

コミュニケーション言語活動の熟達度を表す JF Can-do の作成と評価

—CEFR の A2・B1 レベルに基づいて—

森本由佳子・塩澤真季・小松知子・石司えり・島田徳子

〔キーワード〕 言語熟達度、CEFR、Can-do、言語活動、言語能力

〔要 旨〕

日本語教育において言語熟達度を表す共通の枠組みがないという状況をふまえ、国際交流基金は、CEFR に基づいた日本語の熟達度を表す能力記述文として JF Can-do を開発中である。本稿では、JF Can-do 開発の第 1 段階である A2 および B1 レベルの Can-do 作成と、その記述に対する現場教師の評価について述べる。評価の観点は、①レベルが妥当か、②言語活動のカテゴリーが妥当か、③記述はわかりやすいか、④教室活動等がイメージしやすいか、の 4 点である。作成過程において現場教師による評価を取り入れたことにより、教育現場で使いやすい Can-do を記述する際に考慮すべき点について有益なフィードバックを得た。その一方で、Can-do を十分に理解し、枠組みを共有していくためには、継続したワークショップ等の実施が重要であることもわかった。

1. はじめに

国際社会のグローバル化が進み、人の移動の活発化、異なる言語・文化の接触の機会の増加などに伴い、言葉によるコミュニケーションの重要性はますます高まっている。それに伴い、言語教育・言語学習においても、コミュニケーションを重視した学習者主体の教育・学習を行う必要性和重要性が広く共有されるようになってきた。日本語学習者数は、海外約 365 万人(国際交流基金「2009 年海外日本語教育機関調査」)、国内約 17 万人(文化庁「平成 21 年度国内の日本語教育の概要」)と、増加の一途をたどるとともに、学習者の学習動機や学習目的も多岐にわたる。しかし、金田(2010)が指摘するとおり、現在の日本語教育の世界では、多様化した日本語学習者の日本語能力を測定・判定するための方法や基準が未整備であるという問題を抱えており、それは、裏返せばさまざまなタイプの日本語学習者や日本語教育関係者が参照できるような目標基準が日本語教育にはまだ存在しないということにも繋がる。

このような状況の中、国際交流基金(以下、基金)は、2010 年 3 月に「JF 日本語教育スタンダード 2010」(以下、JF スタンダード)を発表した。JF スタンダードは、日本語教育のより一層の充実を図り、「国際化に対応し得る国際基準」(嘉数 2006: 54)となることを目指し、

欧州評議会による「言語のためのヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment)」(以下、CEFR)の理念や内容を積極的に取り入れている。JFスタンダードは、「相互理解のための日本語」を理念とし、言葉を通じた相互理解のためには、その言語を使って課題を遂行していく力と、他者の文化を理解し尊重するという異文化理解能力の両方の能力が必要であるという前提に立つ。そのうえで、多種多様な教育現場が日本語の熟達度に関して共通理解、つまり同じものさしを用いることによって学習者や教師をはじめ日本語教育の世界の利便性を促進できると考えている。そして、日本語の熟達度を共有するための具体的方法として、言語熟達度ごとに日本語でできることを、能力記述文(以下、Can-do)のデータベースである「みんなの『Can-do』サイト」(以下、「Can-do サイト」)で提供している。

本稿では、「Can-do サイト」で提供中の Can-do の作成と作成途中で実施した教師による Can-do の記述に対する評価について述べる。

2. 研究の背景と目的

2.1 Can-do を活用した先行事例

近年、具体的な言語行動場面を記述した Can-do については、実用英語技能検定や日本語能力試験などの大規模テストにおける得点解釈のための Can-do 開発も行われているが、本節では、国内の日本語教育現場において Can-do を学習者の自己評価に利用した事例とコース目標の記述に利用した事例を取り上げる。

三枝(2004)では、Can-do が日本語の運用能力を測る自己評定尺度として有効なものかどうかを、日本語能力試験・教師評定・大学が独自に作成したプレースメントテストの結果と照合することで、その有効性と課題を明らかにしている。さらに、青木(2006)は、入学時と卒業時の自己評価に三枝(2004)の Can-do 調査票を利用し、読解・聴解・漢字・文法のテストとオーラル・インタビューの結果を照合し、入学時と卒業時の自己評価の変化を分析し、Can-do 調査と話すテストとの相関が高い傾向があったこと、テストの得点上位の学生ほど自己評価が正確にできることが明らかになったと報告している。

コース目標を Can-do で記述した例としては、東京外国語大学留学生日本語教育センターが作成したアカデミック・ジャパニーズの達成基準を示した『JLC スタンダードズ』(東京外国語大学留学生日本語教育センター2009)があげられる。コース目標を、「聞く(独話)」、「話す(独話)」、「聞く話す(質疑応答・ディスカッション)」、「読む」、「書く」の5技能に分け、各技能における「ゴール」「行動目標」「スキル」について Can-do を5段階のレベルで記述している。また、村上(2008)は、名古屋大学留学生センター日本語コースのレベル表示のための Can-do 作成について報告している。作成した Can-do 案を各クラスの学習者に「1:たいへ

「難しい」から「4：簡単にできる」までの4段階で自己評価させ、自己評価と修了試験との相関を分析し、自己評価の客観性の問題、Can-do で記述した現実の生活場面の活動と教室活動との関連性の問題、Can-do の解釈にばらつきが出る項目があるという問題、の3点をあげている。

また、島田他（2009）では、国内の大学と、留学生を送り出す側の海外の協定校とのレベルの対応調整に Can-do を利用している。国内の大学の日本語学習者と、海外の協定校の学習者を対象に Can-do で記述された自己評価チェックリストを利用して調査を実施し、各授業科目の受講生の自己評価の平均得点を用いて、国内の大学のクラスレベルと海外の協定校の学年との対応表を作成し、協定校においてより適切に単位互換を行い、来日前に留学生の配置クラスを予測することが可能となったことを報告するとともに、経験したことのない言語行動に関する Can-do は自己評価が低くなることを明らかにしている。

以上のように、国内の各日本語教育現場においても Can-do によって日本語能力の言語熟達度を表し、従来から行われているテストなどの評価と併用することで、尺度としての客観性を高める工夫がなされているが、その記述の仕方や内容は各現場によってさまざま、機関内あるいは関係のある機関同士の共有にとどまっているのが現状である。

2.2 CEFR における Can-do に対する考え方

CEFR は欧州の言語教育・学習の場で共有されることを目指した包括的・汎言語的な枠組みである。行動中心（action-oriented）の立場から、学習者を「社会的に行動する者・社会的存在（social agents）」、つまり、言語を使った行動に限らず「課題」を遂行することを要求されている社会の成員と見なす（吉島他2008：9）。「課題」の遂行には、一人の人間が持つさまざまな能力、資質、技能などが関わっている。この「課題」を達成するために、言語を使用して行う行動が「コミュニケーション言語活動」（以下、言語活動）である。言語活動は、言語に関係した能力である「コミュニケーション言語能力」（以下、言語能力）と、言語以外の能力である「一般的能力」（一般知識、社会文化的知識、スキル、経験、学習能力等）が複合的に組み合わせることによって達成される。「ATMでお金を引き出す」という「課題」を例にとると、ATMの画面上の表示・説明を読んだり、使い方がわからないとき周りの人に尋ねたりするなど、言語を使用して行う行動が言語活動である。この言語活動を行うために必要となる語彙や文法などの能力が言語能力であり、ATM そのものに関する知識や ATM を使用した経験などが一般的能力にあたると考えられる。このように、CEFR における「課題」は、教室活動で扱う学習課題である「タスク」とは異なるより大きな枠組みで定義されたものである。個々の言語活動は「課題」を遂行するために必要な一部であり、「課題」遂行に必要な言語活動の組み合わせは異なり、それらの言語活動を支える言語能力と一般的能力の組み合わせも異

なる。CEFR が提供する Can-do は、「課題」を遂行するために必要となる個々の言語活動や言語能力について、「言語を使って何がどのぐらいできるか」を例示したものにすぎない。

言語能力は、言語構造的な能力 (linguistic competences)、社会言語能力 (sociolinguistic competences)、言語運用能力⁽¹⁾ (pragmatic competences) の3つから構成されていると考える。

また、言語能力が実際の言語使用場面で表れたものが言語活動である。言語活動は、「受容」(聞く・読む)、「産出」(一人で長く話す・書く)、「やりとり」(会話や手紙のやりとりなど)、「仲介」(翻訳・通訳など)⁽²⁾ の4つに分かれる。さらに、受容と産出をつなぐ言語活動である「テキスト」があり、言語能力を効果的に使って言語活動を行うための「方略」も受容・産出・やりとりのそれぞれについて記述されている。

CEFR は、言語熟達度を示す A1、A2、B1、B2、C1、C2 の6レベルのスケールを提示し、各レベルで学習者が何ができるかを Can-do (以下、CEFR Can-do) で例示している。全体で493の Can-do があり、言語能力の構成要素とおもな言語活動を例示した53のカテゴリーに分けて提供されている。言語能力のカテゴリーには、たとえば「文法的正確さ」「社会言語的な適切さ」など、言語活動には「説明書を読むこと」「情報の交換」などがある。

2.3 本研究の目的

「Can-do サイト」では、2.2で述べた CEFR における Can-do の考え方を前提として、CEFR が提供する493の CEFR Can-do を、言語能力を記述した「能力 Can-do」、言語活動を例示した「活動 Can-do」、「テキスト Can-do」、「方略 Can-do」の4種類⁽³⁾に分けて提供するとともに、日本語教育での Can-do 活用の利便性を高めるために基金が独自に作成した「活動 Can-do」を提供している。この基金独自の Can-do を「JF Can-do」と呼ぶ。次章の3.2で詳述するが、CEFR Can-do の記述は抽象的であるため、具体的な言語使用場面をイメージしにくく、そのまま教育現場で利用するのは難しいという課題が明らかになり、より具体的な独自の Can-do 作成の必要性を認識するに至った。

本研究の目的は、JF Can-do の作成手順を明確に示したうえで、作成途中において現場教師に求めた Can-do の記述に対する評価とその結果について明らかにすることであり、また、その結果に基づき、日本語教育現場で使いやすい Can-do の提供のあり方について検討することである。

3. JF Can-do の作成

3.1 JF Can-do の作成プロセスの全体像

図1は、JF Can-do 作成プロセスの手順を要件定義⁽⁴⁾・設計・開発・評価といったシステム開発手順の流れで示したものである。要件定義の段階における調査・分析をふまえて JF Can-do

を作成する。作成は3段階に分け、第1段階を A2・B1 作成、第2段階を A1 作成、第3段階を B2 作成⁵⁾とする。作成の各段階において、Can-do の記述内容に対する現場教師の評価プロセスを取り入れる。A1～B2 までの4レベルの整合性を見直し、また、実際に教育実践において JF Can-do を使用した利用者からのフィードバックを収集し、教育現場における JF Can-do の有効性と課題を実証的に検証していくことが必要になると考えている。

本稿で扱うのは、作成プロセスの第1段階である A2・B1 レベルの JF Can-do 作成およびその記述に対する評価の部分（図1の太枠部分）である。

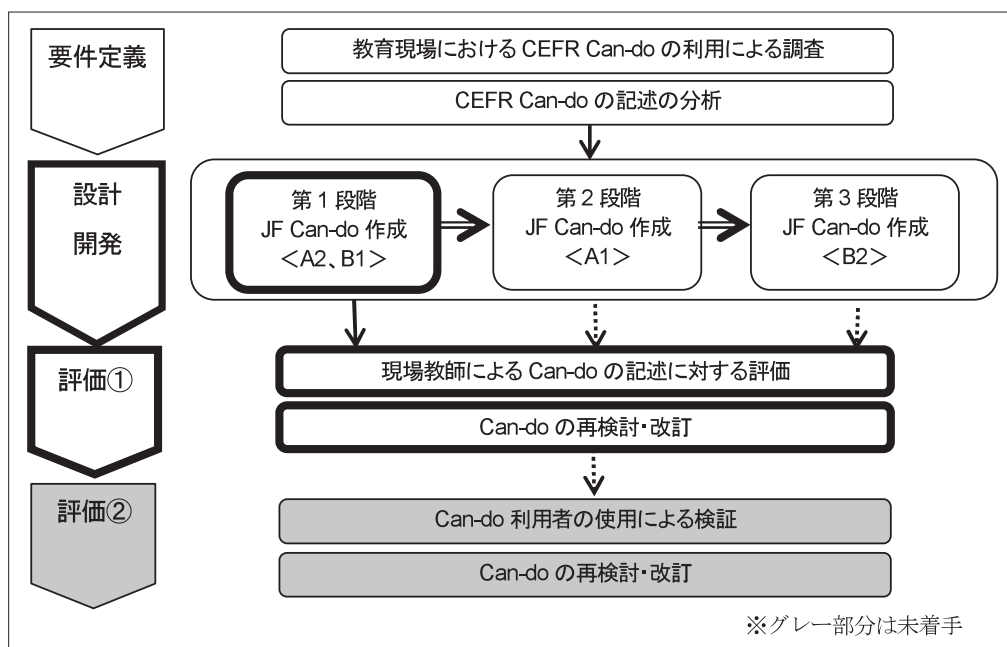


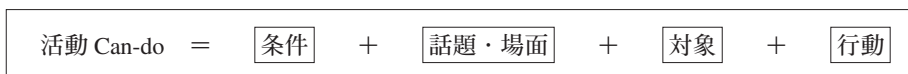
図1 JF Can-do 作成プロセスの全体像

3.2 JF Can-do の記述における要件

CEFR の枠組みを利用するにあたり、まず、CEFR Can-do の有効性と課題を探るため、基金の国内外の教育現場である国際交流基金日本語国際センター（以下、NC）、ケルン日本文化会館、ソウル日本文化センターにおいて、もともとある目標記述を CEFR Can-do と関連付けて整理し、教育実践で利用した。その結果、教師間、また教師と学習者の中で学習目標やレベルを明確化・共有することができ、共通の枠組みとして機能することが確認できたが、他方で汎言語的な枠組みである CEFR は Can-do の記述が抽象的であることから、実際の教室活動への関連付けが難しいこと、漢字や敬語など日本語の独自性をどのように扱うかについて検討する必要があること等の課題も明らかになった（島田他2008、国際交流基金2009）。この調査結果

から、CEFR Can-do 使用の利点を保ちつつ、抽象的で使いにくいという課題に応えるためには、具体的な日本語使用場面を記述した活動 Can-do を充実させることが重要であると考えた。CEFR における Can-do の考え方をふまえ、「会話教材の録音テープを聞いて内容を聞き取る」などの、いわゆる言語学習教室内で行われる言語活動は扱わないこととした。また、漢字や敬語などの日本語の独自性については、CEFR における言語能力もしくはそれを支える言語材料ととらえるべきだと判断し、活動 Can-do の記述には含めないこととした。活動 Can-do である JF Can-do は、漢字使用や敬語使用の有無等にかかわらず、記述されている言語活動が達成できれば、「できる」とみなしている。「短い簡単な新聞記事を読む」という言語活動は、日本語の場合は漢字があるから、英語の場合よりも上のレベルになる、ということにはならない。学習者の母語と目標言語である日本語との類似性・距離によって、あるレベルに到達するのにかかる時間や学習すべき項目は異なると考えられるが、「短い簡単な新聞記事を読む」という言語活動自体のレベルが変わるということにはならないだろう。

活動 Can-do を作成するにあたり、CEFR が提示する言語熟達度の6つのレベルと各レベルの特徴に対する理解を深めるため、CEFR の活動 Can-do を詳細に分析した(塩澤他2010)。活動 Can-do は、「条件」「話題・場面」「対象」「行動」の4要素に分解でき、以下のような構造モデルで示すことができる。



また、活動 Can-do の言語活動の種類(受容、産出、やりとり)ごとに、レベル別の特徴的な文言を抽出し、「レベル別特徴一覧」(国際交流基金2010b: 74-79)として整理した。新しい Can-do を作成する場合に、上記の構造モデルを利用して各要素にレベル別の特徴を入れていくことにより、CEFR のレベルに関連付いた Can-do を作成できると考える。

以上をふまえて、JF Can-do を記述する際の要件として以下の2点を設定した。

【JF Can-do の記述における要件】

- ① CEFR の枠組み(レベルと言語活動のカテゴリー)を維持すること
- ② 日本語の使用場面や言語活動がイメージしやすい記述内容とし、学習目標設定や教室活動、学習評価などの教育実践につなげやすくすること

3.3 Can-do の作成手順

2008年度夏期に NC において実施された海外日本語教師短期研修の日本語科目「総合日本語」で教師が作成した目標記述をもとにして、A2・B1レベルの JF Can-do を作成した。この目標記述は、3.2の冒頭で述べた調査で CEFR Can-do との関連付けを行ったものである。3.2で述べた活動 Can-do の基本的な方針に基づいて、以下のように CEFR の枠組みを用いて整理した。

- ①まず、CEFR の言語活動の分類（受容、産出、やりとり）に合わせ、一つの Can-do に一つの言語活動を記述した。
- ②次に、どのカテゴリーの Can-do であるかを明確にし、言語活動を具体化した。また、CEFR Can-do には付いていないトピックを付与し、場面や話題を具体的に記述した。
- ③最後に、3.2で述べた活動 Can-do の構造モデルに合わせ、レベル別の特徴的な表現を記述した。

図2は、教育現場で使われていた目標記述から JF Can-do を作成する手順を例文とともに示したものである。

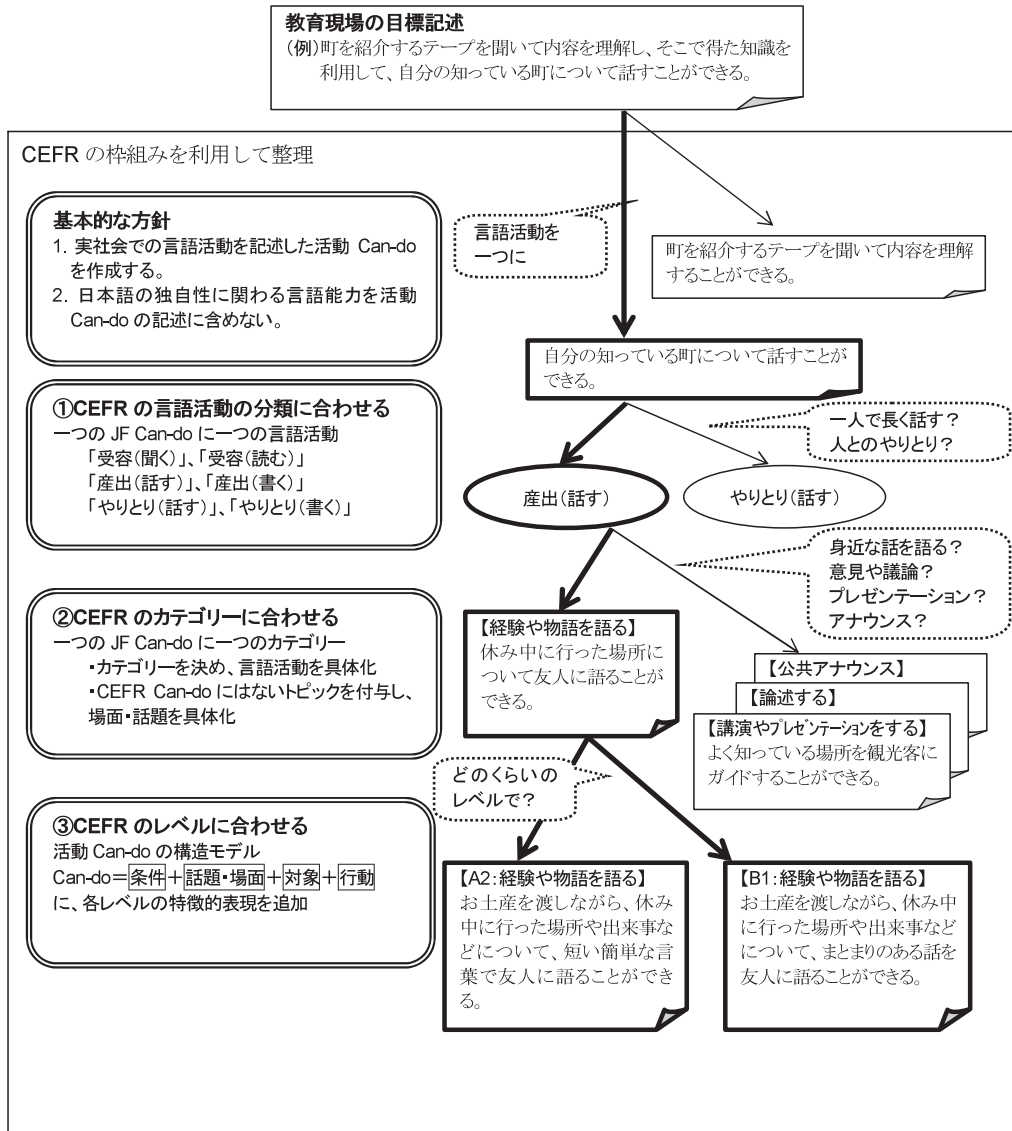


図2 教育現場の目標記述をもとにした JF Can-do 作成手順

<トピックの付与>

トピックの設定については、もともと「総合日本語」で使用されていた11トピック⁽⁶⁾を土台としたが、実社会におけるコミュニケーションという観点から再考し、表1に示した15トピックを設定した。参考にした先行事例は、CEFR の流れと連動している“Threshold 1990” (van Ek et al. 1998) と“Profile deutsch” (Glaboniat et al. 2005) のほか、社会での言語使用という視点から考案された日本語教育に関する2事例である『日本語教育スタンダード試案 語彙』(金庭

他2008) と『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発 一中間報告書一』(国立国語研究所2009) の4つである。

表1 トピック

1 自分と家族	4 生活と人生	7 健康	10 自然と環境	13 言語と文化
2 住まいと住環境	5 仕事と職業	8 買い物	11 人との関係	14 社会
3 自由時間と娯楽	6 旅行と交通	9 食生活	12 学校と教育	15 科学技術

<カテゴリー名称>

カテゴリーについては、吉島他(2008)におけるカテゴリー名称を翻訳し直し、カテゴリー内容の説明をつけた(国際交流基金2010b:72-73)。表2は、CEFRの枠組みにおける活動 Can-do のカテゴリーである。JF Can-do では具体的な言語活動を記述することを目的としたため、表2のカテゴリーのうち包括的な記述のなされている「聞くこと全般」「読むこと全般」「話すこと全般」「書くこと全般」「口頭でのやりとり全般」「文書でのやりとり全般」については JF Can-do を作成しないこととした。また、話し手や対話の相手が日本語母語話者であることを取り立てて区別する必要はないと考え、「母語話者同士の会話を聞く」「母語話者とやりとりをする」のカテゴリーについても作成していない。

表2 CEFRの枠組みにおける活動 Can-do のカテゴリー

受容 (聞く)	聞くこと全般、母語話者同士の会話を聞く、講演やプレゼンテーションを聞く、指示やアナウンスを聞く、音声メディアを聞く
受容 (読む)	読むこと全般、手紙やメールを読む、必要な情報を探し出す、情報や要点を読み取る、説明を読む
受容 (視聴覚)	テレビや映画を見る
産出 (話す)	話すこと全般、経験や物語を語る、論述する、公共アナウンスをする、講演やプレゼンテーションをする
産出 (書く)	書くこと全般、作文を書く、レポートや記事を書く
やりとり (話す)	口頭でのやりとり全般、母語話者とやりとりをする、社交的なやりとりをする、インフォーマルな場面でやりとりをする、フォーマルな場面で議論する、共同作業中にやりとりをする、店や公共機関でやりとりをする、情報交換する、インタビューする/受ける
やりとり (書く)	文書でのやりとり全般、手紙やメールのやりとりをする、申請書類や伝言を書く

以上のように作成した191の Can-do (A2 レベル:93、B1 レベル:98) を JF Can-do の原案とした。

4. JF Can-do の記述に対する評価

4.1 評価方法

(1) 事前評価作業

評価作業に先立ち、プロトタイプとして作成が終わっていた2トピック(「旅行と交通」, 「自然と環境」)について、4名⁷⁾の日本語教師に事前評価作業を依頼した。目的は、Can-doの記述の評価に加え、評価作業がスムーズに進むよう、評価作業の方法や、使用する評価フォーマットに対するフィードバックを得ることである。

事前評価作業は、個別作業で行った。そして、そのフィードバックをふまえ、評価フォーマットやCan-doの記述に若干の手直しを加えた。4名から得た記述に対する評価も評価後の記述改訂の参考としたが、(2)の評価作業を行った22名の教師とまったく同じ条件で評価を行ったとは言えないため、次節で述べる評価結果にはこの4名の評価結果は含めないこととする。

(2) 評価作業

表3は、評価作業の概要である。まず、22名の教師を対象にワークショップを実施し、JF Can-doの土台となっているCEFR Can-doに対する理解を深め、JF Can-doの記述における要件や基本的な方針等を共有した。評価作業はペアで行うこととし、1ペアにつき1トピックを担当した。そして、担当トピックの評価を終えたら、他のペアと交換してダブルチェックを行うこととした。つまり、1トピックを2ペア(4名)で評価するようにした。

表3 評価作業の概要

評価者	NCの日本語教師22名
評価対象	191のJF Can-do原案(A2レベル:93, B1レベル:98)
実施時期	2009年12月の10日間
評価の観点	<p>【記述における要件①に関して】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・レベルは妥当か ・カテゴリは妥当か <p>【記述における要件②に関して】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・記述はわかりやすいか ・教室活動や学習成果を評価するための評価タスクが想像できるか
評価方法	<p>① 評価フォーマットを使用し、上記の評価の観点について、「はい」=1、「いいえ」=0の数値の記入</p> <p>② 各Can-doについて気づいた点やコメントなどの自由記述</p>
手順	<p>① JF Can-doの土台となっているCEFR Can-doに対する理解を深めるためのワークショップを実施。</p> <p>② 評価作業をペアで実施。1ペアにつき1トピックを担当し、評価フォーマットに記入する。評価を終えたら他のペアとトピックを交換してダブルチェック。</p>
参考として配布した資料	<p>① 関連Can-do一覧(各JF Can-doに、関連があると考えられるCEFRの能力Can-doや方略Can-doを付けた一覧表)</p> <p>② CEFR共通参照レベル:自己評価表</p>

4.2 評価結果

4.2.1 要件①「CEFRの枠組み維持」に関する結果

作成した191の Can-do のうち、要件①のレベルに関しては156、カテゴリーに関しては160の Can-do が「妥当」(＝「1」判定のみ)と判断された。以下の表4は、「レベルは妥当か」「カテゴリーは妥当か」という質問に対して、「はい」＝「1」、「いいえ」＝「0」の数値による判定の結果である。『「1」判定のみ』とは、2ペア(4名)の評価者の判定が一致して「1」であったものである。

表4 レベルとカテゴリーの妥当性に関する判定結果

	Can-do 数 合計 (A2, B1)	「1」判定のみ	「0」判定のみ	評価者によっ て判定の異な るもの	「1？」など 判定が不明確 なもの	不明 (未記入、? など)
レベル	191 (93, 98)	156 (73, 83)	18 (10, 8)	3 (2, 1)	7 (7, 0)	7※
カテゴリー	191 (93, 98)	160 (79, 81)	15 (8, 7)	7 (3, 4)	3 (2, 1)	6 (1, 5)

※もとのレベル表示が間違っていたものが2つ含まれる

自由記述では、肯定的なものとしては「(レベルに特徴的な表現によって) A2とB1の差が明らかになっている」というコメントがあったが、A2とB1のレベル差が伝わらないという指摘や、記述のわかりにくさからカテゴリーが妥当ではないと判断された Can-do もあった。また、レベルが妥当ではないとするコメントの中には、既存教材や教室活動に基づいた各教師のこれまでのレベルイメージから判断されたものもあった。

4.2.2 要件②「教育実践への応用のしやすさ」に関する結果

要件②の記述に関しては、191のうち127が「わかりやすい」(＝「1」判定のみ)、教室活動等については162が「想像できる」(＝「1」判定のみ)と判断された。

表5 記述のわかりやすさ等に関する判定結果

	Can-do 数 合計 (A2, B1)	「1」判定のみ	「0」判定のみ	評価者によっ て判定の異な るもの	「1？」など 判定が不明確 なもの	不明 (未記入、? など)
記述	191 (93, 98)	127 (61, 66)	54 (28, 26)	4 (2, 2)	-	6 (2, 4)
教室活動等	191 (93, 98)	162 (77, 85)	19 (11, 8)	2 (2, 0)	2 (1, 1)	6 (2, 4)

自由記述からは、「本文記述が具体的であることは活動をイメージする上で良い」とする肯定的な意見がある一方で、大きく分けて以下の3点についての意見や指摘が多くあった。

①記述が限定的

記述が具体的であれば活動がイメージしやすいが、限定的すぎて他の例が思い浮かべにくい

ため、ある程度幅を持たせた記述にしたほうが、さまざまな活動を想起しやすいという指摘
(例1) 電車の乗り換えのアナウンスを理解することができる。

(例2) 飛行機の中で、客室乗務員に飲み物を頼んだり、食事を選んだりすることができる。

②記述内容があいまい

記述が具体的でないため、どのような内容を指すのかがわかりにくいという指摘

(例3) 友人と簡単な言葉で外出の相談をすることができる。

(例4) ある町の郷土料理の特徴や、おいしい店の詳しい情報について、尋ねたり答えたり
することができる。

③場面の偏り

全体的に、記述している言語活動の場面が国内に偏っているという指摘

(例5) 家電量販店で自分が必要としている機器の機能を店員に伝えることができる。

(例6) デパートの店内放送を聞いて、閉店時間など基本的な情報を理解することができる。

5. 考察

JF Can-do を作成する手順において、言語活動のカテゴリーに合わせて言語活動を明確化し、また、CEFR Can-do にはなかったトピックを付与することによって日本語の使用場面や話題を具体化するよう試みた。しかしながら、評価結果から、言語活動を明確化した Can-do は、「どのような内容を指すのかがわかりにくい」という指摘がある一方、場面や話題を具体化した Can-do は、「限定的すぎて他の例が考えにくい」という指摘があった。

今回の評価から、記述の改訂にあたって、レベルの特徴（レベル間の差異）や言語活動のカテゴリー内容がより明確になるような記述にするとともに、場面や話題を限定しすぎず、全体的に具体化の程度をそろえた記述に修正する必要性が明らかになった。以下、全体的な記述改訂の方針を5.1、5.2で述べる。また、今回の評価から記述改訂以外に明らかになった点について5.3で述べる。

5.1 記述の具体化①：レベルの明確化

何について話すのか、何を読み取るかなど、活動 Can-do の構造モデルの「対象」にあたる部分にレベルの目安となる具体例を複数含めるようにし、解釈のばらつきが最小限になるようにした。また、「行動」についても、どのようなレベルの言語活動を行うのかがわかりやすくなるよう、レベル間の差異を明確にした。下記の例は、A2とB1のレベル差が伝わらないという意見があった Can-do である。話し合う内容について、「買う物や予算など」と具体例を複数入れて明確にし、それらについて「話し合う」という行動がレベルによってどのように異なるのかを明確に示した。

<原案>

(A 2) 友人の誕生日プレゼントを買うために、他の友人と相談することができる。

(B 1) 友人の誕生日プレゼントを買うために、自分の意見を述べ、他の友人の意見を調整したりしながら、相談することができる。

<改訂後>

(A 2) 友人と、共通の友人の誕生日プレゼントを買うために、買う物や予算などについて、短い簡単な言葉で話し合うことができる。

(B 1) 友人と、共通の友人の誕生日プレゼントを買うために、買う物や予算などについて、自分の意見を述べたり他の人の意見を調整したりしながら話し合うことができる。

5.2 記述の具体化②：言語活動の明確化

CEFR Can-do のカテゴリーの記述内容を再検討し、各カテゴリーの特徴や他のカテゴリーとの違いが明らかになるよう、カテゴリーごとに文言を整理し、統一した。下記の例では、「外出の相談」がどのような言語活動を指すのかわかりにくいという指摘があった。一口に「相談」と言っても、そこで意見交換をするのか、準備を進めていくうえでの指示や確認などのやりとりをするのか、各人がイメージすることには幅が出てくる。そこで、カテゴリーの内容に合わせて「相談」の中身を明示し、複数の具体例をつけて、どのような言語活動を行うのかをより明確に記述した。

<原案>

(A 2) 友人と簡単な言葉で外出の相談をすることができる。

<改訂後> 【カテゴリー：インフォーマルな場面でやりとりをする】

(A 2) 友人と外出や旅行をするために、行き先や日程などについて、短い簡単な言葉で話し合うことができる。

<参考：【カテゴリー：共同作業中にやりとりをする】>

(A 2) 友人と料理を作るために、短い簡単な言葉で確認や指示をしたり、受けたりすることができる。

5.3 教師研修の必要性

今回の評価を通して、経験ある教師はこれまでの経験や知識などからすでに各々のレベルイメージや言語能力観を持っているため、新しい枠組みを共有するためには、いくつかのステップを踏み、教師の意識を変える必要があることが明らかになった。評価の際、以下のようなコメントが散見された。

- ・ (「はっきりとした標準語で話されれば、テレビの料理番組を見ながら、主要な情報を理解することができる」という Can-do に対して) 『楽しく聞こう』などの既存の初級教材に料理の作り方の聞き取りタスクがあるので、B1 じゃなくて A2 でもいいのでは？
- ・ (「駅員に基本的な電車の乗り方や道案内を聞いて、理解することができる」という Can-do に対して) 海外の学習者にはこのような生活に密着したことを教室活動にする意味があまりない。
- ・ (「実際に料理をしながら、友人にその料理の作り方の簡単な説明をすることができる」という Can-do に対して) 「実際に料理をしながら」は非現実的。
- ・ (「飲食店で、簡単な注文を受けることができる」という Can-do に対して) 受ける機会があるのだろうか。

JF Can-do は実社会における日本語使用場面を記述しているが、『実際に料理をしながら』は非現実的」というコメントは、言語活動が行われる場所としてまず教室場面を想定しているために出てきたもののだと思われる。また、店やレストランでの会話といえば学習者を客側と考えがちであるが、国内に限らず海外の場面においても、たとえば日本料理レストランなどで働いて日本語で注文を受けるという状況が想定されるだろう。学習者を「社会的な存在」ととらえれば、学習者がレストランの店員になったり公共アナウンスをしたりすることはあり得ることであり、日本語使用には多様性があり、日本国内に限られた場面とも言えないだろう。

また、以下のように、CEFR の理解に対する不安などを直接的に記述したコメントも見られ、教師自身の中で内省が起こっていることが見て取れる。

- ・ 内的な能力観、クライテリアを経験から構築して持っている。自分のピリーフに引っぱられそうになる。
- ・ CEFR Can-do の総体が頭に入っていないので、各 JF Can-do の記述を見て、妥当性を判断するのは限界があると思う。

日本語教師が新しい枠組みを共有し、共通理解を図っていくためには、今後も継続したワークショップやセミナーの実施が必要だと考える。

6. まとめと今後の課題

6.1 まとめ

本稿では、日本語教育において多様な日本語学習者や日本語教育関係者が参照できるような共通の枠組みがないという状況をふまえ、CEFR における Can-do に対する考え方を述べたうえで、CEFR の枠組みに基づいた日本語の熟達度を共有するための JF Can-do の作成と、その記述の評価について述べた。作成途中において教師による評価を取り入れたことにより、教育現場で使いやすい Can-do を記述する際に考慮すべき点について有益なフィードバックを得た

が、一方で Can-do を十分に理解し、このような考え方を共有していくためには、継続した教師向けワークショップ等の実施が必須であることも明らかになった。

今回の評価結果をふまえて改訂を行い、最終的に173の JF Can-do（A2レベル：83、B1レベル：90）を「みんなの『Can-do』サイト」で提供した。JF Can-do のトピック別の数は以下の表6のとおりである。

表6 トピック別 JF Can-do 数

	トピック	A2レベル	B1レベル	合計
1	自分と家族	2	0	2
2	住まいと住環境	0	0	0
3	自由時間と娯楽	10	8	18
4	生活と人生	1	0	1
5	仕事と職業	9	14	23
6	旅行と交通	11	11	22
7	健康	5	6	11
8	買い物	9	11	20
9	食生活	6	8	14
10	自然と環境	5	9	14
11	人との関係	6	5	11
12	学校と教育	8	8	16
13	言語と文化	11	10	21
14	社会	0	0	0
15	科学技術	0	0	0
	合計	83	90	173

6.2 今後の課題と展望

今後の課題として、（1）JF Can-do の充実、（2）多様な言語使用場面に基づいた Can-do の提供、（3）教育現場での有効性と課題、の3点について述べる。

（1）JF Can-do の充実

表6で示したように、今回作成した A2、B1レベルの JF Can-do には、作成できていないトピックがある。引き続き、言語使用の例を豊富に提供し、日本語教育現場で使いやすい Can-do を充実させる。また、JF Can-do 作成の第2段階、第3段階へと進み、A1、B2レベルの JF Can-do を作成していくことになっている。その後、A1からB2までの4レベルの記述内容の整合性を確認していくことも重要だと考える。

（2）多様な言語使用場面に基づいた Can-do の提供

3.3で述べたように、今回作成した JF Can-do は、教育現場にもともとあった目標記述を出

発点としている。Can-do をより充実させるためには、多様な日本語使用場面の調査を参考に
する必要があるだろう。2.1において Can-do を活用した各教育現場のさまざまな取り組みを取
り上げ、Can-do の共有が機関内にとどまっている現状を見た。これらの多様な機関や学習者
が共通の言語熟達度に基づいた Can-do を共有できるよう、日本語の具体的な使用場面を幅広
く記述し、より豊かな JF Can-do を提供していきたい。あわせて、言語使用場面に対する考え
方はセミナー等で扱っていく必要があると考える。

(3) 教育現場での有効性と課題

日本語教育現場で使いやすいものを目指して JF Can-do を作成しているが、2.2でも述べた
ように、Can-do は、言語活動や言語能力の例を記述したもの（特に JF Can-do はその中の活動
Can-do のみ）にすぎない。いわば、教育実践で利用できる一つの素材である。今後は、これ
らの素材を具体的にどのように組み合わせて教育実践で活用できるのかを事例として示してい
く必要があるだろう。Can-do と既存教材やすでに現場にある目標記述との照合を行うことか
ら着手することも一つの方法であろう。また、今回は、Can-do の記述に対する教師の評価か
ら、記述における要件②の教育実践への応用のしやすさについての評価を行ったが、今後、JF
Can-do を実際に学習目標設定や学習成果の評価に使用した利用者のフィードバックから、教
育現場における有効性と課題を実証的に検証していくことが必要になると考える。

本稿は、日本教育工学会第26回全国大会（2010年9月18日～20日、於：金城学院大学）での発
表内容をもとに、先行事例の検討を加え、加筆・修正したものです。

[注]

^①吉島他（2008）では「言語運用能力」と訳されているが、JF スタンドでは「語用能力」という日本
語訳を用いている。

^②CEFR では言語活動の一つとして「仲介」があげられているが、Can-do は提供されていない。

^③4種類の CEFR Can-do の B1 レベルの例は以下のとおりである。（ ）内は、CEFR におけるカテゴリ
ー名である。

能力 Can-do

（話題の展開）要点の組み立ては直線的であるが、単純な筋や描写をある程度流暢に述べるこ
とができる。

活動 Can-do

（長く一人で話す：経験談）物語を順序だてて語るができる。

テキスト Can-do

（テキストの処理）いくつかの情報源からの短い断片的な情報を他人のために要約してやるこ
とができる。

方略 Can-do

(計画) 伝えたいことの要点を伝達する仕方を考えることができる。使える言語能力を総動員し、メッセージ表現のための手段を思い出せる、あるいは分かる範囲内に限定する。

- ⁴⁾要件定義とは、システム開発手順を説明する用語で、新しいものを開発する際に、それがどのような機能や性質を備えているべきかを明らかにするプロセスである。
- ⁵⁾C1、C2 レベルの JF Can-do 作成については現段階では未定である。C レベルに関しては、具体化するためには専門分野ごとの言語以外の知識や経験などが関わってくると考えられ、A1～B2 の Can-do 作成と同じ手順で作成することは難しいのではないかと考えている。
- ⁶⁾「総合日本語」では以下の11のトピックが設定されている。①自分・家族・家、②趣味、③一日の生活・労働、④旅行・交通、⑤健康、⑥買い物、⑦食べ物・飲み物、⑧天気・季節・自然・環境、⑨交際、⑩教育、⑪異文化。
- ⁷⁾この4名の教師は、JF スタンドールの開発に携わり、CEFR Can-do についての基本的知識をすでに持っている教師である。

〔参考文献〕

- 青木惣一 (2006) 「学習開始時と学習終了時の Can-do-statements 比較—プロフィシェンシー・テスト、オーラル・インタビューを外部基準として—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』29号、18-44
- 伊東祐郎 (2006) 「評価の観点から見た日本語教育スタンダード」『日本語学』11月号、第25巻第13号、18-25、明治書院
- 岡秀夫 (2008) 「英語教育の基準を求めて—日本版 CEFR への取り組み」『英語展望』第116号、18-23、80
- 嘉数勝美 (2006) 「ヨーロッパの統合と日本語教育—CEF (「ヨーロッパ言語教育共通参照枠」)をめぐって—」『日本語学』11月号、第25巻第13号、46-58、明治書院
- 金田智子 (2010) 「日本語教育における CEFR 応用の試み」『英語教育』Vol. 59, No. 8, 64-67、大修館書店
- 金庭久美子・田尻由美子・橋本直幸・山内博之 (2008) 『日本語教育スタンダード試案 語彙』ひつじ書房
- 国際交流基金 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金
- _____ (2010a) 『JF 日本語教育スタンダード2010』国際交流基金
- _____ (2010b) 『JF 日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック』国際交流基金
- 国立国語研究所日本語教育基盤情報センター学習項目グループ (2009) 『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発—中間報告書—』国立国語研究所
- 三枝令子 (2004) 『日本語 Can-do-statements 尺度の開発』平成13年度～平成15年度科学研究費補助金(基盤研究B1) 研究成果報告書(課題番号13480068)、研究代表者:三枝令子
- 塩澤真季・島田徳子・石司えり・小松知子・金孝卿・渡辺愛・西森年寿 (2009) 「Can-do を活用した日本語教育支援ツールの設計」『日本教育工学会第25回全国大会講演論文集』、717-718
- 塩澤真季・石司えり・島田徳子 (2010) 「言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析—JF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けて—」『国際交流基金 日本語教育紀要』第6号、23-39
- 島田徳子 (2010) 「国際交流基金レポート8 JF 日本語教育スタンダード—第2回 JF 日本語教育スタンダードの内容と活用方法—」『日本語学』7月号、第29巻第8号、76-91、明治書院

- 島田徳子・古川嘉子・三原龍志・塩澤真季・亀山知美・真鍋一史・伊東祐郎・平高史也・中原淳 (2008) 「CEFR 能力記述文に基づいた日本語能力記述の検討」『日本教育工学会第24回全国大会講演論文集』、595-596
- 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号、495-505
- 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号、90-100
- 石司えり・島田徳子・古川嘉子・三原龍志・塩澤真季 (2009) 「『ドイツ語プロフィール (“Profile deutsch”)』の分析から日本語能力記述への示唆」『日本語教育学会平成21年度春季大会予稿集』、121-126
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2009) 『JLC 日本語スタンダード 2009改訂版』東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 長沼君主 (2008) 「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか—Can-do 研究の方向性—」『ARCLE Review』No. 2、50-77、ARCLE
<http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol_2_3-3.pdf> 2010年8月31日参照
- 真嶋潤子 (2007) 「言語教育における到達度評価制度に向けて—CEFR を利用した大阪外国語大学の試み—」『間谷論集』創刊号、3-27、日本語日本文化教育研究会
- 村上京子 (2008) 「日本語学習者の能力記述によるレベル表示」『名古屋大学留学生センター紀要』第6号、49-60
- 山本弘子 (2008) 「日本語学校から見た評価の観点の見直し—ヨーロッパ共通参照枠の視点から—」『日本語教育』136号、38-48
- 吉島茂・大橋理枝 (訳・編)、Council of Europe (著) (2008) 『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—』初版第2刷、朝日出版社 (原著: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. 3rd printing, John Trim, Brian North, Daniel Coste, 2002, Cambridge University Press.)
- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz, Lukas Wertenschlag (Europarat/ Goethe-Institut/ Österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur/ Österreichische Sprachdiplom Deutsch/ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2005) *Profile deutsch. Niveau A 1-A 2-B 1-B 2-C 1-C 2*. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt Verlag.
- van Ek, J. A. and J. L. M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridge University Press.

〔参考 URL〕

- 国際交流基金「『2009年海外日本語教育機関調査』結果 (速報値)」
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/news_2009_01.pdf> 2010年9月15日参照
- 文化庁「平成21年度国内の日本語教育の概要」
<http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h21/gaiyou.html> 2010年9月15日参照