

上級日本語学習者の自己評価はどのような基準に基づいて構成されるか  
— 学部修了時インタビューの質的分析 —

How Is Self-Assessment Constructed Among Advanced Learners of Japanese?  
A Qualitative Analysis Based on Graduation-Stage Interviews

大和祐子, 京都大学  
Yuko Yamato, Kyoto University

## 1. はじめに

本研究は、上級日本語学習者を対象としたインタビューの語りから、彼らが自分の日本語能力について、どのような観点から評価するのかを明らかにする。

上級日本語学習者は、社会的には一括して日本語がよくできる人であるとみなされる。例えば、日本語能力試験の N1 に合格している人は、一般に日本語のレベルは「上級」だと判断されることが多い。

しかし、実際には上級日本語学習者の日本語能力の自己評価は様々である。日本語能力試験 N1 に合格し、同じように日本語で大学生活を送る上級日本語学習者であっても、自身の日本語能力を「満足している」と高く評価する学習者もいれば、「母語話者には及ばない」と低く評価する学習者もいる。両者の違いはどこからくるのだろうか。

日本語学習者の自己評価の違いがどのような理由によるものか知るためには、従来の「自己評価が高い／低い」という評価の結果に着目するだけでは十分にならない。もし、学習者の自己評価がどのような基準によって構成されるのかまで明らかにすることができれば、日本語レベルが「上級」だとみなされる彼らが、日本語の運用において何に困っているのか、日本語使用者としての到達目標は何なのかを知ることができるかもしれない。そこで本研究では、外部的な到達基準や能力尺度ではなく、学習者自身が日本語能力の獲得や成長を判断する際に用いる観点は何かを知ることが必要なのではないかと考えた。

本研究は「上級日本語学習者一般」の自己評価を形成する基準を論じるものではない。ここでは、日本語で大学の学部教育を修了しようとする上級学習者という1つの集団に着目し、その自己評価がどのような基準によって構成されているかを質的に明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究と研究の位置づけ

### 2.1 先行研究

日本語学習者の日本語能力の自己評価は、教育現場でも取り入れられることが多い。その自己評価に関わる研究としては、学習者の自己評価が客観テストの結果とどのような乖離がみられるかを検証した玉岡・松下・元田（2005）、島田（2010）の他、学習者の自己評価に影響する要因を探った伊東・川口・太田（2008）、入江（2011）などがあるが、これらは学習者の日本語能力の自己評価に Can-do リストを使用した研究である。

このように Can-do リストを用いた自己評価研究は様々見られる一方で、学習者自身の語りによって彼らの日本語能力の自己評価を探った研究は、古川（2010）、釜田（2020）に限られる。これらの研究は、学習者の自己評価の結果以外の面にも目が向けられているという点において興味深い。古川（2010）は、初中級レベルの日本語学習者の評価が日本語能力の向上に伴い、評価基準が上がっていくこと、比較対象が変化してくることにより自身の日本語能力に対して否定的な評価が加わることを明らかにしている。釜田（2020）は、中国で学ぶ1年半ほどの学習歴の日本語学習者が自身の日本語能力を他者との比較・過去の自分との比較・他言語との対比を通して評価する様子が見られたと述べている。ただし、このように学習者自身の語りから自己評価を紐解こうとする研究は十分に行われていない。

## 2.2 本研究の位置づけ

古川（2010）、釜田（2020）といった学習者の語りから質的に学習者の自己評価を扱った先行研究では、自己評価は学習経験とともに変化し、また他者や過去の自分などとの比較を通して行われることが示されている。一方で、これらの研究では、自己評価を支える評価基準そのものや、それらがどのように組み合わされて自己評価が構成されるのかについては十分に検討されていない。

また、古川（2010）では交換留学生を対象として1年間にわたって縦断的に、釜田（2020）では学習歴2年弱の中国在住日本語学習者を対象として横断的に彼らの日本語能力の自己評価を調査しているが、日本の大学卒業を控えた上級日本語学習者を対象に日本語能力の自己評価について扱った研究は管見の限り見当たらない。日本で専門教育を受け卒業を控えた学習者は、比較的に長期間日本語を使って日常生活を送ってきたことはもちろん、大学での講義理解、レポートや卒業論文など多様な場面で日本語を使用した経験を有している。そのため、このような学習者による自己評価は、単一の基準ではなく、多様な日本語使用経験や比較対象などを踏まえて行われる可能性がある。

そこで本研究では、日本語で専門教育を受け卒業を控えた上級日本語学習者を対象に、自己評価の高低ではなく、その判断に用いられる評価基準と、それらがどのように組み合わされて自己評価が構成されているのかを質的に検討する。

## 2.3 研究課題

以上の先行研究の知見および残された課題を踏まえ、本研究では「評価基準」を、外部的な到達基準や能力尺度ではなく、学習者自身が自らの日本語能力を評価する際に判断の拠りどころとする観点であると定義し、以下の3点を研究課題として挙げる。

- (1) 日本語で専門教育を受け、卒業を控えた上級日本語学習者は、自身の日本語能力をどのような評価基準に基づいて自己評価しているのか。
- (2) それらの評価基準は、自己評価に至るまでの過程でどのように組み合わされ、構成されているのか。
- (3) その自己評価のあり方には、どのような構成的特徴がみられるか。

### 3. 方法

#### 3.1 対象者

本研究で分析対象とするのは、上級日本語学習者 15 名である。このうち、1 名を除く 14 名が、日本語能力試験 N1 を受験し合格している。彼らは東アジアまたは東南アジア出身で、母語は様々であった。彼らは、日本の国立大学に正規留学し、理学、工学、法学、経済学、教育学などのそれぞれの専門分野において、日本語母語話者の学生と同じカリキュラムで専門教育を受けてきた。彼らが本研究で分析対象データとするインタビューを受けたのは卒業直前であり、その時点での日本滞在歴は、（学部入学前の予備教育の期間を含めて）最も短い者で 4 年半であった。本研究では、便宜上彼らを学習者 A～O と呼ぶ。

#### 3.2 分析対象データ

本研究で分析したのは、上記の対象者に対して卒業直前に行われた半構造化インタビューの一部である。このインタビューは個別に行われ、すべて日本語でやりとりされ、ここでの発話はすべて文字化された。

本研究で分析の対象とした日本語学習者の語りは、このインタビューの中で問われた「現在の日本語能力をどのように評価しますか」という質問に関するやりとりに現れたものである。インタビューでは、その質問に付随して、学習者がそのように自身の日本語能力を評価した理由を問う追質問がなされた場合も多かったが、それらも分析対象に含めた。

#### 3.3 分析方法

本研究では、上記のインタビューにより収集されたデータを以下の手順で分析した。

- (1) 自己評価に関する発話を抽出した。
- (2) 各発話について、「何を根拠として評価しているか」「どのような自己評価に至っているか」を整理した。
- (3) 学習者間で共通して現れる評価基準をカテゴリー化した。
- (4) 各学習者における評価基準の組み合わせを比較し、自己評価の構成を検討した。

本研究では、以上のような手順で分析した結果を（1）評価基準、（2）評価基準の構成、（3）自己評価の構成的特徴の 3 つの観点から整理した。

### 4. 結果

#### 4.1 自己評価の基準

まず、学習者が自己評価を行う際に用いていた評価基準について述べる。表 1 に示すのは、学習者が自己評価を行う際に用いた評価の拠りどころを一覧にしたものである。これらの評価基準は、学習者にとっては自己評価の判断材料と言えるようなものである。

本研究の対象者 15 名の上級日本語学習者による自己評価に用いられた評価基準には、課題達成経験や習得過程といった経験に基づくもの、母語話者や他言語

との比較に基づくもの、日本語そのものの運用能力に着目したものといった計 7 つの評価基準が確認された（表 1）。

表1 自己評価に用いられた評価基準

| 評価基準       | 概要                          | 該当者                    |
|------------|-----------------------------|------------------------|
| 課題達成経験     | 日本語での課題達成経験を根拠とする。          | D, E, G, K, L, M, N, O |
| 習得過程       | 日本語能力を習得するまでの過程や努力を根拠とする。   | M                      |
| 母語話者との比較   | 母語話者との日本語能力の比較を根拠とする。       | A, F, G, I, J, K, M    |
| 他の学習者との比較  | 他の日本語学習者との比較を根拠とする。         | M                      |
| 他言語との比較    | 他言語での自らの能力との差異を根拠とする。       | C, F, H                |
| 言語資源への着目   | 発音・表現など、日本語そのものの運用能力を根拠とする。 | C, E, I, K, N, O       |
| 処理負荷（処理効率） | 日本語処理時の負荷や円滑さを根拠とする。        | A, B, D, H, J          |

課題達成経験とは、日本語で課題を達成できた経験を根拠とする評価基準である。本研究では、専門講義の受講、卒業論文の執筆、大学院進学など、日本語で達成した課題を自身の日本語能力の根拠として語る例が複数確認された。例えば、K は「これまで結構ゼミみたいな演習みたいな授業で日本語で発表したりすることもできて、結構他の人から見ると難しいレポートも日本語で書いて、いろいろ文献も日本語で読めて、そういうところで自分はよくできているかなと思います。」と述べ、日本の大学生活で欠かせないアカデミックな場面での日本語使用ができることを根拠として、自身の日本語能力で様々な課題達成ができると肯定的な評価をしていた。一方、O は「今はちょっと N1 になってから就活準備も始めましたが、今のところは、理系の就職もやりながら文系の就職をしますので、やはり文系の就職先のために日本語力は不足という印象が残ってます。」と日本での就職活動を通して、自身の日本語能力は文系業種で職を得るという課題を達成できるほどではないと否定的な評価をしていた。このように、上級日本語学習者であっても日本語による課題が達成できたか否かを判断する側面は多様であり、自身の課題達成経験が彼らの日本語能力を肯定的な評価をする拠りどころとされる場合、否定的な評価をする拠りどころとされる場合があることがわかる。本研究では、この課題達成経験を評価基準として用いた学習者が最も多かった。

習得過程では、自身の現在の日本語能力を獲得するまでの努力の過程そのものが評価基準となる例も見られた。M は「実は今までの 4 年間を振り返ってみれば、今まで自分の日本語能力を上達させることが本当に素晴らしいことと評価します。

（中略）下手なところがあっても、今まで日本語を上達させることが本当にすごいことと思いはじめました。」とたとえ完璧ではなかったとしても、現在まで日本語能力を上達させるための努力を肯定的に捉えていることがわかる。

母語話者との比較とは、日本語母語話者の運用する日本語と学習者自身の運用する日本語を比較することを根拠とする評価基準である。彼らは日本で大学生活を送っていることもあり、日本語母語話者の日本語に触れる機会も多い。そのため、F は「表現したい時に、自分で使った表現の他に日本人の友だちが使ってた

り、表現は時々やっぱ差があるなって思います。」と会話などの際に使用する表現が、その場にもっとも適切な表現だったかということを考えてみると、母語話者の友人と自身の表現の選び方には違いがあり、日本語母語話者との差異を感じたと述べた。このように母語話者との比較を評価基準として据えることで、自身の日本語能力で不足している点を語る例が多くみられたが、その一方で、Iのように「（日本人と）紛れて、ばれないぐらい」遜色のない日本語が話せるということを通して、自身の日本語能力を高く評価する例もみられた。

他の学習者の比較とは、自分自身と同じく日本語を母語としない者の日本語能力と自身の日本語能力を比較することを根拠とする評価基準である。Mの場合は「今在日している xxx 人（＝同じ国出身の人）の中で、たぶん私のように日本語を研究室で使う人はそんなにいない」と実際に身近にいる特定の日本語学習者ではなく、同じ国出身の日本語学習者一般と比較し、自身の日本語能力を評価していることがわかる。

他言語との比較とは、学習者が母語以外に運用できる外国語でのパフォーマンスと日本語でのパフォーマンスを比較することを根拠とした評価基準である。Hは「個人的にはまだあんまり良くないです。なぜかって言うと、英語のようにコミュニケーションをできないですから」と自身の英語能力は日本語能力より高いということを挙げ、自身の日本語能力を否定的に評価している。本研究で対象とした日本語学習者は、入学時点で高い英語能力が求められていたこともあり、英語が母語ではないものの、流暢なケースが多い。そのためか、本研究で用いたデータでは、他言語との比較を根拠に自己評価した学習者は、いずれも自身の英語能力と日本語能力を比較していた。

言語資源への着目とは、語彙や表現、発音・アクセントなど日本語そのものの運用能力を根拠とした評価基準である。Gは「ちょっと発音がまだ完璧ではないと考えています」と述べ、自身の話すときの発音やリズム感が日本語らしくないと指摘されたことがあり、「自分もちょうくちよく『あ、この発音は間違ってた』って感じます」と説明した。Gの発音の例以外にも、Cは「あんまり自然な日本語は使っていない」と使用している日本語の表現の自然さに問題があると、彼らの日本語そのものを評価基準として据えている例が見られた。この評価基準は、完璧な日本語、正しい日本語、自然な日本語とは言えない日本語を使用している自分に気づいたという文脈で語られることが多く、だから自分の日本語は「改善する余地がある」（F）と否定的に評価する例が複数見られた。

処理負荷（処理効率）とは、日本語を処理する際の労力の大きさや処理効率を根拠とした評価基準である。Aは「読むことがちょっとまだ苦手です。漢字とかは一応読めますけど遅いですから」と文章を処理する速度が遅いことを挙げ、Bは日常的なコミュニケーションはできるとしながらも「日本語の量が急速に大量になってしまう場合は、フォローできなく」と述べ、処理すべき日本語の量が多くなると処理に負荷がかかっていると感じると説明した。この評価基準も、処理負荷がかかる場合には日本語の処理が難しくなると文脈で語られるパターンが多く、自身の日本語を否定的に評価する語りにあらわれやすかった。

以上のように、学習者は多様な評価基準を用いて自己評価を行っていた。一方で、これらの評価基準は単独で自己評価を決定するものではなく、複数の評価基準が組み合わせられることで最終的な自己評価が形成されていた。また、これらの評価基準は互いに排他的なものではなく、一人の学習者が複数の評価基準を併用する場合も確認された。

## 4.2 自己評価の構成

学習者は単一の評価基準によって自己評価を行っているわけではなく、複数の評価基準を組み合わせながら自身の日本語能力を評価していた。実際に、本研究でインタビューを行った15名の日本語学習者のうち、13名が2つ以上の評価基準を組み合わせ、日本語能力を自己評価していた。さらに、複数の評価基準を用いていたが、その中には、最終的な自己評価において特に重要な役割を果たす評価基準も存在した。以下、複数の評価基準が組み合わせられて自己評価がなされた特徴的な例を挙げる。

### (1) 複数の課題達成経験を基盤として自己評価が形成された例

Mは、日本語でディスカッションできることや専門講義を理解できることなど、日常的な課題達成経験を自身の日本語能力の根拠としていた。Mは大学のゼミでは日本語を使うことが多いことに触れ、その中で「日本語でディスカッションできる」ことやそれ以外の場面でも日本語は「90%くらいは聞き取れる」と日本語での課題達成ができることを根拠として挙げ、自身の日本語能力がある程度の水準に達していると説明した（課題達成経験）。その一方で、自身の日本語能力が「ネイティブレベルではないことを認めます」と述べたが、その拠りどころとなるのは「ちょっとカジュアルなときにそのニュアンスを、私が日本人だったらどう表現するか今でも把握してない」から、つまり場面によっては日本語母語話者の発話のニュアンスを十分に汲み取れていないを感じるからであるという。Mはそのような細かい発話のニュアンスの理解不足を、母語話者と比較して十分ではないポイントとして挙げた（母語話者との比較）。しかし、Mにとっては同じ国の出身者でMのように大学の研究室で日本語を使えるような水準にある日本語話者はいないだろうということ（他の学習者との比較）、ここまで日本語学習を続けてきて努力もしてきたという過程（習得過程）もMの自己評価の拠りどころになっていることがうかがえた。しかし、最もMの中で自身の日本語能力の自己評価の重要な根拠となっていたのは、日本語で実施された大学院入試に合格したというもう1つの課題達成経験であった。Mは「私は院試はすべて日本語で答えましたから、日本人と同じように合格したから、それは証だと思います。」と述べ、これが自分自身の日本語能力を肯定的に評価する大きな決め手になっていることがわかった。

このように、Mの場合、複数の日本語による課題達成経験を基盤として、母語話者との比較を通して、自身の日本語能力が完璧ではないとしながらも、他の学習者の比較や自身のこれまでの日本語の習得過程も判断材料として、Mは自身の日本語能力を肯定的に評価するに至った。このことから、Mは単一の評価基準に

よって自己評価を行っていたのではなく、複数の評価基準を相互に参照しながら最終的な自己評価を形成していたことがわかる。

### (2) 外的な評価を相対化して自己評価が形成された例

A は冒頭で「一応、N1 は合格しましたので上級です」と前置きした直後に、「N1 を合格したらもう日本語はマスターになって全然、無茶苦茶上手くなると思ったんですけど。合格したあとでもやっぱりまだ足りないなと思ったので、まだまだ N1 だけでは足りない気がします。」と N1 合格で期待される日本語能力に対して、自身の日本語能力は十分でないと言った。このことから、A は外的な評価を 1 つの参照枠とはしているが、最終的な自己評価の形成に関わる要因とはしていないことがわかる。A は自身が「まだまだ N1 だけでは足りない」とする根拠として、その場にあった適切な日本語表現を見つけることが「日本人ほどスムーズなわけではない」こと（母語話者との比較）や長い文章を読むときに遅いと感じること（処理負荷（処理効率））を挙げていた。つまり、A の自己評価を形成する根拠となっているのは、むしろ母語話者のように日本語を処理できないということであり、それが A の厳しい自己評価につながった。

このように、A は当初、日本語能力試験 N1 合格を日本語能力の指標として挙げていた。しかし、その後の語りでは「N1 だけでは足りない」と述べ、外的な評価のみでは自身の日本語能力を十分に説明できないという認識を示していた。A は日本語能力試験 N1 合格という外的な評価を出発点とし、それだけで自己評価を決めず、日本語での処理負荷（処理効率）や母語話者との比較などの別の判断材料を自己評価の判断の拠りどころとしていたと言える。

また、A は語りの中で「もっと上手になりたい」とも述べており、自己評価が現在の能力だけではなく、自身が目指す日本語能力との比較にも影響を受けていることがうかがえた。

### (3) 能力の側面を切り分けて自己評価が形成された例

N は、日本語で実施される授業や講義について「全然問題なく、聞いている内容は理解できているっていうレベル」と述べ、日本語による専門内容の理解が可能であることを自身の日本語能力を評価する根拠としていた（課題達成経験）。このように N は日本語で課題が達成できるかと自己評価の拠りどころにしている一方で、理解面とは異なる視点から産出面についても自身の日本語能力を判断していた。N は「そのシチュエーションに一番ふさわしい単語が分からなくて、遠回しに、直接言うことができなくて。」と適切な語彙選択ができていないと感じることがあり、自身の語彙知識の不足から別の語や表現で言い換えてしまうことがあることに触れ、それを自身の日本語能力の不足している点であると述べた（言語資源への着目）。N が問題としていたのは、単に語彙量が不足していることではなく、その場面に最も適した語を選択できないことであった。この N が挙げた点は、いわば日本語を産出する際の課題と言えるものである。

このように、N は自身の日本語能力を理解面ではある程度肯定的に評価している一方で、産出面では、語彙選択という細部に着目し自身の日本語能力を評価していた。このことから、N は自身の日本語能力全体を一括して評価するのではな

く、能力の側面ごとに切り分けて分析的に自身の日本語能力を評価していたことがわかる。

以上のように、自己評価は単一の評価基準に基づいて形成されるのではなく、複数の評価基準を組み合わせながら形成されていた。また、学習者が抛りどころとするのが同一の評価基準であっても、それが肯定的評価につながるか否定的評価につながるかは一様ではなかった。

#### 4.3 自己評価の構成的特徴

以上の結果から、上級日本語学習者の自己評価にはいくつかの共通した構成的特徴が見いだせた。

第1に、学習者の自己評価は複数の評価基準から構成されているということである。本研究で対象とした学習者のほとんどは、2つ以上の評価基準を組み合わせる形で自身の日本語能力を自己評価していた。その組み合わせは、学習者により異なった。例えば、Mは複数の課題達成経験を基盤としながら母語話者との比較、他の学習者との比較、習得過程と数多くの評価基準を組み合わせで自己評価していた。それに対してAは、外的評価を参照しつつも、処理負荷や母語話者との比較を根拠として自己評価していた。

第2に、複数の評価基準の中には、最終的な自己評価において特に重要な役割を果たす評価基準が存在していた。例えば、Mは複数の評価基準を用いていた中でも、特に日本語で行われた大学院の入試に合格できたという課題達成経験がMの自己評価を形成する中で重要な意味を持っていた。一方、Aは社会的には日本語能力が高いと評価されていても、その場に合った適切な日本語表現を見つけることが「日本人ほどスムーズなわけではない」ことが厳しい自己評価に強く影響していた。

第3に、学習者は日本語能力を一括して自己評価しているのではなく、能力の側面ごとに分けて、自己評価をしている例が複数見られたということである。例えば、Nは日本語で講義理解は問題なくできるが、産出では語彙選択を中心に十分でないと感じると述べた。同様に、本研究のインタビューでは、日本語で理解することはできるが産出は自信がない(B, H)、日本語での講義などアカデミックな場面での日本語は問題ないが、雑談などカジュアルでインフォーマルな場面での日本語はうまくいかない(C, E, F, M)など、肯定的に評価できる側面とそうではない側面を切り分けて、「条件付き有能感」を語りの中で述べる例も複数みられた。

第4に、学習者は日本語能力に関する外的な評価を参照することはあっても、それだけを判断の抛りどころとして自身の日本語能力を評価することはないということである。本研究で対象とした学習者のほとんどは、日本語能力試験 N1 に合格していた。そのため、自己評価をする際に、Aと同じように、語りの中で日本語能力試験の N1 に合格しているという事実を述べることはあったが、「だから日本語ができる」と述べる学習者はいなかった。むしろ、N1には合格しているが、母語話者には及ばない(A)、話すことは十分でない(M, N)などと述べ

ていた。つまり、彼らは、日本語能力を外的な評価ではない、彼ら自身の評価の  
拠りどころを持ち、自己評価をしていた。

## 5. 考察

本研究では、上級日本語学習者がどのような評価基準を拠りどころとして自身の  
日本語能力を評価するのか、それらの評価基準はどのような組み合わせで現れ、  
どのような特徴を示すのかを質的に検討した。

本研究で上級日本語学習者が評価基準と用いていたものの一部には、先行研究  
でも自己評価の要因の 1 つとして挙げられているものもある。例えば、古川  
(2010) は学習者による語りのうち、肯定的な自己評価の要因として「独力で達  
成した経験」を挙げている。これは、本研究でいう課題達成経験と似たものを指  
している。古川 (2010) の対象者と本研究の対象者では日本語能力が異なるとい  
うこともあり、具体的な語りの内容が一致しているわけではないが、どちらの対  
象者も日本語環境に一定期間身を置いていて、日本語で数多くの課題をこなして  
いく必要があったという点で共通している。そのため、彼らが自身の日本語能力  
を自己評価する際に、日本語で実際に何ができるのかということが自己評価の重  
要な拠りどころの 1 つになったものと思われる。また、釜田 (2020) で指摘され  
ていた、学習者が自己評価を語るときに他者、過去の自分、他言語を話す自分と  
相対評価をして自身の日本語能力を評価するという特徴も、本研究の複数の対象  
者にも見られた。さらに、本研究の対象者による自己評価は、必ずしも肯定的な  
ものばかりではなく、産出した日本語の自然さや適切さなど、ある種高い基準で  
自身の日本語能力を厳しく評価していたが、この点は古川 (2010) が述べていた、  
日本語学習者の評価が日本語能力の向上に伴い、評価基準が上がっていくことと  
も通じるものがある。

一方で、本研究では、個々の評価基準の存在にとどまらず、それらが複数組み  
合わされ、自己評価が構成されていることが示された。このことは、日本語学習  
者の自己評価を理解する上で、評価基準そのものだけでなく、それらの関係性  
や組み合わせ方に着目する必要があることを示唆している。実際、本研究では、  
同じ課題達成経験や母語話者との比較であっても、他の評価基準との組み合わせ  
や関係によって、肯定的評価にも否定的評価にも結びついていた。したがって、  
日本語学習者の自己評価は、単一の評価基準によって説明されるものではなく、  
複数の評価基準の組み合わせによって理解されるべきものであると考えられる。

本研究では、日本で専門教育を受けた上級日本語学習者を対象として分析を行  
った。彼らからは、複数の評価基準を組み合わせながら自己評価を構成する様子  
が観察された。本研究では自己評価を「構成」として捉えたことにより、上級日  
本語学習者が単に「上級である」と自己評価しているわけではなく、複数の評価  
基準を組み合わせ、最終的に自身の日本語能力について判断をしているという  
ことを示した。その結果、彼らが自己評価をする上での判断基準は、分析的なも  
のであったということも見えてきた。日本語能力を細かく分解し、自身の日本語  
能力で高く評価できること、まだ不足していることを分けて語っている様子が見  
られた。また、本研究の対象である、日本で専門教育を受けた上級日本語学習者

の語りには、専門講義の理解やゼミでの議論、日本語による大学院入試への合格など、専門教育の経験を背景とした課題達成経験が自己評価の根拠として多く語られていた。

本研究では、上級日本語学習者の自己評価は、複数の評価基準を組み合わせることで形成される、多層的な構造を有していることが示された。このことは、日本語学習者の自己評価を理解する際には、個々の評価基準だけでなく、それらの構成や相互の関係性に着目することが重要であることを示唆している。

そして、本研究で明らかになった評価基準は、学習者が日本語能力をどのようなものとして捉えているかを反映していると考えられる。したがって、上級日本語学習者の自己評価を支える評価基準を知るとは、彼らが「日本語ができる」ことをどのようなものとして捉えているか、といった日本語能力観を知ることにもつながる。この視点は、上級日本語学習者に対する日本語教育において、学習者自身の能力観を踏まえた支援を考える上でも重要である。

## 6. おわりに

本研究では、日本で専門教育を受けた上級日本語学習者を対象として、自己評価を構成する評価基準およびその構成的特徴を明らかにした。それにより、学習者の自己評価を構成する評価基準を示しただけではなく、複数の評価基準が組み合わされ、その関係の中で自己評価が形成されることを示すことができた。

しかし、本研究は対象者が日本で専門教育を受けた上級日本語学習者に限られていたため、学習段階や学習環境が異なる学習者がどのような評価基準を拠りどころとして自身の日本語能力を捉えているかも今後明らかにする必要がある。

## 参考文献

- 伊東田恵・川口恵子・太田理津子（2008）「外国語能力の自己評価における言語タスク経験の影響」『研究紀要（日本言語テスト学会）』11, 156-172.
- 入江友理（2011）「Can-do statements の記述に含まれる要素が自己評価に及ぼす影響—『聞く』技能に焦点を当てて—」『言語教育評価研究』2, 15-25.
- 釜田友里江（2020）「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との相談場面に焦点を当てて—」『日本語／日本語教育研究』11, 151-166.
- 島田めぐみ（2010）「自己評価 Can-do statements に関する一考察—客観テストとの比較を通して—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』61, 267-276.
- 玉岡賀津雄・松下達彦・元田静（2005）「日本語版 Can-do Scale はどれくらい正確に日本語能力を測定しうるか」『広島大学留学生センター紀要』15, 65-80.
- 古川敦子（2010）「日常生活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—」『日本語／日本語教育研究』1, 85-101.