

## 「Can-do を活用した作文活動のポートフォリオ評価の試み—実践と課題—」

国際交流基金日本語国際センター専任講師

金孝卿

国際交流基金日本語国際センター専任講師

来嶋洋美

キーワード：ポートフォリオ評価、作文活動、Can-do、日本語教師研修

## 1. 背景

## 1.1 2009年度海外日本語教師短期研修（夏期）の概要

- ・研修期間：2009年7月15日～2009年9月4日
- ・参加者：27カ国50名 日本語を母語としない日本語教師
- ・研修の基本方針：

- (1) 研修参加者自身の日本語運用力の向上を図る。
- (2) 研修参加者の教授活動向上のため、必要な情報や知識を整理するとともに、新しい視点や方法などを導入してその活用の仕方を考える機会とする。
- (3) 研修生活は日本の文化や社会に実際に触れ、体験する好機であるから、研修の授業でもこのような体験を補完して、その深化を促す。
- (4) 2ヶ月の研修期間中に得られた成果が、帰国後も研修参加者の研鑽によってさらに発展、深化するよう、自己研修の可能性を念頭においた方法を取り入れる。

(2009年度研修説明資料より)

- ・研修内容

〈授業〉：2009年7月17日（金）～9月1日（火）

主な科目	時間数	
	Aコース(1、2クラス)	Bコース(3、4クラス)
総合日本語	52時間(21回)	33時間(11回)
文法	27時間(9回)	27時間(9回)
教授法	28時間(9回)	47時間(19回)
日本事情	8時間(4回)	

〈日本文化体験プログラム〉

折り紙 生け花 書道 茶道 歌舞伎鑑賞

東京見学 埼玉見学 研修旅行（関西） ホームステイ

## 1.2 研修の評価「なぜポートフォリオ評価なのか」

- ・研修の効果や研修参加者の学習成果を数量的に評価しきれない難しさ

研修における諸条件：学習期間（6週間）

学習環境（授業内外での学び）

学習内容の複雑な連関（日本語、日本語教育、文化・社会）

研修参加者の多様性：日本語力、日本語学習歴、教授歴、教育現場と教師として求められていること、各自の教育観・学習観・言語観などのビリーフ、etc.

- 質的評価（記述的）、研修参加者自身が評価に参加する必要性（自己評価）
  - ポートフォリオ評価（内省、自分の考えを表す）
- 参加者一人一人の学習の尊重／自分の学びへの自己責任

### 1.3 09 夏短用「浦和ポートフォリオー日本語国際センターでの体験と学びの記録ー」の全体像

	ポートフォリオの内容物
研修開始時	<b>【1】学習の計画</b> ・ <b>【2】</b> のリストで日本語力を自己評価する。 ・「研修中にやってみたいこと」を書く。終了時にふりかえる。 <b>【2】自己評価チェックリスト</b> ・Can-Do 項目で日本語力をチェック(難しいができる／簡単にできる／目標にしたい)。終了時にふりかえる。
研修中	<b>【3】「日本での体験と学び」</b> ・週毎に日本滞在中の体験や気づきなどを書く。 ・観点: 日本語／文化・社会／言語の学び方／学生のために <b>【4】成果物</b> ・作文、スピーチ原稿など授業でとりくんだ課題の成果物
研修終了時	( <b>【2】自己評価チェックリスト</b> ) <b>【5】ふりかえり</b> ・ <b>【1】【2】</b> を再チェックする。 ・「もっと知りたいこと」「新たにやってみたいこと」を書く。

・CEFR Can-do-statements（以下、CEFR Can-do）を利用した日本語学習用の評価ツール：

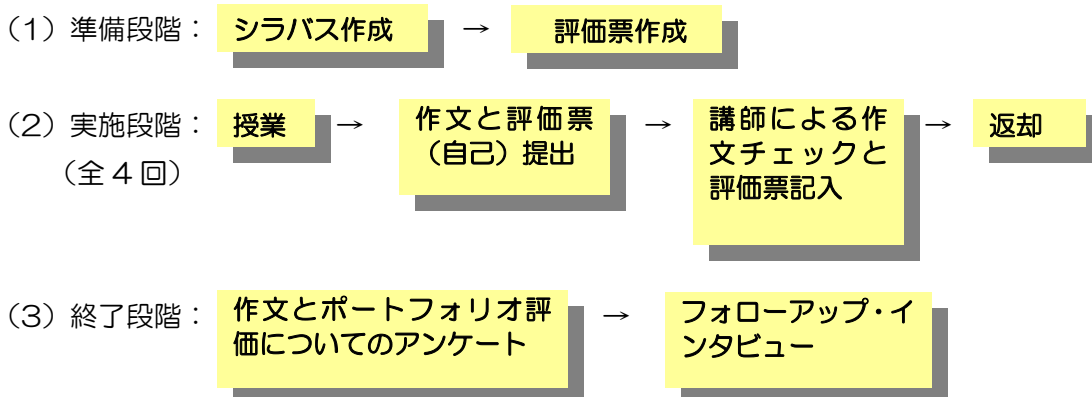
自己評価チェックリストと作文評価票（3クラス総合日本語で試用）が該当する。このうち、作文学習におけるポートフォリオ評価の有用性は英語教育等でも報告されている。以下、日本語教育における試みとして、詳細を報告する。

## 2. 総合日本語における作文活動のポートフォリオ評価の概要

### 2.1 「書くこと」におけるポートフォリオ評価の目的

- ・書くことに必要な能力 (Canale, M. & M. Swain (1980)、Bachman, L. (1990))
  - リテラシー能力（識字、体裁等の対象言語での約束事）
  - レトリカル能力（文法や談話の調整、読み手の立場に合わせて選択・調整）
  - 書く内容に関する知識（対象言語の社会文化的文脈における内容の意味や認識）
  - 書くことの方略的能力（コミュニケーション方略、ライティング方略）
- ・書く学習プロセスを支援する、プロセス評価に学習者を参加させる。

2.2 実践の流れ



2.3 授業で行った作文タスクの内容：インタビューや読解活動の支えがある作文タスク  
「意見文・説明文・ショートレポート」

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

2.4 作文評価票の作成 —CEFR Can-do から O9 夏短 3 クラスの作文用評価票へ—

(1) CEFR の Can-do リスト全体から、作文活動に関連するカテゴリーを確認する。

＜作文活動に関連する CEFR Can-do のカテゴリー例＞

【コミュニケーション言語活動と方略】

大分類	中分類	小分類
産出活動と方略	書きことば	【総合的な書く活動】
		【レポートやエッセイ】
		【計画】【補償】【モニタリングと修正】

## 【コミュニケーション言語能力】

言語能力	【使用語彙領域】【語彙の使いこなし】【文法的正確さ】【正書法の把握】
社会言語能力	【社会言語的な適切さ】
言語運用能力	【発話の展開】【一貫性と結束性】【叙述の正確さ】

(出典：『JF 日本語教育スタンダード試行版』(2009：47))

(2) 各カテゴリーの Can-do から B1 レベルについての項目を抽出する。【資料1参照】

(3) 作文の評価項目を、「内容」「構成」「読み手への配慮」「語彙・文法など」の4つの項目に決める。

＜第二言語としての日本語ライティングの評価基準と説明の例＞

評価項目		基準説明
1.目的・内容		目的、トピック、主張、主張のサポート
2.構成・結束性		文章全体の構成、適切な段落分け、段落と段落の関係、段落内の文のつながり
3.読み手		読み手の意識、読み手に対する配慮、読み手にとっての興味深さ
4.日本語 (言語能力)	A 正確さ	正確な文法、多様で効果的な文型、句読法、表記
	B 適切さ	適切な形式(ジャンル)、レジスター(表現・語彙、文末スタイル、漢字とかなのバランス)

(田中・長阪(2006)の評価基準を簡単にまとめたもの)

(4) 評価項目ごとに B1 レベルの Can-do の特徴をまとめ、評価基準を作成する。

＜作成した B1 レベルの評価基準＞

評価項目	B1 (3クラスの目標レベル)	関連する CEFR Can-do
内容	伝えたい(主張したい)ことに必要な情報について、必要な説明をある程度詳しく書いている。	【総合的に書く活動】【レポートやエッセイ】の書く領域に関する項目。
構成	単純な筋や描写を書いている。文を連続させて、段落にまとめていることもある。	【一貫性と結束性】【発話の展開】などの談話管理に関する項目。
読み手への配慮	読み手にとって必要な情報や説明を書いて、メッセージをほぼ的確に書いている。	【社会言語的な適切さ】【叙述の正確さ】など、読み手の立場によって言語を調整することに関する項目。
語彙・文法など	トピックに関連した語句、表現、構文を正確に使っている。また文体や表記などに書きことばとしての適切さがある。	【使用語彙領域】【語彙の使いこなし】【文法の正確さ】【正書法の把握】などに関する項目。

(5) 評価基準の達成度を4段階に分けて、作文評価票にする。【資料2参照】

(6) 自己評価と講師評価の記入欄とコメント記入欄を設ける。

## 2.5 作文評価票の使い方

- (1) 研修参加者が作文を書く → 自分の作文に対し、作文評価票を使って自己評価にチェックしコメントを書く → 作文と作文評価票を提出する
- (2) 講師が、作文評価票を使って、講師評価にチェックを入れコメントを書く  
→ 作文の添削とともに評価票を返却する

### <作文評価票の記入例>

項目	内容	自己評価	コメント	講師評価	コメント
1	読みたい(注進したい)ことに必要な情報については、具体的な説明がある程度詳しく書いてあり、読み手にとってたいへん理解しやすい。			✓	
2	読みたい(注進したい)ことに関心があるが、十分な説明が不足しているため、具体的な内容を伝えることができていない。	✓	レポートは作られたが、内容が薄い。		モンゴルの教育問題の中から、1点に絞って、学業途中の退学の問題を取り上げたので良い。政府のアンケートなどの信頼できる情報を使って出典も明確に書いてあり、大変わかりやすい。
3	読みたい(注進したい)ことを簡潔に説明することはできるが、説明が不足しているため、具体的な内容を伝えることができていない。				
4	読みたい(注進したい)ことに必要な情報が正確でないが、トピックと関係がないため、内容を伝えることができていない。				
1	文を続けていくつも書いている。段落を使って簡単な語彙や構文を書いているため、構成がわかりやすく、たいへん読みやすい。			✓	
2	文と文の関係が部分的に分かりにくい部分もあるが、文のつながりをつかむことはできる。	✓	日本語で書かれたものだが、日本語の内容をうまく表現できている。		大まかな段落の構成が良い。現状→原因→結果→意見の流れで、大変わかりやすい。
3	短い文や語句を使ったり、基本的な構文で文と文をつなげたりして、読みたいことのポイントだけを並べて書いている。				
4	文や単語をばらばらに書いている。文章としての構成がない。				

## 3. 結果

Can-do を利用した作文活動のポートフォリオ評価の意義と課題を検討するために、研修参加者 11 名 (3 クラス) に対し、作文活動を振り返ってのアンケートとフォローアップ・インタビューを実施した。ここでは、作文に対する自己評価の観点と、作文活動に関する評価の 2 点から分析結果を示す。

### 3.1 作文に対する自己評価の観点

研修参加者は、自分の 1 回目と 4 回目の作文を比較して評価する際に、主に「内容」「構成」「読み手への配慮」「文法・語彙など」「その他 (書く分量や書く体験)」の点に言及していた。特に、自分の作文の「構成」の変化に触れる際に、「読み手への配慮」と関連付けて言及していることが分かった。また、「読み手への配慮」に焦点を当てて言及した 1 名の例では、「内容 (書いた内容と自分との関係)」つまり自分がよく知っている内容なのか否かを意識化している様子が窺えた。こうした結果は、4 回の作文活動の進行中に書いた自己評価のコメントの内容と比べても比較的明確で意識的な観点である。このことから、作文評価票を通じて講師側が明示的なフィードバックを与えたことが、研修参加者が作文活動のプロセスを意識化する上で肯定的に働いた可能性がある。

\*アンケート (1) 1 回目の作文と 4 回目の作文を比較して気づいたことを書いてください。

作文に対する主な評価観点	件数	コメント
「内容」	1	(前略) 前の作文は書きたいことは書いたが、私がそれを読むと物足りない。詳しく説明できなくて詳細は論じていない。
「構成」 (「読み手への配慮」)	3	文の構成がよくなった。自分の意見を伝えるために読み手にわかりやすく書くことが大切だ。
「読み手への配慮」 (「内容」)	1	前は自分も初めて会った人のことについて、今回は自分の経験について書いた。前も今回も説明が不足していて、読み手にとってわかりにくい部分があると思う。

「文法・語彙など」	3	前より今回が漢字を使った部分が多い。文法的にも少しぐらい上達できた。/辞書形とます形の使い方に気をつけなければならない。「さんずい」の部分はもっと練習が必要だ。
「その他（書く分量、書く体験など）」	4	今回は短時間に4、5段落もかけた。/1回目はあまり伝えたいことがかけなかった。/書く前の準備が大切だ。

### 3.2 作文活動に関する評価

一連の作文活動をどのような点で評価しているかについてのアンケート（2）の回答を見ると、11名全員が肯定的に答えており、その理由として「日本事情や言葉の学習」「書くプロセスの学習」に役立つことを挙げていた。また、「学習のプロセス（モニタリングや計画）」や「教授技術」の点に触れており、一連の作文活動の体験が書くことに対する自信や動機付けに寄与していた様子がうかがえた。

\*アンケート（2）色々なテーマについて4回書いたことは役に立ったか。はい・いいえ その理由。

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

一方、作文を自己評価することに対しては、肯定的に捉えた人と否定的に捉えた人に回答が分かれた。肯定的に捉えた人は、主に「書くプロセスの意識化」「教師評価との対比・教師フィードバックの有効性」「言葉や漢字学習」の点からその理由を挙げていた。否定的に捉えた人は全員「自己評価に対する不安」に言及していた。この結果から、ポートフォリオ評価活動における学習者自身の参加については、明示的な指導の必要性が浮き彫りとなった。

\*アンケート（3）自分の作文を評価したことは役に立ったか。はい・いいえ その理由。

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

## 4. 考察

### 4.1 評価基準を共有することの意義

まず、学習者と教師が同じものさしで作文を評価することで、一貫した観点から教師フィードバックを与えられるだけでなく、学習者自身が自己の学習を評価するうえで必要な

観点を形成できるようにサポートすることができる。この点は大きな成果と言えよう。また、異なるテーマや目的で書かれた作文であっても、毎回共通のものさしで自己評価を続けていくことで、学習者その変化（学習のプロセス）を意識化するきっかけが作られていくだろう。作文力をつけていくことは学習者にとって決して容易なことではないが、このようにある基準をもって自身の学習プロセスを意識化することは、その効果的な方策になるのではないかと思われる。但し、自己評価に関しては慣れや個人の評価観が関わると考えられるため、教師のサポートが必要であることは言うまでもない。

#### 4.2 CEFR Can-do を利用した作文評価基準作りの試み

##### ＜作文評価項目と関連する CEFR Can-do の項目＞

「内容」	【総合的に書く活動】【レポートやエッセイ】の書く領域に関する項目。
「構成」	【一貫性と結束性】【発話の展開】などの談話管理に関する項目。
「読み手への配慮」	【社会言語的な適切さ】【叙述の正確さ】など、読み手の立場によって言語を調整することに関する項目。
「文法・語彙など」	【使用語彙領域】【語彙の使いこなし】【文法の正確さ】【正書法の把握】などに関する項目。

2.4 で述べたように、今回の作文指導のために、CEFR Can-do を参照しながら作文評価の基準を作成した。「内容」「構成」「読み手への配慮」「文法・語彙など」の4つの項目を立てたが、その作成過程を通して気づいたことを以下に挙げておきたい。

まず「読み手への配慮」に関しては、CEFR Can-do の B2～C2 には明示的記述があるものの、B1 以下にはない。したがって作成時には、CEFR の「話しことばの産出活動」や「相互行為活動」、「自己評価表」の記述を参照した。また研修における作文の読み手を想定し、指示文に「誰が読むのか」を明示する形で評価基準とタスクの整合性を検討した。結果として、3.2 の分析からもわかるように、研修参加者は授業で提示された評価項目に言及しながら、自身の二つの作文を比較している。また「読み手への配慮」と「内容」や「構成」を関連付けて捉えている様子もうかがえた。3つの評価項目を明確に区分することは難しいが、第二言語の作文指導において「何を」「どのように」に加え「誰が読むのか」を意識化させる上で、「読み手への配慮」を評価項目に立てたことには特に意義があったと思われる。

一方、評価項目として明示的に扱わなかったものとして、方略（【計画】【補償】【モニタリングと修正】）があげられる。さらに「文法・語彙など」に関しても、実際の教師評価の際には、「漢字とかなのバランス」や「普通体、丁寧体の区別」を含めて評価していたが、評価基準の明示的な説明は示していない。CEFR Can-do には、書くことに関する方略（読み手の検討や書き直し）や文法、語彙、表記など日本語に特有な観点は含まれてないが、日本語の作文評価票をより使いやすいものにするためには、これらの点も考慮する必要があるだろう。

## 5. 今後の課題

### (1) 評価者間の共同作業による評価基準と作文タスクの検討

今回作成した評価基準と作文タスクが、参加者の B1 の力を確認できるものさしとなっているかどうかについて、さらには、4.2 で述べたように「方略」項目を追加するかどうか、また「文法・語彙など」の項目の改訂について、作文アウトプットも参照しつつ、授業担当者が共同で検討する必要がある。

### (2) ポートフォリオ評価のために

- ・自己評価に対する不安を軽減させ、学習者の内省の観点をサポートするために、評価基準についての十分かつ詳細な説明と、ポートフォリオ評価活動についての明示的なインストラクションが必要である。
- ・評価基準の使い方：今回の実践では、作文評価票を利用することで、「作文を集める（学習成果のコレクション）」、「自分の作文活動を振り返る（リフレクション）」活動を促すことができた。その他の使い方として、「学習者自身による学習成果の選択（セレクション）」に評価基準を活用することも可能である。

## 参考文献

### <文献>

国際交流基金（2009）『JF 日本語教育スタンダード試行版』

シャクリー、B.D., バーバー、N., アンブローズ、R., ハンズフォード、S. (2001) 『ポートフォリオをデザインするー教育評価への新しい挑戦ー』 田中耕治監訳 ミネルヴァ書房

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

當作靖彦（1999）「アメリカの外国語教育における評価の動向ー代替評価法を中心としてー」『平成 11 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』17-27、日本語教育学会

松崎邦守（2008）「教授ツール・ポートフォリオの設計とその効果の検討ー英語のライティングの動機づけの向上と不安低減を目的としてー」『教育メディア研究』vol.15、No.1、1-15

吉島茂・大橋理枝訳・編（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版

Bachman,L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Canale,M. & M.Swain (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language Teaching and testing. *Applied Linguistics* 1. pp.1-47

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

### <ウェブサイト>

国際交流基金日本語国際センター「JF 日本語教育スタンダード」

<[http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/j\\_rsrcs/standard/trial.html](http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/standard/trial.html)>2009年9月15日参照



## 【資料1】 B1レベルの作文活動に関連するCan-doの一覧

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

【資料2】 作文評価票

作文評価シート（説明文・意見文・ショートレポート）

09夏短3クラス

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

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

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

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