

国立国語研究所学術情報リポジトリ

日本語学習者による言語運用とその評価をめぐる調査研究：

「日本語能力の評価基準・項目の開発」成果報告書

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-06-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 日本語教育基盤情報センター評価基準グループ メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001359

日本語学習者による言語運用と
その評価をめぐる調査研究：
「日本語能力の評価基準・項目の開発」
成果報告書

2009（平成21）年9月

独立行政法人 国立国語研究所

日本語学習者による言語運用と
その評価をめぐる調査研究：
「日本語能力の評価基準・項目の開発」
成果報告書

2009（平成21）年9月

独立行政法人 国立国語研究所

刊行のことは

本報告書は、国立国語研究所 日本語教育基盤情報センター 評価基準グループが、平成18年度以降取り組んできた「日本語能力の評価基準・項目の開発」という研究プロジェクトの成果をまとめたものです。

これまでの日本語教育において「評価研究」は、「学習者の言語能力を、妥当性・信頼性あるやり方で評価するにはどうしたらよいか」、あるいは、「日本語母語話者による外国人の日本語運用の評価を、どのようにして教育内容の改善に生かしていけるか」という問題意識に基づき行われてきました。これらは、「学習者に目を向けた評価研究」であったといえます。

一方、評価基準グループの評価研究は、「外国人の日本語運用に対する日本人自身の評価のあり方について、日本人自身が一度立ち止まって考えなおしてみるべきではないか」という問いを投げかけるものです。つまり、「日本人側に向けた評価研究」であるといえます。

昨今の日本社会の中には、様々な言語・文化・習慣を持った、「外国にルーツを持つ人々」が暮らすようになってきています。そのような人々と日本人とが、それぞれ心豊かな、質の高い生活を送るためには、お互いを排除しあわず、それぞれの違いに対し可能な限り理解を深める努力が必要になります。その際、外国から来た人々に日本のことを理解してもらうことももちろん必要なのですが、それと同様に日本人側にも、異なる言語・文化・習慣等に対し、より開かれた心を持つことが必要です。日本人側も変わる必要があります。

本報告書は、上記のような考え方に基づいて行われた様々な調査研究の成果を収録しています。これらの調査研究が提供する「評価研究」に対する新しい視座と、現実の社会生活において日本人と外国人とが「よりよいコミュニケーション」を行っていくための具体的手掛かりに対して、広く読者各位からの御意見を期待いたします。

平成21年9月

独立行政法人 国立国語研究所

所長 杉戸 清樹

日本語学習者による言語運用と その評価をめぐる調査研究： 「日本語能力の評価基準・項目の開発」 成果報告書

「評価基準グループ」が目指すもの 研究の意義と本報告書の内容	1
<基本理念編>	
学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価 一個人の「評価観」の問い直しのために必要なことー（『日本言語文化研究会論集』4から転載） 宇佐美 洋	19
生活場面における日本語を評価・測定の側面から考える（くろしお出版『日本語教育年鑑』2008 年版から転載） 宇佐美 洋	31
<データ・ツール編>	
「作文対訳データベース」の整備と改良をめぐって 高野 知子	45
「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」の収集と分析（『「日本語教育学世界大会 2008」予稿集』2から転載） 宇佐美 洋・森 篤嗣・吉田 さち	97
「非母語話者の書きことば」に対する日本人の評価観をめぐる量的調査（『「社会言語科学会第 24 回大会」論文集』から転載） 宇佐美 洋・森 篤嗣・吉田 さち	103
添削支援ツール XECS の開発ー添削結果に現れない思考過程を記録する試みー 宇佐美 洋	111
コミュニケーションにおける誤解の追究ーコミュニケーション力の評価の観点を踏まえてー 柳澤 好昭	131

＜分析編＞

書き手の語彙選択が読み手の理解に与える影響—文脈の中での意味推測を妨げる要因とは—
（『日本語教育』140 から転載）

宇佐美 洋・森 篤嗣・広瀬 和佳子・吉田 さち153

「生活場面で必要となる日本語書きことば」に対する母語話者の評価
—どういった場合に、なぜ評価はばらつくのか—（『待遇コミュニケーション研究』6 から転載）

宇佐美 洋・森 篤嗣・吉田 さち167

「外国人が書いた日本語手紙文」に対する日本人の評価態度の多様性
—質的手法によるケーススタディー（『社会言語科学』12(1)から転載）

宇佐美 洋・森 篤嗣・吉田 さち183

「外国人の書きことば」に対する評価の観点からみた日本人グルーピングの試み

宇佐美 洋201

「母語話者が書いた日本語メール文」に対する非母語話者の評価
—中国系非母語話者3名の質的手法によるケーススタディー

森 篤嗣215

日本語学習者の作文に対する読み手の解釈と添削に伴う問題点
—日本語教師の添削過程の分析を中心に—

広瀬 和佳子237

韓国人日本語学習者のメール文における「断り」—日本語母語話者との比較を通じて—

吉田 さち259

あとがき281

※学会誌等に既発表の論文(学会発表を除く)については、発行元の学会・出版社等から転載許可をいただきました。転載を許可してくださった日本言語文化研究会、くろしお出版、日本語教育学会、待遇コミュニケーション学会、社会言語科学会に感謝申し上げます。

「評価基準グループ」が目指すもの 研究の意義と本報告書の内容

評価基準グループ長
宇佐美 洋

1. はじめに

本報告書は、国立国語研究所 日本語教育基盤情報センター 評価基準グループが、独立行政法人としての第2期中期計画において実施してきた調査研究のうち、2009年9月までの成果をまとめたものである。

本来第2期中期計画は、2006年度から2010年度まで、5年間にわたって実施されるべきものであった。しかし、2007年12月に閣議決定された「独立行政法人整理合理化計画」により、国立国語研究所は独立行政法人としては廃止されることとなった。その後研究所の組織は、大学共同利用機関法人 人間文化研究機構に移管されることが決定されたが、これに伴い、研究所内で実施されていた多くの調査研究は、その計画に大きな変更を余儀なくされることになった。

大学共同利用機関法人への移管時期は2009年10月1日に決まり、研究所内の研究組織も大きく組み替えられることとなった。「評価基準グループ」も、研究所内の組織としては2009年9月末日をもって廃止されることとなっている。

しかしながら、「評価基準グループ」が提示してきた「評価」についての新しい理念は、日本社会の中において多様な言語・多様な文化の担い手がともに暮らしていく中において、今後ますます価値を高めていくものであると関係者一同確信している。「評価基準グループ」の調査研究は、今後は新研究所の研究テーマとしてはいったん収束することとなるが、今後はグループの調査研究に関わってきたメンバーが、個人の発意によって確実に継承・発展させていくことになる。

われわれは、独立行政法人としての国立国語研究所の廃止に当たり、2006年4月から2009年9月まで、3年半にわたって評価基準グループが行ってきた研究の成果をいったん整理して報告書の形で公刊することとした。その目的は、評価基準グループが提示してきた「評価」についての新しい理念を世に問い、今後さらに発展させていくための足掛かりとするということにある。

本稿においては、「独立行政法人整理合理化計画」で国立国語研究所が大学共同利用機関法人に移管されることにより、研究計画がどのように変更を余儀なくされたか、その経緯を述べるとともに、それでも一貫して変わらず堅持されてきた「評価基準グループ」の基本理念について述べる。さらに、本報告書に掲載された各論文の内容を略述する。

2. 評価基準グループの当初目標

近年日本社会においては、高度な日本語能力を習得するためというより、就労や生活といった差し迫った目的のために日本語を必要としている外国人が増加してきている。例えば、日本人の配偶者として、また就労者の家族として来日したような人々である。

従来の日本語教育においては、「教養ある母語話者の日本語」を到達目標として設定し、その目標に近づくためにはどうすればよいか、ということで様々な教育方法論が開発されてきた。しかしながら上述のような「差し迫った目的」のために日本語を必要としている人々にとって、そのような方法論がなじまないのは明白なことであった。

そこで、2006年から始まった第2期中期計画において、国立国語研究所 日本語教育基盤情報センターでは、「生活のための日本語」をキーワードとして、4つの研究グループ（学習項目グループ・評価基準グループ・用例用法グループ・整備普及グループ）が有機的に連携しあい、調査研究を進めていくこととした。

4グループの研究目標と、相互関係は以下のようになっていた。

整備普及G		
各グループの研究成果の公開および 日本語教育に関する各種情報の収集と発信		
学習項目G 「生活のための 日本語」学習項目の リスト化	評価基準G 「生活のための 日本語」評価基準の 開発	用例用法G 学習者の自律学習の ためのツール(辞書)開 発

この中で、特に「学習項目グループ」と「評価基準グループ」は、前者が「生活のために必要な日本語能力とはどのようなものか」を明らかにし、後者が「学習者がそうした能力を身につけることができるか」を確かめるための方法を作り上げる、という点で、特に密接な関係にあったと言える。

しかしながら、「評価基準」を定めるためには、どういう項目を評価の観点とするのかということが確定されなければならない。それは「学習項目グループ」のミッションであり、「学習項目グループ」が評価の観点としての「学習項目一覧」の素案を作成するまでには

数年の年月を要するものと考えられた。

また、「評価基準の開発」という文言は、ともすると大変な誤解を招く危険性をはらんでいる。

08年1月、政府は外国人の長期滞在許可にあたり、「一定レベルの日本語能力を要件として加える」方向で検討に入ったと報じられた¹。医師や弁護士など、専門職や熟練技術者については日本語能力以外の入国要件を緩和し、日本語能力が入国の障害にならないよう配慮するとのことであるが、このことは逆に言えば、日本語能力の「評価」が、日本語能力の高くない単純労働者には長期滞在は許可しないという「排除の手段」として使用されてしまう恐れがある、ということでもあろう。

現在の日本で、「評価」というのは必ずしも明るいイメージを持ってとらえられているとは言えない。「評価」と聞いて多くの人が思い浮かべるものは、学校における「テスト」や「成績」であったり、あるいは会社における「人事考課」であったりするだろう。こうした「評価」とは、自分の能力や業績が他者（多くは権力を持つ「教師」や「上司」）によって「値踏み」され、その結果によっては自分が「ふるい分け」られてしまうこともあるという、暗いイメージを与えるものである。

しかし、「値踏み」や「ふるい分け」というのは、「評価」という行為が持つひとつの側面にしかすぎない。

学習者が「評価」によって、現在の自分にできること、できないことを知ることは、今後の学習計画を立てるにあたり極めて有用な情報となるだろう。また、「現在自分にはこれだけの能力があるが、その能力をさらに次の段階にまで伸ばせば、現実の世界において『できること』がこれだけ広がる」ということを明確に意識することができれば、さらに学習を継続しようという意欲につながっていくことが期待される。

評価にはこのように「明るい側面」もありうる。「生活のために日本語を必要とする外国人」に対して提示する「評価」の方法論とは、上述のように「学習の里程標」あるいは「意欲促進・動機づけ」となりうる「明るい評価」でなければならない。しかし、そうした意図によって作成された「評価」方法であっても、それが社会の中で実際に使われる際には、いつの間にか「値踏み」や「ふるい分け」の手段として利用されてしまう可能性は、残念ながら決して低くはないように思われる。

では、どうすればよいか。

われわれは、5年間の中期計画の中でいきなり「評価基準」の作成に取りかかることは得策ではなく、まずは、「日常生活における評価」とはどういう行為なのか、ということについて、根源的に問い直すことから始めるべきである、と考えた。そして、日本社会において「評価」という概念が分かちがたく持っている、暗く、抑圧的なイメージを、少しでも明るい、前向きなものに変えていくための努力を行っていくべきであると考えた。

¹ 2008年1月19日産経新聞。

<http://sankei.jp.msn.com/life/education/080119/edc0801192113009-n1.htm>

われわれは上記のことを、5年間の中期計画の前半、約3年をかけて行い、その後、学習項目グループから「学習項目一覧」の素案ができ上がってきたところで、今度はそれらの項目を具体的にどのように評価していくか、その方法論を考えていく、という手順で調査研究を進めていくことを企画したのである。

3. 計画の変更

3.1. 国立国語研究所における日本語教育研究の廃止

ところが前述のように、第2期中期計画が始まって1年半を経た2007年12月、国立国語研究所は独立行政法人としては廃止され、大学共同利用機関法人に移管される、ということが閣議により突然決定された。移管予定の2009年度は中期計画の4年目に当たる年であるが、この移管に伴い、中期計画の扱いがどのようになるかはこの時点ではまったくの未定であった。

その後、2008年1月から3月にかけて、文部科学省が設置した、科学技術・学術審議会学術分科会 学術研究推進部会「国語に関する学術研究の推進に関する委員会」において、「大学共同利用機関法人に新たに日本語の研究所を設置するとした場合、そこではどのような研究が、どういう組織で行われるべきか」、ということが審議された。その委員会は主として日本語学・言語学の研究者によって構成され、日本語教育について理解と識見を持つ研究者は委員会の構成メンバーとはされなかった。

同年7月には上記委員会から、「国語に関する学術研究の推進について」報告²という文章が公開された。現在の国立国語研究所では、日本語教育に関する調査研究をその主要な任務の一つとして実施しているのであるが、この報告において、日本語教育研究については以下のように触れられるにとどまった。

新しい大学共同利用機関においても、日本語教育の基盤となるデータの収集、整理、研究等を通じて、日本語教育に一定の貢献を行うことが望まれるが、現在も、多くの大学において、日本語教育に関する研究・教育が行われているところであり、大学との役割分担に留意する必要がある³。また、日本語教育に係る基準等の開発や、資料の作成・提供等の事業については、科学技術・学術審議会学術分科会における検討とは別に、政策上の必要性の観点から、その実施主体・方法等について、委託研究による推進なども含めて、早急に検討を行うことが望ましい。

(同「報告」p.6)

要するに、日本語教育については「科学技術・学術審議会学術分科会」以外のところで

² http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1218066_1921.html

³ なお、移管後の研究所の主要任務として想定されている「日本語研究」も、多くの大学で実施されているところである。なぜ「日本語教育研究」についてのみ大学との役割分担に留意する必要があるのか、本報告はその理由を明らかにしていない。

検討を行うべきことであり、当委員会の責任の範囲ではない、という態度の表明であった。また同「報告」には、新しい大学共同利用機関で行う研究領域、主要事業として以下のような事項のみが記載され、「日本語教育」に関する事項はまったく記載されていなかった。

<研究領域>⁴

- ① 理論・構造研究（文法，語彙・意味，音声・音韻，文字・表記など）
- ② 空間的変異研究（方言など）
- ③ 時間的変異研究（歴史など）
- ④ 言語資源研究（コーパスの構築など）

<主要事業>

- ① 日本語研究に関する資料・文献の収集，整理，提供，研究
- ② 日本語研究の重要課題に関する共同研究の推進
- ③ 日本語研究に関する国際交流・連携の強化・推進
- ④ 国内外の日本語研究情報の集積，発信

これにより、移管後の研究所では日本語教育に関する調査研究は、少なくとも研究所の主要事業としては遂行できないことになり、現在研究所で行っている日本語教育に関する調査研究は、本来5年で完成する予定であったものを、途中で中止し収束させなければならぬ、ということとなった。

3.2. 日本語教育研究の復活

しかしながら、社会的に日本語教育への需要が高まりつつある中、日本語・日本語教育を専門に扱う唯一の国立（に準ずる）機関である国立国語研究所から、日本語教育の研究機能を廃止するということについて、危機感を持った人々は非常に多かった。

2009年2月には、「日本語教育の将来を考える有志の会」が、「国立国語研究所日本語教育研究部門の機能維持および拡充を求める請願」に対し広く署名を集める運動⁵を開始した。この請願は、国立国語研究所の主務官庁である文化庁の長官に向けられたもので、以下3つのことを長官に対し請願している。

- 1) 日本語教育にかかわる実態調査や研究開発が引き続き遂行できる規模の予算を措置すること。
- 2) 特に、日本語教育関連のデータベースとネットワークの管理専従の専任所員のポストを措置すること。

⁴ その後②と③は統合されて「時空間変異研究」となり、新たに「対照研究」という研究領域が付加された。

⁵ 請願運動の経緯については <http://seigan5000.web.fc2.com/index.html> を参照。

- 3) 日本語教育に関する政策立案に資する調査研究および日本語能力評価や人材育成に関わる事業をさらに推進すること。

この請願運動に対しては、短期間中に国内外の極めて多数の方々からの賛同が得られ、3月9日には11,695名分の署名が文化庁に対して提出された。

また国会議員の間でも、研究所において日本語教育研究を廃止することは大きな問題として受け取られた。2009年3月末には、国会で国立国語研究所の廃止法案⁶が審議されたが、その際、「移管後の研究所においても日本語教育に関する研究を継続して行うべきであり、そのための人員と予算を確保すべきである」という意見が述べられ、その意見は党を超えた広い支持を集めた。

結局、前述の廃止法案に対しては、民主党・無所属クラブ提出の修正案、ならびに自民・民主・公明・社民・共産の全党提出の付帯決議案がともに可決されることとなった⁷（付帯決議案については全会一致での可決であった）。

この付帯決議案（参議院）には以下のような文言が記載されている。

- ・独立行政法人国立国語研究所の大学共同利用機関法人人間文化研究機構への移管に当たっては、これまで担ってきた日本語教育研究及び関連する事業等の重要性にかんがみ、引き続き当該研究や事業等を主体的に担っていくための十分な財源措置及び人的配置を行うものとする。こと。（以下略）
- ・移管後の国立国語研究所においても日本語教育データベースの更新、既存の研究開発や研究者ネットワークの継続等に支障を来さないよう、大学共同利用機関の特性に配慮しつつ、研究職にある者を適切に移籍させるとともに、適正な手続に基づき処遇すること。
- ・独立行政法人国立国語研究所が担ってきた国語及び国民の言語生活並びに外国人に対する日本語教育の調査研究の重要性にかんがみ、学術研究の中核機関として共同研究の活性化を図るとともに、引き続き、国語政策への貢献と外国人に対する日本語教育の振興という観点からの基盤的な調査研究、必要な研究課題の設定・実施、その成果の活用が図られるよう努めること。さらに、将来的には国の機関とすることを含めて組織の在り方を抜本的に検討すること。

この修正と付帯決議により、人間文化研究機構移管後の国立国語研究所においても日本語教育研究を継続するというところに、法的な根拠が与えられることとなった。

⁶ 正式には、「独立行政法人に係る改革を推進するための文部科学省関係法律の整備等に関する法律案」。

⁷ 3月16日、衆議院文部科学委員会通過、3月30日、参議院文教科学委員会通過。

3.3. 国立国語研究所における今後の日本語教育研究

上記の法律および国会決議を受け、人間文化研究機構側でも移管後の国立国語研究所の組織のあり方について再検討を行い、日本語教育を主として行う「日本語教育研究・情報センター」という組織を研究所内に設置することを決めた。そして、従来国立国語研究所で日本語教育研究に携わっていた研究者の一部を、そのセンターの研究員として移籍させることも決定された。

しかしだからといって移管後も、これまでの研究を問題なく続けていけることとなった、というわけではない。

独立行政法人 国立国語研究所の「日本語教育基盤情報センター」には総勢 10 名の研究者（および数名の研究補佐員）が在籍し、それぞれ研究活動に携わっていた。しかしながら日本語教育研究廃止の動きの中で、すでに数名の研究者・研究補佐員が所外に移り、また退職を決めている。新研究所の他の研究系に所属することが決められている研究者もいるため、「日本語教育研究・情報センター」に所属することが決まっている研究者は 4 名のみ、という状況である。他の研究系に所属している研究者からの応援を依頼するにしても、独立行政法人時代の「日本語教育基盤情報センター」に比べ、人的資源の点でかなりの縮小を余儀なくされていることは否めない。こうした状況においては、少ない人的資源によっても確実な成果を挙げていけるよう、これまでの研究計画を組み直していく必要があった。本稿が執筆されている 2009 年 8 月現在、計画の組み直しが行われているところであるが、事態はなお流動的である。

4. 「評価基準グループ」：研究の基本方針

さて、国立国語研究所をめぐる状況は上記のようにめまぐるしく変化してきたのであったが、「評価基準グループ」のメンバーはその間も粛々と調査研究を遂行し、着実に成果を挙げてきた。なぜならば、移管後の研究所の方針がどうあろうとも、当グループの掲げる「研究の基本方針」には高い価値があること、そしてその方針に基づいて調査研究を進めることは社会に対して確実な貢献をなすであろうということについて、十分な自負を持っていたからであった。

その「方針」は、本報告書に収録された論文「学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価—個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと—」（宇佐美 2008）で詳細に論じられているところであるが、ここでもかいつまんで紹介すると以下ようになる。

4.1. 「専門家の評価」ではなく、「日常生活における一般人の評価」に焦点を置く

言語教育における従来の評価研究は、例えば「入試」や「学校の成績」といった、high-stake な（利害関係の高い）評価をテーマとすることが多かった。こうした評価は、多くの場合トレーニングを受けた（あるいは経験を積んだ）専門家が、予め定められた評価基準に基づいて行うものである。

しかし「評価」をもっとも広くとらえるならば、それは「対象に対する価値判断」ということになる。こうした行為は専門家だけでなく、一般の人々も、日常生活の中で当たり前のように行っている。そしてそうした評価は、予め明確に定められた評価基準に基づいているわけではない。

日本社会の中で、生活目的のために日本語を使用する外国人が増えている現状において、「外国人の日本語」と接し、それを評価するのは多くの場合「一般の日本人」であることを考えると、専門家ではない「一般の日本人が」が外国人の日本語をどのように評価しているのか（どういう評価基準を用い、それをどう運用しているのか）をとらえていく必要がある。

4.2. 評価には「ばらつき」がありうることを前提として認める

上述のように、「日常生活における一般人による評価」は、明確な基準に基づいて行われているわけではない。人によって採用する基準、その基準を運用するプロセスは千差万別であると考えられるので、評価の結果には当然大きな「ばらつき」があるものと考えられる。

近年の評価研究の中には、「シラバス作成に活用する」という目的のために一般日本人の評価のあり方を探る、というものがみられる。つまりシラバスの中で、「そこを間違えると日本人から極めて低い評価を受けてしまう」という事項は重点を置いて扱い、「間違ってもあまり低くは評価されない（あるいは気づかれない）」という事項は軽く扱っていく（あるいは後回しにするか、扱わない）ようにするのである。

こうした研究には大きな意義がある半面、十分に注意を払わなければ、「日本人評価」というものを平均値的に扱ってしまう恐れもある。

ある誤用について、多くの日本人はあまり気にしないが、ある特定の人はその非常に強く気にする、ということは必ずありうるだろう。ひとは、「平均的日本人」という存在とコミュニケーションを行うわけではなく、常にある特定の、〇〇さんという「名前を持った人」とお付き合いをするのであるから、「個人の評価のあり方」が人によってどのように異なりうるか、その「ばらつきの実態」をとらえていく必要がある。

4.3. 多様な評価のあり方の中から類型を見つけ、モデル化を行う

しかし、個人によって評価のあり方が様々である、ということを示すだけでは意味が薄い（それは当たり前のことである）。調査によって得られた多様な評価のあり方を分類整理することにより、評価のあり方にいくつかの「類型」を見出していくことができれば興味深い。また個人により、評価のプロセスには多様な可能性がありうるものと考えられるが、そこに一定の抽象化を施すことによって、評価という行為を行う際にたどる一定の道筋を見つけ出し、それを「評価プロセスモデル」という形で表現していくことを考えている。

4.4. 最終目標は、「日本人側が、自分の評価観の問い直しを行うよう促していくこと」

これら調査研究の最終的な目標は、外国人を迎え入れる立場にある日本人側が、自分の評価のあり方を自覚し、「自分の評価のあり方はこれでよいのか」ということを自ら問い直していくことができるよう促していく、というところにある。

多くの人は、外国人の見慣れない・聞き慣れない日本語に接したとき、それをどう評価しているのか、ということについて明確には自覚していないものと思われる。そして場合によっては、相手の事情、置かれた状況を考慮せず、非常に的外れな評価をしてしまっている可能性があるだろう。

従来の日本語教育は、外国人に対し、「日本人から見て違和感のない言語行動」を行うことができるよう促していく、というところに重点が置かれていた。もちろんそういう促しは、日本人と外国人との交流のための第一歩として必要不可欠なことではあるのだが、しかし日本人側は何も変化せず、外国人側にのみ変化を求めていくというのは公正な話ではない。日本人側からも何らかの歩み寄りや意識変革が必要である。

一方で、前述のように「評価」とは個人の価値判断の問題であるから、「正しい評価」「間違った評価」というものが存在しているわけではない。「外国人と接するときには、このようなやり方で評価するのがよい」という「模範的評価」というべきものを提示できるわけではないこともこれまた自明なことである。

では、どうすればよいのだろうか。

われわれは、この問いに対する当面の回答として、「日本人に対し、『メタ評価能力』とでも呼ぶべき能力を身につけていくよう促していく」ということを挙げておきたい。ここでいう「メタ評価能力」とは、「自らが、どのような基準を用いて、どのようなプロセスで評価を行っているのかを自覚し、それを問い直し、必要あれば評価の基準やプロセスを調整していくことができる能力」を指している。

それは言い換えれば、「自分の評価のあり方を『相対化』できるようになる」ということでもある。そのためには、「同じ言語行動に対してであっても、自分以外の人々は、自分とはまったく異なる評価を行う可能性がある」ということや、「同じ言語行動であっても、言語行動を取り巻く場面等が変われば、自分自身もまったく異なる評価を下す可能性がある」ということを知るのが有効であると考ええる。もちろん、4.3.で述べた「評価観類型」や、「評価プロセスモデル」を提示することも、「自分の評価の相対化」を行う際に多大な貢献をなすものと考ええる。

5. 本報告書の掲載論文

上記のような基本方針に基づき、評価基準グループは様々な形での調査研究を行ってきた。また、調査研究を進めるためのデータの収集やツールの開発なども行ってきた。

前述の通り本報告書には、09年9月に到るまでの、評価基準グループの研究成果を収録することとした。

本報告書は、以下 3 つの「編」に分かれている。

1. 基本理念編
2. データ・ツール編
3. 分析編

1.の「基本理念編」は、「評価基準グループ」が何を目指そうとしているのか、その基本的な方向性について論じた文章を収録している。2.の「データ・ツール編」では、研究を進めるにあたって収集してきたデータや、データ分析のために開発したツールの仕様について説明した文章を収録し、3.「分析編」では、それらデータやツールを活用した分析に基づく様々な論文を採録している。多くの論文は、すでに学会誌等に発表されたものを、許可を受けて再掲したものであるが、この報告書のために書き下ろされた論文も一部含まれている。

以下、各編に収録された論文の内容の概略を述べる。

5.1. 基本理念編

宇佐美洋 (2008a) 「学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価—個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと—」『日本言語文化研究会論集』4, 19-30, 国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学

この論文では、「評価基準グループ」が何を指し、今後どのような方針によって研究を進めていこうとしているか、その方針を初めて明確に指し示した。「評価プロセスモデル」の試案も、この論文に掲載されている。

宇佐美洋 (2008b) 「生活場面における日本語を評価・測定の側面から考える」『日本語教育年鑑 2008 年版』, 54-66, 国立国語研究所・編, くろしお出版・発行

近年、「生活のための日本語」の能力の評価・測定について社会的な関心が高まっているが、その関心は「テスト技術論」に偏っているきらいがある。評価・測定を、能力の低い者を切り捨てるための手段としてでなく、真の意味で学習の指針となるようなものにするためには何を考えることが必要か、ということについて論じた。

5.2. データ・ツール編

高野知子 (2009) 「「作文対訳データベース」の整備と改良をめぐって」(本報告書のための書き下ろし)

国立国語研究所では 1999 年度より、「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」(略称「作文対訳 DB」)を作成し、公開してきた(データベースに収録されたデータは評価の対象としても活用してきた)。今回、公開後 6 年間の利用を通

じて浮かび上がってきた現作文対訳 DB の問題点の大幅な改良を行ったので、新しいデータベースの仕様、およびデータ抽出プログラムの概要等について解説を行った。

**宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2008)「生活場面で必要となる日本語書き言葉データ」の
収集と分析」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集 2』, 267-270, 釜山外国語大学
校**

上記の「作文対訳 DB」は、意見文・説明文など、もっぱら教室場面で書かれる種類の文章を収録したものであった。そこでわれわれは、「現実の生活場面で必要となる種類の日本語書き言葉」の課題設定を行い、その課題に基づいて学習者から作文を収集し、データベース化することを企画した。さらにそのデータは「チャンク」に分節し、それぞれのチャンクの「コミュニケーション機能」を付加情報として付与した。

本発表ではデータの仕様、および付加情報の詳細について解説した。

**宇佐美洋(2009a)「添削支援ツール XECS の開発ー添削結果に現れない思考過程を記録する
試みー」(本報告書のための書き下ろし)**

国立国語研究所では、コンピュータ上で作文添削を行うツールとして XECS (XML-based Essay Correction System)を開発した (XECS の読み方は[zeks])。このツールは、教育現場で添削支援ツールとして使用することも可能であるが、同時に「添削者が、添削過程において考えたことを記録するツール」として、また「文章中、多くの人がおかしいと感じる部分を量的にあぶり出すためのツール」として使用することもでき、評価研究にも活用が可能である。

本論では XECS の仕様と、その具体的な利用方法について述べた。

**柳澤好昭(2009)「コミュニケーションにおける誤解の追究ーコミュニケーション力の評価
の観点を踏まえてー」(本報告書のための書き下ろし)**

本稿は、2008 年 4 月、2009 年 4 月に NPO 日本語教育研究所で、2008 年 7 月の日本語教育国際研究大会 (韓国) で発表したものに加筆修正したものである。話し言葉に見られるコミュニケーションの成立・不成立、受け手の「分かった」という中にある誤解・理解不足の問題についての追究を通じて、「他者との円滑なコミュニケーション」を行う力とその評価について考える。その手掛かりとして、母語話者における誤解の問題をスキーマ等から考えるために、刺激素材となる漫画表現データを作成し、インフォーマントの意味解釈 (判定) 情報を収集した。また、素材となった漫画表現データはデータベース化し Web 公開することで、今後の日本語教育のための大規模なデータベース構築の第一歩とした。

なお、研究所の移管により、データベースの規模は当初予定からかなり縮小を余儀なくされたが、「他者との円滑な日本語コミュニケーション」に必要な力を強化するポイント、学習に必要な用例用法意味記述に供する示唆の一端を得た。

5.3. 分析編

宇佐美洋・森篤嗣・広瀬和佳子・吉田さち(2009)「書き手の語彙選択が読み手の理解に与える影響—文脈の中での意味推測を妨げる要因とは—」『日本語教育』140, 48-58.

宇佐美(2009a)で紹介した XECS の活用例である。同一作文に対し複数の添削者に、XECS による作文添削を依頼し、それを量的に分析することにより「多くの添削者がおかしいと感じた箇所」を特定した。さらにそれらの箇所について、添削者が正確に意味推測ができているかどうかを質的に分析した。先行研究では、語彙の誤りが文の意味理解に与える影響が大きいとされてきたが、今回の調査では、語彙の意味を取り違えているせいで全く理解できなくなってしまうような例はあまりみられなかった。意味推測を真に妨げるものは、個々の単語の意味の取り違えに基づくものでなく、むしろ単語同士、フレーズ同士の関連性が明確に示されておらず、その解釈に複数の可能性があって、どれが適切かということについて決め手がないものであることが分かった。

宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009a)「「生活場面で必要となる日本語書きことば」に対する母語話者の評価—どういった場合に、なぜ評価はばらつくのか—」『待遇コミュニケーション研究』, 6, 33-48.

学習者が日本語で書いた「謝罪の手紙文」10編を母語話者8名に読んでもらい、「感じがいい」と思われるものから順に順位付けをしてもらうとともに、順位付けの理由について、インタビュー等による意識調査を行い、同じ文章に対する評価がどのようにばらつくかを調査した。その結果、人によって評価結果が大きくばらつく場合として、1) 実現性に疑問が感じられる約束をしている、2) 相手の要求に従えない理由を詳細に説明している、3) 要求に従えない代わりに提案をしている、4) どうすればよいか、読み手に相談を持ちかけている、等のことが指摘された。このように、場面や評価者によって大きく評価結果が異なるという事実は、生活場面における言語運用に対する評価が非常に個人的・恣意的な理由づけによって行われていることを示唆している。

宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009b)「「外国人が書いた日本語手紙文」に対する日本人の評価態度の多様性—質的手法によるケーススタディー」『社会言語科学』12(1) (掲載予定)

外国人が書いた日本語手紙文10編を、3名の日本人(それぞれ評価者A,B,C)に読んでもらい、「順位付け」をしてもらうとともに、その過程で感じたことをPAC分析の手法で聞き出し分析した。その結果、評価者Aは「書き手の態度」という観点と「言語形式」という観点を分析的に、かつ優先順位をつけて使い分けていること、評価者Bは、「言語形式」という観点を通じて「態度」を判断しようとしていること、評価者Cは「言語形式」という観点をほとんど使わず、観察できる「態度」のさらに背後にある書き手の「人格」を問題にしていたこと、が分かった。このように、評価に際しての観点や基本方針は、三者三様まっ

たく異なっており、今後もさらに個人に焦点を当てて評価観の掘り下げを行っていく必要性が指摘できた。

宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009c)「非母語話者の書きことば」に対する日本人の評価観をめぐる量的調査」『社会言語科学会 第24回大会論文集』(掲載予定)

個人の評価観を掘り下げ、ばらつきの実態を明らかにするためには、インタビュー等の質的手法を取らなければならないが、一方で質的手法では多くの人々を調査対象とすることはできないため、調査対象者の選択に偏りが生じる可能性がある。そこで、質的調査の対象者を偏りなく選択するためにも、可能な限り多数の日本人に対し、評価観に関する量的調査(質問紙調査)を企画した。

本論文では、調査の意義・概要について説明するとともに、データの今後の活用方法について論じた。

森篤嗣(2009)「母語話者が書いた日本語メール文」に対する非母語話者の評価—中国系非母語話者3名の質的手法によるケーススタディー—(本報告書のための書き下ろし。「2008年度評価基準グループ成果普及セミナー」において「母語話者が書いた日本語手紙文」に対する非母語話者の評価—母語話者の言語行動を非母語話者の評価から見つめ直す—という題名で発表した内容を修正・改稿)

評価基準グループでは主として「外国人の日本語運用に対する日本人の評価」を扱ってきたが、日本社会において外国人と日本人が、日本語を使って良好な関係を築いていくためには、逆に「日本人の書いた文章は外国人からどう評価されているか」という観点からの調査も必要である。そこで本論文では、日本人が書いたメール文10編を、3名の上級日本語学習者に読んでもらい、宇佐美・森・吉田(2009b)と同じ手順でPAC分析を行って、各人の評価観を探った。この結果、学習者の評価プロセスには、日本語母語話者とも共通するようなプロセスのほか、日本語非母語話者特有のプロセスも確認できた。

広瀬和佳子(2009)「日本語学習者の作文に対する読み手の解釈と添削に伴う問題点—日本語教師の添削過程の分析を中心に—(本報告書のための書き下ろし。「2008年度評価基準グループ成果普及セミナー」で発表)

本研究は、教育現場における「評価」の発展形である「添削」に焦点を当て、一編の作文を複数の添削者がどのように解釈(理解)するのかを分析した。特に、添削者の間の解釈の違いと、ひとりの添削者が修正までにどのような思考過程を経るのかに焦点を置いた。この目的のため、6編の学習者作文に対し、34名の添削者(日本人)に添削を依頼し、さらにそのうち3名の日本語教師については、添削の過程を詳細に記録しそれを分析の材料とするとともに、インタビューによる意識調査を行った。

書き手の意図を読み取ることが困難な箇所に対し、添削者は実に様々な解釈のヴァリエ

ーションを示していた。教師はそのような箇所に対しても、書き手の意図を読み取るための推測や分析を的確に行っていたが、それでも書き手の意図を十分に理解できるというわけではなかった。これは「添削」という行為が持つ限界を示している。こうした「添削の限界」を学習者・教師の双方が十分に認識すること、また教師自身が「添削の目的」について問い直すことによって、新たな授業デザインの可能性が見えてくるものと思われる。

吉田さち(2009)「韓国人日本語学習者のメール文における「断り」—日本語母語話者との比較を通じて—(本報告書のための書き下ろし。「2008 年度評価基準グループ成果普及セミナー」で発表)

本研究では、「生活場面で必要となる日本語書き言葉データ」の中で、「断り」のメール文に焦点を当て、日本語母語話者(JJ)と韓国語母語話者の日本語学習者(KJ)とで「断り」行動がどのように違うかを分析した。その際、宇佐美・森・吉田(2008)でデータに付与した「コミュニケーション機能」の情報を活用した。

その結果、KJにのみ、相手の理解を求める[理解求め]という機能が見られ、それは母語からの転移である可能性が指摘されたが、KJはJJに比べ、全体的に間接的・儀礼的という特徴がみられた。

JJとKJの「断り」の言語行動にどのような違いがあるかということを、日本人側・韓国人側双方が理解しておくことは、お互いの言語行動をよりよく評価していくのに貢献するものと考えられる。

宇佐美洋(2009)「外国人の書きことば」に対する評価の観点からみた日本人グルーピングの試み(本報告書のための書き下ろし。「2008 年度評価基準グループ成果普及セミナー」で発表)

外国人の日本語作文を155名の日本人に読んでもらい、「感じがいいもの」から順に順位づけをしてもらうとともに、順位づけの際どのような観点をどのくらいの重さで使用したか、ということを問う質問紙調査を実施した(宇佐美・森・吉田2009c)。その結果を因子分析、さらにクラスタ分析にかけ、「評価の際に使用した観点」を手掛かりに調査対象者をグルーピングする試みを行った。その結果調査対象者は、「言語重視型」「非突出型」「配慮・態度非重視型」「言語非重視型」と名付けられる4つのグループに分類されることが分かった。今後、各グループの特徴を顕著にあらわしている対象者に対し、インタビュー等の質的手法によって改めて評価観を詳細に調査することにより、さらに興味深い知見が得られるものと期待される。

6. 今後の課題

2009年9月の時点では、第4章で述べた研究方針がすべて実現されたわけではない。しかし「1. はじめに」で述べたように、「評価基準グループ」が掲げた目標は、これまで

この研究プロジェクトに関わってきたメンバーが、個人の発意として確実に継承し、発展させ、実現させていくこととなる。

今後に残された課題を最後に整理して示し、本論の結びとする。

- (1) 宇佐美(2009)で得られた4つの評価者グループから、それぞれのグループをよく表している評価者を選び出し、その評価のあり方について質的手法によって分析を行うこと。そしてその分析結果にも基づき、日本人の「評価観類型」を提示する。
- (2) 個人の評価のあり方が、書き手情報や文章の目的など外的な要因によってどのように変動しうるか、分析を進める。
- (3) 評価に到るまでのプロセスの多様性に関し、さらに分析を進める。
- (4) (2), (3)の分析結果を踏まえ、宇佐美(2008)で提示した「評価プロセスモデル」を改良する。
- (5) (1)～(4)の成果を踏まえることにより、一般日本人が「自分自身の評価のあり方を自覚し、他者の評価のあり方と比較し、必要あれば自分の評価のあり方を見直す」ことができるよう促していくための方策を提案する。

基本理念編

学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価 一個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと一

宇佐美 洋

要旨

近年、教育機関ではなく、社会の中で日本人と直接接することによって日本語を学んでいる外国人が増えている。こうした状況において、外国人の日本語運用は言語エキスパートではない一般日本人によってどのように評価されているのか、その実態を明らかにする必要がある。その一方で、一般日本人の評価は恣意的基準に基づいて行なわれている可能性が高く、それをそのまま学習の指針とすることは妥当ではない。日本人側も、自らの評価観を改めて問い直すことが求められる。

本論では、「評価観の問い直し」を促すための手段として、研究者として以下3つの作業を行なっていく必要があることを述べた： 1) 外国人の日本語運用を評価する際の観点を、量的調査によってリストアップする。2) 質的調査によって、評価結果にいたるまでのプロセスの多様性を示す。3) 評価プロセスの多様性の中に一定の普遍性を見つけ出し、それを「評価プロセスモデル」の形で表現する。

〔キーワード〕 個人の評価観、評価プロセス、ばらつき、一般日本人、価値判断

1. はじめに

一般に「ことばの力を評価する」というと、「試験・テスト」、あるいは学校における「成績」のようなものを思い浮かべる人が多いかもしれない。「試験・テスト」や「成績」とは、被評価者の行動や能力が、教師など権力を持つ専門家によって値踏みされ、ランク付けされる行為である。この種の評価においては、被評価者が不当な不利益をこうむることがないよう、可能な限り公正で、一貫性のある評価結果を出すことが重視される。つまり、「妥当性・信頼性」の保証された評価、というものが、「よりよい評価」、「あるべき評価」ととらえられることになるのである。

しかし日常生活において「評価」という行為を行なうのは、教師のような「言語エキスパート」だけではない。普通に日本語を使用している生活者であれば、だれでも他者の（あるいは自分の）言語運用に対し、何らかの価値判断＝評価を行なう機会はあるだろう。そのような日常的「評価」に対してまで公正性や一貫性を求めることができるのかどうか。むしろ、「学校現場における評価」とは、実は「評価一般」の中でかなり特異な位置を占めるバージョンなのであり、「日常生活における評価」については、それとはやや異なる性質をもつものとしてとらえ直す必要があるのではないだろうか。

こんにち日本語学習者は、決して日本語教育機関の中だけで日本語を学んでいるわけではなく、実際に日本社会での生活に参画する過程においても日本語を学んでいっている。こうした状況の中では、まず、「学校現場を離れた日常の生活の場で、外国人の日本語運用は実際問題としてどのように評価されているのか」ということを明らかにするとともに、「外国人の日本語運用に対し一般の日本人が行なっている評価は、果たしてこのままでいいのかどうか改めて考え直す」、ということが必要であると筆者は考える。

筆者は、「よりよい評価」というものを、「よりよい問題解決に結びつきうる価値判断」である、というふうに、幅広い意味でとらえたい（学校現場においては、よりよい問題解決につなげるために「妥当性・信頼性」が求められるため、「妥当性・信頼性の高い評価」が「よりよい評価」となるわけである）。一般の日本人と、日本語を母語としない人々とが日本語を使ってともに生活していこうとする場面において、そうした「よりよい評価」が広く行なわれるようになるには何が必要なのか。われわれ研究者としては何ができるのか。そういうことについて、本論では論じていくこととする。

2. 責任を伴わない評価、責任を伴う評価

小出（2005）によれば、「評価」とは以下のように定義づけられる。

評価主体が、何らかの目的のもとに、評価対象に関する情報を収集し、何らかの基準に従ってその情報を解釈し、価値判断をすること（小出 2005: 777）

「評価」をこのように広くとらえるならば、私たちは日々、絶えず「評価」という行為を行ないつつ生きている、ということになるだろう。例えば、「あの人はすばらしい人格者だ」「この味噌汁はおいしいが、ちょっと味が濃い」云々。

そして時には、こうした価値判断としての評価をもとにして次の行動につなげる、という行為が行なわれることがある。例えば、「あの人は人格者だから、お金を貸しても大丈夫」「味噌汁の味が濃いから、だし汁を足そう」のように。このように評価には、「心の中で考えて終わり」の評価と、「考えた結果を次の行動につなげる」ための評価があることになる。

鹿毛（2000）は、前者の評価を「価値判断としての評価」、後者の評価を「問題解決のための評価」と呼んでいる。「価値判断としての評価」は、対象に注目し理解する「把握」の段階と、自らの持つ判断基準に即して対象を価値付ける「判断」の段階で構成される。そして鹿毛（2000）は、「同じ対象に対しても把握する視点や判断する基準には個人差があるため、価値判断の結果は人によってさまざまである」と、評価が本質的にゆらぎを含むものであることを認めている。

一方で「問題解決のための評価」とは、「価値判断としての評価」によって得られた情報を次の行動に生かすという、「活用」の段階をもつ評価である。鹿毛（2000）の挙げている例を用いるなら「問題解決のための評価」とは、風景画を描いていてイメージどおりの空

を表現するため、試行錯誤的に絵の具を混ぜ合わせているような過程である。自分が作り出した色を見て（対象を把握し）、自分のイメージどおりであるかと考え（基準に即して価値判断し）、もし色が濃いと判断されれば白を混ぜてみる、というように次の行動に生かしていく（活用する）。そして活用の結果は再び把握、判断、活用、というサイクルに乗せられ、問題が解決するまで（納得のいく空色が得られるまで）このサイクルは循環する。

単なる価値判断ならだれにでもできる。そしてどのような評価をしようとも、それは基本的に個人の自由であり、それぞれ尊重されるべきものである。しかしその評価の結果を次の行動に結び付ける場合は、どんな評価をしても自分の勝手、といって済ませるわけにはいかない。評価に基づく「次の行動」は、好ましい問題解決につながる場合も、問題解決にはつながらない（むしろ状況を悪化させるような）場合もあるからである。つまり、「価値判断としての評価」については優劣を問うことはできないが、「問題解決のための評価」は、得られた問題解決が好ましいものであるかそうでないか、という意味で優劣を問われ得る（つまり評価の結果が評価される）ということができるのである。

そしてまた、評価によって得られた問題解決の責任は、ほかでもなく評価者自身が負わなければならない。この意味で、「価値判断としての評価」とは「責任を伴わない評価」、「問題解決のための評価」とは「責任を伴う評価」であると言い換えることができるだろう。

私たちが社会生活の中で行なう評価とは、個人的な価値判断を行なってそれで終わりということは少なく、その判断の結果は、何らかの「次の行動」につながる人が多いだろう。だとすれば、社会生活の中での評価とは、多くの場合「責任を伴う評価」であるといえる。

3. 生活場面における評価——「非エキスパート」による評価

「評価」というものを、小出（2005）の定義のように広くとらえるならば、私たちは日常生活の中で常に、他者の言語運用に対し「評価」という行為を行ないながら生きていることになる。そのことは裏を返せば、私たち自身の言語運用もまた、常に周囲の人々からの評価を受けつつ生活している、ということでもある。

ここで「私たち」というのは、いわゆる「日本人」だけではない。近年増加している、日本国内で日本語を使って暮らしている日本語非母語話者（以下、便宜的に「外国人」と呼ぶ）も、常に周囲の人々——例えば、職場の雇用主やともに働く同僚、あるいは学習者と同じ地域で同様に生活者として暮らす地域住民など——からの評価にさらされながら生きている。特に、日本語の学習がまだ十分でない人々については、彼ら・彼女らが話したり書いたりする日本語について、あるいは言語運用に伴うさまざまな言語行動について、周囲の人々から評価——それは、客観的な理由に基づいていることも、主観的な印象にのみ基づいていることもある——を受けることは多いだろう。

こうした「生活場面における言語運用の評価」の結果は、評価者により、場面により、

おそらく大きな「ゆらぎ」をもっているであろう。

自分にとってはまったく違和感がない言語表現に対し、別の人が極めて強い拒否反応を示していて驚いたという経験は、おそらくだれにでもあるのではないだろうか。逆に、周囲の人はなんとも思っていないらしい言語表現が自分にとっては気になってしょうがない、ということもあるだろう。つまり、どういう言語運用を望ましく感じるか、という基本的な態度——これを「評価観」と呼ぼう——には、人によってかなり大きなばらつきがあるのだ。

また生活場面において評価を行なう人々は、言語・教育のエキスパートではなく、「公正で一貫性のある評価」を行なうための訓練は多くの場合受けてはいない。こうした評価においては、そもそもいま、何のために評価を行なうのか、という「評価の目的」自体、評価者に明確に意識されているとは限らない。また評価対象に対する情報の収集方法も、必ずしも適切でないかもしれない（例えば、対象のほんの一面しか考慮せずに評価結果を出してしまっているかもしれない）。このことは、非エキスパートの評価結果を、エキスパートのそれと比べ、さらに大きくばらつかせることになるだろう。そこで得られる評価の結果とは、決して妥当性・信頼性を備えたものとはいえない。

しかしながら、生活者としての日本在住外国人が、その言語運用について日常的に受ける評価とはまさにそのようなものであり、訓練された評価者による妥当性・信頼性の高い評価を受ける機会はあまり多くないといってよい。彼ら・彼女らが、周囲の人々と円滑な人間関係を築いていくためには、現実には自分の周囲にいる人々によって、自分自身の言語運用がどのように評価されているのか（されてしまうのか）ということを経験するところからはじめなければならない。

ここで、「(教師などではない) 一般の日本人によって、外国人の言語運用がどのように評価されているか」という問題がクローズアップされてくることになる。

外国人の言語運用に対し、言語教師と一般母語話者の評価がどのように違うか、ということについて論じた先行研究としては、Hughes & Lascaratou (1982)、趙 (1991)、Hadden (1991)、Okamura (1995)、田中他 (1998) などがある。これらの研究の中には、教室において教師がとるべき態度について一定の示唆を行なっているものもあるが、基本的には一般母語話者の評価と教師のそれとを対比させてとらえることに主眼が置かれているといえる。

一方、小林 (2004) に掲載された一連の論考（例えば小林 2000、横溝 2004 など）は、教師と一般母語話者との対比、ということは直接の目的とはせず、「直接教育改善に結び付ける」という目的の下に一般母語話者の評価をとらえようとしているところに特徴がある。小林 (2000) は、「一般日本語話者による、外国人の言語運用に対する評価」（以下、便宜的に「日本人評価」と呼ぶ）に関する研究を、以下のように意義付けている。

コミュニケーションに関わる要素は多岐にわたるので、優先的にシラバスに盛り

込むべき項目とそうでない項目を選別しなければならない。その際、日本人母語話者が学習者の日本語に接したときに、どのような点に注目しどのような評価を下すかを知ること（＝日本人評価研究）は、シラバスへの取り込みや教える際の優先準備を決める上で意義がある（小林 2000: 149）。

これまで教育現場における「評価」という行為は、基本的には「学習者をランク付けするための手段」としてとらえられてきた。このため、「妥当性・信頼性」の保証された評価を行なうためにはどうすればいいか、ということが、評価研究の重要な課題であったのである。

一方で小林らの研究においては、評価を「より効果的なシラバスを作成する」という有用な目的のために応用されるべきもの、としてとらえている。こうした問題意識においては、「妥当性・信頼性」という概念は必ずしも重視されないであろう。「あるべき評価」とは何か、ということを追及するのではなく、実際のところ一般の日本人によってどのような評価が行なわれているのか、という「評価の実態」を明らかにし、それを有用な目的のために活用していく、ということを目指している。こうした考え方は、「評価」をめぐる新しい動きのひとつとして注目すべきものであろう。

4. 「日本人評価」について論じる際の問題点

4.1. 「平均値」だけでなく、「ばらつき」の全体像に着目を

しかしながら、こうした「日本人評価」を学習や教育に活用していくためには、いくつかの点で議論が必要であると考ええる。

第一の論点は、「一般日本人の評価」というものが、どの程度一般化できるものなのか、というものである。そもそも、「一般日本人」というものをどう定義し、どうサンプリングするのか、ということがまず問題となる。仮にサンプリングができたとしても、実際のところ、外国人の日本語運用に対する一般日本人の評価の観点はあまりに多様であり、また個々の要因が複雑に絡み合っていることが予想される。同一の言語運用に対し、互いに矛盾しあう評価観点が使用されている可能性もある。そのような中で、「一般の日本人の評価には～という傾向がある」ということを平均値的に導き出せたとしても、その平均値的な傾向から外れる評価者は必ず存在するだろう。「一般日本人の評価」を平均値的にとらえていくことは、汎用的なシラバスを作成する際には一定の意味を持ちうるが、その扱いには十分注意しなければ、ステレオタイプの誤解を招くことにもなってしまうだろう。

そしてある評価者の評価結果が、平均値的な傾向から外れていたからといって、それを好ましくない評価として排除してしまうことは当然ながらできない。なぜならば、評価結果のばらつきは多くの場合、評価者の価値観のばらつきに基づいており、また、異なる価値観の間で優劣を論じることは基本的には不可能と考えられるからである。それは、関東風の色の濃いそばつゆを好む価値観と好まない価値観との間で優劣を論じることができな

いのと同じである。であれば、「平均的な評価結果」だけでなく、「平均から外れる評価結果」もまた、同様の価値を持つものとして扱われなければならない。

日本人評価を研究の対象とする際には、平均値的に「一般日本人の評価傾向」をとらえるだけでは不十分であり、また危険でもある。日本人評価の研究はまず、ある言語運用に対する一般日本人の評価というものが、現実問題としてどのようにばらつきうるものなのか、また評価に用いられる観点がどのように多様であるか、その全体像を虚心坦懐にとらえる、というところからはじめる必要があるだろう。

4.2. 評価の結果だけでなく、そのプロセスにも着目を

第二の論点は、評価結果の裏側にぶら下がっている「評価プロセスの多様性」にももつと目を向けるべきではないか、ということである。

ある言語運用に対し、異なる評価者が、結果としては同じような評価をくださったとする。しかし、その評価にいたるまでのプロセス（評価に使用する観点の種類や、観点の使用手順）は、人によってかなり大きく異なっている可能性がある。例えばある言語運用に対し、一人目の評価者は、Aという観点に着目して高い評価を下す一方で、二人目の評価者は、Aという観点は考慮せず、Bというまったく別の観点を使用して、同様に高い評価を与える、ということがありうるだろう。こうした場合、評価の結果がたまたま似ていたといっても、この二名の評価者の評価態度はかなり異なるものだといわざるを得ない。

このようなことを考えると、評価のばらつきを論じる際には、評価結果だけを見ていたのでは不十分かつ危険である。評価にあたってどのような観点が採用されているのか、その観点をどのようにして採用し、どのように優先順位を決めて最終的な評価結果にいたるのか、という、評価プロセスの多様性もまた問題にされなければならない。

4.3. 「日本人評価」に対するクリティカルな問い直しを

第三の論点は、ある意味で極めて根源的なものであるが、「一般日本人」が「いい」と評価する言語運用は、ほんとうに「いい」と言えるのか、ということである。

教師などの言語エキスパートによる評価の観点・プロセスと、一般日本人による評価の観点・プロセスとは異なっている可能性がある。生活者としての外国人が言語使用の場において実際に接するのは、言語エキスパートではない一般の日本人なのであるから、「教師ではなく、一般日本語母語話者に現実によく評価される言語運用」こそ学習の目標にすべきだ、という主張は非常によく理解できるものである。

反面、一般日本人の評価には、多くの場合「教育的な配慮」は含まれていないだろう。また前述のように、「データ収集の方法が不適切」「そもそも評価の目的が認識されていない」というような問題点があることも予想される。言い換えるならば、一般日本人の評価とは、2節で述べたような「評価結果に伴う責任」ということを必ずしも十分に認識せず、個人的・恣意的な基準に基づいて行なわれている可能性が高い、ということである。その

ような評価を、学習や教育の指針としてしまうことは果たして妥当といえるだろうか。そのような評価を、日本人と外国人がともに生きていくという場において、「よりよい問題解決」につなげていくことは、果たして可能なのだろうか。

ここに来て議論は循環することになる。教師など言語エキスパートによる評価は、一般日本人の評価とは乖離している可能性がある。そういう理由のために、一般日本人の評価に着目しようとしたところが、今度は、一般日本人の評価には教育上必ずしも適切でない点もある、ということが指摘される。そうすると、学習や教育の指針を得るためにはやはり言語エキスパートの評価に拠るべきではないか、というところに戻ってしまう。こうした不毛な循環から抜け出すには、どのようにすればよいのだろうか。

このことについて、筆者の考えは以下の通りである：

筆者は、生活場面における評価、ということを考えるとき、まず立脚点とすべきなのは「教育や言語のエキスパート『ではない』、一般日本人による評価」である、という立場に立つ。「言語エキスパートによる評価」を基本にすべき、という考え方はしない。

しかしながら筆者は同時に、一般日本人の行なう言語運用の評価に対し、クリティカルな問い直しを促していくべきだ、とも考える。

社会の中で日常生活を営んでいる者はだれでも、好むと好まざるに関わらず、評価という行為を行ないながら生きている。そしてその評価の結果に責任を負わねばならない場合もある。であれば、外国人の言語運用に対し、自分自身が行なっている評価について、「自分の下したこの評価は果たして適切なのか」「この評価は、果たしてよりよい問題解決につながりうるものなのか」という再考を行なうことは、社会人として当然の責務ではないか。

そしてこの「問い直し」は、研究者だけが行なっても仕方がない。その問い直しとは、生活の中で外国人と直接接する一般日本人ひとりひとりが、自らの力で行なうのでなければならない。筆者をはじめとする研究者がすべきことは、だから問い直しそのものではない。また研究者の立場から、「あるべき評価の方法論」を作成し、それをすでにできあがったものとして社会に提示することでもない。

われわれ研究者としては、「ひとりひとりの日本人が、自らの評価観を問い直すことを支援できるような枠組み」を提案したい、と考える。そしてその枠組みを使って、言語運用の評価がより高い意識に基づいて行なわれるよう、社会的な促しを行ないたい、と考える。そのことは、言語・文化を異にする人々が日本社会の中で共生し、お互いにとってよりよい問題解決を行なっていくための重要な基盤となるはずである。

5. 「一般日本人評価の問い直し」のためにすべきこと

しかしながら、ひとりひとりの日本人が自らの評価観を問い直すことができるようにする、というのはいかにも遠大な目標であり、すぐにこのような目標が達成できるとは思われない。目標は目標として遠くに掲げた上で、まずどこから作業を始めるべきか、ということもまた考えなければならない。

こうした目標に近づいていくために、筆者は現時点で以下のような手法による調査を実施していくことを考えている。

5.1. 量的調査：評価観点のリストアップ

第一には、日本人は外国人の日本語運用を評価する際、実際問題としてどのような観点をを用いているのかということを、虚心坦懐にとらえなおすことが求められるだろう。

おそらく、言語運用を評価する際の「観点」それ自体には無限のバリエーションが存在するわけではない。適度な抽象化を行なうならば、有限個の観点のリストとして整理することは可能と思われる（もちろん抽象化の度合いによって観点の数は変わってくるが）。それなのに評価の結果が大きくばらついてしまうのは、これら観点の中でどれとどれとを優先的に選択してくるかについて、個人ごとに志向性が異なるからであろう。

筆者はまず、外国人の言語運用を評価する際に使用されうる観点を、質問紙などを用いた大規模な量的調査によってリストアップするとともに、その観点選択の「志向性」のバリエーションをとらえる、というところから作業を始めたい。こうした作業によって私たちは、「自分以外の人々がどのような評価を行なっているのか」ということを知るための手がかりが得られるだろう。自分自身の評価観について問い直すためには、まず自分以外の人々がどのような評価を行なっているのか、ということできるだけ広く知り、それと自分自身の評価がどのように異なっているかをとらえることが効果的であると思われる。

そして、評価観点の選択のしかたの中に、何らかの傾向が見られないか、ということも考察の対象としたい。おそらく、Aという観点を使用する人は非常に高い確率でBという観点も使用している、というように、個々の観点の選ばれ方には相関があることが想定される。また、専門の日本語教師はCという観点をよく使用するが、教師以外の人はこの観点はあまり使わず、その代わりにDという別の観点をを用いている、というように、「外国人と日本語を使ってコミュニケーションを行なう経験の量や質」によって、観点の選ばれ方が影響を受けていることも考えられる。

この際注意すべきことは、例えば「言語エキスパートが用いている観点のほうが、そうでない人が用いている観点よりより高級である」といったような価値判断は、この段階では一切捨象して考える、ということである。このことは、筆者の最終目的が、評価をめぐる価値観の根本的な問い直しであることを考えると当然のことといえるだろう。

5.2. 質的評価：評価までのプロセスを探る

第二には、評価の結果にいたるまでのプロセスを明らかにする、ということが必要となる。

個人によっていったんある評価観点が選択されたとしても、それらの観点が常に変わらず同じように使用される、ということでは決してないだろう。評価の目的・場面により、被評価者の属性により、または評価者と被評価者の関係性などによっても評価の観点は変

わっていくことが考えられる。特に、外国人の日本語運用を評価する、という場面においては、「情報の発信者が日本語母語話者でない」という要因が、評価観点の選択においてどのような影響を及ぼすのか、ということについて注意深く扱う必要がある。

さらには、評価の観点同士が影響を与えあうことにより、「評価をしながら観点が変わっていく」ということも考えられるだろう。例えば、ある文章の内容に強い関心を持った場合、評価者はその文章の細部まで理解したいと考えるため、かえって表現の細部が不正確で分かりにくい点が気になり、全体評価としては低いものにしてしまう、ということがありうる（宇佐美 2007: 50-51）。つまり、「内容の興味深さ」という観点でいったん高い評価が得られると、それに触発されて、「内容表現の正確さ」という観点に対する要求値が上がってしまう、ということである。

こうした評価のダイナミズムは、質問紙などの量的調査によって明らかにしていくことは難しく、インタビュー等質的調査の手法を併用することは不可欠であろう。評価の途中で起こる観点の変化をとらえるためにはプロトコル分析¹などの手法も有効であろうし、また個人の内面を深く掘り下げることを目的とする PAC 分析²を活用することも考えられよう。

5.3. 評価プロセスモデルの作成

ここまでで筆者は、日本人評価のさまざまなあり方をデータによって明らかにしていくための調査手法について述べてきた。しかしながら、ただ単に評価のばらつきの実態を明らかにするだけでは、そのあまりのばらつきに当惑するばかりで、そうした情報を有効に活用していくことは困難となってしまうだろう。

一方で、このように考えることはできないか：個人がたどる評価プロセスは、一見すると極めて多種多様に見えるが、評価の本質的な道筋は共通であり、ただその道筋をたどる順序や、評価の各過程で用いられる変数が異なるだけなのではないか、と。

上記のような考えに基づき、筆者は第三の作業として、評価を行なう際のプロセスを「ひとつのモデルとして表現する」、という試みを行ないたいと考える。つまり、個人が示すさまざまな評価プロセスの中から不可欠な過程を抽象化して取り出し、それぞれの過程にどのような変数（評価観点等）が代入されうるか、その観点選択に当たってはどのような要因が影響しうるのか、そしてプロセスを構成する各過程同士がどのようにに関連しているのか、ということを概念図の形で表現する、ということである。

以下に、現時点におけるプロセスモデルの試案を示す。

¹ 評価を行なう際、考えたことをすべて口に出してもらい、それを録音・文字化したデータを分析する手法。

² 内藤（1993）によって提唱された、個人別態度構造を明らかにするための手法。当該テーマについて調査対象者に自由連想をさせ、連想項目間の類似度によって作成された樹形図をもとに調査対象者からイメージの聴取を行ない、これに調査者が総合的解釈を加えることで、調査対象者個人が持っているイメージ・態度の構造を浮き彫りにしていく。

って評価を行なっているのか」ということを自覚し、他の人の評価観との比較検討を行なうことを通じて、「日常生活における評価」というものを根源的に問い直すことを目的とするものである。このワークショップは、4.3 節で述べた「言語運用の評価がより高い意識に基づいて行なわれることを目指す、社会的な促し」を、現実には具体化したものとなるはずである。

6. おわりに

ここまでで筆者は、主として、外国人の日本語運用に対する日本人評価の問い直しについて論じてきた。つまり、評価するのは日本人、評価されるのは外国人、という枠組みで話を進めてきたことになる。

しかしながら現実の社会生活においては、評価者と非評価者の組み合わせとしては上記のものが唯一ではない。日本人が日本人の言語運用を評価する、さらには、外国人が日本人の言語運用を評価する、ということも考えられる。

果たして日本人は、自分と同じ日本人の言語運用を適切に評価できているといえるだろうか。四字熟語をたくさん知っていること、漢字を正確に書けること、敬語を適切に使えること、これらはそれぞれに重要なことであるにせよ、日本人の言語運用を評価する観点として、もっと違うものもあっていいのではないか。そのような問い直しも、もっと広くなされていいように思う。

また、日本人の言語運用が外国人によって評価される、という可能性についても、もっと積極的に考えていいのではないか。円滑なコミュニケーションの成立には、基本的に情報の発信者、受信者双方に責任がある。受信者が、送信者の意図を十分に把握することができなかった場合、それは受信者の能力にだけ問題があるのではなく、送信者が受信者側の事情を考えずに情報を発信した、ということこそが最大の問題である可能性がある。そうすると、日本人の日本語運用が外国人によって、「情報の受け手の事情に十分配慮しているか」という観点で評価されることも十分考えられることであろう。「あなたの日本語はそれでいいのか」という問い直しが、外国人の側からなされる可能性もある、ということである。

外国人の言語運用の評価について深く考えれば考えるほど、結局は日本人側の言語観や言語能力が問われているのだ、ということに気づく。「外国人の言語運用の評価」について論じることは、日本語教育だけの問題ではない。それは日本人自身の言語問題なのだ。

参考文献

宇佐美洋(2007)「学習者作文の評価における観点の多様性——一般日本語母語話者の場合——」『日本語学習者の書き言葉に対する対照言語学的・文章論的研究』平成 17-18 年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書 (課題番号 17520360)、29-67.

- 小出慶一 (2005) 「評価とは」『新版 日本語教育事典』(日本語教育学会編)、777-779、大修館書店
- 小林ミナ (2000) 「「何を」教えるかの再吟味へー日本人評価研究の意義と限界ー」『北海道大学留学生センター紀要』、4、149-159. (小林 2004 にも再掲)
- 小林ミナ (2004) 『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』平成 12 年度～平成 15 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書 (課題番号 12480058)
- 鹿毛雅治 (2000) 「評価と測定」『教育評価重要用語 300 の基礎知識』(森俊昭・秋田貴代美編)、15、明治図書
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価基準ー日本語教師と一般日本人の比較ー」『日本語教育』96 号、1-12
- 趙南星 (1991) 「韓国人の日本語学習者の誤りの評価ー日本語話者と韓国人話者による誤りの重み付けー」『日本語と日本文学』筑波大学国語国文学会、15、19-30.
- 内藤哲雄 (1993) 「個人的態度構造の分析について」『人文科学論集』信州大学人文学部、27、43-69.
- 横溝紳一郎 (2004) 「日本語母語話者評価に関する研究結果を教育・研究にどう生かすのか?」、小林 (2004) 所収、286-307.
- Hadden, B. L. (1991) Teacher and nonteacher perceptions of second-language communication. *Language Learning*. 41, 1-24.
- Hughes, A. and Lascaratou, C. (1982) Competing criteria for error gravity. *ELT Journal*. 36, 175-182.
- Okamura, A. (1995) Teachers' and nonteachers' perception of elementary learners' spoken Japanese. *The Modern Language Journal*. 79, 29-40.

生活場面における日本語を評価・測定の側面から考える

宇佐美 洋

1. はじめに

昨今日本語教育の世界では、「生活に必要な日本語能力」を評価する、ということに対するニーズが高まっている。しかしながら日本における「評価論」は、とすると技術的なテスト論に終始しがちであり、評価の本質をめぐる議論は不十分であるように思われる。

(独) 国立国語研究所評価基準グループでは現在、外国人の言語運用を評価する際の、一般日本人の「評価観」の調査を行っている。しかしそれは、日本人の評価観に沿うような形で日本語学習を進めていくにはどうしたらよいか、ということを探るための研究では決してない。むしろ逆に日本人側が、自分自身の評価観をクリティカルに自覚し、必要に応じてその評価観を調整していけるようになることを目指した調査研究である。

こうした立場に立った上で、「生活に必要な日本語能力」を評価・測定するためにはまずどういうことから議論を進めていく必要があるのか、ということについて論じる。

2. 大規模公的日本語テストによる、教育への波及効果

ここ数年来、日本語教育の世界において「評価」や「測定」が大きな関心を集めるようになってきている。このことには、「大規模な公的日本語テスト」をめぐる動向が大きな影響を与えているように思われる。

例えば 2002 年には、「日本留学試験」が開始された。この試験の日本語科目にはいくつかの点で従来の日本語公的テストにはなかった特色があったが、その中でも特に①「言語知識を直接問う問題」をまったく廃した、ということと、②記述分野を導入し、文章の言語形式(「文法点」)だけでなく、その内容・構成(「論理点」)も評価対象に含めた、ということに着目したい。嶋田(2005)はこのことをとらえ、

日本留学試験の「日本語試験」は、知識の多寡ではなく日本語運用能力を問う試験であり、…日本語学校の予備教育は新たな視点で捉えられるようになった(嶋田 2005 : 45)。

と述べ、日本留学試験の導入が日本語学校の教育内容に波及効果を与えたと述べている。

そうした観点から見ると、2010 年に予定されている「日本語能力試験」の改定も注目される場所である。従来「日本語能力試験」は、1 級に合格した者であっても、実際の言語生活において必ずしも十分な日本語運用能力を発揮できるとは言えない場合もあるということが指摘されてきた(まさにこのことが、「日本留学試験」が導入された理由のうちか

なり重要なものの1つであった)。また、それぞれの級の認定基準として漢字数、語彙数、学習時間などが量的に示されているものの、それだけの学習時間をかけ、それだけの漢字・語彙を習得したからといってその級に合格できるとはもちろん言えず、「級」の意味するところがいまひとつ不分明、というところがあった。実施元である（独）国際交流基金も、

現行の能力基準は、言語運用力が現実の場面と関連づけられて記述されておらず、
どちらかと言えば教授する立場からの言語知識を中心とした記述になっていて、
学習者が学習成果として身に付ける能力を把握するためには使いにくいものとなっている（国際交流基金 2005：132，下線は引用者）。

ということを認めている。

そこで 2004 年から、日本語能力試験改定の作業が開始され、2007 年、2008 年には相次いで「中間報告」が出された¹。2008 年の第 2 回中間報告によれば、新しい日本語能力試験では、①「課題遂行能力」と、そのための「コミュニケーション能力」を測定する、ということが目標として示され、併せて② Can-do statement による参考情報も提示される、ということとなった。つまり、「このレベルに合格すれば、実際の生活において〇〇ができる」ということが、受験者自身の自己申告の集計という形で示される、ということである。このことにより受験者は、現在の自分の能力の到達位置を把握し、目標に向かって学習の計画を立てていくということが、従来よりはるかにやりやすくなるものと期待される。

このようにここ 10 年来の公的日本語テストは、「言語知識の測定から言語運用能力の測定へ」とシフトしただけでなく、「現実の言語生活で何ができるかを明示できる」ことを目指し、さらに「学習の目標を示し、受験者がその目標に到達できたかどうかを測定することによって学習のメルクマールとする」という方向へと動いてきたことが分かる。そのこと自体は明らかに「進化」ではある。テストが進化することにより現実の教育内容にもよい意味での波及効果が起こってきたと思われるし、またそのことは今後も期待されてよいであろう。

3. 行政から示された、日本語能力測定の必要性

そのような中で本年（2008 年）、行政側から、日本語試験に関する新しい動きが起こされた。政府は 2008 年 1 月 19 日、外国人の長期滞在許可にあたり、「一定レベルの日本語能力を要件として加える」方向で検討に入り、その具体的な方法として「日本語能力試験などを活用する」という考えを示した²。外務省・法務省で検討を開始し、年内に結論を得

¹ http://www.jees.or.jp/jlpt/pdf/20080525_jlpt_kaitei_report_pre01_0718.pdf

² 08 年 1 月 19 日産経新聞。<http://sankei.jp.msn.com/life/education/080119/edc0801192113009-n1.htm>

るという。

長期滞在の外国人に対し、ある程度の日本語能力を身につけてもらうための目的としては、「外国人が地域社会にとけ込みやすい環境をつくる」ということが挙げられている。確かに、「日本語ができない」という理由のために外国人が地域社会の中で孤立した存在となり、行政サービスが受けられなくなったり、こどもが教育を受けられなくなったりするなど、外国人自身が不利益を被ることは実際に起こっている。定住外国人が日本社会で決して孤立することなく（かといって日本社会に同化することを求めるのでもなく）、日本人と交流しつつ、より豊かな社会生活に参画していけるようにする、ということは重要なことである。そのための手段の1つとして、定住外国人に対し、ある程度の日本語能力の習得を促していくということはあってよいだろう。

ただそうした目的のために、日本語能力試験を活用することが妥当か、ということには大いに疑問があろう。現行の日本語能力試験は年1回のみの開催であり（改定後でも年2回）、審査基準とするには実施回数が足りない。またそもそも日本語能力試験は、このような目的のために使用されることは想定していなかった試験であるはずである。

バックマン・パーマー（2000）によれば、言語テスト（試験）を設計する際には、①テストの目的を明確に記述する、②「目標言語使用領域（target language use domain）³」において必要となる課題を特定し、記述する、③言語使用者およびテスト受験者がどのような特性を持っているかを記述する、④そのテストで測定の対象とする言語能力とはどのようなものであるかを定義する（構成概念の定義）、という手順を踏むことが求められる。

日本語能力試験は、立ち上げ時にも改定開始時にも、「日本社会での長期滞在を希望する外国人に滞在許可を与える」という目的は意識されていなかった。常識的に考えるならば、ある言語テストを、当初想定されていなかった目的のために使用することは極めて困難であるものと予想される。そこをあえて、日本語能力試験を本来の目的とは異なる目的にも使うというのであれば、新しい目的について、上記手順の①から再度検討を行ない、そこで最終的に得られる構成概念と、すでに実施されている試験の構成概念とが実質的に同一視できる、ということを示す必要があるだろう。それはもしかすると、新しい試験を立ち上げるより困難なことかもしれない。

いずれにせよ、行政側から政策として、「日本で生活する外国人の日本語能力の測定」の必要性が具体的な形で言及されたことは初めてであり、その意味でこれは日本の言語政策上極めて大きな出来事であったといえる。年内に得られるという「結論」には大いに注目される。

さらに2008年7月には、文化庁所管の「文化審議会国語分科会日本語教育小委員会」の「審議経過」として、「地域における日本語教育の体制整備について」という文書⁴が示さ

³ テスト受験者が言語を使う必要がありそうな特定の領域のこと。

⁴ この文書は、2008年7月31日に開かれた国語分科会の総会で承認を受けたものであるが、その後審議は続いており、2009年2月に示される予定の最終報告では変更・修正を受ける可能性がある。今後の

れた。この文書には、「地域社会の一員として外国人が社会参加するのに必要な日本語学習の支援」のために「国（文化庁）」が今後担うべき役割として、以下のような事項が示されている。

- 国の担うべき役割は、生活者としての外国人に対する日本語教育の目標及び標準的な内容・方法、さらには、地域における日本語教育の体制整備の在り方を、指針として示すことである。
- 国は、生活者としての外国人に対する日本語教育が円滑に遂行されるように、適切な財政支援を行うなど地域における日本語教育の体制の整備を支援する必要がある。
- 国は、上の方針を踏まえつつ、生活者としての外国人に対する日本語教育に係る日本語能力の測定方法及び指導力の評価方法についても、一定の指針を示すことが求められる。

ここでも「日本語能力測定」ということに言及されているが、しかしいきなり試験実施、というところから話が始まるのではなく、まず「日本語教育の目標及び標準的な内容・方法」を示し、「財政支援」などの体制整備を行なった上で、それらを踏まえて「日本語能力の測定方法の指針」を示していく、という道筋が語られている。

従来、教室内でのシステマティックな日本語教育については様々なカリキュラム・教材等が開発され、利用されてきた。しかし「生活者としての外国人」は、必ずしも教室において恒常的な教育を受けているとは限らず、むしろ生活の中で、実際に日本語を試行錯誤的に使用しながら学習を進めていっている場合が多い。そのような場面において、どのような方法・手順によって学習を進めていくのがよいのか、またどのようにその学習を支援していけばいいのか、学習者自身も、学習支援者（ボランティア）たちも困り、戸惑っているというのが現状である。

そのような中で、「生活者としての外国人」に対し、まずは学習の指針となるような段階的到達目標を明確に示すことは、何より急ぐべき課題といえるだろう。その上で、その目標に到達できたかどうかを確認できるような方法を示す、ということもまた大切なことである。「目標に到達できた」ということがインセンティブとなり、その後の学習意欲に結びついていくことが期待されるからである。

能力を測定する、ということが、能力を持たない人の排除、というところにつながるのではなく、学習のためのインセンティブ、能力習得のメルクマールとして機能するのであれば、そこには大きな意味があるといえる。

審議については文化審議会の web ページを参照
(<http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/index.html>)。

4. 「生活に必要な日本語能力」の測定可能性

このような流れの中で、「日本での生活に必要な日本語能力」とはどういうものかを明らかにしようとする試みが、現在行なわれつつある。本号でも紹介されているように、国立国語研究所の学習項目グループでは、日本で生活する外国人が、どのような場面において、どのような頻度で日本人と実際にコミュニケーションを行なっているのかを明らかにした上で、その場面において必要とされるタスク（課題）にはどのようなものがあるかということを示そうとしている（金田 2008a, 金田 2008b, 金田・福永・黒瀬・武田 2008）。

「学習項目グループ」は日本語テスト作成を直接の目的としているわけではないが、このグループが行なっている「場面、課題の特定」という作業は、前掲のバックマン・パーマー（2000）で言及されている「目標言語使用領域において必要となる課題を特定し、記述する」という作業と実質的に同じことである、ということができるだろう。

さてそれでは、「日本での生活に必要な日本語能力」について、「目標言語使用領域における課題の特定」ができたとして、その次に「言語使用者およびテスト受験者の特性記述」「構成概念の定義」という作業を進めていけば、その能力を測定するための試験ができるといえるだろうか。

実際にはどうも、そんなに簡単な問題ではないように思われる。

石井恵理子は日本語教育学会（2008）の中で、「生活に必要な日本語能力」とは「文脈や状況と切り離れた個人内に獲得・蓄積された知識や技能をとらえる静的で個体主義的な能力観ではなく、社会の具体的な状況において他者との関係性の中で発言する動的な能力として生活者の能力をとらえる能力観に基づく」ものであるとした上で、以下のように述べている。

それぞれの地域の環境や、個々人がつながっているネットワーク、利用できるリソースの量やその活用能力、経済力などによって、日本語の必要度（日本語力不足による困難度）は異なる。つまり、日本で生活するためにどの程度の日本語力が必要であるかということ、各個人の具体的な条件と無関係に一律に規定することは現実的ではない。（日本語教育学会 2008：24）

つまりここでは、「生活に必要な日本語能力」とは、「個人によって、状況によって動的に変わりうるものだ」という考え方が示されている。こうした動的な能力観に立つとするならば、果たしてそうした「能力」を、「試験」のような形で測定すること自体本質的にそぐわないのではないか、という疑問が生ずる。

個人によって必要とされる日本語能力が変わるのであれば、その能力測定の方法も、受験者に合わせ動的に変えていく必要があるものと思われるし、さらに状況によっても必要とされる日本語能力が変わるということであれば、いわゆる「正解」—そのように行動したり意思決定したりすることが最も適切であると判断されること—もまた

状況によって変わっていく、ということが示唆される。このような事情に対応しうる「試験」を、われわれは想定することができるのだろうか。

こうした疑念に対する回答の1つとして、以下のようなものがありうるだろう：そこまで個別の状況に合わせる必要はない、日本で生活していくために「最低限」、「必ず」必要となる能力とは何かということを特定し、それを測定するようにすればよいのではないか。

おそらく、「長期滞在許可」のための日本語試験として想定されているのはそのようなものではないかと想像される。また、試験の「実現可能性」ということを考えた場合、結局そのような形の試験にしかならないだろうということも予想される。

しかし、評価や測定を「学習支援のためのツール」として活用したい、という立場から考えると、安直にこのような試験を作ってしまうことには賛成できない。「最低限」で「必ず」必要となる能力のみを測定するような試験であれば、学習のインセンティブになり得るとしてもそれは学習の極めて初期においてのみであり、「ライフステージ全体を見据えた」（日本語教育学会 2008：27）学習支援上に結びついていくとはどうてい思われなければならないからである。それは結局、日本語能力の足りない者に在留許可を与えないための名目（つまり、排除のための手段）として使用されるのが関の山ではないだろうか。

5. 「生活に必要な日本語能力」をどう測定するか

では、「生活に必要な日本語能力」を測定するような方法を開発することは不可能なのだろうか。

筆者は、従来型の紙と鉛筆によるテスト方式によっていては、それは不可能と考える。しかし、大量のテスト項目を準備し、受験者の属性や反応によって出題される項目が変わっていくという「アダプティブテスト」の手法によれば、困難ではあるが可能かもしれない、と考えている。

学習項目グループが作成しようとする「学習項目一覧」は、日本社会において外国人が実際に遭遇するであろう日本語使用場面と、その場面において必要となるタスクや知識の種類などを網羅したものになるだろう。しかしそれらの項目は、外国人が遭遇する「可能性がある」場면을列挙したものであり、ある特定の「生活者としての外国人」が、そこで示された場面に必ず遭遇する、ということではない。特定の個人レベルで考えるならば、リストアップされた場面のうちいくつかはまったく必要ない、ということがありえようし、逆に他の人はほとんど出会わないような場面が、その人にとっては極めて重要、ということもあるだろう。

つまり「学習項目一覧」とは、そのままの形で活用するものというよりは、学習者の事情に応じて、そこから適宜「取捨選択」を行ないつつ活用すべきもの、と見ることができる。

ただそうすると、だれが、どうやってその取捨選択を行なうのか、ということが問題になるだろう。

例えば、学習者の事情を熟知した、有能なボランティア教師やコーディネータがいるのであれば、その教師やコーディネータが学習者の置かれた状況に合わせて必要な取捨選択を行ない、シラバスなりカリキュラムを作成すればよい。

しかし、そうした選択ができる人材がいない場合はどうすればよいのか。また大規模試験のように、受験者の状況を詳細に知ることができない場合はどうすればよいのか。

そういうときにもある程度妥当な取捨選択ができるように、「学習者の属性、滞在目的」などの情報と、「その学習者が社会生活の中で実際に会おう場面」「その場面で必要とされるタスクや知識」との相関を明らかにしておき、前者の情報から後者の場面・知識等が予測できるようにしておくとういだろう。

そのような予測が可能になっていれば、あらかじめ入力された受験者の属性、滞在目的などからその受験者にとっての「言語使用領域」を推定し、その領域におけるタスクに関連するテスト項目のみを動的に選択しながら出題することが可能となるだろう。もちろんそのためには、あらかじめ印刷された用紙に沿って鉛筆で回答を書いていくような形式のテストではなく、コンピュータ上で回答を行うアダプティブテストの形式をとることは不可欠の条件となる（従来アダプティブテストは、受験者の言語レベルに最も適合したテスト項目を選択的に出題することにより、得点等化を効率的に行うことを目的として開発が進められてきたが、受験者の「言語使用領域」に適合したテスト項目のみを出題するための方策としても活用可能であると考えられる）。

もう 1 つの問題として、実際の生活場面における意思決定や言語行動においては、「正解」といえるものが必ずしも存在するとは限らないのではないかと、ということが挙げられる。これに対しては、「1 つのテスト項目につき、『正解』を必ずしも 1 つには定めない」というやり方で対応できる可能性があるだろう。

通常の言語テスト（特にマークシート形式のもの）においては、例えば選択肢が 4 つあった場合、正解は 1 つのみであり、他の 3 つは必ず何らかの意味で明らかに「間違っている」ことが求められる。「必ずしも誤答とはいえない選択肢」が 2 つ以上できないよう、問題作成者は細心の注意を払う。

しかしながら、現実の生活場面において「明らかに間違った言語行動」を想定することは、「絶対に正しい言語行動」を想定することと同様極めて難しい。実際には、かなり広い範囲にわたって「許容されうる言語行動」が存在し、その中には「かなり高い頻度で許容されるもの」から、「許容される頻度はかなり低い、しかしゼロではないもの」までが連続的に広がっているものと考えられる。

このような事情を考えると、従来の日本語試験のように、all or nothing で点数を与えるという方針は決して適切とは言えない。選択肢中相対的にもっとも適切と考えられるもののみを正解とするのではなく、「非常に適切とはいえないが、かといってまったく不適切と

もいえない」選択肢も「準正解」という扱いにし、それを選択した受験者にいくばくかの点数を与えるといったような処置が必要となるのではないか⁵。

このことはもちろん、「選択肢の作り方がいい加減であってよい」ということを意味するわけではない。文言があいまいなために、適切ともそうでないとも取れてしまう、というような選択肢は当然排除しなければならない。そうではなく、現実の世界における言語行動が周囲の人間によって許容されるかどうかについて幅がありうるのであれば、能力測定の場合においてもその「許容度の幅」には当然考慮しなければならない、ということなのである。

外国人にとって「生活に必要な日本語能力」を、石井が指摘するように動的なものとしてとらえるのであれば、その測定方法もまた動的なものでなければならない。そうした測定のための手法を開発していくことは極めて困難であると考えられる（これまで述べてきた提案も、決してすべての問題を解決しうるものではないと思う）。しかしだからと言って、「生活に必要な日本語能力」を「測定」すること自体なじまないと、測定手法の開発自体を批判する、という考え方に筆者は与しない。困難であるからと測定手法の開発を怠ってしまつては、結局従来型の測定手法が、「生活に必要な日本語能力」の測定にもそのまま流用されてしまうことが十分に予想されるからである。

「生活に必要な日本語能力」という、極めてつかみにくい能力を測定しようとするのであれば、それなりの調査研究の裏づけがなければならない。そしてその研究は、まさにこれから始めていかなければならないものなのである。裏づけのないまま新しい試験を開発したり、すでにある試験を安直に流用したり、といったことは厳に慎まねばならないと考える。

6. 「評価」を通じ、日本人側への働きかけは？

ここまでで筆者は、「生活のために必要となる日本語能力」の「測定」について論じてきた。しかし、日本人と外国人とが、生活の中でよりよい関係を取り結んでいくためには、「測定」よりももっと包括的・根源的なものとして、「評価」という問題について考察を進めて行かなければならない。

「測定」とは、「ある一定の手続きに従って、対象の特性を、数量化して表わすこと」、これに対して「評価」とは、「評価主体が、何らかの目的のもとに、評価対象に関する情報を収集し、何らかの基準に従ってその情報を解釈し、価値判断をすること」である（『新版日本語教育辞典』）。言うまでもないことであるが、日常の言語生活において、ある人のもつ特性（言語能力も含む）が数値化して示されるということはほとんどなく、それはもつぱら、「学校での成績判定」や「試験」など、非日常的な場面においてのみなされることであるといえる。

⁵ ただ、どの選択肢を「準正解」として認めるかということは、出題者個人の恣意で決めるのではなく、複数の人間に対する実際の「許容度調査」等に基づいて決めるべきであろう。

一方「評価」とは、「対象に関する情報の解釈とそれに基づく価値判断」というところに本質があり、その結果が数値化される必要は必ずしもない。このように考えてみると、日常生活における一般の日本人は、外国人の日本語能力について「測定」を行うことはないが、「評価」を行うことは頻繁にある、ということになるだろう。

にもかかわらず昨今の日本では、外国人の日本語能力を「測定」する、というところばかり関心が集まっているように思われる。もっとも、結果がはっきりした数値として示される「測定」から議論が進んでいくことは悪いことではない。しかしその議論が、技術的な「テスト論」というところに終始してしまつては意味が薄いと思う。日常生活の中で、好むと好まざるとにかかわらずだれもが関わりを持たずにはいられない「評価」という行為の本質についてこそ、われわれはもっと目を向けるべきではないだろうか。

そのような中で、「日本語教育文法」という視点から、外国人の日本語運用に対する日本人の「評価」に着目した論考として、野田（2005）を挙げることができる。野田は、「これまでの日本語教育文法は文の骨格部分を中心としてきた。これからは相手とのコミュニケーションに直接関わる伝達部分や社会言語的な能力を重視する」（野田 2005：2）べきである、と主張し、学習者の誤用については「聞き手や読み手の感情を害する誤用は重視し、感情を害さない誤用は重視しない」（野田 2005：14）という方針を打ち立てた。日本人にとって、いわゆる「カチンとくる誤用」を重視し、そのような誤用が起こらないような手立てを講じるべきだ、ということである。

こうした考え方は、従来の文法が、「言語そのものだけを見て、言語を使う人間を見ていなかった」ということに対し、痛烈な反省を求めるものであったといえる。理屈の上では（文法上は）問題のない表現であっても、現実のコミュニケーションにおいては不快と評価されてしまうことは確かにありうるのだが、従来の文法においてはそういう「個人的な評価」は捨象されてしまう。

野田は、ある表現が、読み手・聞き手の感情を害する可能性があるのであれば、そのことは教育においてもきちんと扱っていくべきだと主張する。その主張自体は、非常によく理解できることである。

しかしながら、ここでひとつ疑問が生じる：「感情を害する」というのは、だれにとってのことなのだろうか、と。

ある言語表現によって感情を害するかどうか—それは人によって大きく異なる。おそらくだれでも、自分にとってはまったく違和感のない言語表現に対して別の人が極めて強い不快感を示し驚いた、という経験はあるのではないだろうか。またその逆に、自分にとっては非常に気になる表現が、他の人には何とも感じられない、ということはあるだろう。何をもちて不快と感じるか、その感覚には人によってかなり大きな違いがあることが想定されるのだが、自分が言語について持っている感覚と、他の人が持っている感覚がどのように違うのか、通常意識することはない。

自分の感情を害する表現が、他の人の感情も同じように害するという保証はなく、また

それを簡単に調べる方法もない。「感情を害する誤用を重視する」という方針は、その場において権力を持つ者（多くの場合は教師であるが）が、自分自身の好き嫌いの感覚を、学習者に押し付けてしまうということになりはしないか。

もちろん、多くの日本語母語話者が不快に感じてしまうような言語表現というのは確かに存在する。しかし、外国人にそのような表現を使わないよう勧めるということは、「これまでの日本社会を一切変えないという前提で、誰の手助けも、他の方策もなしに、日本語母語話者と同様のやり方で行動することを期待」（日本語教育学会 2008：25）するという態度に他ならないのではないか。

筆者は、外国人の言語運用に関する日本人の評価について考える、ということは、「外国人が日本人によりよく評価されるにはどうしたらよいか」ということを目指すのではなく、日本人が自分自身どのような評価をしているのか、なぜそのような評価をしているのかを知り、必要あれば自らの評価の方法を調整するための手がかりを得るためのものである、と考える（宇佐美 2008）。

国立国語研究所日本語教育基盤情報センターの評価基準グループで現在進めている調査研究は、まさにこうした考え方に基づいて遂行されている。

例えば、外国人が日本人から「ごみの捨て方が悪い」というクレームの手紙を受け取った際、それに対する返書⁶として「とりあえずごめんなさい」という文言を書いたとする。この手紙に対する日本人の評価コメントを収集してみると、「とりあえず」に対し違和感、あるいは不快感を覚えると述べた日本人は決して少なくないようである。

ここから、外国人に対し、「日本人に対して謝罪する際には『とりあえず』ごめんなさい、という表現はとらないほうがよい」とアドバイスをすることは、現実世界でのトラブルを軽減するためには大切なことであると思われる。しかし、いまここで立ち止まって考えてみるべきことは、「なぜ多くの日本人は、『とりあえず』ごめんなさい、と言われると不快になるのだろうか」ということだと思う。

「とりあえず」を不快と感じた日本人からのインタビュー⁷の中に、「言い訳がましくない」というキーワードから思い浮かぶイメージとして、

日本の社会では、まず謝ることが大事なのかなーと思います

という発言があった。

これは要するに、日本社会では謝罪の際、謝罪者側にどれだけの責任があるかは問わず、「まず（＝とりあえず）」謝っておくということが期待されるのであって、そうすれば「言い訳がましい」という非難は避けられる、ということの意味しているのではないだろうか。

⁶ こうした状況設定で書かれた外国人の作文に対し、日本人がどのような評価を行うかを調査した研究として宇佐美・森・吉田（2008）がある。

⁷ 前述の宇佐美・森・吉田（2008）で行なった、PAC 分析（内藤 1997）の中でのインタビューである。

このように考えるならば、「とりあえず」ごめんなさい、という発言は期待通りの発言であるともいえ、ここで不快感を持つのは筋違いであるようにも思える。

それなのになぜ「とりあえず」に腹が立つのか。それはこのように考えられよう：最初から言い訳をせず、まずは謝っておくということは、日本社会において暗黙のうちに、あるいは無意識のうちに期待される行動規範である。しかし、無言のうちに実現されるべき行動規範が、「とりあえず」という副詞によって明示的な形で表現されてしまうことにより、そこに「実は自分にはあまり責任がないと思っているのだが」という「言外の意味」が現れてしまうのではないかと。

目の前の人間が、自分自身責任を感じていないのにことばの上では謝っている、というのが分かってしまうのは確かにあまり愉快なことではない。しかし、自分自身なぜ不愉快なのか、ということが分かること—それは、自分自身をメタ的な視点から見つめなおすことができる、ということである。そうした見つめなおしができるようになれば、より余裕のある態度で他者と人間関係を作っていくことができるようになるのではないかと。

外国人の言語運用に対して違和感や不快感を持ったとき、「不愉快だからそのような言い方・書き方をしてくれるな」といってしまうより先に、「なぜ自分はそのような表現をおかしいと感じるのだろう」ということを考える、ということが、日本人側にもっと求められてもいいのではないかと。それは、「これからは外国人も日本語を使うのだから、どんな『おかしい日本語』でもひたすら我慢しなければならない」ということではない（それは日本人側だけに一方的な忍耐を強いることにほかならず、それはそれで健全なことではない）。人間として、なじみのないものに違和感・不快感を持つてしまうことはやむをえない。しかし、その違和感・不快感を生のまま他者にぶつけてしまうのではなく、そうしたマイナスの感情をいったん冷静な態度で見つめなおすことができるか、そして場合によっては、違和感・不快感の理由を他者にも分かるように説明することができるか。そういうことによって、その人の人間的成熟度が問われることになるのだと思う。

こうした人間的成熟を目指していくための有効な手段として、①まず自分自身がどのような観点をうい、どのようなプロセスを経て他者評価を行なっているのかを自覚すること、次には②必要に応じ、自らの評価観点・評価プロセスを調整できるようになること、という2つのことを提案したい（宇佐美 2008）。

「日本人の評価観」に関する研究とは、まさにこういうところに貢献するものでなければならないと筆者は考える。

引用文献

宇佐美洋（2008）「学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価：個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと」『日本言語文化研究会論集』, 4, 国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学
(<http://www3.grips.ac.jp/~jlc/katsudo.htm> からダウンロード可能)

- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち（2008）「「非母語話者が書いた日本語手紙文」に対する母語話者の評価プロセス：評価観点の運用に見られる相違」『社会言語科学会第20回研究大会予稿集』（掲載予定）
- 金田智子（2008a）「生活のための言葉：国内外先行事例から学ぶこと，実態調査から明らかにすること」『平成19年度国立国語研究所公開研究発表会「生活日本語」の学習をめぐる一文化・言語の違いを超えるために一 予稿集』，4-13，国立国語研究所（http://www.kokken.go.jp/katsudo/seika/nihongo_syllabus/seika/yoko_kaneda_080126.pdf からダウンロード可能）
- 金田智子（2008b）「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」『日本語学校教育研究会予稿集（平成20年度）』，20-25，財団法人日本語教育振興協会
- 金田智子・福永由佳・黒瀬桂子・武田聡子（2008）「生涯発達の視点から見るコミュニケーション能力ー『生活のための日本語』探求のためにー」『日本語教育学世界大会2008《第7回日本語教育国際研究大会》予稿集第1分冊』，279-282，大韓日語日文学会
- 国際交流基金（2005）「日本語教育スタンダードの目的と理念」『平成17（2005）年度日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル 会議録』，国際交流基金（<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/standard/pdf/all.pdf> からダウンロード可能）
- 嶋田和子（2005）「日本留学試験に対応した日本語学校の新たな取組みー課題達成能力の育成を目指した教育実践ー」『日本語教育』，126，45-54.
- 日本語教育学会・編（2005）『新版 日本語教育事典』大修館書店
- 日本語教育学会（2008）『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）報告書』（http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/book/080424seikatsusha_hokoku.pdf からダウンロード可能）
- 内藤哲雄（1997）『PAC 分析実施法入門ー『個』を科学する新技法への招待ー』ナカニシヤ出版
- 野田尚史（2005）「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」『コミュニケーションのための日本語教育文法』（野田尚史・編 2005）1-20，くろしお出版
- バックマン，L.F.，・パーマー，A.S.（2000）『＜実践＞言語テスト作成法』大友賢二，ランドルフ・スラッシャー監訳，大修館書店

データ・ツール編

「作文対訳データベース」の整備と改良をめぐって

高野 知子

1. はじめに

国立国語研究所では 1999 年度より「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」（略称「作文対訳 DB」）を作成し、2003 年度からはオンライン上でも公開してきた¹。

今回、公開後 6 年間の利用を通じて浮かび上がってきた現作文対訳 DB の使用上の問題点（作文抽出アプリケーションの使いやすさ・見やすさ等）を改良した大幅なアプリケーションの変更を行い、またデータ化されておらず未公開のままであった作文のデータ化を進め、データベースに追加する等、データベースの整備を行った。

本稿の第 2 章～第 4 章では、現作文対訳 DB を公開している URL から新作文対訳 DB²公開 URL への変更、現ファイル ID からの新ファイル ID へのファイル名規則の大幅変更、整備後のデータベースの概要やデータ詳細について述べている。

第 5 章では、作文対訳 DB 使用上のマニュアルとして利用し得る、新アプリケーションの使用法について詳述した。

第 6 章、第 7 章では、データベース管理者向けのテクニカルな覚書³として、ローカル及びサーバ上でのデータベース管理の方法と、データベースのテーブル構成と詳細について述べた。

次項では、作文対訳 DB の大まかな利用目的と目的別参照項を掲載した。

¹ 詳細については、下記を参照のこと。

宇佐美洋(2006)「『作文対訳データベース』作成の目的とその多様な活用について」

『作文対訳データベースの多様な利用のために「日本語教育のための言語資源及び学習内容に関する調査研究」成果報告書』, 9-42, 国立国語研究所

² 2009 年 9 月公開

³ 本報告書は一般公開されるものであるが、本文書にはこのデータベースの管理者に向けての内部的な情報（例：非公開だがデータベース内で管理されているデータに関する情報等）も含まれていることに留意されたい。

操作のための予備知識

作文対訳データベースの概要について知りたいときは

2. データベースの概要	47
--------------------	----

ファイル名規則について知りたいときは

3.1. ファイル名規則について	48
------------------------	----

ファイル付加情報について知りたいときは

4. 付加情報	52
---------------	----

一般ユーザ向け操作マニュアル

作文対訳データベース抽出用アプリケーションの概要について知りたいときは

5. 作文対訳 DB 抽出用アプリケーション	53
------------------------------	----

作文をどういう条件で抽出できるか知りたいときは

5.3.1. 抽出の種類	54
--------------------	----

抽出方法について知りたいときは

5.3.2. 抽出方法	57
-------------------	----

抽出結果の表示方法について知りたいときは

5.4. 抽出結果（ファイル名一覧）	61
--------------------------	----

ファイルのダウンロード方法について知りたいときは

5.7. ダウンロード機能	69
---------------------	----

テクニカルな覚書

サーバ環境について知りたいときは

6.1. サーバ環境	73
------------------	----

データベース管理について知りたいときは

6.2. データベース管理について	73
-------------------------	----

テーブル詳細（Microsoft Access, MySQL）について知りたいときは

7.1. テーブル構成	74
-------------------	----

2. データベースの概要

作文対訳データベース（以下、作文対訳 DB）を利用して、収集した作文データと添削情報付作文データの抽出、閲覧及びダウンロードをすることができる。収集した作文は、日本語作文（日本語学習者が日本語で書いた作文）と対訳言語作文（日本語作文の執筆者本人が自分の母語、または最も楽に文章が書ける言語に翻訳したもの）の2種類である。

日本語作文⁴は、テキスト化されたデータ（txt⁵）及び/もしくは手書きデータ（jpg⁶）、対訳言語作文⁷は、テキスト化されたデータ（txt）及び/もしくは pdf 化されたデータ（pdf⁸）及び/もしくは手書きデータ（jpg）の閲覧及びダウンロードが可能となっている。

また添削情報付作文データは、日本語作文に対して添削情報が付けられたデータ（xml⁹）及び/もしくは手書きデータ（jpg）の閲覧及びダウンロードが可能となっている。

2.1. 収集作文詳細

2009 年 9 月現在、収集されている作文数と収集国は表 1 の通りである。

作文対訳 DB に格納されているデータのファイル数・種類・各ファイルの詳細（課題・収集国・言語別の集計）は付録（表①～表⑩）を参照のこと。なお、各表に使用されている課題番号・収集国名記号・言語名記号が何を表しているかは、それぞれ付録（表⑫、表⑬、表⑭）を参照のこと。

表 1 収集国別作文数

国 名	作文数
オーストリア	4
ベルギー	33
ブラジル	105
中国	79
ドイツ	18
フィンランド	37
フランス	98
ハンガリー	9
インドネシア	80
インド	119
日本	82
カンボジア	110
韓国	239
モンゴル	42
マレーシア	147
ポーランド	17
シンガポール	86
スロベニア	12
タイ	141
米国	44
ベトナム	73
合計	1575

⁴ 多くの場合、手書きの原稿をスキャナで読み込んで jpg とし、それをテキスト化したため同一作文が jpg と txt で重複して保存されている。また、手書きの原稿がなくテキストデータでのみ収集された作文は txt のみが保存されている。

⁵ テキストファイル

⁶ JPEG 画像ファイル

⁷ 対訳言語作文には jpg はなく、基本的には txt のみ。しかし、Unicode に対応していない言語（ベトナム語・カンボジア語・モンゴル語）は pdf で、テキスト入力自体ができなかった言語（インド諸語）は jpg で保存されている。

⁸ PDF ファイル

⁹ XML ファイル

3. ファイル ID の改定について

作文対訳 DB と抽出システムの改良に先立ち、作文ファイル・添削情報付作文ファイルの ID の付け方¹⁰を見直し、一律の整合性を持つ ID を付け直した。また添削情報付作文ファイルのうち非公開データに関しても同様に ID を付け、公開データと同じデータベース上で管理することとした。添削情報付作文の収集時期と公開・非公開の別は、付録（表②）を参照のこと。

3.1. ファイル名規則について

ここでは作文ファイル・添削情報付作文ファイルの名付け規則について述べる。

3.1.1. 日本語作文ファイル・対訳作文ファイル名規則

日本語作文ファイル・対訳作文ファイルのファイル名は、以下 7 つの構成要素から成る。

表 2 日本語作文ファイル・対訳作文ファイルのファイル名構成要素

番号	%1	%2	%3	%4	%5	%6	%7
要素 *	執筆言語	執筆者 母語	収集 国	執筆者 番号	課題	枝番	ファイル 形式
項目 ラベル **	作文執筆 言語記号	対訳使用 言語記号	作文執筆者 ID		課題 (作文テーマ)	ページ 数	ファイル 種別
記号例	Ja	Ko	KR	015	01	1	txt

* 要素は、以下データ詳細を説明する際の項目名

** 項目ラベルは、Access 及び MySQL データベース仕様内の項目ラベルによる表記

各構成要素の詳細は以下の通りである。

%1 執筆言語

当該ファイルの執筆に使用された言語。ISO 639-1¹¹の language code (2-letter code) に準拠して表示。1 文字目大文字、2 文字目小文字。

%2 執筆者母語

当該ファイルの執筆者が対訳に使用した言語。対訳がない場合は「母語」として申告した言語。ISO 639-1 の language code (2-letter code) に準拠して表示。1 文字目大文字、2 文字目小文字。ISO639-1 については、%1 を参照。

¹⁰ 従来、CD 及び web (<http://www2.kokken.go.jp/eag/>) 上で公開してきた際に使用していた ID

¹¹ 国際標準化機構 (ISO) が定めた言語名コードの国際規格 (アルファベット 2 文字)

http://www.loc.gov/standards/iso639-2/php/code_list.php 参照

%3 収集国

当該ファイルを収集した国の記号。ISO3166-1¹²の country code (alpha-2)に準拠して表示。1 文字目 2 文字目ともに大文字。下記%4 執筆者番号と組み合わせられて、作文執筆者を特定する記号（作文執筆者 ID）となる。

%4 執筆者番号

ファイル収集国内で一意につけられた執筆者番号（数字 3 文字）。上記%3 収集国と組み合わせられて、作文執筆者を特定する記号（作文執筆者 ID）となる。

%5 課題

作文執筆時の「課題文」の種類（数字 2 文字）。

%6 枝番

1 種類のデータが複数のファイルによって構成される場合のファイル順（例えば、複数枚の手書き作文を 1 枚ずつ jpg ファイルとして保存してある場合、そのファイルが原稿の何枚目であるかを示す）。1 つのファイルのみによって成るデータの場合（テキストファイル、pdf ファイルなど）、この位置には「1」が入る。

%7 ファイル形式（拡張子）

txt, pdf, jpg のいずれかの形式で保存されている。

%2～%5 の要素は、抽出用アプリケーションを利用して個別に抽出条件として指定可能であり、必要なファイル一覧を抽出することができる。

¹² 国際標準化機構（ISO）が定めた国名コードの国際規格（アルファベット 2 文字）
http://www.iso.org/iso/iso-3166-1_decoding_table 参照

3.1.2. 添削情報付作文ファイル名規則

添削情報付作文ファイルのファイル名は、以下 8 つの構成要素から成る。

表 3 添削情報付作文ファイルのファイル名構成要素

番号	%1	%2	%3	%4	%5	%6	%7	%8
要素 *	執筆 言語	執筆者 母語	収集国	執筆者 番号	課題	枝番	添削者 ID	ファイル 形式
項目 ラベ ル **	作文執 筆言語 記号	対訳使 用言語 記号	作文執筆者 ID		課題 (作文テ ーマ)	ページ 数	添削者 ID + r/w/c/n	ファイル 種別
記号 例	Ja	Nl	BE	009	06	1	4103r	xml

* 要素は、以下データ詳細を説明する際の項目名

** 項目ラベルは、Access 及び MySQL データベース仕様内の項目ラベルによる表記

各構成要素の意味は以下の通りである。

%1～%6

作文ファイルの構成要素と同じ。

添削情報の付く作文は必ず日本語で書かれているため、%1 は常に Ja。

%7 添削者 ID

4 桁の数字のうち、第 1 位（左端）の数字は「添削情報収集時期」を示す（第 1 期：1～第 6 期：6）。第 2 位の数字は、同時期の添削協力者がいくつかのカテゴリに分かれるとき、そのカテゴリを示す。添削者がカテゴリに分かれない場合は、第 2 位の数字は 0 となる）。第 3 位、4 位が、同時期の添削協力者の個人 ID を表す。末尾の“r/w/c/n”は、どのような種類の評価（評定）が行われているかを示す。

添削者の評価（評定）種類には、r：添削、w：総合評定、c：理解度評定、n：不自然度評定の 4 つがあり、このうちの 1 つが付いている。それぞれの詳細な意味は表 4 の通りである。また、添削情報収集時期別の添削者カテゴリ・評価（評定）の種類は表 5 の通りである。

表 4 添削者の評価（評定）種類

評価（評定）種類	意 味
添 削 （ r ）	添削者が、原文テキストに対し、修正すべき箇所を指摘し、その箇所の修正候補やコメント等を記述したもの。添削者 ID が「1***」「2***」「4***」である場合に「添削」ファイルは存在。jpg または xml ファイルで保存されている。
総合評定（w） *	評価者が、原文テキストに対し、修正すべき箇所を指摘し、その修正すべき度合いを 1 から 3 の 3 段階で評定したもの（1:軽微～3:重篤）。添削者 ID が「4***」「6***」である場合に「総合評定」ファイルは存在。テキストファイルで保存されている。
理解度評定（c） *	評価者が、原文テキストに対し、「意味が分からない」箇所を指摘し、その分からなさの度合いを 1 から 3 の 3 段階で評定したもの（1:軽微～3:重篤）。添削者 ID が「5***」である場合に「理解度評定」ファイルは存在。テキストファイルで保存されている。
不自然度評定（n） *	評価者が、原文テキストに対し、「日本語として不自然」と思われる箇所を指摘し、その不自然さの度合いを 1 から 3 の 3 段階で評定したもの（1:軽微～3:重篤）。添削者 ID が「5***」である場合に「不自然度評定」ファイルは存在。テキストファイルで保存されている。

* 非公開

表 5 添削情報収集時期別 添削者カテゴリ・評価（評定）種類

収 集 時 期	添 削 者 カ テ ゴ リ ・ 評 価 （ 評 定 ） 種 類	
第 1 期	1	日本語母語話者教師群
	2	日本語非母語話者教師群
	r	添削
第 2 期	1	日本語母語話者教師群
	2	一般日本語母語話者群（非教師）
	3	日本語非母語話者教師群
	r	添削
第 3 期 **	電子化データなし（紙媒体による添削データのみ）	
第 4 期 *	1	作文添削経験豊富群（経験 3 年以上）
	2	作文添削経験寡少群（3 年未満）
	3	日本語教師準備群（経験無し）
	r / w	添削 / 総合評定

第5期 **	0	カテゴリなし
	c / n	理解度評定 / 不自然度評定
第6期 **	0	カテゴリなし
	w	総合評定

* 総合評定は非公開

** 非公開

%8 ファイル形式（拡張子）

xml, jpg のいずれかの形式で保存されている。

%2～%5 の要素は、抽出用アプリケーションを利用して個別に抽出条件として指定可能であり、必要なファイル一覧を抽出することができる。

4. 付加情報

作文対訳 DB には、第3章で述べたようにファイル名の構成要素から分かる情報以外にも様々な情報が格納されている。ここではどのような情報が格納されているかを述べる。

4.1. ファイル付加情報

抽出用アプリケーションを利用して抽出条件を指定し、データベースに格納されたファイル付加情報を検索することにより、必要なファイルの一覧を抽出することが可能となっている。

4.1.1. 日本語作文ファイル・対訳言語作文ファイルに関する付加情報

- 1) 日本語作文執筆時の辞書・参考書類の使用の有無
- 2) 日本語作文執筆時間
- 3) 作文執筆者母語
- 4) 作文執筆者の日本語学習期間
- 5) 作文執筆者が母語・作文執筆言語以外に使用可能な言語

ただし、これらは自己申告データのため信頼性が低く、利用には注意が必要である。

4.1.2. 添削情報付作文ファイルに関する付加情報

- 1) 日本語作文執筆時の辞書・参考書類の使用の有無
- 2) 日本語作文執筆時間
- 3) 作文執筆者母語

- 4) 作文執筆者の日本語学習期間
- 5) 作文執筆者が母語・作文執筆言語以外に使用可能な言語
- 6) 添削時期
- 7) 作文添削者の日本語教育歴
- 8) 作文添削者の母語

ただし、1)～5)には信頼性の低いデータも含まれているため、利用には注意が必要である。

具体的な抽出用アプリケーションの使用方法については、第5章で詳しく述べる。

5. 作文対訳 DB 抽出用アプリケーション

本アプリケーションを利用して、指定した抽出条件に合う作文ファイルもしくは添削情報付作文ファイルを抽出し、閲覧することができる。抽出、閲覧することのできるファイルは、「日本語作文 (txt)」「手書き日本語作文 (jpg)」「対訳言語作文 (txt)」「対訳言語作文 (pdf)」「手書き対訳言語作文 (jpg)」「手書き添削 (jpg)」「添削 (xml)」の7種類である。

指定した条件によって抽出したファイルは、一括してダウンロードすることもできる。執筆者情報・添削者情報もまたダウンロードすることが可能である。

5.1. コンピュータ動作条件

本アプリケーションを動作・閲覧するための動作条件は以下の通りである。

- ・ OS は Windows XP, Windows Vista とし、快適に動く環境であること
(Mac OS での動作確認は行っていない)
- ・ Web ブラウザは Microsoft Internet Explorer Version6 または 7 の最新版を使用すること
(Opera, Google Chrome でも動作するが、厳密な動作確認は行っていない。また、Mozilla Firefox では xml ファイルの閲覧ができない)
- ・ JavaScript が動作すること
- ・ Web ブラウザのセキュリティ設定を、必要に応じて変更できること
- ・ 画面解像度は、おおむね 1024×786 ピクセル以上であること
- ・ 安定したブロードバンド回線で、サーバへ接続できること

5.2. 利用登録

本アプリケーションは、「使用規約」への同意があれば、誰でも無料で利用可能であるが、利用に先立って「ユーザ登録」を行う必要がある。

ユーザ登録、本アプリケーションの利用は、次の URL から行うことができる。

<http://jpforlife.jp/>

利用登録は、使用者名・E メールアドレスを送信することにより行われる。すぐに、登録された E メールアドレスにパスワードが自動送信され、その「E メールアドレス」と「パスワード」の組み合わせが登録者認証のために用いられる。

5.3. 抽出機能

ここでは本アプリケーションの機能のうち抽出機能について述べる。

5.3.1. 抽出の種類

作文対訳 DB は、次の 6 パターンで抽出を行うことができる。ただし、「作文そのものに関する条件」「作文執筆者に関する条件」で抽出する場合は、作文データ・添削データ共通の条件であり、結果に両方のデータが抽出される。各パターンの詳細な抽出条件項目は、表 6 を参照のこと。

- 1) 作文データを探したい
 - a. 「作文そのものに関する条件」で探す
 - b. 「作文執筆者に関する条件」で探す
- 2) 添削データを探したい
 - a. 「作文そのものに関する条件」で探す
 - b. 「作文執筆者に関する条件」で探す
 - c. 「添削時期」で探す
 - d. 「作文添削者に関する条件」で探す

表 6 抽出条件

項目 1	項目 2	項目 3	抽出元テーブル・フィールド名
作文・添削情報付作文ファイル共通抽出	作文そのものに関する条件	作文収集国	sakubuns¥shushukoku
		対訳に使用した言語（対訳がない場合は、「本人が母語として申告した言語」）	sakubuns¥taiyakugengo
		作文テーマ	sakubuns¥kadai
		日本語作文執筆時の辞書・参考書類の使用の有無*	sakubuns¥jisho
		日本語作文執筆時間*	sakubuns¥shipitsujikan
	作文執筆者に関する条件	執筆者 ID（対訳使用言語・データ収集国・執筆者番号）	shipitsushas¥gakushushaID
		母語*	shipitsushas¥bogo
		日本語学習期間*	shipitsushas¥gakushukikan
		母語・作文執筆言語以外に使用可能な言語*	shipitsushas¥tagengo
添削情報付作文ファイルのみの抽出	添削データ収集時期	添削時期	sakubuns¥term
	作文添削者に関する条件	日本語教育歴	tensakushas¥kyoikureki
		母語	tensakushas¥bogo

* 自己申告データのため信頼性が低い。

抽出条件指定ページ画面である。

taiyakuDB 検索ページ

作文データを探したい

「作文そのものに関する条件」で探す

「作文執筆年度に関する条件」で探す

添削データを探したい

「作文そのものに関する条件」で探す

「作文執筆年度に関する条件」で探す

「添削期間」で探す

「作文添削者に関する条件」で探す

以下に挙げられた「データ抽出用条件項目」の中から、必要なものについて、プルダウンメニューから値を指定してください(複数の条件項目について値を指定し、それらすべての当てはまる当てはまる作文を抽出することもできます)。その上で、「抽出」ボタンを押すと、条件に合うデータの一覧表が表示されます。その一覧表の中から、実際に表示させたいデータ、あるいはダウンロードさせたいデータを選択し、実行することで、データの表示やダウンロードができます。

「作文そのものに関する条件」によるデータ抽出

1. 作文収集体 [指定なし]

2. 対訳に使用した言語(対訳がない場合は、「本人が母語として申告した言語」) [指定なし]

3. 作文テーマ [指定なし]

※注意 以下の条件によっても作文抽出はできますが、自己申告データのたの意図性が低いことにご注意ください。

4. 日本語作文執筆時の辞書・参考書籍の使用の有無 [指定なし]

5. 日本語作文執筆時間 [指定なし] [指定なし]

抽出

↑ top

「作文執筆者に関する条件」によるデータ抽出

執筆者ID 対訳使用言語 データ収集年度 教師番号等(数字3桁)

1. [指定なし] [指定なし]

※注意 以下の「対訳使用言語」「データ収集年度」「教師番号等」の3つの要素から成り立っています。それぞれの要素の一部、あるいはすべても指定してデータ抽出ができます。

※注意 以下の条件によっても作文抽出はできますが、自己申告データのたの意図性が低いことにご注意ください。

2. 母語 [指定なし]

3. 日本語学習時期 [指定なし] [指定なし]

4. 母語・作文執筆言語以外に使用可能な言語 [指定なし]

抽出

↑ top

「添削データ収集時期」によるデータ抽出

1. 添削時期 [指定なし]

*それぞれの添削時期に関する情報は以下の通りです。「第3期」は非公開放です。

期	収集年	添削対象作文ファイル数	添削者属性	添削者母語	添削者数	1つの作文に対する添削回数	添削ファイル形式
第1期	2000 - 233		日本語教師	日本語／その他(2割以上対象作文の執筆者と同一母語)	43	1または2(2の場合、1つは日本語母語話者教師、もう1つは非母語話者教師によるもの)	jpg+xml
第2期	2001 - 20		日本語教師／一般人	日本語／韓国語(1名のみ)	24	24	xml
第4期	2002 - 10		日本語教師(経歴3年以上)／日本語教師(経歴3年未満)／教師志望者	日本語	43	43	xml

抽出

↑ top

「作文添削者に関わる条件」によるデータ抽出

1. 日本語教育歴 [指定なし] [指定なし]

2. 母語 [指定なし]

抽出

↑ top

©2016 東京大学 国文学研究資料館 日本国語学振興会(財団) 国語学振興会(財団)

図 1 抽出条件指定ページ画面

5.3.2. 抽出方法

ここでは具体例を挙げつつ、抽出方法について説明する。

a. 「作文そのものに関する条件」によるデータ抽出

作文そのものに関する条件を指定した上で作文、または添削情報付作文データを抽出したい場合、「作文そのものに関する条件」によるデータ抽出の条件指定エリアに抽出条件を指定する。

例えば「オーストリア」で収集された「あなたの国の行事について」というテーマについて書かれた作文で、日本語作文の執筆時間が 30 分以内のものを抽出したい場合は、次のように条件を指定し、抽出ボタンをクリックする。

「作文そのものに関する条件」によるデータ抽出

- 作文収集国
- 対訳に使用した言語 (対訳がない場合は、「本人が母語として申告した言語」)
- 作文テーマ

※注意 以下の条件によっても作文抽出はできますが、自己申告データのため信頼性が低いことにご注意ください。

- 日本語作文執筆時の辞書・参考書類の使用の有無
- 日本語作文執筆時間 ~

[↑ top](#)

図2 「作文そのものに関する条件」による抽出条件指定例

さらに「対訳に使用した言語」、「日本語作文執筆時の辞書や参考書類の使用の有無」も抽出条件として指定することが可能である。

ただし、「日本語作文執筆時の辞書や参考書類の使用の有無」、「日本語作文の執筆時間」は自己申告データであるため、利用には注意が必要である。

「作文執筆時間」は、「○分以上○分以下」という形で指定することができる。「作文執筆時間」として指定可能な時間は、「指定なし・10分・20分・30分・40分・50分・60分・90分・120分・150分」である。

b. 「作文執筆者に関する条件」によるデータ抽出

作文執筆者に関する条件を指定した上で作文、または添削情報付作文データを抽出したい場合、「作文執筆者に関する条件」によるデータ抽出の条件指定エリアに抽出条件を指定する。

例えば「インドネシア」で収集された作文のうち、執筆者番号が「001」の学習者の書いたものを抽出したい場合は、次のように条件を指定し、抽出ボタンをクリックする。

「作文執筆者に関する条件」によるデータ抽出

執筆者ID	対訳使用言語	データ収集国	執筆者番号(数字3桁)
1.	<input type="text" value="指定なし"/>	<input checked="" type="text" value="インドネシア"/>	<input checked="" type="text" value="001"/>

執筆者IDは、「対訳使用言語」「データ収集国」「執筆者番号」の3つの要素から成り立っています。それぞれの要素の一部、あるいはすべてを指定してデータ抽出ができます。

※注意 以下の条件によっても作文抽出はできますが、自己申告データのため信頼性が低いことにご注意ください。

2. 母語

3. 日本語学習期間

~

4. 母語・作文執筆言語以外に使用可能な言語

抽出

↑ top

図3 「作文執筆者に関する条件」による抽出条件指定例

さらに「母語」、「日本語学習期間」「母語・作文執筆言語以外に使用可能な言語」も抽出条件として指定することが可能である。ただしこれらは自己申告データであるため、利用には注意が必要である。

「日本語学習期間」は、「○ヶ月（年）以上○ヶ月（年）以下」という形で指定することができる。「日本語学習期間」として指定可能な期間は、「指定なし・1ヶ月・2ヶ月・3ヶ月・6ヶ月・1年・2年・3年・5年」である。

c. 「添削データ収集時期」によるデータ抽出

添削データ収集時期を指定した上で添削情報付作文データを抽出したい場合、「添削データ収集時期」によるデータ抽出の条件指定エリアに抽出条件を指定する。

例えば「第1期」の添削情報付作文データのみを抽出したい場合は、プルダウンメニューから「第1期（1999-2000年）」を選択し、抽出ボタンをクリックすればよい。全ての期（1, 2, 4期）の添削情報付作文データを抽出したい場合は、「指定なし」を選択する。

「添削データ収集時期」によるデータ抽出

1. 添削時期

指定なし
第1期
第2期
第4期

※それぞれの添削対象作文ファイル数は以下の通りです。「第3期」は非公開です。

期	収集年	添削対象作文ファイル数	添削者属性	添削者母語	添削者数	1つの作文に対する添削数	添削ファイル形式
第1期	2000	233	日本語教師	日本語／その他（添削対象作文の執筆者と同じ母語）	43	1または2（2の場合、1つは日本語母語話者教師、もう1つは非母語話者教師によるもの）	jpg/xml
第2期	2001	20	日本語教師／一般人	日本語／韓国語（1名のみ）	24	24	xml
第4期	2005	10	日本語教師（経験3年以上）／日本語教師（経験3年未満）／教師志望者	日本語	43	43	xml

抽出

↑ top

図4 「添削データ収集時期」による抽出条件指定例

d. 「作文添削者に関わる条件」によるデータ抽出

作文添削者に関わる条件を指定した上で添削情報付作文データを抽出したい場合、「作文添削者に関わる条件」によるデータ抽出の条件指定エリアに抽出条件を指定する。

例えば母語が「タイ語」である添削者の添削した作文データを抽出したい場合は、次のように条件を指定し、抽出ボタンをクリックする。

The screenshot shows a window titled 「作文添削者に関わる条件」によるデータ抽出. It contains two dropdown menus. The first is labeled '1. 日本語教育歴' and is set to '指定なし'. The second is labeled '2. 母語' and is set to 'タイ語'. A list of options is visible for the second dropdown: '指定なし', '教育歴なし', '1年', '2年', '3年', '5年', and '10年'. To the right of the dropdowns is a button labeled '抽出'. At the bottom right is a link labeled '↑ top'.

図5 「作文添削者に関わる条件」による抽出条件指定例

さらに添削者の「日本語教育歴」も抽出条件として指定することが可能である。「日本語教育歴」は、「〇年以上〇年以下」という形で指定することができる。「日本語教育歴」として指定可能な期間は、「指定なし・1年・2年・3年・5年・10年」である。日本語教育歴がない場合は「教育歴なし」を指定する。

5.4. 抽出結果（ファイル名一覧）

ここでは抽出結果表示画面について説明する。

抽出結果[作文・添削データファイルリスト]

あなたが指定した条件に当てはまるデータファイルのリストは、以下の通りです。これらの作文・添削データは、画面上で表示させたり、ダウンロードしたりすることができます。また、データに関する詳細な周辺情報（執筆者・添削者の言語歴情報など）を表示・ダウンロードすることも可能です。抽出結果の一覧表左上にある「作文・添削データの簡単な説明」タブをクリックしてみてください。表示が切り替わり、作文・添削データに関する簡単な情報が表示されます。

ファイルの表示方法

ファイルのダウンロード方法

チェックした作文・添削データをダウンロード

返縮してダウンロード

執筆者添削者をCSVでダウンロード

添削者添削者をCSVでダウンロード

以下はテキストファイルのみです

返縮してダウンロード

検索ページへ戻る

「作文そのものに関する条件」による抽出結果
(1件~20件(全239件))

データファイルリスト 作文・添削データの簡単な説明

	執筆者ID	日本語作文(txt)	手書き日本語作文(jpg)	対訳作文(txt)	対訳作文(pdf)	手書き添削(jpg)	添削(xml)
一括選択		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	KR008	<input type="checkbox"/> JaKoKR008_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> 2ページ リスト	<input type="checkbox"/> KoKoKR008_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> KoKoKR008_02_1.pdf 表示	<input type="checkbox"/> 2ページ リスト	<input type="checkbox"/> 2ページ リスト
2	KR009	<input type="checkbox"/> JaKoKR009_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> 2ページ リスト	<input type="checkbox"/> KoKoKR009_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> KoKoKR009_02_1.pdf 表示	<input type="checkbox"/> 2ページ リスト	<input type="checkbox"/> 1ページ リスト
3	KR010	<input type="checkbox"/> JaKoKR010_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> 2ページ リスト	<input type="checkbox"/> KoKoKR010_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> KoKoKR010_02_1.pdf 表示		
4	KR011	<input type="checkbox"/> JaKoKR011_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> 2ページ リスト	<input type="checkbox"/> KoKoKR011_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> KoKoKR011_02_1.pdf 表示		

図 6 抽出結果表示画面

この画面では、抽出結果の件数（図 6 ①）、及び作文データ及び添削データの一覧が表示される。一覧の表示件数は、20 件ずつである。

各データは、表の左から執筆者 ID ごとに「日本語作文 (txt)」「手書き日本語作文 (jpg)」「対訳作文 (txt)」「対訳作文 (pdf)」「手書き添削 (jpg)」「添削 (xml)」の順に、データが存在する場合にファイル名が表示される。ただし「手書き日本語作文 (jpg)」に関してはページ数、「手書き添削 (jpg)」「添削 (xml)」に関してはファイル数が表示される。

5.5. ファイル表示機能

作文対訳 DB は、日本語作文ファイル (txt)、手書き日本語作文ファイル (jpg)、対訳作文ファイル (txt)、対訳作文ファイル (pdf)、手書き添削ファイル (jpg)、添削ファイル (xml) の 6 種類のファイルを表示することができる。

a. 日本語作文ファイル (txt)

図 6 ②をクリックすると、日本語作文ファイル (txt) を表示することができる。この画面では、選択した作文データの課題 (作文テーマ) と執筆者情報も同時に表示される。

選択したデータファイルそのもの

あなたが選択した作文 (JakoKR008_02_1.txt) は、以下の通りです。

私は会社やレストラン、バスや電車など公共の場所ではたばこを吸わないように規則を作る前に、中学生・高校生に与える影響を考えてみるのがもっと重要だと思います。

韓国では、'たばこ'なら男の人の吸っているものと考えています。このごろは、女の人もたくさん吸っているけど、日本のようにまちや公共の場所で、自分の顔を被わしておいて、たばこを吸う女の人たちは少ないと私は思っています。私は高等学校を男女共学を出て、高校時代から、もっとも正確に言えば、中学生の時から、男の子たちはトイレでたばこを吸います。そして、高校生になると、トイレは一次的な目的を失って、'理の家'になってしまいます。

女の子たちも高校時代の時からたばこを吸う学生たちもいます。ダイエットのために、緊張感をほぐすために、すなわち、ストレスをほぐすためにたばこを吸うそうです。

問題はとこでたばこを吸っているのではなく、だれがたばこを吸っているものです。

また、幼い学生たちが大人たちの姿をまねをすることができます。テレビや映画の中で俳優のたばこを吸う演技は、思春期の学生たちに多くの影響を与えていると思います。

ハンサムな俳優がたばこを吸うと、それを見た男の学生たちは自分もたばこを吸うとすてきに見えるだろうと考えて、たばこを吸い始める男の学生たちも多いです。

高校時代から、たばこを習った女の学生たちは、大学に入学しても、あたりのしせんのため、隠れてたばこを吸います。

だれにもたばこを吸う権利があるはずなら、なぜ、女の人たちは前で吸わないで、トイレで吸うのでしょうか。たばこを公共の場所で吸わないように規則を作るよりは、だれにもたばこを吸う権利があるはずだと言うよりは、だれがたばこを吸っているかものについて、考えてみる時間を持ったら、いいと思います。

選択した作文データの課題文

あなたが選択した作文データの課題文に関する詳細情報は、以下の通りです。

課題ID	課題(作文テーマ)
2	たばこについてのあなたの意見

執筆者情報

あなたが選択した作文データの執筆者に関する詳細情報は、以下の通りです。

作文ID	収束国	母語	母語・日本語以外に使用可能な言語	日本語学習歴(総計:ヶ月)	作文執筆年
KCR008_02	韓国	韓国語	疑問/なし	15	1999

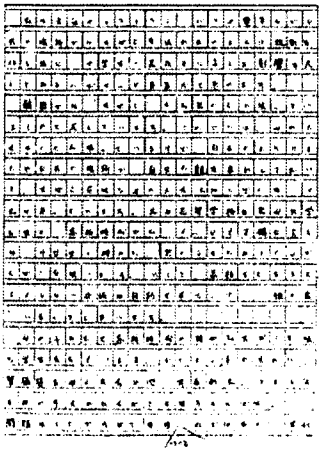
図 7 日本語作文ファイル (txt) の表示画面

b. 手書き日本語作文ファイル (jpg)

図 6 ③をクリックすると、図 8 ①のウィンドウが表示される。そこで②をクリックすると手書き日本語作文ファイル (jpg) を表示することができる。この画面では、選択した作文データの課題 (作文テーマ) と執筆者情報も同時に表示される。

選択したデータファイルそのもの

あなたが選択した作文 (JaKoKR008_02_1.jpg) は、以下の通りです。



選択したデータファイルそのもの

あなたが選択したデータリストは、以下の通りです。

	ファイル名
一括選択	<input type="checkbox"/>
1	JaKoKR008_02_1.jpg 表示
2	JaKoKR008_02_2.jpg 表示

チェックした作文・添削データをダウンロード

印刷してダウンロード

執筆者情報をCSVでダウンロード

添削者情報をCSVでダウンロード

選択した作文データの課題文

あなたが選択した作文データの課題文に関する詳細情報は、以下の通りです。

課題ID	課題 (作文テーマ)
2	たばこについてのあなたの意見

執筆者情報

あなたが選択した作文データの執筆者に関する詳細情報は、以下の通りです。

作文ID	収容国	母語	母語・日本語以外に使用可能な言語	日本語学習歴 (総計: ヶ月)	作文執筆年
KR008_02	韓国	韓国語	話術なし	15	1999

図 8 手書き日本語作文ファイル (jpg) の表示画面

c. 対訳作文ファイル (txt)

図 6 ④をクリックすると、対訳作文ファイル (txt) を表示することができる。この画面では、選択した作文データの課題 (作文テーマ) と執筆者情報も同時に表示される。

選択したデータファイルそのもの

あなたが選択した作文 (KoKoKR009_02_1.txt) は、以下の通りです。

〈답배 문제에 대하여〉

담배가 문제가 되고 있는 것은 일본 뿐만 아니라 한국도 그렇습니다. 제 친구 중에서도 담배를 피는 사람이 있습니다. 친구가 담배를 피는 것을 처음 알았을 때는 솔직히 '피지 않는게 나야. 미래 내 아이를 위해서도'라는 말이 하고 싶었습니다. 하지만 아무리 제가 말한대도 그랜 들을려고도 하지 않으니까 저도 이미 포기해 버렸습니다. 그애도 이제 성인이고 그에 자신의 인생이니까 자신의 일이 자기가 결정해야 하잖아요. 처음엔 걱정 으로 피선 안돼, 잘못 안고있음 생각했습니다만 어차피 개인의 선택이니까 어쩔 수 없다고 생각하고 있습니다. 어쨌든 제 담배에 대한 결론은 제게 별로 피해를 주지 않는다면 누가 담배를 피어도 무엇을 해도 상관없다는 것입니다.

사실 담배는 정말로 몸에 해롭습니다. 이것은 누구나 알고있는 건강상식입니다. 하지만 알고 있음에도 불구하고 대다수의 사람들, 특히 남자들은 담배를 피우고 있습니다. 제 결론은 물론 담배는 가능한 피지 않는게 좋다 일입니다만 어차피 피는 아가 있다면 적어도 피지 않는 사람들을 위한 규칙이 필요하다고 생각합니다. 그러니까, 예문 내용의 '회사랑 레스토랑, 버스정전차 등 공공의 장소에선 담배를 팔 수 없도록 규칙을 만들어야한다'는 무언엔 공감하고 있습니다.

하지만 예문 중에 담배 광고 는 아이에게 나쁜 영향을 주므로 TV에서 방송 할수없도록 해야 한다는 내용까지 인정하는 것은 아닙니다. 결국 담배 광고란 건 담배를 잘 팔기 위한 것이므로 흥연을 유도시켜야 하 겠 죠 그 광고를 보고 담배를 피느냐 피지 않느냐를 결정한다고 해도 그것은 자신의 선택이므로 광고를 방송해선 안고있음 것은 말도 안되는 일이라고 생각합니다

선택한作文データの課題文

あなたが選択した作文データの課題文に関する詳細情報は、以下の通りです。

課題ID	課題(作文テーマ)
2	たばこについてのあなたの意見

執筆者情報

あなたが選択した作文データの執筆者に関する詳細情報は、以下の通りです。

作文ID	収集国	母語	母語・日本語以外に使用可能な言語	日本語習得(総計;ヶ月)	作文執筆年
KR009_02	韓国	韓国語	校問なし	15	1999

図 9 対訳作文ファイル (txt) の表示画面

d. 対訳作文ファイル (pdf)

図 6 ⑤をクリックすると, 対訳作文ファイル (pdf) を表示することができる。

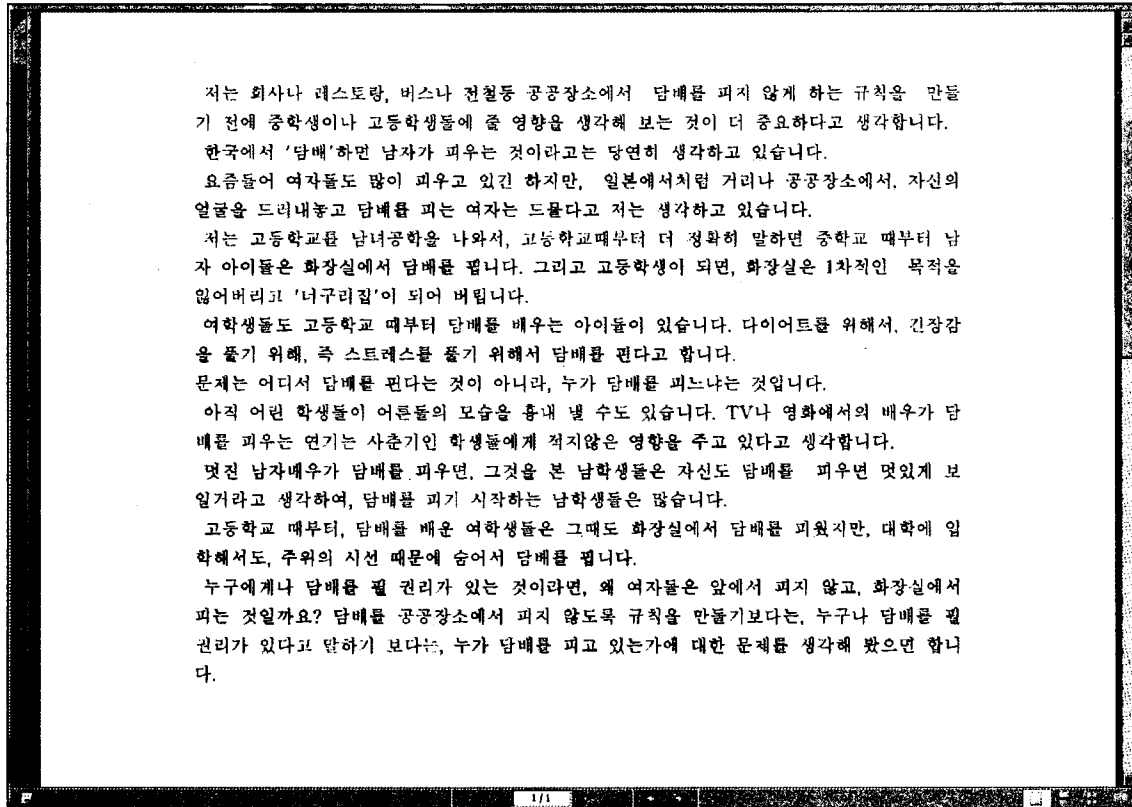


図 10 対訳作文ファイル (pdf) の表示画面

e. 手書き添削ファイル (jpg)

図 6 ⑥をクリックすると、図 11 ①のウィンドウが開く。そこで②をクリックすると、手書き添削ファイル (jpg) が表示され、選択した作文データの課題 (作文テーマ) も同時に表示される。この画面では、執筆者情報も表示されるが、添削者情報は表示されないため、別途ダウンロードする必要がある。ダウンロード方法については、5.7. を参照のこと。

選択したデータファイルそのもの

あなたが選択した作文 (JaKoKR008_02_1_1102r.jpg) は、以下の通りです。





選択したデータファイルそのもの

あなたが選択したデータリストは、以下の通りです。

	ファイル名
一括選択	<input type="checkbox"/>
1	<input checked="" type="checkbox"/> JaKoKR008_02_1_1102r.jpg 表示
2	<input type="checkbox"/> JaKoKR008_02_1_1201r.jpg 表示
3	<input type="checkbox"/> JaKoKR008_02_1_1201r.jpg 表示
4	<input type="checkbox"/> JaKoKR008_02_2_1102r.jpg 表示

チェックした作文・添削データをダウンロード

執筆者情報と添削データをダウンロード

添削者情報とSVをダウンロード

選択した作文データの課題文

あなたが選択した作文データの課題文に関する詳細情報は、以下の通りです。

課題ID	課題 (作文テーマ)
2	たばこについてのあなたの意見

執筆者情報

あなたが選択した作文データの執筆者に関する詳細情報は、以下の通りです。

作文ID	収集団	国籍	母語・日本語以外に使用可能な言語	日本語学習歴 (総計: ヶ月)	作文執筆年
KR008_02	韓国	韓国語	設定なし	15	1999

図 11 手書き添削ファイル (jpg) の表示画面

f. 添削ファイル (xml)

図 6 ⑦をクリックすると、図 12 ①のウィンドウが開く。そこで②をクリックすると、③のウィンドウが開く。そこで④をクリックすると、添削ファイル (xml) を表示することができる。③のウィンドウでは、選択した作文データの課題 (作文テーマ) と執筆者情報も同時に表示されるが、添削者情報は表示されないため、別途ダウンロードする必要がある。ダウンロード方法については、5.7. を参照のこと。

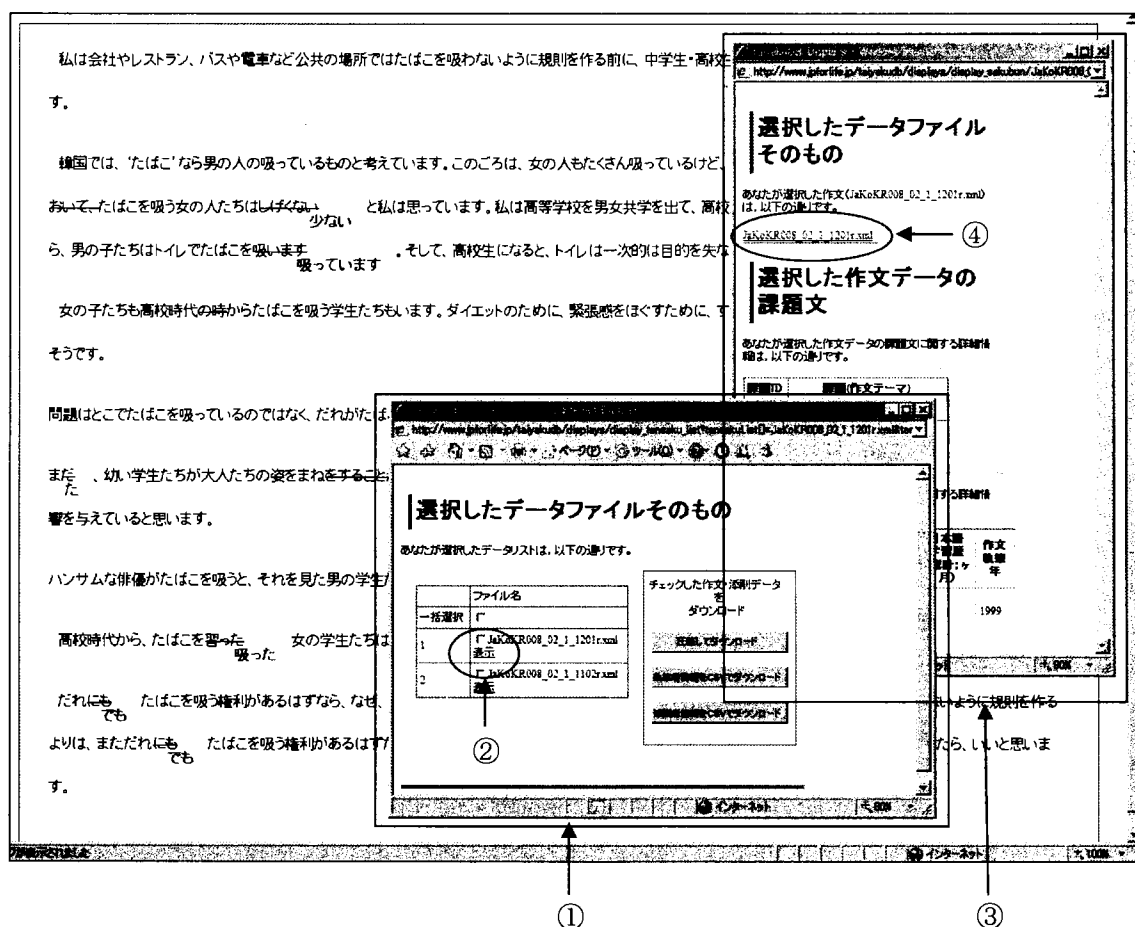


図 12 添削ファイル (xml) の表示画面

5.6. 作文の詳細情報表示機能

抽出結果のページにおいて、「作文・添削データの簡単な説明」タブ（図 13 ①）をクリックすると、各作文の「執筆者 ID」「対訳使用言語」「収集国」「課題（作文テーマ）」を見ることができる。

抽出結果[作文・添削データファイルリスト]

あなたが指定した条件に当てはまるデータファイルのリストは、以下の通りです。これらの作文・添削データは、画面上で表示させたり、ダウンロードしたりすることができます。また、データに関する詳細な周辺情報（執筆者・添削者の言語歴情報など）を表示・ダウンロードすることも可能です。抽出結果の一覧表左上にある「作文・添削データの簡単な説明」タブをクリックしてみてください。表示が切り替わり、作文・添削データに関する簡単な情報が表示されます。

[ファイルの表示方法](#)

[ファイルのダウンロード方法](#)

チェックした作文・添削データをダウンロード

以下はテキストファイルのみです

①

「作文そのものに関する条件」による抽出結果
(1件～20件/全239件)

データファイルリスト **作文・添削データの簡単な説明**

	執筆者ID	対訳使用言語	収集国	課題(作文テーマ)
1	KR008	韓国語	韓国	たばこについてのあなたの意見
2	KR009	韓国語	韓国	たばこについてのあなたの意見
3	KR010	韓国語	韓国	たばこについてのあなたの意見
4	KR011	韓国語	韓国	たばこについてのあなたの意見
5	KR012	韓国語	韓国	たばこについてのあなたの意見

図 13 抽出結果表示画面（詳細な説明）

5.7. ダウンロード機能

作文や添削情報付作文を一つずつブラウザ上で表示させるだけでなく、指定した条件に合う作文や添削情報付作文を一括してダウンロードし、ユーザのマシン上で種々の分析や操作を加えたい場合もあるだろう。そんな時は、ダウンロードしたいファイルの、ファイル名左にあるチェックボックスにチェックを入れた後、画面右のボタン（図 14 ①）をクリックすると、ファイルを圧縮して Zip ファイルとしてダウンロードすることができる。

縦列全てのファイルを選択したい場合は、一括選択の行にあるチェックボックス（図 14 ⑤）にチェックを入れると、一括選択することができる。

抽出結果[作文・添削データファイルリスト]

あなたが指定した条件に当てはまるデータファイルのリストは、以下の通りです。これらの作文・添削データは、画面上で表示させたり、ダウンロードしたりすることができます。また、データに関する詳細な周辺情報（執筆者・添削者の言語情報など）を表示・ダウンロードすることも可能です。抽出結果の一覧表左上にある「作文・添削データの簡単な説明」タブをクリックしてみてください。表示が切り替わり、作文・添削データに関する簡単な情報が表示されます。

[ファイルの表示方法](#)

[ファイルのダウンロード方法](#)

[検索ページへ戻る](#)

「作文そのものに関する条件」による抽出結果
(1件~20件/全239件)

データファイルリスト

作文・添削データの簡単な説明

	執筆者ID	日本語作文 (txt)	手書き日本語作文 (jpg)	対訳作文 (txt)	対訳作文 (pdf)	手書き添削 (jpg)	添削 (xml)
一括選択		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	KR008	<input checked="" type="checkbox"/> JaKoKR008_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> 2ページリスト	<input type="checkbox"/> KoKoKR008_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> KoKoKR008_02_1.pdf 表示	<input type="checkbox"/> 4件リスト	<input type="checkbox"/> 2件リスト
2	KR009	<input checked="" type="checkbox"/> JaKoKR009_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> 2ページリスト	<input type="checkbox"/> KoKoKR009_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> KoKoKR009_02_1.pdf 表示	<input type="checkbox"/> 2件リスト	<input type="checkbox"/> 1件リスト
3	KR010	<input checked="" type="checkbox"/> JaKoKR010_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> 2ページリスト	<input type="checkbox"/> KoKoKR010_02_1.txt 表示	<input type="checkbox"/> KoKoKR010_02_1.pdf 表示		

チェックした作文・添削データをダウンロード

①

②

③

以下はテキストファイルのみです

④

図 14 ファイル選択時の画面

手書き日本語作文 (jpg)、手書き添削 (jpg)、添削 (xml) の場合は、それぞれ図 8 ①、図 11 ①、図 12 ①のウィンドウからも同様の手順でダウンロードが可能である。

日本語作文 (txt) と対訳作文 (txt) に関しては、ファイルの選択後図 14 ④のボタンをクリックすると複数のファイルを連結して一つのファイル (txt) としてダウンロードすることができる。

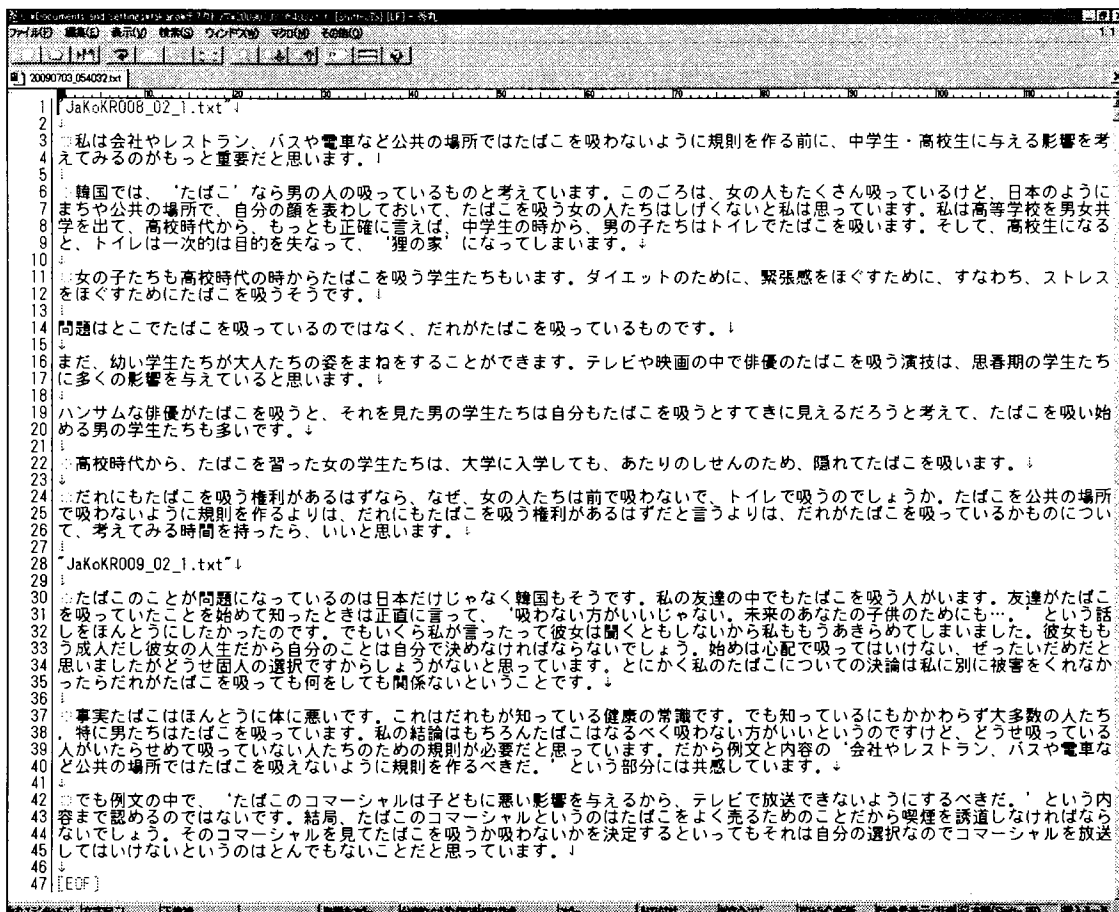


図 15 ダウンロードされた連結テキストファイル

執筆者情報 (収集国, 執筆者 ID, 学習期間, 母語, 母語以外に話せる言語) と添削者情報 (添削者 ID, 教育歴, 母語, 母語以外に話せる言語) を csv ファイルとしてダウンロードすることもできる。

執筆者情報をダウンロードしたい場合は、図 14 ②のボタン、添削者情報をダウンロードしたい場合は③のボタンをクリックすると、それぞれの情報を csv ファイルとしてダウンロードすることができる。

手書き日本語作文 (jpg), 手書き添削 (jpg), 添削 (xml) の場合は、それぞれ図 8 ①, 図 11 ①, 図 12 ①のウィンドウからも同様の手順でダウンロードが可能である。

下図 16, 17 における「その他言語」とは、「母語・日本語以外に使用できる言語」として本人が申告した言語という意味である。

収集国	執筆者ID	学習期間 (ヶ月)	母語	その他言語
韓国	KR008	15	韓国語	なし
韓国	KR009	15	韓国語	なし
韓国	KR010	36	韓国語	なし
韓国	KR011	26	韓国語	なし
韓国	KR012	20	韓国語	なし
韓国	KR013	15	韓国語	なし
韓国	KR014	24	韓国語	なし
韓国	KR015	15	韓国語	なし
韓国	KR016	24	韓国語	なし
韓国	KR017	14	韓国語	なし
韓国	KR018	44	韓国語	なし
韓国	KR019	15	韓国語	なし
韓国	KR020	20	韓国語	なし
韓国	KR021	22	韓国語	なし
韓国	KR022	30	韓国語	なし
韓国	KR023	20	韓国語	なし
韓国	KR026	30	韓国語	なし
韓国	KR027	31	韓国語	なし
[EOF]				

図 16 ダウンロードされた執筆者情報の csv ファイル

添削者ID	教育歴 (ヶ月)	母語	その他言語
1126	30	日本語	なし
2101	12	日本語	英語
2102	78	日本語	英語
2103	60	日本語	英語, フランス語
2104	156	日本語	ドイツ語
2105	60	日本語	英語
2106	84	日本語	英語
2107	108	日本語	英語
2110	84	日本語	韓国語
2111	96	日本語	なし
2114	48	日本語	英語, スペイン語
2115	48	日本語	ポルトガル語, 英語
2201	0	日本語	英語
2202	0	日本語	英語
2203	0	日本語	無回答
4101	180	日本語	なし
4110	198	日本語	なし
4111	204	日本語	なし
4112	144	日本語	なし
4113	64	日本語	なし
4210	23	日本語	なし
4304	0	日本語	なし
[EOF]			

図 17 ダウンロードされた添削者情報の csv ファイル

添削情報付作文ファイル (xml) をダウンロードした場合は、xml ファイル以外に次の 6 つのファイルが同時にダウンロードされる。

・ xml ファイルをブラウザ上で表示するやり方を定義したスタイルシート

1. は第 1 期・2 期, 2. は第 4 期の xml ファイルを表示するのに使用

1. correction.xsl

2. correction2.xsl

・ ブラウザ表示時に使用される画像ファイル

3. sperr.png

4. runon.png

5. note.png

6. newp.png

これらのファイルがダウンロードされた xml ファイルと同じフォルダに入っていないと、xml ファイルを正しく表示することができない。したがって、xml ファイルが入っているフォルダから削除したり、移動したりしないよう注意が必要である。

なお xml ファイルをテキストエディタ等で開けば、添削タグが付与された形で添削情報を参照することができる。

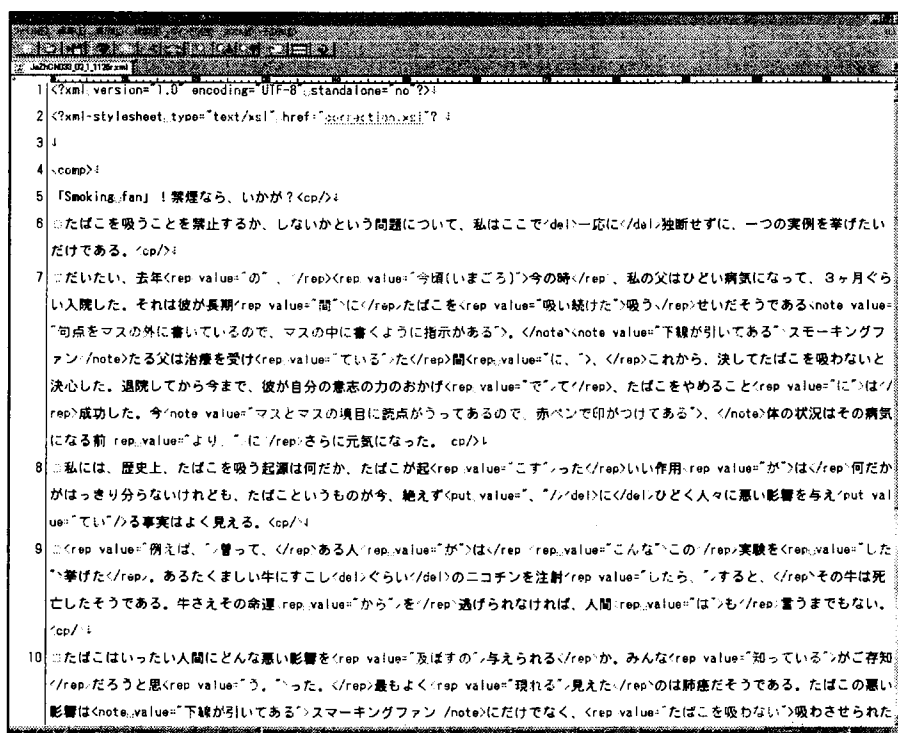


図 18 テキストエディタで開いた xml ファイル

以下は、データベース管理者向けのテクニカルな覚書である。

6. データベースシステム

ここでは本システムのサーバ環境について述べる。クライアント環境については、5.1. を参照のこと。

6.1. サーバ環境

本システムをネットワーク上で提供するサーバの動作条件は以下の通りである。

- ・WEB サーバは Apache1.3/2.0 および IIS
- ・PHP (Hypertext Preprocessor) の Version PHP 5 系が動作可能であること
- ・データベースサーバとして、MySQL ver. 5.1.22 以降が動作可能であること
- ・データベース管理ソフトとして、phpMyAdmin ver. 2.10.1 以降が動作可能であること
- ・本システムのデータベース容量に十分な HDD 容量があること

6.2. データベース管理について

ここでは抽出用データの、ローカルでの管理方法とサーバ上での管理方法について述べる。

6.2.1. ローカルでの抽出用データ管理

ローカルでの通常管理は Microsoft 社の Access で行う。データの修正・追加・削除等を行う場合は、Access のデータの修正・追加・削除等を行い、サーバ上の抽出用データ更新のため最新データを csv データとして出力する。また、phpMyAdmin で作成された csv ファイルをバックアップとして保存する。

作文ファイル・添削情報付作文ファイルは、FTP を用いてサーバにアップロードする。

6.2.2. サーバ上での抽出用データ管理

サーバ上での抽出用データ管理は phpMyAdmin で行う。通常は Access で作成された csv データをインポートすることで、データの更新を行う。また、バックアップとして csv ファイルを作成し、ローカルで管理する。

7. Microsoft Access 及び MySQL データベースの概要

ここでは Microsoft Access と MySQL データベースのテーブル構成・詳細について述べる。テーブルの構成・詳細は共通である。

7.1. テーブル構成

作文対訳 DB は 6 つのテーブルから成る。各テーブルの詳細は 7.2. で述べる。

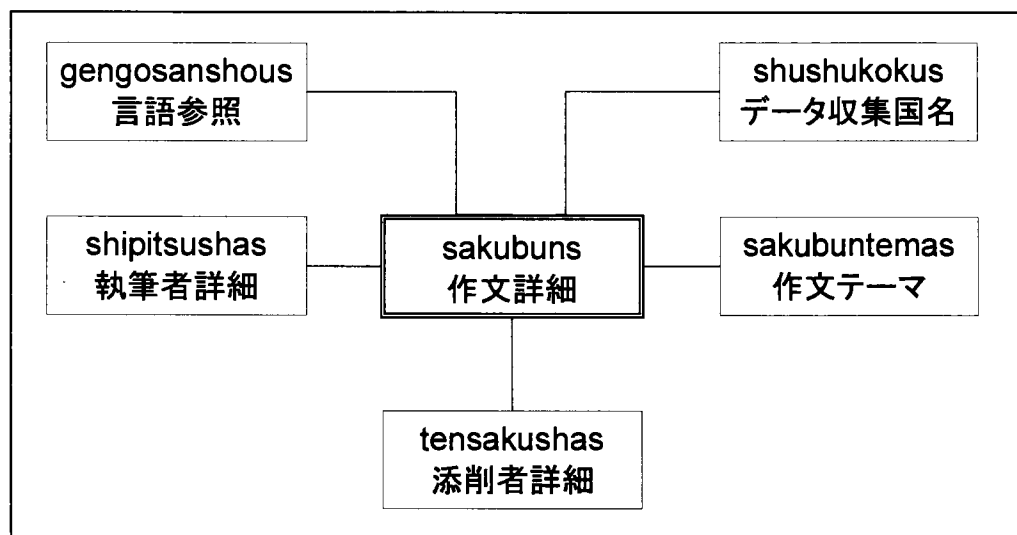


図 19 テーブル構成図

テーブル間のリンク関係については付録（図①）を参照のこと。

7.2. テーブル詳細

a. gengosanshous（言語参照）テーブル

gengosanshous（言語参照）テーブルは、次の 3 項目から成る。

表 7 gengosanshous（言語参照）テーブル

項番	項目ラベル	フィールド名	データ型	内 容
1*	ID	id	int ¹³	テーブル内通し番号
2	言 語 記 号	gengobangou	varchar ¹⁴	言語を識別するための記号(アルファベット 2 文字：大文字+小文字)
3	言 語 名	gengomei	varchar	言語名

* 主キー

サンプルデータは付録（表①）を参照のこと。

¹³ 数値型（4 バイト整数）

¹⁴ 文字列型（可変長文字列）

b. sakubuns（作文詳細）テーブル

sakubuns（作文詳細）テーブルは、次の 17 項目から成る。

表 8 sakubuns（作文詳細）テーブル

項番	項目ラベル	フィールド名	データ型	内 容
1*	ID	id	int	テーブル内通し番号
2	データ収集国 記 号	shushukoku	varchar	情報が収集された国を識別するための 記号（アルファベット大文字 2 文 字）
3	作文執筆者 ID	gakushusha ID	varchar	作文執筆者を識別するための ID（デ ータ収集国記号+数字 3 桁）
4	作文 I D	sakubun ID	varchar	執筆された作文を識別するための ID（作文執筆者 ID+_+課題番号[数 字 2 桁）
5	ペ ー ジ 数	page	int	ファイルの該当ページ番号（数字 1 桁）
6	作文執筆 言語記号	sakubun gengo	varchar	作文の執筆言語を識別するための記 号（アルファベット 2 文字：大文字 +小文字）
7	対訳使用 言語記号	taiyaku gengo	varchar	作文の対訳に使用された言語を識別 するための記号（アルファベット 2 文字：大文字+小文字）
8	ファイル種別	fileshubetsu	varchar	ファイルの属性を示す記号（jpg, pdf, txt, xml）
9	作文・添削 種 別	tensaku shubetsu	varchar	ファイルが作文であるか添削である かの識別記号（Yes=作文, No=添削）
10	収 集 時 期	term	int	添削の収集時期を示す番号 （1=1 期, 2=2 期…6 期, 0=作文のみ）
11	添 削 者 I D	tensakusha ID	varchar	添削者を識別するための ID（数字 4 桁, 0=作文のみ）
12	評 価 種 別	hyoka shubetsu	varchar	どのような種類の評価（評定）が行 われているかを識別するための記号 （r=添削, w=総合評定, c=理解度評 定, n=不自然度評定, 0=評価・評定情 報なし：作文のみ）

13	課 題 番 号	kadai	int	作文テーマを識別するための番号 (数字 1or2 桁)
14	執 筆 年	shipitsutoshi	int	作文の執筆された年(西暦表記 4 桁)
15	辞 書 使 用	jisho	varchar	作文執筆にあたっての辞書使用を識別する記号 (Yes=使用, No=不使用, 0=無回答または設問なし)
16	執 筆 時 間	shipitsujikan	int	作文執筆にかかった時間 (入力・抽出：分単位) (0=無回答または設問なし)
17	フ ァ イ ル 名	filename	varchar	ファイル名

* 主キー

サンプルデータは付録（表⑩）を参照のこと。

c. sakubuntemas（作文テーマ）テーブル

sakubuntemas（作文テーマ）テーブルは、次の 3 項目から成る。

表 9 sakubuntemas（作文テーマ）テーブル

項番	項目ラベル	フィールド名	データ型	内 容
1*	ID	id	int	テーブル内通し番号
2	課 題 番 号	kadai	int	作文テーマを識別するための番号 (数字 1or2 桁)
3	課 題 (作文テーマ)	kadaishosai	varchar	作文テーマ

* 主キー

サンプルデータは付録（表⑫）を参照のこと。

d. shushukokus (データ収集国名) テーブル

shushukokus (データ収集国名) テーブルは、次の 3 項目から成る。

表 10 shushukokus (データ収集国名) テーブル

項番	項目ラベル	フィールド名	データ型	内 容
1*	ID	id	int	テーブル内通し番号
2	デ ー タ 収 集 国 記 号	shushukoku	varchar	データが収集された国を識別するための記号 (アルファベット大文字 2 文字)
3	デ ー タ 収 集 国 名	shushukokumei	varchar	データが収集された国の名前

* 主キー

サンプルデータは付録 (表⑬) を参照のこと。

e. shipitsushas (執筆者詳細) テーブル

shipitsushas (執筆者詳細) テーブルは、次の 6 項目から成る。

表 11 shipitsushas (執筆者詳細) テーブル

項番	項目ラベル	フィールド名	データ型	内 容
1*	ID	id	int	テーブル内通し番号
2	デ ー タ 収 集 国 記 号	shushukoku	varchar	データが収集された国を識別するための記号 (アルファベット大文字 2 文字)
3	作文執筆者 ID	gakushusha ID	varchar	作文執筆者を識別するための ID (データ収集国記号+数字 3 桁)
4	学 習 期 間	gakushukikan	int	作文執筆者の言語学習期間 (入力: 月単位, 抽出: 月 / 年単位) (0=無回答または設問なし)
5	母 語 記 号	bogo	varchar	作文執筆者の母語を識別するための記号 (アルファベット 2 文字: 大文字+小文字)
6	使用可能言語	tagengo	varchar	作文執筆者の使用可能言語 (複数入力の場合は「,」で区切る)

* 主キー

サンプルデータは付録 (表⑭) を参照のこと。

f. tensakushas（添削者詳細）テーブル

tensakushas（添削者詳細）テーブルは、次の6項目から成る。

表 12 tensakushas（添削者詳細）テーブル

項番	項目ラベル	フィールド名	データ型	内 容
1*	ID	id	int	テーブル内通し番号
2	添 削 者 I D	tensakushaID	varchar	添削者を識別するためのID（数字4桁）
3	教 育 歴	kyoikureki	int	添削者の教育歴（入力：月単位, 抽出：年単位）
4	性 別	seibetsu	varchar	添削者の性別（F=女性, M=男性）
5	母 語 記 号	bogo	varchar	添削者の母語を識別するための記号（アルファベット2文字：大文字+小文字）
6	使用可能言語	tagengo	varchar	添削者の使用可能言語（複数入力の場合は「,」で区切る）

* 主キー

サンプルデータは付録（表⑮）を参照のこと。

付録

- 表① ファイル種別・形式別作文ファイル数
- 表② ファイル種別・形式別添削情報付作文ファイル数
- 表③ 課題・収集国・言語別作文ファイル (txt)
- 表④ 課題・収集国・言語別作文ファイル (jpg)
- 表⑤ 課題・収集国・言語別作文ファイル (pdf)
- 表⑥ 第1期添削情報付ファイル (jpg, xml)
- 表⑦ 第2期添削情報付ファイル (xml)
- 表⑧ 第4期添削情報付ファイル (txt, xml)
- 表⑨ 第5期添削情報付ファイル (txt)
- 表⑩ 第6期添削情報付ファイル (txt)
- 表⑪ gengosanshous (言語参照) テーブルデータ
- 表⑫ sakubuntemas テーブルデータ
- 表⑬ shushukokus テーブル
- 表⑭ shipitsushas テーブル例
- 表⑮ tensakushas テーブル例
- 表⑯ sakubuns テーブル例
- 図① テーブル構成

表① ファイル種別・形式別作文ファイル数

フ ァ イ ル 種 別		ファイル形式	ファイル数	ファイル数合計
作 文 フ ァ イ ル	日 本 語 作 文	txt	1574	3428
	対 訳 作 文	txt	1119	
		pdf	735	
手書き作文ファイル	日 本 語 作 文	jpg	2738	2911
	対 訳 作 文	jpg	173	

表② ファイル種別・形式別添削情報付作文ファイル数

フ ァ イ ル 種 別		公開 / 非公開	収集年	ファイル形式	ファイル数	ファイル数合計
第 1 期 添削情報付 ファイル	添削 (r)	公 開	2000	jpg	755	1022
	添削 (r)			xml	267	
第 2 期 添削情報付 ファイル	添削 (r)	公 開	2001	xml	480	480
第 4 期 添削情報付 ファイル	総 合 評 定 (w)	非公開	2005	txt	382	801
	添削 (r)	公 開		xml	419	
第 5 期 添削情報付 ファイル	理 解 度 評 定 (c)	非公開	2006	txt	1101	2202
	不 自 然 度 評 定 (n)	非公開		txt	1101	
第 6 期 添削情報付 ファイル	総 合 評 定 (w)	非公開	2007	txt	398	398

* 第 3 期 (2003 年に収集) の添削データは紙媒体としてのみ存在し、電子化がなされていないため非公開

表③ 課題・収集国・言語別作文ファイル (txt)

課題 収集国 言語 ファイル種類		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
AT	Ja_txt	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	De_txt	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
BE	Ja_txt	13	0	14	0	0	0	6	0	0	0	0	33
	Nl_txt	12	0	13	0	0	0	6	0	0	0	0	31
BR	Ja_txt	70	0	0	0	0	5	0	7	0	0	23	105
	Pt_txt	67	0	0	0	0	4	0	5	0	0	21	97
CN	Ja_txt	44	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	79
	Zh_txt	44	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	79
DE	Ja_txt	14	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	18
	De_txt	14	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	18
FI	Ja_txt	19	0	3	0	1	5	1	1	1	3	3	37
	Fi_txt	19	0	3	0	1	4	1	1	1	3	1	34
FR	Ja_txt	46	0	51	0	0	0	1	0	0	0	0	98
	Fr_txt	45	0	51	0	0	0	1	0	0	0	0	97
HU	Ja_txt	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
	Hu_txt	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
ID	Ja_txt	50	0	2	0	20	1	2	2	0	0	3	80
	Id_txt	50	0	2	0	19	1	2	2	0	0	3	79
IN	Ja_txt	59	59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	118
JP	Ja_txt	24	58	0	0	0	0	0	0	0	0	0	82
	Ko_txt	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	Zh_txt	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
KH	Ja_txt	72	0	0	38	0	0	0	0	0	0	0	110
KR	Ja_txt	75	163	0	0	0	0	0	0	0	0	1	239
	Ko_txt	75	163	0	0	0	0	0	0	0	0	1	239
MN	Ja_txt	0	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42
MY	Ja_txt	100	46	0	0	0	0	0	0	0	0	1	147
	Ms_txt	99	46	0	0	0	0	0	0	0	0	1	146
PL	Ja_txt	4	0	0	0	4	3	5	1	0	0	0	17
	Pl_txt	4	0	0	0	4	2	5	1	0	0	0	16
SG	Ja_txt	63	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	86

SG	En_txt	47	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	63
	Zh_txt	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
SI	Ja_txt	5	0	1	0	0	2	1	0	3	0	0	12
	Sl_txt	5	0	1	0	0	2	1	0	3	0	0	12
TH	Ja_txt	98	42	0	0	0	0	0	0	0	0	1	141
	Th_txt	93	42	0	0	0	0	0	0	0	0	1	136
US	Ja_txt	9	0	9	0	4	4	0	9	9	0	0	44
	En_txt	6	0	6	0	4	4	0	9	8	0	0	37
VN	Ja_txt	48	24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	73
合計		1408	807	166	38	57	55	32	38	25	6	61	2693

表④ 課題・収集国・言語別作文ファイル (jpg)

課題 収集国 言語 ファイル種類		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
AT	Ja_jpg1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	Ja_jpg2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
BE	Ja_jpg1	12	0	13	0	0	0	6	0	0	0	0	31
	Ja_jpg2	6	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	8
BR	Ja_jpg1	70	0	0	0	0	5	0	7	0	0	23	105
	Ja_jpg2	41	0	0	0	0	3	0	2	0	0	22	68
	Ja_jpg3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	18
	Ja_jpg4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Ja_jpg5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
CN	Ja_jpg1	44	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	79
	Ja_jpg2	38	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	73
	Ja_jpg3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
DE	Ja_jpg1	14	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	18
	Ja_jpg2	7	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	9
	Ja_jpg3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
FI	Ja_jpg1	18	0	0	0	0	1	0	0	0	3	3	25
	Ja_jpg2	17	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3	22
FR	Ja_jpg1	46	0	51	0	0	0	1	0	0	0	0	98
	Ja_jpg2	33	0	35	0	0	0	1	0	0	0	0	69

FR	Ja_jpg3	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
HU	Ja_jpg1	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
ID	Ja_jpg1	50	0	2	0	20	1	2	2	0	0	3	80
	Ja_jpg2	34	0	2	0	18	1	2	2	0	0	3	62
	Ja_jpg3	2	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	5
	Ja_jpg4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
IN	Ja_jpg1	59	59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	118
	Ja_jpg2	49	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	86
	Ja_jpg3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Bn_jpg1	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	Bn_jpg2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	En_jpg1	34	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	71
	En_jpg2	24	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	41
	Hi_jpg1	17	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31
	Hi_jpg2	7	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
	Mr_jpg1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Mr_jpg2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Or_jpg1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Si_jpg1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Si_jpg2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
JP	Ja_jpg1	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
	Ja_jpg2	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
	Ja_jpg3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
KH	Ja_jpg1	72	0	0	38	0	0	0	0	0	0	0	110
	Ja_jpg2	56	0	0	37	0	0	0	0	0	0	0	93
	Ja_jpg3	8	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	12
KR	Ja_jpg1	75	163	0	0	0	0	0	0	0	0	1	239
	Ja_jpg2	64	151	0	0	0	0	0	0	0	0	1	216
	Ja_jpg3	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
MN	Ja_jpg1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Ja_jpg2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
MY	Ja_jpg1	100	46	0	0	0	0	0	0	0	0	1	147
	Ja_jpg2	96	43	0	0	0	0	0	0	0	0	1	140
	Ja_jpg3	13	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
PL	Ja_jpg1	4	0	0	0	4	3	5	1	0	0	0	17

PL	Ja_jpg2	4	0	0	0	4	3	5	1	0	0	0	17
	Ja_jpg3	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3
SG	Ja_jpg1	63	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	86
	Ja_jpg2	37	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	54
	Ja_jpg3	10	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	Ja_jpg4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
SI	Ja_jpg1	5	0	1	0	0	2	1	0	3	0	0	12
	Ja_jpg2	4	0	1	0	0	2	1	0	2	0	0	10
TH	Ja_jpg1	98	42	0	0	0	0	0	0	0	0	1	141
	Ja_jpg2	86	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	126
	Ja_jpg3	10	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
US	Ja_jpg1	9	0	8	0	4	4	0	9	8	0	0	42
	Ja_jpg2	9	0	7	0	3	4	0	8	7	0	0	38
VN	Ja_jpg1	48	24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	73
	Ja_jpg2	41	21	0	0	0	0	0	0	0	0	1	63
	Ja_jpg3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
合計		1566	874	131	79	56	40	27	32	20	4	82	2911

表⑤ 課題・収集国・言語別作文ファイル (pdf)

課題 収集国 言語 ファイル種類		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
AT	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BE	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BR	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CN	Zh_pdf	44	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	79
DE	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FI	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FR	Fr_pdf	10	0	31	0	0	0	0	0	0	0	0	41
HU	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ID	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JP	Ko_pdf	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	Zh_pdf	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9

KH	Km_pdf	72	0	0	38	0	0	0	0	0	0	0	110
KR	Ko_pdf	75	163	0	0	0	0	0	0	0	0	1	239
MN	Mn_pdf	0	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42
MY	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PL	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SG	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SI	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TH	Th_pdf	93	42	0	0	0	0	0	0	0	0	1	136
US	pdf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VN	Vi_pdf	48	24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	73
合計		344	319	31	38	0	0	0	0	0	0	3	735

表⑥ 第1期添削情報付ファイル (jpg, xml)

<div> <div>課題</div> <div>収集国 言語 ファイル種類</div> </div>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
AT	1r_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BE	1r_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BR	1r_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CN	1r_jpg1	9	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
	1r_jpg2	7	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	1r_xml	9	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
DE	1r_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FI	1r_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FR	1r_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HU	1r_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ID	1r_jpg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

IN	lr_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	lr_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JP	lr_jpg1	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	lr_jpg2	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	lr_xml	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
KH	lr_jpg1	6	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	10
	lr_jpg2	5	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	9
	lr_jpg3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	lr_xml	6	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	10
KR	lr_jpg1	42	76	0	0	0	0	0	0	0	0	1	119
	lr_jpg2	36	73	0	0	0	0	0	0	0	0	1	110
	lr_jpg3	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
	lr_xml	29	51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	80
MN	lr_jpg1	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
	lr_jpg2	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
	lr_xml	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
MY	lr_jpg1	45	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	70
	lr_jpg2	44	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	67
	lr_jpg3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	lr_xml	45	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	70
PL	lr_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	lr_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SG	lr_jpg1	4	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	lr_jpg2	4	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	lr_xml	4	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
SI	lr_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	lr_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TH	lr_jpg1	55	18	0	0	0	0	0	0	0	0	1	74
	lr_jpg2	49	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	67
	lr_jpg3	9	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
	lr_xml	46	12	0	0	0	0	0	0	0	0	1	59
US	lr_jpg1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	lr_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VN	lr_jpg1	40	18	0	0	0	0	0	0	0	0	1	59
	lr_jpg2	36	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	51

VN	1r_jpg3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	1r_xml	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
合計		544	459	0	13	0	0	0	0	0	0	6	1022

表⑦ 第2期添削情報付ファイル (xml)

課題 収集国 言語 ファイル種類		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
AT	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BE	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BR	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CN	2r_xml	0	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48
DE	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FI	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FR	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HU	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ID	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	2r_xml	0	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48
JP	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KH	2r_xml	24	0	0	24	0	0	0	0	0	0	0	48
KR	2r_xml	24	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	72
MN	2r_xml	0	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48
MY	2r_xml	48	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	72
PL	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SG	2r_xml	24	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48
SI	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TH	2r_xml	24	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48
US	2r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VN	2r_xml	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	48
合計		168	264	0	24	0	0	0	0	0	0	24	480

表⑧ 第4期添削情報付ファイル (txt, xml)

課題 収集国 言語 ファイル種類		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
AT	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BE	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BR	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CN	4w_txt	0	76	0	0	0	0	0	0	0	0	0	76
	4r_xml	0	84	0	0	0	0	0	0	0	0	0	84
DE	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FI	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FR	4w_txt	0	0	78	0	0	0	0	0	0	0	0	78
	4r_xml	0	0	84	0	0	0	0	0	0	0	0	84
HU	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ID	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JP	4w_txt	0	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38
	4r_xml	0	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42
KH	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KR	4w_txt	0	76	0	0	0	0	0	0	0	0	0	76
	4r_xml	0	84	0	0	0	0	0	0	0	0	0	84
MN	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MY	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PL	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

SG	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SI	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TH	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
US	4w_txt	0	0	76	0	0	0	0	0	0	0	0	76
	4r_xml	0	0	83	0	0	0	0	0	0	0	0	83
VN	4w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38	38
	4r_xml	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42	42
合計		0	400	321	0	0	0	0	0	0	0	80	801

表⑨ 第5期添削情報付ファイル (txt)

課題 収集国 言語 ファイル種類		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
AT	5c_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5n_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BE	5c_txt	19	0	9	0	0	0	19	0	0	0	0	47
	5n_txt	19	0	9	0	0	0	19	0	0	0	0	47
BR	5c_txt	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	58
	5n_txt	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	58
CN	5c_txt	69	62	0	0	0	0	0	0	0	0	0	131
	5n_txt	69	62	0	0	0	0	0	0	0	0	0	131
DE	5c_txt	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
	5n_txt	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
FI	5c_txt	39	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	49
	5n_txt	39	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	49
FR	5c_txt	18	0	41	0	0	0	0	0	0	0	0	59
	5n_txt	18	0	41	0	0	0	0	0	0	0	0	59
HU	5c_txt	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
	5n_txt	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
ID	5c_txt	38	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	46
	5n_txt	38	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	46
IN	5c_txt	20	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	68

IN	5n_txt	20	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	68
JP	5c_txt	0	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29
	5n_txt	0	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29
KH	5c_txt	29	0	0	56	0	0	0	0	0	0	0	85
	5n_txt	29	0	0	56	0	0	0	0	0	0	0	85
KR	5c_txt	48	77	0	0	0	0	0	0	0	0	0	125
	5n_txt	48	77	0	0	0	0	0	0	0	0	0	125
MN	5c_txt	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
	5n_txt	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
MY	5c_txt	110	47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	157
	5n_txt	110	47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	157
PL	5c_txt	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	10
	5n_txt	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	10
SG	5c_txt	50	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60
	5n_txt	50	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60
SI	5c_txt	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
	5n_txt	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
TH	5c_txt	55	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	77
	5n_txt	55	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	77
US	5c_txt	0	0	22	0	0	0	0	0	0	0	0	22
	5n_txt	0	0	22	0	0	0	0	0	0	0	0	22
VN	5c_txt	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	31
	5n_txt	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	31
合計		1106	630	144	112	16	36	58	0	0	20	80	2202

表⑩ 第6期添削情報付ファイル (txt)

課題 収集国 言語 ファイル種類		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
AT	6w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BE	6w_txt	20	0	0	0	0	0	20	0	0	0	0	40
BR	6w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CN	6w_txt	20	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	80
DE	6w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FI	6w_txt	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
FR	6w_txt	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	20
HU	6w_txt	0	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	20
ID	6w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IN	6w_txt	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
JP	6w_txt	0	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19
KH	6w_txt	40	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	60
KR	6w_txt	0	39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	39
MN	6w_txt	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
MY	6w_txt	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
PL	6w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SG	6w_txt	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
SI	6w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TH	6w_txt	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
US	6w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VN	6w_txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計		160	158	20	20	0	20	20	0	0	0	0	398

表⑪ gengosanshous (言語参照) テーブルデータ

id	gengobangou	gengomei	id	gengobangou	gengomei
1	Bn	ベンガル語	17	Mn	モンゴル語
2	De	ドイツ語	18	Mr	マラティ語
3	El	ギリシャ語	19	Ms	マレー語
4	En	英語	20	Nl	オランダ語
5	Es	スペイン語	21	Or	オリヤー語
6	Et	エストニア語	22	Pl	ポーランド語
7	Fi	フィンランド語	23	Pt	ポルトガル語
8	Fr	フランス語	24	Ru	ロシア語
9	Hi	ヒンディー語	25	Si	シンハラ語
10	Hu	ハンガリー語	26	Sl	スロベニア語
11	Id	インドネシア語	27	Sv	スウェーデン語
12	It	イタリア語	28	Ta	タミル語
13	Ja	日本語	29	Th	タイ語
14	Km	カンボジア語	30	Tr	トルコ語
15	Ko	韓国語	31	Vi	ベトナム語
16	La	ラテン語	32	Zh	中国語

表⑫ sakubuntemas テーブルデータ

id	kadai	kadaishosai
1	1	あなたの国の行事について
2	2	たばこについてのあなたの意見
3	3	ワープロソフトについてのあなたの意見
4	4	外国からの援助について
5	5	あなたの国の料理について
6	6	外国語の学習について
7	7	あなたの国の歴史の大きな事件
8	8	学校の教育について
9	9	大学受験についてのあなたの意見
10	10	仕事についてのあなたの意見
11	11	その他

表⑬ shushukokus テーブル

id	shushukoku	shushukokumei	id	shushukoku	shushukokumei
1	AT	オーストリア	12	JP	日本
2	BE	ベルギー	13	KH	カンボジア
3	BR	ブラジル	14	KR	韓国
4	CN	中国	16	MN	モンゴル
5	DE	ドイツ	15	MY	マレーシア
6	DU	オランダ	17	PL	ポーランド
7	FI	フィンランド	18	SG	シンガポール
8	FR	フランス	19	SI	スロベニア
9	HU	ハンガリー	20	TH	タイ
10	ID	インドネシア	21	US	米国
11	IN	インド	22	VN	ベトナム

表⑭ shipitsushas テーブル例

id	shushu koku	gakushusha ID	gakushu kikan	bogo	tagengo
1	AT	AT001	72	De	スペイン語,イタリア語,フランス語,英語
2	AT	AT002	27	De	英語,フランス語,スペイン語,ラテン語
3	AT	AT003	36	De	英語,中国語
5	BE	BE001	30	Nl	英語,フランス語,スペイン語,ドイツ語
6	BE	BE002	9	Nl	英語,フランス語
7	BE	BE003	9	Nl	英語,ドイツ語,フランス語
38	BR	BR001	24	Pt	英語
39	BR	BR002	97	Pt	なし
40	BR	BR003	48	Pt	英語
143	JP	JP067	36	NA	設問なし
144	JP	JP068	62	NA	設問なし
145	JP	JP069	36	NA	設問なし

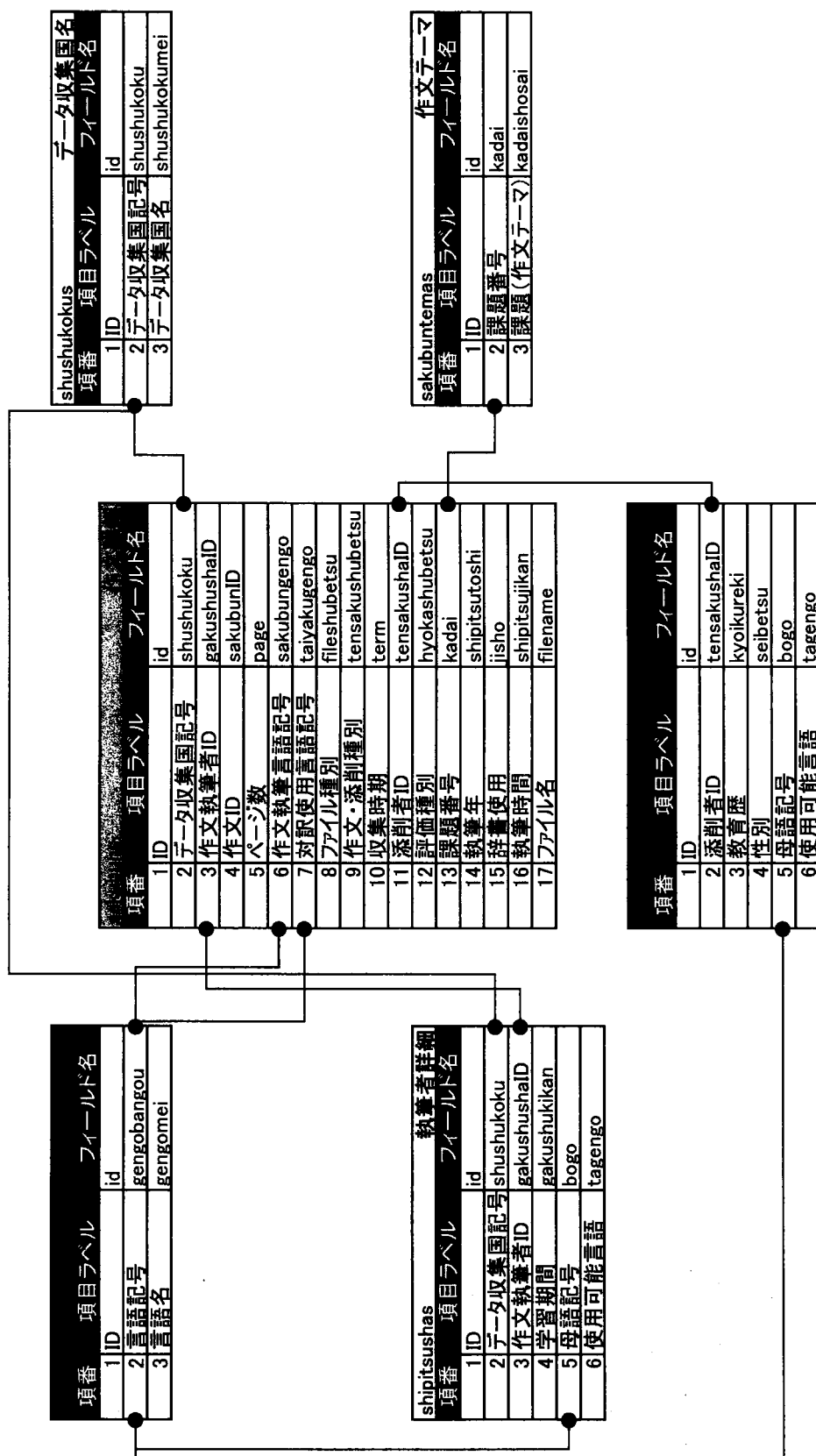
表⑮ tensakushas テーブル例

id	tensakushaID	kyoikureki	seibetsu	bogo	tagengo
1	1101	44	M	Ja	設問なし
2	1102	84	F	Ja	設問なし
3	1103	30	F	Ja	設問なし
36	1201	72	M	Ko	設問なし
37	1202	120	M	Zh	設問なし
38	1203	132	M	Zh	設問なし
48	2101	12	F	Ja	英語
49	2102	78	F	Ja	英語
50	2103	60	F	Ja	英語, フランス語
47	2201	0	M	Ja	英語
54	2202	0	F	Ja	英語
58	2203	0	F	Ja	無回答
71	4101	180	F	Ja	設問なし
72	4102	104	F	Ja	設問なし
73	4103	168	F	Ja	設問なし
86	4201	0	F	Ja	設問なし
87	4202	24	F	Ja	設問なし
88	4203	18	M	Ja	設問なし
104	4301	0	M	Ja	設問なし
105	4302	2	F	Ja	設問なし
106	4303	0	M	Ja	設問なし
115	5001	0	M	Ja	英語, 中国語, スペイン語
116	5002	0	F	Ja	英語, 中国語
117	5003	0	F	Ja	英語, フランス語
118	5004	0	M	Ja	英語, フランス語
119	5005	0	M	Ja	英語, フランス語, 韓国語
147	6001	0	M	Ja	設問なし
148	6002	0	F	Ja	設問なし
149	6003	0	F	Ja	設問なし
150	6004	0	M	Ja	設問なし
151	6005	0	F	Ja	設問なし

表⑯ sakubuns テーブル例

id	shushu koku	gakushusha ID	sakubun ID	page	sakubun gengo	taiyaku gengo	file shubetsu	tensaku shubetsu	term	tensakusha ID	hyoka shubetsu	kadai	shipitsu toshi	jisho	shipitsu jikan	filename
1	AT	AT001	AT001_01	1	Ja	De	txt	Yes	0	0	0	1	2002	Yes	120	JaDeAT001_01_1.txt
2	AT	AT002	AT002_03	1	Ja	De	txt	Yes	0	0	0	3	2001	No	100	JaDeAT002_03_1.txt
3	AT	AT003	AT003_01	1	Ja	De	txt	Yes	0	0	0	1	2002	0	0	JaDeAT003_01_1.txt
1572	AT	AT001	AT001_01	1	Ja	De	jpg	Yes	0	0	0	1	2002	Yes	120	JaDeAT001_01_1.jpg
1573	AT	AT002	AT002_03	1	Ja	De	jpg	Yes	0	0	0	3	2001	No	100	JaDeAT002_03_1.jpg
1574	AT	AT003	AT003_01	1	Ja	De	jpg	Yes	0	0	0	1	2002	0	0	JaDeAT003_01_1.jpg
4310	JP	JP067	JP067_02	1	Ja	Zh	pdf	Yes	0	0	0	2	1999	0	0	JaZhJP067_02_1.pdf
4311	JP	JP068	JP068_01	1	Ja	Zh	pdf	Yes	0	0	0	1	1999	0	0	JaZhJP068_01_1.pdf
4312	JP	JP069	JP069_02	1	Ja	Zh	pdf	Yes	0	0	0	2	1999	0	0	JaZhJP069_02_1.pdf
7388	JP	JP067	JP067_02	1	Ja	Zh	jpg	No	1	1101	r	2	1999	0	0	JaZhJP067_02_1_1101r.jpg
7389	JP	JP067	JP067_02	2	Ja	Zh	jpg	No	1	1101	r	2	1999	0	0	JaZhJP067_02_2_1101r.jpg
7390	JP	JP068	JP068_01	2	Ja	Zh	jpg	No	1	1120	r	1	1999	0	0	JaZhJP068_01_2_1120r.jpg
8143	JP	JP068	JP068_01	1	Ja	Zh	xml	No	1	1120	r	1	1999	0	0	JaZhJP068_01_1_1120r.xml
8144	JP	JP069	JP069_02	1	Ja	Zh	xml	No	1	1126	r	2	1999	0	0	JaZhJP069_02_1_1126r.xml
8145	JP	JP074	JP074_02	1	Ja	Zh	xml	No	1	1120	r	2	1999	0	0	JaZhJP074_02_1_1120r.xml

図① テーブル構成



「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」の収集と分析

宇佐美 洋・森 篤嗣・吉田 さち

キーワード：生活日本語，対人配慮，評価，言語能力，読み手

1. 「生活場面で必要となる日本語書きことば」の収集の意義

近年言語教育の分野においては、学習者が産出した言語データを大量に収集し、電子化したうえで必要な情報を付与した「学習者コーパスLearner Corpus」が作成、公開されつつある。日本語学習者の作文コーパスだけに限ると、現在までのところ、[1]「寺村誤用データ」、[2]名古屋大「日本語学習者の作文コーパス」、[3]国立国語研究所「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース（作文対訳DB）」などが公開されている。また現在東京外国語大では、[4]「TUFS日本語学習者コーパス」が作成中であるという。

しかしこれらの学習者データは、そのほとんどが教室場面で、与えられた課題¹に基づいて書かれた作文データであり、学習者が日本での生活の中で、必要に迫られて書くような種類の書きことばデータは少ない。近年日本では、留学等特定目的のためではなく、日本で生活することそのものを目的として日本語を学ぶ人が増えており、「生活場面で必要な日本語」とは何か、ということの解明が求められているが、既存の学習者コーパスは、このような研究には使用しにくい。

また、[1]、[2]には「誤用タグ」が、[4]は「品詞タグ」が付与されており、誤用分析に対する配慮がなされている。しかし生活場面において重篤な対人トラブルを引き起こす可能性があるのは、文法・語彙レベルの誤用というよりはむしろ、対人配慮の様式が日本人とは異なっていたり、日本人にとっては考えられないような話の進め方をしていたり、といった理由によるものであろう。正確な日本語が書けるか、という「狭義の言語能力」ではなく、「日本語を使って円滑なコミュニケーションができるか」という、広い意味での「言語活用能力」について分析するためには、品詞情報や誤用情報といった情報より、「コミュニケーション機能」に関する情報が付与されていると好都合である。

そこで我々は以下の方針の下、新たな学習者データの収集・整理を行なうこととした。

- (1) 教室場面ではなく、日本での生活の中で学習者自身が書くことになりそうな課題（特に「交渉」に関わるもの）を設定し、その課題に基づく文章を収集

¹ 例えば[3]の「作文対訳DB」では、「あなたの国の行事について説明してください（説明文）」「日本語教育にワープロソフトを使うことについて、あなたの考えを書いてください（意見文）」などの課題に基づいて文章が書かれている。

する。

- (2) 収集した作文データは一定の規則にしたがってチャンクに分け、それぞれのチャンクが文章全体の中で持っている「機能」を、付加情報として付与する。以下、データ収集方法と、データに対する情報付加の方針について述べる。

2. データベース概要

2.1. データ収集方法・データ提供者

作文データの第1次収集は、2008年1月から2月にかけて、東京都内の大学及び日本語学校²の協力を得て行なった。

最初、協力校において説明会を開催し、学生に対し、作文収集の趣旨、データの取り扱い方法等について説明した。そのうえで4種類の作文課題を示し、課題に対する回答はコンピュータ上で作成した上で、電子メールで送付するよう依頼したが、協力は任意であることを強調した。謝礼としては、課題1つに対する回答を送るごとに500円相当の金券を支払うことを約束した。また、研究目的のため作文データを公開する可能性があることについても説明し、承諾を得た。

大学・日本語学校に在籍する学生78名に対して説明を行ない、結果として47名の学生から延べ186編の作文データを得た。データ提供者の日本語学習歴は9ヶ月から15年（ただし72%の学習者は学習歴4年以下に収まっていた）、母語は、韓国語（33名）、中国語（6名）、タイ語（5名）、インドネシア語（2名）、カンボジア語（1名）であった。

2.2. 課題

作文課題は4種類を設定した。いずれも、「読み手との『交渉』」を目的とする課題である（なお、ここで「交渉」とは、「必ずしも自分とは利害関係を共にするとは限らない他者に対し、言語によるやりとりを通じて、自分の意図に沿った意思決定をさせようとする」と定義する）。そのうち1例を以下に挙げる（この課題によって書かれた作文は42編であった）。

2 今回のデータ提供者は、主として「大学での勉学」のために日本語を学んでおり、生活のためだけに日本語を学んでいるわけではない。しかし当然のことながら教育機関外では「生活者」としての側面も持っており、「生活場面で必要な日本語能力」について考察するための研究対象として問題はないと考えられる。

ある日、市から配られる広報紙を見ていると、あなたが見たかった映画を公民館で無料で上映するという記事を見つけました。

「ラストサムライ」無料上映会のお知らせ

日時：12月2日（日）15:00～ 料金：無料

場所：山田市中央公民館講堂 主催：山田市市民サービス課

*なお、会場の座席数に限りがありますので、希望者は11月25日までにメールで山田市市民サービス課

(movie@city.yamada.lg.jp) まで「住所」「氏名」「年齢」をお知らせください。

あなたは喜んで、すぐ申し込もうと思いました。しかし今日は11月30日で、申し込み締め切り日をだいぶ過ぎています。それでもどうしても見たいので、あなたはメールを出してみることにしました。締め切り日を過ぎていることに注意してメールを書いてください。

2.3. 情報付加の理由

上記のような課題と手順によって収集された作文データを、一定の方針にしたがってチャンクに分け、それぞれのチャンクが文章全体の中で果たしている「機能」をラベルとして付与することとした。このような作業を行なう理由としては、以下のようなことが挙げられる。

- (1) それぞれの文章がどのような機能を含んでいるかが明確になるため、文章評価の際、評価者がどの部分に対し反応したかが分かりやすくなる。
- (2) 文章中に含まれている機能の種類、配列等によって、文章をいくつかのグループに分類したり、ある特定の機能を含んでいる文章のみを抽出したり、ということがやりやすくなる。

以下では、上記課題「映画上映会の申し込み」に対する情報付与の手順について述べる。

2.4. 「機能」と「機能的要素」

熊谷・篠崎(2006)では、依頼の発話に見られる「コミュニケーション機能」を、＜きりだし＞＜状況説明＞＜効果的補強＞＜行動の促し＞＜対人配慮＞＜その他＞の6つに分類している。まず、今回上記の課題で書かれた作文42編に見られるコミュニケーション機能が、この6分類に収まるかどうかを検討した。検討の結果、今回のデータには「読み手に対する確認・質問」という機能が頻出し、これは上記分類では＜その他＞とせざるを得ないため、新たに＜確認＞という機能を新項目として立てることとした。

次に、これら7種類の「機能」を、実際のデータを参照しつつさらに詳細に下位分類し、合計25種類の「機能的要素」を得た。これら「機能的要素」のリストとその説明、それぞれの要素に見られる具体的な言語表現・内容の例を資料として最終ページに示した。

2.5. チャンク切り単位

次に、上記で得られた「機能的要素」を参照しつつ、実際の作文データをチャンク切りしていった。チャンク切りの基準は以下の通りである。

- (1) ひとつの「機能的要素」が続いていると考えられる部分はひとつのチャンクとする（「機能的要素」が切り替わる箇所でチャンクを切る）。
- (2) ただし、文の区切りを表す記号（句点「。」，疑問符「？」，感嘆符「！」）があればそこでチャンクを切る。

上記のやり方によってデータをチャンク切りし、それぞれのチャンクに対し、「機能」「機能的要素」、さらに一部の「機能的要素」に対しては、その要素の「詳細内容」を付加情報として付与した。データは現在以下に挙げるような表形式に整理してあるが、公開時にはこれをXML形式に変換することも検討している。

作文番号	連番	テキスト	機能	機能的要素	詳細内容
001	1	山田市市民サービス課 担当者様	きりだし	呼びかけ	
001	2	「ラストサムライ 無料上映会」についてですが、	きりだし	話題提示	
001	3	25日に締め切っているのは存じておりますが、	対人配慮	無理・責任承認	
001	4	どうしても参加したいので、	効果的補強	内的理由	理由:参加したい
001	5	無理を承知で	対人配慮	無理・責任承認	
001	6	申し込みさせていただきたく思います。	状況説明	現在の行為	行為内容:申し込む
001	7	「山田市〇〇〇〇」／「* * *」／「21歳」	その他	情報提供	情報の質:完全
001	8	どうぞよろしくお願い致します。	行動の促し	直接依頼	お願い内容:なし(定型的)

3. 今後の発展

本稿で提案した「機能」および「機能的要素」の枠組みは、依頼という場面のデータに基づいて設定されたものであるが、この枠組み自体は、依頼以外の交渉場面についても、基本的には応用可能なものであると考えている（多少の修正・拡張は必要であるにしても）。我々はすでに、「断わり」「要求」「謝罪」などの交渉場面についても作文データを収集しており、今後もこの種のデータ収集は継続する計画である。収集したデータに対しては、今回の枠組みを適宜修正・拡張しつつ情報付加を行ない、国立国語研究所 評価基準グループwebページ(<http://www2.kokken.go.jp/eag/>)から順次公開していく予定である。

【資料：機能・機能的要素一覧】

機能	機能的要素	説明	使用される言語表現・内容（例）
きりだし	呼びかけ	文章冒頭で現われる宛名、受取人名	山田市市民サービス課、担当者、～様、～殿
	冒頭の挨拶	文章冒頭で現われる定型的挨拶表現	こんにちは、はじめまして
	自己紹介	自分自身の「属性」（氏名、身分）について説明	私は～です、[留学生・市民]です（氏名は公開時には伏字に）
	話題提示	話題・用件について予告	～についてですが、～のことで、映画、申し込み、お願い、頼み、聞きたいこと
状況説明	周辺状況	交渉を取り巻く周辺状況について、読み手に説明	お知らせを読んだ、お知らせにずっと気づかなかった、締め切りを過ぎている
	現在の行為	書き手が現在行っている行為（これから行おうとする行為）に言及（「お願いする」など、＜行動の促し＞の行為は除く）	メールする、申し込む、連絡する
	自分の気持ち	書き手本人の気持ちの表現（＜効果的補強＞の＜内的理由＞にはあたらないもののみ）	見たい、関心がある、好き、残念
確認	状況確認	交渉を取り巻く周辺状況について、読み手に確認	～ですね、でしょ
	質問	読み手から新情報を得るための質問（＜行動の促し＞の＜伺い＞にはあたらないもののみ）	空席はないか、キャンセルはないか
効果的補強	新提案	交渉の主目的を相手が引き受けやすいよう、書き手から新しい提案をする	立ち見でよい、自分で椅子を持っていく
	内的理由	書き手が、読み手に対する働きかけを行なうにあたり、心情と直接関係する理由を述べる	[見たい・関心がある・映画が好き・申し込みしたい][ので・から・くて]
	外的理由	書き手が、読み手に対する働きかけを行なうにあたり、心情とは直接関係しない理由を述べる	有名な映画だから、めったにない機会だから、文化体験になるから
行動の促し	直接依頼	読み手に対する直接的なお願い	お願い、～てください
	間接依頼	読み手に対する間接的なお願い	返事・連絡を待つ、連絡をもらいたい
	伺い	読み手からの恩恵（許可与え、善処など）を期待する疑問文	お願いできますか、～てもいいですか、～はできますか、なんとかなりませんか
対人配慮	無理・責任承認	無理・迷惑であること、または自分自身に責任があることを認識していることの表明	[過ぎています・迷惑です・無理です...]が、無理を承知で、勝手ながら、自分の責任
	謝罪	実質的な謝罪表現（＜前置き＞は含まない）	申し訳ありません、すみません
	前置き	定型的な前置き表現	お手数ですが、恐縮ですが、すみませんが
	条件	＜行動の促し＞を行なうにあたっての条件	空席があれば、よければ、できれば、キャンセルがあれば、迷惑でなければ
	謝礼	定型的な謝礼表現	ありがとうございます
	譲歩	＜行動の促し＞に際して一定の譲歩を行なう	～なら仕方がないが
その他	情報提供予告	情報提供を予告	情報を送ります、私の情報は以下の通りです
	情報提供	自分自身に関する情報を提供	（氏名、住所、年齢）（公開時には伏字に）
	署名	差出人名の表示	（公開時には伏字に）
	最後の挨拶	文章末尾で現われる定型的挨拶表現	それでは、さようなら

参考文献

熊谷智子・篠崎晃一(2006)「依頼場面での働きかけ方における世代差・地域差」、『言語行動における「配慮」の諸相』、国立国語研究所報告123, 19-54.

「非母語話者の書きことば」に対する 日本人の評価観をめぐる量的調査

宇佐美洋, 森篤嗣, 吉田さち (国立国語研究所)

1. はじめに

現代の日本社会では、生活そのものを目的として日本で暮らす非母語話者が増えている。こうした人々が生活場面において、日本語で文章を書く必要に迫られる場合もあると考えられるが、書きことばにおいては非言語的な手段で対人配慮を示すことができないため、些細な理由により、読み手である日本人との間でコミュニケーション上の深刻なトラブルを生ずる可能性もある。

こうしたトラブルを軽減するためには、非母語話者が生活場面において日本語で書く文章が、周囲の日本人によってどのように評価されるのかを明らかにすることが重要となる。しかしながら日常生活の場においては、教室場面における評価とは異なり、評価時に用いられる観点や、その観点の使い分けは極めて多様であると予想される(宇佐美 2008)。

そこで今回われわれは、162名の日本人を対象に、「非母語話者の書きことばを評価する際、どのような観点を用いているか、またどのような重みづけを行っているのか」などのことを把握することを目的に、質問紙による量的調査を実施した。本発表ではその一次分析の結果を報告するとともに、データの今後の活用の可能性についても論じる。

2. 調査の概要

2.1. 先行研究と、今回の調査の方針

非母語話者の日本語運用に対する日本人評価を扱った研究としては、田中他(1998)、原田(1998)、小池(2004)、佐々木(2004)、渡部(2005)、野原(2008)等が挙げられる。

こうした研究は、特定のジャンル・場面における言語運用のみを材料として実施されることが多かった。ジャンルや場面が変われば、評価のあり方も当然変わるものと想定されるが、具体的にどのように変わるのか、ということについての調査は必ずしも十分ではなかった。

またこれらの研究は、「日本人は全体として、非母語話者の日本語運用のどのようなところに着目して評価を行っているのか、あるいは、「日本語教師とそれ以外の『一般日本人』との間では評価のあり方がどのように違うか」、ということ进行调查したものであった。言い換えるならば、非母語話者の日本語を評価する際、ある共通の属性を持つ人々がどのような態度を示すかということ、全体としてとらえようとする研究であったといえる。同じ属性を持つ人々の中でも、実際にはかなり異なった評価態度がありうるということが想定できるが、そのような観点からの調査は非常に少なかったのである。

そのような中で宇佐美・森・吉田(2009a), 宇佐美・森・吉田(2009b)は, 少数の日本語母語話者に対するインタビューやプロトコル分析を実施し, 同じ日本語母語話者であっても, 非母語話者の書きことばに対する評価の結果やプロセスにはいかに多様な可能性がありうるか, ということを示した。しかしこれらの研究は非常に少数の協力者を対象に実施されており, 果たしてこれらの協力者が日本語母語話者全体をうまく代表できているのか, という問題があった。

そこで今回の「非母語話者の日本語書きことばに対する評価観調査」は, 以下のような方針のもとに企画することとした。

- 可能な限り多様な日本人に対し, 共通の質問紙による量的調査を実施することにより, 非母語話者の日本語書きことばに対する日本人評価の「ばらつき」の全体像をとらえる。
- 文章のジャンルが変わることにより, 評価のあり方がどう変化するか(あるいはしないか)をとらえる。

2.2. 調査方法

2008年11月～2009年2月にかけて質問紙による量的調査を行った。以下, 調査の詳細について述べる。

2.2.1. 評価対象作文

日本語非母語話者が日本語で書いた文章(3課題, 25編)を用意し, 162名の母語話者に読んでもらった。性別・属性の内訳は以下の通りである。

なお今回の調査では, 属性別に評価傾向を比較することは主たる目的とはしていないため, 属性ごとに人数のバランスをとることはしなかった。日本語教育には関わっていない「一般人」, 専門的な日本語教育の経験はないが外国人の日本語支援に関わっている「ボランティア」に重点を置き, 専門家としての「教師」は参考のための比較対象, という位置づけである。

表1 調査対象者属性一覧

	男性	女性	計
一般人	53	47	100
ボランティア	7	44	51
日本語教師	1	10	11
計	61	101	162

文章の課題は, (1) 謝罪文(隣に住む日本人から受け取った「ごみの出し方が悪い」というクレームの手紙に対し返事を書くもの; 10編), (2) 申込文(既に締め切りの過ぎた無

料の映画試写会に申し込むため、市役所にメールを書くもの；10 編），（3）説明文（自分の国の行事，または歴史的な大事件を日本人に向けて説明するもの；5 編）の 3 種類であった。

以下に，評価対象作文のうち「謝罪文」の 1 例を示す。

山田さん

＊＊です。夜遅い時間にゴミを出して、ご迷惑をかけて、申し訳ありません。引越したばかりなので、この町でゴミが朝出すことはちょっと分からない。とてもすみませんでした。これから、是非朝出します。ご安心してください。本当にすみませんでした。

2.2.2. 作文順位付け・質問紙記入

その上で「感じが良い」と感じられるものから順番に，1～10 位までの順位付けを依頼した。さらに順位付け作業の後，「作業の際，ある観点をどの程度考慮したか」という質問 25 項目前後（質問 A）と，文章中の特定の箇所が「どの程度好意的に（あるいは不快に）感じられたか」という質問 5 項目前後（質問 B，質問項目数は文章課題によって異なる）について，7 段階で評定してもらった。

「作業の際，ある観点をどの程度考慮したか」という質問 A には，言語形式に関する観点（例：「文法的な間違いがある」），対人配慮に関する観点（例：「締め切りを過ぎて応募していることを文章を書いた人自身が認めている」），文章構成に関する観点（例：「話にまとまりがない」）などが含まれている。

文章中の特定の箇所が「どの程度好意的に（あるいは不快に）感じられたか」という質問 B としては次のような項目を示した。

あなたは、次の文章の下線部について、どのくらい好意的に感じますか？ 7 段階で評価してください。これは文章全体についての評価ではありません。あくまでも下線部について評価してください。

山田さん

とりあえず私のせいで困難なことをさせられてもうしわけございません。

山田さんの話は分かりますけど 私の仕事は夜遅くまでするので朝にゴミを捨てる時間を合うのがほんとに たいへんです。それで 話した問題が起こらないように私のゴミは鉄の桶みたいのに入れて捨てるのは よろしいでしょうか。もういちど もうしわけございません。このメモを読んだらまたへんじをおねがいします

その他，調査全体への感想など自由記述（質問 C）や，順位付けの際に「感じが良いと

ころ／感じが悪いところ」に下線を引くという線引き作業などもしてもらっている。

なお、順位付けと質問紙への回答は文章ジャンルごとにまとめ、別々に行った。

3. 一次分析結果

以下、得られた回答を一次的に分析した結果を示す。

3.1. 文章課題別集計

質問Aでは、謝罪文・申込文・説明文について、それぞれ25項目前後の質問をしている。このうち17の質問項目は3種類に共通である。ここでは、この17の共通質問項目を集計し、文章課題別の傾向を示すこととする。

傾向を把握しやすくするため、17の共通質問項目を「言語形式に関する観点（9項目）」「対人配慮に関する観点（1項目）」「文章構成に関する観点（7項目）」に分け、それぞれの観点・ジャンル別に評定平均値を算出した。これを表2として示す。

表2 観点別×文章課題別集計

	質問番号	謝罪文	申込文	説明文
言語形式	1～8・15	3.09	3.23	3.73
文章構成	9～14・16	4.35	4.33	4.76
対人配慮	17	5.73	5.64	4.11

また質問項目ごとの評定平均値をジャンル別に示し、全ジャンル平均値の順に並べたものを表3として示す。

表3 個別項目別×文章課題別集計

	謝罪文	申込文	説明文	平均
[構]文章全体として言いたいことが分かる。	5.96	5.63	5.99	5.86
[配]読む人を配慮している。	5.73	5.64	4.11	5.16
[構]一つ一つの文の意味が分かる。	4.46	4.60	5.15	4.74
[構]話にまとまりがない。	4.30	4.36	5.19	4.62
[形]ことばの選び方・使い方がおかしい。	4.17	4.23	4.66	4.35
[構]すらすら読める。	4.02	4.04	4.77	4.28
[構]文章のしめくりがうまく書けている。	4.11	4.13	4.04	4.09
[構]文と文のつながりがしっかりしている。	3.80	3.70	4.64	4.05
[形]使われていることばが豊かである(表現力がある)。	3.68	3.83	4.22	3.91
[構]文章全体の量が適切である。	3.78	3.85	3.52	3.71
[形]意味は分かるが、日本語としては不自然なところがある。	3.36	3.60	4.18	3.71
[形]文法的な間違いがある。	3.23	3.37	4.19	3.59
[形]文字の書き間違いがある。	2.77	3.10	3.80	3.23
[形]単純な構造の文だけでなく、複雑な文も書けている。	2.95	2.94	3.43	3.11
[形]適度な量の漢字が使われている。	2.65	2.63	3.54	2.94
[形]書きことばの中に話しことばが混ざっている。	2.63	2.79	2.83	2.75
[形]「です／ます」形と「だ／である」形が統一されていない。	2.41	2.54	2.72	2.56

全体として「文章構成」に関する項目がよく考慮されており、「言語形式」への考慮の度合いは相対的に低い。「文章構成」の中では、「全体として言いたいことが分かるかどうか」「一つ一つの文の意味が分かるか」など、書き手の意図が伝わるかどうか重要視されている。「言語形式」の中では、「文体の統一」や「話しことばと書きことばの統一」など、スタイルに関する点は、あまり考慮されていない。また当然のことながら、「読む人を配慮している」は、説明文より謝罪文・申込文でよく考慮されており、「文章構成」「言語形式」については、謝罪文・申込文より説明文でよく考慮される傾向がある。

3.2. 属性別集計

前述の通り今回の調査では、属性別に評価傾向を調べることは主たる目的とはしていないが、参考データとして、属性別の集計についても挙げておく。

表4 文章課題×観点別×属性別集計

		一般人	ボランティア	教師
謝罪文	言語形式	3.02	3.36	2.52
	文章構成	4.30	4.46	4.22
	対人配慮	5.60	5.92	6.09
申込文	言語形式	3.17	3.53	2.39
	文章構成	4.31	4.45	3.90
	対人配慮	5.56	5.69	6.09
説明文	言語形式	3.73	3.81	3.34
	文章構成	4.75	4.83	4.55
	対人配慮	4.11	3.88	5.18

「教師」には、評価の観点に明確な「めりはり」をつける傾向がみられる。例えば「謝罪文」「申込文」において、「対人配慮」を強く留意する反面、「言語形式」への留意の度合いは低く抑えられている。一方「説明文」では、「言語形式」に対する留意の度合いがかなりはつきり高められている。こうした傾向は「一般人」「ボランティア」にも見られるが、「教師」ほど顕著ではない。

つまり「教師」は、文章の目的に合わせ、自らの評価観点をかなり明確に調整していることがうかがえる。

3.3. 非母語話者との接触頻度別集計

今回の調査では、対象者の「非母語話者との接触頻度」について、以下のような形で質問をしている。

あなたは、外国人の書いた日本語の文章を読む経験がどのくらいありますか？当てはまる項目に○をつけてください。

- ・ 頻繁にある(ほぼ毎月) ・ ときどきある(年に数回程度)
- ・ これまでに数回程度経験はある ・ まったくない

接触頻度により、観点ごとの評定平均値がどのように変わるかを表5として示す。

表5 文章課題別×観点別×頻度別集計

		頻繁 (N=38)	時々 (N=34)	数回 (N=36)	ない (N=54)
謝罪文	言語形式	3.01	3.03	3.03	2.93
	文章構成	4.35	4.62	4.40	4.13
	対人配慮	5.95	5.91	5.50	5.63
申込文	言語形式	3.11	3.04	3.04	3.07
	文章構成	4.23	4.31	4.31	4.22
	対人配慮	5.84	5.68	5.36	5.65
説明文	言語形式	3.53	3.95	3.79	3.69
	文章構成	4.63	4.89	4.74	4.78
	対人配慮	4.11	4.24	3.83	4.17

「時々」グループは他のグループに比べ、各観点を考慮する度合いがやや高め(特に「言語形式」について)である(行ごとに4グループ中の最高値を太字にし、さらに2位のグループに対し0.3以上の差がついている場合、セルに網をかけた)。「時々」グループは、外国人の日本語に接触した経験は多少あるが、それにあまり慣れてはいない、という人々であると考えられる。こうした人々が、「言語形式」に対して強い留意を示す傾向があるのは興味深い。外国人との接触頻度と評価との関係をみていくことも、今後の興味深い研究課題となるであろう。

4. 今後の発展

以下では、調査で得られたデータを今後どのように活用していくか、その計画について述べる。

4.1. 評価観点による日本人グルーピング

今回の質問紙調査の回答傾向により、回答者の「グルーピング」を行うことを企画している。具体的な手順は以下のとおりである。

1. 「それぞれの評価観点をどの程度重視したか」の回答を因子分析にかける。
2. 回答者全員について、得られた因子の因子得点を算出する。
3. 回答者全員の因子得点をクラスタ分析にかける。

上述の手順により、「こういった種類の評価観点をどの程度重視しているか」ということにより、回答者がいくつかのグループに分類できることになる（試行的な分析では4グループに分類）。そのうえで、各グループに分類された回答者が評価においてどのような共通点を持っているかを分析した後、それぞれのグループの特徴をよく表している回答者を選び出し、宇佐美・森・吉田(2009b)で行ったような質的分析を再度行う予定である。このような手順を踏むことにより、質的分析の対象者を、一定の根拠をもって、偏りなく選び出すことが可能となり、分析の信頼性を一層高めることができるだろう。

4.2. 個別の表現に対する評価のばらつきの分析

質問Bでは、文章中の特定箇所に対する好悪を尋ねているが、人によって評価がばらつく項目とそうでない項目とが見られた。例えば、謝罪文や申し込み文において、書き手側が読み手側に「一步踏み込んで新たな提案を持ちかけているもの」については評価値の標準偏差が大きく、こうした表現に対する印象には人によって違いが大きかったことがうかがえる。個別表現に対する個人間の評価のばらつきについて、宇佐美・森・吉田(2009b)では質的手法によって分析を行ったが、今後は質問Bの結果を活用し、量的な手法によっても分析を進めたい。

4.3. 全体評価と部分評価との関連性の分析

今回、「順位」、「質問A」という形で文章全体の評価に関わることを、「質問B」で特定箇所についての評価を聞いた。また質問Bで取り上げた箇所のほか、評定者自身が特に「感じが良い／悪い」と思った箇所に下線を引くという作業もお願いしている。

次の段階としては、文章全体に対する評価と、特定箇所に対する評価との関連性について分析を進めたい。特定部分に対する評価が、文章全体の評価、また文章全体の評価を行う際の観点に対し、どのような形で影響しているのかを分析することは、評価プロセスのメカニズムを明らかにしていく際、極めて重要な情報となるだろう。

参考文献

- 宇佐美洋(2008). 学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価：個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと 日本言語文化研究会論集, 4, 19-30.
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009a). 「生活場面で必要となる日本語書きことば」に対する母語話者の評価—どういった場合に、なぜ評価はばらつくのか— 待遇コミュニケーション研究, 6, 33-48.
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009b). 「外国人が書いた日本語手紙文」に対する日本人の評価態度の多様性：質的手法によるケーススタディ 社会言語科学 12(1) (掲載予定)
- 小池真理(2004). 日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか 小林

(2004)に収録, 126-139.

小林ミナ(2004). 日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか (平成 12～15
年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書, 課題番号 12480058)

佐々木瑞貴(2004). 一般日本人は何に注目して学習者の文章を読むのかー旅行のアドバイ
スの場合ー 小林(2004)に収録, 197-214.

田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ(1998). 第二言語としての日本語における作文評価基
準ー日本語教師と一般日本人の比較ー 日本語教育, 96, 1-12.

野原ゆかり(2008). 発話の「分かりやすさ」を判断する要因ー一般日本人と母語話者日本
語教師の比較を通してー 人間文化創成科学論叢, 11, 165-174, お茶の水女子大
学大学院人間文化創成科学研究科

原田明子(1998). 一般の日本人は外国人の日本語をどのように評価するか 北海道大学留
学生センター紀要 2, 157-168.

渡部倫子(2005). 日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価ー共分散構造分析に
よる評価構造の解明ー 日本語教育, 125, 67-75.

連絡先 宇佐美洋 〒190-8561 東京都立川市緑町 10-2 国立国語研究所
smudr@kokken.go.jp

添削支援ツール XECS の開発

ー添削結果に現れない思考過程を記録する試みー

宇佐美 洋

1. はじめに

学習者が書いた作文に対して添削等のフィードバックを行うということは、教師にとって非常に苦勞の多い作業である。しかしながらこの「作文添削」という作業は、苦勞の割には教育的効果が薄いのではないか、という疑念が多数提示されてきている (Zamel1985, Pica1986, Leki1990, Truscott1996 等)。その一方で、教師からのフィードバックはやはり有効であるという見解も提示されており (Fathman and Whalley1990 等), 「学習者は教師の添削を有効と認識している」という報告 (Ferris1995, 石橋 2001) も存在する。

教師フィードバックは不要である、と明確に言い切ってしまうだけの証拠がなく、かつ学習者側からも教師フィードバックを求めるニーズがある、ということであれば、より効果的な教師フィードバックとはどういうものであるか、という問題意識による調査研究は今後も必要であり続けるだろう。

田中(2005)は、先行研究において教師によるフィードバックの有用性についての見解がばらついているのを受け、「学習者のライティング対処・処理能力自体がかなり多様なのではないか、そうしたライティング対処・処理能力に応じて、指導方法の調整・工夫があってよいのではないか」ということを示唆している。このことはまた、教師によるフィードバックのあり方にも極めて多様な可能性があり、学習者の事情を考慮したうえで、最も適切と思われるフィードバックの方法を選び出してくる必要がある、ということでもあるだろう。

ここで、教師は実際のところどのようにフィードバックを行っているのか、その実態をとらえる必要性がクローズアップされてくる。現実問題として、教師は他の教師が、どのようにしてフィードバックを行っているのか知る機会がなく、自分なりのやり方で、これでよいのかと常に迷いながらフィードバックを行っているものと考えられる。同一の作文に対し、複数の教師が個別に添削を行った「作文添削データベース」というものがあれば、「添削方法論」について考察を進める際極めて有用であろう。

ところが従来教師フィードバックとは、紙の上に赤ペンによって書き加えられることがほとんどであった。MS-Word などワープロソフトウェアの校閲機能を活用することにより、見かけ上は手書き添削と似た形でのフィードバックを行うことは可能ではあるが、こうした機能はあくまで画面上・印刷上で美しく表示させることが第一の目的であり、研究に使用する共有データとして活用することには必ずしも向いていなかった。そこで国立国語研究所では 2002 年以来、添削情報を研究者・教育者共有の「作文添削データベース」

として電子化し、公開していくことを主たる目的に、作文添削情報を XML によって電子化する手法の開発に着手してきた（宇佐美 2002, 宇佐美・鏈水 2006）。2002 年に仕様を公開した ver.1 以来、このシステムは年とともに改良を重ね、2007 年に完成した ver.3 以降は XECS ([zek] : XML-based Essay Correction System) という名称で呼ばれるようになっていく（宇佐美・鏈水 2007）。

本論ではこの XECS の概要について紹介するとともに、その効能について論じる。

2. 「02 年版システム」の概要

2002 年に開発された「XML による作文添削情報表示システム」ver.1（以下「02 年版システム」と呼ぶ）は、作文の添削情報（削除・挿入・置換など）を XML タグによってテキスト内に埋め込み、それをスタイルシートを介してブラウザで表示させることによって、添削情報が手書き添削に近い形でコンピュータの画面上に示される、というものであった。

以下に、添削タグが埋め込まれた XML ファイルの例（図 1）と、それをスタイルシートを介してブラウザ上で表示させた例（図 2）を示す。

```
<sperr value="2"/>人<better value="々">達</better>はよく「*<doubt
value="?">自分のこのむ</doubt>」と言っています。自分の生活は自分のです。それもいい
です<put value="。"/>けれ<rep value="ど">で</rep>もたばこをす<rep value="
う">わる</rep>と健康*だけ<rep value="が">は</rep>弱くな<rep value="るわけ
ではありません">りません</rep>。お金もたくさん<better value="使います">用いられます
</better>。それとともに次の世代も悪い<better value="影響">こと</better>を受
けます。私<doubt value="？が感じるのは">の感じによって</doubt>次の世代にいつもい
い物を教える<del>の</del>方がいい<better value="ということです">です</better>。
その人々は<better value="年をとって">年上になって</better>自分<put value="の
"/>両親やほかの人達を例として<remark value="「どんだん」の方が一般的">どしどし
</remark>追いかけます。<cp/>
```

図 1 「02 年版システム」による XML ファイル例

人達 はよく「*自分のこのむ？」と言っています。自分の生活は自分のです。それもいいです。けれど
もたばこをすわる と健康*だけは 弱くありません 。お金もたくさん用いられます
す 。それとともに次の世代も悪いこと を受けます。私の感じによって？？が感じるのは、次の世
代にいつもいい物を教えるの方がいいです ということです 。その人々は年上になって 自分の両親
やほかの人達を例としてどしどし 追いかけます。
「どんだん」の方が一般的

図 2 スタイルシートによる XML 表示例

02 年版システムでは、置換タグに 1) rep タグ、2) better タグ、3) doubt タグの 3 種類が用意されていた。それぞれの意味、書式、ブラウザ上の表示は以下のとおりである。

表 1 02 年版システム置換タグ一覧

タグ種	意味	書式	表示
rep タグ	明らかな誤りで必ず修正すべき時に使用	<rep value="修正案">修正対象</rep>	修正対象に取り消し線が引かれ、その下に赤字で修正案が示される
better タグ	誤りではないが、修正したほうがよりよくなる場合に使用	<better value="修正案">修正対象</better>	修正対象に網がかかり、その下に青字で修正案が示される
doubt タグ	執筆者の真意は不明だが、疑いつつとりあえず修正する際に使用	<doubt value="修正案">意味不明箇所</doubt>	意味不明箇所に網がかかり、その上に赤字で修正案が？とともに示される

つまり 02 年版システムの段階から、いわゆる「逸脱表現」にも、「明らかな逸脱とそうでない逸脱」、「たやすく修正できる逸脱とそうでない逸脱」があり、これらを区別して扱う必要があるということは意識されていたことになる。ただしこの段階では、

明らかな逸脱：rep および doubt 必ずしも明らかでない逸脱：better
修正可能な逸脱：rep および better 修正困難な逸脱：doubt

という切り分けになっており、逸脱の性質とタグとの関係が整合性のとれたものにはなっていなかった。さらに、削除を表す del タグ、挿入を表す put タグが置換タグとは別に用意されており、削除や挿入を行う際については「明らかな逸脱とそうでない逸脱」を区別することはできないという問題点もあった。

その他、文中にコメントを挿入する remark タグ、字下げエラーを表す sperr タグ等が用意されていた。これらのタグを手作業のみによって入力するのは極めて困難であるため、テキストエディタのマクロ機能を活用し、これらタグ入力を支援するツールも作成した。

¹ 具体的には例えば、修正すべき箇所をマウスで選択し、rep タグ挿入のためのマクロを実行すると別ウィンドウが開き、修正案の入力が促される。修正案を入力しマクロを終了すると、最初マウスで選択した箇所が rep タグで囲まれ、rep タグの属性値として修正案が挿入されるようになっていた。ただしこの段階では図 1 のように、原文テキストにタグが挿入された状態で表示されており、これを図 2 のような形で表示させるためには、いったん原文テキスト (XML ファイル) を上書き保存し、ブラウザで読み込み直す必要があった。

3. 「コンピュータ添削にしかできないこと」とは？

02年版システムは、マクロによってタグ入力支援されているとはいえ、原文に直接タグを埋め込んでいくことには変わりはないため、XMLタグの書式に慣れていない添削者にとっては扱いがかなり難しいものであった。また、添削情報をデータとして数量的に扱っていくことを意識はしつつも、結局のところ「手書き添削をできるだけそのままXMLに移し替える」というところに重点が置かれていたため、「手書きでできることを、わざわざ苦労してコンピュータ上でやっている」という側面があった。修正タグに3種類のものが用意されているとはいえ、この程度の区別であれば手書き添削でも、例えば色を変える、原文に書き込む下線の形状を変える、などの方法で表現することは十分に可能であろう。コンピュータ上での添削システムを作成するのであれば、「手書き添削では決してできない、コンピュータ添削ならではの機能」を持たせる必要があると考えられた。

4. 添削途中の、添削者の思考過程を記録する

そこで2007年、われわれがこの添削システムを改良しX ECSとして公開するに当たっては、「添削者が添削の過程において考えたこと」を、XMLのデータの中に可能な限り記録できるようにする、ということ考えた。

添削の途中、添削者は実にいろいろなことを考える。しかしそうした思考の内容のほとんどは、添削結果には表現されないまま消えてしまう。

石橋(2002)によれば、教師は学習者の産出作文に何らかの逸脱を発見しても、その逸脱を「学習者の日本語習熟度では許される範囲のものである」と判断したり、適切な対案表現が選択できなかったり、という理由により、逸脱箇所を修正せずに残すことがある、という。また、発表者らが独自に収集した添削情報の分析によると、「適切な対案表現が選択できない」という事態の中にも、「対案がまったく出せない」状態や、「対案は出せるが、執筆者の真意が分からないためその対案に確信が持てない」状態などがありうる事が分かっている。

言語管理理論(ネウストプニー1995等)では、言語問題は以下のような管理のプロセスをたどるとされている。

1. 逸脱がある,
2. それが留意される,
3. 留意された逸脱が評価される,
4. 評価された逸脱(問題)の調整のための手続きが選ばれる,
5. その手続きが実施される

この枠組みを前述の石橋(2002)に当てはめてみると、添削の結果になんら修正が施されていない場合、そこには

1. 逸脱がなかったから
2. 逸脱があっても、それが留意されなかったから
3. 留意されても、それがマイナスに評価されなかったから
4. マイナスに評価されても、それをどのように調整（修正）してよいか分からなかったから

等、様々な理由が考えられることになる。しかし従来の作文添削（02年版システムによる添削も含む）では、こうした「非修正の理由」が、添削情報の中で明示的に表現されることは基本的にない。また、逸脱表現を「どの程度重篤と考えているか」ということ、あるいは自分が提示した対案に対し「どの程度確信を持っているか」なども表現されない。

そこでわれわれは、逸脱の「重篤度」および対案に対する「確信度」を属性として埋め込んだ新しい添削タグセットを考案するとともに、教育現場においても使いやすいように考慮したタグ入力支援のためのツールを新たに作成し、両者を合わせて XECS と呼ぶこととした。

5. 添削タグシステム改良の方針

XECS 用の添削タグシステムを改良するにあたって、われわれ開発者が立てた方針は以下の 3 点である。

5.1. 逸脱表現の「重篤度」を示せるように

その逸脱表現が、「明らかにおかしいので必ず直してほしい」のか、あるいは「不自然ではあるが許容してよい」のかを、段階をつけて示せるようにしたい。通常の添削では、「いったんは逸脱表現そして留意したが、その後許容できると判断した」というような箇所には何も記録が残らなくなってしまう。そのような箇所についても、「重篤度は弱い」ということを示しつつ記録は残しておくようにしたい。

5.2. 逸脱表現に対する修正案が提示できなくても、逸脱だと感じたことは示せるように

通常の添削だと、逸脱に留意し、明らかにおかしい、という評価をしても、「どのように修正してよいのか分からない」ために修正行動を行わないことがおこる。もちろんそのような場合、修正案は示さず、例えば下線のみを引くことによって「逸脱表現であることに気づいてはいる」ということを表現することは可能であるが、そのようなことがシステムとして可能となるようにしたい。

5.3. 修正案に対する「確信度」を示せるように

同様に、「修正案はとりあえず提示できる、しかし、この修正案が適切なものであるのか

どうか、いま一つ確認が持てない」ということがよくある。このような場合、通常の添削では上述のように、下線のみを引き、あやふやな修正案は提示しない、ということが多いように思われる。しかし、「あやふやな修正案」というのは必ずしもマイナスの意味をもつものではなく、「原文が、添削者によってそのように解釈されてしまった」という「解釈可能性」を表すものと考えれば、逆に有用な情報であるともいえる。また現実の作文指導上も、教師が「自分はあなたの書いたこの部分をこのように解釈したが、これでよいか？」ということを示せるということは、教師と学習者間のコミュニケーションを活性化することにもつながるであろう。

5.4. 逸脱表現や修正案に対する「コメント」を示せるように

「重篤度」や「確信度」は、添削者が学習者の文章に対して返したメッセージであるといえることができるが、時にはそのメッセージを、より明示的な形で示したくなることもあるだろう。そこで、逸脱表現を指定したり、修正案を提示したりする際に、「なぜいまこの部分を逸脱表現であると考えたのか」「いまここで修正案を示したが、これはこういう意図で示したものだ」などの「コメント」を、同時に示せるようにしたい。

6. タグ基本仕様

上記のような方針に従い、われわれは以下のような「添削タグセット」を考案した。

基本的に、逸脱表現はすべて `mod` (Modification) タグではさむこととし (`<mod>…</mod>`)、修正案としての文字列を `<mod>` タグ内に、「`r` 属性 (Replace)」の属性値として示すこととした。

「置換」「挿入」「削除」などの添削操作の種類によってタグの種類を変えることはしなかった。つまり、「挿入」の操作を行う際には `</mod>` は省略され、`<mod>` のみによって文字列を挿入すべき位置と、挿入すべき文字列とが示される。「削除」の操作を行う際には、「修正案として文字列」を示す「`r` 属性」が空となる。

`mod` タグの属性として、`r` 属性のほか、以下のものを用意した。

a 属性 (Acceptability)

当該箇所の不自然さの重篤度 (軽い: 1~重い: 3)

s 属性 (Sureness)

修正案に対する確信度 (確信なし: 1, 確信あり: 2²)

c 属性 (Comment)

当該誤用・不自然箇所に対するコメント

² 逸脱表現の「重篤度」については3程度の段階を設定することは十分可能と考えられたが、修正案に対する「確信度」については「確認がある」「ない」程度の粗い切り分けのほうが自然と考え、重篤度には3段階、確認度には2段階のみを設定することとした。

具体的なタグ挿入例を示そう。例えば、

じしよで漢字の書き方をあおぎ見ないでワープロソフトで作文を書いた

という学習者原文の、「あおぎ見ないで」という箇所に対し、添削者が、

- 1) 非常におかしいので必ず直すべきだ（重篤度 3）と思い、
- 2) おそらくは「調べないで」と直せばいいのだろうと思うが（対案提示可能）、
- 3) そのように直してしまっているのかどうか、いまひとつ自信がない（確信度 1）、

という場合、以下のようなタグが付与されることになる³。

…漢字の書き方を<mod a="3" s="1" r="調べないで">あおぎ見ないで</mod>…

7. タグ入力システム

従来のシステムではこうした添削タグを、テキストエディタのマクロの助けを借りていたとはいえ、基本的にはテキストファイルの中に直接埋め込んでいた。このため、XML タグの書式に十分習熟していない添削者にとっては非常に扱いが面倒なものであった。また XML タグに習熟している添削者にとっても、エディタ上での作業時の画面と、ブラウザ上での最終的な添削表示画面とが異なるというのは、作業上決して楽なものではない。

そこで XECS では、添削対象の作文ファイルをブラウザ（Internet Explorer6 以上）上で読み込み、ブラウザ上で WYSIWYG 形式によって添削作業を進められるよう、タグ入力システムも大幅に改良することとした。

7.1. 添削開始時の画面

XECS はサーバ上で動作するプログラムである。XECS 使用者は、XECS が動作するサーバにアクセスし、添削対象となる作文をサーバ上にアップロードすることにより添削を開始することができるようになる。

まず、XECS で添削を開始する際の画面を示そう。添削対象作文（テキストファイル）をサーバ上にアップロードし、添削開始の状態にすると図 3 のような画面表示になる。添削対象作文が画面中央に示され、画面右側には文字列に対する操作ボタンが配置されている（このボタンは、画面中央の作文を下の方にスクロールさせても常に同じ高さにフロートするようになっている）

³ この修正について何らかのコメントをつけたい場合は、mod タグの中に c 属性をさらに挿入することになる。

他人の健康のために ㄟ

今、日本だけではなく、全世界ではたばこのことが社会問題になっています。

ㄟ

人々はみんなたばこを吸う弊害を知るべきです。たばこを吸うことは自分の体を損なうばかりでなくかつ他人の健康をおどしています。たばこを吸う人は利己的であります。彼らはそんなたばこを吸わない人を度外視して、とくにおんなどこどもの健康をおどされたことを許容しない。 ㄟ

たばこのなかにはニコチンがある、すこしのニコチンはたばこを吸う人の肺を損なって、長い時間になって、肺癌になった可能性があります。胎児にたいして、いっそう重々しいなことは奇形な胎児になった可能性がなります。だから、た

■選択箇所に対する操作

置換

挿入

削除

■既入力内容の変更

変更

■既入力内容の取消

取消

■直前の入力のやり直し

やり直し

■文章全体に対するコメント

コメント入力

■改行に対する操作

改行挿入

改行削除

改行取消

図 3 Xecs 添削開始画面

7.1.1. 置換

ではこの画面から添削を始めてみよう。まず、明らかな誤りとして、「おどしています」という文字列を「脅かしています」に修正したい、と考えたとしよう。この場合、まず「おどしています」という文字列をマウスで反転表示させたくて、右端の「■選択箇所に対する操作」の「置換」のボタンを押す。すると以下のように、「選択箇所に対する操作」を問う窓が開く。

選択箇所に対する操作(置換) - Windows Internet Ex...

http://172.22.2...

○ ある程度許容できる

○ 許容できない

○ 全く許容できない

対案提示を保留する

○ 確信がない ○ 確信がある

置換する

たばこのことが社会問題になっています。

べきです。たばこを吸うことは自分の体を損なうばかりでなくかつ他人の健康をおどしています。たばこを吸う人は利己的であります。彼らはそんなたばこを吸わない人を度外視して、とくにおんなどこどもの健康をおどされたことを許容しない。 ㄟ

しのニコチンはたばこを吸う人の肺を損なって、長い時間になって、肺癌になった可能性があります。胎児にたいして、いっそう重々しいなことは奇形な胎児になった可能性がなります。だから、た

社会の問題である。たとえばたばこを吸

■選択箇所に対する操作

置換

挿入

削除

■既入力内容の変更

変更

■既入力内容の取消

取消

■直前の入力のやり直し

やり直し

■文章全体に対するコメント

コメント入力

■改行に対する操作

改行挿入

改行削除

改行取消

図 4 置換窓

この窓では、まず「選択箇所がどの程度重篤な逸脱であり、どの程度許容できるか」が問われる。選択肢としては 3 つ、「ある程度許容できる」「許容できない」「全く許容できない」が示され、この中から任意の 1 つを選択することになる。

その下の「置換以前の文字列」には、マウスで反転表示させた文字列がそのまま表示されている。この欄は背景が灰色となっており、この欄に新たに入力を行うことはできない。

修正候補（対案）は、その下の「置換後の文字列」に入力することとなっている。しかし場合によっては、原文が明らかにおかしいことは明らかであるが、どのように修正していいのか分からない、といった場合や、あるいはあえて修正候補は示さず、どのように修正すればよいかは学習者自身に考えてもらいたい、ということがあるだろう。そのような場合は、「置換後の文字列」の右側に出ている「対案提示を保留する」というボタンを押せば、修正候補として「*」という記号が仮に入力され、先に進むことができる。

修正候補を入力した場合、その修正に確信が持てるかどうかを、「確信度」の 2 つの選択肢、すなわち「確信がない」か「確信がある」のいずれかを選択することが求められる。さらにその修正に対して、または選択した逸脱表現そのものに対して何かコメントがあれば、それはその下の「コメント」の欄に自由に書くことができる。

いまここで、「おどしています」という逸脱表現に対し、

- ・ 明らかな誤用であり「許容できない」が、執筆意図は十分に推測できるので「全く許容できない」ということはない
- ・ この部分は「脅かしています」と修正できる。その修正には「確信がある」
- ・ コメントとして、「「おどす」の対象となるのは人間のみ」と書きたい

と考えた場合、置換窓には図 5 のように入力し、窓最下部の「置換する」ボタンを押す。

全世界ではたばこのことが社会問題になっています。

う弊害を知るべきです。たばこを吸うことは自分の体

他人の健康を脅かしています。たばこを吸う人は利己

なだはこを吸わない人を度外視して、とくにおんなど

ことを許容しない。 ↓

がある、すこしのニコチンはたばこを吸う人の肺を損

、肺癌になった可能性があります。胎児にたいして、

奇形な胎児になった可能性がります。だから、た

ではなく、全社会の問題である。たとえばたばこを吸

図 5 入力済み置換窓

そうすると、ブラウザ上では図 6 のように表示される。

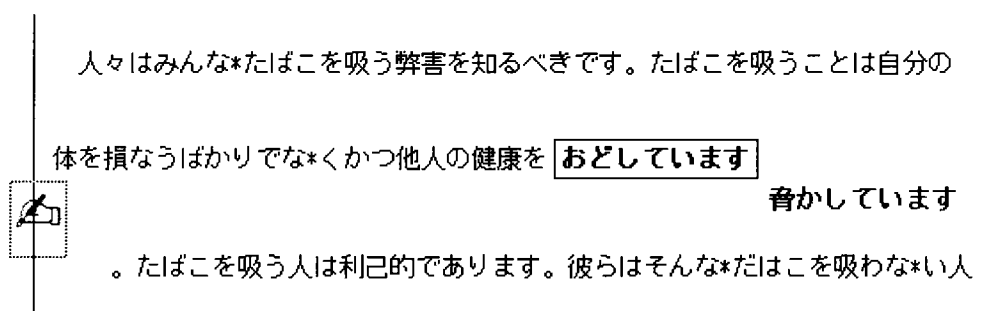


図 6 添削（置換）済み画面表示

この場合、許容度（重篤度）が中位であるので、逸脱箇所は取り消し線ではなく、青い囲み線で示され、修正候補は紫色の文字で示されている（もし許容度を「全く許容できない」にした場合、「おどしています」には赤い取り消し線が引かれ、修正候補の「脅かしています」も赤字で示される。また許容度を「ある程度許容できる」にすれば、逸脱箇所は青い囲み線で、修正候補は青字でそれぞれ示される）。

また、デフォルトでは「コメント」で入力した内容は表示されていないが、コメントがある場合、画面には「ペンを持つ手」の画像が示されている。この画像をクリックすると、図 7 で示すようにコメント内容が表示されるようになっている。

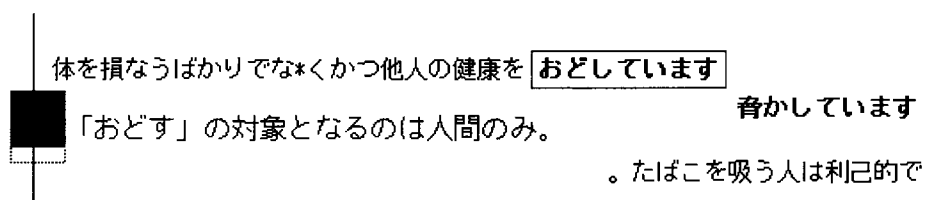


図 7 コメント表示画面

ブラウザ上の表示は以上のようなものであるが、XML ファイルの中には以下のようなタグが埋め込まれていることになる。

```
他人の健康を<mod a="2" s="2" r="脅かしています" c="「おどす」の対象  
となるのは人間のみ.">おどしています</mod>
```

7.1.2. 削除

これまで「置換」の操作を行う場合のことを示してきたが、「削除」の操作を行う場合も基本的には同じである。

「日本だけではなく」の「は」を削除したい場合は、「は」をマウスで反転表示させた後、

画面右側の「削除」ボタンを押すと図8のような窓が開く。この窓では、逸脱の許容度（重篤度）、削除という操作を行うことに対する「確信度」、および「コメント」の入力が求められる（前2者は必須事項であるが、コメントはオプションである）が、当然のことながら「対案提示」の欄はない。

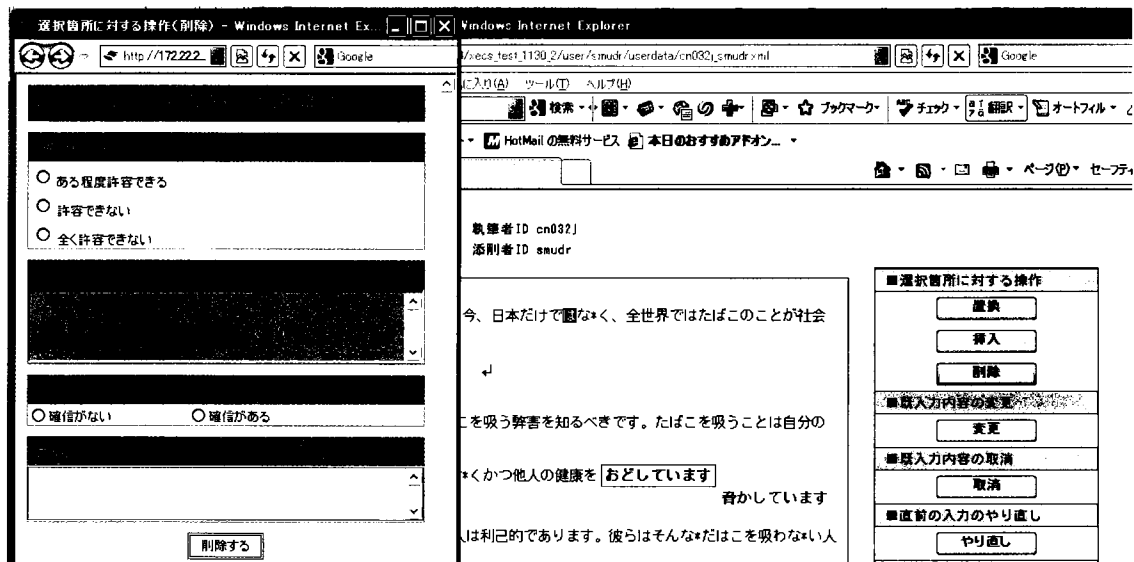


図8 削除画面

7.1.3. 挿入

挿入も基本的には同様の操作をすることになる。ただブラウザの仕様上、「文字列を選択」することはできるのだが、「文字と文字の間に指定」する、ということとはできない。「挿入」とは「文字列」に対してではなく、「文字間」に対して行う作業であるため、ここで不都合が生じることになる。

そこでこのシステム上では、文字列を挿入したい箇所の直前、または直後の数文字を反転表示させたくえて「挿入」ボタンを押し、反転表示させた文字列の「前に」挿入するか「後ろに」挿入するかを指定することになる。

具体的には以下のような手順になる。

原文の「**個人問題である**」という表現に対し、「**個人**」と「**問題**」の間に「**の**」という助詞を挿入したい、という場合は、挿入箇所の直前、または直後の任意の文字列（この場合は「**個人**」でも「**問題**」でもよい）を選択して「挿入」ボタンを押す。ここでは「**問題**」を選択して「挿入」を押してみると、図9のような窓が開く。

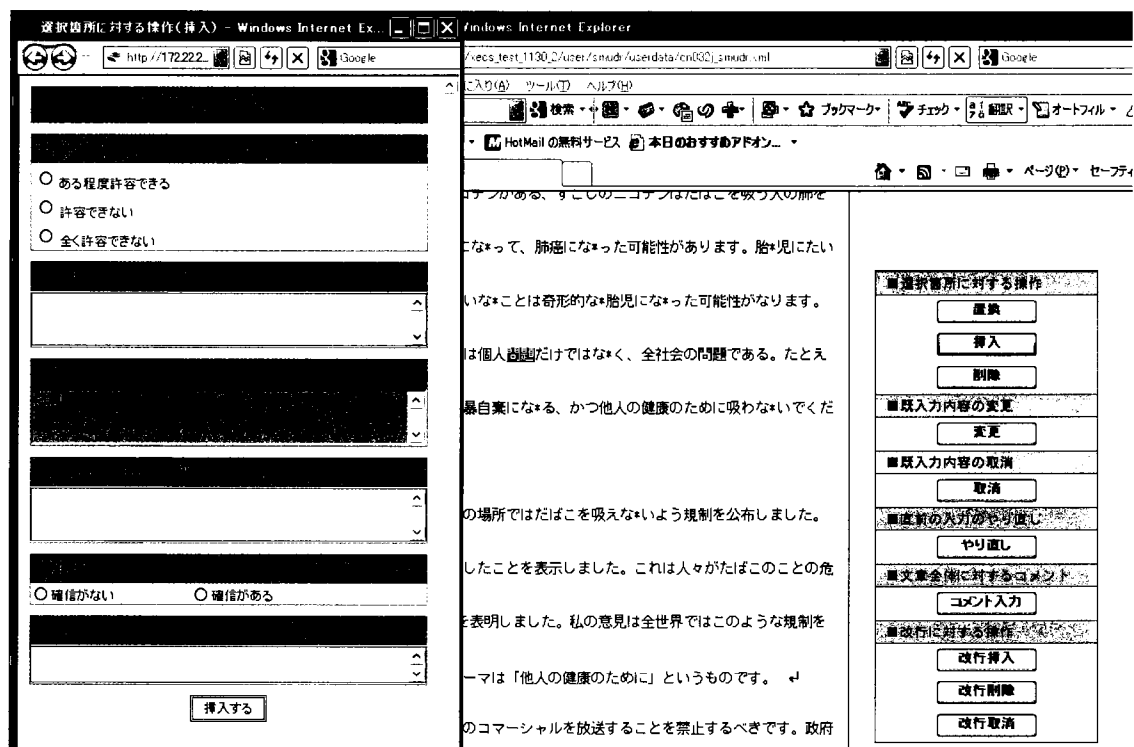


図 9 挿入窓

ここでは選択した「文字列」の欄のほかに、「前方に挿入する文字列」「後方に挿入する文字列」という欄が用意されている。この場合は「問題」の「前方」に「の」という助詞を挿入したいわけであるので、「前方に挿入する文字列」の欄に「の」を記入し、「許可度」「確信度」を指定し、そしてもしあれば「コメント」を記入して「挿入する」ボタンを押すことになる。

7.1.4. 「変更」「取消」「やり直し」

このほか、いったん確定させた添削操作を変更するため、「修正」「取消」「やり直し」というボタンが用意されている。

「修正」は、いったん入力した添削情報を一部変更するとき使用する。例えば、「先ほど『許可度』を『ある程度許可できる』と指定したが、これをやはり『許可できない』に変更したい」とか、『おどしています』を『脅かしています』と修正したが、これをやはり『脅かします』に修正したい、という場合に使用する。

この場合は、ブラウザ上で「修正済み」として表示されている部分をマウスで選択し、「修正」ボタンを押す。例えば「おどしています」の修正内容を再び変更したい場合には、ブラウザ上の「おどしています」という文字列を再び選択したうえで「修正」を押すことにより、図 10 のような窓が開く。

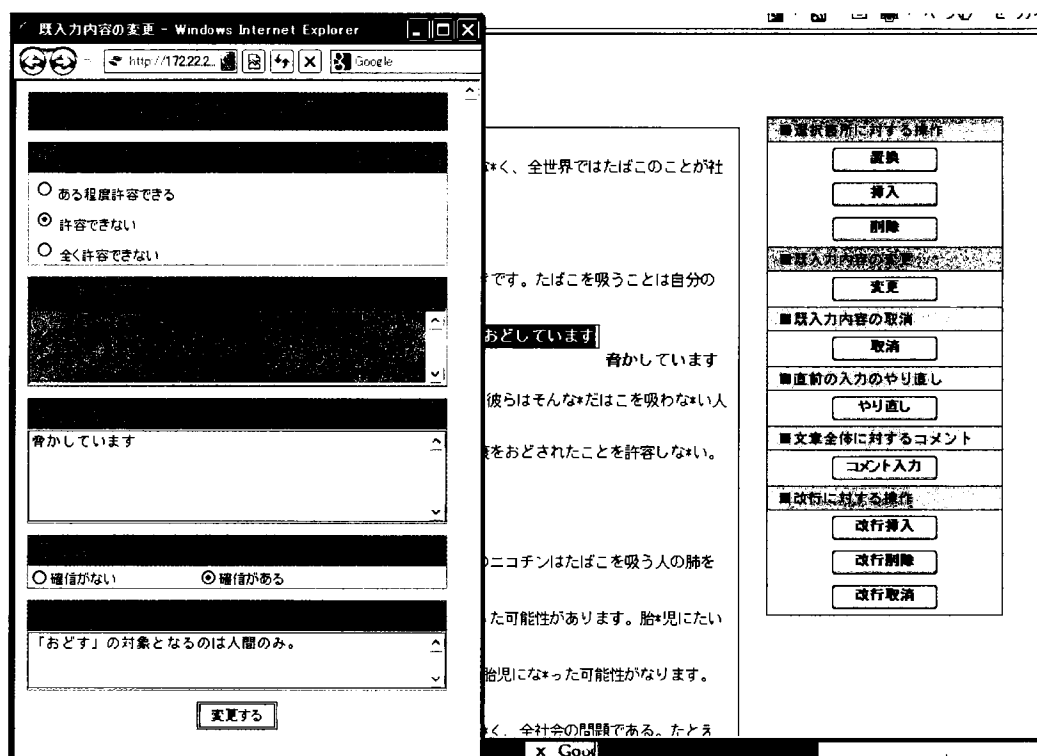


図 10 既入力内容の変更窓

このように、先ほど置換の内容を指定したときと同じ窓が開くので、この窓に対し必要な変更を施したうえで、「変更する」ボタンを押せばよい。

つまり「変更」ボタンは、添削操作窓の中に指定した情報を変更する際に使用するものである。添削操作窓内では収まらない内容を変更する場合（例えば、修正の範囲自体を変更するような場合）にこのボタンは使えない。そうした場合には、「取消」ボタンを使用することになる。

例えば、「おどしています」を選択したうえで「取消」ボタンを押すと、「既入力内容の取消」という窓が開く。この窓は、上記「既入力内容の変更窓」とほとんど同じものであるが、最下部の「変更する」ボタンの代わりに「取消する」というボタンが用意されている。窓内に指定された情報の内容を確認したうえで「取消する」ボタンを押すと、その部分の添削タグはすべて消去され、原文の状態に戻すことができるので、新たに範囲指定から添削操作をやり直すことができる。

「やり直し」ボタンは、要するに Undo ボタンである。操作ミス等により誤った添削操作を確定させてしまったとき、「やり直し」ボタンを押すことによって確定直前の状態に戻すことができる。

7.1.5. （文章全体に対する）コメント入力

個別の逸脱表現に対してではなく、文章全体に対しコメントを書きたい場合は「コメン

ト入力」ボタンを押すと、図 11 のような窓が開く。

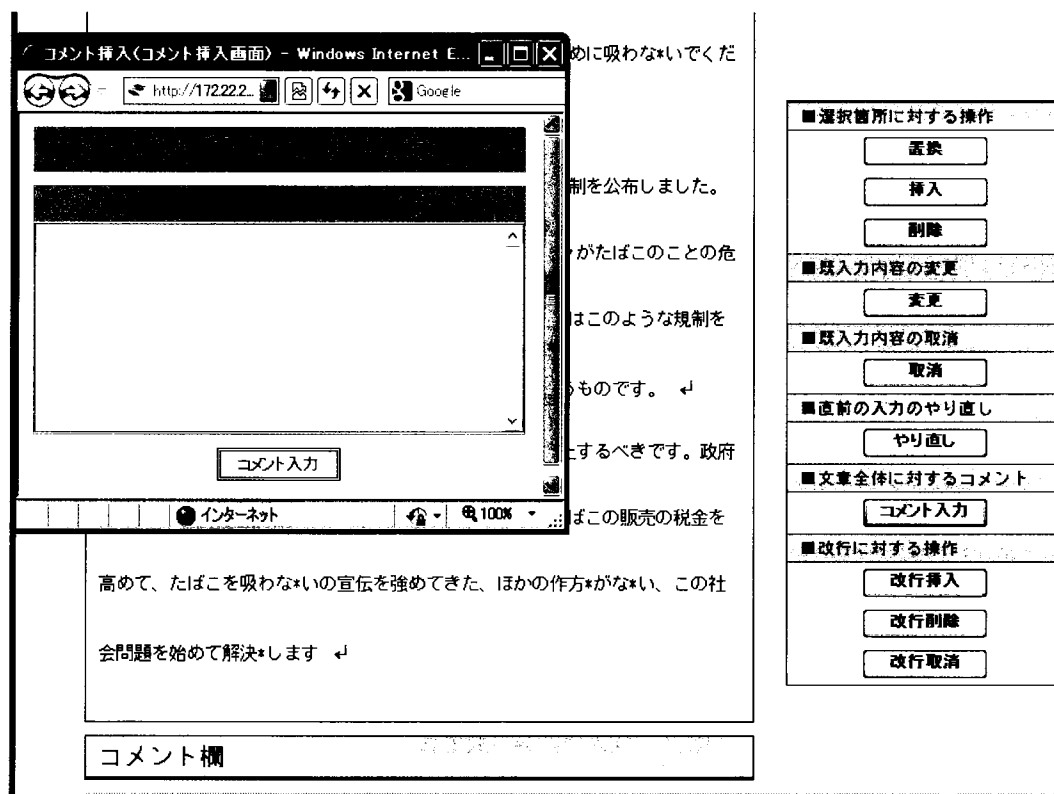


図 11 コメント入力窓

この窓の中の「コメント」欄に自由にコメントを書き、「コメント入力」ボタンを押すと、ブラウザ最下部の「コメント欄」の部分にそのコメントが表示される。

7.1.6. 「改行挿入」「改行削除」「改行取消」

これらは改行に対する修正操作であるが、「改行挿入」「改行削除」は、原文の改行に対する修正操作であり、「改行取消」は、添削者が挿入した改行を取り消すという操作である。

原文にない改行を挿入したい場合は、7.1.3 同様、「改行を挿入したい箇所の直前、または直後の文字列を選択したうえで「改行挿入」ボタンを押す。例えば、「**他人の健康のために**」の後に改行を挿入したい場合、「**ために**」を選択して「改行挿入」を押すと、図 12 のような窓が開く。

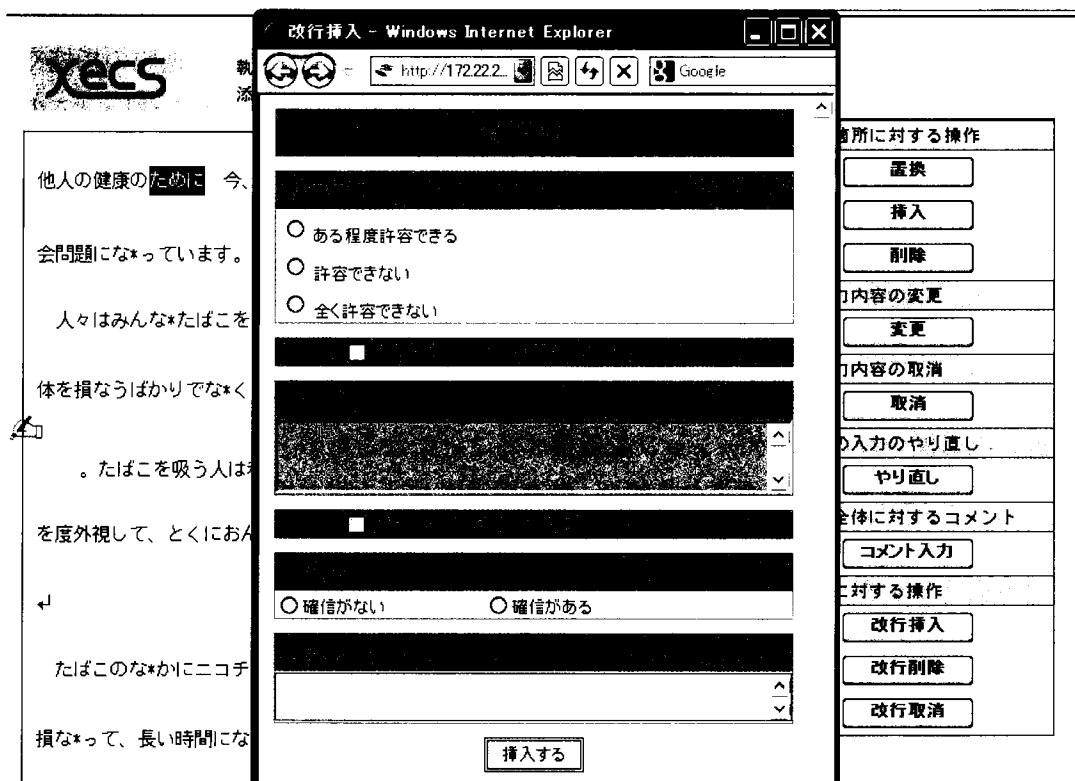


図 12 改行挿入窓

ここでは「ために」の「後方」に改行を挿入することになるので、「文字列の後方に改行を挿入する」にチェックを入れたうえで、「挿入する」ボタンを押す（この場合も「許容度」「確信度」は入力しなければならない）。そうするとブラウザ上には以下のような改行マークが表示される。これは、「添削者が挿入した改行」であることを示す。

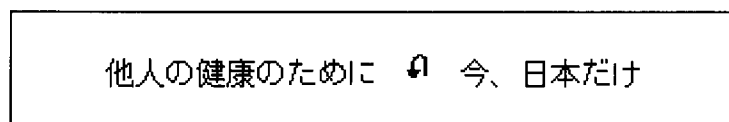


図 13 添削者が挿入した改行マーク

原文の中の余計な改行を削除し、2つの段落を一つにまとめてしまいたい場合は、不要と思われる改行マーク「」を選択し、「改行削除」ボタンを押す。また、添削者が挿入した改行を削除したい場合は、図 13 に示された改行マークを選択して、「改行取消」ボタンを押す。原文にあった改行を削除する場合と、添削者が挿入した改行を削除する場合とでは操作が異なるため注意が必要である。

8. 添削研究への応用例－YYAX の開発と活用

通常の添削では、学習者の書いた文章について、添削者が明らかにおかしいとは思って

いても、「何を言っているのか分からない」「どう修正していいか分からない」、あるいは「このような修正でいいのかどうか自信がない」というように考えた場合には、逸脱の指摘やコメントが控えられてしまう可能性が高い。そのことは執筆者である学習者に対し、「このような書き方で特に問題はない」という誤解を与えてしまうことにもなるだろう。

XECS では上記のような場合でも、意味不明であること、修正案に自信がないことを断りつつ、何らかの反応を示したりとか、あるいは「この箇所を逸脱であると考えている」ということのみを提示したりすることができる。この結果、添削者が添削過程において考えたこと（しかし通常の添削では明示的には表現されないこと）が、かなりの程度まで（半ば強制的に）記録として残せるようになっている。このことは、執筆者（学習者）と添削者（教師）との間のコミュニケーションを促進することになるものと期待される。

しかしながら XECS 開発の本来の目的は、教育現場における作文指導をより効率的なものにする、ということよりは、むしろ「添削情報を、逸脱研究のための量的データとして使用できるようにする」というところにあった。それはつまり、多くの添削者が共通して「許容できない」と感じる表現、「意味不明」と感じる表現とはどのようなものか、ということ、同一作文に対する複数添削者の添削を集計することによって明らかにしていく、ということである。

XECS においては、原文中の逸脱箇所は mod タグで囲まれて示されている。さらにその箇所に対する許容度（＝重篤度）がタグ内の属性値として示されている。

ということは、ある学習者作文の中の任意の文字が、

- 1) mod タグで囲まれているか
- 2) タグで囲まれている場合、そこにどのレベルの重篤度が指定されているか

を、すべての添削者について算出し累積集計するならば、添削者全体として作文中のその箇所をどの程度重篤な逸脱をみなしているかをとらえることができるだろう。

このような考え方にに基づき、鏈水兼貴氏に作成を依頼したのが、yama yama analyzer for XECS（以下、YYAX と略称）というツールである⁴。

YYAX は、同一の作文に対し複数添削者が XECS によって行った添削データを、上記のようなやり方で文字ごと⁵に解析し、重篤度の累積を棒グラフの形で出力する。

具体的な例を示そう。ある学習者作文に対し、21名の添削者が行った XECS 添削の結果を YYAX によって解析したところ、以下のような出力が得られた。

⁴ このツールのアイディアは宇佐美・鏈水(2007)によって既に提示されており、この段階でツールを試作し分析にも使用していた。YYAX はこれをさらに改良し発展させたものである。

⁵ 「挿入」という操作は文字に対してではなく文字列に対して行われるので、正確にはすべての「文字」およびすべての「文字間」に対してこうした解析は行われることになる。



図 14 YYAX 出力例

図 14 を見ると、作文中どの箇所に添削が集中していたのか、またその中でも重篤度が高いと判定されていたのはどの部分なのか、ということを経視的にとらえることができる。また、山自体はあまり高くないのだがその山が広い範囲に広がっている箇所（具体的には、「営みを促進する物なので」「言語に対する堅苦しい考え方は不要な障害になる模様ではないかと疑問に思ってきた」など）は、「具体的にこの部分がおかしいと指摘することは困難であるが、長い範囲にわたってなんとなく不自然に感じられる」ということを示している。

なお XECS による添削では、通常の手書きによる添削と同様、「添削を施す範囲」というものは特に決まっていない。例えばある学習者が、「たばこ」と書くべきところを「だばこ」と書いてしまっていた場合、「だ」という 1 文字だけを指定してこれを「た」に修正する、ということもありうるし、「だばこ」という語全体を指定して「たばこ」に修正する、ということもありうる。

いわゆる「誤用データベース」であれば、誤用の「範囲」を明確に規定しておき、その範囲に対しタグを付与することが必要となる。例えば国立国語研究所で作成している『日本語話し言葉コーパス (CSJ)』には、「発音の怠けや音の転訛、言い間違いなどが生じたときに付与するタグ」として「W タグ」というタグが用意されているが、このタグは「短

単位」という、明確に定義された単位に対して付与することになっている⁶。しかしそのためにはタグ付け作業員に対し、短単位の定義等を理解するためのトレーニングを受けてもらわなければならない。またそもそも逸脱表現とは一つの言語学的単位の中に納まりきるものではなく（宇佐美・鎌水 2006）、予め決められた単位の範囲内でしか修正ができないというのは不都合である。

そこで XECS では、どういう範囲について添削を行うかについてはすべてひとりひとりの添削者に任せており、特段の取り決めはしていないのであるが、複数の添削者に添削を依頼し、その結果を YYAX によって解析すると、このことは特に不都合にはならない。

先ほどの「だばこ」のような例であれば、YYAX の出力は、まず「だばこ」全体が一つの山を作り、その中で「だ」だけがひととき高い山を作ることになるだろう。つまり、「逸脱表現を含むひとまとまりの単位」に山ができるほか、その中で「特に大きく逸脱していると思われる部分」にさらに高い山ができる。このように、文字単位で逸脱の度合いを累積して表示することにより、逸脱の度合いがよりきめ細やかに表現されることになるのである。

この YYAX を利用した研究の一例としては、本報告書にも再録した宇佐美・森・広瀬・吉田(2009)が挙げられる。この論文は、学習者作文の中から「重篤な逸脱箇所」を特定し、その箇所を添削者は適切に修正できているか⁷、適切に修正できていないとすればそれはどういう理由によるのか、という分析を行うことを目的としていた。

こうした「重篤な逸脱箇所」の特定は、通常少数の研究者・研究協力者の主観的な判断に基づいて行われることが多い(宇佐美 2006 等)が、上掲論文では、複数の添削者の XECS による添削内容を YYAX によって分析し、量的な基準によって切り出しを行ったというところに特徴がある。具体的な手順は以下のとおりである。

- 1) 分析対象となる学習者作文（全 6 編）に対する XECS を用いての添削を、それぞれ 20 名前後⁸の日本語母語話者に依頼する。
- 2) 添削結果を YYAX によって分析し、添削者の添削が集中している箇所（YYAX の「山」が一定の基準により高くなっている箇所）を特定する。
- 3) 2) で特定された「山」のピーク部分から左右を見て、隣接する添削単位の「山」の高さとの間で 50%以上の落ち込みがあるとき、そこを「重篤箇所」の始端・終端とする。

⁶ 詳細は国立国語研究所(2006)を参照。

⁷ このときの調査では、「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース」に収録された作文を添削対象作文として使用した。このデータベースには日本語作文のほか、執筆者本人によるその母語訳も収録されているため、母語訳を参照すれば、執筆者本人がどのような意図でその日本語表現を書いたか、ということを推定することができ、これにより添削が適切であったかどうかを確認することができる。もちろん添削時には、添削者は母語訳情報は参照していない。

⁸ 添削は日本語経験者にも未経験者にも依頼した。総計 34 名の添削者に添削を依頼したが、添削者によって添削の速度がまちまちであったため、作文 1 編に対する添削者数には多少のばらつきが生じた。

上掲論文においては、添削タグのかかっている範囲と、タグ内の「重篤度（a 属性の属性値）」の累積値を分析の対象としているが、このほか「(修正案に対する) 確信度（s 属性の属性値）」を集計して分析に使用することも考えられるであろう。

9. XECS の利用

XECS は、ブラウザ上で試用することが可能である。

従来、評価基準グループの研究成果や、グループで作成したツール・データ等は、評価基準グループの web ページ (<http://www2.kokken.go.jp/eag/>) から公開していた（ただし XECS については、上記 URL からは概要の紹介のみ行っており、試用は行っていなかった）。

2009 年 9 月末日をもって、「国立国語研究所 日本語教育基盤情報センター 評価基準グループ」は組織としては終了し、上記 URL からの情報公開も停止するが、評価基準グループの研究成果およびツール・データ等は、2009 年 10 月以降は以下の URL から公開していく予定である。

<http://jpforlife.jp/>

XECS の試用画面にも、上記 URL からリンクできるようになっている（ただしユーザ登録が必要）。詳細は上記 URL を参照されたい。

参考文献

- 石橋玲子(2001)「産出作文に対する教師のフィードバックー日本語学習者の認識と対応からー」『拓殖大学日本語紀要』11, 89-98.
- 石橋玲子(2002)「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』23, 1-12, お茶の水女子大学日本言語文化化学研究会
- 宇佐美洋(2002)「XML による作文添削情報表示システムの開発と、その応用」『2002 年度日本語教育学会春季大会予稿集』231-232.
- 宇佐美洋・鏈水兼貴(2006)「添削時の思考過程を考慮した、XML による作文添削情報表示システム」『2006 年度日本語教育学会春季大会予稿集』269-270.
- 宇佐美洋・鏈水兼貴(2007)「添削支援ツール XECS の仕様と効能」第 4 回「日本語教育とコンピュータ」国際会議(CASTEL/J)での発表（ハワイ大学カピオラニ校）
- 宇佐美洋・森篤嗣・広瀬和佳子・吉田さち(2009)「書き手の語彙選択が読み手の理解に与える影響ー文脈の中での意味推測を妨げる要因とはー」『日本語教育』140 号, 48-58.
- 宇佐美洋(2006)「フランス語母語話者の日本語作文における「意図不明表現」の分析ー母語

- 訳との対照から見る「分かりにくさ」の理由―『作文対訳データベースの多様な利用のために―「日本語教育のための言語資源及び学習内容に関する調査研究」報告書』81-99, 国立国語研究所
- 国立国語研究所(2006)『日本語話し言葉コーパスの構築法』国立国語研究所報告 124
- 田中真理(2005)「書く」: フィードバックは教師の徒労か?」『第 16 回第二言語習得研究会全国大会予稿集(大会テーマ: 4 技能の習得)』27-34. (平成 16 年度～18 年度科学研究費補助金(基盤研究(C)) 研究成果報告書『第二言語によるライティングについての基礎研究: Good writing とは何か』(田中真理 2007, 課題番号 16520321) にも再録)
- ネウストブニー, J.V.(1995)「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7, 67-82.
- Fathman, A.K.& E.Whalley(1990) "Teacher response to student writing: Focus on form versus content", In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, 178-190, Cambridge University Press.
- Ferris, D.R.(1995) "Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms", *TESOL Quarterly* 29(1), 33-53.
- Leki, I.(1990) "Coaching from the margins: issues in written response", In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom*, 57-68, Cambridge University Press.
- Pica, T.(1986) "An interactional approach to the teaching of writing", *English Teaching Forum* 24(3), 6-10.
- Truscott, J.(1996) "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes", *Language Learning*, 46, 327-369.
- Zamel, V. (1985) "Responding to student writing", *TESOL Quarterly* 19, 79-101.

コミュニケーションにおける誤解の追究 ーコミュニケーション力の評価の観点の踏まえてー

柳澤 好昭 (yoshi131@nifty.com)

1. はじめに

第2期中期計画での日本語教育基盤情報センターの研究活動の柱は、日本語教育の基盤情報とその体制の整備である。そのアプローチとして4つの研究開発課題が掲げられている。その一つに、生活者として必要な日本語コミュニケーション力とその評価の追究がある。本稿では、平成18年度から基盤情報整備と「他者との円滑なコミュニケーション」を行う力の評価に関する追究を行ってきたことをまとめたものである。なお、当初の計画である平成22年度までの活動が行えないために、中間報告的な内容になっている。

以下の会話例は、平成18年度から同時に行われている別の研究開発事業「にほんご学びネット」（ここでは詳細は省略する。<http://www.manabi-net.jp/ptop>を参照のこと。）で収集された言語データからのものである。多くの人が日常生活で周囲の人との調和や暗黙の了解事項に気を使い、「他者との円滑なコミュニケーション」を心がけていることは確かである。しかし、その実際には、いろいろなポイントが含まれている。そして、それらのポイントが日本語教育の内容に関わるものと考えて、本稿で述べる活動を行った。

日本人、外国人双方を対象にした職場内コミュニケーション調査の一環として録音・観察調査を行って得た事例を示す。AとCは日本人のリーダー、BとDは日本人作業員である。

(例1) A:「おい、さっきのヤツ、終わったかあ？」

 B:「まだです。」

(例2) C:「この部品、まだ残っているか？」

 D:「あります。」

A, B, C, D いずれにも、録音を聞かせ、文字化資料を見せて、フォローアップ・インタビューをしたところ、(例1)のAからは、「終わってないのは、様子を見て推察している。あと、どのくらいで終わるのかを知りたかった。」、Bからは、「終わったかどうかを尋ねられたから、そう答えた。」という情報を得た。(例2)のAからは、「残っているかどうか。残っているならどのくらいかを尋ねた。」、Bからは「残っているの、そう答えた。」という情報を得た。

次は、日本人リーダーと日系ブラジルの作業員の会話である。

- (例3) A:「あれ、やっといってくれた？」
E:「もう少し。五分。大丈夫。」

これもフォローアップ・インタビューをしたところ、Aからは、「あれで分かると思った。いつものことなので。」、Eからは「何を指しているのかは分かった。まだ終わっていないから、そう答えた。しかし、日本語が上手じゃないので、こうなった。」という情報を得た。次は、コンピュータ会社のサポートセンターから得た文字化資料の一部である。

- (例4) F:「コンピュータが動かないのですけど。」
G:「どのような環境でお使いですか？」
F:「え？あのう、窓際で日の当たるところですが。」

上記の例は、コミュニケーションが成り立っていると言えるのか。生活者としての「他者との円滑なコミュニケーション」とは、同属集団で円滑にやっていくことだけではなく、異文化集団で揉めながら均衡を保つ関わり合いを意味する。「他者とのコミュニケーション」を円滑にするためには、互いに共通認識を持とうとする意思疎通の工夫が必要である。なぜなら、「他者」とは、相手や場が醸し出す空気が読めず、雰囲気理解することができず、生まれ育った場所も文化も価値観も何もかも違うところにいる人だからである。

コミュニケーションの様々な手段の中でも、言語は特に重要なものであるが、前述の例のように、言語を使えばコミュニケーションはいつでも成り立つわけではない。では、日本語教育において、「他者とのコミュニケーション」を円滑にするための力を学習者に獲得させるためには、どのようなことを考えればよいか。

日本語コミュニケーションの実態把握として、まず日本語母語話者における「他者とのコミュニケーション」の実態を探ることにした。方法は、「国際社会における日本語についての総合的研究」(http://www6.kokken.go.jp/n_census/)の研究班2によるビデオ刺激による言語行動意識調査(<http://dbms.kokken.go.jp/nknet/ndata/>)の手法からヒントを得て、刺激素材の作成と活用を考えた。次節で、刺激素材とした漫画表現データについて述べる。

2. 漫画表現データベース

(1) 使用した漫画

すべて了解を得た小学館の単行本である。抽出した表現は、話題1,295件、言語形式3,447文である。読み手にとって予備知識が不要な内容、生活に密着した表現や話題、特殊用語の無さ、リズミカルな会話、学習に不適切な内容といった観点から選定した。

1. 『赤羽がんこモータース』 田中むねよし
2. 『アニキ』 たくまる圭
3. 『あぶさん』 水島新司
4. 『あんどーなつ』 作／西ゆうじ 画／テリー山本
5. 『いいひと。』 高橋しん
6. 『1年1組甲斐せんせい』 一丸
7. 『美味しんぼ』 作／雁屋哲・画／花咲アキラ
8. 『お受験の星』 今谷鉄柱
9. 『岳ーみんなの山ー』 石塚真一
10. 『風の大地』 作／坂田信弘・画／かざま鋭二
11. 『ギャラリーフェイク』 細野 不二彦
12. 『玄人のひとりごと』 中島徹
13. 『蔵人 クロード』 尾瀬あきら
14. 『クロスゲーム』 あだち充
15. 『ゴーストママ捜査線』 佐藤智一
16. 『小早川伸木の恋』 柴門ふみ
17. 『三丁目の夕日 夕焼けの詩』 西岸良平
18. 『社買い人 岬悟』 国友やすゆき
19. 『新・味いちもんめ』 倉田よしみ・あべ善太・福田吉江
20. 『じんべい』 あだち充
21. 『砂時計』 芦原妃名子
22. 『総務部総務課山口六平太』 作／林律雄・画／高井研一郎
23. 『SORAーフライトアテンダント物語』 作／矢島正雄・画／引野真二
24. 『高橋留美子傑作集赤い花束』 高橋留美子
25. 『黄昏流星群』 弘兼憲史
26. 『タッチ』 あだち充
27. 『単身花日ー桜木舜の単身赴任・鹿児島』 いわしげ孝
28. 『築地魚河岸三代目』 作／はしもとみつお・画／九和かずと
29. 『釣りバカ日誌』 作／やまさき十三・画／北見けんいち
30. 『東京都新宿区歌舞伎町プチッコホーム』 佐藤智一
31. 『Dr. コトー診療所』 山田貴敏
32. 『華中華・ハナチャイナ』 作／西ゆうじ・画／ひきの真二
33. 『弁護士のくず』 井浦秀夫
34. 『HOTELープラトン物語』 石森章太郎プロ
35. 『舞姫 ～ディーヴァ～』 原作／倉科遼・作画／大石知征
36. 『みゆき』 あだち充
37. 『名探偵コナン』 青山剛昌
38. 『めぞん一刻』 高橋留美子
39. 『ラーメン発見伝』 作／久部緑郎・画／河合単
40. 『ルナハイツ』 星里もちる

(2) 公開データ

法人移管により期間が短縮されたため、現時点で作業を終了した 40 種の漫画から抽出された言語形式 3,447 文、話題 1,295 件である。公開は、計画当初から、大量のデータ蓄積により充実した結論が得られると考え、Web 上で漫画セリフのデータベースの公開、これを核として日本語教育関係者の協働によるデータベースの充実と枠組み（試案）の標準化があると考えて公開する。

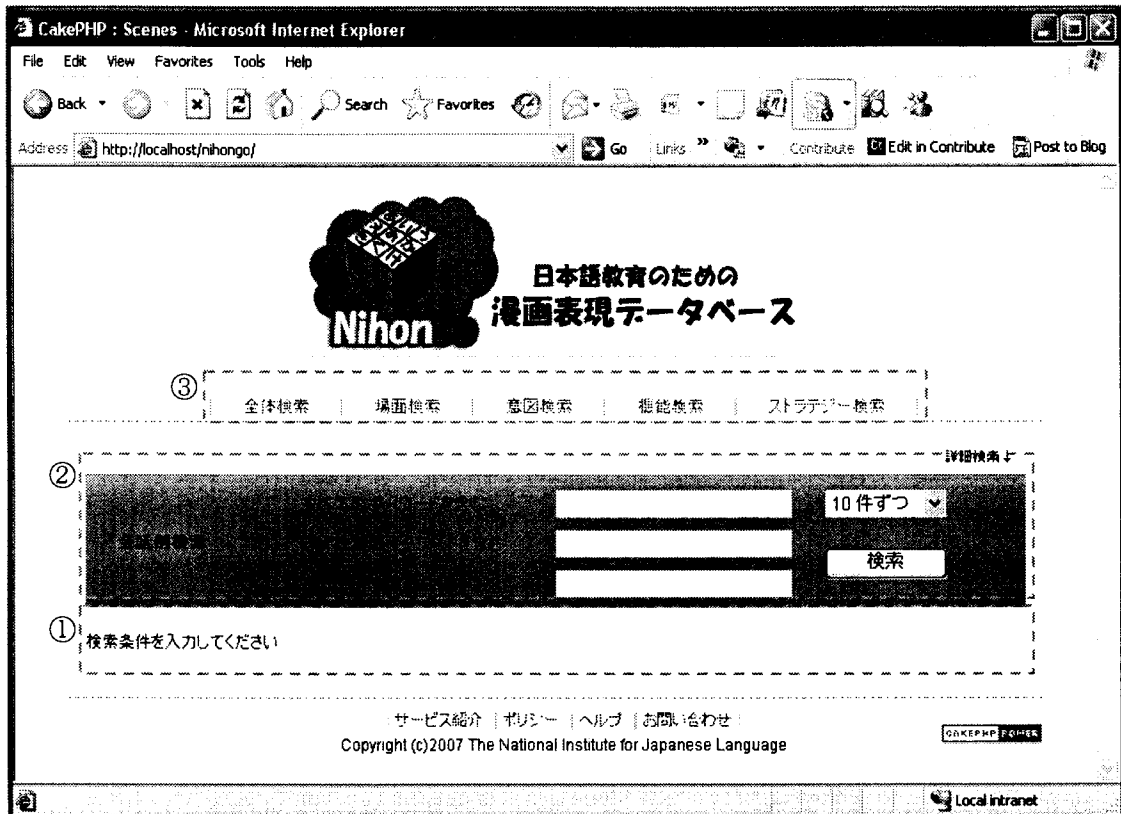


図 1. 公開する予定の漫画表現データベースのトップページ画面（暫定）

クリックすると、検索条件がクリアされ、最初の画面に戻る。

- ① 会話例検索のテキストボックスに検索したい単語を入力する。
- ② 全体検索，場面検索，意図検索，機能検索，ストラテジー検索を選択する。

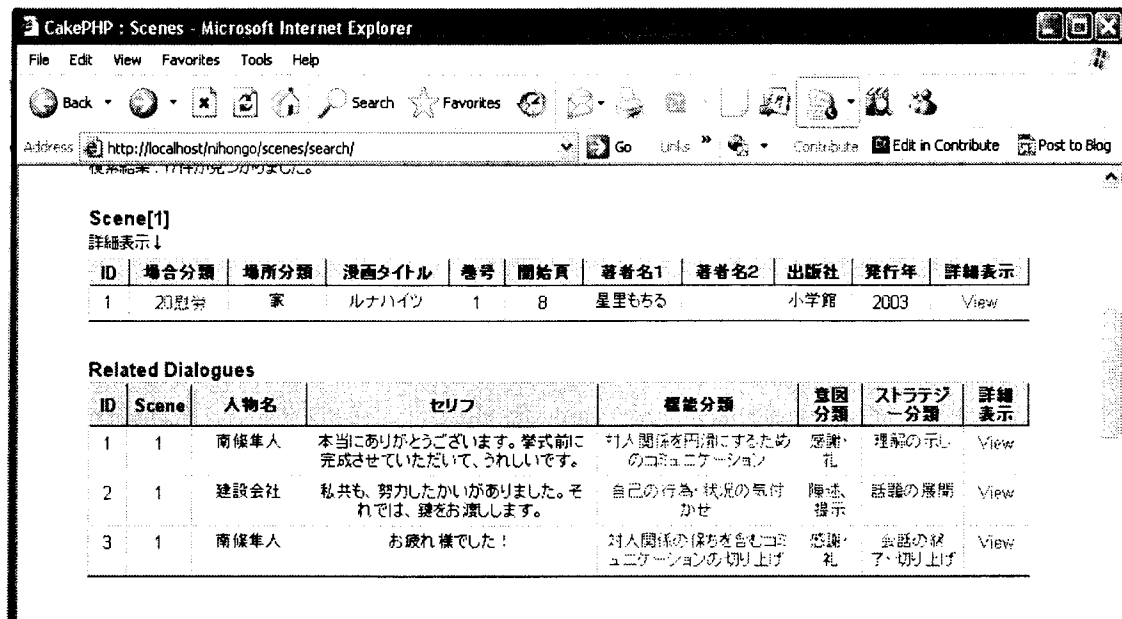


図 2. 検索された結果の数と検索結果の表示

発話者	セリフ	場所	場面	意図	ストラテジー	機能	関連 URL	漫画情報
南條隼人	本当にありがとうございます。拳式前に完成させていただいて、うれしいです。	家	1	感謝・礼	理解の示し	対人関係を円滑にするためのコミュニケーション		ルナハイツ 巻1 8
建設会社	私共も、努力したかいがありました。それでは、鍵をお渡します。	家	1	陳述・提示	話題の展開	自己の行為・状況の気付け		ルナハイツ 巻1 8
南條隼人	お疲れ様でした！	家	1	感謝・礼	会話の収まり・切り上げ	対人関係の保ちを含むコミュニケーションの切り上げ		ルナハイツ 巻1 8

図 3. 漫画表現データベースのデータの情報構成

計画当初は、①品詞等の形態素解析情報、②英語表現との意味機能比較情報、③国立国語研究所の新聞雑誌七十種のデータ等による出現頻度情報、④日本語表現の出現頻度情報、⑤日本語能力試験出題基準情報、⑥表現形式情報、⑦省略情報、⑧類義語・類義表現情報などを付加する予定であった。独立行政法人国立国語研究所の廃止に伴う中期計画の変更により、情報付加は困難となった。しかし、日本語教育関係者の協働によるデータベースの充実として、今後、情報が付加されることを目指す。

この漫画表現データベースは、調査協力者の回答（一部）とともに、漫画表現データベース（デザインは変更あり）として、日本語教育基盤情報の充実のために、Web サイト「日本語教育ネットワーク」（<http://dbms.kokken.go.jp/nknet/>）より公開する。漫画表現データベース以外に、この種のデータベースが広く作成されることを期待し、ソースコードも無償で公開する。Windows, Linux, FreeBSD などいずれの OS を搭載したサーバでも動作可能である。

- 使用無償ソフトウェア

Apache(1.2 or 2.x) ※<http://www.apache.jp/>から入手可能。

PHP(4.x or 5.x) ※<http://www.php.gr.jp/>から入手可能。

Database (MySQL または Postgres)

※<http://www.mysql.gr.jp/>, <http://www.postgresql.jp/>から入手可能。

- ソースコード（Web サイト「日本語教育ネットワーク」で提供予定）

nihongo2.tar.gz

cake.tar.gz

現時点ではアドレス（URL）は確定していないため、国立国語研究所の Web サイト「日本語教育ネットワーク」から入手されたい。また、利用の際は、注意事項を参照の上、利用されることを望む。

【漫画表現データベースの利用に際しての注意事項】

- この漫画のセリフデータベースは、コミュニケーションにおける誤解の研究の一環として作成されたものです。
- 場面判定項目、意図判定項目、ストラテジー判定項目、機能判定項目は、研究で作成された試案であり、これを自由に利用することはできません。
- 自由に利用できるのは、漫画のセリフです。漫画のセリフは、非営利（教室での使用、研究での使用、副教材等の配布資料）に限り自由に使用できます。
- ただし、漫画のセリフを使用（板書を除き、配布資料、研究論文等で）する場合は、以下の文言で出典を明示しなければなりません。

「独立行政法人国立国語研究所の漫画表現意図データベースのデータにある小学館「タイトル」（作者名、巻号、発行年）を利用した。」

- 漫画のセリフを市販教材に利用するには、事前に担当者に連絡し、承諾を得なければなりません。承諾されない場合があります。
- このデータベースを活用して、検索抽出可能なデータベースを作成し無償公開する場合、事前に担当者に連絡し、承諾を得なければなりません。
- 著作権法を遵守し、研究で必要な資料として作成されたものの一部を公開する意図を理解し、適切に利用することをお願いします。
- その他、不明な点、質問については、担当者の連絡先にメールをお送りください。
連絡先：柳澤 好昭 (yoshi131@nifty.com)

3. 漫画素材による意味理解調査

疑似的な話し言葉ではあるが、2の漫画表現データベースを素材に、日本語母語話者を対象に発話表現の意味解釈（判定）に関する調査を行った。

（1）漫画表現を用いた理由

理由は大きく二つある。一つは、実際の会話データを用いて行った事前調査から、話題の片寄りや不適切な表現等による調査対象表現の抽出の困難さにある。もう一つは、漫画がもつ読み手のスキーマや命題に関する知識の表出機能にある。受け手に与える情報量が膨大なアニメーションや動画と異なり、漫画は読み手がもつスキーマや知識への依存度が高く、発話表現の意味解釈（判定）の大きな要因となることによる。

（2）意味解釈の判定の枠組み

日本語教育研究で既に発表されている表現意図分類を活用した(A)（参考文献参照）、中国帰国者のための日本語教材開発のための調査研究で作成したコミュニケーション・ストラテジー分類(B) (<http://dbms.kokken.go.jp/nknet/ndata/strategy/>)、英語母語話者のインフォーマントの日本語使用調査研究によるコミュニケーション・ストラテジー研究で作成された機能分類(C) (<http://dbms.kokken.go.jp/nknet/ndata/strategy/>) を活用した。

表 1 使用した枠組み（試案）

A. 表現意図	B. コミュニケーション・ストラテジー	C. 機能
1.依頼	1.相手に求める機能	1.会話の開始
2.謝罪	①行為求め	2.理解の示し
3.陳述	②情報求め	3.会話の終了-切上げ
4.呼掛け	③共通理解の確認求め	4.反論
5.要望	④許可・了解求め	5.会話の継続
6.逃避	⑤求めの前置き	6.理解の求め
7.釈明	⑥受信内容の確かめ	7.会話の中止
8.感謝-礼	2.相手に対する一方的告げの機能	8.発話の促し

9.命令	①用件告げ	9.話題の転換
10.同意	②行為の勧め	10.話題の展開
11.提案	③行為の提案	11.会話の遮断
12.質問	④アドバイス	12.言い換え・修正
13.反意	⑤一方的情報の告げ	13.婉曲-言い回し
14.拒否	⑥一方的周辺情報の告げ	14.省略-簡略
15.進言	3.相手の発話に対する受け等の機能	
16.回避	①用件を受け入れられないことの示し	
17.注意	②要請の受容拒否の示し	
18.挨拶	③相手の働きかけの受信示し	
19.叱言	④相手の発話内容の理解不能の示し	
20.前置き	⑤行為の確認求めへの肯否の示し	
21.世辞	⑥内的条件の確認求めへの回答	
22.提示	⑦決断示し	
23.促進	⑧判定示し	
24.確認	⑨情報示し	
25.勧誘	⑩共通理解の確認求め成立示し	
26.中止	⑪示しの前置き	
27.切上げ	4.コミュニケーションの運びに関する機能	
	①コミュニケーション求め	
	②コミュニケーションの意志示し	
	③コミュニケーション内容展開のマーカー	
	④対人関係保持を含むコミュニケーションの切上げ	
	⑤対人関係保持を含まないコミュニケーションの切上げ	
	⑥対応を考えるための言いさし	
	⑦相手への遠慮による語調の和らげ	
	⑧自己の行為・状況の知らせ	
	⑨共通認識の確定	
	⑩相手への気遣い示し	
	⑪対人関係を円滑にするコミュニケーション	
	5.感情の表出に関する機能	

(3) 調査の手順

以下の手順で作業を進めた。

1. 意味解釈（判定）に活用する漫画セリフ・データの枠組み作り
2. 小学館への使用協議

3. 先行研究に基づき使用する枠組み（試案）の確定
4. インフォーマント，パイロット調査の作業協力者の確保
5. パイロット調査の実施
 - ① 作業協力者のリーダー訓練（日本語教育専攻ではない大学生 2 名）
 - ② セリフ抽出・入力用マニュアルの作成
漫画に用いられるデフォルメ（必要以上の強調）に注意してセリフを抽出する，吹き出し外の擬態語，擬声語等は必要に応じて入力する指示を含む。
 - ③ 漫画の選定
 - ④ セリフ（小レベルの話題による連続した発話）の抽出・入力，与えられた判断基準である前述の枠組み（試案）による判定の入力と，漫画の選定（作業協力者：日本語教育専攻ではない大学生 9 名，大学院生 1 名）※下記（参考）を参照。
6. 検索データベース・プログラムの開発
7. 与えられた判断基準である前述の枠組み（試案）による判定と入力（インフォーマント：男女大学生 10 名，40 代男女一般人 10 名）
8. セリフの抽出・入力，与えられた判断基準である前述の枠組み（試案）による判定と入力（インフォーマント：日本語教師 3 名）
※作業協力者については，当初の計画では，一般人と日本語に強く関心のある人との相関分析を考えたが，現時点では上記の人数に差が出ている。
9. 使用した漫画表現データベースの Web 化と公開
※Web サイト「日本語教育ネットワーク」(<http://dbms.kokken.go.jp/nknet/>)
10. 枠組み（試案）による判定結果の分析
11. 抽出・入力，判定と入力作業の継続
12. 得られたデータベースから母語話者間での判定結果，同一母語話者内での判定結果，同一セリフ・表現の判定結果をもとに，どのような幅が生じるかを探る。
13. 枠組み（試案）にある各項目の定義を明確に区分するための要因（立場，場所，人間関係，文脈，時間，年齢，読み手が推測する音情報など）を同定する。
14. 命令，依頼，要望，提案といった使用した枠組み（試案）の標準化を目指す。
15. 用例用法の学習のための意味記述の枠組みを作成する。
16. 他者との円滑なコミュニケーションの力を評価の指針を作成する。

（参考）入力するデータの内容構成

発話者名	セリフ	場	場	意	機	ストラ	人物	漫画タ	巻号	引用頁	著者	著者	小学	発行年
	フ1	所	面	図	能	テジー	情報	イトル	(半角)	(半角)	名 1	名 2	館	(半角)
発話者名	セリフ	場	場	意	機	ストラ	人物	漫画タ	巻号	引用頁	著者	著者	小学	発行年
	フ2	所	面	図	能	テジー	情報	イトル	(半角)	(半角)	名 1	名 2	館	(半角)

発話者名	セリフ	場所	場面	意図	機能	ストラテジー	人物情報	漫画タイトル	巻号 (半角)	引用頁 (半角)	著者名1	著者名2	小学館	発行年 (半角)
一行空け（以下に、次の話題での会話を入力）														

4. 事例報告

現時点での 40 種の漫画から抽出された言語形式 3,447 文、話題 1,295 件と判定情報では十分な量とは言えないが、一部を事例的に述べる。

（1）判定の枠組み（試案）の問題点

作成した枠組みの中の（表 1）の A. 表現意図で各項目の定義付けに判定に使用する上で問題点が見出された。先行研究の定義付けや辞書の記述を参照して作成した当初の定義付けを修正した例を以下に示す。これは、今後、日本語学習者のための用例用法辞書を作成する際の意味記述への示唆となるのではないかと考える。

1. 命令：上位の者が下位の者に言いつけること
→（変更）上位の者からの拒否しにくい言いつけ
2. 依頼：用件などを人に頼むこと
→（変更）お願いの気持ちがある
3. 要望：求め望むこと。強く期待すること
→（変更）強く求めること
4. 提案：案を提出すること
→（変更）改善のために具体的な方法を示すこと

（2）意味解釈の幅

判定の枠組み（試案）自体の同定を目指し、前項で示したように定義付けを修正したが、同定したわけではないため、作業協力者、インフォーマントの解釈に幅が生じたことは否めない。しかし、以下の（確認・謝罪）のように、定義付けが類似した項目ではない幅が生じた事例も数多く見られた。以下に、「すみません」についての意味解釈（判定）に関してまとめたものを示す。

表 2 「すみません」の判定事例

※表現意図の「/」は異なる判定を示す。

発話者	セリフ	場所	A.表現意図
伯父	昨日 実家から荷物が届いていたんだよ。タベ 帰りが遅かったから渡せなくて。	店の寮の前	謝罪
見習い料理人	お手数をかけてすみません。		

斉藤康彦	遅くなって すみません でした!!	料理店 厨房	謝罪
見習い料理人	はい。安いチョコで すみません けど お世話になっているお礼です。おじいさん!	中華料理店 厨房	釈明／謝罪
女性社長	グリーンピース!?結構よ ノーサンキュー。忙しいんだから 用が済んだら出てってちょうだい!	社長室	
見習い料理人	は はい。 すみません でした…!!		同意／謝罪
先輩料理人 中村華子	おい華子ッ 本当に幻葉の家に行ったのか? はい 行ったんですが会えませんでした! すみません	中華料理店 廊下	確認／謝罪
先輩料理人 料理人	溜息ばかりついて辛気臭いやないか。 す すみません 兄さん。	料理屋 店内	謝罪
料理人 大将	すみません でした!? ワシに謝られてもしゃーない……	料理屋 店内	謝罪
料理人	あの… すみません 。ご予約いただいた『さば寿司』じつは売り切れて…	料理屋 店内	謝罪
同年代常連客 料理人	すみません でした…ウエッ。 そ そんな 泣かなくても……	店の中	謝罪
小売業者 料理人	ちょっと待ってて…… あ ボクはこれで…つい長居して すみません でした。	レストラン 内	謝罪
星野彩佳	あ すみません 。ちょっとトイレ行ってきます。	卸売市場 内	前置き
石平 星野彩佳	星野さん! そろそろ行くぞ!! 仕度できてる!? はい すみません ! すぐ行きます!!	部屋の中	謝罪
診療所医師 石原ゆかこ	だから お母さんといっしょに 向こうの部屋で待ってて。 すみません 先生。	手術室前	謝罪
診療所医師	すいません どなたか…星野さんを見かけませんでしたか?	漁業組合 室	呼掛け
安藤重男	まあまあ こっち来ていっしょに呑(の)めや。昼間から呑めるのも漁師の特権だ。	飲み屋	

福井	すいません じゃ失礼して。		感謝・礼／同意
奥田悠子の母	すみません お電話をお借りしてもいいですか？ 主 人も心配していると思うんで・・	診療所待 合室	前置き
診療所医師	体調悪いなら休んででもいいよ？ 下山さんもいるこ とだし。	診察室	
星野彩佳	すみません 。でも ベつにどこも悪くありませんから。		謝罪
浦松旅館女将	杉本さん 東京から荷物が届いてますよ。	旅館の客	
杉本光隆	あ すいません 。	室	感謝・礼
杉本光隆	オレ おまえが結婚したことも知らなかったからさ 仕 事で近くの島まで来たから 1 回くらい顔見とうと思 ってさ。	和田家茶 の間	
和田環	すいません 誰にも知らせなかったんです。遠い島 だし 本当に身内だけの式だったんで・・・・・		謝罪
藤原恵	お父さん 三上先生 いらっしゃった。 すみません 藤原家玄 どうぞお上がりください。	関	感謝・礼／謝 罪
丹羽俊太の母	すみません 丹羽といいます！ 息子はこちらにおり ますでしょうか!!	診療所玄 関	呼掛け
丹羽俊太	あのー すいません 。古志木島診療所には どう行 けばいいですか？	港	呼掛け／前置 き
奥村浩生	すみません !!		呼掛け
星野彩佳	ごめんなさい。午後の診察は2時からなんですけ ど・・・それまで我慢できませんか？	診療所玄 関	
課長の妻	どうぞー。		
南條隼人	すみません 。	家	感謝・礼
宅配者	ハンコいいですか？		
南條隼人	えっ あー。 すみません ハンコ見つからなくて。	家	謝罪
こずえの母	夕食召し上がってらっしゃればいいのに。		
五代裕作	すみません ちょっと用事がありまして。	こずえの家 の外	謝罪／感謝・ 礼
青葉の父	どうかしましたか？		
千田	え？ あ すみません 。こちらに月島青葉さんは？	店内	挨拶／釈明／ 謝罪

音無響子	あ そうだ。あの…桜もち買ってきたんです。いかがですか？	アパートの	
五代裕作	す すみません ……ここんとこ食欲なくて……	縁側	釈明／謝罪／ 感謝・礼
女性管理人	本当に すみません 。なにからなにまで……	管理人の	感謝・礼
女性住人	困った時はお互いさまよ。	部屋	
星野彩佳	あ すみません 。ちょっとトイレ行ってきます。	卸売市場	前置き／謝罪
石平	星野さん! そろそろ行くぞ!! 仕度できてる!?	部屋の中	
星野彩佳	はい すみません ! すぐ行きます!!		謝罪
原剛利	貸してみろ オレが切ってやる。	診療所の	
診療所医師	あ すいません ……	庭	感謝・礼／謝 罪
診療所医師	すいません どなたか…星野さんを見かけませんでしたか？	漁業組合 室	呼掛け／前置 き
診療所医師	すみません お待たせしました! 申し訳ない 今日に限って往診が結構あって。		謝罪
安藤重男	ったくえらくなつたもんだな 大先生よ。	港	
診療所医師	ホント すいません 。		謝罪
CA	お客様 大丈夫ですか? よろしければお水でもお持ちしましょうか?	飛行機内	
診療所医師	あ～ すいません ぼく乗り物に弱くて…たぶん		謝罪
CA	お客様何か御用でしょうか?	飛行機の	
天野つぐみ	すみません …私 酔っちゃったみたいで…お薬と かあります?	中	呼掛け／謝罪
課長の妻	どうぞー。		
南條隼人	すみません 。これは?	課長の自 宅	感謝・礼／謝 罪
課長の妻	グレープフルーツジュースですよ アルコールの分 解を助けるんです。		
課長の妻	狭い所ですけど くつろいでくださいね。今 お布団敷きますから。	課長の自 宅	
南條隼人	すみません …		感謝・礼／謝 罪

料理人	ず〜っとご挨拶も出来ず・・・本当にすみませんでした!!	店の休憩室	謝罪
前の親方	「便りのないのは良い便り」いうしな。お前のことやうまくやってるやろうと思うてたし。		
居酒屋店主	お客さ〜ん 忘れ物ですよ。 はい。		
伊橋	あ すみません!! うっかりしてました。	商店街通り	感謝・礼／謝罪
親方	あ。ごあいさつが遅れてすみません。新しく入りました伊橋です。かわいがってください。	料理店内	謝罪
常連客	よっこらせ。ほい お土産。		
料理人	糸川さん いつもすみません。	料理店内	感謝・礼
市場仲買人	おい 兄ちゃんたち。買わないなら そこどいてくれ。ジャマだよ。	魚市場内	
栄一・伊橋	すいません。		謝罪
高梨美久	ほら！ お父さん 早く早く。 みなさん どうもすみません。	自宅の前	謝罪
富沢伊佐夫	小説読んでくれました？		
高梨美久	おもしろかったですよ とても。 すみません。途中で寝てしまいました。	宿泊ホテル	謝罪
城山真理子	ずーっと連絡もよこさないで・・・私はいいですけどみち子がどれだけさみしがったか!	駅伝大会会場	
北野優二	す・・・すいません。		謝罪
翔子の父	ウチの蔵の大吟醸です。お口に合うかどうか・・・どうぞ どうぞ。	翔子宅のダイニング	
北野優二	あ じゃオレあと一杯 すいません。		感謝・礼
桜妙子	さーさー おしゃくしますよ。		
城山真理子	あらあら すいません。	旅館の客室	感謝・礼／謝罪
城山真理子	帯ももう少し上にしたほうがかわいいわ。		
桜妙子	・・・すみません・・・	旅館の客室	感謝・礼
二階堂千絵	城山部長が呼んでるよ。リストラ社員の出向先のこととかって。	会社内	

北野優二	ああ 前から頼んでたヤツです。 すいません 。ちょっと出てきますね。		謝罪／挨拶
清田直樹	二階堂君 こないだの書類もうできてる？		
二階堂千絵	あ すいません 。まだです。		謝罪
清田直樹	困るなあ。今日って言ったのに。		
二階堂千絵	すいません 。部長からこのリスト 急にいうって言われちゃって。 会社内		謝罪／釈明
清田直樹	じゃ 帰るまでには頼むよ。		
二階堂千絵	すいません ……		謝罪／同意
北野優二	これ 野島さんの今日のスケジュールです。		
野島はる子	あ すいません いつもいつも……	会社内	謝罪／感謝・礼
宮本の妻	いや・・・山下さんとこの佐和ちゃんやないの。ひっさしぶりやわーどないしとったん？	ビル建設	
山下佐和子	今は家族で大阪引っ越してしまったものですから すいません 。	予定地	謝罪／釈明
稲葉健一	トイレに行くのに何分かってんだよ バカヤロウ。	スポーツ用品	
小鴨奈緒美	あ・・・はい すみません ！ 稲葉先輩……	品会社内	謝罪
城山真理子	あら 気にしないで。逆にもっと使ってほしいわ。せっかく買ったのに誰も使わないんだもの。	城山宅の台所	
北野優二	すいません 。		感謝・礼
藤田小雪	あ ママお茶いれてくれる？ あ 北野さん コーヒーのほうがいいですか？	藤田家玄関	
北野優二	すいません お茶を。		前置き／感謝・礼／謝罪
木下哲郎	すいません 滝さんをお呼びいただけますか。	会社受付	前置き／呼掛け／謝罪
桜妙子	いらっしゃいませ。なにかお探しですか？		
同年男性客	すいません サッカーのジャージを探してるんですけど。	デパート内	呼掛け／前置き
たま子の母	たまーお客さんだよ たまー!! すいません ちょっと呼んできますね。	桃井家門前	謝罪

北野優二	すみません このへんに桃井さんという……	桃井家門 前	呼掛け
北野優二	すいません なんかシゴトみたいで……	旅館ロビー	謝罪
北野優二	すいません!! ライトックスの北野です! 遅くなりまし た!!	デパート事 務所内	呼掛け/謝罪
城山清七郎 二階堂千絵	おそいぞ! すいません 部長 お客さんの所で引き留められまし て…	会議室	謝罪

「すみません」の表現意図が、インフォーマントたちから「謝罪」、「感謝・礼」の範囲で意味解釈（判定）されている。場面によっては「呼掛け」、「前置き」、「釈明」、「挨拶」、「同意」という意味解釈も存在する。日本語学習において、各事項の定義付けの同定が前提であるが、この範囲すべてが学習内容や学習辞書に取り上げられること、その提示順位付けが、円滑にコミュニケーションを行う力を身に付ける指導に必要な基礎情報と考える。

5. コミュニケーションと評価

実際の言語使用（発信と受信）のとき、人は様々な経験や学習を通して貯えてきたに「スキーマ」（ある言動を行うときにその言動に関連する様々な過去の知識や体験）が呼び起こされる。スキーマは文化、社会、個人によって異なる。同じ母語と母文化をもつ者同士であってもスキーマの違いが存在する。コミュニケーションには、送り手と受け手との間にインフォメーション・ギャップ（情報の格差）が存在する。そのため、スキーマの違いは、インフォメーション・ギャップの解消、円滑なコミュニケーションに支障をきたす。

母語話者同士でもスキーマの違いによるコミュニケーション障害が生じることを前提にしたとき、日本語教育において、外国人学習者に、日本語による「他者との円滑なコミュニケーション」を図る力を身に付けさせる方法、学習内容をどう考えればよいか。その解答を得るために、以下の点をポイントとしてみた。

①コミュニケーションは、意思の疎通、連環した伝達経路の確保である。コミュニケーションの不成立は、相手の言っていることが分からない（命題的知識、手掛かり情報が共有できない）、相手と考え方が違う（スキーマが異なる）、相手に分かってもらえない（受け手に何らの受け皿がない、受信した情報処理ができない）ことと関連がある。

②送り手の意図を「理解」とは、外部（主として送り手）からの入力情報を、受け手が適切に情報処理を行い、受け手の既有知識に吸収することができることである。入力情報を迅速に処理するために「メンタルモデル」（理解をするためにとりあえず作られた枠組）。

理解の過程とは、仮説として作られたメンタルモデルを検証していく過程ととらえる。)を作り、これに従って思考する。例えば、「昔々おじいさんとおばあさんがいました。」と聞くと、受け手はその世界を描き、関連する情報を活性化させて次の情報の入力を予測する。メンタルモデルがうまく機能している限り、受け手は送り手の意図が分かると感じる。

③コミュニケーションに「誤解」は付き物である。「誤解」を加速するのが、「誰が話したか」である。心理学者メラビアンの「視覚、聴覚、言語で矛盾した情報が与えられたときに、人はどれを優先して受け止め、話者の感情や態度を判断するのか」に関する実験がある。メラビアンは、インフォーマントにある写真を見せ、ある言葉を、ある声色で聞かせ、受信者が発信者の感情をどう判断したかを調べた。怒った顔の写真を見せられ、歯軋りするような声で好意的な意味の言葉を聞かされたインフォーマントは、言葉の意味の解釈で情や声色に強く影響を受け、発信者の意図は十分には伝わらなかった。

④受け手は、送り手の表現を、スキーマを活用し、自分のいいように受け止める。「誤解」は受け手の次第のものである。電話での「もしもし」に代表される確認の表現、悲鳴に代表されるコミュニケーションを前提としない表現、判決文のような定式に沿って伝えるように工夫された表現などは別とし、コミュニケーションは常に「誤解」されることが前提で行われる。

⑤「裏の意味」(「行間」と言われるもの)を抜きにして「他者との円滑なコミュニケーション」は成り立たない。仕事でミスをしたとき、「何でこんなことをしたんだ。」と言った上司は、この事象の発生の原因や理由を聞くことを望んではない。「俺は非常に怒っている」という意味が裏にある。受信者が裏の意味を認識できなければ、「私が話し、あなたが聞くという一回限りの言語活動」となる。これを回避するために、「あなたは何が言いたいのか？」と相手に聞くことは、口論や特別な場合を除き、コミュニケーションにおいて好ましくない行為である。

外国語教育では、教師も学習者も言語とは文法規則の体系であるという認識から抜け出すことは難しい。コミュニケーション力を言語形式や語彙の観点からとらえ、発音を覚え、文法を覚え、語義を覚える学習を第一に考える。コミュニケーション力の評価は、送信メッセージの言語形式を主たる対象に行われてきた。この見方から言えば、(例4)のGは、コンピュータ・リテラシーはないが、日本語力はあるとなる。

実際のコミュニケーションでは、「いや、そうではなくて、OSはWindowsXPですか？」などと、コミュニケーション上の問題解決を協働で図ろうとするFが相手として存在する。上司が部下を「何でこんなことをしたんだ。」と叱ったとき、その上司や周囲の第三者は、部下の「すみません。」と「その方がベストだと思ひまして。」などの返答に対して、表情、

姿勢、音調、規範など様々な要素について、それぞれの判断基準から評価を下す。

「他者との円滑なコミュニケーション」を行う力を育成する日本語教育のために、コミュニケーションの基盤的な構図を、以下の二つをポイントに図1と考える。

①「誤解」の存在を前提にすること

②スキーマ、スクリプト、命題的知識、メンタルモデル、手掛かり情報（視覚、聴覚、言語による情報）、既有知識、記号化（言語形式の選択）、解読化（言語形式の解読）、送信内容・受信内容（意図、意味）、を構成要素とすること

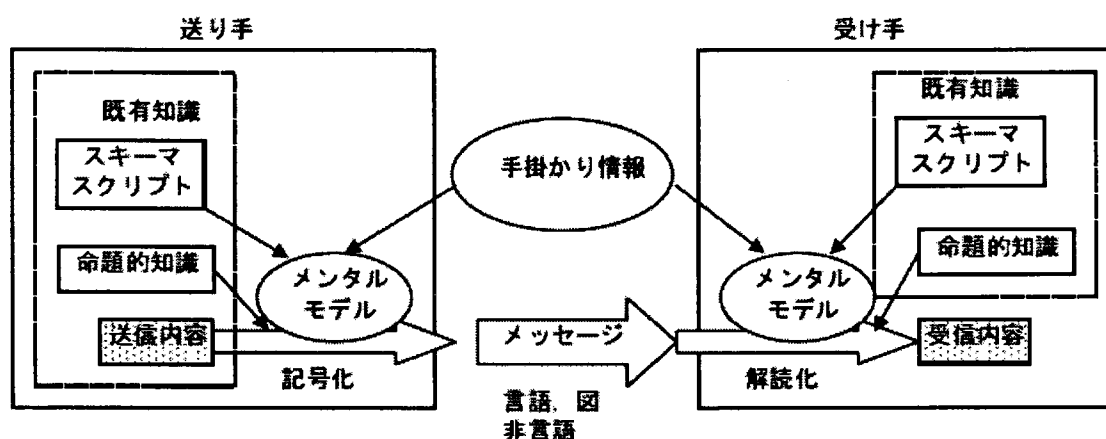


図4. コミュニケーション・モデル

6. おわりに

外国人は、日本語の使い分け、使い切りを含むコミュニケーション力を身に付けようと学習する。コミュニケーション力には「裏の意味」を認識できる力が含まれる。では、どのようにコミュニケーション力を評価すると、学習の強化につながるのか。言語形式中心の観点から、図4にある構成要素を対象と考えると、どのように評価が行えるか。

社会の成員として人間関係を構築し、維持していくために必要なコミュニケーション力とは、入力情報がコミュニケーションの当事者とは異なる第三者の評価に依存するのではなく、図4の種々の構成要素の自己評価を送り手、受け手双方がコミュニケーション上で行えることである。日本語の教育や学習はこのことを考えて行わなければならない。

英国の TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) では、母語話者のコミュニケーション力の把握に基づいた学習項目、実際のコミュニケーションの把握に基づく評価基準が示されている。そこでは、「その場の雰囲気、暗黙のルールが分かる。」、「自分の発した言動を相手がどのように受け取るか想像できる。」などを重要視し、前述の「裏の意味」にも通じるメンタルモデルの作成に言及している。

「すみません」というメッセージの受け手は、①どのようなメンタル・モデルを作成すればよいのか。②そのために必要なスキーマや命題に関する知識は何か。③どのように解読すればよいのか。送り手の場合、「自分の発した言動を相手がどのように受け取るか想像

できる」ためには、④どのようなスキーマや命題に関する知識を持ち、メンタルモデルを作成しなければならないのか。今回のデータでは不十分であり、多角的な視点からの様々な言語使用に関するデータが必要となる。今後、大規模な話し言葉に関するデータベースを学界を挙げて構築していく必要があると考えた。

追記

漫画表現データベースの HP には、以下の文献以外でコミュニケーション研究関連文献等の情報を掲載する。

参考文献

- 海保博之(1988)『こうすればわかりやすい表現になる』福村出版
- 熊谷智子(1994)「発話機能一覧表」『日本語教育映像教材中級編関連教材伝えあうこと 4 機能一覧表』, 大蔵省印刷局
- 国立国語研究所(2006)『言語行動における「配慮」の諸相』くろしお出版
- 菅井勝雄(1971)「双方向通信理論」,『教育工学講座 3 教授・学習システム』大日本図書
- 鈴木佑二・吉田研作・霜崎実・田中茂範(1997)『コミュニケーションとしての英語教育論』アルク
- 田中望ほか(1986)「外国人の日本語行動・聴き取りのコミュニケーション・ストラテジー」『言語生活』9月号, 418, 筑摩書房
- 中原淳ほか(2006)『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社
- 中原淳・長岡健(2009)『ダイアローグー対話する組織』ダイヤモンド社
- 西林克彦(1997)『「わかる」のしくみ』新曜社
- 深谷昌弘・田中茂範(1996)『コトバの＜意味づけ論＞日常言語の生の営み』紀伊国屋書店
- 松尾太加志(1999)『コミュニケーションの心理学—認知心理学・社会心理学・認知工学からのアプローチ—』ナカニシヤ出版
- 吉田研作(1995)『外国人と分かりあう英語—異文化の壁を越えて』筑摩書房
- シャノン, C. E./ヴィーヴァー, W.(1969)『コミュニケーションの数学的理論』長谷川淳・井上光洋訳, 明治図書
- E. バンヴェニスト(1983)『一般言語学の諸問題』岸本通夫監訳, みすず書房
- Meyer, M. (1991) "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners" in Buttjes & Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures*, Clevedon : Multilingual Matters
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge : Harvard
- Widdowson, H. (1984) *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford: Oxford

分析編

書き手の語彙選択が読み手の理解に与える影響 — 文脈の中での意味推測を妨げる要因とは —

宇佐美洋・森篤嗣・広瀬和佳子・吉田さち

要 旨

本稿では、作文添削支援システム XECS を用いて収集した、複数の添削者による日本語学習者の作文添削データを基に、書き手の語彙選択が読み手の理解にどのような影響を与えているのかについて考察する。作例によって誤用の評定をさせる先行研究では、語彙の誤りが文の意味理解に与える影響が大きいとされてきたが、実際の学習者作文データに照らしてみると、語彙の意味を取り違えているせいで全く理解できなくなってしまうような例はあまりみられなかった。語彙の誤りの多くは、「コロケーションの点で問題がある」というものであり、これは文脈を利用することでかなりの程度まで意味推測が可能である。意味推測を真に妨げるものは、個々の単語の意味の取り違えに基づくものでなく、むしろ単語同士、フレーズ同士の関連性が明確に示されておらず、その解釈の可能性に複数のものがあって、どれが適切かということについて決め手がないものである。

【キーワード】 XECS, 作文対訳 DB, 学習者作文データ, 評価, error gravity

1. はじめに

教育現場における「作文添削」という作業は、一義的には学習者に対するフィードバックとして認識され活用されている。一方で添削とは、読み手（添削者）がその文章のどの部分をおかしいと感じたか、その部分をどう解釈したかということを示す評価データでもあり、読み手が文章に対しどのような評価を行ったかを探るための研究データとしても活用が可能である。

ただし、原稿用紙に赤字で添削内容を書き込む従来型の添削では、添削データを共有の研究資源として活用することは難しい。このため国立国語研究所評価基準グループでは、XML を利用した「作文添削システム XECS^{ゼックス}」を開発（詳細は後述）した。このシステムでは添削情報も検索可能な形で電子化されるため、添削結果の量的な集計・分析が簡便に行えるようになる。

今回われわれは、XECS を用いて、1つの学習者作文に対し複数の添削者から個別に添削データを収集し、それらのデータを集計・分析することで「読み手が書き手の意図を推測することを著しく妨げる表現とはどういうものか」、そして意図推測を妨げるということに、「語彙選択に関する問題点」がどの程度関わっているか、ということについての調査を行った。本論ではその調査の手順と、そこから得られた知見について述べる。

2. 先行研究

70年代から90年代にかけ、誤用の重篤性（error gravity）に関する調査研究が行われていた。外国語学習者の誤用の中で、コミュニケーション上、大きな問題を引き起こすのは何かを探ろうとする研究である。

こうした研究においては、「ルールからの逸脱」より「文の意味が理解できるかどうか」を重視すべきだとする論考が多かった。例えば趙(1991)は、韓国人日本語学習者が書いた文章から抽出した誤用について日本語母語話者と韓国語母語話者に誤りを指摘・訂正させ、誤用の重みづけと判定の基準を5段階で評定させた。その結果、日本語母語話者は「語彙」を最も重大な誤りとみる傾向があったという。それは「理解できるかどうか」を重視したからであり、教師は学習者の誤りの中では「文法の正しさ」や「母語の影響」より、「意味が正しく伝わるか」という観点を重視すべきであると主張している。

一方、それまでの誤用の重篤性に関する研究を総括した Rifkin & Roberts(1995)は、「評定の対象となる誤用が研究者によって編集され、前後の文脈から切り離された一文で示されている」ということを問題点として挙げている。つまり、評定の対象となる誤用は、原則的に1つの文に1つの誤用が含まれるように作られたものであり、実際の学習者の誤用にみられるような文脈に埋め込まれた複合的な誤用については考慮されていない、という批判である。

また Khalil(1985)は、評定者が「分かったつもり」と判断したとしても、その部分が本当に「分かっている」とは限らない場合もある、ということを描し、評定者の「分かった」という自己申告をそのまま受け入れてしまうことに注意を促している。このようなことを考えると、誤用の重篤性に関する従来の研究には、以下に挙げる2つの大きな問題があったといえる。

- 1) 研究者によって編集された一文の評価のみを調べており、文脈に埋め込まれた複合的な誤用について考慮されていない。
- 2) 「意味が分かる」という評定が、評定者の自己申告にのみ負っており、評定者が本当にその部分の意味を分かっているのかどうかは検証されていない。

3. 調査計画

3.1. 調査目的

そこでわれわれは、日本語学習者が書いたまとまった文章を複数の日本語母語話者に読んでもらい、添削を依頼することで、以下の2点について調査することを考えた。

- 1) 文章中のどの箇所を、どの程度おかしいと思うか、
- 2) 「おかしいと思う箇所」として指摘された部分を、執筆者の執筆意図を十分踏まえた上で修正できているか

添削データ収集のためには、前述の「作文添削支援システム XECS」を使用し、また XECS によって得られたデータを量的に分析するために、鎌水兼貴氏作成の分析ツール yama

yama analyzer for XECS（詳細は後述）を使用した。また、「執筆者の執筆意図」を推測するための手がかりとして、「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース（作文対訳 DB）」¹に収録されている執筆者本人が書いた母語訳を参照した。

3.2. 調査方法

3.2.1. 添削対象作文

国立国語研究所の「作文対訳 DB」に収録された作文（意見文，説明文）のうち6編を選んだ²。本稿では選んだ作文6編を，順不同で「作文1」から「作文6」と呼ぶこととする。

3.2.2. 添削者の人数と属性

一般に日本語教師でない人々が，「添削」という作業を行うことはほとんどないだろう。しかし今回の調査では「添削」を，学習者に対するフィードバックの手段としてではなく，学習者作文に対する日本語母語話者の評価のあり方を探るための手段としてとらえる。今後日本社会では，教師でない人々にも学習者の書いたものを読む機会は増えていくものと考えられるので，今回の調査では，教師でない人々にも広く添削をお願いすることとした。

今回，添削をお願いした日本語母語話者34名の属性の内訳は以下の通りである：1) 日本語教師（日本語教育歴3年～15年）9名，2) 日本語ボランティア10名，3) 派遣会社に登録している一般人10名，4) 学校教員5名（小学校教員4名，中高一貫校教員1名）³。日本語ボランティア，一般人，学校教員は，いずれも職業としての日本語教育歴はない。

3.2.3. 添削時の依頼内容

添削者には，国立国語研究所まで来ていただき，こちらが用意した作文に対し XECS で

¹ 日本語書きことばに関する学習者コーパス (Learner Corpus) の1つ。学習者の日本語作文だけでなく，学習者本人が書いたその母語訳が収録されているところに特徴がある。国立国語研究所の web ページ (<http://www2.kokken.go.jp/eag/>) において公開されている。

² 作文の執筆課題は，意見文（「たばこを法律で規制することについてどう思うか」「日本語学習においてワープロソフトを使用することについてどう思うか」）および説明文（「あなたの国にある行事やお祭りなどを日本人に紹介する」）であった。1編あたりの文字数は350～800字程度である。6編の作文は，「語彙に関する問題点を多く含むもの」を，執筆者母語・テーマができるだけばらつくように選択した。作文執筆者の出身国と，対訳に用いた言語の内訳は以下の通りである。中国（中国語）2，韓国（韓国語）1，シンガポール（英語）1，ベルギー（オランダ語）1，ブラジル（ポルトガル語）1。

³ 本稿では，属性別の集計については言及していないが，大まかな傾向をここで述べておく。4節に示した「重篤率」を，作文別でなく属性別に集計しなおすと，日本語教師18.9%，日本語ボランティア11.2%，一般人13.1%，学校教員18.5%となった。添削においては「職業として教育に携わる人々（日本語教師・学校教員）」が全体として厳しめの傾向を示すようである。またボランティアは，日本語教師に比べ添削態度が寛容である。これは「正しい日本語」を教えようとする規範意識の差を反映している可能性があるが，このことは今後さらに検証が必要である。日本語書きことばに関する学習者コーパス (Learner Corpus) の1つ。学習者の日本語作文だけでなく，学習者本人が書いたその母語訳が収録されているところに特徴がある。国立国語研究所の web ページ (<http://www2.kokken.go.jp/eag/>) において公開されている。

添削を行ってもらった。調査時期は、08 年 2 月から 3 月にかけてであった。添削者には、XECS の操作法を十分に伝えた上で以下のような条件を示し、3 時間の中で添削をお願いした。

＊この調査は、外国人が日本語で書いた文章に対し、日本人がどのような箇所に違和感を持つか、特に重大と感じる間違いとはどのようなものを調べるためのものである。

＊この添削は、作文を書いた人へのフィードバックのために行うものではない。「あまり直しすぎると学習者の負担になるのでは」といったような教育的配慮は不要である。

また、添削にかかる時間は対象作文や人によって、大きく異なることが予想されたが、制限時間を厳しく設定することは実際的ではないため、今回は 1 編あたり「30 分以上、1 時間以下」という時間設定を行うこととし、このため 1 名につき 3～6 編の添削をお願いすることになった。1 つの作文にのみ添削が集中しないように、添削対象作文は分散するように配慮した。

34 名の添削者に添削を依頼し、得られた添削データ数は 130 となった。

3.2.4. 作文添削支援システム XECS

XECS とは、XML-based Essay Correction System の略称。作文添削をブラウザ上で行い、その結果を XML ファイルとして残していくシステムである（宇佐美・鎌水 2006）。具体的には、ブラウザ上に表示させた添削対象となる学習者作文について、修正したい箇所を範囲指定し、その箇所に対してどのような添削操作（挿入・削除・置換など）を行うかを指定する。さらに必要に応じて、修正候補やコメントなどの情報を入力し確定するという操作を行う。

添削結果は、ブラウザ上では手書き添削と同じように、取り消し線や修正案の書き込みがなされた形状で表示されるが、ブラウザで読み込んだオリジナルの作文テキストには、添削情報が XML タグとして元の作文テキストの中に埋め込まれて保存されていく（修正案や、修正箇所に対するコメントなども XML タグの中に属性値として記録されていく）ため、添削結果を検索可能なデータとして活用していくことが可能となる。

このシステムは、単にブラウザ上で WYSIWYG での電子添削を可能とするだけでなく、「（修正箇所の）重篤度」の情報も、XML タグの属性として記録できるという特長がある。添削者が誤用箇所を選択し、挿入・削除・置換などの添削操作を行う際、「その箇所をどの程度許容できるか」ということについて、「ある程度許容できる（重篤でない）＝1」「許容できない（重篤）＝2」「全く許容できない（非常に重篤）＝3」の 3 段階で答えることが求められ、同時に添削タグの中に属性値として記録されていくのである。

3.2.5. 分析ツール yama yama analyzer for XECS

今回、XECS で収集した 130 の添削データを yama yama analyzer for XECS（以下、YYAX と略称）を用いて処理した。YYAX は、1 つの作文に対し複数の添削者が行った添

削データ（XML ファイル）を解析し、「添削者の修正が集中している箇所はどこか」ということを、棒グラフの形で示す分析ツールである。まずは、「作文1」の前半部分の解析結果を先に示そう。

重篤度

01 現代の高速社会ではスピードを掲げるいわゆるIT革命が確実に世界の営

重篤度

01 みを促進する物なのでワープロソフト等の人気がもっと増すはずだと思う。

重篤度

01 日本も国際的な貿易国としてその人気に伴うチャンスを見逃してはいけない

重篤度

01 . こういうわけで言語に対する堅苦しい考え方は不要な障害になる模様では

重篤度

01 ないかと疑問に思ってきた。その「情報技術」の実りを認めなければならな

図1 YYAXによる作文1の21人分添削データ集計

図1で棒グラフの山の高い部分は、「多くの添削者がおかしいと感じ、修正した（しようとした）部分」を示している。前述の通り XECS では、添削者がおかしいと判定した箇所を XML タグで囲み、タグの中にはその箇所の「重篤度」を3段階で記録している。YYAX は添削対象作文について、文字間を含む文字単位に分節⁴し、その文字に対し添削者が示した重篤度を累積し、その結果を棒グラフの形で表示する。

4. 分析

本節では、「多くの添削者が修正を施している箇所」を取り上げ、そのような箇所に対し、実際どのような添削がなされているか、その添削は執筆者の意図を適切に反映しているか、ということを個別に分析していくこととする⁵。

⁴ YYAX では、「挿入」という文字そのものを対象としない添削方法を処理するために、文字間を1つの単位として数えている。したがって、「予備」に添削をかけた場合、「予口備」という3つの単位にわたって添削されたと認識されることとなる。

⁵ 「ある程度許容できる=1」「許容できない=2」「全く許容できない=3」は、「添削していない=0」を含めて順序尺度であるが、本稿では便宜的に間隔尺度として扱った。

4.1. 添削かかり率・重篤率

個別分析の対象として着目するのは、YYAX による解析の結果、重篤度の累積値が高かった部分（棒グラフの山が高い部分）である。

ただし作文によって添削のかかり具合はまちまちであり、全体的に高い重篤度が示されている作文も、そうでない作文もある。以下の表 1 に示すのは、それぞれの作文に対してどの程度の添削が行われたかを示すものである。まず、作文を文字単位に分節し、文字間⁶も含めた「添削対象単位数」にその作文の「添削者数」を掛け合わせ、この値を「総単位数」とする。また、個々の添削者が何らかの添削を行った単位数を累計し、その値が総単位数に占める割合を「添削かかり率」として示す。さらに、この添削かかり率に対し、重篤度による重みづけを考慮して補正した値を「重篤率」として示す（すべての添削者が、作文のすべての添削対象単位に対し「重篤度 3」という判定を下した場合が 100%となるよう計算）。

表 1 作文ごとの添削のかかり具合

	作文 1	作文 2	作文 3	作文 4	作文 5	作文 6
添削対象単位数	715	851	1,213	1,199	1,097	1,597
各作文に対する添削者数	21	22	24	23	21	19
総単位数	15,015	18,722	29,112	27,577	23,037	30,343
添削かかり率	15.9%	22.8%	24.3%	25.4%	41.8%	14.5%
重篤率	8.0%	13.1%	14.2%	15.2%	29.3%	7.5%

この表から、添削かかり率、重篤率には作文によってかなりのばらつきがあることが分かる（作文 5 で高く、作文 1 と作文 6 では低い）。このため、一定の重篤度累積値を超えた箇所を分析対象とすると、作文 5 からは大量に分析箇所が選ばれてしまう反面、作文 1 や 6 からはわずかの分析対象しか得られないことになる。ここではできるだけ多様な逸脱表現を分析対象としたいため、分析対象箇所が特定の作文に偏ることは避けたい。そこで各作文の中で、累積値の高かった箇所上位 30 位⁷までを今回の分析対象として着目することとする。

4.2. 単位の切り出し

次に、「重篤度の累積値が高い部分」をどのような範囲で切り出すかについて論じる。YYAX を用いると、重篤度累積値が高くなっている箇所は分かるが、「どこからどこまでを

⁶ 各作文の添削対象単位数は、当該作文の文字数×2+1となっている。これは、注 4 にも述べたように文字間も単位として数えており、さらに文章の先頭文字の前、最終文字の後にも「挿入」という操作が行われる可能性があるためである。

⁷ 上位 30 位というのは、質的分析にたえる現実的な分量として便宜的に設定した。

分析単位として切り出してくるのか」ということが問題になる。以下、作文1の一部を例に示しながら説明する。

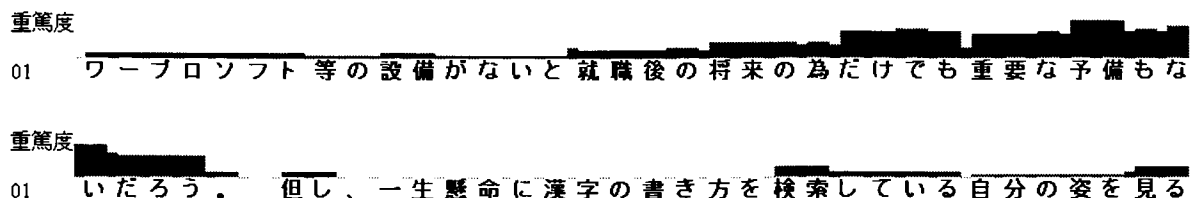


図2 「予備」の周辺部分

図2を見ると、重篤度の累積値は「予備」という語の部分がもっとも高いが、その前後、「就職後の」から「ないだろう」にかけての部分も高くなっている。そして、実際の語の使われ方から判断すると、ここでは「予備」という語の使い方だけがおかしいというよりは、「就職後の」から「ないだろう」にかけての表現が全体的におかしいということが分かる。

学習者作文の中にはこのように、比較的長い部分にわたってなんとなくおかしい、という箇所が散見される。こうした部分については、重篤度の累積値がピークを示す「予備」という語だけを切り出してくるのではなく、添削者にとっておかしいと感じられた範囲を長いまま取り出し、「重篤箇所」と認定できるほうがよいであろう。

図2の「予備」の周辺を詳細に見ると、「為だけでも」と「重要な予備」の文字間が、前後に比べて明確に落ち込んでいることが分かる。これは、「就職後の将来の為だけでも重要な予備もないだろう」を一連の表現として添削した添削者もいる反面、「就職後の将来の為だけでも」と「重要な予備もないだろう」を別々の表現として添削した添削者も少なくないことを示している。したがって、重篤度の累積値の山が長い範囲にわたって連続している場合、「前後の文字と比して、50%以下の落ち込み」を示している部分があれば、そこを切れ目として「重篤箇所」を前後に切り出すこととする。

4.3. 「重篤箇所」の個数と例

上記の手順に従って、各作文から「重篤箇所」を取り出した結果と、5節の考察で取り上げる部分を中心に文脈を含めた例を以下の表2に示す。四角で囲まれた部分が「重篤箇所」であり、その中の網掛け部分は、切り出された「重篤箇所」の中で最も高い値を示した部分である。また井は、その位置に文字列の挿入がなされていることを示している。網掛け部分の右肩に重篤度の累積値を、「重篤度の累積値／(評定者数×3)(評定者全てが「全く許容できない=3」と判定した場合の最大数)」という計算式によるパーセンテージで示している。

表2 「重篤箇所」の個数と例

<p>作文1 (be020j⁸) 32箇所⁹</p> <p>従って、日本語学習でもワープロソフトを使用すべきである。ワープロソフト等の設備¹⁰がないと就職後の¹⁴将来の²⁴為¹⁴だけで⁴⁴も重要な予備⁵⁷もないだろう。但し⁸、一生懸命に漢字の書き方を検索¹⁴している自分の姿を見る¹⁶と現実を直視してく⁴⁰る。その短所から考えたら¹⁴ITという一番楽な方法は逆に学力的¹⁶には非生産的である⁸。特に語学の場合で⁸は能率と品³³質との約³²り合いを守ら¹⁶なければならないでしょう²⁴。</p>
<p>作文2 (br068j) 31箇所</p> <p>神父が話し²³をして、結婚をしたい³⁶と花婿と花嫁に尋ねて、肯定に答えることに⁶²、結婚指輪を交換して、後でキスし合って教会でする²³結婚式を⁴⁷終ってしまう⁴²。教会の外⁵⁸に出る時、客は新婚の人²⁹の上で⁴²米を投げる。その後、パーティーをする⁵⁵こと、習慣をもつ³⁸。そのパーティーで、食べものと飲みものを²³仕えて⁵⁰、婚約者⁴⁸がシャンペンとケーキを食べる。</p>
<p>作文3 (cn032j) 30箇所</p> <p>人々はみんなたばこを吸う弊害を知るべきです。たばこを吸うことは自分の体を損なうばかりでなくかつ他人の健康をおど⁶⁰しています。たばこを吸う人は利己的であります。彼らはそんな⁴⁴だ⁶⁵はこ⁶⁵を吸わない人を度外⁴⁰視して、とくにおんな⁴²とこどもの健康をおどされた⁶⁷ことを³⁹許容しない⁶¹。たばこのなかにニコチンがある、すこしのニコチン⁴²は⁴²たばこを吸う人の肺を損なって、長い時間⁵⁰にな⁵⁰って、肺癌になった可能性があります。胎児にたいして、いっそう重々しいな⁵⁶ことは奇形的な胎児⁵³になった⁵³可能性がな⁶¹ります。だから、たばこのことは個人問題だけではなく、全社会の問題である。たとえば⁴⁰たばこを吸う人が自暴自棄になる⁵⁶、かつ⁴⁰他人の健康のために吸わないでください。</p>
<p>作文4 (cn074j) 30箇所</p> <p>十月一日は、国民がみんな一緒に特殊⁵⁷の日をお祝いしました。北京は中国の首都として、とくに賑やか⁵⁸だった⁵⁸です。今日、天安門は世界の焦点⁵⁷になりました。</p>
<p>作文5 (sg060j) 32箇所</p> <p>私の学生の命もすぐ終わります。速いね。学生⁶⁵の命⁶⁵後で、何をしましょうか？／時の大部分私眠りました。課はくり抜き⁸⁶！先生はほんとうに一番くり抜き⁸⁶。ああ、眠いね、学校は退屈な事⁵⁷ですが。</p>
<p>作文6 (kr158j) 35箇所</p> <p>子供たちには、おこづかいがそれもふだんは手に入らない巨²¹額のお金がもらえるので、ひじょうにうれしい日であるのだ。また、ソルナルでは、あちこ⁶³ちでばらばらになってすんでいた¹⁸家族全員が親のあ³³るふるさとにあつまってソルナルをい¹⁶わう¹⁶ため、交通⁶⁷ちゅ⁶⁷うたいが毎年間</p>

⁸ 作文対訳 DB(<http://www2.kokken.go.jp/eag/>)で検索する際の作文 ID 番号である。

⁹ 重篤度累積値は複数の箇所が同率で並ぶ場合もあるので、実際に着目される箇所は 30×6=180 箇所より多くなることもある

題になる。韓国の帰省戦争というのは、経験のある人で¹⁹はなければ、ぜったい⁷⁴象想⁷⁴もできないほどである。¹⁶というのは¹⁶韓国人の帰省本能は、³³どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしく³³なるばかりだ。

5. 考察

先行研究においては、学習者作文における様々な誤りのうち、「語彙に関する誤り」が重篤であるとされている。そこで本節では、表2で抽出した「重篤箇所」の中で、「語彙選択に問題があるもの」を取り上げ、添削者がその箇所を適切に修正できているかを個別に見ていく¹⁰。

5.1. コロケーションの点で問題がある例

語彙選択の誤りの中で最もよくみられるものは、「その語の意味・用法は概ね理解されているとは考えられるものの、日本語のコロケーションとしてそのような使い方はしない」という例であった。例えば以下のような例である（なお以下においては、前後の文脈も合わせて広めに引用し、ただしその中で「重篤箇所」に当たる部分は[]でくくって示すこととする。詳しい文脈については表2を参照のこと）。

- (1) 健康を[おどしています]（作文3 中国語訳：威胁他人的健康）
- (2) 天安門は世界の[焦点になりました]（作文4 中国語訳：天安门更成为了世界的焦点）
- (3) [巨額]のお金が（注：お年玉についての話）（作文6 韓国語訳：거액의 돈이）

母語訳を見ると、こうしたコロケーション上の問題は、母語における表現をそのまま日本語に置き換えたことによって生じているものが多いように見受けられる。ただこのような事例においては、文脈を考え合わせれば適切な修正候補を挙げることはそれほど難しくなく、実際に今回の調査の添削者も概ね執筆者の意図に近い添削結果を残している¹¹。

この種の箇所において、執筆者は当該の語が、別のどういった語と共起できるか、できないかを十分に把握できていないのであるが、ただその語の意味そのものは概ね理解できているものと思われる。そのため添削者も、比較的簡単に修正候補を挙げるのであろう。

¹⁰ なお、ここでは、日本語に存在しない漢字語を使ってしまう例（例えば、中国語の漢字語をそのままの形で使用してしまっている例など）については分析の対象としない。

¹¹ (1)の「おどしています」は25名中18名が「おびやかしています／おかしています」、(2)の「焦点になりました」は23名中16名が「注目を集めました」、などに修正できていた。(3)の「巨額」は19名中10名が「たくさん」などに修正したが、そのままでも問題ないと考えて修正を行わなかった添削者も19名中9名いた。

5.2. 多義性・同音異義性に基づく語の意味の取り違えが起こっている例

以下に挙げる例は、母語と日本語での「語の意味の抽象性」の違いによって生じた「重篤箇所」の例である。

- (4) 私の学生の命もすぐ終わります。速いね。学生[の命後で]、何をしましょうか？

(作文5 英語訳 : My life as a student is coming to an end soon. I asked myself what should i(ママ) do?)

- (5) 食べ物と飲み物[を][仕えて] (作文2 ポルトガル語訳 : servem-se comidas e bebidas)

英語の“life”という語は意味の抽象性が高く、日本語では状況により、「命」「生活」「生涯」など多様な語と対応している。そして日本語の対応語は、“life”に比べると、それぞれはるかに具体的で限定的な意味を持つために、対応語の選択を誤ると、日本語母語話者にとって執筆者の意図を推測することが困難になってしまうことが考えられる(宇佐美2006)。ポルトガル語の servir (「仕える」「提供する」など)についても、全く同じことがいえるだろう。

ただ、上記2例に対し、添削者が実際にどのような修正を行っているかを確認すると、「(学生)の命」については21名中17名、「仕えて」については22名中12名の添削者がほぼ適切に添削できており、意味推測を極めて困難にする、ということはないようであった。おそらくここでの意味推測には、添削者全員にとって学習経験のある英語の知識がプラスに働き、文脈による意味推測を助けたものと考えられる⁽¹²⁾12。

では、単語の意味範囲がずれていても、文脈に照らせば、常に推測が可能かということ、もちろんそんなことはあり得ない。以下のような例を見てみよう。

- (6) 【課はくり抜き】 (作文5 英語訳 : all the lessons were s(ママ) boring)

英語訳を見て明らかなおとり、執筆者は“boring”という語を辞書で引き、そこで見つかった「くり抜き」という語をそのまま使ってしまったことが想像される。本来は「退屈だ」のような語を選択すべきところであったが、この部分を適切に修正できた添削者は1名もいなかった。

(4)(5)ではある程度意味推測が可能となる一方で、(6)では意味推測が極めて困難になってしまったのは、boring が「同音異義語」であり、life, servir は「多義語」である、という事情によるものと思われる。つまり、英語 life に対応する「命」「生活」の間には意味的な共通点が認められるため、この両者を取り違えても、英語に関する知識があれば推測がつく可能性があるが、boring の場合「くり抜き」「退屈だ」の間にはほとんど共通点がないため、推測が極めて困難となってしまうのであろう。

¹² 作文2の執筆者の母語はポルトガル語であるが、ここで問題になっているポルトガル語 servir は、たまたま英語の serve と語形も意味範囲も似ている。

5.3. 論理関係を表わす語（接続詞）に意味の取り違えが起こっている例

以下の例も、添削者にとって意味推測が極めて困難であったものである。

- (7) 「[というのは], 韓国人の帰省本能は, [どれだけ発達しているのか, やたらと疑わしくなるばかりだ] (作文6 韓国語訳: 그래서 한국인의 귀성본능이라는 것이 어느정도 발달되어 있는지 팬실히(마) 궁금해 질 정도다)」

韓国語訳でこの部分は「그래서」という語で始まっており、これは「それで、そこで」というような意味である。これをなぜ「というのは」と表現したのかは不明であるが、いずれにせよここで接続詞の意味を取り違えて使っていることにより、文脈の中におけるこの文の位置づけが極めて分かりにくくなってしまっている。やむをえないことであるが、ここで「というのは」を「そこで」と修正できた添削者は1名もいなかった。

ここで指摘できるのは、接続詞のように、論理の道しるべとなるような語の使い方が誤っていると、文章全体の意味理解にかなり大きな支障が生じてしまうということである。接続詞の使い方が間違っているとすれば、それはいわば道路標識自体が間違っていたようなものである。その意味では、接続詞のような論理の道しるべとなる語の使い方の誤りとは、誤用の中でもかなり重篤なものであるといえるのではないか。

もう1つ例を挙げる。これも接続詞の選択に問題があった例である。

- (8) たばこを吸う人[が自暴自棄になる], [かつ]他人の健康のために吸わないでください。(作文3 中国語訳: 就算吸烟的人自己自暴自弃, 但是也应为他人着想, 请不要吸烟)

母語訳を見ると、「就算～但是～（たとえ～であっても、しかし）」という表現が使用されており、ここで執筆者は、「たとえ喫煙者自身自暴自棄になっているのだとしても、しかし喫煙は他人に迷惑をかけるので、たばこは吸わないでほしい」というようなことが言いたかったことが分かる。しかし日本語では、「かつ」という、この場には全くそぐわない接続詞を使ってしまっているし、そもそも「たとえ～であっても、しかし」という、前半部分と後半部分の論理的つながりを表示することが全くできていない。この部分に対し添削者は、以下に示すように極めて多様な添削結果を提示している。

- (8-1) たばこを吸う人は自分のことだけでなく、他人の健康のことと考えて、吸わないでください
- (8-2) たばこを吸う人は自暴自棄になったりするし、かつ他人の健康のために吸わないでほしい
- (8-3) たばこを吸う人は自分自身の健康のためばかりでなく、他人の健康のために吸わないでください
- (8-4) たばこを吸う人が自暴自棄になることなく、他人の健康のために、たばこを吸わないでほしいと思うのです

ある添削者は「自暴自棄」という語を使用することに問題があると判断してそれをはずしたり、またある添削者は「自暴自棄」という語と「吸わないでください」という句との

関係を自分なりに推測したりしている。それぞれ日本語としてはそれなりに筋の通った表現を提案しているが、残念ながら結果としては、その提案は執筆者の意図と多少合わなくなっている。

6. まとめ

誤用の重篤性に関する先行研究では、「分かりやすさ」に最も影響を与えるものとして「語彙の誤り」が指摘されることが多かった。しかし実際の学習者作文データに照らしてみると、語彙の誤りのうち、「コロケーションに問題があるもの」については、読み手は文脈を利用することでかなりの程度まで意味推測が可能であり、適切な修正も容易であるようだった。語の意味を全く取り違えているもののなかでは、同音異義性に基づく語選択の誤りは確かに意味推測を困難にするようであるが、多義性に基づく語選択の誤りについては、意味推測が可能となる場合もありうることが示唆された。

今回の調査で意味推測を本当の意味で妨げる例として指摘されたのは、「文の構成要素（語、フレーズ等）同士の論理的関連性が適切に示されていないために、その解釈の可能性に複数のものが出てきてしまい、どの解釈が適切かを判定する決め手がないもの」であり、その意味で、例えば「接続詞の選択ミス」というのは意味解釈上重大な障害となるようであった。

こうした場合、読み手が自分なりに要素同士の論理的関連性を解釈しようとしてしまうために、読み手が書き手の意図とは全く異なる解釈をしてしまうこともあるようである。読み手が自分勝手に解釈をし、「分かったつもりになってしまう」という状態は、単に「意味が全く分からない」という状態よりも、コミュニケーション上大きな問題であるといえるかもしれない。

Khalil(1985)が指摘しているとおり、「分かる」という判断は実はかなりあいまいなものである。理解困難な箇所について、「分かったつもり」になったとしても、それは解釈の1つに過ぎない。非母語話者の書いた文章を読むとき—今後は教師だけでなく、一般の日本語母語話者にもその機会は増えていくことだろう—には、「分かったつもりになった」というところで終わりにするのではなく、「他の解釈はないか」ということを問い直してみること、そして、複数の解釈がありえ、どの解釈をとるべきかについて決め手がない場合は、安直な決め付けを避け、書き手自身に直接の問いかけを行う、ということが必要となるであろう。

謝辞：XECS 及び YYAX の開発に尽力してくださった鎌水兼貴氏、調査の準備段階で協力してくださった高野知子氏、34名の添削者の方々に深く感謝申し上げます。

参考文献

宇佐美洋(2006)「フランス語母語話者の日本語作文における『意図不明表現』の分析—母

語訳との対照から見る『分かりにくさ』の理由―『作文対訳データベースの多様な利用のために「日本語教育のための言語資源および学習内容に関する調査研究」報告書』国立国語研究所, 81-100 (本報告書は, <http://www2.kokken.go.jp/eag/> にて公開している)

宇佐美洋・鎌水兼貴(2006)「添削時の思考過程を考慮した, XML による作文添削情報表示システム」『2006 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, 269-270

宇佐美洋・鎌水兼貴(2007)「添削・評価情報のタグ化とその集計手法―「評価意識」を量的に取り扱うために―」『日本語学習者の書き言葉に対する対照言語学的・文章論的研究』平成 17-18 年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書, 67-82 (本報告書は, <http://www2.kokken.go.jp/eag/> にて公開している)

趙南星(1991)「韓国人の日本語学習者の誤りの評価―日本語話者と韓国語話者による誤りの重み付け―」『日本語と日本文学』第 15 号, 筑波大学国語国文学会, 19-40

Khalil, A. (1985) Communicative Error Evaluation: Native Speakers' Evaluation and Interpretation of Written Errors of Arab EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 19(2), 335-351.

Rifkin, B. and Roberts, F. D. (1995) Error Gravity: A Critical Review of Research Design. *Language Learning*, 45(3), 511-537.

(国立国語研究所日本語教育基盤情報センター評価基準グループ)

「生活場面で必要となる日本語書きことば」に対する母語話者の評価 —どういう場合に、なぜ評価はばらつくのか—

宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち

【キーワード】謝罪の手紙文・学習者作文・評価の観点・インタビュー・プロトコル分析

【要旨】

日本国内で生活する外国人学習者が増加しているという状況に鑑み、「生活場面で必要となる書きことば能力」向上のための支援が必要となっている。しかし「生活場面での書きことば」は、「教室場面での書きことば」と比べ、明確な評価基準が存在せず、人によって評価基準が大きくばらついていることが予想されるため、支援の指針が立てにくい。

そこでわれわれは、「生活場面での書きことば」について、一般の日本語母語話者が文章中のどこに反応し、どのような評価を行っているのか、その評価にどのようなばらつきがあるのかを、実際のデータに基づいて明らかにしようと考えた。このため、学習者が日本語で書いた「謝罪の手紙文」10編を母語話者8名に読んでもらい、順位付けをしてもらうとともに、順位付けの理由について、インタビュー等による意識調査を行った。

その結果、人によって評価結果が大きくばらつく場合として、1) 実現性に疑問が感じられる約束をしている、2) 相手の要求に従えない理由を詳細に説明している、3) 要求に従えない代わりに提案をしている、4) どうすればよいか、読み手に相談を持ちかけている、が指摘された。このように、場面や評価者により、大きく評価結果が異なるという事実は、生活場面における言語運用に対する評価が非常に個人的・恣意的な理由づけによって行われてきたことを示唆している。母語話者自身による自らの評価観の問い直しが必要である。

1. 「生活場面で必要となる日本語書きことば」に対する研究

近年日本では、留学等特定目的のためではなく、「日本で生活すること」そのものを目的として日本語を学ぶ非母語話者（以下「学習者」）が増えている。こういう人々に対する日本語支援は、ともすると話しことばの側面に重点が置かれがちであるが、学習者が日本社会の中でサバイバルしてだけでなく、「地域社会に根ざした、より豊かな生活」を送っていけるようになるためには、書きことばの能力も必要となるだろう。例えば、子どもを日本の学校等に通わせている学習者が、担任の先生との「連絡帳」でのやりとりがうまくできず困っている、というような話はよく耳にするところである。

一方、従来の日本語教育における「作文教育」は、与えられたテーマにそって事実や出来事、また自分の考えを書く、という形で行われてきた（例えば、「私の国」「日本に来て最も驚いたこと」「外国語は子どものころから勉強したほうがいいのか」のようなもの）。し

かしこうした文章は、実生活から切り離された「教室」という特殊な空間においてのみ書かれるものであり、実際の生活場面においてこの種の文章を書くことはほとんどない、といつてよい。日常生活の中では、文章を書く「目的」「場面」が明確であり、その目的や場面に合わせて文章を書いていく必要があるのだが、従来型の作文教育を受けてきた学習者はそのような訓練を受けていない。由井（2005）はこのため、上級レベルに達した学習者でも簡単な伝言メモ 1 つ十分に書けるとは限らない（一応日本語の文章にはなっているのであるが、母語話者としては何となくおかしく感じられる）ということを指摘している。そしてこうした状況を改善していくためには、場面を構成する要素をカテゴリー化して分析し、それに合わせて日本語教育文法を再構築していくことが必要であると主張している。

由井（2005）は、「生活場面におけるコミュニケーションに必要な書きことば」という視点から、作文教育や日本語教育文法をとらえ直そうと提言している。そうしたとらえ直しは教育上非常に有意義であると思われる反面、「学習者が、母語話者に違和感を持たれないような文章が書けるようになればそれでよいのか」という疑念もまた湧いてくる。

言うまでもないことであるが、学習者が、母語話者と変わらないような言語運用能力を身につけることは極めて困難である。多くの学習者は、自分の言語運用が母語話者のそれとはかなりかけ離れていることを知りつつ、しかしそれでも、目的を達成するために、その不完全な言語運用能力を使っていかねばならない状態にある。そのような学習者に向かって、母語話者と同等の日本語運用能力を一方的に求めていくのは明らかにフェアな態度ではないだろう。学習者と接触する母語話者側も、その場面におけるコミュニケーションの「目的」は何か、ということを正しく認識し、その目的が達成されているのであれば多少不自然な日本語運用でもよしとする「柔軟な評価観」を持つべきではないだろうか。

さらに、どのような日本語表現に対し違和感を持つか（「カチン」と来るか）ということにはかなりの個人差があることが予想される。野田（2008）は、「配慮したつもりなのによい印象を与えない日本語非母語話者の配慮表現」の一例として、以下の例を挙げている。

〔日本語能力が高い非母語話者の A という学生が面識のない B 先生に大学院入試のことでメールを送った。B 先生は「研究テーマに問題があると思う。研究テーマの候補を 10 か 20 考えて知らせてくれたら、アドバイスできる」と返事した。

10 日ほどして A は B 先生に次のメールを送った〕

こんにちは、B（人名、姓）先生。A（人名、姓）です。

大変お待たせ致しました。本当に申し訳御座いません。（以下略）

この文脈で「お待たせ致しました」と書くと、B 先生は「待ってなんかいいないよ」と思う可能性があり、ここではこのような表現をとらないほうが安全、と野田は言う。

しかし、この文脈で「お待たせ致しました」という表現に接した母語話者のうち、どのくらいの割合の人が実際に不快とを感じるものであろうか。それは、野田自身『「待ってなん

かないよ』と思う可能性がある」(下線は引用者)と述べている通り、実はよく分からない。「日本人の学生が書いたのであれば注意するが、学習者が書いたことを考慮すれば十分許容できる」という人もいるだろうし、「最近の日本人の学生に比べれば十分配慮が感じられる文章で、まったく問題ない」という人もいるだろう。

もちろん、実際にどのくらいの人が不快に感じるかは別として、不快に感じられる可能性がある以上そうした表現は避けるよう指導すべきだ、という主張は非常によく理解できる。しかしながら、「不快に思う可能性がある」という判断を、教師や研究者個人が行うということに対しては、筆者自身はやや危惧を感じるものである。それは、教師の極めて個人的で一般性を持たない好悪の感覚を学習者に押し付けてしまったり、また逆に、多くの母語話者にとって不快に感じられる表現であっても、教師自身それを何とも思わないのであれば、そのまま「問題のない表現」として看過されてしまったりするからである。

「日本語母語話者は、～という言語表現に対し、～と感じるものだ」という一般化はひとまず措き、「同じ母語話者同士であっても、同じ言語表現に対する評価がいかにばらつきうるものか、そしてそのばらつきの理由は何なのか」ということを、虚心坦懐に明らかにするところから議論を始めるべきではないだろうか。母語話者評価のバリエーションを把握することは、学習者にとっても有用であるのはもちろんであるが、それは母語話者自身にとっても、自分自身の評価観の問い直しを行うために必要なことであると考えている。

多くの母語話者は自分自身、どのような言語表現に接すると不快に感じるのか、それはなぜなのか、ということを明確には把握していない。また、同じ場面で同じ言語表現に接したとき、自分以外の人々はどのように感じるのか、ということについても、思いを致す機会はほとんどない。こういうことについて、学習者を受け入れる立場の母語話者自身も、いったん立ち止まって考えなおしてみることが必要ではないだろうか。そして、日本語に対する自分自身の評価の感覚が、その場面に照らして本当に妥当なのか、ということについて、問い直してみる必要があるのではないだろうか。

こうした問い直しを行うためには、現実のデータを収集し、それらに基づいた実証的な研究が必要になると考える。そこでわれわれは、1) 生活場面で必要になりそうな課題に基づき、学習者が実際に日本語で書いたデータと、2) そのデータに対し、一般日本人が行った評価のデータ(評価結果だけでなく、評価プロセスも反映したもの)を収集し、これらに基づき、「一般の日本人が文章中のどこに反応し、どのような評価を行っているのか」、「その評価にどのようなばらつきがあるのか」を明らかにするとともに、そのばらつきが生じる理由について考察することを考えた。

以下、収集したデータの概要と、それに基づく分析・考察について述べる。

2. 「生活日本語書きことばデータベース」概要

2.1. データ収集方法・データ提供者

われわれはまず、「生活場面で必要となる課題に基づき、学習者が日本語で書いたデータ」

を収集し、データベース化する作業からはじめることとした（宇佐美・森・吉田 2008）。

2008 年 1 月から 2 月にかけて、東京都内の大学及び日本語学校¹において、47 名の学生から延べ 186 編の作文データを収集した。データ提供者の日本語学習歴は 9 ヶ月から 15 年（ただし、72%は学習歴 4 年以下に収まっていた）、母語は、韓国語（33 名）、中国語（6 名）、タイ語（5 名）、インドネシア語（2 名）、カンボジア語（1 名）であった²。

2.2. 課題

このデータベースで使用した作文課題は全部で 4 種類あり、いずれも、「読み手との『交渉』」を目的とする課題である（なお、ここで「交渉」とは、「必ずしも自分とは利害関係を共にするとは限らない他者に対し、言語によるやりとりを通じて、自分の意図に沿った意思決定をさせようとする」と定義する）。そのうち 1 例を以下に挙げる。

ある日あなたが家に帰ってくると、ポストの中にメモが入っていました。そのメモは、隣に住んでいる日本人（山田さん）が書いたものでした。そのメモには、次のようなことが書いてありました。

〇〇さん、
あなたは夜遅い時間にゴミを出しているようですが、私たちの町では、ゴミは朝出すことになっています。あなたが夜にゴミを出すと、犬やカラスがゴミ袋を荒らすので、ゴミ置き場がきたなくなって大変迷惑です。
決まりを守り、ゴミは朝出すようにしてください。

山田

あなたは毎日夜遅く帰ってくる仕事をしているので、朝はいつも遅くまで寝ています。一方山田さんは、朝早く起き、夜も早く寝る生活をしているので、直接山田さんに会って話をすることはできません。そこで、山田さんに対し、返事のメモを書いてください。

*あなたは山田さんと 1、2 度話したことがあります。山田さんはあなたよりかなり年上で、気むすかしく、こわい人のようです。失礼にならないよう、十分注意して書いてください。

2.3. 付加情報

収集した作文データは、一定の規則にしたがってチャンクに分け、それぞれのチャンク

1 今回のデータ提供者は、主として「大学での勉学」のために日本語を学んでおり、生活のためだけに日本語を学んでいるわけではない。しかし当然のことながら教育機関外では「生活者」としての側面も持っており、「生活場面で必要な日本語能力」について考察するための研究対象として問題はないと考えられる。

2 本稿では分析対象とはしていないが、今回の「生活日本語データベース」では、学習者から収集した 4 つの作文課題と同一課題で、日本語母語話者 24 名から延べ 96 編の作文データを得ている。

が文章全体の中で持っている「機能」を、付加情報として付与してある。付与された情報の種類、チャンク切りの方針については宇佐美・森・吉田（2008）参照のこと。

3. 日本語手紙文順位付け調査

3.1. 調査目的

次に、「生活日本語書きことばデータ」に対して、一般の母語話者がどのような評価を行うのか、そのあり方をとらえるため、「日本語手紙文順位付け調査」を実施した。

田中・坪根・初鹿野(1998)は、教室内で書かれるような作文（「日本／東京に来て驚いたこと」）について、日本語教師および一般日本人がどのような観点で評価を行っているかを因子分析によって探ったところ、「正確さ」「構成・形式」「内容」「豊かさ」という4つの因子が抽出されたと報告している。しかしながら生活場面における現実のコミュニケーションを目的として書かれる文章については、「正確さ」「豊かさ」など、言語知識に関連する観点についてはあまり重視されないことが予想され、別途調査を行う必要は高い。

また、ひとくちに「内容」といっても、「内容」という語が含む概念は極めて広い。読み手に対してどのような働きかけをしているか、文章内でどのような対人配慮を行っているか、事情を丁寧に説明しているか、など、すべて「内容」という語がもつ概念の中に含まれてしまう。評価の際、読み手がこのうちどのような点を考慮し、どのような優先順位をつけているのか、ということについては、読み手によって考え方がかなり異なっていることが予想される。そうした違いは、因子分析のような手法によってはとらえにくい。

そこで今回の調査では、「内容」の評価にあたって個々の読み手の間にどのような違いが存在するのかをとらえるため、インタビュー分析・プロトコル分析など、主として質的分析の手法をとることとした。以下、調査の方法について詳述する。

3.2. 調査方法

3.2.1. 対象作文

「生活日本語書きことばデータ」のうち、今回の調査では、前述の「ゴミの出し方についてのクレームへの返事（謝罪）」を対象とすることとした。

この課題で書かれた作文47編を一覧すると、基本的な執筆態度として、

- 1) 山田さんの申し入れ通り、これからは朝ゴミを出す約束しているもの
- 2) 申し入れは受けたが、やはり朝ゴミを出すことは難しいと答えているもの

の2つが認められた。さらに2)については、

- 2-1) 朝ゴミを出すことは難しい、ということだけを述べているもの
- 2-2) 朝ゴミを出すことは難しいと述べると同時に、山田さんに何らかの働きかけを行っているもの（代わりの提案をする、どうしたらいいか逆に問いかける、など）

という下位分類が認められた。

そこで、これらの執筆態度ができるだけバランス良く配分されるよう、前掲のデータの

中から 10 編を選び、順不同に A～J の ID を与えた。選んだデータの全文は論文末尾に掲出した。またそれぞれのデータを、執筆態度によって分類すると以下ようになる。

- 1) 要求受諾 (4 編) : C、D、I、J
- 2) 要求非受諾
 - 2-1) 要求拒絶 (2 編) : B、F
 - 2-2) 働きかけ (4 編) : A、E、G、H

3.2.2. 評価者の属性

これらの手紙文を、一般母語話者 8 名に実際に読んでもらい、評価をお願いした。8 名の属性は表 1 の通りである。8 名とも日本語教育経験を持たない母語話者である。

表 1

評価者	性別	年代	職業	評価者	性別	年代	職業
ア	女性	10 代	学生	オ	女性	30 代	派遣社員
イ	男性	20 代	フリーランスビデオカメラマン	カ	女性	30 代	求職中
ウ	女性	30 代	派遣社員	キ	女性	30 代	主婦
エ	女性	40 代	会社員	ク	女性	40 代	主婦

3.2.3. 調査の手順と依頼内容

調査の手順としては、最初に「日本語手紙文順位付け」を行ってもらった。これは、選定した 10 編の日本語手紙文について、1 位から 10 位までの「順位付け」をするものである。その作業中に考えたこと、感じたことはできるだけ口に出してもらい、それを録音した後での分析対象とした (プロトコル分析)。並べ替えの際には、以下の指示文を示した。

あなた (山田さん) の家の隣には、外国人が住んでいます。その人はゴミ出しのルールを守らないので、あなたはそれを許せないと思っています。しかしその人は夜遅い仕事をしているようなので、相手にそのことを直接言うことはできません。

そこであなたは、次のようなメモを書き、ポストに入れておきました

〇〇さん、
あなたは夜遅い時間にゴミを出しているようですが、私たちの町では、ゴミは朝出すことになっています。あなたが夜にゴミを出すと、犬やカラスがゴミ袋を荒らすので、ゴミ置き場がきたなくなって大変迷惑です。決まりを守り、ゴミは朝出すようにしてください。

山田

翌日、隣の外国人から、返事のメモをもらいました。

＜問い：＞

いまここで、ありうる「返事のメモ」として、10 種類のものを用意しました。

あなた（山田さん）自身が、上記の状況において、こうしたメモをもらったと想定してください。あなたはそれぞれのメモを読んだとき、どの程度「感じがいい」と思いますか？

10 種類のメモについて、「いちばん感じがいい」と思うものから、「いちばん感じが悪い」と思うものまで、順位付け（1 位～10 位）をしてください。

順位付け作業終了後、「どのような理由や基準で順位付けを行ったのか」ということについてインタビューを行い、録音した。インタビューは、執筆者 3 名のうち 2 名が行った。

4. 「生活場面が必要となる日本語書きことばデータ」の活用—量的分析

評価対象となった 10 編の作文について、各評価者が与えた順位データから平均順位と標準偏差（1 位：1 点、10 位：10 点として換算）を算出した。その結果を表 2 に示す（平均順位の高かったものから降順に配置）。

表 2 を見ると、全体的な傾向として、要求受諾グループは高い評価、要求非受諾（要求拒絶）グループは低い評価を受けており、要求非受諾（働きかけ）グループは、要求受諾グループと要求非受諾（要求拒絶）グループの中間付近に位置している。

ただし、要求受諾グループに属す作文 D が、他の要求受諾グループに比べて低い評価を受けていること、要求非受諾（働きかけ）グループに属す作文 A が、他の要求非受諾（働きかけ）グループに比べて低い評価を受けていることにも気付く。作文 D の評価が低くなった理由は、作文 D の日本語がやや稚拙であり、文章の全体量が少ないことが影響したと思われる。作文 A の評価が低くなった理由は、5 章で考察する。

表 2

作文 ID	グループ	平均順位	標準偏差
C	(1) 要求受諾	1.75	1.75
J	(1) 要求受諾	2.38	0.92
I	(1) 要求受諾	3.88	1.96
G	(2・2) 要求非受諾（働きかけ）	4.75	1.83
E	(2・2) 要求非受諾（働きかけ）	5.25	2.38
D	(1) 要求受諾	5.38	1.41
H	(2・2) 要求非受諾（働きかけ）	6.63	1.77
B	(2・1) 要求非受諾（要求拒絶）	6.88	2.30
A	(2・2) 要求非受諾（働きかけ）	8.25	1.39
F	(2・1) 要求非受諾（要求拒絶）	9.88	0.35

次に、評価者が順位付けの際、文章のどの部分に対し、どのような反応を示したかを見

ていく。この目的のため、順位付け作業時のプロトコルと、作業後のインタビューの二種類の音声データを文字化し、以下の手順で分析を行った。

- (1) 文字化資料の中で、評価者が、何らかの評価的な言及をしている部分を抜き出し、それがどのチャンクについて述べられたものなのかを確定する。
- (2) 評価者の各チャンクに対する言及が、肯定的な内容（プラス評価）なのか、否定的な内容（マイナス評価）なのかを判定する。同じチャンクに対し、同一評価者がプラスとみなせるコメントとマイナスとみなせるコメントの両方を述べていた場合には、プラス評価 1、マイナス評価 1 とカウントする。つまり、1 つのチャンクに対して一人の評価者が行いうる評価の可能性は、①なし（評価数：0）、②プラス評価（評価数：1）³、③マイナス評価（評価数：1）、④プラス評価とマイナス評価⁴（評価数：2）の 4 種類となる。
- (3) プラス・マイナスの判定は二名⁵で行い、判定がずれていた場合（不一致率：1.46%）には、執筆者三名で協議のうえ調整した。
- (4) チャンクごとに、言及人数（0～8 名）、言及数（0～16）、プラス評価の数（0～8）、マイナス評価の数（0～8）を出す。

順位付け作業に使用した 10 編の作文の総チャンク数は 99 であり、そのうち、評価者から何らかの言及のあったチャンクは 69（69.7%）だった。

以下では、半数（4 名）以上の評価者が言及したチャンクを分析の対象とする。4 名以上が言及したチャンクは、全部で 27（27.3%）あった。その内訳を、表 3 に示す。表 3 は言及人数順（言及人数が同じ場合には作文 ID 順）でチャンクを配置している（表中の「機能」「機能的要素」は、「生活日本語書きことばデータベース」で各チャンクに付与されている機能タグである。また、「言及人数」と「言及数」が一致していない項は、1 人の評価者がプラス評価、マイナス評価の両方を与えていることを示している）。

³ 同じチャンクに対して、プラス評価のコメントを、表現を変えて何度も述べているような場合も「プラス評価 1」とカウントする。

⁴ 「基本的にはプラス評価だが、マイナスの側面もある」というように、プラス評価、マイナス評価の間で明らかな重み付けが違うコメントもあった。しかし量的分析の段階では、このような場合でもプラス、マイナス間で数値に重み付けは行わず、一律にプラス 1、マイナス 1 とカウントした。

⁵ 判定者一名は執筆者中の一名、もう一名は、執筆者以外の日本語母語話者であった。

表 3

連番	作文ID	本文	機能	要素 機能的	言及人数	言及数	言及 プラス	言及 マイナス
1	A	夜に私の家の前でゴミ袋を置いていたら、山田さんが朝に山田さんのゴミをゴミ置き場にゴミを出す時、私のも一緒に出せばどうですか。	行為促し	伺い	8	11	3	8
2	E	山田さんにこういう時にはどうすればいいのか教えていただきたいとおもいますが、	行為促し	直接依頼	8	8	5	3
3	E	お願いしてもいいでしょうか。	行為促し	伺い	8	8	5	3
4	F	ちょっとりかいしてください！	行為促し	直接依頼	8	8	0	8
5	G	それで 話した問題が起こらないように私のゴミは鉄の桶みたいのに入れて捨てるのは よろしいでしょうか。	行為促し	伺い	8	9	7	2
6	J	これからは、決まりをちゃんと守って、ごみを夜に出さないように努力します。	対人配慮	要求受諾	8	10	8	2
7	C	これから仕事が休みの時など、ゴミ置き場の掃除をお手伝いできたらいいと思います。	対人配慮	関係維持	7	10	7	3
8	H	いままでどおりにやらせていただけたらいいでしょうか。	行為促し	伺い	7	7	0	7
9	I	これから、是非朝出します。	対人配慮	要求受諾	7	8	6	2
10	C	これからは朝早くゴミを出すように注意いたします。	対人配慮	要求受諾	6	10	6	4
11	J	夜遅くごみを出し、山田さんに心配をかけてしまったことは心から謝ります。	対人配慮	謝罪	6	6	6	0
12	D	これから 注意して ゴミを 出します。	対人配慮	要求受諾	5	10	5	5
13	E	取り敢えず迷惑になったら本当にすみません。	対人配慮	謝罪	5	5	1	4
14	F	私もできるだけがんばるから	効果的補強	内的理由	5	5	0	5

15	G	またへんじをおねがいします	行為促し	直接依頼	5	5	5	0
16	H	周りにご迷惑かけてしまいまして 本当に申し訳ございません。	対人配慮	謝罪	5	5	5	0
17	I	引越したばかりなので、この町でゴミが朝出すことはちょっと分からない。	状況説明	周辺状況	5	6	2	4
18	B	私の眠る時間が夜明けだから、眠る前に捨てます。	状況説明	周辺状況	4	5	2	3
19	B	私も生活がありますし、その生活に合わせて生きて行かなければならない人です。	状況説明	周辺状況	4	4	1	3
20	B	私も努力するから、	効果的補強	内的理由	4	4	1	3
21	C	山田さんに不愉快な思いをさせてしまって、大変申し訳ございませんでした。	対人配慮	謝罪	4	4	4	0
22	D	時間が ありませんので	状況説明	周辺状況	4	4	2	2
23	E	返事お待ちしております。	行為促し	間接依頼	4	4	3	1
24	H	ゴミを朝出す事になっているのは 前から知っていたのですが、仕事の上夜遅くかえってくるのでやむおえず、今まで夜遅くだしていました。	状況説明	周辺状況	4	5	3	2
25	H	私一人のせいで 皆に ご迷惑かけたのは 反省しております。。	状況説明	自分の気持ち	4	5	4	1
26	H	出したゴミは 犬やカラスが散らかさないように しっかりしますので	効果的補強	新提案	4	7	4	3
27	J	まず、書面でしか挨拶できないこと、本当にすみませんでした。	対人配慮	謝罪	4	4	4	0

表3で、網掛けなしの項は全員の評価がプラス、またはマイナスで一致したチャンクである。網掛け付きの項は評価者間で、あるいは評価者内で、プラスとマイナスに評価が分かれたチャンクである。つまり、27のチャンクのうち19のチャンク（網掛け部分）では評価がプラス、マイナスに分かれており、実に7割以上のチャンクについて、評価の基本的な方向性（プラスかマイナスか）さえ一致していないということが分かる。

では、どのような条件の下で評価がプラス、マイナスに分かれうるのだろうか。表3で網掛けのついたチャンクを概観すると、評価が分かれうる条件として以下4つの場合にまとめられるように思われる：1) 読み手に約束をしているがその実現性に疑問が感じられる、2) 相手の要求に従えない理由を、詳細に説明している、3) 相手の要求に従えない代わりに提案をしている、4) どうすればよいか、読み手に相談を持ちかけている。

次の章ではこれらの場合それぞれについて、評価がプラス・マイナスに分かれる具体的な理由は何かということ、プロトコルとインタビューのデータをもとに質的に分析する。

5. 評価が分かれる理由—質的分析

5.1. 読み手に約束をしているがその実現性に疑問が感じられる箇所

作文の中には、今後の自分の行動を変えることを約束している箇所が見られる。表2の連番の6番、7番、9番、10番、12番、14番、20番、26番のチャンクがそれに該当する。例えば、「これからは、決まりをちゃんと守って、ごみを夜に出さないように努力します」（連番の6番）、「これから仕事が休みの時など、ゴミ置き場の掃除をお手伝いできたいと思います」（連番の7番）、「私もできるだけがんばるから」（連番の14番）、などの部分である。

これらの部分への言及を具体的に見ていきたい⁶。まず、評価者クは、作文Cの約束部分（連番の10・7番）「これからは朝早くゴミを出すように注意いたします。これから仕事が休みの時など、ゴミ置き場の掃除をお手伝いできたいと思います」に対して、「もう、しっかり【朝早くゴミを出すように注意いたします】っていうふうに断言なさってるし、ま、ゴミ置き場のお掃除もお手伝いさせてくださいみたいなことも書いてあるので、もうバッチリ、だと思います。百点です」と非常に高く評価している。

一方、同じ部分に対して、「この約束が本当に実現可能なものなのか」ということについて疑念を呈した評価者もいた。例えば評価者オは、「Cの方は、掃除の手伝いまでするっていうのが、まあ取り方によっては、ちょっと嘘っぽいかな（笑い）っていう気もするんです」、評価者イは、「この【朝早くゴミを出すように注意します】っていうのは一、必ず毎回朝出しますっていう意味ではない、と思う。だから、ゴミ置き場の掃除を（笑い）、手伝うって言ってるしー、んー、てことは、時々散らかるのはしょうがないでしょうって言ってる感じがする」と述べていた。

つまり、「今後に向けて、誠意の感じられる約束をしている」ということ自体を高く評価する評価者がいる一方で、「その約束が、本当に実現されうるものなのか」というところまで考慮し、必ずしも高くは評価しない評価者もいる、ということである。

⁶ 評価者のコメントの引用部分の表記規則を挙げる。(笑 xxx)：笑いながら話している。(笑い)：笑い声。【xxx】：テキストの引用。

5.2. 相手の要求に従えない理由を詳細に説明している箇所

要求非受諾グループの作文の中には、相手の理由に従えない理由を詳細に説明しているものがあつた。表2では、17番、18番、19番、24番が該当する。例えば、「引越したばかりなので、この町でゴミが朝出すことはちょっと分からない」（連番の17番）や「ゴミを朝出す事になっているのは前から知っていたのですが、仕事の上夜遅くかえってくるのでやむおえず、今まで夜遅くだしていました」（連番の24番）などの箇所である。

作文Hの説明部分（連番の24番）について、評価者カは、「自分は、こう、こういう生活をして、朝出すのは、あの、多分、努力しても、そんなすぐにはできませんっていうの、素直に話してくれてる」と自分の生活時間についてきちんと説明がなされていることを肯定的にとらえている。評価者エも、「これも、（笑）ここはちょっと迷ったんですけど、これ、あの、今まで通りにやらせてほしいっていう、ずうずうしい（笑）お願いをしている。）だけれども、一応説明をしている。自分の、あの、状況を、あの、細かく説明していますし、あの、文章的に、そんなに嫌な感じを受けない。あの、反省しているとか。で、あの、もう、ちょっと不可抗力だっているような説明をしている」と述べ、相手の要求に従わないことは否定的に感じつつも、状況を詳しく説明していることには肯定的である。

一方、同じ作文に対して評価者キは「何かこの【仕事上夜遅く帰ってくる】とか、何か、言い訳がましいことが、書いてあるので、謝っていても、何か、打ち消されちゃう、みたいな感じに思ってしまったんでー」と述べており、説明という行為に対して「言い訳がましさ」を感じているようであった。

すなわち、「相手の意向に添えない理由を詳細に述べる」ということに対し、「素直さ」や「率直さ」を感じ取る評価者と、「言い訳がましさ」を感じる評価者がいるのである。

5.3. 相手の要求に従えない代わりに提案をしている箇所

要求非受諾グループの作文の中には、相手の要求に従えない代わりに提案をしている箇所が見られた。具体的には、ゴミを朝に捨てることができない代わりに、「夜に私の家の前でゴミ袋を置いていたら、山田さんが朝に山田さんのゴミをゴミ置き場にゴミを出す時、私のも一緒に出せばどうですか」（連番の1番）、「それで話した問題が起こらないように私のゴミは鉄の桶みたいなに入れて捨てるのはよろしいでしょうか」（連番の5番）というような提案を行っている箇所である。表2の、1番、5番が該当する。

評価者アは、作文Aの提案部分（連番の1番）について「とー、そうですね、あの【一緒に出せばどうですか】、こちらは、一応、【よろしければ一度考えてみてくださいませんか】のように、あの、ワンクッション置いているというか…。相手の、相手の一、「相手は、どうですか？」と一応提案しているような体裁にはなっているんですね」と述べている。つまりこの評価者の場合、提案の内容については否定的にとらえているものの、自分の提案について相手に伺いを立てるという姿勢を肯定的に評価していることがうかがえる。

同じ作文Aの提案部分（連番の1番）に対して、「これは、もう、具体的な提案はなさ

ってるんですけど、山田さんに負担になる提案なんですね。で、それはもう、これはちょっと駄目ですねえ」(評価者ク)、「んー、【山田さんが私のも出せばどうですか】とかいう、ちょっと勝手な意見でちょっと不愉快に思っちゃうような文章な気がしますね」(評価者ウ)というコメントもあった。ここでは、提案の内容のほうに着目し、「相手の負担になる」「勝手である」という理由で低い評価を与えていることが分かる。

すなわち、提案の内容が、客観的に見てとても受け入れられないようなものだった場合に、内容はともかく、相手に何いを立てていることに注目し、その姿勢を肯定的に評価する人と、主として提案の内容に着目し、低く評価してしまう人とに分かれた。

5.4. どうすればよいか、読み手に相談を持ちかけている箇所

要求非受諾グループの作文Eには、どうすればよいか、読み手に相談を持ちかけている箇所があった。具体的には、「山田さんにこういう時にはどうすればいいのか教えていただきたいとおもいますが、お願いしてもいいでしょうか」の部分(2~3番)である。

この部分に対する肯定的なコメントとしては、「山田さんに対して、何か、どうしたらいいのかっていう、てい、提案、をしているところが、すごい、良かったかな、と」(評価者キ)、「えー、率直にですね、【今良い方法とか思いつかないので困って】と。だからー、なんだろう、どうでも良いと思っているわけじゃなくって、ちゃんと考えてるわけですよねえ。で、えー、結局、やっぱり、誰が考えても、あの一、山田さんと話し合う以外に、やっぱり解決法っていうのはみつからないと思うので、えー、【教えていただきたい】と。ただ、それも、命令口調で言うわけではなく、【お願いしても良いでしょうか】という、この、言い回しがとても、んー、相手を気遣っているの、あの一、良いですね」(評価者イ)などがあった。

一方、否定的なコメントとしては、「うーん。努力はしようとしているけど、山田さんに頼っているの、山田さんは、あんまり良い気はしないと思う。<中略>んー。うー、悪くはないけど、自分で考えた方が良くと思います」(評価者エ)や「教えてい、ほ、しいの、かっていうのは、山田さんはもう教えて欲しいも何もっていう気持ちを考えると、ちょっと山田さんの負担が増えるかなって思って」(評価者オ)などが挙げられる。

つまり、相談を持ちかけている部分について、評価者の中には、「読み手とコミュニケーションを取ることによって問題解決を図ろうとしている」と肯定的にとらえる人と、「相談を持ちかける行為は読み手に負担を与える」「人を頼らず自分で考えるべきだ」と否定的に考える人がいることが分かる。

6. まとめと今後の課題

ここまでで見てきたように、同一のチャンクであっても、評価者が異なると、それぞれ異なる理由付けによりまったく正反対の評価が下される可能性が少なくないことが示された。このことは、生活場面における言語運用に対する評価というものが、いかに個人的・

恣意的な理由付けによって行われており、そこに一貫した傾向性を見出すことがどれだけ難しいか、「日本人の評価」というものを安易に一般化した形で示すことがどれだけ危険であるか、ということを示している。

今回の調査の主たる目的は、同じ日本人同士が同じ文脈で同じ言語表現に出会った場合、いかに異なった理由によって、異なった評価を下す可能性があるか、ということを実際に示すことであった。しかし言うまでもなく、「同じ日本人でも評価は人それぞれである」ということを示すだけでは意味が薄い。次の段階としては、個々人による評価の違いが、どのような要因によって影響されているのか、ということを経験的に明らかにしていく必要があるだろう（おそらくは、コミュニケーションに対する個人的ビリーフや、外国人との実際の接触経験の多寡、といった要因が評価観形成に影響を及ぼしているものと予想される）。

さらに最終的には、宇佐美（2008）で提案したように、個々人のさまざまな評価プロセスを抽象化し、「評価プロセスモデル」といった形で表現することを計画している。個々人の評価プロセスは一見するところ非常に多様であるように見えるが、使用されている観点や、その観点の選択に関わる要因は無限に多様であるとは思われない。適切な抽象化を施すことにより、評価のプロセスをモデルの形で表現することは十分可能と考えている。

本論で行った考察は、評価プロセスモデル作成のために資する基礎資料として位置づけられるものである。

参考文献

- 宇佐美洋（2008）「学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価—個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと—」『日本言語文化研究会論集』、4、19-30. 国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち（2008）「生活場面が必要となる日本語書きことばデータの収集と分析」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集』2、（第7回日本語教育国際研究大会、釜山外国語大学校）267-270.
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ（1998）「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、1-12.
- 野田尚史（2008）「配慮したつもりなのに良い印象を与えない日本語非母語話者の配慮表現」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集』2、（第7回日本語教育国際研究大会、釜山外国語大学校）126-129.
- 由井紀久子（2005）「書くための日本語教育文法」『コミュニケーションのための日本語教育文法』（野田尚史・編）187-206. くろしお出版

【添付資料：学習者作文実例】

*改行位置に／を挿入した。また執筆者個人名は伏せ字とした。

<A> 【働きかけ（提案）】

山田さん。／あなたのメモはよく読んでみました。／まず、ご迷惑を掛けるのは申し訳ございません。／でも、私は日夜遅く帰って来る仕事をしていますので／朝早く起きるのが大変だと思います。／それでは、この方法はどうか。／夜に私の家の前でゴミ袋を置いていたら、山田さんが朝に山田さんのゴミを／ゴミ置き場にゴミを出す時、私のも一諸に出せばどうですか。／よろしければ一度考えてみてくださいませんか。／でわ、返事を待ちます。

 【要求拒絶】

山田さんへ／まず すみません。／山田さんの話を聞いてよく考えましたが／私のせいで町の人々に迷惑をかけてすみません。／私もいろいろに考えましたが／一人で間違ったら直さなければならぬと思います。／私は夜おそくまで働いているので朝には寝ます。／それで朝早くごみを捨てることができません。／私の眠る時間が夜明けだから、眠る前に捨てます。／私も生活がありますし、その生活に合わせて生きて行かなければならぬ人です。／山田さんの生活があるのと同じです。／私も努力するから、山田さんも私の事についてもう一度考えていただいけませんか?／ありがとうございます。

<C> 【要求受諾】

山田さん。先日山田さんからメモをいただいた*です。／ここの町のゴミ出しのルールを知らなかったとはいえ、山田さんに不愉快な思いをさせてしまって、大変申し訳ございませんでした。／これからは朝早くゴミを出すように注意いたします。／これから仕事が休みの時など、ゴミ置き場の掃除をお手伝いできたらいいと思います。ぜひお声をかけてください。

<D> 【要求受諾】

おはようございます。／どうも すみませんでした。知りませんでした。／私の仕事が いつも 遅くまで して いますから、会って話さなければなりません。／時間が ありませんので 手紙を 送ります。／これから 注意して ゴミを 出します。／どうも すみませんでした。

<E> 【働きかけ（相談持ちかけ）】

山田さん、／山田さんのメモはよく読みました。／取り敢えず迷惑になったら本当にすみません。／ところが、私は仕事のため、夜遅く帰って来て朝には寝ていますので、なかなか朝にゴミを出し難いです。／でも、町に迷惑にならないようにしたいんですが、私としては今いい方法とか思いついていないので困っていますね。／山田さんにこういう時にはどうすればいいのか教えていただきたいとおもいますが、お願いしてもいいでしょうか。／お手数かけて申し訳ありません。返事お待ちしております。／***

<F> 【要求拒絶】

山田さんこんばんは。／私は、隣の***です。／本当にすみませんが、私は仕事がお夜にあって朝はねまなければならないです。／私もきそくをまもなければならない事を分かっていますがちょっと困ります。／私もできるだけがんばるからちょっとりかいしてください！

<G> 【働きかけ（提案）】

山田さん /とりあいず私のせいで困難なことをさせられてもうしわけございません。／山田さんの話は分かりますけど 私の仕事は夜遅くまでするので朝にゴミを捨てる時間を合うのが /ほんとに たいへんです。／それで 話した問題が起こらないように 私のゴミは鉄の桶みたいのに入って捨てるのは よろしいでしょうか。 /もういちど もうしわけございません。／このメモを読んだらまたへんじをおねがいします

<H> 【働きかけ（約束）】

山田さんへ／こんにちは。／隣の*と申します。／まず、ゴミの件で 周りにご迷惑かけてしまいまして 本当に申し訳ございません。／ゴミを朝だす事になっているのは /前から知っていたのですが、仕事の上夜遅くかえてくるので／やむおえず、／今まで夜遅くかえていました。／私一人のせいで 皆に ご迷惑かけたのは 反省しております。。／が、仕事のことで 夜遅くかえてつくるのは 私としては /どうしても できないことなので／自分 勝手な お願いなんですけれども いままでどおりに／やらせていただけましょうか。／出したゴミは 犬やカラスが散らかさないように しっかりしますので /どうかお願いいたします。／ゴミ置き場が 汚くなったのは ほんとうに 申し訳ございませんでした。

<I> 【要求受諾】

山田さん／ **です。／ 夜遅い時間にゴミを出して、ご迷惑をかけて、申し訳ありません。引越したばかりなので、この町でゴミが朝出すことはちょっと分からない。とてもすみませんでした。これから、是非朝出します。ご安心してください。本当にすみませんでした。

<J> 【要求受諾】

山田さんへ／山田さん、私、隣に住んでいる***と申します。／まず、書面でしか挨拶できないこと、本当にすみませんでした。／夜遅くごみを出し、山田さんに心配をかけてしまったことは心から謝ります。／私は夜遅くまで仕事をしていて、朝にはずっと寝ているので、ごみを朝に出せませんでした。でも、それが問題になるとは、夢にも思いませんでした。本当にすみません。／これからは、決まりをちゃんと守って、ごみを夜に出さないように努力します。／失礼しました。

(ウサミヨウ・国立国語研究所)
(モリアツシ・国立国語研究所)
(ヨシダサチ・国立国語研究所)

「外国人が書いた日本語手紙文」に対する日本人の評価態度の多様性 —質的手法によるケーススタディー—

宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(国立国語研究所)

要旨：日本人が外国人の言語運用を評価する際、評価の観点やプロセスは個人によってかなり異なっていることが予想される。評価の結果だけでなく、そのプロセスも含め、質的に深く掘り下げていく研究が不可欠である。そこで我々は、外国人が書いた日本語手紙文10編を、3名の日本人(それぞれ評価者A,B,C)に読んでもらい、「順位付け」をしてもらうとともに、その過程で感じたことをPAC分析の手法で聞き出し分析する、という調査を行った。その結果、評価者Aは「書き手の態度」という観点と「言語形式」という観点を分析的に、かつ優先順位をつけて使い分けていること、評価者Bは、「言語形式」という観点を通じて「態度」を判断しようとしていること、評価者Cは「言語形式」という観点をほとんど使わず、観察できる「態度」のさらに背後にある書き手の「人格」を問題にしていたこと、が分かった。個人の持つこのような評価観のあり方を明らかにしていくことは、一人一人の日本人が自分自身の評価観を問い直すための手助けとなるであろう。

キーワード：評価のばらつき、評価プロセス、評価観点、態度と人格、PAC分析

Diversity in Japanese native speaker attitudes when evaluating letters written by non-natives: A qualitative method case study

USAMI Yo, MORI, Atsushi, YOSHIDA, Sachi (National Institute for Japanese Language)

Summary: When Japanese people evaluate the linguistic performance of foreigners, there are likely to be individual differences in their evaluation processes and their evaluations. Qualitative analysis research is required not only to elucidate the evaluation themselves, but also to investigate the evaluation process. Accordingly, the present authors conducted a study in which three Japanese native speakers (evaluator A, B, and C) read and ranked 10 Japanese letters written by nonnative speakers. PAC analysis of reports provided by the evaluators during the ranking process reveal the following results. Evaluator A analytically and systematically employed two criteria of “writer attitude” and “linguistic form”, and Evaluator B made judgments about “attitude” based on “linguistic form”. Evaluator C sought to judge

the writer's "personality" underlying the observable "attitude", although he rarely used the criterion of "linguistic form". Further research into clarifying individualistic perspectives towards evaluation is needed in order to help Japanese people revise their own evaluative outlooks.

Key Words: evaluative diversity, evaluation process, evaluation criteria, attitude and personality, PAC analysis

1. はじめに

近年日本語教育の分野では、小林(2004)に代表されるように、「教師ではない、一般の日本語母語話者（以下「一般日本人」）が、日本語学習者（以下「外国人」）の言語運用をどう評価しているか」という問題意識に基づく調査研究が行われつつある。このことの背景には、日本での生活そのもののために日本語を必要とする外国人が増えている、という事情がある。こうした外国人が主に接触する一般日本人は外国人の言語運用をどう評価しているのか、その実態をとらえることは重要なことである。

しかし、「教師」や「一般日本人」といった属性で括られる人々について、「その評価には～という傾向がある」というようなことを軽々に言うことは危険であろう。同じ属性で括られる人々の間でも、評価に対する基本的な姿勢にはかなり大きな違いがあると思われるからである。

そこで今回我々は、「外国人が書いた日本語手紙文」という素材を取り上げ、それを日本人（教師も一般日本人も含む）が評価する際、どのような観点をうい、どのような過程を経ているかということ、主として PAC 分析という質的手法を用い、ケーススタディとして詳細な分析・考察を加えることとした。

2. 先行研究と本研究の目的

学習者の言語運用に対する評価は評価者属性によってどのように異なるのか。そうした問題意識に基づく研究としては、以下のようなものが挙げられる。

- ・教師と学習者(Birdsong & Kassen, 1988)
- ・非母語話者教師と母語話者教師(Sheorey, 1986)
- ・教師と一般母語話者(Hadden, 1991 ; Okamura, 1995 ; 小池, 1998 ; 田中・坪根・初鹿野, 1998 ; 渡部, 2004, 2005)
- ・非母語話者教師・母語話者教師・一般母語話者(Hughes & Lascaratou, 1982 ; 趙, 1991)

しかしこれらの研究はすべて、ある属性を有する評価者をひとつのグループとし、グループ間で評価の結果にどのような差があるかを、主として量的な手段によって明らかにしようとするものであった。同じグループに属する評価者間の評価のばらつきについては特に言及されていない。

また、一般日本人が外国人の言語運用に対してどのような評価を下すか、ということの
みを扱った先行研究としては、原田(1998)、石崎(2000)、小池(2004)、佐々木(2004)など
が挙げられる。これらの研究もまた、「一般日本人」をひとつのグループと考え、そこに見
られる評価結果の傾向を明らかにしようとしていることには変わりはない。

もちろん、属性が個人の評価のあり方に影響を与えていることは明らかではあろう。し
かし「評価」とは、基本的に極めて個人的な営為であるはずである。にもかかわらず、個
人を見ることなく属性という集団的要素との関係によってのみ評価のあり方をとらえてい
こうとすると、重要な部分が抜け落ちてしまうのではないかと危惧される。

自分にとっては全く気にならない言語表現が、他の人には非常に不快に感じられるとい
うことを知り、戸惑った経験はおそらく誰にでもあるだろう。実際に宇佐美・森・吉田(2009)
は、外国人が書いた文章を複数の一般日本人に読んでもらい感想を述べてもらったところ、
少なからぬ箇所について評価の基本的な方向性（プラス評価か、マイナス評価か）自体が
食い違っていたことを示している。こうしたばらつきの背後にはどのような個人的事情が
存在しているのか、ということ、教師かそうでないかというような属性はいったん抜き
にして深く掘り下げ、考察していくことが不可欠であると考え。

今回我々は、日本人が「外国人が書いた日本語手紙文」を評価する際、どのような観点
を用い、どのような過程を経ているかを、質的手法によって深くとらえるという調査を企
画した。人によって評価のあり方が異なる、というのは当然のことではあるが、具体的に
どんなふうに異なっているのか、なぜ異なっているのか、ということ、個人の内面に即
して詳細に分析した調査研究はこれまでなかった。

「日本人の評価」は錦の御旗ではない。時に日本人は外国人の日本語運用を、必ずしも適
切ではないやり方で評価してしまっていることもあるだろう。今回の調査は、外国人を受
け入れる日本人側が自分の評価のあり方を自覚し、問い直していくことを促すための手掛
かりとなるものであり、その意味で「日本人に対するコミュニケーション教育」の一端を
担うものである。

3. 調査方法

3.1. 評価対象データの選択

評価の材料として使用したのは、宇佐美・森・吉田(2008)で言及した「生活場面で必要
となる日本語書きことばデータ」の一部である。これは、「日本での生活のなかで学習者自
身が書くことになりそうな課題」に基づき、学習者に書いてもらった日本語の文章を収集¹
したものである。今回はその中から、以下の課題に基づいて書かれた文章 10 編を抽出し
た。

¹ 作文データは、08 年 1 月から 2 月にかけて、47 名の学習者から延べ 186 編を収集した。

ある日あなたが家に帰ってくると、ポストの中にメモが入っていました。そのメモは、隣に住んでいる日本人（山田さん）が書いたものでした。そのメモには、次のようなことが書いてありました。

〇〇さん、
あなたは夜遅い時間にゴミを出しているようですが、私たちの町では、ゴミは 朝出すことになっています。あなたが夜にゴミを出すと、犬やカラスがゴミ袋を荒らすので、ゴミ置き場がきたなくなって大変迷惑です。
決まりを守り、ゴミは朝出すようにしてください。
山田

あなたは毎日夜遅く帰ってくる仕事をしているので、朝はいつも遅くまで寝ています。一方山田さんは、朝早く起き、夜も早く寝る生活をしているので、直接山田さんに会って話をすることはできません。そこで、山田さんに対し、返事のメモを書いてください。

* あなたは山田さんと1,2度話したことがあります。山田さんはあなたよりかなり年上で、気むずかしく、こわい人のようです。失礼にならないよう、十分注意して書いてください。

作文執筆者は、日本国内の大学または日本語学校で日本語を学んでいる学習者であった。評価の材料として使う手紙文を選ぶ際には、「要求に従い、ゴミは今後朝出すことを約束しているもの」「ゴミを朝出すことはできないが、代わりの案を提案しているもの」「ゴミを朝出すことはできないので、今後も夜に出させてほしい」という内容のものが、ほぼ同数ずつ混じるようにした（選択した手紙文は論文末に＜資料＞として添付した）。手紙文は内容により選択し、母語や学習歴は特に考慮しなかった²。

3.2. 評価データ収集方法

3.2.1. 評価者

上記手順によって選択した10編の日本語手紙文を、3名の日本語母語話者（以下、それぞれ評価者A,B,Cと呼ぶ）に読んでもらうこととした。調査時期は08年3月から6月にかけてであった。評価者の属性は表1に示す通りである。

今回の調査は、「言語について自分なりの明確な意識を持ち、それを明快に表現できる」ということが、予備調査等によってあらかじめ分かっている方々にお願いした。また評価

² 執筆者の母語は韓国語（9名）、中国語（1名）、学習歴は最短1年5ヶ月、最長9年であった。

者が特定の属性に偏ることがないように配慮した。

表 1 評価者属性一覧

評価者 ID	職業	性別	日本語 教育歴	年齢
A	大学非常勤講師 ³	女性	10 年	40 代
B	大学生	女性	なし	10 代
C	ビデオカメラマン	男性	なし	20 代

3.2.2. 順位づけとプロトコルデータ収集

上記 3 名の評価者に 10 編の手紙文を読んでもらいながら、「感じがよい」と感じられるものから順番に、1 位から 10 位までの順位付けをしてもらった。
順位付け作業時の指示文は以下の通りである。

あなた（山田さん）の家の隣には、外国人が住んでいます。その人はゴミ出しのルールを守らないので、あなたはそれを許せないと思っています。しかしその人は夜遅い仕事をしているようなので、相手にそのことを直接言うことはできません。

そこであなたは、次のようなメモを書き、ポストに入れておきました。

〇〇さん、
あなたは夜遅い時間にゴミを出しているようですが、私たちの町では、ゴミは 朝出すことになっています。あなたが夜にゴミを出すと、犬やカラスがゴミ袋を荒らすので、ゴミ置き場がきたなくなって大変迷惑です。
決まりを守り、ゴミは朝出すようにしてください。
山田

翌日、隣の外国人から、返事のメモをもらいました。

<問い>

いまここで、ありうる「返事のメモ」として、10 種類のものを用意しました。

あなた（山田さん）自身が、上記の状況において、こうしたメモをもらったと想定してください。あなたはそれぞれのメモを読んだとき、どの程度「感じがいい」と思えますか？

10 種類のメモについて、「いちばん感じがいい」と思うものから、「いちばん感じが

³ 評価者 A は日本語教師経験者であるが、本研究では先行研究のように、教師を「一般日本人」から区別し除外する、という考え方はとらない。本研究は個人の評価のあり方を、その人の属性との関係ではなく、あくまでも個人的なビリーフとの関係でとらえようとするものであるからである。

悪い」と思うものまで、順位付け（1位～10位）をしてください。

順位付け作業中に考えたことはすべて口に出してもらって録音し、それも分析の材料とした（プロトコル分析）。

3.2.3. PAC 分析

作業後、「順位付け作業中にどのようなことを感じたか、どんなことが順位の判断に影響したと思うか」という刺激文により連想語を挙げてもらい、これをもとに PAC 分析を行った。

PAC 分析は、内藤哲雄氏によって提案された、個人別の態度構造を分析するための心理学的手法のひとつである（内藤，2002）。PAC 分析は、概略以下のような手順によって進められる。

- 1) 対象者に刺激文を提示し、そこから連想される連想語（句や文でもよい）を自由に挙げてもらう。すべての連想語を挙げ終わった後、対象者にとって最も重要と思われる順に順位をつける。
- 2) 挙げられた連想語を 2 つずつペアにし、調査対象者本人がその連想語間の類似度（言葉の意味ではなく、イメージとしてお互いの程度似ていると感じられるか）を評定する。
- 3) その評定値をクラスタ分析にかけてデンドログラムを作成するとともに、そのデンドログラムを対象者に見せ、インタビューを行う。インタビューにおいては、デンドログラムのクラスタ分けについて合意を得たのち、「それぞれのクラスタからどんなイメージが得られるか」、「クラスタ同士の関係はどうか」、「全体としてどのようなイメージが得られるか」、等について聞いていく。

インタビューにおいて調査者は、対象者がデンドログラムから得られるイメージ・解釈を聞き出すことに徹し、調査者自身の解釈を対象者に押し付けるようなことはしない。こうした手順を踏むことにより、対象者自身が当該テーマに対しどのような態度を有しているかを、本人自身の発話から浮かび上がらせていくことが可能となる。

連想語を挙げる際、各連想語間の類似度を判定してもらう際には、土田義郎氏作成の PAC 分析支援ツール「PAC アシスト⁴」を使用した。

4. 分析結果

まず、各評価者が 10 編の手紙文に対して与えた順位情報を表 2 として示す。

⁴ 各連想語間の類似度判定を、エクセル上で簡便に行うために作成されたツール。類似度はマウスで動かせるスライダによって無段階に指定できるが、スライダの下には目安として 0～7 の目盛が示されている。詳細は以下の URL 参照。 <http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-asist.htm>

表2 評価者がつけた作文順位情報

作文名 評価者	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ
A	7	9	1	4	8	10	6	5	2	3
B	9	3	1	6	8	10	5	4	7	2
C	9	8	6	4	2	10	1	5	7	3

3名間の順位相関係数は、AB間が0.56、AC間が0.30、BC間が0.34であった。全体的に正の相関を示しているが、Cのみが他の2名とはやや異なった傾向を示しているようである。

次に、PAC分析の結果を評価者ごとに示す。なお、デンドログラム作成にはHALBAU7を使用し、クラスタリングにはウォード法を採用した。

4.1. 評価者A

評価者Aについては図1のようなデンドログラムが得られた。A本人とも相談の結果、デンドログラムは4つのクラスタに分節された。ただ第4クラスタについてはA自身、「項目を20程度挙げるためにひねり出した項目」であり、評価時にはほとんど重視しなかった、と述べていたため、ここでは第3クラスタまでを分析の対象とする。

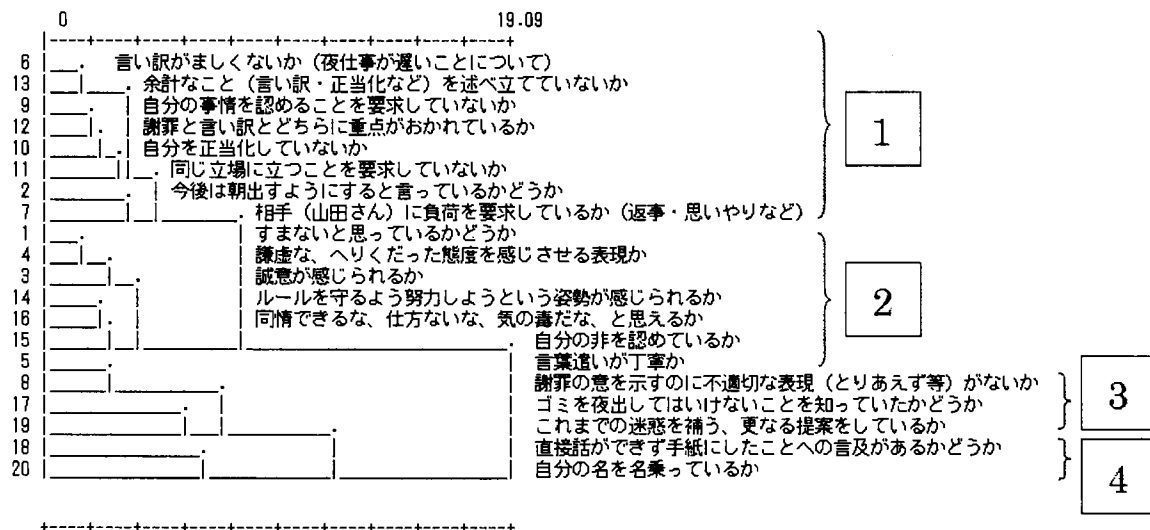


図1 評価者Aのデンドログラム

4.1.1. 各クラスタの命名

第1のクラスタについては、「言い訳・正当化」という表現が頻出するほか、「同じ立場に立つことを要求していないか」「今後は朝出するようにしているかどうか」など、手紙文の「内容」に対する言及が見られる。このクラスタについてA自身のイメージを尋

ねたところ、「へりくだって、すいません、すいません、って言うていれば、好感度がアップするし、私の事情も分かってくださいよって、おんなじ地平に立って、おんなじ目線に立って、私の立場になったらどうだか考えてくださいよっていう、そういうのは、むっとしてしまう⁵」と述べていた。つまりここでは、謝罪者が抗議者（山田さん）より一段低い立場に立っていることを自覚し、それを表明しているか、ということが問題にされているようである。そこで第 1 クラスタは、「謝罪者としての立場の自覚とその表明」と名付けることとする。

第 2 クラスタでは、行動の背後に感じとれる書き手の「態度・姿勢」が問題とされているようである。第 2 クラスタ全体についての印象として評価者 A は、「ま、可愛いな、愛いやつじゃ、反省しているし、これからは言うこと聞くって言うてるし、（中略）それならしょうがないな、許してあげよう今までのことは、そういうふうに思わせてくれる文章の好感度がアップする」と述べていた。A にとって、謝罪者が「可愛げのある態度」をとっている、ということが重要であったと思われるため、これを第 2 クラスタの名称として採用することとする。

第 3 クラスタについては、A 自身、先の 2 つのクラスタに比べると重要性はかなり低いと述べており、特にまとまったイメージも持てないようであった。このクラスタには、文章の内容や書き手の態度ではなく、手紙文の言語形式そのものに言及している項目が多かったため、「言語形式」と名付ける。

4.1.2. 観点の切り分けと重みづけ

以上の結果から分かるのは、評価者 A は基本的に、文章の「内容」及び書き手の「態度」、という観点と、「言語形式」という観点を持っているが、今回の評価においては基本的に「内容」「態度」のほうを重視している、ということである。

順位付け作業中のプロトコルからは、A は 10 編の作文を、「要求に対し、どのような態度で対応しているか」という観点から、まず以下の 3 グループに分類していたことが分かる。

- 1) 山田さんの要求に従っているグループ
- 2) 要求には従えないが代案を出しているグループ
- 3) 要求に従わず、例外を認めることを要求しているグループ

そして 1) グループに属する 4 つの作文を上位に据えることにし、1) グループ内での順位を決める際に初めて「言語形式」という観点を使用したようである。つまり 1) グループの中で、表現がより巧みなものを上位に、稚拙なものを下位に位置付けた、ということである。

このような作業の進め方からは、A は文章の「内容」、及び書き手の「態度」、という観

⁵ 文字化したインタビューの引用に当たっては、フィラー、言い間違いなどは適宜省略した。

点と、「言語形式」という観点を分析的に、かつ優先順位をもって使い分けていることが分かる。

今回の評価者の中では、Aのみが日本語教育経験を持っていた。それだけでなく、学習者の作文を評価し採点することについても豊富な経験を持っているという。今回の調査では、調査者側から評価のための基準等は一切示さなかったにもかかわらず、この評価者は短時間で自分なりの評価基準・評価手順を構築し、それに従って、一貫性の保証された評価を行おうとしていたことがうかがえる。

4.1.3. 「言語形式」に対する二律背反的意識

ただ評価者 A 自身、生活場面での評価において「言語形式」という観点をどう扱うべきか、ということについては二律背反的な意識を持っているようであった。「表面的な文字面よりも、その文章で言わんとしたことを、この文章を書いた人はどういうことを言いたくて、この文章を書いたかっていうのを、つとめて読み取ろうと思いました」「美辞麗句とか、敬語をたくさん散りばめてるのよりも、やっぱり気持ちが伝わってくる文章のほうがいいと思います」のように、言語形式はあまり重要でないといった趣旨の発言がある一方で、「とりあえず（すみません）」という副詞の使用を取り上げ、『「まず、取り急ぎお詫び申し上げます」みたいなつもりで使ったんだろうと推測したんですけれども、みんながみんな、それこそ一般の日本人がみんなそういうふうに取り受けるとは限らないし、自分もこういう設定の中で読んでるから言わんとする意味を善意に汲み取れる、そういう余裕があるけれど、もし現実に隣の人とこういうトラブルの渦中にあったら、相手は外国人だから悪気でこういう表現をしたんじゃない、そういうふうには思い至る心の余裕が自分にあるかどうか、結構自信がなくなってきました」という発言もあった。

ここから分かることは、A は普段、外国人が言おうとしていることは分かりにくくても汲み取ろうとする努力をしているのであるが、「世間一般の人」は必ずしもそういう努力をしてくれるわけではないと思っていること、また自分自身も、いざというときにはそのような努力ができなくなってしまうかもしれないことに気付いていること、であろう。自分自身としては「言語形式」は努めて気にしないようにしているのであるが、現実の人間関係の中では、「言語形式」という要素も決して軽視できないものととらえているのである。

4.2. 評価者 B

評価者 B のデンドログラム（図 2）からは、3 つのクラスタが得られた。

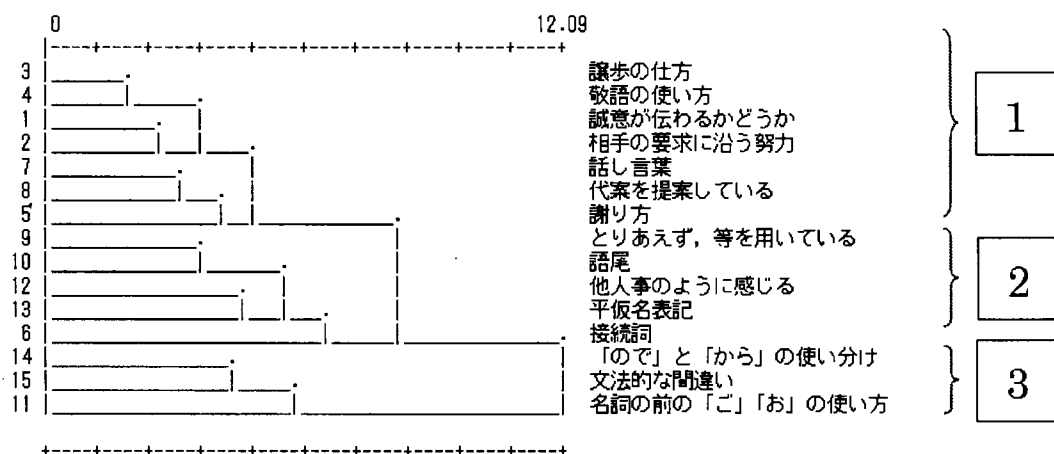


図2 評価者Bのデンドログラム

Bは、手紙文の順位付け作業全体を総括して、「態度というか、感情面と、表記面で結構分かれる」と述べていた（ここでいう「表記面」とは「言語形式」を指しているようである）。Bの評価は、この二つの観点に基づいて行われているのであるが、「感情面（態度）」について判断を行う際にも「表記面（言語形式）」が強い影響を及ぼしているところに特徴が見受けられる。

4.2.1. 各クラスタの命名

第1クラスタには、「敬語の使い方」や「話し言葉」のように、「言語形式」そのものに関わる項目と、「誠意が伝わるかどうか」「相手の要求に沿う努力」のように、書き手の「姿勢・態度」に関わる項目とが混在している。B自身に第1クラスタに関するイメージを聴取したところ、「これらがちゃんと使われていると低姿勢だということが伝わる」「相手の要求に応える姿勢を見せているというか、その態度が言葉に表れていると思います」という発言が得られた。ここから分かるのは、「言語表現を通じて書き手の姿勢・態度を判断する」という評価態度であろう。そこで第1クラスタは、「低姿勢であることが現れた言語表現」と名付けることとする。

第2クラスタからは、第1クラスタとは対照的に、「おこがましさ」や、「相手の要求に対して、下からではなくて、対等もしくはそれより上から歩み寄ろうとしている印象」を受けるといふ。具体的には、『とりあえず』を使っている文章を、結構ランクを私は下げたんですけど、そこがすごく気になりました」や、「（終助詞の）『ね』って付いた瞬間に馴れ馴れしくなってしまう」のように、特定の言語表現から得られた違和感について語っていた。そこで第2クラスタは「おこがましさを感じさせる言語表現」と名付ける。このクラスタは、「とりあえず、等を用いている」「語尾」など、言語形式そのものに関する連想語がさらに多くなっているところに特徴がある。

第3クラスタも言語表現に関する項目が並んでいるが、第1・第2クラスタに比べると、

「直そうと思えば直せる点」であり、「意味が伝わる」ので、あまり深刻なものではないと評価している。しかし、それでもここに項目として挙がっているということは、コミュニケーション上深刻ではないと分かってはいるものの、やはり気になる表現であったことがうかがえる。そこで第3クラスは、「深刻ではないが気になる誤り」と名付ける。

4.2.2. 言語表現に対する鋭敏な感覚

このように評価者Bの発話には、言語表現そのものに対する言及が極めて多いところが特徴的である。プロトコルの中でも、文章中の言語表現の一部が非常に気になる、という発言が散見された。例えば、「この【取り敢えず】の部分が、まず、すごくムカッと（笑 きますね）」（作文オ）、「ほんとにこれはちょっとしたことなんですけど、「。」を二回付けているところがあって、それが、それはすごい嫌ですね。最近よくある書き方で、うん、なんか現代人がよく書くような感じなんですけど、ちょっと、気に障り（笑 ます）けど…」（作文ク）のような箇所である。本人も「ちょっとしたこと」と言いながら、しかし評価者Bは、句点を「。。」のように続けて書くことがどうしても気になってしまうようである。「。。」のような表記を嫌う、というのは、決して現代の日本語母語話者に一般的な感覚ではないものと思われるが、この評価者は、言語形式の細部についても自分なりの明確な規範意識を持ち、その規範意識に合わない部分を持つ文章についてはかなり厳しい評価を下している、ということがうかがえる。

4.3. 評価者C

評価者Cのデンドログラムからは、図3に示すように、3つのクラスが得られた。

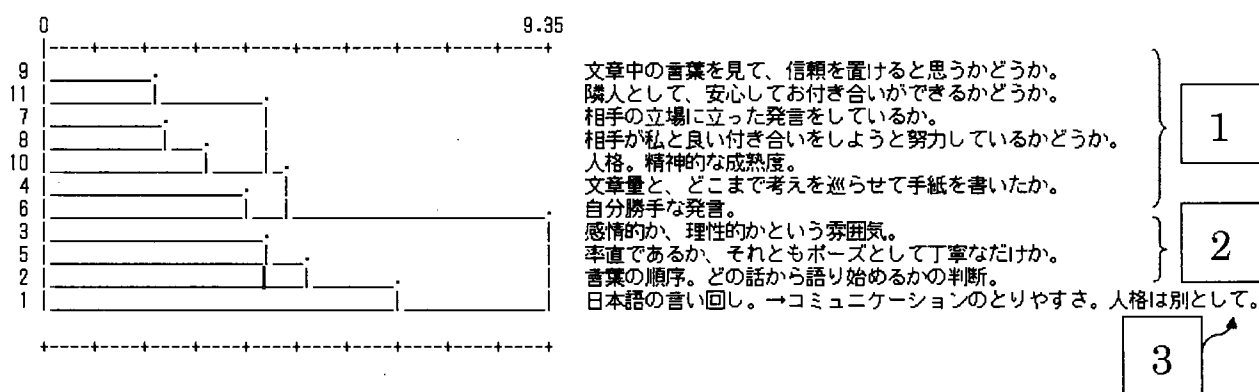


図3 評価者Cのデンドログラム

Cは、順位付け作業全体を通し、一貫して、「相手が安心して付き合える人かどうか」を見極めようとしていた。それは、「一番大切なのは、安心してお付き合いができるかどうか。これが究極の目的」というC本人の発言に明確に表れている。

4.3.1. クラスタの命名

第 1 クラスタには、「相手の立場に立った発言をしているか」という「言語行動」についての言及、「相手が私と良い付き合いをしようと努力しているかどうか」という「態度」に関する言及などがあるが、「人格・精神的な成熟度」という項目が挙げられているところが注目される。

前出の A は、「へりくだっているか」「可愛げのある態度を示しているか」など、手紙文に具体的に表れている「書き手の態度」を問題にしていた。それに対して C は、もっと抽象的・一般的なレベルのことを問題にしており、それを「人格⁶」という語で表現していたようである。そのことは、以下のような発言からうかがえるだろう。

そのときに（合意に達しようとするときに、引用者注）必要となるのは、やっぱりその人としての心のキャパシティだと思うんですよ。すぐに腹を立ててしまったり、相手の立場まで思いが届かなかったり。そういう意思を持つことができないと、たとえどんなに表面的な技術を持っていたって、合意に達することはできないと思うので、まず第一に大切なのは、自分と相手の立場を理解した上での発言ができるという……。

ここでは、ゴミ捨てをめぐるトラブルが生じたこの場面においてどういう態度をとるかではなく、「他人と合意に達しようとするとき」という、もっと一般的な場面でどう振舞うか、が話題になっていることに着目すべきであろう。ここでいう「心のキャパシティ」とは、ある特定の場面において具体的に示される「好ましい態度」を指すものではなく、そうした「態度」をとるために必要な「人格的余裕」を指すものと考えられる。C は、相手がどんな場面においても安心してお付き合いができる人であるかに関心があり、そのことを具体的な態度から読み取ろうとしているのである。そこで第 1 クラスタは、「態度から読み取れる人格」と名付けることにする。

第 2 クラスタの項目については、「結構サブ的な、（中略）個人的な好みに関わる部分」とであると述べている。例えば、「ポーズとして丁寧なだけ」の人というのは、個人的には「ことさらに親しくなりたいというふうな気持ちにはなんない」が、「人格面の問題なので、まあ直せって言って直す、直るものではない」と言っている。「感情的か、理性的かという雰囲気」にも、個人的には着目はするが、それが最終的な評価を行う際の決定的な要因にはならない、ということのようである。そこでこのクラスタは、「人格に対する個人的な好み」と名付けることとする。

第 3 クラスタで初めて「日本語の言い回し」と、言語表現に関する項目が現れる。しか

⁶ 社会心理学では、「態度(attitude)」も「人格(personality)」も共に、「人間の行動傾向を規定するものである」としてとらえるが、両者の相違点は、「態度は対象をもつがパーソナリティは対象をもたない」ことであるという（吉森ほか編『社会心理学用語辞典』、1995、北大路書房）。つまり評価者 C は、「ゴミの捨て方についてクレームを受けたとき」という特定の場に対する「態度」だけでなく、それ以外の場においてどのような行動をとりそうか、という、一般的な「人格」までを問題にしようとしているのである。

しここでも「コミュニケーションのとりやすさ。人格は別として」という注記がついているところが興味深い。このクラスタについて、本人は以下のように述べている。

日本語がうまくっても、性格悪い人は悪い。だけど逆に、性格が良くっても日本語が話せないと、それはそれでこちらにとってはストレスな訳ですよ。(中略)これ(日本語ができないこと、引用者注)は、全く別の尺度で、人に不安をもたらすことだと思うので、これは、全く別の案件として出しましたね。

つまり、日本語能力は人格とは全く関係ないが、ある程度の能力がないとコミュニケーション自体が成り立たず、読み手に不安を与える、ということに言及しているようである。そこで第3クラスタは「不安を与えないだけの日本語能力」と名付ける。

4.3.2. 「人格」解釈の手掛かりとしての「態度」

評価者Cの評価プロセスで興味深いのは、文章そのものに書き手の誠意が表現されていたとしても、それをそのまま信頼してはいない、というところである。例えば評価対象の手紙文の中に、「これからは朝ゴミを出す」ということを約束した上で、「これから仕事が休みの時など、ゴミ置き場の掃除をお手伝いできたらいいと思います。ぜひお声をかけてください」と締めくくったものがあつた(作文ウ)。評価者A,Bともに、この手紙文は最上位に評価していたのであつたが、Cは、ことば遣いは丁寧であることは認めた上で、以下のように言っている。

言ってることの中身を考えてみると、ちょっと勝手な気がするんですよね。仕事が休みじゃないときは手伝いませんと。で、声をかけてくださいということは、山田さんが私に声をかけてくださいですよ。つまり、仕事がなくて、山田さんが声をかけてくれば、ゴミ置き場の掃除をしてあげても良いぐらいには思ってますよってことですよね。だからこの人は、日本語はしゃべれるけれども、性格はずるい人だと思うんです。(中略)この人は、なんていうかその、ものすごく嫌かっていうと、僕はそうでもなくて、こんなずるさは人間誰でも持ってるものだから、いいんですけども、ちゃんと話せば、そのうち分かってくれそうだし。ただ、あの、一番安心できるタイプの人かっていうとそういう訳じゃない。

前述のように評価者Cは、書き手が「安心してお付き合いができるだけの人格」をもっているかどうか、というところに最大の関心を寄せている。表面に現れた「態度」は、評価の直接の対象ではなく、書き手の人格に対しCなりの解釈を行うための手掛かりにしかになっていない。このことは、Cの評価プロセスにみられる最も大きな特徴であるといえよう。

5. 調査のまとめ

今回の調査対象となった文章は、謝罪と問題解決を目的とするものであった。そのため評価者は3名とも、「書き手の態度」を問題としていたのであるが、その問題の取り上げ方は全く異なっていた。

Aは文章の内容から「へりくだった」「可愛げのある」態度が読み取れるものを高く評価していたが、Bは「態度は言葉に現れる」という考え方のもと、主として言語形式を手がかりとして読み手の態度を判断していた。一方Cは、文章から直接読み取れる態度をそのまま信じることなく、想像力を十二分に働かせ、「書き手が安心してお付き合いできる人かどうか」を判断しようとしていた。

一見するところ、A、Cは「内容重視」、Bは「形式重視」という傾向を示しているように見える。しかし詳細に観察してみると、A、Bは「文章そのもの」を見ているのに対し、Cは「書き手の人格」を見ようとしており、両者の間には大きな質的差異があることが分かる。「どのように評価するか」でなく、そもそも「何を評価するか」が違っていたのである。

また、「言語形式」に対する考え方も三者三様であった。Bは、言語形式についての鋭敏な感覚と独自の高い規範意識を持ち、その規範に照らして評価を行っていた。反面Cにとって言語形式とは、Cの最大関心事である「人格」とは無関係ではあるが、しかし人格とは全く違ったやり方でコミュニケーションに影響を及ぼす可能性があるもの、という位置付けになっていた。

非常に興味深いのは、言語形式に対するAの二律背反的な態度である。Aは基本的には、言語形式に不備があっても、書き手が言わんとしていることを善意に汲み取ろうとしているのであるが、「心の余裕」がないときにはそのような「善意の汲み取り」ができなくなってしまうかもしれない、という自己分析をしていた。このことから、本来はAもB同様、言語形式に対して鋭敏な感覚を持っているのであるが、外国人の文章の評価を行う際にはその鋭敏な感覚が表に出過ぎないように、自分自身で意図的にコントロールを行っていることが分かる。そしてそうしたコントロールは、「心の余裕」がなければ難しい、ということにも気付いているのである。

6. 今後の課題—研究が目指すもの—

今回の調査対象は3名のみであったが、評価の結果だけでなく、そのプロセスにまで分け入ることによって極めて豊富な情報を手に入れることができた。ことに、「文章そのものではなく、書き手の人格を見る」という視点が得られたこと、「言語形式の不備はできるだけ補って読もうとしているが、心の余裕がないとそれができなくなるかもしれない」という内省が得られたことは大きな発見であったと考える。

今後は、さらに多くの評価者を対象とした質的調査を実施することにより、一般日本人の評価のあり方を立体的にとらえていくことを計画しているが、その際問題になるのは調査対象者の選定方法である。やみくもに調査対象者を選定していったのでは、それらの人々

が「一般日本人」を代表していると言えるのか、という批判を避けることはできないだろう。

そこで我々は、質的調査の対象者を選定するための手段として、量的調査も活用することを計画している。我々は今回の調査のほかにも、「外国人の書いた文章を評価する際の観点」を収集するためのインタビュー調査を別途行っている（宇佐美・森・吉田，2009）。こうした調査によって得られた観点も用い、さらに多数の日本人に対し、「外国人の書いた文章を評価する際、どの観点をどの程度重視したか」ということについて質問紙による量的調査を行う予定である。従来この種の量的調査は、教師と一般日本人との評価傾向の違いを明確にするために行われることが多かったが（田中ほか，1998，渡辺，2005等），我々はむしろ、「どのような観点を重視して評価を行っているか」ということにより、評価者のグルーピングを行うことを考えている。そして各グループを代表するような評価者を調査協力者として抽出し、今回と同様の質的調査を実施することによって、評価観の多様なバリエーションをより効率的にとらえていくことが可能になるだろう。

一方で、「評価のばらつき」について調査する、ということについて、以下のような批判が寄せられるということも予想できる。「日本人一人一人の評価のやり方に違いがある、ということが分かったところで、それをどのような形で日本語教育に応用することができるのか。確かに日本人の評価にはかなりのばらつきがあるだろう。しかし日本語を学ぶ外国人として、そうしたばらつきに対応していくことは現実問題として不可能だろう。そもそも、いま目の前にいる日本人がどのような評価観を持っているのかを知ることではできない。そのような状態で日本人評価のばらつきの実態が分かったからといって、教育に応用していくことは不可能なのではないか」。

こうした問いに対し、我々は次のように考える。「日本人評価のばらつきについて調査することは、外国人に対する日本語教育というより、むしろ日本人に対する『コミュニケーション教育』のために必要なことである。日本人の『評価リテラシー』を高めるためには、まずは一人一人の評価観がどれほど異なっているのかを明らかにし、自らの評価観を自覚しなおすことが第一歩であるからだ」、と。

日本社会の一員として生活する外国人が増えている現状において、外国人にのみ「日本人に好感を持たれるように、悪印象を持たれないように」努力を求める、というのは明らかにフェアなことではない。受け入れ側の日本人も、外国人と接触する際の意識を変えていく必要があるのではないだろうか。

日本人評価のばらつきについて調べることは、日本人側が自分の評価のあり方を自覚し、問い直していけるようになるための布石の一つなのである。

謝辞

われわれの調査のために極めて興味深い語りを提供して下さった3名の評価者の皆さん、および有益なコメントをくださった査読者の先生方にこの場を借りてお礼を申し上げます。

参考文献

- Birdsong, David. & Kassen, Margaret. A. (1988) Teachers' and students' evaluations of foreign language errors: A meeting of minds? *The Modern Language Journal*, 72, 1-12.
- 趙南星(1991)「韓国人日本語学習者の誤りの評価ー日本語話者と韓国語話者による誤りの重み付けー」『日本語と日本文学』15, 19-30, 筑波大学・国語国文学会
- Hadden, Betsy. L.(1991) Teacher and nonteacher perceptions of second-language communication, *Language Learning*, 41, 1-24.
- 原田明子(1998)「一般の日本人は外国人の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』2, 157-168.
- Hughes, Arthur. & Lascaratou, Chryssoula.(1982) Competing criteria for error gravity, *ELT Journal*, 36, 175-182, Oxford University Press.
- 石崎晶子(2000)「学習者の言語行動に対する母語話者の評価ー主観的評価と客観的評価の関係ー」『第二言語としての日本語の習得研究』3, 19-35.
- 小林ミナ(2004)『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』(平成 12～15 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書, 課題番号 12480058)
- 小池真理(1998)「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人のずれー初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価ー」『北海道大学留学生センター紀要』2, 138-156.
- 小池真理(2004)「日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか」, 小林(2004)に収録, 126-139.
- 内藤哲雄(2002)『PAC 分析実施法入門ー『個』を科学する新技法への招待ー』[改訂版]ナカニシヤ出版
- Okamura, Akiko.(1995) Teachers' and nonteachers' perception of elementary learners' spoken Japanese, *The Modern Language Journal*, 79, 29-40.
- 佐々木瑞貴(2004)「一般日本人は何に注目して学習者の文章を読むのかー旅行のアドバイスの場合ー」小林(2004)に収録, 197-214.
- Sheorey, Ravi.(1986) Error perceptions of native-speaking and non-native-speaking teachers of ESL, *ELT Journal*, 40, 306-312, Oxford University Press
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ(1998)「第二言語としての日本語における作文評価基準ー日本語教師と一般日本人の比較ー」『日本語教育』96, 1-12.
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2008)「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」の収集と分析」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集 2』267-270, 釜山外国語大学校
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009)「生活場面で必要となる日本語書きことば」に対する母語話者の評価ーどういった場合に、なぜ評価はばらつくのかー」『待遇コミュニケーション』

ーション研究』第6号, 33-48.

渡部倫子(2004)「日本語母語話者は何に注目して学習者の発話を評価するか」小林(2004)に収録, 76-93.

渡部倫子(2005)「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価―共分散構造分析による評価構造の解明―」『日本語教育』125, 67-75.

＜資料：評価対象となった手紙文＞

※ 改行位置を「/」で示す. また執筆者個人名は*で置き換えた

【ア】 山田さん。//あなたのメモはよく読んでみました。/まず, ご迷惑を掛けるのは申し訳ございません。/でも, 私は日夜遅く帰って来る仕事をしていますので/朝早く起きるのが大変だと思います。/それでは, この方法はどうですか。/夜に私の家の前でゴミ袋を置いていたら, 山田さんが朝に山田さんのゴミを/ゴミ置き場にゴミを出す時, 私のも一諸に出せばどうですか。/よろしければ一度考えてみてくださいませんか。/でわ, 返事を待ちます。

【イ】 山田さんへ//まず すみません。/山田さんの話を聞いてよく考えましたが/私のせいで町の人々に迷惑をかけてすみません。/私もいろいろに考えましたが/一人で間違ったら直さなければならぬと思いますが, /私は夜おそくまで働いているので朝には寝ます。/それで朝早くごみを捨てることができません。/私の眠る時間が夜明けだから, 眠る前に捨てます。/私も生活がありますし, その生活に合わせて生きて行かなければならぬ人です。/山田さんの生活があるのと同じです。/私も努力するから, 山田さんも私の事についてもう一度考えっていただいけませんか?/ありがとうございます。

【ウ】 山田さん。先日山田さんからメモをいただいた*です。//ここの町のゴミ出しのルールを知らなかったとはいえ, 山田さんに不愉快な思いをさせてしまって, 大変申し訳ございませんでした。/これからは朝早くゴミを出すように注意いたします。/これから仕事が休みの時など, ゴミ置き場の掃除をお手伝いできたらいいと思います。ぜひお声をかけてください。

【エ】 おはようございます。/どうも すみませんでした。知りませんでした。/私の仕事がいづも遅くまでして いますから, 会って話さなければなりませんが /時間がありませんので 手紙を 送ります。/これから 注意して ゴミを 出します。/どうもすみませんでした。

【オ】 山田さん, //山田さんのメモはよく読みました。/取り敢えず迷惑になったら本当にすみません。/ところが, 私は仕事のため, 夜遅く帰って来て朝には寝ていますので, なかなか朝にゴミを出し難いです。/でも, 町に迷惑にならないようにしたいんですが, 私としては今いい方法とか思いついていないので困っていますね。/山田さんにこういう時にはどうすればいいのか教えていただきたいとおもいますが, お願いしてもいいでしょうか。/お手数かけて申し訳ありません。返事お待ちしております。/* **

【カ】 山田さんこんばんは。//私は、隣の***です。/本当にすみませんが、私は仕事がお夜にあって朝はねまなければならないです。/私もきそくをまもなければならない事を分かっていますがちょっと困ります。/私もできるだけがんばるからちよつとりかいしてください！

【キ】 山田さん //とりあいず私のせいで困難なことをさせられてもうしわけございません。/山田さんの話は分かりますけど 私の仕事は夜遅くまでするので朝にゴミを捨てる時間を合うのが /ほんとに たいへんです。/それで 話した問題が起こらないように 私のゴミは鉄の桶みたいのに入って捨てるのは よろしいのでしょうか。 /もういちど もうしわけございません。/このメモを読んだらまたへんじをおねがいします

【ク】 山田さんへ//こんにちは。/隣の*と申します。/まず、ゴミの件で 周りにご迷惑かけてしまいまして 本当に申し訳ございません。/ゴミを朝出す事になっているのは /前から知っていたのですが、仕事の上夜遅くかえってくるので/やむおえず、/今まで夜遅くだしていました。/私一人のせいで 皆に ご迷惑かけたのは 反省しております。。/が、仕事のことで 夜遅くかえてくるのは 私としては /どうしても できないことなので/自分 勝手な お願いなんですけれども いままでどおりに/やらせていただけたでしょうか。/出したゴミは 犬やカラスが散らかさないように しっかりしますので /どうかお願いいたします。/ゴミ置き場が 汚くなったのは ほんとうに 申し訳ございませんでした。

【ケ】 山田さん// **です。/ 夜遅い時間にゴミを出して、ご迷惑をかけて、申し訳ありません。引越したばかりなので、この町でゴミが朝出すことはちょっと分からない。とてもすみませんでした。これから、是非朝出します。ご安心してください。本当にすみませんでした。

【コ】 山田さんへ//山田さん、私、隣に住んでいる***と申します。/まず、書面でしか挨拶できないこと、本当にすみませんでした。/夜遅くごみを出し、山田さんに心配をかけてしまったことは心から謝ります。/私は夜遅くまで仕事をしていて、朝にはずっと寝ているので、ごみを朝に出せませんでした。でも、それが問題になるとは、夢にも思いませんでした。本当にすみません。/これからは、決まりをちゃんと守って、ごみを夜に出さないように努力します。/失礼しました。

「外国人の書きことば」に対する評価の観点からみた 日本人グルーピングの試み

宇佐美 洋

1. はじめに

国立国語研究所 日本語教育基盤情報センター 評価基準グループでは、「外国人が日本語で書いた文章」を日本人がどのように評価するか、ということについての調査研究を進めてきた。研究を進めるにあたっての方針は以下のとおりである（宇佐美 2008）。

- (ア) 「外国人の書きことばに対する日本人評価」の「全体的な傾向」を見つけ出すのではなく、同じ日本人でも評価のあり方は千差万別であるという前提に立ち、「個人によって評価のあり方がいかにばらつきうるか」、その全体像をとらえることを目指す。
- (イ) 日本人から高い評価を得られるようにするための（低い評価を受けないようにするための）方策を外国人側に対して示すというより、むしろ日本人側に対し、「自分はどのようなやり方で外国人の日本語を評価してしまっているのか」ということを自覚し、自らの評価のあり方について「問い直し」を促していく。

上記のような方針に基づき、評価基準グループではこれまで以下のような調査研究を行ってきた。

*宇佐美・森・吉田(2009a)

外国人が書いた複数の文章を 8 名の日本人に読んでもらい、いちばんよいものから悪いものまで順位づけを依頼する過程において、感じたこと、思ったことを可能な限り口に出してもらいその発話内容を分析した（プロトコル分析）。

文章を構成する「チャンク」（ひとつの「機能的要素」を持つと考えられる部分）に対し、ひとりひとりの評価者がどのようなコメントをしているかを見たところ、同一チャンクであっても、評価者によって評価の方向性自体が異なる（ある評価者はプラスの評価を、別の評価者はマイナスの評価をしている）場合が少なくなかった（4 名以上の評価者が言及したチャンクは全部で 27 あり、そのうち 19 チャンクについて評価の方向性が一致せず）。評価がプラス・マイナスに分かれるチャンクの特性としては、「読み手が約束をしているがその実現性に疑問が感じられる」「相手の要求に従えない理由を詳細に説明している」「相手の要求に従えない代わりに提案をしている」「どうすればいいか、相手に相談を持ちかけている」などのことが指摘できた。

*宇佐美・森・吉田（2009b）

外国人が書いた複数の文章を3名の日本人（それぞれ評価者A,B,C）に読んでもらい、いちばんよいものから悪いものまで順位づけを依頼した。そして順位付け作業後、「順位付け作業のとき、どのようなことを考えたか、どのような要因が順位の決定に影響を及ぼしたか」という指示文によりPAC分析を行った。

その結果、評価者Aは「書き手の態度」という観点と「言語形式」という観点を分析的に、かつ優先順位をつけて使い分けていること、評価者Bは、「言語形式」という観点を通じて「態度」を判断しようとしていること、評価者Cは「言語形式」という観点をほとんど使わず、観察できる「態度」のさらに背後にある書き手の「人格」を問題にしていること、が分かった。この調査により、評価に対する基本的な方針やプロセスには個人によって大きな違いがあることが改めて確認された。

このようにわれわれは、主として上記（ア）の目的に沿って調査を進めてきた。しかしこれらの調査は、3名ないし8名という極めて少数の評価者を対象に行われたものであった。もちろん質的調査である以上、多数の人々を対象にできないことは自明ではあるのだが、果たしてこれらの評価者が「一般日本人」をうまく代表しているのか、という批判は当然想定されるところである。

上記（イ）で示したとおりわれわれの調査研究の最終目的は、「日本人側に自分の評価観の問い直しを促していく」ということであった。問い直しを行うためには、まず自分自身の評価観に対し自覚的になることが必要であり、そのためには日本人のさまざまな評価のあり方を可能な限り広く収集・整理し、評価のあり方の「ばらつきの全体像」が示せるとよいであろう。自分の評価のあり方が評価観のばらつきの全体像の中でどこに位置するのか、ということが分かり、それが他者の評価のあり方とどのように違っているのか、ということに思いを致す契機となるからである。

そうすると、数名の評価者に対して調査を行うだけでは明らかに不足である。ありうる評価のバリエーションの全体像をとらえるためには、かなり多数の評価者に対し、宇佐美・森・吉田(2009b)で行ったような調査を実施しなければならないだろう。

その際、やみくもに調査を行っていくというのでは、同じような評価観を持った人に何人もぶつかる可能性が高く、いかにも効率が悪い。できるだけ多様な評価観を持った人に対し、効率的にインタビューができるような工夫を行っていく必要がある。

そこでわれわれは、質的調査において「なぜその人を調査対象者としたのか」という問いに答えられるようにするために、量的調査によって「日本人評価のばらつきの全体像」をとらえることを企画した。具体的には、「外国人の書いた文章を評価する際、どのような観点をどの程度重視したか」ということについての質問紙調査を実施し、その回答傾向に

よって調査対象者を統計的にいくつかのグループに分ける，ということを考えた。今後，各グループから均等に質的調査の対象者を選定するようにすれば，異なった傾向の評価観を持つ人々に対し効率的に調査を行うことができるであろう。

そこで評価基準グループでは，2008年12月から09年2月にかけて，調査会社の協力も得つつ，「外国人の書き言葉」に対する日本人評価についての質的調査を実施した（宇佐美・森・吉田 2009c）。以下，この調査の概要について説明する。

2. 調査概要

2.1. 先行研究

母語話者は学習者の言語運用をどのような観点によって評価しているか，それらの観点の間にはどのような重み付けを行っているかということを調査した研究としては，Hadden(1991)，Okamura(1995)，田中他(1998a)，田中他(1998b)，渡部(2005)，野原(2008)等が挙げられる。

Hadden(1991)は中国語母語話者による英語スピーチを英語教師と一般英語母語話者に聞いてもらい，そのスピーチと話者についてどう感じたかについて質問票調査を行った。教師データを因子分析にかけたところ 5 因子（理解度，社会的許容性，言語能力，個性，身振り）が得られ，非教師データからは 4 因子（理解度/言語能力，社会的許容性，個性，身振り）が得られたという。

Okamura(1995)では，研究者側があらかじめ設定した 6 つのクライテリア（文法，流暢さ，適切さ，語彙，理解度，発音）により，初級日本語学習者の日本語発話を日本語教師と一般日本人とが評価している。両者の評価を比較したところ，教師は一般日本人よりも評価においてクリティカルな傾向があり，また，「流暢さ」と「文法」が，good learners を poor learners からもっともよく区別する要因であることが示されている。

田中・坪根・初鹿野(1998a)は，学習者の書いた日本語作文を日本語教師と一般日本語母語話者に読んでもらい，順位づけをしてもらったうえで，評価基準についての質問紙調査を行った。その結果に対し因子分析を実施し，4 因子（「正確さ」「構成・形式」「内容」「豊かさ」）が得られた。また教師は一般母語話者より「構成・形式」を重視するとともに，より多面的な視点から評価を行っていることが分かったという。

さらに田中・初鹿野・坪根(1998b)では，ほぼ同レベルと考えられる 2 編の作文について，日本語母語話者（教師・一般人を含む）に「どちらの方がよいか」を判定させ，そうした判定を行う要因について検討を行ったところ，評価の際，「正確さ」及びそれに伴う「読みやすさ」を重視するグループと，高度な文型や漢字語彙の使用を重視するグループがあることが分かったと述べている。

渡部(2005)は，日本語教師と一般日本人に対し，「日本語学習者の発話への評価」に焦点を当てた質問紙調査を行い，共分散構造分析によって検討を行った。その結果，教師と日本人は 3 つの基準（「コミュニケーション遂行」「理解」「言語規則」）を用いて評価を行っ

ていた。また教師は一般日本人より、各評価基準を区別して認識しており、「コミュニケーション遂行」と「理解」に対する評価が寛容であることが示唆されたという。

野原(2008)は、中上級日本語学習者の日本語発話（ストーリーテリング）を日本語教師と一般日本語母語話者に聞いてもらい、「分かりやすさ」を全体的に評価してもらうとともに、「分かりやすさ」と関係しそうな要因に各発話がどの程度当てはまるかを尋ねる質問紙調査を実施した。一般日本人の質問紙データを因子分析にかけたところ、「内容」「音声」という 2 因子が得られ、教師の質問紙データからは「意味的つながり」「言語使用の適切さ」「音韻的つながり」の 3 因子が得られた。またそれぞれの因子と「分かりやすさ」との関係重回帰分析によって検討したところ、一般日本人は「内容」が、教師は「意味的つながり」が「分かりやすさ」に対し強い影響を及ぼしていることが分かった。

これらの研究は、「学習者の言語運用に対する母語話者の評価」が、どのような基準によって行われているか、それらにどのような重み付けがなされているか、という問題意識によって行われているのであるが、もうひとつ「専門の言語教師と一般母語話者の評価のあり方はどのように異なっているか」ということも明らかにしようとしている。つまり、「言語教師」と、それ以外の「一般母語話者」を、それぞれほぼ等質的な集団と仮定し、それぞれの評価傾向を平均的に導き出そうとしていることになる。現実問題としては、言語教師の間にも、また一般日本語母語話者の間にも「評価のばらつき」は存在しているはずであるが、その部分に深く踏み込んだ研究は存在していない(唯一田中・初鹿野・坪根 1998b は、教師かそうでないかという「属性」によってではなく、評価において「正確さ・読みやすさ」を重視するか、「高度な文型や漢字語彙の使用」を重視するか、という「重視する評価観点」によって評価者のグルーピングを試みており、注目される)。

今回の調査は、「属性による評価傾向」を明らかにするのではなく、「評価傾向によって評価者をグルーピングする」という目的を持っており、この点でこれらの先行研究とは異なっている。しかし「学習者の言語運用に対する評価基準を探る」という点では共通しており、今回の調査のデザインを考える際には、これらの先行研究（特に田中・坪根・初鹿野 1998a）を大いに参考とした。

2.2. 調査の手順

基本的には宇佐美・森・吉田(2009a)、宇佐美・森・吉田(2009b)と同様、外国人が日本語で書いた文章（5～10 編）を調査協力者に読んでもらい、いちばん感じがいいものから感じが悪いものまで順位づけを依頼した。その後、「順位付けの際、どのような項目をどの程度重視したか」ということを問う質問紙調査を実施した。

2.3. 評価対象となる文章

調査は、以下 3 つのジャンルの文章について実施した。書き手はすべて外国人である。

- (ア) 謝罪文：日本人から受け取った「ゴミの出し方が悪い」というクレームの手紙に対し、謝罪をするために書いた手紙文
- (イ) 申込文：既に締め切りの過ぎた無料の映画試写会に申し込むため、実施元である市役所に対して書いたメール文
- (ウ) 説明文：自分の国の行事や歴史上の出来事を、日本人に紹介するために書いた文章

(ア)、(イ) は宇佐美・森・吉田(2008)で言及した「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」から、(ウ) は国立国語研究所が公開している「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース(作文対訳 DB)」から選んだ。(ア)、(イ) は 1 編あたり 100～300 字程度、(ウ) は 400～800 字程度と分量に差があるため、(ア)、(イ) はそれぞれ 10 編ずつ、(ウ) は 5 編を評価対象とした。

ただし本論では、このうち (ア) の謝罪文のみを分析の対象とする。

2.4. 調査対象者（回答者）

今回の調査対象者 155 名の構成は以下のとおりである。

- (A) 一般日本人 100 名（以下「一般人」）
日本語教育には特に携わっていない人々
- (B) 日本語支援ボランティア 47 名（以下「ボランティア」）
日本語教育について専門的な教育は受けていないが、外国人に対する日本語支援の仕事にボランティアとして携わっている人々
- (C) 日本語教師 8 名（以下「教師」）
日本語教育に関する専門的教育を受け、外国人に日本語を教えることを主たる生計の方法としている人々

今回の調査では、属性による評価傾向の相違点を明らかにすることを目的とするものではないため、属性ごとに人数をそろえるということとはしなかった。また「一般日本人」については、調査会社を通じ、性別・世代（20～70 代）がほぼ均等になるよう協力依頼を行ったが、教師、ボランティアについてはそのような調整は行っていない。

2.5. 状況説明文

文章の順位づけを行うに先立ち、回答者には「その文章がどのような状況で、どのような目的のもとで書かれたか」ということを示す「状況説明文」を提示した。文章が書かれた状況・目的を十分に理解し、それを踏まえたうえで順位づけを行ってほしいという趣旨のみを説明し、具体的な評価の観点などは調査者側からはまったく提示しなかった。

以下に、(ア) 謝罪文の「状況説明文」を示す。

あなた（山田さん）の家の隣には、外国人が住んでいます。その人はゴミ出しのルールを守らないので、あなたはそれを許せないと思っています。しかしその人は夜遅い仕事をしているようなので、相手にそのことを直接言うことはできません。

そこであなたは、次のようなメモを書き、ポストに入れておきました。

〇〇さん、

あなたは夜遅い時間にゴミを出しているようですが、私たちの町では、ゴミは 朝出すことになっています。あなたが夜にゴミを出すと、犬やカラスがゴミ袋を荒らすので、ゴミ置き場がきたなくなって大変迷惑です。

決まりを守り、ゴミは朝出すようにしてください。

山田

翌日、隣の外国人から、返事のメモをもらいました。

問い：

いまここで、ありうる「返事のメモ」として、10 種類のものを用意しました。

あなた（山田さん）自身が、上記の状況において、こうしたメモをもらったと想定してください。あなたはそれぞれのメモを読んだとき、どの程度「感じがいい」と思いますか？

10 種類のメモについて、「いちばん感じがいい」と思うものから、「いちばん感じが悪い」と思うものまで、順位付け（1 位～10 位）をしてください。

2.6. 順位付け

調査は、同一会場内で数名～20 名程度の対象者に同時進行で実施した。回答者は、各自上記状況説明文をよく読んだ後、10 編（または 5 編）の文章に目を通し、順位付けの作業を行った。

2.7. 質問紙

順位付け作業終了後、質問紙調査に移った。質問紙は、「順位付け作業の際、どのような観点をどの程度重視したか」ということを 7 段階で問うものである。

評価観点として挙げた項目は、宇佐美・森・吉田(2009a)、宇佐美・森・吉田(2009b)等で評価者から示された観点を整理したものである。3 ジャンル（謝罪文・申込文・説明文）に共通の項目として 17 項目を挙げ、その他ジャンル固有の質問項目を 5～7 項目程度挙げた。

以下に、質問紙冒頭の指示文、および質問項目の一部を示す。

いまあなたに、外国人が書いた文章 10 編を読んでいただきました。

文章を読んで、順序づけをする際、以下の項目をどのくらい考慮しましたか？

それぞれの項目について、7段階で評価してください（1：全く考慮しなかった～7：非常に考慮した）。

もっとも近いと思われるもの一つを選び、チェックを入れてください。

評価の際には、あくまで「文章を読んだ時、実際にその項目を思い浮かべたか」ということを考えてください。

たとえば、「文章を読んだ時にはまったく考慮しなかったが、いま考えるとやはり考慮したほうが良い」と思った場合でも、1にチェックを入れてください。

- | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. ことばの選び方・使い方がおかしい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. 文法的な間違いがある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. 文字の書き間違いがある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
- (以下略)

あるジャンルの順位付けが終わったところで、すぐそのジャンルについての質問紙への回答記入に移った。順位付け・質問紙回答の時間は合わせて 40 分とした。質問紙回答が早く終わってしまった場合は、それぞれの文章についての感想や気付いたことなどを、文章の余白に自由記述の形で記載してもらった。

3 ジャンルそれぞれに対する 40 分の作業（順位付け→質問紙回答）の間には 10 分程度の休みを入れた。作業の順番によって評価結果に影響が出ないように、ジャンルごとの作業順や、各ジャンル内での文章の提示順は調査日ごとに変えた。

3. 分析の手順

次に、得られた回答の分析手順について述べる。

前述の通り、今回の調査の目的は、回答傾向によって回答者をグルーピングすることであった。グルーピングには通常「クラスタ分析」を使用する。クラスタ分析とは、回答者間の「似ていない度合い」としての距離を計算し、各回答者間の距離を「デンドログラム（樹形図）」の形で表現するという手法である。

ところが今回の調査では、質問項目が二十数項目も存在するため、回答の結果をそのままクラスタ分析にかけてもその解釈が非常に困難になる（クラスタリングはできるが、なぜそのようなクラスタに分かれたのか解釈が難しい）ことが予想された。

そこで今回は、以下のような手順によってクラスタリングを行うこととした。

- (1) 「それぞれの評価観点をどの程度重視したか」の回答を因子分析にかける。
- (2) 回答者全員について、得られた因子の因子得点を算出する。

(3) 回答者全員の因子得点をクラスタ分析にかける。
以下、順を追って説明する。

3.1. 因子分析

「謝罪文」に関する 22 の質問項目に対する 155 名分の回答に対し、SPSS14.0 を用いて因子分析（最尤法，プロマックス回転）を実施した。「固有値 1.0 以上」を基準とすると、初期解としては 5 因子が得られた。

この中で、質問 21「相手の宛名がきちんと書かれている」、質問 22「自分の名前を名乗っている」が 1 つの因子にまとめられたのであるが、この 2 項目は極めて相関が高く、他の因子とはかなり異質な性質をもつものであるものと思われた。そこでこの 2 項目を除外して再分析を行い、結果として 4 因子を得た。表 1 として因子パターン行列を示す。

表 1 「謝罪文」評価観点の因子分析結果(因子パターン行列)

質問項目	第 1	第 2	第 3	第 4	共通性	α
2. 文法的な間違いがある。	0.88	-0.13	-0.05	0.03	0.88	0.92
3. 文字の書き間違いがある。	0.78	-0.08	-0.09	0.10	0.78	
1. ことばの選び方・使い方がおかしい。	0.57	-0.08	0.08	-0.07	0.57	
4. 意味が分かるが、日本語としては不自然なところがある。	0.67	0.10	-0.02	0.02	0.67	
5. 書き言葉の中に話しことばが混ざっている。	0.53	0.16	-0.07	0.08	0.53	
6. 「です／ます」形と「だ／である」形が統一されていない。	0.55	0.17	-0.06	0.11	0.55	
9. 文章全体の量が適切である。	-0.24	0.78	-0.07	0.19	0.49	0.86
13. 一つ一つの文の意味が分かる。	0.10	0.74	0.03	-0.07	0.62	
10. 文と文のつながりがしっかりしている。	0.05	0.70	-0.08	0.14	0.65	
11. 話にまとまりがない。	0.04	0.71	0.00	0.00	0.53	
12. すらすら読める。	0.10	0.72	0.06	0.04	0.61	
18. 文章を書いた人が謙虚な態度を取っていることが分かる。	-0.03	-0.23	0.82	0.21	0.65	0.68
17. 読む人を配慮している。	0.00	0.04	0.79	-0.01	0.64	
14. 文章全体として言いたいことが分かる。	0.19	0.35	0.82	-0.40	0.44	
19. これからは朝にゴミを出すと書かれている。	-0.18	0.05	0.85	0.03	0.15	
15. 単純な構造の文だけでなく、複雑な文も書けている。	0.23	-0.02	-0.06	0.55	0.45	0.80
7. 使われていることばが豊かである(表現力がある)。	-0.15	0.32	0.13	0.53	0.48	
16. 文章のしめくりがうまく書けている。	0.23	0.11	0.20	0.44	0.55	
20. 敬語や丁寧な表現が使えている。	0.14	0.02	0.32	0.44	0.47	
8. 適度な量の漢字が使われている。	0.13	0.30	-0.16	0.44	0.49	

第1因子には文法・文字・文体など、言語形式に関わる項目が集まっている。また第2因子には、個別の言語要素というよりは、文・文章など、より大きい単位について着目している項目が集まっている。第3因子の項目は言語形式というより、書き手の態度や書かれている内容そのものに着目しているようである。第4因子も第1因子同様、言語形式に着目しているようであるが、第1因子の項目はいわゆる明らかな「誤用」に関するものであり、マイナス評価につながりやすいものであるが、第4因子の項目はむしろ、「こういうことができているとよい」というプラス評価につながりやすいもの、と呼べそうである。

そこで、各因子については以下のような命名を行うこととする¹。

第1因子：言語形式

第2因子：全体性

第3因子：態度・読み手への配慮

第4因子：表現力

以下、表2として因子間相関を示す。第1、第2、第4因子の間の相関が比較的高く、第3因子のみやや異なった傾向を示していることが分かる。

表2 因子間相関

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	言語形式	全体性	態度・配慮	表現力
言語形式	1.00			
全体性	0.61	1.00		
配慮・態度	0.28	0.32	1.00	
表現力	0.51	0.48	0.18	1.00

3.2. 因子得点算出・クラスタ分析

次に、回答者全員について、これら4因子について因子得点を算出した。因子得点とは、各因子が回答者それぞれに対して及ぼしている影響の強さを表すものである。因子得点を算出することにより、20項目に分かれて示されていた各回答者の評価観が、4つの因子に要約されて示されたということになる。

こうして得られた各回答者の因子得点に対してクラスタ分析を実施した。回答者間の距離としては平方ユークリッド距離、クラスタ作成にはウォード法を使用した。

そのうえで、得られたデンドログラムを参照し、クラスタごとの特徴をもっとも解釈しやすいクラスタの数として4を採用した。これにより、全回答者が4つのグループに分け

¹ 田中・坪根・初鹿野(1998a)でも同様の因子分析を行っており、ここでも「正確さ」「構成・形式」「内容」「豊かさ」の4因子が抽出されている。

られたことになる。

以下、表 3 として各グループの記述統計量を示す。

表 3 各クラスタの記述統計量

	度数	言語形式		全体性		態度・配慮		表現力	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
第 1 グループ	43	1.08	0.72	0.86	0.58	0.31	0.49	1.02	0.53
第 2 グループ	43	-0.02	0.60	0.37	0.55	0.57	0.41	-0.23	0.52
第 3 グループ	35	-0.38	0.74	-0.44	0.67	-1.31	0.81	-0.42	0.64
第 4 グループ	34	-0.95	0.36	-1.10	0.56	0.23	0.48	-0.57	0.71

各グループに繰り込まれた回答者の人数には多少のばらつきはあるが、あまり大きな違いではない。以下に表 4 として、「一般人」「ボランティア」「教師」が各グループにどのような割合で繰り込まれたかを示す。

表 4 属性とグループとの関係

	一般人	ボランティア	教師
第 1 グループ	25(25%)	17(36%)	1(13%)
第 2 グループ	29(29%)	12(25%)	2(25%)
第 3 グループ	26(26%)	9(19%)	0(0%)
第 4 グループ	20(20%)	9(19%)	5(63%)

「一般人」は各グループにほぼ均等に繰り込まれているのに対し、「教師」は明らかに偏った分布を示している（第 4 グループに顕著に多く、第 3 グループには一人もいない）。「ボランティア」は、第 1 グループにやや多く分布しているようである。

また、各グループの因子得点平均値（表 3 の *M*）をグラフ上にプロットして示す（図 1）。さらに分散分析後、テューキーの方法による多重比較を行い、各平均値間の有意差を算出した。有意差（5%水準）が確認されなかった平均値同士は、図 1 上で楕円で囲って示した。

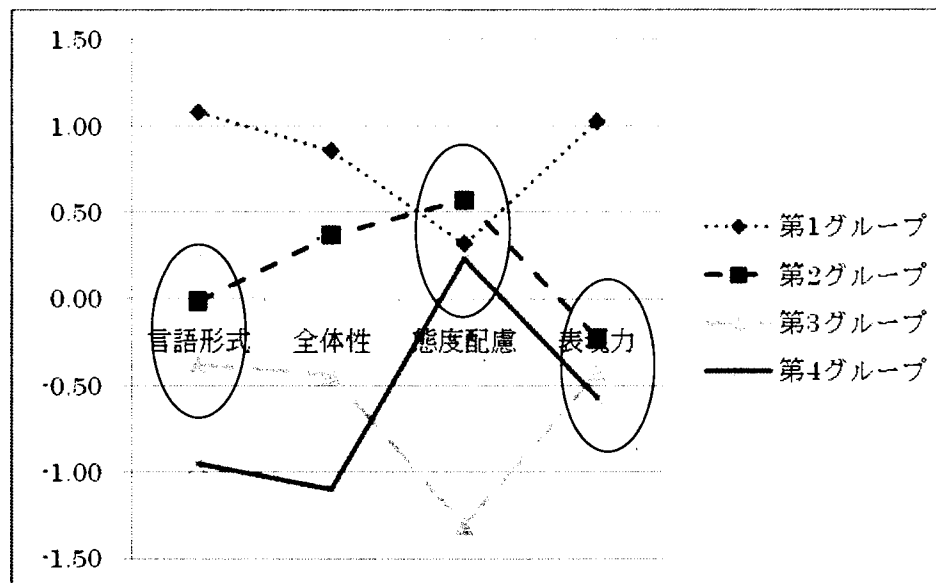


図1 各グループの因子得点平均値

3.3. 各グループの解釈

図1を見ながら各グループの特徴を解釈し、名前を付けると以下になるだろう。

第1グループ：「言語重視型」

どの因子も強く効いているが、特に言語関係3因子（「言語形式」「全体性」「表現力」）が有意に強く効いている。相対的に「態度・配慮」の平均値が低いように見えるが、他のグループと比べ低いということはない。

第2グループ：「非突出型」

どの因子も中程度に効いており、突出した特徴はない。「態度・配慮」の平均値は最も高いが他と有意差はない。「全体性」が比較的高いか？

第3グループ：「態度・配慮非重視型」

どの因子も中程度に効いているが、「態度・配慮」のみ有意に低い。

第4グループ：「言語非重視型」

「言語形式」「全体性」について有意に低い。

4. 考察

以下、3.2で得られた結果に対し考察を加える。

4.1. 全体的に「態度・配慮」を重視、「表現力」は重視しない

まず「態度・配慮」「表現力」については、4グループ間のうち3グループには有意差が出なかった。全体に「態度・配慮」はよく配慮され、逆に「表現力」はあまり強く配慮さ

れていない傾向が見られる。今回評価の対象とした文章は「謝罪文」であったことを考えると、全体的に「態度・配慮」については重視され、「表現力」についてはあまり重視されない、というのは十分納得のいく結果である。

そのような中で、第1グループは「表現力」について有意に高く配慮し、第3グループは「態度・配慮」について有意に低く配慮しているところには着目される。

おそらく第1グループの回答者は、「謝罪文」のような文章であっても（あるいは「であるからこそ」）言語面での高い表現力が必要、という考えを持っているものと推測される。また、そのような考え方がありうるということは十分に想定されることでもある。

一方、「謝罪文」というジャンルであるにもかかわらず、第3グループの回答者は「態度・配慮」という項目に対し、他の項目より低い配慮しか与えていないことは興味深い。第3グループがなぜこのような回答傾向を示したのかは、量的調査によっては不明である。今後、第3グループに繰り込まれた回答者に対し、インタビュー等の質的調査を実施することにより、なぜこのような結果が得られたのかを明らかにしていきたい。

4.2. 「教師」が「第4グループ（言語非重視型）」に集中

4グループの中で「第4グループ」は、言語に関する因子はあまり有効には効いていないのであるが、「態度・配慮」に対しては鋭敏に反応している。

宇佐美・森・吉田(2009b)での調査対象者であった「評価者A」が、まさにそのような評価のあり方を示していた。この評価者は、「書き手の態度」「言語形式」という2つの評価観点を持ち、このうち明らかに前者を優先していた（正確に言うと、「言語形式」に関する不備にも鋭敏に気付きながら、評価の際にはその点は重視しすぎないよう意図的なコントロールを行っていた）。また、そのように優先順位をつける理由として、「書き手が学習者であること」、および「この文章が謝罪の意を伝えるという目的を持つものであること」を挙げていた。

この「評価者A」は長い日本語教育経験を持っており、また今回の調査においても、「教師」カテゴリーに属する回答者は8名中5名がこのグループに属していた。広瀬(2009)においては、教師は書き手の情報や文章全体の目的を常に念頭に置きながら添削作業を進めている過程が描写されていることも考え合わせると、教師には「書き手の情報や文章の目的を考慮して自分の評価のあり方を調整している」人が多い、という可能性が指摘できる。

とはいえ2.4節で言及したとおり、今回の調査は属性ごとに評価のあり方の違いを探ることを目的とするものではなかったため、「教師」のデータは8名分しか収集していない。よってここでは、「謝罪文」において「言語非重視型」の評価を行うということが、「教師」という属性に特有の傾向であると主張したいわけではない。むしろ、「教師」で「言語非重視型」に分類された回答者の評価と、「一般人」「ボランティア」で「言語非重視型」に分類された回答者の評価とを質的に比較し、その評価プロセスに違いがあるのか、あるとしたらその違いはどのようなものか、という視点から調査を進めていくほうがより興味深い

知見が得られるものとする。

「言語非重視型」に繰り込まれた回答者の中には、文章の目的や書き手にかかわらず、そもそも言語的な要素についてはあまり関心がない、という人もいた可能性がある。「言語非重視型」グループの回答者がどういう理由をもって、「態度・配慮」を重視し言語的要素を重視しないことにしたのか、その理由づけと評価者の属性との間になんらかの関連が見られるのか、ということについて考察を深めることを今後の課題としたい。

5. 今後の発展

「はじめに」で述べたとおりこの調査は、「外国人の書いた文章を評価する際、どのような観点をどの程度重視したか」ということによって、日本人を統計的にいくつかのグループに分けることを目指していた。またそうしたグルーピングを行うことによって、質的調査の対象者をより効率的に、説得力をもって選び出す、ということを目指していた。

今回の分析では、「謝罪文」に対する質問紙調査の結果から、調査対象者を4つのグループに分けることができた。今後は各グループの特徴を顕著に表す回答者を抽出し、改めて追跡的に質的調査を行うことにより、評価プロセスの多様性の実態をより立体的に明らかにしていくことを目指したい。

また、われわれは「謝罪文」以外にも「申込文」「説明文」によって同様の調査をすでに行っている。今後は別ジャンルの文章についての質問紙調査についても同様の分析を行うことにより、「文章のジャンル・目的が評価のあり方に対しどのような影響を与えているか」ということも併せて分析していきたいと考えている。

参考文献

- 宇佐美洋(2008)「学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価：個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと」『日本言語文化研究会論集』4, 19-30.
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2008)「「生活場面で必要となる日本語書き言葉データ」の収集と分析」『日本語教育学世界大会 2008 (釜山外国語大学)』予稿集2」267-270.
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009a)「「生活場面で必要となる日本語書きことば」に対する母語話者の評価—どういった場合に、なぜ評価はばらつくのか—」『待遇コミュニケーション研究』6, 33-48.
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009b)「「外国人が書いた日本語手紙文」に対する日本人の評価態度の多様性：質的手法によるケーススタディ」『社会言語科学』12(1) (掲載予定)
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009c)「「非母語話者の書きことば」に対する日本人の評価観をめぐる量的調査」『社会言語科学第24回大会 論文集』(掲載予定)
- 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, 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, 60-71
- 野原ゆかり(2008)「発話の「分かりやすさ」を判断する要因－一般日本人と母語話者日本語教師の比較を通して－」『人間文化創成科学論叢』11, 165-174, お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科
- 広瀬和佳子(2009)「日本語学習者の作文に対する読み手の解釈と添削に伴う問題点－日本語教師の添削過程の分析を中心に－」『日本語学習者による言語運用とその評価をめぐる調査研究：「日本語能力の評価基準・項目の開発」成果報告書』 国立国語研究所
- 渡部倫子(2005)「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価－共分散構造分析による評価基準の解明」『日本語教育』125, 67-75
- Hadden, B.L. (1991) Teacher and Nonteacher perceptions of Second-Language Communication, *Language Learning*, 41, 1-24.
- Okamura, A. (1995) Teachers' and Nonteachers' Perception of Elementary Learners' Spoken Japanese, *The Modern Language Journal*, 79, 29-40.

「母語話者が書いた日本語メール文」に対する非母語話者の評価 —中国系非母語話者3名の質的手法によるケーススタディー—

森 篤嗣

1. はじめに

法務省入国管理局によると、平成20年末における外国人登録者数は2,217,426人であり、引き続き過去最高を更新した¹。10年前（平成10年末）から46.6%の増加となっており、総人口に占める外国人登録者数の割合も1.74%と平成19年末より0.5%増加している。総務省統計局によると、この数は平成20年10月1日における都道府県別人口で言えば15位の宮城県（約2,340,000人）と16位の長野県（約2,171,000人）の間に位置する²。外国人登録者数は、日本における都道府県のうち、3/2の都道府県の人口よりも多いということになる。

これだけの外国人が日本にいることを考えると、生活者としての隣人が外国人であるということは、当たり前のことになってきていると言えるだろう。生活者としての隣人である外国人と、よりよい付き合いを実現するためには、円滑なコミュニケーションが不可欠である。

では、円滑なコミュニケーションとは何に支えられるのであろうか。十分な日本語能力ないしコミュニケーション能力とは何なのだろうか。日本語能力・コミュニケーション能力とは言語知識の量に限る話ではないだろう。これは外国人だけでなく、日本人も同様であるが、日本語能力・コミュニケーション能力は個人が独立して所有している能力を見るだけでは十分とは言えない。その人の日本語能力・コミュニケーション能力は、他の人からどのように評価されるかという観点を通して初めてその効果が発揮されたかどうかを知ることが出来ると言える。

日本語教育において評価ということを考えると、真っ先に思い立つのは学校型日本語教育（尾崎2004）における学習者の評価である。しかし、生活者としての隣人の付き合いにおける評価ということを考えると、いわゆる学校型の日本語教育における学習者に対する評価とは質が異なる。「あの人、話が面白いね」、「なんかああいう感じの人、ちょっと苦手なんだよね」など、他人とのコミュニケーションの中で感じることを全てが生活場面におけるコミュニケーションの評価であり、評価とは決して特殊な営みでなく、日本語教育だけ

¹ 法務省入国管理局の報道発表資料「平成20年末現在における外国人登録者統計について」による。2009年8月3日取得。<http://www.moj.go.jp/PRESS/090710-1/090710-1.html>

² 総務省統計局の統計データ「平成20年10月1日現在推計人口 ～全国：年齢（各歳）、男女別人口・都道府県：年齢（5歳階級）、男女別人口～」による。2009年8月3日取得。
<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2008np/index.htm>

でなく学校教育なども含めた言語教育及び言語生活全般において重要であると言える。

さらに推し進めて考えると、日本人は評価する側であり、外国人が評価される側である、ということも生活場面における評価では固定観念に過ぎない。日本人、外国人という枠を超えて、生活者としての隣人の付き合いということで考えれば、日本人もまた外国人から評価されるという営みの中でコミュニケーションがおこなわれているのである。

そこで本稿では、「母語話者が書いた日本語メール文」という素材を取りあげ、それを非母語話者が評価する際、どのような観点をうい、どのような過程を経ているかということ、質的手法によって得た 4 種類のデータを用い、ケーススタディとして詳細な分析・考察を加えることとした。

2. 先行研究

学校型日本語教育ではなく、生活場面における評価の問題を取りあげる場合、日本語教師ではなく一般の日本語母語話者による評価に焦点を当てることとなる。例えば、一般の日本語母語話者が外国人の言語運用に対してどのように評価するか、ということ扱った先行研究としては、原田(1998)、石崎(2000)、小河原(2001)、井上(2003)、小池(2004)、佐々木(2004)などが挙げられる。一般の日本語母語話者による評価を対象とした質的研究としては、宇佐美・森・吉田(2009a, 2009b)がある。特に宇佐美・森・吉田(2009b)は PAC 分析を用いた質的分析をおこなっており、本稿とは対象こそ異なるものの、研究手法は同一である。

一方で、本稿で取りあげるような非母語話者が評価する側になる研究はほとんど見あたらない。その中で、辛(2007)は、非母語話者日本語教師のフォリナー・トークに対する意識について調査しており、非母語話者の評価意識を問うた数少ない先行研究と言える。ただ、非母語話者が評価する側になるのは、横山(2005)などもそうだが、非母語話者が日本語教師である場合が多い。辛(2007)は、フォリナー・トークの会話例を読んだ返答、フォリナー・トークの知識に対する質問、そしてフォリナー・トークに関する考えや個人経験をインタビューするという調査をおこなっている。ただ、辛(2007)も非母語話者とはいえず、非母語話者日本語教師を対象としているという点では、本稿とは異なると言える。また、直接に非母語話者が評価する側というわけではないが、非母語話者に理解しやすいコミュニケーションという立場でフォリナー・トークを扱った研究に、西原(1999)や筒井(2008)がある。西原(1999)や筒井(2008)は一般の日本語母語話者の側の言語意識に変容を迫るもので、生活場面におけるコミュニケーションにおいて、日本人が評価される側になり得ることを示唆している。

3. 調査方法

3.1. 評価対象データの選択

評価の材料として使用したのは、「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」の

一部である。「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」については、宇佐美・森・吉田(2008)において、2008年1月から2月にかけて日本語学習者（日本語非母語話者）47名から4種類の日本語書きことばデータを収集した概要を述べているが、これとは別に2008年5月に東京都内の大学生（日本語母語話者）24名からも収集した。つまり、「日本での生活のなかで書くことになりそうな課題」について、日本語母語話者と日本語非母語話者の両方から、同一の課題に基づく日本語書きことばデータを4種類、収集したわけである。今回は日本語母語話者が以下の課題に基づいて書いたメール文24編の中から、10編を抽出して評価対象データとした。

あなたはアルバイト先の友だちと一緒に、コンサートを見に行く約束をしました。チケットは、あなたが友だちの分も一緒に買い、代金はコンサート当日にもらうことにしました。

ところが、コンサートの前日になって、友だちから以下のようなメールが来ました。

〇〇さん

明日のコンサートのことなんだけど・・・ごめんなさい！

実は九州の実家に急に帰らないといけなくなって、お金足りなくなっちゃって……。悪いんだけど、チケットは誰か別の人の探して行ってもらって。ごめんね～。

もうコンサートは明日だし、チケット代も高いので、コンサートと一緒にしてくれる人をこれから探すことはとても大変です。

メールをくれた友だちに、返事のメールを書いてください。

収集に当たっては、まず東京都内の大学において説明会を開催し、学生に対し、作文収集の趣旨、データの取り扱い方法等について説明した。そのうえで4種類の作文課題を示し、課題に対する回答はコンピュータ上で作成した上で、電子メールで送付するよう依頼したが、協力は任意であることを強調した。謝礼としては、課題1つに対する回答を送るごとに500円相当の金券を支払うことを約束した。また、研究目的のため作文データを公開する可能性があることについても説明し、承諾を得た。

こうした手続きにより、24名の学生から上記の課題について24編のメール文を収集した。評価の材料として使うメール文を選んだ手続きは以下の通りである。

1. 「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」においてこの課題で書かれたメール文24編について、まず内容により、「あとでお金だけは払って欲しい(12編)」「お金はいつでもいい(7編)」「お金のことは気にしないでいい(5編)」に分類した。

2. 「お金のことは気にしないでいい」は、文面に関係なく感じがよいという評価になってしまう可能性があるため、元データの比率に関係なく抽出するのは1編にとどめることとした。
3. 「あとでお金だけは払って欲しい (12 編)」と「お金はいつでもいい (7 編)」の比率を計算し、前者が 63%、後者が 37%となった。

抽出する 10 編のうち、「お金のことは気にしないでいい」の 1 編 (ウ) を除いた 9 編について、63%と 37%という比率に合わせて、「あとでお金だけは払って欲しい」から 6 編 (イエオカキコ)、「お金はいつでもいい」から 3 編 (アクケ) をできる限り似た文面が重ならないように選んだ (選択したメール文は論文末に<資料>として添付)。メール文は内容により選択し、学年や学部など執筆者の属性は特に考慮しなかった³。

3.2. 評価データ収集方法

前節 3.1. に示した手順によって抽出した 10 編の日本語母語話者によるメール文を、3 名の中国系日本語非母語話者 (以下、それぞれ評価者 A, B, C と呼ぶ) に読んでもらった。調査は 2009 年 2 月におこなった。評価者の属性は以下のとおりである。

表 1 評価者属性一覧

ID	年齢	国・地域	職業	性別	母語	使用可能言語	滞日期间	学習歴
評価者 A	30 代	台湾	主婦	女性	中国語	日本語 (上級)	11.5 年	海外 5 年 国内 6 ヶ月
評価者 B	30 代	中国	留学生	女性	モンゴル語	中国語 (超級) 日本語 (上級)	6 年	海外 2 年 国内 1 年
評価者 C	20 代	中国	留学生	女性	中国語	日本語 (上級)	6 ヶ月	海外 4 年

評価者 A は留学生を経て、日本人の配偶者となり日本で生活しているため、留学生と生活者の両方の観点を持つと考えられる。評価者 B は、留学生としては比較的、日本での滞在が長い。それに対して評価者 C は、海外での学習歴が長く、日本での滞在は短い。ただし今回の調査は、あくまでもケーススタディとして少数の人々の評価観を掘り下げることを目的とするものであるため、この 3 名の評価者に特定の属性を代表させているというわけではない。

上記 3 名の評価者に 10 編のメール文を読んでもらいながら、「感じがよい」と感じられ

³ 10 編の執筆者の学年の内訳は、1 年生 7 人、2 年生 1 人、3 年生 2 人であった。また学部に関しては、10 人とも文系学部であった。

るものから順番に、1 位から 10 位までの順位付けをしてもらった。順位付け作業時の指示文は以下の通りである。

（まず、3.1. に示した課題文を示した。ただし、「アルバイト先の友だち」を「アルバイト先の日本人の友だち」に変更した。ここでは省略する）

問い：

いまここで、ありうる「返事のメール」として、10 種類のものを用意しました。

あなた自身が、上記の状況において、こうしたメールをもらったと想定してください。

あなたはそれぞれのメモを読んだとき、どの程度「感じがいい」と思いますか？

10 種類のメモについて、「いちばん感じがいい」と思うものから、「いちばん感じが悪い」と思うものまで、順位付け（1 位～10 位）をしてください。

※順位付けの作業をしながら、思ったこと、感じたことは、何でも口に出してみてください。

※それぞれのメールについては、メモの右上に書いてあるカタカナで呼んでください。（「アは～」等のように。）

※時間制限は特にありません。納得のいく順位付けができるまで、何度でも並べ替えをしてください。

この指示文による順位付け作業の後に、2 種類のインタビューを実施して 4 種類の評価データを収集した。その内容については次節で説明する。

3.3. 分析対象とした評価データ

分析対象としたのは、以下の 4 種類の評価データである。

1. 10 編のメール文の順位付け作業の結果（メール文順位データ）
2. 順位付け作業中に考えたことはすべて声に出してもらって録音したもの（プロトコル分析データ）
3. 作業後、「順位付け作業中にどのようなことを感じたか、どんなことが順位の判断に影響したと思うか」という刺激文により連想語を挙げてもらい、これをもとに PAC 分析によるインタビューをしたもの（PAC 分析データ）
4. さらに、PAC 分析インタビューの後に、10 編のメール文のそれぞれについての個別の評価を聞くためのインタビューをしたもの（事後評価インタビューデータ）

上記 3. に示した PAC 分析は、内藤哲雄氏によって提案された、個人別の態度構造を分

析するための心理学的手法である（内藤 2002）。PAC 分析は、おおよそ以下のような手順によって進められる。

- 1) 対象者に刺激文を提示し、そこから連想される連想語（句や文でもよい）を自由に挙げてもらう。
- 2) 挙げられた連想語を 2 つずつペアにし、調査対象者本人がその連想語間の類似度（お互いの程度似ているか）を評定する。
- 3) その評定値をクラスタ分析（ウォード法）にかけてデンドログラムを作成するとともに、そのデンドログラムを調査対象者自身がどう解釈するか、どのようなイメージが得られるかについてインタビューを行う。

こうした手順によって、調査対象者個人が当該テーマに対しどのような態度を有しているかを、本人自身の発話によって浮かび上がらせていくことになる。またこうした手順を踏むことにより、調査者自身が当該テーマについて持っているスキーマにあてはめて調査対象者の態度を解釈することなく、対象者自身のスキーマ構造をとらえることが可能となる。連想語を挙げる際、各連想語間の類似度を判定してもらう際には、土田義郎氏作成の PAC 分析支援ツール「PAC アシスト⁴」を使用した。

4. 分析結果

本節では、3.3.に示した 4 種類の評価データを用いた分析結果について示す。作業手順に従って、「メール文順位データ（4.1.）」「プロトコル分析データ（4.2.）」「PAC 分析データ（4.3.）」「事後評価インタビューデータ（4.4.）」の順に分析結果を示していく。

4.1. メール文順位データ

本節ではメール文順位データの分析結果を示す。各評価者が 10 編のメール文に対して与えた順位データを下記の通りまとめた。

表 2 評価者がつけたメール文順位データ

順位 評価者	1 位	2 位	3 位	4 位	5 位	6 位	7 位	8 位	9 位	10 位
A	イ	ウ	ク	ア	エ	コ	オ	カ	ケ	キ
B	ウ	ア	ク	エ	イ	ケ	オ	コ	カ	キ
C	ケ	ウ	ク	オ	ア	イ	エ	カ	コ	キ

⁴ PAC 分析で必要となる各連想語間の類似度判定を、エクセル上で簡便に行うために作成されたツール。詳細は以下の URL 参照のこと。<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-asist.htm>

3名の順位データから Spearman の順位相関係数を求めたところ、評価者 A B 間が 0.782、評価者 A C 間が 0.321、評価者 B C 間は 0.661 であった。基本的には正の相関を示しているが、評価者 A C 間はやや値が低くなった。評価者 A C 間の相関が低くなった一因は、メール文イとメール文ケへの評価だと考えられる。評価者 B はイ、ケ共に中位としているが、評価者 A はイを上位、ケは下位に、評価者 C はイを中位に、ケは上位に位置づけている。

ちなみに、本稿の予備調査において 2 名の日本語母語話者にも順位付け作業をしてもらったが、メール文イについては日本語母語話者 A が 10 位、日本語母語話者 B は 1 位と極端な結果となった。10 位とした日本語母語話者 A は「ネチネチとイヤミっぽい」と嫌悪感を示しており、1 位とした日本語母語話者 B は「あたりさわりなくきちんと理由を述べている」と高評価をしていた。少数のケーススタディであるため、一般化はできないが、本稿の調査の範囲では日本語母語話者、非母語話者を問わず評価が分かれた。一方でメール文ケについては、日本語母語話者 A が 6 位、日本語母語話者 B が 5 位といずれも中位だった。

4.2. プロトコル分析データ

本節では、4.1. の分析結果を受け、プロトコル分析データを用いて、評価が分かれたメール文イとメール文ケについて分析する。

4.2.1. メール文イ

メール文イは、今回抽出した 10 編のメール文の中で最も長いもので、評価者 A は 1 位としているのに対し、評価者 B は 5 位、評価者 C は 6 位とそれほど高くない。

評価者 A はプロトコル分析データでメール文イについて、「【あなたにとって負担になることはわかっているけれど、高い料金なので 2 人立て替えると結構なお金になっちゃう】よね うーん。確かに。お友達。イの、イの友達の、もう、自分の状況本当にはっきりしてて。本当に友達との間、こうした方がいいかも。お互いにはっきりお金とか状況とかははっきりして、そういうすっきりした友達関係を保ちたい。じゃ、イ。イが一番」と述べている⁵。お互いの状況をはっきりさせているという態度に好印象を持っていることがわかる。

評価者 B は、プロトコル分析データでメール文イについて、「文章が長すぎます。うーん、あと、キャンセル料とか、あんまり友だちの間で、あんまりいわな、言われな言葉だと思います。ので、うーん、たぶん、まず私、もし私がこういうキャン、急に行けなくなって、お金も、厳しい、状況であっても、あの一、まあ今払えなくても後日、必ず払うっていう覚悟でいるので、うーん、ここまで言われなくても、わかってますって感じです。

⁵ 本稿において、プロトコル分析データ、PAC 分析データ、事後評価インタビューデータの発話部分を提示する場合、「」でくくってゴシック体で示す。また、これらのインタビューデータの中で、メール文の内容を引用している場合には【】でくくる。ただし、評価者がメール文を誤って音読している場合、状況によって意図的に言い換えている場合などは、評価者の発話データのまま示すこととする。

で、あとBさんの最後の【明日のコンサートあなたの分も楽しめます】っていうのは、これだけ、お金のこと言われて、最後に【あなたの分も楽しめます】って言われると、ちょっと、ちょっとムカつきます（笑）」と述べている。主に態度に注目している。順位情報データでは5位としているが、プロトコル分析データを見てみると、それほど好印象を持っているわけではないことがわかる。

評価者Cは、プロトコル分析データでメール文イについて、「まずは【わかりました】って言って、すぐ【残念】、しかも最後に【気をつけて】とか【あなたの分も楽しめます】。（間）うーん、日本人らしい【ごめんなさい】っていうことも言ったし。（沈黙）払ってくれっていうこと、（沈黙）「です・ます」っていうのは結構、赤の他人だとか、あまり親しくないとか、うーん、親しいっていうか、うーん、実は怒っているかなと思っています」と述べている。評者A、Bに比べると言語表現への注目度が高く、言語表現を通して態度を評価しているようである。メール文イについては、印象は悪いわけではないが、文体のこともあり、疎遠な印象を持っていることがわかる。

このように、評価者Aと評価者Bのように、同じように態度に注目していても、その評価は分かれる。また、評価者Cのように、態度よりもむしろ言語表現に注目する評価もあり得る。これは、日本語非母語話者として日本語教育を受けてきた影響もあると思われるが、宇佐美・森・吉田(2009b)でも指摘されているように、日本語母語話者であっても、態度より言語表現を重視する評価者も存在するため、日本語非母語話者であるから表現に注目するという一般化は簡単にはできない。

4.2.2. メール文ケ

メール文ケは、「行けない」という前提を覆して「絶対来るべき」「一緒に行こう」と敢えて再度の誘いの言語行動をしているものである。こうした強引な言語行動がどのように評価されるのかが注目点である。評価者Cが1位としているのに対し、評価者Bは6位、評価者Aは9位と非常にばらつきが大きい。特に評価者Aと評価者Cの差は決定的である。プロトコル分析データからその差の理由に質的に迫りたい。

評価者Aはメール文ケについて、最終的には9位と下位に位置づけているが、プロトコル分析データによると、その評価は揺れながらなされたことがわかる。最初に読んだ時点では、「あっこれー、なんか、なんか。なんか多少に気楽だけど、どうしよう。どうしよう」と、位置づけに迷いを感じている。次に言及した時点では「ケもいいかなあ。ケもなんか【このコンサート面白いから絶対来るべき】とか友達凄い楽しん、楽しみにしてるよね。しかも【お金はいつでもいいから、一緒に行こうよ!!】って本当に楽しみしてる」とポジティブな面を評価しようとしている。しかし、その後「ケは凄く強引に一緒に行こうとい、言われてさ。本当に行けないから。行けないんだから」、「一緒に行ってほしいという気持ちわかるけど。でも、でもどうなの？もし本当に行けないよって返事したら、ケ、ケの返事はどうなるんだろう。（考え込む）うん、お金払ってくださいとか、怒られるかなあ？」

「なんかケは、うーん、ちょっとわ、わからないというか。訳わからないんだね。ケは。（ため息）自分の返事にへん、自分のメールにきちんとへん、へん、その返事じゃないんじゃないん。うーんチケット代どうしようって。探そうとする気持ちもないなあ。あー、返事待ってるよって、ケは勝手に返事待ってるよって一緒に行こうよって、だから無理だもん。うーん。無理だから、行けないんだから、（ため息）どうしよう」と、行けないのに誘われること、代わりに行ける人を探そうとする気持ちがないことに非常に強い抵抗を覚えている。最終的に順位を決定する時点では「ケはまあ、責めてないんだけど、私の事怒ってないみたいだけど。（中略）でも、本当に行けないって言ったら、ケは怒りそう、凄く暴れそうだなあ」と、本当に怒っていると感じたキの次に低い9位に位置づけた。

評価者Bは、プロトコル分析データでメール文ケについて、「ケさんの返事は、まあ、【お金はいつでもいいから、一緒に行こうよ！！】って、最後に【返事待ってるよ！！】ってというのが、うーん、なんだろう、まあいっ、すごい誘ってくれているので、うーん、まあもう、行けなくなったこと自体、こう、自分がすごい悪いと思っているのに、もう一度こう誘って、一緒に行こう、しかも返事待ってるよって言われると、ちょっとしつこい、し、返事に困ると思います」と述べている。行けないのに誘うという態度に関する認識としては評価者Aと共通する部分があるが、評価者Aほど深刻にはとらえていない。評価者Bは「やっぱり一緒に行こう。しかも返事待ってるよって、行かないってということに対して、まあ何だろう。理解してくれてないというか」とも述べており、理解のなさに抵抗は感じているが、決定的に悪印象を持つには至らず中位に位置づけている。

評価者Cは、プロトコル分析データでメール文ケについて、「【そっかあ。。。】っていう、【そっかあ。。。】【お金は〜いいから】、自然な？ うーん、【そっかあ。。。】、【みんな予定あいそうにないしさ】、【いつでもいいから、一緒に行こうよ！！】、なんかいいかもね」と、特に態度に関する評価はしておらず、日本語の表現が自然であることのみ述べている。ただし、これではメール文ケが1位に位置づけられた理由がわからないので、特別に事後評価インタビューデータからメール文ケについての評価を引用する。「もし私を説得してコンサートに行けるようになったら、これからもう何も問題もなくなって、ちゃんとお金も払うし、そういうトラブルとかもめ事とか全然心配する必要もないし、そういう言い方をしたほうがなんか自然だと思います」、「わかりやすいし、そんなに長くないし、いちばんいいと思います」と述べている。態度に関しては、誘いの言語行動を積極的な問題解決の方法と捉えているところが、評価者Aや評価者Bとは決定的に異なる。さらに「わかりやすい」、「長くない」という表現や文章構成に関する点に注目して高い評価を与えていることもわかる。

このように、誘いの言語行動に関しては、とらえ方によって評価が大きく変わることがわかる。特に評価者Aに関しては、評価が揺れ動きながら定まっていく過程が確認でき、評価のプロセスを分析するのに、非常に有用性の高いデータであると言える。

4.3. PAC 分析データ

本節では、PAC 分析データを用いて、評価者 A, B, C の個人別の態度構造を分析する。連想刺激文は以下の通りである。

いまあなたに、日本人が日本語で書いた文章 10 編を読んでもらい、順位をつけてもらいました。

あなたは、順位をつける際に、どんなことを感じましたか？ どんなことが順位の判断に影響したと思いますか？ 順位付けの作業をしながら感じたこと、考えたことを、キーワード、またはフレーズや文の形で、書いてください。

上記の連想刺激文に基づき、そこから連想される連想語（句や文でもよい）を自由に挙げてもらい、デンドログラムを作成した。

4.3.1. 評価者 A

評価者 A のデンドログラムは以下の通りである⁶。

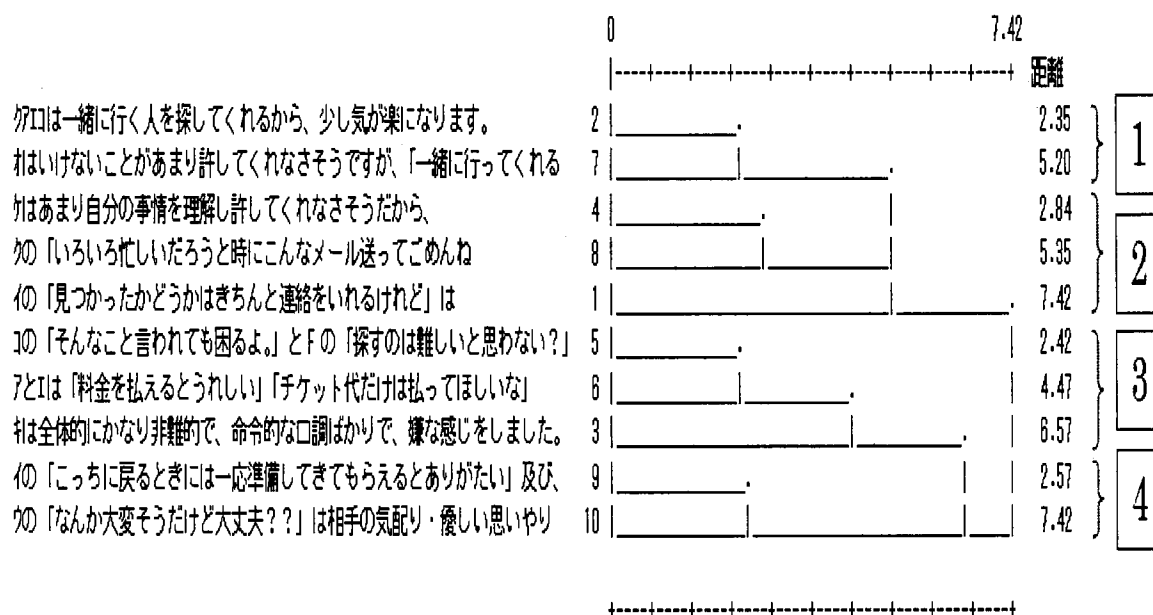


図 1 評価者 A のデンドログラム

インタビューによる PAC 分析データを基に、4 つのクラスタに分節した。第 1 クラスタが「解決に向けての自己努力」、第 2 クラスタが「安心感を与えてくれる態度」、第 3 クラスタが「話し方」、第 4 クラスタが「気配り」である。

⁶ デンドログラムの作成には、統計解析ソフト HALBAU7.2 を使用した。ウォード法によるクラスタ分析（階層的手法）を用い、距離の計算方法についてデータを標準化した。

第1クラスタの「解決に向けての自己努力」については、図1では7の自由連想文が途中で切れている。「才はいけないことがあまり許してくれなさそうですが、「一緒に行ってくれる人を見つけるのも無理っぽそう」「私だって二人分払うお金ないんだもん」と言って、つまり代わりに行く人を探さず私に代金を払ってほしいと感じました」が全文である。2と7では、探す努力をするかしないかという違いが大きく、「結論は同じだけど、プロセスが違う」のように、最終的にはお金を払えと要求していることについては一つのクラスタにまとめられるが、2は自己努力をする、7は自己努力をしないという差があると述べている。

第2クラスタの「安心感を与えてくれる態度」についても、自由連想文が途中で切れているのでここに示す。4が「ケはあまり自分の事情を理解し許してくれなさそうだから、私のメールに対する返事・問題解決にはならないと思いました」、1が「イの「見つかったかどうかはきちんと連絡をいれるけれど」は他のメモにない気配りです。代わりに行く人が見つかったかどうかを教えて貰えたらとても安心できます」である。このクラスタについて評価者Aは「うん、なんか、安心感」というキーワードを提示しており、「行く人を探す事は別にそういうことではなくて、たとえば、あん、安心感というか、まあ自分のことを理解してくれるとか、あの、そういう向こうは自分の事を許してくれる。(笑)そういうことです」と、第1クラスタの行く人を探すというメインの課題解決とは別に、この第2クラスタでは、課題解決そのものに向けてではないが、前置きや結果報告で安心感を与えてくれる態度を指すとのべている。その意味で、4ではメール文ケを指して、こうした安心感が得られないと指摘している。

第3クラスタの「話し方」についても、自由連想文が途中で切れているのでここに示す。5が「コの「そんなこと言われても困るよ。」とカの「探すのは難しいと思わない?」という非難、コの「お金はちゃんと払ってよ」とカの「はらってください」という軽い命令の言い方はあまり好きではありません」、6が「アとエは「料金を払えとうれしい」「チケット代だけは払ってほしいな」という婉曲的な請求の話し方は受け入れやすいと思いました」である。このクラスタについては、意見も少なく、第1や第2クラスタとも「関係ないですね」と述べており、独立したクラスタのようである。

第4クラスタの「気配り」についても、自由連想文が途中で切れているのでここに示す。9が「イの「こっちに帰るときには一応準備してきてもらえるとありがたい」及び、イとウでの「では気をつけて帰ってきてね」という丁寧な言い方は気持ちがよく感じます」、10が「ウの「なんか大変そうだけど大丈夫?」は相手の気配り・優しい思いやりを感じさせます」である。第4クラスタについては「言葉の表現で伝わってきた雰囲気」、「言い方の問題」と表現を介したまとまりであることを繰り返し述べている。

以上をまとめて分析してみると、重要なのは第1、第2クラスタで、責任の所在をどのように扱うかということを中心としていることがわかる。責任はこちらにあるのはわかるが、事情を理解して思いやってくれる（責任の共有）のか、事情を理解せずに責める（責任の

押し付け)のかを見ている。その意味で第1クラスタに現れる「一緒に探す」ということは責任の共有の表明と受け止め、評価の重要な指標になっているようである。こうした個人別態度構造は4.2.2.で述べたメール文ケの評価にも大きな影響が見られる。

4.3.2. 評価者B

評価者Bのデンドログラムは以下の通りである。

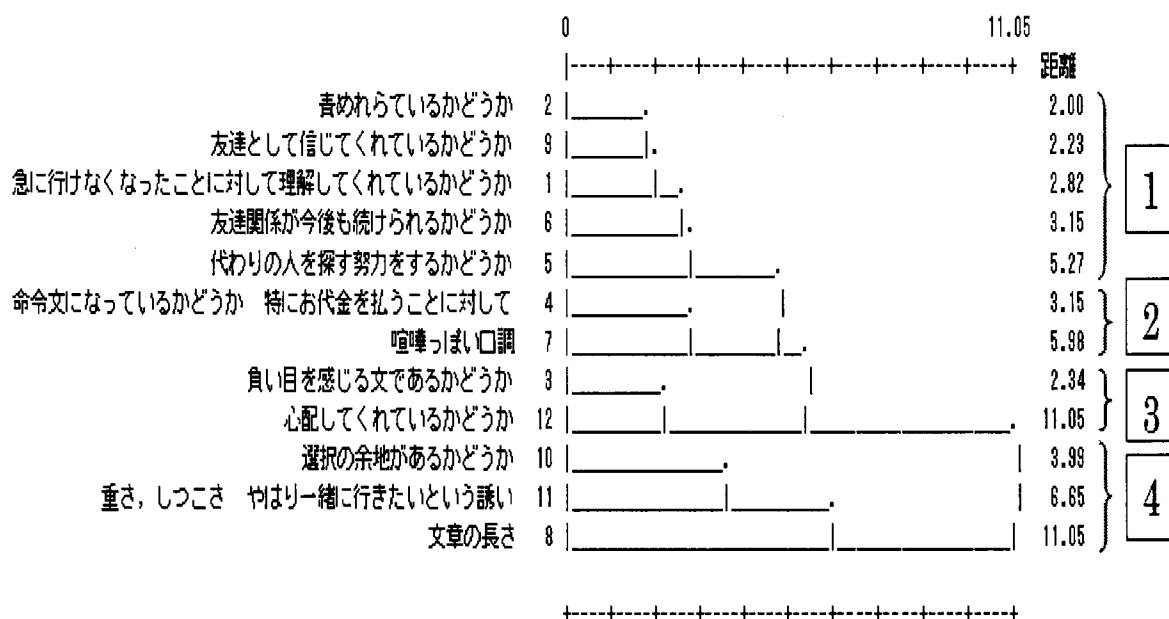


図2 評価者Bのデンドログラム

インタビューによるPAC分析データを基に、4つのクラスタに分節した。第1クラスタが「信頼関係を築けるか」、第2クラスタが「言葉づかい」、第3クラスタが「気配り・思いやり」、第4クラスタが「簡潔さ」である。

第1クラスタの「信頼関係を築けるか」については、「やっぱり自分が行けなくなったことに対して、あの一、ま、自分も悪いって思っているの、そこを重視しているんじゃないか。んー、何て言うの、悪い、悪いと思っているのに責められたりすると、ちょっと、ま、傷つくという感じかな」のように、責任を追及ばかりする人とは信頼関係が築けないと述べている。信頼関係の定義については、「信頼関係は、一定のこと。この今起こったこと」と述べており、今回の一件に関する「信頼関係」と、今後も続いていく「友だち関係」とを区別している。

第2クラスタの「言葉づかい」については、「友だちの関係、ま、どの程度、あの、親しい友だちなのかによって、ま、その言葉遣いも、ま、違ったりすると思うんですけど、例えばその一、ちょっと荒い言い方は、ま、普通の友だちだったらそういうことは言わないだろうけど、あの一、凄く親しい友だちだったら、そっちのほうが、あの、あの一、よ

り親しさが出ると言うのは、あるかもしれませんが今日のメールの中で、その、喧嘩っぽい口調とかで、あ、これは凄い親しい関係だから、そういう話してるなっていうのは、余り感じなかった（笑）」、「ま、やっぱそういう乱暴な言葉づかいしてる人は、信頼関係が持てなさそうだ」とのように、一概に荒い言葉づかいを否定するのではなく、親しさによっては許容されることを認めた上で、今回については、信頼関係が持てなさそうだという判断の基準となったと述べている。

第3クラスターの「気配り・思いやり」については、「負い目を感じる、く、負い目を感じる、ていうのは、あんまり、逆にこう喧嘩っぽい口調とか、こう何て、厳しい、あの口調で言われたほうが、こっちも、あ、あの、悪かったなっていう思いが、それなりに薄くなると思います（笑）。なので、ここちょっと、んー、ま、こう優しく、んーと、ま、ひ、人探してみます。もし駄目だったらまたこうしようっていう、優しく言ってくれたほうが逆にあ、ほんとに悪くなって、そう思いが強くなると思うので、ここちょっと、んー、意外っていうか、とします」と述べており、単純に気配りや思いやりがあればいいということではなく、むしろ逆に重荷になることもあるという観点を述べている。また、第1クラスターとの関係については、「多分、この信頼関係のところだと、ただ、あの、私が行けなくなったことに対して、相手の反応に見られる項目だと思うんですけど、でもこの気配り・思いやりは、そのこと以上に、行けなくなったのはなぜか、で、今後、んー、例えば実家に戻った、いっ、帰ってまた戻って来る、こういう一連のことまで全部こう考えてくれる」、「思いやり・気配りのほうは、あの、その、今起こったこと以上に全体を考えてくれるっていうか（笑）」のように、信頼関係より長いスパンとしての友だち関係に影響を与えるのが、気配り・思いやりであると位置づけていることがわかる。

第4クラスターの「簡潔さ」については、「どっちかって言うと、その、簡潔っていうのは、ま、その、メー、メールというか、ここだとメールなんですけど、メールの、メールをするその、何て言うのかな。人の習慣っていうか。ま、たまたま私が簡潔したほうが好きだったというのもあるのかもしれませんが」、「信頼関係を損なう（笑）ような内容でなければ、ただ文の長さで信頼関係を損なうっていうこと無いと思います」と、どちらかというところあまり重視しないという姿勢を見せている。ただ、簡潔さを欠く文章は「重くしつこくっていう感じ」と評しており、評価に影響を与えていることは間違いない。

以上をまとめて分析してみると、第1クラスターで提示した信頼関係というキーワードが評価の軸になっているようで、例えばやや乱暴な言葉づかいや、非常に短い簡潔な文章であっても、信頼関係が感じられれば問題ないという判断をしている。ただ、言語表現を重視していないかというところ一概には言えない。信頼関係より長いスパンの友だち関係については、「友達関係続けられるかどうかは、どっちかって言うと、マイナスのことで考えることなので。こう、凄いいい友だちで、今後も続けられるのかなって思わないと（笑）思うので。こう喧嘩っぽい口調とか、そうきついと言われて、初めて、あ、これこういう人とあんまり長くこう友だちでいられないな、とか、そういう、考えが生じると思う」

のように、言語表現により決定的な破綻が生じることを示唆している。

ここで興味深いのが「ちゃんと」という表現についての指摘である。「【ちゃんと】入ってるは、駄目ですね（笑）。【ちゃんと】、あ、あととはま、払ってください。あと払ってよ、の、ちょっときついんですね」、「【ちゃんと】というのは、今回初めて、あ、【ちゃんと】っていう言葉にこんなマイナス（笑い）なニュアンスあるんだなって凄い気付きました」、「あの、ちゃんとしてるとか、そういう意味で、ま、プラスのイメージで使われる時もあるじゃないですか。ちゃんと。ま、きちんとしてるとか。多分、ちゃんとし、払ってねとかちゃんと渡してねって言われると、自分がちゃんとしてない人に分類されてるような（笑）気がするの、駄目かな」のように、今まで気づいていなかったが、非常にマイナスのニュアンスがあることに気づいたと説明している。こうしたメタ認知的なプロセスは、日本語母語話者であっても簡単なことではない。

4.3.3. 評価者C

評価者Cのデンドログラムは以下の通りである。

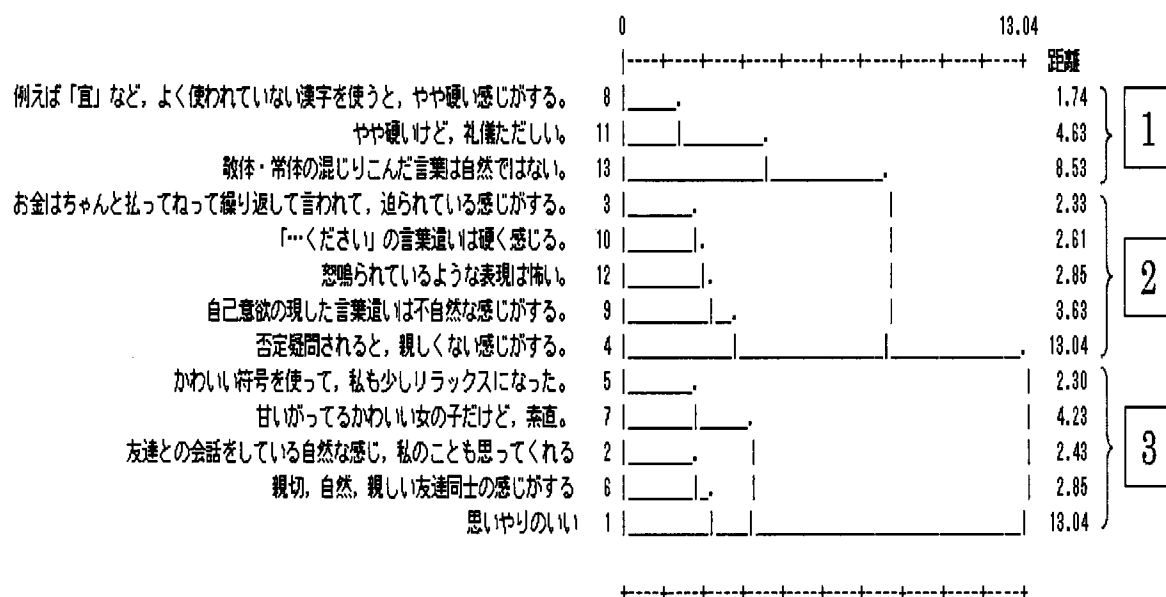


図3 評価者Cのデンドログラム

インタビューによる PAC 分析データを基に、3つのクラスタに分節した。第1クラスタが「言葉づかい・文体」、第2クラスタが「本音と建て前」、第3クラスタが「態度」である。

第1クラスタの「言葉づかい・文体」については、「文章の使われている文体について、普通、日本語らしい日本語だとしたら、えーと、そんなに硬くない感じがしますから、例のあの作文の中で、あの、ちょっと硬いなあって思ったところがあったから。んー、でも、

礼儀ただしぃんですけど、んー、やはり、えーと、あんまり感じが、んー、いいとは言えないんですけど」、「結構専門的な、あの一、難しい文章とか評論とか、難しい文章になるおそれがありますから。普通の、あの、メールですから、そういう文体を避けたほうがいいんじゃないですか」のように、メールなので軟らかい表現をすべきだという意識を持っていることがわかる。また、敬体と常体についてもこだわりが大きく、「一応外国人として、まず最初から習った文体は全部敬体でしたから。んー、敬体のほうがなんか、んー、最初は自然のほうはたぶん敬体だと思ったんですけど、でも日本に来て友達に聞いたこともありますけど。日本人の友達に「敬体を使わなくてもいいよ」って言われたことがありますから。たぶん日本人同士だとしたら、常体を使ったほうがなんか自然っていう感じが」のように、来日して大きく意識が変わったことを述べており、このことが評価の基準に大きな影響を及ぼしていることがわかる。

第2クラスタの「本音と建て前」については、「話し言葉、あの、言い出す言葉は本音と建て前の区別とかあるじゃないですか。あの、んー、本音を言うのは間違いないんですけど、でも、相手のことを考えて、傷付かないようにしたほうがいいんじゃないですか。みんな、あの、お金ちゃんと払ってくださいと思っていますけど」、「正直に言うのとちょっと、んー、責められるっていう感じが」、「相手もちゃんとわかっていますから、言わなくてもわかりますから」のように、基本的には態度のことについて評価しようとしているが、第2クラスタに挙げられている自由連想文を見てみると、「命令文の繰り返し」、「～ください」、「怒鳴られているような表現」、「自己意欲の現した言葉づかい（インタビューによると「～して欲しい」という表現を指すとのこと）」、「否定疑問」といずれも言語表現を介した評価となっている。

第3クラスタの「態度」については、「この5つの自然とか親しいとか、思いやりのいい文章だとしたら、友達同士でよく使われている理想的なパターンだと思います。あの、なんて言いますか、文章を見るだけでなんか、んー、私はよく誰かを、あの、私に言ってくれるような気がして、そのまま例えばさっきの【難しいと思わない?】っていう言葉は、人の表情とか言い方によって全然違った結果とかあるじゃないですか。ポジティブな意味になる可能性もあるし、結構否定的なきつい言い方になる可能性もあるんですけど。だから、符号とかを使ったら、なんかあの人は笑って私に言ってくれるっていう感じがします」のように、基本的に言語表現から態度を読み取ろうとしていることがわかる。

以上をまとめて分析してみると、第2クラスタの「本音と建て前」や、第3クラスタの「態度」は、態度の評価ではあるが、言語表現を介しての評価となっている。ただ、言語表現にだけ重きを置いているかというところというわけではなく、「言葉遣いとか文体とか、それは語力にかかわることなんですけど、でも態度はまずその人の感想とか。語力はみんな一緒っていうわけじゃなくて、別々とか個人差とかあるんですけど。それはいいとして、まずその人は友達として友達のことを考えているかどうかのほうがいいんじゃないかなと思います」とも述べている。しかし、「どんな言葉を選んで言ったのか」が重要であるとも述べ

ており、態度については「ちょっと怖くても納得します。自分が何か悪いことをしたから、ほかの人に迷惑かけることを言ったから。もちろん優しくしてくれたらうれしいという気持ちを持っていますが、でも別に怒られたら自分が悪いから納得しなければならないって」と、状況設定から非難を受けるのは仕方がないということを前提として受け止めていることがわかる。

さらにもう一つ興味深いのは、日本語母語話者の言語使用の実態にとまどいを述べている点である。例えば、敬体・常体の混じった文章に対して「ネイティブですから、んー、たぶん正しい。たぶんじゃなく正しいかなと思う」と述べていたり、日本語教育で勉強した文法と、母語話者の文法使用が合致しない文「いろいろ忙しいだろうときに」に対して「ネイティブだから、たぶん大丈夫かなあと思っています」、「ネイティブだとしたら、なんでも許せます」と述べていたりする。こうした視点は日本語非母語話者の評価ならではのと言える。一方で、日本語母語話者の言語使用の実態に納得する場合もある。例えば、「【ください】という言葉遣いってというのは、最初、日本語を習ったばかりのとき、「…してください」というのは、例えば先生から「これを読んでください」「書いてください」という言い方は正しいと思ったんですけど、でも日本に来て「ください」という言葉遣いを聞いたことはあまりないと気付きました。あの、寮でも、例えば「電気をしめてください」という言葉はあまり聞いたことはないです。だいたい例えば「しめましょう」「ください」のかわりに「…しましょう」のほうが「あっ、軟らかい」って、思いやりもあるんですけど。そのほうがいいかなあ、さすがと思っていました」のようなメタ認知的なプロセスについて語っている。評価者Cは学習歴が海外で4年、そして滞日は6ヶ月なので、知識として習った日本語を、日本で実際の言語使用の実態と付き合わせて評価しながら調整を進めていることがわかる。

4.3.4. PAC 分析データにみる3者の評価観

前節までの3者の評価観をまとめてみると、評価者Aは「責任の所在」に対する態度優先で、評価者Bは短期スパンの「信頼関係」においては態度優先で、長期スパンの「友だち関係」については言語表現の影響も大きく、評価者Cは基本的に言語表現をアクセスポイントとして態度を評価しようとしている。これらの個人別の態度構造は、4.1.や4.2.で示した個別のメール文への評価と連動していると言える。

まとめて言ってしまうと上記のようになるが、個人別の態度構造はそれほど簡単に割り切れるものではない。評価者Aは、態度優先という観点は一貫しているものの、4.2.2.で示したメール文への評価のように、時系列のプロセスの中で揺れていることがわかる。また、評価者Bは信頼関係を重視するとしながらも、例えば「ちゃんと」のこのように言語表現から態度を評価することに重きを置いているところもある。そして、評価者Cは基本的に言語表現について指摘をしているものの、最終的には言語表現を通して態度を読み取ることが重視しており、また、日本に来て半年という短い経験の中で、日本語母語話

者の言語使用の実態をどう評価すべきか迷いながら調整しているところがある。

ここで取りあげた3者のこうした質的な異なりが、多くの日本語非母語話者の評価の類型にそのままなるということを主張するつもりはない。しかし、「外国人は」というようなステレオタイプにとらわれることなく、一人一人の評価観を質的に追究していくことは、日本語母語話者と日本語非母語話者のコミュニケーションについて研究するための一つの足がかりになるのではないだろうか。

4.4. 事後評価インタビューデータ

本節では、事後評価インタビューデータを用いて、個別の作文の特定箇所に対する評価の比較を試みることとする。

日本語非母語話者が日本語母語話者の書いたメール文をどのように評価しているのかという観点から、三者三様の解釈がなされているメール文Aについて取りあげる。評価の対象としたのは、メール文Aの「もしだめだったらいつでもいいのでチケット料金払ってもらえるとうれしい…」という言語表現である。

この箇所について評価者Aは、「うれしい。そういうのはなんか、すごい軽くなる。心が表現としてすごい軽くなる。なんか向こうは頑張ってくれるというか、あの。確かにチケット。あの、代わりに行く人見つかるかどうかわからない。これは現実。で、これは、メモ書いた通り。だけど、試してみる。がんばっ、あの、やってくれるっていうのは、あの、ちょっとなんでしょう。あの、全て自分の責任ではなくて、はい、向こうは自分のことを助ける。で、あの、そしてお金払うことも、一応、お金はらえ、払えるとうれしいこういう表現の方がなんか、受け入れやすいし」と述べている。これは、4.3.1.で述べた責任の所在をどのように扱うかという観点と連動した評価であると言える。基本的に態度を優先する評価者Aが「うれしい」という言語表現に対して、「心が軽くなる」と非常に高い評価を与えていることから、こうした特定箇所のちょっとした言語表現の差異が評価の決定打となることもある可能性を示唆していると言えよう。

評価者Bは、「で、もし駄目だったら、あの、もらえ、あ、チケットの料金をま、払ってくださいじゃなくて、【払ってもらえるとうれしい】、これは非常に日本人らしい表現だなと思います。ま、結果としては払ってくださいという意味（笑）。だけど、日本人らしい表現で、一番普通だと思いました」と述べている。評価者Bはこの言語表現に必ずしも高い評価を与えているわけではない。本音は「払ってください」ではあるが、少し形だけ配慮をしたような日本人らしい無難な表現だという評価である。

評価者Cは、「最初気になったところは【払ってもらえるとうれしい…】。だから、【払ってもらえる】と【払って欲しい】について、区別とか、んー、どっちのほうがいいかちょっと迷っていましたが、やはり【払ってもらえる】のほうがいい語として、【もらえる】のほうがいいかなと。ちょっと迷っていましたが、【払ってもらえると】がほんとうに客観的。結果は払ってもらえるならありがたいっていう気持ちがわかっていますが、もし

【払って欲しい】、ちょっと迷っています」と述べている。評価者Cはむしろ「払って欲しい」とストレートに言った方がいいのではないかと迷いを持っている。しかし、日本語母語話者のメール文であるため、「払ってもらえると」という言語表現が正しいのではないかという葛藤を持っている。なぜ「払ってもらえると」が正しいと考えているのかについては、PAC分析データで、「あ、自己意欲っていう、最初に日本語を勉強し始めたとき、日本人は客観的な表現とか言い方とかよく使うって先生から教わったことがあるんですけど、最近も「して欲しい」と「してもらおう」と「してくれる」についてちょっと考えましたけど、やはり「して欲しい」のは自分の意識とか強調しているんですから、んー、そんなにわがままって感じがしますか」と述べており、本来は「して欲しい」が使いたいが、母国で日本語母語話者の日本語教師に「日本人は客観的な表現（「してもらおう」のこと）を使う」と言われた経験から来ている。それでも評価者C自身は「「して欲しい」、んー、私だったら「して欲しい」を使うかも。あくまで自分の意欲ですから、ほかの人と関係なくて」と述べており、自分としては「して欲しい」を使う方が適切でないかという意識を持っており、葛藤を生じさせていることがわかる。

このように、日本語母語話者の「払ってもらえるとうれしい」という言語表現について、評価者Aは素直に受け入れて高評価し、評価者Bは形式的なのではないかとやや批判的に評価し、評価者Cは自分の知識と日本語母語話者の言語使用との実態の間に葛藤を抱きながら評価を迷っている様が見て取れる。評価者Aと評価者Bはいわば、評価の表裏の関係で個人の評価観次第と言っても良く、このことは日本語母語話者による評価と変わらないと思われるが、評価者Cは日本語非母語話者ならではの悩みを持ちつつ評価に迷いを持っていることがわかる。いわば評価者Cのような悩みは日本語学習者らしいものであるが、実際には評価者Aや評価者Bのように、日本語母語話者と変わらない評価のプロセスをおこなう日本語非母語話者もいるということを見過ごしては、日本語母語話者と日本語非母語話者のコミュニケーションの研究において、偏った一面的な見方になってしまう恐れがあると言えよう。

5. まとめ

前にも述べているとおり、今回の調査は3名に対するケーススタディに過ぎず、この結果を過剰に一般化することはできない。ただ、評価の結果だけでなく、評価のプロセスを見ることによって、日本語母語話者と日本語非母語話者のコミュニケーションの研究のために多くの示唆が得られた。

具体的には、まずメール順位データ（4.1.）において評価者AとCで評価が分かれた2つのメール文（イ：長ったらしい、ケ：強引）についてプロトコル分析データ（4.2.）に基づいて分析した。メール文イ（長ったらしい）については、評価者Aが状況をはっきりさせていると好印象を持ち最上位に位置づけたのに対し、評価者BとCは疎遠な印象を持ち評価は中位にとどまっていることがわかった。メール文ケ（強引）については、強引な

誘いの言語行動について、評価者Cは積極的と好印象を持ち最上位に、評価者Bは理解のなさに抵抗を感じつつも決定的な悪印象はなく中位に、評価者Aは評価が揺れ動きながらも理解のなさを感じて下位に位置づけていることがわかった。

続いて、PAC 分析データ (4.3.) においては、評価者Aは態度優先、評価者Bは態度を優先しつつも言語表現も考慮、評価者Cは言語表現を通して態度を読み取るという傾向が確認できた。日本語非母語話者の評価プロセスに、評価者AやBのように、態度を優先するという日本語母語話者とも共通するようなプロセスと、評価者C (一部、評価者Bも) のように、言語表現にこだわりを持つという日本語非母語話者特有のプロセスが確認できたことは、一つの収穫と言えよう。

さらに、事後評価インタビューデータ (4.4.) では、メール文アの「もしだめだったらいつでもいいのでチケット料金払ってもらえるとうれしい…」という言語表現について取りあげた。その結果、評価者Aは素直に受け入れて高評価し、評価者Bは形式的なのではないかとやや批判的に評価し、評価者Cは自分の知識と日本語母語話者の言語使用との実態の間に葛藤を抱きながら評価を迷っていることがわかった。

日本社会の一員として生活する外国人が増えている現状において、日本人の側から外国人を評価するということに偏ると、外国人にのみ「日本人に好感を持たれるように、悪印象を持たれないように」という努力を求めるということになりかねない。日本語非母語話者のために、ということを考える日本語教育の研究だからこそ、日本語母語話者の言語行動の研究をするということが必要ではないだろうか。

外国人の側から見て、日本人の言語行動をどう評価しているかについて調べることは、多文化社会において日本人の言語行動を見直す新たな視点を提供することにもつながり、日本語教育界だけでなく、生涯教育や学校教育も含めた日本人のための日本語の教育に貢献する研究にもなり得るだろう。今後の課題としたい。

引用文献

- 石崎晶子(2000)「学習者の言語行動に対する母語話者の評価—主観的評価と客観的評価の関係—」『第二言語としての日本語の習得研究』3, 19-35
- 井上京子(2003)「非母語話者の話す日本語に対する母語話者の評価意識—「好感度の高い話し方」とは何か—」『地域文化研究』1, 36-59
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2008)「「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」の収集と分析」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集2』267-270, 釜山外国語大学校
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009a)「「生活場面で必要となる日本語書きことば」に対する母語話者の評価—どういった場合に、なぜ評価はばらつくのか—」『待遇コミュニケーション研究』6, 33-48
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2009b)「「外国人が書いた日本語手紙文」に対する日本人の

- 評価態度の多様性：質的手法によるケーススタディ」『社会言語科学』12(1), (掲載予定)
- 小河原義朗(2001)「日本語非母語話者の話す日本語に対する日本人の評価意識—日本語教育における言語意識」『日本語学』20(8), 64-73
- 尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論試案」, 小山悟ほか編『言語と教育—日本語を対象として』, 295-310, くろしお出版
- 小池真理(2004)「日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』(平成12～15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書, 課題番号 12480058), 126-139
- 佐々木瑞貴(2004)「一般日本人は何に注目して学習者の文章を読むのか—旅行のアドバイスの場合—」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』(平成12～15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書, 課題番号 12480058), 197-214
- 辛銀眞(2007)「日本語のフォリナー・トークに関する一考察—非母語話者日本語教師の意識調査を通して—」『早稲田日本語教育学』1, 25-37
- 筒井千絵(2008)「フォリナートークの実際—非母語話者との接触度による言語調整ストラテジーの相違—」『一橋大学留学生センター紀要』11, 79-95
- 内藤哲雄(2002)『PAC 分析実施法入門—『個』を科学する新技法への招待— 改訂版』ナカニシヤ出版
- 西原鈴子(1999)「日本語非母語話者とのコミュニケーション—日本語教師の話はなぜ通じるのか—」『日本語学』18(7), 62-69
- 原田明子(1998)「一般の日本人は外国人の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』2, 157-168
- 横山紀子(2005)「第2言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 1-19

謝辞

本調査の実施にあたり、評価データ収集に協力していただいた3名の調査協力者に深く感謝を申し上げたい。また、本稿は国立国語研究所日本語基盤情報センター評価基準グループ成果普及セミナー(2009年3月25日, 国立国語研究所)における口頭発表に基づいて作成した。席上で有益なコメントをくださった皆様に感謝申し上げたい。

<資料：評価対象としたメール文>

ア	<p>そうかー，一緒に行けなくて残念です↓</p> <p>チケットは売れるかどうかわからないけど，試してみる！もしダメだったらいつでもいいのでチケット料金を払ってもらえるとうれしい…。</p> <p>私も財政厳しいので(T_T)よろしくね(>_<)</p>
イ	<p>わかりました。一緒に行けなくなってしまったことはとても残念です。</p> <p>とりあえず今から一緒に行ってくれる人を探すだけ探してはみるけれど，前日だし，コンサート代も高いから見つけることは難しいと思います。一緒に行ってくれる子が見つかったらその子にお金は払ってもらうけど，もし見つからなかったら，キャンセル料・・・とまではいかないけれど後日あなたが実家から戻ってきたときにでも代金をもらえないかな？ あなたにとって負担になることはわかっているけれど，高い金額なので2人立て替えると結構な額になってしまい，このままの状態にいるのも私も金銭的に厳しいので理解してもらえると嬉しいです。</p> <p>見つかったかどうかはきちんと連絡をいれるけれど，こっちに戻るときには一応準備してきてもらえるとありがたいです。</p> <p>勝手な事を言ってごめんなさい。明日のコンサートはあなたの分も楽しんできます。気をつけて実家に帰ってね。</p>
ウ	<p>わかりました。実家遠いしそりゃお金かかるよね。でも，なんか大変そうだけど大丈夫？</p> <p>まあいまさら代わりなんて見つからないから一人で行きまーす。チケット代のことには気にしないで。その分今度おごってもらうから☆</p> <p>では気をつけて帰ってきてね。</p>
エ	<p>わかった。</p> <p>ただ，今から一緒に行ってくれる人を探すけれど，日は差し迫っているし，チケット代も高いから，代わりの人は見つからないかもしれない。</p> <p>そうなってしまったら，チケット代だけは払って欲しいな。</p> <p>宜しく。</p>
オ	<p>ちょっと急すぎるよ～</p> <p>すごく楽しみにしていたのに～</p> <p>チケット代どうしたらいいんだろう？</p> <p>今から一緒に言ってくれる人を見つけるのも無理っぽそう。</p> <p>お金が足りないだけの問題？</p>

	<p>それなら私が一時的に貸すから一緒に行こうって言うのはだめ？</p> <p>無理言ってごめんなさい。</p> <p>だって一緒に行きたかったし、私だって二人分払うお金ないんだもん。</p>
カ	<p>事情はわかりました。</p> <p>だけど、今からコンサートに一緒に行ってくれる別な人を探すのは、難しいと思わない？</p> <p>かなり急な話だから、時間的にも金銭的にも余裕がある人でないと無理だよな。</p> <p>何人かに声かけてみるけど、一緒に行く人が見つからなかったら一人分のチケット代は〇〇さんが払ってください。</p> <p>また連絡します。</p>
キ	<p>実家に急に帰らないといけないのはしょうがないけど</p> <p>チケットは誰か別の人を探してってどういうことですか？</p> <p>あんまりふざけないでください。</p> <p>お金は入ってからでいいんでちゃんと渡してください。</p> <p>それでは。</p>
ク	<p>ほんとに～？？そこ、なんとかならない？？出世払いでいいからさ、明日時間があいてるんだったらやっぱりコンサートにおいでよ。</p> <p>それでもほんとに大変な事情があって来れないんだったら、他の人を探すから、この返信をできれば今日中に返してください！</p> <p>いろいろ忙しいだろうときにこんなメール送ってごめんね。よろしく。</p>
ケ	<p>そっかぁ。。。</p> <p>でもこのコンサート面白いから絶対来るべきだと思うよ。</p> <p>お金はいつでもいいから、一緒に行こうよ！！</p> <p>今からだと、みんな予定あいそうにないしさ。</p> <p>返事待ってるよ！！</p>
コ	<p>急にそんなこと言われても困るよ。一緒に行く人が見つからなかったら、後でもいいからお金はちゃんと払ってね。できる限りコンサート一緒に行ける人を探してみるけど、あなたもできる限り探してみて！誰も見つからなかったら後でもいいからお金はちゃんと払ってよ。</p>

日本語学習者の作文に対する読み手の解釈と添削に伴う問題点

—日本語教師の添削過程の分析を中心に—

広瀬 和佳子

1. 研究の背景と目的

多くの作文指導の現場では、教師が学習者の作文に赤ペンで文法や語彙の訂正を行う、いわゆる添削が行われている。このような添削に対して、ESLの作文研究ではその教育的効果をめぐって意見が対立し、激しい議論が繰り広げられている。Ferris(2004)によれば、添削の効果を検証するこれまでのESL研究は、研究デザインに一貫性がないことから比較が難しく、効果の有無を一般的に結論づけることはできないという。日本語教育においても、教師が添削に費やす労力と時間に比べ、学習者へのフィードバック効果が薄いのではないかという疑問は現場の声としてよく聞かれる。近年、盛んに実践されている協働学習としてのピア・レスポンスは、そのような教師添削に対する懐疑的な立場から推奨されてきたという経緯がある。しかし、添削そのものの是非をめぐる議論はほとんど行われておらず、教師はその効果や方法に疑問を感じることもあっても、添削は当然行うべきものとされているのが現状¹と言えるだろう。本研究は、このように作文指導において必須とされながら、その効果が疑問視されている添削の実態を明らかにするために、一編の作文を複数の添削者がどのように解釈（理解）し、どのような判断を経て修正に至るのかという添削過程に注目して分析を行う。

添削は、教師が学習者の作文を読み、書き手の意図を読み手として解釈しつつ、規範からの逸脱と感じた表現形式をマークし、それをどのように修正するか、あるいはしないかを、作文の目的、文脈、学習者の背景、学習状況、教育目標などを勘案して判断するという、複雑なプロセスを経て行われる。そのため、不確実で曖昧な要素を含んだ修正が行われることも多くなるが、学習者にはこのような教師の意志決定プロセスは見えないため、従うべき影響力の強い評価（訂正されるべき誤り）として受け取られる。添削はこれまで、このような評価結果として学習者作文に及ぼす効果ばかりが議論され、そもそも添削で行われる評価とはどのようなものか、添削で教師は何を行っているのかという添削過程に焦点が当てられることはほとんどなかった。しかし、評価結果として作文が修正されるまでには、作文に対する添削者の様々な解釈、判断、評価が錯綜する複雑なプロセスがあり、そこには必ず添削者としての教師の迷いや葛藤がある。このような添削過程に注目するこ

¹ 細川ほか(2004)などで提唱されている総合活動型日本語教育では、添削を一切行わない方針がとられているが、このような実践は少数と言えるだろう。

とは、添削の問題を新たな側面から捉え直すという意味で重要であると考え。添削者の迷いとそれが生じる原因を分析することは、添削で教師が行っていることの意味を問い直すことにつながるだろう。添削者は作文のどの部分を規範からの逸脱と感じ、迷いや葛藤を経てそれをどう直すのか、それによって作文がどのような影響を受けるのかが明らかになれば、添削が作文に及ぼす効果の有無や評価としての添削の妥当性をこれまでとは違った角度から論じることができる。本研究は、複雑である意味曖昧な評価観点が内在する作文添削を学習者への影響力が強い評価形態の一つとして取り上げ、プロセスとしての添削の実態を明らかにすることで、添削という形態が抱える問題について論じるものである。

2. 先行研究

一編の作文に対する複数の添削者の添削結果を分析した先行研究に宇佐美ほか(2009)がある。宇佐美ほか(2009)では、作文添削システム XECS (詳細は後述)を用いて収集した、複数の添削者による日本語学習者の作文添削データを基に、書き手の語彙選択が読み手の理解にどのような影響を与えているのかについて分析を行った。分析の結果、読み手が文の構成要素同士の論理的な関連性を自分なりに推測してしまうために、書き手の意図とは全く異なる解釈をしている場合があることが判明した。それに気づかないまま「分かったつもり」になってしまうことは、「全く分からない」状態よりも、コミュニケーション上大きな問題であると指摘している。宇佐美ほか(2009)の調査は、日本語母語話者の学習者作文に対する評価観を探ることを目的としたものであり、教育を目的とした添削を論じたものではない。調査協力者である添削者も日本語教師以外が多い。また、分析対象となっているのは添削結果としての修正作文であり、なぜそのような修正に至ったのかという添削過程は明らかになっていない。

一方、日本語教育において添削過程に注目した研究には石橋(2002)、鈴木・徳丸(2008)などがあるが、ごく少数である。石橋(2002)は日本語教師 8 名のデータから、修正、非修正に至る添削プロセスのモデル化を試みたもので、教師は逸脱に気づいても修正行動に至らない場合も多く、実際に行われた修正は文法や表記などの誤用に集中していたことが報告されている。逸脱に気づいても修正に至らない主な理由として、書き手の意図が推測できない、適切な対案が提示できないことがあげられている。鈴木・徳丸(2008)では、このような書き手の意図が理解できない箇所に対して修正を行うことに、経験の浅い添削者が抵抗を感じている様子が記述されている。しかし、添削者から見える学習者には本質的に死角の部分があるとし、それが添削を難しくしているが、学習者を慮り添削を遂行する経験は添削者の実践経験となり、添削者の学びや成長につながるものとして考察されている。両研究とも、添削は当然行うべきものとして位置づけられており、添削者の迷いがなぜ生じるのか、迷いながら行った添削で作文の何が変わるのかといった点には注目されていない。

そこで、本研究は、一編の作文を複数の添削者がどのように解釈するのかを、書き手の

意図を参照しながら、添削過程とその結果から分析し、そこで生じる添削者の迷いが何に起因するのかを明らかにすることによって、添削の問題点を指摘したいと考える。添削結果の分析には、宇佐美ほか(2009)で収集された日本語母語話者 34 名の XECS による添削データを使用し、添削過程の分析には、新たに収集した日本語教師 3 名のデータを使用する。また、書き手の意図を推測する手段として、作文の執筆者による母語訳を参照する。

3. 調査の概要

3.1. XECS による添削データの収集

宇佐美ほか(2009)では、日本語母語話者が日本語学習者の文章のどの部分をどの程度おかしいと思うか、その部分を書き手の意図を踏まえたうえで修正できているかを調査することを目的に、日本語母語話者 34 名の XECS による添削データを収集した。XECS とは、国立国語研究所評価基準グループが開発した XML-based Essay Correction System の略称で、作文添削をブラウザ上で行い、その結果を XML ファイルとして残していくシステムである。ブラウザ上に表示させた添削対象となる作文について、修正したい箇所を範囲指定し、挿入・削除・置換などの添削操作を行うことができ、必要に応じて他の修正候補やコメントなどの情報も入力できるようになっている。また、修正の際にはその誤用に対する許容度を 3 段階で答えることが求められる (XECS の開発とシステムの詳細については宇佐美 2009 を参照)。実際の添削作業にあたっては、XECS の操作方法を十分に説明したうえで、作文 1 編あたり 30 分以上、1 時間以下という時間内で行ってもらった。本研究では、宇佐美ほか(2009)で収集した XECS による添削データを複数の添削者による添削結果データとして分析を行い、修正候補やコメント、許容度のデータを、作文に対する読み手の解釈を推測する手がかりとして参考にした。

3.2. 添削対象作文

本研究では、一編の作文に対する複数の添削者の添削過程とその結果を質的に分析するため、宇佐美ほか(2009)で使った作文 6 編²より数を絞り、作文の種類、執筆者の母語、宇佐美ほか(2009)で算出した重篤率がそれぞれ偏らないように表 1 の 3 編を選んだ。作文執筆に際して提示した課題は資料 1 に記した。

表 1 添削対象作文

作文番号	作文の種類	作文のトピック	文字数	執筆者の母語	重篤率	執筆者の日本語学習歴
作文 3	意見文	たばこの健康被害	592	中国語	14.2%	— ³
作文 5	説明文	学生生活	536	英語	29.3%	14 ヶ月

² 6 編は国立国語研究所の「作文対訳 DB」に収録された作文 (意見文・説明文) から選ばれた。作文対訳 DB には日本語学習者が書いた日本語作文と、学習者本人が書いたその母語訳が収録されている。

³ 作文 3 の執筆者の日本語学習歴は作文対訳 DB にデータが記載されていないため不明である。

作文 6	説明文	韓国の伝統行事	803	韓国語	7.5%	28 ヶ月
------	-----	---------	-----	-----	------	-------

※ 作文番号は宇佐美ほか(2009)と同じ番号を使用した。

宇佐美ほか(2009)では、添削者が作文の誤用箇所を選択し、その誤用の「重篤度」を「ある程度許容できる（重篤ではない）＝1」「許容できない（重篤）＝2」「全く許容できない（非常に重篤）＝3」の3段階で評定している。重篤率とは、すべての添削者が、作文のすべての添削対象単位に対し、「重篤度3」という判定を下した場合が100%となるよう計算したものである（詳細は宇佐美ほか2009を参照）。この重篤率の数値から、作文5は添削者が許容できないと考える誤用が比較的多い作文であり、作文6は反対に重篤な誤用が比較的少ない作文であると言える。

3.3. 添削過程データの収集

宇佐美ほか(2009)の調査の協力者であった日本語教師9名のうちの3名に調査を依頼し、添削過程データの収集を行った。収集時期は、宇佐美ほか(2009)の調査から約1年が経過していた。表1の作文3編について、自分の授業で通常行っているのと同じ方法（3名とも赤ペンでの手書き）で添削してもらった。以後、「本研究の協力者である日本語教師3名の通常の授業と同形態の添削」を、「手書き添削」と呼ぶことにする。XECS添削ではなく、手書き添削の添削過程を分析対象としたのは、日本語教師である3名に普段どおりに添削を行ってもらうことによって、添削に対する意識や、添削方法などについてもインタビューしたいと考えたからである。また、XECS添削と手書き添削の実施上の条件の違いとして、XECS添削では教育的配慮は一切不要とした点があげられる。添削は学習者へのフィードバックではないので、直し方を学習者のレベルに合わせて調整する必要はないとし、添削者が違和感を持つ箇所に対して、できる限り修正を試みてもらった。これに対し、手書き添削では学習者に書き直しをさせることを前提に、普段の授業での添削に近い形で行った。添削中は調査者が隣に座り、作文を読んだの質問、コメント、感想などを自由に語ってもらい、添削作業の様子を録画・録音した。また、3編のうち、宇佐美ほか(2009)の調査でXECS添削を行っていない作文については、比較のためXECSでも添削をお願いした⁴。作業前に普段の添削指導や添削に対する意識についてインタビューし、作業後フォローアップインタビューを行った。

3.4. データ

本研究で使用したデータは、①宇佐美ほか(2009)で収集したXECS添削データ、②本研究で新たに収集した日本語教師3名のXECS添削データと手書き添削データ、③日本語教師3名の添削（XECS添削及び手書き添削）作業中の発話、インタビュー（合計7時間22分26秒）を文字化したプロトコルデータ、である。

⁴ 3名のうち1名（表2のB）は、時間の関係上、作文6のXECS添削を終えることができなかった。

なお、宇佐美ほか(2009)の添削者は日本語母語話者 34 名で、人により時間内で添削できた作文数に差があるため、作文 1 編あたりの添削者数が異なっている。表 2 は、添削過程データの協力者である日本語教師 3 名のプロフィールで、表 3 は、宇佐美ほか(2009)と本研究の XECS 添削データの収集状況を示したものである。

表 2 日本語教師 3 名のプロフィール

	性別	日本語教育歴	作文授業担当の経験
日本語教師 A	男性	6 年	3 年（主に海外の大学）
日本語教師 B	女性	12 年	4 年（主に国内の大学）
日本語教師 C	女性	7 年	2 年（主に国内の大学）

表 3 作文ごとの XECS 添削者数

	作文 3	作文 5	作文 6
宇佐美ほか (2009) の調 査	日本語教師 B 日本語教師 C その他日本語教師 5 名 ボランティア 6 名 一般 8 名 学校教員 3 名 (計 24 名)	日本語教師 A 日本語教師 C その他日本語教師 4 名 ボランティア 3 名 一般 8 名 学校教員 4 名 (計 21 名)	日本語教師 A — その他日本語教師 2 名 ボランティア 5 名 一般 9 名 学校教員 2 名 (計 19 名)
本調査	日本語教師 A	日本語教師 B	日本語教師 C
計	25 名	22 名	20 名

3.5. 作文分析対象箇所の選定

日本語教師 3 名のプロトコルデータに基づき、作文の中で 3 名に共通して添削上の迷いが生じた箇所を特定した。このうち、3 名の解釈に大きな違いが見られた箇所を作文分析対象箇所に選定し、XECS 添削データを参照して、その他の添削者による修正結果と合わせて分析した。また、分析対象箇所を執筆した書き手の意図を推測する手がかりとして、執筆者による作文の母語訳⁵を参照した。分析対象箇所と該当する母語訳は以下のとおりである。（作文と母語訳の全文は資料 2 参照）。

作文 3 の分析対象箇所 （太字が分析対象箇所。作文 5，作文 6 も同様。）

だから、たばこのことは個人問題だけではなく、全社会の問題である。たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になる、かつ他人の健康のために吸わないでください。（所以吸烟不只是个人问题而是社会问题，就算吸烟的人自己自暴自弃，但是也应为他人着想，请不要吸烟。）

⁵ 正確には、母語または最も楽に文章が書ける言語であり、作文 5 の執筆者はシンガポールで日本語を学んでいる学習者で、対訳執筆言語は英語であるが、母語は中国語である可能性が高い。

作文 5 の分析対象箇所

あの時は子どもやすみ, 私クラス行きませんでした。そしたら, 先生は家をかけました。それにパパは私の耳引張る学校に! だめです。パパの面前で, 先生叱りました。ちょっとはずかしい, でもちょっとおかしいね。(There was a time when an (ママ) Children's (ママ) Day. I skipped my class and my form teacher called to my house. I was pulled by the ear by my father all the way to school and there, in front of my father, I was scolded by my teacher. I felt a little ashamed but at the same time felt a little funny.)

作文 6 の分析対象箇所

韓国の“帰省戦争”というのは、経験のある人ではなければ、ぜったい象想もできないほどである。というのは韓国人の帰省本能は、どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしくなるばかりだ。(한국의 귀성전쟁이라는 것은 경험이 없는 사람이라면 절대 상상할 수 없을 정도다. 그래서 한국인의 귀성본능이라는 것이 어느정도 발달되어 있는지 펜실히(ママ) 궁금해 질 정도다.)

4. 結果と考察

4.1. 文の構成要素の論理的関係が推測できないために生じる解釈の多様性

作文 3 の分析対象箇所に対して、添削者 25 名が XECS を用いてどのような修正を行ったのかを表 4 に示す。

表 4 作文 3 の分析対象箇所に対する 25 名の添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
修正なし	1
「自暴自棄」の修正を保留	8
「自暴自棄」は修正せずに節と節の関係を修正	8
前半を「たばこを吸う人は自分の健康のためだけでなく」の意味に修正	6
前半を「たばこを吸う人は自己中心的にならず」に修正	1
前半を削除	1
計	25

表 4 から「自暴自棄」を含む前半の節「たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になる」への対応が添削者によってかなり異なっていることがわかる。それに続く節「かつ他人の健康のために吸わないでください」との関係がどうなっているのか、非常にわかりにくい文であるためだと思われる。修正パターンとしては、大きく 3 つに分類することができる。一つ目は「自暴自棄」が不適切であると指摘するものの修正案は提示しないパターン、二つ目は「自暴自棄」という言葉は修正せずに、節と節の関係を修正するパターン、三つ目は「自暴自棄」を削除したり、ほかの表現に置き換えたりするパターンである。二つ目の

節と節を修正するパターンの例としては、「たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になったり、かつ他人の健康のために吸わないでください」のように修正後も意味がはっきりとれないものや、「たばこを吸う人が自暴自棄になることなく、他人の健康のために、たばこを吸わないでほしいと思うのです」「たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になったとしても、他人の健康のために吸わないでください」のように、節と節の関係をかなり推測して修正する例が見られた。書き手の意図を母語訳から推測すると、「自暴自棄になったとしても」という解釈が一番近いように思われるが、このような解釈を行ったのは1名だけであった。最も多かった修正は、文脈から推測して「自暴自棄」は無視し、「たばこを吸う人は自分の健康のためだけでなく、他人の健康のためにも吸わないでください」(6名)というものであった。

4.2. わかりにくさの原因を分析する日本語教師の添削過程

日本語教師3名の XECS による添削結果を見ると、Aは「自暴自棄」の修正を保留する一つ目のパターン、Bは節と節の関係を推測して「自暴自棄になるのもよくないし」と修正する二つ目のパターン、Cは「自暴自棄」を含む節を削除し「健康のために吸わないでください」と修正する三つ目のパターンを選択していた。さらに、この部分を修正する際の3名のプロトコルデータからは、3名とも「自暴自棄」という言葉が前後の文脈に関係なく突然出てくることに戸惑い、この作文の中で最もわかりにくい箇所であると感じていることがうかがえた。また、教育的配慮を不要とした XECS 添削では、BとCは上に述べたような修正や削除を行っているが、手書き添削では、A同様、「自暴自棄」の修正を保留し、波線やクエスチョンマークを記している。XECS 添削と手書き添削で違いが見られたのは、XECS 添削が教育的配慮を不要としていたことと、両添削を行う間に1年近くの間が経過していたことが関係していると思われる。いずれにしても、3名とも自分の学生であれば、作文を返却する際に本人に意味を確認すると述べており、書き手の意図が推測できず修正が難しい部分であったと言える。

このような「自暴自棄」を含む節のわかりにくさについて、宇佐美ほか(2009)では、作文の母語訳を参照したうえで、その原因を接続詞の使用の誤りにあるとし、「論理の道しるべとなるような語の使い方が誤っていると、文章全体の意味理解にかなり大きな支障が生じてしまう」と述べている。この点に関して、母語訳を見ていないBも同様の見解を示しており、書き手の意図を推測しながら、以下のように述べている。

「たとえば」と、ここにあるのですが、「たとえば」の使い方をもし間違えていなければ、たばこを吸う人が自暴自棄になると、合致していない。社会問題だということを、まず言っていて、だから、吸わないでほしいということを最後に訴えているのですが、ここのところ「たとえば」ということで、例示が出るのかなと思ったら例示でもなく。それから「たばこを吸う人が自暴自棄になる」としか書いていないのですが、

なってもいけないので、という理由なのかなとも思ったのですが、どうしてたばこを吸う人が自暴自棄になるのか、ここの流れからだとは全然判断できないし、「自暴自棄」という言葉を何かの言葉と間違えているのかもしれないのですが、それもちょうと判断がつかなかったのですね。

日本語教師であるBは、書き手である学習者の意図を様々な側面から推測し、わかりにくさの原因を表現形式の誤りの可能性と結びつけて分析している。たった一文を解釈するのに、ここまで分析的な読みを行えるのは経験を積んだ日本語教師ならではのであろう。母語訳を見ると、Bの指摘どおり「たとえば」の使用が不適切であったことがわかる。さらに、Bは作文3を全体的に評価する際に以下のように述べ、接続詞の不適切な使用が作文全体にとって大きなマイナス要素になっていることを指摘している。

どちらかと言うとこちらは結論的な文なので、そこに「たとえば」などというものを持ってきたというのは、そこらへんの、なんというか文章全体を構築するためのこういう、あれですよねマーカーのようなものもの的確に使えてないという、そういう可能性があって、ちょっとここは大きな失点かなという感じがします。

この部分が「結論的な文」であるという指摘は、作文のタイトルが「他人の健康のために」とあることから判断できる。Cも「この段落の中心部みたいなことの結論が欠けている」と述べており、この部分が書き手の主張につながる重要部分であることを推測している。にもかかわらず、書き手がおそらく言いたかったであろう「自分が自暴自棄になるのは勝手だが、他人に健康被害を与えるのはよくないので、たばこを吸わないでほしい」ということは、学習者の作文を読むことに慣れている日本語教師にも、まったく伝わっていなかったことがわかる。Cが作文のタイトルである「他人の健康のために」を評して、自分の健康はどうなのかとコメントしたことからもそのことがうかがえる。

以上の分析から、作文3の「自暴自棄」を含む一文は、作文の主張につながる重要部分であるにもかかわらず、書き手の意図を推測するのが困難であり、読み手に様々な解釈をさせてしまう重大な問題を抱えている文であることが明らかになった。日本語教師はわかりにくさの原因をかなりの精度で推測することはできるが、添削結果にそれを反映することは難しく、問題の重大さは書き手には伝わりにくい。助詞や表記の誤りなどと同様、内容には関係しない表面的で些細な問題に見えてしまい、添削を行った読み手も、また添削結果を提示される書き手も、お互いの意図が汲み取れないまま、やり過ごしてしまう可能性が高いと言えそうである。次に示す作文5は、作文3よりさらに書き手の意図が推測しにくく、読み手の解釈が大きく分かれてしまったものである。

4.3. 不適切な言語形式が原因で生じる事実把握の困難さ

作文5は、「あなたの国の行事について」という作文課題とはかなりずれており、「学生生活」について書いている。語彙や文法の誤りが多く、全体として非常に意味がとりにくい作文である。なかでも、分析対象箇所は誰が何をしたのかを把握するのさえ困難であり、読み手によって解釈がまったく異なっていた。母語訳を見ると、「子どもの日にクラスをずる休みしたら、先生が家に電話をかけてきた。私は父に耳を引っ張られて学校まで連れて行かれ、父の目の前で先生に叱られた」というエピソードを紹介していることがわかる。この「子どもの日（母語訳 Children's (マ) Day）」に相当する日本語が「子どもやすみ」となっているために、読み手に大きな誤解を与える結果となっている。

「あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした」の部分で添削者22名が XECS で修正した結果が表5である。最も多かったのは、意味が推測できないため「あの時は子どもやすみ」の修正を保留するパターン(8名)であったが、次に多かったのは「私は子どものとき、クラスに行きませんでした」の意味に修正するパターン(6名)であった。書き手がその当時子どもだった可能性はあるものの、書き手の意図したこととはかけ離れてしまっている。さらに誤解が進んだパターンとして、「子どもやすみ」を「子どもが学校を休んだ」と解釈したものがあり、そのために親である書き手がクラスへ行けなかったという意味にとった添削者が3名いた。続く「先生はうちをかけました」の部分では、「先生が家に来ました」(13名)と「先生が家に電話をかけました」(8名)の二つの解釈に、「学校に！だめです」の部分では「学校に連れて行きました」(8名)と「学校に行きなさいと言いました」(7名)の二つの解釈に大きく分かれた。このような部分的に異なる解釈が組み合わさることによって、読み手によってまったく異なるエピソードが産み出されてしまった。

表5 「あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした」に対する22名の添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
修正なし	1
「あの時は子どもやすみ」の修正を保留	8
「私は子どものとき、クラスに行きませんでした」の意味に修正	6
「あの時は学校をずる休みして、クラスへ行きませんでした」の意味に修正	4
「あの時は子どもが学校を休み、私はクラスへ行きませんでした」の意味に修正	3
計	22

4.4. 添削の限界を認識しながらも推測を重ねて修正に至るプロセス

このような多くの問題を抱えた作文5は、日本語教師であっても理解困難であり、3名とも書き手に意図を確認したうえで指導を行う必要性に言及している。また、そのような個別指導を必要とする学習者は自分のクラスにもいると述べており、作文5はそれほど特殊なケースではないという認識であった。本調査では、XECS 添削では教育的配慮は不要、

手書き添削を依頼する際にも、個別指導は前提とせず、添削結果のみを学生に返却するという条件で行ってもらったため、三者三様の解釈と修正が行われることとなった。

日本語教師 A は、XECS 添削において、「子どもやすみ」は修正保留、後半部分は「先生は家に来ました。そのうえパパは私の耳を引っ張って、『だめです。学校に行きなさい』と強く言いました」という修正を行った。一方、手書き添削では、このような修正は一切行わず、波線とクエスチョンマークを多用して書き手の意図が不明であることを示し、「何がだめですか？」などのコメントを記入している。XECS では、違和感を持つ箇所はできる限り修正するよう依頼していたため、自分の推測に自信がなくても修正が行われたと考えられる。A は手書き添削でこの部分を修正する際、次のように書き手の意図が様々に解釈されうることを指摘し、添削だけでは対処しきれないことを繰り返し語っている。

「あの時」というのは何ですか。学生のことなのかな。それとも学校にいることなのかな。よくわかりません、これも聞きます。それから「子どもやすみ」、子どもというのは、誰？学生って今まで言っていて、「子ども」が出てきて、一体誰かわからないし。「やすみ」は、学校が休みなのか、寝ることのやすみなのかかわからない。これも聞かないと私、わかりません…（略）「そしたら、先生は家をかけました」とどういう意味ですか。「かけます」というのは走るという意味もあるし、何か上から水のようなものを落とす、これも「かけました」。これは聞きます。もういちいち書いてわからないので。

A は、添削をする際、自分が書いたコメントを学習者が理解できるかどうかや、赤が多すぎて学習者がやる気をなくしてしまわないかという点に最も気を配っており、できればこのような添削はあまり行いたくないと語っている。本当は、添削は行わず、個別指導で学生自身に修正させることが望ましいとも述べており、このような添削に対する意識がクエスチョンマークの多さにつながったようである。A は作文 5 の添削を終えるにあたって、添削の限界に言及し、一対一での指導の必要性を強く主張していた。

このような作文のわかりにくさの指摘と個別指導の必要性については、B と C も同様の見解を示していたが、作文の修正では、自らの解釈の結果を提示する方法を選んでいて。B は、最初「先生は家をかけました」の部分を「電話をかけました」と判断したが、次に「パパは私の耳引っ張る」とあるので、先生が家に来てパパが私を怒ったと解釈した。ところが「学校に」とさらに続くので、やはり、先生が電話をかけて、パパが私の耳を引っ張って学校へ連れて行ったのだらうと思い直した。また、書き手が「ちょっとおかしい」と事の成り行きをおもしろがっていることから、先生がパパを叱ったのではないかという「ストーリー」を自分で作ったと語っている。このような推測を経て、B は XECS でも手書き添削でも、「子どものとき、ある日、私はクラスに行きませんでした。そしたら、先生が家に電話をかけました。パパは私の耳を引っ張って、学校に！『だめです』」という修正

を行った。「先生がパパを叱った」という解釈は修正に反映させなかったが、Bの頭の中では異なるストーリーも展開されており、フォローアップインタビューでもこの部分について、作文5の書き手に「実はどういう話だったのかとか、私はこう思ったんだけどそれでいいのか」聞いてみたいと語っている。自分が行った修正は、書き手が意図した内容である可能性の一つでしかないと認識していることがわかる。

また、Cの場合は、書き手の人物像に関して推測が行われ、それが分析対象箇所の解釈に大きな影響を与えていた。作文の前半に書かれた「私学生じゃない、成人です」の部分から、Cは書き手が既に成人しており、働きながら学校へ行っているのではないかと推測したようであった。そのため「子どもやすみ」の部分を読んで、次のように解釈している。

だからやっぱり主婦で学校に行っていたのではないかなと思う。子どもが何か病気が何かで休んだから自分も行けない。だからパパというのはたぶん…違うか、自分が子どもなのですね、これ。うーん。それで、自分のお父さんが私の耳を「学校行きなさい」ときつと耳を引張ったのですね。

これは手書き添削の過程でCが語ったものであるが、これより前に行われたXECS添削では「あの時は子どもが休むと、私はクラスに行きませんでした」と修正している。2回目に添削する過程で、子どもが休んだのではなく、書き手が子どもだったと解釈し直した様子がうかがえる。これを受けて、手書き添削では「あの時は子どもやすみ」を削除し、「私はクラスへ行きませんでした」と修正した。しかし、作文5の書き手が成人であるという推測は保持されたようであり、その後の作文に対するコメントで次のように述べている。

一番最初の段落にくっつけて、まず私は成人というふうに、今、自分はどのような状態で、学生といっても、成人で学生、夜間学校に行っているのかわからないですけど、自分の状況をちょっと説明したほうがわかりやすくて、そうすると、後ろのほうで、昔のことを思い出しているという状況がわかるのではないかと思いますね。

作文5の母語訳を見ると、書き手はもうすぐ学校を卒業し、成人になろうとしている人物であることがうかがえる。それとは異なる上記のような解釈が生じる原因は、表現形式に問題があるからである。作文5には時制の混乱が多く見られ、書き手にとって「学生生活」が過去のことなのか、現在のことなのか判断しにくい。さらに、通常のクラスであれば、自分のクラスの学生として書き手自身に関する情報がある程度把握しているはずであるが、今回の調査では、そのような情報を添削者は一切持ち合わせていなかった。つまり、作文5は、教室を離れ、第三者の立場で読むと、学習者の作文に慣れている日本語教師で

あっても、事実把握が困難なほど理解しにくい文章であると言える。しかし、先述したように、作文 5 が決して特殊なケースではないことを考えあわせると、書き手の意図がまったく把握できない作文であっても、日本語教師は様々な推測を重ね、判断に迷いながら添削を行う場合が多いのではないかと考えられる。作文 5 に対する日本語教師の添削過程は、そのような添削の限界を如実に示す例としてあげられるだろう。

4.5. 言いたいことはわかるが修正が難しい箇所に潜む重大な問題

作文 5 とは対照的に、作文 6 は表 1 に示したように重篤率が低く、添削者が許容できないと考える誤用が比較的少ない作文であると言える。添削者が誤用としてマークしたのは、「像想」のような表記や語彙の誤りに集中しており、文として意味がとりにくいものは少なかったようである。分析対象箇所は、その中で A と C が書き手の言おうとしていることがわからないと指摘した箇所で、B も言いたいことはわかるが、どのような表現に修正したらいいか悩むと述べた箇所である。この部分は、韓国人が正月に帰省する際の交通渋滞の様子について書かれたものあり、その混雑の激しさを表現しているのは伝わってくるが、「帰省本能」が「発達」することがどういうことなのか、書き手がここで何を言おうとしているのかは曖昧である。

表 6 は作文 6 の分析対象箇所に対する 20 名の XECS 添削の結果である。作文 3 や作文 5 の分析対象箇所とは異なり、何の修正も行わなかった人が 5 名いた。また、修正する場合は、「どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしくなるばかりだ」の部分をどう解釈するかで修正パターンがわかれたと考えられる。該当部分の修正保留が 5 名、表記や語彙は修正しても意味的には変化が見られない修正が 5 名、意味的に変化している修正が 5 名となった。意味的に変化している修正とは、帰省本能が発達していることに対して「不思議だ」「すごい」「驚く」など、書き手の評価・判断を表す表現を加筆して書き手の意図を明確にしようと試みているものである。

表 6 作文 6 の分析対象箇所に対する 20 名の添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
修正なし	5
「どれだけ～うたがわしくなるばかりだ」の修正を保留	4
「どれだけ～うたがわしくなるばかりだ」の意味的な修正なし	5
「どれだけ発達しているのか不思議に思う」の意味に修正	2
「本当にすごいものがある」の意味に修正	1
「どれだけ発達しているのか驚くばかりだ」に修正	1
「どれだけ発達しているのか理解するのは難しい」に修正	1
「なぜこんなに発達しているのだろう」に修正	1
計	20

上記の添削結果が示しているとおおり、作文6の分析対象箇所は、何となくひっかかる表現ではあるが、言いたいことがわからないでもなく、修正するかしないか判断がわかる箇所である。また、母語訳を見ても「韓国人の帰省本能がどれぐらい発達しているのか気になる、知りたくなる」といったことが書かれているだけで、帰省本能の発達について書き手がどう考えているのかは不明である。したがって、この文のわかりにくさは、学習者の日本語能力が不足しているために生じているのではなく、書き手が表現しようとしている内容そのものが読み手にとって理解しにくいことが原因となっていると言えるだろう。作文全体を通して読んでみると、作文6の書き手は伝統行事を守り伝えていくことが大切だと結論で述べていることから、盆や正月に大勢の人が帰省することは良いことだと考えているのではないかと推測される。しかし、分析対象箇所の直前では交通渋滞の問題を述べていることから、「帰省本能」はむしろ悪い「本能」と解釈されてしまう可能性すらある。このように、作文6は日本語の表現としては作文3や作文5のような重大な誤りはないものの、書き手の言おうとしていることが読み手に伝わっていないという点では、同じように重大な問題を抱えていると言えるだろう。

4.6. 書き手の主張が見えないことが原因による添削者の迷い

このような作文6の分析対象箇所に対して、日本語教師A、B、Cは3名とも「どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしくなるばかりだ」の部分はどう修正してよいかわからないと述べている。Bは、「(韓国人の帰省本能が)どこまで発達しているのかっていうのがわからないっていうことを言っている。それほど発達しているっていうことを言っているんだろう」とは理解したが、それをどういう表現で修正したらいいかで悩んだという。最終的には「どれだけ発達しているのかはかりしれない」と修正した。一方、AとCは「帰省本能」が発達しているのかいないのかわからないと述べ、修正を保留している。また、AとCは「帰省戦争」や「帰省本能」が書き手の造語なのか、どう評価したらいいかで迷ったと述べており、造語が使えているとしてプラス評価したBとは対照的であった。さらに、Cは書き手に確認したいこととして、次のように語っている。

これは帰省本能が、発達しているの発達していないのどちらなのって、こういう書き方だとわかりにくいから、発達していると思うとか、うん、書いたほうがいいし、ただ「発達している」っていうと、何かすごくいいことに使うことが多いので、これは、皮肉として使いたいのかどうかっていう確認も必要な、って思いました。(略)それとも、ただ知らないの、帰省本能が優れて、優れてっていうか、強いっていう表現だけしたかったんだけど、発達にしちゃった、みたいなのかどうかっていうことです。

Cが問題として指摘しているのも、帰省本能の発達に対して書き手の考えが表明されていない点についてである。Cはそれを「皮肉」と受け止め、手書き添削時、該当箇所の下線を引き、「皮肉？」と記している。さらに、その解釈はいったん保留し、そうではなく帰省本能が「優れている」あるいは「強い」とだけ言いたかったのか、ということを書き手に確認したいと述べている。このように、この部分でどの表現を選択するかは書き手の意図と深く結びついており、文法や語彙の誤りとして訂正できるような問題ではない。加えて、先述したとおり、帰省本能をどうとらえるかは、作文のテーマである伝統行事に関する書き手の主張とも深く関連しており、この部分をどう修正するかはこの作文にとって非常に重要な問題であると言える。

このような書き手の主張を明確化するために必要な文章の修正は、書き手自身にしか行えない。自分の考えを表現するのに最も適した表現を選択していく過程、ここでは帰省本能をどう表現するのかを考えることに、書き手にとっての学びや成長の機会があるのではないだろうか。その意味において、教師が学習者の意図を推測して文章の修正を行ってしまう添削は、書き手の学びを支援する手段として適切でないとわざるを得ない。読み手の理解が得られないことに書き手が気づき、自分の考えを明確にしたうえで、それを言語化するには、読み手である他者とのやりとりを繰り返す必要がある。作文6の問題は、書くことにおいて、他者との対話を通して思考を深め、それを言語化するプロセスがいかに重要であるかを示していると言えるだろう。

添削の問題は、何のために添削を行うのかという教師の教育観に大きく関わっており、教室と切り離れた文脈での添削を分析した本研究では論じることに限界がある。しかし、本研究で分析した添削の問題は、書き手と読み手のやりとりが一方向的であること、つまり、対話の不成立によって生じており、それは添削という形態をとる限り、どのような教室においても起こりうる共通の問題である。本研究で観察された学習者の作文に対する添削者の解釈の多様性は、書き手に対する読み手の一方向的な応答としての添削の限界を示しており、その教育的意義を問い直す必要性を示唆している。学習者が自身の文章と向き合い、よりよい表現を創造していくために、教師はどのような支援ができるのか、添削の利点と限界を認識したうえで、個々の現場で考えていくことが重要であると考えられる。

5. まとめと今後の課題 —添削の限界を乗り越えるために—

本研究は、日本語学習者の作文に対し、添削者がどのような解釈を行い、どのような判断を経て修正に至ったのかを明らかにするために、34名の添削結果と、そのうちの3名の日本語教師の添削過程を分析した。言語形式が不適切なために書き手の意図を読み取ることが困難な箇所に対する添削者の解釈は、書き手の意図とずれた形で様々なヴァリエーションを示し、修正のしかたも多様であった。

日本語教師は、そのような箇所に対しても書き手の意図を読み取ろうと様々な推測を重ね、書き手が抱えている文章産出上の問題をある程度把握することに成功していた。しか

し、だからと言って日本語教師が書き手の意図を十分に理解できるというわけではなく、日本語教師自身も自分の解釈が一つの可能性でしかないことを十分に認識していた。3名へのインタビューからは、今回の調査に限らず、自分の授業においても、添削指導の限界を痛感している様子うかがえ、個別指導も含めた授業時での対応が欠かせないものとして語られていた。通常の授業では、授業内容と添削はセットで機能するものであり、今回のように添削だけを取り出した分析では、その教育的意義を議論するにはデータとして不十分な面がある。しかし、本研究で観察された添削者の解釈のヴァリエーションは、そのような議論の必要性を示している。

今回の調査では、添削者34名のうち25名は日本語教師を職業としていない。本研究で示した解釈と修正のヴァリエーションがそのまま教室での教師による作文の解釈と修正にあてはまるわけではない。しかし、このような書き手の意図を離れた読み手の解釈は常に起こりうるものであることも確かである。本研究で指摘した添削の問題は、書き手と読み手のやりとりが一方向的であるという添削の本質に根ざす問題であり、このような添削の限界に意識的になることが、教室での作文指導を考えるうえで重要な意味を持つと考える。

作文6の分析では、書き手の主張形成につながる表現選択の問題が文のわかりにくさに大きく関与していることが明らかになった。それは文法や語彙の訂正では決して解決されない問題である。書き手自身が読み手の理解が得られない原因としてその問題に気づき、自分が何を言おうとしているのか主張を明確にしたうえで、それにふさわしい表現を自身で形作っていくしか解決策はない。そのためには、読み手としての他者の存在が不可欠であり、教室は読み手とのやりとりを行う場として、また書き手が自分自身でふさわしい表現を獲得するための支援を行う場として存在する必要があるのではないだろうか。

近年、作文へのフィードバックとして注目されているピア・レスポンスや、教師と学習者が1対1で話し合うカンファレンス⁶は、書くプロセスにおいて、読み手とのやりとりを重視するものである。ここでの読み手の解釈の多様性は、書き手に自身の文章に対する気づきを促し、書き手は、読み手と対話することで自分の考えを深め、それにふさわしい表現を自分で作り出していくことが可能となる。こうした読み手とのやりとりは日本語教育の多くの現場で行われるようになってきたが、文章の正確さを重視するあまり、そのような学びのプロセスを厳密な添削によって制限してしまっている可能性もあるのではないだろうか。何のための添削なのか、作文教育において何を重視するのか、教師一人ひとりが個々の現場で常に問い続けることが重要であると考えられる。

本研究は添削を不要と主張するものではない。Ferris(2003)が指摘するように、言語形式面のフィードバックがないことに対する学習者のフラストレーションはかなりのものである。また、日本語教師にとっては、添削を行うことでその限界に気づき、教師として何をすべきかを考えるきっかけとなる。重要なのは、添削過程で生じた迷いや葛藤を教師自身がどのように受け止め、問題の解決に臨むかである。添削の要、不要は個々の現場

⁶ 日本語教育でカンファレンスを行った研究には池田(1999)や広瀬(2007)などがある。

で判断されるべきである。

ここで主張したいのは、添削という一方向的なフィードバックの限界を教師、学習者双方が認識することの重要性である。日本語教師へのインタビューでは、徹底した添削を要求する学習者と、それに応えようと負担を背負い込む教師の姿が浮き彫りになった。添削者が訂正できるのは、言語形式上の問題の一部分だけであることを添削者も添削される者も十分に自覚し、添削という縛りから自由になることが必要である。今ここで添削は本当に必要か、何のための添削なのかを問い直すことで、新たな授業デザインの可能性が見えてくるのではないだろうか。

今回の調査では、教室とは切り離れた環境での添削を分析対象とした。しかし、添削とは本来それを行う教師の言語教育観と深く結びついており、授業目標、それを実現するための授業デザイン、そこで学ぶ学習者を含めた授業全体を記述する中で分析される必要がある。添削という限定された枠組みではなく、作文に対するフィードバックとしてどのようなものが書き手にとって望ましいのか、今後さらに分析を進めていきたいと考える。

引用文献

- 池田玲子(1999)「ピア・レスポンスが可能にすること：中級学習者の場合」『世界の日本語教育』第9号, 29-43, 国際交流基金日本語国際センター
- 石橋玲子(2002)「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』第23号, 1-12, お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 宇佐美洋(2009)「添削支援ツール XECS の開発－添削結果に現れない思考過程を記録する試み－」『日本語学習者による言語運用とその評価をめぐる調査研究：「日本語能力の評価基準・項目の開発」成果報告書』111-130, 国立国語研究所
- 宇佐美洋・森篤嗣・広瀬和佳子・吉田さち(2009)「書き手の語彙選択が読み手の理解に与える影響：文脈の中での意味推測を妨げる要因とは」『日本語教育』140号, 37-47, 日本語教育学会（国立国語研究所 2009『日本語学習者による言語運用とその評価をめぐる調査研究：「日本語能力の評価基準・項目の開発」成果報告書』153-165にも再録）
- 鈴木(清水) 寿子・得丸さと子(智子) (2008)「作文添削活動の実践研究における添削者の学び：TAEを用いた内省の分析」『言語文化と日本語教育』第36号, 11-20, お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 広瀬和佳子(2007)「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響：コメントとカンファレンスの比較を中心に」『紀要』20, 137-155, 早稲田大学日本語教育研究センター
- 細川英雄+NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ(2004)『考えるための日本語：問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language*

students. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferris, D. R. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing, 13*, 49-62.

謝辞

本調査の実施にあたり、データ収集に協力してくださった 31 名の添削者の方々、二度の調査に応じてくださった 3 名の先生方に深く感謝申し上げます。また、本稿は国立国語研究所日本語教育基盤情報センター評価基準グループ成果普及セミナーでの口頭発表に修正を加え、まとめました。有益なコメントをくださった皆様に感謝いたします。

資料 1 作文の執筆課題

<意見文>

次の文を読んで、自分の意見を 800 字くらいの日本語で書いてください（この作文は日本人の学生や大学の先生が読みます）。今、日本ではたばこのことが問題になっています。ある人は言います。「会社やレストラン、バスや電車など公共の場所ではたばこを吸えないよう規則を作るべきだ。また、たばこのコマーシャルは子どもに悪い影響を与えるから、テレビで放送できないようにするべきだ」。一方、次のように言う人もいます。「規則を作って禁止するのはおかしい。だれにもたばこを吸う権利があるはずだ」。あなたはどのように思いますか。たばこについてあなたの意見を書いてください。

<説明文>

あなたの国にある行事やお祭り、おいおいごとなどをひとつえらんで、日本人の学生や大学の先生たちに日本語で紹介してください。800 字くらいで書いてください。（例：国の独立記念日、新年、結婚式、入学式、葬式、子どもの誕生、穀物がとれるように神様にお願いするお祭り、穀物がとれたときのおいおい、など）

資料 2 作文全文と執筆者による母語訳

<作文 3 と執筆者による母語訳>

執筆課題： たばこについてのあなたの意見（意見文）

タイトル：他人の健康のために

今、日本だけではなく、全世界ではたばこのことが社会問題になっています。

人々はみんなたばこを吸う弊害を知るべきです。たばこを吸うことは自分の体を損なうばかりでなくかつ他人の健康をおどしています。たばこを吸う人は利己的であります。彼らはそんなだはこを吸わない人を度外視して、とくにおんなとこどもの健康をおどされたことを許容しない。

たばこのなかにニコチンがある、すこしのニコチンはたばこを吸う人の肺を損なって、

長い時間になって、肺癌になった可能性があります。胎児にたいして、いっそう重々しいなことは奇形な胎児になった可能性がなります。だから、たばこのことは個人問題だけではなく、全社会の問題である。たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になる、かつ他人の健康のために吸わないでください。

先日、中国では公共の場所ではたばこを吸えないよう規制を公布しました。人々がこの規制を賛同したことを表示しました。これは人々がたばこのことの危害性をわかったことを表明しました。私の意見は全世界ではこのような規制を公布することです。テーマは「他人の健康のために」というものです。

各国の政府はたばこのコマーシャルを放送することを禁止するべきです。政府から庶民にかけて、たばこを吸わないのを呼び掛けます。たばこの販売の税金を高めて、たばこを吸わないの宣伝を強めてきた、ほかの作方がない、この社会問題を始めて解決します。

为了他人的健康

现在，吸烟问题不只是在日本，在全世界范围内已成为社会问题。

每个人都知道吸烟的危害。吸烟不但损害自己的身体，而且威胁他人的健康。这种人是自私的，他们至不吸烟的人于不顾，尤其是威胁妇女和儿童的健康，是不能容忍的。

香烟里含有尼古丁，尼古丁损害人的肺，时间长了，得肺癌的可能性就大大提高了。尼古丁对于胎儿，更严重的后果是导致畸形胎儿的产生。所以吸烟不只是个人问题而是社会问题，就算吸烟的人自己自暴自弃，但是也应为他人着想，请不要吸烟。

不久以前，中国颁布了禁止在公共场所吸烟的规定，很多人对此表示赞同。这表明人们都知道吸烟的危害性。我的意见是，以“为了他人的健康”为主题，在全世界颁布类似的法令。

各国政府应该禁止播放香烟广告。从政府到平民提倡禁烟，提高香烟贩卖的税，加强禁烟的宣传，只有这样才能解决这个问题。

<作文 5 と執筆者による母語訳>

執筆課題： あなたの国の行事について（説明文）

タイトル： 学生の命

私の学生の命もすぐ終わります。速いね。学生の命後で、何をしましょうか？ここから何処に行きますか？私自分質問します。あのね、私見当もつかない！だめね、私考中にちょっと迷います。

学校の命、後で私きつとなつかしい。学業を終える前に、今私もひとつサメスタがある。さつ、それから私学生じゃない、成人です。年取ったね！

私も思います、若いの時、学校がきらいですね。いつも口実たくさんがある。それなら学校行きませんでした！時の大部分私眠りました。課はくり抜き！先生はほんとうに一番く

り抜き。ああ、眠いね、学校は退屈な事です。

あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした。そしたら、先生は家をかけました。それにパパは私の耳引張る学校に！だめです。パパの面前で、先生叱りました。ちょっとはずかしい、でもちょっとおかしいね。

中等学校後で、私ちょっとちょっと始めに学校いってが好きでした。くり抜きのにでも時々はおもしろいとおかしいと。学校の命もう少し楽しみました、そして勉強は私の一部になる。

全部で私十八年ごろを勉強しました！ねがいですね。でも上ぼりは事はもっとむずかしいとも少しおもしろいです。新の物を知っています。

制服が好きですね。時々私きましょう。うらやんでね。学生の命ずっと忘れない！

My life as a student is coming to an end soon. I asked myself what should i do? Where am i going to from here. I don't even know. There is no clue for me. I feel a little lose at this thought.

I know I miss school life thereafter I still have another semester to go before I really say I've graduate and will be an adult. Oh, that is old. I am no longer a student then.

I still remember how I hated school when I was young. I always made excuses so I do not have to go to school. Most of my time in class was spent sleeping away because all the lessons were s boring teachers never fails t send me to sleep. There was a time when an Childresn's Day. I skipped my class and my form teacher called to my house. I was pulled by the ear by my father all the way to school and there, in front of my father, I was scolded by my teacher. I felt a little ashamed but at the same time felt a little funny.

But after my second year in Secondary School, I realized that I actually starting to like going to school. Though if might be boring but sometimes it was interesting and fun too. I started to enjoy school like and learning became a part of me.

If I were to count how many years I have been in school, it would be about 18 years. It was quite long. But as I progress, things get more and more difficult and it is more interesting. I will try my best to study and learn more new things.

I love my school uniform. Sometimes I still try to wear it. It brings back memories. Life as a student is unforgettable.

<作文6と執筆者による母語訳>

執筆課題：あなたの国の行事について（説明文）

タイトル：（なし）

韓国の年行事は季節ごとに多様である。まず、韓国の新年はソルナルとともに始まる。ソルナルは日本のお正月と同じ意味のある日で韓国では、旧れきで年をかぞえるのでわたしたちは、旧れきで1月1日をいわうのである。その日、子供たちは、韓国の伝統的なふくをきて、おじいさんかやおばあさんにおじきをする。すると、おじいさんたちは、かわいい子供たちに、いい話をいかせてあげたり、お年玉をあげたりする。子供たちには、おこづかいがそれも ふだんは手に入らない巨額のお金がもらえるので、ひじょうにうれしい日であるのだ。また、ソルナルでは、あちごちでばらばらになってすんでいた家族全員が 親のあるふるさとにあつまってソルナルをいわうため、交通ちゅうたいが毎年問題になる。韓国の“帰省戦争”というのは、経験のある人ではなければ、ぜったい象想もできないほどである。というのは韓国人の帰省本能は、どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしくなるばかりだ。その上、日本のおぼんとした“秋夕”が9月くらいにあって、その時もまた、韓国人の帰省本能がよぎなく発輝されるのだ。それら以外にも昔は月ごとに行事があつて、毎月、家族や親せきがあつまって何かをいわったというが、それは 韓国社会が伝統的に農業にもとづいた社会であったこそ自然に発生したものだと思う。だが、今日このごろの苦ものたちにとって伝統的な行事はあまり意味のなくめんどくさいものになっていくような気がする。それらよりは、西洋のはなやかなバルンティンディーや、クリスマスが身近にあるものになっているようだ。それに、苦ものの中では、ファイトディーやロズディーなど国せき不明の行事があふれている。商販のきたない手にまきこまれて、真にまものべきの伝統行事はおろそかにしてのではないかと、心配になる。私たちはにない手になって伝統行事を次世代にあたえる積賃をおっているのではないかと。

한국의 연중행사는 계절 별로 다양하다. 먼저 한국의 신년은 “설날” 과 함께 시작된다. 설날은 일본의 お正月와 같은 의미가 있는 날로 한국에서는 음력으로 년을 세기때문에 우리들은 음력 1 월 1 일을 축하하는 것이다. 그날 아이들은 한국의 전통 옷을 입고 할아버지 할머니께 절을 한다. 그러면, 할아버지들은 귀여운 아이들에게 좋은 이야기를 들려주시든지 세뱃돈을 주신다. 아이들은 용돈이 그것도 보통때는 수중에 들어 오지않는 거액의 돈이 들어오기때문에 너무 기쁜 날이 된다. 또, 설날에는 여기저기에 흩어져살고 있던 가족 전원이 부모님이 계신 고향에 모여 설날을 축하하기 때문에 교통정체가 매년 문제가 되기도 한다. 한국의 귀성전쟁이라는 것은 경험 없이 없는 사람이라면 절대 상상할 수 없을 정도다. 그래서 한국인의 귀성본능이라는 것이 어느정도 발달되어 있는지 팬실히 궁금해 질 정도다. 게다가 일본의 おぼん 과 같은 추석이 9 월경에 있어서 그때 역시 한국인의 귀성본능이 여지없이 발휘 된다. 이것들 이외에도, 옛날에는 매월 행사가 있어서 매월 가족과

친척들이 무언가를 축하하기위해 모였다고 했으나, 그것은 한국사회가 전통적으로 농경사회에 기반을 둔 사회이기때문에 자연적으로 발생한 것으로 생각한다.

하지만 근래의 젊은이들에게 전통행사는 별로 의미도 없는, 귀찮은 일이 되어가는 것 같다. 그것보다는 서양의 화려한 발렌타인 데이 든지 크리스마스가 더 가깝게 여겨지는 듯하다. 게다가 젊은이들 사이에서는 화이트 데이 든지 로즈데이등 국적불명의 행사가 넘쳐흐르고 있다. 상술이라는 알뜰한 속임에 넘어가 정말로 지켜야 할 전통 행사를 소홀히 하고 있는지 않은가 염려가 된다.

우리들은 다리 역할이 되어 다음세대에 전통행사를 전해야할 책임을 지고 있지 않은가.

韓国人日本語学習者のメール文における「断り」

ー日本語母語話者との比較を通じてー

吉田 さち

1. はじめに

日本で生活している外国人の割合は、年々増加している。2008 年度末現在、外国人登録者数は 1.74% となり、過去最高を記録した(法務省入国管理局 2009)。日本が確実に多言語社会になりつつあるなか、在日外国人と日本人との間で円滑なコミュニケーションを行うための教育が求められている。そのためには、外国人の日本語の運用が、相手の日本人からどのように受け止められる(評価される)のかということだけでなく、日本人の日本語の運用についても相手の外国人からどのように評価されるのかということを明らかにし、相互の日本語に対する理解を促していくことが重要だと思われる。言いかえれば、外国人と日本人が互いの日本語をどのように評価しているのかを明らかにすることが、コミュニケーション教育に役立つ知見になるであろう。

このような考え方にもとづいた評価研究の第一歩として、本稿では、韓国人日本語学習者と日本語母語話者を対象に、彼らの日本語での言語行動の異同について分析する。評価基準グループが収集した「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」¹の中から、「断り」という言語行動に焦点を当てて、韓国人日本語学習者のメール文における断り行動の特徴について、日本語母語話者との比較を通じて明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

「断り」は、意図の伝達と関係維持の両方に配慮が求められる言語行動のひとつだと言われている(尾崎 2006:90)。つまり、「断り」においては、相手からの依頼や申し出を拒絶する意思をはっきりと伝えながらも、相手との良好な関係を保つために相手の感情を損なわないよう配慮することが必要になる。学習者が、意図の伝達と関係維持の双方に配慮しながら「断り」を行うためには、日本語での狭義の言語能力のみならず、コミュニケーション能力の高さが求められる。

これまで、日本語学習者の日本語の断り行動については、藤森(1994)、生駒・志村(1992)、熊井(1993)、任 (2003)、小野・森・安田(2004)などにより、中間言語語用論の立場から分析されてきた。

これらの先行研究では、食事やパーティーへの勧誘、仕事の依頼、賃金引き上げの要請、

¹ このデータベースの詳細については、3 章を参照されたい。

ダイエットの提案など、負担の軽いものから重いものまで、さまざまな提案や依頼の場面が設定されている。断る相手は親疎・上下別に設定されていることが多い。

データの収集方法としては、談話完成テスト (Discourse Completion Test : DCT) またはロールプレイが主に使われている。その他には金(2004)などのように、電話会話の録音という方法も用いられることがある。

分析においては、収集したデータに対して、Beebe, Takahashi, & Uliss-Welts (1990) による「意味公式 (Semantic Formula)」が適用されることが多い。また、言語形式に焦点を当てた研究(藤森 1995 など)も行われている。

上記のような先行研究のうち、韓国語人日本語学習者を対象に含めた研究で明らかにされてきたことを概観したい²。まず、藤森(1994)は、日本人(JJ)・韓国人留学生(KJ)・韓国語母語話者(KK)・中国人留学生(CJ)・中国人母語話者(CC)を対象として、上下や親疎別の相手に対して断る場面を設定し、DCT でデータを収集した。分析の結果、(1)KJ は親しい相手に断る場合は、プラグマティック・トランスファーが生じて「弁明」を「詫び」に先行させる傾向があること、(2)「断り」行為の修復として、JJ は、相手に関わらず、曖昧で相手依存の表現である「関係維持」を多く使うのに対して、KJ は友人には JJ 以上に「関係維持」を多く使うこと、目上には「代案」を多く使うこと³、などが明らかになった。友人に対して JJ 以上に「関係維持」を使っている原因として、藤森(1994:12)は『決まり文句』として学習してしまっ、所謂『過剰般化』して使用しているのではないかと述べ、目上に「代案」を多く使うのは、プラグマティック・トランスファーのためだとしている。

小野・森・安田(2004)は、日本語母語話者(JJ)・韓国人日本語学習者(KJ)・韓国語母語話者(KK)の 3 グループに対して、親疎上下の相手別に、複数の場面について DCT によってデータを集めた。その結果、(1)JJ の「断り」の方略は、相手を問わず、詫びの使用といえること、(2)KK は、恩恵関係にある大学教官には「詫び」の使用度が高いが、会社の上司や同僚に対しては、親しくなければ「弁明」の使用度が高まること、(3)KJ は、会社場面では「詫び」の使用度が JJ と同様に高かったことなどが明らかになった。小野ら(2004:30)は、KJ の「詫び」の使用度の高さについて、「日本の主たる「断り」方略が「詫び」であることから、それを過剰に一般化しているのではないかと推測される」と述べている。

岡崎(1995)は、日本語母語話者(JJ)・韓国人日本語学習者(KJ)・韓国語母語話者(KK)の 3 グループに対して、DCT を用いて場面や相手(世話になっている相手か否か)別に分析した。その結果、(1)KK は JJ よりも間接的に断る⁴が、KJ は KK 以上に間接的に断る傾

² 以下の先行研究では、JJ・KJ・CJ に対しては日本語で、KK・CC に対しては各々の母語である韓国語・中国語で調査を行っている。

³ 藤森(1994)は、「関係維持」と「代案」を次のように区別している。関係維持：相手との関係を維持したい旨の消極的な表出。「～マタコンドサソツテクダサイ」「マタヨロシクオネガイシマス」「コンドヨロシク」。代案：相手との関係を維持したい積極的な表出。「～サンヲサソツテミタラドウデスカ」「コンド、ワタシガゴチソウシマス」。

⁴ 岡崎(1995:101)は、直接的な断りとして「お断りします」や「いいえ」といった表現を、間接的な断り

向があること、(2)JJ に比べて、KK と KJ では代案を示す傾向が強いこと、(3)JJ は KK や KJ に比べて謝罪のことばをよく使うこと、などが明らかになった。岡崎(1995:107)は、間接的な断りや代案の提示において、KJ が KK と JJ の中間に位置しなかった点について、「KJ は KK と JJ の比較を通して先に見たように間接性を非常に重要視する母語を有して」いて、「外国語で外国人に向かって友好的な関係を作る」ために、間接性をさらに強めたのだと説明している。

藤浦(2007)は、日本語母語話者(JJ)、韓国人日本語学習者(KJ)、韓国語母語話者(KK)の3グループに対して、DCT を用いて、親疎上下・場面別に調査を行った。その結果、(1)直接的な断り⁵をする割合は、JJ がもっとも高く、KJ がもっとも低い、(2)「謝罪」の使用率は全体的に JJ が高いが、目上や疎の相手に対しては KJ がもっとも高い、(3)KJ は間を持たせたり、ことばを濁す表現をよく使う、(4)「代案の提示⁶」は JJ に比べて KJ・KK で使用率が高いが「他者への依頼を促す」割合は JJ が最も高い、といった点が明らかになった。

これらの先行研究では、韓国人日本語学習者の断り行動は、日本語母語話者に比べて次の(1)～(3)の傾向があることが指摘されてきた。

- (1) 日本語母語話者に比べて、間接的な表現を用いて断ることが多い。
- (2) 日本語母語話者に比べて、代案を提示することが多い（ただし、親しい友人に対しては、「関係維持」を「代案提示」よりも多く使うといった結果(藤森 1994)や、「他者への依頼を促す」割合は母語話者の方が高い(藤浦 2007)、などといった結果も出ている)。
- (3) 日本語母語話者と同じくらい謝罪することが多い。

上述した研究では、話しことばによる「断り」の場面を想定して収集されたデータが分析対象とされている。近年になり、書きことば、主に E メールによる断り行動に焦点を当てた研究が、稲垣(2007)、蔡 (2005)らによって行われている。だが、これらの研究は日本語母語話者を対象としており、学習者の書きことばによる言語行動の特徴については、いまだに明らかにされていない。

そこで、本稿では、韓国人日本語学習者が、日本語の書きことば（メール文）でどのように「断り」を表すのかについて、日本語母語話者との比較を通じて考察を加えることとする。分析では、書きことばにおいても、先に述べたような、話しことばでの「断り」における傾向（JJ に比べて間接的な表現が多い・JJ に比べて代案提示が多い・JJ と同じくらいよく謝罪する）が見られるのかどうかについても焦点を当てる。本稿は、これまで明らかにされてこなかった、学習者の書きことばにおける断り行動の特徴を明らかにするこ

として「その日はちょっと」や「したいのはやまやまなんですけどね」といった表現を例にあげている。

⁵ 藤浦(2007)は直接的な断りとして「お断りします」という表現と「やる気や能力の否定（できません、しません、そうは思いません）」をあげている、

⁶ 「代案の提示」として「～の代わりに～ならできます」という表現をあげている。

とで、日本語教育に新たな知見を提示するものと言える。

3. 方法

3.1. データベースの収集

本稿で考察するデータは、宇佐美・森・吉田(2008)で用いられた「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」である。このデータベースの収集は、宇佐美・森によって行われたものである。以下、宇佐美・森によるデータベースの収集方法について、宇佐美・森・吉田(2008)を引用する。

一次収集は、2008年1月から2月にかけて、学習者を対象に、東京都内の大学及び日本語学校の協力を得て行なわれ、二次収集は、2008年5月に、日本語母語話者を対象に、東京都内の大学の協力を得て行われた。

収集においてはまず、協力校で説明会を開催し、学生に対し、作文収集の趣旨、データの取り扱い方法等について説明した。

そのうえで、交渉に関する4種類の作文課題⁷（なお、ここでは「交渉」を、「必ずしも自分とは利害関係を共にするとは限らない他者に対し、言語によるやりとりを通じて、自分の意図に沿った意思決定をさせようとする」と定義する）を示し、課題に対する回答をコンピュータ上で作成した上で、電子メールで送付するよう依頼した。その際、協力は任意であることを強調した。

謝礼としては、課題1つに対する回答を送るごとに500円相当の金券を提供することを約束した。また、研究目的のため作文データを公開する可能性があることについても説明し、承諾を得た。

3.2. 課題文

「断り」に関する作文を収集する際には、以下のような課題文を提示した。

【課題】

あなたは、日本人の同性、同世代の友達（小林さん）から、次のようなメールをもらいました。

〇〇さん、

小林です。今月の22日、夜7時から、××ホールで、△△っていうバンドのコンサートがあります。チケットがちょうど2枚手に入ったから、いっしょに行こうよ！

22日の夜は、〇〇さん時間空いてるって、この前言ってたよね。

△△の演奏は、きっと〇〇さんも気に入ると思うよ。

⁷ 今回使用する「断り」の他、謝罪、要求、申し込みに関する文章を収集している。

22日の6時半に、××ホールの前で待ってます。

じゃあね。

しかしあなたは、このコンサートにはあまり興味がなく、行きたくありません。最近小林さんからこのようなお誘いが多いので、あなたは内心ちょっと困っていますが、基本的にはいい友達であると思っています。小林さんを怒らせたり傷つけたりしないよう、断りのメールを書いてください。

上の作文課題の場面設定上の特徴は、以下の表1のようにになっている。

表1 課題文の場面設定

媒体	メール
相手	日本人の同性で同年代の友達
言語行動	コンサートへの誘いに対する断り

今回の課題文の場面設定によるデータの制約として、次の点を踏まえておく必要がある。第一に、媒体について課題文の中では「メール」とだけ規定しているので、読み手により、パソコンの電子メールととらえるか携帯電話のメールと捉えるかが変わってくる可能性がある。ただし、課題の提出は、全提出者の中で1名⁸を除き、パソコンのメールアドレスからメール本文に書き込んだ形で行われている。したがって、パソコンの電子メールを書く感覚で課題文を作成した人が多いのではないかと推測される。

第二に、相手として「日本人の同性で同年代の親しい友達」が設定されている点である。つまり、この場面は、日本語母語話者にとっては母語話者同士の「内的場面」だが、学習者にとっては母語話者と非母語話者間の「接触場面」となり、母語話者と学習者で、場面の捉え方に違いが生じる可能性がある。母語話者にとって、「日本人の同性で同年代の親しい友達」は、身近で想像しやすい相手である。一方、学習者にとって、「日本人の同性で同年代の親しい友達」は、必ずしも想像しやすい相手だとは限らない。来日してそれほど長くない学習者の場合などは日本人の友達がいない場合も考えられる。その場合は、知り合いの日本人の中でもっとも親しい人を想定しただろう。また、日本人の友達がいたとしても母国の友人ほど親しくはないと感じている場合もありえる。その場合は、母国の友達ほどは親しくない相手を、親しい友達と仮定して回答しただろう。したがって、学習者が想定した相手は、母語話者が想定した相手に比べると、総じて親しさの度合いが低いのではないと思われる。そのようなデータ上の制約を踏まえたうえで分析を行うこととする。

⁸ KJのうち、一名のみ、課題を word で作成したものを知人がメール添付の形で提出している。

3.3. 「コミュニケーション機能」と「機能的要素」

上記のような手順と課題によって収集された作文データを、文章内で担っている機能ごとに区切り、次のようにラベルを付与した。

本稿では、熊谷・篠崎(2006)で用いられた「コミュニケーション機能」および「機能的要素」の概念を用いて分析を行う。

熊谷・篠崎(2006:22)によると「機能的要素」とは、呼びかけ、説明などの「相手に対する働きかけの機能を担う最少部分」のことであり、「コミュニケーション機能」とは個々の機能的要素を当該の「言語行動においてどのような役割を担っているかという観点からグループにまとめたもの」である。

本稿では、ひとつの「機能的要素」が続いていると考えられる部分をひとつのまとまりとするが、文の区切りを表す記号（句点「。」、疑問符「?」、感嘆符「!」等）があれば、そこで機能的要素のまとまりを切ることとする。

熊谷・篠崎(2006)では、依頼の発話に見られる「コミュニケーション機能」を、【きりだし】【状況説明】【効果的補強】【行動の促し】【対人配慮】【その他】の6つに分類している。本稿のデータには、この6つのなかで、【効果的補強】と【行動の促し】の機能は見られなかった。また、本稿のデータでは新たに、直接的な断りを表す機能（【結論】）と、提案内容についての情報を確認する機能（【確認】）、文章を終結させる機能（【結び】）が見られた。したがって、本稿では、コミュニケーション機能を【きりだし】【確認】【状況説明】【結論】【対人配慮】【結び】【その他】の7つに分類する。

次に、これらの「コミュニケーション機能」を、データを参照しながら働きかけの機能を担う最少単位である「機能的要素」に下位分類した。「断り」についての「機能的要素」の分類には、伊藤(2002)、王(2009)、肖・陳(2008)などの先行研究を参考にした。

その結果、[宛名]、[冒頭の挨拶]、[名のり]、[話題提示]、[情報確認]、[周辺状況]、[現在の行為]、[言い訳]、[不可]、[謝罪]、[感謝]、[好意的反応]、[共感]、[気配り]、[報告期待]、[関係維持]、[代案提示]、[共感の促し]、[最後の挨拶]、[署名]、[呼びかけ]、[その他]の計22の機能的要素が得られた。

今回のデータに現れたコミュニケーション機能と機能的要素の一覧は、表5のとおりである。

表5 コミュニケーション機能・機能的要素一覧

コミュニケーション機能	機能的要素	説明	使用される言語表現・内容	備考
きりだし	宛名	文章冒頭で現われる宛名、受取人名	〇〇さん、〇〇さんへ、	*文章冒頭部分に現われるもののみ。文中で現われる受取人名は[呼びかけ]に分類する。
	冒頭の挨拶	文章冒頭で現われる定型挨拶表現	こんにちは、お元気ですか、	
	書き手自身の「属性」(氏名、身分)について説明		〇〇です、	
	話題提示	話題・用件について予告	コンサートのことだけど、コンサートの件ですが、22日なんだけど、	
確認	情報確認	交渉の周辺状況について、読み手に確認	〇〇のコンサートがあるんですが、〇〇というバンドが好きなんだね、夜7時ですが、	*提案された事情について、相手に確認をとっているもの。
状況説明	周辺状況	交渉の周辺状況について、読み手に説明	メールを読んだ、〇〇の曲を聞いてみた、返事するギリギリまで考えた、昨日知ってびっくりした、今日分かった、確かにこの前は、その日は空いてると言っただけど、私が22日約束があるのを忘れてこの前そんなに言ってしまったよね	
	現在の行為	自分が現在行っている行為(これから行おうとする行為)を記述	メールする、紹介する	*[断り]に関するもの(「断ります」など)や定型挨拶表現(「失礼します」)などは含めない。
	言い訳	断りの理由となる自分の状況や心算について、読み手に説明	最近忙しくて、他の約束がある、先約がある、仕事がある、急用ができた、最近疲れている、試験勉強がある、音手、興味がわかない、	
結論	不可	直接的な断りの表明	行けない、無理、困難だと思ふ、お断りしたいと思ひます、見合わせてもらふ、遠慮させてもらふ、パスさせてください	*「断る」や「行かない」等の直接的断りの表現だけでなく、「行けない」や「無理です」などの可能性の否定の表現も含める。 *断りの意を深めめが、自分の心情に関する表現は、[言い訳]に含める。
対人配慮	謝罪	謝罪の表明	(一瞬に行けなくて)すみません、ごめんなさい、悪いけど、申し訳ないんだけど、申し訳なく思ふ、お許しください	*逆接が続くものも含める。
	感謝	感謝の表明	(読んでくれて)ありがとうございます、ありがたいのですが、	*逆接が続くものも含める。
	好意的反応	提案された件への好意的な反応、または相手が提案してくれた事案についての好意的な反応を表明	面白そう、素敵、好き、楽しそう、いいコンサート、いい曲、いい機会、嬉しい、嬉しかった、△△のチケットとれて良かったね、△△というバンド、チェックしてみよう！	
	共感	相手の願いに添いたい心算の表出	せっかくの～なんだけど、せっかくの～に、食えないチケットなのに、読んでくれたのに、一緒にいきたいけど、一緒に行ければ良かったのに、本当に行きたいんですが、是非一緒にいきたいので、残念ですが、	
	気配り	相手が楽しんでくれることを望む表現	楽しんできてね、楽しい時間になるのを祈ります、	
	報告期待	相手からの報告を待ち望む表現	どうだったか、後で、話して、ください、報告楽しみに待ってるよ、帰ったら感想を聞かせて貰えると嬉しいな、よかったら今度ライブの感想聞かせてね、	
	関係維持	相手との関係を維持したい心算の表出	又機会がありましたら行きたいと思ひます、今度機会があったらぜひ一緒にいきます、次は一緒にいきましょう、今度お願ひします、また誘ってね、また今度遊ぼうね、また逢うとき遊ぼう！、	*今度は一瞬に行きたいという気持ちを表すもの。 *具体性はない。
	代案提示	提案された件を断る代わりに、代案を提示	〇〇さんと行くのはどう？、〇〇ファンの人誘ってあげて、後、ほかの日に私とコンサート行きましょう、私の経験が済むたらまた他のバンドのコンサートに行こう、私がお祝いとして、友達が帰ったら、おいしい韓国料理作ってあげるわ、その代わりにってはいんだけど、今度おごるからカフェにでも行きましょう、また今度遊ばせようね、	*提案された用件について、別の人物を誘うことを提案する。 *提案された用件について、別の日程を提案する。 *別のイベントに誘いかける、別のイベントに誘う場合、内容が示されている(「食事」など)、もしくは「私から誘う」「遊め合わせする」などのように自発的な姿勢が示されているもの。
	共感の促し	不本意に断る状況であることに共感してもらうための訴え	理解してくれ、理解してください、	
	最後	文章末尾で現われる挨拶表現	ではまた、じゃあね、それでは失礼します、また連絡する	
結び	署名	差出人名の表示	〇〇、〇〇より	
その他	呼びかけ	文章中で受取人名への呼びかけ	〇〇さん	*文章冒頭に現われる受取人名は、[宛名]に分類。
	その他	上記に分類されないもの	うん、仕方がないね、早く言ったらいいけどさー、私の友人でも大丈夫ならお返事を下さい、その時、私の、用件について、お話ししますから、よろしいでしょうか、決める前に私のこともう一度聞いてくれませんか、ねー、〇〇さんと趣味の合う人が現れることを祈ってるわ、どうしようかな...	*あきらめ、非難、返信要求、自分の気持ち、過去に一緒にでかけた時の感想、当惑など。

今回のデータに現れた機能的要素の例を以下に示す。「／」が機能的要素の境界である。

- ▼ 小林さん。／***です。／元気？
[宛名] [名のり] [冒頭の挨拶] (KJ085)⁹
- ▼ 22日のコンサートのことですが、／その日はあいにく他の約束があるのでちょっと・・・
[話題提示] [言い訳] (KJ088)
- ▼ **のコンサートがあるんですか、／私の知らないバンドだけれど面白そうですね！
[状況確認] [好意的反応] (JJ138)
- ▼ 確かにこの前は、その日は空いてると言ったけど、／つい最近どうしても抜けられな
[周辺状況] [言い訳] (JJ141)
い大切な用が出来てしまったのよ。
- ▼ 私もほんとうにいきたいんだけど／いけないとおもって／先にメール送るね。
[共感] [不可] [現在の行為] (KJ085)
- ▼ 最近新しい仕事を担当することになって忙しくなって／その日は行けないと思う。
[言い訳] [不可] (KJ086)
- ▼ 本当にごめんなさい。。。 (KJ086)
[謝罪]
- ▼ 誘ってくれてありがとう。 (JJ144)
[感謝]
- ▼ 誘ってくれて嬉しいんだけど、／22日の夜にはどうしても、行けそうにないんだ。
[好意的反応] [不可] (KJ108)
- ▼ 私も小林さんと一緒に行きたいんですが、／急にその日に重要な用事ができてしまっ
[共感] [言い訳] (KJ115)
てスケジュールが入っています。

⁹ 以下、文の右下に執筆者のIDを示す。

- ▼ じゃあ、その日はいっぱい楽しんできてねー
[気配り] (JJ137)
- ▼ 帰ったら感想を聞かせて貰えると嬉しいな。
[報告期待] (JJ138)
- ▼ 又機会がありましたら、行きたいと思います。
[関係維持] (KJ087)
- ▼ そのコンサートには△△が好きな他の子と一緒に楽しんできてください。
[代案提示] (JJ139)
- ▼ 来週時間が空いたら、一緒にライオンキングみにいかない？
[代案提示] (KJ084)
- ▼ 悪いけど、／理解してくれよね。
[謝罪] [共感の促し] (KJ095)
- ▼ じゃあね。／**
[最後の挨拶] [署名] (JJ152)
- ▼ 小林さん／ごめんなさい。／小林さん／私が 22 日急な約束がありますから／ちょっと
[宛名] [謝罪] [呼びかけ] [言い訳] [不可]
- 困難だとおもうけど／本当にごめん～～ (KJ093)
[謝罪]

3.4. 分析対象

分析には、「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」のうち、58名（韓国人日本語学習者：34名，日本語母語話者：24名）の「断り」に関する作文データを使用する。分析対象となる人数が58名と少なく属性にも偏りがあるため，本稿の結果をもって韓国人日本語学習者全体，日本語母語話者全体に一般化することはできない。したがって本稿では，以下の属性を持つ分析対象者における断り行動の特徴を，ケース・スタディとして提示する。

表 2 分析対象者の属性

	韓国人日本語学習者(KJ)	日本語母語話者(JJ)
性別	男性 4 名, 女性 30 名	男性 9 名, 女性 15 名
年齢	平均 24.0 歳	平均 19.9 歳
所属	都内の日本語学校・大学に通う学生	都内の大学に通う学生
滞日年数	平均 0.8 年	—
日本語学習年数	平均 3.5 年	—

表 2 から今回の分析対象者の属性について見ておく。韓国人日本語学習者（以下「KJ」と略称）、日本語母語話者（以下「JJ」と略称）ともに、女性が多い。平均年齢は、KJ が JJ より高い。大学生と留学生で、社会経験の有無などにやや違いはあるものの、現在学生という立場であることでは共通している。KJ の平均滞日年数は 1 年未満と短い一方、日本語学習年数は 3.5 年であり、母国での学習経験がある人が大多数である。

4. 分析

4.1. 分析方法

4 章では次のような手順にしたがって分析を進める。まず、2 節では、コミュニケーション機能の使用について、使用率に着目し、概観する。次に、3 節で、機能的要素の使用について、全体的な使用率を概観する。全体を概観した後で、個々のコミュニケーション機能における機能的要素の現れ方（4 節・6 節）、および断りの中心部分における機能的要素の現れ方（5 節）について考察する。

- (1) コミュニケーション機能の使用（4 章 2 節）
- (2) 機能的要素の使用（4 章 3 節）
- (3) 【きりだし】での機能的要素の現れ方（4 章 4 節）
- (4) 断りの中心部分での機能的要素の現れ方（4 章 5 節）
- (5) 【対人配慮】での機能的要素の現れ方（4 章 6 節）

4.2. コミュニケーション機能の使用

コミュニケーション機能の使用について見ていく。次の図 1 は、KJ と JJ のそれぞれについてコミュニケーション機能が使用された割合（使用率¹⁰）である。

¹⁰ ここでの使用率は、使用人数の異なりを総人数で割ったものである。同じ人が複数回使用していても、1 とカウントされている。

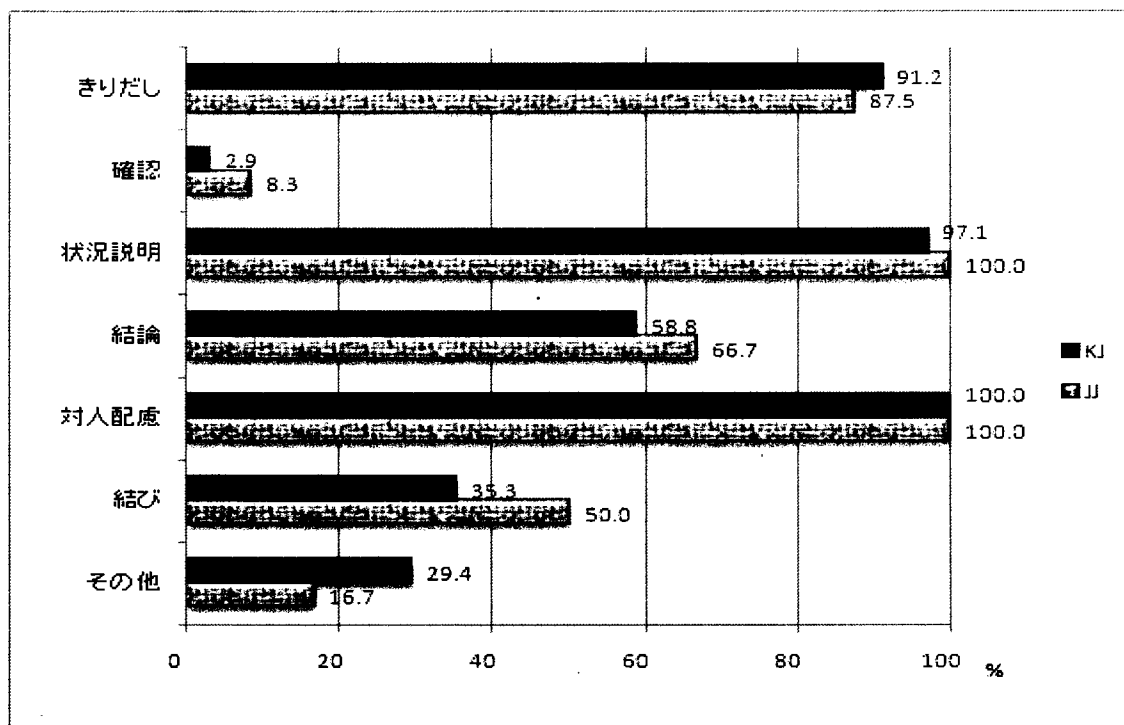


図1 コミュニケーション機能の使用率

図1のコミュニケーション機能の使用率では、特に、多く使われている機能（対人配慮、状況説明、きりだしなど）について、KJとJJの間に大きな違いは見られない。

KJ, JJともに、【対人配慮】はすべての人に、【状況説明】もほとんどすべての人に使われている。ここから、断り行動では、事情を説明したり謝ったりして、断ることで相手の気持ちを損なわないように、さまざまな配慮がされていることがうかがえる。

【きりだし】もKJ, JJともに約9割の人に使われている。いくら親しくても、前置きなしに本題の「断り」に入ることは相手に対して失礼になると考えられているのだろう。

断りの意思を直接的に示す【結論】は、JJで66.7%, KJで58.8%と、ややJJの使用率が高くなっている。KJよりJJでより直接的に断る人が多いのは藤浦(2007)や岡崎(1995)の結果と合致する。

【結び】はKJよりJJの使用が多い。KJにおいて【きりだし】の使用率はJJよりも高いのに対し、【結び】はJJよりも使われていない。

4.3. 機能的要素の使用

次に、コミュニケーション機能の具体的実現である、機能的要素の使用率について見ていく。図2に、機能的要素が使用された割合を示した。

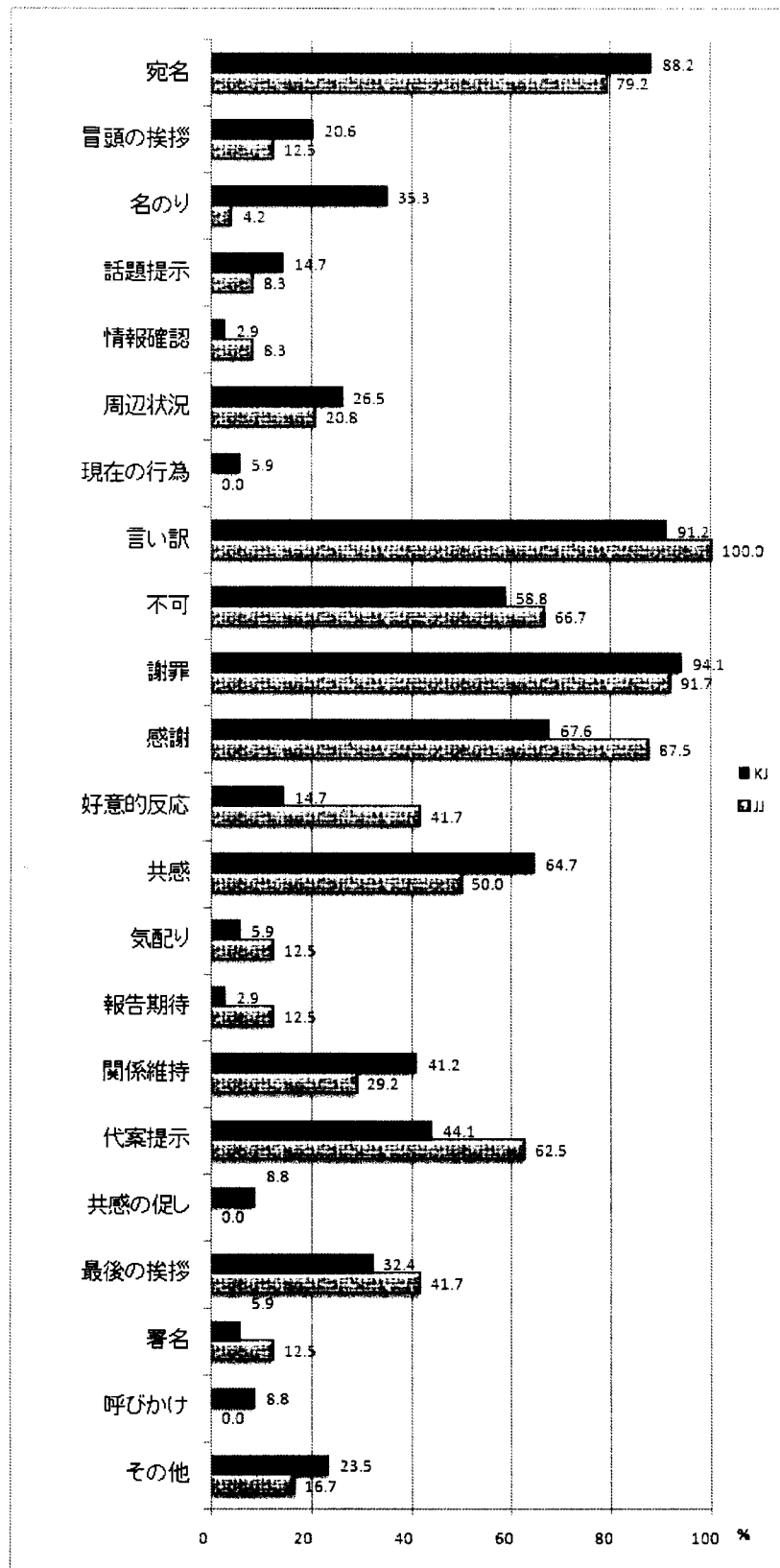


図2 機能的要素の使用

図2から分かるように、KJ, JJともに使用率が9割以上の機能的要素は、[言い訳]と[謝罪]である。[言い訳]については、JJではすべての人が、KJでも9割以上の人が用いている。[謝罪]も、KJ, JJともに使用率が9割以上と高い。すなわち、KJにおいてもJJにおいても、断る理由や謝罪を述べることは断り行動に欠かせない要素であることが分かる。先行研究で、KJはJJと同じくらい[謝罪]をよく述べるという傾向が指摘されてきたが、本稿でもそれを裏付ける結果となった。

カノックワン(1998:98)によると、断り行動の中心部分は、断りを表す部分(本稿での[不可])と断りの理由を表す部分(本稿での[言い訳])から成ると言われている。[不可]の使用率をみると、[言い訳]の使用率ほど高くない。これは[言い訳]と[不可]を組み合わせる場合だけでなく、[言い訳]のみで婉曲に断る場合があるためである。

KJとJJの間で、使用率に10%以上の差が見られた機能的要素は、[名のり]([きりだし]のコミュニケーション機能)、[感謝]、[好意的反応]、[共感]、[関係維持]、[代案提示]([対人配慮]のコミュニケーション機能)であった。

以下では、主にコミュニケーション機能ごとに、コミュニケーション機能の具体的実現である機能的要素がどのように現れているのかについて考察する。

4.4. 【きりだし】での機能的要素の現れ方

最初に、文章の冒頭でどのように相手に話をきりだすかについて、【きりだし】のコミュニケーション機能に含まれる機能的要素の使われ方を通じて考察する。

図2から【きりだし】に含まれる機能的要素([宛名]・[冒頭の挨拶]・[名のり]・[話題提示])について見ると、どの機能的要素でも、KJの使用率がJJの使用率を上回っている。特に差が開いている機能的要素が[名のり]で、KJは35.3%なのに対し、JJは4.2%にとどまっている。

具体的にどのような機能的要素の組み合わせで【きりだし】が行われていたかを見ていく。以下の表3と表4は、KJとJJのそれぞれにおいて、【きりだし】に含まれる機能的要素([宛名]・[冒頭の挨拶]・[名のり]・[話題提示])の配列の中で、二人以上が使用したパターンを示したものである。

表3 KJのきりだしのパターン			表4 JJのきりだしのパターン		
KJ	人数	%	JJ	人数	%
[宛名]	13	38.2	[宛名]	17	70.8
[宛名]→[名のり]	8	23.5	(不使用)	3	12.5
(不使用)	3	8.8	[宛名]→[冒頭の挨拶]	2	8.3
[宛名]→[冒頭の挨拶]	3	8.8			
[宛名]→[名のり]→[提示提示]	2	5.9			

表3を見ると、KJでは、【きりだし】に含まれる機能的要素（[宛名]・[冒頭の挨拶]・[名のり]・[話題提示]）のうち、<1>の文のように[宛名]のみを使う人が38.2%、<2>の文のように[宛名]→[名のり]を使う人が23.5%いることが分かる。6割強の人がこのいずれかのパターンで書き出している。

<1> 小林さん／さそってくれてありがとう。

[宛名] [感謝] (JJ142)

<2> 小林さん、／**です。

[宛名] [名のり] (KJ087)

一方、表4のJJを見ると、[宛名]のみを使う人が70.8%と高い割合になっている。KJとJJの違いは、自己を名のるかどうかという点にあることが分かる。KJにおいて文章冒頭で[名のり]が多く使用された理由としては、3章2節で述べた、作文課題の相手に「日本人の同性で同世代の親しい友達」が設定されていることと関係があるのではないだろうか。KJはJJに比べて、断る相手である日本人の友達との間柄をそれほど親しくないものと想定して文章を書いた可能性が高い。そのため、自己を名のるという儀礼的な手続きを踏んだのではないかと考えられる。一方、JJは、KJに比べて、断る相手である日本人の友達との関係をより親しいと想定したので、あえて自己を名乗る必要性を感じなかったのではないと思われる。

4.5. 断りの中心部分での機能的要素の現れ方

先述したように、断り行動の中心的な部分は、断りを表す部分（本稿での[不可]）と断りの理由を表す部分（本稿での[言い訳]）から成る。

実際に、文章中で[言い訳]と[不可]が、どのように組み合わせられて使用されているかについて考察する。以下の図3は、断り行動の中心部分である、断りを表す部分（[不可]）と断りの理由を表す部分（[言い訳]）が、実際にどんな組み合わせで用いられていたかについて示したものである。

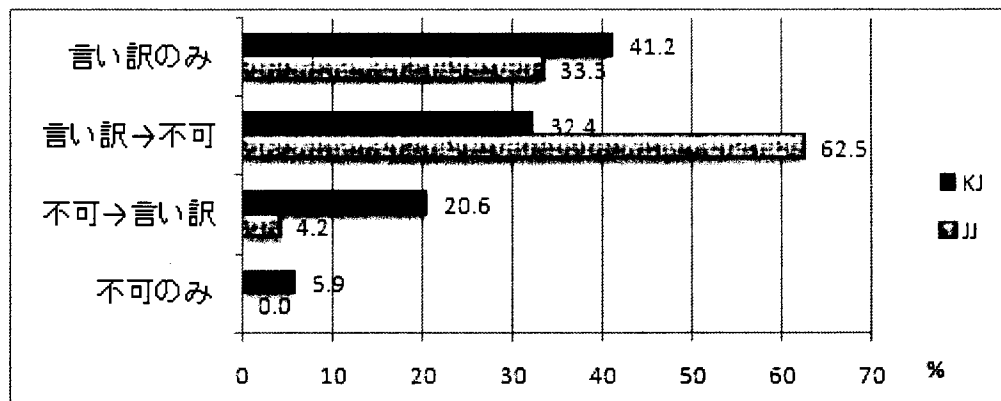


図3 断りの中心部分での機能的要素の現れ方

図3を見ると、KJでもっとも多いパターンは、<3>の文のような「言い訳のみ」の41.2%であるのに対し、JJでもっとも多いパターンは、<4>の文のような「言い訳→不可」の62.5%であった。二番目に多いのは、KJでは「言い訳→不可」の32.4%、JJでは、「言い訳のみ」の33.3%であった。つまり、KJの断り行動では、理由だけを述べて、「行けない」、「無理」などという直接的な断りの表現は避けるタイプが多いのに対して、JJは、直接的な断りの表現を明示するタイプが多いのである。

<3> その日はあいにく他の約束があるのでちょっと…

[言い訳]

(KJ088)

<4> その日の夜は予定が入っちゃって／コンサート行けないや。

[言い訳]

[不可]

(JJ145)

このように、機能的要素の使用率から見た場合に、KJの断り方はJJに比べて間接的であることが明らかになった。これに加えて、[言い訳]の内容に関する面でも、KJはJJよりも間接的であることが分かった。図4は、断りの理由（[言い訳]）の内容を示したものである。

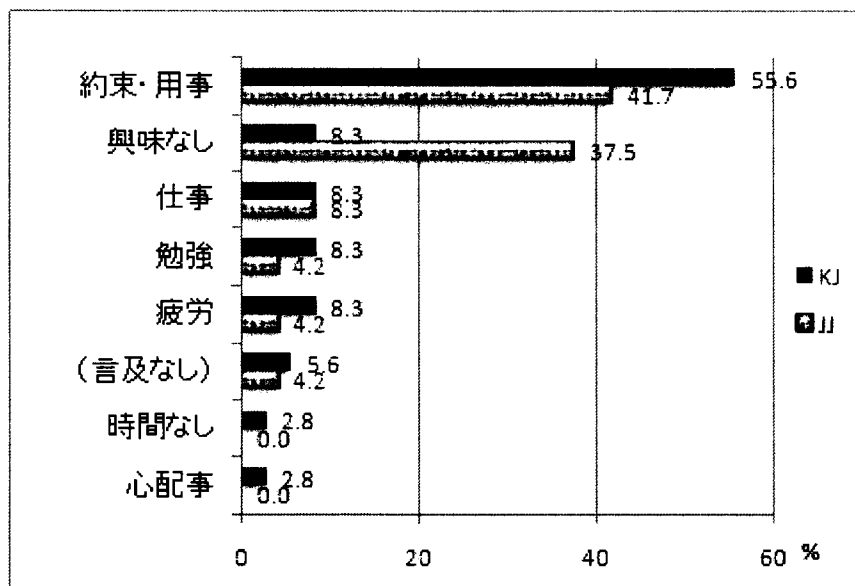


図4 断りの理由¹¹

上の図4をみると、KJとJJの両者にもっとも多かった理由は「約束・用事」であるが、KJとJJで大きな違いが見られたのは、「(当該のバンドや音楽ジャンルに対して) 興味なし」という理由である。今回の作文課題の設定は、書き手が「このコンサートにはあまり興味がなく、行きたくありません。」というものであるため、図4のなかで、「興味なし」のみが、書き手の本心を述べている理由だと言える。KJが8.3%であるのに対して、JJは、37.5%とはるかに高い。先の図3で見たように、KJは直接的な断りの表現（[不可]）を明示するよりも[言い訳]のみで間接的に断る割合が高かった。それに加えて、図4から、理由を述べる場合に、本当の理由を述べる割合がJJに比べてはるかに低いということが明らかになった。つまり、断り方についても、言い訳の内容についても、JJよりもKJの方が間接的だと言える。

KJがJJに比べて間接的に断るのは、以下のような理由によるのではないかとと思われる。第一に考えられるのは、母語の韓国語での断りのストラテジーが転移したということである。洪珉杓(2007:88)は、親しい友人から映画に誘われて断る場面¹²について調査し、その結果について「日本人の場合、『疲れているから』と正直に言う率直型のストラテジーをもっとも多く使っているが、韓国人は『今度にしよう』などの代案提示型のストラテジーをもっとも多く使っている」と述べている。このような母語での断りのストラテジーが転移して、KJではJJに比べて直接的に断る人が少なくなった可能性がある。

第二に、第二言語での断り行動を無事に遂行するために、リスク回避の道を選んだ可能性が考えられる。直接的に断ることは、間接的に断るよりも相手の気持ちを損なうリスク

¹¹ 一人が複数の理由を述べている場合があったため、図4はのべ数で算出した。

¹² 母語場面である。

が高い。直接的に断りながら相手の気持ちを損なわないようにするためには、冗談めかして言ったり、言語表現の微細な部分にまで気を配ったりするなど、さまざまなストラテジーを駆使しなければならない。それには非常に高度な日本語の能力が必要となるため、直接的に断ることを回避し、間接的に断った可能性がある。

第三に、KJとJJが、断る相手である日本人の友達との関係をどれ程度親しいと想定していたのか、という点も影響したのではないと思われる。今回の作文課題の相手は、「日本人の同性で同年代の親しい友達」と設定されていた。KJは、JJに比べると、親しさの程度が相対的に低い友達を相手として想定したので、直接的に断ることを控えたとも考えられる。森山(1990:63)は、日本人の大学性を対象に、学園祭のコンサートへの出演を誘われる場面でどのように断るかを調査した。その結果、「親しい同級生に対しては、約七割が率直に嫌だと言う」「(誠実原則)に則っている」が、「親しくない同級生に対しては、率直に嫌だと言う割合は、男子でも半数に減るし、特に女子では、二割程度にまで落ち込む」「(相手利益優先の原則)に則っている」ということが明らかになった。森山(1990:63)は、親しい相手に嘘を言う必要がない理由として、「永続的な関係の維持が重要で誠実さが優先されるということと、何より、相手利益の配慮が要らないということだろう」と述べている。一方、親しくない相手に率直に嫌だと言う回答が減る理由として、「その現場での関係さうまく処理できればよいということと、相手利益優先の配慮が必要だということであろう」と説明している。森山(1990)の考察対象は日本人の大学生ではあるが、今回の調査対象者のJJとKJにもこれをあてはめて説明することが可能ではないと思われる。すなわち、JJにおいては、相手の日本人との永続的な関係の維持が重要なので誠実さが優先される。それに対して、KJにおいては、相手の日本人との永続的な関係は考えにくく、その現場での関係がうまく保てればよいので、自分の利益よりも相手の利益を優先するように振る舞っている、とも解釈できる。

また、教室で習った断り行動の規範を過剰般化させた可能性もある。日本語では直接的に断らないといった規範を教室で学んできているために、その規範を母語での規範以上に強く意識し、JJよりも間接的に断ったということも考えられる。

上記に挙げた要因のうちどれが強く効いているのかについては、今後KJにインタビューを行うなどして検証する必要がある。

4.6. 【対人配慮】での機能的要素の現れ方

次に、【対人配慮】のコミュニケーション機能の中で、KJとJJで大きく差が見られた機能的要素について考察する。図1において【対人配慮】のコミュニケーション機能の使用率はKJ、JJともに100%で、すべての人が使っている。だが、どんな機能的要素を用いて、どのように対人配慮を示しているかについては、KJとJJで違いが見られた。

【対人配慮】に関して、KJとJJで10%以上の差が開いている機能的要素は、図2から、[感謝]、[好意的反応]、[共感]、[関係維持]、[提案提示]である。このうち、[感謝]、[好意的

反応], [代案提示]は KJ より JJ の使用率が高く, [共感], [関係維持]は, JJ より KJ の使用率が高かった。それぞれの機能的要素がどのように使われていたかについて見ていく。

4.6.1. [好意的反応]

最初に, [好意的反応]の使用について考察する。[好意的反応]の使用率は, KJ が 14.7% であるのに対し, JJ は 41.7%であった。JJ において, <5>や<6>のように, [言い訳]や[断り]など断りの核心部分が後続するパターンが見られた。すなわち, JJ では[断り]や[言い訳]などの断りの核心部分を述べる前置きとして, [好意的反応]が伴われる傾向がある。

<5> コンサートに誘ってくれたのはすごくうれしいんだけど、／私そういうジャンルの音
[好意的反応] [言い訳]
楽ちょっと苦手なんだよね… (JJ146)

<6> お誘いはうれしいんだけど、／私はちょっと△△の系統の音楽は苦手なので／
[好意的反応] [言い訳]
行けないなあ(>_<) (JJ149)
[不可]

4.6.2. [共感]

一方, KJ では, [断り]や [言い訳]などの断りの核心部分を述べる前置きとして, <7>や<8>のように, [共感]が伴われるパターンが見られた。

<7> 私もほんとうにいきたいんだけど／いけないとおもって／先にメール送るね。
[共感] [不可] [現在の行為] (KJ085)

<8> 他でもなくて、残念ですけど／その日行くのがちょっと無理そうなんですよ。
[共感] [不可] (KJ091)

KJ の[共感]が, 「行けない」などの断りの中心部分の前置きとして使われる傾向があるのは, JJ で, 断りの前置きとして[好意的反応]が使用される傾向があるのと対照的である。JJ の[好意的反応]は, 誘われたことに対して自分が嬉しく思う気持ちが表わされるものである。それに対し, KJ の[共感]は, 相手の気持ちに伝えたいという, 相手優先の気持ちが表わされている。これは, 先に引用した森山(1990)の議論で説明がつくのではないだろうか。すなわち, KJ は, 相手の日本人に対して JJ ほどは親しく感じておらず, その場での関係がうまく保持できればいいので, 相手の利益を優先させるようなことば, いわゆる「建前」を言いやすいのではないかと考えられる。

4.6.3. [関係維持]

[関係維持]は、JJ に比べて KJ でより多く使われている。[関係維持]は、相手との関係を維持したい心情を表す機能的要素である。<9>のように、[関係維持]では、具体的に一緒に行きたい場所などは明示されない。

<9> 後でまた機会があったら一緒に行きましょう。

[関係維持]

(KJ104)

4.6.4. [代案提示]

関係を維持したい心情を示す[関係維持]に対して、[代案提示]では、次に一緒に行きたい場所ややりたいことなどが表わされることがある¹³。別の用件に誘いかける [代案提示]の例として、以下の<10>のような文が挙げられる。

<10> その代わりといっちはあれだけど、今度おごるからカフェにでも行きましょう。

[代案提示]

(JJ142)

KJ では[関係維持]の使用が多かったのに対し、JJ では[代案提示]の使用が多かった。これは、これまでの研究で指摘されてきた、JJ の[関係維持]が高い傾向（伊藤 2002）や、KJ の[代案提示]の割合が高い傾向（藤森 1994）とは相反する結果である。このような傾向が見られた理由として、KJ における教室学習の過剰般化の可能性があげられる。藤森 (1994)でも、KJ の「関係維持」の使用度は JJ よりも高いという結果が表れている。その理由について、藤森(1994:12)は、『決まり文句』として学習してしまっ、所謂「過剰般化」して使用しているのではないかと推測している。今回のデータも、KJ は教室で学習した[関係維持]を過剰般化して、決まり文句のように使っている可能性が高い。KJ は相手との関係に対する配慮として[関係維持]を用いているため、[代案提示]の割合は減ったのではないかと考えられる。

<11>は、別の人を誘う[代案提示]である。[代案提示]のなかでも、他の人を誘う提案は、表面的には相手のことを思いやっているように見せつつ、興味がないから自分には行きたくないという気持ちをほのめかすことが可能である。このような含意を用いる戦略は非常に高度な言語能力が必要である。そのことも、非母語話者である KJ での[代案提示]の使用率が低くなった理由の一つだと考えられる。

¹³ 別のイベントへの誘いかけの他には、別の人を誘う提案や別の日程の提案なども[代案提示]に含まれている。

<11> どうせ行くなら、そのバンドを好きな人を誘っていった方が楽しいんじゃないかな？

[代案提示]

(JJ153)

4.6.5. [感謝]

JJ の断り行動では、<12>のような[感謝]が、KJ に比べて多かった。この点に関しては、藤森(1994)でも同様の結果が観察されている。藤森(1994:12)「JJ は嫌いな相手に対して「感謝」を 13%の頻度で使用しているが、KJ は KK と同じで全然使用していない。このことから、JJ の「感謝」表現の使用は、かなり儀礼化していると言える」と説明されている。今回のデータでも、JJ では[感謝]が儀礼的に用いられていて、使用率が高くなったのではないと思われる。

<12> お誘いどうもありがとう！

[感謝]

(JJ147)

5. まとめと今後の課題

本稿では、評価研究の第一段階として、韓国人日本語学習者のメール文における断り行動の特徴について、日本語母語話者との比較を通して明らかにすることを目的に、日本人の友達からのコンサートの誘いを断るメール文について分析した。

本稿の対象者は人数が少なく属性に偏りもあるので、今回の分析結果を、韓国語母語話者全体・日本語母語話者全体の一般的特徴だと言うことはできない。今回の結果は、あくまでも本稿の分析対象者に限られるものではあるが、KJ における書きことばの「断り」の特徴として、次の点があげられる。

- (1) きりだし：KJ は JJ に比べて自己を名のするという手続きを加えることが多い。
- (2) 断りの中心部分：KJ は JJ に比べて間接的に断る。JJ に比べると、直接的な表現を避ける傾向と、理由を言う場合に本心を言うのを避ける傾向が見られた。
- (3) 対人配慮：KJ は JJ に比べて、相手の気持ちを優先させる[共感]の使用や、積極的な具体的な代案を提示せず、次の機会に一緒に行きたい気持ちを示す[関係維持]の使用が多い。JJ と同じくらい[謝罪]を多用する。

上記のような KJ の断り行動は、全体的に間接的・儀礼的という特徴を持っていた¹⁴。今回のデータにおける KJ の断り行動が間接的・儀礼的となった要因としては、母語である韓国語からの転移のほか、第二言語での遂行能力、断り相手である日本人との間に想定

¹⁴ 間接的に断りを示す点や JJ と同程度に謝罪を述べる点に関しては先行研究と一致するが、JJ と比べたときの代案提示の少なさに関しては、先行研究での結果 (KJ で代案提示が多い) とはやや異なる傾向を示した。

された親しさ、教室学習の過剰般化、など、言語面・意識面におけるさまざまな要因が関わっていると考えられる。

今後の課題としては、第一に、本稿で論じてきた KJ の意識上の要因を検証するために、KJ に対してインタビューを行い、日本語の「断り」の文章を書く際の意識について明らかにしたい。それに加えて、今回明らかになった KJ の断り行動が JJ からどのように評価され、JJ の断り行動が KJ からどのように評価されるのか、という点について考察することで、コミュニケーション教育に資する評価研究につなげていきたいと考えている。

参考文献

- 生駒知子・志村明彦(1992)「英語から日本語へのプラグマティックトランスファー:『断り』という発話行為について」、『日本語教育』79号, 41-52, 日本語教育学会
- 伊藤恵美子(2002)「マレー語母語話者の中間言語に見られる語用的特徴—断り表現における普遍性と特殊性—」、『ことばの科学』15号, 179-195, 名古屋大学言語文化研究会
- 稲垣桂(2007)「ロールプレイ対話およびメールにおける断り表現—大学生の理由の述べ方を中心に—」、『日本語日本文学』3号, 62-84, 学習院大学大学院人文科学研究科
- 任炫樹(2003)「日韓両言語における断りのストラテジー—言語表現の違いとストラテジー・シフトを中心に—」、『ことば』24号, 60-77, 現代日本語研究会
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2008)「『生活場面で必要となる日本語書きことばデータ』の収集と分析」、『日本語教育学世界大会 2008 予稿集 2』, 267-270, 日本語教育学会
- 王源(2009)「『詫び』と『理由説明』から見た断り行動—日中対照—」、『社会言語科学会第23回大会発表論文集』, 128-131, 社会言語科学会
- 岡崎眸(1995)「日本語学習者における語用論上の転移再考」、『東京外国語大学論集』50号, 97-109, 東京外国語大学
- 尾崎喜光(2006)「依頼・勧めに対する断りにおける配慮の表現」, 国立国語研究所, 『言語行動における「配慮」の諸相』, 89-114, くろしお出版
- 小野由美子・森まどか・安田春子(2004)「韓国人日本語学習者に見られる『断り』方略の特徴—異文化間コミュニケーションの視点から—」、『鳴門教育大学研究紀要(人文・社会学編)』19巻, 25-32, 鳴門教育大学
- カノックワン(1998)「日本語学習者にみられる『断り』の表現—日本語母語話者と比べて—」、『日本語教育論集 世界の日本語教育』7号, 97-112, 国際交流基金
- 金潤淑(2004)「依頼」に対する「断り」の理由の述べ方—日本語母語話者と韓国人日本語学習者の場合—」、『国際教育評論』2号, 37-48, 東京学芸大学
- 熊井浩子(1992)「外国人の待遇行動の分析(2)—断り行動を中心に—」、『静岡大学教養部研究報告 人文・社会科学篇』28巻2号, 1-40, 静岡大学教養部

- 熊谷智子・篠崎晃一(2006)「依頼場面での働きかけ方における世代差・地域差」, 国立国語研究所, 『言語行動における「配慮」の諸相』, 19-54, くろしお出版
- 蔡胤柱(2005)「日本語母語話者の E メールにおける断りー『待遇コミュニケーション』の観点からー」, 『早稲田大学日本語教育研究』7号, 95-108, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 肖志・陳月吾(2008)「依頼に対する断り表現についての中日対照研究」, 『福井工業大学研究紀要』38号, 福井工業大学
- 一二三知子(2003)「意識的配慮の共生的学習に関する因果モデルの検討ーアジア系留学生の場合」, 『教育心理学研究』51号, 175-186, 日本教育心理学会
- 藤浦五月(2007)「日本人と韓国人の『断り』行動比較」, 『比較文化研究』78号, 1-10, 日本比較文化学会
- 藤森弘子(1994)「日本語学習者にみられるプラグマティック・トランスファーー『断り行為の場合ー」, 『名古屋学院大学日本語学・日本語教育論集』1号, 1-19, 名古屋学院大学留学生別科
- 藤森弘子(1995)「日本語学習者にみられる『弁明』意味公式の形式と使用ー中国人・韓国人学習者の場合ー」, 『日本語教育』87号, 79-90, 日本語教育学会
- 法務省入国管理局(2009)「平成20年末現在における外国人登録者統計について」, URL: <http://www.moj.go.jp/PRESS/090710-1/090710-1.html> (2009年8月24日現在)
- 洪珉杓(2007)「日韓両国人の言語行動の違い⑨ー断りのストラテジーの日韓比較ー」, 『日本語学』26-1, 80-90, 明治書院
- 森山卓郎(1990)「『断り』の方略ー対人関係調整とコミュニケーションー」, 『月刊言語』19-8, 59-66, 大修館書店
- 柳慧政(2001)「日本語話者と韓国人日本語学習者の依頼行動の比較研究ーポライトネスストラテジーの観点からー」, 『学芸日本語教育』3号, 32-43, 東京学芸大学
- Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Welts, R. (1990) Pragmatic Transfer in ESL refusals. In Scarcella, R. C., Andersen E. S., & Krashen S. D. (Eds.), *Developing communicative competence in a second language*. Pp.55-73. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

謝辞

「生活場面で必要となる日本語書きことばデータ」の収集にご協力頂いた皆様にお礼申し上げます。また、「2008年度評価基準グループ成果普及セミナー」などで貴重なコメントを下された皆様に感謝の意を表します。

あとがき

「国立国語研究所日本語教育研究部門の機能維持および拡充を求める請願」を起こしてくださった「日本語教育の将来を考える有志の会」の皆さん、上記請願に賛同し署名してくださった **11,695** 名の皆さん、「独立行政法人に係る改革を推進するための文部科学省関係法律の整備等に関する法律案」に対する修正法案・付帯決議の通過のためにご尽力くださった国会議員の皆さん、その他日本語教育学会等関係者の皆さんに対し、この場を借りて篤くお礼を申し上げます。

ひとは、生きるためにことばを使うのであり、ことばのために生きるものではありません。

「ことばそのものの研究」だけでなく、「ことばを使って生きる人間のための研究」を確実に発展させていけるよう、今後も力を尽くしてまいります。

評価基準グループ長
宇佐美洋

■編集・執筆

日本語教育基盤情報センター 評価基準グループ

宇佐美洋（グループ長：編集・執筆）

高野知子（研究補佐員：執筆）

広瀬和佳子（非常勤研究員：執筆）

森篤嗣（研究員：編集・執筆）

柳澤好昭（センター長：執筆）

吉田さち（非常勤研究員：編集・執筆）

■刊行物検討委員会

池田理恵子（国立国語研究所情報資料部門文献情報グループ主任研究員）

宇佐美洋（国立国語研究所日本語教育基盤情報センター評価基準グループ長）

熊谷智子（国立国語研究所研究開発部門言語生活グループ主任研究員）

柳澤好昭（委員長・国立国語研究所日本語教育基盤情報センター長）

国立国語研究所報告 129

日本語学習者による言語運用と
その評価をめぐる調査研究：

「日本語能力の評価基準・項目の開発」成果報告書

平成21年9月25日

編集・執筆 日本語教育基盤情報センター 評価基準グループ

発行者 独立行政法人 国立国語研究所

〒190-8561 東京都立川市緑町10番地の2

電話 042(540)4300(代表)
