

言語使用の場と言語テキストの評価

前坊 香菜子¹ 難波 彩子² 坪田 康³ 壇辻 正剛³ 原田 康也²

¹一橋大学言語社会研究科 〒186-8601 東京都国立市中 2-1 id092004@g.hit-u.ac.jp

²早稲田大学法学部 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1 { a.namba@aoni.waseda.jp | harada@waseda.jp }

³京都大学人間学術情報メディアセンター 〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町 tsubota.yasushi@gmail.com

あらまし 教育・学習の場においては、授業の進め方に関する指示・授業内容・学習活動の多くが言語的に表現・伝達され、そこで使用される書記言語テキスト・口頭言語テキストは教員・受講生によって常に暗黙的・明示的に評価されている。テキストの評価に際しては、使用される「場」とテキストの表現との適合性も重要である。例えば、「ちょっと」という副詞は日レポートや論文を書くときには不適切な印象を与えるかもしれないが、口頭で「若干」という副詞を使うと今度は堅苦しい印象を与えることがあるかもしれない。外国語の学習においては、こうした使用文脈の適切性について学ぶ必要があるが、一方で日本語によるダイナミックな対話・談話の展開においては、スタイルの制約から一見外れたように見える言語使用が観察されることも多い。本発表では、外国語学習における書記言語テキスト・口頭言語テキストに対する評価・評定とフィードバックについて概観し、日本人による英語などの外国語学習や日本語学習者の言語使用に見られる「場」とテキストの適合・不適合について検討するための枠組みと、評価・評定の自律的相互学習のためのフィードバックとしての働きについて考察する。

キーワード 文体, 場, ジャンル, 適切性, 自動評価, 相互評価, 自律的相互学習, 学習の動機付け

Situated Evaluation of Written and Spoken Text

Kanako Maebo¹ Ayako Namba² Yasushi Tsubota³ Masatake Dantsuji³ Yasunari Harada²

¹Hitotsubashi University, 2-1 Kunitachi-shi Naka, Tokyo 186-8601: id092004@g.hit-u.ac.jp

²Waseda University, 1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050: {a.namba@aoni.waseda.jp|harada@waseda.jp}

³Kyoto University, Yoshida-Nihonmatsu-Machi, Sakyo-Ku, Kyoto 606-8501: tsubota.yasushi@gmail.com

Abstract In schools and classrooms, spoken utterances and written texts are constantly being evaluated by the teachers, the students and other stake holders, explicitly and/or implicitly, regardless of the subjects being taught. When it comes to language classes, utterances and texts in the target language have to be evaluated, in their accuracy and fluency and with regard to the appropriateness of the choice of words, phrases and expressions based against the background of the context and situations of use being considered. In this article and presentation, we touch upon various criteria of text and utterance evaluation, automated evaluation systems implementing those criteria, and how those evaluation and feedbacks are to be used in language classes to promote interactions among students and motivate them to study autonomously.

Keyword style, context, genre, appropriateness, automatic evaluation, mutual evaluation, autonomous learning, motivation,

1. はじめに

教育・学習の場においては、授業の進め方に関する指示・授業内容・学習活動の多くが言語的に表現・伝達され、そこで使用される書記言語テキスト・口頭言語テキストは教員・受講生によって常に暗黙的・明示的に評価されている。テキスト¹の評価に際しては、使用される「場」とテキストの表現との適合性も重要である。例えば、「ちょっと」という副詞は日レポートや論文を書くときには不適切な印象を与えるかもしれないが、口頭で「若干」という副詞を使うと今度は堅苦しい印象を与える

ことがあるかもしれない。外国語の学習においては、こうした使用文脈の適切性について学ぶ必要があるが、一方で日本語によるダイナミックな対話・談話の展開においては、スタイルの制約から一見外れたように見える言語使用が観察される²ことも多い。本発表では、外国語学習における書記言語テキスト・口頭言語テキストに対する評価・評定とフィードバックについて概観し、日本人による英語などの外国語学習や日本語学習者の言語使用に見られる「場」とテキストの適合・不適合について検討するための枠組みと、評価・評定の自律的相互学習のためのフィードバックとしての働きについて考察する。

¹ここでは「テキスト」を言語使用者により使用された言語の断片（発話・文章）を意味するものとして用いる。

²メイナードは [20] などで「間ジャンル性」を論じている。

2. 言語学習でのテキスト評価とフィードバック

学習・教育における評価・評定という試験と成績がすぐに連想されるが、現在では学生による授業評価・大学による授業評価・自己点検自己評価・外部点検外部評価というような授業に対する評価もあり、学生の学習状況に対する評価の中にも、診断的評価・形成的評価・達成度評価などがみられる。また、こうしたいわば明示的な評価のほかにも、暗黙的な評価もある。

言語テストに関する研究書・論文等で広く引用されるように Bachman は [1] で『伝達の言語使用における伝達言語能力』の構成要素として『知識構造 (世界知識)』・『言語能力 (言語の知識)』と『方略的能力』・『心理的・生理的メカニズム』・『場面のコンテキスト』を挙げている。³

日本の大学に在籍する一般的な英語学習者が産出する文章については以下のような観点から評価することができる。⁴

- fluency: 一定時間に書ける分量 (文章全体の単語数ならびに一文あたりの単語数)
- organization: 構成
- content: 内容
- accuracy: 文法的正確さ
- vocabulary: 使用する表現 (語彙・構文)
- adequacy: 文脈・文体に応じた適切な表現 (語彙・構文) の選択

言うまでもなく、上記の観点のいずれを重視するかは学習者の到達度・熟達度に応じて変わるべきで、たとえば、作文について 30 分 (ないし 45 分) で 400 語に達しない大学生については、とにかく fluency を高める必要がある。どうしてもその域に到達しない学生は、基本的な語彙・文法が不足しているため、まず語彙・文法を学んでからでないと、産出を中心とした授業に対応するのは難しいかもしれない。一方、400 語を超える学生については、構成について考慮する指導が必要であろう。その次の段階として、使用できる語彙や構文を増やし、適切な語彙・表現を選択できるだけの幅を持たせる必要がある。

日本語教育の現場であれば、書かれたテキストに学習したいことが反映されているかどうかという観点での評価があるだろう。また、書かれたテキストのタイプにふさわしい語句・表現・内容が書かれているのということを評価し、不適切な箇所を添削、あるいは訂正することも一つの評価である。

どのような評価をするにしてもまず、テキストの「場」を考えなければならない。評価するということは、どのようなテキストを書かせるのか、評価すべきテキストとは何か、また読み手は誰であるかと言うことを書かせる前に設定する、あるいは書き手に意識させる必要がある。テキストが書かれる目的、読み手によって評価する観点が異なってくるからである。

例えば、レポートの場合、読み手は教師またはクラスメイトである。クラスの中で授業に関わる知識を共有しており、それをふまえた上で書くことができ、アカデミック・ライティングとしてのスタイルが要求される。一方、不特定多数が相手の文章の場合、アカデミック・ライティングのような決まったスタイルは求められないが、内容が専門的なものであっても、どのような人が読み手であっても理解できるように専門的な語を噛み砕いて書くことが求められる。手紙・メールなど対人関係への配慮が求められるのであれば、そのテキストで使用される語句や表現もおのずから異なってくるだろう。

³ この訳語は [16] による。

⁴ [19] など参照。

3. 機械による自動評定・自動評価

3.1. 編集入力システムからのフィードバック

日本語・国語の授業においては文章作成を紙と鉛筆で行うこともまだあるかもしれないが、実社会においてはキーボードからの電子入力・編集が当然となっている。高校・大学の英語の授業においてはキーボードからの電子入力が一時的となりつつある。Microsoft Word などのワープロソフトや web の入力画面などにおいても、《赤い波線》でつづりのチェックなどが行われるのがあたりまえとなっている。また、構文や句読点の使用についてのチェックを《緑の波線》で示すほか、readability についての警告を行う場合もある。入力時のオンラインチェックの他、コマンドによりつづり、構文・文法・形式、可読性などのチェックをオフラインで実行するシステムもある。

3.2. 外国語学習システムによるフィードバック

エッセイ自動評価システムの研究開発⁵は近年盛んになっており、英語については実用化段階にある。Page の Project Essay Grade (PEG) プログラムを皮切りに多くのプログラム⁶が開発されている。ETS の e-rater は教育機関に提供される Criterion や個人に提供される ScoreItNow! などのエッセイ作成学習システムでも使用されているほか、現在では TOEFL iBT での自動採点にも使用されている。他にも、latent semantic analysis によって意味的な内容一致度を測定する PearsonKT の KAT Engine/ Intelligent Essay Assessor (IEA) やルール発見アルゴリズムに基づく Vantage Learning's IntelliMetric など⁷がある。これらのシステムは、文章の質を評価する一方で、課題のトピックにどれくらい関連しているかも評価している。また、日本語の自動評価システムには Jess⁸ がある。実用化にあたっては種々のチューニング対策も施されている。

スピーキング自動評価システムも研究・開発が盛んになされている。英語向けで商用化されているものとしては、SpeechRater や Pearson Knowledge Technologies の Versant English Test などがある。日本語を対象としたものでは Adaptive オンラインテストの J-CAT 関連で S-CAT の研究開発や日本語リスニング・スピーキング自動試験 SJT (Spoken Japanese Test) の開発が進められている¹⁰が、実用化され広く使われるには至っていない。¹¹

Yang は [11] でエッセイ自動採点の妥当性を検討するアプローチについて (1) 異なった評価者、例えば人間と機械によるスコアに焦点を当てたもの (2) テストスコアと writing についてのほかの指標との関係に焦点をあてたもの (3) 評価プロセスに焦点を当てたもの、の三種に分類できるとしている。これはスピーキングの評価にもあてはまるだろう。(1) と (2) については人間による評価の基準は必ずしも明確ではなく、評定者同士の相関 (inter-rater reliability) も 100% ではないことを考慮に入れておく必要がある。(3) は一般的には評価プロセスに何が必要かを分析した上で評価をする必要があり簡単ではないが、具体的なフィードバックにつながるものであり、さらなる発展が期待される場所である。

⁵ エッセイ自動評価システムのサーベイとしては [13] と [8] が詳しい。

⁶ [7] と [9] を参照。

⁷ [6] と [5] を参照。

⁸ [13] を参照。

⁹ [10] と [3] を参照。

¹⁰ [15] と [14] と [18] を参照。

¹¹ ここでは発音評定システムについては言及を控える。

4. 試験における評価

学習の場における評価には入学者の選別・授業履修状況の確認などの評価と学習を進めるための形成的評価とがある。両者は密接不可分な関係にあるが、本節ではまず、試験などにおける評価を検討する。

4.1. 作文・文章の評価

日本の試験における日本語の文章・作文に対する評価としては、記述式回答の採点、小論文試験の採点、読書感想文などの課題作文の評価の採点などを中心に考えることができる。こうした試験は現状では紙と鉛筆による筆記回答に対する採点者による人為採点が基本となっている。採点の具体的な基準については試験の部外者はその詳細を知ることができないのが一般的であるが、常識的に考えて、表記（漢字の適切な使用・正しい送り仮名・段下げや句読点などの表記形式）・内容（課題に対する回答として適切であるかどうか）・文章の構成（起承転結といった構成が整っているかどうか）といった要素のついでの評価が中心となることが想像できる。日本の文章課題において英米など欧米圏との際立った違いに、長さについての評価基準がある。課題に 1,000 字以内、という指定がある場合、これを 1 字でも超えると採点結果に極めて大きい影響を与えることが一般的であり、また指定された長さの 8 割程度を超えることが期待されているという理解を受験者が一般に共有しており、採点者も多くの場合、こうした考え方を暗黙の前提としている。¹²

これに対して、英語の文章・作文の評価については、人為採点であっても、キーボードからの入力編集と電子的なシステムを介在させることが当然となっており、採点自体も部分的、あるいは全面的に自動化されつつある。ETS の TOEFL においては、従来 2 名の採点者による人為採点であったものが人為採点と e-rater を中心とする自動採点の組み合わせによる採点システムに切り替えている。自動採点のチェック項目は、単語数・つづりの辞書との照合によるつづりの確認・bigram などを活用した構文・連語などのチェック・文章の構成の評価・つながりの表現による構成の評価などが中心となる。また、Pearson Knowledge Technologies では、構文的な評価だけでなく、latent semantic network の技術を活用した内容の課題との適合性なども含めた自動採点の仕組みを提供している。

4.2. 口頭表現の評価

学生・生徒の口頭表現を入学試験・期末試験のような high-stake な状態で評価することはまれである。中学・高校入試や、大学入試においても推薦入学など筆記試験を必ずしも重視しない試験形態においては面接を行うことが多いが、そこでの評価は態度や積極性など、口頭表現そのものの形式や内容を問う評価とは異なった観点から入学希望者の資質を評価しようとする試みである。一方、大学生などが就職活動において経験する面接では、口頭表現の能力と広い意味での『コミュニケーション能力』を測ろうとする意図が感じられる。また、大学院に進み研究職を目指す学生にとっては、研究会等での口頭発表・ポスター発表などについての評価が将来の就職に直結する可能性もある。

¹² 文章の長さを単語数で数えるか文字数で数えるかというところの一つの特徴がある。また、既定の文字数を超えてはいけないという制約については、研究報告書や会計報告書なども含めた公式文書などにもみられる根深い「文化的傾向」であるが、これは欧米の文化圏で教育を受けてきた人間には共有されていない暗黙の前提である。

4.3. 『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル(1999 年改訂版)』における評価の観点

ACTFL-OPI の評価の観点は文法・語彙にとどまらず、適切な語彙・表現の選択などの社会言語的能力の評価も含まれている。たとえば、『初級-下』の話者は、実際に何の機能も果たすことができず、発音の悪さから、理解されずに終わることもある。...真の意味での会話のやりとりはできないということである。』とされる一方、『超級レベルの話者は、正確で流暢な話し方でコミュニケーションをし、具体的抽象的双方の視点から、フォーマル/インフォーマルな状況でのさまざまな話題について、十分にしかも効果的に会話に参加できる。難なく、流暢に、しかも、正確さを保ちながら、関心のある事柄や特別な専門的分野について議論したり、複雑なことを詳細に説明したり、筋の通った長い叙述をしたりする。...自分にとって重要な数多くの話題について、自分自身の意見を明白にし、その意見を裏付けるために、うまく構成された議論をする。彼らは、別の可能性を探るために 仮説を立てたり、その仮説を発展させたりすることができる。...要点をわかってもらうために、必要に応じて複段落を展開する。...』と単なる文法・語彙の知識を超えて、論理展開や段落構成についてまでが判断の基準として示されている。さらに、『超級話者は、多様な会話ストラテジーや談話管理ストラテジーを使いこなす。例えば、ターンを取ることができるし、...中心となる主張とそれを裏付ける情報を話し分けることができる。...』と適切な方略の使用も重視されている。

4.4. ScoreItNow! Scoring Guide にみる評価

ETS が教育機関向けに提供するエッセイ自動評定システム Criterion や個人向けに提供される ScoreItNow! でも使用されている評価基準でも、語彙や表現の適切な選択が判断基準の一つとして示されている。

Score of 1: A typical essay at this level:

- may be incoherent
- may be undeveloped
- may contain severe or persistent writing errors

Score of 6: A typical essay at this level:

- effectively addresses the writing task
- is well organized and well developed
- uses clearly appropriate details to support a thesis or illustrate ideas
- displays consistent facility in the use of language
- demonstrates syntactic variety and appropriate word choice, though it may have occasional errors

5. 日本語と英語での文章評価の相違点・共通点

5.1. 長さの明示的指定

日本語の小論文には 200 字以内・400 字以内・800 字以内といった長さの明示的な条件指定が提示されることが多い。この長さの指定については、指定を超えると大幅な減点の対象となり、場合によっては無得点となることもあり、また指定字数の 8 割程度を超えることが期待されているというのが一般的な受験者の理解である。これに引き換え、英語の essay においては一般には必ずしも明示的な長さの指定はなく、長すぎるための減点というのは多くの場合は常識として考えられない。

5.2. 構成

実社会における日本語による文書の構成は分野によってさ

まざまであるが、理工系の報告書・ビジネス文書などでは結論をはじめに述べるのが一般的であるのに対して、小論文の構成としては現在でも起承転結の流れを想定して訓練を行っていることが多いように見受けられる。一方、評価する側では、必ずしも起承転結にとらわれることなく、序論・本論・結論という構成であっても一定の評価を与える場合がある。英語の essay においては、比較的短い 1 ページ程度の場合は five paragraph essay に即して序論・本論 1・本論 2・本論 3・結論といった構成が教えやすく、評価しやすいが、あまりにも機械的で単純すぎるという批判もある。

5.3. アカデミック・ライティング

大学生におけるレポートなどの文章作成の最大の課題は、日本語・英語によらず、引用の形式と出典の明示が大学入学以前に十分学習されておらず、大学入学後もこれを徹底して訓練する教科が大学の中に一般的に用意されていないところにある。1990 年代初頭に話題となった東大駒場（教養学部）の「知の技法」シリーズの出版以来、『教養（基礎）演習』といった科目を用意する大学が相次いだ。担当教員の負担感の割には確たる教育効果が得られたという報告を聞くことは少ない。導入教育などで『レポートの書き方』を座学として教えても、一般教育科目・専門科目の多くで時間的制約から学期末試験で評価したり、あるいはレポートを課してもこれを添削して書き直すというような指導をすることができていない場合、地の文と他者からの引用・紹介の峻別や表現・アイデアの出典明記という基礎的な訓練を大学で身につけることは難しい。

6. 学習プログラムにおける評価の例

6.1. 大学生向けの英語アカデミック・ライティング

前節のような状況の対策として、大学の英語授業の中でアカデミック・ライティングの基礎を教える動きが広まりつつある。一般教育科目・専門科目に比べ、言語表現そのものについて検討することにより多くの時間を割くことが自然な科目であるため、具体的な指導が期待できる。特に、教員による添削よりも、学生による相互チェックを行うことにより、アカデミック・ライティングの基本的な考え方を単なる形式ではなく、その意義を含めて理解することが可能となる。第五著者原田が担当する早稲田大学法学部 2 年次向けの Theme では、学生をそれぞれの興味と関心に応じて 4 名程度のグループに分けて、グループでの発表を行い、受講生がすべての発表について内容・スライド・英語・発表の進め方・わかりやすさなどの項目について評点を与えるほか、内容の概要・興味を持った点・質問・発表について改善すべきところなどのコメントをフィードバックする。また、2000 語程度の複数のセクションからなる発表要旨をすべての受講生が他の 3 つのグループを担当して相互チェックする。ここでの相互チェックは、内容・英語の適切性や構成のわかりやすさなども排除していないが、もっとも重視しているのは、情報と表現の出処が明示されているかどうかである。このため、発表要旨の一文ずつについて、内容と表現について著者（発表した受講生）たち自身によるもの、第三者の意見・調査結果を著者たちが要約・紹介したもの、第三者の意見・調査結果の引用の三種類にマーカーで色分けして、色分けに迷うところがあったら、そのようにコメントせよ、という指示を出している。この指示がどこまで有効であるのか、客観的なデータで示すことは難しいが、授業の成果について学期末に英語の文章でまとめる課題の中で、こうした相互チェックを通じて初めて引用の明示や出典を記載する意義がわかったとコメン

トする学生が毎学期一定の割合でいることから、それなりの成果をあげているものと期待している。

6.2. 相互評価の創出する自律的学習の場

ここでは学生同士による相互評価（学習者の自己評価も含めて）が自律的相互学習の中で非常に有効な評価方法であることを考察する。相互評価に関わる授業活動の中では、英語の使用だけでなく、その受け手の存在も考慮し、場に適合した言語使用が求められることも指摘する。

教員による評価では、教師一人が発表者や書き手のパフォーマンスを形式・内容・構成の 3 要素から評価するが、教師による主観的な評価につながる可能性も否めない。それに対して、学生同士による明示的・暗黙的な相互評価では、複数のクラスメイト同士による評価となるため、学習者同士の視点からの共通評価を見出すことが可能となり、教師だけによる主観的な評価を避けることができる。また、これらの共通評価を通して、学習者にはクラスメイトとの活発な対話を促し、教師にとっては学習者が発表やエッセイをどのように捉え、どのような視点を重視しているかについて、把握することが可能となる。学習者による自己評価は、発表やエッセイについてのパフォーマンスを学習者自らが振り返り、反省と今後の対策を冷静に捉えることができる点で有意義である。¹³

こうした相互評価と関連付けられる授業活動には、スピーキング練習・グループ発表・エッセイ作成などがあるが、これらの活動にはそれぞれの場に適合した言語使用が求められる。

第二著者の難波が早稲田大学法学部で担当した 1 年生と 2 年生の授業での学習活動（グループ内ディスカッション・クラス全体へのグループ発表・エッセイ作成）を例に考えると、3-4 人からなる小グループの議論（大学生生活など日常場面を想定）では、格式ばった会話スタイルやアカデミックな書き言葉よりも、比較的日常生活における友人同士のくだけた会話スタイルを用いるほうが議論は活発になると期待できる。また、聴き手側も話し手が友人同士で用いるような会話スタイルに合わせることによって、より会話に入りやすくなると考えられる。“vague language”¹⁴ と呼ばれる曖昧表現の一つとしてみなされる“like”の使用は、このような日常場面を想定した小グループ内での議論では、くだけた会話スタイルとして受け入れられる。こうした表現を使用することで学生同士を近づけ、ソリダリティ（友人としての人間関係）を構築していくことにつながるかもしれない。一方で、こうした小グループの議論では、話し手がアカデミック・ライティングで使用するような“furthermore”, “consequently”といった表現を使用すれば、聴き手は少し格式張った印象として捉えてしまうかもしれない。次に、学生が将来ビジネスでも応対できるようになることを想定したクラス全体に向けて発信するグループプロジェクトの発表では、先ほどの小グループでの会話スタイルよりも、フォーマルなスタイルが求められるだろう。その際に“like”のような曖昧表現は時々使用は有効かもしれないが、頻繁に使用しすぎると発表内容や発表者の印象はどこか頼りない印象を与えてしまう。また、アカデミック・ライティングでも重視されるように、オーディエンスを意識し発表内容全体のまとまりがあり、話の流れがわかりやすく整理されていることがこのような場ではますます求められる。

次に、アカデミック・ライティングを前提にしたエッセイラ

¹³ 山本冨里[9]にも同様の指摘が見られる。

¹⁴ Cutting [2] による。

イティングでは、“like”や“Let’s …”といったくだけた表現の使用は避け、“furthermore”, “consequently”など、よりアカデミック・ライティングの場を意識した表現の使用が必要となる。このような言語使用もそのエッセイの読者を考慮した選択であることと同時に、書き手の論点に対する信頼性がこうした言語使用にも反映されることが伺われる。書き手の論点を明確に読者に示すためにも、上記のグループ発表と同様、話の論点を整理した書き方が好まれる。こうしたそれぞれの場に適合した言語使用が話し手、発表者、そして書き手には求められ、その背後には常に受け手の存在があることはとても重要な点であると言える。

6.3. 『実践応用言語学入門』の自律的相互学習

第三・第四著者の坪田・壇辻は京都大学で学部 1-2 年次に配当される『実践応用言語学入門』を担当している。20 名ほどの受講生を対象として、応用言語学を巡る諸問題・日本の外国語教育の問題点・ICT 技術を活用した外国語学習の紹介などを行っているが、坪田の担当回で日本語と英語で自律的相互学習を狙いとして自己紹介活動を行なわせたので、それについて報告する。

日本人は人前で話すのが苦手で、国際会議など英語を利用して海外の人々と議論をするような場でうまく話せないとされるが、こうした弱点を克服するには、どのような場かを理解して場にふさわしい発言をするようにこころがけることを繰り返すことで、自信をつけ実際に場に慣れることが求められる。教師主導の授業では学生が話す時間を確保するのは困難であり、自律的相互学習を導入して、学生の話す時間を増やしつつ、効果的なフィードバックを提供するために、以下の 3 点を中心にさまざまな工夫をしている。

- (1) 3-4 人でグループを構成
- (2) すべての発表に対して必ず質問とコメント
- (3) 成果物をビデオに記録して提出

(1) は、グループの人数が多いと話す番がほとんど回ってこないが、聴いている人が 1 人ではだれてしまい、1 人では録画を担当するため十分に聴き手の役割を果たせないことがある、などから決めた数字である。

(2) のコメントは、学生の気づきを促進させるために、面白かったこと・よかったこと・直した方がよいことを必ず書くように求めている。質問する／に答える癖をつけるため、質問を必ず義務化させている。

(3) のビデオ撮影は教員が見る（可能性がある）という緊張感、ビデオに撮られるという緊張感を持たせるためであり、練習を繰り返した上で本番に臨ませる効果が出ている。また、よいものや面白いものは皆で視聴することがあると伝えており、これも一定の心理的効果をもたらしていると考えられる。

今回は自信を持って話をするために、まず日本語で自己紹介を行い、続いて英語で自己紹介をした。場に適した言語使用を促し、適切な表現を使って練習するためには場の設定が重要である。そこで、オーディエンスの数や相手によって、喋る内容を変えるように指示した。授業のながれは下記の通りである。

- (1) 日本語で自己紹介 (30 分)
グループ内での日本語での自己紹介 (日本人のみ)
各グループ代表にひとり出てきて前で発表 (6 人ほど)
- (2) 自己紹介 (英語) (30 分)
シーン：TA の留学生に向けての自己紹介

グループ内での英語での自己紹介 (TA の留学生が参加)
各グループ代表にひとり出てきて前で発表 (6 人ほど)

考察：Cheng は[2]でピアレビューを導入した Writing でのオーディエンス分析に触れている。例えば、ピアレビューの場合、教師はオーディエンスとして設定されていないが、文章の評価者であるため、学生は誰に向かって書けばよいか混乱するかもしれないと述べ、このような教室の複雑な環境がオーディエンス方略やその指導に制限をかけていると述べている。これは今回のプラクティスにもあてはまる。グループにより場の共有具合によって、親疎関係や over-hearer としての教師の存在が消えてしまう瞬間もあるようで、常態 (いわゆるタメ口) で話しているものもあれば、常にですます調の敬体で話しているグループもいた。

グループ内で日本語を話している場合は、誕生日・星座・血液型・所属サークル・好きな食べものなど、うちわ向けの内容が多かく、「自分は試験対策委員なので情報をください」という学生もいた。グループ内で話している場合には、敬体で話している場合がほとんどであったが、ときには常体で話している学生もいた。「へー」・「なるほど」など、聞いている側も相槌を打っているものが多かった。代表で前に出て話をする場合は敬体で話し、聴き手で頷いている人はほほいさないという現象が見られた。これはオーディエンスへの意識について考える上で非常に興味深い。

グループ内で英語を話している場合は、グループにひとり留学生の TA が参加した。誕生日・星座・血液型の話はなくなり、所属サークルや学部の話をする学生が多くなった。英語で話し慣れていないためか、日本語が入ったりメモを見たりする学生が多かったが、一部の学生は留学生の出身国にあわせて話したり、内容について確認しながら話をしていった。代表で前に出て話をする場合には、2 回目ということと、英語が上手な人が選出されているためか、メモを見る回数も少なく堂々と話していた。授業後に理想的な自己紹介についてアンケートをとったところ、多くの学生が相手と共通の話題を入れる、相手の印象に残るようなユニークな話をする、ユーモアを交えるなどを言語に関わらず必要な条件として挙げており、場に即した内容について考える機会となったようである。

6.4. 作文・文章の評価と言語使用の場

JET プログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme) の参加者が受講できる 6 ヶ月の通信教育「言語・教育コース」¹⁵ では、このような観点を意識し日本語学習者への作文添削に応用している。言語と日本語教育について学ぶことができるこのコースでは毎月の課題の一つとして作文を課している。課題のテキストとしては、「正式な手紙」、「コラム」、「意見文」、「年賀状」、「送付状」、「スピーチ」の 6 種であるが、これらの課題では作文を書く目的、誰が読み手であるかということを明確に設定し、その設定にあわせて毎回の評価基準を定めている。

例えば、「正式な手紙」では、「しばらく連絡を取っていなかったお世話になった人、主に職場の人や先生など」への手紙という設定にしている。また、「コラム」の課題では、自分の住んでいる地域の地方紙へのコラムという設定にしており、地域の不特定多数が読み手であるという設定である。「スピーチ」の課題では職場を去るときのお別れという設定で書くように指示し

¹⁵ 「NPO 日本語教育研究所」が CLAIR (財団法人自治体国際化協会) より受託運営しているコースで、第一著者の前坊が関わっている。

ている。

これらの課題に対する評価は基本的に大きく「構成」「内容」「日本語」「その他」という4つに分けられている。そのうちの「内容」では作文の内容の良し悪しのみでなく、作文の目的や設定にあった内容であるかということも評価の対象としている。「日本語」には「文法」「語・表現」「表記」という3つの下位項目があり、文法と表記で正確さを、「語・表現」で適切さを評価している。また、「その他」では、句読点・字数などをチェックし、課題独自の評価基準が必要な場合はここで設定している。

各課題で異なる評価基準の中で最も大きな観点は、作文の目的にあった日本語の文章となっているかということである。「正式な手紙」であれば、「拝啓」で始まり、時候の挨拶、相手を気遣う表現や自分の近況を述べる表現が改まった日本語で書かれているか、最後は「敬具」で終えた手紙となっているかなど、形式も評価の対象となっている。それに対して、「コラム」では不特定多数とはいえ地域の人が読むものという前提で、読みやすさ、ユニークな作文が評価される。丁寧さは当然求められるが、改まった表現を求めることはしていない。スピーチでは口頭表現の原稿であるため、聞き手に働きかける表現が適切に使われているか、職場の人への感謝が伝わるものであるかということが評価基準に加えられている。¹⁶

また、この課題では成績を付けるために評価するだけではなく、添削も行っている。添削する際に考慮する最も大きな観点は、作文の目的、設定にあった日本語の文章となっているかということである。この観点で作文を見ることで、添削すべき箇所が明らかになり、適切な表現を提示しやすくなる。つまり、テキストの「場」を考えるとということである。多くの場合、「場」を意識するのは口頭表現の場であることが多いが、書かれたテキストにも適切な「場」があり、その「場」を考えた評価が必要なのである。¹⁷

7. 謝辞

本稿の著者たちを中心とする共同研究の一部は 2009 年度より科学研究費補助金挑戦的萌芽研究：課題番号 21652041 『「場の言語学」の構築：場の意味論と語用論』ならびに科学研究費補助金基盤研究 (B)：課題番号 21320109 『属性付与英語学習者発話コーパスの拡充と分析：大学新入生英語発話能力の経年変化調査』の助成を受けている。

文 献

- [1] Bachman, L., *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford, 1990.
- [2] Cheng, F. W., "Audience strategies used by EFL college writers," *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL)*, 9, 2, 209-225. ISSN: 1345-8353, 2005.
- [3] Chun, C., "An Analysis of a Language Test for Employment: The Authenticity of the PhonePass Test," *Language Assessment Quarterly*, 3 (3), 295-306, 2006.
- [4] Cutting, Joan, "Introduction to *Vague Language Explored*," Cutting, Joan (ed.), *Vague language explored*, pp. 3-20, Palgrave Macmillan, New York, 2008.
- [5] Elliot, S., "Intellimetric™: From Here to Validity," in Shermis, M.D. and J. Burstein (eds.), *Automated Essay Scoring: A cross-Disciplinary Perspective*, pp. 71-86, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2003.
- [6] Landauer, T.K., Laham, D. and Foltz, P.W., "Automated scoring and annotation of essays with the Intelligent Essay Assessor," Shermis, M.D. and J. Burstein (eds.), *Automated Essay Scoring: A cross-Disciplinary Perspective*, pp. 87-112, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2003.
- [7] Page, E.B., "The imminence of grading essays by computer," *Phi Delta Kappan*, vol.48, pp. 238-243, 1966.
- [8] Ted Briscoe, Ben Medlock, Oistein Andersen, "Automated assessment of ESOL free text examinations," *University of Cambridge Computer Laboratory Technical Reports*, No.790, 2010.
- [9] Williamson, D. M., "A framework for implementing automated scoring," *Educational Testing Service, Technical Report*, 2009.
- [10] Xi, X., Higgins, D., Zechner, K., & Williamson, D. M., "Automated scoring of spontaneous speech using SpeechRaterSM v1.0," *Research Report, RR-08-62*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, 2008.
- [11] Yang, Y., Buckendahl, C. W., "A review of strategies for validating computer-automated scoring," *Applied Measurement in Education*, Vol.15, No. 4, pp. 391-412, 2002.
- [12] 『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル (1999 年改訂版)』 (牧野成一監修、日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム訳、(株)アルク発行)
http://www.opi.jp/shiryo/actfl_guide.html
- [13] 石岡恒憲, 「小論文およびエッセイの自動評価採点における研究動向」, 人工知能学会誌 23(1), pp. 17-24, 2008.
- [14] 石塚賢吉「S-CAT: 音声認識技術を活用した自動採点日本語スピーキングテスト」第2回若手研究者フォーラム。高度言語情報融合フォーラム(ALAGIN)技術開発部会音声処理分科会, 2011.
- [15] 今井新悟・伊東祐郎・中村洋一・菊地賢一・赤木彌生・中園博美・本田明子『J-CAT Japanese Computerized Adaptive Test—日本語能力をコンピュータで測る—』, 山口大学留学生センター, 2010.
- [16] 小柳かおる, 『日本語教師のための新しい言語習得概論』, スリーエーネットワーク, 2004.
- [17] 首藤佐智子・原田康也, 「統合的言語活動を促進するシラバスデザイン: 早稲田大学法学部の英語新カリキュラム」, 人文論集, No. 47, pp. 1-11, ISSN 0441-4225, 早稲田大学法学会, 2009.
- [18] 原田康也, 「音声認識を用いた完全自動の日本語リスニング・スピーキング試験」, 平成 17 年度情報処理教育研究会集會講演論文集, pp. 491-494, 九州大学主催, 2005.
- [19] 原田康也, 「第二言語ライティングの産出と評価: 自律的相互学習を促す学習環境構築に関わる言語倫理的省察の試み」, 学習者コーパスに基づく英語ライティング能力の評価法に関する研究: 平成 17 年度~平成 19 年度科学研究費補助金 (基盤研究(C)) 研究成果報告書, pp. 71-89, 2008 年 6 月.
- [20] 泉子・K・メイナード, 『マルチジャンル談話論』, くらしお出版, 2008 年 9 月 30 日.
- [21] 山本冴里, 「形成的評価が可能にすること: 形成的評価の“SW1H”: いつどこで, 誰が誰/何を, どのように評価すると, どんなことが可能になるのか」, WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』, <http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/yamamoto.pdf> (2011/05/13 取得)

¹⁶ 構成・日本語・内容についての添削基準を担当者に提示しただけでは、添削者が判断に迷うことがしばしばあり、誰に対して書いているのか、何のために書いているのかわからないと、添削できない、適切な日本語に直せない、という声があり、タスクを改訂して、目的・相手を設定するようになった。

¹⁷ [9] など参照。