

# 初級日本語クラスにおける TBLT (Task based language teaching) に即した評価法 —2022 年度夏期日本語教育 C3 コース実践報告—

武田 知子・小柳津 成訓

## 1. はじめに

2022 年度国際基督教大学夏期日本語教育 (以下 SCJ : Summer Courses in Japanese) は、世界的に新型コロナウイルス感染症収束の傾向は見られていたものの対面実施の見通しが立たず、2021 年に引き続き、完全オンラインによる開催となった。授業は、Google Classroom を学習管理システムとして用い、全教材、資料を電子データで配布し、全て Zoom で行うこととなった。

オンライン授業の利点としては、学習者の授業参加がしやすいこと、課題の提出や記述によるフィードバックや成績の管理が容易であることなどが挙げられる。一方で、日本語学習の質をいかに担保するか、特に、初級レベルの学習者の「聞く」・「話す」能力をいかに伸ばすかが課題として指摘されている (武田, 2021)。オンラインで日本語コースを実施する際には、この点に十分に留意した授業デザインが求められる。

加えて、SCJ で使用する国際基督教大学日本語教育課程 (以下 JLP : Japanese Language Programs) の初級の教材は、2020 年、従来の文型シラバスからトピック・機能シラバスによるタスク達成型学習への移行を目指し、大きな変更が加えられた。指導も、学習者のコミュニケーション能力の育成を目的とし、場面や文脈での適切な言語使用に焦点を当てたタスクを中心とする言語活動を中心にしたものへと移行する転換期にある。そのため、授業内での指導や言語活動での提示用のスライドやワークシート等の教材、学習者の自習教材なども整備をしながら進めていた。そのような状況で、オンライン初級コースでの学習者の日本語力をいかに伸ばしていくか、十分に検討を重ねる必要があった。

2 名の担当で話し合った結果、教師が学習者に言語形式と必要な文脈を十分に意識させる教室習得環境を維持しながら、学習者が、学習者間、学習者と日本語ボランティア、あるいは教師と学習者間で日本語によるコミュニケーションを行うことで、アウトプットの機会を増やし、日本国内での対面授業にできるだけ近づけることとした。さらに、日本語でのやりとりの重要性を学習者と共有するために、小テストの評価方法も変更することにした。それまで、Google Forms で提示された問題にタイプで回答する形式で行われていた文法の小テストを、ビデオと音声を媒介とした出題形式により評価を行うこととした。そうすることによって、実際の日本語でのやりとりの形式に近い形で、学習者の語彙や文法知識、音声の聞き取り能力などを測ることができると考えた。

本稿では、2022 年度 SCJ C3 コースで実施した、教育向け動画 SNS 「Flip」を用いた文法小テストの実践を報告し、考察を加えた上で、今後の課題を述べる。

## 2. コースの概要と履修学生<sup>(1)</sup>

### 2-1 コースの概要

本実践は、2022年7月4日（月）から8月11日（木）実施のSCJ、C3コースにおいて行われた。担当教員は、2名でチームティーチングにより指導を行った。

C3コースは初級後半レベルとして位置付けられており、JLPの「日本語3」と同じレベルである。7つのトピックで構成されており、やりとりに必要な文法、語彙、表現、漢字を学びながら、日本語で読む・書く・聞く・話すための総合的な日本語能力の習得をゴールとしている。学習項目については、表1を参照されたい。

表1 2022 SCJ C3指導項目 トピックとタスク、文法項目

トピック	タスク	文法項目
1. 感謝の気持ちを伝える	<ul style="list-style-type: none"> <li>感謝の気持ちを伝える</li> <li>助けてもらった経験を話す</li> <li>お願いをする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>～のためにVてあげる／くれる</li> <li>Vてもらう</li> <li>Vてもらえませんか／くれませんか／いただきたいんですが</li> </ul>
2. 準備をしておく	<ul style="list-style-type: none"> <li>パーティー、イベント等の準備について話す</li> <li>災害の備えについて話す</li> <li>失敗した経験、後悔している経験を話す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nを 他動詞</li> <li>Nが 自動詞</li> <li>Vである Vている</li> <li>Vておく Vてしまう</li> <li>Sし、S（し、S）</li> </ul>
3. 計画を立てる	<ul style="list-style-type: none"> <li>計画について話す</li> <li>道順を聞いたり、説明したりする</li> <li>行動の目的や理由について話す</li> <li>出来事の原因について話す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sと、S Sといいですね</li> <li>Sうちに、S Sあいだに、S</li> <li>VようにS SためにS</li> </ul>
4. 情報を伝える	<ul style="list-style-type: none"> <li>伝言を聞いたり、伝えたりする</li> <li>情報やニュースを聞いたり読んだりする</li> <li>聞いたり読んだりした情報やニュースを説明する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sと/Vように 伝えてください</li> <li>NはSと言っている</li> <li>NからSと聞いた</li> <li>V/Adj/ANすぎる</li> <li>Nによると、S そうだ</li> <li>NにSと書いてある</li> </ul>
5. アドバイスをする	<ul style="list-style-type: none"> <li>アドバイスを 求める／する</li> <li>状況について説明をする</li> <li>過去の後悔した出来事について説明する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sば、S Sばいい/Sばよかった</li> <li>Sのに、S S疑問詞 でも、S</li> <li>VしないでV</li> </ul>
6. 社会の中の日本語	<ul style="list-style-type: none"> <li>敬語の役割や機能について理解する</li> <li>立場や状況に応じた話し方をする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>敬語（尊敬語、謙譲語、丁寧語）</li> </ul>
7. 経験したことを話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>子供の時の経験を話す</li> <li>場所、建物、芸術作品について説明する</li> <li>お願いをする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>受け身 使役</li> <li>Vさせてください／いただきたいんですが</li> <li>Vさせてあげる／くれる／もらう</li> </ul>

SCJ では、JLP 作成教材を用いて指導することになっている。前述した通り、JLP 初級コースは、2020 年、『Japanese for College Students』を用いた文型シラバスによる指導から、トピック・機能シラバスによるタスク達成型指導へと移行を進めており、2022 年 SCJ でも、学生に配布する教材、授業で用いる教師用のスライドを整えながらコースを実施する状況にあった。

## 2-2 履修学生

2022 年 SCJ の C3 受講生は 3 名で、本科生 1 名（中国）、聴講生<sup>(2)</sup> 1 名（ウクライナ）、秋学期から短期留学生として ICU に在学する予定の短期留学生 1 名（アメリカ）であった。本科生と聴講生は 2022 年春学期に対面とオンラインのハイブリッドで行われた JLP の「日本語 2」を履修していた。短期留学生は、母校でオンラインによる日本語クラスを履修していたとのことであった。

## 3. C3 におけるアセスメント（評価法）

### 3-1 従来の文法小テスト

従来の文法小テストは、一般的に 3 種類ある。まず、正しい言語形式を選択肢から選ばせる選択肢問題、次に、一文の中の特にターゲットとなる言語形式が虫食いになっており、そこに正しい形式を代入させる穴埋め問題、そして、文章の一部あるいは全部が自由記入になっている短文作成問題である。これらの文法小テストでは、学習者は授業で学んだ、主に形式を中心とした文法知識で答えることができる。また、学習者にターゲットとなる言語形式やその文法知識へ強く意識を向けさせることもできる。そして、本来はコミュニケーション上必要とされる知識や能力のうち、学習者のターゲットとなる形式を中心とした文法知識以外の影響を最小限に抑えられるよう作問されるため、日本語教師が学習者の能力を数値化しやすいというメリットがある。一方で、このような文法小テストでは、学習者は文法知識である明示的知識のみで正解することができ、コミュニケーションに必要な非明示的知識で構成される言語能力を測定することは困難であるという問題点がある（浦野，2003）。

また、従来の文字を媒介とした文法小テストでは、特定の言語形式を必要とする文脈を、学習者に有効的に提示しにくいという側面もある。タスク遂行による言語学習を目的とした言語教育では、こうした非明示的知識をも含むアセスメントを行い、学習者のコミュニケーション能力を含めた言語能力を測定することが必要であろう。

### 3-2 Flip を用いた文法小テスト

#### 3-2-1 Flip

Flip<sup>(3)</sup> は、無料で使用できるマイクロソフト社のアプリケーションで、教師によって提示された課題動画に対して、学習者が動画、音声、タイプによる文字情報でレスポンスやコメントをする教育用動画 SNS である。課題動画の画面からレスポンスやコメントの録画ができる設定で、視覚的にわかりやすいユーザーインターフェイス（UI）となっている。一度使い方を理解すれば、誰でも容易に録画、投稿ができるため比較的

IT が苦手な教師にも扱いやすいアプリケーションである。さらに、Flip は、開発時から教育用を想定した動画共有サービスであり、セキュリティを堅牢に設計し運用しているため、学習者の個人情報や肖像権なども守られている。

Flip は、2018 年にはすでにアメリカを中心に多くの国の教育機関で活用されており、日本国内においてもコロナ後の 2021 年頃から、小中学校では学校と生徒のつながり、あるいは国内と国外の学生とのつながりを保つために活用されている。

日本語教育分野で Flip を用いた授業実践の報告は多くはないが、オンライン初級日本語クラスで Flip に発表動画を投稿し、その発表に対しコメントも動画で投稿する活動（武田・佐藤，2022）や、中級日本語クラスで動画のやりとりを通してディスカッションの練習をする活動（佐藤・武田，2022）が報告されている。いずれも Flip 利用による発話機会の確保の意義や総合交流の場としての有用性が指摘されている。

また、コロナ後のオンライン授業を経験した教師や学習者にとって、無料で利用可能な Flip は、間口が広く、オンライン授業が実施できる環境さえあれば平易に導入できるため、教育現場での活用度は高い。

### 3-2-2 Flip を用いた小テストの意義

Flip を活用した小テストでは、写真、文章、音声、教師の表情など、様々な情報を使って、学習者に言語形式を取り巻く文脈を提供することができる。そのため、3-1 で述べた従来の文法テストの問題を解消し、タスク達成型の指導法で重要視する、言語運用における非明示的知識を明示的知識とともに学習者に処理させることにより、学習者のコミュニケーション能力も評価できる。つまり、タスク達成型の授業を行う初級日本語コースにおいて、その目標との整合性の高いアセスメントであると言える。

また、Flip に投稿された動画は、何度も再生することができ、再生スピードも速度を速めたり遅くしたり、学生がコントロールできる設定になっている。この設定により、学生自身が理解できるインプットになるまで自己調整でき、学生の聞き取り能力の個人差に対応できるようになっている。

加えて、Flip は、同時に多くの学習者が小テストを受けることができるという利点がある。これまで行われていた同様の効果を期待できる口頭試験というアセスメントは、より現実的なコミュニケーション設定を提供したオーセンティックな評価法ではあるものの、学習者と教師のスケジュール管理を始めとした問題で、一般的に相当な時間がかかってしまう。したがって、実施回数は現実的に中間テストや期末試験などの定期試験による実施にとどまっていた。しかし、Flip を用いれば、口頭試験に準じた小テストを同時に複数の学習者に行えるため効率が良く、より頻繁に行うことができる。口頭でのやりとり能力を測る小テストの頻度を高めることで、学習者の日本語の聴解能力を向上させ、発話を促す学習のより強い動機づけとなることが期待できると考えた。

さらに、学習範囲が限定された小テストは、学習者がターゲットとなる言語形式に意識が向いている状態で、教師によって調整されたインプットを受けることになる。そのため、意味や機能を重視したコミュニケーション活動の中でフォーカス・オン・フォーム（Long, 1991）での言語形式に焦点が当てられ、小テストによる教育効果も高まる

とも考えた。

### 3-3 進め方

文法小テストは、各トピックの文法学習が終わり、学生が宿題として提出した文法練習問題へのフィードバック後に、各トピックごとに一度の頻度で行った。文法小テスト当日に、Google Classroom に Flip へのリンクを貼り、学生に口頭で指示を出した。回答時間は 10 分で、10 分間で学生は提示された 3 つの質問動画を見て、答えを録画し、投稿をした。

小テストへのフィードバックは、Flip を経由してコメントを学習者に送り、採点結果は Google Classroom で提示した。希望する学生には個別指導の時間に Zoom による面談でフィードバックを行った。

### 3-4 文法小テストの質問タイプと質問の長さ

小テストの質問は、文法授業で行った練習、およびクラス活動やタスクの内容に即したものとなるよう、担当教員 2 名のうち 1 名がまとめて作成した。2022 年度 SCJ、C3 コースでは、スケジュールの都合で時間が取れなかったトピック 6 を除く 6 つのトピックから、それぞれ 3 問、合計 18 の質問動画を作成し、小テストを実施した。

18 の質問動画は、大きく 2 つの質問タイプ、「会話型」と「説明型」で構成されている (表 2)。

表2 文法小テスト 18の質問の型(例と質問数)

型	例	数
会話型	すみません。ちょっといいですか。私英語が全然わからないんですけど、あのサイン [画面：英語のサイン] は日本語で何でしょうか。教えていただけませんか。(T4)	5
説明型	説明型 1 (説明内容が 1 つ) : あなたは今東京にいます。街でたくさんの荷物をもっているお婆さんを見たら、あなたはどうしますか。(T1)	4
	説明型 2 (説明内容が 2 つ) : みなさんは何歳まで若いと思いますか。(間) そうですか。じゃ、若いうちに何をしておきたいですか。教えてください。(T3)	6
	説明型 3 (説明内容が 3 つ) : あなたの国で有名な建物について教えてください。それはどこにありますか。そして、そこでどんなことができますか。(T7)	3

注 ( ) 内はどのトピックで出題されたかを示している。T は Topic の略

会話型の質問は、学生に「サインを教える人」「アドバイスをする人」等、何らかの役割(ロール)を課し、質問に回答する形でロールプレイによる回答を求めるものである。説明型の質問は、何かについての学生の考えや経験等の説明を求めるもので、説明型は、説明する内容が 1 問の中に 1 つから 3 つの 3 タイプあった。小テストでは、会話型より説明型の質問が多く、説明型の質問の中では 2 つの内容の説明を求めるものが 6 問で、

一番多かった。

各トピックで出題されていた質問の型を表3に示した。

文脈やコミュニケーションの目的を考慮し質問を作成しており、質問の型を揃えることを意識していなかったため、トピックにより使われている質問の型の数が異なっていた。

動画の長さは、平均が約21秒で、もっとも短い質問は8秒、長い質問は65秒と、質問により長さが違っていた。質問動画では、その文脈を的確に伝えるために、画像及び動画を示したり、例をあげることもあったりしていたため、学生が聞き取るために必要な時間が異なっていた。

表3 各トピックにおける質問の型と問題数

	T1	T2	T3	T4	T5	T7	合計
会話型	1	0	1	1	1	1	5
説明型 1	2	0	0	2	0	0	4
説明型 2	0	2	2	0	2	0	6
説明型 3	0	1	0	0	0	2	3

#### 4. 学生の文法小テストにおけるパフォーマンス

##### 4-1 コミュニケーションを支える5つの能力

Celce-Murcia (2007) のモデルでは、コミュニケーション能力は5つの構成要素と方略的能力から成り立つとしている。その5つの構成要素とは、語彙、文法、表現を選択し、適切に構成し、まとまりのあるメッセージを伝達する談話能力、語彙、音韻、形態素、文法を用いて、文を産出する言語能力、会話を進めるために必要なインターアクション能力、慣用句などの定式表現を使うフォーミュラ能力、社会文化的文脈で適切にコミュニケーションするための能力である社会文化能力のことで、そして、このコミュニケーション能力の習得を支えているのが方略的能力と考えられている。

Flipを用いた文法小テストは、教師主導の動画によるやりとりであるため、このコミュニケーション能力のうち、相互に会話を円滑に進めるために必要だとされるインターアクション能力<sup>(4)</sup>を除く全ての要素について測定できると考えられる。

##### 4-2 学生の回答

小テストは2つの側面から評価をした。表4に評価基準の例を示した。

表4 評価基準の例

問い	学生の回答	C点	G点
みなさんは何歳まで若いと思いますか。そうですか。じゃ、若い <u>うちに</u> 何を <u>しておきたい</u> ですか。教えてください。	50歳まで若いと思います。若い <u>うちに</u> 、運動して、たくさん体にいい食べ物を食べたいです。	1	0.5

注 目標文型項目に下線、C：コミュニケーション、G：文法

まずは、質問に適切に回答していて、コミュニケーションとして成立しているかという点である (表 4 中 C)。1つの小テストにつき3つの問いがあり、全ての問いに回答をしていれば3点、問いに答えていない場合は減点とした。評価基準の例 (表 4) では、問いについて全て答えているため1点とした。

もう一つは、そのトピックの目標文法項目を使っているか、さらに、その文法項目を正しく使用しているかという点である (表 4 中 G)。こちらも、1つの小テストに3問あるため、適切に文法が使用されていれば3点、使用してない、または、正しく使用されていない場合、減点した。例では、学生は、目標文法項目である「～うちに」と「～ておく」のうち1つしか使用していないため、0.5点となっている。

ターゲット学生の回答動画の長さや質問の型による正答率は、表 5 の通りである。

表5 回答動画の長さや正答率

	長さ (秒) *			平均正答率 (%) *							
	平均	最長	最短	会話型		説明型 1		説明型 2		説明型 3	
				C	G	C	G	C	G	C	G
学生 1	26	46	14	100	80	100	50	83	33	63	10
学生 2	11	26	4	100	100	100	100	83	83	53	100
学生 3	22	76	4	80	80	75	100	75	50	63	20
<b>全体</b>	<b>19</b>	<b>49</b>	<b>7</b>	<b>93</b>	<b>86</b>	<b>91</b>	<b>83</b>	<b>81</b>	<b>55</b>	<b>48</b>	<b>43</b>

注 小数点以下切り捨て

全体的に会話型の質問、説明型で1つのことについて説明する質問の正答率は高く、目標文法項目も正しく使えていた。しかし、説明する内容が増えると、全ての問いに回答していなかったり、目標文法項目を使用できなくなったりすることがわかった。今回は、質問のタイプと問題の難易度のコントロールは意図的に行っておらず、トピックにより難易度に差が生じていた。今後は、アセスメントとしてトピック間の設問の難易度を均一化する工夫が必要である。

それぞれの学生の点数の変化を表 6 に示した。

表6 学生の得点の変化

		T1	T2	T3	T4	T5	T7	平均点
		学生 1	C	3	3	3	3	
	G	2	1.3	2	1	1	1	1.4
学生 2	C	3	1.5	3	3	2.5	2.6	2.6
	G	3	3	2	3	3	3	2.8
学生 3	C	2	3	3	3	1.5	0.9	2.2
	G	3	2.1	1.5	3	2	0	1.9

注 小テストは3点満点、平均点は小数点1以下四捨五入

学生1は、言い淀みや繰り返しが多く、回答動画の平均が26秒と長い傾向があった。また、質問に回答はしているものの、説明型2の正答率は33%、説明型3の正答率は10%と、トピックで学んだ目標文法項目を使っていない、または正しく使用していないことが多かった。学生1の全体の得点を見ても、コミュニケーションの得点に対し、文法の得点が低い。この傾向は、トピック1からトピック7に進んでも変化が見られない。このことから、すでに習得した言語形式や語彙を使って、コミュニケーションを成立させるための方略的能力は高いものの、ターゲットとなる言語形式への気づきの低さから新たな言語形式の習得が比較的ゆっくりであることが推測される。

学生2は、文法使用の正答率がどのタイプの質問についても83%から100%と高く、テスト全体の得点を見ても目標文法項目を用いて正しく回答していた。このように言語能力の高さはあるが、投稿動画は平均11秒と短く、内容についても、必要最低限の情報を伝えて終えていることが多かった。テストでは、毎回「できるだけ長く説明してください」と指示をしていたが、目標文型のみの短い回答となっていたり、全ての質問に回答していなかったりすることもあった。そのため、3つのトピックで、文法使用の得点と比較してコミュニケーションの得点が低くなっている。このことから、まとまりのあるメッセージを伝える談話能力の弱さが示唆される。

学生3は、質問動画を正しく理解しないまま回答していることもあり、説明型のコミュニケーションの得点の正答率が63%から75%、会話型でも80%であった。目標文法項目の使用の正答も説明型3で20%、説明型2で50%と低く、言語能力の低さが見てとれる。小テスト全体を見ても得点が低く、特に使役、受け身が目標文法項目となっているトピック7においては全くできていない。学生3は、とにかく自分の答えを言ってみるとい回答スタイルであり、その背景には、正しい言語表現を使って答えようとする意識の低さがあるのではないかと推測された。一方で、最長動画が76秒と、ある程度のまとまった発話も見られる。学生3は、学んだ語彙や目標文法項目の想起はできていなかったが、とにかく知っている表現でコミュニケーションを成立させようと方略的能力を積極的に用いていた。ここから、コミュニケーションにおける方略的能力は高いことが示唆される。

このように、文法小テストでの学生の発話データを分析することで、小テストにおいて学生が正答を導き出せず、コミュニケーション能力が足りないという結果が出たとしても、その背景にある、学生の不足している能力はそれぞれ異なることがわかった。このことから、教師が学習者の日本語習得を支援するためには、異なる課題を設定する必要があるということが示唆された。また、本稿のためにデータを分析していて、この3名のFlipでの文法小テストの回答傾向は、授業での彼らの発話パフォーマンスと共通していることにも、改めて気づいた。SCJ期間中は、小テスト後に主にFlipにコメントを書いてフィードバックをしていたが、今後は、学生が投稿した動画を教室での指導にも用いて、それぞれの日本語学習の課題を示すなどして発話パフォーマンスの向上に繋げたい。



## 5. Flip を用いた文法小テストの問題点と将来性

4-2 で示したように、小テストでの学生の発話データを分析することで、同じ授業や指導を受けていても、その指導の効果は様々であり、スムーズなコミュニケーションをする上でどのような能力が不足しているかも、学生の特性や個人差により異なっていることが明らかになった。さらに、これらの違いは、小テストのみならず、通常の授業でのパフォーマンスにも共通していた。こうしたことが、客観的に見てとれたことは、この文法小テストによる成果である。このことから、Flip に投稿された動画は、学習者の口頭でのやりとりにおける発話能力を測定するための小テストの回答であるとともに、学生の日本語力を把握するための貴重な発話データであるといえる。小テストにより得られた学生の個人差を正確に把握することで、彼らに適切なフィードバックを行うことが可能となる。また、このような小テストを一定の頻度で課すことで、明示的知識としての言語能力の向上だけでなく、包括したコミュニケーション能力の育成が必要であるという教員のメッセージを学生に伝えられるであろう。

学生にとっても、Flip を用いる利点が多い。初級後半から中級においては、日本語の学習を始めたときに比べて学生自身でドラスティックな日本語力の向上を感じづらい傾向がある。まったく言えなかった状況を言語化できる喜びを感じやすい初級前半に比べ、より自然により適切に話せるようになる段階での成長は体感しにくいからだ。しかし、Flip の動画をデータとして保存しておき、レベルが上がる際、またコース終了時に日本語力の変化を追えるようにすれば、客観的に成長過程を実感し、日本語学習継続への強いモチベーションとなることが期待できると考える。

授業後のクラス全体に対するアンケート（3名中2名が回答）でも、授業を通して話す力がついた（5段階評価で平均4.5）と答えていた。このことから、発話に重きを置いた授業方法、テスト方法は、一定の効果はあったと考えられるが、本実践の小テストの効果について直接尋ねたものではない。今後は学生の意見や感想も検討しながらより良いテスト方法を検討することが課題である。

加えて、検討すべき以下のような課題がある。

まず、質問動画の種類や難易度の精査である。今回は、担当教員の漠然としたカンに頼った出題であったが、学習者の回答を見るに、明らかな難易度の違いが見てとれた。継続したアセスメントとしては、より客観化した観点による質問動画の内容の検討が必要である。

次に、実施の時間効率と現実性である。今回は学生が3人であったため、彼らの回答データを点数化することは比較的容易であった。しかし、これが20人程度の学生がいるコースでは、同様の方法での点数化は時間効率も悪く、非現実的であろう。筆記型の従来の小テストでは、教員が学生の回答を視覚的に確認することができ、採点する時間をある程度調整し、作業の効率化が図れる。しかし、この小テストでは、20名のコースで学生が一人3分話したとすると、全ての学生の回答を把握するだけでも60分かかることになる。学生の動画を確認する際に再生速度を早めるなどで、多少の時間を短縮できるとしても、限界がある。今後のコースでの実施のためには、新たな採点基準を設け、効率的に点数化するか、あるいは、コース全体の作業にかかる時間を再検討し、こ

のような文法小テストの採点の時間を捻出するなどの効率化が求められよう。

最後は、フィードバックの方法である。SCJは、比較的短時間に多くの学習内容をこなすコースであったため、学生へのフィードバックは Google Classroom や Flip でのコメントになることが多かった。しかし、発話データである学生の動画は、リフレクションの材料としても本来有効的なものである。共に動画を見ながら、気づきについて話し合ったり、目標文法の使用を明示的に促したりする機会として活用できれば、Flip を用いた小テストの利点を最大限に活かすことができたと考える。そのためにも、計画的に十分なフィードバックの時間が確保できるように、授業スケジュールを整えることが重要である。

本実践は SCJ での試みであるが JLP 初級コースにおいても、今後トピック・機能シラバスに基づくタスク達成型指導のための教材や指導方法などを整備していく上で参考になると思われる。授業目標にあったよりよい評価法の一案として音声および動画を用いたテスト方法について十分に検討する必要があるであろう。

#### 注

- (1) 本稿では、理論的な説明においては「学習者」、実践の対象者には「学生」を用いる。
- (2) SCJ は通常聴講生は受け入れていない。しかし、国際基督教大学がウクライナからの避難学生を聴講生として受け入れたことに伴い、SCJ の受講も認めていた。
- (3) 以前は Flipgrid との名称であったが 2022 年に Flip に改名された。使い方の詳細は Flip の web ページを参照されたい (<https://info.flip.com/>)。
- (4) Long (1983, 1996) によると、インターアクションとは意味交渉であるとし、その意味交渉を遂行する上で、理解できなかった相手の発話を、明確化要求、確認チェック、理解度チェック、反復要求して理解可能な発話に調整する能力をインターアクション能力としている。ビデオの場合、このようなプロセスを経て、質問の仕方を調整することはできないため、インターアクション能力を測ることは困難である。

#### 参考文献

- 浦野研 (2003) 「外国語学習者の持つ言語能力の把握とその適切な測定」『日本言語テスト学会』第 17 回研究例会発表 (北海学園大学), 1-4.
- 佐藤蘭礼・武田雅史 (2022) 「オンライン授業における学習者の発話機会の提供に関する提案— Flipgrid を活用したディスカッション練習を通して—」『日本語教育方法研究会』18 (2), 38-39.
- 武田知子 (2021) 「コロナ禍における日本語教育課程 (JLP) の取り組み」『ICU 日本語教育研究』17, 23-30.
- 武田雅史・佐藤蘭礼 (2022) 「教育用 SNS を活用したデジタルストーリーテリング発表会の実践報告—動画コメント機能の有用性に着目して—」『日本語教育方法研究会』18 (2), 106-107.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language

- teaching. In E. Alcón Soler and M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.
- Long, M. H. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39-52). John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

(武田 知子—国際基督教大学・小柳津 成訓—南山大学)