

日本語使用者のプロフィシエンシーを育てる

—OPI を通してみる在學生及び卒業生の話すプロフィシエンシー—

何志明(香港中文大学)・上田早苗(香港中文大学)

香港中文大学日本研究学科では、1991年の学科創設以来、主専攻学生は全員(1学年約30名)、2年次(4年制のカリキュラムでは3年次)に1年間、日本の大学に留学することになっている。卒業時の日本語能力について、90%以上が日本語能力試験1級(現N1レベル)に合格するという実績を上げてきたが、口頭能力については、留学前後を比較する調査は行われていなかった。そこで、2010年から、主専攻全員に対して留学前(1年次の5月頃)と留学後(3年次の9月頃)に、テスター資格を持つ教員5名が分担してOPIを実施している。本発表では、まず、これまでの調査の結果を報告する。この調査から、1年間の初級日本語コースを修了した留学前には「中級一中」と判定される学生が最も多く、留学後には「上級一中」と判定される学生が最も多いことがわかった。1年間の留学を経ても、「上級一上」以上の判定を受けることは非常に難しいと言える。つまり、留学後の学生の口頭能力に関しては、いかに「上級一上」以上へと引き上げるかが大きな課題である。

また、何(2012)は、2009年から2010年にかけて、香港にある日系企業に勤める日本研究を主専攻とする卒業生25名に対し、OPIを実施した。この調査は、本来、日系企業に勤める香港人の異文化理解・異文化摩擦について調査する上で、彼らが上級話者であることを証明するために実施したものであるが、このデータを利用して、卒業生の話すプロフィシエンシーを考察する。何(2012)では、25名のうちの15名の日本語能力を考察した結果、上級話者であっても、複合動詞のような語彙の使用が少なく、ロールプレイにおけるフォーマルとインフォーマルの使い分けには誤用が多く見られ、改善する余地があると述べている。

上記の2つの調査を通して、本学科の主専攻学生の留学前、留学後、そして卒業後の話すプロフィシエンシーと向上のための課題が明らかになってきた。特に、留学後の主専攻生を対象とした上級日本語のクラスでは、裏づけのある意見を言う練習や場面によってフォーマル/インフォーマルを使い分けたりする練習を積極的に取り入れるなど、少しずつこの結果を生かし始めている。今後も調査を続けてデータを蓄積し分析するとともに、卒業後も見据えて、在学中にどのような指導が必要なのかを検討し、シラバスに反映させていきたい。

【参考文献】

何志明(2012)「OPIで測った海外の大学の卒業生の日本語能力—日本に留学経験を持つ日本研究専攻の卒業生の口頭能力向上に必要なものとは—」『The Nineteenth Princeton Japanese Pedagogy Forum 予稿集』, Department of East Asian Studies, Princeton University, p.214-224.

—学生自らの運用能力に対する認識を高める取り組み—

萬美保（香港大学）・吉川貴子（香港大学）

一方、香港大学日本語プログラムでは、学生自らの日本語能力とその成長過程に対する認識を促す努力が成されている。運用能力の成長過程を HKU 日本語スタンダードの指標を使って提示することで自己評価につなげ、学生の日本語学習への満足度と自律学習の動機を高め、さらに指導にも反映させていこうという中長期の展望にもとづいた計画である。

日本語教育における自己評価については小山(1996)、トムソン木下(2008)などにより、学習者自身が評価行為に主体的に参加することの重要性が主張されてきた。大学教育全般においても同様、Hattie が大規模な調査の結果、大学教育で最大のポジティブな影響力を持っているのは自己評価であると結論付けている(2009)。さらに、Boud(2012)によって自律学習における自己評価能力の重要性が報告されている。

香港大学で行われている取り組みの具体例としては、日本語3(初中級から中級)と日本語4(上級)の会話授業では、学期最初の授業内容説明時にそれぞれの教室活動の目標を can-do statements で記述した表を配布する。例えば、日本語3の「日本人へのインタビュープロジェクト」という活動では「日本語母語話者にインタビューができる」という大きな行動目標のもと、1)初対面の人と会ったとき挨拶、自己紹介ができる、2)自分の言いたいことを何とか相手に伝えることができる、3)あいづちを打ちながら相手の話が聞ける、4)相手の話が聞き取れないとき、聞き返しができる、などの細かいスキルに分けた目標が記述されている。何ができるようになるための練習なのかを学生に意識化させ、一つ一つ細かいスキルを積み上げていくことによって全体的な運用力を高めていくことが狙いである。また、活動終了後、学生は各目標に対して5段階で自己評価し、コメントがあれば書いて教師に提出する。この評価結果から、大きな行動目標の中のどの部分に自分の弱点があるのか学生の気づきを促せること、新たな自己評価基準の構築、教師による学生の学習プロセスの把握、適切なフィードバックが可能という利点が明らかになった。加えて、2012年末に始まったプロジェクトとして、Moodleの機能を利用した自己評価ツールの作成状況を報告する。HKU日本語スタンダードの記述を学生にわかる平易な表現に直し、8レベル・5技能それぞれに特徴的な運用例をアップロードして学生が随時アクセスできるサイトが徐々に完成しつつある。

【参考文献】

- Boud, D. and associates (2010) *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Hattie, J. A. C. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-analyses on Achievement*. London: Routledge.
- 小山 悟(1996)「自律学習促進の一助としての自己評価」、『日本語教育』88, 91-103.
- トムソン木下千尋(2008)「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案」、『日本語教育』136, 27-37.