

早稲田大学大学院日本語教育研究科

2011年2月

博士学位申請論文審査報告書

論文題目：「対話的アセスメント」の意義と課題  
- 日本語教育における「実践研究」からの問い -

申請者氏名：市嶋 典子

主査 細川 英雄（大学院日本語教育研究科教授）

副査 館岡 洋子（大学院日本語教育研究科教授）

副査 宮崎 里司（大学院日本語教育研究科教授）

## 本研究の目的

本研究は、評価に関する従来の問題点を乗り越えるための新しい評価のあり方としてどのようなものが考えられるかを、自身の日本語教育実践に基づいた「実践研究」を通して、具体的に明らかにしたものである。以下、その論点を記す。

- 1 日本語教育における「評価」の変遷と問題点を明らかにすること。
- 2 日本語教育において「実践研究」と「評価」はいかに意味づけられてきたかを明らかにすること。
- 3 先行研究における「評価」の問題点と「実践研究」から浮かび上がってきた「評価」の問題点の接点を見出し、包括的にとらえ直した上で、「対話的アセスメント」の概念を示し、そのアプローチを提言すること。

## 本研究の構成と概要

本研究の具体的な構成と概要は次のとおりである。

本研究では、従来の「評価」をとらえ直すために行った「実践研究」とその考察をまとめ、日本語教育における「評価」に新たな提案を試みることを目指している。

第1章で、評価の概念をめぐり、自分の問題意識を明らかにしたうえで、第2章において、日本語教育における評価の変遷と問題点をあげる。測定やテストといった量的評価において、教育的観点や教師の認識論は不問にされたまま、様々な方法が開発され、その効果のみが検証されているとし、また、自己評価やポートフォリオ評価といった質的評価においては理論的研究が先行し、その実態の解明が遅れているとする。言語教育のパラダイム転換により、動態性、関係性に注目した評価観が見られるようになってきているにもかかわらず、このような評価観に基づいた「実践研究」や、評価を実践の文脈に沿って考察したものが、極めて少ないという現状も指摘している。

第3章では、日本語教育における評価に内在する問題点を踏まえ、日本語教育において、「実践研究」がどのように意味づけられてきたか、そして、「実践研究」の中で、評価はどのようにとらえられてきたかを考察し、その上で、「実践研究」と「評価」の関係を明らかにし、そこに内在する問題点を指摘している。

第4章では、実践者であり、なおかつ研究者でもあるという立場は、どのような意味を持つのか、その意義を考察する。ここでは、学校教育と日本語教育における研究の「科学

化」志向という問題点を指摘し、そのような研究観を批判的にとらえた上で、教師自身による「実践研究」の蓄積こそが、求められるべきであることを主張している。その上で、実践を行う当事者が研究を行うアプローチ、トライアングレーション (triangulation) を分析の枠組みとして用い、「学習者の観点」、「教師の観点」、「教師と学習者の観点」に基づいて分析を行うことの意味について論じている。

第5章では、筆者が行った相互自己評価活動を組み込んだ日本語教育実践を、トライアングレーションの中の「学習者の観点」に基づいて分析を行っている。具体的には、M-GTA (修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ) (木下 1999, 2003, 2005, 2007) に基づき、学習者の相互自己評価活動に対する認識を分析し、相互評価活動の意義と課題を考察している。

第6章では、第5章で記述した「実践研究」から浮かび上がった相互自己評価の問題点を乗り越えるための新たな評価として「対話的アセスメント」の概念を提起している。理論的背景として、バフチンの対話理論を提起し、「対話的アセスメント」の概念の精緻化を試みている。

第7章では、「教師の観点」「学習者の観点」と「教師と学習者の観点」から考察した上で、「対話的アセスメント」のアプローチの意義と課題を「実践研究」により明らかにしている。

最後に第8章では、本研究で得られた知見をもとに、日本語教育における「対話的アセスメント」について、総合的な考察を行っている。

## 本研究の評価すべき点

ことばの学びの実感と言語学習観、日本語教育への期待は乖離していることを指摘したうえで、教師と学習者の「ことばの学び」に関する意識を分断し、言語能力を測るさまざまなテストが、「能力」の外側にある豊富な学びを、言葉の学びとして認識することを拒んでいると捉え、さらに、言語能力に対する社会的言説の転換を試みなければ、言語学習観を変えることはできないと述べ、教師と学習者双方の言語学習・教育観の転換へ向けて、学習者の学びの実感から、従来の言語学習観を脱構築しようとする視点は重要であり、本稿の主張となりうると評価できる。以下、評価すべき具体的な諸点を挙げる。

### 1 評価の問題を実践研究と連携させて考えようとした点

本研究では、実践の現場から生じた問題を解決するために行った「実践研究」をもとに、日本語教育における評価に関して新たな提案を示すことを目的としたものである。

既存の理論的枠組みを使用したり、理念に基づいた仮説を検証したりするのではなく、実践現場固有の問題を分析の観点として設定し、その問題こそを追求していく「実践研究」によって、評価の問題点を解決していく必要があるとした点、つまり、「実践の文脈の中で展開される複合的な価値の創造のプロセスとして評価を捉える」という視点に立ち、この「実践研究に内包された評価」という自らの立場を明確にうちだした点は、言語教育の原点に立った研究観点として高く評価できる。

## 2 評価をめぐる問題点を真正面から明らかにしようとした点

日本語教育における「評価」の変遷と問題点を明らかにし、日本語教育において「実践研究」と「評価」はいかに意味づけられてきたかを記述した上で、先行研究における「評価」の問題点として、以下の諸点を明らかにしている。

「評価」という概念が「測定」や「テスト」の概念と混同されてとらえられてきたこと

そのことにより、「評価」の概念の中で重視されるべき教育目標は全く問われず、あたかも「評価」の目的が、測定方法を開発することであるかのように定着してしまっていること

実践を、教育観、教室デザイン、教室データ、評価が一体化したものとして描き、その意義を考察している論考、実践と評価を一体のものとしてとらえた論考は、極めて少ないこと

日本語教育における「評価」について論じた先行研究の多くは、理論的な観点で主張されたものが多く、実践を行う主体としての日本語教師の認識や実践内容そのものについては、ほとんど扱われていないこと

プロセス的な評価の理念に共感しつつも、長年にしみついた人々の考え方や学校、社会の制度は、依然としてリザルト的な価値の中にあるという現状において、学習者一人ひとりの学びの主体性を引き出すことと評価の関係は、両者の価値のコンフリクトとして浮かび上がっている。このような評価の現代的な課題に正面から取り組もうとしたことは、高く評価できる。

### 3 「対話的アセスメント」という新しい概念によって評価問題を乗り越えようとした点

以上の先行研究から浮かび上がった「評価」に関する問題点を踏まえ、評価において、次の視点を提起している。

評価の概念を測定概念と切り離して考え、評価の根幹をなす教育目標を示すこと

評価を実践と一体化したものとしてとらえること

理論先行で議論されてきた「評価」の問題を、具体的な実践を通して再考し、新たな「評価」の概念を構築すること

このことにより、「アセスメントの意義や目標を教師と学習者が共に考える場の設計」と「アセスメント基準を協働で創造していく場の設計」を提言した点は、高く評価できる。

「対話的アセスメント」の意義や目標を教師と学習者が共に考える場においては、学習者から提起された疑問や問題をあえて議論の俎上に上げることによって課題化し、その問題を教室参加者で解決していくことが重要になるとし、その際、学習者も教師も、一人ひとり異なるアセスメント観、価値観を持っているという前提に立つこと、そして、お互いの異なる価値観、アセスメント観をぶつけ合い、ゆさぶりをかけ合う場を保証することが重要な要素となることを主張したことは、今後の新しい評価観として位置づけられよう。

さらに、自身が行った「実践研究」から浮かび上がった問題点として、相互自己評価における5段階評価による学びの数値化と教師による評価基準の専断、学習者の「権威的な言葉」への呪縛意識、学習者の、学習者と教師、学習者間の評価観の異なりに対する不満等の現象を指摘し、その上で、「対話的アセスメント」の理念とアプローチに必要な諸要素を提言したことは、今後の評価研究への重要な示唆となる。

上記のような視座に立った結果、「対話的アセスメント」というものを実践現場のデータ（教室データ）に基づき検討するという研究手法は、今までプロセス的評価の考え方がどちらかという理念先行であったのに対して、本研究が実証的な側面から検討したという点、そして、そうした実証的な検討を踏まえ、最終的に重要になるのは、教育としての理念やイデオロギーであることを主張している点は高く評価できるといえよう。

#### 今後の発展的課題について

なお、今後さらにディスカッションがほしい点として、次の諸点を挙げる。

## 1 「対話的アセスメント」を可能にする教室をどのように記述するか

参加者が対等に話し合える教室（教師と学習者も対等である教室）とはどのようにして可能となるのか。教師と学習者の双方のことばのジャンルを無化することによって、教室から権威性をぬぐい去るのではなく、両者のことばのジャンルを交差させることによって、双方の関係を編み直す、それによって教師と学習者のことばのジャンルが対話的になる、という。両者のことばのジャンルを交差させるとはどうすることか。現実には、そもそも教室において評価権をもっている教師と評価される側の学習者とは対等ではないし、学習者自身も教師が評価すべきだという思い込みがあるという。では、どのようにしてそれを乗り越えることができるのか。教師が対話の場をつくりさえすれば乗り越えられるとはかぎらないであろう。自身の実践例をデータとして展開される研究ではあるが、その実践そのものを知らない者にとっては、おそらく想像の及ばない世界になっている。その実践の内部についてより具体的に記述することが求められよう。

## 2 「学びの実感」についてどう考えるか

「対話的アセスメント」は「価値の衝突と共有を含んだ対話に基づいて、内省や相互理解を連続的に試みる活動であり、アセスメントの目標や基準を関係的に創りだし、更新し続けていくプロセス」であるという。その場合、「学びの実感」が得にくいのではないか。対話相手も自らも進歩しており、また、能力も動的であるとすると、自分が何ができるようになったのか、どこまで達成したか、という「学びの実感」が得にくいと考えられる。

また、完全な一致や収束、表層部分の類似性の発見にとどまるのではなく、価値観のぶつかり合いや同意が混濁するカオスの状況の創出こそが、教室場面のダイナミズムとあるとすれば、スケーリングという評価方法に拘泥する教室環境を創り出してきた教師と、それを甘受してきた学習者にも、自らの学習に対する主体的な振り返りが求められるが、そうした観点への批判的な記述が、調査者の主張として十分見えてこない。

あわせて、そもそも学習者の主体的な学びを推進しようとしたら、教師は何をしたらよいか。スキャフォールディングとか支援とか言われるが、教育としての構造化（あるいはデザインと呼ぶべきか）はないのか。つまり、教師がここまでをこのように考えてほしい、と構造化しておくことについてどう考えるか。教師のあらかじめのデザインと誘導とはどのような関係にあるか。このような質問に答えるためにも、上記で述べた、より具体的な実践の記述を望みたい。

### 3 評価と評定（成績）の関係

対話的アセスメントによる「アセスメント」についての方向性について異議はないが、評定、いわゆる「成績」はどうするかについてもう少し具体的な議論が必要であろう。もちろん今後、実践研究が評価の制度自体も変更していく可能性はあるとするが、それは具体的にどのような意味をもつのか。今の制度の中で、為し得ることとは何か。制度への視点という観点から、より具体的な提案がほしいところである。

以上、本研究は、実践研究としての PDCA サイクルの視座を基点に、カリキュラム、制度、政策へ提言し、改革していく活動として発展させていく視座を持ちつつ、その際に重要になるのは、教育としての理念やイデオロギーであり、これらは、教師一人ひとりに求められると同時に、教育機関として、さらには、日本語教育学という研究領域としても問われるべきものであるとする問題意識に支えられて、言語教育としての日本語教育の立場を明確に表したものであり、今後の当該分野の発展に大きく寄与するものであると判断する。

上記に記したようにさらに考察されるべき今後の課題があるとしても、本論文は、優れた学術研究として高く評価することができ、本論文を以って博士学位論文に値するものであると判断する。