

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

市 嶋 典 子

要 旨

本稿では、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）によって、学習者の相互自己評価活動に対する認識を調査・分析した。分析からは、学習者らが、学習者同士が互いに行うという相互自己評価活動に対して心理的負担を抱きながらも、これらの葛藤と向き合い、評価を再解釈していくプロセスを生み出していったこと、自身の価値観が変化したことにより意義を見出し、この変化を将来の日本語学習への動機付けとして位置づけるようになったことが明らかにされた。一方で、このように相互自己評価活動に対して意義を感じつつも、不満も抱いていることが明らかになった。以上の分析結果を踏まえ、相互自己評価活動の意義と課題を考察した。

【キーワード】 評価、学びのプロセス、質的研究、実践研究、M-GTA

1. 研究の背景と目的

日本語教育において、知識確認型の評価に対する一つの批判、評価の新しいあり方として、ポートフォリオ評価（横溝 2001）自己評価（トムソン木下 2008）相互自己評価（細川 2004）等の実践例や研究が報告されている。これらは、学習者が評価に主体的に参加する点、学習結果だけでなく、その結果を生み出す学習プロセスに注目している点で共通している。しかしこれらの先行研究は、教師の観点からの評価観を示すのみで、学習者が評価活動にいかに関わり、どのような認識を持ったのか、といった学習者の学びの実態については明らかにしていない。

本稿で分析対象としたのは、私立大学で学ぶ留学生を対象に、学習者同士の主体的な相互行為により、問題意識と論旨が明確なレポートを書くことを目標とした日本語教育実践の評価活動である。本実践は、レポートを書くことを軸に展開していくが、そのプロセスの中には、相互自己評価活動（学習者自身がレポートをどのような項目で評価するのかを決定し、自己と他者のレポートに対しコメントを述べ合う評価活動）が組み込まれており、実践の中で重要な役割を果たしている。このような相互自己評価活動のプロセスを経ることで、学習者の間に自己と他者の表現に責任を持てるような主体的な力が育成されることを目指した。本稿では、実践終了後に学習者に行ったインタビューで得られたデータを分析することにより、学習者が一連の相互自己評価活動をいかに認識しているのかを明らかにし、相互自己評価活動の意義と課題を示すことを目的とする。

2. 実践概要

2-1 実践の詳細

(1)対象クラス⁽¹⁾: ①初級後半レベルの日本語教育実践 1（以下実践 1）2007 年 4/9～7/20、全 15 週、週 5 コマ（1 コマ 90 分） ②中級前半レベルの日本語教育実践 2（以下実践 2）2007 年 10/2～1/26、全 15 週、週 3 コマ（1 コマ 90 分）

(2)学習者：①実践 1 に参加した学習者計 4 名②実践 2 に参加した学習者計 7 名

(3)教師：筆者ともう 1 名の教師⁽²⁾で担当

両実践とも、細川（2004）を参考に、同様のコンセプトで実践をデザインし、授業を行った。これらの実践では、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。尚、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、レポートを評価する為の評価の項目を決定し、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、実践の最終日に相互自己評価会を行った。尚、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、学習者の問題意識を明確にするように働きかけながら日々の相互自己評価活動を進め、最終的な相互自己評価会へとつなげていった。

2-2 相互自己評価活動の詳細

本実践における相互自己評価活動は、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評価項目の決定⁽³⁾：学習者が結論をまとめる前に、レポートをどのような項目で評価するのかを決定した。具体的には、A 3 用紙の中央に「このクラスでいいレポートとは何か？」と書かれた付箋を貼り、学習者はこの問いに対する答えを付箋に書き、A 3 用紙に貼っていった。さらに、出てきた基準をグルーピングした上で、評価項目を決定した。③相互自己評価会：決定した評価項目に基づいて最終的なレポートの評価を行った。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項目に基づき、クラスメートと自分のレポートに対してコメントをし、評点を記入した⁽⁴⁾。教師も参加者の 1 人として、レポートに対してコメントを行った。このような相互自己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。

本研究では、学習者がこの一連の相互自己評価活動をどう認識したかを、授業後に行った学習者への半構造化インタビューで得られたデータにより明らかにした。

3. 研究方法

3-1 研究方法の選択

半構造化インタビューで得られたデータを M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）（木下 2007）に基づいて分析をした。M-GTA は、量的研究では捨象されてしまう学習者の認識が生成された過程にも注目できる、プロセスとしての理論、質的研究法であり、他者との相互作用や認識の変化を説明できる動的説明理論であり、実践的活用を促す理論である。さらに、M-GTA の手法を用いることにより、インタビューで得ら

れたデータを見ただけでは分からないことが整理され、一定程度の現象の多様性を説明できる。また、混沌とした学習者の認識を体系化でき、その結果を考察することによって、相互自己評価活動の問題点、実践の解決や改善の為の観点を提示できる。

以上のことから、学習者の相互自己評価活動に関する認識と活動の意義と課題を示す本研究の目的に適合した方法であると判断し、M-GTAを研究方法として選択した。

3-2 分析の手続きとプロセス

M-GTAでは、データ収集と分析を同時並行的に行う。まず、ベースとなるデータを収集し、その分析結果に基づいて新たにデータを収集し（理論的サンプリング段階的なサンプリング、理論を産出する為に行うデータ収集のプロセス）、前のデータから得られた知見と新たなデータを照合して分析を行う。これらの分析結果より、仮説生成を行い、仮説を精緻化することによって、理論構築を目指す。尚、データ収集と分析は以下の手順で、全て筆者が行った。

実践1で行った相互自己評価活動への認識の分析：実践1に参加した学習者が、相互自己評価活動をいかに捉えているかを調査した。まず、学習者に半構造化インタビューを行い、トランスクリプションを全て発話どおりに作成した。次に、分析テーマと関連のあるインタビュー・データ箇所に着目し、具体例を基に概念を生成した。さらに、複数の似た概念のまとまりで、概念相互の関連をカテゴリとしてまとめた（表1）。

実践2で行った相互自己評価活動への認識の分析：上記の分析を通して、ある程度カテゴリと概念がまとまってきた段階で、実践2に参加した学習者から新たなデータを収集し、前のデータから得られた知見と新たなデータを照合して分析し、カテゴリと概念の精緻化を行った（表2）。そしてカテゴリ間の関連から、カテゴリ・グループにまとめた（表3）。この関連とは、概念間の時間的、意味の近さである。ここまでのカテゴリ生成・精緻化の作業によって仮説を導き出し（表4）、それに基づいてカテゴリごとの関係の空間配置を行い、モデル図を作成した（図1）。尚、収集したデータ範囲に関して新たな概念が生成される可能性がなくなった時点で、概念生成に関する理論的飽和化に達したと判断した。

3-3 分析対象者

本研究では、実践1と実践2に参加した学習者全員に対して授業後に行った半構造化インタビューから得られたデータを、上記のプロセスに沿って分析を行った。分析対象者は、実践1に参加した学習者計4名（A・B・C・D）と、実践2に参加した学習者計7名（E・F・G・H・I・J・K）である。分析対象とした理由は、①これらのクラスの学習者には、相互自己評価活動における学びのプロセスや認識の変化が顕著に観察され、インタビューのデータ内容も具体性に富んでいた。②その為、学びのプロセスや認識の変化を詳細に分析することが可能であり、そのことによって、相互自己評価活動の課題点を具体的に示すことができ、実践の改善に寄与することができると考えた為である。

4. 分析過程と結果

4-1 実践1で行った相互自己評価活動への認識の分析－カテゴリと概念の生成－

対象者は、実践1に参加した学習者計4名である。実践終了後、半構造化インタビューを、1人30分程度実施し、分析対象データ⁽⁵⁾とした。半構造化インタビューでの質問項目内容⁽⁶⁾は、①授業の良かった所を教えてください②授業の悪かった所を教えてください③

相互自己評価はどうでしたか④今後の日本語学習への抱負をお願いします、の4項目である。この分析結果から、5つのカテゴリと12の概念が生成された。以下に概念の生成の1例を示す。尚、【 】内に示すものは概念〈 〉内はカテゴリである。

例えば学習者Dは、「一応、一緒に授業を取った人達、仲間というか、3ヶ月間、ずっと一緒に続けた同士だから、なんか、悪い点数、あげ（ママ）、私があげることではないんですが、悪い点数を書くのは、ちょっと難しかったんです。してきたことは、そんなに数字で単純に表せないから」と述べた。また、学習者Cは、「あ、でも点数をつけないのがいいと思います。なんかやっぱり友だちと一緒になんかするなら、なんか点数をつけるのが個人的な感情とか入れちゃって、あんまり客観的になるのが難しい人もあるし」と述べた。筆者はこれらの発言を、学習者が相互自己評価活動について躊躇した経験について述べている部分であると解釈し、定義：活動を通して、共に学びあった仲間に点数をつけることへの躊躇、概念名：【仲間を点数化することへの躊躇】とした。類似例には、友達に悪い点数をつけることによって関係が悪くなるのではないかと躊躇している発言があった。最終的に、この概念を〈躊躇〉のカテゴリに含めた。

表1 実践1で行った相互自己評価活動への認識の分析で生成されたカテゴリと概念

カテゴリ	概念
①〈躊躇〉	【仲間を点数化することへの躊躇】
	【自己を点数化することへの躊躇】
	【学習者の評価力への不安】
②〈関係性〉	【関わり必要性】
	【何でも言える】
③〈相互行為による自己把握〉	【他者による自己理解】
	【相互行為による自己の問題点の把握】
	【相互行為による自己の考えの客観化】
④〈活動と評価の関連付け〉	【テーマ性と評価の関連付け】
	【活動目標と評価の関連付け】
⑤〈日本語学習への影響〉	【日本語学習への動機付け】
	【日本語力の向上】

4-2 実践2で行った相互自己評価活動への認識の分析－概念、カテゴリの修正、再構成－

本分析では、概念の修正、洗練、前回の分析では明らかにすることができなかった概念とカテゴリ間の関係、学習者の認識の変化のプロセスの明確化を目的とした。対象者は実践2に参加した学習者計7名である。前回同様、実践終了後、半構造化インタビューを、1人30分程度実施した。質問項目は、前回のインタビューで用いたものの他に、前回の分析から相互自己評価活動の課題を明らかにする重要なカテゴリであると考えられた〈躊躇〉に関するデータを収集すること、そして、どのように〈躊躇〉を乗り越えていったのか、学習者の認識の変化のプロセスを明らかにすることを目的に、①具体的に相互自己評価活動のどんな点に疑問、困難を感じたか②授業の初めには、相互自己評価活動をどのように考えていたか③現在は、相互自己評価活動をどのように捉えているか、の質問を追加した。また、前回の分析で生成されたカテゴリがあるので、そのデータも併せて検討し直し、カテゴリを再編成し、新たなカテゴリを生成した。

表2 実践2で行った相互自己評価活動への認識の分析で生成・修正された概念と

その定義および具体例		
カテゴリー	概念	定義／代表的な具体例
①〈不安〉	【未経験による不安】	今までに経験のない評価方法なので不安に感じた。 私は最初、聞いた時、本当にびっくりしましたね。前からそういう経験がなかったし。いつも最後は先生が評価しましたから。学生が本当にできるか不安。(学習者E)
	【学習者の評価力への不安】	学生には、教師のようにクリティカルに評価する力がないので不安である。 (学生が評価すること)それはちょっと問題ありすぎかな、と不安に思いましたね。なんかやっぱり先生はクリティカルなので、学生が指摘できないこともあるかもしれないですね。(学習者J)
②〈躊躇〉	【他者批判への躊躇】	他の学生に対して批判的なコメントを言うことに対して躊躇してしまう。 時々、言ったら意地悪そうな感じになっちゃうから、だから、意見を出さない、っていうか。悪いこと言うことじゃないけど、まあ、そのシチュエーションを考えて、自分がどう思うかっていうのを、そして相手がどう思うかっていう。(学習者H)
	【自己を肯定的に評価することへの躊躇】	自己評価で自分のことを褒めることは恥ずかしい。 自己評価の方、もっと難しかったですね。自分の書くのは、問題ないけど、みんなの前で、自分のことを褒めたりするのは、本当に恥ずかしかったです。(学習者E)
③〈関係性〉	【関わり必要性】	クラスメートとインターアクションできて良かった。 クラスメートとたくさんインタラクションすることができて、良かった。たくさん話して、おもしろい。(学習者I)
	【何でも言える】	緊張しないで、話せるようになった。 だんだん、緊張しないで、友達みたいに話せるようになりました。(学習者F)
④〈相互行為による自己把握〉	【相互行為による自己の問題点の把握】	他者からのコメントによって自己の問題点が把握できた。 なんか、相互評価はすごく良かったと思います。いろいろコメントをもらって、自分の知らなかった問題をいろいろ分かってきたし。(学習者J)
	【相互行為による自己の考えの客観化】	他者の意見を聞くことで、自分の意見を客観的に見られるようになった。 他の人の意見を聞いて、聞くことで、自分の考えが客観的に見えるようになります。(学習者I)
⑤〈活動と評価の関連付け〉	【テーマ性と評価の関連付け】	レポートのテーマ性によって、評価が変わる。 テーマを何にするかによって違うかもしれないんですが、はい。ずっと考えることがメインなので、考えて出した答えで評価が変わりますと思います。(ママ)(学習者K)
	【活動目標と評価の関連付け】	活動の目標と評価のポイントを関連付けて考えたことが良かった。 やっぱり、あのクラスで話し合ってた時に、いつも、オリジナリティの関係とか深く考えたかどうかとか、いつも話し合っているじゃないですか。だから、そこをポイントにしてみんなで考えて、それは選んでって、評価する。それはすごく良かったと思う。(学習者G)
⑥〈評価の捉え直し〉	【学習者による評価への納得】	皆で話し合って評価ポイントを考えたので、評価を納得できるようになった。 みんなで、話し合っ、て、こういう所で、ポイントをフォーカスして書いたから、これにしよう、って言いましたから、納得できるようになりました。(学習者K)
	【点数ではなく、自分が何を学んだかが大事】	点数ではなく、何を学んだかというプロセスが大事だと考えるようになった。 どれだけ考えられたのかな、っていうのが最終的なポイントじゃないですか。だから私は絶対、そこが一番。ふふ。何を学んだか、それでその経験が大切だと思います。最初から書いて、対話して、みなさんのコメントでこう、書いて、また書き直したり、それが、その経験が一番、最終的なレポートだけじゃなくて、何を学んだかっていうのが一番大切だと思います。だから点数は、私はもう関係ないと思います。個人的に。(学習者G)
	【振り返りの機会】	自己評価を自己の学習の振り返りの機会と捉えるようになった。 自己評価は意味がないと思ったんですけど、でも、あー、その問題があったんだ、っていうか、自分が知らなかった問題をちゃんと聞いて、もっとリフレクションする機会が必要だと思うようになって。そうだったんですけど、未来のレポートの為に、その、自分の書く力っていうか、後で書く機会の時、いいレポートになるかもしれないんですから。(学習者K)

	【自分の為の評価という自覚】	教師の為にではなく自分の為に評価していると実感できた。 あー、全体的には、いいことだと思います。本当に先生の為にやってるんじゃないくて、本当に自分で考えて、自分の為にやってる感じがしました。(学習者E)
⑦〈意義の自覚とぬぐいきれない不満〉	【意義はあるが、学生には評価する力がない】	全体的には良かったが、学生は評価する力がなく、教師から習う立場だと考えている。 全体的には、良かったと思いますけど。いやー、学生達は力がないんですよ。いやー、やっぱりアカデミックなことは、やっぱり先生達が(中略)学生達はやっぱり、先生達位までご存知じゃないと思います。やっぱり先生達をご存知です。ふふふ。ですので、学生達は、ならぶ、(ママ)勉強する立場なので。(学習者J)
	【力にはなるが、教師が評価した方がいい】	力にはなるが、教師が評価した方が良いという伝統的な考え方を持っている。 (相互自己評価は)力になりますけど…。僕は、ちょっと、伝統的かな。先生から評価するほうがいいじゃないかな、と思いました。(学習者F)
	【学習意欲の高い学生には良いが低い学生には問題】	日本語学習を真剣に頑張っている学生には相互自己評価は良いが、簡単に良い成績を取れると考える学生もいるかもしれない。 なんか、本当に日本語なりたくて(ママ)、習いたくて、頑張ってる学生には、その評価は、本当にいいことだと思いますけど、自分で評価できるから、簡単にAとれるから、この授業取る人もいるかもしれないから。(学習者E)
⑧〈日本語学習への影響〉	【日本語学習への動機付け】	自分の価値観が変化し、今後の日本語学習へとなぐことができた。 自分で評価することは、私にとってすごくおもしろいです。他の人から何か、考えとか意見の交換とかがあって、自分から何か発展できるような気がして、あの、ただ日本語を習うことではなくて、なんか、一つ得た気がします。はい。何か、形になるものじゃなくて、自分の中の考えとか、価値観の変化とか、そういうことです。(中略)これは、これからの日本語の勉強につながることができます。(学習者K)
	【日本語力の向上】	評価活動を通して、思考力、問題解決力がつき、日本語の力が向上した。 (評価で)良かった点は、日本語の表現力ですね。思考力。いろんなコメントもらったんじゃないですか。違う意見ある時、どうやって違う意見を解決するのか、問題の解決力をトレーニングすることができると 생각합니다。例えば、価値観がちょっと相違した時に、どのふうな(ママ)他の人の立場に立って考えて、そして、自分が正しいかどうかを確認して、そういう過程は、思考力と問題の解決力を訓練できるかな、と思います。そして、全体的に日本語の力が上がります。(学習者F)

- ①〈不安〉：〈不安〉は、〈躊躇〉のカテゴリーを分析する中で、新たに見出されたカテゴリーである。学習者らは、活動の初めには、今までに経験のない相互自己評価活動に対して〈不安〉を抱いていた。また、学習者の評価力に対する〈不安〉も抱いていたことが分かった。尚、【学習者の評価力への不安】の概念は、前回の分析では、〈躊躇〉のカテゴリーに含めていたが、今回の分析では、新たに生成された【未経験による不安】の概念と共に、〈不安〉のカテゴリーに含めた。
- ②〈躊躇〉：今回の分析で新たに【他者批判への躊躇】【自己を肯定的に評価することへの躊躇】の概念が見出された。尚、【仲間を点数化することへの躊躇】【自己を点数化することへの躊躇】は削除した。(理由は5節参照)
- ③〈関係性〉：クラスメートとの関わり必要性を認識し、何でも言える関係を築いていったことがうかがえる。
- ④〈相互行為による自己把握〉：学習者らは、自己完結的ではなく、他者との相互行為によって自己把握をしていったことが分かる。尚、前回の分析で生成された【他者による自己理解】の概念は、今回の分析では、具体例が少なかった為、削除した。
- ⑤〈活動と評価の関連付け〉：レポートのテーマ性によって評価が変わり、活動の目標と評価のポイントを関連付けて考えていることが分かった。
- ⑥〈評価の捉え直し〉：今回の分析で新たに〈評価の捉え直し〉のカテゴリーが生成された。学習者は、【点数ではなく何を学んだかが大事】であるとし、学びを点数化することでは

なく、学びのプロセスを重要視するようになっていったことが分かる。また、評価を自己の学習を振り返る機会と捉え、この振り返りによって、問題点を把握し、将来のレポート執筆に活かしていこうと考えるようになっていった。さらに、教師の為にではなく、自分の為に評価しているという自覚も芽生えている。

⑦〈意義の自覚とぬぐいきれない不満〉：今回の分析の結果、新たに、学習者は、相互自己評価活動の意義をある程度は認識しつつも、教師が評価した方がいい、といった不満をぬぐいきれなかったことが分かった。

⑧〈日本語学習への影響〉：学習者は、日本語を習うことの意義だけではなく、自分の価値観が変化したことにより意義を感じ、この変化を今後の日本語学習へとつなぐ動機として位置づけるようになっていった。また、自身の日本語の力が向上したと認識している。

以上の分析結果を、カテゴリー内容やカテゴリー同士の関連に基づき、再編成を行い、カテゴリー間に、因果関係や変化の前、後のような関連を見出した。因果関係や変化の前、後の関連については、学習者の時間的経過を伴った発言に着目して導き出した。例えば、学習者Dが「今までこういうふうにしたこともなかったし（中略）この評価は、最初は、ちょっと、重いから困ったけど。（中略）評価でどのぐらい発展したか、自分1人ではなくて、みんなで、あの、考える意味で、考えるのは、これは必要と思う。必要と思ったら、大丈夫になった。」という発言から、学習者が活動の始めには、評価活動に対して【未経験による不安】といった《心理的負担》を感じていたが、活動を通して皆で考えることが必要であるというように【関わりの必要性】を認識し、《関係性》が築かれたことによって、《心理的負担》が解消できるようになった、という関連を導き出し、表4①の仮説を見出した。このような因果関係や変化の前、後を示す発言の類似例をまとめた上で、最初はばらばらに並立していたカテゴリー同士を関連づけ、再構成した。このようなカテゴリーの再構成を通じ、4つの仮説を見出した（表4）。尚、《 》内に記すものは、カテゴリー・グループである。

表3 最終的に生成されたカテゴリー・グループ、カテゴリー、概念

カテゴリー・グループ	カテゴリー	概念
①《心理的負担》	〈不安〉	【未経験による不安】
		【学習者の評価力への不安】
	〈躊躇〉	【他者批判への躊躇】
		【自己を肯定的に評価することへの躊躇】
②《関係性》	〈関係性〉	【関わりの必要性】
		【何でも言える】
③《相互行為による自己把握》	〈相互行為による自己把握〉	【相互行為による自己の問題点の把握】
		【相互行為による自己の考えの客観化】
④《評価の意味づけ》	〈活動と評価の関連付け〉	【テーマ性と評価の関連付け】
		【活動目標と評価の関連付け】
	〈評価の捉え直し〉	【学習者による評価への納得】
		【点数ではなく、自分が何を学んだかが大事】
		【振り返りの機会】
		【自分の為の評価という自覚】
	〈意義の自覚とぬぐいきれない不満〉	【意義はあるが、学生は評価する力がない】
		【力にはなるが、教師が評価した方がいい】
		【学習意欲の高い学生には良いが、低い学生には問題】
⑤《日本語学習への影響》	〈日本語学習への影響〉	【日本語学習への動機付け】
		【日本語力の向上】

表4 生成された4つの仮説と解釈例

仮説	代表的な発言とその解釈例
①《心理的負担》は《関係性》の構築によって解消された。	今までこういうふうにしたこともなかったし（中略）この評価は、最初は、ちょっと、重いから困ったけど。（中略）評価でどのぐらい発展したか、自分一人ではなくて、みんな、あの、考える意味で、考えるのは、これは必要と思う。必要と思ったら、大丈夫になった。（学習者D） ⇒活動の始めには、評価活動に対して心理的負担を感じていたが、活動を通して皆で考えることが必要であるというように関わりの必要性を認識し、関係性が築かれたことによって、心理的負担が解消できるようになった。
②《関係性》が構築されたことによって《相互行為による自己把握》が進み、このプロセスを経て《評価の意味づけ》がなされた。	自分の興味がある所とか関心の部分について、あんまり、ただ好きっていうんだけど、それについて考えることとかもないし、自分のことに向き合う機会が、あんまりないっていうか、そういうふうに通ってますけど、この授業ではそれを考えたり、他の人と話し合って考えの交換とか関係作りながら、自分の考えを知るのがすごく良かったと思います。それでだんだんと授業と評価の関係とかが納得できるようになりました。（学習者K） ⇒授業の中で考えを交換し、関係を作りながら自分の考えを把握していった。このプロセスを経て、評価が意味づけられていったと考えられる。
③《評価の意味づけ》と《日本語学習への影響》は密接に関わっている。	評価は、授業の人で相談する、いいと思います。（中略）。あのー、考える、これについて、考える、もっと、えー、もっと、なんですか？簡単になります、と思います。これについて、話します。と、あ、考えるとき、他の人の授業の point of view、見える。（ママ）だから、もっとははっきりになりました、と思います。だから、日本語に、いい気持ち、頑張る気持ち出てきた。（学習者A） ⇒学習者による評価に納得し、その意義を見出したことによって、日本語学習に対する動機付けができたと考えられる。
④《評価の意味づけ》によって日本語学習への影響が自覚されたが、評価に対する不満もある。	相互自己評価のアイデアはとても良いと思います。学生が自分のためにやっているという感じがあるし。自分の言葉で表現できたので、自信ができた。（中略）でも、これは、理想的？評価では、先生がもっと強くコントロールしないと、真面目じゃない学生は、真面目にしないでいいと思うかもしれない。（学習者E） ⇒相互自己評価活動によって、自分の為に評価しているという自覚と日本語への自信が生まれたが、真面目ではない学生の評価への態度といった問題も関わってくるので、必ずしも、相互自己評価活動のあり方に満足しているわけではないと考えられる。

4-3 モデル図

モデルの構成だが、まず、仮説①を反映して、相互自己評価活動に対する〈不安〉や〈躊躇〉といった《心理的負担》は、学習者の間に関わりの必要性が認識され、何でも言える《関係性》が構築されたことによって、解消されていったことを、時間軸に沿って変化する矢印の形で表した。さらに、仮説②を反映して、《関係性》の構築と《相互行為による自己把握》のプロセスを経て、《評価の意味づけ》が形成されていった変化を矢印で示した。そして、仮説④より、この《評価の意味づけ》には、〈活動と評価の関連付け〉や〈評価の捉え直し〉といった、肯定的な認識と対立的に、〈意義の自覚とぬぐいきれない不満〉のような認識も見出された為、両者を平行して配置し、対立する概念として⇄で示した。また、仮説③より、評価が肯定的に意味づけられたことによって、日本語学習への動機付け促進され、日本語力が向上したといった、《日本語学習への影響》という認識が生まれたことを示した。そして、《評価の意味づけ》と《日本語学習への影響》の密接な関わりを、循環する矢印で表現した。以下に、学習者の相互自己評価活動に関する認識の変化をまとめる。

学習者は、活動の当初、相互自己評価活動に対して躊躇や不安を感じていたが、他者との関わりの必要性が自覚され、学習者間に《関係性》が構築されていったことによって、躊躇や不安に思う気持ちは次第に解消されていった。また、このような《関係性》が構築されたことによって、相互行為が促進され、この相互行為によって、自己の考えを明確に

していくことができたと考えている。このプロセスを経て、学習者は評価を自分なりに意味づけていくことができた。具体的には、活動と評価を関連付けて考え、評価の意義を捉え直し、自分の為の評価であるという自覚を生み出していった。そして、このように評価を意味づけられたことによって、日本語学習への動機付けや日本語力が向上していったと認識している。以上のように、学習者は、相互自己評価活動にある一定の意義を感じることができたが、「学習意欲の高い学生には良いが、低い学生には問題」といったような不満もぬぐいきれないでいることが分かった。

以上のように、本研究で明らかにしようとした相互自己評価活動における学習者の認識と学びのプロセスについて得られたデータによって、一連の流れを示すことができた。よって、本研究で対象とした範囲で得られたデータにおいては、分析結果全体に対する理論的飽和化がなされたと判断した。

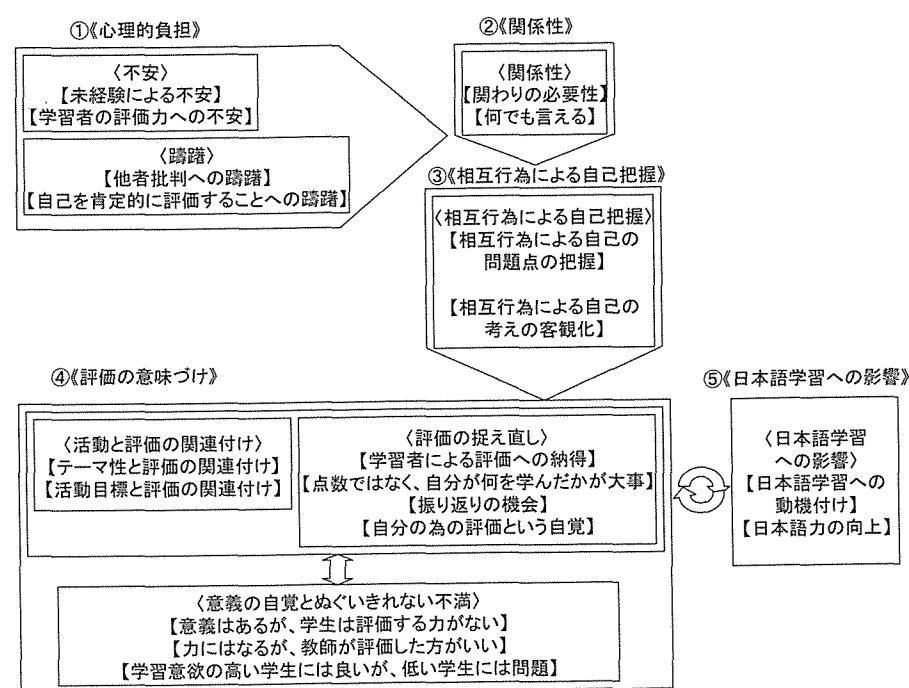


図1 学習者の相互自己評価活動についての認識

5. 実践への還元

実践1で行った相互自己評価活動への認識の分析を通して、相互自己評価活動の問題点として、学習者らが共に学びあった仲間を点数化すること、自己を点数化すること、学習者が評価することに対して躊躇していたということが浮かび上がってきた。この分析結果を基に、筆者は、相互自己評価活動において本当に数値化が必要かどうか、改めて問い直した。本実践は、一連の相互自己評価活動を通して、学習者の間に、自己と他者の表現に責任を持てるような主体的な力が育成されることを目指して行ってきた。このような活動においては、学習者が述べたように、評価の結果を単純化して示すことに意義は見出しにくい。そこで、分析から明らかになった学習者の認識【仲間を点数化することへの躊躇】

【自己を点数化することへの躊躇】を課題点として2回目の相互自己評価活動に還元し、5段階評価を一切行わない設計に改善した。その為、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)、相互自己評価会への参加を基に算出した。このように、本実践研究は、実践の改善と分析を同時進行的に進めていくものであった。また、学習者の認識の変化に伴って、筆者の認識も変化し、教師としての内省も促されていった。

6. まとめと今後の課題

本稿では、学習者に行った半構造化インタビューをM-GTAの手法で分析することによって、学習者の相互自己評価活動に対する認識を明らかにし、相互自己評価活動の意義と課題を明らかにした。

学習者の相互自己評価活動に対する認識としては、①相互自己評価活動に対する《心理的負担》②《関係性》の構築による《心理的負担》の解消と《相互行為による自己把握》の促進③《心理的負担》の解消、《相互行為による自己把握》の促進による《評価の意味づけ》④これらのプロセスを経て認識された《日本語学習への影響》が明らかになった。このようなプロセスや学びを創出することこそが、相互自己評価活動の大きな意義であると考えられる。このプロセス全体を通して、学習者の間に、本実践の目指す、自己と他者の表現に責任を持てるような主体的な力の萌芽が生まれていったことが見て取れる。相互自己評価活動の課題としては、学習者が、「学習意欲の高い学生には良いが、低い学生には問題」といったような不満をぬぐいきれないでいることが挙げられる。このような不満についても授業の中で忌憚なく話し合い、解決の道を教室参加者皆で模索する場を設定することが一つの改善策として考えられる。また、教育学の寺西(2001)が、総合学習の評価には、「進行過程での評価」と教師と生徒(又は生徒同士)による「進行中の対話」が重要である、と述べているように、活動の最終段階に評価を行うだけではなく、段階的に評価しあえる場をより多く設定し、評価の意義について話し合う機会を設けることも有効であると考えられる。このような場合は、教師の教育観と学習者の学習観のすりあわせの機会を作り、新たな実践の形や実践の理念を生み出していく可能性を広げる。本実践においては、学習者の相互自己評価活動への認識を知ることによって、自身の実践を見直し、再構築することへとつながっていった。

今回、M-GTAの分析によるモデル化によって、混沌とした学習者の認識を体系化でき、その結果を考察することによって、相互自己評価活動の問題点、実践の解決や改善の為の観点を提示できた。一方で、学習者個々の認識や学習者の認識が生まれた文脈をより質的に見ていく為には、教室談話データや学習者の産出物の分析等、様々なデータを複合的に分析する必要があると考えられる。本研究で明らかになった結果は、これらのデータを分析する観点として用いることもできる。この分析の観点を次の実践研究へとつなげていきたい。さらに、自身の日本語教育実践の目標を見据えた上で、どのような評価の方法が考えられるのか、そして具体的にどのような場面で有効であるのか、考察、検証を重ねていきたい。

- (1) 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、初級後半が日本語能力試験3級～2級、中級前半が2級に相当する。レベルは8つに分かれていて、分析対象とした初級後半レベルの学生は4レベル、中級前半レベルの学生は5レベルに相当する。尚、本実践では、初級から上級までの学習者に対して、同様のコンセプト、スケジュールで実践を行っている。相互自己評価活動においても、日本語レベルや母語に関係なく、学習者の間に、自己と他者の表現に責任を持てるような主体的な力が育成されることを目指したものであり、本実践研究における分析結果は、母語や日本語レベルに関係なく適用できるものであると考える。
- (2) 本実践研究を論文化するにあたり、同僚の教師に承諾を得、完成原稿を読んでもらった上で投稿するに至った。
- (3) 評価項目の決定において、実践1のクラスでは、①考えの固有性②一貫性～動機から結論までつながりがある～③インターアクションの影響～たくさん話ができて、最初に思えなかったことが、自分の考えになること、一つの考えについてよく考えて、新しい考えを聞いて発展すること～の3点が決まった。実践2のクラスでは、①自分との関係とオリジナリティ②深く考えましたか？③コメントの受容④全体の流れ&読みやすさ、の4点が決まった。
- (4) 5段階評価のスケールは、5：すばらしい 4：とても良い 3：良いと思う 2：もうひと頑張り 1：あまり良くない、である。尚、中級前半レベルでは、実践を改善し、5段階評価のスケールを用いずに相互自己評価を行った。
- (5) 分析対象データの使用許可は使用目的を説明した上で、実践1と2のクラスで、コースの始めと終わりに学習者に確認を取った。
- (6) インタビューは、日本語だけでなく、適宜、英語も使用して行った。

参考文献

- (1) 木下康仁(2007)『ライブ講義 M-GTA—実践的研究方法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- (2) 寺西和子(2001)『総合学習の評価—ポートフォリオ評価の可能性』明治図書
- (3) 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
- (4) 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』明石書店
- (5) 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
(早稲田大学大学院生)

JSL の子どもが在籍学級の学習活動に 積極的に参加するための工夫 ——リライト教材を用いた「日本語による学ぶ力」の育成——

松田文子・光元聰江・湯川順子

要 旨

本稿は、JSL の子どもが編入後、約半年で在籍学級の国語の授業に積極的に参加し、認知の発達段階に相応しい学年相当の学習活動が行えるようになることを目指して行った実践例を報告するものである。本稿では、在籍学級での学習活動を可能にするためには編入直後、ひらがなが読めるようになった段階から「日本語による学ぶ力」を育成していくことが必須の課題であると考え、新たな視点から取り出し授業の実践を試みた。具体的には、JSL の子どもの母語と日本語の「学ぶ力」のギャップを埋める手立てとして、当該学年の認知力を配慮し子どもの日本語力に合わせて教科書教材を書き換えたりライト教材を用い、四技能がバランスよく身につくように在籍学級の授業と進度を合わせて国語の学習を進めた。このような方法をとることにより、早い段階から「日本語による学ぶ力」が育成でき、それを踏まえて在籍学級の授業への積極的参加も可能になることが確認された。

【キーワード】 JSL の子ども、リライト教材、「日本語による学ぶ力」の育成、取り出し授業、在籍学級の授業

1. はじめに

これまで JSL (Japanese as a Second Language) の子どもの教科学習支援に関する研究・実践は主に「取り出し授業」という形態を中心に行われてきたが、近年、取り出し授業に留まらず JSL の子どもが在籍する学級（以下、在籍学級）での授業をも視野に入れた研究・実践の重要性が指摘されている。例えば「JSL カリキュラム」(文科省, 2003, 『学校における JSL カリキュラムの開発について』)では、取り出し授業と在籍学級の授業の有機的な連携を念頭においた提案を行い、①日本語による学ぶ力の育成、②具体物、直接体験に支えられた学び、③学習内容の理解を促すための日本語の工夫などを通して JSL の子どもが学習の促進を図ることを目指している。

この点を踏まえると、取り出し授業をいかにして在籍学級での教科学習につないでいくか、さらにいえばいかにして JSL の子どもを在籍学級に内包していくかが新しい課題として浮かび上がってくる。しかし現段階では、取り出し授業での工夫・成果については多くの報告がなされているものの(朱 2003, 清田 2007, 光元・岡本・湯川 2006), 在籍学級の授業をも射程に入れた具体的な実践は緒についたばかりであり、取り出し授業で身につけた力が在籍学級でどのように発揮されたかという報告や、また JSL の子どもを在籍学級に内包していくためにどのような工夫が可能かなどに関する報告は、清田(2008)に一部