

国立国語研究所学術情報リポジトリ

Recommendations for Capturing Learning in the Cognitive, Affective, and Psychomotor Domains : Clarifying Can-do Descriptors in Japanese Language Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-01-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鈴木, 美加, SUZUKI, Mika メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00003514

学習を認知・情意・精神運動の領域で捉える提案

——より見通しのきく日本語教育 Can-do 記述に向けて——

鈴木美加

東京外国語大学／国立国語研究所 共同研究員

要旨

本稿では、日本を含む世界各国における教育改革が進む中で、学校教育に位置付けられた日本語教育の目標設定を行う際に、認知領域だけでなく、情意領域と精神運動領域にも目を向ける提案を行った。まず、最近の教育改革を推進する ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) が打ち出した 21 世紀スキル (Griffin et al. 2012) と、教育心理学において 1950 年代から続く教育 (学習) 目標の 3 領域 (Bloom (ed.) 1956, Guilbert 1987) について概観した。次に、日本語教育の Can-do リスト 2 種から、Can-do 記述を例として取り上げ、それらの特性について、ブルーム他の教育 (学習) 目標の 3 領域を参考に検討を加えた。検討結果から、各レベルの到達目標としての Can-do 目標は認知領域、精神運動領域に関する記述が見られること、Can-do 目標を支える下位 Can-do では認知領域、精神運動領域、情意領域の全領域とのかかわりがあることを示した。結論として、現在のアカデミックな日本語運用能力を育てる意図で行う日本語教育において、その目標設定を教育 (学習) 目標の 3 領域を活用して行うことが有用であると述べた*。

キーワード: 教育 (学習) 目標の 3 領域, 目標設定, 21 世紀型スキル, 日本語教育 Can-do リスト

1. はじめに

近年の世界的な社会の変化を見据え、各国で教育改革が進められている。現在の知識基盤社会に生き、各教育段階や学校教育後も、自律的に、必要な時には人と協働し、学びが進められる人を育てることが求められている。この状況の中、ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) プロジェクトによる「21 世紀型スキル」(Griffin et al. 2012)、OECD の DeCeCo プロジェクトによる「キー・コンピテンシー」(OECD 2005)¹や「ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030」(OECD 2018, 2020) などが提案され、各国の教育課程もそれらを参考に大きく変わりつつある (松尾 2018, 中央教育審議会初等中等教育分科会 2020 など)。

日本語教育について考えてみると、日本以外の国・地域における機関の学習者は 385 万人で、

* 本稿はタイ国日本研究協会 (JSAT) 第 13 回大会における招待講演の一部をもとに、大幅に加筆・修正し、日本語でまとめ直したものである。また、本稿の一部は、国立国語研究所の共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーション研究 (プロジェクトリーダー: 石黒圭)」の研究成果である。

¹ プロジェクトでは、12 の加盟国の調査を踏まえ、今後重要なコンピテンシーとして、①相互作用的に道具を用いること、②異質な集団で交流すること、③自律的に活動すること、の 3 つが提示されるとともに、国際的な学習到達度調査 PISA が実施されることとなった (OECD 2005)。松下 (2011) は、PISA が主に上記①「相互作用的に道具を用いること」(言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる、知識や情報を相互作用的に用いる、テクノロジーを相互作用的に用いる)を測定しているものであり、測定していないコンピテンシーにも十分に目を向けるべきだとしている (p.48)。

そのうち初等・中等教育レベルの学習者約 204 万人²、高等教育レベル約 98 万人である。(国際交流基金 2019)。両者を足すと約 302 万人で、その多くは日本語が正規科目、つまり、各々の教育課程で日本語科目が必修または選択科目として位置づけられており、将来を担う人への教育の一部に、日本語学習が取り入れられている。国内では、日本語指導を受けている児童生徒 40,137 名³、大学機関で日本語を学ぶ者 66,112 名⁴となっている。学習者にとって非母語である日本語が、それぞれの教育段階で求められ、教育・学習の活動が行われている。海外と日本国内では、日本語学習の環境もリソースも大きく異なるが、これらの学習者にとっては、日本語を学ぶことは、その段階で育み、身につける必要のある意欲や態度、知識や技能につながるものであると言える。一方で、日本を含めた各国では、先に示したような教育の改革は現在進行中であり、具体的なコース運営のための目標設定や評価には、まだ関連情報が不足していると考えられる。

また、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠; Council of Europe 2002) の世界的な広がりとともに、日本語教育においても、世界各国の日本語教育での活用に向けたリスト「JF 日本語スタンダード」(国際交流基金 2010, 2019)、各機関独自の Can-do リストも開発されるようになった。このような Can-do リストは対象とする学習者やニーズ、コースの特徴によって Can-do にもバリエーションが見られる一方で、示されている Can-do 相互の関連やその前提となっている能力についての記載がないものが多い。しかしながら、現在の教育においては、学習者が自ら学びを進める存在として、設定された Can-do ができるようにする、ということがどのようなことなのかを、その学習の前提とする行動や能力を含め、多面的に捉えることが求められていると考えられる。学びをサポートする立場としての教師は学習者と向き合う上で、Can-do を構成する行動や能力を考える視点は重要であり、コースおよび授業の Can-do や学習者の学びを、より俯瞰的、立体的に捉えることにもつながると言える。

本稿では、上記を踏まえ、日本語教育で使用されている Can-do をより深く理解し、活用するヒントとして、はじめに、現在の社会に生きる上で必要とされる 21 世紀型スキルを、次に、学習目標を認知 (cognitive)、情意 (affective)、精神運動 (psycho-motor) の 3 つの領域に位置づけるブルーム他 (Bloom (ed.) 1956) の教育 (学習) 目標の 3 領域⁵の枠組みを踏まえた改良版 (Guilbert 1987, Reece and Walker 1997) を取り上げる。その上で、現在公開されている日本語教育 Can-do リスト 2 種から Can-do 記述を例として示し、教育 (学習) 目標の 3 領域の枠組みを適用し、それらの Can-do の行動や前提となっている能力について検討する。最後に、Can-do を実践に生か

² そのうちの 93% は学校の正規科目として日本語を学んでいる (国際交流基金 2019)。

³ 日本語指導が必要とされる生徒は 51,126 名である (文部科学省 総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課 2020)。

⁴ 日本語学校など、法務省告示機関で学ぶ者は 113,626 名である (文化庁 2020)。

⁵ ブルーム他 (Bloom (ed.) 1956) およびクラスウォール他 (Krathwohl et al. 1964) は、中等教育、高等教育における実際のカリキュラムや授業で示されていた膨大な目標を収集、分析して分類、領域の設定を行ったとし、2 文献とも、“three domains of educational objectives”という表現を使用している。本稿では、各国の研究者の引用では、“three domains of educational objectives”のほか、“three domains of learning”、“three domains of learning objectives”とするものも多いことと、現在の教育および学習の状況において、自律的な学びも含め、「学習」に重きを置く視点により、「教育 (学習) 目標の 3 領域」と記すこととする。

す際の工夫について考えてみたい。

2. 知識基盤社会と 21 世紀型スキル

今世紀に入り、テクノロジーが高度化し、変容する社会を生きていく現代人に必要な能力について、ATC21S プロジェクト (Griffin et al. 2012) はその能力を「21 世紀型スキル」として提唱した。膨大な情報ネットワークにアクセスし、その情報の適切さを評価し、知的に活用するスキルや、様々な人々と協調し、創造性を活かして問題解決をしていくスキルが重視されている。ATC21S プロジェクトは、「21 世紀型スキル」を 10 のスキルとして提示し、それらを 4 カテゴリーにまとめている (Binkley et al. 2012:18-19)。

◇思考の方法

- (1) 創造性とイノベーション
- (2) 批判的思考, 問題解決, 意志決定
- (3) 学び方の学習

◇働く方法

- (4) コミュニケーション
- (5) コラボレーション (チームワーク)

◇働くためのツール⁶

- (6) 情報リテラシー
- (7) ICT リテラシー

◇世界の中で生きる

- (8) 地域とグローバルの良い市民であること (シチズンシップ)
- (9) 人生とキャリア発達
- (10) 個人の責任と社会的責任 (異文化理解と異文化適応能力を含む)

これらの「知識を使って創造的に働く能力」(日本語訳版 3 章 p.103) の評価は、従来型の暗記したものを測る試験による評価ではなく、学習者自身による学習の自己評価が推奨される。ピンクリー他 (Binkley et al. 2012) は、このような能力の評価の枠組みとして、「KSAVE フレームワーク (知識, 技能, 態度・価値・倫理)」を提案し、10 のスキル各々の評価の参考となる行動例を示している。この枠組みでは、

- 1) どのようなことを知っている／理解しているか (知識)
- 2) 何がどうできるのか (技能)
- 3) 学習にどういった向き合い方ができるのか (態度・価値・倫理)

⁶ 翻訳版は「働くための方法」だが、原著は“Tools for working”であり、本稿ではわかりやすさを優先し、「働くためのツール」とした。

を示すものとされる⁷。

「創造性とイノベーション」の例を見てみよう。表1にあるように、「知識」の項目の一部として、ブレインストーミングなど「アイデア創造の技術を知る」があり、「技能」の項目には、「新しく、価値のあるアイデアを創造する」「…アイデアを詳しく説明し、洗練し、分析し、評価できるようになる」、「態度・価値・倫理」の項目には「新しく、価値のあるアイデアに対して、偏見をもたないでいる」ことが目標とされる行動であることがわかる (p.49)。

グループ活動で、ブレインストーミングをしたり、意見や情報の交換、共有をしたりすることがあるが、そのような際、このような行動を、「アイデアの創造」という視点で位置づけることは重要であると思われる。

ビンクリー他 (Binkley et al. 2012) の「21世紀型スキル」の10のスキルは、前述の1), 2), 3)の3種の能力として、区分して示されている。それらの能力記述は、1つの目標とする行動が単体で達成されるというより、複数に関連して遂行されるという。3区分に分けられた能力記述は、実際には1つの活動を行う際に、3種の能力を組み合わせて行うものであったり、1種が前提となってもう1種の能力が高まったりすると考えられる。グループワークを取り入れ、新しいアイデアを生み出す(=「技能」)際には、表1に挙げられているように、アイデアを出し合う方法についての「知識」が必要であり、グループ内で偏見を持たないでいる状況を作れること(=「態度・価値・倫理」)が前提となる。授業における学習活動の設定をする際、ある目標達成のために、どのような構成要素から活動が成り立つのかを明確にする際、このような区分が役に立つと考えられる。

表1 思考の方法—創造性とイノベーション (Binkley et al. 2012)⁸

知識	技能	態度・価値・倫理
他者と一緒に創造的に考えたり創造的に働いたりする	創造的に考える	創造的に考える
・いろいろなアイデア創造の技術を知る(ブレインストーミングなど)	・新しく、価値のあるアイデアを創造する(漸進的なアイデアと急進的なアイデアの両方)	・新しく、価値のあるアイデアに対して、偏見をもたないでいる(漸進的なアイデアと急進的なアイデアの両方)
・自国内や自文化の中で過去になされた発明・創造性・イノベーションがあることを知っている。過去に国境を越え、異文化間でなされた発明・創造性・イノベーションがあることを知っている	・創造的な活動を改善して最大限に高めるために、自分自身のアイデアを詳しく説明し、洗練し、分析し、評価できるようになる	他者と創造的に働く
・新しいアイデアを採用する際には現実的な制約があることを知る。また、より受け入れやすい形でアイデアを表現する方法について知る。	他者と創造的に働く	・新しい見方・考え方や多様な見方・考え方に対して柔軟かつ敏感であること。グループで学んだこととフィードバックを自分たちの取り組みに取り入れる
・失敗に気づく方法を知ること。どうやっても克服できない失敗と、乗り越えることができる困難を区別する方法について知る	・他者に対して効果的に、新しいアイデアをつくったり、実行したり、伝えたりする。	・失敗を学習の機会とみなすこと。創造性とイノベーションは小さな成功と頻繁な失敗が長期にわたって繰り返されるプロセスであると理解する
イノベーションを実行する	イノベーションに対する歴史的、文化的な壁に敏感になる	
・どこでどのようにイノベーションが影響を与えるのか、どの分野でイノベーションが起きるのかを意識して理解している	イノベーションを実行する	イノベーションを実行する
・イノベーションや創造性に対する歴史的、文化的な壁に気づく	・インパクトがあって採用されるような、革新的で創造的なアイデアをつくる	・新しいアイデアを粘り強く提示したり推進したりする

⁷ 記述文は、21世紀型スキルプロジェクトの資料とした日本を含む世界各国の教育改革の資料12種に含まれる語句が利用されたという (p.47)。

⁸ 翻訳版『21世紀型スキル—学びと評価の新しいかたち』(三宅監訳 2014: 49)による。

表2の「コミュニケーション」では、言語や非言語のメッセージについて、さまざまな形態や特徴、ルール（文法）があることを知り（知識）、どう使うか（技能）、またコミュニケーションの際にどういった姿勢、態度で取り組めるか（態度・価値・倫理）、について示されている。言語レベルが高い学習者の場合には、学習中の言語の環境において他者と相互理解をしつつ、アカデミックな交流を行ったり、より良いコミュニティづくりの一員として行動したりすることもある。その場合、必ずしも「母語以外の言語能力」のみを評価するのではなく、「母語の能力」として示された、例えば「偏見なく他者の意見や議論と接し、建設的で批判的な対話に取り組む」（＝「態度・価値・倫理」）といった記述も学習目標とし、それを評価するといったことも望まれると言えよう。

表2 働く方法—コミュニケーション (Binkley et al. 2012) ⁹

知識	技能	態度・価値・倫理
母語の能力	母語と母語以外の言語能力	母語の能力
・基礎的な語彙、適切に機能する文法とスタイル、言語の諸機能に関する十分な知識	・多様な状況や目的で、様々なメッセージを、書き言葉もしくは話し言葉の形式でコミュニケーションし、理解する能力。また、他者にそれらを理解させる能力	・母語は、個人や文化を豊かにする源となりうることを認識して、前向きな態度を示す
・話し言葉による様々なタイプの相互作用(会話、インタビュー、討論など)や、話し言葉における異なるスタイルや言語使用域の主な特徴に気づく	・多様なコミュニケーションの状況で話された多様なメッセージを聞いて理解し、簡潔かつ明瞭に伝える能力を含むコミュニケーション	・偏見なく他者の意見や議論と接し、建設的で批判的な対話に取り組む
・書き言葉(形式的、非形式的、科学的、報道的、口語的など)の主な特徴を理解する	・多様な読解目的(情報を得るための読解、勉強のための読解、娯楽のための読解)や多様なテキスト様式に合わせて適切な方略を選びながら、複数のテキストを読んで理解する能力	・公で話す際の自信をもつ
母語以外の言語能力、または3か国語以上の言語能力	・多様な目的で様々な形式の文書を書く能力。書くプロセス(ドラフトから校正まで)をモニターする能力	・言葉やフレーズの技法上の正しさを越えて、表現的に美しい言い回しができるよう、追求する意欲をもつ
・基礎的な語彙、適切に機能する文法とスタイル、言語の諸機能に関する十分な知識	・書き言葉であるか話しことばであるかを問わず、説得的に自分の議論を明確に述べ、他者の視点を十分考慮する能力	・文芸への愛情を育む
・コミュニケーションの非言語的機能(声質の機能、顔の表情、姿勢やジェスチャーのシステム)を理解する	・書き言葉や話し言葉で複雑なテキスト(スピーチや会話や指示やインタビューや討論)を生み出し、表現し、理解するための補助手段(ノートや図表やマップ)を使用するうえで必要なスキル	・文化間のコミュニケーションに対して前向きな姿勢を持つ
・社会的慣習や文化的側面、様々な地理的環境、社会的環境、コミュニケーション環境における言語の多様性に気づく		母語以外の言語能力
		・文化的な差異やステレオタイプへの対抗に敏感になること

3. 教育（学習）目標の3領域の活用による目標記述

3.1 ブルーム他による教育目標分類学の3領域

学習¹⁰の内容やその扱い方によって、その理解や引き起こされる思考、処理の深さが異なる。

⁹ 主に、翻訳版『21世紀型スキル—学びと評価の新しいかたち』（三宅監訳 2014: 57）から示し、原典の内容を踏まえ、一部変更した。その1つとして、翻訳版の表2.5のタイトルは「仕事の方法」であるが、p.46のKSAVEモデルの4つのカテゴリーのうちのWay of workingは「働く方法」と訳されており、表2はこちらの訳に合わせることにした。また、翻訳版の表中に「母国語」と「母語」が使用されている箇所は「母語」に統一した。

¹⁰ 本稿の「学習」とは「経験の反復によって生じる持続的な行動変容過程で、単に外に現われる行動だけではなく、心身機能の変容も含んだもの。すなわち、生活体が同じような環境状況に繰り返し反応する時、かれの行動は、それ以前の経験のおかげで変化する。これが永続的な時、この変化過程を学習という」とする（『教育心理学新辞典』1969 金子書房）。

ブルーム他によると、学習のタイプは、大きく認知領域、情意領域、精神運動領域に分類される (Bloom (ed.) 1956)。この分類は教育目標の分類研究の元祖とされ、ブルーム他は認知領域と情意領域の学習を各々6段階、5段階に分け、整理している (Bloom (ed.) 1956, Krathwohl, Bloom et al. 1964)。認知領域は、知識や思考と結びついた学習をカバーする。情意領域は、態度や動機付けにかかわる変容を扱う。精神運動領域は、道具の操作や、体の一連の動きをスムーズに行う際の学習を対象にする¹¹。これら3領域の学習は関連して生じると言われる (Guilbert 1987 など)。

ブルーム他の教育 (学習) 目標の段階について、さまざまな研究者による改訂版が示され (Anderson et al. 2001, Guilbert 1987, Marzano & Kendall 2007 など)、教育実践に生かしやすい分類法も研究されてきた。本稿では、ポーモント (Beaumont 2005) の教育実践者向けの研修ガイドで採用されたレベル設定を取り上げる。この研修ガイドは、教師側が学習を3領域の各段階に位置づけ、教育実践に活用しやすくなるように、認知領域は4レベル (Reece and Walker 1997)、情意領域と精神運動領域は各々3レベルの設定 (Guilbert¹² 1987) が選択、紹介されている。そのレベル設定を図1に図式化し¹³、各領域における特性を表3にまとめておく。

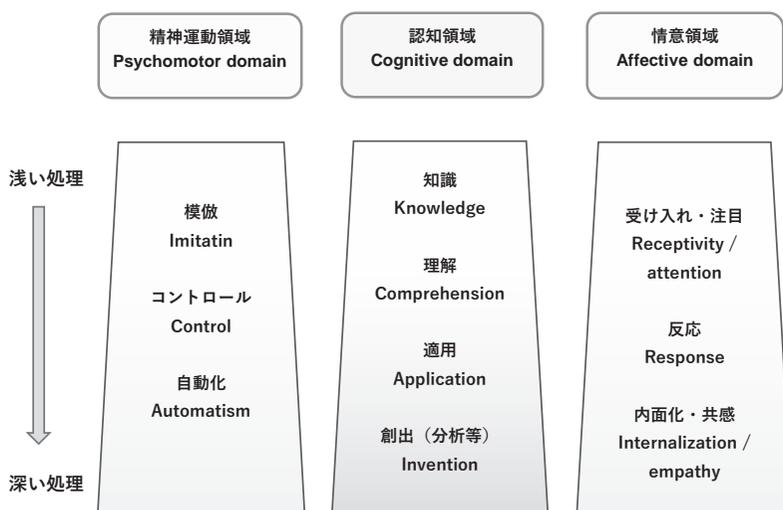


図1 教育 (学習) 目標の3領域
認知領域は Reece and Walker (1997)、精神運動領域と情意領域は Guilbert (1987) を紹介した Beaumont (2005) の記述を筆者が図式化し、訳語を加えた。

¹¹ 精神運動領域については、ブルーム他による学習段階の明示はなされず (Bloom (ed.) 1956, Bloom et al. 1971)、試案が示されていた (梶田 1975: 34)。

¹² ギルバート (Guilbert 1987) は医療従事者向けの教育実践を行うにあたり、各領域を3段階に分けることにしたと述べている。

¹³ 筆者が図式化する際、北海道大学 高等教育推進機構 高等教育研究部 (2015) の「教育目標分類学」の図を参考にした。同大学の細川敏幸氏 (北海道大学 高等教育推進機構 高等教育研究部教授) とのメールのやりとり (2020年9月24日) で、研究チームによりブルームの分類を参考に作られたことを伺った。3領域とも3レベルで、医療従事者向けのギルバートの3領域3レベルを基本にされたものと思われる。教育目標とそのプロセスがわかりやすい図にまとめられている <<https://high.high.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2015/04/mokuhyo.pdf>> (2021年3月2日閲覧)

表3 教育（学習）目標の3領域における各レベルの特性（Beaumont 2005: 11-13, 訳語は筆者による）

精神運動	模倣 Imitation	Observes skills and attempts to repeat it
	コントロール Control	Can carry out skill according to a set procedure. Also able to differentiate between several skills and choose the appropriate one. Can also combine several skills in sequence ('Articulation')
	自動化 Automatism	A high degree of proficiency is obtained and the skills are completed automatically ('Naturalisation')
認知	知識 Knowledge	Recognises and recalls facts.
	理解 Comprehension	Interprets or summarises given information.
	適用 Application	Uses information to solve a problem.
	創出(分析など) Invention (analysis etc.)	Compares, contrasts, analyses, judges.
情意	受け入れ・注目 Receptivity/attention	Sensitivity to the existence of a certain phenomenon and indicates a willingness to receive.
	反応 Response	Sufficient interest in the noticed phenomenon to do something about it.
	内面化・共感 Internalisation/ empathy	The phenomenon has found a place in your scale of values and has effected you long enough for you to adapt yourself to the value system of the other person. This enables you to adapt your attitude to the other person as if you were experiencing the same phenomenon yourself.

認知領域の学習の段階は、処理が浅い段階から順に、

- ①知識：ある事柄を認識したり、情報を再生したりする
- ②理解：情報を解釈、あるいは要約、例を示す、などをする
- ③適用：情報を活用して、課題状況の解決を行う
- ④創出：情報の比較、対照、分析、判断をして問題の解決をする

というレベルがあるとする（Reece and Walker 1997）。認知領域の学習課題とは、それを遂行する際に、情報や知識を用いた何らかの思考あるいは想起が関わり、解決するタイプのものであり、知識や理解度を測定するテストは、この認知領域に属する学習を確認するものである。

情意領域は、態度や動機付けなど心と関係のある学習の目標を対象とし、順に、

- ①受け入れ・注目：ある事象・状況の存在を感じ取り、受け入れようとする態度を示す
- ②反応：気づいた事象・状況に十分な関心・興味を示し、何らかの反応（言語・非言語）を示す
- ③内面化・共感：ある考えや価値基準が内在化する

の3段階である。文化・慣習的な異なりに違和感を抱き、学習が進められない、といったことは、この領域の①「受け入れ」の段階で問題が起こっていると言える。授業のやり方を受け入れ、学習者が自ら課題を進めることができている場合は、②「反応」の段階がクリアできていると判断できる。さらに、何らかの文化的な違いがあった場合に、それを認め、何らかの反応をし、その違いによる違和感を乗り越え、それを許容し、自らの中に内在化されるようになった際、③「内

面化」が起こった、ということができる。

精神運動領域は、体の一連の動きや、道具などの操作の学習を対象としている（Guilbert 1987, Beaumont 2005）。

- ①模倣：あるスキル（技能や技術）を観察し、まねてやってみる
- ②コントロール：ある一連の手続き（体の動きや道具の操作等）を適切に選択し、うまくやれる
- ③自動化：ある一連の手続き（体の動きや道具の操作等）を1つのスキルとして習熟し、自動的に行えるようになる

言語学習において、語や文法を習い、それを繰り返すことで使えるようになるのは、この精神運動領域の①から③のプロセスを経ている。

このような3領域の学びは相互に関連している。例えば、ある内容の事柄をどれだけ覚えたか、さらに、それを活用して何がどの程度できるようになったか、といった学びは、その成果をテスト形式で測定することが多い。このような学びは、認知領域の学習として位置づけられ、どの程度知識の活用を求めるものかによって、そのレベルが、「知識」、「理解」、「適用」のレベルのどれなのかが決まる。多種の情報をもとに、分析を行い、新しい知見を生み出すものであれば、「創出」レベルになることもあるだろう。「知識」から「創出」まで認知領域のどのレベルであっても、その行動は情意領域や精神運動領域とも関連がある。例えば、テスト実施にあたり、当然のこととされるが、学習者がそれを自分の解くべき課題として受け入れられるかどうかで、取り組み方も変わる。つまり、これは情意領域にあたり、自らがそれまでに慣れ親しんでいる学びとは異なる方法による教育を受ける際、問題が生じやすい。一方、すでに同じ形式のテストを繰り返し受けている場合は、学習者にとって、テスト受験は当然のものとしてされている、つまり「内面化」していることも多いであろう。

言語学習の場合は、学んだ語や表現、文法などの使用による処理の自動化も重要である。これは、一連の手続きを通じた学習であり、知って想起し、理解するという認知領域にもつながるが、一連の手続きが自動化される意味では精神運動領域の学びと捉えると良いであろう。ある概念を指す新出の用語に触れ、それをまず接した情報内での使われ方と同じように使ってみて（模倣）、使ううちに慣れて前後の文脈や似た用語にも注意を払うことができるようになり（コントロール）、意識しなくても徐々に自然な使い方ができるようになる（自動化）。学習中の語や文法の説明を聞いて、それがわかっても話せるようにならないのは、この精神運動領域のプロセスを経していないためである。1つの用語だけでなく、挨拶などのフレーズ、文型、談話構造、概念といったものも同様に、自動化として捉えることができる。また、発話の際の発声時の唇や舌の使い方など、母語ではない言語の発音に困難が生じることがあるのもこの領域における学習に属する。音声や文字の学習を含め、第二言語の学習は、この精神運動領域抜きには語れない。

さらに、もっと基本となるような、教室に90分いて、座って授業を受けるという行為も、精神運動領域に含めて考えることができる。授業の大前提としていることではあるが、各国の教育

事情や学習者の教育背景、心身の状態によって問題なくできる場合とそうでない場合があり、何か問題が生じた時には改めてこの点に立ち返る必要があるだろう。

このように、認知領域の学習が遂行できるには、その過程で、情意領域及び精神運動領域での学びが欠かせない。しかしながら、教育の中では、この2領域、特に精神運動領域は、いったん目標とする行動が達成できたら、その後はあまり意識せずに行うことができるようになるためか、精神運動領域のみによる学習目標として記述されることが少ない。また、学習者の特性や言語学習の目的によっても、それらの記述の必要度も異なってくると言える。

3.2 21世紀型スキルの KSAVE フレームワーク (KSAVE) と教育 (学習) 目標の3領域との違い

3.1に示した3領域は、学習のタイプを3分類しており、先の2の「21世紀型スキル」の3分類と似ている。ここで、両者の分類について、各々の指す学習について確認しておく。

まず、2で見た「21世紀型スキル」を測る枠組みである KSAVE フレームワーク (KSAVE) は、「知識」、「技能」、「態度・価値・倫理」に分かれている。表1と表2の「知識」と「技能」の記述を見ると、「知識」は学習者が知識を得て、記憶したり、これまで感じなかったことに気づいたりすること、「技能」は説明、実行、評価、創出をする、といった記述がなされている。KSAVEの「知識」「技能」で示された行動は、どちらも、2.1で見た学習目標の3領域の「認知領域」にあたり、その行動を果たすために行われている処理あるいは行為は「精神運動領域」とつながると言えそうである。

ここで、言語教育とのつながりの深い「コミュニケーション」スキル(表2)の記述のうち、「母語以外の言語能力」の一部を抜粋し、対応を見てみることにする。

「コミュニケーション」の一部抜粋 (21世紀型スキル; Binkley et al. 2012)

【知識】

- ・基礎的な語彙、適切に機能する文法とスタイル、言語の諸機能に関する十分な知識
- ・コミュニケーションのパラ言語的機能(声質の機能、顔の表情、姿勢やジェスチャーのシステム)を理解する
- ・社会的慣習や文化的側面、様々な地理的環境、社会的環境、コミュニケーション環境における言語の多様性に気づく

【技能】

- ・多様な状況や目的で、様々なメッセージを、書き言葉もしくは話し言葉の形式でコミュニケーションし、理解する能力。また、他者にそれらを理解させる能力

【態度・価値・倫理】

- ・文化的な差異やステレオタイプへの対抗に敏感になること

「知識」項目では、学習者が知識として有すべき事柄と、それを理解に使える行動が示されている。「技能」項目は、相手に自分のメッセージを伝えるとともに、相手からのメッセージを理解することにより、コミュニケーションを成立させる能力が示される。多様な状況や目的が包

含され、何をどのくらいできるようになるのか、学習者により大きく異なってくると思われる。「態度・価値・倫理」では学習の際に、どのような態度・価値観・倫理観で状況に向き合うのか、が示される。

21世紀型スキルの「知識」を活用し、コミュニケーションを行うことや、「技能」で示された力は、学習目標の3領域のうちの、主に「認知領域」に当たると考える。知識を使って理解したり適用させるという行為を示すからである。ただ、「知識」の「基礎的な語彙、適切に機能する文法とスタイル、言語の諸機能に関する十分な知識」をスムーズに使うことによってコミュニケーションをするためには、視覚的あるいは聴覚的に、一連のコミュニケーションの中で、語彙や文法形式などに触れる必要があることを考えると、「認知領域」としての学びが可能になる前提として、「精神運動領域」の学びにより、その知識活用がスムーズになっている必要があると言えよう。

また、「態度・価値・倫理」の記述は、「情意領域」に対応すると言える。何らかの情報に触れ、考える活動が行われる場合は、認知領域ともつながっていると言える。

4. 日本語レベルと学習領域

日本語は、ほかの言語と比較して、新聞や一般書を読むのに多くの語彙が必要とされる¹⁴（国立国語研究所 1962, 窪田 1988）のに加え、学習言語として日本語を使用するためには、文字についても仮名2種、常用漢字 2,136 字の習得も必要である。日本語ゼロの状態から学習を開始する際、語彙や文字、文法といった言語要素の学習をしないわけにはいかない。日本語によるコミュニケーションを図りながら、言語要素の学習、使用、処理の自動化へと習得のプロセスが続く。

日本語を習い始めた学習者の立場ではどのように感じ、学ぶだろうか。次のような学習者がいるかもしれない。

A 「日本語の発音、穏やかな感じがする。スペイン語と似ていて、発音しやすいなあ。」

B 「漢字は母語と共通するところがあって意味取るのには問題ないけど、カタカナの言葉を見てもピンとこないし、ひらがなの助詞なんか読み飛ばしちゃう。」

学習プロセスで興味が持てる場合は、学習が進めやすい。学習内容あるいは方法を受け入れ、課題に取り組める状態の時には「情意領域」の学びがスムーズに進んでいると見なすことができる。日本語の音声を「受け入れ」、自分から発話（反応）をし、発話したり相手の発話を聞いたりとすることで、そのやりとりの枠組みが内面化していくと言える。また、日本語の音韻のシステムや、かな文字と音の対応を知る（理解）ことや、ある音を含む挨拶を繰り返したり（模倣）、自分から相手に声掛けしたり（コントロール；調音器官を調節して発音する）といったことから、さまざまな言語要素の組み合わせによる言語使用、さまざまな場面での人との日本語でのやりと

¹⁴ 窪田（1988）は、国立国語研究所（1962: 26）に示された調査結果と、モスクワ国立言語研究所の調査をもとに、英語、フランス語、スペイン語は使用頻度の高い5,000語で文章の92～96%の語がカバーされる一方、日本語は81.7%がカバーされるに過ぎないことを示している。なお、この日本語データ（国立国語研究所 1962）は、1956（昭和31）年一年間の雑誌90種の語彙調査によるもので、助詞、助動詞を除く、延べ438,135語、異なり39,930語がもとなっている。

りが生まれ、日常の基本的なコミュニケーションが可能になり、流暢になされる（自動化）ようになる。一方、興味の持てない部分を飛ばして（＝「受け入れ」が生じない）、自分の現在可能な部分に頼って学習を進める場合（＝一部分の「理解」）、設定された目標に到達しないということになる。

ここで、アカデミックな目的で日本語を学習する場合を考えると、初級レベルでは、言語としての日本語の知識や技能を多く学び、使用可能な言語要素を増やしていくことが求められる。それにより、レベルが上がるとともに、徐々に抽象度の高い話題についてもやりとりができるようになっていく。初級レベルでもさまざまなアカデミックなテーマについて、クラスメートとやりとりをするが、話題が限られる。鈴木・中村・藤森（2010）は、アカデミックな日本語運用能力を考える際、学ぶ内容を、①日本語の言語的知識・技能の習得（「AJ1」）と、②物事に対する問題発見・解決や、客観的思考、アカデミック・インタラクション（ネウストプニー 2003）に関する能力（「AJ2」）とに分けて捉え（図 2）、どのレベルでも AJ1 と AJ2 により構成されるが、初級レベルでは、言語的知識の学習や処理の自動化に重きが置かれ、レベルが上がるとともに、深い思考や客観的な視点を要する活動へと進むとする。言語的な要素を学び、活用がスムーズになっていくプロセスは、先のブルームの教育（学習）目標の 3 領域のうち、認知領域と精神運動領域が関わっていると考えることができる。

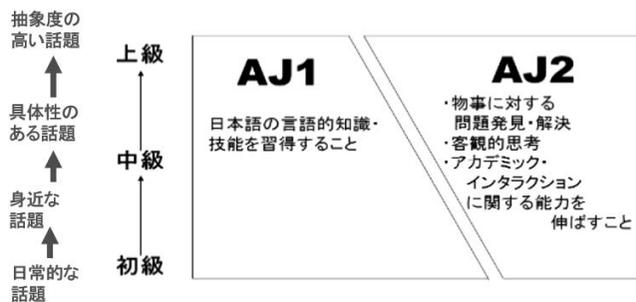


図 2 アカデミック・ジャパニーズの 2 タイプ (鈴木他 (2010: 152, 158) を一部改変)

AJ1 と AJ2 について、楠見 (2011) のリテラシーを支える構造を参考に確認しておきたい (図 3)。楠見は、一般の学習の前提として、学習者の内部に、基本となる心的特性 (熟慮、探究心、開かれた心、論理的思考の自覚等) や態度、学習のベースとなる知識やスキルがあるとすると、その上に、客観的に物事を捉える批判的思考、さらに各段階の教育によるリテラシーが育成されるとともに、「市民リテラシー」、即ち、自律的に社会に関わり、問題解決、倫理的・道徳的判断、適切な行動ができる能力 (楠見 2016) が育つとされる。第二言語・外国語としての日本語学習において、AJ1 の能力は、図 3 の「スキル・知識」と「読解・科学・数学リテラシー」にあたり、AJ2 は、物事を客観的に捉える視点やアカデミック・インタラクションに重きを置く意味で、図 3 の「研究・学問リテラシー」「メディア・ネット・ICT リテラシー」「市民リテラシー」に対応



図3 アカデミックな能力とその構成要素
 楠見 (2011: 17) 「図 1-3 批判的思考に支えられたリテラシーの構造」による

づけて捉えられる。ここでは階層に分けて示されているが、リテラシーや批判的思考、スキル・知識を学ぶ行為と、探求心・開かれた心、論理的な思考の自覚といった態度、熟慮の性向は影響を及ぼし合うと考えられる。母語以外の言語として日本語を学ぶ学習者にとって、認知領域・精神運動領域と情意領域の学びがそれぞれに深まることで、心理的にもアカデミックな面でも落ち着いて学習を進めることができると考える。

5. 日本語 Can-do を教育（学習）目標の3領域の視点で捉える試み

本節では、日本語教育で活用されている Can-do リストから、Can-do 記述を例としてあげ、その Can-do が成り立つ際に必要とされる下位の Can-do を書き出し、各々の Can-do について、ブルームの教育（学習）目標の3領域の枠組みのどの領域と関連するかを検討する。それによって、Can-do をより多面的に理解する助けになることを示したい。ここでは、主に領域の区分に焦点を当て、確認する。

Can-do 記述について、教育（学習）目標の3領域に分類するにあたり、Can-do 記述に使用される行為動詞と領域の対応について、以下の高橋（2019）の表（表4）を参考にした。なお、高橋（2019）で「精神運動的領域」（精神運動領域）に含まれる「発表する」「図表化する」といった行為は、思考と伝達が必要であることから、本稿では、認知領域と精神運動領域の両方が関わる行為であるとする。

まず、例として JF 日本語教育スタンダード（国際交流基金 2019）の以下の Can-do を取り上げる。

- いろいろな国の人の集まりなどで、あらかじめ準備してあれば、自分の国の環境問題などについてまとまりのある簡単な発表をし、想定した質問に対応することができる。(JF No.47 B1 レベル「講演やプレゼンテーションをする」)

この Can-do を遂行するプロセスには、発表の準備をすること（内容面や言語面の準備、スピー

表4 目標記述に使用される行為動詞と領域（高橋（2019: 132）による）

領域		「能力および態度」項目における行為動詞の例
認知的領域	知識・理解	<u>知識</u> 知る, 気づく, 認識する, 理解する <u>思考・判断</u> 考える, 判断する
	応用・分析	<u>問題発見</u> 探す, 見つける, 発見する <u>情報収集</u> 調べる, 収集する, 観察する, 測定する <u>整理・分析</u> 比べる, 比較する, 分類する, 読み解く
	総合・評価	<u>知識創造</u> 予測する, モデル化する, 計画を立てる, 設計する, 開発する, 検証する, 実践する, 評価する, 改善する
情意的領域		<u>興味・関心</u> 意識する, 興味を持つ, 配慮する, 心構えを持つ, 態度を育成する, 態度を身につける
精神運動的領域		<u>機器の操作</u> 利用する, 使う, 活用する, 撮影する <u>伝達・表現</u> 記録する, 伝達する, 発表する, 提出する, 図表化する, 図示する, 数値化する <u>共同作業(コミュニケーション)</u> 分担する, 共有する, ルールを作る

ち練習), 集まりでの発表, 質疑応答場面が含まれる。それらのプロセスを経て, Can-do が達成されたかどうか判断できる。中～上級の口頭発表の授業での目標や評価の項目として設定されていることが多いが, 表5に, 上記 Can-do がクリアされるために必要となる下位の Can-do を23項目示し, その行為を, 学習目標の3領域のどの部分に当たるかを✓マークで示す。なお, 表5の項目のリストアップの際, JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト資料(東京外国語大学留学生日本語教育センター 2017, 鈴木他 2017)と近藤他(2019)を参考にした。

学習者の日本語レベルや授業の目的によって, どの項目を授業での目標として示すかは異なってくるが, 近藤他(2019)が作成したスピーチ評価のチェックリストの工夫にもあるように, 各項目で示される行動・能力はできるだけシンプルなものになっていることで, できるかどうかチェックしやすくなる。JF の上記 Can-do を下位 Can-do に分けることにより, 各下位 Can-do が3領域のうち, どの要素に関連しているかが明示されやすくなると言える。

表5に示すように, JF Can-do および23の下位 Can-do は, 多くが精神運動領域と認知領域が関わるものとなっている。これは, このJF Can-do が「話す」Can-do であるという性質による。準備段階の作業では認知領域の Can-do が多いが, それをアウトプットする, というプロセスを経て, 発表行為が完了する。発表前の準備段階を別に Can-do 記述する際には, その項目については認知領域中心になると言えよう。情意領域については, 明示的に示されている項目は「話し方・態度」のみである。これについても, この領域をどう学習に位置づけるかによっても扱いが変わる。このJF Can-do が, 教師側で設定した目標である場合, この Can-do で示された課題に取り組めるかどうか1つの情意領域の下位 Can-do となる。つまり, すべての下位 Can-do に取り組める, ということがすなわち学習のプロセスとして, 受け入れ, 反応できていることを意味しているのである。

表5 Can-do 記述と下位 Can-do および関連領域 1¹⁵

		精神運動	認知	情意
Can-do 記述	○いろいろな国の人の集まりなどで、あらかじめ準備してあれば、自分の国の環境問題などについてまとまりのある簡単な発表をし、想定した質問に対応することができる。(JFスタンダードNo.47 B1レベル)	✓	✓	※
	【内容面】			
1	テーマに関して知識があり、必要な情報を集められる	✓	✓	
2	発表内容を整理できる		✓	
3	信頼できる情報の入手のしかたを知っており、入手できる	✓	✓	
4	発表内容を絞り、適切に構成できる		✓	
5	必要な場合に、視覚・音声資料を作成できる	✓	✓	
6	必要な場合に例を挙げられる		✓	
	【言語面】			
7	学習済みの言語要素(文法・語彙・表現)を使って、聞き手にわかるように話せる	✓	✓	
8	話す場に合った言語表現を選択し、適切に使うことができる	✓	✓	
9	自然なフィラーやポーズを交えて話すことができる	✓		
10	言いよどみがほとんどなく話すことができる	✓		
11	適切な接続表現を使って、内容を関連付けながら話せる	✓	✓	
12	質疑応答などの際、相手とのやりとりがスムーズにできる	✓	✓	
13	必要な時に、自然に相づちを打って話せる	✓		
14	相手の発話が聞き取れなかった場合に聞き返せる	✓	✓	
	【話し方・態度】			
15	発表時に適切なスピードで明瞭に話すことができる	✓		
16	提示する資料をスムーズに操作しながら話を進められる	✓	✓	
17	発表時のマナーに配慮し、話すことができる	✓	✓	
18	相手の反応を見ながら話すことができる	✓	✓	
19	聞き手にメッセージを伝えたいという気持ちや意欲を感じさせる話し方ができる	✓		✓
20	自信を持って話すことができる	✓		✓
21	あきらめずに最後まで話すことができる	✓		✓
	【聞き手としての理解・反応・態度】			
22	発表に興味を持って聞き、その要点がわかる		✓	✓
23	内容と関連のある質問やコメントを適切にすることができる	✓	✓	

では、受容技能の読解の Can-do 記述の例を見てみよう。

○易しい語で書かれた、経験や予定などの身近なトピックや日本の文化についての文章を読んで理解できる。(JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト読解 初級2 Can-do 目標)

これは、JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト（東京外国語大学留学生日本語教育センター 2017）の初級後半の読解 Can-do 目標の記述である。「Can-do 目標」とはそのレベルの技能で到達することを目指す目標で、表6に Can-do 目標に加え、その下位 Can-do としての「Can-do

¹⁵ 表5と表6の表中の※は、その領域が Can-do 目標に直接明確に関係づけられてはいないが、Can-do 目標の設定の前提あるいは下位目標と見なせることを示す。

細目」と、レベルを問わず必要な「レベル共通目標」を示している。これを見ると、すべての目標は認知領域のものとなっており、ある特定の情報に焦点化し、確認、理解をしたり、文章の理解を表出したりする際の項目は精神運動領域に関連がある。また、情意領域に当たる項目は、授業で読みの対象となる文章を意欲を持って読むとしたレベル共通目標のみとなっている。ただ、言語要素やその理解プロセスの処理を自動的に進めるために精神運動領域は欠かすことができない上に、文章を読もうと取り組む姿勢が持てることは読解の前提であり、この意味で情意領域も必須の領域である。2 領域とも、学習者の日本語レベルやニーズ、コースの目的に合わせた項目

表6 Can-do 記述と下位 Can-do および関連領域 2

		精神運動	認知	情意
Can-do 記述	〇易しい語で書かれた、経験や予定などの身近なトピックや日本の文化についての文章を読んで理解できる。(JLPTUFSアカデミック日本語Can-doリスト読解 初級2 Can-do目標)	※	✓	※
	<Can-do細目>			
1	【談話構成(文章全体)】比較的単純な構成の文章を読んで、意味的なまとまりに区切ることができ、要点がわかる。		✓	
2	【談話構成(文章全体)】文章のタイプに特徴的な文章構成について少しわかり、意識しながら読める。(文章の「初め、中、終わり」)		✓	
3	【談話構成(段落内・段落相互)】人あるいは物・ことについての説明を読んで、その変化または対照するものとの比較などから、その特徴がわかる。		✓	
4	【文構成】比較的単純な複文で構成された文がわかる。	✓	✓	
5	【文構成】単純な呼応、文末表現がわかる。 (例 ぜんぜん～ない、どうも～ようだ)	✓	✓	
6	【結束性】ごく基本的な接続表現を見て、文章中の前後の関係がわかる。 (例: それで／その後で／～のに)	✓	✓	
7	【結束性】やや単純な文脈の中の指示詞の指す内容がわかる。	✓	✓	
8	【スタイル】普通体で書かれた文章を読んでわかる。		✓	
9	【情報抽出】いつ、どこで、だれが、なぜ／どんな目的で、何をどのようにしたか(5W1H)がわかる。		✓	
10	【理解再生】空欄を含む内容整理の表や要約文に必要な言葉が入れられる。	✓	✓	
11	【意見・感想の表出】文章の内容について、簡単な感想や意見を示すことができる。	✓	✓	
	<レベル共通目標>			
12	【情報把握】目的に合わせて読み、文章中の必要な情報を得ることができる。		✓	
13	【談話構成】文章全体の流れを理解し、各段落など、文章の構成部分の位置づけがわかる。		✓	
14	【既有知識の活用】文章を読んで、その中に示されている情報や考え方を既有知識と結びつけることができる。		✓	
15	【自律的な読み】文章をどの程度理解したかを自ら判断し、必要な行為(例 辞書使用／不使用)を選択、実行できる。	✓	✓	
16	【課題・活動の遂行】理解した内容に関する課題や活動について、その目的を理解し、遂行することができる。	✓	✓	
17	【態度(意欲)】文章を積極的に読み、意味の把握に意欲的に取り組むことができる。		✓	✓

設定がなされるのが適切であろう。

まだ2例ではあるが、日本語教育 Can-do 記述とその下位 Can-do について、上記に示したように、ブルームの学習目標の3領域の枠組みを活用することで、Can-do 目標を多面的に捉え、学習で生起する成果やその学習が前提としていることに改めて気づく機会になると言える。今回は実施していないが、さらに、それらを3領域の各段階（レベル）に位置づけることにより、学びをより明確に示せるであろう。

6. 終わりに

日本を含む世界各国で21世紀型スキルの育成を考えた教育が行われており、日本語教育においても同様である。そのような中、学習目標をどう設定するか、どう学びを位置づけるかを考える上で、ブルームの提唱した教育（学習）目標の3領域の枠組みを活用することにより、「～ができる」行為の前提になっている要素も含め、全体を捉えることができるのではないかと考え、例を示し、検討した。

学習を3領域から捉えることで、学習における目標とする行動を構成する要素、また前提としている自動化された行動に目を向けられるようになるだろう。それは、学習者の学習プロセスを詳細かつ包括的に捉えることにもつながると考える。学習者自身が学びを進めるような自律性を生かした学習活動や学習者自身の評価に、特に有用だと考える。

参考文献

- Anderson, Lorin, David Krathwohl, Peter Airasian, Kathleen Cruikshank, Richard Mayer, Paul Pintrich, James Rath & Merlin Wittrock (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Addison Wesley Longman.
- Beaumont, Robin (2005) *Learning outcomes - A practical guide: A workbook to encourage debate and feedback*. <http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/Learning_Outcomes_Handbook.pdf> (2021年3月2日閲覧)
- Binkley, Marilyn, Ola Erstad, Joan Herman, Senta Raizen, Martin Ripley, May Miller-Ricci & Mike Rumble (2012) *Defining twenty-first century skills*, In: Griffin et al. (2012), 17-66.
- Bloom, Benjamin S. (ed.), Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill & David R. Krathwohl (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1 Cognitive domain*, Michigan: David McKay.
- Bloom, Benjamin S., J. Thomas Hastings & George F. Madaus (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill. (梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽 (訳) 1973『教育評価法ハンドブック：教科学習の形成的評価と総括的评价』東京：第一法規出版；渋谷憲一・藤田恵璽・梶田叡一 (訳) 1973『学習評価ハンドブック（上・下）』東京：第一法規出版)
- 文化庁 (2020) 「令和元年度国内の日本語教育の概要」 <https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/> (2021年3月2日閲覧)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2020) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して：全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（中間まとめ）」 <https://www.mext.go.jp/content/20201022-mxt_syoto02-000010502_7.pdf> (2021年3月2日閲覧)
- Council of Europe (2002) *Common European framework for reference of languages: Learning, teaching, assessment. 3rd*, Strasbourg: Cambridge University Press. (吉島茂・大橋理枝 (訳・編) 2008『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』初版第2版, 東京：朝日出版社)
- Griffin, Patrick, Barry McGaw & Ester Care (2012) *Assessment and teaching of 21st century skills—Educational assessment in an information age*, Heidelberg: Springer. (三宅なほみ (監訳) 2014『21世紀型スキル：学びと評価の新しいかたち』京都：北大路書房)
- Guilbert, Jean-Jacques (1987) (6th ed.) *Educational handbook for health personnel, Sixth edition*, Geneva: World Health

Organization.

- 北海道大学 高等教育推進機構 高等教育研究部 高等教育研究部門 (2015) 「ミニ講義 学習目標」 <<https://high.high.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2015/04/mokuhyo.pdf>> (2021年3月30日閲覧)
- 梶田 毅一 (1975) 『教育における評価の理論』東京：金子書房。
- 国際交流基金 (2010) 『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 (2019) 『JF 日本語教育スタンダード 2019年7月31日版』国際交流基金 <<https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do#sec06>> (2021年3月2日閲覧)
- 国立国語研究所 (1962) 『現代雑誌九十種の用語用字第一分冊—総記および語彙表—』東京：秀英出版。
- 近藤行人・田中典子・藤森秀美・古本裕子 (2019) 「オーラルテストにおける目標の可視化を目指した形成的評価の一試案—Can-do Statements によるチェックリスト型評価シートの開発—」『名古屋学院大学論集 言語・文化篇』30(2): 89-104.
- Krathwohl David R., Benjamin S. Bloom, Bertram B. Masia (1964) *Taxonomy of educational objectives: Handbook 2 Affective domain*, New York: Longman.
- 窪田富男 (1988) 「基本語・基礎語」玉村文郎『講座 日本語と日本語教育 第6巻 日本語の語彙・意味 (上)』141-166. 東京：明治書院。
- 楠見孝 (2011) 「批判的思考とは：市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得」楠見孝, 子安増生, 道田泰司編『批判的思考力を育む』2-24. 東京：有斐閣。
- 楠見孝 (2016) 「市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」楠見孝, 道田泰司編『批判的思考と市民リテラシー：教育, メディア, 社会を変える 21世紀型スキル』2-19. 東京：誠信書房。
- Marzano, Robert J. & John S. Kendall (2007) *The new taxonomy of educational objectives*, California: Corwin.
- 松尾知明 (2018) 『21世紀型スキルとは何か：コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』東京：明石書店。
- 松下佳代 (2011) 「〈新しい能力〉による教育の変容：DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討」『日本労働研究雑誌』53(9): 39-49.
- 文部科学省 総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課 (2020) 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 30 年度)』の結果について」 <https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf> (2021年3月2日閲覧)
- ネウストブニー, イジー V. (2003) 「アカデミック・インターアクションの理解にむけて」『日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに—平成 14 年度～16 年度 科学研究費補助金基盤研究費 (A) (1) 課題番号 14208022 研究成果報告書 (研究代表者 門倉正美)』139-150.
- OECD (2005) The definition and selection of key competencies: Executive summary. <<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>> (2021年3月2日閲覧)
- OECD (2018) The future of education and skills: Education 2030. <[http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf)> (2021年3月2日閲覧)
- OECD (2020) Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD education 2030 project: Overview brochure. <<http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>> (2021年3月2日閲覧)
- Reece, Ian & Stephen Walker (1997) *Teaching training and learning: A practical guide*. Sunderland: Business Education Publishers.
- 鈴木美加・中村彰・藤森弘子 (2010) 「アカデミックな日本語運用能力を高めるために—中～上級クラスの実践から見えてきたこと—」『第 15 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集 The Proceedings of the 15th Japanese Language Symposium in Europe』151-158. ヨーロッパ日本語教師会 (AJE)・ルーマニア日本語教師会 (APJR).
- 鈴木美加・河内彩香・工藤嘉名子・大津友美・伊集院郁子・金子比呂子・藤森弘子・岡葉子 (2017) 「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」の紹介・開発の経緯—全体の説明と技能別 (読解・聴解・文章表現・口頭表現) の説明」国際シンポジウム『JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト』の活用に向けて』配付資料, 東京外国語大学留学生日本語教育センター。
- 高橋朋子 (2019) 「新学習指導要領の情報科における学習活動に関する行為動詞の分析」『近畿大学教育論叢』31(1): 125-140.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2017) 「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト (AJ Can-do リスト)」 <<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/>> (2021年3月2日閲覧)
- 牛島義友・阪本一郎・波多野完治・依田新 (監修) (1969) 『教育心理学新辞典』東京：金子書房。

Recommendations for Capturing Learning in the Cognitive, Affective, and Psychomotor Domains: Clarifying Can-do Descriptors in Japanese Language Education

SUZUKI Mika

Tokyo University of Foreign Studies / Project Collaborator, NINJAL

Abstract

This paper examines the importance and the advantages of analyzing learning objectives in cognitive, affective, and psychomotor terms, the so-called “three domains.” First, an overview is provided of the 21st-century skills launched by ATC21S (Griffin et al. 2012) that promote recent educational reforms and interface with the three areas of educational/learning objectives (Bloom (ed.) 1956, Guilbert 1987), which have been a topic of educational psychology research since the 1950s. Next, two examples of can-do descriptors, one from the JF Japanese Can-do List (Japan Foundation 2019) and the other from the JLPTUFS Academic Can-do List were illustrated. Lower-level can-do descriptors which enable action were clarified and examined in an attempt to relate items to the three domains of learning. The results show that both the main can-do descriptors and the corresponding lower-level can-do descriptors correlate primarily with the cognitive and psychomotor domains, although some also relate to the affective domain. In conclusion, it is recommended that educators set objectives for Japanese language learning considering all three domains of learning.

Keywords: three domains of educational/learning goals, setting learning objectives, 21st-century skills, can-do lists for Japanese language learning