

# 自律学習につなげる学習リソースとしての Can-do statements の可能性 —学習者への意識調査の結果から—

伊藤 奈津美・毛利 貴美・岩下 智彦・沖本 与子

## 要旨

本研究は、CEFRの目的の一つである自律学習を促進するための学習リソースとしてのCan-do statements（以下CDS）の可能性について、次の2つの研究課題から検討を行った。研究課題1では、CDS調査を学期開始時と終了時に実施した結果を比較し、調査協力者の自己評価に伸びが見られるのかを明らかにした。分析の結果、いずれのレベルの学習者も自己評価が上昇していることが示された。研究課題2では、調査協力者に学期開始時と終了時の各CDSへの回答結果を示し、調査協力者がその結果をどのように意識していたかについてインタビュー調査を行い、分析した。その結果から、自分の能力を評価し、次の目標や計画を設定するための支援ツールとしての機能が見られた。以上の点から、CDSが自律学習につなげる学習リソースとなる可能性が示唆された。

キーワード：Can-do statements, 自律学習, 自己評価, 学習リソース

## 1. はじめに

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、学習者自身が日本語レベルを判断し、科目を選択している。そのため、学習者は自分の能力を評価し、目標や計画を設定する自律学習能力を身につけることが望まれる。筆者らは学習者がより主体的に日本語のレベルを判定し、自律的に学習を進めるための新たな指標として、Can-do statements（以下CDS）が活用できるのではないかと考えた。CDSはヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：CEFR）の自己評価のための能力記述文である。このヨーロッパ言語共通参照枠は、欧州評議会が作成した外国語の学習・教授・評価のための枠組みであり、目的の一つとして自律的な学習の計画がある（吉島・大島訳編2004）。その能力記述文であるCDSには学習者が①現時点の知識の実情を認識できる、②到達可能な目標の設定ができる、③教材を選択できる、④自己評価できる、という利点があるという。このような利点は、CJLのように学習者が自分の能力を評価し、目標や計画を設定する自律学習能力を身につけることが望まれる環境では、特に効果を発揮するのではないかと考えられる。

## 2. 先行研究

日本語教育における CDS に関する研究には、日本語教育機関の日本語レベル設定に関する情報や客観テストとの関連性の提示、複数の教育機関の対応づけなど様々な先行研究がある（今井 2009, 島田他 2006, 2009）。鈴木（2015）は CDS 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ている。このように日本語教育における CDS の先行研究は、主に量的データを扱い CDS の妥当性や CDS を用いたレベル設定の妥当性を明らかにすることを目的としたものが中心であった。また、毛利・古川（2014）の研究では、学期開始時と学期終了時に J-CAT と CDS によるプレースメントを実施し、インタビューを行った結果、プレースメントの結果に対する肯定的なコメントが多かったことから、客観的基準（J-CAT）だけでなく自己評価（CDS）を組み入れることで妥当性のあるクラス配置の実現が可能であると述べている。しかしながら、CDS に関して学習者の自己評価の変化に焦点を当てた縦断的な質的調査は、管見の限り見られず、十分な検証がなされているとはいえないのが現状である。

このように日本語教育における CDS 研究は、主に量的データを扱い CDS の妥当性や CDS を用いたレベル設定の妥当性を明らかにすることを目的としており、またその数も少ない。しかしながら、CDS に関して学習者の自己評価の変化に焦点を当てた縦断的な質的調査は、管見の限り見られず、十分な検証がなされているとはいえないのが現状である。そこで本研究では、以下の二つの研究課題を明らかにすることを目的とした。研究課題 1 では、学期開始時と学期終了時の CDS 調査の結果を比較し、調査協力者の日本語能力推定値に伸びが見られるのかを縦断的な量的データから明らかにする。研究課題 2 では、CEFR の目的のひとつである自律学習が CDS に答えることで促進されるのかをインタビュー調査の結果から質的に分析することとした。

## 3. 学期開始時と終了時における CDS 調査

### 3-1. 調査概要

本研究では、CJL の総合日本語 4（中級後半：以下、総合 4）、総合日本語 5（中上級：以下、総合 5）、総合日本語 6（上級前半：以下、総合 6）を履修する日本語学習者を対象として調査協力者を募り、同意を得たうえで CDS を用いた調査を行った。本研究では、岩下他（2016）、沖本他（2017）の研究・分析により一定の妥当性が示されたと報告された CDS（7 件法）を使用した。すべての文章に中国語と英語の翻訳文を併記した。教示文に「以下の質問を読んで自分にあてはまるものを選んでください」と記述し、7 件法で「問題なくできる」から「全然できない」の中からあてはまるものを選ぶこととした。調査はオンラインのアンケートツール「SurveyMonkey」を用いて、2016 年度春学期に行い、開始時 156 名、終了時 103 名の有効回答を得た。そのうち、開始時と終了時の回答が同定できた 79 名を分析の対象とした。

### 3-2. 分析方法

研究課題1の分析は、調査協力者によるCDSへの回答を集計し、受講レベル別および技能別に学期開始時と学期終了時のCDS平均値を算出し、自己評価の変化を定量的に確認した。

### 3-3. CDS 調査からみる自己評価の変化

本研究で使用したCDSについても信頼性の検証を行った。学期開始時と終了時の回答について、信頼性を表す値として広く利用される $\alpha$ 係数を算出した結果、それぞれ.964と.952で信頼性が示された。受講レベルおよび4技能別に集計した結果を表1に示す。CDS平均値は、いずれのレベル、技能においても学期開始時から学期終了時に上昇しているという結果が示された。この結果からは、今回の調査協力者全体の傾向として、1学期間の学習によって、4技能の自己評価が上昇していたということが言える。

表1 CJL各レベルにおけるCDS平均値 (n = 79)

	4レベル (n = 40)		5レベル (n = 24)		6レベル (n = 15)	
	学期 開始時	学期 終了時	学期 開始時	学期 終了時	学期 開始時	学期 終了時
読む	5.02	5.46	5.60	6.11	5.99	6.27
書く	4.95	5.69	5.29	6.10	5.89	6.58
聞く	5.20	5.70	5.55	6.06	6.18	6.47
話す	4.75	5.38	5.03	5.87	5.59	6.08
平均	4.98	5.56	5.37	6.03	5.91	6.35

一方で、各調査協力者の個別の集計結果を見ると、23名に学期終了時の第2回目の調査で自己評価が低下した項目があった。その理由についてインタビューを行った結果を次章で示す。

## 4. インタビュー調査

### 4-1. 調査概要

研究課題2では、CDSへの回答結果をもとに、調査協力者がどのように自らの日本語能力を評価し、意識していたかについて調査を行った。調査協力者は2016年度に総合日本語科目4-6を履修し、かつCDS調査に参加した学習者18名(S1～18)である。インタビューは、学期開始時と終了時の各CDS項目の結果を調査協力者に見せながら、半構造化インタビュー形式で30分程度行った。本調査は、調査協力者の同意のもとICレコーダーで録音し、文字化した。質問は、主に①2回のCDS調査で「自己評価が伸びたCDS項目」および「自己評価が下がったCDS項目」についてその理由、②CDS調査の振り返り、③春学期のCDS調査の結果を見て、勉強方法や学習計画に影響があったかを中心に行った。

#### 4-2. 学期開始時と終了時の自己評価の変化

まず、学期開始時と終了時の各 CDS の結果の全体が見えるように印刷して調査協力者に見せ、2 回目の CDS 調査で「自己評価が伸びた CDS 項目」および「自己評価が下がった CDS 項目」を明確にし、その理由についてインタビューを行った。その結果、特に自己評価が下がった理由として、以下の2点に関する複数の回答が得られた。

##### (1) CDS に書かれている状況の経験がなかった

S9 : 母国では CDS に書いてあることをしたことがなかったので、学期開始時に自分の能力を想像して選んだ。

S13 : レポートを書いた経験がなかったが、このクラスに入ってレポートを書き始めてから、自分ができないことが多くあることがわかった。

##### (2) 学期開始時の過大な自己評価

S6 : 学期開始時は書くことが簡単にできると思っていたが、今はもっと難しい文法や単語を使うから難しくなった。

S13 : 自分の判断の基準、評価の基準が変わった。自分にもっと厳しくなったと感じる。

(1) のように、経験のない言語行動については、調査協力者 S9, S13 は第1回目の学期開始時には適切に自己評価ができていなかったことが示唆された。これは鹿嶋他 (2011) でも述べられているように CDS に記述された経験の有無が CDS による自己評価に影響を与えていると考えられる。また、(2) の S6, S13 のコメントにあるように過去の経験の有無にかかわらず、実際に学期中に CDS にかかわる言語行動に取り組んだ結果、想像したようなパフォーマンスが示せないということを経験し、それが自己評価の基準を変化させるきっかけになったことが推測される。このように CDS を学期開始後と終了後の2回行うことで、メタ認知的に自己の行動や能力を評価する視点を得た調査対象者がいたことがわかった。

#### 4-3. CDS は自律学習の支援ツールになり得るか

次に、学期開始時と終了時の2回の CDS 調査への回答が CEFR の目的の一つである自律学習を促進する要因となり得るのか、インタビューを分析した結果について述べる。

##### (1) 学習者自身の日本語能力を客観視できる

S4 : CDS を受けると、自分が日本語で何ができるか、何をしたかを考えることができる。

S5 : 前は生活とか体験についてはどの程度できるかわかっていなかったが、今ははっきりと「自分がこの辺までできる」「自分がどの場所にいるか」ということがわかった。

伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦・沖本与子／  
自律学習につなげる学習リソースとしての Can-do statements の可能性

## (2) 技能別の記述により弱点を把握できる

- S5 : CDS は「読む」「書く」「聞く」「話す」の4つに分けてやるから、自分の弱い部分がわかりやすいと思う。
- S10 : 4つの部分に分けられているから、いろいろな面から自分の能力が考えらえる。

## (3) 自分の学習に対する自信を獲得する

- S1 : (学期開始時と学期終了時の) 2つの CDS 調査結果を比較して、もっと自信を持った。
- S2 : 自分の日本語が上手になっているかどうか全然わからなかったから、(学期開始時より) 日本語ができるようになったことがわかってよかった。勉強が無駄になっていないことがわかった。
- S13 : 自分の成長が見えて達成感がある。

(1) (2) のように、学期終了時の振り返りでは、自身の能力の伸びや不足部分が可視化され、より客観的に学習を評価できるようになったことがわかった。さらに (3) のように、CDS の結果からこれまで自分自身が続けてきた学習を肯定的に捉え、達成感を得た感情が新たな学習動機につながっていたケースもあった。このように CDS を継続して行うことで、客観的に学習を振り返るメタ認知的機能や、学習動機を高める情意面での機能があったことが確認された。

また、次の (4) (5) では、学習者がメタ的に自分の学習を振り返り、次のステップとしてどのような学習が必要なのかという意識づけがあったことがわかった。さらに、(6) では、学習者側から教師による CDS を用いた学習アドバイスが提案されるなど、CDS を学習支援のツールとして使用するニーズがあることも示された。

## (4) 学習目標の設定・学習計画の作成

- S9 : CDS の結果を見た後は自分がどのくらい進んだか、進歩がわかる。そして、自分の能力の不十分な部分もわかるから来学期は、その部分をもっと頑張って勉強したい。
- S12 : (春学期終了時の調査結果を見て) 自分がまだできていないところを参考にし、秋学期にどの授業を選ぶか決めた。
- S13 : CDS を見て、中級レベルだったら次はこんな感じになれるといいかなと思う。

## (5) 具体的な学習項目の把握

- S1 : 具体的な問題について、普段自分もあまり気づけていなかったところがわかりました。たとえば、新聞を読むこととかクラスメイトとディスカッションするところとか、すごくよくチェックできました。
- S14 : (CDS にある項目を見たとき) 自分が気づいていなかった項目があったことがわかって、すごく助かりました。

## (6) 学習支援のリソースとしての活用

S11: 自分では日本語がどのくらいできるかわからないから、先生がCDSの調査の後、意見をくれるといい。学生は先生の意見を聞いたり参考にしたりして、自分の能力についてわかるようになる。

以上のように、CDSを学期開始時と学期終了時の2回行うことで、メタ認知的機能や情意面での機能が確認され、自己調整学習に関するコメントも多く集まっていたことから、CDSの継続的な利用が自律学習につながり、効果的な学習リソースとなり得る可能性が示唆された。

### 4-4. CDS活用の試みーフィードバックシートー

本研究では、学期開始時と学期終了時のCDSの記録を可視化できるように、本調査結果を基にした個別のフィードバックシート(図1参照)を作成し、学期終了後、希望する調査協力者に配布した。フィードバックシートには、4技能別の能力値の変移と一言コメントを添えた。インタビューの結果、このフィードバックシートに関しては、4-3のCDS調査と同様に学習者のコメントから、以下の(1)(2)のように学習を促進する動機付けや、日本語能力の可視化の機能があったことが確認された。



図1 フィードバックシート

#### (1) 学習を促進する動機づけ

S11: 来学期はまだの部分もっと頑張りたいと思います。

#### (2) 日本語能力の伸びの可視化

S11: 結果をみたあとは、自分がどのくらい進んだとか進歩とかわかります。

S13: (レーダーチャート)形式なので結構見やすいです。(グラフの)幅が大きいところは自分の成長が見られてうれしい。達成感。

このようにフィードバックシートは、より視覚的に能力の伸びや弱点を確認できるとい

伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦・沖本与子／  
自律学習につなげる学習リソースとしての Can-do statements の可能性

う利点があり、学習者もその機能を理解して肯定的に捉えていたため、次の学習目標の設定に向けた学習ツールとして一定の役割を果たせると考えられた。

## 5. 考察とまとめ

研究課題1については、全体の傾向として学習者の自己評価は上昇していることが示された。しかし、一部の学習者については、学期開始時よりも終了時の方が自己評価に低下がみられるという結果も示された。インタビューの結果、「学期開始時に CDS で示される状況の経験がなかったこと」、「終了時に自分の能力をより客観視できるようになっていたこと」が主な理由として挙げられる。また、学期開始時と終了時の2回 CDS 調査に回答することで、1学期間の自己評価の変化が可視化され、「できること」が増えていることが、自己効力感の上昇をもたらし、学習への動機づけを高めるということが示唆された。

さらに、研究課題2については、調査協力者は実際にインタビューの中で、CDS の具体的な記述内容に関連する形で、履修したクラスの学習状況や日常生活での学習方法に言及しており、こういった過程で CDS が自分の能力を客観視するツールとなり、弱点の把握とともに CDS が具体的な学習目標として機能する可能性が示された。このような CDS の機能を利用し、教師や他者が CDS への回答結果を見ることで学習者にアドバイスするなど学習支援のリソースとして活用することもできるであろう。こうした CDS の効果は、CDS が自律学習を促進するツールとなり得ることを示しているのではないだろうか。

日本語教育機関において本研究で使った CDS に関しても、学期開始時と終了時に継続して使用することにより、CDS の利点（吉島・大島訳編 2004）が確認された。

## 6. 今後の課題

本調査の結果からは、CDS が自律学習を支援するリソースとなり得ることが示唆された。しかしながら、本研究グループが行った別のアンケート調査の結果（高橋他 2017）からは、中級レベルより上級前半レベルの学習者のほうが自律的にレベル判断のためのリソースを選択するなど偏りが見られた。今回の調査では、中上級から上級前半レベルに到達した学習者を中心にインタビューを行ったことから、全レベルの学習者が CDS の結果やフィードバックシートを自律的に学習リソースとして活用できるかは言い切れない側面もある。そのため、本調査では、今後、量的調査、質的調査ともに調査対象レベルを広げ、初級・初級中の学習者にとっても自律的な学習を促進させる学習支援リソースとして CDS が機能するのか探り、CDS を含めた自律学習支援システムの構築を目指す。

## 参考文献

- 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.
- 岩下智彦・沖本与子・高橋雅子・伊藤奈津美・毛利貴美（2016）「Can-do statement を用いたセンター学習者の自己評価—総合日本語 4・5・6 レベルを対象とした調査報告—」『早稲田日本

- 語教育学会 2016 年度秋季大会予稿集』34-37.
- 沖本与子・高橋雅子・伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦 (2017) 「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—」『早稲田日本語教育実践研究』5, 39-56.
- 鹿嶋彰・保坂敏子・島田めぐみ (2011) 「Can-do statements 項目から回答者は実際何を想起するか」『日本語教育方法研究会誌』vol. 18, No. 2, 32-33.
- 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—日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.
- 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.
- 高橋雅子・伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦・沖本与子 (2017) 「日本語中級学習者を中心としたレベル選択に関する意識—Can-do statement 調査実施後のアンケート調査から—」『日本語教育学会 2016 年度第9 回関西地区研究集会予稿集』13-16.
- 毛利貴美・古川智樹 (2014) 「日本語プレースメントにおける CEFR/JF 日本語教育スタンダードの Can-do-statement の利用—日本語教育における渡日前—渡日後のアーティキュレーションの実現—」14th EAJS International Conference 口頭発表 (於スロベニア)
- 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

(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, 岡山大学グローバル人材育成院)

(いわした ともひこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)

(おきもと ともこ, 早稲田大学日本語教育研究センター)