

CAN-DO リストと自律した学習者

尾 関 直 子

1. CAN-DO リストの日本の教育への広がり

2001年に欧州共同体がCEFR (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment, ヨーロッパ言語共通参照枠) を発表してから, CEFR は世界の英語教育に影響を与えてきた。日本の英語教育にも CEFR の影響は確実に広がっている。CEFR と言ってもあまりなじみがないかもしれないが, 「CAN-DO リスト」といえば, 聞いたことがある人は多いと思う。コミュニケーション能力を「CAN-DO」の形で記述している参照枠であることから, しばしば, CEFR は CAN-DO リストと呼ばれている。日本では, さまざまな CAN-DO リストが存在しているがその基となったものが, CEFR の参照枠である。

日本における CEFR の研究としては, まず小池生夫を代表とした科研グループの研究が代表的である。日本のコンテクストに合った CEFR を作るべきであるという考えから, 「第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携を図る英語教育の先導的基礎研究 (基盤研究 A)」が小池生夫を代表とする科研グループ (著者や東北学院大学の村野井仁もグループの一員である) によって 2004 年から 2007 年まで行われ, CEFR-Japan を作成した。その CEFR-Japan をさらに, 妥当性があるものにするために, 小池科研を引き継ぎ, 投野由紀夫を代表とする科研グループ (同じく, 著者や村野井仁もグループの一員である) が「小, 中, 高, 大の一貫する英

語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証（基盤研究 A）」という研究課題に取り組み、2012 年に CEFR-J を完成させた。CEFR-J は、実際に小、中、高、大の教員と高校生や大学生を対象に CAN-DO statements の並び替えの実験やアンケート調査の結果を反映された妥当性のある参照枠である。

同時期に、日本の学校教育においても CEFR は大きな影響を及ぼし始めた。大学においては 2004 年頃から、いわゆる教養の英語教育において CEFR の枠組みが取り入れられた。例えば、茨城大学の学部 1 年生、2 年生を対象とした教養英語プログラムにおいては CEFR を参考にして 4 技能を統合した授業を行い、一定のレベルに達した学生には、さらに専門的な英語の授業を行っている。また、名城大学の 6 学部では、全学共通教育英語プログラムにおいて CEFR を参考にした action-based のコミュニケーションアプローチの基づく授業が行われている。両大学とも統一テキスト、統一評価が採用されている。

それでは、日本の初等中等教育レベルではどうであろうか。日本の初等中等教育においては、CEFR はほとんど影響していないという意見があるが (Sugitani & Tomita, 2012)、実際は、文部科学省の指導の下、各都道府県の教育委員会を中心に CEFR を参考にした「CAN-DO リストの作成」が進みつつある。2011 年に、文部科学省は、「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策：英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通した確かなコミュニケーション能力の充実のために」という政策を発表した。その 5 つの提言のひとつが、「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」という提言である。具体的には、「中・高等学校は、学習到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定・公表するとともに、その達成状況を把握する。国や教育委員会は、各学校が学習到

達目標を設定・活用する際に参考となる情報を提供するなど、必要な支援を行う（文部科学省，2011年）」とある。これに基づいて、「外国語教育における CAN-DO リストの形での学習到達目標設定に関する検討会議」が2013年2月20日現在、8回開催され、「各中・高等学校における CAN-DO リストの形での学習到達目標設定のための手引き」が完成しつつある。この手引きには、CAN-DO リストの作り方、到達目標の設定の仕方、活用方法（具体的には、年間の授業計画や指導案への落とし方）などが分かりやすく記載されている。

さらには、文部科学省が実際にこの会議を開催する前に、県の教育委員会が中心となり、既に山梨県ではすべての公立高等学校で「CAN-DO リスト」が作成されている。また、北海道、岐阜県、愛知県では、県全体のすべての公立高等学校が「CAN-DO リスト」の作成に取り組んでいる。このように CAN-DO リストは、日本の高等教育より中等教育現場により広く影響を及ぼしている。

2. CEFR の理念

前項で述べたとおり、日本の英語教育においても CEFR への関心が高まっている。しかしながら、残念なことに、CEFR と言うと言語習熟度を示した参照枠だけが注目されている。これは、日本だけの問題ではなく、ヨーロッパにおいても、CEFR に関する研究のほとんどは、CAN-DO リストが妥当性や信頼性があるものかという点に焦点をあてていたり、習熟度を測るテスト開発に重点を置いている。そのことが CEFR の重要なメッセージである理念を無視する状況を招いているようである（Byram & Parmenter, 2012; Kohonen, 2012）。そこで、このセクションでは、CEFR の理念について説明したいと思う。

CEFR は、言語学習者を学習者という抽象的な人物とはとらえておらず、社会のなかで人間関係を形成していく社会的な主体（social agent）であると考えている。また、外国語学習の目的として、複言語能力（plurilingual competence）、複文化能力（pluricultural competence）、及び学習者の自律の重要性を強調し、学習者中心の指導方法を重視している（小池, 2009；Kohonen, 2004）。複言語能力・複文化能力とは、学習した複数の言語が互恵的な関係を築き合いながらコミュニケーション能力や文化理解を促進する能力のことを指す。その能力を別の言葉で言い表すと異文化間コミュニケーション能力（intercultural communicative competence）となる。ここでいう異文化間コミュニケーション能力とは、コミュニケーション能力のみを指すのではなく、言語使用者の個人的、社会的な能力や態度をも含み、他者に対して建設的な関係を結ぶことができる能力であり、あいまいさを許し、多様性を重んじる能力である（Kohonen, 2004, 2009）。このような能力は、当然のことながら、一般的な外国語試験では測れない能力であり、異文化間コミュニケーション能力を身につけるための外国語教育は、当然のことながら社会文化的な側面を重視した教育となる。CEFR



図1 CEFR の外国語教育の目的

に基づく外国語教育のもう1つの目的は、学習者の自律である。これに関しては、次に詳しく述べる。

3. 自律した学習者の概念

CEFR に基づく外国語教育のもう1つの目的は、学習者（言語使用者）の自律を育てることにある。CEFR に描かれている自律には、主に2つの自律の概念があると言われている（Kohonen, 2009）。1つ目は、生涯教育を重視し、言語学習や言語使用における自律を意味する心理学的な学問分野に基礎を持つものである。2つ目は、社会・政治的な側面、文化的側面を加えたもので、自由、価値、開放などに関連した意味を持つ自律である。この2つの自律はそれぞれどういうものを意味するのか見ていこう。

3.1 心理学的側面から見た自律

心理学的側面から見た学習者の自律を、自律の研究の先駆者である Holec は、次のように定義している。自律した学習者とは、「自分自身の学習を管理する能力を持つ学習者」を指し、「自分の学習のゴールを決め、学習の内容や学習の進め方を決め、その学習に必要な教材を選択し、必要な技術を使い、学習の進捗具合をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」である（Holec, 1981）。この自律は、日々の学習環境においての自律を表わしている。この Holec の定義をさらに、明確に表したのが、自律学習で近年先導的役目を果たした Benson であり、彼は自律した学習者を「学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルにおいて、自分の学習をコントロールできる学習者」と定義づけている（Benson, 2001）。この3つのレベルはお互いに独立しているのではなく、相互に関連し合っている。この3つのレベルを、もう少し詳しく見ていく。学習管理には、タスクの目的を決めたり、タスクのために取る

方法やタスクのために必要な技術を選択したり、タスクを行うペースや時間をモニターしたり、タスクを完成した後は、その成果を評価したりすることが含まれる。次の認知プロセスのレベルは、完全に目に見えない思考プロセスである。ここには、推測したり、分析したり、統合したりする認知プロセスが含まれる。いわゆる学習ストラテジーはこのレベルに含まれている。最後のレベルは、学習内容のコントロールであるが、通常、教室内で行う授業では、学習者が学習内容を決めることは難しい。従って、教室外における学習であるアクセスセンターにおける学習が例として挙げられることが多い。しかし、教室内でも学習者がある程度学習内容をコントロールできる授業も可能である。例えば、プロジェクト学習やリサーチをしてプレゼンテーションを行うなどの授業が考えられる (Benson, 2007; Ozeki, 2007)。

Holec や Benson が定義した自律した学習者の定義は、教育心理学でいう自己調整能力、認知心理学でいうメタ認知の定義とほぼ一致している。自己調整能力とは、思考や感情、行動に関して、知識やスキル習得が上手くいくように、これらを組織的、計画的に機能させる能力を指す (Schunk & Zimmerman, 1998, 2007; Zimmerman, Bonner & Kovach, 2006)。また、メタ認知とは「通常の認知の上に、もう一段高いレベルの認知の上の認知がある」という想定から生まれたものである (Black, McCormick, James & Pedder, 2006)。メタ認知は、通常「自分の認知や認知プロセスについての知識という知識的側面」と、「認知をコントロールする活動的側面」との2つに分けられている (図2 参照)。

メタ認知に関する知識は、学習者知識 (person knowledge)、方略的知識 (strategic knowledge)、タスク知識 (task knowledge) の3つに分けることができる (Flavell, 1979)。学習者知識とは、学習はどのように起こる

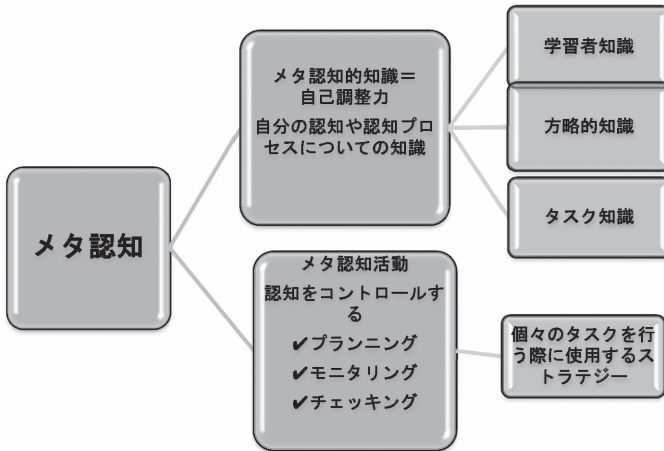


図2 メタ認知の分類とその役割 (Bruer, 1998 ; Flavell, 1979)

のか、何が学習を妨げるのか、何が学習を促進するのかについての知識である。Wenden (1991) は、学習者知識の中に、動機づけ、言語学習に対する信条などの個人差要因がどのように学習に影響するのかという知識を含めている。次に、方略的知識とは、タスクを遂行する際に、どの学習ストラテジーやスキルを使用すれば良いのかについての知識である。最後に、タスク知識とは、タスクの目的、性格、特徴などについての知識を指す。これらをまとめると、次のようなことが言える。例えば、メタ認知を持っている学習者は、自分は、どのような環境で、どのように学習すると効率よく学習できるかを知っており、記憶することと理解することなどの認知プロセスの違いを認識しており、異なったタスクには異なったストラテジーを使う必要があることを知っており、タスクの難易度によって時間配分を変えたりすることもできる。

メタ認知のもう1つの側面である活動的側面には、プランニング、モニ

タリング、チェックングなどの認知プロセスをコントロールする機能が含まれる。この下位項目としては、いわゆる認知ストラテジーや情意・社会ストラテジーが含まれる。このように見ていくと、自律学習に関する研究者である Holec や Benson が言う自律した学習者の役割、認知心理学で言うメタ認知の役割は、非常に似ていることがわかる。

以上が心理学的側面から見た自律した学習者の概念である。それでは、もう一つの社会・政治的な側面から見た自律した学習者の概念を見ていこう。

3.2 社会・文化的側面から見た学習者の自律

本論文では、社会・文化的側面から見た自律と、前述した心理学的側面から見た自律を分けて説明するが、両者は必ずしも全く違うものではなく、両者は相互に関係し合い学習者の自律を助けている。

社会・文化的側面から見た学習者の自律の概念は、「人は、社会的に関わりをもっていくことで、人間固有の高次元の精神（言語的思考、論理的記憶・概念形成など）を発達させる」という Vygotsky の 1920 年代、1930 年代の社会文化的理論が背景となっている。Vygotsky のこの考えをメタファーとして表わしたものが最近接発達領域論（zone of proximal development）である。これは、「より知識がある人の scaffolding（足場かけ）を得て、一人では成し遂げることが出来なかったものが成し遂げられる状態となる」という考え方である。つまり人は、他者調整（other-regulation, 他の人の助けや強力）を得て、やがて自己調整（self-regulation, 自律）を発達させていく（Kohonen, 2009）。一般的に、教室においては、この他者は、自分より、より能力のあるクラスメートや、教師となる。しかしながら、van Lier（1996）によると、自己調整に至るプロセスは非常に複雑であり、必ずしも自分より知識や能力のある人とインタラクションをする

ことによりプロセスが促進されるわけではなく、自分と同じぐらいの能力の友達とのインタラクション、自分より能力が低いと思われる友達とのインタラクションなどによっても自己調整に至る。

3.3 自律の度合い

学習者の自律といったときに、それは「ある」か「ない」かのどちらかではない。自律性とは、学習者が持っているものというよりは、学習者が何かタスクに従事している時に現れるものである。van Lier は、実際に行われていた英語の授業から収集したデータからそれぞれの教室にどの程度 agency（社会、文化的側面からみた自律のこと）が存在するかを分析し、agency を度合いが少ないものから多いと思われるものまでを一覧にしている（図3 参照）。

(1) Learners are unresponsive or minimally responsive	passive
(2) Learners carry out instructions given by the teacher	obedient
(3) Learners volunteer answers to teachers' questions	participatory
(4) Learners voluntarily ask questions	inquisitive
(5) Learners volunteer to assist or instruct other learners and create a collaborative event	autonomous
(6) Learners voluntarily enter into a debate with one another and create a collaborative event	committed

図3 教室で見られる agency の度合い (van Lier, 2008)

(1) は、教師が質問し、学生が答え、教師がその答えにフィードバックを与えるという、いわゆる IRF style (Initiation, Response, Feedback) を導入しようと教師が何度も質問するが、学生から答えが返ってこない状況である。(2) は、教師の指示に従って、学生が黙々と英文を作ったり、ウェブサイトを作成している状況である。(3) 教師が質問すると、学生が進んで答えようとする状況である。典型的な IRF Style の授業である。Agency からいうと、学生は答えを考えて、表現しているので、(1) や (2) より agency の度合いが上である。(4) は、学生が教師の説明に対して、わからないことを学生が質問している状況である。(5) は、学生が友達を助けて、協働作業をしている状況である。助けてもらっている学生も自分のわからないところを友達に説明したりしているので、お互いの agency はかなり高いと考えられる状況である。(6) は、教師に指示されることなく、学生がディスカッションしている様子であり、もっとも agency の度合いが高いものである。

日本の中、高、大においても、(5) や (6) に描写されている positive な agency を発揮している学生たちを教室内にたくさん見られるようにしたいものである。

4. おわりに

大学においても、中学校、高校においても CAN-DO リストを活用して英語教育を行う学校が増えていることは、教育の目的が明確になり、タスクに基づいた指導方法が取り入れられことになり、英語教育にとっても非常に好ましいことである。ただ、せっかく CAN-DO リストを用いた英語教育を導入するならば、CEFR の理念である自律した学習者も同時に育てていただければ、日本の英語教育は、さらに有意義なものになるであろう。

References

- Benson, P. (2001) *Teaching and researching autonomy in language learning*. London : Longman.
- Benson, P. (2007) Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006) Learning how to learn and assessment for learning : A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21, 119-132.
- Bruer, J.T. (1998) Education. In W. Bechtel & G. Graham (Eds.), *A comparison to cognitive science* (pp. 681-690). Malden, MA : Blackwell.
- Byram, M. & Parmenter, L. (2012) Introduction. In M. Byram & L. Parmenter (Eds.), *The Common European Framework of Reference : The globalization of language education policy* (pp. 1-11). Bristol, UK : Multilingual Matter.
- Flavell, H. (1979) Metacognitive and cognitive monitoring : A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- 小池生夫 . (2009) 「CEFR と日本の英語教育の課題」『英語展望』117, 14-19.
- Kohonen, V. (2004) *Autonomy, awareness and community — towards a new paradigm of FL education*. Paper presented at the APPI conference, Portugal.
- Kohonen, V. (2009) *Autonomy, authenticity and agency in language education : The European Language Portfolio as a pedagogical resource*. Paper presented at the Foreign Language Education Conference of the University of Joensuu, Finland.
- Kohonen, V. (2012) Developing autonomy through ESL-oriented pedagogy : Exploring the interplay of shallow and deep structures in a major change within language education. In B. Kühn & M.L.P. Cavana (Eds.), *Perspectives from the European language portfolio* (pp. 22-42). New York : Routledge.
- Little, D. (2007) The Common European Framework of Reference for Languages : Perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91, 645-653.
- Ozeki, N. (2007) Project work designed to develop learners' metacognition. *Annual Review of English Learning and Teaching* (The JACET Kyushu-Okinawa Chapter), 12, 61-65.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning : From teaching to self-reflective practice*. New York : Guilford Press.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.) (2007) *Motivation and self-regulated learning : Theory, research, and applications*. New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Sugitani, M., & Tomita, Y. (2012) Perspectives from Japan. In M. Byram & L. Parmenter (Eds.), *The Common European Framework of Reference : The globalization*

CAN-DO リストと自律した学習者

- of language education policy* (pp. 198-211). Bristol, UK : Multilingual Matter.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London : Longman.
- van Lier, L. (2008) Agency in the classroom. In J.P. Lantolf & M.E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). London : Equinox.
- Wenden, A. (1991) *Learner strategies for learner autonomy*. New York : Prentice Hall.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (2006) *Developing self-regulated learners*. Washington, DC : American Psychological Association.