

「教えない授業」は効果があるか

—学習者中心の授業活動の評価の方法を考える—

Is “Non-Teaching Class” Effective?

: Considering Evaluation Methods for Student-Centered Classroom Activities

辻和子（ヒューマンアカデミー日本語学校東京校）・望月さくら（同）・
新藤恵（同）・佐藤綾子（同）

TSUJI Kazuko, MOCHIZUKI Sakura, SHINDO Megumi, SATO Ayako
(Human Academy Japanese Language School Tokyo)

要 旨

学習者が中心になって活動し、協働学習が行われることをねらいとして、初級から上級にわたって段階的に進める授業の実践例を報告する。実践例では、学習者、教師ともにこの授業活動は効果があると感じているが、学習状況を把握するために学期ごとに学習者に渡される成績表にはこの授業活動の成果が明示されていない。セッションで協働学習の成果がわかる成績表を検討したところ、理解度および技能到達度の評価と授業活動の質の評価を併記する案が提案された。

This report gives practical examples of class activities aimed at student-centered peer-learning, which are conducted step-by-step at beginner through advanced levels. Both students and teachers feel that these class activities are effective; however, their effectiveness is not clearly noted in the term grade reports from which students can grasp their learning state. After a session where alternative grading reports to show their effectiveness was considered, it is proposed that the evaluation of the quality of the activities should be recorded alongside learner's comprehension level and achievement of skills.

【キーワード】 学習者中心, 学習者主体, 協働学習, 形成的評価, 質的评价

1. はじめに

近年、日本語教育の現場では、「学習者主体」を活動理念とした活動型授業が広く行われている。また、学習者の主体性を活性化させる授業活動の実践およびその成果についても数多く報告されている。これらの活動型授業における評価として、自己評価、相互自己評価などの実践と成果も報告されている。

それらの研究をもとに、多くの日本語教育機関ではグローバル人材の育成を目的とし、グローバル社会で活動するために必要なコミュニケーション力の養成を目指して授業が行われている。授業では学習者が中心となって主体的に学習を進める活動が実践されている。筆者らが勤務する日本語学校（以下、「実践校」と記す）では、最長2年間のコースを通して、学習者主体の授業実践を目標に初級クラスから上級クラスまで段階的に学習者が中心となって活動する授業を行っている。この授業では、教師の役割は「教えること」ではなく、学習者同士の相互作用が起こる場を設定し、学習者同士がうまく活動できるように支援することである。このことから、本稿では初級から上級まで段階的に協働学習を進める授業

を「教えない授業」と称することとした。

この「教えない授業」の活動を学習者は好意的に受け止め、積極的に授業に参加する様子が観察される。また教師も、学習者が活発に活動する様子を見て、この授業は効果があると感じている。活動後のフィードバックでは、教師は学習者の参加度やタスク達成度を主観的に評価して学習者に伝えている。しかし「教えない授業」の評価は、学期ごとの成績をつける際には、テストによる理解度や技能別到達度の測定をもとにした5段階評価に加点されるに留まっている。

本セッションでは、日本語教育機関で長期にわたって段階的に進められる「教えない授業（協働学習をねらいとした授業活動）」の質の評価を、形成的評価として学期ごとに学習者に渡される成績表にどう表すかを検討した。

2. 先行研究

近年学習者の多様化に伴って、岡崎・岡崎（1990）は教師主導の授業ではなく「学習者中心の指導」を提唱した。細川（1995）は「学習者中心」に対して「学習者主体」という概念を提示し、「学習者の問題意識を引き出すこと」とした。細川（2012）は「学習者中心」は teacher-centered の対峙概念としての learner-centered の意味をもつとしている。そして、「学習者主体」では学習者の主観にもとづく認識と学習者の主体的、創造的参加を前提とし、「学習者中心」と「学習者主体」の教室活動の違いは、教師が教室活動の最終的な目的を握っているか否かだろうと述べている（p44）。

また、池田・館岡（2007）は「協働」の要素として「対等」「対話」「創造」「互惠性」「プロセス」をあげ、教室場面での学習者同士の学び合いをピア・ラーニングと呼んでいる（p32, 33）。ピア・ラーニングは教室が実践の場であり、仲間と学ぶという活動を通して教室を社会として位置付け直す試みだとも言えると述べている（p51）。さらに、市嶋（2005）は教室活動に「協働」を生み出す為には、学習者間の発話や産物から「接点」を発見することが大切であり、そこから生まれた「協働」を通して学習者は「固有性」を発見していくことが明らかになったと述べている。幸田・石井（2012）は、読解授業で教師主導型から活動型授業への改善に向けた協働授業の実践を報告している。

本稿では、細川（2012）における「学習者主体」の授業実践を行うことを目標にして、初級クラスから上級クラスにかけて学習者が中心となって活動する授業を行い、段階的に協働学習（ピア・ラーニング）を進める授業の実践を取り上げる。

また、市嶋（2014）は日本語教育のパラダイム転換に伴い、評価の考え方や方法も変化したと述べている（p11）。武・市嶋・キム・中山・古屋（2007）は、「活動と評価は一体のもの」であるとし、活動型における評価は、学習者に自身の学習の振り返りを促すものとしてあるべきではないかと述べた。さらに、市嶋（2013）は日本語教育学会の学会誌に掲載された評価研究の変遷を分析した。その結果、評価研究全体としては、「測定」的、「査定」的評価が主流を占めていること、OPI や Can-do statements といった「目標達成性の把握」的評価は、背景にある理念と乖離した形で、その枠組のみが表層的に受容されている傾向が明らかになったとしている。

これらを踏まえて、本稿では、日本語教育機関のコースにおいて協働学習をねらいとした活動型の授業実践の成果をどのように形成的評価として学習者に示すかを考える。

3. 「学習者が中心となって活動する授業活動」の実践

3-1. 「学習者が中心となって活動する授業活動」実施内容

学習者が中心になって活動する授業で協働学習を効果的に進めるには、学習者同士が意見交換をしたり、説明し合ったりするために相応の日本語力が必要である。そのため、協働学習の授業活動は日本語でのコミュニケーションが可能な中級レベル、上級レベルで行われることが多い。しかし、筆者らは各レベルに応じた協働学習が可能だと考え、上級クラスで学習者が主体的に授業をすすめることを目標に、初級から上級まで各レベルに合わせて協働学習を段階的に進めることとした。学習者が中心となって活動する授業活動は、各レベルの文字、語彙、読解、聴解、作文、会話等の科目で行った。本セッションでは、初級前期、中期クラスの漢字授業、中級クラスと上級クラスの読解授業、また、中級前期クラスでの音読練習の様子を映像で紹介した。各クラスの学習者は17名から20名で、進学を目的とする留学生（映像撮影当時年齢19歳～32歳）である。学習者の国籍は中国、台湾、韓国、ベトナム、ネパール、フィリピンである。

3-1-1. 初級クラスの漢字授業の実践例

初級初期クラスにおいて漢字学習を学習者中心の活動で進めた。漢字を「覚える」のではなく、自分の力で習得する力を養成することがねらいである。漢字学習の活動は次のように進めた。漢字ごとに担当者2～3名を決めた。担当者は漢字の字形の見方や意味をグループ内で話し合った後、クラス全体に発表した。例えば漢字の字形の見方の発表では、漢字「四」を、ある担当者は人が手に持っている大きな箱だと紹介し、別の担当者は窓枠とそこにかかっているカーテンだと紹介した。学習者ならではの見方が伝えられ、クラス全体で共有することができた。発表は既習の日本語の単語で行われた。初級中期では漢字授業の活動のし方についてクラスで話し合った。その結果、漢字の読み書きの説明やストロークの確認、熟語と例文紹介をすることにした。この段階では日本語でのやりとりもできるようになり、担当者は聞き手を意識し、聞き手に問いかけながら発表するようになった。聞き手も担当者の間違いを指摘したり自分の考えを伝えたりするようになった。

3-1-2. 中級前期クラスの文字語彙授業での音読練習の実践例

中級前期クラスでは、中級レベルの文の発話力を伸ばすために、漢字テキストの例文を音読する練習を行った。まず漢字とその熟語の学習を初級クラス同様に進め、テキストの例文の発音を教師が指導した。その後、学習者は2人組（学習者A、B）で音読練習を行った。音読練習は以下のように進めた。Aが例文を読み、Bがそれをリピートした。Aは例文の意味が伝わるようにプロミネンスやプロソディーに気を付けながら読んだ。それをBが正しくリピートできない場合はAが誤りを指摘し、言い直させた。A、Bは交替して練習した。この活動のねらいは学習者が相互に評価し合ったり、指導し合ったりして、自律的に学習を進めることである。

3-1-3. 中級クラス、上級クラスの読解授業の実践例

読解の授業では学習者同士の協働学習により読みを深める活動を行った。その実践例は

以下の通りである。まず学習者は課題文を一人で読んで設問の答えを考えた。そして3～4名のグループで課題文の内容や設問の答えについて話し合った。その後、各グループが課題文の内容や設問について分担してクラス全体に説明し、意見交換した。中級クラスからは学習者が授業活動の進行役を担当した。中級クラスでは進行役の学習者は教師の代わりに授業を主導したり、また他の学習者も教師に答えを求めたりすることが起こった。しかし上級クラスになると、進行役は教師としてではなく学習者の一人として話し合いに参加し、学習者同士が課題文の設問の答えについて意見交換をしたり進行したりして、自律的に授業を進めた。

3-2. 「教えない授業」に対する学習者の評価

3-2-1. 学習者へのアンケート調査の結果

学習者中心の授業活動を学習者はどのように感じているのか、アンケート調査を行った。アンケート調査の結果を表1～4にまとめた。アンケート調査の対象者は、初級から「教えない授業」を体験した中級前期37名(表1,2)、中級後期および上級の学習者25名(表3,4)である。

表1によると、3-1-1の漢字授業に対して7割強の学習者が「よい」と答え、3割弱の学習者が「よくない」と答えた。「よい」と答えた理由は「覚えやすい」ことであり、「よくない」と答えた理由は「一日に勉強する漢字の数が少なく進度が遅い」ことであった。また、「この授業をして漢字ができるようになったと感じるか。」という質問に対して「まあまあなっている」と「なっている」と答えた学習者を合わせると9割を超えた(表2)。

読解授業に関する質問(表3)に対し、この授業活動を「よい」と答えた学習者は25名中21名(84.0%)であった。その学習者にどんな力が伸びたかを聞いたところ、内容理解の力が伸びたと感じていると答えた学習者が多かった(表4)。

表1【質問1：3-1-1の漢字の授業方法はよいか、よくないか。その理由は何か。】

よい	27名 (72.9%)	自分たちで考えた漢字の絵のイメージは覚えやすい。 友達のアイディアに刺激を受けることもあり、それらは記憶に残りやすい。
よくない	10名 (27.1%)	一日に勉強する漢字の数が少なく進度が遅い。

表2【質問2：この授業をして漢字ができるようになったと感じるか。】

できるようになっている	28名 (75.6%)
まあまあできるようになっている	6名 (16.2%)
あまりできるようになっていない	2名 (5.4%)
ぜんぜんできない	0名

(未回答1名)

表3【質問3：読解授業で課題文を読んだあと、グループで問題を解き、意見交換や討論を

する活動をしてよかったか。その理由は何か。】

はい	21名(84.0%)	他人の意見を聞くことで知見が広がった。
いいえ	3名(12.0%)	

(未回答1名)

表4【質問4：この読解授業で伸びたと思うことは何か。】

a よく伸びた b 伸びた c 少し伸びた d あまり伸びなかった e 全然伸びなかった

項目	a (名)	b (名)	c (名)	d (名)	e (名)	備考
早く読めるようになった	5	6	7	2	1	—
内容がわかるようになった	6	10	2	0	2	未回答1名
要約できるようになった	8	6	3	2	1	未回答1名
内容を説明できるようになった	8	8	3	0	1	未回答1名
作者が言いたいことがわかるようになった	7	9	1	2	1	未回答1名

3-2-2. 上級クラスの学習者への聴き取り調査の結果

上級学習者2名に初級クラス時の漢字授業と中級クラス時の読解授業について聴き取り調査を行った。回答の一部を報告する。

「漢字授業についてどう思うか。」という質問には、「考えなかった漢字が、学生の発表を思い出したら、こんな漢字とこんな漢字がプラスしてこんな漢字になったと思い出しができた。」「聞いた人も役に立つし、発表した人はもっと役に立つ。この準備が必要だから準備をする時間が自分の勉強に本当に役に立つと思った。」という回答があった。

「読解授業についてどう思うか。」という質問には、「同じ文章を読んでも皆感覚が違うので、自分にない考えがわかって役に立つ。」「要約する力、ポイントを見つける力が伸びたと思う。」という回答があった。人によって読み取ることが異なることに気づいており、それをもとに意見交換が行われたことがわかる。

3-3. 「学習者中心の授業活動」の評価と「成績表」

3-3-1. 実践校の「学習者中心の授業活動」の評価の方法

実践校では留学生対象に2年間を最長とする長期の日本語総合コースがあり、3か月に1回学習状況を学習者に伝えるために成績表を作成している。成績は、発音、文字、語彙、読解、文法、聴解、作文、会話とそれらの「総合」の9項目について、テストの結果をもとに「わかること（理解度）」を5段階で評価する。また「できること（技能別習熟度）」を「新聞が読める」「意見文が書ける」といったおおまかな記述で成績表に示している。

「総合」は各科目の評価をまとめたものと学習態度の評価を合わせたものである。

「教えない授業」による学習の成果は上記の科目テストによる理解度の評価や技能別習熟度の評価に反映されると考えている。しかし、「教えない授業」の活動における学習者の相互作用による「学び」や「気づき」に関する評価項目はない。また、初級ではJF日本語教育スタンダードをもとに作成したCan-doリストにより「できること」を学習者と教師

がそれぞれに評価しているが、成績表には示されていない。

3-3-2. 実践した授業に関する教師へのアンケート調査と考察

3-1の授業を行った教師16名に自由回答式のアンケート調査を行った。「初級クラスでの学習者同士による漢字学習は成果があるか。」という質問に対し、「学習者自身が担当した漢字はほぼ正確に覚えている。」「非漢字圏学習者が抵抗なく取り組める。」「漢字圏学習者も伝えることがタスクになるので漢字のレベル差に関係なく漢字学習ができる。」「積極的に漢字学習に取り組めて、説明の力が同時につく。」という回答があった。また「中級クラスで学習者中心の読解授業は効果があると思うか。」という質問では、「正解が選べればいいという考え方から脱却し、読んで考え、それを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができるようになる。」「相手の説明を聞くことにより、今一度考え直し、深く読もうとし、実際に読みが深まることが多い。」という回答があった。その一方で、「学習者の日本語力に差があると、発表する意欲が違ってしまい、できる学習者に発表をまかせてしまうことがある。」「教師主導の授業を好む学習者がいた場合、その学習者の授業に対する態度を変えるのが難しい。」という回答もあった。さらに、「これらの活動をどのように評価しているか。」という質問には「各科目の評価はテスト結果に限定している。パフォーマンスの評価は総合や学習態度に反映させる。」「これらを行った結果、各科目の学力が向上すると考え、直接評価はしていない」「評価は『総合』や『学習態度』に反映させている」という回答があった。

この調査の結果によると、教師は「教えない授業」の活動を行うことによって各科目の学力が向上すると考えていることがわかった。また、学習者の活動の質を評価している教師も、成績としては科目別のテスト等による測定的評価に加味するに留まっている。さらに、「学習者中心の授業活動」における学習者の「学び」や「気づき」などは評価されていないため、授業活動の適切な評価ができていない。実践校では授業活動と成績評価に大きな乖離があると言える。

4. 対話型セッションの報告

4-1. セッションの活動内容

グループメンバーの学習者像が近いほうが話し合いを進めやすいと考え、セッション参加者を所属によって「大学関係者」「学生（大学生、大学院生）」「日本語学校関係者」「その他の日本語教育関係者」に分けた。各グループは6～7名で、「大学関係者」グループ2つ、「学生」グループ1つ、「日本語学校関係者」グループ1つ、「その他の日本語教育関係者」グループ1つ、混成グループ1つであった。セッションは以下のように進めた。

1. 「教えない授業」とは何かの説明：

学習者の多様化により、学習者主体の授業活動を目指して学習者が中心となって活動し、協働学習が広く行われるようになった。日本語学校における2年間のコースで段階的に進められる協働学習をねらいにした授業を「教えない授業」と称する。

2. 「教えない授業」の実践例の紹介：

筆者らが所属する日本語学校で実践した初級の漢字授業、中級前期の音読練習、中級と上級の読解授業を映像とともに紹介した。

3. 「教えない授業」の学習成果に関する学習者および教師へのアンケート調査の結果：
実践校の学習者、教師へのアンケート調査で「教えない授業」の成果を学習者、教師ともに実感していることが明らかになった。しかし、その学習の質の評価は成績としてあらわされていないことを伝えた。
4. 質疑応答：
実践校の漢字学習の進め方、読解授業の進め方、成績表の内容に関する質問があった。
【質問1】この漢字学習の進め方で初級終了時までの学習漢字数はどれくらいになるか。
回答：漢字学習は毎日行う。1日3字から始めて慣れたら5字程度にしている。初級の学習期間を6か月程度とするとその期間に300～350字は学習できる。学習字数よりも漢字学習を自律的に進められるようになることをねらいにしている。
【質問2】読解の授業で設問の正解はどのように伝えるのか。
回答：学習者同士の話し合いの中で読み取りの主要なポイントが出てくる。話し合いが不調な場合や話し合いの内容が不適切だと思われる場合には、教師が一人の読み手として話し合いに加わり疑問点を投げかけることもある。教師から正解を伝える必要はないと考えている。
【質問3】成績表のつけ方は決まっていないのか。「総合」というのは何か。
回答：科目別に小テストや課別テスト、成果物、提出物、授業でのパフォーマンスを評価して成績表を出している。「総合」は各科目の成績をまとめたものと全般的な学習態度、日本語力の伸び、出席状況を合わせた評価である。
5. グループ活動（ポスター作成）：
グループで「教えない授業」の成果を反映する成績表案のポスターを作成することを課題とした。想定するコースは日本語総合コース、1年2期制、週5日学習し、学習時間は1日4時間、1期400時間、1年800時間とした。成績表は各学期末に学習状況や到達度がわかるものとして学習者に渡される。グループの対話のポイントは、「教えない授業」の何を評価するか、「わかること」と「できること」をどう示すか、学習者にわかりやすくするにはどうしたらいいか、と提示した。
6. ポスターツアー：
ポスターを掲示し、相互にポスターを見て説明、質疑応答を行った。
7. 総括：
各グループで自分が学習者なら各グループのポスターの中のどの成績表を希望するかについて話し合った後、全体で意見交換をした。

4-2. 各グループ作成の成績表案

各グループで作成された「教えない授業の授業活動を反映した成績表案」を報告する。
(表5参照)

【A大学関係者のグループ】

『『できる』へのパスポート』というタイトルがつけられている。各科目のテストによる測定的評価と、教師と学習者自身とピアによる5段階の質の評価を行う。評価項目はレベルによって異なる。初級の評価項目は教師が提示し、中・上級では学習者間の話し合いで決

める。評価項目「協働の仕方」「コミュニケーション力」「学習方策」で、その下位項目の例として、「協働の仕方」では「多角的に見られる」「人の長所が見つけられる」,「コミュニケーション力」では「わかりやすく話す」「いい聞き手になれる」,「学習方策」では「他者からの影響でレパトリーが増えた」「リソースを増やせた」「根性がある」が挙げられている。

【B 大学生・大学院生のグループ】

評価はテストなどによる評価と「教えない授業」の評価を分けて行うとしている。後者は月ごとに行い、それをまとめて期末評価とする。後者の評価の方法は3つある。1つ目は、教師、学習者が科目ごとにCan-doリストによる評価を◎○△×の4段階で行う。2つ目は教師が点数化しにくいところを記述して学習者に伝える。それを受けて学習者は次月の目標を設定する。3つ目は、学習者同士のコメントで、これは授業活動での発表ごとにその場で行う。教師が気づかない学習者の長所に気づくことができる。学期末には、これらの月ごとの評価をまとめて「総合」として5段階評価する。月ごとの評価で学習者ができるようになったことが細かくわかり自信につながると考えている。

【C 日本語学校関係者グループ】

「文法・作文・読解・文字・会話」などの科目の点数を出して科目別の評価をする。学習者は自己評価をする。教師は学習者と面談をして、学習者の自己評価を聞き、教師の評価を伝える。面談では相互に話し合う。それをもとに教師は、「勉強の仕方がわかる」「説明ができる」「相手にわかりやすく自分の意見が言える」「人とかかわり合える」などの項目の評価を0~5のスケールで示すとともにコメントと次の目標を示す。これらの評価項目が上がれば科目別テストの成績も上がると考えている。また、科目別テストの悪いところは上記の項目を強化するように指導するとしている。

【D その他の日本語教育関係者のグループ(企業関係者、在外日本語教育機関関係者など)】

「伝達力」というタイトルがつけられている。学習者に学期ごとのポートフォリオを作成させる。「伝達力」に絞って評価し、科目別の測定的評価は行わない。「伝達力」の評価はバーバルとノンバーバルに分けて行う。バーバルは社会的言語能力、ことばの知識、知識の活用の3つに分ける。ノンバーバルはジェスチャー類、ストラテジー、コンテンツの質の3つである。それぞれ下位項目を設定する。評価は実際の学習活動でやったことの記述と○△×の3段階の自己評価で表す。

【E 大学関係者グループ】

「教えない授業」を各科目別に「能力」と「貢献度」で評価する。「能力」では文法、会話、読解などのテストのほか科目別に「できること」を評価する。「貢献度」ではそれぞれの授業活動で「議論を建設的に進められる」「意見を言える」「意見を聞いて理解できる」「他の人をサポートできる」などを評価する。また、学習者自身の自己評価は自由記述で自己申告させる。「貢献度」を評価することで考える力や行動力が養え、最終目標であるグローバル人材の育成につながると考えている。

【F 大学生・日本語教師・大学関係者の混成グループ】

AとBの二つの成績表を作成する。Aには「わかる」ことの評価を示す。前期・後期に分けて「文法、漢字、聴解、読解、話す、書く」の項目について100点満点の点数で表す。Bには「できる」ことの評価を示す。伝える力、受け取る力、進める力、まとめる力を0から

10までの達成軸で表し、学期ごとにどこまで到達したかが示される。これによりコースを通しての伸びがわかる。また、教師は学期ごとにコメントを記入する。

表5 グループで作成した成績表案の特徴

グループと所属		測定的な評価	質的な評価		備考
		方法	評価者	評価項目・方法	
A	大学関係者	科目別テスト	教師 学習者 ピア	協働のし方・コミュニケーション力・学習方略を学習レベルごとに文章で表現する・5段階	タイトル:「できる」へのサポート
B	学生(大学生・大学院生)	テストで評価する	a 教師・学習者 b 教師 c ピア	a Can-do リスト・4段階 b コメント c コメント	月ごとに「教えない授業」を評価し、それをまとめて、学期末に「総合」として5段階評価する。
C	日本語学校関係者	科目別テスト	教師 学習者	学習者の自己評価 教師の評価 0～5のスケール	学習の質があがれば、テストの成績に反映される
D	その他の日本語教育機関	しない	学習者	バーバル、ノンバーバルに分ける ○△×で表す	タイトル:「伝達力」
E	大学関係者	科目別テスト	教師 学習者	科目別に「能力」と「貢献度」を評価する 学習者は自由記述で自己評価する	「貢献度」の評価がグローバル人材育成につながる
F	大学関係者・学生・日本語学校関係者	科目別テスト 100点満点の点数表示	教師	伝える力・受け取る力・進める力・まとめる力 0～10の達成軸・教師のコメント	A「わかる」B「できる」 二つの成績表を渡す

4-3. 各グループの成績表案に関する考察

本セッションの対話のポイントは、テストによる測定的評価と協働学習の質の評価の扱い方であった。グループ作成成績表にはメンバーの所属による特徴がみられた。大学関係者グループ案では質の評価に重点があり、評価項目として「協働のし方」「コミュニケーション力」「学習方略」「貢献度」が挙げられた。それに対して、日本語学校関係者グループ案は測定的評価と質の評価を連携させていた。学習者の自己評価、教師の質の評価によって学習者の学習の質が上がれば科目別のテストの成績が上がるだろうと考えている。一方、その他の日本語教育機関関係者グループの案では科目別の測定的評価を行わず、「伝達力」に絞って評価している。また、実社会で必要な日本語力は「伝達力」であり、それで評価するとよいと考えている。学生グループはテストによる評価と「教えない授業」の評価を分けて行い、月ごとに科目別に Can-do とコメントによる評価をすることを提案している。月ごとのこまめな評価が学習者の自信につながるという考えはメンバーが学習者の視点をもっていることによると推察する。さらに、混成グループでは測定的評価と質の評価が同等に扱われ、2つの成績表として渡される。このグループの、熟達度を一本の線で表し、初級から上級までを通して学習の伸びが見えるようにするという案は参加者に注目された。総括では、自分が学習者ならどの成績表を希望するかとの問いに対し、自分のグループのものがいいという回答が多かったものの、各グループ案の特徴と良い点を確認し合

うことができた。

5. セッションのまとめと今後の課題

本セッションでは学習者が主体的に活動する授業を目指し最長2年間のコースで段階的に進める協働学習による授業を「教えない授業」と称した。セッション前半では、その授業実践を報告した。その上で、形成的評価として、科目別に筆記テストを中心とした測定的評価を行うだけではなく、「教えない授業」で進められる協働学習の質的な評価をコースを通して行うことが重要であることを発題した。セッション後半では、学期ごとに学習者に渡される成績表に「教えない授業」の成果をどのように反映するかをグループで話し合い、ポスター発表を行った。グループは参加者の所属によって組んだが、各々の職場でそれぞれに成績評価と対峙している人が多かったことから、現実的かつ具体的な対話が行われた。その結果、グループごとに特色のある評価項目の成績表案が提案された。今後、本セッションで提案された成績表案をもとに、参加者が各々の日本語教育の現場に合った成績表を仕上げていくことが期待される。そのためには、各現場での試行の成果を持ち寄って検討し合う実践研究を今後も継続して行う必要があると考える。

参考文献

- (1) 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- (2) 細川英雄(1995)「教育方法論としての日本事情」『日本語教育』75, 102-113
- (3) 細川英雄(2012)『「ことばの市民」になる一言語教育学の思想と実践』ココ出版 44
- (4) 池田・舘岡(2007)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房 32-33, 51
- (5) 市嶋典子(2005)「日本語教室活動における「協働」とは何か」『言語文化教育研究』3, 41-59
- (6) 幸田佳子, 石井陽子(2012)「教師主導型から活動型授業への改善の考察」『WEB版日本語教育実践フォーラム報告』日本語教育学会
<http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2012_SE_kouda.pdf> (2016年5月10日)
- (7) 市嶋典子(2014)『日本語教育における評価と「実践研究」』ココ出版 11
- (8) 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あり方について考える」『WEB版日本語教育実践フォーラム報告』日本語教育学会
<<http://www.nkg.or.jp/old/kenkyu/Forumhoukoku/take.pdf>> (2016年5月10日)
- (9) 市嶋典子(2013)「日本語教育における評価研究の変遷と課題——制度が規定する評価から、実践を起点とした評価, 思想としての評価へ」『言語文化教育研究』11, 112-133