



Title	アメリカのある大学における外国語上達度評価
Author(s)	パトリシア, ウェッツェル; 渡辺, 素和子
Citation	高等教育ジャーナル, 3, 153-161
Issue Date	1998
DOI	10.14943/J.HighEdu.3.153
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/29829
Type	bulletin (article)
File Information	3_P153-161.pdf



[Instructions for use](#)

アメリカのある大学における外国語上達度評価

パトリア・ウェツェル, 渡辺 素和子

ポートランド州立大学外国語・外国文学部

Assessing Second Language Proficiency in an American University

Patricia Wetzel* and Suwako Watanabe

Foreign Languages and Literatures, Portland State University

(翻訳版)

現在アメリカ合衆国内高等教育レベルでの第二言語教育とその評価は、全米における二つの変動に直面している。その一つは、教育改革への一般的な動きであり、また、もう一つは第二言語教育におけるいわゆる「運用能力」への動向である。本稿にて我々が意図する問題点、つまり、第二言語クラスの実態を論じるには、これら二つの変動の持つ意味や関連性は、あまりにも広範囲にわたる。そこで、まず、これら二つの動きについて焦点を絞ることから本稿を始めたい。次に、アメリカのある大学において見られる教科課程(カリキュラム)への影響について論じる。ここでは、過去5年から10年の間、全般にわたって教務、教科ともに甚大なる変革を経てきたアメリカの教育機関の代表としてポートランド州立大学を取り上げる。その、地理的位置、使命、リーダーシップにおいて、ポートランド州立大学は、内外から寄せられる教育への時代に即した要求に、時には自らの選択によって、またある時は、必要に迫られ対応している教育機関としてのモデル校といえる。本稿では、公立機関の一学部が多様な変革へのプレッシャーにどのように対応しているか、また、それに伴い、評価過程にどのような影響が出ているかを記すことを目的としたい。

1. 教育改革の背景

1983年、National Commission on Excellence in Education が出版した「国家は危機に瀕している」がきっかけとなり、アメリカでは教育に力を入れるようにという方向づけがなされた。教育各機関に押し寄せた変革の波は大きく分けて、高等教育レベルのものと幼稚園から12年生(K-12)レベルのものがあり、この二つのレベル間で、相互に作用しあうことはもちろぬいうまでもないが、それぞれの影響や対応についてはやはり違いもある。

高等教育での教育改革で、まず考えられるのは、高等教育の果たす役割、使命、そして位置付けがアメリカ

社会において厳しく問われるようになったことである。最近の著書の中で、The Closing of the American Mind (Bloom 1987), American Professors: A National Resource Imperiled (Boyer and Schuster 1986), Beyond the Ivory Tower: Social responsibilities of the Modern University. (Bok 1982)...などといった著書ではアメリカでの高等教育の価値と腐敗が、細部にわたり非難されたり、あるいは、弁護されたりしている。知識人としては、このような批判にいかに応えようと、学术界に起こった変革の波を避けることはできない。特に影響の強いのは、Lucas(1996)の「証明責任性 accountability」つまり、高等教育は、アメリカの大学を卒業した者に何ができ、何ができないか、とい

うことをはっきりと示さなければならないという観念であろう。特に、公立の教育機関は、援助してくれる市民に義務があるという考えが強くなっている。まさにこの「証明責任性」という言葉は、学問の自由から、単位認可や予算にいたるさまざまな話題で流行語のようになっている。また、「証明責任性」となると、「評価」の問題もある。評価なしでは、責任をきちんと遂行しているかどうかわからないからである。

一方、小・中・高等学校レベルでは、全米で、1980年から現在にいたるまで、今までにないほどの変化を遂げている。過去10年間に於いて、45ないし50の州で高校の卒業履修要項を変えたり、ほぼ全米で、教員資格に関する方針を改訂している(たとえば、教員雇用の資格として何らかの試験を要する州の数は、28から46と増えている)。教務面での改革も、全米の学校における従来の構造を変えさせている(50州のうち少なくとも25州では、教育プログラムの選択において、親や生徒の選択の幅を広げる方針を始めた)(Fuhrman and Massell 1993:4-5)。また、高等教育同様、小・中・高等学校レベルにおいても、変革に伴って、責任と評価が繰り返言われている。Koppich and Kerchner (1993)は、この職務責任は、学生の学力向上を目指す改革に焦点を置く教育界全体の合意点になってきている、とみている(102)。

より幅の広い責任、そして、さらに向上した評価への一つの動向は、このワークショップの焦点であるところの一般教養のみならず、大学での教科の各方面にも現われていることをここで指摘したい。この二つのテーマは、過去20年にわたって起こった第二言語教育の分野での大きな変化に著しく現われている。次の項では、最近の言語能力評価の一般的な動向、特に日本語での同じ問題点について述べる。これら二つの動向をさらに教育改革の具体的な例、すなわち、オレゴンでの能力に基づく入学規準システム(Proficiency-based Admission Standards System)に関連させた上で、最後にこれら言語能力評価の改革が大学の現場に及ぼす影響について論じる。

2. プロフィシエンシー(運用能力)ムーブメント

外国語教育界では、すでに1979年から、各言語について同じ基準で話し合えるように、国で統一した

基盤を定め、また、能力に基づく教授法と評価方法を定義づけるといった動きが始まった。これが、現在でいうところの言語教育での「運用能力」つまり、「プロフィシエンシー」への動きとなったわけで、今では、米外国語教育界では「プロフィシエンシー」という言葉は当り前のことになっている。

この「プロフィシエンシー」を簡単に定義すると、「言語を使って何かをすることができる」という能力を意味し、言語について何を知っているかという知識と対比して使われる。従来の外国語教育では、文法と語彙が中心で、いわゆる、文法を使って文を訳していったり、動詞の変化形を丸暗記していく、という教え方だったが、それでは本当に話せるようにはならない。そこで出てきたのが、プロフィシエンシー、つまり、運用能力で、これは、目標の言語・文化において典型的で自然なやり取りを想定して教えるという指導理念に基づいたものである。

1979年、President's Commission on Foreign Language and International Studiesの報告に応え、ACTFL(the American Council on the Teaching of Foreign Languages)とEducational Testing Services(ETS)は、いわゆるInteragency Language Roundtable(ILR)(官公庁間言語円卓会議)という政府の一機関が作った言語運用能力の定義を基礎にして、新しい一般向けの言語運用能力の定義を作ることになった。ILRの言語運用能力の規準は、現実的な場面設定において種々のタスクを行わせ、その能力を評価するオーラルインタビューによってコミュニケーション能力をレベル0の「能力なし」からレベル5の「母語話者」までランク付けるものである。

ILR各レベル定義

レベル0:能力なし

レベル1: 初歩的運用能力:旅行などに頻繁に見られる需要、最小限の儀礼を満たす程度。

レベル2: 限られた運用能力に社交的必要、また仕事上での限られた範囲での必要を満たす程度。

レベル3: 準職業的運用能力:実際の、社交的、職業的の話題に関する会話に、正式、略式のほとんどの場面において効果的に参加するに足る文法の正確さと語彙量をもって話すことのできる程度。

レベル4: 職業的運用能力:職業に必要なことに関するすべてのレベルで流暢に正確に言語を運用

することができる。

レベル5: 母語話者, またはバイリンガル運用能力: 教育を受けた母語の話者に相当する会話能力。

ところが, このILRのレベルは, 小・中・高レベルはもちろん, 大学レベルでさえも, 非現実的で, たとえば, 4年間の大学教育課程で4や5に達するのは非常に無理だということが明らかになった。むしろ, 大学生は, 在学中に0レベルから2ないし3のレベルに進めれば妥当である。従って, ACTFL/ETSは, ILRの下3つのレベルを, さらに細かく分けて拡張することになった。(英語文表4参照)

初めに, スペイン語・フランス語・ドイツ語などの一般言語の総合規準ができた。因みに, 総合規準のなかのIntermediate Midレベルの会話力は次のように定義されている。

Intermediate-Mid

簡単に基本的なコミュニケーションタスクと社交的な場面がうまく処理できる。自分のことや家族のことについて簡単に話せる。質問ができ, 質問に答えることもできる。最小限必要なこと以上の話題, たとえば, 自分のことや余暇について, 簡単な会話に参加することができる。適当な言語の形を作るのにまだ苦労し, 基本的な会話のストラテジーをスムーズに取り入れることができないため, 発話の長さは少し長くなってはいるものの, しばしば長いポーズをおく特徴が残る。発音は, 母国語の影響が強く残っており, 流暢さもまだ不自然である。誤解はまだ生じるが, Intermediate Midの話者は, 一般的に好意をもって聞いてくれる相手には理解してもらえる。

また, Intermediate Midレベルの読解力は次のとおり:

Intermediate Mid (Reading)

基礎的な社会生活のさまざまな需要に関する簡単な文を一貫して読み, 理解することができる。読める文は, 言語的にはまだ単純で, 文章の構造がはっきりしているものであり, 読み手側がそれほど憶測しなくてもわかり, また自分の興味や知識を使って読みとれる基本的な情報が含まれている。一般向けの, 人物, 場所, 物についての短い明確な記述などが例としてあげられる。

ACTFL規準は, 第二言語の四技能を評価する総合規準を初めて提示したことになる。判断規準が三つの言語に共通して同じ, ということは, 皆, 「Novice」「Intermediate」「Advanced」がそれぞれ何を意味するか理解が一致しているということであり, スペイン語, フランス語, ドイツ語の教師間で話しが通じることになる。しかし, 日本語, アラビア語, 中国語, ロシア語の専門家は, 「通常ではあまり教えられていない」言語の運用能力を規定するには, 総合規準では不相当であると主張した。そこで, ACTFLは, これらの四つの言語についての運用能力を規定するプロジェクトを開始し, 各言語の委員会が草案した規準についての結果を1987年から1989年の間にACTFLの機関刊行紙 Annals に発表した。

以下は, 日本語会話能力についての Intermediate Low, Intermediate Mid, Intermediate Highの規定である。

Intermediate-Low

「今何時ですか。8時です。」といった質問ができ, また, 答えられる。現在/過去, 肯定/否定(A:僕は昨日フットボールを見にいきました。B:そうですか。僕もいきました。), 指示代名詞(これ・それ・あれは私の車です。), 数詞(紙が2枚あります。)を含む簡単な会話に参加することができる。発音やアクセントの誤り, また, 限られた語彙により, 誤解もしばしば生じる。

Intermediate-Mid

自分のこと(お兄さんがありますか。), 余暇の活動(映画によく行きますか。)などについて簡単な質問ができ, また答えることができる。単純な買い物ができる(例えば, 郵便局で「100円切手, 5枚ください。」など)。(Noviceと比べて,) 話す量も増え, 質もよくなっている。基本的な文法がかなり正確になっており, 助詞や助動詞の使用も頻度が高くなる(A:今何をしていますか。B:テレビを見ています。), Intermediate-Midのスピーカーは, 全般にもう消極的でなく, もっと会話の相手と話すようになる(A:映画に行きましようか。B:いいえ, 私は音楽会に行きたいです。)数詞も多くなり, 格助詞の使用ももっと的確になる。

Intermediate-High

それほど複雑でないコミュニケーションタスクにおいて, ていねいな言葉使いと儀礼的な言葉使いを言

い分ける能力が出てくる(先生,どちらへいらっしゃいますか。)。簡単な語り,あるいは,叙述などの長いつながりのある談話例が出てくる(A:昨日何をしましたか。B:京都に行って,お寺を見て歩きました。天気がよくて,とても楽しかったです。もう一度行きたいと思います。)

また,日本語の読解についての Intermediate-Mid は次のようになる。

Intermediate-Mid

学習者用に作られた情報伝達を目的とした数個の文からなるものを理解し,また,一般向けの書物でも,辞書を使って主題や部分的な事実を理解するのに十分な読解力がある。学習者用に作られた単純な文章でも,文脈が基本的で,文が簡単なもの,つまり,複雑な例文などを含めないものであれば,文中に起こった出来事を理解し追って行くことができる。(5月5日の朝,10:30の新幹線で東京駅に着きます。東京ははじめてですから,よく分かりません。すみませんが,迎えにきてください。ホームで待っています。)手書きのメモや手紙文は,かなりの努力がいるが,間違えながらも主要な部分はつかめる。この場合,内容,未習語彙の量,スタイルの複雑さ,辞書をひく能力によって,よく間違えたり,また,正しく読みとったりもする。

ACTFL 規準は,発表されてから,アメリカにおける言語教育,ならびに,その評価に対する抜本的なあり方について大きな影響を及ぼしてきた。外国語教育では,生徒がどのようなことができるようになればよいのか,その内容をはっきりと示したのみならず,言語教育という教科の一般的な目標を明確にし,さらに,共通の判断規準を作った結果,パフォーマンスに対する評価についての議論を可能にした。

ACTFL では,運用能力規準の促進,また,改良に努めると同時に,会話能力評価のためのトレーニングも行っている。ただ,ここで強調したいのは,総合規準にしても言語特定の規準にしても全般にわたっての一致が得られるには,まだほど遠い,ということである。これらの規準は,まだ「暫定的」とみなされており,その改訂は,現在も続けられている。しかし,この規準が出た結果,言語教育での議論が活発になり,言語教育の目標が多くの人々に知られるようになった。

初期の運用能力の動きの第一線で活躍していた人達は,主に大学レベルだったが,そのためか,この動きの影響は,大学レベルに最も顕著に現われた。しかし,その後,あとを追って,小・中・高のレベルにも運用能力の重要性が感じられるようになった。連邦レベルでK-12レベルの受けた運用能力の影響が現われている著作物のなかに,ACTFL の Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century と National Foreign Language Center (NFLC) の Framework: Introductory Japanese Language Curricula in American High Schools and Colleges (1993)とが挙げられる。前者は一般的で,後者は,日本語に限られるが,この二つの出版物は,以下の共通点がある。

- ・規準について見解の一致があること
- ・コミュニケーション重視の運用能力に的を絞った言語教育,ならびに,言語学習に対するありかた(アプローチ)について同意がみられること
- ・K-12 と大学レベルの教育者の間で,この二つのレベル間のスムーズなつながりのための対話が必要であると主張していること。

規準とアプローチについて意見の一致が得られたとはいえ,K-12 レベルと大学レベルが対等に話し合うということは非常に稀で,この二つのレベルどうしの対話は,なかなか成立しない。ところが,オレゴン州では,Proficiency-based Admission Standards という教育改革を通じて,これが実現したのである。

3. 教科の見直し: オレゴンにおける PASS

1994年に,Oregon State Board of Higher Education は,オレゴンの公立高等教育機関に入学する学生は,第二外国語を含む所定の科目において決められた運用能力を示さなければならないという方針を採択した(Conley and Tell 1995)。この高等教育レベルでの決定は,K-12 レベルでのプロフィシェンシーとスタンダードに基づく教育改革法案の影響を受けてのことだった。1991年に認可されたその法律,州法3656条は,指定の科目で,定められたスタンダードを示した学生に,Certificate of Initial Mastery (CIM)とCertificate of Advanced Mastery (CAM)を出すというものだった(Shalock and Smith 1997)。そのあと,当初の法律は改訂されたが,その根本となる理念は変わっていない。このPASSやCIM/CAMに共通する基本理念は,プロフィシェンシーとスタンダードに基づく教育である。

プロフィシエンシーに基づく教育とは、学生が、教育を受けるだけでなく、最終時点で学習したことを提示しなければならない、というものである。スタンダードに基づく教育とは、学生が、高いレベルではあるが、達成可能な規準に到達するように学習していくものである。これらの二つの教育理念に基づいた法案の実施第一歩として、学習内容の指定をしなければならない(Resnick and Nolan 1995:103)。これら学習内容は、K-12と高等教育レベルの代表者によって作成されたPASS Proficiency-based Admission Standards Study に示されている。

この内容の設定は、内容があまりに高すぎると、達成率が低く、学校、州政府側が責任を問われることになり、また、あまりに低すぎれば、教育改革の当初の目的がなおざりにされてしまうため、非常に微妙な問題である。オレゴンの第二外国語では、ACTFLの規準が採用され、スペイン語、フランス語、ドイツ語の基本言語は、ACTFLのIntermediate-Midを、日本語の場合は、Novice-HighをそれぞれPASSのレベルとするように定められた(Oregon Department of Education 1994)。さらに、最終時点のレベルまでにどのように進めばいいかを学年ごとに指導していくため、ACTFLのレベルを六段階に分けてベンチマークステージとし、ベンチマークステージ4をCIMレベル、ベンチマークステージ6をCAMレベルと指定した。

日本語のベンチマークは、OSSHE Japanese Language Project (JLP)によって作られた、日本人/アメリカ人、K-12/大学各分野からの教師8人からなるベンチマークグループによって開発された。基本言語の場合、ACTFLのレベル区分がベンチマークのレベル区分とちょうど一致するが、日本語の場合はそのようにいかないため、Novice-Highまでの内容を、トピック、機能、正確さを中心に、六段階に配分して行った。このグループを通して、大学レベルの教師たちは、K-12レベルでの問題点を認識し、また、K-12レベルの教師たちは、運用能力の概念への理解を深めた。

Resnick and Nolan(1995)によると、規準が効力を発するには、内容の指定だけでは不十分であり、さらに、「パフォーマンスの概要」つまり「学生が、習得した知識、技能を提示するには、何をすればいいのか」、そして、「合格規準」いわゆる「合格ライン」をも指定しなければならない。これらは、評価の分野に属するが、プロフィシエンシーが、高い水準でのパ

フォーマンスを必須とするため、教育機関としては、学生がどういう状況で習得した知識と技能を提示し、何をもって合格とするのかを明確にする必要がある。

この評価に関しても、オレゴンでは、K-12レベルと大学レベルでの相互協力があり、その結果、オーラル能力評価方法とその評価方法実施訓練とが開発されている。日本語の場合、ベンチマークグループがベンチマークを検討しているかたわら、評価グループが作られ、次のような評価方法が開発された。学生が、自分の受験するベンチマークレベルにあった質問の書かれた何枚かのカードから1枚ひき、試験官がそのカードに書かれた質問を口頭で尋ね、学生がそれに答える。この方式に基づいて、他の基本言語も同様の評価方法を開発した。この意味では、日本語がリーダーシップをとった形になる。もちろん、基本言語と日本語とでは、最終目標レベルが異なるので、質問の内容も異なる。日本語では、Novice-Highを目標としているので、決まったフレーズや文を引き出すような質問になっているが、三つの基本言語はIntermediate-Midが目標なので、比較的長い自由な答え方のできるものを引き出すようになっている。

この初期段階の評価方法に基づいて、OSSHE JLPは、公認試験官を養成するために一連のトレーニングを行った。このトレーニングの第二の目的は、学生のパフォーマンスを収集し合格レベルを設定することにあった。この合格レベルが設定されれば、試験官の養成方法も決まってくる。

この試験官養成トレーニングを通して、教師たちは、自らの学生がしなければならないこと、そして、どのように評価されるのかを身をもって体験することができた。このことは、Resnick and Nolan (1995:113)が、「教師が評価方法を体験するのは、スタンダードに基づく教育の理念と実施を紹介するのに、非常に効果的な方法である」と述べていることにつながる。

しかし、さらにむずかしいのは、スタンダードというものが、教師または学生たちにとって何を意味するのか、教師や学生の立場でわかるようにすることである。そのためには、教科計画、そして、教育方法を大きく変えなければならない。いわゆる、教科書の何課から何課までをさらうという方法では、充分ではないので、現在使われている教科を、ベンチマークで定められたスタンダードに合った教科内容に調整していくか、もしくは、まったく新しい教科を作るか

しなければならない。具体的にいえば、従来の文法・語彙を重視した教科からコミュニケーション重視の教科へと変えていかなければならない。コミュニケーション重視の教え方やテクニックを学ぶのは、比較的容易であるが、根本となる教科内容がしっかりして、ゴールがはっきりしていなければ、そういったテクニックもその場限りのもので、効果がない。つまり、教師が、ベンチマークをきちんと理解し、学生の日本語レベルをどのレベルに持つていくかはっきり自分の言葉で言い表せるようになることが必要であり、そのためには、ACTFLのNovice-Highがどういうレベルなのか、はっきり認識した上で、そのレベルの内容を教科課程に配分していくことが必要である。ちょうど、1997年夏のOSSHE JLPワークショップは、ゴールを明確に書き表すことと、ベンチマークに基づいて教科を作ることを目標に行われた。

学生の立場から見ると、この教育改革で一番大きな変化は、学生自身も学習とスタンダードに到達することについて証明責任を負うということであろう(Schalock and Smith 1997)。従って、従来の「出席日数」や「課外の宿題」は意味を持たず、スタンダードに指定された知識や技能を習得したか否かの証明は、学生自ら行わなければならないわけである。教師による判定や証言は、代わりにはならず、学生の真の能力を測定する評価方法による結果なくしては、従来の成績も単位も無意味となる。この学生自らの証明責任という理念を認識した上で、学校や教師側は、学生が学習に従事するように努力しなければならない。

オレゴンでは、もうすでに新しい教育方針に沿った教科内容に改訂した教師もいれば、ようやくその理念と変化の必要性を認識し出した教師もいる。

現在の予定で行くと、2005年には、オレゴン州高等教育機関に入学するすべてのものに対して、第二外国語の所定の運用能力を必要とし、また、PASSレベルを合格したものは外国語のレベル2以上に入れるとしている。しかし、様々な疑問も出ている。たとえば、大学で一年間の外国語教育を受けたものとPASSレベルの合格者は同等のレベルか、大学の外国語教育の2年のレベルの教科内容は、PASSを合格してきた学生にとって適当か、スムーズなつながりにするのは、だれ、または、どこの責任か、などといった疑問が出ている。大学レベルも、CIM/CAMとPASSに沿った教科の見直しを余儀なくされるであろう。

4. 大学における日本語運用能力の評価

ポートランド州立大学の日本語プログラムでは、プロフィシエンシーの評価を目的別に分けると、次の四つ、ないしは、五つに分けられる。

1. 個々の学生の言語学習上達度を測定するため。
2. 転入学生のプレイスメントテスト。この中には、
 - 2a. オレゴン州内の学校からPSUに入ってくる学生
 - 2b. オレゴン州の外の教育機関から入ってくる学生
3. プログラム外の履修要項の審査。
4. プログラム評価。

以上のように、目的別では、4つ、ないし、5つのものになるが、実際のところ、すべて運用能力の枠組みの中で、評価方法としては、オーラルインタビューという形式をとっている。

4.1 個々の学生の言語学習上達度を測定するためのテスト

PSUの外国語学部では、各レベルをプロフィシエンシーによって定めることを決定しているのので、例えば、日本語プログラムの日本語1年での「A」レベルの学生はNovice-Highに、日本語2年での「A」レベルの学生はIntermediate-Lowに、日本語3年での「A」レベルの学生はIntermediate-Midに、日本語4年での「A」レベルの学生はIntermediate-Highに達していなければならないということがおおまかの目安になっている。もちろん、ACTFLOPIと同じ一般的なインタビューをするのでなく、教科書のどこからどこまで、と範囲を指定しているが、プロフィシエンシーが基本となっているので、ACTFLのものさしを使っても変わらないようにカリキュラム調整もできている。

4.2 転入学生のプレイスメントテスト

アメリカでは転入する学生が多いので、それまで取得した単位と学習経験も含めて学生がPSUのプログラムのどのレベルに入るのが適当か評価する必要がある。

たいていの場合は、個人的にインタビューをし、どのレベルに入ってもらうかを一応判断する。PASSやCIM/CAMを通ってきた学生は、自動的に大学の2年生に編入されることになってはいるが、何年前に通ったのか、など学生によって異なり、転入してくる

学生にも, 前の日本語のコースでどういう成績をとったかによって多少の幅をもたせてプレイスメントを行うが, プログラム側の判断は, 高い規準, つまり, 「A」を規準にして出されたものである, ということを学生に認識してもらう。

4.3 プログラム外の履修要項の審査

様式としては, 2番と変わらないが, 目的が多少異なり, 学位取得, あるいは, 卒業のために満たさなくてはならない必要条件の一つとして, 外国語の能力を持っていることを証明するために行なうテストがこの3番にあたる。例えば, 修士課程のほとんどの場合, 2年間の外国語が必修となっている。

この3番の場合も, プロフィシエンシー・インタビューをして, 我々のプログラムの2年生と同じ程度のレベルかどうかの判断をするが, この際, 特定の履修内容にはこだわらない。合格しなければ, クラスを受けたりして, 目標のレベルに到達させる。

4.4 プログラム評価

プロフィシエンシー・インタビューにはやはり一長一短がある。一方では, 共通の評価規準があることは, レベル間, プログラム間のつながり, 調整が容易になるという利点があるが, 他方, プロフィシエンシーの枠内では, 技能を評価する規準は定められているものの, 一定の限られた知識のように, 言語内容については, 各教師の判断に委ねられているので, 実際上は, レベル間, プログラム間のつながり調整が逆に混沌とするのではないかという懸念もある。

さらに, プロフィシエンシー・インタビューは, 正式のACTFLインタビューだと, 一人につき, 20分から30分かかり, また, インタビューは, 被験者にとって可能な限りベストな言語サンプルが出せるように, 深く探らなければならないので, かなりの時間と労力を要し, 効率が悪いという難点もある。

学生の言語能力評価にはいろいろな目的があるが, プログラムの一貫性のためには, テスト方法が常に同じ技能を測定するものでなければならない。つまり, 日本語プログラムの主な目標は, プログラム内で2年間の履修を終え, 3年へと継続する学生が, 編入後プレイスメントテストの結果, 3年に登録する学生や, 2年間の外国語履修要項を満たしたという認定を受けた学生と, 同じ技能を身につけていなければならないはずである。もし最終の評価が, すべてプロ

フィシエンシーの規準に基づくものであれば, この一貫性が保たれるわけである。

一方, 言語の評価には, ほかにいろいろあり, その多くは, プロフィシエンシー・インタビューよりも簡単で, 早くできるものである。時間と労力のかかるプロフィシエンシー評価以外に効率のいい評価方法を求めているのは, ポートランド州立大学だけではないだろう。一つの解決策としては, 他の評価方法の結果とプロフィシエンシー・インタビューで得られた結果を比較し, 高い相関関係が得られたものを代用する, ということが考えられるが, この理論上は単純な方法も, 実際では, かなり複雑な過程が含まれている。

ポートランド州立大学日本語プログラムでは, 過去10年間のうち, 二回にわたって, 2年生以上の学生にプロフィシエンシー・インタビューとETSの日本語能力試験を受けさせた結果, 間接的にプログラムの評価が行われた。第一の研究(Wetzel 1989)は, アメリカでの日本語のスタンダードテストが一つしかなかったところに行われものだが, 次の点を調べるためパイロットスタディが行われた。

- ・ETSの得点が, ポートランド州立大学日本語プログラム内のレベルと相互に関係しているかどうか
- ・ACTFLのプロフィシエンシーレベルはポートランド州立大学日本語プログラム内のレベルと相互に関係しているかどうか
- ・ETSの得点とACTFLのプロフィシエンシーレベルの間に相関関係があるかどうか。

この第一の試みの結果は複雑で, テストの結果は, プログラムのレベルが上がるにつれ, 上昇したが, 相関関係は絶対的なものではなかった。また, これら二つの評価方法の間にも確かな相関関係は認められなかった。この結果の原因としては, いわゆる大学内のAからFの成績によって定められる学生のでき不出来の差が考えられる。参加者数が少なく, 確かなことはいえないが, Aの学生は, Cの学生よりも, どちらのテストでも成績がよかったはずである。また, 個人レベルで話してみると, 学生の能力を一番よく示しているのは, 自己評価であるということがわかった。ACTFLの規準に示されたようなことができるかどうか, たとえば, 自分の言語能力は「サバイバル」のレベルかどうかと聞かれた場合, 正確に自分のレベルを言い当てている。

また, Watanabe (1995) は, オレゴンのK-12におけ

るプロフィシエンシーへの動き,そして,OSSHEによる,2年間の外国語履修入学要項の導入にこたえて,ACTFLプロフィシエンシーレベルと他の評価方法との関連性を追及した。しかし,この研究においても,結果は,決定的なものではない。会話能力とプログラムのレベルとの間に相関関係は現われたが,ETSの成績とプロフィシエンシーとの間には中位の相関関係しかみられなかった。

プログラムの成果の測定としては,これらの二つの研究は,教科の改訂を示唆するものであった。結果として,たとえば,時間数を増やし,そのため,単位数も増えたが,これには,二つの効果がある。

1. 学生に,日本語がほかの外国語よりももっと努力がいることを認識してもらおう。これは,真剣に取り組む姿勢と強い動機が,日本語学習において重要だという考えに基づく。
2. 学生が,プロフィシエンシーのあるレベルからあるレベルへと進む進度は,プログラムでの進級の進度と比べると非常に遅く,ACTFL規準自体は,学生の進度を測定するには無意味である。たとえば,ある学生は,日本語2年から日本語3年を通して,ずっとIntermediate-Midにとどまっているかもしれない。これには,学生も教師も挫折感を感じざるをえない。時間や単位数を増やすことによって,言語習得の進度を早めることができる。

教育改革についての方針を決める側にとって,前記の二つの研究結果は,あまりよくない知らせである。Watanabe(1995)による研究が示すように,ACTFLのオーラル・インタビューには,判断規準の定義が問題だ,などの批判が出ている。(実際,ACTFLの規準は,「暫定的」であり,議論や改訂を受け入れる姿勢でいる。)Watanabe(1995)は「最も高い,あるいは,最も低いプロフィシエンシーレベルについての絶対的な言語運用能力を指し示すような経験的実証は何もない」と述べている(4)。Lantolff and Frawley(1988)は,インタビュー自体,言語の運用能力が測定できるような手段とはいえないとしている。インタビューが,現実の世界で起こるやり取りを代表するものだとみなすのは間違っているというわけである。そして,プロフィシエンシーインタビューは,「被験者が持つ発話能力の全体のうちの単なる一つを,一般的に格付けしたものにすぎない。ある人の言語能力を捉えるのに,一つの格付け,あるいは,スコアをつけるのが最も適正な方法か疑問だとする者もいる」

(Watanabe:5)。オレゴンでのK-12レベルの教育改革の大きな壁は,運用能力の定義を父兄や学生がわかるようなもの,また,教師が実行できるようなものに直すということであろう。

5 結び

オーラルプロフィシエンシーの概念の枠組みの中では,教育の成果をいろいろな方面から審査することができるが,その一つに,日本語教育の分野で問題となっている,つながりがあげられる。前述のように,ポートランド州立大学に入学する際に,それまで身につけた日本語能力が,合格ラインに満たないと判断されたときに憤りを感じるのは,われわれだけではないはずである。Association of Teachers of JapaneseとNational Council of Secondary Teachers of Japaneseでは,この問題を調査するために委員会を作った。焦点は,プログラム間のつながりを良くするためには,教師協会として何をすべきかという点にある。共通の運用能力測定規準があっても,日本語教育界側で,個々のクラスの内容までを決めることはできない。このような問題は,教育に関する国の規準制定にあたって大きな論争にもなった。

また,他の問題として,アメリカ国外で,日本語を学習し,かなり異なる形式でテストを受けた学生のための「つながり」という問題である。プロフィシエンシーはアメリカ国外では,あまり問題となっていないようである。これは,日本語だけではなく,ロシア語,中国語といった様々な外国語教師の間でも問題になっている。留学する学生たちを,自分たちのプログラムでは,どのように準備したらよいのかという問題である。実際に留学できる学生は,非常に少ないので,その割合を増やそうとするのが当然であり,そうなると,プログラムの何パーセントを留学生向けに合わせればよいのかという疑問も出てくる。

われわれ教育者にとって,教育理論上かわされている議論や教育方針で決定されたことと,教室の現場で実際に起こっていることとの間にある関連性は,せいぜい曖昧模糊としたものでしかない。言語運用能力という概念に対する批判は別として,オーラルプロフィシエンシーという概念によって,外国語教育界は,指導方法と評価との間を,また,教育改革と日常のクラス運営との間をつなげる一手段を与えられたのである。たとえ,外国語評価のこれまでの変遷

が暫定的であろうと,外国語教育の目標については,統一した見解があり,その意味では,重大な進歩を遂げたといえよう。今,手中にある手段によって成し遂げた第一歩を足掛りに,海外の同僚たちと,言語評価の境界線をさらに広げるような対話ができるよう努力したいものである。

参考文献

- ACTFL. (1989), "Arabic proficiency guidelines," *Foreign language annals* 22(4), 373-391
- ACTFL. (1987), "Chinese proficiency guidelines," *Foreign language annals* 20(5), 471-487
- ACTFL. (1987), "Japanese proficiency guidelines," *Foreign language annals* 20(6), 589-603
- ACTFL. (1988), "Russian proficiency guidelines," *Foreign language annals* 21(2), 177-197
- ACTFL. (1986), "ACTFL Proficiency Guidelines." Hastings-on-Hudson: ACTFL
- ACTFL. (1996), "Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century." Yonkers:ACTFL
- Bloom, Allan (1987), "The closing of the American mind." New York: Simon and Schuster
- Bok, Derek (1982), "Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University," Cambridge: Harvard University Press
- Boyer, Ernest and Jack H. Schuster (1986), "American Professors: A National Resource Imperiled." New York: Oxford University Press
- Carnochan, W. B. (1993), "The Battleground of the Curriculum," Stanford: Stanford University Press
- COFLT. (1997), *Spectrum*, **Spring**, 1997
- Conley, David T. and Christine A. Tell (1995), "Proficiency-based Admission Standards System." Eugene, OR: Oregon State System of Higher Education, Office of Academic Affairs
- Fuhrman, Susan H., Richard F. Elmore, and Diane Massell (1993), "School Reform in the United States." in Jacobson and Berne, eds, 3-27
- Huber, Richard M. (1995), "How Professors Play the Cat Guarding the Cream: Why We're Paying More and Getting Less in Higher Education." Lanham: University Press of America
- Jacobson, Stephen L. and Robert Berne, eds. (1993), "Reforming Education: The Emerging Systemic Approach." Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Koppich, Julia E. and Charles Taylor Kerchner (1993), "Negotiating Reform: Preliminary Findings." in Jacobson and Berne, eds. 87-106
- Lantolff, James P. and William Frawley (1988), "Proficiency: Understanding the construct," *Studies in second language acquisition* 10, 181-195
- Lucas, Christopher J. (1996), "The Crisis in the Academy: Rethinking Higher Education in America." New York: St. Martin's Press
- Oregon Department of Education (1994), "Oregon Foundation for Developing Second Language." Salem: Oregon
- Quinn, Charles J. (1991), "Giving spoken language its due review of Japanese: The spoken language," *JATJ* 25(2), 224-267
- Resnick, Lauren B. and Katherine J. Nolan (1995), "Standards for Education," in Diane Ravitch ed. ,Debating the Future of American Education: Do We Need National Standards and Assessments? Washington, D.C.: The Brookings Institution, 94-119
- Schalock, Del and Diane Smith (1997), "Oregon's Design for 21st Century Schools and Its Implications for Teaching and Learning." Western Oregon State College
- Solomon, Robert and Jon Solomon (1993), "Up the university: Re-creating higher education in America." Reading: Addison-Wesley
- Unger, J. Marshall, et.al. (1993), "A framework for introductory Japanese language curricula in American highschools and colleges." Washington, D.C.: National Foreign Language Center
- Walker, Galal (1991), "Gaining place: The less commonly taught languages in American schools," *Foreign language annals* 24(2), 131-150
- Watanabe, Suwako (1995), "Validity of the ACTFL oral proficiency interview: A Japanese case," *Mscpt*
- Wetzel, Patricia (1990), "Applications of proficiency testing in the Japanese curriculum," *The U.S. In Proceedings of the second Portland State University / Hokkaido University faculty research symposium April 13-14, 1989.* Portland: International Trade Institute and Portland State University
- Wilshire, Bruce (1990), "The Moral Collapse of the University." Albany: State University Press of New York

(訳: 著者)