

プロフィシェンシーのための評価へ —オルターナティブ・アセスメントとしての日本語OPI—*

銭 坪 玲 子**

Proficiency-Oriented Assessment : Japanese OPI as an Alternative Assessment

Sachiko ZENITSUBO**

要約

1980年代後半から米国で始まった教育評価改革はいまでは世界的潮流となり、初等教育から高等教育、そして、外国語教育等を含む様々な学問的領域においてオルターナティブ・アセスメント(代替的評価)が求められるようになった。まず、これらの新しい評価に関する議論を参考とし、ACTFL(全米外国語教育協会)の日本語OPI(Oral Proficiency Interview)の評価法としての特性を明らかにする。次に、評価の新旧パラダイムの混在型ともいえる日本語OPIに、日本語教育における新しい評価のあり方を示し得るような潜在的可能性を見出した上で、教師を学習者の学びをデザインし、支援するものとして改めて位置付けてみたい。

キーワード: プロフィシェンシー、日本語OPI、オルターナティブ・アセスメント、学びのための評価、学びとしての評価

1. 教育評価パラダイムの転換

近年、教育評価はパラダイム転換を迎えつつあるといわれる。従来の測定中心でアカウンタビリティを目的とする総括的評価から、教育の改善や指導等を目的とした形成的評価へパラダイムが移行し、いわゆるオルターナティブ・アセスメント(代替的評価: Alternative Assessment)といわれる新しい評価が登場し始めている(ギップス2001)。

1980年代半ば以降、アメリカにおいて、教育機関や従事者に対するアカウンタビリティの要請が高まり、標準テスト¹⁾が多用されるようになった。一方、標準テストでは評価しえない「高次の(あるいは総合的な)能力を評価しようとする理論的・実践的動向」が生まれ、初等・中等教育において、オルターナティブ・アセスメントが求め

られるようになった(松下2012:78)。以降、オルターナティブ・アセスメントは高等教育や外国語教育等、教育のあらゆる領域に影響を与え、いまでは世界的潮流ともなっている。

日本語教育においても同様、従来のテスト中心の評価からの脱却を目指した評価改革が様々な場面で試みられている。例えば、JF日本語教育スタンダードの開発、日本語能力試験の改定、日本語OPIの登場等は、標準テストでは測定不能であった実際の運用力・課題遂行能力の測定や育成を軸としたものだといえるだろう。さらには、近年、注目を集めているダイナミック・アセスメント、ジャーナルやポートフォリオを使用したアセスメント、自己評価、ピア・アセスメント等は、オルターナティブなアセスメントを目指す一連の動きとして捉えられている(佐藤2012、近藤2012)。

「学習の評価」(「行動を要素的・量的・客観的に把握しようとする」もの)から「学びの評価」(「ふるまいのよさを全体的・質的・間主観的に価値判断」しようとするもの)へという流れ、すなわちオルターナティブ・アセスメントを求める動きは、学習論のパラダイムシフトと並行して生じている(松下2010a)。20世紀初頭の行動主義心理学に基づいた「学びを刺激と反応の結合」としてとらえる学習理論に代わり、1950年代には「コンピュータのアナロジー」として人間の学びを探究しようとする認知心理学が台頭する。しかし、1980年代には、それまで中心に据えられてきた「教え込み型の教育」に対する疑問や反発が教育現場で登場し、認知科学における状況論に基づいた学びの探究がみられるようになった。認知科学では、日常生活や教育現場における学びのプロセスや周囲との相互作用が重視される。「実験室から現場へ、そして脳から身体へ」と基本的な考え方の枠組みが変容し、人間に関する学際的な探究

* Received November 19, 2016

** 長崎ウエスレヤン大学 現代社会学部 外国語学科 Faculty of Contemporary Social Studies, Nagasaki Wesleyan University, 1212-1 Nishieida, Isahaya, Nagasaki 854-0082, Japan

が行われるようになった（渡部2010:3-18）。これらとほぼ同時期に、学びの評価に対する改革も起こったと考えられる。

2. オルターナティブ・アセスメントと日本語OPI

2. 1 オルターナティブ・アセスメントとは何か
 オルターナティブ・アセスメントとは何か、その定義と特徴について、ここでいくつか紹介したい。

まず、ハート（2012：45）は、オルターナティブ・アセスメントとは「標準テストを代替したり、補完したりするようにデザインされたさまざまな評価方法」だとする。松下（2010a：443）は、「伝統的な評価法に代わる評価法の総称。伝統的な評価法の中には、精神測定学的パラダイムに立つ標準テストと教師作成テストの両方が含まれる」という。これらは教育評価全般における包括的な定義だといえるだろう。

次に、日本語教育における捉え方をみてみたい。『新版日本語教育事典』（2005：781）によれば、「学習者の知識の量と質をテストにより測定して、その得点に基づいて評価をしていく形式」である「従来の評価法」に代わり、「さまざまな教育分野で最近注目を集めている新たな評価法を『代替評価（alternative assessment）』または『学習者参加型評価』という。近藤（2012：15）もまた、オルターナティブ・アセスメントを「学

習者主導型の評価活動」とし、「評価は教師と学習者の協働作業と見なされ、学習者が評価活動に積極的に参加することの利点が強調されるもの」という。佐藤（2010：8-13）は、「社会文化的アプローチの視点に基づいたアセスメント」として「代替アセスメント」を紹介しているが、その特徴として、相互的、動的、協働的、という3つの点を指摘している。また、「(1)学習の過程を評価するもので(2)協働的な活動に注目し(3)自己評価に焦点を当てている」ものであるとし、「学習者が直接アセスメントにかかわることが不可欠」という。このように、日本語教育においては、学習者自身による評価、あるいは、教師と学習者の協働による評価といった側面がとくに注目されているといえるだろう。

2. 2 評価パラダイムの比較

表1は、従来の標準テスト等に代表されるような心理測定学的パラダイム(A)とオルターナティブ・アセスメントのパラダイム(B)を比較したものである。学問的基盤、評価目的、評価対象、評価機能、評価項目、評価場面、評価基準、評価データ、評価主体、評価方法という10項目において、それぞれの性質を整理している。これに基づいて、日本語OPIがAとBのいずれのパラダイムに該当するのかを表したのが右側の列である。

<表1> 評価の2つのパラダイムと日本語OPI²⁾

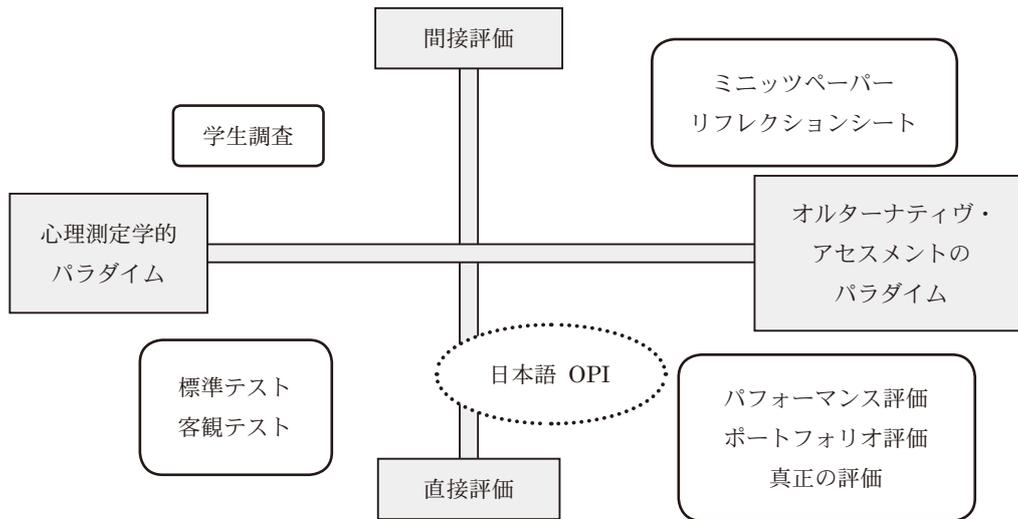
	A：心理測定学的パラダイム	B：オルターナティブ・アセスメントのパラダイム	日本語OPI
学問的基盤	心理測定学	構成主義、状況論、解釈学など	B
評価目的	アカウントビリティ、質保障	教育改善・指導、学生の成長	A
評価対象	集団	個人	B
評価機能	総括的評価	形成的評価	A
評価項目	分割可能性	複合性	B
評価場面	脱文脈性 統制された条件	文脈性、シミュレーション 真正の文脈	B
評価基準	客観性	間主観性	B
評価データ	量的データ	質的データ	B
評価主体	評価専門家、政策担当者	実践者自身	A
評価方法	標準テスト、学生調査など	真正の評価、ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価 など	B

この表からみれば、評価目的、評価機能、評価主体の3項目において、日本語OPIは心理測定的パラダイムの特徴を帯び、それ以外の項目についてはオルタナティブ・アセスメントのパラダイムに該当していることがわかる。「この2つのパラダイムはいわば理念型であって、現実に行われている評価は、両者の中間型であったり混在型であったりすることが少なくない」(松下2012: 79)。日本語OPIもオルタナティブ・アセスメ

ントのパラダイムの要素を多く含むとはいえ、両者の特質を備えた中間型あるいは混在型だとみなすことができるだろう。

3. パフォーマンス評価から学びへ

間接評価か直接評価か、心理測定的かオルタナティブ・アセスメントのパラダイムかによって、学習評価を4つに分類したものが図1である。



<図1> 学習評価の構図と日本語OPI³⁾

この図に示したとおり、日本語OPIはパフォーマンス評価に近いところに位置するものであると考えられる。松下(2012)によれば、パフォーマンス評価とは、「ある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演(パフォーマンス)を直接に評価する方法」である⁴⁾。パフォーマンス評価の特徴としては、「①評価の直接性、②パフォーマンスの文脈性、③パフォーマンスの複合性(クラスター性)、④評価の分析性と主観性(間主観性)」の4点がある。その他、パフォーマンス評価では、信頼性を確保するために「①ルーブリックによる評価基準の明示化・共有化、②複数の評価者間でのモデレーション、③評価事例の蓄積・提供、④評価者のトレーニング」等が行われる(松下2010a)。周知のとおり、これらの特徴は日本語OPIとも合致するものであり、日本語OPIがパフォーマンス評価の一つであることは明らかだろう。

松下(2010a: 455-456)は、パフォーマンス評価から学びの文脈をつくることを提案している。パフォーマンス評価の重要な特徴でもある文脈性や「真正性(authenticity)」はあくまでシミュレーションにすぎず、「テストというメタ文脈を変えることはできない」ため、「限界」がある。重要なのは真正性を求めることではなく、「そこで行うパフォーマンスが学びにとって意味があるものなのか、言い換えれば、パフォーマンス評価が学びの文脈を作り出しうるか、という点にある」というのである。例えば、パフォーマンス課題の提出後に行われる被験者間による協働学習や評価活動は、評価から学びが生まれた例である⁵⁾。

実は、単なる評価にとどまることなく、日本語OPIを教授法や教材等に取り込み、学びの中で援用しようとする試みはこれまでもなされてきた(山内2005、嶋田和子2008、できる日本語教材開発プロジェクト2011等)。これらの前例を踏まえ

て、日本語OPIの被験者が判定結果をいかに活用し自身の学びへとつなげていくことができるのか、考察を深めていくことが今後の課題となるのではないだろうか。

『教えること』と『評価』は相互作用の関係にあり、教育現場における評価の役割を考慮せずに、効果的な授業やカリキュラムを語ることはできない(近藤2012:7)。また、「学習・教授活動と切り離しては考えられないものとして評価があり、「学習者をアセスメントに巻き込む」ことによって、言語習得に関する「学習者の自律性(autonomy)」が重視される。「言語のアセスメントの教育的利用を強調する」のがオルターナティブ・アセスメントなのである(佐藤2012:9)。

4. 学びにおける教師の役割

Earl(2003:25-33)は、「学習の評価(Assessment of learning)」「学習のための評価(Assessment for learning)」「学習としての評価(Assessment as learning)」と評価を3つに分けている。伝統的な評価である「学習の評価」から「学習のための評価」へというシフトは、いわゆる総括的評価から形成的評価へという変化を表す。一方、「学習としての評価」は「学習のための評価」の一部であるが、評価主体としての学生自身による学びの自己調整やメタ認知を促すための評価という側面を強調するものとして捉えられている。

「プロフィシェンシーの評価」である日本語OPIを「プロフィシェンシーのための評価」に、さらには、「プロフィシェンシーとしての評価」にシフトしていくためには、何が必要だろうか。

「代替アセスメントの登場により、言語教師はアセスメントとは何なのか、何のためにアセスメントをするのか、また、アセスメントの過程において教師や学習者はどんな役割を担うのかといった問題を再考する必要性に迫られている」(佐藤2012:13)。日本語OPIのテスターとしての教師もまた、日本語OPIとは何なのか、何のためにOPIをするのか、またOPIの過程において自身がどのような役割を担うのか、改めて考えねばならないだろう。そのために参考にしたいのが、オルターナティブ・アセスメントに関する議論である。積極的にオルターナティブ・アセスメントの要素を取り入れる姿勢が教師に求められているのではないだろうか。

とはいえ、オルターナティブ・アセスメントのパラダイムに従い、OPIの評価目的を「教育改善・

指導、学生の成長」、評価機能を「形成的評価」、評価主体を「実践者自身」と変えることは容易ではない。しかし、そうだととしても、評価を何のために使用し、どのように活用するのか、教育現場に携わる教師はデザインすることができる。評価のあり方は教師次第ともいえるのである。もっとも、すでにOPIを活用した教育や学習を試みている教育機関や教師も少なくないと思われる。今後は、これらの個々の取り組みをすくいあげ、蓄積し、学問的な裏付けを施しながら体系化していく必要があるのではないだろうか。

近藤(2012:17-18)は、テストの種類をその目的によって、OPIなどの熟達度(能力)テストと到達度テストの2つに分けているが、「到達度テストも熟達度テストも、その結果は、形成的評価にも総括的評価にも使用」できると述べている。「クラス内評価を効果的に行うためには、形成的評価と総括的評価の両方をバランスよく行っていく必要」があり、「両タイプの評価を行える教師の力量が求められている」ともいう。評価を学びのなかにどのように位置づけ、活用していくのか、学びをデザインする存在として、教師のあり方が問われている。

5. おわりに

「教育産業に関わる全ての人が国、地域、学校といったコミュニティーにおいて、どのような将来に対するビジョンをもつのか、そして、そのビジョンを学習者とともにいかに実現していくのかという方針をもつこと」がいま求められている。また、「その過程において、教育政策担当者、学校関係者、教師はそれぞれのもつ力をしっかりと認識した上で、何の目的のために、どのようなアセスメントの方法、手順を用いるのか考えていかなければならない」(佐藤2012:13)。

これまで述べてきたように、日本語OPIの判定結果を提出した後の学びの連続性、つまり、インタビュー後のフィードバックやリフレクションのあり方等まで含めた体系的な学びを構築することが必要だと考えられる。それらをデザインするためには、教師側に学びや自身が所属する社会に対するビジョンがなければならない。教師はもはや単なる知識の伝達者や評価者ではない。自らのビジョンに従って、評価から学びへという学習者の主体的学びを促す役割を担う存在である。

近藤(2012:16)は、「教育現場で有用性の高い評価活動を行うには、複数の評価ツールが必

要」であるとし、アセスメントにおける「Eclecticism (折衷主義)」を主張する。実際、日本語教育においても学習者の多様化が進み、画一的な教育では対応しきれない状況が生まれている。多様な学習者や教育現場に応じた学びをつくるために、教師は、今後様々な評価を使いこなさなければならなくなるであろう。

注

- 1) 「大量生産され、機械によって採点されるテスト。かなり標準化された方法で教えられると仮定されるスキルや知識を測定するためにデザインされる」(ハート2012: 148)。
- 2) 松下 (2012: 79) の「表1 評価の2つのパラダイム」をもとに筆者作成。
- 3) 松下 (2012: 81) の「図1 学習評価の構図」をもとに筆者作成。
- 4) パフォーマンス評価の具体例として、自動車運転免許の技能試験、フィギュアスケートの演技、医療教育分野のOSCE (客観的臨床能力試験) 等が紹介されている。これらの演技・演奏・作品を複数の専門家が何らかの基準にしたがって評価する (松下2010a)。
- 5) 生徒同士の学び合いを促すような数学教育やOSCEの録画データを活用したグループによるリフレクション及び被験者自身による評価観点の創出等の医療教育の例が紹介されている (松下2010a)。

参考文献

- 鎌田修 (2009) 『『ACTFL-OPI』における“プロフィシェンシー”』 鎌田修・堤良一・山内博之 (編著) 『プロフィシェンシーと日本語教育』 3-20、ひつじ書房
- ギップス,C.V. (2001) 『新しい評価を求めて』 論創社。(原著 Gipps, Caroline V. (1994) *Beyond Testing: Towards a educational assessment*. London: Falmer Press.)
- 近藤ブラウン妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』 くろしお出版
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 『アセスメントと日本語教育』 くろしお出版
- 嶋田和子 (2008) 『目指せ、日本語教師力アップ! —OPIでいきいき授業』 ひつじ書房
- 社団法人日本語教育学会 (2005) 『新版日本語教育事典』 大修館書店
- スティーブンス, D.D., レビ, A.J. (2014) 『大

学教員のためのルーブリック評価入門』 玉川大学出版社 (原著 Stevens, Dannelle D., Levi, Antonia (2012) *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning, Second Edition*. Virginia: Stylus Publishing.)

- 銭坪玲子・周璞 (2015) 「協働学習とピア評価—日本・中国の大学日本語クラスにおける実践を通して—」 『長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要』 13: 13-21、長崎ウエスレヤン大学
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf> (2015年9月10日)
- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf> (2015年9月13日)
- できる日本語教材開発プロジェクト (2011) 『できる日本語 初級』 アルク
- 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」 野田尚史 (編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 1-20、くろしお出版
- ハート, D. (2012) 『パフォーマンス評価入門—「真正の評価」論からの提案—』 ミネルヴァ書房 (原著 Hart, Diane (1994) *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. California: Addison-Wesley Publishing.)
- ボイクマン総子 (2009) 『『聞いて話す』 プロフィシェンシーとその養成のための教室活動』 鎌田修・堤良一・山内博之 (編) 『プロフィシェンシーと日本語教育』 189-219、ひつじ書房
- 牧野成一監修 (1999) 『日本語改訂版ACTFL-OPI試験官養成用マニュアル』 アルク
- 松下佳代 (2010a) 「学びの評価」 佐伯胖 (監修) 『『学び』の認知科学事典』 442-458、大修館書店
- 松下佳代 (2010b) 「<新しい能力>概念と教育—その背景と系譜」 松下佳代 (編) 『<新しい能力>は教育を変えるか』 1-42、ミネルヴァ書房
- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづ

- いて—』『京都大学高等教育研究』18：75-114、京都大学高等教育研究開発推進センター
- 松下佳代 (2013) 「〈新しい能力〉と学習評価の枠組み」 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2013/01/29/1330122_01.pdf> (2015年9月10日)
- 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
- 渡部信一 (2010) 「『学び』探求の俯瞰図」 佐伯胖 (監修) 『「学び」の認知科学事典』 3-18、大修館書店
- Earl, Lorna M. (2013) *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning, Second Edition*. California: Corwin.