

# JF 日本語教育スタンダードの Can-do の量的検証について

## — 産出、やりとりの Can-do を中心として —

2020 年 5 月

国際交流基金

### 1. 背景と目的

国際交流基金は、日本語の教え方・学び方・評価のし方を考えるためのツールとして、2010 年に「JF 日本語教育スタンダード」(以下、JFS)を公開した。JFS は、欧州をはじめ世界の言語教育・学習の場で広く共有されている枠組みである Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (ヨーロッパ言語共通参照枠。以下、CEFR)を参考に開発されている。CEFR は、その特徴の 1 つとして、言語の熟達度を 6 つのレベル (A1、A2、B1、B2、C1、C2) で表すことがあげられ、各レベルには「～ができる」という形式の記述文で、典型的な言語活動や言語能力が例示されている。この CEFR の例示的能力記述文は、専門家による記述内容の「質的検証」に加え、統計的手法によって教師評価データを分析し困難度の数値化を行う「量的検証」によって、対応レベルの妥当性が検証されている (North, 2000)。そのため、説得力を持って世界で広く受け入れられている。

JFS では、この CEFR の例示的能力記述文を「Can-do」と呼んでおり、現在 JFS には約 1,000 の Can-do が存在している。この内 CEFR で使用されている例示的能力記述文を和訳したものが約 500 あり、これを CEFR Can-do と呼んでいる。加えて汎言語的な CEFR Can-do を、日本語・日本語教育の文脈で具体化するという目的で、基金が作成した JF Can-do がさらに約 500 存在する。

CEFR を参考にしたことで、世界の言語教育・学習と共通の枠組みを日本語教育に提供している JFS だが、課題も指摘されている。その課題とは、基本的には欧州域内の言語を想定して開発された CEFR が、欧州域外の言語である日本語にそのまま適用できるのか。すなわち、CEFR Can-do で設定されたレベルと対応する言語活動や言語能力が、日本語教育・学習においても妥当なのかという点である。具体的には、漢字や敬語などの日本語の言語的特徴がレベルの例示に影響するかという点や、学習者の母語が属するのが漢字圏か非漢字圏かといったことが、Can-do で表される言語活動や言語能力の難しさに影響するかという点があげられる。

これらを踏まえた上で、日本語を学習言語とした際の JFS の Can-do 困難度について、オリジナルの CEFR と同様の「量的検証」の方法に基づいて数値化することで、JFS をより説得力のある枠組みとして示すことを目的に、本検証を行うこととした。議論の対象となる具体的なポイントをまとめると、以下の通りである。

1. CEFR で検証された Can-do の困難度は、日本語教育でも同様に適用できるのか。
2. JF が独自に作成した Can-do は、記述内容と想定レベルに齟齬がないか。
3. 学習者の母語特性（漢字圏・非漢字圏）は、Can-do の困難度に影響するのか。

## 2. 実施概要

### 2.1 検証した Can-do

JFS には、CEFR Can-do と JF Can-do を合わせると、計 1,045 の Can-do が整備されている（CEFR Can-do 493、JF Can-do 552）。ここより、以下の観点を踏まえ検証対象とする 100 項目（CEFR Can-do 52、JF Can-do 48）を選んだ。

まず CEFR と本検証における困難度の数値を対応付けるため、JFS の CEFR Can-do は、数値の付いた CEFR と共通した項目を含む必要がある。これを考慮し、検証する CEFR Can-do は、オリジナルの CEFR において困難度が公開されているもので、さらに、安定性と一貫性が高いと評価された Excellent Items が多いカテゴリーから優先的に選んだ。なお、CEFR の例示的能力記述文のうち、困難度の数値が公開されている文献は、管見の限り 1994 年の検証をまとめた North (2000) のみである。また、North (2000) にある困難度の数値も、CEFR 発表時のカテゴリー内全てに付いているわけではない。

JF Can-do については、CEFR に関して 1994 年に行なわれた量的検証で対象とされたカテゴリーであり、また他者評価という評価形態になじみやすい、口頭でのやり取り (Spoken interaction) に関するカテゴリーから選んだ。

以上を考慮して選定した結果について、カテゴリーとレベル別 Can-do の数を表 1 に示す。本検証では、主に産出及びやりとりの能力に関するカテゴリーの Can-do が検証対象となっている。CEFR Can-do が 52 項目（うち 38 項目が CEFR との共通項目=困難度が公開されている項目）、JF Can-do が 48 項目である。なお、JF Can-do は C レベルが存在しない（作成されていない）ため、表 1 では網掛けで示している。そのため、全体としては C レベルの Can-do が少なく、A2、B1 の Can-do の割合が多くなっている。

表1 本検証で分析対象としたカテゴリとレベル別 Can-do の数

カテゴリ（トピック）		A1	A2	B1	B2	C1	C2	計
CEFR1	文法的正確さ	1	1	2	2	1	1	8
CEFR2	話しことばの流暢さ	1	2	2	3	1	1	10
CEFR3	一貫性と結束性	1	2	1	2	1	1	8
CEFR4	手紙やメールのやりとりをする	1	1	2	1	1	0	6
CEFR5	社交的なやりとりをする	3	8	4	3	1	1	20
JF1	情報交換する（健康）	1	2	2	0			5
JF2	情報交換する（食生活）	2	3	1	1			7
JF3	情報交換する（旅行と交通）	2	3	1	1			7
JF4	インフォーマルな場でやりとりする（自由時間と娯楽）	0	4	5	1			10
JF5	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	4	3	3	1			11
JF6	共同作業中にやりとりをする（生活と人生）	1	1	1	1			4
JF7	インタビューする／受ける（健康）	1	1	1	1			4
		18	31	25	17	5	4	100

## 2.2 学習者と評価者

JFS は、国際交流基金が海外に日本語を普及するにあたり、日本語のさらなる国際化を目指して、取り組んできた日本語教育のさまざまな基盤整備の中心的な役割を担うものであり、その主たるターゲットは、海外の日本語教育である。そして JFS を発表し約 10 年となり、海外における日本語教育の現場での JFS の浸透も進み、Can-do で学習者のパフォーマンスを評価することに慣れている教師の協力も得やすいと考えた。以上から、本検証の対象サンプルとする学習者は、JFL 環境にある日本語学習者とし、評価者はその教師にあたる海外の日本語教師とした。

評価方法は、CEFR の量的検証の方法にならない、他者評価、すなわち海外の日本語教師による評価とした。評価を行う教師の選定にあたっては、原則として以下の条件を設けた。

- a. 現在、高等教育機関（主に成人学習者を対象とする）で教えていること。
- b. 教授歴が 5 年以上で、そのうち高等教育機関で教えた経験が 3 年以上あること。
- c. 母語・国籍は問わないが、日本語の Can-do が理解でき、評価できること。
- d. 担当するクラスに、学習者が 5 名以上いること。
- e. 多様な母語・目的・レベルの学習者を指導した経験があることが望ましい。

なお評価者である教師の所属を高等教育機関と定めたのは、海外の日本語教育において、A1 レベルから C2 レベルまでの幅のある学習者がおり、かつひとりの評価者である教師が、CEFR、JFS の想定するさまざまなレベルおよびカテゴリーの技能に関し、評価を行うことができると考えたためである。

### 2.3 対象国・地域

対象となる国・地域の選定については、まず、2015 年度の海外日本語教育機関調査（独立行政法人国際交流基金、2017b）を参考とし、そのうち、「表 1-2b 日本語教育機関数・教師数・学習者数（学習者数順／複数段階教育有）」（CD-ROM のみに収録）に基づき、高等教育機関の日本語学習者数（計 1,006,707 名）で、上位から累積 95 %までに該当する国・地域を対象とすることとした。これら 15 カ国・地域を、以下の通り漢字圏・非漢字圏に分けた。（本検証では、坂野（2015）を参考に、表記体系として通常漢字を用いているかどうかをフォーカスをあてたため、韓国を非漢字圏とした。）

漢字圏（2 カ国・地域）：中国、台湾

非漢字圏（13 カ国）：米国、韓国、インドネシア、タイ、ベトナム、フィリピン、マレーシア、フランス、カナダ、ドイツ、オーストラリア、英国、インド

統計分析を考慮すると、漢字圏・非漢字圏で少なくとも約 600 人（計 1,200 人）の学習者データが必要である。さらに、それぞれの言語圏内でこの 600 人を国・地域別高等教育機関学習者数の比率にしたがって配分し、学習者データ数を算出した（表 2）。

そして、教師 1 人あたりが評価する学習者の数を原則 5 名～15 名と定め、各国・地域の教師数の試算をした上で、評価者の手配を国際交流基金の海外事務所に依頼し、2.2 で示した条件に基づいて現地で評価者を集めた。なお、台湾には国際交流基金の海外事務所がないため、連関調査（国際交流基金、2017 d）に評価者として参加した教師に個別に打診した。

表2 検証対象となった国・地域および学習者評価データの想定配分数

圏	国・地域	高等教育機関の 学習者数	各圏での 割合	配分される 学習者データ数
漢字圏	中国	623,940	89 %	531
	台湾	80,755	11 %	69
			100 %	600
非漢字圏	米国	64,913	26 %	154
	韓国	51,963	21 %	123
	インドネシア	26,051	10 %	62
	タイ	22,787	9 %	54
	ベトナム	16,972	7 %	40
	フィリピン	14,674	6 %	35
	マレーシア	12,352	5 %	29
	フランス	10,599	4 %	25
	カナダ	7,988	3 %	19
	ドイツ	6,682	3 %	16
	オーストラリア	6,420	3 %	15
	英国	6,101	2 %	14
	インド	5,877	2 %	14
				100 %

## 2.4 評価方法

CEFR の量的検証方法に準じ、評価者たる教師には以下の作業を依頼した。

- a. 学習者評価 :  
自クラスから能力差が出るように学習者を複数選び、学習者 1 人 1 人について、アンケート冊子に記載された Can-do の内容に照らして 5 段階で評価する。
- b. 共通パフォーマンス評価 :  
国際交流基金で用意した或る 2 名の学習者による実際のパフォーマンス・サンプルを視聴し、その達成具合をアンケート冊子に記載された Can-do の内容に照らして 5 段階で評価する。
- c. J-CAT 受験の依頼 :  
a. で選出した学習者のうちから、1 人以上（人数は国際交流基金が指定）に J-CAT を受験するよう依頼する。

このうち、c. は本検証で新たに設定したもので、本検証の妥当性を確認するための外部指標として用いた。使用した J-CAT（今井・他、2012）は、無料であること、いつでもどこで

も実施できること、結果が1つの尺度上に現わされることから、学習者の日本語能力を示す外部指標として選んだ。

なお、検証では1人の教師が10名前後の学習者を評価するため、学習者1名ごとに100項目すべてのCan-doで評価しては負担が大きく、疲労等で回答に影響が生じるおそれがある。そこで、Can-doをカテゴリーごとに4つの冊子に分けて、教師を配分し、回答項目数を減らし、負担軽減を行った。

## 2.5 実施期間

実施フローの確認・問題点の洗い出し等のために予備調査を実施した上で、本調査を実施した。実施期間、評価者数等の詳細は、以下の通り。

予備調査	調査期間	: 2018年9月11日～29日
	分析期間	: 2018年10月13日～26日
	規模	: 漢字圏 評価した教師4人 評価された学習者数50人 非漢字圏 評価した教師13人 評価された学習者数65人
本調査	調査期間	: 2018年11月14日～12月17日
	分析期間	: 2018年12月18日～2019年3月31日
	規模	: 漢字圏 評価した教師56人 評価された学習者数588人 非漢字圏 評価した教師87人 評価された学習者数604人

## 3. 分析とその結果

評価データ分析は、オリジナルのCEFRで行われた1994年の量的検証と同様、「多相ラッシュモデル (the many-faceted Rasch Rating Scale Model)」で行った (使用ソフトはFACETS)。分析にあたりまずパラメタの分布を確認し、次に実測値とモデルに基づく期待値の差があるかどうかの適合度を見た。また学習者のスコア分布および外部指標として実施したJ-CATとの相関も確認し、さらに教師による評価の厳しさの傾向などもみた。いずれも分析上大きな問題となる点はないことが確認されている。詳細は、別添資料を参照されたい。

これらを踏まえた上で、1. であげた検証目的の具体的なポイントに沿い、分析を進めた。結果は以下の通りである。

### 3.1 JFSのCan-doの困難度と順序

まず今回検証した100すべてのCan-doについて、レベルごとに困難度を集計した(表3)。個々のCan-doをみるとレベル間で逆転がみられるものもあったが、全体としては、想定していたレベルの序列どおりであった。

表3 困難度の要約

Variable	Category	N	Mean	SD	min	Q1	med	Q3	max
ALL	ALL	100	0.04	1.78	-3.36	-1.43	-0.35	1.42	3.52
CdLevel	A1	18	-2.13	0.52	-3.36	-2.36	-2.18	-1.99	-0.71
CdLevel	A2	19	-0.99	0.61	-2.33	-1.29	-0.94	-0.65	0.09
CdLevel	A2.1	6	-1.50	0.85	-2.70	-2.03	-1.43	-0.93	-0.44
CdLevel	A2.2	6	-0.98	0.47	-1.68	-1.27	-0.79	-0.73	-0.46
CdLevel	B1	19	0.57	0.60	-0.44	0.13	0.67	1.03	1.44
CdLevel	B1.1	3	0.12	0.67	-0.47	-0.25	-0.02	0.41	0.84
CdLevel	B1.2	3	0.96	0.41	0.48	0.81	1.14	1.19	1.24
CdLevel	B2	10	1.98	0.51	1.02	1.75	1.98	2.10	2.92
CdLevel	B2.1	4	1.67	0.21	1.41	1.55	1.69	1.81	1.87
CdLevel	B2.2	3	2.35	0.46	2.03	2.08	2.13	2.51	2.88
CdLevel	C1	5	3.07	0.23	2.79	2.97	3.01	3.24	3.36
CdLevel	C2	4	3.33	0.20	3.12	3.17	3.34	3.49	3.52

次に、JF Can-do と CEFR Can-do を、レベルごと、カテゴリーごとに分けて比較すると、同レベル想定での JF Can-do は、CEFR Can-do に比べて A2・B1・B2 レベルではやや難しく、A1 レベルのみ逆で JF Can-do が、やや易しかったということが見てとれた。また個々の Can-do でみると、レベル間で困難度の重なりがあった。

だが、カテゴリー×レベルごとの平均をとり、線でつなぐと、以下の図1のようにいずれも右上がりとなり、想定している順序性は保たれていることがみえた。

つまり、本検証にて対象とした Can-do の困難度は、レベル単位で見れば、想定レベルによく合致し、おおむね順序性が保たれており、想定されているレベルは妥当であったと判断できることがわかった。

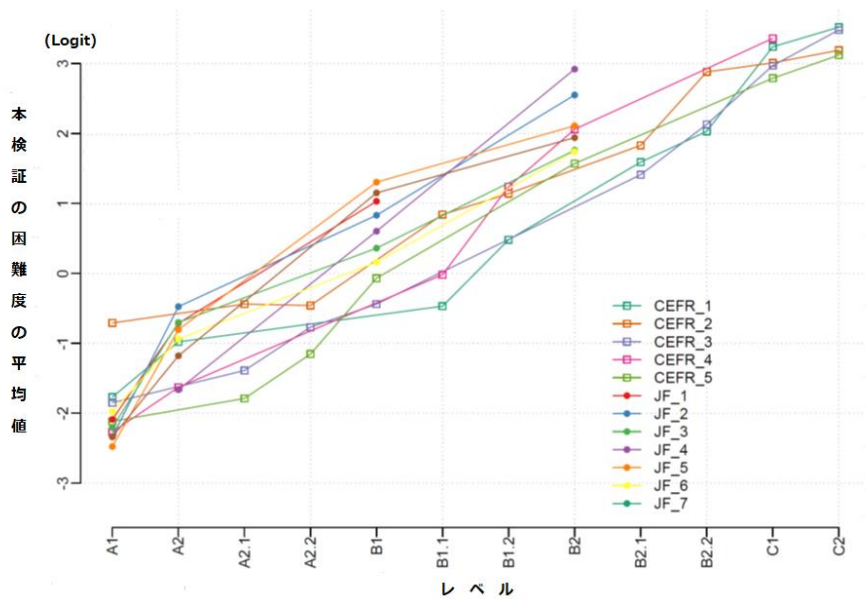


図1 カテゴリー×レベルごとの平均

なお、言語技能や言語行動カテゴリーの相違が Can-do のレベル付けに与える影響については、明確な傾向は見られなかった。

### 3.2 オリジナルの CEFR との比較

続いて、本検証で対象とした 100 の Can-do のうち、オリジナルの CEFR にて困難度が付いている 38 の CEFR Can-do について、CEFR の困難度と本調査の集計値とを比較し、確認を行った。

結果としては、困難度の相関係数は高い相関を示し(表 4)、図 2 から見てとれるように、いずれの項目においてもほぼ右肩上がりの直線上に並んでいることから(一直線に並べば完全な対応となる)、オリジナルの CEFR で簡単な項目は JFS でも易しく、難しい項目は JFS でも難しいという対応関係が強く表れていた。

表 4 オリジナルの CEFR と本検証の集計値の比較

Scale	N	Mean	SD	min	Q1	med	Q3	max	cor
D_CEFR	38	-0.4863158	2.192718	-4.59	-2.1450	-0.785	1.3550	3.61	0.9580
D_JF	38	0.1910526	1.775224	-2.70	-1.2875	-0.200	1.7625	3.24	NA

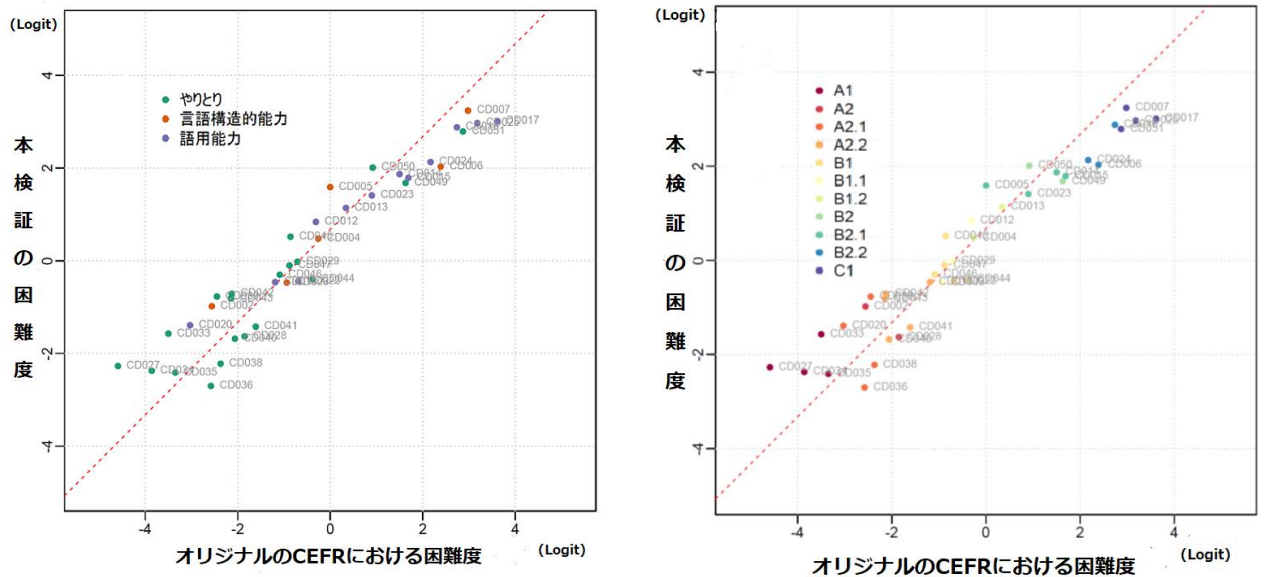


図 2 オリジナルの CEFR との比較



### 3.3 学習者の特徴や日本語の言語特徴による影響

漢字圏と非漢字圏で Can-do 困難度が異なるか、困難度が異なる Can-do はどれかを DIF 分析によってまず検証した。DIF 分析は、同等の能力水準であるにも関わらず、属する集団などの要因によって、特定の項目の難しさに異なりがあるかを確認する際に用いられる。

結論としては、漢字圏／非漢字圏の間で、学習者の値、個々の Can-do の値には差があった。困難度が高い Can-do ほど、漢字圏にとっては易しく、非漢字圏にとっては難しい傾向があった。困難度が低い Can-do ではその逆だった(図 3)。なお、教師の評価の厳しさおよび閾値には差がなかった。

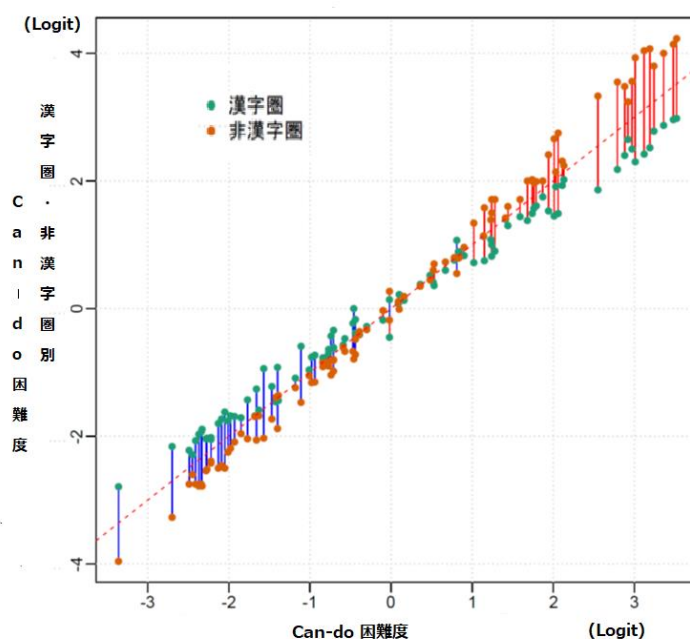


図 3 DIF の状況

以上から、学習者母語（漢字圏と非漢字圏）に由来する Can-do の難しさの違いについては、このモデルでは、「恐らく違いが存在する」と考えられることがみえた。

ただし、多相ラッシュモデルでの学習者母語の違いを含めた分析では、漢字圏にとって高困難度（高いレベル）の Can-do 項目は易しい傾向がある一方、反転するように低困難度の Can-do は苦手であるような結果となっている。この点について、モデルの制約や漢字圏と非漢字圏について改めて考察を行った。

本検証は、漢字圏を中国語母語話者とし、非漢字圏に韓国語母語話者を含んできたが、AIC でモデル適合度を確認したところ、以下の順に適合が良い結果になった。なお 1.2. はほぼ同程度であったが、ここで図 4 を描画してみたところ、中国語母語話者グループと韓国語母語



続いて、今回設定した3グループの評価素点平均の母語別分析をみた。その結果となる図4をみると、韓国語母語話者グループの評価素点はA～Cレベルまで一貫して高い。中国語母語話者グループ、その他の非漢字圏母語話者グループの評価素点はAレベルでは拮抗しているが、B1へ移行するあたりで中国語母語話者グループの評価素点が、その他の非漢字圏母語話者グループを超える。その差はB2、C1、C2とレベルが上がるにつれ拡大傾向を見せる。一貫して高い値を示している韓国語母語話者グループに、B1以降、中国語母語話者グループが接近し、C1以降遜色なく推移する。

この傾向の要因を探るため因子分析を実行したところ、2因子が確認された。第一因子はAレベルのCan-do項目において因子負荷量が高くレベルが上がるにつれ漸減する。第二因子の負荷量はAレベルでは小さく、Bレベル以降、レベルが高くなるにつれ第一因子の負荷量を超えて値が大きくなる。Can-doの記述文に頻出するワードに即して、第一因子を「簡単な語彙・文法による日常場面对応能力①」と命名し、第二因子を「幅広い語彙力による談話構成能力②」とした。文法や漢語等を共有する韓国語母語話者グループは①②ともに因子得点が高い。漢語等を共有する中国語母語話者グループは①はその他の非漢字圏母語話者グループと大きな違いはないが、②では韓国語母語話者グループには及ばないものの、共有部分が少ないその他の非漢字圏Gに比べ高い因子得点が提示された(表5)。

表5 母語別の各因子得点の平均

母語	① 第一因子	② 第二因子
	簡単な語彙・文法による日常場面对応能力 (Aレベルで大)	幅広い語彙力による談話構成能力 (Bレベル以降で大)
中国語	-0.011	0.146
韓国語	0.278	0.253
非漢字圏	-0.075	-0.287

このように、本検証において中国語母語話者グループ、韓国語母語話者グループ、その他の非漢字圏母語話者グループはそのパフォーマンスに差が見られた。松下(2018)は松下・陳・王・陳(2017)「中国語母語学習者の多くは学習しなくても日中同形同義語を目で見て理解できるが、学習しなければ音で聞いても理解できない語が多い。そのような語が30%も存在する」を引用しながら、それを巨大なbuilt-in lexicon(Dalton, 2004)と形容している。本調査は、聞いて話す、話して聞くやりとりを主な対象としているため、漢語を「音で聞いて理解する」学習過程が必要ではあるものの、やはり「built-in lexicon」の効力が発揮されたと考えられるだろう。

つまり母語と学習言語の共有部分を、「もともと母語にビルトインされ、学習しなくても

理解しやすい部分」あるいは「少しの学習で理解できるようになる部分」とすると、次のようなことが言えるであろう。

- ・韓国語母語話者グループは文法がビルトインされているため、因子①の効く A レベルから高いパフォーマンスを示し、漢語等がビルトインされていることから因子②の効く B レベル以降でも引き続き高いパフォーマンスを維持している。
- ・中国語母語話者グループは漢語等がビルトインされているが、因子①が効く A レベルでは効果を発揮しない。因子②が効く B レベル以降、効力を発揮して韓国語母語話者グループのパフォーマンスに接近する。
- ・その他の非漢字圏母語話者グループはビルトイン部分がないため、韓国語母語話者グループや中国語母語話者グループに比べればパフォーマンスは低い。

以上、本検証の母語別の評定結果や因子分析の結果をまとめると、語彙や文法において各母語に「ビルトイン」された共有部分が機能していることを示唆していると考えられる。

#### 4. 検証の目的に照らした結論

1. CEFR で検証された Can-do の困難度は、日本語教育でも同様に適用できるのか。
2. JF が独自に作成した Can-do は、記述内容と想定レベルに齟齬がないか。

- ・困難度の数値に基づいた Can-do のレベル付けの妥当性は「概ね妥当」と言える。

CEFR Can-do の困難度は、オリジナルのものとよく合致しており、元の CEFR 尺度への対応付けは可能であった。また、今回検証した 100 の JFS の Can-do の困難度は、個別に Can-do をみていくとレベル間で逆転しているものや、同レベル想定 JF Can-do では、CEFR Can-do に比べてやや難しいものもあった（但し、A1 レベルのみ逆）。しかし、カテゴリ×レベルごとの平均でつないでいくと、想定レベルによく合致し、カテゴリごとに見ても、概ね順序性は保たれていた。

3. 学習者の母語特性（漢字圏・非漢字圏）は、Can-do の困難度に影響するのか。

- ・語彙や文法などの類似性から、特定の母語（中国語、韓国語）話者の Can-do による評定能力の分布が、他と比べて高くなることはあるだろう。

本検証では、学習者母語について、母語と日本語との共有という観点から、①漢字・漢語等を共有する中国語母語学習者グループ、②文法や漢語等を共有する韓国語母語話者

グループ、③あまり共有部分がないその他の非漢字圏母語話者グループという 3 分類での分析も行った。

分析の結果、その特性は日本語能力に含まれているものであるが、語彙や文法といった母語と学習言語の共有部分を、「もともと母語にビルトインされ、学習しなくても理解しやすい部分」あるいは「少しの学習で理解できるようになる部分」と考えると、中国語と韓国語を母語とした日本語学習者には、その共有部分が機能していることを示唆していることが考えられた。

以上

\*本検証のためのデータ分析は 3.3 の図 3 まで、株式会社ラーンズへの業務委託により実施した。

#### 【主な参考文献】

- 今井新悟・赤木彌生・中園博美（2012）『J-CAT オフィシャルガイド：コンピュータによる自動採点日本語テスト』ココ出版。
- 神前陽子（2016）「多相ラッシュ分析」『日本言語テスト学会誌（20周年記念特別号）』第19号, pp. 207-210.
- 熊谷龍一（2016）「差異項目機能」『日本言語テスト学会誌（20周年記念特別号）』第19号, pp. 228-231.
- 塩澤真季・石司えり・島田徳子（2010）「言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析—JF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けて—」『国際交流基金 日本語教育紀要』第6号, 23-39.
- 独立行政法人国際交流基金（2017a）『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』（[https://jfstandard.jp/pdf/web\\_whole.pdf](https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf) : 2020年3月20日閲覧）。
- 独立行政法人国際交流基金（2017b）『海外の日本語教育の現状 2015年度 日本語教育機関調査より』（[https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey\\_2015/all.pdf](https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf) : 2020年3月20日閲覧）。
- 独立行政法人国際交流基金（2017c）『JF 日本語教育スタンダード準拠 ロールプレイテスト テスター用マニュアル』（[https://jfstandard.jp/pdf/roleplay/JFS\\_roleplaytest\\_all\\_20170131.pdf](https://jfstandard.jp/pdf/roleplay/JFS_roleplaytest_all_20170131.pdf) : 2020年3月20日閲覧）。
- 独立行政法人国際交流基金（2017d）『JF 日本語教育スタンダードに基づいた評価と日本語

能力試験の合否判定との関係—最終報告書—』

([https://jfststandard.jp/pdf/jfs\\_jlpt\\_report2017.pdf](https://jfststandard.jp/pdf/jfs_jlpt_report2017.pdf) : 2020年3月20日閲覧) .

野口裕之 (2015) 「大規模言語テストの世界的動向 : CEFR を中心として」 李在鎬・編『日本語教育のための言語テストガイドブック』 pp. 213-238, くろしお出版.

野口裕之・熊谷龍一・大隅敦子 (2007) 「日本語能力試験における級間共通尺度構成の試み」『日本語教育』 135, pp.54-63.

野口裕之・熊谷龍一・大隅敦子 (2008) 「日本語学習者の母語が日本語能力試験の IRT 尺度構成に与える影響」『2008年度日本語教育学会秋期大会予稿集』, pp.103-109.

野口裕之・大隅敦子・熊谷龍一・島田めぐみ (2020 予定) 「CEFR の日本語への適用可能性—産出的言語活動および(言葉の)やりとりの場合—」『2020年度日本語教育学会春季大会予稿集』.

坂野永理 (2015) 「日本語学習者を対象にした CEFR スイス版自己評価チェックリストの検証」『第二言語としての日本語の習得研究』 第 18 号, pp. 70-85, 凡人社.

松下達彦・陳夢夏・王雪竹・陳林柯 (2017) 「日中対照漢字語データベースの開発と応用」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.366-371.

松下達彦 (2018) 「日本語語彙習得に関わる普遍性と個別性—漢字をめぐる問題を中心に」『第四回学習者コーパス・ワークショップ&シンポジウム—第二言語習得における語彙の役割—』 発表資料

(<http://saj.ninjal.ac.jp/wp-content/uploads/2015/07/869b469213df7c0f6deaad728b97a6b9.pdf> : 2020年3月20日閲覧) .

森本由佳子・塩澤真季・小松知子・石司えり・島田徳子 (2011) 「コミュニケーション言語活動の熟達度を表す JF Can-do の作成と評価—CEFR の A2・B1 レベルに基づいて—」『国際交流基金 日本語教育紀要』 第 7 号, pp. 25-42.

吉島茂・大橋理枝 (訳・編) (2014) 『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 ; 追補版』 朝日出版社.

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

North, B. & Schneider, G. (1998) Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15(2), pp. 217-263.

North, B. (2000) *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.

「3. 分析とその結果」(pp. 6)において「分析にあたり、まずパラメタの分布を確認し、次に実測値とモデルに基づく期待値の差があるかどうかの適合度を見た。また学習者のスコア分布および外部指標として実施した J-CAT との相関も確認し、さらに教師による評価の厳しさの傾向などもみた。」とした箇所の詳細は以下の通りである。

### 1. 多相ラッシュ測定 (Many-facet Rasch Measurement)

多相ラッシュ測定モデルは次の式で表される。

$$\text{モデル: } \log \frac{P_{nijk}}{P_{nijk-1}} = B_n - D_i - C_j - F_k$$

$P_{nijk}$  = 「教師  $j$  ( $=1, \dots, J$ ) が、Can-do  $i$  ( $=1, \dots, I$ ) について、学習者  $n$  ( $=1, \dots, N$ ) に評価  $k$  ( $=1, \dots, K$ ) を与える」確率

- $B_n$  : 学習者  $n$  の「能力」
- $D_i$  : Can-do  $i$  の「困難度」
- $C_j$  : 教師  $j$  の「評価の厳しさ」
- $F_k$  : カテゴリ  $k$  の「閾値」

これらの「パラメタ」は、いずれもロジット (logit ; 対数オッズ) 尺度上の値で表される。このモデルの基本的な意味は  $k$  番目と  $k-1$  番目の確率を比べて、どちらかと言えばどちらにずれているか、ということを示している。分母と分子がイコールであれば、ずれは 0 になる。

多相ラッシュ分析においては、ロジット尺度の原点を定めるために、学習者の能力か Can-do の困難度のいずれかのロジット平均を 0 とし、他方の値を相対的に決める必要がある (両方ともフリーにしては原点が定まらず、両方とも 0 では、学習者にとって Can-do が相対的にどれだけ難しいか／簡単かが表現できなくなるため)。

本調査においては、 $B$ ,  $D$ ,  $C$ ,  $F$  の値を推定したが、 $B$ ,  $C$ ,  $F$  については、それぞれ平均が 0 になるようにして推定した。 $D$  は制約なし (no-centering) で推定した。

今回は、便宜的に学習者の能力の平均を 0 にしたが、Can-do の困難度の平均を 0 としても、学習者の能力の平均が相対的にずれるだけで、実質的には同じ結果となる。

また、教師評価の厳しさと閾値については、それらのロジット値を原点 0 を基準とした偏差 (あるいは効果) として表現できるように、平均を 0 としておくのが一般的である。

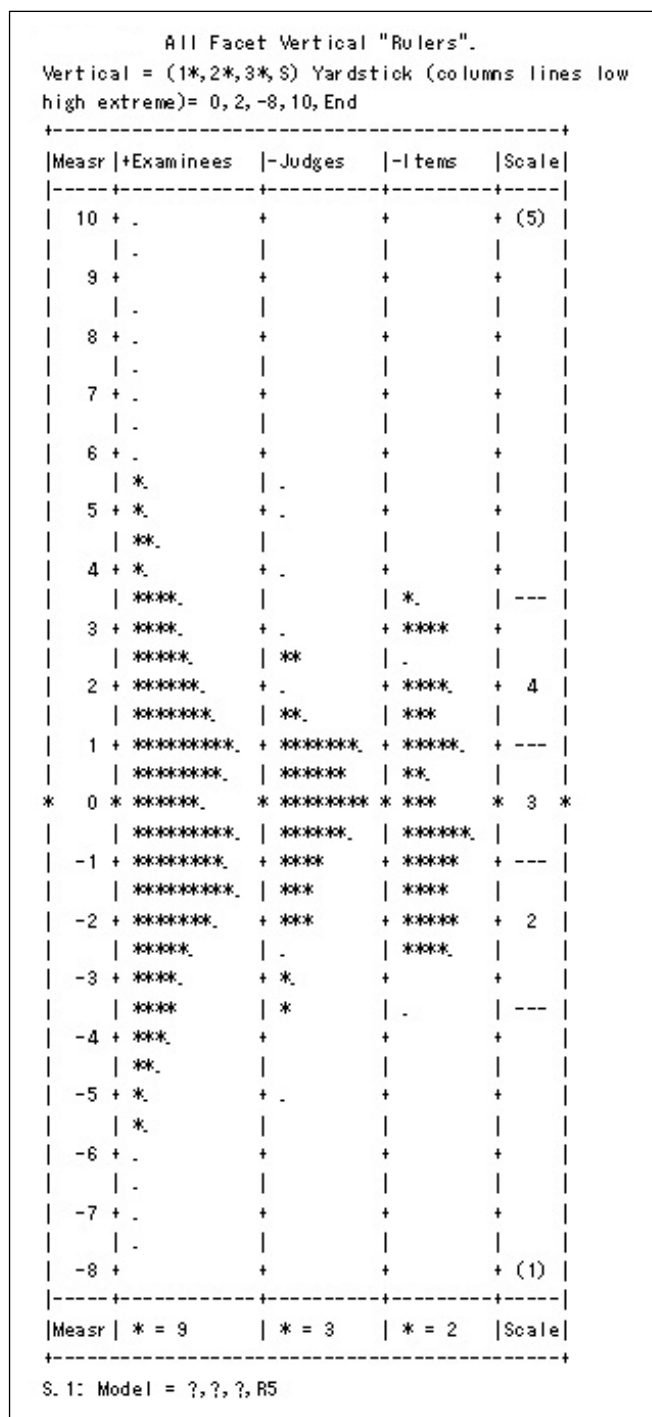


図1 パラメタの分布

図1に見られるように、どのパラメタも分布が0に集まっていた。

例えば、学習者の分布に対して、Can-doの分布が正の方向にずれている場合には、学習者の能力レベルに対して相対的に難しいCan-doが多いということになる。あまりにずれが大きいと、Can-doが難し過ぎるためにどの学習者も低い評価となり差異化できず、妥当



な測定ができないことになる。しかし、今回の結果はすべての Can-do の困難度の値は学習者の能力の分布の範囲内に収まっており、そのようなずれは見られなかった。

また、教師評価の厳しきの分布も 0 付近に集まっており、大勢では偏りの小さい評価がされていて、評価の厳しい教師と評価の甘い教師に二極化しているといったことはなさそうであることがわかる。

閾値についても、0 付近に 5 段階の評価の真ん中の値である 3 が来ており、3 を中心にほぼ対称かつ学習者能力の分布の範囲内で分布していて、偏った使われ方がされていないことが推察できる結果となっていた。

以上のことから、レベル的に大きな問題はなかったと言える。

表 1 パラメタの推定値

Table 7.1.1 Examinees Measurement Report (arranged by MN).													
Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	+ Measure	Model S. E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	Estim. Discrm	Correlation PtMea	PtExp	Num Examinees
189.5	63.7	2.97	2.97	.03	.24	.94	-.6	.98	-.3		.72		Mean (Count: 1133)
280.4	79.7	1.04	1.12	2.87	.14	.49	2.4	.67	2.3		.20		S. D. (Population)
280.5	79.7	1.04	1.12	2.87	.14	.49	2.4	.68	2.3		.20		S. D. (Sample)

Table 7.2.1 Judges Measurement Report (arranged by MN).													
Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	- Measure	Model S. E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	Estim. Discrm	Correlation PtMea	PtExp	Num Judges
1501.8	504.4	2.97	2.96	.00	.08	.98	-1.1	1.04	-.6		.84		Mean (Count: 143)
715.5	194.6	.75	.70	1.58	.02	.39	4.9	.58	4.4		.08		S. D. (Population)
718.0	195.3	.75	.70	1.59	.02	.39	4.9	.58	4.4		.08		S. D. (Sample)

Table 7.3.1 Items Measurement Report (arranged by MN).													
Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	- Measure	Model S. E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	Estim. Discrm	Correlation PtMea	PtExp	Num Items
2147.6	721.3	2.98	2.97	.04	.06	.99	-.4	1.02	.1		.84		Mean (Count: 100)
764.9	212.4	.65	.82	1.77	.01	.22	3.6	.27	2.4		.04		S. D. (Population)
768.8	213.5	.65	.82	1.78	.01	.22	3.7	.28	2.4		.04		S. D. (Sample)

さらに表 1 のように、学習者の能力 (Examinees) の平均はほぼ 0、±3 程度のばらつきであった。

教師評価の厳しき (Judges) は、ばらつき 1.6 程度であった。教師評価の厳しきの分布は、学習者の能力や Can-do の困難度と比べて相対的にばらつきは小さく見えるが、本来ならそのばらつきは 0 なのが望ましいにもかかわらず、ロジット値が ±3 を超えるような、相当に評価が厳しい／甘い教師もいる。右端の Scale の閾値 (---) と比べると、評定値が 3 となるのが -1 から 1 の間くらい (幅が 2 くらい) であることから、ロジット値が 3 違うということは、同じ学習者の同じ Can-do での評価について、教師が異なると評定値が 2 段階 (2⇔4) くらいずれてもおかしくないということになる。このように、若

干、一貫して厳しい評価を下す、あるいは甘い評価を下す傾向のある教師が存在していた。

Can-do の困難度 (Items) は、一つ一つの Can-do の困難度の数値を総合して集計したもので、平均はほぼ 0、ばらつきが 1.8 弱であった。

## 2. 適合度 (infit) (表 1)

実測値とモデルに基づく期待値の間に開きがあり、モデルに適合しないと考えられるものを確認する。ただし、適合しないと考えられるものを必ず排除しなければならないということではない。

適合度の指標には Infit と Outfit があるが、Infit は反応の多いところ、Outfit は反応が一番振れているところを表す。傾向としては同じように出てくるので、基本的に Infit を見ることで適合度は判断できる。

Infit. MnSq は、個々の評定値について「その評定値と、IRT モデルに基づく期待値との差」の二乗を求め、それらを標準化・重み付け平均した値であり、大きいほど適合度が低い。1 前後 0.7-1.3 ぐらいであれば適合していると言える。

適合度については若干留意すべき点があった。

一つは、全体に影響を与える共通サンプルの適合度があまり高くなかったことである。個別の項目の数値の表は省略するが、共通サンプル C01 の Infit. MnSq が 1.37、共通サンプル C02 の Infit. MnSq が 1.73 であった。

もう一つは 4 名の教師の Infit. MnSq が 2 を超えており、能力の低い学習者に対して評価が甘かったり、他の教師が高く評価するものを低く評価したりしていた。また、これらの教師が評価した学習者についても適合度がよくなかった。ただし、これら 4 名を除外して再集計しても、他の教師の Infit. MnSq が 2 を超えることになるので、本研究においては、能力値の推定をより厳密に行わなければならないような事後の用途はないこともあり、Infit. MnSq が高いデータも生かして、全てのサンプルを使った分析とするのが適当であると考えた。

また、学習者能力を含む各相について  $Z$  値を見たときに、モデルが正しいとしたときに  $|Z| > 2$  となる割合がおよそ 5% になるべきであるのに対し、今回のデータではそれよりもかなり大きな割合であった。

なお、Can-do の困難度についての Infit. MnSq は、やや大きな値、小さな値はあったが、North (2000) の研究と比較して、その範囲はより狭いものになっていた。

## 3. 学習者スコア (Bn) (図 2・表 2)

非漢字圏に比べて漢字圏の学習者スコアのほうが高い結果となった。

非漢字圏学習者のロジット値は 0 以下が多かった。

また、JCAT との相関係数も妥当性がないスコアではないと考えられる。

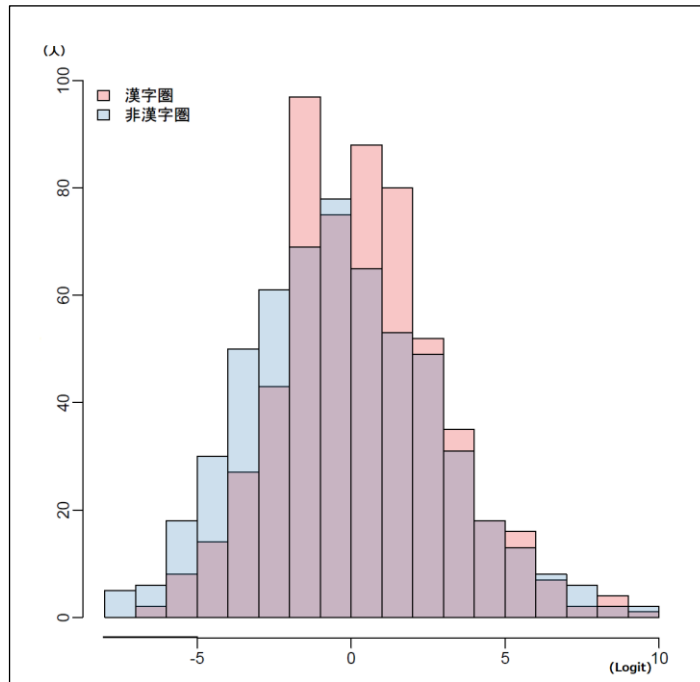


図2 学習者スコアの分布

表2 学習者スコア

■スコアの要約									
Variable	Category	N	Mean	SD	min	Q1	med	Q3	max
ALL	ALL	1133	0.03	2.87	-7.43	-1.86	-0.19	1.83	9.76
漢字_学習者	漢字圏	569	0.33	2.62	-6.30	-1.44	0.25	1.90	9.67
漢字_学習者	非漢字圏	564	-0.26	3.07	-7.43	-2.36	-0.49	1.73	9.76
■JCAT スコアとの相関係数									
Listening	Vocabulary	Grammar	Reading	Total					
0.55	0.51	0.45	0.47	0.58					

#### 4. 教師の評価の厳しさ (Cj) (図3・表3)

漢字圏／非漢字圏それぞれの教師の評価の厳しさの平均にはそれほど差はなかったが、min 値、max 値、SD、Q1、Q3 のいずれから、さらに漢字圏の評価の方が分布の裾が広いことから、漢字圏の教師の評価に厳しさの差が大きかった。

教師の母語別に見ると、他の言語に比較して、相対的に母語を中国語とする教師の評価の厳しさにばらつきが大きかった。

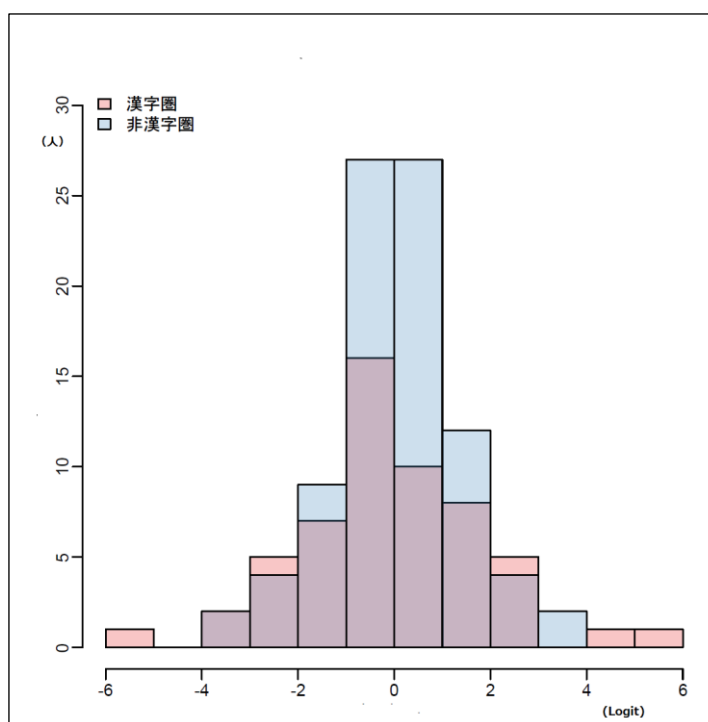


図3 漢字圏・非漢字圏母語別教師評価困難度の分布

表3 母語別教師評価困難度

■ 困難度の要約									
Variable	Category	N	Mean	SD	min	Q1	med	Q3	max
ALL	ALL	143	0.00	1.59	-5.14	-0.87	-0.02	0.91	5.38
漢字_教師	漢字圏	56	-0.13	1.94	-5.14	-1.33	-0.30	1.05	5.38
漢字_教師	非漢字圏	87	0.08	1.31	-3.57	-0.61	0.02	0.88	3.83
母語	インドネシア語	1	-3.57	NA	-3.57	-3.57	-3.57	-3.57	-3.57
母語	タイ語	4	-0.08	1.19	-1.30	-1.00	-0.03	0.89	1.05
母語	タガログ語	1	-0.49	NA	-0.49	-0.49	-0.49	-0.49	-0.49
母語	ドイツ語	1	1.05	NA	1.05	1.05	1.05	1.05	1.05
母語	フランス語	1	1.58	NA	1.58	1.58	1.58	1.58	1.58
母語	中国語	44	0.02	2.09	-5.14	-1.33	-0.09	1.12	5.38
母語	中国語、台湾語	2	-0.17	1.16	-0.99	-0.58	-0.17	0.24	0.65
母語	日本語	89	0.02	1.29	-3.29	-0.84	-0.02	0.78	3.83

### 5. 評定の閾値 (Fk) (図4・表4)

今回の調査における評定は、1から5までの5段階であるから、4つの閾値がある。Can-doの困難度が高ければ図3のグラフが右に平行にずれる。CEFRの分析における閾値はグラフからしか読み取れないが、-3.8 -1.4 +1 +3 ぐらいであったので、これと比較すると低いほうが少し上に上がっているが、妥当な結果と考えてよい。

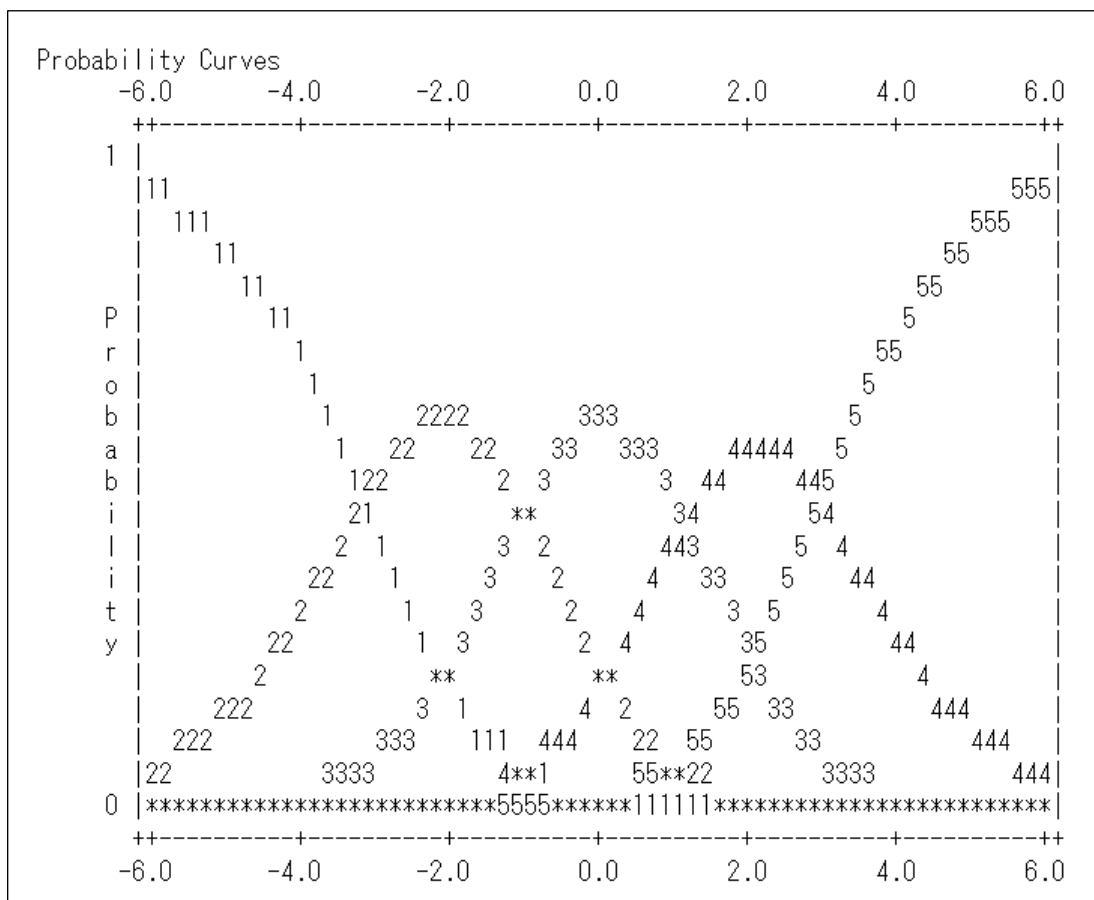


図4 評定の閾値

表4 評定の閾値

Table 8.1 Category Statistics.  
Model = ?,?,?,R5

Score	DATA			QUALITY CONTROL			RASCH-ANDRICH		EXPECTATION		MOST PROBABLE	RASCH-THURSTONE	Cat PEAK
	Total	Used	Cum. %	Avg Meas	Exp. Meas	OUTFIT MnSq	Thresholds	S.E.	Measure at Category	from -0.5			
1	13169	13169	18% 18%	-4.24	-4.24	1.1			(-4.30)		low	low	100%
2	15723	15723	22% 40%	-1.92	-1.89	.9	-3.16	.01	-2.11 -3.39	-3.16	-3.26		59%
3	16621	16621	23% 63%	-.03	-.02	1.0	-1.00	.01	.07 -1.00	-1.00	-1.00		59%
4	12794	12794	18% 81%	2.00	1.87	1.2	1.17	.01	2.12 1.11	1.17	1.13		55%
5	13821	13537	19% 100%	4.43	4.51	1.1	2.99	.02	(4.18) 3.30	2.99	3.12		100%
(Mean)										(Modal)		(Median)	

以上

量的検証対象Can-do一覧

Cd Number	Form Category	Number	Type	Act	Category	Level	困難度 (量的検証2020)	困難度 (North2000)	Can-do
CD001	CEFR_1	412	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	A1	-1.77		学習済みのレポーターの中から、限られた、いくつかの単純な文法構造や構文を使うことはできる。
CD002	CEFR_1	411	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	A2	-0.98	-2.56	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある。例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいいの場合明らかである。
CD003	CEFR_1	410	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	B1.1	-0.47	-0.94	比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンレポーターを、割合正確に使うことができる。
CD004	CEFR_1	409	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	B1.2	0.48	-0.26	馴染みのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。
CD005	CEFR_1	408	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	B2.1	1.59	0	比較的高い文法駆使能力がある。誤解につながるような間違いは犯さない。
CD006	CEFR_1	407	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	B2.2	2.03	2.39	高い文法駆使能力がある。時には「言い間違い」や、文法構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。
CD007	CEFR_1	406	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	C1	3.24	2.98	常に高い文法的正確さを維持する。誤りは少なく、見つけることは難しい。
CD008	CEFR_1	405	能力	言語構造的な能力	文法的正確さ	C2	3.52		(例えば、これから言うことを考えている時や、他人の反応をモニターしているような時といった) 他のことに注意を払っている時でも、複雑な言葉について常に高い文法駆使能力を維持している。
CD009	CEFR_2	485	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	A1	-0.71		適切な表現を探したり、あまり馴染みのない言葉を使うとき、また話の流れの修復のために、間が多くあぐ、非常に短い、単独の、多くは予め準備しておいた発語を行うことができる。
CD010	CEFR_2	484	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	A2.1	-0.44		言葉に詰まったり、話し始めて言い直すとが目立つことが多いが、馴染みのある話題であれば、あまり困難なく言い直して言葉を表現でき、短いやり取りを行うことができる。
CD011	CEFR_2	483	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	A2.2	-0.46	-1.19	話し始めて言い直したり、途中で言い換えることが目立つが、短い発語であれば自分の述べたいことを理解してもらえらる。
CD012	CEFR_2	482	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	B1.1	0.84	-0.31	ある程度の長さの、理解可能な発語を行うことができるが、制限を受けない自由な発語で比較的時間の長いものになると特に、談話を続けていく時に文法のおよび語彙的に正確であろうと間があいたり、発語の修復を行うが目立つ。
CD013	CEFR_2	481	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	B1.2	1.14	0.34	自分の表現したいことを、比較的容易に表現できる。言語化する際に、間があいたり、「袋小路」に入り込んだりするのは、他人の助けを借りずに発語を続けることができる。
CD014	CEFR_2	480	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	B2.1	1.87	1.5	互いに無理することなく、ある程度の流暢さで、無理なく自然に、母語話者と普通にやり取りができる。
CD015	CEFR_2	479	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	B2.1	1.79	1.69	比較的一定の速さを保って発語を行うことができる。言い方の型や表現を探る際に詰まることがあっても、目立って長い間があくことは少ない。
CD016	CEFR_2	478	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	B2.2	2.88	2.74	無理なく自然に、コミュニケーションを行うことができ、長く、複雑な一連の発語であっても、非常に流暢で、表現に余裕があることが見られる。
CD017	CEFR_2	477	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	C1	3.01	3.61	自分自身の述べたいことを流暢かつ無理なく自然に、ほとんど苦勞せずに述べることが可能である。ただ、概念的に難しい内容に関してのみ、自然で滑らかな言葉の流れが損なわれる。
CD018	CEFR_2	476	能力	語用能力	話しことばの流暢さ (機能的な能力)	C2	3.19		自分の言いたいことを、長い発語でも、自然で、苦勞なく、詰まらずに、流れるように、表現することができる。滞るのは、考えを表現するために最適な言葉を考えたり、適切な例や説明を探そうとする時だけである。
CD019	CEFR_3	475	能力	語用能力	一貫性と結束性 (ディスコース能力)	A1	-1.85		"and"「そして」、"then"「それから」のような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や語句をつなげることができる。
CD020	CEFR_3	474	能力	語用能力	一貫性と結束性 (ディスコース能力)	A2.1	-1.39	-3.03	"and"「そして」、"but"「しかし」、"because"「～だから」のような簡単な並列の接続表現を用いて語句の間に繋がりを付けることができる。
CD021	CEFR_3	473	能力	語用能力	一貫性と結束性 (ディスコース能力)	A2.2	-0.77		最も頻繁に出現する接続表現を使って、単純な文をつなげ、物事を語ったり、描写することができる。
CD022	CEFR_3	472	能力	語用能力	一貫性と結束性 (ディスコース能力)	B1	-0.44	-0.69	短めの、単純で、バラバラな成分をいろいろ結び合わせて、直線的に並べて、繋がりを付けることができる。
CD023	CEFR_3	471	能力	語用能力	一貫性と結束性 (ディスコース能力)	B2.1	1.41	0.9	限定的な範囲ではあるが、さまざまな結束手段を使って、自分の発語を、明快な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができるが、長く話すと若干の「ぎこちなさ」があるかもしれない。
CD024	CEFR_3	470	能力	語用能力	一貫性と結束性 (ディスコース能力)	B2.2	2.13	2.17	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結合語を効果的に使うことができる。
CD025	CEFR_3	469	能力	語用能力	一貫性と結束性 (ディスコース能力)	C1	2.97	3.18	さまざまな構成パターン、接続表現、結束手段が使える、上手く構成された、明快で流暢な話を作ることができる。
CD026	CEFR_3	468	能力	語用能力	一貫性と結束性 (ディスコース能力)	C2	3.48		さまざまな構成パターンや、幅広い結束手段を充分かつ適切に利用して、一貫性があり、結束性のあるテキストを作り出すことができる。
CD027	CEFR_4	314	活動	やりとり	手紙やメールのやりとりをする	A1	-2.27	-4.59	短い簡単な手紙を書くことができる。
CD028	CEFR_4	313	活動	やりとり	手紙やメールのやりとりをする	A2	-1.63	-1.85	感謝と謝罪を表現するごく簡単な個人的な手紙を書くことができる。
CD029	CEFR_4	312	活動	やりとり	手紙やメールのやりとりをする	B1.1	-0.02	-0.71	経験、感情や出来事を多少詳細に記した個人的な手紙を書くことができる。
CD030	CEFR_4	311	活動	やりとり	手紙やメールのやりとりをする	B1.2	1.24		出来事を伝え、音楽や映画のような抽象的、文化的話題についても、自分の意見を表現する個人的な手紙を書くことができる。
CD031	CEFR_4	310	活動	やりとり	手紙やメールのやりとりをする	B2	2.06		感情の度合いを伝え、出来事や経験の持つ個人的な重要性を強調しながら、相手の近況や考えなどに言及する手紙を書くことができる。
CD032	CEFR_4	309	活動	やりとり	手紙やメールのやりとりをする	C1	3.36		個人的な通信の中で、自分が伝えたいことをはっきりと正確に表現することができ、感情表現や、ほめめかや、冗談を交えながら、柔軟で効果的な言葉遣いができる。
CD033	CEFR_5	202	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A1	-1.57	-3.5	こちらの事情を理解してくれるような話し相手から、はっきりとゆくりと、繰り返しを交えながら、直接自分に話向けられれば、具体的に単純な、必要を満たすための日常の表現を理解できる。
CD034	CEFR_5	201	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A1	-2.37	-3.86	人が元気がどうかを聞き、近況を聞いて、反応することができる。
CD035	CEFR_5	200	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A1	-2.41	-3.35	紹介や基本的な挨拶、いとまごいの表現を使うことができる。
CD036	CEFR_5	199	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A2.1	-2.7	-2.58	好き嫌いを言うことができる。
CD037	CEFR_5	198	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A2.1	-1.47		招待、提案、謝罪をすることができ、またそれらに応じることができる。
CD038	CEFR_5	197	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A2.1	-2.22	-2.37	挨拶をするのに簡単な日常の丁寧な形式を使うことができる。
CD039	CEFR_5	196	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A2.1	-0.77	-2.45	非常に短い社交的なやり取りには対応できるが、自分から会話を進められるほどには理解できていない場合が多い。それでも、相手の方が面倒がらねば、分かるようにしてもらえらる。
CD040	CEFR_5	195	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A2.2	-1.68	-2.06	簡単な言葉で自分の感情を表現することができるし、感謝も表現できる。
CD041	CEFR_5	194	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A2.2	-1.42	-1.61	興味のある話題の日常的なことなら短い会話に参加できる。
CD042	CEFR_5	193	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A2.2	-0.71	-2.13	時々繰り返しや言い換えを求めることが許されるなら、自分に向けられた、身近な事柄について、はっきりとした、標準語での話はいたい理解できる。
CD043	CEFR_5	192	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	A2.2	-0.81	-2.15	挨拶、別れ、紹介、感謝などの社会的関係を確立することができる。
CD044	CEFR_5	191	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	B1	-0.4	-0.38	驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、また相手の感情に反応することができる。
CD045	CEFR_5	190	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	B1	0.52	-0.86	時には言いたいことが言えない場合もあるが、会話や議論を続けることができる。
CD046	CEFR_5	189	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	B1	-0.3	-1.09	時には特定の単語や表現の繰り返しを求めるとあるが、日常的会話で自分に向けられたはっきりと発音された話は理解できる。
CD047	CEFR_5	188	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	B1	-0.1	-0.88	身近な話題についての会話なら準備なしに参加できる。
CD048	CEFR_5	187	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	B2	1.02		気持ちのありようを伝え、出来事や経験の持つ個人的な重要性を強調することができる。
CD049	CEFR_5	186	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	B2	1.68	1.63	母語話者との対話でも、相手を不用意にいらつかせたり、おかしがらせたりすることなく、相手が母語話者同士で会話している時とは別の振る舞いをしてすむくらいに、互いの関係を維持できる。
CD050	CEFR_5	185	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	B2	2.01	0.92	騒音の多い環境でも、たいいの話題について長い会話に参加できる。
CD051	CEFR_5	184	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	C1	2.79	2.87	感情表現、間接的な示唆、冗談などを交えて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。
CD052	CEFR_5	183	活動	やりとり	社交的なやりとりをする	C2	3.12		社会や個人生活全般にわたって、言語上の制限もなく、ゆとりをもって、適切に、自由に会話ができる。
CD053	JF_1	403	活動	やりとり	情報交換する (健康)	A1	-2.09		体の調子が悪いとき、「おなかが悪いです」「気持ちが悪いです」など、短い簡単な言葉で、ホストファミリーに伝えることができる。

CD054	JF_1	521	活動	やりとり	情報交換する（健康）	A2	-0.84	風邪を引いたとき、どんな薬を飲むか、どんな対処法をとっているかなどについて、友人に質問したり、質問に答えたりすることができる。
CD055	JF_1	375	活動	やりとり	情報交換する（健康）	A2	-0.59	近所の歯医者について、場所や様子などの簡単な情報を、友人に質問したり、答えたりすることができる。
CD056	JF_1	362	活動	やりとり	情報交換する（健康）	B1	0.78	近所の歯医者について、対応の仕方や技術などの詳しい評判を、友人に質問したり、答えたりすることができる。
CD057	JF_1	235	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自分と家族）	B1	1.28	友人とうまくいっていないなどの問題が生じたとき、他の友人にある程度詳しく状況や心情を説明し、解決の方法を相談することができる。
CD058	JF_2	409	活動	やりとり	情報交換する（食生活）	A1	-2.45	一緒に外食するとき、昼ごはんをどんな店で食べるか、友人にごく簡単な言葉でたずねたり答えたりすることができる。
CD059	JF_2	408	活動	やりとり	情報交換する（食生活）	A1	-2.22	一緒に外食するとき、好きな料理は何か、友人にたずねたり、答えたりすることができる。
CD060	JF_2	523	活動	やりとり	情報交換する（食生活）	A2	-0.84	自国の料理を食べる席で、友人に、どうやって食べるのか、食べるときどんなことに気をつけたらいいかなどについて、短い簡単な言葉で質問したり、説明することができる。
CD061	JF_2	522	活動	やりとり	情報交換する（食生活）	A2	-0.57	レストランなどで友人に、おすすめの料理について、味や食材などの簡単な情報を、質問したり、質問に答えたりすることができる。
CD062	JF_2	379	活動	やりとり	情報交換する（食生活）	A2	-0.02	相手もよく知っている定番料理（カレーなど）について、使う食材の種類などの簡単な情報を、友人に質問したり、質問に答えたりすることができる。
CD063	JF_2	365	活動	やりとり	情報交換する（食生活）	B1	0.83	郷土料理について、特徴や店の評判などの詳しい情報を、友人に質問したり、答えたりすることができる。
CD064	JF_2	416	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（食生活）	B2	2.55	大学のゼミなどで、一家団楽に関する社会意識と食事の関係などについて調べるために、異なる年齢層に対してインタビューをし、興味深い答えに対して、用意した質問を変えて質問し、さらに興味深い答えを引き出すことができる。
CD065	JF_3	400	活動	やりとり	情報交換する（旅行と交通）	A1	-2.13	友人に迎えに来てもらうときに、電話で自分がいる場所を、短い簡単な言葉で伝えることができる。
CD066	JF_3	401	活動	やりとり	情報交換する（旅行と交通）	A1	-2.28	鍵や財布などの貴重品を無くしたとき、一緒にいる友人に「鍵を無くしました」「鍵がありません」など、短い簡単な言葉で伝えることができる。
CD067	JF_3	520	活動	やりとり	情報交換する（旅行と交通）	A2	-1.01	旅行を予定している観光地について、そこに行ったことがある友人に、どんな印象を持ちか、どんな交通手段で行ったかなどの簡単な情報を、短い簡単な言葉で質問したり、質問に答えたりすることができる。
CD068	JF_3	519	活動	やりとり	情報交換する（旅行と交通）	A2	-0.39	これから旅行に行く友人に、自分の経験や、気をつけた方がいいことについて、短い簡単な言葉で説明したり、質問に答えたりすることができる。
CD069	JF_3	373	活動	やりとり	情報交換する（旅行と交通）	A2	-0.71	道に迷ったとき、目的地への行き方について、短い簡単な言葉で人に質問したり、説明したりすることができる。
CD070	JF_3	361	活動	やりとり	情報交換する（旅行と交通）	B1	0.36	旅行中に会った人にお勧めの場所や店などの詳しい情報を、質問したり、答えたりすることができる。
CD071	JF_3	298	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（旅行と交通）	B2	1.76	旅行会社で、旅行ツアーの申し込みをするとき、複数のプランの詳細を聞いて内容を理解し、自分の希望や条件を明確に伝えながら話し合うことができる。
CD072	JF_4	549	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	A2	-2.33	友人を誘うために、イベントの日時を伝え、一緒に行くかどうか、短い簡単な言葉でたずねたり、誘いに答えたりすることができる。
CD073	JF_4	248	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	A2	-1.93	友人と週末サイクリングに行くために、行き先や待ち合わせ時間などについて、短い簡単な言葉で話し合うことができる。
CD074	JF_4	250	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	A2	-0.74	友人と、コンサートや展覧会などの後で、良かったところについて、短い簡単な言葉でコメントや質問をしたり、答えたりすることができる。
CD075	JF_4	247	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	A2	-1.66	友人と週末映画を見に行くために、見る映画や時間などについて、短い簡単な言葉で話し合うことができる。
CD076	JF_4	546	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	B1	0.53	友人を誘うために、イベントの内容や見どころがある程度詳しく説明したり、理由や気持ちを交えて誘いに答えたりすることができる。
CD077	JF_4	240	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	B1	0.67	友人と、好きな音楽のジャンルやアーティストなどについて、どこがいかに自分の考えを話したり、相手の話に対して簡単なコメントや意見を述べたりすることができる。
CD078	JF_4	238	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	B1	0.9	友人と、祭りやイベントなどの後で、印象に残ったところや感想を、ある程度詳しく述べ合うことができる。
CD079	JF_4	237	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	B1	0.81	友人と週末サイクリングに行くために、行き先や待ち合わせ時間などについて、自分の意見を述べたり他の人の意見を調整したりしながら話し合うことができる。
CD080	JF_4	236	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	B1	0.1	映画やドラマなどの内容について、友人や家族と簡単なコメントや意見を交換することができる。
CD081	JF_4	227	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（自由時間と娯楽）	B2	2.92	友人や家族と、テレビの刑事ドラマなどの内容について、仮説を立てて今後の展開を予測したり、根拠を示して相手の意見に反論したりしながら、活発に話し合うことができる。
CD082	JF_5	345	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	A1	-2.49	店員に、「着てみたいのですが」などの見えた表現を使って、試着できるかたずね、ゆっくりはっきりと話されれば、答えを理解することができる。
CD083	JF_5	344	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	A1	-3.36	店や飲食店などで、「すみません」などの表現を使って、店員を呼ぶことができる。
CD084	JF_5	343	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	A1	-2.01	八百屋や市場などで買い物をするとき、買いたい野菜や果物などの名前と個数を店員に伝えることができる。
CD085	JF_5	342	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	A1	-2.05	デパートの案内所で、欲しい商品が何階にあるかたずね、ゆっくりはっきりと話されれば、答えを理解することができる。
CD086	JF_5	329	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	A2	0.09	市場の生鮮食品店などで店の人に、条件や希望を言って、値段を交渉することができる。
CD087	JF_5	326	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	A2	-1.11	デパートなどの店員に、店頭に出ている衣料品の他の色やサイズがあるかなどについて質問し、いくつかの簡単な答えを理解することができる。
CD088	JF_5	325	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	A2	-1.4	デパートなどの店員に、買いたい物の売り場がどこにあるかなどについて質問し、いくつかの簡単な答えを理解することができる。
CD089	JF_5	314	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	B1	1.24	市場の生鮮食品店などで買い物をするとき、店の人に商品の種類、産地、料理方法などについて質問し、ある程度詳細な説明を理解することができる。
CD090	JF_5	313	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	B1	1.44	電気屋などで店員に、電子機器の操作方法などについて質問し、聞き返すこともあるが、ある程度詳細な説明を理解することができる。
CD091	JF_5	312	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（買い物）	B1	1.23	電気屋などで店員に、携帯電話など買いたい商品の機能やデザインなどについての自分の好みや希望を説明することができる。
CD092	JF_5	295	活動	やりとり	店や公共機関でやりとりをする（生活と人生）	B2	2.11	送った郵便物が届かないとき、郵便局の問い合わせ窓口で、送ってから今までの経過を正確に説明し、適切な措置してもらえよう依頼することができる。
CD093	JF_6	285	活動	やりとり	共同作業中にやりとりをする（生活と人生）	A1	-1.98	重い物の移動など人の助けが必要なとき、「助けてください」「手伝ってください」など、短い簡単な言葉で頼んだり、ゆっくりはっきりと話されれば、頼まれたことに対応したりすることができる。
CD094	JF_6	283	活動	やりとり	共同作業中にやりとりをする（言語と文化）	A2	-0.94	クラスメートと文化祭などの行事の準備をするために、短い簡単な言葉で確認や指示をしたり、受けたりすることができる。
CD095	JF_6	275	活動	やりとり	共同作業中にやりとりをする（食生活）	B1	0.16	友人と料理を作るために、手順の詳細について確認や指示をしたり、受けたりすることができる。
CD096	JF_6	271	活動	やりとり	共同作業中にやりとりをする（仕事と職業）	B2	1.74	イベントのためのポスター案を検討しているとき、デザインやレイアウトなどについて比較し、それぞれの利点や受け手にとっての印象などをはっきりと述べるることができる。
CD097	JF_7	434	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（健康）	A1	-2.34	病院の診察室で触診を受けながら、痛いかなど質問に答えることができる。
CD098	JF_7	428	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（健康）	A2	-1.18	ときどき振り返りや説明を求められることができれば、病院などで、どこがどのくらい痛いかなどの簡単な質問に対して、短い簡単な言葉で答えることができる。
CD099	JF_7	423	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（健康）	B1	1.15	病院などで、症状や過去の病気などに関する質問に対して、ある程度正確に答え、内容によっては主体的に話を展開させることができる。
CD100	JF_7	230	活動	やりとり	インフォーマルな場面でやりとりをする（健康）	B2	1.94	友人や家族と、最近話題になっているダイエット法の効果や問題点などについて、根拠を示しながら自分の意見を述べたり、相手の意見に反論したりしながら、活発に話し合うことができる。