

「書く」能力を評価する

—評価プロセスの見える評価を目指して—

Evaluation of Academic Writing Proficiency

: Aiming for an Explanation of the Evaluation Process through Students' Transcripts

木村かおり (早稲田大学大学院)

KIMURA Kaori (Graduate School of WASEDA University)

要 旨

本実践研究では、作文科目において学生の日本語力を学生だけでなく、日本語科や専門教科教員にも説明できる評価を目指した。このため1)授業2)試験3)採点といったプロセスが、その評価から読み取れるように、この3つの観点で評価ポイントを明確化した。ここで述べている評価ポイントとは、測定される能力は何かといった評価観点、何ができるかを測る評価基準である。この評価ポイント明確化の結果、学生に配付した採点表で、評価プロセスを見せることに成功し、作文授業担当者以外の日本語科、専門教科教員にも、学生の成績の説明責任を果たし得た。

In this paper, I outlined the criterion of the Academic Writing examination with respect to the following : 1) the classes ; 2) the examinations ; and 3) the scoring. The aim of this examination is to study the evaluation process as it takes into account what has been done in the course of the writing classes and in the writing examination. As a result, the evaluation process explains the academic writing proficiency of each student to all teachers other than the one who was in charge of the academic writing classes. Finally, an evaluation of the accountability of students as well as that of Japanese language and other subject teachers was carried out.

【キーワード】 アカデミック・ジャパニーズ, Can-Do の概念, 具体的なフィードバック, 妥当性

1. はじめに

日本語科の教師が学生の成績を出すのは、その学生の日本語力がどの程度であるかを学生に示すためだけではない。ティーチングチームの日本語教師にも、そして日本語教師以外の第三者にも成績を示す必要がある。本稿では作文科目において、学生の日本語力を学生だけでなく、日本語教師、他教科教師にも説明できる評価を目指した。それには、学生の作文評価を提示することで、1)授業2)試験3)採点というプロセスが作文授業担当者以外の教師にも見えるようにする必要がある。そのため、評価ポイントの明確化を試みた。ここで評価ポイントを測定される能力は何かといった評価観点、何ができるかを測る評価基準と定義した。まず、次章から「能力」「測る」をキーワードに作文科目を見直す。次に5章以降で評価ポイントについて1)授業2)試験3)採点順にまとめる。

2. 実践対象の予備教育センター概要

実践を行った海外の予備教育センター(以下、センター)は、1年、2年といった日本の一般的な高校と同様の学年制を採っている。また、日本語だけでなく、英語、理数教科といった他の教科も学習する。授業年度、学年、授業科目により若干の違いがあるが、毎年1学年約75人で、3もしくは4クラス編成で授業を行っている。日本語の授業に関しては、5～7人の教師がチームティーチングを行っている。センターの学生は、ここで2年間の課程を修め、修了試験合格者は全員、日本の国立高専の3年次に編入する。(修了試験の合格率はほぼ100%)センターのほとんどの学生が、日本語学習歴ゼロの状態から日本語学習を始め、2年後には卒業し、日本に留学する。

日本の高専留学を果たすという意味は、センター卒業時に日本人の高専の学生と同様に授業がこなせる能力が必要であるということである。このため学生は、2年生になると数学・化学・物理も日本語で学ぶ。センター入学後、ほぼ1年で理数教科の授業も受けられるような日本語力が必要であることから、効率のいい日本語学習が必要となってくる。これは、センターに課せられた課題の1つともなる。次章では、センターにおける課題等をまとめる。

3. 問題の所在

3-1. 研究動機

センターにおいて、日本語や理数教科学習を行うということは、異領域の教師が共にコースを作っていることを意味している。ここに他教科の教師にも、学生の日本語力、そして日本語の授業や試験を説明する必要性が生まれる。この説明の必要性から、授業、試験、採点等のプロセスが見える評価を目指すことにした。プロセスが見える作文評価とは、どのような評価か。それには、まず教育機関の目標、授業内容、試験内容を一致させ、それらが明確に示されている妥当性の高い試験を行わなければならない。そして、そこから得る信頼性のある評価が、プロセスが見える評価であると考えた。

3-2. センターの作文試験の問題点

本実践前のセンターの作文試験の例を挙げる。試験時間60分制限字数600～800字で意見文を書かせた。主教材のトピックが「抗議する義務」であったので、「この～という抗議行動に対して、あなたの意見を述べなさい」という課題を出した。評価方法は、項目ごとの診断的情報を提供できる分析的評価法をとっていた。つまり、採点項目を決め、それぞれの項目ごとに、点数を出す方法で評価していた。例として「内容点」と「文法点」を取り上げる。

内容点の採点基準は、(内容に乏しい1点・普通2点、内容が豊富に書けている3点)といった間隔尺度であった。しかし、その尺度としての間隔はあいまいで、主観で採点することになってしまっていた。また文法点は800字の学生の作文の中から、文法の間違いを数え上げたものであった。これは、何の能力を測っているのか分からないだけでなく、作文の評価も評価者間でゆれ、チームで行う採点作業に時間がかかるだけであった。

4. 「書く」能力の問い直し

4-1. センターの学生が必要な力

『日本語留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』「日本留学試験『記述問題』が測っているもの」村上(2005)では、日本留学試験の記述問題が測っているものを調査している。その報告の中で、日本留学試験の記述問題を日本留学試験の採点基準で採点して、「評価者のトレーニングをしたにもかかわらず、十分な信頼性を得られなかった」(p. 309)としている。さらに、村上(2005)は採点基準のあいまいさを指摘し、採点基準の見直しも調査している⁽¹⁾。

このように採点基準があいまいであると採点の信頼性は損なわれる。また測る能力があいまいだと採点基準は明確にならない。このようなことを鑑み、予備教育センターの作文試験では、育成した「書く」技能を測定すると明確化した。そのために試験課題、採点基準をも見直す。さらに授業を見直すと考えた。まず本センターの学生の必要な「書く」能力とは何か問い直した。センターの学生の必要な「書く」能力として取り上げたのは、留学先の高専で必要な「書く」能力である。この「書く」能力について、次節で論じる。

4-2. センターで育成すべきアカデミック・ジャパニーズ能力

本センターの学生は、留学にあたって日本留学試験(以下、EJU)を受験する必要がない。留学試験の目標や能力として述べられているアカデミック・ジャパニーズの「書く」能力とセンターが考えた高専で必要な「書く」能力とは全く違うものなのであろうか。EJUで述べられている目的や横田(2007)では、日本の大学の授業に密接に結びついた日本語や日本語力をアカデミック・ジャパニーズ(以下、AJ)としている。2章の予備教育センターの概要でも述べたとおり、学生は高専の3年生に編入する。この学年において、高専では学部の専門科目にあたる科目も履修する。すなわち、高専の3年において、大学の授業と同等な日本語も必要であり、日本の高専の授業に結びついた日本語、日本語力もまたAJだと考えられる。つまり高専への進学を目標とする海外の予備教育課程でも、AJ習得が学習目標の一つとなると考えられる。

ではAJ能力とは何か。横田(2007)では、AJの具体的な技能に「講義や発表を聴く、質問する/発表する、教科書や参考文献を読む、レポートや答案を書く」(p55)といったものを挙げている。筆者はこれらの技能を高等教育機関の授業に密接に結びついた日本語、日本語力を想定した場合の「読む」「書く」「聞く」「話す」という4技能の具体例、つまりスキルに当たると捉える。横田(2007)では、AJ養成教育として技能学習を挙げている。

本センターでは、センターで育成すべきAJ能力について再考すべきだとした。ここで考えたAJ能力とは、技能だけを指すのではなく、以下の知識と技能を総合的に運用する力である。①「文字、語彙、文法といった知識」②「日常的伝達活動に必要な4技能」③「高等教育機関の授業に密接に結びついた日本語、日本語力を想定した場合の4技能」、これら3つを総合的に運用する力である。①②③は独立して運用されるものではなく、①②がそろっていてもAJ能力としての運用にはならない。②③の4技能に関しても、1つの具体的な技能(スキル)だけの運用はありえない。また、「読む」「書く」「聞く」「話す」の4技能中の1技能だけが育成されたり、運用されたりすることはAJ能力として意味をなさないと考えた。この考えは、「会話」「読解」「作文」授業の組み立て見直しを促す。授業の組み立てについては、次章で述べ、授業の目指す段階について次にまとめる。

横田(2007)では、AJの学習目標を認知段階・連合段階・自動化段階という3段階に分類している。この3段階について、『JLC 中間報告2007』(p56)⁽²⁾本文より引用する。

- (1) 認知段階：手続きの記述が学習される
- (2) 連合段階：技能の達成法が実行される
- (3) 自動化段階：技能が敏速かつ自動的になる

東京外大留学生日本語教育センター(以下、留日センター)では、この3段階のうち連合段階までを留日センターの教育範囲を考えていた。2004年東京外大留日センター移転記念シンポジウムでは、自動化段階までを留日センターの教育範囲と捉え直すという報告を行っている。これに対し、本予備教育センターの学習段階は、学部編入前の段階である。先述の3段階で考えると連合段階、言い換えるとAJ技能の育成を目指す段階だと言える。そこで、センターの目指す段階と先に述べた授業の組み立て再考を踏まえ、授業見直しを行った。次章より具体的な授業実践を取りあげる。

5. 授業実践

5-1 会話・読解・作文

授業実践の時期は2008年6月から8月の約2か月である。これに先駆け、授業の組み立て見直しを行っている。この時期の学習段階は中級で、センターでは2年次の前期期末試験の範囲にあたる時期である。前期約5か月の「書く」能力における行動目標は、「基礎的なレポートが書けるようになる」とした。授業実践時期2か月の作文授業としては、「表・グラフを書く」以外に「レポート文章の構成」の時間を設けた。期末試験で測定する技能として、「表・グラフを書く」を取り上げた。

授業の観点で、作文試験の評価ポイントを明確化するために、会話・読解・作文科目に共通課題を設定した。この共通課題を設定した理由は、2点ある。1点目は、短時間で効率よく「書く」技能を得るためである。2点目は、得た技能を総合的に運用するためである。詳細に述べる。効率のいい作文学習のためには、全般的な「書く」能力を向上させるという目標を立てるのではなく、具体的な「書く」技能に特化して、訓練することが有効だという前提を立てた。「書く」「読む」「話す」の細分化された具体的な技能(スキル)を個別に訓練する。また共通課題を設定することで、個別の技能(スキル)を関連付け、繰り返し、学ばせることができると考えた。しかしながら具体的な技能(スキル)が各授業の中だけで個別に訓練されても、認知的に関連付けられるにすぎない。授業組み立ての中に共通課題を置いて、知識や技能(スキル)の総合的な運用練習を目指した。総合的に運用して初めて、AJの能力として育成されるという考えの下、共通課題を設定したのである。次にAJの技能と運用目標の関わりを(表1)に表す。

表1 「表・グラフ」に関する技能と前期の運用目標

| 日常的伝達活動に 必要な4技能 | AJの技能(スキル) | 運用目標 |
|--------------------|-------------|----------------------|
| 読む能力 | 表・グラフが読める | 表・グラフが書かれたレポートが読める |
| 書く能力 | 表・グラフが記述できる | 表・グラフが書き込んだレポートを作成する |
| 話す能力 | 表・グラフが説明できる | 表・グラフを使って、発表する |

5-2. 作文試験

5-2-1. 課題内容設定

作文試験の課題内容も、測定される能力は何かといった評価観点、何ができるかを測る評価基準といった評価ポイントの明確化という意図から設定し直した。5-2-1. から5-2-3. で、測定される能力は何かといった評価観点を説明する採点項目を中心にまとめる。5-2-4. で、何ができるかを測る評価基準を説明する採点基準を中心にまとめる。

本学期の作文試験では、初見の「表・グラフ」を取り上げた。ただし、「表・グラフ」が示すトピックは、2008年6月―8月に主教材、もしくは、読解、会話、聴解授業で扱ったものとした。これはそれぞれのトピックに対し、自分の意見を持つ機会が、この期の授業内で、与えられていることを重要視したためである。つまり学生の既存の知識を問うのではなく、授業で学んだ知識を問おうとした。

5-2-2. 出題の形式

試験では、一つのトピックの「表・グラフ」に対し、課題(タスク)は2つ与えるという出題形式をとった。課題例を次にあげる。

課題1では、文字、語彙、表現文型など知識を主に評価できるようにした。A4の解答用紙に罫線を引いたものを準備し、4,5行程度にまとめさせた。課題2では、グラフ記述に基づいた文章であるか、文の整合性、統合性など論理力、段落構成力、内容などの伝達能力を主に評価できるようにした。解答用紙としては、原稿用紙を用意し、制限字数200字以上400字以内で書かせた。

図1 作文試験課題

課題1：2つのグラフを比較して、わかることや特徴を述べなさい。

課題2：グラフから読み取れる今後の動向やあなたの意見を原稿用紙に書きなさい。

本実践では、課題(タスク)は2つ与えるという出題形式をとったが、これは従来1つであった課題を2つに分け、出題するという意図のもとに行った。課題を2つに分けた根拠等、次節で採点の方法として述べる。

5-2-3. 採点項目

センターでは、分析的評価法を取って採点を行っていた。しかし、何の能力を測定しているのか、明確ではなかった。そこで、「作文力」が指し示すものを再考した。「作文力」には言語的要素と言語運用力の領域がある(伊東2008)。中上級レベルの作文試験の場合、

思考力を伴う言語表現の機能に焦点を当てた課題が多くなる。このため言語運用力の測定を目的とする試験が、初級の頃と比較して増える。しかしEJUの記述問題然り、言語要素の測定と言語運用力の測定は1つの作文試験の中で行われることが一般的である。そこで本実践では、測定領域を明確化するために、1つであった課題を2つに分け、採点項目も課題1と2で差別化した。採点項目を(表2)に示す。

表2 採点項目

| |
|--------------------------|
| 課題1: グラフの説明記述・文法・語彙・表記 |
| 課題2: 内容・論理性・段落構成・文体統一・字数 |

次に採点の実践例を挙げる。課題1の学生の文章産出量は、100-125文字程度であった。文法や語彙などの間違いは、課題1だけで採点をした。課題(タスク)の特徴から、使われる文法や語彙は、今学期に学んだグラフの説明にフォーカスされたものになる。「今学期に学んだ技能」を中心に採点できることを目指した改良である。さらに、「何ができるかを測る」改良として、9項目中、5項目に関してはCan-Doの「できる・できない」の概念を取り入れた採点に変更した。Can-Doの概念を取り入れた5項目とは、課題1の「グラフの説明記述」、課題2の「内容、論理性、段落構成、文体統一」である。

本実践前の採点基準では、採点して出てきた点数差が、その学期の作文授業で育成された能力差を示しているのかという疑問もあった。基礎的な文法の間違いが多かったり、文の構成の下手な学生は、本学期で学んだ技能を習得していても、その技能が測れていないのではないかという疑問である。その疑問を経験知として捉え、評価の際に文法形式面の評価が内容構成面の評価に影響を与えていると判断した⁽³⁾。ここで課題1、2で採点項目を分けたことは、この影響を防ぐことに役に立った。採点者は評価すべき技能、それを取り扱った採点項目に集中して、採点できたのである。

5-2-4. 採点基準

次に配点を含めた採点基準について述べる。配点は課題1小計15点、課題2小計10点、合計得点を25点満点とし、二人の教員がそれぞれに採点、合算し50点満点とした。採点基準に関しては、旧版と新版で、変更点をはっきりしている「内容」「論理性」点を取り上げ、比較して論じる。(表3、4参照)

旧版の採点基準では、ほとんどの採点項目を間隔尺度でつけていた(表3、スケール参照)。採点は、スケールを利用して行った。論理性に関してはEJUの記述問題の採点基準を参考にしていて(EJUでは、0~3点の配点)。段階を踏んで加点ができるように見えるが、その段階差があいまいで、採点に迷いが生じた。また何の能力を測っているのか見えにくいものであった。

新採点基準では、先述の課題1の「グラフの説明記述」、課題2の「内容、論理性、段落構成、文体統一」といった5項目で間隔尺度をやめ、「できる」と判断したら、加点する方式を採った(表4、スケール参照)。採点は、スケールを利用するのではなく、セルごとで

加算する形になる。本作文試験の平均値 35.9, 標準偏差 4.75, 最高点 49, 最低点 27 (学生数 75) このような改良を採点基準において行った。

表3 旧採点基準

| | 1点 ← | 2点 | — 3点 | → 4点 |
|-----|---|----------------------------------|---|--|
| 内容 | 内容に乏しい | 普通 | 内容が豊富に書けている | |
| 論理性 | 主張は示されているが根拠が示されていないもの、または、主張が示されていない、もしくは、何を主張したか曖昧であるもの | 主張に根拠が示されているが、論理性・客観性を著しく欠いているもの | 主張に根拠が示されており、概ね論理的な関係が認められるが、一部に論理的矛盾や非整合性も存在するもの | 主張に根拠が示されており、かつ、主張と根拠との間に十分な論理的関係があり、矛盾が認められないもの |

表4 新採点基準

| | 1点 | 1点 | 1点 | 1点 |
|-----------|--------------|------------------|-----------------------|---------------------------------|
| 内容 3点 | 課題テーマに則している | オリジナリティや自分の意見がある | 今後の予測がある | |
| 論理性 4点 | グラフの数字は読めている | 意見は示されている | 意見に今後の予測などが客観的に示されている | 意見や今後の予測などが客観的に示され、矛盾がなく、一貫している |

6. 結果とまとめ

以上の実践をまとめる。「測定される能力は何かといった評価観点」「何ができるかを測る評価基準」といった評価ポイントを1)授業2)試験3)採点といった観点ごとに明確化することによって、学生に提示した評価で、評価のプロセスを見せることに成功した。今回の評価ポイントの明確化は、育成した能力と測る能力が同じ方向を指しているという程度でなく、より高い一致と結び付き、妥当性の高い試験となったと判断する。

これは、会話・読解・作文授業に共通課題を決めるという試みが、評価ポイントの明確化に効果があったからであろう。この試みにより、技能習得、その総合的な運用という目的を達成するだけでなく、学生にも作文授業担当者以外の教師にも、「授業目標の周知徹底」を促すという効果があったからである。

これらの結果、評価の信頼性も高まった。信頼性については、試験結果報告会（反省会の意図もある）で、日本語科の共同採点者や採点者以外のチーム教師から得た以下のコメントより判断した。「試験を複数の教師で担当しても、採点がしやすくなった」「一つの科目を複数の教師が担当しても、授業が作りやすくなった」といったコメントである。

このプロセスを見せる評価は、学生の作文試験の点数を提示するだけでなく、日本語力を説明しうるものとなった。これにより、作文授業担当者以外の日本語教師、他教科教師に対しても、学生の成績の説明責任を果たし得た。評価ポイントの明確化は、複数の教師が担当しても採点や授業がしやすくなるという効果を生み、さらに具体的な採点項目の記載されている採点表と同形のを試験結果として学生に渡したことにより、学生にとっても具体的なフィードバックとなった。

今回の実践報告は、前期期末試験範囲でしかない。既に中間試験範囲にも評価ポイントの明確化という本取り組みを行っているが、更なる精緻化の余地を残している。また、入学から卒業まで、2年間を通したセンターのスタンダードに当たるものはまだ構築されていない。センターは2009年になって、所属大学及びスタッフのほとんどが変わった。しかし国外の予備教育課程で必要とされるものは変わらない。今後もスタンダードの構築、カリキュラム改善のために更なる試行を続けていくべきだと考えている。

注

- (1) 村上京子・小室輝代・三谷閑子(2005)「日本留学試験「記述問題」における採点基準の見直し」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ(2)』で、採点基準見直しに関して、調査を行っている。
- (2) 『JLC日本語スタンダード 中間報告 2007』 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- (3) 成田高宏(2003)「第二言語としての日本語作文に対する評価の実態調査 ―文法形式面内容構成面をめぐって―」において、文法形式面と内容構成面に注目して、評価の分析が行われている。また、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―」においても、評価の際に「正確さ」を重視する評価者グループと「高度な文型や漢字・語彙使用」を重視する評価者のグループがあることを指摘している。

参考文献

- (1) 石田敏子(1992)『入門 日本語テスト法』大修館書店
- (2) 伊東祐朗(2008)『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』アルク
- (3) 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』第99号、60-71
- (4) 田中真理・長阪朱美(2004)「日本語と英語を目標言語とするライティング評価基準の展望：第二言語としての日本語ライティング評価基準作成に向けて」『第二言語としての日本語の習得研究』第7号、214-243
- (5) 富山大学留学センター「総合日本語コース」シラバス
www.isc.u-toyama.ac.jp/japanese/edu/sogo/sakbun_08f.html (2009年3月9日)

- (6) 成田高宏(2003)「第二言語としての日本語作文に対する評価の実態調査 ―文法形式面内容構成面をめぐって―」『作文教育改善を目指すデータベース・ツール』2002年度作文教育研究委員会拡大研究会報告書 79-88
- (7) 日本学生支援機構(JASSO)「日本語「記述」問題について」
www.jasso.go.jp/eju/description._q.html(2009年3月7日)
- (8) 村上京子・小室輝代・三谷閑子(2005)「日本留学試験「記述問題」における採点基準の見直し」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ(2)』―国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに―平成17年度 科学研究費補助金, 研究成果報告書3, 16-332 代表者 門倉正美
- (9) 村上京子(2005)「日本留学試験「記述問題」が測っているもの」『日本留学試験とアカデミックジャパニーズ(2)』―国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに―平成17年度 科学研究費補助金, 研究成果報告書, 306-315 代表者 門倉正美
- (10) 横田淳子(2007)『JLC日本語スタンダード 中間報告2007』55-57, 東京外国語大学留学生日本語教育センター