



Title	日本語教育実践における評価の方法 : 日本語研修コースAクラスを対象として
Author(s)	義永, 美央子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2011, 15, p. 35-42
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50659
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

日本語教育実践における評価の方法

— 日本語研修コース A クラスを対象として —

義永 美央子*

要 旨

OUスタンダードに基づく日本語教育を実践するにあたり、本稿では言語学習の評価の理念と方向性について、日本語研修コース A クラスを対象として検討した。A クラスは「コミュニティとしての日本語教室」「研究室コミュニティとの接面としての日本語教室」という2つの特性を有しており、それぞれの側面において、学習者が1) どのような活動を、2) どのような援助を得ながら、3) どの程度達成可能なのか、を評価する必要がある。また、自律学習の観点から、学習者自身による学習の振り返りや計画を促す評価の必要性も指摘した。

【キーワード】日本語研修コース A クラス、活動の評価、過程の評価、自己評価

1 はじめに

大阪大学国際教育交流センター日本語教育研究チームでは、平成21年度より「留学生大量受け入れ時代に向けた大学における新たな日本語教育スタンダードの構築」と題する共同研究(科学研究費補助金基盤研究(B)課題番号21320093、研究代表者西口光一)を実施し、留学生の急激な増加に対応可能な日本語教育システム(OUスタンダード)を構築しようとしている。本共同研究の方向性と様々な成果はすでに国際教育交流センター紀要第14号の特集として紹介されている¹が、そのシステムと教育・学習の実践をどのように評価するかについては、西口(2010a: 5)が「評価システムの開発では、総括的評価やプロフィールの評定ではなくむしろ形成的評価を中心に開発を行う」と述べるのみで、今後の研究課題とされている。

一般に評価というと、東アジア諸国での大学入試に代表されるような苛烈な競争や序列付けなどと混同され、否定的な印象を与えることも多い。しかし上田(2003)が述べるように、「評価とは、ある

<コト>を核に、それぞれ役割を持つ者たちが集まり、関わりあい、活動してきたことがらを、それぞれの立場から振り返り、それを通じて十分意味のある、あるいは納得できるものが得られたかどうかを、まず自分に対して問うてみ、そして、それに関わった者(学習者、日本語教員、事業主催者など)で照らしあい、話し合っ、相対的に認識し、さらに関係者(学習者の所属先、派遣元など、場合によってはそれを外部とも呼ぶ)に対して、実態を明らかにしていく作業(pp. 87-88)」といえる。適切な評価は学習者や教師をはじめ、学習をとりまく諸個人や集団に有益な情報をもたらしてくれるものである²。

従来、言語学習の評価は、文法や語彙などの言語学的知識の正確さを、テスト等の客観的な方法で測定することが主眼とされてきた。しかし、1980年代に入り、言語の使われる場面や機能を重視するコミュニケーション・アプローチが盛んになるとともに、OPI(oral proficiency interview)等、言語の運用能力(プロフィール)を測定する方法の開発も盛んに行われるようになった。また近年で

* 大阪大学国際教育交流センター准教授

は、後述する言語観・言語習得観のパラダイムシフトにより、「代替評価 (alternative assessment)」と呼ばれる様々な新しい評価方法も導入されつつある。

本論ではまず、言語教育実践における言語観・言語習得観と、その言語観・言語習得観から演繹される評価の理念と方法について述べる。さらに、これらの評価方法を日本語教育実践にどのように導入するかについて、大阪大学国際教育交流センターで実施される日本語研修コース、特に、筆者がコーディネーターを担当している A クラス (入門者用クラス) を対象として検討する³。

2. 言語観・言語学習観の変遷と新しい評価の方法

2-1 社会文化的アプローチとダイナミックアセスメント

従来、心理学からの影響が強く、学習の認知的側面に焦点を当てる傾向が強かった第二言語習得研究の中で、近年、社会的視点への注目が高まりつつある。義永 (2009) は社会的視点からの研究アプローチを認知的視点からの研究アプローチと比較し、社会的視点に基づく言語研究・習得研究は、言語を媒介とする活動や相互行為が協働的に達成されること、人間の知識は社会的な広がりをもっていること、知識の生成や発達にはコミュニティでの目標志向的な実践への参加が必要不可欠であること、等の前提を共有していると指摘している。これらの研究では、学習者個人の「能力」ではなく、共同体に参加し、様々な知識や情報、また個人のアイデンティティが変化していく過程を学習と捉えているのである。

義永 (2009) と同様の視点から、新しい評価の具体的な方向性を提示した論文として佐藤・熊谷 (2010) がある。佐藤・熊谷 (2010) は筆記試験やワークシートによる心理測定学に基づく評価の問題点を指摘し、社会文化的アプローチの視点を取り入れた代替評価 (代替アセスメント)⁴を紹介している。

佐藤らによれば、行動主義の学習理論に基づく心

理測定学的アプローチの評価は、1) 価値観の多様化する社会では、評価基準の明確化が困難であり、何らかのモデルを正しいとしても、その選択は中立的ではなく政治的なものになる、2) どんな内容のものを教えても、学習者は常にスムーズに段階を追って習得していくという前提 (そして、それを従順に表にあらわれる形で行動をおこすという前提) 自体に問題がある、3) ある特定の集団を均一的なものとして捉え、その集団の一員は皆同じであると見なし、その違いを考慮しない傾向にある、といった問題点がある。そして、これらの問題を乗り越えるものとして、協働的な活動に注目しながら学習の過程を評価する社会文化的アプローチの視点からの評価の可能性に言及している。

社会文化的アプローチに基づく評価の具体的な方法としては、ダイナミックアセスメントがある (Poehner, 2008; Lantolf and Poehner, 2007)。ダイナミックアセスメントとは、学習過程で観察される誤用から、学習支援者がある問題点を推測し、個に応じた支援をすることで新たな概念を再構築させることを目指した、学習支援と評価のインタラクティブな過程を意味する。既存のテストが主に学習後の状態を静的に評価するのに対し、ダイナミックアセスメントでは、まさに「ダイナミック」に指導と評価を繰り返しながら、個々の学習状況に合わせて支援を与え、課題達成に導こうとする。

ダイナミックアセスメントは、ヴィゴツキーの社会文化理論における再近接発達領域 (zone of proximal development, ZPD) の概念に多大な影響を受けている。ZPD は、「単独での問題解決が可能なことから判断される実際の発達レベルと、大人やよくできる仲間の援助や協働によって解決が可能なことから判断される潜在的な発達レベルとの隔たり (Vygotsky, 1978: 86)」と定義される。言語状況の状況性や協働性を重視する社会文化的アプローチでは、学習者の能力はあくまで具体的な状況において、対話者との間で協働的に構築されるものと捉える。したがって、単独では遂行できなかった課題についても、対話者との相互行為の過程でどのような援助がどの程度与えられれば達成できる

かを検討することによって、「学習者の発達の可能性を見極める (Johnson, 2003: 185)」が可能になると考えられる。

2-2 ヨーロッパ言語共通参照枠と共通参照レベル、ポートフォリオ

グローバル化によって、人の移動は量的にも質的にもかつてない規模に至っている。特に、複数言語によるコミュニケーションの重要性が今まで以上に高まったヨーロッパ各国の間では、国境を越えても通用する言語教育の「共通尺度」を策定する必要が生じた。こうした社会的ニーズに基づき、欧州評議会 (Council of Europe) が言語教育政策の一つとして作成したのが「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment、以下 CEFR)」である。CEFR は「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与える (CEFR, 2001: 1)」ことを目的とし、「言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するためには何を学ぶ必要があるか、効果的に行動できるようになるためには、どんな知識と技能を身につければよいかを総合的に記述 (同上: p. 1)」している。

CEFR の一つの目玉は、学習者の言語能力を「共通参照レベル (common reference levels)」という枠組みのもとで A1 から C2 までの 6 レベルに分け、それぞれのレベルでできることの一覧を能力記述文の形で示したことであろう。例えば、基礎段階の言語使用者 (A1: Breakthrough と A2: Waystage) では全体的な尺度として、以下のような能力記述文が示されている。基礎段階の教育では、これらの尺度を教育機関や学習者の特性にあわせて具体化し、教育方法を編纂していく必要がある。

A1

- ・ 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。
- ・ 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的

- 情報について、質問をしたり、答えたりできる。
- ・ もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

A2

- ・ ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。
- ・ 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。
- ・ 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。

(CEFR, 2001: 25)

もう 1 つ、CEFR の特徴といえるのは、同時並行的に開発された「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP)」である。ELP は、学習者の学習への動機付け、および、「学習者が自分の言語能力をどこへ行っても示すことのできる記録」の必要性が認められて開発されたもので (真嶋, 2010: 33)、学習者が自分の言語レベルや外国語・異文化に関する経験等を記入する「言語パスポート」、学習過程や学習目標を記入する「言語学習履歴 (Language Biography)」、具体的な成果物を集めた「資料集 (Dossier)」から構成される。

青木 (2006) は、学習者オートノミーの観点から CEFR の枠組みを取り入れた「日本語ポートフォリオ」を開発し、広く一般に使用できるようウェブで公開している (<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp>; 2010年2月27日確認)。日本語ポートフォリオは以下のような仕掛けを作り、学習者が日本語学習に当事者意識をもって積極的に取り組むための道具としてデザインされている。

- ・ 学習者が日本語ができるようになったら何をしたいかという長期的な目標と、具体的で現実的な短期目標をもつ。
- ・ 学習者が学習の内容や方法について選択権をもつ。
- ・ 学習者が学習活動の計画に積極的に関与する。
- ・ 学習者と学習支援者が定期的に学習の進行状況を

振り返り、問題があれば解決するための方策を考える。

- ・学習者が学習について他の学習者とも話し合える機会を作る。
- ・学習支援者は学習者ができることはやらない。
- ・学習支援者は必要なら学習についての情報やアドバイスを提供する。

また、国際交流基金はCEFRの考え方に基づく日本語の教え方、学び方、学習成果の評価の仕方を考えるためのツールとしてJF日本語教育スタンダード (<http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>: 2011年2月25日確認) を公表している。

JF日本語教育スタンダードでは、言語によるコミュニケーションを言語能力と言語活動の関係でとらえ、一本の木(「JFスタンダードの木」)として表現している。JFスタンダードの木では、「言語構造的能力」「社会言語能力」「語用能力」の3つで構成されるコミュニケーション言語能力が木の根として、それを基盤とする「コミュニケーション活動」が多様で広がりがある木の枝として捉えられる。またそれにもとづいて、日本語の熟達度を「～できる」という形式の文(can-do)で示し、CEFRと同じく6つのレベルに分けている。

3 日本語研修コース A クラスにおける評価の方向性

3-1 日本語研修コース A クラスの特徴

日本語研修コースとは、文部科学省国費留学生を主な対象とした大学院進学のための日本語予備教育⁵であり、15週間にわたって集中的に日本語を学習する。大阪大学国際教育交流センターの場合、入門(Aクラス)、初中級(Bクラス)、中級(Cクラス)の3クラスが開講されているが、ここでは筆者がコーディネーターを務めるAクラスに焦点を当て、その特徴を概観する。

Aクラスの第一の特徴は、学習者が日本語未習の状態で来日し、その数日後にはもう授業が開始される点である。多くの学習者にとって、母国を離れ生活すること自体が初めての経験であるため、母

国とは言葉も文化も全く違う日本社会への適応と、日本語学習を並行して進めなければならない。

第二の特徴は、集中コースの特性上、日中の時間のほとんどを教室空間で過ごすという点である。平成22年度には、週に17コマ(1コマ90分)の授業が開設されており、その3分の2以上に出席しなければコースの修了が認められない。したがって、学習者は15週間の間、クラスメートとともに非常に濃密な時間を生きることになる。

第三の特徴は、大学院進学の前備教育という位置づけのため、学習者は皆すでに研究者として一定の経験を積んでいる点である。研修生は厳しい選抜を経た知的エリートであり、母語や英語等を用いれば、日常生活はおろか研究に関わる非常に高度な活動にも問題なく参加することができる。

最後に、第三の特徴と関連して、学習者の多様性が指摘できる。学習者は、日本語未習という以外の点では、年齢、性別、母語、出身国、専門分野等、多岐にわたっており、一つの集団として括ることができない。また、博士(後期)課程への進学を予定する学習者の場合、研究そのものは英語で行われ、日本語のニーズは日常生活全般、および、研究室での日本人学生等とのやりとりに限られることが多い。一方、博士前期(修士)課程への進学を予定する場合は、大学院の講義や輪読、ディスカッションに参加して所定の単位を取得することが必要であり、より専門に特化した高度な日本語力が求められる。

3-2 日本語研修コース A クラスにおける学習／教育

では、このような特徴を持つAクラスでの学習／教育は、何を指すのか。日本語研修コースはもちろん日本語習得を最大の目標としているわけであるが、前節までに述べた通り、第二言語の能力とはそれが使われる文脈と切り離して単に知識を増やすのみで向上するものではない。能力の向上は、当該言語が用いられるコミュニティにどのように参加するか、その参加の質の深化および量の拡大を通じて実現されるものといえる。したがって、Aクラスの目標は、学習者それぞれが所属するコミュ

ニティへの参加を促進すること、そしてその過程の中で、学習者が日本語を用いて従事できる言語活動の範囲を拡大すること、および、活動をより自在に遂行できるようになることである（西口, 2011）。

Aクラスの学生が参加するコミュニティは主に、「日本語教室」と「研究室」である⁶。「日本語教室」とは言うまでもなく、Aクラスそのものである。学習者は、来日間もない時期から毎日顔をあわせるクラスメートや日本語担当教員と、15週間をかけて関係性を徐々に深化させていく⁷。Aクラスでは、西口（2010b 他）が提唱する自己表現活動中心の教育カリキュラムをとるが、このカリキュラムは学習者それぞれが「私」について語りあい、相互理解を深めることによって「日本語教室」コミュニティへの参加が促進され、その結果として日本語の基本的な運用が可能になるようにデザインされている。

いま一つの「研究室」コミュニティとは、日本語研修終了後に学習者それぞれが所属することになる⁸研究室に代表される、アカデミックなコミュニティである。大学内には様々な研究室があるが、それぞれが独自の「文化」を持っており（三牧 2006）、そこにうまく参加できるかどうかは、日本留学の成否を握る鍵ともいえる。日本語研修コースではコース中に2回の発表会を実施しているが、特に2回目の修了発表では、「私の専門」についてパワーポイントを使って紹介する。母国でどのような研究や仕事をしてきたか、日本でどのような研究を行う予定か、などについて、日本語クラスで学習した表現や文型を用いて説明するのである。ただし語彙、特に専門用語については、学習者の専門が多岐にわたる一方、日本語教員はその分野の専門家ではないことから、学習者が必要と思う用語（英語では知っている用語）を日本語でなんと言うのか、辞書を引いたり、研究室の他のメンバーに聞いたりして自分で調べなければならない。学習者によっては、どのような内容を話すかのアドバイスや、発表スクリプトのチェックを研究室の先輩や日本人学生に頼んでいる場合もある。こうした発表と発表準備の過程は、学習者に自らの「研究者」としてのアイデンティティを再認識させる一方で、研究室コ

ミュニティへの参加のきっかけともなっている。

このように、Aクラスは「コミュニティとしての日本語教室」そして「研究室コミュニティとの接面としての日本語教室」⁹という2つの相から成っており、それぞれの側面で学習者それぞれがどのような活動をどの程度達成できたかが評価の対象となる。

3-3 研修コース A クラスにおける評価

本節では、3-1、3-2に示した特性を有するAクラスにおいて、2章で検討した新しい評価の方法をどのように取り入れていくかについて検討する。

3-3-1 言語項目の評価から活動の評価へ

今年度までのAクラスでは、いわゆるペーパーテストと面接（オーラルインタビュー）を学期の中間と終了時の2回実施しており、基本的な文字の表記、語彙や文型の理解と産出、適切な助詞や接続詞の使用など、授業で取り上げた言語項目に関する学習達成度の評価が行われている。

現在、Aクラスは旧カリキュラムからOUスタンダードに基づくカリキュラムへの移行の途上にあるが、カリキュラムの変更を機に、上述のようなAクラスの目標に対応した評価のあり方を再考する時期にある。具体的には、言語活動によりフォーカスして、どのような活動がどの程度達成できるようになればよいのかを「can-do」の形でより明確化する必要があると考えている。例えば、「～たほうがいいです」を学習するユニットでは、動詞の活用（た形の作り方）といった言語項目に関する知識のみを問うのではなく、『～たほうがいいです』を使って、自分の国に遊びに行きたいという友達にアドバイスをする」といった活動をどの程度巧みに遂行できるか、を評価の中心とするのである¹⁰。

3-3-2 結果の評価から過程の評価へ

上述のように、現在のAクラスではペーパーテストやオーラルインタビューを実施しているが、テストの際に辞書やノートの参照は認められていないし、インタビューにおいても、インタビュアーは

あくまで質問をするのみで、基本的に助け舟を出さない。つまり、いずれについても、学習者が当該のテスト／インタビュー時点で有している言語知識をどれだけ自力で活用できるかが問われている。

しかし、中国帰国者のコミュニケーション力の評価方法を検討するにあたり、小川ら（2010: 10）は以下のように述べ、日本人側の支援の度合い（音声的なコントロールの必要度、トピックや質問の選択におけるコントロールの必要度、尋ね方等のコントロールの必要度、答えの意図確認のための努力の必要度）をコミュニケーション力の水準を測る一つの指標としている。

従来の日本語教育においては、「自力で何ができるか」という観点から見て「コミュニケーション力はない」とされていたレベルの学習者でも、日本人側の働きかけで成り立つコミュニケーションはいくらでもあり、学習者がそうした力を蓄積していく過程を我々はつぶさにみている。同様に、まだまだ日本語の力は低いとされる学習者も、日本人側の働きかけ如何によっては、トピックの範囲も内容もここまで広げることができるという例を、我々は日頃見ている。（中略）双方（日本語学習者と日本人：筆者注）の「協働」で成り立つコミュニケーションであれば、その内容は日本人側の力量にも大きく左右されることになる。

これは、2-1 で述べたダイナミックアセスメントとも通じる観点であろう。つまり、ある活動ができたかできなかったかだけでなく、どのような支援をどの程度得られればできるようになるのか、達成に至る過程を見極めることによって、学習者の発達の可能性を探るのである。

3-3-3 自己評価・相互評価の重要性

教師がクラス運営の責任者として目標達成度の評価を行わなければならないのはもちろんのことであるが、近年、学習者の自律性（learner autonomy）の観点から、学習者を評価の主体とする試みが多く行われている。CEFR（2001）も指摘

するように、教師がいくらフィードバックを行っても、学習者の側にそれを受け入れる準備がなければ、期待される結果は得られない。教師からのフィードバックを学習に役立てるには、それを活用しようとする学習者自身の姿勢が必要不可欠である。

自律的に学習を進める姿勢はコース終了後も重要となる。A クラスはあくまで入門クラスであるため、クラスでの学習事項を完璧に学習したとしてもそれで全ての活動を日本語でスムーズに行えるようになる訳ではなく、日本で研究生活を続けるためには、継続した日本語学習が必須である。しかし研修コースでの学習終了後は、研究室での研究活動が生活の中心となり、日本語学習は自学自習か、せいぜい週1-2回の授業に参加する程度になる。したがって、学習者は自分が現時点では日本語を使って何ができる／できないのか、自分が従事すべき活動で必要とされる日本語はどのようなものか、その活動に従事できるようになるためにはどうすればよいのか、等を（適宜周囲からの支援も得ながら）自ら考え、学習を計画していかなければならない。

A クラスでは2009年度より、コース期間中に数回「リフレクション」の時間を設け、自らの学習を振り返って今後の計画について考えたり、クラスで話し合ったりする時間をつくっている。現在は青木直子氏作成の「日本語ポートフォリオ」（2-2 参照）の一部を用いているが、今後はAクラスの特性にあわせた独自のリフレクションリストを作成し、実施していきたい。

また、教室コミュニティでの関係性構築の観点から、学習者の相互評価も重要である。Aクラスではすでに、中間発表・修了発表のフィードバックに相互評価を取り入れているが、クラスメートからの評価は教師とは違った観点からの気づきを与え、対等な立場から刺激し合える関係づくりに貢献している。

4 おわりに

本稿では、OUスタンダードに基づく教育実践の評価のあり方について、研修コースAクラスを例

として検討した。具体的には、代替評価と総称される新しい評価の方法と、その根底にある言語観・言語学習観を概観し、今後の実践の方向性を示した。教育の理念と方法が変われば、その評価のあり方も変わっていくのは必然である。今後は本稿で示した方向性に基づいて新しい評価方法を実際実践し、理論と実践を車の両輪としながら、国際教育交流センターにおける日本語教育の質的向上に貢献したい。

付記

本研究は平成21年度科学研究費補助金基盤研究(B)「留学生大量受け入れ時代に向けた大学における新たな日本語教育スタンダードの構築」(課題番号21320093、研究代表者西口光一)の助成を受けて行った。

注

1. 本号(第15号)にもいくつかの論考が掲載されている。
2. 言語教育における評価の第一の目的は、当該の教室やコースで設定された目標がどの程度達成できたかを確認することといえる。これは、学習者に今後の学習の指針を与えるのみならず、教育の質保証の観点から、当該の教育を行う教師や教育機関の存在意義を検証する作業ともなる。
3. 学習者による教師/教育システムの評価(授業評価)や、教育機関そのものに対する外部評価等も広義の評価には含まれるが、本稿では、学習者の言語習得の評価に限定して論を進める。
4. 佐藤らは「評価」に代わる用語として「アセスメント」を用い、それを「教師が教室内で用いている評価など、学習者のパフォーマンス、達成を評価する様々な方法(Gipps, 1999: 356)」と広く定義している(佐藤・熊谷, 2010: 1)。
5. 国費留学生在がコースの定員に満たない場合に限り、学内の留学生を対象に追加募集が実施される。また、秋学期には、教員研修生(母国で10年程度の教職経験のある現任教員が日本の大学で1年間研修を行うプログラムの参加者)が参

加することもある。

6. ただし、「日本語教室」「研究室」コミュニティはその上位カテゴリーである「日本社会」に埋め込まれている。「日本社会」とは、来日後の日常生活を支える空間そのものであり、学習者が日本で快適に生活するためには、移動、買い物、公共的な手続き(市役所、郵便局、銀行等)、知人との会話等、様々な場面での活動を適切に行わなければならない。Aクラスの場合は、特に来日間もない時期において、サバイバル的な適応指導も随時実施している。
7. 菊岡(2004)は、日本語教室の相互行為の分析から、メンバーによる「favorite phraseの使いまわし」が学習共同体としての教室の歴史やメンバーのアイデンティティを(再)構築していることを明らかにした。
8. 実際には、日本語研修中も、授業終了後に研究室に行き実験等を行う学習者は少なくない。
9. 「研究室コミュニティとの接面としての日本語教室」を考える場合、春原(2008)が示す「専門入門日本語」の概念が有効である。春原(2008)はIT、看護・介護、ビジネスなどの現場で用いられる日本語を「専門日本語」と呼び、これらの専門日本語と基礎日本語の間に「利用者として、一般教養として、またはある程度学習可能な専門領域(春原, 2008: 13)」、かつ「開発・実施・評価について専門家と日本語教師が双方相互に学びつつ協働できる領域(春原, 2008: 14)」である「専門入門日本語」があるという。研究活動への参加を念頭にAクラスで学ぶ日本語もこの「専門入門日本語」の一つと考えれば、今後、専門家である各研究室の指導教員との協働による教育実践の開発・評価も大きな可能性を有すると考えられる。
10. むろん、これによって、言語項目に関するテストや評価が完全に不要になるという意味ではない。

参考文献

- 青木直子 (2006) 『日本語ポートフォリオ』
<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp>
- 上田和子 (2003) 「海外の日本語学習者への支援—国際交流基金関西国際センターの現場から—第9回 自律学習と評価システムの開発」『日本語学』第22巻第10号, pp. 86-101.
- 小川珠子・佐藤恵美子・安場淳 (2010) 「中間報告:『評価』再考—中国帰国者『コミュニケーション力』水準の設定・判定テストの開発について—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第12号, pp. 1-35.
- 菊岡 (2004) 「第二言語の教室における相互行為—“favorite phrase の使いまわし” という現象を通して—」『日本語教育』122号, pp. 32-41.
- 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010』<http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 「アセスメントの歴史と最近の動向—社会文化的アプローチの視点を取り入れたアセスメント—」佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育—新しい評価の理論と実践—』くろしお出版, pp. 1-17.
- 西口光一 (2010a) 「留学生大量受け入れ時代に向けた日本語教育システムの開発」『大阪大学留学生センター紀要 多文化社会と留学生交流』第14号, pp. 1-6.
- 西口光一 (2010b) 「自己表現活動中心の基礎日本語教育—カリキュラム、教材、授業—」『大阪大学留学生センター紀要 多文化社会と留学生交流』第14号, pp. 7-13.
- 西口光一 (2011) 「基礎日本語の習得と習得支援について—基礎日本語教育のカリキュラム開発と教材作成を通して—」『大阪大学国際教育交流センター紀要 多文化社会と留学生交流』第15号.
- 春原憲一郎 (2008) 「技術研修生のための日本語研修における評価の観点—『技術研修生』が突きつける評価の課題群—」『日本語教育』136号, pp. 4-16.
- 真嶋潤子 (2010) 「CEFR における評価とアセスメント」佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育—新しい評価の理論と実践—』くろしお出版, pp. 19-43.
- 三牧陽子 (2006) 『大学コミュニティにおける留学生のコミュニケーションに関する研究』平成14年度～平成17年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書
- 義永美央子 (2009) 「第二言語習得研究における社会的視点—認知的視点との比較と今後の展望—」『社会言語科学』第12巻第1号, pp. 15-31.
- Council of Europe (2001) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (吉島茂・大島理枝他 (訳) (2004) 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠』朝日出版社)
- Gipps, C. (1999) Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24. pp. 355-392.
- Johnson, M. (2003) *A philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Lantolf, J. P. and Poehner, M. E. (2007) *Dynamic assessment in the foreign language classroom: A teachers' guide*. University Park: CALPER Publications.
- Poehner, M. E. (2008) *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. University Park: Springer.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.