

## OPI とフィードバック

鎌田 修  
南山大学

### 要旨

ACTFL によって開発された OPI が日本に導入され、早 20 年が経ち、今や、日本在住のテストの数はアメリカのそれをはるかに超える勢いである。それは決して日本人がテスト好きだからというのではない。OPI がオーセンティックな現実の言語活動における機能的能力を測ることを目的にしているにもかかわらず、アメリカにおいては常に一步距離のある「架空」の設定をしなければならないのに対し、日本では常時、そのような場面が存在し、それを直接的に扱うことができるからであろう。本稿は、OPI そのものについて振り返るとともに、OPI を受ける(受けた)被験者とテストに対するフィードバックのあり方を考察し、それには長期的なものや短期的なものがあり、それらをより具体的な学習課題にすることを提案する。

### 1. はじめに

ACTFL(米国外国語教育協会)の開発による OPI(Oral Proficiency Interview)が日本に導入され、すでに 20 年が過ぎ、日本語教育界において OPI の名前を知らない人はいないほど、広く知れ渡っています。実際、日本在住の日本語 OPI テスターの数は、アメリカ在住の数をはるかに凌ぐ勢いであります。その要因は、もちろん、日本で育った第一期のテストの方々、力を合わせて作り上げたこの「日本語 OPI 研究会」や、その後、関西や九州等でも作られた研究会の協力があつたからなのは事実ですが、何よりも OPI そのものの魅力によるのではないかと思います(さらに出版社(株)アルクの支援を忘れることはできません)。私は牧野成一先生とともにその導入に関わり、また、その後のテスト養成を続けて今に至っていますが、本稿では、まず、それがどういう魅力であり、また、これからの OPI の姿を考えるとさらに何をなすべきか、つまり、OPI そのものに対するフィードバック(振り返り)について考えます。また、OPI の直接の対象者である被験者とそれを実施するテストに対するフィードバックを提案します。被験者に対するフィードバックの大切さは、これまで、いろいろなところで指摘されながらもまとまった形で公にされたものがないようです。ここでは、これら二つのテーマについて私の考えをまとめます。

### 2. OPI そのものに対するフィードバック(振り返り)

#### 2-1 日本に馴染む OPI—さらなる妥当性を求めて—

OPI の最大の魅力は、何と言っても、日本語学習者と面と向かい合って意味ある会話をを行うということでしょう。大抵の場合、OPI を終えた被験者からは「こんなにまで日本語をしっかりと話したことはありません」という感想を持ってくれるものです。実際、これほどまで学習者個人に焦点を当て、学習者自身を軸とした話題を展開させ、その力の上限と下限を探ることで会話能力の判定を試みる測定法はないでしょう。よく知られているよう

に OPI の前進はアメリカの Foreign Service Institute(外交官養成所、以下 FSI)で行われてきた会話能力測定です。FSI は 1924 年に設立され、主な目的として海外派遣者(外交官等)に対し語学、文化適合などの訓練を行っています。したがって、会話能力の養成も、ある言語についてどれだけ知識があるかを問うのではなく、派遣地における生活言語を使ってどんな活動が、どれだけできるかを問うものとなっています。まさしく“proficiency”の原点をつくものです。

ACTFL が改正を重ね現在に至っているテスター養成のためのマニュアル(*Oral Proficiency Interview Tester Training Manual* (1999: p. 2))には“The OPI assesses language performance in terms of the ability to use the language effectively and appropriately in real-life situations.”と書かれています。つまり、「OPI は現実生活における効果的で適切な言語使用能力を測る」ということです。詳細は省きますが、このような機能的言語能力観は、TOEFL で有名な English Testing Service により 1950 年代に開発された *Manual for LS Oral Interview Workshops* (Pardee Lowe, Jr., Chief of Testing at the Language School of the Central Intelligence Agency) から継承されており、学校教育を主たる対象とした ACTFL が独自に考え出したものではありません。CIA や Peace Corps(平和部隊、日本の青年海外協力隊に相当)など海外派遣を目的とした外国語教育の考えに端を発しています。しかし、前身が何であれ、このように外国語能力を実際生活における機能的な能力とする考えは OPI のもっとも誇れる会話能力テストとしての妥当性の高さを示す点であることは間違いないでしょう。ACTFL Proficiency Guidelines は can-do-statement で出来上がっています。中級レベルなら、日常的で予測可能な、ストレートな意味交渉からなる言語活動(例えば、ホテルの予約、買い物等)が遂行できる、といったような項目の集まりです。そして、それらはすべて real-life situations(現実の生活場面)の活動として想定されています。さらに、FSI の場合がそうであるように、目標言語圏での活動、つまり、オーセンティックな言語活動場面を想定したものであります。

しかし、海外派遣が約束されている外交官や Peace Corps(平和部隊)の隊員ならばまだしも、高校や大学という環境で外国語を学ぶ学習者にとって、まだ、訪れたこともない(あるいは、いつ訪れるとも分からない)国を想定することは極めて挑戦的であると同時に、どうしても、無理が生じてしまうことも事実です。日々繰り返される挨拶言葉にしても、単に「おはよう」「こんにちは」「こんばんは」を繰り返せば良いというわけではありません。それらは同じ相手には一度しか使えません。さらに、身内で使えるのは「おはよう」だけという社会文化的な条件もあります。ロールプレイを例にとると、このことはさらによく分かります。OPI が導入されて 10 年ぐらいの間、ロールカードはアメリカで作られたものが、そのまま使われていました。「地下鉄に鞆を忘れました。遺失物係に電話をし、どんなものか説明し、後で取りに行くようにしなさい」とか、「あなたの住んでいるアパートの隣の住人は、毎晩 11 時頃になると大きな音でステレオを聞きはじめます。隣のドアを叩き、静かにしてくれるように頼みなさい」など今でも使用されているものがたくさんあります。しかし、日本の地下鉄事情やアパートのクレームの立て方等、社会事情や文化的なことを知らなくては非常にやりにくいタスクであることはすぐに分かります。また、逆に場面を日本ではなく、アメリカに置いたとすればどうでしょう。それも大変なことです。

そもそも地下鉄での忘れ物を保管するところ等アメリカにあるのか、アメリカでは隣人への苦情は直接本人に言えば良いのかも知れない等々、そう簡単にロールプレイをスタートさせることができないでしょう。

日本在住のテスター間で酷評だった「ベビーシッターをすることになりました。労働時間、時給などを決めなさい」というロールプレイがありました。アメリカではベビーシッターはごく普通に行われるものですが、日本にはそのような習慣がなく、そのままでは使えないロールプレイです。また、アメリカでは普通英語で交渉が行われるので、この場合、「英語の分からない日本人がベビーシッターを捜しています」というような設定にしないと始められません。一応、自然で、かつ、教育的に動機付けの高いタスクとして、今でも、実施されていると思いますが、場面設定を目標言語が生活言語として使われる環境におくということは、ACTFL Proficiency Guidelines をそれだけに妥当性の高いものにするものの、外国であるアメリカにおいて OPI を容易に普及させるものとはなっていないようです。一方、日本語が生活言語として使用される日本での状況はどうでしょう。そもそも、日本語能力試験にもいまだ口頭能力の測定が加えられていません。さらに、コミュニカティブアプローチの普及とともに、このような機能的言語能力観が十分に受け入れられる体制にあり、あつという間に広がったのではないかと思います。アメリカでの OPI とは違い、「今、あなたは(アメリカにいるけど)成田空港にいることにします」などという現実とかけ離れた想定をしなくても、日本在住の日本語学習者は、日々の生活そのものがオーセンティックな環境での活動に当たり、それが即、測定の対象になるのですから、それほど魅力的なことは他にないでしょう。また、アメリカのテストと言えば TOEFL に代表されるように極めてデジタルなものが想像されますが、この OPI は相撲の格付けを決めるようなアナログ的要素を多分に含んでいて、アメリカ以上に日本の教育に馴染むものです。

日本は多くのものを外国から受け入れ、それをあらたに日本独自のものにして、外国に(再)発信してきました。日本というオーセンティックな日本語の言語環境において日本語学習者が遭遇するだろう、あるいは、遭遇すべき日本語使用場面を網羅し、そこでの機能的言語能力を記述する作業を徹底させ、アメリカを始め、海外の多くの国へと発信すべきでしょう。それこそ、真の proficiency の理解に貢献する大きな試みとなるでしょう。もちろん、日本語教育は日本でしかできないという意味ではなく、むしろ、ACTFL-OPI によって突きつけられた挑戦的な課題を真摯に受け止め、その成果をもう一度送り返し、より「効果的(effectively)で、適正(appropriately)な機能的言語能力(functional ability)」つまり、proficiency の真の姿を追求すべきだと考えます。それこそ、日本で OPI を実施する私達に課せられた今後 10 年の大切な仕事でしょう。

## 2-2 日本語学習者から日本語使用者へ

周知の通り、ヨーロッパでは CEFR (Common European Framework for References, 欧州共通枠組み)という外国語教育のための指針が普及しつつあります。その影響が日本の外国語教育界にも及び、『日本語教育スタンダード』(国際交流基金)もその考えをよりどころに作成されています。ただ、ACTFL Proficiency Guidelines と CEFR とはいろいろな点で共通点があり、決して、対立するものではありません(牧野、2008)。とりわけ、どち

らも **can-do-statements** をもとに具体的な能力記述がなされている点等、基本的には **proficiency** の考えと同じではないかと思われます。しかし、**CEFR** が **bilingualism** (あるいは **multi-lingualism**) を求めるのではなく、**plurilingualism** を探求している点はアメリカにおける外国語教育とは一線を引く大切なところではないかと思えます。

このことに関し、**Council of Europe**(2001: p. 5)は次のように述べています。

( ... in contrast to bi-/multi-lingualism ) “the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve ‘mastery’ of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the ‘ideal native speaker’ as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place.”

バイリンガリズムが理想的な母語話者をモデルに、ひとつひとつの言語それぞれを切り離してマスターすることを目的としているのに対し、プルリリンガリズム(複言語主義)とはいくつかの言語を同時に相互活用することが欧州の外国語教育の目的である、ということなのです。前節で見たように **ACTFL Proficiency Guidelines** は **FSI**、**CIA**、**Peace Corps** など海外派遣を想定した外国語能力測定を基盤にしています。それは、とりもなおさず、ここで指摘されている **bi-/multi-lingualism** に共通するものであると言っても言い過ぎではないでしょう。もちろん、アメリカにおける外国語教育が **K-to-16**(小学校から大学)に至るまで、すべてそのように行われているというわけではありません。しかし、**ACTFL Proficiency Guidelines** の記述は、第二言語の能力は理想的な母語話者をモデルに、そして、母語話者との関わりの中で、母語話者の能力により近づくという意識を基盤にしています。そして、母語話者(かつては、「教育ある母語話者(educated native speakers)」と言われていた)の言語能力を鏡とした場合、当該の外国語話者がどのようにその鏡に写るかという発想で能力記述をしているため、それは **plurilingualism**(複言語主義)ではなく、**bilingualism** の考えが基盤になっていると結論づけられるでしょう。ただ、たとえ同語族とはいえ、様々な異なる言語、異なる文化が混合し、母語、母文化を引きずりつつ人が流れるヨーロッパとは異なる環境にあるアメリカにおいては、むしろ、それは仕方のないことなのかもしれません。EU 内での職業選択の自由、大学教育機関の相互交流等、一個人が EU 内のいろいろな場所で「生活」をする機会が増加する中、その「移動」の過程において、一個人が自分自身の母語、母文化の上に別の言語、別の文化を加えていく複言語主義が存在するのは当然のことと言えるでしょう。

このようなヨーロッパの動向は、「外国語学習者( language learner )」をさらに大きく捉えて「外国語使用者(language user)」という表現にまで変えてきました( **Cook, 2002** )。これは大変適格な表現だと思います。日本における日本語学習者は留学生ばかりではなく、むしろ、日本語を使って生活をする定住者や、あるいは、ある一定期間居住する旅行者、ビジネスマン等々、極めて多様です。その意味でも、「日本語使用者」と呼ぶ方がより包括的であり、また、**proficiency** のより深い認識にも繋がると考えます。実際、「日本語使用者」という観点からすると、**OPI** があまりに面接という枠組み、そして、言語表現にのみ

こだわることへの危険性がはっきりしてきます。会話能力には、バーバルなものだけでなくノンバーバルなもの、文化的なもの等、多くの大切な要素が複合的に関与しています。そのような意味でも、oralのみを対象とするのではなく、他の技能面も含め、proficiency全体を研究の対象とする活動が今後益々必要となっています。本節最後の結びとして「日本語 OPI 研究会」がそのような方向へ進むことを私の希望とします。

### 3. 日本語学習者とテスターへのフィードバック

最大 30 分に及ぶ OPI が終わると被験者だけでなく、おそらくそれ以上に(表面的には楽そうでも、頭の中は、次の質問を考えるのに精一杯で苦しい思いをしていた)テスターはけっこう疲れるものです。しかし、それで全てが終わるのではなく、テスターはもう一度テープを聞き直し、評価を行わなければなりません。一方、被験者には、上限、下限のはっきりしたインタビューであればあるほど、意識的に(あるいは、無意識に)「振り返り」が起きます。私の経験では、10 年近く前に OPI を行った超級レベルのオーストラリア人が、上限探りのタスクとして私が与えた「生肝(なまぎも)ってどういうものですか?」という詳細記述タスクがうまくできず、その後、彼と何度会っても、そのタスクができなかったことを残念がっています。私が『日本語教授法ワークショップ DVD』(鎌田・川口・鈴木、2006)で披露した中級 OPI の被験者ボビーさんについても、そこで彼が発話した「ニオイ魚」という表現についてもいつまでも忘れられないものとなっています(このことは、後ほど、もう一度触れます)。今、OPI のデータは KY コーパスを始め、国立国語研究所日本語教育ネットワークコーパス(<http://dbms.kokken.go.jp/nknet/ndata/>)等、様々な形で公開されているので、今後の習得研究に大いに役立つものと思います。そのように研究面での活用はいいのですが、しかし、大抵の場合、被験者には Novice から Superior に至るレベルの一つを決定し、それに基づきクラス分け等を行い、大体それで終わってしまうのが普通です。せいぜい、その被験者の強い点、弱い点を述べ、「記述力」をもっと養いましょうとか、あるいは、ガイドラインを読ませておしまいというのが一般的です。ここでは、もう一步突っ込んだフィードバックのあり方について私の考えを述べようと思います。一つは被験者のための、もう一つはテスターのためのフィードバックについて考えます。

#### 3-1 被験者にむけて

##### 3-1-1 インタビュー中に行うフィードバックについて

第二言語習得研究におけるフィードバック研究にはかなりの歴史があり、ここでそれを概観することはしませんが、やはり、最近注目を浴びている“focus on form”(FonF)というフィードバックの手法は注目に値します。意味あるコミュニケーション活動に当該の言語形式を埋め込み、習得を図るという意味合いのものですが、OPI はインタビュー全体を通して、テストとはいえ、自然な会話をめざしたもので、そこで生じる被験者による誤用は、常に FonF の対象となっています。しかし、能力測定を目的としている以上、被験者の誤用を敢えて分かちあつたり、あるいは、「助け舟」を出してすぐに訂正してしまつたりすることは奨励されません。そうしてしまうと、被験者に精一杯力を発揮させたことにならないため、インタビューそのものが unratable(評価不可能)なものとなつてし

まうからです。ここで興味深いのは OPI でよく見られるテスターによるリキャスト (recast) という手法です。まず、例をあげてみましょう。前にも述べたイラン人ボビーさんのインタビューの一部です。(○=テスター、◆=被験者ボビー)

<日本の食べ物で好きなもの、嫌いなもの>

○日本の食べ物はどうですか。おいしいですか。

◆あの、私はちょっとあの、におい魚は嫌いです。

○は？、

◆におい魚、魚があ、さかなーにおいがします。

○におい魚。

◆あの、ちょっと食べられない。

○あそうですか。

◆においするの、

○古い魚ですか。

◆古いではなくてあのフライ魚は食べます。フライ魚。フライ、でも、においが、あつたら、だめ。

○あ、においがあつたらだめ。あ、というとフライ、フライはにおいがいい。

◆しません。

○ああ、じゃあそうするとおすしはだめですね。

◆だめです。はい。

○ああ、残念ですね。

◆そうです。

被験者が「におい魚」という誤用を発し、その意味が分からないわけではないけど、それが何を意味するのか「記述力」を調べるためテスターが「におい魚？」と被験者が発した発話をそのまま「投げ返した (recast)」行為です。この後、さらに「フライ魚」という表現が続き、名詞修飾構造の習得が困難であることを露呈しています。このインタビューの後、ボビーさんに会うことは一度もなく、彼がどうなっているかを確認するすべがありませんが、リキャストによるフィードバックが何らかの効果を果たしていると信じたいものです。このようにインタビューの最中に行うフィードバックには、リキャストを含め、確認チェック (confirmation check) と呼ばれるものがたくさんあります。談話分析、第二言語習得研究に直結した概念で OPI を行う上でも、また、OPI データを分析する上でも大変有用なものです。ここでそれらについて詳細することができませんが、Ohta(2005)など多くの文献があるので、それらを参照していただきたいと思います。

### 3-1-2 インタビューの後で行うフィードバックについて

インタビューの後(あるいは、インタビューの前に)被験者にまず、最初に与えるフィードバックの一つは、レベル判定の基準を示したプロフィシエンシー・ガイドラインでしょう。英語母語話者や、また、英語がよく分かる被験者にはもともとの英語のガイドライン

を見せるのもいいでしょう。あるいは、中国語、韓国語等、被験者の母語で書かれたものがあれば、それにこしたことはないでしょう。しかし、何語で書かれていても、ガイドラインそのものは、テスターや語学教育を専門とする人のためにかなり簡潔に書かれたものであり、学習者にはよほど噛み砕いて、具体的に説明しないとしっかりした理解が得られないと思われます。ぜひ、どなたか被験者用に分かりやすい自己診断が可能なガイドラインを作成してくださるようお願いします。これは今後私達の研究会で分担を決めて作っていくべきではないかと思います。望ましい形としては、具体的な **can-do-statements** のリストにして、被験者がそれらをチェックしていけるようにするのが良いでしょう。CEFR は学習者による自己診断を課しているため、色々、使いやすい資料が用意されているようです。それらを参考に作っていくのがいいでしょう。

次に、インタビューそのものから得られる音声、あるいは、文字起こしをしたデータを基に、被験者に直接与えるフィードバックについて考えてみます。それは、大きく分けて二つに分かれるでしょう。一つは長期的に取り組むべき課題で、もう一つは、短期的なものになります。長期的なものとは、努力目標のようなものですぐには達成できない課題です。一方、短期的なものとは日々練習に励めば、比較的短い時間で達成できる課題です。具体的な提案を行うため、再び、ここでボビーさんを取り上げます。

ボビーさんは、非常にインタラクティブで、ユーモアもあり、OPI を知らない普通の日本人にビデオを見せると、大抵、「上級」という評価が出るくらい、非常に「感じ」の良い話者です。つまり、機能遂行においては、上級の要素を持っていて、また、発音も良いため、それだけを取り上げるとテスターのなかでも「上級の下」や「中級の上」という判断を出す方が多いです。しかし、よく聞くと、料理の作り方、映画の説明、東京旅行の報告など、記述力がなく、単文の羅列でコミュニケーションを図っているため、最終的な評価は「中級の中」というのがもっとも無難な話者です。少し、断片的になりますが、ここに発話例をあげます。

#### <お好み焼きに似ているというイラン料理の説明>

○ちょっと説明してみてください。私、イラン行ったことがない。

◆んー、難しいです。あの一ポテート？と、あの一あ一水にいれて、あの一水を一ちょっと火の上において、あの一、そして、あの一、次、あの一、の、シエロ、

○え？

◆あの一、ポテトのシエロ。

○ああ、

◆ああはずして、

○何を？

◆シエ、あの一、わからない、あの一。日本の言葉わからない。あの一そして、あ一そして、そして、ぱーんして。

○ああ、ぱーんとするんですか。

◆(笑)そしてあの一、卵も入れて、うーん、かくはんして、

○かくはん、(笑)

- ◆そして、(笑)そして、あの一、お好み焼きとおんなじ方法で、作ってます。  
 ○なるほどね。ククっていうんですか。クク、  
 ◆はい。

ここでは、「ポテトの皮を剥く」とか「卵を入れて混ぜる」とか言うことができない「上限」の状況がよく表されています。「ジャガイモの皮」のことを「シェロ」といい、また、「卵を混ぜて」というべきところを日々実験室で使用している「かくはんして」というなど、ボビーさん自身自覚している間違いを起こしています。面白いのは、テスターがリキャストして「ぱーん」とか、「かくはん」と言っていることに十分気づき、また、それを笑いながら、会話を進めていっていることです。このような気づきがどう「習得」へと繋がるのか、興味深いデータだといえるでしょう。

次は、複文が作れず、単語を適当に並べていく「言語的挫折」を起こしているデータをあげます。

<日本で経験した生活上の問題について>

- (日本で経験した問題について)なにか言ってもらえますか。  
 ◆あの一私の家と大家さんの家、あの一となりです。  
 ○はい。  
 ◆ちょっと問題がありました。  
 ○どんな問題です？  
 ◆あの一、夜、10時、あとはあの一、お客さん、だめ、です。大家さんは、言いました。  
 ○ええ。  
 ◆でも、友達は、ちょっとあの一10時半、に、私のうちへ来ました。ちょっとあの一、問題がありました。  
 ○お一。  
 ◆ちょっと、あの一、話したくないです。(笑)  
 ○(笑)でもその問題は解決することができましたか。  
 ◆そうです。  
 ○どういうふうになりました？  
 ◆あの一、友達いつも10時、前に、くる、あの一、頼みました。友達に。  
 ○あ一なるほどね。ああじゃあ友達にいったんですね。  
 ◆はいそうです。

この会話部分において、ボビーさんは、もう少し記述力があれば、「夜10時の後は、お客さんをお呼ぶのはだめですよ、と大家さんは言いました」とか、「友達に10時前に来るよう頼みました」というように、複文が作れるでしょう。しかし、やはり、文法力が不足していて、断片的な表現で終わっています。インタビューを通して、このようなタイプの発話が現れているため、「中級の中」という判定になりました。

このような proficiency を持つボビーさんに、それでは、どういうフィードバックを与

えるべきかを考えてみると、当然、彼の大きい課題は記述力の増大でそれを可能にするためには文レベルの発話を複文レベルの発話に持っていく努力が必要だということがよく分かります。長期的課題と短期的課題に分けて述べると次のようになるでしょう。なお、課題はできるだけ具体的に述べ、そして、「努力目標」「週間目標」というように、壁に貼って常に注意をすることが必要でしょう。

<長期的課題>

◎ 様々な具体的な事物の記述力を養う。

(例)

- ◇ イランの料理の作り方
- ◇ 映画のストーリーの説明
- ◇ 旅行の報告など

◎ 具体的なものの記述ができるようになれば、抽象的なものの説明ができるようにする。

(例)

- ◇ イランの教育制度
- ◇ 日本とイランの文化比較等

<短期的課題>

◎ 上述の長期的課題を念頭に、それらを達成するためのマイクロレベルの技術を養う。

- ◇ 単文をつないで複文を作る練習をする。
- ◇ 引用文の作り方が学習できていないので、それを集中的に学ぶ。
- ◇ 一般的な日常生活に必要な語彙を一日いくつ、というようにノルマをかけて増やす。

通常、OPI は被験者の学習環境、学習歴を問わないでインタビューを始めることになっています。それは、客観的な測定を行うためには、測定に悪影響を起しかねない不要なバリエーションを取り除く必要があるからです。しかし、一旦、テスターとしてのトレーニングを終了していれば、そういうことに左右されることはなく、また、よく知っている学習者をインタビューすることもあります。要は、テスターがしっかりとしたインタビューを行う能力があるならば、当然、被験者の学習環境を知っているほうが良いフィードバックを出すことができます。とりわけ、短期的課題については、もし、被験者がテスター自身の学生であるならば、どういう教科書のどういうところを学習中だとかいう情報は極めて役に立つこととなります。ただ、どういう短期的課題を与えるにしても、それが **proficiency**、つまり、現実生活における機能的言語能力の向上につながるような方法で行われるべきでしょう。文法のための文法学習とか、言語の使用場面、使用目的を無視した指導は **proficiency** の向上には繋がらないということをしっかり認識してフィードバックを出すべきだと思います。

ここではテスター、あるいは、教師の立場からの課題を述べましたが、もちろん、被験者自身がインタビューテープを聞き直し、自分で問題点を指摘し、それについて教師と相談し、長期的、短期的課題を設定するのも大切です。むしろ、このような協働学習的な活動こそ、最初にすべきことでしょう。「日本語 OPI 研究会」だけでなく、他の研究会でももっともっとフィードバックについて話し合うべきだと思います。

### 3-2 テスター自身へのフィードバック(振り返り)

テスターの場合、30 分にも及ぶ OPI を終えた後、かなり疲れてしまい、もう一度、インタビューを振り返るなんて思ったこともないと言われるかもしれませんが、そこは、やはり、一期一会の素晴らしい出会いを忘れてしまわないうちに、良かった点、悪かった点を振り返るべきでしょう。とりわけ、上級レベルの被験者との話となると、どのような言語活動を送った結果、高いレベルの能力が付くようになったのかとか、また、日々、どのように日本語と関わっているのか、エスノグラフィック的観点からしても大変意味のあるデータが得られます。ここでは、振り返るポイントとして大切なものを箇条書きにして示すことにします。決して網羅的なものではありませんが、参考になれば幸いです。

- ◇ 被験者の日本語能力を精一杯出し切らせたのだろうか。
- ◇ 被験者が本当に言いたいことを言わせることができたのだろうか。
- ◇ 被験者の日本語能力の下限、上限をしっかりと見ることができたのだろうか。
- ◇ 話題の数と選択は必要かつ十分であったのだろうか。
- ◇ 被験者を質問攻めにし、意味のない、質問のための質問、あるいは、単なる文法的知識を調べるようなことはなかつたのだろうか。
- ◇ ロールプレイの選択、設定は、被験者の能力測定に適したものであり、また、スムーズに展開するものであつたのだろうか。
- ◇ インタビュー全体のまとまりはあつたのだろうか。
- ◇ 被験者が遭遇すべきだと考えられる課題、話題を十分に扱うことができたのだろうか。(被験者に足を引っ張られ、本来、話すべきことがらを避けられてしまわなかつたのだろうか。)
- ◇ 被験者とのラポールは十分保てたのだろうか。
- ◇ 被験者が提供してくれた話で日本語教育にとって参考になるようなことは何だつたのだろうか。

## 4. まとめ

OPI の本当に良いところは、被験者(日本語使用者)の立場に立って、その観点から日本語の使用環境を考え、総合的に能力の判定をすることでしょう。それは教育とは学習者が自主的に学習するのを支援するためのものであるように、テスター(教師)とは被験者(学習者)が自主的に学習することを支援するためにあるとも言えます。また、言語はそれを取り巻くコンテクストから切り離して捉えられるものではなく、言語能力、とりわけ、会話能力の測定は学習者(被験者)を取り巻く言語活動場面全体を視野に入れてなされるべきです。

一方で、極めて、個人的であると同時に、極めて全体的であるともいえる非常に魅力的なものです。日本語の OPI も日本での言語環境だけでなく、世界的観点で語られるべきでしょうし、また、oral という狭い枠組みではなく、他の技能との関連も含めた大きな意味での proficiency の一部として捉えるべきだと思います。ここで述べたことがそのために少しでも役立つのであれば幸いです。

### 参考文献

- Swender, E., Breiner-Sanders, K., Laughlin, L. M., Lowe, P. Jr., Miles, J. (1999) *ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. NY: ACTFL. 【牧野成一 監修・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム翻訳(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル(1999 年改訂版)』アルク】
- Lowe, Pardee. Jr. (1982) *Manual for LS Oral Interview Workshops*, ETS
- Cook, Vivian. ed. (2002) *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment*.
- Ohta, Amy S. (2005) Confirmation checks: A discourse analytic reanalysis, *Japanese Language and Literature*, 39: 383-412
- 鎌田修・川口義一・鈴木睦 (2006)『日本語教授法ワークショップ DVD』凡人社
- 牧野成一 (2008)「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシエンシー」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子 (編)『プロフィシエンシーを育てる : 真の日本語能力をめざして』凡人社