

Can-do statements を用いた中級日本語学習者の自己評価 -回答のばらつきに注目して-

倉品さやか
国際大学

要旨

調査を行う教育機関に合うように改訂した Can-do statements 質問調査紙を用いて、各コースの始めと終わりに調査を実施した。本稿は、そのうちの中級日本語学習者の回答を分析した結果について述べたものである。調査紙作成にあたっては、先行研究を参考に、回答する学生が経験していると思われる場面を想定し、より具体的になるように改訂した。分析は、主に 2011 年度の中級日本語コースの開始時に「できる」「できない」を技能別に自己評価してもらったデータについて行った。回答者は同じレベルの授業を取っている学生ではあるが、回答にばらつきが見られたことから、ばらつきのあった項目となかった項目について、年度間、コースの始めと終わりで比較した。前年度との比較では、ばらつきがあった項目はほとんど同じであった。コースの始めと終わりの比較では、コースの終わりではばらつきが減っていた。また、ばらつきのある項目の文言に共通点が見つかるなど、今後の利用に向けて、改善点が明らかになった。

キーワード： Can-do statements、中級日本語学習者、ばらつき、年度間の比較、
年度の始めと終わりの比較

0. はじめに

第二言語教育において学習者による自己評価を取り入れる機関が増え、また、新しい日本語能力試験では各レベルの合格者が「できる」と思われる行動が技能別にリスト化されている。筆者の教える機関でも新入生や企業関係者など学外に向けて各レベルの説明を簡潔な can-do list を使って述べているが、当機関に合ったより詳しい can-do statements (以下、Cds) の可能性を探るため、毎年度の始めと終わりに実施した調査の結果を分析した。調査は全レベルの学習者に回答を依頼したが、データがある程度の数が集まったのは中級日本語の調査結果のみであった。その回答を分析したところ、ばらつきが見られる質問項目が多く見つかった。どのような項目にばらつきが出るのだろうか。ばらつきが出る項目は、年度間や実施時期によって違うのだろうか。

本稿では、Cds 利用例と Cds 作成における注意点を先行研究からまとめ、個々の教育機関に応じた Cds の必要性、Cds 調査票の作成、実施方法、結果を述べる。結果は、技能別の概

要をまず述べ、そこで見られたばらつきに注目して、年度間および年度の始めと終わりで比較をした結果を述べる。最後に今後の利用に向けて Cds の内容について改善点を考察する。

1. 先行研究

Cds による自己評価とは、「学習者に具体的な言語行動場面を記述した短い文章（たとえば、「新聞の社説を読んでわかる」）を提示して、それに対して「できる」「できない」を自己評価により回答させる質問紙調査」（島田 2010:267）である。学習者自身が自己の日本語力を評価する点や、その言語を使用する具体的な場面を提示している点から、さまざまな形で利用されている。

1. 1. 大規模テストでの利用

利用例の一つに、大規模テストの得点解釈がある。日本語のテストで言えば、新しくなった日本語能力試験では、N 1～N 5 の各レベルの合格者がどのくらいできそうかというイメージ作りの参考に使えるものとして、Can-do 自己評価レポートの中間報告が公開されている（参照 日本語能力試験公式サイト <http://www.jlpt.jp/index.html>）。この他、BJT ビジネス日本語能力テストでも受験者による自己評価として「CAN DO レポート」が公開されており、各レベルの受験者がどのくらいできているか、5 段階評価の平均点が示されている（参考 BJT ビジネス日本語能力テスト公式サイト <http://www.kanken.or.jp/bjt/evaluation/evaluation.html>）。また、日本語教育だけでなく、英語教育でも利用されており、実用英語技術検定では「Can-do リスト」として、TOEIC でも「TOEIC Can-do guide」が出版されている（参考 TOEIC 公式サイト <http://www.ets.org/jp/toEIC/publications>）。これらはいずれも、従来の点数やレベル名からでは何ができのかが受験者やそれを参考にする人たちにわかりにくかったものをイメージしやすくしようとしている。

1. 2. 各教育機関での利用

それぞれの教育機関の学習者を対象に Cds 調査を実施し、その結果を教育機関内部あるいは外部に向けて利用している例も多く見られる。島田等 (2007) は、東京学芸大学で実施し、Cds 調査によって受講者の具体的な学習者像や水準が明らかになり、教員や受講者に明確な目標レベルが提示できるとしている。名古屋大学留学生センターでも同様に各コースのクラスレベルの能力記述作成に向けて利用している（村上 2008）。カイ日本語スクールでは、Cds をシラバス化した内容に沿った短期コースを報告している（山本 2008）。Cds はコースの内容や目標を記述することに利用できることから、協定校とのレベルの対応づけ、異なる教育機関の各レベルの水準を相互比較もできる（島田等 2008、保坂 2009）。また、学習者の自己評価に利用する可能性も考えられる（山本 2008）。このように各教育機関の目的に合わせた Cds の利用、あるいは、利用の可能性が提案されている。国際大学でも、Cds が各コースの目標設定、新入生へのコース説明や卒業生の採用を考えている企業など外部へ各コースの日本語

力を示す際などに、有用だと考え、コースのイメージがよりしやすくなるような Cds の作成を始めている。

各教育機関で Cds を作成する際は、大規模テストなどで公開されているものを使用することも考えられるが、保坂（2009:2）の述べているように「(前略) 実践現場においては、スタンダードのレベル設定や記述を基にそれぞれの教育現場の状況に応じた個別の Cds を開発する必要があると思われる」ので、各教育機関に合った Cds を開発すべきだろう。特に、国際大学は、英語で専門の授業が行われ、生活環境も寮生活をしている学生がほとんどであるため、日本に住んではいるが、日本語を使う機会は意識しなければ限られるということを考えると、当機関用の Cds は先行研究にある国内の教育機関とは異なるものになるべきだと考えられる。

2. 国際大学 Cds の作成と調査の概要

2. 1. 先行研究

保坂（2009）を参考にして独自の Cds を作成するにあたり、従来の研究で指摘されている点に注意を払った。根岸（2006）では、GTEC for Can-do Statements の妥当性を検証した結果、経験に基づかない自己評価の精度はあまり高くないことが指摘されている。保坂（2009）の学習者と違い、国際大学では英語環境で生活し、学業を行っていることから、学生は特に専門の授業での日本語使用に関する経験はほとんどないと考えられる。また、鹿島等（2011）は、Cds 実施後にインタビューを行った結果、同じレベル内で Cds の回答が分散している要因の一つとして、自分が経験した特殊な場면을想定していることを挙げている。よって、想定する場面の特殊性を避けるため、場面の具体化が必要ではないかと考えた。

2. 2. Cds 改訂

改訂は国際大学で日本語コースを担当している講師 2 名が行った。上述の先行研究から、(a) 学生が経験している可能性が高いかどうか、(b) 具体的にになっているかどうかを改訂のポイントにした。以下がその例の一部である。（矢印⇒の前が改訂前、後ろが改訂後。）

例 1) 【話す】

アルバイトの面接の時などに、自分ができることなどについての質問に適切に答えられますか。

⇒会社の面接の時などに、自分ができることなどについての質問に適切に答えられますか。

例 2) 【話す】

ゼミや専門の授業で発表を聞いて、質疑応答ができますか。

⇒削除

例3)【話す】

⇒自分の買った物が気に入らなかった時、理由を言って返すことができますか。

(新たに作成)

例4)【話す】

生年月日を日本語で言えますか。

⇒自分のたんじょう日を日本語で言えますか。

例5)【聞く】

買い物するとき、値段を言われてすぐわかりますか。

⇒駅の窓口で切符を買うとき、はっきりゆっくりと値段を言われたら、わかりますか。

例1)は、在学中にアルバイトをしている学生が少なく、その面接の経験も少ないと考え、改訂した。アルバイトの面接の機会はほとんどないが、自分ができることを話す場面として、就職のための面接はより身近なものだと考え、文の一部を改訂した。例2)は、既に述べたように、ゼミや専門の授業は英語で行われるため、削除した。このように経験が少ないと思われる場面を削除する一方、新たに質問項目をいくつか追加した(例3))。その他、全文に英訳は付けるが、担当講師の目からより分かりやすいと思われる語彙に変えた項目もある(例4))。学生によって考える場面や日本語の難易度(速さ、テキストの長さ、内容の具体性など)が異ならないように、「ゆっくり」「はっきり」「具体的な」「簡単に説明」などを加え、より具体的な文言にした(例5))。

2. 3. 調査方法

Cdsの質問紙は、読む、書く、聞く、話す、の4技能別になっている。作成は、グーグルドキュメントにあるフォームを使用した。各技能の質問紙に含まれる質問項目数は、「読む」は26項目、「書く」は18項目、「聞く」は18項目、「話す」は31項目である。この他、個人の情報として、国籍や専門、履修している日本語のコース、日本語能力試験の受験の有無と合格レベルについて質問した。全ての質問文に英語訳をつけた。回答は、各質問文で述べられていることについて「問題なくできる」から「全くできない」まで5段階で自己評価をするものである。

調査は、2010年から現在まで毎年新しい年度の始まり(10月)と終わり(翌6月)に行っている。日本語のコースを履修している学生に質問紙があるURLを伝え、各自アクセスして回答をネット上でしてもらった。

2. 4. 分析の対象

質問紙回答の依頼は全コースに行ったが、回答は自由であったため、収集できたデータはレベルによって大きく異なった。今回は、ある程度収集できた中級レベルの2011年10月（中級日本語1の始め）を分析の主な対象とした。

2. 5. 分析の観点

学内外に中級レベルの説明をするために有用なCan-doリスト作りに向けて、中級を履修する学生に何を「でき」、何が「できない」のか自己評価してもらい、その調査結果を分析した。この分析では、各質問項目別に回答の平均点を出し、「できる（と学生が思っている）」項目、「できる（と思っている）人とできない（と思っている）人がいる」項目、「できない（と学生が思っている）」項目に分ける。Cdsは自己評価であるため、例えば過大／過小評価をするといった、ある特定の学生の特性が影響する可能性が考えられる。そこで、前年度に当たる2010年度との間に大きな違いがないかを見る。また、本調査では、年度の始まりと終わりの結果を比べることにより、1年後の変化についても見たい。これについては、年度の始めと終わりのデータがそろっている2010年10月（中級日本語1コースの始め）とほぼ同じ学生が履修している年度終わりの2011年6月（中級日本語3コースの終わり）のデータを使用する。

3. 結果と考察

3. 1. 中級コースのCan-do

回答は、「読む」は14人、「書く」が13人、「聞く」が12人、「話す」が14人であった。回答結果は表1～4の通りである。質問項目別に平均値を出し、値の高い方から順に並べた。平均値の右に示した数字は、実際の回答の分布を示したもので、左から順に1～5の自己評価をした人数である。（質問文のついた表は、資料を参照）

表4から、大きな切れ目を探すと、4.00以上及び2.50未満が一つ考えられ、それらの切れ目を他の表に当てはめてもかなりの割合で同様の切れ目になり得ることがわかる。よって、各項目の平均値が4.00以上になった項目を「このレベルの学生ができると思っ
ている」こと、2.50未満を「このレベルの学生はできないと思っ
ている」こと、その間の2.50以上4.00未満を「できると思っ
ている場合と十分にはできないと思っ
ている場合がある」こととし、3つのグループに分けた¹。

表1 「読む」平均降順

番号	平均	5/4/3/2/1
1	5.00	0/0/0/0/14
2	4.86	0/0/0/2/12
4	4.64	0/0/0/5/9
3	4.50	0/0/2/3/9
5	4.00	0/1/4/3/6
11	3.50	1/0/6/5/2
7	3.36	0/4/3/5/2
9	3.14	1/2/5/6/0
10	3.07	0/5/4/4/1
18	3.07	1/4/4/3/2
6	2.93	2/5/2/2/3
21	2.93	0/3/9/2/0
8	2.86	1/5/4/3/1
17	2.64	1/6/4/3/0
22	2.50	3/4/4/3/0
19	2.43	3/3/7/1/0
13	2.36	3/5/4/2/0
16	2.36	3/5/4/2/0
20	2.36	3/6/2/3/0
12	2.21	5/6/0/1/2
14	2.07	5/5/2/2/0
24	1.93	6/4/3/1/0
23	1.79	6/5/3/0/0
15	1.71	9/2/2/0/1
26	1.71	6/6/2/0/0
25	1.64	7/5/2/0/0

N=14

表2 「書く」平均降順

番号	平均	5/4/3/2/1
1	4.77	0/0/0/3/10
4	4.77	0/0/0/3/10
2	4.69	0/0/1/2/10
6	4.62	0/0/1/3/9
3	4.54	0/0/2/2/9
5	4.00	0/1/2/6/4
8	3.77	0/2/2/6/3
7	3.38	1/1/6/2/3
13	3.38	1/0/6/5/1
9	3.08	0/4/4/5/0
14	3.00	2/2/4/4/1
15	2.46	2/3/8/0/0
11	2.31	5/4/1/1/2
16	2.31	3/4/5/1/0
10	2.15	5/2/5/1/0
12	1.85	7/3/2/0/1
17	1.77	4/8/1/0/0
18	1.54	8/3/2/0/0

N=13

表3 「聞く」平均降順

番号	平均	5/4/3/2/1
3	4.58	0/0/0/5/7
1	4.25	0/1/2/2/7
2	4.08	0/0/2/7/3
10	4.00	0/1/1/7/3
4	3.67	0/3/1/5/3
11	3.67	0/0/5/6/1
9	3.33	0/2/4/6/0
6	3.25	1/2/2/7/0
7	3.25	0/2/5/5/0
15	3.25	1/3/1/6/1
5	2.83	0/4/6/2/0
12	2.75	1/4/5/1/1
14	2.75	1/3/6/2/0
8	2.67	1/4/5/2/0
16	2.50	2/3/6/1/0
18	2.33	1/7/3/1/0
13	2.17	2/8/0/2/0
17	1.58	5/7/0/0/0

N=12

表4 「話す」平均降順

番号	平均	5/4/3/2/1
5	4.71	0/0/1/2/11
2	4.64	0/0/1/3/10
3	4.64	0/0/0/5/9
1	4.36	0/1/1/4/8
4	4.36	0/0/2/5/7
7	4.21	0/1/2/4/7
6	4.14	0/0/3/6/5
8	4.14	0/0/2/8/4
9	4.07	0/1/2/6/5
26	3.79	1/2/1/5/5
10	3.64	0/2/4/5/3
11	3.50	0/2/5/5/2
18	3.43	0/3/4/5/2
19	3.36	0/3/4/6/1
20	3.36	0/3/4/6/1
13	3.14	0/4/5/4/1
12	3.00	0/4/6/4/0
27	3.00	2/3/3/5/1
14	2.93	0/6/5/1/2
22	2.86	0/4/8/2/0
28	2.79	2/4/4/3/1
30	2.79	1/3/8/2/0
15	2.71	2/2/8/2/0
16	2.71	2/4/5/2/1
24	2.64	3/3/5/2/1
21	2.36	1/7/6/0/0
17	2.29	1/9/3/1/0
25	2.00	3/8/3/0/0
23	1.93	4/7/3/0/0
29	1.79	5/7/2/0/0
31	1.71	6/6/2/0/0

N=14

年度による違いがあるかどうかを見るため、前年 2010 年度の始めに収集した結果も同様に平均値を出し、値が高い順に並べたものが表 5 である。2011 年度と同様に 4.00 と 2.50 を区切りにして 3 つのグループに分け、比較した結果、各グループに含まれる質問項目に大きな違いはなかった。まず、「聞く」では、質問 10 以外は全て同じグループに含まれていた。質問 10 の平均値は 3.89 で、平均順に並べた結果、区切りのすぐ下に位置していた。「読む」では、2011 年度の結果で中間のグループに入っていた質問 17 と質問 21 の 2 項目が 2010 年度では平均値が 2.50 未満であり、「できないこと」のグループに入っていたが、両項目は区切りのすぐ下に 2 つ並んで位置していた。「話す」では、2010 年度の質問 10 と質問 17 がそれぞれ 2011 年度に含まれていたグループより 1 つ上のグループに含まれていたが、いずれも区切り付近に位置していた。「書く」では、質問 5、質問 7、質問 9 がそれぞれ 2011 年度に含まれていたグループより一つ下のグループに、質問 15 が一つ上のグループに入っていたが、いずれも区切り付近に位置していた。質問 7 については、2011 年度は平均値が 3.38、2010 年度は平均値が 2.16 であり、平均値が 1.00 以上違うが、これは書ける漢字数に関する質問であり、後述 (3.4.1.) するように回答者に含まれる漢字圏の学生の回答が影響している可能性がある。

以上の結果から、2010 年度と 2011 年度で各グループに含まれる質問項目はほぼ同じであったことがわかる。区切り付近の項目については、境界に設定した数値について再検討する必要があるかもしれないが、他のレベルのデータとも併せて検討したい。

次に、各グループに含まれる項目数のバランスを見る。表 3 及び表 4 から「聞く」「話す」に関して、中間のグループに入る項目が多く、下の「できない（と思っている）こと」のグループに入る質問項目が少ないことがわかる。今後の改訂の参考にしたい。

3. 2. 回答にばらつきのあった項目

平均値で見ると同じ数値であるが、度数分布にすると、図 1 と図 2 が示すように、質問 15 には同じレベルの学生の回答にばらつきがあることが分かる。

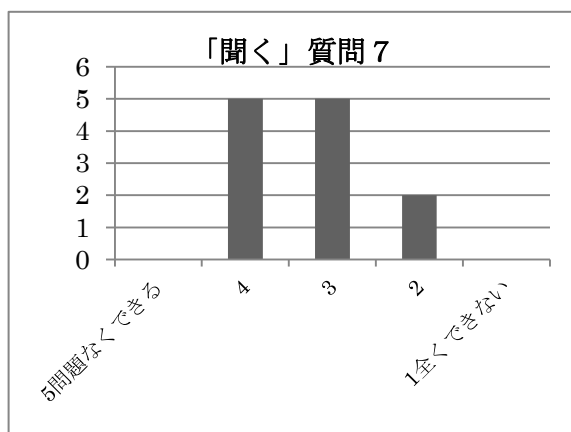


図1「聞く」7の度数分布 (N=12, Avr.=3.3)

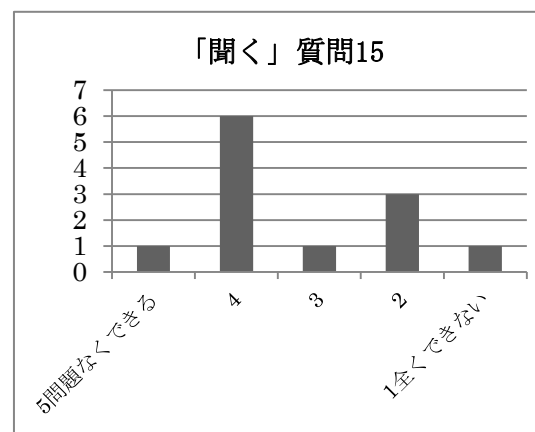


図2「聞く」15の度数分布(N=12, Avr.=3.3)

「聞く」の質問7（電話で開館時間や定休日などの情報を得ることができますか。）と質問15（親しい人同士がくれた日本語で話しているのを聞いてわかりますか。）の平均値は、ともに3.3であったが、質問7のほうは、回答が2～4に集まっているのに対し、質問15は、回答が1～5の全てにわたっているのが分かる。このように同じ中級で勉強している学生の回答の中には答えの幅が広く、ばらつきがある項目が見られた。

鹿島等（2011）では、Cdsの「話す」を用い、7段階のスケールで日本語学習者に回答してもらった。自己評価の後、Cds各項目につき、経験の有無、自己評価の際に想定した場面についてインタビューを行った。その結果、同じレベル内で回答の値が5以上（例：2～7）に分散している項目には、場面の想起、能力記述文の解釈にばらつきが見られたと報告している。失敗したなどの経験から特殊な場合を考えて答えたことが要因ではないかと考えているようだ。

本調査結果にも、このように同じ中級レベルで授業を受けている学習者の回答に幅があったことから、今後のCdsの利用に向け、回答に幅があった項目となかった項目を比べ、どのように改善したらいいかを考えたい。本稿での「ばらつき」とは、回答の範囲のこととし、回答の範囲が広い項目、つまり5段階スケール中、回答が1～5、あるいは、1～4、2～5にわたった項目を「ばらつきが有る項目」とし、そうではない項目を「ばらつきが無い項目」とする。

ばらつきの有無で2つに分けた結果、4技能いずれも半数以上がばらつきの有る項目となった。そのうち、回答が1～5にわたった項目は、「読む」は6項目（23.1%）、「書く」は5項目（27.8%）、「聞く」は2項目（11.8%）、「話す」は5項目（16.1%）であった。

まず、ばらつきのあった項目が全体に占める割合は、表6の通りである。

表6 ばらつきのある項目の割合

	「ばらつき有り」の 項目数（割合%）	「ばらつき無し」の 項目数（割合%）	合計 項目数（割合%）
読む	18 (69.2%)	8 (30.8%)	26 (100.0%)
書く	9 (50.0%)	9 (50.0%)	18 (100.0%)
聞く	11 (64.7%)	6 (35.3%)	17 (100.0%)
話す	18 (58.1%)	13 (41.9%)	31 (100.0%)

3. 3. 年度間のばらつき比較

入江（2011）では、学生の特性（国籍）が自己評価に影響を与える可能性を示唆している。本調査でも2011年度に過大／過小評価する学生がいたことでばらつきが出たのだろうか。前年度の結果と比較した。その結果、一致しなかった項目数は、「読む」で2項目、「書く」で1項目、「聞く」で3項目、「話す」で4項目あり、ばらつきのある項目は、2010年度、2011年度で多くが一致していることがわかった。

3. 4. ばらつきのあった項目の特徴

同じ中級レベルの学生の回答であるものの、自己評価のばらつきが見られる項目が多かったのはなぜだろうか。入江（2011）では、母語、性別、日本滞在年数と自己評価の関係を見たが、国籍による分布で「読む」「書く」に関しては、ポルトガル話者に比べ、スペイン語と中国語話者は過大評価、タイ語話者は過小評価していることが述べられている。本調査では、母語がさまざま、まとまったグループがないため、国籍によるものか、それ以外の特性によるものかは見るができなかった。今回作成した Cds では、先行研究から、具体性や経験の有無を考慮したが、その他に気をつけるべき点があったのだろうか。ばらつきのあった項目について質問文の文言からその特徴を見た。

3. 4. 1. 漢字数に関する質問【読・書】

漢字数に関する質問は、「読む」にも「書く」にも5項目ずつある。漢字「100字」「300字」「500字」「1000字」「2000字」の「意味と読み方がわかるか」あるいは「書けるか」を自己評価させる質問である。「読む」「書く」いずれも、「100字」「300字」については、ばらつきが小さく、一方、その他の3項目「500字」「1000字」「2000字」についてはばらつきが大きかった。実は中級コース受講資格の目安の一つとして、300字の意味と読みがわかることを挙げており、今回の回答者は中級コースの qualifying test に合格した学生であることから、この「300字」という数字を覚えていたために、「100字」と「300字」ではばらつきが少なかった可能性が考えられる。

「読む」の場合、「300字」に関する質問の回答は3～5に集中し、一人だけ「2」であった。一方、他の3項目は、1～5にわたり、ばらつきがあった。特に漢字圏の学習者は、「500字」「1000字」で「5」と自己評価する者がいた。「2000字」でも「5」と自己評価する者が1人いた。「書く」も同様に「300字」以外の3項目は、回答が1～5にわたっていた。「漢字」については、特に漢字圏の学習者について、「できる」という内容が教師側と学習者側で異なると思われる。

3. 4. 2. 文字情報のみかどうか【読】

「読む」については上述した漢字以外に、ばらつきがある項目の「読む」対象に関して共通点が見られた。質問文で問われている読む対象を取り出し、ばらつきのあった項目となかった項目に分けたものが表7である。

ばらつきがあった方の項目を見ると、読む対象が文字情報のみではなく、料金を知らせる紙のように数字が含まれていたり、マニュアルやちらし等には絵や写真、図が含まれていたりする場合があるものである。一方、メールや社説など読む対象が文字情報のみの場合は、ばらつきがないことが多い。このことから、文字以外の情報をどこまで「できる」対象に含めるかで個人差が出たと考えられ、それによってばらつきが生まれたのではないかと思われる。

表7 ばらつき有り無しに含まれる「読む」対象（漢字に関する質問²以外）

ばらつき有り		ばらつき無し	
番号	読む対象	番号	読む対象
7	窓口のサイン	1	ひらがな全て
8	ポスター	2	カタカナの国名、都市名
9	広告	4	メール
10	伝言メモ	21	映画やテレビゲームの文
11	友達からの簡単な手紙	23	論文
13	市役所からの連絡の手紙	25	社説
14	マニュアル	26	小説
16	料金の紙		
17	ちらし		
18	宅急便や郵便局からのお知らせ		
19	ウェブページ		
20	新聞や雑誌の興味ある記事		
22	医者に会う前の紙（＝問診票）		
24	新聞の社会面		

3. 4. 3. 「説明」が含まれる項目【話】

産出である「話す」についても何を話すのかを示す部分を取り出して、共通点を見た。その結果が、表8にあるように、何かについて「説明」することができるかどうかを聞く質問項目にばらつきがあることがわかった。

表8 「話す」の中で「説明」が含まれる項目

ばらつき有り		ばらつき無し	
番号	話す内容	番号	
9	家から日本までの説明	12	職歴について順に説明
10	行き方を説明		
11	国の有名なものについて説明		
13	好きなことを詳しく説明		
14	仕事・専門について簡単に説明		
15	あらすじの説明		
17	病気の説明		
19	忘れ物の説明		
28	興味があることについて簡単に説明		

一方、ばらつきのなかった質問項目で「説明」という言葉が入っていた項目は、質問12だけであった。「説明」と言っても、長さや内容がどこまで詳しいものなのかについて、個人によってイメージするものが異なると考えられる。一方、質問12については、「順に」とあるため、1つの仕事について説明するのではなく、職業名や会社名などを順に話すことをイメージしたため、「説明」できるかどうかという質問ではあったが、回答にばらつきがなかったのかもしれない。今後の改訂に役立てたい。

今回の「話す」についての質問項目を見ると、「説明」を含む文が多かった（31項目中10項目）ので、今後、改訂が必要であると思われる。

3. 4. 4. 「簡単な」など

上述の「説明」を含む文の割合については、事前の配慮が不足していたが、作成時に「説明」は曖昧で回答が揺れるだろうと予測したため、「簡単な／に」「詳しく」といった言葉を入れていた。それは、ばらつきを減らす効果があったのだろうか。

「話す」の質問14、28には「簡単に」、質問3、22には「簡単な」、質問13、19には「詳しく」がある。しかし、質問13、14、19、28にはばらつきがあり、質問3、22にはばらつきがなかった。このことから「簡単」「詳しく」などはばらつきを防ぐことができなかったと思われる。ばらつきのあった4つの質問にはいずれも「説明」が含まれていたことから、やはり「説明」の影響が大きいように思われる。

3. 4. 5. 「ゆっくり」など

「聞く」に関しても同様に、イメージが学生に異なる可能性を考え、予め話し方については「ゆっくり」「はっきり」「丁寧」、内容については「具体的」「抽象的」といった言葉を入れた。質問3（「ゆっくり」）、質問5（「丁寧にゆっくり」）、質問11（「詳しい説明」）、質問17（「抽象的な話題」）では、ばらつきが見られなかった。しかし、質問1では「ゆっくり」、質問6では「ゆっくりはっきり」、質問4では「丁寧に」、質問8では「具体的な質問」があるが、ばらつきがあったことから、これもばらつきを防ぐことにはならなかったと思われる。

3. 5. 年度の始めと終わりの比較

最後に、年度の始めと終わりで違いがあるのか、ばらつきの面から見てみたい。2010年10月と2011年の6月で同じ自己評価調査で収集したデータを分析した。ばらつきがある項目数とない項目数を比べたものが表9である。年度の終わりは卒業の時期でもあり、データの収集がうまくいかず、「読む」「書く」は回答数3であったため、「聞く」(N=13)と「話す」(N=11)についてのみ示す。

表9 ばらつき有りの項目数の年度間比較

	【聞】ばらつき		【話】ばらつき	
	有(項目数)	無(項目数)	有(項目数)	無(項目数)
年度初め	10	8	23	8
年度終り	5	13	7	24

表9を見てわかるとおり、ばらつきのある項目の数がいずれも大きく減少している（「聞く」10項目→5項目。「話す」23項目→7項目）。回答数は少なかったため示さなかったが、「読む」「書く」も同様に大きく減少していた。

変化の中身を見てみると、ばらつきがある項目に新たに入ったものは「聞く」の質問17のみで、他は年度の始めにもばらつきがあった項目である。質問17は、「ディベート番組がわかるか」を聞いたものであるが、コースの始めでは1～3にわたっていたものが、1～4と広がった。コース修了時に自己評価を上げた学生がいたが、自己評価が低い学生はこの質問については低いままだったため、ばらつきが広がったと思われる。

ばらつきが減った要因としては、6月は1年間コースを修了した時点での調査であるため、学生自身による評価が全体的に上がったためだと思われる。例えば、質問18、19などは年度初めの10月の時点では、回答が1～5にわたっていたが、年度の終わりには3～5になっていた。このように1年間の学習を終え、「できる」と自己評価が上がっていることがわかる。「聞く」では、「1」の数が年度の初めには18項目中7項目あったのに対し、年度の終わりには2項目に減っていた。「話す」でも、年度初めには31項目中15項目にあったのに対し、終わりには5項目に減っていた。反対に、中級の勉強をする中で難しさに気付いたと思われる項目もあった。また、「話す」の質問27は、「相手の気持ちを傷つけずに断ることができますか」であるが、年度初めでは1～5に回答がばらついてしたが、3～4になった。これは、中級では授業で場面に合った話し方や相手の気持ちを配慮した表現などを学んだことから、その難しさや大切さに気づき、簡単にできると高く自己評価していた学生の回答が5から4に下がり、一方、自分は全くできないと思っていた学生が授業で勉強したために1や2から3へ自己評価を伸ばしたことによるものかと思われる。

4. まとめ

本稿では、先行文献を参考に調査校に合ったCdsを作成、実施し、中級レベルを対象に、主に2011年度のコースの始めに収集したデータを分析した。小さい教育機関での実施であり、データ数も少ないが、比較として前年の2010年度のデータも併せて分析した。その結果、中級レベルの学生が「できる」と思っている項目、「できない」と思っている項目、「できる」と思う人と「できない」と思う人が混在している項目が明らかになった。この3グループに含まれる項目は、区切りにした数値の付近では上下する場合がいくつ

か見られたものの、年度による違いはほとんど見られなかった。ただ、項目数のバランスからみると、「聞く」「話す」は中間に偏っていることが明らかになった。区切りにする値と項目数のバランスについては今後検討したい。

中級レベルの学生の回答は、同じレベルでありながらその自己評価のばらつきが大きく、その数も4技能いずれも全項目数の半数を占める項目に見られた。このばらつきは、年度による違いはなく、ほぼ同じ項目に見られた。ばらつきのある項目には、以下のような特徴があった。

- (1) 「読む」「書く」の漢字に関する質問は、回答時にこのレベルを受講する学生が求められていた漢字数以上を問う質問については、ばらつきが大きく、特に漢字圏の学生は全て「5」と自己評価する場合があった。
- (2) 「読む」については、読む対象が文字情報のみであることが多い場面ではばらつきが出にくいだが、文字以外の情報が含まれる場合、ばらつきが出やすかった。
- (3) 「話す」については、何かについて「説明」できるかどうかという質問に対する回答には、ばらつきが出やすかった。

以上の点が中級レベルの日本語学習者の回答に見られた。一方、より具体的にするために使用した語（ゆっくり、はっきり、丁寧、簡単、具体的、抽象的）は、回答のばらつきを小さくすることには役に立たなかった。

教育の現場では、コースの始めや授業の最初に教師側から目標について話すことがあると思われるが、上述した(1)～(3)から中級では、「読める」「書ける」漢字数、読む対象、何について「説明」できるようになるかを学生に示してもイメージするものは学生によって差があると考えられる。例えば、読む対象については、文字以外の情報がどの程度含まれるものなのか、その一例を教室で見せることで学習者の描くイメージに個人差が出ることを避けられるのではないだろうか。

5. 今後の課題

今回は中級レベルの回答を分析したが、他のレベルについても分析し、本稿の結果が中級の特徴であるかどうかという点、また、本Cdsと回答者のレベルとの間に相関があるかどうかという点についても調べたい。ばらつきについては、本稿で述べた共通の文言を改訂することで減るのかどうかについては、次回の課題としたい。ただ、回答者がほぼ同じ場面を想定するように記述を詳細すると、今度は細分化され過ぎ、本来の目的である、各レベルで何ができるのかを外部に示す際に、伝わりにくくなってそのレベルの全体像を描きにくくなるだろう。この点を考えながら今後改訂していきたい。

謝辞

本調査実施にあたり、島田めぐみ先生と保坂敏子先生に Cds の質問調査票の利用と改訂に対する承諾をいただきました。心より感謝申し上げます。また、本調査の Cds 調査票を作成するにあたり、協力いただいた木村静子先生に感謝申し上げます。

注

1. どの数値で区切るかは難しいが、島田等（2007）では、7段階評価で、平均 5.5 以上を「できる」、3.5 以上 5.5 未満を「ある程度できる」、3.5 未満を「できない」としている。保坂（2009）ではクラス別に平均値を出し、5段階評価で平均 4 以上を「できる」、3 以上を「ある程度できる」としている。
2. 漢字に関する項目は、質問 3、5、6、12、15。

参考文献

- 入江友里（2011）「Can-do statements を用いた自己評価に学習者の特性が及ぼす影響—地域日本語教室における外国籍住民を対象として—」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 18, No. 1, pp. 34-35
- 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, pp. 32-33
- 島田めぐみ（2010）「自己評価 Can-do statements に関する一考察—客観テストの比較を通して—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 II』61(2), pp. 267-277
- 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 II』58, pp. 495-505
- 島田めぐみ、野口裕之、谷部弘子（2008）「海外交流協定校との日本語科目対応づけの試み—自己評価 Can-do-statements を利用して—」、2008 年度日本語教育学会春季大会予稿集, pp. 145-150
- 根岸雅史（2006）「GTEC for STUDENTS Can-do Statements の妥当性検証研究概観」*ARCLE REVIEW* No. 1 pp. 96-103
- 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』Vol. 16, No. 1, pp. 2-3
- 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、pp. 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』第 136 号、pp. 38-48

資料

中級（読む）平均順質問文付き

番号	平均	質問
1	5.00	ひらがなが読めますか。
2	4.86	カタカナで書かれた国名・都市名が読めますか。
4	4.64	先生が出す授業の連絡などの短くて簡単なメールが読めて、意味がわかりますか。
3	4.50	漢字 100 字ぐらいの意味と読み方がわかりますか。
5	4.00	漢字 300 字ぐらいの意味と読み方がわかりますか。
11	3.50	友達からの簡単な手紙を読んでわかりますか
7	3.36	銀行や郵便局で窓口のサインなどを読んでわかりますか。
9	3.14	電車やバスなどの社会の広告がわかりますか。
10	3.07	電話などの伝言メモを読んでわかりますか。
18	3.07	あなたがいない時にたつきゆうびんや郵便局の人が来ました。メールボックスの中の紙を見て必要なことがわかりますか。
6	2.93	漢字 500 字ぐらいの意味と読み方がわかりますか。
21	2.93	映画・テレビゲーム・カラオケに書いてある文を見てわかりますか。
8	2.86	大学の中のポスターなどを読んでわかりますか。
17	2.64	駅や旅行会社のちらしを読んでわかりますか。
22	2.50	病院で医者に会う前に、紙に書いてある質問を読んでわかりますか。
19	2.43	専門と関係のある日本語のウェブページを見て、情報をさがすことができますか。
13	2.36	市役所などからの連絡の手紙などがわかりますか。
16	2.36	電話、電気の料金の紙を見て必要なことがわかりますか。
20	2.36	新聞やざっしなどを見てきょうみがある記事がさがせますか。
12	2.21	漢字 1000 字の意味と読み方がわかりますか。
14	2.07	パソコンや機械の使い方の説明書（マニュアル）がわかりますか。
24	1.93	新聞の社会面（事件・事故などの記事）を読んでわかりますか。
23	1.79	自分の専門と関係がある日本語で書かれた本や論文を読んでよくわかりますか。
15	1.71	漢字 2000 字の意味と読み方がわかりますか。
26	1.71	小説を読んでわかりますか。
25	1.64	新聞の社説を読んでわかりますか。

N = 14

中級（書く）平均順質問文付き

番号	平均値	質問
1	4.77	ひらがなで物の名前が書けますか。
4	4.77	簡単な自己紹介文が書けますか。
2	4.69	カタカナで国の名前が書けますか。
6	4.62	先生に授業を休むことを伝える電子メールが書けますか。
3	4.54	漢字を 100 字ぐらい書けますか。（能力試験 4 級）
5	4.00	漢字を 300 字ぐらい書けますか。（能力試験 3 級）
8	3.77	友達や同僚への電話の伝言の簡単なメモを日本語で書くことができますか。
7	3.38	漢字を 500 字ぐらい書けますか。
13	3.38	旅行でしたこと、見たこと、食べたものなどについて作文を書くことができますか。
9	3.08	病院の質問表などに日本語で書けますか。
14	3.00	インターンシップしたあとのお礼のはがき・手紙を書くことができますか。
15	2.46	自分の計画をまとめて、理由とともにレポートにすることができますか。
11	2.31	漢字を 1000 字ぐらい書けますか。（能力試験 2 級）
16	2.31	志望動機などを入れて面接への申し込みの手紙が書けますか。
10	2.15	日本語で履歴書が書けますか。
12	1.85	漢字を 2000 字ぐらい書けますか。（能力試験 1 級）
17	1.77	自分の国の経済や社会事情などについて文章が書けますか。
18	1.54	専門と関係あるいくつかの論文を読んで、それらをまとめ、論文を書くことができますか。

N = 13

中級（聞く）平均順質問文付き

番号	平均	質問
3	4.58	日本語のクラスで宿題について簡単な言葉でゆっくり説明されたら、理解できますか。
1	4.25	駅の窓口で切符を買うとき、はっきりゆっくりと値段を言われたら、わかりますか。
2	4.08	相手の名前、出身地、仕事などの自己紹介を聞いて、理解できますか。
10	4.00	電車やバスの行き先や乗り換え方を聞いてわかりますか。
4	3.67	サービス業（デパート、ホテルなど）の人にていねいに話をされて、理解できますか。
11	3.67	道をたずねて、そこまでの行き方の詳しい説明がわかりますか。
9	3.33	電車・駅・デパートなどのアナウンス（放送）がわかりますか。
6	3.25	郵便局・銀行の窓口でゆっくりはっきり話されたら、必要な情報が得られますか。
7	3.25	電話で開館時間や定休日などの情報を得ることができますか。
15	3.25	親しい人同士がくれた日本語で話しているのを聞いてわかりますか。
5	2.83	病気の時、医者からの指示が丁寧でゆっくりだったら、わかりますか。
12	2.75	テレビドラマや映画の話の流れがわかりますか。
14	2.75	知らない人から電話がかかってきた時、その人の用件が、すぐにわかりますか。
8	2.67	会社の面接などで面接者の具体的な質問がわかりますか。
16	2.50	テレビのトーク番組を見て、文字情報を見ないでどんなトピックについて話しているかわかりますか。
18	2.33	新しく買った電化製品の取り扱いやサービスについての情報が理解できますか。
13	2.17	企業の電話でのインタビューの際、質問がわかりますか。
17	1.58	テレビのディベート番組を見て、自分の専門外の抽象的な話題でも理解できますか。

N=12

中級（話す）平均順質問文付き

番号	平均	質問
5	4.71	スーパーでねだんを聞くことができますか。
2	4.64	自分のたんじょう日を日本語で言えますか。
3	4.64	名前、出身地、専門など、簡単な自己紹介ができますか。
1	4.36	朝晩のあいさつなど毎日のあいさつができますか。
4	4.36	昨日、何を食べたか日本語で言うことができますか。
7	4.21	レストランなどで注文することができますか。
6	4.14	スーパーでほしいものがどこにあるか聞くことができますか。
8	4.14	自分の家族や趣味、旅行などについての質問に答えられますか。
9	4.07	自分の国の家から日本までどのように来たか説明できますか。
26	3.79	お祝いやお礼の気持ちを言うことができますか。
10	3.64	目的地までの行き方が説明できますか。
11	3.50	国の有名なところ、食べ物、人などについて説明できますか。
18	3.43	友達を誘ったり、誘いを受けてたりできますか。
19	3.36	電車で忘れ物をした時、忘れ物について駅員にくわしく説明できますか。
20	3.36	日本語の授業でみんなの前で自分の意見が発表できますか。
13	3.14	自分の好きなことについてくわしく説明できますか。
12	3.00	IUJ に来る前にしていた仕事についてじゅんばんに説明することができますか。
27	3.00	相手の気持ちを傷つけずに断ることができますか。
14	2.93	自分の仕事・専門について簡単に説明できますか。
22	2.86	映画や本について簡単な自分の意見を言うことができますか。
28	2.79	自分の興味のあることについて、簡単に説明できますか。
30	2.79	必要な時に敬語が使えますか。
15	2.71	本や映画のあらすじが説明できますか。
16	2.71	自分の買ったものが気に入らなかった時、理由を言って返すことができますか。
24	2.64	電話で申し込み、注文、問い合わせなどができますか。
21	2.36	ディスカッションやディベートに参加できますか。
17	2.29	医者に病気について説明することができますか。
25	2.00	会社の面接の時などに、自分ができることなどについての質問に適切に答えられますか。
23	1.93	オフィシャルな場面であいさつ・スピーチができますか。

29	1.79	自分の国の社会制度（教育制度、政治制度など）をくわしく説明することができますか。
31	1.71	ゼミやミーティングで司会ができますか。

N = 14