

韓國日本語學會 第49回 國際學術發表大會

< 主 題 >

持続可能な日本語学研究と日本語教育

< 招請講演 >

L2言語社会化におけるエージェンシーの役割

-韓国語をL1とする日本語使用者の複線経路等至性アプローチ
(TEA)による縦断的研究-

奥野由紀子(東京都立大学)

- ・日時：2024年 3月 23日(土)
- ・場所：中央大學校 303館 B106 EO JUN SEON HALL
- ・主催：韓國日本語學會, 中央大學校大學院 日語日文學科,
中央大學校 日本研究所
- ・主管：韓國日本語學會
- ・後援：JAPAN FOUNDATION  SEOUL, (株)時事Books



韓國日本語學會
The Japanese Language Association of Korea

韓國日本語學會

第49回 國際學術發表大會

- 日時：2024年 3月 23日(土)
- 場所：中央大學校 303館 B106 EO JUN SEON HALL

<Program>

13:00-13:20	▪ 會員登錄
13:20-13:40	▪ 開會式 <司會：崔眞姬(白石大)> 開會辭：郭銀心(韓國日本語學會 會長) 祝 辭：加藤 剛(日本國際交流基金Seoul文化Center 所長) 金志宣(韓國日語教育學會 會長)
13:40-13:50	▪ 研究倫理講演 <司會：崔眞姬(白石大)> 高恩淑(韓國外大)
13:50-14:50	▪ 招請講演 <司會：李舜炯(慶北大)> L2言語社会化におけるエージェンシーの役割 -韓国語をL1とする日本語使用者の複線経路等至性アプローチ(TEA) による縦断的研究- 奥野由紀子(東京都立大) <討論：李奎台(東京外語大)>
14:50-15:00	休息

韓國日本語學會

第49回 國際學術發表大會

- 日時：2024年 3月 23日(土)
■ 場所：中央大學校 303館 B106 EO JUN SEON HALL

<Program>

	・ 企劃發表 <司會：飯干和也(祥明大)> 日本語学習者のための作文評価とフィードバック
15:00-15:20	發表 1 作文の評価の変遷と展望 金庭久美子(目白大)
15:20-15:40	發表 2 教職授業におけるルーブリック評価の導入 - 意見文の評価と課題を中心に - 金玄珠(國立HANBAT大)
15:40-16:00	發表 3 作文における語彙の評価とフィードバック 橋本直幸(福岡女子大)
16:00-16:20	發表 4 特定の読み手が存在する書き言葉タスクにおけるフィードバックの方法 - 作文支援システム『さくらだより』のフィードバックを例に - 金蘭美(横浜国立大)
16:20-16:30	休息
16:30-17:20	・ 企劃發表総轄 金庭久美子(目白大) ・ 総合討論 討論 1：辛銀眞(仁川大) 討論 2：崔延朱(慶尚國立大) 討論 3：中村智子(培材大) 討論 4：小松奈々(高麗大)
17:20-17:50	・ 招請發表 <司會：峯崎知子(弘益大)> 学校と社会で作る日本語のアクセント教育の未来 - 日本語辞書アプリのアクセント表記の問題点を契機に - 吳泰均(札幌國際大)・ 金庭香理(札幌國際大) 討論：伊藤沙智子(韓國外大)
17:50-	・ 閉會式 <司會：崔眞姬(白石大)> 閉會辭：郭銀心(韓國日本語學會 會長)

地圖·交通案内

[중앙대학교 찾아오시는 길]



● 주소 · 전화

☞ [06974] 서울특별시 동작구 흑석로 84 중앙대학교 <☎ 02-820-5114/6114>
84 Heukseok-ro, Dongjak-gu, Seoul, 06974, Republic of Korea

● 교통편

【 지하철 이용시 】

- ☞ 7호선 상도역(중앙대앞) 5번 출구에서 도보로 10분
- ☞ 9호선 흑석역(중앙대입구) 3·4번 출구에서 도보로 15분

【 버스 이용시 】

- ☞ 지선버스 5511, 5517, 5524, 5536, 6411
- ☞ 간선버스 151, 350, 360, 361, 452, 640, 752
- ☞ 마을버스 동작01, 동작10

【 자가용 이용시 】

- ☞ 자동차의 출입은 중앙대학교 후문으로 가능

地図・交通アクセス

[中央大学校へのアクセス]



● 住所・電話

☞ [〒06974] Seoul特別市 銅雀區 黒石路 84 中央大学校 <☎ 02-820-5114/6114>
84 Heukseok-ro, Dongjak-gu, Seoul, 06974, Republic of Korea

● 交通

【 地下鉄のご利用 】

☞ 7号線 上道駅(中央大前) 5番出口から徒歩で10分
9号線 黒石駅(中央大入口) 3・4番出口から徒歩で15分

【 バスのご利用 】

☞ 支線バス 5511, 5517, 5524, 5536, 6411
☞ 幹線バス 151, 350, 360, 361, 452, 640, 752
☞ マウルバス 銅雀01, 銅雀10

【 お車のご利用 】

☞ 自動車の出入りは、中央大学校後門より可能

學術發表會

〔招請講演〕

- L2言語社会化におけるエージェンシーの役割
—韓国語をL1とする日本語使用者の複線経路等至性アプローチ (TEA) による縦断的研究— 3
奥野由紀子 (東京都立大学)

〔企劃発表〕

- 作文評価の変遷と展望
—フィードバックに注目して— 15
金庭久美子 (目白大学)

- 教職授業におけるルーブリック評価の導入
—意見文の評価と課題を中心に— 23
金玄珠 (国立HANBAT大學校)

- 作文における語彙の評価とフィードバック 30
橋本直幸 (福岡女子大学)

- 特定の読み手が存在する書き言葉タスクにおけるフィードバックの方法
—作文支援システム『さくらだより』のフィードバックを例に— 36
金蘭美 (横浜国立大学)

〔招請発表〕

- 学校と社会で作る日本語のアクセント教育の未来
—日本語辞書アプリのアクセント表記の問題点を契機に— 47
呉泰均(札幌国際大学)・金庭香理(札幌国際大学)

韓國日本語學會
第49回 國際學術發表大會

學術シンポジウム
(學術심포지엄)

招請講演

L2 言語社会化におけるエージェンシーの役割

－韓国語を L1 とする日本語使用者の複線経路等至性アプローチ(TEA)
による縦断的研究－

奥野由紀子(東京都立大学)

1. はじめに

本発表では、どのような第二言語(以下、L2)使用者になりたいかという思いによる L2 使用者の主体性(agency)が、言語の社会化(L2 Language Socialization)を促すということを、ある L2 日本語使用者の約 10 年間の縦断的な OPI(Oral Proficiency Interview)¹ データから示す。特に発話スタイルの変化に着目し、観察やフォローアップインタビューから得た L2 使用者自身のその時々と言語環境や意識などを TEA(Trajectory Equifinality Approach)を用いて分析考察する。そして言語教育に携わる側が、L2 使用者の理想自己の実現をどのように支援できるかについて考える機会を提供したい。

2. 研究背景

2.1 ソーシャル・ターン

近年 SLA 研究は、L2 習得を L2 使用者の内的な認知の問題とする立場の偏りへの反省から、社会文化的な活動を含む個人の環境の中でどのように言語を活用し、習得するかを考察し、人の内部だけではなく社会的・文化的な外的要因も追究する研究へと変換を遂げてきている。この転換はソーシャル・ターン(social turn, Block 2003)と呼ばれる。この転換により、L2 習得は、情意面などの心理面や人間関係、社会文化的な要因を含むより多様な観点から考える重要性が認識されるようになった。また、習得は受動的で認知的なプロセスだけではなく、L2 使用者自身の意思や能動的で主体的な関わりが L2 の使用や習得過程において重要性であると捉えられるようになった。それにより、これまで L2 使用者の認知プロセスに焦点をあて、細分化された部分を明らかにする作業を積み上げ習得の全体像を理解しようとする還元主義

的(reductionism)なアプローチから、L2 習得に関わるさまざまな要素が相互作用し合い、時間の経過と共にどう変化していくのかを探っていくとする複雑性理論(complexity theory)によるアプローチへと転換しつつある。Larsen-Freeman(2018)は、社会の中の個人に焦点を当てる重要性を説き、L2 使用者の様々な性格、おかれている環境、言語を学ぶ目的などをふまえ、個人と周りの環境が相互に影響することによってどのように変化していくのか、個人の縦断的な事例研究の蓄積の必要性を指摘している。

2.2 言語の社会化

言語の習得は社会化過程の一部であり、どのような言葉遣いが、あるコンテキストにおいて適切か、そのような言葉遣いはどのような社会的価値に根ざしているのか等の社会文化的知識は言語習得と同時に獲得されるとし、このような毎日の日常的な営みの中で「新参者」(novice)と「ベテラン」(expert)の間のやりとりの中で生じる動的な現象を「言語社会化」(language socialization)と呼ぶ(Schieffelin and Ochs 1986)。また初期の言語社会化理論は、家庭での L1 の場合の言語社会化の研究が主であったが、近年は L2 習得過程においても、広く応用されている(クック峰岸 2014)。日本語教育においては、親が子に用いる文末の「の」を指標(index)とした研究(Cook 1990)や、「です・ます体」を指標とし、ホームステイを通してどのような社会化が見られるのかを談話分析により検証した研究(クック峰岸 2014)などがある。本発表で指標として扱う L2 日本語使用者の陳述副詞を中心とした発話スタイルの変化も L2 の言語社会化によって生じると考える。扱うデータは OPI の縦断データで、インタビューという一定の状況内にもかかわらず見られる発話のスタイル変化は、そのときどきにおける L2 使用者の言語社会化が反映されていると捉える。

2.3 L2 使用者の行為主体性

L2 習得には、L2 使用者のアイデンティティや行為主体性(agency)も大きく関わる。L2 使用者が持つ理想像や将来像に着目し、「こうありたい、こうなりたい」というイメージとの関連から捉える動機づけは L2 理想自己(ideal L2 self)と呼ばれており(Dörnyei and Ushioda 2021)、将来こうなりたいという理想の姿と現在の自分の日本語力とのギャップを埋めたいという思いが、習得の原動力になると考えられている。一方、行為主体性とは、潜在的に個人的または社会的変革につながる個人とし

ての目標を追求するために行う、選択、制御、自己調整能力のことである(Block 2013)。本発表では、個人の縦断的な発話スタイルの変化について、L2 理想自己からくる行為主体性が関与しているのではないかという観点から、考察を試みる。

2.4 一連の縦断研究と本研究の目的

本研究は一連の、日韓共同理工系学部留学生(以下、日韓生)に対する縦断研究プロジェクトに端を発している。この縦断プロジェクトでは、韓国での予備教育を終えて渡日した後、受け入れ大学の留学生センターで予備教育(後半期)を開始する段階から、学部に入學した後も約 1 年ごとに、OPI を実施し、これまで主に、大学在学中の約 3 年間の中級から上級に至る日韓生の言語的発達を縦断的に分析してきた(奥野他 2012 等)。さらに近年、奥野(2021)では、上記の約 3 年間の縦断研究にさらにデータを追加し、約 10 年に渡り収集した中級から超級に至るデータを分析し、陳述副詞のスタイルの変化を指摘している。また、奥野(2022)では、陳述副詞に限定せず、敬語を含めた文体や、語彙などを含めた発話スタイルに見られるバリエーションの変化にその要因について考察している。本発表では、さらにフォローアップインタビューを行い、L2 使用者を取り巻く学習環境や言語環境、その時々と言語意識などから TEA を援用し考察するものである。どのようなコミュニティに属したいか、どのような話者になりたいかという L2 の理想自己により選択した言語活動や言語環境での主体性が、発話スタイルの変化に関与したのではないかについて、心理学的観点から探る。

3. 調査概要

約 10 年間収集している OPI の縦断データ(2006 年～2017 年)を対象とする。分析対象者は韓国語を母語とする元日韓生スノウ(仮名)とする。韓国と日本で半年ずつ予備教育を受け、日本の工学部に入學し、学部 4 年間を過ごし、日本国内の別の大学の大学院(修士)を修了した後、韓国の研究所に勤務している。OPI による来日時から 10 年目までの縦断的なデータを収集した。来日時の OPI 判定は「中の中」で最終的には「超級」に至っている。表 1 に OPI 時期と OPI 判定を示す。

<表 1> スノウの OPI 時期とレベル判定²

時期	来日時 1年目	予備教 育 2年目	1年次 後 3年目	2年次 後 4年目	3年次 後 5年目	4年次 後 6年目	大学院 後 8年目	帰国後 10年 目
OPI	中中	中上	上中	上中	上上	上上	超	超

OPI は口頭能力を測るテストであると同時に「人生を取材する」(牧野 2020:5)側面があるとされる。そこで本研究では、縦断的な OPI データにみられた発話のスタイルの変化が起こる理由を探るために、各時期の OPI データから、言語使用状況、日本語に対する不安や目標などの思いを抽出した。さらに、10年にわたる日本語学習歴および留学時の言語使用環境や、日本語に対する意識、そのときどきの不安や、目標(言語的なものと将来的なもの)などを振り返る半構造化インタビューを行った。そしてどのような経験や「こうありたい、こうなりたい」という L2 理想自己が言語使用意識や行為主体性に影響を与えるのかを TEA を用いて分析する。

4. 分析方法

本研究で用いる TEA とは時間を捨象せずに人生の理解を可能とする文化心理学の質的研究手法である。等至性(Equifinality)という概念を心理学的研究に組み込もうと考えた Valsiner.J(2001)の創案にもとづき、人間の発達や人生径路の複線性・多様性をとらえるべく開発された。TEA においては、「等至点」(Equifinality Point: EFP)として焦点化された行動・選択に複数の径路が収斂していく。等至点に複数の径路が収斂するという事は、径路がいくつかに分岐するポイント(「分岐点」, Bifurcation Point: BFP)があるということである。TEA において行動や選択は、決して後戻りすることのない非可逆的な時間の流れのなかで実現するものとして描かれる。

本研究における TEA による分析には、先述した EFP と、BFP に加え、両極化した等至点(Polarized Equifinality Point: P-EFP)、社会的方向づけ(Social Direction: SD), 「社会的助勢」(Social Guidance: SG)といった概念が用いられる。これらを用いることで、人生径路の複線性・多様性が複線径路等至性モデル(TEM : Trajectory Equifinality Modeling)により図式化される(安田・サトウ編 2017)。本研究では、作成した TEM 図を、スノウと共に確認しながら心理状況や信念などを明確にしていった(Trans-view)。また TEA は、TEM と、自分が関心をもった現象を経験した人を招

待した話を聞く「歴史的構造化(HIS: Historically Structured Inviting)」、人間の内的変容過程を理解するための「発生の三層モデル(TLMG: Three Layers Model of Genesis)」の三要素から構成される(安田他 2015)。

本研究では、スノウの場や相手に応じた自然で自分らしい L2 発話スタイルを身につける過程を TEM で可視化する。また、(L2) ideal self という価値観の考察に、TLMG に基づいた三層(1st layre: Process of action, 2nd layre: Conceptual Mindset, 3rd layr: Beliefs/ Values Mindset)での分析を用いた(安田他 2015)。さらに TEM 図を参照しながら、TEM 図の経路、時系列の整合、環境的要因やその時の意識などの内容を筆者とスノウとで確認し合う Trans-view を行った。Trans-view とは、経験を語る側の視点と、その語りを聴き取る側の視点とを、今ここにおいて交差・融合させ、描きだされた TEM 図の真正性を確認し、保証し、更新する営みとされる(安田・サトウ 2017)。

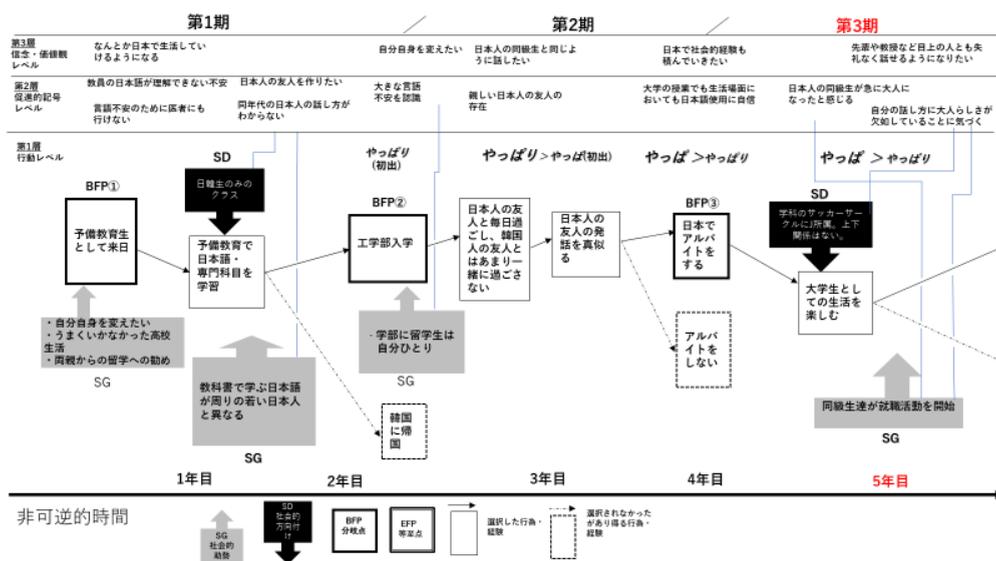
5. 結果と考察：発話スタイルに対するスノウの意識の変容過程

「場や相手に応じた自然で自分らしい発話スタイルを身につける」という EFP へ至るための経路を、BFP(発話スタイルが変容したと考えられる経験)を区切りとして、スノウの TEM 図の全体像を第 I ～VI 期に区分した。具体的な区分と BFP は以下のとおりである。

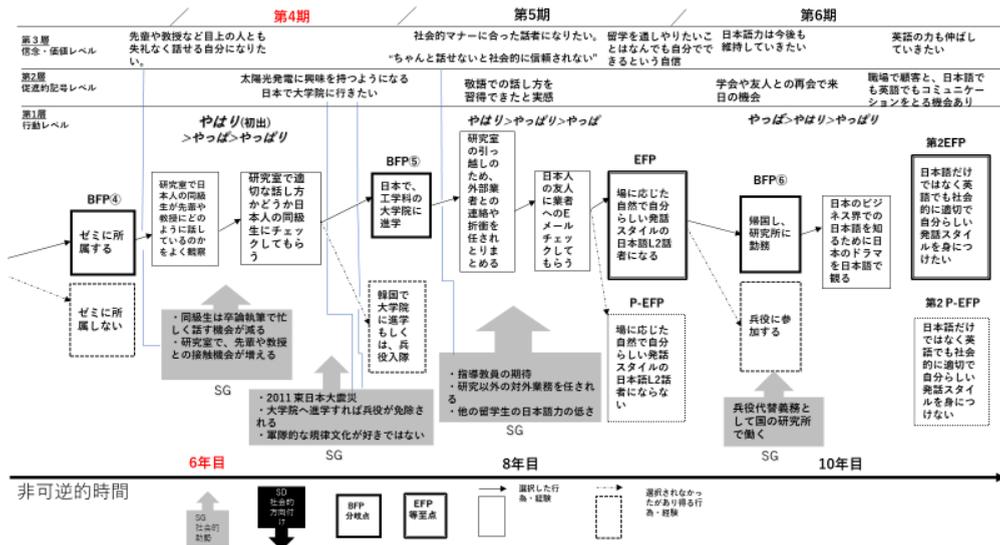
- I 期 来日から日本語予備教育期： 留学開始。日本語予備教育が始まる
- II 期 学部1,2年次修了時： 工学部に入学。日本人の友人ができる
- III 期 学部3年次修了時： アルバイトやサッカーサークルを楽しむ
- IV 期 学部4年次修了時： 大学院進学を目指す
- V 期 大学院修了時： 大学院へ進学し、学外対応が増える
- VI 期 韓国へ帰国時： 帰国し、兵役代替義務として研究所で働く

BFP①～⑥の分析結果を中心に、各時期のインタビューでの発話内容や当時の筆者とスノウとのやりとりの記憶、フォローアップインタビューの内容から、発話スタイルに対する社会的および心理的要因を TLMG を用いて分析し、TEM 図(図 1, 図 2 参照)で示す。

第Ⅰ期から自分が属する環境に馴染むような言葉遣いができるようになりたいという思いが強く、第Ⅰ～Ⅱ期は日本人の友人のように話せるようになりたい、第Ⅲ～Ⅳ期は目上の人とも失礼なく話せるようになりたいと思っており、第Ⅴ期は場や相手に応じた自然や自分らしい言葉遣いを身につけてもはや「学習者」ではなく「日本語 L2 使用者」として自律的に活躍し、第Ⅵ期は場にあった自分らしい日本語を維持している期間となっている。TEM 図からはスノウがおかれた状況や経験、各時期の日本語への意識から、例えば「やはり」系のバリエーションも変化している様子が見えてくる。TEA を用いたこれらの分析から、レベルや環境による言語の変化だけではなく、本人の主體的・意図的・能動的な関わりが第二言語習得、L2 使用者の成長に大きな成果を与えることが理解できるのではないだろうか。発表時には各時期の発話例を具体的に示す。



< 図 1 > 言語社会化における社会的および心理的要因の TEM(I～III期)
Okuno2023 から日本語に翻訳し引用)



<図 2> 言語社会化における社会的および心理的要因の TEM(IV~VI期)
(Okuno2023 から日本語に翻訳し引用)

6. おわりに

本発表では、10年間に及ぶ OPI とフォローアップインタビューを TEA を用いて分析し、発話スタイルの変化には、各段階における願望やニーズ、環境による L2 の言語社会化が関与していることを示した。L2 理想自己による行為主体性が環境に見合う言語資源の習得を促し、L2 の言語社会化に至ったと言えるのではないだろうか。また、スノウのそれぞれの場に合った話し方ができるようになりたい、という言語社会化を目指した L2 理想自己は、8年半後の大学院修了時にひとまず達成したように思えた。そして 10年目のインタビューでは、L2 理想自己を越え、再生エネルギーの研究技術で社会に貢献したいという理想自己を追い求めていくフェーズに入ったように感じられた。彼にとって、L2 の習得は、全人的な理想自己を追い求める通過点であったと言えるのではないだろうか。

このような個々の L2 使用者の経験やその時々に変容する意識についての理解を深めることは L2 習得研究を行う者、言語教育の場に立つ者にとっても極めて重要であろう。言語教育の場では、L2 使用者がどのような社会・コミュニティで言語を使用したい、自己実現をしたいと思っているのかを重視し、学習者が自ら、言語学習の

目標を設定できるよう共に考えていく姿勢が求められる。

これまで個人差要因についても不安や、ビリーフ、動機づけなど各要素に着目された研究が多かったが、様々な要因がどう関係し、要因同士あるいは SLA に関わる学習者の外部にある要因や社会的文脈とのつながりを探り、学習者を包括的に捉えるための研究へ発展を遂げつつある(福田他 2022)。今回、TEA を用いたことにより要因同士が絡まり合いそれが行為主体にどのように影響し、言語社会化が生じたのかを描き出すことによって複雑な L2 習得のメカニズムの説明的解釈を補うことができたのではないだろうか。SLA 研究者として、またことばの教師として、L2 使用者の理想自己の実現のための自己成長をどのように支援できるかについて、ホリスティックな観点から考えていきたい。

<引用文献>

- 奥野由紀子(2021)「日本語 L2 使用者の陳述副詞のスタイル変化—縦断的な発話データからの考察—」『人文学報』第 517(7) , 東京都立大学, pp.11-23
- 奥野由紀子・金庭久美子・山森理恵(2012)「『じゃないですか』『じゃない』『じゃん』の確認要求表現を用いた段落形成」Nineteenth Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS, プリンストン日本語教育フォーラム, pp. 157-168
- 奥野由紀子(2022)「L2 使用者の行為主体性が促す言語社会化—発話スタイルの縦断的な変化に着目して」鎌田修、由井紀久子、池田隆介(編著)『日本語プロフィシエンシー研究の広がり』ひつじ 書房
- クック峰岸治子(2014)「言語社会化理論における指標研究と第二言語習得」『第二言語としての日本語習得研究』, 第二言語習得研究会, pp.80-96
- 福田倫子・小林明子・奥野由紀子(編)(2022)『第二言語学習の心理—個人差研究からのアプローチ』くろしお出版
- 牧野成一(2020)「序章 OPI を知ろう」鎌田修・嶋田和子・三浦謙一(編著)『OPI による会話能力』凡人社
- 安田裕子・サトウタツヤ(編)(2012)『TEM でわかる人生の経路』誠信書房
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(2015)『TEA 実践編』新曜社
- 安田裕子・サトウタツヤ編著(2017)「TEM でひろがる社会実装—ライフの充実を支援する」誠信書房

- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Block, D. (2013). The structure and agency dilemma in identity and intercultural communication research. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), pp.126–147. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770863>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation (3rd ed.)*. Routledge
- Larsen-Freeman, D. (2018). Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals*, 51(1), pp.55-72.
- Okuno, Y. (2023). The role of agency in language socialization: A longitudinal study using the Trajectory Equifinality Approach focusing on changes in affective adverb style. *Journal of Second Language Studies*. 6 (2), pp.266-289.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development: An introduction*. Sage.

韓國日本語學會
第49回 國際學術發表大會

學術シンポジウム
(學術심포지엄)

企劃發表

作文評価の変遷と展望

ーフィードバックに注目してー

金庭久美子(目白大学)

1. はじめに

日本語教育の作文評価では分析的評価が行われている。分析的評価とは、文法・語彙・用法などの項目に分けて評価する方法で、語学教育の作文評価として従来から行われている方法である。この評価の場合、言語の形式に注目することになるので、内容についての評価が見落とされがちである。さらに近年では、分析的評価を発展させ、その評価項目に尺度をつけたルーブリックによる評価が行われている。本研究では、従来の分析的評価とルーブリックによる評価の変遷を概観し、今後の作文教育におけるフィードバックについて考えてみたい。

2. 日本語教育における作文評価の変遷

2.1 分析的評価の変遷

学習者の作文に対しフィードバックを行う際、評価項目を示し修正を求めることが行われている。金庭・金(2013)では、1981年から2012年までの作文の分析的評価で扱われる項目について文献調査を行った。その際、「文法」「語彙」「正確さ」はどの時代においても見られるが、2000年ごろから「構成」という項目が登場したこと、さらに2010年前後から「読み手」という項目が登場した(田中他(2009)、国際交流基金(2010))ことについて述べた。「構成」が注目されるようになったのは、学習者層の変化によるものと思われる。それまでは学習者の多くが初級者であったため、単文(複文)を正確に書くことに重点が置かれた。しかし日本政府による留学生10万人計画が達成されつつあった2000年ごろからは、中級、上級の日本語学習者が増え、大学においても留学生に対し論理的に書かれた学術的な文章を求めるようになった。その結果、長い文章を正しく書けるようにするための「構成」が重視されたと推察される。「読み手」が意識されるようになったのは、さまざまな背景を持つ者が日本語

を学ぶようになり、日本語教育で扱う作文の範囲が広がったことと関係があると思われる。近年の日本語教育では、さまざまな媒体(レポート、エントリーシート、メールなど)を用いて、大学の授業、就職活動、ビジネスなどさまざまな目的のために書く活動が行われており、異なる媒体には異なる「読み手」が存在する。こうした媒体の多様化によって「読み手」が注目されるようになったと思われる。

2.2 分析的評価のその後

田中真理を中心とする研究メンバーは田中他(1998a,b)、田中他(2009)の研究を経て、評価項目を追究し、田中・阿部(2014)は、Good writing のための評価基準を示した。表1はその基準の項目を示したものである。

<表1> Good writing のための評価基準：トレイト別・基準
(田中・阿部 2014 より改変)

トレイト			トレイト		
A 読み手	配慮		D 構成・結束性	パラグラフ内(ミクロ構成)	構成(結束性[接続表現・指示語])
	面白さ				
B 内容	メイン・アイデア		E 日本語(言語面)	a 正確さ	文法
	トピック・センテンス				文型・構文
	サポート				語彙・表現
C モード	モード・タイプの選択		b 適切さ(レジスター)	表記	
	モード・タイプの展開			文型・構文	
D 構成・結束性	文章全体の構成(マクロ構成)	構成(一貫性・メタ言語)	E 日本語(言語面)	a 正確さ	語彙・表現
	パラグラフ間	結束性(メタ言語・指示語)			文末スタイル
			表記		

田中・阿部(2014)では、評価項目を「トレイト」と呼んでいる。この評価基準は、田中・阿部の著書のタイトルで示されているように「読み手と構成を意識した」ものである。特に「読み手」の基準説明には読者を意識すること、読み手にないと思われる文化的背景を説明することなどが記されている。また、構成は「文章全体」だけでなく「パラグラフ間」「パラグラフ内」のように詳細に評価することになっており、注目する表現についてもメタ言語の「まず」「次に」や指示語の「この」「これ」、接続詞の「たとえば」「しかし」等の例が挙げられている。分析的評価のすべての項目が網羅され、この評価基準であれば、どのような作文であっても評価が可能であろう。このように詳細に評価ができるのだが、いくつか問題もある。教師用、学習者用

の評価シートを用意し両者が評価を行えるが、尺度のあるマトリックスにはなっていないためやや複雑である。また、全体の出来栄の評価、及び、細かな評価に対し学習者への具体的なフィードバックの方法については示されていない。

＜表 2＞ YNU コーパスにおける作文の評価項目(金澤編 2014 : 18)

	評価内容	
《1》タスクの達成	与えられたタスクが達成されるかどうか	
《2》タスクの詳細さ・正確さ	《2-1》タスク達成に必要な情報の詳細があるか否か	《2-2》言語形式の誤りがあるか否か
《3》読み手配慮	《3-1》読み手が不快に感じるか否か	《3-2》読み手に対しふさわしい敬語や終助詞が使われているか否か
《4》体裁・文体	《4-1》手紙, PC メール, ケータイメール, 投書, レポート, など用途にあった体裁か否か	《4-2》その文章のスタイルにふさわしい文体か否か(「です・ます体」「非です・ます体」)
【総合評価】	項目 1 から項目 4 を合わせ評価する	

金澤編(2014)は、学習者の作文を収集しコーパス(以下 YNU コーパス)を作成したが、その作文の出来栄から学習者を上位群、中位群、下位群の 3 つに分けた。その際に作文の評価基準を作成した。表 2 はその基準を示したものである。金澤編(2014)は、これらの分析項目に対し、さらにタスク別に具体的な評価の観点を示している。

この評価基準は、田中・阿部(2014)と共通する点がある。《1》タスクの達成、《2》タスクの詳細さ・正確さ、《3》読み手配慮、《4》体裁・文体のうち、《2》タスクの詳細さ・正確さは、田中・阿部(2014)の「D 構成・結束性」と「E 日本語(言語面)」の「a 正確さ」、《3》読み手配慮は、「A 読み手」と類似している。また、《4》体裁・文体は、田中・阿部(2014)の「E 日本語(言語面)」の「b 適切さ(レジスター)」に相当するものである。つまり分析的に作文を評価するには、これらものが欠かせないと言えるだろう。

田中・阿部(2014)と異なるのは、《1》タスクの達成と、【総合評価】があることである。金澤編(2014)では、各項目の可否で「○」「△」「×」で評価している。《1》タスクの達成は、他の項目で誤りがあっても、タスクで求められていることが達成できれば、《1》タスクの達成が「○」となる。【総合評価】というのは、「○」「△」「×」の数で評価するものである。これらの評価によって、全体的な出来栄を評価

することができた。ただし、この評価表は学習者のレベル分けのために作成されたものであり、個々の学習者に対するフィードバックの方法については考慮していない。

さらに金澤編(2014)では、「《2-1》タスク達成に必要な情報の詳細があるか否か」において、そのタスクに必要な語彙や表現が盛り込まれているかについても評価の対象としている。内容について評価することは難しいのだが、盛り込まれるべき要素の有無である程度の判定が可能となった。語彙や表現の評価については今後検討すべきであろう。

作文のための分析的な評価における評価項目は、田中・阿部(2014)、金澤編(2014)で挙げられているもので評価すべき項目は洗い出されたように思われる。そして、それ以降はルーブリックによる作文評価についての研究へと移行していく。

2.3 ルーブリックによる評価への移行

ルーブリックによる評価が日本語教育に導入されたのは、国際交流基金(2010)の『書くことを教える』が発行されたころだと思われる。ルーブリックとは評価の観点と到達度をマトリックスの形で組み合わせて評価するものである(近藤・小森編 2012)。

中島編(2018)によれば、ルーブリックによる評価のメリットは、授業の課題におけるパフォーマンスの質を評価することができ、事前に評価表を示すことで学生に評価の基準を理解させ、よりよいパフォーマンスを促すことができる。また、丸を囲むだけでよいため、達成したこと、向上の必要があることを容易に伝えることが可能であるとしている。このような方法は、評価全体を視覚的に学習者にフィードバックをすることが可能で、自分の学習成果の確認がしやすいと思われる。教師と学習者が同じ評価表を持ち、評価することも可能である。

文献や研究データを検索できる CiNii Research(<https://cir.nii.ac.jp/>)を用いて、日本語教育におけるルーブリックによる作文評価について検索したところ、ルーブリックを用いた実践報告は 2016 年からみられた。表 3 はルーブリックの評価項目が示されている論文をまとめたものである。これらの評価項目に対し、尺度(1~4、A、B、C、D など)が加えられる。

<表 3> 2016 年以降のルーブリックによる作文評価についての研究

	評 価 項 目	
脇田 2016	<ul style="list-style-type: none"> ・背景と問題 ・主題と結論 ・根拠と事実・データ 	<ul style="list-style-type: none"> ・対立意見の検討 ・全体構成 ・表現ルール
西谷 2017	<ul style="list-style-type: none"> A 要旨のつかみやすさ B 読みやすさ C 情報の選択・量の適切さ D 明晰さ 	<ul style="list-style-type: none"> E 論理性の高さ F 表記形式やルールの的確さ G 文体の確かさ H 意見の頼もしさ
三井他 2019	<p>構成</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. 序論・本論・結論 2. 段落 3. 段落間のつながりの表現 <p>内容</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. 序論 2. 本論 3. 結論①問いの答え 4. 結論②今後の課題 5. 内容全体における論旨の一貫性 	<p>表現の適切さ</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. 文体 2. 語彙・表現 3. 文型 4. 文の長さ・ねじれ文 5. 文末表現・接続表現 6. 表記の誤り <p>形式</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. 引用の量 2. 引用と意見の区別 3. 参考文献の書き方 4. フォーマット
伊集院 2022	<p>内容構成</p> <ul style="list-style-type: none"> 主張、根拠、論理構成 <p>言語表現</p> <ul style="list-style-type: none"> 正確さ、適切さ <p>形式</p> <ul style="list-style-type: none"> 書式 	<p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 加点対象 ・書き手の意欲や工夫 減点対象 ・読み手を混乱させる要因

表 3 に挙げたものは大学におけるアカデミック・レポートのためのルーブリックの評価項目であるため、脇田(2016)においては「根拠と事実・データ」、西谷(2017)では「H 意見の頼もしさ」、三井他(2019)では「1. 引用の量、2. 引用と意見の区別、3. 参考文献の書き方」など、アカデミック・レポートらしい観点がみられる。これらは従来の分析的評価に見られなかった項目である。このようにアカデミック・レポートといった当該課題だけに適用される評価項目を用意することも今後の作文評価に必要なことではないかと思われる。一方、田中・阿部(2014)や金澤編(2014)にあった「読み手」に関するものは項目として取り上げられていない。西谷(2017)の「読みやすさ」には「読み手」が含まれているのかもしれないが、「読み手」について記述があるのは伊集院(2022)の「その他」のみである。課題としてのレポートであるため「読み手」が意識されにくいかもしれないが、読み手の教員が知らないことがあれば背景情報や具体例を提示することで、わかりやすく伝えることが可能であり、「読み手」についての項目は設けてもよいのではないだろうか。

ルーブリックを用いることによって、中島編(2018)は特に多人数授業の場合は採点のしやすさからルーブリックのメリットを感じることができているが、内容に即した個

別コメントを期待する学生もいると指摘している。従来の分析的評価表においても、ルーブリックによる評価においても、評価の概要を示すだけでなく、学習者には個別になんらかの具体的なフィードバックが必要だと思われる。

3. 今後求められるフィードバックとは

田中(2015)は、英語教育における第二言語習得の先行研究から得られた結果として、間接的フィードバックより直接フィードバックのほうが効果的であり、訂正する場合、焦点化した訂正フィードバックのほうがそうでないフィードバックより効果があるとしている。また、「形式面」でのフィードバックについては、規則性のあるもの、明確に区別できるものには効果があるとしている。さらに、訂正すべきエラーに優先順位をつけること、規則的で説明しやすい言語項目から訂正していくことなどを示唆している。フィードバックを考える際にはこのような点は留意すべきであろう。

金庭他(2019)は、web上のメール作成タスクを用いた作文支援システム『花便り』において誤用を指摘する際、「直したほうがいい表現」と「使ったほうがいい表現」に分けて示している。「直したほうがいい表現」については、A.不適切な表現、B.読み手配慮表現、C.文体の誤り、D.メールならではの誤り、について指摘している。これらの指摘は通常のフィードバックと変わらないが、メール文であるために特に「読み手」に対する誤用に対するフィードバックを重視している。B.読み手配慮表現を指摘する際、それを使ってはいけない理由についてもコメントをつけて表示している。一般的なフィードバックと異なるのは「使ったほうがいい表現」である。これは誤用訂正ではなく、該当のメールタスクに必要な構成要素であるにもかかわらず、それが書かれていないということを指摘するものである。それが可能になるのは、このシステムを開発する際に日本語母語話者の模範的な例を収集しており、該当タスクに必要な語彙や表現を用意しているからである。書かれていないことを指摘するのは難しいことかもしれないが、作文指導のためには必要である。教師は見えてわかる誤用を訂正するだけでなく、注意深く学習者の作文を観察し何が足りないのか判断してフィードバックをすることが求められる。この考え方は作文支援システム『さくらだより』(金他 2023)にも引継いでいる。今後のフィードバックには不足を補うフィードバックについても考えていかなければならない。

4. 終わりに

本研究では、分析的評価、およびルーブリックによる評価を概観した。その結果、分析的評価項目として重視すべきことは、読み手を意識して書いているか、読みやすい構成となっているかかということである。ルーブリックによる評価では、尺度を用いることで評価全体を視覚的に学習者にフィードバックをすることと、課題に応じた評価項目を加えることを示した。さらに個別のフィードバックが重要であることを述べ、英語教育における第二言語習得の先行研究から得られた知見を示す一方で、教師は学習者の作文を観察し書かれていないことであっても必要があれば語彙や表現を指摘することが大切であることを述べた。

これらを踏まえ、作文教育に役立てていきたい。

<参考文献>

- 伊集院郁子(2022)「作文評価ルーブリックの開発と課題」『早稲田日本語教育学』33, pp.1-13
- 金澤裕之編・金庭久美子・金蘭美・植松容子・橋本直幸・嵐洋子・奥野由紀子・西川朋美(2014)『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』ひつじ書房
- 金庭久美子・金蘭美(2013)「일본어교육의 작문평가에 관한 연구의 동향과 전망 (日本語教育における作文評価の動向と展望)」『일본어교육 연구의 최전선 2013 (日本語教育研究の最前線)』, 책사랑, pp.13-26
- 金庭久美子・川村よし子・橋本直幸・小林秀和(2019)「メール作成タスクを用いた作文支援システム」當作靖彦(監修), 李在鎬(編)『ICT×日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』ひつじ書房, pp.178-191
- 金蘭美・金庭久美子・川村よし子(2023)「作文支援システム「さくら」の開発—フィードバック方法の改善—」『日本語教育方法研究会誌』29(2), pp.92-93
- 国際交流基金(2010)『書くことを教える』ひつじ書房
- 近藤安月子・小森和子(編)(2012)『研究社 日本語教育事典』研究社
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ(1998a)「第二言語としての日本語における作文評価基準—日本語教師と一般日本人の比較—」『日本語教育』96, 日本語教育学会, pp.1-12
- 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里(1998b)「第二言語としての日本語における作文評価—「いい」作文の決定要因—」『日本語教育』99, 日本語教育学会, pp.66-71

- 田中真理・長阪朱美・成田高宏・菅井英明(2009)「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」世界の日本語教育. 日本語教育論集 19, 独立行政法人国際交流基金, pp.157-176
- 田中真理・阿部新(2014)『Good Writing へのパスポート 読み手と構成を意識した日本語ライティング』くろしお出版
- 田中真理(2015)「ライティング研究とフィードバック」大関浩美編『フィードバック研究への招待』くろしお出版, pp. 107-138,
- 中島英博編(2018)『シリーズ大学の教授法4 学習評価』玉川大学出版部
- 西谷尚徳(2017)「文章力養成のためのルーブリック活用の教育的意義の検討—授業実践から見る教育手法—」『京都大学高等教育研究』第 23 号, pp. 25-35
- 三井一巳・鄭在喜・藤田百子・吉田好美(2019)「レポート作成におけるルーブリック評価の再考—教員と受講生の評価視点のずれとレポート産出の変化からの考察—」『早稲田日本語教育実践研究』7, pp. 15-22
- 脇田里子(2016)「ライティング・ルーブリックの実践」『コミュニカーレ』(5), pp. 21-50

教職授業におけるルーブリック評価の導入

－意見文の評価と課題を中心に－

金玄珠(国立 HANBAT 大學校)

1. はじめに

本研究では、ライティングを中心とする「日本語教科論理及び論述」という教職授業で、意見文の評価にルーブリックを導入した事例と学習者の主観的感想から授業の問題点や希望などを検討することにする。この授業では、中等学校の日本語教師を目指す学生を対象に日本語教科教育に必要な専門知識と理論に基づき、教育現場で生じる多様な問題や主題について論理的に考え、記述する能力を身につけることを目標とする。まず、授業の運営に大きな影響を及ぼす「教育政策の変化」について冒頭で触れておきたい。韓国の教育人的資源部¹は、2006年に公教育の「論述」の需要は増加しているにもかかわらず、教える教師が不足している状況を改善するために、それまで選択科目であった「論述」科目を必須科目にし、論述教育を強化した。それにより中等学校教師任用候補者選定競争試験(以下任用試験と略す)の1次試験に記述式問題が出題されることになり、「日本語教科論理及び論述」の授業ではその記述式問題に対応できるよう学生をトレーニングさせることが重要であった。それが2021年からはまた教育環境が一変して、採点の難しさにより、任用試験において記述式問題の出題が中止されることになったため、「日本語教科論理及び論述」の授業では教育内容の見直しの必要性が強まった。しかし、この授業については具体的なガイドラインがない上、教育部が告示している教員資格検定実務便覧の内容だけでは「何をどのように教えればいいのか」というのが掴みにくい。このような状況の中で授業担当教員は、教育環境の変化を反映した上で授業運営の方法や方向性を模索しなければならない。筆者も全く同じ問題を抱えているが、特に、ライティングを含めパフォーマンス課題の創作物に対して、客観的な評価をするためにはどのようにすればいいのかというのは非常に難しい問題である。そこで筆者は、2023年度の国立H

¹ 1998年5月から2008年2月まで使用された機関名で、現在の教育部に当たる。

大学の「日本語教科論理及び論述」において、意見文の評価にパフォーマンス評価に用いるルーブリックの導入を試みた。本稿はその事例とそこから出てきた問題点を検討し、授業改善に有用な示唆を得ることを目的とする。具体的には、以下の項目について報告する。1)授業で用いたルーブリックを紹介する。2)学生の主観的感想についての自由記述を検討する。3)問題点と今後の課題を明確にする。

2. 授業の概要

2023年2学期(9月～12月)の国立H大学における「日本語教科論理及び論述」の受講者数は10名である。そのうち2名は教職履修生で、他は教職ではなく「深化専攻」という科目として受講する学生である。この授業の抱えている問題は、学習目的の異なる学生のニーズをどのように満たすかというのと最近の教育政策の変化をどのように反映していくかということであった。教育環境は変わっているが、教職の授業であることから教師を目指す学生に合わせて中学・高校の教育現場で生じうる問題や主題を扱うことにし、論理的に考え、記述する力を養うという目標は全員に合わせることにした。授業は、週3時間計15回となっており、前半は意見文の概念や原稿用紙の書き方、意見文の書き方などの理論的なことを学び、後半は第二言語習得の問題や韓国の中学・高校の日本語教育現場で生じうる問題などのトピックを与えて意見文を書くことにした。授業で扱った「意見文」とは伊集院・高野(2020:11)における「小論文」の概念と殆ど同じであり、「与えられた課題に関し、主張(意見・立場・提案など)と根拠を挙げて論理的に伝えることを目的とする文章」である点では相違はない。ただし、今回は400字意見文を中心に行っているため、600字以上の比較的文字数の多いものを含む「小論文」の代わりに「意見文」という名称で表すことにした。

3. 意見文評価ルーブリック

ルーブリックとは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに、評価基準を満たすレベルについて詳細に説明した評価基準表のことである(村岡他2018; 松下・石井(編)2016)。主に創作活動の結果物のようなパフォーマンス評価によく使用される。今回の意見文の評価には伊集院・高野(2020)による小論文評価用ルーブリ

ックを使用した。400字意見文評価に合ったものにするため、多少手を加えて改訂版を作成した。小論文評価ルーブリックは、大学教員から収集した作文評価データに基づいて共通点と相違点を見出し、帰納的に作り上げたものであり、小論文評価の客観性を確保するのに有効な手段である(伊集院 2022)。しかし、今回の授業で主に扱った400字意見文²の評価のためには、文字数の評価基準が必要であるが、これについての説明が見当たらない³。そこで、박정익・형진의(2014:111)の「文字数制限の規則」を参考に、伊集院・高野(2020)における「形式」の評価観点に「400字以内：80～90%以上(320～360字以上)、400字程度：400字±10%以内(360～440字)」を加えた。また、「観点の説明」には「指定された文字数を守っており、読点(,)や句点(。)、数字、ローマ字などを含め、原稿用紙の使い方に沿って適切に作成しているか」を付け加えた。また、配点は伊集院・高野(2020:162)を参考に5段階にし、「書式などが守られているか否か」に関する良い点と悪い点を中心とする評価コメントを段階ごとに付ける形にした。ただし、今回使用した改訂版は「日本語教科論理および論述」の授業に合ったものにするために言語は韓国語にした。「形式：書式」項目において新しく加えた「観点の説明」を表1に示す。

<表1> 文字数に関する追加内容

修正前		修正後	
評価の観点／観点の説明		평가의 관점/관점에 대한 설명	
中略		중략	
形式	【書式】 書式など(フォーマット、文字数、原稿用紙の使い方など)の指定が守られているか。	형식	서식: 지정된 글자수 및 분량을 잘 지키고 있고 모점(,), 고리점(。), 숫자, 로마자 등이 원고용지 작성 방법에 맞게 사용되어 있는가? 인용 부분이 적절하게 작성되어 있는가? ※文字数: 400字以内 90%(360字)以上～100%(400字)以下 400字程度: 90%(360字)以上 ～110%(440字)以下

² 「日本語教師の役割と日本語を教えることについてのあなたの考えを400字程度で記述せよ」「年齢は第二言語習得を左右すると言えるか。また、これについてのあなたの考えを400字程度で記述せよ」などが例に挙げられる。

³ 伊集院(2000:9)は、小論文評価ルーブリックに指定の文字数にどの程度不足が見られる場合に減点すべきかについては評価基準を設けていないため、評価者間の考えが大きく分かれており評価のばらつきが大きかったとし、そのためルーブリックの評価観点6項目のCronbach α係数においても「形式：書式」だけは0.62で内的整合性が低く示されたことを報告している。

その他に、評価対象が短い 400 字意見文であることを考え、評価の観点についての説明を修正したが、「内容構成」の「5 点」の評価コメントから「反論も想定されていて」の部分を取ることにした。また、「論理構成」の評価の観点についても、授業で学習した「主張(立場)→根拠→主張(立場)の順に構成されているか否か」を加えることにした。評価ルーブリックの使用に当たっては、学生を二人一組に編成し、ピアレビューをさせた。このような活動により学生は良い意見文の条件について深く考え、自分が作成した結果物について客観的に検討することができると思う (Bradford 他 2016)。学生相互間のピアレビュー活動を含め、授業についての感想を韓国語で書いてもらったが、それを検討することにする。

4. 学生の自由記述

学生の自由記述⁴は評価ルーブリックと授業における「長所」、「問題点」および改善策についての「提案／希望」に分けることができる。その内訳を表 2 にまとめる。

<表 2> 学生の自由記述

	総評／良かった点	問題点	提案／希望
評価ルーブリック	<ul style="list-style-type: none"> ▶わかりにくい部分は特になかった。(2名) ▶評価ルーブリックをクラス全員で修正していくことができてよかった。 ▶ピアレビュー活動により自分の書いた意見文を客観的に見ることができてよかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶「<u>論理構成</u>」の評価：「<u>序論、本論、結論</u>」と「<u>主張(/立場)、根拠</u>」の両方をみるのが容易ではない。 ▶「<u>かたい表現</u>」については 授業で強調した部分であるため、ルーブリックに説明を記す必要はない。 ▶「<u>論理性</u>」は評価する人によって影響される可能性があると思う。 ▶「<u>主張</u>」の評価において「<u>深い洞察</u>」の意味がわかりにくい。 ▶「<u>加対象</u>」の記述において「<u>独創的な視点が盛り込まれているか</u>」「<u>読み手の興味を引くか</u>」という基準は人によって判断が異なると思うので、曖昧である。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶おおよその文章や段落間のつながりが自然であり、著者が言いたいことを容易に知ることができれば、論理性を備えていると評価しても悪くないと思う。

⁴ 大学の LMS の課題提出システムを使って提出してもらったが、受講学生 10 人中 9 人が提出した。自由記述のテキストデータの概要は次の通りである。

抽出語総計	異なり語数	文の数	出現回数の平均
4040(1330)	682(477)	112	2.79

※KH Coder3 による。

<p>授 業</p>	<p>▶特に中学・高校の教師を目指す人に役に立つ授業である。教師になってから生徒に質問されたりする際に、論理的に答える力を身につけることができる。</p> <p>▶グループ活動をさせたのが良かった。グループに分け配布資料を読んで、内容をまとめて発表する活動が楽しかった。(3名)</p> <p>▶就職に役に立つ実用的な授業である。(2名)</p> <p>▶自分の考えを論理的に表現できるようになることは、日常生活にも役立つ。(2名)</p> <p>▶言語の学習と教育についての考えをまとめる良い機会となり全体的に満足できる授業であった。</p> <p>▶日本語専攻に必要な知識と内容を学習することができた。他の授業では学べない学習内容であった。</p> <p>▶先生が教科書以外にも資料を探し、授業で取り上げて下さったのがよかった。</p> <p>▶授業中にフィードバックを受けることができてよかった。</p> <p>▶日本語で意見文を書いたのは初めてだったので、最初は難しく思ったが、今はだいぶ成長したと思う。</p>	<p>▶配布資料を要約して発表しただけでは物足りない。</p> <p>▶交換留学の前に受講することができたら良かった。</p> <p>▶グループ活動に追われ、内容を十分理解できなかった。<u>発表の準備にエネルギーを注ぎ込んでしまい、他のチームの発表内容は耳に入ってこなかった。</u>(2名)</p> <p>▶先生が間違った作文例を挙げてフィードバックをしてくれたが、<u>そこから得られる情報が十分ではなかった。</u></p>	<p>▶教職授業であるため教育理論が中心であったが、日本社会や日本の経済問題などについても扱ってほしい。</p> <p>▶<u>発表してからクイズか練習問題を与えて考えさせること</u>で発表内容についての理解を深め、論理的思考力を養うことができると思う。(2名)</p> <p>▶<u>長文も扱ってほしい。</u>(2名)</p> <p>▶<u>中間テストで作成した意見文についてフィードバックをしてほしい。</u></p> <p>▶<u>間違った作文例を一緒に見て、どのように考えるのかについて言わせたり、もしくは評価をさせる活動を取り入れてはどうか。</u>(2名)</p>
----------------	--	--	--

学生は今回の授業について全体的に肯定的に思っているようであるが、問題点も指摘している。評価ルーブリックについては「論理構成」「論理性」「主張」「加点对

象」の評価の難しさを挙げており、授業についてはグループ活動後に確認のための練習方法を工夫することや文字数の比較的多い小論文も扱うこと、フィードバックの改善の必要性などを挙げている。これらの問題点を今後の授業で改善してゆきたい。

5. おわりに

今回「日本語教科論理および論述」では主に 400 字意見文を扱ったが、それは学生が大学の課題で長文のライティングをする機会はあるものの、自分の主張や意見を筋道立ててコンパクトにまとめる機会はないと思ったからである。結果的に学生の就業力の向上に役に立つということが示され、学生のニーズと科目の趣旨を考えた上で多様なテーマや課題を発掘する必要があると思う。また、意見文評価ルーブリックを導入することにより、課題の評価基準を学生と共有し、課題の目標を明確に示すことができたことは大きな成果である。しかしながら、様々な問題点も浮かび上がった。特に、ルーブリック評価では、学生が評価項目をみるだけで改善点や良い点がわかりやすく理解でき、迅速でかつ詳細なフィードバックができると思ったが、実際それだけでは不十分な場合もあるようである。学生によっては正誤確認や添削、説明などのような具体的なフィードバックを期待することがあるからである。アカデミック・ライティングの授業におけるフィードバックについては、今後さらなる検討が必要であろう。今後の課題としては、本研究で示された様々な問題点を綿密に検討し、授業改善につなげていくことである。

<参考文献>

- 박정희·형진희(2014) 『일본어 논술문 작성법』 시사일본어사
- 伊集院郁子・高野愛子(2020) 『アカデミック・ライティング講座』(株)アスク出版
- 伊集院郁子(2022) 「作文評価ルーブリックの開発と課題」『早稲田日本語教育学』(33), pp.1-13
- 松下佳代・石井英真(編) 『アクティブラーニングの評価ーアクティブラーニングが未来を創るー』東信堂
- 村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子(2018) 『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版
- Bradford, K. L., Newland, A. C., Rule, A. C., Mont (2016) Rubrics as a Tool in Writing

Instruction: Effects on the Opinion Essays of First and Second Graders., *Early childhood education journal* Vol.44 No.5, pp.1-13

Wolf, K., & E., Stevens, (2007) The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, Vol.7, No.1, pp.3-14

作文における語彙の評価とフィードバック

橋本直幸(福岡女子大学)

1. はじめに

コミュニケーション能力を構成する概念として、語彙・文法・音声などの言語学的能力、場面や相手によって適切にことばを運用する社会言語学的能力、全体としてまとまった談話を構成することができる談話能力、相手とのコミュニケーションを円滑にすすめていくための方略的能力などがある。ことばの評価においてもそれぞれの能力を適切に評価していくことが求められるが、とくに近年では実生活の言語使用に直結するという点で、個別の能力—とりわけ言語学的能力の細分化された項目よりも統合的な運用能力やタスクの達成度が指標とされる場合が多い。しかし、統合的な運用能力の土台となるそれぞれの言語項目が重要なことは言うまでもない。中でも語彙は、「内容語(実質語)」と呼ばれることからわかる通り、実際の言語活動や求められるタスクの内容を支える極めて重要な要素である。とくに、自由作文などではない、特定の目的や達成目標を持ったタスクにおいては、キーワードとなる語が使用されているか否かはタスク達成を左右する指標の一つとなりうる。そのため丁寧な評価とフィードバックが必要であろう。

本発表では、書きことばのタスクを対象に、言語知識としての語彙について改めて考え、語彙の習得、学習につながる評価およびフィードバックの方法について検討することとしたい。

2. 書きことばにおける語彙の評価について

話しことば、書きことばに限らず語彙力を評価することは極めて難しい。言うまでもなく、語彙を構成する要素というものが同じ言語的知識の一つとされる文法のそれに比べ膨大であるとともに、話題や場面による違い、個人による違いなどが大きいことによると考えられる。

漠然としてとらえどころがないという語彙の性質は、作文評価やフィードバック

にも影響を与える。言語的知識に注目する分析的評価では、語彙が正確かつ適切に使用されているかどうかという「正確さ」や「適切さ」に注目した指標、さらには、語彙の「豊かさ」や「多様性」といった指標が用いられることが多い。「正確さ」や「適切さ」については、その作文で使用された語についてのみの評価であり、学習者が使用しなかった語については評価の対象とならない。また語彙の「豊かさ」や「多様性」といった指標は抽象的であり、評価者の主観に左右されることも大きい。統計的な指標を用いて、語彙の多様性などから語彙力を判定するものもあるが、いずれも具体的なフィードバック、ひいてはその後の語彙学習につながる評価とは言い難い。

3. タスクに必要な語彙の有無によるフィードバック

web上のメール作成タスクを用いた作文支援システム『花便り』¹では、学習者へのフィードバックに際して、「直したほうが良い表現」に加え、「使ったほうが良い表現」を提示している。自由作文の場合、とりあげるテーマによって使用される語や表現は異なってくるが、指定されたタスクであれば、そのタスクの達成を支えるための語彙や表現が必ず存在し、個人差はあまり大きくないと考えられる。このことを積極的に作文の評価やフィードバックに活用しようという考え方である。『花便り』では、日本語母語話者にも同様のタスクを課すことによって、多くの母語話者が共通して使用する語彙や表現をリスト化し、学習者へのフィードバックに反映させている。例えば、以下、『花便り』のタスク7では、母語話者のデータをもとに、表1のような必須語彙・表現リストを準備している。

タスク7(花便り)

あなたは一時帰国しました。寮の共有スペースに写真にあるようなバッグを置き忘れてしまいました。寮の管理人にどんなバッグで何が入っているかを伝えて、保管してほしいことを頼んでください。(※写真添付)

¹ 『花便り』の詳細については、金庭久美子・川村よし子・橋本直幸・小林秀和(2019)および、『花便り』のウェブサイト <https://hanadayori.overworks.jp/>を参照されたい。

＜表 1＞タスク 7 の必要表現リスト

トートバッグ 鞆 かばん カバン バッグ ハンドバッグ バック トートバック
お願い ^願う よろしく
世話 お世話 御世話
忘れ物 ^置き忘れる ^忘れる おいたまま 置いたまま 置いてき おいてき
共有スペース ラウンジ
パソコン PC P C コンピュータ コンピューター ノートパソコン ノートブック
筆箱 ペンケース ペン入れ 筆入れ ポーチ 財布 さいふ サイフ キーケース ふでばこ 筆筒 鉛筆ケース
参考書 本 ほん 雑誌 教科書 テキスト
^入る ^はいる ^入れる 入って
戻るまで 戻ってくるまで 戻ったとき 帰るまで それまで 帰寮するまで 帰ってくるまで 帰国するまで 帰ったら 戻る予定 戻ったら その時まで 来日するまで 帰る時まで
保管 ^あずかる ^預かる ^預ける お預け ^持つ
ください くれませんか くれないでしょうか もらえませんか もらいませんか もらえないでしょうか くださいませんか くださいますか いただけませんか いただけない いただけますか いただけませんか くくださいませんか いただけないでしょうか 頂けないでしょうか
帰国 ^帰る 国 韓国 ドイツ 中国
茶色 ちゃいろ 茶いろ 茶色い 黒 黒い くろい 真っ黒 黒く くろ 黒くって ブラウン ブラウン色 黒色

表 1 の語はタスク 7 を達成するために日本語母語話者が共通して使用した語である。語彙には同義語、類義語、異形態などが存在するので、リストには、実際に母語話者が使用した語以外にも、考えられる語を候補として準備するようにしている。このリストの語群を根拠に、学習者が使用しなかった場合には、「使ったほうが良い表現」としてフィードバックを与えている。

このようにタスクごとに達成に必要な語を調査し、学習者にフィードバックしていくことは決して効率の良い方法とは言えない。しかし、学習者が作文で使用した語だけについて、その正誤や適否を判断するのではなく、必要となる語をあらかじめ調査し、その使用の有無をもとに評価を行うことで学習者への具体的なフィードバックにつなげることができる。

なお、語彙の習得という面からみると、学習者がその語や表現を習得していなかつ

たから使えなかったのか、あるいは、知識としては持っているが実際の場面での使用に至らなかったのかの判断は難しい。しかし、語彙であっても、「知識」だけではなく適切な場面で「運用」できることが重要であり、それを見極めるためには、具体的なタスクをもとに評価していくことが良いと考える。

4. 意味カテゴリーを用いたフィードバック

第3節では、具体的なタスクを設定することによって個人差を少なくし、タスク達成に必要な語彙・表現の使用について述べた。その点において、個人差が少なく語彙の指導やフィードバックを行いやすい統制されたタスクは非常に重要である²。しかし、それと同時に、学習者が自分自身の経験や視点で語るタスクも必要であるし、学習者の動機付けも高まる。

では、個人差の大きいタスクについては、どのように学習者へのフィードバックを行うのが良いだろうか。例として、金澤編(2014)で作成された「日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス」(YNU 書き言葉コーパス)のタスク9を題材に検討する。タスク9の内容は以下の通りである。

タスク9(YNU 書き言葉コーパス)

あなたは、町の国際交流センターの広報誌で、「国の代表的な料理を紹介する」というコーナーの執筆を依頼されました。あなたの国の代表的な料理を一つ選んで、どんな料理か、どうやって作るのか、などを詳しく書いてください。

このタスクでは学習者がどのような料理を選ぶかによって、当然使用される語が異なってくる。そのため、第3節で述べたような必須となる語彙や表現を提示することは難しい。このようなタスクに対し、橋本(2014)では、個別の語に注目するのではなく、意味カテゴリーに注目することを提案している。ここでいう意味カテゴリーとは、例えば、タスク9のような料理を説明するタスクであれば、「寿司」「すき焼き」「ラーメン」などは【料理名】というカテゴリー、「鍋」「フライパン」「炊飯器」

² 実際に、『さくらだより』では、具体的な状況設定を心掛け、語彙の幅が広がらないようにしている。そのため、タスクの種類は、依頼、報告、問い合わせ、相談などと多用であっても、語彙の幅がそこまで広がってはいない。

という語であれば【調理器具】、「焼く」「切る」「炒める」などは【調理に関する動詞】といったようなもので、共通する文脈においてパラディグマティックに対立し使用される語群のことである。

例えば、YNU コーパスの日本語母語話者のデータを見てみると、題材として扱っている料理はそれぞれ異なるが、以下のような意味カテゴリーの語群が比較的共通して使用されていることがわかる。つまり料理を説明する際には、当然料理名を述べる必要があるし、その料理で使用される食材や調味料、また調理に関する動詞なども共通して使用されるということがわかる。また、作り方や食材だけでなく、文化的な情報として、「どのようなときに食べる料理なのか」といった【食べる時期・時間】なども同時に説明される場合も多いことがわかる。語彙の「豊かさ」や「多様性」といった抽象的な記述で説明されていた部分とも関連するものであり、より具体的な語を示しながら学習者にフィードバックを与えることができる。

<表 2>タスク 9 (YNU 書き言葉コーパス)における必要意味カテゴリーリスト

品詞	意味カテゴリー	使用された語
名詞	【料理名】	味噌汁、スープ、すき焼き、炊き込みご飯
	【食材】	野菜、豆腐、昆布、かつお、だし、大根、じゃがいも、玉ねぎ、わかめ、具材、お米、お漬物、きのこ、にんじん、ひじき、たけのこ、栗、昆布、わらび、まつたけ、旬のもの、牛肉、豚肉、糸こんにゃく、生卵
	【調味料】	味噌、酒、しょうぶ、みりん、ラード、タレ
	【調理器具】	鍋、茶こし、網、炊飯器、しゃもじ
	【食べる時期・時間】	朝、夜、時期、季節、旬、春、秋、一年を通して、いいことがあった時、誕生日、合格祝い
動詞	【飲食に関する動詞】	食べる、味わう
	【調理に関する動詞】	作る、入れる、沸騰させる、(だしを)とる、切る、溶かす、使う、炊く、研ぐ、浸す、混ぜる、加える、蒸らす、混ぜ合わせる、(油を)延ばす、焼く、集める、できあがる、完成する
形容詞 (修飾)		おいしい、季節を感じるができる、伝統的な、代表的な

自由度の高い作文であるほど、指導する側にとっても、どんな語(群)が足りていないかを判断、評価することは難しく、使用された語のみについての評価になりがちであるが、このような方法をとることによって、今後の語彙学習につながる具体的なフィードバックを行うことができる。

なお、山内編(2016)で示された日本語教育向けの話題別分類語彙表は、本発表第3節の同義語、類義語のリスト作成においても、また第4節で述べた話題別かつ意味カテゴリーごとの語群のリスト作成においても有効なリソースと言える。

5. おわりに—語彙学習に結び付くタスクの設定

語彙は文法に比べ、それを構成する要素の数が膨大で、学習においても指導においても、全体像を把握することが非常に難しい。ただし、「語彙」は本来的には「一定の基準に沿った語のまとまり」であることから、タスク、話題、意味カテゴリーなど、さまざまな観点から、小さなまとまりごとに考えることによって、習得している語、足りない語、タスクに必要な語など可視化をすることが可能である。

本発表では語彙に限定した議論を行ったが、単純な評価にとどまらず、その後の学習につなげていくための効果的なフィードバックを行うには、それを見据えた良質なタスクを数多く準備することが極めて重要であると言える。

<参考文献>

- 金澤裕之(編)(2014)『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』ひつじ書房
- 金庭久美子・川村よし子・橋本直幸・小林秀和(2019)「メール作成タスクを用いた作文支援システム」, 當作晴彦(監)・李在鎬(編)『ICT×日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』, ひつじ書房, pp.178-191
- 橋本直幸(2014)「語彙調査に基づくタスクの分類」, 金澤裕之(編)『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』, ひつじ書房, pp.287-303
- 山内博之(編)(2016)『実践日本語教育スタンダード』ひつじ書房

特定の読み手が存在する書き言葉タスクにおける

フィードバックの方法

—作文支援システム『さくらだより』のフィードバックを例に—

金蘭美(横浜国立大学)

1. はじめに

日本語教育において「書く」ことへの指導は、ある程度まとまった量の文章が書ける中級以上の学習者を対象として、レポートやエッセイを用いて行われることが多い。また、初級では習った文型や文法の練習のために作文が用いられることが一般的である。しかし、これらはいずれも読み手が不特定のものの場合がほとんどである。フィードバックについては、初級では言語形式を優先したものになりやすく、中上級になると構成に関してもフィードバックをすることになるが、教室環境では時間的・物理的制約から、フィードバックに十分に時間を割くことは難しい。

一方で、学習者の場合は、レベルにかかわらず、教室を離れても「書く」場面が存在し、その代表的なものはメール文であると考えられる。メール文が、教室環境で行われる「書く」活動と最も異なる点は特定の読み手が存在することであろう。さらに、実際のメール文の場合、相手から日本語に関するフィードバックを期待することも、先生に助けを求めることも難しい。

そこで、本研究では、特定の読み手が存在する書き言葉のタスクとしてメール文を取り上げ、どのようなフィードバックが有効であるか、作文支援システム『さくらだより』¹におけるフィードバックの方法を例に見ていくことにする。

2. 先行研究

特定の読み手が存在するという事は、その読み手を意識した書き方が必要であ

¹ 『さくらだより』の詳細については、金・金庭・川村(2023)および、『さくらだより』のウェブサイト <https://sakuradayori.chuta.jp/>を参照されたい。

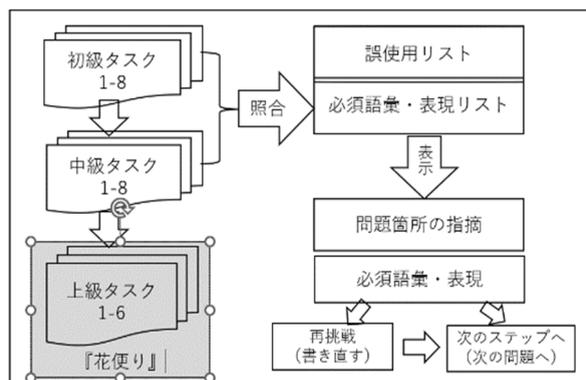
るということであろう。メール文の場合、書き方に文化的な違いが存在することが報告されており(Jenkins & Hinds(1987 : 336)、日本語学習者については、文化への理解が不十分である例がみられることが指摘されている(仁科 2019, 金・金庭 2020, 2023 等)。Jenkins & Hinds ではビジネスレターの書き方が、誰の視点に重点を置くのかは文化によって異なっており、英語の場合は読み手に、フランス語の場合は書き手に視点を置いた書き方であるのに対し、日本語の場合は、読み手・書き手の視点というより、両方の関係性や空間をより大事にしていることが報告されている(Jenkins & Hinds(1987 : 336)。Jenkins & Hinds(1987)では、ビジネスレターを分析した結果を報告しているが、一般的なメール文の場合にも文化背景の違いが書き方に影響を与えることは否定できないだろう。仁科(2019)では、授業で扱った 5 種類(お願い・御礼・お詫び・断り・質問)の日本語学習者の E メールについて言語形式および文化的な面に関する添削箇所の分析を行っている。文化的な面については「表面的には日本語でメールは書けるものの、日本以外での経験からメールの慣習をそのまま使用した例や、一つの表現がすべてに適用できると誤解している例が見受けられ、日本語のメールの文化的な慣習まではまだ理解が及んでいない」ことから、「相手に円滑に読んでもらえるメール文を書くためには、言語形式に関する点だけではなく、文化的側面についても様々な改善を要することがわかった」としている(p.658)。

どのようにフィードバックを提示するほうが良いかに関しては、間接的な方法より、直接フィードバックのほうが有効であるとされている(田中 2015)。語彙や文法のような言語形式における間違いについては気づきを促すことがそれほど難しくないが、萩原(2014)でも述べられているように読み手配慮については、文化の背景の異なる学習者には、気づきを促しても教師の意図が正しく理解できるとは限らず、「配慮したつもりなのによい印象を与えない表現」(野田 2012)になってしまう恐れがあり、より注意が必要である。

以上のことから、本稿では、メール文のフィードバックについて 1)直接フィードバックのほうがより効果的である、2)日本の文化や慣習への理解が求められる読み手配慮に対するフィードバックについては明示的に行う必要がある、という立場からフィードバックの仕方を考える。その際に、ウェブ上でメール文の書き方の練習ができる作文支援システム『さくらだより』のフィードバックの方法を紹介したうえで、メール文におけるフィードバックの在り方を検討する。

3. 作文支援システム『さくらだより』について

『さくらだより』は、作文自動添削システムである『花便り』²を発展させ、開発した作文システムである。ウェブ上で、学習者がタスクを選び、メール文を入力し、「チェック」ボタンを押すと、同システムに搭載されている「誤使用リスト」および「必須語彙・表現リスト」と照合を行い、必要に応じて「直したほうが良い表現」と「使ったほうが良い表現」を提示する仕組みとなっている。また、初級タスク 8 つと中級タスクの 8 つの計 16 タスクが練習可能であるが、上級タスクが搭載されている『花便り』と連携しているため、上級タスクも練習できるようになっている。図 1 に『さくらだより』の段階別学習の仕組みを示しておく。



<図 1> 『さくらだより』の段階別学習の仕組み(金・金庭・川村 2023 : 92)

4. 『さくらだより』のフィードバックについて

『さくらだより』でのフィードバックの特徴は、一般的な書き言葉と同様、言語形式・内容・体裁・語用論的な側面でアドバイスをするが、メール文は特定の読み手が存在することから、読み手に悪い心象を与えないような書き方をアドバイスすることに重点を置いているということである。主なフィードバックのポイントは以下の通りである。①～④はフィードバックの対象となるもので、⑤～⑦はそれらを伝える

² 『花便り』の詳細については、金庭久美子・川村よし子・橋本直幸・小林秀和(2019)および、『花便り』のウェブサイト <https://hanadayori.overworks.jp/>を参照されたい。

方法に関する項目である。

1) フィードバックの対象について

- ① 言語形式および内容の両方に対してアドバイスする。言語形式の間違ひの場合は「直したほうがいい表現」として、内容の面でタスク達成のために、書かれているべき必須語彙や表現がない場合「使ったほうがいい表現」として提示する。
- ② ①のうち、読み手配慮にかかわる誤使用に関しては、「読み手のためのことば」として、ソフトな言い方や親疎関係を考慮した言い方についてアドバイスする
- ③ メールならではの体裁にかかわるものとして、「宛名」「署名」の有無や適切さに対するアドバイスを行う。

2) フィードバックの伝え方について

- ④ (誤使用ではなくて)より適切な語彙・表現がある場合、提案する
- ⑤ できるだけ理由を明示した形で伝える
- ⑥ ①～⑤について、レベルに合った言い回しで伝える
- ⑦ ①～⑤について「アドバイス」を表示する場合は、言葉遣いに留意して学習者が不快に思わない言い回しで伝える

まず、「直したほうがいい表現」については、「不適切な表現」(語彙や文法の誤り)、「読み手のためのことば」(敬語の不使用や誤り、緩和表現の不使用、場面や対象に合わない表現、日本のマナーに合わない振る舞い、不適切なあいさつ)、「文体」(です・ます体の使用の有無)、「メールならではの誤り」(宛名や署名、あいさつの誤り³⁾)の4つのカテゴリーにわけ、指摘する。

「使ったほうがいい表現」については、「宛名」、「伝えたいこと」(事情説明など、

³ 「メールならではの誤り」における「あいさつの誤り」は、読み手配慮にかかわるものではないあいさつの誤りである。例えば、先生に何かをお願いするために送るメールでは、最後のあいさつは「よろしく申し上げます」のほうが適切であるが「お世話になっております」を使用した場合は、一応丁寧な形で書いているため「読み手のためのことば」ではなく「メールならではの誤り」として指摘する。一方、先生に対し「こんにちわ!」のようなフレンドリーすぎるあいさつをしている場合は、「読み手のためのことば」で指摘し、フィードバックを提示する。

用件にかかわる語彙・表現)、「一番伝えたいこと」(依頼など、用件を伝えるため必ず必要な表現)、「あいさつ」(メールのはじめと終わり)である。さらに、「読み手のためのことば」(「お手数をおかけしますが」、「急で申し訳ありませんが」などの読み手を配慮する表現の有無)という項目を立てアドバイスする。では、実際に、初級レベルタスク 1(資料 1)を取り上げ、フィードバックの例を具体的に見ていくことにする。ここで取り上げる例は、「誤使用リスト」「必須語彙・表現」リストの作成のために収集した日本語母語話者および日本語学習者のデータの一部である。

<資料 1> 『さくらだより』の初級タスク 1 の指示文

あなたは学生です。日本語のクラスの山田先生にメールをします。あなたは風邪(かぜ)をひきました。熱(ねつ)が高いです。明日(あした)のクラスを休むことを山田先生にメールしてください。
--

例(1)は初級タスク 1 の日本語母語話者の例であり、例(2)は日本語学習者の例である。なお、紙幅の都合上、本稿では宛名は省略し、改行せず示すしておく。

(1)お世話になっています。○○学部のJ014です。風邪をこじらせ、今日の朝からとても熱が高いです。そのため、明日の授業をお休みさせていただきたいです。よろしくお願ひします。(初級task01_J014)

(2)こんにちは。山田先生。日本語クラスK007です。私が風邪を引いて熱が高いです。だから明日授業に欠席します。すいません。(初級task01_K007)³

例(1)は、丁寧な形で明日の授業に欠席することについて、理由とともに先生に伝えている。それに対し、例(2)は、助詞の間違ひや、「こんにちは」や「すいません」のように目上の人を使用するには不適切なあいさつが見られている。では、例(2)のメールに対してはどのようなフィードバックができるのだろうか。『さくらだより』のフィードバックの例を表 2 に示しておく。

³ K007 は、韓国語母語話者で、日本語レベルは中級である。

<表 2> 『さくらだより』のフィードバックの例

「直したほうが良い表現」	「使ったほうが良い表現」
<p>▶ 読み手のためのことば：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「こんにちは」→「こんにちは」は間違いではありませんが、クラスの先生にメールを書くとき、はじめのあいさつは「お世話になっております」を使うといいです。 ・「欠席します」→「出席できないと思います」「行けそうにありません」を使うとソフトに伝えることができます。 ・「すみません」→先生へのメールなので、「申し訳ありません」を使いましょう。 <p>▶ 不適切な表現：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「私が風邪を」→だれなのかわかるので「私」は書かなくてもいいです。 ・「だから」→相手が先生なので、丁寧にするために「ですので」を使うといいです。 	<p>▶ 読み手のためのことば：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業に欠席することは言いにくいです。ですから、それを伝える前に、読み手のためのことばを言いましょ。 「申し訳ありませんが、明日の授業を休みたいと思います」のように言うといいです。 <p>▶ あいさつ：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・はじめのあいさつをしましょう。知っている先生であれば「お世話になっております」を使うといいです。 ・先生にお願いするメールを書くときは、終わりに「よろしくお願います」を言いましょう。

『さくらだより』では、表 2 で見るように直したほうが良い表現、「使ったほうが良い表現」を理由とともに、直接フィードバックの形でフィードバックが必要なすべての箇所に対し指摘している。ただし、どうしても指摘箇所が多くなることから、学習者のモチベーションが下がらないように、例えば、太字の箇所のように「～するといいです」「～することができます」「～しましょ」を使い、柔らかい言い回しで、アドバイスをを行っている。

また、「直したほうが良い表現」の「こんにちは」の箇所のように、間違いではなくても、もしそれより適切な表現がある場合についても指摘する。特に、「読み手のためのことば」については、語彙や文法の間違いより、相手に対していい印象を与えない恐れがあることから、注意が必要である。日本語学習者がメール文を書く場面というのは、何か目的があるときであり、たいてい自分の必要に迫られた場面、例えば報告や質問、相談や依頼など相手に負担をかける用件を伝える際に書いている可能

性が高い。そのため、内容をきちんと伝えることだけではなく、読み手に配慮した形で書く必要があり、相手に負担をかけない形でこちらの都合を伝えるためのさまざまな工夫が必要となってくる。例(2)の「欠席します」は間違いではないが、言い切りで伝えることによって、報告というより一方的な通知のような印象を与えかねないため、「～と思います」や「～そうにありません」のような緩和表現を使うとソフトに伝えることができることをアドバイスしたほうがいいと考える。

5. 今後の課題

本稿では、直接フィードバックの方法を取り、かつ明示的な形で示すフィードバックの例の一つとして、作文支援システム『さくらだより』のフィードバックを取り上げ、メール文におけるフィードバックの範囲やフィードバックの仕方についてみてきた。『さくらだより』のフィードバック読み、どのような感想を持ったかについてはこれから利用者の学習者の意見を聞き、システムに反映していく必要があるだろう。そのほか、現時点での『さくらだより』のフィードバックの限界についても言及しておく。

まず、『さくらだより』では、「あいさつ」「宛名」「署名」「文体」の指摘は可能であるが、その他のメール文の体裁については指摘ができない。メール文では一文の長さや行替えなども読み手の評価にかかわるが、現在の段階ではそこまでフィードバックをすることはできていない。さらに、全体の構成に関する指摘ができないということも課題として挙げられる。飯田(2018: 79)は「学習者は構成に関する教師コメントを期待しているのに対し、教師は構成に関するコメントをあまりしない」と述べ、学習者の構成に対するフィードバックのニーズがあることを指摘している。そのため、授業で使用する場合は、最後に教員が構成をチェックし、アドバイスする方法を取り、補う必要があると思われる。

また、「誤用リスト」にない誤用に対する指摘はできないことから常に「誤用リスト」を更新していく必要がある。『さくらだより』に入力したメール文はシステムのほうに蓄積されるためそれを基に更新していく予定である。ただし、レベルによっては指摘しなくてもいいものに対しても指摘している可能性があるため何に対して指摘するかは検証が必要であろう。いずれも今後の課題にしたい。

<参考文献>

- 飯田由美(2018)「日本語中上級の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査—質の向上に効果的な作文作業とは—」『日本学刊』 21, pp.67-81
- 金庭久美子・川村よし子・橋本直幸・小林秀和(2019)「メール作成タスクを用いた作文支援システム」 當作晴彦(監)・李在鎬(編)『ICT×日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』 ひつじ書房 pp.178-191
- 金蘭美・金庭久美子(2020)「メール返信時の日本語学習者の自分の意志を伝える—婉曲表現の有無に焦点を当てて—」『ときわの杜論叢』 7, pp.1-13
- 金蘭美・金庭久美子(2023)「メール文に見られる読み手配慮表現の誤用の傾向—作文支援システム『さくらだより』の基礎データより—」『日本語教育方法研究会誌』 30(1), pp.110-111
- 金蘭美・金庭久美子・川村よし子(2023)「作文支援システム「さくら」の開発—フィードバック方法の改善—」『日本語教育方法研究会誌』 29(2), pp.92-93
- 田中真理(2015)「ライティング研究とフィードバック」 大関浩美(編)『フィードバック研究への招待: 第二言語習得とフィードバック』 くろしお出版 pp.107-138
- 仁科浩美(2019)「中・上級レベル学習者にとっての敬語が含まれる E メール作成における困難点」『第 23 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』 pp.657-659
- 萩原章子(2014)「日本語学習者による E メール作成—書き手中心から読み手中心へ—」『早稲田日本語教育実践研究』 2, pp.9-24
- Jenkins, S. & Hinds, J. (1987). *Business Letter Writing: English, French, and Japanese*. TESOLQuarterly, 21, pp.327-349.

韓國日本語學會
第49回 國際學術發表大會

學術シンポジウム
(學術심포지엄)

招請發表

学校と社会で作る日本語のアクセント教育の未来

ー日本語辞書アプリのアクセント表記の問題点を契機にー

呉泰均(札幌国際大学)・金庭香理(札幌国際大学)

1. 問題の所在と目的

日本語のアクセントは、高さの違い(語における高さの配置)を利用する「pitch accent」であり、英語やロシア語などのような強さ(語における強勢の配置)を利用する「stress accent」とは異なる特徴を持つ¹。アクセントの体系は、言語によって異なり、その役割や機能も一様ではないため、その習得は決して容易ではない。例えば、日本語共通語²では、「牡蠣(HL)」と「柿(LH)」のように文節音の配置は同じでもアクセントが違った結果として意味が区別される場合がある、いわゆる弁別的機能(distinctive function)を持つという点で、日本語の音声学習においては非常に重要な概念であることは言うまでもない。

こうした日本語のアクセントは、「高い(H)か低い(L)か」という2段階のアクセントで弁別されるため、日本語学習者にとって負担が少ないと思いがちであるが、アクセントの体系やその役割は言語ごとに異なるため、日本語を母語としない学習者にとっては負担増につながる要素であると言える。とりわけ、アクセントの高低を利用しないために高低の違いは問わない、すなわちピッチが弁別的機能を持たない無アクセント言語を母語とする日本語学習者にとって、日本語アクセントの学習はかなりの時間を要するものであり、(教師と学習者の)アクセント学習に対する意識が薄い場合は、初・中級段階での誤用アクセントがそのまま化石化(fossilization)してしまう恐れがある。また、中国語やタイ語やベトナム語のように、音の高さが弁別的であっても、上昇や下降や非下降といった音調の変化のタイプが決まっている声調(tone)による弁別を用いる言語の母語話者にとっては、強さアクセントや無アクセント言語を母語とする学習者と同様に、母語干渉とうまく付き合いながら克服する必要がある

¹ 便宜上、前者を「高さアクセント」、後者を「強さアクセント」と呼ぶことにする。

² 本研究では、東京方言(東京式アクセント)のみを対象としており、京阪式アクセントなど、他のアクセントは議論の対象から除外する。

ある。

近年では、多くの外国語学習がインターネットの辞書アプリを活用しており、語彙の意味や文法、音声・音韻レベルに関する記述まで、無料でいつでも簡単に調べられるという効率性や利便性の高さから外国語学習の場面で重宝されている。しかし、日本語辞書アプリを瞥見した限りでは、とりわけアクセント表記について慎重な議論を要する問題が存在しており、日本語のアクセントに関する知識の乏しい学習者が何の疑いもなく、そのまま正しい知識として習得した場合、音声学習を困難にする恐れがあると思われる。

そこで、本発表は二部構成として、まず、韓国人日本語学習者に広く使われている日本語辞書アプリ「NAVER 辞書³⁾」のアクセント表記法を取り上げ、その問題点について概観し、さらに実際の日本語教育の現場での取り組み事例に触れながら、アクセント教育の重要性と未来について議論することを目的とする。

2. 日本語辞書アプリ「NAVER 辞書」におけるアクセント表記の諸相

前節でも触れたように、外国語学習においてインターネットの辞書アプリは、利便性の高いことで重宝されている。しかし、辞書の類に完璧なものはないとはいえ、誤った解釈や情報、議論の余地のある記述は、学習者に混乱を引き起こす可能性がある。下図は、日本語辞書アプリ「NAVER 辞書」を利用し、「男」「算数」「極楽」を調べた際のそれぞれの画像の一部を切り取ったものである。



<図 1> 日本語辞書アプリ「NAVER 辞書」の表記例

上記のアクセント表記を見ると、「オトコ」「サンスウ」「ゴクラク」のように、そ

³⁾ NAVER が提供している無料辞書アプリで、収録語数が他の電子辞書と比べて圧倒的に多く、現在提供している言語の数も 46 ヶ国語に上る (namu.wiki による)。

れぞれ「3モーラ目」「3モーラ目」「4モーラ目」と、高から低への変化がある下り目、つまりアクセント核(accent nucleus)の部分が太字になっており、「n 음절 강조」と表記されていることがわかる⁴。ここで問題となるのが、アクセント核のあるモーラを「강조」と表記している点である。ここでいう「강조」は、おそらく「強さ」に言い換えられると思われるが、このような表記では強さアクセントの「強勢」と同様のものと誤った理解や解釈をする可能性が非常に高くなる。本来、強さアクセントは強勢の位置により、意味的な弁別があり、強勢のない音節では母音の弱化が起こるのが普通であるため、「高い(H)か低い(L)か」の相対的な関係で記述できる日本語のアクセントとは性質を異にするものである。頭高(HL)の2モーラの名詞に関しては、1モーラ目が急激に上がり、やや強く発音され、2モーラ目が比較的弱く、ピッチの低下が見られることから、強弱による音質や音色の変化でカバーできる部分もあるため、「1 음절 강조」のような記述で一見問題がないように見える⁵。しかし、同じ2モーラの名詞であっても、例えば「橋(LH)」と「端(LH)」のように、2モーラ目にアクセント核のある起伏式のもの(橋)と、アクセント核のない平板式のもの(端)に分かれるため、やはり音質や音色の変化で捉えるのではなく⁶、HかLかの相対的な関係で記述すべきであって、強さアクセントと同じ観点で述べるにはやや無理があるように思われる。

また、共通語アクセント(東京方言)は、必ず1モーラ目と2モーラ目の高さが異なり、1モーラ目が低ければ2モーラ目は必ず高くなり、2モーラ目が高ければ1モーラ目は必ず低くなる特徴を持っているが、図1のようなアクセント表記「n 음절 강조」では(特に3モーラ以上の名詞の平板式⁷や起伏式の尾高型アクセントにおいて)1モーラ目と2モーラ目の音の相対的な高低の変化を意識することが困難であり、その誤った発音がそのまま化石化してしまうリスクがある。オンライン外国語辞書アプ

4 特記事項として「NAVER 日本語辞書」では、アクセント核のない平板式アクセントの名詞の場合(例えば「魚」「桜」など)、アクセントに関する情報は特に記述していない。

5 猪塚他(2003:157)では、強弱アクセントについて、強弱による音質や音色の変化も重要になってくると指摘しており、強く発音すると自然と声が高く、長さも長くなり、弱く発音すると声は低く不明瞭になるからであると述べている。また、強弱アクセントの言語では、アクセントのある(強く発音される)部分だけが分かれば残りは分かりますぐてもいいともいわれるくらいに、アクセント部分が重要であると指摘している。

6 日本語では高く発音される場合と低く発音される場合とでは音質の音色にそれほどの違いはない(猪塚他、2003:157-158)。

7 平板式アクセントに関しては、<図1>の「極楽」の例のように、平板式と起伏式の両方が認められる場合の記述における「강조없음」に限る。

りは、当該語彙の音声再生も可能であるが、実際の音声と記述の乖離が生じてしまうため、日本語教育現場において、この種の辞書アプリの活用法について言及するなど、学習者への適切な指導の工夫が求められる。

3. 外国人留学生に対するアクセント指導の困難点

大学で学ぶ外国人留学生のほとんどは日本語上級学習者であるが、音声学的な指導については必ずしも十分でないという実情がある。金村(2019)は、先行研究を調査した結果、日本語教員が発音指導全般において、さまざまな困難を感じていると指摘している。例えば、「どこまでを誤りとするかといった判断基準が難しい」(松崎、2009)や「発音に誤りのある一部の学習者に個別に対応することができない」(鮎沢他、2010)や「発音指導が学習者のモチベーションの低下や不安に繋がるのではないか」(大久保、2009)という点である。こうした課題は拙者自身も日頃感じている。

また、上級日本語学習者に対する音声指導が難しい要因に、学習者が既に一定量の語彙や表現の音声を身に付けている点である。一方で、認知的には日本語アクセントを正しく理解できていても、産出の際に正しく実践できない学習者が存在する。つまり、初級・中級段階での誤用アクセントがそのまま化石化してしまったような例である。化石化したアクセントの修正は、外部からのフィードバックや自己モニターによって自ら誤りを正すことが求められるが、産出機会が少ない環境ではアクセントの誤りの修正は容易ではない。また、ローカルエラーで文意が通じる場合は、外部のフィードバックがないことも予想され、誤りに気づけないこともある。

このように、外国人留学生のアクセント指導には複数の問題が存在する。こうした問題を認識した上で教師はアクセント指導を行っていくこととなる。しかし、教師の厳しい指導が、学習者の学習モチベーションを下げたり、不安を増大させたりすることのないように気をつけねばならない。なぜなら、発話に自信のない学習者の産出機会を奪い、正しいアクセント獲得の機会をも失ってしまうことになるからである。

4. 社会とつながる学習デザイン(小学校との交流事業)

本学⁸では上級日本語学習者に対して、オンライン日本語アクセント辞典(OJAD)、外国語辞書アプリ、翻訳アプリ、日本語動画といったオンラインツールの積極的な活用を促している。しかし、それぞれのアプリの紹介に留まり、詳しい使い方までは指導していない。他方、状況論的アプローチや社会文化アプローチの考え方にに基づき、社会とつながる学習デザインに取り組んでいる。これは、授業の中に教室外でのコミュニケーション活動を取り入れるということである。

2023年度の留学生日本語クラス(上級)において、小学校(全クラス)との交流事業を企画し実施した。当該クラスは「アカデミック・ライティング」と「アカデミック・プレゼンテーション」の混合シラバスのもと、理論と実践を組み合わせる開講した。

「異文化交流」「異文化接触」「社会参加」「社会言語能力の向上」を目的とし、留学生による小学生へのプレゼンテーションを組み入れた。小学生に対するプレゼンテーションでは、言うまでもなく伝わる日本語で資料作成することや話すことが求められる。「この漢字や語彙は何年生で学ぶのか」「ルビは必要か」「わかりやすいプレゼンとは何か」「発音は正しいか」などについて協議し、発表者自らがツールで調べ、発表資料を完成させるという方法をとった。この過程において、留学生は教師に発音指導を求めたり、日本人学生(ネイティブ)に確認したりした。17名の留学生がそれぞれ担当するクラスにおいて、母国に関する内容について発表を行うことができた。発表において最も基本かつ重要な構成要素である「対象」と「目的」を明確化して発表を制作したことは、通常の授業では得られない新たな学びの機会となり、プレゼンテーション・スキルの向上に資するものとなったと推察される。

実施後の留学生のコメントから、小学校訪問によって通常の大学生活の中では見出せない学びを得ることができたことがわかった。「自分の発話に自信が持てた」「小学生が真剣に聞いてくれ、嬉しかった」など、自分の日本語が一般的な場面でも通じることへの安心や『やさしい日本語』は単に外国人だけを対象とするものではなく、日本人も対象になり得るということがわかった」という意見が寄せられた。

⁸ 札幌市清田区に位置する札幌国際大学。令和5年度の外国人留学生在籍者数は186名。留学生の日本語学習支援を目的として、日本語能力別の日本語科目を展開している。この日本語科目は卒業要件に加えることができる。各学期の始まりにプレースメントテストを実施し、個別に合ったクラスに授業することができる。さらに、インターンシップや就職支援のため、ビジネス日本語クラスも設けている(大学ホームページによる)。

当該授業はアクセント指導に特化したものではないが、小学生に発表するという課題達成の過程において、学習者自らがアクセント修正を行う機会となったと考えられる。正しいアクセントの修得方法について、参加学生(マレーシア国籍)の1名にインタビューし、次のような回答を得た。

「語彙の意味やアクセントが分からない場合は、辞書アプリで確認します。意味はわかるけど、アクセントに自信がない場合は、語彙を含む文章を検索サイトに入力し、音声読み上げを聞きます。その後、日本人(ネイティブ)に再度確認します。特に、頭の中でわかっているけど、母語にない音は口から出すと、違うアクセントになってしまうことも多いので、いろいろなツールで確認して、正しく発話できるようにしています。」

当該学生は、認知力も実践力も高い学生であるが、アクセントの修得にさまざまな工夫をしていることが明らかになった。このような社会とつながる学習は、日本語学習者に話し手となる場を与えるだけでなく、アクセント習得などさまざまな社会言語能力を獲得する場として期待できる。

5. おわりに

本発表では、まず、第一部として、韓国人日本語学習者に広く使われている日本語辞書アプリ「NAVER 辞書」のアクセント表記法を取り上げ、その問題点について音韻論的観点から概観し、学習者に対する辞書アプリの活用法についての適切な指導の必要性について述べた。次に、第二部として、実際の日本語教育の現場での取り組み事例に触れながら、外国人留学生に対するアクセント指導の困難点や、社会とつながる学習デザインについて述べた。今回の議論が日本語教育における音声指導への応用と学習者の音声コミュニケーションの向上に貢献できるものと期待している。

<参考文献>

猪塚元・猪塚恵美子(2003)『日本語音声学のしくみ』町田健編，研究社。

鮎澤孝子・渡邊靖史・武田泉・戸田明日香・松浦沙樹(2010)「日本語教育実習における音声指

- 導」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』1, pp. 94-107
- 大久保雅子(2008)「日本語教師の発音指導に対する意識と問題点：アンケート調査結果より」『日本語教育方法研究会誌』15(2), pp.28-29
- 金村久美(2019)「より教えやすい日本語のリズム・アクセント指導法の開発と改善」『人文科学論集』98, pp.1-19
- 松崎寛(2009)「音声教育における教師と学習者の内省—韻律指導の実践をもとに—」『日本語教育』142, pp.25-35

国際大学として

本学では、欧州、ASEAN、韓国、中国、台湾などからやってきた多くの留学生が学んでいます。2022年には、Asia Summer Programを韓国、マレーシア、フィリピン、インドネシア、中国などの協定校と連携してオンラインで開催し、韓国からも13名の参加がありました。今後もこれまで築いたグローバルネットワークを基に実りある教育成果をあげてまいります。このような活動が評価され、Times Higher Education (THE)「2022年日本ランキング」で54位となりました(国際性 全国790校)。

JIU日本語教育・外国語教育への取組

日本語教員養成課程を国際人文学部に設置

Japanese Studies Programを学部の科目/留学生別科として設置

JIU日本語教員養成課程(副専攻)と大学院人文科学研究科グローバルコミュニケーション専攻日本語教育研究分野を修了した学生たちは、国内の日本語教師はもとより、カナダ、マレーシア、中国、台湾など海外で日本語を教える修了生たちも多くなります。また、グローバル化により日本国内、千葉県内に多くの外国につながる人々が居住するようになっており、日本語教育が多様化し、そのニーズが高まっています。

城西国際大学(Josai International University)

千葉東金キャンパス

〒283-0002 千葉県東金市求名1

東京紀尾井町キャンパス

〒102-0094 東京都千代田区紀尾井町3-26

問い合わせ先

語学教育センター

TEL: 0475-55-8810

E-mail address: cie@jiu.ac.jp