

外国人の日本語能力評価における Criteria 試案

丸 山 敬 介

1. 日本語学習の現地化に伴う

CRT (Criterion Referenced Test) の必要性の高まり

柳沢によると、国際交流基金日本語国際センター等の調査では、'79年から'93年までの約15年間に海外の機関で日本語を学ぶ外国人は127,167人から1,623,455人に増加し、それ以外のテレビ・ラジオで学ぶ学習者・調査に含まれない学習者を合わせると、その数200万人にもものぼるとい¹⁾。これは、日本国内の学習者数81,121人の実に25倍という膨大な数である²⁾。さらに、実益的な目的を持つ日本語学習者が増え、それがひいては後継者の育成に当たる現地人教師の不足の一因になっているとしている。すなわち、柳沢によれば、日本語教育の現地化が急速に進み、なおかつその目的は単に教養を高めるのではなく、実際に日本人に接触し日本語を用いて有形無形何らかの利益を上げることにあると考えられる³⁾。そうすると、従来通り来日して日本国内の諸機関で初めて日本語を学ぶ外国人もいることにはいるが、来日以前に本国で日本語を学んだ上で日本に入国し、ある社会・組織に身を置き周囲を取り巻くまた別の社会・組織と接触を持って日常生活を営む外国人も数多くいるものと考えられる。

現に、同志社女子大学の場合、欧米・オセアニア・アジア14の大学と協定を結び交流を図っている（'97年4月現在）が、'96年の短期来日プログラム「Japanese Studies Program」（以下、JSP）では、参加3ヶ国6大学13名すべてが本国での日本語学習歴を持っており、JSPにおける日本語授業はその継続学習となった。そうした日本語学習の現地化の背景には、中国の開放政策、東南アジア・オセアニア諸国における政治・経済の環太平洋化構想などが指摘できようが、例えば本学が2校協定校を持つニュージーランドの場合、日本の中学・高等学校に相当する Secondary School

(13歳～16歳)における'96年7月1日現在の日本語授業登録者数は、フランス語の22,815名・265校、ドイツ語の9,102名・117校をしのいで27,039名・264校の第1位的位置を占めており、若年層における日本語学習の広がりが予想以上に進んでいる様子が見えてくる⁴⁾。

ところが、そうして現地学習が進めば進むほど、日本側の受け入れ組織においてその学習状況・習得日本語能力などに関する情報が必要になるにもかかわらず、求める情報が求める形で提供されているか・入手されているかとなると相当疑問が残るといわざるを得ない。JSPの場合、その都度やりとりを行い諸情報の確認を行っているが、中でもプログラム参加学生の現地における習得日本語能力は受け入れ後の日本語学習プログラムのありようを左右するのに必須の情報でありながら、それに関して送付される最も重要な情報は学期末の評定のみであり、こちらから改めて、かなは読み書きできるか・漢字はどの程度知っているか・会話はどの程度可能かなどといった内容の質問用紙を送付しその回答を分析せざるを得ない状態である。ほとんどの大学の評定はNRT (Norm Referenced Test) に依って5段階前後の成績ランクを設定していたが、NRTによる評定は対象集団内にその基準を持つため当然のことながら外部に対して客観的内容説得性を欠いている。それゆえ、各大学内の日本語クラス間相互・各大学間相互並びに本学と各大学相互の相関性・関連性が構築できず、したがって、JSPの日本語プログラム設計に当たってそこにほとんどどの価値も見いだせないのが実状である。同じ理由で、本学JSP担当職員・ホームステイ受け入れ家族・日本語以外の科目担当教員らにとってもプログラム参加学生がどれだけ日本語ができるのか見当がつけにくく、プログラム開講当初、互いに相当程度の困惑に陥った。このようなとまどい・混乱は、様々な外国人受け入れ諸団体・諸機関において広く発生しているものと考えられる。

そうした不具合を排除するためには、日本語能力ごとに何ができて何ができないかを明らかにする criteria を作成し、それに基づいて参加学生送り出し側・受け入れ側がCRT (Criterion Referenced Test) を実施しその結果を交換する必要がある。本学が改めて質問用紙を送付し求めた情報とは、ごくごく簡単な criteria に照らした日本語能力であった。

そこで本論では、日本語学習者の日本語能力表示のための criteria を作成し、もっ

て、異なる機関・組織の日本語教師並びに事務スタッフ・周辺関係者相互が外国人受け入れに際して諸情報を交換する折の一助とするのを目的とする。

2. 日本語教育における criteria

初めに、日本語教育における既存の criteria をまとめておく。

今日日本語能力測定において最も広く利用されているのは、国内約4万人・国外約7万人の受験者を集める日本国際教育協会主催「日本語能力試験」であると思われるが、そこでは「認定基準」として次のように定めている（下線部、筆者）。

- 1級 高度の文法・漢字（2,000字程度）・語彙（10,000語程度）を習得し、社会生活をする上で必要であるとともに、大学における学習・研究の基礎としても役立つような、総合的な日本語能力。
- 2級 やや高度の文法・漢字（1,000字程度）・語彙（6,000語程度）を習得し、一般的なことがらについて、会話ができ、読み書きできる能力。
- 3級 基本的な文法・漢字（300字程度）・語彙（1,500語程度）を習得し、日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力。
- 4級 初歩的な文法・漢字（100字程度）・語彙（800語程度）を習得し、簡単な会話ができ、平易な文、又は短い文章が読み書きできる能力。

以上の下線部分が criterion といえるが、日本語の能力試験が基本的には CRT であるものの、幅広い層の数多くの受験生を対象としているため4段階という大まかな criteria の設定となっている。

これに対して現在最も詳細な criteria を持つのは、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Language 全米外国語教育協会) の「Proficiency Guideline」(言語運用能力基準) である。鎌田及び牧野⁵⁾によると、戦時中、アメリカ政府の Foreign Service に付属する語学教育機関で、特に話す能力に関して5点法によって評価していたのがその発端であるという。その後、民間の ETS (Educational Testing Service 教育テスト機関) がその基準を強化、'80年代に入ってから ACTFL がその一般基準の草案を作成、'86年に正式な Proficiency Guideline を完成している。このガイドラインは四技能を対象とし、それぞれの能力を、

1. 機能・タスク (Function/Task) 遂行能力

2. 内容・場面 (Content/Context) 処理能力
3. 正確さ生成能力 (Accuracy)
4. 談話 (Text Type) 構成能力

の四つの面から測定し、さらにそれらを総合して criterion として示そうというものである。criteria は、基本的に四技能それぞれ、超級 (上超級, 超級), 上級 (上上級・上級), 中級 (上中級, 中中級, 下中級), 初級 (上初級, 中初級, 下初級) の4上位区分・10下位区分からなっている。会話能力の場合、最低のレベル下初級では単語を羅列するだけで意志の疎通はできないとされている。それに対して最上級の超級では社会的・専門的・抽象的な話題に関して論理的なやりとりが可能でしかもその場を考慮して文体を使い分けられることができるとされている。

さらに同様に詳細な criteria を持つものとしては、'96年から実施されている日本貿易振興会 (JETRO) の「ジェトロ ビジネス日本語能力テスト」がある。これは日本政府が認めた初めてのビジネス日本語能力テストであるが、テストは「聴読解」と「ジェトロ オーラルコミュニケーションテスト (JOCT JETRO Oral Communication Test) からなり、聴読解テストの最上級レベル I の合格者のみが JOCT を受験することができる。JOCT は言語テスターとビジネステスターの2名による対話形式で行われ、その結果をA+, A, B+, B, C, Dの6段階の criterion で示す。そして、Aを「ビジネス場面において日本語による十分なコミュニケーション能力を有するレベル」とする。ちなみに、Aの criterion は以下の通りである。

通常のビジネス場面において日本語による十分なコミュニケーション能力を有す。ビジネス特有の語彙・表現が適切に使える。話し方も流暢であり、発音・文法上の間違いが多少あってもコミュニケーション上、気になるほどではない。不慣れた場面や状況においても充分とはいえないが適切な処理ができ、総合的に見て十分なビジネスコミュニケーション能力を持っている。(『ジェトロ ビジネス日本語能力テスト ガイド』5)

この他、以上のものほど一般的で公開されているものではないが、通産省の外郭団体国際協力事業団 (JICA) では、聞く・話す、読む・書くの2領域を立て、それぞれレベル1からレベル9に分けて到達目標を示している⁹⁾。このレベルには相当学習時間数も示され、「簡単な自己紹介や (中略) ごく簡単な挨拶ができる」最低レベル

のレベル1は50時間、「『実習を始めます。はじめに、はさみを使ってここを切ってください』等、現場である程度の説明がわかり、かつ、応答ができる」レベル4は200時間、「実習現場においても、専門的な質疑応答ができる」最高レベルのレベル9は1,200時間とされている。

さらに中島によると、カナダでは、カナダ日本語教育振興会 (CAJLE) が ACTFL の OPI をもとに9歳から15歳までの JHL (Japanese as a Heritage Language = 継承語) を学ぶ児童・生徒を対象とした年少用OPIを開発しており、そこでは基礎言語面、対話面、認知・段落面から詳細に見た criteria が用いられている⁷⁾。また、オーストラリアでは、NLLIA (The National Languages and Literacy Institute of Australia = 国立言語研究所)が、急増する日本からの観光客を鑑みて'91年に「旅行業・接客業のための日本語能力検定試験」(The Occupational Foreign Language Test: Japanese for Tourism and Hospitality), '92年に「観光ガイドのための日本語テスト」(The Japanese Test for Tour Guide)を作成したが、いずれもその評価はcriterionで示すのを旨としている⁸⁾。

しかしながら、以上の多くは特殊な学習者を対象にした、日本語指導者のために作成されたものである。本論が提示しようとするcriteriaは、必ずしも特別な訓練を受けたわけではない者をも含む国際交流関係者が、簡便に、受け入れ外国人の日本語能力についてやりとりするためのものである。

3. 日本語能力表示 criteria の枠組みとその試案

criteria 作成に当たってそれがいかなる枠組みを持っているのかを検討しておく。

上記各C R Tの内、criteria 作成における理論的枠組みを明らかにしているのはほとんどACTFLのみとってよいが、鎌田は、ACTFLのOPIにおいて会話能力を構成する、1. 機能・タスク遂行能力、2. 内容・場面処理能力、3. 正確さ生成能力、4. 談話構成能力の四つの要素の難易基準基本概念を次のように示している⁹⁾。

一方、「ジェットロ ビジネス日本語能力テスト」では、レベル的には ACTFL の Advanced 程度までを想定していると考えられ、要素的には、「……話をまとめる、相手を説得する、必要な情報を引き出す、真意をくみ取るなどのコミュニケーション技術や文化的配慮においても卓越している (A+) / 不慣れな場面や状況においても充分とはいえないが適切な処理ができ…… (A) / ビジネス場面や状況では適切な対応ができず…… (C)」(下線部筆者) などの表現が用いられているところを見ると、基本的には「1. 機能・タスク遂行能力」を明示する形で criteria 設定をしているといえる。その理由は、評価の領域がもともと業務遂行に限定されているため、ことさらその内容・場면을例示する必要がないからだと思われる。しかしその一方で、「ビジネス特有の語彙・表現が適切に使える (A) / ビジネス特有の語彙・表現は使えるが……充分とは言えず、……発音・文法などにおいて時折、間違いがあり (B+)」などの表現も同時に用いられている点を考えると、鎌田が前述の表で示しているものとは意味合いは異なるが「3. 正確さ生成能力」的な言語要素をも視野に入れている。これは、このテストが、業務遂行にはその内容を熟知して用語を用いると同時に、適切な待遇表現の使用も必要との基本姿勢を持っているからだと考えられる。

また、国際協力事業団の criteria は、要素的には「2. 内容・場面処理能力」を中心としながらも、「1. 機能・タスク遂行能力」をも意識した形となっている。すなわち、「買い物や食事の注文等、日常生活の基本的な場面での簡単なやりとりが何とかできる (「聞く、話す」評価レベル 2) / 技術研修に関連する簡単な文章が読める「読む、書く」(評価レベル 6)」といった内容・場面処理能力を表示する一方で、「「あそこにありますから、取ってください」等、実習現場での簡単な指示が理解でき、かつ反応できる (「話す、聞く」評価レベル 3 / 研修に関する説明のメモが取れる「読む、書く」評価レベル 8)」などといった機能・タスク遂行能力の表示をも採用している。さらに、内容・場面処理能力の表示においては、日常生活と技術研修に分け技術研修で求められる能力を日常生活でのその上に位置するものとして criteria 設定しているが、評価レベル 1 から 9 までの内、最下級の 1 では日常生活のみの能力、最上級の 9 及びそれに続く 8 では技術研修のみの能力を例示し、間の 2 から 7 までは日常生活と技術研修をそれぞれ段階的に明示する形で criteria を設けている。

ここで、改めて本論で対象とする日本語能力と criteria の枠組みを確認しておく。

まず、本論の criteria で例示的に示そうとするのは日本語を母語としない一般成人の会話・読み・書きの各日本語能力である。そして、その各々のコミュニケーション能力を形成する要素の内、ACTFLの「Proficiency Guiderline」でいうところの「内容・場面処理能力」をベースとして取り上げ、それを日常生活レベルと学習者の専門領域レベルに分け、専門領域が日常生活領域の上にあるものとして、各々その場面・内容で何ができるかを機能・タスクの例示で示す10段階の criterion を設定する。両領域はおおむね下位2/3程度の各 criterion では日常生活領域のみの内容・場面を取り上げ、上位1/3程度の criterion ではそれに専門領域の内容・場面を付加する形で表示するものとする。こうして設定する criteria は、ACTFLの「Proficiency Guideline」の初級 (Novice) から上級 (Advanced) にかけてのレベルに相当する。

次に、以上の枠組みに沿ったcriteria試案を示す。

日本語能力評価表 (案)

この評価表は、日本語の運用能力を会話、読み、書きに分け、各々10段階の基準を設定し、それに対応させて個々の学習者の日本語能力を示そうとするものであるが、評価するに当たっては、必要に応じて、+、-及び付加的なコメントを設けるものとする。

会話能力

現実の会話の能力を形成するものには、発音・発声、文法、語彙、談話など言語要素の適切な運用、場・対人関係など非言語要素に対する適切な対処などがあるが、ここではそれらを個々の要素に分けず、総合的な能力として何ができるかに焦点を当てて判断するものとする。また、実際の日本人とのやりとりにおいては、その場の内容に関する知識の有無が会話を円滑に進めるかどうかを決定することがあるが、そうしたことはこの評価表では扱っていない。

レベル 10

日本語母語者とはほぼ同程度である。円滑な人間関係を保ちながら日本語で日常生活を営むことができ、専門分野においても周囲の日本人と遜色なく内容のやりとりをし必要があれば独力で求められている作業を全うできる。

レベル 9

日常生活を行うにおいて全く支障がないが、ユーモアや皮肉を交えるなど、母語でするのと同じような社交上の技術を交えて周囲とやりとりを行うこともできる。専門分野でも求められている作業を一応遂行することができる。ただ、時々日本語能力の問題で、自分自身が誤解したり周囲を戸惑わせてしまったりすることがある。

レベル 8

社交、サービスの授受など日常生活を営む上で発生する込み入った状況でも独力で対処できる。また、時事問題や文化・歴史・社会など高度な内容の事柄に関しても、一通りのやりとりであれば日本語で行うことができる。大学入学及び就職等で要求される最低の能力は備えていると考えられる。

レベル 7

出会いや暇ごいなど社交的なあいさつが、定型的なものに頼らず円滑に行える。また、家族やふるさと、教育や職業、趣味や興味・関心など自分に関する事柄であれば、円滑な意思の疎通を行うことができる。ただし、高度な内容で討論したり、専門分野での内容を伴ったやりとりは行うことができない。

レベル 6

日常的な事柄であれば一応の意思の疎通ができるが、時折、その場で本来求められているやりとりができず、自分自身が混乱してしまったり相手を戸惑わせてしまったりすることがある。

レベル 5

複雑な内容でなければ、日常の社交・サービスの授受などにおいて一通りのやりとりができる。しかし、込み入った状況になるとその場で求められている対処を行うことは難しい。日常的な事柄においても、テレビ番組の好き嫌いや自分の趣味・嗜好などに関して、表面的な一言二言のやりとりを行うのが限界である。

レベル 4

「こんにちは」「お元気ですか」など定型的なあいさつ文句を用いた社交、ごく基本的な買い物・飲食物の注文などはできるが大きな限度があり、多少入り組んだ状況になると対処できなくなってしまう。

レベル 3

氏名や国籍など自分自身に関するごくごく平易な質問を限られた語彙でゆっくり質問されれば、受け答えることができる。

レベル 2

その場で求められている情報を提供できず、ごく短い定型的なあいさつなど知っている単語を並べるだけの能力しかない。

レベル 1

日本語で聞き・話す能力は皆無である。

読み能力

現実の読解の能力を形成するものには文字・表記、文法・語彙、談話など言語諸要素が考えられようが、ここではそれらを個々の要素に分けず、総合的な能力として何ができるかに焦点を当てて判断するものとする。また、書かれている内容に関する知識の有無が読解能力を決定することがあるが、そうしたことはこの評価表では扱っていない。

レベル 10

専門分野において、独力で読解関連作業を全うできる。多少の助力を得るなどするが、専門を離れた領域の文献も大過なく読みこなすことができる。その早さは、通常の日本人に比べて、著しく劣ることはない。

レベル 9

専門分野に関連する文章・文献、抽象的な内容を扱った文章・文献を一応読みこなすことはできるが、ものによっては時間がかかり、また、内容が理解できなかったり誤解したりしている部分が所々ある。

レベル 8

時事問題や文化・歴史・社会など抽象的な内容の文章・文献を、辞書を引きながら時間をかければ何とか独力で読みこなすことができる。分量が多いものに関しては不安があるが、大学入学及び就職等で要求される最低の能力は備えていると考えられる。

レベル 7

新聞記事など、あまり分量の多くないものであれば抽象的な内容のものでも大意を

取るぐらいのことができる。ただし、理解できない語句や表現がいくつかあり、その内容を十分理解したとはいえない。

レベル 6

日常生活を全うするために必要なサイン・表示は、分野に関わらずほぼ全般理解できる。また、時事・社会問題、専門領域のものも、一部、単語単位であれば理解することができる。けれども、文章の形で書かれたものとなると、新聞のコラム・囲み記事ぐらいの分量（500～800字程度）のものでも読み下すことが難しい。

レベル 5

自分の身の回りの内容で複雑なものでなければ、ある程度読み下すことができる。ただ、それには時間がかかり、理解できなかったり誤解したりしてしまう箇所も多い。

レベル 4

かなであれ漢字であれ、生活に必要な基本的な表示を読むことができる。多少漢字語彙の知識はあるのだが、日常的な内容でも、日本人が日本人のために書いたものをそのまま理解するのは難しい。

レベル 3

ごく身近な内容をごく限られた語句・表現で書いたものであれば、時間をかけて読むことができる。ただし、漢語で書かれたものは読めないものが多い。

レベル 2

ひらがな・カタカナ、画数の少ないごく基本的な漢字を読むことは可能だが、文章の形で書かれたものをすらすら読むことは不可能である。

レベル 1

日本語の読み能力は皆無である。

書き能力

現実の書きの能力を形成するものには文字・表記、文法・語彙、談話など言語諸要素が考えられようが、ここではそれらを個々の要素に分けず、総合的な能力として何ができるかに焦点を当てて判断するものとする。また、書く内容に関する知識の有無・意識のありようが書き能力を決定することがあるが、そうしたことはこの評価表

では扱っていない。

さらに、ワードプロセッサ、コンピュータ、電子辞書など電子機器利用による筆記が今日では日常化しているが、この評価表ではそうしたものの助力の可能性を排除するものではない。

レベル 10

専門分野において、求められている内容を独力で書き表すことができる。日本人より多少時間がかかったり語句・表現の用法で不適切なものも多少見受けられるが、それによって読む者が内容を理解するのに大きな支障を来したりすることはない。

レベル 9

儀礼な手紙、学業成就・業務遂行上の文書・書類等、必要なものは、一応、必要な形式を整えて書くことができる。けれども、その多くの場合時間がかかり、また、不適切な語句・表現、文体を用いている部分があり、内容が理解できなかつたり適度な丁寧さを欠いていたりすることがある。

レベル 8

大学入学及び就職等で要求される最低の能力は備えている。200～300字程度のものでは、抽象的な内容のことも表現することができる。ただ、非常に多くの時間を要する。表記の誤り、用語法の誤り、論理の整合性の欠如なども多い。

レベル 7

あまり大きな誤りなく個人的な手紙・日記などの類で身近な内容のことを述べ、伝えることができる。抽象的な内容のものを書くこともできるのだが、語句・表現の不足、漢字語彙の不足などのため、非常に稚拙な印象を与え、タイトル・表わす内容などと不調和を見せる。

レベル 6

身の出来事、自分自身に関することであれば求められていることを文章の形で述べることができるが、誤りが多く意味不明の部分が多々見られる。抽象的な事柄の叙述は不可能といわざるを得ない。

レベル 5

非常に稚拙な表現を使ってではあるが、起承転結など全体的な構成を持った文章を書くことができる。

レベル 4

簡単なメモ程度であれば、その場で求められている情報に関する文章を書くことができる。

レベル 3

連なる数文からなる文章を書くことができる。ただし、極めて簡単な内容のものしか表せず、日常生活では機能しない。

レベル 2

ひらがな・カタカナ、ごく基本的な漢字で単語・単文それに準ずるもの（自分の氏名・住所など）を書くことができる。

レベル 1

日本語の書き能力は皆無である。

4. 問題点

一般に、CRTの主要な短所は、1. ある一 criterion が示す領域明示の困難さ、2. 妥当な criterion (群) 設定の困難さ、3. 評価者の主観的判断による信頼性の低さである、とされる¹⁰⁾。本論で示した評価表を、以上の観点から検討しておく。

まず、ある criterion が示す領域が明確に表されない点であるが、例えば次に示した会話能力レベル8の定義中の「社交上発生する込み入った状況」については人によりさまざまな解釈が成り立つ。また、「一通りのやりとり」とは事実の一部を確認することを指すつもりであるが、事実を踏まえて何らかの主張まですることをいうとすることも可能であることは否めない。さらに、「就職等で要求される最低の能力」「文化・歴史・社会など高度な内容」といった形容詞句 (criterion によっては副詞句も含む) の解釈も人によって幅がある。それが、後述する評価者の主観的判断の一因となっていることは想像に難くない。

レベル 8

社交、サービスの授受など日常生活を営む上で発生する込み入った状況でも独力で対処できる。また、時事問題や文化・歴史・社会など高度な内容の事柄に関しても、一通りのやりとりであれば日本語で行うことができる。大学入学及び就職等で要求される最低の能力は備えていると考えられる。

しかしながら、本論で提示した評価表は、特に日本語指導の経験を有したり評価のための訓練を受けたりしたことがない者でも、容易に、外国人の日本語能力を判定しまた他者が判定した結果を理解することを目的とするものである。したがって、客観的たろうとして例を数多く提示し極力形容詞句・副詞句を排除した criterion は、明確に領域を示す分、おそらく膨大な叙述からなることが予想され、利用者の簡便さの点からいうと本論の目指すところとは異なるものとなると考えられる。

次に、個々の criterion の設定は妥当かさらにその配列は妥当かという問題であるが、本論では、ACTFL の「Proficiency Guideline」が設けた四つの能力の中から「内容・場面処理能力」をベースとして取り上げ、ある内容・場面でできることできないことを機能・タスクで例示する形で個々の criteria を設定した。こうした設定自体は、この評価表の利用者に日本語教育をよく知らない者も含まれることを考えると、一応妥当であるものと考えられる。そうした形式を採用ことによって、判定を下す方もそれを受け取る方も容易に対象外国人の日本語の能力をイメージすることができよう。

けれども、criterion の配列に関しては、それが筆者の主観に基づいていることを認めざるを得ない。本論の評価表では、専門領域が日常生活領域の上位に位置するものとして、最上級のその外国人の専門領域で大きな支障なく活動できる程度から最下級の日本語による実質的な意志の疎通が望めない程度まで10段階を設定した。こうした「専門上位・日常下位」という考え方は、ACTFL・「日本語能力試験」・「ジェットロ ビジネス日本語能力テスト」・国際協力事業団の「到達目標」などの criterion の配列を踏まえてのものであるが、ACTFL の「Proficiency Guideline」作成に参加している牧野が、「渡米直後は専門的なことの方が日常のことを話すより楽だった」¹¹⁾と自ら吐露している。なるほど、専門領域の事柄が専門家してみれば日常領域の事柄化していることは想像に難くない。したがって、本論の評価表の criterion の配列に飛躍や逆転がある可能性があることは否めない。ことに専門場面と日常場面が入り交じる各能力上位1/3程度のレベルにおいては、双方の記述相関においてそのような可能性がある。しかし、Cartier が「CRTの前提となっている適切な行動目標の明確で詳細な項目の記述が言語行動に関しては現段階ではできない」「分かりきったような構文や用語に関する記述だけでも膨大な資料に基づかなければならない」と述べ

ている¹²⁾ように、信頼に足る言語行動一覧が確立されていない以上、主観に基づく配列はある程度やむを得ないものと思われる。

最後に、評価を下すに当たってそこに評価者の恣意が入り込む危険性であるが、その検証の一部とするため、'96年秋に行われた同志社女子大学 JSP では、プログラム開始に先立ち先の評価表案に基づいて送り出し大学から学習者ごとの日本語能力に関する情報を入手した。次に、その評価と、JSP 日本語指導担当者がプログラム開始当初に下した各学習者の日本語能力評価を以下に示す。情報入手できた学習者は12名、JSP 日本語指導教師は7名である。現地教師は日本人であるが、1人の教師が評価しているケースがほとんどであると思われるが複数の教師による評価の可能性もある。また、学習者A~Dは初級、E~Hは中級、I~Lは上級の各 JSP クラスであった。

学 習 者	現地教師			JSP教師A			JSP教師B			JSP教師C			JSP教師D			JSP教師E			JSP教師F			JSP教師G			
	会 話	読 み	書 き																						
A	2+	2+	2+	4-	3	3	3			3															
B	5	3	3	3	3	3	3			3															
C	3	2	2	3	3-	3	3			3															
D	3	2	2	4	2	3-	3			4+															
E	4	4	4									5	4		5	4	6	5	4						
F	3+	3+	4									5	3		5	3	5	5-	3						
G	3+	2+	3									4	3		4	3	5	4+	3						
H	5	6	6									5	5		5	5	6+	5	5						
I	7	6	7							6+	7-	7										7-	7	7	
J	6	7	8							6	7	7										6	7-	7	
K	6	7	7							7+	8	7+										7+	8	8	
L										6	6+	7										6+	6-	6+	

これによると、JSP 教師同士では2段階以上評価が分かれたものはなく、+・-を考慮すると評価の異なりは極めて小さいといえる。しかしながら、本論の評価表が本来の対象とする現地教師と JSP 教師との間では、1段階評価が分かれたものは皆

無だったものの、2段階評価が分かれたものは、初級クラスで2学習者4教師間（下線部、以下同じ）、中級で3学習者5教師間、上級で0であった。全教師の全評価総数から見ると信頼性を根本的に損なうような数だとは思われないが、2段階の差はやや大きいと考えざるを得ない。評価が分かれた理由として考えられるのは、本論の評価表による日本語能力表示はこれが最初で留意点などの周知徹底が十分ではなく双方に不慣れがあったこと、先に指摘したように criterion の記述に各教師が主観的解釈を加えたこと、現地では一步教室を出れば現地語の世界であり、たとえ日本人教師といえども学習者の日本語能力をさまざまな日本語によるコミュニケーション場面を具体的にイメージして評価するのが困難だと思われること、学習者を送り出す側の現地教師としては己の指導の成果を JSP 教師に評価されるような心理が働き学習者に対して過大評価あるいは過小評価してしまう可能性があることである。

しかし、'96年の JSP の日本語授業実施に当たっては、そのような事情によって評価に差異が出た事実を承知してもなお、以前の NRT 的な評価に比べれば本論の評価表による情報交換の有意性を十二分に認め得たといえる。今後、国際交流関係者同士で打ち合わせを交えながら回を重ねて評価を継続しより精度の高い評価表の作成と利用を望みたい。

注

- 1) 柳沢好昭『日本語教育の概観』日本語教育学会 1995 4-9, 128-129
- 2) '95年の国内学習者総計。文化庁文化部国語課『平成7年度 国内の日本語教育機関の概要』1996
- 3) 日本語教育振興協会は'96年10月に認定した日本語教育施設に在籍する「就学」または「留学」資格を有する者1,743名に対して調査を行っているが、それによると、来日前に日本語を学習してきた者は1,056人(73.5%)にのぼっている。
日本語教育振興協会『平成8年度日本語教育施設学生生活実態調査』1997
- 5
- 4) New Zealand Ministry of Education "Education Statistics of New Zealand" 1997.56-57. しかも、Secondary School における日本語登録者数は、16歳から13歳まで順に1,443人、2,403人、4,046人、7,211人、11,936人となっており、低年齢層で日本語教育が盛んな様子が顕著である。
- 5) 鎌田 修「OPI (オーラル・プロフィシエンシー・インタビュー)」鎌田修・

川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ』凡人社 1996 198-199,
牧野成一「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
学会編『日本語教育61号』1987 49。

ACTFL 同様、今日の外国語能力テストとして幅広く知られているものに'68
年に米国政府の外国語教育関係者が開いたシンポジウムで採用された ILR
(Interagency Language Roundtable) があるが、特に会話能力に関しては FSI
(Foreign Service Institute) で使用していたものがその際にそのまま採用された
経緯がある。現在のACTFLとはほぼ明確な相関関係があり、超級…5, 4+, 4,
3+, 3, 上上級…2+, 上級…2, 上中級…1+, 中中級・下中級…1, 上初
級…0+, 中初級・下初級…0と考えられる。(以上、石田敏子『入門日本語テ
スト法』1992 62, キャサリン・バッグ(日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクト
チーム訳)『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル』ACTFL 1995 19)

- 6) 大城(ヴァントロイヤー) 朋子, 祖慶壽子 「技術研修のための日本語専修
コースに於ける評価の方法」『沖縄国際センター 研修紀要 第2号』国際協力
事業団 1990 94
- 7) 中島和子・桶谷仁美・鈴木美知子 「年少者のための会話テスト開発」『日本
語教育83号』日本語教育学会 1994
- 8) ピンカートン・暁子「『オーストラリアで開発された旅行業・接客業のための
日本語能力検定試験』その内容と特殊目的テストの問題」『月刊日本語'92 7
月号』81-88。ピンカートン・暁子「オーストラリアで開発された『観光ガイド
のための日本語テスト』」『月刊日本語'93 11月号』87-98
- 9) 鎌田 修「OPI (オーラル・プロフィシエンシー・インタビュー)」鎌田修・
川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ』凡人社 1996 203。
初出は、「日本語教育における中間文法〈11〉OPI: 会話能力の測定と習得」
『言語』23:4 大修館書店 1994 であるが、「Novice」「Intermediate」など
とレベル表示のあるところが異なる。
- 10) 日本語教育では、国立国語研究初編『日本語教育の評価法』1979 100, 石田
敏子『入門日本語テスト法』大修館 1992 28など。
- 11) 牧野成一「ACTFL の外国語能力基準及びそれに基づく会話能力テストの理
念と問題」国際交流基金日本語国際センター 『日本語教育論集 世界の日
本語教育第1号』22
- 12) Cartier, F. (1968) "Criterion-Referenced Testing of Language Skills", Palmer,
L. & B. Spolsky eds. (1975) 21. 直接の引用は、石田(Ibid. 27-28)。

参考文献

文化庁文化部国語課『平成7年度 国内の日本語教育機関の概要』1996

石田敏子『入門日本語テスト法』大修館 1992

キャサリン・バッグ (日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム訳) 『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル』 ACTFL 1995

牧野成一「ACTFLの外国語能力基準及びそれに基づく会話能力テストの理念と問題」

国際交流基金日本語国際センター『日本語教育論集 世界の日本語教育 第1号』
15-32

中島和子・桶谷仁美・鈴木美知子「年少者のための会話テスト開発」『日本語教育 83号』日本語教育学会 1994

New Zealand Ministry of Education "Education Statistics of New Zealand" 1997

日本貿易振興会 (JETRO) 『ジェトロ ビジネス日本語能力テスト・ガイド』1997

日本語教育振興協会『平成8年度日本語教育施設学生生活実態調査』1997

大城 (ヴァントロイヤー) 朋子, 祖慶壽子「技術研修のための日本語専修コースに於ける評価の方法」『沖縄国際センター 研修紀要 第2号』国際協力事業団 1990

ピンカートン・暉子 「『オーストラリアで開発された旅行業・接客業のための日本語能力検定試験』その内容と特殊目的テストの問題」 『月刊日本語 '92 7月号』

———.「オーストラリアで開発された『観光ガイドのための日本語テスト』」

『月刊日本語 '93 11月号』

柳沢好昭『日本語教育の概観』日本語教育学会 1995