

ACTFL-OPIを活用した韓国語口頭能力テストの提案

-初級後半レベルの到達度試験に焦点を当てて-

中川正臣¹(ソウル大学師範大学院博士課程)

1. はじめに

1970年代から1980年代にかけて 外国語教育はコミュニカティブ・アプローチへの移行という転換期を迎え、口頭能力評価研究も学習者の内面に存在する言語能力のみならず、その能力が表出される言語行動に注目するようになった。このような外国語教育の変化は韓国語教育にも多大な影響を与え、現在、多くの韓国語教育機関では指導目標をコミュニケーション能力の向上に置いている²。

一般的に外国語教育における試験は熟達度試験 (proficiency test) と到達度試験 (achievement test) に区別される。前者は個人の現時点での外国語能力を測定することが目的であり、後者は一定期間に学習した内容をどれだけ習得しているかを測定することを目的とするという点で両者に違いが見られる。しかし、この両者は究極的に「コミュニケーション能力 (communicative competence) の測定」を目的としている点では共通している。授業がコミュニケーション能力の向上を目標に進められたとしても、到達度試験が単に韓国語の知識のみを問うものだったり、脈絡のないタスクが提示され実施された場合、その試験は到達度試験としての機能を果たしているとは言えないであろう。

また、到達度試験は「到達度試験の延長線上に熟達度試験がある」ということを常に意識しながら進める必要がある。つまり、到達度試験の開発は熟達度試験を見据えながら進められるべきであり、学習者の「到達度 (achievement)」を「熟達度 (proficiency)」に結びつけることが到達度試験の役割でもある。これは一般的に学習者が熟達度としてのコミュニケーション能力の習得を目標としているという点でもニーズと一致していると言える³。

本稿では、学習者の熟達度を育成するための試験開発のひとつの試みとして、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 以下: ACTFL、Oral Proficiency Interview: 以下: OPI) を活用した到達度試験を提案する。具体的には、日本で開設されている初修外国語としての韓国語科目を対象に設問紙調査により口頭能力試験の実態を把握した上で、ACTFL-OPIの利点を生かした教室内における口頭能力試験のモデルを提案する。

2. 韓国語口頭能力評価に関する先行研究

1980年代、FSI (Foreign Service Institute) の評価基準とACTFLの評価基準が韓国で紹介され、韓国語

¹ ACTFL認定OPI試験官

² 韓国語教育における評価研究は理論的研究と実証的な研究の立ち遅れが常に指摘されているが(최은규 2005, 지현숙 2006)、このような様相は海外における韓国語教育の中でも長い歴史を持つと言われる「日本における韓国・朝鮮語教育(以下: 韓国語教育)」でも見られ、口頭能力評価に関する本格的な論議は筆者が知る限り今だ行われてない。

³ コミュニケーション能力 (communicative competence) を「人が言語を効果的に使える知識のことであり、コミュニケーションのためにこの知識を実際に使う能力 (Johnson&Johnson:1999:53)」と定義するとき、熟達度 (proficiency) は現時点で様々な知識を正しく、適切に、一貫性を持って、理解・産出の両面で処理する能力の程度を指す(坂本, 2009)。コミュニケーション能力と熟達度は「何ができるか」に目を注ぐ点では共通しているが、熟達度が学習発達全体の全体を踏まえたタテ軸思考であるという点でコミュニケーション能力と若干異なる(牧野, 2009)。

<<朝鮮語教育研究会10周年記念大会>>

教育において熟達度評価の概念が導入された(최은규, 2005:377)。1990年代に入り、ACTFL-OPIの評価基準を韓国語口頭能力評価に導入しようとした研究(Sohn 1992, 공일주 1993, 정광他 1994)が行われ、1993年(8月9日から12日まで)には国際韓国語教育学会(IAKLE)において、第1回韓国語OPI試験官養成ワークショップが4日間(総時間数24時間)開催され、その後、数名の試験官が認定された(최은규, 2005:373)。

1990年代前半から始まったACTFLの評価基準に関する研究とこれを韓国語教育に適用した研究により、韓国語教育にもACTFL-OPIが普及・定着するかに思われた。しかし、1990年代後半以降、김규현・박용예(1997, 1999)や전은주(1997)などによりACTFL-OPIの妥当性や信頼性、実用性などの問題点が指摘され⁴、現在、韓国語OPIの試験官資格を取得しているのはアメリカ国内で取得した数名の韓国語教育関係者しか存在しないと思われる(이영근 2005:489, 최은규 2005:373)。

2000年代に入り、韓国語教育における口頭能力評価の研究は、ACTFLの評価体系のみならず様々な外国語試験の研究結果を取り入れた研究が行われている。이영식(2004)は韓国語教育における口頭能力評価開発の基礎作業として、英語教育のいくつかの口頭能力評価を紹介した上で韓国語口頭能力試験の類型とその採点基準を示し、안미란・최정순(2007)はCEFR(Common European Framework of Reference for Languages)を基盤とした口頭能力評価を提案した。また、전나영他(2007)でも外国語の口頭能力評価の事例をもとに韓国語の口頭能力評価の開発が進められている。これらの研究の多くは、口頭能力評価の中でも熟達度評価に焦点を当てたものであったが、近年では지현숙(2005, 2006)や김정숙他(2007)などによって韓国語教育機関内で行われる到達度評価の研究も進められている⁵。

このように到達度評価の研究は熟達度評価の研究に比べ遅れをとっているが、これは外国語教育において公式的な熟達度試験が1900年代の初めから行われ常に研究の対象になってきたのに対し(Weir, 2005)、到達度試験に関する研究は1963年になって初めて登場したことが起因している(Brown, 1999:3-4)。韓国語口頭能力の到達度評価研究の場合、지현숙(2004)以降本格的な論議が始まったと考えられる。〈表 1〉はこれまでの韓国語教育における口頭能力評価の研究動向をまとめたものである。

<表 1> 韓国語教育における口頭能力評価の研究動向

時 期	文 献	研究内容
1990年初め ▽ ▽ ▽	Sohn(1992), 공일주(1993), 정광他(1994)など	ACTFL-OPIの評価体系を適用した研究
	김규현・박용예(1999) 전은주(1997), 박성원(2002), 이영식(2004), 이영근(2006)など	ACTFL-OPIの問題点を指摘した研究
	최정순(2005, 2006), 안미란・최정순(2007) 전나영他(2007)など	様々な外国語評価をもとにした熟達度評価の基礎研究
現在	지현숙(2006), 김정숙他(2007), 박성경・송향근(2008)など	到達度評価の基礎研究

3. ACTFL-OPIの概観

⁴ 韓国語教育におけるACTFL-OPIの問題点や活用実態については中川・魏(2009)を参考されたい。

⁵ 到達度評価に関しては2000年よりソウル大学言語教育院においてコンピューターを活用した口頭能力評価(ソウル大TOP試験)が実施されており(崔正洵, 2009)、韓国国内のその他の教育機関ではACTFL-OPIの技術的な側面が部分的に活用されているという報告もある(中川・魏, 2009)。

ACTFL-OPIは汎言語性を特徴とし、現在、韓国語を含めた47ヶ国語を対象に実施されている口頭能力の熟達度試験である(Bret, 2009:7)。本章では1999年に改定されたACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル(以下：マニュアル)をもとにACTFL-OPIの評価基準と実施方法、実施上の注意点を概観する。

3.1 ACTFL-OPIの判定尺度と評価基準

ACTFL-OPIは、試験を受ける学習者(以下：被験者)が機能的にどのくらい話す力があるかを総合的に評価するための標準化された手順を指すものである。つまり、ACTFL-OPIは被験者が「何ができて、何ができないか」のパターンをインタビューとロールプレイによって見極めることにより、言語運用能力を総合的に測定するものである(マニュアル 1999:11)。ACTFL-OPIの判定尺度は、初級(novice)、中級(intermediate)、上級(advanced)、超級(superior)の4つの主要レベルがあるが、初級、中級、上級にはさらに3つの下位レベルが設けられており、合わせて10レベルで評価される⁶。また、レベルが上がるにつれて「できること」が直線上に増えていくのではなく、逆ピラミッド型に「できること」の幅が広がりながら増えていくのが特徴である。<図1>はACTFL判定尺度の主要レベルと下位レベルを図であらわしたものである。

ACTFL-OPIでは、被験者が目標言語を使って「何ができるか」を全体評価するが、判定の際に照準とするものとして以下の4つの要素がある。

- ① 言語を使って何ができるかという総合的タスク、あるいは機能
- ② 言語が使われる社会的場面(context)と話題領域(content areas)
- ③ 社会的場面・話題領域と密接な関係にあり、話し手がタスクをどのくらい上手にこなすかのカギとなる正確さの特性
- ④ 産出されたテキストの型(個々の単語から複段落まで)

尚、この4つの要素は並列的な関係にあるのではなく、三脚の椅子に例えると「座るところは①の総合的タスク／機能であり、それを支えるのが②場面と話題と③正確さ、④テキストの型である(牧野他:2001)。<表1>はマニュアル(1999:41)に示されている「総合タスク／機能」、「場面／話題」、「正確さ」、「テキストの型」の能力基準である。

<表1> 言語運用能力基準 (太字・強調は筆者)

レベル	総合タスク／機能	場面／話題	正確さ	テキストの型
超級	いろいろな話題について広範囲に議論したり、意見を裏付けたり、仮説を立てたり、言語的に不慣れな状況にも対応したりすることができる	ほとんどのフォーマル/インフォーマルな場面/広範囲にわたる一般的興味に関する話題、およびいくつかの特別な関心事や専門領域に関する話題	基本的言語構造に関してはパターン化した間違いがない。誤りがあっても、実質的には、コミュニケーションに支障をきたしたり、母語話者を混乱させたりすることはない	複段落

⁶ ACTFL-OPIの初級レベルに関しては初級以下のレベルが存在しないため、到達度試験に似た部分があると言える(マニュアル:1999:12)。

<<朝鮮語教育研究会10周年記念大会>>

上級	主な時制の枠組みの中で、 叙述したり、描写したりす ることができ、予期してい なかつた複雑な状況に効果 的に対応できる	ほとんどのインフォーマ ルな場面といくつかのフ ォーマルな場面、個人 的、一般的な興味に関す る話題	母語話者でない人との会話に不慣れ な聞き手でも、困難なく理解できる	段落
中級	自分なりに文を作ることが でき、簡単な質問をしたり 相手の質問に答えたりする ことによって、簡単な会話 なら自分で始め、続け、終 わらせることができる	いくつかのインフォーマ ルな場面と、事務的・業 務的な場面の一部/日常 的な活動に関する予想可 能で、かつ身近な話題	母語話者でない人との会話に慣れて いる聞き手には、何度か繰り返すこ とによって、理解してもらえる	文
初級	丸暗記した型通りの表現、 単語の羅列、句を使って、 最小限のコミュニケーション をする	最もありふれた、インフ ォーマルな場面/日常生 活における、最もありふ れた事柄	母語話者でない人との会話に慣れて いる聞き手さえ、理解するのが困難 である	単語と句

また、「正確さ」に関しては下位項目(文法、発音、発音、社会言語学的能力、語用論的能力、流暢さ)別に
<表2>のように整理できる。

<表2>正確さの言語運用能力基準⁷

	文法	語彙	発音
超級	基本構文に間違いがまずない。低 頻度構文には間違いがあるが伝達 に支障は起きない。	語彙が豊富。特に漢語系の抽象語彙 が駆使できる。	だれが聞いてもわかる。母語の痕跡がほ とんどない。
上級	談話文法を使って統括された段落 が作れる。	漢語系の抽象語彙の部分的コントロ ールができる。	母語話者ではない人との会話に慣れてい ない人にもわかるが、母語の影響が残っ ている。
中級	高頻度構文がかなりコントロール されている。	具体的で身近な基礎語彙が使える。	母語話者ではない人との会話に慣れてい る人にはわかる。
初級	語・句のレベルだから文法は事実 上ないに等しい。	わずかな丸暗記した基礎語彙や挨拶 言葉が使える。	母語の影響が強く、母語話者ではない人 との会話に慣れている人にもわかりにく い。

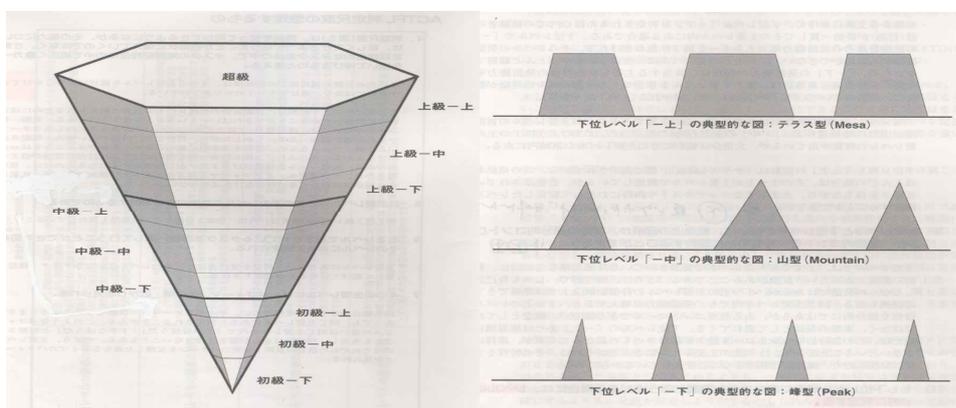
	社会言語学的能力	語用論的能力	流暢さ
超級	くだけた表現もかしこまった敬語 も使える	ターンテイキング、重要な情報のハ イライトの仕方、間の取り方、相づ ちなどがたくみにできる。	会話全体が滑らか。

⁷ 山内博之(2005:4)で示された表を筆者が一部加筆・修正した。

上級	主なスピーチレベルが使える。敬語は部分的コントロールだけ。	相づち、言い換えができる。	ときどきつかえることはあるが、1人でどんどん話せる。
中級	常体か敬体のどちらかが駆使できる。	相づち、言い換えなどに成功するの はまれ。	つかえることが多く、1人ではなしつづけることは難しい。
初級	暗記した待遇表現だけができる。	語用論的能力はゼロ。	流暢さはない。

注意すべき点は、どのレベルでも「そのレベルに合った場面と話題領域の中で、そのレベルで必要とされる正確さを保ちつつ、そのレベルに要求されるテキストの型を用いて、安定してそのレベルの機能を遂行することができるということを確認して、初めて判定が成立する(マニュアル1999:41)」ことである。
 <図2>は被験者の発話の質を下位レベル別にあらわしたものである。

<図1>ACTFLの主要レベルと下位レベル (マニュアル, 1999:22) <図2>被験者の発話の図解 (マニュアル, 1999:86)



3.2 ACTFL-OPI の実施方法

ACTFL-OPIの所要時間は最大で30分であり、時間内に必要な発話サンプルをできるだけ収集し、ACTFL-OPIの基準に照らし合わせて判定することになる。ACTFL-OPIは「導入部」、「レベルチェック」、「突き上げ」、「終始部」の4つの段階で構成される。まず「導入部」では、試験官が中級レベルを想定し被験者に対し話し始める。「導入部」の心理面の目的は被験者を落ち着かせることにあり、言語面では挨拶や自己紹介などを通じ目標言語に慣れさせる目的がある。また、評価面では被験者の言語能力に関しある程度見当をつけるが、ここではレベルの決定は行わない。「レベルチェック」では被験者が十分、楽にかつ正確に、流暢にこなせる領域を特定する。また「突き上げ」では被験者にとって限界と思われるレベルを特定する。この「レベルチェック」と「突き上げ」は話題やタスクを変え、マニュアルに示されている質問の型⁸を参考にしながら何度か繰り返す。また、この反復過程の後半でロールプレイを行う。これは、試験官と被験者という関係での会話モードとは全く異なる場面や状況での言語運用能力を測るためであり、

⁸ OPIにおいて判定可能なサンプルを効果的に抽出するためには質問の型の活用が重要であり、マニュアル(1999:53-61)にはレベル別に効果的な質問の型が示されている。初級レベルの質問の型には「Yes/No疑問文」、「事実や情報を求める疑問文」、選択疑問文、付加疑問文などがあり、中級の質問の型には、「自由回答型の依頼表現」、「丁寧な依頼表現」などがある。

<<朝鮮語教育研究会10周年記念大会>>

レベルチェックと突き上げの一つとして行われる。ロールプレイは通常1回ないし2回行われる。終結部では、被験者にとって楽なレベルでの会話に戻し、試験を終える(久保田, 2006)。

<表3> ACTFL-OPIの流れ

導入部	反復過程		終結部
	レベルチェック → 突き上げ ←		
被験者を落ち着かせる。中級レベルを想定し話し始める。被験者の興味、関心に注目する。また被験者のレベルに関し見当をつける	被験者が無理なくできるレベル、つまり下限レベルを見極める	被験者の上限または限界、すなわち、言語的に何ができないか、そのパターンを発見する	最後に被験者にとって楽なレベルに戻し、肯定的な雰囲気以て終える
	ロールプレイの実施		

3.3 ACTFL-OPI実施上の注意点

試験官が発話サンプルを抽出する際の注意事項としては、被験者の文法や情報を正す、十分な判定材料がないのに話題を変える、被験者にOPIの主導権を与える、試験中にメモすることなど11項目が挙げられており(マニュアル 1999 : 75)、判定に関する注意事項には、被験者の発話を他の人の発話と比較する、たった1度だけテープを聞いただけで判定する、すべての沈黙を否定的兆候とみなすなど、7項目がある(マニュアル 1999 : 89)。その他、非言語は目標言語で言い換えさせたり、ロールプレイの設定場面の提示は被験者の母語か媒介語で行うなどの取り決めがある。

4. 口頭能力試験に関する実態調査

4.1 調査概要

本調査の目的は、日本の大学の初修外国語としての韓国語教育で行われている口頭能力試験の実態を明らかにすることにある。本調査は、設問紙によって行われ、2006年前期から2009年前期までに開講された韓国語の初級レベル⁹38科目(18教育機関)を対象とした¹⁰。設問紙は①担当教師に関する設問(性別、母語、専攻分野、教育歴)、②科目に関する設問(学習者数、授業時間数、到達目標、使用教材)、③口頭能力試験に関する設問(口頭能力試験実施の状況、試験の目的、方法、採点基準、実施回数)で構成されている。また、口頭能力試験を現在実施していない科目に関しては、その理由と口頭能力試験の必要性に関する設問も設けた。

3.2 調査結果

⁹ 本調査のレベルは大きく文字・発音の習得を目指す「入門レベル」と韓国語能力試験(S-TOPIC)の1級程度を目指す「初級前半レベル」、2級程度を目指す「初級後半クラス」に分けられる。本調査の場合、ACTFL-OPIのレベルに合わせて調査を進めるのが最も望ましいが、韓国語教育におけるACTFL-OPIの認知度を考慮するとき、対象者である韓国語教師がその尺度を理解していない可能性があるため、韓国語能力試験の基準を用いることにした。

¹⁰ 本調査では講読や試験対策のような「口頭能力の育成」に重点が置かれていない科目に関しては調査対象から除外した。

3.2.1 担当教師に関する設問

調査対象とした38科目を担当する教師は15名(男7名、女8名)であり、教師の母語は日本語が2名、韓国語が13名であった。教師の専攻分野は韓国語教育学が2名、韓国語学2名、日本語教育学2名、日本語学1名、日本文学1名、応用言語学1名で、言語学や言語教育学以外の専攻者は6名であった。韓国語の教育歴は「1年から5年」が最も多く6名、「6年から10年」が5名、「11年から15年」と「16年から20年」はそれぞれ2名だった。

3.2.2 科目に関する設問

目標とするレベルは、文字や発音を指導する入門レベルが6科目で、韓国語能力試験(S-TOPIK)基準の6級程度と答えた初級前半レベルが22科目、5級程度と答えた初級後半レベルが10科目であった。具体的な到達目標は「韓国語の基礎文法を学ぶ」や「過去形、尊敬形、連体形、変格用言の習得、教材内容の暗記」など、文法能力の向上を目標にした科目が8科目見られたが、残りの30科目は総合的なコミュニケーション能力や会話能力の育成に重点を置いていることが分かった。

授業時間は1学期(計15週)に週1回、1回90分(38科目中16科目)が最も多いが、週2回授業がある科目が5科目、週3回も4科目もある。学生数は最も多い科目で120名、最も少ない科目で8名であり、平均学習者数は32名だった。科目のレベル別平均学習者数は、入門レベルが平均40名、初級前半レベルが37名、初級後半レベルが19名であり、レベルが上がるにつれ学習者数が少ないことが分かった。

3.2.3 口頭能力試験に関する設問

口頭能力試験は全38科目の中の20科目で実施されていることが明らかになった。口頭能力試験を実施している科目の中で学習者数は最も多い科目は120名、少ない科目は13名だった。口頭能力試験の方法は、ロールプレイ(5科目)とスキット(5科目)が多く、続いて、音読(4科目)、インタビュー(4科目)、スピーチ(3科目)の順であり、複数の試験方法で行う科目も1つあった。また、これらの試験の実施回数は1学期間の3回実施する科目(1科目)を除き、ほとんどの科目が1学期間に1回実施していると答えた。

評価基準は、発音を評価する科目が最も多く7科目、続いて発音+語彙+文法が3科目、発音+語彙が2科目、発音+表現が2科目、発音+語彙+文章の変換+応用力が2科目など、主に発音を中心とした文法能力に重点を置いていることが分かった。

一方、口頭能力試験を実施していない科目の中で、学習者数が多いものが60名、少ないものは8名であった。現在、口頭能力試験を実施していない科目のうち、2名の教師が「口頭能力試験は必要ない」と答え、その理由として「時間の制約」と「学習者のレベルの低さ」を挙げている。

本節では、日本の大学の初修外国語としての韓国語口頭能力試験の実態を考察した。その結果、今回調査した科目は、その多くが到達目標としてコミュニケーション能力や会話能力の育成を掲げており、授業時間や学習者数など、様々な制約があるにも関わらず半数以上の科目で口頭能力試験を実施していることが明らかになった。しかし、試験の方法は、多くのものが音読やスピーチの独話形式の試験とロールプレイやインタビューのような対話形式の試験のどちらかによって行われていた。また、評価基準に関しては主に文法能力の測定に重点を置く傾向があることが分かった。

4. ACTFL-OPIを活用した口頭能力試験の試案

<<朝鮮語教育研究会10周年記念大会>>

本章では3章で明らかになった口頭能力試験の実態を考慮しつつ、ACTFL-OPIの評価基準と実施方法を生かした口頭能力試験の試案を示す。試験のレベルはACTFL-OPIでも比較的评价が難しいと言われている「初級の上レベル」とする。

4.1 試験の設計

前述したとおり、ACTFL-OPIにおいて「初級の上」レベルと認められる被験者は「日常生活で最もありふれた主題・場面において、暗記した単語や句を使っての最小限のコミュニケーション(初級の評価基準)」は十分できる。しかし、「身近な主題や場面において、何度か繰り返したり、質問をしながら、文によるコミュニケーション(中級の評価基準)」になると完成度が落ち、完全にできるとは言えないレベルである。この「初級の上」と認められる被験者を測定する到達度試験として以下のような試験の細目表<>と試験の流れ<>を考案した。

<試験の細目表>

試験の目的	学習した内容の習得度を確認しつつ、韓国語の口頭能力を使い「何ができるか」を測定する。
受験者の集団特性・レベル	初修外国語としての韓国語を学び、「初級の後半」レベルの学習を終えた者、つまり中級レベルに上がる直前の者を対象とする。
測定する能力	ACTFL-OPIの「総合タスク・機能」、「場面・話題」、「正確さ」、「テキスト型」という口頭能力の構成概念と定義を用いる。「場面・話題」に関しては「初級の上」レベルの被験者が扱える「日常生活においてありふれた事柄で、身近なもの」に固定し、これを点数化しない。
試験方法 タスク	実態調査の結果から現在、口頭能力試験に用いられている方法を最大限に生かし、①独話形式のもの と②対話形式のもので行う。 独話形式：スピーチ ¹¹ 対話形式：インタビュー・ロールプレイ
試験時間	10分
その他、OPIと異なる点	導入部での試験官の発話は初級レベルから入る。 逆質問は行わない。

<試験の流れ>

①導入部(30秒程度) → ②スピーチ(2分程度) → ③音読の内容に関するインタビュー(4分程度) → ④ロールプレイ(3分程度) → ⑤終始部(30秒程度)

4.2 試験の実際

¹¹ 嶋田(2008)でもACTFL-OPIを活用した到達度試験の具体案を示している。この試験は、熟達度を考慮した到達度試験の開発に非常に参考になる。嶋田(2008)が示した試験と本稿で提案する試験の大きく異なる点は、嶋田(2008)がインタビューやロールプレイの他、試験官があらかじめ準備したテキストの音読を取り入れたのに対し、本稿では「実生活で起こり得る状況でどれだけ効果的に、そして適切に言語を使うことができるかという観点から評価する(マニュアル 1999:11)」という点を考慮し、被験者の実生活における言語使用により近いと思われるスピーチを取り入れた。

① 導入部 30秒程度

挨拶のやりとりをし、被験者を落ち着かせる。試験官は初級レベルでの発話から入り、学習者のレベルの目安を測ったりはしない。

T: 안녕하세요.

S: 안녕하세요.

T: 여기 앉으세요.

S: 네.

.

.

② スピーチ 2分程度

被験者はあらかじめ準備したスピーチを原稿などを見ずに行う。このスピーチは被験者が準備した内容であるため、総合タスク・機能とテキストの型の評価は行わず、正確さ(特に文法、語彙、発音)を重点的に評価し被験者へフィードバックする資料を収集する。以下で示すスピーチの例は、日本のA大学の学期末試験で出題された3分スピーチでの被験者の発話を文字化したものである¹²。

제 이름은 ○○○○라고 합니다. 오늘은 제가 살고 있는 기숙사에 대해서 소개하겠습니다. 기숙사 이름은 △△△라고 합니다. 우리는 11 시까지 돌아와야 하고, 목욕도 11 시까지입니다. 세탁실에는 세탁기(세탁기)하고 건조기가 있어서 편리합니다. 세탁실은... 아, 치가우... 저는 3 층에 있고 세탁실(세탁실)은 1 층에 있어서 멀니다. 다음은 제가 제 방에 대해서 소개하겠습니다. 방에는 두 사람이 생활합니다. 저는 독일어학과 친구와 같이 살고 있습니다. 또한 휴게 휴게실도 있습니다. 거기에는 텔레비전이 있습니다. 텔레비전은 한 층에 한 개밖에 없습니다. 기숙사 생활은 즐겁습니다. 내년에는 나와야 해서 섭섭합니다. 그러니까 이제보다 기숙사 생활을 즐기고 싶습니다. 감사합니다. (所要時間 1分 53秒)

③ 音読の内容に関するインタビュー

②のスピーチの内容に関し試験官がOPIの質問の型を活用しながら被験者に質問する。その際、スピーチのテーマ、内容に関し初級レベルの質問から中級レベルの質問へ移行しながらインタビューを進める。被験者から試験官への逆質問はここでは扱わない。ここでは正確さのみならず、テキストの型も評価し、全体的な総合タスク・機能の達成度も評価する。

初級レベルの質問の型	質問の例
Yes/No 疑問文	기숙사는 대학교 기숙사예요? / 기숙사는 학교 안에 있어요?
事実や情報を求める疑問文	기숙사에서 학교까지 얼마나 걸려요? / 몇 명 정도가 그 기숙사에 살고 있습니까?
選択疑問文	보통 저녁 식사는 기숙사에서 먹어요? 아니면 학교에서 먹어요?
付加疑問文	욕실은 11시까지 쓸 수 있는데 좀 불편하지 않아요?



¹² 筆者は2009年6月、日本のA大学で行われた初級後半レベルの韓国語口頭能力試験で被験者16名の発話サンプルを収集した。この試験は学期末の到達度試験として設けられたもので、被験者は試験官(担当教師)の前で自分の身の回りのことについて韓国語で3分間スピーチを行う独話形式の試験である。

中級レベルの質問の型	質問の例
自由回答型の依頼表現	룸메이트는 어떤 사람이예요? 왜 내년에 기숙사를 나가야 돼요? 기숙사를 나가면 어디에 살 거예요?
丁寧な依頼表現	보통 룸메이트하고 어떤 이야기를 해요? 가르쳐주세요. 기숙사 생활이 즐거운 이유가 뭐예요? 이야기해줄래요? 기숙사에서 불편한 점을 이야기해주세요.

④ ロールプレイ

ロールプレイはインタビューとは反対に被験者が自発的に発話する「質問する側」の役割を与える。このロールプレイでは中級レベルに求められる「やりとりのある、旅行者が遭遇するような状況で、会話を切り出し、維持し、まとめることができるかを調べる(マニュアル, 1999:69)」ことに目的がある。被験者は試験官が準備したロールプレイカード数枚から1枚を選ぶ。

ロールプレイカード例

あなたは今、韓国にいます。1時間前にレストランで食事をしました。レストランを出てからすぐ、忘れ物をしたことに気がつきました。レストランへ電話をしてください。

⑤ 終始部

被験者を落ち着かせ、被験者が試験に対し肯定的なイメージを持つように努める。

T: 방학 때는 무엇을 할거예요?

S: 아르바이트를 할거예요

T: 한국어도 공부하세요. 즐거운 방학되세요.

S: 네, 감사합니다.

<採点>

本試験ではACTFL-OPIの「総合的タスク・機能」「話題・場面」、「正確さ」、「テキストの型」という口頭能力の構成概念と定義を用いるが、「話題・場面」に関しては点数化しない。本来OPIは全体評価をしレベルを決定するが、短期的な学習効果を測るために到達度試験では全体評価と分析評価の両方を採用する。試験官は試験当日と後日の最低2回の判定を行い、被験者にフィードバックする。

20点満点の場合

	正確さ	テキストの型	総合タスク/機能	合計
「初級の上」レベル 以上	5	5	10	
「初級の中」レベル	3	3	6	
「初級の下」レベル	1	1	2	

4.3 予想される問題点

本稿では、初修外国語として韓国語を学ぶ学習者に対する口頭能力試験の具体例を示した。到達度試験としての口頭能力試験に、ACTFL-OPIを最大限に生かすことにより、文法能力のみならずコミュニケーション能力の測定を可能にする。また、ACTFL-OPIの各レベルの能力基準を被験者を示すことにより、自分の韓国語のレベルを内省させ、今後の具体的な目標を認識させることができるという利点もある(牧野, 2009)。しかし、これらの試験にもいくつかの問題が予想される。前述したとおり、ACTFL-OPIはあくまで総合タスクと機能を頂点としており、文法や発音などの正確さは総合タスクと機能を支える一つの要素でしかない。ACTFL-OPIの評価基準を取り入れることによって、場合によっては既存の指導内容や指導方法、教材に抜本的な見直しが求められることになるだろう。また、もう一つの大きな問題点として、試験時間や教師の労力などの実用性の問題が挙げられる。本稿で示した試験では試験時間を極力短縮し被験者1人当たり10分の試験モデルを示したものの、週1回、90分の授業で最大でも9名しか受験できないことになる。したがって、授業時間内で試験を実施する場合、仮に2週にわたって実施したとしても16名から18名程度の被験者しか受験できない。また、試験官は試験での被験者の発話を録音し、再度聞きなす作業が必要であるため、教師の負担が大きくなる。学習者の側の負担としては質問者と評価者が同一であるため、心理的負担から学習者が普段の能力を発揮できないケースも考えられる¹³。これらの問題点はすべて試験実施後、試験官と被験者を対象にしたインタビュー調査やアンケート調査によって深く究明していくべきであろう。

5. おわりに

2007年に発表された「日本の中央教育審議会大学分科会、制度・教育部会、学士課程教育の在り方に関する小委員会の審議経過報告書 学士課程教育の再構築にむけて」には「大学教育の改革にめぐっては、『何を教えるか』よりも『何ができるようにするか』に力点をおき、その「学習成果」の明確化を図っていかうという国際的な流れがある」と述べられており、続けて「学習成果重視」の教育方針が打ち出されている。上記報告書で述べられている大学改革の目標は、教師の立場から見れば「『何ができるようにするか』重視の教育」であるが、学習者の立場で言い換えれば「『何ができるようになるか』重視の教育」と言える。このような方針は、ACTFL-OPIの「言語を用いて何を『する』ことができるかに注目する(マニュアル, 1999 : 112)」という思想と共通している。

本稿では、この「『何ができるようにするか』重視の教育」を実践するために「評価からの教育の見直し」を提案するのが一つの狙いであった。しかしながら、今回の調査でも多くの現場教師から聞かれたように理想と現実には大きな隔りがある。今後、様々な提案を突き合わせ、この隔りを調整していく必要がある。

参考文献

- 久保田美子(2006)「ACTFL・OPIについて」『世界の言語テスト』くろしお出版 pp. 229-317
坂本正(2009)「第二言語習得研究からの視点」『プロフィシエンシーと日本語教育』pp. 21-32
嶋田和子(2008)『目指せ、日本語教師力アップ! OPIでいきいき授業』ひつじ書房

¹³これらの問題を解決するために、近年、韓国語教育ではTOP試験(ソウル大学言語教育院)、KPE韓国語能力試験(延世大学・YBM/Si-sa など)、OPIC(ACTFL)などのコンピューターを活用した口頭能力試験が開発されているが、場面やタスクの真正性の確保や試験開発にかかる費用などの問題が指摘されている。

<<朝鮮語教育研究会10周年記念大会>>

- 中川正臣・魏ヘンニム(2009) 「韓国語教育におけるACTFL-OPIの問題点と可能性」 『第7回 OPI国際シンポジウム』 pp.133-138
- 日本の中央教育審議会大学分科会、制度・教育部会、学士課程教育の在り方に関する小委員会(2007) 『学士課程教育の再構築にむけて』 審議経過報告書
- 牧野成一監修 日本語OPI研究会 翻訳プロジェクトチーム訳(2004) 「ACTFL-OPI試験官養成用マニュアル」 ACTFL
- 牧野成一(2001) 『ACTFL OPI入門』 アルク
- 牧野成一(2009) 「OPI、米国スタンダード、CEFRとプロフィシエンシー」 『プロフィシエンシーを育てる』 凡人社 pp.18-37
- 山内博之(2005) 「OPIの考え方に基づいた日本語教授法」 ひつじ書房
- C. Weir(2005) 『language Testing and Validat』 Palgrav
- H. D. Brown(2000) 『Teaching by Principles (권오량他訳)』 Pearson Education Korea
- H. Sohn(1993) 「Korean Proficiency Guidelines: Need, Procedures, Principles, and Impli」 『한국말교육』 4 국제한 국어교육학회 pp.191-230
- K. Johnson & H. Johnson(1999) 『The Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics (監訳窪田三喜夫)』 大修館書店
- L. Bret(2009) 「ACTFL Proficiency Testing iKorea」 『The Proficiency Movement in Korea: The Beginnin』 Forum of ACTFL Testing Committee Korea pp.7-10
- R. Ellis(2003) 『Task-based Language Learning and Teachin』 OXFORD
- 공일주(1993) 「한국어 숙달 지침과 말하기 능력 측정에 대하여」 『교육한글』 6 한글학회 pp.91-118
- 김규현·박용예(1999) 「외국인을 위한 한국어 의사소통능력 평가 연구」 『사회언어학』 7-1 한국사회언어학회 pp.1-46
- 김정숙他(2007) 「한국어 표준 말하기 시험 측정 도구를 위한 기초 연구: 모의 인터뷰 평가와 학습자 담화 분석을 중심으로」 『한민족어문학』 51 한민족어문학회 pp.229-258
- 박성경·송향근(2008) 「한국어 듣기, 말하기 성취도 평가에 관한 연구」 『우리어문연구』 30 우리어문학회 pp.299-325
- 박성원(2002) 『인터뷰 담화 분석을 위한 한국어 말하기 숙달도 평가 연구』 이화여자대학교 석사학위 논문
- 안미란·최정순(2007) 「특수 목적 한국어 교육을 위한 언어 능력 기술」 『한국어교육』 18-1 국제한국어교육학회 pp.208-234
- 이영근(2005) 「미국의 한국어 능력 평가」 『한국어교육론』 1 한국문화사 pp.481-499
- 이영식(2004) 「한국어 말하기 시험의 유형 및 채점 기준 설정을 위한 기초 연구」 『한국어교육』 15-3 국제한국어교육학회 pp.209-230
- 전나영他(2007) 「한국어 말하기 능력 평가 도구 개발 연구」 『외국어로서의 한국어교육』 32 연세대학교 한국어학당 pp.259-338
- 전은주(1997) 「한국어 능력 평가: 말하기 능력 평가 범주 설정을 위하여」 『한국어학』 6 한국어학회 pp.153-173
- 정광他(1994) 「한국어 능력 평가 방안 연구: 언어 숙달도(proficiency)의 측정을 중심으로」 『한국어학』 1-1 한국어학회 pp.481-538
- 지현숙(2004) 「학습자 중심 한국어 교육에서의 대안적 평가」 『한국어교육』 15-2 국제한국어교육학회 pp.233-252
- 지현숙(2006) 『한국어 구어 문법 능력의 과제 기반 평가 연구』 서울대학교 박사학위 논문
- 최은규(2005) 「평가의 연구사와 변천사」 『한국어교육론1』 한국문화사 pp.369-398
- 최정순(2006) 「의사소통적 한국어 구어 능력 개발을 위한 제언」 『국어교육연구』 18 서울대학교 국어교육연구소 pp.91-121
- 최정순(2009) 「한국어교육에서의 컴퓨터 기반 구어능력 평가와 OPI」 『第7回 OPI국제シンポジウム』 pp.51-58

中川正臣 (ソウル大学師範大学院博士課程)

Masaomi55@hotmail.co.jp