

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

Proficiency に基づいた言語教育とは

メタデータ	言語: jpn 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2016-09-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大村, 吉弘 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	https://doi.org/10.18956/00006392

Proficiency に基づいた言語教育とは

大村 吉弘

1. はじめに

現在、アメリカおよび西ヨーロッパでは、proficiency に基づいた言語教育 (Proficiency Oriented Language Instruction) が広く受け入れられている。というよりは、ほとんど全ての言語教育は、いかに proficiency を高めるかということを、大きな柱としている。そして、この proficiency に基づいた教育は、欧米のみならず、今や世界の基準となってきたといっても過言ではない状態である。例えば、ブラジル (Cardoso, 1998)、ハンガリー (Barrdos, 1995)、クウェート (Mason, et al., 1991) 等でも、proficiency を見据えた言語教育が次第に受け入れられてきている。もちろん、日本でも、早くから proficiency に基づいた語学教育を行っている教育機関もある。例えば、国際基督教大学の英語プログラム (守屋, 1999) などがあげられる。ところが、日本では未だに英語を運用するためのものとしてではなく、知識として教授していることが多いように見受けられる。これは何も訳読式教授法に限ったことではない。表面上ではコミュニケーションを売りにしながらも、その実どれだけ proficiency が向上したかを適切に評価することを怠っているプログラムもあるのではないか。

本稿では、Proficiency Oriented Language Instruction (POLI) とは何かということについて、一般論を紹介していくが、POLI は、新しい言語習得理論でもなければ、新しい教授法でもない、ということを忘れないでいただきたい。

The proficiency approach is not in itself another teaching method or technique. Rather, using it as an organizing principle for a curriculum, different teaching methods may be employed to accomplish a variety of instructional goals. (Chi, 1989, p.117)

(Proficiency アプローチはそれ自体新しい教授法でもテクニックでもない。しかし、それをカリキュラム構成原理として用いることによって、多様な教育目標達成のために、異

なった教授法を用いることになるかもしれない。)

そして、実践する段階に至っては、これまで多くの教室で行われてきた外国語教育と何ら変わるころはないかもしれない。しかし、言語教育にはっきりとした目標・指針を与えるものであることは、間違いない。従って、より多くの英語、そして外国語教育に携わる方に読んでいただきたいので、あえて日本語で論文を書き進めることにする。

2. Proficiency の定義とその考え方の成り立ち

Proficiency 自体、非常に定義しにくい用語である。Oxford English Dictionary 第2版(1989)によると、“progress or advance towards completeness or perfection; improvement in skill or knowledge, as distinguished from perfection (完了、完璧に向かったの進歩、前進、また完璧とは区別される技能や知識の向上)”と定義されている。また、これを日本語に置き換えようとする、さらに厄介である。例えば、リーダーズ英和辞典(1999)によると、「進歩、熟達、堪能」といった訳語が与えられており、しかも“a test of proficiency in English”を「英語実力テスト」とする用例があげてある。これを受けて、proficiency を単に「熟達」などと訳してしまうと、「それでは、アチーブメントと一体何が違うのだ？」というような誤解を招きかねない。

Proficiency、つまり proficient であることとは、言語を知っているということであるけれども、どれだけ知っていればいいのか。少しある言語を知っていても、それを使って何もできないようでは、知っているとはいえない。旅先で買い物ができる程度でも、その言語を知っているとは言わないかもしれない。おそらく、その程度ではその言語に proficient であるとは言えないだろう。

言語において proficient であるとは、広範囲にわたる学習を通して会得する言語知識(competence)を有し、適切な言語運用(performance)が行えるを指す。このまた定義しにくい言語知識と言語運用という考え方は、Chomsky の生成文法の基礎となっているものである。Chomsky の提唱したこの言語知識—言語運用の区別(詳細は Savignon, 1983参照)は、言語習得の分野においても重要視された。ただし、Chomsky のいう言語知識は文法的な知識(grammaral competence)に限られていたのに対し、言語習得の分野では、言語運用能力(communicative competence)が目された。20年ぐらい前までは、言語能力というと、言語知識(competence)のことだけを指していたが、次第に、知識としては身に付けていても、必

ずしもその知識を運用できるとは限らないという側面が指摘されだした。そこで、言語運用能力(communicative competence)の重要性が支持されるようになったわけである。

Prior to the communicative language teaching movement of the 1970's, foreign language proficiency had been defined and conceptualized largely in terms of structural accuracy by many members of the academic community. In the past twenty years, many teachers have come to understand that language proficiency is not a monolithic concept representing an amorphous ideal that students rarely attain... (Hadley, 1993, p. 9)

(1970年代のコミュニカティブな言語教育の進展以前は、教育社会の多くの人は、外国語の proficiency を構造的な正確さによって定義し、概念化してきた。[ところが]ここ20年間、多くの教師たちは言語の proficiency は、学習者たちがめったに達成することのないはっきりしない理想を表す統一された概念ではないことを理解するに至った...)

従って、Proficiency を正しく理解するには、言語運用能力の定義が必要となってくる。Swain (1984)によると、言語運用能力は、次のような項目を含んでいる：文法的な知識/能力(Grammatical competence), 社会言語学的な知識/能力(sociolinguistic competence), 談話の知識/能力(discourse competence), そして ストラテジーを用いる知識/能力(strategic competence)。

文法的な知識/能力(grammatical competence)とは “vocabulary, and rules of word formation, pronunciation, spelling, and sentence formation (Swain, p. 188) (語彙、語の形成、発音やつづり、文構造)” などの正しい知識を指す。社会言語学的な知識/能力(sociolinguistic competence)は、様々な文脈の中で、トピック、会話者の役割、状況などに応じて、いかにうまく文法的な知識/能力(grammatical competence)を使うことができるかどうかを指す。談話の知識/能力(discourse competence)は、代名詞や接続詞等の効果的な使い方を基礎として、一貫性のある考えを主張できるかどうかということ指す。ストラテジーを用いる知識/能力(strategic competence)は、コミュニケーションがうまくいかない時に、言い換えやジェスチャーなどによって、いかにうまくその場面を切り抜けられるかということ指す。従って、proficiency であるためには、これら全ての知識/能力を有し、それらを実際の言語活動において発揮できることなのである。

現実に即して考えると、例えば、実際の場面で10持っている知識の中で5しか発揮できない者よりも、7の知識しか持たない者がうまく言い換えなどを用いることによって、その場を切り抜けることができる方が、高い言語運用能力(communicative competence)を持つと言えるのではないか。高い言語運用能力(communicative competence)を習得することこそが、ある

言語において proficient になるということである。

そこで、proficiency という考え方を取り入れると、特に学習者の評価という面から何が変わってくるのか、それまでの言語教育と比較してみよう。かつては、言語を構造主義の立場から捉えていたので、例えばスピーキングにおいては、発音、流暢さ、語彙、文法を評価の対象としていた。しかし、proficiency を目指す教育においては、それに加えて、社会言語学的な事柄、文化、与えられたタスクをやりとげられたかどうか、あるいは、一貫した内容を話せるかどうかといった、知識を越えた様々な面から評価される。言い換えれば、言語教育は、単に文法的知識(grammatical competence)だけでなく、談話、社会言語学的、ストラテジー知識/能力(discourse, sociolinguistic, strategic competence)を目標とした言語プログラムをめざすべきであるとの考え方が一般になされる。

3. POLI に至る歴史的背景—アメリカの場合

Proficiency という考え方は受け入れられるようになったものの、初期の POLI モデルは生徒の進歩を測る適切な方法を持っていなかったし、言語プログラムの目標を表現するような competence のレベルを設定していなかった。そこで、統一された proficiency レベルの設定が必要とされるようになった。

欧米でも、この proficiency という考え方が広く用いられるようになったのは、1970年代からで、しかもその考えが定着したのは80年代中ごろのことである。ここでは、アメリカの外国語教育に焦点を当てて、まずその成り立ちについて簡単に触れてみたい。アメリカの場合、現場からの必要性と、世論を受けての政治的な動きがうまく噛み合い、80年代に proficiency を評価する基準、そしてそれを実現するためのプログラムが徐々に作られていった。

... rather than emerging from a particular theory of language learning, they came about primarily as a result of the perceived needs of practitioners in both government and academic settings who wanted to make a difference in the way languages were taught and communicate more effectively about the results of that instruction. (Hadley, p.13)

([proficiency のガイドラインは]特定の言語学習理論から出てきたのではなく、言語の教授方法を変え、そしてより効果的なコミュニケーションを目指した、政府と学校教育現場での指導者たちの必要性の結果生まれたものである。)

ところが、外国語の proficiency を客観的に評価する基準の第一歩は、大学や高校といった教育の現場以外のところで作られていた。それは、1956年に米国国務省の Foreign Service Institute (FSI) が設定した Oral Proficiency Rating Scale である。各外国語でコミュニケーションができる人材を育てることは、アメリカ政府にとって必要不可欠であった。このガイドラインは、英語母国者が学習する外国語を難易度別に4つのグループに分け、各外国語を一定のレベルまで習得するのにかかる期間を定めている。(表1参照) もちろん、ここで特記すべきことは、proficiency を評価する初めての基準が作られたことである。

表1 FSI で教えられる言語の会話能力到達レベル

Group I: Afrikaans, Danish, Dutch, French, Haitian Creole, Italian, Norwegian, Portuguese, Romanian, Spanish, Swahili, Swedish

Length of Training	Aptitude for Language Learning		Superior
	Minimum	Average	
8 weeks (240 hours)	1	1/1+	1+
16 weeks (480 hours)	1+	2	2+
24 weeks (720 hours)	2	2+	3

Group II: Bulgarian, Dari, Farsi, German, Greek, Hindi, Indonesian, Malay, Urdu

Length of Training	Aptitude for Language Learning		Superior
	Minimum	Average	
16 weeks (480 hours)	1	1/1+	1+/2
24 weeks (720 hours)	1+	2	2+/3
44 weeks (1320 hours)	2/2+	2+/3	3/3+

Group III: Amharic, Bengali, Burmese, Czech, Finnish, Hebrew, Hungarian, Khmer, Lao, Nepali, Pilipino, Polish, Russian, Serbo-Croatian, Sinhala, Thai, Tamil, Turkish, Vietnamese

Length of Training	Aptitude for Language Learning		Superior
	Minimum	Average	
16 weeks (480 hours)	0+	1	1/1+
24 weeks (720 hours)	1+	2	2/2+
44 weeks (1320 hours)	2	2+	3

Group IV: Arabic, Chinese, Japanese, Korean

Length of Training	Aptitude for Language Learning		Superior
	Minimum	Average	
16 weeks (480 hours)	0+	1	1
24 weeks (720 hours)	1	1+	1+
44 weeks (1320 hours)	1+	2	2+
80-92 weeks (2400 - 2760 hours)	2+	3	3+

出典：Liskin-Gasparro, 1982, *ETS Oral Proficiency Testing Manual*.

FSI によるガイドラインは、0 から 5 までのレベルに分かれており、0 というのはまったくその言語で機能できない初心者を指し、5 は教育のあるネイティブスピーカーと同等の能力を有する者とみなされる。さらに、0 から 4 までについてはプラスをつけて明らかにそのレベルよりは高い能力を持つが、次のレベルには至っていない者に対して、例えば、3+ という評価がつけられた。したがって、proficiency を 11 段階に分けていたことになる。FSI はこのガイドラインに加え、学習者に proficiency レベルを割り当てるためのインタビューに基づく評価方法を作り出した。このガイドラインは、Oral Proficiency Rating Scale の名の通り、会話における言語の運用能力を評価するものであった。この FSI によるガイドラインは、1973 年 Interagency Language Roundtable (ILR) による Skill Level Descriptions に受け継がれた。ILR には、FSI, Peace Corps, CIA, Defense Language Institute, Dept. of Education などの政府機関が関与していた。

ILR Skill Level Descriptions は FSI Oral Proficiency Rating Scale のレベル分けをそのまま受け継いだ。FSI と異なり、ILR は会話だけでなく、リーディングやライティングといった技能も評価の対象とした。ただし、ILR Skill Level Descriptions は、その名の通り、技能のレベルを記述しただけのもので、いかなる方法でそのレベルを評価するのかは、各機関に任されていた。また、4 技能のうち、どの技能を評価対象とするのかも、各機関が決定していた。スピーキングは、どの機関でも評価され、一般的に FSI の開発した口頭インタビュー (Oral Proficiency Interview) の形式で行われた。しかし、インタビューの内容や、トピックについては、各機関ごとに異なっていた。スピーキング以外の技能分野においては、評価方法ばかりか、評価の有無も各機関ごとに異なっていた。例えば、リスニングにおいては、FSI のように評価をしない機関もあれば、スピーキング評価のための口頭インタビューを併用する機関もあった。あるいは、別のリスニング専用のインタビューを課する機関もあった。リーディングの評価方法は多種多様であったし、またライティングは最も評価されなかった技能である。従って、ILR は 4 技能のレベルを記述していたといっても、やはり、主眼はスピーキングにあったと思われる。

FSI や ILR によるガイドラインがこれまでの評価基準と異なる点は、学習者に完璧さを要求していない点である。もちろん質の高い文を作れることが望まれるが、完璧さということとは、必要とされていない。教育のあるネイティブでさえ間違いをおかすのであるから、最高レベルにおいても、「完璧に近い」ということを目標としている。また、構造主義のもとでは評価されなかった創造性が、新しい文や談話を作り出すための肝要な要素であると考えられるようになった。

そして、1970年代後半になって、教育現場のみならず、政治的な後押しもあって、proficiency 重視の外国語教育へと向かうことになる。教育現場においては、学校ごと、地域ごとではなく、もっと広範な、全国的な proficiency 評価方法が必要であると考えられるようになった。それまでは、地域ごと、大きくても州ごとの言語教育目標しか存在せず、その目標というの、教えるべき事柄を列記したものが大半であった。そして、評価の手段として、教えられた内容に沿ったアチーブメントテストが実施されていた。しかし、教える内容よりも、学習者は何ができるのかを正しく分析しなければ、本当の意味での進歩/向上につながらないとの考え方が主流となった。また、1970年代後半までには大学における外国語教育が必須科目でなくなっており、現在の日本の英語教育におけるのと非常に似た「もう4年もスペイン語を勉強しているのに、日常会話さえまともにこなせない。」という現実があった。さらに、ヨーロッパでの functional-notional syllabus などの影響もあった。政治の世界でも、外国語能力の低下が連邦議会で指摘され、カーター大統領のもとで Commission on Foreign Language and International Studies が発足した。言語学の世界でも、構造主義言語学だけでなく、談話分析、社会言語学、心理言語学などに目が向けられるようになった。これらすべての要因が外国語教育にプレッシャーをかけることとなり、今回は国務省が1950年代に直面したのと同様のプレッシャーが教育の世界に向けられた。そこで、ILR の proficiency system に興味を持たれるようになり、それに基づいた1982年の ACTFL Provisional Proficiency Guidelines が最初の総合的な言語運用能力のレベルを記述したものとなるのである。これは、American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) と Educational Testing Service (ETS) による共同作業のもとで進められた。

その後、改定されて1986年に ACTFL Proficiency Guidelines として発表された。ACTFL Proficiency Guidelines は ILR を参考に作られたが、いくつかの相違点がある。これは、Lowe & Stansfield の主張するように、対象とする学習者や、学習環境の違いによるところが大きな理由であると考えられる。

The typical student in the government setting is an adult learner in an immersion program who has both a utilitarian motive for studying a second language and the opportunity to apply classroom learning to daily job requirements in the target-language country. The academic learner, on the other hand, usually studies the foreign language as part of an effort to obtain a humanistic education. His or her exposure is typically limited to three to five hours per week of contact with the teacher in the classroom. Also, instead of completing this study of a language in one year or less of intensive instruction, the academic learner

often continues to study it for two or more years. (p. 2)

(政府の典型的な学習者は、第2言語を学習する実用的な動機を持ち、目標言語を話す国において教室での学習を日常の仕事に役立てる機会のある大人である。他方、学校での学習者は、人文教育の一環として外国語を学習するのが一般的である。目標言語との接触は、週に3-5時間教室で先生と過ごす時間に限られる。また、1年あるいは、それより短い期間で短期集中的に言語学習を終えるのではなく、学校での学習者はたいてい2-3年その言語の学習を継続する。)

ILR と ACTFL のガイドラインを比較すると、まずレベル分けの段階において相違点がある。ACTFL Proficiency Guidelines は、中等・高等教育現場でのレベル分けを主眼としているため、ILR に比べて、低いレベルでの段階分けが細分化されている。ILR による基準と ACTFL による基準を比較してみると、その違いがよくわかる(表2参照)。例えば、ILR では 0/0+ であった部分が ACTFL では 3 つに分かれ、Novice Low, Novice Mid, Novice High となる。また、ILR では 2/2+ であった部分が ACTFL では 2 つに分かれ、Advanced, Advanced High となる。そして、ILR で 3/3+/4/4+/5 であった部分すべてが、ACTFL の Superior に対応する。これからもわかるように、ILR と比較して、ACTFL Proficiency Guidelines は、初級/中級に重点をおいたスケールであるということがわかる。

表2：ILR と ACTFL のスケール対照表

ILR	ACTFL
5 (Native or bilingual proficiency)	Superior
4+	
4 (Distinguished proficiency)	
3+	
3 (Professional working proficiency)	Advanced High
2+	Advanced
2 (Limited working proficiency)	Intermediate High
1+	Intermediate Mid
1 (Survival proficiency)	Intermediate Low
0+	Novice High
0 (No practical proficiency)	Novice Mid
	Novice Low

出典：Lowe & Stansfield, 1987, p.4 に加筆

また、ACTFL Proficiency Guidelines が ILR Skill Level Descriptions と異なるもう一つの点は、ILR では各機関に任されていた評価方法がを細かく規定したことである。ILR は単に技能のレベルを記述しただけのもので、評価方法は各機関に任されていた。それが ACTFL Proficiency Guidelines においては、統一された評価方法がとられるようになった。その中でも特に、スピーキングの評価方法においては、FSI から培われてきた Oral Proficiency Interview が引き継がれた。学校教育において、この Oral Proficiency Interview 以前の状況を Lund (1987) は的確に次のように言い当てている。“Measurement therefore consisted of discrete-point items. As students scored higher, they were considered more proficient. (p. 290) (評価は個別の問題からなっており、高い得点を取る学習者は能力が高いと考えられた。)”ところが、Oral Proficiency Interview が制定され、初めて学校教育における外国語の proficiency を客観的に評価する基準ができたのである。これに関して Mosher & Resch (1986) は次のように述べている。“For the first time in the history of the profession, foreign language teachers now have available a tool with which they can accurately measure the speaking ability of any student. (p. 4) (この職業において初めて外国語教師はいかなる生徒のスピーキング能力も正確に測る道具を手に入れたのである。)”そして、これ以後は proficiency をキーワードとする様々な実践例、理論、研究が行われるようになっていった。特に、80年代後半から90年代初めにかけては、外国語教育における proficiency の影響は多大であった。もちろん、現在も proficiency に基づいた教育、言い換えれば、ACTFL Proficiency Guideline を参考にした教育が、欧米のほとんどの外国語教育機関で実践されている。

4. 21世紀へ向けてのアメリカにおける POLI の抱える課題

最も大きな課題は、アメリカでは外国語教育と同等、あるいはそれ以上に広範な教育を行っている第2言語としての英語教育 (English as a Second Language = ESL) とその他の外国語教育の連携である。現在では、ACTFL による Oral Proficiency Interview は、外国語だけでなく、英語でも受験することも可能である。ところが、ESL の分野においては、ACTFL ではなく、Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) が主体となり、活動している。もちろん、TESOL も proficiency に基づいた教育を推進しているのだが、ACTFL のガイドラインや Oral Proficiency Interview は使用していない。アメリカにおける第2言語としての英語の proficiency を評価する方法は、ETS による Test Of English as a Foreign Language (TOEFL) にのみ頼っているのが現状である。ただし、TOEFL は、外国人留学生がアメリカの大学で授業を受けるだけの英語能力があるかどうかを評価するテストであり、扱われる題材も、大学の授業を前提とした内容のものが多く、純粋に英語の proficiency を評価する

のには必ずしも適しているとはいえない。また、Linder(1999)が言うように、融通の利かない点も指摘される。

The TOEFL ... is by far the most widely known U.S. university-level proficiency test. However, the TOEFL is not adaptable to the local university teachers' needs in administering a proficiency test in connection with a language course. (Linder, p.19)

(TOEFL はアメリカの大学レベルにおける最もよく知られた proficiency テストである。けれども、TOEFL は、個別の大学での言語コースに合わせて proficiency テストとして実施するには不向きである。)

それに加え、TOEFL はリスニング・リーディングを主体とした、どちらかといえば受動的なテストであるため、実際に英語を使って話したり、書いたりする能力を直接的に評価できない¹⁾。ACTFL は21世紀に向けて、Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century と銘打ったプロジェクトを進めている。ところが、残念なことに、また ESL はその範疇に入っていない。ESL の方でも、これまでは各大学、各英語学校が独自に行ってきたプログラムを、統一基準のもとに、基準を満たすプログラムだけを認可する一大プロジェクトを遂行中である。現在これは TESOL Commission on Accreditation (TCA) による認可過程にあり、全米で約90プログラムが候補となっている (2000年3月現在)。

アメリカの場合とは対照的に、多様な言語が日常使われるヨーロッパにおいては、英語も他の言語と同じように評価される統一の基準が作られている。Association of Language Testers in Europe (ALTE) は英語の proficiency テスト (University of Cambridge Certificate of Proficiency in English) を基準に、その他全ての主要なヨーロッパの言語の proficiency を統一の基準で評価するシステムを作り上げた。そして、これが、ヨーロッパで最も多く使われる ALTE レベルといわれる proficiency 評価の基準である。もちろん、アメリカがヨーロッパの基準に合わせる必要はないのだが、アメリカにおける ESL と外国語教育、ひいては、ACTFL と TESOL が連携することによって、さらなる前進をみることができないのではないか。もちろん、これは日本における外国語教育にも当てはまることで、英語教育と他の外国語教育は、あまり連携がとれていないように思える。

5. 日本の大学における Proficiency に基づいたプログラムの構築

ここまで、proficiency とは何かについて述べてきたが、実際、どのようにして proficiency

に基づいたカリキュラムがつくられているのか、みてみよう。詳細は、Hadley, 1993, 10章に譲るが、最低限、能力別クラス編成、目標とする proficiency の設定、シラバス作成、授業計画案作成、目標 proficiency が達成できたかどうかの評価等が必要である。肝要なことは、目標として設定された proficiency レベルを、いかに言語教育に生かすかである。それは、どうすれば教室という環境で第2言語を学習する者の言語能力を proficient にすることができるか、という基本的な問いに戻ることになる。

日本でも、先にあげた国際基督教大学の英語プログラムのように、早くから proficiency に基づいた語学教育を行っている教育機関もある。しかし大半の大学では、proficiency に基づくどころか、1年生はこの英語、2年生はこの英語といったように、学年ごと、あるいは学科ごとに割り当てられたクラスを受講するだけになっているのが現状ではないだろうか。いくら入学時に選抜されているとはいっても、新入生が皆同等の英語運用能力を持っているとは考えがたい。実際、現場の先生方から、クラス内での実力の上下幅が大きく、授業がやりにくいという声をよく聞く。効率的な外国語教育プログラムを進める上では、学習者を特定の内容や技能領域の点で比較的等質な能力を持つグループに分けることが望ましい。そうすることによって、教師はクラスごとに絞った学習目標に焦点をあわせて授業ができるからである。従って、まず proficiency を測るためのプレースメントテストを実施し、クラス分けをすることが、proficiency に基づいたカリキュラムの第一歩であろう。

次に、学習者の現在の proficiency レベルを知った上で、ACTFL Proficiency Guidelines 等を利用して、プログラムの目標、すなわち、プログラムの各レベル終了時点で学習者に達成してほしい proficiency レベルを設定していく。

The ACTFL Proficiency Guidelines provide a real opportunity to address the needs of learners for a long sequence, uniform goals, and effective evaluation. ... With proper interpretation, these statements can also serve as instructional goals for curriculum planning. (Lund, p. 290)

(ACTFL Proficiency Guidelines は先を見据えた、統一目標や効果的な評価といった学習者の必要とするものに注目する機会を与えてくれる。... うまく解釈すれば、これらの声明はカリキュラムを構築する上での指針とすることが可能である。)

そして実際に、各教育機関でのどのレベルのコースも、この ACTFL Proficiency Guidelines、あるいは、それを修正したもの等を用いることによって、目標とする proficiency を記述する

ことが可能である。ただし、ACTFL Proficiency Guidelines は、学習者の proficiency を記述するものであり、カリキュラム自体を記述するものではない。Moser & Resch (1986) が言うように、この点が、しばしば ACTFL Proficiency Guidelines の欠点としてあげられる。

“they [i.e., ACTFL Proficiency Guidelines] do not lend themselves as course goal statements. ... Instead, course goals need to be developed that indicate which functions the students will learn to perform, in which context and with which content, and with what degree of accuracy.” (p. 13)

(ACTFL Proficiency Guidelines 自体はコースの目標とはならない。そのかわりに、学習者がどの機能を学習し、どの文脈において、どの内容で、そしてどれだけの正確さで、運用できるかという事柄を示す目標を作り上げなければならない。)

従って、例えば、ある外国語のプログラムの2年を終えた段階での学習者の proficiency レベルは ACTFL Proficiency Guidelines の Intermediate Low ぐらいに相当するようにしたいという目標があれば、それを達成するためのカリキュラムを構築する必要がある。Lund (1987, p. 292)は、proficiency に基づくプログラムを達成するための骨子を次の6点にまとめている。

1. Proficiency は4技能それぞれに分けて記述すべきである。
2. 目標とする4技能の proficiency レベルは、必ずしも同一でなくても良い。
3. その地域の興味や必要性に応じた機能や内容を組み入れるべきである。
4. 既習機能と新語句、あるいは、新機能と既習語句を組み合わせた、機能・内容のリサイクルが必要である。
5. 学習者は、ガイドラインに示された事柄を知識として取り入れるだけでなく、実践すべきである。
6. 目標とする proficiency を達成するには、学習者はそれより高いレベルに触れることが必要である。

以上の事柄に注意しながら、それぞれの言語プログラムが目指す proficiency レベルに基づき、その実現のためのカリキュラムを構築していく必要がある。まず、目標の設定についてであるが、Medley (1985) によると、2通りのやり方がある。一つは、2年間通しての最終目標 proficiency を設定し、それに基づいてセメスターごとの細分された目標を設定するやり方である。もう一つは、最初の学期が終了する時に期待できる proficiency レベルを決定し、それに2セメスター目の目標、3セメスター目の目標というように下から積み上げていくやり方

ある。日本の教育機関を見てみると、クラスごとの目標はあっても、学校全体としての統合された目標というものを持っていないプログラムが多いように見受けられる。

そして、各レベルの目標に基づいて、教科書を選定するのだが、教科書自体がカリキュラムではないことを忘れないようにする。POLI のための教科書は存在しないが、いい教科書は、以下の事を考慮して選定されるべきであると、Hadley (1993)は提唱する。

1. 目標文化圏で遭遇するような、文脈に基づいたエクササイズがあること。
2. 学習者が自分の言葉で表現できるような、クリエイティブなアクティビティーがあること
3. グループワークや、生徒間のコミュニケーションをはかれるもの
4. authentic なマテリアルも含まれていること
5. 機能や概念のコンセプトを含み、それを練習する機会があること
6. 文法を正確に把握する説明があること
7. 生徒が興味を持つ、身近な題材が取り上げられていること
8. 文化知識が言語活動に織り交ぜられていること

上記の点に注意し、テキストを選ぶわけであるが、テキストが授業にならないように、各教師の創意工夫が必要である。次にシラバスを作成するわけであるが、シラバスは、教師と学習者の両方に役立つものであるから、できる限り詳しいものを授業初日に配布すべきである。

For teachers, the course syllabus provides direction and guidance in the scope, sequence, and pacing of classroom activities; for students, the syllabus provides at a glance the profile of the semester's work and the expectations for successful completion of that work. (Hadley, p. 485)

(教師にとっては、コースシラバスは教室での活動の範囲、つながり、そして配分を示すものとなり、学習者にとっては、シラバスは一目で学期を通しての学習内容や首尾よくコースを修了するための目標が見て取れるものとなる)

しばしばアメリカでは、シラバスは教師と生徒との間の契約書であるとも言われる。生徒は、シラバスに基づいて予習、提出物作成、あるいは試験のための学習をするので、教師の側も、なるべく計画からはずれない授業をすすめることが大切である。

最後に大事なことは、目標としていた proficiency レベルが達成されたかどうかを客観的に

評価することを怠ってはいけない。可能ならば、学習した事柄に関するアチーブメントテスト以外に、proficiency を測るテストを行うのが望ましい。会話における proficiency を確認するには、ACTFL の用いるような Oral Proficiency Interview (OPI) や、あるいはそれに Center for Applied Linguistics が手を加えて大勢の被験者に使用できるようにした Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI) などを用いるとよい。読み書きに関しては、TOEFL、TOEIC、あるいは、Michigan Test などを用いるのも一案である。

本稿では、Proficiency に基づいた言語教育(POLI)とは何か、ということについて述べてきた。POLI は何も真新しい教授法でもなければ、特殊なテクニックでもない。しかし、proficiency という考え方を目標設定の基本とすることによって、より実用的な、本当の意味での「使える外国語」教育をめざすことになるのではないだろうか。

注

- 1) もちろん、ETS はそれを補うための Test of Spoken English も実施しているし、TOEFL の中でも、TOEFL の得点対象とはならない、Test of Written English が含まれるテストがある。

Works Consulted

- Bardos, J. (1995). *Models of contemporary foreign language teacher training: Theory and implementation*. Thesis prepared for the habilitation procedure, University of Veszprem, Hungary.
- Cardoso, R. M. F. (1998). Authentic foreign language testing in a Brazilian university entrance exam. *Texas papers in foreign language education*, 3 (2), 51-70.
- Chi, T. R. (1989). Observations on the past, present, and future of teaching Mandarin Chinese as a foreign language. *Journal of the Chinese language teachers association*, 24, 109-22.
- Hadley, A. O. (1993). *Teaching language in context*. Second edition. Heinle & Heinle: Boston, MA.
- Higgs, T. V. (1987). Oral proficiency testing and its significance for practice. *Theory into Practice*, 26 (4), 282-7.
- Linder, Daniel. (1999). U.S. and British proficiency tests at universities abroad. *TESOL Matters*, 9.4, p. 18.
- Liskin-Gasparro, J. (1982). *The ETS oral proficiency testing manual*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Lowe, P. Jr. & Stansfield, C.W. (eds.). 1988. *Second language proficiency Assessment: Current issues*. Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs, NJ.

- Lund, R. (1987). Proficiency and school-college articulation. *Theory into Practice*, 26 (4), p. 288-93.
- Mason, V., et al. (1991). A new EFL proficiency test for Kuwait university. ERIC ED336 945.
- Medley, F. W. (1985). Designing the proficiency-based curriculum. In Omaggio (ed.). *Proficiency, Curriculum, Articulation: The ties that bind*. Middlebury, VT: Northeast Conference, 1986.
- 守屋靖代. (1999). ICU 英語教育プログラムにおける TOEFL の使用について。第 5 回 JACET 「FD」セミナー、1999年12月24日、東洋大学。
- Mosher, A. & Resch, M. (1986). The proficiency-based German class: Experiences and perspectives. ERIC ED 336 993.
- Simpson, J.A. & Weiner, E.S.C. (eds.). (1989). *The Oxford English dictionary*, second ed. New York: Oxford University Press.
- Sasaki, M. (1996). *Second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: Quantitative and qualitative analyses*. Peter Lang: New York.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Scarcella, R. C., Andersen, E. S., & Krashen, S. D. (eds.). (1990). *Developing communicative competence in a second language*. Heinle & Heinle: Boston, MA.
- Silber, E. S. (1991). *Critical issues in foreign language instruction*. Garland Publishing: New York.
- Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing: A case study. In Savignon & Berns (eds.). *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings*. Reading, MA: Addison Wesley.