ると地下道が見えるが、その横にバス停があるので、そこからバスに乗ってください」と言いたかったのだという。「ちかみち」が近道と解釈され、11 行目で、TA が「校門のどっち側に近道があるんですか」と聞くが、この学生は質問の意味が分からなかった。それでそれを無視して 7 行目で「地下道の方に行くんじゃない、違う違う、バス停」と言いたかったが、今度はバス停という単語を思いだせなかった。その間、一生懸命説明をしようとするが、うまくいかず、TA が 21 行目で「バス停？ (のことを言っているの?)」と確認してくれてやっと意味が通じた。

5 B:そして、まっすぐ行って、ええ、校門、校門に行って、

6 A:出ちゃってもいいんですか？ (うん)

7 A:どこまで行ったら？

8 A:校門を出るんですか？

9→B: ええ、校門の外、外で、ええ、ちかみち ‘ちかどう(地下道)’
があります。

10→B:そして、ちかみち ‘ちかどう(地下道)’ へ行って・・・

11→A: 校門のどっち側に近道があるんですか。

12 B:ちょっと・・・違う違う違う違う・・・

13 B: 校門の隣、バスで、バス・・・があります。

14 B:そして、バスで、ええ、バスで、バスで・・・「大学名」の他の校門を知っていますか？

- 15 B: ええと、ここの校門以外は知らないですね。
- 16 B: ああ、じゃあ、バスで、バスで行って、「地名」・「地名」というところをおります。
- 17 A: バスに乗るということですか。(ん?)
- 18 A: バスに乗るってことですか。
- 19 A: それともバスの道をまっすぐ歩いていくんですか?
- 20 B: ああ、ええ、校門の隣にでて
- 21→A: バス停?
- 22 B: はいはいはいはい。

学生は TA との会話当時この誤解に気づいていなかった。筆者と共に録音データを聞き返し、筆者が確認をしたことで誤解に気づいたが、TA が言ったこと (11 行目) がわからなくても、そのままにしていたと言った。わからない時に確認するストラテジーの使用は、学生にとってなかなか勇気の要る行為であることがわかる。この部分は、TA が学生の限られた発話から意味の確認をし、なんとか軌道修正ができたが、最終的にこの後の説明は間違っていたため、目的地には行きつくことができなかった。

4.2.3 相手への配慮 (待遇性を考慮した表現の難しさ)

次の例は教師へのインタビュー依頼の冒頭部分の文字化資料である。この学生は、この会話が終わってから TA に「先生への依頼だから、丁寧にしたほうがいい、敬語をちゃんと使ったほうがいい」と言われたという。しかし、この学生はどこでどんな敬語を使えばいいか、わからなかったという。

- 1 B: すみません、先生。
- 2 B: あの、ちょっと時間がありますか。
- 3 A: はい、大丈夫です。
- 4 B: じゃあ、あの、インタビューをしたいんです。

- 5 A: はい、何の？
- 6 B: 先生の尊敬な人、あの、インタビュー、インタビュー、やりたいです。
- 7 B: はい、あのう、いつに時間がありますか。
- 8 A: ええと、明日の午後の 2 時ごろは、大丈夫ですか。

授業では、教師への依頼と学生への依頼の丁寧さの違いをとりあげ、「インタビューさせていただきませんか」「お時間がありますか」等の表現も教えているが、こうした待遇性の違いによる表現の使い分けが学生には十分定着していないことがわかった。

4.3 ルーブリックを使った自己評価の可能性

6 人の学生に総合的に自己評価してもらおうと、ある程度的確に問題を分析できることがわかった。この活動は、これまでは TA が到達度を評価してきたが、「できる、できない」の判断は、学生自身もある程度できるはずである。そこで今後の活動に自己評価を取り入れる可能性を見るために、表 1 のルーブリックを見せ、評価項目を説明した上で、これに基づいて学生が自己評価をすることができるかどうかを聞いた。この点について学生 6 人の意見をまとめると、意見は大きく以下の 2 つに分けられる。

一つ目の意見は、ルーブリックがあったほうが「自分の弱いところが詳しくわかる」からいいというもので、4 人がこの意見だった。そして、「一人でチェックするのは難しい」ところもあるので、ロールプレイが終わったところで「TA といっしょにやる」のがいい(黄、蔡、陳、劉)、「今まで TA の人に具体的にアドバイスをされたことがないので、これがあれば TA の人もアドバイスしやすいと思う」(陳)という意見が出た。

もう一つの意見は、ルーブリックを使って自己評価をするのは「学生たちは面倒臭いと思うかもしれない」ので、やる必要はない、というもので 2 人がこちらの意見だった。2 人は、ルーブリックの左

の項目だけわかれば、あとはロールプレイをやれば学生は自分で問題がわかると答えた(林、張)。後者の意見は、従来通りの方法だが、授業の練習時、フィードバック時に、項目を再度強調することで、学生の注意を促すことができるという意味である。しかし、これまでも録音資料に基づいて筆者がクラスに共通する誤用をフィードバックすることはあったが、個々の学生の評価項目に関係する問題に対応できていなかったのは事実である。一方、現行の一人 10 分の TA との会話で毎回ルーブリックを使って自己評価することは、林と張が心配するように煩雑さを招く恐れもある。但し、ルーブリックのデザインを簡潔にする等工夫をすれば、こうした評価基準の表を使うことで学生自身が「到達できている・いない」が明確になり、TA のフィードバックも具体的になるというメリットがある。インタビューによれば、ロールプレイが終わってから TA から注意したほうがいい点のアドバイスを受けたという林の例もあったが、陳のように具体的なアドバイスを受けたことがないという学生もあり、TA によって対応に違いがあることもわかった。

5. TA とのロールプレイの意義

インタビューでは最後に、TA とロールプレイをして到達度をチェックする活動をどのように評価しているかを聞いた。学生たちの話は大きく 1) と 2) にまとめられる。

1) 実際のパフォーマンスの機会

林は TA との会話を「実際会話をするチャンス」と言っている。これは教室で練習したことを実際の場面で使ってみるという意味である。蔡は、中国語を話せない TA との会話は日本語を使わせる場面(因為如果對方會說中文，就會很想講中文，對方不會說中文 一定要用日文的時候，你會逼必你自己講日文。跟同學的話，我們有時候不知道自己講得對不對，除非跟老師講。)と評価する。また張は、「実際の練習が大事だと思います。実際にやってみると自分がどこが悪いかわかります」と、実際のパフォーマンスが自己評価の機会になると

述べている。

2) 日本語の多様性に触れる機会

TA との会話は、日本語の多様性に触れる機会だと言う声が多い。蔡は「跟日本人 TA 講話，我覺得比較可以聽他的發音，他的講話方式。如果是跟老師的話，一直都是同一個人。」と述べる。林は、「TA との会話は、習った以外の言葉がでてくるから勉強になる」、陳も「若い人、日本の方たちは普通どうやって会話するかがわかる。先生だとずっと授業の感じ」と述べる。張はさらにこうした多様性に触れることが、聴解力ややりとりの能力向上につながると述べた（因為 TA 每個人的說話方式不一樣，我覺得可以訓練聽力之類的，而且可以認識很多的日本人，知道他們的口音不一樣。我覺得更多不同的反應，可以訓練我們怎麼回應他們。）。

このように、TA とのロールプレイは、実際の接触場面のパフォーマンスを体験できることで自己評価ができ、多様な日本語に触れる機会であると同時に聴解力や臨機応変な対応を訓練するのに役立つと考えていることがわかる。

一方、ロールプレイそのものについて言及した部分では、道順の説明など、実用的な場面であるという声が多かった。林と陳は「必要な場面」だと言い、蔡も「我一開始的時候覺得效果不大。只是多了一個跟日本人接觸的機會。後來因為知道這是情境模擬，要用的時候，記的好像曾經模擬過這個情境，要用到的時候會想到在那裏用」と述べ、将来こうした場面に遭遇した時に役にたつかもしいと述べる。

これ以外に、課題が終わった後の雑談がおもしろいという声がどの学生からも聞かれた。10 分の予約時間のうち、ロールプレイが終わると、残りの時間をどう使うかは学生の意思に任されている。すぐ帰る学生もいるが、多くの学生が残りの時間でおしゃべりをしており、これは緊張しないで日本語でさまざまな話題の会話ができる機会だという。例えば、TA による映画の紹介があったり台湾で食べた食べ物や訪れた場所や感想が語られ、学生の方からは日本の大学

生活や部活、文化祭、アニメを見て興味をもったことを実際はどのようなかを TA に聞くということもあったという。劉は「ロールプレイは TA と知り合うチャンス」とも言っている。こうした雑談を機に、3.3 で述べたように、学生が TA に中国語を教えたり言語交換をする等、多様なコミュニケーションや潜在的な学習の可能性が生まれていることがわかった。

6. まとめと改善の指針

6.1 インタビューのまとめ

以上、学生 6 名にインタビューで学生の視点から自身のパフォーマンスとこの活動をどうとらえるのかを聞いた結果を以下にまとめる。

学生たちのパフォーマンスの自己評価は、一人を除き 5 人が第三者評価である筆者の評価とほぼ一致しており、学生はある程度的確に問題の分析ができることがわかった。自己評価を取り入れる可能性について聞くと、学生がループリックを使って自己評価をするのは難しいが、簡潔にしたループリックを使って TA といっしょに評価することで、自分の足りないところを知り、適切なフィードバックも得られると考える意見が多かった。

尚、評価基準の理解では、スラスラ言えないことや言い淀みを必要以上に低く自己評価する傾向があった。どんなパフォーマンスがいいパフォーマンスなのかを具体的に示しながら評価項目を再度詳しく説明する必要がある。一方、単語を忘れたり TA が言っていることが分からない時に用いるストラテジーは、実際の接触場面では、使うタイミングを逃し積極的に使えていない状況が多いことがわかった。また談話の切り出しや終結をうまくできない学生もいた。

到達度の状況は、高いレベルで目標に到達できている学生がいる一方で課題遂行ができていない状況もあるが、TA の確認や助けを得ながら課題を遂行している状況が多く見られた。学期末の学生の TA との課題のロールプレイが「(なんとか) できるようになった」とい

う自己評価は、こうした TA の助けに支えられながら、自分で談話を組み立て課題遂行ができた経験によるものと考えられる。その意味で、2.2.2 で示したように TA の助けがあつて課題遂行ができる、というレベルで合格のラインを決めた基準は妥当だったと言える。

一方、TA との接触場面のロールプレイについて、学生たちは、同年代の日本の若者との会話が実際の場面の会話体験及び自己評価の機会になる、多様性のある日本語、日本人と接するチャンスになる、聴解能力ややりとりの能力を訓練できる機会となる、ととらえていることがわかった。

6.2 到達度評価改善の指針

学期末のアンケートと学生へのインタビューにより、現行の到達度評価を改善する指針を以下のようにまとめることができる。現行の TA を相手にロールプレイをしながら評価を受けるシステムは、接触場面を想定した目標に合っており、この体験により学生が TA の助けを得ながら談話を組み立て、接触場面の会話を体験できると同時に自己評価もできる機会となっている。また、TA とのさまざまな交友関係も生まれ、学生と TA 双方に有益な機会となっている。従つてこのシステムは継続する意味がある。しかし、これまで TA のみが到達度を評価していたが、学生の自己評価もここに加えていきたい。その理由は、まず TA に厳格な評価者の役割を期待することが難しいことである。また、「できる・できない」の判断は学生本人がよくわかるはずであり、自身の到達度をある程度正確に評価できることも今回の 6 人のインタビューによつてわかった。

梶田（2010）によれば、効果的な形成的評価²³を導くためには、学習者に目標意識を持たせ、自己評価の能力と習慣を持たせること

²³ 形成的評価とは、一般にカリキュラムの内的構成をよりよいものにするために開発の途中で行われる各種の評価活動を指す（p.85）が、ここでは、教師の設定した目標が学習者の関心や願いを考慮に入れたものであり、その目標が達成されているかどうかを学習者が知り、結果をその後の学習に生かすという意味での形成的評価について言っている。

が重要であり、特に外的な評価、評価項目を伴った自己評価が重要であるという²⁴。インタビューで学生たちから提案があったように、評価基準を示す表（ループリック）をもとに TA といっしょに評価するのは評価項目をもとに、他者評価、自己評価を同時に行う機会となるはずである。

6.3 到達度の高いパフォーマンスに向けた指導

パフォーマンス終了直後にループリックをもとに、TA による他者評価と自身の自己評価を行うことで、形成的評価が有効に機能すれば、それらの視点が学生の次のパフォーマンスに生かされる可能性は高い。さらに、授業では以下のように指導の強化をしたい。まずは評価項目を確認し、よくできている発話、できていない発話を具体的に確認することである。例えば、a. 課題遂行に必要な指針を再確認した後、道順説明であれば、説明によって相手が目的の場所に行けた説明と行きつけなかった説明を準備し、前者であれば不合格になることを具体的に示す。また、今回の学生たちのパフォーマンスを分析すると、合格ラインに達していても、評価項目の c. 正確さ、e. 聞き手への配慮で、単純な言い間違いや練習不足に起因する問題も多く、練習を強化する必要がある。一方、b. 談話の展開に関しては、発話例をもとに談話の切り出し、終結部の展開を観察させ、談話の展開に寄与する接続詞など談話マーカーも提示する必要がある²⁵。また、d. ストラテジーの使用は、使うタイミングを逃しうまく使えていない例が多かったが、言いたい言葉がうまく言えない場合と相手の言ったことを聞きとれなかった場合の対処のしかたで、バリエーションを整理し、よくできているクラスメートの例を紹介しながら日常的に練習をさせるようにする。

²⁴ 梶田 (2010) p. 100-106

²⁵ 例えば尾崎 (2003) は、次に会う約束の合意が取れた場合、談話の終結部では、「では、〇時に△で」というように約束の内容を自らまとめて相手に確認する〈お膳立て〉の行為、それに続く「じゃ、よろしくお願いします」「楽しみにしています」など〈いとまごい〉の行為をとるといい、とアドバイスしている。

7. おわりに

以上、学期末のアンケートと 6 人の学生へのインタビューを通じて、接触場面の会話のための到達度評価についての検証を行った。クラス 30 名中のわずか 6 名とはいえ、6 名は達成度も評価についての意見も異なり、現行のシステムの成果と課題を知る上で貴重な情報を得ることができた。情報提供をしてくれた 6 名の学生たちに感謝したい。

尚、本活動で目標にした課題遂行においては、会話の相手の助けを得ながら課題遂行ができることを合格ラインとし、学生の不正確な単語を正しく言い直したり、意味不明の言葉を確認するなど母語話者である日本籍の TA の会話中の支援が確認されたが、どのような対応が支援として有効なのかも検証していく必要がある。

到達度評価は、能力記述文で示された目標をどのように達成したか、何が足りないのかを知るためのシステムであり、これを徹底するためには自己評価を取り入れる必要があるが、課題遂行能力を強化するためには、談話の展開やストラテジーの研究に基づいてシラバスと指導法の改善を行っていかなければならない。

参考文献

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

<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj.htm>

(アクセス日 2014 年 8 月 6 日)

内田櫻 (2013) 「台湾の高校クラブ活動における日本語授業の実践研究 -Can-do 概念を導入して-」台湾日語教育學會 2013 年 夏季日語教學研究發表會

尾崎明人 (2003) 「接触会話の研究から会話の研究へ - 電話会話の終

結部に見られるコミュニケーション問題－』『接触場面と日本語教育－ネウストプニーのインパクト－』 p. 69-84

(1998)「異文化接触場面のコミュニケーションと日本語教育」『日本語教育通信』 32 号、 p. 12-13

梶田叡一(2010)『教育評価 第2版補訂2版』有斐閣双書 p. 100-106

工藤節子 (2013a) 「A1 至 B2 水準之言語行動所須言語能力及評価基準之基礎研究 -以台灣的大學生之「說話」的接觸場面為主-」『行政院國家科學委員會補助專題研究計畫 101-2410-H-029-035-期末報告』

(2013b) 「＜印象深い経験を語る＞言語活動に見る学習支援者の支援」『銘傳大學 2013 國際學術研討會論文』p. 23-29

國際文化フォーラム (2012) 『外国語学習のめやす2012』

白頭宏美・久保田美映 (2009)「自己分析シートを用いた自己評価活動」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

陳姿菁 (2013)「『CAN-do』を利用した会話活動のデザイン」『台湾日本語教育學會 2013 年度國際學術シンポジウム論文集』 p. 84-93

福田浩子 (2009)「日本の英語教育における CEFR の応用の可能性」茨城大学人文学部紀要『人文コミュニケーション学科論集』 Vol. 6、 p. 25-41

頼美麗 (2013)「文型シラバスの授業を CAN-do 化する試み－A1 レベルを中心に－」2013 年台湾日本教育學會 J-GAP Taiwan Can-do 教育實踐發表会

羅素娟 (2012)「大學外文 (日文)」課程的新嘗試 -根據 JF 日語能力指標所設計之初級日語課程-」『東吳外語學報』 vol. 34、 p. 139-152

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』 (大阪外国語大学日本語日本文化教育研究会) 創刊号、 p. 3-27

(2010)「第2章 CEFR における評価とアセスメント」佐藤慎司・熊谷由理編『アセスメントと日本語教育』くろしお出版、

p. 19-43

松下佳代 (2007)『パフォーマンス評価-子供の試行と表現を評価する-』日本標準ブックレット NO.7

吉島茂・大島理枝他(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[Council of Europe(2002).*Common European framework of reference for languages:Learning,teaching,assessment,3rd printing.*

Cambridge:Cambridge University Press.]

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」, 萬美保・村上史展編『グローバル化社会の日本語教育と日本文化』ひつじ書房、p.72-94

資料1 ロールカード例

【アンケートやインタビューの依頼ができる】

TA →左側の教師、日本人留学生の役

学生→右側の学生の役

A 教師	A 学生
收到學生的請求，請聽內容並回答你的情況。	某個課程，是訪問老師有關於尊敬的人。請跟老師約定時間地點，並告知老師會問什麼問題，進行多久，以及是否可以錄音。
B 日本人留学生（朋友）	B 学生
你是華語中心的日本留學生，收到日文系學生的請求，請聽內容並回答你的情況。	某個課程，是訪問日本留學生有關於人生的轉機。請跟日本留學生約定時間地點，並告知朋友會問什麼

	問題，進行多久，以及是否可以錄音。
C 日本人留學生	C 學生
你是華語中心的日本留學生，收到日文系學生的請求，請聽內容並回答你的情況。	某個課程，是訪問日本留學生有關於學中文困難的地方。請跟日本留學生約定時間地點，並告知日本留學生會問什麼問題，進行多久，以及是否可以錄音。
D 教師	D 學生
收到學生的請求，請聽內容並回答你的情況。	某個課程，是訪問老師有關於喜歡的服裝，討厭的服裝。請跟老師約定時間地點，並告知老師會問什麼問題，進行多久，以及是否可以錄音。