

ACTFL の外国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

牧野成一*

キーワード：言語能力，言語能力基準，会話能力テスト，機能的言語学，伝達機能

要旨

本稿は、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 全米外国語教育協会) の外国語能力基準とそれに基づく能力テスト、特に会話能力テストの概要を説明し、その問題点の建設的な批判を行うことを目的として書かれたものである。冒頭では ACTFL の能力基準を機能的言語学の立場で解釈した。それから能力基準を説明した後、問題点として (1) テキストの型を独立の基準としてではなく文法の一部に編入されるべきこと、(2) 基準の柱の中でどれが能力の予測性が強いかが未知であり、研究を要すること、(3) 各能力レベルの記述中の諸概念 (e.g. 複雑なタスク、高頻度構文) の厳密な規定が必要なこと、などを指摘した。会話能力テスト法に関しては、その説明の後、一番改善を要する点はタスク能力の判定にもっとロールプレイを積極的に使うべきことを論じた。次に ACTFL 会話能力テストの批判者 Bachman (1987) の議論を検討し、最後に会話能力テストが語学教育に与えるポジティブなインパクトについて論じてみた。

1. 言語能力とは

Proficiency test (能力テスト) を理解するためには、まず proficiency (能力) の概念を規定しなければならない。Proficiency は OED ではその基本的な意味を「進歩の度合」と定義しているが、ここでも proficiency をそのように解釈しよう。別のいい方をすると、proficiency とは「言語を含む、技能の能力のレベル」ということになる。すべての技能は、それが車の運転であれ、料理であれ、ピアノであれ、テニスであれ、能力のレベルが問題になる。興味深いことに、その能力のレベルの差をわれわれは直感的に認知出来る。だからこそ、「A さんの日本語は、B さんの日本語より上手だね」などと、ある直感的な基準に照らして、日本語能力の評価を下しているのであろう。

われわれの頭の中に母語の言語能力があることは疑いのないところだが、一体言語能力基準も

* MAKINO Seiichi: イリノイ大学 (University of Illinois, U.S.A.) アジア学および言語学教授。

存在するのであろうか。すべての技能について、われわれは直感的な能力評価を下すところをみると、未分析の能力基準の存在を仮説として認めざるを得ないのではなからうか。ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 全米外国語教育協会)が、現在中心に行っている能力テストはこうした未分析の、意識以前の言語能力基準を経験的に割り出し、それを基礎に能力テストを開発したものなのである。このACTFLの能力基準について詳述する前に、能力テストの「能力」とは何かを考えておく必要がある。

言語能力というと de Saussure の *langue* とか、Chomsky の *competence* を想起する人が多いに違いないが、能力テストの能力は単に潜在的な言語能力を含むだけでなく、それに加えて、de Saussure の *parole* や Chomsky の *performance* という言語使用能力も含むものと考えられる。潜在的な言語能力があっても、言語使用能力がなければ、能力テストの能力はないと言ってよい。能力テストに関する限り、*langue* 対 *parole*, *competence* 対 *performance* の2項対立は意味がなさそうである。

言語能力は、何といても言語による *communicative competence* (伝達能力) だ、という考え方が能力テストでは顕著に出てくる。これは伝統的な言語観の一つである機能的な言語観（あるいは、言語道具観と言ってもよい）と同じである。言語を機能的にみると言っても色々な見方がある。古くは Bühler (1934) が3種の機能、すなわち、現実の事実を叙述する叙述機能 (*Darstellungsfunktion*)、話者を認知し、性格づける告知機能 (*Kundgabefunktion*) と聞き手に何らかの影響を与えようとする訴えの機能 (*Appellfunktion*) を基本的機能としてたてている。Halliday (1970, 1973, 1978) は Malinowski (1923, 1935) 及び Firth (1951) の影響を強く受け、機能論的言語を学展開し、Bühler (1934) とは別の3種の機能、すなわち、物理的、心理的経験の言語化を行う表出機能 (*ideational function*)、対人関係を生み、それを持続する人間関係生成と維持の機能 (*interpersonal function*) 及び談話・文章を統括していくテキスト機能 (*textual function*) を基本に据えている。言語機能の根本は伝達機能であるがその下位分類となると、言語学者の意見は非常に分かれてしまう。

文を使ってどのような伝達が出来ののだろうか。次のような簡単な文を考えてみよう。

- (a) 見てごらん。蛍が飛んでいるよ。
- (b) あいつは絶対に落第するぞ。
- (c) 出て行けよ。
- (d) 中華料理屋によく行きますか。
- (e) あの人のように金があったらなあ。
- (f) すみやかに御回復されることをお祈り申し上げます。
- (g) ばか野郎!
- (h) あなたが男性だったとしましょう。

- (i) 今晚、僕と映画を見に行きませんか。
- (j) たばこはやめた方がいいですよ。
- (k) 君はピアノが上手だねえ。

文 (a) では新しい状況の叙述を、文 (b) では話者の確信を、文 (c) では命令を、文 (d) では単純な質問を、文 (e) では話者の強い願望を、文 (f) では祈りの気持を、文 (g) はのろいを、文 (h) は仮定を、文 (i) は勧誘を、文 (j) は忠告を、文 (k) は賞賛を、それぞれ表わす発話行為になっている。つまり、文一つ一つは特定の伝達機能のために使われており、それぞれの機能は文法によって支えられている。機能と文法の関係は決して1対1の対応関係ではない。例えば、文 (j) は忠告の機能を持っているが、この機能は「～方がいい」という文法とのみ結合しているのではなく、「～たらどうですか」とも結合出来る。逆に、「～方がいい」は忠告の機能だけでなく「つべこべ言わず金をよこした方がいいぜ」のようにおどしの機能もあるし、「～たらどうですか」も忠告の機能だけではなく「このペン、使ってみたらどう」のような単純な提案の機能もある。機能を出発点にするにせよ、文法を出発点にするにせよ、その関係が単純でないことが分かると、次に考えなければならないことは、能力テストを考える場合、機能と文法の、どちらを出発点にしなければならないかという点である。

いわゆる機能シラバスは従来の語彙・文法中心の構造シラバスと場面中心の場面シラバスの折衷案として Van Ek (1975) あたりから現われた。これはギリシャ語教育のために考えられたものであるが、そこで抽出されている八つの機能は特定言語を越えた一般的なものである。すなわち、(1) 事実関係の情報を与えたり、求めたりする機能。(2) 知的態度を表現したり決めたりする機能。(3) 情意的態度を表現したり、求めたりする機能。(4) 道徳的態度を表現したり、求めたりする機能。(5) 何かをさせたり、してもらうことを伝えたり、聞き出す機能。(6) 社交会話機能。(7) 伝達の管理機能 (例えば、切り出し方、相づち、割り込み方、話題の変え方など)。(8) 電話による伝達機能、がそれで、それぞれが細かく下位分類されている。

このような機能を中心とする機能シラバスは伝達機能重視で、言語能力テストの能力とも直結していくわけだが、機能シラバスだけで、その中に文法構造シラバスを内蔵していないものは、どう考えても総体としての言語能力を映し出していないと思われる。従来の構造主義を全く排除するのではなく、ただ機能主義の立場から言語能力を再編成しようというのに過ぎない。

2. ACTFL の言語能力基準

ACTFL の能力テストの基礎にある能力基準は、決して今まで述べてきたような機能主義的言語学 (functional linguistics) から直接出てきたのではなく、むしろ経験的に出てきたものではあるが、まさに、そのゆえに筆者のように機能論的言語学の枠組みで日本語を分析してきた者に

は興味深い言語能力分析になっているのである。ACTFL の経験主義的な言語能力分析は、その大筋において機能言語的な分析と軌を一にしている点で、筆者は ACTFL の言語能力基準に機能言語的な補強と同時に建設的な批判を与えることが出来るのではないかと思われる (Makino, 1982).

能力を単に文法能力、語彙能力、発音能力というように細別する前に伝達機能としてグローバルなとらえ方をすることが肝要である。それと同時に伝達機能を成立させている基礎的能力を無視するわけにはいかないだろう。

それでは、ACTFL の言語能力テストの拠り所となっている能力基準はどうなっているのだろうか。発話標本 (speech sample) のレベルを評定するのに、四つの基準、すなわち (1) 機能・タスク、(2) 場面・内容、(3) 正確さ、(4) テキスト・談話の型の基準を使う。(1) の機能は既述の伝達機能のことで、要するに言語を使って何が出来るかということである。タスクも言語を使って何が出来るかということであるが、機能は具体的な場面から抽象されているのに対し、タスクは場面に直結している。従って、タスクは処理出来ても、機能の全体を学習し切っていない学習者がいるということがあり得る。(2) の場面は人が言語を使う状況のことであり、内容とは伝達内容、すなわち話題、テーマである。(3) の正確さは発話の正確さ、適確さで、これはさらに文法、語彙、発音、社会言語学的規則、言語運用能力 (pragmatic competence)、と流暢さの六つの下位能力に細分化されている。文法は形態論的規則と統語論的規則ばかりではなく、いわゆる談話文法規則をどの程度に正確に使えるか、理解出来るか、ということである。語彙はその大きさ及びその適確な使用が問題になる。発音は単音の発音ばかりでなく、単語のアクセント、文のイントネーションのような、かぶせ音素的特徴 (suprasegmental features) の正確さも問題になる。社会言語学的規則は様々な発話場面でスピーチレベルをいかに正確に処理出来るかが評価の対象になる。言語運用能力とはコミュニケーションを少しでも成功させる手段——例えば、相づちとか言い変えなど——を出来る能力のことである。この能力の中にはノンバーバルな伝達手段も含めていいのではないかと思われる。最後の流暢さは発話が流れるかどうかという問題で、ACTFL の手引書では、発話の速度と談話の統括力だと説明されている。発話の速度は母語を話す時でも個人差があるわけで、母語を話す速度と比較しないで外国語を話す速度だけを観察したのでは危険なのではないかと思われる。

ACTFL のテスト基準の4番目の柱はテキストの型である。これは1989年の手引書で初めて導入された基準で、それまでは文法に含まれていた。なぜ、これが独立して4分の1の重みを持ってきたかという点、テキストの型は受験者のレベルの比較的透明な基準になるからである。すなわち、初級の受験者は、言ってみれば、創造力のない単語人間かフレーズ人間で、中級の受験者は文人間で、文をどんどん創造出来る。上級の受験者は段落人間で、超級の受験者は複段落人間という具合に学習言語のどの形式を主として使っているかで、能力レベルが評定出来るのであ

る。

ACTFL の能力テスト(特に会話能力テスト)の基準の枠組みは以上述べてきた通りであるが、この枠組み設定に問題はないだろうか。

まず問題になることは、4本の軸をみると、あたかもそれぞれが独立しているようであるが、実際は4本がからみ合っている点である。機能・タスクのレベルが高度の場合、必然的に場面・内容、正確さにも、それに対応する高度のレベルがあるだろう。正確さの中の文法も、もし談話文法の能力が高度だったらそれは機能上の高いレベルを意味するだろう。究極には、4本の軸は機能・タスクの軸に収斂するものと考えられる。こう考えないと、能力評価で4本の軸に4分の1ずつの重みをかけることになり、ACTFL の目指すグローバルな判定がしにくくなってしまふ。

テキストの型は、先述の通り説明の便宜上、独立の基準として取り出されたのであろうが、これは、厳密に言うと、文法規則の問題であろう。なぜならば、語、句、文、段落、複段落というおおまかな形だけでは、その質の評価は出来ないからである。例えば、文と言っただけでは、その文が単文なのか複文なのかも分からないし、複文だったらどんな複文なのかも分からない。牧野(1986)で触れたように、実際の能力評価ではテキストの型が一番易しい手がかりにはなるが、それはあくまで、より詳しい文法分析の出発点なのであるから、このテキストの型を独立させることは文法との有機的なつながりを切断することになりかねないだろう。

もし筆者の考えるように、四つの基準が互いにかみ合っていて、互いのレベルの予知力を持っているのならば、テストの基準の数を一つか二つに減らすことも出来るのではないかと思われる。ただし、これは筆者の仮説であって証明されたことではなく、今後の日本語の中間言語研究の課題であろう。

実は、説明の便宜上、逆にもう一つ大きな基準、すなわち文化的規則を設けてもいいのではないかと考えられる。例えば、目上の人と話している状況で、ポケットに両手をつっこんでいたり、足を大きく組んで坐っていたり、ガムをかんでいたりするのは、やはり、日本の文化のコードを破っているということになる。この種のノンバーバルな伝達の規則は、言語運用的能力でもなければ社会言語学的能力でもなからう。日本人はよくお礼を2度言う。1度目は何かをしてもらった目で、2度目は次回に会った時である。これも文化的規則の例だろう。身内の人を人前でほめないというのも文化的規則だ。ACTFL の基準は話、聴、書、読の技能だけでなく文化技能についても基準が出来ているのだが、バーバルな方と全く切り離されて出来ている。そのため筆者が強く興味を持っている言語と文化の接点が接点として扱えないようになっている。

3. ACTFL の言語能力基準の問題点

さて、上記の問題点を別として、ACTFL の4本の基準の軸が初級 (novice), 中級 (intermediate), 上級 (advanced), 超級 (superior) の各レベルごとにどのように記述されているかを、話技能に焦点を合わせて見ていこう。(詳細は ACTFL の *Proficiency Guidelines* を直接参照されたい。入手先は ACTFL 6 Executive Boulevard, Upper Level, Yonkers, N.Y. 10701).

下記の表のレベル別の基準の記述にはどんな問題が含まれているだろうか。もう一度各基準に

表 1A 評価の基準(概略)

基準 レベル	機能・タスク	場面・内容	テキストの型
超 級 (Superior)	意見・仮説が述べられる。高度の交渉が出来る。裁断が出来る。	すべての場面で、専門的な話題を扱える。	複段落。
上 級 (Advanced)	詳細な説明・叙述が出来る。異常な状況が処理出来る。	学校・職場での色々な場面で、具体的な事実関係の話題を扱える。	段落。
中 級 (Intermediate)	単純な応答が出来る。サバイバルの状況が処理出来る。	日常的な場面で、身近な話題が扱える。	文。
初 級 (Novice)	機能的能力なし。暗記した語句の使用に限られている。	非常に身近な場面と内容(あいさつことば)しか扱えない。	語。

表 1B 正 確 さ

	文 法	語 彙	発 音
超 級	低頻度構文に間違いがある程度。	語彙が豊富。特に漢語系抽象語彙が駆使出来る。	誰が開いても分かる。母語の痕跡がほとんどない。
上 級	高頻度構文の完全なコントロール。複雑な構文の部分的コントロール。接続詞が強い。	基礎語彙が駆使出来る。漢語系抽象語彙の部分的コントロール。	外国人の日本語に慣れていない人にも分かるが、母語の影響が残っている。
中 級	高頻度構文の部分的コントロール。	具体的で身近な基礎語彙が使える。	外国人の日本語に慣れている人には分かる。
初 級	語のレベルだから文法は事実上ない。	僅かの基礎語彙が使える。	母語の影響が非常に強く、大変分かりにくい。

表 1C 正 確 さ

	社会言語学的能力	言語運用能力	流暢さ
超 級	スピーチレベルに問題がない。イディオムの待遇表現も出来る。敬語も一通り出来る。	相づち、間の取り方に問題なし。	会話が自然に流れる。
上 級	主なスピーチレベルが出来る。敬語の部分的コントロール。	言い換え、相づちの一部が出来る。	時々つかえることがあっても、1人でどんだん話せる。
中 級	スピーチレベルは常体か敬体のどちらか一つがよく使える。	言い換え、相づちなど成功することは稀。	話はたどたどしい。1人で話し続けるのは難しい。
初 級	暗記した待遇表現だけが使える。	言語運用能力はゼロ。	話はしばしばとぎれ、沈黙が続く。

戻って考えてみよう。まず機能・タスクの面だが、筆者の ACTFL OPI (Oral Proficiency Interview) テスターとしての経験によると、受験者の評価の要^{かなめ}はこの記述である。結局は他の基準がこの一点に収斂するので、この点に集中して受験者の発話標本を聞いていると、レベル決定が容易になる。とは言っても、例えば、中級レベルのキーワード「サバイバル」とか、上級レベルのキーワード「異常な状況」などは常識的には分かるが、判然とはしない。サバイバルの状況はノンバーバルな表現手段と、わずかなバーバルな表現手段とで処理出来る。その場合も中級と判定するのだろうか。それとも言語的能力だけで判定するのだろうか。筆者は中級のレベルは非言語の能力が大変物を言うレベルだと思うが、その辺があいまいなままになっている。

場面・内容のレベル別の記述には問題はないだろうか。場面で決定的な点は誰が誰と、どんな状況で話しているかである。中級では身内とか身近な友人と、肩の凝らない会話をしたり、簡単な取り引きが出来る——というより出来るはずだが、アメリカの大学で1年の日本語教育を受けた受験者にとって中級の場面に適切なスピーチレベルで会話をするのは非常に難しい。その一つの理由は常体形 (informal form) を自由に駆使出来るほど習得していないからである。ではなぜ、普通敬体形 (formal form) を教えるかという、学生が日本へ行って、日本人の大人と話しても、敬体形を使えば、常体形を使うよりは、はるかに自然だし、相手に不快感を与えないからである。敬体から常体へという学習方向は、日本語母語者の習得方向の逆になっているわけである。ACTFL の場面の処理能力は母語者の習得の順序に即しているので、大学で2年間日本語を学習しても中級の場面を扱い切れないという問題が起きるのである。同じアメリカ人でも高校の時に日本の高校へ留学した学生は常体形を自然に身につけて帰国する。彼等は中級の場面は簡単にやってのけられる。このようなジレンマをどう解決したらいいのだろうか。もし ACTFL の母語獲得の順序と並行した外国語習得観が正しいとすると、日本語教育では敬体を先に導入す

るにしても、常体形を場面と直結して教え込む必要がある。高校の日本語教育では初めから常体形を導入してもいいと思われる。常体形は身近な場面と直結しているのだから、もし言語能力は自分の周辺から出発して、次第に遠くに向かって発揮するものだとすると、常体形先行型が自然だと思われる。常体形先行型の自然さは他の議論、すなわち、動詞活用型の教えやすさ、によっても支持される。動詞の敬体形(ます形)から常体形(辞書形)を引き出す規則は複雑になる。カ変、サ変は別として、「ます」の直前が [i] の音であれば、「よみます」、「かきます」、「まちます」のように、Group 1 (U-Verb, 五段動詞) で、常体形は「ます」の直前の平仮名を三段目まで下げて、「ます」を落とせば、「よむ」、「かく」、「まつ」のように出てくる。しかし、この規則だと、「おきます」、「たります」、「できます」、「みます」、「着ます」、などの例外が出てしまう。「みます」、「着ます」は「ます」の前が1音節の時は例外が予測できるが、他は個々に覚えなければならない。「ます」の前が [e] の音の時は Group 2 (RU-Verb, 非五段動詞) だとする。これに対して否定の常体形(未然形)を出発点にすると、カ変、サ変は別として「ない」の直前が「よまない」、「かかない」、「またない」、のように [a] なら Group 1 (U-Verb, 五段動詞)、そうでなければ Group 2 (RU-Verb, 非五段動詞) ということですっきり説明がつく。さらに、Makino (1983) で分析したように、常体形は話し手中心の形で、敬体は話し相手中心の形である。だから、独り言とか感嘆文は決して敬体にならない。要するに、常体形は本質的に自我の表現と密着しているのである。

こう見てくると、ACTFL の中級の場面定義は基本的には正しいように思われる。とすると、ジレンマの解決法は、大学教育の中で敬体→常体の移行を出来るだけ速やかに行うことであろう。

ACTFL の基準は、総合的な外国語能力基準なので初級から超級へと段階的に、かつグローバルに記述されている。内容・話題も身近で、具体的なものから専門的なものにまで進んで行くことと仮定されている。筆者の英語能力を反省してみると、25年前に渡米した時とその差はあまりないかもしれないが、その顕著なちがいは、渡米直後は専門的なことの方が日常的事を話すより楽だったということである。アメリカの大学院生に時々、専門的なことは話せるが中級程度のタスクも満足に出来ない学生がいる。このような場合、専門の話題はおはこになっていて、よく聞いていると、不自然な発話が多く、決して超級に入ることは出来ないのである。

次に能力基準の3本目の柱であるテキストの型はどうだろうか。これは既に触れたことだが、筆者の考えでは正確さの中の文法に属する基準であろう。ACTFL がテキストの型を独立にして、それに焦点を合わせた理由は分からない訳ではない。全然知らない外国語の会話能力テストを聞いていて、インタビューアーの質問に短い音形で答えていれば単語レベル(初級)だろうし、かなり長い、一息の音形ならば文レベル(中級)であろうし、そのような音形が、短い切れ目で続けば(複)段落レベル(上・超級)であろうという見当がつくのである。しかし、こんな安易に能力

のレベルが決定出来る筈がない。単語レベル、文レベル、(複)段落レベルと言う時、当然、正確な単語なり文なり(複)段落なりが想定されているわけで、結局それは形態論、統語論、談話文法論の問題になるのである。

正確さの基準の中で文法は色々問題を含んでいる。初級に文法がないと見るのは妥当だが、中級の記述における「高頻度構文の部分的コントロール」(partial control of only the most frequent constructions) とは何なのだろうか。このレベルは文のレベルなのだから、中級の上の方になれば、当然、等位接続詞や従属接続詞による複文も出て来る筈だろう。何を高頻度構文と言うかは文法構造だけを考えていても分からないし、そんな統計もない。文法の所に来て、記述が構造言語学的な易から難への積み重ね方式になってしまっているのである。何が高頻度構文かは機能・タスクの関数で考えなければならない問題ではないのだろうか。もし中級のタスクがサバイバルだとしたら、サバイバルに必要な重要構文を探って行かなければならないのではないだろうか。そうすることにより、構文自体の構造の難易度という機能的に無意味なスケール化を排除することが出来るだろう。それと同時に、機能・タスク中心の会話能力テストで中級と判定された受験者の発話標本にどんな文法構文が使われているかを、中間言語の研究の一環として行うことを提唱したい。以上、中級のレベルについて述べた問題点は上級、超級についても言える。日本語の場合、談話文法がポスト構造主義の枠組みで真剣に研究され始めて、12~3年と日が浅く、段落構造も未知の部分が多く、能力の評価の障害になっている。能力基準の詳しい言語別の記述にも文法の具体的な構文については原則として触れていない。以前は各レベルごとに細かく文法のリストがなされていたのだが、その困難さと無意味さに気づいたため、4年前にそれを取り除いたのである。

語彙のレベル別記述は大筋において正しいと思われるが、従来の漠然とした基礎語彙とか専門語彙の実体を機能・タスクとの関連で再考する必要がある。例えば、中級の語彙は当然生活語彙であるべきだが、日本語の話しことばの生活語彙の実体が依然としてよく分かっていないのである。

発音のレベル別記述は母語の影響の度合いとか、どんな相手に分かって貰えるか、つまり誰にも分かって貰えないレベルから、同情的な聞き手には分かって貰えるレベル、さらに、どんな聞き手にも分かって貰えるレベルまでを想定している。勿論、コミュニケーションに支障をきたす発音の問題はより分析的に音素やかぶせ音素にまで掘り下げることは出来るが、機能的に考えると、調音音声学でも、実験音声学でもなく、いってみれば伝達音声学のレベルで十分なのである。

社会言語学的能力の中心は待遇表現であろう。事実、ACTFL の記述でもこれが中心に据えられている。待遇表現と言っても常体・敬体の使い分け、自称詞・他称詞の正しい使い方、敬語の使用など広範囲の表現が含まれる。日本語の場合、中級では敬語の使用は望むべくもないだろ

う。敬語がほぼ完全に出来ていないと、教育のある母語者 (educated native speaker) のレベル、つまり超級のレベルに到達しているとは評価出来ないというのが筆者の立場であるが、他の能力に非の打ちどころがなくても、敬語の一点が劣っていれば、それで一段落引き下げるべきかということになると、自信がなくなるのである。一方では、敬語には伝達を円滑にする社会言語学的機能があるが、その機能は超級の裏打ちのある意見を開陳する機能、抽象機能、仮説の機能から考えれば中級の機能ではないと言えるし、他方では、敬語は言語を自由に裁断出来る、超級の機能とも考えられる。このジレンマを解く鍵はないようだ。

言語運用能力は伝達を成功させるための運用上のストラテジーの総体を指しており、中核の言語表現の不備を補う機能を持っている。既述の通り、これには相づちなどのバックチャネル的なものだけでなく、ノンバーバルな伝達手段も含めるべきであろう。特に初級、中級のレベルではノンバーバルな手段に訴える率が高い。バーバルな手段とノンバーバルな手段をどのようにうまく組み合わせるかも、外国語能力の重要な一部であろう。これも ACTFL の基準の中には入っていないが、言語運用能力の中には Grice (1975, 1978) が「裏の意味」(conversational implicature) と呼んだもの、すなわち、表面の意味ではなく裏の意味を伝えようとする言語行為も含めるべきではないかと思う。例えば、クーラーを入れて欲しい時に、「クーラーを入れて下さい」とは言いにくいので、ただ「暑いですね」と言って裏の意味を相手に読ませるストラテジーである。これを一種の間接表現と考えれば、社会言語能力ともみなせるが、とにかく、言語運用能力が社会言語能力のいずれかで扱わなければならない問題であろう。

流暢さの記述を見てみるとすぐ気づくのはそれが正確さの軸の他の要素、つまり、文法、語彙、発音、社会言語学的能力、言語運用能力の総合的な能力だということであろう。例えば、中級の流暢さを考えてみよう。話がたどたどしいのは文と文をスムーズに連結していく接続詞を使っていないか、下手に使っているため統括 (cohesion) のないパラタクティック (para-tactic) な羅列連文になってしまっているとか、言語運用能力がないため、文と文の間に不自然なポーズが入ってしまうとか、語彙が見つからないのでポーズが入ってしまうとか、発音があまりにも母語的でたどたどしく聞こえるとかであろう。従って、筆者は流暢さは基準の柱からはずした方が正確さの柱がずっとすっきりすると思う。

4. OPI の実践と問題点

以上、ACTFL の基準の問題点を取りあげ批判的に説明してきた。次にいよいよこの基準を使って、どのようにテスト(と言っても Oral Proficiency Interview (OPI) と呼ばれる会話能力テストのみ)が行われているか、そしてその問題点は何かについて述べることにする。

OPI のテストは四つの部分から出来ている。それは導入部 (warm-up)、レベルチェック (level

表 2 OPI の 構 成

局面 角度	導 入 部	レベルチェック	突き上げ	結 び
心 理	受験者をリラックスさせる。	受験者に何が出来るかを示す。	受験者に何が出来ないかを示す。	受験者が正確に機能出来るレベルに戻って、満足感を与える。
言 語	必要があれば受験者に口ならしをさせる。	一番正確に処理出来るタスクと話題を調べる。	処理の仕方が一番不正確なタスクと話題を調べる。	レベルチェックと突き上げが完成したかを調べる。
評 価	大体どれぐらいのレベルかが分かる。	維持可能なレベルの最高がどこまで行っているかを見つける。(フロアの決定)	もはや維持不可能な最初のレベルを見つける。(シーリングの決定)	

check), 突き上げ (probes) と結び (wind-down) である。この四つの局面を心理, 言語, 評価の三つの角度から見ると表 2 のようになる。

OPI の所要時間は初級 10 分以下, 中級は 12~15 分, 中級, 上級で普通 25 分, 最高 30 分である。厳しいレベルチェックや突き上げがあるが, 表面は会話モードで進行して行く。しかし, 会話モードだけでは機能・タスクの遂行能力は確かめられないので, OPI ではあらかじめ用意されたロールカードを使ってロールプレイをやらせる。このロールプレイは 1 回でいいとされているが, 筆者の経験では, 日本語のように場面依存度の高い言語ではロールプレイは少なくとも 2~3 回は必要だと思われる。機能・タスクに重点をおく ACTFL の OPI で, ロールプレイの使用回数 1 回を理想としているのは妥当ではないと言ってよからう。さらに, ロールプレイはレベルチェックに使えるばかりでなく突き上げにも使えるわけで, そのためにも二つの局面に最低 1 回のロールプレイの使用が必要であろう。例えば, サバイバルのロールプレイが一つ正確に出来た場合, 上級用の異常な状況のロールプレイを処理出来るか, もう一つのロールプレイを突き上げるために使わざるを得ないだろう。筆者は受験者の伝達能力を正確に評価するためには, 伝達機能を正面から扱っているロールプレイにもっと重点をおくべきだと考える。少し極端な主張をすると, OPI は社会的会話モードと機能・タスクモードに 2 分して, 2 回に分けて行う方が望ましいのではあるまいか。そうすることにより, OPI の時間が倍になるかもしれないが, 機能・タスク能力がより正確に計れるし, 現行の OPI のように, 会話モードをロールプレイで不自然に中断する必要もなくなるのである。

ロールカードは出来合いのレベル別のカードを使用することになっている。最新のロールカードは改良されて, ロールの枠組みだけが記述されて, 詳細は受験者の創意にまかせている。しかし, カードの記述の中には, そのまま日本語の OPI では使いにくいものもある。例えば, 中級

用のロールカードでベビーシッターの仕事のためのインタビューといった日本では普通でない状況などがそれである。やはり、日本文化に合ったロールカードをもっと開発すべきであろう。

OPI では有意義な発話標本 (speech sample) を受験者から引き出すのであるが、その有効な方法は何か。ただ会話をしていただくだけでは有意義な発話標本、すなわち評価の助けになるような発話標本は引き出せない。受験者はおはこの部分を勝手にまくしたてるかもしれないのである。話題を一つに絞るのは、それがたまたま受験者のおはこだったり、逆に、苦手だったりするので絶対に避けるべきだろう。話題は豊富なほどよい。と同時に一つの話題を螺旋的にレベルごとにふくらませて行くことも必要である。例えば、魚のことを話していて、初級だったら、好きなものの一つとして話題にし、もし中級だったら、魚を売っている店の話、魚を買う話などをし、上級だったら、どうして魚が好きなのかその健康上の理由を説明させ、超級だったら、魚と汚染の問題を議論させるといった具合に、同じ話題をレベルに応じて料理して受験者を突き上げて行くわけである。インタビューアの使う疑問文の種類の中には Yes-No Question, Choice Question や Tag Question のように、有意義な発話標本を取り出しにくい疑問文があることに注意すべきだろう。しかし、この3種類の疑問文は初級の受験者には自信をつけるだろうし、中級以上の受験者には話の発展の糸口を与える。すべての疑問文は中級以上に使えるが、WH-Question, Intonation Question, Prelude Question (既出の事項に戻って、質問すること), Hypothetical Question などは初級には使えない疑問文である。疑問文の中では WH-Question が有意義な発話標本を一番引き出しやすい疑問文であろう。

筆者の経験から言うと、インタビューアとしてさらに次の点に気をつけなければならない。まず、インタビューアが日本語の教師である場合、どうしても親切な教師の性格が出て来て、受験者が困っている時にすぐ助け船を出してしまう。特に突き上げ中にこれをするとうるささの挫折 (linguistic breakdown) が起こるべき所で起きなくなってしまうので、正しい評価を不可能にしてしまう。助け船の出し方は色々ある。受験者が単語が言えなくて困っている時に単語を与えたり、文の最後を完成してやったりする。受験者が普通の日本人には通じないような英語的な文を言っても、インタビューアが英語が分かる場合、分かっちゃったり、逆にインタビューアの方が英語化した日本語を使ってしまったりする場合もある。特に、アメリカの大学生活で頻繁に使う quiz (小テスト), office (研究室), handout (プリント), paper (レポート) などの単語は普通の日本人には分からないはずなのに、クイズ、オフィス、ハンドアウト、ペーパーとして、あたかも正式の借用語のように認めて、使ってしまうのである。

OPI では点数化をしないで、ある幅 (range) を持ったレベルを決める。ここまでの説明ではレベルは初・中・上・超の四つのレベルだとして話を進めて来たが、ACTFL の能力基準にあるように、実は初級と中級にはそれぞれ下・中・上の三つの下位レベルがあり、上級は上か、上の上の二つの下位レベルがある。超級は、これもレベルの細分化が可能だが、それほど実用性が

ないという判断から一つのレベルにしてある。

初級の下と中の差は記憶している単語の数の差と言ってよい。初級の中と上の差は単なる量の差ではない。上は主要境界線を越えた一つ上の中級の下の特徴、すなわちサバイバル的タスクが出来て、身近なことを文で表現出来るという特徴をテラス型(図1参照)で示す。つまり、中級の特徴をしばらくは継続出来る。中級の下はまだ時々単語のレベルに落ちることがあるが、中級の中はそのようなことのない典型的なサバイバルのレベルである。中級の下はのこぎり型のように瞬間上級の特徴を示すが、中級の中はより長い時間、山型のように上級の特徴を示す。中級の上に到ってそれがテラス型のようにかなりの持続性をもって上級の特徴である詳細な説明、叙述が出来始める。上級の上は超級の特徴、特に自分の意見を適確に表現したり、交渉したり、仮説をたてたりという特徴を示し始めているのに対し、単なる上級は、複雑な状況をこなす、叙述、記述も段落を使って出来る。

実際の OPI で、隣接する下位レベル(例えば、中級の下と中とか中級の中と下)の決定はかなり難しく、録音したテープを何度も聞き、基準と照らし合せて慎重に決めなければならない。

紙面では実際の OPI を示すことが出来ないが、以上 OPI の背景にある能力基準と OPI の施行方法を説明しながら、その多くの問題点を指摘した。

OPI について筆者が読んだ批判の中で、傾聴に値する議論はインディアナ大学で 1987 年 3 月 4～6 日に開かれた外国語能力の評価に関するシンポジウムの会議録 (Valdman, 1987)、とりわけ Bachman (1987) の発表論文であろう。Bachman は根本的な理論的な問題提起を二つしている。一つは、OPI では受験者の話す能力を探るのに、インタビュアーは同一の評価基準を能力レベルの基準にしていると同時に能力テストの方法の基準にしているという点である。これは能力とテスト法の峻別を困難にしているという主張である。もう一つは言語テストの最近の成果に

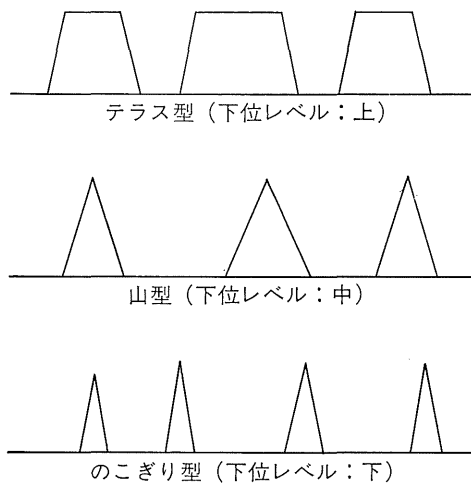


図 1

よると、外国語能力は複数の独立の能力から成っていて、その個々の能力は互いに関連し合っており、さらにその複数個の能力は、一般能力と関係しているという主張である。最初の主張を能力・テスト法混同の説と呼ぼう。例えば cloze テスト法の場合、ランダムに穴をあけてそこに適切なことばをうめて行くというテスト法は外国語能力とは別扱いにし、その上でその相関関係を調べる。ところが OPI では、例えば「物語る / 叙述する」(narrate) というタスクが出来れば上級の能力だから受験者に物語らせたり、叙述させたりする。Bachman は評価基準をもっと抽象的にして、特定の機能・タスクを破棄したらどうかと言う。しかし、筆者の考えでは、現在の基準はすでにかなり抽象化されているように思われる。むしろ、ACTFL の基準に現われた重要な概念の実在性を、中間言語の綿密な研究を通して確認することが必要なのではないだろうか。

第2の問題点は外国語能力複数説とも言うべきものである。筆者はこの点には賛成である。現在は能力評価基準の4本の柱から総合的に判断して一つのグローバルな評価を下しているわけだが、一つ一つの柱に関する評価も並行して行うことが望ましいと思う。この理由はテストの妥当性を高めるだろうし、受験者に詳細な言語診断書が出せるからである。

Bachman の考えている外国語能力分析は ACTFL のそれとかなりちがっている (Bachman, 1987: 35)。言語能力の要素は言語学の進展とともに主要なものは出揃ったと思われるが、その一つ一つの有機的な関係は仮説の域を出ていないであろう。Bachman の言語能力の関係図は、Hymes (1972), Savignon (1972, 1983) 等の伝達能力の分析と Faerch and Kasper (1983) の伝達のストラテジーの分析に基づいている。

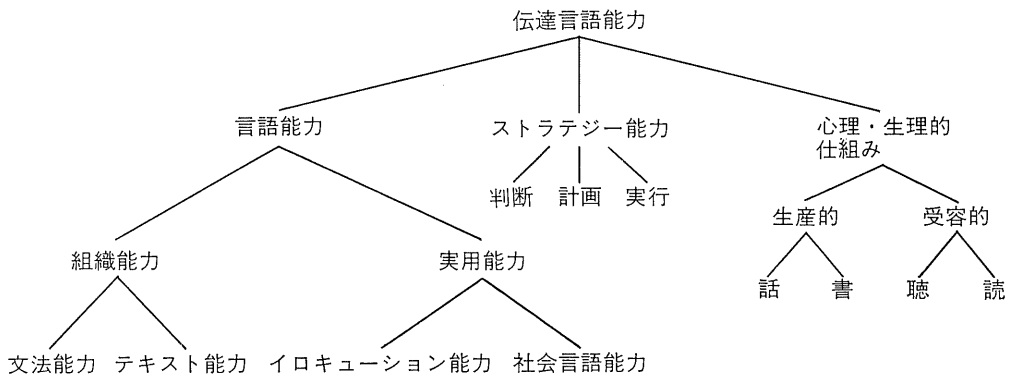


図 2

この仮説と ACTFL の基準に現われた仮説の決定的なちがいは、前者には機能・タスクと話題・場面のカテゴリーがない点である。このカテゴリーを欠く能力分析が果して妥当なのか、現地点では何とも言えまい。本稿の初めの方で述べたように、筆者は機能論的言語学に、ACTFL の機能・タスクのカテゴリー設定の理論的な基礎を認めたいと思う。ACTFL の言語能力基準

の基本的骨組みは、機能言語学的に考えて、一つの有力な仮説として成立すると考えたい。その細部については既述の通りかなりの問題をはらんではいないが、

インディアナ大学におけるシンポジウムでは OPI 評価の妥当性 (validity) の問題が当然議論の対象になっている。評価が妥当であることを証明するためには評価の基準の妥当性、テスト法の妥当性、テスター間の評価の信頼度がなければならない。この点で OPI は決して完成したテストとは言えない。Bachman の指摘通り、ACTFL は教育統計の専門家に適切な研究計画とその実行を依頼しなければならないだろう。この根本的な研究と並行して、われわれが行わなければならないのは、中間言語の発達過程の研究である。そのためには初めからグローバルな観察をするのでなく、ACTFL の基準の4本の軸に関して独立に発達過程を研究し、果して ACTFL の基準に記述された経験的かつ直感的な記述が正しいかどうかを明らかにしなければならない。と同時に、日本人の大人の日本語の分析、就中、談話文法、社会言語学、言語運用学(プラグマティックス)の分析が必須であろう。例えば、物語るとか叙述するとは、日本語で、どういう能力なのか分かっていなければ、インタビューアーは受験者が上級かどうか判定出来ないのである。

5. OPI の日本語教育へのインパクト

ACTFL は、聴・読・書のテスト法は開発していないので、本稿では専ら会話能力のテスト(OPI) の検討をしてきた。OPI はたしかに問題をかかえてはいるが、筆者がこれまでにアメリカ、カナダ、日本で10回以上行った OPI のワークショップでの参加者の反応は総じて積極的で、OPI に強い関心を寄せている。OPI のテスターになる、ならないにかかわらず、OPI はわれわれ日本語教育に直接携わる者に積極的な思考転換をうながしてくれるのである。そこで、本稿の終りに、OPI の持つプラスのインパクトについて述べて脱稿したいと思う。

① カリキュラムの目標設定

ACTFL の能力基準がその骨格において正しいとすると、各教育機関における日本語カリキュラムの技能別目標をその基準によるレベルで設定出来る。例えばイリノイ大学のように1年生の日本語を1年間150時間学習した場合、どのレベルを目標とすべきかが設定出来る。勿論その場合、学生の動機、質、1クラスの学生数、教師の質、教科書などの変数を考慮しなければならない。イリノイ大学では1年生の話技能の最終目標を ACTFL 能力基準の「中級の下」としている。今までの経験によると、成績が A か B の学生は大体このレベルに到達しているようである。従来の目標設定は使用教科書の何課までをやるとか、文法中心に文法項目とその数を示したりしていたが、これでは総合的な伝達能力の目標設定にはならない。共通の尺度でカリキュラムの目標設定が出来れば、日本語教育機関間の相互比較が可能になるばかりでなく、外国語教育機

関間の比較も可能になる。

② 教授法

ACTFL の基準の 4 本の軸はいずれも不可欠な要素である。どれか一つの軸，例えば，正確さの中の文法だけに焦点をおく文法シラバスに基づく教授法は自動的に除外される。あるいは機能・タスクだけに焦点をおく機能シラバスも排除される。ACTFL 能力基準はバランスの取れた総合シラバスに基づく教授法を志向している。正確さを学習させるのにはオーディオリンガル法 (audio-lingual method) も必要だろうし，出来るだけ学生に不必要な緊張感を与えないで伝達機能・タスクを学習させるためには自然法 (natural method)，共同学習法 (community language learning)，全身反応法 (total physical response)，直接法 (direct method) も必要だろう。学習者の創造性を伸ばすためには認知心理学的的方法 (cognitive approach) も学習者中心の色々なアプローチも導入すべきだ。総合的シラバスは同時に多技能的なアプローチ (multi-skill approach) をも志向する。学習の初期は話・聴技能中心が普通のようなのだが，出来るだけ早い時点で書・読技能を導入することにより多技能的な，ダイナミックな学習作業が出来る。ローマ字導入のマイナス面は数多くあげられるが，一つの大きなマイナス面は学習作業を 2 技能的に，スタティックにしてしまう点であろう。

さらに，機能・タスクの能力を伸ばすためにはロールプレイによる練習が不可欠であろう。これなしには学習者は日本語のように場面依存度が相対的に高い言語を効率よく教えることは出来ない。さらに，OPI はロールプレイの延長線上にあるシミュレーション，プロジェクト・ワークをも志向している。

いま一つ OPI が志向しているのは，従来の文法シラバスに見られるような step by step の積み上げ方式による学習方式ではなく，機能・タスクを中心にコンテキストを変化させ，螺旋状に積み上げていく学習方式なのである。例えば，依頼のタスクも「～てください」，「～てくださいませんか」，「～たいんですが」など色々な文法と結びつけて，レベルとコンテキストに応じて螺旋状に提出していく。

③ 教科書・教材

教材に関しては少なくとも二つの点が指摘出来る。まず第 1 に，タスク中心の教科書で，しかも正確さを無視していないものが望ましい。最近では伝達中心の考え方が主流だからそれに応じた教科書・副教材が多種出て来ている。しかし，こうした伝達中心のものは，逆に正確さが犠牲になっている例も少なくない。正確さにも注意が払われていないと，中級のサバイバルレベルを超えられない中級止まりの学習者を作ってしまう。第 2 に，出来るだけ現実性のある生教材がそれに準じたものを使うことによって言語生活能力を高めなければならない。話技能ではロールプレイ，シミュレーション，さらにはプロジェクト・ワークが必須であろう。詳説は出来ないが，聴技能には録音・録画教材，読技能には生の読みものの中で各レベル向きのものを選び，精聴，精

読, 速聴, 速読, に使う. 書く技能も手紙や日記を書かせるといった言語生活に密着したものを書かせる.

④ 文法の位置づけ

能力基準で文法の占める比率は, 4分の1のそのまた6分の1だから微々たるものである. これが正当な比率かどうかは別としても, この基準が示唆している点は文法は厳然として無視出来ない脇役ではあるが, 主役ではないということである. 文法はあくまでも伝達機能を可能にする正確さの一部分にすぎない. かと云って学校教育では文法を教えなくてもいいことにはならない. 文法は機能・タスクとの関連で教えなければならない. それには教師は機能・タスクを軸にした文法との関係図を知らなければならないだろう. 文法教育は必ず行わなければ, 既述のように, サバイバル止まりの学習者を生んでしまう. しかし, 文法教育のみを強調する教育では, 場面に応じたタスクを行える学習者を生むことは出来ず, その場合は中級の下止まりになる可能性が強いだろう.

⑤ テスト法

OPI は会話能力テストであるから, 当然テスト法に対するインパクトは大きい. 日本語教育では聴, 読, 書の技能のテストは学力テスト (achievement test) も能力テスト (proficiency test) も一応行われて来ている. しかし, 話技能のテストというと, 各機関がまちまちの学力テスト方式で行って来た. OPI のような能力基準とテスト法を踏まえた会話実力テストは存在しなかったのである. それが OPI を導入することにより, 学習者の会話の実力レベルを決定し, 能力診断を下せるようになったのである. 2年生かそれ以上の学習者には1年の初めと終わりに, それぞれ一度ずつ OPI を行い, 学習者の話技能の進歩を計り, 学習者と教師の貴重な資料にすることが出来る. 学期中の会話テストでは完全な実力テストだけでは学習者の学習意欲をそぐことにもなるので, 学力テスト性を加味したいいわゆる pro-achievement test 方式でテストすることも出来よう.

以上, かなりの紙面を使って ACTFL の能力基準とそれに基づくテスト (特に OPI) の問題点のあらましを考えてきた. 筆者の考えでは ACTFL の能力基準とテスト法は改良すべき点は多々あるが, 説得力のある代案がない今日, 原案を改良強化し, 日本語教育はもとより, 他の外国語教育にも活用すべきであると思う.

参 考 文 献

- 鎌田 修 (1990) 「Proficiency のための日本語教育——アメリカにおける「上級」の指導」, 『日本語教育』 71号, 44-55.
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.

- Bachman, Lyle F. 1987. Problems in examining the validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview. In *Proceedings of the symposium on the evaluation of foreign language proficiency*, ed. Albert Valdman, 29–43. Indiana University, Committee for Research and Development in Language Instruction, Bloomington.
- Buck, Katheryn. 1989. *The ACTFL Oral Proficiency Interview tester training manual*. Yonkers, N. Y.: ACTFL.
- Bühler, Karl. 1934. *Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Faerch, C. and G. Kasper. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In *Strategies in interlanguage communication*, eds. C. Faerch and G. Kasper, 20–60. London: Longman.
- Firth, J. R. 1951. *Papers in linguistics*. London: Oxford University Press.
- Grice, Paul H. 1975. Logic and conversation. In *Syntax and semantics 3, Speech acts*, eds. P. Cole and J. L. Moran, 41–58. New York: Academic Press.
- . 1978. Further notes on logic and conversation. In *Syntax and semantics 9: Pragmatics*, ed. Peter Cole, 113–27. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. 1970. Language structure and language function. In *New horizons in linguistics*, ed. J. Lyons, 140–65. Harmondsworth: Penguin.
- . 1973. *Explorations in the functions of language*. New York: Elsevier.
- . 1978. *Language as a social semiotics—the social interpretation of language and meaning*. London: University Park Press.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. In *Sociolinguistics*, eds. J. B. Pride and J. Holmes, 269–93. Harmondsworth: Penguin.
- Makino, Seiichi. 1982. Japanese grammar and functional grammar. In *Studies in Japanese linguistics*, special issue of *Lingua* 57: 2–4, 125–73.
- . 1983. Speaker/listener-orientation and formality marking in Japanese. *Gengo Kenkyū* 84: 126–45.
- . 1990. Proficiency-oriented approach and Japanese language teaching. Paper presented at the 20th anniversary of Middlebury Japanese School, June 16.
- Malinowski, Bronislaw. 1923. The problem of meaning in primitive language. In Supplement 1. *The meaning of meaning*, eds. C. K. Ogden and I. A. Richards. London: Kegan Paul.
- . 1935. *Coral garden and their magic*. London: Allen & Unwin.
- Savignon, S. J. 1972. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- . 1983. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Valdman, Albert, ed. 1987. *Proceedings of the symposium on the evaluation of foreign language proficiency*. Indiana University, Committee for Research and Development in Language Instruction. Bloomington.
- Van Ek, J. A. 1975. *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning for adults*. Strasbourg: Council of Europe.