

学習者自身のコミュニケーション力評価に生かす自己評価・ピア評価の分析
—初級学習者に対するコミュニケーション活動の実践から—

An Analysis of Self-assessment and Peer Assessment for Learners' Communication Skills through
the Practice of Communication Activity for Beginners

柳田直美（早稲田大学）
YANAGIDA Naomi (Waseda University)

要 旨

本稿では、評価を、学習者が「今の自分の日本語力」を認識するために行うものにとらえ、初級学習者対象のコミュニケーション活動に取り入れた自己評価とピア評価を分析した。分析の結果、(1)自己評価の継続によって自己評価が変容すること、(2)自己評価とピア評価における気づきに違いがあることが明らかになった。このことから、自己評価の継続的な実施の必要性と、自己評価とピア評価の併用の有効性を指摘した。

This paper analyzes self-assessment and peer assessment through the practice of communication activity for beginners. The result showed that (1) self-assessment changed through sustained self-assessment and (2) There is a difference in awareness between self-assessment and peer assessment. Therefore, the study demonstrated the importance of sustained self-assessment and the effectiveness of a combination of self-assessment and peer assessment.

【キーワード】 初級学習者， コミュニケーション力， 自己評価， ピア評価，

1. はじめに：実践からの問い

「どのように初級学習者のコミュニケーション力を伸ばすか」。これは、初級を担当する教師が常に抱える問いではないだろうか。筆者は、初級学習者に対する日々の実践を通して、初級学習者の「コミュニケーション力」について、次のような力が必要だと考えるようになった。

第一に、経験や感情などと日本語を結び付けて自己を表現することができる力である。これは、杉浦（2010）の指摘するように、「場面」や「機能」の前提としてあるもので、コミュニケーションの基礎となる力である。

第二に、学習した文型や語彙を、自ら選択・統合して使うことができる力である。ある一つの文型を定着させるための練習だけでなく、自分が話したいことを表現するために、文型や語彙を選び、組み合わせる力は、自らを表現するために不可欠である。

第三に、相手の話を聞くことができ、かつ、共感・反論・質問など、積極的に相手に関わっていくことができる力である。コミュニケーションは話し手と聞き手によって成立する。聞き手としての振る舞いは、学習者のレベルとは関わりなく、コミュニケーションを成立させるために必要な力であろう。

第四に、相手に即時的に反応できる力である。実際のコミュニケーションには十分な準備の時間はない。相手に応じて、臨機応変に対応できる力がなければ、コミュニケーショ

ンの破綻につながってしまう危険がある。

そこで、この4つの力を養成する目的で、「デイリートーク」(柳田 2010)というコミュニケーション活動を考案し、初級レベルの学習者対象に実践を行った(第3節で詳述)。

しかし、「デイリートーク」を実践する中で、「どのように学習者のコミュニケーション力を評価するのか」という新たな問いが生まれてきた。

従来、評価は教師によるものが中心であった。しかし、トムソン(2008)は、評価には教師からの評価だけでなく、学習者が行う「学習者主導型評価」もあり、その重要性を指摘している。成績を付けなければならないコースにおいて、教師が行う評価は大きな意味を持つ。しかしながら、「評価」を、成績を付けるためだけでなく、学習者が「今の自分の日本語力」を認識するために行うものと考えれば、教師からの評価だけでなく、学習者自身の自己評価や学習者同士のピア評価など、多面的な評価によって立体的に学習者の日本語力をとらえることが必要になるのではないだろうか。

このような考えから、「デイリートーク」に自己評価、ピア評価活動を取り入れ、実践を行った。

本稿では、初級学習者対象のコミュニケーション活動「デイリートーク」の実践の概要を述べ、「デイリートーク」で行った自己評価、ピア評価を学習者の記述データを中心に分析する。そして、初級学習者による自己評価とピア評価を、学習者自身のコミュニケーション力評価に活用する可能性について考察する。

2. 自己評価・ピア評価に関する先行研究

安彦(1987)は、学習者の自己評価を、「学び方学習の一部」とし、自己評価とは学習目標の焦点化、目的達成のための学習方法の意識、吟味、到達度、未到達度の評価、形成過程の調整の仕方などを学ぶことだと述べている。

他者評価には教師による評価や学習者同士の評価がある。梶田(1992)は、自己評価と他者評価の組み合わせによって、客観的、妥当性をもつ自己認識が成立するとしている。

トムソン(2008)は、自己評価の利点として「できること、できないことの意識化」を挙げ、学習者同士の他者評価であるピア評価は「ピア評価の経験を自己評価に移行し、自己評価の精度を増す」ことができるとしている。

自己評価とピア評価の組み合わせについて、村田(2004)は口頭発表訓練における自己評価とピア評価⁽¹⁾の組み合わせによって、観察・評価の視点を広げ、メタ認知力が高められる、「効果的な情報伝達」についての考えが深まる、教師評価とは異なる観点が提示されるなどの効果を指摘している。

ピア評価について、森・衣川(2010)は、口頭発表クラスにおけるピア評価活動が、自己モニタリング・自己評価につながっていると述べ、継続的な実施の必要性を指摘している。

以上のような研究から、自己評価、ピア評価、さらに両者の組み合わせが学習者の自己認識に効果的であることが明らかになっているが、日本語教育に関しては中・上級学習者を対象とした研究が多く、初級学習者対象の自己評価・ピア評価を取り入れた実践に関する研究は十分とは言い難い。本稿では、初級学習者対象のコミュニケーション活動で行った自己評価・ピア評価活動について分析を行う。

3. 実践の概要

3-1. 実践を行ったコースの概要

本活動は、2009年度3学期（12月～2月）に大学留学生センター初級後期日本語コース（75分授業×週5コマ×10週、計50回）で実施した。主教材は『Situational Functional Japanese Vol.3』の19課～24課である。

2クラス同時開講で、受講学生はアジア系を中心に9カ国、計27名であった。コースはチームティーチングで運営され、5名の教師が担当した。

3-2. デイリートーク活動概要

「デイリートーク」は、第1節で述べたように、コミュニケーションに必要な4つの力の養成を目的に行った次のような特徴を持った活動で、対象は初級後半の学習者である。

- ①学習者の経験や感情などと日本語を結び付ける、自己表現の活動
- ②学習した文型や語彙を学習者が自ら統合して使う活動
- ③聞き手としてのふるまいも実践できる活動
- ④準備時間のない即時的な活動

さらに、導入項目が多く、活動に多くの時間が割けないという初級コースの問題を解決することと、コミュニケーション力の向上を段階的にはかるため、次の⑤の特徴も持つ。

- ⑤短時間でも継続して行う活動

「デイリートーク」は3段階に分かれており、基本的にすべてペア活動である。各ステップは独立したものではなく、前ステップの内容を組み込んで次ステップが構成され、同様の活動をくり返し行いながら、まとまりのある独話、あいづちや確認など聞き手の言語行動、意見交換と、独話から対話へ徐々にやりとりが増え、最終的にお互いに意見を述べたり聴いたりするディスカッションができるようになることを目指している（表1）。

表1 デイリートーク3つのステップ

Step 1: スピーチ	Step 2: インタビュー	Step 3: ディスカッション	
自分の考えを簡潔にまとめて話す練習	相手の話を聞く（聞き手の言語行動を実践する）練習	自分の考えを簡潔に話し、相手の話を聞く練習	
独話	→		対話

本活動は全50回の授業のうち、学期後半に継続的に17回、1回10分程度の短い活動時間で行った。また、コース終了時にStep3と同様の手順で会話テストを実施した。活動の流れは表2の通りである。

説明の回（①③⑤）では、各ステップの談話展開と、最低限使用してほしい表現（挨拶など）を提示した。

毎回の活動（②④⑥）は、ペア決め→ペア活動→発表（1,2組）とクラス全体でのデ

イスカッション→教師からのフィードバック、の順で実施した。

各ステップ終了時(③⑤⑦)に、学習者自身のふりかえり(自己評価)を行い、最後に、Step 3と同様の手順で会話テスト(⑧)を実施、ピア評価を行った。

表2 活動の流れ

① デイリートーク概要説明と Step1 説明 (第1回)	
② Step 1 (第2～4回) スピーチ	自分の考えを簡潔にまとめて話す練習。毎回くじでトピックを決め、1分考え、1分話す。冗長に話すのではなく、簡潔にまとめて話すことを目指す。
③ Step 1 ふりかえりと Step 2 説明 (第5回)	
④ Step 2 (第6～8回) インタビュー	相手の話を聞く(聞き手の言語行動を実践する)練習。聞き手がインタビューとなり、毎回くじでトピックを決め、話し手に質問する。聞き手はあいづちや確認などを意識的に行うようにする。話し手は聞き手を意識しながら、Step 1と同様、簡潔にまとめて話す。
⑤ Step 2 ふりかえりと Step 3 説明 (第9回)	
⑥ Step 3 (第10～16回) ディスカッション	Step 1とStep 2をふまえて自分の考えを簡潔に話したり、相手の話を聞いたりする練習。毎回くじでトピックを決め、話し手と聞き手が役割を交替しながら、円滑な意見交換を目指す。
⑦ Step 3 ふりかえりと会話テスト説明 (第17回)	
⑧ 会話テスト	Step 3と同様の手順で実施。ペアとトピックをその場で決め、クラスメートの前で発表する。練習の時間は設けない。教師とクラスメートが評価を行う。

(全17回+会話テスト)

次に、各ステップのトピックの一部を表3に示す。Step 1は小野寺(2008)を参考に、身近な話題で自由に話せるもの、Step 2は意見の対立が生まれやすいもの、Step 3はStep 2と同様の形式で、学習者のアイデアを取り入れて設定したものである。「デイリートーク」は、リラックスした雰囲気の中でお互いに話し、聞くことに主眼を置くとともに、学習者個人の経験や感情などと日本語を結び付ける自己表現の場とした。そのため、トピックは、使わせたい文型や語彙よりも、既習項目を総合的に使って個人の経験や意見を語ることのできるもの、学習者の興味関心を引くものを重視して選定した。

学習者は毎回、くじを引いてトピックを決める。そのため、通常のスピーチのように書く、覚えるといった準備の時間は設けない。

表3 各ステップのトピック(一部)

Step 1 スピーチ (トピック数 14)	<ul style="list-style-type: none"> ・日本に来る前の日、何をしましたか。 ・歴史の中の誰と会いたいですか。 ・よく買い物に行く店はどこですか。
Step 2 インタビュー (トピック数 12)	<ul style="list-style-type: none"> ・つくばで生活するなら車とパソコンとどちらの方が必要ですか。 ・つくばではスーパーの袋にお金を払います。賛成ですか。反対ですか。 ・人生には愛の方が大切だと思いますか。お金の方が大切だと思いますか。
Step 3 ディスカッション (トピック数 15)	<ul style="list-style-type: none"> ・大学を卒業したら、日本で働きたいですか。国に帰って働きたいですか。 ・もし、宿舎の部屋に一つだけつけてもらえるなら、冷蔵庫がいいですか。お風呂がいいですか。

4. 分析対象と分析方法

分析の対象は、各ステップ終了時（表2：③⑤⑦）に行った自己評価と、会話テスト時（表2：⑧）に行ったピア評価の自由記述部分である。これらの評価は、各ステップの特徴をもとに、自己評価は自分の活動をふりかえる項目、ピア評価は教師評価と同じ項目を設定した。各評価は、いずれも最終成績には反映させていない。

自己評価シートの評価項目を表4に、ピア評価シートの評価項目を表5に示す。

表4 自己評価シートの評価項目

Step 1 : 【5段階評価】 (a) 自分の意見をたくさん話せた, (b) 意見を言うとき理由も話せた, (c) ペアの人は自分の意見をよくわかってくれた, (d) 文法は正しかった, (e) 発音はよかった 【自由記述】 デイリートークはどうですか? Step 1はどうでしたか? / Step 2の目標を書いてください。
Step 2 : 【5段階評価】 (a) 自分の意見と理由をたくさん話せた, (b) ペアの人は自分の意見をよくわかってくれた, (c) 意見を聞くときあいづちをうった, (d) 意見を聞いたあと質問した, (e) 文法は正しかった, (f) 発音はよかった 【選択+自由記述】 Step 2の目標はできましたか? →できた/半分できた/できなかった+自由記述 【自由記述】 Step 3の目標を書いてください。
Step 3 : 【5段階評価】 (a) 自分の意見と理由をたくさん話せた, (b) 自分の意見をペアの人はよくわかってくれた, (c) 意見を聞くときあいづちをうった, (d) ディスカッションが上手にできた, (e) 文法は正しかった, (f) 発音はよかった 【選択+自由記述】 Step 3の目標はできましたか? →できた/半分できた/できなかった+自由記述 【自由記述】 会話テストの目標を書いてください。

表5 ピア評価シートの評価項目

【3段階評価】 (a) 意見の言い方, (b) 意見の内容, (c) あいづち, (d) 質問・確認, (e) 音声, (f) 文法 【自由記述】 発表者に対するコメント
--

自由記述部分は、Step 1の自己評価を18名、Step 2を14名、Step 3を16名、ピア評価をほぼ全員が記入した。自由記述は日本語でも日本語以外でも可とし、自己評価は授業時間外に、ピア評価は会話テスト後に行った。いずれも自由記述部分について、教師からの指導や援助は行っていない。

各自由記述部分のデータについて、KJ法を用いて分類と概念化を試みた。分析に当たったの問いは、次の2点である。

- (1) 活動の進行と自己評価の継続的な実施によって、学習者の自己評価に変容が見られるか。変容が見られるとすれば、どのような変容か。
- (2) 自己評価での気づきとピア評価での気づきに違いはあるか。違いがあるとすれば、どのような違いか。

5. 分析結果と考察

5-1. 自己評価の変容

Step 1～3の自己評価の変容について、学生Aと学生Bの自由記述部分を例として、学生2名の各ステップにおける自由記述と、その分類カテゴリーの例を表6に示す。

表6 学生の自己評価の変容

学生A			
ステップ	Step 1	Step 2	Step 3
自由記述部分	文法の問題に注意するように話す	話しているとき、いろいろな文法の実ステイクがよくあります。	ゆっくりわかりやすい言い方で話します。話している文法の実ステイクを注意します。正しい文法を使います。
カテゴリー	文法	文法	文法・わかりやすさ(話す速さ)
学生B			
ステップ	Step 1	Step 2	Step 3
自由記述部分	私は日本語でしゃべる時、話す速度はちょっと速いです。きいた人は時々よくわからないです。文法はしゃべる時もまちがいます。だから、以上の内容は今度注意しています。	ゆっくり話します。丁寧に話す。隣の目を見るのを話します。	自分の意見は60%ぐらい説明することができます。でも、難しい問題を見た時、文法とか単語とかたくさんわからなかったです。聞くの能力目標は20%しかできません。 ①私の目標は、聞く能力が上手になりたいと思います。 ②話すの時、文法と敬語は注意します。 ③新し単語を覚えます。
カテゴリー	文法・わかりやすさ(話す速さ)	わかりやすさ(話す速さ)・丁寧さ・聞き手を意識した態度	文法・語彙・聞く力・丁寧さ(敬語)

学生Aの自己評価を見ると、Step 1、Step 2では<文法>についての記述が見られるだけであったが、Step 3では、<文法>に加え、<わかりやすさ(話す速さ)>についての記述が見られるようになった。学生Bは、Step 1で<文法>、<わかりやすさ(話す速さ)>が見られ、Step 2では<わかりやすさ(話す速さ)>、<丁寧さ>、<聞き手を意識した態度>の記述が見られた。Step 3では、<文法>、<語彙>、<丁寧さ(敬語)>など自己の話し方に加え、<聞く力>に重点を置いた記述が見られた。

いずれの記述もステップを経るにつれ、カテゴリーの拡充が見られる。

全ての自己評価の自由記述部分を分析した結果、全体の傾向として、ステップを経るにつれ、自分の<文法><発音><語彙>の不十分さを指摘する話し手志向のカテゴリーに加え、<わかりやすさ><話す速さ><聞き手を意識した態度>など、聞き手志向のカテゴリーが充実していった。このことから、学習者は「デイリートーク」初期の段階では自己の発話に多く注意を払うが、活動と自己評価の経験を経て、徐々に聞き手を意識するようになって考えられる。ただ、話し手としての自分についての指摘は多いものの、聞き手としての自分についての指摘は少なかった。

5-2. ピア評価

会話テストにおけるピア評価について、学生C・学生Dペアに対する他の学生からの評価の自由記述部分を例として、学生の記述部分とそのカテゴリー、話し手の言語行動、聞き手の言語行動、内容のいずれに関する記述かを表7に示す。「記述」内の点線は話し手の言語行動、二重線は聞き手の言語行動、一重線は会話の内容に関する記述である。

表7 ピア評価：対学生C・学生Dペア

記述	カテゴリー	言語行動		内容
		話し手	聞き手	
・Cさんは緊張する。発音と文法にもっと注意すればいいと思う	態度/発音/ 文法	○		
・Cのはつおんに注意。Dは文法に注意。	発音/文法	○		
・はつおんは…ちよつと。でも、意見の説明をわかれしました。	発音/内容	○		○
・おもしろいです。もっと流暢がつかってください。勉強したの文法やことばをよくはなしてください。	内容/流暢さ/ 文法/語彙	○		○
・ふたりの対話はおもしろいですね。あいづちはすばらしいです。	内容/あいづち		○	○
・かいわはとてもおもしろいでした。ぶんぼうはもっとれんしゅうしたらほうがいいです。しつもんとかくにんのかたはとてもいいです。	内容/文法/ 質問・確認	○	○	○
・Dさんはおもしろいです。でも、あいづちは少しいです。意見の話し方はいいと思います。二人の音声が上手になると思います。以前の音声より、今日本人らしいになります。	内容/あいづち /意見の述べ方 /発音	○	○	○

ピア評価についてまとめた表7から、〈態度〉〈発音〉〈文法〉〈流暢さ〉〈意見の述べ方〉など、話し手の言語行動についての記述に加えて、〈質問・確認〉〈あいづち〉などの聞き手の言語行動、また、会話の内容に関する記述も多く見られることがわかる。

ピア評価の自由記述部分を分析した結果、全体の傾向として、表7の例と同様、自己評価で指摘されることの少なかった「あいづち」、「質問」、「確認」などの聞き手の言語行動についての指摘と、会話内容に関する記述が観察され、自己評価よりもさらにカテゴリーが拡充したことが明らかになった。また、このことは、聞き手の言語行動や会話内容は、自分が話し手や聞き手として会話に直接参加しているときはなかなか意識されにくいのが、観察者として客観的に会話を観察することによって意識化されるものであることを示しているといえよう。

5-3. 自己評価とピア評価の分析結果と考察

分析にあたって立てた問いは、次の2つであった。

- (1) 活動の進行と自己評価の継続的な実施によって、学習者の自己評価に、変容が見られるか。変容が見られるとすれば、どのような変容か。
- (2) 自己評価での気づきとピア評価での気づきに違いはあるか。違いがあるとすれば、どのような違いか。

まず、問い(1)については、話し手としての自己の言語行動についての記述に変容が見られた。学習者は初期の段階では話し手としての自己の発話に多く注意を払う「話し手志向」の傾向が強かったが、活動のステップと自己評価の経験を経て、徐々に聞き手を意識する「聞き手志向」の傾向が強まることがわかった。しかし、聞き手の言語行動について

の記述はほとんど見られなかった。

次に、問い(2)については、自己評価では話し手としての自己の発話に意識が向きやすいのに対し、ピア評価では聞き手の言語行動や会話内容にも意識を向けることがわかった。つまり、聞き手の言語行動や会話内容は、自己評価の段階では気づきにくい項目であるが、観察者として客観的に他者の会話を観察することによって意識化される項目であるといえよう。

自己評価による意識変容の結果を図1に、自己評価とピア評価による意識の違いを分析した結果を図2に示す。

① 話し手志向一辺倒 → 聞き手志向の増加

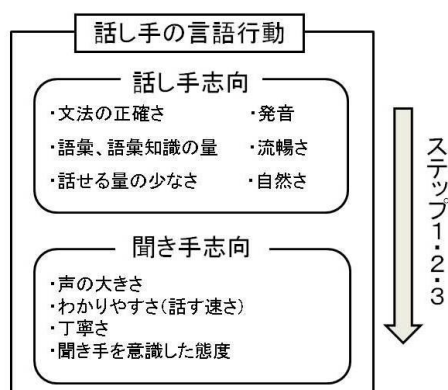


図1 自己評価による意識の変容

② 聞き手の言語行動の意識化

③ 会話の内容の意識化

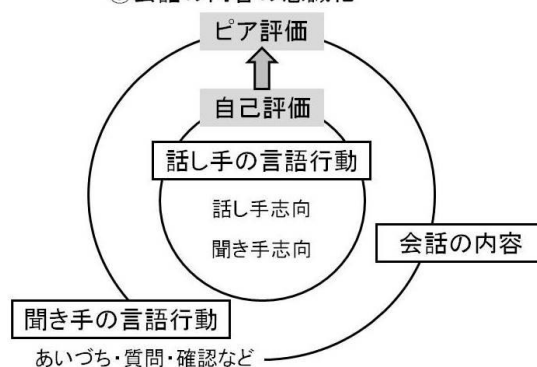


図2 自己評価とピア評価による意識の変容

図1と図2はいずれも、初級学習者対象のコミュニケーション活動「デイリートーク」に取り入れた学習者の自己評価、ピア評価活動のうち、自由記述部分を分析した結果を示している。

図1で示しているように、自己評価では、話し手としての自己の言語行動に意識が向いていた。しかし、その意識も一様だったわけではない。分析の結果、コミュニケーション活動と自己評価の経験を経て、話し手志向の発話に対する指摘一辺倒から、聞き手志向の発話に対する指摘が増加し、気づきのカテゴリーが拡充していったことが明らかになった。このことから、コミュニケーション活動のステップの進行と自己評価の継続的な実施によって、学習者が、次第に聞き手を意識した発話を心がけるようになったと考えられる。

一方、図2で示しているように、ピア評価では、自己評価で多く指摘されていた話し手の言語行動についてだけでなく、聞き手の言語行動や会話の内容についても意識が向けられ、気づきのカテゴリーが拡充したことが明らかになった。このことから、ピア評価は、自己評価で気づきにくい部分にも意識を向けさせる効果があると考えられる。

では、これらの自己評価、ピア評価について、学生はどのように感じていたのだろうか。この点についてコース終了後にアンケートを行い、「デイリートークのふりかえりは役に立ったか」(5段階評価)と質問したところ、評点の平均は4.08(標準偏差1.19)で、比較的高い評価を得た。また、会話テスト終了後、ピア評価をそれぞれのペアに見せた際、「教師のコメントより刺激があったようで、教師の評価よりも真剣に読んでいた」(担当教師報

告)という反応も見られた。このことから、「デイリートーク」とともに行った自己評価とピア評価は、学習者に好意的に受け入れられ、かつ、効果の実感を伴ったものであったといえる。

以上のことから、学習者が自分のコミュニケーション力を評価するという観点において、自己評価の継続的な実施の有効性と、自己評価とピア評価を組み合わせることの必要性が指摘できるのではないだろうか。

6. 問いへの答えと残された課題

「学習者のコミュニケーション力をどのように評価するか」。これが本稿における大きな問いである。

本稿では、評価を、学習者が「今の自分の日本語力」を認識するために行うものにとらえ、学習者自身の自己評価や学習者同士のピア評価などの多面的な評価によって、学習者が立体的に「今の自分の日本語力」を認識するための試みを行い、分析した。その試みとは、独話から対話への活動設計を行ったコミュニケーション活動「デイリートーク」と、「デイリートーク」に取り入れた自己評価、ピア評価活動である。

分析の結果、自己評価の変容と自己評価とピア評価の違いが明らかになり、自己評価の継続的な実施の有効性と、自己評価とピア評価の併用の必要性が指摘された。

しかし、残された課題もある。まず、評価項目の設定である。今回の自己評価、ピア評価では、教師側が評価項目を提示した。しかし、ピア評価では教師評価とは異なる観点が提示される(村田 2004)ことも多い。そのため、評価項目の設定には教師と学習者双方が関わるのが望ましい。ただし、日本語のインプットや日本語との接触経験が限られている初級学習者の場合、初期の段階では、教師側が学習者の気づきをうまく促せるような評価項目を設定し、徐々に評価項目の拡充、精緻化を図っていくことが求められるのではないだろうか。

次に、ピア評価の自己評価への還元である。本実践では、活動内で口頭でのピア評価を取り入れてはいたが、実際に記述という形で残したのは最後の会話テストにおけるピア評価だけであった。村田(2004)や森・衣川(2010)は、ピア評価の自己評価への還元の有効性を指摘しており、今後は、ピア評価をどのように自己評価に還元していくかについて考えていきたい。

謝辞

2010年度日本語教育学会実践研究フォーラム RT-C(評価)にて、多くの皆様から有益なご指摘、ご助言を賜りました。記してお礼申し上げます。

注

(1) 村田(2004)、森・衣川(2010)は、ともに学習者による評価を「他者評価」と呼んでいるが、本稿では教師評価と区別するため、学習者同士による他者評価をピア評価と呼ぶ。

参考文献

(1) 安彦忠彦(1987)『自己評価－自己教育論－を超えて』図書文化社

- (2)小野寺志津(2008)「〈報告〉話す能力を育てるための試み：初級後半コースにおいて」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第23号, 53-65, 筑波大学留学生センター
- (3)梶田叡一(1992)『教育評価』有斐閣双書
- (4)杉浦千里(2010)「初級学習者の「話す力」を伸ばすための試み」『2009年度WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』
<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/2009forum/poster2009/P-03sugiura.pdf> (2010年9月28日), 日本語教育学会
- (5)筑波ランゲージグループ(2005)『Situational Functional Japanese Vol.3』第2版, 凡人社
- (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号, 27-37, 日本語教育学会
- (7)村田晶子(2004)「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析－学習者同士のビデオ観察を通じて－」『日本語教育』120号, 63-72, 日本語教育学会
- (8)森仁美・衣川隆生(2010)「自己モニタリングの基準の意識化を促進する他者評価の在り方」『日本語教育方法研究会誌』Vol.17 No.2, 26-27, 日本語教育方法研究会
- (9)柳田直美(2010)「初級レベルの話す活動－即時に話す・聞く力の養成を目的とした「デイリートーク」－」『日本語教育方法研究会誌』Vol.17 No.1, 52-53, 日本語教育方法研究会