

### 事例 3

## ポートフォリオを作文評価に活かす —学習者が作文を自己評価する仕組み—

国際交流基金

日本語国際センター

海外日本語教師短期研修 総合日本語「作文」

国際交流基金日本語国際センター

専任講師 金孝卿・来嶋洋美

#### 機関／コースの概要

日本語国際センター（以下、NC）は、国際交流基金の日本国内の初の研修施設として1989年7月に設立されました。

海外の日本語を母語としない日本語教師を日本に招へいし、研修を行っています。研修では、①日本語運用力の向上、②教授活動向上のための情報や知識の整理及び、新しい視点や方法の導入と活用、③日本の文化や社会に対する理解の深化、④帰国後の自己研修の促進の4つを目標としています。研修は、1年に3回（春期、夏期、冬期）それぞれ、2カ月弱の期間で行っています。研修の中では、「総合日本語」「文法」「教授法」「日本事情」の授業科目のほか「日本文化体験プログラム」を設けています。そこでは、約50人の参加者を3クラス編成にし、実施します。

本稿での取り組みは、2009年度の夏期短期研修（2009年7月17日～9月1日）のクラス3（11名）を対象とし、「総合日本語」科目のなかでの作文授業について行ったものです。

#### 実践者・協力者

NCの専任講師、客員講師が研修を担当しています。本実践の取り組みは、客員講師の協力を得て行われました。執筆は、専任講師2名が担当しました。

#### 実践の概要

NCでは、2008年度からJF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）の試行に取り組んできました。2009年度は、CEFR Can-doをもとに本格的に授業設計を行うとともに、書く活動を通して、ポートフォリオの枠組みを整備することを目指しました。

取り組みの結果、ポートフォリオを研修参加者の学習過程を記録し、保存する仕組みと位置づけ、構成要素として、①「評価のものさし」②「学習の記録」③「学習の成果」の3つを設定することにしました。

本実践は、ポートフォリオを活用して書く活動の自己評価能力を高めたい（＝自律的な書く力を養成したい）と考えている方々にとって参考になるでしょう。

本取り組みはJFスタンダード開発途中で行われた取り組みです。NC研修担当者が経験した困難やそれを克服するための方策を検討し、『JFスタンダード2010』を形にすることができました。

## 背景とねらい

### (1) JF スタンドアートの試行

NC では、2008 年度から JF スタンドアートの試行について取り組んできました。試行の結果から、目標設定や自己評価チェックリストの作成に、CEFR Can-do を活用できることが確認できました。研修参加者（以下、参加者）の多種多様な学習成果を記録し、保存する仕組みとしてポートフォリオの導入が検討されましたが、その内容や活用方法は今後の課題として残りました。また、産出活動（話す、書く）の評価方法についても今後の課題でした。

### (2) 2009 年度の夏期研修の取り組み

2009 年度の夏期研修（以下、09 夏短）では、この 2 つの課題に取り組みました。産出活動（話す、書く）のうち「書く活動」の評価方法を取り上げ、CEFR Can-do を利用して評価基準を作り、その評価基準をもとに学習者が自己評価できるような評価票を作り、学習者が書いた作文を保存しておくシステムを作りました。そして、それらをポートフォリオに収めることにしました。この取り組みの過程で、ポートフォリオの構成が次の 3 つの要素に決まりました。

#### <ポートフォリオを構成する 3 つの要素>

##### ① 「評価のものさし」

「自己評価チェックリスト」と「評価基準」などを収めます。「自己評価チェックリスト」は、CEFR Can-do を参照して作成します。

##### ② 「学習の記録」

言語的・文化的体験の記録を収めます。Can-do の「～できる」という目標設定では表現しきれない個々人の多様な言語学習や異文化体験を記録します。

##### ③ 「学習の成果」

学習者が立てた自己目標や教師から提示された評価の基準に沿って学習の証拠となる成果物を収めます。

今回の取り組みで作成された作文の評価基準や評価票は「評価のものさし」に活用するものなので、ポートフォリオの中の①の「評価のものさし」の部分に収めます。学習者が書いた作文そのものや作成過程での構想メモなどは③の「学習の成果」に収めます。また、学習者が自身の作文体験そのものを振り返り、作品の変化や学習過程について気づいたことを具体的に記録します。この記録は②の「学習の記録」に収めます。今回の取り組みではアンケート形式を借りて振り返りのための設問を与えました。この取り組みの後にさらに検討を加え、JF スタンドアートのポートフォリオもこの 3 つの構成要素で提案することに決定しました。

尚、ポートフォリオは、研修全体の学習成果の評価として活用しましたが、本稿では「総合日本語」の作文活動の評価のために活用した部分についてのみ紹介します。

## 経緯と取り組みの概要

### (1) 作文活動の授業設計

CEFR Can-do を参照して今年度の参加者のレベルを予想し、仮のクラス分けを行いました。その

結果、本取り組みの対象となる「09 夏短のクラス 3」（参加者 11 名）は、来日時に CEFR の A2 を中心に B1 が混在するレベルと予想とし、目標レベルを B1 と設定しました。

作文活動は、「総合日本語」科目のなかで実施しました。「総合日本語」科目では、聞く・話す・読む・書くの 4 技能をバランスよく向上させることを目指し、トピックを中心としたシラバスを採用しています。09 夏短では、とりあげるトピックを「自分・家族」「旅行・交通」「学校・教育」「自然・環境」「異文化」の 5 つに決めました。そして、前年度の授業記録を参考に具体的な教室活動を想定しながら、学習目標を考えました。5 つのトピックを通して同じ目標を扱えるように配慮し、総合日本語全体の目標の統一性を高めました。作文活動は、各トピックの学習活動の集大成の活動として設定しました。

5 つのトピックを通して、4 回の作文活動を行いました。作文活動を設計するにあたって、2 つの点で工夫しました。1 つは、読解やインタビューなど他の技能を使った活動をしたのちに、作文を書くようにしたことです。4 技能をバランスよく向上させると同時に、書く内容を深めることがねらいです。

もう 1 つは、「読み手」を設定し、書く目的を明確にしたことです。その結果、「意見文、説明文、ショートレポート」など複数のジャンルを扱うことができ、構成、語彙・文法、分量なども多様になりました。教師しか読み手のいない作文活動ではなく、「読み手を意識したコミュニケーション活動」として、参加者に意識してもらおうことがねらいです。詳しくは、次の表 1 ご覧ください。

表 1 作文活動の授業の内容

総合日本語のトピック	作文活動の指示文	条件	他の活動
1.自己紹介	「インタビューした内容をもとに、その友達について簡単な紹介文を書きなさい。友達のことを印象付けるためにタイトルもつけてください。読み手は、その友達のことをよく知らないほかの研修参加者です。」	400 字程度 説明・アピール (授業内)	インタビュー
2.旅行・交通	(作文活動はなし)		
3.学校・教育	「自国の教育問題について、日本人(教師)に現状を報告し、意見を述べなさい。」	800 字程度 報告・意見文 (授業外)	調査
4.自然・環境	「自然・環境について、日本の大学に対して「エッセイ」として簡単な意見文を書きなさい。事実と意見を明確に分けて書きなさい。」	800 字程度 意見文 (授業外)	アンケート インタビュー
5.異文化	「今日本語国際センターでは、研修参加者の皆さんを対象に「私が見た日本・日本人・日本語」というテーマで、センターのホームページに載せる原稿を募集しています。インタビューで分かったことを参考に、原稿を書いてください。このホームページは日本国内だけではなく、海外で日本語を勉強したり教えている人や、日本語や日本文化に興味を持っている人もアクセスしています。」	600 字 ～800 字 意見文 (授業内)	エピソードを 読む・日本人 へのインタビ ュー

## (2) 作文活動の評価基準および評価票の作成

次に作文活動のための評価基準および評価票の作成過程を 6 つのステップで説明します。

### ① CEFR Can-do の中から、作文活動に関連するカテゴリーを選びます。

CEFR Can-do の中から作文活動に関連するカテゴリーを探し、次の 13 種類のカテゴリーを選びました。

- ・ コミュニケーション言語活動の中の【総合的な書く活動】【レポートやエッセイ】

- ・ コミュニケーション方略の中の【計画】【補償】【モニタリングと修正】
- ・ コミュニケーション言語能力の中の
  - 【使用語彙領域】【語彙の使いこなし】【文法的正確さ】【正書法の把握】【社会言語的な適切さ】【発話の展開】【一貫性と結束性】【叙述の正確さ】

② 選んだカテゴリーの中から、目標レベルの Can-do を抽出します。

クラス3は、目標レベルを B1 と設定したので、B1 レベルの Can-do を抽出しました。参加者の日本語能力の差が大きい場合は、下位の A2 レベルや、上位の B2 レベルの Can-do も抽出し、合わせて検討したほうがいいですが、クラス3はバラツキが小さいと判断されたので、B1 レベルの Can-do を中心に抽出しました。表1は抽出した結果の一覧です。

表2 作文活動に関連する B1 レベルの Can-do を抽出した結果の一覧

【コミュニケーション言語活動】 産出活動と方略	
総合的な書く活動	一連の短い別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心が及ぶ身近な話題について結束性のある簡単なテキストを書くことができる。
レポートやエッセイ	関心のある話題についての短い、簡単なエッセイを書くことができる。
	自分の専門範囲の日常的もしくは非日常的な事柄について、事実の情報を蓄積した上で、総括し、報告できる。また、それに対し、ある程度の自信を持って自分の意見を提示することができる。
計画	伝えたいことの要点を伝達する仕方を考えることができる。使える言語能力を総動員し、メッセージ表現のための手段を思い出せる、あるいは分かる範囲内に限定する。
補償	自分の言いたかったことを、類似の意味を持つ言葉を修飾することで言い表すことができる。
モニタリングと修正	自分が使った言語形式が正しいかどうか確認することができる。
【コミュニケーション言語能力】	
使用語彙領域	家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使ってでも、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。
語彙の使いこなし	複雑な考えや、非日常的な話題に関して何かを述べようとすると、大きな誤りをするところがあるが、初歩的な語彙は使いこなせる。
文法的正確さ	比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレポーターを、割合正確に使うことができる。
正書法の把握	読者が理解できる、ある程度の長さの文書を書くことができる。
	綴りや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。
社会言語的な適切さ	目標言語の文化と本人自信の文化との間の、習慣、言葉遣い、態度、価値観や信条について、最も重要な違いに対する認識があり、それを配慮することができる。
発話の展開	要点の組み立ては直線的であるが、単純な筋や描写をある程度流暢に述べるることができる。
一貫性と結束性	短めの、バラバラで単純な要素をいろいろ使って、ポイントを直線的に並べ、結びつけることができる。
	限定的な範囲ではあるが、様々な結束手段を使って、自分の発話を、明快な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができるが、長く話すと若干「ぎこちなさ」があるかもしれない。
叙述の正確さ	自分が主張したい主な点を、聞き手が理解できるように表現することができる。

③ 作文の評価項目を決めます。

13種類のカテゴリーをそのまま評価項目には使うのではなく、伸ばしたい能力は何かを明確にし、それを評価項目に反映させる必要があります。伸ばしたい能力をどのような項目で評価するのが適切かを考えるには、作文の評価に関する文献や研究成果を参考にしたほうがいいでしょう。

今回の取り組みでは、田中・長阪(2006)を参考にして、評価項目を「内容」「構成」「読み手への配慮」「語彙・文法」の4つに決めました。それぞれの具体的な評価内容は次の通りです。

「内容」目的、トピック、主張、主張のサポート

「構成」文章全体の構成、適切な段落分け、段落と段落の関係、段落内の文のつながり

「読み手への配慮」読み手の意識、読み手に対する配慮、読み手にとっての興味深さ

「語彙・文法」正確な文法、多様で効果的な文型、句読法、表記、適切な形式（ジャンル）、レジスター（表現・語彙、文末スタイル）

④ 評価項目ごとに B1 レベルの Can-do の特徴をまとめ、目標レベルを設定します。

4つの評価項目に B1 レベルの Can-do の特徴をふりわけ、表現をわかりやすくしました。そして、これをクラス3の目標レベルとしました。

表3 B1 レベルの評価基準（作文活動）

評価項目	B1 レベルの Can-do の特徴（＝目標レベル）	CEFR Can-do のカテゴリー
内容	伝えたい（主張したい）ことに必要な情報について、必要な説明をある程度詳しく書いている。	【総合的に書く活動】【レポートやエッセイ】
構成	単純な筋や描写を書いている。文を連続させて、段落にまとめていることもある。	【一貫性と結束性】【発話の展開】
読み手の配慮	読み手にとって必要な情報や説明を書いて、メッセージをほぼ的確に書いている。	【社会言語的な適切さ】【叙述の正確さ】
語彙・文法など	トピックに関連した語句、表現、構文を正確に使っている。また文体や表記などに書きことばとしての適切さがある。	【使用語彙領域】【語彙の使いこなし】【文法の正確さ】【正書法の把握】など

⑤ 達成度を4段階で記述し、評価基準を完成します。

クラス3の目標レベルの説明文を、「達成度3」とし、B1の上下のレベル記述を参考にほかの「達成度1」「達成度2」「達成度4」の説明文を記述しました。この達成度の段階づけは、B1レベル以外のCEFR Can-doの記述内容を参考にしました。

実は「読み手への配慮」の明確な記述は、CEFR Can-doのB2～C2にはありませんが、B1以下にはありませんでした。これは、「読み手への配慮」が可能となるのはB2以上だということを示します。しかし、09夏短の作文活動では、読み手を意識した文章が書けることが目標の1つなので、CEFRの「話しことばの産出活動」や「相互行為活動」、及び各レベルの総合的な能力判定基準が示されている「自己評価表」の記述を参照し、B1レベルの「読み手への配慮」のCan-doを新たに作成しました。

⑥ 評価基準をもとに学習者と教師が使用する評価票を作成します。

学習者の自己評価と教師からの評価を4段階でチェックする欄、および、それぞれのコメント記入欄を設けました。学習者の日本語力によっては、説明文にふりがなをつけたり、媒介語を使用したりする必要があります。表3は、このような手順で作成し09夏短クラス3で使用した作文評価票です。

表4 09夏短クラス3の作文評価表

作文評価シート（説明文・意見文・ショートレポート）

09夏短3クラス

点	内容	自己評価	コメント	講師評価	コメント
4	伝えたい(主張したい)ことに必要な情報について、具体的な説明をある程度詳しく書いてあり、読み手にとってたいへん理解しやすい。				
3	伝えたい(主張したい)ことがだいたい理解できる。十分理解するためには、具体的な説明が不足していたり、確認しないと分からない点がある。				
2	伝えたい(主張したい)ことを漠然と理解することはできるが、説明が不足していて、全体的に何を伝えたいのかわかりにくい。				
1	伝えたい(主張したい)ことに必要な情報が正確でないか、トピックと関係がないため、何を伝えたいのかわかりにくい。				

点	構成	自己評価	コメント	講師評価	コメント
4	文を続けていくつも書いている。段落を使って簡単な筋や描写を書いているため、構成が分かりやすく、たいへん読みやすい。				
3	文と文の関係が部分的に分かりにくい部分もあるが、大きな流れをつかむことはできる。				
2	短い文や語句を使ったり、基本的な接続助詞で文と文をつなげたりして、伝えたいことのポイントだけを並べて書いている。				
1	文や単語をばらばらに書いている。文章としての構成がない。				

点	読み手への配慮	自己評価	コメント	講師評価	コメント
4	読み手にとって必要な情報や説明を詳しく書いている。また、読み手の興味を引くような工夫をしている。				
3	読み手にとって必要な情報や説明を書いている。そのため、伝えたいメッセージをほぼ的確に伝えている。				
2	読み手にとって必要な情報や説明が不足しているため、伝えたいメッセージが伝わらない部分がある。				
1	情報を断片的に書いているため、何を伝えようとしているかわかりにくい。				

点	語彙・文法など	自己評価	コメント	講師評価	コメント
4	トピックに関連した語句・表現・構文を正確に使っている。また、文体や表記などに書きことばとしての適切さがある。				
3	部分的に語彙が不適切だったり、文法的な誤りもあるが、文の理解に影響を与えるほどではない。				
2	不適切な語句・表現や文法的な誤りがやや多いため、文を理解しにくいことがある。				
1	暗記した表現や文をばらばらに書いている。必要な語・表現が使えず、文法的な誤りが多いため、文を理解することが難しい。				

### (3) 作文活動の評価実施の流れ

次のような手順で作文の評価活動を行いました。

- ① 参加者が作文を書く
- ② 参加者が、評価票の自己評価記入欄にチェックし、コメントを書く。
- ③ 作文と作文評価票を講師に提出する。
- ④ 講師が、評価票の講師評価記入欄にチェックし、コメントを書く。
- ⑤ 添削した作文とともに評価票を参加者に返却する。
- ⑥ 作品及び作文活動全体を振り返る。

### (4) 研修修了時のアンケートの結果

研修修了時に、クラス3の参加者 11 名に対して、「学習の記録」としてアンケートを行いました。ポートフォリオの中の「学習の記録」は、学習全体を通して一定の観点に沿って具体的に記録するものですが、今回の取り組みでは短期間での研修カリキュラムを考慮し、研修終了時に参加者が一連の作文活動の体験を振り返られるようアンケート形式で記録を求めました。設問は「自身の作文の変化」「作文の学習体験」「自己評価活動の体験」「その他（自由記述）」に関するものでした。参加者のコメントから、次のようなことが分かりました。

#### ① 自己評価の観点の変化

「1 回目の作文と 4 回目の作文を比較して気づいたこと」という設問に対しては、自己評価の観点が変化したとするコメントが見られ、参加者が作文活動のプロセスを意識化していることがうかがえます。「構成」を「読み手への配慮」と関連づけているコメントがあり、授業設計のねらいが参加者にも意識されたことがわかります。

表5 1 回目の作文と 4 回目の作文を比較して気づいたこと

作文に対する主な評価観点	件数	コメントの例
「内容」	1	(前略) 前の作文は書きたいことは書いたが、私がそれを読むと物足りない。詳しく説明できなくて詳細は論じていない。
「構成」 (「読み手への配慮」)	3	文の構成がよくなった。自分の意見を伝えるために読み手に分かりやすく書くことが大切だ。
「読み手への配慮」 (「内容」)	1	前は自分も初めて会った人のことについて、今回は自分の経験について書いた。前も今回も説明が不足していて、読み手にとって分かりにくい部分があると思う。
「文法・語彙など」	3	前より今回が漢字を使った部分が多い。文法的にも少しぐらい上達できた。/ 辞書形とます形の使い方に気をつけなければならない。「さんずい」の部分はもっと練習が必要だ。
「その他(書く分量、書く体験など)」	4	今回は短時間に 4, 5 段落もかけた。/ 1 回目はあまり伝えたいことがかけなかった。/ 書く前の準備が大切だ。

#### ② 作文活動について

「いろいろなテーマについて 4 回書いたことは役に立ったか」という設問に対しては、11 名全員が肯定的に捉えています。その理由として「日本事情や言葉の学習」「書くプロセスの学習」に役立つことを挙げています。「学習のプロセス(モニタリングや計画)」や「教授技術(作文の指導法)」の点に言及するコメントもあり、書くことに対する自信や動機づけに寄与したことがうかがえます。

表6 いろいろなテーマについて作文を4回書いたことは役に立ったか

回答	作文活動に対する評価観点	件数	コメントの例
YES	日本事情・言葉の学習	3	テーマがいろいろあって色々なことを知ることができる。/新しい言葉を教えてもらった。
	書くプロセス	3	短く作文を書くのは難しい。もっと具体的に考えて文を作らなければならない。/接続表現を使わないと伝えたいメッセージが読み手に分かりにくいことが分かった。
	自分の学習プロセス（モニタリング・計画）	4	作文は書けば書くほど上手になると思うので、これからたくさん書かなければならない。/思ったとおりのことが書けた。自分は作文を書くのが下手だけど4回の作文は一つの手段となった。
	教授技術	1	学生たちに作文を書かせる時に、注意するものを教えることやコメントを書くことなど、ここで習ったことを使ってみたい。

### ③ 自己評価について

「自分の作文を自己評価したことは役に立ったか」という設問に対しては、肯定と否定に分かれました。肯定的に捉えた者は、主に「書くプロセスの意識化」「教師評価との対比・教師フィードバックの有効性」「言葉や漢字学習」の点からその理由を挙げていました。一方、否定的に捉えた者は全員「自己評価に対する不安」に言及していました。

表7 自分の作文を自己評価したことは役に立ったか

回答	自己評価に対する評価観点	件数	コメントの例
YES	書くプロセスの意識化	3	これからどんな点に注意をしないとならないを考えること/間違ったところに注意できて勉強になった。
	教師評価との対比・教師フィードバックの有効性	3	先生の評価と自分の評価がどこが違うかを知るともっとよく書けるようになる。/先生からいいコメントをたくさんもらってもっとがんばろうという気持ちが出た。
	言葉や漢字学習	1	言葉や漢字を覚えるように書いた。
NO	自己評価に対する不安	4	自分で作ったものに対して自分で評価するのが難しい

## 成果と今後の課題

今回の取り組みでは、CEFR Can-do を参照して作文の評価基準と評価票を作成し、評価基準と評価票および、作文を保存するポートフォリオの内容と運用方法を明確にしました。成果は、次の3点にまとめられます。

- (ア) CEFR Can-do を参照して作文の評価基準を作ることが可能であると確認できた。
- (イ) 作成した評価基準を学習者と教師が共有することによって、教師からのフィードバックが一貫するだけでなく、学習者が自己評価しやすくなることがわかった。
- (ウ) 異なる目的で書かれた作文をポートフォリオに保存し、一貫した評価基準で自己評価を続けることで、学習者が変化（学習のプロセス）を意識化しやすくなることがわかった。このことが、自律的な書く力の養成につながると思われる。

今後の課題として、次の2点をあげておきます。

### ① 作文の評価基準の検討

今回の取り組みで作成した評価基準と作文の課題が、参加者の B1 の力を実際に評価できたかどうかは、実際に書かれた作文と照らし合わせて検証する必要があります。また、方略（【計画】【補償】【モニタリングと修正】）は、今回は評価項目として明示しませんでした。さらに「文法・語彙など」に関

しても、「漢字とかなのバランス」や「普通体、丁寧体の区別」など日本語の特徴を考慮した評価基準を明示してはいません。ただし、実際に教師が評価する際にはこれらのことも評価していたと思われます。これらの点から、評価基準を再度検討する必要があります。

## ② ポートフォリオの内容と運用方法の検討

ポートフォリオの3つの構成要素は多くの教育現場で応用可能ですが、各教育現場では学習者のニーズと機関の学習目標に合わせて、独自のポートフォリオを開発する必要があります。そのためには教育現場への支援方法が必要となります。また、自己評価に対する不安軽減の支援方法も必要です。自己評価は慣れや評価に対する個人の価値観が関わるため、教師が長期的にサポートしなければなりません。学習者に対して、ポートフォリオ評価活動の目的を明確に伝え、評価基準をくりかえし説明したり、学習者同士によるピア評価活動を取り入れるなどの工夫が効果的でしょう。今後具体策をまとめ、提案していきたいと考えています。

### 参考文献

国際交流基金（2009）『JF 日本語教育スタンダード試行版』

田中真理・長阪朱美（2006）「第二言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」『世界の言語テストー国立国語研究所編ー』253-276、くろしお出版

Weigle, S. C (2002) *Assessing Writing*. Cambridge University Press.