

CJL における中級から上級前半学習者の自己評価 —Can-do Statements を用いた調査報告—

沖本 与子・高橋 雅子・伊藤 奈津美・毛利 貴美・岩下 智彦

要旨

早稲田大学日本語教育研究センター（CJL）では、学期前に学習者が日本語能力レベルや授業を自己選択する際の指標の一つとして、日本語能力を判定する J-CAT の受験を推奨している。しかし、客観テストである J-CAT では「日本語で何ができるか」という運用能力は測れない。そこで、CJL の中級～上級前半レベル学習者を対象として Can-do statements（CDS）を用いた調査を行い、学習者の自己評価と J-CAT との相関、CJL のレベルと CEFR との関連付けについて分析し、CDS の活用の可能性について探った。分析の結果、CJL が設定する日本語レベルと学習者の CDS に基づく能力分布にある程度の一致が見られ、CJL の各レベルと CEFR との関連付けの可能性が示唆された。また、CDS と J-CAT にも弱い相関が見られ、これらの結果から CDS による自己評価が CJL の学習者の科目選択の一つの指標となることが示された。

キーワード：CEFR, Can-do statements, JF 日本語教育スタンダード, 自己評価, J-CAT

1. 研究の背景と目的

1-1. 早稲田大学日本語教育研究センターにおける科目選択の現状と課題

多くの日本語教育機関において、学習者が総合的な日本語科目を受講する際、プレースメントテストの結果をもとにしたレベル判定やクラス分けが行われている。このプレースメントテストの内容は機関によって様々であるが、多様な背景を持つ学習者が学ぶ早稲田大学日本語教育研究センター（以下、CJL）では、学習者の多様性・主体性を重んじ、学習者自身が自分の日本語能力レベルや学習目的、シラバス、使用テキストなどから判断して履修科目を選択できるシステムとなっている。日本語能力の判定には、インターネット上で実施するアダプティブ・テスト（適応型テスト）である J-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）の受験を推奨している。なお、J-CAT の受験は任意であり、学習者は J-CAT の点数・テキスト・シラバスなど、複数のリソースを参考にして、自分のレベルを判断している。しかし、J-CAT は、客観テストであるため、学習者が「日本語で何ができるか」という日本語運用能力に基づく評価とはなっていない。また、聴解・語彙・文法・読解の4セクションからなる4肢選択形式で、受容能力の測定に限定されるため、産出能力である作文や会話能力については測定されず、その点で、学習者が自身の4技能の能力を十分に把握した上で各自の履修科目を決定しているとは言えない面がある。加えて、前述のように CJL では科目選択が学習者の主体性に委ねられていることから、実際に学習者がどのようなリソースをもとに日本語能力のレベルを判断し、科目を選択し

たのかを把握することは難しいのが現状である。同時に、実際にどのような能力を持つ学習者がどのレベルの科目を履修しているかについても、J-CATの結果を収集する以外に把握する手段はなく、学習者のレディネスやニーズ分析を行うための十分な資料があるとは言えない。

このような点から、本研究グループでは、学習者自身が言語熟達度を測り、日本語のレベルを判定するための新たな指標として、CJLの総合日本語科目（以下、総合日本語）を履修する学習者を対象とした、自己評価のための能力記述文（Can-do statements：以下、CDS）の作成に取り組んできた。

1-2. CEFR と CDS の概要

CDSの基盤であるヨーロッパ言語共通参照枠（European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment：以下、CEFR）は、2001年に欧州評議会により発表された「複数の言語を対象とした学習、教授、評価のための枠組み」である。その目標は、言語教育のシラバス、カリキュラム、ガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えることである（吉島・大橋訳編 2004）。学習者・教授者・評価者にとって、CEFRは様々な使用目的があるが、CJLに関連する項目として特に「自律的学習」の一助となる「学習者の自己評価」が挙げられるであろう。これは多様な背景を持った学習者がいるCJLにおける学習者の主体的な学びを支えるというサポートポリシーとも合致するものである。

このCEFRは図1に示すように、A「基礎段階の言語使用者」、B「自立した言語使用者」、C「熟達した言語使用者」の3つのレベルがあり、各レベルは更に2つの段階に分かれ、合計6つのレベルが設定されている。

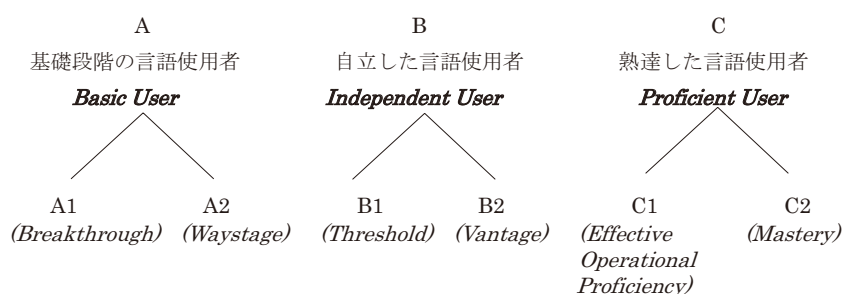


図1 CEFRのレベル（吉島・大橋訳編 2002, p.23）

このCEFR各レベルを「～ができる」という表現を用い、具体的な言語行動を表した能力記述文がCDSである。例として、「自己紹介文を短い簡単な文で書くことができる」「日本語初級の教科書にある、ひらがな・カタカナで書かれた短い文章を読んで理解することができる」「教師のごく簡単なアナウンスを聞いて理解することができる」「家族やペットの写真を見せながら、誰の写真か、場所はどこかなど、友人に紹介することができる」などが挙げられる。これらの記述文により、学習者が「日本語で何ができるか」を自己評価することで、言語能力をテストの得点という指標で捉えるのではなく、具体的な行

動に基づき評価しようとするものである。伊東（2010）は、上記によって実現する CDS の主な機能として、「評価対象の明確化」「学習目標の明確化」「相互認定の実現」の 3 つを挙げている。これは、教育者にとって、言語行動と言語学習に一貫性を持たせた教育目標の設定や教育内容と整合させた評価の実現が可能となるだけでなく、学習者にとっても達成すべき目標が明確になるという利点を併せ持つものである。

近年、様々な言語で各レベルにおける CDS の作成が活発に行われ、日本では国際交流基金により 2010 年に「JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）」が発表されたことで、日本語の習熟度についても CEFR に準じて知ることができるようになった。本研究グループが作成した CDS については、CEFR と JF スタンダードの CDS 双方の能力記述文を参照とした。

1-3. 先行研究

これまでの CDS を利用した研究としては、各教育機関への関連付けに関する研究と、客観テストと CDS との関連性を検討した研究が挙げられる。

まず、教育機関への関連付けに関する先行研究での CDS 調査例としては、島田他（2007）が CDS を用いて国内の教育機関でのレベル目標の明確化を試みている。また島田他（2009）が国内外の教育機関の日本語科目の対応付けを行い、有効性を示している。

具体的には、国内の例では、日本語学習者を対象に CDS 調査を実施し、当該大学のプレースメントテストに基づいたレベルごとに分析し、具体的な学習者像、および各レベルが目標とする水準を明らかにした。これにより、教員や学習者に明確な目標レベルの提示を行うことが可能となった（島田他 2007）。また国内外の教育機関としては、留学生受け入れ大学とその海外協定校の日本語科目の水準の対応付けを行っている。送り出し大学の学生が受け入れ大学のどのレベルに相当するかの関連性を明らかにすることで、たとえ教科書やシラバスが異なっても、教育機関間の日本語科目の対応付けを行うことが可能となっている（島田他 2009）。同様に、保坂（2009）は大学間交流協定に基づく短期交換プログラムのレベル設定の明示化に CDS 調査を用いた結果、この調査により学部生・大学院生を含めた留学生及び教員へのレベル設定の提示ができる可能性が見えたとしている。また、鈴木（2015）は日本国内の大学学部で必要とされる広義のアカデミック・ジャパニーズの養成を目指した「全学日本語 Can-do リスト」の開発・改訂のための調査・報告をしている。鈴木はこの調査の結果、コース開始時と終了時の比較から、コース終了時に多くのレベルで有意に自己評価が上がっていたことを報告し、当該 CDS リストの妥当性と、レベルに関連する情報がある程度、教育機関へ提供できることについて言及している。これらの研究は、CDS 調査によって日本語レベル設定に関する情報の提示や複数の教育機関の対応付けが可能となることを示している。

次に客観テストと CDS の関連性を検討した研究では、概ね中程度（今井 2009）から強い相関（島田他 2006, 2007）が示されている一方で、日本語能力試験（以下、JLPT）1, 2 級相当の問題を使用した結果では、弱い相関であったことが報告されている（島田他 2006）。具体的には、客観テストが JLPT の場合、級別試験のため、必然的に回答者の日本語能力幅が狭くなり、弱い相関が指摘されている（今井 2009）。また、客観テストが大

学独自のプレースメントテストの場合、受験する学習者の日本語能力幅は大きくなり、高い相関性が示されている（島田 2006）。これは客観テストと CDS の関連性の検討においては、客観テストの特性や調査協力者の能力分布による影響を考慮しなければならないことを示唆している。

また、J-CAT および JLPT でも受験者に対して自己評価調査を実施しており、それに基づいて独自の Can-do リストを作成し公開している（「J-CAT CANDO レポート」および「日本語能力試験（JLPT）Can-do 自己評価リスト」）。例えば、JLPT の受験者は客観テストの結果と Can-do リストによる自己評価を経て、それぞれのレベルの合格者が日本語を使ってどのようなことができるか、というイメージを掴むことができる。

このように、客観テストと関連した自己評価調査についての先行研究も多く存在している。

1-4. 本研究の課題と目的

前項のように、CDS 調査を行った研究では、当該教育機関における現行のレベル設定の妥当性が検討され、レベル別に具体的な「できる」言語行動が示されている。しかしながら、CJL において複数のクラスを対象とした CDS による調査ならびに検証はこれまで行われていない。CJL においても CDS 調査を実施し、客観テストである J-CAT との関連性や CJL の各レベルと CEFR のレベルとの関連付けを示すことで、現在の CJL の学習者の状況を把握し、今後の教育カリキュラムを考える上での有効な資料となるものと考ええる。なお、前述のように CJL の学習者は J-CAT の結果・テキスト・シラバスなどを用いて、レベル判定や授業の自己選択をしているが、これらの要素の中で、J-CAT を参考に行っている学習者が多いのではないかと想定している。

以上を踏まえ、本研究では、CJL に在籍する学習者の自己評価による能力レベルならびに客観テストの結果のデータを収集し、現状を把握することを目的として、CDS を用いたアンケート調査を実施した。主な研究課題は、以下の3点である。1) CJL の中級～上級前半レベルにおいて CDS 調査の結果はどのような分布をしているのか。2) CJL の中級～上級前半レベルの学習者が行った CDS 調査の結果は CEFR のどのレベルに「できる」と自己評価したか。3) CDS と J-CAT の相関はどの程度か。

2. 調査の概要

2-1. CJL 学習者を対象とした CDS 調査票の作成

本研究で使用した CDS は、「みんなの Can-do サイト」における CEFR 及び JF スタンダードの CDS から CJL の教育内容や学習目標と関連がある項目を抜粋し、必要に応じて表現などに一部修正を加えた。JF スタンダードでは、言語能力や言語活動のカテゴリーや、すでにある「Can-do」を参考にしながら、各教育現場に合った「Can-do」を作成する必要性を説いている（JF スタンダード知識編）。この例にならい、特に CJL の学習者が大学や大学院などに所属する学習者が多いことを考慮し、大学教育や研究活動に関わる事項を優先的に選択し、ビジネス関連の項目などは省き、CJL オリジナルの CDS を作成した。

作成した CDS は、全 42 項目（読む 10 / 書く 12 / 聞く 10 / 話す 10）であり、CEFR

参照レベル別の項目数は、今回の調査協力者が中級～上級前半レベルの学習者を対象としていたことから、特に中級の評価項目に比重を置き、「基礎段階の言語使用者レベル」である A1 は 1 項目、A2 は 2 項目とし、「自律した言語使用者レベル」の B1 および B2 は各 3 項目、「熟達した言語使用者レベル」である C1 は 1 項目とした。また CJL の中級から上級前半の総合日本語の学習ではレポート作成など「書く」活動に重点を置いているため、「書く」のみ本研究グループによるオリジナルの 2 項目を別途追加した（資料 1 参照）。なお本研究では、調査協力者を中級から上級前半の学習者に設定したが、学習者がどのレベルに自分の能力を自己評価しているかレベル全体から見るため、そして、今後将来的に CJL の全レベルで CDS を活用することを計画しているため、CJL のレベルの範囲に合わせ、CEFR ならびに JF スタンドアードの A1 ～ C1 にある能力記述文を抜粋し、CDS を利用した。

回答方式は、先行研究（島田他 2006, 2009）を参考とし、「1. 全然できない」「2. ほとんどできない」「3. あまりできない」「4. どちらでもない」「5. 少しできる」「6. だいたいできる」「7. 問題なくできる」の 7 件法とした。また、CDS の質問項目の後に、母語や所属、履修科目などのフェイスシートとなる質問項目を加えた。これら全ての文章に中国語と英語の翻訳文を併記し、2 名の調査協力者に対する予備調査を実施後、内容や表現の修正を行い、完成版とした。

2-2. 調査手順

CJL では、4 技能を総合的に学ぶ日本語科目として初級から上級前半までの全 6 レベルからなる総合日本語が開講されている。本調査は、2016 年度春学期の学期開始時（2016 年 4 月 12 日～5 月 11 日）に、中級～上級前半にあたる総合日本語 4（以下、総合 4）、総合日本語 5（以下、総合 5）、総合日本語 6（以下、総合 6）の 3 レベルの履修者を対象に SurveyMonkey を利用した WEB アンケートを実施した。調査協力者の募集に際しては、中級～上級前半レベルの授業が終了後、各教室にて調査者が調査についての説明を書面と口頭で行った。その際に調査協力について承諾し、同意書を提出した調査協力者に WEB アンケートのリンクを記載した資料を手渡し、回答を依頼した。調査協力者は個別にオンラインでアンケートに回答した。

2-3. 調査の対象者

本調査が対象とする CJL 総合 4-6 の履修者数は、2016 年度春学期開始時点で、総合 4 が 220 名、総合 5 が 160 名、総合 6 が 80 名であった。調査協力の同意を得た 208 名から回答があり、そのうち不備のあった者のデータを除き、有効回答 149 名分を分析対象とした。分析対象とした調査協力者の各レベルの内訳は、総合 4 が 67 名、総合 5 が 54 名、総合 6 が 28 名で、表 1 に示す通り各レベルにおける学習者の母語の構成比に大きな差は見られない。この学習者の母語および表 2 に示した所属および年齢を見ると、調査対象とした学習者は、多様な背景を持っていることが分かる。前学期に CJL に所属していた学習者の多くは総合 4 の履修前には総合 3 を、総合 5 の前には総合 4 を履修するといったように、段階的に総合日本語のレベルを向上させ、学習をしてきた学習者も含まれる。

表1 調査協力者のレベル別母語人数 (() 内はレベル別各母語の構成比)

	総合4	総合5	総合6	合計
中国語系	41 (61.2)	37 (68.5)	15 (53.6)	93
欧米各国語	19 (28.4)	10 (18.5)	7 (25.0)	36
アジア各国語	7 (10.4)	7 (13.0)	5 (17.9)	19
アラビア語系	0	0	1 (3.6)	1
合計	67	54	28	149

表2 調査協力者の所属と年齢

所 属	CJL生 65名, 早稲田大学学部生 60名, 早稲田大学大学院生 11名, その他 15名
年 齢	10代 29名, 20代 112名, 30代 9名, 40代 1名

2-4. CJLの新規生と継続生の差

前述のように、本研究の調査対象となった学習者は、2016年度春学期に入学した新規生と、それ以前から在籍している継続生であった(表3参照)。

表3 新規生と継続生の内訳(人数)

	総合4	総合5	総合6	合計
新規生	46	26	16	88
継続生	21	28	12	61

分析を行うにあたって、新規生と継続生では、CJLでの継続的な学習を経たことによる差異がある可能性が考えられたことから、新規生88名と継続生61名のCDS平均値の差をWelchの t 検定を用いて検討した。その結果、新規生と継続生の間には、有意な差は認められなかった($t(138.15) = -0.25, p = 0.79, d = 0.06$)。そのため、新規生と継続生には差がないものとみなし、分析を進めた。分析は、すべて統計ソフトRのversion 3.3.1を使用した。

3. 調査結果

3-1. CDS調査結果の概要

分析の結果、調査協力者である総合4から総合6までの学習者全体($N = 149$)のCDS平均値は5.3で、標準偏差(SD)は0.83であった。標準偏差は、値の散らばりを示す指標だが、今回の分析では、各調査協力者のCDS総得点の平均値がどの程度ばらつきがあるかを表している。本調査の結果においては、調査対象としたレベルを初級から全てのレベルではなく、総合4から総合6に限定したことによって、やや散らばりが少ない結果になったと考えられる。信頼性係数として広く利用されるクロンバックの α 係数は、0から1の間をとり、0.8以上の場合、信頼性が高いデータであることを示す(平井2012)が、

この値は、0.967と高い信頼性が示された。

次に、本調査の結果をヒストグラムで示したのが図2である。この図では、横軸にCDSの全42項目に対する回答の平均値を0.5点刻みで表しており、縦軸に平均値ごとの学習者の人数が表されている。つまり、図の中央、平均点が4.5から4.9の学習者は、約20人、5.0～5.4の学習者は、約30人いることを表している。

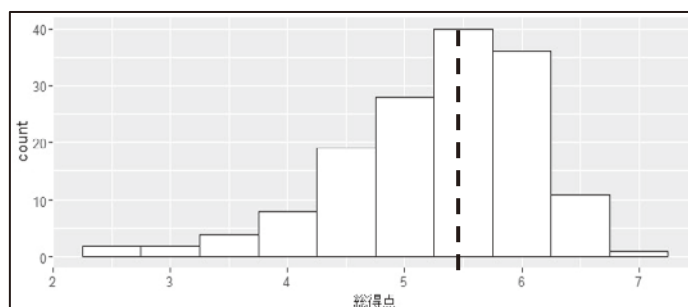


図2 CDS 平均値のヒストグラム (N=149) (点線は平均値 5.3 点を表す)

前述のように、今回作成したCDSの各選択の記述は「1. 全然できない」から「7. 問題なくできる」の7件法を採用しており、図2のヒストグラムからは、今回の調査協力者のCDS平均値が「5. 少しできる」から「6. だいたいできる」にあたる者が多い一方で、「2. ほとんどできない」、また「7. 問題なくできる」と回答した学習者は極めて少ないということが分かる。仮に調査協力者全体の平均値が極端に低い値や高い値を示していたり、平均値が「2. ほとんどできない」や「7. 問題なくできる」の者が極端に多い結果が示されていたという結果であれば、学習者の言語習熟度にまったく合っていない懸念が出てくる。しかし、今回の調査協力者のCDS平均値が「5. 少しできる」から「6. ほとんどできる」の前後になったことから、今回使用したCDSが今回の調査協力者の自己評価を示す指標として一定の有効性を持っているといえよう。

一方で、図2で示したヒストグラムを見ると、正規性が保たれておらず、分布が全体的に右側に偏っている¹⁾。つまり、本調査で使用したCDSは、本調査の協力者にとっては、易しすぎたといえる。この理由は今回使用したCDSに総合4-6で学ぶ中級から上級前半の学習者にとっては易しい自己評価項目が入っているからであると考えられる。これは作成にあたって、今後、初級～中級レベルの学習者を調査対象とすることを視野に入れ、初級相当であるA1, A2の項目もリストに含めたためである。この点で、調査対象者のレベルを考慮した適切な項目作成と選択が今後の課題であるとわかった。

3-2. CDS レベル別・技能別の基本統計量

次に、レベル別・技能別でのCDSによる自己評価の違いを見るためレベル別・技能別に平均値と標準偏差を算出した結果を表4に示す。CDSの得点範囲は、4技能をまとめた平均値では、2.26から6.86であり、各技能別では1.2から7.0であった。

技能別に見ても、平均値はレベルが上がるにつれ上昇しており、高いレベルにいる学習

者ほど、高い自己評価をしているという結果が示された。また、標準偏差を見るとレベルが上がるほど値は小さくなっており、高いレベルのクラスにいる学習者ほど、レベル内の差が小さくなっているという結果が示された。

表4 CJL 総合4-6におけるCDS技能別の基本統計量 (N=149)

	総合4 (N=67)		総合5 (N=54)		総合6 (N=28)	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
読む	4.99	1.11	5.67	0.68	6.04	0.62
書く	4.97	0.94	5.29	0.79	5.96	0.77
聞く	5.20	0.99	5.63	0.75	6.11	0.53
話す	4.70	0.98	4.93	1.09	5.70	0.74
4技能平均	4.96	0.86	5.38	0.69	5.95	0.53

次に、総合日本語のレベルの違いについて調査するため、CDS 平均値に差があるか否かについて一要因分散分析を用いて比較した。その結果、レベルによる主効果が認められた ($F(2, 146) = 17.75, p < .001, \eta^2 = .20$)。効果の大きさを示す効果量の指標 η^2 は、.20 であり、差は大きいことが示された。レベルごとの差を確認するため、Tukey-Kramer 法による多重比較を行ったところ、総合4と総合5、総合5と総合6の各レベルにおいてレベルの上昇と共に平均値が有意に上昇していた (総合4 < 総合5 < 総合6)²⁾。特に総合5と総合6の平均値の差は、0.57とより顕著であった。これらの結果から、学期開始時期の各レベルの学習者の自己評価は、レベルが上がるにつれて有意に高くなっているという結果が示された。

更に、CDS 平均値を4技能別に集計した結果、「読む」「聞く」という受容能力の自己評価が高く、「書く」「話す」といった産出能力の自己評価が低いという傾向が示された (表5参照)。特に、「話す」は平均値が4技能の中で最も低く、今回調査に協力したCJLの学習者は、4技能の中では話すことに対する自己評価が最も低いことが明らかになった。さらに「話す」の標準偏差を見ると最も大きい値を示しており、他の技能と比較すると相対的に個人差が大きいという事実も示された。

表5 技能別CDS平均値

	平均	SD
読む	5.57	0.80
書く	5.41	0.83
聞く	5.65	0.76
話す	5.11	0.94

上述のレベル別の平均値で行った検討と同様、技能別にレベル間でのCDS 平均値に差があるか否かについて検討するため、レベルを要因とした一要因分散分析を行った。その結果、4技能全てにおいてレベル間に有意な差が見られた (読む: ($F(2, 146) = 16.68$,

$p<.001$, $\eta^2=.18$), 書く: ($F(2, 146)=13.3$, $p<.001$, $\eta^2=.15$), 聞く: ($F(2, 146)=12.63$, $p<.001$, $\eta^2=.15$), 話す: ($F(2, 146)=10.36$, $p<.001$, $\eta^2=.12$)。特に効果量の観点からは、「読む」における差が大きく、「話す」における差が中程度であることが示された。4技能全てにおいてレベルの差が見られたため、それぞれの技能別にレベルごとの差を検討するため、Tukey-Kramer法による多重比較を行ったところ、ほぼ全ての技能において、レベルごとの有意な差が認められた。しかし、以下の3つの組み合わせにおいてのみ有意な差が見られなかった。「読む」の総合5と総合6、「書く」の総合4と総合5、「話す」の総合4と総合5（読むの総合5と総合6: $p=.19$, 書くの総合4と総合5: $p=.10$, 「話す」の総合4と総合5: $p=.40$) (図3参照)。

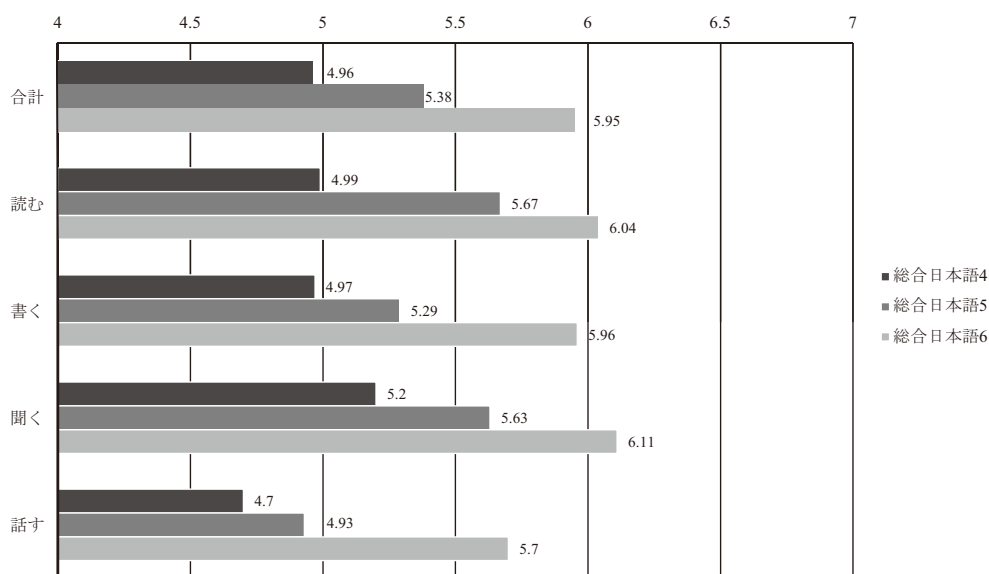


図3 CJL 総合4-6におけるCDS技能別の平均値

また、4技能別にみて「話す」の自己評価が低い点について、効果量の観点からも他の技能に比べ相対的にレベル間の差は小さく、また特に、総合5開始時点での「話す」の自己評価が総合5の他の3技能に比べて差が示されないという結果となった。こうした結果からは、「話す」の能力は、レベル間の差が相対的に小さいとも考えられる。

以上のように、技能別の差は見られたものの、本調査の結果からCJLの総合4-6を履修する学習者は、4技能別に見ても、概ねレベルが上がるにつれ、自己評価が高くなっていることがわかった。

3-3. CJL 総合日本語科目とCEFRとの関連付け

次に、CJLの各レベルとCEFRのレベルとの対応を確認するため、各レベルの学習者が「できる」CDS項目とCEFRのレベルとの対応を見た。分析方法は、以下の手順に沿って行った。1) CDS全ての項目についてレベルごとの平均値を算出する。2) 平均値が5.5以上になった項目を「できる」CDSと規定する。3) 「できる」CDSの数を、レベルごとに

集計する。

平均値 5.5 を「できる」と規定する基準は、本研究で使用した CDS の 7 件法での「5. 少しできる」と「6. だいたいできる」の間であること、及び今回の調査と同じ 7 件法を用いて CDS の関連付けや分析を行った研究（島田他 2006, 2009）に沿った基準であることの 2 点を理由としている。例として表 6 に「読む」の CDS を提示する。平均値が 5.5 以上の「できる」項目となった CDS は、総合 4 では、レベル A1 から B1 にかけての 4 つの項目が該当していた。B2 のレベルには「できる」項目がなかったことから、全て「できる」A2 から一部「できる」B1 のレベルに相当すると考えられた。

表 6 CJL 総合 4-6 と CEFR の評価レベルとの関連付け（例：「読む」）

NO	CEFR	項目	総合 4	総合 5	総合 6	全体
1	A1	日本語の初級の教科書にある、ひらがなカタカナで書かれた短い文章を読んで理解できる。	6.642	6.852	6.893	6.768
2	A2	学校の掲示板や学校からのメールなどの短い簡単なお知らせを見て、休講や教室変更など、必要な情報を探し出すことができる。	6.239	6.556	6.750	6.450
3	A2	短い簡単なメールや SNS の文章を読んで内容を大まかに理解することができる。	5.970	6.537	6.679	6.305
4	B1	授業シラバスなどのある程度長い文章に目を通して、授業内容や評価方法など、授業を選ぶために必要な情報を探し出すことができる。	5.761	6.185	6.571	6.066
6	B1	話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。	5.343	5.667	5.893	5.556
5	B1	話題になっている社会的な問題に関する簡単な新聞記事などを読んで、重要な情報を取り出すことができる。	4.866	5.556	6.036	5.338
7	B2	社会的な問題などに関する意見が書かれた記事を読んで、新たな情報や筆者の立場、主張とその論拠などを理解することができる。	4.403	5.537	5.964	5.099
8	B2	レポートや論文の執筆のために、いくつかの文献の長い複雑な文章に目を通して、参考資料としてじっくり読む価値があるかどうか、必要な情報を探し出すことができる。	3.910	5.000	5.500	4.609
9	B2	自分の専門分野の雑誌に掲載された論文を読んで、研究目的や方法、結果などを理解することができる。	3.701	4.611	5.179	4.305
10	C1	社会、専門、学問の分野で出会う可能性のある、学術的なある程度長い、複雑な文章を詳細な点まで理解できる。意見表明だけでなく、含意された意見や立場も含む詳細な点まで理解できる。	3.045	4.222	4.893	3.808

このように分析した結果をレベル別に集計した結果が表7である。縦軸に各レベルと4技能、横軸にCEFRのレベルに対応した各CDSが示してある。まず、総合4の学習者が「できる」CDSは、「読む」、「書く」のB1の1つ目の項目まで、「聞く」はA2の2項目すべて、「話す」はA2の1つ目のCDSまでが「できる」CDSであることが分かる。

各レベルの学習者が「できる」項目を確認すると、2016年春学期開始時の総合4の学習者は、おおよそA2（基礎段階の言語使用者の後半レベル）相当、総合5の学習者は、A2～B1（基礎段階の言語使用者の後半レベル～自立した言語使用者の前半レベル）相当、総合6の学習者は、B1～C1（自立した言語使用者の前半レベル～熟達した言語使用者の前半レベル）相当であったと考えられる。

表7 CJL 総合4-6とCEFRのレベルとの関連付け（技能別）

	A1	A2	A2	B1	B1	B1	B2	B2	B2	C1
総合4										
読む	○	○	○	○						
書く	○	○	○	○						
聞く	○	○	○							
話す	○	○								
総合5										
読む	○	○	○	○	○	○	○			
書く	○	○	○	○	○					
聞く	○	○	○	○	○					
話す	○	○								
総合6										
読む	○	○	○	○	○	○	○	○		
書く	○	○	○	○	○	○	○			○
聞く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
話す	○	○	○	○	○	○				

以上のように、CJLにおけるレベルとCEFRの関連付けについて分析した結果、総合4-6の学習者はCEFRのA2～C1レベル相当であることが分かった。今回の調査結果のみでCEFRのレベルとの関連付けを断定することはできないが、こうした機関内の科目レベルとCEFRのレベルとの関連付けは、適切なレベル設定ならびに参照可能な枠組みを作る上での貴重な資料となる。加えて、教員に対しても学習者の状況を具体的に把握するリソースの提供にもつながり、学習者、教員の双方に有益な情報を提示することができるのではないかと考える。

3-4. CDSとJ-CATの相関

次に、CDSとJ-CATの関連性を確認するため、調査協力者のうち、J-CATの得点およ

び得点の使用についての同意が得られた 87 名の回答を対象に、CDS と J-CAT の相関係数を算出した³⁾。先に述べたように、CJL では学習者自身が様々な要素を考慮し自らレベル選択を行っている。そのための指標の一つとして J-CAT の受験も推奨しており、実際に J-CAT を参考に行っている学習者数が多いことを鑑み、参考として CDS と J-CAT の関連を確認することとした。CDS と J-CAT の得点を散布図にしたものが図 4 である。横軸には CDS 平均値、縦軸には J-CAT 得点をプロットした。

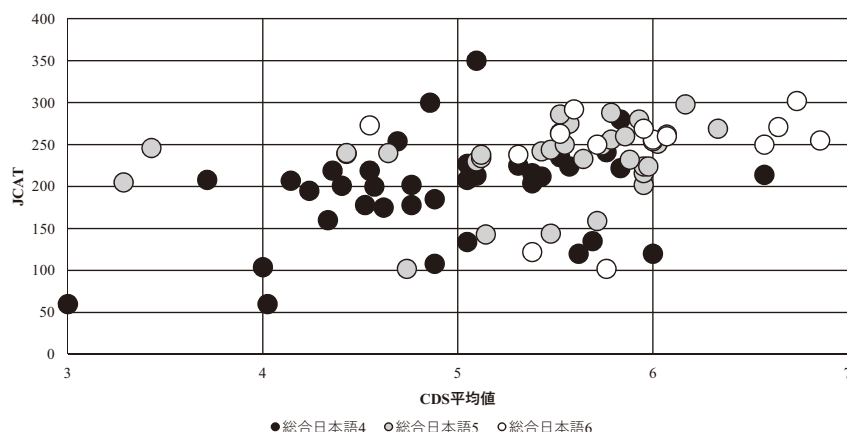


図 4 CDS と J-CAT 総合得点の相関

分析の結果、弱い相関が示され、CDS と J-CAT との間に一定の関連性があることが示された ($r=.39$, $p<.001$)。同様の分析を行った先行研究と比較すると、島田 (2006) では、JLPT と CDS との相関が 0.3 程度、ブレースメントテストとの相関が 0.8 程度、今井 (2009) では、読解の CDS と J-CAT の総合得点の相関が 0.59 で中程度であったと報告されている。本研究では、先行研究と比べ相関係数がやや低い、その理由は、調査対象を中級以降のレベルに絞ったことによって、全体の分布が狭まったことが影響しているのではないかと考える。しかし、散布図上でもレベルごとの緩やかなまとまりが確認でき、相関係数でも弱い相関がみられたことは、現在、CJL においてレベル判断の指標として使用している J-CAT と CDS に一定の関連性が見られることを意味しており、CDS が CJL 総合 4-6 で学ぶ学習者のレベル判断の指標の一つになり得ることが示唆された。

4. まとめと今後の課題

4-1. まとめ

本研究では、2016 年春学期に CJL の総合 4-6 を履修した学習者に対して CDS 調査を行い、CJL が設定する日本語レベルと J-CAT との関連性を検証した。加えて CEFR との関連付けを試行することで、今回調査対象とした総合 4-6 が CEFR を参照した際にどのようなレベルに位置するのかを示した。その結果、本研究の課題については以下のような結果となった。

- 1) CJL の中級～上級前半レベルの現状は CDS に基づく能力分布とある程度の一致が見

られた。

- 2) CJL の中級～上級前半レベルと CEFR との関連付けの可能性が示唆された。
- 3) CJL の中級～上級前半レベルの学習者の CDS と J-CAT に弱い相関がみられた。

これらの結果から、今回本研究グループが作成し、調査に用いた CDS についても、CJL の学習者がレベル判定を行う際の一つの指標となることが示されたといえよう。今後、CJL で学ぶ日本語学習者に対し、J-CAT ならびに CDS を用いた複合的な評価による科目選択を推奨することで、学習者が学習の主体となって自らの学びを管理し、自律的に学習を進めるための複合的なリソースとなることが期待できる。同様に CJL への入学希望者が事前に CDS で自己評価を出すことで、世界的に国・シラバス・教科書の違いに関わりなく、予め自らの日本語習熟度を事前知ることができる。なお、CJL を終了した学習者が母国に帰った際に自分の言語能力を示す基準として役立てることができるという意義もある。例えば、EU 内で共通のフォーマットを目的として作られた電子履歴書「Europass CV」の言語能力の欄には、この CEFR のレベルを記入するようになっている。このようにヨーロッパでは CEFR のレベルが公的なものとして活用されており、CJL の CDS の結果を就職に生かす機会もあると予想される。

また、教員にとっても各レベルの履修者の学習に対する意識の傾向やニーズを把握し、カリキュラムの改善に生かすことに繋がると考えられる。教育機関としても、どのような言語行動ができるようになることが目標となり、教育実践に組み込まれているかを示すことで、国内外の教育機関とのアーティキュレーション（articulation）がより円滑に実現可能となると考えられる⁴⁾。

4-2. 今後の課題

今回の調査は CJL の総合日本語の中級～上級前半のレベル（総合 4-6 レベル）のみを対象としていた。今後は、初級～中級前半のレベル（総合 1-3 レベル）も含めた全レベルの学習者を対象とし、調査を継続していきたい。全レベルを対象とし、より精度の高い結果を示すことができれば、CJL 全体の効果的な教育カリキュラムの構築や評価の枠組み作りの一助となり得ると考えられる。また、多様な背景を持つ学習者が、日本語学習を長いスパンで進めていく上で、自らの学びをデザインするための指標の提供に寄与するものとする。

また、CDS の改善要件として以下のことを挙げる。まずは、本研究の結果に基づき、項目の提示順を変更する。易しい項目から難しい項目へ並べ替えることで学習者にとって、スムーズに回答できる CDS の開発を目指す。レベルに応じた項目数の調整を行い、受容の自己評価をより精密に行えるよう CDS を改善する。

本研究を通して、CJL における全ての学習者が自らの日本語学習を自律的に捉え、評価し、目標を持って取り組める学習環境の構築に尽力していきたい。

注

- 1) 補足として正規性についての確認を目的として Shapiro-Wilk 検定を行った。その結果、統計的にも正規性は認められなかった ($p < .001$)。
- 2) 多重比較の方法については、群間のサンプルサイズの違いと等分散性を仮定し、Tukey-Kramer 法を採用した。
- 3) J-CAT の得点は、CDS 調査協力者の自己申告の得点を使用した。
- 4) ここでのアーティキュレーションについては、宮崎 (2013) の「習得目標を達成するためのカリキュラム、インストラクション、評価の異なるレベル間の連続性や整合性、または同じプログラム内の一貫性という定義づけ」を採用し、CJL と海外の教育機関のレベル指標の連続性や整合性を指すこととする。

参考文献

- 伊東祐郎 (2010) 「日本語 “Can-Do Statements” と測定・評価」『フランス日本語教育』6, 23-30
- 今井新悟 (2009) 「J-CAT (Japanese computerized adaptive test) の得点と Can-do スコアの関連づけ」『ヨーロッパ日本語教育 14 第 14 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告論文集』140-147
- 島田めぐみ (2010) 「自己評価 Can-do statements に関する一考察：客観テストとの比較を通して」『東京学芸大学紀要, 総合教育科学系』61(2), 267-277
- 島田めぐみ・三枝令子・野口裕之 (2006) 「日本語 Can-do-statements を利用した言語行動記述の試み—本語能力試験受験者を対象として—」『世界の日本語教育』16, 75-88
- 島田めぐみ・野口裕之・谷部弘子・斎藤純男 (2009) 「Can-do-statements を利用した教育機関相互の日本語科目の対応づけ」『日本語教育』141, 90-100
- 島田めぐみ・谷部弘子・斎藤純男 (2007) 「日本語科目における言語行動目標の設定—Can-do-statements を利用して—」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』58, 495-505
- 鈴木美加 (2015) 「違いのわかる Can-do リストの作成に向けて—学習者 Can-do 自己評価のデータに基づくリストの検討—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41, 121-136
- 平井明代 (編) (2012) 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門』東京図書
- 保坂敏子 (2009) 「短期交換プログラムにおける日本語クラスのレベル設定の試み：Can-do-statements を利用して」『日本語教育方法研究会誌』16(1), 2-3
- 宮崎里司 (2013) 「グローバルレベルと市民レベルで協同実践する行為主体者 (アクター) から捉える新たなアーティキュレーションの提唱」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』5, 29-44
- 吉島茂・大橋理枝訳編 (2004) 『外国語教育Ⅱ—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
- 日本語能力試験 (JLPT) Can-do 自己評価リスト < <http://www.jlpt.jp/about/candolist.html> > (2016 年 11 月 17 日閲覧)
- みんなの Can-Do サイト < <https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> > (2016 年 8 月 10 日閲覧)
- 欧州評議会 (Council of Europe) < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp > (2016 年 8 月 10 日閲覧)
- Europass サイト < <http://europass.cedefop.europa.eu/> > (2016 年 11 月 28 日閲覧)
- Europass Curriculum Vitae サンプルサイト < <http://stefan.wegenkittl.com/docs/CV-Wegenkittl-short.pdf> > (2016 年 11 月 28 日閲覧)
- J-CAT CANDO レポート < <http://www.j-cat.org/html/ja/images/about/cando.pdf> > (2016 年 11 月 17 日閲覧)
- JF スタンダード知識編サイト < https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug_01_3e.pdf > (2016 年 11 月 29 日閲覧)
- SurveyMonkey (サーベイモンキー) < <https://jp.surveymonkey.com/> > (2016 年 9 月 20 日閲覧)

資料1：CJL 総合4-6の学習者が「できる（平均値5.5以上）」項目【読む】

CEFR	項 目	総合4	総合5	総合6	全 体
A1	日本語の初級の教科書にある、ひらがな・カタカナで書かれた短い文章を読んで理解できる。	6.642	6.852	6.893	6.768
A2	学校の掲示板や学校からのメールなどの短い簡単なお知らせを見て、休講や教室変更など、必要な情報を探し出すことができる。	6.239	6.556	6.750	6.450
A2	短い簡単なメールやSNSの文章を読んで、内容を大まかに理解することができる。	5.970	6.537	6.679	6.305
B1	授業シラバスなどのある程度長い文章に目を通して、授業内容や評価方法など、授業を選ぶために必要な情報を探し出すことができる。	5.761	6.185	6.571	6.066
B1	話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。	5.343	5.667	5.893	5.556
B1	話題になっている社会的な問題に関する簡単な新聞記事などを読んで、重要な情報を取り出すことができる。	4.866	5.556	6.036	5.338
B2	社会的な問題などに関する意見が書かれた記事を読んで、新たな情報や筆者の立場、主張とその論拠などを理解することができる。	4.403	5.537	5.964	5.099
B2	レポートや論文の執筆のために、いくつかの文献の長い複雑な文章に目を通して、参考資料としてじっくり読む価値があるかどうか、必要な情報を探し出すことができる。	3.910	5.000	5.500	4.609
B2	自分の専門分野の雑誌に掲載された論文を読んで、研究目的や方法、結果などを理解することができる。	3.701	4.611	5.179	4.305
C1	社会、専門、学問の分野で出会う可能性のある、学術的なある程度長い、複雑な文章を詳細な点まで理解できる。 意見表明だけでなく、含意された意見や立場も含む詳細な点まで理解できる。	3.045	4.222	4.893	3.808

【書く】「オリジナル文」は本研究グループが作成した項目である。

CEFR	項 目	総合 4	総合 5	総合 6	全 体
A1	自分自身や想像上の人々について、どこに住んでいるか、何をする人なのかについて、簡単な句や文を書くことができる。	6.403	6.444	6.500	6.430
A2	「そして」、「しかし」、などの簡単な接続詞や、「～ので」、「～たら」、を使ってつなげた簡単な表現や文を書くことができる。	6.463	6.648	6.750	6.583
A2	自分自身や家族、趣味など、基本的なことについての自己紹介文を短い簡単な文で書くことができる。	6.433	6.519	6.607	6.490
B1	日常的な事柄を述べ、行動の理由を説明する、きわめて短い報告文を標準的な常用形式にそって書くことができる。例：留学や日本語学習の理由	6.030	6.130	6.500	6.159
B1	最近話題になっている社会的な問題などについて、自分の意見をまとめて、短い簡単な作文などを書くことができる。	5.254	5.593	6.071	5.530
B1	異文化体験の出来事と感想を、ある程度詳しく作文などに書くことができる。	5.179	5.333	6.107	5.411
B1 相当	レポートにふさわしい文体や表現を使って、アカデミックな文章が書ける。(オリジナル文)	4.388	4.815	5.500	4.742
B2	エッセイやレポートを書く時に、根拠を提示しながら、ある視点に賛成や反対の理由を挙げ、さまざまな選択肢の利点と不利な点を説明できる。	4.164	4.611	5.607	4.596
B2	主張、論争、議論を含むニュース、インタビュー、ドキュメンタリーについての記事からの抜粋を要約することができる。	3.925	4.611	5.464	4.457
B2	アンケート調査などの結果にもとづいて、分析と考察を含む明快なレポートが書ける。	3.985	4.130	5.429	4.318
B2 相当	社会的な問題に対して問題意識をもって、序論と結論が対応している一貫性のあるアカデミックなレポートが書ける。(オリジナル文)	3.448	4.148	5.286	4.033
C1	異なる観点、理由、関連する事例を詳細に加えて、特定の視点から論を展開し、レポートなどで序論、本論、結論のある文章が書ける。	3.925	4.537	5.714	4.457

【聞く】

CEFR	項 目	総合 4	総合 5	総合 6	全 体
A1	ゆっくりとはっきりと話されれば、休講や教室変更など、教師のごく簡単なアナウンスを聞いて、理解することができる。	6.627	6.704	6.857	6.689
A2	駅のホームや電車の中などで、発着案内や電車の乗り換えなどの簡単なアナウンスを聞いて、理解することができる。	6.179	6.444	6.679	6.364
A2	時々繰り返しや言い換えを求めることが許されるなら、自分に向けられた、身近な事柄について、はっきりとした、標準語での話はたいてい理解できる。	6.209	6.259	6.679	6.311
B1	もし、話が標準語で、発音もはっきりとしていれば、自分の周りでの長い議論の要点を普通に理解できる。	5.164	5.537	6.071	5.457
B1	発音と内容がはっきりしていれば、大学のゼミなどで、自分たちの専門に関する発表を聞いて、主要な情報を理解することができる。	5.119	5.593	5.964	5.437
B1	毎日使っている機器、設備の取扱説明のような、簡単な専門的情報を理解することができる。	4.910	5.389	5.786	5.252
B2	自分の話し方を全く変えない母語話者との議論に上手に加われないかもしれないが、少し努力すれば、自分の周りで話されていることのほとんどを聞き取ることができる。	4.806	5.204	5.750	5.139
B2	たいていのテレビのニュースや時事問題の番組が理解できる。	4.522	5.204	5.857	5.033
B2	所属する学会の研究会などで行われる講演や発表を、スライドやハンドアウトなどを見ながら聞いて、要点を理解することができる。	4.269	5.111	5.893	4.894
C1	たいていの講義、議論、ディベートが比較的容易に理解できる。	4.164	4.833	5.607	4.695

【話す】

CEFR	項 目	総合 4	総合 5	総合 6	全 体
A1	家族やペットの写真を見せながら、だれの写真か、場所はどこかなど、友人に紹介することができる。	6.358	6.204	6.679	6.358
A2	授業の発表のあとで、コメントを直接自分に求められれば、「アイデアがよかったです」、「もっと字が大きい方がいいです」、などの簡単な言葉で自分の考えを述べるができる。	5.836	6.056	6.607	6.046
A2	授業などで、メモをときどき見ることができれば、自分の国の社会的な問題などについて短い簡単な発表をし、発表内容の事実確認などの簡単な質問に対応することができる。	5.134	5.389	6.071	5.384
B1	日常生活や学生生活で問題が生じたとき、ある程度詳しく状況を説明し、苦情を言って相手に理解してもらう。	4.955	5.111	5.929	5.179
B1	授業のディスカッションで、身近な社会問題について、簡単な説明や理由を交えて自分の意見を述べるができる。	4.866	5.167	5.929	5.159
B1	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話についていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができる。また要点をそこそこ正確に述べることができる。	4.851	5.000	5.929	5.093
B2	母語話者との対話でも、相手を不用意にいらつかせたり、おかしがらせたりすることなく、相手が母語話者同士で会話している時とは別の振る舞いをしなくてすむくらいに、互いの関係を維持できる。	4.343	4.593	5.357	4.623
B2	記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連する詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。	3.791	4.278	5.179	4.232
B2	公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣いでも、その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで、はっきりと理解できる。礼儀正しい言葉遣いで、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。	3.925	4.056	4.929	4.166
C1	ほとんど努力する必要がないくらい、らくらくと流暢に、自然に言いたいことを表現できる。幅の広い語彙が使いこなせ、間接的な表現を使って即座に対話の隙間を埋めることができる。見て分かるような表現探しや、回避の方略はほとんどない、概念的に難しい話題だけが自然でスムーズな言葉の流れを邪魔する。	2.910	3.444	4.393	3.397

(おきもと ともこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
(たかはし まさこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
(いとう なつみ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
(もうり たかみ, 早稲田大学日本語教育研究センター)
(いわした ともひこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)