

【研究ノート】

日本法教育研究センターで学ぶ学生たちのライティングをどう評価するか
—法学講師の評価プロトコルから見えてくるもの—

**Methodics for evaluating CJL students' Japanese writing skills
- for Japanese instructors**

宮島 良子*

MIYAJIMA Ryoko

Abstract

This research paper aims to shed further light on the education methods which are used while assessing the Japanese language writing skills of foreign students enrolled in the Research and Education Center for Japanese Law (CJL). The present study is based on qualitative analysis of how two law lecturers with different backgrounds (one, a researcher with a theory based background, and the other a practicing lawyer) rated short essay responses for the Examination for Japanese University Admission for International Students by three Cambodian students who had studied in CJL for one and a half years. The law lecturers were firstly asked to conduct an assessment of the essays while thinking out loud. After this evaluation had been carried out, a stimulated recall method was used in combination with a semi-structured interview and the speech protocols were collected. The speech protocols were analyzed though the Steps for Coding and Theorization (SCAT) approach. The results were coded into seven common categories: relative evaluation, conscious division of labor based on difference of expertise, suitability of written response, importance of structure, logical consistency, authenticity of information, and self-meta-assessment. Through this experimental study, it has been possible to gain some insight from an analysis of the story lines and theoretical description of what is sought from a Japanese language instructor when working with law lecturers.

目次

- I. 背景と目的
- II. 方法
 - 1. 調査対象者
 - 2. 評価素材文
 - 3. 調査方法
 - 4. 分析方法
- III. 結果と考察
 - 1. 共通したコード

* 名古屋大学大学院法学研究科特任講師

2. 評価者としての法学講師
 3. その他の示唆
- IV. 今後の課題

I. 背景と目的

名古屋大学日本法教育研究センター（以下、センター）は2015年現在、ウズベキスタン、モンゴル、ベトナム（ハノイ、ホーチミン）、カンボジア、ラオスの5カ国6カ所に名古屋大学と現地の大学との共同で設立¹・運営されている。センターでは、市場経済の導入など経済的・社会的改革を進め、体制を移行しようとするアジア諸国への法整備支援の一環として、日本語で日本法が研究でき、自国の法整備に貢献し得る人材の育成に取り組んできている。

センターの学生は、各現地大学において現地の法学や行政学などの専門教育を現地語で学んでいる。彼らは、いわゆるダブルスクールのような形で、センターで日本語を4年間²、日本語で日本法を2年間学ぶ。そして、センター内やセンター間で、日本語講師と法学講師とが協働して、教育にあたっている。

日本の大学・大学院において日本語で行われる勉学・研究を目的とした日本語はアカデミック・ジャパニーズと呼ばれる。センターでは、アカデミック・ジャパニーズの教育を中心に行っているが、中でも学習言語³として特に習得が困難で特別な教育が必要とされる、「論理的・批判的思考力」を基礎とした論理的記述能力、つまり、アカデミック・ライティング能力の育成に注力している。川森（2001）が指摘しているように日本語で法学を学ぶためには「法的思考法の中核をなす論理的思考を必要とする運用機会の提供によって、日本語力を高める教育」が必要である。センターの学生の多くが名古屋大学をはじめとした日本の大学院への進学を希望していることから、センターにおいてもそれに応える形でカリキュラムや教材が開発されてきている。

センターにおける日本語のカリキュラムは、今後の見直しが検討されてはいるものの、2015年現在、1年次は市販の総合教科書を主教材としており、一般的な日本語教育のカリキュラムと大きな相違はない。但し、その進度は、各国で日本語を主専攻として学んでいる学科のものと同様である。加えて、初年次よりプロジェクトワーク⁴という言語活動を取り

¹ センターはウズベキスタンのタシケント法科大学に2005年、モンゴルのモンゴル国立大学に2006年、ベトナムのハノイ法科大学に2007年、ホーチミン市法科大学に2012年、カンボジアの王立法経大学に2008年、ラオスのラオス国立大学に2014年に開設された。このセンター修了後、優秀な学生の一部は名古屋大学等の日本の大学院に進学する。

² モンゴルのみ、モンゴル国立大学の法学部が5年制であるため、5年間である。

³ 「学習言語」は、学習言語能力または認知学習言語能力（Cognitive Academic Language Proficiency）とも呼ばれ、言語のうち学習に必要な抽象的なもの、概念的なものなどを理解するために用いるものを指す。生活言語などと異なり、自然習得は困難とされている。

⁴ 「プロジェクトワーク」とは、学習者が自分達で話し合って計画をたて、実際に教室の外で日本語を使ってインタ

入れており、アカデミックスキルの滋養にも取り組んでいる。また、2年次には日本事情⁵、日本史⁶、公民⁷といった、日本語で法学を学ぶための橋渡しとなる科目があり、それらの内容を理解するための日本語の支援も行っている。3年次には入門レベルの日本法教育が始まるため、その支援となる法学に特化した専門日本語教育の科目が用意されている。さらに、3年次には、卒業論文とレポートの中間的なものとして位置づけられる、「学年論文」と呼ばれるものを執筆する機会を提供し、法学面からも日本語面からも指導にあたっている。そして、最終年次には、民法を中心とした日本法教育と、時事ニュース等を素材とした総合的なアカデミック・ジャパニーズの教育にあたっている。また、日本の大学院への進学を希望する学生には、研究計画作成指導も行っている。

なお、いずれのセンターにおいても学生の大多数は、日本語は未習の状態センターに入学する。そのような中、全員ではないが、在籍する4年の間に、概ね日本語能力試験⁸N2からN1レベルに到達する。ただし、日本語能力試験は、マークシート形式の四肢択一の試験問題であり、大学院での研究に必要な先行研究等の文献を読む能力や論文を執筆する能力、論文について口頭発表したりする能力を測ってはいない。そのため、名古屋大学大学院法学研究科への留学者を決定する4年次に実施される選抜試験においては、法学の知識を問うもの以外に、日本語による論理的記述能力を測る問題も課せられており、口頭能力を確認する面接も実施している。

そもそも、ライティングには、母語の修辞構造、教育などによって違いがあると指摘されており、さらに、その評価結果も評価者の価値観によって大きく異なると言われている。このような評価者の価値観の違いをもたらず変数としては、学習経験、職業、性別、母語の言語圏・文化圏など（中西・赤堀2004）があげられている。このことから、アカデミック・ライティング教育を担当する教員はそれらの影響を考慮して臨む必要があると言える。

日本語によるアカデミック・ライティング評価の研究は進んでいるとは言いがたい状況にあるが、日本語によるライティング研究は、いくつか行われてきている。たとえば、坂井（2005）は、よりよいライティング指導を行うために、評価者の属性に着目し、現実に日本語学習者が書いた物を読んで評価する、学部教員による留学生の奨学金応募作文の評価を分析している。坂井は、学部教員は、日本語講師による基本評価尺度4因子の中の「正しさ」と「構成」よりも「内容」と「豊かさ」を重視しており、専門用語を使った詳細な説明が高い得点に、自己否定的な表現は低い得点に繋がっていると述べている。一方で、田中・坪根（2011）は、日本語講師はどの要素を優先させて評価するかの共通認識がないと報告している。

ビューや資料集め、情報集めなどの作業を行い、作業の結果を持ち寄って一つの制作品(報告書、発表、ビデオなど)にまとめる学習活動である（田中他 1998）。

⁵ センターの「日本事情」の授業では、日本の地理や社会についての理解を促進・支援するような内容を取り扱っている。

⁶ センターの「日本史」の授業では、日本の法制史の入門になるような内容を取り扱っている。

⁷ センターの「公民」の授業では、民主政治・日本国憲法に関する内容を取り扱っている。

⁸ 日本語能力試験については、以下の URL を参照されたい。 <http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>

センターのように、到達目標の一つとして法学分野の学術論文を書くということが掲げられている環境において、読み手である法学専門家がどのようにライティングを評価するのかについて知っておくことは、法学講師と協働でアカデミック・ライティングの教育にあたる日本語講師にとっても重要なことであると考えられる。

このようなセンターの存在は新規性が高く、多くのことがわかっていない中で挑戦的な教育を実施しているわけであるが、法学分野の日本語ライティングにはどのようなものが求められているのかを明らかにし、よりよい教育・指導に還元しうる研究を進める必要がある。

そこで、本稿では、センターの学生が書いた、日本留学試験の記述問題⁹の回答を、法学講師がどのように評価しているのかについて明らかにするために実験・調査を行い、得られたプロトコルデータを質的に分析することによって、法学分野の日本語ライティングにはどのようなものが求められているのかを明らかにする。

II. 方法

1. 調査対象者

調査は、2010年～2011年の間にセンターの法学講師2名に実験およびインタビュー調査を行った。いずれも国籍は日本で、内訳は研究者1名、実務家1名である。以下、研究者をRとし、実務家をLとする。

2. 評価素材文

まず、評価素材文として、カンボジアのセンターの学生が書いたものの中から日本語作文3編を選んだ。これらは学部の2年次に在籍し、日本語学習期間が1年6ヶ月の時点で書かれたものである。

3編を選ぶにあたって、いわゆる「日本語能力」、「母語でもともと有していたライティング能力」、その他の知識等を測ってしまう要因を極力抑え、「日本語で論理的にライティングできる能力」を測ることができるようにした。具体的にはセンター内のクラスルームテストの結果や日本語能力試験の結果から、この時点における書き手らの日本語能力がほぼ同レベルであると判断可能なものとした。かつ、同じ課題についてセンター入学前の選抜試験時に実施した、母語であるクメール語で書いた作文の評価得点¹⁰が同じものを選び、母語による作文能力もほぼ同レベルと判断可能であると考えた。この3名は同時期に日本

⁹ 日本留学試験は、外国人留学生として日本の大学に学部留学を希望する者に対して行われる。

詳細については、以下のURLを参照されたい。http://www.jasso.go.jp/eju/whats_eju.html

¹⁰ この評価得点は評価者3名（全てカンボジア人、2名は日本語学習者、1名は法学教員）が総合的評価を行い、採点したものである。

語を学び始めており、来日経験は無い。それぞれは、日本語作文A:440字、10行、日本語作文B:394字、10行、日本語作文C:348字、8行である。なお、渡部・曹(1992)が述べているように、これまでの研究で字の美醜などが評価に影響を与えることはわかっており、その要因を排除するため、元々は手書きであったものをタイピングし直して使用した。

カンボジアのものを選んだ理由は二つある。一つは彼らの母語であるクメール語が言語学的に日本語と距離がある¹¹ためである。もう一つは歴史的な理由で教育水準が低いと懸念されているためである。そのような厳しい学習・教育環境の中にいる学生によって書かれたものが、どのように評価されるのかを見ることで有用な多くの知見を得ることができるのではないかと考えた。

また、この時期の学生のもを評価対象の日本語作文として選定した理由は二つある。一つは、センターでは、この時期が一般日本語教育から専門日本語教育へと移行する日本法準備教育段階にあり、この後、学生は日本語で論述文を書く機会が増えてゆくからである。もう一つは、通常はこのレベルの学生が専門分野に関してライティングをすることはないため、このレベルの学生にどのような問題点があり、どのような指導が求められるのかが明らかになっていないことから、法学講師がどのように評価するのかを知ることは、日本語講師にとって有益であると考えたためである。

3. 調査方法

調査方法として分析結果の信頼性を高めるために方法論的複眼¹²の立場を取った。まずは、評価の際、発話思考法¹³を用いて、プロトコルデータを収集した。思考をスムーズに発話できるかについては個人差があるため、十分に発話ができなかった場合には、採点後に録画したものを確認しながら、そのときに何をどう考えていたのかを思い出してもらう、再生刺激法を併用した。さらにライティングに対する意識や教えている学生へのライティング指導などについて半構造化インタビューを実施した。

作文の課題は、日本留学試験 2002 年(2 回目)「記述問題」で、「野菜や穀物などを育てる時に、害虫を殺すための農薬を使うことがあります。ある人は、〈A〉農薬は人間の体によくはないから使わないほうがいい、と言います。またある人は、〈B〉農薬を使わなければ十分な収穫が得られないので、少量なら使ってもいい、と言います。あなたは〈A〉と〈B〉どちらの意見に賛成しますか。〈A〉か〈B〉のどちらかの立場にたって、その賛成理由を書

¹¹ モンゴル語、ウズベク語は日本語と語順がほぼ同じで構文的類似性が高い。ベトナム語は漢越語と呼ばれる、漢語を起源とした語彙を数多く有しており、韓国語・日本語と同様に漢字文化圏に属する。

¹² 方法論的複眼はトライアングレーション (triangulation) とも呼ばれる。もともとは三角測量という意味で、複数の研究技法を組み合わせて行うものである。

¹³ 発話思考法とは、課題遂行時の認知過程をその都度発話してもらう手法。思考発話法、think aloud 法とも呼ばれる。被験者に課題を実行してもらいながら考えていることを発話してもらう方法で、その行動と発話を観察、記録、分析する実験法のことである。

いてください（句読点を含み、400 字程度）。」というものである。この問題は、いくつかある日本留学試験の「記述問題」の中で、カンボジア人 2 名と筆者とで相談し、どのカンボジア人学生にとっても具体的に問題を理解でき、学生の既有知識にも大きな差がなく、あくまでも論理的に書けるかどうかを測ることができる課題であると判断し選定した。

今回の実験調査は、以下の手順で実施した。①評価者は、思考を発話しながら、自由に評価する。②評価者は、思考を発話しながら、平成 22 年度に改訂され、公表されている、日本留学試験の評価基準¹⁴を使用して評価する。③評価者は発話が止まった部分の録画データを確認し、その場面で何を考えていたのかを答える。④評価者はライティングに関する半構造化インタビューに答える。

4. 分析方法

プロトコルデータからコードを抽出する方法として、分析方法に SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。これは四つのステップでテキストの抽象度を高め、テーマの構成概念、いわゆるコードを作成するものである。具体的な分析手順は、①まず文字化されたデータから注目すべき語句の切り出しを行い、②次にその語句についてデータで使われていない語句を用いて表現を言い換えるように表し、③さらにそれを説明するための概念を追記し、④それら全体を表すテーマ・構成概念（コード）を割り当てた。そして、そのコードを用いて、ストーリーラインおよび理論を構成した。

Ⅲ. 結果と考察

SCAT を用いて分析した結果、R と L、2 名に共通したコードとして、「相対評価」、「専門性による分業意識」、「論述文に適した書き方」、「構成（段落構成、論理展開）重視」、「論理の一貫性」、「情報の真偽性」、「メタ評価」という 7 つのコードが抽出された。

1. 共通したコード

(1) 相対評価

R は、「いつも、たくさん一気に読んで、それから何回も見直して、点数をつけ直すんですけど」と述べており、基準を定めて、それと照合してどのレベルにあるかを定める絶対評価ではなく、他と比較し、どちらがよりよいかを決める相対評価をしていると認識している。そして、観察の結果からも相対評価であるため、評価結果は固定的なものではなく、

¹⁴ 平成 22 年度に改訂された評価基準については、以下の URL を参照されたい。
http://www.jasso.go.jp/eju/description_q.html

よりよいもの、或いはより問題のあるものがあれば、それによって、評価が途中で何度も変動していることが確認された。

(2) 専門性による分業意識

R は「いつも学生のやつを読んで苦労するのは、あの、日本語の評価を私の方でしてい
いのかなというのは、えー、悩みどころですね。(中略)ただ、日本語の表現があまりに稚
拙なので、ついつい、えー、点数が低くなってしまうと思います。そのときに日本語は私
の評価の対象ではないはずだから、困ったなと思いますね。」と述べている。ここから、日
本語については重視しないと考えていながらも、日本語ネイティブとして、自然に日本語
の誤用に気付いており、同時に日本語教育の部分は自分の専門ではないという意識が働き、
葛藤していたり、迷ったりしているということを読み取ることができる。

(3) 論述文に適した書き方

R も L も構成等の形式や語彙や文法等が書き言葉として適切であるか、論理的記述とし
て適当であるかを意識しながら評価していることが確認された。例えば、R からは「絶対
に」という語彙の使用に対して、実証可能でないことを断定的に表現することに対する否
定的プロトコルが得られた。

(4) 構成（段落構成、論理展開）重視

R は「最初見るときは、うちの学生にしてもそうなんですけど、あまり日本語の表現が
悪い、よくないというのはそんなに辛くつけません。構成を重視して点数をつけると
いうふうにしています。(中略)まず構成点があつて、ただ、構成は本当は誰でもできてな
いといけないと思う」と述べており、構成を重視しているビリーフ¹⁵が確認された。

(5) 論理の一貫性

書き手が論理を一貫させるためには、その論を説得的に伝えるために必要な情報を取捨
選択する必要がある。R も L も、関係のない話題を入れ込まないようにする必要性を感じ
ており、情報の選択力を書き手に求めていることが確認された。採点中の評価プロトコル
からもインタビューの回答からも法学講師が論理の飛躍や矛盾がないことを重視し、論理
の一貫性、公平性、整合性を担保するために書き手の主張と批判的対話をしながら評価を

¹⁵ ビリーフは「信念」とも訳され、たとえば「外国語学習にとって一番大切なのは文法である」「外国語学習にとっ
て一番大切なものは語彙である」といった質問に対して、非常に賛成という回答をする場合、正確さ志向が強いと判断
される。代表的なものとして De Garcia et al. (1976) や Horwitz (1985) が作成した語学教師向けのビリーフ調査票、
Horwitz (1987) が作成した学習者向けのビリーフ調査票 BALLI= Beliefs About Language Learning Inventory がある。

進めている様子が確認された。

(6) 情報の真偽性

R からも L からも課題に関して書き手が持っている情報の真偽性の取扱についての言及がなされた。たとえば、L はインタビューの回答として「普通のというか、私が今まで経験したようなのだと、それぞれちょっとある程度のリソースというか、なんか新聞記事とか、グラフとかなんかその情報源があって、それを参照しつつ書きなさいという方が、うん、書きやすいし、そっちの方がその、ちゃんと表、情報を使って読みとれて、ちゃんとそれを使って書けるかっていう方が、なんとなく客観的な判断がしやすい」と述べており、日本留学試験の記述問題の課題の出し方に対して、L は抵抗があり、情報の真偽性を問わない形での課題提示が必要であると考えていることが伺われた。

(7) メタ評価

R からも L からも自分の評価が厳しいか、甘いか、自分の理想とするものと学習者のレベルとの差など、自分自身の評価を内省しながら評価を進めている様子が確認された。つまり、どちらの法学講師も自身の評価を第三者的な視点で客観的に評価する、メタ評価を行っていた。

2. 評価者としての法学講師

さらに細かく見ていくために、SCAT にしたがって構成された、2 名の法学講師のそれぞれのストーリーライン、理論記述を紹介する。

(1) R のストーリーライン

R は、課題に適した主張が、論理の流れが一貫した構成のもとになされているかどうかを重視しており、反対説への言及や過不足のない文章量を有していることが望ましいと考えている。学生の書いた情報の真偽性については疑問を持っており、論理の一貫性のためにも、学生には、情報の選択力が必要だと考えている。相対評価を採用しており、まず通読し、書き手のレベルに応じて評価を変化させている。また、メタ評価とでもいえるべき、自分自身の評価に対して自覚的である姿勢が見え、評価の公平性を担保しようという意識がある。これは、自分自身が偏っている可能性があると感じることで、公平性を保とうとし、自分の評価に一貫性、整合性を持たせようという意識である。批判的な視点を持ちながら評価しており、減点主義である。一方で、学生に対して甘い評価をしていると感じている。日本留学試験の評価基準への理解を示し、自分独自の信念は有しているものの、それ以外の視点を取り入れる意識も持ち合わせている。話し言葉と書き言葉の使い分けや誤用の重み付けに対する意識があり、文字表記の誤用などのローカルな誤用と全体的な意

味理解に影響するグローバルな誤用を分類しており、ローカルな誤用の量は重視しない態度を表明している。また、学生の高度な日本語を使用しようとする努力をどう評価するかについては、専門性による分業意識から、その判断を保留している。留学生に対するライティング支援の経験から、日本語が母語でない学生によって書かれた文章に対する慣れがあり、成長過程にある学習者への寛容性がある。学生の受けてきた教育背景への理解を示しており、日本と現地では、論理的とは何かということへの考え方の違いや書き方の違いがあると考えている。また、論理的記述の能力は生来的なものというよりは、教育が重要な役目を果たしていると考えており、経験に基づいた、成長過程にある学習者への肯定的評価が見られる。論理的記述ができるようになるための、客観的な視点を養わせるには、議論や討論を経験させることが重要だと考えており、学生へそのような機会を提供しようと考えている。できる学生、できない学生というような個人差要因よりも、同じ学生でもできる状況とできない状況があるというように、学生の多面性への意識がある。

(2) Lのストーリーライン

Lの理想とする論述文は、その目的に合った構成や書き方をしている、論理に一貫性があり、説得力のあるものである。そのために、書き手は反対説を述べたり、批判的視点を持ったり情報の選択力を身につけることが重要であると感じている。相対評価を採用して、書かれたものすべてを読んでから評価対象のレベルを定め、そのレベルによって評価は変容する。また評価に対して内省的である。書き手の意図を推測しながら読んでおり、書き手の母語が日本語でないことや、専門性による分業意識のため、日本語に誤用があっても、重視しないという態度を取っている。課題文に理由が含まれていることや、課題の解釈の難しさに対して批判的であり、学生がこれにどう答えるべきなのかが理解できない。日本留学試験の評価基準は解釈に主観が入るため、最初から自分で評価基準を作成したいと考えている。しかし、そもそもこの課題に対しては批判的であるため、評価基準の作成も困難であると感じている。論理的記述については、初学者への配慮が見られ、学生が過去に受けた教育については気にしておらず、大学での教育が重要であると考えている。現地人の書いた報告書や論文を読んだ経験から日本語と異なるレトリックの存在を意識している。学生の論理的記述能力の育成のために、易から難へと段階を踏んだ教育、訓練の重要性を感じている。

(3) RとLの理論記述比較

RとLのストーリーラインから、いくつかの共通性が確認された。それらを理論記述し、以下にまとめる。

	R	L
法学分野のライティングに必要な条件	高い評価を得るためには、課題に沿った主張が、論理の流れの一貫した構成のもと記述されていることが重要である。さらに、反対説への言及および、適度な文章量も必要である。論理の逸脱を感じさせないためには、書き手に情報の選択力が求められる。	論述文は、その目的に合った構成や書き方をしている、論理に一貫性があり、説得力が必要であり、そのためには、反対説に言及したり、批判的視点を持ったり、情報の選択力を身につけたりする必要がある。
課題に求めること	情報の真偽性については問わないか、或は、真偽性が問われないような課題が必要である。	課題文の中に既に理由が含まれていることは課題として不適切であり、課題は書き手が十分に理解のできる形で出題すべきものである。
評価方法	法学の分野では、相対評価が一般的であり、書かれたものの全体を見て、柔軟に判断する。	法学の分野では、相対評価が一般的であり、すべてを読んでから書かれた物のレベルによって評価は変容する。
日本語の誤用に対する態度	日本語の誤用については、気にはなるものの、専門性の違いから評価対象について分業意識が働いている。経験を通じて学生への寛容性を身につけている。	書き手の母語が日本語でないことや、専門性による分業意識のため、日本語に誤用があっても、重視しない。
論理的記述及び論理的記述能力の養成に対する考え	国によって、論理的とは何かということへの考え方の違いや書き方の違いがあると考えているが、それらは教育によって乗り越えられると考えている。 論理的記述能力の育成には、教育が重要であり、客観的な視点を養わせるために議論や討論を経験させることが必要である。論理的記述ができるかどうかは、学生の個人の能力要因よりも、状況要因が影響している。	論理的記述の難しさは、母語の違いによるものではなく、その書き方についての訓練の有無による部分が大きく、それは、易から難に段階的に進める必要がある。 国によって論述文の書き方は日本語と異なる可能性があるが、それは、高等教育段階でどのように教育するかによる。

上記、法学講師の評価に対する理論記述の共通点から、法学分野のライティングでは、

論理的であること、反対説にも配慮すること、情報の取捨選択ができることが必要であることが示唆された。そして、ライティングの課題として、そういった能力が測れるような課題であること、情報の真偽性が確認できないものなどが混じらないような課題を設定することが求められることがわかった。評価方法としては、法学分野においては、ある一定の基準を明確に定めて行うような絶対評価は一般的ではなく、相対評価を実施することが多いようである。しかし、そうであっても、法学講師との対話を通して押さえておくべき点等を整理するような支援を日本語講師としてできるのではないかと考えられる。また、日本語の誤用に対する態度からは、誤用の重み付け等の点が日本語講師側に期待されると考えられ、日本語講師は習得研究の結果等を踏まえて、その解説を行う役割を担っており、指導についてもより専門性を高めておく必要があると言える。論理的記述能力の養成に対する考え、論理的記述に対する考えからは、日本の法学分野における論理性は、教育によって養成できるという姿勢から、現地の学生にどのように伝えてゆくことができるのか、日本語講師と法学講師とが、ともに専門性を活かしながら考えていける可能性を有している。

3. その他の示唆

日本留学試験の評価基準については、Rは比較的スムーズに理解を示したが、Lは理解に困難を生じさせていた。特に、Lは課題の形式そのものに疑問を持っていることから、その評価基準に記されている、「課題に沿って」いるとは、いったいどういうことであるのかが理解できないといった問題が生じていた。このことから、日本語講師が慣れ親しんでいるような課題について、法学講師から拒否反応を示される可能性があり、留意する必要があることがわかった。

IV. 今後の課題

以上、今回の実験・調査によって、法学講師がどのように作文を評価しているのか、その一端が見えてきた。2名のデータからは、坂井(2005)が指摘したものとは異なる結果が確認された。「正しさ」、「内容」、「豊かさ」はそれほど重視されないものの、論理的であるかどうかに影響する、「構成」は重視されていた。また、専門用語を使った詳細な説明がなされているかどうか、また、自己否定的な表現が低い得点に繋がっているかどうかについては、そのレジスター¹⁶の違いから確認することはできなかった。

田中・坪根(2011)は、日本語講師はどの要素を優先させて評価するかの共通認識がないと述べているが、今回のデータからは、法学講師は共通して段落構成や論理展開を含ん

¹⁶ レジスターとは、言語使用域のことで、Halliday(2004)はこのレジスターを以下の3つに分類している。(1)目的と主題に関わる「フィールド(言語活動領域)」(Field of Discourse)(2)手段に関わる「モード(伝達様式)」(Mode of Discourse)(3)伝達相手との関係に関わる「テナー(役割関係)」(Tenor of Discourse)

だ、「構成」を優先して評価していることが確認され、そのビリーフや経験によって個人差はあるものの、法学分野特有の一定の共通認識を有している可能性が示唆された。しかしながら、果たして本当に法学講師特有のものであるのかについては、質的にも量的にも更なる検証が必要である。また、法学講師は、評価基準を用いた評価そのものに慣れていない可能性が高く、センターの日本語講師は、法学分野のライティングの評価にも有用な評価基準を整理し、作成する支援をする役割を担っていると考える。

今後は、データを更に詳細に分析し、他の法学講師や日本語講師のデータと比較、検証を重ねていき、法学分野のライティング評価にも有用な評価基準の作成を目指したい。

謝辞：本研究は科研費（課題番号 22720201）の助成を受けたものである。

<参考文献>

- 1) 大谷尚 (2007) 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模にも適用可能な理論化の手引き—,名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要,54 巻 2 号,pp.27-44.
- 2) 川森めぐみ (2001) 法学専攻学部留学生の抱える問題点,専門日本語教育研究,3 号,pp.29-34.
- 3) 坂井美恵子 (2005) 学部教員による留学生の作文評価—総合的評価の分析—,大分大学留学生センター紀要,2 号,pp.19-30.
- 4) 田中真理・坪根由香里 (2011) 第二言語としての日本語小論文における good writing 評価,社会言語科学,第 14 巻,1 号,pp.210-222.
- 5) 田中幸子・井野崎康子・工藤節子 (1998) 『コミュニケーション重視の学習活動 1 プロジェクトワーク』 凡人社
- 6) 中西千春・赤堀侃司 (2004) 日本人英語教師とネイティブ英語教師のライティング評価の相違,日本教育工学会論文誌,28 号,pp.229-232.
- 7) 渡辺洋・曹亦薇 (1992) 論文評価における字の美しさの影響について,東京大学教育学部紀要,第 32 巻,pp.253-256.
- 8) De Garcia, Rebecca, Sue Reynolds & Sandra J. Savignon (1976) Foreign-language attitude survey. The Canadian Modern Language Review 32,pp.302-304.
- 9) Halliday M.A.K. and C.M.I.M. Matthiessen (2004) An Introduction to Functional Grammar. 3rd ed.London: Arnold.
- 10) Horwitz, Elaine K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. Foreign Language Annals 18(4),pp. 333-340.

- 11) Horwitz, Elaine K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In: Anita Wenden & Joan Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*, London: Prentice-Hall, pp.119–129.