

第 18 回大阪大学専門日本語教育研究協議会

日本語による書記言語コミュニケーションと

その教育・学習支援の展望

—学習者作文研究の成果共有から教育開発の新たな可能性を探る—

報告書

大阪大学 国際機構国際教育交流センター

2026 年（令和 8 年）2 月 17 日

第 18 回大阪大学専門日本語教育研究協議会

目次

プログラム	1
背景および趣旨	2
趣旨説明	国際機構国際教育交流センター 教授 村岡 貴子 3
講演1：作文研究から評価研究、そして教育・学習支援へ	11
	東京外国語大学大学院国際日本学研究院 教授 伊集院 郁子
講演2：日本語の書記言語コミュニケーションの実態と展望： 母語話者と学習者の句読点・括弧使用の共通性と差異から考える	44
	筑波大学人文社会系 助教 岩崎 拓也
全体討論	65
写真：協議会の様子	71
付録：過去の大阪大学専門日本語教育研究協議会の開催状況	72

日本語による書記言語コミュニケーションとその教育・学習支援の展望
ー学習者作文研究の成果共有から教育開発の新たな可能性を探るー

日時：2026年2月17日（火）13：20～16：45（受付13:00）

場所：大阪大学吹田キャンパス コンベンションセンター会議室1

主催：大阪大学国際機構国際教育交流センター

---- プログラム ----

総合司会 国際機構国際教育交流センター 特任講師 藤原 京佳

13：20～13：25 開会の挨拶 国際機構長 教授 有川 友子

13：25～13：30 趣旨説明 国際機構国際教育交流センター 教授 村岡 貴子

13：30～14：30

講演1 作文研究から評価研究、そして教育・学習支援へ

東京外国語大学大学院国際日本学研究院 教授 伊集院 郁子

14：30～15：30

講演2 日本語の書記言語コミュニケーションの実態と展望：

母語話者と学習者の句読点・括弧使用の共通性と差異から考える

筑波大学人文社会系 助教 岩崎 拓也

15：30～15：50 休憩

15：50～16：40 全体討論 司会 国際機構国際教育交流センター 准教授 中俣 尚己

東京外国語大学大学院国際日本学研究院 教授 伊集院 郁子

筑波大学人文社会系 助教 岩崎 拓也

16：40～16：45 閉会の挨拶 国際機構国際教育交流センター長 教授 義永 美央子

日本語による書記言語コミュニケーションとその教育・学習支援の展望

ー学習者作文研究の成果共有から教育開発の新たな可能性を探るー

趣旨説明

現在、私たちは、多種多様なメディアを活用し、時空間を超えて多くの未知の人たちも含めたコミュニケーションや交流が、迅速に、かつ容易となった世界に生きています。このことは、古くから続いてきた対面でのコミュニケーション以外に、多くのソーシャルメディアを活用したもの、AI に支援を得て他者で行うもの、さらには、AI そのものと自身とで行うものまで、他者との関係性やメディア・リソースの活用方法が実に多様になっていることを示します。そのような多様なコミュニケーションにおいては、すでに久しく「打ち言葉」を中心とした文字を媒体とする書記言語コミュニケーションの場面が増え、そのあり方も、世代やコミュニケーションの関与者、その現場の状況によって著しく異なるケースがあるようにも観察されます。

上記のように、現代社会で変貌を続ける書記言語コミュニケーションの状況は、言語教育の現場や関連研究の内容・方法にも少なからず影響を及ぼしています。言語教育の現場で扱う内容、その教育・学習支援の方法、および学習者・教員・支援者の言語教育に対するビリーフも、それぞれ、目まぐるしい変化への対応を迫られていることでしょう。また、実際に、書記言語コミュニケーションに関する研究方法も、多様なツール・リソースを活用して行われており、そこに関わる研究者のビリーフも、定量的手法・定性的手法を問わず、一層多様化しているものと推測されます。

本協議会では、上記のような現状認識を背景とし、書記言語コミュニケーションを大きなテーマとします。具体的には、学習者作文の研究と教育実践を蓄積されてきた講演者 2 名をお招きして、これまでのご経験や研究成果、教育への還元についてお話しいたします。基本的に日本語教育学や日本語学の枠組みにはなりますが、日本語非母語話者の作文研究は、従来から、日本語母語話者の作成した文章への研究や、日本語の文章自体の研究に対しても示唆的であり、興味深い話題や知見を提供しています。今後の大いなるポテンシャルが感じられるライティング教育の研究領域であると言えます。

本協議会は、協議会名称に「専門」という表現を使用していますが、特定目的のための日本語教育、すなわち専門日本語教育を語ることは、専門分野や職場の違いを超え、多様な背景の人と人との関係性や協働、コミュニケーションにも言及することになります。多くの変化が求められる現代、その変化を捉え、言語教育・学習支援のあり方を再考して教育・支援の場に還元していくことを目指し、広く関連の議論を展開したいと思います。分野を問わず、関心をお持ちの方々に多数お越しいただき、積極的に議論へのご参加をいただきたいと存じます。

趣旨説明

村岡 貴子

国際機構国際教育交流センター 教授

2026.2.17 第18回大阪大学専門日本語教育研究協議会
於：吹田キャンパス コンベンションセンター会議室
「日本語による書記言語コミュニケーションとその教育・学習支援の展望
－学習者作文研究の成果共有から教育開発の新たな可能性を探る－」

趣旨説明

－日本語書記言語コミュニケーション研究の
最前線から新たな教育開発へ－

村岡 貴子

大阪大学 国際機構 国際教育交流センター
日本語教育部門
muraoka.takako.ciee@osaka-u.ac.jp

内容

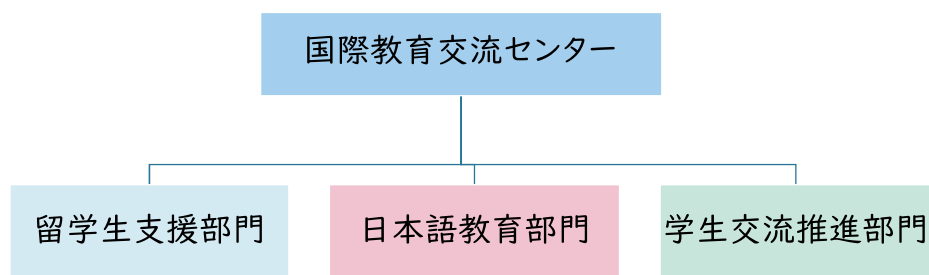
1. はじめに
2. 本日の協議会のテーマ設定の背景
「日本語による書記言語コミュニケーションとその
教育・学習支援の展望」
3. 講演と全体討論に向けて

引用文献

1. はじめに

- ・ CIEEの紹介
- ・ 大阪大学の留学生の現況
- ・ 本協議会発足からの流れ

国際機構国際教育交流センター(CIEE)の中の 日本語教育部門



3部門でプログラム運営や学生支援等で連携体制を構築

[センター組織図・業務](#) | [大阪大学国際機構](#) [国際教育交流センター](#)

大阪大学の留学生の現況

✓留学生数：2025年5月1日現在 2,719人

✓在学段階：

大学院生（M, D）・研究生等：2,410人（89%）
学部生：309人（11%）

（以上、大阪大学公式ホームページ「外国人留学生数」2025より

<https://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/about/data/international.html> 2026.2.2アクセス）

本協議会の第1回～第6回のテーマ

（2007-2012年分：紙媒体の報告書※から）

第1回：大学院レベルの専門日本語教育とは何か

第2回：大阪大学における専門日本語教育のさらなる
定着に向けて

第3回：専門日本語教育におけるライティング能力の養成

第4回：キャリア形成につながる専門日本語教育を考える

第5回：日本語教育のスタンダードの課題と展望

第6回：研究留学生のための専門日本語教育を考える

※第7回から第17回まではCIEEのHPに報告書を掲載
[専門日本語教育研究協議会 | 大阪大学国際機構 国際教育交流センター](#)

本協議会の実績と目指すところ

- 大阪大学の事例をもとに、指導教員や留学生の問題・課題を取り上げて協議
- 学内外の研究者・教育者等との情報共有
- 最新の研究トピックへの着目
- 狭義の専門日本語教育を超え、テーマの射程を拡大



学内外の関係者との課題の共有、オープンな議論の継続、今後の新たな展開への契機へ

2. 本日の協議会のテーマ設定と背景

「日本語による書記言語コミュニケーションとその教育・学習支援の展望」

- ・書記言語コミュニケーションに関する現状認識
- ・テーマ設定の前提
- ・本協議会の問題意識

書記言語コミュニケーションに関する 現状認識

- (1) 時空間を超えた文字媒体での情報共有・記録
- (2) 多様なメディアによる迅速かつ容易な発信・受信
- (3) 接触・交流・協働の機会の増加
- (4) AIの活用 (AIによる支援、AIが相手の場合も)
- (5) 剽窃等研究倫理面への注意・防止

テーマ設定の前提：

書記言語コミュニケーションの 教育と研究に関する多様な側面

- (1) 教育、教育開発、研究の各目的
- (2) 人的・物的リソース
- (3) 方法 (多様なツールの活用、定量的・定性的手法)
- (4) 学習者・教育者・研究者のビリーフ
- (5) 教育・研究を取り巻く環境 etc.

本協議会の問題意識（RQ）

- 教育と研究をめぐる変化が激しい現在、教育現場をよく知る研究者は、どのように、テーマと方法を選択しているのか。
- 研究者は、教育へのどのような還元を目指しているのか。
- 研究者は、得られた知見を実際にどのように活用しているのか。

3. 講演と全体討論に向けて

議論の活性化のために

1. 書記言語コミュニケーションの教育と研究の往還の視点から
2. 上記教育上の問題・課題と、研究成果の共有
3. 成果を新たな教育・学習支援・研究につなぐための議論（+学習者の母語を問わない視点も）

引用文献

大阪大学公式ホームページ「外国人留学生数 2025」
<https://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/about/data/international.html>
(2026.2.16 最終閲覧)

大阪大学国際機構国際教育交流センター公式ホームページ「センター組織図・業務」
[センター組織図・業務 | 大阪大学国際機構 国際教育交流センター](#)
(2026.2.16 最終閲覧)

大阪大学国際機構国際教育交流センター公式ホームページ「研究・開発」
[専門日本語教育研究協議会 | 大阪大学国際機構 国際教育交流センター](#)
(2026.2.16 最終閲覧)

講演 1

作文研究から評価研究、
そして教育・学習支援へ

伊集院 郁子

東京外国語大学大学院国際日本学研究院 教授

第18回大阪大学専門日本語教育研究協議会

日本語による書記言語コミュニケーションとその教育・学習支援の展望
—学習者作文研究の成果共有から教育開発の新たな可能性を探る—

作文研究から評価研究、そして教育・学習支援へ

2026年2月17日(火) 13時30分～14時30分
大阪大学吹田キャンパス コンベンションセンター

東京外国語大学大学院国際日本学研究院
伊集院郁子
ijuin@tufs.ac.jp

本講演の趣旨

- 作文の教育現場から生まれた違和感、疑問を研究につなげ、研究設問に見合う手法を模索しつつ、2007年からほぼほぼと続けてきた作文（意見文）をめぐる研究と教材開発の成果の一部を紹介し、最後に、現在試行錯誤中のライティング支援ポータルサイトの構想について報告（≒相談）する。
- 本講演者の研究スタンス
研究のビリーフ：教育と研究の往還を目指す
研究対象：日本語使用者の日本語
研究データ：教育実践で得られた知見に基づいて、
必要なデータを収集、小規模コーパスを作成
既存のコーパスも活用
研究手法：定量的手法・定性的手法
研究仲間：小森和子氏、李在鎬氏、高野愛子氏、黄叢叢氏

本日の協議会の趣旨との接続

- 書記言語コミュニケーションに関する研究方法も、多様なツール・リソースを活用して行われており、そこに関わる研究者のビリーフも、**定量的手法・定性的手法を問わず、一層多様化している**
- 多くの変化が求められる現代、その変化を捉え、言語教育・学習支援のあり方を再考して教育・支援の場に還元していくことを目指す

第18回大阪大学専門日本語教育研究協議会「趣旨説明」より

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

3

本講演に関連する科研

- 若手研究 (B) 「日本語母語話者と日本語学習者の意見文におけるモダリティ使用」2007～2010年度 (代表者：伊集院郁子)
- 基盤研究 (C) 「日本人英語学習者の論文の執筆支援のための基礎研究」2013～2015年度 (代表者：奥切恵)
- 基盤研究 (C) 「日本語教員と専門教員によるアカデミック・ライティングの評価：評価基準の策定と検証」2015～2017年度 (代表者：伊集院郁子)
- 基盤研究 (C) 「評価者・学習者・意見文の分析に基づく評価の検証：作文の自律学習支援を目指して」2018～2021年度 (代表者：伊集院郁子)
- 基盤研究 (B) 「論理的文章作成を支援するウェブ型自動処理システムの開発と普及に関する研究」2019～2022年度 (代表者：李在鎬)
- 基盤研究 (B) 「日本語アカデミック・ライティングの学習および教育を支援するポータルサイトの構築」2022～2026年度 (代表者：伊集院郁子)
- 基盤研究 (A) 「海外縦断作文コーパスの構築に基づく文章産出能力の発達過程の実証的研究」2021～2025年度 (代表者：石黒圭)

13

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

4

本講演に関連する科研

- 若手研究 (B) 「日本語母語話者と日本語モダリティ使用」2007～2010年度 (代表者: 伊集院郁子)
 - 基盤研究 (C) 「日本人英語学習者の論文研究」2013～2015年度 (代表者: 奥切恵)
 - 基盤研究 (C) 「日本語教員と専門教員にライティングの評価: 評価基準の策定と検証」 (代表者: 伊集院郁子)
 - 基盤研究 (C) 「評価者・学習者・意見交換: 作文の自律学習支援を目指して」2016～2018年度 (代表者: 伊集院郁子)
 - 基盤研究 (B) 「論理的文章作成を支援するツールの開発と普及に関する研究」2019～2020年度 (代表者: 伊集院郁子)
 - 基盤研究 (B) 「日本語アカデミック・ライティング教育を支援するポータルサイトの構築」2020年度 (代表者: 伊集院郁子)
 - 基盤研究 (A) 「海外縦断作文コーパスの構築に基づく文章産出能力の発達過程の実証的研究」2021～2025年度 (代表者: 石黒圭)
- 第一段階
- 作文コーパスの構築
 - 作文の分析
- 第二段階
- 作文の評価研究
 - アカデミック・ライティング教材の開発
- 第三段階
- ライティング教育・学習支援ツールの開発

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

5

本日の話の流れ

0. 本講演の趣旨

1. 作文コーパスの構築と研究

2. 作文評価研究

3. ライティング支援ポータルサイト (構想)

4. まとめと今後の展望

教材開発

作文コーパスの構築

- ①伊集院郁子(2011) 協力者:高橋圭子氏、林淑璋氏、盧姪鉉氏
「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」
<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ijuin/terms.html>

国立国語研究所「作文対訳DB」(2001)(CD-ROM版)を参考に以下を変更
・収集状況の制約(辞書使用無し、制限時間有り)
・学習者の日本語能力の記述(SPOTを利用)
・課題の与え方(「インターネット時代における新聞・雑誌の意義」をテーマに自由に意見を表明する課題)
・談話レベルの分析に適したデータベースの設計

- ②Okugiri, Ijuin, Komori(2015)
“The Corpus of Multilingual Opinion Essays by College Students: MOECS”
<https://okugiri.wixsite.com/website/corpus-moeecs>

①と同じ設計で、オーストラリアの大学生(英語母語話者)による日本語(32編)、英語(120編)及び日本人英語学習者による英語(79編)の同課題の作文を追加

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

7

作文コーパス等を用いた作文研究

意見文の特徴：分析の観点

- | | |
|--------------------------------|---------|
| ✓ 「接続表現」 | 日・中・韓・英 |
| ✓ 「モダリティ表現」 | 日・中・韓 |
| ✓ 「疑問文」 | 日・中・韓 |
| ✓ 「と思う」「と考える」vs <i>I think</i> | 日・英 |
| ✓ 「例えば」vs <i>For example</i> | 日・英 |
| ✓ 「タイトルの形式と機能」 | 日・韓 |
| ✓ 「文章構造(主張の位置)」 | 日・中・韓 |
| ✓ 「譲歩の論理性」 | 日・中・韓 |
| ✓ 「根拠の説得力」 | 中・韓 |

小森和子氏、高野愛子氏、高橋圭子氏、奥切恵氏、工藤嘉名子氏、林淑璋氏、盧姪鉉氏、青木優子氏ほかとの共同研究

研究と教育の往還：接続表現の研究例

研究課題

①「BCCWJ」で接続表現の出現状況を分析 伊集院ほか(2024)

自作コーパスで以下①～③を分析

- ①母語話者と学習者の文頭の接続表現の使用状況
- ②母語話者と学習者の接続表現のカテゴリーおよび項目
- ③言語習熟度による相違

伊集院(2024)

- ④日本語教育における接続表現の扱いを調査する
- ⑤日本語教育での指導の重点項目や留意点を検討する

伊集院(2025)

- ・ 伊集院郁子・小森和子・李在鎬・高野愛子・鈴木泰山(2024)「アカデミック・ライティングに必要な接続表現の検討—教材分析及びコーパス調査から—」ICJLE2024(日本語教育国際研究大会)
- ・ 伊集院郁子(2024)「日本語母語話者と日本語学習者の接続表現の比較—日本語・中国語・韓国語・英語を母語とする大学生の日本語作文を対象に—」『国立国語研究所論集』27, pp.95-113.
- ・ 伊集院郁子(2025)「日本語教育における 接続表現の指導をめぐって —ライティング指導時の習熟度別留意点の検討—」『日本語習熟論研究』3, pp. 57-73.

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

9

伊集院(2024)の研究手法

習熟度と接続表現の関係

1. 条件を統制して調査データ(作文)を収集
※スライド7に記載した自作コーパス+追加データを利用
2. 調査対象とする接続表現を検討
⇒石黒(2008・2016)の4類10種に「譲歩」を追加した5類11種23系統の125項目(異表記含めると199項目)に決定
3. 「KH Coder 3」(<https://kncoder.net/>) (計量テキスト分析のためのフリーソフトウェア)を用い、2の接続表現が1の文の冒頭に出現する用例を抽出
4. 誤抽出やコーディングミスを目視で調整
5. 分析
 - ①出現頻度・出現率の確認
 - ②出現カテゴリー・項目の検討
 - ③対応分析によって習熟度と使用項目の関係を検討
 - ④用例の検討

調査データ

- ① 伊集院郁子 (2011) 「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」 <https://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ijuin/terms.html>
- ② Okugiri, M., Ijuin, I., Komori, K. (2015) “The Corpus of Multilingual Opinion Essays by College Students: MOECS” <https://okugiri.wixsit>
- ③ 同様の手法で集めた追加データ10編

【使用データ①②③の執筆条件】

- 辞書なし
 - 1時間
 - 教室で執筆
 - 手書き
 - 800字程度
- ※学習者はN2相当以上の日本語力を条件に募集

◆ 意見文:母語話者 (JP)による144編

⇒ 母語群

中国語 (CN)・韓国語 (KR)・英語 (EN)を母語とする

学習者による144編

⇒ 学習者群

計288編

課題① 接続表現の使用状況

データの概要及び接続表現数:母語群と学習者群(習熟度別)の比較

作文データ数		段落数	文数	文字数	接続表現数
		1編当たりの平均			
母語群 (JP)	144	594	2476	112812	846
		4.13	17.19	783.42	5.88
学習者群 (CN, KR, EN)	144	651	2744	102348	823
		4.52	19.06	710.75	5.72
上位群	48	205	857	35086	236
		4.27	17.85	730.96	4.92
中位群	48	222	926	33992	293
		4.63	19.29	708.17	6.10
下位群	48	224	961	33270	294
		4.67	20.02	693.13	6.13
合計	288	1245	5220	215160	1669
		4.32	18.13	747.08	5.80

SPOT (ver.2)の点数で3群に分類

- 母語群の方が1文が長く、段落数が少なく、文頭の接続表現の数が多い。
- 総文数に占める接続表現の出現率は、JP34.2%, CN29.2%, KR31.4%, EN29.2%
- 接続表現の使用数は、学習者の習熟度(上位群, 中位群, 下位群)による偏りはない。
($\chi^2(2)=3.823, p=.148, V=.037$)。 17

課題② カテゴリーごとの比較

母語話者・学習者別 接続表現のカテゴリーごとの比較

	逆接	並列 **	列挙 ***	順接 ***	譲歩	結論 ***	例示 *	対比	換言	補足	転換 ***	総計
母語群	190	154	119	51	79	79	41	46	36	22	29	846
学習者群	209	192	69	121	61	25	60	30	25	23	8	823

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

- 母語話者も学習者も【逆接】、【並列】の順で出現している。
- 母語群は【列挙】【結論】【転換】、学習者群は【並列】【順接】【例示】が有意に多い。
($\chi^2(10) = 97.786, p < .001, V = .242$)

⇒日本語意見文は、読み手の推論を助けるための【逆接_しかし系】に加え、母語話者は、複雑な内容を読みやすく示すための【列挙_まず系】
学習者は【並列_そして系】と【順接_だから系】を主軸にして展開している。

課題② 項目ごとの比較

母語群による出現頻度順(10以上)

	母語群	学習者群	総計
しかし	151	94	245
また	97	53	150
たしかに	60	25	85
以上	54	12	66
そして	38	74	112
まず	36	31	67
一方	34	14	48
たとえば	28	36	64
さらに	27	18	45
つまり	22	12	34
このように	19	6	25
では	18	4	22
つぎに	17	21	38

学習者群による出現頻度順(10以上)

	学習者群	母語群	総計
しかし	94	151	245
そして	74	38	112
でも	64	0	64
また	53	97	150
だから	52	5	57
たとえば	36	28	64
もちろん	35	16	51
それで	32	0	32
まず	31	36	67
それに	28	7	35
たしかに	25	60	85
それから	22	1	23
とくに	21	6	27

- 学習者による高頻度順上位6位までの出現項目は、先行研究(浅井2003、範2010、俵山2017)の上位3位までを網羅するもの
- I-JASのエッセイを調査した李ほか(2024)の結果(「しかし」「でも」「そして」「それに」「たとえば」「だから」とも同様)
- 母語群は「しかし」「また」の頻度が高い点も、浅井(2003)、範(2010)、俵山(2017)と同様の結果

課題② 項目ごとの比較

母語群による出現頻度順(10以上)

	母語群	学習者群	総計
しかし	151	94	245
また	97	53	150
たしかに	60	25	85
以上	54	12	66
そして	38	74	112
まず	36	31	67
一方	34	14	48

学習者群による出現頻度順(10以上)

	学習者群	母語群	総計
しかし	94	151	245
そして	74	38	112
でも	64	0	64
また	53	97	150
だから	52	5	57
たとえば	36	28	64
もちろん	35	16	51

出現項目のバリエーション:82種

母語群 :64種

学習者群:68種 (CN52種, KR47種, EN37種)

⇒学習者群には、母語群では出現ゼロの「でも」「それで」「だけど」等の口語体が含まれる。

- 【逆接】の「でも」「けど(けれど(も)、だけど)」「ですが」のような口語的表現は母語話者4、学習者82(上位群13, 中位群22, 下位群47)

課題③ 習熟度別 カテゴリーの比較

習熟度別 接続表現のカテゴリーごとの比較

	逆接	並列	列挙	順接	譲歩	結論	例示	対比	換言	補足	転換	総計
		**	***	***		***	*				***	
母語群	190	154	119	51	79	79	41	46	36	22	29	846
学習者群	209	192	69	121	61	25	60	30	25	23	8	823
上位群	65	47	22	23	22	8	16	14	10	7	2	236
中位群	68	69	25	47	24	10	22	9	10	7	2	293
下位群	76	76	22	51	15	7	22	7	5	9	4	294
総計	399	346	188	172	140	104	101	76	61	45	37	1669

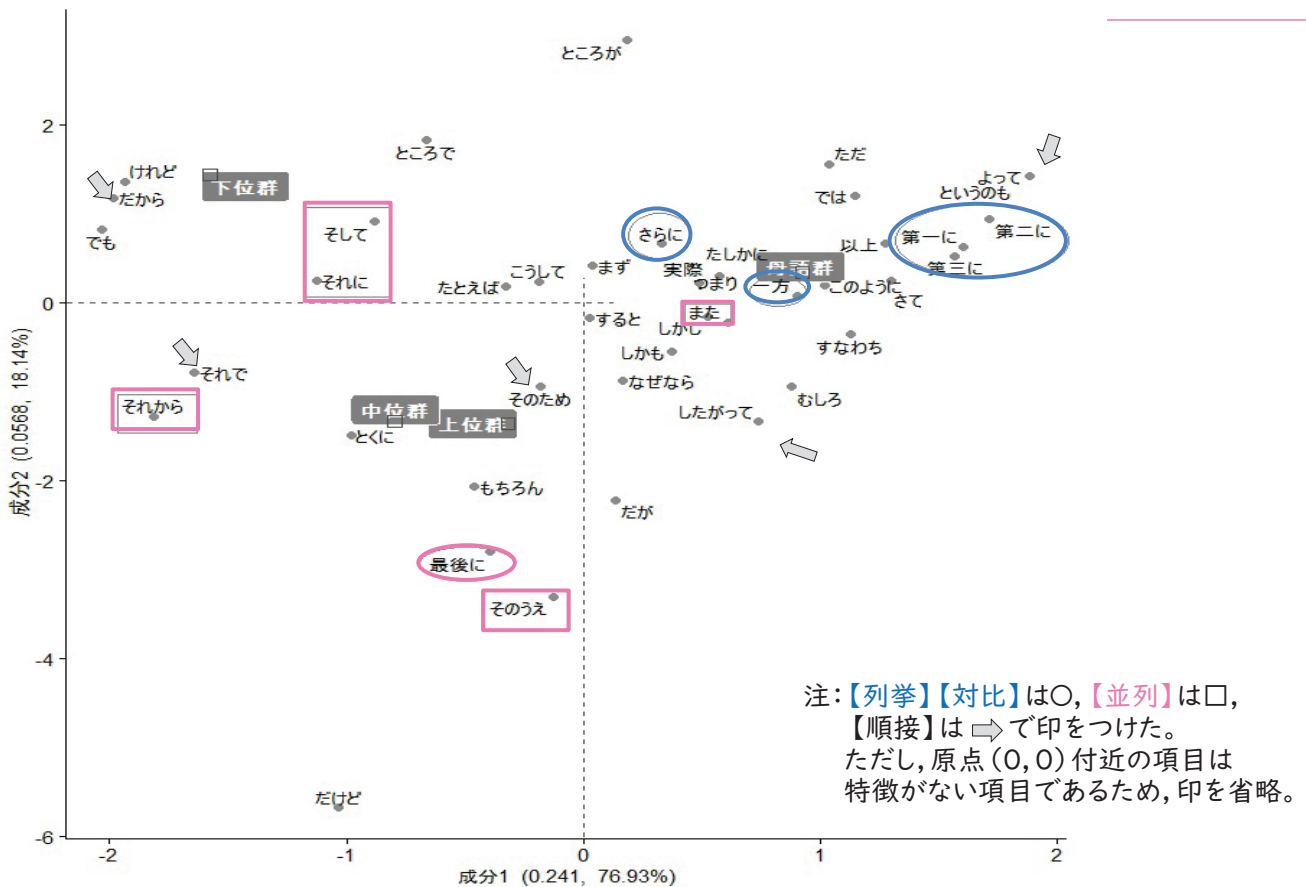
* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

- 学習者の使用が多い接続表現を習熟度別に見ると、上位群より下位群の方が「逆接」「並列」「順接」「例示」が多い。
⇒初級の段階で導入される「逆接」「並列」「順接」「例示」の使用が多い。
- 李ほか(2024):I-JASのエッセイを分析。「逆接」「順接」「例示」は初級と対応、「対比」「譲歩」「まとめ・言い換え」(伊集院2024の「結論」「換言」)は上級と対応。
- 坪根(2019):9ヶ月間日本語予備教育を受けた33名の中国語学習者が書いた日本語作文を分析。「逆接」「並列」「例示」「順列」の使用が多く、「対比」「換言」「転換」は正用が見られなかった。

課題③ 習熟度別 項目の比較



接続表現項目(頻度5以上)の対応分析

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

17

課題③ 用例の検討「根拠」の提示の比較

<学習者群(中位群)の【並列】【列挙】> (AUJ009jp文番号10から16)

ならば、新聞やざっしなどはいらなくなるのだろうか。こう言うふうの意見を持つ人がいるかもしれないが私にとって新聞がなかったら、私はたぶんニュースを読むことが少なくなるだろう。それに私はネットではなく紙の新聞とか雑誌とか本の方が読みやすいと思う。

それから、紙に書いたものはもっと気持ちがかんじられると思う。<中略>

さいごに、もし私たちはなんでもインターネットを使えば私たちほかのコミュニケーションのうりよくはへたくなるだろう。

<母語群の【列挙】【対比】【換言】【順接】> (JP002の文番号01から07)

私は、インターネットが自由に使えるようになった今も、新聞や雑誌は必要であると考え。以下に理由を述べる。

第一に、新聞・雑誌と異なり、インターネットがパソコン等の機械が必要である点がある。すなわち、インターネットを使うには通信設備が必要であり、電波や回線が届かない場合、機器が壊れている場合、金銭的に高価である故に設備を整えられない場合には、そもそも使用できない。これに対して新聞や雑誌は、流通が整っている地域であれば、店で手軽に手に入れられる。したがって、インターネットがあるからといって新聞・雑誌は不要とならない。

第二に、(以下省略)

課題③ 用例の検討 文レベルの誤用

<学習者群(中～上位群)の【補足】>

- なぜなら新聞は事実だけをまとめて正確に伝えている。

KR043-13(上位群)

- なぜなら、新聞は最近起こったことを報導して、社会に伝えるもので、人を思考させる資料とかとは違うので、文字から何かを感じられなくても、ただ何かがあったのかが分かってればいいと思います。

TM044-08(上位群)

- なぜなら紙がリサイクルさせられても、プリントするのは工場でエネルギーを費消している。

AUJ0019-05(中位群)

課題③ 用例の検討 談話レベルで調整が必要な例

<学習者群(中～上位群)の【譲歩】>

【新聞必要論→両方必要論】

(上位群)

- TM033-09 この原因で、私は時事を知りたくて時間がない忙しい現代人にとって、新聞と雑誌は欠かないものと思う。
- TM033-10 確かに、インターネットはとても便利で、関連記事の検索も短い時間でできる。
- TM033-11 受験生などの人にとって、近年の同じジャンルの記事を組み分けたいなら、インターネットが一番速い方法だと思う。
- TM033-12 というわけで、私はインターネットと新聞など両方も現代人にとって欠かないものと思う。
- TM033-13 時事を知るため、一つの手段だけで損になることがあり、事件の全容が分からないこともある。
- TM033-14 いろんな方法で詳細を得るため、インターネットと新聞どちらも欠かない存在だと思う。

【新聞必要論】

(中位群)

- KR011-03 それで、今からはカミ新聞を読む人はどんどんなくなると思う人がいるかもしれないが、私はそう思わない。
- KR011-04 まず、いくらインターネットのきじゅつがよくなったとしても、パソコンの大きさや重さを考えると、毎日、持って歩くことはできないし、ベタリが足りないはずだ。
- KR011-05 もちろん新聞を見ることしか使わないとしたら、話しは違うかもしれない。
- KR011-06 また、インターネットのはってんがすごいだけれど、それは最近の何十年の急はってんなので、まだ、インターネットを使うことに慣れなかった人が大いいるのだ。

関連する調査：言語習熟度による相違（個人内変化）

『日本語学習者の縦断作文コーパス：W-CoLeJa』の調査
国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究」（プロジェクトリーダー：石黒圭）

世界の20大学で日本語を専攻する学生（1年生～4年生）の4年間にわたる作文コーパス【執筆の方法】

- 手書きではなくパソコンに執筆
- 執筆場所・執筆時間：制限なし
- 辞書使用：制限なし
- 執筆に必要な情報のインタラクティブ性
※例文をそのまま書き写した
※Google翻訳やDeepLなどの翻訳ソフトを利用
※調査者の良心に委ねられている
- 文字数の条件：1年生：下限200字・目安400字、2年生：（下限400字・目安800字）、3年生・4年生（下限600字・目安1200字）

縦断データの構築：
個人内の習熟度による変化
最新コーパス：
年代（教育・学習環境）の相違
執筆条件の違い：
辞書利用による影響等も分析可能に
※現在、課題A3「写真と動画」のコーパスデータを用い、小森和子氏と学習者作文における説得力について分析中

小木曾智信・山崎誠（監）／石黒圭・烏日哲（編）（2025）『学習者コーパスの設計と構築』研究社

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

21

例：1年次（CTB052）

科学技術が発達するにつれて、撮ることはそんなに易苦
くならないと思います。思えば、多分スマートフォン
は一番便利でしょう。それで、速くて簡単です。お年寄りでも、
速く上手になると思います。今、思い出をしまえば、みんなさ
んは大抵写真の方法を使います。でも、最近Youtuberは流行す
るから、動画で生活する人もあ
写真であれ動画
ですから、何珍しい方法
取り逃
製するから、動画より簡単です。APPさえあれば、特別な工
とは簡単です。それに、部
す。動画
ることか
保
好
す。逆に、動画を観つ
い出します。すなわち、動画と比べて、写真は想像の空間が
もっとあります。（477文字）

接続表現の「それで」
ではなさそう

口語的表現

口語的表現

口語的表現

逆の関係になっていないので、「それに対して」等の方が適切

前件と後件が同一内容ではなく、論理に飛躍が見られる

例:2年次(CTB052)

以前、思い出を記録するなら、写真のほうがいいと思われていました。かえって、ビデオのほうが、最近、だんだん思わなくなりました。

「むしろ」で文を整える方が適切

確かに、写真は早くて便利です。しかし、動画はメリットもあります。例えば、写真より動画はもっとちゃんとして思い出を記録できます。そんな長くなくてもいい、二、三分ぐらい短い動画もたくさんの内容を記録できます。そして、動画を見ると、昨日あったばかりのような感じが出ていきます。その時の気持ちや面白いことや友達のいった話など、全部イキイキして目の前に浮かび出ていきます。これは写真ではできません。あと、最近動画の作る方法はだんだん易くなりました。フェイスブックなどのSNSは、リール動画という新しい機能を発表しました。リールは15秒から90秒までの短尺動画です。インスタでは、音源を使ったりARカメラを使って動画を撮るや編集ができます。この機能の発表からこそ、動画を撮ることが易くなりました。

口語的表現

コロナのせいで、あまり旅行に行きません。以前のように景色や美食を撮って記録できません。大体の時間は家にいます。今のレクリエーションはもう違います。

代わりに、家でSwitchで遊んだり、Netflixをみたりします。私も時々手作りをします。家でできることを撮影して記録するたら、こんな厳しい時期にちょっと

文の順番を整理するとわかりやすくなる

口語的表現

口語的表現

家でできることを撮影して記録するたら、こんな厳しい時期にちょっと楽しくてしょう。将来、この時を思い出すと、記録したビデオを見れば、あのことを思い出しやすくなります。内容をだんだん思い出せるようになります。スマホで動画を撮って、自分だけの思い出を残すことができます。あと、スマホで撮った動画をSNSにアップロードして、友達と共有することもできます。後で、これらの動画を振り返ると、いろいろな気持ちが湧き出してくるでしょう。ですから、思い出はお酒のようで、保存する時間は長ければ長いほど、香りがもっとよくなります。(854字)

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

23

例:3年次(CTB052)

現在、様々なSNSが人々に使われている。SNSで自分の近状あるいは気持ちをアップロードすることが多くの人にとって毎日のルーチンになった。それに、人々にもっと簡単に動画を作らせるため、SNSで、インスタグラムでは「リール」という、フェイスブックでは「Watch」という、ユーチューブでは「ショート」という新機能を展開されている。

私は動画のほうがいいと思う。

なぜかというと、まず、写真でメモリーを記録するより動画のほうが詳しく記録できるからである。写真はその一瞬の画面だけを記録するが、動画は記録する情報量が圧倒的に多いためその時間帯に発生した出来事を全部詳しく全面的に保存できる。動画を見れば、何年経ちでも友人との話、沿い道の景色からそのころの気持ちに至るまでの細かいことが簡単に思い出せる。それに、個人的な意見だが、動画が私にもたらす感動が写真より深いである。また、動画を作成、あるいは編集するのは、スマートフォンなどの電子製品が進化により誰でも数秒、数分の動画を作られることになった。

「それは」以降の文を修正し、説明を補う必要がある
修正例:容量の問題は、～または、～ば解決できる。

確かに、低容量で撮ることができるし、シェアも簡単にできるし、サイズも小さくて動画がもたらす価値がある。または、少く撮ることができる。このように、

先行文脈で述べたことのまとめになっていない
修正例:このような理由で、思い出を残すには動画のほうがよいと考える。

例：4年次 (CTB052)

思い出を残すことには、写真が動画よりも適していると考えます。その理由はいくつかあります。

まず、写真は時間の凝らし、一瞬の美しさを捉えることができます。写真を見ると、その瞬間の風景、感情、表情がはっきりと見えます。時間を凝らせるので、私たちは珍しい瞬間を再び思い出すことができます。微笑みや美しい景色、心に響いていた気持ちなど、どんな瞬間も写真を通じて長く記録されます。

次に、写真は保存や共有するが簡単です。写真と比べると、動画は視聴により多くのデータの容量や時間が必要です。**しかし**、写真は携帯電話、コンピュータ、アルバムなどに簡単に保存し、いつでも見ることやシェアすることができます。これにより、写真は思い出を記録し、他人と共有するための理想的な方法となっています。

さらに、写真は共感を呼びやすいと思います。見る人が自分の経験や考えに基づいて一枚の写真の内容を理解することができるため、多くの想像力や感情を引き出すことができます。これにより、写真は動画よりも心に訴える記録方法だと思います。

まとめると、動画も貴重な思い出を記録することができますが、写真は一瞬の美しさや感動を切り取り、永遠に記録することができます。**そして**、保存や共有が容易だし、共感を呼びやすいなどの点により、思い出をもっと良く扱うことができます。**そのため**、私は写真が動画よりも思い出を記録するために適していると考えています。(596字)

関連する調査：言語習熟度による相違（個人内変化）

『日本語学習者の縦断作文コーパス：W-CoLeJa』の調査

- ✓ 横断データで見られた特徴が個人内にも表れていることが確認できる。
- ✓ 一方で、横断データでは母語話者に特徴的だった接続表現の使用も1年次から散見される。しかし、運用力が不十分な例（別の接続表現の方が適切な例、文脈を補う・論理を整理する必要がある例）も確認できる。
- 1年次の「それで」「でも」、2年次の「あと」「ですから」のような口語的表現が3年次（上級）以降は見られない。
- 1年次から3年次まで接続表現のバリエーションが増えるが、4年になるとパターン化した文章構造で簡潔にまとめる力がついている。
- 1年次の作文では「主張」が変化しているが、2年次以降は「主張」が一貫している。
- 2年次以降に「譲歩」＋「反論」、4年次には「メタ表現」（「その理由はいくつかあります。」）が見られる。

伊集院 (2025)

1. 日本語教育では、どの段階でどのような接続表現が扱われているかを調査する。

– 学習到達目標「Can-doリスト」

– 語彙リスト

– アカデミック・ライティング用教材 を調査対象とする。

※接続表現は石黒(2008・2016)に加えて、日本語記述文法研究会(編)(2009)からリスト化

2. 上記1の調査結果と伊集院(2024)、李ほか(2024)等の分析結果から、日本語教育での指導の留意点を検討する。

→ライティング教育・学習支援につなげる

- 伊集院郁子(2024)「日本語母語話者と日本語学習者の接続表現の比較—日本語・中国語・韓国語・英語を母語とする大学生の日本語作文を対象に—」『国立国語研究所論集』27, pp.95-113.
- 李在鎬・伊集院郁子・村田裕美子・青木優子・長谷部陽一郎(2024)「日本語の習熟度と接続表現の使用に関する調査」『早稲田日本語教育学』36, pp.259-268.

課題④ 調査対象Ⅰ: Can-doリスト、語彙リスト

【Can-doリスト】

- 文化審議会国語分科会2021「日本語教育の参照枠」
- 東京外国語大学「JLPTUFSアカデミック日本語Can-doリスト」(「AJ Can-do」)
<https://www.tufs.ac.jp/institutions/jlc/download.html>
- 厚生労働省「就労場面における日本語能力:参照表」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11800000/000773360.pdf>

【語彙リスト】

ID	名称	作成者	参照先
A	初級日本語教科書共通語彙リスト	東京外国語大学留学生日本語教育センター(2019)	https://www.tufs.ac.jp/institutions/jlc/download.html
B	初級総合教科書から見た語彙シラバス	田中祐輔(2016)	https://www.9640.jp/genba/
C	日本語学術共通語彙リスト Ver. 1.01	松下達彦(2011)	http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/list.html#jcaw
D	日本語教育語彙表 ver1.0	日本語学習辞書支援グループ(2015)	http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV/

課題④ 調査対象2:アカデミック・ライティング教材

【AW教材の選定の方針】

- ・ 中上級以上の留学生を対象とした留学生向けのアカデミックライティング用の総合的な教材で、主に2000年ごろから2020年の間に出版されたもの。
- ・ 表現のピックアップが目的なので、内容・思考重視を重視しているもの、ピア学習を主とするものは含めない。また、同じ著者の教科書は2冊以上含めない

教材名	著者	出版社	出版年
大学生と留学生のための論文ワークブック	浜田麻里・平尾得子・由井紀久子	くろしお出版	1997
大学で学ぶための日本語ライティング 中・上級者用日本語テキスト 短文からレポートまで	佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子	ジャパントイムズ	2006
留学生のためのここが大切 文章表現のルール	石黒圭・筒井千絵	スリーエーネットワーク	2009
GOOD WRITINGへのパスポート	田中真理・阿部新	くろしお出版	2014
改訂版 大学・大学院留学生の日本語④ 論文作成編	アカデミック・ジャパニーズ研究会	アルク	2015
ここがポイント! レポート・論文を書くための日本語文法	小森万里・三井久美子	くろしお出版	2016
日本語の論文力練習帳 改訂版	倉八順子	古今書院	2019
これなら書ける! 説得力のある小論文	山本裕子・本間妙・中林律子	ココ出版	2019
新訂版 留学生のための論理的な文章の書き方	二通信子・佐藤不二子	スリーエーネットワーク	2020
日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング講座	伊集院郁子・高野愛子	アスク出版	2020

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

29

課題④ AW教材5冊以上の重なり項目

項目	接続表現 (石黒2016)			語彙リスト				重なり数
	大分類	中分類	小分類	A	B	C	D	
一方	整理	対比	他面	-	-	中級 I	中級前半	9
しかし	論理	逆接	齟齬	○	○	-	初級後半	8
さらに	整理	並列/ 列挙	累加/ 序列	-	-	中級 I	中級後半	7
したがって	論理	順接	帰結 - 必然	-	-	-	-	7
だが	論理	逆接	齟齬	-	-	-	中級後半	7
つぎに	整理	列挙	序列	-	-	-	中級前半	7
つまり	理解	換言	加工	-	-	中級 I	中級後半	7
まず	整理	列挙	序列	○	○	初級0	中級前半	7
このように	展開	結論	帰着	-	-	-	-	6
すなわち	理解	換言	加工	-	-	中級 I	中級後半	6
また	整理	並列	添加	-	○	-	中級前半	6
そのため	論理	順接	帰結 - 原因	-	-	-	-	5
それにたいして	整理	対比	対立	-	-	-	-	5
第<数詞>に	整理	列挙	番号	-	-	-	-	5
たとえば	理解	例示	挙例	○	○	初級0	中級前半	5

課題④ 初級教科書との比較

AW教科書と初級教科書で扱われる接続表現の機能の比較

【大分類】「中分類」	接続表現数 (AW教科書)	接続表現数 (初級教科書)
【整理】	30	5
「列挙」	14	1
「対比」	11	0
「並列」	5	4
【論理】	19	5
「順接」	12	2
「逆接」	7	3
【理解】	13	2
「換言」		0
「補足」		
「例示」		
【展開】		
「結論」		
「転換」		
総計		

- AWでは【整理】の接続表現が主
「列挙」: 似たものに順番をつけて並べる
「対比」: 似たものを違いに注目して並べる
「並列」: 似たものを並べる
- 【理解-換言・補足】【転換-結論】もAWでのみ扱う
- 初級では【展開-転換】

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

31

課題⑤ ライティング指導のための検討

【Can-doリスト、語彙リスト、AW教材の分析】

- 言語の熟達と接続表現の使用に結びつきがあることはCan-doリスト等でも確認できるが、中級以降は共通指標がない。
- AW教材の接続表現も、作成者の意図によって扱われ方はさまざまである。
- AW教材では、語彙リストにはない特有な接続表現も見られる。

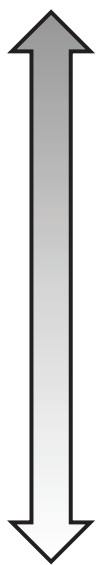
【学習者作文の分析】

- 意見文に見られる学習者の接続表現には段階性が見られる。
- 習熟度による量的な差は見られないが使用法に相違が見られる。
- 初級で導入された接続表現がAWでも用いられやすい。

課題⑤ 指導の注意点の検討

<習熟度>

高



低

「順接」の「したがって」「よって」を用いて必然的な帰結を導く。		「列挙」「結論」「転換」等を駆使して文章全体の構成を整える。
「順接」の「だから」「それで」は「そのため」「したがって」に段階的に移行する。	「換言」の「つまり／すなわち」で文をつなぐ際は文末に注意する。	「対比」「換言」等を駆使して段落間・段落内の論点を整理する。
「逆接」の「でも」は用いずに「しかし」の使用を徹底する。	「補足」の「なぜなら」は文末の呼応に注意する。	「逆接」「並列」「順接」「例示」を効果的に用いて文章を構成する。

⇒接続表現をAWで有効に利用できるようになるためには、とくに初級で扱わない「対比」「換言」「結論」や「列挙」、初級とAWでは用法が異なる「転換」が使えるよう、文と文のつながり、段落と段落のつながりを明示しつつ、文章全体の構成と合わせて指導する必要がある。

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

33

課題⑤ AWのための指導内容（検討中）

- 複数のAW教材で取り扱われている43項目に、松下(2011)「日本語学術共通語彙リストVer. 1.01」の項目を加え、見出しを整理した約50項目について、まずはリスト化中。

項目	大分類	中分類	小分類	例文	AWでの使用頻度	AWでのスタイル	日常会話での使用	注意事項	不適当な例	不適当である理由
そのため	論理	順接	帰結・原因	資料が不足していた。 そのため 、追加調査を行った。	高	かたい		原因と結果の関係が客観的に成立している必要がある。	資料が不足していた。それから(→そのため)、追加調査を行った。	因果関係を表す場合は「そのため」、情報の追加をする場合は「それから」を使う。
それから	整理	並列	添加	学内の国際交流の実態を調査した。 それから 、国際交流活動の課題をレポートにまとめた。	低	やわらかい	○	情報の追加・並列を表すが、口語的になりやすい。論文では「次に」「続いて」「さらに」等を用いる。	学内の国際交流の実態を調査した。そのため(→それから)、国際交流活動の課題をレポートにまとめた。	手順・順序を示すために情報を追加する場合は「それから」を使う。
また	整理	並列	添加	この方法は時間を節約できる。 また 、コスト面でも有利である。	高	かたい		前文と同じ立場・方向の情報を追加する場合にのみ用いる。	この方法は時間を節約できる。または(→また)、コスト面でも有利である。	「または」は「また+は」ではなく「選択」を表す表現で、以下のように用いる。 例：土曜日または日曜日に連絡する必要がある。
なぜなら	理解	補足	理由	本研究では質問紙調査を用いた。 なぜなら 、短期間で多数のデータを収集できるからである。	低	ややかたい		前文の理由説明に使い、文末は必ず「～からだ」である」にする。学術論文では「～ことから～」や「～ためである」等を用いる。	本研究では質問紙調査を用いた。なぜなら、短期間で多数のデータを収集できる(→収集できるからである)。	「なぜなら」の文末は「からである」が必要。さらに学術的にする場合は「本研究では、短期間で多数のデータを収集できることから、質問紙調査を用いた。」とする。

本日の話の流れ

0. 本講演の趣旨

1. 作文コーパスの構築と研究

教材開発

2. 作文評価研究

3. ライティング支援ポータルサイト（構想）

4. まとめと今後の展望

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

35

作文コーパス等を用いた評価研究

評価の特徴：分析の観点

- ✓ 大学教員による評価の様相
 - 評価者の専門による比較
 - 執筆者の習熟度による比較
 - 評価の観点と評価コメント
- ✓ ルーブリックの開発
- ✓ 良い意見文の指標になりうる言語的特徴
- ✓ 自動評価と教師評価の比較

- ✓ Can doリスト（文章表現）の開発

李在鎬氏、小森和子氏、野口裕之氏、高野愛子氏、奥切恵氏ほか、東京外国語大学留学生日本語教育センターのAJ Can-doプロジェクトメンバーとの共同研究

科研費による研究の紹介

近年、大学生が日本語で書いた意見文は、大学教員にどのように評価されているのか。①評点(5段階評定値)と②評価コメントから、計量的に評価の特徴を明らかにする。

- ・ 伊集院郁子(2022)「作文評価ルーブリックの開発と課題(【特集】ライティング評価の新潮流)」『早稲田日本語教育学』33, pp.1-13.
- ・ 小森和子・伊集院郁子・李在鎬(2022)「日本語学習者の作文における自動評価と教師評価の比較」明治大学国際日本学研究 14(1), pp.41-68.
- ・ 伊集院郁子・高野愛子(2020)『日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング 講座』アスク出版
- ・ 伊集院郁子・李在鎬・小森和子・野口裕之(2020)「評価コメントに見られる意見文評価の様相—共起ネットワーク及びコレスポネンス分析に基づく考察—」『第二言語としての日本語の習得研究』23, pp.26-43.
- ・ Ijuin, Ikuko(2020) Developing an Essay-Writing Rubric for Learners of Japanese : Based on the Analysis of Writing Assessment by Japanese University Faculty, *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 5, pp.79-94.
- ・ 伊集院郁子・小森和子・奥切恵(2018)「大学教員によるライティング評価の観点を探る」, *Learner corpus studies in Asia and the world*, 3, pp.159-176.
- ・ 伊集院郁子(2017)「作文と評価:日本語教育的観点から見たよい文章」『文章を科学する』ひつじ書房, pp.38-57.
- ・ 伊集院郁子・李在鎬・野口裕之・小森和子・奥切恵(2017)「IRT系モデルとReadabilityによる日本語作文の定量的分析:大学教員による評価とコンピュータによる自動評価の比較」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 214-219.

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

37

作文(意見文)評価に関する豊富な先行研究例

近年、大学生が日本語で書いた意見文は、大学教員にどのように評価されているのか。①評点(5段階評定値)と②評価コメントから、計量的に評価の特徴を明らかにする。

- ・ 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, pp.1-12.
- ・ 田中真理・長坂朱美(2006)「第2言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」国立国語研究所(編)『世界の言語テスト』くろしお出版, pp.253-276.
- ・ 田中真理・長坂朱美(2009)「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在するアセスメント—」『社会言語科学』12-1, pp.108-121.
- ・ 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—そのプロセスと決定要因—」『社会言語科学』14-1, pp.210-222.
- ・ 坪根由香里・田中真理(2015)「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る—評価観の共通点・相違点から—」『社会言語科学』18-1, pp.111-127.
- ・ 長谷川哲子・堤良一(2011)「アカデミックライティングにおける「分かりにくさ」の要因は何か?—意見文の分析を通じた—考察」『大阪産業大学論集人文・社会科学編』11, pp.21-34.
- ・ 長谷川哲子・堤良一(2012)「意見文の分かりやすさを決めるのは何か?—大学教員による作文評価を通じて—」『関西学院大学日本語教育センター紀要』創刊号, pp.7-18.
- ・ 長谷川哲子(2023)「作文の評価コメントにおける評価上の着目点と評点との関連—第二言語としての日本語ライティング評価における評価項目—」『エクス:言語文化論集』13, pp.323-343.

評価者への依頼内容

- 評価者:日本の大学で3年以上教える教員
 日本語教員 (J) 22名
 専門(日本語教育以外の人文社会系)教員(S) 22名 } **44名**
 - 意見文**30編**(日本語母語話者15名分,韓国・中国・英語母語話者5名分ずつ、計15名分)に対する①と②の評価データを収集
 - ①**5段階評定値**(非常によい/よい/ふつう/あまりよくない/悪い)の付与
 - ②評価を決定づけたポイント(良い点・悪い点)の記述(以下、**評価コメント**)
- ※日本の大学に入学したばかりの1年生(留学生を含む)を想定
 良い点,悪い点どちらか一方しかない場合は「特になし」と記述
 半日(5~6時間)を確保して作業することを依頼

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

39

評価者と評価対象として用いた意見文

区分	属性	人数
意見文の 評価者	日本語教員 (J)	22名
	専門教員 (人文社会系) (S)	22名
意見文の 執筆者	日本人 (大学生) (NS)	15名
	日本語学習者 (大学生) (NNS)	15名 (中・韓・英,各5名)

結果①: 評定値の分析結果

評価者群別	
評価者分類	平均点 (5点満点)
日本語教員 (J)	3.00
専門教員 (S)	3.20
全体	3.14

標準偏差が1.0以上:
4編 (得点順8,9,10位のJPが3編と18位のAUが1編)

標準偏差が0.5以下:
日本語教員は得点順1位のJP
専門教員は得点順2位のJP

全体の標準偏差が最も低いもの:
得点順1位のJP (SD:0.58)

意見文30編の群別の評点結果

意見文分類	評点 (平均点)	標準偏差 (平均)
上位群	3.77-4.59 (4.17)	0.58-1.13 (S:0.76 J:0.91)
中位群	2.70-3.36 (3.00)	0.74-1.05 (S:0.82 J:0.92)
下位群	1.80-2.66 (2.25)	0.76-0.97 (S:0.87 J:0.84)

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

41

結果②: 評価コメントの共起ネットワーク分析

➤ KH Coderを用いて「評価コメント」の共起ネットワークを視覚的に捉える。

- ⇒ 評価者ごと (日本語教員・専門教員)
- 意見文の得点群ごと (上位群・中位群・下位群)
- 評価の観点ごと (良い点・悪い点)
- 意見文の執筆者ごと (NS・NNS)

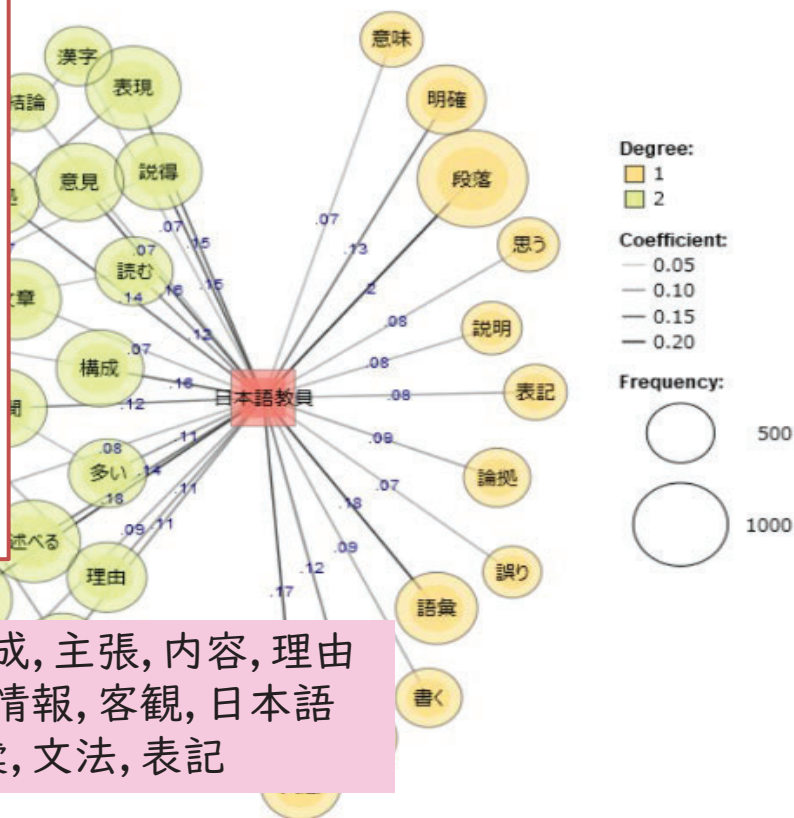
評価者ごと（日本語教員・専門教員）

日本語教員（良い点）

全体の**構成**はわかりやすく一貫性があり、各**段落**の**主張**と**根拠**も簡潔にまとめられている。また、**意見文**にふさわしい**語彙**や**文法**が選択されており、**誤り**もほとんどない。

専門教員（悪い点）

誤字が多く、**文意**が不明である。また**根拠**が**感覚的**で、**主張**の**理由**にはならない。もっと**客観性**が欲しい。



共通点：表現，意見，根拠，構成，主張，内容，理由
 専門教員：展開，論理，論点，情報，客観，日本語
 日本語教員：意味，段落，語彙，文法，表記

意見文の得点ごと

上位群（良い点）

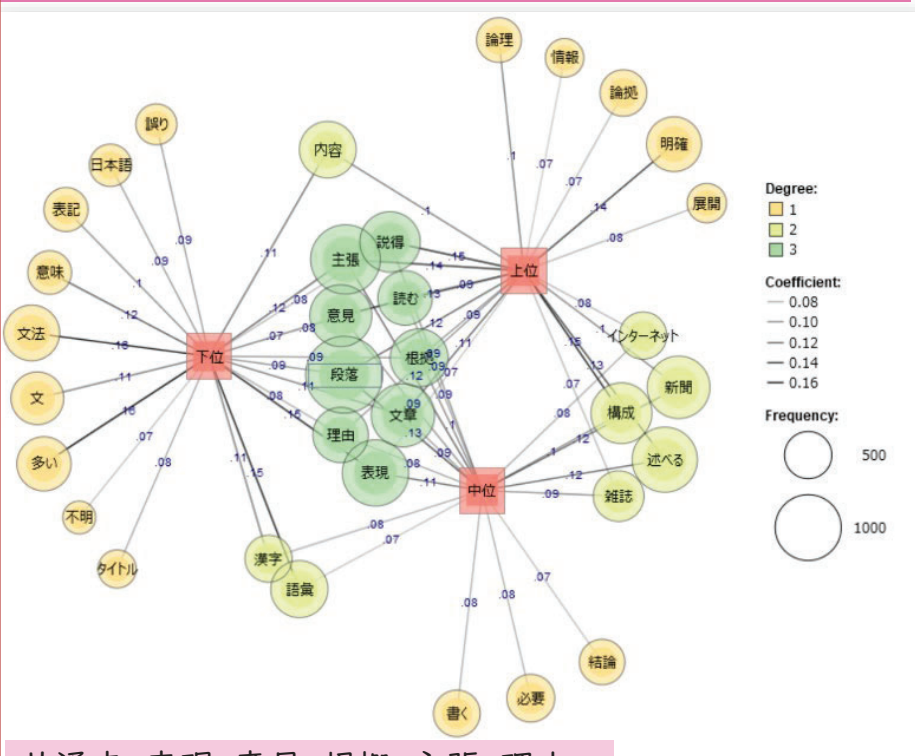
構成がよく練られており、一読しただけで**内容**がわかりやすい。**論拠**に基づく**主張**が**展開**されており、**論理展開**に一貫性がある。

中位群（良い点）

日本語表現が自然で、**結論**を提示したあとその**理由**を**述べて**いて**説得力**がある。

下位群（悪い点）

カタカナ、**漢字**など**表記ミス**が多い。論拠の中に、筆者の一方的な決めつけだと思わせたり、情緒的だと思わせるような**表現**がある。まとめ方が抽象的すぎるなど、**説得力**に欠けると感じさせる箇所がある。**タイトル**と**内容**との関係もわかりにくい。



共通点：表現，意見，根拠，主張，理由
 上位群：論理，論拠，明確
 中位群と下位群：語彙，漢字
 下位群：日本語，文法，多い，誤り

評価コメントのコーディングと分析

- **評価コメント**(総文字数:「良い点」40,242字、「悪い点」64,815字,計105,057字)を意味的まとまりを単位にリライトし、各リライトをコード化・カテゴリー化。その後、**コレスポネンス分析**によって項目間の関係を視覚化。

【コード化のステップ】

1:評価コメントを意味的なまとまりでリライト

原文「**構成**がよく練られており、一読しただけで**内容**がわかりやすい」

リライト「**構成**がよく練られている」/「一読しただけで**内容**がわかりやすい」

2:各リライトをコード化(コードの生成、定義付け)及びカテゴリー化

3:4名による議論と確認を経て10編の意見文に対する全評価コメントに基づき「コード化マニュアル」作成

4:残りの20編の意見文に対して別の1名が「コード化マニュアル」を基に、コード化

5:全30編分のコードに対する研究代表者による最終確認

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

45

評価コメントのコード一覧

10カテゴリー(33コード)

「**言語**」(表現力,文体,文法,語彙,接続,表記,誤用)

「**内容**」(論旨,立場,根拠,状況把握,譲歩,反論,問題提起)

「**構成**」(段落間,段落内,バランス,立場,根拠,状況把握,譲歩,反論,問題提起)

「**形式**」(文字数,原稿用紙,書字,句読点)

「**題**」,「**書き手**」,「**読み手**」,「**印象**」,「**分類不能**」,「**なし**」

⇒延べ5,798コード(「良い点」2,675コード,「悪い点」3,123コード)を抽出。

そのうち,出現数上位4カテゴリーの「**内容**」「**言語**」「**構成**」

「**形式**」に焦点を当て,それぞれの「良い点」「悪い点」を

含めた計8項目,5,125コードについてコレスポネンス分析を行い,項目間の関係を視覚化

コーディング基準 (10カテゴリー-33コード) の一部抜粋

コーディング名称	入力コード	コードの定義
言語的側面	表現力	日本語表現の豊かさ、洗練さ及び読みやすさの表現上の工夫に着目し
	文体	意見文のレジスターやブリーフに注目した評価
内容的側面	問い(課題文)に対する回答(立場表明)	意見文の主張・立場(=必要、不要等の課題)に著目したコメント
	根拠理由	執筆者の立場、主張を擁護や裏づけに着目したコメント
構成的側面	全体的な(複数の段落間の)構成	「構成」や「構造」、「序論・結論」等に注目したコメント「何を述べているか(内容はなく「どこに配置している(内容の配置・配分)」に注目したコメント
	段落内のまとまり	段落内のまとまりや一つに一つの概念が記されているかに注目したコメント
形式的側面	文字数	文字数の過不足に着目したコメント
	書字	書字の読みやすさに着目したコメント
題	題に着目したコメント	題と論旨の不整合を指摘するコメントについても、「題」に着目して要すれば「内容・論旨」ではなく「題」に含める
読み手意識	読み手の負担や共感を意識して書かれているか否かに着目したコメント	単に「読み手に分かりやすい」「読み手に親切」と記載されているだけでは「読み手」には含まない

【言語】の「良い点」の記述例

【言語：表現力】 表現が豊かである

【言語：文体】 文体が統一されている

【言語：文法】 文法的破たんがない

【言語：語彙】 語彙が豊富

【言語：接続】 「以上のようなことをふまえると」などの接続句が使える主張が明確

【言語：表記】 適切で正確な漢字の使用

【言語：誤用】 日本語のまちがいが少ない

文字数	文字数が守られている	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	制限文字数を超過	制限文字数を超過	制限文字数を超過
文字数が守られている	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である
文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる
文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい
文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である	文字数がきつすぎる	文字数がゆるい	文字数が適当である

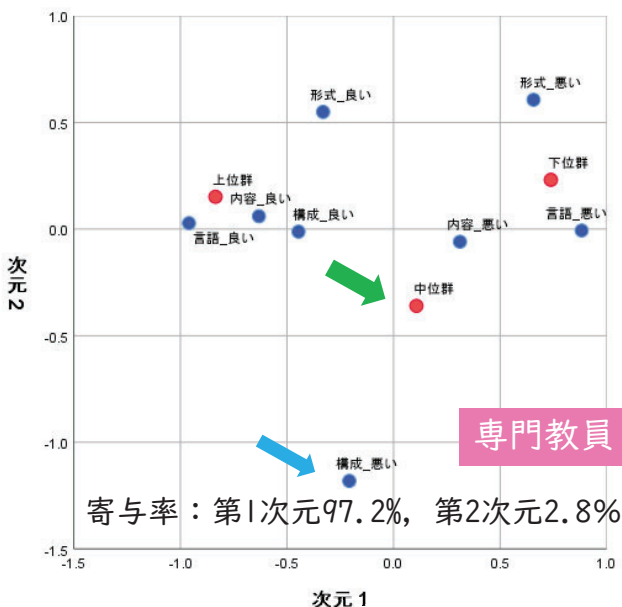
Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

47

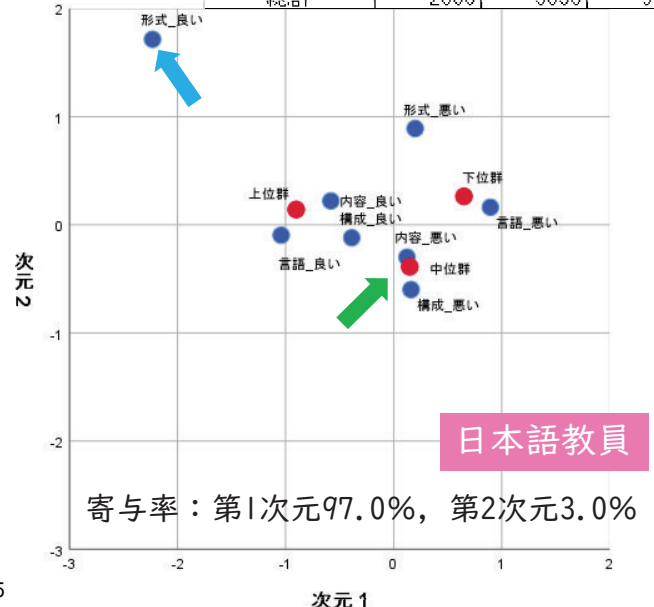
結果③: 評価コメント(コード)のコレスポネンス分析

上・下位群については専門の相違による影響は見られない。中位群については評価の基準に相違がある可能性がある。日本語教員は「形式」、専門教員は「構成」の悪さに対する注目度が低い。

評価の観点	評価者の属性			
	専門教員	日本語教員	総計	
良い点	内容	660	835	1495
	言語	114	213	327
	構成	148	310	458
	形式	49	3	52
悪い点	内容	493	618	1111
	言語	474	797	1271
	構成	70	207	277
	形式	78	55	133
総計	2086	3038	5124	



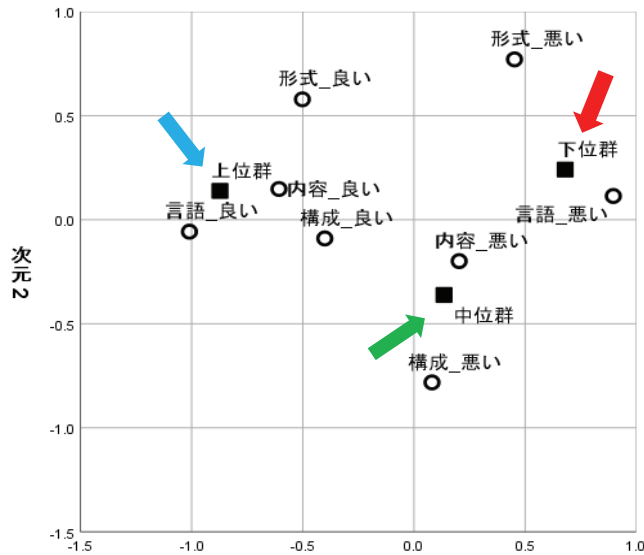
35



18

結果③:評価コメント(コード)のコレスポネンス分析

上位群は【内容】【言語】【構成】【形式】の良い点、中位群は【内容】と【構成】の悪い点、下位群は【言語】と【形式】の悪い点と対応関係がある。中位群は内容や構成上の不備により評価が上がらず、下位群は言語上の問題や文字数の不足、書字が丁寧でない等の【形式】上の理由で評価が低くなっている。



(寄与率：第1次元92.4%，第2次元7.6%)

評価の観点		レベル			
		上位群	中位群	下位群	総計
良い点	内容	734	447	314	1495
	言語	194	100	33	327
	構成	194	155	109	458
	形式	25	13	14	52
悪い点	内容	280	422	409	1111
	言語	94	475	702	1271
	構成	72	124	81	277
	形式	30	36	67	133
総計		1623	1772	1729	5124

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

49

伊集院ほか(2017, 2020)の考察

- 大学教員が作文を評価する際にもっとも着目しているのは【内容】でその後に【構成】や【言語】が続く。
 - 上位群は【内容】、【構成】、【言語】、【形式】の良い点、中位群は【内容】、【構成】の悪い点と対応関係が見られる。
 - ⇒【内容】及び【構成】が「よい」意見文か否かを分ける観点として重要
 - 下位群は【言語】、【形式】の悪い点との対応関係が見られる。
 - ⇒【内容】、【構成】が評価の観点として大きく関わるのは、言語能力が一定レベル以上に達している場合に限られる。
 - ⇒「よい」と評価される作文の言語レベルの目安は中級後半以上。中級後半語や上級前半語の使用率、漢字、内容語、異なり語数、総文字数がよい作文の指標となっている。
- (伊集院ほか2017)

本日の話の流れ

0. 本講演の趣旨

1. 作文コーパスの構築と研究

2. 作文評価研究

教材開発

3. ライティング支援ポータルサイト（構想）

4. まとめと今後の展望

作文研究・評価研究から教材開発へ

- 大学教員の評価の低い意見文あるいは評価が分かれる意見文では、**文体の混用**や**特定の言語要素の多用**が問題視されている。（伊集院2017）
- 評価の低い意見文には**最後の段落に至るまで主張が明らかにならないもの**、**主張に対する譲歩的な記述が長いもの**、**複数の主張が唐突に提示されるものがみられる**。また、**個人的経験談や好みなど、主観的と受け取られる根拠が散見される**。（伊集院2017）
- 評価の低い意見文は【言語】と【形式】の悪さとの対応関係が見られ、【内容】や【構成】が評価の観点として大きく関わるのは、言語能力が一定レベル以上に達している場合に限られる。（伊集院ほか2020）

⇒これまでの作文教育の経験と作文の分析、教員による作文評価結果の分析等を反映して伊集院・高野(2020)『日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング講座』アスク出版を開発

『アカデミック・ライティング講座』の特徴

■対象：中級～中上級～上級レベルの日本語学習者（+母語話者）

■構成：7課構成、2課～6課は3つのStep構成

Step1 「言語表現：アカデミック・スタイル」 中級以上（N3合格レベル）

➡アカデミックな文体を意識しながら文章例に基づいてまとまりのある文章を書くことに慣れる

Step2 「言語表現：文章に必要な文法・表現」 中上級以上（N2合格目標レベル）

➡文章の文法を意識しながらわかりやすい文章を書く

Step3 「内容・構成」 上級以上（N2合格～N1合格目標レベル）

➡論理の組み立てを意識しながら説得力のある文章を書く

■方法：実例と改善例から学ぶ

■巻末資料：チェックリスト（学習者用）／評価用ルーブリック（教師用：小論文用・レポート）／50音順スタイル対照リスト

■補助教材（ダウンロード）：アウトライン記入用紙／レポート作成用ワークシート／改善例（原稿用紙版）／原稿用紙／チェックリスト／評価用ルーブリック（日本語版・英語版）

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

53

評価研究の教育への応用：ルーブリック作成

・ルーブリックとは

「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」（ダネル他2014, p.2）

課題・評価尺度（達成レベル・成績評価点）、評価観点（課題が求める具体的なスキルや知識）、評価基準（具体的なフィードバック内容）からなり、一般的に評価尺度は5つ、評価観点は6つか7つが最大値（ダネル他2014, p.4）

- ・評価尺度：大学教員による5段階評定値
- ・評価観点：大学教員が書いた評価コメントから抽出したコード
- ・評価基準：評価コメントの記述を利用

- ・Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning* (2nd ed.). Stylus Publishing. (ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2014). 佐藤浩章 (監訳) 井上敏憲・俣野秀典 (訳) 『大学教員のためのルーブリック入門』 玉川大学出版部.)

評価研究の教育への応用：ルーブリック作成

○評定値5点

主張の根拠が明確であり、説得力がある。／論理構成・言語表現ともに非常によくできている。

○評定値4点

構成がわかりやすく、性質の異なる理由を3つ挙げられたのがよかった。

自分の意見、新聞・雑誌の利点やインターネットの欠点、結論が明確に述べられていて読みやすく、内容も妥当だと思いました。

○評定値3点

独創的な反面、主張がやや主観的になっており、そう思わない人を納得させる根拠に乏しい。／根拠の1つ目と2・3つ目の長さがアンバランスである。根拠が感覚的で客観的でない。／一部接続詞が不適切で、結束性に問題がある箇所がある。／文法的ミスがいくつかあり、単語の使いかたがおかしいところもある。

○評定値2点

考えが浅く、主張の論拠に説得力がない。／全体的な段落構成があいまいで、読みにくい。／語彙や文法に不正確なところがある。／話し言葉の使用、文体が不統一、タイトルが平凡。

○評定値1点

主張が不明確である。／同じ話を繰り返していて、構成がよくない。／語彙・表現・文法が不正確である。根拠が主観的で、信頼性に欠ける。字数が少ない。

本日の話の流れ

0. 本講演の趣旨

1. 作文コーパスの構築と研究

2. 作文評価研究

教材開発

3. ライティング支援ポータルサイト（構想）

4. まとめと今後の展望

作文教育・学習支援ツールの開発（構想）

だれが何のために使うものか（活用例）：

- アカデミックライティングを学ぶ日本語学習者の自律学習
- 海外で作文授業を担当する教員等による授業での活用
- 日本語教員養成課程の学生、若手教員の研修の材料（鎌田他2022, 2025等）

どのようなものを提供するか（設計）：

①作文コーパスや作文評価研究に基づく教材作成

- 接続表現、指示表現、モダリティ表現の表現集やレポート執筆に有用なコロケーションのリスト
- アカデミック・スタイルへの言い換え対照表
- 学習者が作文の自己点検に用いるチェックリスト
- 教員が作文のフィードバックに用いるループリック

②学習者作文評価システム 「jWriter」との連携

<https://jreadability.net/jwriter/ja>

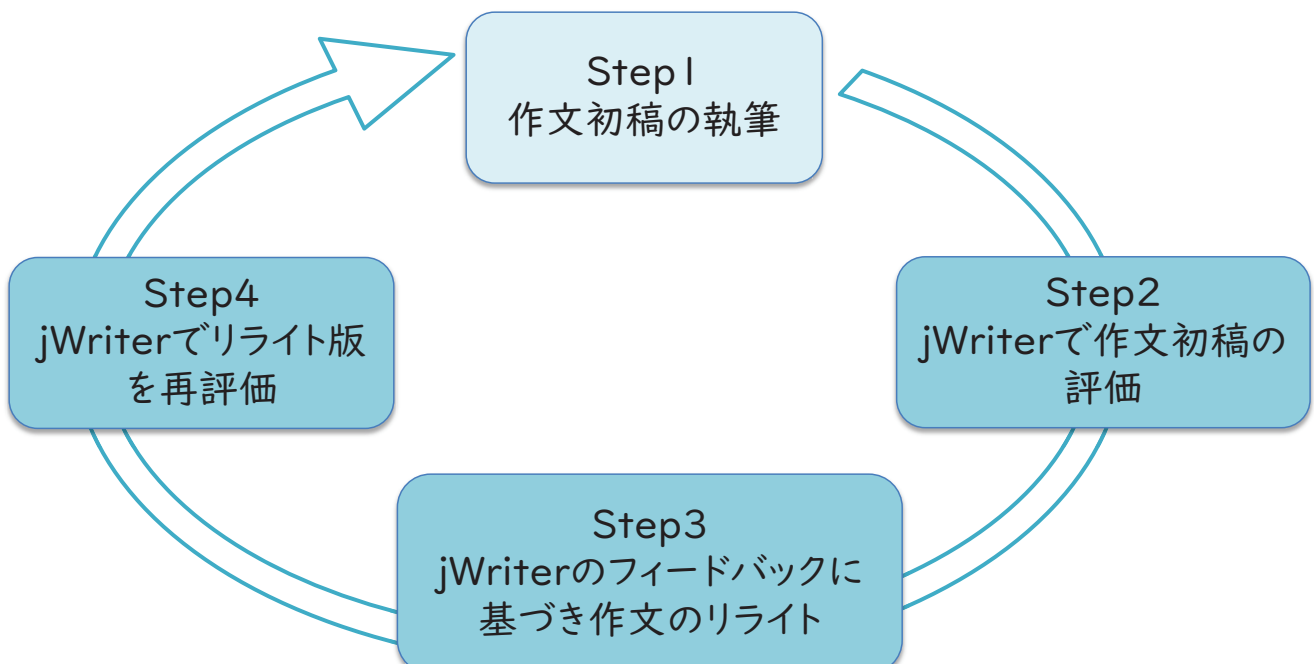
- 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子・村岡貴子(2022)「日本語教員がライティング指導に感じる難しさー指導経験年数に着目してー」『専門日本語教育研究』24, pp.75-82
- 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子(2025)「ライティング指導経験年数が短い日本語学校等教員が感じる指導の難しさー日本語教員養成の視点からの検討ー」『専門日本語教育研究』27, pp.27-34.

Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

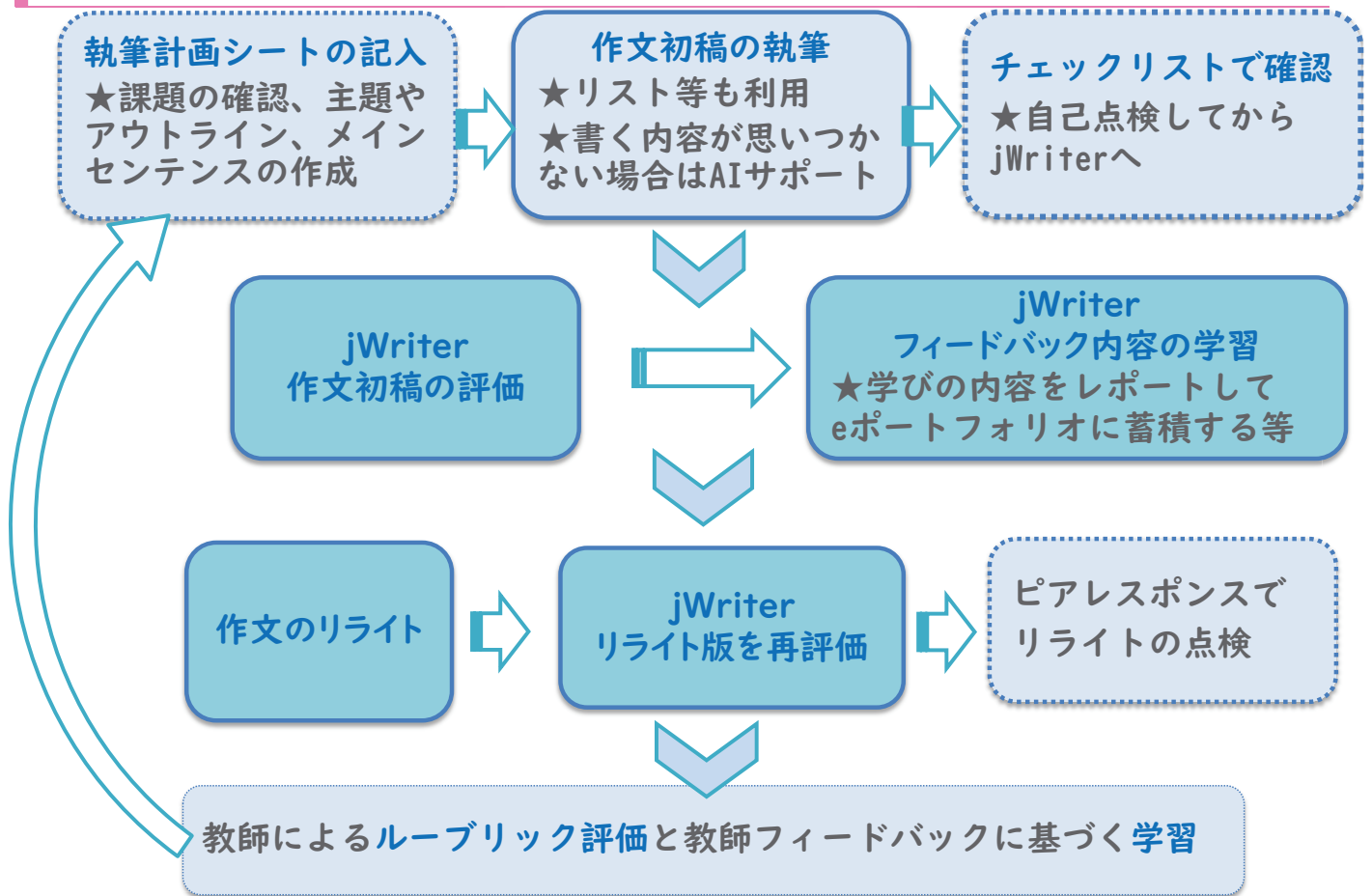
57

作文執筆の循環型ステップ（検討中）

- 書く目的や環境に応じてStepをカスタマイズ
- 300字以上の作文を想定
- 現在のところ引用は想定していない
- jWriterにAIによるフィードバック機能を装備



作文学習のカリキュラム案（検討中）



Copyright © Tokyo University of Foreign Studies. All Rights Reserved.

59

まとめと今後の展望

作文研究から評価研究、そして教育・学習支援へ

- **【変わらないこと】** 変革が求められる現在においても、産出言語の特徴を知るための作文研究やその特徴がどう評価されるか知るための評価研究、そして研究成果を生かした実践（教材開発・カリキュラム設計等）を連続した営みとして捉え、往還していくことは変わらない。

ただし、生成AIが発展した現代社会において、これまでの作文・評価研究の知見をいかに教育・学習支援ツールとして実装していくのが効果的なのか、議論が必要。

- **【展望（変わること）】** 研究成果を生成AIと連動させたライティング学習・教育支援ツールの開発を目指す。

参考文献

- ・ 浅井美恵子 (2003) 「論説的文章における接続詞について:日本語母語話者と上級日本語学習者の作文比較」『言葉と文化』4, pp.87-97
- ・ 石黒圭 (2008) 『文章は接続詞で決まる』光文社新書
- ・ 石黒圭 (2016) 『書きたいことがすらすら書ける! 「接続詞」の技術』実務教育出版
- ・ 伊集院郁子・小森和子・奥切恵 (2018) 「大学教員によるライティング評価の観点を探る」, Learner corpus studies in Asia and the world, 3, pp.159-176.
- ・ 伊集院郁子 (2017) 「作文と評価:日本語教育的観点から見たよい文章」『文章を科学する』ひつじ書房, pp.38-57.
- ・ 伊集院郁子・李在鎬・野口裕之・小森和子・奥切恵 (2017) 「IRT系モデルとReadabilityによる日本語作文の定量的分析:大学教員による評価とコンピュータによる自動評価の比較」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.214-219.
- ・ 伊集院郁子・高野愛子 (2020) 『日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング講座』アスク出版
- ・ 伊集院郁子・李在鎬・小森和子・野口裕之 (2020) 「評価コメントに見られる意見文評価の様相—共起ネットワーク及びコレスポネンス分析に基づく考察—」『第二言語としての日本語の習得研究』23, pp.26-43.
- ・ 伊集院郁子 (2022) 「作文評価ルーブリックの開発と課題 (【特集】ライティング評価の新潮流)」『早稲田日本語教育学』33, pp.1-13.
- ・ 伊集院郁子 (2024) 「日本語母語話者と日本語学習者の接続表現の比較—日本語・中国語・韓国語・英語を母語とする大学生の日本語作文を対象に—」『国立国語研究所論集』27, pp.95-113.

参考文献

- ・ 伊集院郁子 (2025) 「日本語教育における 接続表現の指導をめぐって —ライティング指導時の習熟度別留意点の検討—」『日本語習熟論研究』3, pp.57-73.
- ・ 伊集院郁子・小森和子・李在鎬・高野愛子・鈴木泰山 (2024) 「アカデミック・ライティングに必要な接続表現の検討—教材分析及びコーパス調査から—」ICJLE2024 (日本語教育国際研究大会)
- ・ 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子・村岡貴子 (2022) 「日本語教員がライティング指導に感じる難しさ—指導経験年数に着目して—」『専門日本語教育研究』24, pp.75-82
- ・ 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子 (2025) 「ライティング指導経験年数が短い日本語学校等教員が感じる指導の難しさ—日本語教員養成の視点からの検討—」『専門日本語教育研究』27, pp.27-34.
- ・ 小木曾智信・山崎誠 (監) / 石黒圭・烏日哲 (編) (2025) 『学習者コーパスの設計と構築』研究社
- ・ 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, pp.1-12.
- ・ 小森和子・伊集院郁子・李在鎬 (2022) 「日本語学習者の作文における自動評価と教師評価の比較」明治大学国際日本学研究 14(1), pp.41-68.
- ・ 田中真理・長坂朱美 (2006) 「第2言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」国立国語研究所 (編) 『世界の言語テスト』くろしお出版, pp.253-276.
- ・ 田中真理・長坂朱美 (2009) 「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在するアセスメント—」『社会言語科学』12-1, pp.108-121.

参考文献

- ・ 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—そのプロセスと決定要因—」 『社会言語科学』 14-1, pp. 210-222.
- ・ 坪根由香里 (2019) 「9か月間の予備教育を受けた中国人日本語学習者の作文—構成・結束性を中心に—」 『大阪観光大学紀要』 19, pp. 9-20.
- ・ 俵山雄司 (2017) 「流れがスムーズになる接続詞の使い方」 石黒圭 (編著)・山内博之 (監修) 『わかりやすく書ける作文シラバス』 くろしお出版, pp. 141-157.
- ・ 坪根由香里・田中真理 (2015) 「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る—評価観の共通点・相違点から—」 『社会言語科学』 18-1, pp. 111-127.
- ・ 日本語記述文法研究会 (編) (2009) 『現代日本語文法 7 第12部談話 第13部待遇表現』 くろしお出版
- ・ 長谷川哲子・堤良一 (2011) 「アカデミックライティングにおける「分かりにくさ」の要因は何か?—意見文の分析を通じた一考察」 『大阪産業大学論集人文・社会科学編』 11, pp. 21-34.
- ・ 長谷川哲子・堤良一 (2012) 「意見文の分かりやすさを決めるのは何か?—大学教員による作文評価を通じて—」 『関西学院大学日本語教育センター紀要』 創刊号, pp. 7-18.
- ・ 長谷川哲子 (2023) 「作文の評価コメントにおける評価上の着目点と評点との関連—第二言語としての日本語ライティング評価における評価項目—」 『エクス: 言語文化論集』 13, pp. 323-343.
- ・ 範海翔 (2010) 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の意見文における接続表現に関する比較研究」 『言語の普遍性と個別性』 1, pp. 87-105

参考文献

- ・ 李在鎬・伊集院郁子・村田裕美子・青木優子・長谷部陽一郎 (2024) 「日本語の習熟度と接続表現の使用に関する調査」 『早稲田日本語教育学』 36, pp. 259-268.
- ・ Ijuin, Ikuko (2020) Developing an Essay-Writing Rubric for Learners of Japanese: Based on the Analysis of Writing Assessment by Japanese University Faculty, Learner Corpus Studies in Asia and the World, 5, pp. 79-94.
- ・ Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning (2nd ed.). Stylus Publishing. (ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2014). 佐藤浩章 (監訳) 井上敏憲・俣野秀典 (訳) 『大学教員のためのルーブリック入門』 玉川大学出版部.)

付記

本研究は、JSPS科研費23K21939、21H04417の助成を受けています。また、国立国語研究所の第四期共同研究プロジェクト「日本語学習者の作文の縦断コーパス研究」の研究成果を報告したものです。

作文コーパスの構築・作文評価にご協力くださった皆様にお礼申し上げます。

講演 2

日本語の書記言語コミュニケーションの 実態と展望：

母語話者と学習者の句読点・括弧使用の共通性と差異から考える

岩崎 拓也

筑波大学人文社会系 助教

日本語の書記言語コミュニケーションの実態と展望

母語話者と学習者の句読点・括弧使用の共通性と差異から考える

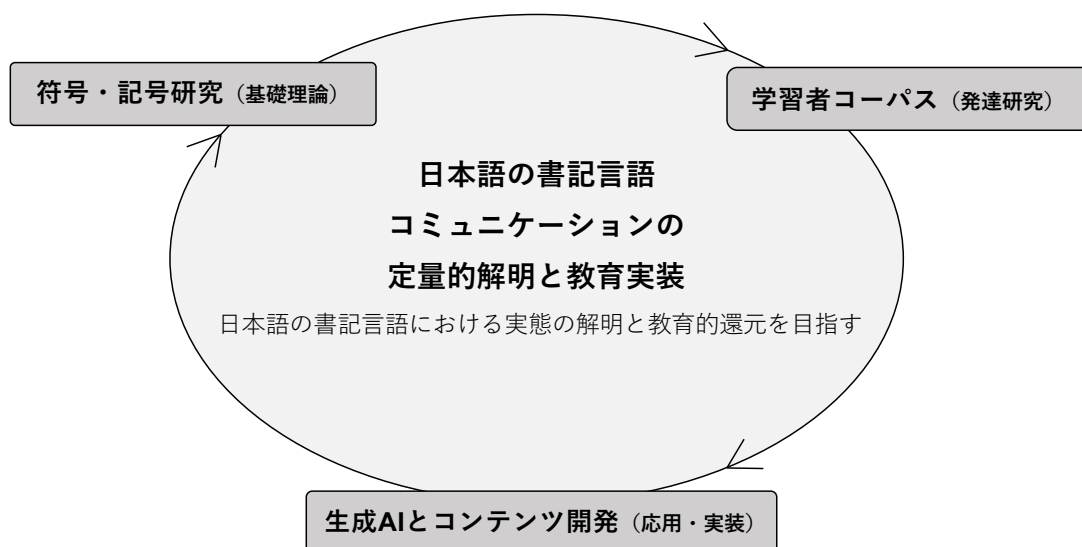
筑波大学 人文社会系 岩崎 拓也 (いわさき たくや)

2026-02-17 第18回大阪大学専門日本語教育研究協議会

はじめに

私の研究の統合的なビジョンと位置づけ

基礎理論 (符号研究) — 発達研究 (学習者コーパス) — 応用 (生成AI) — 社会還元 の循環モデル



今日は、日本語の書きことば／打ちことばについてお話しさせていただきます。

1. はじめに：現代の書記言語コミュニケーションと句読点・括弧の重要性
2. 日本語における正書法について
3. 日本語母語話者における句読点・括弧の使用実態
4. 学習者における句読点使用の共通性と差異
5. 教育・学習支援の展望と応用
6. まとめ

デジタルメディアの普及により「打ちことば」が書記言語の中心に？

- メディア活用によるコミュニケーションの多様化
 - 対面以外にソーシャルメディア、生成AI支援、生成AIとの対話などが一般化
- 「打ちことば」を中心とした即時的な文字媒体の中心のコミュニケーションが増加
- そのあり方が世代や状況により著しく異なりはじめている

句読点をはじめとした符号の使い方には、まだまだ開拓すべき面が存在

71年前からあった、表記法についての議論

これまで半世紀あまりにわたって大勢を成したきた口語文にもう一段の発展を与えるために、口ことばの発達を計り、その口ことばの発達を文章に生かすために、**これまでの表記法に、さらに一段の完成を期しなくてはならない**。そのためには、語を文字として表記するほかに、文表記として、カッコや句読点を施すことはもちろん、疑問符や感嘆符を用いて、意味を示すイントネーションを表記し、語が消えて意味が続く場合には「……。」を、文がなくて意味が続く場合には「——。」を用いるというようにして、**口ことばの趣をもう一歩くわしく、かつ的確に表記することによって、われわれの口語文は、われわれのものになってくるであろう**。

(西尾実 (1955) 毎日ライブラリー 「これからの言語生活」 『言葉と生活』毎日新聞社 p.190)

日本語の句読法には厳密な「正書法」がなく、その運用は書き手に委ねられている

国語審議会 関連

漢字

- 当用漢字表 (1946～)
- 常用漢字表 (1981)
- 改定常用漢字表 (2010)

ひらがな

- 現代かなづかい (1946年)
- 現代仮名遣い (1986年)

送りがな

- 送り仮名の付け方 (1973)

外来語

- 外来語の表記 (1991)

ローマ字

- ローマ字のつづり方 (1954)

句読点・符号

- 句読法案・分別書き方案 (1906)
- くぎり符号の使ひ方【句読法】(案) (1946)
- 公用文作成の要領 (1952)
- 公用文作成の考え方(建議) (2022)

などなど…

「正書法」の考え方 (小泉保 (1978) 『日本語の正書法』大修館書店)

歴史的仮名づかいこそ「正書法」(戦前の見方)



現代かなづかいこそ「正書法」(戦後の見方)



ゆるやかな「正書法」(国語審議会 (1956) 「正書法について(報告)」)

正書法(正字法)はオーソグラフィーの意味で使われているが、日本語の表記は漢字・かな(ひらがな・かたかな)を交えて書き、しかもその使用が比較的任意になりやすいから、**厳密な意味での正書法は漢字・かなの表記であるかぎり、一定することがきわめて困難な**ことである。しかし、ひらがな・かたかななどの問題、漢字・かなづかい・送りがなを含めて、日本語の表記について正書法を考えてもさしつかえあるまい。



多様な「正書法」(文化庁 (2022) 「公用文作成の考え方(建議)」)

原則として、公用文の表記は法令と一致させる。ただし、表「公用文の分類例」がおおよそ示すとおり、**文書の目的や種類、想定される読み手に応じた工夫の余地がある**。

→「正書法」の解釈は次第に枠が広がっている。

日本語の句読点の使い方は簡単？

17.1%

句読点などの使い方に「困っていることがある」と回答した人の割合
約8割は「困っていない」と回答



「困っていない」＝句読点の使い方はわかりやすい？

文化庁（2018）「平成29年度「国語に関する世論調査」の結果について」

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/r1393038_01.pdf（2026/02/02アクセス）

7

しかし、レジスター（文章の種類）によって、句読点の使い方は「ゆれ」がある

 教科書・白書	 新聞
「～した。」	「～した」。
句点位置：閉じかぎの内側（直前）	句点位置：閉じかぎの外側（直後）
使用率：100 %	使用率：約 97 %

どちらかが「間違い」ということではなく、**文章の種類**によって選ばれやすさが異なる

母語話者と学習者のデータの比較から、ライティング教育の新たな可能性を考える

→ この曖昧さの背景にある母語話者の多様な日本語表記の実態と、学習者の習得状況を比較することが必要

今日は、日本語の正書法についての歴史を概観した後、
これまでの研究成果を以下の3つの観点から共有

1. 日本語母語話者における句読点・括弧の使用実態
2. 学習者における句読点使用の共通性と差異
3. 教育・学習支援の展望と応用

| 9

日本語における句読点の歴史：

句読点はもともと読み手が自分でつけるもので、書き手がつける習慣は後世のもの

- 一説によると、日本語の文章には句読点というものは存在しておらず、テンやマルは中国から伝わったもの（大類雅敏（1990）『文章は、句読点で決まる！』ぎょうせい）
- 中国の「秘省校書式」が起源の一つ（毛晃・毛居正（1037）『増修互註禮部韻略』巻第四に説明あり）

| 10

日本語における句読点の歴史：

日本の句読法は、漢文訓読の伝統と西洋の蘭学の影響が混ざり合って発展

平安時代には訓読のための符号が存在（現在の「、」と「。」ではなく、さまざまな符号が使用）

- 貝原益軒（1703）『点例』、太宰春台（1728）『倭読要領』
→ 漢文訓読のテンやマルの使い方にかんするもっとも早い時期の解説

オランダからの文化や蘭学も日本語の句読点の成立に影響を与えた

- 大槻磐水（1788）『蘭学階梯 卷下』
→ オランダ語の句読法を紹介
- 1600年頃のキリシタン文献に句読点の最古の例が見られるとという記載あり
（小学館辞典編集部編（2007）『句読点、記号・符号活用辞典。』小学館）
→ しかし、具体例は不明

11

日本語における句読点の歴史：

明治期の言文一致運動と学校教育の普及が、現代の句読法の「よりどころ」を築いた

- 1866年の前島密による『漢字御廃止之儀』を契機にいわゆる国語国字問題が浮上
→ 明治に入り「国字改良運動」とも関連し、表音的仮名遣いによる仮名文の普及を目的とした「かなのくわい」や、ローマ字を推進する「羅馬字会」が結成

仮名文字専用論者：分かち書きとテン・マルを使用

ローマ字論者：コンマとピリオドを使用

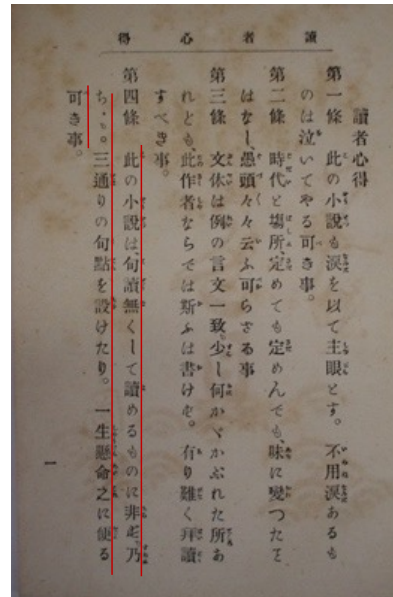
→ どのように日本語を書き表すかという問題と句読点使用の問題は非常に密接な問題

12

日本語における句読点の歴史：

明治期の言文一致運動と学校教育の普及が、現代の句読法の「よりどころ」を築いた

- 巖谷小波 (1889) 『妹背貝』の「読者心得」
「此の小説は句読無くして読めるものに非ず」



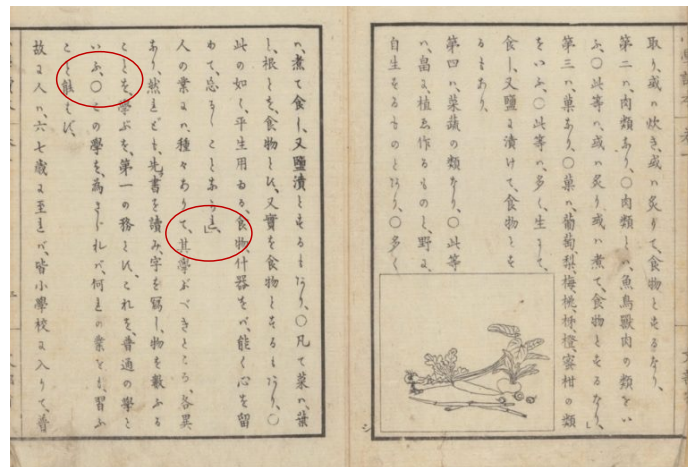
→ 原文一致運動と大きな関わり

巖谷小波 (1889) 『妹背貝』の読者心得 (国文学研究資料館 電子資料館 近代書誌・近代画像データベース) <https://doi.org/10.20730/300005174> (参照 2024-09-04)

日本語における句読点の歴史：

明治期の言文一致運動と学校教育の普及が、現代の句読法の「よりどころ」を築いた

- 1906年 (明治39年) に文部大臣官房図書課によって示された『句読法案・分別書キ方案』 (以下、『句読法案』)
- 明治時代初期の小学校の教科書の句読点を見てみると、テンだけでマルとテンの両方の役割を持たせていたり、マルのかわりに「や○」を使っていたり、と多種多様な符号で句読点や段落を示している



→ いずれにせよ、句読法が安定していたとはいえない

文部省 (1874) 『小學讀本 卷1』 (国立教育政策研究所教育図書館貴重資料デジタルコレクション) <https://www.nier.go.jp/library/rarebooks/textbook/K110.82-2-1/> (2024/09/04アクセス)
文部大臣官房図書課 (1906年) 『句読法案・分別書キ方案』 <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/903921> (2026/02/02アクセス)

日本語における句読点の歴史：戦後の2つの考え方

- 1946年「くぎり符号の使ひ方〔句読法〕（案）」

→『句読法案』をもとに現代口語文に適するように調整された基準
あくまで「案」であるため、**強制力はない**

- 1952年「公用文作成の要領」

→文語調だった公用文を改良するために文化庁国語審議会が作成し、官房長官が各省庁に周知徹底を呼びかけたもの

句読点については、「第3 書き方について」の注2において「句読点は、横書きでは「、」および「。」を用いる。事物を列挙するときには「・」（なかてん）を用いることができる。」と書かれている（p.8）

内閣府第16号依命通知（1952）『公用文作成の要領〔公用文改善の趣旨徹底について〕』https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kento/kento_03/pdf/sanko_2.pdf（2026/02/02アクセス）
文部省教科書局調査課国語調査室（1946）『くぎり符号の使ひ方〔句読法〕（案）』<https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1126388/1>（2026/02/02アクセス）

15

日本語における句読点の歴史：70年ぶりの改訂

- 2022年「公用文作成の考え方（建議）」

→横書きの場合にはコンマ「、」ではなく、読点「、」を使用することを明言

「ア 句点には「。」(マル)読点には「、」(テン)を用いることを原則とする。横書きでは、読点に「、」(コンマ)を用いてもよい。ただし、一つの文書内でどちらかに統一する。」

(p.4)

しかし、これらはいずれも「**公用文**」における使い方のめやすであり、
一般においてそもそも句読点の使い方に細かい規範が定められているというわけではない

読点は意味・構造・リズムなどの要因が複雑に絡みあって打たれる「恣意性の高い」符号

- 読点は、係り受けなどの文の構造や、韻律の調整など、より多義的かつ任意的な用法を含んでおり、個人差や文体差も大きいと言われている（石黒:2011）

→この曖昧さの背景にある母語話者の「暗黙のルール」は何か？

接続詞直後の読点は、いつ打つのか？

- 「現代日本語書き言葉均衡コーパス」（BCCWJ）のコアデータを分析すると、主に右の3つが接続詞直後に読点が打たれやすい要因だった（ほかにも要因あり）
- 機械学習による読点付与の再現率は約80%

品詞ごとに打たれやすい読点はたしかに存在

読点が打たれる強い要因



要因1：接続詞が文頭にある場合



要因2：白書のような公的かつ硬い文章である場合



要因3：「で」「が」「しかしながら」といった特定の接続詞の直後

接続詞直後の読点は、いつ打つのか？

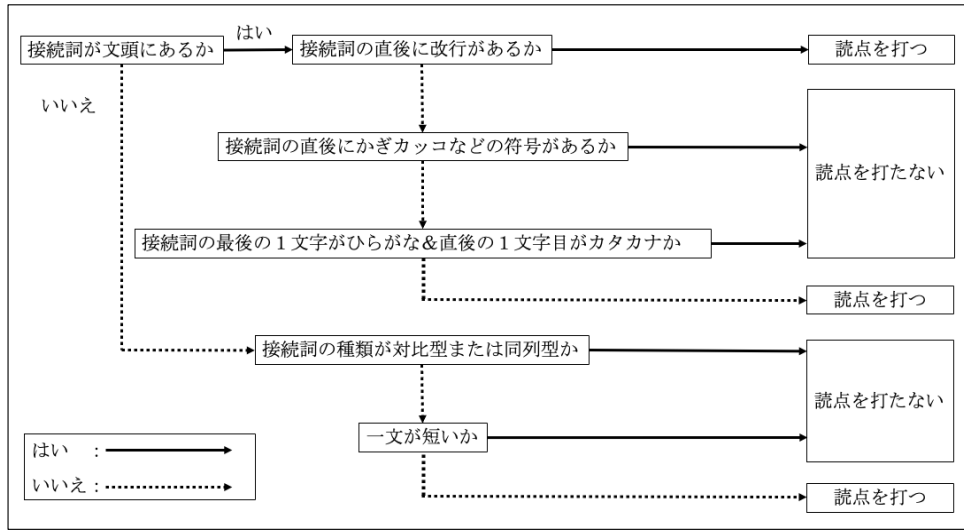


図5：接続詞直後の読点の打ち方についてのフローチャート


母語話者の使用傾向から日本語学習者へのフローチャートを作成


岩崎拓也（2021）「接続詞の直後の読点をどう指導すべきか」李在鎬（編）『データ科学×日本語教育』pp.268-287ひつじ書房


アカデミックライティングにおいて「は」の直後の読点はいつ打つのか？

- 人文系の学会誌（日本語教育学、日本語学、日本文学）に掲載された論文 60 本を対象に、係助詞「は」の直後に読点が打たれるかどうかを分析。分析の結果は以下のとおり。

「は」の直後に読点を打つべき3つの条件


1. 文中の読点数：「は」の直後を除いて一文中の読点が2個程度の場合


2. 一文の長さ：一文の長さが70字程度の場合
 （デフォルトのWordの場合一行半から二行程度）


3. 文中の位置：形式段落の冒頭（一文目）が「は」の場合

岩崎拓也、井伊葉穂子（2025）「人文系論文における係助詞「は」直後の読点使用の傾向と指導指針」『専門日本語教育研究』26, pp.27-34.

LINEなどのチャットにおける句点の意味について（いわゆる「マルハラ」論争）

- 文末の句点が「威圧的」「冷たい」「怒っている」と感じる人がいる
- クラウドソーシングで約300人に調査
- チャットにおいて句点「。」は、文末を示すマーカーとしてだけでなく、**なんらかの感情や態度**を読み手に与えている可能性を示唆

→決してマイナスな印象だけではない



#このマルハラ議論、英語でも同様の指摘がある（英語だからピリハラ？）

→句点だけでなく、符号全般の意味の再検討の必要性

岩崎拓也, 市江愛, 井上雄太 (2024) 「チャットにおける符号使用の印象評価のための予備的分析」言語資源ワークショップ2024 (<https://doi.org/10.15084/0002000387>)
Gretchen McCulloch. 2019. *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*, New York: Riverhead Books.

21

括弧の使い方：目立たせるための括弧

『句読点、記号・符号活用辞典。』には、**18種類の括弧**が掲載されている
そのうち、最近最も使われている「**目立たせるための括弧**」は【隅付括弧】

特に、メールの件名の最初に使うことが多い。

例) 【リマインド】 【ご確認】 【お願い】 【ご確認お願い】 【訂正】

【12/7実施予定】 【お知らせ】 【ご相談】 【至急】 【通知】

22

括弧の使い方：目立たせないための括弧

丸括弧（まるかっこ）を使うと、文をスッキリ見せることができる。

- ・先に1階のホール（正面の玄関入ってすぐのところ）に集合してください。
- ・伺うときは事前に連絡します。
（急に来ませんので、ご安心ください笑）

一文に書くと複雑になってしまう情報や
わざわざ地の文に書くほどでもないことは、丸括弧を使って書くといい

小・中学生の括弧の使い方は言葉の引用から目立たせるための括弧へ

小学校低・中学年：「言葉の引用」

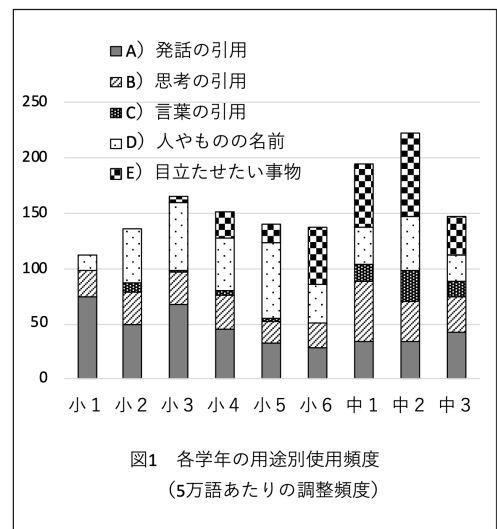
- ・おとうさんが「スケートボードにいこうよ。」とってくれた」（小1）

小学校高学年以降（小6～中3）：「目立たせたい事物」

- ・私がこの一年間頑張ったことは、「我慢すること」です。（中2）

括弧の機能の多様化：

単なる引用から **文章構成を主体的に操作するツールへ**



砂川（2025）p.85

「やさしい日本語表記法」の必要性について

「やさしい日本語表記法」

- ・表記法によって読み時間や理解度が異なる
- ・ルビや分かち書きなども含んだ表記方法の必要性？
- ・現状は「やさしい日本語」の作成ガイドラインの表記についての言及がばらばら

ガイドラインにおける表記についての言及の有無

ガイドライン略称	ルビ	読点	括弧	分かち書き	その他
A	○	×	○	○	×
B	○	×	○	○	×
C	○	×	×	○	×
D	○	×	○	×	○
E	○	×	×	○	×
F	○	△	○	×	○

岩崎拓也 (2025) 「やさしい日本語」ガイドラインにおける表記方法の実態と課題」

このように、母語話者の句読点や括弧などの符号の使用には一定の使用傾向が見られ、そこからどう教えるかということを考えることができる

では、日本語学習者は？

日本語母語話者と日本語学習者の句読点の使用量は少し違う

日本語母語話者と日本語学習者の句読点使用量の異なり

	読点の使用	句点の使用
中国人日本語学習者	日本語母語話者より多い	日本語母語話者より多い
韓国人日本語学習者	日本語母語話者より少ない	日本語母語話者と有意差なし

岩崎拓也 (2016) 「中国人・韓国人学習者の作文に見られる句読点の多寡」『一橋日本語教育研究』4, pp.187-196, ココ出版

岩崎拓也 (2017) 「正確で自然な句読点の打ち方」石黒圭 (編), 山内博之 (監修) 『わかりやすく書ける作文シラバス 現場に役立つ日本語教育研究 3』, pp.75-96, くろしお出版

日本語母語話者と日本語学習者の句読点の使用量は違う

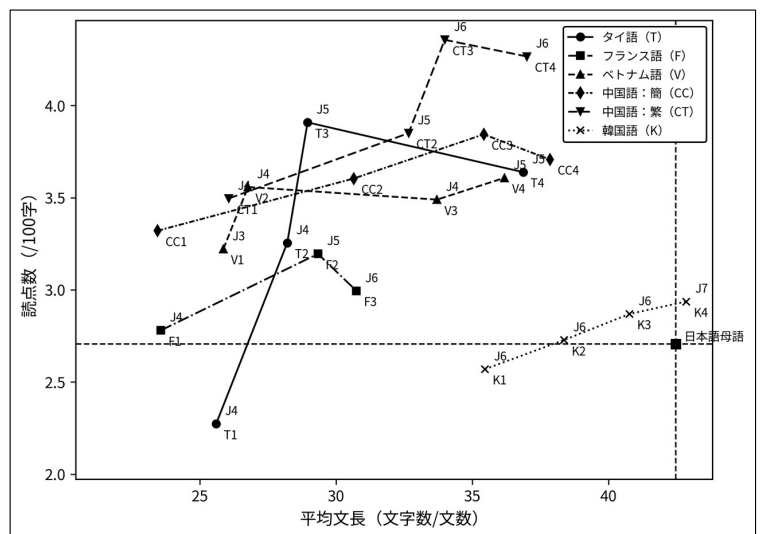
- 『W-CoLeJa』のコアデータ (core_10) を用いて、中国語圏 (簡体字/繁体字)、韓国語圏、タイ語圏、ベトナム語圏、フランス語圏を母語とする日本語学習者の作文3～4年分の句読点使用を調査

【わかったこと】

- 1) 句読点使用には母語による差異が認められる
- 2) 習熟度が上がっても日本語母語話者の使用傾向に近似しない

→句読点の使い方を教わっていないから当たり前と言えば当たり前？

(「句読点が多い = 読みにくい」かどうかは別途調査が必要)



日本語母語話者と比較すると…

中国語を母語とする日本語学習者は日本語母語話者よりも従属節で読点を打ちやすい

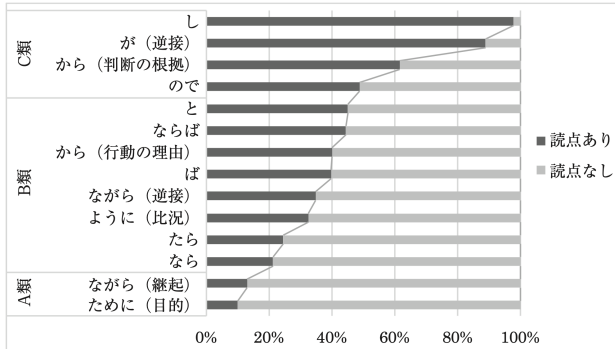


図1 日本語母語話者の従属節における直後の読点の有無

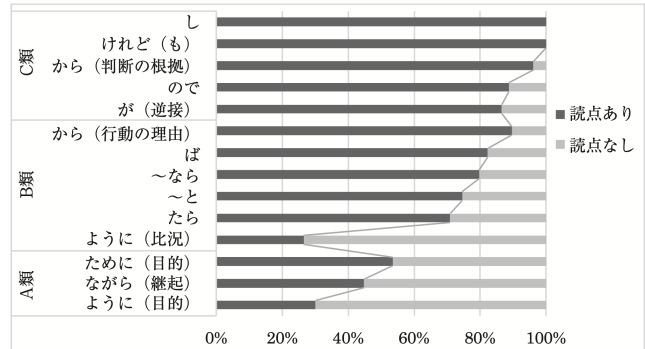


図2 中国人日本語学習者の従属節における直後の読点の有無

岩崎拓也 (2017) 『正確で自然な句読点の打ち方』石黒圭 (編), 山内博之 (監修) 『わかりやすく書ける作文シラバス 現場に役立つ日本語教育研究 3』 pp.75-96 ころしお出版
 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店
 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』大修館書店

日本語母語話者と比較すると…

韓国語を母語とする日本語学習者は従属節によって読点の打ちやすさが違う

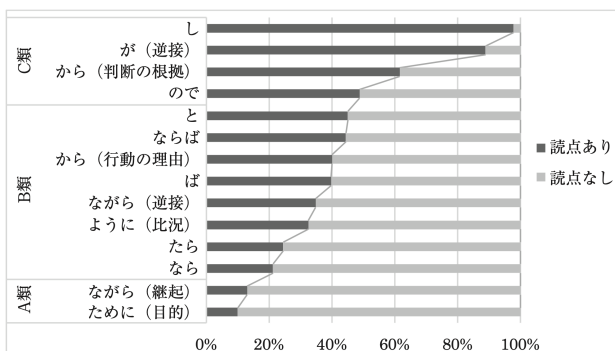


図3 日本語母語話者の従属節における直後の読点の有無

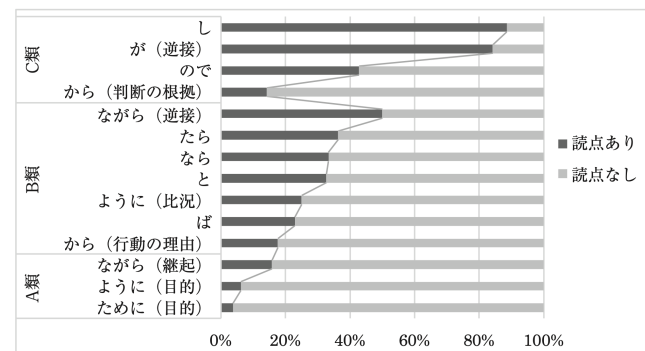
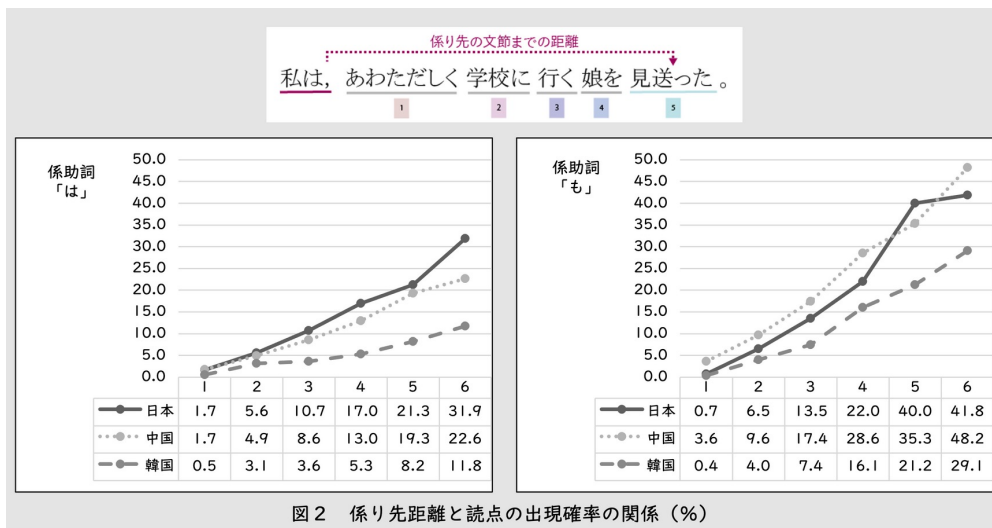


図4 韓国人日本語学習者の従属節における直後の読点の有無

岩崎拓也 (2017) 『正確で自然な句読点の打ち方』石黒圭 (編), 山内博之 (監修) 『わかりやすく書ける作文シラバス 現場に役立つ日本語教育研究 3』 pp.75-96 ころしお出版
 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店
 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』大修館書店

係助詞（とりたて助詞）の「は」の後に読点を打つかどうかは、文の構造（係り受け）と文の長さに関係している

たとえば、「は」は係り受けが遠いほど、読点が打たれやすい



岩崎拓也 (2018) 「日本語の文章で読点のルールはどうなっていますか」 国立国語研究所 ことば研究館 「ことばの疑問」 (<https://kotobaken.jp/qa/yokuaru/qa-53/> : 2026年2月4日確認)

このように、母語話者をベースラインとして、学習者の句読点や括弧などの符号の使用と比較することで、どう教えるかということを考えることができる

生成AIとのこれからの関わり方も考えていく必要がある

日本語学習者の作文を生成AI（ChatGPT-4）に添削してもらったところ

→ 生成AIの添削の**78.1%**に日本語教師は納得するという結果

これはライティング教育に利用しない手はないのでは？

生成AIとのこれからの関わり方も考えていく必要がある

日本語学習者に生成AIを使わないでというのは**もはや不可能**

とはいえ、なんでもかんでも全て生成AI頼みになってしまうことは言語学習としては意味がない

→ なので、対応策を考えていく必要がある

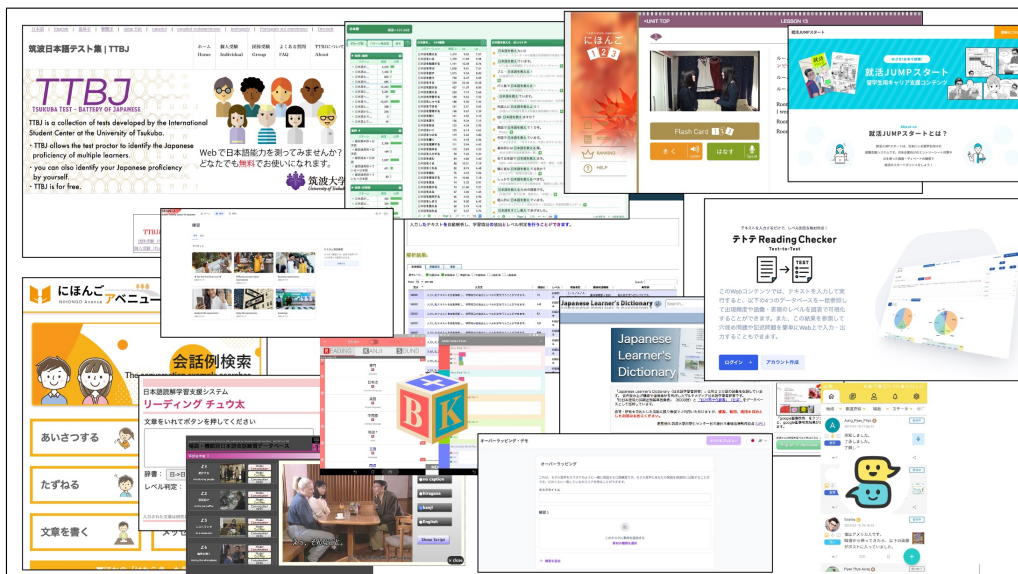
【対応策いろいろ】 書いた作文を読ませてみる

バージョン違いのログをLMSに載せるなど、執筆過程の可視化を行う

教室内で執筆させる

などなど

生成AIとのこれからの関わり方も考えていく必要がある：
 弊学のグローバルコミュニケーション教育センター 日本語・日本事情遠隔教育拠点での取り組み



現在運営中の拠点コンテンツ（14種類）

筑波大学 グローバルコミュニケーション教育センター 日本語学習環境支援共同利用拠点

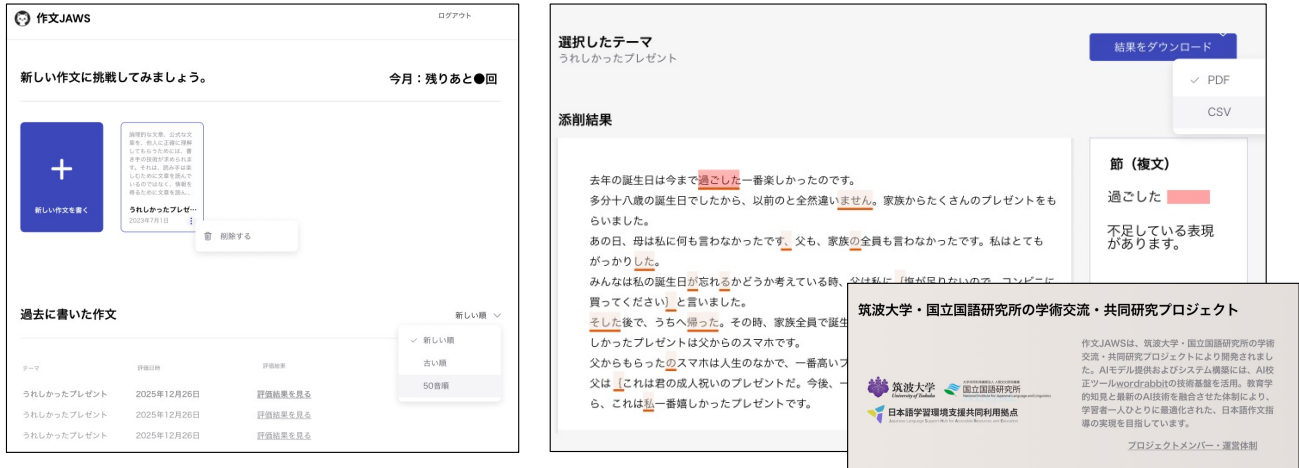
日本語を学ぶ人のためのポートフォリオシステムとポータルサイトの開発

これまでの拠点事業を踏襲しつつ、生成AIを活用して個別最適化された日本語学習環境を提供する
 ポートフォリオシステムとポータルサイトを構築・提供予定



生成AIを活用した作文自動添削システム・評価テストの構築（2026年4月公開予定）

学術交流協定を結び、国語研が構築しているデータベースを学習データとし、AI開発のベンチャー企業との3者協働で、日本語学習者に特化した作文添削AIを作成・活用した作文自動添削システム・評価テスト「作文ジョーズ (Japanese Assessment and Writing Support)」を作成中。この4月からベータ版の公開予定。



まとめ

今回の第18回大阪大学専門日本語教育研究協議会の趣旨をふまえて

趣旨：日本語による書記言語コミュニケーションとその教育・学習支援の展望
 — 学習者作文研究の成果共有から教育開発の新たな可能性を探る —

今回の第18回大阪大学専門日本語教育研究協議会の趣旨をふまえて

- **現代の書記言語の実態：多様化する「正書法」と「打ちことば」**
 - 日本語の句読法には厳密な「正書法」がなく、レジスターやメディア、書き手の意図におうじて「ゆれ」や「多様性」が存在
- **研究の成果：母語話者と学習者の対照から見えるもの**
 - 母語話者の符号・記号使用には、文構造や長さ、レジスターに基づいた「暗黙のルール」が存在し、そこから何かしらの教育的示唆を得ることができる
 - 学習者の使用傾向は習熟度が上がっても必ずしも母語話者に近似せず、母語による差異が残存する
- **教育・支援の展望：AI共生時代のライティング教育**
 - 生成AIを単なる添削ツールとしてだけでなく、執筆過程の可視化や個別最適化された学習支援に活用
 - 「情報伝達」「感情伝達」「タスク伝達（対AI）」という、目的別の符号活用の指導が必要

こういった小さな分析と考察の積み重ねが、
新たなコミュニケーション時代における教育・学習支援のあり方を
再考する一助となればと考えています

日本語の書記言語コミュニケーションの実態と展望

母語話者と学習者の句読点・括弧使用の共通性と差異から考える

ご清聴、ありがとうございました。

筑波大学 人文社会系 岩崎拓也

2026-02-17 第18回大阪大学専門日本語教育研究協議会

本発表の成果はJSPS科研費JP24K00078とJP25K16302の助成を受けたものです。

また、国立国語研究所の第4期共同研究プロジェクト「日本語学習者の作文の縦断コーパス研究」の研究成果を報告したものです。

全体討論（要約）

司会

中俣 尚己

国際機構国際教育交流センター 准教授

司会：

作文の「Can-do」とは、一般的な Can-do と同様のものなのか、それとも、より細分化された独自の Can-do 記述を用いているのか。

伊集院先生：

Can-do の参照枠で接続表現に関連する記述を探してみると、A1・A2 レベルにおいては「そして」「でも」「から」などの基本的な接続表現の使用が具体的に示されている。一方、上位レベルになると具体的な接続表現の提示は見られず、多様な構成パターンや幅広い結束手段を適切に用いるといった抽象的・包括的な記述となる。

司会：

調査では、下位群の作文は「形式」や「言語面」に評価が集中する傾向が示されたが、教員として、下位レベルの学習者に対して形式や言語面のみを中心に添削・評価することは本当に適切なのか。下位レベルの学習者に対する評価の在り方について、どのように考えるか。

伊集院先生：

今回 44 名の評価結果を集計すると一定の傾向が見られ、平均点では評価のランクに大きな変化はなかった。しかし、個別に見ると、誤りが多くても独創的な視点や表現意図を高く評価する評価者もいれば、誤りの多さや主観性を重視して低く評価する者もあり、評価の観点にはばらつきが見られた。大学の授業等で行った同様の調査においても、留学生、日本語母語話者、国内外の教員など評価者によって判断が分かれるケースが確認されたが、多数の評価を集めて平均化すると、最終的な評価ランクは大きく変わらないという結果が得られている。

司会：

文頭の接続表現の分析結果では、日本語母語話者において「列挙」「結論」「転換」の使用が多いことが示された。この傾向は、小論文的な文章構成、すなわち列挙した上で結論を述べる構造と関連していると考えられるが、そのような特徴は実際の文章からも読み取れるのか。

伊集院先生：

実際の作文からも、小論文的な構成の特徴は強く感じられた。2007 年以降、日本の大学進学を目指す留学生にとっての模範例を収集する目的で、いわゆる難関大学の優秀な学生の作文を集めたが、入試小論文を経験してきたと考えられる学生の文章には、一定の構成パターンが見られると感じた。

司会：

列挙して結論を述べる構成は生成 AI の文章にも多く見られ、一定の型として定着している可能性がある。一方、母語話者に多かった「転換」は、800 字程度の意見文では必ずしも用いやすいとは考えにくく、実際にはどのように用いられていたのか。

伊集院先生：

800 字程度の意見文では「転換」はあまり用いられないと当初は想定していたが、実際には母語話者の作文に一定数見られた。「ところで」のような話題転換ではなく、「では」「それでは」といった形式が中心であった。母語話者の「転換」は、問題提起を踏まえ、社会的視点から個人的視点へと論点を切り替えるなど、視点を整理し直す機能を果たしている。

司会：

符号は全体の意味にも影響を及ぼすとの指摘があったが、符号を文字と同様に捉えてよいのか。

岩崎先生：

符号は符号でしかない。ただし、チャットのやり取りのような場面では、例えば、三点リーダーなどの符号が話題や感情に応じて用いられ方を変え、単に意味を補う機能にとどまらず、相手に合わせて同じ形式を用いることで同調や感情の共有を示すなど、対人的な調整機能を果たしているという研究がある。

符号は書き手と読み手の関係性の中で有機的に機能し、意図やニュアンスに影響を及ぼす側面がある。

司会：

生成 AI に分かりやすく示すための句読点の扱いは興味深かったが、生成 AI が記号をどのように解釈しているのかは、すでに明らかになっているのか。

岩崎先生：

生成 AI に対しては XML 形式やマークダウン形式など、構造化された形式で入力すると精度が向上するとの報告がある。また、同一プロンプトを連続して与えることで精度が上がるとする研究もある。指示内容と本文が混在すると範囲の判別が曖昧になるため、構造を明確にすることが重要である。

司会：

「作文ジョーズ」について、添削はどのような方法で行われているのか。また、教師データは人間による添削結果を用いているのか、それとも LLM に基づく処理なのか。

岩崎先生：

このシステムには、日本語母語話者向けのシステムがあり、Word のプラグインとして文章の表記揺れなどを即時に検出し、フィードバックする仕組みがある。共同開発企業は、誤字脱字を含む日本語学習者の文章に対応した形態素解析や係り受け解析の技術に加え、評価データおよび教師データを活用し、自動添削・評価システムの開発を進めている。

司会：

このシステムは、あらかじめ設定されたテーマに基づくものか、それとも学習者が自由に作文できる仕組みなのか。

岩崎先生：

現段階ではテーマを限定した形式を採用している。意見文や日記文など、複数のテーマを設定し、その中から選択して執筆する方式である。現在は、評価の安定性や妥当性を確保するため、自由テーマではなく一定の枠組みの中で実施している。

テーマよりも文章構造の把握を重視しており、例えば、学期前後で同一構造の課題を用いることで、接続詞の使用や構造の明確さなどの変化を定量的に測定できる。教員にとって学習成果を可視化しやすい形式を目指して開発を進めている。

伊集院先生：

従属度や文の長さ、漢字使用率と読点使用との関連について、何らかの影響関係が考えられるのか。

岩崎先生：

文字種と読点使用との関係については、テキストやジャンルによる差が大きく、一概には言えない。ただし、接続詞や「は」など、ひらがなで書かれる語の後に同じくひらがなが続く場合には読点が打たれやすく、語の切れ目を示す分ち書き的機能として文字種が影響している可能性がある。

岩崎先生：

作文カリキュラム案におけるポートフォリオへの蓄積について、実際に蓄積された作文をどのように活用・評価するのか、学習者および教師にとってどのような運用が想定されているのか。

伊集院先生：

生成 AI の出力をそのまま保存するだけでは意味がなく、学習者自身の学びとして定着させる工夫が必要であると考えている。AI からのフィードバックをすべて修正するのではなく、特に有益だと感じた表現や学びを学習者自身が選び取り、記録・共有することを重視したい。教室活動の中でそれらを共有することで、表現の広がりや学びの深化を確認する機会とする構想である。ポートフォリオは、そのための素材として活用し得る。

フロア1：

接続表現の指導において、語レベルの修正にとどめるだけでなく、冒頭に接続詞が入る単文を、接続助詞や逆接続表現を用いた複文へ再構成するなど、文構造の改訂にまで介入することについてどう思われるか。また、学習者の場合、換言の接続表現が多くない結果が示されたが、アカデミック・ライティングにおけるパラフレーズは、レポートや論文で考察を深める過程において重要な機能を担うと考えられる。

伊集院先生：

接続表現に焦点を当てたが、それだけで論理関係が成立するわけではない。今回は主に中級から中上級を対象とし、日本留学試験のように限られた時間内で一定の型に基づいて書く状況を念頭に置いている。そのため、段落構成と対応した接続表現を用いることは、読み手にとって分かりやすい文章を書く上で有効であると考えている。一方で、より豊かな日本語表現や読み手の心に訴える文章を書く段階では、必ずしも接続表現そのものが中心になるわけではない。

パラフレーズは、アカデミック・ライティングや日本の大学進学を目指す学習者にとって重要な技能であり、接続表現に限らず、前後の論理関係を踏まえながら文をどのように言い換えるかが重要である。その指導は AI だけに依存するものではなく、教員の指導やピアレスポンスの中で、相手に分かりやすく説明しようとする過程自体に学びがあると考えている。

フロア1：

テーマを毎回変えて作文課題を出してフィードバックを行うより、アカデミック・ライティングの視点から考えれば、アウトラインを作成したり、同一テーマでリバイズを重ねたりするプロセスも、重要であると考えられる。ピアレスポンス活動のお話もあった。このような改訂のプロセスを強化するにはどのようにすればよいか。

伊集院先生：

生成 AI の支援を受けて文章を書くことが前提となる時代においては、プロセス重視の評価が不可欠である。アウトライン作成から執筆、AI の活用を経たリバイズに至るまでの過程に寄り添い、その経過と学びを丁寧に見ることが教師の役割である。

また、学習者自身が振り返りを通して学びを可視化することも重要であり、生成 AI 時代の評価はそのようなプロセスとリフレクションを重視する方向へ大きく変わっていくと考えている。

岩崎先生：

生成 AI の活用については慎重であるべきだと考えている。安易に依存すると、どこまでが学習者自身の思考によるものかが不明確になる。特にアカデミック・ライティングでは、自らのアイデアをどこまで説明できるかという力が重要であり、まず自分で考える基礎力が必要である。テーマ出しや練習段階での活用は可能であるが、過度な依存には懸念がある。

生成 AI を使用した完成度の高いレポートが提出される一方で、不自然さの残る文章に学習の過程が見える場合もある。そこには、成果の評価と学習過程・自力での到達度を評価するという二つの軸があるのではないかと感じている。生成 AI 時代には、成果評価とプロセス評価を分け、ルーブリックなどで明確に示す必要があると考えている。

フロア2：

生成 AI を使用した場合、その文章の「著者性」は何によって担保されるのかという根本的な問題がある。どのような点が担保されていれば、それを「その人が書いたもの」と言えるとお考えか。

岩崎先生：

著者性の問題は非常に難しく、明確な答えは容易には出ないと考えている。ただし、著者性は生成 AI の使い方をどのように指導するかに大きく関わる。最初から AI に叩き台を作らせる場合、著者性はほとんど認められないと感じる。一方で、まず学習者自身が作文を書き、その後不足部分の確認や改善のために AI を活用するのであれば、著者性は一定程度保たれると考える。

どこまで AI に修正させるかという指示の出し方や、教師のビリーフによって判断は大きく異なるため、今後も検討を要する重要な課題である。

伊集院先生：

生成 AI の使用は目的によって異なるが、大学の授業としてライティングを行う場合には、まず自分の手で書くことが重要であると考えている。授業ではアウトラインやメインセンテンスの確認など、何をどのように伝えるかを構想する段階を重視している。

その上で、初稿作成後に日本語の誤用や表現の改善について生成 AI を活用し、どのように修正すればよいかを学ぶことは有効である。ただし、その際も何を学んだのかを自ら記録し、振り返ることが望ましい。

教育機関においては、自分の頭で考え、日本語で書く力を養うことが目的であり、まず自力で書くことを前提とすべきである。

司会：

お二人の意見をまとめると、まず自分で最初の原稿を書くことが大切であり、その場合は著者性の問題はあまり大きくならないと考えられる。ただし、現在はそれ以上にさまざまな場面で問題が起きており、学生のレポートに限らず、広い範囲で課題が生じている。その対応をどのように考えるかは、今後の難しい問題である。

フロア 3：

音声には句読点は存在しないが、発話におけるポーズの位置に応じて、聞き手は読点や句点を補って理解しているのではないかと。発話中のポーズの長さや位置と、読点・句点の間には相関関係があるのか、それともまったく別なのか。

岩崎先生：

現時点では、発話中のポーズと読点・句点との関係についての実証的研究はほとんどない。インタビューの文字化などでは、明確化や読みやすさのために句読点やフィラーを補うことがあるが、その基準は必ずしも明確ではない。

話し言葉と書き言葉の接点という観点では、ブレスの位置と読点との相関を示唆する指摘もあり、一定の関係はあると考えられる。ただし、話す速度や間の取り方によって認識は異なり、音声としての流暢性と文字としての読みやすさは必ずしも一致しない。そのため、ポーズの位置に読点を打つことが常に適切とは限らない。相関はある可能性があるが、体系的な分析はまだ行われていない。

フロア 3：

読点や句点が読みやすさに与える効果については、実証研究が必要である。適切な使用が文章の理解や記憶にどう影響するかが十分に示されていないため、教育現場でも重視されにくいのではないかと。例えば記憶残存効果を用いるなど、読点の有無や打ち方が理解や記憶に与える影響を検証する研究が求められる。そうした実証がなければ、読点の使用は個人差の問題として扱われ、教育効果を十分に示すことはできない。

岩崎先生：

「やさしい日本語」の表記方法の違いが読み時間や印象評価に与える影響を測定した経験がある。しかし、結果として母語話者にとってはいずれの形式も読みにくい可能性があることに気づき、「誰にとって読みやすいのか」という点の難しさを感じている。現在はデータの収集とデータベース化を行っており、今後分析を進めたいと考えている。

また、記憶残存効果という観点から、「やさしい日本語」に限らず、テキスト提示後の理解内容を学習者や母語話者を対象に検証する研究も有効ではないかと考え、今後試みたい。

司会：

著作権フリーの「直す必要のある作文」を集めたポータルサイトを作り、授業で活用することはどうか。AI に修正させるだけでは学習効果はあまり期待できず、その作文を用いて、どこがよくないのかを皆で考える方が効果的である。ただし、そのような作文を意図的に作ることは難しいため、事例を共有できる仕組みがあれば有用であると考えられる。

伊集院先生：

誤用集については、科研の申請書にも入れており、大学院生に対して任意で、誤用の事例をいくつか集

めたら謝礼のボールペンを渡すといった形で、自分が間違えた表現と、それを先生にどう直されたかを
書き込んでもらい、誤用を集めている。

AI がうまくできないことの例は、ちょうどよい誤用を産出することではないかと感じている。こうした
誤用例を何らかの形で活用できればよいのではないかと考えている。AI はまだ「うまい誤用」を作れない
点も一つのポイントである。

岩崎先生：

大学院の授業で、投稿論文のフォーマットを直す課題において、生成 AI に「間違っただけのものを作る」よ
う指示してみたが、うまくいかなかった。むしろ自分で間違いを作った方が早いほどであった。

生成 AI が整ったアウトプットを出せないこともあり、フォントや色が不適切になるなどの問題も見ら
れた。そのため、過去の自身の卒業論文やゼミ生の論文について、事情を説明して許可を取り、教材と
して活用している。誤用例を共有するという提案は興味深いと感じている。

協議会の様子

講演1



講演2



全体討論



会場の様子



付録：過去の大阪大学専門日本語教育研究協議会の開催状況

1. 第1回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「大学院レベルの専門日本語教育とは何か」
日時：2007年3月13日（火）13：00～17：50
場所：吹田キャンパスICホールRoom 5 & 6

2. 第2回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「大阪大学における専門日本語教育のさらなる定着に向けて
—留学生・指導教員とのディスカッションを通して—」
日時：2009年3月10日（火）13：00～17：30
場所：吹田キャンパス ICホールRoom 5 & 6

3. 第3回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「専門日本語教育におけるライティング能力の養成
—留学生と日本人学生の双方に対する教育の共通課題—」
日時：2010年3月9日（火）13：00～17：30
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター会議室1

4. 第4回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「キャリア形成につながる専門日本語教育を考える」
日時：2011年3月8日（火）13：00～17：00
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター会議室1

5. 第5回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「日本語教育のスタンダードの課題と展望」
日時：2012年2月15日（水）13：00～17：00
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター会議室1

6. 第6回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「研究留学生のための専門日本語教育を考える」
日時：2013年2月19日（火）13：00～17：00
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター会議室1

7. 第7回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「上級レベルの専門日本語教育 -理論と実践-」
日時：2014年2月17日（月） 13:00～17:00
場所：吹田キャンパス IC ホールRoom 5 & 6

8. 第8回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「グローバル時代を生き抜く力の養成と大学における日本語教育を考える
-大学から社会への橋渡しを視野に-」
日時：2015年2月17日（火） 13:00～17:00
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター 2 階 会議室2

9. 第9回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「専門日本語教育におけるIT 活用の可能性」
日時：2016年2月16日（火） 13:00～16:55
場所：吹田キャンパス IC ホールRoom 5 & 6

10. 第10回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「内容言語統合型学習（CLIL）の実践に向けて」
日時：2017年2月21日（火） 13:00～17:00
場所：吹田キャンパス IC ホールRoom 5 & 6

11. 第11回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「学習者オートノミーを育む言語学習とその支援」
日時：2018年2月16日（金） 13:00～17:00
場所：吹田キャンパス IC ホールRoom 5 & 6

12. 第12回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「市民性教育と日本語教育」
日時：2019年2月19 日（火） 13:00～17:00
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター 1 階 研修室

13. 第13回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「留学生大量受け入れ新時代の大学における日本語カリキュラムの再考」
日時：2020年2月18日（火）13:00～17:00
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター2階 会議室2

14. 第14回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「日本語の上達を支援する教育実践の創造
ーITを有効に活用したチームでの教育実践の可能性ー」
日時：2022年2月15日（火）13:30～17:00
場所：オンラインで開催

15. 第15回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「学部初年次から大学院博士課程までの学習・研究活動に必要な
日本語ライティング教育実践の諸相」
日時：2023年2月15日（水）13:30～17:00
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター1階 会議室1

16. 第16回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「CEFR-CV以降の日本語教育を考える」
日時：2024年2月14日（水）13:30～17:00
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター1階 会議室1

17. 第17回大阪大学専門日本語教育研究協議会：
「大学の研究室コミュニティで見られるコミュニケーションの諸相
ー理工系研究室の留学生の事例分析から専門日本語教育・学習支援を再考するー」
日時：2025年2月18日（火）13:15～16:50
場所：吹田キャンパス コンベンションセンター2階 会議室3