

## 【第1回】 プログラム

5月14日（土）13：30～17：30

司会：嘉数勝美（国際交流基金日本語事業部長代理）

13：30 第1回開催趣旨説明：岡眞理子（国際交流基金前日本語事業部長）

〈第1部〉 モデレーター：大橋理枝（放送大学助教授）

世界各国におけるコミュニケーション能力を中心とするナショナルカリキュラム、ナショナルスタンダード策定に関する新しい理論

14：00～（各発表者 発表20分＋質疑応答10分）

**Joseph Lo Bianco** (Professor, University of Melbourne, Australia)

**Richard Brecht** (Executive Director, Center for Advanced Study of Language at the University of Maryland, U.S.A.)

（15：00～15：15 休憩）

**李 徳奉** (Professor, Dongduk Women's University, Korea)

**Johanna Panthier** (Administrator, Language Policy Division, Council of Europe)

16：15～ デイスカッション

17：30 終了

5月15日(日) 9：00～17：00

司会：嘉数勝美（国際交流基金日本語事業部長代理）

〈第2部〉 モデレーター：伊東祐郎（東京外国語大学教授）

言語能力基準を反映させた言語テストの導入へー世界の言語テストをめぐって

9：00～（各発表者 発表20分＋質疑応答10分）

**Carl Falsgraf** (Director, The Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon, U.S.A.)

**Kate Green** (Project Director, The Languages Ladder, The National Recognition Scheme for Languages, DfES, U.K.)

**David Baum** (Assessment Specialist, Arts & Languages, Assessment Development, Educational Testing Service)

(10:30~11:00 休憩)

**Katharina von Ruckteschell** (Head, Language Department, Goethe-Institut, Germany)

**Bruno Mègre** (Program Manager, CIEP, France)

**Xie, Xiaoqing** (Deputy Director, Center of Chinese Proficiency Test, China)

松井嘉和 (大阪国際大学教授、日本語能力試験企画小委員会主査)

13:00 軽食(ビュッフェ)

〈第3部〉 モデレーター:平高史也 (慶応大学教授)

日本語教育における新しい言語能力基準策定へ向けた課題設定

14:00 ファシリテーター:大坪一夫 (麗澤大学教授、日本語能力試験実施委員)

14:20 ディスカッション

17:00 終了

## 基調報告

# 日本語教育スタンダード構築のための国際ラウンドテーブル 第1回 開催趣旨

国際交流基金 前日本語事業部長  
岡 真理子

### 海外における日本語教育の変遷

国際交流基金は、1972年の設立以来一貫して、海外における日本語教育に力を注いできました。それは、国際文化交流の原動力が人と人との交流であり、人々の相互理解の増進は言語を通じたコミュニケーションによって推進されるからにはかなりません。基金設立当時、世界で日本語を学ぶ人の数はせいぜい10万人程度に過ぎず、当時の日本語は、大学などの高等教育機関における教育と日本研究者の学術研究のための手段としての位置づけでした。

しかし、東西冷戦構造が崩壊し、メディアの画期的な発達が発達となった90年代初頭から、世界各国・地域における社会、文化、経済のボーダレス化、グローバル化の大波は、この日本語教育をめぐる環境にも大きな変化をもたらしました。多くの国々で、外国語教育政策の刷新が図られ、その流れの中で日本語に対する関心が急激に高まり、日本語学習者数が初めて100万人を越えました。バブル経済崩壊後もこの数は順調に増えつづけて、学習者が高等教育から初等中等教育へと大きく広がることと相まって、90年代後半には200万人の大台を突破しました。

2003年に国際交流基金が行なった最新の海外日本語教育機関調査によれば、日本以外の127の国や地域で236万人もの人々が機関に所属して日本語を学んでいます(図1参照)。しかもその65%が小学生、中学生、高校生であり、学校教育での定着が進んでいます。特に、学習者数上位10カ国(図2参照)のうち、韓国、オーストラリア、インドネシア、ニュージーランドでは、初等・中等教育機関での学習者が大半を占め、現代日本が発信する文化力に惹かれて日本語を学ぶ若者の存在が増えています。

数の増加に伴って、学習者の動機や目的も、受験、留学、就職という実利的理由だけにとどまることなくますます多様化しており、「日本文化に対する興味」、「日本語によるコミュニケーション」、「日本語そのものへの興味」の3つがどの教育段階でも共通の主要な学習動機となっています。近年目覚ましい勢いで進む文化のグローバル化は、日本文化に対する関心や評価を高める契機ともなり、海外における日本語教育にとっても大きな転換をもたらしています。日本製のマンガやアニメ、ゲームや音楽は、欧米のみならずアジアや中東でも広く受け入れられているようです。

## 日本語能力試験の見直し

海外の日本語ブームを象徴するもうひとつの枠組みに、国際交流基金が日本国際教育支援協会と共同主催している日本語能力試験があります。日本語能力試験は、国内と海外において日本語を母語としない学習者を対象として日本語能力を測定し、認定することを目的として、年1回全世界で同日に実施される試験です。1984年に第1回を実施して以来、20年を経て、初回には7000人だった受験者数が、2004年の第21回には30万人を突破しました(図3参照)。

特に海外では、39の国/地域、99都市で実施され、中国では9万人を記録し、国内受験者の5万9千人を大きく上回っており、韓国の受験者も5万8千人にのぼります(図4参照)。

この数字はまた、英語のTOEFL CBTの58万人(2003/2004)、TOEICの340万人(2003/2004)と比べるとまだまだ大きな違いがありますが、英語・フランス語以外の外国語能力試験の受験者数を越える数字となっていることは、主催者にとってもうれしい驚きです。今後さらに海外から日本への人の移動が増え、海外における日本企業の活動が盛んになっていくなかで、唯一の国際標準としての日本語能力試験の必要性はますます高くなっていくことと思います。

他方、多言語・多文化を抱えるヨーロッパ地域に目を転じれば、大欧州統合へ向けて着々と地歩を固めるこの地域で、2001年に欧州評議会(Council of Europe)が言語のためのヨーロッパ共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages)およびそれに基づいた言語学習、異文化学習の記録を学習者自身が行なう欧州言語ポートフォリオ(European Language Portfolio)を完成しました。これは、ヨーロッパにおける外国語教育の共通基準(シラバス・カリキュラム・教科書・試験作成、および学習者の能力評価)の実用化によって、留学や就職など人の移動の際に参照される資格の透明性を高め、外国語教育における域内協力を推進するものであると聞いています。

アジア域内の経済連携協定が各国間で進展し、アジア通貨統合も話題に上る現在、ヨーロッパに倣って、アジア域内での人の移動を支援するため、日本と日本語が率先してアジア主要言語のための統一的な外国語教育基準、能力測定基準をまず東アジア地域に導入し、日本語、中国語、韓国語を中心にその活用を推進することが今後の課題となってくることでしょう。日常生活に密着した多言語、多文化の中で、お互いの言語文化を理解し、他の言語文化に対して寛容であることが可能になれば、アジアにおける多言語主義、多文化共生社会の実現に大きく貢献するにちがひありません。

それにはまず、言語能力基準についての考え方を、何に役立つ能力か、それによって何ができるのか、という行動志向的コミュニケーション能力に重点をおいて再定義することから始めなくてはなりません。日本語の能力基準の緻密な見直しが必要であり、それを測定する日本語能力試験そのものも、言語教育の世界的潮流を見据えながら改定していくことが求められています。国際社会に伍して、非西洋言語である日本語の位置を確立することは、わが日本文化を理解してもらおうということにとどまらず、多様な言語のひとつとして、世界の文

化的多様性に寄与することでもあります。日本人自身も、日本語を世界の中の多様な言語のひとつとして、韓国語や中国語と並んで客観的に捉える視点を身につけることが期待されています。

### 日本語教育スタンダードの構築へ向けて

日本語は日本人が想像している以上に、中国や東欧の工場でモノ作り文化を伝え、中央アジアの学校であこがれの異文化として学ばれ、オーストラリアの子供たちにゲームやマンガをとおして親しまれていますが、それらの現実に日本人自身がもう少し目を向けることはできないでしょうか。

2004年12月1日、国内の学者、文化人、経済人等の有識者によってまとめられた共同アピール「世界における日本語教育の重要性を訴える」が、内閣官房長官に提出されました。その中で強く主張されたのは、日本語に対する私たち日本人自身の認識の重要性であり、それは今後の日本語教育の捉え方と進め方を明確に示唆するものでもありました。すなわち、「世界の文化財としての日本語」、「魅力ある日本文化を映す日本語」、そして『『モノづくり』文化を伝える日本語』を謳うものであり、日本語教育の国際的意義を改めて問い直すものと言えます。これに呼応して、国際交流基金の目ざす日本語教育も、量的な需要拡大に対応する「支援型」事業から、質的な変化も捉えながら需要を発掘していく「推進型」事業へ、徐々にその重点を移していく時期に差しかかっていると思われまます。

はたして、この「支援」から「推進」への転換点に立ってみると、今日、豪州、欧州、そして米国、英国などの外国語教育政策において共通認識とされている「スタンダード」と「評価基準」との連関システムが、実は日本語教育においては未だ不在であることを認めざるを得ないのです。日本語をより学び易くし、日本語の有用性を明確にすること、すなわち「支援」による成果を、これからの国際相互理解の促進に繋げられるか否かは、ひとえに「スタンダード」と「評価基準」の包括的な構築にかかっているというのが、私たちの新たな自覚であり、日本語教育の新時代の幕開けに課されたテーマであります。

今回の第1回ラウンドテーブルでは、一方で各国の外国語教育において、コミュニケーション能力を中心とするナショナルカリキュラム、ナショナルスタンダードの策定をめぐる新しい考え方や、その基準を反映させた能力測定試験の先行例を紹介し、他方ドイツ語、フランス語、中国語、日本語などの世界統一試験のこれからの方向性を検証し、そこから見えてくる日本語の言語能力基準、評価基準への課題設定を行ないたいと考えています。今回ご参加の外国人研究者の方々からその洞察に富んだ知見を生かした貴重なご助言をいただくとともに、日本語を初めとする非西洋言語に特徴的な問題点の指摘を新たに共有できれば幸いです。

図1 2003年海外日本語教育機関調査：学習者の推移

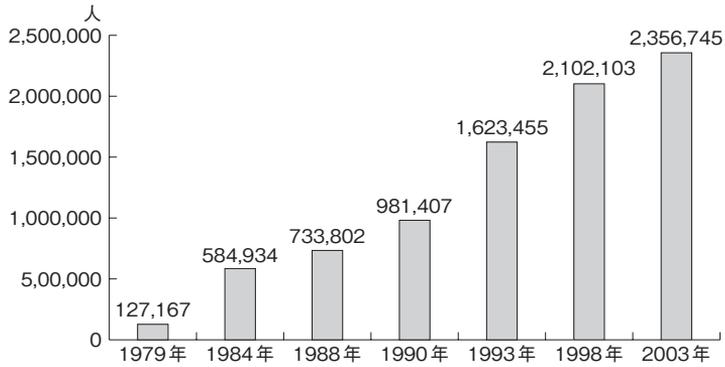


図2 学習者数の国別構成

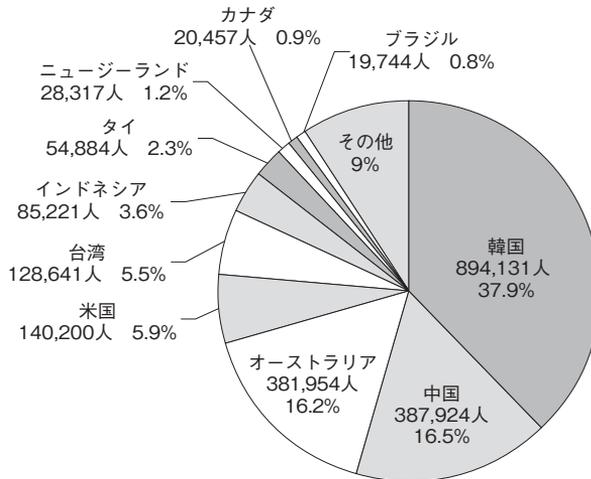


図3 日本語能力試験受験者数の推移

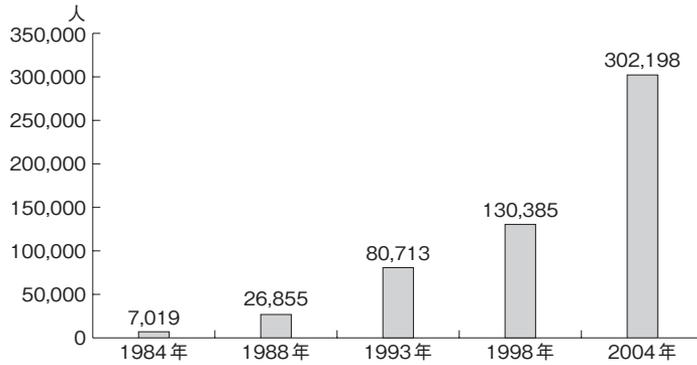
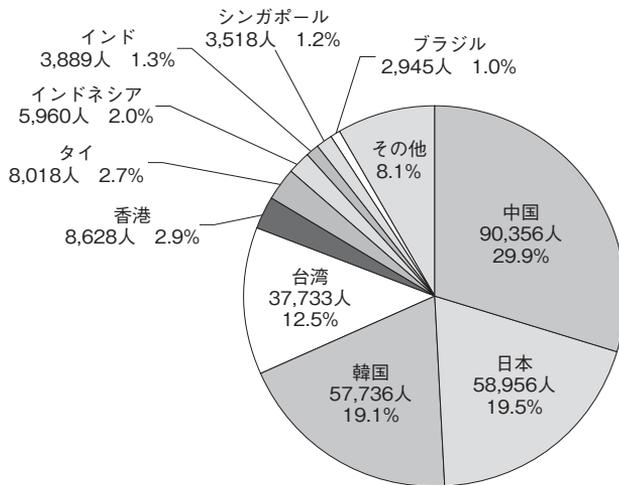


図4 2004年度 日本語能力試験受験者数



## 発表要旨

### <第1部>

# 言語と文化の分かちがたい結びつき—— 異文化対応能力育成のための言語教育

ジョゼフ・ロ・ビアンコ

本論は今回のラウンドテーブルに設定された3テーマにあわせて、スタンダード/カリキュラム、異文化間の言語教育の進展に沿った言語テストおよびアジェンダ設定、オーストラリアにおける最近のカリキュラムやシラバスの改定、について論ずる。

なかでもとくにカリキュラム改定、テスト、全体的なアジェンダ設定について、言語教育に関わる以下のような3つの進展を糸口に論じる。

- ・ビクトリア州主要科目スタンダードの非英語言語のための枠組み(2005)
- ・The Learning Federation of Australia(オーストラリア学習連盟)のアジア言語デジタル学習目標プロジェクト(2003-2005)

そして、全般的なこととして、

- ・オーストラリアにおける最近の文化・言語教育政策の進展、なかでもとくに、アジア言語異文化教育ナショナル・ガイドライン

本論では、こうした進展を例証として、教育制度、教師、コミュニティ全体が義務教育での言語学習の成果として受容でき、評価できるとみなすようになっていくものに、文化についてふつうのことばで表される新思考がどのようなインパクトを与えているのかを考える。とくに、英語が主流言語となっている国において、異文化間の言語学習への関心の高まりのおかげで、学校教育で文化的洞察力や異文化意識が優先され、その結果、測定可能な言語能力への関心が薄らぐという影響がでているかどうか、と問いかける。

アメリカ合衆国のクレア・クラムシュ(Claire Kramersch: 1993)、イギリスのマイケル・バイラム(Michael Byram)、フランスのジュヌヴィエーヴ・ザラト(Genevieve Zarate)などによる画期的な仕事に触発されて、言語教育における文化は急速かつ深い再概念化の過程にある(Lo Bianco and Crozet: 2003)。

ふつうの会話においても、ほかのいかなるレベルにおける言語とその使用においても、言語と文化は互いに関わり合うものである。異文化間の言語教育(Intercultural language teaching)という用語が生まれたのは、コミュニケーション習慣は文化的に固有なものだと思われていることを表し、言語における文化についての情報を学習者に向かってもっと発信せよと教師たちに促すためである。異文化間の言語教授法の台頭は、言語そのものが新たなかたちでイメージされるようになってきていることの反映かもしれない。文化の「表現」に携

わるのは国語の「所有者」たるその国の当局であるのがふつうだった。しかし、グローバリゼーションのもと、言語と国家の結びつきはどんどん緩くなっている。従来は、外国語を教えるための教材、シラバス、各国語の推進をはかる各国の文化機関の活動や言説などが、その対象言語の文化的情報を識別し、推進する「場」となっていた。

結局のところ、ナショナルであるとして、すなわち、ナショナルに限定された独自の文化表象として識別される言語が、もっとも多く教えられてきたのだ。それは、弁別的な、あるいは単一の、民族からなる区切られた存在がネ이션だ、とする支配的な概念に基づいていた。しかし、国語とは、まさにコミュニケーション連続体のなかのひとつの部分——いまや言語学や社会学の専門家たちによって「分離した」存在であることをしきりと疑われるようになってきている部分——である。そしてそうした専門家のほとんどが、この分離した存在はたんに政治的に決定されたか、あるいは、政治的に生成された文化的プロセスの結果にすぎない、という結論にいたっている。国家も、グローバリゼーションによって、さらには、文化形成的な慣行やグローバリゼーション——とくにインターネット——がもたらした新たな情報や資料の無制限な流れによって、もっとも厳しい試練にさらされる文化的形成段階にあるのだろう。そうした影響は広範囲に見ることができる。いくつか例を挙げれば、ソマーズの *Bilingual Aesthetics: A New Sentimental Education* (2004) は、グローバルな世界が提供する多言語国家であるがゆえに不可避免的にもたらされる相互作用、混成、過誤、交渉の滑稽さ、トラブル、喜びに光を当てている。強力な国家が台頭してきて以来この方、言語使用が区切られた権威ある国語の束縛から今ほど自由になったことはなかった。ランプトンの「マイクロ相互作用の分析」(2005) は、この混成のひとつの効果を子どものおしゃべりのなかの「クロッシング」、すなわちコード・スイッチングに見る。ランプトンはこれを混合も、切り替えも、過度の混成も望まない権威付けシステムにたいする学習者の一種の「トークバック (talking back)」と解釈する。

こうした進展とともに、多様ではあるが中途半端な言語能力を身につける人が多くなっていることもまた明らかである。わたしたちはみんな、ほんのわずかな時間内に、あるいは特定の状況や領域で、あるいは一定の機能的目的のために、多様な言語に遭遇することが多くなった。その結果が、異なる言語、異なる目的、異なる対話者、異なる場合のあちこちで理解スキルと表現スキルの不均衡が見られるように、たくさんの言語能力が複雑に集まっている状態である。

さらに、外国語学習者とその言語を母語とする人とがコミュニケーションをはかるとき、両者が「第三の場」を創りだす傾向があることもますます認識されるようになってきている。すなわち、両者のダイナミックな相互作用のなかで、コミュニケーション規範が相互作用しているふたつの言語的・文化的な基本システムの混合、妥協、あるいは混成になることが多い、ということである。今ではカリキュラム文書のなかでもこの概念を見かけることがあり、その影響は、どんなスタンダードを策定するのか、スタンダードをどう考え、評価するのか、というこ

とも及んでいるのかもしれない。

本論は、言語の教育と学習におけるスタンダードの理論化についての以上のような批評、傾向、実践などから生じるジレンマを考察する。

#### 参考文献

- Kramsch, C. 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Bianco, J and C. Crozet. 2003, *Teaching Invisible Culture, Classroom Practice and Theory*. Melbourne: Language Australia Publications.
- Rampton, B. 2005, *Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents*. 2nd Edition. Manchester: St Jerome Press
- Sommer, D. 2004, *Bilingual Aesthetics, A new sentimental education*. Durham and London: Duke University Press

# 海外における日本語教育のためのスタンダードとテスト： アメリカからのひとつの見解

リチャード・D・ブレクト

「海外における日本語教育のためのスタンダードとテスト」プロジェクトのような重要な言語イニシアティブに部外者がなにか進言するなど僭越ではあるが、そのような仕事になんらかの経験をもつ世界の政策担当者、教育者、研究者の見解にも見るべき価値は多少あるかもしれない。これまで外国語教育にあまり優れた実績をあげてこなかったアメリカ合衆国だが、グローバルゼーションや2001年9月11日の事件の結果、言語能力の重要性はかつてなかったほど高い認識を得るに至っている。現状では、言語能力のあるアメリカ市民の必要性は広く一般に理解されるようになり、国としての言語能力、とくに連邦政府における言語能力の充実拡大に相当な財源が注ぎこまれている。以下は、こうした観点から申しあげる意見である。

「海外における日本語教育」のための新たなスタンダードとテストが必要なことは明白である。世界各地で日本語教育が人気を得ているためもあるが、それだけではなく、この20年ほどのあいだにさまざまな国で言語のスタンダードやテストが実施されるようになって、スタンダードやテストについての理解が進んだためもある。どのような理解が進んだのか？

1. 第二言語の熟達度を、その言語をどれほど知っているか、ではなく、その言語をどのように使うことができるか、によって定義する。
2. 言語教育がこれまでのように読解中心ではなくなり、コミュニケーション能力が重要な役割を担っている。
3. 言語能力について、「皆無」から「完璧な流暢さ」まで、熟達度を明確に示すスタンダードがある。
4. 言語学習者のある時点での熟達度を有効かつ信頼できるかたちで証明するテスト手続きや方法がある。
5. 集団基準準拠テストから目標基準準拠テストへと移行した。
6. 若年層の学習成果のためのガイドラインがあつて、教師や教育管理者に、カリキュラム策定、教材開発と選択、教員育成などについて明確な方向を示す。
7. 学習成果スタンダードに、学習成果の評価を早くから試みるよう規定されている。

以上のような進展は「海外における日本語教育」のためのスタンダードとテストの開発・作成にとって堅固な基盤となる一方で、以下のような重要な問題にとりくんだ前例はほとんどないか、成果が不確実であるために、このプロジェクトがとりくむべきだろう。

8. グローバルな熟達度テストにはどのような機能が意図されているか？ たとえば、共通尺度によって測った言語能力レベルは、職業的な業績評価、学校での進級、などに使われるはずなのか？ それとも、意図しているのは、日本語学習を続けるとか、日本に行くとかいった、学習者の動機づけなのか？ 学習者や学校に向けて、学習、授業、プログラム作成などの向上に有意義なフィードバックをすることで、明確な形成的評価を図るといった機能は備えているか？
9. そのスタンダードの基本的な考慮事項は何か？ すなわち、「話す、聞く、読む、書く」なのか、それとも「相互作用、発表、解釈」なのか？
10. そのスタンダードでは段階(5段階?)式スケールを用いるのか、それともスレッシュホールド(しきい)式か？
11. 子ども、青少年、成人の学習成果のあいだにどのような違いをつけるのが適切なのか？ その違いは、全体的な熟達度スタンダードや単一の熟達度テストと、どのように関連するのか？
12. 新しい世界共通テストを行なうことでどのような「波及効果」があり、どのような「波及効果」はないと予想されているのか？ 熟達度とコミュニケーション能力への授業の重点の移行が意図されているのか？ 世界共通テストはどのように誤用されるのか？ 誤用された場合の是正措置はあるのか？
13. そのスタンダードは、どのような文化的価値を伝達するものとして策定されるのか？ 日本にたいすどのような態度を醸成することになるのか？
14. このようなテストを行なうことによって教材、カリキュラム、教師教育などの変化が必要になるが、それをサポートするどのような手だてがあるのか、あるいは今後用意されるのか？
15. 学習者の母語や動機などは世界的にさまざまな違いがあるが、それは世界的な熟達度テストの内容をどのように左右するのか？
16. 策定にどのような配慮をすれば、初等、中等、高等教育のそれぞれで日本語プログラムを効果的に展開していくうえで役にたつのか？
17. 熟達度スタンダードやテストにおいては、方言や言語使用域による違いは考慮の対象となるのか？ それとも、教育のあるネイティブスピーカーの標準的な日本語だけになるのか？
18. 世界的な熟達度テスト実施のさいに、日本語と同系言語を母語とする学習者や、ある程度の日本語のスキルをもって生まれた学習者と、そうした利点のない人たちのあいだに公平性を保つためには、どうすればいいのか？
19. 強い承認のもとに世界中で実施されるテストの安全保障については、どのような問題が生じてくるのか？

20. このようなスタンダードとテストのセットを、国際交流基金による投資はもちろん、主催国の特権も認識されるかたちで、世界中に広めるにはどうすればいいのか？

プロジェクト推進の過程で、このほかにも多くの疑問が提起されるにちがいないが、ここに挙げた疑問でさえ、満足いくかたちでの対応は不可能である。それでも本論では、こうした疑問や問題点を、ラウンドテーブルでの討論に、ひいては、「世界における日本語スタンダード」の開発・策定にも、役だつように提示する所存である。

# 韓国の言語政策におけるスタンダードについて： 学習指導要領と大学修学能力試験外国語テスト基準を中心に

李 徳奉(イー トクボン)

## 1) はじめに

韓国の言語政策から読み取ることのできるスタンダードを視野に入れた言語観は、中等教育の学習指導要領により定まるものであり、大学修学能力試験外国語テスト基準などにその具体像がよく表れている。本稿では、学習指導要領における学習目標と、大学入試における出題基準を紹介することにより、韓国における言語観を概観したい。

## 2) 学習指導要領

韓国の言語政策的特長は、中等教育の学習指導要領によく表れている。中等教育では、英語をはじめ日本語、中国語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、アラビア語などの外国語が教えられている。現在適用されている第7次学習指導要領に表れている言語教育の目標としては、全ての言語に共通している点として、コミュニケーション能力を大事にしていることが挙げられる。とりわけ、コミュニケーション機能中心の外国語教育が強調され、流暢さが大事にされている。

意思疎通機能は、言語4技能を中心に述べられているが、中でも、言語行動の理解が目立つ。意思疎通機能の材料についても、挨拶機能、情報伝達機能、要求の機能、態度の伝達機能、談話の展開機能などを中心に具体的な機能が挙げられている。

また、英語以外の言語教育においては、異文化理解教育がより強調されており、中でも、日本語の場合は、異文化に接する際の態度の教育に力を入れている。いわゆる、交流のための外国語教育に徹しているといえる。学習指導要領における言語観の具体像は、大学修学能力試験に詳しく表れている。

## 3) 修学能力試験とは

韓国の4年制大学に進学するためには、全国レベルの共通試験である「修学能力試験(略称:修能試験)」の成績を提出しなければならない。それぞれの大学では、もっぱらこの成績によるか、論述試験を加える形で合格を決めている。したがって、この「修能試験」の成績は大学入試の決め手になるわけである。この試験に、2001年から日本語等のいわゆる第二外国語科目の試験が復活し加わることになり、そのための出題指針の研究報告書が1999年12月にまとまった。以降の試験は、この指針に従って出題されている。

#### 4) 意思疎通能力とは

意思疎通能力とは、言語体系に対する知識と、これを実際の意思疎通の状況において活用する能力を指す。言語体系には、音韻論、形態論、統辞論などの言語規則であり、規則の活用は語用論が相当する。語用論の範疇には、社会言語学的、社会文化的能力、談話的能力、戦略的能力等が相当する。

#### 5) 意思疎通能力の出題指針

「修能試験」の意思疎通能力評価の要素は、Lussier (1992,p.53)に基づいている。ルシエによると、意思疎通能力には、言語学的能力、社会言語学的・社会文化的能力、談話的能力、戦略的能力等が含まれる。このような評価目標を達成するためには、実際のコミュニケーション場面において問題を解決する課題中心のテストが望ましい。しかし、大学入試という制約的な状況を考えると、間接的な評価方法を取るしかない。したがって、外国語能力のテストには、外国語発音の識別能力、語彙力、文法理解力、コミュニケーション機能の理解や活用能力、異文化理解能力などが含まれる。

#### 6) 評価目標二元分類表

評価目標二元分類表は、内容領域と行動領域からなるが、その項目の構成は次のとおりである。

##### (1) 内容領域

- ①発音と表記法(10%)、②語彙力(10%)、③文法理解力(10%)、
- ④コミュニケーション機能の理解と活用能力(60%)、⑤文化理解能力(10%)

##### (2) 行動領域

- ①聞く、②読む、③話す、④書く

それぞれの能力は、知識、理解、応用に分かれる。出題率は、聞く・話す能力40%、読む能力50%、書く能力10%からなる。

#### 7) レベルの設定

言語レベルについては、現在のところ、「1」と「2」に分けて設けられているが、「1」は、入門や初級に相当するものであり、「2」は、中級に相当する。ただし、学習語彙数以外は、その基準はなく曖昧なままである。というのは、中等教育における学習レベルが初級レベルに止まっているからだと思われる。

#### 8) 今後の課題

今後の課題は、言語教育のスタンダードを確立することや、それぞれの言語観別特徴を生かすことを中心に研究が行なわれている。

**参考文献**

Lussier, D.(1992) Evaluer les apprentissages, Hachette

韓国教育課程評価院研究陣(1999) 大学修学能力試験第二外国語領域出題指針開発研究、韓国教育課程評価院

## 欧州評議会の言語能力スタンダード

ジョアナ・パンティエ

欧州評議会の尺度に使われている能力記述文は、Swiss National Science Research Council（スイス国立科学研究機関）が1993年から1996年にかけて実施したプロジェクトの成果を基盤として策定された。このプロジェクトは、1991年に欧州評議会が開いた、言語の学習、教授、評価における一貫性と透明性をめぐるシンポジウムのフォローアップ作業として行なわれたものである。その目的は、*Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*の能力記述スキームのさまざまなパラメータによる能力尺度を策定することにあった。

この能力記述スキームによれば、言語の使用および学習のいかなる形態も以下のように記述できる、とされている。

言語の使用というとき、言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。人は個人としてまた社会的存在として一連の能力(competence)を持っているが、それには一般的能力(general competence)と、特別なものとして、コミュニケーション言語能力(communicative language competences)の二者がある。そして、各自が利用できる能力を使いながら、さまざまなコンテキスト(context)で、さまざまな条件(conditions)下で、さまざまな制約(constraints)の下に言語活動(language activities)に携わる。その際テキスト(texts)を産出するか、あるいは受容するという言語処理(language process)に携わることになる。そこで作られるテキストは特定の生活領域(domains)に属するテーマ(themes)と関連する。またその際課題(tasks)の成就を目指して最も有効と思える方略(strategies)を使う。こうした行為を当事者自らが観察・モニターする中で、上述の能力はそれぞれ強化されたり、修正されたりするのである(翻訳注:この一節は吉島・大橋他訳:2005による)。

言語の使用と学習の複雑さを考えれば明らかだが、いかなるコミュニケーション言語活動にもそれぞれ独自の性格があり、一般的な言語能力を規定するのはきわめて困難な仕事である。

ALTE (Association of Language Testers in Europe)のメンバーが作成した用語集によれば、言語能力は、ある言語についての知識とそれを使用するためのスキルの程度と一致する。しかし、CEFRの能力記述スキームにおいては、ある言語について高い知識とその使用上の高度なスキルを有していても、状況、条件、制約によってある特定の瞬間における能力が左右されたり、テーマや生活領域によって変化したりする可能性のあることが明確にされている。学習や使用のための方略の開発も、人によって、また、異なるパラメータによって、

違ってくるだろう。

しかし、言語の学習、教授、評価における一貫性と透明性を向上させるためには共通スタンダードが重要である。そのためにCEFRは言語能力のための共通の尺度と能力記述を行なうためのスキームを提供することを目的としている。

尺度はそれぞれの言語能力によってもたらされる成果に応じて設定された6段階の能力レベルから成る。レベル数を6と決めたのは、異なる領域での上達を明示しながら、無理のない範囲で首尾一貫した区別もするために適切な数だからである。しかし、地域のニーズに対応しながら共通システムとも合致させるためには、より細かなレベルやカテゴリーを規定する必要があり、「ハイパーテキスト」から枝分かれするアプローチを提案している。

CEFRは、3つの「メタカテゴリー」——コミュニケーション活動、方略、コミュニケーション言語能力——のための尺度表も記述文一覧に掲載している。

これらの「can-do statements」は、Swiss National Science Research Councilのプロジェクトにおいて、国際的な公共領域で使われている言語熟達の尺度や1993年に欧州評議会の関係筋から入手できた言語熟達の尺度を綿密に分析した結果、直感的、量的、質的の3つの手法を組み合わせ、一定の基準で尺度化された。「スターティング・ポイント」となった特定のレベルはなかった。

その後これらの尺度はALTEによって、学習者1万人による自己評価アンケート、および、一連のアンカー項目を使った測定が行なわれ、その妥当性が確認された。ALTE と CEFR の記述文のあいだの相関度は0.97だった。

さらに、CEFR に基づいた自己診断を目的とする言語評価システム、DIALANGによる妥当性の確認も行なわれた。測定の結果、信頼性係数が0.899であるという結果もでた。

CEFRの言語熟達尺度はあくまで例示的なものであり、さらに手を加えて進化させるべき余地を残している。また、(CEFRに基づいた) European Language Portfolioのための記述文バンクが用意されていて、これは一般に公開されて誰でも自由に使うことができる。

さまざまなコミュニケーション言語スキル(聞く、読む、口頭での産出、口頭でのやり取り、書く)のための尺度が存在すれば、モジュール方式コースの構成のためにも、市民の複言語能力の開発のためにも役にたち、明確な学習目標を設定することも達成度を評価することもできる。

現在欧州評議会は*Relating Language Examinations to the CEFR* (CEFR関連言語試験)のマニュアルのパイロット版を刊行しており、それに付随する例示資料集も開発中である。

#### 参考文献

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*,  
Cambridge University Press, ISBN 0 521 80313 6

吉島茂/大橋理枝他訳『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社(上記  
図書の日本語訳)

## 〈第2部〉

# リフレクティブ・オンライン評価と経験的教育

## カール・フォルスグラフ

教師も、学習者も、教育内容と成果についての明確なスタンダードがあってはじめて具体的な教育・学習目標を設定することができる。さらにスタンダードがあることで、学習成果を厳密に測定し、試験結果について意義のある解釈を下すこともできる。本論では、オンライン試験が生み出すフィードバックの循環をとりあげる。すなわち、オンライン試験によって成績データが教師や学習者にリフレクト(反映)され、その結果として、評価が教授内容をつくり、それによって学習者もよりよい評価達成に向けて備えができる、という積極的な循環がいかにして可能になるのかを考察する。

従来の試験の特徴は、情報の流れが学習者から試験者へと一方的なことである。たとえば、現在行なわれている日本語能力試験では、受験者は、質問にたいする解答というかたちで膨大な量の情報を発信する。しかし返されるのは、1か、2か、3か、4という、たったひとつの数字だけだ。ところがオンライン試験では、成績データがつねに中核サーバーに保存されているために、学習者、教師、研究者、学習者の親など、誰でもアクセスし、分析することができるのが、その大きな利点のひとつである。関係者に成績評価情報を提供するこのプロセスがリフレクティブ・オンライン評価と呼ばれている。

しかし学習者、教師、管理者などに評価やデータについての基本的理解がなければ、このデータも正確には解釈できない。したがって、教師や管理者に高度な評価リテラシーがあることと、試験設計者が情報をはっきりと提示して結果の意義ある解釈ができるように教師や管理者を教育することが不可欠である。

教育者に評価リテラシーがあれば経験的教育ができる。すなわち、学習者の成績データに応じてカリキュラムや指導法を調整するプロセスが可能になるのである。教師が経験的教育を実践すれば、カリキュラム内容を学習者にインプットするのではなく学習者の成果に焦点を置いた、学習者中心の授業ができる。この意味で、スタンダードと評価は学習者中心の教育のカギとなる。

本論では、スタンダードに基づいたリフレクティブ・オンライン評価の一例として、Standards-based Measurement of Proficiency (STAMP)(スタンダードを中心とした熟達度測定)をとりあげる。とくに、学習者と教師に成績データを報告する通知メカニズムを重点的にとりあげる。さらに、アメリカの教師たちがこうしたデータ報告をどのように利用して、指導法の向上、学習者の親とのコミュニケーション、言語プログラムの推奨を行なっているかも考察する。

日本語能力試験にとっても潜在的な意義は大きい。日本語能力試験も、明確なスタンダードが策定されれば、受験者を大まかにレベル分けするという現行の機能を越えて、微妙なニュアンスでの診断を可能にするデータをプログラムそのものにも、個々の教師にも提供できるだろう。評価だけではなく、日本語教育そのものにも著しい効果があるかもしれない。

# 成功を目指してランゲージズ・ラダーをのぼる 外国語のための国家認定制度

ケイト・グリーン

2002年12月に発表されたイギリスの「国家言語戦略」は、言語能力と異文化理解はもはや「随意のオプション」ではなく、市民であるために不可欠な要素であることを明確にしている。言語能力は、経済活動にとって重要なものというまでもないが、職業的将来性の幅を拡げたり、国内でも、広く世界においても、人びとの相互理解を深め、文化やことばの障壁を壊してグローバルな市民意識を育てたりと、わたしたちの生活のじつに多くの側面で決定的に重要な働きをする。

「国家言語戦略」の中心にあるのは、既存の資格認定の枠組みを補完する選択制の認定システムを導入して、国民の言語スキルを証明しようという意図である。外国語の能力を証明するために作られるこの新しい認定スキームは「ランゲージズ・ラダー(言語学習のはしご)」と呼ばれる。学習者はひとつ以上の外国語のひとつ以上のスキル(聞く、話す、読む、書く)について「はしご」を一段ずつ上がっていくのである。

6つのステージ(National Qualifications Framework のEntry レベルから Level 8 までと、Common European Framework のA1から C2 までに対応する)については外部評価が行なわれる。各ステージ内の各スキルについてはcan-do statementsが用意され、担当教師はそれを形成的評価として裏書する形で使うことができる。

2006年までには、20以上の言語について最初の3ステージ、すなわちBreakthrough、Preliminary、Intermediateの外部評価の利用ができるようになる。Advanced、Proficiency、Mastery の3ステージの導入と、さらなる言語の提供に向けた開発プログラムは現在進行中である。

「ランゲージズ・ラダー」の主な特徴を以下に挙げる。

- ・各スキルの各グレードにcan-do statementsがある
- ・4つのスキルがそれぞれ個別に評価される
- ・学習者はひとつ以上の言語のひとつ以上のスキルについて評価を受け、ステージを上がっていくことができる
- ・ステージとステージの境界については外部評価がある
- ・オンライン及びいつでも必要な時に受験できる方式の試験が開発される
- ・各ステージ内の各グレードについて担当教師が評価することもある
- ・国および国際的な既存の資格レベルと対応している

can-do statementsは、ひとつ以上の言語のひとつ以上のスキルについて、その上達と熟

達度をモニターするために、学習者も教師も使うことができる。

教師は、教師評価モデルを利用して、教室用教材や各スキルの各グレード用の can-do statements に関連した中核的なタスクセットを使い、学習者の上達をモニターし、グレード・アワードを認めることができる。受容的なスキルの課題はすべて事前テスト済みである。この認定スキームを採用したい教師は、研修に参加して、各レベルで要求されているスタンダードを熟知し、認識できるようになり、Accredited Teacher (有資格教師)として認定されなければならない。

各スキルの外部試験の問題は、各ステージの全グレード用の can-do statements に対応している。受容的なスキルの問題はすべて事前にテストされ、産出的なスキルの問題は試行中である。現在はフランス語、ドイツ語、スペイン語で Breakthrough、Preliminary、Intermediate の各ステージの外部資格試験が、初等、中等、成人教育部門において、試験的に実施されている。2005年5月には全国規模での実施が開始され、2005/6年度には中国語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、日本語、パンジャブ語、スペイン語、ウルドゥー語の8つの初期導入言語の評価ができるようになるだろう。

試験実施中のこの資格認定については、現在、言語機能および広範なコンテキスト領域に関連した内容規定があり、国が定める中等教育のための現代外国語カリキュラムに対応している。この内容規定は実験段階終了時に再検討されるだろう。現在は初等教育部門の試験と、中等教育と成人教育の共通試験とが区別されており、さらに成人学習者専用の教材の開発も進められている。

余暇と観光旅行、健康と社会的ケア、ビジネスなど、職業に直接結びついたコンテキストの試験が開発される可能性もある。

# AP (アドバンスト・プレースメント) の外国語テスト

デイヴィッド・バウム

AP (アドバンスト・プレースメント) プログラムとは、主としてアメリカ合衆国で行なわれている、中等教育機関とカレッジや大学との共同の教育的取り組みである。1955年の発足以来、意欲ある高校生に高校に居ながらにして大学レベルのコースを履修する機会を提供してきた。また、外国語など多くの科目に共通する信頼性の高い評価法をはじめ、カリキュラムについての的確なガイドラインも提示してきた。外国語については、現在フランス語、ドイツ語、ラテン語、スペイン語のコースが実施されているが、近い将来は、中国語、日本語、イタリア語、ロシア語のコースと試験が新設されることになっている。これらの新科目は Evidence-Centered Design (根拠を中心としたデザイン) モデルにしたがって企画プロセスが進められている。これによってそれぞれのAPコースの目標が——ひいてはそれぞれの試験から引きだされる根拠が——対応するカレッジ・コースのカリキュラムと調整され、中等教育レベルでも適切に実施できるものになる。

新しいコースと試験の細目は、カレッジや大学の教職員と高等学校レベルの熟練教師で構成されるタスクフォースによって決定される。中国語および中国文化、日本語および日本文化、イタリア語およびイタリア文化のタスクフォースは、それぞれ独自に、コース内容をカレッジのカリキュラムと結びつけ、さらにはその試験と Standards for Foreign Language Learning (外国語学習スタンダード) との調整もはかりながら、作業を進めている。

Standards for Foreign Language Learning (外国語学習スタンダード) は、1990年代後半に合衆国内の語学教師の組織の連合体によって開発されたもので、その後、カリキュラム策定権限をもつ各州の教育省によってさまざまなかたちで実施されるようになった。この「スタンダード」は、コミュニケーション、文化、関係、比較、コミュニティの5つを重点的な目標分野としているが、新たなAP外国語テストには、スタンダードの構成基本原理となるこれらの目標分野のなかでもコミュニケーションと文化についての目標が明確に反映されている。

# ドイツ語試験の最良実施(ベストプラクティス)—— ゲーテ・インスティトゥートの場合

カタリーナ・フォン・ルックテッセル

ゲーテ・インスティトゥートはドイツ共和国の文化機関である。世界的に活動を展開し、世界の80以上に及ぶ国に付属機関を置いている。その主要な目的のひとつが、海外でドイツ語教育を奨励することをとおして、ドイツと各国とのあいだに文化的交流を促進することである。ドイツの海外文化および教育に関する政策を担当しているゲーテ・インスティトゥートが、語学コースの運営や語学試験の実施をその使命のひとつとしていることは驚きかもしれない。それは、政府の仕事というより、明らかに商業ビジネスと思われるからだ。じつは、ゲーテ・インスティトゥートがドイツ語試験を開発し、市場供給するには3つの理由がある。

- 1) ゲーテ・インスティトゥートが語学コースを提供する目的は、ドイツ語を教えることだけではなく、外国語教育のための最先端モデルを提供することにある。ドイツ語コースを実施すれば、その成果をはかるための試験が必要になる。これまで世界の多くの国々で、ドイツ語コースを実施する最初で唯一の機関がゲーテ・インスティトゥートだった。そのため、試験の開発でも当然ながら最初であり、唯一であった。そして、ゲーテ・インスティトゥートの試験はすぐさま国際的に広く知られ、認知される場所となり、最終的にはドイツ語の知識を公式に証明するものとなった。興味深い事実としては、最初に公式に実施された試験が基礎レベルではなく、現在ならCEFRのC2レベル、あるいはC2+レベルに相当する試験だったことを挙げておきたい。
- 2) ゲーテ・インスティトゥートは語学教育機関としてばかりではなく、研究開発の面でも先進的であり、教育・訓練のための教材のほかにも、必要とされるさまざまなレベルの試験を作成している。現在はCEFRを有し、ALTEの一員でもあり、すべての認定をそれらのA1からC2までのレベルに対応するかたちで実施している。
- 3) ここ10年ほど政府予算が一貫して削減されており、ゲーテ・インスティトゥートとしても、作成した製品の販売にますます力を入れて、コストをカバーする必要に迫られてきた。そうしなければ、活動規模を大幅に縮小しなければならないからだ。言語能力認定が大きな市場になっていることには驚かされる。どうやらグローバル化が進む現代世界においては、特別な知識をもっているだけでは十分ではなく、特別な資格をもっていることを認定によって証明しなければならないようだ。人びとが言語を学ぶだけではなく、検定試験に合格してその能力を証明する書類を手に入れたがるのも無理はないのかもしれない。

質的なスタンダードを維持するかぎり、ゲーテ・インスティトゥートの商業的意欲がその公的  
使命と衝突するとは思わない。したがって、言語能力認定について語ることは、すなわち、  
その開発、実施、販売のあらゆる分野におけるクオリティ・コントロール・システムについて語  
ることになる。それにはゲーテ・インスティトゥートが過去半世紀にわたって獲得してきたよう  
な評価や経験が必要とされるだろう。今回のラウンドテーブルの討論では、ゲーテ・インス  
ティトゥートがどのような質的なスタンダードを維持しているか、この分野でどのように活動し  
ているのか、という内容でお話することになる。

# フランス文部省による外国語としてのフランス語認定： DELF・DALF、およびTCF

ブリュノ・メーグル

フランス文部省は、フランス語を母語としない成人および十代の人たちを対象に、外国語としてのフランス語についてのあらゆる種類の公式認定を提供しており、世界160カ国以上で承認されている。Centre International d'Études Pédagogiques（国立国際教育研究所、略称CIEP）は文部省の国際行政機関で、そうした認定の開発、運営、商業取引の責任を負っている。

2002年以降CIEPは、認定機関としてAssociation of Language Testers in Europe（ALTE）会員としても認められている。

外国語としてのフランス語（FLE）能力にたいしてフランス国内と国外で提供している認定には2種類ある。

- ・ ディプロマ
  - DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) フランス語認定ディプロマ
  - DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française) 上級フランス語認定ディプロマ
- ・ 試験
  - TCF (Test de Connaissance du Français) フランス語能力試験

DELF・DALFの2つのディプロマとTCF試験はフランス文部省による公式の認定であり、フランス国内の全大学に承認されているのはもちろん、ベルギーとスイスの教育担当省庁にも認められている。

現在フランス文部省の提供している外国語としてのフランス語能力認定（DELF・DALF、TCF）は、すべてCommon European Framework of Reference for Languages（CEFR）およびALTEのスタンダードと完全に合致している。

## 1. DELF と DALF

1985年以降、DELF・DALFは次の3つのレベルで認証されている。

- ・ DELF第1レベル—4つの試験に合格した受験者に発行されるディプロマ。
- ・ DELF第2レベル—さらに2つの追加試験に合格しなければならない。
- ・ DALF—さらに4つの追加試験に合格しなければならない。

上位レベルの受験に期限はない。

1985年以降に10の評価科目をひとつ以上受験した人の数は2,700,000人（最近の4年間の

年平均は350,000人)にのぼる。

しかし2005年9月1日からはシステムが変更され、ディプロマのレベルが6つに分けられる。以下のように、DELFが4つのディプロマに、DALFが2つのディプロマに分かれ、その結果、CEFRとALTEとに完全に対応するかたちになる。

- ・ DELF A1
- ・ DELF A2
- ・ DELF B1
- ・ DELF B2
- ・ DALF C1
- ・ DALF C2

それぞれの試験の内容もEuropean Framework(ヨーロッパ共通言語参照枠)のcan-do statementsに正確に対応して、以下のようなになる。

- ・ 各試験で4つのスキルが評価の対象になる。
- ・ 受験者は能力に応じてどのレベルでも受験できる。
- ・ 試験で50%以上の点数を取った受験者が合格し、ディプロマを取得する。
- ・ 認定に有効期限はない。

DELFの初級レベルであるA1とA2、B1とB2では、成人用と十代用の2種類の異なる試験が行なわれる。

DELFもDALFも、世界960カ所(フランス国内60カ所、海外900カ所)にある試験会場で受験できる。海外でのDELFとDALF試験はフランス大使館(文化部)によって実施される。試験会場として通常は以下の施設が使われる——Instituts Français、Centres Culturels Français、Alliances Françaises、および、現地大学のフランス語科。

## 2. TCF®

TCFはCIEPが2002年に発足させた。以来70,000人が受験している。また、発足当初年に国際的な品質認定であるISO 9001, version 2000を取得した。

TCF受験者は試験結果によって、言語学習、教授、評価のためのCommon European Framework of Reference for Language(ヨーロッパ共通言語参照枠)に規定されている6レベルのどれかに分類される。TCFは信頼できる、厳正な公式試験で、すべての項目は事前にテスト・分析されて初めて妥当と認められ、基準化される(試験に使われるのは事前テスト済の項目だけである)。

TCFの必須セクションでは実施が容易な多項式選択問題が80問(聴解力30問、言語構造20問、読解力30問)出題される。

必須試験(1時間30分) — 聴解、言語構造、読解

**選択試験—話す(15分)、書く(1時間45分)**

採点はCIEPによって集中管理され、およそ2週間で成績が出て、成績票が発行される。

- ・ 成績票の表面には、点数と全体的な言語レベル、さらに、受験した言語スキルごとの can-do statements が記載される。
- ・ 成績票の裏面には、欧州評議会の6段階の言語能力レベルを総合的かつ詳細に説明した記載がある。

TCFの有効期限は2年である。これは、フランス語を母語とせず、なんらかの理由でDALFディプロマをもたない学生のためにフランス文部省が実施する唯一の公式試験である。そのため、フランスの大学に出願する外国人学生はすべて受験しなければならない。

DELFとDALFと同じく、TCFについても、試験は各国のフランス大使館、Instituts Français、Centres Culturels Français、Alliances Françaises、および現地大学のフランス語科を会場に行なわれる(およそ150カ国にはほぼ500カ所の会場がある)。フランス国内にある大学はすべて正式な試験会場になる。

## 漢語水平考試(HSK)のスタンダード

謝 小慶(シェ シャオチン)

中国の漢語水平考試(略称HSK)は、外国人、海外在住中国人、中国内の少数民族など、中国語を母語としない人びとの中国語能力認定を目的として企画・開発され、標準化された国家試験である。

HSKは基礎、初等、中等、高等の4つのレベルの漢語水平考試で構成されている。高等レベルでは口答試験と筆記試験の両方が行なわれる。漢語水平考試は中国国内と諸外国において毎年定期的実施され、一定以上の成績をおさめた受験者には漢語水平証書が発行される。HSK試験は現在のところ、国内33都市の59会場と、海外33カ国の92の会場で実施されている。2004年には92,995人の外国人が受験したが、そのうち32,423人は国外の会場で、60,572人は国内で受験した。さらに、国内の少数民族も120,000人が漢語水平考試を受験した。

HSKは、アメリカ合衆国のACTFLガイドラインとヨーロッパのALTE/CEFRをモデルとし、さらに、さまざまな調査に基づき、独自のスタンダードを確立したか、あるいは、確立に向けた作業を進めているところである。以下にその調査研究項目を挙げる。

1. 『中国語能力のための漢字と単語のレベル別シラバス』を制作・刊行した。そこでは、漢字2,905字と単語8,822語を、もっとも易しいAからもっとも難しいDまでの4レベルに分類した(漢字については、Aが809字、Bが804字、Cが601字、Dが700字、単語はAが1,033語、Bが2,018語、Cが2,202語、Dが3,569語となっている)。レベル分け作業は、大規模コーパスによる客観的頻度統計と、経験豊かな学者や中国語教師による主観的な判断とを組み合わせて行なわれた。このシラバスはHSKの発展にきわめて重要な役割を果たしており、随時見直しが行なわれている。第一版が1992年に刊行され、2001年には改訂版が出版された。2003年には中国国内の少数民族向けの改訂版が刊行された。
2. 『中国語能力のためのレベル別文法シラバス』を制作・刊行した。1,168の文法項目を難易度別にAからDの4レベルに分類しており、Aは129項目、Bは123項目、Cは400項目、Dは516項目である。
3. 『中国語能力のためのレベル別コミュニケーション機能シラバス』については制作中である。すでにおおまかな言語機能リストは固まっていて、リーディングおよびリスニングによる情報収集、評価、ナレーション、説得、感情表現、思考の方略的表現など42項目が含まれている。
4. HSK試験の有効性検証とともに、成績をより詳細に解釈する方法も探っている。

TOEICの*Can-do Guide*を参考に、経験的調査と研究を実施した。たとえば、HSK受験者のコミュニケーション能力について*Can-do Guide*の自己評価アンケートを使って調査した。

5. HSK試験の重要な機能のひとつに、中国の大学への入学志願者の中国語能力判定がある。理工系に入学するにはHSK3級の能力が最低基準であり、文科系には6級の能力が必要である。HSKでは、Angoff法、境界線グループ法、グループ対照法などさまざまな経験的基準設定法を用いて、妥当な合否ラインを設定している。
6. 中国語学習者の目的に合わせたスタンダード確立に向けた作業を進めている。HSK(ビジネス用)、HSK(秘書用)、HSK(観光用)など、新たな試験群を開発する一方、こうした新たな試験のための新たな語彙やコミュニケーション機能リストを作成している。
7. HSKの高等レベル試験には、口答と筆記の2部門があり、それぞれの試験について、明確に規定された基準にしたがって合否の判定をしなければならない。口答試験についても、筆記試験についても、ACTFLおよびALTEの基準を参考にして、評点のための詳細にわたる基準を設定している。能力レベルの異なる受験者の典型的な解答例を注意深く選びだして、評価基準として用いている。
8. 試験基準の確立もたしかに難しいが、その基準を安定的に維持することも同じくらい難しい。基準を維持する上で重要な手法が等化である。われわれは大きな努力をはらってテスト得点の等化をはかってきた。
9. 10年以上にわたる努力の積み重ねの結果、1998年は、項目応答理論(IRT)にもとづき、コンピューター試験問題作成システムに支えられたHSK項目バンクが稼動を始めた。項目バンクからコンピューターで自動的に試験フォームを作成する場合に重要になるのが、試験の言語的側面のコントロールである。HSKでは、統計的パラメータに加えて、試験内容のバランスにも配慮し、項目バンクに蓄積されている項目ごとに、評価の対象となる言語スキル、知識の内容、関連する言語機能、の3つの言語パラメータを規定した。

# 日本語能力試験の課題

松井 嘉和

日本語能力試験は、広い受験者層を対象にした大規模一斉試験であり、実施に際しては、問題の妥当性や信頼性の確保という観点からの自己点検および情報公開という観点からの透明性の確保を方針としてきた。

年1回全世界で同時に行なう日本語能力試験は、1984年に約7,000人の受験者で開始して以来、順調に受験者数が増加し、21回目の2004年には、海外39の国・地域、99都市において243,242人、国内18都市で58,956人、合計302,198人を数えている。

この試験は、4つのレベル(1級～4級)、3つの類別(文字・語彙/読解・文法/聴解)からなっており、受験者は、各類と合計の素点を通知される。また、合格者(1級70%以上、2～4級60%以上の得点を得た者)には認定書が交付される。

この試験は、情報公開を行ない、透明性を保つことに努めてきた。シラバスは、「出題基準」の名によって、問題作成者の手引きとして1994年に出版された。それによって、教育の一定の基準とされ、現場に様々な影響を及ぼすこととなった。また、試験問題は、初期の一時期(1985年から1989年まで)を除き、出版物の形で公開されている。さらに、検証作業として、初年度から『分析評価に関する報告書』がまとめられていて、項目分析など様々な観点からの分析結果が記載され、妥当性、信頼性が検討されている。この報告書は、1990年からは一般に公開され、日本語試験の研究のための資料にもなっている。

既に、第一回の試験を分析した1984年の『分析評価に関する報告書』以来、様々な課題が指摘されて来たが、このほど、最新の学術的成果を踏まえて、現代社会の様々な場面で必要となる課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測定するための試験へと改定する作業が、2004年に始まった。2008年には改定後の新試験を実施することを計画している。

20年ほど前は、初・中・上級のレベルの暗黙の共通理解つまり経験上のイメージとしてのスタンダードが日本語教師の間に存在し、それに基づいて1級～4級の基準が設けられたが、それが通用しなくなってきた。それは、従来のスタンダードが専ら大学の予備教育に基づいていたため、学習者の多様化に対応できなくなったためである。

そこで、多様化した受験者が自分の日本語能力で具体的に何ができるかを確認し、以後の学習に資することができるよう、課題遂行能力の観点から、can-do statementsの形で記述する方向で検討を行なっている。すなわち、積み上げ(項目列挙)から「課題遂行能力」へと基準の転換を探ることとなった。先行事例としてCEFRをはじめ他の言語の能力基準の事

例を調査中であるが、日本語能力を測る上では漢字の存在が大きな検討課題となると思われる。試験科目も再編することを検討中であり、口頭能力試験、作文試験についても実施の可能性を検討する。得点表示についても、尺度得点表示を検討している。現在は予備テストを使用した事前等化(pre-equating)は行なっていないが、モニター試験などにより、新しい試験では何らかの形で等化を図ることを検討している。

## 会議録

### 「日本語教育スタンダードの構築をめざす 国際ラウンドテーブル」

〈第1部〉

#### 「世界各国におけるコミュニケーション能力を中心とする ナショナルカリキュラムスタンダード策定に関する新しい理論」

2005/5/14 13:30~17:30

司会： 嘉数勝美(国際交流基金日本語事業部長代理)  
主催者主旨説明： 岡真理子(国際交流基金前日本語事業部長)  
モデレーター： 大橋理枝(放送大学助教授)

#### 発表者：

ジョゼフ・ロ・ビアンコ (Professor, University of Melbourne, Australia)  
リチャード・D・ブレクト(Executive Director, Center for Advanced Study of Language at the  
University of Maryland, U.S.A.)  
李 徳奉(Professor, Dongduk Women's University, Korea)  
ジョアナ・パンティエ (Administrator, Language Policy Division, Council of Europe)

嘉数：定刻になりましたので日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル第1回を開会いたします。本日は世界各国から10名のスピーカー、日本国内から3名のモデレーター、1名のファシリテーターをお願いしておりますのでご紹介をいたします。それでは、次に今回の主旨につきまして日本語事業部長の岡よりご紹介申し上げます。

岡：今回「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル」という非常に野心的なタイトルのシンポジウムを開催するにあたり、私たちがどういうことを考えて開催するに至ったかということをお話したいと思います。私たち国際交流基金は1972年に設立以来、海外における日本語教育を事業の柱として力を注いでまいりました。それは、国際文化交流の原動力というのは人の交流であり、人々の相互理解の増進は言語を通じたコミュニケーションによって行なわれるからに他なりません。国際交流基金の設立当時は世界で日本語を学ぶ人の数は10万人程度でしたが、2003年度の調査では約235万人の方々が日本語を勉強しているということです。学習者の動機や目的も受験など実利的なものにとどまらず、多様化しています。文化のグローバル化は日本文化に対する関心や評価を高める契機ともなり、

日本語教育にとって非常に大きな展開をもたらしています。

もうひとつの枠組みに、国際交流基金が日本国際教育支援協会と共催して行なっております「日本語能力試験」というものがございます。この試験は、国内と海外において日本語を母語としない学習者を対象に日本語能力を測定し、認定し、証書を出すという行なっています。年1回世界で同じ日に実施しています。1984年から実施して以来20年を経まして、第1回のときは7,000人の受験者でしたが、2004年には30万人を突破しました。海外では39の地域、99の都市で実施されています。今後、唯一の国際標準としての日本語能力試験の必要性はますます高くなっていくと思います。

他方、多言語・多文化を抱えるヨーロッパ地域で2001年に欧州評議会が言語のためのヨーロッパ共通参照枠(CEFあるいはCEFR)、それに基づいた言語学習や異文化学習の記録を学習者自身が行なう欧州言語ポートフォリオ(ELP)が完成されました。これはヨーロッパにおける外国語教育の共通基準の実用化によって、留学や就職といった、人の移動の際に参照される資格の透明性を高めて、外国語教育の域内の協力を推進するものであると聞いております。

アジアに目を転じますと、ヨーロッパにならってアジア域内での人の移動を支援するために、日本と日本語が率先してアジアの主要言語のためのある意味で統一的な外国語の教育基準、能力基準というものを中国や韓国とともに東アジア地域に導入して、日本語で活用を推進することが課題になってくるのではないかと想定されます。

そのためには、日本語の能力基準の緻密な見直しが必要であり、それを測定する日本語能力試験そのものも言語教育の世界的な潮流を見すえながら改定していくことがおそらく急務であろうと思います。

今回の第1回ラウンドテーブルでは、外国語教育においてコミュニケーション能力を中心とするナショナルカリキュラム、ナショナルスタンダードの作成をめぐる新しい考え方から見えてくる日本語の言語能力基準や評価基準への課題を設定していきたいと考えております。

## 〈セッション1〉

ロ・ピアンコ : 本日は言語能力をオーストラリアではどのようにとらえているかということをお話したいと思います。

オーストラリアでは、多くの投資を行なって言語を多文化教育の中でとらえようとしています。グローバル化もかかわってきていますが、言語能力に対する新しい哲学、新しい考え方が必要です。

私はビクトリア州に住んでいますが、ビクトリア州では47言語を扱っています。ひとつの教育制度のもとで47言語を扱っているわけです。まず、私たちが言語を教えているのは、言葉というのは人間の違いを表すものであるからです。この点が非常に重要なことであり、学習

者に学んでいただきたいことです。さらに、流暢に話せるようになる以上にそのことをわかってもらうのが重要です。

すべての言語は双方向で使われます。双方向性というのが大切です。言葉の使い方を双方向性ということから考えますと、常に別の人がかかわっています。また、異文化間の交流があります。言葉はすべて文化にかかわる行為です。すべてのコミュニケーションは双方向のものである、そして文化間にまたがるものであるということです。

今現在多くの学校ではコミュニカティブ・アプローチを採用しています。一方、異文化間のアプローチがあります。このアプローチは文化と言語は常に切り離せないというものであるという考え方です。もうひとつ大事なものは新しいコミュニケーションの哲学にかかわっています。すべてのコミュニケーションは文化と切っても切り離せないというものです。

グローバル化によって言語による双方向性のやりとりが普通に行なわれることになってきていますが、マイナスの影響もあります。話している言語の90%は今消えようとしています。これも経済のグローバル化の結果でもあります。世界の言語がどのように変わってきているか見てみますと、共通性を持つものが増えてきているのがわかります。これは自分達の違いを超えてやりとりが行なわれているからです。グローバル化は、少子化と高齢化と共に起こり、社会が高齢化しますと移民を受け入れ、社会も変わります。その国で使われている言語もさまざまなバリエーションが生まれ、ひとつの言語の中にも多様性が出てきて、今までの方言とは違うものが出てくるわけです。これは世界中の言語で出てきている現象です。こういったことをもとに私たちは言語能力を考え、もっと行動・活動をベースにした言語学習を組もうとしています。学校教育を通して、少なくともビクトリア州では学習者に対して、その言語について背景的な知識を多少持っているか、それとも全く背景がないところで学んでいるかということに基づいて、期待されたことをどの程度学んでいるかということの評価をしています。ビクトリア州では言語を文字(アルファベットか、非アルファベットか、漢字を含む言語か、手話か)によって4種類に分類しています。この4種類の言語について、レベル1～レベル6の6段階のスタンダードが決められています。ビクトリア州ではこのスタンダードに基づき47言語の新しいカリキュラムを組もうとしています。

こうした形で文化というものを交渉するダイナミックな面として取り込んでいき、コミュニケーションとは切り離せないものである、言葉を学んだあとで学ぶものではないということからカリキュラムに取り入れようとしています。つまり、日本の文化をコミュニケーションのシステムの中でとらえてもらいたいと思っているわけです。ですから、教師にもコミュニケーションは常に文化的な意味合いがあり、それを表現するものだという認識をもってもらおうとしています。人間の違いを深く理解することから始めなければなりません。言葉をひとつ覚えるとその違いを生きることになるわけです。それぞれの視点から言葉をとらえることとなります。世界を深く別の視点から見る科目というのは他にはないと思います。言語学習では、世界中で英語が話されているから、つつい熱心ではないということもありますけれども、だ

からこそ、それが重要になると思います。

ルックテッセル:言語教育の中で文化は大切だと思います。言葉によって文化を伝えるのですから、言葉を教える意味があると思います。カリキュラムの中でどのように文化を教えているのでしょうか。

ロ・ビアンコ:すべてを網羅しているとはいえないと思います。生徒たちにもいろいろなものに触れてもらい、文化を比較し、それについて議論をしてもらっています。それはランダムな違いではなく、その裏には歴史的な背景があるのだということを含めて生徒たちに学んでもらおうとしています。カリキュラムの分野を越えて積み上げ、異文化的な言語教育ということは何年かかかりで今広げようとしているところです。

バウム:違いには理由があるのだということをおっしゃっていますけれども、もう少し詳しく教えていただけないでしょうか。カリキュラムを通じて現実的にいろいろと期待できるものがあると思いますか。

ロ・ビアンコ:あまり成績が良くない生徒達を見ますと、言語についてマイナスのイメージを持っているというわけでは必ずしもありません。言語プログラムの中でお互いに敵対関係を持つようにはしたくないわけです。期待どおりの成績が出ないからといって言葉を嫌いになってほしくありません。私たちは言葉を話せる人だけをつくらうとしているわけではありません。コミュニケーションの実践の中に文化というものを取り込もうとしているわけです。

フォルスグラフ:もう少し評価の面について具体的にお話しいただけますか。

ロ・ビアンコ:ロールプレイや、ものを書いてもらったり、ビデオ発表したりしてもらうことで少しずつ文化と言葉のかかわりをわかっているのかどうか測れると思います。先生たちにも充分そういうことが観察できるように訓練しているところです。外部の評価として開発をしているものもあり、委託も行なっています。

パンティエ:ヨーロッパの枠組みの中でも異文化間のアプローチが抜けているということがわかり、そこに私たちも力を入れるようにしてきております。カリキュラムの中の6つのレベルはヨーロッパの枠組みのレベルと似ているのでしょうか。

ロ・ビアンコ:大きな違いもあるが、CEFRとかなり似通っているところもあります。

大橋:次にブレクトさんお願いします。

ブレクト:皆さんは、できるだけ包括的にスタンダードを設定しなくてはなりません。そのために、多くのことを取り込むことが必要です。そしてテストの仕様は、いちばん实际的に考えて、「これこそが重要である」ということに狭めて、特化してやるべきであるということが、私のメッセージです。

まず、アメリカの歴史において言語能力基準の設定をどのように進めてきたかということについてお話したいと思います。1950年代国務省は、職員の外国語能力のレベル評価が大きな問題でした。そこでそれを明らかにしようと、1950年代、60年代に言語能力に尺度をつけました。1985年、政府のレベルでアメリカ政府の「省庁間言語ラウンドテーブル、言語能力記述文」というものが作られ、このスタンダードがいまだに使われています。学術・教育の分野では、80年代初頭、全米外国語教育協会(ACTFL)がガイドラインを打ち出そうとしました。1985年に入りますと、一般的なガイドラインが教育目的のためにつくられ、86年以降には具体的なガイドラインが、中国語、ヘブライ語、日本語、韓国語、ロシア語のためにつくられました。

アメリカでは、言葉や言語は本来学校で教えるべきであるという考えがありました。そして、先生たちは言語能力のガイドラインを学校へどんどん取り込もうとした結果、大人を対象とした言語能力のガイドライン、テストはアメリカの子供たちに適さないことがはっきりしました。子供の言語能力は、本来パフォーマンスをベースにしなければならないわけです。言葉について何を知っているかではなく、何ができるかがポイントなのです。言葉を使って何かをするために、2つのスキルが必要になります。言語能力、タスクをこなせるということが必要です。大人向けの言語能力のガイドライン、テストをそのまま子供に使うことはできません。そこで、ACTFLをはじめとする全米の教職員の組織は、あらゆる教材を集め、もともとのスタンダードをもっと教育にあったものにしようと思いました。そして、21世紀の外国語学習のスタンダードが出てきました。ACTFLパフォーマンスガイドラインというものを幼稚園から12年生(K to 12)の子供たちを対象につくった訳です。そこで皆さんに質問したいと思います。そもそもみなさんのグローバル・スタンダードの機能は何なのでしょう。また、みなさんは意識的に波及効果というものを考えるのか。テストを行なうと、波及効果は必ずあります。こういうことを考えずにスタンダードもテストもつくることはできません。いずれもプラス面、マイナス面を考えるべきです。どうすれば学習者のキャリアを促進することができるでしょうか。また、文化的な価値は何なのか、どういった文化的価値を伝達したいのか。ぜひこういったことを考えていただきたいと思います。そうでなければ、スタンダードはつくることができません。方言はどうするのでしょうか。言葉のバリエーションとして、スタンダードとして受け入れるのでしょうか。

もうひとつ重要なことは、どういったリソースを提供するのかということです。こうした路

線を走り始めた場合、日本語を世界に広めようとした場合、その責任を取らなければなりません。その責任を果たすためにはリソースが必要です。教えるためには、先生の教育が必要であり、教材をつくらなくてはならない。カリキュラム、評価等々について協議も必要です。テストのセキュリティをいかに保持するか。国のスタンダードによるテストとして実施した場合、どうやってそのセキュリティを保持するかという問題があります。

ここでみなさんスタンダードをつくらうとしていらっしゃるわけですが、日本文化とある程度日本語を勉強する人を対象にするのか、それとも国連の通訳を目指す人を対象にするのでしょうか。どういったやりかたをするにしろ、こういったことを学んだこと、これをどうやって生かしていけるようにするかを考えなければなりません。アメリカは初等教育から高等教育まで日本語があり、特に初等教育において、英語圏では最多の学習者が日本語を勉強しています。私たちは外国語をそれだけ真剣に受け止めていますし、初等教育にそれを導入しようとしている訳です。そこでアーティキュレーション(articulation、初・中・高等教育間の連携)が非常に重要になります。

ここで、文化の話に戻りたいと思います。ポップカルチャー、漫画に関心があるのではないかと思いがちです。しかし、それらだけに関心を持っているだけでよいのでしょうか。あるいは、いわゆる多様性、双方向性をもつ文化だけでよいのでしょうか。それらだけでは子供たちや成人の学習者だけでなく先生も関心を失ってしまうでしょう。やはり、音楽や芸術などを含む高い文化的レベルを目指すべきです。

こういったスタンダードを設定する中で、生涯学習という考え方を推進することができるのかということがあります。言葉は教室で学ぶものではありません。言葉は生活の中で学ぶものです。もちろん、教室できっかけをつくることはあるでしょうが、本来学ぶのは一般の生活の中です。そのためにはツールを提供しなくてはなりません。

ここではっきりさせたいのは、スタンダードは、このヨーロッパの共通参照枠は人に押し付けるようなものではないと思います。日本語能力試験が今のままでいいと言っているわけでもありません。新しいテストもすばらしいものですが、新しいテストとスタンダードを混同しないでほしい、というのが私のメッセージです。一緒に日本語の新しいスタンダードならびにテストを構築できればと思います。

ルックテッショナル:新規に学ぶ人たちとこれまで学んできた人たちの継続性の違いがあるとおっしゃいましたが、学習者のなかで既に他の言語や似ている言語を学んできた人たちのほうが簡単ということはあると思います。そういった違いについては、どういう対応をされるのでしょうか。

ブレクト:経験的なデータはたくさんあります。その中で、第二外国語のほうが第一外国語よりもはやく学べるというデータがたくさんあります。そこで出てくるのは、メタ認知的な能力

というものがあります。テストや言語能力の問題ではなく、教育的な問題です。

大橋: それでは、ひとつ私からみなさんにお伺いしたいと思います。大人と子供では精神的な発達の段階が違うので、大人と子供を同じ基準で言語能力を測ることはできないというご指摘がありましたけれども、この点についてアメリカ以外の他の国々や地域ではどのように扱われているのか教えてください。

バンティエ: 欧州の共通参照枠も、かなりの部分で15歳以上の学習者を念頭におきながら記述文を書いております。一方、ELPのためには、各国が小さい子供たちを対象にした記述文を作っています。

大橋: 韓国ではいかがでしょうか。

李: 中学、高校、大学のことだけを考えて申し上げますと、中学・小学生の場合は、外国語と外国の文化に対して関心を持たせる、主に興味中心に内容を組んでいます。高校の場合は、交流型教育となります。韓国の場合は、東アジアの今後の連携を目指して交流のための日本語教育を目指しています。

大橋: ビクトリア州ではいかがですか。

ロ・ビアンコ: 大人の部分は分けています。大人のためのものを考えている最中ですが、今現在は大人と子供を分けていますので、整合性について作業が必要です。

バウム: 質問ですが、この問題の根源はどこにあるのでしょうか。枠組みですか。枠組みだけではこのような認知上の違った発達段階は反映できないのでしょうか。それぞれの認知レベルに応じてはっきり定義しなければならないということでしょうか。

ブレクト: 言語能力はパフォーマンスを中心に考えなければならないと思います。パフォーマンスの幅があると思いますが、大人しかできない部分もあると思います。それぞれの発達段階、認知レベルに応じて評価ができる環境をまずつくり、評価をすることが必要です。

大橋: それでは、李先生発表をお願いします。

李: 韓国ではスタンダードはまだ決まっていますが、韓国の外国語教育または学習において、学習指導要領がスタンダード的な働きをもつということは間違いのないと思います。2001

年から第7次学習指導要領が適用されていて、今年に入り改訂作業が始まっています。

世界中の日本語学習者の数は236万人ということですが、今年に入って日本語学習者の中学生の数が大幅に増え、その数字は17万人になります。また、2009年からすべての学校で週5日制になりますので、それにあわせて改訂作業を進めています。

韓国における学習指導要領の特徴と、それがどう改善されていくのかについて申し上げます。韓国教育課程評価院(KICE)という学習指導要領を決め、研究する機関があります。日本語を含む8つの言語の専門家たちが同じセッションで同時に研究を進め、言語政策にその結果が反映されます。第7次学習指導要領において一番大きな変化は、言語教育を機能中心にしたことです。言語学習内容の中に文化を大幅に取り入れたことが、大きな特徴といえます。また、文法的な正しさを控えめにし、流暢性を強調したことも特徴です。日本語の場合は、言語4技能を中心に組んでいたものに、インターネットによる情報収集能力も加えました。そして、日常生活の言語生活と文化に関する関心と理解をかなり高めたこと、理解しようとする態度を教育目標に取り入れたことなどが、第7次の大きな特徴でした。

その6つの日本語科の目標において、読む、書く、話す、聞く能力はすべて扱われていますが、情報収集に興味をもつ—これはインターネットのことです—更に、異文化に対して深い関心をもってそれを理解しようとする態度をもつということが、第7次の一番目立つ特徴といえます。第7次の内容には文化が入っていますが、次の学習指導要領の傾向は、もっと文化というものが強調され、学習内容を言語技能と文化学習の二本立てにする予定です。第7次よりも次の学習指導要領では、異文化理解のほうをもっと強調されるということがいえます。「生活日本語」という中学校の教科書では、学習内容の7割近くを文化が占めています。今後日本語に限らず、英語以外の7つの外国語はすべて同じ方向へ変わると思います。

翻訳についてですが、去年の統計では、46%は日本語から韓国語に訳したもので、翻訳量は日本語の場合が一番多い。そういう現状を踏まえて、学習についても書くだけでなく、書く能力のなかに翻訳のことも入れておくことを検討中です。

また、韓国における日本語教育は交流に集中しています。交流のことを考えた場合、方言のこともおろそかにすることはできません。方言を教えるわけにはいきませんが、代表的な表現くらいは入れておいてもいいのではないかとということも検討中です。今までの指導要領では東京の共通語にするとしていましたが、この制限を今後は少し控えめにしようと思っています。

最近の外国語学習における一番大きな変化は、英語の場合、英語村の流行です。大学などの教育機関よりも、市役所などの行政機関で競って英語村をつくっており、英語を生活のレベルで経験することを狙っています。日本語村は、濟州島に1カ所あります。韓国社会では、外国語を学んでも、教室ではその言葉が使えても、日常生活でネイティブに会うことはあまりありません。日常生活において単一文化の経験しかしていないので、異文化を紹介しても身につけることは、ほとんど不可能といってもいいくらいむずかしいことです。異文化

教育の効果を高められるかということについて、悩んでいる最中です。最近力を入れているのは、インターネットによる国際的な学習者のネットワークです。授業または個人の生活において外国の学生との交流を深めることで、完璧とはいえませんがメディアを借りた国際交流ができれば、ある程度の目標は達成できるのではないかと思います。また、日本と同じように韓国にも外国人労働者たちが増えていますので、韓国の中にある外国文化、外国語というリソースを利用できるか期待しています。

韓国におけるカリキュラムは、政治と非常に関係が深いかのように思われていますが、大きな誤解です。私は、1985年から20年間改訂作業に携わっていますので、生き証人としてそれは言えると思います。第7次になって、日本文化の指導内容がかなり増えています。それは2001年または2002年から始まっていますが、ちょうどそのとき金大中政権が始まっています。これは、金大中政権によってかなり日韓関係が政治的にいい方向に動いた影響ではないかという解釈がいたるところに書いてありますが、1997年から金大中政権は始まっていますが、第7次学習指導要領は、1996年12月に報告書ができていました。ですから、金大統領が選挙で大統領に立候補する前に決まっています。適用したのは政権中なのですが、政権とはまったく関係がありません。教育課程評価院という独立した研究機関においてカリキュラムの開発やテストの基準をつくることなどが、独立した活動として進められています。政治的な影響はまったくないとはいえませんが、ほとんどありません。最近また日韓関係に変化がありましたが、言語政策や研究はそういうことには関係なく進めていますのでご安心ください。

ブレクト: インターネットの話は大変おもしろいと思いました。インターネットの言語については、私たちもいろいろとやりました。インターネット言語は、一般の文法に従っているわけではなく、一般のやりとりとは少し違うようですが、どのように教育、学習というパターンの中に織り込んでいるのでしょうか。

李: おっしゃるとおり、かなり変わった文体が飛び交っているのは事実です。それを非常に心配している声も上がっています。メディアは言語と同じ運命を持っていて、メディアの発達と言語の変化というのは離して考えることができません。メディアが変わるたびに現れる現象ですので、私は心配していません。それがどこに落ち着くかはかなり時間がかかりますので、落ち着くことと、新しいメディアが生まれることとは時間がたつてみないとわからないことです。

松井: 教科書の事情はどうなっているのか、それが日本語教育のスタンダードを提供しているのかどうか、ということをお聞かせいただきたいと思います。

李：1970年代には教科書が国定だった時期がありました。いまだに国定のところもあります。どういところが国定かといいますと、学習者が少ない場合、学習者の予測ができないので会社として教科書をつくるができない場合は、まだ国定です。現在、一般高校用に10種類以上の会社から教科書が出ています。一方、外国語高校という専門の高校が19校あり、15校くらいのところ日本語科が設けられています。しかし、15校合わせても学生の人数はそれほど多くないので、国で予算を費やしてすべて教科書をつくっています。外国語高校のための教科書は当分国定のまま続くと思います。

平高：韓国では、確か1973年から英語以外の外国語を導入しておられますが、高校で英語以外の外国語も勉強した学生たちが、その後大学や社会に入ってどういう効果があるのか、先生の目からご覧になっていかがでしょうか。

李：高校で教えられる英語以外の第2言語というのはそのまま使いものになるのか、本当は悲観的です。現在、韓国の国籍を持った人が163カ国くらいに出ているそうです。学校教育において使い物にはならないけれども、いろいろな外国の情報が入っていたという教育の効果はあったのではないかと私は解釈しています。中学・高校において異文化教育に重点をおくようになったのもそういうことと関係があるのですが、できるだけ楽しませる、関心を持たせるところに重点をおいて、今後大学、または社会人になってから自立学習に走らせようという狙いで進められています。

ロ・ピアンコ：昨年、京畿英語村に行きましたが、びっくりしたのは英語に対する投資です。そこで、学生さんにもインタビューをして、学校のカリキュラムと村で住むことを比較してもらったところ、大きく違うのでびっくりしました。学校ではできなかったことをやるということは、外国語を学校で学ぶことに何か影響をおよぼすと思いますか。

李：英語の場合、大きな2通りのニーズがあります。1つは大学入試、もう1つは会社などで使われる英語のニーズとなります。なぜか、試験用の英語は読解の比重が大きくなります。先生たちは、どうしても受験用の勉強をさせてしまう。そうすると、受験用の勉強をしている学生たちの成績が高くて、実際に社会では使えない。ですから、会社ではTOEICの点数をかなり大事にしまして、TOEICのための勉強をする学生が増えていきます。そこで、行政機関側としては、学校教育ではあまりにも受験中心の勉強なので、社会のニーズに従って生きた英語が勉強できる設備をつくろうということになります。ある意味では3つくらいのニーズが共存することになります。入試の影響力が強いことは英語産業の力につながり、韓国で英語産業は不況を経験していない分野でもあります。

フォルスグラフ:日本語能力試験の効果は、日本語教育にはプラスになっているのでしょうか。それともマイナスでしょうか。英語の場合と同じでしょうか。それとも違いますか。

李:英語とは太刀打ちできませんが、日本語も現在大学入試に選択科目として入っています。ですから、入試においてもかなり力を発揮しています。テストの市場効果、テストそのものが市場をつくる、ということが韓国の場合言えると思います。日本語の場合も、市場づくりに貢献できるような試験はぜひあってほしいと、ずっと前から願い続けています。今回スタンダードをつくることで、そのようなテストができれば、日本語市場を大きくすることに貢献するのではないかと期待しています。

ブレクト:1つだけコメントをしたいと思います。私たちは、50年前に文法に基づく翻訳という考えを捨てましたが、深い理解をしたかどうかを評価する上で、やはり翻訳は重要だと思っています。

大橋:パンティエさんの発表のあとで全体のディスカッションができると思いますので、パンティエさんに発表をお願いしたいと思います。

パンティエ:欧州評議会は、1949年に結成され、現在の加盟国は46カ国です。EUとは別の組織で、EUが経済を中心とした組織であるのに対して、民主主義と人権尊重主義に基づく政治的な組織です。また、ヨーロッパの文化的アイデンティティーと多様性を守ることが最優先課題となっています。もちろん、ヨーロッパにおいても、グローバリゼーションの影響で、英語が最も多く教えられ、学ばれる言語には変わりありません。そこで、2001年を、「ヨーロッパ言語年」とし、ヨーロッパ市民が、複言語市民をめざすようにという運動を展開しました。以降、毎年9月26日を「ヨーロッパ言語の日」としています。

多様性を擁護する一方で、私たちは、一貫性、透明性、学習・教育・評価の品質保持が大切であると考えています。そこで、1991年の欧州評議会のスイスにおけるシンポジウムにおいて、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠(CEFR)」を開発することが決定されました。そして、いろいろな試行を経て、2001年に共通参照枠が公表されました。現在までに日本語を含む23カ国語に訳されています。このCEFRは、何をしろと言っている文章ではありません。あくまでも記述スキームです。言語の使用、学習について、できるだけ包括的にしようとする努力がなされました。このスキームに合わせて尺度を用意しています。記述スキームがあると同時に、尺度があることが強みです。

実際に言語の使用と学習の複雑さを考えると、どのコミュニケーション言語活動にもそれぞれ独自の性格があるので、一般的な言語能力を規定するのはきわめて困難な仕事です。そこで、91年の会議のあと、93年から96年にかけて、ストラスブールに多くの国の人々が集

まって作業を進めました。一方、スイス研究プロジェクトが、41の言語尺度について分析を行ってくれました。直観的検討、質的検討(教師に対するアンケート)、量的検討(学習者に対するアンケートおよびテスト)の3つのフェーズで行なったのです。

この結果、can-do statementsによる6段階の能力レベルが設定されたのです。この6段階の表は、3つの「メタカテゴリー」——コミュニケーション活動、方略、コミュニケーション言語能力——に対応するものとなっています。しかし、地域のニーズに対応しながら、共通システムとも合致させるためには、より細かなレベルやカテゴリーを規定することが必要となってきます。ですから、私たちは、この共通システムから枝分かれするアプローチを提案しています。

さて、その後、この尺度は、ALTE (Association of Language Testers in Europe) の尺度との比較を1万人の学習者のモニター試験によって行ない、0.97という非常に高い相関があるという結果を得ました。また、自己診断のためのDIALANGとの相関は0.899と、これも非常に高いものでした。

しかし、私たちは、これがバイブルのような存在ではない、これこそが真実というものではないということも強調しております。これは、今現在市場にあるものとしては最善のものでしょうけれども、まだ更に発展させる余地は十二分にあると。特に、評価の面においては、やらなくてはいけないことがたくさんあります。

この共通参照枠の実用化のひとつとして、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)というものがあります。これは、学習者の自己診断や教師の評価などを記録する学習記録、言語パスポート、認定書などが保管できる資料集の3部から成っていて、私たち欧州評議会が認定するものです。(現在、約70種類のポートフォリオが認定を得ています。)このポートフォリオのために、私たちは、ホームページに能力記述文のデータバンクを掲載しています。

評価の問題ですが、各言語の試験機関が作成している試験のレベルと共通参照枠のレベルとが必ずしも一致していない可能性があります。そこで、私たちは、マニュアルを作りました。試験のコンテンツ、判断基準および実証的検証といったことについて記しています。更に、ビデオやDVDでレベルのサンプルを出しています。

これらの作業は、今までは第二言語習得ということで行ってきましたけれど、移民の子供たちの場合は、学校教育の中で考えなければならなくなります。学校教育については、各国の教育省の管轄になりますので、教育省との連携、協力ということが必要になってきます。また、その際に、ロマの人たちや社会的弱者の人たちへの視点を失わないようにしなければなりません。

ウェブサイトを見ていただければ、みなさんの役に立つ最新のものが書いてあると思います。専門家にも学習者の方々にも、参考になるポートフォリオが載っています。枠組みそのものも載っていますし、マニュアルも掲載されています。テストに関連するもの、電子媒体で提供できるものはどんどん掲載していきたいと思っています。

フォルスグラフ: ポートフォリオと外部の評価はどう補完しあっているのですか。もしくは対立しているのですか。

パンティエ: ヨーロッパ言語ポートフォリオの特徴、これは学習者にすべて委ねられているということです。ポートフォリオに何を入れるかは学習者が決めます。ですからヨーロッパ言語ポートフォリオにおいては、自己評価と指導をする側の評価の両方を記載することが可能です。いずれの場合も言語パスポートがあります。これは、人に見せるためのものです。言語バイオグラフィーもありますが、学習者がいろいろなところで使うことができます。最後の部分は、ドシエ、すなわちポートフォリオの資料集となっていますが、ツールボックスのようなもので、ビデオを入れておいて人にインタビューをした場合や外国語で書いた論文などを取っておくこともできるのです。自己評価を通じて、それをアピールすることができます。

ブレクト: テストの認証は行なうのですか。試験の有効性をヨーロッパの枠組みに照らし合わせて行なうのですか。

パンティエ: 欧州評議会はツールをつくるだけで、あとは加盟国に委ねるとというのが私たちの伝統です。今のところは、認証は行なっていません。リクエストは来ております。ストラスブルで、パイロットフェーズについて話し合うことになっています。

フォルスグラフ: アメリカでも同じようなことが起きています。ある程度授業が進むと、学生たちは100%それを習得したと先生たちは考えがちです。ただ、そこで知っていることとやれることは違います。私たちは、何ができるかということを考えると、日常的に変わるわけです。同じ経験をしていても個人差は大きい。これはなぜかということ、その人が何を知っているかということが非常に大きいわけです。背景知識が重要です。言語においては、何ができるかということが重要です。日本語のスタンダードを考えた場合、その区別をつけるべきでしょう。

バウム: このプロジェクトをやった結果、レベル間の連続性が出てきたのでしょうか。他の言語とのつながりが出てきたのでしょうか。統計データはありますか。

パンティエ: 日本語で本があります。国際交流基金のおかげでヨーロッパの枠組みの影響を調査してくださいました。もうひとつ調査をやっておりまして、来週くらいからスタートしますが、大使館にアンケートを配布してデータを集めようとしています。もっと具体的なデータをこの調査で集めたいと思います。フランスの場合は、先生たちのための本をつくっています。

大橋: 今日ご発表いただいた方々に対する質問、コメントなどありましたらお願いします。

ブレクト: アーティキュレーションという言葉について補足説明をしたいと思います。このアーティキュレーションは、決して発音の明瞭さの意味ではありません。特にアメリカの教育制度においてアーティキュレーションといいますと、お互いにいかに連続性を持つかということの意味します。中等教育が、常に高等教育との連携を持たなくてはならない。同じようなスタンダードを持つべきであるということを言いますが、その連続性があるということで、アーティキュレーションという言葉を使っています。

ルックテッセル: 李先生にお伺いしたいのですが、カリキュラムについてお話しになりましたが、国際交流基金と相談や協力をされたのでしょうか。それとも独自にやられたのでしょうか。

李: これからは、相談してみてもいいのではないかと思います。今までは、一切相談はしておりません。

大橋: 私からお伺いさせていただきたいことがあります。韓国の学習指導要領の話がありましたが、韓国以外の国々でも、何らかの基準がある場合に、どれくらいの拘束力があるのかについて教えていただきたいと思います。

李: 学習指導要領は、法律と同じですので教育に関しては絶対的な力を持っていますが、教育現場の先生方がそれに従って教えているわけではない、というも現状です。学習指導要領を前に走らせ、行政の方である程度引っ張っていくという状況があります。

大橋: ありがとうございました。他のところはどうか。

ブレクト: 大事なことは、ヨーロッパ共通参照枠もそうだと思いますが、スタンダードというのは、プロセスであってプロダクトではないということです。そして、そのプロセスは終わることのないプロセスで常に人々の参加を促すということです。ですから、国際交流基金がスタンダードづくりに一歩踏み出したということは、この終わりのないプロセスを開始したということなのです。

ロ・ビアンコ: 私たちの国の場合、連邦政府が資金を出しているけれども、やっているのは州政府であり、各学校区で運用されています。郡レベルではありません。そこは、アメリカと違います。スタンダードに関しては各教育省、州、連邦、それぞれのテリトリーでも合意し

ています。だいたいの人たちは参加しています。どういう言語を教えるのかは学校が決めますし、先ほどアーティキュレーションという話が出ましたが、自分たちが提供できるもの、小学校、中学校で教えているものにつながりがあるものにしていかなければならないということになります。パフォーマンスのスタンダードがありますが、このなかでも異文化間の学習ということが強調されています。

グリーン: 私たちには、カリキュラムの指針というものが全科目にありまして、言語については、学校はEUで使われている言語をひとつは提供しなければならない、そして、生徒もひとつは学ばなければならないというものでした。この2年で、それは変わりまして、この2年で中国語、日本語を11歳から学べるようになりました。中国語、日本語、トルコ語、アラビア語を学んでいる生徒の数が増えています。一方で、全国のガイドライン、これには従わなくてはなりませんし、非常に頻繁に報告もすることが義務付けられています。何か変われば常に評価をするというのが、イギリスです。常に何らかの形で評価を受けています。学校外部の評価でも、学校の教育内部でも行なわれています。

ルックテッセル: スタンダードというのは、常に変わっているものです。その一方で、ある意味では市場には、商品のような形で出ております。ドイツには15の州が小さな国の中にありますが、それぞれがスタンダードを持っています。ドイツに住んでいる人たちは、どこで教育を受けるのかということに常に頭を悩ませております。あまりがんにがらめにしないほうがいいと思います。全国のスタンダードはあるべきでしょう。しっかりとしたものでなければなりません。スタンダードは、ある意味ではパワーになります。スタンダードは、実際のスタンダードだけではなくて、市場に出た商品というふうにも同時に考えるべきではないでしょうか。

ブレクト: そのとおりだと思います。プロセスと私が言ったのは、スタンダードは常に変わるというつもりで言ったわけではありません。それを使いながら常にいろいろなことをやる、ということです。そのようにして、多くの人たちを引き入れることができます。

パンティエ: 私たちはヨーロッパが共通参照枠(CEFR)と呼んでいます。参照枠であると、スタンダードは参照にするべきものだという意味で、最近ではそう呼んでいます。

フォルスグラフ: スタンダードのインパクトについて答えたいと思います。まず、先生たちの生活が変わりました。以前はどの教科書の何ページをやっているかでコミュニケーションしていました。違う教科書であればそこで話が終わりました。先生たちが意思疎通をはかる上でよかったと思います。また、学校間、親との間のコミュニケーションもできるようになりました。

た。先生と生徒の間のコミュニケーションも多くなりました。つまり具体的にこういうことができるようになりますということを伝えることができるわけです。ミクロのレベルで、また政策レベルでも、非常に大きなインパクトがあると思います。

謝:スタンダードにも、いいものと悪いものがあると思います。中国のケースで考えた場合、試験中心の教育です。何年にもわたって政府が制定したスタンダードがありますが、それぞれの先生、学校が独自のスタンダードを持っています。彼らはほとんどの場合そのスタンダードに基づいて授業を進めていますが、英語と中国語の学習に関するスタンダードが、その中で最も上手くいっているのではないかと思います。

暗記中心のスタンダードは悪いと思います。そんなスタンダードが、英語学習やマイノリティの人たちにも大きな影響をもたらしていると思います。今現在10万人のマイノリティの人たちが、第二の言語として中国語を学んでいます。ネイティブではありません。また、56の国籍の人たちがいます。スタンダードばかりを追って無駄をしていると思います。私たちとしては、このCEFRまたガイドラインに基づいて学ぶべきだと思います。あくまでも能力を中心にしてスタンダードを考えるべきでしょう。タスクベースのスタンダードが必要だと思います。とにかく、第一歩として優れたスタンダードづくりが必要です。外国語の学習にもプラスの効果をもたらされると思います。

バウム:どんなスタンダードを導入するにせよ、いかに実践するにせよ、影響を考えなくてはなりません。いいスタンダード、悪いスタンダードといった場合に、具体的に考えるべきでしょう。予測はむずかしいかもしれませんが、どういった影響がありうるのかということです。

伊東:連続性ということを考えると、スタンダードとテストにも連続性がなければいけないのかなと思いました。連続性というのはそういう意味でとらえてもいいのでしょうか。

ブレクト:両者の間には互換性が必要だと思います。2つの間の連続性があるということ、整合性があるということが必要です。

李:韓国の学習指導要領をスタンダード的な、スタンダードに発展できる可能性として、すべてをファンクション中心に分けているということ、それは確かに実際に使える日本語、英語というふうにできていまして、かなり細かく分かれていますので、それを学習者の年齢、分野ごとにそれぞれ新しいスタンダードをつくることはできると思います。これからはスタンダードを設けておくことも大事ですが、実際にはそれをどうやってテストで測定できるのかということも併せて考えていかなければならないと思います。

大橋: フランスと日本のことを少しお伺いしたいのですが。メーグルさん、フランスのことを紹介していただけないでしょうか。

メーグル: ヨーロッパ共通参照枠は、フランスにも大きな影響をもたらしております。来年ないしは2年後でしょうか、フランス政府は外国語の認証を卒業証書のようなもので考えております。バカロレアというセンター試験のようなものがありますが、この試験はもはやフランスの教育省がつくるのではなく、ケンブリッジ試験機関によってつくられることになります。ドイツ語、またイタリア語についても同様になるのではないかと思います。

大橋: 何か付け加えることなどあればお願いします。

金田: 日本語能力試験も1つのスタンダードのようなものを提供してしまっています。日本語能力試験の概要に書いてある能力基準も非常に抽象的な能力の記述をしていますが、1つのスタンダードとなっているのです。日本語能力試験は多様なクライアントを抱えていますが、そういう人たちになるべく合うような形で記述するようにしていきたいと思います。

岡: 日本語教育のスタンダードという非常に大それたことを今回のテーマに掲げているところで、たいへん責任は重いと思っておりますが、考え方としては唯一の絶対のものというものではなくて、みなさんがそれに戻ってきていろいろ考えられるような指針、スタンダードと思っております。CEFRが参考になると思われるのは、国を越えてというところが、世界に向かって国際標準を立てていくというときの参考になると思います。教科書の問題は、そこからいろいろな教科書ができればいいと解釈していいのだと思っておりますので、国際交流基金もその中で何かひとつのスタンダードを立てて、それを能力試験の基準として立てていけるような、それに基づいて教科書を日本として提示できるようなそういうことができなければ一番いいのではないかと思う次第です。

“Cultural diversity”というEUのフィロソフィーが一体どういうふうにかan-do statementsには表れてくるのか、どういうところで汲み取ることができるのか。インタラクティブな場面で、段階表に“Cultural diversity”がどのように表れるのかということをお二人にお聞きしたいと思います。

ロ・ビアンコ: デジタル学習目標を100以上の言語でもつくろうとしています。そのうちの1つであるインドネシア語に関してですが、これはバリ島の火山を登るというものです。ユーザーの方がデジタルオブジェクトとかかわるわけです。自分のアイデンティティのもとで名前とか年齢を偽ることもできますが、自分自身のことをそのまま記入したりします。そうすると、そのプロセスの中でそれがその人のアイデンティティになるわけです。数週間山を登るという経

験をして、その過程の中で人々と知り合います。文化、言語などのリソースを上手く使わなければ先に進めないことになります。その過程を通して文化的な情報を組み立てているわけです。自分たち自身がどのくらい進捗したかということを自己評価しながら、先生たちも評価しながらやっています。これはすべてスタンダードに基づいてやっています。山を登るという基準、山頂まで登るのであればこういうパフォーマンスが必要なのだ、文化的知識が必要なのだというふうになっているわけです。

文化的な知識、これは異文化間の知識もあります。相手の気持ちということもかかわってきます。異文化の中には好きなものばかりあるわけではないと思います。そういう気持ちも真摯に伝えられるように、受け入れがたいと思うのであれば、それもちゃんと伝えられるように、ということもデザインの中に含まれています。スタンダードはそれぞれの年齢に合わせて、能力に合わせてセットされています。常に自分と相手との双方向のやりとりに基づいて登っていきます。

パンティエ: 私たちの共通参照枠、これは言語特定のものではありませんので異文化間のものではありませんが、参照レベル、たとえばドイツ語や一部フランス語でやっておりますが、そこでは異文化間の要素が非常に強くなっております。記述もあります。ですから can-do statements のすべての記述は異文化間的な場における活動として表現されています。

李: 異文化理解という観点からスタンダードのことを考えると、日本語のようにハイコンテキスト言語の場合、非常に大きな2つの問題があります。ひとつは日本国内に来て日本人と話す場合のスタンダードと、日本語で中国人と話す場合のスタンダードはまったく違うと思います。将来、東アジアの一体化をめざしてその中の公用語のひとつとして日本語を教える場合、もう1つは日本に入ってきて居住者として住むための日本語のことを考える場合は、そのスタンダードがまったく違うと思います。これをどう調整していくのか。アメリカ、ヨーロッパとも違うところだと思しますので、その点をぜひこれからも検討して行ってほしいと思います。

グリーン: ヨーロッパ言語における資格なのですが、言語レベルが上がれば、高いレベルが要求されます。その国の文化についての知識、その言語を使う複数の国の文化について知っていることが期待されます。文化的な知識がどんどん上乘せされることが期待されています。ポートフォリオ、また枠組みもそういうものを使っていると思います。言語レベルが高くなるにつれてもっとその国の文化に関する知識を高めることが期待されていると思います。

メーグル: フランスの教育省は、これまで充分文化的要素を考えてこなかったとの反省に立って、第二言語の認定制度を改革しようという決定をしました。文化的側面をこれまで充分に考えてこなかったということで、ヨーロッパ共通参照枠のおかげでようやく共通のレベル

で文化的要素を含む課題遂行能力を評価することができるようになりました。

大橋: スタンダードの問題は非常に大きな問題なので、明日も続けたいと思いますが、フロアからも質問を頂戴しておりますので、ちょっとここでお答えをお願いしたいと思います。

ロ・ビアンコさんへの質問ですが、ある人の言語能力を異文化プロセスで測ることはできるのでしょうか。もし、できるのであればどうやってやるのでしょうか。

ロ・ビアンコ: 努力する限りはできるとは思いますし、その可能性はあると思います。すべての文化はインサイダーとのコミュニケーションによるデザインが一方にあり、外部の人たちとコミュニケーションを図る別のデザインがあると思います。異文化主義というのは、学習者がインサイダーあるいはアウトサイダーとして立場を変えると、方向性を調整できるようなそういった人たちになることをめざすものだと思います。

ブレクト: できるものだけを測るのだということがあります。めざしているものが価値がない、測れないからということはないのです。多様性、これは理想としてはみんな受け入れていると思います。ただ、個人のレベルで測るか、あるいは測れるか、スタンダードに入れるかどうかというのは全く別だと思っています。個人のところで測るというよりは、その制度におけるインパクトにおいて測るということになると思います。たとえば多様性のスタンダード、多文化のスタンダードをつくれれば、海外に出たいという人がどれくらい増えるかというのがひとつの指標になると思います。上手く測れないからと言って、スタンダードに入れるべきではないということでは必ずしもない、ということだけ申し上げたいと思います。

ロ・ビアンコ: 測るといっても文脈が違うと思います。1つは座ってやる形式的なテスト。これでは非常にむずかしいと思います。それは今すぐできないと思います。ヨーロッパのポートフォリオもひとつの評価だと思います。それから、インサイダー、アウトサイダーという議論も先ほどありました。日本のスタンダードでは、非常にむずかしいところではないかと思っています。漢字の問題だけではなく、それもやはり日本のスタンダードづくりにおいては大きな課題のひとつになると思います。

フォルスグラフ: 測ることができるかということについてですが、確かにテストをして意図しないものを測るような結果にはしたくありません。きちんと測るべきものを測りたいと思います。ただ、その方法を探っていくべきだと思うのです。実際に何ができるかによって具体的なテストが変わってくると思いますが、何を測りたいのかということを考えてつくるべきだと思います。

ルックテッセル: 私たちが測ろうとしているゴールを考えるべきだと思います。異文化能力について測るというのは、むしろ学校における教育は本当に異文化間の態度を教えているのかということです。ですから、生徒たちの評価というよりは学校、先生、また生徒がちゃんとやっているかという評価だと思います。

大橋: 時間も過ぎておりますので嘉数さんに最後をお願いします。

嘉数: 今日はおつかれさまでした。非常に熱い話が始まって、ここで切ってしまうのは申し訳ないのですが、続きは明日朝9時からです。明日だけはいつもより早く起きて、頭の体操をしましょう。よろしくお願いします。本日は長い間おつかれさまでした。

## 〈第2部〉

### 「言語能力基準を反映させた言語テストの導入へー世界の言語テストをめぐる」

2005/5/15 9:00~12:00

司会: 嘉数勝美(国際交流基金日本語事業部長代理)

モデレーター: 伊東祐郎(東京外国語大学教授)

#### 発表者:

カール・フォルスグラフ(Director, The Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon, U.S.A.)

ケイト・グリーン(Project Director, The Language Ladder, The National Recognition Scheme for Languages, DfEs, U.K.)

デイヴィッド・バウム (Assessment Specialist, Arts & Languages, Assessment Development, Educational Testing Service)

カタリーナ・フォン・ルックテッセル(Head, Language Department, Goethe-Institut, Germany)

ブリュノ・メーグル (Program Manager, CIEP, France)

謝 小慶(Deputy Director, Center of Chinese Proficiency Test, China)

松井嘉和(大阪国際大学、日本語能力試験企画小委員会主査)

嘉数: おはようございます。これから1日非常に長いですが、昨日同様熱い議論があると思いますので、耳と目を良く開けてお聞き、またご覧ください。それではモデレーターの伊東さん、よろしくお願いします。

伊東:おはようございます。昨日に引き続き活発な議論をしていきたいと思います。よろしくお祈りします。まず最初にカール・フォルスグラフさん、よろしくお祈りします。

フォルスグラフ:最初にご招待をいただいたときは驚きました。アメリカ人が外国語教育の話をするというのはなぜだろうと。もっと深く考えてみますと、もしかしたら、国際交流基金とアメリカで直面している問題に共通点もあるかもしれないと思うようになりました。アメリカでは、学校区それぞれがほとんど自主的にやっています。日本、韓国、中国といった中央集権できっちりとやっているとところはまったく違います。日本語能力試験は確か39カ国で実施されていると聞いております。それらは独立した国で、共通のカリキュラムで日本語を教えているわけでもありません。先生たちも生徒たちもニーズも訓練の度合いも違います。そういう点でアメリカの状況と似ているのではないかと思い、その点についてお話をすると建設的ではないかと思いました。

まず、背景についてお話します。アメリカでは一部に全国スタンダードがあります。これは内容スタンダードです。どれくらいのパフォーマンスをするべきかということには触れずに、これを教えなさいという標準になっています。これは5つに分かれています。コミュニケーション、文化、コネクション、比較、コミュニティとのかかわりになります。

コミュニケーションは3つに分けられます。まず、個人間でギブアンドテイクで情報のやりとりがある。プレゼンテーション、一方的なコミュニケーションです。一方、理解すること、解釈することの違いは大切です。理解とは、どういう意味なのか、何が言われたのかを理解することです。次に文脈に合わせて、また文化的背景も合わせて、それはどういう意味なのかを解釈するということになります。

さて、文化も3つに分けています。プロダクト、プラクティス、パースペクティブです。

プロダクト、これは文化がつくっているモノです。プラクティスは実践です。その文化に属する人々がやることです。これらはすべてパースペクティブ、視点につながります。どういうものがその製品や行為につながっているかに対する深い理解です。

そこに至るまでILR(Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptions)という基準を使いました。これは能力記述ですが、歴史的にACTFLにつながって学術的意味のあるものになり、そこから我々のベンチマークへとつなげてきました。ベンチマークはとても重要です。具体的であり、何が意味されているか疑いがなく、誰にでも理解でき、透明性があり、隠されているものは何もないというのが、いいベンチマークです。

では、評価の具体例についてお話したいと思います。Standards-based Measurement of Proficiency (STAMP)についてお話します。ベンチマークに基づいてやっております、私が今お見せしたスタンダードに基づいて外国語教育センターでつくられたものなのです。日本語の他にスペイン語、ドイツ語、ヒンズー語、韓国語、など今現在8カ国語をやっております。これはオンラインでやっております、学生達にはパスワードが配布され、セキュリティを確保

しています。パスワードはどの言語をとっているかでコーディングされています。それによって、正しい項目についてテストが受けられるようになっていきます。

まず、生徒たちは読む部門から始めます。実際の日本の広告やウェブからとってきたものを使っています。問題についての指示は英語で書かれています。これはコンピュータ適応型テストとなっています。つまり、生徒の成績が良ければ良いほど、次の問題はむずかしくなるわけです。各学生が自分自身の実力に合わせた試験を受けることができます。時間の節約にもなります。

次に書くセクションに入りますが、まず読むセクションのスコアに合わせたレベルから始まります。私たちの最初の仮説は書くレベルは比較的読むレベルに近いということでした。ほぼ90%そのとおりでだろうと思います。画面下にはスコアをつけるときのガイド、つまり採点者がこういう基準で採点しますということが書かれています。これは非常に重要で、学生たちも何が期待されているかこれで理解できます。これも透明性ということにつながります。これが終わりますと会話のセクションに入ります。これもオンラインでやっていますので、生徒たちはヘッドセット、マイクロフォンが必要になります。これは書く試験とも似ていて、プロンプトは英語で、そしてビジュアルなものも入っております。比較的現実的なタスクを与えます。

オンラインテストのすばらしいところは、技術ではなく、試験そのものでもなく、試験のあとの成果です。集まった情報は中央サーバに全部入っています。コンピュータは分析をすることには長けています。また、それをいろいろな人に説明したり、データを集積・伝達したりするのも利用価値が高い。これを見ると、校長先生や教育長も自分たちがめざしているレベルに生徒たちがいる、もしくは少し遅れているということをはっきりとつかむことができますので、教え方が上手くいつているのかいないのかをつかむことができます。生徒たちのパフォーマンスがどこか間違っているのではないかということで、先生たちの訓練がここで関わってくるわけです。先生たちも自分達のやり方を振り返って、さらに成長することができます。

では、まとめに入りますが、スタンダードはすべてを変えます。このシンポジウムのテーマはスタンダード、それから評価ということですが、良いスタンダードがあれば評価をより良くするだけではなく、カリキュラム、教え方、専門性の開発なども改善することができます。先生、親、生徒、政策決定者にとってもたいへん有効です。パフォーマンス・スタンダードが一番公平に生徒たちを評価する方向だと思います。共通のカリキュラムを持っていないのであればなおさらです。アメリカの場合は教育制度に全国的なものはありません。日本語能力試験でもいろいろな国でやっているのが共通のカリキュラムがありません。同じ状況だと思います。どういうパフォーマンスを目指すのか、どういう背景を持った人達なのかにかかわらず、何をしてほしいかをスタンダードで決めるわけです。

パンティエ：聴解についてはどうですか。

フォルスグラフ: 聴解については、ビデオを伴っていることもありますし、コンピュータ適応型で読解力テストに似た形式をとっております。

謝: 6つのベンチマークがありました。テストとベンチマークはどのようにつなげるのでしょうか。どうやってベンチマークと解答結果はつながるのでしょうか。そして、正しいベンチマークだということをどうやって保証するのでしょうか。

フォルスグラフ: 検証ということですね。私たちもベンチマークづくりにたいへん時間をかけました。おそらくヨーロッパ評議会のプロセスと似ていると思います。ブレクトさんが昨日言ったとおり、どちらかというプロセスなのです。私たちは継続的にデータを見ながら、調整していかなければならないと思います。スタンダードは変えません。具体的な内容については時を経るにつれてそれに合わせて変えていきます。

ブレクト: どうすれば他のプログラムでこのベンチマークをしっかりとらえてやっているということを保証するのでしょうか。

フォルスグラフ: どこかの組織が、何らかの権威をもっているところがやるべきです。私には権威がありません。ですから、ACTFLやヨーロッパ評議会のようなところから、これは標準を満たしている、満たしていないと言ってもらわなくてはなりません。私たちはプロバイダーなのです。

大橋: オンラインでテストをした場合に、どうやってパスワードを持っているその人自身が回答をしているということが保証できるのでしょうか。

フォルスグラフ: セキュリティはたいへん重要な問題です。学校区が私たちのクライアントです。私たちがパスワードを学校区に送ります。そのあと、具体的な詳細な取扱い説明書のようなものを送ります。こういう状況になっていますよという情報を学校側に送って、セキュリティを確保します。

伊東: まだまだお聞きしたいことはありますが、午後のディスカッションに移したいと思います。それではケイト・グリーンさん、お願いします。

グリーン: 私たちがやっているのは、日本語能力試験が求めていることと正反対だと思います。ひとつの言語をたくさんでテストしようとしているところが違うわけです。

現代外国語に関するアセスメントですが、これは11歳から14歳なのですが、教師の評価が

レポートされます。学生たちは、読み・書きの能力、すべての4つのスキルに関して評価されることが必須です。今私たちは個々のスキルを測ろうとしています。

2002年12月、私たちは全国言語戦略を策定しました。つまり、みんなのための外国語であり、一生使う外国語ということです。カールさんが言ったように、イギリス人はあまりいい言語能力があると評価されていません。すべての子供たちはみんな外国語を勉強しているわけですが、みんなそれを自覚していません。終生のスキルということが問題です。キャリアのためだけではなく、あらゆる目的のために外国語を勉強することができます。異文化の研究、理解を進めることができます。これは私たちが市民であることの重要な意味なのです。EUの一部ではありますけれども、私たちは島国の国民です。ヨーロッパの一部ではありますけれども、ヨーロッパの市民でありたいわけです。そのためには、外国語能力を身につけなければならないわけです。言語の参照枠とは、ヨーロッパ語だけに共通のものではなく、世界のあらゆる言葉を対象とすることが可能だと私達は考えているのです。

これまで、国境に近い国、隣国の外国語にしか興味を持ってきませんでした。ですから、言語戦略というものを策定したわけです。これには3つの目的があります。教育法、外国語学習法の向上、人の数を増やすということです。それで認定制度を策定するということです。私たちがやらなければならないことは、既存の資格認定の枠組みを補完する認定制度を導入して国民の言語スキルを承認するということです。私たちは全国資格フレームワークの中で活動をしなければならないのです。can-do statementsを各スキル——読み、書き、話す、聞く能力——すべてにおいて導入しました。個別のスキルの評価について、学習者が準備できたときに評価できるということです。ヨーロッパ評議会、ナショナルスタンダードを見て、また海外からアドバイスを受け、私たち自身のcan-do statementsをつくりました。今では第42次案をつくっています。ケンブリッジ大学についてはよくご存じだと思います。UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate)というところがありますが、そこと協働して評価法をつくりました。実際のテストを一緒につくったわけです。ケンブリッジのESOLの経験をシェアして、共にテストシステムを改良しています。すべてのタスクに関しては事前に予備テストされ、検証され、レーティングを受けています。どのような成績が出てくるのかがわかります。これから全国のLanguage Ladderというものが始まります。ビギナーから大学院レベルまでのものです。外国語能力に関して、かなり総括的な評価になっています。どの外国語であっても、自己評価をし、そして成績向上評価をすることができるようにしています。言語によってはヨーロッパの言語とは違う機能があるわけですが、私たちのステートメントは、日本語、中国語、韓国語にも適用されています。比較テストをするというのはむずかしい面がありましたが、今現在取り組んでいるところです。

カールさんが言っていたように、先生が評価するための材料があります。教室でスタンダードを使っているものもありますし、先生達が自分達でつくったテキストがあります。そうすることができるように先生達を訓練しています。教師が評価を行なうこともできますし、評

価を受けることもできます。全国のテストですが、ケンブリッジ大学と一緒にAsset Languageをつくっています。財産としての言語というスキームです。

ブレクト: Can-do statementsで、たとえば「新聞を読むことができる」という記述があるとして、フランス語と日本語のレベルが同じだとどうやって言えるのですか。

グリーン: この場合のレベルはタスクではなくテキストの種類によります。すべての言語についてスタンダードは同じスタンダードなわけです。ヨーロッパ系の言語と中国語を比べるとイギリス人には中国語の方がむずかしいと言えるでしょうが、同じタスクを達成できることは同じレベルであると言えます。学習者の特性に左右されないということです。

伊東: グリーンさん、ありがとうございます。次にデイヴィッド・バウムさん、お願いします。

バウム: Advanced Placement (AP) プログラムですが、これは中等教育機関、大学機関が共同で取り組んでいるものです。このスポンサーはカレッジ・ボードです。カレッジ・ボードは非営利の会員制の協会であり、教育機関で構成されています。学生が上手く大学に就学できるようにという狙いを持っています。1950年以降、APプログラムは意欲のある高校生に対し、高校にいながらにして大学レベルのコースを履修できるようにしています。カリキュラムのガイドラインを厳密に設定しており、信頼性の高い共通する評価を34のコースで設けています。大学の教職員、中等教育機関の優秀な教職員で構成される開発委員会がこれらのカリキュラムのコースの改訂を定期的に行なっています。これらの委員会は科目別に設定されています。また、コース・ディスクリプションという冊子があり、その中で目標が設定されています。

APコースの実施にはいろいろな方式があります。それを結びつけるのが標準化されたAP試験です。そのフォーマットもコース・ディスクリプションの中に含まれています。エデュケーショナル・テストング・サービス (ETS) がカレッジ・ボードにかわってテストを開発しています。全国的に5月のある日に試験が実施されます。大学もAPコースを高く評価しています。学生にとって一番重要なのは、APグレードというテストの成績です。これは5段階評価です。この成績に基づいて、この学生の入学を認めるか、単位を認めるかが決まります。大学側はコースを履修した学生に対し、どのような単位を認めるかなどを事前に細かく決めています。1年前の5月、約1万5千の学校から110万人の学生が合計180万のAPテストを受けています。この中には、3つの外国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語の語学テストの10万が含まれております。ですからこれは外国語プログラムとして非常に大きなプログラムです。カリキュラムをベースとした評価ですので、AP外国語テストは言語熟達度テストではありません。フランス語、ドイツ語、スペイン語の場合、APプログラムを修了すると大学で3年生の授

業を受けることができる能力を得られるよう設計されています。外部の基準としてかなり使われているものとしてACTFLガイドラインがあります。話す、書くというところでこのガイドラインを使っています。聴解、読解にはあまり使われていません。このガイドラインは教職員がある学生の能力について話す場合、共通言語として使われています。しかし、実際の評価基準はいろいろなアプローチを反映しています。

APプログラムは、今現在外国語のコースを拡大しています。イタリア語とイタリア文化を来年、中国語と中国文化は2年後、日本語と日本文化も同じく2年後です。スペイン語のコースも改定中です。これはAP中国語、日本語のコース導入と同じ年に改正されます。

さて、私たちのデザインプロセスは、根拠を中心としたデザインモデル(Evidence-Centered Design)を使っています。学生がどういった能力があるかを証明できるようなデザインになっています。APテストは中等教育機関と高等教育機関を結びつけるものです。アメリカにおいては全国共通のカリキュラムはありません。中国語、中国文化、日本語、日本文化、イタリア語、イタリア文化のタスクフォース、スペイン語開発委員会は、それぞれ独自にACTFLのガイドラインと外国語の21世紀学習スタンダードの両方を踏まえながら、設計開発を進めています。

外国語学習スタンダードは、1990年代後半につくられましたが、そこから直接的に採用しているものがあります。今現在のテストは、読み・書き・聞く・話すの4つのスキルのカテゴリーだけを設定しています。新しいテストにおいては、先ほどの3つのモード、解釈型、プレゼンテーション、個人間のやり取りという設定を設けています。しかしながら、スタンダードは表面的なものではありません。スタンダードの枠組み、これは言語能力だけではなくコンテキスト、コミュニケーションの目的を中心に考えています。中国語、日本語のテストの中には、次のようなものが含まれます。解釈型の聴解力、読解力、プレゼンテーション、自らを表現する書く能力、話す能力、個人間の読み書き、個人間の話をしたり、聞いたりという能力をテストします。

さて、文化も重要な要素です。中国語、イタリア語、日本語の中にも文化の知識を含めています。たとえば、聴解力、読解力のテストの中で、受験生に対して文字どおりそれを解釈できるか、そこに暗示的に示されている情報を読み取ることができるか、行間を読めるかどうか。そこに含まれている文化的な背景を十分に理解できるかということ进行测试することができます。このレベルのスタンダードを考えなくてはなりません。実際に先生が大学でどういったスタンダードを使ったかということをベースにしなくてはなりません。それがAPプログラムの特徴でもあると思いますし、常識的なことでもあるでしょう。あるアセスメントをデザインする場合、まずは明確な基準が必要です。フォーカスを保つことはむずかしいでしょう。利害関係者のニーズもさまざまでしょう。カリキュラムと言っても、対象としている人たちによって枠組みが違います。領域も違うだろうということを踏まえてデザインをすることが必要でしょう。アセスメントのデザインにおいては、こういった基準を忘れてはいけません。常識的

なことではありますが、これを強調し続けてもしすぎることはないでしょう。きちんと現実を表すようなテストでなければ、テストの成績と現実の世界でその人がコミュニケーションをとった場合の実力とは大きく違ってくるでしょう。また、カリキュラム、教科書もこの基準に基づいたものでなければなりません。

金田: テストの作成と分析評価の関係について教えてください。

バウム: すべてのAPの科目、たとえば外国語ではフランス語、ドイツ語、スペイン語、中国語の全部をすべて別々のグループが手がけていますので、調整は図られていません。開発委員会は6人から7人がおりまして、大学レベルの教授、そのコースを教えている人、APコースを教えている高校の先生が同じ数います。彼らが3週間くらいかけて設問を書き、改訂、手直しを行ないます。テストは年に1回5月に実施し、すぐに解析を行ないます。

ブレクト: 私はAPテスト(ロシア語)の仕事をしてきました。これはETSではなく、ロシア語の団体がつくっているのです。ETSに問題があるわけではありませんが、ロシア語は3年前にイニシアティブとして出てきたのは、スタンダードの問題があったからです。ここで理解しなくてはならないのは、スタンダードが日本語であれ中国語であれ大きく影響してくるだろうということです。スタンダードとは押し付けるものではありません。しかし、APやカレッジボード、ETSがやっているような厳格なものと同じくらいの効果を持つと思います。APはまさに連携を可能にするものです。みなさんのスタンダードを強調してくれるものです。APはすばらしいメカニズムで、この連続性を持たせるという意味で思春期から成人へと結びつける、高校から大学へと進学する際の橋渡しになります。ぜひ日本語においても検討していただければと思います。

グリーン: 2つの言語のコースを学生が同時に取った場合、異なったスタンダードに基づいて違う種類のタスクを与えられたとすると、混乱するということありませんか。

バウム: イエスでありノーです。APプログラムは教育制度をそのまま反映するものです。おっしゃるとおりです。現在米国の大学3年生に期待されているスペイン語の能力とフランス語や日本語などのアジアの言語とでは違っているという現実もあります。

嘉数: ここで休憩をとります。

— 休 憩 —

伊東：2部の後半を始めさせていただきます。それではゲーテ・インスティトゥートのカタリーナさん、お願いします。

ルックテッセル：ゲーテ・インスティトゥートは全世界でドイツ語を教えています。ドイツ語の試験とゲーテ・インスティトゥートのベスト・プラクティスについてお話します。ゲーテ・インスティトゥートはドイツの文化機関で、附属機関が80カ国以上にある全世界的な機関です。主な目的はドイツ語教育を海外で奨励し、それによってコミュニケーションと文化交流を促進することにあります。これはドイツと世界各国の間で果たすことです。ドイツの海外文化教育政策を担っているゲーテ・インスティトゥートですが、その使命の中に語学コースの運営、語学試験の提供が入っていることに驚かれるかもしれません。これはどちらかというと、政府がらみというよりも商業ビジネスだからです。ドイツ語テストの開発・提供を行なうのは3つの理由があります。第1に外国語を知るといのは、現在、そして将来の世代にとっては重要な資質になります。このため私たちはヨーロッパの他のパートナーと密接に協力をし、ヨーロッパそして世界の多言語化を目指しています。第2に、ゲーテ・インスティトゥートは、語学教育だけで進んでいたというわけではなく、研究開発部門もありまして、教育・訓練用の教材だけではなく、必要なテストもさまざまなレベルのものをつくっておりました。3つめの理由は、政府の予算は常に削減されてきていますので、製品を販売することでコストを賄わなければならなくなりました。そうしなければ、運営そのものを大きく縮小しなければならないでしょう。生徒たちは言語を学ぶだけではなく、試験に合格して、それを証明する証書を欲しがっているようです。こうした商業的な利益はゲーテ・インスティトゥートの公的な使命と衝突することはないと思います。質的なスタンダードさえ保てばいいと思います。この語学の認定制度においては品質管理制度が重要です。ゲーテ・インスティトゥートは50年にわたって、評判を得て、専門知識も培ってきました。私たちの品質管理制度がどのようなものかを今度は説明していきたいと思います。

ゲーテ・インスティトゥートは、CEFRのA1に相当する Start Deutsch 1から、C2+のGroßes Deutsches Sprachdiplomまで、12種類のドイツ語テストを行なっています。学校、大学、会社から認められており、40年前に開始してから、常に改善を行なっています。ALTE (Association of Language Testers in Europe)に依頼してCEFRとのレベル合わせを行なっています。現在B2に相当するものは、ビジネスドイツ語しかありませんが、一般向けの試験も現在開発中です。

多くの試験の開発は、国内の団体や、オーストリア、スイスと共同で行なっています。ゲーテ・インスティトゥートの試験はすべてテスト・シラバスに基づく熟達度テストであり、コース・シラバスに基づく到達度テストではありません。テスト問題の作成は、テスト毎の難易度を一定に保つため、すべてミュンヘンの本部で集中的に行なっています。最近、ALTEが公式のテストのための品質管理システムを発表しましたが、試験開発から実施にいたるすべてのプロ

セスにわたって、この品質管理システムに基づいて実施しています。

すべてのテストの課題と項目とは、世界中のゲーテ・インスティトゥートや私たちが試験センターと認定した機関の学習者を対象としたプリテストの結果により、品質管理されています。通常、200人分の解答を分析することになっています。プリテストには、ケンブリッジESOLが持っているLocal Item Banking System (LIBS)から取り出したアンカー項目が入っており、それにより新しい項目の難易度を測ることができるようになっています。ケンブリッジESOLにペルージャ大学とサラマンカ大学と共同で作った試験分析部署では、古典的分析法およびラッシュモデルにより、各項目の難易度を測定し、項目の品質管理を行なうと同時に、テストの尺度がCEFRの尺度にいかんにかんじているかも検証し、試験の作成者(ミュンヘンの本部)に情報を提供します。ケンブリッジESOLでは、プリテストだけではなく、試験結果の分析報告も行なっています。それにより、試験の信頼性と妥当性を確保しています。新しい試験の開発には大体2年くらいかかります。それは、こうしたことをやっているからです。

ゲーテ・インスティトゥート独自あるいはパートナーとともに試験を開発するだけではなく、政府・省庁からの委託を受けてつくる場合もあります。適応型テストも開発しています。適応型テストは、数年前、ドイツ学術交流会のためにつくられました。これはTestDaFという試験です。また、ビジネス型の適応テストも開発しています。ケンブリッジのESOL、それから2つのALTEのパートナーでありますサラマンカ大学、アリアンス・フランセーズと共に開発しています。紙を使った適応型テストとCD-ROMを使ったコンピュータ適応型テストの2パターンがあります。これも読解、聴解、文法、語彙を試すものとなっています。初心者から上級者まで試験を受けることができます。結果は0から100までの尺度で出され、ALTE、CEFRの枠組みのレベルにも合わせて出されます。こうしたコンピュータプログラムは非常に複雑なもので、開発コストも高くなります。適応型テストのフォーマットとしては紙を使ったもののほうがまだ需要が高いでしょう。

では、今度は世界の試験実施会場についてお話をしたいと思います。ドイツ語テストを144の機関で行なっておりますが、ゲーテ・インスティトゥートは今ではパートナー機関を253もその傘下に抱えています。108カ国にありますが、こうしたところはライセンスを取得してゲーテ・インスティトゥートのテストを提供しています。ライセンスは3年間有効です。ただ、質的な基準を満たしていれば、延長も可能です。質的な基準そのものはゲーテ・インスティトゥートが管理をしています。では、どういうパートナーたちがライセンスを得ているかご説明したいと思います。ゲーテ・インスティトゥートはこのパートナーは信頼できるところであると確認しなければなりません。さらに教室にはオーディオ、ビデオなどの設備も必要です。資質のあるドイツ語の講師、教師がいなければなりません。試験とは、開発をし、研究する上で興味深いだけではなく、やはり多くの人たちに受けてもらえるものです。昨年、27,000人がドイツ語試験を受けてくださいました。また、多くの企業もゲーテ・インスティトゥートの認定証が能力を示す証拠だと受け入れてくれています。

平高:ゲート・インスティテュートが最初に開発したのは、一番高いレベルというお話がありました。これはどうしてなのでしょう。たとえば、大学入学に十分に足るドイツ語能力をほかるとかいう目的が最初にあったからなのでしょう。

ルックテッセル:ゲート・インスティテュートは50年前に主にドイツ語講師の訓練の場として始まったものです。能力テストはドイツ語を教える人たちのレベルに合わせてつくった枠です。ですから、最初にそのレベルで試験を開発しました。

ロ・ピアンコ:なぜ認定証が欲しいのでしょうか。文化的な背景が知りたいと思います。市場価値があるからか、それともプロフェッショナリズムに対する信頼性がない、公的教育に対する信頼性がないからでしょうか。なぜ、認定証によって能力を示そうとしているのでしょうか。

ルックテッセル:私の印象では、グローバル化された世の中ではさまざまなスタンダードがあります。世界的に有名なゲート・インスティテュートの認定証を持っているということで、いろいろと説明をしなくてもいいわけです。

ブレクト:共通参照枠が既存のテストをどう変えましたか。それからどのようにしてそれらを取り込んでいったのでしょうか。こうしたスタンダードができたことで既存のテストにどのような影響を及ぼしたのでしょうか。

ルックテッセル:一部の試験はまったく枠組みに合致していました。しかし、さまざまな種類があったので、レベルが高くなればなるほどいろいろな問題が出てきて、調整が複雑になりました。高いレベルの試験については、いろいろな変更が必要となりました。

フォルスグラフ:ドイツ国内の移民の人たちにもこの試験は提供されているのでしょうか。もしそうであれば、同じように文化的にも心理測定的にも上手くいっているのでしょうか。世界中で受けている人たちと同じように機能しているのでしょうか。

ルックテッセル:移民向けのテストをつくりました。文法などは同じですが、中身そのものはかなり違います。ターゲットグループは、ドイツに住みたい人ではなく、ドイツ語を学びたい人です。

パンティエ:2つ質問があります。移民向けのテストは、ゲート・インスティテュートが責任を持って試験をやっているのでしょうか。そしてB2のレベルを移民が得ることを求めているのでしょうか。ドイツ国籍をとるためにはB2レベルが求められるのでしょうか。

ルックテッシェル: 私たちは政府から予算は得ていますが、政府機関というわけではありません。みんなが知っているからみんなに受け入れられているということです。政府認定の試験というわけではありません。外国語としてのドイツ語のドイツ政府認定のものではありません。移民のレベルはB1です。

謝: コンピュータ適応型テストに関する質問です。テストセンターが100カ国以上にあるということでしたが、みんなコンピュータテストをやっているのでしょうか。

ルックテッシェル: 100以上の国でライセンスを持ったパートナーがいて、そこでテストそのものが行なわれています。

李: 114のパートナーにおいて2万9千人の受験ということは、開発費用を考えると赤字の心配がありますが、それはどう解決されていますか。

ルックテッシェル: 250ほどのパートナーがいて、144のゲーテ・インスティトゥートに加えて、全部で400ほどの施設で試験が受けられるようになっています。コストを私たちが全部請け負っているわけではありません。テストに対して投資はしておりますが、まだ回収は出来ていないかもしれませんが、いずれ回収できるものと期待しております。

ブレクト: セキュリティについて質問します。ウェブを通した試験もいずれできると考えますか。

ルックテッシェル: 全世界を念頭においていますので、コンピュータ適応型テストというのは、非常に有効ではないかと思います。ただ、紙を使った試験というのも全世界を考える上では重要だと考えます。

伊東: それでは、グリーンさん、どうぞ。

グリーン: コンピュータ適応型テストについて私たちも同じような問題を抱えています。紙のテストに関連しても同じです。大人の学習者はイギリスでは非常に多いのですが、語学コースはとても人気が高いのです。技術的な設備がないからということもありますが、中には、能力を測るのにコンピュータを使うということを心配する人もいます。ですから、全世界のことを考えるのであれば、その点を念頭におかなければならないでしょう。コンピュータと共に育っていない高齢者であれば、コンピュータ恐怖症という人もいると思います。

伊東: 最後に岡さん、どうぞ。

岡:日本語能力試験では、奨励の意味もあり、世界の国によって受験料は変えています。最近見直しを始めていますが、ドイツ語の場合は全世界統一されているのでしょうか。もしそうだとしたら、考え方の基本に何があるのでしょうか。

ルックテッセル:一定の料金というわけではありません。その国で試験をするのであればいくらくらいかということ想定しています。フランス語、イタリア語、英語の試験がいくらかということを見ながらやっています。ですから、一定の費用というわけではありません。今の形で保っていきたいと思います。全世界一律というわけにはいかないと思います。

伊東:続きましてメーグルさん、お願いします。

メーグル:私は、フランス教育省が行なっている、外国語としてのフランス語の認定試験について紹介するとともに、その認定試験をどのようにしてヨーロッパ共通参照枠に沿うように照準合わせをしているか、について説明したいと思います。

CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) は、DELF・DALF (Diplôme d'Études en Langue Française, Diplôme Approfondi en Langue Française) と TCF (Test de Connaissance du Français) という2種類の認定試験を実施しており、両方とも、フランスの大学への入学資格認定試験として、あるいは留学ビザの受給の条件として公的に認められています。

2001年以来、CIEPはゲーテ・インスティトゥートやセルバンテス・インスティテュートなどとともに、ALTEの会員となっています。ALTEは、ケンブリッジESOLが運営しています。ALTEは、各言語の認定スケールをcan-do statementsから成っているヨーロッパ共通参照枠に合わせて共通化するための作業を行っており、これは、外国語の評価の国際的な比較を行なう上で、大変重要なことだと思います。この結果、たとえば、フランス語のテストでも、以前は、4つの言語技能——聞く、読む、話す、書く——だけが対象となっていました。共通参照枠を導入することで、話し、書くやりとりが加わり、更に方略能力が加えられることとなりました。

DELF・DALFについてお話します。このテストは、1985年に創設され、1986年にモロッコのカサブランカとフランスのヴィシーではじめて行なわれました。今では、900の試験センターが世界中にあります。応募者数も、当初の500人から、現在は、毎年37万人以上に増えています。DELF・DALFは3段階に分かれています。すなわち、DELF第一段階および第二段階並びにDALFです。2005年の9月には、DELF・DALFをヨーロッパ共通参照枠の6段階に完全に照準合わせして、6つのディプロマとする予定です。すなわち、DELF A1、A2、DELF B1、B2そして、DALF C1、C2となる訳です。この照準合わせのために、専属の専門家チームが、1年間、ヨーロッパ評議会が出した「Relating Language Examinations to CEFR」というマニュアルに基づき作業をしました。いくつかのステップを踏みました。第1の

ステップとして、ベトナム、チェコ、スペインおよび国内5カ所のパイロットセンターにおいて、教師による新バージョンの評価を実施しました。次に、受験者に、既に共通参照枠に基づいて構築されている、TCFと新バージョンの両方を受験してもらい、その結果をラッシュモデルを用いて分析しました。新バージョンは、共通参照枠のcan-do statementsにより、レベルを表示しているため、雇用者や、大学等にとって、より意味のあるものとなりました。

最後にTCF、フランス語能力試験についてご説明します。TCFは資格試験ではありません。ディプロマは与えられません。2年間の有効期限があります。つまり、TCFは受験生の人生のある時点におけるフランス語のスキルの写真であると言えます。TCFはフランス語の能力に関するフランス教育省のテストであり、フランス語を母国語としない人のためのものであり、非常にシンプルで正確な試験です。TCFは新しい試験です。2002年1月1日に始まりました。それ以降、75,000人の受験生が評価されています。TCFは短時間の試験で、そのため運営も簡単なものです。80項目の試験をして、1時間半のリスニング、文法構造のテスト、読む能力が試験されます。必須のテスト以外にも選択科目があります。ライティング、スピーキングテストです。録音したインタビュー、さらには3つの論文を書きます。DELF・DALFと同様にTCFは、フランスに留学したい外国の留学生が受けなければなりません。TCFの内容ですが、研究者及び教授が設計しています。500人の受験生で予備テストを行なっています。この事前試験のあと、計量心理学的計測が行なわれます。いくつかの科目は、項目バンクに送られています。きちんと予備テストされた項目のみが試験に使われています。パリのCIEPで中央集行的に行なわれています。必須科目は採点機により採点し、選択科目は、訓練され経験のある採点者が、標準化された基準で採点を行なっています。受験生は通常15日間で成績表を受け取ります。成績表の裏にヨーロッパ共通参照枠のスケールが書かれています。この情報は、利用者にとっては非常に有用です。2004年、日本では700人の受験生がTCFを受け、3,520人がDELFとDALFを受けました。

フォルスグラフ: TCFは大学受験のために必要ですが、DELF・DALF、TCFはそれぞれどういう生徒が受けるのですか。

メーグル: DELF・DALFは単位をとろうとする場合には、4つの単位を修了することが重要なわけです。資格を取ってフランスの大学に留学するためにはTCFのほうがより簡単です。

フォルスグラフ: つまり、DELFとDALFはカリキュラムの単位と関連しているわけですね。

メーグル: はい、そうです。通常、TCFには準備は必要ありません。

フォルスグラフ: 技術的な質問です。分析評価について、古典的分析およびラッシュ・モデル

についてお話がありました。どう関連づけますか。

メーグル:分析についてはむずかしいのですが、専門家ではないのでうまく説明できません。この2つのモデルを使ってベンチマークを比較し、枠組みとのギャップを評価しました。2つのモデルを使うのが重要だと考えています。

大坪:一般的なフランス語という言葉でどういう内容のことを表そうとしていらっしゃいましたか。

メーグル:「一般的なフランス語」と言ったのはなぜかという、専門家のためのフランス語と言いたくないからです。専門的なフランス語に関してはフランスの他の研究所がやっています。

パンティエ:モロッコとカナダでDELFとDALFをやっているわけですね。

メーグル:はい、学校でやっています。

パンティエ:これは学校のカリキュラムの違いによって違ってくるのでしょうか。

メーグル:今は同じです。カナダには公式にフランス語を採用している州があります。問題はパリで作られるのですが、様々な国のコンテキストに合うようにしたいと考えています。

ロ・ビアンコ:特にアフリカでは、フランス語が公式な教育の場で使われていますが、どう適用されているのですか。

メーグル:アフリカの人達というのは、フランスの大学に入るためにはディプロマを必要としていませんが、モロッコ、アルジェリア、チュニジアでは特殊な問題があります。フランス語は実際に流通していても、公式な言語ではありません。学校で使われている言語ではありません。

ロ・ビアンコ:このテストですが、特にフランス語圏の組織の中でプロモーションがされているのでしょうか。フランス語圏以外の外国人のためのものなのでしょうか。

メーグル:国内外の外国人すべてを対象に幅広く行なっています。

伊東:よろしいでしょうか。引き続きまして謝さん、お願いします。

謝：中国語の能力試験についてお話をしたいと思います。日本語能力試験、中国語の能力試験、これはかなり似ているところがあります。共通の特徴があり、共通の問題があると思います。

まず、簡単に中国における中国語の能力試験についてお話します。略してHSKとっています。これは国家試験であり、標準化された試験です。ネイティブでない人たち、外国人、ならびに中国における少数民族の人たちのための試験です。これは今現在開発中のものですが、2004年、国内において33都市、59会場、外国においては33カ国、92都市において試験を行ないました。2004年には、外国人の受験生が9万人以上、それに12万人以上の少数民族の人たちが受験しました。受験生の数は年々増えています。

HSKは、11レベルをカバーする4つのカテゴリーのテストで、基礎がレベル1～3、初級がレベル3～5、中級がレベル6～8、レベル9～11が上級となっています。

まず、スタンダードの設定についてお話します。HSKテストセンターは、1996年に中国語能力基準を発表しました。この基準は、5つのレベルに分かれており、レベル1が初級下、レベル2が初級上、レベル3が中級、レベル4が上級下、レベル5が上級上となっています。次の3つの観点から記述されています。(1)トピック、たとえば、レベル1は日常生活のみを扱っているのに対し、レベル5は専門分野およびビジネス分野を扱っています。(2)漢字、語彙、文法項目などの言語知識、(3)流暢さ、口調、心的状態、文化的配慮などに関する言語能力、です。実際には、この5つのレベルは、現在のHSKテストの11レベルと符合しておりません。ほとんどの受験者が、したがって、この5つのレベルからなるスタンダードについて知らないというのが現実です。

第2番目に漢字・語彙シラバスについて。2,905の漢字と8,822の語彙がA～Dの4段階に分類されています。Aが最も易しく、Dが最も難しいレベルです。このシラバスは、問題作成に際して、重要な役割を与えられています。HSK基礎レベルの問題には、CとDの語彙リストからの語彙の使用は5%以下に制限されており、解答は、すべてAとBの語彙に限っています。HSK初級、中級の場合、Dの語彙リストからの語彙使用は5%以下で、解答は、A、BおよびCの語彙に限られます。レベルの決定には、大規模コーパスの中からの使用頻度によるしほりこみと、経験豊富な研究者と教師による主観的評価とが組み合わされています。使用頻度のみによる判断では、非常に基本的な単語、たとえば茶碗、鉛筆、黒板などは拾えないのです。これらは、使用頻度は低いが、Aの語彙リストに入れました。このシラバスは、1992年に最初に発表され、2001年に改訂されました。また、2003年には、より多くの漢字と語彙を含むMHK (Chinese Proficiency Test for Minorities in China) のための漢字・語彙シラバスが発表されています。

第3番目に文法シラバスについて。1996年にHSKテストセンターは、このシラバスを発表しました。1,168の文法項目がA～Dの4段階に分類されています。先のスタンダードと同じように、このシラバスは、実際のテスト作成には余り使われていません。

アメリカのACTFLガイドライン、ILRやCEFRやカナディアン・ベンチマークなどを参考に、現在、コミュニケーション機能シラバスを作成中です。42の項目からなる大雑把なリストを作りました。たとえば、読んだり聞いたりしてどのような情報を引き出すか、叙述、説得、感情の表現、一定の方略をもった意見表明などです。現在、このシラバスを問題作成に活かすべく、分析を行なっています。

スコアの解釈について、現在can-do statementsによるHSKのスコア解釈についての調査・研究を進めています。TOEICのCAN DO GUIDEに触発され、HSK受験者へのアンケート調査を実施しました。同時に教師へのアンケートや、受験者の学校での成績調査なども行ないました。それらの資料の相関関係を計算した結果、HSKのスコアとcan-do statementsのリストとの間にはかなり強い相関関係があることが判明しています。

HSKのもう1つの大事な使命は、大学への入学資格を認定することです。レベル3は、理科系の大学の、レベル6は文科系の大学の資格認定となります。様々な分析手法を用いて可否判定を行なっていますが、分析の結果今分かっていることは、レベル6の文科系はよいが、理科系に入るのに、レベル3では不十分ではないか、ということです。

私たちは、現在、HSKビジネス試験、HSK秘書試験、HSK観光試験なども準備しています。

HSKの上級には、口頭試験と記述試験が含まれていますが、評価結果を一定にするために、詳細な評価基準を定め、代表的な解答例をベンチマークとして提示したり、複数評定者による評価をしたりする努力をしています。また、等化についても、これは、私の専門分野ですが、重要な課題として実施しています。更に項目プールについても、1998年以来、項目応答理論とコンピュータのシステムの助けを借りて実施しています。

最後になりましたが、HSKは、CEFRの方向と逆で、CEFRは始めにcan-do statementsがあり、それに基づきテストを構築していくというのに対して、HSKの場合は、始めにテストがあり、スコアの解釈のためにcan-do statementsを作る、TOEICと共通の方法を取っている、ということが言えると思います。私は、この機会に、CEFRに倣って、私たちもCAF(Common Asian Framework)ないしはCEAF(Common East-Asian Framework)というものを創ろうではないか、ということをご提案したいと思います。

グリーン: テストの解釈としてcan-do statementsを作るのか、can-do statementsからテストを作るのか、この部分が非常に重要だと思います。我々も同じようなことをやろうとしているが、やりかたが違うということがあると思います。テストを作り直す場合は、エンドユーザーが何を求めているか、何のために使うかを、まず定義として最初に設定すべきだと思います。この点についてもっと議論を深めたいと思います。

フォルスグラフ: これがいいかどうかご意見をお聞きしたいのですが、私たちもまたcan-do

statements からスタートし、テストをやる方式をとっています。ベンチマークを見て、それぞれのレベルの学生にどういったピックが必要であるかを考えました。このアプローチについて何かご意見をいただければ、また中国語、日本語にそれが採用できるかどうかについてお話しください。

謝: 私たちはかなり似たことをしていると思います。新しいテストとは言いませんが、評価プログラムをカリキュラムのために、先生のためにつくっています。頻度云々というよりは、今現在は評価システムとしては先生を対象にやるべきではないかと思っています。can-do statements リストや、単語、漢字のシラバスもお互い比較し合うというのも有効かもしれません。

李: 中国語の場合は他のどの言語よりも発音の正しさがコミュニケーションに大きく影響すると思いますが、先ほどのオーラルテストの開発と今のHSKにおける発音テストの問題はどう解決されているのでしょうか。

謝: オーラル試験の場合、一番重要なのは発音であると思っています。これは非常に主観的なことになってしまいますが、第一にはオーラルの場合は発音です。

松井: 等化という問題についてですが、私ども日本語の試験は問題を全部公開していますが、HSKの場合は公開しているのかどうかということについてお聞かせいただけますか。

謝: テストの等化のために公開していません。問題の漏えいと言うことですが、私たちは巨大な項目プールを持っています。仮に全ての項目を暗記することができる人がいるとしたら、その人は大変な中国語能力を持っていると言えるでしょう。

ブレクト: スコアに関してですが、項目の話ではなく、それぞれのレベルにおいてどういった機能、漢字、パフォーマンスが必要だということは公開しているのですか。たとえば、文法、語彙がレベルごとにどれくらい必要であるかということは全員に知らせているのでしょうか。

謝: その努力はしていますが、まだです。TOEICの例に倣って、現在リサーチ中です。

伊東: 謝さん、ありがとうございました。最後になりましたが、松井さん、お願いします。

松井: お話しする内容としては、日本語能力試験の概観となります。日本語能力試験は1984年に始まりました。年1回、全世界で同時に行なう、大規模一斉試験です。一斉というのは、日本で問題をつくり、それを全世界で同じ日に実施するということです。試験の目的は日本

語を母語としない人を対象として、日本語能力を測定し、認定することとなっております。この試験を実施するに際して、問題の妥当性や信頼性の確保という観点から自己点検を初年度から行ない、情報公開という観点から透明性の確保をしなければならないということの方針としてやってまいりました。

1984年の受験者数は約7,000人で、15カ国・地域、21都市で行なわれました。それ以来順調に受験者数は増加し、昨年21回目を実施し、海外39カ国・地域、99都市で行なわれ、海外の受験者は24万人を越え、国内では18の都市で行なわれ、受験者数は5万9千人近くでした。受験者数の合計は30万人を越えています。これだけ大きな試験ですから第二言語教育、外国語試験というものに対する世界的社会的な責任を果たす重要な試験であると認識し、このシンポジウムもガイドラインという共通の枠を求めて開かれているのだらうと思います。

日本の場合、試験の実施機関は2つありまして、財団法人日本国際教育支援協会が国内の実施を担当し、国際交流基金は海外における実施をそれぞれの国の機関を通して行なっています。試験の内容は4つのレベルに分け、文字・語彙、聴解、読解・文法の3つの類で成り立っています。結果は各類と合計の素点が本人に通知されます。1級の場合は70%以上、2級から4級は60%以上で合格としています。合格点を得た受験者には認定証が交付されています。

次に公開・非公開ということについてお話したいと思います。試験問題は1985年から89年までは非公開でした。試験実施の方針として情報公開と透明性を保つという立場から、各問題群の10%を上限として公開しておりました。1990年からは全面公開しています。印刷物として市販されています。なぜ全面公開したのかといいますと3つの理由があります。まず第一に問題そのものが受験生を通して広く流布していたということがあります。実施の実務において、何万人という受験者がいる地域もありますので、問題を秘匿する業務が非常に煩瑣で、実施機関からも何とかならないかという意見も寄せられていたようです。試験実施当初は明文化されたシラバスがありませんでした。そういう状況の中で試験の顔が見えないということを特に海外から言われまして、問題を出してわかってもらおうということもあったのではないかと思います。

検証作業についてですが、これは第1回から実施されています。当初のものは問題が非公開ですので公開されていませんが、分析評価に関する報告書がつけられてきていて、様々な課題が指摘され、対応をどうするかというのが私どもの現在の課題です。

最後に検証作業の結果からなされてきた対応の主な点についてお話します。漢字というのは大きな問題としてありまして、試験の類の中に文字というものを設けてあります。初年度のテストには漢字の筆記試験がありました。これが2年目から無くなったのは、量的な対応が問題だったのだと思います。2年目からは4択問題にすべて統一されています。この試験は大学入学の選抜にも利用されておりまして、選抜試験なのか能力認定試験なのかという問題を抱えておりました。2002年に留学選抜試験というのが別途行なわれるようになり、日本

語能力試験が本来の能力認定に専念できるようになりました。これから一般的な言語能力を定めつつ試験をしていかなければなりません。

2004年に新しくこの試験を改定しようという作業を始めました。2008年にはその試行試験をやりたいと思っております。その第一歩として試験の目的の見直しを行ないました。その案は「日本語能力試験は日本語を母語としないすべての人々を対象に、最新の学術的成果に基づいて、現代社会のさまざまな場面で必要となる課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測定し、その能力によって何ができるかを設定します」というものです。この文言からもわかるようにcan-doということが非常に意識されています。

日本語教育の多様化に伴って、年少者についての対応も必要となってきました。年少者については特に海外での需要が多いので、コンピュータを使用した30分で行なえるテストを用意しています。等化の問題等についても充分意識しています。

金田:主催者として補足させていただきます。日本語能力試験は(財)日本国際教育支援協会(JEES)という団体と国際交流基金の共催でやっております。JEESは国内の実施と問題の作成を行なっています。一方、国際交流基金は、海外での実施と試験の結果の分析、全体の企画を担当しています。この試験は日本の公的な試験です。文化庁と外務省の後援によって成り立っています。

李:日本語能力試験は、文字・語彙100点、聴解100点、読解・文法200点ということで、結局75%は読解に通じる試験となっています。最近、韓国では能力試験の1級をとっている生徒が一向に話せない。というのも、400点満点で300点取ってしまえば1級になりますので、最初から聴解は勉強をやっていないのです。コミュニケーション能力からすると落とし穴があるように思いました。今後テストの性格づけの際にそういうところも考慮に入れてほしいと思います。

フォルスグラフ:アメリカでも同じような問題があります。有名なTOEFLテストです。学生が500点、550点をとってアメリカの大学に入っても、全くコミュニケーションがとれない。それは世界中の問題だと思えます。

ブレクト:全面情報公開ということに興味をひかれています。学生は熟達度試験というよりも到達度試験としてとらえてしまうのではないかと思います。ですから今後はそういうことも踏まえて新しいテストを構築されるのでしょうか。もし研究をされているのであれば、全面公開をされた結果どうなるのか。

伊東:テスト問題の等化やアイテムバンキングのことを考えると、全面公開をすることによって

テストの可能性が狭まってしまうと思っていますので、これはある意味大きな課題かなと思います。

グリーン:イギリスのGCSEなどについても非常にセキュリティを高めた形で行なっています。透明性というのはスタンダードが透明であるということで、テストの種類がどうなのかということ transparent にし、公開する必要はないという理解があります。

フォルスグラフ:私たちも同じような経験をしました。スタンダードがよく書かれていれば公開できると思います。能力テストですので、答えを出すわけではありません。我々もアイテムバンクをつくっていますが、実際のアイテムは公開していません。

伊東:テスト問題は公開していないけれども、プリパレーションブックというものがあります。あれは過去の問題でも実際に使われた問題でもないわけです。中国のテストもプリパレーションブックもどういう形でつくられているのか、あとでお聞かせいただければと思います。それではこれで終わりにいたします。ありがとうございました。

### 〈第3部〉

#### 「日本語教育における新しい言語能力基準策定へ向けた課題設定」

2005/5/15 14:00~17:00

モデレーター: 平高史也(慶応大学教授)

ファシリテーター: 大坪一夫(麗澤大学教授、日本語能力試験実施委員)

嘉数:第3部に移ります。モデレーターとして平高先生、ファシリテーターとして大坪先生にお話しいただきます。よろしくお願いします。

平高:第3部では、第1部、第2部で出た共通の理解と考えていい点を整理いたします。続きましてファシリテーターの大坪先生にコメントをいただきます。それを踏まえまして、私がいくつかのディスカッションポイントを出すというかたちで前半を進めさせていただこうと思います。

昨日、今日の主要な論点をまとめてみました。まず、今回のテーマである「スタンダードとは何か」という点に関する理解です。スタンダードとはカリキュラム、試験、教材とは異なるものであるということ。もっと包括的で多くの人の使用あるいは多目的に使われるべきものであろうということです。決して拘束力があったり、強制すべきものではなく、ヨーロッパ共通参

照枠のリファレンスが大事だというお話が昨日ありました。さらに、キーワードとしては、オープンエンディッド、フレキシブル、クリエイティブという単語が出てきました。昨日の議論ではスタンダードはプロセスであってプロダクトではない。常に変化するものである。こういったところがほぼコンセンサスができたところと考えております。スタンダードの影響として先生方の生活や態度が変わってきている。それは教師が話せる共通の場としてのスタンダードの意味があるのではないかとということでした。ネットワーキングのためにも役に立つということです。プロセスであるという点に関して、国際交流基金の金田さんより補足をお願いします。

金田:スタンダードはフレキシブルなもので強制力を持たないものだと考えますが、一方でこのような立体的なものを考えてみました。それに付随してRということを強調するべきだということです。平面が深さを持っているということです。全体をプロセスとしてとらえるべきだということが非常に大事ではないかと思いました。

平高:ありがとうございました。スタンダードの理解はこのようなことでいいのではないかと思います。次にスタンダードの対象についても議論がかなりありました。子供向けなのか、青少年、あるいは大人向けなのかということです。これについては、対象は明確に分けるべきだということが大勢を占めていたように思います。発達段階の問題が根拠としてあがっていました。どうすればいいかというと、まず大人を対象としたスタンダードをつくって、子供へと進むべきではないかという議論がありました。フランスのDELF・DALFでは大人向けと子供向けのスケールが違うということでした。やや性格が違いますが、中国ではマイノリティのためのスタンダードも用意しておられるということでした。もうひとつ問題になったのは、整合性、連続性の問題です。たとえば中等教育から高等教育への連続性が問題になっていますが、ここの部分の連続性を確保することが大事であるということです。以上、このような共通理解を踏まえてこのあと議論をしていきたいと思います。

大坪:文化の教育が重要であるということについては反対する方はいないと思います。特に日本語は相手との関係性を表現しないでは使えない言語なのです。文化をきちんと教えないと使えない言語であるわけです。ひとつ問題になるのは、ステレオタイプを学習者に押し付けることが起きる怖れがあるということです。

2番目に文字の問題です。1993年に米国で出された「A Framework for Introductory Japanese」という本があります。この本に「日本語を学ぶ目的は日本人になることではない。日本についてよく知った外国人になることである。その結果として日本社会で日本人に不快感を与えずに仕事の上でも日常生活でも実際的な目的を達成できるようになることである」と書いてあります。この本は「日本語の教材はオーセンティックでなければならない」ということも強調しています。オーセンティックとは何かというと外国人のためにつくった日本語と

いうのはまったくオーセンティックではないわけです。日本語教師としての経験では、教科書の最初から漢字かな混じりのテキストを与えても問題はありません。

3番目は、スピードテストの重要性です。SPOT (Simple Performance Oriented Test) というテストがあります。これは筑波大学の小林典子を中心となって開発したテストです。このテストのフォーマットは非常に簡単なものです。このテストは約10分間で終了します。言語テストはスピードテストであるべきです。つまり、言語テストとは言語処理の自動化の速度を測るものなのではないかということです。

最後ですが、外国語学習の目的が実際的な目的が達成するようになることであれば、聴解、読解において理解の深さが重要になるのだらうと思います。そこで、ひとつの同じテキストからどれだけ多くの情報を引き出せるかを推測することは、受験者の実際上の目的達成の度合いを予測するのに不可欠な情報ではないだらうかということです。

平高: ありがとうございます。大坪先生のコメント以外にも昨日、今日の議論でいくつかディスカッションのポイントになる点がありました。まず、異文化の扱い、文化の多様性です。インター・カルチャラル・アプローチに対して、フォーリン・カルチャラル・アプローチ、つまり文化を別のものとして教えるという可能性もあるのではないかということもありました。異文化理解をスタンダードあるいは言語教育の中に反映していこうという動きがあります。これに関して韓国の学習指導要領のお話もありました。文化的要素をスタンダードにどう反映させるべきなのかといった点について議論ができればと思います。can-do statementsを含むスタンダードがまずあって、そこからテスト、教材、カリキュラムが導き出される。スタンダードが基になるという考えが主流かと思っておりましたら、謝さんのお話の中に、まずテストがあってそこからスタンダードをつくっていくというやりかたもあるのではということがありました。そもそもスタンダードというものをパフォーマンスやアクションを基にしたものと理解してよいのかどうか。一方では文字や文法などというものもおろそかにはできないと思いますので、そのあたりももう一度確認をしていただければと思います。スタンダードが仮に根本にあり、そこからテストなどが導き出していけるとしたら、テストとパフォーマンス、テストとスタンダードの整合性はどうやって確保するのかということも大きな問題になるのではないかと思います。

アジア言語のひとつである日本語がスタンダードの構築を目指して動き始めましたが、スタンダード構築のためには何を参照するべきなのか。アジアでCEFRならぬCAFRは可能なのかということについてもお話いただければと思います。

ロ・ビアンコ: 具体的にどのように文化を理解しているか、また文化が言語にどう関わっているか、ということを理解することができると思いますし、評価することも可能だと思います。評価するにあたっては、大きなスケールでできると思います。最初の学習者のプロセスは、

まず文化の違いに気付くことです。次にその違いについて判断をし、評価を下すことをします。文化的な知識を暗示的な学習だけに任せておいたら、人が違いを発見したらマイナスの判断を下す可能性があるわけです。そうであってはならないと思います。そういう文化を持っているのは、その文化の中で機能があるのだということを理解してほしいのです。これは比較的容易に評価システムの中に取り込んでいけるのではないかと思います。

書くことについては、ローマ字に頼って教えるというふうにはならないと思います。学校に対しても漢字やかなをすぐに導入するように奨励しています。書くシステムについても方向性の違いが見えてくると思います。上から下なのか、右から左なのか、ということです。違った方法で書くシステムがあると気が付くということが一番大きな一歩であって、「どうして」という疑問に続くのだと思いますし、それに対して答えを提供するのも大事なことだと思います。通常に使われている言葉であっても、その中に文化的な背景があるのだということを知子供たちに気付いてもらうことができるわけです。一番高いレベルまでいかななくても、プログラムを通して何かを学んだのだということが大切だと思いますし、文化を学んだということも大切だと思います。

ブレクト:いろいろなタイプの文化がありますが、何がインフォメーションなのか、達成度なのか、知識なのか、行動上の文化は何なのかということを考える必要があります。行動文化については、「Cultural Intelligence」という本があります。違いを認識し、違いを尊重することですけれども、感情的な要素は重要です。その違いを認識しなければなりません。プラグマティックスや発話行為において文化間の差異を認識することが重要です。たとえば「家庭」「友人」と言ったとき日本では何を話すか、米国では、ロシアでは、といったことについて認識しなければなりません。

もうひとつは、人生を決めるスピードテストについてですが、重要なのは妥当性であり、信頼性です。

ルックテッセル:私の仕事はドイツ語を広めることであって、多くの言葉をドイツ人のために取り入れるということではありません。この点は重要だと思います。私が反対するのは、文化的な能力、知識を評価することです。グレードを文化につけるようなものです。文化的な能力、異文化間の能力ということの評価するためには注意しなければなりません。教育のコンテキストの中ではとても重要な側面ではあります。

フォルスグラフ:評価とテストに関して区別するべきです。評価と測定についても区別するべきだと思います。同じことではありません。文化について多項目の選択式で質問で評価するべきなのかどうか。一番いいのは自己評価であり、教師が時間をかけて生徒を評価するというやり方に適しているかもしれません。何かを評価をすることは必ずしもテストをするこ

とと同義語ではないということです。

メーグル: CIEPでも、この文化の問題について、議論がなされました。評価における文化の定義は大変に困難であると思います。そして、文化に関する能力を測るための基準を作ることは、不可能だという結論に達しました。唯一可能であったのは、1万人いる私たちの試験官に対し、文化能力の点数をつけるのではなく、評価の過程で文化のアスペクトを考慮に入れるよう伝えることでした。

グリーン: 英語を話すものにとってカルチャーという言葉は多くの意味があります。芸術、音楽、歴史などのほか、物事に対する態度などを考えなければなりません。文化については、ほとんどの国の言語学習において既に内包されている課題だと思います。しかし、文化的な規範に反したとき、スペインでは、余り問題にならないが、日本では許されないというような差異はあると思います。それはコミュニティが決定することです。また、上級においては、文化は言語学習の中に不可避免的に内包されていると考えられます。

スピードテストについてですが、私たちもやはり、かつて15分だけのテストというものを持っていましたが、これは、やはりハイ・ステークスなものにはならないと思います。

バウム: スピードということに関してですが、ある程度の自動化も必要ですが、じっくり考えることも必要です。そういったものに対して時間制限を設けるというのはあまり賢明ではないと思います。

文化についてですが、前進はあると思います。現場において改善もはかっていますが、そんなに簡単にあきらめてはいけないと思います。できるところからスタートするべきです。

李: 言語能力と異文化理解、文化のことを考えるとき、前提として考えなければならないのは、日本語の場合、日本人と同じような行動、文化をとるべきなのかということです。国内で日本語を話すときは当然そうでしょうが、アジアで共通語として日本語を話す場合、どこに焦点をあわせるべきなのかという2つの違いを考えていくべきだと思います。多文化主義的な教育が背景にないと導いていくことができません。行動を見て同じ判断を下すのは何かがあるからだと思います。ある方は行動文法と呼んでいます。そうするとそれを評価することはできないでしょうか。測定もできなくはないと思います。そういう情報をこれからどう集めていくべきなのか。日本語の場合、最近社会言語学的な研究がさかんですが、社会言語学的な研究だけでは行動文法は究明できませんから、これからそういう情報をどう知識化していくのか、そういう知識の蓄積の上で行動文法に関する評価のことや教育のことが話題にならないと順番が前後してしまうと思います。

パンティエ:異文化間のことについてお話をしたいと思います。欧州協議会では何度か会合をひらき、スキルを使って能力を測ろうということになりました。現在、私たちは物差しをつくらうと思っていませんが、ランゲージ・バイオグラフィーをつくり、ポートフォリオの中に入れてようとしています。現在パイロットテストをやっている最中です。異文化学習においては、違いに気が付くことがポイントです。同時に類似点についても認識することが重要なのです。

ロ・ビアンコ:まず違いに気付くというところからスタートして、なぜそういった違いが可能なのかと、その文化においてどうしてその違いが機能するのかということです。文化間の違いは多様性を持っています。この違い、類似点、これはすべて協力の原則の上に成り立っています。コミュニケーションにおいて理解しようという協力の精神がなければ、コミュニケーションは図れません。言葉が存在するためには相手が必要です。如何なる言語であってもそこには協力があるのです。歴史上何かきっかけがあってこういう違いが生まれたのだという説明をまず伝えなければなりません。それが大きなスキームになります。相互作用はダイナミックなインターアクションです。コミュニケーションにおいて、どちらかに合わせなければならない、どちらかが完全に犠牲になる、ということはないでしょう。

パンティエ:たとえば、異文化に関するアンケートで類似性に関する質問を入れますか。

ロ・ビアンコ:類似点にはなかなか気が付かないものです。最初に気が付くのはそこでなくて、違いからまず気が付くものなのです。そこから異文化から多文化に移るのだと思います。

李:23年間現場で異文化を教えていた経験についてお話したいと思います。異文化について教えていると類似点を感じるものがひとつあります。もうひとつは違いに気が付くことです。それは発見としてとてもいいと思います。問題は違いに気が付くことが理解につながるのか、誤解につながるのかということです。この違いに気が付いたことをどう導いていくかということが大事です。正解はありませんがその原因を考えさせることが大切です。機能によってある行動に対する理解を気付かせるということです。

ブレクト:言語を通して教えられることには限りがありますから、注意深くしなければなりません。言語を教えることを通して人間としてどうふるまうべきか教えるところまで広げてしまつてはいけないと思います。

文化に尺度を設けようとする人はいます。普遍的な文化の側面があるべきだといいますが、そんなものは見つかりません。評価したりポートフォリオに入れるのはいいかもしれませんが、もっと大事なものは、言語行動、文化の中の役割が発話行為、実際の言語のパフォーマンスに表れている、そこに焦点を当てるべきだと思います。

ルックテッセル:そのとおりだと思います。類似点と相違点についての議論ですが、文化が違えば思えば思うほど、類似点を探そうとするものだと思います。理解の深さについて話したいと思います。外国語教育あるいは試験において大事だということだけではなく、どうやって誰が理解したことを試験するかということにもつながると思います。科学的なテーマでもありうるし、言語的なテーマでもありえます。問題は本当に理解してもらえるのかということです。言語が他の分野にもかかわる問題だと思います。

フォルスグラフ:文化と理解の深さはお互いに大きくかかわっていると思います。理解の幅にも広げてみるべきです。私たちが得た情報を理解したら次に何をするのか。理解をして、解釈して、適用していくのが次のステップです。それには理解の幅が必要です。文化のコンテキストを理解することがどういうことなのか。自分の知識を使って、実際に世間ではどういう行動をするかということにつながっていくと思います。

ブレクト:深さについて少し補足します。アメリカ政府は、今や初級～上級には興味を持っていません。超上級に、最も優秀な人たちに興味を持っている訳です。スケールが逆さのピラミッドのようなものとする、下のレベルに行くにしたがって領域は狭まっている。上に行けば行くほど、広がっている。最上級に行くと、領域が広いために、言語能力とその他の能力の区分というものが分からない。今、こういったことについて、認知論的な見地から研究がなされているので、その成果が出たら、ぜひ皆さんと共有したいと思います。

平高:ここでブレイクをとる前にバウムさんにお話しいただき、最後に大坪先生にお話しただけですでしょうか。

バウム:確かに評価とテストは区別しておくべきだと思います。言葉と文化は別個に教えられるべきだと思います。理解の深さは確かに文化的な理解と深く結びついています。文化的な解釈を事前に理解しておくことで理解が深まることは確かにそうかもしれません。

大坪:まあ、そういうことでしょうか。

— 休 憩 —

平高:それでは、最後のセッションに入りましたが、ここで、やや本質的なテーマに戻りたいと思います。

スタンダードがまずあって、そこからテストなり教材なりが導かれるのか、それとも、その逆も可能なかどうか、という議論です。それから、その際、スタンダードというものをどうい

ふうに理解するのか。パフォーマンス・ベース、あるいはアクション・ベースというふうに理解してよいか、という問題。更に、スタンダードから導かれたテストとそのパフォーマンスとの整合性、あるいはスタンダードとの整合性をどういうふうに確保するのか、といった問題について、議論をしたいと思います。

それからもう1つ。アジアの言語の1つである日本語のスタンダード構築のためには、何を参照すべきなのか。あるいは、アジアで、CEFRならぬCAFRというのは可能かどうかといったような問題。この2つ、3つのテーマを扱って議論をし、最後にパネリストの方に一言ずつコメントをいただくという形で進めていきたいと思います。

フォルスグラフ:スタンダードが先にあって、テストを行なうということを強く主張したいと思っています。そうでなければ、本当に何をテストしているのかが分からないからです。

私は、CEFRをカスタマイズしてアジアの言語に適用していただきたいと思っています。アメリカでは、ACTFLのガイドラインが、ジェネリックなガイドラインとしてあり、各言語がそれを適用したという例があります。いくつか具体的な要素を付与しなければならないという面はあるにしても、参考にするべき要素は多いと思います。こんなに素晴らしい参照枠があるので、利用しない手はありません。

バウム:スタンダードは確かに先にあるべきものです。そして、それに基づいて個々のプログラムたとえばAPプログラムならAPプログラムの固有の目標や内容を考慮し、その目標に添った形でどういったテストにするかを決定していけばよいのだと思います。

伊東:スタンダードがまずあって、それでテストを実施した方がいいということに賛成です。ただ、実際、現在の日本語能力試験のように30万人が一斉に受ける試験の場合、作成の段階でかなり制約が出てくるのが心配です。スタンダードでパフォーマンス・ベースということが強くうたわれた場合に、スピーキング・テストが必要ということになると思います。一体どうやって何十万人の受験者を対象に行なうか、ということが問題になります。

グリーン:まず、can-do statementsによるスタンダードがあるべきだと思います。しかし、can-do statementsの表だけでは、テストはできません。その目的に応じて、レベルや、測る対象、コミュニケーションとして成功することを重視するのか、正確性を重視するのか、といったことに応じて、決定していくべきであります。

李:日本語能力試験は、従来、アチーブメントテスト的性格が強かったと思いますが、それを改定するとき、熟達度テストとするのか、あるいは、パフォーマンステストとするのか、何を基準にcan-do statementsを作っていくのかを考えなければなりません。韓国の場合は、現在、

コミュニケーション・ファンクションを基にして作っています。日本語では、挨拶機能、情報伝達機能、要求機能、意思および態度の伝達機能、談話展開機能の5つに分けています。

ブレクト:ヨーロッパのフレームワークは、20年、30年、40年の成果で、素晴らしいものだと思いますが、これを検討した上で、別のところで行なって、もう1回ゼロから考え直したらどうなるか、ということも考える価値があるでしょう。その上で両方を照らし合わせれば、素晴らしいものが出て来るのではないかと。

パンティエ:ヨーロッパの場合は、発音を要素として出しておりません。これに関するコンセンサスが得られなかったからです。しかし、アジアのフレームワークを考えると、例えば中国語では発音が重要であるということがあり得ると思います。

謝:試験の方から、試験の解釈のためのcan-do statementsができて来る、TOEICのような方法もあると思います。そして、試験の中身とスタンダードを同時に改善していくというやり方もあると思います。

大橋:パフォーマンススペースの基準があって、そこからテストを作る、そして学習者がそのテストの勉強をする、ということについて。特に幼い子供たちの言語学習の目的の1つとして、自分の第1言語を客観的に見るができるようになる、メタ言語的な認識を持つということがあるとすると、そのことを阻害する状況が生まれはしないか、ということについて、特に、パフォーマンススペースのスタンダードを持っている地域の方々にかがいたいと思います。

グリーン:私たちのキーステージ2では、7歳から11歳の子供を対象にしています。何を他の言語で学ぶべきか書いてありますが、母語である英語のリテラシーと結びついています。ですから、自分たちの言語について学んでいながら、次のステップでは今度はそれを振り返りながら、外国語を学ぶのです。この枠組みの中に、リテラシー、それから言語についての知識、異文化理解が入っています。しかし、この異文化の能力について測るということは、教室の中以外では、非常に困難でしょう。

パンティエ:ネイティブ・スピーカーではない人が教えたり、テストを作るということにも大きな意味があることを付け加えておきたいと思います。特にヨーロッパのフレームワークでは、多くの人たちがネイティブ・スピーカーのようになるということだけを目標にはしていません。

李:だいたい前のラダーの実験の結果をもって答えてみたいと思います。流暢にしゃべれる人は、結局、文章の分析とか読解もかなり上級のレベルでできる。しかし、文章の分析とか読

解もかなりできる人が流暢にしゃべれるとは限らないと。

ブレクト:「教養あるネイティブ・スピーカー」をゴールにするというのは、実は西洋の概念であると思います。また、スタンダードというのは、目的地であるかもしれませんが。目的地に行くまでには、いくつもの道があるんですね。ですから、本当にたくさんのことを考えなければなりません。

バウム:教室では測ることが必要だけれど、テストにはふさわしくないような項目というものがあるのだと思います。テストの中に入れるのに妥当でないものは、入れることができないということです。

平高:今回のラウンドテーブルは「日本語教育スタンダードの構築をめざす」というタイトルですが、今回の会合は第1回であり、今年度もラウンドテーブルが何回か計画されているようですし、実際の作業もこれから進んでいくのかなと思います。

最後に今回の議論から国際的な日本語教育スタンダードに還元できるポイントは何か、アドバイスは何かということについてご意見をいただければと思います。今後どんな点を注意して検討するべきか。また、国際交流基金の方にはこれからの作業に対する夢や期待、覚悟について聞かせていただければと思います。

パンティエ:ゼロからスタートするわけではないと思います。枠組みも日本語に翻訳されていますし、ヨーロッパにおける日本語教育についてもご覧になっています。しかしながら、ヨーロッパ共通参照枠は完璧なものではなく、オープンで完成されなければならないものです。文化的な要素は非常に重要です。今後はぜひ異文化間の理解に対するスペシャリストに参加していただきたいです。

メーグル:私たちCIEPの活動は簡単なものでした。私たちはスタンダードをつくったのではなく、スタンダードを使って資格をつくったのです。枠組みなくしては、このような資格制度をつくることはできなかったでしょう。私たちは新しい資格制度をやろうとしています。若い人達や移民のためにです。新しい資格制度には新しいパラメータが必要です。枠組みはその情報は与えてくれません。その要素は考えなければなりません。この2日間の討議は今後考えていくべき点を多く提案してくれました。

ルックテッセル:ゲート・インスティテュートとして、今後とも運営に関する情報交換を続け、品質保持のためにお互い努力していきたいと申し上げます。

グリーン: 私達のcan-do statementsはすべての年齢、すべてのセクターのための基本的な基準です。一方、私たちがつくろうとしているテストは個別の語彙や文法というよりも言語の機能面を重視しています。can-do statementsによる基準をこのテストに落とししていくときに、テスト・スペシフィケーションが必要となってきます。日本語も一般的なスタンダードからテストを構築しようとしていると理解しています。その面で、今後とも情報交換をしていきたいと思えます。

ロ・ピアンコ: 言語の研究をすればするほど言語の相互作用についてわかってきます。技術を活用して人々が何ができるのか、can-do statementsということを反映し、もっと現実の言語を反映したcan-do statementsをつくることができます。相互作用性は常に異文化間の側面をもっているということも忘れてはなりません。従来のテストとはずいぶん様変わりする可能性もあると思えます。

フォルスグラフ: ふたつほどアイデアがあります。まずひとつは日本語はどこまで特異性があるのかということです。日本語に対して何が必要なのかということで、微調整が必要になるかもしれませんし、ゼロからスタートすることになるかもしれません。もうひとつは、構成概念をどうするのか、何を測定したいのかということです。コミュニケーションは言語だけではなく文化です。何をめざすのかということについてももっと広くとらえることが必要ではないでしょうか。

謝: 言語はもっとも重要な知性の部分です。言語を学ぶことはコミュニケーションのためだけではなく、人材育成にもつながりますし、すべての人類のためになることだと思います。もっといい方法を編み出して、言語を教え、学べるようになることが必要です。グローバル化においてはこれは重要です。

李: 日本語はハイコンテキスト言語です。そうした言語である場合どうしても文化と切り離して考えることができません。しかし、どこまで広く考えるかということがこれからの課題になると思います。スタンダードを理解するためにはかなり幅広く教えなければならない。教育はより広く、スタンダードはより狭くという両方向性を持って進んでいったらどうかと思います。

松井: 日本語の特徴をしっかりと踏まえろというご指摘が印象に残りました。これからは外を見ないで自分達がやってきたことを再検証すれば、そこから何かできて、次の機会に日本語能力試験の立場から何か提示できるのではないかという思いを抱きました。

バウム: みなさんが進めてきたプロセスを誠実に進めていただきたいと思えます。一方では

いろいろなチャレンジに立ち向かっていただき、改善を図っていただきたいと思います。クリエイティビティも必要だと思います。自らの目的を設定していただきたいと思います。

ブレクト: 私たちは言葉で遊びます。言葉遊びは楽しいのです。これがまた言葉のすばらしいところだと思います。アイデンティティの機能もあります。認知的な機能もあります。コミュニケーション機能だけが言語の機能と考えていただきたくはありません。スタンダードはプロセスであるということに立ち返りたいと思います。誰かがスタンダードをつくるまで待つのではなく、もっとダイナミックにやるほうがいいと思います。

大坪: アジアのフレームワークをつくるためには日本だけでやっても駄目です。少なくとも中国、韓国、台湾あたりが一緒にやっていくべきだと感じました。

金田: ラウンドテーブルに集まってくださった方々に共通しているひとつの精神があると思います。教育は学習者中心であるべきだ、試験は受験者のためのものだという事です。対象者の問題についていろいろ教えていただきました。年少者の問題も大事です。

岡: 日本語能力試験を20年間やってきて、グローバル化等の動きがある中で日本語能力試験を改定するという切実な命題がありました。これがラウンドテーブルを立ち上げた基にあったわけです。コミュニケーション能力を測るというのが、私たちの改定の主要な中身なのです。Can-do statements、あるいはそういうものから構成されているスタンダードというのが日本語にはありません。みなさんのご意見をいただきたいということでこのラウンドテーブルを開きました。今後調査も必要になると思います。言語をやっている方々が集まったということで非常にインタラクティブな2日間だったと思います。今後いろいろな新しい要素を持ち寄って、2回目、3回目をやっていきたいと思っておりますのでよろしく願います。

平高: ありがとうございます。

嘉数: みなさん、ありがとうございます。2日間でこんなに濃い、刺激的な議論を行ない、円満に終わった会議はなかったと思います。スタンダードはプロダクトではなくプロセスだということです。日本語教育のスタンダードをつくるというプロセスに入ったということです。実はプロダクトもありました。みなさんをこの「フレームワーク」に囲ったことです。これから頑張りましょう。どうもありがとうございました。