

博士学位論文

Can-do statements を用いた自己評価における
質問項目要因と個人差要因の影響
—— 韓国・中国 JFL 学習者の「聞く」技能を対象として ——

名古屋大学大学院国際言語文化研究科

日本語文化専攻

入江 友理

平成26年2月

目次

図表一覧

第1章 序論	1
第2章 Can-do statements と自己評価に関する研究	4
2.1 Can-do statements の定義	4
2.2 Can-do statements の利用方法	5
2.2.1 大規模試験におけるレベルの判定基準のための利用	5
2.2.2 教育機関での到達目標記述としての利用	7
2.2.3 自己評価のための利用	8
2.3 自己評価における利点と問題点	10
2.3.1 利点	10
2.3.2 問題点	12
2.4 自己評価の信頼性と妥当性	13
2.4.1 信頼性	13
2.4.2 妥当性	14
2.5 自己評価と実際のパフォーマンスとの関係	16
2.5.1 日本人英語学習者の「話す」技能のパフォーマンスとの関係	16
2.5.2 日本人英語学習者の「聞く」技能のパフォーマンスとの関係	16
2.5.3 日本人英語学習者の「書く」技能のパフォーマンスとの関係	17
2.5.4 日本人英語学習者の「読む」技能のパフォーマンスとの関係	17
2.5.5 日本語教育における研究	17
2.6 自己評価にばらつきをもたらす要因	18
2.6.1 個人差要因	18
2.6.2 タスク要因	21
2.6.3 質問項目要因	21
2.7 まとめ	23
第3章 Can-do statements の構成	25
3.1 〔基本の行動〕と要素	25
3.2 分類に用いる先行研究	28
3.3 それぞれの技能に関する〔基本の行動〕と要素	30
3.3.1 「話す」技能の〔基本の行動〕	31
3.3.2 「話す」技能の要素	33
3.3.3 「聞く」技能の〔基本の行動〕	34

3. 3. 4	「聞く」技能の要素	36
3. 3. 5	「書く」技能の〔基本の行動〕	37
3. 3. 6	「書く」技能の要素	38
3. 3. 7	「読む」技能の〔基本の行動〕	39
3. 3. 8	「読む」技能の要素	40
第4章	研究目的	42
4. 1	先行研究の問題点と本研究の位置づけ	42
4. 2	本研究の目的と研究課題	44
4. 3	対象とする技能、要素、学習者	44
4. 4	検証方法	46
第5章	研究方法	47
5. 1	調査紙の作成	47
5. 1. 1	Can-do statements 調査	47
5. 1. 2	聴解問題	54
5. 1. 3	フェイスシートとアンケート	54
5. 1. 4	翻訳について	54
5. 2	調査方法	55
5. 2. 1	調査の依頼	55
5. 2. 2	調査実施手順	56
5. 3	調査実施期間・調査実施場所	57
5. 3. 1	韓国での調査	57
5. 3. 2	中国での調査	57
5. 4	分析方法	57
5. 4. 1	DIF 分析について	58
5. 4. 1. 1	DIF とは	58
5. 4. 1. 2	DIF 検出の方法	60
5. 4. 1. 3	本研究で用いる DIF 分析法	60
5. 4. 2	相関分析について	63
第6章	分析結果	65
6. 1	各調査のデータ集計	65
6. 1. 1	データのスクリーニング	65
6. 1. 2	有効回答者の集計	67
6. 1. 3	Can-do statements 調査の集計	68
6. 1. 4	聴解問題の集計	73
6. 1. 5	アンケートの集計	75

6. 2	質問項目要因	83
6. 2. 1	Can-do statements 各項目と聴解問題との相関	83
6. 2. 2	信頼性、妥当性が確保できる Can-do statements の項目数	87
6. 2. 3	要素の数による相関の変化	87
6. 2. 4	加える要素の違いによる相関の変化	88
6. 2. 5	〔基本の行動〕よりも平均値が高い、あるいは低い項目	89
6. 2. 6	〔基本の行動〕よりも相関が高い、あるいは低い項目	91
6. 3	個人差要因	100
6. 3. 1	性別・国による聴解能力と自己評価の相関	100
6. 3. 2	経験差による聴解能力と自己評価の相関	104
6. 4	質問項目要因と個人差要因の関わり	108
6. 4. 1	DIF 分析のための確認	108
6. 4. 2	性別による DIF 分析	110
6. 4. 3	国別による DIF 分析	112
6. 4. 4	経験差による DIF 分析	117
第 7 章	考察	126
7. 1	研究課題 1 について	126
7. 2	研究課題 2 について	128
7. 3	研究課題 3 について	130
第 8 章	結論	133
8. 1	本研究の結論	133
8. 2	日本語教育への示唆	136
8. 3	今後の課題	139

参考文献

資料

図表一覧

【表】

表 3-1	「話す」技能の〔基本の行動〕・・・・・・・・・・	31
表 3-2	「話す」技能の要素・・・・・・・・・・	33
表 3-3	「聞く」技能の〔基本の行動〕・・・・・・・・・・	35
表 3-4	「聞く」技能の要素・・・・・・・・・・	36
表 3-5	「書く」要素の〔基本の行動〕・・・・・・・・・・	37
表 3-6	「書く」技能の要素・・・・・・・・・・	38
表 3-7	「読む」技能の〔基本の行動〕・・・・・・・・・・	39
表 3-8	「読む」技能の要素・・・・・・・・・・	41
表 5-1	調査で用いる〔基本の行動〕・・・・・・・・・・	47
表 5-2	調査で用いる要素・・・・・・・・・・	48
表 5-3	〔基本の行動〕と要素の組み合わせ・・・・・・・・・・	48
表 5-4	調査に用いたターゲットの Can-do statements・・・・・・・・・・	51
表 5-5	得点 j における連関表・・・・・・・・・・	61
表 6-1	性別・・・・・・・・・・	67
表 6-2	日本語学習歴（ヵ月）・・・・・・・・・・	67
表 6-3	日本滞在経験の有無・・・・・・・・・・	67
表 6-4	日本滞在歴（ヵ月）・・・・・・・・・・	68
表 6-5	Can-do statements 調査の基本統計量・・・・・・・・・・	69
表 6-6	Can-do statements 各項目の平均、標準偏差、識別力・・・・・・・・・・	70
表 6-7	聴解問題の信頼性係数・・・・・・・・・・	73
表 6-8	聴解問題の各項目の正答率と識別力・・・・・・・・・・	73
表 6-9	聴解問題の基本統計量・・・・・・・・・・	74
表 6-10	「質問 1：日本語のニュースを見たり聞いたりしたことがありますか」の 回答・・・・・・・・・・	75
表 6-11	「質問 2：どんな媒体で日本語のニュースを見たり聞いたりしますか」の 回答・・・・・・・・・・	76
表 6-12	「質問 3：日本のドラマを見たことがありますか」の回答・・・・・・・・・・	77
表 6-13	「質問 4：（ドラマを）どのように見ますか」の回答・・・・・・・・・・	78
表 6-14	「質問 5：日本の映画を見たことがありますか」の回答・・・・・・・・・・	78
表 6-15	「質問 6：（映画を）どのように見ますか」の回答・・・・・・・・・・	79

表 6-16	「質問 7：授業以外で、誰かが日本語で会話しているのを聞いたことがありますか」の回答・・・・・・・・・・	80
表 6-17	「質問 8：授業以外で、日本語で話したことがありますか」の回答	82
表 6-18	「質問 9：授業で、日本語で討論や発表をしたことがありますか」の回答・・・・・・・・・・	82
表 6-19	聴解問題の合計得点と Can-do statements 各項目との相関・・・・・・・・	84
表 6-20	要素の数の違いによる聴解得点との相関係数・・・・・・・・・・	87
表 6-21	要素の種類による聴解得点との相関係数・・・・・・・・・・	88
表 6-22	〔基本の行動〕と比べて平均値が高かった項目・・・・・・・・・・	89
表 6-23	〔基本の行動〕と比べて平均値が低かった項目・・・・・・・・・・	91
表 6-24	聴解得点との相関係数が〔基本の行動〕よりも高かったもの・・・・・・・・	92
表 6-25	聴解得点との相関係数が〔基本の行動〕よりも低かったもの・・・・・・・・	95
表 6-26	Can-do statements の基本統計量（男女別）・・・・・・・・・・	100
表 6-27	聴解問題の基本統計量（男女別）・・・・・・・・・・	100
表 6-28	Can-do statements の基本統計量（国別）・・・・・・・・・・	101
表 6-29	聴解問題の基本統計量（国別）・・・・・・・・・・	101
表 6-30	ニュースを見た経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較・・・・・・・・・・	104
表 6-31	ドラマを見た経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較・・・・・・・・・・	105
表 6-32	映画を見た経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較	106
表 6-33	日本語で会話をした経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較・・・・・・・・・・	107
表 6-34	討論や発表をした経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較・・・・・・・・・・	108
表 6-35	聴解問題の得点分布による能力段階・・・・・・・・・・	109
表 6-36	性別による DIF 分析の結果・・・・・・・・・・	110
表 6-37	国別による DIF 分析の結果・・・・・・・・・・	112
表 6-38	DIF が検出された項目・・・・・・・・・・	115
表 6-39	DIF が検出されなかった項目・・・・・・・・・・	116
表 6-40	「ニュース」の経験別による DIF 分析の結果（MH 法）・・・・・・・・	117
表 6-41	「ニュース」の経験別による DIF 分析の結果（分散分析法）・・・・・・・・	118
表 6-42	「ドラマ」の経験別による DIF 分析の結果（MH 法）・・・・・・・・	120
表 6-43	「ドラマ」の経験別による DIF 分析の結果（分散分析法）・・・・・・・・	120
表 6-44	「映画」の経験別による DIF 分析の結果（MH 法）・・・・・・・・	121

表 6-45	「映画」の経験別による DIF 分析の結果（分散分析法）	121
表 6-46	「会話」の経験別による DIF 分析の結果（MH 法）	122
表 6-47	「会話」の経験別による DIF 分析の結果（分散分析法）	123
表 6-48	「討論・発表」の経験別による DIF 分析の結果（MH 法）	124
表 6-49	「討論・発表」の経験別による DIF 分析の結果（分散分析法）	124

【図】

図 2-1	村上（2008）の Can-do statements の質問紙	10
図 3-1	Can-do statements の構造（入江，2010 より）	27
図 3-2	「政治についてのラジオのニュースがわかりますか」の構造（入江，2010 より）	27
図 5-1	均一 DIF の例（孫・井上，1995 より）	59
図 5-2	不均一 DIF の例（孫・井上，1995 より）	59
図 5-3	通常の散布図	64
図 5-4	バブル散布図	64
図 6-1	過大評価を示す外れ値の例（韓国）	66
図 6-2	過小評価を示す外れ値の例（韓国）	66
図 6-3	過大評価を示す外れ値の例（中国）	66
図 6-4	過小評価を示す外れ値の例（中国）	66
図 6-5	聴解問題の得点分布（全体）	74
図 6-6	聴解問題の得点分布（国別）	75
図 6-7	日本語のニュースを見たり聞いたりした経験の割合	76
図 6-8	日本の映画を見た経験の割合	77
図 6-9	日本の映画を見た経験の割合	79
図 6-10	授業外で日本語の会話を聞いた経験の割合	80
図 6-11	授業外で日本語で会話をした経験の割合	81
図 6-12	授業で討論や発表をした経験の割合	82
図 6-13	要素の数の違いによる相関係数の差の検定結果	88
図 6-14	「要素なし」と各要素の相関係数の差の検定結果	89
図 6-14	Can-do200 と Can-do204 の散布図	93
図 6-15	Can-do300 と Can-do304 の散布図	93
図 6-16	Can-do600、Can-do604、Can-do605 の散布図	94
図 6-16	Can-do100 と Can-do104 の散布図	97
図 6-17	Can-do200 と Can-do207 の散布図	97
図 6-18	Can-do400 と Can-do410 の散布図	98

図 6 -19	Can-do300 と Can-do306 の散布図	99
図 6 -20	散布図の例	102
図 6 -21	Can-do statements と聴解問題の合計得点との散布図 (男性)	103
図 6 -22	Can-do statements と聴解問題の合計得点との散布図 (女性)	103
図 6 -23	スクリープロット	109
図 6 -24	Can-do103 の項目期待得点曲線	114
図 6 -25	Can-do403 の項目期待得点曲線	114
図 6 -26	Can-do207 (均一 DIF) のプロット	119
図 6 -27	Can-do209 (不均一 DIF) のプロット	119
図 6 -28	Can-do409 のプロット	123

第1章 序論

ヨーロッパの各国が EC (European Community) として相互依存を高める中、Council of Europe が言語教育の方向性を探り始めたのが 1960 年代のことである (ヨーロッパ日本語教師会, 2005)。

その後、1990 年代、EU (European Union) という共同体の中で、ヨーロッパ各国の言語学習、言語教育に関するガイドラインや、言語能力の評価の基準を、一貫した枠組みの中で捉えていくために、Council of Europe が複言語主義 (plurilingualism)¹ を掲げて作成したのが「ヨーロッパ言語共通参照枠組み (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment : CEFR)」(Council of Europe, 2001 : 吉島・大橋, 2004) である。そして、CEFR を言語学習に利用していくためのツールとして、ポートフォリオ作成の提案がなされ、各国語版のヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio : ELP)² が作成されている。

CEFR では、言語の使用者や学習者を、「社会的に行動する者・社会的存在」として捉え、「一定の結果を出すために行われる、独自の具体的な能力を方略的に使って遂行する行動」である課題 (tasks) を遂行・完成することを要求されているのが社会の成員であるという考えに基づいている (Council of Europe, 2001)。これにより CEFR では、参照レベルの内容記述には、「学習者は何ができるか」を記述した例示的能力記述文 (illustrative descriptors) で示す方法が用いられている。また、言語パスポート (language passport) の中の自己評価や他者評価のための自己

¹ 複言語主義 (plurilingualism) とは多言語主義 (multilingualism) とは異なり、さまざまな言語を学ぶ中で、それらの能力の中から一部を柔軟に取り出して利用するなどして、相手とのコミュニケーションを図ることを想定している。つまり、すべての言語に関して一定の熟達度に達することを求めることとは異なる考え方である (Council of Europe, 2001)。

² ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio : ELP) とは、Council of Europe によって考案された、学習者の言語的・異文化的経験を、国を超えて、生涯にわたって使用できる言語学習に関する個人の記録である (ヨーロッパ日本語教師会, 2005)。言語パスポート (language passport)、言語学習記録 (language biography)、資料集 (dossier) の 3 部から構成されている。言語パスポートは言語技能の熟達度、言語学習経験、異文化経験などを簡潔に記入できるようになったもの、言語学習記録は言語学習中の学習過程や言語経験などを記録していく学習者ダイアリーのようなもの、資料集は学習者自信が自分の熟達度を示すのに必要だと思う資料を入れていくファイルのようなものである。

評価表や、言語学習記録（language biography）の中の自己評価のためのチェックリストにも、例示的能力記述文が用いられている。

この CEFR 構築の中で、外国語学習、外国語教育の分野に行動中心主義の尺度記述の考え方や、例示的能力記述文の利用が広まった。近年の外国語教育における研究で Can-do statements が広まっているのも、こういった影響によるものである。

「学習者は何ができるか」を具体的に記述した Can-do statements を用いた学習者の能力記述は、行動できる内容を具体的に書くことで語学教育を知らない人が見てもわかる記述になっている。これにより教育目標や評価の方向性がはっきりするため、従来の進学を目的とした日本語教育だけでなく、就職を目的とした日本語教育のためにも有意義であると考えられている（山本，2008）。

また、学習者の多様化の流れから、自律的学習や学習者主体といった考えに基づき、学習者が自己の能力を自ら評価する自己評価が注目されている。学習者が主体的、自律的に学習を行っていくためには、学習者自らが自己の能力を把握して、その先の目標や学習計画のプランニングを行っていく必要がある。そのために、学習者が自己の能力を認識する手段として、自己評価が有用であると言われている。

自己評価では、例えば、授業のタスクに対する自分の取り組みを振り返ったり、普段の生活における言語行動について思い返したりすることで「目標言語を用いて何ができるか」「これから何ができるようになりたいか」を考えることができる。授業の最初に自己評価を行えば、その授業の到達目標を意識できるし、授業で学んだことができるようになったかどうかの自己評価を授業の最後に行えば、学習の成果が確認でき、またそこから次の目標を考えることができる。このような自己評価には方法もさまざまあり、面接やグループセッションのように教師やクラスメートなどが対面で行うものもあれば、教師が作成した内省シートに記入するような個人で行うものもある。前者は口頭で行う内省活動、後者は紙に書いて残すタイプのものともいえる。紙に書くものについては、シートのほかに日記やチェックリストなど、形式はさまざまあるが、その中で近年注目されているのが Can-do statements を用いた自己評価のためのチェックリストである。Can-do statements を用いた自己評価では、「目標言語を用いて何ができるのか」を Can-do statements という短い文に対し、「これはできる」「これはあまりできない」などをチェックしていく。このような形式の自己評価は、実施の手間や費用、時間が少なく済み、非常に簡便であるというのが特徴である。

しかし、自己評価に用いる **Can-do statements** について、その作成方法はまだ十分に検討されておらず、作成する教師側も、項目数や項目に含めるべき内容などについてさまざまな疑問を持ちながらも、手探りの状態で作成しているのが現状である。自己評価は、学習者自身が自分で能力を評価するという形式であるため、信頼性や妥当性などについては研究者によって意見が分かれる。このうち妥当性についてはさまざまな要因による影響が研究されており、例えば、回答者に関わる要因や質問項目そのものに関わる要因などがあることがわかってきている。このように近年、**Can-do statements** に関する研究はなされてきてはいるが、それにもかかわらず、**Can-do statements** 作成のための明確な指標がないのは、非常に問題であると言える。

そこで、本研究では、**Can-do statements** を使った自己評価に関して、質問項目を作成する際の疑問に答え、**Can-do statements** 作成の指標となるポイントを明らかにすべく、調査、分析を行う。

第 2 章 先行研究

本章では、Can-do statements と自己評価に関する先行研究を概観する。まず、2.1 では Can-do statements の定義と、具体的な例をいくつか紹介する。次に 2.2 では Can-do statements が実際にどのように利用されているか、その利用方法を述べる。2.3 では自己評価に関わる利点と問題点を考える。2.4 で自己評価の信頼性と妥当性について述べ、2.5 では近年研究が進められつつある自己評価とパフォーマンステストとの関係について、先行研究を概観する。そして最後に、2.6 で、自己評価にばらつきをもたらす要因について、評価者要因、タスク要因、質問紙要因に分け、これらに関する先行研究を概観する。

2.1 Can-do statements の定義

Can-do statements について、根岸（2008）は、「具体的にその言語を使ってどのようなことができるのかを記述」したものと述べている（根岸，2008）。また、Can-do statements を用いた自己評価の調査（Can-do statements 調査）について、島田ほか（2006）は「学習者の具体的な言語行動場面を記述した短い文を提示して、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」としている（島田ほか，2006）。

そこで本研究では、先行研究での記述を参考に、Can-do statements を「『目標言語を用いて何ができるか』を具体的な言語行動場面として記述した文」と定義する。また、Can-do statements のチェックリストを用いた自己評価の調査を「Can-do statements 調査」とする。

Can-do statements は、例えば「何をしたいか、どこへ行くのかを話して、会う約束をすることができる（Council of Europe, 2001）」などのように、行動記述が「～できる」で終わる（英語では” Can ~”、” Able to ~” で始まる）のが特徴であり、学習者の言語能力を示しうるものとして能力記述文（descriptors または competency descriptor）とも言われる。

Can-do statements は、テストの判定基準や CEFR のような参照枠組みに用いられる Can-do statements と、Can-do statements 調査のような自己評価に用いられる Can-do statements とでは、記述の仕方が多少異なる。前者では、「特定の専門分野の技術的な議論であっても、標準語で話されれば、抽象的な話題でも具体的な

話題でも、内容的にも言語的にもかなり複雑な話の要点を理解できる（Council of Europe, 2001）」のように、比較的長く抽象的な記述になることが多い。一方後者では「電車など遅れや故障などのトラブルの放送を聞いて理解できる（村上, 2008）」など、短く具体的で、タスクを限定した記述になるのが特徴である。また、「ガス・水道・電気などの明細書をみて必要なことがわかりますか（島田ほか, 2006）」のように「～ができますか」と疑問形を用いることもある。

2. 2 Can-do statements の利用方法

Can-do statements には大きく分けて 3 つの利用方法がある。1 つ目はテストの判定基準を記述するための利用、2 つ目は大学などの教育機関で各レベルの到達目標などを記述するための利用、そして 3 つ目は自己評価の質問文としての利用である。ここではこれら 3 つの利用方法について述べる。

2. 2. 1 大規模試験におけるレベルの判定基準のための利用

テスト得点は、それ自体は何ら意味を持たず、ただ得点の位置や級を表すのみである。例えば、「日本留学試験で 350 点でした」「日本語能力試験の N2 に合格しました」と言われても、日本留学試験や日本語能力試験をよく知らない普通の日本人には、「350 点」という得点や「N2」という級がどのくらいの日本語能力を表すのかわからない。それは、聞いた人がその得点や級に対する解釈材料を持っていないからである。ある受験者の得点や級について、意味付けや解釈を行うためには、そのための判定基準を作成する必要がある。そしてそのレベル判定基準を作成するための記述として Can-do statements が多く用いられている。

大規模試験における判定基準の開発例としては、英語に関するものでは実用英語技能検定の「英検 Can-do リスト」（日本英語検定協会, 2008）、TOEIC の「TOEIC Can-Do Guide」（The Chauncey Group International, 2000）、TOEFL の「English Language Competency Descriptors」（Educational Testing Service, 2004）、The Association of Language Testers in Europe (ALTE) の「THE ALTE CAN DO PROJECT」（The Association of Language Testers in Europe, 2002）、日本語に関するものでは、「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」（国際交流基金・日本国際教育支援協会, 2012）が挙げられる。また、Council of Europe の「Common European Framework of Reference (CEFR)」は、テストの判定基準ではないが、

外国語能力のレベルとそれに対する能力記述文が示された例示的な測定尺度参照枠である。日本語教育においてはこの CEFR に沿って国際交流基金が「JF 日本語スタンダード」という参照枠を作成している。

実用英語技能検定の「英検 Can-do リスト」は、英検のそれぞれの級を受験した典型的な学習者が英語でどんなことができるかということを、級別にリストアップしたものである。英検の 7 つの級それぞれについて「Speaking」「Writing」「Listening」「Reading」の 4 技能に分けて記述されている。

TOEIC の「TOEIC Can-Do Guide」は、TOEIC のあるスコア範囲に含まれる学習者が英語を用いてどんなことができるのかということを記述したものである。Can-do statements 調査は「SPEAKING」「LISTENING」「INTERACTIVE SKILLS」「WRITING」「READING」の 5 技能について行われているが、TOEIC は Listening Part と Reading Part しかないため、Can-do Table は Listening Score と Reading Score のものしか記述されていない。TOEIC の Can-do statements には「できる (Can Do)」ことだけではなく「難しいができる (Can Do with Difficulty)」こと、「できない (Cannot)」ことも記述されているという特徴がある。

TOEFL の「English Language Competency Descriptors」は、それぞれの Can-do statements³について、各得点範囲の受験者がその行動ができる可能性 (likelihood) を色分けして示したものである。できる度合いの示し方は、「Very likely (95%以上)」、「Likely (81~95%)」、「Borderline (66~80%)」、「Unlikely (50~65%)」、「Very unlikely (50%以下)」の 5 段階となっている。TOEFL の「English Language Competency Descriptors」の特徴は異なる得点範囲の学習者の行動できる可能性 (likelihood) を見比べることができることであるが、逆に言えば、得点範囲を限定してその範囲に入る学習者が総合的に何ができるかということは見えにくい。

The Association of Language Testers in Europe (ALTE) の「Can Do Statements」は、特定のテストの判定基準ではなく、ヨーロッパにおける様々な外国語試験の対応付けを行うために開発されたものである (Council of Europe, 2001)。ALTE の Can-do statements は、「Category A : Social and Tourist」「Category B : Work」「Category C : Study」に分かれており、その下位分類として「Listening/Speaking」「Reading」「Writing」と技能が分かれている。またそれぞれに「Concern」「Activity」「Environment」についての記述があり、それぞれのレベルについての Can-do

³ TOEFL では「descriptive statement」と言っている。

statements が記されている。

日本語能力試験では、新試験の導入のために、受験者に対して Can-do statements による自己評価を行う調査（Can-do statements 調査）を行い、その結果から JLPT の各レベルの判定基準として「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト（JLPT Can-do）」を作成している。「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能について、20項目ずつ Can-do statements を提示しており、N1～N5 の各レベルの合格者が、それぞれの Can-do statements に書かれている言語行動について「できる」と考えている割合を、4段階の色分けによって示したリストになっている。

序論でも述べた CEFR は外国語学習・教育を行う上で、目標言語の学習・教授・評価のサポートとなるものとして作られた、「共通参照枠組み」として利用されている。CEFR には A1、A2、B1、B2、C1、C2 の6つのレベルがあり、A1 が最も低いレベル、C2 が最も高いレベルになっている。また、尺度はそれぞれのレベルの言語的特徴を分析的にまとめた尺度と、それぞれのタスクについてレベルごとの記述がされた尺度の2つがあり、尺度の記述には Can-do statements⁴が用いられている。CEFR は特定のテストのために作られたものではないが、これを新たにテストの基準（criteria）を作るために用いることも可能である（Luoma, 2004）。

日本語教育において、この CEFR をもとに作られた「JF 日本語教育スタンダード」が近年利用され始めている。これは「日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価のし方を考えるためのツール」として国際交流基金が作成したもので、コースデザイン、教材開発、試験作成などにも活用できるものである（国際交流基金，2010a：2010b）。

2. 2. 2 教育機関での到達目標記述としての利用

大学等の教育機関で到達目標記述のために使われている例として、英語教育では「清泉アカデミック Can-do 尺度」（長沼・宮嶋，2006）、日本語教育では「JLC 日本語スタンダード」（東京外国語大学留学生日本語教育センター，2011）などがあり、各クラスの到達目標を記述するなどの用途に使われている。ここでは、「JLC 日本語スタンダード」のみ紹介する。

東京外国語大学の「JLC 日本語スタンダード」は、「大学・大学院での勉学に必要な日本語とは何かを日本語学習の『段階別』および『技能別』に示したもの」（東

⁴ CEFR では「illustrative descriptors」と言っている。

京外国語大学留学生日本語教育センター，2011）である。「聞く」「話す」「聞く話す」「読む」「書く」の5技能についてそれぞれゴールを設定し、初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級の5段階について、行動目標やそれを達成するために必要な具体的スキル、学習すべき言語的要素などを細かく記している。これは東京外国語大学だけでなく、他の教育機関でも利用できる参照枠として作成されている。

また、到達目標記述のほかに教育機関における興味深い取り組みとして、島田ほか（2009）が行っている実践報告がある。島田ほか（2009）は、協定校と受け入れ大学で相互に日本語科目の対応付けをするために **Can-do statements** を利用しており、受け入れ大学と協定校の日本語学習者に自己評価を求め、その結果により受け入れ大学の各レベルの授業科目と各協定校の各学年の対応表を作成している。この研究は **Can-do statements** の自己評価としての利用のひとつとも言え、次項とも深い関係がある。

2. 2. 3 自己評価のための利用

自己評価は、近年注目されている「学習者主体」や「自律的学習」と関わりが深い。横溝（2002）は、これまでの教師主導の評価から、学習者参加型評価への流れについて触れ、自己評価を学習者参加型評価に不可欠な要素であるとし、その重要性について述べている。岡崎（1992）は、自律的学習の骨格を形成する要素の一つとして、「自律的学習の場の経験の場の提供」というものを挙げており、その中に現在の能力の自己評価や学習結果の自己評価が含まれるとしている。

しかし、ひとくちに自己評価と言っても、ペアやグループの中で行われる口頭の自己評価や、教師との面談の中で行われる内省活動、決まったフォームを用いた記述式の自己評価、そして短い質問項目を用いた自己評価など、形式はさまざまである。そこで、岡崎・吉武（1992）は学習者による自己評価の形式を以下のように分類している。

A. 形式性の低い informal な自己評価の形式

- a. 教室外での実生活上の言語使用についての自己報告 **self oral report**
- b. 教室外のネイティブスピーカーとの談話についての内省、報告
- c. 教室内での言語経験や教室外での経験を自分で設定した評価基準に基づいて評価した結果について記した学習者ダイアリー

- d. 教室活動として授業で設定されている言語活動上の学習目標についてグループで議論したり、ペアでお互いに評価したりする教室評価

B. 形式の整った学習者による自己評価の形式

- a. 学習者自己評価の形式としての **rating scale**
- b. チェックリストを使用する学習者自己評価

「A. 形式性の低い **informal** な自己評価の形式」は、内省・報告やダイアリーなど、形式の決まっていない、自由に産出できるタイプの自己評価である。これは主に授業活動などの中で使われることが多く、まだ自己評価という考え方や形式に十分接していない学習者が、自律的学習や学習者主体の評価活動に「移行」（岡崎，1992）していくために重要な形式であると考えられる（岡崎・吉武，1992）。

「B. 形式の整った学習者による自己評価の形式」は、身の回りの言語行動場面について、どのくらいできるか（あるいは、できたか）について 10 段階や 4 段階などのスケールから選ぶ、または何がどのくらいできるか（あるいは、できたか）チェックするという形式の自己評価である。このような形式の自己評価の中に、**Can-do statements** を用いた自己評価が含まれる。「ガス・水道・電気などの明細書をみて必要なことがわかりますか」と聞かれて、できるかできないかをスケールから選ぶというのが **Can-do statements** を用いた自己評価の一般的な形式である（図 2-1 参照）。

自己評価はテストの補助的な役割として用いられたり、学習者の目標言語使用に対する意識を知るなど授業前後の情報収集のために用いられたりする。しかしあくまで「自己」評価であるため、一般的な不信感があったり、評価を行う学習者自身の要因などによりさまざまな問題点がある。次節ではこの点について詳述する。

Can-do-statements (話す) クラス _____ 氏名 _____

あなたは日本語で次のようなことができますか？ あてはまる数字に○をつけてください。

4:簡単にできる	3:まあできる	2:あまりできない	1:たいへん難しい
----------	---------	-----------	-----------

また、できるようになりたいことがらには右の () の中に◎を入れてください。

1. 自分の名前や国籍、家族構成などを伝えることができる 4・3・2・1 ()
2. 事前に先生に助けてもらって準備すれば、短い自己紹介ができる 4・3・2・1 ()
3. 事前に先生に助けてもらって準備すれば、短いスピーチができる 4・3・2・1 ()
4. 先生に助けてもらって準備すれば、国の様子など紹介できる 4・3・2・1 ()
5. 先生に助けてもらって準備すれば、アンケート調査の結果発表などできる 4・3・2・1 ()
6. 先生に助けてもらって準備すれば、図を説明しながら発表できる 4・3・2・1 ()
7. 先生に助けてもらって準備すれば、日本の印象など話せる 4・3・2・1 ()

図 2-1 村上 (2008) の Can-do statements の質問紙

2. 3 自己評価における利点と問題点

2. 2. 3 では、自己評価には「A. 形式性の低い informal な自己評価の形式」と「B. 形式の整った学習者による自己評価の形式」があることについて触れた。特に「B. 形式の整った学習者による自己評価の形式」は、テストの補助的なものとして使われることもある。例えば山本 (2008) が述べているように、日本語学校が学習者を受け入れる際の入国前のレベルチェックとして信頼できる自己評価が行えれば、プレースメントテストをせずに事前のレベルチェックができ、学習者の受け入れを円滑に進めることができると考えられる。自己評価にはさまざまな利点があるが、問題点もいくつかある。利点や問題点は自己評価をどんな目的で用いるかによっても性質が異なるが、ここでは自己評価をテストの補助的なものとして捉えた場合の利点と問題点について述べる。

2. 3. 1 利点

1) 時間や手間・費用が少なく済む

特に Can-do statements のような決まった形式の自己評価は、基本的には質問紙により一斉に実施することができるため、非常に簡便である。まず、リスニングテ

ストのようにテープや CD を用意する必要がないので、問題音声の作成や機材の用意に費用がかかることがない。対面式のスピーキングテストをしようとする、教室を確保したり、テスターを用意したり、評定者のトレーニングをしたりしなければならないが、自己評価ではそのようなことも必要ない。また、採点する必要がないので、作文テストのように採点に時間がかかるということもない。

2) テストを行うよりも、学習者にかかる負担やプレッシャーが少ない

教師と 1 対 1 のスピーキングテストにおいては、学習者にかかる負担やプレッシャーがかなり高くなることが予想される。緊張してしまい、十分なパフォーマンスが発揮されないということも考えられる。よくある文法テストなどの客観テストでも、「わからなかったらどうしよう」とか「悪い点を取りたくない」という意識から、プレッシャーを感じる学習者は多いだろう。得意不得意に関わらず、テストそのものに不安を感じる学習者もいる。これに比べて自己評価では、評価するのは自分であるため、そのような負担やプレッシャーは軽減されることが考えられる。

3) 自分ができること、できないことを意識化できる

特に形式の整った自己評価の場合、質問の記述が具体的であるので、質問項目を見ながら「できる」「できない」をチェックしていく中で、「これは簡単にできる」「これはまだできない」「こんなことができるようになる必要があるんだな」など自分の今の能力とこれからの目標を意識化することができる。

4) 学習者自身が、多くの側面から自分の能力を評価することができる

例えば、日本語能力試験のような客観テストで測れる能力は、学習者の全般的な能力ではなく、能力の一側面に限られる。学習者は目標言語を使用する上での成功や失敗を広い範囲にわたって自覚しているが、テストにおいては、それが実際の言語使用を測るものであっても、学習者の能力の限られたごく一部しか見ることはできない (Upshur, 1971)。また学習者のパフォーマンスを教師が見て行う評価も、学習者が実際の目標言語使用場面で何がどのくらいできるのかということは、普段の授業でオーセンティックな活動を取り入れたりしていなければ、教師でも容易に学習者の能力を評価することはできない (根岸, 2008)。また、たとえそういった活動を取り入れていたとしても、学習者が遭遇するすべての場面について活動を行

うことはできないので、範囲は非常に限られる。その点、教師など、他者にはよくわからないことも、自身は日ごろの経験から自分には何ができそうか分かっており（村上，2008）、他者よりも自己のほうがより困難さの度合いを認識しているのである（村上，1996）。

2. 3. 2 問題点

1) 自己評価に対する不信感がある

Can-do statements を利用する、しないに関わらず、一般的な問題として、自己評価には教師や学習者の不信感があることが指摘されている（トムソン，2008）。果たして本当に学習者が自らの能力を正確に評価することができるかということについては、教師だけでなく、学習者も疑問を持つ場合はあるだろう。

2) 過大評価・過小評価、その他の要因によるばらつきが見られる

自己評価は評価者である学習者のさまざまな内面が影響して、過大評価や過小評価が現れることがある。学習者の社会的・文化的背景の違い（トムソン，2008）や、言語不安（MacIntyre et al., 1997）、また、「どのくらいのことができると『できる』と言えるのかの基準の違い」（根岸，2008）によって、過大評価や過小評価が見られる。

3) 利害の絡む場面では過大評価の恐れがある

自己評価は利害の絡む場面には不向きであるため、入学試験や就職試験のような診断的評価の代わりに用いることは難しい（村上，2009）。また、自己評価は本質的に絶対評価であるため、相対評価など学習者間に差異をつけなければならない総括的評価とは相容れない（トムソン，2008）。これはどちらも、評価の背後に、教師などの利害関係者（stake-holder）がいるためである。また、授業活動の一環であっても、「教師によく思われたい」といった意識から、過大評価などの影響が現れることがある。これを防ぐために、自己評価を行うときは、目的を学習者にはっきり提示することが必要である。特に研究のための Can-do statements 調査では、成績評価に影響しないことを明確に告げ、学習者の教師が調査に関わらないようにすることが重要である。

4) 慣れていない学習者には難しい

どんな形式のものでも、自己評価は慣れるまでに時間がかかると言われている。トムソン（2008）も「学習者自身が自分の自己評価能力を信頼していない場合、あるいは自己評価になじみがなく、うまく対応できない場合などは、無理に自己評価をしても成果が上がらないことがある」と述べ、自己評価には慣れが必要であることを指摘しており、Thomson（1996）では一部の学習者から“I hate rating myself.” “I wish you wouldn’t make us rate ourselves.” と自己評価に不快感を示すコメントが寄せられたことを報告している。

5) 質問に使用される言語が母語か否か

自己評価はメタ認知能力を使って行うものであるので、基本的に母語で行うのが望ましいが、場合によってはそれが難しいこともある。特に日本国内の教室内で自己評価を行う場合、さまざまな母語を持つ学習者がいるため、すべての学習者に対応できるような自己評価のフォームを用意するのは難しい。

先行研究では日本語 **Can-do statements** の調査票は日本語、中国語、韓国語、英語が用意されることが多い。しかし、何かの都合で、日本語版しか用意できない、または英語が母語ではないのにやむを得ず英語版を用いなければならないという場合、注意が必要である。母語で読むのと、目標言語または媒介語で読むのでは **Can-do statements** の印象は異なるし、場合によっては何を問われているのかすらわからないということもありうる。

2. 4 自己評価の信頼性と妥当性

自己評価に関しても、一般的なテストと同様に信頼性と妥当性についての議論が非常に重要である。ここでは、先行研究で示されている信頼性、妥当性について述べる。

2. 4. 1 信頼性

信頼性とは、テストを同じ受験者に何回実施しても同じ結果が得られるかということを示す指標である。実際に信頼性係数を求めるには真の得点 T が必要であるが、真の得点 T は未知であるため、信頼性係数は推定値として求められる。

信頼性係数の推定値としてはクロンバックの α 係数（Cronbach, 1951）が用い

られることが多い。クロンバックの α 係数はテストの問題項目やアンケートの質問項目の内部一貫性や等質性を表す数値である。最大値は 1 をとり、能力検査や学力検査では $\alpha = .80$ 以上あるのが望ましく（石井，2005）、公的な試験における信頼性係数の目標は $\alpha = .85 \sim .90$ 以上とされている（村上，2003）。

Can-do statements の α 係数はどの研究においても概ね高く、例えば三枝（2004）では $\alpha = .93 \sim .98$ 、島田ほか（2006）では $\alpha = .981$ 、伊藤ほか（2008）では $\alpha = .99$ となっている。しかし、こうした非常に高い値が出るのは、 α 係数は内部一貫性を示すという特徴によるものである。学習者各自が一貫して自己評価を行っていることにより高い値が出たのであり、再検査信頼性を求めた場合とは異なる。

2. 4. 2 妥当性

妥当性とは、テストが測定目的としている特性をきちんと測定しているかどうかを表す概念である。妥当性には、内容的妥当性、基準関連妥当性、構成的妥当性などさまざまな側面の妥当性がある。この中で、基準関連妥当性は、当該テストと比較できる外的基準がある場合に、その外的基準とテストの得点の相関を調べることで、妥当性があるか確認することができるとされている。

自己評価の妥当性は、自己評価の値と、日本語能力試験やプレースメントテストなどの外的基準となるテストや、教師評価、他者評価との相関をもとに検証されてきた。相関分析などからの議論では、自己評価に妥当性があるかどうかについては、研究者によって見解が異なる。

小山（1996）は Oscarson（1978）と LeBlanc & Painchaud（1985）の質問表を使って、自己評価の調査を行い、教師評価との相関を調べている。その結果によると、学習者の自己評価にはある程度信頼性があることが分かったものの、学習者の自己評価と教師評価の間には、総合で $r = .424$ 、技能別では会話が $r = .284$ 、聴解が $r = .381$ 、作文が $r = .364$ 、読解が $r = .389$ と、「これまでの先行研究で算出された数値と比較して必ずしも高いものではなかった（小山，1996）」としている。

玉岡ほか（2005）は、日本語能力テストの得点と日本語版 Can-do Scale で測定した四技能の相関が低かったことと、四技能の Can-do Scale から日本語能力を予測する重回帰分析を行ったところどの技能も日本語能力を予測する有意な変数ではなかったことから、自己評価は実際の日本語能力を予測することはできないと結論づけている。

一方、テストと **Can-do statements** の間にある程度以上の相関が認められたため、自己評価には妥当性があるとする研究には、三枝（2004）、島田ほか（2006）などがある。

三枝（2004）は、日本語能力試験の妥当性研究の一環として日本語 **Can-do statements** と日本語能力試験のスコア、そして、日本の2つの大学で行われているプレースメントテストのスコアとの関係を調べる研究を行っている。その結果、作成した **Can-do statements** 項目には技能間で高い相関が得られたが、日本語能力試験とは高くても $r=.40$ 前後と、相関係数としては十分な値ではなかった。しかし、2大学でのプレースメントテストとの相関は $r=.50\sim.80$ と比較的高い相関係数が得られた。

島田ほか（2006）は、三枝（2004）の **Can-do statements** を参考に作成した質問項目を用いて、日本語能力試験1級、2級の得点との関係と、日本語教育機関におけるプレースメントテストとの関係を比較している。その結果、**Can-do statements** と日本語能力試験1級、2級それぞれとの相関係数が低めであったのに対し、プレースメントテストとの相関係数は、総点で $r=.804$ と高い値を示している。この理由としてはプレースメントテストには幅広いレベルの問題が含まれているのに対し、日本語能力試験は級別試験であったことが考えられ、「Cds⁵が JLPT と相関が低いのは、…（中略）…『輪切り現象』に起因していたと言える」と述べている。このプレースメントテストは日本語能力試験の過去の問題からすべての級にわたるように問題を選んで作成されたテストであることから、級別試験の場合は「輪切り現象」により相関係数が低くなるが、総括すると日本語能力試験と **Can-do statements** による自己評価との間には相関があり、「日本語能力を反映する尺度としての有効性が示された」（島田ほか，2006）と述べている。

このような基準関連妥当性は、調査のデザインや目的により大きく左右される（小山 1996）ので、調査のデザインや目的の設定は慎重に行わなければならない。自己評価の妥当性研究で研究者によって異なる結果が出ているのも、デザインや目的の異なる研究が個別に行われてきた（Backman & Palmer, 1989）からであると考えられる。

⁵ Can-do statements

2. 5 自己評価と実際のパフォーマンスとの関係

Can-do statements と実際のパフォーマンスとの関係はまだ十分には明らかになっていない。英語を学習する日本人に対する調査は根岸氏を中心に行われているが、日本語教育に関してはまだ目立った動きがないため、ここでは 2. 5. 5 の村上 (2009) を挙げるのみである。

2. 5. 1 日本人英語学習者の「話す」技能のパフォーマンスとの関係

周 (2006) は英語を学習する日本人大学生に、ベネッセコーポレーションが開発した英語運用能力を測定するためのテスト「GTEC for Students 英語コミュニケーション能力テスト」のスピーキングの部分と Can-do アンケートを受けてもらい、その関係を調べている。「GTEC for Students 英語コミュニケーション能力テスト」はコンピュータ上で実施するスピーキングテストである。「Can-do」アンケートは「学校・教室内」「学校外」「英語圏」で起こる言語タスクについて、「①経験したことがない②ほとんどできない③たいていできる」の 3 肢、または「①経験したことがない②うまくできなかった③なんとかできた④よくできた」の 4 肢で答える形式になっている。スピーキングテストの結果と Can-do statements の回答を比べ回答パターンを検討したが、被験者が少なかったこと、Can-do statements のデータ処理が「できる」「できない」の 2 値データ⁶になってしまったこと、経験者と非経験者の偏りなどから、一貫した回答パターンは得られなかったと述べている。

2. 5. 2 日本人英語学習者の「聞く」技能のパフォーマンスとの関係

根岸 (2008) によると、吉池ほか (2006) の研究では、英語のインターネットラジオを聞くパフォーマンスとラジオのニュースやドラマの聞き取りに関する Can-do statements との関係を調査している。結果としては、Can-do statements の中には難易度が比較的安定しているものもあれば、学習者の考える難易度の幅がかなり広いものもあったということが述べられている。また、被験者となった日本人高校生は英語のラジオを聞いた経験がなく、「自己評価では自分のパフォーマンスを正しく予測することはできなかった」としている (根岸 (2008) による)。

⁶ 3 肢選択の場合「経験したことがない」は欠損値として処理している。

2. 5. 3 日本人英語学習者の「書く」技能のパフォーマンスとの関係

工藤(2006)は英語ライティング能力に関して、英語を学習する日本人高校生に、電子メール作成タスクのパフォーマンスと、前述の「GTEC for Students」の Writing のテスト、そして、電子メール作成能力についての Can-do statements の関係を調べる研究を行っている。その結果、英語の電子メール作成技能に関する Can-do statements は全体的に低めの値となり、さらに英語の電子メール作成の経験がない学習者のほうが、経験のある学習者よりも低く自己評価をしていた。また、「GTEC for Students」の Writing のテストと電子メールタスクを比較して、英語での電子メールはある一定のレベルを超えとはそれ以降は同じ程度に作成することができるようだと述べている。

2. 5. 4 日本人英語学習者の「読む」技能のパフォーマンスとの関係

吉池(2006a : 2006b)は、様々な Can-do statements に「新聞を読む」というタスクが共通して含まれることに注目し、英語を学習する日本人高校生に対して、英字新聞の読解に関する Can-do statements の妥当性検証を試みている。その結果、学習者はどのような新聞記事をイメージして「英字新聞が読める」としているのか、また、実際の新聞読解パフォーマンスを予測することができる Can-do statements はどれか、という点について明確な結果は出なかったが、英字新聞といっても、簡単なもの(テレビ欄や広告など)であれば、レベルが低い学習者にも読めることが分かった。このことから、例えば「テレビ欄を読むことができる」といった記述を低いレベルの能力記述に加えることができると述べている。

2. 5. 5 日本語教育における研究

村上(2009)は外国人就労者に対して、「聞く」「話す」「やりとり」「読む」「書く」で合計 30 項目の Can-do statements と、パフォーマンステスト(読み書き技能測定課題と口頭能力測定課題)を行い、それらの関係を調べる研究を行っている。例えば「自分の名前がカタカナで書ける」という Can-do statements と、読み書き技能測定課題で実際に名前を書いてもらった結果との相関は $r=.69$ 、「日常よく見かける『禁煙』などの漢字の意味がわかる」という Can-do statements と、読み書き技能測定課題の「危険」「駐車」の意味を母語で書く問題との相関は $r=.73$ という結果が出ている。そのほかにも、それぞれ対応した Can-do statements と問題項目の間

では $r=.40\sim.70$ という中程度からやや高い水準の相関が確認されたが、項目によってばらつきがあることから、村上（2009）は「完全には一致しない」としているものの、「CDS⁷とパフォーマンステストのような全く異なる形式の評価間にある程度の関連性が見られたことの意味は大きい」と述べている。

2. 6 自己評価にばらつきをもたらす要因

伊藤ほか（2008）は「自己評価の正確性にばらつきをもたらす要因」として「評定者」と「自己評価材料」に関わるものを挙げている。本研究では、伊藤ほか（2008）が挙げているこの2つの要因のうち、「評定者」に関わる要因を「個人差要因」とし、「自己評価材料」に関わる要因を「タスク要因」「質問項目要因」の2つに分け、「個人差要因」「タスク要因」「質問項目要因」という3つの要因に分類した。ここでは、それぞれの要因が自己評価にどのように影響しているのか、先行研究をもとに述べる。

2. 6. 1 個人差要因

評価者の個人差要因とは、自己評価を行う学習者に見られる、集団としての差に関わる要因である。主な要因としては、目標言語使用経験の差による違いや、目標言語の熟達度レベルによる違い、国籍や性別などによる社会的・文化的背景の違いや、言語不安の有無など個人の性格による違いが挙げられる。

Oscarson（1997）は、自己評価の抱える問題点についての記述の中で、「ある文化圏では、学習者オートノミーがあまり高く評価されず、またある文化圏では、社会的礼儀として上品さが求められ、その結果、評価の正確さの度合いに影響を及ぼす、ということがあるかもしれない」と述べ、文化背景の違いが自己評価に影響することを指摘している。

こうした点から個人差要因に関して母語または国籍、あるいは性別の違いに関して分析を行っている研究がある。

Thomson（1996）は日本語を学習する英語母語話者、中国語母語話者、韓国語母語話者の男女に、授業で行ったプロジェクトの出来を評価する自己評価を求め、授業の成績と比較した。その結果、英語母語話者は男女ともに成績相応の自己評価が行えていたのに対し、中国語母語話者の男性と韓国語母語話者の男性は成績よりも

⁷ Can-do statements

高く自己評価していた。一方、中国語母語話者の女性と韓国語母語話者の女性は自分の成績よりも低く自己評価しており、母語や性別によって、自己評価に影響があることを示唆している。

島田（2010a）は東京学芸大学の外国人学生 118 名に対して日本語プレースメントテストと **Can-do statements** 調査（自己評価）を実施し、そのうち中国語母語話者、韓国語母語話者、ドイツ語母語話者について分析した。その結果、韓国語母語話者と中国語母語話者は自己評価よりテストで高得点を取りやすく、ドイツ語母語話者はテストに比べ自己評価で高得点を取りやすいということが明らかになった。また、**Can-do statements** 各項目についてテストの中位得点グループで比較したところ、3 項目で母語による差が見られたことから、**Can-do statements**の中には母語による影響が大きい項目があることが明らかになったと述べている。

野口ほか（2007）は、日本国内の日本語学校及び大学に所属する外国人学生 794 名に対して **Can-do statements** 調査を実施し、そのうち中国語母語話者と韓国語母語話者の回答結果について、DIF 分析⁸を行った。その結果、中国語母語話者が「できる」と回答しやすい項目が「読む」「書く」中に 5 項目（「図書館の本棚にある本の背表紙を見て、必要な本を探すことができますか」など、漢字が有利に働くとみられるものなど）、韓国語母語話者が「できる」と回答しやすい項目も 5 項目（「書く」2 項目、「話す」1 項目、「聞く」2 項目）（言語構造や文化が似ていることなどが原因ではないかと考えられるものなど）検出された。

入江（2011）は、とよた日本語学習支援システムの「対象者判定」を受験した地域日本語教室の学習者 202 名のうち、ポルトガル語母語話者、スペイン語母語話者、中国語母語話者、タイ語母語話者について分析を行い、テスト得点と **Can-do statements** 調査を比較した。その結果、「読む」と「書く」で、タイ語母語話者ではテスト結果に比べ **Can-do statements** 過小評価が、スペイン語母語話者と中国語母語話者では過大評価が見られた。

また、国籍の違いとともに、目標言語使用経験も自己評価に大きな影響を及ぼすと言われており、研究がなされている。

Heilenman（1990）は質問の反応効果（**response effects**⁹）について調べた研究

⁸ DIF（Differential Item Functioning：特異項目機能）とは「能力が同一であるにもかかわらず、所属する集団の違いから、正答率（反応確率）に差が生じる項目」のこと（渡辺・野口，1999）。詳しくは第 5 章で述べる。

⁹ 質問内容以外の要因に反応してしまう傾向（**tendencies to respond to factors other**

で、特に経験の少ない学習者は **Can-do** 形式の質問に対して「できる」と答えやすくなる傾向が顕著であったと述べている。

根岸（2006b）は、「GTEC for STUDENTS」の **Can-do statements** に関するいくつかの研究を概観して、「経験のある学習者や能力の高い学習者の自己評価は信頼性が高い」と述べている。また、根岸（2008）は、「経験に基づかない自己評価の精度はあまり高くない。具体的には、実際にやってみればできることをできないだろうと答えたり、実際にはできないことをできるだろうと答えたりすることがある。…（中略）…さらに、一概に経験しているといっても、その経験した時期もさまざまであり、必ずしも今の能力と関連させることはできない場合もある」と述べている。

伊藤ほか（2008）は **TOEIC®-IP** を実施した企業に勤務する日本人英語学習者（**TOEIC®-IP** 受験者）8,386 名に、会社での業務に関する自己評価アンケートを実施し、各項目のタスクを経験したことがあるか否かの回答も求め、その関係を分析している。全被験者のうち、**TOEIC** スコアが 600 点前後と 800 点前後の被験者を対象に分析を行ったところ、600 点の被験者では全タスク、800 点の被験者では 82% のタスクで、経験者と非経験者の自己評価点に有意差が認められたことから「評定者の言語タスク経験要因は概ね自己評価に影響を与える」と述べている。さらに、経験と習熟度の関係については、「評定者の言語能力が高いほど経験要因の度合いは少なく、さらにタスクの難易度や専門性が低い場合は、習熟度が高いほど自己評価の差がほとんどなくなることが示唆された」と述べている。

さらに、学習者の心理的な要因が自己評価に影響を及ぼすことについて分析しているのが MacIntyre et al.（1997）である。

MacIntyre et al.（1997）は、感情要因により自己評価に過大評価（overestimate）や過小評価（underestimate）が起こると考え、自己評価と言語不安（language anxiety）には負の相関があることを明らかにしている。自信のある学習者は、満足感を得るため、自分の価値の認識を高めるために自己をより高く評価しよう（self-enhancement）とし、これにより過大評価が起こる。逆に、不安の強い学習者は、自尊心が傷つくことを恐れて自己を実際より低く評価する（self-derogation）傾向が出て、そのため過小評価が起こると述べている。

than item content）（Heilenman 1990）。

2. 6. 2 タスク要因

タスク要因とは、個々の質問項目に書かれているタスクに関わる要因である。これは、学習者によって、タスク一つ一つに対する経験の度合いなどから、自己評価の値に違いが見られるものを指す。

Ross (1990) はリスニングに関して、学習者の経験が自己評価にどのような影響を及ぼすのか調べるために、ある題材を使って、授業で行った形式に関して問う自己評価の質問項目と、題材は同じだが授業では行わなかった形式に関して問う質問項目を用意し、調査を行っている。その結果、授業で経験したことのあるタスクについての自己評価のほうが、正確に判断できると報告している。

前述した伊藤ほか (2006) は、TOEIC 受験者にビジネス関連のタスクの自己評価を求めたところ、TOEIC の得点が 600 点前後の学習者と 800 点前後の学習者で自己評価の平均値差が大きかったのは、難易度が高いタスク、発信を含んだタスク、特に商談やプレゼンテーションなどのシチュエーションのタスクであった。また、タスクの経験者と非経験者の間でも、難易度が高いタスク、発信を含むタスク、専門的なタスクでは自己評価の隔たりが大きかったとしている。

関崎・酒井 (2011) では、「話す」技能について筑波大学のプレースメントテストと 52 項目の Can-do statements との間の相関係数から、学習者の日本語力をよりよく反映する項目の特徴を分析している。その結果、「自信と限界の認識がよく反映できる記述」「聞く能力が含まれている記述」「1 人で話すのに適切な分量」「記述から想定される活動が一致する記述」の 4 つの点に関わってくると考察している。

2. 6. 3 質問項目要因

質問項目要因は、質問そのもの、つまり項目の記述の仕方に関わる要因である。この要素に関しては、Can-do statements 調査の後に、結果がうまく出なかった項目について考察する中でこれまでも多く述べられているが、この要因に特化して調査、分析している研究はほとんどない。

日本語教育学会試験分析委員会 (1999) は Can-do statements 調査の質問内容についての考察で、能力差を反映していない項目に見られる特徴として「対象の想定のにくさ (あるいは、直接的経験の量の多少) ¹⁰⁾」を挙げている。

¹⁰⁾ 例えば、歌、冗談、世間話などは、学習者にとっては想定しにくく、人によってイメージするものの幅が大きくなってしまったのではないかと述べている。

島田ほか（2006）は、調査結果の考察で、日本語能力試験の得点が反映されない項目として、例えば「授業で皆の前で発表できますか」という項目について、専門の授業に出席している学習者は低い自己評価をしているが、専門の授業に出席していない学習者は日本語の授業での発表を想定したため自己評価が高くなったのではないかと述べている。

また、島田ほか（2009）は、留学生の受け入れ大学と協定校との間でレベルの対応付けを行うために行った Can-do statements 調査で、「他の人の自己紹介」という項目で受け入れ大学の学習者の自己評価よりも協定校の学習者の自己評価のほうが高かったことについて、「協定校の1年生などは『同級生の自己紹介』を想定したのではないだろうか。このような項目は『どのような場面での誰の自己紹介か』ということを確認にする必要があるだろう」と述べている。

このように Can-do statements 調査後に項目分析の中で記述の仕方について述べているものはあるが、自己評価の項目の記述の仕方に焦点を当てて研究を行っているのは、筆者の知る限り、Backman & Palmer（1989）、Heilenman（1990）、根岸（2006a）、関崎・酒井（2010）のみである。

Backman & Palmer（1989）は「‘Ability to use trait’ question type¹¹」「‘Difficulty in using trait’ question type¹²」「‘Recognition of input’ question type¹³」の三つの質問形式を用いて自己評価の研究を行っている。その結果、言語の「難しさ」を問うものが最も効果的であったとし、「外国語／第2言語を学ぶ学習者は、易しいと思うことよりも、難しいと思うことについてのほうをより意識できるのかもしれない」と述べ、「難しさ」を問う質問の有効性を説いている。

同様に Heilenman（1990）も質問形式が影響する「反応効果（response effects）」について、研究を行っている。Heilenman（1990）は同じ内容を問う質問を、肯定的な表現を用いた質問（positively-worded question）と否定的な表現を用いた質問（negatively-worded question）の2種類を用意し¹⁴、自己評価の調査を行った結果、

¹¹ 例えば「How many English grammar do you know?」などのタイプの質問（Backman & Palmer 1989）。

¹² 例えば「How many different kinds of grammar mistakes do you make in English?」などのタイプの質問（Backman & Palmer 1989）。

¹³ 例えば「How often can you tell when someone makes a grammar mistake?」などのタイプの質問（Backman & Palmer 1989）。

¹⁴ 「I can read a short newspaper article in French and get a general idea of what is going on without having to use a dictionary.」と「If I try to read a short newspaper article in French without dictionary, I have trouble getting a general idea of what is

黙認効果 (acquiescence effects)¹⁵と過大評価が見られ、特に経験の少ない学習者は、質問項目の影響により何でも「できる」と答えてしまう可能性があることを指摘している。

根岸 (2006a) は、中島・永田 (2006) で事前に想定していた困難度と Can-do statements 調査で得られた困難度に差があったため問題があると指摘された項目に関して、「アンケート項目の内容を詳細な具体例とともに提示することにより、アンケートの精度が改善されるかもしれない」と考え、調査を行っている。その結果、リーディングの項目については多くの項目が改善されたものの、一部の項目、特にリスニングの項目に関しては、スクリプトをつけたことで逆に困難度が上がってしまったものもあった。

関崎・酒井 (2010) は筑波大学日本語口頭能力 Can-do statement (TOC) 試作版の開発のために、「話す」技能の項目の検討を行っている。その中で、話題によってプレースメントテストとの相関が高い項目と低い項目があること、「準備をすれば」「準備をしないで／しなくても」ではプレースメントテストの高得点者と低得点者で反応が異なること、絵や原稿、ジェスチャーなど話す際に用いられる手段を記述に入れた項目ではプレースメントテストとの相関が低かったことなどを報告している。

2. 7 まとめ

以上、Can-do statements と自己評価に関する先行研究を概観した。Can-do statements は現在、大規模テストの判定基準や、外国語教育におけるレベルの説明の記述に用いられるだけでなく、自己評価の質問項目としても用いられている (2. 2)。しかし Can-do statements を用いた自己評価には、自己評価そのものの問題点だけでなく、Can-do statements という質問項目を用いることによる問題点もある (2. 3)。そこで近年 Can-do statements を用いた自己評価の妥当性検証が行われてきたわけであるが、Can-do statements を用いた自己評価にはばらつきをもたらす要因が様々あり、妥当性があるかどうかに関しては研究者によって意見が分かれる (2. 4)。妥当性検証のための比較対象として客観テストを用いるのではなく、実際のパフォーマンスと自己評価との関係を明らかにしようとする研究も増え

going on.」など (Heirenman 1990)。

¹⁵ 前向きな反応をしてしまう傾向 (a tendency to respond positively) (Heilenman 1990)。

ているが（2.5）、様々な要因により自己評価にばらつきが出ることがわかっている（2.6）。どの要因についても、近年研究が進められているが、それぞれの要因がどのように関わりあって自己評価に影響を及ぼしているのかはまだ明確ではない。中でも、質問項目要因に関しては、個人差要因やタスク要因の研究を行った後、結果が出なかった項目に関する考察はあるものの、質問項目要因そのものに焦点を当てて、**Can-do statements** をどう記述するかという観点で詳細に調査、分析した研究は少ない。そこで本研究では、どのような **Can-do statements** の記述がどのように学習者の自己評価に影響を及ぼすのか、またそれらの影響は学習者の国や性別、経験差といった個人差と関係があるのかということを検討するため、調査、分析を行う。そのために、次章では、これまで用いられてきた **Can-do statements** の記述がどのように構成されているのかを分析する。

第3章 Can-do statements の記述の構成

第2章では自己評価と Can-do statements に関する先行研究を概観した。その中で、自己評価にばらつきをもたらす要因として挙げたもののうち質問項目要因に焦点を当てて調査した研究がほとんどないことを述べた。そこで本章では、Can-do statements の記述の構成について先行研究を分析する。まず、3. 1 では Can-do statements が「基本の行動」と「要素」に分かれることについて、「JF 日本語教育スタンダード」をもとにして、具体的な例を挙げて説明する。3. 2 では「話す」「聞く」「書く」「読む」の4技能について、3. 3 ではそれぞれの「基本の行動」「要素」を、先行研究の Can-do statements を例に分類する。

3. 1 〔基本の行動〕と要素

根岸（2008）は、Can-do statements の記述に関して、「ある観点から見ればあるレベルとなるが、別の観点から見ると別のレベルとなることもある。…（中略）…複数の観点のほとんどが、あるレベルの記述と一致していても、別のレベルにある1つの観点が強いインパクトを与えることもある」と述べている。

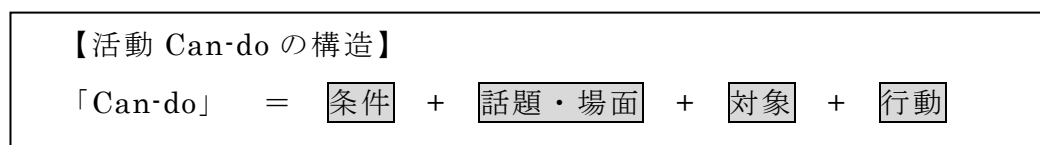
例えば根岸（2006a）には「ゆっくりははっきりと行われている、自分の身の回りの議論の話題が何であるかたいていわかる」という記述がある。この記述の「ゆっくりははっきりと行われている」という部分は、速度や明瞭さの配慮を示し、これがあることにより比較的初級の学習者でも「できる」と自己評価することが考えられる。しかし、仮にこの「ゆっくりははっきりと行われている」という部分がなかった場合、自己評価が変わってくるであろう。ただ単に集団として自己評価の得点分布が上下するだけでなく、分布のしかたが変化する可能性もある。

そこで、ここではまず、Can-do statements の記述の構造について考える。

Can-do statements の記述がどのような構造になっているのかを分析した研究には North（2000）、塩澤ほか（2010）、入江（2010）がある。North（2000）は CEFR の Can-do statements の尺度化とレベル化の妥当性を検証した作業の中で、各レベルの Can-do statements を分解して、〔行動（Action）〕〔トピック・場面（Topic/Setting）〕〔制約条件（Limitation）〕の3つの「要素（elements）」を抽出し、一覧表にまとめている（North, 2000（塩澤ほか, 2010による））。

しかし、これについて塩澤ほか（2010）は、「この一覧表に示された要素別の記

述は一文が長く、各レベルの特徴を把握しにくい」として、1 文中の記述の割合が長かった〔行動〕を〔行動〕と〔対象〕に分け、〔行動〕〔話題・場面〕〔対象〕〔条件〕の4つの要素に分解している。これがもとになり、国際交流基金が策定した JF 日本語教育スタンダードの活動 Can-do¹⁶は以下のような構造になっている。



条件：ゆっくり話すなどの相手側の配慮、事前準備の有無など、実現のための条件
話題・場面：日常的な話題、会議の場など、取り上げられる話題や言語活動が行われる場面

対象：手紙や記事、ニュースや講義など、聞いたり、読んだり、話したり、書いたりするもの

行動：聞いて理解する、読んで理解する、話す、書く、会話するなど、実際の言語活動

(『JF 日本語教育スタンダード利用者ガイドブック』(国際交流基金, 2010b) より)

しかし、塩澤ほか（2010）及び JF 日本語教育スタンダードの分類は、1 つの分類に様々な側面の記述が含まれているという点で、Can-do statements の記述の構造を詳しく見るためには問題がある。

例えば、塩澤ほか（2010）の項目記述の分析を見てみると、〔話題・場面〕に「日常の簡単な話題について」がある一方、〔対象〕の中にも「日常生活で見る看板や掲示」「事実に基づく簡単な情報」があるなど、「日常の」「簡単な」「複雑な」「専門的な」と言った記述が混在している。また、『JF 日本語教育スタンダード利用者ガイドブック』の参考資料にある「活動 Can-do のレベル別特徴一覧」の中の「受容」には、「条件」に「もし難しい箇所を読み返すことができれば（自分の専門に関係なくとも）」「いくつかの非標準的な表現があっても」という記述がある。このうち前者は読み手自身の調整であるが、後者はテキストの特性に関わる。また、「産出」の

¹⁶ 「JF 日本語教育スタンダード」では、Can-do statements を、言語能力を例示する「能力 Can-do」と、言語活動を例示する「活動 Can-do」「テキスト Can-do」「方略 Can-do」の4種類に分類している。このうち「活動 Can-do」は実社会で行う具体的な言語活動を例示したものであり、受容・産出・やりとりの3つに分かれている。

「行動」に関しては、「苦情を言うことができる」「会話に参加できる」とごく単純に書かれているものもあれば、「はっきりと論点や概略を述べることができる」「重要と考える点をわかるように伝えることができる」と話せる程度を含んでいるものもある。

入江（2010）では、Can-do statements の記述の違いによる自己評価への影響を探るためには、もっと細かく Can-do statements の構造を分析する必要があると考え、JF 日本語教育スタンダードの〔行動〕をさらに限定した、Can-do statements のもとになる部分を「基本の記述」とした。そして、そこに加わる付加的な部分を「要素」とし、Can-do statements は図 3-1 のような構造になっていると考えた。

Can-do statements → 基本の記述 + 要素 1 + 要素 2 + … + 要素 n

図 3-1 Can-do statements の構造（入江，2010 より）

この構造をもとに考えると、例えば「政治についてのラジオのニュースがわかりますか（島田ほか，2006）」では、「ニュースがわかりますか」が「〔基本の行動〕」、「政治についての」「ラジオの」という付加的な部分がそれぞれ「要素」である。

「政治についてのラジオのニュースがわかりますか」

→ 「ニュースがわかりますか」 + 「政治についての」 + 「ラジオの」

図 3-2 「政治についてのラジオのニュースがわかりますか」の構造（入江，2010 より）

さらに、要素の内容を JF 日本語教育スタンダードをもとに検討し、次のように分類した。

Can-do statements = [基本の行動] + [条件] + [場面・対象] + [内容・分量] + [程度]

基本の行動：話す、聞く、書く、読むなどの言語行動（例：会話ができる、発表することができる、指示がわかる、ニュースがわかる、手紙が書ける、レポートが書ける、新聞がわかる、メニューがわかる、など）

条件：【準備の有無】、【補助の有無】、【配慮の有無】、【行動の限定】、【聞き手・読み手への配慮】、【形式・文字の指定】、【媒体】

場面・対象：【場所】、【場面】、【対象（聞き手・話し手・読み手・書き手）】

内容・分量：【身近さ】、【分量】、【単純さ】、【文書の種類】、【具体例】

程度：【程度】

〔基本の行動〕は入江（2010）の「基本の記述」と同じである。〔条件〕は【補助の有無】などいくつか下位分類があるが、概ね塩澤ほか（2010）や JF 日本語教育スタンダードの〔条件〕と同様のものを指す。〔場面・対象〕には、テキストが示される場所（レストランで、など）、場面（電車で忘れ物をしたとき、など）と、テキストを発したり受け取ったりする対象（友達、同僚、など）をまとめた。〔内容・分量〕は身近さ、単純さ、分量のほか、具体例（昨日自分がしたことについて、政治について、など）が含まれる。最後に〔程度〕は「詳しく」「十分に」「だいたい」「大まかに」など受容や産出の完成度を表す記述として分けた。

3. 2 分類に用いる先行研究

本章で〔基本の行動〕と要素の分類に用いる先行研究の Can-do statements は、日本語教育学会試験分析委員会（1999）の Can-do statements、TOEIC の Checklist of Can-Do Statements、TOEFL の Language Competency Descriptors、三枝（2004）の Can-do statements、島田ほか（2006:2007）の Can-do statements、根岸（2006a）の DIALANG self-assessment statements、周（2006）の Can-do アンケート、村上（2008:2009）の Can-do statements である。

これらの先行研究の Can-do statements のうち、TOEIC の Checklist of Can-Do Statements、TOEFL の Language Competency Descriptors、根岸（2006a）の DIALANG self-assessment statements は原文が英語で書かれている。DIALANG self-assessment statements は根岸によって日本語に翻訳されたものを使用し、

TOEIC の Checklist of Can-Do Statements と TOEFL の Language Competency Descriptors は筆者が日本語に翻訳する。

また、先行研究によって Can-do statements の技能の数が異なる。三枝 (2004)、島田ほか (2006 : 2007)、TOEFL は「話す」「聞く」「書く」「読む」の 4 技能である。村上 (2008 : 2009) と TOEIC は「話す」「聞く」「書く」「読む」の 4 技能に「やりとり」が加わった 5 技能である。日本語教育学会試験分析委員会 (1999) は「話す」「聞く」「書く」「読む」の 4 技能に「複合」という技能が設けられている。根岸 (2006a) は「聞く」「書く」「読む」の 3 技能であり、周 (2006) は「話す」の 1 技能のみである。

本研究では、「話す」「聞く」「書く」「読む」の 4 技能に分けて、先行研究の Can-do statements の「基本の行動」と要素を分類する。その際、村上 (2008 : 2009) と TOEIC の「やりとり」は「話す」技能に入れる。これは、「やりとり」は「話す」技能に類似しており、他の先行研究で「やりとり」の言語行動を問う項目が「話す」技能に入っていることが多いためである。また、日本語教育学会試験分析委員会 (1999) の「複合」は分類の対象から除外する。「やりとり」とは異なり、「聞いて書く」「読んで書く」など、様々な技能の組み合わせの項目が含まれておりどこの技能にも入れにくいことと、「複合」の項目が少ないことがその理由である。

よって、それぞれの技能の分類の対象となるのは以下の通りである。

1) 「話す」技能

日本語教育学会試験分析委員会 (1999) 14 項目 / TOEIC 15 項目 / TOEIC (interactive skills) 15 項目 / TOEFL 10 項目 / 三枝 (2004) 15 項目 / 島田ほか (2006) 15 項目 / 周 (2006) 36 項目 / 島田ほか (2007) 18 項目 / 村上 (2008) 20 項目 / 村上 (2008) やりとり 20 項目 / 村上 (2009) 6 項目 / 村上 (2009) やりとり 8 項目

2) 「聞く」技能

日本語教育学会試験分析委員会 (1999) 10 項目 / TOEIC 15 項目 / TOEFL 10 項目 / 三枝 (2004) 15 項目 / 島田ほか (2006) 15 項目 / 根岸 (2006a) 20 項目 / 島田ほか (2007) 21 項目 / 村上 (2008) 20 項目 / 村上 (2009) 6 項目

3) 「書く」技能

日本語教育学会試験分析委員会 (1999) 5 項目 / TOEIC 15 項目 / TOEFL 8

項目／三枝（2004） 15 項目／島田ほか（2006） 15 項目／根岸（2006a） 15 項目
／島田ほか（2007） 20 項目／村上（2008） 20 項目／村上（2009） 5 項目

4) 「読む」技能

日本語教育学会試験分析委員会（1999） 7 項目／TOEIC 15 項目／TOEFL 13
項目／三枝（2004） 15 項目／島田ほか（2006） 15 項目／根岸（2006a） 16 項目
／島田ほか（2007） 22 項目／村上（2008） 20 項目／村上（2009） 5 項目

なお、日本語教育学会試験分析委員会（1999）、三枝（2004）、島田ほか（2006 : 2007）には同じ調査項目が多数含まれている。これは、島田ほか（2006 : 2007）が三枝（2004）の、三枝（2004）が日本語教育学会試験分析委員会（1999）の項目を利用しているためである。そこで本研究では、同じ記述の項目は島田ほか（2007）のものを記し、島田ほか（2007）にはないもので島田ほか（2006）、三枝（2004）、日本語教育学会試験分析委員会（1999）にあるものには、それぞれの出典を記す。

3. 3 それぞれの技能に関する〔基本の行動〕と要素

ここでは「話す」「聞く」「読む」「書く」それぞれの〔基本の行動〕と要素の分類を示す。各技能の要素の表の「分類」は前述の国際交流基金（2010b）の分類を参考にしたものである。ただし、国際交流基金（2010b）で「行動」となっていた部分は、〔基本の行動〕にあたる部分が取り除かれているため、「程度」だけが残っている。

〔基本の行動〕は、先行研究の Can-do statements を分類して、2 項目以上例が見られたものを一つの〔基本の行動〕として採用した。表に挙げているもの以外にも、1 例しか見られなかったものもいくつかあったが、それらは今回の表には入っていない。

要素に関しては数によらず、特徴的なものを、できるだけ技能間で比較対照できるように分類したが、特定の技能に限られる要素についてはこの限りではない。

3. 3. 1 「話す」技能の〔基本の行動〕

表 3-1 は、先行研究の Can-do statements をもとに「話す」技能の〔基本の行動〕をまとめたものである。「やりとり」の技能も含んで分類したため、他の技能に比べ少数が多い。「自己紹介ができる」「質問に答えることができる」「スピーチができる」など、Can-do statements として比較的作りやすくよく用いられるものから、「気持ちを伝えることができる」「問い合わせの電話ができる」など、バリエーションが豊富である。

表 3-1 「話す」技能の〔基本の行動〕

〔基本の行動〕	先行研究の Can-do statements の例
挨拶ができる	まわりの人に挨拶ができる。(村上, 2008)
	人と会ったときあいさつする。(村上, 2009)
自己紹介ができる	名前、出身地、専門など、簡単な自己紹介ができますか。(島田ほか, 2007)
	事前に先生に助けてもらって準備すれば、短い自己紹介ができる。(村上, 2008)
紹介をすることができる	日本文化を、英語で紹介する。(周, 2006)
	先生に助けてもらって準備すれば、国の様子などを紹介できる。(村上, 2008)
人と約束をすることができる	待ち合わせの場所や時間について、英語で約束する。(周, 2006)
	人と時間や場所を決めて会う約束をすることができる。(村上, 2008)
会話ができる	日常の挨拶や、挨拶をした後の簡単な会話ができますか。(島田ほか, 2007)
	知り合いとその日の天気など短い会話をする。(村上, 2009)
	授業時間外で、英語のネイティブ・スピーカーの先生と日常的な話題について英語で話す。(周, 2006)
やりとりができる	急に話しかけられても、何とかやりとりができる。(村上, 2008)
	電話で敬語を使って目上の人とやりとりできる。(村上, 2008)
質問に答えることができる	自分の家族・仕事・勉強・国などについての質問に答えられますか。(島田ほか, 2007)
	アルバイトの面接のときに、自分の能力などについての質問に適切にこたえられますか。(島田ほか, 2007)
	教科書の内容について先生からの口頭での英語の質問に答える。(周, 2006)
知りたい情報について聞くことができる	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。(島田ほか, 2007)
	道に迷った時に、知らない人に道を聞くことができますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
	乗り物の行き先を聞いたり、目的地に行くかどうか聞く。(村上, 2009)
	時間を英語で尋ねる。(周, 2006)
聞き返すことができる	英語で話しているときに、わからないところを聞き返す。(周, 2006)
	相手の言いたいことが分からないとき、聞き返すことができますか。(島田ほか, 2007)
希望を伝えることができる	服などの買い物をするときに、店員と英語で話して探しているものを伝える。(周, 2006)

	デパートや商店で、自分の買いたいものについて、希望や条件などを詳しく説明することができますか。(島田ほか, 2007)
	美容室や理容室で自分の希望を、英語で伝える。(周, 2006)
頼むことができる	先生に、奨学金の推薦状を書いてくれるように頼むことができますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
	相手にもっとゆっくり話すように頼むことができる。(村上, 2009)
断ることができる	無理なことを頼まれたとき、相手の気持ちを傷つけずに断ることができますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
	人に頼まれたことを相手の機嫌を損ねないように断れる。(村上, 2008)
気持ちを伝えることができる	映画やコンサートなどに一緒に行きたい気持ちを友達に、英語で伝える。(周, 2006)
	驚いたとき・嬉しいとき・悪いと思った時など、その気持ちをすぐに表現することができますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
文句を言うことができる	何か問題が起きた時に、苦情や文句を言うことができますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
	借りているアパートの管理人さんに水道について文句が言える。(村上, 2008)
注文することができる	ファーストフード店で、英語で注文する。(周, 2006)
	レストランで料理を注文することができる。(TOEIC)
症状を伝えることができる	医者に自分の病状を、英語で伝える。(周, 2006)
	医者に病気の症状を説明することができますか。(島田ほか, 2007)
道順を説明することができる	英語で道を尋ねられて説明する。(周, 2006)
	自分の家までの道順を説明することができますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
	自分の家やアパートにたどり着くまでの道順を誰かに伝えることができる。(TOEIC)
事情を説明することができる	先生に電車が遅れて遅刻した事情など説明できる。(村上, 2008)
	知らない人に丁寧に謝ったり、事情を説明したりできる。(村上, 2008)
出来事について話すことができる	仕事の同僚と面白かった出来事や最近あったことなどを話すことができる。(TOEIC)
	友だちに最近の出来事で困ったことなどについて説明できる。(村上, 2008)
あらすじを話すことができる	友達に自分の見た映画や読んだ本のあらすじを、英語で話す。(周, 2006)
	見たことのある映画やテレビ番組のあらすじを話すことができる。(TOEIC)
電話で伝言を頼むことができる	電話でことづけを頼むことができる。(村上, 2008)
	電話で、伝言を頼んだり、受けたりすることができる。(TOEIC)
予約の電話ができる	航空会社にフライトの日時の予約を変更する電話ができる。(TOEIC)
	レストランに三名の夕食の予約をする電話ができる。(TOEIC)
問い合わせの電話ができる	デパートに電話して、ある商品の在庫があるかどうか問い合わせることができる。(TOEIC)
	電話で申し込み、注文、問い合わせなどができますか。(島田ほか, 2007)
自国のことについて話すことができる	国の教育問題などを準備しなくてもその場で考えて話せる。(村上, 2008)
	自分の国の社会制度(教育制度、政治制度など)を説明することができますか。(島田ほか, 2007)
	自分の国と日本の違いをひとつ、例をあげて説明できますか。(島田ほか, 2007)
自分の意見や考えを説明	自分の意見や考えを日本人の知り合いに十分に説明することができますか。(島田ほか, 2007)

することが できる	自分の意見や考えを十分に説明することができますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
自分の専門に ついて説明 することが できる	自分の専門について、人に分かりやすく説明できる。(村上, 2008)
	自分の専門の訓練や現在の職務について詳しく話すことができる。(TOEIC)
自分や自分の 身の回りの ことについて 話すことが できる	自分の日々の生活について話すことができる(起きる時間、お昼御飯を食べる時間など)。(TOEIC)
	自分の住んでいる家のようすについて説明する。(村上, 2009)
	自分の名前や国籍、家族構成などを伝えることができる。(村上, 2008)
意見が発表 できる	専門の授業でみんなの前で自分の意見が発表できますか。(島田ほか, 2007)
	少子化の問題などについて自分の意見をその場でまとめて話せる。(村上, 2008)
要約すること ができる	英語で読んだ情報を口頭で要約することができる。(TOEIC)
	ニュースの内容などを人にまとめて伝えることができる。(村上, 2008)
スピーチする ことができる	パーティーや公式の席で挨拶やスピーチをすることができますか。(島田ほか, 2007)
	事前に先生に助けてもらって準備すれば、短いスピーチができる。(村上, 2008)
発表をする ことができる	専門分野に関する 15 分程度の発表を準備してすることができる。(村上, 2008)
	先生に助けてもらって準備すれば、図を説明しながら発表できる。(村上, 2008)
プレゼン テーションが できる	英語で準備をしたプレゼンテーションができる。(TOEFL)
	自分が興味のあることについて、30 分のフォーマルなプレゼンテーションを準備して行うことができる。(TOEIC)
討論に参加で きる	英語のディスカッションに参加できる。(TOEFL)
	授業中の英語でのディベートに参加する。(周, 2006)
	ゼミでの討論に参加できる。(村上, 2008)

3. 3. 2 「話す」技能の要素

表 3-2 は「話す」技能の要素をまとめたものである。「話す」技能の要素の特徴としては場面・対象に関する要素の例が数多く見られた点が挙げられる。話すときに大事ななのはその場に合った話し方ができるかどうかということである、という調査者の意図が見て取れる。

表 3-2 「話す」技能の要素

分類	要素	先行研究の Can-do statements の例
条件	準備の有無	準備をした (TOEFL) / 特に準備しなくても (村上, 2008) / 先生に助けてもらって準備すれば (村上, 2008) / 自分で準備して (村上, 2008) / その場で考えて (村上, 2008)
	行動の限定	身体的な情報や性格などを含めながら (TOEIC) / 例をあげて (島田ほか, 2007) / 自分一人の英語で (周, 2006) / 図を説明しながら (村上, 2008) / データを使って (村上, 2008)

	聞き手への配慮	相手の気持ちを傷つけずに（島田ほか，2007）（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／分かりやすく（村上，2008）／相手の機嫌を損ねないように（村上，2008）／敬語を使って（村上，2008）／丁寧に（村上，2008）
	媒体	電話で（TOEIC）（村上，2008）
場面・対象	場所	レストランで（TOEIC）（村上，2009）／郵便局や銀行、薬局のような場所で（TOEIC）／デパートや商店で（島田ほか，2007）／ホテルで（周，2006）／美容室や理容室で（周，2006）／バスで（周，2006）／図書館で（周，2006）／病院で（村上，2009）／スーパーで（村上，2009）
	場面	社交的な場面で（TOEIC）／パーティーや公式の席で（島田ほか，2007）／電車で忘れ物をしたとき（島田ほか，2007）／専門の授業で（島田ほか，2007）／アルバイトの面接のときに（島田ほか，2007）／相手の言いたいことが分からないとき（島田ほか，2007）／入国の際（周，2006）／授業時間外で（周，2006）／何か問題が起きた時に（日本語教育学会試験分析委員会，1999）
	聞き手	同僚に（TOEIC）／会社の同僚と（TOEIC）／旅行会社に（TOEIC）／不動産屋の店員に（TOEIC）／上司と（TOEIC）／英語クラスのネイティブゲストと（TOEIC）／日本人の知り合いに（島田ほか，2007）／医者に（島田ほか，2007）（村上，2009）／友達に（周，2006）／知らない人に（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／借りているアパートに管理人さんに（村上，2008）
内容・分量	話す内容の身近さ	慣れ親しんだトピックについて（TOEFL）／よく知っている（TOEFL）／自分が興味のあることについて（TOEIC）／身の回りのことであれば（村上，2008）
	分量	数分（TOEFL）／1分程度（TOEFL）／30分の（TOEIC）／3分ほどの（周，2006）／15分程度の（村上，2008）
	話す内容の単純さ	簡単な（TOEIC）（島田ほか，2007）（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／短い（村上，2008）
	話す内容の具体例	日々の仕事のやり方（TOEIC）／来年やろうと計画していることなど（TOEIC）／起きる時間、お昼ご飯を食べる時間など（TOEIC）／生まれた場所や家族構成など（TOEIC）／フライトの日時の予約を変更する（TOEIC）／修理してほしい電化製品のどこが悪いのか（TOEIC）／名前、出身地、専門など（島田ほか，2007）／自分の買いたいものについて（島田ほか，2007）／教育制度、政治制度など（島田ほか，2007）／自分の意見や考えを（島田ほか，2007）／病気の症状を（島田ほか，2007）／最寄りのバス停を（周，2006）／トイレの場所を（周，2006）／奨学金の推薦状を書いてくれるように（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／ニュースの内容などを（村上，2008）／自分の専門について（村上，2008）／ゼミで発表の日に行けなくなった理由を（村上，2008）／昨日自分がしたことを（村上，2009）／その日の天気など（村上，2009）
程度	話せる程度	詳しく（TOEIC）（島田ほか，2007）（村上，2009）／適切に（TOEIC）（島田ほか，2007）／十分に（島田ほか，2007）（日本語教育学会試験分析委員会，1999）

3. 3. 3 「聞く」技能の〔基本の行動〕

表3-3は「聞く」技能の〔基本の行動〕をまとめたものである。「聞く」技能で特徴的なのは、アナウンス、ニュース、ドラマ、映画、天気予報など、何かを媒介してあらゆる聞き手に対して発信されたものがどの程度聞き取れるかを問う Can-do statements が多く見られた点である。

表 3-3 「聞く」技能の〔基本の行動〕

〔基本の行動〕	先行研究の Can-do statements の例
値段がわかる	買い物のとき、値段を言われてすぐわかりますか（島田ほか，2007）
	店員に様々な品物の値段を言われてわかる（TOEIC）
時間が分かる	時間など数字を聞いて分かる（村上，2008）
	時間を聞いて、何時か聞きとる（村上，2009）
名前がわかる	電話越しに言われた相手の名前がわかる（TOEIC）
	乗り物で、知っている駅や停留所の名前を聞きとる（村上，2009）
道順を聞いてわかる	ゆっくり慎重に言ってくれれば、だれかが教えてくれる近くの場所に歩いていく道順がわかる（TOEIC）
	電話で説明された道順を聞いて理解できる（村上，2008）
アナウンス・放送を聞いて理解できる	電車、駅、デパートなどのアナウンス（放送）はわかりますか（日本語教育学会試験分析委員会，1999）
	短く明確で簡単なメッセージやアナウンスの重要な点をとらえることができる（根岸，2006a）
	電車の遅れや故障などのトラブルの放送を聞いて理解できる（村上，2008）
会話がわかる	くだけた日本語（親しい人同士の普通の会話など）はわかりますか（日本語教育学会試験分析委員会，1999）
	それほど努力しなくても、英語を聞いて理解し、単純で日常的な会話のやりとりをすることができる（根岸，2006a）
	ネイティブスピーカーの間で行われる活発な会話についていくことができる（根岸，2006a）
話がわかる	サービス業（デパート、ホテルなど）の人に丁寧に話をされて、理解できますか（島田ほか，2007）
	ゆっくり慎重に言ってくれれば、誰かの趣味や興味のあること、週末の計画についての話がわかる（TOEIC）
指示がわかる	病気の時、医者 of 指示が分かりますか（島田ほか，2007）
	会議が始まる時間や、行われる場所についての指示がわかる（TOEIC）
質問・指示がわかる	先生が英語で話すとき、宿題とその締め切りについての指示がわかる（TOEFL）
	相手がはっきり、ゆっくり言えば、質問や指示がわかる（村上，2009）
	質問や命令を理解でき、短く単純な指示に従うことができる（根岸，2006a）
説明を聞いて理解できる	「お元気ですか？」「どこに住んでいますか？」など、社交的な場面での簡単な質問がわかる（TOEIC）
	日常的な内容なら説明や意見が聞いて理解できる（村上，2008）
	郵便局・銀行の窓口での説明が分かりますか（島田ほか，2007）
天気予報を聞いて理解できる	自分の仕事に関係のある日々のタスクのやり方についての説明がわかる（TOEIC）
	ラジオの天気予報が分かりますか（島田ほか，2007）
ドラマがわかる	テレビの天気予報を聞いて理解できる（村上，2008）
	テレビのドラマがわかりますか（島田ほか，2007）
映画がわかる	テレビのドラマを見て楽しめる（村上，2008）
	視覚情報や動作で話のあらすじの大部分が分かり、話が分かりやすく、言葉がはっきりと話されている、多くの映画についていくことができる（根岸，2006a）
ニュースがわかる	かなりの俗語や熟語表現が含まれている映画でも、ついていくことができる（根岸，2006a）
	政治についてのラジオのニュースは分かりますか（島田ほか，2007）
授業を聞いて理解できる	ラジオのニュース放送で、ニュースの大見出しがわかる（TOEIC）
	英語の授業を聞いて、何が重要で何が重要でないのかわかる（TOEFL）
	ゆっくり話してもらえれば授業の内容がだいたい聞いて理解できる（村上，2008）

授業・講演がわかる	授業・講演などを聞いて、全体の流れがわかりますか（島田ほか，2007）
	授業、会議、講演などの内容はわかりますか（日本語教育学会試験分析委員会，1999）
講義を聞いて理解できる	口語表現やある地方特有の話し方、またはあまりなじみのない専門用語がかなり使われていても、専門的な講義や発表についてくことができる（根岸，2006a）
	ノートを取りながら先生の講義を聞いて理解できる（村上，2008）
討論・ディスカッションを聞いて理解できる	ゼミや公開討論の議論が分かりますか（島田ほか，2007）
	ゼミなどでのディスカッションを聞いて理解できる（村上，2008）
発表を聞いて理解できる	日本人の学生の発表をレジュメを見ながら聞いて理解できる（村上，2008）
	資料を見ながら専門の発表を聞いて理解できる（村上，2008）

3. 3. 4 「聞く」技能の要素

表3-4は「聞く」技能の要素をまとめたものである。「資料を見ながら」といった視覚的なものや、「ゆっくり慎重に言ってくれれば」といった音声的なものなど、補助や配慮の有無に関する要素があるのが特徴的である。

表 3-4 「聞く」技能の要素

分類	要素	先行研究の Can-do statements の例
条件	視覚的な補助の有無	レジュメを見ながら（村上，2008）／資料を見ながら（村上，2008）／音声だけで（村上，2008）／指さし、ジェスチャーも使って（村上，2009）
	速度や明瞭さの配慮の有無	ゆっくり慎重に言ってくれれば（TOEIC）／ゆっくりはっきりと行われている（根岸，2006a）／比較的ゆっくりはっきりと話されている（根岸，2006a）／普通の速度の標準語で話をしてもらえれば（根岸，2006a）／はっきりと話をしてもらえれば（根岸，2006a）／ゆっくり話してもらえれば（村上，2008）
	行動の限定	すぐに（島田ほか，2007）／それほど努力しなくても（根岸，2006a）／ときどき知らない言葉が出てきても（根岸，2006a）／音質の悪い（根岸，2006a）／ノートを取りながら（村上，2008）
	媒体	ラジオの（島田ほか，2007）（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／テレビの（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／電話越しに（TOEIC）／電話で（村上，2008）
場面・対象	場所	デパート、ホテルなど（島田ほか，2007）／郵便局・銀行の窓口での（島田ほか，2007）／電車やバスの中で（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／レストランで（村上，2008）／病院など（村上，2009）
	場面	買い物のとき（島田ほか，2007）／病気の時（島田ほか，2007）／日本語のクラスで（島田ほか，2007）／社交的な場面での（TOEIC）／ゼミなど（村上，2008）
	話し手	サービス業の人に（島田ほか，2007）／知らない人から（島田ほか，2007）／医者（島田ほか，2007）／学校職員の（島田ほか，2007）／まわりの日本人の（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／同僚との（TOEIC）
内容・分量	話される内容の身近さ	話されている話題がなじみのあるものならば（根岸，2006a）／よく出てくるなじみのある話題について（根岸，2006a）／なじみのある話題や個人的に興味のある話題に関する（根岸，2006a）／日常的な内容なら（村上，2008）

	話される 内容の 単純さ	簡単な（TOEIC）／短く単純な（根岸，2006a）
	話される 内容の 具体例	他の人の自己紹介を（島田ほか，2007）／宿題について（島田ほか，2007）／ どんなトピックについて話しているか（島田ほか，2007）／政治について（島 田ほか，2007）／仕事で起こったちょっととして問題について（TOEIC）／乗る 電車があるホームと、電車が出発する時間について（TOEIC）／なぜ道が一時的 に通行止めになっているか（TOEIC）／趣味や興味のあること、週末の計画 について（TOEIC）／宿題とその締め切りについて（TOEFL）／何が重要で何 が重要でないのか（TOEFL）／電車の遅れや故障などの（村上，2008）／知っ ている駅や停留所の名前を（村上，2009）
程度	聞き取れ る程度	全体の流れが（島田ほか，2007）／概要が（TOEFL）／たいいてい（根岸，2006a） ／細かな点まで（根岸，2006a）／だいたい（村上，2008）

3. 3. 5 「書く」技能の〔基本の行動〕

表3-5は「書く」技能の〔基本の行動〕をまとめたものである。「自己紹介が書ける」「意見が書ける」といった内容を指定する〔基本の行動〕がある一方で、「はがきが書ける」「書類が書ける」「履歴書が書ける」といった文書の形式を指定する〔基本の行動〕が多く見られるのが特徴的である。決まった形式に合った書き方ができるかどうかを見たいと思い、調査者が項目を提示していると考えられる。

表3-5 「書く」要素の〔基本の行動〕

〔基本の行動〕	先行研究の Can-do statements の例
名前が書ける	自分の名前がカタカナで書けますか。（島田ほか，2007） かたかなで自分の名前を書くことができる。（村上，2008）
住所が書ける	日本の住所を漢字で書けますか。（島田ほか，2007） 自分の住所をひらがなや漢字で書く。（村上，2009）
自己紹介が 書ける	簡単な自己紹介文が書けますか。（島田ほか，2007） 簡単な自己紹介の文を書くことができる。（村上，2008）
リストが 書ける	週末の旅行に必要なものをかうためのリストを書くことができる。（TOEIC） 1日の生活のリストを書くことができる。（村上，2008）
メモが書ける	電話の伝言のメモを日本語で書くことができますか。（島田ほか，2007） プロジェクトや割り当てられた仕事の現在の進捗状況を説明するメモを上司に書く ことができる。（TOEIC）
カードが 書ける	ひらがなで簡単なメモなどは書くことができる。（村上，2008） クリスマスカードや年賀状などを書くことができる。（村上，2008） クリスマスカードなどに短いメッセージを書く。（村上，2009）
手紙が書ける	世話になった人に、お礼や挨拶の手紙は書けますか。（日本語教育学会試験分析委員 会，1999） 今度の休暇のために、ホテルの宿泊施設について情報を求める手紙を書くことが できる。（TOEIC）
はがきが 書ける	休暇に何をしていたか知らせるはがきを友達に書くことができる。（TOEIC） 短く簡単な葉書を書くことができる。（根岸，2006a）
申込書が	日本語能力試験の申込書が書けますか。（島田ほか，2006）

書ける	夜間学校に入るための申込みの書類を書くことができる。(TOEIC)
書類が書ける	図書館や学校の事務の書類が書けますか。(島田ほか, 2007)
	銀行や区役所の書類は書けますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
自国についての文章が書ける	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。(島田ほか, 2007)
	自分の国を紹介する 400 字くらいの文を書くことができる。(村上, 2008)
	自分の国の習慣と日本の習慣を比べる文を書くことができる。(村上, 2008)
自分のことについて記述することができる	家族、生活状況、学校、現在または一番最近の仕事について記述できる。(根岸, 2006a)
	夢、希望、願望について記述することができる。(根岸, 2006a)
意見が書ける	携帯電話についての意見を 400 字くらいで書くことができる。(村上, 2008)
	本を要約して引用しながら、自分の意見を書くことができる。(村上, 2008)
考えや裏付けが書ける	自分の主要な考えやその裏付けを読み手が理解してくれるように、系統立てて英語を書くことができる。(TOEFL)
	考えや論拠を効果的に英語で表現することができる。(TOEFL)
議論が書ける	筋の通った一連の議論を組み立てることができる。(根岸, 2006a)
	重点を適宜強調し、関連する論拠を挙げながら、体系的に議論を展開することができる。(根岸, 2006a)
要約が書ける	論文などの要約を書くことができますか。(島田ほか, 2007)
	読んだことのある情報の要約を英語で書くことができる。(TOEFL)
レポートが書ける	自分の考えや計画をまとめて、レポートにすることができますか。(島田ほか, 2007)
	先生から与えられたテーマの 5 ページくらいのレポートが書ける。(村上, 2008)
履歴書が書ける	日本語で履歴書が書けますか。(島田ほか, 2007)
	履歴書を書くことができる。(村上, 2008)

3. 3. 6 「書く」技能の要素

表 3-6 は「書く」技能の要素をまとめたものである。要素に関しても、「文書の種類」という要素が挙げられているのが特徴的であると言える。また、「行動の限定」「読み手への配慮」「形式の指定」といった要素も、決まった形で求められた文章が書けるかどうかを見たいという、調査者の意図の表れであると言える。また、四技能の中で唯一「程度」の要素が見られなかった。

表 3-6 「書く」技能の要素

分類	要素	先行研究の Can-do statements の例
条件	補助的なものの有無	辞書を引くことなく (根岸, 2006a) / 辞書を使ったり教科書を見ながら (村上, 2008)
	行動の限定	例やデータを使って (TOEFL) / 重点を適宜強調し、関連する論拠を挙げながら (根岸, 2006a) / 本を要約して引用しながら (村上, 2008) / 根拠を示しながら (村上, 2008)
	読み手への配慮	読み手が理解してくれるように (TOEFL) / 効果的に (TOEFL) / 読み手が重要な点を見つけられるように (根岸, 2006a)

	形式の指定	正しい書き方で（島田ほか，2007）／一般的な形式に従って（島田ほか，2007）／フォーマルな（TOEIC）
	文字の指定	カタカナで（島田ほか，2007）（村上，2008）／漢字で（島田ほか，2007）（村上，2008）／ひらがなで（村上，2008）
	媒体	ワープロ・コンピュータを利用して（三枝，2004）／メールで（村上，2008）
対象	読み手	先生に（島田ほか，2007）（村上，2008）／世話になった人に（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／友達に（TOEIC）／同僚に（TOEIC）／上司に（TOEIC）
内容・分量	書く内容の身近さ	読んだことのある情報の（TOEFL）／予測できない（根岸，2006a）／いつも書いているものについては（村上，2008）
	分量	1～2文の（TOEIC）／5ページの（TOEIC）／400字くらいの（村上，2008）／20ページくらいの（村上，2008）
	書く内容の単純さ	簡単な（島田ほか，2007）（村上，2008）／短い（TOEIC）／短く簡単な（根岸，2006a）／短く基本的な（根岸，2006a）／基本的詳細について（根岸，2006a）
	文書の種類	電話の伝言の（島田ほか，2007）／事務の（島田ほか，2007）／お礼や挨拶の（島田ほか，2007）／銀行や区役所の（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／仕事や調査などの（日本語教育学会試験分析委員会，1999）／就職の申し込みの書類に伴う（TOEIC）
	具体例	授業を休むことを伝える（島田ほか，2007）／旅行でしたこと、見たこと、食べたものなど（島田ほか，2007）／自分の考えや計画をまとめて（島田ほか，2007）／週末の旅行に必要なものを買うための（TOEIC）／なぜ仕事を休む必要があるかを説明する（TOEIC）／会社のサービスや製品を説明する（TOEIC）／参加したプロジェクトについての（TOEIC）／個人情報を（根岸，2006a）／家族、生活状況、学校、現在または一番最近の仕事について（根岸，2006a）／何かについて好きか、嫌い（根岸，2006a）／自分の国を紹介する（村上，2008）／Faxの使い方を説明する（村上，2008）／自分の国の習慣と日本の習慣を比べる（村上，2008）

3. 3. 7 「読む」技能の〔基本の行動〕

表3-7は「読む」技能の〔基本の行動〕をまとめたものである。「新聞を読んで理解できる」「小説を読んで理解できる」のようなまとまった文章を読む Can-do statements よりも、標示、メニュー、チラシ、ポスターなど日常でよく見かける短い文や単語が認識できるかどうかを問う Can-do statements が多かった。

表3-7 「読む」技能の〔基本の行動〕

〔基本の行動〕	先行研究の Can-do statements の例
名前がわかる	いつも行く店の名前や見なれた商品の名前を読んで理解できる。（村上，2008）
	カタカナで書かれた自分の名前がわかる。（村上，2009）
	カタカナで書かれた国名、都市名が読めますか。（島田ほか，2007）
漢字の意味がわかる	日常よく見かける「禁煙」などの漢字の意味がわかる。（村上，2009）
	書類の名前、生年月日、国籍などを漢字の意味がわかる。（村上，2009）
標示がわかる	銀行や郵便局で、窓口の標示を読んでわかりますか。（島田ほか，2007）
	店頭で、お店やサービスのことが書かれた標示がわかる（「ドライクリーニング」「本屋」など）。（TOEIC）

	通り、レストラン、駅のような公共の場所や職場にある標識や掲示を理解することができる。(根岸, 2006a)
メニューがわかる	レストランのメニューを読んで理解することができる。(TOEIC)
	レストランの日本語のメニューがだいたいわかる。(村上, 2008)
メモを読んで理解できる	ひらがなで書いてあれば簡単なメモを読んで理解できる。(村上, 2008)
	オフィスで、単純な語や文で自分宛てに書かれたメモがわかる。(TOEIC)
指示を読んで理解できる	短く簡単に書かれた指示（特に絵を含むもの）に従うことができる。(根岸, 2006a)
	初心者向けに書かれたコンピューターのマニュアルにある指示や説明を読んで理解することができる。(TOEIC)
お知らせを読んで理解できる	学校・区役所（市役所）などからの通知（お知らせ）がわかりますか。(島田ほか, 2007)
	事務からのお知らせは辞書を引かないで読んで理解できる。(村上, 2008)
掲示板やポスターを読んで理解できる	学内の掲示板のお知らせ・ポスター等の印刷物を読んでわかりますか。(島田ほか, 2007)
	掲示やポスターなどでよく目にする単語や短い文を読んで理解できる。(村上, 2008)
	回覧板や掲示板の内容がだいたい理解できる。(村上, 2009)
広告がわかる	電車やバスなどの車内の広告がわかりますか。(島田ほか, 2007)
	電車やバスなどの中にある広告はわかりますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
チラシやパンフレットを読んで理解できる	駅や旅行会社に置いてあるちらしを読んでわかりますか。(島田ほか, 2007)
	旅行のパンフレットを読んで理解することができる。(TOEIC)
	カタログやパンフレットなどの文字を読んで何のことかだいたいわかる。(村上, 2008)
情報を見つけることができる	学術的な書き言葉の文章の読んで、自分が探している情報をすぐに見つけることができる。(TOEFL)
	電話帳の中から求める情報を見つけることができる。(TOEIC)
手紙を読んで理解できる	顧客や依頼人からのお礼の手紙を読んで理解することができる。(TOEIC)
	短く、簡単な個人的な手紙を理解することができる。(根岸, 2006a)
文章を読んで理解できる	一般的な日常語で書かれた短く簡単な文章を理解することができる。(根岸, 2006a)
	図や表があるまとまりのある文章を読んで理解できる。(村上, 2008)
小説を読んで理解できる	小説を読んでわかりますか。(島田ほか, 2007)
	人気の小説を読んで理解することができる。(TOEIC)
	小説など読んで楽しめる。(村上, 2008)
新聞を読んで理解できる	辞書を使えば新聞の囲み記事などは読んで理解できる。(村上, 2008)
	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。(島田ほか, 2007)
	新聞の社説がほとんど辞書を引かずに読んで理解できる。(村上, 2008)
マニュアルを読んで理解できる	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。(島田ほか, 2007)
	機器に関する、明瞭に書かれた簡単な使用説明を理解することができる。(根岸, 2006a)
論文を読んで理解できる	仕事や勉強に必要な本や論文は読めますか。(日本語教育学会試験分析委員会, 1999)
	専門の論文など読んで理解できる。(村上, 2008)

3. 3. 8 「読む」技能に関する要素

表3-8は「読む」技能の要素をまとめたものである。「読む」技能は全体的にCan-do statementsの記述が短く、単純な構成のものが多かったため、要素が少ない。その中でも「書く」技能と同様に「文書の種類」という要素があるのが、特徴

的であるといえる。

表 3-8 「読む」技能の要素

分類	要素	先行研究の Can-do statements の例
条件	補助的なものの有無	辞書を使わずに (TOEIC) / 特に絵を含むもの (根岸, 2006a) / ときどき辞書を使用すれば (根岸, 2006a) / 語彙リストがあれば (村上, 2008) / 辞書を使えば (村上, 2008) / 図や表がある (村上, 2008)
	文字の指定	カタカナで書かれた (島田ほか, 2007) (村上, 2009) / ひらがなで書かれたものの (村上, 2008)
場面・対象	場所	スーパーの (島田ほか, 2007) / 銀行や郵便局で (島田ほか, 2007) / 電車やバスなどの (島田ほか, 2007) / 病院で (島田ほか, 2007)
	書き手	顧客や依頼人からの (TOEIC) / 学校・区役所などからの (島田ほか, 2007) / 事務からの (村上, 2008)
内容・分量	書かれている内容の身近さ	最も一般的で日常的な状況でよく出くわす (根岸, 2006a) / 一般的な日常語で書かれた (根岸, 2006a) / なじみのある話題に関する (根岸, 2006a) / 自分の専門の分野なら (村上, 2008) / 掲示やポスターなどでよく目にする (村上, 2008) / 日常よく見かける (村上, 2009)
	分量	1 ページくらいの
	書かれている内容の単純さ	単純で段階的に書かれた (TOEIC) / 初心者向けに書かれた (TOEIC) / 高度に専門的な (TOEIC) / 短く簡単に書かれた (根岸, 2006a) / 非常に簡単な (根岸, 2006a)
	文書の種類	学内の掲示板のお知らせ・ポスター等の (島田ほか, 2007) / ガス・水道・電気の (島田ほか, 2007) / 求人広告・アルバイト情報誌など (島田ほか, 2007) / Time や Newsweek にあるような (TOEIC) / 手紙やパンフレット、短い公的文書といった (根岸, 2006a)
程度	具体例	事件・事故などの記事 (島田ほか, 2007) / パソコンや機械の使い方の (島田ほか, 2007) / 電気製品の使い方の (日本語教育学会試験分析委員会, 1999) / 「ドライクリーニング」「本屋」など (TOEIC) / 考え方の違いや矛盾が (TOEIC) / 「禁煙」などの (村上, 2009) / 書類の名前、生年月日、国籍など (村上, 2009)
	理解できる程度	たいていの重要なポイントを (TOEFL) / 母語で読むのと同じくらい (TOEFL) / 大まかな (根岸, 2006a)

以上、「話す」「聞く」「書く」「読む」の四技能に関して、先行研究をもとに、〔基本の行動〕と要素を分類した。限られた先行研究をもとにした分類であったため、多少偏りや、不足している箇所も見られる。

第4章 研究目的

本章では本研究の目的について述べる。まず、4. 1 では第2章で概観した先行研究からその問題点について述べ、そこから本研究の位置づけを行う。4. 2 では本研究の目的と研究課題を設定する。4. 3 で、研究対象とする技能と要素について述べ、4. 4 では研究課題に対する検証方法を説明する。

4. 1 先行研究の問題点と本研究の位置づけ

2. 3. 2 で自己評価の問題点について触れ、その問題点の一つとして、様々な要因によるばらつきがあることを述べた。これに関して、2. 6 で挙げた自己評価にばらつきをもたらす要因のうち、個人差要因についての先行研究の結果から、性別や母語の違いにより過大評価や過小評価をする学習者集団が存在することや、**Can-do statements** の項目により回答の傾向がことなることが分かった。しかし、Thomson (1996) と入江 (2011) では、合計点同士の関係を見ているため全体的な傾向しかわからない。野口ほか (2007) は DIF 分析という統計的手法によって集団差を明らかにしているが、外的基準を用いて能力を統制してはいないので、実際の能力差からでた集団差である可能性も否めない。島田 (2010a) は項目別に母語による違いを見てはいるが、中位群の平均値を比べているのみであり、上位群と下位群ではどのような分布になっているのかについては述べられていない。

質問項目要因についての先行研究では、Backman & Palmer (1989) は「どのくらいできるか」より「どのくらい難しいか」について問う質問の有効性を説いているが、本来の自己評価の意義を考えると、自己評価のための質問形式として「どのくらい難しいか」を問う質問を用いるのが良いかどうかには疑問がある。できないことばかり聞かれるのでは、学習者は目標言語学習に対する自信を失ってしまいかねない。学習の動機づけにつなげるための自己評価の場合、「できること」を聞いていく中で自分の能力を意識させることが必要であると考え。また、根岸 (2006a) は、**Can-do statements** に具体例をつける必要性について述べているが、これは、**Can-do statements** を用いた自己評価の経済性という利点を損なう恐れがある。付随する具体例が多くなれば、それをすべて読んでいたのでは多くの時間がかかってしまう。**Can-do statements** を用いた自己評価は、簡便性の利点があることを考えると、時間がかかり過ぎる自己評価は自己評価として妥当ではない。

ここから、考えるべきは、**Can-do statements** の形を保ちながら、あまり詳細な具体例をつけることなく、ばらつきの少なくなるような質問項目を模索することであるといえる。さらには、性別や国、経験差のような個人差があっても同じように使用できる項目を作成することが求められる。

これまでの先行研究で用いられてきた **Can-do statements** は、研究者ひとり、もしくは数人のグループで経験的に作られてきており、項目作成に関する分析がされてこなかった。第3章で整理したように、**Can-do statements** には〔基本の行動〕や要素といった構成があるにもかかわらず、このような視点で項目の分析を行っているのは、筆者が見た限りでは国際交流基金（2010b）だけである。しかし国際交流基金（2010b）も、要素が自己評価にどのような影響を及ぼすかということについては、研究を行ってはいない。

現在、**Can-do statements** は多方面で作成され、利用されている。しかし、**Can-do statements** の作成方法などはいまだ明確になっておらず、作成者は様々な疑問を持ちながら手探りで作成しているのが現状である。その疑問というのは例えば以下のようなものが考えられる。

- 何項目くらい作ればよいのか
- どのくらい詳しく書けばよいのか
- どんな要素を加えればいいのか
- どのような記述が加わると「易しい」「難しい」と捉えられるのか
- どのような記述があれば能力を正確に測れる項目になるのか
- 国や性別の違いで過大評価や過小評価はあるのか
- 経験差があっても同じように正確に自己評価できるのか
- 性別、国、経験差が違う場合に、どんな項目でも同じように自己評価できるのか

このような疑問に対する答えを探り、**Can-do statements** 作成におけるポイントが明確になるようにするために、**Can-do statements** の記述の構成や、含まれる要素が自己評価に及ぼす影響に関して研究を行うことに意義があると考え。妥当性の高い自己評価のための **Can-do statements** 作成することができれば、学習者や教師の負担の軽減につながるだけでなく、教育機関にとっても有益な情報を集めるツ

ールになると考えられる。

4. 2 本研究の目的と研究課題

本研究では、韓国、中国の大学で日本語を学ぶ学習者の「聞く」技能について、Can-do statements の記述に含まれる要素と学習者の自己評価との関連を検討する。特に、学習者の性別や国、目標言語使用経験の有無などの個人差要因と、Can-do statements の記述の違いという質問項目要因がどのように関わりあって学習者の自己評価に影響するのかを明らかにすることを目的とする。

本研究の研究課題は以下の通りである。

研究課題 1：質問項目要因により自己評価にどのような影響があるか

- < 1-1 > 何項目あれば信頼性、妥当性が確保されるか
- < 1-2 > 要素の数により聴解能力との相関は変化するか
- < 1-3 > 加える要素により聴解能力との相関は変化するか
- < 1-4 > 記述の違いにより「基本の行動」とどのくらい得点差が出るか
- < 1-5 > 「基本の行動」と比較して聴解能力との相関が変化する記述はあるか

研究課題 2：個人差要因により自己評価にどのような影響があるか

- < 2-1 > 性別や国の違いによって自己評価に特徴はみられるか
- < 2-2 > 経験のある学習者のほうが正確に自己評価できるのか

研究課題 3：質問項目要因と個人差要因の関わりにより自己評価にどのような影響があるか

- < 3-1 > 性別、国、経験差で群分けをした場合に、回答傾向が異なる項目はあるか

4. 3 対象とする技能、要素、学習者

本研究では、特に「聞く」技能の自己評価に関して、調査、分析を行う。本研究で「聞く」技能に焦点を当てるのは以下の理由による。

「話す」や「書く」は産出されたものをもとに評価できるが、「聞く」「読む」は質問を通して間接的にしか理解の程度を測ることができない。また、その理解の範囲や程度は本人のメタ認知でしかわからない。「聞く」「読む」の理解度を測るテストを作成するのは困難であり、特に「聞く」は作成に手間がかかる。また、時間や

学習者の負担を考えると問題数をあまり多くできないことから、信頼性も低くなりがちである。村上（1996）の調査で、指導教員や同僚の評価よりも学習者本人の自己評価のほうが低くなっていたことから、周囲の人の行動観察からは窺い知ることが難しい技能であるといえる。これらのことから、「聞く」に関して測りにくい言語行動などについて効果的に測れる自己評価項目が作成できるよう、「聞く」の Can-do statements の作成方法を検討する必要があると言える。

また、調査対象とする要素は、【程度】【具体例】【身近さ】【補助の有無】【配慮の有無】の5つである。これらの要素を取り上げる理由を以下に述べる。

Luoma（2004）は、能力記述文の中の頻度や量を表す言葉（例えば「しばしば」「よく」「十分に」など）は、レベル間の具体的な違いを表すのには適していないと述べているが、実際の Can-do statements には「だいたいわかる」や「細かな点まで理解できる」など、頻度や程度を表す言葉が使われることが多いため、【程度】の影響を探ることは必須であると考ええる。

【具体例】に関しては、根岸（2006）のような詳細な具体例はつけられなくとも、Can-do statements の中でタスクの内容を具体的に書くことはできる。具体例は、学習者が自己評価する際に、具体的なタスクを思い浮かべるための大きな手がかりである。具体例が書いていない Can-do statements は人によって思い浮かべるタスクが異なる可能性があり、具体例を書くことにより思い浮かべるタスクをある程度絞ることができるかもしれない。このことから【具体例】の有無は自己評価に影響があると考えられる。

また、具体的な内容を書いたとしても、それが自分の身近で起こるようなものであるかどうか自己評価に影響する可能性が考えられる。もしくは自分がよく知っている話題に関することであれば、どのような内容のタスクなのか思い浮かべやすいと考えられる。このことから、【身近さ】を調査対象の要素に取り入れることとする。

関崎・酒井（2010）が「話す」技能について「準備をすれば」という記述を取り上げていたように、条件に関する要素も取り上げるべきである。「聞く」技能では、耳に入ってくる音声が、ゆっくりはっきり話されたものであるなど、聞き手に配慮して発信されたものかどうかということが、自己評価に影響する可能性がある。さらに、ドラマや映画では、映像があるだけでなく、字幕がつけられることがあることも考慮すべきである。そこで本研究では、「ゆっくりはっきり話す」「標準的な速

度で話す」などの速度や明瞭さについての【配慮の有無】と、映像や字幕などの視覚的な【補助の有無】調査対象の要素とする。

本研究の調査対象者に関しては、韓国、中国は学習者が特に多い2国であり、教育機関、学習者が多い分、Can-do statements が利用される機会も多い。そのため、まずはこの2つの国の学習者の自己評価について明らかにする必要があると言える。そこで本研究では、韓国・中国国内の学習者を対象とする。

4. 4 検証方法

調査は、質問紙による調査を行う。調査は、調査1、調査2、調査3の3段階に分けて行う。調査1は自己評価のための Can-do statements 調査、調査2は聴解能力を測るための聴解問題、調査3は言語タスク経験を問うためのアンケート調査である。

調査1は、Can-do statements の基本の記述に前述の5つの要素を組み合わせたものを自己評価のための調査項目として、Can-do statements 調査を行う。調査2は、学習者の言語能力レベルを確認するための外的基準として用いる。これには日本語能力試験の問題を組み合わせ、聴解問題とする。調査3は、Can-do statements 調査の調査項目に応じた学習者の言語経験を問うためのアンケート調査を行う。

第5章 研究方法

本章では本研究のために行った調査について説明する。まず5.1では調査紙の内容について、5.2では調査の実施手順について説明する。5.3では調査を実施した時期や場所、対象とした回答者について述べる。最後に5.4では、分析方法について説明する。

5.1 調査紙の作成

本研究の調査は、「聞く」技能に関する Can-do statements 調査と、外的基準とするための聴解問題、そして回答者の日本語使用環境を探るためのアンケートとフェイスシートの3段階から構成される。以下、それぞれの調査紙の内容について述べる。

5.1.1 Can-do statements 調査

Can-do statements 調査の調査紙を巻末の資料に示す（日本語版：資料Ⅱ、韓国語版：資料Ⅴ、中国語版：資料Ⅷ）。

Can-do statements 調査の調査項目を作成する際に用いた〔基本の行動〕は表5-1、要素は表5-2のとおりである。【程度】【具体例】【身近さ】【補助の有無】【配慮の有無】の5つがあるが、このうち、【補助の有無】はニュース、ドラマ、映画のみ、【配慮の有無】は会話、指示・説明、討論・発表のみに加えることとする。これらの組み合わせにより、表5-3のように、一つのカテゴリーにつき11項目の Can-do statements ができるため、ターゲットの Can-do statements は全部で66項目になる。

表5-1 調査で用いる〔基本の行動〕

〔基本の行動〕		カテゴリー
1	日本語のテレビのニュースを理解することができる	ニュース
2	日本のテレビドラマを理解することができる	ドラマ
3	日本の映画を理解することができる	映画
4	日本語の会話を理解することができる	会話
5	日本語での指示や説明を理解することができる	指示・説明
6	日本語での討論や発表を聞いて理解することができる	討論・発表

表 5-2 調査で用いる要素

要素		例
〔程度〕	【程度】	だいたいの内容を，細かい内容まで
〔内容・分量〕	【具体例】	日本の政治・社会に関する，夏休みをどのように過ごしたか など
	【身近さ】	あまりなじみのない，自分がよく知っている など
〔条件〕	【補助の有無】	日本語の字幕があれば，字幕がなくても など
	【配慮の有無】	ゆっくりはつきり話してくれれば，日本人が普通の手速で話すとき など

表 5-3 〔基本の行動〕と要素の組み合わせ

Can-do 番号の下 2 桁	要素の組み合わせ
00	〔基本の行動〕のみ
01	〔基本の行動〕＋【程度】
02	〔基本の行動〕＋【具体例】
03	〔基本の行動〕＋【身近さ】
04	〔基本の行動〕＋【補助の有無】／【配慮の有無】
05	〔基本の行動〕＋【程度】＋【具体例】
06	〔基本の行動〕＋【程度】＋【身近さ】
07	〔基本の行動〕＋【程度】＋【補助の有無】／【配慮の有無】
08	〔基本の行動〕＋【具体例】＋【身近さ】
09	〔基本の行動〕＋【具体例】＋【補助の有無】／【配慮の有無】
10	〔基本の行動〕＋【身近さ】＋【補助の有無】／【配慮の有無】

ここで表 5-3 の Can-do 番号とは、調査に用いた Can-do statements を識別するための番号である。3 桁の番号で表し、1 桁目はカテゴリーの数字（表 5-1 参照）、下 2 桁は〔基本の行動〕と要素の組み合わせ（表 5-3 参照）を表す。

次に、〔基本の行動〕と要素を組み合わせたときの Can-do statements の記述の例を例 1 から例 6 に挙げる。【程度】【身近さ】【補助の有無】【配慮の有無】に関しては、比較のため、項目間でできるだけ記述をそろえるようにしたが、【具体例】に関しては同じ記述を複数用いるのは不自然であると考えられるため、一部を除いて全て異なる記述になっている。

例 1) Can-do108

「自分がよく知っている、自国の芸能人に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる」

＝「日本語のテレビのニュースを理解することができる〔基本の行動〕」＋「自分がよく知っている【身近さ】」＋「自国の芸能人に関する【具体例】」

例 2) Can-do210

「日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にしたテレビドラマを理解することができる」

＝「日本のテレビドラマを理解することができる〔基本の行動〕」＋「日本語の字幕があれば【補助の有無】」＋「自分がよく知っている話題を題材にした【身近さ】」

例 3) Can-do309

「字幕がなくても、日本で実際に起こった事件を再現したドキュメンタリー映画を見て、理解することができる」

＝「日本の映画を理解することができる〔基本の行動〕」＋「字幕がなくても【補助の有無】」＋「日本で実際に起こった事件を再現したドキュメンタリー【具体例】」

例 4) Can-do405

「授業で、先生と学生が宿題について日本語で話しているのを聞いて、だいたいの内容を理解することができる」

＝「日本語の会話を理解することができる〔基本の行動〕」＋「授業で、先生と学生が宿題について【具体例】」＋「だいたいの内容を【程度】」

例 5) Can-do506

「授業時間にはあまり聞かない指示や説明でも、細かい内容まで理解することができる」

＝「日本語の指示や説明を理解することができる〔基本の行動〕」＋「授業時間にはあまり聞かない【身近さ】」＋「細かい内容まで【程度】」

例 6) Can-do607

「日本人が普通の速度で話すとき、日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる」

＝「日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる〔基本の行動〕」＋「日本人が普通の速度で話すとき【配慮の有無】」＋「細かい内容まで【程度】」

調査紙には、ターゲットの Can-do statements のほかに、ダミーの Can-do statements を 44 項目入れた。これは回答者が調査紙への回答を行っている間に、調査の意図に気づくことにより回答に影響が出るのを防ぐためである。できるだけ様々なことを聞いていると思わせるために、先行研究から他の基本の記述の Can-do statements を選び、適当なものが足りなければ、自作した。

以上、Can-do statements 調査の調査紙に使用する Can-do statements は、ターゲット項目が 66 項目とダミー項目が 44 項目で、全部で 110 項目である。

表 5・4 は調査に用いた Can-do statements のターゲット項目の一覧である。それぞれの Can-do statements で、「カテゴリー」は「どのカテゴリーの〔基本の行動〕をもとにしているか」を表し、「要素」は「どの要素が記述に加わっているか」を表す。

調査紙を作成する際は、まず、要素が入っていない〔基本の行動〕のみの Can-do statements 6 項目を最初のページにまとめ、ダミーの Can-do statements を 4 項目いれて、1 ページ目とした。これは、要素が入っている Can-do statements を見た後に要素が入っていない〔基本の行動〕のみの Can-do statements を見ると、他の Can-do statements にあった要素を思い浮かべてしまい、要素が書かれていないにもかかわらず、要素が入っている Can-do statements を見たような反応をしてしまうことが考えられるためである。他のページは、〔基本の行動〕が同じものが同じページに 2 つ以上入らないよう、1 ページには基本の記述 1 つにつき 1 項目ずつになるようにランダムに選び出し、ダミーの Can-do statements を 4 項目入れて、10 項目で 1 ページのものを 10 ページ作成した。また、ページ順序による回答への影響を考慮し、2 ページ目以降をランダムに並べ替えて、調査紙は 2 版（甲版・乙版）作成した。この 2 版は、回答者の数が同じになるように、調査の回ごとに变えて、使用した。

回答方法は 6 件法のリッカート尺度である。回答選択肢の記述は、「1」の上部に「全然できない」、「6」の上部に「問題なくできる」のみ記し、間の数字には選択肢の記述をしていない。

Can-do statements 調査は、回答者の手元の調査紙とともに、録音音声による項目の読み上げに従って調査を行った。音声は、1 項目ずつ読み上げを行い、1 ページ分（10 項目）終わるごとに「次のページに進んでください」と指示が出るようにし、その指示があるまではページをめくらないように予め指示した。これは、途中でページをさかのぼって自己評価をつけ直すことがないようにするためである。

この調査の所要時間は約 25 分である。

表 5-4 調査に用いたターゲットの Can-do statements

Can-do 番号	Can-do statements	カテゴリー	要素
100	日本語のテレビのニュースを理解することができる。	ニュース	なし
101	日本語のテレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。	ニュース	【程度】
102	日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	ニュース	【具体例】
103	関心のある話題についての日本語のテレビのニュースを見て、理解することができる。	ニュース	【身近さ】
104	日本語の字幕があればテレビのニュースを見て、理解することができる。	ニュース	【補助の有無】
105	日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。	ニュース	【程度】 【具体例】
106	普段よく聞く話題についての日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。	ニュース	【程度】 【身近さ】
107	事件の映像があれば、テレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。	ニュース	【程度】 【補助の有無】
108	自分がよく知っている、自国の芸能人に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	ニュース	【具体例】 【身近さ】
109	字幕や映像がなくても、日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	ニュース	【具体例】 【補助の有無】
110	日本語の字幕があれば、普段よく聞く話題についてのテレビのニュースを見て、理解することができる。	ニュース	【身近さ】 【補助の有無】
200	日本のテレビドラマを理解することができる。	ドラマ	なし
201	日本のテレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	ドラマ	【程度】
202	日本のある家族の日常を描いたテレビドラマを見て、理解することができる。	ドラマ	【具体例】
203	自分がよく知っている話題を題材にした日本のテレビドラマを見て、理解することができる。	ドラマ	【身近さ】
204	字幕がなくても、日本のテレビドラマを理解することができる。	ドラマ	【補助の有無】
205	日本のサスペンスドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	ドラマ	【程度】 【具体例】
206	あまりなじみのない日本の歴史に関するテレビドラマを見て、だいたいの内容を理解することができる。	ドラマ	【程度】 【身近さ】
207	日本語の字幕があれば、テレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	ドラマ	【程度】 【補助の有無】
208	あまりなじみのない、1950-60年代の戦後の、日本のある家族の日常を描いた日本のテレビドラマを理解することができる。	ドラマ	【具体例】 【身近さ】
209	字幕がなくても、日本の高校生の恋愛を描いた学園ドラマを理解することができる。	ドラマ	【具体例】 【補助の有無】
210	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にしたテレビドラマを理解することができる。	ドラマ	【身近さ】 【補助の有無】

Can-do 番号	Can-do statements	カテゴリー	要素
300	日本の映画を理解することができる。	映画	なし
301	日本の映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	映画	【程度】
302	漫画が原作になっている日本のコメディ映画を見て、理解することができる。	映画	【具体例】
303	自分がよく知っている話題を題材にした日本の映画を見て、理解することができる。	映画	【身近さ】
304	字幕がなくても、日本の映画を理解することができる。	映画	【補助の有無】
305	日本のラブ・ロマンスなどの恋愛映画を見て、細かい内容まで理解することができる。	映画	【程度】 【具体例】
306	あまりなじみのない日本の政治制度に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	映画	【程度】 【身近さ】
307	日本語の字幕があれば、日本の映画を見てだいたいの内容を理解することができる。	映画	【程度】 【補助の有無】
308	あまりなじみのない、日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができる。	映画	【具体例】 【身近さ】
309	字幕がなくても、日本で実際に起こった事件を再現したドキュメンタリー映画を理解することができる。	映画	【具体例】 【補助の有無】
310	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にした映画を理解することができる。	映画	【身近さ】 【補助の有無】
400	日本語の会話を理解することができる。	会話	なし
401	日本語の会話を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	会話	【程度】
402	日本人が日本の政治問題とその解決策について話しているのを聞いて、理解することができる。	会話	【具体例】
403	よくある簡単な日本語の日常会話を聞きとることができる。	会話	【身近さ】
404	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の会話を理解することができる。	会話	【配慮の有無】
405	授業で、先生と学生が宿題について日本語で話しているのを聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	会話	【程度】 【具体例】
406	自分がよく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	会話	【程度】 【身近さ】
407	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の会話を細かい内容まで理解することができる。	会話	【程度】 【配慮の有無】
408	よく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、どんなことが面白いと話しているか理解することができる。	会話	【具体例】 【身近さ】
409	日本人が普通の速度で話すとき、夏休みをどのように過ごしたかについての日本語の会話を理解することができる。	会話	【具体例】 【配慮の有無】
410	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語でよくある簡単な日常会話を理解することができる。	会話	【身近さ】 【配慮の有無】

Can-do 番号	Can-do statements	カテゴリー	要素
501	日本語での指示や説明を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	指示・説明	【程度】
502	「ここに名前を書いてください」「これは頭が痛い時に飲む薬です」などの指示や説明を理解することができる。	指示・説明	【具体例】
503	授業中によく聞く指示や説明を理解することができる。	指示・説明	【身近さ】
504	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語での指示や説明を理解することができる。	指示・説明	【配慮の有無】
505	いつまでに何をすればいいかなど、課題についての日本語の指示や説明をだいたい理解することができる。	指示・説明	【程度】 【具体例】
506	授業時間にはあまり聞かない指示や説明でも、細かい内容まで理解することができる。	指示・説明	【程度】 【身近さ】
507	日本人が普通の速度で話すとき、日本語での指示や説明をだいたい理解することができる。	指示・説明	【程度】 【配慮の有無】
508	事故が起きた時や急病人が出た時など、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。	指示・説明	【具体例】 【身近さ】
509	ゆっくりはっきり話してくれれば、教室変更についての日本語での指示や説明を理解することができる。	指示・説明	【具体例】 【配慮の有無】
510	日本人が普通の速度で話すとき、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。	指示・説明	【身近さ】 【配慮の有無】
600	日本語での討論や発表を聞いて、理解することができる。	討論・発表	なし
601	日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	討論・発表	【程度】
602	日本の政治の仕組みに関する日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	討論・発表	【具体例】
603	自分がよく知っている話題であれば、日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	討論・発表	【身近さ】
604	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の討論や発表を理解することができる。	討論・発表	【配慮の有無】
605	自国と日本の文化の違いに関する日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	討論・発表	【程度】 【具体例】
606	自分がよく知っている話題についての、日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	討論・発表	【程度】 【身近さ】
607	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	討論・発表	【程度】 【配慮の有無】
608	「最近の流行りの音楽について」など、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	討論・発表	【具体例】 【身近さ】
609	ゆっくりはっきり話してくれれば、「日本のお正月について」など文化に関する日本語の討論や発表を理解することができる。	討論・発表	【具体例】 【配慮の有無】
610	日本人が普通の速度で話すとき、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	討論・発表	【身近さ】 【配慮の有無】

5. 1. 2 聴解問題

聴解問題は、旧日本語能力試験の過去問題の中から特に識別力の高かった問題を選んで作成した。問題は1級から3級のなかから選んでいるが、主に2級の問題が多い。回答方法は旧日本語能力試験と同様、正しいと思う選択肢に○、間違っていると思う選択肢には×をつけるように指示した。本来の旧日本語能力試験では、問題の説明は日本語で行われるが、本調査では説明も母語で聞くことができるよう、音声案内を新たに用意した。問題数は全部で20問であり、所要時間は約25分である。

5. 1. 3 フェイスシートとアンケート

フェイスシート（日本語版：資料Ⅲ、韓国語版：資料Ⅵ、中国語版：資料Ⅸ）は、性別、日本語学習歴と学習していた機関、2週間以上の日本滞在経験の有無、滞在経験がある場合は滞在歴と滞在目的について、記入を求めた。

アンケート（日本語版：資料Ⅲ、韓国語版：資料Ⅵ、中国語版：資料Ⅸ）で回答を求めたのは以下の6点についてである。

1) 日本語のニュースを見た経験

「日本語のニュースを見たり聞いたりしたことがありますか」という質問に対して「1. 全く見たり聞いたりしたことがない」「2. 数回見たり聞いたりしたことがある」「3. ときどき見たり聞いたりする」「4. よく見たり聞いたりする」から選ぶようになっている。また、「3. ときどき見たり聞いたりする」「4. よく見たり聞いたりする」と答えた場合は、「どんな媒体で、日本語のニュースを見たり聞いたりしますか」という質問に関して「テレビ」「テレビ局のホームページ」「インターネット動画サイト（Youtube など）」「インターネットラジオ」「マルチメディア・データファイル（iPod の Podcast など）」からあてはまるものをいくつでも選べるようになっている。あてはまる答えがない場合は「その他」に書くように指示した。

2) 日本のドラマを見た経験

「日本のドラマを見たことがありますか」という質問に対して「1. 全く見たことがない」「2. 数回見たことがある」「3. ときどき見る」「4. よく見る」から選ぶようになっている。また、「3. ときどき見る」「4. よく見る」と答えた場合は、「どのように見ますか」という質問に関して「母語吹き替え¹⁷」「母語字幕」「日本

¹⁷ 韓国語版のアンケートでは「韓国語吹き替え」、中国語版のアンケートでは「中国語吹

語字幕」「字幕なし」からあてはまるものをいくつでも選べるようになっている。あてはまる答えがない場合は「その他」に書くように指示した。

3) 日本の映画を見た経験

「日本の映画を見たことがありますか」という質問に対して「1. 全く見たことがない」「2. 数回見たことがある」「3. ときどき見る」「4. よく見る」から選ぶようになっている。また、「3. ときどき見る」「4. よく見る」と答えた場合は、「どのように見ますか」という質問に関して「母語吹き替え」「母語字幕」「日本語字幕」「字幕なし」からあてはまるものをいくつでも選べるようになっている。あてはまる答えがない場合は「その他」に書くように指示した。

4) 日本語の会話を聞いた経験

「授業以外で、誰かが日本語で会話しているのを聞いたことがありますか」という質問に対して「1. 全く聞いたことがない」「2. 数回聞いたことがある」「3. ときどき聞く」「4. よく聞く」から選ぶ。

5) 日本語で会話をした経験

「授業以外で、日本語で話したことがありますか」という質問に対して「1. 全く話したことがない」「2. 数回話したことがある」「3. ときどき話す」「4. よく話す」から選ぶ。

6) 日本語で討論や発表をした経験

「授業で、日本語で討論や発表をしたことがありますか」という質問に対して「1. 全くしたことがない」「2. 数回したことがある」「3. ときどきする」「4. よくする」から選ぶ。

5. 1. 4 翻訳について

調査紙はすべて韓国語および中国語に翻訳したものを使用した。翻訳にあたった韓国語母語話者3名および中国語母語話者1名は全員、日本国内の大学院で日本語教育を専攻している大学院生である。また、調査の説明をすべて韓国語・中国語で行うために、それぞれ母語話者に録音を依頼して音声案内を作成し、調査は調査1から調査3まですべて録音音声で案内されるようにした。

き替え」となっている。字幕についても同様。

5. 2 調査方法

5. 2. 1 調査の依頼

調査にあたって、調査者（筆者）が調査協力者（各大学で日本語の授業を担当している教師または助教）に連絡を取り、調査の依頼をした。調査協力者には事前に学習者向けの依頼書を作成し、学習者に配るよう依頼した。依頼書には、調査のおおまかな内容、調査にかかる時間、調査日程、謝礼 について記載されている。さらに、注意書きとして、調査結果は論文作成のためにのみ使用されること、調査結果が授業の成績に影響することはないこと、調査は無記名で行い個人が特定されるような質問はないことが記されている。

5. 2. 2 調査実施手順

調査は、Can-do statements 調査を調査 1、聴解問題を調査 2、フェイスシートとアンケートを調査 3 とし、この順で行った。

調査はすべて回答者の母語による音声案内で説明を行いながら進めた。まず、調査全体の概要を記した文書（日本語版：資料 I、韓国語版：資料 IV、中国語版：資料 VII）を配布し、記載してある内容と同様の注意事項を音声案内で流した。文書には、依頼書に書いたものと同じ注意書き¹⁸と、調査 1、調査 2、調査 3 それぞれの所要時間、そして、途中で退出せざるを得ない事態が発生した場合は退出可能であるということと、退出した場合は調査に戻ることができないということが記されている。また、今回の調査は無記名であるかわりに、各調査の調査紙の照らし合わせを行うための番号を個人に割り振ったため、その番号を各調査の調査紙に書き記すよう求めることも記載されている。

次に、調査 1 の調査紙を配布し、音声案内に従って記入を求めた。調査 1 が終わったところで直ちに調査 1 の調査紙は回収し、調査 2 に進んだ。調査 2 も同様に進め、終わったところで調査紙はすぐに回収した。調査 3 は回答者各自のペースで記入し、書き終わった者から提出してもらった。

¹⁸ 調査結果は論文作成のためにのみ使用されること、調査結果が授業の成績に影響することはないこと、調査は無記名で行い個人が特定されるような質問はないこと。

5. 3 調査実施期間・調査実施場所

5. 3. 1 韓国での調査

調査対象は、韓国の大学で日本語を学ぶ韓国人学習者である。韓国では、ソウル特別市にある A 大学と B 大学、釜山広域市にある C 大学、光州広域市にある D 大学の日本語学習者を対象に調査した。調査を行う学年は特に指定しないが、調査時期が 5 月、6 月と、新年度が始まって間もない時期であるため、1 年生は基本的に調査対象にはしない。しかし、1 年生であっても、中学校や高校で日本語を学んでいる学習者もいるため、ある程度日本語能力がある者は調査対象に加えることとした。

調査実施期間は 2010 年 5 月～6 月である。A 大学と C 大学では授業時間を使って、普段授業が行われている教室で調査を行った。ただし、事前に「調査に参加したくない場合は参加しなくてもかまわない」旨を伝えてから始めた。B 大学と D 大学の調査は、授業時間外に数回に分けて時間を取り、授業とは別の教室で行われた。そのため B 大学と D 大学では、調査の参加は任意であり、回答者となるのは調査に参加した学習者のみである。

5. 3. 2 中国での調査

調査対象は、中国の大学で日本語を学ぶ中国人学習者である。こちらは、南京市にある E 大学と F 大学、大連市にある G 大学を対象に調査した。調査対象としたのは主に 2 年生と 3 年生である。

調査実施期間は 2013 年 5 月～6 月である。E 大学と F 大学では授業時間を使って、普段授業が行われている教室で調査を行った。ただし、こちらも事前に「調査に参加したくない場合は参加しなくてもかまわない」旨を伝えてから始めた。G 大学での調査は、授業時間外に時間を取り、授業とは別の教室で行われた。そのためこちらも調査の参加は任意であり、回答者となるのは調査に参加した学習者のみである。

5. 4 分析方法

分析結果は 6 章で述べる。まず、Can-do statements 調査、聴解問題、アンケートの 3 つの調査について記述分析を行う。次に、質問項目要因について、Can-do statements 各項目で回答傾向の異なるものがあるか分析する。次に、個人差要因に

ついて、性別や国の違いによって自己評価に特徴はみられるか、経験のある学習者のほうが正確に自己評価できるのかということについて分析する。最後に、質問項目要因と個人差要因の関わりについて、性別、国、経験差により集団を分け、Can-do statements 各項目で回答傾向の異なるものがあるか分析する。この集団間での各項目への回答の違いを検出するための方法として、本研究では DIF 分析を用いる。これについては 5. 4. 1 で詳述する。また変数間の関連を見る手段として主に相関分析を用いる。これについては 5. 4. 2 でその注意点などを述べる。

5. 4. 1 DIF 分析について

本研究では集団間の Can-do statements に対する回答傾向の違いを探るため、DIF 分析という方法を用いる。5. 4. 1. 1 と 5. 4. 1. 2 で DIF とその検出方法を紹介し、5. 4. 1. 3 では本研究で用いる DIF 検出法について説明する。

5. 4. 1. 1 DIF とは

DIF (Differential Item Functioning : 特異項目機能) はバイアス (bias) と関係が深く、テストや心理測定などの文化比較に用いられる概念である。

孫・井上 (1995) によると、「“テストが測定しようとしている構成概念とは別の要因のために、ある特定の受験者がテストに正答することが、他の受験者と比べて困難になり、その特定の受験者に不利な解釈が行われる” とき、テストはバイアス (bias) を持つという (孫・井上, 1995)」。例えば、もともと英語能力が同じであるにもかかわらず、男性と女性で正答率が大きく異なる項目があったり、ある学力テストをコンピューターで行った場合に、能力が同じ受験者であるにもかかわらず、コンピューターの操作に慣れている集団と慣れていない集団で大きく得点が異なったりすると、その項目やテストはバイアスを持つということである。このようなテスト全体としてのバイアスをテストバイアス、テストに含まれる項目レベルで現れるバイアスを項目バイアスと呼ぶ (孫・井上, 1995)。

当初バイアス研究は、マイノリティ集団に不利益が生じているテストや項目がないか探ることを目的としていたが、統計的手法の発展など研究が進むにつれ徐々に複数集団間の差をすべて指すようになってきた。しかし、バイアスであるかどうかを判断するためには、検出された集団差の原因が解釈できなければならない。そこで、「特定の集団に不利益が生じる」という本来のバイアスの定義に当てはまる場合

のみをバイアスとして、統計的手法などにより単に集団差が認められたものは DIF と呼ぶことにした（孫・井上，1995：井上・孫，2005）。つまり、DIF が項目バイアスであるかどうかの結論を下すには、DIF の原因を判断的、論理的に検討することが必要だということである（孫・井上，1995）。

DIF には「均一 DIF (uniform DIF)」と「不均一 DIF (non-uniform DIF)」がある。これは、項目応答理論 (Item Response Theory: IRT) の文脈による考え方で、「同一の推定尺度値 θ について、正答確率が下位集団間で異なり、下位集団 A と B で一貫して集団 A の方が正答確率が高い場合」を均一 DIF、「同一の推定尺度値 θ について、正答確率が下位集団間で異なり、 θ 上のある点までは集団 B の方が正答確率が高いがその点を超えると集団 A の方が正答確率が高くなる場合」を不均一 DIF という（野口，2007）。

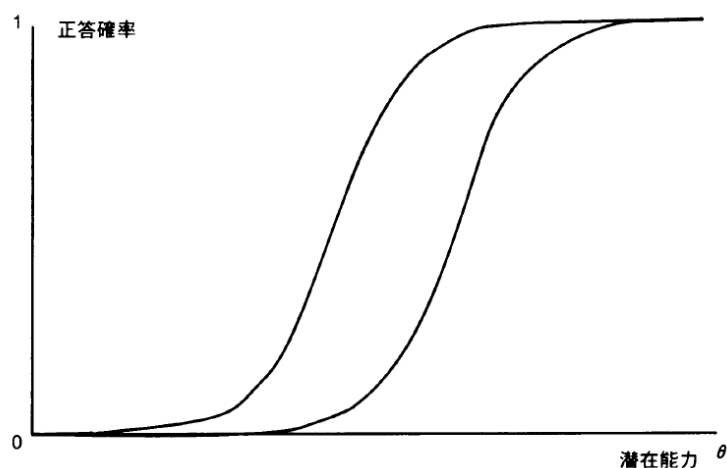


図 5-1 均一 DIF の例（孫・井上，1995 より）

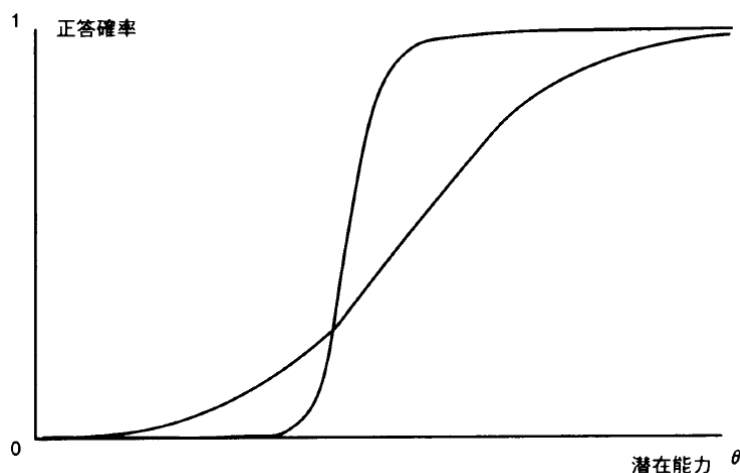


図 5-2 不均一 DIF の例（孫・井上，1995 より）

5. 4. 1. 2 DIF 検出の方法

DIF 検出の方法はいくつかあるが、大きく 1) IRT モデルを適用して DIF 検出のための統計量を計算する「パラメトリック法」と 2) 特に測定モデルを仮定することなく正答数（正反応数）と項目に対する応答とを用いて DIF 検出のための統計量を計算する「ノンパラメトリック法」に分かれる（野口，2007）。

パラメトリック法には Lord の χ^2 法（Lord, 1980）、尤度比検定法（Thissen, Steinberg, & Wainer, 1993）、BILOG-MG の DIF コマンドによる方法（Zimowski, Muraki, Mislevy, & Bock, 1995）、EasyDIF による方法（熊谷，2012）など、ノンパラメトリック法には、分散分析を用いた方法（van de Vijver & Leung, 1997）、Mantel-Haenszel 法（Holland & Thayer, 1988）、SIBTEST 法（Shealy & Stout, 1993）、Logistic 回帰による方法（Swaminathan & Rogers, 1990）などがあり、それぞれ特徴が異なる。

5. 4. 1. 3 本研究で用いる DIF 分析法

DIF 検出の方法はさまざまあるが、決定的な方法はなく、複数の方法を併用し総合的に判断するのが望ましいとされている（渡辺・野口，1990）。そこで、本研究の DIF 分析では、パラメトリック法から EasyDIF による方法、ノンパラメトリック法から Mantel-Haenszel 法と分散分析による方法を用いる。以下、それぞれの検出方法の特徴を説明する。

1) EasyDIF による方法（以下、EasyDIF 法）

EasyDIF 法の利点と欠点は以下の通りである。

利点 ・多値型データに対応している

- ・下位集団数が 3 つ以上の場合にも対応している
- ・均一 DIF 及び不均一 DIF を検出できる
- ・IRT を用いたものの中でも比較的簡単に実行することができる
- ・DIF の状態を簡単かつ詳細に視覚化できる

欠点 ・外的基準を分析に用いることができない

EasyDIF は熊谷龍一氏が開発した DIF 分析用のソフトウェアであり、熊谷(2012)によってその有用性が証明されている。EasyDIF は DIF 検出に IRT を用いているが、それまでの他の IRT を用いた方法よりも簡単に「集団数が 3 つ以上のデータ」

や「リッカート尺度のような多値型データ」を用いた分析ができ、しかも従来の DIF 検出方法に比べより詳細に DIF の状態を視覚化できる、新しい DIF 検出方法の一つである。

EasyDIF では DIF の大きさを評価するための数値として「指標 K」という値が算出される。指標 K は、2 群の場合、2 つの項目特性曲線に挟まれ領域の面積に対し、全体の母集団分布で重みづけをしたものであり、その項目について、下位集団間での正答率差の期待値を表すものである（熊谷，2012）。そして、指標 K が（カテゴリー数¹⁹－1）×0.1 を超えたものには DIF が生じた項目として警告指標が表示されるようになっている。

2) Mantel-Haenszel 法（以下、MH 法）

MH 法の利点と欠点は以下の通りである。

利点

- ・ サンプルサイズが比較的少なくても計算できる
- ・ 外的基準を分析に用いることができる
- ・ SPSS など一般的な統計ソフトで計算できる

欠点

- ・ 均一 DIF しか検出されない
- ・ 2 値型データでしか分析できない

MH 法では、正答数得点などにより受験者を K 個の能力段階に分け、その各段階ごとに下位集団（参照集団／焦点集団）×回答（正答／誤答）の 2×2 の分割表を作成し、集団間の正答率の違いを評価する（野口，2007；井上，孫 2005）。

表 5-5 得点 j における連関表

	正答	誤答	
参照集団	A _j	B _j	N _{Rj}
焦点集団	C _j	D _j	N _{Fj}
	N _{1j}	N _{0j}	T _j

この際、以下の式（1）から MH- χ^2 を計算し、これが自由度 1 のカイ二乗分布を利用することで、検定を行う。

$$MH - \chi^2 = \frac{(|\sum_j A_j - \sum_j E(A_j)| - 0.5)^2}{var(A_j)} \quad (1)$$

¹⁹ 回答方法の件数を指す。2 値型データであれば 2、リッカート尺度のような順序付き多値型データであればその件数（5 件法であれば 5、7 件法であれば 7、など）。

ここで、

$$var(A_j) = \frac{N_{Rj}N_{1j}N_{Fj}N_{0j}}{T_j^2(T_j-1)} \quad (2)$$

である。また、DIF の大きさを評価するためには

$$\hat{\alpha}_{MH} = \frac{\sum_j (A_j D_j / T_j)}{\sum_j (B_j C_j / T_j)} \quad (3)$$

を計算するが、一般的には次の Δ_{MH} が用いられることが多い。

$$\Delta_{MH} = -2.35(\ln \hat{\alpha}_{MH}) \quad (4)$$

ここで $\ln \hat{\alpha}_{MH}$ とは、 $\hat{\alpha}_{MH}$ を対数変換したものである。この Δ_{MH} が正であれば焦点集団に有利な項目、負であれば参照集団に有利な項目であるといえる。

Educational Testing Service (ETS) が行っている分析では、DIF をその程度により、「A (無視できる DIF)」、「B (中程度の DIF)」、「C (大きな DIF)」の3段階に分類している。その基準は以下の通りである (Zwick, 2012)

- ① $MH \cdot \chi^2$ による検定の結果が 5 % 水準で有意ではないか、 Δ_{MH} の絶対値が 1.0 よりも小さいか、いずれかの基準を満たす項目は A (無視できる DIF) と判断する。
- ② Δ_{MH} の検定統計量が 5 % 水準で有意であり²⁰、かつ、 Δ_{MH} の絶対値が 1.5 以上である項目は C (大きな DIF) と判断する
- ③ A および C の基準に当てはまらない項目は B (中程度の DIF) と判断する。

本研究の MH 法では、上記の ETS 基準で C と判定されたものを「MH 法で DIF が検出された項目」とする。

3) 分散分析による方法 (以下、分散分析法)

分散分析法の利点と欠点は以下の通りである。

- 利点
- ・多値型データに対応している
 - ・均一 DIF 及び不均一 DIF を検出できる
 - ・外的基準を分析に用いることができる
 - ・SPSS など一般的な統計ソフトで計算できる

²⁰ $|\Delta_{MH}| - 1/SE(\Delta_{MH})$ が 1.645 以上であれば 5 % 水準で有意である。

欠点 ・得点グループの分け方によって分析結果に影響が出る

この分散分析法は予備的な項目分析の方法として用いられており、2 要因分散分析を DIF 分析に応用したものである。2 要因のうち 1 つは対象とする下位集団（男女など）、もう 1 つは MH 法と同様に能力段階で分けた得点グループとなり、検定結果では、集団の主効果と、集団と得点グループの交互作用を見て、DIF の有無と DIF の種類（均一 DIF か不均一 DIF か）を判断する。集団の主効果も交互作用も有意でなければ DIF なし、集団の主効果が有意で交互作用が有意でなければ均一 DIF、どちらも有意であれば不均一 DIF となる（田崎，2008）。

5. 4. 2 相関分析について

本研究の相関分析では、主に聴解問題の得点と Can-do statements の得点との間の相関について論じる。Can-do statements 各項目はリッカート尺度を用いた順序付多値型項目として回答を求めているため、厳密に言えば順序尺度である。しかし、その尺度が 6 段階であることから、本研究では間隔尺度と見なし量的変数として分析を行う。そのため、相関分析ではピアソンの積率相関係数を用いる。また、項目をいくつか合計して、その合計点との相関係数などから相関分析を行うこともある。その方法としては、以下の通りである。

- 1) Can-do statements 各項目と、聴解問題の得点との相関を見る
- 2) Can-do statements をカテゴリーごとに合計し（11 項目）、聴解問題との相関を見る
- 3) Can-do statements を要素の有無ごとに合計し（6 項目）、聴解問題との相関を見る
- 4) Can-do statements をすべて合計し（66 項目）、聴解問題との相関を見る

また、相関分析に用いる散布図は図 5-3 のような通常の散布図と、図 5-4 のようなバブル散布図を用いる。連続値の幅が広く、同じ値を取る回答者が少ない場合は、通常の散布図を使用する。この場合、一つの点が一人の回答者を表す。Can-do statements 各項目の分析をするときなど複数の回答者が同じ値を取りうる場合は、バブル散布図を使用する。この場合、バブルの大きさが人数を表す。

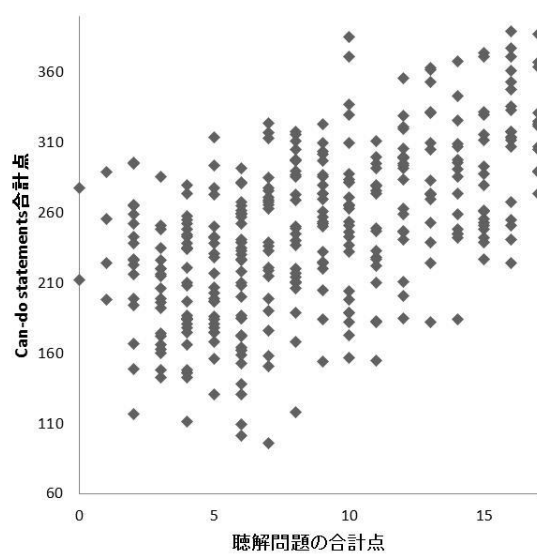


図 5 - 3 通常の散布図

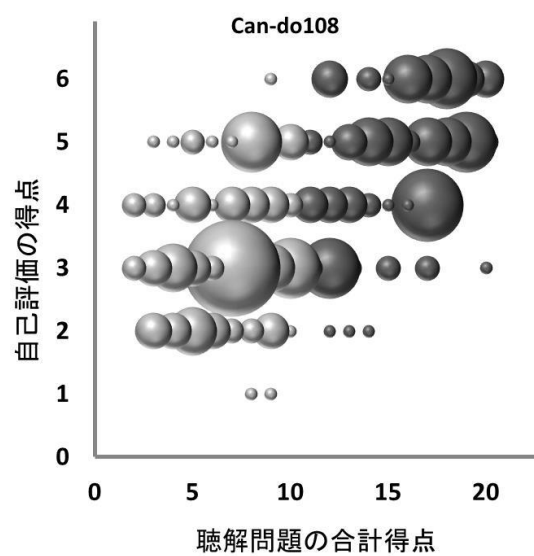


図 5 - 4 バブル散布図

第6章 分析結果

本章では、第5章の調査で得たデータをもとに行った分析の結果について述べる。まず、6.1ではデータのスクリーニングの方法について述べ、スクリーニングを行った結果得られた有効回答者について解説する。また、調査1、調査2、調査3の集計結果をまとめる。次に、6.2では質問項目要因について、Can-do statementsに含まれる要素や記述の違いなどの影響を見ていく。6.3では個人差要因として、性別、国、経験差に焦点を当て、分析を行う。6.4では質問項目要因と個人差要因の関係を探るため、性別、国、経験差の3つについて個別に項目分析を行う。

6.1 各調査のデータ集計

本節では、各調査により集められたデータについて、データ処理の方法を説明し、それぞれの集計結果を示す。まず、6.1.1ではデータのスクリーニングについて述べる。次に6.1.2で有効回答者の情報をまとめる。その後、6.1.3でCan-do statements 調査について、6.1.4で聴解問題について、6.1.5でアンケートについて集計結果を示す。

6.1.1 データのスクリーニング

回答者は7大学合計で393名であった。内訳は、A大学が39名、B大学が52名、C大学が15名、D大学が81名で、韓国人回答者の合計は187名、E大学が147名、F大学が22名、G大学が37名で中国人回答者の合計は206名であった。

回答者の中には有効回答者とならない者がいたため、該当する者はデータから除外した。まず、韓国人回答者1名、中国人回答者5名が途中退室したため、不完全なデータであるとし、この6名を有効回答者から除外した。また中国人回答者1名が調査3の調査紙を提出しなかったため、これも不完全なデータであるとし、除外した。次に、異常値と外れ値について検討した。異常値としては、回答方法を誤っている回答者、不誠実な回答が見られた回答者として、中国人回答者4名を除外した。外れ値としては、Can-do statements 各項目と聴解問題の合計点との相関を取った散布図を見て、図6-1、図6-2、図6-3、図6-4のような外れ値がCan-do statements 66項目のうち1割以上の項目（7項目以上）に見られた回答者を有効回答者から除外することにした。

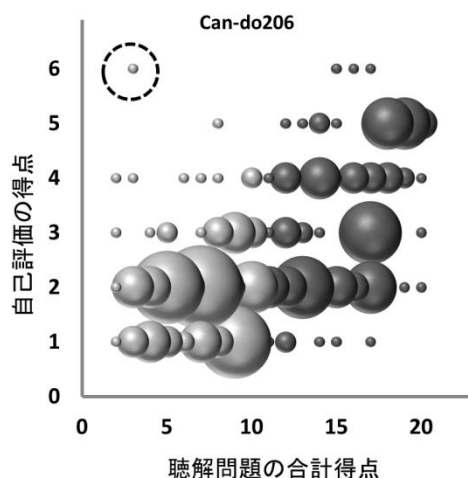


図 6-1 過大評価を示す外れ値の例（韓国）

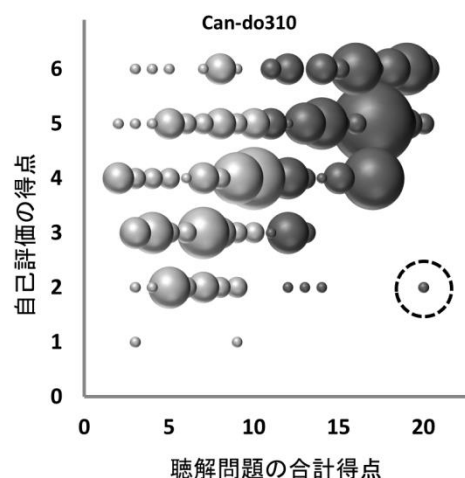


図 6-2 過小評価を示す外れ値の例（韓国）

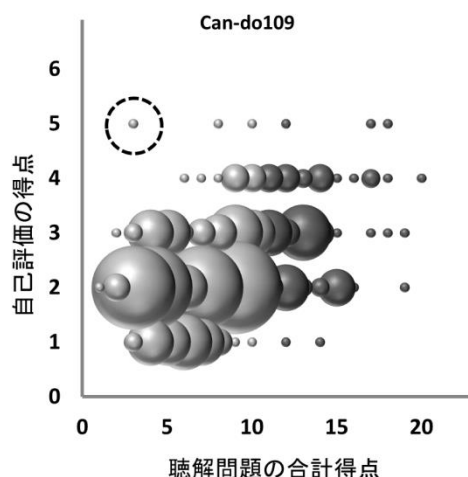


図 6-3 過大評価を示す外れ値の例（中国）

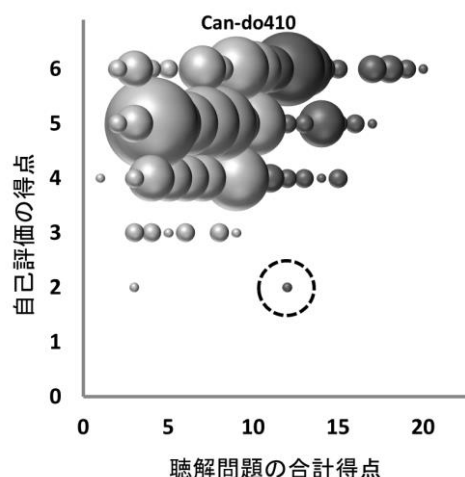


図 6-4 過小評価を示す外れ値の例（中国）

上記の図で見られる外れ値（点線の丸で囲ったもの）のうち、グラフの右下に現れたものは過小評価と見られるもの、左上に現れたものは過大評価と見られるものである。本研究の調査では、前述したような基準から、韓国人回答者、中国人回答者で、過大評価していると考えられる回答者が 1 人ずつ、同様に、過小評価していると考えられる回答者が 1 名ずついたため、この 4 名の回答者を有効回答者から除外した。

以上のデータ処理により、有効回答者数は全部で 378 名となった。

また、回答者によって、調査 1 や調査 3 で記入漏れなどの欠損値がある。これについては、予測値や推定値の挿入は行わず、回答者ごとに削除し、欠損値のある回

答者は分析に含めなかった。ただし、項目をひとつひとつ分析する際には、各項目で欠損値の数が異なるため、項目によって有効サンプル数が異なる。これ以降、集計結果や分析結果を表で示す際にはサンプル数を記載するが、以上の理由により個々の項目でサンプル数が異なる場合がある。

6. 1. 2 有効回答者の集計

韓国人回答者と中国人回答者について、性別、日本語学習歴、日本滞在経験の有無、日本滞在歴をまとめたのが表 6-1 から表 6-4 である。

表 6-1 性別

	韓国人回答者	中国人回答者
男性	75 (40.8%)	22 (11.3%)
女性	104 (56.5%)	160 (82.5%)
不明	5 (2.7%)	12 (6.2%)
合計	184 (100.0%)	194 (100.0%)

表 6-2 日本語学習歴（ヵ月）

	韓国人回答者			中国人回答者		
	男性	女性	合計	男性	女性	合計
回答者数 (N)	71	100	171	21	158	191
最大値 (Max)	132.0	156.0	156.0	104.0	113.0	113.0
最小値 (Min)	2.0	3.0	2.0	11.0	16.0	11.0
平均 (M)	31.90	38.55	36.00	29.95	26.11	26.37
標準偏差 (SD)	26.35	25.98	26.27	25.01	12.14	13.85

表 6-3 日本滞在経験の有無

	韓国人回答者			中国人回答者		
	男性	女性	合計	男性	女性	合計
あり	16(21.9%)	23(22.8%)	39(22.4%)	3(13.6%)	5(3.2%)	8(4.4%)
なし	57(78.1%)	78(77.2%)	135(77.6%)	19(86.4%)	153(96.8%)	172(95.6%)
合計	73 (100.0%)	101 (100.0%)	174 (100.0%)	22 (100.0%)	158 (100.0%)	180 (100.0%)

表 6-4 日本滞在歴（ヵ月）

	韓国人回答者			中国人回答者		
	男性	女性	合計	男性	女性	合計
回答者数 (N)	16	23	39	3	5	8
最大値 (Max)	84.0	72.0	84.0	11.0	1.0	11.0
最小値 (Min)	0.5	0.5	0.5	0.75	0.75	0.75
平均 (<i>M</i>)	20.14	14.02	16.53	7.25	0.85	3.25
標準偏差 (<i>SD</i>)	26.21	19.43	22.34	5.65	0.14	4.48

有効回答者数は韓国人回答者が 184 人、中国人回答者が 194 人であった。性別は、韓国人回答者が男性 4 割、女性 6 割なのに対し、中国人回答者では男性 1 割、女性 8 割と、分布が偏っている。

日本語学習歴については、男女合計で、韓国人回答者のほうが平均 10 か月学習歴が長くなっている。また、韓国人回答者の中には 10 年以上日本語を学習している回答者がいる一方、まだ学習し始めて 2 か月という回答者もあり、散らばりが大きいと言える。

日本滞在経験については、経験ありと答えている者が、韓国人回答者では男女とも 2 割以上いるが、中国人回答者は男女合計で 5 % にも満たず、9 割以上の者は日本に滞在したことがないと答えている。また、その滞在歴についても、韓国人回答者と中国人回答者の間には差があり、こうした経験の差が自己評価にも現れてくる可能性がある。

6. 1. 3 Can-do statements 調査の集計

ここでは、男女別、国別にせず、全体の集計結果について述べる。各郡別の結果は次節以降で詳述する。

表 6-5 は Can-do statements 調査の基本統計量である。韓国人回答者 10 人、中国人回答者 15 人に欠損値が見られたため、サンプル数は 353 となっている。Can-do statements は全部で 66 項目あり、自己評価のスケールは 1 点から 6 点までのリッカート尺度となっているので、Can-do statements の合計点は 66 点から 396 点までの間で推移する。

信頼性係数の推定値を示すクロンバックの α 係数は .991 と高い値を示しており、回答者の項目に対する反応に一貫性が十分あることを示している。

表 6 - 5 Can-do statements 調査の基本統計量

	全体
回答者数 (N)	353
最大値 (Max)	389
最小値 (Min)	96
平均 (M)	248.46
標準偏差 (SD)	58.53
信頼性係数 (α)	.991

表 6 - 6 は Can-do statements 各項目の平均値、標準偏差、識別力をまとめたものである。識別力は Can-do502 が.519 と多少低い、他の項目は概ね.70 以上となっており、十分な識別力があるといえる。

表 6-6 Can-do statements 各項目の平均、標準偏差、識別力

Can-do 番号	Can-do statements	N	M	SD	識別力
100	日本語のテレビのニュースを理解することができる。	378	2.94	1.07	.766
101	日本語のテレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	3.08	1.09	.867
102	日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	378	2.85	1.17	.808
103	関心のある話題についての日本語のテレビのニュースを見て、理解することができる。	377	3.86	1.12	.841
104	日本語の字幕があればテレビのニュースを見て、理解することができる。	377	4.06	1.22	.783
105	日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。	378	2.93	1.12	.810
106	普段よく聞く話題についての日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。	377	3.81	1.16	.860
107	事件の映像があれば、テレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	3.46	1.17	.777
108	自分がよく知っている、自国の芸能人に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	376	3.99	1.16	.802
109	字幕や映像がなくても、日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	378	2.48	1.12	.806
110	日本語の字幕があれば、普段よく聞く話題についてのテレビのニュースを見て、理解することができる。	378	4.22	1.15	.788
200	日本のテレビドラマを理解することができる。	378	3.76	1.12	.756
201	日本のテレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	377	3.54	1.17	.766
202	日本のある家族の日常を描いたテレビドラマを見て、理解することができる。	378	3.82	1.14	.867
203	自分がよく知っている話題を題材にした日本のテレビドラマを見て、理解することができる。	376	4.24	1.13	.808
204	字幕がなくても、日本のテレビドラマを理解することができる。	377	3.34	1.20	.841
205	日本のサスペンスドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	3.18	1.18	.783
206	あまりなじみのない日本の歴史に関するテレビドラマを見て、だいたいの内容を理解することができる。	378	2.82	1.17	.810
207	日本語の字幕があれば、テレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	4.31	1.19	.860
208	あまりなじみのない、1950-60年代の戦後の、日本のある家族の日常を描いた日本のテレビドラマを理解することができる。	378	2.96	1.15	.777
209	字幕がなくても、日本の高校生の恋愛を描いた学園ドラマを理解することができる。	377	3.83	1.26	.802
210	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にしたテレビドラマを理解することができる。	378	4.41	1.14	.806

Can-do 番号	Can-do statements	N	<i>M</i>	<i>SD</i>	識別力
300	日本の映画を理解することができる。	378	3.60	1.13	.761
301	日本の映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	378	4.02	1.19	.817
302	漫画が原作になっている日本のコメディ映画を見て、理解することができる。	378	3.96	1.19	.768
303	自分がよく知っている話題を題材にした日本の映画を見て、理解することができる。	377	4.24	1.06	.818
304	字幕がなくても、日本の映画を理解することができる。	378	3.15	1.26	.794
305	日本のラブ・ロマンスなどの恋愛映画を見て、細かい内容まで理解することができる。	378	3.88	1.20	.853
306	あまりなじみのない日本の政治制度に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	377	2.72	1.09	.802
307	日本語の字幕があれば、日本の映画を見てだいたいの内容を理解することができる。	376	4.33	1.16	.778
308	あまりなじみのない、日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができる。	378	2.89	1.18	.721
309	字幕がなくても、日本で実際に起こった事件を再現したドキュメンタリー映画を理解することができる。	377	3.12	1.11	.814
310	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にした映画を理解することができる。	376	4.40	1.13	.773
400	日本語の会話を理解することができる。	378	4.03	1.01	.787
401	日本語の会話を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	378	3.78	1.18	.836
402	日本人が日本の政治問題とその解決策について話しているのを聞いて、理解することができる。	378	2.61	1.13	.801
403	よくある簡単な日本語の日常会話を聞きとることができる。	377	4.97	1.00	.682
404	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の会話を理解することができる。	378	4.85	1.01	.757
405	授業で、先生と学生が宿題について日本語で話しているのを聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	378	4.42	1.17	.780
406	自分がよく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	377	4.62	1.07	.769
407	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の会話を細かい内容まで理解することができる。	378	3.64	1.17	.806
408	よく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、どんなことが面白いと話しているか理解することができる。	377	4.34	1.06	.811
409	日本人が普通の速度で話すとき、夏休みをどのように過ごしたかについての日本語の会話を理解することができる。	378	3.96	1.19	.837
410	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語でよくある簡単な日常会話を理解することができる。	377	5.00	1.03	.678

Can-do 番号	Can-do statements	N	M	SD	識別力
500	日本語での指示や説明を理解することができる。	378	3.81	1.03	.702
501	日本語での指示や説明を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	377	3.60	1.16	.855
502	「ここに名前を書いてください」「これは頭が痛い時に飲む薬です」などの指示や説明を理解することができる。	378	5.36	0.93	.519
503	授業中によく聞く指示や説明を理解することができる。	377	4.89	1.00	.731
504	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語での指示や説明を理解することができる。	378	4.61	1.05	.752
505	いつまでに何をすればいいかなど、課題についての日本語の指示や説明をだいたい理解することができる。	378	4.19	1.14	.778
506	授業時間にはあまり聞かない指示や説明でも、細かい内容まで理解することができる。	378	3.31	1.19	.801
507	日本人が普通の速度で話すとき、日本語での指示や説明をだいたい理解することができる。	378	3.81	1.13	.822
508	事故が起きた時や急病人が出た時など、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。	378	3.17	1.13	.752
509	ゆっくりはっきり話してくれれば、教室変更についての日本語での指示や説明を理解することができる。	377	4.78	1.11	.774
510	日本人が普通の速度で話すとき、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。	377	3.40	1.17	.807
600	日本語での討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	3.25	1.06	.720
601	日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	377	3.40	1.16	.843
602	日本の政治の仕組みに関する日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	2.60	1.09	.785
603	自分がよく知っている話題であれば、日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	3.99	1.09	.839
604	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の討論や発表を理解することができる。	378	3.90	1.13	.817
605	自国と日本の文化の違いに関する日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	378	3.32	1.18	.821
606	自分がよく知っている話題についての、日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	378	3.94	1.10	.834
607	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	375	3.11	1.16	.828
608	「最近の流行りの音楽について」など、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	3.79	1.13	.846
609	ゆっくりはっきり話してくれれば、「日本のお正月について」など文化に関する日本語の討論や発表を理解することができる。	378	3.77	1.15	.752
610	日本人が普通の速度で話すとき、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	377	3.80	1.13	.817

6. 1. 4 聴解問題の集計

聴解問題については、まず、使用した 20 問が回答者の聴解能力を示すものとして用いることが妥当であるかどうかを確認するため、項目分析を行った。

表 6-7 は信頼性係数（クロンバックの α 係数）を、表 6-8 は聴解問題の各項目の正答率と識別力をまとめたものである。中国人回答者の信頼性係数が $\alpha=.80$ を下回っており、十分な値とは言えない。さらに、各項目の識別力を見ると $r=.20$ を下回っている項目が見られる（表 6-8 網掛け部分）。この 10 番、14 番、17 番の項目は、今回調査を行った中国人回答者を識別できていないことから、本研究の聴解能力の指標とするには適当でないと言える。よって、今回はこの 3 項目を削除し、17 点満点の聴解問題として扱うこととする。

表 6-7 聴解問題の信頼性係数

	韓国人回答者	中国人回答者	全体
信頼性係数（ α ）	.858	.769	.830

表 6-8 聴解問題の各項目の正答率と識別力

問題項目	韓国人回答者		中国人回答者		全体	
	正答率	識別力	正答率	識別力	正答率	識別力
1	47.3%	.586	34.5%	.526	40.7%	.568
2	58.7%	.247	45.4%	.368	51.9%	.323
3	53.8%	.598	41.2%	.564	47.4%	.588
4	52.2%	.678	26.3%	.593	38.9%	.664
5	45.1%	.597	35.1%	.465	39.9%	.541
6	40.8%	.594	43.3%	.417	42.1%	.487
7	72.3%	.456	60.3%	.532	66.1%	.501
8	53.8%	.555	53.1%	.471	53.4%	.500
9	64.1%	.478	50.5%	.506	57.1%	.502
10	52.2%	.341	43.8%	.189	47.9%	.281
11	64.1%	.458	52.6%	.540	58.2%	.503
12	62.5%	.680	41.2%	.538	51.6%	.630
13	47.3%	.524	37.6%	.485	42.3%	.510
14	46.7%	.315	42.8%	.117	44.7%	.226
15	60.3%	.497	65.5%	.299	63.0%	.380
16	66.3%	.514	41.2%	.424	53.4%	.501
17	34.8%	.470	14.4%	.180	24.3%	.394
18	75.0%	.578	66.5%	.440	70.6%	.512
19	50.5%	.620	37.1%	.542	43.7%	.593
20	52.7%	.608	36.6%	.383	44.4%	.522

表 6-9 は 17 点満点に修正した聴解問題の基本統計量である。回答者全体で、平均が 8.65 点、標準偏差が 4.40 点となっており、図 6-5 の得点分布を見ても、幅広く散らばっていることがわかる。韓国人回答者と中国人回答者それぞれについてみると、韓国人回答者のほうが平均値が高く、日本語の聴解能力が高いと言える。

信頼性係数は、中国人回答者では $\alpha = .795$ とやや低い、全体では $\alpha = .837$ となっており、聴解能力の指標としては十分使用できるものであると言える。

また、回答者全体について Can-do statements の合計点との相関を算出したところ $r = .561$ であった。聴解問題と Can-do statements という全く異なる形式の評価であるにもかかわらず、このような値が出たということは、両者の間には高い相関があるということである。このことから、Can-do statements にはある程度の妥当性があることが確認されたと言える。

表 6-9 聴解問題の基本統計量

	韓国人回答者	中国人回答者	全体
回答者数 (N)	184	194	378
最大値 (Max)	17	17	17
最小値 (Min)	1	0	0
平均 (M)	9.67	7.68	8.65
標準偏差 (SD)	4.58	4.00	4.40
信頼性係数 (α)	.858	.795	.837

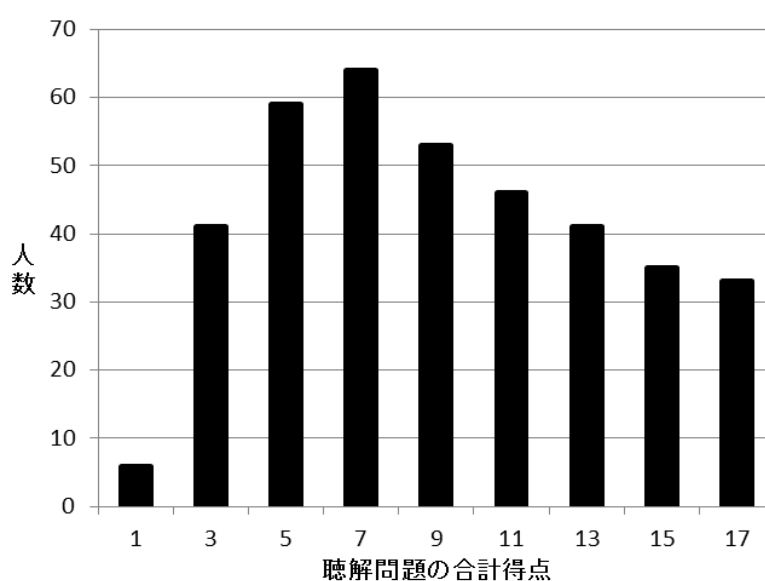


図 6-5 聴解問題の得点分布 (全体)

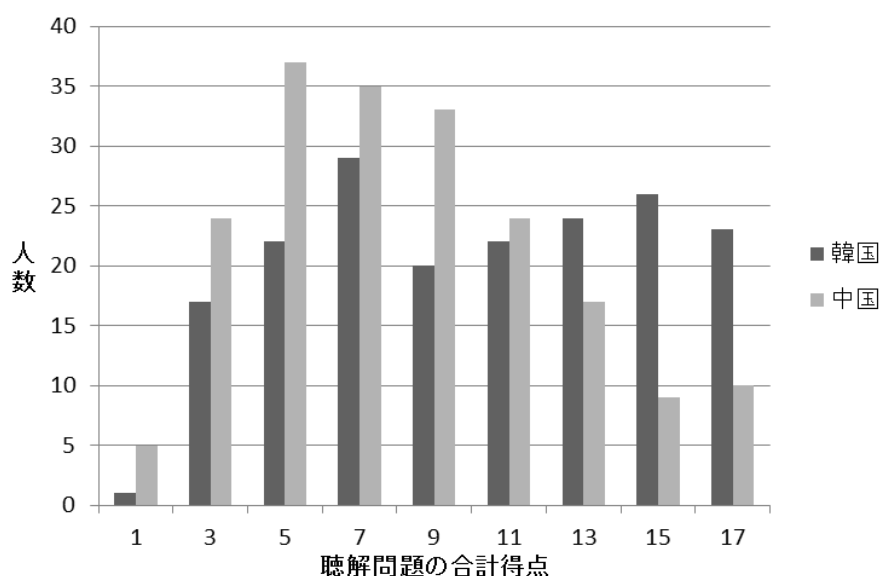


図 6-6 聴解問題の得点分布 (国別)

6. 1. 5 アンケートの集計

調査 3 のアンケートについて、回答の集計結果を示す。

まず、「質問 1：日本語のニュースを見たり聞いたりしたことがありますか」という質問に関する結果は表 6-10 と図 6-7 の通りである。回答の男女差をカイ二乗検定を用いて検定したが、韓国人回答者、中国人回答者ともに有意な差は認められなかった[韓国： $\chi^2(3)=1.726, n.s.$ 中国： $\chi^2(3)=1.374, n.s.$]。しかし、男女合計で韓国人回答者と中国人回答者の回答の差を検定したところ、その差は 5%水準で有意であった[$\chi^2(3)=7.941, p<.05$]。つまり、日本語のニュースを見たり聞いたりした経験は男女では差があるとは言えないが、国別でみると、中国人回答者よりも韓国人回答者のほうが経験が多いと言える。

表 6-10 「質問 1：日本語のニュースを見たり聞いたりしたことがありますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)
よく見たり聞いたりする	6(8.0%)	10(9.6%)	3(13.6%)	15(9.4%)
ときどき見たり聞いたりする	28(37.3%)	31(29.8%)	4(18.2%)	47(29.4%)
数回見たり聞いたりしたことがある	35(46.7%)	50(48.1%)	14(63.6%)	91(56.9%)
全く見たり聞いたりしたことがない	6(8.0%)	13(12.5%)	1(4.5%)	7(4.4%)
回答者合計	75(100.0%)	104(100.0%)	22(100.0%)	160(100.0%)

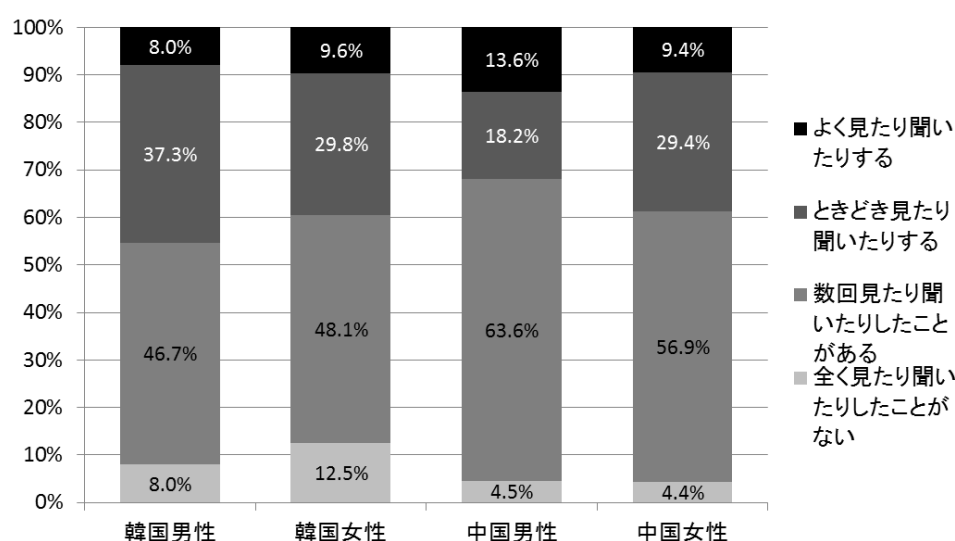


図 6-7 日本語のニュースを見たり聞いたりした経験の割合

次に、質問 1 で「よく見たり聞いたりする」または「ときどき見たり聞いたりする」と答えた回答者に、「質問 2：どんな媒体で日本語のニュースを見たり聞いたりしますか」という質問について多重回答形式で回答を求めた。集計の結果、表 6-11 のように、韓国人回答者は、主にテレビやインターネット動画サイトで日本語のニュースを見ていることがわかった。一方、中国人回答者はテレビでニュースを見ることはあまりなく、インターネット動画サイトを利用したり、マルチメディアデータファイルをダウンロードしたりしてニュースを視聴しているようである。

表 6-11 「質問 2：どんな媒体で日本語のニュースを見たり聞いたりしますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数 (選択率)	度数 (選択率)	度数 (選択率)	度数 (選択率)
テレビ	25(73.5%)	29(70.7%)	2(28.6%)	9(14.1%)
テレビ局のホームページ	1(2.9%)	2(4.9%)	2(28.6%)	11(17.2%)
インターネット動画サイト	14 (41.2%)	22(53.7%)	6(85.7%)	39(60.9%)
インターネットラジオ	1(2.9%)	0(0.0%)	3(42.9%)	18(28.1%)
マルチメディアデータファイル	2(5.9%)	3(7.3%)	3(42.9%)	27(42.2%)
その他	3(8.8%)	3(7.3%)	1(14.3%)	14(21.9%)
回答者合計	34	41	7	64

続いて、「質問 3：日本のドラマを見たことがありますか」という質問についての回答をまとめたものが表 6-12 と図 6-8 である。回答の男女差をカイ二乗検定を用

いて検定したところ、韓国人回答者、中国人回答者ともに有意な差が認められた[韓国： $\chi^2(3)=15.858$, $p<.001$ 中国： $\chi^2(3)=18.166$, $p<.001$]。また、男女合計では、0.1%水準で韓国人回答者と中国人回答者との回答に有意な差が見られた[$\chi^2(3)=31.578$, $p<.001$]。つまり、韓国人回答者よりも中国人回答者のほうが、また、男性よりも女性のほうが日本のドラマをよく見ているということがわかる。

表 6-12 「質問 3：日本のドラマを見たことがありますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)
よく見る	19(25.3%)	49(47.1%)	8(36.4%)	101(63.5%)
ときどき見る	25(33.3%)	34(32.7%)	8(36.4%)	50(31.4%)
数回見たことがある	26(34.7%)	21(20.2%)	5(22.7%)	8(5.0%)
全く見たことがない	5(6.7%)	0(0.0%)	1(4.5%)	0(0.0%)
回答者合計	75(100.0%)	104(100.0%)	22(100.0%)	159(100.0%)

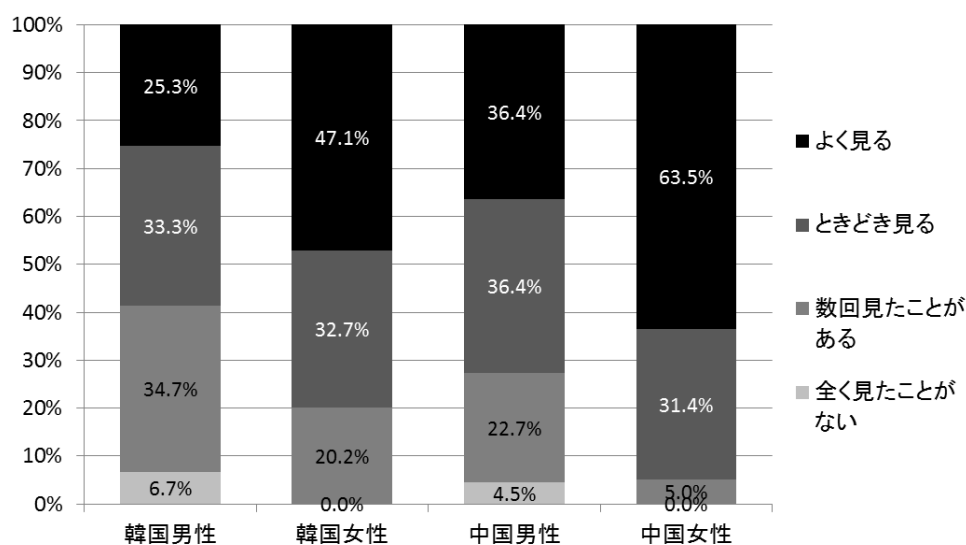


図 6-8 日本の映画を見た経験の割合

表 6-13 は質問 3 で「よく見る」または「ときどき見る」と答えた回答者に「質問 4：(ドラマを) どのように見ますか」という質問について多重回答形式で回答を求めた結果である。韓国人回答者、中国人回答者ともに、「母語字幕」を選んだ者が 8 割以上いることから、日本語の音声はそのまま主に母語の字幕で見ていると言

える。それ以外の回答を見ると、韓国人回答者は「字幕なし」を多く選択している一方、「日本語字幕」は少数にとどまっている。中国人回答者では反対に、7割前後の者が「日本語字幕」も選択しており、「字幕なし」を選んだ者は少なかった。中国人回答者の「その他」の回答のうち半数以上に「中日双字幕」と書かれており、中国人回答者は中国語と日本語が併記された字幕を利用しているとみられる。そのため、「母語字幕」とともに「日本語字幕」が多く選択されたと考えられる。

表 6-13 「質問 4：(ドラマを) どのように見ますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)
母語吹き替え	0(0.0%)	2(2.4%)	1(6.3%)	6(4.0%)
母語字幕	36(81.8%)	74(89.2%)	13(81.3%)	136(90.1%)
日本語字幕	4(9.1%)	1(1.2%)	12(75.0%)	103(68.2%)
字幕なし	22(50.0%)	33(39.8%)	3(18.8%)	11(7.3%)
その他	0(0.0%)	1(1.2%)	2(12.5%)	23(15.2%)
回答者合計	44	83	16	151

次に、「質問 5：日本の映画を見たことがありますか」という質問についての回答が表 6-14 である。回答の男女差をカイ二乗検定を用いて検定したが、韓国人回答者、中国人回答者ともに有意な差は認められなかった[韓国： $\chi^2(3)=1.757$, *n.s.* 中国： $\chi^2(3)=1.333$, *n.s.*]。しかし、男女合計では、0.1%水準で韓国人回答者と中国人回答者との回答に有意な差が見られた[$\chi^2(3)=29.859$, $p<.001$]。つまり、男女差はないが、国別でみると韓国人回答者よりも中国人回答者のほうが、日本の映画をよく見ていると言える。

表 6-14 「質問 5：日本の映画を見たことがありますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)
よく見る	11(14.7%)	20(19.2%)	8(36.4%)	64(40.0%)
ときどき見る	31(41.3%)	48(46.2%)	8(36.4%)	67(41.9%)
数回見たことがある	31(41.3%)	34(32.7%)	6(27.3%)	28(17.5%)
全く見たことがない	2(2.7%)	2(1.9%)	0(0.0%)	1(0.6%)
回答者合計	75(100.0%)	104(100.0%)	22(100.0%)	160(100.0%)

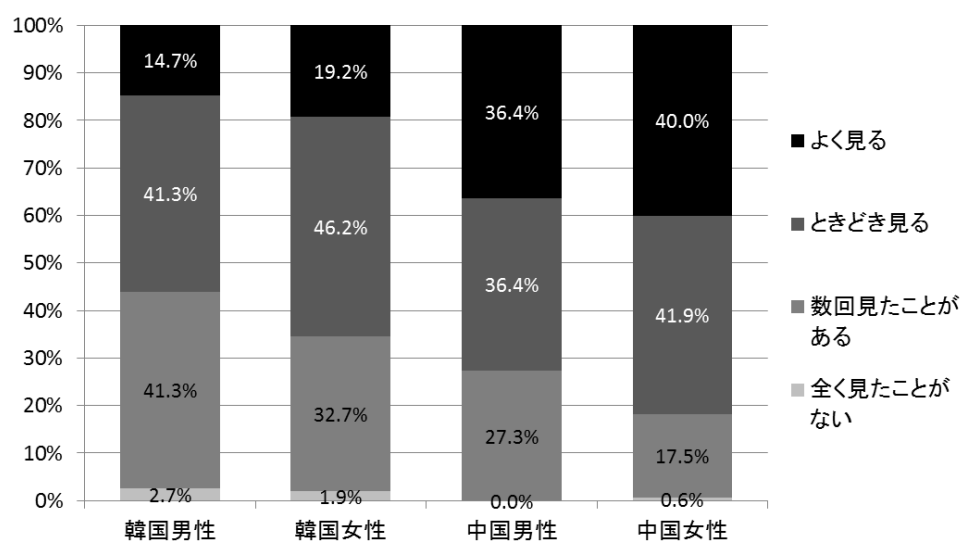


図 6-9 日本の映画を見た経験の割合

表 6-15 は、質問 5 で「よく見る」「ときどき見る」と答えた回答者に「質問 6 : (映画を) どのように見ますか」という質問について多重回答形式で回答を求めた結果である。ドラマと同様、韓国人回答者は韓国語字幕や字幕なしで見ている回答者が多く、中国人回答者は中国語字幕と日本語字幕を利用するものが多いことがわかる。

表 6-15 「質問 6 : (映画を) どのように見ますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)
母語吹き替え	1(2.3%)	3(4.3%)	0(0.0%)	4(3.1%)
母語字幕	37(84.1%)	62(89.9%)	14(87.5%)	116(88.5%)
日本語字幕	2(4.5%)	4(5.8%)	11(68.8%)	97(74.0%)
字幕なし	20(45.5%)	17(24.6%)	3(18.8%)	6(4.6%)
その他	0(0.0%)	0(0.0%)	2(12.5%)	20(15.3%)
回答者合計	44	69	16	131

表 6-16 と図 6-10 は「質問 7 : 授業以外で、誰かが日本語で会話しているのを聞いたことがありますか」という質問についての回答をまとめた結果である。回答の男女差をカイ二乗検定を用いて検定したが、韓国人回答者、中国人回答者ともに有意な差は認められなかった[韓国 : $\chi^2(3)=5.236$, *n.s.* 中国 : $\chi^2(3)=2.758$, *n.s.*]。また、男女合計でも、韓国人回答者と中国人回答者との回答に有意な差は見られなか

った[$\chi^2(3)=5.074$, *n.s.*]。つまり、授業外の日本語会話を耳にした経験の割合には男女別、国別ともに差がなく、「よく聞く」「ときどき聞く」を「経験あり」、「数回聞いたことがある」「全く聞いたことがない」を「経験なし」とすると、概ね経験のある者が6割、経験のない者が4割程度であるといえる。

表 6-16 「質問 7：授業以外で、誰かが日本語で会話しているのを聞いたことがありますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)
よく聞く	20(27.0%)	18(17.6%)	4(18.2%)	19(11.9%)
ときどき聞く	25(33.8%)	43(42.2%)	8(36.4%)	70(43.8%)
数回聞いたことがある	23(31.1%)	38(37.3%)	8(36.4%)	66(41.3%)
全く聞いたことがない	6(8.1%)	3(2.9%)	2(9.1%)	5(3.1%)
回答者合計	74(100.0%)	102(100.0%)	22(100.0%)	160(100.0%)

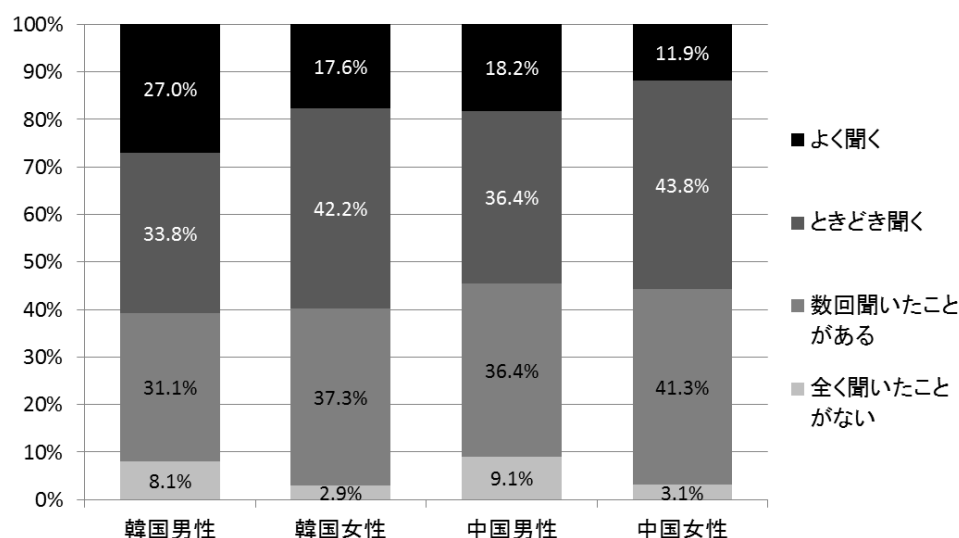


図 6-10 授業外で日本語の会話を聞いた経験の割合

また、表 6-17 と図 6-11 は「質問 8：授業以外で、日本語で話したことがありますか」という質問についての回答をまとめた結果である。回答の男女差をカイ二乗検定を用いて検定したが、韓国人回答者、中国人回答者ともに有意な差は認められなかった[韓国： $\chi^2(3)=3.818$, *n.s.* 中国： $\chi^2(3)=1.105$, *n.s.*]。男女合計では、韓国人回答者と中国人回答者との回答に 1%水準で有意な差が見られた[$\chi^2(3)=12.101$,

$p<.01$]。韓国人男性は他の属性の回答者よりも「よく話す」と回答した割合が多い
ため、韓国人回答者のほうが有意に経験が多いという結果になった。ただ、「よく話
す」「ときどき話す」を「経験あり」、「数回話したことがある」「全く話したことが
ない」を「経験なし」とすると、どの属性でも「経験あり」と「経験なし」がほぼ
半数ずつとなっており、それほど大きな差はみられない。

表 6 -17 「質問 8：授業以外で、日本語で話したことがありますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数 (選択率)	度数 (選択率)	度数 (選択率)	度数 (選択率)
よく話す	14(18.9%)	10(9.8%)	2(9.1%)	9(5.6%)
ときどき話す	24(32.4%)	35(34.3%)	9(40.9%)	70(43.8%)
数回話したことがある	27(36.5%)	47(46.1%)	9(40.9%)	73(45.6%)
全く話したことがない	9(12.2%)	10(9.8%)	2(9.1%)	8(5.0%)
回答者合計	74(100.0%)	102(100.0%)	22(100.0%)	160(100.0%)

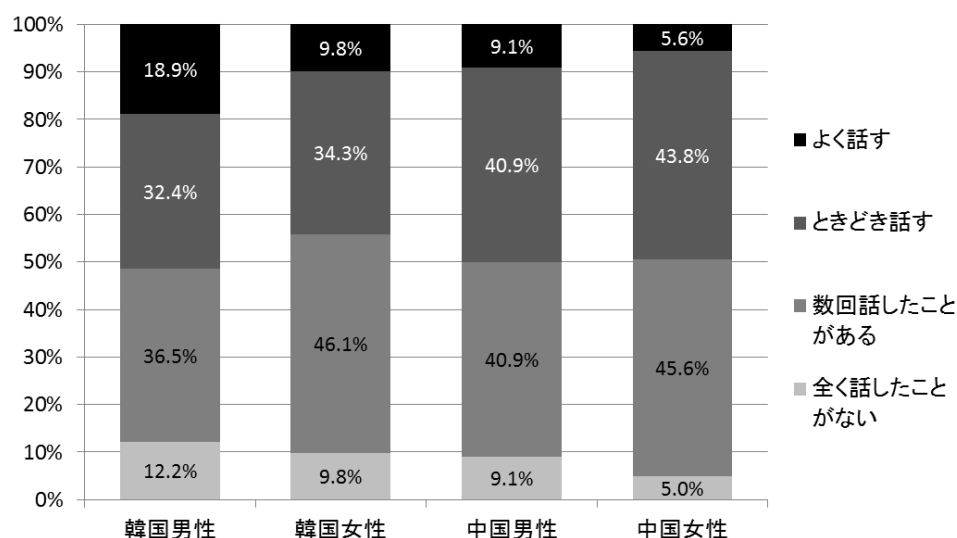


図 6 -11 授業外で日本語で会話をした経験の割合

最後に「質問 9：授業で、日本語で討論や発表をしたことがありますか」という
質問についての回答をまとめたのが、表 6 -18 と図 6 -12 である。回答の男女差をカ
イ二乗検定を用いて検定したが、韓国人回答者、中国人回答者ともに有意な差は認
められなかった[韓国： $\chi^2(3)=4.698$, $n.s.$ 中国： $\chi^2(3)=3.391$, $n.s.$]。男女合計では、
韓国人回答者と中国人回答者との回答に 0.1%水準で有意な差が見られた[χ^2

(3)=51.242, $p<.001$]ことから、韓国人回答者よりも中国人回答者のほうが授業で討論や発表をよくしていると言える。図6-12を見ると、中国人回答者で男女差があるように見えるが、有意差が出ていないのは、中国人男性の回答者数が少ないためであると考えられる。また、授業内で討論や発表をした経験を問う質問であるにもかかわらず、男女で回答に差があるのは、調査を実施した大学によって男女比に偏りがあるためであると考えられる。

表6-18 「質問9：授業で、日本語で討論や発表をしたことがありますか」の回答

	韓国人回答者		中国人回答者	
	男性	女性	男性	女性
	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)	度数(選択率)
よくする	10(13.5%)	6(5.9%)	2(9.1%)	26(16.3%)
ときどきする	10(13.5%)	23(22.5%)	6(27.3%)	64(40.0%)
数回したことがある	36(48.6%)	47(46.1%)	13(59.1%)	67(41.9%)
全くしたことがない	18(24.3%)	26(25.5%)	1(4.5%)	3(1.9%)
回答者合計	74(100.0%)	102(100.0%)	22(100.0%)	160(100.0%)

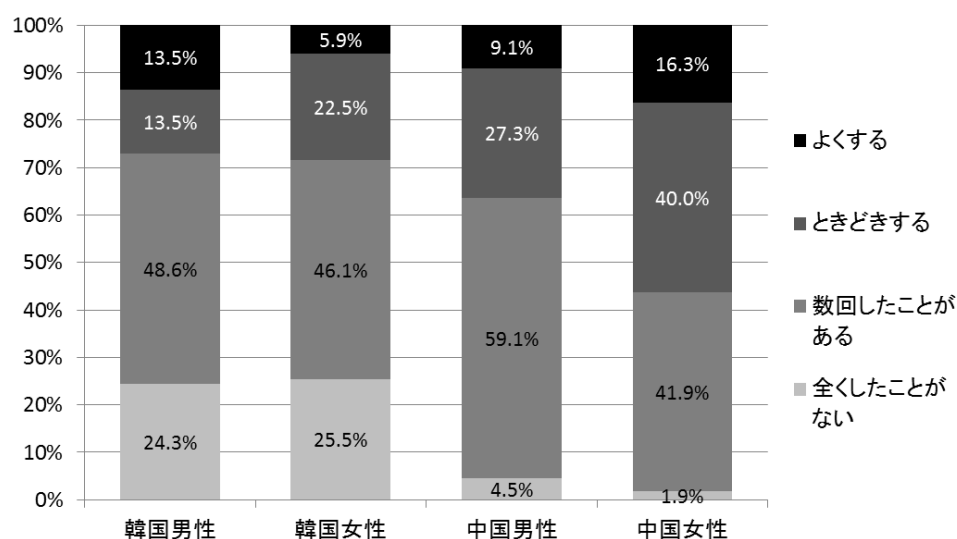


図6-12 授業で討論や発表をした経験の割合

以上、アンケート結果をまとめた。6.3.2と6.4.4ではこのアンケート結果をもとに、Can-do statementsの各カテゴリーについて「経験あり群」と「経験なし群」に分け、経験差による分析を行う。その分け方は以下の通りである。ただし、「指示・説明」のカテゴリーには当てはまるアンケート項目がなかったため、

今回は経験差から群分けができなかった。

- ◆ 「質問 1 : 日本語のニュースを見たり聞いたりしたことがありますか」
 - 「よく見たり聞いたりする」「ときどき見たり聞いたりする」
…ニュース経験あり群
 - 「数回見たり聞いたりしたことがある」「全く見たり聞いたりしたことがない」
…ニュース経験なし群
- ◆ 「質問 3 : 日本のドラマを見たことがありますか」
 - 「よく見る」「ときどき見る」…ドラマ経験あり群
 - 「数回見たことがある」「全く見たことがない」…ドラマ経験なし群
- ◆ 「質問 5 : 日本の映画を見たことがありますか」
 - 「よく見る」「ときどき見る」…映画経験あり群
 - 「数回見たことがある」「全く見たことがない」…映画経験なし群
- ◆ 「質問 8 : 授業以外で、日本語で話したことがありますか」
 - 「よく話す」「ときどき話す」…会話経験あり群
 - 「数回話したことがある」「全く話したことがない」…会話経験なし群
- ◆ 「質問 9 : 授業で、日本語で討論や発表をしたことがありますか」
 - 「よくする」「ときどきする」…討論・発表経験あり群
 - 「数回したことがある」「全くしたことがない」…討論・発表経験なし群

6. 2 質問項目要因

本節では、すべての回答者の回答について、Can-do statements の項目記述の違いによる平均値や相関係数の差を検討することで、質問項目要因についての分析を行う。

6. 2. 1 Can-do statements 各項目と聴解問題との相関

表 6-19 は聴解問題の合計得点と Can-do statements 各項目との相関係数をまとめたものである。Can-do502 が $r=.30$ を切っており、やや低い値と言えるが、それ以外は $r=.35$ から $r=.55$ の間で推移している。全体的には $r=.45$ 前後のものが多く、やや強い正の相関がみられる。

表 6-19 聴解問題の合計得点と Can-do statements 各項目との相関

Can-do 番号	Can-do statements	N	聴解問題 との相関
100	日本語のテレビのニュースを理解することができる。	378	.424
101	日本語のテレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	.464
102	日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	378	.437
103	関心のある話題についての日本語のテレビのニュースを見て、理解することができる。	377	.415
104	日本語の字幕があればテレビのニュースを見て、理解することができる。	377	.367
105	日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。	378	.421
106	普段よく聞く話題についての日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。	377	.433
107	事件の映像があれば、テレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	.458
108	自分がよく知っている、自国の芸能人に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	376	.463
109	字幕や映像がなくても、日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	378	.484
110	日本語の字幕があれば、普段よく聞く話題についてのテレビのニュースを見て、理解することができる。	378	.394
200	日本のテレビドラマを理解することができる。	378	.500
201	日本のテレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	377	.454
202	日本のある家族の日常を描いたテレビドラマを見て、理解することができる。	378	.496
203	自分がよく知っている話題を題材にした日本のテレビドラマを見て、理解することができる。	376	.454
204	字幕がなくても、日本のテレビドラマを理解することができる。	377	.550
205	日本のサスペンスドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	.402
206	あまりなじみのない日本の歴史に関するテレビドラマを見て、だいたいの内容を理解することができる。	378	.384
207	日本語の字幕があれば、テレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	.370
208	あまりなじみのない、1950-60年代の戦後の、日本のある家族の日常を描いた日本のテレビドラマを理解することができる。	378	.424
209	字幕がなくても、日本の高校生の恋愛を描いた学園ドラマを理解することができる。	377	.543
210	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にしたテレビドラマを理解することができる。	378	.386

Can-do 番号	Can-do statements	N	聴解問題 との相関
300	日本の映画を理解することができる。	378	.461
301	日本の映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	378	.422
302	漫画が原作になっている日本のコメディ映画を見て、理解することができる。	378	.383
303	自分がよく知っている話題を題材にした日本の映画を見て、理解することができる。	377	.371
304	字幕がなくても、日本の映画を理解することができる。	378	.499
305	日本のラブ・ロマンスなどの恋愛映画を見て、細かい内容まで理解することができる。	378	.423
306	あまりなじみのない日本の政治制度に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	377	.431
307	日本語の字幕があれば、日本の映画を見てだいたいの内容を理解することができる。	376	.374
308	あまりなじみのない、日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができる。	378	.396
309	字幕がなくても、日本で実際に起こった事件を再現したドキュメンタリー映画を理解することができる。	377	.444
310	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にした映画を理解することができる。	376	.368
400	日本語の会話を理解することができる。	378	.474
401	日本語の会話を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	378	.390
402	日本人が日本の政治問題とその解決策について話しているのを聞いて、理解することができる。	378	.453
403	よくある簡単な日本語の日常会話を聞きとることができる。	377	.378
404	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の会話を理解することができる。	378	.447
405	授業で、先生と学生が宿題について日本語で話しているのを聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	378	.410
406	自分がよく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	377	.423
407	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の会話を細かい内容まで理解することができる。	378	.499
408	よく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、どんなことが面白いと話しているか理解することができる。	377	.516
409	日本人が普通の速度で話すとき、夏休みをどのように過ごしたかについての日本語の会話を理解することができる。	378	.439
410	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語でよくある簡単な日常会話を理解することができる。	377	.371

Can-do 番号	Can-do statements	N	聴解問題 との相関
500	日本語での指示や説明を理解することができる。	378	.435
501	日本語での指示や説明を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	377	.473
502	「ここに名前を書いてください」「これは頭が痛い時に飲む薬です」などの指示や説明を理解することができる。	378	.286
503	授業中によく聞く指示や説明を理解することができる。	377	.427
504	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語での指示や説明を理解することができる。	378	.431
505	いつまでに何をすればいいかなど、課題についての日本語の指示や説明をだいたい理解することができる。	378	.458
506	授業時間にはあまり聞かない指示や説明でも、細かい内容まで理解することができる。	378	.432
507	日本人が普通の速度で話すとき、日本語での指示や説明をだいたい理解することができる。	378	.458
508	事故が起きた時や急病人が出た時など、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。	378	.388
509	ゆっくりはっきり話してくれれば、教室変更についての日本語での指示や説明を理解することができる。	377	.404
510	日本人が普通の速度で話すとき、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。	377	.444
600	日本語での討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	.439
601	日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	377	.496
602	日本の政治の仕組みに関する日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	.440
603	自分がよく知っている話題であれば、日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	.433
604	ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の討論や発表を理解することができる。	378	.502
605	自国と日本の文化の違いに関する日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	378	.488
606	自分がよく知っている話題についての、日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	378	.462
607	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	375	.454
608	「最近の流行りの音楽について」など、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	.499
609	ゆっくりはっきり話してくれれば、「日本のお正月について」など文化に関する日本語の討論や発表を理解することができる。	378	.515
610	日本人が普通の速度で話すとき、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	377	.419

6. 2. 2 信頼性、妥当性が確保できる Can-do statements の項目数

Can-do statements 66 項目のうち、〔基本の行動〕のみのもの（Can-do 番号の下 2 桁が 00 のもの）6 項目について信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .921$ であった。また 6 項目の合計点と聴解問題との相関は $r = .538$ だった。6 項目という少ない項目数でも、信頼性係数が十分な値であり、相関係数についても、66 項目の合計点との相関（ $r = .561$ ）と比べてそれほど低くなっていないことから、Can-do statements は 1 つの技能につき 6 項目程度であっても十分であると言える。

6. 2. 3 要素の数による相関の変化

表 6-20 は要素の数により組み合わせた Can-do statements と聴解得点との相関を求めた相関行列である。「要素なし」は〔基本の行動〕のみの Can-do statements（Can-do 番号の下 2 桁が 00 のもの）6 項目、「要素 1 つ」は〔基本の行動〕に要素が 1 つ加わったもの（Can-do 番号の下 2 桁が 01、02、03、04 のもの）24 項目、「要素 2 つ」は〔基本の行動〕に要素が 2 つ加わったもの（Can-do 番号の下 2 桁が 05、06、07、08、09、10 のもの）36 項目をそれぞれ合計したものである。

聴解問題との相関係数を見ると、「要素なし」で $r = .538$ 、「要素 1 つ」で $r = .539$ 、「要素 2 つ」で $r = .555$ であった（表 6-20）。それぞれの相関係数について差の検定を行ったところ、「要素なし」と「要素 1 つ」の間、「要素なし」と「要素 2 つ」の間では相関係数の差は有意ではなかったが、「要素 1 つ」と「要素 2 つ」の間では、5 % 水準で有意であった [$CR = -2.001, p < 0.05$]（図 6-13）。しかし、その差は 0.016 でしかなく、ほとんど差がないと言ってよいと考えられる。つまり、要素の数を増やしても聴解得点との相関はそれほど高くないということである。

表 6-20 要素の数の違いによる聴解得点との相関係数

	Can-do 要素なし	Can-do 要素 1 つ	Can-do 要素 2 つ	聴解得点
Can-do 要素なし	1.000			
Can-do 要素 1 つ	.867	1.000		
Can-do 要素 2 つ	.863	.984	1.000	
聴解得点	.538	.539	.555	1.000

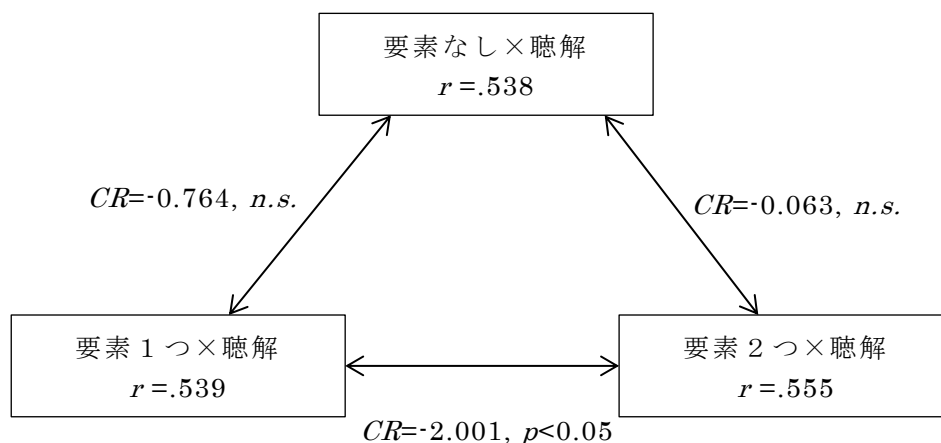


図 6-13 要素の数の違いによる相関係数の差の検定結果

6. 2. 4 加える要素の違いによる相関の変化

表 6-21 は「基本の行動」の Can-do statements にそれぞれ要素を加えた項目と聴解得点との相関をまとめたものである。「程度」は「基本の行動」に【程度】のみを加えたもの（Can-do 番号の下 2 桁が 01 のもの）6 項目、「具体例」は「基本の行動」に【具体例】のみを加えたもの（Can-do 番号の下 2 桁が 02 のもの）6 項目、「身近さ」は「基本の行動」に【身近さ】のみを加えたもの（Can-do 番号の下 2 桁が 03 のもの）6 項目、「補助・配慮」は「基本の行動」に【補助の有無／配慮の有無】のみを加えたもの（Can-do 番号の下 2 桁が 04 のもの）6 項目である。「要素なし」を基準としてそれぞれの要素を加えた Can-do statements と聴解得点との相関を比較したものが図 6-14 である。それぞれの組み合わせについて差の検定を行ったところ、どの組み合わせでもその差は有意ではなかった（図 6-14）。つまり、ある特定の要素を加えると相関が大きく変化するということはないといえる。

表 6-21 要素の種類による聴解得点との相関係数

	要素なし	程度	具体例	身近さ	補助・配慮	聴解得点
要素なし	1.000					
程度	.859	1.000				
具体例	.820	.920	1.000			
身近さ	.822	.894	.866	1.000		
補助・配慮	.844	.915	.890	.903	1.000	
聴解得点	.538	.517	.525	.489	.563	1.000

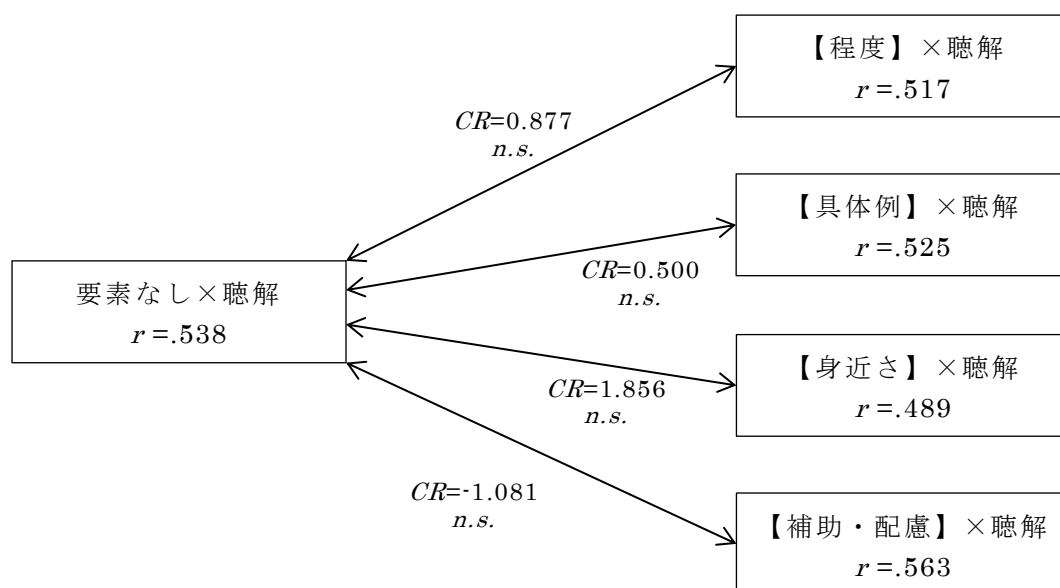


図 6-14 「要素なし」と各要素の相関係数の差の検定結果

6. 2. 5 「基本の行動」よりも平均値が高い、あるいは低い項目

表 6-22 は、同じカテゴリー内で、「基本の行動」の Can-do statements に比べて平均値が 0.5 以上高かった項目をまとめたものである。例えば、Can-do110 は平均値が 4.22、Can-do100 は平均値が 2.94 であり、その差は 1.28 であった。

この表を見ると、「日本語の字幕があれば」「事件の映像があれば」など視覚的な補助があることを明記したものや、「ゆっくりはっきり話してくれれば」という話し手の配慮があることが書かれたもの、「自分がよく知っている」「関心がある話題についての」など自分にとって身近であることが示されているものは、回答者が「易しい」と感じ、自己評価が「できる」寄りになっていることがわかる。

表 6-22 「基本の行動」と比べて平均値が高かった項目

Can-do 番号	Can-do statements	n	平均値差
110	日本語の字幕があれば、普段よく聞く話題についてのテレビのニュースを見て、理解することができる。	378	1.28
104	日本語の字幕があればテレビのニュースを見て、理解することができる。	377	1.12
108	自分がよく知っている、自国の芸能人に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	376	1.05
103	関心のある話題についての日本語のテレビのニュースを見て、理解することができる。	377	0.92

106	<u>普段よく聞く話題についての日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。</u>	377	0.86
107	<u>事件の映像があれば、テレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。</u>	378	0.51
210	<u>日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にしたテレビドラマを理解することができる。</u>	378	0.65
207	<u>日本語の字幕があれば、テレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。</u>	378	0.55
310	<u>日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にした映画を理解することができる。</u>	376	0.81
307	<u>日本語の字幕があれば、日本の映画を見てだいたいの内容を理解することができる。</u>	376	0.73
303	<u>自分がよく知っている話題を題材にした日本の映画を見て、理解することができる。</u>	377	0.64
410	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語でよくある簡単な日常会話を理解することができる。</u>	377	0.97
403	<u>よくある簡単な日本語の日常会話を聞きとることができる。</u>	377	0.94
404	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の会話を理解することができる。</u>	378	0.83
406	<u>自分がよく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。</u>	377	0.59
502	<u>「ここに名前を書いてください」「これは頭が痛い時に飲む薬です」などの指示や説明を理解することができる。</u>	378	1.55
503	<u>授業中によく聞く指示や説明を理解することができる。</u>	377	1.07
509	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば、教室変更についての日本語での指示や説明を理解することができる。</u>	377	0.97
504	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語での指示や説明を理解することができる。</u>	378	0.80
603	<u>自分がよく知っている話題であれば、日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。</u>	378	0.75
606	<u>自分がよく知っている話題についての、日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。</u>	378	0.69
604	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の討論や発表を理解することができる。</u>	378	0.66
610	<u>日本人が普通の速度で話すとき、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。</u>	377	0.56
608	<u>「最近の流行りの音楽について」など、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。</u>	378	0.55
609	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば、「日本のお正月について」など文化に関する日本語の討論や発表を理解することができる。</u>	378	0.53

表 6-23 は、同じカテゴリー内で「基本の行動」よりも平均値が 0.5 以上低かった Can-do statements をまとめたものである。これを見ると、「あまりなじみのない」など自分に身近でないことが明記されているものや、「日本の政治について」などの具体例が「難しい」と感じるようである。

表 6-23 「基本の行動」と比べて平均値が低かった項目

Can-do 番号	Can-do statements	n	平均値差
205	日本のサスペンスドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	378	-0.58
208	<u>あまりなじみのない</u> 、1950-60 年代の戦後の、日本のある家族の日常を描いた日本のテレビドラマを理解することができる。	378	-0.80
206	<u>あまりなじみのない</u> 日本の歴史に関するテレビドラマを見て、だいたいの内容を理解することができる。	378	-0.94
308	<u>あまりなじみのない</u> 、日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができる。	378	-0.71
306	<u>あまりなじみのない日本の政治制度</u> に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	377	-0.88
402	日本人が <u>日本の政治問題</u> とその解決策について話しているのを聞いて、理解することができる。	378	-1.42
506	<u>授業時間にはあまり聞かない</u> 指示や説明でも、細かい内容まで理解することができる。	378	-0.50
508	事故が起きた時や急病人が出た時など、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。	378	-0.65
602	<u>日本の政治の仕組み</u> に関する日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	378	-0.65

6. 2. 6 「基本の行動」よりも相関が高い、あるいは低い項目

表 6-24 は、同じカテゴリー内で、聴解得点との相関係数が「基本の行動」よりも.030 以上高かった項目をまとめたものである。例えば、Can-do100 は聴解得点との相関が $r=.424$ 、Can-do109 は $r=.484$ であり、その差は.060 である。これらの項目の記述を見ると、「ニュース」「ドラマ」「映画」のカテゴリーで「字幕がなくても」という記述が入っている項目が「基本の行動」の Can-do statements よりも聴解得点との相関が高くなっていた。また、「討論・発表」のカテゴリーでは、「基本の行動」の Can-do statements に比べて聴解得点との相関が高かった項目の数が、他のカテゴリーよりも多かったが、特に、【配慮の有無】と【具体例】が影響していることが表 6-24 からわかる。

表 6-24 聴解得点との相関係数が〔基本の行動〕よりも高かったもの

Can-do 番号	Can-do statements	聴解と の相関
100	日本語のテレビのニュースを理解することができる。	.424
109	<u>字幕や映像がなくても、</u> 日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	.484
101	日本語のテレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。	.464
108	自分がよく知っている、自国の芸能人に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる。	.463
107	事件の映像があれば、テレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができる。	.458
200	日本のテレビドラマを理解することができる。	.500
204	<u>字幕がなくても、</u> 日本のテレビドラマを理解することができる。	.550
209	<u>字幕がなくても、</u> 日本の高校生の恋愛を描いた学園ドラマを理解することができる。	.543
300	日本の映画を理解することができる。	.461
304	<u>字幕がなくても、</u> 日本の映画を理解することができる。	.499
400	日本語の会話を理解することができる。	.474
408	よく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、どんなことが面白いと話しているか理解することができる。	.516
500	日本語での指示や説明を理解することができる。	.435
501	日本語での指示や説明を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	.473
600	日本語での討論や発表を聞いて、理解することができる。	.439
609	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば、</u> 「日本のお正月について」など文化に関する日本語の討論や発表を理解することができる。	.515
604	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば、</u> 日本語の討論や発表を理解することができる。	.502
608	「最近の流行りの音楽について」など、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。	.499
601	日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	.496
605	<u>自国と日本の文化の違いに関する</u> 日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	.488

図 6-14 は「ドラマ」のカテゴリーについて、Can-do200「日本のテレビドラマを理解することができる」と Can-do204「字幕がなくても、日本のテレビドラマを理解することができる」の散布図を比較したものである。これを見ると、Can-do200 では聴解得点が低い回答者も「4」など「できる」寄りの回答をしているのに比べ、Can-do204 では聴解得点が低い回答者はより「できない」と回答しており、全体として Can-do statements の回答の幅が広がっている。このことから、「字幕がなくても」という記述が加わると、自己評価によって聴解能力をより識別しやすくなり、

相関係数が高くなったと考えられる。これは「映画」のカテゴリの Can-do300「日本の映画を理解することができる」と Can-do304「字幕がなくても、日本の映画を理解することができる」についても同様であった（図 6-15）。

つまり、ニュース、ドラマ、映画など、メディアについての Can-do statements を作成する際には「字幕がないこと」を明記する必要があると言える。

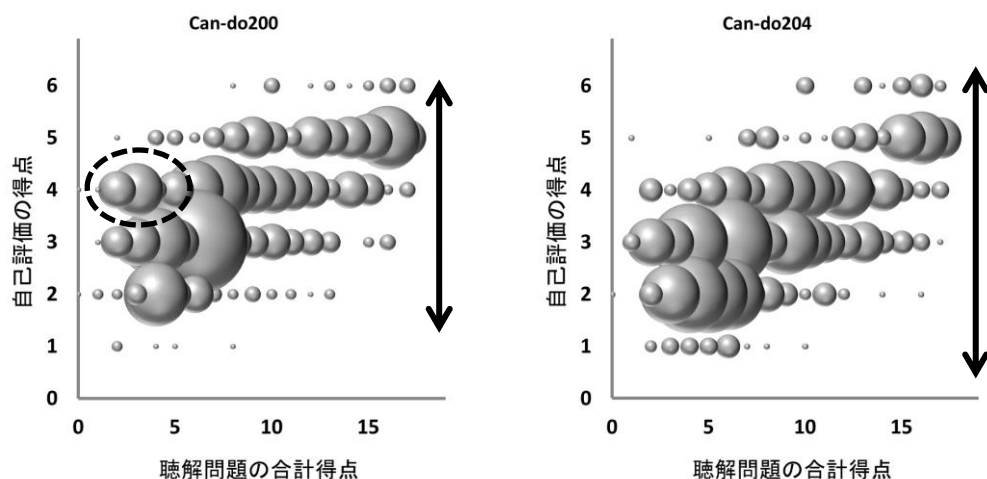


図 6-14 Can-do200 と Can-do204 の散布図

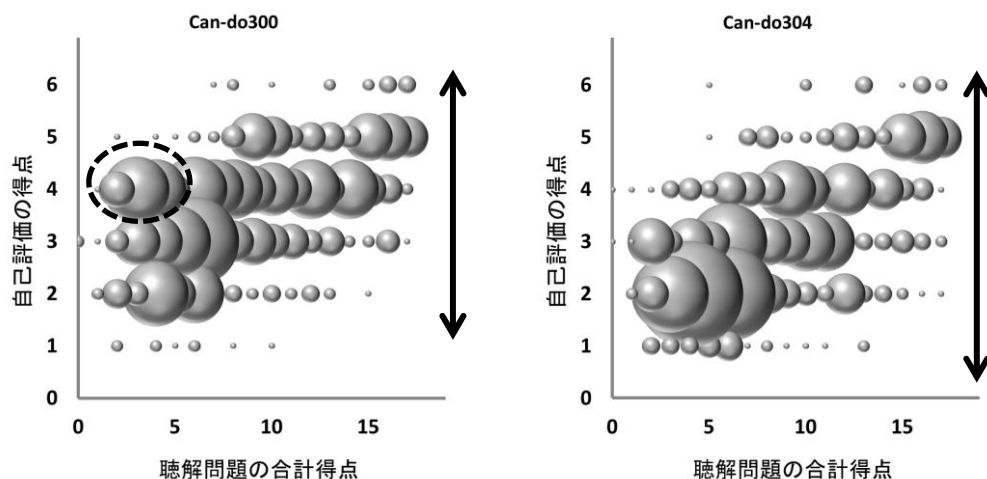


図 6-15 Can-do300 と Can-do304 の散布図

次に、図 6-16 は「討論・発表」のカテゴリについて、Can-do600 と Can-do604、Can-do605 の散布図を比較したものである。

図 6-16 の Can-do600「日本語での討論や発表を聞いて、理解することができる」

と、Can-do604「ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語の討論や発表を理解することができる」、Can-do605「自国と日本の文化の違いに関する日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができる」を比較すると、Can-do600では自己評価の回答の幅が狭く、概ね「2」から「5」にまとまっているのに対し、Can-do604では聴解能力が高い回答者で自己評価が上がり、Can-do605では能力が低い回答者で自己評価が下がっている。これにより、回答者全体の自己評価の幅が広がったため、聴解得点との相関係数が高くなったものと考えられる。

つまり、討論や発表に関する Can-do statements では、日本語の速度や明瞭さに配慮があることや、内容が「文化について」など比較的親しみやすいものであることを記述したほうが良いと言える。

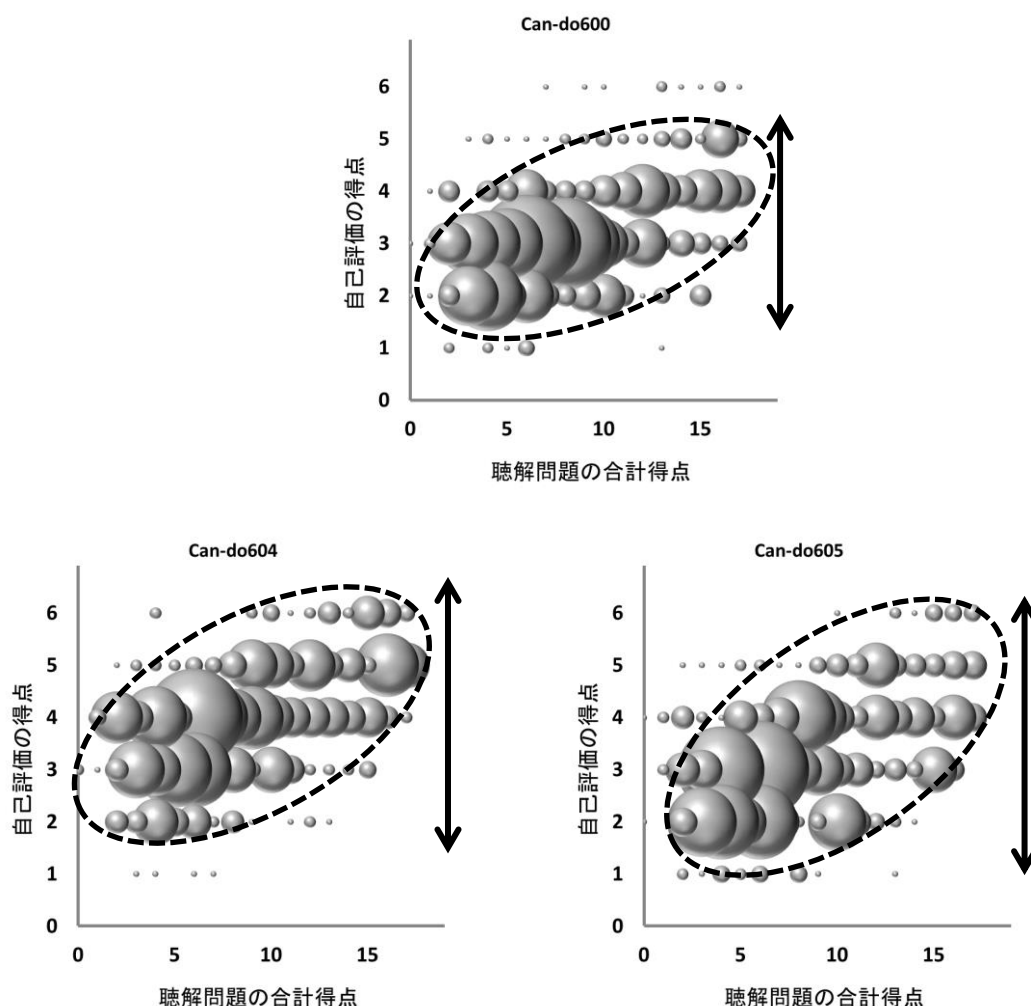


図 6-16 Can-do600、Can-do604、Can-do605 の散布図

表 6-25 は、聴解得点との相関係数が〔基本の行動〕よりも.030 以上低かった項目をまとめたものである。これを見ると、相関が高くなったものとは逆に、「ニュース」「ドラマ」「映画」のカテゴリーで「字幕があれば」という記述が目立っている。また、「自分がよく知っている話題」「あまりなじみのない」などの【身近さ】の要素が入っているもの、「会話」「指示・説明」で「ゆっくりはっきり話してくれれば」という速度や明瞭さに配慮があることを明記した記述がいくつかみられた。一方、「討論・発表」の Can-do statements については、聴解得点との相関が〔基本の行動〕よりも大きく下回った項目はなかった。

表 6-25 聴解得点との相関係数が〔基本の行動〕よりも低かったもの

Can-do 番号	Can-do statements	聴解と の相関
100	日本語のテレビのニュースを理解することができる。	.424
110	日本語の字幕があれば、普段よく聞く話題についてのテレビのニュースを見て、理解することができる。	.394
104	日本語の字幕があればテレビのニュースを見て、理解することができる。	.367
200	日本のテレビドラマを理解することができる。	.500
203	自分がよく知っている話題を題材にした日本のテレビドラマを見て、理解することができる。	.454
201	日本のテレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	.454
208	あまりなじみのない、1950-60 年代の戦後の、日本のある家族の日常を描いた日本のテレビドラマを理解することができる。	.424
205	日本のサスペンスドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	.402
210	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にしたテレビドラマを理解することができる。	.386
206	あまりなじみのない日本の歴史に関するテレビドラマを見て、だいたいの内容を理解することができる。	.384
207	日本語の字幕があれば、テレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。	.370
300	日本の映画を理解することができる。	.461
306	あまりなじみのない日本の政治制度に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	.431
305	日本のラブ・ロマンスなどの恋愛映画を見て、細かい内容まで理解することができる。	.423
301	日本の映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。	.422
308	あまりなじみのない、日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができる。	.396
302	漫画が原作になっている日本のコメディ映画を見て、理解することができる。	.383
307	日本語の字幕があれば、日本の映画を見てだいたいの内容を理解することができる。	.374

303	<u>自分がよく知っている話題</u> を題材にした日本の映画を見て、理解することができる。	.371
310	<u>日本語の字幕があれば</u> 、自分がよく知っている話題を題材にした映画を理解することができる。	.368
400	日本語の会話を理解することができる。	.474
409	日本人が普通の速度で話すとき、夏休みをどのように過ごしたかについての日本語の会話を理解することができる。	.439
406	<u>自分がよく知っている話題であれば</u> 、日本語の会話を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	.423
405	授業で、先生と学生が宿題について日本語で話しているのを聞いて、だいたいの内容を理解することができる。	.410
401	日本語の会話を聞いて、細かい内容まで理解することができる。	.390
403	<u>よくある簡単な日本語の日常会話</u> を聞きとることができる。	.378
410	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば</u> 、日本語で <u>よくある簡単な日常会話</u> を理解することができる。	.371
500	日本語での指示や説明を理解することができる。	.435
509	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば</u> 、教室変更についての日本語での指示や説明を理解することができる。	.404
508	事故が起きた時や急病人が出た時など、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。	.388
502	「ここに名前を書いてください」「これは頭が痛い時に飲む薬です」などの指示や説明を理解することができる。	.286

図 6-16 は「ニュース」のカテゴリのうち、「字幕があれば」の有無による比較として、Can-do100「日本語のテレビのニュースを理解することができる」と Can-do104「日本語の字幕があれば、テレビのニュースを見て、理解できる」の散布図を比較したものである。これを見ると、「日本語の字幕があれば」を入れたと、聴解得点が低い回答者で「できる」寄りの回答が増えたために、聴解能力を識別しにくくなり、相関係数が低くなったと考えられる。これは「ドラマ」のカテゴリの Can-do200「日本のテレビドラマを理解することができる」と Can-do207「日本語の字幕があれば、テレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる」についても同様であった（図 6-17）。

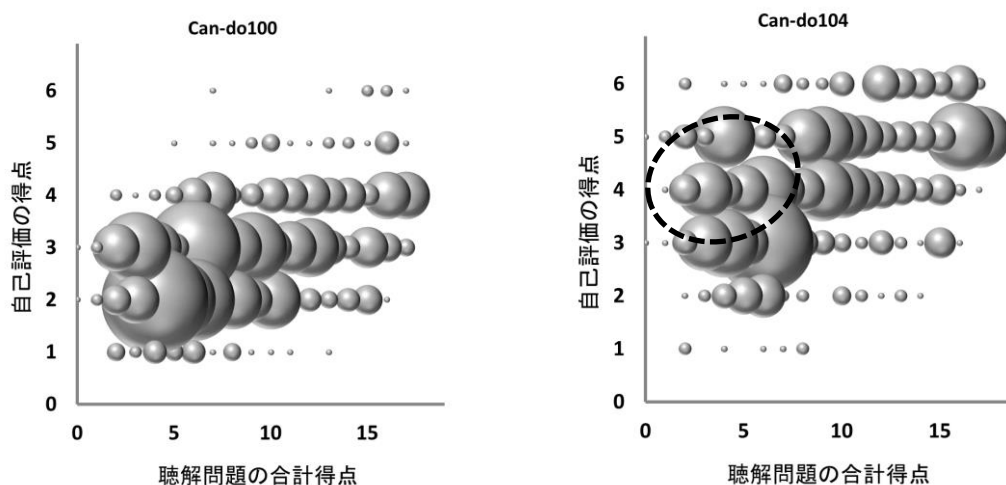


図 6-16 Can-do100 と Can-do104 の散布図

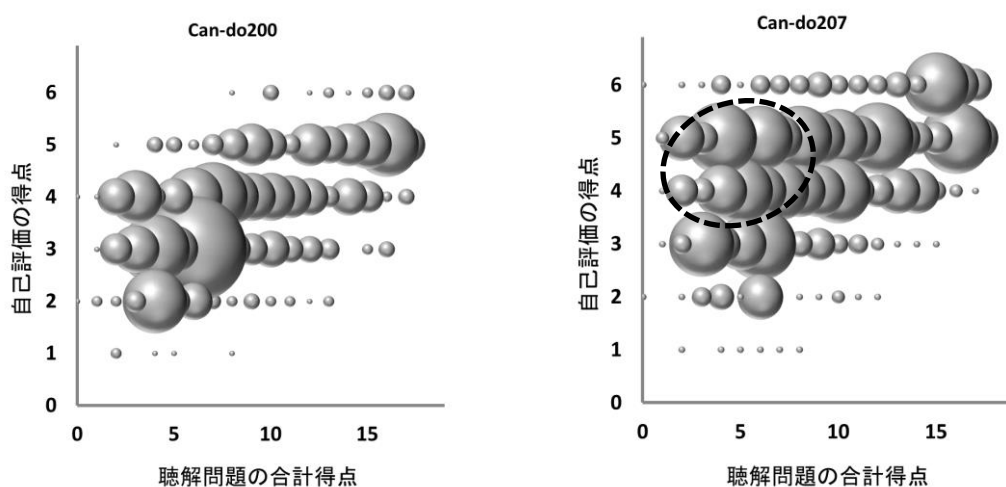


図 6-17 Can-do200 と Can-do207 の散布図

次に、図 6 -18 は「ゆっくりはっきり話してくれれば」の有無について、Can-do400「日本語の会話を理解することができる」と Can-do410「ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語でよくある簡単な日常会話を理解することができる」の散布図を比較したものである。Can-do410 には「ゆっくりはっきり話してくれれば」に加えて「よくある簡単な日常会話」という記述も入っているため、聴解問題のどの得点群でも「易しい」と捉えられた。そのため、自己評価が「できる」寄りに固まり、天井効果が出て、相関が低くなったと考えられる。

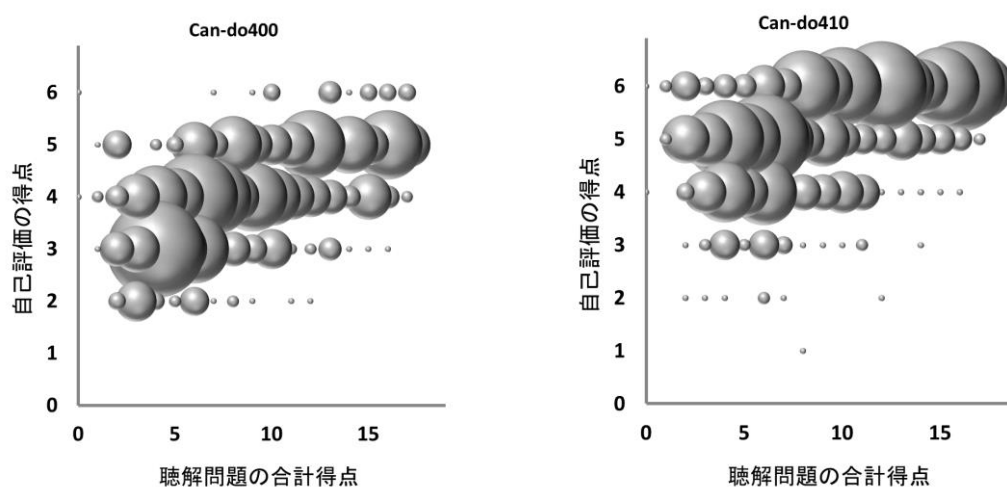


図 6 -18 Can-do400 と Can-do410 の散布図

図 6-19 は「あまりなじみのない」という記述について Can-do300「日本の映画を理解することができる」と Can-do306「あまりなじみのない日本の政治制度に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができる」の散布図を比較したものである。「あまりなじみのない」という【身近さ】の記述が入ると、「できない」寄りの回答が多くなり、全体的に分布が下がる。これは Can-do310「あまりなじみのない、日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができる」についても同様であった。さらに図 6-19 の Can-do306 では、「日本の政治制度に関する」という記述が含まれている。これにより、さらに「難しい」と感じられて分布が下がったため、床効果が出て、聴解得点との相関係数が低くなったと考えられる。

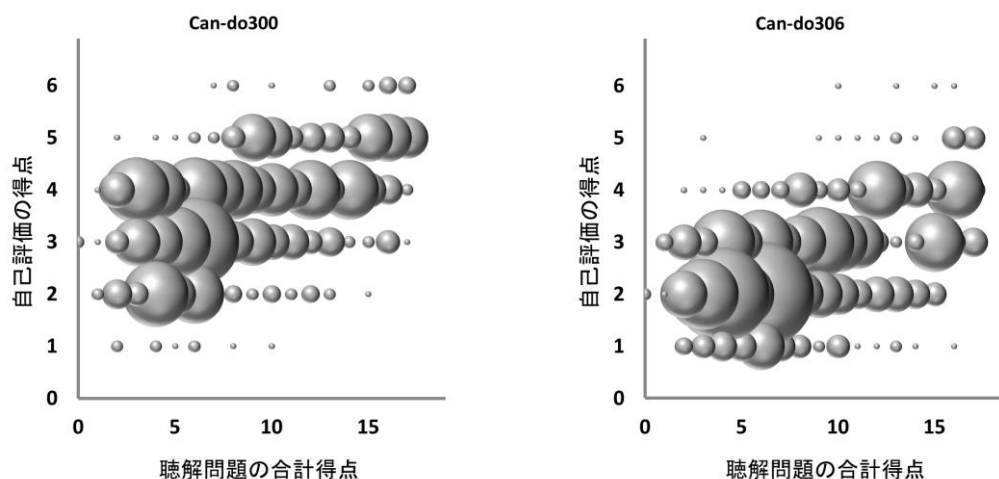


図 6-19 Can-do300 と Can-do306 の散布図

6. 3 個人差要因

本節では、個人差要因についての分析結果を述べる。まず、6. 3. 1 では国と性別に焦点を当てて回答者を分類し、Can-do statements 全体と聴解得点との間の相関などを分析する。次に6. 3. 2 では、Can-do statements をカテゴリーごとに分け、それぞれのカテゴリーについての経験の有無でグループ分けした回答者群について、聴解得点と Can-do statements 合計との関係について述べる。

6. 3. 1 性別・国による聴解能力と自己評価の相関

男女別での Can-do statements の基本統計量を表 6-26 に、聴解問題の基本統計量を表 6-27 に示す。それぞれの平均値差について t 検定を行ったところ、どちらもその差は有意ではなかった[Can-do : $t(359)=0.092$, *n.s.* 聴解 : $t(143.746)=0.151$, *n.s.*]。つまり、男性回答者と女性回答者で聴解能力に差はなく、また自己評価にもほとんど違いがないことを示している。

表 6-26 Can-do statements の基本統計量（男女別）

	男性回答者	女性回答者
回答者数 (N)	93	244
最大値 (Max)	377	387
最小値 (Min)	96	101
平均 (M)	248.70	247.52
標準偏差 (SD)	66.446	55.582

表 6-27 聴解問題の基本統計量（男女別）

	男性回答者	女性回答者
回答者数 (N)	97	264
最大値 (Max)	17	17
最小値 (Min)	0	0
平均 (M)	8.68	8.63
標準偏差 (SD)	4.51	4.36

次に、国別での Can-do statements の基本統計量を表 6-28 に、聴解問題の基本統計量を表 6-29 に示す。それぞれの平均値差について t 検定を行ったところ、Can-do statements については有意な差はみられなかった [$t(351)=-1.057$, $n.s.$]が、聴解問題での平均値差は 0.5%水準で有意であった [$t(376)=4.499$, $p<0.005$]。聴解問題の結果を見ると、韓国人回答者のほうが平均で 2 点以上得点が高いにも関わらず、Can-do statements の結果を見ると、むしろ中国人回答者のほうが平均が高い。つまり、中国人回答者が過大評価をしている、または韓国人回答者は過小評価していると言える。

表 6-28 Can-do statements の基本統計量（国別）

	韓国人回答者	中国人回答者
回答者数 (N)	174	179
最大値 (Max)	387	389
最小値 (Min)	96	143
平均 (M)	245.13	251.71
標準偏差 (SD)	69.56	45.27

表 6-29 聴解問題の基本統計量（国別）

	韓国人回答者	中国人回答者
回答者数 (N)	184	194
最大値 (Max)	17	17
最小値 (Min)	1	0
平均 (M)	9.67	7.68
標準偏差 (SD)	4.585	3.999

次に、聴解能力と自己評価の関係について、散布図を男女別で図 6-21 と図 6-22 に示す。

散布図には、図 6-20 のように、Can-do statements の合計点の平均値と聴解問題の合計得点の平均値に線が引いてある。この線を境に第 1 象限から第 4 象限まで分けれるとすると、正の相関では、第 2 象限に現れたものは過大評価、第 4 象限に現れたものは過小評価であると見ることができる。

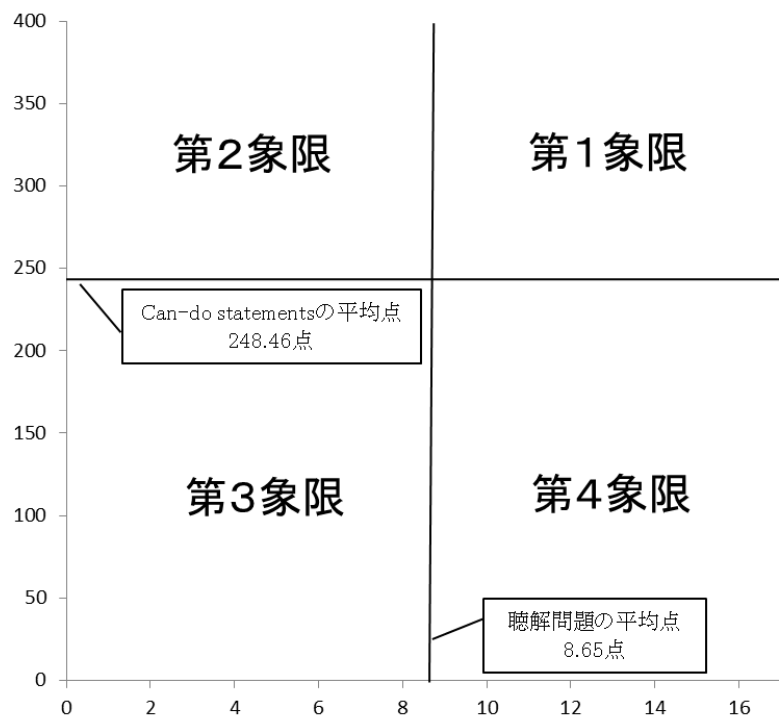


図 6 -20 散布図の例

図 6 -21 と図 6 -22 を見ると、男女とも右上がりの分布で正の相関となっており、相関係数はそれぞれ、男性回答者が $r=.637$ 、女性回答者が $r=.522$ であり、男性回答者のほうがより強い相関があると言える。男女どちらも第 2 象限や第 4 象限に大きく外れてプロットされている者はいないため、極端な過大評価や過小評価をしている回答者はほぼいないと言っていいだろう。ただ、女性回答者の散布図で、第 2 象限に中国人回答者が多くプロットされている一方、第 4 象限には韓国人回答者が目立つ。男性回答者では、第 2 象限には中国人回答者がいるが、第 4 象限には中国人回答者はおらず、韓国人回答者だけである。つまり、中国人回答者の過大評価と韓国人回答者の過小評価の両方が現れていると言える。こうした理由により、中国人回答者と韓国人回答者の間で聴解能力が異なるにも関わらず自己評価に差が出なかったものと考えられる。また、女性回答者は、聴解問題が 14 点以上の層で男性ほど自己評価が高くない。表 6 -26 を見ると、女性回答者は男性回答者よりも標準偏差が 10 点以上小さいことから、自己評価の値の分布が狭く、自己評価で聴解能力を識別しにくいと、男性回答者よりも相関係数が低くなっていると考えられる。

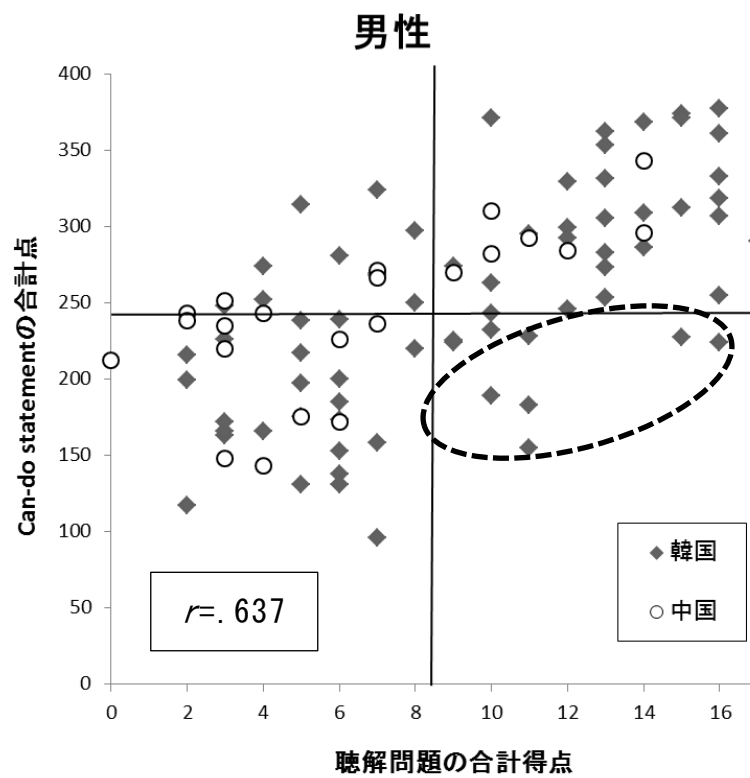


図 6 -21 Can-do statements と聴解問題の合計得点との散布図（男性）

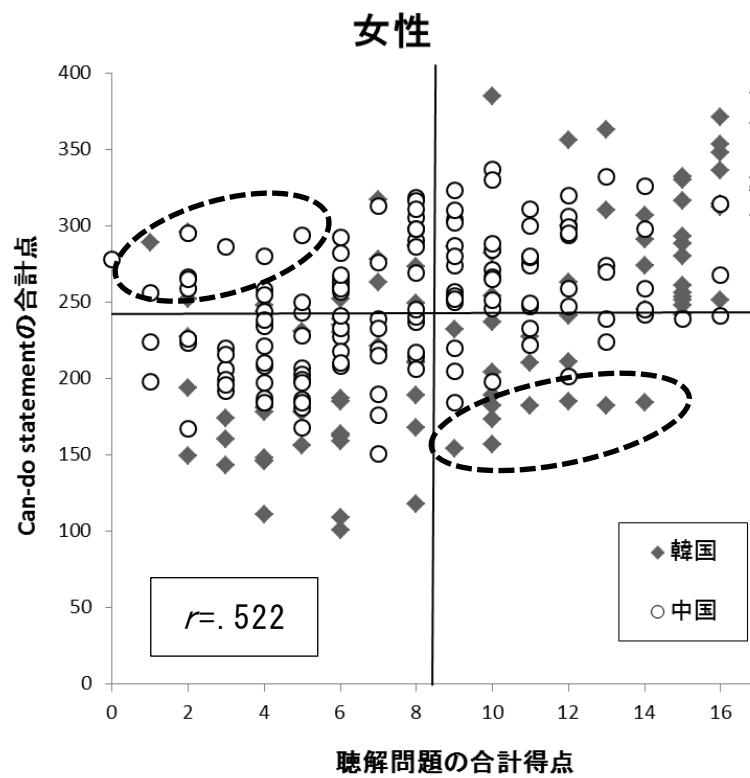


図 6 -22 Can-do statements と聴解問題の合計得点との散布図（女性）

6. 3. 2 経験差による聴解能力と自己評価の相関

表 6-30 は、アンケートの結果から、日本語のニュースを聞いた経験のある回答者群（ニュース経験あり群）とニュースを聞いた経験のない回答者群（ニュース経験なし群）に分け、その 2 群について、「ニュース」のカテゴリーの Can-do statements 6 項目の標本数、平均、標準偏差と、聴解問題の標本数、平均、標準偏差をまとめたものである。また、2 群の間で Can-do statements と聴解問題の平均値差について t 検定を行った結果と、Can-do statements 6 項目と聴解得点との間の相関係数についても記載している。

ニュース経験あり群とニュース経験なし群の間で、ニュースの Can-do statements 6 項目の平均値では 8.79 点、聴解得点の平均値では 2.98 点の差があり、どちらも 0.5% 水準で有意であった。また、それぞれの群において、Can-do statements の合計点と聴解得点との間の相関係数を取り、その差について検定を行ったところ、5% 水準で有意であった [$CR=2.527$, $p<0.05$]。このことから、ニュース経験あり群の回答者はニュース経験なし群の回答者よりも聴解能力が高く、自己評価も高いこと、また、より正確に自分の能力を自己評価できていることがわかる。

表 6-30 ニュースを見た経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較

		ニュース経験あり群	ニュース経験なし群
ニュース Can-do	n	148	225
	平均 (M)	42.95	34.16
	標準偏差 (SD)	10.39	9.31
	t 値 / 自由度 (df)	$t(290.209)=-8.327^{***}$	
聴解 得点	n	151	227
	平均 (M)	10.44	7.46
	標準偏差 (SD)	4.14	4.17
	t 値 / 自由度 (df)	$t(376)=-6.822^{***}$	
Can-do と聴解との相関係数 (r)		.561	.350

注：* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.005$

表 6-31 は、日本のドラマを見た経験のある回答者群（ドラマ経験あり群）と見た経験のない回答者群（ドラマ経験なし群）についてまとめたものである。2 群間で「ドラマ」の Can-do statements 6 項目合計の平均値では 8.62 点の差があり、t 検定を行った結果、0.5%水準で有意な差であった。また、聴解得点の平均値については 1.31 点の差があった。これは他のカテゴリーに比べると小さな差ではあるが、5%水準で有意であるという結果であった。Can-do statements 6 項目の合計と聴解得点との相関係数を算出し、その差について検定を行ったところ有意ではなかった[$CR=0.647$, $n.s.$]。これらのことから、ドラマ経験あり群の回答者はドラマ経験なし群の回答者よりも聴解能力が高く、自己評価も高いが、自分の能力を正確に自己評価できるかどうかという点については、両群の間で差はないと言える。

表 6-31 ドラマを見た経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較

		ドラマ経験あり群	ドラマ経験なし群
ドラマ Can-do	n	306	66
	平均 (M)	41.60	32.98
	標準偏差 (SD)	9.79	11.36
	t 値 / 自由度 (df)	$t(87.021)=-5.722^{***}$	
聴解 得点	n	310	67
	平均 (M)	8.89	7.58
	標準偏差 (SD)	4.40	4.27
	t 値 / 自由度 (df)	$t(98.651)=-2.266^*$	
Can-do と聴解との相関係数 (r)		.549	.483

注 : * $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.005$

表 6-32 は、日本の映画を見た経験のある回答者群（映画経験あり群）と見た経験のない回答者群（映画経験なし群）について、同様にまとめたものである。2 群の間に「映画」の Can-do statements 6 項目合計の平均値では 6.29 点、聴解問題では 1.67 点の差があり、その差はどちらも 0.5%水準で有意であった。また、Can-do statements と聴解得点との間の相関係数を算出し、その差について検定を行ったところ、「ドラマ」同様、その差は有意ではなかった [$CR=0.671$, $n.s.$]。つまり、映画経験あり群は映画経験なし群よりも聴解能力、自己評価ともに高いが、自己評価を正確に行えるかどうかという点については、両群の間に差はないということが言える。

表 6-32 映画を見た経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較

		映画経験あり群	映画経験なし群
映画 Can-do	n	263	108
	平均 (M)	42.18	35.89
	標準偏差 (SD)	10.15	10.07
	t 値／自由度 (df)	$t(376)=-5.434^{***}$	
聴解 得点	n	269	109
	平均 (M)	9.13	7.46
	標準偏差 (SD)	4.43	4.12
	t 値／自由度 (df)	$t(213.771)=-3.494^{***}$	
Can-do と聴解との相関係数 (r)		.497	.437

注：* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.005$

表 6-33 は、日本語で会話をした経験があるかどうかを問うアンケートにより、会話経験あり群と会話経験なし群に分け、その 2 群について「会話」の Can-do statements 6 項目の合計と、聴解得点をまとめたものである。2 群の間で、Can-do statements では平均値で 8.44 点、聴解得点では 2.12 点の差があり、t 検定を行ったところ、2 群ともその差は 0.5%水準で有意であった。Can-do statements と聴解問題との相関係数について、2 群間で差の検定を行ったが、その差は有意ではなかった[$CR=1.902$, *n.s.*]。つまり、会話経験あり群のほうが、会話経験なし群よりも聴解能力も自己評価も高いが、自分の能力を正確に自己評価できるかという点については両群の間で差はないということである。

表 6-33 日本語で会話をした経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較

		会話経験あり群	会話経験なし群
会話 Can-do	n	179	191
	平均 (M)	50.58	42.14
	標準偏差 (SD)	8.61	8.91
	t 値／自由度 (df)	$t(367.646)=-9.269^{***}$	
聴解 得点	n	181	193
	平均 (M)	9.71	7.59
	標準偏差 (SD)	4.65	3.85
	t 値／自由度 (df)	$t(350.305)=-4.794^{***}$	
Can-do と聴解との相関係数 (r)		.557	.404

注：* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.005$

表 6-34 は、討論や発表をした経験があるかどうかというアンケートの結果から、討論・発表経験あり群と討論・発表経験なし群に分け、「討論・発表」の Can-do statements 6 項目合計と聴解得点についてまとめたものである。2 群間で Can-do statements の平均値に 7.31 点の、聴解得点の平均値に 1.84 点の差がみられ、その差は両群とも 0.5%水準で有意であった。また、2 群について「討論・発表」の Can-do statements と聴解得点との間の相関係数を求め、その差の検定を行ったところ、5 %水準で有意であった[$CR=2.264$ $p<0.05$]。このことから、討論・発表経験あり群のほうが聴解能力も自己評価も高く、また、正確に自己評価ができるということが出来る。

表 6-34 討論や発表をした経験の有無による Can-do statements と聴解得点の比較

		討論・発表経験あり群	討論・発表経験なし群
討論・発表 Can-do	n	147	223
	平均 (M)	43.08	35.77
	標準偏差 (SD)	9.37	9.84
	t 値／自由度 (df)	$t(323.245)=-7.197^{***}$	
聴解 得点	n	150	224
	平均 (M)	9.72	7.88
	標準偏差 (SD)	4.51	4.14
	t 値／自由度 (df)	$t(300.804)=-3.999^{***}$	
Can-do と聴解との相関係数 (r)		.619	.446

注：* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.005$

6. 4 質問項目要因と個人差要因の関わり

本節では、質問項目要因と個人差要因の関係に焦点を当てて分析を行う。6. 4. 1 では DIF 分析として EasyDIF 法と MH 法を行うための確認事項について述べる。次に 6. 4. 2 では性別について、6. 4. 3 では国籍について、6. 4. 4 では経験差について群分けをし、DIF 分析を行う。

6. 4. 1 DIF 分析のための確認

1) 一次元性の確認

EasyDIF は IRT モデルを利用した方法であるため、分析のためにはまず次元性を確認する必要がある。そこで、66 項目の Can-do statements について因子分析を行い、相関行列の固有値を求めたところ、図 6-23 のようになった。第 1 固有値

が特に大きくなっており、第2固有値以下は値にあまり変化がないため、Can-do statements 66項目は一次元性の仮定を満たしているといえる。

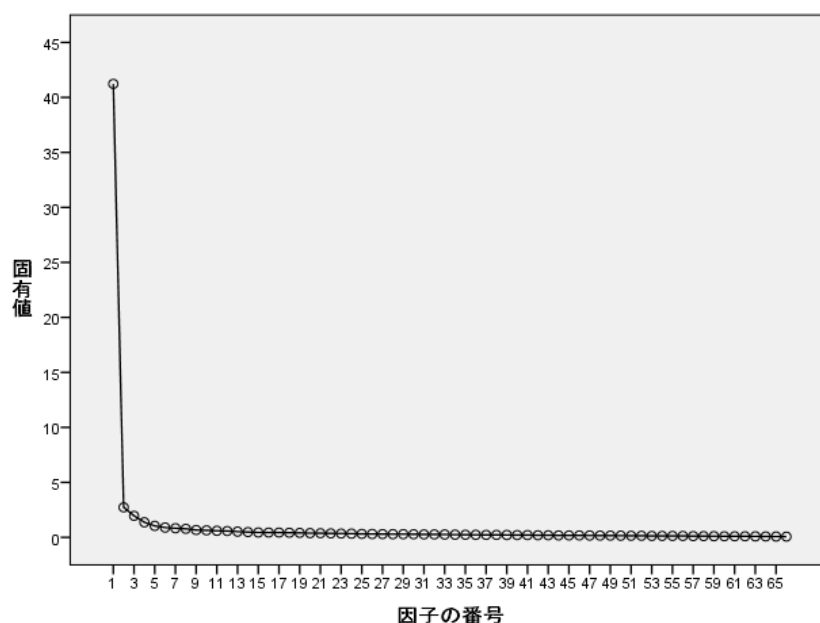


図 6-23 スクリープロット

2) 能力段階の区分

MH法と分散分析法でDIF分析を行うためには、能力値をもとにいくつかの能力段階に区切る必要がある。通常、テストのDIF項目を検出する際には、テストの合計得点を能力値とみなし、そこから段階を区切るが、本研究では外的基準として測定した聴解問題の得点により段階を区切り、Can-do statementsのDIF項目検出を行う。そこで、以下の表のように、段階を区切ることにした。

表 6-35 聴解問題の得点分布による能力段階

	韓国 (人)	中国 (人)
0 点～ 4 点	31	49
5 点～ 7 点	38	52
8 点～ 10 点	35	45
11 点～ 13 点	31	29
14 点～ 17 点	49	19

また、MH法は「正答／誤答 (1／0)」などの2値型データしか扱えないため、6件法によるCan-do statementsの回答データを2値型にする必要がある。そこで、

「1」「2」「3」を「0」、「4」「5」「6」を「1」としてコーディングし、2 値型データとした。

6. 4. 2 性別による DIF 分析

表 6-36 は性別による DIF 分析の結果をまとめたものである。男性回答者が焦点集団、女性回答者が参照集団である。表の「有意確率」で太字になっているものは 5 % 以上の水準で有意になったもの、「 Δ_{MH} 」で太字になっているものは Δ_{MH} が絶対値で 1.5 以上になったもの、「検定統計量」で太字になっているものは Δ_{MH} の検定統計量 ($|\Delta_{MH}| - 1/SE(\Delta_{MH})$) が 1.645 よりも大きいものである。

MH 法で ETS 基準が C 判定になったものが 1 項目、EasyDIF 法で警告指標が出たものが 12 項目あったが、その 2 つが重なった項目は Can-do602「日本の政治の仕組みに関する日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる」だけであった（表 6-36 網掛け部分）。しかし、この項目について、同様の記述の要素が含まれた他の項目に DIF が現れていないことから、項目バイアスと断定できる理由はないと言える。つまり、今回用いた項目には性別による項目バイアスは見つからなかったと言ってよいだろう。

表 6-36 性別による DIF 分析の結果

	MH 法					EasyDIF 法	
	カイ 2 乗	有意確率	Δ_{MH}	検定統計量	ETS 基準	指標 K	警告指標
Can-do100	1.724	0.19	0.976	-0.036	A	0.131	
Can-do101	0.631	0.43	0.614	-0.598	A	0.078	
Can-do102	1.142	0.29	0.857	-0.206	A	0.086	
Can-do103	0.001	0.97	-0.107	-1.416	A	0.079	
Can-do104	0.713	0.40	-0.621	-0.603	A	0.178	
Can-do105	2.342	0.13	1.152	0.225	A	0.112	
Can-do106	0.070	0.79	-0.241	-1.252	A	0.079	
Can-do107	1.729	0.19	0.905	-0.154	A	0.155	
Can-do108	2.399	0.12	-1.040	0.065	A	0.233	
Can-do109	5.472	0.02	1.922	1.204	B	0.108	
Can-do110	1.820	0.18	-0.998	-0.002	A	0.191	
Can-do200	0.130	0.72	-0.308	-1.111	A	0.070	
Can-do201	0.290	0.59	-0.421	-0.929	A	0.228	
Can-do202	1.319	0.25	-0.824	-0.276	A	0.220	
Can-do203	0.583	0.45	-0.630	-0.540	A	0.106	
Can-do204	1.125	0.29	0.763	-0.373	A	0.137	
Can-do205	0.792	0.37	0.656	-0.546	A	0.093	
Can-do206	0.994	0.32	0.774	-0.340	A	0.073	

Can-do207	2.776	0.10	-1.218	0.326	A	0.261	
Can-do208	0.922	0.34	0.725	-0.423	A	0.028	
Can-do209	0.039	0.84	-0.217	-1.212	A	0.054	
Can-do210	1.157	0.28	-0.874	-0.179	A	1.074	###
Can-do300	0.000	0.98	0.091	-1.486	A	0.107	
Can-do301	0.036	0.85	0.212	-1.221	A	0.146	
Can-do302	0.006	0.94	0.035	-1.560	A	0.076	
Can-do303	0.019	0.89	-0.197	-1.162	A	0.066	
Can-do304	6.473	0.01	1.747	1.143	B	0.241	
Can-do305	0.420	0.52	-0.497	-0.797	A	0.206	
Can-do306	5.466	0.02	1.786	1.106	B	0.087	
Can-do307	3.202	0.07	-1.287	0.435	A	0.180	
Can-do308	9.367	0.00	2.038	1.612	B	0.250	
Can-do309	6.597	0.01	1.675	1.087	B	0.226	
Can-do310	3.688	0.05	-1.438	0.635	A	1.068	###
Can-do400	0.174	0.68	0.380	-0.919	A	0.056	
Can-do401	0.001	0.97	-0.059	-1.512	A	0.086	
Can-do402	0.899	0.34	0.823	-0.240	A	0.952	###
Can-do403	0.000	0.98	0.241	-0.741	A	1.713	###
Can-do404	1.762	0.18	-1.271	0.324	A	0.352	
Can-do405	7.491	0.01	-1.893	1.337	B	0.277	
Can-do406	1.912	0.17	-1.183	0.242	A	1.285	###
Can-do407	0.414	0.52	0.505	-0.776	A	0.093	
Can-do408	0.001	0.98	0.144	-1.127	A	1.118	###
Can-do409	0.073	0.79	0.259	-1.167	A	0.068	
Can-do410	0.653	0.42	-0.977	-0.025	A	1.655	###
Can-do500	0.045	0.83	0.214	-1.272	A	1.104	###
Can-do501	0.077	0.78	-0.262	-1.168	A	0.097	
Can-do502	0.021	0.88	0.161	-0.648	A	0.060	
Can-do503	0.671	0.41	-0.971	-0.031	A	1.375	###
Can-do504	0.466	0.49	-0.673	-0.420	A	1.153	###
Can-do505	2.968	0.08	-1.262	0.390	A	0.138	
Can-do506	0.062	0.80	-0.236	-1.240	A	0.193	
Can-do507	5.179	0.02	1.536	0.840	B	0.200	
Can-do508	4.184	0.04	1.379	0.606	B	0.126	
Can-do509	4.481	0.03	-1.839	1.059	B	1.248	###
Can-do510	2.477	0.12	1.054	0.087	A	0.265	
Can-do600	3.456	0.06	1.309	0.477	B	0.171	
Can-do601	1.102	0.29	0.734	-0.431	A	0.096	
Can-do602	8.915	0.00	2.278	1.755	C	1.021	###
Can-do603	0.002	0.96	0.121	-1.340	A	0.097	
Can-do604	0.045	0.83	0.224	-1.213	A	0.147	
Can-do605	0.066	0.80	0.253	-1.170	A	0.087	
Can-do606	0.008	0.93	0.142	-1.358	A	0.123	
Can-do607	0.497	0.48	0.571	-0.647	A	0.068	
Can-do608	0.380	0.54	0.495	-0.777	A	0.068	
Can-do609	3.371	0.07	-1.273	0.425	A	0.084	
Can-do610	0.795	0.37	0.631	-0.602	A	0.167	

6. 4. 3 国別による DIF 分析

表 6-37 は、国別による DIF 分析の結果をまとめたものである。韓国人回答者が焦点集団、中国人回答者が参照集団であり、 Δ_{MH} が正の値であれば焦点集団に対して有利な項目、負の値であれば参照集団に対して有利な項目となる。MH 法で ETS 基準の C 判定になり、かつ EasyDIF 法で警告指標が出たもの、つまり DIF が検出されたものは、21 項目（表 6-37 網掛け部分）あった。また、ETS 基準で A 判定になり、かつ EasyDIF 法で警告指標が出なかったもの、つまり DIF が検出されなかった項目は 17 項目（表 6-37 二重下線部分）あった。

表 6-37 国別による DIF 分析の結果

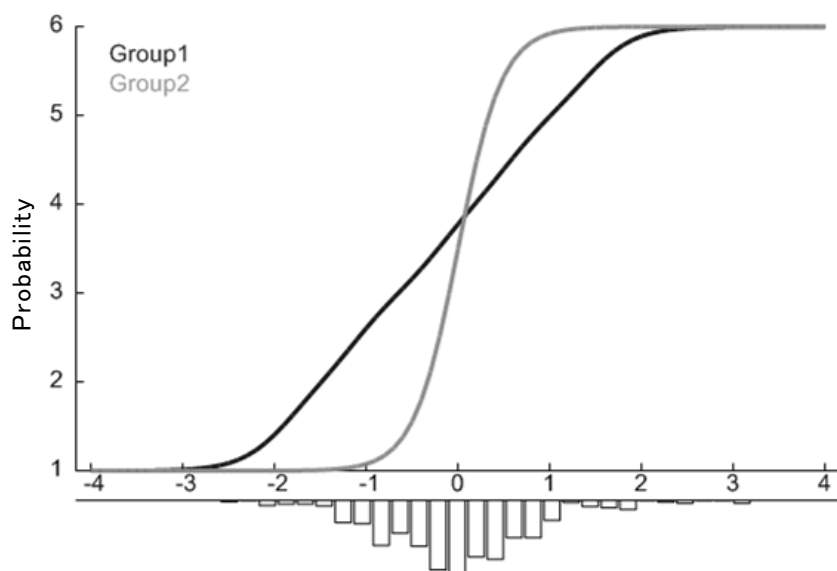
	MH 法					EasyDIF 法	
	カイ 2 乗	有意確率	Δ_{MH}	検定統計量	ETS 基準	指標 K	警告指標
<u>Can-do100</u>	0.031	0.86	-0.181	-1.375	A	0.078	
Can-do101	8.789	0.00	-1.856	1.413	B	0.148	
<u>Can-do102</u>	3.635	0.06	-1.267	0.426	A	0.243	
Can-do103	16.153	0.00	-2.390	2.381	C	0.944	###
Can-do104	16.859	0.00	-2.418	2.415	C	0.937	###
<u>Can-do105</u>	3.622	0.06	-1.260	0.417	A	0.192	
Can-do106	35.640	0.00	-3.494	4.183	C	0.882	###
Can-do107	0.018	0.89	-0.132	-1.621	A	0.874	###
Can-do108	12.279	0.00	-2.015	1.790	C	0.108	
Can-do109	0.008	0.93	-0.043	-1.366	A	1.131	###
Can-do110	33.142	0.00	-3.824	4.179	C	0.823	###
<u>Can-do200</u>	1.664	0.20	-0.780	-0.398	A	0.288	
<u>Can-do201</u>	5.700	0.02	-1.357	0.651	A	0.051	
Can-do202	12.915	0.00	-2.149	1.963	C	0.058	
Can-do203	18.127	0.00	-2.801	2.771	C	1.027	###
Can-do204	0.928	0.34	0.583	-0.762	A	0.539	###
<u>Can-do205</u>	3.922	0.05	-1.183	0.323	A	0.078	
<u>Can-do206</u>	2.786	0.10	-1.105	0.171	A	0.303	
Can-do207	17.905	0.00	-2.763	2.740	C	0.810	###
<u>Can-do208</u>	3.318	0.07	-1.157	0.264	A	0.244	
<u>Can-do209</u>	1.862	0.17	-0.843	-0.277	A	0.395	
Can-do210	25.426	0.00	-3.447	3.565	C	1.034	###
<u>Can-do300</u>	1.033	0.31	-0.594	-0.764	A	0.208	
Can-do301	9.335	0.00	-1.816	1.411	B	0.060	
Can-do302	7.896	0.00	-1.629	1.126	B	0.935	###
Can-do303	15.637	0.00	-2.477	2.364	C	1.009	###
Can-do304	3.226	0.07	1.040	0.073	A	0.525	###
Can-do305	11.899	0.00	-2.058	1.813	C	0.826	###
<u>Can-do306</u>	0.020	0.89	-0.183	-1.252	A	0.128	
Can-do307	25.767	0.00	-3.298	3.533	C	0.954	###

<u>Can-do308</u>	0.013	0.91	-0.136	-1.493	A	0.140	
<u>Can-do309</u>	0.017	0.90	-0.135	-1.573	A	0.098	
<u>Can-do310</u>	17.060	0.00	-2.698	2.596	C	1.047	###
Can-do400	9.839	0.00	-1.873	1.482	B	0.153	
<u>Can-do401</u>	26.040	0.00	-2.928	3.310	C	0.865	###
Can-do402	0.273	0.60	-0.452	-0.808	A	1.155	###
Can-do403	4.905	0.03	-2.209	1.299	B	1.653	###
Can-do404	9.126	0.00	-2.633	1.946	C	0.270	
<u>Can-do405</u>	41.351	0.00	-4.523	4.834	C	0.994	###
<u>Can-do406</u>	16.236	0.00	-2.977	2.700	C	1.215	###
<u>Can-do407</u>	2.667	0.10	-0.935	-0.119	A	0.273	
Can-do408	4.639	0.03	-1.481	0.738	B	1.114	###
<u>Can-do409</u>	13.086	0.00	-2.075	1.902	C	0.846	###
Can-do410	6.453	0.01	-2.514	1.600	B	1.577	###
Can-do500	3.886	0.05	-1.119	0.220	A	1.068	###
Can-do501	17.315	0.00	-2.398	2.417	C	0.092	
Can-do502	4.648	0.03	-2.810	1.482	B	1.853	###
<u>Can-do503</u>	21.374	0.00	-4.435	3.394	C	1.358	###
<u>Can-do504</u>	10.217	0.00	-2.373	1.906	C	1.231	###
Can-do505	8.114	0.00	-1.817	1.331	B	1.071	###
Can-do506	9.447	0.00	-1.758	1.357	B	0.196	
Can-do507	3.476	0.06	-1.056	0.104	A	0.859	###
<u>Can-do508</u>	1.226	0.27	-0.668	-0.601	A	0.087	
<u>Can-do509</u>	34.242	0.00	-4.896	4.408	C	1.097	###
Can-do510	2.651	0.10	-0.945	-0.101	A	0.708	###
<u>Can-do600</u>	2.136	0.14	-0.905	-0.164	A	0.063	
Can-do601	15.038	0.00	-2.232	2.166	C	0.109	
Can-do602	0.005	0.95	0.049	-1.422	A	1.193	###
<u>Can-do603</u>	26.370	0.00	-3.117	3.450	C	0.930	###
Can-do604	26.342	0.00	-3.117	3.457	C	0.113	
Can-do605	24.411	0.00	-3.085	3.303	C	0.325	
<u>Can-do606</u>	21.004	0.00	-2.731	2.920	C	0.909	###
Can-do607	5.742	0.02	-1.466	0.790	B	0.074	
Can-do608	4.717	0.03	-1.291	0.513	B	0.188	
<u>Can-do609</u>	3.652	0.06	-1.128	0.228	A	0.388	
<u>Can-do610</u>	20.207	0.00	-2.550	2.739	C	0.758	###

DIF が検出された 21 項目も、DIF が検出されなかった 17 項目も、すべて Δ_{MH} が負の値であり、中国人回答者に有利な項目であった。これは、今回、MH 法では能力段階を聴解問題の得点により区切ったことから、6. 3. 1 で見たような中国人回答者の過大評価が影響しているものと考えられる。

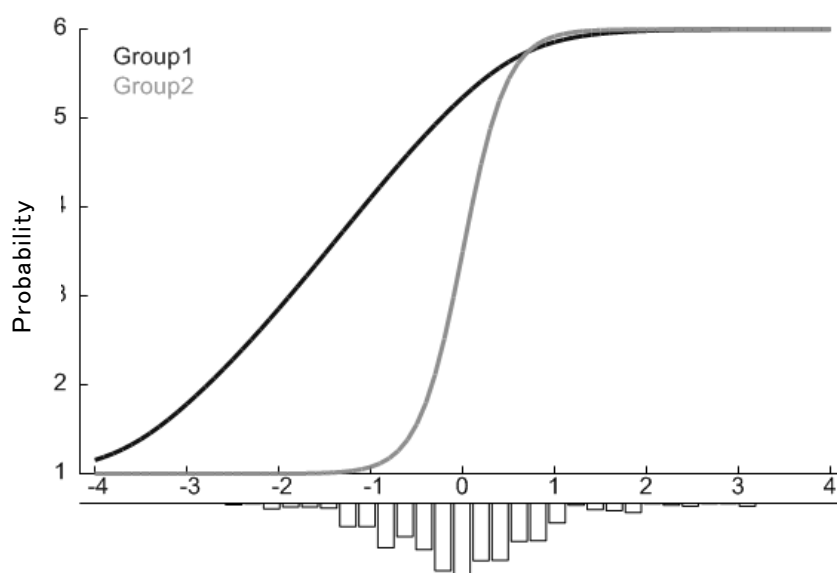
EasyDIF 法から得られた項目期待得点曲線を見てみると、DIF が検出された項目はすべて不均一 DIF で、図 6-24 のように韓国人回答者 (Group1) はなだらかな曲線を描いているのに対し、中国人回答者 (Group2) は θ のある箇所から急激に

Probability が上がるという曲線が描かれているものがほとんどであった。中でも、Can-do410、Can-do503、Can-do509 は図 6-25 のような曲線がかなりずれた不均一 DIF を示していた。これらの項目は回答者全体で平均値が高かった Can-do statements であり（表 6-6 参照）、特に易しい項目だったものである。



特性尺度値 (θ)

図 6-24 Can-do103 の項目期待得点曲線



特性尺度値 (θ)

図 6-25 Can-do410 の項目期待得点曲線

表 6-38 は DIF が検出された 21 項目の Can-do statements を並べたものである。これまでに見てきたのと同じように、「字幕があれば」「自分がよく知っている話題」「ゆっくりはっきり話してくれれば」といった記述が目立つ。韓国人回答者と比較して中国人回答者は、これらの記述に反応して易しいと感じ、「できる」と回答しやすくなっているために、DIF が表れていると考えられる。

表 6-38 DIF が検出された項目

Can-do 番号	Can-do statements
103	<u>関心のある話題についての</u> 日本語のテレビのニュースを見て、理解することができる。
104	<u>日本語の字幕があれば</u> テレビのニュースを見て、理解することができる。
106	<u>普段よく聞く話題についての</u> 日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。
110	<u>日本語の字幕があれば</u> 、普段よく聞く話題についてのテレビのニュースを見て、理解することができる。
203	<u>自分がよく知っている話題を題材にした</u> 日本のテレビドラマを見て、理解することができる。
207	<u>日本語の字幕があれば</u> 、テレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。
210	<u>日本語の字幕があれば</u> 、 <u>自分がよく知っている話題を題材にした</u> テレビドラマを理解することができる。
303	<u>自分がよく知っている話題を題材にした</u> 日本の映画を見て、理解することができる。
305	日本のラブ・ロマンスなどの恋愛映画を見て、細かい内容まで理解することができる。
307	<u>日本語の字幕があれば</u> 、日本の映画を見てだいたいの内容を理解することができる。
310	<u>日本語の字幕があれば</u> 、 <u>自分がよく知っている話題を題材にした</u> 映画を理解することができる。
401	日本語の会話を聞いて、細かい内容まで理解することができる。
405	授業で、先生と学生が宿題について日本語で話しているのを聞いて、だいたいの内容を理解することができる。
406	<u>自分がよく知っている話題であれば</u> 、日本語の会話を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。
409	日本人が普通の速度で話すとき、夏休みをどのように過ごしたかについての日本語の会話を理解することができる。
503	<u>授業中によく聞く</u> 指示や説明を理解することができる。
504	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば</u> 、日本語での指示や説明を理解することができる。
509	<u>ゆっくりはっきり話してくれれば</u> 、教室変更についての日本語での指示や説明を理解することができる。
603	<u>自分がよく知っている話題であれば</u> 、日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。

606	<u>自分がよく知っている話題についての</u> 、日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができる。
610	日本人が普通で話するとき、 <u>自分がよく知っている話題についての</u> 日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる。

表 6-39 は、DIF が全く見られなかった Can-do statements を並べたものである。Can-do100、Can-do200、Can-do300、Can-do600 といった〔基本の行動〕の Can-do statements が現れていることから、何も要素を入れない基本的な項目は DIF が現れにくいといえることができる。

また、「ニュース」に関しては「日本の政治・社会に関する」が入った項目には DIF が見られなかった。このような記述を入れれば、韓国語回答者と中国語回答者の間では差が出にくいと考えられる。

さらに、DIF が検出された項目とは反対に、「あまりなじみのない」という身近ではないことを明記した項目には DIF が現れないものが多かった。字幕に関しても、「日本語の字幕がなくても」が含まれる項目には DIF があまり見られなかった。このことから、韓国、中国について国による差が出ない Can-do statements にするには「あまりなじみのない」「日本語の字幕がなくても」を入れる必要があると言える。

表 6-39 DIF が検出されなかった項目

Can-do 番号	Can-do statements
100	日本語のテレビのニュースを理解することができる。
102	<u>日本の政治・社会に関する</u> 日本語のテレビのニュースを理解することができる。
105	<u>日本の政治・社会に関する</u> 日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる。
200	日本のテレビドラマを理解することができる。
201	日本のテレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。
205	日本のサスペンスドラマを見て、細かい内容まで理解することができる。
206	<u>あまりなじみのない</u> 日本の歴史に関するテレビドラマを見て、だいたいの内容を理解することができる。
208	<u>あまりなじみのない</u> 、1950-60 年代の戦後の、日本のある家族の日常を描いた日本のテレビドラマを理解することができる。
209	<u>字幕がなくても</u> 、日本の高校生の恋愛を描いた学園ドラマを理解することができる。
300	日本の映画を理解することができる。

306	<u>あまりなじみのない</u> 日本の政治制度に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができる。
308	<u>あまりなじみのない</u> 、日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができる。
309	<u>字幕がなくても</u> 、日本で実際に起こった事件を再現したドキュメンタリー映画を理解することができる。
407	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の会話を細かい内容まで理解することができる。
508	事故が起きた時や急病人が出た時など、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができる。
600	日本語での討論や発表を聞いて、理解することができる。
609	ゆっくりはっきり話してくれれば、「日本のお正月について」など文化に関する日本語の討論や発表を理解することができる。

6. 4. 4 経験差による DIF 分析

表 6-40 は MH 法により「ニュース」の経験別での DIF 分析を行った結果をまとめたもの、表 6-41 は分散分析法による結果をまとめたものである。

MH 法の結果では、Can-do110「日本語の字幕があれば、普段よく聞く話題についてのテレビのニュースを見て、理解することができる」が A 判定となり、他は B 判定が 7 項目、C 判定が 3 項目となった。

表 6-40 「ニュース」の経験別による DIF 分析の結果 (MH 法)

	カイ 2 乗	有意確率	Δ_{MH}	検定統計量	ETS 基準
Can-do100	23.636	0.000	-3.172	3.387	C
Can-do101	17.933	0.000	-2.564	2.651	B
Can-do102	18.771	0.000	-2.836	2.885	C
Can-do103	8.503	0.004	-1.804	1.332	B
Can-do104	7.515	0.006	-1.785	1.251	B
Can-do105	15.308	0.000	-2.554	2.493	B
Can-do106	14.124	0.000	-2.231	2.103	B
Can-do107	14.265	0.000	-2.192	2.110	B
Can-do108	3.918	0.048	-1.249	0.413	B
Can-do109	17.472	0.000	-3.249	2.947	C
Can-do110	1.745	0.187	-0.978	-0.033	A

分散分析法では、すべての項目で DIF が検出され、そのうち 8 項目が図 6-26 のような均一 DIF、3 項目が図 6-27 のような不均一 DIF であった。不均一 DIF が出たのは Can-do102「日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる」、Can-do105「日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができる」、Can-do109「字幕や映像がな

くても、日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができる」で、これらには共通して「日本の政治社会に関する」という記述が含まれている。これらの項目は図 6-27 のように、聴解得点の高いグループほど、経験あり群と経験なし群の間で自己評価の差が大きくなっていた。

表 6-41 「ニュース」の経験別による DIF 分析の結果（分散分析法）

	経験の主効果		経験と得点グループの交互作用		DIF の 有無・種類
	F 値／自由度	有意確率	F 値／自由度	有意確率	
Can-do100	$F(1.368)=26.732$	0.000	$F(4.368)=2.341$	0.055	均一 DIF
Can-do101	$F(1.368)=21.274$	0.000	$F(4.368)=2.210$	0.067	均一 DIF
Can-do102	$F(1.368)=30.659$	0.000	$F(4.368)=2.916$	0.021	不均一 DIF
Can-do103	$F(1.367)=21.741$	0.000	$F(4.367)=1.678$	0.154	均一 DIF
Can-do104	$F(1.367)=20.865$	0.000	$F(4.367)=0.498$	0.738	均一 DIF
Can-do105	$F(1.368)=16.281$	0.000	$F(4.368)=3.491$	0.008	不均一 DIF
Can-do106	$F(1.367)=16.815$	0.000	$F(4.367)=0.906$	0.460	均一 DIF
Can-do107	$F(1.368)=18.023$	0.000	$F(4.368)=0.914$	0.456	均一 DIF
Can-do108	$F(1.366)=14.382$	0.000	$F(4.366)=1.017$	0.398	均一 DIF
Can-do109	$F(1.368)=31.091$	0.000	$F(4.368)=2.864$	0.023	不均一 DIF
Can-do110	$F(1.368)=11.931$	0.001	$F(4.368)=0.519$	0.722	均一 DIF

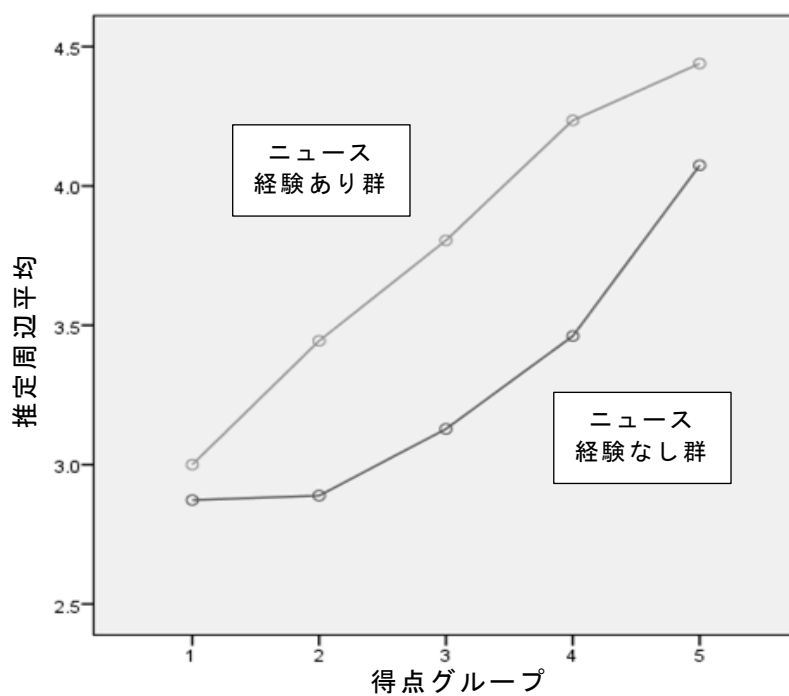


図 6 -26 Can-do207 (均一 DIF) のプロット

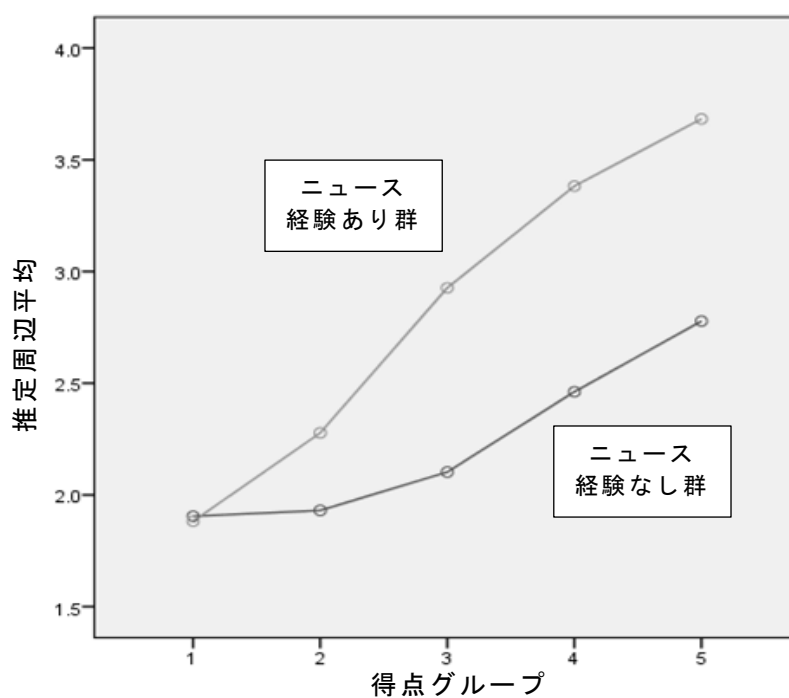


図 6 -27 Can-do209 (不均一 DIF) のプロット

表 6-42 は MH 法により「ドラマ」の経験別で DIF 分析を行った結果をまとめたもの、表 6-43 は分散分析法により分析を行った結果をまとめたものである。MH 法では、Can-do206「あまりなじみのない日本の歴史に関するテレビドラマを見て、だいたいの内容を理解することができる」のみ A 判定となり、他は B 判定が 4 項目、C 判定が 6 項目であった。分散分析法ではすべての項目で DIF が検出され、しかもすべて均一 DIF であった。

表 6-42 「ドラマ」の経験別による DIF 分析の結果 (MH 法)

	カイ 2 乗	有意確率	Δ_{MH}	検定統計量	ETS 基準
Can-do200	16.432	0.000	-2.952	2.633	C
Can-do201	12.089	0.001	-2.679	2.190	C
Can-do202	23.303	0.000	-3.674	3.400	C
Can-do203	23.686	0.000	-3.618	3.474	C
Can-do204	10.643	0.001	-2.740	2.086	C
Can-do205	8.320	0.004	-2.568	1.825	B
Can-do206	2.844	0.092	-1.615	0.688	A
Can-do207	9.404	0.002	-2.276	1.777	B
Can-do208	6.562	0.010	-2.447	1.553	B
Can-do209	17.842	0.000	-3.369	2.958	C
Can-do210	11.346	0.001	-2.545	2.105	B

表 6-43 「ドラマ」の経験別による DIF 分析の結果 (分散分析法)

	経験の主効果		経験と得点グループの交互作用		DIF の 有無・種類
	F 値／自由度	有意確率	F 値／自由度	有意確率	
Can-do200	$F(1.367)=21.215$	0.000	$F(4.367)=0.115$	0.977	均一 DIF
Can-do201	$F(1.366)=23.690$	0.000	$F(4.366)=0.088$	0.986	均一 DIF
Can-do202	$F(1.367)=27.953$	0.000	$F(4.367)=0.100$	0.982	均一 DIF
Can-do203	$F(1.365)=22.577$	0.000	$F(4.365)=0.482$	0.749	均一 DIF
Can-do204	$F(1.366)=13.138$	0.000	$F(4.366)=0.203$	0.937	均一 DIF
Can-do205	$F(1.367)=13.577$	0.000	$F(4.367)=0.175$	0.951	均一 DIF
Can-do206	$F(1.367)=17.037$	0.000	$F(4.367)=0.389$	0.817	均一 DIF
Can-do207	$F(1.367)=8.828$	0.003	$F(4.367)=0.349$	0.845	均一 DIF
Can-do208	$F(1.367)=24.196$	0.000	$F(4.367)=1.214$	0.304	均一 DIF
Can-do209	$F(1.366)=16.589$	0.000	$F(4.366)=0.174$	0.951	均一 DIF
Can-do210	$F(1.367)=9.968$	0.002	$F(4.367)=0.188$	0.945	均一 DIF

表 6-44 は MH 法で「映画」の経験別による DIF 分析を行った結果をまとめたものである。MH 法では A 判定が 4 項目、B 判定が 6 項目、C 判定が 1 項目となった。A 判定となったのは Can-do304「字幕がなくても、日本の映画を理解することができる」、Can-do306「あまりなじみのない日本の政治制度に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができる」、Can-do308「あまりなじみのない、日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができる」、Can-do309「字幕がなくても、日本で実際に起こった事件を再現したドキュメンタリー映画を理解することができる」で、「あまりなじみのない」「字幕がなくても」という記述が影響していると考えられる。「字幕がなくても」に関しては「ニュース」のカテゴリーで同様であり、また「あまりなじみのない」に関しては「ドラマ」のカテゴリーで同様であった（表 6-43）。

表 6-44 「映画」の経験別による DIF 分析の結果（MH 法）

	カイ 2 乗	有意確率	Δ_{MH}	検定統計量	ETS 基準
Can-do300	6.201	0.013	-1.529	0.905	B
Can-do301	8.031	0.005	-1.742	1.256	B
Can-do302	4.263	0.039	-1.275	0.474	B
Can-do303	18.162	0.000	-2.735	2.746	C
Can-do304	3.416	0.065	-1.280	0.432	A
Can-do305	7.871	0.005	-1.729	1.229	B
Can-do306	2.170	0.141	-1.266	0.340	A
Can-do307	5.456	0.020	-1.489	0.797	B
Can-do308	2.212	0.137	-1.099	0.146	A
Can-do309	2.929	0.087	-1.189	0.295	A
Can-do310	5.919	0.015	-1.670	1.030	B

表 6-45 「映画」の経験別による DIF 分析の結果（分散分析法）

	経験の主効果		経験と得点グループの交互作用		DIF の 有無・種類
	F 値／自由度	有意確率	F 値／自由度	有意確率	
Can-do300	$F(1.368)=10.778$	0.001	$F(4.368)=0.273$	0.895	均一 DIF
Can-do301	$F(1.368)=13.142$	0.000	$F(4.368)=0.863$	0.486	均一 DIF
Can-do302	$F(1.368)=5.174$	0.023	$F(4.368)=0.383$	0.821	均一 DIF
Can-do303	$F(1.367)=15.149$	0.000	$F(4.367)=1.170$	0.324	均一 DIF
Can-do304	$F(1.368)=8.158$	0.005	$F(4.368)=1.830$	0.122	均一 DIF
Can-do305	$F(1.368)=11.105$	0.001	$F(4.368)=0.237$	0.917	均一 DIF
Can-do306	$F(1.367)=9.332$	0.002	$F(4.367)=0.641$	0.633	均一 DIF
Can-do307	$F(1.366)=7.453$	0.007	$F(4.366)=1.992$	0.095	均一 DIF
Can-do308	$F(1.368)=6.347$	0.012	$F(4.368)=0.720$	0.579	均一 DIF
Can-do309	$F(1.367)=7.863$	0.005	$F(4.367)=0.083$	0.988	均一 DIF
Can-do310	$F(1.366)=4.456$	0.035	$F(4.366)=0.863$	0.486	均一 DIF

表 6-46 は MH 法での「会話」の経験別による DIF 分析の結果をまとめたもの、表 6-47 は分散分析法での DIF 分析の結果をまとめたものである。MH 法を行った結果、Can-do410「ゆっくりはっきり話してくれれば、日本語でよくある簡単な日常会話を理解することができる」のみ A 判定で、他の項目は B 判定が 2 項目、C 判定が 8 項目であった。分散分析法では、すべての項目で DIF が検出され、Can-do402「日本人が日本の政治問題とその解決策について話しているのを聞いて、理解することができる」と Can-do409「日本人が普通で話するとき、夏休みをどのように過ごしたかについての日本語の会話を理解することができる」が不均一 DIF、他の項目は均一 DIF であるという結果であった。また、分散分析法によるプロットを見てみると、「会話」の項目は他のカテゴリーの項目に比べて、図 6-28 のように、経験あり群で得点グループ 1（0 点～4 点）のほうが得点グループ 2（5～7 点）よりも自己評価が高くなる傾向が見られた。これも DIF に影響すると考えられる。

表 6-46 「会話」の経験別による DIF 分析の結果（MH 法）

	カイ 2 乗	有意確率	Δ_{MH}	検定統計量	ETS 基準
Can-do400	15.460	0.000	-2.431	2.322	C
Can-do401	15.020	0.000	-2.163	2.090	C
Can-do402	10.020	0.002	-2.341	1.883	C
Can-do403	6.066	0.014	-2.869	1.664	C
Can-do404	4.156	0.041	-1.930	1.044	B
Can-do405	11.894	0.001	-2.330	1.993	C
Can-do406	12.935	0.000	-2.952	2.394	C
Can-do407	11.935	0.001	-1.931	1.688	C
Can-do408	8.920	0.003	-2.071	1.559	B
Can-do409	26.951	0.000	-2.959	3.336	C
Can-do410	2.088	0.149	-1.639	0.638	A

表 6-47 「会話」の経験別による DIF 分析の結果（分散分析法）

	経験の主効果		経験と得点グループの交互作用		DIF の 有無・種類
	F 値／自由度	有意確率	F 値／自由度	有意確率	
Can-do400	$F(1.364)=37.005$	0.000	$F(4.364)=1.475$	0.209	均一 DIF
Can-do401	$F(1.364)=29.446$	0.000	$F(4.364)=1.780$	0.132	均一 DIF
Can-do402	$F(1.364)=18.550$	0.000	$F(4.364)=2.993$	0.019	不均一 DIF
Can-do403	$F(1.363)=34.956$	0.000	$F(4.363)=0.556$	0.695	均一 DIF
Can-do404	$F(1.364)=31.136$	0.000	$F(4.364)=0.238$	0.917	均一 DIF
Can-do405	$F(1.364)=38.042$	0.000	$F(4.364)=1.524$	0.194	均一 DIF
Can-do406	$F(1.363)=27.424$	0.000	$F(4.363)=0.598$	0.664	均一 DIF
Can-do407	$F(1.364)=27.931$	0.000	$F(4.364)=2.075$	0.084	均一 DIF
Can-do408	$F(1.363)=26.263$	0.000	$F(4.363)=1.142$	0.336	均一 DIF
Can-do409	$F(1.364)=49.006$	0.000	$F(4.364)=2.423$	0.048	不均一 DIF
Can-do410	$F(1.363)=25.178$	0.000	$F(4.363)=0.640$	0.635	均一 DIF

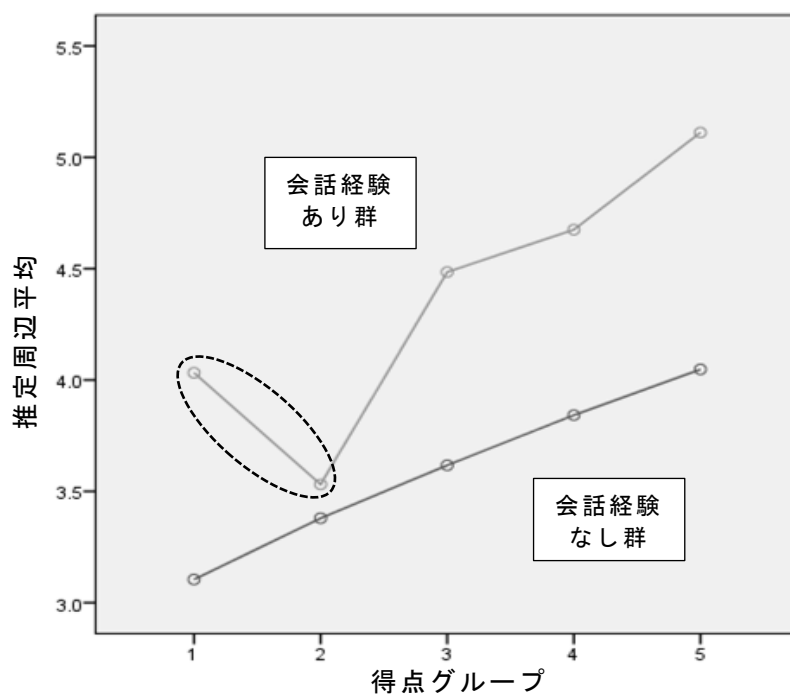


図 6-28 Can-do409 のプロット

表 6-48 は MH 法での「討論・発表」の経験別による DIF 分析の結果をまとめたもの、表 6-49 は分散分析法での分析結果をまとめたものである。MH 法では Can-do602「日本の政治の仕組みに関する日本語の討論や発表を聞いて、理解することができる」が A 判定となり、他は B 判定が 3 項目、C 判定が 7 項目であった。分散分析法では Can-do608 のみ不均一 DIF となり、他の項目はすべて均一 DIF であった。

表 6-48 「討論・発表」の経験別による DIF 分析の結果 (MH 法)

	カイ 2 乗	有意確率	Δ_{MH}	検定統計量	ETS 基準
Can-do600	11.817	0.001	-2.013	1.775	C
Can-do601	13.061	0.000	-2.027	1.865	C
Can-do602	3.393	0.065	-1.303	0.459	A
Can-do603	11.991	0.001	-2.219	1.930	C
Can-do604	20.111	0.000	-2.769	2.851	C
Can-do605	19.113	0.000	-2.545	2.700	C
Can-do606	18.732	0.000	-2.600	2.640	C
Can-do607	7.349	0.007	-1.634	1.101	B
Can-do608	4.997	0.025	-1.369	0.629	B
Can-do609	7.039	0.008	-1.624	1.062	B
Can-do610	24.574	0.000	-2.872	3.231	C

表 6-49 「討論・発表」の経験別による DIF 分析の結果 (分散分析法)

	経験の主効果		国と得点グループの交互作用		DIF の 有無・種類
	F 値／自由度	有意確率	F 値／自由度	有意確率	
Can-do600	$F(1.364)=29.389$	0.000	$F(4.364)=1.948$	0.102	均一 DIF
Can-do601	$F(1.363)=26.995$	0.000	$F(4.363)=1.065$	0.374	均一 DIF
Can-do602	$F(1.364)=17.845$	0.000	$F(4.364)=1.341$	0.254	均一 DIF
Can-do603	$F(1.364)=30.369$	0.000	$F(4.364)=1.383$	0.239	均一 DIF
Can-do604	$F(1.364)=30.370$	0.000	$F(4.364)=0.474$	0.755	均一 DIF
Can-do605	$F(1.364)=30.759$	0.000	$F(4.364)=0.600$	0.663	均一 DIF
Can-do606	$F(1.364)=31.833$	0.000	$F(4.364)=1.521$	0.196	均一 DIF
Can-do607	$F(1.361)=12.936$	0.000	$F(4.361)=0.630$	0.641	均一 DIF
Can-do608	$F(1.364)=13.898$	0.000	$F(4.364)=2.811$	0.025	不均一 DIF
Can-do609	$F(1.364)=8.987$	0.003	$F(4.364)=0.164$	0.957	均一 DIF
Can-do610	$F(1.363)=20.764$	0.000	$F(4.363)=0.668$	0.614	均一 DIF

以上、本章では、質問項目要因に焦点を当てた分析、個人差要因に焦点を当てた分析、質問項目要因と個人差要因の関係に焦点を当てた分析を行い、その結果をまとめた。次章では、これらの結果についての考察を述べる。

第7章 考察

本章では第6章で得られた分析結果の考察をする。まず7. 1では研究課題1について、次に7. 2では研究課題2について、そして7. 3では研究課題3について、考察を述べる。

7. 1 研究課題1に関して

第6章の6. 2では、研究課題1「質問項目要因により自己評価にどのような影響があるか」について分析した。

まず、研究課題< 1・1 >「何項目あれば信頼性、妥当性が確保されるか」については、6. 2. 2で検討した。調査で使用した Can-do statements 66 項目のうち、各カテゴリーの〔基本の行動〕の Can-do statements である計6項目について、クロンバックの α 係数を求めたところ $\alpha=.921$ であり、信頼性係数としては十分な値であった。また、妥当性については、基準関連妥当性として、〔基本の行動〕6項目の合計点と、聴解得点の相関を求めたところ $r=.538$ であった。日本語能力試験をもとに作成した聴解問題と、Can-do statementsによる自己評価という、まったく異なる評価形式であるにもかかわらず、このような値が出たということは、比較的高い基準関連妥当性を示していると言ってよい。つまり、研究課題< 1・1 >に関して、自己評価に用いる Can-do statements は1つの技能につき6項目程度でも十分な信頼性と妥当性があるということが明らかとなった。

次に、研究課題< 1・2 >「要素の数により聴解得点との相関は変化するか」については、6. 2. 3で検討した。〔基本の行動〕のみの項目、〔基本の行動〕に要素を1つ加えた項目、〔基本の行動〕に要素を2つ加えた項目についてそれぞれ合計点を出し、聴解得点との相関を求め、それぞれの相関の差について検定を行った。その結果、「要素なし」よりも「要素1つ」のほうが0.01、「要素なし」よりも「要素2つ」のほうが0.17、相関係数は高かったが、その差は有意ではなかった。また、「要素1つ」と「要素2つ」の間でも相関係数の差が0.016とわずかであったが、この2つの間ではその差が有意であるという検定結果が得られた。しかし、「要素なし」と「要素2つ」の相関の差が0.017であるにもかかわらず有意な差でなかったことを考慮すると、この0.016という相関の差は意味のある差とは言えない。つまり、要素を増やして言語行動を事細かに記載すればするほど聴解得点との相関係数

が高くなるというわけではなく、簡単な記述でも詳細な記述でも、学習者の能力を同等に識別できることが明らかになった。

研究課題< 1-3 >「加える要素により聴解得点との相関は変化するか」については、6. 2. 4で分析した。〔基本の行動〕のみの6項目と、〔基本の行動〕に要素を1つ加えた項目（1つの要素につき各6項目）について聴解得点との間の相関係数を算出し、それぞれ差の検定を行ったところ、どの要素についても〔基本の行動〕と有意な差があるとは言えなかった。これは、例えば、根岸（2006a）が具体例の必要性について述べているが、すべての Can-do statements に具体例を入れれば全体として外的基準との相関が高くなるわけではないことを示している。他の【程度】【身近さ】【補助の有無】【配慮の有無】についても、「すべての Can-do statements にこの要素を入れれば能力をより正確に測ることができる」というものはなかった。一括りに【身近さ】と言っても、「身近であること」を明記したものと「身近でないこと」を明記したものがあり、その具体的な記述への反応の違いにより、一定の傾向が出なかったものと考えられる。

回答者が自己評価で「易しい」「難しい」と捉える記述の特徴について、研究課題< 1-4 >「記述の違いにより〔基本の行動〕とどのくらい得点差が出るか」という研究課題の検討を6. 2. 5で行った。その結果、「日本語の字幕があれば」「事件の映像があれば」など視覚的な補助があることを明記したものや、「ゆっくりはっきり話してくれれば」という話し手の配慮があることが書かれたもの、「自分がよく知っている」「関心がある話題についての」など自分にとって身近であることが示されているものは、回答者が「易しい」と感じ、自己評価が高くなることがわかった。反対に、「あまりなじみのない」など自分に身近でないことが明記されているものや、「日本の政治・社会に関する」などの具体例は「難しい」と感じて自己評価が低くなることがわかった。

研究課題< 1-5 >「〔基本の行動〕と比較して聴解能力との相関が変化する記述はあるか」については6. 2. 6で分析した。その結果、まず、「ニュース」「ドラマ」「映画」の項目では、「日本語の字幕があれば」という記述が入ると聴解得点との相関係数が低くなり、逆に「字幕がなくても」という記述が入ると相関が高くなっていった。「日本語の字幕があれば」という記述が入ると、聴解得点が低い回答者で自己評価が高くなるが、聴解得点が高い回答者では天井効果になってしまうため、全体として自己評価の幅が狭くなり、自己評価によって聴解得点を識別できなくなって

しまう状態であった。一方、「字幕がなくても」を入れると、聴解得点が高い回答者では自己評価がそれほど変わらないのに対し、聴解得点が高い回答者では自己評価が下がるため、全体として自己評価の幅が広がり、聴解得点を識別しやすくなったと考えられる。聴解能力が高い学習者で、「字幕がなくても」が入っても特に回答が変化しないのは、もともと字幕がない状態を見ることを想定しているためであると考えられる。しかし、聴解能力が低い学習者は、「字幕がなくても」と明記されると回答が大きく「できない」寄りに変動する。これは、最初は字幕があることを想定しているため、「字幕がないなら聞き取れない」と思ったからではないかと考えられる。次に、聞く内容が身近でないこと（「あまりなじみのない」など）や、反対に身近であること（「自分がよく知っている」など）といった【身近さ】が入ると、前者では床効果が、後者では天井効果が出て、聴解得点との相関が低くなっていた。また、「会話」「指示・説明」のカテゴリーで「ゆっくりはっきり話してくれれば」という記述が入った場合にも天井効果が表れ、相関が低くなった。しかし、「討論・発表」のカテゴリーでは、逆に「ゆっくりはっきり話してくれれば」という記述が入ると、自己評価の回答の幅が広がり、聴解得点との相関が高くなった。今回調査を行ったレベルや学習環境、言語使用環境の回答者では、討論や発表などはもともと難しい言語行動であるため、速度や明瞭さなどの配慮があることを明記したほうが、回答者の聴解能力を識別するには適切であるということが言える。また、「討論・発表」において、「自国と日本の文化の違いに関する」という具体例を入れた項目で、聴解得点との相関が高かった。このことから、討論や発表の内容が比較的親しみやすいものであるということを記述したほうが良いと言える。

7. 2 研究課題 2 に関して

研究課題 2「個人差要因により自己評価にどのような影響があるか」については、第 6 章の 6. 3 で検討した。

まず、6. 3. 1 では研究課題< 2-1 >「性別や国の違いによって自己評価に特徴はみられるか」について分析を行った。男性、女性の 2 群と、韓国人回答者、中国人回答者の 2 群に分け、Can-do statements と聴解問題の結果を比較した結果、Can-do statements の合計点の平均では韓国人回答者と中国人回答者で差がなかったが、聴解得点の平均では中国人回答者よりも韓国人回答者のほうが得点が高く、その差は有意であった。このことから、中国人回答者が過大評価している、または

韓国人回答者が過小評価している傾向が見られたと言える。そこで、散布図で韓国人男性回答者、中国人男性回答者、韓国人女性回答者、中国人女性回答者について見てみたところ、中国人女性回答者で過大評価としているといえる回答者が多いことが分かった。また、韓国人回答者については、男性回答者でも女性回答者でも過小評価が見られた。これら両方の理由により、中国人回答者に過大評価の傾向が見られ、韓国人回答者に過小評価が見られたため、聴解得点では有意な差があったにもかかわらず自己評価の得点には差がなかったということである。Thomson (1996) は、「中国語母語話者の男性と韓国語母語話者の男性は自分の能力よりも高く自己評価し、中国語母語話者の女性と韓国語母語話者の女性は低く自己評価していた」という結果とは異なる結果となった。Thomson (1996) の結果では母語の違いというよりも性別の違いが自己評価に影響しているようであるが、本研究の結果では、性別よりも母語の違い（または国の違いによる学習環境の違い）が影響していると考えられる。

次に、研究課題< 2・2 >「経験差によって聴解能力と自己評価の相関は異なるか」については 6. 3. 2 で分析した。「ニュース」「ドラマ」「映画」「会話」「指示・説明」「討論・発表」のそれぞれのカテゴリについて、アンケートの結果から経験あり群と経験なし群に分け、その 2 群間で自己評価の正確さが異なるかどうかを検証した。その結果、どのカテゴリでも経験あり群は経験なし群よりも **Can-do statements**、聴解得点ともに有意に高かった。つまり、経験のある学習者のほうが聴解能力が高く、その分自己評価も高くなるということである。自己評価と聴解得点との相関については、どのカテゴリでも経験あり群のほうが高かったが、相関の差の検定を行ったところ、有意な差が見られたのは「ニュース」と「討論・発表」だけであった。つまり、根岸 (2006b) が述べているように、目標言語使用経験のある学習者は経験のない学習者よりも正確に自己評価が行える場合もあるが、その傾向はカテゴリによって異なるということである。本研究では、ドラマや映画を見る場合や、会話を聞く場合、指示や説明を聞く場合では、経験のある回答者と経験のない回答者には自己評価の正確さに（聴解得点との相関）差はないが、ニュースを聞く場合と討論や発表を聞く場合については正確さ（聴解得点との相関）に差が見られたという結果であった。ニュースや討論、発表は、ドラマ、映画、会話と比べると形式性が高く、独話が多い。また、話される言葉も硬い表現などが多いため、経験がなければ自分ができるかどうかを正確に自己評価することが難しい。そ

れ故、「ニュース」と「討論・発表」では経験の有無により自己評価の正確さに差が見られたと考えられる。

7. 3 研究課題 3 に関して

第 6 章の 6. 4 では、研究課題 3 「質問項目要因と個人差要因の関わりにより自己評価にどのような影響があるか」について、性別、国、経験差で群分けを行い、DIF 分析を行った。その結果は以下の通りである。

まず、性別については Can-do statements 66 項目のうち、MH 法と EasyDIF 法により DIF が検出されたのは「ゆっくりはっきり話してくれれば、教室変更についての日本語での指示や説明を理解することができる」の 1 項目のみであった。しかし、男女差が出た理由ははっきりとはわからなかったことから、DIF 項目として検出されはしたが、2 群のうち片方に有利になる理由が説明できないため、項目バイアスであるとは言えないと思われる。つまり、本研究で用いた項目の中では、男女で回答傾向に差があってどちらかに不利に働くような記述は見つからなかったといえることができるだろう。

次に、国別でも性別と同様に MH 法と EasyDIF 法を行った結果、DIF が検出された Can-do statements が 21 項目、DIF が全く検出されなかったものが 17 項目あった。DIF が検出された項目はすべて中国人回答者に有利な項目、つまり、中国人回答者がより「できる」と答えやすい項目であった。また、DIF が検出された項目すべてが不均一 DIF であり、韓国人回答者では聴解得点が上がるにつれて緩やかに自己評価の得点も上がっていくのに対し、中国人回答者では聴解得点のあるポイントから自己評価が高くなる回答者が急激に増えていた。DIF が検出された項目についてその記述を見てみると、「字幕があれば」「自分がよく知っている話題」「ゆっくりはっきり話してくれれば」といった記述が目立っていた。韓国人回答者と比較して中国人回答者はこれらの記述に過剰に反応してより易しいと感じ、「できる」と回答しやすくなったために、DIF が表れたと考えられる。特に字幕に関しては、中国人回答者は漢字を速く認識できるという点で有利であることももちろんだが、普段の字幕の利用の仕方にも関係があると考えられる。調査 3 のアンケートで中国人回答者に「中日双字幕」という回答が多数みられたことから、中国人回答者は日本語と中国語が併記された字幕を利用していることが多いということがわかった。このことから、中国人回答者は「日本語の字幕があれば」という記述を見たときに中国

語の字幕が併記されている様子を思い浮かべてしまうか、または、普段「中日双字幕」で見ているために中国語字幕があることによって内容が理解できているにも関わらず、「日本語の字幕だけあれば理解できる」と思い込んでいる可能性がある。次に、DIF が検出されなかった項目について検討したところ、〔基本の行動〕の項目が多く見られた。このことから、何も要素を入れない基本的な項目は DIF が現れにくいいため、韓国人学習者と中国人学習者の間で差の出ないような Can-do statements にするためには、要素を入れない基本的な記述にすると良いと言える。しかし、「日本語のニュースが理解できますか」のような単純な記述では、具体的にどのようなニュースを思い浮かべているかわからず、漠然とした言語行動になっている。そこで、要素を入れた Can-do statements について、DIF が検出されない項目にはどのような特徴があるかを見たところ、DIF が検出された項目とは反対に、「あまりなじみのない」という身近ではないことを明記した項目、「日本語の字幕がなくても」が含まれる項目には DIF が現れないものが多かった。さらに、「ニュース」のカテゴリーで「日本の政治・社会に関する」が入った項目も、DIF が検出されなかった項目として出てきた。このことから、韓国、中国で国による回答傾向の差が出ない Can-do statements にするには「あまりなじみのない」「日本語の字幕がなくても」「日本の政治・社会に関する」などを入れる必要があると言える。

最後に、経験の有無で群分けを行い、DIF の傾向を見た。分散分析法ではすべての項目で DIF が検出され、MH 法でも 3 分の 1 以上の項目で C 判定となったことから、経験の有無により自己評価の回答傾向が異なることが明らかになった。個別にみると、まず「ニュース」のカテゴリーでは、「日本の政治・社会に関する」という記述が含まれた項目で、不均一 DIF が検出された。つまり、「日本の政治・社会に関する」という記述が含まれる項目では、聴解能力が高くなるほど経験あり群と経験なし群で自己評価の差が開くということである。これは、伊藤ほか（2006）の研究でタスクの経験者と非経験者の間では難易度が高いタスクで自己評価の差が大きかったという結果と同様のものであると考えられる。また、「ドラマ」「ニュース」のカテゴリーでは「字幕がなくても」という記述が含まれているもの、「ドラマ」「映画」では「あまりなじみのない」という記述が含まれているものに A 判定または B 判定が見られたことから、ドラマや映画を見るときの言語行動について、経験差による回答傾向の違いが出ない Can-do statements を作成するためには、「あまりなじみのない」「字幕がなくても」という記述を入れるとよいと考えられる。「会

話」と「討論・発表」では MH 法で大きな DIF を示す C 判定にならなかったものもいくつかあったが、なぜ DIF が出なかったのかということについて特にはっきりとした傾向は見られなかった。

以上、3つの研究課題について、考察を行った。次章では、ここから得られた結論をまとめ、今後の課題について述べる。

第 8 章 結論

本章では、第 7 章の考察を受けての結論を述べる。8. 1 では本研究の結論を、8. 2 では本研究の日本語教育への示唆を、最後に 8. 3 では今後の課題について述べる。

8. 1 本研究の結論

本研究の目的は、Can-do statements を用いた自己評価に関して、質問項目要因と個人差要因の影響を明らかにすることであった。

第 6 章の 6. 1 で見たように、今回の調査で用いられた 66 項目の Can-do statements は高い信頼性があることが確認された。外的基準となる聴解問題についても十分な信頼性が得られ、識別力も高いことから、学習者の聴解能力を測る指標として適当であることが示された。また、聴解問題の得点分布から、幅広い能力の学習者が回答者になっていることが確認された。66 項目の Can-do statements と聴解問題の得点の間にも $r=.561$ の相関があったことから、本研究の Can-do statements にはある程度、学習者の聴解能力を測る妥当性があると認められた。以上のように、Can-do statements、聴解問題ともに、適切な指標を用いたことにより、本研究の調査は信頼に足るものであったと言える。

そこで、以降は第 4 章で挙げた Can-do statements を作る際の疑問に触れながら、結論を述べていく。

まず 1 つ目の疑問として挙げられるのは「Can-do statements は何項目くらい作ればよいのか」ということである。これについては、研究課題<1・1>に関する考察で見たように、信頼性と妥当性という観点から検討した。聴解得点を外的基準とした基準関連妥当性については、Can-do statements 1 項目であつても相関が $r=.4 \sim .5$ 程度あったが、1 項目では信頼性があるとは言えないため、〔基本の行動〕6 項目について、妥当性ととも信頼性についても検討した。その結果、 $\alpha=.921$ と十分な信頼性が得られ、6 項目と聴解得点との相関も $r=.538$ であり、Can-do statements 全体との相関 ($r=.561$) と同程度変わらなかった。このことから、本研究で用いた〔基本の行動〕6 項目でも十分な信頼性、妥当性があるということが出来る。しかし、これはさまざまな言語行動の中の「聞く」技能に限ったものであり、しかも本研究で用いた〔基本の行動〕はそのうちのさらに一部にすぎない。

先行研究の分析から、「聞く」行動の代表的なものを取り上げてはいるが、カテゴリーとしては6つのみであり、他にも **Can-do statements** によく用いられる行動はいくつもある。妥当性の有無は外的基準との相関を取ることでより基準関連妥当性を議論するケースが多いが、内容的な妥当性についても精査する必要があるため、単純な数字だけではなく、どのような「基本の行動」について情報を集めたいかという視点も忘れてはならない。

次に「**Can-do statements** はどのくらい詳しく書けばよいのか」という疑問について、「詳しく書く＝要素を増やす」とした前提で、加える要素の数により聴解得点との相関が上昇するかということを検討した。その結果、要素を増やしても相関が明らかに上昇するとは言えなかった。つまり、**Can-do statements** はさほど詳しく書く必要はなく、基本的な記述のものでも十分であることがわかった。とはいえ、「日本語のニュースがわかりますか」というような基本的な記述だけでは、言語行動としては漠然としており、もう少し具体的な内容や条件を入れた **Can-do statements** にしたいと思うこともあるだろう。そこで、「何か要素を加えるとしたら、何を加えればよいのか」ということについて、要素の種類による分析を行った。その結果、どんな要素を加えても基本的な記述のものより明らかに聴解能力を正確に反映する **Can-do statements** とはならないことがわかった。聴解能力を反映するかどうかは、要素によるのではなく、具体的な記述に影響されると考えられる。そこで、「どのような記述があれば能力を正確に測れる項目になるのか」ということを検討するため、**Can-do statements** を個別に見て、聴解得点との相関が「基本の行動」よりも高くなったり低くなったりする項目について、その記述を分析した。その結果、ニュース、ドラマ、映画など映像メディアを介したものを聞く言語行動では、「日本語の字幕があれば」という記述を入れないこと、代わりに「字幕がなくても」という記述をいれる必要があることがわかった。また、身近であるかどうかの記述は **Can-do statements** の難易度にも強く影響すると見られ、聞く内容が身近でないこと（「あまりなじみのない」など）を入れると他の記述よりもより「難しい」と捉えられて床効果が出たり、反対に、身近であること（「自分がよく知っている」など）を入れるとより「易しい」と感じて天井効果が出たりすることがわかった。こうした記述は、今回の日本語レベルの学習者について能力を自己評価で捉えようとするときにはできれば入れないほうが良い。また、会話を聞いたり、指示や説明を聞いたりする **Can-do statements** で、「ゆっくりはっきり話してくれれば」とい

う記述が入った場合にも天井効果が表れ、学習者の能力をより反映する項目とは言えなかった。これについても、注意したほうがいいと思われる。しかし、討論や発表を聞く場合には、逆に「ゆっくりはっきり話してくれれば」という記述が入るとより聴解能力を識別できる **Can-do statements** となった。今回調査を行った学習者の習得レベルや学習環境、言語使用環境の回答者では、討論や発表などはもともと難しい言語行動であるため、速度や明瞭さなどの配慮があることを明記したほうが、回答者の聴解能力を識別するには適切であるということが明らかとなった。

次なる疑問として検討したのは「国や性別の違いで過大評価や過小評価はあるのか」ということであった。本研究では、韓国人学習者と中国人学習者のみを対象としていたため、他の国の学習者については今後の研究が待たれるが、本研究で対象とした2国について比較したところ、韓国人学習者に比べて中国人学習者は自己の能力を過大評価する傾向が見られた。これは、特に中国人女性が過大評価をしていたためであった。

「経験差があっても同じように正確に自己評価できるのか」という疑問については「ニュース」「ドラマ」「映画」「会話」「討論・発表」の5つのカテゴリーについて検討した。その結果としては、まず、どのカテゴリーでも経験のある学習者のほうが聴解能力も自己評価も高かった。自己評価の正確性については、経験のある学習者のほうが正確に自己評価ができている傾向にあったが、正確さに明らかに差があったのはニュースを聞く場合と討論や発表を聞く場合だけであった。この2つは形式性の高い独話が多いという点で共通しており、そのため聞くときには経験の有無が影響を及ぼすのではないかと考えられる。

最後に「性別、国、経験差が違う場合に、どんな項目でも同じように自己評価できるのか」という疑問について結論を述べる。まず性別については、男性か女性どちらかに不利になるような項目は特に見られなかった。そのため、どのような項目でも同等に使用することができると言える。次に国の違いでは、さまざまな項目で違いが見られたため、それらについては注意して使用する必要がある。例えば、「字幕があれば」「自分がよく知っている話題」「ゆっくりはっきり話してくれれば」という記述が入ると、中国人学習者がより「できる」と答えやすくなるため、韓国人学習者と同等に能力を測ることができなくなる恐れがある。これとは反対に、「あまりなじみのない」「日本語の字幕がなくても」「日本の政治・社会に関する」が入った **Can-do statements** では韓国人学習者と中国人学習者で回答傾向に違いがなかった。

たことから、これらについては2国間で同等に使用できるものと思われる。そして、経験の有無による分析では、ほとんどの項目で経験のある学習者と経験のない学習者の間に自己評価の回答傾向の違いが見られた。経験のある学習者は聴解能力も高かったことから、経験を積むと能力も向上すると言えるため、自己評価の回答傾向に違いがあるのも当然である。しかし、項目によって回答傾向に特徴があることがわかった。例えば「日本の政治・社会に関する」という記述が入ると、聴解能力が高い学習者ほど経験の有無による自己評価の差が大きくなっていた。「日本の政治・社会に関する」という記述を入れると、能力の低い学習者より能力が高い学習者で経験がある人となない人の自己評価に大きな差が出る恐れがあるため、回答者に経験差が大きい学習者がいる可能性がある場合は、入れないほうがよいと考えられる。経験差があっても自己評価に違いが見られなかった項目の特徴としては、「ドラマ」「映画」のカテゴリーで「あまりなじみのない」「字幕がなくても」という記述が含まれていた。このことから、ドラマや映画を見るときの言語行動について、経験差による回答傾向の違いが出ない **Can-do statements** を作成するためには、これらの記述を入れるとよいと考えられる。

以上、**Can-do statements** のさまざまな疑問に答えるべく、質問項目要因と個人差要因という観点から調査、分析を行った。今回の結果は、本研究で対象となったレベル、学習環境の学習者に対して得られた結果である。他のレベル、学習環境、言語使用環境の学習者に対して同様に用いることができるかどうかは今後さらに研究を進め、総合的に見ていく必要がある。しかし、これまでの **Can-do statements** が研究者によって経験的に作られ、このような分析がされてこなかったことを考えると、本研究の結果は非常に有意義なものであると言えるだろう。

8. 2 日本語教育への示唆

現在、日本語教育でもさまざまな場面で **Can-do statements** が使用されている。その中で、自己評価項目としての利用に関して山本（2008）が述べているように、日本語学校が学習者を受け入れる際の入国前のレベルチェックとして信頼できる自己評価が行えれば、プレースメントテストをせずに事前のレベルチェックができ、学習者の受け入れを円滑に進めることができると考えられる。これに関連して、島田ほか（2009）は協定校からの学習者の受け入れの際に **Can-do statements** による自己評価を行い、その結果を参考にして協定校と受け入れ校のレベルの対応付けを

行っている。このとき、違う国の学習者に対して同じ **Can-do statements** を用いても良いのかという疑問がある。これについて、本研究で明らかになったようなことが参考になると考えられる。本研究では、韓国、中国の学習者に対して行う自己評価で、2 国間で回答傾向に違いが出る **Can-do statements** の特徴が明らかになった。そこで、例えば、韓国、中国の大学からの学習者の受け入れで自己評価により事前の簡単なレベルチェックをする場合、そのような差が出る記述（「日本語の字幕があれば」「自分がよく知っている」「ゆっくりはっきり話してくれれば」など）を避け、差が出にくい記述（「字幕がなくても」「あまりなじみのない」など）を入れるか、または「基本の行動」のような単純な記述を用いれば、韓国、中国の学習者を自己評価で同等に測ることができ、有利不利なくレベルチェックができると考えられる。

また、こうした国などの違い以前の問題として、一体どのような項目をどのくらい作ったら学習者の能力がわかる自己評価表になるのか、という疑問もある。これについても、本研究で得られた結果を参照すれば、ある程度の答えが得られるだろう。今回の調査、分析によって、韓国、中国の学習者が映像メディアを視聴する際には字幕が重要な役割を果たしており、それが **Can-do statements** の回答にも影響を及ぼすことが分かった。そして自己評価でより能力を識別しやすくするためには「字幕がなくても」を入れる必要があるということであった。また、「ゆっくりはっきり話してくれれば」「あまりなじみのない」など、より「易しい」「難しい」と捉えられやすい記述も明らかになり、そのような記述の入った項目では天井効果や床効果によって学習者の能力を識別しにくくなるため、使用する際には注意が必要であることがわかった。

以上、本研究で明らかになった **Can-do statements** を作成する際に注意すべきポイントをまとめると、以下のようになる。

- 「字幕がなくても」を入れると…
 - 全体として学習者の能力を識別しやすくなる
 - 韓国、中国で国による回答傾向に差が出にくい
 - 経験差による回答傾向の差も出にくい
- 「ゆっくりはっきり話してくれれば」を入れると…
 - 天井効果が出やすいため、全体として学習者の能力を識別しにくくなってしまう

- ただし、旧能力試験 2 級レベルの学習者で、討論や発表の項目を作成する際には、「ゆっくりはっきり話してくれれば」を入れたほうが学習者の能力を識別しやすくなる
- 韓国、中国では国による回答傾向の差が出やすくなってしまう
- 「自分がよく知っている」を入れると…
 - 天井効果が出やすいため、全体として学習者の能力を識別しにくくなってしまう
- 「あまりなじみのない」を入れると…
 - 床効果が出やすいため、全体として学習者の能力を識別しにくくなってしまう
 - 韓国、中国では国による回答傾向の差が出にくい
 - 経験差による回答傾向の差が出にくい
- 「日本の政治・社会に関する」を入れると…
 - 床効果が出やすいため、全体として学習者の能力を識別しにくくなってしまう
 - 韓国、中国では国による回答傾向の差が出にくい
 - 聴解能力が高い学習者ほど、経験の有無による自己評価の差が大きくなってしまう
- 討論や発表の **Can-do statements** では「文化について」など親しみやすい内容であることを入れると、学習者の能力を識別しやすくなる

日本語教育において、**Can-do statements** は自己評価だけではなく、テストなどのレベルの判定基準を記述する際などにも用いられる。自己評価として利用するとしても、純粹にレベルチェックとして使われるだけでなく、学習者にコースや授業の到達目標を意識させたり、普段の日本語使用について意識させたりすることが目的である場合も多い。その場合、上記のような **Can-do statements** 作成のポイントをすべて適用できるわけではないだろう。学習者のレベルがある程度事前に分かるかわからないかということも影響してくる。レベルが低い学習者がいる可能性があるのであれば、そうした学習者への配慮として「ゆっくりはっきり話してくれれば」「自分がよく知っている話題の」など、今回「入れるべきでない」とした記述を入れる必要があるかもしれない。しかし、それらを **Can-do statements** に入れること

になったとしても、その記述を入れた場合の反応をある程度予想できれば、自己評価の結果に対する見方も変わってくると思われる。これは例えば一般的なテストで、受験者への配慮として冒頭の問題に比較的易しいものを配置した場合に、テスト実施後の分析で、正答率が 100%に近く分散が小さいためにその問題の識別力が低かったとしても、「これはもともと易しめの問題だから」と結論付けることができるのと似ている。Can-do statements の項目分析でも、同じように、「これは『ゆっくりはっきり話してくれれば』が入っていて、もともと易しい行動だから、みんな『できる』と答えていて、テストとの相関が低いんだ」などの考察を行うためには、どのような学習者でどのような記述が回答傾向に影響を及ぼすのかがあらかじめわかっていなければならない。本研究では、こうした観点についてさまざまな結果が得られたことから、日本語教育においても重要な示唆が得られたと言えるだろう。

8. 3 今後の課題

本研究では「聞く」技能に焦点を当てて調査、分析を行った。そのため、今後は「聞く」以外の他の技能についても研究を行っていく必要がある。さらに、本研究で取り上げた「聞く」技能の〔基本の行動〕はニュース、ドラマ、映画、会話、指示・説明、討論・発表のみであり、非常に限られたものであった。先行研究では他にも、授業や講義、アナウンスなどさまざまな〔基本の行動〕があったが、そのようなものについても本研究と同様の結果が得られるか、研究を積み重ねていかなければならない。

また、本研究の調査では、回答者を韓国人学習者、中国人学習者に絞って行った。この2国は特に日本語学習者が従来から多い国であるため今回の対象としたが、他の国の学習者についても調査、研究の対象としていくべきである。特に非漢字圏の国の学習者はどうなのか、今後検証していく必要がある。欧米だけではなく、近年学習者増加が目覚ましいインドネシアなど、日本語教育において検討されるべき国は多数ある。このような国の学習者についても自己評価の特徴や、作成すべき Can-do statements のポイントを明らかにすることは重要であるといえよう。

さらに、今回、調査対象とした韓国人学習者、中国人学習者は自国で日本語を外国語として学ぶ JFL 環境の学習者であった。日本語学習者には、日本で第二言語としての日本語を学ぶ JSL 環境の学習者もあり、JFL 環境に置かれている学習者とは日本語の使用経験が異なる。今後、JSL 学習者についても調査を行い、比較対照し

ていかなければならない。そして、ひと口に JSL 環境と言っても、日本語学校などで教室学習をしている学習者だけでなく、教室などには通わずに日本語を自然習得して生活している学習者もいる。そうした学習者についても、どのような Can-do statements が自己評価項目として有用であるか探っていく必要がある。

また、本研究で調査対象として学習者は、旧日本語能力試験の 1 級から 3 級の聴解問題でほぼ中央の得点が平均点となり分布も幅広くなっていたことから、中級レベルの学習者であったと言える。本研究で用いた Can-do statements は調査対象とした学習者のレベルには合っていたが、これがもっと初級や上級、超級の学習者にも当てはまるとは限らない。Can-do statements の回答は記述の内容とともに学習者のレベルに大きく左右される。今後は初級や上級の学習者についても調査を行い、各レベルで適切に自己評価が行える Can-do statements の作成方法について研究していく必要がある。

さらに、質問項目に関するだけでなく、応答の方法に関しても課題が考えられる。近年の Can-do statements 調査ではリッカート尺度が用いられることが多いが、研究によって 5 件法や 7 件法など、件数が異なる。何件法にするのがよいのか、検討していく必要がある。また、尺度の大まかな説明書きとして何を書くのがよいのかということを考えることも重要である。Can-do statements 調査の質問紙には、尺度の説明書きとして「できる／できない（中島・永田 2006）」「簡単にできる／まあできる／あまりできない／たいへん難しい（村上 2008）」、「1. 全然できない／7. 問題なくできる（島田ほか 2006）」、「Not at all／With a great deal difficulty／With some difficulty／With very little difficulty／Easily (TOEIC)」など書くことが多いが、どのような表記がよいのかについて検討する必要がある。

調査手順に関する問題もいくつか考えられる。先行研究では、自己評価を行ってからテストなどを行うことが多いが、自己評価をしてからテストを行った場合と、テストを行ってから自己評価をする場合では結果は異なるのかという点についても明らかにする必要がある。

また、近年、Web などコンピューターの画面上で Can-do statements を用いた自己評価をする場合がある。コンピューターで行う場合、質問紙を用いて行う場合と異なり、紙に直接書くことなく、ボタン操作などで回答していく。質問が 1 問ずつしか画面に表示されないものもあり、その場合、前の質問は消えていってしまうため、全体を見ながら回答することはできない。質問を読み上げる音声流すことが

できるものもあり、音声を聞きながら回答することによる影響も考えられる。以上のような、コンピューターに特徴的な要因が自己評価にどのような影響を及ぼすのかについても、今後明らかにしていく必要がある。

以上述べたように、**Can-do statements** を用いた自己評価には明らかにしていかなければならない課題が多い。今後のさらなる研究が望まれる。

参考文献

- 石井秀宗(2005). 『統計分析のここが知りたい 保健・看護・心理・教育系研究のまとめ方』. 文光堂.
- 伊藤田恵・川口恵子・太田理津子(2008). 「外国語能力の自己評価における言語タスク経験の影響」『研究紀要』 11, 156-172.
- 井上俊哉・孫 媛(2005). 「MH 法による学力テストデータの差異項目機能分析」『東京家政大学研究紀要』 45(1), 1-13.
- 入江友理(2010). 「Can-do statements の記述に含まれる要素が自己評価に及ぼす影響—「聞く」技能に焦点を当てて—」『言語教育評価研究』 2, 15-25.
- 入江友理(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』 18(1), 34-35.
- 入江友理(2012). 「地域日本語教室における外国籍住民の日本語能力に関する自己評価」『日本言語テスト学会誌』 15, 115-132.
- 岩原信九郎(1967). 『推計学による新教育統計法 増補版』. 日本文化科学社.
- 岡崎敏雄(1992). 「日本語教育における自律的学習」『広島大学日本語教育学科紀要』 2, 9-14.
- 岡崎敏雄・吉武康行(1992). 「日本語教育における自律的学習」『広島大学日本語教育学科紀要』 2, 15-22.
- 工藤洋路(2006). 「日本人高校生英語電子メール作成能力調査—英語ライティング能力に関する Can-do statements 開発への基礎研究—」『ARCLE REVIEW』 1, 113-123.
- 熊谷龍一(2012). 「統合的 DIF 検出方法の提案—“EasyDIF”の開発—」『心理学研究』 83(1), 35-43.
- 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.
- 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.
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会(2012). 「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」. http://www.jlpt.jp/about/pdf/cdslist_all_r.pdf (閲覧日: 2013 年 11

月 1 日)

- 小山 悟(1996). 「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88, 91-103.
- 三枝玲子(2004). 『日本語 Can-do-statements 尺度の開発 研究成果報告書』(科学研究費補助金 基礎研究 (B1) 課題番号 13480068) .
- 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』6, 23-39.
- 島田めぐみ(2010a). 「自己評価 Can-do statements の母語別分析」『東アジア日本語教育・日本文化研究』13, 79-93.
- 島田めぐみ(2010b). 「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Ⅱ』61, 267-277.
- 島田めぐみ・三枝玲子・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・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.
- 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.
- 周育佳(2006). 「英語スピーキング『Can-do』アンケート調査と自己評価方法の妥当性について」『言語情報科学研究報告』14, 207-220.
- 関崎博紀・酒井たか子(2010). 「筑波大学日本語口頭能力 Can-do statements 試作版の開発と項目の検討」『日本語教育方法研究会誌』17(2), 10-11.
- 関崎博紀・酒井たか子(2011). 「日本語力をより反映する Can-do-statements 項目の検討—話す領域を中心に—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』26, 19-36.
- 孫 媛・井上俊哉(1995). 「アメリカにおける差異項目機能 (DIF) 研究」『学術情報センター紀要 (国立情報学研究所)』7, 193-216.
- 田崎勝也(2008). 『社会科学のための文化比較の方法—等価性と DIF 分析』ナカニシヤ出版.
- 玉岡賀津雄・松下達彦・元田 静(2005). 「日本語版 Can-do Scale はどれくらい正

- 確に日本語能力を測定しうるか」『広島大学留学生教育』9, 65-78.
- トムソン木下千尋(2008). 「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案—」『日本語教育』136, 27-37.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター(2011). 『JLC 日本語教育スタンダード 2011 改訂版』.
- 中島正剛・永田真代(2006). 「言語能力記述アンケート実施結果報告」『言語情報科学研究報告』14, 163-205.
- 長沼君主・宮嶋万里子(2006). 「清泉アカデミック Can-do フレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』54, 43-61.
- 日本英語検定協会(2008)「英検 Can-do リスト」, 財団法人 日本英語検定協会.
<http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/list.html> (閲覧日: 2013 年 11 月 1 日)
- 日本語教育学会試験分析委員会(1999). 『Can-do-statements 調査報告』国際交流基金.
- 根岸雅史(2006a). 「CEFR の日本人外国語学習者への適用可能性の向上に向けて」『言語情報科学研究報告』14, 79-101.
- 根岸雅史(2006b). 「GTEC for STUDENTS Can-do-statements の妥当性検証研究概観」『ARCLE REVIEW』1, 96-103.
- 根岸雅史(2008). 「英語教育における最近の評価の動向」『日本語教育』136, 49-58.
- 野口裕之(2007). 『国際比較調査における質問項目の翻訳等価性および特異項目機能の方法論的検討 研究成果報告書』(科学研究費補助金 基礎研究(C)(2)一般 課題番号 15530399) .
- 野口裕之・熊谷龍一・脇田貴文・和田晃子 (2007) . 「日本語 Can-do-statements における DIF 項目の検出」『研究紀要 (日本言語テスト学会)』10, 106-118.
- 村上京子(1996). 「日本語研修コースにおける成績と修了後の困難度の評価」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書 2』名古屋大学留学生センター, 6-13.
- 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』6, 49-60.
- 村上京子(2009). 「外国人就労者のための日本語' Can Do' statements の開発」『言語教育評価研究』1, 21-33.
- 村上 隆(2003). 「テストはなぜ完全なものになり得ないのか」『日本語教育』117,

1-12.

山本弘子(2008). 「日本語学校から見た評価の観点の見直し」『日本語教育』136, 38-48.

ヨーロッパ日本語教師会(2005). 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金.

横溝紳一郎(2002). 「学習者参加型評価と日本語教育」細川英雄(編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 172-187.

吉池陽子(2006a). 「リーディングの Can-do statements の妥当性の検証—自己評価と実際のパフォーマンスとの関係について」『外国語教育研究』9, 25-42.

吉池陽子(2006b). 「日本人高校生英字新聞読解調査—英語リーディング能力に関する Can-do statements 開発への基礎研究—」『ARCLE REVIEW』1, 104-111.

吉池陽子・根岸雅史・沓澤 糸(2006). 「高校生英語リスニング力に関する Can-do statements の妥当性検証」『日本言語テスト学会第10回大会発表要綱』

吉島茂・大橋理枝(編)(2004). 吉島茂・大橋理枝・奥聡一郎・松山明子(訳)『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 (Trim, J., North, B., & Coste, D. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (3rd print). Strasbourg: Steering Committee for Education, Language Policy Division, Council of Europe.)

渡辺直登・野口裕之(1999). 『組織心理測定論 項目反応理論のフロンティア』白桃書房.

Association of Language Testing in Europe (2002). THE ALTE CAN DO PROJECT, Association of Language Testing in Europe. http://www.alte.org/attachments/files/alte_cando.pdf (閲覧日: 2013年11月1日)

Bachman, L.F. & Palmar, A.S. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing*, 6, 14-29.

Council of Europe(2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

- Educational Testing Service (2004). TOEFL English Language Competency Descriptors, Educational Testing Service. <http://www.etweb.fju.edu.tw/elite/ETS%20-%20EngLangCompDescriptors.pdf> (閱覽日：2013 年 11 月 1 日)
- Heilenman, L. K. (1990). Self-assessment of second language ability: The role of response effects. *Language Testing*, 7, 174-201.
- Holland, P.W., & Thayer, D. T. (1988) Differential item functioning and the Mantel-Haenszel procedure. In H.Wainer & H. I. Braun(Eds.), *Test validity*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum, 129-145.
- LeBlanc, R., & Painchaud, G. (1985). Self-assessment as a second language placement instrument. *TESOL Quarterly*, 19, 673-687.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*, Cambridge University Press.
- MacIntyre, P.D., Noels, K.A., & Clement, R.(1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- Oscarson, M. (1978). *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Skills*, Pergamon.
- Oscarson, M. (1997). Self-assessment of foreign and second language proficiency. *Language Testing and Assessment*, 7, 175-187.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15, 1-20.
- Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DIF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58, 159-194.
- Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 3-20.

- The Chauncey Group International (2000) . TOEIC Can-Do Guide, Chauncey Group. http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEIC_CAN_DO.pdf より
(閲覧日 : 2013 年 11 月 1 日)
- Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. In P. W. Holland. & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum, 67-113.
- Thomson, C. K. (1996). Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity. *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. R. Pemberton, et al. (Eds). Hong Kong, Hong Kong University Press, 77-92.
- Upshur, J. A. (1971). Objective Evaluation of Oral Proficiency in the ESOL Classroom. *TESOL Quarterly*, 5, 47-59.
- Zimowski, M. F., Muraki, E., Mislevy, K. J., & Bock, R. D. (1996). BILOG-MG, Chicago, IL:Scientific Software.
- van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oakss, CA: Sage.

資料

資料Ⅰ：調査にあたっての注意書き（日本語版）	2
資料Ⅱ：Can-do statements 調査票（日本語版）	3
資料Ⅲ：フェイスシートとアンケート（日本語版）	17
資料Ⅳ：調査にあたっての注意書き（韓国語版）	21
資料Ⅴ：Can-do statements 調査票（韓国語版）	22
資料Ⅵ：フェイスシートとアンケート（韓国語版）	36
資料Ⅶ：調査にあたっての注意書き（中国語版）	40
資料Ⅷ：Can-do statements 調査票（中国語版）	41
資料Ⅸ：フェイスシートとアンケート（中国語版）	55

この度は、調査にご参加くださいますて、ありがとうございます。

今回の調査結果は、論文作成のために使用し、他の用途では使用しないこと
をお約束いたします。また、この調査は授業とは何ら関係ありません。故に、
この調査結果が授業の成績に影響することはありません。

この調査では、名前の記入など、個人を特定できるような質問をしない代わ
りに、みなさん一人一人に 4 ケタの番号を割り当て、調査紙への記入をお願い
しています。

あなたの番号は  です。

この番号を各調査紙の所定の位置に必ず書きこんでください。

調査は「調査 1」から「調査 3」まであります。各調査のおおよその所要時間
は以下の通りです。

調査 1…約 30 分

調査 2…約 30 分

調査 3…約 10 分

途中で気分が悪くなった場合は速やかに調査者に申し出て下さい。途中で退
出することができます。ただし、その後、調査に再び戻ることはできません。

調査者 入江 友理（いりえ ゆり）

調査1

あなたの日本語能力に関するアンケート

↑↑あなたの番号を記入して下さい↑↑

※指示があるまで、中を見ないでください※

手順

例)	自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください	全然 できない					問題なく できる				
1.	日本語の新聞が読めますか。	1	2	3	4	5	6				

- 1) 例のような質問が110問あります。質問を読み上げる音声に従って、記入してください。
質問で聞かれていることが**日本語**どのくらいできるか、自分に一番あてはまると思う番号に○をつけてください。
- 2) 1つの質問につき、回答時間は5秒です。
無回答、数字をまたがった記入などのないように、すべてにはっきりと○をつけてください。
- 3) 1ページ終わるごとに「次のページに進んでください」という音声指示があります。
音声指示があるまでは、ページをめくらないでください。
- 4) 終わったら直ちにこの冊子を回収します。

回答の仕方	全然 できない		←	←	←	→	→	→	問題なく できる
良い例	1	2	3	4	5	6			
悪い例	1	2	3	4	5	6			
悪い例	1	2	3	4	5	6			

指示があるまでページをめくらないでください。

練習してみよう

例)	自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください	全然 でない					問題なく できる				
		←	←	←	←	←	→	→	→	→	→
1. 日本語の新聞が読めますか。		1	2	3	4	5	6				
2. 電車で忘れ物をしたとき、自分の持ち物などを日本語で詳しく駅員に説明できますか。		1	2	3	4	5	6				
3. 知らない人から日本語で電話がかかってきたとき、その人の要件がすぐに理解できますか。		1	2	3	4	5	6				

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください		全然 でない					問題なく できる				
		←	←	←	←	→					

1.	電車・デパートなどの日本語のアナウンス(案内放送)を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	日本語の会話を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	日本語の討論や発表を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	日本語で他の人の自己紹介を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	日本のテレビドラマを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	日本語のテレビのニュースを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	買い物をするとき、日本語で値段を聞いてすぐわかりますか。	1	2	3	4	5	6
8.	日本語の指示や説明を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	日本の映画を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	日本語で学校職員の事務連絡を聞いて理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	事件の映像があれば、日本語のテレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	ゆっくり話してくれば、日本語で授業を聞いてほしい理解理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	授業中によく聞く日本語の指示や説明を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	自分がよく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	レストランで、店員がお勧めのメニューについて日本語で説明するのを聞いて、それがどんな料理なのか理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	日本語の字幕があれば、テレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	ある人が別の人を日本語で紹介しているのを聞いて、その人の所属や身分などがわかりますか。	1	2	3	4	5	6
8.	漫画が原作になっている日本のコメディ映画を見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	日本語のラジオの天気予報を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	自分がよく知っている話題であれば、日本語の討論や発表を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

指示があるまでページをめくらないでください。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	日本の有名な観光地を日本語で紹介するビデオを見て、内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	いつまでに何をしなければならいかなど、課題についての日本語の指示や説明をだいたい理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	自分がよく知っている話題を題材にした日本の映画を見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	よくある簡単な日本語の日常会話を聞き取ることができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	日本語のラジオの音楽番組を聞いて、これからかかる曲の紹介を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	ゆっくりはつきり話してくれば、「日本のお正月について」など文化に関する日本語の討論や発表を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	日本語で道を尋ねたとき、相手の答えを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
8.	関心のある話題についての日本語のテレビのニュースを見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	「こんにちは」「いらっしゃいませ」などの挨拶を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	字幕がなくても、日本の高校生の恋愛を描いた学園ドラマを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

自分に一番当てはまるところ番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	日本語のテレビのニュースを見て、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	自分の知っている日本人の名前を聞きとることができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	日本人が日本の政治問題とその解決策について話しているのを聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	レストランで、日本語のメニューの説明を聞いて理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	あまりなじみのない日本の歴史に関するテレビドラマを見て、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	自分がよく知っている話題についての、日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	ゆっくりはつきり話してくれば、日本語の指示や説明を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
8.	日本語のレジュメがあれば、日本の教育制度についての授業のだいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	先生同士が日本語で話をしているのを聞いて、内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	日本語の字幕があれば、日本の映画を見てだいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

自分に一番当てはまるところ番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	1. 自国と日本の文化の違いに関する日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	2. 日本語を学習するための、テレビの語学番組を見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	3. 字幕がなくても、日本で実際に起こった事件を再現したドキュメンタリー映画を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	4. 電車やバスの中で、まわりにいる日本人の話をしていることを聞き取ることができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	5. 日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	6. 先生が、「最近あった出来事」などについて日本語で話すのを聞いて、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	7. 日本語のラジオを聞いて、どんな話題について話しているか理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
8.	8. 日本のテレビドラマを見て、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	9. 「ここに名前を書いてください」「これは頭が痛いときに飲む薬です」などの指示や説明を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	10. よく知っている話題であれば、日本語の会話を聞いて、どんなことが面白いと話しているか理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

自分に一番当てはまるところ番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	初めて会った相手が、「ご出身はどちらですか」「おいくつですか」など質問をしたとき、聞き取ることができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	ゆっくりはつきり話してくれれば、教室変更についての日本語での指示や説明を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	日本のラブ・ロマンスなどの恋愛映画を見て、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	日本人が普通の速度で話するとき、夏休みをどのように過ごしたかについての日本語の会話を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	ノートを取りながら日本語で授業を聞いて、授業の内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	「最近の流行りの音楽について」など、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	字幕があれば、日本語のアニメを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
8.	普段よく聞く話題についての日本語のテレビのニュースを見て、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にしたテレビドラマを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	デパート、ホテルなどのサービス業の人が日本語で丁寧に話をしたとき、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

指示があるまでページをめくらないでください。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	あまりなじみのない日本のファンタジー小説を題材にした映画を見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	日本語で料理の作り方を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	字幕や映像がなくても、日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	授業で、先生と学生が課題について日本語で話しているのを聞いて、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	事故が起きた時や急病人が出た場合など、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	「この靴下は3足で1050円ですよ」など、いくつでいくらか、数と値段を聞き取ることができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	日本語での自己紹介で、初めて聞く日本人の名前が聞き取ることができますか。	1	2	3	4	5	6
8.	「ご注文はお決まりですか」「こちらでお召し上がりですか」など、お店でよく聞く質問を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	自分がよく知っている話題を題材にした日本のテレビドラマを見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の討論や発表を聞いて、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

指示があるまでページをめくらないでください。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	駅のアナウンスなどで、何時何分か、日本語で聞き取ることができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	学校の中で、日本人学生が日本語で話すのを聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	日本語の討論や発表を聞いて、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	先生がある映画のあらすじを日本語で話すのを聞いて、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	日本人が普通の速度で話すとき、緊急時の日本語の指示や説明を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	日本語の会話を聞いて、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	あまりなじみのない、1950-60年代の戦後の、日本のある家族の日常を描いた日本のテレビドラマを理解することができませんか。	1	2	3	4	5	6
8.	日本語の字幕があれば、テレビのニュースを見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	日本語で先生の事務連絡を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	日本の映画を見て、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

指示があるまでページをめくらないでください。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	煮物や丼物、鍋物など、日本料理の作り方を日本語で聞いて、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	字幕がなくても、日本のテレビドラマを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	ゆっくりはつきり話してくれば、日本語でよくある簡単な日常会話を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	あまりなじみのない日本の政治問題に関する映画を見て、だいたいの内容を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	日本人が普通の速度で話すとき、日本語での指示や説明をだいたい理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	日本語の字幕があれば、普段よく聞く話題についてのテレビのニュースを見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	名れがあれば、初めて聞く日本人の名前を聞き取ることができますか。	1	2	3	4	5	6
8.	乗り物を利用しているとき、知っている駅や停留所の名前を日本語で聞きとることができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	日本の政治の仕組みに関する日本語での討論や発表を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	バスの運転手の説明を日本語で聞いて、運賃を先に払うのか、後で払うのか、わかりますか。	1	2	3	4	5	6

指示があるまでページをめくらないでください。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください		全然 できない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	日本の政治・社会に関する日本語のテレビのニュースを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	写真のあるメニュー表があれば、日本語でメニューの説明を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	日本のサスペンスドラマを見て、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	ゆっくりはつきり話してくれば、日本語の会話を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	授業時間にはあまり聞かない日本語の指示や説明でも、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	日本人が普通の速度で話すとき、自分がよく知っている話題についての日本語の討論や発表を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	日本人の友達がアニメのあらすじを日本語で話すのを聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
8.	地図を見ながら日本語で道順を説明しているのを聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	日本語のラジオの天気予報で、台風や花粉、黄砂の情報を日本語で聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	字幕がなくても、日本の映画を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

指示があるまでページをめくらないでください。

自分に一番当てはまると思う番号に○をつけてください		全然 でない	←	←	→	→	問題なく できる
1.	日本語で電車の乗り換えの説明を聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
2.	日本の歌を聞いて、歌詞を聞き取ることができますか。	1	2	3	4	5	6
3.	日本語の字幕があれば、自分がよく知っている話題を題材にした映画を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
4.	日本人が普通の速度で話すとき、日本語の会話を細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
5.	日本のある家族の日常を描いたテレビドラマを見て、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
6.	自分がよく知っている、自国の芸能人に関する日本語のテレビのニュースを理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
7.	日本語の指示や説明を聞いて、細かい内容まで理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
8.	親しい人同士がくだけた日本語で話しているのを聞いて、理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
9.	ゆっくりはつきり話してくれば、日本語の討論や発表を理解することができますか。	1	2	3	4	5	6
10.	レストランで食事を注文して、何がセットで出てきて何がセットでないか、日本語で説明を聞いて理解することができますか。	1	2	3	4	5	6

調査 3

日本語に関する経験についてのアンケート

↑ ↑ あなたの番号を記入して下さい ↑ ↑

●あなたについて教えてください

1) 性別 男 ・ 女

2) 現在までの日本語学習歴と学習していた機関の種類（機関は下から 1 つ選択）

例 ・ 2006 年 4 月 ～ 2008 年 3 月 2 年 0 カ月 d ()例 ・ 2009 年 9 月 ～ 2010 年 2 月 6 カ月 h (アメリカの大学)・ ～ ()・ ～ ()・ ～ ()・ ～ ()

a. 自国の中学校、高校

b. 日本の中学校、高校

c. 自国の大学

d. 日本の大学

e. 自国の語学学校

f. 日本の日本語学校

g. 独学

h. その他→ () に機関の種類を記入

3) 2 週間以上の日本滞在経験 ある ・ ない

4) 【 3 で「ある」と答えた方】滞在期間と滞在目的（目的は下から 1 つ選択）

例 ・ 2006 年 4 月 ～ 2008 年 3 月 2 年 0 カ月 b ()例 ・ 2009 年 7 月 ～ 2008 年 8 月 3 週間 h (教育実習)・ ～ ()・ ～ ()・ ～ ()・ ～ ()

a. 語学留学（大学の留学生センター、日本語学校など）

b. 専門(日本語)を学ぶための留学

c. 専門(日本語以外)を学ぶための留学

d. 中学校、高校に留学

e. 仕事

f. インターンシップ

g. 旅行

h. その他→ () に目的を記入

1. 日本語のニュースを見たり聞いたりしたことがありますか。

- ① 全く見たり聞いたりしたことがない
- ② 数回見たり聞いたりしたことがある
- ③ ときどき見たり聞いたりする
- ④ よく見たり聞いたりする

2. 【1. で③、④と答えた方】どんな媒体で、日本語のニュースを見たり聞いたりしますか。

(複数選択可)

- ・ テレビ
- ・ テレビ局のホームページ
- ・ インターネット動画サイト (Youtube など)
- ・ インターネットラジオ
- ・ マルチメディア・データファイル (例: iPod の Podcast など)
- ・ その他 ()

3. 日本のドラマを見たことがありますか。

- ① 全く見たことがない
- ② 数回見たことがある
- ③ ときどき見る
- ④ よく見る

4. 【3. で③、④と答えた方】どのように見ますか。(複数選択可)

- ・ 母語吹き替え
- ・ 母語字幕
- ・ 日本語字幕
- ・ 字幕なし
- ・ その他 ()

5. 日本の映画を見たことがありますか。

- ① 全く見たことがない
- ② 数回見たことがある
- ③ ときどき見る
- ④ よく見る

6. 【5. で③、④と答えた方】どのように見ますか。(複数選択可)

- ・ 母語吹き替え
- ・ 母語字幕
- ・ 日本語字幕
- ・ 字幕なし
- ・ その他 ()

7. 授業以外で、誰かが日本語で会話しているのを聞いたことがありますか。

- ① 全く聞いたことがない
- ② 数回聞いたことがある
- ③ ときどき聞く
- ④ よく聞く

8. 授業以外で、日本語で話したことがありますか。

- ① 全く話したことがない
- ② 数回話したことがある
- ③ ときどき話す
- ④ よく話す

9. 授業で、日本語でディスカッションや発表をしたことがありますか。

- ① 全くしたことがない
- ② 数回したことがある
- ③ ときどきする
- ④ よくする

10. 調査に関して、意見・感想などありましたら、自由に記入して下さい。

[]

以上で、調査は終了です。

調査者にこの質問紙を提出してください。

引き換えにお礼をお渡しします。

ありがとうございました。

이번 조사에 협조해 주셔서 감사합니다.

이번 조사 결과는, 논문 작성을 위해 사용하며, 다른 용도로는 사용하지 않을 것을 약속 드립니다. 또, 이 조사는 수업과는 아무런 관계가 없습니다. 그러므로 이 조사 결과가 수업 성적에 영향을 미치는 일은 없습니다.

이번 조사에서는, 이름 기입 등의 개인을 특정할 수 있는 종류의 질문을 하지 않는 대신, 여러분 한 분 한 분에게 4 자리 번호를 나눠 드립니다. 그 번호를 조사지에 기입해 주실 것을 부탁 드립니다.

당신의 번호는 입니다.
이 번호를 각 조사지의 소정의 위치에 반드시 써 주십시오.

조사는 「조사 1」부터 「조사 3」까지 있습니다. 각 조사의 대략적인 소요 시간은 다음과 같습니다.

조사 1...약 30 분
조사 2...약 30 분
조사 3...약 10 분

조사 도중에 퇴실을 해야 할 만한 문제가 발생 하였을 경우(조사 중 갑자기 몸 상태가 나빠졌을 경우 등)에는 조사자에게 말씀해 주십시오. 도중에 퇴실하는 것도 가능합니다. 단, 그 후에 조사실에 다시 돌아와 조사를 하는 것은 불가능합니다.

조사자 入江 友理 (いりえ ゆり, 이리에 유리)

조사 1

당신의 일본어 능력에 관한 앙케이트

↑ ↑ 당신의 번호를 기입해 주십시오 ↑ ↑

※지시기가 있을 때 까지 안을 보지 마십시오※

순서

예) 자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오	전혀 할 수 없다		←		←		→		→		문제가 없습니다
	1	2	3	4	5	6					

1. 일본어 신문을 읽을 수 있습니까?

- 예와 같은 질문이 110문 있습니다. 질문을 읽어주는 음성에 따라서 기입해 주십시오.
질문의 내용을 일부분으로 어느 정도 할 수 있는지, 자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오.
- 한 개의 질문당 회답시간은 5초입니다.
무응답이나 여러 숫자에 표시하는 일이 없도록, 모두 정확하게 ○를 쳐 주십시오.
- 1페이지가 끝날 때 마다 「다음 페이지로 진행해 주십시오」라는 음성지시가 있습니다.
음성지시에 있을 때까지 페이지를 넘기지 마십시오.
- 끝나면 바로 이 책자를 회수합니다.

회답의 방법	전혀 할 수 없다		←		←		→		→		문제가 없습니다
	1	2	3	4	5	6					

좋은 예

나쁜 예

나쁜 예

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

연습해 봅시다

예)	자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오	전혀 할 수 없다 ← ← → → 문제 없이 할 수 있다				
		1	2	3	4	5
1. 일본어 신문을 읽을 수 있습니까?		1	2	3	4	5
2. 전철에서 물건을 잃어 버렸을 때, 자신이 가지고 있는 물건 등을 일본어로 자세 히 역원에게 설명할 수 있습니까?		1	2	3	4	5
3. 모르는 사람에게 일본어로 전화가 걸려왔을 때, 그 사람의 용건을 바로 이해할 수 있습니까?		1	2	3	4	5

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다 ← 2 ←			← 3 → 4 → 문제 없이 할 수 있다		
1.	전철·백화점 등의 일본어 안내방송(방송)을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
2.	일본어 회화를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
3.	일본어 토론이나 발표를 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
4.	일본어로 다른 사람의 자기소개를 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
5.	일본 TV 드라마를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
6.	일본 TV뉴스를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
7.	쇼평을 할 때, 일본어로 가격을 들으면 바로 알 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
8.	일본어로 된 지시나 설명을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
9.	일본 영화를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
10.	일본어로 학교직원의 연락사항을 듣고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다 ← ← ←			→ → → 문제 없이 할 수 있다		
1.	사건의 영상이 있으면, 일본어 TV뉴스를 보고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
2.	천천히 말해 주면, 일본어로 수업을 들을 때 대체로 이해 할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
3.	수업 중에 자주 듣는 일본어로 된 지시나 설명을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
4.	자신이 잘 알고 있는 주제일 경우, 일본어 회화를 들을 때, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
5.	레스토랑에서 점원이 추천하는 메뉴에 대해서 일본어로 설명을 듣고, 그것이 어떤 요리인지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
6.	일본어 자막이 있으면 TV드라마를 보고 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
7.	어떤 사람이 다른 사람을 일본어로 소개하는 걸 듣고, 그 사람의 소속이나 신분등을 알 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
8.	만화가 원작인 일본 코미디 영화를 보고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
9.	일본어 라디오 일기예보를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
10.	자신이 잘 알고 있는 주제에 대한, 일본어 토론이나 발표를 듣고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다 ← 2 ←			→ 4 → 문제 없이 할 수 있다		
1.	일본의 유명한 관광지를 일본어로 소개하는 비디오를 보고, 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
2.	언제까지 무엇을 해야 되는지 등 과제에 대한 일본어 지시나 설명을 대체적으로 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
3.	자신이 잘 알고 있는 화제를 소재로 한 일본 영화를 보고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
4.	자주 쓰이는 간단한 일본어 일상회화를 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
5.	일본어 라디오 음악방송을 듣고, 방송에서 나오는 곡의 소개를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
6.	천천히 정확하게 말해주면, 「일본의 설날에 대해서」 등의 문화에 관한 일본어 토론이나 발표를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
7.	일본어로 길을 물었을 때 상대방의 대답을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
8.	관심이 있는 화제에 대한 일본어 TV뉴스를 보고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
9.	「こんにちは」「いらっしゃいませ」 등의 인사를 듣고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
10.	자막이 없어도, 일본 고등학생의 연애를 다룬 학원드라마를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다 ← ← ←			→ → → 문제 없이 할 수 있다		
1.	일본어 TV뉴스를 보고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
2.	자신이 알고 있는 일본인의 이름을 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
3.	일본인이 일본 정치문제와 그 해결책에 대해 말하는 것을 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
4.	레스토랑에서, 일본어 메뉴의 설명을 듣고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
5.	별로 익숙하지 않은 일본의 역사에 관한 TV드라마를 보고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
6.	자신이 잘 알고 있는 주제의, 일본어 토론이나 발표를 듣고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
7.	천천히 정확하게 말해주면, 일본어로 된 지시나 설명을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
8.	일본어로 된 요약문이 있으면, 일본 교육제도에 대한 수업의 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
9.	선생님들끼리 일본어로 말하고 있는 것을 듣고, 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
10.	일본어 자막이 있다면, 일본 영화를 보고 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다	←	←	→	→	문제 없이 할 수 있다
1.	자국과 일본 문화의 다른점에 관한 일본어의 토론이나 발표를 듣고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
2.	일본어 학습을 위한 TV어학방송을 보고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
3.	자막이 없어도, 일본에서 실제로 일어났던 사건을 재현한 다큐멘터리 영화를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
4.	전철이나 버스 안에서, 주변에 있는 일본인이 말하는 내용을 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
5.	일본의 정치·사회에 관한 일본어 TV뉴스를 보고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
6.	선생님이 「최근에 있었던 일」 등에 대해 일본어로 말하는 것을 듣고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
7.	일본어 라디오를 듣고, 어떤 화제에 대해 말하고 있는지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
8.	일본 TV드라마를 보고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
9.	「ここに名前を書いてください」 「これは頭が痛いときに飲む薬です」 등의 지시나 설명을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
10.	잘 알고 있는 내용이 주제인, 일본어 회화를 듣고, 무엇이 재미있다고 말하는 지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오. 資料

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다	←	←	→	→	문제 없이 할 수 있다
1.	처음 만난 상대가 「ご出身はどちらですか」 「おいくつですか」 등의 질문을 하면, 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
2.	천천히 정확하게 말해 주면, 교실 변경에 대한 일본어로 된 지시나 설명을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
3.	일본의 러브・로망스등의 연애 영화를 보고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
4.	일본인이 보통 속도로 말할 때, 여름 방학을 어떻게 보냈는 지에 대한 일본어 회화를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
5.	필기를 하면서 일본어로 수업을 듣고, 수업 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
6.	「최근 유행하는 음악에 대해서」 등, 자기가 잘 알고 있는 주제에 대한 일본어 토론이나 발표를 듣고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
7.	자막이 없어도, 일본 애니메이션을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
8.	평상시 자주 듣는 화제에 대한 일본어 TV뉴스를 보고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
9.	일본어 자막이 있다면, 자신이 잘 알고 있는 화제를 소재로 한 TV드라마를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
10.	백화점, 호텔 등, 서비스에 종사하는 사람이 일본어로 정중하게 말하면, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다		←	←	→	→	문제 없이 할 수 있다	
1.	별로 익숙하지 않은 일본 환타지 소설을 소재로 한 영화를 보고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
2.	일본어로 요리 만드는 법을 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
3.	자막이나 영상이 없더라도, 일본 정치·사회에 관한 일본어 TV뉴스를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
4.	수업에서, 선생님과 학생이 과제가 대해 일본어로 말하는 것을 듣고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
5.	사고가 일어났을 때나 긴급 환자가 있을 경우 등, 긴급시에 일본어로 된 지시나 설명을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
6.	「この靴下は3足で1050円ですよ」 등, 몇 개에 얼마인지, 갯수와 가격을 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
7.	일본어로 하는 자기소개에서, 처음 듣는 일본인의 이름을 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
8.	「ご注文はお決まりですか」「こちらでお召し上がりですか」 등, 가게에서 자주 듣는 질문을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
9.	자신이 잘 알고 있는 화제를 소재로 한 일본 TV드라마를 보고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
10.	일본인이 보통 속도로 말할 때, 일본어 토론이나 발표를 듣고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다		←	←	→	→	문제가 없이 할 수 있다	
1.	역의 안내방송 등에서, 몇 시 몇 분인지, 일본어로 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
2.	학교 안에서, 일본인 학생이 일본어로 말하는 것을 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
3.	일본어 토론이나 발표를 듣고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
4.	선생님이 어떤 영화의 줄거리를 일본어로 말하는 것을 듣고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
5.	일본인이 보통 속도로 말할 때, 긴급시의 일본어로 된 지시나 설명을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
6.	일본어 회화를 듣고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
7.	별로 익숙하지 않은, 1950-60년대의 전쟁후, 일본의 어떤 가족의 일상생활을 그린 일본 TV드라마를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
8.	일본어 자막이 있다면, TV뉴스를 보고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
9.	일본어로 선생님의 연락사항을 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
10.	일본 영화를 보고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다 ← ← ← ← → → → → 문제 없이 할 수 있다					
1.	조립이나 덮밥, 냄비요리등, 일본요리를 만드는 방법을 일본어로 듣고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
2.	자막이 없어도, 일본 TV드라마를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
3.	천천히 정확하게 말해주면, 일본어로 자주 쓰이는 간단한 일본어 회화를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
4.	별로 익숙하지 않은 일본 정치문제에 관한 영화를 보고, 대체적인 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
5.	일본인이 보통 속도로 말할 때, 일본어로 된 지시나 설명을 대체적으로 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
6.	일본어 자막이 있다면, 평상시 자주 듣는 주제에 대한 TV뉴스를 보고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
7.	명찰이 있으면, 처음듣는 일본인의 이름을 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
8.	교통수단을 이용하고 있을 때, 알고 있는 역이나 정류장의 이름을 일본어로 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
9.	일본의 정치구조에 관한 일본어 토론이나 발표를 듣고, 내용을 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
10.	버스 기사의 설명을 일본어로 듣고, 요금을 먼저 내는지, 나중에 내는지 알 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다 ← ←		← ←		→ →		문제 없이 할 수 있다	
1.	일본의 정치·사회에 관한 일본 TV뉴스를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
2.	사진이 있는 메뉴판이 있다면, 일본어로 메뉴 설명을 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
3.	일본의 서스펜스 드라마를 보고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
4.	천천히 정확하게 말해주면, 일본어 회화를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
5.	수업시간에 별로 들어보지 않은 일본어로 된 지시나 설명이라도, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
6.	일본인이 보통 속도로 말할 때, 자신이 잘 알고 있는 주제에 대한 일본어 토론이나 발표를 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
7.	일본인 친구가 애니메이션의 줄거리를 일본어로 말하는 것을 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
8.	지도를 보면서 길을 가는 순서에 대해 일본어로 설명하는 것을 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
9.	일본어 라디오 일기예보에서, 태풍이나 꽃가루, 황사 정보를 일본어로 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		
10.	자막이 없어도, 일본 영화를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6		

지시가 있을 때 까지 페이지를 넘기지 마십시오.

자신에게 제일 맞다고 생각하는 번호에 ○를 쳐 주십시오		전혀 할 수 없다 ← ← ← ← → → → → 문제 없이 할 수 있다					
1.	일본어로 전철 환승 설명을 듣고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
2.	일본어 노래를 듣고, 가사를 알아 들을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
3.	일본어 자막이 있다면, 자신이 잘 알고 있는 화제를 소재로 한 영화를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
4.	일본인이 보통 속도로 말할 때, 일본어 회화를 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
5.	일본의 어떤 가족의 일상을 그린 TV드라마를 보고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
6.	자신이 잘 알고 있는, 자국 연예인에 대한 일본어 TV뉴스를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
7.	일본어로 된 지시나 설명을 듣고, 자세한 내용까지 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
8.	친한사람들끼리 허물없는 일본어로 대화하는 것을 듣고, 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
9.	천천히 정확하게 말해주면, 일본어 토론이나 발표를 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6
10.	레스토랑에서 식사를 주문할 때, 무엇이 세트로 나오고, 무엇이 세트가 아닌지, 일본어 설명을 듣고 이해할 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6

조사 3

일본어에 관한 경험에 대하여

↑↑당신의 번호를 적어 주십시오.↑↑

● 당신에 대해서 가르쳐 주십시오.

1) 성별 남 · 여

2) 지금까지 일본어를 학습한 기간과 학습기관 (기관의 종류는 아래에서 하나를 선택)

예) · 2006년 4월 ~ 2008년 3월 2년 0개월 d ()

예) · 2009년 9월 ~ 2010년 2월 6개월 h (중국 대학)

■ _____ ~ _____ ()

■ _____ ~ _____ ()

■ _____ ~ _____ ()

\sim _____ ()

a. 한국의 중학교, 고등학교

b. 일본의 중학교, 고등학교

c. 한국의 대학교

d. 일본의 대학교

e. 한국의 어학 학원

f. 일본의 일본어학교

58. 독학

h. 그 외 → () 에 기관의 종류를 기입

3) 2 주 이상 일본에 체재한 경험 있다 . 없다

4) 【3에서 「있다」를 선택한 경우】 체재기간과 목적 (목적은 아래에서 하나를 선택)

예) ▪ 2006년 4월 ~ 2008년 3월 2년 0개월 b ()

예) · 2009년 7월 ~ 2008년 8월 3주간 h (교육실습)

$$\mathbf{A} \sim \mathbf{B} \quad \left(\begin{array}{c} \text{if } \mathbf{A} \text{ and } \mathbf{B} \text{ are} \\ \text{matrices of the same size} \end{array} \right)$$
$$\mathbf{A} \sim \mathbf{B} \quad \left(\begin{array}{c} \text{if } \mathbf{A} \text{ and } \mathbf{B} \text{ are } n \times n \text{ matrices} \\ \text{and } \mathbf{A} - \mathbf{B} \text{ is a nilpotent matrix} \end{array} \right)$$
$$\mathbf{A} \sim \mathbf{B} \quad \left(\begin{array}{c} \text{if } \mathbf{A} \text{ and } \mathbf{B} \text{ are both} \\ \text{symmetric} \end{array} \right)$$
$$\mathbf{A} \sim \mathbf{B} \quad \left(\begin{array}{c} \text{if } \mathbf{A} \text{ and } \mathbf{B} \text{ are both} \\ \text{symmetric} \end{array} \right)$$

a. 어학연수 (대학의 유학생 센터, 일본어학교 등)

b. 전공 과목(일본어)을 배우기 위한 유학

c. 전공 과목(일본어 이외)을 배우기 위한 유학

d. 중학교 혹은 고등학교에 유학

e. 일 관련

f. 해외 인턴쉽

p. 여행

h. 그 외 → () 안에 목적을 기입

1. 일본어 뉴스를 보거나 들은 적이 있습니까?

- ① 한 번도 보거나 들은 적이 없다.
- ② 몇 번 보거나 들은 적이 있다.
- ③ 가끔 보거나 들은 적이 있다.
- ④ 자주 보거나 들은 적이 있다.

2. 【1. 에서 ③,④를 선택한 경우】 어떤 매체를 통하여 일본어 뉴스를 보거나 들습니까?

(복수 선택 가능)

- 텔레비전
- TV 방송국 홈페이지
- 인터넷 동영상 사이트 (You tube 등)
- 인터넷 라디오
- 멀티 미디어 · 데이터 파일 (예 : iPod 의 Podcast 등)
- 그 외 ()

3. 일본 드라마를 본 적이 있습니까?

- ① 한 번도 본 적이 없다.
- ② 몇 번 본 적이 있다.
- ③ 가끔 본다.
- ④ 자주 본다.

4. 【3. 에서 ③,④를 선택한 경우】 어떤 형태로 시청합니까? (복수 선택 가능)

- 한국어로 더빙된 형태
- 한국어 자막
- 일본어 자막
- 자막이 없는 형태
- 그 외 ()

5. 일본 영화를 본 적이 있습니까?

- ① 한 번도 본 적이 없다.
- ② 몇 번 본 적이 있다.
- ③ 가끔 본다.
- ④ 자주 본다.

6. 【5. 에서 ③,④를 선택한 경우】 어떤 형태로 시청합니까? (복수 선택 가능)

- 한국어로 더빙된 형태
- 한국어 자막
- 일본어 자막
- 자막이 없는 형태
- 그 외 ()

7. 수업 시간 이외에 누군가가 일본어로 대화하는 것을 들은 적이 있습니까?

- ① 한 번도 들은 적이 없다.
- ② 몇 번 들은 적이 있다.
- ③ 가끔 듣는다.
- ④ 자주 듣는다.

8. 수업 시간 이외에 일본어로 이야기 한 적이 있습니까?

- ① 한 번도 이야기 한 적이 없다.
- ② 몇 번 말 이야기 적이 있다.
- ③ 가끔 이야기한다.
- ④ 자주 이야기한다.

9. 수업 시간에 일본어로 토론하거나 발표한 경험이 있습니까?

- ① 한 번도 없다.
- ② 몇 번 있다.
- ③ 가끔 한다.
- ④ 자주 한다.

10. 조사에 관하여 의견이나 느낀 점이 있으면 자유롭게 기입해 주시기 바랍니다.

이상으로 조사를 종료합니다.

자그마한 성의를 준비하였습니다.

조사자에게 질문지를 제출해 주십시오.

조사 참가에 대한 감사의 표시로 준비한 사례를

질문지 제출 시 드리겠습니다.

감사합니다.

感谢您此次参加调查。

我承诺此次的调查结果仅用于论文，绝不用作其他用途。另外，此次调查与课程没有任何关系。因此，此次调查结果也不会对课程有任何影响。在此次调查中，不会有例如署名之类的针对个人的问题。请大家每人分作 4 位代码，填写到问卷中。

您的代码是

请务必在问卷的指定位置填入代码。

调查分为“调查 1”到“调查 3”三部分。各调查大体所需时间如下。

调查 1…约 30 分钟

调查 2…约 30 分钟

调查 3…约 30 分钟

如果中途身体有任何不适，请马上向调查者报告。可以中途退场。但是，您将不能再回到教室进行调查。

调查者 入江 友理（いりえ ゆり）

调查 1

调查日语能力的问卷

↑↑请写下你的号码↑↑

※得到指示以前，请不要看里面的内容※

顺序

例)	请在你认为符合自己情况的号码上画圈	完全不会	←	←	→	→	没有任何困难
1.	可以读日语的报纸吗?	1	2	3	4	5	6

- 1) 例问那样的问题有110个。听问题的录音，回答问题。
被问到的事你可以用日语完成到什么程度，请在你认为最符合自己能力的号码上画圈。
- 2) 每个问题的回答时间是5秒钟。
请注意不要漏答，或同时圈两个以上的数字，每一个问题都尽量回答清楚。
- 3) 当一页问题结束后，你将会听到"请看下一页"的语音提示。
听到该提示前，请不要翻页。
- 4) 问题结束后将立刻回收该问题册。

回答方法	完全不会	←	←	→	→	没有任何困难
好的例子	1	2	3	4	5	6
不好的例子	1	2	3	4	5	6
不好的例子	1	2	3	4	5	6

听到指示前请不要翻页。

练习

例)	请在你认为符合自己情况的号码上画圈	完全没有					没有任何困难				
		←	←	←	→	→	→	→	→	→	
1. 可以读日语的报纸吗?		1	2	3	4	5	6				
2. 把东西忘在电车上时, 能用日语向乘务员详细说明自己的东西是什么样的吗?		1	2	3	4	5	6				
3. 接到不认识的人的电话时, 能立刻理解那个人打电话的意图吗?		1	2	3	4	5	6				

听到指示前请不要翻页。

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← ← ← ← ← 没有任何困难 → → → → →					
1.	能理解电车和百货商场里的日语提示吗?	1	2	3	4	5	6
2.	能理解日语的会话吗?	1	2	3	4	5	6
3.	能理解日语的讨论和发表吗?	1	2	3	4	5	6
4.	能理解其他人用日语做的自我介绍吗?	1	2	3	4	5	6
5.	能理解日语的电视剧吗?	1	2	3	4	5	6
6.	能理解日语的电视新闻吗?	1	2	3	4	5	6
7.	购物时听到日语的价格能立刻理解吗?	1	2	3	4	5	6
8.	能听懂日语的指示和说明吗?	1	2	3	4	5	6
9.	能理解日语的电影吗?	1	2	3	4	5	6
10.	能听懂学校职员用日语和你联络事务吗?	1	2	3	4	5	6

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← ← ← ← ← 没有任何困难 → → → → →				
1.	有录像时，看到日语的新闻，能理解到细节上的内容吗？	1	2	3	4	5 6
2.	老师说话语速较慢的话，能大致理解用日语上课的内容吗？	1	2	3	4	5 6
3.	能听懂上课时常用的日语指示和说明吗？	1	2	3	4	5 6
4.	如果是自己熟悉的话题，听到日语的会话时，能大致理解内容吗？	1	2	3	4	5 6
5.	在饭店听到店员用日语说明推荐菜单时，能理解那是怎样的菜吗？	1	2	3	4	5 6
6.	有日语字幕的话，看电视剧能理解细节内容吗？	1	2	3	4	5 6
7.	听见某人用日语介绍其他人的时候，能听懂那个人的所属和身份吗？	1	2	3	4	5 6
8.	看以漫画为原型的日本动画时，能理解意思吗？	1	2	3	4	5 6
9.	能理解广播中用日语播报的天气预报吗？	1	2	3	4	5 6
10.	如果是自己比较熟悉的话题，听到用日语的讨论和发表时，能理解吗？	1	2	3	4	5 6

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← ← ← ← ← 没有任何困难 → → → → →				
1.	看介绍日本有名的观光地的录像时，能理解内容吗？	1	2	3	4	5 6
2.	到何时为止必须做什么事情等，对课题用日语进行的指示和说明能理解大致意思吗？	1	2	3	4	5 6
3.	用你熟悉的话题为题材排成的日本电影，你能看懂吗？	1	2	3	4	5 6
4.	日语中常见的日常会话能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
5.	听日语广播中的音乐节目时，对即将播放的歌曲的相关介绍你能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
6.	语速较慢时，用日语进行“日本的正月”等与文化相关的讨论或发表你能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
7.	用日语问路时，能理解对方的回答吗？	1	2	3	4	5 6
8.	看你感兴趣话题的日语电视报道时，能理解吗？	1	2	3	4	5 6
9.	“こんにちは”、“いらっしゃいませ”等招呼用语你能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
10.	没有字幕的话，你能听懂描写日本高中生恋爱的校园电视剧吗？	1	2	3	4	5 6

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← ← ← ← ← 没有任何困难 → → → → →				
1.	看日语的电视新闻时，能理解详细内容吗？	1	2	3	4	5
2.	能听懂自己已经知道的日本人名字吗？	1	2	3	4	5
3.	听日本人谈论日本政治问题及如何解决等话题时，能听懂吗？	1	2	3	4	5
4.	在饭店里能听懂对日语新闻的说明吗？	1	2	3	4	5
5.	看到自己不太熟悉的关于日本历史的电视剧时，能理解大致意思吗？	1	2	3	4	5
6.	自己比较熟悉的话题，听到用日语进行的讨论和发表时，能理解大致意思吗？	1	2	3	4	5
7.	语速较慢时，能听懂日语的指示和说明吗？	1	2	3	4	5
8.	有日语的概要时，能理解日本的教育制度相关的上课内容吗？	1	2	3	4	5
9.	听到老师们用日语交谈时，能理解大致意思吗？	1	2	3	4	5
10.	有日语字幕时，看日语的电影能理解大致意思吗？	1	2	3	4	5

听到指示前请不要翻页。

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← ← ← ← ← 没有任何困难 → → → → →				
1.	听到用日语讨论自己国家与日本的文化差异时，能理解具体细节内容吗？	1	2	3	4	5
2.	为了学习日语看电视上教授语言的节目时，能理解吗？	1	2	3	4	5
3.	没有字幕时，看描述在日本实际发生事情的电影时能看懂吗？	1	2	3	4	5
4.	在电车或巴士里时，能听懂周围日本人说的话吗？	1	2	3	4	5
5.	看日本的政治、社会等相关日语电视新闻时，能理解大致内容吗？	1	2	3	4	5
6.	听到老师用日语说“最近发生的事”等话题时，能听懂吗？	1	2	3	4	5
7.	挺日语广播时，能理解在说什么话题吗？	1	2	3	4	5
8.	看日本的电视剧时，能理解具体细节内容吗？	1	2	3	4	5
9.	“ここに名前を書いてください”、“これは頭が痛いときに飲む薬です”等指示和说明，你能理解吗？	1	2	3	4	5
10.	自己熟悉的话题，听到用日语的会话时，能理解哪里是有趣的部分吗？	1	2	3	4	5

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← 1 2 3 4 5 完全没有任何困难 →				
1.	第一次见到对方听到"ご出身はどちらですか"、"おいくつですか"等问题时，能听懂吗？	1	2	3	4	5
2.	语速较慢时，如更换教室等日语指示和说明能理解吗？	1	2	3	4	5
3.	看日本的恋爱浪漫电影时，能理解具体细节内容吗？	1	2	3	4	5
4.	日本人用普通的语速说话时，谈论如何渡过暑假等用日语进行的会话你能理解吗？	1	2	3	4	5
5.	一边记笔记一边听用日语上的课，你能理解上课内容吗？	1	2	3	4	5
6.	"最近流行的音乐"等你熟悉的话题，听到用日语讨论或发表时，能理解吗？	1	2	3	4	5
7.	有字幕的话，能理解日语的动漫吗？	1	2	3	4	5
8.	平时经常听到的话题，看相关日语电视报道时，能理解大致意思吗？	1	2	3	4	5
9.	有日语字幕时，自己较熟悉的话题制成的电视剧，能看懂吗？	1	2	3	4	5
10.	百货商店、酒店等服务行业的人用日语恭敬的说话时，你能理解吗？	1	2	3	4	5

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← ← ← ← ← 没有任何困难 → → → → →				
1.	用你不太熟悉的日本科幻小说制成的电影，你能看懂吗？	1	2	3	4	5 6
2.	用日语听菜的做法，能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
3.	没有字幕和录像时，能听懂日本的政治、社会等相关日语电视报道吗？	1	2	3	4	5 6
4.	上课时听到老师和学生用日语说话，能理解大致内容吗？	1	2	3	4	5 6
5.	发生事故或有需要急诊的病人的紧急时刻，能听懂日语的指示和说明吗？	1	2	3	4	5 6
6.	"この靴下は3足で1050円です"等几个东西卖多少钱的与数字和价格相关的日语能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
7.	用日语自我介绍时，第一次听到的日本人名你能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
8.	"ご注文はお決まりですか"、"こちらでお召し上がりですか"等在饭店经常听到的问题你能理解吗？	1	2	3	4	5 6
9.	用自己较熟悉的话题制成的日本电视剧，你能理解吗？	1	2	3	4	5 6
10.	日本人用正常语速说话时，听他们的讨论和发表，你能理解详细内容吗？	1	2	3	4	5 6

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← 2 ← 3 4 5 没有任何困难 →				
1.	车站里的广播用日语播报几点几分等，你能听懂吗？	1	2	3	4	5
2.	在学校里听日本学生用日语聊天，能理解吗？	1	2	3	4	5
3.	听日语的讨论和发表时，能理解大致内容吗？	1	2	3	4	5
4.	老师用日语介绍某电影时，你能听懂大致内容吗？	1	2	3	4	5
5.	日本人用正常语速，在紧急时刻发出日语的指示和说明时，你能听懂吗？	1	2	3	4	5
6.	听日语进行的日常会话，你能听懂具体内容吗？	1	2	3	4	5
7.	你不太熟悉的，描写1950-60年代战后日本普通家庭的日常生活的电视剧，你能看懂吗？	1	2	3	4	5
8.	有日语字幕时，你能看懂电视上播报的新闻吗？	1	2	3	4	5
9.	老师用日语联络你事务时，能理解吗？	1	2	3	4	5
10.	看日本电影，能理解大致意思吗？	1	2	3	4	5

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← 1 2 3 4 5 6 没有任何困难					
1.	炖菜、盖浇饭、日式火锅等，用日语介绍日本料理的做法时，你能听懂具体内容吗？	1	2	3	4	5	6
2.	没有字幕时，你能理解日本的电视剧吗？	1	2	3	4	5	6
3.	语速较慢时，你能听懂日语说简单的日常会话吗？	1	2	3	4	5	6
4.	看你不太熟悉的日本政治问题相关的电影时，能理解大致意思吗？	1	2	3	4	5	6
5.	日本人用普通语速说话时，你能大致听懂他们的指示和说明吗？	1	2	3	4	5	6
6.	有字幕时，看到平时经常听说事情的新闻报道时，能理解吗？	1	2	3	4	5	6
7.	有姓名牌时，第一次听到的日本人名字能听懂吗？	1	2	3	4	5	6
8.	乘坐交通工具时，知道的车站名能听懂它的日语名称吗？	1	2	3	4	5	6
9.	听日本的政治构成等相关日语讨论和发表时，能理解吗？	1	2	3	4	5	6
10.	听巴士司机用日语进行说明车费是上车时付还是下车时付，能听懂吗？	1	2	3	4	5	6

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← ← ← ← → → → → 没有任何困难				
1.	能理解日本的政治、社会相关的电视新闻报道吗？	1	2	3	4	5 6
2.	看带有照片的菜单时，能听懂用日语对菜单的解释吗？	1	2	3	4	5 6
3.	看日语的悬疑电视剧时，能理解细节内容吗？	1	2	3	4	5 6
4.	语速较慢的话，能理解日语的会话吗？	1	2	3	4	5 6
5.	在上课时不常听到的日语指示和说明，你能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
6.	日本人用正常语速说话时，听到自己熟悉的话题相关讨论和发表时，能理解吗？	1	2	3	4	5 6
7.	日本朋友谈论动漫的内容时，能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
8.	一边看地图一边说明道路时，能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
9.	听日本广播播报天气预报、台风、花粉、沙尘暴等情况时，能理解吗？	1	2	3	4	5 6
10.	没有字幕能理解日本电影吗？	1	2	3	4	5 6

请在你认为符合自己情况的号码上画圈		完全不会 ← ← ← ← ← 没有任何困难 → → → → →				
1.	听用日语说明怎样换乘电车，能理解吗？	1	2	3	4	5 6
2.	听日文歌曲时，能听懂歌词吗？	1	2	3	4	5 6
3.	有日语字幕的话，自己熟悉的话题制成的电影能理解吗？	1	2	3	4	5 6
4.	日本人用正常语速说话时，能理解他们说的具体内容吗？	1	2	3	4	5 6
5.	描写日本家庭日常生活的电视剧，你能理解吗？	1	2	3	4	5 6
6.	自己熟悉的本国艺人相关的日语新闻报道，能看懂吗？	1	2	3	4	5 6
7.	听到日语指示和说明时，能理解详细内容吗？	1	2	3	4	5 6
8.	关系好的人用简体日语聊天时，你能听懂吗？	1	2	3	4	5 6
9.	语速较慢时，能理解日语的讨论和发表吗？	1	2	3	4	5 6
10.	在饭店点菜时，什么是套餐，什么是单品，能听懂日语的相关说明吗？	1	2	3	4	5 6

调查 3

关于日语学习经历的调查

↑↑请写下你的号码↑↑

●请填写个人信息

1) 性別 男 · 女

2) 到目前为止你学习日语的时间和学习途径（学习途径请从下选择）

例 · 2006 年 4 月 ~ 2008 年 3 月 2 年 0 个月 d ()

例 · 2009 年 9 月 ~ 2010 年 2 月 6 个月 h (美国的大学)

· _____ ~ _____ _____ ()

· _____ ~ _____ _____ ()

· _____ ~ _____ _____ ()

· _____ ~ _____ _____ ()

- | | |
|-------------|------------------|
| a. 中国的初中、高中 | b. 日本的初中、高中 |
| c. 中国的大学 | d. 日本的大学 |
| e. 中国的语言学校 | f. 日本的日语学校 |
| g. 自学 | h. 其他→请在（ ）内写下途径 |

3) 是否曾在日本停留过两周以上 有 · 无

4) 【在 3 题选择「有」的人请作答】赴日时间和赴日目的（目的请从下选择）

例 · 2006 年 4 月 ~ 2008 年 3 月 2 年 0 个月 b ()

例 · 2009 年 7 月 ~ 2008 年 8 月 3 周 h (教育实习)

· _____ ~ _____ _____ ()

· _____ ~ _____ _____ ()

· _____ ~ _____ _____ ()

· _____ ~ _____ _____ ()

- | | |
|-------------------------|------------------|
| a. 语言留学（大学的留学生中心、日语学校等） | |
| b. 为学习专业（日语）而留学 | |
| c. 为学习专业（日语以外）而留学 | |
| d. 到初、高中留学 | |
| e. 工作 | f. 实习 |
| g. 旅行 | h. 其他→请在（ ）内写下目的 |

1. 你听过或看过日语的新闻吗？

- ① 完全没听过或看过。
- ② 听过或看过几次。
- ③ 有时听或看日语的新闻。
- ④ 经常听或看日语的新闻。

2. 【在 1. 中选择③、④的人请作答】你通过什么媒体听或看日语新闻？

(可多选)

- 电视频道
- 电视频道的官方网站
- 网上的视频网站 (Youtube 等)
- 网络电台
- 多媒体・电子文档 (例: iPhone/iPad 里的 Podcast 等)
- 其他 ()

3. 你看过日本的电视剧吗？

- ① 完全没看过。
- ② 看过几次。
- ③ 有时候看。
- ④ 经常看。

4. 【在 3. 中选择③、④的人请作答】你怎么看的？(可多选)

- 中文配音
- 中文字幕
- 日语字幕
- 没有字幕
- 其他 ()

5. 你看过日本电影吗？

- ① 完全没看过。
- ② 看过几次。
- ③ 有时候看。
- ④ 经常看。

6. 【在 5. 中选择③、④的人请作答】你怎么看的？(可多选)

- 中国配音
- 中文字幕
- 日语字幕
- 没有字幕
- 其他 ()

7. 上课以外，你有听到过谁用日语进行对话吗？

- ① 完全没听过。
- ② 听过几次。
- ③ 有时候听到。
- ④ 经常听到。

8. 上课以外，有用日语进行对话过吗？

- ① 完全没说过。
- ② 说过几次。
- ③ 有时候说。
- ④ 经常说。

9. 上课时，有用日语进行过讨论或发表吗？

- ① 完全没有过。
- ② 有过几次。
- ③ 有时候有。
- ④ 经常有。

10. 关于该调查有意见・感想的话，请自由写下。

[]

以上调查结束。

请向调查者提交调查纸。

提交后调查者将给您谢礼。

谢谢合作。

謝辞

博士論文の執筆にあたって、名古屋大学留学生センターの村上京子教授に多大なご指導、ご助言を賜りました。Can-do statements の有用性や利用方法、問題点やその解決方法など、いつも私の考えを聞いてくださり、それに対する丁寧なコメントをくださいました。この研究を博士論文として形にすることができたのは、こうした村上京子教授の熱心なご指導のおかげだと思います。深く感謝申し上げます。また、本論文をご精読いただき有用なコメントをくださいました、同じく留学生センターの衣川隆生教授、石崎敏子准教授、名古屋大学大学院教育発達科学研究科の野口裕之教授に深謝いたします。特に、野口裕之教授には DIF 分析に関して日ごろからご相談をさせていただき、たくさんのご助言をいただきましたこと、重ねて御礼申し上げます。

本研究の調査にあたって、専修大学文学部の備前徹教授、名古屋大学国際言語文化研究科の杉村泰准教授に、調査依頼先の紹介をしていただきました。特に、備前徹教授には調査依頼先の紹介だけでなく、普段からたくさんのお励ましと労いのお言葉をいただき、そのおかげでここまで頑張ることができました。厚く御礼申し上げます。

調査先では、檀国大学校の黄光吉先生、大連大学の宋協毅先生、湖南大学校の加田玲子先生、南京工業大学の松本康隆先生、釜山大学校のソ・ウンヨン先生、暎園大学校の韓援炯先生、南京農業大学の西坂祥平先生にお世話になりました。先生方にはそれぞれ調査日時、調査場所等のコーディネートについて尽力を賜りましたことをここに深く感謝いたします。そして、何よりも調査をさせていただいた韓国の檀国大学校、暎園大学校、釜山大学校、湖南大学校、中国の南京農業大学、南京工業大学、大連大学の学生の皆様にお礼を申し上げます。

また、調査紙の作成に関して、短い締め切りにも関わらず、快く翻訳を引き受けてくださった全鍾美先輩、高朝順先輩、安蕙蓮さん、関ソラさん、何美霖さんにも感謝の意

を表したいと思います。

最後に、いつも声をかけてくださり、励ましのお言葉をくださった先輩方、同期、後輩の皆さんにお礼を申し上げます。