



# HOKKAIDO UNIVERSITY

|                  |                                                                                   |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Title            | 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：初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価                        |
| Author(s)        | 小池, 真理                                                                            |
| Citation         | 北海道大学留学生センター紀要, 2, 138-156                                                        |
| Issue Date       | 1998-12                                                                           |
| Doc URL          | <a href="https://hdl.handle.net/2115/45568">https://hdl.handle.net/2115/45568</a> |
| Type             | departmental bulletin paper                                                       |
| File Information | BISC002_011.pdf                                                                   |



# 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 —初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価—

小 池 真 理

## 要 旨

一般日本人が日本語学習者の会話能力をどのような要素に注目して、どのような評価をするかを調べるために、初級学習者の到達度試験として行われたロールプレイを、外国人との接触の経験がほとんどない二人の一般日本人に見せ、自由に印象を述べてもらうという調査を実施した。そこで、日本語教師と一般日本人の評価のポイントの相違点と一致点を分析した。

一般日本人は初級学習者の会話能力に対して、正確さよりも円滑なコミュニケーションを支える要素に注目していることがわかった。これは初級会話授業のシラバスとして言語項目だけでなく、円滑なコミュニケーションの遂行に必要な要素を組み込んでいる北海道大学留学生センター日本語研修コースの教材が有効であることの実証的な裏付けになると思われる。

また、一般日本人はコミュニケーションを進める上で、表情などの非言語表現を重視している傾向があるようである。さらに、一般日本人と日本語教師は根本的に評価法が異なり、一般日本人は学習者の良い点に注目する傾向にあり、個々の学生のレベルを無意識に考慮して、初級学習者には文法的なミスや日本語としての不自然さに対して寛容に評価しているようである。

〔キーワード〕 会話授業のシラバス、会話能力、一般日本人による評価、ロールプレイ

## 1. はじめに

近年、文法授業で習った文型を用いて話すことが初級会話授業であるという考え方から、初級の段階から現実の会話に求められるコミュニケーション

ョンを重視した会話授業を行うという考え方が認められるようになってきた。だが、初級会話授業で何を教えるべきか、学習項目にどのような優先順位をつけていくかなどの研究は十分に行われていない。

日本語研修コースでは、状況に応じて自分で表現を選び、コミュニケーションするという自律的な会話能力を養成することを目的として、初級レベルの会話授業のシラバスの構築を行い教材化を試みている。会話能力というのは言語的な正確さだけでなく、あいづちや話の進め方、場面に適した表現の選択、さらに非言語表現など様々な要素を含んだ総体である。したがって、会話授業のシラバスには言語項目だけでなく、円滑なコミュニケーションを支える様々な要素が取り込まれる必要がある。本稿で使用している言語項目、言語表現能力の言語とは初級文法で学習する文型や語彙を表し、近年会話授業に取り入れられるようになってきたコミュニケーションを支えるあいづちや問い返しなどの言葉は含まれていない。以上の様な観点から、シラバス構築の作業を行っている。しかし、これらの作業は日本語教師の視点から見た観察や評価の内省に拠っており、現実のコミュニケーションにおいて何が重要とされているかが反映されていない可能性がある。したがって、一般日本人がコミュニケーションにおいて何を重視するか調査する必要があると思われる。そこで、一般日本人が日本語学習者の会話能力をどのような要素に注目して、どのような評価をするかを調査、分析することにより、会話授業のシラバスに反映していこうと考えた。

この調査で重要になってくることは、一般日本人に学習者の会話能力を評価してもらうときの方法である。日本語学習者の会話能力を評価する評価法の研究は、いろいろ行われているが、日本語教師以外の日本人による評価の研究は、いまだに少数である。深尾（1996）は工学部専門教官が直接学習者と会話して、その会話能力を評価するという興味深い研究を報告している。そこでは日本語教師側から、従来の評価項目ではなく、「留学生が先生の発話を理解したか、しなかったかの反応がわかったか」「留学生の発言にどう対応していいか、分からないときがあったか」「全体的な印象として会話がスムーズにいったか」の3つの評価項目が与えられている。東京農工大学留学生センター日本語研修コースで行われている誤解のない情報のやり取りができる会話力の養成を目的としている「誤用分析に基づく会話指導」の妥当性を評価するために行われたものである。したがって、その研究の目的に適した評価項目を設定したわけである。筆者らの

今回の調査の目的は、一般日本人が評価した結果ではなく、会話において何に注目して評価するかを調べることである。そこで、日本語教師からアンケート用紙や口頭で評価項目を提示するのではなく、日本語教師の観点が入らないように、自由に語られた一般日本人の印象を調査することにした。

## 2. 研究の目的

本研究は一般日本人が日本語学習者の会話能力をどのような要素に着目し、どのような評価をするかという研究のパイロットスタディとして、初級日本語学習者が行ったロールプレイに対する二人の一般日本人の着目点と本コースの日本語教師の評価項目、さらに両者の評価を比較することを目的としたものである。そして、本コース日本語教師の評価項目に欠けているものがあるか、また、一般日本人が評価の際に着目した点と一致した部分は何かを検証した。またその際、音声のみを聞いた場合と画像を伴った場合とで、どのように評価が異なるかにも注目した。

## 3. 日本語研修コースの口頭表現試験

口頭表現試験はインタビュー試験という名で、18週間のコースの間に到達度試験として、3回、文法、漢字、作文と共に実施される。インタビュー試験は、インタビューとロールプレイで構成され、それぞれの評価項目で評価される。ロールプレイでは、「話す」、「聞く」といった正確性に関わる要素と「主体性」、「コミュニケーション」といった滑らかなコミュニケーションの遂行に関わる要素の4項目で評価している。複雑な文型を多用しても、加点する評価法は取らず、減点法で評価している。試験の時点で要求されるレベルがどれだけ消化されているかに着目しているため、学習者がその時点までの学習項目を消化していれば、満点が与えられるわけである。この4項目をそれぞれ5点満点として、複数の教師が各々の学習者のロールプレイの直後に、試験の場で採点する。

どんな評価項目が適当かは、会話授業のシラバス、位置付け、さらに試験の目的などにより、様々な見解があると思われる。庄司（1996）は日本語研修コースのための口頭能力修了試験の評価方法として、OPIの4評定基準を拡張して、「機能」、「内容」、「談話形成」、「語彙」、「文法」、「発音」、「流暢さ」、「会話運用能力」、「社会言語学的能力」の9基準に照らして、

評価する有効性を主張している。しかし、本コースでの会話授業の目的から、細かい項目に分け採点する有効性があまりないと考えられるため、現在4項目で評価を行っている。だが、シラバス構築の中で、現在の評価項目が適当かどうか検討していく必要がある。

本コースでのロールプレイは、できるだけ実際の会話に近い状況で会話練習できるように独自のロールカードを使用して、教室活動で行われている。試験で使われるロールカードは、2年間の教室活動また試験の経験から、タスクの内容による難易の差がでないように考慮して、選んでいる。

## 4. 調査の概要

### 4.1 学習者

ゼロスタートの日本語研修コースに在籍する18人から、声の小さい学習者と発音のくせが強い学習者を除き、インタビュー試験の成績上位者から下位者までの学習者を6人抽出した。

| 学習者 | 国     | 性別 | 日本語学習時間 |
|-----|-------|----|---------|
| A   | シリア   | 男  | 約360時間  |
| B   | ブラジル  | 女  |         |
| C   | ミャンマー | 女  |         |
| D   | ロシア   | 女  |         |
| E   | マレーシア | 男  |         |
| F   | ミャンマー | 女  |         |

### 4.2 評価者

日本語教師とは全く異なり、言語教育に携わっていず外国人との接触の経験がほとんどない人に評価を頼んだ。以下かれらを評価者とする。また、評価者に主婦を選んだのは、長時間にわたる評価を依頼しやすいという理由による。

| 評価者 | 性別 | 年 齢   | 職業 |                    |
|-----|----|-------|----|--------------------|
| J K | 女  | 30代後半 | 主婦 | 外国人との接触の経験がほとんどない。 |
| J H | 女  | 40代後半 | 主婦 |                    |

### 4.3 使用ロールカード

今回の調査ではコース開始後12週目（約360時間）に行われた試験2のロールプレイを使用した。学習者は次の3枚のロールカード①パーティーに誘う、②宿題の遅れを謝る、③日本語で書いた手紙のチェックを頼む、の中から1枚選び（カードは裏返しに置かれている）、授業を担当している教師とロールプレイをした。全て教室活動の中で行われたものであるが、試験に使われるロールカードは指定されていない。

#### ①パーティーに誘う

You : yourself  
Partner : him/herself  
Time : - - -  
Place : at the lounge  
Situation : You are planning to have a party at your room this Saturday.  
Task : Invite your partner to the party.

#### ②宿題の遅れを謝る

You : yourself  
Partner : a Japanese language teacher  
Time : - - -  
Place : at a classroom  
Situation : You have to submit your homework today. But you have not finished it.  
Task : Apologize to your partner and tell when you can give it.

#### ③日本語で書いた手紙のチェックを頼む

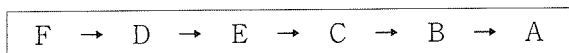
You : yourself  
Partner : him/herself  
Time : - - -  
Place : at a classroom  
Situation : You would like to ask your partner to check the letter you wrote in Japanese.  
Task : Ask your partner.

### 4.4 調査手順

先に述べたように一般日本人が日本語学習者のロールプレイに対して、どのような点に着目して、どう評価するかを調べるために、日本語教師から評価項目を提示せず、自由に印象を話してもらう方法を取った。

手順は①ロールプレイの試験についての事前説明、②音声のみを聞きながら、印象を話してもらう、③VTRを見ながら、印象を話してもらう、の順で行った。この際、評価者のコメントは全て録音した。学習者のロー

ルプレイの提示順は、意図的な並べ方をせず、実際の試験と同じ順で提示した。提示順は以下の通りである。



## 5. 結果

### 5.1 評価の結果

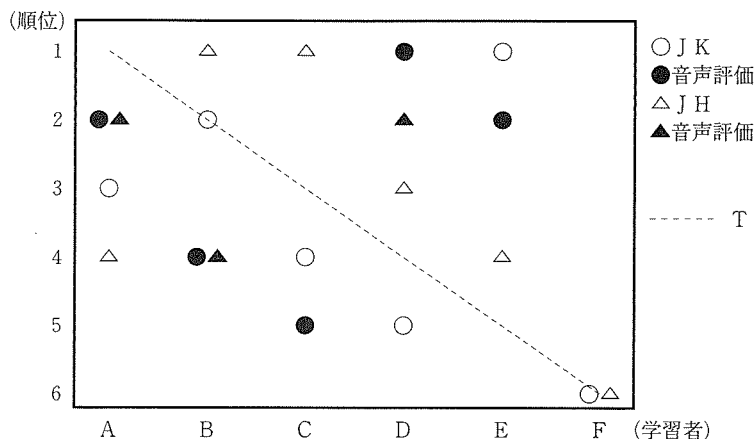
日本語教師（T）と一般日本人（J K, J H）の評価の結果を表1と図1に示す。一般日本人が何に着目し、何を基準にして学習者に順位を付けたかを調べるといふ今回の調査の目的から考えて、学習者の会話能力のレベルが点数などによって明確に評価される必要がないため、相対的な順位のみ調査し、表示した。

図1は表1の結果を視覚的にわかりやすくするために図にしたものである。○と△はJ KとJ Hの画像を見た後での評価であり、●と▲は音声のみの時の評価である。点線はTの評価を表している。○と△がTの点線からはずれているほど、J K, J HとTとの評価が違うことを示す。また、○と●、△と▲の位置がずれているほど音声と画像との評価が違うことを示す。さらに○と△の位置がずれていることはJ KとJ Hの評価が違うことを示す。

表1

| 順位 | T | J K  |    | J H  |      |
|----|---|------|----|------|------|
|    |   | 音声   | 画像 | 音声   | 画像   |
| 1  | A | D    | E  | C    | B, C |
| 2  | B | A, E | B  | A, D |      |
| 3  | C |      | A  |      | D    |
| 4  | D | B    | C  | B, E | E, A |
| 5  | E | C    | D  |      |      |
| 6  | F | F    | F  | F    | F    |

図 1



※●、▲がなく、○や△のみで書かれているものは音声と画像の評価が一致していることを示す。

この結果から、日本語教師と二人の一般日本人の評価に大きなずれがあるのは、①Tが高く評価した(1番) Aの学習者をJ KとJ Hは低く評価した、②Tが中程度に評価した(3番) Cの学習者をJ Hが1番に評価した、③Tが低めに評価した(5番) Eの学習者をJ Kが1番に評価した、の三点である。

また、音声のみを聞いた時と画像を伴った時では、J KとJ Hに共通して、A, B, Eの学習者に対する評価に違いが見られた。さらに、Dの学習者に対するJ Kの評価に顕著な違いが見られた。

## 5.2 学習者のロールプレイ

T、J K、J Hがそれぞれ一番上手と評価した3人の学習者A、E、Cのロールプレイの一部を記す。

〈例1〉学習者E (T評価5番、J K評価1番) のロールプレイ

ロールカードは①パーティーに誘う、である。

E / 今日、あーあー、日本語の試験が おわ終わりました。

T / そうですね。よ

|   |                                    |                    |       |
|---|------------------------------------|--------------------|-------|
| E | はいはいはい。あー今日のよ、あーあーあー、こんやく          |                    |       |
| T | かったですね。                            |                    |       |
| E | こんやくに、あーあーけいてき寮うで、あーパーティー、あパーティーがあ |                    |       |
| T |                                    |                    |       |
| E | ります。                               | あ、あーこんやく、あーあー今日あー夜 | はいはい  |
| T | いつ？                                | いつ                 | 今日の夜  |
| E | ／ あー先生は、お酒を召し上がりますか。               | はい、はい。／            |       |
| T | ／                                  | はい、飲みます。／          |       |
| E | からいの一料理は 食べません、あっ、食べますか。           |                    |       |
| T | 食べますよ。どんな                          |                    |       |
| E | あー、あ、あー、たぶん、あーあー、インドの料理と           |                    |       |
| T | 料理がありますか。                          |                    |       |
| E | あーあー、オマーンの料理があります。                 |                    | はい。   |
| T | へえ、おいしそうですね。                       |                    |       |
| E | あ、あーあー、なな時です。あっ、しち時です。             |                    |       |
| T | えーと、何時ですか。                         |                    |       |
| E | あー、もう一度お願いします。                     |                    |       |
| T | 何を持って行ったらいいですか。                    |                    | 何を持っ  |
| E | あっ、あーあー、しち時だいじょうぶ。                 |                    |       |
| T | て行きましょうか。                          |                    | いや、何を |
| E | あ、しち時、だ                            |                    |       |
| T | 持って行きましょうか。私は何を持って行きましょうか。         |                    |       |
| E | いじょうぶ、先生。 あっ、何を、ごめんなさい、ごめんなさい。 何も  |                    |       |
| T |                                    |                    |       |
| E | 何も、だいじょうぶ、だいじょうぶ。                  |                    | あ、はい。 |
| T | いらないですか。                           |                    |       |

(／は、この間の会話省略を意味する。)

〈例2〉学習者C (T評価3番、JH評価1番) のロールプレイ  
 ロールカードは③日本語で書いた手紙のチェックを頼む、である。

|   |       |      |     |        |         |
|---|-------|------|-----|--------|---------|
| C | 先生。   | 冬休みに | 私は  | 私は冬休みに | ホームステイに |
| T | あ、はい。 |      | ええ。 |        |         |

C んーしました。日本の家族に一緒に（5秒）一週間、うん住んでいま  
T あ、そう。

C した。そう、今私は手紙をきてからおく、おくり  
T あ、そうですか。

C ます。送り、送り、送りたいんです。日本語の家族に。私は  
T だれに。

C いきた ホームステイ うち  
T あー、ホームステイした家族に。はい、えー

C はい。日本語が、あ、上手くないですから  
T と、手紙を送りたいんですね。

C すみません、チェックを 手紙のチェックを、ください。  
T あ、これ、

C 私はきのう かき、手紙を書きます。  
T Cさんが書いたんですか。ええ。ん。

C はい、日本語で（2秒）日  
T あ、そう。これは日本語で書いたんですか。

C 本語で（3秒）書きます。  
T

〈例3〉学習者A（T評価1番、JK：3番、JH：4番）のロールプレイ  
ロールカードは②宿題の遅れを謝る、である。

A /あー、先生。私の宿だいい宿題は まだ終わってまだ終わって  
T / はい。

A いません。あーす  
T あっ、どうしたんですか。今日 締め切りですよ。

A みません。あの、あー先週んーは えー風邪を風邪をひいていました。  
T んー

A はい、はい はい、たぶん、たぶん、  
T ああそうですか。はい。もうよくなりましたか。

A はい はいはい はいはい、寒いです、はい。あのう、  
T あ、そうー。寒いですからね。

|   |                                  |                     |
|---|----------------------------------|---------------------|
| A | 先生は えー先生えー、明日はどうですか。             | はい。                 |
| T | はい                               | 明日、宿題を出します？         |
| A |                                  | あのう、あーたぶんたぶん、終わ     |
| T | いいですけど、今晚できますか。宿題。               |                     |
| A | ります。                             | はい、たぶん。 あの、         |
| T | 終わります？                           | じゃ、何時頃ですか。明日。       |
| A | 明日？                              | あー 11 えー 11 時ごろ。／   |
| T | はい。                              | ／ 11 時、明日私は授業があり    |
| A |                                  | はい はい、              |
| T | ますので、あのう部屋にはいませんけれども……           | どうしますか。             |
| A | そう、んーうふ(笑)んー 3 時、3 時ごろ、ごろ、3 時ごろ。 |                     |
| T |                                  | 午後 3 時……            |
| A |                                  | はい、はい、んーんー、じゃ、んー明日？ |
| T | はい、午後 3 時だったらいます。                |                     |
| A | んーんー午後、午後の 3 時                   | 私の宿題をんーんー持っています。    |
| T | はい。                              | んー                  |
| A | ／ はい、ありがとうございます。                 | ありがとうございました。        |
| T | ／                                | いいえ。                |

(小さい文字は小さい声の発話を表す。)

### 5.3 日本語教師の評価と一般日本人の印象

上記学習者に対する日本語教師の評価のポイントと J K、J H の印象を記す。J K、J H が述べた印象を箇条書きで記す。日本語教師は減点法のため、マイナス評価項目である。

#### 5.3.1 学習者 E

##### I. 日本語教師

- ①体言止めでの発話が失礼である。
- ②だいじょうぶという語彙の使用が不適切で失礼である。
- ③繰り返しの発話が失礼である。
- ④文体の混同がある。
- ⑤語彙の間違いがある。
- ⑥教師の発話が理解できなかった。

⑦あーの発話が多く滑らかさに欠ける。

⑧上昇音調のところがある。

## II. J K

①癖だと思うが、「あー」と言う声がちょっと多かった。

②理解したら対応が早い。

③分からなくて困ったら「もう一度言ってください」とちゃんとと言える。

④習得したことを使いこなしてる。

⑤何回かの繰り返しの中でコミュニケーションは取れていた。

⑥理解してから次に進む。自分の誤解がわかったら、「あーごめんなさい、ごめんなさい」と言うのがいい。

⑦せっかちなところがある。

⑧愛想がいい。

⑨相手も見てるし、「あー」って言うのが考えているとわかるので、気にならない。(画像を見てから)

## III. J H

①早口で聞き取りにくい。

②「あー」が気になる。

③「もう、一度お願いします」と聞くのは、いい。

④先生が分からない顔をしたので、こんやく（今夜）を今日の夜と言い換えているのは、いい。

⑤敬語が上手な部分があるので、先生への尊敬の念が表れていて、いい印象。

⑥受け答えが適切。

⑦にこやかな印象がいい。

## 5.3.2 学習者C

### I. 日本語教師

①動詞、形容詞の活用ミス、テンスのミスなどがある。

②語彙の不適切使用。

③切り出しが、唐突。

### II. J K

①小さい声で話す人だからか、聞き取りにくい。

②私より先生が聞き取りに慣れている。

- ③おだやかな話し方でくせがない。
- ④表現するのが精一杯。
- ⑤時間はかかるけど、会話にはなる。

### Ⅲ. J H

- ①日本語のリズムはないが、わかりやすい。
- ②スピードは遅くても、頭の中でしっかり考えていて、話す姿勢に好感が持てる。
- ③ゆっくり、きちんと話しているのがいい。

## 5.3.3 学習者A

### I. 日本語教師

- ①「あー」、「はいはい」が気になるが、声が低く小さな声なので、Aの学習者ほど失礼な印象はない。
- ②「明日はどうですか」の表現が不適切。
- ③「たぶん」の使い方が不適切。
- ④切り上げ方が不自然。

### Ⅱ. J K

- ①「あー」がちよっと気になる。
- ②良かった。
- ③対応に時間がかかっている。
- ④あいづちが上手に使えている。
- ⑤下を向いていたり、顔にも表情ががないので、伝えようとする気持ちが伝わらない。

### Ⅲ. J H

- ①表情が硬く、こちらが不安になる。
- ②謝りの会話で、最後にありがとうございますは変。
- ③音声のみの時は、上手だと思ったが、画像を見て印象が変わった。

## 5.3.4 その他のコメント

それぞれのコメントの最後にコメントした評価者を記す。

- ①日本語は単語と、だれが何をどうしたかが、ちゃんとなっていれば、通じると思う。(J K)
- ②助詞や言い回しやひねりは後からつくものだと思う。(J K)

- ③習いたての日本語だということを心に入れたら、多少間違っても、威張ってさえいなければ失礼に感じない。(J K)
- ④ここまで話せたら、いいと思う。(J K)
- ⑤わからないことは、質問をしたり、何を聞かれたかを復唱したりしているから、通じていることがわかる。(J K、J H)
- ⑥言い直しは一生懸命さが伺えるので、いい印象である。(J K、J H)
- ⑦あいづちは大事だと思う。(J K、J H)
- ⑧日本人が会話でよく使う「たぶん」「～ぐらい」「～ね」などを適切に使っていると、流暢に聞こえる。(J H)
- ⑨どの学習者も、「有り難う」ばかりで終わっている。「お待ちしています」「お願いします」などが言えたら、もっといい。(J K、J H)
- ⑩日本人が話の終わりのサインだと思う言葉が、学習者にはわからない。(J H)
- ⑪挨拶をして会話を始めるとスムーズである。学習者の会話の初め方が唐突である。(J K、J H)

## 6. 評価の違いの理由の検証

ここで、日本語教師と二人の一般日本人との評価の違いの原因を自由に語ってくれた印象から検証してみる。「～」内は評価者の発話を示す。

TはAに対して、試験の時に正確さで高い得点を与えていた。このようにTは言語表現に着目して高い評価をしたが、J KとJ Hは表情が少なく下を向いて話すことが多いことでマイナス評価をした。J KもJ Hも音声のみの時は2番と高めに評価したにもかかわらず、画像を見たとき、表情がなく相手に伝えようという気持ちがみられない(5.3.3Ⅱ⑤、Ⅲ①)、という印象を述べて、最終的に良い評価をしていない。

TはCのロールプレイに見られるように、正確さにおいてミスが多いため、高い評価を与えていない。だが、J HはCに対して、にこやかに考えながら、ゆっくり話していることでプラス評価をした(5.3.2Ⅲ)。これに対して、J Kは逆に「表現するのが精一杯でね」(5.3.2Ⅱ④)、「対応に時間はかかっているけど、会話にはなっているのでね～」(5.3.2Ⅱ⑤)という言葉で表現し、プラス評価はしていない。両者から文法ミスに関するコメントは得られなかった。

TはEのロールプレイに見られるように、『あー』の発話の多さ、また

体言止めの発話などにより失礼な印象 (5.3.1 I ①～③) を強く受け、良い評価を与えていない。だが、J KはEに対して、「理解したら反応が早いですねえ」(5.3.1 II ②)、「分からなくて困ったら、もう一度言って下さい、とちゃんと覚えてるし、」(5.3.1 II ③)、「あー、と言っているのも、画像を見ると、あっ考えているんだなあとわかるのでね、気にならない」(5.3.1 II ⑨) という言葉で表現し、プラス評価している。これに対して、J Hは早口で聞き取りにくい (5.3.1 I ①) 点でマイナス評価している。教師が失礼と評価した語彙、話し方、またマイナス評価した文体の混同に関するコメントは、両者から得られなかった。さらに、筆者らのこれらに関する質問に対しても、気にならなかったという返答を得た。

J K、J Hから語順、語彙の間違いや不適切使用に関するコメントは得られたが、助詞ミス以外の文法の間違いや不適切表現に関するコメントは得られなかった。全員が最下位に評価したFは、語彙、文型の定着の悪さから、コミュニケーションがスムーズに進んでいない。このFに対して、J K、J Hは、日本語の文になっていない、語彙がわかっていない、語順がおかしいなどのコメントをした。また、アクセントやイントネーションに関するコメントも得られなかった。筆者のこれらに対する質問に対しても、気にならない、気がつかなかったなどの返答を得た。

次に、音声のみ聞いた時と画像を伴った時の評価の違いの理由を検証する。これはJ KとJ Hに共通した結果である。

Aに対して、J Kは2番から3番へ、またJ Hは2番から4番へ、画像を見た後、評価を下げた。これは表情がなく、相手に伝えようとする気持ちが見られないというコメントで理由を挙げた。Eに対して、J Kは2番から1番へ評価を上げた。これは、音声だけの時、気になった『あー』が画像を見ることで、考えていることを伝えている (5.3.1 II ⑨) とわかり、悪い印象がなくなったためである。J Hの評価では順位に変化はないが、にこやかな印象がよく、画像を見た方がいい印象であるとのコメントを得た。(5.3.1 III ⑦) Bに対して、J Kは4番から2番へ、J Hは4番から1番へ評価を上げている。これは、にこやかで明るい表情で話す姿に、好印象を持ち評価した結果である。また、Dに対して、J Kは1番から5番へ大きく評価を変えている。これには異なった理由が2つ挙げられる。1つの理由に関しては、表情を見て、分かっているのに答えていることや聞き取るまでに時間がかかることがわかるというコメントで理由を述べた。

また、もう1つの理由はJ Kが「聞き慣れていなかったからかしら、上手に聞こえたのよね。でも、あまり上手じゃないのね。」と印象を述べたが、これは学習者のロールプレイの提示順によるものと思われる。このことに関しては後で考察する。

以上から、J KとJ Hはにこやかで豊かな表情に好印象を持ち、さらに表情を見て、発話意図や理解の程度を推し量っていることがわかる。

## 7. 評価の項目の一致点と相違点

J KとJ Hが挙げた評価のポイントと私たちが会話授業で取り上げている評価項目との一致点と相違点は以下の通りである。「～」は評価者の発話を示す。

### 〈相違点〉

一般日本人は、

①言語表現以外に、相手を見てにこやかに、日本語で伝えようとしていることを評価の重要な要素としている。(5.3.1Ⅱ⑧、⑨、Ⅲ⑦)

②逆に無表情だったり、下を向いていたりすることにマイナス評価をしている。(5.3.3Ⅱ⑤、Ⅲ①)

③ロールプレイの会話においてタスクを果たす重要な文が言えていると、文体の混同があっても不自然さや無礼な印象を感じない。(5.3.1Ⅲ⑤)

④意味がわかる範囲内での文法ミス、不完全文などに対してはマイナス評価をしていない。

⑤アクセントやイントネーションの違い、不自然さは気にしていない。

③～⑤に関しては、「これだけ話せたらねえ、いいと思うし～」(5.3.4④)、「習いたての日本語だっていうことを心に入れたら、そんなにね、多少間違っても～」(5.3.4③)というコメントに表れているように、初級レベルの外国人が話しているということで、間違いや日本語としての不自然さに寛容になっているためと思われる。

### 〈一致点〉

①あいづちや『～ね』などの終助詞を使うことで日本語らしいなめらかな話し方になると評価している。(5.3.3Ⅱ④、5.3.4⑦、⑧)

②切り出し、切り上げが自然な表現で行われているかを評価の観点としている。(5.3.3Ⅲ②、5.3.4⑨～⑪)

③問い返し、確認、『もう一度、お願いします』等の誤解を避けるスト

ラテジーをとると、コミュニケーションが滑らかになると評価している。

(5.3.1Ⅱ③、Ⅲ③④、5.3.4⑤)

一致点に示されたように、私たちが円滑なコミュニケーションを進めるために欠くことができない要素として会話授業に取り入れてきた項目を、一般日本人も評価項目として注目したということがわかる。これは、言語項目だけでなく、円滑なコミュニケーションの遂行に使われる要素を初級会話授業のシラバスとして組み込んでいる本コースの教材が有効であることの実証的な裏づけになるとと思われる。

日本語教師はこの試験が到達度試験であるため、到達すべきレベルからの減点法で評価をしている。だが、一般日本人は一定の評価軸はなく、個々の学習者のレベルを考慮して評価しているようである。すなわち、学習者の言語表現能力が低い時は、ミスや不自然さに対する寛容度が高いと言えるであろう。だが学習者の言語表現能力が高くなると、要求レベルも高くなり、ミスや不自然さに対する寛容度が低くなる可能性がある。これに関しては今後の調査で検証していきたい。

また、ミスに着目してマイナス評価する日本語教師に対し、J K、J H のコメント (5.3.1Ⅱ③、⑤、⑥、Ⅲ③、④、5.3.4⑤、⑥) に見られるように、一般日本人はミスに着目するのではなく、ミスによって生じた誤解を回避するストラテジーや理解できなかった時にそれを解消するストラテジーがとれたことに着目して、プラス評価をする傾向にある。さらに、相違点に示されたように、にこやかな表情から積極性を感じたり、発話意図や理解の程度を推測していて、表情を円滑なコミュニケーションのための重要な要素としている。以上のことから一般日本人が正確さより、非言語表現を含めたコミュニケーション能力に着目していることがわかる。これは正確さにおいて細分化した評価項目をたてる必要性が低いことを示していると思われる。

会話授業では、円滑なコミュニケーションを支える様々な要素を含んだ学習項目を教え、運用練習をさせ、学習者にフィードバックするという一連の教室活動が基本となっている。その中で効果的な運用練習、フィードバックを行うことも重要だと思われる。パターン化した会話の流れの中で、覚えた学習項目を使用するだけでは、自律的な運用能力は伸びていかないであろう。またフィードバックの際、日本語教師は学習者のミスが改善されていくことを主眼に、ミスを指摘することが多いが、そのミスによって

生じた誤解を回避する表現を再認識させたり、また回避のストラテジーが取れた学生にはそれを指摘し、意識化させたりすることにも同様の重みを置いてフィードバックしていく必要があると思われる。

## 8. 今後の課題と展望

J Kの学習者Dに対する音声の時と画像を伴った時の評価の落差の原因を考察してみる。二つ目の原因として学習者のロールプレイの提示順を挙げたが、これにも二つの要素が考えられる。学習者FはT、J K、J H全員が最下位にした通り、文が的確に作れず、コミュニケーションがスムーズに進んでいない。Fの次に聞いた学習者が実際より上手に聞こえることは、考えられることである。また、日本語学習者の評価をしたことがない評価者が、ロールプレイの印象を述べていくうちに、そのテクニックを習得していくことも考えられることである。これらの要素が要因となって音声と画像さらに、1回目と2回目の評価の差が生じたと考えられる。以上のような要素が適正な評価に影響を及ぼすことのないように、今後の調査では、ロールプレイの提示順および提示法を工夫する必要がある。

今回二人の一般日本人に調査を行ったが、二人の間にも評価の相違点が見られた。学習者CとEに対する評価に表れているように、J Kはゆっくり間をおいて、考えながら話すことよりも、すぐに応答し、わからない時は問い返し、考えているときはサインを出すことを評価している。また、J Hは、ゆっくりであっても、考えながら話し、会話がかみ合っていることを評価している。したがって、今回の結果を一般化して分析することはできない。今後は社会的立場、年齢、性別などの異なった様々な一般日本人に対して、学習者のロールプレイの提示順、提示法を留意して調査を行っていきたい。

## 謝辞

本稿は、第10回日本語教育方法研究会（1998年3月28日、於・東京農工大学）において、原田明子氏、小林ミナ氏とともに共同発表した内容に加筆したものである。本研究の調査、分析を通じ、両氏との討議に負うところが大きい。ここに感謝の意を表す。また、今回の調査にご協力いただいた二人の方にも感謝の意を表したい。

参考文献：

- 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 pp.238－243
- 庄司恵雄（1996）「日本語研修コースのための口頭能力修了試験」、『日本語教育』91号 pp.108－119
- 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
- 原田明子・小池真理・小林ミナ（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」、『日本語教育方法研究会誌』Vol.5.No.1

こいけ まり（留学生センター非常勤講師）

## Comparing teachers' and ordinary Japanese speakers' evaluation of Japanese learners' performance in conversation

KOIKE, Mari

This study focuses on the question of how ordinary Japanese speakers evaluate Japanese learners' performance in conversation. For this purpose, we showed video recordings of learners' role-plays to two Japanese native speakers and asked their views on learners' performance. We then analyzed the similarities and differences between their viewpoints and those of Japanese teachers.

The ordinary Japanese speakers paid attention, not to the accuracy of grammar, but rather to various other elements which facilitate smooth communication. They also tended to evaluate learners' performance according to the level of their Japanese ability.

Based on this survey we conclude that various communication skills should be included, in addition to grammatical items, in Japanese language conversation syllabuses for elementary learners.