

作文テスト評価基準の運用における留意点の報告

—— 大学1年次生の文章に対する評価の分析 ——

A Report on Criteria in Applying the Assessment Standard to
Composition Tests

—— Analysis of Assessment of Freshmen's Writings ——

野　　田　　春　　美	・	岡　　村　　裕　　美
Harumi Noda		Hiromi Okamura
坂　　本　　智　　香	・	佐　　野　　裕　　子
Chika Sakamoto		Yuko Sano
高　　橋　　博　　美	・	辻　　野　　けんま
Hiromi Takahashi		Kemma Tsujino
中　　崎　　崇　　・	中　　原　　香　　苗	
Takashi Nakazaki		Kanae Nakahara
米　　澤　　優		
Yu Yonezawa		

1. はじめに

(野田春美)

神戸学院大学人文学部において、「文章表現Ⅰ・Ⅱ」(2006年度までは「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」)を1年次生の履修必修科目と位置づけてから6年目となった。教育と並行して継続してきた教育研究の、6度目の成果発表が本稿である。

2年次生以上の学生に聞くと、1年次生における文章表現の授業は多くの科目の中でも印象深いものであったと言う学生が多い。その理由は大きく分けて3つあるように思う。1つは、大学生活の最初の時期に、1年間を通して少人数クラスで濃密な教育を受けるということである。2つめは、文章表現という基本的には個人作業であるはずの内容に、グループワークを主とした形で取り組むことで、新たな発見があったということである。そして、3つめは、2年次、3年次になっても、いや、むしろ、学年が上がっていくほどに、アカデミック・ライティング能力の必要性を実感するということであろう。

このように学生達もその重要性を認識してくれる科目ではあるが、教員側にとっては、いまだに難しい課題が残っている。その1つが、文章の評価のありかた、評価基準の統一である。そのため、2006年度からの教育研究では、評価のありかたや評価基準の統一をめぐっての議論、考察を続けてきた。共通したテーマで受講生に文章を書かせ、共通の基準で評価を試み、学生の能力の伸びを分析するとともに評価基準自体の問題点を検討し精度を上げていく、という流れの中に本稿は位置づけられる。

本論に入る前に、科目的概要を紹介しておく。2007年度、人文学部においては、「文章表現I(前期)」「同 II(後期)」それぞれ、約20名の29クラス、法学部には10クラスを設定した。すべてのクラスで、共通のテキスト『日本語を書くトレーニング』(ひつじ書房 2003)を用いている。前期の「文章表現I」ではテキストを用い、文章によって人に何かを伝えるための基本的な考え方や技術を身につけさせることを目標としている。後期の「文章表現II」では、Iに引き続きテキストによって文章を書く基本的な姿勢を身につけるとともに、大学におけるレポートや卒業論文などに直結するアカデミック・ライティングの指導を行っている。アカデミック・ライティング教育については共通テキストは用いていないが、指導項目については全担当教員が共通認識をもっている¹⁾。

以下、2. で作文テストへの評価基準の運用について概要を述べたあと、3. で項目ごとの分析を行う。4. は総括である。2. ~4. の執筆は、科目担当者が分担している。

2. 作文テストへの評価基準の運用

(辻野けんま)

2.1 評価基準をめぐるこれまでの経緯

文章表現能力の評価を複数の評価者間で完全に一致させることは容易ではない。また、評価者ごとに異なる視点から評価が行われることは、一概に否定されるわけでもない。しかし、客観的な評価基準によって、公平な評価が行われることは望まれる。このことは、複数の教員が同一科目を分担して開講する「文章表現I・II」においても求められている。

「文章表現I・II」では2005~2007年度の3年間に、アカデミック・ライティングに関する文章表現能力テストを定期的に行ってきた。2005年度に行われた最初のテストの結果をもとにして、2006年度には文章表現能力を測定するための仮の評価基準が作られた²⁾。また、2007年度には正式に「作文テストの評価基準」(以下、「評価基準」とする)が策定された³⁾。この「評価基準」の策定は、前年度に実施された論述式の作文テストの評価と連動して進められた。その過程では、年2回の合宿会議における議論や評価のやり直しなどの困難があったが、「評価基準」が一応の完成を

1) 共通認識については、野田他(2005)を参照。ただし細かい点については、その後、修正している。

2) 仮の評価基準については、野田他(2007)を参照。ここでは、2005年度に行われた文章表現能力テストについても詳細が示されている。

3) 策定された「評価基準」については、野田他(2008)で示している。また、本稿で分析の対象とした「評価基準」の当該項目については、3の各節の冒頭でそれぞれ示す。

みたことは大きな前進であったといえよう。

しかし、この「評価基準」がどの程度汎用性をもつのかということについては、いまだ検討の余地を残している。そこで本稿では、テーマを変えた作文テストに「評価基準」を運用した場合に、どのような問題が生じるのか分析することとする。その際、複数の講師で同一の作文テストを評価するという分析方法をとった。分析を通じて明らかになった「評価基準」運用における留意点は、評価項目ごとに分けて本稿3. の各節で示される。

2. 2 分析の概要

今回分析の対象とするのは、2007年度に実施した作文テストである。作文テストは、「小学校での英語の必修化について論じなさい」というテーマで実施された。なお、これまでの作文テストのテーマは「大学生にとってアルバイトは重要かどうか」という、肯定ないし否定の立場を明確にしやすいものであったが、今回は試みとして自由論述式のテーマに変更された。

作文テストの対象は、人文学部・法学部の受講生全員（721名）を対象に実施された。実施時期は、前期の2回目の授業時と後期の最終授業時の計2回である⁴⁾。手書きで制限時間は40分とし、分量はA4用紙1枚以内とした。ただし、今回分析のために用いるのは、全クラスの答案から無作為に抽出した6つの作文である。それらは前期実施分と後期実施分からそれぞれ3つずつ抽出されている。なお、「評価基準」における評価項目と評価のポイントをまとめたものを、表1として示しておく。

6つの作文の分析を行ったのは8名の講師である。このうち2名は、「評価基準」の策定に直接携わっていない新規のメンバーである。新たなメンバーも含めて、講師間で「評価基準」に対する解釈が共有されることも目指されている。

表1 「評価基準」における評価項目

	評価項目	評価のポイント	評点段階
形式	①段落	適切な段落分けおよび書き出しの1マス空けの有無	A～E
	②文体	文体の統一性の有無（「である」体への統一）	A～D
	③語彙・表現	不適切な語彙・表現の使用の有無	A～D
	④文末表現	不適切な文末表現の有無	A～C
	⑤文	(1) 文法的な誤りの有無 (2) 冗長さ・読みにくさとともにう文の有無	A～C
	⑥文字表記	誤字・脱字や不適切な漢字表記の有無	A～D
内容	構成	序論・本論・結論からなる3部構成の有無	A～D
	論拠	事実と意見の組み合わせや論理の飛躍の有無	A～E
	論理性（参考項目）	意見・主張の一貫性の有無	A～C

4) 作文テストのテーマは、1回目・2回目ともに同じである。ただし、1回目のテストの実施時には、同じテストを後期の最終授業時に実施するなどの情報を伝えないようにしている。また、受講生にはレポートと思って書くように指示している。

各評価者による評価を項目ごとに集計したところ、「段落」、「文体」、「論理性」の3項目については目立った評価の揺れが見られなかった。これに対して、「語彙・表現」、「文末表現」、「文法的な誤り」、「冗長さ・読みにくさ」、「文字表記」、「構成」、「論拠」の7項目については評価の揺れが見られた。たとえば「評価基準」に明記されていない要素を評価の際に加味するかどうかという点や、「論拠」における論理の飛躍をどこまで厳しく見るのかという点などである。

そこで、以下3.1～3.7までの7つの節において、評価の揺れが見られた「語彙・表現」、「文末表現」、「文法的な誤り」、「冗長さ・読みにくさ」、「文字表記」、「構成」、「論拠」の7項目を1つずつ分析する。いずれの節においても、評価者間での評価が大きく分かれた文章を「文例」として示している⁵⁾。そして、文例中のどの箇所についてどのような判断の相違が見られたのかをまとめ、そこから「評価基準」を運用する際の留意点を提起する。

本章の冒頭に述べたように、文章表現能力を評価するということには困難がつきものである。また、それぞれの作文に込められた個性を図り知ることは、画一的な「評価基準」のみによっては困難だろう。そのため、評価の際にはある程度個別の状況に即して評価者の判断が求められる場合もある。しかし、いずれにしても、評価に際して客観的な不公平ができるだけ回避しようとする努力が求められることは言うまでもない。本稿で示される、「評価基準」の運用に際しての留意点は、こうした努力の一環として位置づけられることをあらかじめ述べておく。

3. 項目ごとの分析

3.1 語彙・表現

(米澤 優)

日本語には位相差があるため、アカデミック・ライティングの指導において語彙・表現の指導は重要である。大学1年次生は書き言葉に慣れておらず、話し言葉と書き言葉の違いを指導する必要がある。また、論文・レポートは作文やエッセイとは違い、客観的な表現を使わなければならない。大学1年次生では、その指導も必要となる。作文テストの語彙・表現の評価は、論文・レポートに不適切な語彙・表現がいくつ使用されているかを数え上げて評価する。不適切な語彙・表現とは、話し言葉や待遇表現、個人・感情を意識させる表現（「僕」「私」など）などである。以下に、語彙・表現の「評価基準」（表2）を示しておく。

まず、次頁の「評価基準」運用の際に、評価者によって評価が分かれた話し言葉の例を取り上げる。話し言葉はら抜き言葉や若者言葉、方言、縮約形などが代表的であるが、個々の語彙や表現について話し言葉かどうか決まっており、すべての語彙・表現を挙げることはできない。代表的なものについては見解が一致したが、個々の語彙や表現については話し言葉とするかどうか判断が分かれた。たとえば、以下の文例3の縮約形「住んでる」を誤りとするのは一致したが、文例1・2

5) 文例は作文テストにおける学生の文章を引用したものであるが、文例中の下線・破線・波線などはすべて本稿の筆者によるものである。

表2 語彙・表現の評価基準

評価	不適切な語彙・表現※8・9 ⁶⁾	基準
A	確認されない	なし
B	ごく少数の箇所に確認される	1箇所のみ
C	少数の箇所に確認される	2~3箇所
D	多数確認される※10	4箇所以上

※8 論文・レポートでの使用には注意を要する語彙・表現

1. 漢語（「簡明に述べれば」のように漢語を使い過ぎるより、「わかりやすく言えば」のような表現のほうが望ましい）
2. 修辞上の効果をねらった表現（比喩・ジョーク）

※9 使用が不適切な語彙・表現

1. 「僕」「私」「自分」（「我々」「私たち」も絶対に必要な場合を除いて使用しない）
2. 待遇表現・敬語
3. 話し言葉：ら抜き言葉・不適切なカタカナ語（トライする、チャレンジするなど）・方言・縮約形・擬声語・若者言葉など

※10 特定の語彙に対する知識不足による繰り返しの使用は「多」としない。基本的に「ごく少数」とする（たとえば、「お金」など、なじみのある表現）。

の下線部を誤りとするかどうかは評価者によって揺れが見られた。

文例1

しかし、小学校で日本語の基礎を見につけないといけないので、英語を学ぶと日本語学ぶ機会が減る。

←「なければならない」などを妥当とし、「ないといけない」を誤りとする。

「のだが」などを妥当とし、「のに」を誤りとする。

文例2

このようなことから、週休2日制や日本語の能力低下などの面をしっかり検討してほしいと考える。

←「十分に」などを妥当とし、「しっかり」を誤りとする。

「検討すべきだ」などを妥当とし、「検討してほしい」を誤りとする。

文例3

以上のことから、日本に住んでる以上は日本語の知識をつけてもらいたいので小学校での英語の必修化は行わないほうがよいと考える。

←「住んでいる」を妥当とし、「住んでる」を誤りとする。

「つけるべきだ」などを妥当とし、「つけてもらいたい」を誤りとする。

話し言葉と書き言葉は二分できるものではなく、段階的なものである。たとえば、文例1の「～

6) ※の後の数字は、「評価基準」のものを、そのまま示している。数字が1から始まっていないのは、本稿では挙げていない表もあるためである。

「ないといけない」は、「～なきゃいけない」や「～ないとだめだ」よりは話し言葉的ではないが、「～なければならない」よりは話し言葉的である。そのため、どの段階までを話し言葉と捉えるのかによって、「～ないといけない」を誤りとするかどうか揺れが見られたのである。

揺れが見られたものには、学生自身が話し言葉とは認識していないものも多い。たとえば、文例2の「しっかり」などである。ら抜き言葉や若者言葉、方言、縮約形などは話し言葉であると明白であるため、学生は使用しないように気をつけやすい。しかし、学生は個々の語彙・表現について、どれが話し言葉的であるかなどはわかっていないことが多いため、新しい表現を使用しようとすると、話し言葉を使ってしまうのである。また、授業ですべての話し言葉的な語彙・表現についてどの程度話し言葉的であるか示すことなどできず、大学1年次生が話し言葉であると認識できるのは一部に限られる。

以上のことから考えると、ら抜き言葉や若者言葉など話し言葉であると明白なものや、授業で示した最低限のものについてのみ誤りとするとよいと思われる。授業で示したものと共有できれば、評価の揺れも解決できる。

次に、評価者によって評価が分かれたのは、個人・感情を意識させる表現である。これは、「評価基準」に明確な規定はなく、※9の1に「僕」「私」などの人称名詞が挙げられている程度である。しかし、文例2の破線部「～てほしい」や文例3の破線部「～てもらいたい」は、主語が省略されているが、「私は～てほしい」「私は～てもらいたい」という書き手の感情を表す主観的な表現である。論文やレポートでは主観的な表現は避けなければならないと指導している。そのためこれらの表現は、誤りとしてもよいものであるが、誤りとは捉えていない評価者もいた。これは、「評価基準」に例が挙げられておらず、明確な規定がなかったことが原因だと考えられる。また、主観的な表現を許容した評価者は、作文テストにおける語彙・表現を論文やレポートのそれと同一の基準で評価していない可能性を示唆する。論文やレポートは時間をかけ客観的なデータを探し出せるが、作文テストではその場ですべてを考えなければならない、事実・意見を客観的に書きにくい。論文やレポートではなく、作文テストを意見文として捉えれば、主観的な表現も誤りとまではできない。このようなことから、評価が分かれたと考えられる。

このような評価の揺れをなくすためには、作文テストには制約があると考え主観的な表現を許容するか、論文やレポートと同一のものとして捉え主観的な表現を全く許容しないか、評価者の認識を統一する必要がある。作文テストをどのようなものと捉えるかによって、許容されるものが異なってくるからである。また、「評価基準」に個人・感情を意識させる表現の例や説明を加えるのもよいと思われる。

以上、本節では「評価基準」運用の際に、語彙・表現について留意すべき点を述べた。話し言葉については話し言葉であると明白なものと授業で示したもののみを評価対象にすることを提起した。また、作文テストをどのようなものとして捉えるかも、「評価基準」運用の際には重要なことを述べた。なお、個人・感情を意識させる表現については、「評価基準」に例や説明を加えることを付言した。

3. 2 文末表現

(米澤 優)

読み手を説得する客観的な文章を書くにあたり、文末にどのような表現を用いるかが重要となる。作文テストの文末表現の評価は、体言止めや倒置文など修辞的な表現、「と思う」など個人・感情を意識させる表現がいくつ使用されているかを数え上げて評価する。以下に、文末表現の「評価基準」(表3)を示しておく。

表3 文末表現の評価基準

評価	不適切な文末表現※11・12	基準
A	確認されない	なし
B	ごく少数の箇所に確認される	1箇所のみ
C	多数確認される	2箇所以上

※11 使用を避けるべき表現

1. 体言止め・倒置
2. 「と思う」
3. 単に「思う」の代替表現である「考える」「考察する」「推察する」など
4. 事実文の「のである」

※12 多用を避けるべき表現

1. 「のである」「ものである」「ことである」といった強調表現
2. 「わけだ」「ものだ」

以下では、評価者によって評価の分かれた事例として、「と考える」を取り上げる。論文・レポートは、誰が考えても同じ答えが導かれるように客観的に書かなければならない。行為を予告する場合（「以下で～について述べたいと思う」など）を除き、「私は～と思う」という表現は避けなければならないと指導している。「と思う」の代替表現である「と考える」も同様である。

文例4

したがって、英語を必修化にしてしまうと小学校の子供たちにさらにふたんがかかり、学力低下を招くのではないかと考える。

←「と考えられる」などを妥当とし、「と考える」を誤りとする。

文例5

しかし、小学校で日本語の基礎を見^(マ)につけないといけないのに英語を学ぶと日本語学ぶ機会が減る。つまり英語を学ぶと日本語の基礎が見につかないのではないかと考える。このようなことから、週休2日制や日本語の能力低下などの面をしっかり検討してほしいと考える。

←「のではないかと考えられる」などを妥当とし、「のではないかと考える」を誤りとする。

「検討すべきだと考えられる」などを妥当とし、「検討してほしいと考える」を誤りとする。

「と考える」が「と思う」の代替表現であれば誤りとするのだが、上の例では評価者によって代替表現とするか判断が分かれた。単純に考えれば、いずれも「と思う」と置換可能である。特に、

文例5の「～てほしいと考える」は書き手の主観的な感情を表しており、「と思う」と置き換ても意味に違いがないと言える。にもかかわらず、評価者によって搖れが見られたのは、「と考える」が「と思う」に比べ、思考過程があり論理的に答えを出すというニュアンスがあるからではないだろうか。文例4で「したがって」、文例5で「このようなことから」という表現が使われていることからもわかるように、何らかの論拠を示している文脈で使われている。そのため、論理的に答えを出すというニュアンスがより強く感じられたのだと思われる。また3.1でも述べたように、作文テストには制約があると考えて主観的な表現を許容する評価者がいることからも、評価の搖れが生じたと言える。

評価の搖れをなくすために、何らかの論拠を示している文脈で使われている「と考える」などは、「思う」の代替表現とは捉えず許容すると、「評価基準」で規定してもよいと思われる。「と考える」などをすべて「と思う」の代替表現とし、誤りとするのは難しいからである。また、3.1同様、作文テストには制約があると考え主観的な表現を許容するか、論文やレポートと同一のものをして捉え主観的な表現を全く許容しないか、評価者の認識を統一する必要があると思われる。

以上、本節では「評価基準」運用の際に、文末表現について留意すべき点を述べた。「と思う」の代替表現について、「評価基準」で文脈も含めた形で規定することを提起した。また、3.1同様、作文テストをどのようなものと捉えるかも、評価を行う際に重要なことを述べた。

3.3 文法的な誤り

(岡村裕美)

どのような状況であれ、ある程度の分量の文章を書く際には、文法的な誤りを犯してしまう可能性がある。一般的には、自分の文章を読み返し、推敲することができれば、単純な文法的な誤りは回避することができる。しかし、今回実施した作文テストの場合、まず時間的な制約があり、推敲の余裕がないことが考えられる。また、読み返す時間があったとしても、自らの文法的な誤りに気づけない場合もある。文法的な誤りがあまりに多い文は、文章に対する読み手の信頼を損なうことにつながる。文法的な誤りは、文章の読みやすさというよりも、読み手が文章に対して抱く印象に大きな影響を与えるため、作文テストの評価項目として重要であると言える。

「文法的な誤り」について複数の評価者が評価する際に問題となるのは、どのような文を文法的に誤っていると認定するかが評価者によって異なるという点である。以下に、文法的な誤りの「評価基準」(表4)を示しておく。

以下では評価者によって文法的に誤っているかどうか判断が分かれた具体例を挙げる。まず、次に挙げるのは「指示詞」を含む文について、評価者によって判断が分かれた例である。

表4 文法的な誤りの評価基準

評価	文法的な誤りを含む文※13	基準
A	確認されない	なし
B	ごく少数箇所に確認される	1文のみ
C	多数確認される	2文以上

※13 文法的な誤り

1. ねじれ文（主述が対応していない）
2. 指示代名詞と指示対象が離れており、指示対象が曖昧になっている。
3. 副詞の呼応が守られていない。
4. 助詞の誤用
5. 接続詞の誤用

文例6

もちろん、そのような流れで、今まで受けていた国語や算数といった授業も受ける時間が減っている。

←「そのような流れをうけて」などを妥当とする。

文例7

そのような授業数が減っている中に英語も入れようとするならば、さらに国語や算数の授業数は減少し、学力は低下してしま(ママ)うのではないだろうか。

←「そのように」などを妥当とする。

これらの例は、文意の把握が困難なほどの誤りではないが、正確な表現ができていないと判断され、評価が揺れてしまったものと言える。つまり、文法的な誤りが、言葉の選択ミスによって起きていると判断されたものと考えられるのである。

ただし、文法的な誤りとして想定される接続詞に関する規定は、「評価基準」でも言及しているように「指示代名詞と指示対象が離れており、指示対象があいまいになっている」ことである。上の例は「指示対象が離れて」いるための誤りではなく、指示詞を含む表現そのものが誤っている例である。つまり、ここでの評価は、「評価基準」の想定とは違う観点で誤りであると判断されている。したがって、このような評価の揺れは、「指示詞と指示対象」の正誤のみを評価の基準とすることなどを共有しておくことで解決できる可能性が高い。

次の例は、「接続詞の誤用」と認定するかどうかが評価者によって分かれた例である。

文例8

このように、国際社会で通用する英語力を持つには、現状の英語教育では不充分なのである。

しかし、英語だけでなく、日本語や日本の歴史についても勉強し、英語で世界に日本を発信できるような人材を育てることが大切である。

←「さらに」「また」、あるいは接続詞を削除することを妥当とする。

文例 9

しかし、週休 2 日制にしてから日本の小学校の子供の学力が低下してきているという問題が生じている。この問題は週休 2 日制にする前から予想されていたことである。したがって、英語を必修化してしまうと小学校の子供たちにさらにふたんがかり学力低下を招くのではないかと考える。

←接続詞を削除することを妥当とする。

文例 10

しかし、小学校で日本語の基礎を見につけないといけないので英語を学ぶと日本語学ぶ機会が減る。つまり、英語を学ぶと日本語の基礎が見につかないのではないかと考える。

←接続詞を削除することを妥当とする。

「接続詞の誤用」を、単に選択する接続詞を誤ったものとした場合は、この項目の評価が下がる。しかし、「論理展開そのものの誤り」つまり本当は帰結しない内容であるにもかかわらず帰結を表す接続詞を使用するなどした結果、論理展開が未完のまま文章を終えてしまっているとみなした場合、この項目の評価は下がらず、「論拠」の項目の評価が下がる。

評価の基準を共有するためには、ある程度明確でわかりやすい基準であることが重要である。その点から考えると、内容に関して評価するよりも、接続詞をほかのものに変えたり削除したりすれば内容の整合性が保たれる場合は、接続詞の誤りと認定するほうが適切だろう。

以上述べてきたことからもわかるように、たとえ「B」と評価された作文であっても、ある評価者が誤りと認定した文を別の評価者は認定せず、ほかの文を誤りとする可能性がある。そのため、正確な評価とは言えなくなる場合がある。また、「文法的な誤り」は文の冗長性や語彙の選択とも関係しているため、1つの誤りを含む文が複数の評価項目に関係することも考えられる。そうなると、1つの作文に対してどの項目の評価が低いかも一致しない場合が生じてしまう。

これらの問題を防止するためにも「何を文法的な誤りとするか」という認識を、できる限り評価者間で共有しておくことが必要だろう。

3.4 冗長さ・読みにくさ

(坂本智香)

冗長な文や読みにくい文の形式に一定の特徴が認められることは、文章表現教育に携わる者であれば誰しも気づいていることである。以下に示す冗長さ・読みにくさの「評価基準」(表5)でも、※14の1. ~ 3. に規定された形式に注目し、文の形式(文法を除く)を評価することになっている。しかし、ここで規定された形式にあてはまるか否かの判断が、評価者間で異なる場合のあることが明らかとなった。

まず、句点の使用不足(※14の3.)について述べる。文例11は、文は長いがそのままでも読みにくくはないため問題ない(=句点の使用不足とはみなさない)という判断と、読みにくくはないが

表5 冗長さ・読みにくさの評価基準

評価	冗長な文※14	基準
A	確認されない	なし
B	ごく少数の箇所に確認される	1文のみ
C	多数確認される	2文以上

※14 適切な箇所で文を切っていないため、形式や内容が冗長となっている文で、主に、以下の3つを指す。

1. 「が、」「り、」「し、」「て、」などを多用している文
2. 過剰な修飾を含む文
3. 句読点の不適切な使用により読みにくくなっている文（句点の使用不足・短い文であっても読点を過剰に使用した文はC評価となる）

文が長すぎる（=句点の使用不足とみなす）という判断が見られた。確かに、後者の判断に従い句点を挿入すると、結果として短い2つの文ができる、読みやすさは向上する（文例11'）。

文例11

英語を教えることができる教師の育成、英語教育の内容など、まだまだ必修化に到るまで時間はかかるかもしれません、将来、英語を自在に操ることができる人を増やすためにも英語の小学校での必修化は必要だと考えます。

文例11' (修正後：下線部は句点の挿入例)

英語を教えることができる教師の育成、英語教育の内容など、まだまだ必修化に到るまで時間はかかるかもしれません。しかし、将来、英語を自在に操ることができる人を増やすためにも英語の小学校での必修化は必要だと考えます。

次に、読点の不適切な使用について述べる。文例12・13では、読点の使用に問題があるとみなすか否かで判断が分かれた。具体的には、読点の使用は確かに過剰だが読みやすいので問題ないとみなす立場と、読点の過剰な使用は読みやすさに關係なく問題があるとみなす立場である。後者の立場において読点が余剰と判断された箇所は、下線で示すとおりである。

文例12

そんな中、今までの中学校での英語必修化にかわり、小学校での英語必修化について議論されるようになった。

文例13

そのためには、小学生のうちから、^(ママ)英語になれひたしんでおく必要があるだろう。

以上をまとめると、現行の「評価基準」のもとで、句点の使用不足・読点の過剰使用（ともに※14の3.）の評価方法に揉れが生じたということになる。つまり、句読点の不適切な使用について

は、文章が読みにくいかどうかに関係なく厳密に評価する評価者と、読みにくくなっている場合のみ不適切と判断する評価者とに分かれたのである。

このような結果が生じた原因は、句読点の使用が不適切であることと読みにくいことを同一視するか否かについて「評価基準」の解釈が評価者間で一致していなかったためである。たとえば、読みやすい（ないしは読みにくくはない）という理由から句読点の使用が厳密に評価されなかったケースでは、句読点の使用が不適切であることと読みにくいことが同一視されていたと言える。これに対し、読みにくいか否かに関係なく句読点の使用が厳密に評価されたケースでは、句読点の使用が不適切であることと読みにくいことが区別されていたと言える。

「評価基準」の解釈が評価者間で一致しなかった原因は、「評価基準」において、評価の対象が何であるのかが明確に規定されていなかったためである。つまり、句読点の使用といった文の形式的特徴だけを評価するのか、「冗長さ・読みにくさ」といった、目には見えない印象のようなものを評価するのかが、「評価基準」には明記されていない。そのため句読点の使用を厳密に評価した評価者は前者の解釈を、そうでなかった評価者は後者の解釈をしていた可能性が高い。

こうした解釈の揺れを防ぐための方法として、「冗長さ・読みにくさ」を測る基準について前もって話し合い、合意を形成しておけばよいという意見があるかもしれない。確かに、「冗長さ」についてはそのような対処も有効そうに見える。たとえば、物理的・客観的な文の長さに基づく測定基準を規定しておくことが考えられよう。しかし、文の長さを客観的に測るために専用の単位が必要となり、しかもその単位の規定は慎重に行わなければならないことに留意する必要がある。なぜなら、文の長さを測る単位になり得る文の構成要素の定義には諸説あるため、時間をかけた議論と検証が不可欠だからである。また、そのようにして得られた規定が、実際に、いわゆる「冗長さ」を測る基準たり得るのかどうかも検証されなければ、「冗長さ」が抽象的な概念の域から脱却することはできないだろう。

では、「読みにくさ」はどうだろうか。ここではまず、読み手の負担という面から考えてみよう。文章の理解は、書き手の努力だけでは成立せず、書き手と読み手の両方の努力が不可欠である。たとえばある文について、主語がどの述語と結びついているのか、どこからどこまでが修飾要素であるのか等を理解することは、書き手による表現の工夫に読み手の積極的な理解努力が加わることによって初めて実現する場合が少なくない。

しかし、読み手のこのような努力は、ほとんどの場合無意識的に行われており、内省が難しいというのが実情だろう。また、同じ読み手が同じ文章を繰り返し読んだ場合、努力の度合いが一定であるとは限らない。さらに、文章の読まれる環境（評価者が静かに集中して読めたか否か、作文のテーマが評価者の専門分野に関連するものであるか否か等）の違いによって評価が左右される可能性もある。したがって、複数の評価者が1つの文を評価する場合には、評価に揺れが出る可能性はさらに高まるだろう。したがって、個々の文について読み手の負担を客観的に測定し比較することもやはり現実的ではないと考えられる。つまり、「読みにくさ」も「冗長さ」と同様に抽象的な概念の域を出ないのである。

そのため「評価基準」の解釈を評価者間で一致させるためには、純粹に文の形式（文法を除く）

だけに限定して評価が行われる必要がある。つまり、「冗長さ・読みにくさ」といった抽象的な基準を交えずに、※14の1.～3.〔0〕に示された具体的な基準だけを「評価基準」として運用するのである。

ただし、文例11・12・13のような句読点の使用は、何をもって不適切（あるいは適切）とみなすのかが明確に規定されない限り、評価に搖れが生じる可能性は払拭されないだろう。なぜならば、ある読点を余剰とみなすか否か、句点の使用が不足しているとみなすか否かの判断は、客観的な基準が別に示されない限り、評価者自身の受けた教育や好みの違い等により影響を受けるためである。

この問題を解決するためには、句読点の不適切な使用（※14の3.）に関して、より緻密なレベルで事前の合意をつくることが求められる。同じことは、※14で規定されているほかの言語形式にもあてはまる。たとえば、※14の1.（「が、」「り、」「し、」「て、」などを多用している文）においては、「など」がどのような言語形式まで指すのかということや、「多用」が具体的に何回以上を指すのかということについてである。また、※14の2.（過剰な修飾を含む文）では、何をもって過剰な修飾とみなすのかについて、単に文字数の問題であるのか、あるいは構造の問題であるのか、構造の問題であるとすればどのような構造であるのか、といったこと等が事前に合意をみておくべき事柄となるだろう。

最後になるが、「評価基準」の運用の際、※14の1.～3.に規定された形式だけを評価の対象とするのか、そうでない形式も評価の対象としてよいのかどうかもあらかじめ決めておく必要がある。たとえば、文例14では、評価対象とするか否かで判断が分かれた。確かに、下線部は、文中のどの部分を修飾する意図で書かれたのかがわかりにくい。修飾-被修飾の関係がわかりにくい語句は、いわゆる読みにくい文によく見られる形式であるため、今後、※14への追加が検討されてもよいだろう。そして、ある形式を評価対象とするか否かの判断が揺れないようにするためには、「評価基準」の文言の中にある「主に」の解釈について事前に協議し、※14で規定されていない文の形式も評価対象とするのか否かについて事前に合意を得ておく必要があるだろう。

文例14

私は小学校で英語の必修化について、国際化が進んでいるといわれている社会の中で、どんなことでも柔軟に取り組むことができる小学生のときから英語に親しみ学習していけるという点で賛成の立場です。

以上、文の形式（文法を除く）の観点から、「評価基準」の運用において事前に協議する必要のある点を述べた。しかし、どの点にも、一朝一夕には結論の出ない難問が含まれている。したがって、評価の搖れを排除する目的で事前の協議を行う際には、文の形式（文法を除く）を客観的に評価することがどこまで可能かといった根本的な問題もあわせて検討していく必要があるだろう。

3.5 文字表記

(佐野裕子)

大学生への作文教育は、アカデミック・ライティングの技術取得を主な目標にしているが、潜在的には「社会生活の多様な場面において、誰が読んでも読みやすい文章」を書くことが目標と考えられる。この「読みやすい文章」を書く際には、佐竹（2005）等によると正書法は厳密に確立されていないが、原則としての文字表記は重要な要素である。本節では、文字表記の項目において、評価の分かれた事例を取り上げる。以下に文字表記の「評価基準」（表6）を示しておく。

表6 文字表記の評価基準

評価	誤字・脱字※15・16	不適切な漢字表記※17
A	なし	なし
B	なし	あり
C	あり	なし
D	あり※18	あり

※15 以下のようなものも含む。

1. 送り仮名の明らかな誤り（許容されているものを除く）
2. 消しゴムを使用せず誤字を斜線などで隠している。
3. 「？・！・（笑）」の使用
4. 句点か読点かが明瞭でない。
5. 句読点のかわりに、スペースを挿入している。

※16 漢字を平仮名で代用している場合は誤字としない。

※17 漢字での表記が不適切となる語句（「公用文における漢字使用等について」（文化庁ホームページ）に準拠）

1. 形式名詞
2. 接続詞・副詞
3. 補助動詞

※18 紙面の汚さが目に余る場合（明らかになぐり書き、矢印で文章を挿入している場合など）、誤字・脱字がなくても評価はDとする。

まず、誤字・脱字として認定すべきか、評価がAとCに分かれた事例を挙げる。実際の例では下線のように文字が認識できる。癖字と判断した場合はカギカッコ内の表記となる。

文例15

小学生のうちから、英語になれひたしんでおく

←「なれしたしんで」の誤り。

文例16

小学校での英語を楽しみながら学ぶべきである

←「学ぶべきである」の誤り。

評価A（誤字と認定しなかった）の場合は、文脈から類推して誤字ではなく癖字と判断し、評価C（誤字と認定した）の場合は、極度に読みにくい文字は誤字と認定したと推察される。字の癖をどこまで許容するかという事例であり、こうした癖字か誤字かの判断については、評価者によって大幅

に揺れがあると考えられる。このような場合、「ほかの文字と混同する場合は誤字とする」等、評価者間で事前に意見を共有しておくことが求められる。

次に、同項目の句読点の例に移る。下線部は句点（。）か読点（、）か不明瞭であり、実際の標本ではピリオド（。）のように見える。また、破線部は空白となっている部分である。

文例 17

小学校での英語の必修化を導入した年の小学生と中学生では差が生じることになるが。どうやって差を埋めるのだろうか。まあ 10 年たてば 解決するけど。

上の例では、「差を埋めるのだろうか。」について、句点なのか読点なのかについて評価が A と D に分かれた。評価 A の場合は、常識的に読めばここで文が終わる（句点）という捉え方になり、評価 D の場合には句点か読点か判断がつかず評価が下がったと考えられる。さらに、「10 年たてば 。」の空白については、句読点の判断すらつかないため、評価が一層下がったと見られる。文字表記の項目としての句読点は、整合性等の「読みやすさ」の前提となる「表記記号として視覚的に峻別が可能か」という要素が重要となる。評価基準としては成立しているが、評価の厳密さに対しての共有が求められると言える。

次に、不適切な漢字使用について検討する。まず、形式名詞への使用の例を示す。

文例 18

より英語を習得しやすくなるという主張も分かる。

←「わかる」を妥当とする。

文例 19

という訳で 小学校の英語の必修化は難しいと思う。

←「わけ」を妥当とする。

文例 18 の「分かる」と文例 19 の「訳」のうち、特に「分かる」に対しては評価の揺れが生じた。まず、「分かる」の評価に揺れが生じが分かれた要因については、A の評価者は本動詞であり『常用漢字表』に記載されているため適切だと判断したが、D の評価者は、「理解する」の意味では平仮名で書くことがアカデミック・ライティングでは前提のため、不適切としたと考えられる。一方、「という訳で」については、D の評価者が実質的には機能語として平仮名の表記が適切と捉えたのに対して、A の評価者が厳密な機能語ではないとして除外したと推察される。以上の点から、機能語相当の語への漢字使用については、評価基準自体は妥当であると言える。だが、本動詞に対する使用に対しては、表記に際して文脈に応じ漢字を適切に選択している場合に、どのように評価（許容）していくかについては、さらに検討を行う必要がある。

また、漢字で表記されるべき語にカタカナが代用されている例を挙げる。

文例 20

……仕事や旅行で出かけたりすることが今より将来のほうがもっとヒンパンに行われ、……

本来、「評価基準」では「漢字を平仮名で代用している場合は誤字としない」とある。結果として A と C に評価が分かれた。A とした評価者は、文字表記の適用事例とせずに除外したか、3.1 の「語彙」の項目に入れるべきと判断したかであった。これについては、カタカナによる代用を不適切として「評価基準」に追加するという方策が可能だろう。外来語以外のカタカナの使用は、佐竹（2002）の指摘では、話し言葉での語調や表現のニュアンスを再現するものと捉えられるという。よって、アカデミック・ライティングではこうした使用が不適切となることを、評価者が念頭に置くことが求められる。

以上、本節で挙げた文字表記の評価の揺れを考察すると、基準自体は妥当ではあるが、厳密な正書法が存在しないために、評価者間の表記に対する許容度の相違が現れやすいことが明らかになった。こうした評価の揺れをなるべく減らし、「評価基準」の汎用性を高めるためには、評価者間の意見の共有が必要である。

3. 6 構成

（佐野裕子）

作文の構成は、内容の論理展開を反映したものであるため、非常に重要な評価項目となっている。その評価については、以下に挙げる構成の「評価基準」（表 7）に準拠して、形式の面から見て「3部構成」であるかにより、A～D に分類される。

表 7 構成の評価基準

評価	評価内容※19
A	形式上の構成ができている※20・21
B	背景説明がなく、そのほかの構成は整っている
C	3部構成ではないが、何らかの形で構成の意識はあると思われる※22・23
D	構成の意識はないと思われる、または、意識がまったくないわけではないが、本論まで書き進んでいないものも含む

※19 ここで評価の対象とするのは形式的な「構成」のみとし、内容の質や論理性は問わない。

※20 序論・本論・結論の3部構成を基本とする。したがって、形式的に3部構成ができているならB以上となる。

※21 本論の「主張」と結論の「主張の繰り返し」が同化しているものはよいものとし、結論の「展望」もなくてよいものとする。

※22 BとC以下の差は「問題提起」があるかないかで判断する。

※23 CとDの差は読み手が構成を読み取れるかどうかとなる。
Cで認める構成は、主に、以下のものである。

1. 「序論」「結論」のいずれかがない2部構成になっているもの
2. 「主張・論拠・まとめ」という構成
3. 主張（的なもの）・論拠（的なもの）の2部構成
4. 時間が足りずに「結論」が書いていないもの

構成については、以下の文例 21 における 2 つの段落が序論としての機能を果たしているかにより、A（序論・本論・結論の 3 部構成がある）と C（3 部構成ではないが、構成の意識があると思われる）に評価が分かれた。

文例 21

今日の国際社会のグローバル化の流れの中で、英語教育の重要性が、いたるところで議論されるようになっている。政府をはじめ、地域でも英語教育のあり方について話し合いがもたれ、家庭の中でも、育児についての重要な問題として扱われている。そんな中、今までの、中学校での英語必修化にかわり、小学校での英語必修化について議論されるようになった。

筆者は、小学校での英語必修化に賛成である。なぜ、そのように考えるのかを述べる。

文例 21 で評価が分かれた要因は、上の 2 つの段落で構成される序論が、「背景説明（論文に必要な知識の導入）」と「問題提起（論文で取り上げる問題の提示）」の両者を備えているか否かの判断によると考えられる。すなわち、A の評価者は、2 段落目が「問題提起」として成立すると判断し、C の評価者は成立していないと捉えている。この評価の相違は、「問題提起」を構成する表現として許容できる程度が、評価者により異なることを示しており、C の評価者は、英語必修化という作文のテーマに対して明確な評価・批判がないと捉えたと考えられる。

以上、本節では、構成に関する評価について取り上げた。アカデミック・ライティングを一通り学び終えた大学 1 年次生の書く作文であるという前提を踏まえ、論理展開を構成する表現の有無を構成の評価の根拠としないほうが、形式を重視した評価基準を運用する際に評価者によって評価が分かれるという事態が起きにくいと言える。

3. 7 論拠

(高橋博美)

意見・考察を読み手に理解してもらうには、一定の論理的根拠をもって示されることが重要となる。欠いてはならないのが、意見を支える事実は客觀性を備えているか、論証の筋道は論理的であるか、ということである。そこで、「論拠」の項目では、事実と意見の組み合わせが揃っているかということと、意見を論証するために提示された根拠が具体性・客觀性を備えた上で論理の道筋に飛躍が見られないかを見る。以下に示すのは論拠の「評価基準」(表 8) である。「論拠」は評価者間で特に判断が分かれた項目である。そこで本節では、判断が分かれた 3 つの典型例を 3.7.1～3.7.3 でそれぞれ取り上げ、3.7.4において「まとめ」を示すこととする。

3.7.1 体験談の扱い

最初に挙げるのは、あらためて問題が提起された例である。参照されるデータが示されていない作文テストでは、体験談は根拠に必ず使用される。

表8 論拠の評価基準

評価	評価内容※24・25・26・27・28
A	事実と意見の組み合わせが整っており、それぞれの組み合わせで飛躍がない
B	事実と意見の組み合わせが整っているが、飛躍しているものがひとつでも含まれている（複数の事実が並べてあり、意見が本論の「主張」と同化しているものも含む）
C	複数の事実があり、事実と意見の組み合わせが整っているものもあるが、整っていないものがある
D	事実と意見の組み合わせが整っておらず（事実のみのもの・意見のみのもの）、組み合わせがあっても飛躍している
E	事実でもなく意見でもない（気持ち・感想など）、あるいは、論拠自体が欠如している（序論しか書いていない）

- ※24 論拠の評価では、事実+意見の組み合わせに着目し、具体性・客觀性のある根拠の提示を重要視する。
- ※25 良い論拠とは、以下のものである。
1. データ
 2. 体験談・他人の体験談（ただし、一個人の体験に終わらせず、一般的な問題・事象にまで広げる書き方にしていること）
 3. 一般論・社会的通念と読みとれるもの
- ※26 反証は共通の指導内容とはせず、授業では紹介する程度とする。したがって、反証が書かれていたとしても解釈が書かれていないければ（飛躍があれば）、Bとする。
- ※27 独創性については、評価項目として立てない。
- ※28 事実を事実文にふさわしい書き方で書けているかどうかは、「と思う」などの文末表現などにこだわらず、前後の文脈などから総合的に判断する（基本的に事実のつもりで書いているかどうかで判断する）。

文例 22

中学高校と 6 年間学んだが、一向に英語を話せるようにならなかっただし（事実）、おそらく小学校でもその傾向は変わらないと思う（意見）。

「評価基準」では、※28 として「事実文にふさわしい書き方で書けているかどうかは、『と思う』などの文末表現などにこだわらず」、学生の意図をくむ形で判断するようにしている。これは、テスト対象者の現状を踏まえてのことであった。したがって、※28 に従えば文例 22 の実線部は事実として認定され、この文章は事実と意見の組み合わせがあると判断される。しかし、実線部は個人的な体験談であり論拠を支える事実を述べた文章とは言いきれない。そのため、事実として認めないようにはすべきではないか、と問題視されたのである。

大学で求められる学術的な文章では、客觀性を備えていることが必須となる。大学 1 年次生への文章表現指導をより効果的に行うには、高校までの学習事項との連関も考慮される事柄となる。身辺事から論拠に適する材料を取り出すことは、必要なスキルとして作文教育で指導が行われている。5 W 1 H を押さえる形で、体験談を具体例として提示することを求めるという。さらに、その材料を、一般に共有化される事柄・書き方にまで拡げることも、次の学習段階として設定されている⁷⁾。諸般を踏まえ、論理的な思考を求める指導が学校教育で強化されることは決定してい

7) 国立教育政策研究所編（2002）。なお、客觀性を強く意識する指導に注目が集まりだしたのは、OECD／

る⁸⁾。今後、体験談の扱いに対する指導も変わるだろう。だが、現在の大学の在学生を含め、これから数年間の大学入学者は、論理的な思考力を強く意識する以前の教育を受けた世代となる。

文例 22 は、入学して間もない 4 月に実施した作文テストから抽出された例である。現在の大学 1 年次生は、論理性・客觀性に対する意識が希薄であった作文教育を受けてきた世代である。このことを考慮すれば、1 年次生への文章表現指導による「書く」スキルの習得を測るとき、個人の体験談の書き方に着眼することが有効な視点となるケースもある。評価基準を運用する際には、作文テストの実施学年・実施時期を考慮し、評価目的を明確に共有することで、評価者間の揺れはなくなると考えられる。

3.7.2 前提に含有される内容の扱い

次に挙げるのは、論理の飛躍とするか、文章化されていない内容を前提（暗黙裏に一般に共有されている知識・コンテクスト）として容認するか、という点をめぐって評価の分かれた例である。

文例 23

これからの国際化時代を考えたら（事実）、中学生からでなく、もっと小さい頃から英語をしゃべらないといけないと思うので（意見）、……

文例 24

国際化といって小学校から英語を勉強していたら母国語の日本語もちゃんとしゃべれないまま英語を勉強するので（事実）、母国語の日本語をしゃべれなくなるのでは？（意見）

2 例ともに、事実と意見の組み合わせはある、とした点では評価者間で一致を見た。上述したように、事実として提示せねばならない内容の不足を論理の飛躍とするかで判断が分かれた。要因は、利用できる資料がデータとして問題文に示されていないことを評価者が判断材料としたかに拠る。飛躍がないと判断した評価者は、参照（引用）できるデータがない以上、文例 23・24 に見られる説明の不足が、容認される範疇であるとした。一方、飛躍があると判断した評価者は、学術的な文章に求められる論証の道筋を重視し、明文化されるべき事実文として内容の不足を問題視した。

文例 23・24 で提示された、「国際化時代を考えるならば小さい頃から英語に接したほうが良い」「母国語が定まっていない幼少期に外国語を学習することは、母国語習得の妨げになる」という見解は、小学校での英語の必修化をめぐる重要な論点となっている。これらの見解は、文部科学省によっても示されており⁹⁾、またメディアによっても頻繁に紹介された。政府機関によって公表され

→ が行っている PISA 調査の 2003 年結果を受けてのことである。平成 20 年 6 月に小中学校の学習指導要領は、「論理的な思考力」の習得を主目標とする内容に改訂された。従来、作文指導を含む国語教育では、「主観的な意見を発表させる」（立田 2007）ことに力点が置かれ、根拠とする事例が備えるべき客觀性に対しての意識は低かったという。

8) 注 7 参照。

9) 文部科学省教育課程部会外国語専門部会が「小学校における英語教育の在り方に関する論点について」／

ている見解・論点であることから、発表された内容は常識の範疇とみなして問題ないだろう。

文章化されていない内容を補足し文章化すると、次のようになるだろう。波線部は文部科学省発表資料をもとに補足した箇所である。

文例 23'

これからの中でも、より円滑なコミュニケーションを図り活躍しようと思えば、世界で最も通用している英語は話せたほうが良いだろう。物事に対する理解や音感に対する柔軟性を勘案すれば、外国語学習は幼いときから始めたほうが良いという。したがって、中学生からではなく、さらに幼い小学生の頃から英語に接したほうが良いと考える。

文例 24'

国際化といって小学校から英語を勉強するようになれば、母国語の日本語を話せなくなる日本人が増えるのではないだろうか。敬語が使えない、漢字の読み書きができない、といった日本語能力の衰えは、広く認識される状態にある。国語能力が定まっていない小学生の段階で外国語を学ぶことは、国語の習得に支障をきたすという。小学校で英語を必修化すると、国語に費やす時間の確保がさらに困難となることもその原因となる。そうであるならば、英語の必修化は満足に母国語を活用できない日本人をさらに増やすことになるだろう。

波線部は、英語の必修化を論題とするときには、共通の文脈として広く共有されている内容と位置づけられるのではないだろうか。つまり、論理の飛躍としなかった評価者は、波線部の内容を、一般認識として文章化されておらずとも許容される範疇としたのである。

だが、本来これらは小学校における英語の必修化を論じるときに争点となる事項である。換言すれば、波線部の事柄は、データを収集して、自分の立場を決定し論証するポイントとなる箇所である。データを調べることができない出題形式の作文テストでこの作業を求めるることはできない。常識の範疇としてこれらの論点に関する知識を大学1年次生に求めるのは、難しいのが現状である。このことは、文例23・24からも類推されよう。だが、就職試験では、一般常識や世間で関心の集まっている事柄に対する知識・自身の見解が求められる。そういう試験に臨む3年次生以上を対象とした作文テストであれば、厳密に指導されてもよいだろう。

波線部内容を文章化せずとも許容される前提と位置づけるか、学術的な文章には必要なアウトプットとするか、といった判断の相違は評価に大きく影響を与える。「論拠」の評価に搖れを生じさせないためには、評価者間で争点となる論題の背景を共有することが必要となる。その上でテストの対象学年を考慮しながら、学生に明文化を求めるレベルを申し合わせる作業が求められる。特に、参照されるデータを示さない形式の作文を評価する際には、この作業が必須となるだろう。

→ (平成17年11月11日)としてまとめた英語必修化に関する「論点」3つのうち、2つがこれに該当する。なお、「論点」は具体例を挙げて示されている。

3.7.3 論のすり替えの扱い

最後に挙げるのは、論のすり替えに対する許容度で判断の分かれた例である。

文例 25

第二に、英語が語学としての勉強になる前に、会話のツールとして学ぶべきと考えるからである。現状の英語教育は文法中心で、実際の会話には役立たないという意見がある。英語圏の子供達は、英語を学ぶことなく自然と英語で会話している。日本でも、そのような環境を作るために、小学校で英語を楽しみながら学ぶべきである。

「意見→事実→意見」として組み合わせが整っている、とした点では評価に一致を見た。しかし、末尾の「楽しみながら」を、すり替えとして論理の飛躍とするか、不問とするか、で判断が分かれた。文例 25 の主旨は、「語学の勉強となる前に自然と身につける」英語学習が良い、ということであった。それが末尾では、「楽しみながら学ぶべき」として英語を語学として学習する方策を推すところに帰結している。「楽しみながら学ぶ」とは、自然と英語を身につけるための学習方策の 1 つとして取り上げられ、論じられる具体策の 1 つである。論全体の部分でしかない 1 つの具体例が、末尾では論題に対する結論へとすり替えがなされているのである。こういった論のすり替えは、佐藤（2006）によると、学生によく確認される飛躍であるという。

しかし、作文テストの実施された状況や学年を考慮すれば、すり替えを飛躍として論拠の評価を下げるとは厳格すぎるかもしれない。「楽しみながら」を削除すれば、論理の飛躍はないと判断されるため、見方を変えれば論理の飛躍ではなく言葉の誤用として単純な評価を下せる事例もある。論のすり替えを作文テストの評価内でいかに扱うのが適切であるのかは、作文テストの実施される状況に即して判断されるべきである。

先述したように、「論理的な思考力」に対する意識は高まりを見せている。今後、論証の筋道に飛躍が見られないかを問うことも、厳密に求められるスキルになるだろう。しかし、そういったスキルを身につける教材開発は、日本では始まったばかりと言える。文章表現指導や初年度教育を扱うテキストは枚挙に暇なく発刊されている。だが、論証の方法や、展開の妥当性について解説した初年度教育のテキストは、少数である。1 例の説明に止まらず、汎用性のある形で「論証の仕方」が示されているものとなると、武田・藤木（編）（2006）、佐藤（2006）等があるものの、さらに数は減る。そして、文章を書く練習教材となると、管見の限り、発刊されていない。学生に見られる論理の飛躍をパターン化し、それらに対応する教材を開発することは、大学生の文章表現指導に関わる者の今後の課題とされるのである。

論理の筋道を見て、論理の飛躍を問う評価項目は、評価者間で判断が分かれやすい。筋道の展開を誰もが共有する形で示す方法がまだ確立されてはいないためである。内容・筋道の立て方の適否にまで踏み込む評価を行うには、確認される飛躍のパターンを整理し、減点する対象を評価者間で共有する作業が求められる状態にある。しかし、論のすり替えに関しては、先行研究等において汎用性のある形で提示されている。学生によく確認されるパターンとして、既に整理されている飛

躍に関しては、「論理の飛躍」とし、減点対象とすることも視野に入れてよいだろう。

3.7.4 まとめ

「論拠」で評価者判断に揺れの確認された事例を見てきた。事実と意見の組み合わせを見るときには、根拠とする事例を示すのに相応しい客観的な文の形式が問題となった。また、事実と意見を結ぶ論証の妥当性を測るときには、論題の背景を明文化する度合いと、論の筋道を確かなものとする語・内容の連続性とが問題となった。

結果、「評価基準」の論拠の項目を運用する際には、以下のような事柄に留意する必要があるといえる。

- ① 事実の文の提示の仕方が、学生の文章作成能力を測るのに有効な視点となるケースがある。
- ② データを示さない作文テストの場合には、テスト実施前に評価者間で論題背景を共有し、コントекストの許容度を協議する作業が求められる（ただし、データを示す形で実施される作文テストであれば、データを吟味することで、評価の揺れが問われるケースは減少すると考えられる）。

論証の筋道に関しては、いまだ整理されていない事柄が多い。「評価基準」では「論拠の評価内容」として、事実と意見の組み合わせとともに飛躍を見るように設定されている。これは、作文テストの実施条件等を勘案すると、論理の飛躍を細かく問う環境が万全ではないと判断されたからである。しかし、「論理的な思考力」育成の徹底を測るならば、論理の飛躍をいかに認めるかということや、飛躍をどの程度まで許容するかということが、項目の立て方という観点も含めて考えられてよいだろう。たとえば、「飛躍」を項目として独立させ、飛躍箇所が認められた数でABC評価をする、といったようにである。あわせて飛躍のパターンが蓄積していくことも望まれよう。

4. 総括

(中崎 崇)

ここでは、評価の揺れが見られた各評価項目についての分析結果をもとに、「評価基準」の運用における留意点についての総括を行う。これまで各評価項目について、問題となる事例とその解釈の方法や解決の方向性が示してきた。提示された解決の方向性を大別すると、「作文テストの位置づけ」「評価者の認識の共有化」「評価基準の追加」に分けることができる。

まず、「作文テストの位置づけ」について述べる。これは作文テストがどういった種類の文章であるかということや、対象者や実施時期がどうであるかといったことを明確に規定することで、評価の揺れを回避する方法である。

語彙・表現の項目で述べたように、作文テストを主観的な表現を許容する意見文として捉えるか、主観的な表現を許容しないレポート・論文として捉えるかによって、ある表現を不適切であると判断するか適切であると判断するかが評価者間で分かれた。このような場合、作文実施前に評価者間で作文テストをレポート・論文に準拠するものとして位置づけるかどうか議論しておくことが必要となる。

また論拠の項目では、体験談を事実として扱うかどうかをめぐって評価者間で揺れが生じたことを述べた。ここでもまた、どの学年のどの時期での能力を測定する作文テストであるのかといった、作文テストの位置づけの明確化が必要とされている。

上記のような事例から、評価に用いる作文テストをどのようなものとして位置づけるのかが、「評価基準」を運用していく上で重要な留意点となることがわかる。

次に、「評価者の認識の共有化」について述べる。これは「評価基準」として規定されている事柄について、その内実を厳密にし、共有することで評価の揺れを回避する方法である。

文法的な誤りの項目で述べたように、どのような文を文法的誤りとするかは評価者によって異なり、そのため評価者間で評価が分かれる事例があった。たとえば、接続詞に関する文法的な誤りについては、「評価基準」では指示代名詞と指示対象が離れているための誤りと規定されている。しかし、評価者によっては、これ以外の指示詞についての誤り（指示詞を含む表現そのものの誤り）をこれに含め適用したケースがあった。

語彙・表現の項目でも、論文・レポートに不適切な語彙・表現としての話し言葉について、どの段階までを話し言葉（的）であるとするか、評価者によって判断が分かれた。

こういったケースについては、「評価基準」に誤りとして例示されたものだけ（それに加えて、各講師が授業内で提示したものだけ）を誤りとして扱い、厳密に「評価基準」を運用するといったことが求められる。これには当然、「評価基準」に例示されたものや、授業内で提示した誤りの例などを評価者間で共有し、認識を一致させる必要がある。この評価者の認識の共有化も、「評価基準」を運用していく上で重要な留意点である。

最後に「評価基準の追加」について述べる。これは「評価基準」そのものの中に、評価の揺れを招来する項目について具体的な規定を追加し、評価の揺れの問題を回避する方法である。

文字表記の項目では、漢字の代用としてのカタカナを誤字の適用事例とするか否かによって評価者間で揺れが生じたことを述べた。文字表記について「評価基準」では、「漢字を平仮名で代用している場合は誤字としない」といったことは記載されている。しかし、カタカナでの代用については記載がない。

こういった揺れを生じさせる原因が比較的明確であるケースについては、たとえば「漢字をカタカナで代用している場合は誤字とする」といった規定を新たに付け加えることが必要となる。ここで提示されている基準は、すべての事例を想定して策定されたものではない。また、すべての事例を想定した「評価基準」が容易に策定されうるわけでもない。このようなことを鑑みれば、「評価基準」を運用していく上で生じる問題に合わせて、評価基準を追加することや付記をつけるといったことは避けて通れないだろう。評価基準をより汎用的で客観的なものであるとするためには、評価基準の追加は運用上必要なものであると考える。

以上、「評価基準」を運用する上での留意点について総括を行った。ここで挙げられた「評価基準」は、再考の余地のない十全なものではありえない。そうであるがゆえ、本稿で考察した運用上の留意点や評価者間での合意の形成、さらには基準そのものの改訂・追加が必要となるのである。「評価基準」をより汎用的で客観的なものとするためには、上記のような過程を経ていくことが必

要であり、また望まれることもある。こうした努力が継続されることによって、評価にともなう客観的な不公平が回避されるだけでなく、講師間での協同的な教育実践の可能性が広がるだろう。

5. おわりに

(野田春美)

以上、2007年度「文章表現Ⅰ・Ⅱ」の受講生を対象とした、作文テスト評価基準の運用における留意点を報告した。総括にもあるように、文章の「評価基準」は、検討を重ねることによって汎用性や客観性を高めていくべきものである。一応の評価基準を作ったことで安心するのではなく、今回このような形で具体的な問題を明らかにすることができ、議論を深められたことは、きわめて重要で貴重なことであったと感じている。

残された課題は少なくないが、現実的なこととして、評価に要するコストの問題も無視できない。学生1人あたりA4で1枚だけの作文であっても、文字表記から表現、論理性までの多項目について厳密な評価を下そうとすれば、担当学生数が多い場合、膨大な時間と労力を要する。現実的には、たとえば、初期の段階では語彙・表現や文字表記の評価に重点をおき、ある段階では構成や論拠を中心とした評価を行うといった、評価基準の利用の工夫も必要となるだろう。

あるいは、作文の評価基準をここまで厳密にしたことによって、学生の作文データをもとにした練習問題などが作成できる可能性が生じてきたとも考えられる。2005年度の段階では作文問題とともに悪文修正などの問題も出していたが、文章表現能力を測るには作文問題が有効であると考えられたため、作文問題を中心に評価の研究を進めてきた。しかし、こうして作文の評価を重ねる中で見えてきた学生の弱点をもとに、今後改めて、悪文修正などの練習問題を作成できる可能性がある。

本稿の成果をどのように生かしていくかについては、さらなる議論が必要だが、今後も、教育効果の向上につながるような評価方法、教育方法を探っていきたい。

参考文献

- 学習技術研究会（編著）（2002）『知へのステップ』くろしお出版
国立教育政策研究所（編）（2002）『生きるための知識と技能』ぎょうせい
佐竹秀雄（2002）「変容する「書く暮らし」」『日本語学』21-15, pp. 6-15
佐竹秀雄（2005）「現代日本語の文字と書記法」北原保雄（監修）・林 史典（編）『朝倉日本語講座2 文字・書記』pp. 22-50, 朝倉書店
佐藤 望（編）（2006）『アカデミック・スキルズ』慶應大学出版
竹田茂生・藤木 清（編）（2006）『知のワークブック』くろしお出版
立田慶裕（研究代表者）（2007）『生涯にわたる読書能力の形成に関する総合的研究』平成16-18年度 科学研究費報告書

- 野田春美・池谷知子・岡村裕美・建石 始・辻野あらと・中尾桂子・中崎 崇・仁田 円・森 篤嗣・湯浅章子（2004）「少人数クラスによる大学生対象の文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』24, pp. 23–35, 神戸学院大学人文学部
- 野田春美・池谷知子・岡村裕美・坂本智香・建石 始・辻野あらと・中尾桂子・中崎 崇・仁田 円・森 篤嗣（2005）「アカデミック・ライティングを中心とした文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』25, pp. 51–67, 神戸学院大学人文学部
- 野田春美・池谷知子・岡村裕美・小西 円・坂本智香・高橋博美・建石 始・辻野あらと・中尾桂子・中崎 崇・中原香苗（2006）「プレゼンテーション指導と連動させた文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』26, pp. 1–25, 神戸学院大学人文学部
- 野田春美・池谷知子・岡村裕美・坂本智香・高橋博美・建石 始・辻野あらと・中尾桂子・中崎 崇・中原香苗（2007）「文章表現教育による能力の向上を測定する試み」『人文学部紀要』27, pp. 1–40, 神戸学院大学人文学部
- 野田春美・岡村裕美・坂本智香・高橋博美・建石 始・辻野けんま・中崎 崇（2008）「作文テストによる文章表現能力の測定——大学1年次生に対する教育効果の分析——」『人文学部紀要』28, pp. 21–41, 神戸学院大学人文学部
- 野田尚史・森口 稔（2003）『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
 文化庁「公用文における漢字使用等について」（文化庁ホームページ「国語施策情報システム」内）
[（http://www.bunka.go.jp/kokugo/main.asp?fl=list&id=1000005514&clc=1000000068#top）](http://www.bunka.go.jp/kokugo/main.asp?fl=list&id=1000005514&clc=1000000068#top)
 （情報取得日：2007年10月22日）
- 文部科学省「小学校における英語教育の在り方に関する論点について」
[（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/siryo/015/05120501/001.htm、情報取得日 2008年8月27日）](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/siryo/015/05120501/001.htm)

付 記

本稿は、2007年度神戸学院大学人文学部研究推進費を受けた「共通評価基準を用いた大学1年次生の文章表現能力の分析」の成果の一部である。

（2008年10月27日原稿受付）

