

日常場面における 日本語の自己評価に関する一考察

—交換留学生に対するインタビュー調査から

古川敦子

✦要旨

日 本語学習者は様々な場面で自身の日本語力を評価している。このような個人的な評価も日本語学習に有効に活用できると考えられる。

本稿は、交換留学生を対象にインタビュー調査を行ない、彼らが日常場面で日本語をどのように自己評価しているかを分析したものである。インタビュー調査から自己評価の発言を取り出して肯定的評価と否定的評価に分類し、各評価のきっかけとなった場面と出来事をまとめた。そして評価の背景となる要因について考察した。その結果、肯定的評価では「以前の状況との比較」と「独力で達成した経験」が、否定的評価では「目指す日本語レベルとの差の認識」が要因として抽出された。また学習過程において自己評価の方法が変化していることも示唆された。

✦キーワード

自己評価、評価の要因、日常場面、交換留学生、インタビュー調査

✦ABSTRACT

This study aims to investigate how learners assess Japanese language use subjectively in their daily life situation. The interview survey has been conducted six times with three university exchange students, who studied Japanese in Japan for one year.

I classified the learners' self-assessment into two categories: positive and negative assessment. In addition, I considered the situations and also the major factors regarding their self-assessment in each category.

As a result of this survey, it is clear that the learners assess their use of the Japanese language in a variety of ways based on their personal experiences. It also suggests that the learners have changed the viewpoint on their self-assessment as they continue studying the Japanese language.

✦KEY WORDS

Self-assessment, Factor of assessment, Daily life, Exchange student, Interview survey

Learners' Self-Assessment of
Japanese Language Use in Their Daily Life
An interview survey for university exchange students
ATSUKO FURUKAWA

1 はじめに

近年、日本語教育において、学習者が評価に参加する「学習者参加型評価」「学習者主導型評価」が注目されており（横溝 2002, トムソン木下 2008 他）、このような評価にとって学習者による自己評価は必要不可欠な要素とされている（横溝 2002: 179）。そして、ポートフォリオ評価（横溝 2000, 川村 2005）、相互自己評価活動（武他 2007, 市嶋 2009）、プログラム内で自己評価の機会を提供する試み（トムソン木下 2008）など、自己評価を実践の過程に取り入れる研究も数多く報告されている。

しかし、学習者は教室場面のみではなく、日常の様々な場面で自身の日本語力を評価している。例えば学習者が日本人の友人と会話をしている時に「話し言葉がわかりにくい」、「言いたいことがうまく表現できない」など自身の日本語の問題点に気づいたり、「以前より話されている内容がわかるようになった」「会話が続けられるようになった」など上達を感じたりすることがある。このような自己評価は、これまでの自己評価に関する研究や調査では取り上げられることが少なかった。その理由としては、個人的・主観的な評価は信頼性という点で疑問があるとされていること、また学習者が日常感じていることは教師の視野に入りにくいことなどが挙げられる。

しかし、このような日常場面での評価は、授業での活動や学習の成果に関する評価ではなく、学習の進み具合に関する評価、つまり「学習過程に関する自己評価」であると捉えることができ、「学習者による自己評価」の一部に含めるべきであると考えられる。日常的な出来事をきっかけにして、自身の日本語力がどのぐらい伸びたのか、また、何が不足しているのかなどについて評価することも、日本語学習に有効に活用できる可能性があるだろう。

その可能性を探る第一歩として、本稿では3人のドイツ人交換留学生（以下、学生）を対象に、学習者の日常場面における自己評価を取り上げ、分析を試みる。インタビュー調査を1年間継続して行ない、学生が自分の日本語力について「どのような場面で、何をしている時に、どのように評価をしているか」という点について実際の例を示し、評価を行なった要因について考察する。

2 先行研究と本研究の位置づけ

2.1 自己評価の意義

自己評価の意義について、益地（2001: 29-31）は、自己評価には、①学習の意識化、②学習の確かめ、③学習活動の促進・活性化、④学習訓練、⑤自己形成、という5つのはたらきがあることを挙げている。また、このはたらきが成果を得るには時間がかかるため、段階的な積み重ねが必要であると述べている。日本語教育の分野では、自己評価は特に自律的学習との関わりにおいて述べられることが多い。トムソン木下（2008: 28-29）では、「自己評価は自律的学習の総合的サイクルの必須要素であり、次のサイクルの目標設定に不可欠である」とし、有効に活用されることによって様々な利点をもたらすことが可能であると述べられている。

自己評価には上記のように様々な利点があると言われているにもかかわらず、言語学習にはまだ十分に活用されていない（Oxford 1990, トムソン木下 2008 他）。その理由として、「自己評価はどうしても独善的なものになりやすい」（梶田 1994）と指摘されるように、学習者による過大・過小評価の可能性、自己評価の信頼性・妥当性への不安があるという問題が挙げられる。しかし、細川（2002）が主張するように、評価とは人間が下す一種の判断であり、個人の主観そのもの、つまり「評価とは本来主観的なもの」（細川 2002: 108）でもある。学習者の日常場面における自己評価に関しては信頼性にこだわるよりも、むしろ学習者個人が、「いつ、どのように評価をしたか」、「どのように自分の学習を振り返ったか」という質的な側面に着目することが重要なのではないだろうか。

2.2 自己評価の対象と方法

自己評価は「何を評価するか」という評価の対象、そして「どのように評価するか」という評価の方法から考える必要がある。

Oxford（1990）は言語学習のメタ認知ストラテジーの一つである「Evaluating Your Learning（自分の学習を評価する）」には、「Self-Monitoring（自己モニター）」と

「Self-Evaluating (自己評価)」の二つが含まれるとしている。「Self-Monitoring」は、発話のエラーに着目し、その修正から学ぶことであり、「Self-Evaluating」は学習の全般的進歩を評価すること、どのぐらい上達したかを知ることである。つまり、ここでは自己評価を評価の対象によって「言語運用そのものに対する評価」と「これまでの学習過程に対する評価」の二つに分けている。

次に、評価の方法について、益地 (2001: 31) は自己評価をA「クラス全員が同時に同じ観点で行なう自己評価」とB「各人が自らの学びに即して随時に個別の観点で行なう自己評価」の二つに区別している。このような自己評価の方法の区別についてはトムソン木下 (2008: 29) でも言及されており、そこではAを「フォーマルな自己評価」、Bを「インフォーマルな自己評価」としている。

Aの自己評価では、予め評価基準を定め、その基準に基づいて点数化やスケールを用いて評価をするという方法が多く用いられている。ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の自己評価票、ポートフォリオ評価の評価基準 (rubrics) などがその例である。Bの自己評価には、学習者の個人的・日常的な自己評価が含まれる。益地 (2001: 31) は、「Aに比べ、Bの活動は外から見えにくい」ため、「実際に学習指導に位置づけられている自己評価の大半はAである」と指摘しているが、「自己評価は本来個人的なものであり、その意味でBが中心となるべきものである」と述べている。

2.3 本研究の位置づけ

先行研究では、自己評価が学習を進めるのに有用であり、自己評価の個人的・主観的な面に着目することも必要であることが指摘されている。前述のように、日本語教育の分野でも自己評価をクラス活動に取り入れている実践例が近年増えつつある。しかしこれらの調査・研究の多くは作文や発表等、クラスで行なった活動に対する自己評価である。学習者は日常場面で様々な日本語を学ぶことが多く、その際に行なわれる自己評価も日本語学習に関わっていると考えられるが、教室外での自己評価に関する研究は十分になされているとは言えない。

本研究では、学生自身が日常場面で「随時に個別の観点で行なう自己評価」について取り上げる。インタビュー調査を1年間継続して行ない、学生の日常

場面における自己評価について分析する。調査対象者が少数であるため、結果を一般化することは難しいが、学習者が日常的にどのように日本語力を評価しているのか、評価の仕方はどのように変化していくのかという点について実例を示し、考察することは、自己評価を日本語学習に活用する可能性を考えるうえで意義があると言えるだろう。

3 調査概要と分析方法

3.1 調査対象者と調査方法

調査対象者は、日本国内の某大学に交換留学生として2007年9月に来日した、ドイツ人学生3人 (S1, S2, S3) ^[註1] である。彼らは、ドイツ国内の同一大学に在籍しており、経済学と日本語を専攻している。日本の大学では交換留学生対象の日本語クラスと、学部課程の授業である経済学関係の演習 (ゼミ)、および講義に出席する^[註2]。

調査期間は、2007年9月から2008年8月までの1年間で、調査対象者への半構造化インタビューを6回行なった^[註3]。インタビュー調査では、筆者が調査者となった。特に日本語の自己評価に限定して質問をしたのではなく日本語学習全般について、学生が日本語学習をどのように進めているのか、いいと思う学習方法は何か、日本語学習をどのように感じているか等を質問し、学生の意見や感じていることを語ってもらった。

表1 インタビュー調査時期

| | | |
|-----|---|-------------|
| 第1回 | 2007年 11月 (来日1カ月半後) | 前 半 期 |
| 第2回 | 2007年 12月 (冬季休業前) | |
| 第3回 | 2008年 1月 (2007年度後期終了時・春季休業前) | |
| 第4回 | 2008年 4月 (2008年度開始後・春季休業後) | 後 半 期 |
| 第5回 | 2008年 6月 | |
| 第6回 | 2008年 7月・8月 ^[註4] (2008年度前期終了後) | |

3.2 分析の手続き

学生がどのように自身の日本語力を評価しているのかについて分析するために、まず、インタビュー調査で得られたデータから、学生が日本語力について自己評価している発話部分を抽出した。その発話部分を、日本語の上達について述べているもの（肯定的評価）と日本語の問題点について述べているもの（否定的評価）の二つに分け、さらに自己評価を行なうきっかけとなった場面と出来事に注目して分類した。その中で複数の同種の発話、類似発話のまとまりを作り、それをより明確な表現で言い換えた「評価認識」としてまとめた。この分析の結果を踏まえ、肯定的評価・否定的評価の背景となった要因について考察した。尚、このデータの抽出と分析は全て筆者が行なった。

例えば、自己評価を述べている部分として抽出された発話には、「多分、上手じゃないけど、なんか、今は全然上手じゃないけど、自分の意見とか言う、言いたいことが言えます (S1・第4回インタビュー)」、「前は、自分の言いたいことがあまりうまく言えないと感じた。今は、前より言いたいことが言えるようになった (S3・第4回インタビュー)」などがある。これらの発話は、学生が日本語の上達について述べている「肯定的評価」とし、そのきっかけとなった出来事を「人と会話する」というカテゴリーに分類した。また、これらの評価が起こった場面は特定できないが、日常生活での一場面であると解釈し、場面を「(日常生活)」とした。さらに、この二つの発話を類似発話として「自分の言いたいことが言えるようになった」という評価認識にまとめた。

4 分析結果

インタビュー調査を上述の方法で分析した結果、肯定的評価においては6つの出来事のカテゴリーに24の評価認識、否定的評価においては3つの出来事のカテゴリーに12の評価認識がまとめられた。以下、肯定的評価、否定的評価の順に記述する。

4.1 肯定的評価—日本語力の上達の認識

表2 (p.93) は、学生3人の肯定的評価をまとめた表である。表の調査欄の数字は、その評価認識が発言されたインタビュー調査時期を表す^[表5]。肯定的評価を行なったきっかけとなる出来事は、「人と会話する」、「テレビを見る」、「講義を聞く」、「試験を受ける」、「手続きをする」、「教材・資料を使う」という6つのカテゴリーに分けられた。

●人と会話をする

このカテゴリーの場面には日常生活の他に、春季休業中の旅行、ゼミの飲み会、大学の演習、アルバイト・研修先などが挙げられた。学生は日常生活、大学生活で様々な人と会話をする機会があり、その中で日々「わかった」「話せた」という小さな成功経験を積み重ねていることがうかがえる。留学の前半期には「(人の話が) わかるようになった」という評価が多く出現するが、特に後半期になると「言える・話せるようになった」という評価が現れ、受動的な「理解」から能動的な「産出」へと評価の視点に移る傾向が見られた。

●テレビを見る

学生は、来日後から日本のテレビ番組（ニュース、旅番組、ドラマ、映画、アニメなど）を日常的によく視聴している。来日直後はテレビ番組で話されている日本語が全く理解できなかったが、第2回のインタビュー調査時から「9月にテレビを見ました。全然、わかりません。(中略)今は、もっと、いい。よくなりました。とてもいいじゃない、でもBetter。(S2)」、「最初、テレビとかを見た時は、あまりよくわかりませんでしたけど、今はだいたいわかる、わかるようになりました。(S3)」という発話が見られるようになる。後半期にはテレビ視聴に関する評価は見られないが、これは学生の交流関係や活動範囲が広がり、テレビを見る時間が減ったことによると考えられるだろう。

●講義を聞く

先述したように、学生は学部課程の授業である経済学関係の演習・講義にも

出席している。授業ではスライドやハンドアウトが使われ、専門語彙、漢字語彙が多く使われている。そこで日本語クラスでは、理解できる漢字語彙を増やすために、経済に関する頻出漢字語彙300語リスト^[註6]を配布して小テストを毎週行なった。理解できる漢字語彙が増えた結果として、「今、その300漢字を読める。だから（授業の）スクリプトをよく読める。（S1）」「I understood more, and I can read more. (S2)」という評価につながったと思われる。

●試験を受ける

日本語クラスでは、来日後（2007年9月）と後期終了時（2008年1月）に日本語能力試験3級（平成19年度）を行なった^[註7]。試験結果は点数で示されるため比較が容易である。2回目の試験実施後に行なった第3回インタビューで「結果を比べることはとってもよかったです。9月のテストは40%ぐらいでした。今は、70上でしたから、とっても嬉しかったです。（S2）」と述べられているように、試験結果の比較は、学生にとって客観的に上達を認識する機会となった。

●手続きをする

このカテゴリーに含まれた場面は、いずれも春季休業中の体験である。インターネット接続や、レンタカー、バスチケットの予約などの手続きでは、相手が速く話したり、専門用語や敬語表現が使用されたりする他にも、学生にとってかなり複雑なやり取りが要求されると推測できる。例えば、S1はインターネット接続手続きのために会社と交渉する際に、留守番電話に録音されているメッセージを聞き取る、連絡が遅いという苦情を述べる、パスワードやユーザーIDについて質問をする等のやり取りを行なわねばならず、「本当に難しかった一。」と繰り返し述べている。このようなやり取りを日本語で行ない、手続きを完了させたという経験から、学生は「上達した」という実感と、日本語使用に対する大きな自信を得たと思われる。

●教材・資料を使う

「会話教科書のCDが以前よりよく聞けるようになった（P22）」という評価は、前半期に日本語クラスで使用していた会話教科書付属のCDを、後半期に学生

表2 肯定的評価

| 出来事 | 場面 | 評価認識 | 調査 | |
|----------|------------|--|---|--------|
| 人と会話する | (日常生活) | (P1) 人の話がわかるようになった (P2) 日本人の話を聞く時、トピックがわかるようになった (P3) 自分の言いたいことが言えるようになった (P4) 話すことが簡単になった | ②③ ② ④⑤ ⑤ | |
| | 春季休業中の旅行 | (P5) 旅行先で、知らない人と会話ができた | ④ | |
| | ゼミの飲み会 | (P6) 日本人学生の話がよくわかった (P7) 飲み会に一人で参加することができた | ② ③ | |
| | 大学の演習 | (P8) ディスカッションで、質問が理解できた (P9) ディスカッションで、意見が言えた | ③ ⑤ | |
| 手続きをする | アルバイト・研修先 | (P10) スタッフと話していて、理解できるようになった (P11) 敬語・丁寧語が使えるようになった (P12) 使える単語の量が増えた (P13) 電話の受け答えができるようになった | ③④ ⑤ ⑤ ⑥ | |
| | テレビを見る | (日常生活) | (P14) テレビがわかるようになった | ②③ |
| | 講義を聞く | 大学の講義 | (P15) 経済学の講義で使われる漢字が読めるようになった (P16) 授業がよくわかるようになった | ③ ④ |
| 試験を受ける | 日本語クラス | (P17) 2回目の3級テストの結果、点数が上がった | ③ | |
| 手続きをする | 春季休業中の日常生活 | (P18) インターネットの会社に電話し、接続の手続きをした (P19) レンタカーを借りる手続きをした (P20) バスのチケットを予約した | ④ ④ ④ | |
| | 春季休業中の旅行 | (P21) 国の友だちと旅行中、必要な手続きをした | ④ | |
| 教材・資料を使う | (日常生活) | (P22) 会話教科書のCDが以前より聞けるようになった | ⑤ | |
| | 研修先 | (P23) 専門用語がわかるようになった (P24) 新聞記事が読めるようになった | ⑥ ⑥ | |

が自主的に復習した時の認識である。

「専門用語がわかる (P23)」「新聞記事が読める (P24)」という評価は、企業研修中のS3によるものである。S3は、研修の一環として月に一度マーケティングリサーチに関する発表を行なっている。発表は社員の前で、全て日本語で行なわれる。発表の資料として新聞記事やインターネットからの情報を使用するため、それらを読む活動を続けることで「新聞が読めるようになった。」「全部じゃないけど内容が理解できるようになった。」と感じている。

4.2 否定的評価—日本語力の問題点の認識

次ページの表3は、学生3人の否定的評価をまとめた表である。表2と同様に、調査欄の数字はその評価認識が発言されたインタビュー調査時期を表す。否定的評価を行なったきっかけとなる出来事は、「人と会話する」、「文を読む」、「その他」の3つのカテゴリーに分けられた。

●人と会話する

第1回のインタビュー調査時には、まだ日本語母語話者の話す日本語に慣れていないためか、日常会話で「話せない」「言えない」という評価をしている。後半期になると、「自然さ」についての評価が現れ始める。「自然に表現することは(中略)まだできません。私が言うことは、日本人は違う、言います。(S1)」という表現の自然さについての評価、「私はそんなに速い表現しません。(S1)」「まだペラペラじゃない。(S3)」という、話す速さの自然さについての評価も見られる。その他にも後半期には「多人数(グループ)で話す」「複雑な文を言う」ことなどに関する否定的評価も見られる。

このような評価は、日本人の話す日本語、難易度の高い日本語の運用が基準となっていることがうかがえる。

●文を読む

このカテゴリーに含まれているのは、「日常生活で使われる漢字が読めない」という評価である。4.1で述べたように、日本語クラスで取り上げた経済に関する漢字語彙については、「経済学の講義で漢字が読めるようになった (P15)」、

表3 否定的評価

| 出来事 | 場面 | 評価認識 | 調査 |
|--------|------------------|---|---------|
| 人と会話する | (日常生活) | (N1) (ホストファミリーと) Small talkができない | ① |
| | | (N2) 言いたいことと言えことのギャップがある | ① |
| | | (N3) 日本語で長く会話していると、聞くことが難しい | ③ |
| | | (N4) 自然に表現できない(日本人のように話せない) | ④⑥ |
| | | (N5) 多人数での会話についていけない | ④ |
| | | (N6) 複雑な文が言えない | ⑤ |
| 文を読む | (日常生活) | (N7) 雑誌など、生活の漢字が読めない | ③ |
| | サークル活動 | (N8) サークルから来るメールが読めない | ⑤ |
| | | (N9) サークルのアンケートが読めない | ⑥ |
| 研修先 | (N10) 書類の漢字が読めない | ⑤ | |
| その他 | | (N11) 単語が覚えられない | ④⑤ ⑥ |
| | | (N12) この日本語レベルでは、国の会社の日本セクションに就職できないだろう | ⑥ |

「授業がわかるようになった (P16)」という肯定的評価につながったが、日常的に目にする漢字については、「Daily Lifeの漢字を読めない、まだ。(S2)」「メールがいつも来ますけど、全部読めません。(S1)」「ドキュメントをもらっても漢字が読めなくて困る。(S3)」のように、知識が不足しているとして否定的に評価されている。

●その他

後半期のインタビュー調査では、学生3人とも「単語が少ない」「単語が覚えられない」「すぐに忘れてしまう」等、語彙の量が増やせない点についての問題点について言及している。

就職に関するもの (N12) は、S3の評価である。研修先で会った外国人社員の日本語レベルと比較し、自分はまだ会社の日本部門に就職できるほどの力がないと評価している。

5 評価の要因に関する考察

上記の4.1、4.2では、インタビュー調査での学生の発話をもとに学生がどのような出来事、どのような場面で、自身の日本語力を評価するののかという点を分析した。

ここでは、インタビュー調査での評価に関する発話部分の前後の文脈も含めて、学生が自己評価をした要因について考察する。

5.1 肯定的評価を行なう要因

今回の調査からは、学生が肯定的評価を行なった要因として、「以前の状況との比較」と「独力で達成した経験」の2点が抽出された。

第1点の「以前の状況との比較」とは、「同じような状況下で、以前はできなかったことが、できるようになった」という認識である。例えば発話例1、2で示されているように、ゼミの飲み会で日本人学生の話がよくわかったこと、ゼミでのディスカッションで意見が言えたことなどは、以前の状況と比較することで得られた評価である。同様に、「2回目の3級テストの結果、点数が上がった (P17)」「会話教科書のCDが以前より聞けるようになった (P22)」なども、以前の状況との比較による肯定的評価である。その他、インタビュー調査で複数回挙げられた、「人の話がわかるようになった (P1、P2)」「言えるようになった (P3、P4)」「テレビがわかるようになった (P14)」などの評価も、「以前はわからなかった (言えなかった) が、今はわかる (言える)」という比較によって上達を感じたものであると言える。

第2点の「独力で達成した経験」とは「(ある手続き、やり取りなどを) 他人の助けを借りず、日本語を使って一人でやり遂げることができた」ということである。例として発話例3～5のような春季休業中の体験が挙げられる。

春季休業後の第4回インタビューでは、「(日本語は) 2月とか、3月の前に、本当に変わります。(S1)」「その前はいつもS1さんと一緒。いつも二人、二人。どこでも二人。今は自分で言ってる。自分です。(S2)」と日本語力の変化、上達について述べられている。

発話例1 S2 (ゼミの飲み会について：第2回インタビュー)

S2: 10月にビールパーティーでした。
T: ビールパーティー?
S2: うん。Welcome Beer Party. P1ゼミのビールパーティー。私、誕生日です。あまりわかりませんでした。今は、火曜日の、クリスマスパーティーでした。I understood a lot more. [中略] So I could compare... 調べる?
T: あー、はい、はい。You could compare. 比べる。
S2: そう。ビールパーティーと、クリスマスパーティー。2月前。
T: 同じメンバーでね。
S2: 同じメンバーです。

発話例2 S1 (ゼミでのディスカッションについて：第5回インタビュー)

T: 前のときは、ディスカッションとかあったけど、ちょっと大変だった?
S1: 面白かったけど、[中略] あとは、(以前は) 発表じゃなかった。議論でしたけど、その質問は私の質問じゃなくて、日本人はS1に質問をあげて、私は読んだ。それは議論じゃないと思う。
T: あ、S1さんは自分の意見を言えなかったのね。
S1: うん、そうです。
T: 今回はどう?
S1: 今回は全然違います。違いました。[中略] 議論も自分の意見を伝えた。

発話例3 S1 (インターネット接続手続きについて：第4回インタビュー)

S1: インターネットの申し込み、例えば、電話で全部、日本語で自分でしました。なんか、英語のサービスもありますけど、そのことはわかりませんでした。だから、頑張りました。[中略] 本当に難しかった。その人は、そんなに速く話しました。本当に難しかったー。[中略]
T: あ、インターネットがつながった時に、できた時に、どう思いました?
S1: できたー。そうですね、あー、やったー。

発話例4 S2 (春季休業中の旅行について：第4回インタビュー)

S2: 多分、彼と一緒にした旅行の時、全部私がした。彼は、日本語全然話せませんから。[中略] (彼は、)「聞いてください、聞いてください」いつも私でした。いつも自分で。

発話例5 S2 (バスチケットの予約について：第4回インタビュー)

S2: 例えば、ドイツの友達に来て、彼じゃない、友達。彼女のために空港バスを申し込みました、電話で。あの、その話はよかった。でも、友達の名前を伝える、5分ぐらいかかりましたー。
T: わー、大変だったね。それ、全部日本語でやったの?
S2: 全部、日本語。[中略]
T: あ、そう。でも自分でできたの?
S2: できたー。はい。[中略] できましたーって。嬉しかった、本当に。

その他、「飲み会に一人で参加することができた (P7)」「(研修先で) 電話の受け答えができるようになった (P13)」などの評価認識も「独力で達成した経験」に当たる。このような「独力で達成した経験」によって、学生は自身の日本語力に自信を持つようになったと言えるだろう。

5.2 否定的評価を行なう要因

次に、否定的評価の要因について考察する。表3を見ると、否定的評価は第4回インタビュー調査以降、つまり後半期に多く出されている。

後半期の否定的評価には、漢字が読めない点など、語彙の知識不足を認識して評価したものもあるが、「目指す日本語レベルと現状との差の認識」が否定的評価の要因と読み取れるものもある。以下の発話例6、7は自身の日本語の使い方を日本人や日本語上級者の日本語と比較して否定的に評価している例である。

発話例6ではS1は「普通の日本人みたくない」と述べ、日本人の話す日本語と自分の日本語の差について言及している。発話例7では、S3は研修先企業の正社員である外国人スタッフと自分の日本語運用力とを比較して「まだ上手じゃない」と否定的に評価している。後半期のインタビューでは他にも「多人数での会話についていけない (N5)」「複雑な文が言えない (N6)」等の評価がある。

後半期にこのような否定的評価が現れた理由として、学生がより難易度が高い日本語の理解・運用を目指すようになり、自己評価の評価基準をより高くしたこと、そして、目標のレベルと現状との差を認識し、「自分はまだ目指すレベルに達していない」と判断したことが考えられる。

発話例6 S1 (話すことについて：第4回インタビュー)

S1: 自分を、なんか、自分の表現をすることは、その時、あまり自然に表現、えー、しない。
それは。
T: 自然に、というのは？
S1: 普通の日本人、みたくない。

発話例7 S3 (話すことについて：第4回インタビュー)

S3: まだまだだと思う。まだベラベラじゃない。毎日のコミュニケーションはあまり問題がないけど、会社にいる外国人スタッフの日本語力と比べると、じぶんはまだ上手じゃないと思う。

単語の問題点 (N11) も同様である。インタビュー調査の文字化データを見ると、学生が使用する語彙は以前に比べてかなり増えている。しかし学生にとっては、自分が言いたいことを的確に表現するためにはより多様な語彙が必要だと感じられたのだろう。そして、それが否定的評価につながったのではないかと推察される。

6 まどめと今後の課題

本稿では、3人の学生に対するインタビュー調査をもとに、彼らが自分の日本語力をどのような場面でどのように評価したのかについて分析し、その評価を行なう要因について考察した。

分析の結果から、肯定的評価を行なう要因には、「以前の状況との比較」と「独力で達成した経験」の二つが挙げられた。学生は日々の生活で日本語を聞き、話しながら、同じような状況での自身の日本語力の比較を行ない、「以前はできなかったことができるようになった」と認識したこと、また、他人の力を借りずにあることをやり遂げるといふ経験によって自信を得たことから、日本語力の上達を感じていると言える。

一方、否定的評価を行なう要因には「目指す日本語レベルと現状との差の認識」があることが示唆された。学生は実際には時間の経過に伴い、話す流暢さも増し、語彙量も増えるなど、日本語力は確実に伸びていると言える。そしてこの日本語力の向上に伴って、学生はレベルの高い日本語の運用を目指すようになり、また自己評価の基準を高く変化させている。その結果として「まだ目指すレベルには達していない」と問題点を感じるが多くなり、それが否定的評価として現れたのではないかと推察される。

また、前半期は比較的「できた／できるようになった＝上達した」、「できない＝問題点」とする評価が多く見られるが、後半期には、ある事柄に関して「この点は以前よりできるようになったが、まだこのレベルには達していない」という多角的観点からの評価も見られるようになった。例えば、S1は第4回インタビューで、「言いたいことが言えます」と、話すことについて肯定的評価をしている一方で、「普通の日本人みたくない」と「日本人に比べて自然さに欠

ける」という問題点について言及している。これは、日本語学習過程において学習者の自己評価の方法・視点が変化することが示唆される点である。今後、さらに多くのデータを用いて分析し、自己評価がどのように変化をしていくのかについて調査することも必要となるだろう。

今回の調査では、交換留学生3人の自己評価に関する意識を取り上げた。学習者が日常生活においてどのように自身の日本語力について評価をしているかという実際の例を示すことができ、評価の要因や評価方法の変化についての示唆を得られたという点で成果があったと言える。しかし今回の調査は、ある特定の対象者のインタビュー内容のみをデータとしているため、出身地や学習背景を異にした学習者の事例数を増やして検証していかなければならない。自己評価の認識は個々の学習者によって異なると推測されるが、日本語のレベルや学習段階によって、ある共通のプロセスが抽出できれば、学習者の日本語学習過程を把握する観点にもなり得るだろう。

また、今回の調査では取り上げられなかったが、学習者による自己評価の日本語学習への影響も調査の範囲に含める必要がある。そして日本語教育の視点から、自己評価を日本語学習に活用するためにはどのような実践が可能かという点について考察していくことも課題としたい。

〈一橋大学大学院生〉

- [注5] …… 例えば①は「第1回インタビュー調査」を示す。
[注6] …… 一橋大学留学生センター『一橋大学学術日本語シリーズ10 専門分野の語彙と表現 経済学・商学編〈改訂版〉』より、経済学・商学文献に頻出する二字漢語700の1-300 (pp.3-5, 48-50)。
[注7] …… 日本国際教育支援協会・国際交流基金『平成19年度日本語能力試験 試験問題と正解3・4級』より3級試験問題 (pp.2-39)。

参考文献

- 市嶋典子 (2009) 「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス」『日本語教育』142, pp.134-144.
梶田毅一 (1994) 『教育における評価の理論 I』金子書房
川村千絵 (2005) 「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践—学習者の内省活動に関するケーススタディ」『日本語教育』125, pp.126-135.
武一美・市嶋典子・キム ヨンナム他 (2007) 「活動型日本語教育における評価のあり方について考える」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』, 2007年度日本語教育実践研究フォーラム <http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/take.pdf> (2009年7月参照)
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, pp.27-37.
細川英雄 (2002) 「合意形成としての評価—総合活動型日本語教育における教師論のために」『早稲田大学日本語教育センター紀要』15, pp.105-117.
益地憲一 (2001) 「自己評価の活性化を」『月刊国語教育研究』2001, 3, No.347, pp.28-33.
横溝紳一郎 (2000) 「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107, pp.105-114.
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』pp.172-188. 凡人社
Oxford, R.L. (1990) *LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House. (安戸通庸・伴紀子(訳) (1994) 『言語学習ストラテジー』凡人社)

注

- [注1] …… 来日直後のS1、S2の日本語レベルは初級後半レベルだった。S3は日本の高校に1年間留学した経験があり、来日前に日本語能力試験3級に合格していた。またS3は2008年4月から企業研修(インターンシップ)に参加したため後半期は大学の授業に出席していない。
[注2] …… 演習と講義では学生は日本人学生同様、発表やレポート提出、期末試験への出席が求められる。
[注3] …… 学生に対しては事前に調査の趣旨を説明し、インタビューの内容は成績評価に無関係であることを伝えた。そのうえで同意書によって、インタビュー内容をデータとして使用する許可を得た。
[注4] …… 第6回のインタビューはS1、S2に対しては7月26日、S3に対しては8月12日に行なった。