

## 第7章 採点と評価

OBCテストでは、つぎに示すように、2段階で採点と評価を行う。まず面接テストで得た子どもの会話サンプルは、テスターが与えた指示、発話、質問にどのように応じたか、どのくらい応答出来たか、課されたタスクがどのくらいこなせたかという点から採点を行う。それを踏まえて、次に会話力全体を基礎面、対話面、認知面の三面に分けて評価を行う。

会話サンプルの採点、評価に加えて、言語形成期の子どもの場合、子どものことばの力全体がどのような状況で発達しつつあるかを、会話テストを通して探る、推察するという役割が大きい。特に一つ以上のことばに触れて育つ、マイノリティー言語を母語とする児童生徒の場合は、それが肝要である。

実際問題としては、10分のインタビューテストで、ことばの発達状況の全体像を推察することはほぼ不可能に近い。そのため、OBCテストで得られた会話サンプルは、あくまでも一つの参考資料と考え、教師の観察、親から得られる情報、その他いろいろな情報と合わせて子どものことばの力の全体像を掴むための一つのデータと考える必要がある。

OBCテストはもともと多言語環境で育つ子どものために考案されたものであるから、一つのことばだけではなく、二つのことばでテストを行い、それぞれのタスクの達成度が両言語でどのように違うかを比べるということを目的としている。日本語教師は、日本語のクラスで話せない子、口を開こうとしない子どもがいると、「現地語の方が強いから日本語のクラスでは日本語を話そうとしないのだ」と考えがちである。しかし、実際に調べてみると、どちらのことばも弱い、未発達ということがよくある。このような場合は、教師や親が協力して、それぞれの言語への接触量を増やし、その質を高めて、会話力全体を強める必要がある。

これまでも強調してきたように、子どもの会話力は年齢差と環境差で期待できるレベルが非常に異なる。したがって、OBCテストの内容自体を調整したように、採点と評価においても、子どもの年齢、言語環境、学習環境、家庭環境を踏まえて、柔軟性を持たせて採点・評価する必要がある。

### 1. 採点と評価の方法

インタビューテストで得られた会話サンプルは、まずテストの流れにそって、×○式で語彙と各タスクの達成度を採点項目に従って採点し、それぞれのタスクの達成度をパーセントで出す。つぎにその結果を踏まえて、会話力全体を110ページの三面評価表に従って、言語面、対話面、認知面の3面に分けて評価をする。各タスクの採点項目は、採点項目例一覧表（131ページ～134ページ）として、この章の終わりに掲げた。しかし、前に述べたように、子どもの年齢と環境によっては、採点項目を適宜変更する必要がある。

#### 1.1 ○×でまず採点

質問に答えられたら○（まる）、答えられなかったら×（ばつ）で採点する。以上は、定型の答えの採点であるが、自由発話が期待される質問は3段階にして、◎（2重まる）を加える。例えば、ウォーミングアップの語彙テスト、導入会話の採点はつぎのようになる。

##### 採点の例

【語彙テスト】		
1	口	X ○
2	手	X ○
3	人差し指	X ○
4	足	X ○
5	ねずみ	X ○

【導入会話】

1	挨拶ができる	X	○
2	名前が言える	X	○
3	学年が言える	X	○
4	年齢が言える	X	○
5	兄弟関係	X	○ ●
6	友達関係	X	○ ●
7	ペット	X	○ ●
8	誕生日が言える	X	○ ●

◎とは、次のような時に使う。上記の5（兄弟関係）で「お姉さんいる？」というテスターの問いに対して、「いない」とだけ答えた場合は○、「お姉さんはいないけど、お兄さんが一人と、妹が二人いるよ。そしてね、お兄さんはね……」などと、自ら進んでいろいろな情報を提供してくれた場合は、◎である。同じく「ペットがいますか？」という問いに対して、ただ「いる」と答えたら○、それに加えて家に飼っている猫について詳しい説明などをした場合は、◎である。つまり、定型の短い回答ではなく、子どもの創意を生かして答えられる質問に必要なものである。

言うまでもなく、○×方式ではなく、それぞれをゼロ点、1点などとして、初めから点数で採点結果を出してもよい。また正解（○）、間違い、または無回答（×）に加えて、その中間的な回答を、△（三角）を使って採点しもよい。

基礎タスクは、つぎに示すように、それぞれのタスクの採点項目にそって、○×で採点する。例えば、「部屋」カードと「スポーツ」カードを使った基礎タスクの場合は、つぎのようになる。

【基礎タスク】

「部屋」カード

1	生物・無生物の存在 (この部屋に何がありますか)	○	X
2	場所 (どこにいますか)	○	X
3	時間 (今何時ですか)	○	X

「スポーツ」カード

1	可能 (どんなスポーツができますか)	○	X
2	好き/嫌い (どんなスポーツが好きですか)	○	X
3	経験 (__をしたことがありますか)	○	X
4	比較 (__と__と、どちらの方が好きですか)	○	X

対話タスクも、同じように採点項目に従って、ロールプレイの中で期待された機能が果たせたかどうかで採点をする。例えば、「伝言」「ねだる」「誘う」「問い合わせ」は次のようになる。

【対話タスク】

「伝言」カード

1	電話に出る	○	X
2	情報を提供する (例：今買い物に行っている)	○	X
3	伝言を受ける	○	X
4	伝言に必要な情報を得る (例：電話番号と名前を聞く)	○	X
5	電話会話のしめくり	○	X
6	伝言を伝える	○	X

## 続【対話タスク】

## 「ねだる」カード

- |           |   |   |
|-----------|---|---|
| 1 切り出す    | ○ | X |
| 2 理由を述べる  | ○ | X |
| 3 自説を弁護する | ○ | X |

## 「誘う」カード

- |                            |   |   |
|----------------------------|---|---|
| 1 会話を切り出す<br>(あいさつ、呼びかけなど) | ○ | X |
| 2 誘う                       | ○ | X |
| 3 時間、場所のとりきめをする            | ○ | X |
| 4 会話をしめくくって別れる             | ○ | X |

## 「問い合わせ」カード

- |                  |   |   |
|------------------|---|---|
| 1 会話を切り出す        | ○ | X |
| 2 質問して情報1を得る     | ○ | X |
| 3 質問して情報2または3を得る | ○ | X |
| 4 お礼を言って会話を終わる   | ○ | X |

認知面では、次のような項目を立てて採点する。  
例えば、「お話し」と「公害」はこのようになる。

## 【認知タスク】

## 「お話し」カード

- |                |   |   |
|----------------|---|---|
| 1 筋道を立てて話しができる | ○ | X |
| 2 話しにまとまりがある   | ○ | X |
| 3 かわいい話しができる   | ○ | X |

## 「公害」カード

- |                             |   |   |
|-----------------------------|---|---|
| 1 理由を述べる<br>(地球がどうして泣いているか) | ○ | X |
| 2 意見を述べる(どうしたらよいか)          | ○ | X |

この他のタスクについては、前述のように、各カードの採点項目例を一覧表にして131ページに掲げてあるので、参照していただきたい。

## 1.2 会話力を三面で評価する

以上のような達成度の採点の結果を踏まえて、会話力全体を「基礎言語面」、「対話面」、「認知面」に分けて総合的に評価する。各面の着眼点をはっきりさせるために、次ページの表2に示すような16の評価項目を設けた。各項目を大体3段階に分け、例えば、5・3・1または、上・中・下で評価する。

まず「基礎言語面」では、2言語を混合せずに話せるかどうか(2言語の分化)、発音やイントネーションが自然かどうか(音声面)、必要な語彙が使えるかどうか(語彙力)、正確な日本語が話せるかどうか(文法的正確度)、状況に合わせて自分で文が作れるかどうか(文の生成力)、またどのぐらい複雑な文が使えるのか(文のタイプ・質)の6項目である。このうち、2言語の分化については、3段階で評価するのは適切ではないので、評価者のコメントのみとする。またそれぞれの項目については、116ページ「各評価項目の焦点」を参照していただきたい。

「対話面」では、対人関係のコミュニケーションに必要な会話力の諸面を総合的に見る。ポイントとしては、まずテストの言うことばを聞いて理解しているか(聴解力)、対話に積極的に参加しようとしているか(会話への参加態度)、どのぐらいスムーズに会話のやりとりが出来るか(対話の流暢度)、必要なタスクをどのぐらい達成できるか(タスク達成度)、相手が親しい人か、または大人か子どもかでどのぐらいことばの使い分けができるか(話体、敬体、改まり度によることばの使い分け)、どのような会話ストラテジーを使用して、テストとの会話をするか(会話ストラテジー)などである。

このうち、会話のストラテジーについては、3段階で評価するのは不適切なので、評価者のコメントのみとする。

「認知面」では、筋道を立てて話すこと、理由の説明や自分の意見などがまとめて人に分かるように言えるかどうか（話のまとめり）、どのぐら

い内容のある話ができるか（内容の豊富さ）、どのくらい適切な語彙（日常語彙ではなく、例えば、理科、社会科の教科書に出て来るような特殊な用語）が使えるかどうか（語彙の選択）、そして、接続語、指示語などを使ってまとまりのある段落が作れるか、だらだらと文が続いていたりしないかどうか（段落の質）などが評価のポイントとなる。

表2 会話力の三面評価

基礎言語面			
1	2言語の分化	2つの言語を混ぜずに話せる	
2	発音	自然な発音（単音、イントネーション）で話せる	5 3 1
3	語彙	必要な語彙が使える	5 3 1
4	文の生成	自分で文が作れる	5 3 1
5	文法的正確度	文法的に正しく話せる	5 3 1
6	文のタイプ・質	簡単な文型ばかりでなく、複雑な文型も使える	5 3 1
対話面			
7	聴解力	テストターの発話・質問が理解できる	5 3 1
8	会話への参加態度	積極的に会話に参加しようとする	5 3 1
9	対話の流暢度	テストターとのやりとりがスムーズである	5 3 1
10	タスク達成度	課せられたタスクがこなせる	5 3 1
11	話体・敬体*	「です・ます体」「だ体」の区別、丁寧な表現が使える	5 3 1
12	会話ストラテジー	表情や身振り、その他のストラテジーを使う	
認知面			
13	話のまとめり	筋の通った話、理由、説明、意見が言える	5 3 1
14	内容の豊富さ	話、理由、説明、意見などの内容が豊かである	5 3 1
15	語彙の質	内容に見合った語彙を選択して使える	5 3 1
16	段落とその質	文の切れ目がはっきりし、段落に対する意識がはっきりしている	5 3 1
	評価項目	評価内容	評価点

■ は評価者の観察とコメントのみ。

\*11は日本語用であり、他の言語の場合は、適切さに関する具体的な評価項目を立てる。

### 1.3 採点・評価の例

以上のような2段階の採点と評価を、第6章で紹介した継承日本語（JHL）の中学生4名（92ページから94ページ）を対象に実際にやってみると、次のようになる。

まず表3は、採点項目に従って導入会話、対話タスク、認知タスクの達成度を採点し、その結果をパーセントで示したものである。このフィールドテストでは、かなり高度の会話力を有していることが、前年度の調査ですでに分かっていたため、基礎タスクは省略。表

4は、会話力を表2の評価表を使って全体評価をし、それを5段階で表わしたものである。表3、表4で明らかのように、この子どもたちは、導入会話や対話タスクでは日本語でも英語でも100%に近い成績をあげている。ところが、認知タスクとなるとやや劣り、明らかに日本語のタスク達成度が英語よりも弱い生徒が出てくる。

次に会話力三面で評価してみると、対話面は両方の言語で高度に発達しているが、基礎言語面、認知面で、英語の方が強く、日本語が英語を追いかける形になっている。

表3 JHL中学生タスク採点結果

	導入会話 (%)		対話タスク (%)		認知タスク (%)	
	日本語	英語	日本語	英語	日本語	英語
#1	100	91	97	100	67	76
#2	100	100	100	100	76	84
#3	100	100	100	100	91	92
#4	100	100	100	100	86	92
平均	100	100	99	100	80	86

表4 JHL中学生会話力三面評価（5段階）

	基礎言語面		対話面		認知面	
	日本語	英語	日本語	英語	日本語	英語
#1	4	4	5	5	3	3
#2	3	5	5	5	3.5	5
#3	5	5	5	5	3.5	5
#4	5	5	5	5	4.0	5
平均	4.5	4.8	5	5	3.5	4.5

では、どういう面が強いのか弱いのか、表2 (110ページ) の評価項目に従って見てみると、つぎのようである。

1【2言語の分化】は4人とも英単語を投入することもあったが、その数は少なく、あくまでも日本語で話そうという「使い分け」の姿勢がしっかりしていた。例えば、ケース#4の女子中学生は、「お話し」の中で「煙突」という単語が思い浮かばず、四苦八苦したが、ついに英語を使わずに言い替え、説明を加えるというストラテジーを使って、乗り切った。

2【発音】はケース #1の男子中学生を除いて、おしなべて英語も日本語も自然であった。#1は日本語でも英語でもはっきりしない音が混じり、そのために、対話タスクでコミュニケーションがうまく行かないことがあった。

3【語彙】と15【語彙の質】は、基本語彙、生活語彙は非常に豊か、しかし、抽象的な高度の語彙は未発達である。これは4人に共通している特徴である。そのため、年齢の割には話しが幼稚に聞こえる。この点一番問題があったのが、認知面の日本語で、3と評価されているケース#1は、地震の起因について、次のような回答をしている。

例1：JHL中学2年生男子 #1

「世界は、あの～、地球はこう、ちっちゃいピースなお皿とかに分かれていて、その、二つのお皿が、二つともこすったり、両方重なったり、そうすると、その辺、あたりは地震が起こる」

"a world is made out of like....many little plates. That is constantly moving, and when one of them crushes each other or collapse, and... and the area where is a collapse, earthquake occurs,

because the plates are either really shaking or . . .like, you know dragging and stuff, so an earthquake can occur."

英語を見てみると、明らかに地震についての概念は理解出来ているが、日本語では地殻に相当する英語の 'plate' を、「お皿」という日常語を使ってしまったために理解困難な回答となっている。

4【文の生成】と5の【文法的正確度】では、4名とも文の生成力は十二分にあるが、文法的正確度となるとかなり問題である。例えば、ケース#2の女子は、【文法的正確度】で3と評価されているが、「お話し」タスクに次のような文法的誤用が含まれていた。文は長い、その中に助詞「に」と「を」、「やり・もらい」の誤用がある。

例2：JHL中学2年生女子 #2

「...フェリー (妖精) から飛べるパワーがくれて、いろんな悪い人達にやっつけて、そして、だんだんピーターパンみたいな、同じ子どもが、...いっしょに悪い人にやっつけたりして、毎日遊んで、とても楽しいランドに、あの生きてて、生きました。」

次に対話面になると、7の【聴解力】、8の【会話への参加態度】、9の【対話の流暢度】、10の【タスク達成度】では、非常に優れている。11の【話体・敬体】となると、やや問題がある。しかし、改まった日本語で話すという意識は育っており、テスターに対して必要以上の敬語を使った例もある。ケース#1が表3の対話タスクで減点されているのはそのためである。

認知面になると、13の【話しのまとまり】、15の【語彙の質】、16の【段落とその質】が弱

い。例えば、ケース#3は、かなり両言語の発達がうまく行っているケースであるが、次の例で示した「3匹の子豚」の話しでは、「たら」を連発して、だらだらと話しがめりはりなく続いて行って、終わってしまった。段落意識が弱く、段落をまとめるスキルが未発達である。

### 例3：JHL中学2年生男子 #3

「(狼が)「おい、入れてくれ。」と言ったら、子豚さんが、「だーれだ。」と言ったら、「狼だ。」と言ったら、「うん、出ていけ！ 今掃除している。」と言ったら、「そう言わないで、めしくれ。」って言ったら、「今ほんとにお願いします。めしください。」って言ったら、「うん、いやだ。」って言ったら、「それじゃ、家をぶっこわすぞ。」と言ったら……(以下5回「たら」を繰り返す)……子豚を食べた。」

次に、日本語と英語との関係であるが、総合的に見ると、もっとも英語と日本語が両言語揃ってよく発達しているのは、#4の女子中学生のみであった。第6章93ページに述べたように、この生徒は、母親日本人、父親ギリシャ人で、家庭で母親には日本語、父親には英語、そして学校で英語で学習しているというバイリンガルである。英語の採点者に英語の母語話者と同じと太鼓判を押されたのは、この生徒のみであった。

英語も日本語もどちらも一番低い評価をされたのは、#1である。発音が不明瞭なためか基礎言語面で減点され、また認知面でも減点されている。しかし、93ページに引用した「3匹の子豚」は#1の話しであり、これを見ると、語彙の質や段落のまとまりには問題があっても、かなりの会話力を持っていることは確かである。中学2年生の時点では、どちらのことばも対話面の会話に不自由しない、高度対話面バイリンガルであり、これが

高度認知面バイリンガルになるためには、まだ時間が必要で、高校生になってからと言えそうである。

## 2. 評価の記録とレポート

評価の結果を教師の記録として保存したり、保護者や生徒自身にその結果を知らせたりするときのためには、次のような会話力総合評価表やレポートカードを使うと便利である。

教師用としては、どうしても数値化した評価が必要となるし、また同時にその数値が意味していることも、語学教師を専門としない教師に理解しやすい形で総合的に示す必要がある。そのためには、表3のように文章と数値とを兼ね合わせた、表5の会話力総合評価表(114ページ)が役に立つ。<sup>1)</sup>

一方、保護者や生徒自身には、テストの採点結果や評価をそのまま数字で示すのではなく、分かりやすく文章化したものが望ましい。そして、そのなかに、家庭でできる具体的な対策や、アドバイスを含め、家庭の間接的支援の重要性を繰り返し強調する必要がある。前章で紹介した継承日本語学校(JHL)で使用したレポートカード(保護者用)はその一例である。(表6 115ページ)日本語のテストの結果の報告が主で、英語は教師のコメントのみになっている。

OBCテストを研究ツールとして使用する場合は、当然のことながら、テストの信頼性を高めるために、一人以上の採点、評価者が必要である。ちなみにこれまでのフォールドテストで行った会話テストの信頼度は、西町インターナショナルの場合は、0.91 ( $p=0$ )、ジャイルズ校の場合は、0.85 ( $p=0$ )であった。

表 5 会話力総合評価表 (教師用)

基礎言語面	対話面	認知面
<p><b>Demonstrated Competence</b> Rating = 5 (High)</p> <p>発話は明瞭。他言語の混用なしに話すことができる。構文上の誤用はほとんどなく、複雑な構文が使える。語彙が豊富。</p>	<p><b>Demonstrated Competence</b> Rating = 5 (High)</p> <p>相手の話しを正確に聞き取ることが出来る。会話に積極的に参加、必要に応じて会話をリードし、持続できる。場面に即した機能、話体を選んでタスクがこなせる。言い替え、相権などを交えて流暢に話すことができる。</p>	<p><b>Demonstrated Competence</b> Rating = 5 (High)</p> <p>描写、説明、意見などを順序立てて話すことができる。内容が豊富。複雑な構文を使うことが出来、内容に適した語彙が使える。話しにまとまりがある。</p>
<p><b>Satisfactory Response</b> Rating = 3 (Mid)</p> <p>音声上の問題はあがるが、発話の理解は可能。構文上の誤用があるが、理解は可能。具体的、日常的な語彙がかなり豊富。</p>	<p><b>Satisfactory Response</b> Rating = 3 (Mid)</p> <p>相手の話しを大体聞き取ることが出来る。単純な応答、日常的な状況のタスクがこなせる。</p>	<p><b>Satisfactory Response</b> Rating = 3 (Mid)</p> <p>内容、構文、語彙は単純であるが、意図するところを伝えることができる。</p>
<p><b>Minimum Response</b> Rating = 1 (Low)</p> <p>わずかの基礎語彙、基本文型を使って話そうとするが、理解困難な発話が多い。構文上の誤用が多い。</p>	<p><b>Minimum Response</b> Rating = 1 (Low)</p> <p>テストターの助けを借りてタスクを理解し、応答しようとするが、相手の話しが聞き取れないことが多く、対話が困難。</p>	<p><b>Minimum Response</b> Rating = 1 (Low)</p> <p>テストターの助けを借りてタスクを理解し、応答しようとするが、発音が単一的になり、意図を伝えることが困難である。</p>
<p><b>Unable to Judge</b> Rating = 0</p>	<p><b>Unable to Judge</b> Rating = 0</p>	<p><b>Unable to Judge</b> Rating = 0</p>



表 6 レポートカードのサンプル (保護者用)

生徒名 \_\_\_\_\_ 日時 \_\_\_\_\_ 教師名 \_\_\_\_\_

【 \_\_\_\_\_ 語】

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

正しく話す力 (基礎言語面)
人と話す力 (対話面)
考えをまとめて話す力 (認知面)



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. 各評価項目の焦点

110ページに示した評価表の各評価項目について、それぞれの焦点を簡単に説明すると、つぎのようである。

#### 【言語間の分化】

2言語を混ぜずに、一つのことばでどのくらい話せるかということである。混ぜる場合でも、どのような混ぜ方をするのか、Subway（地下鉄）とかSaturday（土曜日）などのように、単語を借用するのか、Good results（いい成績）のように、単語よりも大きな単位で借用するのか、あるいは日本語で話していて、ことばにつまったら途中で英語に切り替えるのか（コードシフト）、始めから2つのことばを区別せずに混ぜて使うのか（コード混用）、いろいろなケースがある。このような混用やシフトの度合いをみようとするのがこの評価項目である。

ACTFL-OFIでは、上のような母語使用、外国語使用は、語学力不足のために起こる「挫折」と解釈して減点の対象となっている。子どもでも、外国語学習者（JFL）の場合は、力不足のために英語使用になることが多い。実際にジャイルズ校（JFL）のフィールドテストでも、日本語の力が弱い1年生に英語使用が多かったし、また西町インターナショナルでも、「お話し」タスクで、英語で読んだ話しを日本語で話そうとする時に、英語使用のケースが多かった。これらは語彙不足、語学力不足をカバーするための会話ストラテジーの一つと考えられる。

バイリンガル環境で育つ子どもの場合は、問題が複雑である。まず言語を切り替える、ミックスするということが周囲の大人たちの言語習慣である場合は、子どもも当然同じ言語使用になるので、

一概に語学力不足とは言えない。例えば、ジャイルズ校の日系の3年生（男子）は、何の躊躇もなく、英語を交えた日本語ですらすら応答していた。言語環境調査によると、母親は日本人であるが、家庭では英語を使っているとのことで、家庭での英語・日本語の混用がそのままテストに反映したと思われる。またOBCを使用したブラジルのベレンの日本語学校調査<sup>2)</sup>でも、テストの質問に対して、すべてポルトガル語というケースがいくつかあった。いずれも実に自然にコードを変えて応答するところを見ると、日本語で聞いて、ポルトガル語で答えるということが、その子の言語生活なのであろう。ポルトガル語の話しの中に「おばあさん」「おじいさん」などの日本語の単語が混ざるのが印象的であった。

ことばの「使い分け」は習慣化しておかないと、年齢が上がるにつれて、混用の習慣が定着化する。二つのことばを使い分け、必要に応じて日本語でも、英語でも、きちんとコミュニケーションができるということは非常に大事なことで、この評価ポイントはバイリンガルの子どもにとって非常に大切なものである。

#### 【発音】

発話の速度、間の取り方、文末イントネーション、文アクセント、文節アクセント、特殊拍（長音、促音、拗音）、単音の発音など、音声面全体を総合的に見て評価する。これまでのJHL、JSLのフィールドテストでは、どんなに日本語が初歩の段階であっても、発音だけはすばらしいというケースが多かった。

しかし、教室培養のJFLでは問題が異なる。例えば、85ページで紹介したジャイルズ校の場合は、どの生徒も音声面に問題があった。短い会話などを暗記して録音・再生したり、劇遊びを通して口

頭練習をすることはするが、生徒の人数が多く、教師が日本語母語話者であっても、十分な指導が行き届かないこと、また、母語話者の子どもとの自然なインターアクションが欠如していることなどが原因のようである。イマージョン教育では、教室内だけでしかその言語に接触しないので、どうしてもこのような問題が出てくる。

また前にも述べたように、海外で育つ子どもの場合は、年齢不相応の幼児音が混ざったり、現地語との干渉で「ら」行の音が不自然だったりするので、この点に留意する必要がある。英語の発音に問題がある子どももあり、4名の継承日本語中学生の中にも、定冠詞theの発音に問題がある生徒がいた。

#### 【語彙】

語彙は、語彙テスト、ことば集めなどの結果を踏まえて、どのぐらい語彙が必要に応じて自由に使えるかを判断する。

英語圏で育つ子どもは、たとえば、「テニスを遊ぶ」、「靴を着る」、「アイスクリームが寒い」などの誤用をよくする。このような2言語の干渉による誤用は、弱い方のことばに現われるものである。その言語が強まるに従って、自然消滅するものであるが、JHLやJSLのバイリンガル児は、対話面がどんなに高度に発達していても、基礎面で2言語の干渉から来る語彙上の問題が残る傾向がある。

またACTFL-OFIでは、日本語の場合、漢熟語をどのぐらい必要に応じて使えるかということが、中級の会話力と上級の会話力との一つの分岐点になっているが、OBCでは認知面の【語彙の質】でこの点を評価する。

#### 【文の生成】

文の生成とは、特に外国語学習者や第2言語学習者の初歩の学習者に必要な項目である。例えば、JSLの子どもが学校を場として日本語を習得していく場合、「起立、礼」とか「僕の番!」とか、毎日の生活に必要なものから聞き覚えて使い始める。これには、一連の定型句が多く、それを場面に密着した形で再生することはできるが、それ以外の場面で必要に応じて新しい文を自分で構成する力はない。この項目は、このような文生成力の度合を見るものである。

これまでのフィールドテストで得られたデータでは、JFLのジャイルズ校で小学校一年生から日本語学習（毎日70-80分）を始めたカナダ人生徒が、個人差はあるが、大体3年目、4、5年生で編入して日本語を学習し始めた生徒の場合は、大体2年目になると文の生成が出来るようになっていた。<sup>3)</sup>

#### 【文法的正確度】

会話力であるから過度な文法的正確さの強要は禁物である。母語話者のフィールドテスト（日本語）でも格助詞が落ちる、文末がはっきりしない、文の切れ目がはっきりせず、だらだらと繋がるなどの特徴が見られた。

また2言語環境で育つ子どもの会話力は、対話面では非常にスムーズであっても、【語彙】で述べたような2言語の干渉から来る文法的誤用があり、文法的に正確度を欠くので、その点に留意する必要がある。

#### 【文タイプ・質】

文のタイプ・質とは、どのような複雑さのレベルの文を作って話すことができるかということである。たとえば、すべて単純な単文であるか、あ

るいは「から」「ても」「たら」などの従属節を含んだ複文や、名詞修飾などの入り組み文が使えるかなどである。

例えば、次の電話会話の受け応えを見てみると、例1の西町インターナショナルスクールの小学校2年生M児（在日年数3年）は、まだ文のレベルの応答が出来ず、単語レベルの応答になっている。ところが、同じ2年生の在日年数8年の例5のJ児になると、文単位の応答が出来るようになってくる。

#### 例4：2年生女子M児の例

テスター： \_\_\_\_\_ (省略)  
 M児： もしもし  
 テスター： \_\_\_\_\_  
 M児： あー、だめ。  
 テスター： \_\_\_\_\_  
 M児： あー、3時。  
 テスター： \_\_\_\_\_  
 M児： はい。

#### 例5：2年生男子J児の例

テスター： \_\_\_\_\_ (省略)  
 J児： はい、なん...誰ですか。  
 テスター： \_\_\_\_\_  
 J児： ああ、そうです。  
 テスター： \_\_\_\_\_  
 J児： あ、今、留守していますけども、また、えー。  
 テスター： \_\_\_\_\_  
 J児： また電話してください。  
 テスター： \_\_\_\_\_  
 J児： いま、わかんないけれども...えーと、お母さんに言います。

#### 【聴解力】

聴解力は、テスターの指示、説明、問いかけをどのくらい理解しているかを会話テスト全体を通して、総合的に捉えようとするものである。会話達成度の採点の際は、子どもの発話を中心に採点するので、発話がなかった場合に、それがテスターの問いかけが理解できなかったのか、それとも、理解はしたが答えられなかったのか判断しにくい。特に聴くことでは、バイリンガルであるけれども、話すとなるとモノリンガルというケースも海外の多言語環境で育つ子どもにはあるので、聴解力という点からも会話力を評価する必要がある。ACTFL-OFIIは全く聴解力を評価基準に入れていないが、OBCでは大事な評価項目の一つである。

例えば継承語モデルの場合など、聞いてほとんど何でも理解できるが話すことは不得手という、アンバランスな力を持ったバイリンガル児が多い。このような子どもたちの場合は、聴解力を正當に評価した上で、その強みを生かしながら、発話力を伸ばす工夫をしなければならない。

またこのような極端なケースばかりでなく、子どものことばの習得、特に自然習得では、まず聴解力が発達し、その上で発話力が発達する。しかも、かなりの時間をかけて一つの段階からつぎの段階へと進行するので、聞くという段階に一年、二年も必要とすることもある。このため、この間のことばの力を見るということも非常に大事である。

#### 【会話への参加態度】

子どもが会話テストに、どのような態度で参加するかという問題である。たいへん協力的で積極的にテスターの意を汲んで、発話をしてくれる場合もある。逆に消極的で、極端な場合は、全く応答をしない、あるいは「分からない」「知らない」

を連発する場合もある。これまでのフィールドテストでは、会話力が弱いときに、参加態度が消極的になるケースが多かった。また、質問に答えることは答えるが必要最低限度で、ひたすら終わるのを待つというのものもある。またそういう気持ちを体をゆすったり、目をきょろきょろさせたりして、体で表現するケースもあった。バイリンガル児の場合に、強い言語への態度と弱い言語への態度の違いがはっきりと現われる。このように消極的になる理由の一つに自信のなさから来る非協力が観察された。

会話への参加態度には、対人関係におけるコミュニケーションの文化差も現われる。テストが初対面の大人である場合、日本在住の母語話者小学生が示した態度と、同じ日本在住でもインターナショナルスクールの外国籍の子どもでは、参加態度に雲泥の差があった。後者は、実に積極的にいろいろ話してくれるのに対して、日本語母語話者生徒は、頭の縦振り（肯定）、横振り（否定）で無言で応答するなど、非協力的な態度を取るケースが多かった。

#### 【対話の流暢度】

対話がタイミングよく、スムーズにこなせたか、対話における流暢度を見るものである。発話自体のなめらかさもさることながら、対話面では相手とのやりとりの流暢度に注目する。

#### 【タスク達成度】

タスク達成度は、テストが与えたタスクをどの程度こなすことができたかで、これには、タスク達成度の採点の総合点を使用する。

#### 【話体・敬体】

話し相手や、トピック、場面に即した適切な応答が出来るかどうかを見る。日本語の場合は、話

し相手によって丁寧体「です・ます体」か常体「だ体」かを正しく聞き分け、使い分けられるかどうかを見る。例えば、「誘う」カードでは「だ体」、「情報を得る」では「です・ます体」の使用が期待される。私たちの母語話者フィールドテストによると、上下関係によることばの使い分けは小学校5、6年生ごろから、親疎関係に関しては小学校1、2年生ぐらいから期待出来る。(12～13ページ参照)<sup>4)</sup>

話体・敬体の区別は日本語特有と思われがちであるが、程度の差こそあれ、どの言語にも改まった言い方、くだけた言い方の差がある。例えば、93ページの継承日本語学習者の英語の‘yeah’などはその例である。図書館の館員に質問をするという「情報を得る」というタスクで、図書館員から情報もらった後の応答は、‘yeah’は不適當で‘yes’と答えるべきである。

#### 【会話ストラテジー】

子どもも会話力不足をいろいろな形でカバーする。これまでのフィールドテストの中にも、子どもが使用するいろいろなストラテジーが観察された。たとえば、次のようなものであった。

1. 沈黙
2. テスターの方に目を向けて、無言で助けを待つ。
3. 単語不足を英語（他言語）の単語で間に合わせる。
4. 単語不足をジェスチャーで示す。実際に椅子から出て動き回って身振りで示そうとしたケースもある。
5. 質問をおうむ返しにして、その場をつくろう。
6. 英語で質問し返す。
7. はっきりことばにしてテストの助けを求める。

8. テスターの表情を見ながら、うまく行ったと思われるパターンを繰り返す。例えば、外国語学習者（JFL）の一年生は、テスターの反応を見ながら、導入会話ですべて「はい」と答えた。

また年少児の場合には、興味のない質問になると、関係のないトピックについて話し始めるといふストラテジーも観察された。

#### 【話しのまとまり】

段落の意識がはっきりしていて、話しを分かりやすく筋道を立てて進められるかどうか、段落間の関係を示すつなぎことばや指示語を効果的に使えるかなどに注目する。

例えば、西町インターナショナルスクールの小学校2年生（女子）の「お話し」のタスクでは、英語の「3匹の子豚」は段落になっているのに対して、日本語は垂直的に単文を並べただけで、段落までは行っていない。この8歳児は日本在住3年、家庭で英語使用、学校言語も英語である。日本語はまだ文の生成もおぼつかなく、生成できた文は単文だけで、それを並べただけである。これに対して、英語では接続詞を使って、重文へ移行していく傾向が見られ、段落としてのまとまりもある。

#### 例6：2年生女子の例

「3豚は、あん...、ビーチに行きます。それから、うちに作りました。と、犬は.....、3豚は、ママのうちにきました。と、犬は、「ふーつ」つと、あん、お母さんのうちは、バイバイだめと、3ぶたは、お母さんのうちに泊りました。.....と、犬は、ビーチに来ました。と、ウーフは、バイバイ。」

"Once upon a time, there was San Bhutta caught

a wolf. And one day, the San Bhutta went a cottage in New York. And then, um, a Emu came and he blew their house down. Then they went back to their mother's house. And the Emu came to their mother's house and the Emu tried to blow their mother's house down. And he went, "(makes a blowing sound)." But the house was mdae of bricks so it didn't go down. And the, um, wolf went away. And the three little Bhuttas went back to their cottage in new York and the wolf never came back again. The end."

同じ8歳でも日本在住4年の小学2年生が、英語では「桃太郎」の長文のまとまりのある話しをしたが、日本語では「ピノキオ」の話しをした。「て」「たら」「から」などの従属節、名詞修飾節を交えているが、段落としてのまとまりは弱い。

#### 例7：2年生女子の例

「えーと、ピノキオはあ、さいしょにい、ちいさなあ、ちいさなあ、木を切つてえ、で、その木を切つたら、「痛い！」って木が言ったの。で～え、えーとう、う～ん、で、ガベラが、その木を持っていて、えーと、「変な音がした。」って、ガベラがあ、こわかったから、えーと、違う人にあげたの。でえー、その違う人の名前はガベットって言います。で、あの、ガベットがその木を切つて、小さな、うんと、小さなあ...え...小さなあ人間を作った。でえー、あの、人間があ、ガベットがあ、あの、うんと、人間のお父さんになった。...  
(以下省略)」

#### 【内容の豊富さ】

会話参加態度や性格と関係があるが、導入会話や認知タスクで、どのくらい詳しく、内容のある話しをしてもらえるかどうかを見る。「お話し」カードでは、情報量の豊かさや創造性、完結性（途中

でやめてしまわない)などに注目する。

同じ環境に育つ子どもでも、この点は参加態度と同様、個人差が激しく、同じ小学校2年生でも、ある女子生徒は「シンデレラ」の話を細部にわたって堂々と内容の豊富な話しが出来たが、同じ環境の男子生徒は、「いなかのねずみと町のねずみ」の話を途中までしただけだった。「シンデレラ」の話は、文の数を数えてみると38、所要時間4分46秒だったのに対して、「いなかのねずみと町のねずみ」の話は構成文数7で、所要時間は2分であった。<sup>5)</sup>

#### 【語彙の質】

ACTFL-OFIでは、漢熟語の使用が上級レベルの会話力の一つの目安になっているが、小・中学生の場合は、年齢と学習環境を考慮に入れて、この点で過大な期待をしてはならない。年齢的に認知面の語彙、段落の発達は、中学後半、高校時代と考えるべきであろう。

「公害」タスク(当時は「リサイクル運動」)を例にとると、母語話者のフィールドテスト(日本語)では小学校5、6年生になると、下の例8のように「自然破壊」「環境汚染」「地球の温暖化」など、トピックにぴったりした教科書用語や漢熟語の使用が見られたが、学習に使われていないことばの場合は、年齢相応の抽象度の高い語彙が育たず、このようなトピックでも日常語でまかなおうとする。例えば、2言語環境で育つ西町インターナショナルの例9の6年生を比べてみると、それが明らかである。

#### 例8：母語話者5年生(男子)

「今、あの、地球とかが汚れてて、あの、で空気が汚くなっちゃったりしてるから、と、学校で協力して、電池とか集めたり、アルミ缶を集めたり溶かしてもう一度、作り直して、少しでも、あの、汚くしないようにしようっていう運動なん

です。...今環境汚染とか地球温暖化とか習ってるんで、そういうことをやれば、少しでもエネルギーが、ていうのかな、あの一、利用するっていうか、リサイクルできるということなので、それ(リサイクル運動)はいいと思います。」

#### 例9：日本在住バイリンガル児6年生(男子)

「ごみとかがいろいろなところにおこってたり、車が多いから、排気ガスとかがたまったり、東京が一番汚い感じ。.....なんか電池の車にしたり、なんか、今度、磁石で動く車ができましたよね、そういうのをもっと多くした方がいいと思います。」

また112ページに引用した継承日本語学習者の中学2年生の例1も、その例の一つである。「地震」タスクで「地殻」という語彙を知らず、「お皿」という日常語を使ったために、理解不可能な説明になっている。

#### 【段落とその質】

段落とその質は、前項の【語彙の質】と密接な関係がある。前項の例8は段落のまとまりのある例で、同じ質問に対して、例9は、段落としてのまとを欠く例と言えよう。また113ページに示した継承日本語中学生の「たら」を連発した例3も、段落の質の劣る例である。教科学習のツールとして使われない言語に共通して見られる特徴である。

## 4. 採点・評価の問題点

実際問題として、子どもの会話力を調べ、正しく評価するのは非常に難しい作業である。評価に当たって、どう評価するか判断に迷うことが多い。ここでは、これまでにフィールドテストで遭遇した様々な困難点、ジレンマをを10項目に分けて、まとめてみたい。いずれも簡単に解決できる問題

ではないので、問題の指摘に止まり、解決になっていない場合の方が多いが、何らかの参考になれば幸いである。

#### 4.1 テスターに無言で対応

テスターが何を話しかけても、子どもが一向に答えてくれないこともある。極端な場合、初めから終わりまで無言で通したというケースもあった。「うちの子はおしゃべりで、話し出したらとまらないんですよ」と母親が言う子どもが、テスターと一対一になった途端に、だんまり屋に豹変ということもよくある。

子どもが黙るときには、いろいろの原因がある。まず第一に、緊張しすぎて声も出ないという状況である。性格が極度に内向的で、初対面の大人と話すときは緊張して声が出ないという状況もあるし、またテスターの言動によって過度の緊張を引き起こしている場合もある。例えば、テスターが目前で採点したり、過度にほめたり、誤りをその場で訂正したりすると、緊張がますます高まる。

第二の原因は、質問が子どもに合っていない場合である。質問が難しすぎて、答えられないから黙っている場合もあるし、また、当り前のことを聞かれるので、ばかばかしくて答える気がしないという場合もある。例えば、時間的、距離的概念が未発達な幼児や小学校1年生に、家から学校まで地下鉄で何分かかかるかとか、夏休みにいつキャンプに行ったかとかいう問いは、聞いても答えが返って来ないのは当然である。また年齢とは関係ないが、子ども自身が未経験のスポーツなどについて、ねほりはほり聞いても答えが返って来ないのは当然である。

子どもの場合は、大人の被験者のように、テス

トの目的を理解して、自分をコントロールすることは期待できないので、人為的になるべく緊張をほぐす工夫をすると同時に、無理な質問や期待をしないようにするべきであろう。それでも「無言」の責めに合った場合は、一度で勝負をしようと焦らずに、場を変え、時を改めて再度行うという方針に切り替えるべきであろう。

#### 4.2 「分からない」「知らない」の連発

「無言」とまではいかなくとも、「分からない」「知らない」を連発して、テスターや採点者を困惑させる場合もある。本当に「分からない」「知らない」のかというと、そうではなく間接的に何かの不満を訴えているケースが多い。特に不得手なことばで自分の力を越えたタスクを要求されたりすると、「分からない」「知らない」が頻出する。強い方のことばでは、生き生きと話していた子どもが、弱い方のことばになると、声が小さくなり、そわそわして「分からない」「知らない」で済ませて、その場の試練から逃れようとするのである。

大学生や成人が、語学力の限界を示す、いわゆる「挫折」に遭遇した場合は、急に黙ってしまうこともあるが、間違いを覚悟で無理して話すこともある。しかし、子どもの場合は「挫折」の現れ方が違い、自信が持てないことばでは、一切話そうとしないのが普通である。このため「挫折」を意味する「わからない」「知らない」が非常に多くなる。「分からない」「知らない」を連発すると、答えがゼロ（X）になって採点できなくなるわけであるが、OBCの採点・評価は2段階構になっているので、個々のタスクの採点で子どもの力が判定できなくても、面接テスト全体を通して、子どもの会話行動を総合的に判断することができる。



### 4.3 ノンバーバルの答えをどう扱うか

子どもの反応の一つにノンバーバルによる答えがある。例えば、「はい」「いいえ」とことばで言わずに、うなずいたり、首を横にふったりすることである。また「お姉さんは何人いますか」という問いに対して、指で「2」と示すだけという場合もある。いずれの場合も、テストのことばを聞いて理解したこと（聴解力）、また指示に従って答えようとしていることは分かるが、発話力を見るには不適当な応答である。大人は会話力テストの目的を理解して、ノンバーバルによる回答は自然に避けてくれるが、特に低学年の子どもは、そうはいかない。テストは、このような場合、まずなんとかことばで答えを引き出す工夫をしなければならぬ。例えば、すかさず「一人？」と誘導質問をしてみて、「うん、二人」と言わせるように仕向けたりするのである。

しかし、実際問題として難しいのは、文化的背景の違いから来るノンバーバル・コミュニケーションである。日本語では、「うん」「ううん」と声に出して言わなくとも、首を縦横に振ることで、子どもの場合は答えとして許容される傾向がある。こういう言語の場合は、首振りによる回答を無視して、無回答と採点するわけにもいかない。したがって、回答とはなるが、その回答の仕方や質を、別の項目（例えば「会話参加態度」など）で評価する必要がある。

### 4.4 知識不足かことばの力の限界か

教科内容との接点にある語学力となると、教科内容への理解不足、知識不足の問題と、言語知識が不足することばの力の問題が重なり合って、評価が非常に難しくなる。教科学習と密接な関係のあるタスクの場合は、内容に関する評価と、

ことばの力に対する評価と、2重に出すという解決方法もある。

実際にイマージョン方式で日本語で算数を教えているジャイルズ校の調査でも、教科担当の教師が学期末に出す「日本語」の成績とOBC会話テスト（算数の口頭応用問題を含む、86ページ参照）の三面の評価の結果との相関を調べてみると、教師の評価と認知面、その中でも算数の応用問題の成績との相関が一番高かった。このことは、イマージョンのような外国語学習スタイルでは、教師は、語学力よりも、教科の成績を中心に評価する傾向があり、語学力自体の評価が従になるということを示唆している。

OBCテストは、もともと2言語のテストを同時に行って、知識獲得の問題と語学力の問題がより明らかにすることを目的の一つとしている。実際に、継承日本語中学生の#1（111ページ）の認知タスク「地震」の例で見られたように、英語の回答を見ると、実際に地震の起因に関する知識がある程度あることが明らかになり、例1（112ページ）のような日本語の答えになったのは、知識不足ではなく、語学力不足であるということが明らかである。この点でOBCテストは非常に役立つわけである。

### 4.5 性格か語学力不足か

性格は特に対話面の会話力と非常に関係がある。人とほとんど話そうとしない内向的な子どもの場合は、初対面の大人と話すのはずいぶん苦痛を伴うものである。それが特にまだ自信のない弱なことばとなると、問題はさらに深刻になる。うつ向いたまま一向に面を上げようとする子どももあるし、ガタガタ椅子を揺らしたり、足をぶらぶらさせたり、きよろきよ見回すだけで、一向にテ

スターの質問に応じてくれない子どももいる。

大人の場合は、社会性が発達しているため、性格から来る消極性のある程度、意志の力でコントロールすることができるが、子どもの場合は、性格がそのまま現れて、会話力の判断を非常に難しくする。

極端に消極的、内向的な子どもの場合は、親しい友達といっしょにテストを受けるグループテストにしたりして、緊張感を取り除く工夫が必要であろう。

#### 4.6 文化的背景によって起こるギャップ

第5章絵カードで文化的相違による絵の解釈の違いについて述べたが、文化的相違が問題になるのは絵カードばかりではない。場面の設定、トピックの選択などさまざまな面で文化差から来る問題に遭遇する。

特に対話面の場面設定は問題である。例えば、電話に関する一連のタスクは、電話というものが子どもの生活に密着していない場合は使えない。また図書館を場とした「情報を得る」というタスクも、図書館が子どもにとって親しい存在で、日常生活の中でこのタスクで要求されるような場面に遭遇することが前提になっている。

また、トピックに関しても、選択は非常に難しい。OBCプロジェクトの初期のころには、カナダで育つ子どもだけが対象であったので、求人広告に応募して、値段、時間などの取り決めをするというタスクが含まれていた。女子の場合は、「ベビシッター」、男子の場合は「雪かき」または「芝刈り」であった。これらは北米で育つ10代の子どもには非常に身近な状況である。しかし、

その後、OBCの対象となる子どもの範囲が広まるにつれ、このようなタスクが必ずしも、他国でも一般的に通用するものではないことが分かった。従って、現在の絵カードには含まれていない。

文化差で大きな問題の一つは、対人関係のコミュニケーションの 패턴の違いから来る問題であろう。例えば、日本語では、「です・ます体」と「だ体」の違い、敬語・丁寧語の使用、男女差などによる使い分けがある。すでに119ページの「話体・敬体」で触れたように、程度の違いこそあれ、どのことばにも、改まり度による表現の違いがある。例えば、ポルトガル語の場合は、相手を呼ぶ呼称が改まりの度合い、また男女差で異なる。くだけた形は男女とも *você* でいいが、改まった場面では年上の男性には *senhor*、女性には *senhora* を用いる違いなどがそれである。

日本の母語話者小学生のフィールドテストでは、話体のほかに、対話で「文末をぼかす」という特徴が目立った。「…なんか」「…とか」「…けど」などで文が終わり、完結されないのである。この特徴は、海外で育つ日本人家庭の子どもにも見られるものである。継承日本語の場合は、それが日本語の特徴で文末がぼけているのか、日本語の力不足のために文が完成されていないのか判断に苦しむことが多い。前述の4人の継承日本語中学生の一人#1のように、文末ぼかしが日本語ばかりでなく、英語でも同じように起こり、その為に母語話者による英語データの評価が非常に低くなった。

#### 4.7 強いことばと弱いことばの違い

強いことばと弱いことばでは、いろいろな点で異なる。強いことばは自信のあることばであるから、表情も明るいし、声も大きいし、顔を上げて、ちゃんと相手を見ながら話すこともできる。それ

が弱いことばになると、まるで性格が変わったように、うつ向きがちで、表情が曇り、声もか細く、自信なさそうな話し方になる。

このような表面に現れる違いばかりでなく、ことばを理解し、それに応答するプロセス自体にかかる時間も異なる。したがって、反応全体が遅くなり、流暢度も落ちるのが普通である。評価において難しい点は、それが性格が内向的である故にそうになっているのか、それとも弱い方のことばであるからそうなのかという点の見極めであろう。OBCはこの点、両方のことばでテストをするので、この点でも貴重なデータを与えてくれるものである。

#### 4.8 コミュニケーションの力が正確度か

語学教育では、伝達能力を中心に評価するか、正確度を中心に評価するののかという問題にいつも直面する。OBCテストでは基礎面で正確度を見て、対話面でコミュニケーションの力を見ようとしているので、この点従来のジレンマからある程度救われるわけである。

特に子どものことばの習得は、誤用を誤用として片づけてしまうわけにはいかないことが多い。子どもはことばを使いながら覚え、試行錯誤しながら習得していくので、その過程でルールに合わない表現がよく現れるものである。

また前に【語彙】の項(117ページ)で述べたように、2言語環境で育つ子どもの弱い方のことばには、2言語の干渉による誤用がよく起こる。そのような誤用は、ことばが強まると同時に自然淘汰されていくものであるが、同時に親と教師が協力して、矯正していかなければいけないものの

一つであり、継承語教育の大きな課題の一つである。

#### 4.9 方言話者、地域差の問題

評価で一番厄介なのが方言話者、地域差から来る問題である。96ページに述べた第2外国語学習者(JSL)のパイロット調査でも、静岡県から東京の小学校に移って来たというブラジル生まれの小学校5年生の女子が、すでに滞日日数が2年以上になるのに、日本語のイントネーションが非常におかしい。ブラジルでは日本語は全く話せなかったそうで、その特徴のあるイントネーションが静岡県の共通語の影響であるのか日本語の習得上の問題であるのか判断に苦しんだケースがあった。<sup>6)</sup>

またこれは中国からの帰国生徒であるが、テストのことばは理解するが、テストにはこの生徒の中国語が分からない。かなり都会から離れた遠隔地から日本へ来たということであったが、それが都会で使われる共通語と、地域社会の共通語との違いなのかどうか分からなかった。このケースのようにその地域の話者を探して評価をしてもらうのは非常に困難な場合は、保護者や担任教師から得られる情報で、最善を尽くす以外に方法はない。

#### 4.10 一対一の大人との会話とグループの中での会話、子ども同士の会話

OBCテストで得られる子どもの会話力は、あくまでも一対一の大人との会話である。しかも、その大人と架空の場面を想像してロールプレイをするのであるから、非常に人為的であり、それから得られる情報は明らかにいろいろな意味で限界を持っている。

もしグループの中に入ったときの子どもの発話能力、グループ・ディスカッションの中での子どもの会話力を知りたかったら、2、3人の子どもをグループにしてグループテストをやってみなければならぬ。また第2章で紹介したCOFEテストのように、生徒をペアにして、二人ずつテストをしてもよい。

OBCプロジェクトでも、初期の段階でグループテストを試みたことがある。3人のグループを作り、一人のテスター、一人の観察者をつけて試みた。その結果、グループテストでは子ども同士の話し合いをある程度観察できるが、グループ形成の方法によって子どもの会話行動が非常に違うことが分かった。親しい友達がグループに入っていれば話しがはずむが、親しくない人とグループになると、黙ってしまう。またグループにしてもテスター中心の会話テストであり、実際に子ども自身の自然な発話力が見られるわけではない。結局、一対一の形式の方が、特に基礎面についてより正確な情報が得られること、また時間的になるべく短時間のテストにするために現在のような個人面接テストになっている。

しかし、実際の教育現場では、時間的制約のため、ペアにしたり、グループにして会話テストを行わなければならない状況もある。

## 5. 会話力の2言語の関係

### ーフィールドテストを振り返って

OBCは、これまでも強調してきたように、外国語教育のために考案されたACTFL-OFIとは違って、多言語環境で育つ言語形成期の幼児、小学生、中学生を対象に考案されたものである。したがって、子どもが持っている多言語にわたった総合的な会話力、それぞれのことばの力関係（例えば、

どちらのことばがどの面で、どのくらい強いのか弱いのか）を調べ、両方のことばのバランスを取って、弱い方のことばを強めようとするものである。このようなバイリンガル児の会話テストは未開発の分野であり、このOBCテストの試みも新しい模索の一つである。多言語環境で育つ子どもは増える一方であり、このようなバイリンガルテストの必要性はいよいよ高まっている。OBCがこの分野の発展に何らかの形で寄与することができれば幸いである。

最後に、OBCのようなバイリンガルテストを使って、会話力の2言語の関係について何が分かったかということであるが、これまでのフィールドテストで収集したデータの枠内で、その結果をまとめてみるとつぎのようである。

まず第1に、5ページに掲げた2言語の到達度とバイリンガルの型（図5）と照らし合わせて、会話力データを整理して見ると、「高度バイリンガル型」を二つに分ける必要がある。一つは「認知面バイリンガル型」、もう一つは「対話面バイリンガル型」である。バイリンガル環境で育つ子どもの2言語が、認知面まで高度に伸びた場合は「認知面バイリンガル」、対話面までは、両方のことばがよく伸びているが、認知面に関してはまだ発達途上にあるという子どもたちは、「対話面バイリンガル」と呼びたいと思う。

これまでのデータの中では、「対話面バイリンガル型」と呼べるケースは非常に多かったが、「認知面バイリンガル型」のケースは、残念ながら、一つも見られなかった。継承日本語中学生も、また西町インターナショナルのバイリンガル児たちも、ほとんどが「対話面バイリンガル型」で、認知面はこれからというところであった。

これにはいろいろな理由が考えられるが、一つは年齢要因である。今回集めたデータは、最年長児が15才で、被験者のほとんどが小学生、そして中学生は少数であった。弱い方のことばの認知面の発達は、強い方のことばと比べてどうしても遅れるので、母語話者が小学校5、6年で到達できるレベルに達するには、中学校の終わり、高校の始めごろになると考えるべきであろう。

しかし、上の年齢要因もさることながら、西町インターナショナルのバイリンガル児たちのように、日本語が主要言語の環境でも、認知面バイリンガル型が現われなかったところを見ると、やはり学習言語との関連が一番大きな原因であると思われる。つまり、自然習得にまかしておいたのでは、認知面の会話力の習得が非常に難しいということである。したがって、認知面バイリンガルを育てるには、学習のツールとしてその言語を使うことが必要である。またそれに加えて、作文教育、読解教育を通して、早くから段落構成の意識化や語彙教育が必要である。弱い方のことばで受けた教育は、強い方のことばの発達にも当然影響を与えるので、このような2言語の相互依存関係を踏まえて、両言語の認知面を強める効率の高い方法をさぐるべきであろう。

継承日本語学習者の中にも、高学年になるにつれて日本語が母語話者のレベルに近く、英語も母語話者と変わらないと評価される子どもたちがいたし、また西町インターナショナルでも、5、6年になるにしたがって、バイリンガル児が増える傾向が見られた。カナダのフレンチ・イマージョン教育の中でフランス語を学習言語として使用した場合、小学校5、6年（総合学習時間約5000時間）で両言語が母語話者に近いレベルまで発達すると言われている。つまり、2言語がしっかりするには、かなり時間がかかり、小学校5年生

以上にならないとバイリンガルという状況は見られないということである。

第2は「ドミナント型」であるが、日本語ドミナント型、英語ドミナント型の2つの型が観察された。カナダのような英語圏で圧倒的に英語の強い環境で、毎日学校で英語で学習していても、日本語の方が英語より強いという「日本語ドミナント」が現われたのである。実際には非常に少数であるが、15歳になってもまだ英語が不得手で、文法的にも誤用が多いというケースがあった。親の在り方、日本への帰国回数が多い場合は、学習言語なら必ず高度に育つということはいえないようである。ドミナント型のバイリンガルは、認知面や帰属意識に対して、マイナスの影響もプラスの影響もないと従来言われているが、実際には「リミテッド型」と同じように学校言語が弱い場合はマイナスの影響が非常に大きい。

3か国語に接触して育つ子どもたちの中に、ことばが伸び悩んでいるというケースが多かった。例えば、日本在住8年というのに、英語も不自由、日本語の文の生成すらおぼつかないというドイツ系スイス人の子どもがいたし、家庭で中国語と英語と日本語の混用をしている中国系の子どもや韓国系の子どもの中に英語も日本語も低迷しているケースがあった。また、カナダでも、フレンチイマージョンに行っている5歳児の中に、どの言語もおぼつかないというケースが見られた。

こういう子どもたちが「リミテッド型」かということ、一概にそう断定することは難しい。第2の「ドミナント型」と第3の「リミテッド型」との境目は決してはっきりしたものではなかった。言語が発達途上にある子どもの場合は、「リミテッド」型というレッテルをはるよりは、むしろ、2言語を伸ばすには1言語よりも時間がかかり、3カ

国語を伸ばすのには、2言語よりも時間がかかるという解釈をする方が現実に即しているように思われた。しかし、一方で、これらの子どもたちが学習面で問題を抱えており、学校の語学力不足のために、かなりの期間学習面において空白状態にあることは確かである。このような状態におかれることから来る心理的軋轢（あつれき）や、消極的態度がいよいよことばの発達を妨げるといふ悪循環があるようであった。語学力不足のための学習困難が長引く場合は、専門家と相談の上、まず心理的な問題に対処する必要がある。

これまでのバイリンガル理論では、2ページのカミンズの図2にもあるように、認知面に対して、会話面は表面的で習得の楽な領域と考えられ、認知面の習得には5～7年の時間がかかるが、会話面には2年というように、簡単に考えられてきた。しかし、私達のプロジェクトを通して分かったことは、会話力にはいろいろな面があり、その認知面は決して簡単に習得できるものではないということである。これまでも強調してきたように、子どものことばの発達にとっては、会話力が基礎であり、会話力なしには読解力も作文力も育たないのである。この意味でOBCのように会話力を多面的に捉えて、それを広く、深く育てるようになる必要がある。

OBC会話テストは、会話力を通して、子どものことば全体の発達を推測、予測しようとするものであるが、実際に会話力の認知面が読解力や、作文力とどのような関係にあるかについては、このプロジェクトでは調べることは出来なかった。この点については、今後実証的な研究が待たれるところである。

最後に繰り返しになるが、文化的に多様な少数言語の子どもたちの語学力の測定は非常に困難で、

公平を期すために、慎重に行わなければならない。この点を十分配慮して、OBCテストの評価を過大評価しないよう、一人歩きさせないようにすべきである。最近のテストの一般的傾向がAlternative Assessment, Dynamic Assessment, Classroom-based Assessment と言われるように、多面的評価に移行しつつあるが、OBC会話テストも、ポートフォリオ、行動記録、ジャーナル・ライティング、プロジェクト・ワーク、教師の逸話的観察、生徒の自己評価、口頭発表、作文観察記録、行動サンプルなど、さまざまな形で得られる情報と合わせて、その一貫として活用されることを望んでやまないことが望まれる。

<sup>1)</sup> この表は Herman, et al (1992) の作文教育の評価からヒントを得て、作成したものである。

<sup>2)</sup> 98 ページ注 8 を参照。

<sup>3)</sup> オレゴン州の友人学園というイマージョン日本語プログラムの小学生の日本語習得に関する研究では、学習を始めてから大体 4 年目になると、日本語文の生成が出来ると言っている。(Falsgraf 1994)

<sup>4)</sup> 日本在住母語話者小学 2 年生の中には、西町インターナショナルスクールで、英語で学習していても、電話会話で定型の丁寧表現を使おうとした 8 歳男子がいた。前ページ (118) に例示した電話会話の例 5 では、相手の名前を「だれですか」と聞いているが、次に示す S 児は「どなたさまですか」と言いかけて、途中で挫折している。全体的に丁寧度の高い電話会話になっている。

テスター： \_\_\_\_\_ (省略)

S 児： はい、あの、どなた...さまに... あのう、話したいのですか。

テスター： \_\_\_\_\_

S 児： あ、ちょっと今、お買い物に行っているんですけど。

テスター： \_\_\_\_\_

S 児： あと、20 分ぐらいは、かかると思います。

テスター： \_\_\_\_\_

S 児： はい、山田さんですね。分かりました。

テスター： \_\_\_\_\_

S 児： はい、さようなら。

<sup>5)</sup> ちなみに、母語話者フィールドテストでは小学校 2 年生 (6 名) の平均構成文数は 6.2、所要時間平均 1 分 28 秒であるのに対して、西町インターナショナルスクールのバイリンガル児たち (6 名) の平均構成文数は 12.4、所要時間平均 2 分 19 秒で、西町インターナショナルスクールのバイリンガル児の方が英語で学習しているにもかかわらず、ずっと話量が多かった。但し、母語話者は誤用がゼロに近いのに対して、バイリンガル児の場合は、文法的誤用、話体の混用が見られた。

<sup>6)</sup> その後、静岡出身者に録音テープを聞いてもらったところ、静岡特有のイントネーションではなく、日本語学習上の問題であることが判明した。



## 7 採点項目例

採点項目例		基礎タスク (文型)	対話タスク (機能)	認知タスク
カード名	テストターの発話・質問			
1	「部屋」 「この部屋に何がありますか」 「犬がいますか」 「猫がいますか」 「どこにいますか」 「この部屋に時計がありますか」 「今何時ですか」	存在 (無生物) (時計があります) 存在 (否定) (いません) 存在 (肯定) (います) 場所 (ベッドの上にあります) 時間 (今4時半です)		
2	「スポーツ」 「_____ができますか」 「どんなスポーツが好きですか」 「サッカーをしたことがありますか」 「_____と、どっちの方が好きですか」	可能 (スケートができます) 好き・嫌い (テニスが好きです) 経験 (サッカーをしたことがあります) 比較 (サッカーの方が好きです)		
3	「教室」 「この人は生徒ですか、先生ですか」 「先生は何と言っていますか」 「(先生は) 何と言っていると思いますか」	選択質問 (先生です) 引用 (目録内容) (「静かに」と言っています) 要求・命令・禁止 (静かにしてください、(静かに)しないでください) 引用 (風考内容) (100)と言っていると思います)		
4	「日課」 「いつも何時におきますか」 「朝起きて、何をしますか」 「家に帰ってから、何をしますか」 「今朝何時におきましたか」 「朝起きて、何をしましたか」 「昨日家に帰ってから、何をしましたか」	習慣的動作 (8時に起きます) 時間 (8時に起きます) 雑起 (朝起きて、顔を洗います) 時間的順序 (家に帰ってから、宿題をします) 過去の動作 (7時に起きました) 過去の時間的順序 (帰ってから、宿題をしました)		
5	「職業」 「何になりたいですか」 「大きくなったら、何になりたいですか」	希求 (先生になりたいです) 条件 (大きくなったら、医者になりたいです) 結果 (先生になる、大きくなる)		
6	「許可」 「〇〇さんはトイレに行きたいです。先生に何と言いますか」	許可 (トイレに行ってもいいですか)		
7	「季節」 「今夏ですか」 「(今日は) 暑いですか」 「夏と冬とどっちが好きですか」 「どの季節が一番好きですか」	判断 (夏ではありません、冬です) 形容詞 (暑くないです/寒いです) 比較 (夏の方が好きです) 比較 (最上級) (冬が一番好きです)		



採点項目例				
カード名	テスターの発話・質問	基礎タスク (文型)	対話タスク (機能)	
			認知タスク	
8	「たのむ」 「今、教室にいます。鉛筆がありません。となりの友達から鉛筆を借りてください」		1. 話しかける 2. 頼む 3. お礼を言う	
9	「誘う」 「___ (友達の名前) といっしょに今日家で遊びたいです。道んでからいっしょにピザを食べます。道べるかどうか聞いてください」		1. 呼びかける 2. 誘う 3. 時間や場所のとりきめをする 4. 会話をしめくって別れる	
10	「問い合わせ」 「___ (当人の名前) は土曜日に___に行きたいです。でも、土曜日に開いているか、何時から開くか、いくらかかるか、分かりますか、___に電話しているいる聞いてください」		1. 電話をかける 2. 会話を切り出す 3. 質問をして情報1を得る 4. 質問をして情報2または3を得る 5. お礼を言ってお話を終わる	
11	「おだる」 「自転車がいいです。お父さんに聞いて、買ってもらってください」		1. 呼びかける 2. おだる 3. 理由を述べる 4. 自説を弁護する	
12	「伝言」 「___ (当人の名前) は家にいます。お母さんはいません。電話がかかってきました。電話に出てください。」 「もしも、___さんのお宅ですか」 「お母さんはいらっしゃいますか」 「いつお帰りになりますか」 「そうですか。じゃ、お帰りになったらすぐ電話してくださいと伝えてください」 「山田です。電話番号は222-1234です」 「お母さんが帰ってきました」 「ただいま、電話あった？」 「そう、どうもありがとうございます」		1. 電話に出る 2. 情報を提供する 3. 伝言を受ける 4. 伝言に必要な情報を得る 5. 電話の会話をしめくくる 6. (テスターの助けを借りて) 伝言が何とか伝えられる 7. 一人で伝言をまとめて伝えられる	
13	「お話し」 「小さい子 (ども) が何かお話ししてと頼みました。お話しをしてあげてください」			1. 筋道を立てて話ができる 2. 話しにまとまりがある 3. くわしい話ができる
14	「公普」 「地球が泣いています。どうして泣いていると思いますか。どうすればいいと思いますか」			1. 理由を述べる (地球がどうして泣いているか) 2. 意見を述べる (地球が泣かないようにするにはどうしたらよいか) 3. テーマに見合った言葉・表現 (地球の温暖化、空気汚染など) を使って話す 4. まとめて話す

採点項目例

カード名	テストターの発話・質問	基礎タスク (文型)	対話タスク (機能)	認知タスク
15	「地震」 「地震にあったことがありますか」 「その時のことを話してください」 「地震の時はどうしますか」 「地震はどうして起こりますか」			1. 自分の地震の体験について話す 2. 地震の時どうしたらよいか説明する 3. 地震の起因について述べる 4. テーマに見合った語彙・表現 (断層、地震変動など) を使って話す
16	「食物摂取」 「りんごを食べていますね、食べたりんごはどうなりますか」			1. 食べたりんごがどうなるかについて説明する 2. テーマに合った語彙・表現 (口、食道、消化するなど) を使って話す 3. くわしく説明する
17	「許可2」 (カード6「許可」参照)			
18	「やりもらい」 「この女の子は何といいいますか」 「誕生日に何をもらいましたか」 「お祖母さんの誕生日に何をあげましたか」	1. 定型表現 (お祝い) (お誕生日おめでとよ) 2. 委給表現 (ペンダントをもらいました/あげました)		
19	「授業に遅れる」 「この子はクラスに遅れました。何と言いますか」	1. 定型表現 (謝る) (遅くなってごめん/なさい/遅くなってすみませぬ)		
20	「スポーツ2」 (カード2「スポーツ」参照)			
21	「誘う2」 (カード9「誘う」参照)			
22	「わかる2」 (カード11「わかる」参照)			
23	「情報を得る」 「今図書館にいます。〇〇のことを調べたいので、どんな本を調べればいいか聞いてください」 「どんなことを調べたいですか」		1. 会話を切り出す (挨拶、呼びかけなど) 2. 調べたいことについて質問する 3. お礼を言って会話を終わる	1. 調べたいことについて説明する
24	「助けを求める」 「大変です。〇〇がありません。男の人に聞いてみましょう」 「それは、どんな〇〇ですか」		1. 呼びかける 2. 状況を説明する 3. 関連質問をする 4. お礼を言う	1. なくした物について説明する
25	「廊下で教師に会う」 「朝、学校で先生に会いました。封筒を渡してください」		1. 封筒を渡す 2. (なぜ渡すのかの) 説明を加える 3. お礼に応じる	
26	「教師に電話をする」 「今日学校を休みました。宿題が分かりますか。先生に電話して、聞いてください」		1. 電話をかける 2. 状況を説明する 3. 宿題について質問する 4. お礼を言って会話を終わる	

採点項目例				
カード名	テストターの発話・質問	基礎タスク (文型)	対話タスク (機能)	認知タスク
27 「新入生にインタビュー」	「この生徒(子ども)は新しい生徒です。何歳か、お誕生日はいつか、どこから来たかなど聞いてください」		1. 会話を切り出す 2. その子どもについて質問 (一つ) する 3. その子どもについて質問 (二つ) する 4. その子どもについて質問 (三つ以上) する 5. 会話を終わる	
28 「自己紹介」	「あなたは新入生です。自己紹介をしてください」			1. 自分のこと (年齢、誕生日など) について話す 2. 自分のことについてくわしく話す 3. 自分のことについてまとめて話す
29 「あやまる」	「困っていますね、この子はどうしましたか」 「今何と言っていますか」 「〇〇さん(子どもの名前)はこの子です。私はこの女の人数です。話してください」 「この子は今どうして困っていますか」 「この女の人はどうして感っていますか」	1. 理由・説明 (道を割ってしまったんだです) 2. 気持ちの表現 (悲しいです/うれしくないです/感っています) 3. 定型表現 (謝る) (ごめんなさい/すみません)	1. 謝る 2. 苦しい状況から何とか切り抜ける	1. 状況を説明する (どうして困っているか/感っているか) 2. 状況を全体的にくわしく説明する
30 「リサイクル」	「これは、リサイクルです」 「学校でもリサイクルをしていますか」 「〇〇さんの家ではどうですか」			1. リサイクルについて話す (学校を中心に) 2. リサイクルについて話す (家を中心に)
31 「自転車に乗る時の注意」	「自転車に乗るときには、ルール(気を付けなければならぬこと)がありますね。ルールを三つ言ってください」 「〇〇(ルールの一つ)はどうして必要ですか」			1. ルールを一つまたは二つ言う 2. ルールを三つ言う 3. テーマに見合った言葉・表現を使って話す 4. ルールについてくわしい説明をする 5. 〇〇がなぜ必要か理由を述べる
32 「嫌の一生」	「これは何ですか、そう嫌ですね。嫌の一生について話してください」			1. 順序を追って説明する 2. テーマに見合った言葉・表現を使って話す 3. 嫌の一生についてくわしく話す

## おわりに

OBC 会話テストが一冊の本として出版されるに当たり、振り返ってみますとそこには、一昔にわたる歴史が横たわっており、感慨深いものがあります。

1990年11月、カナダ日本語教育振興会の公開講演会に牧野成一先生（現プリンストン大学）を迎え、「会話力の評価の仕方」についてのお話を伺ったのに端を発し、トレーニングにお金も時間もかかる、技術を要するテストではなく、教師が短時間で、かつ、手軽に出来、保護者にも役立つ子ども用の会話力テストができないものかと取り組んできたプロジェクトでした。

中島和子先生の根気強い指導の下に、実にたくさんの方の試みがなされました。そして、多くの団体の協力と、30名余にも及ぶ大勢の協力者と、被験者になってくれたたくさんの方の児童、生徒の皆さんの温かい支援と協力により、一つ一つ実践、検討を繰り返して、ここに、やっと、一つの区切りにたどり着くことが出来ました。

資料の山を掘り返すたびに、出口が見えず、苦しんだ跡にその日の焦りが、「なべ型」案にたどり着けたときの感動が、そして、フィールドテストをした折々の生徒たちの記録の向こうには、彼らの顔が、次々に浮かんできます。

改めて実感することは、「たとえば、日本語力は大変低く、単語さえ覚束ないような生徒でも、テストが終わると、とても満足する。」ということです。つまり、このテストは、日本語が話せたという大きな満足感を子どもに与え、日本語学習意欲を高めることが出来るということではないでしょうか。私自身の経験でも、テスト実施以後、学校の廊下などで出会うと、かれらは、実にいい笑顔を見せてくれます。

世界が地球村と言われるほどに小さくなりつつある21世紀を担う子ども達、そこで活躍するかれらの日本語を育てるのは、私たちの任務です。序論をはじめ、第2章の冒頭、その他処々に「子どものことばの力は、会話力を基礎に伸びていく」と述べていますように、かれらの会話力を育てることは、子どもの日本語教育に携わる私たちの大きな責任ではないでしょうか。この本をお読みになる皆さんが、ここを出発点として、このテストを改善されつつ、21世紀を担う子ども達の育成に邁進していただけますようお願いして止みません。

OBCプロジェクト担当 鈴木美知子  
2000年1月1日

## OBC 会話力テスト開発の経緯

年月	研究開発活動	協力団体・協力者
1992年	<p>カナダオンタリオ州政府のグラントを得て特別プロジェクト（研究責任者中島和子）を開始。</p> <p>12～13歳児（12名）を対象にACTFLのOPIを実施、その結果に基づいて、子ども向きの会話テスト（Version 1.0）の在り方を検討。実施方法、査定基準、ロールプレイ・カード（30枚）開発。グループテスト・個人テストをパイロットとして実施。</p>	<p>遠藤京子（ACTFL/OPI評定資格有） 中村行子 桶谷仁美 二木恭子 関根和子（ACTFL/OPI評定資格有） 鈴木美知子</p>
1993年	<p>カナダオンタリオ州政府の2年目のグラントを得て特別プロジェクトを継続。（研究責任者中島和子）</p> <p>9～15歳児（36名）を対象に日本語・英語、ウクライナ語・英語でフィールドテストを行い、査定基準を改訂（Version 2.0）。ロールプレイ・カード（80枚）開発。</p>	<p>遠藤京子 木田美智子 中村行子 二木恭子 大倉由里 ロックウッド・ ゆきえ 杉本陽子 鈴木美知子 桶 谷仁美（以上日本語） ラナ・リー （英語） オクサナ・ウイニク（ウク ライナ語） 杉本喜美子（絵カードイ ラスト）</p>
1994年	<p>ロールプレイ・カード50枚を精選して、小冊子にまとめる。一方でWarming-up Activities（WA）を開発。</p> <p>『日本語教育』83号に論文発表（中島和子・桶谷仁美・鈴木美知子）。</p> <p>National Association for Bilingual Education（NABE）（2月19日）及び Association of Teachers of Japanese（ATJ）（3月25日）の年次大会にて研究発表（中島和子・桶谷仁美）</p>	<p>杉本喜美子（絵） 中村行子（ウォー ミングアップ・アクティビティの 絵と文）</p>
1996年	<p>国際交流基金のフェロースhipを得て特別プロジェクトを再編成。志村第4小学校（36名母語話者）、西町インターナショナルスクール（18名日・英バイリンガル話者）の協力を得て、フィールドテストを行う。Version 3.0を作成。（桶谷仁美・中島和子）</p> <p>カナダ日本語教育振興会、夏期現職日本語教師研修会にて「小・中学生のバイリンガル会話力テスト」発表（桶谷仁美・中島和子）</p> <p>Advccates for Language Learning（ALL）（10月）の年次大会で研究発表（桶谷仁美・中島和子）</p>	<p>国際交流基金北浦和日本語センター 国立国語研究所（西原鈴子他） 志村第4小学校 西町インターナショナルスクールの 協力を得る。 テスターとして半田淳子 野山広 OPIアドバイザーとして堀歌子の協 力を得る。</p>
1997年	<p>特別プロジェクトを継続。テストの発話を精選・固定化してテストの信頼性を高め、絵カードを補充して妥当性を高める。</p> <p>National Association for Bilingual Education（NABE）（2月17日）及び Lake Erie Association of Teachers of Japanese（4月5日）の年次大会にて研究発表、The Ninth Lake Erie Japanese Teachers Conference Proceedings. 77-85.（桶谷仁美・中島和子）</p>	

年月	研究開発活動	協力団体・協力者
1997年	<p>「バイリンガル年少者用会話力(OBC)テスト」Version 4.0.を完成し、国際交流基金教材出版援助プログラムに応募。</p> <p>年少者部会勉強会のテーマとして取り上げ、5回のワークショップを行った。(担当:桶谷仁美)第1回「年少者のための会話力テストとは」(2月16日)、第2回「面接用ロールカードの使い方」(3月2日)、第3回「面接用ロールカードの作成」(3月16日)、第4回「テストの養成」(3月23日)、第5回「モデルビデオ作成について」(4月27日)</p> <p>国語教室中学一年生(7名)を対象にOBC(日本語)を実施(4月12日)(鈴木美知子・中島和子・桶谷仁美)</p> <p>Michigan Association of Bilingual Education の年次大会にて研究発表(5月1日)(桶谷仁美・中島和子)</p> <p>異文化間教育学会にて「2言語環境で育つ子どもの会話力の評価—OBC会話力テストの開発を中心に—」というテーマで研究発表(5月30日)(中島和子・桶谷仁美)</p> <p>国立国語研究所にてOBC会話力テストテスト、採点者ワークショップを開催(6月)(中島和子)</p> <p>1997年度夏期現職教師研究会で年少者部会ワークショップ(鈴木美知子・中島和子)(8月14日)</p>	<p>年少者部会「会話テスト勉強会」参加者:池田孝子 木田美智子 斎藤典子 シャロン・アイザック 杉本陽子 鈴木幸子 鈴木美知子 中尾良子 ハウ博美 幅由佳里 浜場真喜子</p> <p>テスト:鈴木美知子(日本語)</p> <p>国立国語研究所プロジェクトの一環としてポルトガル話者、中国語話者のためのOBCを開発。</p>
1998年	<p>国語教室中学2年生4名を対象にOBCを日本語と英語で実施、継承語プログラム修了児の会話力を見る。(5月9日)(鈴木美知子・中島和子)</p> <p>1998年度カナダ日本語教育振興会、夏期現職教師大学部会にて研究発表。「子どもの会話力査定—年齢差と母語話者の位置付けをめぐる—」(8月14日)(中島和子)</p> <p>カナダのトロントのGies School(英・仏・日のトライリンガル・イマージョン)の小学生28名にOBCのJFL用を実施。(中島和子・鈴木美知子)</p> <p>「小学生の会話力の評価: Oral Proficiency Test for Bilingual Children(OBC)の開発」の「会話データI(母語話者)」「会話データII(バイリンガル話者)」を完成。</p> <p>ブラジルのベレン、ハワイの日本語学校でOBCを使用。</p> <p>ヨーロッパ教師会でOBCについて講演(9月)、「年少者の日本語教育—会話力の評価」『ヨーロッパ日本語教育—第三回シンポジウム報告・発表論文集』1988. 29-47。(中島和子)</p>	<p>テスト:鈴木美知子(日本語) Oren Amitay(英語)</p> <p>Gies School(シャロン・アイザック 木田美智子)の協力を得る。 テスト:木田美智子 鈴木美知子 中島和子</p> <p>文字データ作成に鈴木美知子 池田孝子 鈴木幸子ほか、多くの協力者を得る。</p> <p>国立国語研究所佐々木倫子氏の依頼により、佐々木氏の研究の一端として使用。</p>

年月	研究開発活動	協力団体・協力者
1999年	<p>カルガリー補習授業校でOBCテストの試用（中島和子）</p> <p>国語教室低学年（6歳児 8名）にB-VATと併用してOBCを実施。（1月9日）（鈴木美知子・中島和子）</p> <p>『子どもの会話力の見方と評価-バイリンガル会話テスト（OBC）の開発-』執筆</p>	<p>中兼佐喜子（補習校校長）</p> <p>テスター：山口恵理（日本語） 木田栄美香（英語）</p> <p>遠藤真吾（編集・絵カードアドバイス） OH! Graphic社/大沼はるみ（編集・イラスト・版下作成） 三藤あゆみ（編集助手） Rosana Nunes（ポ語 OBC 校正） 古屋賀子（中国語 OBC 校正） の協力を得る。</p>

## 参考文献

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1987). *ACTFL Proficiency Guidelines*. New York: ACTFL.
- Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- 縫部義彦 (1994). 「児童日本語教育学の構築に向けて 2—児童日本語シラバス開発」『広島大学教育学部紀要』2:43, 191-198.
- 縫部義彦 (1999). 『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク.
- Backman, L. F. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 149-164.
- Backman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Backman, L., Lynch, B.K. & Mason, M. (1995). Investigating variability in tasks and rater judgements in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*, 239-257.
- Backman, L. F. & Palmer, A. S. (1981). The construct validation of the FSI oral interview. *Language Learning*, 31, 67-86.
- Backman, L. F. & S. J. Savignon. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: A critique of the ACTFL oral interview. *Modern Language Journal*, 70, 380-390.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (Ed.) (pp. 113-140), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Buck, K., Bymes, H., & Thompson, I. (1989). *The ACTFL Oral Proficiency Interview, Tester Training Manual*. The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Burt, M. K., Dulay, H. & Hernandez C. E. (1975). *Bilingual Syntax Measure*. New York: Psychological Corporation.
- California Foreign Language Project. (1993). *Classroom Oral Competency Interview (COCI)*. Stanford University.
- カナダ日本語教育振興会 (1994). *Oral proficiency interview test for heritage language students: 50 role-play cards*.
- カナダ日本語教育振興会 (1997). 『バイリンガル年少者用会話力 (OBC) テスト』 Version 4.0.
- カナダ日本語教育振興会 (1998). 『小学生の会話力の評価: Oral Proficiency Test for Bilingual Children (OBC)の開発』会話データI&II. (未発表資料)
- Canadian Association for Japanese Language Education (1992). *The Development of an Oral Proficiency Rating Scale and Role-Play Cards for Heritage Language Students. Final Report (Year I)*. Reported to the Ministry of Education, Canada. Development of Learning Materials Incentive Fund.
- Canadian Association for Japanese Language Education (1993). *The Development of an Oral Proficiency Rating Scale and Role-Play Cards for Heritage Language Students. Final Report (Year II)*. Reported to the Ministry of Education, Canada. Development of Learning Materials Incentive Fund.
- Canale, M. (1984). On some theoretical frameworks of language proficiency. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp.28-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Carpenter, K., Fujii, N. & Kataoka, H. (1995). An oral interview procedure for assessing second language abilities in children. *Language Testing*. 157-181.
- Carroll, B. & Hall, P. J. (1985). *Make your own language tests: A practical guide to writing language performance tests*. Oxford: Pergamon.
- Chalhoub-Deville, M. (1995). Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing*, 16-33.
- Clark, J. L. D. (1978). *Direct testing of speaking proficiency: Theory and application*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Clark, J. L. D. & Clifford, R. T. (1988). The FSI/ILR/ACTFL proficiency scales and testing techniques. *Studies in Second Language Acquisition*, 129-147.
- Cline, T. & Frederickson, N. (Eds.). (1996). *Curriculum related assessment, Cummins and bilingual*



- children. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. In J. W. Oller, Jr. (Ed), *Issues in language testing research*, (pp.108-129). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Cummins, J. , Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D., & Tran, C. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. In C. Rivera (Ed), *Communicative competence, approaches to language proficiency/assessment: Research and application*, (pp. 60-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cziko, G. (1981). Psychometric and edumetric approaches to language testing: implication and applications. *Applied Linguistics*, 2:1, 27-44.
- Damico, J., Oller, J.W. Jr. & Storey, M. E (1983). The diagnosis of language disorders in bilingual children: Surface-oriented and pragmatic criteria. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 385-394.
- Dandonoli, P. (1987). ACTFL's current research in proficiency testing. In H. Byrnes & M. Canale (Eds.), *Defining and developing proficiency guidelines, implementations, and concepts*, (pp. 75-96). IL: National Textbook Company.
- Dandonoli, P. & Henning, G. (1990). An investigation of the construct validity of the ACTFL proficiency guidelines and oral interview procedure. *Foreign Language Annals*. 23:1, 11-22.
- De Avila, E. A. & Duncan, S. E (1977). *Language Assessment Scales*. Corte Madera: Linguametrics Group.
- Donohue, M. R. & Kunkle, J. F. (1979). *Second languages in primary education*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Donato, R., Antonek, J. & Tucker, G. R. (1994). A multiple perspectives analysis of a Japanese FLES program. *Foreign Language Annals*. 27, 365-378.
- Donato, R., Antonek, J., & Tucker, G. R. (1996). Monitoring and assessing a Japanese FLES program: Ambiance and achievement. *Language Learning*, 46: 3, 497-528.
- Douglas, D. (1994). Quantity and quality in speaking test performance. *Language Testing*, 125-144.
- Edwards, J. & Lampert, M. (1993). *Talking data: Transcription and coding in discourse research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erickson, J. G. (1981). Suggestions for interviewing children. In J. G. Erickson & D. R. Omark (Eds.), *Communication assessment of the bilingual bicultural child -- Issues and guidelines.*, (pp. 285-289). Baltimore: University Park Press. Appendix A.
- Falsgraf, C. C. (1994). *Language and Culture at a Japanese Immersion School*. Doctoral dissertation, University of Oregon.
- Fathman, A. K. & Precup, L. (1983). Influences of age and setting on second language oral proficiency. In K. M. Bailey, M. H. Long, & S. Peck (Eds.) *Second language acquisition studies* (pp. 151-161). Rowley, M. A. Newbury House.
- Gelderen, A. (1994). Prediction of global ratings of fluency and delivery in narrative discourse by linguistic and phonetic measures - oral performances of students aged 11-12 years. *Language Testing*, 151-172.
- Genesee, F., Tucker, G. R. & Lambert, W. E (1975). Communication skills in bilingual children. *Child Development*, 46, 1010-1040.
- Genesee, F. & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge University Press.
- Haggstrom, M. (1994). Using a videocamera and task-based activities to make classroom oral testing a more realistic communicative experience. *Foreign Language Annals*, 27:2, 161-175.
- Halleck, G. B. (1992). The oral proficiency interview: Discrete point test or a measure of communicative language ability? *Foreign Language Annals*. 25:3, 227-231.

- Hancock, C. (1994). *Teaching, testing and assessment: making the connection*. Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Harp, B. (1994). *Assessment and evaluation for student-centered learning*. Norwood, MA: Christopher Cordon.
- 島弘巳 (1988). 「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」 『日本語学』 3号, 100-117.
- 島弘子 (1993). 「日本人児童・生徒の談話構成力に関する一考察 - 外国人留学生の日本語談話を比較して」 日本語教育学会研究発表資料.
- Hendrickson, J. M. (1992). Creating listening and speaking proficiency tests. *Hispania*, 75, 1326-1331.
- Herbert, C. H. (1977). *Basic Inventory of Natural Language (BINL)*. San Bernadino, CA: Chckpoint Systems.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Henning, G. (1987). *A guide to language testing*. Cambridge: Newbury House.
- Henning, G. (1990). Priority: Testing, priority issues in the assessment of communicative language abilities. *Foreign Language Annals*. 23:5, 379-384.
- ヒートン, J. B. (1992). 『コミュニケーション・テストイングレー英語テストの作り方』 研究社.
- Higgs, T. (1995). *Introducing the VOCL: the Video-Oral Communication Instrument*. Language acquisition resource center, San Diego State University.
- Hoekje, B. & Linnell, K. (1994). "Authenticity" in Language testing: Evaluating spoken language tests for international teaching assistants. *TESOL Quarterly*, 28:1, 103-125.
- 池上摩希子・井本美穂 (1993). 「面接場面におけるコミュニケーション能力の評価に向けて」 『中国帰国孤児定着促進センター』 第1号, 62-81.
- 垣田直己・青木昭六編 (1985). 『英語の評価論』 大修館書店.
- 垣田直己・岡秀夫編 (1984). 『英語のスピーキング』 大修館書店.
- 鎌田修 (1996). 「OPI」 (鎌田、川口、鈴木編) 『日本語教授法ワークショップ』 (pp.196-215). 凡人社.
- Keitges, D. J. (1987). Language Proficiency Interview Testing: An overview. In M. Long & J. C. Richards, (Eds.), *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. (pp.395-411). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- 清地恵美子、西口光一、松元隆 (1985). 「発話能力テストの現状と問題点」 『日本語教育』 58号, 127-145.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement. *English Quarterly*. 26:3, 8-11.
- 小林悦夫、平城真規子、山口政之、池上摩希子・井本美穂 (1991). 『インタビューによる中国帰国者対象発話能力テストの開発』 国立国語研究所日本語現職者特別研究終了レポート.
- 小林典子、フォード丹羽順子、山本啓史 (1996). 「日本語能力の新しい測定法SPOT」 『世界の日本語教育』 6, 201-218.
- Kormos, J. (1999). Simulating conversations in oral proficiency assessment: A conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing*, 16(2), 163-188.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (Ed) *Bilingualism* (pp. 15-27). New York: Academic Press Inc.
- Lantolf, J. P. & Frawley, W. (1985). Oral-proficiency testing: A critical analysis. *Modern Language Journal*, 69, 337-345.
- Lantolf, J. P. & Frawley, W. (1988). Proficiency: Understanding the construct. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 181-195.
- Leeman, E. M. (1981). Evaluating language assessment tests-some practical considerations. In J. G. Erickson & D. R. Omark. (Eds.) *Communication assessment of the bilingual bicultural child. issues and guidelines* (pp.115-128). Baltimore: University Park Press.
- Lazaraton, A. (1996). Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of CASE *Language Testing*, 151-172.
- Lindholm, K. (1994). *Standardized achievement tests vs. alternative assessment: Are results complementary or contradictory?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

- Liskin-Gasparro, J. (1984). The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. *Foreign Language Annals*, 17, 475-489.
- Loughrin-Saccor, S.J. (1984). The reflections and confessions of an ACTFL oral proficiency interview workshop participant. *Canadian Modern Language Review*, 46, 706-713.
- 牧野成一 (1986). 「ACTFL 言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」『日本語教育』61号, 49-62.
- 牧野成一 (1991). 「ACTFLの言語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』1号, 15-32.
- Marisi, P. (1994). Questions of regionalism in native speaker OPI performance: The French-Canadian experience. *Foreign Language Annals*, 27:4 505-521.
- 松畑照一 (1984). 『英語コミュニケーション能力評価実例事典』大修館書店.
- メナード泉子 (1993). 『会話分析』くろしお出版.
- メナード泉子 (1997). 『会話分析の可能性』くろしお出版.
- Mayer, M. (1994). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- McLaughlin (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood: Vol. 1. Preschool Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin (1985). *Second-Language Acquisition in Childhood: Vol. 2. Preschool Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Met, M. (1989). Learning language through content: Learning content through language. In K. Muller, (Ed.), *Languages in elementary schools*. (pp.43-64). New York: The American Forum for Global Education.
- Munoz-Sandoral, F. A., J. Cummins, C. G. Alivarado & M. L. Ruef. (1998). *Bilingual Verbal Ability Tests*. IL: Riverside Publishing.
- 中島和子 (1997). 「子どものためのバイリンガル会話能力テスト—年齢と母語話者の位置付けについて」カナダ日本語教育振興会年次大会口頭発表。トロント国際交流基金日本文化センター。8月13日.
- 中島和子 (1998). 「年少者の日本語教育と会話力の評価」『ヨーロッパ日本語教育第三回シンポジウム報告・発表論文集』29-47. 第3回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム口頭発表。パリ日本文化センター.
- 中島和子 (1999a). 「国際社会におけるバイリンガル育成と日本語教育」『日本語学』明治書院. Vol. 18: 4, 48-58.
- 中島和子 (1999b). 「カナダにおける継承語教育」第7回国立国語研究所国際シンポジウム予稿集. 『バイリンガリズム—世界と日本との連携を求めて—』(pp.41-50).
- 中島和子 (2000). 「子どもを対象としたOPIテストの活用法」『月刊日本語』アルク. 58-61.
- 中島和子、シャロン・アイザック、木田美智子 (1998). 「会話力を中心とした日本語プログラムの多角的分析・評価—英・仏・日トライリンガル・スクーリングのカリキュラム構築を目指して—」カナダ日本語教育振興会年次大会口頭発表。トロント国際交流基金日本文化センター。8月7日.
- 中島和子、桶谷仁美 (1998). 「2言語環境で育つ子どもの会話力の評価—OBC会話力テストの開発を中心に—」異文化間教育学会口頭発表。神田外語大学。5月31日.
- 中島和子、桶谷仁美、鈴木美知子 (1994). 「年少者のための会話力テストの開発」『日本語教育』83号, 40-58. / (中島和子・鈴木美知子編) 『継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—』(pp. 77-95). Welland: Editions Soleil Publishing. (転載)
- 中村行子. (1997). Warming-up activities for an Oral Proficiency Test. (中島和子・鈴木美知子編) 『継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—』Welland: Editions Soleil Publishing. 97-101.
- 根本牧、屋代瑛子、永田行子 (1986). 『ひろこさんのたのしい日本語1』凡人社.
- 根本牧、屋代瑛子、永田行子 (1995). 『ひろこさんのたのしい日本語2』凡人社.
- Oketani, H. & K. Nakajima. (1997). An Oral Proficiency Test for Bilingual Children. Paper presented at the Ninth Lake Erie Japanese Teachers Conference. University of Michigan, Ann Arbor, USA. *The Ninth Lake Erie Japanese Teachers Conference Proceedings*. 77-85.
- Oller, J. W. Jr. (1980). A language factor deeper than speech: more data and theory for bilingual assessment. In J. E. Alatis (Ed.) *Current issues in bilingual education* (pp.14-30). Washington, D.

- C.: Georgetown University Press.
- Oller, J. W. Jr. (1989). Testing and elementary school foreign language programs. In K. E. Muller (Ed.) *Languages in Elementary Schools*. (pp. 99-156). The American Forum for Global Education: International Education Series.
- OPIリサーチグループ (1996). 「日本語中級話者における発話分析—ACTFL-OPI基準の具体化を求めて—」 『JALT日本語教育論集』 1:1, 79-99.
- Porter, L. P. (1987). Using the ACTFL Proficiency Guidelines to achieve goals of exploratory language courses. *Foreign Language Annals*, 20, 323-330.
- Rhodes, N., Richardson, G. & Wang, L. S. (1988). *CAL Oral Proficiency Exam (COPE), Project report addendum: Clinical testing and validity and dimensionality studies*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Rhodes, N. & Thompson, L. (1990). An oral assessment instrument for immersion students: COPE. In A. M. Padilla, H. H. Fairchild, & C. Valadez (Eds.), *Foreign language education: Issues and strategies*. (pp. 75-94). Newbury Park, CA: Sage.
- Ross, S. (1992). Accommodative questions in oral proficiency interviews. *Language Testing*, 173-186.
- Robinson, R. E. (1992). Developing practical speaking tests for the foreign language classroom: A small group approach. *Foreign Language Annals*, 25, 487-496.
- Savignon, S. J. (1985). Evaluation of communicative competence: The ACTFL provisional proficiency guidelines. *Modern Language Journal*, 69, 129-133.
- Scott, K. K. (1981). An annotated bibliography on the communication assessment of the bilingual child. In J. G. Erickson & D. R. Omark, (Eds.) *Communication assessment of the bilingual bicultural child - Issues and guidelines*. (pp. 297-358).
- Shohamy, L. (1983). The stability of oral proficiency assessment on the oral interview testing procedure. *Language Learning*, 33, 527-539.
- Shohamy, L. (1990). Reaction: Language testing priorities: A different perspective. *Foreign Language Annals*, 23:5, 385-394.
- Snow, M. A., Met, M. & Genesee, F. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23:2, 201-217.
- Stansfield, C. W. (1990). *IDEA oral language proficiency tests*. Ballard and Tighe, Inc.
- Swain, M. (1993). Second language testing and second language acquisition: Is there a conflict with traditional psychometrics? *Language Testing*, 10: 2, 193-207.
- The Oregon State System of Higher Education, Japanese Language Project (1996). The Oregon Japanese Language Proficiency Package.
- Thompson, I. (1995). A study of interrater reliability of the ACTFL Oral Proficiency Interview in five European languages. *Foreign Language Annals*, 28: 3, 406-422.
- Thompson, L. (1995). *K-8 Foreign Language Assessment: A Bibliography*. Washington, DC: ERIC/CLL.
- Trim, J. (Ed.) (1988). *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tucker, G. R., Donato, R., & Antonek, J. (1996). Documenting growth in a Japanese FLES program. *Foreign Language Annals*, 29, No. 4, 539-550.
- Ullmann, R. & Geva, E. (1985). Expanding our evaluation perspective: What can classroom observation tell us about core French programs? *The Canadian Modern Language Review. Special Issue*, 42:2, 307-323.
- Ullmann, R. 1990. Using Complementary Approaches to Evaluate Second Language Programs. *Language, Culture and Curriculum*, 3:1, 20-38.
- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Upshur, J. A. (1975). Objective evaluation of oral proficiency in the TESOL classroom. *TESOL Quarterly*, 5, 47-60.
- Watanabe, S. (1998). Concurrent validity and application of the ACTFL oral proficiency interview in a Japanese language program. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 32:1, 22-38.
- Valdes, G. & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood, N.J.

Ablex.

- Valdman, A. (1988). The assessment of foreign language oral proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 121-128.
- Yorozuya, R. & Oller, J.W. Jr. (1980). Oral proficiency scales: Construct validity and the halo effect. *Language Learning*, 30:1, 153-194.
- Ytsma, J. (1996). *Trilingual education at primary level: problems and prospects*. Paper presented at the 3rd European Conference on Immersion Programmes, Barcelona. September.
- ザトラウスキー・ポリー(1991). 「会話分析における「単位」について—「話段」の提案」『日本語学』10. 79-96.
- 全国国語教育実践研究会(1998). 「日本語教室の実践と日本語教育のあり方」『実践国語研究』 No. 184. 明治図書.

## 執筆者紹介

執筆者

中島和子

トロント大学東アジア研究科准教授

執筆協力者

鈴木美知子

トロント国語教室校長

第4章、絵カード作成

桶谷仁美

東ミシガン大学助教授

資料採点項目例作成、参考文献

絵カードイラスト

杉本喜美子

トロント国語教室教師

絵カードのイラスト

OBCプロジェクト担当理事

中島和子

鈴木美知子

桶谷仁美

子どもの会話力の見方と評価  
—バイリンガル会話テスト (OBC) の開発—

---

2000年3月1日発行

発行

カナダ日本語教育振興会 (CAJLE)

382 Harbord Street, Toronto, Ontario Canada M6G 1H9

印刷

エディシオン・ソレイユ印刷株式会社

---

©2000 CAJLE

ORAL PROFICIENCY ASSESSMENT  
for BILINGUAL CHILDREN  
(OBC)

子どもの会話力の見方と評価  
—バイリンガル会話テスト (OBC) の開発—

OBC PROJECT  
CANADIAN ASSOCIATION  
FOR JAPANESE LANGUAGE EDUCATION  
(CAJLE)

OBC プロジェクト  
カナダ日本語教育振興会

Developed during an eight year research and development project, this book authored by Professor Kazuko Nakajima of the University of Toronto, in collaboration with OBC Project members, brings together the current bilingual theory as well as wide-ranging expertise of educators and classroom teachers to support bilingual and trilingual children's language development.

This book considers children's language backgrounds and age factors to apply a unique three-layered assessment of oral language proficiency: basic/linguistic, communicative and academic/cognitive. It contains sample tests in four languages, Japanese, English, Portuguese and Chinese, as well as 40 picture vocabulary cards and 32 picture role-play cards.

This thoroughly field-tested tool, which requires only ten minutes to administer, is of great practical educational value for educators, teachers and parents. It has been specially designed for linguistically minority children between age 5-15, such as children who study Japanese as a heritage or a second language.

ISBN 0-921831-40-4

Printed in Canada

*editions* **SOLEIL** *publishing inc.*

P.O. Box 847 • Welland, Ontario L3B 5Y5 • Tel. / Fax: (905) 788-2674  
P.O. Box 890 • Lewiston, NY 14092-0890 • Tel. / Fax: (905) 788-2674  
soleil@iaw.on.ca      www.soleilpublishing.com

