

中上級学習者の文法に関する Can-do 形式シラバスの妥当性 —自己評価型ポートフォリオと評価観点の構造分析—

串 田 紀代美

【要旨】

本稿は日本語中上級の「文法復習」の授業において実施したポートフォリオ評価を利用し、学習者自身の評価観点からシラバスの妥当性を検証した。具体的には、中上級の文法シラバス再構築の一貫として、学習者の習熟度や学習観などに応じて組み替え可能なモジュール型の Can-do 形式シラバスの導入を行った。そして、短期的な学習目標の到達度を検証するため同シラバスを自己評価 Can-do Statements と読み替え、学習者自身が学習過程での気づきを記述した学習の記録とともに、2種類の自己評価を分析した。授業期間中はこれらをポートフォリオ評価として位置づけ、形成的評価と合わせて学習者・教師にとっての気づきを促す内省装置とした。本稿では自己評価 Can-do Statements の傾向と学習の記録の詳細を比較分析した。その結果、学習者が難しいと感じたタスクの難易度は言語使用の領域と外的・心的コンテキスト、具体的には私的・公的・職業的・教育的領域と親疎、対人関係への配慮、心理的圧力などの情意面と関連性が高いことが明らかとなった。

【キーワード】

ポートフォリオ、自己評価、Can-do Statements、学習の記録、内省、形成的評価

1 本稿の目的

本稿は、文法復習の授業において実践した、学習者の自己評価を検証した。対象とした2種類の自己評価のうち、1種類は使用テキストから各課の学習項目をモジュール型の Can-do 形式シラバス¹として抽出したチェックリストである。もう1種類は学習の振り返りとそこから得られた気づきを、学習者自身が日本語で綴った学習の記録である。

近年、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター（以下、センターと記す）に在籍する中上級学習者の能力は、学習歴や来日経験、日本語習熟度、日本語学習目的といった点において以前にも増して多様性が目立つようになった。こうした多様性に富む学習者の変化に一斉授業のみで対応することには限界が見え始め、それゆえ個々の学習者の学習意欲や学習目的、教師の授業設計に応じて組み替え可能なシラバス・デザインを意図し、シラバスを再デザインする際に客観的に自身の学習を振り返ることが出来るような内省装置としてのシステムを考案した。これを学期の開始前と終了時に自己評価 Can-do Statements として位置づけ、到達目標としての各タスクの達成度および難しいと感じたタスクを学習者

自身が評価した。この一連のシラバス再構築の過程で、学習の評価方法の検討も余儀なくされ、文法知識を数値化する従来の定量的評価以外の評価方法の導入を検討した。そこで授業の際に実施したクイズ、ワークシート、作文などの授業成果が確認できるようファイリングし、学習の進捗状況のみならず学習者自身の状況を把握し、自ら課題を意識化するために学習の記録を導入し、積極的な記述を促した。これらに加え、センターが従来行ってきた形成的評価を組み合わせてこれら全てをポートフォリオ評価と位置づけ、実験的に取り入れた。

本稿の目的は、こうしたポートフォリオの分析、特に自己評価 **Can-do Statements** および学習の記録の2種類を分析することである。具体的には、教師が設定したシラバスの意図と授業実施内容から、学習者が授業の何をどう理解しようとしたかを学習の記録の記述から抽出し、学習者の個々の解釈が自己評価にどう影響を与えるかについて概観した。同時に、各課の到達目標として掲げた **Can-do** 形式シラバスを自己評価 **Can-do Statements** として使用し、学習者にとって遂行が困難であるとの印象を与えるタスクの傾向を分析した。また学習の **Can-do** 記述や個々の学習目標の宣言などで学習者の自律性を促進することを目指した。こうした形成的評価を含めたポートフォリオを実験的に導入し、実践した結果を、**Can-do** 形式シラバスの妥当性と、学習者にとっての困難なタスクの見極めという2点から分析していく。またセンターの環境に相応しい学習の動機付けを模索しながら、学習者の評価観や学習者の自律性についても考察を加えたい。その際、**Can-do** 形式シラバスの着想およびポートフォリオ評価導入のきっかけとなった **CEFR/CEF (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment ; ヨーロッパ共通参照枠、本稿では以下 CEFR と記す)** の理念と方法を参考にする。

1-1 文法シラバス構築の経緯

日本語学習を取り巻く状況がめまぐるしく変化する昨今、日本研究者をはじめとする専門職に従事するための日本語集中教育を目的としたセンターでの文法シラバスの再構築に至った背景の一つには、センターにおける「文法復習」の授業が、各学習者の日本語習熟度、学習年数、言語構造能力、運用力などにより学習量や心理的負担の割合が大きく関係するという現状が挙げられる。これに加え「文法復習」の授業を担当する筆者が日頃から感じていた以下の4点の問題意識に端を発している。

(1) テキストと教授アプローチの適合性・妥当性の問題

当該授業は80年代のオーディオリンガルメソッド (AL 法) の理念を基に作成された教材を使用して行われているが、学習者を取り巻く日本語環境や学習環境が変化した現在、AL 法の文法テキストは学習者にどのような印象を与え、現在の中上級レベルの日本語教育の状況に相応しいものなのだろうか

(2) 学習者の変容をもたらす学習環境や学習スタイルへの影響

学習者の①入学年齢の変化、②大衆化、③日本経験・学習経歴などの多様化、④学習観・評価観の変化は学び方にどのような影響を与えるのだろうか

(3) 教師・学習者間の授業内容に関する相互理解とズレ

教師が重要だと考えている意図は、何がどの程度学習者に届いている／いないのか

(4) 学習者の自律性 (learner autonomy) の問題

学習者は学習過程でどれほど自律的に気付きを得、それをどう実践に結びつけるのか

以上の問題意識から文法復習授業シラバスの見直しと再構築を行った。その際、CEFRのCan-do 記述文を参考にしながら、使用テキスト『AN INTRODUCTION TO ADVANCED SPOKEN JAPANESE』（1987 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター、以下『ASJ』と記す）の各課の言語表現機能を抽出し、会話タスクに繋げるためのCan-do形式の学習項目記述文を作成した。これは学習者の習熟度や学習スタイルに応じて教師が自由にシラバスを組み替えられることを目的とし、文法復習項目の減量化と焦点化を図り、各課で「できる」ことを可視化し教師・学習者間での共通見解を得ることを想定した。こうした担当教師の裁量で自由な組み替えが可能なシラバス・デザインと同時に、学習者自身の学習状況の把握と内省を促す「学習の記録」の記入を実施した。

1-2 CEFRの理念と自己評価としてのCan-do Statementsの応用

今回センターで試みた自己評価の特徴は、Can-do形式の学習項目記述文である。これは、文法復習の授業で使用するテキストから言語機能と使用場面に着目して作成したシラバスを中心に再構成した独自のCan-do Statementsであり、各課に設けられたタスクの到達目標と見做すことができる。しかしこれは、CEFRが採用しているCan-do Statementや国際交流基金が開発したJF日本語スタンダードの言語熟達度を表す能力記述文とは多少性格を異にしている。換言すれば、CEFRの理念をセンターの「文法復習」授業という文脈に落とし込むためにかなり簡略化された、タスク到達目標のための自己評価Can-do Statementsである。言語の機能面にのみ着目したこれらの課題遂行型Can-do記述文²は、CEFRのそれとは若干異なった印象を与えるものとなっている。それでもあえてCEFRの理念に従ったCan-do Statementsの形式を選んだのは、以下の理由による³。

それはCEFRの言語観に深く関わっている。CEFRにおける「言語能力」は、文法や語彙の知識ではなく、学習者が「言語」を用いて何ができるのかという側面に焦点が置かれている。ボトムアップ式に文法構造的知識を積み上げ、その結果「できる」ことが広がるのではなく、あくまでも言語行動のみに限定されない社会的文脈や行動領域の中での課題遂行能力が重要だとしている点である（青木 2008）。主に中上級の日本語学習者を10ヶ月間受入れているセンターでは、文法を繰り返し学習している学習者の一部が、標準準拠

型評価のようないわゆる数値化された定量的評価では十分な結果が出せず、自信喪失や学習動機の低下などを引き起こすケースが少なくない。人間の能力を数値化して測定できないことは外国語教育の世界では既に常識となっている現在でも、やはりこうした定量的評価が実際には継続して行われており、テストのスコアが低い学習者の評価は固定化されてしまう現実がある。CEFRの理念はこうした言語能力評価に対して従来のテストによる評価とは異なる価値観と特徴を持ち、その実践は具体的な課題を提示しながら「わかる」から「できる」への橋渡しをする際に、学習者が教師と共に評価に参加できる機会を作り出すことができるという効果がある。

これが課題遂行型の Can-do 形式のシラバスと学習項目記述文による自己評価 Can-do Statements を作成した最大の理由である。

1-3 ポートフォリオの定義と普及の背景

ポートフォリオは、個々に異なる学習者の言語学習を管理するツールと位置づけることができる。語義は「紙ばさみ」を意味し、持ち運べる形態を指していた。美術・芸術・服飾関係者が自身の作品を整理したり宣伝するためにまとめたものを意味することが多かった。特に日本語教育の分野では横溝（1999：40）などが「教育目的に沿って収集した学習者の学習成果のコレクション」と定義している。また横溝（2000：105,107）では、「学習者の学習成果を蓄積していくファイルとして機能する」としており、学習者の「学び」の過程や成果に関するあらゆる資料が長期的に収集されたコレクションであると定義付けられる。青木（2008）は自身が開発した『日本語ポートフォリオ』について「学習者が自らの学習の目標を決め、計画をたて、実行し、評価するためのツール」とであると定義している。

ポートフォリオの内容は、評価の目的により柔軟に変化する性格を持っており、学習過程が可視化できる成果物、内省で得られた気付き、自己評価など（聖田 1996：194-195）非常に多様性に富んだものと考えられる。しかし関連するすべての情報がポートフォリオ評価の対象となるわけではない。何を評価の材料として使うかは状況に応じて決定され、柔軟性に富み、使う側の責任に委ねられている。たとえば、資料の中から学習過程や成果に関する部分を、学習者自身が他者に見せるために取捨選択したものは、特に「コレクション・ポートフォリオ」とされることもある。こうした点は、芸術家などが自身を売り込むための作品ファイルに近い（横溝 2000：108）。一方的に評価対象を教師が決定するのではなく、学習者が取捨選択できるという点が重要であると思われる。

CEFR 考案のヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP) の普及により、現在では各国の外国語教育現場で急速にその開発や使用が広がっている。特に複言語・複文化の背景を持つ欧州においては人々の移動が激しく、個人の言語能力や言語学習に関する情報などが一つに集められた「言語パスポート」としての性格が強い。実際に

ELP の構成は、①言語パスポート、②言語学習記録、③資料集の3つから構成されること
が原則となっている。これらの中で②言語学習記録は、学習期間中の使用頻度が一番高い
重要なツールで、現在の言語技能の熟達度や言語・異文化学習の記録を示す形成的評価で
あると見做されている（ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 2005）。

日本語教育においては、ELP とともに日本語ポートフォリオ（青木 2006）や国際交流
基金の JF スタンドアードなどによってその使用が推奨されてきた。しかしこれらは「言語パ
スポート」としての ELP の性格とは多少異なり、日本においては教育的機能だけに着目し
て開発された自己学習管理ツールとしての性格が強い。

注目したいのは米国でのポートフォリオ評価の登場の経緯である。林（2003：45）によ
れば、1983年にアメリカの初等・中等教育の質の低下を指摘し学力向上を強調したレポー
ト「危機に立つ国家」⁴を契機に、それまでの教育成果を点検し、説明責任の要求に応える
ものとして標準テストが実施された。当時は各学校でテスト結果が公表されることから、
標準テストの数値を上げることにまっぴら関心が寄せられていたという。この過程で、知
識・学力の強化のため高い学習目標である「学習者標準」を設定し、「学習者標準」に基
づいた教育の達成を評価する動向が見られた（當作 2003：14）。

こうした学習者の知識の量をテストで測定し数値化する標準テストと、これに基づく相
対評価への疑問から、「真正の評価 (authentic assessment)」という概念が登場した。「真
の評価」とは、「リアルな課題」に取り組む中での評価活動を示す。その代替的評価法の
一つとして、ポートフォリオ評価が 1980 年代に注目された。つまり従来の評価法へのアン
チテーゼとして登場したのである。

代替評価法登場の背景には、こうした 1980 年代後半から活発化したいわゆるプロフィシ
エンシー・ムーブメントなどの教育改革のほか、Howard Gardner のマルチ能力 (Multiple
Intelligences) に関する MI 理論による影響もあったといわれている（林 2003：37、佐藤・
森 2004：171）。こうした状況の中、1990 年代半ばから 1999 年にかけて外国語教育の教
育目標設定が検討され、日本語を含む 9 言語 5 つのゴール領域が、外国語教育の目標 (5C：
①Communication、②Culture、③Connection、④Comparison、⑤Community) として掲げら
れた。これは米国の「ナショナル・スタンダード (K-16)」で外国語教育実施の際の理念と
指針になるとされている（真嶋 2007）。しかしこの 5C や H. Gardner が新しい能力の捉え
方として提唱した 8 つのマルチ能力には、従来の評価法では明らかに評価困難な能力が複
数含まれていた（横溝 2000：106）。そこでパフォーマンスを対象とした代替的評価法が
注目されるようになり、ポートフォリオ評価法に至ったというわけである。なお、日本に
おいては主に初等教育における学習指導要領への「総合的学習の時間」導入の 2002 年以降、
ポートフォリオ評価がにわかに注目を集めた。

以上概観したように、ポートフォリオ評価は評価観の転換を促すものであったことをあ
らためてここに強調しておきたい。

2 自己評価型ポートフォリオ評価の実施方法と分析

2012-13年度の1学期(9～10月)に実施した「文法復習」授業において、シラバスの見直しと再構築を行った。この授業の参加人数は5クラス30名、日本語習熟度レベルはB2～A2程度であり、例年より日本語学習歴が短く日本経験も浅い学習者が加わっていた。実施時期は9月初旬から10月中旬にかけての約5週間で、週に5日(平日10:00-11:50)、1日100分(50分×2コマ)で計22日間、総時間数は44コマであった。

今回の文法復習シラバスの見直しの目的は1日100分の授業時間に見合った学習項目の軽減化、それにとまなう共通学習項目の明確化・意識化であった。多様な学習者の背景に合わせ、シラバス項目を組み替え可能なアラカルト形式へ転換を試みたわけである。使用テキストの性格上、文法復習は文構造の知識の蓄積よりも会話を通じた産出活動の中で、文法の正確さや定着とともにコミュニケーション能力の伸張を図ることを目的とした。以下はその詳細である。

「文法復習」授業の使用テキストはセンターが作成した『ASJ』で、会話文、単語リスト、Notes of Usage、Grammatical Notes、練習問題という構成である。題名が明示しているように、本テキストでは会話のための上級日本語の訓練を主眼としているため、授業では学習者中心、比較的産出活動に比重を置いた活動を行っている。

シラバス見直し後の授業の改善点であるが、具体的な方法としては言語表現機能を中心とした最低限押えるべきタスクをCan-do形式の学習項目記述文として「今日のメニュー」と名付け、Can-do形式にして明確化することで、日々のタスク遂行の達成感を得ることを狙いとした。その上で、これらの学習到達目標の達成化を主眼とした自己評価Can-do Statementsを実施した。学期開始前と学期終了時に自己評価Can-doを実施することで、できなかったタスクが授業を通してできるようになることを目指しているのが本シラバスの特徴である。

2-1 自己評価型ポートフォリオの位置づけ

入学直後に行われる「文法復習」授業の新シラバスの妥当性を検証するため、学習者の評価観点を重視した自己評価Can-do Statementsと学習者自身が学習過程を把握するために記述した学習の記録を分析する際、ポートフォリオ評価をこれらの評価アイテムを包括する上位概念と位置づけて導入した。当該年度に新たに実施した一連の自己評価の内容は、以下のとおりである。

(1) 『ASJ』1～16課までのモジュール型Can-do形式シラバス

- ・「文法復習」授業のコース過程で「わかる」から「できる」過程を実感するため、短期的な到達目標の達成度を測る

- ・ 1 学期開始時と終了時には、自己評価 Can-do Statements としての側面もあり、特に終了時は学習項目記述文のタスクをチェックする過程で、約 5 週間のコースの学習過程を振り返り到達目標の達成度をはかるツールとなる

(2) 学習の記録

- ・ 学習者自身が自己の学習・習得過程を観察し、自分自身の内省および教師との対話をもとに自己評価を習慣化させ、日々の気づきを言語化し可視化することで意識化させる

(3) 振り返りのファイル

- ・ 作文、クイズ、ワークシートとそのフィードバックなど学習の成果はすべてファイリングし、1 日 1 回以上分析的に内省し学習を振り返る時間をとる習慣を促す

(4) 授業観察記録

- ・ ティームティーチング制を支える教師間の情報共有、および授業の流れを可視化することを目的とする

なお今回のポートフォリオ評価の導入はまだ実験段階にあり、ルーブリック (rubrics) による評点基準の項目記述やその検討は行わなかった。到達目標が達成されたかどうかについては、後述する学習の記録に基づき教師と学習者の対話を通して、協働的な自己評価を行う中で徐々に目的達成が可能だと考えたからである。今回のポートフォリオ導入を、学習過程を振り返る自己の内省装置の一媒体として位置づけているため、評価基準の検討は見送った。ルーブリックの効果の検討は今後の課題としたい。

2-2 自己評価 Can-do Statements の概要と分析結果

2-2-1 実施内容とタスクの難易度傾向

実際に使用した自己評価 Can-do Statements は参考資料 1「自己評価 Can-do Statements の授業開始前と終了時の比較」を参照されたい。「文法復習」授業を受講した学習者は 5 クラス 30 名であったが、実際に学期開始前に自己評価としての Can-do Statements を実施したのは 4 クラスで回収枚数は 20 枚であった。また担当教員の協力により学期開始前と終了時の 2 回に渡って実施できたのは 2 クラスで回収枚数は 9 枚であった。この学習者グループにおける個々の自己評価分析は、改めて詳細を後述する。これらの自己評価の情報を整理し記述を分析するにあたり、分析対象の学生に対し無作為に L1 から L20 までの通し番号を付けた。本節では、授業開始時と終了時の 2 回提出した学習者 L12～L19 についての自己評価を詳しく検討する。なお L12～L20 の学習者のうち、L12～L14 は日本語学習歴が浅いか習熟度が低いグループ、L15～L20 はセンターで習熟度が中間に位置するグループで、前者は CEFR の A2～B1 レベル、後者は B1・B2 レベルである。

まずは表 1 で、学期開始時に実施した 20 名の学習者によって難易度が高いと判断された

シラバスの項目を抽出した。

タスク全 42 項目は、あくまでも各課の学習範囲となるテキストの言語機能シラバスから抽出しており、当該文法を会話中心の産出行為に結びつけるための場面設定と位置づけた。

テキスト 1～16 課の配列は文法項目やタスクの難易度に必ずしも対応していないが、テキスト前半よりも後半のほうが比較的難易度の高いタスクが配置されている。Can-do には各タスク毎に 1～5 までの数字を付け、1：まったくできない、3：できる、5：問題なくできる、という評価目安を記した。学習者には、各タスクの項目ごとに数字を一つ選んでチェックしてもらった。まず初回の結果を集計し、1 のマークが 1 つ以上、2 との合計で 8 以上になったもの、5 のマークが 1 以下の項目を優先的に取り出し、その上でさらに次節で言及する学習の記録の記述にみられた項目（表 3 pp.13～15）も考慮した。

その結果が以下の表である。まずは学期開始前において実施された自己評価 Can-do の学習項目記述文の中で、主にどのタスクが学習者にとって難しく、「できない」という印象を与えたかを列挙してみたい。

表 1 中上級の日本語学習者にとって難易度が高いと感じたタスク

(a)	職業を比較する	3 課
(b)	映画の種類や構成について説明する	4 課
(c)	自分の体の調子を説明する、	7 課
(d)	薬を買って説明を聞く	7 課
(e)	手順を説明する	8 課
(f)	知人や先輩を紹介してほしいと誰かに依頼する	9 課
(g)	先生や友人宅に電話し電話を取り次いでもらう	10 課
(h)	目上の方が目下の人にさせることについて話す	11 課
(i)	旅行の計画を立てたり観光案内をする時、具体的な提案をする	11 課
(j)	観光名所や目印になるような場所・風景・建物についての描写をする	12 課
(k)	知人の家や先生の研究室を訪れ旅行のお土産を渡して辞去する	13 課
(l)	アルバイトや仕事の面接で条件を交渉する	15 課
(m)	企業を訪問し受付で用件を伝え応接室で担当者に初対面の挨拶をする	15 課
(n)	ややカジュアルな場面で人間関係を考慮しコミュニケーションをとる	16 課

次に学期開始時の 9 月と学期終了時の 10 月の 2 回、自己評価 Can-do Statements を実施したグループについて詳細に検討する。対象は 2 クラス 12 名で、回収枚数は 9 枚であった。詳細に検討するため、個々の自己評価の記述傾向を追っていく。以下で学習者の記述をもとに自己評価の傾向を取りあげ分析し、10 ヶ月の学習の様子も参考にしながら学習者の評

価値観の背景を探った。

L12は短期間で初級・中級まで学習した。学習歴が比較的短い。自己評価は低目だが的確な評価ができる。初回は1から4まで幅広くマークしていた。特に苦手意識の強い項目は(d)(i)のほか、「公共交通機関を使った行き方の説明をする(6課)」「友人の悩み事に対して相談にのる(9課)」はすべて1であった。経験はあるものの固有名詞や専門用語の多い公共的領域でのやり取りや、職業領域など失敗が許されずやり直しがきかない場面に対して苦手意識が高い。しかし学期終了時には、これらすべての項目が5・4となった。

L13も学習歴が短く、会話では文法力の不安定さが如実に現れ、コミュニケーション活動に対し苦手意識があった。初回はおしなべて比較的低い評価であった。(a)(b)のほか「(2課)出張帰りの同僚と話す」「友人紹介(3課)」「お茶に誘う(5課)」はすべて2であった。一方で「電話で友人を誘う(4課)」「待ち合わせの約束する(4課)」「お薦めの場所を尋ねる(6課)」は経験が自信となり5をつけている。

L14も学習歴が2年未満であったが、開始前はすべて5・4のみをマーク、自己評価が高い状況で学期をスタートした。実際授業が始まると周囲との差が開き、終了時の評価は9月より低くなった。

次のグループ(L15～L20)は、言語習熟レベルでみると中間に位置している。

L16は初回の自己評価が相対的に低く2～4までの数値がみられるが、4は1～5課の前半のタスクに限られている。それ以降の課ではほとんど2・3が目立ち、7課以降は2が多い。日本語能力全体に自信が持てず、それゆえ慎重な自己評価になったと思われる。初回時に2をつけた項目は、終了時に概ね4・5の評価に変わった。但し終了時に5をマークした項目は1～4課に限られている。開始前と終了時の自己評価が変化しなかった項目は、(b)(e)のほか、「電話で友達を誘う(4課)」、「友人をお茶に誘う(5課)」、「子供の頃にさせられて嫌だったこと(12課)」「強く印象に残っているエピソードを語る(13課)」であった。

L18は2～5まで数値が見られるが、初回では文法項目が比較的簡単な1～7課までは、(b)以外、3以下のマークがほとんどみられない。また5は1～6課に集中し、6項目しかマークがみられない。しかし終了時には、課の前半がほとんど4・5で占められている。これは授業を経て各タスクができるようになったという達成感が得られており、Can-do形式シラバスの意図およびCan-do Statement形式の自己評価がうまく機能した例だといえる。この場合、数値の5は単純に「できた」と読み替えることができ、数値が言語習熟度を測るための固定化された尺度を意味していないことが、この学習者に理解されたことがわかる。テキスト1～5課では開始前と終了時の数値はほとんど変化しない項目が多かったことが特徴的である。それに対して10課以降はほとんどの項目で数値の上昇がみられた。達成度の幅は各タスクによって異なるが、比較的難易度の高いタスクが多いテキスト後半で、

到達目標の達成感を高めていったことが窺われる。

さらに L18 の学期終了時に着目すると、5 の評価は、課の前半では初回と変わらない数値を含め 12 項目カウントできる。それに対して課の後半では、13 課まで 7 項目みられるが、14～16 課には 1 つもマークされていない。「お見舞い (8 課)」「偶然であった先生や目上の人との会話 (9 課)」は、授業後も苦手意識が残る。また多くの学習者と同様 (b)(f)(k)(l)(m) のほか「友人の悩み事に対して相談にのる (9 課)」「先生や先輩に、研究内容や将来の仕事の計画について話す (14 課)」の項目についても苦手意識を感じていた。

L19 の学期開始前は、「レストランで注文する (3 課)」のみ 5 で、それ以外の項目がほとんど 2・3 で占められていた。先述の項目 (a)(b)(d)(j)(k)(m)(n) に加え、「出張・旅行から戻った同僚との会話 (2 課)」「住んでいるところの長所・短所、得意・不得意なこと (2 課)」「好きな映画の説明 (5 課)」「公共交通機関を使った行き方の説明をする (6 課)」「電話の取り次ぎ (10 課)」「目上の人が目下の人にさせた行為の描写 (11 課)」「子供の頃にさせられて嫌だった経験 (12 課)」について、開始前はすべて 2 をマークしていた。興味深いのは、学期終了時でさえ 5 が全くなかった点である。授業開始前と終了時を比較すると、評価が変化しなかったのは (d)(j) に加え、「不明な点の聞き返し (1 課)」「レストランでの注文 (3 課)」「友人をお茶に誘う (5 課)」「偶然出会った先生との自然な会話 (9 課)」「目上の人に旅行のお土産を渡して旅行に関して話し辞去する (13 課)」などであった。全体的に見て初回より 2 回目の評価が下がることはなかったが、2～4 という狭い幅の中で慎重な自己評価である。この学習者にとって 5 の評価は何を意味するであろうか。この数値が達成度を測るのではなく、CEFR が示す共通参照レベル (Common Reference Levels) のような熟達度を示す印象を与えた可能性も否めない。

L20 の初回は 2～5 まで幅広くマークされていた。やや自己評価が高いという印象はあるが、しかし各質問項目を慎重に考察した跡がみられた。5 はテキスト前半 (1～5 課) の 5 項目および 9 課の 2 項目に限られている。2 が目立つのはテキスト後半 (11～16 課) に集中している。前半では (a)(c)(e) のほか (3 課) レストランでの注文、(6 課) 趣味、(8 課) お見舞い、これらの達成度が低い。授業終了時の調査では、概ね 5 を中心にすべて 4・5 という高評価であった。授業を通して「できた」という達成感を十分に得ることができたと読み取れる。達成度の 4 と 5 の差を自分なりに分析し客観的に捉えようとした。

以上、学期開始前・終了時の 2 回にわたる学習者の自己評価 Can-do Statements を実施したグループの詳細を分析した。最後に、学習開始時に難しいと感じ、学期終了時も「5 問題なくできる」という評価が比較的少なく、各タスクを遂行するに際に到達目標としての達成感が得られにくかった項目を、以下にまとめた。

表2 授業後も到達目標としての達成感が得られにくかったタスク

(k)	知人の家や先生の研究室を訪れ旅行のお土産を渡して辞去する	13 課
(o)	好きな映画について話の内容を説明する	5 課
(p)	公共交通機関を使った行き方の説明をする	6 課
(q)	お見舞いに行く	8 課
(r)	友人の悩み事に対して相談にのる	9 課
(s)	強く印象に残っているエピソードを語る	13 課
(t)	先生や先輩に、研究内容や将来の仕事の計画について話す	14 課
(u)	日頃、気になっていることを話題にする	16 課

2-2-2 自己評価 Can-do Statements の分析結果

センターにおける学習者に対してモジュール型 Can-do シラバスを読み替えて実施した自己評価 Can-do Statements の傾向は、次のようにまとめられる。自己評価がおしなべて高い学習者と己に厳しく自己評価が低い学習者とが混在する中での分析となることを承知で敢えて言及すれば、以下の項目が、タスク遂行を比較的容易にする要素だといえよう。

- ・ 頻繁に顔を合わせる近隣や知人などとの挨拶など日常的な短い会話
- ・ タスクと類似する経験があり、言語使用の状況や言語表現が予測可能
- ・ 特別な場面や頻繁に起らない状況でも、冷静かつ客観的に考えれば準備可能
- ・ 対人関係上、慎重な配慮が不要であり、仮に誤解があっても修復が可能である間柄
- ・ 論理的な思考や客観性、慎重な判断や評価を考慮する必要がなく、瞬時に気楽に言語行動がとれる状況

逆にタスク遂行の難易度が高いと学習者が判断したもの、あるいは学習後もそれほど達成感が得られなかったものは、以下のような要因が考えられる。

- ・ 薬剤や医療に関する説明の理解や医師への体調の説明など、もしも誤れば自己損失を被る可能性が高い場合(c)(d)
- ・ 先生宅の電話取り次ぎや病院へのお見舞いなど私的領域への一方的侵入、研究室訪問と辞去など職業領域への一方的侵入、状況の的確な把握と対人関係および待遇表現への慎重な配慮、社会的習慣の知識と経験が必要な状況(f)(g)(q)(r)(k)
- ・ 特に仕事の面接や企業訪問など、専門家の集まる職業領域において一度のやり取りで何らかの評価や判断を下される可能性があるると推測される状況(l)(m)
- ・ 論理的思考、客観的情報の収集などが必要とされ、評価したり、慎重なやり取りが必要とされる状況(a)(b)(i)

- ・言語構造が比較的複雑で表現技術がある程度必要な場合(j)
- ・タスクの記述文が曖昧で、具体的な言語行動が想像しにくい場合(e)(h)(n)

前提として中上級学習者の自己評価に見られる特徴は、すでに待遇表現を学んでおり、待遇関係を意識した社会環境に身を置いた経験があることである。よって上下の人間関係に対する配慮、社会的習慣などがタスク遂行を達成させる要素となることを理解している。それゆえ、対人関係や私的・職業空間への配慮、一定の評価や判断が伴う状況、非日常の対応に対して予測がつかない場面などに困難さを感じたものと思われる。

自己評価 Can-do Statements の最大の問題点は、時間的制約がある中での実施である。約5週間というタイトなスケジュールで、現に5クラスのうち1クラスでは Can-do Statements 自体を実施していない。また授業開始時と終了時の2回実施したのは2クラスのみであった。これは、教師への負担と自己評価 Can-do Statements およびポートフォリオ評価自体の説明不足と理解不足の2点に起因していると思われる。

こうした状況の中で実施した自己評価は、個々の学習者が自らの文法の問題点を発見するための内省装置となったのであろうか。また学習過程を把握し短期的な到達目標を可視化し達成化を図るツールとなりえたのであろうか。以下、さらに引き続き検討を試みる。

2-3 学習の記録の概要と分析結果

2-3-1 実施内容と記述傾向

前節 2-2 の冒頭で触れたとおり、「文法復習」受講の学習者は5クラス30名であり、全員に学習の記録の記入を促した。回収枚数は26枚であった。内容の構成は、①今年度の目標、②1学期の目標、③今日学習したこと、④気づいた事・課題・目標の4項目である。

以下、学習の記録に記述された内容から、学習者自身の言語表現を提示し、その評価観を探るために評価観点をカテゴリーに分類し、分析のポイントとした。学習者の記述を抜粋するにあたり、そのままの記述を尊重した。多少、正確さや自然さに欠ける点があることを付記しておきたい。同時に学習の記録に掲げた目標を3-1の表4に掲載した。なお、教師が書き込んだ部分など学習者以外の記述は、以下の表には掲載していない。また表中の「評価観点のカテゴリー」の項目は、学習の記録に学習者が記述した内容を、筆者が主なカテゴリーに分類し整理したものである。

表3 学習の記録にみられる学習者の評価観点とその記述例

評価観点のカテゴリー	学習者による記述の例
文法項目関連	<p>(※助詞、自他動詞、使役、受身、授受、敬語、様態、条件、アスペクト) つもり、こ／そ／あ、は／が、スミスさんに行かせる／を行かせる、「自動詞→誰かをさせる、他動詞→誰かに～をさせる」、なら／えば／たら／使役の助詞をまだ勉強しなければなりません、大学院生らしく日本語を話せるようになるため使役受身を練習しないだめと思う、着せると着させられる、自分の意志があれば「～ておく」、～したもの、忘れるところ→忘れ(てい)ない</p>
語彙・文型・慣用表現などの気付き	<p>天気という言葉、熱が出る・下がる、食欲がない、鍵をかける／穴に差し込む／鍵を捻る／ゴクゴクと飲むという表現、結ぶ／ほどける、運がいい、反映する、印象をに残る、「使役+もらう＝使わせてもらう」、「～には」は「のために」の意味がある、「わけ」の使い方、納得＝「わけ」のことだ、「ても」の使い方は知りませんでした、「ごぶさたしております」</p>
文法・語彙・表現の使い分け	<p>瞬間動詞／継続動詞、くれる／もらう、は／が、見える／見られる、らしい／そうだ、わかる／わかっている、気にする／気になる、なくて／ないで、まで／までに、間／間に、前／後／時、ていく／てくる、ておく／てある、うっかり／うかつに、きっと／ぜひ、せっかく／わざわざ、せめて／少なくとも、のに／ても、～てから／～たから、大きいみたい／大きそう、着せる／着させられる、はず／つもり、とする／としたら／としても、ほど／より／くらい、ために／ように、くらい／ぐらい？ 似たようなセットフレーズを区別するようにして！ 「失礼になりませんか」と「失礼になりますか」、急に／突然、表す／現す</p>
注意喚起、要点のアドバイス	<p>どんなとき「らしい」を使うかどんなとき「そうだ」を使うか間違いやすい、形容詞と「～と思う」の間に「だ」をよくしちゃう、時々スピーチで使役形と受身形を間違えました。<u>だめ</u>ですよ！ probably use ば too much、“そう”と“らしい”の使い方が逆だ、～<u>そうだ</u>と思うは正しいです、スピーチするとき読まない方がいい、「いる」は「おる」「いない」は「おらず」になるから気をつけて、書いている時「こんな」は使わないで→その代わりに「このような」、質問の時「ですか？」ではなく「ですか。」と書いて、「間」と「間に」気をつけて!!!</p>

課題・目標・決意表明	助詞の出して返った宿題を復習しよう、「は」と「が」の違いがわかるけど、もう少し練習したほうがいいかな、「ほど」をもっと使うことにした、受身・使役を使えるようになりたい、自他動詞／使役・受身を自然に使えるように、聴解力を強化していきたい、新しい単語を整理しなければならない、あいさつと自然会話表現を練習しなければならない、「～を通る」使い方を忘れてしまいました、これから忘れないようになりたいんです！ 会話言葉ばかりを使いません、自動詞をあまり使いません。日本人らしくない話し方だと思いますから直したいです、「見える／見られる」の違いは複雑そうですから調べたいです、ほどをあまり作わないが最近もっと作（使）うことにした、先生にメールを書けるようになりたい、自然に「～ておく」を作りたい、もっとすらすら話せるように練習する、敬語を使う時、もっとスムーズに話します、「～ところ」を分かるまで「～ところ」を勉強する、全部を学ぶことにします。自動的に話したいからです、「わかってる」と「わかる」の違うニュアンスをよく覚える
疑問点・要求	友達だったらどうやって誘いますか、どんな受身形が「～によって」を使う？ 敬語がよく出る日本のドラマを探したら…、作文のために「である」「だろう」などを練習させていただきたい、
目標の達成、自信の高まり、簡単だと思う点	と・ば・たら・ならが日本語で説明できる、 getting more confidence in grammar 、 felt pretty confident on test 、今課は私にはわかりやすく問題は少ないです、結局「えば」と「たら」の違いがわかると思います、他には問題がありませんでした、使役は私に結構簡単です、この課がよくわかったと思います、テストで能力を見せる！（※継続動詞・瞬間動詞は）ちゃんと使えますので
弱点、困難な点、疑問点、混乱している点、自信がない点、～をまだ間違える	使役は難しい、「そうだ」と「らしい」は難しい、会話で敬語を使うのは難しい、まだ「ている」と「いる」の形に迷っている、「～てから」、まだ「～うちに」と「間に」の違いが分からない、「のに」は時々間違っている、「なる」と「なっている」はまだ、つもりの未来の意志を言うことは分かりますが他の使い方はわかりにくい、「～てあげる」「～てくれる」「～てもらう」などと一緒に使役が使われる時まだ間違いが多いです。「ために」と「ように」まだかんぺきに知りません。よく使うので直します、比較の特徴（たとえばよりだけ形）を練習しなければならない、「もらう」「くれる」を作るとき間違えることがある、「は」と「が」

	<p>はいつも問題です、sometimes mixing up が／から when speaking (even though understand the meaning)、 still mixing up いる／ある・自／他動詞 even though I understand them、 can use 敬語 fairly, but not fluently、 (※敬語は) 遅くしかできない、遅くしか話せない、「会話する時はもうとても awkward です、 (※名詞修飾) noun modifiers have some ambiguity、話しの流れが弱点、話しの流れがスムーズに行けない、お見舞いのロールプレイの敬語はまだ遅すぎて自然に聞こえませんが、聴解力・単語が弱いと気づいた、他人が話す時単語がわからない、(他の学生より) 遅れていると感じる、口頭試験の時緊張してうまく進まなかった、試験は大変</p>
音声面	<p>発音を勉強した方がいい、発音を覚える、(※単語) もんだいがある、複雑だ、 proper accent is hard – listenig practice should help、アクセントに気をつけて；特に平板の言葉、「よかった」「ない」の発音、さっきの話し／さきの話し、私の発音がすごくわるいと分かりました</p>
文化的な側面	<p>お見舞いのルール(根がある花はだめとか)、先生に対して正しい丁寧な話し方をする、偉い人の関係ではなかったら敬語が使えません、気がついたこと；よく先生達と話したら謙譲語をあまり使わない、渡す時；りよ(※う) 手で表がわを先生に向けているままで</p>
学習ストラテジー	<p>関連語のグルーピング、覚えるコツ、話しの語り方、丁寧に電話の会話を始めること(ごぶさた／久しぶり／天気／元気かどうか)を覚えなければなりません、漢字の偏</p>
その他	<p>※シャドーイングの方法、書き言葉(ずに／なく／おらず／せず)、アメリカ研究学会に行った→すばらしかった。私も日本語をがんばりたい気になった</p>

※は筆者が補足した部分である

表3には類似したカテゴリー項目が存在しているが、これは学習者の記述を最優先し、内容よりむしろ記述された言語表現に焦点をあてて分類したからである。その結果、「文法項目関連」「語彙・表現の使い分け」「注意喚起」「課題・目標・決意表明」「困難な点」などで一部内容が重複し、今回用いたカテゴリー分類自体が曖昧で検討を要するものであることがわかった。したがって、同様の内容の記述が複数にわたるカテゴリーに分類される場合などが生じた。そのため記述項目自体の実数をカウントすることは避けた。

これらの注意点を踏まえ、表3で抽出した記述内容の分析から次のような記述傾向がわ

かった。

(1) 記述内容の偏り

学習者の記述の中心は、文法や語彙表現などの言語知識に関してであった。評価観点のカテゴリーの項目でみると、「文法項目関連」が圧倒的に多く、続いて「語彙・文型・慣用表現などの気付き」「文法・語彙・表現の使い分け」などが続く。「文法復習」という授業の枠内で実施した自己評価であるため、これは回避し難いことであったと思われる。しかし学習者が「できない」と感じている文法項目の具体例や、どんな練習を要求しているかの詳細を知る手がかりを与えてくれた。Can-do シラバスのタスク遂行よりも言語表現の技能・技術の向上を求めていることを示唆する結果となった。

(2) 文法・語彙・表現の使い分けに対する多様な言及

文法項目への関心、中でも「文法・語彙・表現の使い分け」にセンターの学習者は大きな関心を寄せていた。「～ておく／～である」「～間／～間に」といった助詞や「～V ことから／～V たから」「気にする／気になる」など一字の違いで意味が大きく変化し、コミュニケーションの際にも対人関係に支障を来しかねないことを理解し配慮した上での学習態度が見て取れる。中上級学習者にとって習得が難しい使い分けへの言及は、このレベルならではの自己評価観点の特徴を示しているといえよう。

(3) 音声面・文化的側面・学習ストラテジーの記述

言語構造や語彙・表現など言語的知識に関する記述が圧倒的に多い中で、音声面への注意、社会的習慣や文化的側面、学習方法の改善などに関する記述は見逃せない。これは、「文法復習」の授業でも単に文法だけに意識を向けているわけではなく、学習者は個々の学習の文脈で独自の課題や改善策を思考し、様々な事項をネットワーク化させながら常時学習している状況を示している。ポートフォリオは他者と比較することなく一人一人の学習者の学習過程に注目できる点に効果があると評価されるが、今回の学習者の記述の多様性はまさに学習者が置かれた学習の文脈の多様性を示している。

(4) 学習の記録への取り組みの温度差

今回の自己評価導入にあたって、学習者は事前に導入の背景や目的など具体的な説明を受けずに、評価に臨んだ。そのため、取り組みのばらつきが見られた。たとえば習熟度によっては日本語での記述が負担になり、その結果継続できないケースが多く発生することが容易に予想された。確かにレベルや個人の性格により、継続できなかった、あるいは提出しなかった学習者の存在も確認されたが、その数は予想を遥かに下回った。それらの学習者を観察すると、習熟度とその原因があるというより、むしろ大量の情報から自分にと

って今必要なものを取捨選択できない、または焦点が絞りきれない、重要な多くの情報に優先順位がつけられないといった問題が存在している。

2-3-2 学習の記録の分析結果

今回得られた記述傾向をさらに綿密に分析すれば、日本語習熟度のほか、思索の客観性、性格の綿密さや緻密さ、持続性のほか、達成感の欲求や自主性・自律性の高さなどさまざまな事柄が抽出できよう。しかし本稿の焦点はあくまで学習に関する評価分析であり、ここに注目しながらあらためて学習者の言葉が示唆した点をまとめておく。

- ・中上級学習者は文法や語彙表現、使い分けに対する意識が高い
- ・「文法復習」という範疇でも、音声、社会的習慣などの文化的事項、学習ストラテジーなど多様な事項と関連させながら思考のネットワーク化を図っている
- ・継続できなかった学習者は、大量の情報を整理するのが苦手、あるいは毎日自身を振り返り記録するという行為そのものに抵抗感があるという特徴を持つ

「文法復習」の授業構造は、学習項目が決まってはいるものの、クラス構成員のレベルに応じてさまざまな項目が入り込む構造となっている。中上級レベルにおける文法授業の位置づけはあくまでも「復習」であり、すでに言語構造の体系規則を一通り学んだ学習者にとっては、さらにその上を目指す必要がある。個々に弱点を見出し、自己目的に合わせて補強し発展させるためにも、シラバスは柔軟かつ中心的内容を持たない「リゾーム型」にならざるを得ない。そのためのモジュール型 Can-do シラバスであった。

3 考察と課題-自己評価型ポートフォリオの成果

3-1 学習者の評価観と目標イメージ

学習者の学習観が表された学習の記録の分析は、学習者の目指す目標となる明確なイメージをもたらしてくれた。それは、表3における学習者の評価観点のカテゴリー「弱点・困難な点・疑問点・混乱している点・自信がない点」および「目標・課題・決意表明」の記述内容の中にみられた次の記述である。

- ・あいさつと自然会話表現を練習しなければならない
- ・もっとスムーズに話します、敬語を使う時ももっとスムーズに話します
- ・話しの流れが弱点、話しの流れがスムーズに行けない

- ・ 自動的に話したい
- ・ 遅くしか話せない、ロールプレイは、遅すぎて自然に聞こえません
- ・ 時々スピーチで使役形と受身形を間違えました。だめですよ
- ・ 他動詞／使役・受身を自然に使えるように、聴解力を強化していきたい
- ・ 大学院生らしく日本語を話せるようになるため使役受身を練習しないだめと思う

これらの記述を見ると、学習者にとって現時点では「遅すぎて自然に聞こえない」自分自身のパフォーマンスが、将来「自然に」なり「話しの流れがスムーズ」になること、これらが目下の目標であり理想像であることが暗示されている。もちろん全ての学習者の到達目標はこの限りではないが、流暢さ、自然さ、敬語や使役・受身などの正確さは、将来の日本語使用者としての自然さを意味し、それはまたセンターの多くの学習者が目標としている日本研究者などの専門家像と重なるのである。さらにこの点について具体的を知るため、学習の記録に記された個々の目標（学習者が記述したものの抜粋）を以下に掲げる。

表4 学習の記録に掲げた年度目標と1学期の目標

	今年度の目標	1学期の目標
L1	漢字の能力を上げて常用語の文書をだんだん読めるようになること	漢字と文法を合わせて一生懸命勉強すること
L2	ぺらぺらになりたい！	文法を全部ならったり、漢字をだんだんと覚えたり、敬語などを復習したりしたい
L3	勿論読む力、書く力、話す力も全部増やしたいですけど、この1年間後、日本語で考えて教授とも友達とも普通な速度で対話が出来たら成功です	考えている事も言いたい事も、もっとよく対話の中で表現出来るようになりたいと思います
L4	上手に日本語で話すこと	文法の正しい使い方をよくわかること
L5	研究の資料をよく読んで、微妙なポイントも分かって、自分で講演、発表、論文などを構成するのは目標です	『恥ずかしい』感じに打ち勝つ(こと)です
L6	日本語を使うときの自然さ	日本語を使うときの自然さ
L7	日米関係の専門用語、その話題について話せる、読める／書けるようになる	もっとすらすら話せるようになる／特に日常会話できるようになる
L8	自信をつける、助詞に気をつけてたくさん話す	記述なし
L12	日本人の歴史学者と話せるようになる	助詞に気をつけながら話す
L13	日本語の新聞とテレビニュースがよく分かります／日本語の研究を始めます	SKIPをよくできる／聞き方がちょっと上手になるようになりたいです
L14	能力試験1級(N1)を受ける	自信をつける、助詞に気をつけてたくさん話す

L15	日本語で研究できるようになりたい／もっと速くよめるように	修験道の研究者と議論できるようになりたい
L16	研究のため、もっと上手に読めるようになりたい／普通の生活のためにもっと上手に話せるようになりたい	漢字と話すことをがんばって日々進歩する
L17	日本語で研究できるようになる。博士課程に入るため、古文や漢文の勉強も始まるので、漢字の勉強をがんばる／読む力をつけること	前の日本語能力に戻る。漢字を 800 時読めるようになる
L18	日本語を TA として教えられるようになりたい	自然に話せるようになりたい
L19	歴史に関する本が読めるようになって、日本人の教授や学者と話せるようになりたい。日本語で研究できるようにになりたい	話す能力と書く能力をパワーアップ、発表
L20	専門的なものを日本語で読めるようになりたい／日本語の専門家と自然にはなせるようになりたい	漢字の形だけでなく、単語をよく覚える。語彙を増やす
L21	日本語の小説を 1 冊読む	助詞・ストラクチャーに気をつけて話す、漢字の語彙を増やす

3-2 反省点と課題

今回の成果として、①学習過程の把握と内省の習慣化、②自己評価の訓練、③無意識のうちに習慣化された学習方法を可視化させ客観的に見直す機会を得た、などがあげられる。

しかし反省点や課題も見えてきた。たとえば学習者の自己評価の振幅が比較的大きく、Can-do 形式シラバスにおけるタスクの難易度も学習者の学習歴や日本経験により、予想を大きく上回るばらつきが生じた結果となった。特に学期開始時のみのグループにその傾向がみられ、学期終了時にも行ったグループでは、初回の自己評価の甘さに気付き、授業でタスクの練習をしたにもかかわらず、学期終了時には評価が動かない、あるいは評価が初回を下回るケースが少なからず見られた（参考資料 1 自己評価 Can-do Statements の授業開始前と終了時の比較）。

検討が必要なもののうち優先順位が高い問題として、以下があげられる。

第 1 点目は、自己評価 Can-do Statements における各タスクの 1～5 の数字が示す意味の曖昧さの問題である。これはあくまで到達目標の達成度の数値化であり、CEFR の Common Reference Levels のような言語能力の熟達度を測定するための尺度ではない。恐らく学習者の中には、これらを固定化されたスケールと読み取った可能性がある。あらかじめこれを学習者に繰り返し説明するべきであった。

第 2 点目は Can-do シラバスの解釈の問題である。自己評価実施後の学習の記述から、記

述文の分かりにくさや曖昧さがいくつか目立った。学習者と一緒に読み上げながら意味を確認するなど、学習者側の負担を減らす配慮が必要であった。日本語学習経験が短い学習者や漢字・語彙の少ない学習者にとっては、Can-do シラバスを読んで理解すること自体、相当な負担であったと推測できる。

第3点目は、Can-do シラバスの学習項目記述文の妥当性であり、これは次章で検討する。

4 学習者の評価観とシラバスの妥当性

学習後も課題遂行が難しいとされたタスクの背景には、何があるのだろうか。本稿での自己評価分析の結果、シラバスの妥当性を検証する必要があることがわかった。そこで、まずはシラバスの妥当性を検証するため、CEFR の言語使用の領域とコミュニケーションに内在する外的コンテキスト、および心的コンテキストの問題について考える。

4-1 言語使用の領域と外的コンテキスト

言語使用は常に社会生活を組織化し制度化している領域の中で行われている。これらの領域は不確定であり、個々の言語活動や関心分野などがそれぞれ固有の関連領域を作り出す (Trim/吉島・大橋 2004: 46-47)。CEFR によれば、言語使用には常に社会生活を組織している領域 (domains: 関心のある分野や行為の総体) の何れかで行われるとされ、これらは①私的領域②公的領域③職業領域④教育領域に分類される。実は領域の種類や数自体が不確定であり、個々の状況に応じて関連領域を作ることもあり、実際にはこれほど単純化はできないが、センター入学直後の学習者が多くのタスクについて難しいと感じた背景には、この4領域との関連性があると思われる。

恐らくこれらの領域は、学習者が言語使用を求められた状況において、具体的にどう対応すればよいかのヒントを与えてくれるものだと考えることができよう。たとえば表1、表2のような難易度の高いタスクは、この領域が構成する場所・場面・関係者・社会的に制度化された機構・出来事・行為・文字テキストなどと関連がある。これらはコミュニケーションを成立させる際、4領域で発生する外的コンテキストといわれている。

したがって Can-do シラバスの妥当性を検討する際、領域と外的コンテキストの両者の関連性の中でタスク記述文をみる必要がある。たしかに『ASJ』から抽出した各シラバスを分析してみると、言語使用領域は、私的領域、公的領域、職業領域、教育領域の4つに対応させることができ、CEFR (Trim/吉島・大橋 2004: 46-49) で提示されているものにも相当する (図1 シラバスの妥当性を検証する言語使用のコンテキスト、参照)。

2-2-2 で示したように、『ASJ』全タスク 42 項目中、学習者が難しいと感じたタスクは 14 項目、授業後も達成感が感じられないタスクは 7 項目で、合計は全タスクの半数 21 項目に及ぶ。

CEFR を使用する欧州では、異文化間における相互理解のためのコミュニケーションを目指し、そこに内在する「社会文化的行動」を重視している。この文脈での「言語行動」は、コミュニケーションが行われる①状況・場面、②言語使用者／学習者、③テーマ、④発話意図、⑤言語メッセージの5要素が不可欠な行為とされている行為である。これらの「言語行動」をもとに教材作成やシラバスの組立が行われている⁵(杉谷 2008)。

4-2 コミュニケーション成立時の条件・制約と心的コンテキスト

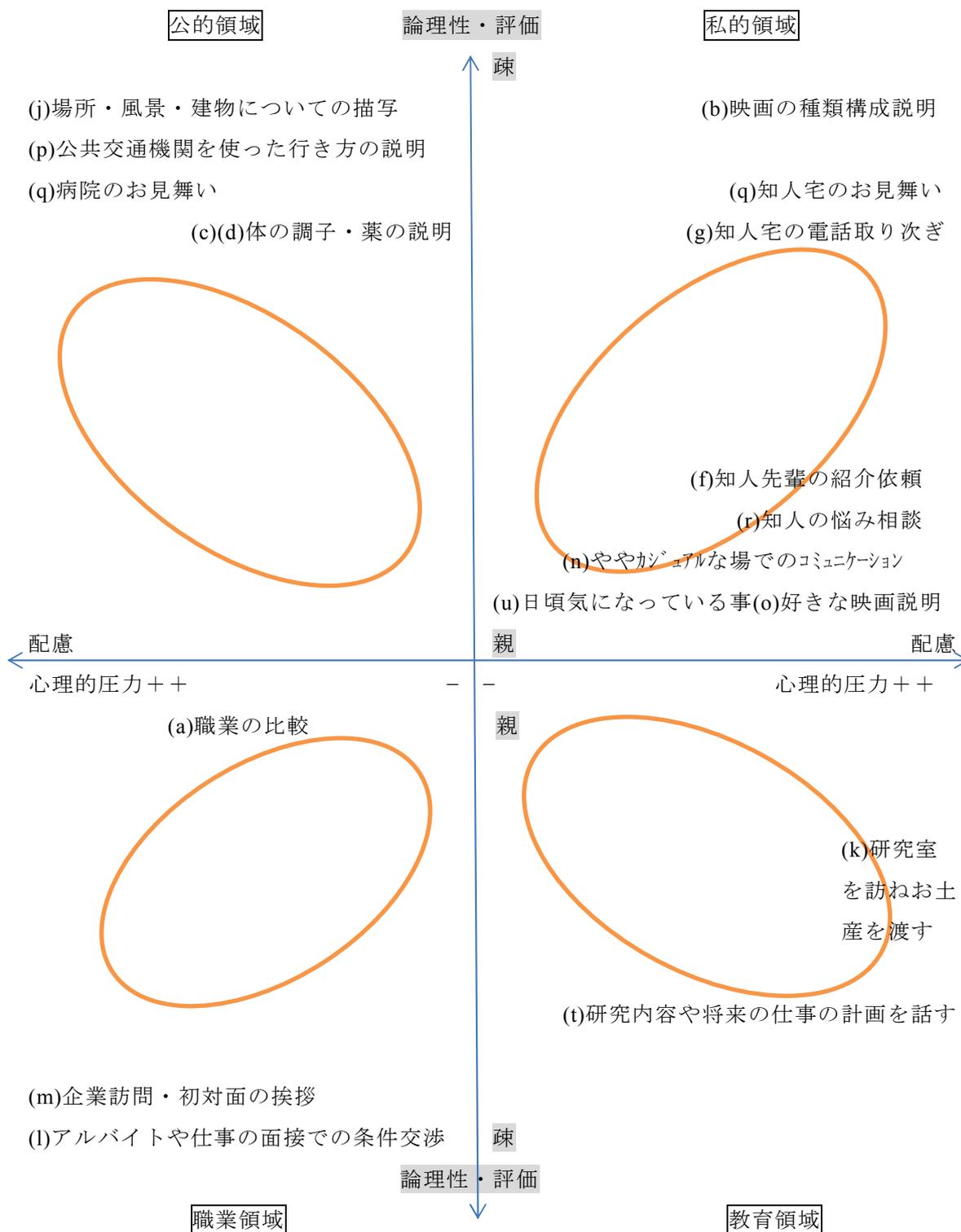
ここでもう一つ考慮しなければならないのは、CEFR のいう言語使用の条件と制約、そして言語使用者の心的コンテキストの問題であろう。言語使用が行われる環境には、さまざまな条件と制約が存在する。発音の明瞭／不明瞭さ、騒音の干渉、対話する相手との親疎、力関係、連帯感、圧力、時間的制限、会話の参加者間の社会的関係など、コミュニケーションの成立にはさまざまな条件が加わり、言語使用者や学習者に制限を与える。学習者はこうした制約を予想以上に受けている。先に述べた外的コンテキストが個人から比較的独立しているのとは大きく異なり、個人の意図、たとえば経験、思考の流れ、感情、期待、衝動、動機、関心、慎重な配慮、遠慮など主に情意面に関わる心的コンテキストが、言語使用にさまざまな条件や制約を加える (Trim／吉島・大橋 2004 : 52)。

外的コンテキストは個人から離れて社会の中に組織化・制度化され存在している。しかしコミュニケーションの成立要素はこれだけではない。2-2-2 で Can-do シラバスの分析結果が明らかにしているように、言語使用者つまり学習者の心的コンテキストの存在を無視することはできないのである。外的コンテキストは言語使用者によって情意フィルターにかけられ解釈される。実際、今回の Can-do シラバスの分析結果を見ると、中上級学習者はこれまでの経験からコミュニケーションに内在する社会文化的知識や待遇行動、つまり人間関係に対する配慮や社会的習慣などがタスク遂行を達成させる鍵となることをよく理解している。それゆえ、待遇表現を含む対人関係や私的・職業空間への配慮、一定の評価や判断が伴う状況、瞬時の対応、非日常的で対応の予測がつかない場面などに対して慎重になり、困難さを感じたものと思われる。

4-3 シラバスの妥当性の検証

シラバスの妥当性を検証するために図1を作成した。CEFR の言語行動の考え方や学習者の外的・心的コンテキストが学習者の問題をすべて解決するわけではないが、本稿における Can-do シラバスの妥当性の検証には、有効だと考えたい。

図1 シラバスの妥当性を検証する言語使用のコンテキスト



この図1は、先節で言及した言語使用の4領域と外的コンテキストおよびコミュニケーション成立時の条件や制約が言語使用者に与える心的コンテキストの関連性を見るため、2-2-1で表1および表2に挙げたCan-doシラバスの各タスク記述文を、ダイアグラムに配

置したものである。4つの象限はそれぞれ私的領域、公的領域、職業領域、教育領域を示す。縦軸は人間関係における親疎の度合い、横軸は対人関係上の慎重な配慮や心理的圧迫の比重を示した。それぞれ中心点に近くなるほど、親しみの度合いは高まり心理的負担が軽減される。また縦軸の外側に行くほど、論理的な思考や客観的評価などの度合いが高まる。

図の縦軸・横軸の中心点から離れるほど、タスクの難易度は高まるといえる。逆に中心部分では、難易度は低くなる。各象限にある4つの楕円形は、比較的容易だと感じられたタスクが入るゾーンである。なお図1の4つの象限に配置できなかったタスクは、記述文が曖昧などの理由によりタスク内容が理解されにくく、難易度の高いタスクと見なされた。たとえば、(e)手順を説明する、(h)目上の人が目下の人にさせることについて話す、(s)強く印象に残っているエピソードを話す、(u)日頃、気になっていることを話題にする、などがそれに該当する。

以上のように、言語使用の外的・心的コンテクストという観点から Can-do シラバスのタスク記述文の妥当性を検証した結果、言語使用者にとって円滑なコミュニケーションを成立させる状況や条件は、次のようなものである。

- ・ 頻繁に顔を合わせる近隣や知人などとの挨拶など日常的な短い会話
- ・ タスクと類似する経験があり、言語使用の状況や言語表現が予測可能
- ・ 特別な場面や頻繁に起らない状況でも、冷静かつ客観的に考えれば準備可能
- ・ 対人関係上、過度な配慮が不要であり、仮に誤解があっても修復が可能である間柄
- ・ 論理的な思考や客観性、慎重な判断や評価を考慮する必要がなく、瞬時に気楽に言語行動がとれる状況

5 今後の課題

以上、日本語中上級の文法シラバス再構築の一貫として Can-do 形式の学習項目記述文によるシラバスの導入と、学習者による学習の観察記録や教師の授業記録によるポートフォリオの分析結果を中心に述べてきた。

自己評価に際し学習者には、「学習の状況を把握し、目標の達成度や改善点などの気付きを得るきっかけにする」ことを目的として、授業に関する記述を促した。その結果、自らの学習状況の把握は、学習者の自律性を促すことに貢献した。

確かにポートフォリオの汎用性は、欧州において CEFR の理念を実現していく上では意味があるが、数値化されたテストなどの従来の評価法と共存するかは、学習者の意識が大きく左右するところであろう。

センターの「評価」を考える際に特に考慮したいのは、中上級学習者は初級学習者と大きく異なり、言語能力の伸びや現在の言語能力レベルが不明確なため、自分が今どのレベルに位置するか非常に把握しにくい状況にあることである。その場合の解決としては、定量化されたテストなどのスコアが、より客観的評価を与えることもある。

タスク遂行の成功には「スキル指導が不可欠」（永末 2012）、あるいは「評価観の変化も求められるが、言語構造の知識や語彙表現知識も必要」、「ポートフォリオ評価の信頼性・妥当性追求のためには従来のテストと併用することも可能」など新しい評価観の妥当性を中心とした議論が数多く登場している。

しかしながらこの議論の大前提としては、学習者の主体性や目標達成への強い意思があることが必須なのである。特にセンターの学習者のように専門性が高く自身の研究や様々な仕事や課題を継続しながら中上級レベルの日本語学習を継続している学習者にとっては、時間的制約以外にもさまざまな困難が想像できる。

ポートフォリオ評価は万能ではない。理想的な評価法に見えるが、問題点もある。使い方如何で、机上の空論や言説に終わってしまう可能性は非常に高い。機能的な評価システムにしていくためには、まず学習者の理解や自覚と積極的な主体性ととも、評価過程の詳細な分析と考察に正面から取り組める環境整備も必要であろう。ポートフォリオ評価は、学習者一人一人の学びの態度と実質が問われる評価法である点を最後に強調したい。

なおポートフォリオ評価に際しては、教師側の言語学習観・評価観も重要であるが、本稿の目的とは異なるので、今回は言及しなかった。

以上のように、センターで実施した **Can-do Statements** や学習の記録を利用した自己評価型ポートフォリオには問題点や課題が多く残るものの、専門性の高い日本語中上級学習者にとってのポートフォリオ評価の特徴を学習者の側から述べると、以下のとおりである。

- ・ 学習者側に立った肯定的な評価であるため、学習者の自尊感情を損なわない
- ・ 学習者中心の評価は学習者にとって自身の評価観や達成目標を知る手がかりとなり、進歩や向上に対する自覚が得られやすい
- ・ **Can-do** シラバスのような到達目標が明確な課題遂行の積み重ねにより、達成感を意識化しながら自己評価の訓練を促す
- ・ 形成的評価との組み合わせにより学習者と教師の自然な対話の機会が得られるため、教師が学習者を一方的に「評価」するのではなく、学習者の視点が組み込める
- ・ 他者との比較が回避でき、学習過程での自分自身の成長や変化に焦点を当てる
- ・ 学習者の学習観・評価観を反映する

注

- 1 2012-13年度に文法復習授業のシラバスを見直す際に導入した。本稿は Can-do 形式によるタスク遂行型シラバスの構築の試みについて論じた串田 (2012) の続編にあたる。
- 2 遠藤 (2011) は、日本における CEFR の利用例が Can-do Statements のみの受容にとどまり、言語熟達レベルとその能力記述文方式の開発にとどまっていることを指摘している。例えば言語を機能面でしか捉えない、CEFR の中心的理念である「複言語主義・複文化主義」や CEF 成立当初の背景にあった政治的理念を考慮していない、などの点について言及している。しかし、そもそも複言語主義・複文化主義などの理念が浸透していない日本において、はたして CEFR 自体の受容と活用が可能かどうか、また CEFR 成立に至った欧州での言語政策の背景を考慮せず、非ヨーロッパ言語使用地域での受容が可能なのか、などの議論は今後必要となるであろう。
- 3 CEFR や JF 日本語スタンダードの Can-do 記述を使用しなかったのは、(1)今回は文法復習という授業枠組みの中における自己評価の一方法として Can-do 形式を採用したこと、(2)センターは中上級レベルの専門日本語機関であり、将来日本研究者をめざす大学院博士課程に在籍する大学院生、あるいは法律家など学習者の学習目的と日本語能力の習熟度が限定されるためである。実際、センターには CEFR の BC1～C2 のレベルまで幅広い学習者が在籍するが、特にその中心が B2・C1 レベルに集中し、既成の Can-do 記述による評価が使用しにくい。一般的に CEFR の Can-do 記述の特性は尺度の普遍性と基準の汎用性にあり、日本の外国語教育への移入に関して様々な問題が議論されており、各国の外国語教育の具体的な文脈に落とし込む必要性がこれまでも指摘されてきた。日本語教育においては、CEFR の理念に基づき刊行された国際交流基金『JF 日本語教育スタンダード 2010』がその代表である。
- 4 當作(2003:11)によれば、Commission for Excellence of Education による A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform や、Carnegie Forum による A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century などのレポートが 1983 年に出版されたという。その背景にはアメリカにおける初等・中等教育の質の低下が指摘された事で、その解決策として教育改革が始まり、その影響で外国語教育の目的の変化（高い学習目標の達成化を促す、いわゆる「標準」に基づいた教育）や、外国語教育における教師の専門能力開発が盛んになったという経緯がある。こうした米国の外国語教育事情について、真嶋 (2007) は次のように指摘している。世界がグローバル化する中で、英語のヘゲモニーはますます増強されるが、米国政府のアメリカにおける外国語教育の推進は、国民の能力や教養の向上のみならず、「9.11」以降の国家安全保障戦略としても政治的に重要視されてきた背景を無視することはできない。そこで教育の標準、「ナショナル・

- スタンダード (K-16)」を提示し、教育の底上げが教育省主導で実施されてきたが、外国語教育の分野でも教育省と ACTFL (アメリカ外国語教育協議会) を中心として行われてきた。米国のこのような例は、国家の教育改革が言語政策にも強い影響を与えている点で示唆に富んでいる。
- 5 こうした観点からのカリキュラム試案には CEFR B1 プロジェクト・チーム (2012) などがある。

参考文献

- CEFR B1 プロジェクト・チーム (2012) 「資料2 カリキュラム試案」『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2011年度活動報告書』 pp.82-85
- Trim, J., North, B. (Ed.) (2004) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 3rd printing 2002, Cambridge University Press. (吉島茂、大橋理枝他 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 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment』朝日出版社)
- 青木直子 (2006) 『日本語ポートフォリオ』改訂版 <http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/>
- 青木直子 (2008) 「『日本語ポートフォリオ』とアドバイジング」2008年度日本語教育学会研究集会第7回資料
<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/pdf/handouts/advising2008.pdf>
- 遠藤雪枝 (2011) 「日本の英語教育における CEFR の適用可能性」『明治大学教職課程年報』33 pp.43-52
https://m-repo.lib.meiji.ac.jp/dspace/bitstream/10291/14807/1/kyoushokukateinenpou_33_43.pdf
- 串田紀代美 (2012) 「Can-do 形式によるタスク遂行型のシラバス構築の試み－中上級レベルの『文法復習』シラバスの見直し」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター教育研究年報』第1号 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター pp.123-155
- 国際交流基金パリ日本文化会館 (2010) 『ヨーロッパの日本語教育の現状 CEFR に基づいた日本語教育実践と JF 日本語教育スタンダード活用の可能性』2010年度 CEFR-JF 日本語教育スタンダード研修論集 <http://issuu.com/mcjp/dpcs/cefr-jfstd>
- 小玉安恵・木山登茂子・有馬淳一 (2007) 「外国人日本語教師教育へのポートフォリオ評価導入の試み－17年度長期研修 B コース教授法クラスにおける実施報告－」『国際交流基金日本語教育紀要』第3号 pp.95-111
- 佐藤史子・森朋子 (2004) 「ポートフォリオ評価の現状」『東京家政学院大学紀要』第44号 pp.171-178

- 杉谷眞佐子 (2008) 「Kontaktschwelle DaF から CEFR をみるーコミュニケーション能力育成における『文化』の扱い」『CEFR のインパクトー日本のフランス語教育への「文脈化」を探る』日本フランス語教育学会 2008 年度秋季大会シンポジウム 講演資料
- 鈴木秀幸 (1999) 「訳者まえがき」エスメ・グロワート著 鈴木秀幸訳『教師と子供のポートフォリオ評価ー総合的学習・科学編』論創社 pp.7-17
- 寺西和子 (2001) 『総合的学習の評価ーポートフォリオ評価の可能性ー』総合的学習の開拓 25 明治図書出版
- 當作靖彦 (2003) 「アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発」『日本語教師の専門能力開発ーアメリカの現状と日本への提言ー』日本語教育学会 pp.11-39
- 永末温子 (2012) 「CAN-DO リストを利用した学習と評価のサイクル化に基づく授業の効率化ー生徒と教師の内省のための道具として」ブリティッシュ・カウンシル、文部省共催シンポジウム『CAN-DO リストを活用した学習到達目標の設定と評価ーCEFR が日本にもたらす示唆ー』事例発表 2
http://www.britishcouncil.jp/sites/britishcouncil.jp/files/shi_li_shao_jie_2_can-dorisutowoli_yong_sitaxue_xi_toping_jia_nosaikuruhua_niji_dukushou_je_noxiao_lu_hua_-sheng_tu_tojiao_shi_nonei_sheng_notamenodao_ju_tosite.pdf
- 長沼君主 (2009) 「Can-do 評価ー学習タスクに基づくモジュール型シラバス構築の試み」『東京外国語大学論集』第 79 号 pp.87-106
- 林美里 (2003) 「自己評価力の育成を目指したポートフォリオ評価の活用要件ーある小学校における総合的な学習の実践事例からの考察」『教育学論集』29 大阪市立大学 pp.36-50
- 聖田京子 (1996) 「ポートフォリオ・アセスメント (評価) の日本語教育への応用」『平成 8 年度日本語教育学会春期大会予稿集』日本語教育学会 pp.193-198
- プーリク, イリーナ (2010) 「一般成人向けの日本語コースデザインの改善ーノボシビルスク市立『シベリア・北海道センター』の場合ー」『日本言語文化研究会論集』第 6 号 国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学 pp.73-100
- 真嶋潤子 (2007) 「到達度評価 (CEFR と NS) ー大阪外大の試みー」中国語教育学会・高等学校中国語教育研究会合同全国大会資料
<http://majimajunko.sakura.ne.jp/bukosite/cef/cefrens.html>
- 松浦とも子・佐藤修・柳坪幸佳 (2013) 「教師研修におけるポートフォリオの意味ー教師研修ポートフォリオとティーチング・ポートフォリオー」『国際交流基金日本語教育紀要』第 9 号 pp.7-23
- ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 (2005) 「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP)」『日本語教育国別事情調査 ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』 pp.52-60

<https://www.jpfr.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/01-4.pdf>

横溝紳一郎 (2000) 「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107号 pp.105-114
 山本冴里 (2006) 「形成的評価の“5W1H” –いつどこで、誰が誰／何を、どのように評価すると、どんなことが可能になるのか–」WEB版『日本語実践研究フォーラム報告』
 日本語教育学会

参考資料1 自己評価 Can-do Statements の授業開始前と終了時の比較 (2クラス9名)

* B1~B2 レベル程度に該当する学習者の授業開始前の評価数値

* A2 レベル程度に該当する学習者の授業開始前の評価数値

+ 授業終了時の評価で、数値が上がったことを意味する

+ B1~B2 レベル程度の学習者のうち授業終了時の評価数値が不変か低下したことを意味する

+ A2 レベル程度の学習者のうち授業終了時の評価数値が不変か低下したことを意味する

課	各課の課題	1 でき ない	2	3 できる	4	5 問題なく できる
1	大家さんと会った時、会話をする			**** +	** ++++	*** ++++
	困ったこと・不都合なことを伝える			***** +	* ++	* +++++
	わからなかった言葉を聞き返す			*** +	*** ++	** +++++
2	出張や旅行から帰ってきた同僚と話を する		**	** +	** ++	* +++++
	自分の住んでいる所のいい点、悪い点を 言う		**	* +	** ++	** +++++
	得意なこと、不得意なことを話す		**	*** +	** +++	* ++++
3	友人を紹介したり、友人に紹介されたり する		* +	** +++	*** +++	* +++++
	職業を比較する		*****	** +++	** ++++	 ++
	レストランで注文できる		**	** +	* ++	*** +++++

4	電話で友達を誘う			**** +	**** +++++	* +++
	映画の種類や構成について説明する		****	***** +++++		
	待ち合わせの約束をする		*	** +	* +++	**** +++++
5	帰り道で友人をお茶に誘う		** +	* +	** +++	** +++++
	店の説明をする			**** +	**** +++	* +++++
	自分の好きな映画について話の内容を説明する		****	** +++++	** +++	
6	趣味について話をする		**	** +	** +++	** +++++
	お薦めの場所について聞く		*	** +	**** +++++	* ++++
	公共交通機関を使った行き方の説明をする	*	**	** +	** +++++	
7	自分の体の調子を説明する		*****	** +++	* +++++	* +
	薬を買って説明を聞く	**	** +	** ++	** +++++	* ++
8	お見舞いに行く		*****	** +++	* +++++	* ++
	(作り方/使い方/行き方)を教えてもらう			*****	** +++++	* ++
	手順を説明する		**	***** +++	* +++++	
9	偶然出会った先生と歩きながら会話を する		*	**** +++		** ++++
	知人や先輩を紹介してほしいと誰かに 依頼する		**** +	** ++	* ++++	** ++
	友人の悩み事に対して相談にのる (無回答 *)	*	* +	** +	** ++++	* +++

10	先生や友人宅に電話し電話を取り次いでもらう		***	**	*	
				++	+++++	
	日本の習慣などについて質問し、助言を求める		*	***	***	
					+++++	++++
11	目上の人が目下の人にさせることについて話す	*	**	*	**	
				+	++++	++++
	過去の経験(仕事、研究、旅行など)を比較し、強く印象に残った経験や気持ちについて描写する		**	**	***	
				+	++++	++++
	旅行の計画を立てたり観光名所を案内する場合、具体的な提案をする	*	***	***		*
				++	+++	+++
12	子供の頃にさせられて嫌だったことについて話す		*	*	*****	*
					+++	+++++
	目的地までの道をたずねたり、地図をみて道順を説明する	*		*****		*
			+	++	++	++++
	観光名所や目印になるような場所(風景)・建物についての描写をする	*	**	*****		
				+++++	++	++
13	知人の家や先生の研究室を訪れ、旅行のお土産を渡し辞去する		*****	*	*	*
				+	+++++	+
	強く印象に残っているエピソードを語る		**	**	**	
				++	++++	++
14	先生や先輩に、研究内容や将来の仕事の計画について話す		****	***	*	
			+	+	+++++	++
	趣味や興味・関心のあることを話題にし話を広げる		*	*****	*	*
				+++	++++	+++
15	アルバイトや仕事の面接で、条件を交渉する	*	*****	*		
				+++++	++	+
	企業を訪問し受付で用件を伝え応接室で担当者に初対面の挨拶をする	***	****	**		
				++++	+++	+
16	ややカジュアルな場面で人間関係を考慮しながらコミュニケーションをとる	*	**	**	*	
				+++	+++++	+
	日頃、気になっていることを話題にする		**	***		*
				++	+++++	++