

## 学習者はどのように評価基準を構築したか

市嶋 典子

### How Do the Learners Create the Evaluation Criteria?

ICHISHIMA Noriko

This report investigates and analyzes the process of mutual self-evaluation activities in Japanese language education practices. The analysis leads to the following arguments: firstly, the evaluation criteria, which is defined by a teacher, is redefined by the learner through a series of activities: secondly, the student achieves linguistic competence while he or she even upgrades the targeted evaluation criteria and goals through the learning process. Finally, as a conclusion, I stress the importance of a class design, in which students discuss and create the evaluation criteria in the course of collaboration.

#### 【Keywords】

Process of the evaluation activities, Upgrading of the evaluation criteria, Relativity, Theory reconstructed by the student, Action research

#### 要旨

本稿では、評価活動を日本語教育実践の文脈と関連付けた上で、その意義と課題を考察した。具体的には、学習者が、評価の目標や基準を关系的に創り出し、更新し続けていく評価活動を組み込んだ日本語教育実践を行い、そこでは、実際にどのような評価活動が展開され得るのかを明らかにした。分析の結果、学習者が、教師から提示された基準を、一連の活動を通してとらえ直し、自身らの言葉で意味付け、共有していくプロセスが抽出された。このプロセスを経て、学習者が、新たな評価理論を構築したことが明らかになった。上記の分析結果を踏まえ、「評価基準を協働で創造していく場の設計」の重要性を主張した。

#### 【キーワード】

評価活動のプロセス、評価基準の更新、関係性、学習者が実践を通して再構築した評価理論、実践研究

#### 1. 日本語教育のパラダイム転換と評価

近年、日本語教育の分野において、外的客観的な形で設定された量的評価、到達的評価への批判が生まれ、学習過程や質を重視した質的評価へのパラダイム転換が提起されるようになった。日本語教育における評価の考え方は、戦後の日本語教育の学びのとりえ方の変遷と共に変化していった。1960年代には、それまでのGT法（文法訳読法）が実用的で

はないという批判から、口頭練習中心のオーディオリンガル法が登場し、隆盛を極めた。オーディオリンガル法は、文法積み上げ式の構造シラバスを基本とし、形式的な正確さを重視した。このような学習観に比例するように、日本語の基礎や正確性を測るためのテストが多く日本語教育機関で行われてきた。

文法訳読法は、文章表現を重視し、オーディオリンガル法は、口頭表現を重視しているという違いがあるが、どちらも文法的・音声的な正確性を重要視してきた。それに対し、いくら正確な構造を学んでも、実際のコミュニケーション場面と結びつかないという批判が起こった。その批判から1970年代初頭に登場したのが、機能・場面を考慮し、学習者が遭遇する場面に対応できるコミュニケーション能力の育成を目的とする、コミュニケーションタイプ・アプローチである。このような能力観の転換に伴い、コミュニケーション能力測定のための評価の考え方と方法が発展していった。その代表的な評価方法がACTFL-OPI (ACTFL-Oral Proficiency Interview) である。ACTFL-OPIは、アメリカで作られた汎言語的な口頭能力測定試験で、口頭能力測定を、「プロフィシエンシー (到達度)」の考え方に基づいて客観的に測定する方法であり (月刊日本語編集部2001)、主に1980年代以降、広く活用されるようになっていった。また、コミュニケーションタイプ・アプローチが出現した過程において、教育の視点が教授法から学習者の学びへとシフトし、1990年以降には、Nunan(1988)の提唱した「学習者中心カリキュラム」が注目され、学習者のニーズが重視されるようになっていった。ここでは、学習者の自律学習が重視された。評価においては、小山 (1996) が、学習者をより自律的な学習へと導くためには、学習者自身が自己の学習目標や学習のプロセスを意識化できることが必要であると主張し、自己評価を提唱した。また、横溝 (2002) は、測定評価の代替的な評価として、学習者参加型のポートフォリオ評価法を提起し、ポートフォリオ評価によって、自分自身の学びを把握するプロセスを作り、学習者の自律的な学習へとつなげることの重要性を示唆した。さらに、「学習者中心」とは異なる概念として「学習者主体」が提示され、単に学習者を教室活動の中心に据えることを目指すというのではなく、学習者の日本語話者としての主体性の回復を目指すべきであるという指摘がなされ、新たな評価のあり方が提言された。細川 (2004) は、「学習者主体」の考え方にに基づき、学習者が自己の考えを表現し、振り返るための「相互自己評価」という評価方法を示した。また、春原 (2008) は、「言語能力のような果てしない力を大量にいちどきに測ろうという発想、または、ひとりひとりの能力を短い時間ではかってしまうという発想にある言語観」を批判し、評価の尺度を可変的な関係性の中ですり合わせていくことの可能性を示した。トムソン木下 (2008) は、学習の結果だけではなく、学習プロセスを重視し、教育的観点から教師が学習者の言語習得の一部分に一方的な評価を下すものではなく、言語習得の過程での教師と学習者の相互作用としての評価、学習者の現実を反映した学習者主導型の評価であるべきだと主張している。これら1990年以降の先行研究を踏まえると、評価は、教師だけでなく学習者も評価行為の主体となりえ、評価の目標や基準を関係的に創り出し、更新し続けていくプロセスとして捉えることができる。従来の評価では、学習者が評価参加者として位置づけられ、常に、評価をされる側に身を置いていたが、上記の先行研究の主張のように、学習者もまた評価行為の主体であるとうことは、評価における力関係を更新していく可能性を持つ。しかしながら、評価に関する教

育現場での取り組みや、そこで得られた具体的な知見は、日本語教育関係者の中で広く共有されているとは言えず、評価というと、その方法や信頼性といった評価技術の問題に関心が偏りがちであるということが指摘されている（庄司・今村・楠本・三枝・村上2008）。また、評価理論と教育、実践は異なる文脈で語られ、各々の関係性については、ほとんど言及されてこなかった。これは、日本語教育学会誌『日本語教育』に掲載されている「実践研究」論文の内容からも明らかである（市嶋2009）。このように、新しい評価の考え方が理念的なものに留まり、実際には、学習結果のみが評価され続けるならば、評価の意味は固定的、限定的なもの留まってしまう。一方で、評価方法や技術の開発のみを重視する姿勢は、評価の教育的な意味合いを後景へと追いやる。

本稿では、このような問題を乗り越えるために、評価を実践の文脈と関連付けた上で、その意義と課題を考察する。具体的には、教師だけでなく学習者も評価主体となり、日本語で評価の目標や基準を関係的に創り出し、更新し続けていくプロセスを創り出す教室を目指した日本語教育実践の分析を行い、そこでは、実際にどのような評価活動が展開されるのかを明らかにしていく。

## 2. 実践概要

### 2-1 実践の詳細

本実践は、都内私立大学で行った中級日本語クラス<sup>(1)</sup>（2008年4/9～7/18、全15週 週3コマ(1コマ90分)）である。学習者同士の協働的、主体的な対話活動により、問題意識と論旨が明確なレポートを作成することを目的とした日本語クラスで、筆者ともう1名の教師<sup>(2)</sup>で担当した。授業は、①学習者自らが自身のレポートのテーマを決め、クラス内で検討を重ねながらレポートを書き上げていった。また、授業以外にもBBS（電子掲示板）で意見交換を行った。なお、レポートは、「動機文－対話報告－結論」の構成になっていて、動機文では、自分が好きなテーマを選び、そのテーマが自分にとってどんな意味があるのかを記述した。②この動機文を基に、1人の人とじっくり話し合い、その内容を対話報告にまとめた。さらに、学習者自らが、評価の基準を決定し、レポートを書く上でのポイントを確認した上で、動機文と対話報告の過程を経て得られた結論をまとめた。③そして、実践の最終日にコメント会を行った。

なお、教師は本実践の目的として、「自分の考えていることを他の人に表現できるようになること」を提示し、学習者の問題意識が明確になるように働きかけた。そして、対話を通して、多様な価値を持つ他者と共有できる評価の観点や学びを創出する、という教育観のもと、日々の活動を進めた。また、毎回、授業の最後に授業全体を振り返るために、学習者が「毎日の記録」に記入する時間を設けた。

教師は、レポートを書くときの大切なポイントとして、(1)オリジナリティー（固有性）：レポートのテーマを、自分の問題としてとらえているか。(2)議論の受容：対話やクラスでの話し合いの中で他者の意見を聞き、自分の考えを深めているか。(3)論理性：レポートの動機文、対話レポート、結論の流れに一貫性、整合性はあるか、という3つの基準を示した。「動機文－対話報告－結論」というレポートの構成、レポートを書くときの大切なポイントとして挙げた3つの基準は、細川（2004）の「考えるための日本語」に基づい

ている。しかし、筆者は、この3つの基準を絶対的なものとしてとらえるのではなく、学習者と共有できる新たな基準を創出するためのたたき台としてとらえた。そこで、学習者には、この3つの基準は、修正可能であることを伝えた上で、授業を進めていった。

また、最終的な成績は、出席率、参加度（BBSへのコメントの書き込み・ワークシート・評価表・レポートの提出）、コメント会への参加を基に算出した。以上の教室デザインのもとに、評価活動を行った。

## 2-2 評価活動の詳細

本実践における評価活動は以下のように行った。①毎時間行われるレポートの検討：それぞれの学習者が作成したレポートをクラスで検討し、お互いのレポートの良い点、足りない点をコメントし合った。②「毎日の記録」の記述：学習者が授業を振り返り、「毎日の記録」に気づいた点を記述した。③評価活動についての対話：評価活動の意義について議論した。④レポートの良い点、足りない点の記述：自分とクラスメートのレポートの良い点、足りない点をコメントシートに書いて共有した⑤評価基準の決定：学習者が結論をまとめる前に、レポートをどのような基準で評価するのかを決定した。⑥コメント会：決定した評価基準に基づいて最終的なレポートの検討を行った。学習者がお互いのレポートを読みあった上で、皆で話し合って決めた評価基準に基づき、クラスメートと自分のレポートに対してコメントをした。なお、教師も参加者の一人として、レポートに対してコメントを行った。

以上のような対話的な評価活動は、全て実践のプロセスに段階的に組み込まれていた。本実践では、①から⑤までのプロセスの総体を評価活動として位置づける。

## 3. 分析方法

### 3-1 分析対象者

分析対象者は、中級前半の学習者11名を対象とした。学習者の背景は以下の通りである。

- ① 大学の学部にも所属する留学生（学部での授業の他に必修で日本語を学ぶ学生）  
A・B・C・D・E（アメリカ1，韓国3，日本1）
- ② 大学院にも所属する留学生（大学院の授業の他に任意で日本語を学ぶ学生）  
F・G（中国1，韓国1）
- ③ 大学の日本語別科にも所属する留学生（日本語の授業のみを1年間集中的に学ぶ学生）  
H・I・J・K（スウェーデン1，フランス2，スイス1）

### 3-2 分析の手続きとプロセス

本研究では、録音（教室談話データ：録音データ，授業1コマ分，約90分の文字化資料），学習者の成果物（学習者が評価基準を記述した付箋）を分析データとし、質的に分析した。

## 4. 評価活動の実際

レポートを完成させるのに先立ち、2008年7月4日に、評価基準を学習者自身が決めるための対話の時間を1コマ（90分）設けた。なお、評価基準決めの手順は以下の通りに行った。

①自己と他者のレポート全体についてのいい点, 足りない点を発表し, 自分の基準を示す。  
 ②①の基準をもとに, レポートの評価のポイントを考えて, 付箋に書く。③②をグルーピングして, グループごとに名前をつけ, 評価基準を決定する。この手順に沿って, 以下のような評価基準が決定された。以下の表では, 学習者が書いた付箋を基に, 教師が提示した評価基準を学習者がいかにとらえ直したかを上位, 下位概念に分類して示した。なお, 表中の言葉と上位概念, 下位概念の配列は学習者自身が分類したものをそのまま記載した。

表1 決定された評価基準

教師が提示した基準	学習者がとらえ直した基準 (上位概念：上記の手順③より生成)	学習者がとらえ直した基準 (下位概念：上記の手順②より生成)
オリジナリティー (固有性)	個性がある	面白さ/オリジナリティー /このレポートを読みたいかどうか
	自分の意見の分かりやすさ	意見がはっきり書いてあるかどうか/自分の意見の分かりやすさ/具体的な例がある/対話前に要約を書く/対話後に自分の意見を出すこと
無し	なぜこのテーマを選んだのかよく分かる	例/経験(具体的な例)/経験がくわしく書いてあって, 理解しやすい/動機がよく分かる
	過程がよく見える(考えた過程, 変化の過程, 考えが広く/深くなった)	かていがよく見える/変化の過程がよく見える/考えのはってんがよくできたか/よく考えた
論理性	文章の流れが論理的	流れ, 構成の論理的さ/論理的/意見に理屈がある/はっきりした構成がある/いっかんせい
	読者のことをよく考えた	単語リスト/わかりやすさ(言葉, 説明…)/正しい文章
無し	努力した	よくがんばりました
議論の受容	無し	無し

以下に, 上記のように, 評価の基準が決定されていったプロセスの一部を教室談話データによって示す。

なお, 教室談話資料の表記の意味は以下のとおりである。

①教：教師, ②A～H：学習者, ③[：同時に発せられる発話, ④?：上昇イントネーション, ⑤.: 下降イントネーション, ⑥-：延ばされた音節, ⑦<JJ>：大きく発せられた発話, ⑧<PP>：静かに発せられた発話, ⑨<WHWH>：つぶやき, ⑩<UU>：強調, ⑪×××：聞き取れない発話, ⑫<沈黙>：沈黙, ⑬<咳き込む>：咳など, ⑭<中略>：発話の前半を省略, ⑮<後略>：発話の後半を省略

教室談話1 評価基準：自分の意見の分かりやすさ

教：じゃ, ちょっと, それぞれにタイトルをつけてほしいんですが。タイトルが, 評価の項目になるんですが,

A：そのまま, 意見のわかりやすさ。

B：具体的に書いている。

A：<Jううん, 違うんじゃない。J><UなぜU> このテーマを選んだのがよく分かる。

B：動機が、あの、経験に基づいて、具体的に書いてあること。

C：うん。動機が一、よく書いてある。

A：具体は、そんなに必要じゃないと思う。でも、

B：その、具体的って、動機がはっきり書いてあるって

A： あること

うん。はっきりと具体は、でも、  
テーマじゃない？

B：〈WHああ、テーマがはっきりWH〉

教：テーマがはっきり分かる。

C：動機がはっきり分かる。

(教室談話データ2008年7月4日)

ここでは、「自分の意見の分かりやすさ」についての議論が展開している。Bが、「具体的に書いてある」ことが重要であると述べると、AとCは、このコメントに反論した。Aは、具体的に書いてあるかどうかよりも、テーマがはっきり書いてあること、Cは、動機がはっきり分かることが重要なのではないかと述べている。このように、学習者達は、評価の基準を決定していくプロセスにおいて、それぞれが提示した言葉の意味を相互に確認し合い、時には反論し、別の表現を示したりしながら、議論を進めていったことが分かる。さらに、「自分の意見の分かりやすさ」という評価項目についての議論は、以下のように続いていった。

教室談話2 評価基準：なぜこのテーマを選んだのかよく分かる

A：〈FなぜF〉

K：うん。〈UなぜU〉考えますか？

A：なぜ、書きたかった。

J：うん。

A：〈UこのU〉テーマ。

J：うん。

K：よく分かる。

J：うん。

教：具体的なってというのはどうでしょうか。

A：心配することは、具体と抽象、抽象的な理由は、具体的で書きましたことは、OKと  
思います。意味分かります。抽象的な理由は、抽象的に書きましたは駄目。分かりますか？

H：私に、私に、ちょっと、大切な例。Aさんが、ちょっと、なんていう、旅行の例をしました。なんていう、そういう、あの、まだ、なんという、えー、覚えたい。でも、それは、大切な例。あー、経験ではないけど、そういう例が、そういう、あの、分かりやすい例が、もっと、具体的なイメージが大切な、そして、これは、自分の意見の分かりやすさをつくるために必要。

(教室談話データ2008年7月4日)

上記の教室談話からは、学習者達が、「なぜ」という問いについて考えることが重要であると認識していることが分かる。レイボウ（1996[1994]）は、LTD(Learning Through Discussion)の後半のステップとして、高次の討論を挙げている。そして、高次の討論における鍵概念は、「なぜ」であるとし、「なぜ」は、相手に対して、事実に基づいた回答以上のものを求めると述べている。この問いかけが、高次の質問としてなされるとき、学習者は答えを単に思い出すというよりは、積極的に答えを描き出すことがもとめられるとしている。また、加藤・丸野（1996）は、議論の過程で絶えず繰り返される自己との対話、自己と他者との間での質疑や説明のやりとりそのものが、各自の思考の中に一定の論理的整合性（秩序）を創り出していくという。同時に、そうした自己と他者との絶え間ない対話の連続はグループ全体の議論の流れの中に一つの方向性と秩序をも創り出していく。さらに、各自の思考の流れの中に秩序が生成されてくる過程とグループ全体の思考の流れの中に秩序が生成されてくる過程との間にはダイナミックな相互規制が働いているとしている。

教室談話2では、「なぜこのテーマを選んだのかよく分かる」という基準をめぐって、「具体」と「抽象」の関係が議論された。Aは、抽象的な考え方を説明する際に、具体的な事例が大切であり、抽象的なことを抽象的に説明しても、意味がないと指摘している。先述したように、「なぜ」という問いは、高次の抽象概念を導き出すと考えられている。学習者達は、テーマに関する抽象概念の重要性を認識しながらも、この概念を明らかにするためには、具体的な説明や例が必要であると考えている。Hが指摘しているように、そのことによって、「自分の意見の分かりやすさ」が担保される。このように、学習者達は、「なぜこのテーマを選んだのかよく分かる」という項目と「自分の意見の分かりやすさ」を関連付けて考えており、両者をつなぐものとして、抽象的な概念と具体的な説明が必要であると考えていたことが分かる。そして、一つ一つを独立したものではなく、相互に関連しあうものとして位置づけていたことがうかがえる。

教室談話3 評価基準：過程がよく見える

A:でも、新しいものが入ったら、たぶん、こういうふうに動機考えた、と、相手が違う。

まだ、こういう新しい理由が説明する。分かりますか？もし、また、同じふうに、考えるのは、OK。でも、新しい理由、つける、

H:変化、変化っていう、

A:過程は、もやもやしたことと、なんか、育てるみたい。考えた過程、がんばりました過程。

G:×××言われたんですけど、意見が×××とか、読みやすい、なんか、動機文は、自分の意見じゃないですか。で、授業に参加して、結論まで、なんか、自分の考えが変わったことをちゃんと述べてる、変化の過程がよく分かる、はい。

F:構成は？変化の過程はがよく分かるのに、構成は？

G:はい。

(教室談話データ2008年7月4日)

「なぜこのテーマを選んだのかよく分かる」の項目と関連して、「過程がよく見える」という項目が話し合われた。A, H, Gは、考えが変化する過程がよく分かるように表現されていることを重視していた。さらに、Fは、変化の過程を分かりやすくするためには、構成が重要であると述べた。そして、「変化の過程がよく分かる」という項目に関連して、「文章の流れが論理的」という項目についての話し合いに展開していった。このように、一つの基準に付随するように、別の基準が言及され、それぞれの関連性が議論されていった。

#### 教室談話4 評価基準：文章の流れが論理的

F：そうですね。文章の流れがはっきりしている。

H：流れがはっきり書いてある。

J：その時は、文章について、

I：考え方も、だって、たぶん、

C：明確、文章と文章とか、段落とか、文、関係がある。

A：まっすぐ、論理、なんか、こういう、動機から、対話と、結論、一貫性。

教：文章の流れが分かりやすいか、文章の流れが論理的？

A：これは、文章と、想像、想像でないこと、なんか、はっきり書きましたこと、意味と面白い、全然、関係ない。(中略)ちゃんと書きましたか。文章と段落の文章と、テーマの文章と同等みたい。

C：流れがいい。テーマをはっきりさせるために、流れをはっきりさせる。

B：もし、反対意見を持っている人、見たら、論理的じゃないと思う。どうでしょう。

A： [ うーん

C： [ そうじゃなくて

F：論理的なものは、〈U論理U〉の問題。論理作るは、反対意見でも作ることができる。

(教室談話データ2008年7月4日)

「文章の流れが論理的」の基準についての議論では、文章の流れがはっきりしていること、動機文・対話報告・結論全体に一貫性があること、文章や段落の関係が明確であることなどが重要な要素として挙げられている。Aは、これらを「テーマの文章と同等みたい」と述べ、さらに、Cは、「テーマをはっきりさせるために、流れをはっきりさせる」とし、テーマを明確にするために必要な要素として考えていることが分かる。文から段落へ、さらに動機文・対話報告・結論全体の一貫性からテーマへというように、学習者達は、文という小さい単位から、テーマという大きい単位の一連を論理性ととらえていることが分かる。Aが、「ちゃんと書きましたか。文と段落の文章と、テーマの文章と同等みたい」と述べているように、それぞれが「ちゃんと」書けており、文や段落といった小さい単位はテーマと同等であり、テーマを構成する重要な要素であると考えている。このような論理性の議論に対して、Bが、「自分の意見に対して、反対意見を持つてる人がいたら、論理的とは言えないのではないか」という問いを投げかけた。すると、Fは、「論理作るは、反対意見でも作ることができる」と述べ、意見に賛成か反対かということと、論理性の問題を切り離して考えるべきだと主張している。

さらに、学習者達は、論理性に関する議論を以下のように続けていった。

教室談話5 評価基準：読者のことをよく考えた

I：分かりやすさに近いと思う。間違いだらけのレポートは、分かりにくいと思う。もっとなんか短い文章。正しかったら、

D：単語リスト、

J：わかりやすさ、

A：なんか、こういう構成は、マナーなことと思ってる。読者に、マナー、文章が正しい、一貫性がある、単語リストがある、マナーモード。

K：優しさ、

C：読者のことをよく考えた。

(教室談話データ2008年7月4日)

学習者達は、単語リストをつけたり、分かりやすく、一貫性のある文章を書くということは、読者（クラスメート）のためであると主張している。さらに、論理性は、自己のテーマを明確にするためのものであると同時に、他者に自己のテーマを分かりやすく伝えるためのものであること、そのことが「マナー」であり、「優しさ」であると認識していることが分かる。活動の中で、学習者達は、レポートの書き手であると同時に読み手でもあり、この二つの視点を持ち合わせていた。そのことによって、自身のレポートが読み手にどのように読まれるのかを強く意識していたと考えられる。だからこそ、読み手に対する「マナー」や「優しさ」が重視され、その結果、「読者のことをよく考えた」という項目が生成されたと言える。

教室談話6 評価基準：努力した

H：あまり、大事ない。でも、私の好みは、た、多分、私は、なんていう、サッカー、サッカー選手を見ると、私は、一番、えー、なんていう、いいプレイヤー、いい選手を見て、まー、そんなに面白くない。一番、頑張りましたっていう、のは、いつも、多分、そういうプレイヤーは、すごい、いつも、たくさん間違いします。でも、すごい面白って思ったから。頑張ったかどうか。

教：レポートを読んで、どこから判断、

H：でも、みんな分かる、みんなが分かるね。(後略)

A：それは、何、過程、過程みたい、Concentrate、たぶん、レポートに、ほんとに頑張りましたっていう魂は、ちょっと入れるかな、って思ってる。Or多分、レポートじゃない、授業に過程が入ってました。

G：ボーナスとしてー

教：ボーナス（笑い）

A：〈WHたんたんたんたんたんたんーWH〉

H：私にとって、足りない点がある。たぶん、人が、すごいがんばりました。でも、まだ、足りない点がある。とか、全然がんばらないとか、それは、違うこと。

F：そのレポートに対する相対的な印象。

教：レポートの中身だけじゃないということでしょ。もっと、全体の、授業全体でやってきた過程ということの評価に入れたいということでしょ。では、なんにしましょう。

A：大切と思う。Hさんの。努力，根性あったら，努力した。

(教室談話データ2008年7月4日)

Hは、サッカー選手で、プレーが上手な選手よりも、間違いが多くても頑張っているプレイヤーに魅力を感じると述べ、本活動においても、レポートを上手く書けたかどうかよりも、頑張ったかどうかが重要であると主張している。これに対して、教師は、頑張ったかどうか、レポートの中で、どうやって判断するのかと問うと、Hは、「でも、みんな分かる、みんな分かるね」と述べ、それぞれの頑張りは、クラスの中で共有されていることを確認した。さらに、Aは、「過程」が重要であると主張し、過程の中に、「ほんとに頑張りましたっていう魂」が入っているとす。このように、学習者達は、レポートの中身だけでなく、学んできたプロセスを重視していることが分かる。学習者達に、活動のプロセスとレポートの内容を切り離して考えるのではなく、トータルで考えようとする姿勢が形成されていったことがうかがえる。

教室談話7 評価基準：全ての評価基準の関係

I：(咳き込む) 意見の分かりやすさと、あとは、構成，流れ，論理的で，分かりやすい，はっきりした構成，関係がある。

教：はっきりした構成？これと，ちょっと違うのかな，

I：ちょっと，似てるんですか，これはに，に，に，似てます。あとは，ちょっとだけ，でも一，他の，大切だと思うけど，あの，ちょっと文法，あの一，なんか，どうやって，あの，いい文章を作るために頑張った。ま，正しい。ま，できれば，正しい文章作るために，いくらでも頑張った。ちょっと，少し，なんか大切だと思うけど，他のポイントと比べれば，他のポイントはもっと大切だけ。

A：過程がよく見える。

教：何の過程？

A：始まる，最後，終わった，考えの。プロセスも関係がある。努力したのプロセスが授業の全部に通っている。

F：構成は，これは，レポートにとって，個性の中に。読者のために。でも，文章にとって，個性がある自分の意見は，文章は，構成が作る。

(教室談話データ2008年7月4日)

上記に教室談話からは、学習者達が、生成された7つの評価の基準、「個性がある」「自分の意見の分かりやすさ」「なぜこのテーマを選んだのかよく分かる」「過程がよく見える」「文章の流れが論理的」「読者のことをよく考えた」「努力した」を独立した基準としてではなく、相互に関連しあった基準としてとらえていることが垣間見られる。意見の分かりやすさは、はっきりした構成，論理性によって支えられ、構成とは、いい文章や文法に支

えられているということであり、考えの過程がよく見えることが重要であると指摘している。さらに、個性や自分の意見は、構成によって成り立っていると指摘している。そして、努力した過程がこれらの基準を含む授業全体を貫いていると主張した。

文章の内容は構造によって支えられている。文章の内容を発展させるために文章の構造を精緻化していく必要がある。本実践では、文章の構造のみに注目し、正確さを追究するのではなく、伝えるべき内容を表現するための構造を精緻化していくプロセスの創出を目指してきた。単語の意味、単語と単語のつながり、文と文の関係、接続表現、段落間関係を確認するプロセスを重ね、レポートの内容を浮かび上がらせていった。学習者が指摘したように、テーマやオリジナリティーは、論理性によって見出されていくものであるといえる。

このように、学習者達は、教師が提示した3つの評価基準「オリジナリティー」「論理性」「議論の受容」という言葉を、活動を経て、「個性がある」「自分の意見の分かりやすさ」「なぜこのテーマを選んだのかよく分かる」「過程がよく見える」「文章の流れが論理的」「読者のことをよく考えた」「努力した」という言葉に発展させた。さらに、7つの基準の意味を対話によって明らかにし、相互の関係性を導き出した。この関係性は以下の図のように表すことができる。なお、【】内の言葉は教師があらかじめ提示した基準であり、□及び⇒内の言葉は、学習者が生成した基準である。

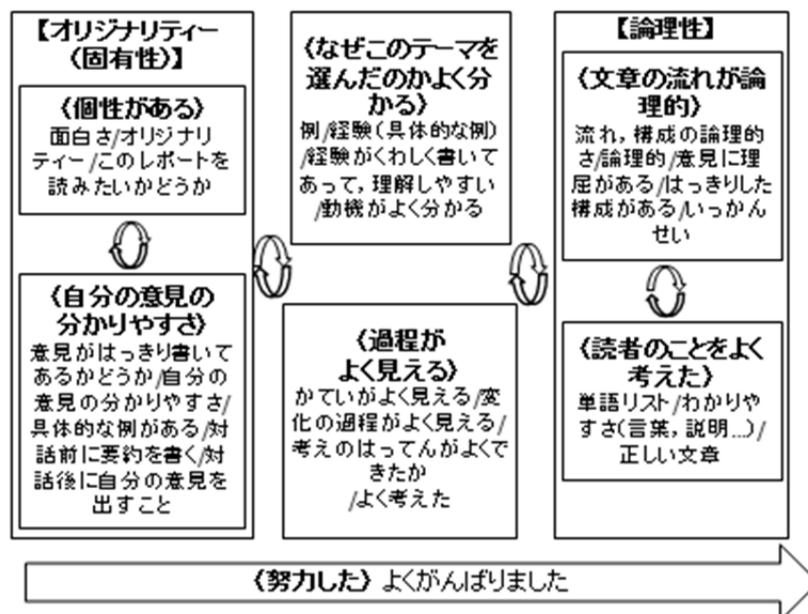


図1 学習者によって構築された評価基準の関係

## 5. 学習者が実践を通して再構築した評価理論

学習者が意味づけた、以上の概念の関係をもう一度、整理してみる。まず、教師が提示した【オリジナリティー (固有性)】の概念は、〈個性がある〉〈自分の意見の分かりやすさ〉という概念に、【論理性】は、〈文章の流れが論理的〉〈読者のことをよく考えた〉という概念に発展していった。また、教師が提示した以外の新たな概念として、〈なぜこのテーマを選んだのかよく分かる〉〈過程がよく見える〉〈努力した〉が生成された。

学習者達は、〈自分の意見の分かりやすさ〉は、〈なぜこのテーマを選んだのかよく分かる〉というテーマ選択理由が明確になると実現され、考えの変化の〈過程がよく見えること〉によっても担保されていると認識していた。そして、自分の意見が分かりやすく表現されることによって、「個性」が浮かびかかってくると考えていた。さらに、〈過程がよく見える〉と関連するものとして、〈文章の流れが論理的〉であること、〈読者のことをよく考えた〉が挙げられた。〈文章の流れが論理的〉に挙げられた項目を見ると、〈自分の意見の分かりやすさ〉に挙げられた項目と重なっていることが分かる。これは、〈自分の意見の分かりやすさ〉と〈文章の流れが論理的〉であるとは、表裏一体であることを表していると考えられる。そして、これら全ての概念を貫くものとして、〈努力した〉という概念が挙げられた。また、一つ一つの概念を生成するにあたり、それぞれを完結した概念としてではなく、関連し合う概念としてとらえていた。学習者自身が、レポートのテーマを見出していく過程で、文章構造と内容を乖離したものではなく一体のものであること、相互の関係性を発見したことの意義は大きい。

このように、学習者らは、教師から提示された基準を、一連の活動を通してとらえ直し、自身らの言葉で意味付け、更新していった。さらに、その内容を議論することによって、基準を共有することができた。以上のことから、学習者達は、教師の立てた評価基準や評価目標自体をも更新していく言葉を養っていったことが見て取れる。

上記の分析結果を踏まえ、「評価基準を協働で構築していく場の設計」を提言したい。従来の日本語教育実践においては、授業の評価の基準は教師によって規定されてきた。一方で、評価基準を協働で構築していく場の設計においては、教師にのみ許されていた評価基準の決定権を崩すことが必要になる。そのことによって、教師の思惑を超えた、新しい評価の意味づけや基準を構築する可能性を生む。また、学習者自身が評価基準構築に参加することによって、論理性、テーマ性、他者性といった抽象概念の意味を、与えられた知識としてではなく、自身の問題としてより深く認識できると考えられる。協働的に再構築された評価基準は、レポートを書き、その内容を議論するという行為を経て生み出された概念であり、いわば、「学習者が実践を通して再構築した評価理論」であるといえる。

教師が評価基準を固定的な正解として与えるのではなく、基準を協働的に更新し、共有していくプロセスを創出することによって、教師の価値観自体も問い直されていく。教師と学習者が評価の理論を構築、再構築していく不断のプロセスこそが、新たな評価改革へのビジョンへとつながっていくと考えている。

## 付記

本研究は、科学研究費補助金（若手研究者スタートアップ）「日本語教育における実践研究の理論と日本語教師の実践研究観に関する考察」（2009年—2010年度、課題番号2182055、研究代表者：市嶋典子）および、科学研究費補助金（若手研究B）「実践研究理論構築のための調査研究—実践と教育制度との関係をとがかりに一」（2012年—2015年度、課題番号24720227、研究代表者：市嶋典子）の研究助成による成果の一部である。

## 注

- (1) 分析対象データの使用許可は、使用目的を説明した上で、コースの始めと終わりに学習者に確認を取った。学習者のレベル分けは、プレースメントテストによって行われ、中級前半は日本語能力試験2級に相当する。レベルは8つに分かれていて、分析対象とした中級前半レベルの学生は5レベルに相当する。また、大学の学部に所属する留学生や別科生は、コアクラスとして、J501等の教科書を用いた授業か、活動型の授業を選択できた。また、技能科目として、聴解、読解、口頭表現、文章表現、文法、漢字、発音のクラスを選択できた。尚、大学院生は、教科書型のコアクラス以外のクラスを選択できることになっていた。(2008年7月現在)
- (2) 同僚の教師に承諾を得た上で、本実践研究を論文化した。

## 参考文献

- (1) 市嶋典子(2009)「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化－学会誌『日本語教育』をてがかりに－」『日本語教育論集』25, 3-17, 国立国語研究所.
- (2) 加藤和生・丸野俊一(1996)「議論過程での自己モニタリング訓練による議論スキルの変容」『九州大学教育学部紀要(教育心理学部門)』41(1), 113-148, 九州大学.
- (3) 月刊日本語編集部(2001)『ACTFL OPI入門－日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク.
- (4) 小山 悟(1996)「自律学習促進の一助としての自己評価」, 『日本語教育』88, 91-103.
- (5) 庄司恵雄・今村和宏・楠本徹也・三枝令子・村上京子:136号特集ワーキンググループ(2008)「特集「教育現場から問い直す『評価』」について」『日本語教育』136, 1-3.
- (6) トムソン木下千尋(2008)「海外の日本語教育の現場における評価－自己評価の活用と学習者主導型評価の提案」『日本語教育』136, 27-37.
- (7) 春原憲一郎(2008)「技術研修生のための日本語研修における評価の観点－「技術研修生」が突きつける評価の課題群」『日本語教育』136, 4-16
- (8) 細川英雄(2004)「第1章「考えるための日本語」のめざすもの1 クラス活動の理念と設計」細川英雄+NPO法人[言語文化教育研究所スタッフ]『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－』8-43, 明石書店.
- (9) 横溝紳一郎(2002)「学習者参加型の評価法」細川英雄(編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』172-187, 凡人社.
- (10) レイボウ, J.・チャーネス, M.A.・キッパーマン, J.・ベイシル, S.R. (1996)『討論で学習を深めるには』(丸野俊一, 安永悟訳)ナカニシヤ出版. (Rabow,J.,Charness,M.A.,Kipperman,J.,Vasile,S.R.(1994)*Learning through discussion*)
- (11) Nunan,D.(1988)*The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge University Press.