HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	自由に語らせる調査的面接法の有効性 : 学習者の会話能力に対する母語話者の評価の調査において
Author(s)	小池, 真理
Citation	北海道大学留学生センター紀要, 3, 114-134
Issue Date	1999-12
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/45580
Type	bulletin (article)
File Information	BISC003_008.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学留学生センター紀要　第3号　(1999) [研究論文]

自由に語らせる調査的面接法[1]の有効性[2]
－学習者の会話能力に対する母語話者の評価の調査において－

小　池　真　理

要　旨

会話能力の養成を目的とする会話授業では言語知識と共に言語運用能力を養成するシラバスを取り込む必要がある。筆者らは会話授業のシラバスに組み込む必要がある項目の選別と優先順位の決定のための作業を試みている。その際、日本語教師の内省による視点だけでなく、日本語母語話者による視点を知ることは意義があると思われる。このような考えのもとで、日本語母語話者による学習者の日本語に対する評価の調査を行っている。だが、無意識に日本語を運用している母語話者に日本語教師が調査を行うとき、調査方法や調査の過程における条件によって、異なった結果が出てくる可能性がある。調査を行っている日本語教師の視点の介在やコメントの誘導が行われないような方法で調査を行わなければならないであろう。

本稿では語学教育の経験がない日本語母語話者と日本語教師各2名に学習者のロールプレイを見せ、自由に印象を語ってもらう調査的面接法で母語話者のコメントを録音した。これらのコメントを分析することにより、この方法が有効であることを検証する。

〔キーワード〕会話授業のシラバス、会話能力、ロールプレイ、日本語母語話者による評価、調査的面接法

1. はじめに

日本語教育において会話能力の養成の重要性が一層増してきている。教材開発においても教室活動においても、実際にコミュニケーションできる能力を養成する工夫が行われている。教材開発に関しては、例えば筑波ランゲージグループによって作成された『Situatioal Functional Japanese』のようにより自然な会話を組み込んだ場面シラバスと機能シラバスの教科書が開発され、広く使用されてきている。また教室活動においても文型や

語彙ばかりでなく、相づち、確認、問い返しなどと言ったコミュニケーションを進めていく要素が教えられ、状況や相手によって適切な表現を選ぶ練習が行われるようになってきた[3]。したがって、体系的な会話教育を行うためにシラバスを再考して整理することが急務である。

しかし会話能力というものの捉え方も一様ではない。日本語学習者の会話能力ということで実社会での会話から切り離して、自分の意志を伝えられる能力、既習の文型を使って発話できる能力と捉える人もいるかもしれない。一方、会話能力とはどういうものかという研究もされてきている。例えば、Canal & Swain（1980）は、実社会でのコミュニケーションを前提として文法能力、社会言語学的能力、談話能力、ストラテジー能力の4つがコミュニケーション能力だと提唱している。日本語学習者（以下学習者と記す）にとっては、実社会で日本人と自然にコミュニケーションできるようになることが重要である。したがって、日本語教師（以下教師とする）は実際の会話を踏まえて、会話能力とはどういうものか、円滑なコミュニケーションを遂行する上で何が必要か認識しておくべきであろう。だがコミュニケーションと一言でいっても、コミュニケーションに関わる要素は多岐にわたっている。そのため、優先的に会話授業のシラバスに組み込む必要がある項目とその必要がない項目を選別したり、それらに優先順位をつけたりすることが必要である。

原田（1998）、小池（1998）で言及したように、その作業を行う際には教師の内省による視点だけでなく、日常学習者が接する日本語母語話者（以下母語話者と記す）の視点も考慮して行われるべきであろう。その視点を探るためには、母語話者が学習者の話す日本語に対して何に着目するか、どう評価するか、さらにコミュニケーションにおいて何を重要と感じるかなどを調べる必要がある。さらに、これらに加えてどんな誤用に注目するかも調査する必要があるであろう。学習者の誤用については、多くの研究がある。だが、誤用にはコミュニケーションの遂行に重大な影響を及ぼす誤用とそうでない誤用があると思われる。従来の研究、教育現場では誤用のおもみについては十分に考慮されているとは言えない[4]。そこで、現在筆者は学習者の日本語に対する母語話者の着目点、誤用に関する着目点、評価、評価基準などについて調査を行っている。調査方法としては評価項目を提示せずに評価者の印象を自由に語ってもらう調査的面接法を行っている。

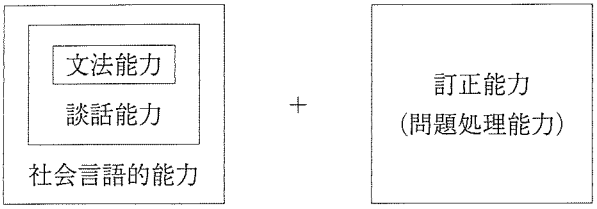
教師以外の母語話者による学習者の会話能力に対する評価は深尾(1995)や西郷（1997）の先行研究がある。だが、いずれも日本語教師が提示した評価項目によるアンケート調査やインタビュー調査である。評価項目を提示した記述式調査方法では、それらの項目に対して日本語母語話者がどう評価したか容易に調べられ、たくさんのデータを統計処理することにより信頼性のある結果が得られるだろう。しかし、記載された項目以外のことに関しては調べることはできない。またインタビュー調査であっても教師が項目を提示したのでは、教師の視点で抽出した項目に対して母語話者がどう感じたかはわかっても、母語話者自身の視点は見えてこない。母語話者は自分が着目していない点について答えなければならないこともあるかもしれない。さらに、無意識に日本語を話し聞いている母語話者が自分自身で学習者の日本語の何に着目しているのか、コミュニケーションを進める上で何を重要と考えているのか認識する機会が与えられていない可能性もある。特定の項目について母語話者の印象や評価を調査する目的であれば、求める結果が得られるだろうが、学習者が話す日本語に対して何に着目したか、どんな誤用に注目したか、コミュニケーションにおいて何が重要と考えているかなどを調査するためには適当な方法とは言えない。さらに言語教育に携わっていず、日常無意識に日本語を話している母語話者と日本語を体系的、理論的に捉え教えている教師が、文法、発音、正確さなどの言葉に対してどのぐらいの共通認識があるかも明らかではない。したがって記述式調査方法やインタビュー調査でこのような教師として普通に使用している語彙や表現を評価項目として提示した場合、無意識に日本語を話している母語話者がどのように受け止めて答えているかは配慮されることなく調査が進められることになる。以上のことを考慮して、母語話者の視点を調べることを目的とした調査では学習者の日本語に対して評価者自身の言葉で自由に語ってもらうということを重視した。そこで、調査的面接法という方法を採用している。本稿は自由に印象を言ってもらう調査的面接法の有効性を検証する。

2. 会話能力

本稿では以下のように尾崎（1996）が提唱する会話能力の考え方に基づいて、会話能力を文法能力、談話能力、社会言語的能力である会話展開能力と問題処理能力と考え、論を進める。

尾崎は会話能力を会話展開の技術と問題処理の技術とに分け、Canal（1983）、Neustupny（1978）、ネウストプニー（1979）をもとに図1のように捉えた。

図1　会話能力



尾崎（1996）

問題処理技術は①発話技術を補う技術、②聞き取り能力を補う技術、③相手に協力を求める技術の3つに分けられ、さらにそれぞれ7つ、9つ、2つの下位項目に分けられている。①は「あの」、「えっと」などの言い淀みを使って考える時間を稼ぐ、言い淀みを使って間接的に相手の助けを求める、明示的に相手の助けを求める、相手が分かったか確認するなどがある。②は問い返しや確認などが含まれる。③は事前に日本語がまだ十分でないことを伝えておくことと相手に負担をかけてすまないという気持ちを表すことである。

また、会話展開を相互交渉の型と情報提示の型に分け[5)]、会話展開の型が違う2つをそれぞれの型に着目した指導の必要性を主張している。相互交渉の型は、会話参加者相互のやりとりを通して生み出される展開の型である。最小単位は発話交換と呼ばれる。情報提示の型は、1人の話し手が発話権を取り、話を展開する時に見られる型である。

3. 研究の目的

学習者のロールプレイのビデオを言語教育に携わったことがない母語話者と教師各2名に見せ、その印象を自由に話してもらうという調査的面接法でコメントを収集する。そのコメントを録音し、分析することにより、母語話者が学習者の話す日本語において何に着目したか、学習者の誤用で何に注目したか、どのような評価基準でどう評価したかを考察する。そして、それらからこの調査的面接法の有効性を検証する。

4. 調査の概要

4.1 学習者

小池（1998）の調査で、ゼロスタートの日本語研修コース第12週目（約360時間）に行われた18人のロールプレイから、声の小さい学習者と発音のくせが強い学習者を除き、無作為に６人のロールプレイを抽出した。本調査ではその６人の中から、小池（1998）の調査で一般日本人と日本語教師が一番上手とした３人（以下Ａ、Ｂ、Ｃと記す）を抽出した。

学習者	性別	国　籍	母国語	その他外国語	年齢	日本語学習歴
A	男	シ　リ　ア	アラビア語	英　　語	31	約360時間学習
B	女	ミャンマー	ビ ル マ 語	英　　語	28	
C	男	マレーシア	マ レ ー 語	英　　語	29	

4.2 評価者

無作為に協力を依頼した日本語教師２人（以下Ｔ１、Ｔ２と記す）と日本語母語話者２人（以下Ｊ１、Ｊ２と記す）を評価者とする。Ｊ１とＪ２は語学教育に携わったことはないが、配偶者の仕事の関係で外国人の日本語に接触を持った経験がある。詳細は以下の表に記す。

評価者	職　業	性別	年 齢	経　　歴
Ｔ１	日本語教師	男	30代後半	複数の大学で10年日本語教育に従事。他の機関で３年従事。会話教育に携わった経験あり。Ａ～Ｃに接触した経験はない。
Ｔ２	日本語教師	女	30代後半	大学で6.5年日本語教育に従事。他の機関で3.5年従事。会話教育に携わった経験有り。Ａ～Ｃに接触した経験はない。
Ｊ１	主　　婦	女	40代後半	東南アジア５カ国で６回、外国人のガイドの日本語に接する機会を持った。配偶者の仕事関係の外国人にも接したことがある。
Ｊ２	主　　婦	女	30代後半	15年位にわたり配偶者の仕事関係の外国人、主にロシア人の日本語に１年２、３回位の頻度で接している。

4.3 ロールプレイのタスク

コース開始後12週目（約360時間）の試験で行われたロールプレイを使用した。タスクによる差が少ないように選んだ次の３種類のタスクのもとで、授業を担当している教師とロールプレイを行った。

①学習者Ａ：宿題の提出期限に間に合わないことを謝る。

②学習者Ｂ：日本語で書いた手紙のチェックを頼む。

③学習者Ｃ：学生が主催するパーティーに誘う。

4.4 調査手順

Ｔ１、Ｔ２、Ｊ１、Ｊ２の４人の評価者に個別に学習者Ａ、Ｂ、ＣのロールプレイのＶＴＲを見せ、印象を自由に言ってもらった。その際、次のことに注意して面接を行った。①調査方法のマニュアルが出来ていないため、面接する人による差がでないように面接者を１人とした。②面接する教師の視点が入らぬように、トピックを提示せず評価者の言葉で話してもらい、面接する人は話を促したり、疑問点を質問したりするだけにとどめた。

調査の前に評価者には、①ＶＴＲが初級学習者の試験のロールプレイであること、②ロールプレイの内容、③絶対的な答えを要求するものではないので、何でも自由に印象を言ってほしいこと、④３人の学習者のビデオをそれぞれ視聴したあと印象を言うという手順を説明した。

面接は上記の事前説明後、以下の手順で行い、全てテープレコーダーで録音した。Ａ、Ｂ、Ｃ３人のビデオの提示順は、Ａ→Ｂ→ＣとＣ→Ｂ→Ａという２通りの見せ方を取った。評価者は次の順で印象を述べる。

１）学習者Ａ（またはＣ）のビデオ視聴する。
２）Ａ（またはＣ）の印象を話す。
３）学習者Ｂのビデオ視聴する。
４）Ｂの印象を話す。Ａ（またはＣ）とＢを比較をする。
５）学習者Ｃ（またはＡ）のビデオ視聴する。
６）Ｃ（またはＡ）の印象話す。ＡとＢとＣの比較を話す。
７）ＡとＢとＣの順位をつける。順位付けの評価基準を話す。

面接後、録音したテープを文字化し、得られたコメント、順位付け、評価基準を分析した。

5. 結果及び考察

5.1 評価者のコメント

Ｔ１、Ｔ２から得られたコメントは表１、表２に、Ｊ１、Ｊ２から得られたコメントは表３、表４にまとめた。コメントは言い淀みや、文末の「～んですね」や「ますね」などの表現は省略したが、言葉使いや表現は言い替えをせずにそのまま記した。各学習者についてのコメントは時系列に沿ってまとめた。

表１

	Ｔ１（Ｃ→Ｂ→Ａの順で視聴）
学習者Ａ	① よくできるのかできないのか、なかなかわからない。 ② 落ち着いているという感じ。タスクの達成能力とは別に落ち着いて会話できるタイプじゃないかと思う。 ③ 発音が悪い。Ｃみたいに、語尾がどうの、スピードがどうのではなく、特に１つ１つのモーラというかシラブルの発音がはっきりしない。 ④ あいづちは良い。 ⑤ インターアクテイブと感じたのは先生の話を聞いて、すぐ答えが言えるから。聞き返すときも早い。何か言って、わからなくてすぐ聞き返して。 ⑥ 聞く能力が高い。 ⑦ 発話までの時間がかかる人という感じ。 ⑧ Ｃのように、フィラーの「あー」というのが耳障りだった。発話に時間がかかる人は、それをたくさん使うので。
学習者Ｂ	① Ｃとは対照的で、非常におとなしくて丁寧な感じだが。 ② 一番気になったのは、両手で紙を持っていていかにも不安そう。丁寧な感じだとしたらいいが、それが強すぎて、話している相手まで不安になってしまう。 ③ Ｃは積極的でよかったけど、もっと積極的になったほうがいいんじゃないか。 ④ 最初のほうは緊張していたけど、最後のほうは、けっこうまあ。 ⑤ 言語的能力ではＣのほうが上だったと思う。語彙でも、文法でも。 ⑥ タスクを達成するという面で最後の方は少しずつ良くなっていった。その点はＣは逆。Ｃは最初の方はよかったけど、込み入ったときにスローダウンした。 ⑦ 話しをよく聞くタイプなので、日本人的なあいづちなんかも良くできている。東洋的なものがあるのかわからないけど。

学習者C	① 早く話しすぎるから、語尾がはっきりしない。 ② 1つ1つの発音というよりも、あわただしく発音するような感じだから、特に語尾が聞き難いなという感じ。文末が非常に聞き難い。 ③ でも、フルエンシーがある。 ④ インターアクテイブというか、反応がいいような気がする。相手の顔を見て。その返事に対して、表情も豊かだし。 ⑤ でも、一方的な感じがするし、あんまり相手の話をじっくり聞かないような感じがする。例えば、どうしてうまくいっていないのか、確認しないような。 ⑥ 会話を楽しんでいるという雰囲気はあった。 ⑦ 最後の方でタスクが込み入ってくると結構くるしそうだった。 ⑧ 気になったのは、1つは細かい文法の間違い。このレベルでは誰でもあるので、それは置いておいて。 ⑨ もう1つは、フィーラーの「あー」というのが、それしか言わないし、日本語的でない。「あのう」とか「えーと」とかなるべくバラエテイをつけて話した方が、自然になるんじゃないか。「あー」というと、あわてているのか、考えているのかよくわからない。聞いている方を不安にさせるような感じ。 ⑩ 相手の話を聞くような態度を増やすことが大切。
全体W	① Bはおとなしすぎるという感じ。消極的な感じだから。Cは一方的な感じだけど、Bが真ん中ぐらい。 ② 聞く態度はできていて、東洋的というか相手に違和感を感じさせないけど、会話の能力とか、言語的な能力ではかなり劣るような感じ。 ③ AとCはインターアクテイブにできる。Cは言語的にはいいかもしれないけど、一方的でせわしない感じ。Aの場合は発話までに時間がかかって、もたもたした感じを相手に与えてしまう。二人ともレベルとして近いような気がする。 ④ 三人ともももうちょっと見たいなという感じ。 ⑤ それにその場に居合わせた方がいいなと思った。

表2

	T2（A→B→Cの順で視聴）
学習者A	① いちばん最初に「お元気ですか」って聞いたんだけど、毎日会っている先生に変なんじゃないか。 ② 「明日はどうですか」と突然言った。何がどうなんだか分からない。明日でもいいんだろうかと言いたかったんだと思うけど、意図が文脈でもわからない。

	③ 文を最後まで言わなくて、例えば「3時頃？」そこだけあげて、「3時頃はいいでしょうか」と言いたかったんでしょうけど。伝わり方が不十分だと思う。 ④ すぐ言えない時、「あー」とか「あのう」とかを使って引き延ばそうとするとか、最後に確認していた。「明日3時に持ってきます」って。意図からしていいことだと思う。 ⑤ 最後に「ありがとうございます」という言葉も忘れていない。 ⑥ 全体としてはそんなに悪くないんじゃないかと思う。 ⑦ 「あーん」というのは外国の。それは意図的にやったんじゃないかもしれないけど、「あのう」というのは日本語。一生懸命意図して使っていたんじゃないかと思う。ただ黙りこくるよりいいんじゃないかと思う。 ⑧ ちょっともごもごして聞き取れないところがあった。何がいけないのかよくわからなかった。
学習者B	① この学生の方がレベルは下。 ② 文法の間違いがとっても多くて言いたいことが伝わりにくい。文法の問題かもしれないけど、意図が伝わらないという意味ではコミュニケーションの問題。先生が直さないと何がいいたいかわからない。 ③ 非常に不正確。 ④ 頼み方が一番最初にお願いがあるんだということを言ったほうがいい。前置きが長い。何が言いたいかわからない。まず、お願いがあります、手紙をチェックして下さい、という順番で話してくれた方が親切なんじゃないか。 ⑤ 先生の質問に対して、「一週間いいです」と言った。人にお願いしているんだから、ちょっと遠慮した言い方ができないだろうか。 ⑥ 最後に思い出したように「ありがとうございました」と言った。お願いしたのだから、最後まできちんと言わなきゃいけない。 ⑦ 最初の方は手紙を書くまでの経緯を説明していて、そっちに夢中になって先生の相づちに応対する余裕がない。 ⑧ さっきの学生のほうが、ちゃんと相手が言ったら自分もそれにというようにテンポあってリズムというんでしょうか、いいような感じがした。 ⑨ 先生が言っていることを理解するのにAの人より時間がかかって、それに対して適切な返事ができていないところがある。
	① 全体的に楽しく話すというのは彼が一番。いかにも「楽しいですよ。来て下さい」という雰囲気は伝わる。何を言ってもこういう調子なのかもしれないが。

学習者C	② 不正確は不正確だと思う。文法が不正確。 ③ 「あー」がやたらに多い。意図的なものではなく、ただ「あー」が出てくるだけだと思う。ちょっとうるさいくらい。 ④ 上手じゃないんだけど、楽しそうという雰囲気が伝わる。これで得をしている。 ⑤ 先生の部屋に行って、誘いにいったんだとしたら、「いいお天気ですねは不必要。 ⑥ 発音「こんにゃく」と聞こえたけど。 ⑦ 「何も、何も」とか「大丈夫、大丈夫」繰り返すのが多い。いいことはいいけど、ちょっとうるさい。 ⑧ 分からない時「もう一度行って下さい」と聞き返すことができている。よかったんじゃないか。 ⑨ 不正確だったが、Bほど不正確ではないと思う。
全体W	① 最初の人が一番きちんとやっている人なんじゃないかという気がする。文法の時間でも、会話の授業でも、きちんと練習して、納得してやってきた人なんだと思う。 ② ただ表情とか、ジェスチャーとかで言うと、Cの人が派手だからおしゃべりして楽しいっていう雰囲気がする。一見上手そうに見えちゃう。そういう意味ではAの人は損をしている。終始うつむき加減でぼそぼそ話していた。もうちょっと上を向いて、表情豊かに、はっきり話せばAの方ができる。

表3

	J1（C→B→Aの順で視聴）
学習者A	① 発音的には聞き取りやすい発音。 ② 文章的にもあまり違和感がなかった。助詞も割と使えていて、未来とか過去とかも使いこなされている。 ③ まだ語彙が少ないんじゃないかな。BやCに比べて言い回しが少ない。表現が少ないというか言葉量が少ない。 ④ 基本的文章からはそれてないし、気になるところもない。 ⑤ この人は語彙の勉強が少ないように感じる。
学習者B	① Cに比べると、自分の意志がまだ思うように伝えられない。 ② 現在とか過去とか未来とかの使い分けがまだできていない。 ③ 母国語の関係があるんでしょうけど、発音が聞き取りにくい。Cは発音がいいとか悪いとかではなくて、日本語の発音に似た歯切れというのがあって、聞き取りやすい。Bは歯切れが日本語と違うから聞き取りにくい。

	④ 自分の意志が伝えにくい、ということはこちらもわかりにくい。 ⑤ 日本語はとぎれとぎれの発音をするけど、滑らかになってしまっている。 ⑥ Cが発音的に耳に入って来やすい。ところどころの発音がわからなくても、文体がきちんとしているのと、発音的に耳に入ってきているから、捉えやすい。Bはよく聞いていればわかるけど、発音的に捉えにくい発音、全体的に。 ⑦ 助詞の使い方が分からないから、助詞を省いた話しになっている。よく聞く外国人の日本語の話し方になっている。
学習者C	① きれいな日本語を話しているけど ② ところどころ助詞が、違うところがある ③ ちょっと言葉のわかりにくいところが1、2カ所 ④ あとはもう本当にきれいな、文体もきちんとしているし、普通の完璧な会話。 ⑤ ただ2カ所ぐらい助詞が違っていた所がある。助詞が違ってしまうと、意味が変わってきたりするから。 ⑥ 他に気になることはなくて、聞き取りやすかった。 ⑦ 無駄な言葉もないし、意志がきちんとした形で伝えられている。 ⑧ 発音的なところが数カ所わかりにくいところがあったけど、文章的にはわかりやすかった。 ⑨ 発音的には最後までわからなかったのが1カ所か2カ所。その部分を除けば前後の文章は完全に成り立っている会話だった。 ⑩ わかりやすかった。 ⑪ 本人の助詞の使い方もだけど、先生の助詞の使い方もうまく理解していないんじゃないか。 ⑫ 他は文章がきれいだったから、聞き取っても聞き易かった。
全体W	① Bは思うように意志が伝えられないもどかしさを感じるが、なんとかして伝えようと言葉を駆使している部分がある。 ② Aは語彙のせいだろうけど、自分の意志をいろいろな面から駆使して、言葉を操るという感じがしない。 ③ Aは一生懸命やっていないとか、やる気がないとかではなくて、語彙の不足。 ④ Aは語彙が少ないだけに、逆に文章が気にならなくなってしまっている。Bは一生懸命いろいろな話し方で伝えようとするがあまり、文章が気になってしまう。助詞とか。 ⑤ Cが安心して聞ける日本語。 ⑥ AとBは上手とかではなく、発音的に聞き取りやすいのはA。でもB

	は一生懸命文章を駆使している。母国語の影響を考えないで勉強量とか到達度にすればBの方が上。 ⑦ Cは安心して聞けて、しかも雰囲気までも伝えられる。Aは発音的には耳に入って来やすいけど、基本的な文章だけで、その会話だけ耳に入ってくる感じ。イメージが伝わって来ない。Bは語彙力があるから、それを並べるだけでも雰囲気は伝わってくる。 ⑧ Cはこちら（J1）も感情のリアクションをしようと思うぐらいの会話が出来ている。AとBはリアクションを出している余裕もなく耳をすまして聞いていなければならない。

表4

	J2（A→B→Cの順で視聴）
学習者A	① 先生の言っていることを、すぐぱっと把握して ② 答えるにはすぐ言葉が出てきてないみたいだけど、理解はしている。 ③ 日常どんどん会話するすることによって、すんなり言葉のやりとりができるようになるんじゃないか。 ④ 考えているときの「あー」とか「うー」とかいう言葉が多いかなと思う。でも、それはしょうがない。 ⑤ 答える時に元気良くというか、自信を持って、わからなくてもわからないなりに自信を持って答えた方がいい。
学習者B	① 先生がいないで全く知らない人と会話していたら、わからない。 ② ちょっとスムーズにはできないかなっていう感じ。 ③ こちらが言って、むこうから返ってくる言葉が理解できないことがある。 ④ あさってとか、しあさってとかまだよく理解できていないんじゃないか。 ⑤ 覚えは前の学生の方がいい。早く覚えている。理解している。 ⑥ 1つの言葉を出すのに時間がかかっている。 ⑦ でも、全体的には一生懸命努力して日本の細かい言葉も分かっている。 ⑧ AもBも日本風の淡々としたイントネーションではなくて、抑揚のある日本語。
学習者C	① 先生が言ったことに対して、すぐ反応、跳ね返ってくる感じ。 ② 先生の言ったことを理解している。 ③ 先生の「何を持ってきたらいいですか」の「何を」で戸惑っていたけれど、「何を」って難しい。「どのようなものを」って聞いた方がすんなり返ってきたんじゃないか。 ④ 言ったときにすぐぽんぽん返ってくる。その早さが多少わからなくて

	も、会話している上では、身振り手振りでもいいけど、すぐ返ってくるのが大切。
全体W	① みんな会話が出来ないんじゃなくて、自分が言わんとしていることはここまで出ていると思うんだけど、日本語に置き換える時どの言葉だったのか探している時間が。ぱっと出てくるか、考えながら出てくるか、後で差が出る。 ② 皆さん頑張っていて、すごい。 ③ 試験じゃなくて、外に出たときは身振り手振りでもどんどん会話に参加して行くんじゃないか。 ④ たぶんいろいろな知識は入っているんだけど、それを分散してこういうときにはどの言葉っていうのがスムーズには出てこない歯がゆい部分があるんじゃないだろうか。

5.2 評価者による学習者の順位付け

評価の基準は最後に順位付けをしてもらい、その後何を基準としたか聞いて得られた答えである。

順位	T1 C→B→Aで視聴	T2 A→B→Cで視聴	J1 C→B→Aで視聴	J2 A→B→Cで視聴
1	A、C	A	C	C
2		C	B	A
3	B	B	A	B
評価の基準	言語的な能力 会話の能力(反応の早さ、タスク達成能力)	文法の正確さ 理解力	言葉だけを受け取るのではなく、全体的な自分の意志	相手の発話の理解とそれに対する反応

上の表から次のことが言える。

①Bを一位にした人はいない。

②J1、J2ともCを一位とした。

③T1、T2ともAを一位として、J1は三位にした。

さらに、評価基準に関しては次のことがわかる。

④J1とJ2は文法の正確さを評価基準としていない。

⑤T1とT2は共に文法の正確さなど言語的な能力を評価基準としてい

る。

5.3 評価者の着目点

それぞれの評価者が着目したことを比較してみる。(~) 内に表1～4の評価者のコメントの番号を記す。

5.3.1 T1の着目点

最初に見たCの時、「文法の間違いは気になったが、このレベルでは誰でもあるので、それは置いておいて」(T1：C-⑧) と言ってるように正確さに関するコメントは少なく、発音 (T1：A-③、C-①②)、インターアクテイブかどうか (T1：A-⑤、C-④、W-③)、相づち、フィラー (T1：A-④⑧、B-⑦、C-⑨)、タスクの達成 (T1：B-⑥、C-⑦) など幅広く着目している。また、非言語表現に関するコメントが多い (T1：A-②、B-①②③④、C-④⑥、W-①)。だが、順位付けの評価基準は非言語表現や問題処理能力を含まず、会話能力や言語能力である。ここで言う会話能力は主に反応の早さとタスクの達成能力のことを示しているようである。

5.3.2 T2の着目点

正確さ (T2：A-②③ B-②③、C-②⑨) と談話構造 (T2：A-⑤、B-④⑥) に着目している。Bの視聴後即座に「レベルが下ですね」(T2：B-①) という発話があったことからも、正確さに一番着目していると言える。また「人にお願いしているんだから、遠慮した言い方ができないだろうか」(T2：B-⑤) というように社会言語学的能力 (T2：A-①、C-⑤) やフィラー (T2：A-④⑦、C-③) を含めた問題処理能力 (T2：A-④、C-⑧) にも着目している。さらに、発音 (T2：A-⑧、C-⑥)、非言語表現 (T2：C-①④、W-②) に関してもコメントし、様々な点に着目している。だが、T2も正確さと理解力を順位付けの評価基準にしていて、その他の要素は入れていない。

5.3.3 J1の着目点

聞き取りやすい、捉えやすいという言葉を多用し、学習者の発話が聞き取りやすいか、わかりやすいかに着目している (J1：A-①、B-③④⑥、

C-③⑥⑧⑩⑫、W-⑦)。さらに、語彙や言葉を駆使し、意志を伝えられているかにも着目している（J１：A-③、B-①④、C-⑦、W-①②④)。また発音（J１：A-①、B-③⑤⑥、C-⑧⑨、W-⑥⑦）文法（J１：A-②④、B-②⑦、C-②⑤⑪、W-④）にも着目している。発音や文法に関するコメントが多いように見えるが、繰り返しの言葉が多いことや、発音的にわかりやすいと言ったコメントが多いことによっている。発音や文法上の細かい部分まではあまり言及していない。しかし、文法、発音、わかりやすいかは全く評価の基準にはなっていず、「言葉だけを受け取るのではなく、言葉から感じる全体的な意志」が評価基準である。意志というのは言葉を駆使して一生懸命話そうとしていることを示しているようである。言い淀みや問い返しなどを含む問題処理能力に関するコメントは得られなかった。

Ｊ１が着目した学習者の誤用は、助詞、テンス、聞き取りにくい発音であった。

5.3.4　Ｊ２の着目点

相手の言ったことを理解しているかどうか（Ｊ２：A-①②、B-④⑤⑦、C-②)、それに対してどう反応しているか（Ｊ２：A-②③、B-⑥、C-①④）に着目している。３人の学習者に対してこれらのコメントが多く、これらがそのまま順位付けの評価基準となっている。非言語表現（Ｊ２：A-⑤、C-④、W-③）やイントネーション（Ｊ２：B-⑧)、フィラー（Ｊ２：A-④）に関してのコメントも得られた。Ｊ２に特徴的なのは、日本語の表出までの思考段階やプロセスにまで言及したコメントをしたことである（Ｊ２：W-①④)。

Ｊ２が着目した誤用はフィラーのみであった。(会話授業で「あのう」、「えーと」を教えているため、誤用と捉えた。)

6.　有効性の検証

6.1　言葉の認識

Ａの発音に対して、Ｔ１とＴ２はそれぞれ、「発音が悪い。特に１つ１つのシラブルがはっきりしない」（Ｔ１：A-③)、「もごもごして聞き取れないところがあった」（Ｔ２：A-⑧）と同様のコメントを述べているのに対し、Ｊ１は「聞き取りやすい発音」（Ｊ１：A-①）と反対のコメントを

し、Ｊ２は「抑揚のある日本語」（Ｊ２：Ｂ-⑧）と述べている。

また、Ｂの発音に対してＴ１とＴ２は何もコメントをしていない。だが、Ｊ１は「日本語はとぎれとぎれの発音をするけど、Ｂは滑らかになってしまっている」（Ｊ１：Ｂ-⑤）、「発音が聞き取りにくい」（Ｊ１：Ｂ-③⑥）と述べ、Ｊ２は「日本風の淡々としたイントネーションではなくて、抑揚のある日本語」（Ｊ２：Ｂ-⑧）と述べている。Ｊ１とＪ２が全く異なったコメントを述べている上、Ｔ１、Ｔ２とも異なっている。

日本語の発音に関して上記のように、Ｊ１は「とぎれとぎれの発音」と表現し、Ｊ２は「淡々としたイントネーション」と表現している。これはＪ１が東南アジアのガイドに接し、彼らの日本語と母語話者の日本語とを比較して、そこから得た印象と考えられる。コメントの表には記載しなかったが、Ｊ１は「ベトナム人の日本語は滑りすぎて、聞き取りにくかった」というコメントをしていた。そこからも推測できると思われる。同様にＪ２も普段主に接しているロシア人の日本語との比較によるものである可能性がある。また、面接中英語のイントネーションとの比較もコメントしていたので、日本人の英語と英語母語話者の英語の比較から得た印象である可能性もある。

以上から、発音と言っても、Ｔ１、Ｔ２とＪ１、Ｊ２では同じような認識がなく、感じ方も異なっていることがわかる。さらに、Ｊ１とＪ２の捉え方も彼らの経験によって異なっている可能性を示唆している。これはこの調査方法でしか得られない結果と考えられる。

6.2　Ｔ１、Ｔ２のコメントと評価基準

Ｔ１とＴ２は尾崎の言う会話能力、すなわち文法能力、談話能力、社会言語的能力、そして問題処理能力に属する項目に着目してコメントを述べている。さらに、両者とも非言語表現にも着目していて、特にＴ１はこれに関するコメントが一番多い。だが、学習者を評価するとき、その評価基準にＴ１は非言語表現や問題処理能力を入れず、またＴ２は非言語表現や問題処理能力だけでなく、社会言語的能力も入れていない。

以上から、調査的面接法によって日本語教師であるＴ１とＴ２が非言語表現を含む多様な点に着目していること、そして着目したことを必ずしも全部評価基準にしているわけではないことがわかった。

6.3 外国人との接触経験の影響

Ｊ１のコメントにはＪ１本人がわかりやすいかどうか、聞き取りやすいかどうかというコメントが多い。これはＪ１が海外でガイドの日本語に接し、相互交渉と言うより、情報を得る会話の展開が多かったという経験によるものと予想できる。また、Ｊ２は相手の発話を理解しているかどうか、すぐ反応しているかどうかなどのコメントが多い。これもＪ２がふだん外国人の日本語に接する中で、相互交渉をする会話の展開が多いという経験によるものと予想できる。さらに、日本語の表出までのプロセスを予測しているコメントもこの経験による可能性がある。

以上から、外国人と接したＪ１、Ｊ２自身の経験の中でどのように外国人と接していたかによって着目する点が異なっていることが分かる。

6.4 評価者自身の気付き

普段無意識に日本語を話したり聞いたりしている母語話者は外国人の日本語を評価する評価軸を持っていないと思われる。だが、Ｊ２に関しては一貫して、相手の発話に対する理解力と反応の早さのコメントが多く、評価基準も同様である。長年に渡り外国人と接触し、視点が明確になっている可能性が考えられる。一方、Ｊ１は最初聞き取り易いかどうか、また文体や文法に関するコメントを多くしているが、３人のビデオを視聴した後では、語彙を駆使して意志を伝えようとしているかというコメントに変わってきている。そして、この点を評価の基準としている。これは評価軸を待たないＪ１が学習者のビデオを見ていくうちに自分自身で評価基準に気づき、明確にしていく過程を表していると考えられる。

以上のことは評価者が自由に自分の言葉で表現したことによって、得られたものであり、記述式のアンケート調査や調査する教師が項目を提示した調査方法では得られないものである。したがって、この調査方法は本調査の目的には大変有効な方法と言える。また、方法論の観点からからも意義があると言えるかもしれない。

7. おわりに

面接的調査法の有効性を検証したが、面接の進め方を含めた調査の過程での方法や調査条件などの検討はまだ不十分である。本調査でも、例えば

Ｊ１が「きれいな日本語を話している」（Ｊ１：Ｃ-①）とコメントしたとき、調査している教師は教師の発想で文体がきれいと推測した。しかし、Ｊ１が何を意図していたか質問して、明確にするべきであった。このように、面接時に評価者が表現しようとしていることを、面接する人が推測することなく、また誘導することなく、より客観的に明確化しなければならない。また、面接の方法以外にも、評価者に見せるサンプルビデオを作るとき、どんな会話をさせるのか、誰が相手をし、どのように対応するのかなど、さらにそのサンプルビデオのどれを、どんな順で、いくつみせるのかなど検討しなければならない。すなわちサンプルビデオの作り方、抽出の仕方、提示数、提示順、面接の進め方などが調査結果に影響を及ぼさないような、またできるだけ最小の影響になるような方法や条件を考えていかなければならない。

本調査の評価者のコメントから、Ｔ１とＴ２が多様な点に着目してコメントしているにもかかわらず、それらを評価基準としているわけではないことがわかった。さらに、この二人には言語能力を評価基準とし、問題処理能力と非言語表現は評価基準としていないという共通点があった。これは学習者の評価の際、到達度を考慮している結果だと思われる。言い換えれば、到達度を評価するとき、問題処理能力は評価項目と捉えられていない可能性がある。これに対して、Ｊ１とＪ２は言語能力に関してコメントしているにもかかわらず、評価基準にしていない。Ｔ１、Ｔ２とＪ１、Ｊ２の評価基準も言語的レベルが高い学習者や滞在年数が長く、日本語に慣れている学習者に対しては変わってくる可能性がある。

また、本調査でＪ１とＪ２の外国人との接し方がコメントに影響を及ぼしていると推測した。異なったコメントをしながら、評価基準としたものには共通点があった。一般化して言えることかどうかは今後の調査に委ねなければならない。さらなる調査は量的にも、質的にも深めた調査が必要である。年齢、性別、職業などの位相の異なる日本語母語話者、特に異なった状況で外国人と接した経験のある母語話者が異なったレベルの学習者の日本語をどう評価するか、すなわち何に着目するか、どんなミスに注目するか、何を評価基準にするか調査していきたい。

同時に方法論としての検討も不十分なため、心理学研究法の論文や本を参考にしていきたい。

注：

1）心理学研究法の用語で、調査を目的とした面接法のことである。

2）本稿は1998年9月に同志社女子大学で行われた日本語教育方法研究会で発表した「上級日本語学習者は何に着目して初級学習者の日本語を評価するか」の調査時に行った調査を分析したものである。調査にご協力下さった日本語の先生と日本人の方々に感謝いたします。

3）深尾・越前谷（1996）や小林・小池（1997）の研究がある。

4）音声に関しては河野（1999）の研究がある。

5）Bygate（1987）は会話に見られる談話展開の型を Interaction routines と Information routines とに区別している。

参考文献：

尾崎明人（1996）「会話教育のシラバス再考」名古屋大学『日本語・日本語文化論集』第4号pp.119—135

ネウストプニー，J. V.（1979）「言語行動のモデル」『講座言語第3巻言語と行動』（南不二男編）筑摩書房pp.33-66.

Neustupny, J. V.（1978）*Post-structural Approaches to Language: Language Theory in a Japanese Context.* University of Tokyo Press

Bygate, M.（1987）*Speaking.* Oxford University Press.

Canal, M.（1983）"From communicative competence to communicative language pedagogy" in Richards, J. C. and Schmidt, R.（eds.）Language and Communication. Longman, pp.2-27.

Canal, M. and Swain, M.（1980）"Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing" Applied Linguistics, Vol.1, No.1, pp.1-47.

深尾百合子（1996）「工学部専門教官による留学生の会話能力評価」『平成8年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.238-243

西郷英樹（1997）「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の印象－断りと要求という2つの言語行為を通して－」『平成10年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.39-44

深尾百合子、越前谷明子（1996）「誤用の分析による会話教育」『日本語教育方法研究会誌』Vol.3 No.2

河野俊之、小林ミナ、小池真理、原田明子（1999）「学習者の日本語はど

のように評価されるか」『日本語教育方法研究会誌』Vol.6　No.1
原田明子（1998）「一般日本人は学習者の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』第2号pp.157-168
小池真理（1998）「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人のずれ」『北海道大学留学生センター紀要』第2号pp.138-156
小池真理・小林ミナ（1998）「上級学習者は何に着目して初級学習者の日本語を評価するか」『日本語教育方法研究会誌』Vol.5　No.2
小林ミナ・小池真理（1997）「ロールカードを利用した会話教材」『日本語教育方法研究会誌』Vol.4　No.1
小池真理・小林ミナ（1997）「初級レベルの会話教材の開発」『日本語教育方法研究会誌』Vol.4　No.1

Journal of the International Student Center Hokkaido University No. 3 (1999)

A survey method on native speakers' evaluation of conversational performance of Japanese learners

KOIKE, Mari

In Japanese language syllabuses for the purpose of improving conversational ability, it is necessary to include communication skills in addition to grammatical items. In selecting items which should be included in such syllabusses and deciding their order of priority, we should know the views of Japanese native speakers. Surveys of how Japanese native speakers evaluate learners 'performance may yield different results, depending on the method and design of the survey used. We have to use the method of the survey in which Japanese language teachers' view points and leading comments can be excluded.

In this study I showed video recordings of learners' role-plays to two Japanese native speakers with no experience in teaching languages and two Japanese language teachers, and asked them to comment on learners' performance. Analysis of their comments indicates that this method is effective on the survey.