

言語能力はいかにして評価すべきか ACTFL-OPIにおける言語能力観の 分析と考察をとおして

大西 博子

概要

教育評価とは、育成すべき教育目標に照らして、現状を把握するための情報を収集し、その情報を何らかの基準に従って価値判断するプロセスをさす。日本語教育の評価にかかわる議論の大部分は、この評価活動のプロセスの一部分である「測定方法」としての「試験」に焦点化されてきた。試験が学習者の到達目標となり、教師の教育の指針となることをふまえると、その試験に基底されている言語能力観が与える影響は大きい。本稿では、試験方法をめぐる議論の中で、誕生してきた会話能力テスト「Oral proficiency interview」をとりあげ、そのテストが測ろうとしている言語能力とは何か、そしてその評価が何のために行われているのかという2点について探り、そうした言語能力観が与える日本語教育への影響を考察する。

キーワード： 何のための評価か、何を評価しているか、言語運用能力、OPI試験、母語話者

はじめに

学習者の言語能力をどのように評価するのか。この問題は、日本語教育はいかなる言語能力の育成を目指し、何をめざすのかという、言語教育全体の根幹に関わる重要な課題である。

さて、その言語能力の評価のための測定の道具として用いられているのが言語テストである。現状で、公的に実施されている熟達度テスト、あるいは学校単位にお

けるテストは、その結果が、学習者にとっての対外証明機能としての成績にむすびつくであろうし、当面の学習目標となりやすい。また、こうしたニーズが教育カリキュラムに反映されることもある。

問題は、これらの基となっている言語能力観がいかなるものであるのかという点である。また、そのテストが何のためにおこなわれているのかという点である。実施されているテストが測ろうとしている言語能力が何なのか、あるいは何のためのテストなのかという視点を見失うならば、テストそのものが目的化し、言語教育がめざすべき方向性を見失うことにもつながりかねない。

本稿では、こうした問題意識を踏まえ、現状の日本語教育で実施されている言語能力試験がめざしているものは果たして何か、また、その試験そのものがいかなる目的において用いられているのか。この2点を押さえつつ、あるべき日本語教育の地点を模索する。

1 研究対象

日本語教育において公的な熟達度テストが本格的に実施されるようになったのは1980年代中盤からである。1984年から実施され、多くの受験者をもつとともに、現在、国内外を問わず多くの国で実施されているのが「日本語能力試験」である。本試験は、「文字・語彙・聴解・読解・文法」という内容をペーパーテストで測るものである。その後、2002年から、日本の大学に入学を希望する留学生を対象とした「留学生試験」が実施される。この試験は日本の大学等で必要とする日本語力及び基礎学力の評価を行うことを目的に記述、読解、聴解、聴読解の4領域において言語能力を測定するものである。しかし、これらの両試験は、年1回のしかもペーパーテストによるものであり、その結果が「点数」としてしか把握できないこと、実際のコミュニケーション能力の評価の困難さが指摘されてつづけてきた。

一方、日本語教育における中心的課題は、いかにして学習者にコミュニケーション能力を育成するのかという問題にシフトする。教育実践のあり方も communicative approach をはじめとした、より「自然な日本語使用場面」に立脚した、言語教育実践や教材の研究がさかんになる。こうした動きの中、ビジネス場面での実際的な日本語の理解力やコミュニケーション能力を測定し評価することを目的とした BTJ ビジネス日本語能力試験が実施されている。この試験は、聴解・読解試験において、ある一定の点数を得た後にオーラル試験の受験資格を得られるものである。

さて、もうひとつあげられるのが、ACTFL-OPI (ACTFL Oral Proficiency

Interview) である。この試験は、従来ペーパーテストでは測りえなかった、言語の運用のパフォーマンス能力の側面を測るものとして、1991年に牧野(1991)によって、紹介された。毎年専門的テストの養成が行なわれ、雑誌『日本語教育』でも、本試験に基づいた研究の応用が数々紹介されている。本稿では、まず、この試験の概要を紹介した後に、ACTFLガイドライン(1999年改訂版)や、牧野(2001)や鎌田(1999)を参考にしながら、この試験が測ろうとしている能力は何か。また、山内(2001)中島(2001)を参照しつつ、このテストがどのような目的に応用されているのかという两点について分析をし、それが日本語教育全体の発展に与える影響について考察し、今後の課題を提示する。

2 ACTFL-OPI の概要

2.1 ACTFL-OPI について

「21世紀は『コミュニケーション』を軸にした日本語教育の世紀である」との提唱のもと、提唱され、実践されているのが、ACTFL-OPI (ACTFL Oral Proficiency Interview) である。アメリカ外国語協会 (ACTFL) は、1986年に、大学機関での外国語教育のための基準として、それまで、政府関係機関の管轄下のもと実施されていた、外国語会話能力試験の基準 Interagency Language Roundtable を、OPI (Oral Proficiency Interview) の名のもとに改定した。これが、汎言語的に、約40カ国で使われている言語テストである。

OPI は、牧野(1991)によって『『コミュニケーションの重要な手段として』の『会話能力』を、的確に、客観的に評価するための画期的方法』として日本に紹介され、アルクとの協力のもと、毎年、そのためのテスト育成が行われている。また、「ACTFL = OPI 入門 (2001)」においては、日本の大学や日本語学校における、さまざまな教育実践や教室テストへの活用法が、また、日本語教育の研究資料となりうるものとして発話データの応用をとおして、第二言語習得の理論形成のための指針となるものとしても、紹介されている。このテストの基準が、言語教育の目標や指針として応用されるばかりでなく、このテストによって得られた、被験者の発話データをもとに、言語習得理論や言語理論の構築にむけて推奨されている。

2.2 その定義つけ

このテストは牧野（2001）によって、「外国語学習者の会話のタスク達成能力を一般的な能力基準を参照しながら対面のインタビュー方式で判定するテストである」と定義つけられている。そして先ほども述べたように、「コミュニケーションを軸とした日本語教育における良き道標」として紹介されている。

2.3 会話能力試験の具体的方法

具体的方法としては、専門的に訓練されたテストターが、被験者と一対一で向き合い、最高 30 分に及ぶ会話を行い、そこで得られた発話サンプルを、口頭能力ガイドラインに照らし合わせ能力を判定するものである。

2.4 言語能力の観点

受験者の発話サンプル（パフォーマンス）は、できるだけ客観的な指標をもととして、「(1) 機能、タスク」を支える「(2) 場面・話題」「テキストの型」「(4) 正確さ」の 3 点から解釈され判定を下される。ここでは、その観点を簡単に概観する。

「(1) 機能・タスク」とは、言語をとおしていかにして、機能やタスクを遂行できるのかということである。この能力はさらなる 3 観点にささえられる。

「(2) 場面・話題」における意味づけであるが、場面とは「人が言語を使う状況・背景」であり、話題とは「会話のテーマ」である。テストターはできるだけ受験者が得意であろう話題をさけ、言語レベルをチェックするために、話題を展開させ、豊富な話題について質問することが求められる。また、その間「被験者が遭遇するであろうより自然な言語場面を背景に、「機能・内容」面では、だれにでも答えやすい身のまわりに関する質問から、抽象的、概念的なことがらに関する質問内容へと（鎌田、2005）」テストターは話題を主導し、展開させ、被験者の発話レベルをチェックする。また面接ではなく現実の場を想定するため、ロールプレイも行う。

次の「テキストの型」とは〈単語から複段落にいたるまでの、明確な伝達機能をもった言語の単位〉とされる。要するに、その人が、どんな言語形式を使って話せるのかを、語・文、文章・段落にわたる言語構造から観る。そして「初級は単語人間、中級が文人間、上級が単段落人間、超級が複段落人間である（牧野、2001）」と述べられている。鎌田（2005）も、同様に、「被験者の能力が最も表面的に現われ

るのは、「発話の型」であり、それは大まかにいって、初級は単語レベル、中級は文レベル、上級は文章レベル、超級は複文章レベルの発話ということになる」と論じる。

最後の「(4) 正確さ」は、「文法・語彙・発音・社会言語学能力・語用論的能力」という、さらなる6つの下位項目に分化されている。その中で、「社会言語学的能力」における考え方では〈話していることがその地域における、与えられた状況にふさわしいかどうか、という社会文化上の規則を守る能力である〉とする。

「発音」や「語彙」、「文法」については、「母語話者」「目標言語文化圏」というキーワードによって規定され「母語話者にまったく理解されないレベルから、何度か聞き返されはするが意思疎通の可能なレベル、さらに、非母語者の発話とは思えないようなレベルの範囲で」(牧野, 2001) 調査を行う。

3 考察

3.1 どのような言語能力を測ろうとしているのか

3.1.1 ACTFL ガイドラインの記述から

以上の概要によって、この試験では、受験者の「機能・タスク遂行能力」を、「場面・話題」「テキストの型」「正確さ」の3観点をもって評価することがわかった。

だが、これらの観点をとおして学習者の能力を評価する際に、その観点における基準(ものさし)となっているものは一体なにか。すなわち学習者の言語能力のどのような側面から捉え、どのような判断基準に基づいて評価を下すのかということである。

そこで、1999年に改訂されたACTFLの言語運用能力の基準のガイドラインの各レベルの言語記述からレベル別に抜粋し、そこに規定されている基準を考察したい。

ただ、ここでは、その記述を全て抜粋するとかなりの量となるので、要点をおさえられる部分だけを抜粋する。

(1) 超級(一部を抜粋)

超級話者は、多様な会話ストラテジーや談話管理ストラテジーを使いこなす。例えば、ターンを取ることができるし、高低アクセント・強勢アクセント・語調などのイントネーション的要素や、適切な文構造および語彙を用い

て、中心となる主張とそれを裏付ける情報を話し分けることができる。彼らは、基本的構文を使う場合、パターン化された誤りをすることは実質上ほとんどない。けれども、特に、低頻度構文や、公式なスピーチや文書に多く使われるような複雑な文型の高頻度構文の使用では、散発的な誤りをすることもあり得る。たとえそのような誤りをしても、母語話者である話し相手を混乱させたり、コミュニケーションに支障を来たしたりすることはない。

(2) 上級の中（一部を抜粋）

「上級—中」の話者は、具体的に論じ慣れた話題の数々について、かなり正確で明快で適切に会話に参加し、また、誤解や混乱を与えることなく意図した内容を伝える。彼らは、外国語話者に慣れてない母語話者にも容易に理解してもらえる。超級レベルで要求されるようなタスクを遂行したり、そのような話題を扱う場合は、質的・量的ともに、または、そのどちらかにおいて、一般的に言語レベルが低下するであろう。「上級—中」の話者はしばしば意見を述べたり条件に言及したりできるが、終始一貫して複段落で構成された議論をするほどの能力はない。そのため、「上級—中」の話者は、数々のストラテジーを使って間を持たせたり、叙述・描写・説明・逸話を持ち出すなどの方法に頼ったり、単純に超級レベルの言語的要求を避けようとしたりすることもある。

(3) 中級の上

「中級—上」の話者は、中級レベルとされているごくありふれたタスクや社会的な状況では、楽に自信を持って談話を交わすことができる。彼らは、職場、学校、余暇活動、特定の関心事や専門的分野に関係した基本的な情報のやりとりが要求されるような、さほど複雑でないタスクや社会的状況なら多くの場合、うまく対応できる。ただ、明らかに口ごもったり、間違ったりすることもある。(略)「中級—上」の話者は、外国人に慣れていない母語話者に普通は理解してもらえるが、話者の母語の影響が依然として明らかである。(例えば、母語と目標言語を混用したり、同族言語を誤って使ったり、直訳的な表現をしたりするなど)。また、コミュニケーションが途切れることもある。

(4) 初級の上

「初級一上」の話者は、中級レベルのさまざまなタスクに対応することができるものの、そのレベルを維持できない。彼らは、単純な社会状況であれば、複雑でないコミュニケーション・タスクをうまく切り抜けることができる。会話内容は、目標言語文化圏で生活していくためにはどうしても必要なもので、よく出てきそうなわずかな話題に限られる。例えば、基本的な個人の情報、基本的な物、限られた数の活動・好み・身近な必要事項などである。「初級一上」の話者は、簡単で直接的な質問に答えたり、求められた情報を与えたりすることができる。しかし、何か質問するようと言われると、決まり文句からなる数少ない質問しかできない。(略：大西)相手に誤解されることが多いが、語句を繰り返したり言い換えたりすることによって、外国話話者との会話に慣れている好意的な相手には、普通、理解してもらえる。中級レベルに相当する種々の話題・機能が要求される会話になると、「初級一上」の話者は、時々、明瞭な文で答えることができるときもあるが、文の形での談話を維持することはできない。

以上、ガイドラインの記述をふまえると、受験者は、初級から上級になるに従って、「目標言語文化圏」「複雑な社会的状況」において、複文や段落を駆使しながら、「母語話者に理解される」ことができるようになるべきことが示されている。またそこには「母語話者」と「母語話者でない人」との二項対立概念が存在している。

だが、ここでいう「目標言語文化圏」ないしは「社会的状況」そして「母語話者」とは果たして誰が、どのような意味付けをもって、判断しうるものなのか。

3.1.2 あいまいな「母語話者」概念

鎌田(1999)は、Proficiency 概念を、「第二言語学習者が目標言語の母語話者、あるいは、母語文化に遭遇する場面を「接触場面」として捉え、その場面を処理できる能力」として定義つけている。

Proficiency を示す ACTFL ガイドラインからも、ここでは母語話者との接触場面においていかに言語で処理できるのかを育成すべき言語能力の中心的課題としていることがわかる。だが、ここでの「母語話者」、という概念が指しているのはいったい誰か。また、「目標言語文化圏」における「自然な場面」とはいったいどのような場面か。そして最終的に、誰がそれを判断するのか。繰り返し「母語話者」

「目標言語文化圏」という用語が用いられているガイドラインには、これらの定義は明確に示されていない。なお日本語によるガイドラインでは、元来 native speaker と示された ACTFL のガイドラインを「母語話者」と訳して用いられている。

問題なのは、こうしたあいまいな概念が OPI を取りまく論考や規定によって、さまざまに意味づけされ構成されていくこと、そして、それらの意味付けによっては、この言語能力のテストで測ろうとしている言語能力において、特定の人々の疎外や同化をもたらす可能性があるのではないかということだ。

大平（2001）は、これまで日常の相互作用、ならびに研究のディスコースの過程で、「ネイティブスピーカー・ノンネイティブスピーカー」という概念が、いつの間にか所与の前提として作りあげられていく過程をたどり、言語研究や言語教育実践の大勢が、ある言語の話者があり基準をもって「ネイティブスピーカー・ノンネイティブスピーカー」という二つのカテゴリーにわけられること、そして、ネイティブスピーカーのふるまいが「標準」、ノンネイティブスピーカーのふるまいが「逸脱」として捉えられていることが、前提として当然視され、文法性の判断や言語運用能力の測定の基準となっているが、これらの前提は現実がそうなのではなく、さまざまな研究のディスコースの中で、当然存在するものかであるかのように作り上げられている現実であるということを示した。

同論考では、さまざまな研究のディスコースの過程に生み出されてきた概念に対する「native speaker/non native speaker」に対する意味づけの多様性をたどり、さらに、日本の研究における「母語話者・非母語話者」が、そうした多義性を伴った「native speaker/non native speaker」概念の一部分しか捉えていないという点を明らかにし、そういった多義性をもたらす「母語話者・ネイティブスピーカー＝標準、非母語話者・ノンネイティブスピーカー＝逸脱」という前提と、そのことがもたらす、ある特定の人々の疎外を、批判的に考察している。

この視点をもって、次に OPI で求められている母語話者との接触場面における会話能力、そこでの母語話者がどういう意味付けをもって定義づけられているのかを考察したい。

3.1.3 理想的な母語話者とはだれを指すのか

ここでは、大平（2001）の論考を踏まえ、OPI のガイドライン、ならびに、それをとりまく様々な論考において意味づけされていく「母語話者・非母語話者」概念を捉えなおしてみよう。

ガイドラインの表現では、Native という語が、そのまま「母語話者」と示されて

いる。また、超級における記述では idealized native, 日本語訳では、「教養のある母語話者」として位置付けられている。だが、ガイドラインを参照しても、日本語訳のガイドラインを参照しても、それらが、実際どのような人物をさしているのか把握することができない。

だが、OPI をとりまく様々な論考から、「理想的な母語話者」とはだれかがうかびあがってくる。牧野（2000）は、テストの役割として以下のように記述している。

OPI では、ほかのテストと違って、テストはテストであるとともによき会話者でなければならないという思想がある。自分もコンテキストのある会話に入り込みながら、テストを行う参加者兼観察者 (participant observation) の立場をとらなければならない。日本語の教師という態度を一切捨て切って、「普通の」日本人として受験者とできるだけ自然に会話し、能力の下限を決めるレベルチェック (level check) と上限を決める突き上げ (probe) をしながらテストをしていく。

また、テストは、「ある程度、会話者のコンテキストにはいり、共感を示しながら、なおかつ、その中で、「話題」を転換し、質問を調整することにより、受験者のレベルをチェックし、被験者がそれ以上は手が届かなくなる言語的挫折地点を把握し、最後には社会的場面の導入によるロールプレイを行うこと」(牧野, 2001) が求められている。その際、テストが展開すべき話題のあり方として以下のような記述がみられる。

被験者はさまざまな国から来ているのですから、テストはそれぞれの社会・文化の持つタブーの領域について知識をもっておく必要があります。例えばアメリカ人といっても、アングロサクソン系、イタリア系、ヒスパニック系、ユダヤ系、アフロアメリカン（黒人）系、アジア系と、さまざまな文化を代表する人間がいます。ユダヤ系とわかっている人に、キリスト教の話とかパレスチナとの問題などを話題にするのはタブーでしょう。タブーの話題だと被験者は精神的に動揺しますから、言語能力とは関係なく発話が少なくなったり、逆に「おほこ」だったりして感情的に興奮して話し出したりしますから、正しい判定ができなくなる可能性があります (p.43)。

以上の論考からは、会話能力の規範を「native speaker」＝「母語話者」として位置づけていること、その中でも、よき会話者のモデルを「母語話者＝普通の日本人」

という構図があらわれていくこと、またさらに、国境や民族でしきられた社会・文化を静態的・かつ単一のものとしてとらえ、「非母語話者=受験者」が、それらの社会・文化を代表するものとして位置づけられていることがわかる。そして会話における混乱・不理解・理解は、「非母語話者」という属性によって位置づけられる受験者の言語能力にすべて帰依されていることがわかった。すなわち、ここで目指されている言語運用能力とは、「目標言語文化圏」である「母語話者=ふつうの日本人」の「社会、文化」において非母語話者である学習者が、言語運用能力の規範となる「母語話者=日本人」を混乱させず、その社会で生活できるようになることがめざされているのである。だがここでの「日本人」という概念規定は曖昧なままである。

3.2 何のために言語能力を評価するのか

以上、OPI をとりまくさまざまな論考から、試験が測ろうとしている言語能力、すなわちめざそうとしている言語能力観を考察した。次にこの試験は一体何のために実施されるのか。この試験がどういったことにつなげられるのかについて考察したい。

3.2.1 日本語教育への応用

牧野（2001）は、「OPI の日本語教育への影響」と題して、以下の2点を指摘し、その際に利点について言及している。

(1) **目標設定** 日本語教師が学習者の会話能力の目標をどこに置くかの指標、ならびに、学習者が自分の実力がどこにあるのかを知るための基準となる。

(2) **カリキュラムと教授法への応用** 「タスク・機能」中心である教材を選び、外国語を道具として使えるようになる総合タスク能力を伸ばせる教材をえらぶこと、あるいは教室活動を「導入部↑レベルチェック⇄突き上げ↑終結部」の構成と一致させること、普段の教室活動からあたかも、OPI のテストのような気持ちでおこなうことによって、OPI との相乗効果が生まれる。

以上の点を指摘した上で、OPI の究極のインパクトは、OPI の基準を中心とした日本語教育を考えること、教師にも学習者にも日本語の達成度の汎言語的基準になるだけでなく、学習者にとっては自己評価の基準になり、教師にとっては学習者の達成度を中心をおいた教育方針になること（p.49）が指摘されている。

また、同資料を参照した「ACTFL - OPI 入門 (アルク)」における他の論考においても、試験の基準や方法論が、日本語教育のさまざまな局面において応用できるものとして紹介されている。

荻原 (2001) は、日本の大学における、「プレースメントテストへの応用 (p.101) や、本当の口頭表現能力を知ること (p.110)、目標にあわせた指導 (p.115) に活用することができ、「能力診断」にも「目標設定」にも有効に利用できることが示す。

また伊藤 (2001) による「日本語学校での活用法」、池崎 (2001) による「ビジネスパーソンの能力を正確に測るための方法、依頼者である学習者や企業に対する説得材料としての活用法」が紹介されている。

中島 (2001) は、子どもを対象とした活用法として、年齢差と母語話者の子どもの会話力や教科学習のツールとしての会話力を考慮し、会話能力の実態の調査やバイリンガル児童対象の会話テスト、そして子どもの二言後のプログラムのカリキュラムの構築や授業内容への応用を紹介している。そこでは、実態を把握することやテストの方法論、授業内容への応用の方法を示すことにとどまり、試験によって把握された一人一人の児童の能力の実態がいかに指導にいかされていくのかという視点が欠如しているが、ここでは、OPI 試験がどのような目的で実施され、いかなる方向へと展開されているのか、という点を考察しているため、別稿で論じることにする。

3.2.2 言語研究への応用

さらに OPI 試験が波及する領域は到達目標の目安や教育実践への応用にとどまらない。山内 (2001) は、OPI が日本語教育研究として (1) 会話テストの開発に関する研究、(2) 教授法の開発に関する研究に加え、(3) 言葉そのものに関する研究、(4) 言葉の習得に関する研究 (p.171) の 4 点をあげている。

(1) 「会話テストの開発に関する研究」については、読解や聴解といった言語的インプットを受容する能力を測定する試験に比べ、作文・会話といった言語的アウトプットを生産する能力を測定するテストは開発がかなり遅れている現状を指摘し、会話テストの開発の研究の必要性を論じており、日本語教育における会話テストの研究のさらなる展開について言及している。この点は言語能力評価のさらなる開発を示唆するものである。だが、ここでは、この試験が、言語そのものの研究ならびに第二言語習得研究にデータが活用されうることも示している。

(3) の「言葉そのものに関する研究」とは、主に、インタビューの中で見られる被験者の発話と、ネイティブスピーカーの発話の違いとを考えるような誤用研究に

つなげるもの (p.171) である。そして、(4) の言葉の習得に関する研究とは、OPI において収集された自然発話が第二言語習得研究によって有益なデータを提供するものとして「第二言語としての日本語に関する総合研究」の報告書として、OPI データを利用した研究論文が「音声」「文法」「談話」「社会言語学」といったさまざまな切り口からの第二言語習得研究を紹介している。

以上をふまえ、OPI 試験にもとづいた評価が何のために行なわれているかということについて考察すると、1. 学習者自身の会話能力の実力を把握するため、2. 学習や教育の到達度目標になること、3. 測定で採集されたデータが、日本語教育の研究のベースとなる言語研究や、音声や社会言語学、文法、談話など、さまざまな領域別の第二言語習得研究に応用されていることがわかった。

4 結論

本稿では、日本語教育の学習者の言語能力の評価の現状をふまえ、従来のペーパーテストを中心とした日本語能力試験などでは測ることが難しいとされてきた、言語運用の側面、とくに会話能力を測ることを目的として実施されている OPI 試験の概要と。能力の基準となっている ADTFL ガイドラインの記述、そして OPI 試験をとりまくいくつかの論考から、この試験が測ろうとしている言語能力観、ならびに、なぜこの試験をするのか、試験の目的のさまざまな展開をたどった。

結果として、わかったということは、ガイドラインにおける言語能力の基準を基底しているのが *native speaker* という概念であった。その概念がいかなる *speaker* を指しているのか、また日本語訳としての「母語話者」がいかなる話者を指すかはガイドラインの記述からは明確に察することができない。だが、ガイドラインや試験の概要をとりまく、さまざまな論考からは、「母語話者＝日本人」という構図、そして「母語話者ではない」被験者は、それぞれの国家や民族の社会・文化を背負った代表者としてとらえる視点が構成されていることが浮かび上がってきた。また普通の日本人の代表としてのテスターが話題を主導し、展開し抽出する、そうしたコントロール下のもとに実施される試験の概要が、言語教育の様々な分野で活用されるとともに、コントロール下のもとで抽出された発話データが第二言語習得をはじめとし、日本語教育研究におけるさまざまな領域における研究ベースとして応用されている。

しかし、そこでは「母語話者＝日本人」を規範とし、非母語話者を母語話者の規範からの逸脱として捉える言語能力観に基づいたものであるという前提が当たり前

のものとなっており、問われてはいない。

考察でもとりあげた、大平(2001)の論考の中では、「ノンネイティブスピーカー性」が規範からの逸脱(p101:11)である「(1)問題としてのノンネイティブ性」として捉えられている場合と、当該の相互行為に先立って存在する静的なコンテキストにおける属性(p.102:14)である「(2)静的なコンテキストとしてのノンネイティブ性」としての見方が交差した場合におこる、ノンネイティブスピーカーとみなされる人々の疎外が危惧されている。

ネイティブスピーカーとノンネイティブスピーカーの相互行為がうまくいかないのは、ノンネイティブスピーカー側に原因がある、つまりノンネイティブスピーカーの目標言語能力が不足しているためであり、また同時に、いつまでたってもノンネイティブスピーカーはノンネイティブスピーカーという属性から抜け出されていないということになる(p102:24)

OPI試験が測ろうとしている言語能力観が、学習者や教師の到達度の目標として、また第二言語教育研究のベースとして、つまり、今後の日本語教育の方向性に少なくとも影響していることを考えるならば、そうした教育のあり方が、「母語話者」＝日本人とのコミュニケーションにおける不理解や摩擦の原因を「非母語話者」の、母語話者である日本人のもつ言語能力からの逸脱として帰依することとなり、日本語教育の目標が、「非日本人」である学習者ができるだけ「日本人」の規範を習得することに特化されてしまうことになる。

母語話者と非母語話者を対立する概念としてとらえ、それぞれが、国境や民族で仕切られた単一的社会や文化を背負うものとしてとらえられ、理想的な会話者である「母語話者」＝「日本人」を混乱させないことがめざされるのであれば、それは「日本人への同化教育」とかわらないのではないか。

日本語教育がめざすべきなのは、そうした単一かつ静態的社会、文化観に基づいて、非母語話者と母語話者とを分断し、前者が後者に近づくための言語教育なのだろうか。個人は、国家、民族という属性だけではなく、さまざまな属性を背負っており、同時に、さまざまなコミュニティに属している。だが、ここでの属性とは、現実に存在している社会制度に限るのではなく、明確な線引きをすることのできないイメージとしての枠組みをも指すものである。ひとりひとりの個人が、そうした枠組みや属性の代表者として静態的かつ単一なものとして捉えられることによって、コミュニケーションによる摩擦の原因が言語的少数派や多数派との対立や属性そのものに帰依されてしまうことも考えられる。

だが、わたしたちがめざすべきなのは、そうした国境や民族などの枠組みに帰依

されるコミュニケーションの摩擦や葛藤を超え、個人と個人が、互いに影響を与え合い、コミュニケーションをとおして相互理解をめざし、新たな社会、文化を築いていく、相互的・協働的な言語文化能力の育成ではないだろうか。

また、何のための評価か、それは、学習者の能力を客観的にただ「測定」し、そのデータを言語教育研究の理論につなげることはばかりに終わらせるのではなく、個々の学習者の固有性、そして、それぞれのもつ背景の多様性、言語のもつ協働的・相互的な作用をとらえながら継続的に指導にむすびつけていくような評価が望まれるのではないか。

今後の課題は、現状で行なわれている制度としての言語能力評価のあり方が、学習者や教師に、どのような影響力をもち、どのように言語教育の矛先を決定しているのかを、さらに細かく考察するとともに、そうした評価を決定している制度としての枠組みを超えるためには、そうした言語能力を育成するための理念の構築と、その理念に立脚した言語能力の評価のあり方を模索することが望まれる。

文献

- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考 野呂香代子・山下仁 (編) 『正しさへの問い——批判的社会言語学の試み』 (pp.85-110) 三元社.
- 牧野成一 (1991). ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力の理念と問題 『世界の日本語教育 1』 (pp.5-22) 国際交流基金.
- 牧野成一 (2000年9月). OPI の思想と可能性 『月刊日本語』, 56-59.
- 牧野成一 (2001). OPI の理論と日本語教育 『ACTFL-OPI 入門』アルク.
- 鎌田修 (1995年2月). 語学教育における中間言語 『言語』 24.
- 鎌田修 (2001). OPI と日本語教育研究——研究, データ分析などへの応用 『ACTFL-OPI 入門』アルク.
- 中島和子 (2001). 子どもを対象とした活用法 『ACTFL-OPI 入門』アルク.
- 池崎美代子 (2001). ビジネスパーソンを対象とした活用法 『ACTFL-OPI 入門』アルク.
- 伊藤とく美 (2001). 日本語学校での活用法 『ACTFL-OPI 入門』アルク.
- 荻原稚佳子 (2001). 日本の大学での活用法 『ACTFL-OPI 入門』アルク.