

日本語学習者の日本語学習に 関する自己評価の語り方

—中国の大学で日本語を学ぶ学生と
教師の相談場面に焦点を当てて

釜田友里江

◆要旨

本 研究は、日本語学習者と教師の相談場面に着目し、学習者がどのように学習に関して自己評価を語るのかを会話分析の手法を用いて分析する。同時に、学習者の自己評価に対して教師がどのような反応を示しているのか、その特徴を明らかにする。

分析の結果、学習者の自己評価の語り方に特徴がみられた。それは、他者との比較（相対評価）によって、日本語力が高くないと主張することである。また、学習者は日本語力が伸びないことに困難を感じているが、日本語を学ぶ動機は維持しているということを表明していた。教師の反応については、学習者の発話を繰り返すことで問題を引き出したり、問いかけを行うことで学習者が語りたいことを語る機会を作り出したりしていた。教師は、学習者が目指す方向と一緒に考えるなど、理解者として振る舞うことで学習者に寄り添う反応を示していた。

◆キーワード

自己評価、相対評価、動機、教師の役割、相談場面

◆ABSTRACT

This study uses the conversation analysis method to analyse Japanese learners' self-assessment in consulting conversations with a Japanese teacher.

As a result, some features of the students' self-assessments emerged. One of these features was that they were evaluating their Japanese ability through relative assessments. The learners expressed their difficulties in improving Japanese, but they maintained their motivation. In response, the teacher repeated the learners' utterances. At the same time, the teacher created an opportunity for the learners to talk about what they want to with the teacher. The study suggests that a teacher's reaction is an attempt to support learners.

◆KEY WORDS

self-assessment, relative assessment, motivation, role of teacher, scene of consultation

The Characteristics of Japanese Learners'
Self-Assessment about Their Japanese Learning
Focus on Consulting Conversations
between Students Studying Japanese
at a Chinese University and a Japanese Teacher

YURIE KAMATA

1 はじめに

わたしたちは、日々、自らの能力を様々なかたちで捉え、評価を行っている。それには、数値化されたものから主観的なものまで、多様な基準を用いている。本研究では、相談場面に着目し、日本語学習者がどのように自己の日本語学習を捉え、それを語っているのか、その特徴を学習者の語り方と教師の反応の観点から明らかにする。本研究の分析対象者は、日本語学習者と教師である。ここでは、学習者とは利害関係のない教師との会話を観察することにした。その理由は、学習者が成績や教師からの評価を気にせずに日本語と向き合うことができる状況の中で、どのように学習について自己評価を行うかを観察したいと考えたからである。

2 先行研究

まず、学習者の学習ストラテジーに関する先行研究を概観する。次に教師の役割についてこれまでの研究を整理する。

石橋・大塚・鈴木・八若 (1996) は、学習者の自己評価・コメントや授業中の会話に着目し、学習の意識化について分析している。分析結果を以下のように述べている。「学習の意識化の試みが、学習者が自己の学習を意識的に把握し、自己の責任において学習を修正・立案し、学習の動機づけを高めることに有効であることが明らかになった」(石橋・大塚・鈴木・八若 1996:62)。副島・金城・武藤 (2014) は、中国における日本語学習者の学習ストラテジーおよび動機づけと日本語力との関係について分析を行っている。中国では、予習・復習をしっかりと行い、参考書で自習をするなどの日本語学習のための準備をしっかりと行うという態度よりも、テレビドラマやインターネットサイトなどのサブカルチャーに関心を持ち、それらのリソースを積極的に活用する学習ストラテジーを用いている学習者のほうが日本語力が高いと指摘している。

次に教師の役割に関する先行研究をまとめる。日本語教師は授業を行うと同時に留学生の相談相手になることもある(金沢 2002)。学習者にとって、自分が

抱く将来像を理解し、応援してくれる人がいるという動機づけから日本語学習を維持するうえで、教師の役割(アドバイスをを行うなど)が欠かせないと小林(2018)は述べている。木下・トンプソン・毛利・尹(2018)は自律的な学習者を支えるための日本語学習アドバイザーの育成に注目している。留学生に対して自律学習者を促すアドバイジングができることを目指す「日本語学習アドバイジング」というコースの履修者を分析の対象としている。コース終了後の履修者に、アドバイジングの対応について相談事例を用いたインタビュー調査を行っている。その結果、問題の所在を明確化するプロセスが履修者全員に確認されたと指摘している。

3 本研究の意義と目的

「2 先行研究」では、学習者の学習ストラテジー、教師の役割に関するこれまでの研究を概観した。先行研究を踏まえ、本研究の意義と目的を述べる。先行研究で明らかになっていることを以下の図1にまとめる。

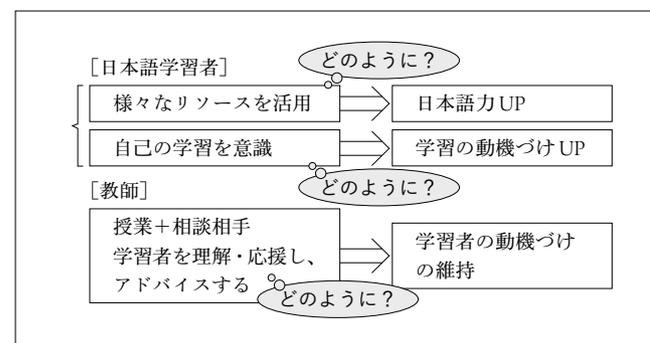


図1 先行研究と本研究の位置づけ

図1の「どのように?」という箇所が本研究で明らかにしようとする点である。図1からわかる通り、日本語学習者が自己の学習を意識できるような試みを行うことは、学習の動機づけを高めることに繋がる(石橋・大塚・鈴木・八若

1996)。また、教師のアドバイスは学習者の動機づけを維持するうえで欠かすことができない(小林2018)。そこで、本研究は、先行研究を更に掘り下げ、日本語学習者がどのように学習について自己評価を語るのかを明らかにする。また、教師の反応の仕方にも焦点を当てる。学習者の自己評価の語り方と教師の反応の観点から、学習者の自己評価と動機づけの関係についても追究する。

4 データの概要

本研究は、中国で日本語を専攻している学部2年生(25名)を対象とした(大学で1年半、日本語を学習した段階)。収録時期は2017年12月で、収録場所は上海である。教師は日本の大学で学部生と留学生の授業を担当している。教師は、学習者と初めて会った状況で会話を行っている。事前に以下のことが現地の担当教員から学習者に伝えられていた。それは、「知り合いの先生が日本から来ます。日本語の学習についていろいろ相談にのってくれます。当日、聞きたいことがあれば話してみてください」という内容である。学習者と教師の会話は約15分間である。話題の指定は行わなかった。会話を録画・録音し、西阪(2008)の「トランスクリプションの記号」にしたがって文字起こした。

本稿末に「トランスクリプトの記号一覧」を挙げる。

5 分析方法

本研究では、日本語学習者が学習に関してどのように自己評価を行うのか、また教師はどのように反応を示すのかを詳細に捉える必要がある。そこで、会話分析の手法を用いる。会話分析は「会話参加者が何らかの実践的な目的のもとで行為や活動を達成する際に会話参加者自身が用いている手続きを厳密に記述すること」(高木・細井・森田2016:18)を目的としている。会話参加者が、どのような手続きによって行為を達成しているのかを観察し、厳密に記述するためには、実際のデータを詳細に分析する必要がある(Sidnell & Stivers 2013)。会話分析の捉え方を串田(2017)は以下のように説明している。「人々は言葉や身体行動や道具などを用いて、誰かに対して理解可能な意味を持つ働きかけを行っ

たり、そうした働きかけに応じたりする」、「理解可能な行為は、一定のやり方でなされる必要がある」(串田2017:29)。また、会話分析では行為を厳密に記述するために「position」(位置)と「composition」(組み立て)(Schegloff 1993)に着目する。そのため、本研究では会話の中で学習者が自己の日本語学習について語っている位置とその発話の組み立てに注目する。位置と発話の組み立て方に着目することで、どのような環境の中で日本語学習に関する自己評価が現れやすいのか、またどのように語るのかを捉えることができる。

6 結果と考察

会話を分析した結果、学習に関する自己評価の語り方にある特徴がみられた。それは、学習者が自身の日本語力を相対評価によって語ることである。本研究のデータにおいては11例観察され、大きく3つの特徴がみられた。

- ①他者との対比による日本語力の評価(5/11例)
- ②日本語以外の外国語との対比による日本語力の評価(3/11例)
- ③1年次と2年次の対比による日本語力の評価(3/11例)

①は、クラスメイトやルームメイトと比較することで日本語力を評価している場合である。②は、英語と日本語を比較することで日本語力を評価している場合である。③は、1年次と2年次を比較することで日本語力を評価している場合である。本稿では、①の「他者との対比による日本語力の評価」の語りに着目する。①を取り上げる理由については、学習者が日本語学習を他者との関係の中で捉えている点に注目したいと考えたからである。②は、日本語以外の外国語である英語と比較して、これまでの自分自身の日本語学習について自己評価を行うというものである。③は、1年次と2年次の日本語学習を比べることで、現在の日本語学習について評価を行うというものである。②と③は、主に学習歴の中で自分自身を振り返りながら自己評価を行っている。一方、①は他者との比較という時間軸とは異なる基準で自己評価を行っており、本稿ではそのプロセスに焦点を当てる。①の特徴について「他者を高めて自分を下げ

る」場合と「自分を下げても他者を高める」場合の2つの事例を示しながら分析結果を論じていく。なお、Tは教師、Sは日本語学習者のことである。

6.1 他者を高めて自分を下げる

ここでは、他者を高めて自分を下げる方法によって自己評価を行っている事例を取り上げる。

[事例1]

- 1 T: 日本語はどうですか。
2 S: hh え: っとね
3 T: ん[:
→ 4 S: [ん:(0.4) あの皆さん[がもともと
5 T: [ん:
6 T: ん=
→ 7 S: =上手になりますので:
8 T: ん:
→ 9 S: えっと私が(1.7)<ちょっ - ちょっと>() まだまだです
10 はい
11 T: まだまだ? ↑え[:
12 S: [はい
13 T: 上手
→ 14 S: うう: んまだ() そんなに上手できないので
15 T: う: ん=
→ 16 S: =はい() °う: ん° きれいな発音とか hh えっと羨ましいな:
17 T: う: [: ん
18 S: [とかはい
19 (0.2)
20 T: あそうですか
→ 21 S: はい hh えっとあたしあん-と↑きどき
22 T: う[ん
→ 23 S: [日本:() あ上海の
24 T: うん
→ 25 S: あ日本: れい事館((領事館のこと))への
→ 26 hh えっと: か-イベントが時々ありますので
27 T: うん=
→ 28 S: = ん あ- クラメ- クラスメイトと一緒に: えっと: a: a: hh え: 試着会
((省略: 試着会ではなく、試食会のことであり、Sはその内容を説明している))
→ 29 S: そのそのイベントは え: イベントは面白いので

- 30 T: うん
→ 31 S: 日本語が学習の: えっと どう話せば
→ 32 学習の: hh う: ん (0.3) う: ん エネルギー
33 T: >う[んうん]<
→ 34 S: [はい] エネルギーがもともと入-入-入れ-入れます
35 (0.6)
36 T: me エネルギー =
37 S: = エネルギー [-
38 T: [エネルギーになります
39 S: はい

この事例で注目したいのは、学習者が他者の発音を賞賛しながら自分は日本語が上手ではないことを表明するかたちで自己評価を行っている点である(4、7、9、14、16行目)。また、単に発音が上手ではないという語り方ではなく、教室外のイベントを紹介することで、努力を怠っていないとアピールしている点にも着目する(21、23、25-26、28-29、31-32、34行目)。

まず、1行目で教師が日本語について尋ねると、学習者は「皆さんがもともと」(4行目)「上手になりますので:」(7行目)、「私が」<ちょっ - ちょっと>()「まだまだです」(9行目)と他者と比較を行いながら自らの能力が高くないと述べている。この比較について、学習者は、何が上手なのか、上手でないのかについては、具体的に語っていない。そこで、教師が「まだまだ?」(11行目)と問題を引き出しながら「上手」と褒めている(13行目)。教師は「どうして?」などと上手ではない理由を問いかけることもできたはずである。しかし、敢えて学習者の発話を繰り返し、褒めることで、学習者がその理由を述べ易い機会を作り出していると考えられる。この教師の発話によって、その後、学習者は具体的に自身の日本語力について語っていく。褒めに対して学習者は「そんなに上手できないので」と褒めを否定している(14行目)。「きれいな発音とか hh えっと羨ましいな:」と他者の発音に憧れているという振る舞いから、きれいな発音に達していないことが学習者にとっての問題であることが窺える(16行目)。しかし、学習者は、その後、日本の領事館でのイベントに参加することで日本語の学習のエネルギーが高まる(21、23、25-26、28-29、31-32、34行目)と述べている(ここでいうエネルギーとは動機のことであると考えられる)。つまり、勉強を怠っているため、発音がきれいではないという状況を語っているのではな

く、教室外でも努力はしており、動機は高いという表明である。学習者は、自分が高い動機を持っており、日本語力を高める努力をしていることを認めてほしいのではないか。教師の発話(11行目)をきっかけに、学習者は自身の日本語力について説明を行いながら振り返りを行っている。

ここまでの学習者の自己評価の語り方には2つの特徴がみられる。1つ目は、「皆さん」と「私」という相対評価の仕方である。つまり、自分の日本語力を語る前にまずは比較対象を持ち出し、その後、自分の日本語力の低さを述べるという方法である。他者との比較を行わずに絶対評価によって「まだまだです」と述べることもできた。しかし、敢えて他者という基準を設定している点に注目したい。他者の発音がきれいであり、自分はまだきれいな発音とはいええないという自己評価は、自分の日本語力が高くないことを含意した語り方である。しかし、この語り方は、自らの日本語力が明確に低いと述べているのではなく、他者に比べると高くないという表明である。つまり「できない」、「発音が下手」という主張ではないため、他の基準からみると下手ではないという可能性も含意している。2つ目は、責任の所在である。自分の日本語力が高くないのは勉強不足が原因の場合もあれば、努力をしても日本語力が伸びないということもある。この事例における学習者の語り方は、他者との比較によって自己の日本語力を評価しているため、責任の所在を敢えて明確にしないことで自分は努力をしているという可能性を残していると考えられる。このように他者と自分の日本語を比較し、これからきれいな発音で話せるようになりたいと語り、そのこと自体が自己の日本語と向き合い、日本語学習の動機を高めることに繋がると考える。学習の意識化と動機(石橋・大塚・鈴木・八若1996)の結びつきについて、本研究では、学習者の語りから捉えることができたといえる。学習者が他者との比較によって自らの日本語を評価している際に、教師は学習者が単に他者と比べて日本語力が高くないと卑下をしていると捉えるのではなく、日本語と向き合おうとしている可能性も含め、語りに耳を傾ける必要があるのではないか。それは、教師に求められる役割の1つといえる。

次に学習者の自己評価の語りに対する教師の反応について論じる。9行目の学習者の「まだまだです」という発話を教師は「まだまだ?」(11行目)と繰り返している。この繰り返しは、具体的にどのような技能が上手ではないのかを

引き出そうとしていることが考えられる。しかし、学習者は「はい」と受け止めているため(12行目)、教師は「上手」とポジティブな評価を行っている。つまり、教師は学習者が過少評価していることを全面的に受け入れるのではなく、賞賛できる部分を評価しようと試みている。この教師の発話後に、学習者にとっての問題(きれいな発音に達していないこと)を学習者が述べていく。したがって、この教師の反応は、学習者が「まだまだ」であると評価した理由を述べる機会を作り出している。このような教師の反応は、教師としての立場を弱めていることが考えられる。なぜなら、何かを提案したり、追及したりしようとするのではなく、学習者に語らせようとしており、学習者が主体であるような反応の仕方といえるからである。

ここまで、学習者と教師のやりとりから、学習者は日本語力を自己評価する際に他者を基準とすることで日本語力が高くないと語っていることが観察された。一方、教師は問題を引き出しながら褒めることによって学習者が抱えている困難やその理由を語る機会を作り出していた。教師は、学習者に寄り添いながら学習者が語りたいことを語るためのサポートをしているといえる。学習者は、教師が作り出した機会を利用し、日本語力を高めるための授業外での取り組みについて語り、同時にこれまでの日本語学習を振り返っている。つまり、教師の発話が学習の振り返りを促すきっかけになっていると考えられる。次の事例においても、学習者の自己評価の語り方について、事例1と同様の特徴がみられる。

6.2 自分を下げて他者を高める

ここでは、自分を下げて他者を高める方法によって自己評価を行っている事例を取り上げる。

[事例2]

- 1 T: 日本語どうで-日本語はどうですか、
- 2 S: Y hha 難しい Y=
- 3 T: =難しい?
- 4 S: Y hh hh Y
((省略: TがICレコーダーの確認をしている))
- 5 T: 何が難しい? 日本語の.
- 6 (0.2)

7 S: う:ん 単語な文型は
 8 T: う:ん
 9 S: ¥hhhh¥覚える¥hhhh ¥覚えるなんか難しいで[す
 10 T: [う:ん
 11 S: そして会話な-会話で.hh ん-日常会話は¥hh 難しい[n¥
 12 T: [日]常会話難しい?
 13 S: う[ん]
 14 T: [う:]ん
 15 S: うん
 16 (0.7)
 17 S: ぎ-あ-n-そして:e-単語や文型は覚え-覚える(.)で.hh どうして:
 18 正確:日本語をいうは.hh いまはいまはちょっとうん
 19 なんか(.)あ-ん 迷っている°です°
 20 T: 迷ってる.
 21 S: う[ん]
 22 T: [う:]ん
 23 S: [hh]
 24 T: [は]なしたいの.たくさん(.)日本語で
 → 25 S: う:ん は-話したいでも=
 26 T: =う:ん
 → 27 S: 今は自信がない
 → 28 ¥hh [自信がないhhhh 自信がない¥
 29 T: [自信がないの.え?:: どうして?:
 → 30 S: え-い-ん-そしあ:ん(0.3)自分は:日本語をいうとき[:
 31 T: [うん
 → 32 S: aん 間違いが:なんか大↑きいなんかそして.hh ¥>hhhh<¥
 → 33 多分おう 多分恥ずかしいな感覚が°ある° [hh]
 34 T: [あっ]はずかしいんだ.
 → 35 S: あ-うん 自分-自分は.hh あ-言う時あん-自分は言う時.hh
 → 36 そして中国語で:え:考える 考える うん そして日本語を翻訳して
 37 T: うん
 → 38 S: えん en-en-日本語を言うとき
 → 39 hh い-う:ん でも う:ん hh 間違いがほんとに多いです い-今は.hh
 → 40 お:なん-なんか:正確:い-正確.hh のにおhh 正確
 → 41 日本語.hh 言うか.hh うん°す°-迷っている
 → 42 うん そしてじ-え:日常会話は自信がないそして
 43 (.)
 44 T: [日常会話自信な[い:
 45 S: [ん [¥hhhh¥
 46 T: [↑え:そうなの.

47 S: [n
 48 うん
 49 (0.4)
 50 T: なんか日本人の学生とここで話すチャンスはある?
 51 (0.3)
 52 S: う:ん(.)うん 留学[生は]:
 53 T: [うん]
 54 S: hh 見ていないあまり知らない
 ((省略:Sは日本語の先生と話す機会はあるがちょっと恥ずかしいと述べている))
 55 S: でもクラス あ-寮でルームメイトと一緒に日常会話がある
 56 T: うん
 → 57 S: うん 私の隣のルームメイトはん: ん:日本語がすごいですね
 → 58 私の私に.hh う:ん 私と思います
 → 59 hh u-彼女は 毎日:h h en-毎日 日本語の:を:番組を見て
 60 T: うん
 → 61 S: 翻訳がない [¥hhhh¥
 62 T: [↑う:]ん
 → 63 S: [そして自分あ私に私は.hh wa 彼女は
 → 64 ほんとにすごいですね.hh そしてたまたまだと うん
 65 彼女と会話°する°
 66 T: うん

この事例で注目したいのは、他者を意識して自信がない、日本語で話したいが間違いと恥ずかしいと自己評価を行っている点である(25、27-28、30、32-33、35-36、38-42行目)。また、自分にない能力を他者は習得していることを証明するために、他者を「日本語がすごいですね」(57行目)、「彼女はほんとにすごいですね」(63-64行目)と賞賛している点にも着目する。

まず、教師が日本語について尋ねると(1、3、5行目)、①単語・文型を覚えること(7、9行目)や②日常会話が難しい(11行目)と応える。困難を抱えていることは①と②である。しかし、12行目で教師が学習者の発話を繰り返す(「日常会話難しい?」)と、学習者は単語や文法を覚えても、正確な日本語で話そうとすると迷うと述べている(17-19行目)。つまり、①と②は個別の困難ではなく、繋がっている。ここでの学習者の困難は、努力をしても結果と結びつかないことである。それは、学習者の「どうして」(17行目)と自問自答するような発話からも窺える。学習者の「どうして」(17行目)や「迷っている」(19行目)

という発話は、困難を抱えている表明であり、教師は対処する必要がある。そのため、教師は何に迷っているのか、努力と結果が結びつかない原因の追及を行おうとしていることが学習者の発話を繰り返し（「迷っている」20行目）、問題を引き出そうとしている点から観察できる。そこで教師は、学習者の発話のキーワードである『話すこと』（11行目の「会話」、「日常会話」や18行目の「正確:日本語をいうは」）に関連した質問を行う（24行目）。たくさん日本語で話したいかという質問である。この質問に対して学習者は、「話したいでも」と応答する（25行目）。この「でも」（25行目）から、日本語を話したい気持ちはあるが、相反する気持ちもあることがこれから語られると予想できる。学習者は「自信がない」、日本語で話すとき間違いが多く、恥ずかしいと感じると述べており、学習者の困難が徐々に明確になっていく（27-28、30、32-33行目）。学習者が抱える困難は、産出の際に間違いが多く、恥ずかしい感覚を覚えるという点にある。つまり、他者を意識しているといえる。更に、学習者は、産出までのプロセスも具体的に語り始める。日本語で話す前に、まずは中国語で考え、それを日本語に翻訳するというプロセスである（35-36、38行目）。その後、学習者は「迷っている」（19行目→41行目）、「自信がない」（27-28行目→42行目）、「間違い」（32行目→39行目）とそれまでのやりとりと同様の表現を繰り返している。したがって、学習者は、日本語で会話を行う際に間違いが多いことを困難として認識していることがわかる。そこで教師は、学習環境を確認するために日本人との接触、会話の機会があるかどうかを確認する（50行目）。確認に対して学習者は、日本人留学生のことは知らない（52、54行目）が、寮でルームメイトと会話をしている（55行目）と応えている。その後、ルームメイトの日本語が「すごいですね」と賞賛する（57行目）。教師は学習環境を確認しながらも、もし日本人の学生と話す機会が少ない場合は、日本人と話してみることもこれからの勉強方法の1つとして考えられるというヒントを与えている可能性もある。しかし、学習者は、ルームメイトを賞賛しており、教師の発話を困難に対処するためのヒントとして受け止めていない。つまり、50行目の教師の発話は、学習者が抱えている困難（「迷っている」（41行目）、「自信がない」（42行目）、「間違い」（39行目））に対処するために効果的に働かなかったと考えられる。このような齟齬が生じた際のやりとりについて、今後、掘り下げて分析を行う必要がある。学習者は、ル

ームメイトの話を続け、日本語力を賞賛する理由を自分との対比によって挙げている。ルームメイトは翻訳なしで日本語の番組を見てると述べ、再度賞賛を示す（59、61、63-64行目）。つまり、自分は中国語で考えてから日本語を産出するが、ルームメイトは翻訳なしで日本語を理解する、そのプロセスが異なることが含意された発話の組み立て方である。

ここまでで、学習者の自己評価の語り方には、2つの特徴がみられる。1つ目は、事例1と同様、他者を意識していること、他者を基準として自己評価を行っている点である。学習者が抱える困難は、日本語を産出するときに間違いが多く、恥ずかしいということである。また、事例2ではルームメイトの日本語力を賞賛しており、その理由を挙げる際に自分との対比によってルームメイトがどれだけ素晴らしいかを証明しようとしている。したがって、この事例2においても、学習者は自らの日本語力が低いという自己評価ではなく、他者を意識したり比べたりすると自信がないという表明の仕方を用いている。

2つ目は、事例1と同様、責任の所在である。この事例においても、勉強を怠っているため、日本語の産出がうまくできないと述べているのではない。単語や文型を覚えたり、ルームメイトと日本語で会話をしたりする努力はしているという含意がある。また、事例1でもみられたように、教室外でも日本語を高めようとする動機があることが寮でルームメイトと会話をしている点からも窺える。

次に学習者の自己評価の語りに対する教師の反応についてまとめる。事例1では、教師は学習者の発話を繰り返すことによって、問題を引き出そうとしていた。事例2においても、学習者の発話を繰り返すことで問題を引き出そうとしている（3、12、20、29（「自信がないの」）、34行目）。木下・トンプソン・毛利・尹（2018）が取り上げている、問題の所在を明確にしようとするプロセスが実際の相談場面からもみられた。また、教師は学習者が抱えている困難に対処するため、学習環境について確認を行っている（50行目）。この確認を通して学習者に勉強方法のヒントを与えようと試みていた可能性があるが、学習者はヒントとしては受け取っておらず、ルームメイトについての語りを進めていく。教師は学習者の語りに耳を傾け、学習者に語らせる機会を与えていた。つまり、教師は、学習者に語らせ、寄り添おうとしていると考えられる。小林（2018）が指摘しているような、学習

者を応援し、後押しする教師の役割を果たそうとしているといえる。

7 まとめ

今回、2つの事例を取り上げて学習者の日本語学習に関する自己評価と教師の反応の特徴を分析した。まず「日本語学習者の自己評価の語り方」についての特徴を述べる。次に「教師の反応の仕方」の特徴を論じる。最後に「学習者と教師のやりとり」についての特徴をまとめる。

7.1 日本語学習者の自己評価の語り方

2つの事例に共通しているのは、自己の日本語力を他者との比較（相対評価）によって評価している点である。事例1と事例2は、他者を賞賛することで自己の能力が高くないことを表明している。事例1、2において、比較対象を持ち出さず絶対評価によって日本語力を評価することも可能であった。しかし、敢えて他者を比較対象としている点に注目したい。2つの事例では、自己評価を低めるために他者との対比が有効に用いられている。このような語り方をすることで、他の基準から自己評価を行うと、異なる評価となる可能性もあることを残している。つまり、「皆さん」（事例1）や「ルームメイト」（事例2）と限定的な対象者と比較すると日本語力が高くないが、他の基準から見ると日本語力が低くないことを含意していることが考えられる。

7.2 教師の反応の仕方

教師は学習者が抱えている困難に合わせて、問題を引き出し、学習者に寄り添おうとする。事例1では、教師は学習者の発話を繰り返していた。そうすることによって、学習者は具体的に問題（きれいな発音に達していないこと）を述べていた。事例2では、教師の問いかけによって、学習者は自らが抱えている困難（日本語を産出する際に間違いが多く恥ずかしいこと）を徐々に明確にしていき、産出までの思考プロセスも具体的に語っていた。学習者が抱えている困難に対して教師が解決策を提示することもできたはずである。しかし、教師は、解決策を提案するのではなく、学習者が語りたいことを語るための機会を作っ

ている。つまり、学習者が語ることで学習の振り返りや学習者自身で気付くことに重点をおいたサポートの仕方であるといえる。

7.3 学習者と教師のやりとり

学習者は、他者を高めて自分を下げる（事例1）、自分を下げて他者を高める（事例2）という方法で自己の日本語を評価していた。また、事例1、2において、単に日本語力が高くないと述べているのではなく、努力はしている、日本語を高めようとする動機（教室外でイベントに参加したり、寮でルームメイトと会話をしたりしている）はあるという語り方をしている点が特徴的である。つまり、日本語力と動機が密接に関わっていることが窺える。学習者は、日本語力が伸びないことに困難を感じているが、日本語を学ぶ動機は維持している。学習者が深刻な日本語の問題を抱える前に、このような振り返りを行うことで、学習者は客観的に自分の日本語と向き合うことができる。同時に教師も学習者の発話から、学習者が、いま、どのような学習状況でどのような困難を抱えているのかを把握することが可能となるのではないかと考えられる。（神田外語大学）

参考文献

- 石橋玲子・大塚淳子・鈴木紀子・八若寿美子（1996）「中級日本語学習者の自律的学習に向けての学習の意識化の試み」『言語文化と日本語教育』11, pp.62-76. お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 金沢吉展（2002）「4章 日本文化への適応と援助—異文化接触の心理学」海保博之・柏崎秀子（編）『日本語教育のための心理学』pp.43-57. 新曜社
- 木下直子・トンプソン恵美子・毛利貴美・尹智鉉（2018）「日本語学習アドバイザーの育成に向けた実践的アプローチの効果の検討—自律的な学習者を支える質問力を中心に」『早稲田日本語教育実践研究』6, pp.77-86.
- 串田秀也（2017）「第2章 行為の構成と理解」串田秀也・平本毅・林誠（編）『会話分析入門』pp.28-50. 勁草書房
- 小林明子（2018）「動機づけ—どうして日本語を勉強しているの？」小林明子・福田倫子・向山陽子・鈴木伸子（編）『第8章 日本語教育に役立つ心理学入門』pp.117-132. くろしお出版
- 高木智世・細田由利・森田笑（2016）『会話分析の基礎』ひつじ書房

- 西阪仰 (2008) 「トランスクリプションのための記号」 <http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/transsym.htm> (2019年11月19日参照)
- 副島健作・金城尚美・武藤彩加 (2014) 「中国における日本語学習者の日本語力に影響を及ぼす外的学習者要因」『国際文化研究科論集』22, pp.19-31. 東北大学大学院国際文化研究科
- Schegloff, E. A. (1993) Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1), pp.99-128.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (Eds.) (2013) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.

トランスクリプトの記号一覧

[発話の重なる開始
]	発話の重なる終了
:	直前の音の引き伸ばしとその長さ。コロンの数は引き伸ばしの相対的な長さに対応している
::	
(())	発言の要約やその他の注記
(n.m)	音声途絶えている状態があるときはその秒数がほぼ0.2秒ごとに()内に示される
(.)	0.2秒以下の短い間合い
hh	呼気音とその長さ
.hh	吸気音とその長さ
Y Y	発話が笑い声でなされている
↑	音調の極端な上がり
↓	音調の極端な下がり
< >	発話のスピードが目立って遅い
> <	発話のスピードが目立って速い
° °	音が小さい
=	2つの発話が途切れなく密着している
?	語尾の音調が上がっている
˘	語尾の音が一端上がったあとまた下がる、もしくは平坦になる
.	語尾の音下がって区切りがついた
-	言葉が不完全なまま途切れている
アルファベット表記 「r」「n」など	完全に「る」にはなっていないときは「r」、「うん」にはなっていない場合は「n」のように表記する
→矢印	本研究で注目する発話

「アルファベット表記」と「→矢印」は、筆者が項目を加えたものである。