

評価活動において教師と学習者は いかに合意形成のプロセスを生成するのか

市嶋 典子

要 旨

本稿では、合意形成を文脈依存的、間主観的に構成されるコミュニケーションプロセスと位置付け、日本語教育実践に埋め込まれた評価活動に着目し、教室参加者がどのように合意を形成していったのか、合意形成を実現させる評価活動とはいかなるものかを提示した。

分析の結果、評価活動において、合意形成を実現するための要素として、教師による、学習者の評価観の引き出し、教育理念の発信、異なる評価観の把握、理解、調整という働きかけが明らかになった。また、合意を形成していくプロセスは、不確定要素に満ちあふれており固定化できないこと、複数の価値観を対話によって関係付け、再編していく不断のプロセスの生成こそが、合意形成における重要な要素になることを主張した。

【キーワード】：評価活動、合意形成プロセス、対立のプロセス、間主観性、差異

1. 日本語教育における評価と合意形成

日本語教育においては、国家政策(留学生受け入れ10万人計画・難民の受け入れ等)を背景に、1980年代から学習者の多様化傾向が進み、90年代から学習・教授形態にも徐々に変化が生じた。このような流れに伴って、学習者の学びを、テストや能力測定によって評価することの意味を再考する必要性が生まれてきた。佐藤・熊谷(2010)は、グローバリゼーションが進む現代において、様々な世界観や価値観をもった人々と関わりをもっていくには、規範／標準に基づいて学習者を評価するという発想だけでは不十分であり、教室活動において、教師、学習者が共に相手の声をしっかり聞き、助け合いながら、創造的、積極的に社会に関わっていくためのアセスメントの機会を提供することが必要であると述べている。また、倉地(2010)は、従来の評価システムがもたらす弊害として、学習者が、評価者の持つ権威性、評価の結果(GPA)、評価の影響(序列化)を意識するあまりに、自己に対するイメージや評価が下がるようなリスクのある内容については触れないようになること、教師がいかに自由な自己表現活動を求めたとしても、表面的で紋切り型の表現や創造性に欠く面白みのない表現に終始しがちになることを挙げている。そして、教師と学習者の間に対話的關係性を成立させるためには、「評価するもの」と「されるもの」という固定的な権力関係を切り崩す必要があると指摘している。また、春原(2008)は、能力が個人に帰属すると見なす個体還元主義を批判し、評価における能力主義が人の可能性を奪っていくカラクリを脱臼させる理論と実践、戦略が必要であると主張する。その上で、評価尺度を共有しないもの同士が、可変的な関係性の中で、評価尺度をすり合わせていく行為が必要になると述べている。

これら日本語教育にたずさわっている論者達の主張は、固定的な基準によって教師が学習者の「能力」を一方的に評価することを批判している点で共通している。この問題を乗り越えるためには、教師の評価観や既存の基準を絶対視するのではなく、これらを学習者の

持つ価値観や評価観とすり合わせていく視座が重要になる。

このような従来の評価への批判をふまえ、日本語教育の教育現場では、多様な評価方法が登場してきている。例えば、ポートフォリオ評価(横溝2001・2002, 川村2005), 自己評価(小山1996, トムソン木下2008), 相互自己評価(細川2004, 市嶋2009), 対話的アセスメント(市嶋2014)などが挙げられる。これらは点数化された、一次元のものさしに並べられる「テスト」や「測定」という量的評価ではなく、学習結果よりも、その結果を生み出す学習過程を重視する質的评价である点で共通している。また、教師が一方的に学習者の学びを評価するのではなく、学習者自らが自身の学びを振り返りながら学びを価値づけている点も共通点として挙げられる。中でも、細川(2004)は、参加者全員が納得できる評価方法の具体的な提案として、クラスにおける教師と学習者および学習者間の「合意形成としての評価」(p36)を提案している。細川(2004)は、評価を教師の決定権限として行うのではなく、学習者たち一人一人の責任と立場を形成するという教育目的として行うとすれば、合意形成が重要になると述べている。また、活動の目的をはっきりとさせ、評価のポイントを明確にすること、評価のポイントを公開し、全員の合意を得ることが重要であるとする。そして、評価を主観的なものとして捉えた上で、さまざまな主観を重ね合わせることによって、主観の合意を形成することを評価活動として行うべきであると提言している。一方で、細川は、「合意形成としての評価」としての理念や方法は示しているが、その実態について実証的に明らかにしていない。

前述した細川や春原が主張するように、評価活動の主軸を教室参加者間の合意形成や評価尺度のすり合わせのプロセスとして捉えた場合、教室活動において、どのようなプロセスが実現されるのだろうか。多様な人々が集まれば、主観の相違や対立の可能性は高まり、自然発生的かつ予定調和的に合意が生成されるとは考えにくい。合意は、何らかの意図や働きかけが作用して初めて成立するものであると考えられる。そうであるならば、合意形成を実現させるために必要な要素とはいかなるものか。

本稿では、まず、合意の概念を再考し、評価活動との関係でその意義を考察する。具体的には、日本語教育実践に埋め込まれた評価活動に着目し、教室参加者の間でどのように合意が形成されていったのかを確認する。その上で、合意形成を実現させる評価活動はいかなるものかを提示する。

2. 合意形成とは何か

合意形成という概念は、近年、主に地方自治の分野での市民の意見を市政やまちづくりに反映させる市民参加の取り組みの中で注目されるようになってきた。民主主義社会では、民意が社会の意志決定に適切に反映されることが理想とされており、そのためには、地域住民の誰もが参加できる公開の場において十分な議論が行われる必要があると言われている。社会学者のハーバーマスは、このような議論の場を公共圏と呼ぶ。公共圏とは、人々が共通する興味や関心について語り合う空間のことを指す。ハーバーマス(1994)は、公共圏は、19世紀になって国家が経済に介入し福祉国家化していくなかで、その自律性を失い解体していったと指摘する。そして、衰退した公共圏の理想的な姿を取り戻すための鍵はコミュニケーションであると説いた。ハーバーマスが最も関心をもったコミュニケーションは、「討論」、つまり参加者が、ある仮定的な主張の正当さを批判的に議論する伝達であった。ハーバーマ

ス(1985)は、「(コミュニケーション的合理性は)究極的に強制をとまわず議論によって一致でき、合意を作り出せる重要な経験に基づくのであって、こうした議論へのさまざまな参加者は、最初はただ主観的にすぎない考え方を克服でき、共通の理性に動機づけられた確信をもつことによって、客観的世界の統一性とともにかれらの生活諸関連の相互主観性とは同時に保証されるのである」(p33)と述べている。このように、ハーバーマスは、批判的な議論、その中での相互主観的な承認を重視していることが分かる。

一方で、今田(2011)は、ハーバーマスの論理展開では、議論することで合意にいたることが前提とされており、合意予定的な理論になっていると批判する。さらに、大澤(1994)は、合意形成とは、それ自体、合意を前提にしており、他者が提示した判断＝選択を肯定的に受容するもので、この受容の肯定性＝承認を、他者に対して提示することだと述べている。また、合意形成は、他者の提案が、何を主題としており、何を意味しているのかについて、それに対する肯定／否定が何によって示されるのかについて、双方があらかじめ合意していることが前提になり、合意形成は、(より特定された)社会秩序に帰結し、その合意自体が、社会秩序を前提にしているとする。さらに、合意／非合意の根本的な選択が完了している空虚な合意を「超越論的な合意」とし、例えば、ネーションへの所属の選択は、「超越論的な合意」によって構成されており、「超越論的な合意」は、任意の経験に先立つ過去において規定され、強いられている選択として現れるものであると述べている。

井上(2011)は、合意には、収斂説(convergence theory)と合意説(consensus theory)があると主張する。収斂説は、真理は一つであるから、理性的議論を積み重ねれば、見解を対立させる人々も、おのずと合意に到達するはずであるという考え方である。収斂説は、真理に合意を保証させることにより、合意を真理の「認識根拠」にしている。一方、合意説は、一つの真理の先行的存在を否定し、理性的論議の究極的成果として生まれた合意が真理になるというものである。合意は真理の存在根拠とされ、合意の成立が真理を創造することになる。井上(2011)は、探究の成功にとって、合意を不可欠とみなす点では、収斂説と合意説は同根であるとし、真理に合意の保証を求める代りに、合意に真理を還元するという発想は、収斂説を乗り越えることはできないと主張している。そして、収斂説に対する根源的な批判を可能にするのは、真理の超複合性の承認であり、存在は人間理性の単一の体系に包摂されるにはあまりに豊かであることの承認であるとしている。そして、心理の認識根拠や存在根拠であることを標榜する合意ではなく、単一のパラダイムを超えた存在の豊穡性と各パラダイムの相互補完性についての間パラダイムの合意によってこそ、各パラダイムは自閉的倨傲から自由になり、それらの間の相互干渉による相互活性化と多方向的連携が可能になるとしている。これらの主張を踏まえると、合意形成は、客観的統一性、社会秩序や真理へと帰結し、強いられている選択となる可能性があることが分かる。この問題を乗り越えるためには、井上が指摘しているように、間パラダイムの合意という視座が重要になる。

また、合意をコミュニケーションの結果としてではなく、プロセスとして捉える視座も重視されている。桑子(2011)は、合意形成を「多様な意見の存在を承認し、それぞれの意見の根底にある価値を掘り起こして、その情報を共有して、解決策を創造するプロセス」(p179)、「みんなで話し合い、熟慮された賢明な提案を採択し、笑いを含む工夫をこらしながら、決断へと至るプロセス」(p179)と定義し、社会基盤整備事業での住民参加・市民参加の社会的合

意形成の方法を構築している。また、合意形成研究会(1994)は、合意を「人々の間でコミュニケーションによってある命題が相互承認されている状態、ないし、そうみなすことが適切であるような状態である」(p11)とし、合意形成を、合意をめぐって人々が展開するコミュニケーション過程としている。また、吉武(2011)は、合意形成を「関係者の多様な価値観を踏まえて、納得のいく解決策を見出す創造的なプロセス」(p227)と定義し、医療の臨床の現場での合意形成のとらえ方とその要素について論じている。これらの主張に共通するのは、合意形成を結果としてではなく、プロセスとして捉えている点である。このようにプロセスとして捉えたならば、そこで形成された合意は、固定的なものではなく、可変的かつ動態的なもの、文脈依存的なものとして考えることができる。

そもそも、なぜ合意形成が必要であるのか。日々の生活の中で、全く対立や衝突が生じない円滑なコミュニケーションの実現は、現実的にはあり得ない。合意形成を目指した場合にも、そこには、対立や妥協、不確定性が常に残存しているはずである。このような不確定性を内包した合意形成は、完全な同意や絶対的な真理にはなり得ない。合意形成を教室活動の文脈で考えた場合、教室参加者の関係性や個人々の言語表現力や価値観、感情の起伏など数え切れないほどの複雑な要素によってその成果が左右される。文脈依存的かつ即興的なものであり、偶発的かつ間主観的なコミュニケーションプロセスであると言える。ある発言が議論を停滞させることもあり、別の発言が停滞した議論を解決に導くこともありうる。このような不確定要素を孕んだ合意形成のプロセスとはいかなるものか。

以下では、日本語教育実践に埋め込まれた評価活動に注目し、評価活動において、教師と学習者がどのような合意形成のプロセスを生成していったのかを明らかにする。その上で、合意形成を実現させる評価活動のあり方を主張する。

3. 分析対象

3.1 分析対象実践

本稿では、都内私立大学で留学生と日本人学生(帰国生)に対して行った日本語教育実践を分析対象とする。なお、実践概要は以下のとおりである。

- (1)対象クラス：中級前半レベルの日本語教育実践 2008年4/9～7/18, 全15週 週3コマ(1コマ90分) 実施
- (2)授業の目的：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し、自分の考えていることを他の人に表現できるようにすることを目的とする。
- (3)学習者数：11名
- (4)担当教員：筆者ともう1名¹⁾の教師で担当

本実践は、学習者自らが自身のレポートのテーマを決め、²⁾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)でレポートについて

1) 同僚の教師に承諾を得た上で、本実践研究を論文化した。

2) 本実践の中で、学習者が選んだテーマは、ミニスカートとフェミニズム、恋愛観、留学生活、アイデンティティの問題、理想の都市、自由と想像、大衆演劇への情熱等、多岐に渡る。

の意見交換を行った。評価活動としては、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する活動を行った。評価基準を決めた手順は、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、自身の基準を示す。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、というものである。³⁾また、このような評価活動を行うことの意義を話し合う場を設けた。そして、最終的に皆で決定した評価基準に基づいて、お互いのレポートを評価しあう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を創出し、学びを形成するプロセスを創出することを目指し、日々の活動を進めた。また、学習者にはこの評価活動については成績として数値化しないことを伝えた。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。

3.2 分析対象者

分析対象者は、日本語レベルが中級前半の学習者11名を対象とした。⁴⁾学習者の背景は以下の通りである。

- ①大学の学部 zu 所属する留学生および日本人学生(帰国生)：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, 韓国3, 日本)
- ②大学院に所属する留学生(大学院の授業の他に任意で日本語を学ぶ学生)
F・G (中国, 韓国)
- ③大学の日本語別科に所属する留学生⁵⁾ (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, フランス2, スイス)

4. 分析の手続きと合意形成のプロセス

分析にあたり、筆者が担当した授業の中でも、学習者自身が自己や他者のレポートを評価するという評価活動の意義を話し合う場面の録音および、評価基準を決める話し合い場面の録音(教室談話データ⁶⁾)：2008年7月2日、2008年7月4日に行った授業2コマ分(約3時間の文

3) 決定した評価基準としては、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(考えた過程、変化の過程、考えが広く／深くなった)、文章の流れが論理的、読者のことをよく考えた、努力した、が挙げられる。紙幅の都合で評価基準が決定されていたプロセスは省略するが、詳細は市嶋(2014)を参照のこと。

4) 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、プレイ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N2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(2008年7月現在)。

5) 大学の学部 zu 所属する留学生や別科生は、コアクラスとして、『日本語中級J501』(スリーエーネットワーク)等の教科書を用いた授業か、テーマ型、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)。

6) 藤江(2006)は、教室談話を「教室という教育実践の場において現実に使用されている文脈化された話しことばによる相互作用」(p53)と定義している。「現実に使用されていることば」とは、教室で生成されたあらゆる話しことばを含み、「文脈化されたことば」とは、特定の授業の状況において意味の確かさを持ち、状況次第で意味の異なる可能性を持つことばであるとする。本稿では、藤江の定義にならい、教室談話を「教室という教育実践の場において現実に使用されている文脈化された話しことばによる相互作用」と位置付ける。

字化資料⁷⁾を分析データとし、評価活動の中でいかなる合意形成が生成されているのかを考察した。

なお、本稿では、日本語教育実践研究者としての当事者性(市嶋2014)を重視し、学習者だけでなく、教師である筆者の発言にも注目した。その上で、教師と学習者が評価活動の中で共構築していく合意形成のプロセスを描き出すことを目指した。

教室談話1：異なる評価観の表出

- 1 G：うーん、なんか、正しいポイントは先生の方がよく知っているから、ポイント、先生が決めた方が良いかな、
- 2 J：でも、今まで、いろいろみんなで考えてきたし、みんなで決める方が、なんていう、自然？
- 3 K：多分、先生が決めると、授業の人で相談すると、どちらもいいと思います。みんなで、ポイントについて考えると他の人の授業のポイントと自分のポイントがもっとはつきりになると思います。
- 4 教：他の人はどうですか？
- 5 I：僕の場合は、多分、なんか、僕は学生として、他の学生を評価するのは意味ない。〈F僕はなぜここにいるのかF〉僕は授業にいる。なんか、理由は、学ぶために。なので、なんで、他の人の、なんか評価するためには、多分、つぶすのは、なんか、
- 6 A：〈Fえー？F〉なんか、自分だけ良くなるといいみたい、
- 7 C：私は、お互いに評価するのは、この授業だったら、納得します。〈中略〉みんなで、話し合って、こういうところで、ポイントをフォーカスして書いたから、これにしよう、って言ったら、納得できると思います。

(2008年7月2日)

上記の教室談話からは、学習者達の様々な評価観がうかがえる。Gは1で、「評価のポイントは教師が決めた方が良い」と主張した。一方、Kは3で、「先生が決めても皆で決めてもどちらもよい」と述べた。また、Iは5で、「他の学生を評価するのは意味がない」と断言し、他者を評価することに対して否定的な意見を述べた。一方で、Jが、2で、「今までの活動の流れからは、皆で決める方が自然」と述べ、Cが、7で、「お互いに評価するのは、この授業だったら納得します」と述べていることから、JとCは、評価と授業の文脈を結びつけて考えていることが分かる。このように、この段階では、教室参加者間に意見の共有は見られない。一方で、教師(筆者)は、4で「他の人はどうですか？」と問うており、学習者がどのような評価観を持っているのかを探るため、それぞれの意見を引き出そうとしていることが分かる。この問いかけに応じ、I、A、Cも自身の評価観を表出していることが分かる。

本実践では、上述したように、学習者自らが評価の基準を決定し、学習者自身が自己や他

7) 文字化資料の表記は、クレア マリイ (2007)を参考に以下のように作成した。

教：教師 A～H：学習者 ? 上昇イントネーション, 。：下降イントネーション
 -：延ばされた音節 〈FF〉：大きく発せられた発話 〈PP〉：静かに発せられた発話
 〈WHWH〉：つぶやき 〈UU〉：強調 〈沈黙〉：沈黙
 〈前略〉：発話の前半省略 〈中略〉：発話の中判を省略 〈後略〉：発話の後半を省略

者のレポートを評価する活動を主軸としているが、教室談話1からは、学習者の評価活動についての認識は一枚岩ではないことがうかがえる。評価活動を肯定的に捉えるもの、否定的に捉えるものの意見が錯綜している。このような状況の中、教師は、一人ひとりがどのような評価観を持っているのかを確認するために、意見を引き出していることが分かる。

教室談話2 評価観の差異を巡る対話

- 1 D：うーん、私は、なんか、これ、私の場合なんですけど、〈中略〉なんか、ほんとにちょっと、なんかちゃんと読んで、ちょっとひどいコメントを書きました。ひどいっていうか、ほんとに自分の考えていることを書いて、なんかいいポイントもあったけど、物足りないポイントとか、ほんとに書いて、ちょっと心配したんですけど、なんか、その人が、コメントとして受け止めてくれて、よかったです。
- 2 教：うーん、〈中略〉レポートのことで、その人を駄目とっているわけではないですよね。
- 3 H：うん、うん、
- 4 教：ほめるだけになっちゃうのは、おもしろくないし、でもさっき言ったことが、個人を攻撃しているわけではないので、レポートの内容について皆で話し合っているんで、その辺は、クリティカルに書いていいと思っていて、
- 5 B：でも、友達に、厳しいことを言うのは、ちょっと。言われるのも、ちょっと〈沈黙〉〈P なんか難しいかな。P〉
- 6 A：みんなやさしかったら、意味がない。
- 7 教：やさしいというのはどういうことですか？
- 8 A：いいコメント、いい点ばかり、
- 9 教：うーん、
- 10 A：それはとっても良くないと思いました。今学期はちょっと、私にお願いしてもいい？ 厳しいクリティカルなコメントが必要ってこと。
- 11 教：そういうことが言い合えるクラスになるといいと思うんですが。
- 12 A：私にとって、そう、

(2008年7月2日)

教室談話2では、お互いに他者のレポートにコメントすることについての議論がなされている。Dは、1の発言からも、クラスメートのレポートに対して批判的にコメントを書くことに躊躇を感じながらも、クラスメートが批判点を受け入れたことで安堵していることが分かる。また、Bは5で、レポートに関して友達に厳しいことを言うのも言われるのも困難であったと述べている。これに対して、教師は4、11で、お互いに何でも言い合えるクラスを創っていきたいという自身の理念を学習者達に伝えている。Aは、この教師の発言に促されるように、「みんなやさしかったら意味がない」(6)、「いいコメント、いい点ばかり」(8)、「それはとっても良くないと思いました」(10)、「厳しいクリティカルなコメントが必要ってこと」(10)と述べ、お互いに忌憚なくコメントしあえる環境づくりの重要性を主張する教師の発言に賛同を示した。「お互いに何でも言い合えるクラス」という教師の理念に、Aのよう

に共感を示す者もいれば、DやBのように、困難に感じる者もいる。教師の理念とそれに対する学習者の認識の距離は様々で、教師の理念は、必ずしも全員に共有されてはいる。教師は、この距離を埋めるべく、自身の理念を言葉にし、学習者達に伝えようと試みている。また、Aが、「みんなやさしかったら、意味がない」(6)と述べたことに対して、教師は「やさしいというのはどういうことですか？」(7)と意見の詳細、根拠を求めたり、「そういうことが言い合えるクラスになるといいと思うんですが」(11)と述べ、Aのコメントに理解を表明したりしていることが分かる。このように、教師は、自身の理念を伝えたり、学習者の意見への根拠を求める働きかけを行うことによって、一人一人の評価観を把握し、合意形成のプロセスを生成しようとしていることが分かる。

教室談話3 批判性を減退させる成績という概念

- 1 F：私、個人的な考えは、最終的な点数、評価するのは、お互い、みな、基準が違うだから、なんていう、混乱がおきる。
- 2 教：その評価というのは、成績のことですか？
- 3 F：コメントは出してもいいですけど、最終的な成績を出すのは、先生の方が良いと思います。
- 4 A：〈前略〉あー、なんか、一つの難しいことは、Hさん私の友達、なんか、どうやって。〈中略〉なんか、どうやって、私は、Eさんは、今日いないから、話してもいい。もし、Eさんは何も書きませんでした、何も頑張りませんでした。けども、もし、まだ、私は、まだ、Eに会いたいことをしたいので〈沈黙〉なんか厳しいで、表現することはできないんじゃないんですか。ちょっと、なんか、純粋すぎるなら、みんながちゃんと、あの表現できることは。ま、なんか、あと、もし私が別科生なら多分、できる。1年だけ、なんか今学期の後も見なくても、私は国際留学で、まだ、長い間、こういう人、見る必要がありますから、ちゃんとの表現は。点をつけるのは、ちょっと無理かなと思います。
- 5 教：〈前略〉点数をつけないで、コメントだけをする事になっていることは前に説明しましたよね。私は、クラスで考えたこと、話したこと、書いてきたことを数字にまとめることはできないと考えていて、だから、このクラスでは、点数はつけなくて。それよりも、クラスの中で、話し合ったり、考えたりして、レポートを書いてきたプロセスが大切だと考えていて。そのプロセスを通して、自分と他の人のレポートをコメントできるようにするっていいと思ってるんですが。

(2008年7月2日)

上記の教室談話の1から、学習者Fは、それぞれの評価基準が異なることを「混乱がおきる」と否定的にとらえていることが分かる。また、3の発言からも分かるように、評価活動を成績化されるもの、教師によって決定されるものと位置付けていることがうかがえる。本実践においては、授業の開始日から折に触れて、評価活動を成績として数値化しないものとして位置付けていることを学習者に説明してある。(先述したように、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。)また、学習者同士でレポートの内容をコメントしあい、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合うことを重視してきた。それにも関わらず、Fのように、評価活動＝教師によって点数化され、成績化されるものであるという意識をぬぐいきれない学習者も存在した。また、Aは、Fのコメントを受けて、4で、クラスメートの学びを点数化することの困難を吐露している。教室談話2では、Aは、忌憚なくコメントしあえる環境づくりの重要性を主張した。しかし、成績の問題が議論されるようになると、Aの主張は一転し、友人に厳しいコメントをしたり、点数をつけたりすることはできないと述べ始めた。教師は、Aの発言を受けて、評価活動を成績と切り離して考えるべきであることを強調している。教室談話2での文脈では、Aによって、「クリティカルにコメントすること」は、活動理念と結びつけられて語られていた。活動理念との関係においては、「クリティカルなコメント」は重要な意味を持つこととして理解されている。一方で、教室談話3を見ても分かるように、コメントが成績と結びつけられて語られると、「厳しいコメントはできない」と一転する。AやFの発言からも分かるように、評価活動が成績として意識されると、学習者のコメントに制限が生じ、相互批判性は減退していくものであると考えられる。

教室談話4 プロセスの重要性の自覚①

- 1 H：でも、私、いっ、一般的に成績のことは、あまり反対ですね。でも、もし、それは規則、お互いに評価する、それは、問題じゃない。〈中略〉それは、多分、必要によって違う、私にとって。それは先生の問題じゃない。それはちょっと個人的なものではない。それは、それは、そういう、うん、レポートのこと。あの、最後に、あの、うーん、多分、多分、もし、人の気持ち〈沈黙〉多分、あ、そのレポートはあまりよくなりました。でも、いろいろな、あの、日本語を勉強しました。プロセス、それも、いいね、それも、それは大切なことだと思う。
- 2 K：うーん、私はテーマの問題があると思います。もし、他の人が自分のテーマに興味がなかったら、まあ、評価は、どうすればいいのか、
- 3 A：〈前略〉私は何をひょうけんする？何が評価する？レポートとなんか、他の人の、なんか、〈中略〉どういう、どうやって考え方、なんか、変わったと変わらなかったと、変わらなかったでもいいけれども、なんか、どうやって答えました、そういうなんか、評価、〈中略〉でも、日本語するために、一つのレポート、一つの他の人のレポート選んだら、ちゃんと、もしできれば、みんなと、なんか、ちゃんと読んだ、ちゃんとなんか、コメントあげることが大切けれども、なんか、具体的に多分、みんなは、でも、そうできないから、でも、そういうこと、評価する。

(2008年7月2日)

Hは、これまで議論されてきた成績と評価の関係について、1で、「一般的に成績のことは、あまり反対ですね」と述べ、評価活動に重要なのは、「日本語を学んできたプロセスと人の気持ちなのではないか」と主張した。Hは、評価活動を、成績としてとらえたり、教師が評価す

るか、学習者が評価するかというような対立軸でとらえたりするのではなく、活動に内包された総体としてとらえていると考えられる。このようなHの、評価活動の理念的な意味づけによって、「教師が評価すべきか、学習者が評価すべきか」、「点数をつけるべきか、つけないべきか」という二項対立的な議論ではなく、以下の教室談話5のようなより包括的な評価活動の議論へと展開していった。

教室談話5 プロセスの重要性の自覚②

1 H：あまり、大事な。でもー、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、たくさん間違えます。でも、すごい面白って思ったから。頑張ったかどうか。

2 教：レポートを読んで、どこから判断、

3 H：でも、みんな分かる、みんなが分かるね。

(略)

4 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。

5 G：ボーナスとしてー

6 教：ボーナス(笑)

7 A：〈WHたんだんだんだんたんーWH〉

8 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。

9 F：そのレポートに対する相対的な印象。

10 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。

11 A：大切と思う。Hさんの。〈U努力U〉、根性あったら、努力した。

(2008年7月4日)

上記の教室談話5は、2008年7月2日に行われた評価活動の意義について話し合う活動(教室談話1～4)の後に、7月4日に行われた評価基準を決める活動の中で展開された教室談話の一部である。

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、頑張ったかどうかの方が重要であると主張している。これに対して、教師は、2で、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、3で、「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主張した。さらに、Aは、4で、「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。

たっている魂」が入っているとする。このように、特にAとHが、レポートを書いてきたプロセスそのものを重視し、「よくがんばった」という学びに対する意識に大きな価値を置いていることが分かる。

このような議論は、評価基準の異なりや衝突の延長線上に現れてきた。このことから、意見の異なりや衝突を排除せず、異なりを契機に、他者にとっての評価活動の意義と自分にとっての評価活動の意義を突き合わせ、問い直していくような場を不断に創り続けることが重要になってくることが分かる。ここで重要なのは、学習者達がプロセスの重要性を自覚していることである。誰がどのように評価するかという方法以上に、自分達が何を創り出してきたのかというプロセス、内容自体を重視している点である。

このようなプロセスを重視する視点は、その後、学習者らが決定した本実践における評価基準にも反映された。決定した評価基準としては、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・具体的な例がある・対話前に要約を書く・対話後に意見を出すこと)、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(変化の過程がよく見える・考えのはってんができたか、よく考えた)、文章の流れが論理的、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)、努力した(よくがんばりました)、が挙げられる。この「過程がよく見える」や「努力した」という評価項目は、プロセスを重視する視点から形成された評価基準であり、活動をとおして形成された合意として考えることができる。

5. 合意形成を生成する評価活動

以上の教室談話分析の結果からは、学習者の評価活動についての認識は多様で、評価活動を肯定的に捉えるもの、否定的に捉えるものの意見が錯綜していることが明らかになった。このような状況の中、教師は、学習者の評価観を引き出す働きかけを行っており、時には、自身の教育理念を積極的に発露していた。また、教師は、たとえ、自身の理念と異なる評価観を学習者が述べたとしても、その意見を聞き、意見の理由を把握し、理解しようと試みていた。そして、活動の過程で生起する教師と学習者の考え方の異なりや衝突を排除せずに、あえて課題化し、教師のみならず、学習者一人ひとりにとって、評価はどんな意味があるのかを考える契機を創出していた。このような教師の働きかけや調整が、合意形成のプロセスへとつながっていった要因の一つであると考えられる。

また、教室談話3で見てきたように、学習者の評価観は、文脈によって変化していった。例えば、学習者Aは、レポートに関する「クリティカルなコメント」について、教師の提示する活動理念との関係においては、重要なものとして認識していたが、成績や友人との関係においては、実現不可能なものとしてとらえていた。このように、可変的、文脈依存的な価値を、複数の学習者の中で関係付け、合意を形成していくプロセスは、不確定要素に満ちあふれている。だからこそ、発信された価値は、正解にはなりえず、文脈によって常に変化していくものとして考える必要がある。合意形成は、常に変化を包含しており、変化のプロセス上に生じる一現象であり、帰着点のない複雑な価値の混合体と考えることができる。

このように考えると、合意形成そのものを育むことを評価活動のゴールとして対象化、固定化することには矛盾が生じる。むしろ、それらは、評価活動の具体性の中で、文脈や関係性に依存しながら、不確定的に生じるものであり、いかなる意味での一般化、固定化とも無縁なものであると言える。ゆえに、合意形成の結果を目的とするのではなく、合意形成を含有した複数の価値の編成、再編成のプロセス生成こそを評価活動の目的として据えることが求められる。また、合意形成において重要になるのは、どんな決定が生み出されたかということだけではなく、誰がいかにしてその決定を生み出したかというプロセスが重要になる。本日本語教育実践で言えば、評価の意義を教師だけでなく、教師と学習者が協働的かつ主観的に形成していったプロセスこそが重要になる。合意形成は、決して予定調和の関係にはなく、常に緊張関係を孕んでいる。最も危惧すべきことは、合意それ自体が合意を生成する主体である個人から遊離し、絶対視されることであると言える。合意形成プロセスの形式化、パターン化は最も避けるべき事柄であると言える。

また、評価活動が成績と結びつけられて認識された際に、学習者の批判性やコメント力が損なわれることが明らかになった。成績という規範が意識された時、学習者のコメントには、制限がかかる。遠慮や躊躇が生まれ、人間関係への影響が危惧されるようになる。それぞれの組織が従来型の評価システムに組み込まれている以上、テストや成績化を全否定することは現実的ではない。しかし、今後、成績という規範から解放されたからこそ生まれる評価活動の意義をも考察する視座が必要になるのではないか。

日本語教育分野の評価研究においては、測定評価、査定評価について論じたものが圧倒的に多い。主に言語能力を普遍的、個体的なものとし、その能力をいかに正確に測定するかを重視した評価方法が開発されてきた。また、社会の多様化に伴い、様々な海外の評価理論が取り入れられていったが、元々の理念と乖離した形で、評価方法としての枠組のみが表層的に受容されてきた現状にある(市嶋2014)。一方で、1990年代後半より、言語能力の動態性に注目した評価観、理論的示唆がなされるようになってきた。それにもかかわらず、このような言語能力観に基づいた実践事例は、あまり報告されておらず、未だ理念的なものに留まっている。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。本稿では、従来の教師主導型の授業における評価法とは異なる、教師と学習者が共に合意形成のプロセスを生成する評価活動の提言を行った。評価は、教育に関わる者が避けて通ることのできない難問でもある。今後、既存の評価法に頼るだけではなく、具体的な教育実践から新たな評価の理念を立ち上げていく視座が必要になると考える。

【参考文献】

- 市嶋典子(2009)「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス」『日本語教育』142, 134-144, 日本語教育学会
- 市嶋典子(2014)『日本語教育における評価と「実践研究」－対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス－』ココ出版
- 井上達夫(2011)『現代の貧困』岩波書店

- 今田高俊(2011)「第1章 社会理論における合意形成の位置づけ－社会統合から社会編集へ－」『合意形成学』17-35, 猪原建弘(編), 勁草書房
- 大澤真幸(1994)「不可視の合意」『カオス時代の合意学』71-88, 合意形成研究会(著), 創文社
- 川村千絵(2005)「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践－学習者の内省活動に関するケーススタディー－」『日本語教育』125, 126-135, 日本語教育学会
- 倉地暁美(2010)「ジャーナルアプローチとアセスメント－評価からこぼれ落ちるものの重要性に鑑みて－」『アセスメントと日本語教育－アセスメントの多様化とその実践へ向けて－』215-226, 佐藤慎二・熊谷由里(編), くろしお出版
- クレアマリィ(2007)『発話者の言語ストラテジーとしてのネゴシエーション行為の研究』^{切りぬける・交渉・談判・掛け合い}ひつじ書房
- 桑子俊雄(2011)「第9章 社会基盤整備での社会的合意形成のプロジェクト・マネジメント」『合意形成学』179-202, 猪原建弘(編), 勁草書房
- 合意形成研究会(2008)『合意形成論－総論賛成・各論反対のジレンマ』土木学会編集委員会(編)土木学会
- 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, 日本語教育学会
- 佐藤慎二・熊谷由里(2010)「はじめに」『アセスメントと日本語教育－アセスメントの多様化とその実践へ向けて－』佐藤慎二・熊谷由里(編) i -iii, くろしお出版
- 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, 日本語教育学会
- 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, 日本語教育学会
- ハーバーマス, J. (1985)『コミュニケーション的行為の理論 上』(河上倫逸・フリードリヒト, M・平井俊彦 訳)未来社
- ハーバーマス, J. (1994)『公共性の構造転換－市民社会の一カテゴリーについての探究』(細谷貞雄・山田正行 訳)第二版, 未来社
- 藤江康彦(2006)「教室談話の特徴」『授業研究と談話分析』51-69, 秋田喜代美(編)放送大学教育振興会
- 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」『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－』細川英雄+NPO法人[言語文化教育研究所スタッフ] 8-43, 明石書店
- 横溝紳一郎(2001)「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107, 105-114, 日本語教育学会
- 横溝紳一郎(2002)「学習者参加型の評価法」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』172-187, 細川英雄(編)凡人社
- 吉武久美子(2011)「第11章 生殖の医療と合意形成」『合意形成学』227-244, 猪原建弘(編)勁草書房