

学習者の主体性を活性化する活動デザイン

—学習者が検討した「評価」の活動とその実際—

Designing an activity to activate learners' independence :

A report on learners' self-assessment with interaction

村上まさみ・寅丸真澄(早稲田大学日本語教育研究センター)・森林謙(早稲田大学大学院)
MURAKAMI Masami, TORAMARU Masumi (Center for Japanese Language, Waseda University),
MORIBAYASHI Ken (Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University)

要 旨

本稿は、学習者主体を活動理念とした活動型日本語教育の実践報告である。本実践では、学習者が主体的に参加することを目的として、学習者の評価観の育成を図る相互自己評価を授業における一つの課題とした。教室担当者は、学習者に対して産出物の適正な評価のあり方について問題意識を持つように働きかけ、学習者が評価について主体的に考える活動デザインを行った。その結果、学習者が評価活動の過程で個々の評価観を変容させ、他者の評価観の受容やレポート産出の意味づけを活性化させる様子が観察された。

This study reports on an activity-based learning program, rooted in principles of independent learning. The purpose of this program is to realize learners of Japanese to participate actively in class. The task of “evaluation” activity involved learners’ assessing themselves and sharing these assessments with classmates. This study observed how, through this process, learners developed ways of assessing their own learning and came to recognize the importance of assessment for the learning process.

【キーワード】 学習者主体, 活動デザイン, 評価と教室活動, 学習者固有の評価観

1. はじめに

近年の日本語教育では、教室活動をいかにデザインするかという議論が盛んに行われている。特に、学習者の活動自体や産出物が学ぶ素材となる活動型日本語クラスでは、教室活動に関わるデザインの妥当性は主要な課題である。活動型クラスにおいては、学習者自身による活動の意義づけや活動への参加、産出物の評価等に対する主体的な参加意識が活動の充実度を決定するからである。

このような特徴を持つ活動型クラスについて、これまで、学習者の主体性を活性化させるような教室活動に関する実践報告や成果が数多く報告されてきた。しかし、学習者が産出物について自己評価と他者評価を行う相互自己評価活動を活動デザインに組み込み、評価活動という観点から、学習者が主体的に活動に参加していく過程を詳述した論考はまだ少ない。そこで、本稿では、レポートの執筆を目的としつつ、学習者の主体性を促す一つの仕掛けとして、相互自己評価活動を活動デザインに組み込んだ実践を報告する。そして、学習者が自分なりに活動意義を見出し、独自の理念や価値観を反映させながら相互自己評価活動を行う過程で、主体性を実現していく過程を記述する。

2. 先行研究

細川(2008)は、学習者主体を理念とする活動型日本語教育を「活動型」と称し、「その教育目的についての教師それぞれの教育観」(p.5)を踏まえて活動を実践する日本語教育として捉えている。さらに、「『活動型』とは、その教育の目的としてことばの学習によるアイデンティティの構築・更新にあるものを指すと主張する」(p.7)という細川の主張からは、活動型クラスのデザインにおける教育目的の重要性が読み取れる。また、「活動型」の評価に関する基本概念は、細川(2002a,b)の「相互自己評価システム」に著されており、学習者自身による「自己評価」と「他者評価」の必然性と、学習者の「合意形成」に基づく評価活動について、理念的側面を中心に論じられている。

一方、牲川(2003)は、細川・牲川(2001)の実践⁽¹⁾を追跡調査し、「相互自己評価システム」の実態検証と改善案を提示した。さらに、「評価項目」を上位項目、「評価基準」を下位項目として位置づけ、「評価項目」を実践の基本理念として教室担当者が提示すべきもの、「評価基準」を学習者が選択権を持つものと規定した。これは評価活動における教室担当者と学習者の役割を明確にし、評価という行為に学習者が携わることの意義を明らかにした。

また、市嶋・金・武・中山・古屋(2008)の論考⁽²⁾は、レポートの執筆を目的とした活動型クラスにおける形成的評価について考察し、「学習プロセスにおいて学習者自らが自分自身の学習を繰り返し評価する活動」(p.129)と定義した上で、教師の役割として「自律学習への促し」(p.139)を提言した。教室担当者が「レポートを書くときの大切なポイント」を明示的に働きかけた結果、学習者が教室担当者の教育理念や活動目的に対する理解を深め、「よいレポート」の具体的な項目について合意形成する過程が示されている。

細川(2008)で規定された活動型日本語教育の理念に基づき、本稿で扱う「活動型」を「学習者が教室活動に主体的に参加し、クラス参加者の相互行為を通して日本語による自己実現を経験していくクラス」と定義し、活動型クラスにおける相互自己評価活動を報告する。

また、本実践で行った相互自己評価活動は、細川(2002a,b)で示された「相互自己評価システム」に基づいている。しかし、牲川(2003)の「評価項目」にあたる評価観点として、レポートを書く際のポイントをオリエンテーション時に示したものの、最終的な評価観点の決定を学習者に委ねた点は異なっている。さらに、市嶋・金・武・中山・古屋(2008)が評価活動を教室担当者の教育理念や活動の目的を理解させる場と捉えたのに対し、本実践では、先行研究を踏まえつつ、評価活動を学習者の主体性を活性化させる仕掛けとして捉え直す。

3. 活動デザインの設計

3.1.1 本実践の目的

学習者主体の活動型クラスでは、活動の過程におけるクラス⁽³⁾参加者の相互行為自体や産出物が学習の素材となる。そのため、学習者自身が活動に意義を見出し、主体性を持って活動に参加することが重要になる。本実践では、学習者自身が活動に意義を見出し、主体性を活性化させる仕掛けとして、評価に着目した。評価が学習者にとって興味深い事柄であること、また、評価方法や評価観点について検討した上で、自身または他者の成果を評価することは、学習者が活動全体の意義を見直し、自身の活動を振り返ることにつながると考えた。そして、評価活動に参加することによって、学習者がそれぞれの考えや価値観を示し、相互行為の過程で主体性を活性化させることを本実践の目的とした。

3.1.2 教室活動における評価

本稿で取り上げる活動型クラスに対し、教科書や特定のテキストを使用して学習するクラスがある。テキストを使用するクラスでは、教師が学習目標や学習項目を決め、選定した教材とともにシラバスが示される。学習者は示されたシラバスを参考にして自身のレベルや目的、関心に合わせてクラスを選択し、教科書等が学習項目として規定する文法、語彙、表記、または社会的・文化的情報を含めた知識を教授される。その達成度はテストによって計測されることが多い。しかし、教室に集まる学習者の目的が異なるにも関わらず、事前に計画された学習項目の範囲でインプットとアウトプットを練習するような教室活動は、学習者個人の言語使用からの脱文脈性を抱えたまま、「目的論不在の機能主義」(野元1996)に陥るといった問題が指摘されている。

一方、学習者主体の活動型クラスは、学習者が主体的に参加する活動自体に学ぶ素材を見出す実践である。教室担当者は、活動や課題の概要をシラバスとして示すが、学習者が具体的にどのようなことを学ぶかということは、学習者自身の参加態度と活動内容に委ねられる。従って、学習者が主体的に参加し、個人の学びを実現する活動型クラスには、事前に計画された学習項目を学ぶクラスで問題となる脱文脈化の懸念は少ないといえる。

しかし、活動型クラスは、学習者個人によって学ぶ目的や内容が異なることを容認しているため、学習成果をどのように評価するのかという問題が生じる。テキストを使用するクラスのように、教室担当者から学習者に教授する情報の内容や量を規定しないため、計測型テストは適さない。一方、「相互自己評価」は、学習内容である活動を振り返り検証する手段となりうるが、信頼性のある適正な評価活動として機能させるには、適切なデザインが必要となる。「一部の学習者はなぜこの3項目で評価するのか明確に理解できないまま評価を行っているように感じていた」(市嶋・金・武・中山・古屋 2008, p.123)という教室担当者の戸惑いには、その難しさが端的に表されている。

そこで、本実践では、学習者が活動の過程で、「①何のために、②何を表現(書く／読む)し、③どのように意味づけるのか」と問うことにより、自身の評価観の形成を促し、教室活動でのやり取りの中で、自己と他者の成果を評価するという評価活動を設定した。

①から③の三つの問いは、形成的評価の視点から、活動過程の学びと評価観の形成を促進し、活動を活性化させるための仕掛けである。市嶋・金・武・中山・古屋(2008)は、形成的評価の先行研究から「スクリバン・ブルームの流れをくみ、梶田が捉え直した形成的評価とは、学習した結果ではなく、学習プロセスの評価を繰り返すことにより次の段階へつなげるための評価と考えることができる」(p.127)とまとめている。評価をこのように位置づけるならば、評価とは、人間の基本的営為(活動＝仕事)の達成度(成果)を計る普遍的な観点として捉えられる。そして、様々な段階で達成度を計りつつ活動を進めていくことは、活動を振り返り、方向性を修正していく上で重要な行為といえる。その意味で、活動と評価は一体化していると考えられる。

評価活動によって学習者の主体性を活性化させることを目的として、本実践では、学習者配布用シラバスに「評価活動」を課題として明示し、学習者による相互自己評価の結果を成績評価の50%分に組み込むというルールを明示した。また、相互自己評価の実施には評価方法を決定するためのクラス参加者による合意形成が重要になるため、合意形成のための話し合いへの参加を必須とした。さらに、教室担当者は、レポートのコメント活動を通

して、学習者に評価方法を決定するための評価観点の形成を促すような問いかけを続け、活動における「計画」と「実行」が評価活動を媒介として円環するような活動をデザインした。つまり、学習を促進させる課題として「相互自己評価をすること」を明示することによって、学習者一人一人が自身の達成度を把握しつつ、目標達成に向けて活動に取り組める活動をデザインしようと意図したといえる。

4. 実践報告

4.1 クラス概要

【表1】は、クラス概要を示している。(4)

本実践は、都内某大学の秋学期開講科目で、学習者5名、日本語ボランティア1名、教室担当者2名の計8名が参加した。教室担当者2名は、週3時限の授業のうち2時限を担当する者と1時限を担当する者それぞれ1名である。また、クラスは、学習者主体の理念による活動型日本語クラスとして位置づけられた選択科目である。授業開始時にオリエンテーション期間があり、学習者は、複数の選択科目の中から本クラスを選択し、登録した。

【表1】クラス概要

クラス/レベル	「考えるための日本語5」(選択科目) / 中級レベル ※初級～中上級までの各レベルに同じ枠組みのクラス設置がある。	
期間	2008年9月29日～2009年1月26日(16週 38時限, 90分/1時限)	
実施機関	都内私立大学	
教室担当者	2名 (月・1, 2時限担当者1名, 水・1時限担当者1名) ※「相互自己評価会」は2名揃って参加した。	
学習者数及びボランティア	学習者5名 (A, B, C, D, E) 3名: 大学院生, 1名: 修士課程からの留学生 1名: 学部2年次在籍生 ボランティア1名 (Z) ※日本語教育学専攻の大学院生がボランティアとして参加。クラス参加者としてレポート執筆を除く教室活動に参加し、毎回の意見交換に自由に参加した。	
課題と活動	レポート執筆と相互自己評価活動 1 レポートのテーマは各自自由に決められるが、構成は①～③とする。①動機 ②対話 ③結論(長さは自由) 2 クラスでのディスカッションを経て、完成させる。 3 評価方法を学生で話し合って決め、その決定方法に基づいて評価する。 4 「相互自己評価会」に参加する。	
活動の目的	1 自分の考えていることを、話したり、書いたりすることによって他者に伝え、他者の考えていることを理解する。 2 評価活動を通して、学習者の主体性を活性化する。	
成績評価	活動 (教室担当者) 50%	・出席率 30% ※「相互自己評価会」への参加は必須。 ・参加度 20% 週間課題提出 10% テーマ発表 5% 対話報告発表 5% ※学習活動は、活動への取り組みと参加度を客観的な数値として、出席点および課題提出点を産出する。
	達成目標 (学習者) 50%	・完成レポート評価 ※レポートの評価方法は、クラスで相談して、ルールを決めて相互自己評価を行う。

本クラスの目的は、学習者が関心のあるテーマについてレポートを完成させるという活動を通して、「他者に伝えたいことを日本語で話したり書いたりして表現できるようにす

る」ことと、「評価活動を通して学習者の主体性を活性化させること」である。

レポートのテーマ設定は自由だが、テーマを選択した理由を記述する「動機文」と、テーマについての議論を発展させる「対話文」(他者と対話した後、対話内容を記述する)、「動機文」と「対話文」を踏まえて考えをまとめる「結論」を記述することが必要とされる。また、学習者は、宿題として執筆された全員分のレポートを「動機文」や「対話文」の部分ごとに「コメント活動」の場で読み(1コマで2名程度のレポートについてコメント活動がなされる)、内容や表現についてのコメントを述べなければならない。学習者は、執筆とコメント活動を繰り返す過程で、自己の考えを掘り下げて精緻化し、「書くこと」と「話すこと」を交互に経験しつつ、他者に向けて主体的に表現することが求められる。最後に、クラス活動の総括として相互自己評価会が行われるが、相互自己評価会の評価基準となる評価観点の話し合いも活動の中に組み込まれている。

4.2 活動の流れ——教室活動における評価活動の位置づけとその展開

前節で示したように、本クラスにおける学習者の課題は、レポートの執筆と相互自己評価活動への参加の二つである。相互自己評価活動には、評価方法や評価観点を決定するための話し合い活動と、クラス最終日に行う「相互自己評価会」での話し合い活動が含まれる。相互自己評価会で他者評価、または自己評価された結果は、レポートの内容評価点として、成績の50%分として換算される。つまり、レポートの内容評価については、クラスに参加する学習者全員に委任するということである。また、教室担当者は、出席率と、課題提出や発表の回数によって、学習者の授業参加度を客観的な数値として算出し、50%分の成績管理を行うことを示した。いずれも、オリエンテーションで、本クラスの評価システムの特色として強調して説明し、学習者が予め納得して履修を決定付けられるように配慮した。

【表2】は、本実践におけるレポート執筆活動と、評価活動の流れを示した表である。二つの活動は、教室活動全体を振り返る相互自己評価会の実施で締め括られる。

「Ⅰ. 準備期」と「Ⅱ. テーマ選定期」は、レポート執筆に入る準備期である。この時期は、評価活動においても、教室担当者が評価活動の課題と成績評価システムについて学習者に説明し、クラスにおける評価の位置づけを周知させる「①準備期」といえる。学習者は、自分自身が産出物の評価において50%の義務を担うことを意識化されて受容した。

「Ⅲ. レポート執筆期」は、実際にレポートを執筆する時期である。「動機文」でテーマ選定の理由を明らかにし、対話をした後に「対話文」を書き上げ、「動機文」と「対話文」を踏まえて「結論」をまとめる。評価活動では、「②導入期」から「③読み手視点の形成期」「④書き手視点の形成期」を経て、「⑤評価観点の合意形成期」までがこの時期にあたる。

【表2】 本実践の教室活動の流れと評価活動

週	レポート執筆活動	評価活動 (及び 学習者の様子)
1	Ⅰ. 準備期(クラス・オリエンテーション) クラス・コンセプトと活動内容をクラス参加者で共有。	①準備期<評価の意識化> ・オリエンテーションにおける教室担当者からの評価活動の課題と成績評価システムについての説明によって、本クラスの評価活動が意識化した。
2~3	Ⅱ. テーマ選定期 自己の関心事から問題意識をつかみ、レポートのテーマを決定。 学習者が執筆したレポートテーマは以下の通り。 - 「医療制度、中国は日本から何を学べる」(学習者 D) - 「グローバル化 —経済の影響」(学習者 E) - 「デモクラシー丸が沈みかけている」(学習者 C)	

	- 「横浜を通じて考えた都市イメージ作り」(学習者 B) - 「狼眼で人生を見る」(学習者 A)	
4~5	Ⅲ. レポート執筆期 「動機文」「対話文」「結論」	Ⅲ-1. 「動機文」(1)意義付け 「動機文」の執筆と検討と、活動の意義や目的の理解。
6~9		Ⅲ-2. 「動機文」(2)自己との対話 テーマを選択した理由について、掘り下げて記述。
10 ~ 11		Ⅲ-3. 「対話文」「評価観点」(1) 対話を報告する。評価(書く・読む視点)について考察。
12 ~ 13		Ⅲ-4. 「対話文」「評価観点」(2) 対話を記述する。評価(具体的な評価方法等)について考察。
冬季 休暇		Ⅲ-5. 「結論」(1) 「動機文」と「対話文」をつなぎ結論を執筆。
14		Ⅲ-6. 「結論」(2) レポートを完成。
15	Ⅳ. 総括期「評価」 相互自己評価会…活動全体の振り返り。	⑥相互自己評価活動 ・相互自己評価会の実施による評価活動の完成

まず、評価活動の「②導入期」において、学習者は、レポートの目的や課題到達度を問う教室担当者による問いかけによって、レポートの目的や課題到達度を意識するとともに、目的を理解しようとする焦りや、課題が遂行できないことに対する戸惑いを訴え始めた。具体的には、レポートの目的をクラス参加者で繰り返し確認し合う過程で、目的に沿ったレポートが思うように「書けない」「読めない」といった困難が訴えられた。「書けない」「読めない」といった困難は、技術的、心理的な問題が原因だったため、教室担当者は、口頭確認や板書によって表現や内容理解に関わる支援を行い、励ましによって書き手や読み手としての心理的な不安を軽減するように促した。また、クラス参加者全員で書き手の「言いたいこと」を表現する言葉を模索すると同時に、質問したり、辞書で調べたりして、書き手の「言いたいこと」を理解しようと協力し合った。このようにレポート執筆とクラスでのコメント活動を繰り返す過程で、学習者は、レポートの目的を理解し、レポート執筆や読解上の技術的、心理的問題を解消し、課題到達度を意識化できるようになった。そして、学習者が段階的に満足感を得られるように教室担当者によって繰り返された「課題は達成できたか」という問いは、学習者に共有され、レポートの執筆段階ごとの満足感と、課題到達度を踏まえた活動の振り返りを促すこととなった。レポート執筆とコメント活動、及び二つの活動の結果としての課題到達度の意識化と活動の振り返りは、「②導入期」において、一つのサイクルとして習慣化されたといえる。

しかし、課題到達度の意識化と活動の振り返りが習慣化されたといっても、レポート執筆の到達度を評価する観点が学習者の確固とした視点として形成されていなければ、本質的な活動の振り返りはできない。そこで、教室担当者は、レポートにおける「動機文」の意味づけをクラス参加者で共有することによって、書き手、読み手双方の視点からの評価観の形成を試みようとした。つまり、「動機文」の意味を問うことによって、「動機文」に必要な要素を意識化し、意識化されたものを書き手、読み手双方の評価観点として、コメント

活動が行えるように促したといえる。具体的に言えば、「動機文」に必要な要素として挙げられた観点は、「論理性」や「わかりやすさ」などである。この結果、「③読み手視点の形成期」や「④書き手視点の形成期」では、クラス参加者で「動機文」の意味づけがなされ、学習者の内部で書き手が書くべき点や読み手が評価すべき点が認識され、課題到達度を認識する学習者の自己モニター力や評価力が養われたと考えられる。

さらに、「③読み手視点の形成期」や「④書き手視点の形成期」で学習者個人の中で形成された評価観点は、「⑤評価観点の合意形成期」において、クラス参加者全員で合意形成されることとなった。活動の総括として相互自己評価を行うためには、クラス全体で合意された評価観点が必要とされるからである。学習者には、自己の執筆活動や活動の振り返りを行うためだけではなく、最終的な評価を行うため、クラス参加者全員で評価観点を合意形成することが要求された。「⑤評価観点の合意形成期」及び「⑥相互自己評価活動」における活動内容については、次章に示す。

5. 評価活動

5.1 評価方法と評価観点に関わる合意形成

前章で示したように、本実践における産出物の評価は、学習者が自己評価と他者評価を行う相互自己評価であり、相互自己評価活動には、相互自己評価会以前に行われる評価方法等に関する話し合い活動と、クラス最終日に行う相互自己評価会での話し合い活動が含まれる。そのため、「⑤評価観点の合意形成期」においては、学習者に産出物を正当に評価される権利やクラス参加者として他者を評価する義務があることを確認した上で、10週から13週にかけて評価方法と評価観点を決定するための話し合いを行った。

学習者は、まず、点数式か記述式かという評価方法について話し合った。「日本語力を上げるために受けている授業なので、成績には興味がない。」「テストじゃないから、段階(点数)もしなくていいと思う。」といった意見が出され、全員一致で記述式が採択された。

次に、どのような点を重視して評価するのかという評価観点については、4時限をかけ、【図1】に示した合意形成の過程を経て、＜最終案＞に決定した。＜最終案＞は、書き手が要望した評価観点と、読み手として書き手に伝えたい評価観点で評価するという案である。＜最終案＞では、レポートを書いた書き手の目的を踏まえて評価する書き手視点と、レポートがどのように読まれたのかという点に着目した読み手視点が融合されている。

5.2 評価観点の合意形成

本実践では、牲川(2003)の「評価項目」にあたる指標として、オリエンテーション時に、教室担当者よりレポートに必要な要素として「1. オリジナリティ」「2. 議論の受容」「3. 論理性」の3点が指摘され、クラス全体で了解されていた。しかし、3点は絶対的な指標ではなく、最終的な評価観点の決定は学習者に任されていた。そのため、評価観点についての話し合いは、「このクラスで最優先すべき評価観点は何か」という問題提議から開始した。

まず、学習者Aは、「何のためにレポートを書くか。私の場合は、人生に迷った人のために書きます。自分の道を選ぶべきですので、ちゃんと答えはあげないです。」と説明し、レポートの目的である「読者に考えさせたかどうか」という点を評価観点にしたいと主張した。一方、学習者Bは、「小学生でも読んでわかる」文章が良いとし、「『わかりやすい』

の意味は、論理性がある文、文章は、あの、誰でも納得できます」と述べ、「論理性」の重要性を主張した。また、学習者Cは、「わかりやすさ」を「内容」と「文法」の観点から捉えた。

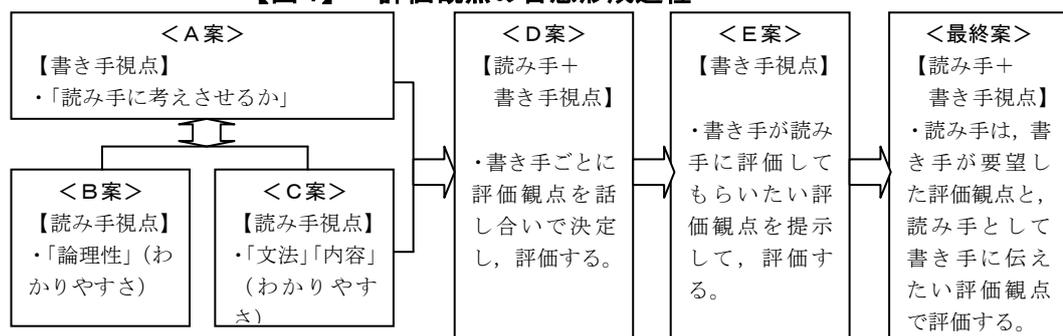
評価観点としてレポートの目的を重視する学習者Aと、書き方を重視する学習者BとCの二つの立場を調整する話し合いでは、「目的が何かっていうのがない。目的決まったら、自然と表現形式決まると思うんですよね(ボランティア Z)という「書く目的」の重要性や、「文章の意味がわからなければ、他の評価の意味がないと思います。」(学習者D)という「わかりやすさ」の重要性が指摘された。

学習者DとボランティアZの指摘によって、書き手視点と読み手視点の重要性が確認されたといえる。さらに、学習者Eは、学習者Aに「Aさんは自分が書いたものをきちんと説明して、私たちはだいたいわかりますので、そのわかりやすさの面はそんなに悪いじゃないと思います」と述べ、学習者A、B、Cにより発案された<A案>と<B案><C案>の対立は、「評価観点」の優先度の違いであることを示唆した。

その後、視点を変え、「レポートを書く時に大事にしてきたことは何か」「わかりやすさとは何か」といったテーマの話し合いが行われた。そして、難航の末、書き手一人一人の「レポートを書く目的」を踏まえ、書き手ごとに評価観点を話し合っ決めてという<D案>が提案された。<D案>は、学習者個人の「書く目的」を尊重するという点で参加者の賛同を得たが、時間的な余裕がなかったために見送られ、結果的に、学習者全員の主張を融合させた<E案>が提案された。<E案>は、書き手が読み手に評価されたい評価観点を評価を受けるという案であり、<A案>と<D案>を基盤としつつ、<B案><C案>も尊重している点が評価された。しかし、<E案>は、やや書き手寄りの評価観点であったため、担当者が書き手視点と読み手視点を統合させた「最終案」を提案し、全員一致で決定した。

なお、「⑥相互自己評価活動」は、以上のように決定された評価観点を踏まえて行われた。他者評価と自己評価が記述された相互自己評価表をもとに、学習者が他者と自己のレポートについて評価を述べた後、クラス活動全体に対する感想が話され、活動が総括された。

【図1】 評価観点の合意形成過程



(注)発案した学習者のアルファベットにより<A案>から<E案>の別を付した。

学習者は、評価観点決定のための話し合いの過程で、自分自身の評価観や学習理念と向き合うことになった。そのため、話し合い後、学習者は、レポート執筆活動の意味づけを明確化すると同時に、書き手と読み手双方の視点から自身のレポートを評価し、推敲するようになった。レポートを検討する際も、書き手が何を目的としてレポートを書いたのか、自分はレポートから何を受け取り、どのように感じたのかという観点から活発に話し合う

ようになった。相互自己評価会における評価方法や評価観点についての話し合いが、学習者にレポート執筆の目的を再認識させるとともに、学習者のレポートに対する視点を広げ、活動全体が活発化したものと考えられる。⁶⁾

但し、学習者の主体性を活発化させた活動は、このような相互自己評価に関わる話し合いだけではない。相互自己評価に関わる話し合いで合意形成するためには、学習者がそれまでの活動の過程で相互自己評価という行為を意識化し、評価に対する価値観や意見を確立していることが重要だからである。また、評価活動に対する信頼や、評価する者と評価される者との信頼関係も必要であると考えられる。

教室担当者は、評価活動やクラス参加者に対する信頼を深め、学習者自身の評価観の形成を促すため、レポート執筆活動の過程で、クラス参加者全体でレポートの最終評価を行うことや、毎回繰り返されるコメント活動の結果として最終評価があることを頻繁に確認した。また、コメント活動を通してクラス参加者が信頼関係を結べるよう、クラス参加者の価値観や考えについて相互理解を促すとともに、コメント活動で出された意見については、書き手と読み手が納得するまで話し合う時間を与えるようにした。相互自己評価の話し合いにおける合意形成は、それまでの活動の蓄積の結果であるといえる。

6. まとめ

本実践では、学習者が評価活動に参加することによって、自身の考えや価値観を示し、相互行為の過程で主体性を活性化させることを目指した。そのため、レポートを執筆するとともに、相互自己評価の評価方法と評価観点をクラス参加者の話し合いで決定し、それに基づいて評価することを学習者に対する課題とした。さらに、教室担当者は、学習者に課題を達成させるため、レポート執筆活動の過程から、学習者が評価活動に対する意識を高めて自身の評価観を形成するようなコメント活動を行い、クラス参加者間の信頼感を深められるような活動をデザインした。

その結果、学習者は、レポート執筆活動の過程で自己の評価観を意識し、レポート執筆やコメント活動にも自覚的に取り組むようになり、評価方法や評価観点の話し合いや、相互自己評価会において、自己の意見を主張するようになった。

相互自己評価活動を活動デザインに組み入れたことが、学習者の主体性を活性化させたことは、以下の2点から伺える。

- ①レポート執筆活動の目的の重要性を再認識し、レポートの執筆目的を踏まえて執筆したり、他の学習者のレポート執筆の目的を尊重してコメント活動を行うようになった。
- ②読み手視点と書き手視点が融合されたことによって、それまでの自分の視点より拡張された視点からレポートを評価するようになった。

このように、本稿では、評価活動が、学習者自身が活動に意義を見出し、主体性を持って活動に参加することが重要になる活動型クラスにおいて、学習者の主体性を活性化させる仕掛けとして機能することが明らかになった。今回は、特に活動型クラスの評価活動について取り上げたが、学習者の主体性を活性化させることは、活動型以外のクラスにおいても重要な課題であり、日本語クラスにおける普遍的な課題であるといえる。今後も、様々な観点から本実践の詳細を振り返りつつ、活動デザインにおける評価活動の在り方について考えていきたい。

注

- (1) 細川・牲川(2001)は、学習者主体の理念により都内私立高等学校の国語教育の授業実践を行い、「活動型」における「相互自己評価システム」を分析したはじめての論文として意義深い。
- (2) 「活動型」の評価活動に関しては、市嶋・金・武・中山・古屋(2008)の論考に先駆けて、武・市嶋・キム・中山・古屋(2007)の報告がある。この報告では、評価活動が教室担当者の教育理念や活動の目的を理解させる仕掛けとして位置づけられていることが窺える。
- (3) 「教室」と「クラス」という用語について、本稿では、「教室」を具体的な場や環境、または抽象的な空間概念を示す用語、「クラス」をコース・デザインや制度としてのシラバス、または授業内容そのものを示す用語として使い分けている。但し、「教室担当者」という用語については、本実践の授業報告等で使用された用語をそのまま使用した。
- (4) 実践報告の記述に際しては、オリエンテーション時に配布した「クラス案内」、教室担当者間の引き継ぎを目的として記録した「授業報告」、及び教室活動を録音、文字化した音声資料を参考にした。
- (5) 評価に関する話し合いの結果作成された「相互自己評価表」を「資料①」、相互自己評価における「評価観点 A」の一覧を「資料②」として以下に示す。

◇参考資料①「相互自己評価表フォーマット」<相互自己評価会前に記入しMLへ提出> ※原表はA4縦書き

相互自己評価表		2009年1月 日()
筆者氏名/レポート 題目	/	評価記入者:
評価A (※書き手視点)	項目①	
◎よかった点・十分でない点、及びその理由	項目②	
評価B (※読み手の感想、自由記述)	(*自己評価は記入不要)	

◇参考資料②「評価観点 A(書き手視点)一覧」 ※学習者別の評価観点は相互自己評価表配布前に収集。

相互自己評価観点		
評価における共通のキーワード: 「考えさせる レポート」		
評価観点 A: レポートを書く時に自分が一番大切だと考えてきたこと、評価を受ける時にコメントして欲しい観点。		
学習者	テーマ	評価観点 A
A	狼眼で人生を見る	1. 読み手はレポートのテーマについて考えることができたか。
B	横浜を通じて考えた都市イメージ作り	1. 読み手は、書き手とレポートのテーマの関連性が理解できたか。 2. 書き手がレポートを書いた目的は達成されたか。 3. 「対話」の質問は適切であったか。
C	デモクラシー丸が沈みかけている	1. 読み手は、書き手とレポートのテーマの関連性が理解できたか。 2. 読み手はレポートのテーマについて考えることができたか。
D	医療制度、中国は日本から何を学べる	1. 読み手はレポートのテーマについて考えることができたか。 (考えることができるほど、内容は深かったか) 2. 読み手は内容が理解できたか。
E	グローバル化—経済の影響—	1. 読み手は、書き手とレポートのテーマの関連性が理解できたか。 2. 読み手は内容が理解できたか。

参考文献

- (1) 市嶋典子・金龍男・武一美・中山由佳・古屋憲章(2008)「学習者が評価する日本語教育実践—自律学習に向かって—」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会(編著)『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』日本語の凡人社, 第4章, pp.123-141
- (2) 牲川波都季(2003)「相互評価システムに対する学習者の意識—高等学校における<日本語表現>受講者へのインタビュー調査から—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16, 早稲田大学日本語研究教育センター, pp.117-142
- (3) 武一美・市嶋典子・キムヨンナム・中山由佳・古屋憲章(2007)「活動型日本語教育における評価の意義について考える—「誰が」「何のために」「どのように」評価するのか—」『実践研究とは何か—私ことばの実践研究—, 教育現場からの日本語教育実践研究フォーラム予稿集』, 日本語教育学会, pp.98-101
- (4) 野元弘幸(1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討—「日本語教育の政治学」試論—」『埼玉大学紀要 [教育学部] 教育科学』45(1-2), 埼玉大学教育学部(編), pp.89-97
- (5) 細川英雄・牲川波都季(2001)「「日本語表現総合」と相互自己評価」『早稲田大学本庄高等学院研究紀要』19, 早稲田大学本庄高等学院, pp.113-125
- (6) 細川英雄(2002a)『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』明石書店, pp.231-233
- (7) 細川英雄(2002b)「合意形成としての評価—総合活動型日本語教育における教師論のためこ—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15, 早稲田大学日本語研究教育センター, pp.105-117
- (8) 細川英雄(2008)「教育環境空間の設計・設定をめざして—実践を拓き、研究を紡ぐ教師へ—」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会(編著)『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』日本語の凡人社, 第1章, pp.4-16