

ワークショップ報告 Workshop Report

「話す力」再考 何を指導し、どう評価するのか (BATJ 初夏研修会報告)

ロンドン大学 SOAS 岩崎典子

1. はじめに

2010年BATJ初夏の研修会は「話す力」とは何かを再考し、それを指導や評価法に生かすことを目的として行われ、主に筆者が講師を務めた¹。まず、1日目には、ACTFL (American Council on Teaching Foreign Languages) が長年の実績と研究に基づいて実施している OPI (Oral Proficiency Interview) を知るための研修 (Familiarization Workshop) を行い、その後、ACTFL の口頭能力基準、また、それに則った OPI の方法 (インタビューの構成、質問の仕方など) の教室活動やアセスメントへの応用の可能性について話し合った。2日目には、アセスメントの実践報告に基づいて「話す力」の評価について話し合ったあと、「話す力」の指導と評価を再考するにあたり考慮したい点について議論した。以下、順に報告し、まとめた。 (本稿では、実際に評価に使う具体的な方法を「アセスメント」と呼び、一般的な意味で評価することを「評価」と呼ぶ。)

2. ACTFL OPI

2.1 開発の背景

ACTFL の口頭能力基準は、米国で外国語教育を扱っている省庁の情報交換機関 (ILR: Interagency Language Roundtable) が 1950 年代に開発した言語運用能力の記述に基づいている。しかし、ILR の基準 (0 から 5) は、高度な言語能力を問われる省庁の人材の能力を測るためのもので、中等・高等教育で外国語を学ぶ学習者には不適切であったため、1980 年代に ACTFL が ILR の基準の 0 から 3 を細分化した学校教育に相応しい基準を作成し、何度かの改訂 (特に 1999 年) を経て現在に至る。

この ACTFL OPI は、教育機関のコースで通常行われる学習項目を習得したかどうかを評価する到達度テスト (achievement test) とは違い、カリキュラムに関わりなく目標言語の運用能力の熟達度を能力基準と照合して測る熟達度テスト (proficiency test) である。

2.2 プロフィシエンシーのレベルと基準

主要レベルは、上から、超級・上級・中級・初級の4段階だが、上・中・初級はさらに上・中・下の下位レベルに分けられる。基準は以下の4つの要素からなる。(ここでは簡略化しているため、詳しくは牧野他 2001などを参照されたい。)

機能・タスク：何が**できる**かについての記述。例えば、中級なら質問をしたり、簡単な会話や買い物をしたりすることができ、旅行中にあまり不自由しない。上級なら過去の出来事の報告、映画などの粗筋や機器の使い方など順序立てて説明できる。超級なら自分の意見を明らかにするだけでなく、根拠をあげて裏付けることができる。

場面・内容：初級・中級では自分のことや身近な話題を、上級では社会問題など自分の身の回り以外の話題についても話せる。超級ではさらに専門的なことや普段はあまり話題にならない抽象的な話題についても話せ、会議などフォーマルな場面でも場に相応しいやりとりができる。

テキストの型：初級話者は必ずしも文を用いず、単語の羅列や断片的な発話も多いが、中級話者は安定して文を用いて話せ、上級話者はまとまりのある段落で話すことができる。さらに超級話者は段落と段落を巧みに接続して複段落で話せる。

正確さ：文法、語彙、発音、社会言語学的能力、語用論的能力、流暢さを含む項目だが、鍵となるのは、母語話者の理解の度合いである。非母語話者の日本語に慣れていない母語話者が学習者の発話を聞いても難なく理解できる発話なのか(上級以上)、非母語話者の発話に慣れていれば学習者の言わんとすることが理解できる発話なのか(中級)、非母語話者の発話に慣れていてもわかりにくい発話なのか(初級)ということが指標となる。超級の場合はさらに、パターン化した誤りなしに正確に話しているかどうか指標となる。

2.3 インタビューの目的と方法

OPIにおいてインタビューの目的は、2.2に挙げられた基準に沿ってレベルを判断するためのデータを取ることにある。言い換えれば、どのレベルの発話なら維持でき、どのレベルの発話なら維持できないかを判断できるよう、各被験者が維持できるタスク・機能の遂行を求めると共に、主要レベルが一段階上の、維持するのが難しいと思われるタスク・機能の遂行を求める質問をする必要がある。前者は「レベルチェック」、後者は「突き上げ」と呼ばれる。レベルチェックと突き上げは、被験者のパフォーマンスを探りながらレベルの調整をしつつ何度か繰り返す行う。

インタビューは、まずウォームアップから始める。インタビュアーはその間、インタビュー中に話題にできそうな項目を探り、準備しておくつもりで、出身地や専攻、趣味等の様々な話題について簡単に質問する。その後、レベルチェックと突き上げを繰り返しながら、だいたいどのレベルを判断する。そして、レベルと目的(突き上げかレベルチェックか)にふさわしいロールプレーを行って、最後に被験者が達成感を持って終われるよう容易な会話でクールダウンをして終わる。

有効なOPIを行うための鍵となるのは、目的に相応しい質問をすることである。言い換えれば、インタビューは被験者の能力の査定に必要なデータを取るのに相応しい質問かどうか(描写を求めるべきか、出来事のエピソードを求めるべきか)を常に意識して質問する必要がある。また、インタビュアーは学生の誤りを直したり英語で助け舟を出したりという教

師にありがちな行動は控え、被験者の話す内容に興味を持って耳を傾ける、英語のわからない日本語話者に徹して対応する。

2.4 教室活動やアセスメントへの応用の可能性

前述のように OPI は熟達度テストであるので、プレースメントや課程修了時のテストとして採用されることはあるが、一般にそのままの形式で教育機関において採用されることは少ない。しかし、言語能力の段階を、遂行できるタスク・機能によって定義するという機能重視の考え方や各段階の能力の記述が、コースやプログラムの最終的・段階的目標の設定に用いられることは多い。米国では、口頭能力だけではなく 4 技能すべてについての記述のある ACTFL Proficiency Guidelines が、文法偏重のカリキュラムや教室活動からタスク・機能重視の教室活動への移行を促す原動力ともなった。

実際、タスク・機能重視の教室活動には、OPI の方法（ロールプレー、遂行すべきタスク・機能の明らかな質問など）が生かせるだろう。さらに、山内（2005）は、タスク重視にとどまらず、さらにそれを進めた「タスク先行型」の指導を提唱している。すなわち、学習者にあえて少し難しめのタスク（突き上げ）を与え、言語的挫折を起こさせたあと、挫折の要因となった学習者が習得していなかった文型や表現を指導するというものである。OPI では能力の限界の裏付けとしてレベルの判断に使う「言語挫折」を、教育のチャンスとして生かしてはどうかという非常に興味深い提案である。（実践報告や効果を実証する研究はまだなされていないようである。）

3. アセスメントの実践報告

2 日目には、まずキングズ・カレッジ（新井峰子・谷口かおり）、リーズ大学（森本一樹）、ハル大学（宮入朋子）の 3 大学から、話す能力のアセスメントの実践報告があった。研修会の参加者も、実際のアセスメント（または模擬練習）の録音を聞いたり録画を見たりしながら、各大学の評価基準と評価の様式（用紙）を参照して学生の話す能力の評価について考えた。キングズ・カレッジの場合は学生が事前に準備した「ロールプレー」と教師の質問による「自由会話」、リーズ大学では学生が事前に準備したスキットと教師の質問による質疑応答があり、両大学とも、準備したスクリプトに基づくパフォーマンスと教師の質問に対するその場での応答という二つのタスクに基づいての評価という共通点がみられた。

発表者と参加者の双方から、事前準備を求めるアセスメントは試験前の学習者の学習動機を高めるという利点が挙げられた。実際、学生の熱心な勉強の成果である流暢なロールプレーやスキットはその証だろう。一方、暗記したスクリプトのロールプレーやスキットの評価が話す能力のアセスメントとして妥当なのかという疑問の声もあった。確かに暗記したスクリプトのロールプレーやスキットは自発的会話とは異なり、それだけでは話す能力の判定には不適切だが、発表のあった 2 校では、それを補うための質疑応答がなされている。それぞれのタスクの目的を明確にして評価基準もその目的に相応しいものを用いれば、この方法も妥当で有意義なアセスメントであろう。さらに、スクリプトに則ったロールプレーやスキットを用いることで、従来見過ごされがちだった「話す力」のいくつかの側面を積極的に指導し評価することができるのではないかと考える²。これについてはセクション 4 で述べる。

報告されたハル大学のアセスメントは、事前に学生が準備してきたテーマ「お見合いと恋愛」

についてのグループディスカッションのパフォーマンスを評価対象とするという非常に興味深いものであった。新しい試みだけに発表者からいくつかの疑問・問題点が挙げられ、それをもとに議論が進められた。挙げられたのは、発話量の不均衡、教師の役割（どのぐらい介入すべきか）、適切なトピックとはどういうものかなどであった。授業で司会の方法なども含めたディスカッションの指導もしておけばいいのではないかという提案もあった。確かにそうすれば教師がさほど介入しなくても学習者同士でディスカッションする力が養えるだろう。全員が司会役を務めるとなるとアセスメントが時間的に難しくなりそうだが、テーマに沿ったいくつかの質問が事前に学生に与えられていたので、各学生が質問一つの担当となり主導権を持ってほかの学生に意見を求めるという形式なら可能なのではないだろうか。とかく教師が質問をするという形で授業も口頭試験も進められることが多いが、学習者が質問をしたりグループディスカッションの司会をしたりなど主導権をもって話せるよう指導し評価をする方法を考えるいい機会となった。

4. OPI や従来のアセスメントでは測りがたい「話す力」

OPI の運用能力の記述には含まれていないが、「話す力」として注目してはどうかという能力をいくつか挙げてみたい。社会的・対人的コミュニケーション能力、感情の表現、マルチモダリティ、そして、「複言語主義」（複数の言語・文化を知る話者として言語・文化間の媒介ができる）である。また、話し言葉特有の表現を教え、それを測っているかどうかということも考える必要があるだろう（普段気づかない話し言葉の特徴については Hughes 2002 を参照されたい。また、話すため、聞くための文法などそれぞれの特徴に注目して文法を教えることを取り上げた野田 2005、日本語の話し言葉に特有の無助詞の指導を取り上げた Iwasaki & Sadler 2006 も参照されたい）。本報告では、研修で特に焦点となり、また相互に深く関わる社会的・対人的コミュニケーション能力、感情の表現、マルチモダリティについて簡単にまとめた。

4.1 社会的・対人的に円滑なコミュニケーション

OPI の運用能力の記述には、社会的・対人的に有効な「話す力」は触れられていない。外国語教育では一般に情報の伝達が重視され、社会的・対人的コミュニケーション能力が議論や指導の対象となることは少ないようだ。しかしながら、人との関係を円滑にすることは、本来のコミュニケーションの重要な目的の一つであろう。

Common European Framework of Reference (CEFR) の can-do statements にはいくつかこれに関わる項目がある。CEFR では、話す能力は産出 (production) とやりとり (interaction) に分類されているが、「やりとり」には「社会的なやりとりをする」という項目があり、感情表現に関しては C1、B2、B1、A2.2 のそれぞれの能力に次のような記述例がある³。

表 1：感情の表現に関わる CEFR の can-do statements

C1	感情表現、間接的な示唆、冗談などに混せて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。
B2	気持ちのありようを伝え、出来事や経験の持つ個人的重要性を強調することができる。
B1	驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、また相手の感情に反応することができる。
A2.2	簡単な言葉で自分の感情を表現することができる。

私たち日本語教師は、これらの can-do statements にあるような社交上に役立つ表現や感情表現の能力を培えるよう努めているだろうか。

4.2 感情の表現

上記のように社会的やりとりに感情を表現すること不可欠であるが、感情の表現の指導やアセスメントも取り上げられることが少ない。しかし、近年、第二言語習得やバイリンガリズムの研究で感情語彙や感情表現が注目されている（例えば、Dewaele 2008a、Pavlenko 2008）。また Dewaele (2008b) は、非母語話者の視点から感情の表現や社会言語学的適切さを見る必要を唱えている。

適切さの問題は、感情の表現にも社会的能力にも関わる。Dewaele (2008b) は、先行研究 (Dewaele 2005a/b) で一般には無礼なフランス語の俗語やののしりの言葉を母語話者がくだけた場面で使うことは適切とされることを報告しているが、外国語教育にそういった言葉を取り入れるかどうかは難しい問題だとしている⁴。日本語にも同様のことが言える。例えば、筆者が以前教えた学生に日本留学からアメリカ帰国後日本で日本語について学んだことを聞いたところ、日本語の授業では下品だから使わないように言われた「おまえ」、「メシ」、「食う」などの言葉が若い男子学生の間では親近感を高めるために普通に使われていることに気づいた、ということであった (Iwasaki, submitted)。若い男子学生同士の会話では、この学生の観察のとおり言葉の使用がみられるが、日本語の授業では、教室内で使うには「下品で不適切」な言葉だとみなされるために、学習者はこのような言葉を使う機会もなく、また、親近感を高める手段となるということも知らないことが多いのではないだろうか。実は 20 歳前後の学生にとって同世代の学生と親しくし、冗談を言ったり時には怒りを表現したりすることは教室で「適切な」言葉を使って教師の質問に答えることと同様に（またはそれ以上に）重要なことなのかもしれない⁵。

4.3 マルティモーダルなコミュニケーション

豊かな感情の表現のためにも、効果的な社会的コミュニケーション能力のためにも、発声の仕方（抑揚、感動詞の使用など）といった言葉に直接関わる項目をはじめ、ジェスチャー、表情、視線など、聴覚だけではなく視覚など様々な感覚（モダリティ）を駆使したコミュニケーションが重要であろう。Block (2009) はこのような能力をマルチモーダル・コンペテンス (multimodal competence) と呼び、言語教育の「言語」の捉え方を問い直して、場面場面に存在する様々な意味伝達のリソースをも考慮した言語教育を提唱している。

5. 指導とアセスメントのためへの提言

もし上述の三つの側面（社会的・対人的コミュニケーション能力、感情表現、マルチモダリティ）を高めるよう指導し、評価するとすれば、どのような方法が考えられるだろうか。

まずは、テレビドラマや映画の適当なシーンを学生と共に見て、感情表現、社会的コミュニケーション、マルチモダリティを観察し、母国語での感情表現やジェスチャーとの違いやその効果の違いについて話し合ってみようか。（母語の違いによるジェスチャーの違いについては Kita 2008 を、第二言語習得研究におけるジェスチャーの研究については吉岡 2009 を参照されたい。）そして、観察して理解したあと、言語だけではなく姿勢、視線、表情、身振り手振りすべてを参考にしながら実際に暗唱しながら演技をするとマルチモーダルなコミュニケーション能力を高めるのに役立つと考えられる。

さらに、3 の実践報告のアセスメントに用いられていたようなスクリプトに基づくスキットやロールプレーを、話し相手、内容などを工夫して実際の授業でも積極的に取り入れるといいだろう。感情表現、社会的コミュニケーション、ジェスチャー等についても一緒に考え指導しながら練習し、アセスメントでも、それをパフォーマンスの一部として取り入れるといいのではないだろうか。学生同士や親しい友人間の会話など、普段の授業中のやりとりでは練習しにくい状況を設定して、さまざまな感情を伝える練習を試みるといいかもしれない。感情表現の学習やスクリプトの参考書としては、中級以上の学生には、Maynard (2005) などが参考になる。

6. 最後に

2010 年初夏研修会では、3 大学から実例の録音・録画を含む実践の報告があったことでテーマについての意見交換が具体的かつ身近なものになり、とても有意義であったと思う。今回の OPI ファミリアライゼーション・ワークショップ、実践報告、意見交換をもとにした「話す力」の指導や評価に関わる議論や考察が続くこと、また、新たな試みの実践報告やアクションリサーチなどを BATJ の大会やワークショップで聞かせていただけることを期待してやまない。

注

¹ 研修会の開催にあたっては、運営委員長の宮入朋子先生、会長の柏木美和子先生をはじめ BATJ 役員の先生方が、きめ細かく多大なご尽力をしてくださった。ここに感謝の意を表したい。

² もう一点、疑問の声があがったのは、教師が添削をしていないロールプレーやスキットのスクリプトを学習者が暗記することの学習効果の是非である。筆者の経験に基づく個人的見解は、スクリプトは事前に添削して、何度か推敲する機会を与え、最終稿を暗記するよう指導してはどうかというものである。また、評価に関しては、スクリプトとパフォーマンスとは別に評価するといいたいだろう。スクリプトの評価では、ストーリー展開の工夫、用いられた語彙・文法・表現の豊かさや正確さを、パフォーマンスの評価では、演技、発音、抑揚、流暢さ、文法運用の正確さを評価するといいたいのではないだろうか。

³ ここで使用した CEFR の can-do statements の和訳は、JF 日本語教育スタンダードのウェブサイトから引用した。（<http://jfstandard.jp>）

⁴ Dewaele (2008b) 本文では、Dewaele (2005b) でこの観察をしたとしているが、実際には、Dewaele (2005a) で報告された観察のようである。

⁵ 教科書も CEFR の can-do statements や ACTFL 基準の記述も「インフォーマル」な場面の方が「フォーマル」な場面のやりとりよりも習得しやすいということを前提としているようである。しかし、この場合の

「インフォーマル」は「フォーマルではない」という意味だと捉えたほうが良さそうである。実際には、真にくだけた場面での親しい友人とのやりとりで使われる日本語は、日本語を外国語として海外で学習する学生にとっては習得が難しいと思われる。学生のニーズが同世代の学生と日本語で交わることも含むのなら積極的に指導する必要があるだろう。

参考文献

- 牧野成一・鎌田修・山内博之・齋藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL OPI 入門』, アルク.
- 野田尚史 (編) (2005) 『コミュニケーションのための日本語文法』, くろしお出版.
- 山内博之 (2005) 『OPI の考え方に基づいた日本語教授法 ―話す能力を高めるために―』, ひつじ書房.
- 吉岡慶子 (2009) 「第二言語習得におけるジェスチャー研究」, 『第二言語としての日本語習得研究』 12, 127-143.
- Block, D. (2009) Communicative Competence Reoriented: Multimodality and embodiment. (11/6/09) Plenary address, Nordic Second Language conference, Helsingør, Denmark.
- Dewaele, J-M. (2005a) The effect of type of acquisition context on perception and self-reported use of swearwords in the L2, L3, L4 and L5. In *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, Alex Housen and Michel Pierrard (Eds.), 531-559. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dewaele, J-M. (2005b) Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. In L. Ortega (Ed.) Reconceptualizing research on L2 learning across education contexts, Special issue of *The Modern Language Journal*, 89 (3), 367-380.
- Dewaele, J-M. (2008a) Dynamic emotion concepts of L2 learners and L2 users: A second language acquisition perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 173-175.
- Dewaele, J-M (2008b) Appropriateness in foreign language acquisition and use: Some theoretical, methodological and ethical considerations. In R. Manchón and J. Cenoz (Eds.), *Doing SLA Research: Theoretical, methodological, and ethical issues*. Special issue of the *International Review of Applied Linguistics*, 46 (4), 235-255.
- Hughes, R. (2002) *Teaching and Researching Speaking*. London: Pearson Education.
- Iwasaki, N. (submitted) Learning L2 Japanese politeness and ‘impoliteness’: Young American men’s dilemmas during study abroad. A manuscript submitted to *Journal of Japanese Language and Literature*.
- Iwasaki, N. & Sadler, M. (2006) Focus on functions in Japanese language classrooms: An output-based approach to teaching appropriate particle use for the purpose of speaking, *BATJ Journal*, 7, 17-31.
- Kita, S. (2008) How lexicon, syntax and pragmatics shape the gesture behaviour of Japanese speakers, *BATJ Journal*, 9, 54-59.
- Maynard, S. K. (2005) *Expressive Japanese: A reference guide to sharing emotion and empathy*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Pavlenko, A. (2008) Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 147-164.