

## 學習者之自我評估觀點的分析

工藤節子

東海大學日本語言文化學系助理教授

### 摘 要

本稿以製作有助於形成性評估之評估基準為目標，調查學習日語之大學生以如何之觀點及話語自我評估角色扮演的達成度。在 2012 年 9 月至 2013 年 1 月之 6 次的角色扮演活動中，讓 24 名學生以 A、B、C、D 級別自我評估自身之達成度、並說明其根據；再依其根據分為 10 項進行分析。分項項目中有例如受 TA 誇讚之 TA 的反應、不瞭解 TA 說話的內容或雖然瞭解但不會回答等與對方互動有關的項目，此等向來未被觀察到之評估的觀點值得注意。在級別部分有以下的傾向，在 A 的情形為 TA 之反應、流暢程度、提及準備之正面評估的話語；在 B 的情形為心理因素、提及流暢程度之正面及負面的評估、提及言語之結構的問題；在 C 及 D 的情形，除心理上因素及提及流暢程度的話語外，感到與對方在互動上之問題的評估的話語增多、構造上的問題亦變多。今後，期將由本分析所得之評估項目，活用至學生之自我評估及他人評估時之評估基準表，同時，持續使學生進行自我評估並加以分析，以製作有助改善學生達成度之評估基準。

**關鍵詞：**評估基準、角色扮演、自我評估、形成性評估、學生的觀點

# 学習者による自己評価の視点の分析

工藤節子

東海大学日本語言文化学科助理教授

## 要 旨

本稿は、形成的評価に役立つ評価基準を作成することを目標に、学生がどのような視点、言葉で接触場面のロールプレイのパフォーマンスを自己評価するのかを調べたものである。2012 年 9 月から 2013 年 1 月までの 6 回のロールプレイで 24 名の学生に A、B、C、D で自身のパフォーマンスを自己評価し、その根拠を記述してもらった結果を 10 項目に分類し分析した。このうち TA に褒められた、TA の言っていることがわからない、わかるが答えられない等、相手とのやりとりに関係した項目が従来見られなかった評価の視点として注目される。レベル別では、A で TA の言動、流暢さ、準備に言及したプラス評価の言葉、B では、心理的な要因、流暢さに言及したプラスとマイナス評価、言語の構造的な問題に言及した問題、C と D では、心理的な要因、流暢さに言及した言葉以外に、相手とのやりとりに問題を感じる評価の言葉が増え、構造的な問題も多くなるという傾向が見られた。今後は、この分析で得られた評価項目を学生の自己評価や他者評価の際の評価基準表に生かしていくと同時に、引き続き自己評価の視点の分析を続け、学生のパフォーマンス改善に役立つ評価基準を作成していきたい。

**キーワード：**評価基準、ロールプレイ、自己評価、形成的評価、  
学習者の視点

## **An analysis of learner's perspective on self-assessment**

Setsuko Kudo

Assistant Professor, Department of Japanese Language and Culture,  
Tunghai university

### **Abstract**

In order to develop the assessment criterion to lead to the formative evaluation, I tried to explore the viewpoints of self-assessment on the role play of the university students learning Japanese. The role play consisted of 6 situations were taken place by 24 students in Sept. 2012 to Jan.2013. First I classified the student's self-assessment descriptions to ten items, then analyzed the relations of the levels and its basis. This analysis revealed there is the interactional perspective such as referring to TA (Teaching Assistant)'s compliment, reaction of TA, and responding to TA in students assessment criterion which is worth to note because there are not seen in conventional criterion. The analysis by level showed a tendency there are some items such as TA's reaction, fluency and referring to performance preparation in A level, items such as psychological factor, fluency and linguistic problem in B level, items such as psychological factor, fluency, interactional problem and linguistic problem in C and D level. The viewpoints obtained in this analysis should be used in developing the assessment criterion for self-assessment and evaluation by others. Further analysis of the learner's viewpoints of self-assessment on performance is required to develop the assessment criterion to contribute to effective formative evaluation.

**Key words:** Assessment criterion, role-play, self-assessment, formative evaluation, learner's perspective

# 学習者による自己評価の視点の分析<sup>1</sup>

工藤節子

東海大学日本語言文化学系助理教授

## 1. はじめに

日本をはじめ世界各国で CEFR や JF スタンダードを参考に日本語を使って何ができるかという到達度を目標に掲げるカリキュラム作りが進んでおり<sup>2</sup>、台湾でもこうした教育実践が発表されるようになってきた<sup>3</sup>。筆者も到達度を掲げた目標と到達度評価を取り入れたカリキュラムに賛同し、教育現場でこれを実践しているが、どのような評価項目を設定すればより効果的な形成的評価を導くことができるかについては、未だ手探りで実践を続けているのが現状である。

口頭能力における評価基準についての研究は、さまざまな実践の中で行われている<sup>4</sup>。例えば、一般日本人と教師によるロールプレイの評価基準の違いを研究した中川・石島（1998）では、文法、語彙・表現、音声、非言語、会話運用能力、内容、社会的言語表現という評価基準が提示されている。また、関崎・古川・三原（2011）は、口頭発表の評価において他者評価を参考にした上で自己評価をする方法を紹介しているが、その評価項目に、内容、構成、聞き手に対する配慮、語彙文法、スピーチ・発表の特徴、方略を挙げ、これに①目標以上を達成、②目標を達成、③もう少しで目標に達成と、3つのレベルで評価基準を設けている。

これまで報告された評価基準の多くは、発音や語彙、文法など構造的な言語能力、談話能力、内容、方略など多様であり、自己評価

---

<sup>1</sup> 本論文は逢甲大学第4回外国語教育国際学術シンポジウム（2014年10月18日）で口頭発表した原稿に修正を加え、加筆したものである。

<sup>2</sup> 島田・谷部・斎藤（2007）、真嶋（2007）、山本（2008）、萬（2009）

<sup>3</sup> 羅（2012）、内田（2013）、陳（2013）、頼（2013）、工藤（2013）

<sup>4</sup> 小池（1998）、庄司・金澤・山内（1995）

を取り入れているものもあるが、観察する教師やまわりの人間の視点で評価項目を設定したものが多い。

しかし、実際に発話をするのは学習者自身であり、その後の学習を改善する形成的評価を導き、学生自身が自律的に学習を進めていくためには、学習者がどのような視点で評価をしているのかを知る必要がある。また一般的に評価基準は抽象的な言葉で記されることが多く、学習者にとって必ずしもわかりやすいものではない。例えば衣川（2011）は、辞書的、宣言的な概念を示す言葉を多用する評価基準や行動を、学習者が他者との対話を通して、具体化し、学生たちが自分の言葉で理解し利用できるように変えていくという実践を報告しているが、これは評価基準を学習者の視点から見直し、自律的に学習に取り組んでいく姿勢を育てていくという意味で興味深い。

本稿では、学習者の視点を取り入れた形成的評価を目指し、評価基準を見直していく研究を進める第一歩として、まず、学習者が自身のロールプレイの評価についてどのような言葉を使って評価しているのかを調べる。この試みは、2012年度の授業の前期（2012年9月～2013年1月）で行ったロールプレイに対する24名の学生の自己評価の記述をもとに行う。学習者の自身の評価に関する記述を意味とレベルによって分類し、どのような言葉を使っているのかを調べ、レベルごとに傾向があるかどうかを見る。最後にこれらの分析を通して得られた視点をまとめ、課題を示す。

## 2. パフォーマンス場面

### 2.1 授業の目標

本稿で対象とするパフォーマンスとは、台湾の大学の日本語学科2年生を対象にした接触場面の会話を想定したロールプレイである<sup>5</sup>。

---

<sup>5</sup> 筆者の所属する大学の2年生の会話の授業では、①キャンパスの接触場面に必要な会話ができる、②授業で意見や説明が言える、聴ける③講義が聞ける、調べて発表できる・発表が聴ける等の目標を掲げて授業を行っているが、本

2012 年の前期の授業では、以下のように 6 つの場面を取りあげ、学生は教室で表現形式や談話の組み立て方を学び練習したあと、本学の日本籍の TA を相手にロールプレイを行い<sup>6</sup>、TA が合格、不合格の判定を行った。

- 1) レストランを紹介し晩御飯の誘いと約束ができる
- 2) レストランで苦情が言える<sup>7</sup>
- 3) 忘れ物を説明してその後の対処ができる
- 4) 電話で約束変更の依頼ができる
- 5) 電話で相手に決めてもらうために弁当のおかずを説明できる
- 6) 上手に誘いや依頼の断りができる

## 2.2 評価基準

評価基準については、2012 年当時、「助詞や発音が多少違っていても意味が通じているかどうか、特に、課題となっているロールプレイで日本語を使って課題遂行ができたかどうか」が重要で、これを基準に、可否を判定してください」と TA に指示していた。授業では、教師が、学生と TA の会話の録音をもとに、課題遂行ができているかどうか、談話や語彙や文法で不適切なところはないか、聞き手に配慮した言い方ができているかどうか、を中心にフィードバックをした。これらの評価の視点は、いずれも教師の観察から導かれたパフォーマンス評価の視点である。しかし 2012 年は、学生パフォーマンスの内省を促すために、学生に自己評価をしてその理由を書いてもらう取り組みを行った<sup>8</sup>。これは、学生たちがどのような視点で自

---

稿でとりあげるロールプレイは①の目標の活動である。

<sup>6</sup> 教師は TA とのロールプレイに立ち合わないで、録音した電子ファイルを教師に提出させるようにしている。教師はそれを聞き、必要に応じて授業でフィードバックをする。

<sup>7</sup> 実際に台湾のレストランで日本語で苦情を言う場面は少ないが、ここでは短期の旅行や研修で日本に行った時の場合を想定している。

<sup>8</sup> 自己評価をする取り組みは、種々の理由によりこれを成績に反映させるシステムを開発できていなかったことから次年度は行わなかった。

己評価をするのかを教師が知るためでもあった。本稿では、ここで学生が書いた自己評価の視点がどのようなものであったのか、どのような言葉を使って自己評価をしているのかを分析する。

### 3. 学生は自己評価の際にどのような言葉を使っているか

#### 3.1 手順

学生にパフォーマンスのレベルの判定について書いてもらうために、便宜的に4つのレベルをA(100-85点)、B(85-70)、C(70-60)、D(60以下)と設定し、ロールプレイから1か月以内に、A～Dで自己評価をしてもらい、その根拠も書いてもらった。根拠は選択肢を与えるのではなく、自由記述の形で書いてもらった。学生が書いた自己評価の記述を意味によって分類し、以下のように分析した。

#### 3.2 学生の自己評価の記述の意味による分類

24名の学生の6つのロールプレイにおける自己評価の記述<sup>9</sup>は、自己評価シートを時々提出していない学生、判定は書いているが理由を書いていない学生の記述を除くと、132か所(A:25か所、B:71か所、C:33か所、D:3か所)になった。この記述を意味によって分類し項目を整理した。

例えば、例1は、Bと自己評価をした学生の根拠を、【心理状態を言った言葉】(例:緊張した)と【流暢さに言及した言葉】(例:スラスラ話せない)に分類した。また、例2は、自己評価の判定がAであり、その根拠を、【課題遂行に必要な内容について言及した言葉】(例:該説的都有説)と【流暢さに言及した言葉】(例:並沒有中途停頓空白之類)に分けることができる。

##### 例 1

判定	根拠
----	----

<sup>9</sup> 自己評価の記述は日本語で書く学生もいれば中国語で書く学生もいた。

B	ちょっと緊張しますのでスラスラ話せません
---	----------------------

例 2

判定	根拠
A	該說的都有說，並沒有中途停頓空白之類的

このように自己評価の記述に現れた言葉を意味別に分類していくと、表2のように10項目に分類できることがわかった。項目の種類を見ると、表1に示したように、自身のパフォーマンスそのものの出来不出来に言及したものと、その原因に至る状況や心理状態に言及したものの2つに分けられる。一般的に発話を評価する際の評価基準は項目6や項目9は入っていないが、本稿では、学生が自己評価をする時、自己評価に影響を与えていると考える要素も全てとりあげることにした。

表1 抽出されたカードの分類

パフォーマンスの出来不出来に言及した記述	パフォーマンス結果に至る要因に言及した記述
項目 1、2、3、4、5、7、8、10	項目 6、9

また、一つの項目には、当然のことながら肯定的な評価(+)と否定的な評価(-)がある。例えば、7の項目は「スラスラ話せる」時は肯定的な評価であり、「中途有很多停頓中途有很多停頓」という場合は、否定的な評価となる。

表2 意味によって分類した項目

	項目	例
1	課題遂行に必要な内容について言及した言葉	(+) 該提到的都有提到了 (-) 「またお願いします」を言わなかった
2	言語の構造的な要素	(+) 間違いが少ないのでいい感じですよ



	に言及した言葉	(-) 動詞の使い方を間違えた／句子有點不順
3	談話に関係した言葉	(+) 先想好該如何邀 TA 去吃飯的內容 (-) 說話的順序有點亂
4	相手とのやりとりに言及した言葉	(+) 有努力試著表達和隨機應變。 (-) 有時候聽不懂 TA 說的話
5	TA の言動に言及した言葉	(+) 結束時 TA 也稱讚我說的不錯呦！ (-) TA さんは何秒か話しませんでした <sup>10</sup>
6	心理状態を言った言葉	(+) 沒有之前緊張／楽しいです (-) 緊張します
7	流暢さに言及した言葉	(+) 很順利結束／スラスラ言った (-) 中途有很多停頓／講得有點卡
8	出来具合を総合的に述べた言葉	(+) 上手になった／ちゃんと言える (-) 有些雞同鴨講／說得沒有很完整
9	準備に言及した言葉	(+) 自己念了很多次 (-) 有點準備不足
10	話の長さや時間に言及した言葉	(+) 這次講的內容的長度有較以往長 (-) 說的話還是太少／會話は短いです

### 3.3 全体の傾向

意味によって分類されたカードをレベルごとに並べると表 3 の通りになる。数字は、全体的な傾向を見るために、カードの極端に少ない D を C に加えたカードの枚数で、その下の数字は、レベル内での割合（パーセント）を示したものである。表 3 の実数の合計で数が多いのは、項目 7（流暢さに言及した言葉）、項目 6（心理状態を言った言葉）で、次いで、項目 9（準備に言及した言葉）、項目 8（出

<sup>10</sup> これを書いた学生に聞くと、TA が突然沈黙し、学生は自分が間違ったかもしれないと思ったという。

来具合を総合的に述べた言葉)、項目 5(TA の言動に言及した言葉)、項目 4 (相手とのやりとりに言及した言葉)、項目 2 (言語の構造的な要素に言及した言葉) と続く。これらの項目のうち、従来の評価項目によくあるのは、項目 2、項目 7、項目 8 であるが、項目 4、項目 5 は、ロールプレイをする相手との相互作用 (インターアクション) に関係する要素であり、これまでの評価項目にはあまり取りあげられてこなかったもので注目に値する。

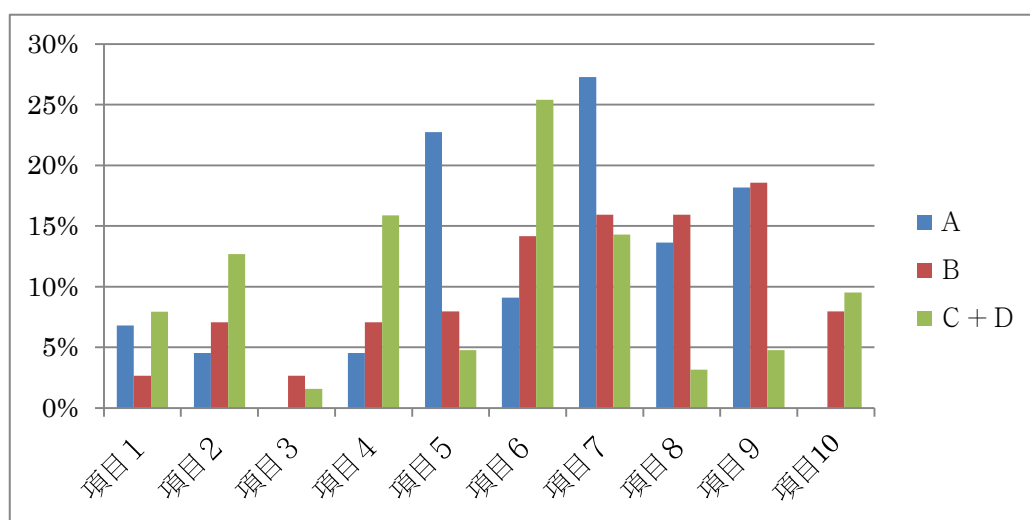
表 3 レベル別の項目の分類と合計

	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	項目 6	項目 7	項目 8	項目 9	項目 10
A	3 7%	2 5%	0 0%	2 5%	10 23%	4 9%	12 27%	6 14%	8 18%	0 0%
B	3 3%	8 7%	3 3%	8 7%	9 8%	16 14%	18 16%	18 16%	21 19%	9 8%
C + D	5 8%	8 13%	1 2%	10 16%	3 5%	16 25%	9 14%	2 3%	3 5%	6 10%
合 計	11	18	4	20	22	36	39	26	32	15

次に全体のレベル別傾向を見るために、項目のプラス評価とマイナス評価に関わりなく各レベルに現れた数を計算しグラフ 1 にまとめた。

10%以上あるカードについて A、B、C+D を比較すると、自身のロールプレイの発話をレベル A と自己評価した学生の記述は、項目 7 (流暢さに言及した言葉:27%)、項目 5 (TA の言動に言及した言葉:23%)、項目 9 (準備に言及した言葉:18%)、項目 8 (出来具合を総合的に述べた言葉:14%) が多い。また、B と自己評価した学生の

記述には、項目 9（準備に言及する言葉：19%）、項目 7（流暢さに  
 グラフ 1 レベルごとの項目の傾向



言及した言葉：16%）、項目 8（出来具合を総合的に述べた言葉：16%）  
 項目 6（心理状態を言った言葉：14%）が多い。一方 C と D と自己評  
 価した学生の記述には、項目 6（心理状態を言った言葉：25%）、項  
 目 4（相手とのやりとりに言及した言葉：16%）、項目 7（流暢さに  
 言及した言葉：14%）、項目 2（言語の構造的な要素に言及した言  
 言葉：13%）、項目 10（話の長さや時間に言及した言葉：10%）が多い。

尚、グラフ 1 を見ると、項目 2（言語の構造的要素に言及した言  
 言葉）、項目 4（相手とのやりとりに言及した言葉）、項目 6（心理状態  
 を言った言葉）は、レベルが下がるに従って数が増えている。逆に、  
 項目 5（TA の言動に言及した言葉）、項目 7（流暢さに言及した言葉）  
 は、レベルが下がるに従って数が減っており、レベル別に一定の傾  
 向があることが示している。

### 3.4 レベルごとの項目の分析

#### 3.4.1 A レベル

6つの場面で一つでも A と自己評価した学生は 8 人<sup>11</sup>おり合計 47 のカードになった。3.3 の全体の傾向によれば、A と自己評価した学生の記述は、項目 7（流暢さに言及した言葉:27%）、項目 5（TA の言動に言及した言葉:23%）、項目 9（準備に言及した言葉:18%）、項目 8（出来具合を総合的に述べた言葉:14%）が多い。

表 4 A レベル 合計 47 枚

	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	項目 6	項目 7	項目 8	項目 9	項目 10
肯定	+2	+1	0	+2	+10	+2	+12	+6	+8	0
否定	-1	-1	0	0	0	-2	0	0	0	0

表 4 を見ると、項目 1、2、6 以外は全て肯定的な評価になっている。すなわち、流暢さに言及した言葉では、比較的つかえることなくスムーズに話せた、という記述が多い。また、「TA から褒められた」というコメントも多い。会話をした相手に褒められ、よく準備して自分でもスムーズに言えた、というのが A レベルの特徴である。「緊張をして（項目 6-）、動詞を間違えたが（項目 2-）、TA は大丈夫と言ってくれた（項目 5+）」のような記述に見られるように、多少の問題はあっても、それは大きな問題ではなく、課題遂行がスムーズにでき、その結果、TA にも評価されるという記述が A には多い。「よく準備をした（項目 9+）」、「ちゃんと言える／だいたい大丈夫（項目 8+）」という記述も多い。

### 3.4.2 B レベル

<sup>11</sup> 延べ人数ではなく実数。

6つの場面でBと自己評価した学生は22人おり、合計するとカードは113枚と一番多い。3.3の全体的な傾向によれば、Bレベルの記述には、項目9（準備に言及する言葉:19%）、項目7（流暢さに言及した言葉:16%）、項目8（出来具合を総合的に述べた言葉:16%）項目6（心理状態を言った言葉:14%）が多い。

表5 Bレベル 合計113枚

	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	項目 6	項目 7	項目 8	項目 9	項目 10
肯定	0	0	+3	+3	+8	+5	+10	+9	+19	+4
否定	-3	-8	0	-5	-1	-11	-8	-9	-2	-5

表5を見るとわかるように、準備をしたというコメントは多いが、心理状態、流暢さについては、肯定的理由、否定的理由どちらもあ  
る。心理状態を言う言葉で一番多いのは「緊張した（項目6-）」  
と言う言葉である。例えば「有試著説，但第一次大緊張（項目6-）所  
以說得沒有很完整（項目8-）」、という否定的な記述と、「スラスラ言  
えた（項目7+）」のは、「緊張しなかった（項目6+）」や、「準備をし  
た（項目9+）」から、という肯定的な記述の両方がある。Aに比べると、「TAの丁寧体の言葉はちょっと難しかったので、聞いてよくわかりません」のように会話相手の言葉が理解できない（項目4-）という問題や「說得沒有很完整（項目8-）」や「講得不順（項目7-）」など、パフォーマンスの出来具合で否定的な評価が増えてくる。また、「”預ける”這個詞聽不懂」、「因為選的是"元"對象是先生。應該要更禮貌一點」など、言語の構造的な要素に言及した記述（項目2-）も増えてくる。

### 3.4.3 C レベル

6つの場面でCと自己評価した学生は16人おり、カードは合計で56枚となった。3.3では、全体の傾向を見るために、CとDを合計してグラフを作成したが、ここでは、CとDを分けてそれぞれを分析する。Cの記述で多いのは、項目6(心理状態を言った言葉:26%)、項目4(相手とのやりとりに言及した言葉:16%)、項目7(流暢さに言及した言葉:16%)、と項目2(言語の構造的な要素に言及した言葉:10%)、項目10(話の長さや時間に言及した言葉:10%)である。

表6 Cレベル 合計56枚

	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	項目 6	項目 7	項目 8	項目 9	項目 10
肯定	+1	0	0	+2	+1	+2	0	+1	0	0
否定	-2	-6	-1	-7	-2	-13	-9	-1	-2	-6

しかも表6を見るとわかるように、これらの項目では肯定的な理由より否定的な評価が多くなる。例えば、很緊張(項目6-)、「没有办法講的流暢(項目7-)」である。また、相手とのやりとりに言及した項目4の問題では「有時候聽不懂TA說的話」、「聽得懂TA所說的，但不能很順的回答」、「TA講得有點快，導致我聽不懂」などである。これ以外に、十分な量の会話になっていないという記述(「会話は短いです(項目10-)」「說的話還是太少(項目10-)」)などがある。単語や文法の間違いを指摘した項目2(「分からない言葉が多いです。文法の使い方が間違えます。(項目2-)や「用錯詞語(項目2-)」も増えている。

### 3.4.4 D レベル

6つの場面でDと自己評価した学生は2人おりカードは7枚抽出

された。カードの数は少ないが、記述を見ると、項目 1-（課題遂行に必要な内容について言及した言葉:28%）、項目 2-（言語の構造的な要素に言及した言葉:28%）が多い。「沒有準備（項目 9-）、所以菜名都不知道怎麼說（項目 2-）」、「很多問題都聽不懂」（項目 4-）、「緊張して（項目 6-）会話しますから全部忘れました（項目 1-）」といったコメントがある。これは、話すべきことが話せず、単語や文法など構造的な言語能力も十分ではないという自覚に基づいていると思われる。

表 7 D レベル 合計 7 枚

	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	項目 6	項目 7	項目 8	項目 9	項目 10
肯定	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
否定	-2	-2	0	-1	0	-1	0	0	-1	0

#### 4. まとめ

本稿のデータの分析は統計の手法を使ったものではないので、統計的に意味のある数値かどうかについての判定はできないが、学生たちの書いた自己評価の記述から以下のようにいくつかの傾向をつかむことができる。

##### 4.1 学生の自己評価の視点

まず、レベル別に自己評価をしてもらい、その記述を書くように指示すると、学生たちは、パフォーマンスの出来、不出来に関係する要素だけではなく、パフォーマンスに至る心理的要因や練習状況を挙げ、これが他の項目より目立って多いことから、これらの要素は学生のパフォーマンスとその評価に影響を与える要素であることがわかった。準備を十分にしているかどうかという言葉の評価項目

の説明に入れることは、学生にとってわかりやすい評価基準になることが予測される。一方、緊張感に関してはコントロールが難しいが、これも練習量を増やせば克服できない課題ではないため、まずは練習を多くすることがパフォーマンスの改善の鍵となることを学生に気づかせることが重要だと筆者は考える。

また、今回の学生の記述から、ロールプレイの相手である TA とのやりとりや TA の言動に言及した視点が多く挙げられたが、会話は相手との相互作用であり、相手との関係で自己評価の視点が生まれるのは自然なことである。しかし、これまでの評価基準に、こうした視点があまり取りあげられてこなかった。今後は相手の言動や相手とのやりとりを評価の視点に取り入れていく必要がある。

次にレベル別の自己評価の視点では、A、B、C、D で一定の傾向が見られる。A では多少の問題はあっても比較的スムーズに課題を遂行でき、会話の相手の TA にも褒められることが挙げられる。次に B が A と違うのは、緊張感の有無、準備の状況がパフォーマンスに影響を与えていることを示しており、これが肯定的評価、否定的評価の両方を導いている。また、A と違って言語の構造的な要素で問題を感じたというコメントも出てくる。一方、A と B は、練習をした等、準備に言及したコメントが多いが、C は準備に言及した数が極端に減り、あっても練習をしなかったというコメントになる。また主な特徴としては、緊張感が強くなり、たどたどしい発話、途中で止まってしまう状況も多くなり、相手の言っていることがわからない、わかっても答えられない、など相手とのやりとりに言及したコメントが増える。C のように、相手の言っていることが理解できない状況、自身の発話がたどたどしく相手にも伝わらないような場合は課題遂行が難しい可能性も出てくるので、B と C の違いは大きなレベルの違いを示しているとも言える。一番下のレベルである D になると、何を言うべきかがわからず、それを言語的に支えることもできていない状況を示している。

また、レベルの違いについては、3.3 の表 1 のグラフで見たよう



に、項目 2（言語の構造的要素に言及した言葉）、項目 4（相手とのやりとりに言及した言葉）、項目 6（心理状態を言った言葉）が、レベルが下がるに従って数が増え、項目 5(TA の言動に言及した言葉)、項目 7（流暢さに言及した言葉）が、レベルが下がるに従って数が減っているという傾向が見られた。こうした事実は、今後レベル別の評価記述を作成していく上で大いに役に立つ情報であるため、今後もデータを増やして検証していく必要がある。

#### 4.2 学生の自己評価に現れにくい視点

今回、学生が書いた記述で数が少なかったのは、項目 1, 3, 10 である。これはこれらの要素が重要ではないことを意味するわけではなく、筆者自身が学生に十分注意を向けさせていなかったことを意味すると考える。これは言うまでもなく重要な項目である。例えば項目 1 と 10 は、与えられた状況で何をどのぐらいの量、言わなければならないのかという点で関係しており、課題遂行に必要な内容を把握しておかないと発話はスムーズにできない。また、これをどのような順番で効果的に談話を組み立てていくかも重要である。これ以外に、聞いている人への配慮、聞き返しや説明を求めるストラテジーの使用も重要であるが、これらは、今回学生たちにあまり意識されていないことがわかった。今後は意識的に導入し、なぜこうした評価項目が重要なのかを具体的に体験させながら示していく必要がある。

### 5. 課題

本稿は 2012 年から 2013 年にかけて 6 カ月間の 24 名の学生の自己評価と根拠の記述をもとに分析したものであり、資料としてはまだ十分な数になっていないため、今後も学生たちに自己評価をしてもらいながら、評価項目の洗いだしと分析の数を増やしていきたい。

今回、学生に書かせた記述方式で反省すべき点は、自由記述にしたことで状況が具体的にわからないところも出てきたことである。

例えば、「スラスラ話せない」という記述が目立って多かったが、原因を特定していないので、語彙や文型がうまく言えないのでスラスラ話せないのか、談話の展開がわからずスラスラ話せないのか、その場で相手がどんなことを言うかわからず緊張してスラスラ言えないのか、具体的にわからなかった。次に自己評価をさせる際には、学生がより自由に書ける母語に限定して詳しく書いてもらうか、項目を整理して選択肢にするか等を考慮した上で、自己評価をさせる必要がある。また、今回のようなロールプレイが終わって1カ月以内とはいえ、時間がたってからの自己評価は具体性に欠けるところもあるため、今後はパフォーマンスが終わった直後に書いてもらうようにする。

今回の分析で得られた評価項目は、今後、学生の自己評価や他者評価の際の評価基準表に生かしていきたい。また、引き続き自己評価の視点の分析を続け、学生のパフォーマンス改善に役立つ評価基準を作成していきたい。

## 参考文献

- 羅素娟「大學外文（日文）」課程的新嘗試－根據 JF 日語能力指標所設計之初級日語課程－、『東吳外語學報』vol. 34、2012、139-152 頁。
- 内田櫻「台湾の高校クラブ活動における日本語授業の実践研究－Can-do 概念を導入して－」台湾日語教育學會 2013 年夏季日語教學研究發表會、2013。
- 関崎・古川・三原「評価基準と評価シートによる口頭発表の評価-JF 日本語教育スタンダードを利用して-」『国際交流基金日本語教育紀要』17 号、2011、119-133 頁。

- 衣川隆生「対話を通じた学習者による評価基準の作成とその変容」  
『名古屋大学日本語・日本文化論集』19、2011、89-121 頁。
- 工藤節子「縦の連携に向けた目標と評価のデザイン-2 年生の話す  
(A2~B1) を中心に-」『繋がりをつくる言語教育』東海大学、  
教師専門成長教学検討会、2013。
- 小池真理「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」、『北海道大学留学生センター紀要』第 2 号、1998、  
138-156 頁。
- 島田めぐみ・谷部弘子・斎藤純男「日本語科目における言語行動目  
標の設定—Can-do-statements を利用して—」『東京学芸大学紀  
要総合教育科学系』58 号、2007、495-505 頁。
- 庄司恵雄・金澤眞智子・山内博之「日本語研修コース終了試験(会  
話)標準化に向けて」『日本語教育方法研究会誌』2(1)、1995、  
20-21 頁。
- 中川道子・石島満沙子「会話の上達度を計る評価基準」『北海道大学  
留学生センター紀要』第 2 号、1998、169-185 頁。
- 陳姿菁「『CAN-do』を利用した会話活動のデザイン」『台湾日本語教  
育學會 2013 年度国際學術シンポジウム論文集』2013、84-93 頁。
- 真嶋潤子「言語教育における到達度評価制度に向けて-CEFR を利用  
した大阪外国語大学の試み-」、『間谷論集』創刊号、2007、3-27  
頁。
- 山本弘子「日本語学校から見た評価の観点の見直し-ヨーロッパ共通  
参照枠の視点から-」、『日本語教育』136 号、2008、38-48 頁。
- 頼美麗「文型シラバスの授業を CAN-do 化する試み-A1 レベルを中  
心に-」2013 年台湾日本教育學會 J-GAP Taiwan Can-do 教育實踐  
發表会、2013。
- 萬美保「言語共通参照枠」を参考にしたプログラムスタンダードの  
構築-香港大学日本研究学科必修日本語カリキュラムの例」, 萬美  
保・村上史展編『グローバル化社会の日本語教育と日本文化』ひ  
つじ書房、2009。