

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

牲 川 波都季

キーワード

相互評価 自己評価 総合 国語教育 新学力観

1. 研究目的

1989年の学習指導要領の改訂で、学力とは「関心・意欲・態度」であるとする「新学力観」が示された。以来、「“新学力観と評価との関係をどうしたらよいか”という種の課題が、学校現場の直面する問題」(坂本1994:16)となり、教育評価をめぐる議論が盛んになった。

また、1998・99年には、「ゆとり」教育と「生きる力」の育成を最大のねらいとする新学習指導要領が告示された。現場の教師にとって、「新学力観」の評価にもまして「生きる力」の評価は困難な課題であり、教育評価をめぐる議論はますます活発化した。

これらの議論を受けて示されたのが、教育課程審議会の答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」(2000年12月)である。この答申では、新学習指導要領に対応する評価の考え方と具体的な評価の方法が提案されている。そこでの示された評価の考え方とは、知識量だけではなく「生きる力」も評価すること、相対評価から絶対評価へと移行すること、評価方法を工夫改善することなどである。具体的な評価方法の工夫としては、ペーパーテストのほかに作品や面接などで評価すること、生徒児童による相互評価・自己評価などが例示されている。

本稿で取り上げる相互評価システムも、新しい評価方法の工夫の一つとして注目されつつあり、実践例や研究も報告され始めている。ただし、これらの相

互評価の手順は必ずしも一定しない。本稿では、次の3点の要素からなる評価方法を相互評価システムと定義する。

要素 a 一学習者の成果物に対し、本人を含む学習者全員がコメントを述べる。

要素 b 一学習者の成果物に対し、本人を含む学習者全員が評点をつける。

要素 c 学習者による評点が成績評価となる。

以上の要素からなる相互評価を行うことで、結果として、次の3点が達成されることが報告されている(細川・牲川：2001a)。

コメントと評点とを表明するにあたり、

結果 教師の影響から離れた各学習者自身の観点をを用いることができる。

結果 多種多様な観点をを用いることができる。

結果 学習者間で相互の評価を参照することができる。

しかし、細川・牲川(2001a)は、相互評価を行った評価会時の学習者の口頭コメントのみを分析対象としており、学習者の意識に基づいた分析は行っていない。そのため二点の問題が生じている⁽¹⁾。

一つ目は、評価会時のデータ分析だけでは、観察者に見える範囲でしか相互評価のありさまを捉えられず、学習者がどのようなことに留意して評価を行ったのか、なぜそのような評価を行ったのかなど、相互評価の実態が把握できないということである。学習者の意識に踏み込んで相互評価の実態を把握しなければ、結果 ~ の達成の原因が捉えられず、それらの達成を目指した相互評価

(1) 要素 a から c のすべてを満した相互評価の例は細川・牲川(2001a)でしか報告されていないが、類似する要素からなる相互評価により、結果 と とが達成しうることは指摘されている。要素 b と、教師と学習者による成績評価を行った松本(2000)では結果 の達成が見られた。また要素 a を行った柴田・小川(2001)では、結果 の達成が指摘されている。しかし両研究とも、相互評価時のコメントと評点のみをデータとしており、細川・牲川(2001a)と同様の問題点を持つ。

システムの構築に資することができない。

二つ目は、学習者自身が互いの評価の内容や相互評価のシステムに満足していたか否か、具体的に満足・不満を感じたところはどこだったのかがわからないという点である。評価会時のデータ分析からは、結果 ～ が達成されたという結論が導き出された。しかし、学習者が、相互評価システムや互いの評価の内容に満足していなければ、結果 ～ が学習者にとって真に有効であったとは言えない。したがって、結果 ～ が学習者にとっての意義として達成されるためには、学習者の満足・不満点を把握し、それに対応したシステムの修正が必要である。

以上の問題点を解決するために、本稿では、相互評価終了後、学習者にインタビュー調査を行った。その考察を通じ、学習者がどのように評価を行ったのかという相互評価の実態と、システムに対する満足・不満点な点を把握し、相互評価システムの改善案・方法を明らかにすることが、本稿の目的である。

2. 研究対象

2.1. 授業の概要

相互評価が行われた授業実践「日本語表現総合」(以下 日本語表現)の概要を示す。

この授業は、2000年度に埼玉県内の私立大学付属高等学校で実施されたものである。一年を通じ、週一回、連続する2限(1限=45分)を使って行われた。以下では、45分×2限を1回の授業として扱う。

受講者は、高校3年生、14名で、日本語表現 を希望により選択した学習者である。別々のクラスからの参加であったため、開始時に面識のある者となない者が混在していた。

活動の最終目標は、4月から7月までの1学期(前期)と、9月から1月までの2・3学期(後期)の各2期に、それぞれ8000字・10000字程度のレポートを執筆することだった。各期ごとに、教師が「身近な人に話を聞こう」と「 ～ と私」(～ は各学習者が決定)というテーマを学習者に提示した⁽²⁾。

(2) 授業全体の詳細な実践報告については細川・牲川(2001b)を参照のこと。

前・後期各期内の 日本語表現 の展開パターンは以下のようである。

- I 第1回～第2回 担当者が活動内容、テーマ、手順を説明
- II 第3回～第5回 テーマと動機の決定、報告、議論
- III 第6回～第9回 インタビューの実施、報告、議論
- IV 第10回～第12回 レポートの執筆、報告、議論、修正
- V 第13回～第14回 最終レポートの提出、相互自己評価会

2.2. 相互評価の概要

次に、日本語表現 における相互評価システムの概要を説明する。学習者が実際に行った相互評価の主な活動内容は、レポートについてお互いに口頭でコメントを述べ合うというもので、各期末の相互自己評価会（以下、「評価会」）の場で行われた。後期には、口頭でのコメントとともに、評価表に評点やコメントを書くという活動が加わった。以下では、評価表に評点・コメントを書く、評価会時にコメントを述べるという学習者の活動を、特に「相互評価」と呼ぶことにする。「相互評価システム」は、この「相互評価」を含めた、以下の手順全体を指す。

【相互評価システムの手順】

- 前期 第6回 教師が、相互評価によって成績を決めることを知らせる。
- 第10回 教師が、相互評価の評価項目4点を提示する。
- 第13回 教師が、評価会の方法と成績評価の基準を説明する。
- 授業外 学習者が、評価項目に従い、口頭発表メモを作成する。
- 第14回 評価会の実施。
- 後期 第10回 教師が、成績評価の基準・評価項目を再確認する。
教師が、評価表を配布する。後期第1回目の評価会の実施。
- 授業外 学習者が、評価項目に従い、評価表にコメントと評点を記入する。
- 第11回 後期第2回評価会の実施。教師が、相互自己評価表を集め

る。

学期終了後 教師が、全員分の記入済み評価表一覧を各学習者に送付する。

【評価会の手順】

執筆者本人が自分のレポートについてのコメントを発表する。

他の全学習者が順次コメントを発表する。

再度、自分のレポートについてコメントを発表する。

前期（第10回）に教師は、評価会時の口頭コメントと評価表のコメントとは、基本的に評価項目に従って述べるよう指示していた。ただし、必ずしも評価項目に厳密に沿う必要はなく、特定の評価項目に焦点を絞ってコメントするなどしても良いとされた。

3. 研究方法

筆者は、2000年度の授業期間を通じ 日本語表現 で参与観察を行った。そして全学期終了後、参加学習者を2グループに分け、相互評価についてのグループ・インタビューを行った。インタビュー実施日は、2001年3月16日と同年4月4日で、各2時間ずつ行った。参加人数は各6名・4名で、日本語表現 受講者14名のうち10名が参加した。調査は筆者が実施し、インタビューの方法はインフォーマル・インタビューを用いた。

筆者は、全学期を通じて授業の参与観察を行ったほか、授業担当者の代行を1日務めたことがあり、調査対象者とは面識があった。また、調査対象者同士もディスカッションを取り入れた 日本語表現 の中で互いに親しみを感じるようになっていた⁽³⁾。これらの条件により、相互評価システムについての学習

(3) インタビュー調査の際、学習者の一人は、授業において他の学習者を信頼しきっていたわけではないと述べた。その一方で、この学習者は「それなりにやっぱりほかの選択に比べたら全然、信頼感築けたと思う」とも話していた。学習者間の関係にシビアな学習者でさえこのように認識していたことから、今回の活動を通じて、クラスにはある程度の信頼関係が築かれていたと推測できる。

者の率直な意見を引き出すことができたと考えている。

インタビュー・データの分析方法は、まず、データから相互評価システムに対する学習者の意識にあたる箇所を抜き出した。次に、そのデータを、結果～に対応する相互評価の各手順ごとに、相互評価の実態を把握する、相互評価への学習者の満足感・不満感を把握する、さらにこれらの把握によりシステムの改善方法を探るという3つの観点から考察した。

4. 結果 教師の影響から離れた各学習者自身の観点をを用いることができる相互評価では、教師ではなく学習者が成績評価やコメント作成を行う。そのため、相互評価においては教師の影響力が減じ、学習者が自分独自の観点をを用いやすくなると仮定される。評価会時のデータ分析からはその仮定が支持されたが、学習者自身が教師の影響力の減少を歓迎していたのか否かについては明らかにならず、また、学習者の評価の観pointsの詳細は把握できなかった。ここでは、インタビュー・データの考察からこれらの疑問に答える。

4.1. 学習者による成績評価はどのように受けとめられていたのか

日本語表現における成績評価の手順は、まず教師が4項目からなる評価表を配布し、学習者が各項目ごとに3段階で評定をつけ、次に学習者の評定に従って教師が成績評価をつけた。教師が3段階の評定を成績の評点に変換するにあたっては、3段階の「2」を80点とし、その前後を70点から90点までの幅でつけるという基準を設けた。この基準については、相互評価の実施以前に学習者に知らされていた。

(1) 成績評価を学習者が行うことについて

ほとんどの学習者にとって、直接成績評価に関わるのは初めてのことである。にもかかわらず、学習者の多くは、成績評価の手順を告げられたときは少しとまどいがあったものの、「むしろうれしかった」と好意的に受けとめたという。

その理由として、学習者は、授業中にすでに自分たちで意見を述べ合っており「評価自分たちでやるって言われても、そのまま延長かなっていう雰囲気は

あった」からだということを挙げた。意見を述べ合う機会の多い 日本語表現 を受講する間に、自分たちで成績をつけても不思議ではないという意識が芽生えたようである。

また、学習者の一人Hは「もともと、先生が、授業で態度とかでつけたりすんの反対派だった」だから「自分たちでつけるってなると、自分たちで責任をもって、勉強しなきゃっていう気が起きると思ったんで、それいいことだ」と思ったと話した。教師は成績評価に際して「態度」という曖昧な観点をを用いる場合があり、それよりも学習者自身が成績をつけるほうが、責任をもって勉強に臨めるという意見である。この意見は、教師の影響が少ない成績評価を積極的に肯定するものである。

一方で、自分が優れた作品を書いたわけでもないのに、ほかの人の作品の評点をつけるのに遠慮を感じると述べた学習者もいた。他の学習者を評価することは、先のHが述べたように責任を伴うもので、自分の成果に自信がない学習者にとっては負担ともなったようだ。だが、今回のように同じ活動を共にしてきた者が互いの評価者となる場合、評価者自身の成果の良し悪しに関わらず、受け取ったすべての評点が反省と励ましの材料になるという意義をもつ。こうした相互評価の意義を、教師は相互評価に先立って十分に説明しておくべきだろう。

(2) 教師が提示した成績基準の幅について

教師が示した評点の基準については、不満を訴える学習者もいた。

成績の最終的な評点は、1、2学期は一律80点、3学期は70点から90点の幅で教師が付けた。1、2学期は日程の都合で、相互評価より以前に成績評価をつけなければならなかったため、教師の判断で一律80点がつけられることになったもので、このことは成績がつけられる前に、学習者に知らされていた。また、3学期の場合、作品の分量が教師の指定していた分量を上回り、作品を完成させられたら80点ということになっていたもので、最終的には、極端に分量が少ない場合を除くとほとんどの学習者に80点超の成績がつけられた。

このことに対し、何を書いても同じ点数だったのでやる気をなくしたという意見があった。また、Aは、ある作品に対する好き嫌いという差は歴然とある

はずだから、その差を点数の差として、よりはっきりと表してほしかったと述べた。

しかし、点差を明確にするために、評点の基準の幅を広げるとすると、最低点がかかり低くなる。Dは「テストじゃないから、そのなんか何が大事とかよくわからないじゃないですか。だから、それでたぶん、差つけるっつってー、60点とか付けられたら、かえってやる気」がなくなると述べ、点差を広げるべきと述べていたAも「60点代はきついなあ」と応じた。高得点の自信がある学習者にとっては、点差がついたほうが自分の作品の完成度を再確認できるのでよい。だが、日本語表現 は、インタビュー・下書き・教室での議論・最終レポートと困難な過程から成り立っており、活動の過程全体を極端に低得点で評価する根拠は乏しい（活動過程の点数化の問題については次節（3）で論じる）。そのため、インタビューでは、学習者から、点数差の開きを求める強い声は上がらなかった。

また、学期中に作品がうまく進んでいなかった学習者は、点数差がつかないことを知って「ラッキーって」思ったと話した。点数差があまりつかないことは、全員に一定の安心感をもたせ、作品の作成にそれぞれのペースで取り組む余地を与えるものと考えられる。それ以外に、「点数は別に一律でも全然かまわない」という意見もあった。このことから、点数差の開きは、学習者が成績評価に満足するための必要条件ではないと考えられる。

作品や議論を評価する今回の相互評価システムでは、一定の活動過程さえ踏めば、作品の提出・未提出などの歴然とした相違以外に明瞭な点数差を設ける根拠は乏しい。教師は、相互評価以前に、日本語表現 特有の活動と評価の関係について話し合う場を用意するとともに、学習者の意見によっては評点を一律にすることも考慮すべきだろう。

（3）教師が提示した成績基準の最高得点について

評価の最高得点については、教師が90点と定めていた。インタビューでは、このことについて何人かから不満の声がよせられた。自分たちで成績をつけると聞いたとき、高い点数を自分たちでつけられると思っていたのに、最高点が90点だと聞いて不満に思ったということである。また、他の選択授業では、得

意科目であれば90点以上が普通であり、それに比すると低い点数しか取れないので不満だったと話した学習者もいた。成績評価は大学の進学学部の決定に影響を与えるので、こうした不満が出たようだ。ただし、相互評価の時点では不満を感じていた学習者の大半は、今から相互評価時を振り返ると点数差にそれほどこだわらなければならないと思う、と述べた。

一方で、相互評価の時点でも、高得点が付かないことに特に不満は感じていなかったという意見もあった。入学を希望する大学学部に高い成績は不要なので気にならなかった、学部の入学難易度に関わらず、特に不満はなかった、などの意見である。

このように、学習者は、少なくとも学期終了後のインタビュー時には、最高得点が90点どまりだったことはほぼ受容していた。

最高得点が90点であることを受容や、(2)で述べたような、点数差が開かないことを受容には、以下のような理由が考えられる。

かなりの学習者は、困難なプロセスを経て作り上げた作品を点数化することは難しいという意識をもっていた。学習者の一人は、学校の成績を出すために仕方がないから点数化するのであって、絶対点数は付けられない、むしろ点数化できないところに面白みがあると話した。また、別の学習者は、作品を作っていく授業の場合、数学のような答えはないので、作っていく過程をコメントの形で評価しあえる相互評価はよいという意見を述べた。

日本語表現 では、インタビューの結果やレポートの下書きについての議論が繰り返される。そのため、学習者は、成果としての作品だけでなく、苦労して作品を作り上げていく過程をも互いに共有することになる。上記の二人の意見は、活動の過程を数値化することの難しさや、数値化できないことを達成する意義とを、学習者自身が認識していたことを示している。こうした認識が学習者に共有されていたため、点数差が開かないことや高得点が付かないことに、強い反発が出なかったものと考えられる。

ただし、相互評価当時において学習者は大学進学を控えており、高得点が付かないことに強い不満を抱いていた学習者がいたことも事実である。評点の基準を70点から90点ではなく80点から100点にするなど、学習者が納得するよう修正する必要があるだろう。

4.2. 学習者自身の評価基準はどのように作られていたのか

相互評価で何を評価するかについては、教師が、まず大まかな評価の項目（以下「評価項目」と呼ぶ）を板書やプリントで提示し、次に各評価項目ごとの具体的な評価の視点（以下「評価基準」と呼ぶ）を口頭で説明した。学習者は、教師の示した評価項目と評価基準とを受けて、相互評価を行った。

細川・牲川（2001a）は、こうした相互評価において、学習者が教師の説明した評価基準から離れ、独自の評価基準を作り出すことを指摘している。しかし、学習者の内的な評価基準を分析していないため、学習者の評価基準がどの程度教師のそれと離れているのか、またなぜ学習者は自身の評価基準を作りえたのかについては明らかにしていない。ここでは、評価基準についての学習者の意識を考察し、学習者自身が評価基準を生み出すための条件を導出する。

ここで断っておきたいのは、本稿では、評価項目を設定するのは教師であることを前提に議論を進めるということである。筆者は、教室の実践の基本理念は教師が担うべきだと考えており、評価項目を理念の一つの体現として位置づけている。学習者自身の要望により、評価項目を改良することはありうるが、基本的には、教師が責任をもって、自らの理念を評価項目の形で開示すべきである。その上で、その評価項目のより詳細な内容にあたる評価基準については、学習者自身が評価の結果に納得できるように、学習者の考えを大いに取り入れる必要があると考える。したがって、以下では、教師が評価項目を提示した上で、その評価項目の下位に作成される評価基準に関し、学習者がいかに関与しうるかを主な問題とする。

（1）評価項目の問題点への気づき

今回、教師が、評価項目として提示したのは以下の4点である。

レポートのオリジナリティ（固有性） この人にしか書けないレポートか

記述内容の充実 インタビューの中身とその記述は充実しているか

論理的整合性 動機と結論は一致しているか

議論の受容 クラスでの議論や意見を取り入れることができたか

学習者は、基本的にはこれらの4点にしたがって、相互評価当日に互いの作品にコメントを述べ、また「相互自己評価表」と名づけられたプリントに評価項目ごとに3段階の評点とコメントを書いた。

まず、 の「議論の受容」に関して、自分の作品に対して言われた意見を聞くのに精一杯で、ほかの学習者同士がどのような議論をしていたかまでは覚えていられないと述べた学習者がいた。その結果、この学習者は、 の評点はほとんどの人に「2」を付けたということである。議論の受容のありようは、観察者である筆者や教師にはよく見えるが、作品を書いている当事者には見えにくい場合がある。

ただ、日本語表現 は、自分で他者の作品について意見を述べたり、その意見によって作品を修正していく活動を重視しており、その理念に即すと議論の受容は不可欠な評価項目である。また、授業は全て文字化の上、E-mailで学習者に配布されており、学習者は授業での議論を読み返すことができるようになっていた。時間が許ささえすれば、相互評価前に他の学習者同士の議論を振り返ることは可能である。相互評価前に時間が不足していたという意見を述べた学習者もいたことから、時間を十分に取って、教師が議論の振り返りを促しておけば、この点は改善できるだろう。

と については、抽象的でわかりずらく評価が難しいという意見があった。特に「レポートのオリジナリティ」に不満が集中した。オリジナリティという表現はとても微妙でわかりずらい、だいたいオリジナリティとは何なんだといった意見である。教師は、授業中、オリジナリティとは何かについて繰り返し説明していた。しかし、その説明は量的に不十分で、内容的にも抽象度が高く必ずしも一貫しているとは言いきれないものだった。さらに、誰にとっても「オリジナリティ」という評価項目を明確に定義することは難しい作業であろう。そのため、学習者は、オリジナリティを何をもって評価すればよいのかに非常に迷ったと考えられる。この問題については、次の(2)で論じることにする。

(2) 評価基準をめぐる葛藤

4つの評価項目のうち、教師は、授業中に、とりわけ「レポートのオリジ

ナリティ」を重視せよと述べていた。また、学習者自身も評価会当日に、オリジナリティを最も重視して評価したと発言しており、今回のインタビューでも、この評価項目に議論が集中した。したがって、以下では、特に評価項目についての評価基準を取りあげる。

教師は、学期中にオリジナリティについての評価基準を繰り返し説明していた。インタビューでは、学習者の評価基準がこの教師の説明に影響を受けていたことがわかった。

たとえば、Aは、ある作品のオリジナリティを「1」と評価した理由を、執筆者がテーマを選んだ個人的な動機が伝わらなかったからだと話した。個人的で切実な動機によってテーマ選択をしたほうがよいということは、オリジナリティを生むポイントとして教師が何度か述べていたことである。Aは、この教師の説明をほぼそのまま受け取り、自らの評価基準としていた。

ただし、授業中の教師の説明は必ずしも一貫しておらず、抽象的な説明も多かった。そのため、インタビューでも、オリジナリティという評価項目がわかりにくいという意見が出されたわけだが、そのわかりにくさが思いがけない逆効果を生んでいたこともインタビューから明らかになった。それは、わかりにくさゆえに、各学習者に、評価基準を編み出す際にさまざまな葛藤が起り、その結果、オリジナリティをはかる自分なりの評価基準の創造が促されていたということである。

たとえば、教師は、前期の初めに、人の考えていることは一人一人異なっていて当然である、そして、その考えていることの固有性を表すためには、一般的な考え方とは異なるものを表現していかなければならないと述べていた。しかし、学習者の何人かは、インタビューの際、人の考えは一人一人異なって当然なのだとしたら、その考えをそのまま書けばそれでオリジナリティのある作品だと言える、だから、あえて一般的な考え方と異なるものを目指さなくてもよいのではないかと指摘した。また、学習者の一人は、インタビューの時、強い口調で「オリジナリティってなんなん」と評価項目への疑問を吐露した。

これらの学習者の発言からは、学習者が教師の説明に肯んずることができず、オリジナリティをめぐる激しい葛藤を感じていたことがわかる。だが、その葛藤状態のままでは相互評価の際に評価ができないから、学習者たちは、

独自に評価基準を生み出して評価に臨むことになった。学習者独自の評価基準をインタビューから分析すると、たとえば、自分の意見と大きく異なっている、文章を読んでその人が書いたとわかるくらい独特な文体である、作品には表されていないが授業外で話したことからその人の意見が伝わった、などである。これらはいずれも教師の説明からは出てこない評価基準である⁽⁴⁾。

つまり、学習者の評価基準は、教師の示す説明によってある程度は規定されていたが、その一方で、学習者は独自の評価基準と言えるものも作り出していたということである。その原因としては、教師の提示した評価項目が「オリジナリティ」という、多義に解することのできるものであったこと、教師の評価基準についての説明が量的に不足していたこと、教師の評価基準についての説明が質的に一貫していなかったことなどが考えられる。今回の相互評価では、これらの3点が複合して評価基準をめぐる葛藤を引き起こし、独自の評価基準の創造をもたらしたと推測される。

ただし、3点目の、教師の説明の質的な一貫性のなさについては、教師が意図的に一貫性のない説明を行うとすれば、それは学習者の思考を促すための支援というより学習者を愚弄する行為である。したがって、学習者自身の評価基準の創造を促すために、実践の環境作りを行う教師として可能なことは、評価項目についての説明を最低限に抑え、多義的な解釈を許容する評価項目を設定することだと考えられる。

5. 結果 多種多様な観点をを用いることができる

相互評価システムでは、学習者全員が評定を付けコメントを述べるため、多種多様な観点からの評価が可能となる。ここでは、多種多様な観点からの評価とは、各学習者間で評価基準が異なること、クラス全体として肯定的評価と否定的評価が存在すること、一学習者が複数の評価基準を用いていることであると定義し、学習者はそのような多種多様な評価の存在をどのように受けとめて

(4) 新井(1994)は、「教師には見えない教室外において子どもが発揮している教育の潜在的機能は子どもの相互評価によって測られているのではなかろうか」(pp. 92)と述べ、教師の教育目標とは異なる、子ども独自の学習を評価しうる点に、相互評価の可能性を見ている。

いたのか、また、学習者は多種多様な評価を実際にどのように行っていたのかについて考察する。

5.1. 各学習者間で異なる評価基準はどのように受けとめられていたのか

一人の人間が評価するのとは異なり、相互評価システムでは、学習者ごとに全く異なる評価基準が生まれる可能性がある。細川・牲川（2001a）でも、相互評価において、同じ一人の成果に対し、複数の学習者が全く異なる評価基準を用いて評価していたことが指摘されている。多種多様な評価基準の存在は、一つの成果に対してその長所や短所が多角的に示されうるということで、相互評価システムならではの醍醐味といつてよい⁽⁵⁾。だが、インタビューでは、そうした学習者間の評価基準の相違を受け入れていない学習者もいたことがわかった。

特に、評価項目 のオリジナリティの評価基準をめぐるのは、インタビューの際、AとBの間で激しいやりとりがあった。Bが、文体が面白い感じで書いているかを評価基準とすべきだと発言したのに対し、Aは「それは別に評価すべきじゃない」と断言した。それに対し、Bはわずかに怒りをにじませながら「やそれはあるよだって。書き方だって、普通に、なんとかでしたなんとかでしたって、そんなこと書かれてもつまんねえじゃん」と反論。しかしAは「でもそれは俺は評価すべきじゃないと思う。それは、あくまで、表面的なことだから」と、文体を評価基準に入れるべきではない理由つきで再び反論した。またAは、文体で評価した人にはもっとちゃんと作品を読めと言いたいとも発言した。

教師から、日本語表現 では、文章の技巧にはあまりこだわらず、内容に

(5) 日本語表現 の担当者である細川は、第2言語としての日本語教育の評価をめぐる論文（細川：2002）の中で、評価項目の範囲内で評価するため、各学習者の評価の観点は「ズレ」ておらず、評価の結果が「ほぼ一致」として、評価の観点と結果の一致を肯定的に記している（pp. 110, 112）。しかし、日本語表現 に関しては、本稿5.1. で取りあげるAとBのやり取りや、後期の評価表の評定の結果が示すように、必ずしも評価の観点や結果は一致しているわけではない。むしろ、筆者は、各学習者間の評価基準「ズレ」こそが、多様な評価基準の存在の証であり、相互評価の意義であると捉えている。

重きを置くという方針が伝えられていた。文体は表面的だとするAの発言は、この教師の説明の影響が大きいと推測できる。その一方で、Bのように、文体のこだわりを評価したいと強く考えている学習者もいる。教師の提示したものと異なる評価基準を持つことは、結果 「教師の影響から離れた各学習者自身の観点をを用いることができる」の達成を示している。だが、たとえ教師とは異なる評価基準を創造したとしても、学習者が互いにその評価基準に納得できないと、妥当ではない評価が行われたと感じ、学習者は相互評価の結果に不信感を抱くことになる。

その解消の方法には三つの手順が考えられる。一つ目は今回のインタビューでAとBの間に起こったようなやり取りの場を、相互評価以前に設けること。これにより、互いの評価基準の相違が明らかになる。二つ目は、そのやり取りで互いが納得できた評価基準を、評価項目の下位項目として評価表やプリントに載せること。相違を納得した評価基準を、目に見える形で公開することが不信感の発生を防ぐ。三つ目は、評価表の下位項目欄に「その他」欄を設け、学習者に、互いに納得しあえなかった評価基準を採用する自由を与えることである。公開の形をとれば、たとえ相手の評価基準に納得はしていなくても、相手の立場がわかるので、一定の留保のもとで評価を受けとめることが可能になると考えられる。

5.2. 肯定的・批判的なコメントや評定はどのように受けとめられていたのか

学習者は、自分以外の13名から評価会でのコメント、評価表でのコメント・評定によって評価を受けた。こうした評価には肯定的なものと批判的なものが含まれていた。以下では、それらに対する学習者の反応を考察する。

(1) 肯定的評価について

多数の肯定的な評価を受けた学習者は、自分に与えられた評価を低く見積もる場合があった。たとえば、後期にゴスペルについての作品を書いたDは、ほとんどの学習者からオリジナリティが高いと評価された。インタビューでDは、他の学習者から高い評価を得た理由について、「ゴスペルっていうと、なんとなく名前聞いたことあるけど、あんまりよくわからないみたいな人がい

て、それに興味をもってる人がいると、それだけでちょっと違う世界知ってるなみたいなことは思われがち」だからだと述べた。さらに、作品の内容自体は一般論であり、自身ではオリジナリティを「2」にしたと述べた。

Dには、たとえ高い評価を得ていたとしても、その理由は他の学習者がテーマの目新しさに惑わされたからだという意識があり、高い評価に必ずしも満足してはいない。同様の意見はほかの数名の学習者からも出された。肯定的な評価のみで、自己評価に見合った批判的な評価を得ることができないと、学習者は物足りなさを感じる。

その一方で、厳しい評価を予測して相互評価に臨んだ学習者が、思いがけず肯定的な評価を得た場合、満足感を得たこともわかった。Cは評価会で厳しいコメントを受けたが、評価表での評定は自分が予想していた以上に高くてよかったと思った、と述べた。

ただし、Cは続けて「それがいいとは、別に思わなかった。ほんとに思ったとおりじゃあつけてくれたのかな」とも思ったと話した。評価会の際、Cの作品に対し厳しいコメントが集中した。そのため、学習者の中には、評価表の評定をあえて高めにつけたという者がいた。評価した側にとっては、そうした評定はCに対する「フォロー」なのだが、評価された学習者にとっては、評価の妥当性への不信感にもつながる。単なる「フォロー」以上の根拠がなければ、評価された学習者はその評価を妥当だと確信することはできない。ある評価を下す根拠を各学習者にしっかりと考えさせ、評価に際して、そうした根拠を表明させることが必要である。

また、肯定的なコメントを得たにもかかわらず、学習者がその内容を非常に不当なものと思っていた場合もあった。

Aは、「辛口のコメントはしょうがないんですけど、Mの評価は、「いろいろ大変だったにしては、いいレポートができたと思う」とか書いてあって、ふざけるな」と感じた」と述べた。肯定的な内容であったにもかかわらず、評価表のMのコメントにAは強く反発している。その原因は「いろいろ大変だったにしては」というMの表現にある。他者との付き合い方を作品のテーマに選んだAは、作品を書きあげるまでに、非常に悩んでいたようだった。深い悩みを経て書き上げた成果へのコメントとしては、Mの表現が不当に軽々しく感じられ、

Aは一種のショックを受けたと考えられる。

長時間をかけて作り上げた作品を評価するとき、コメントや評定に慎重になるのが当然である。だが、被評価者にとって不当だと感じられる評価が述べられる場合もある。慎重な評価を促す教師からの説明や、相互評価の意味を考えさせる話し合いの場が、ここでも要されるだろう。

肯定的な評価を得ることがそのまま評価への満足感につながるわけではない。学習者にとっては、自己評価に見合った批判的な評価や根拠のある評価、また努力の過程に配慮した評価が妥当性を持ったものだとして認識される。

(2) 批判的評価について

自分が批判的な評価を受けたことについて、不当性や不快感を訴えた者はいなかった。

たとえば、批判的なコメントをたて続けに受けたCは、そうした評価は予想していた、「批判されても、それはちゃんと読んでくれてるってことなんで、それなりにありがたい」と発言した。筆者は、後期の評価会当時、Cに厳しいコメントが集中的に投げかけられるのを見て、Cはきっと大きなショックを受けたに違いないと考えていた。しかし、インタビューでわかったことは、学習者はこうした批判的コメントを驚くほど冷静に受け入れていたということである。

自己評価に見合うものであれば、非常に厳しい評価を得たからといって、学習者がショックを受けることはない。むしろ、批判的なコメントは評価者が作品をきちんと読んだ証であり、Cは「そういう機会があったのがすごいよかった」と述べた。

また、自分にとって納得できない評価や批判的な評価があっても、それによって自分の作品が否定されたとは思わなかった、逆に、そういう意見もあるのか、よく意見を言ってくれたと思ったという意見も聞かれた。学習者は、評価コメントが自分の考えてきた評価とずれたものであっても、意外性のある意見として受け入れる余地ももっている。

5.3. 批判的な評価はなぜ可能となったのか

日本語表現 で交わされたような批判的な評価が、すべての相互評価システムで生まれるわけではない。柴田・小川(2001)の相互評価システムでは、肯定的なコメント以外に批判的なコメントもあったことが報告されているが、作品の修正につなげるために不可欠であるにもかかわらず、肯定的なコメントに比べると批判的コメントは少なかったと述べられている。

しかし、日本語表現 では、前述のように、一人の成果物に批判的なコメントが数多く寄せられるなど、積極的に批判的なコメントが述べられていた。ここでは、なぜ日本語表現 の相互評価において批判的な評価が可能であったのかを考察する。

(1) クラスの雰囲気

まず、批判的な評価をしてもよいという雰囲気がクラスに作られていた。

インタビューで、ある学習者は、教師がこの授業では批判的な意見を言ってもいいと話していたので、批判的なことを言ってもいいと考えた、と述べた。実際に、教師は授業の際、批判的な意見は悪口ではなく、作品をよりよいものにするために言うもので、どんどん述べ合おうと話していた。

こうした教師からの促しがきっかけとなり、日本語表現 では互いの作品の直すべき点をコメントしあうことは日常的になっていた。Aは、クラスで話し合ううちに、「相手を批判しても、そんなに切れたりするやつはないと」わかったと述べた。またEは、特に後期はそうした議論に慣れて「ほかの選択授業とは全然違って、すごい辛いことでもばしばし言う」うようになったと発言した。そして、相互評価までに、「ここは、そういう場(=作品の良い所や悪い所を言い合う場 筆者注)なんだっていう意識がたぶんみんなにできてた」から、批判的な評価が可能になったと話した学習者もいた。

教師が批判的な意見の意義を述べていたこと、また、普段のディスカッションを通じて、クラス全体に批判的な意見を言ってもかまわないという雰囲気が広がっていたこと、これらが批判的な評価を可能にした一因だと考えられる。

(2) 批判的な評価をした側の意識

ここでは、批判的な評価を述べた学習者が、そうした評価を下すことにどのような意識を持っていたのかという観点から、批判的な評価が可能になった原因を明らかにする。

まず、学習者は、批判的な評価を、作品を認めた上でのアドバイスだと捉えていた。評価会の際、見学に来ていた大学教員は、このクラスでは今の高校では考えられないほどの辛口な意見が交わされておりとても驚いた、と感想を述べた。インタビューでは、この感想について、Dが「相互評価やっているときは、辛口なこと言ってるとは、なんとも思ってなかった」と発言した。第三者から見れば、相当辛辣な批判が交換されているように感じられるのだが、当事者にそうした意識はない。Dはその理由を「辛口じゃないっていうのはその、作品自体を否定してないから。その作品は認めた上で、ここはちょっとおかしいと言った」からだと話した。

また、自分には批判的な評価をする権利があると考えていた学習者もいた。たとえば、自分が真剣に作品に取り組んだのだから、他の作品に批判的なコメントを述べたり、低い評点をつけたりしてもかまわないと思ったという意見が聞かれた。こうした学習者の意識も忌憚のない評価を可能にしたと考えられる。

さらに、学習者は、批判的な評価が生まれるのは、成果を真剣に読み込んだ結果として当然のことだという意識もっていた。十分な時間をかけてきちんと作品を読めば、長所と短所が見えてくるのは当たり前だ、だから批判的な評価が出てくるのは当然であるという発言があった。

これらの三点の意識を持つことにより、批判的な評価が率直に述べられたと考えられる。

(3) 批判的な評価を受けた側の意識

5.2.で述べたように、学習者は、批判的な評価を積極的に受け入れる余地を持っていた。学習者は、根拠もなく高い評価を得るよりは、しっかりと作品を読んでもらった上で、批判的なコメントや評定をもらったほうがよいと考えている。

また本節(1)で述べたように、クラス全体に、批判的な評価を言い合う場であるという雰囲気が広がっていた。その雰囲気は、学習者が、自分も批判的な評価の受け手になるかもしれないことを学習者に予想させただろう。

批判的な評価を積極的に受け入れる意識と、批判的な評価への心構えがあったために、学習者は互いに率直な評価を述べることができたと考えられる。

5.4. 一学習者内の複数の評価基準はどのように運用されていたのか

インタビューでは、一人の学習者が複数の評価基準をもち、またそれらの評価基準を評価対象によって使い分けていたことも明らかになった。

たとえば、Jは、普通の意見しか書いていない作品であっても、自分には書けないような面白い文体が使われていたら、オリジナリティを評価したと発言した。また、J自身が納得できないほど独特な主張が書いてある作品については、そのことをもってオリジナリティがあるとみなしていた。さらにJは、あまり明確な主張が作品に表れていなくとも、悩んでいる過程がよくわかったり、授業外で非常に苦労していたことがわかっていた場合には、それらをオリジナリティの一部として評価したと述べた。

つまり、Jは文体・主張・過程・授業外の様子という4つの評価基準を持っており、評価対象によってそれらを使いわけていたということになる。実際に、後期の相互評価において、Cの作品に対しては、ほとんどの学習者が厳しいコメントをしたにもかかわらず、Jだけは肯定的なコメントを述べた。インタビューでわかったことは、Jは、Cと授業外にも話をしており、作品には書かれていなかったが、Cなりに自分の意見を持っていると知っていたため、肯定的に評価したということである。

複数の評価基準を持つことにより、一つの作品を多角的に捉え、各成果の長所を拾い上げることが可能となる。その際にも、5.1で述べたように、評価を納得して受け入れられるよう、評価表にそれぞれの評価基準を公表させることが大切である。

6. 結果 学習者間で相互の評価を参照することができる

コメント・評価の参照と変更はどのように行われていたのか

学習者は、評価会の前に、前期はメモの形で、後期は評価表に書いて、コメントや評価を準備していた。その上で、評価会当日、互いのレポートに対してコメントを述べた。この際、学習者は、評価会前に準備してきたコメントや評価を、他の学習者が述べたコメントを参照して変更する場合があった。ここでは、評価の参照と変更がどのように行われていたのかを、以下の3点から論じる。

6.1. 評価の参照による修正はどのように行われていたのか

学習者は、他の学習者によるコメントの妥当性を自分で判断し、その上で、選択的に自分のコメントや評価を変えることがあった。

たとえば、EやGらは、自分にはない視点が他の学習者のコメントにあった場合、その視点が優れていると思えば取り入れ、自分のコメントを変えたと話した。ただし、Eは「やっぱ言っとかなきゃいけない、部分とかもあると思う」から、他の学習者のコメントを聞いたからといって、自分が準備してきたコメントを大幅に変えることはしなかったとも述べた。

学習者は、他の学習者のコメントが優れた視点をもっていると判断した場合には、それを取り入れるが、自分がコメントすべきだと確信していることについては、他の学習者のコメントいかにかわらず述べている。他のコメントから一方的に影響を受けたというより、コメントを参考にして、自らの判断で自らの評価を修正したということができる。

6.2. 評価の参照による調整はどのように行われていたのか

学習者は、自分が準備してきた評価が妥当であり、かつその評価が他の学習者と同じ評価であっても、評価会の当日に、あえて自らのコメントや評価を変える場合があった。ある作品に対して厳しいコメントが続いた場合である。

たとえば、後期の評価会では、Cに厳しい評価が集中した。Bはこのときの自分のコメントについて、「フォローした。だって（コメントを言う順番が筆者注）最後なんだもん。……みんな言いすぎで死ぬぞと思ったから」と発言

した。「だって最後なんだもん」という言葉からは、実際にはBもCの作品に否定的評価を下していたにもかかわらず、順番が最後だったため、あえてコメントの内容を変えたことがうかがえる。

また、一作品に対するコメントが総じて厳しいものであった場合、評価表の評定を高めにつけなおすという調整がなされていたこともわかった。評価会でのCに対する口頭コメントが全体的にかなり厳しいものだったので、もし全員がそのコメント通りに評定をつけるとすると、評定はとても低くなる、だから自分は高めにつけようと思ったと発言した学習者がいた。他の学習者が実際に何点をつけるかはわからないのだが、この学習者の場合、Cに対する評定が低くなることを見越して、自分は高めの評定をつけたということだ。

前述のように、学習者は、批判的なコメントや低い評定を、互いの成果を誠実に評価した結果だと認識しており、これらの評価は全く否定されるべきではない。だが、評価が批判的なもの一色となれば、学習者はコメントを受け入れる余地を失ってしまう恐れがある。Bらの調整は、批判的なコメントで学習者を追いつめないための、学習者独自の工夫だということができよう。

6.3. 評価の参照によってどのような影響を受けていたのか

学習者が他の学習者のコメントに強い影響を受け、自分の意図に反してまで、コメントや評定を変えていた例もあった。

CとFは、自分がある作品を高く評価していても、もしほかの学習者がほぼ一致して低い評価をしたならば、最終的な評価表のコメントや評定を低く変えたと話した。その発言の際、「妙に合わせちゃう」「意外と流されて」といった表現を用いたことから、CとFにとって、評価の変更は本意であったことがわかる。

特にFの場合、相互評価だけでなく、ほかのディスカッションの場でも、自分の考えをはっきりとは言えなかったようだ。Fは普段のディスカッション全体を通じて「いろんな人のこう読んで、なんか感じるものはあるんだろうけど、なんか何感じてるのかわかんないっていうか、意見が言えない」と発言していた。こうした学習者は、たとえ他の学習者の評価に妥当性を確信しておらずとも、自分とは異なる評価が多数であればその影響を受け自分の評価を変え

ていた。そしてそうした変更を不本意だと感じていた。

こうした不本意の一つの解決策は、なぜそのようなコメント・評定をするのかを、相互評価の前によく考えさせておくということである。一人一人の中で評価の根拠が明確化されていれば、評価会当日になって、確信のないままに、多数者の評価に流される可能性は減るだろう。ただし、Fのように、自分が感じていることを表現へと昇華させることが困難な学習者もいる。教師はこうした学習者の存在に留意し、「なぜその評価をするのかをメモでまとめてくるように」といった指示を与えるなどして、表現を汲み出す努力をつづけねばならない。

7. 結論

インタビューに表れた学習者の意識の考察を通じて、相互評価システムですでに達成が指摘されている結果 ~ について、学習者はそれらに対して満足していたのか否か、またどのような学習者の考えや動きによってそれが達成されえたのか、達成されなかった場合、どのように改善すればよいのかが明らかになった。以下では、結果 ~ を学習者にとっての達成とするための相互評価システムの条件と改善案をまとめることとする。

7.1. 結果 教師の影響から離れた各学習者自身の観点をを用いることについて

学習者は、教師ではなく学習者自身が評価することを概ね好意的に受けいれている。

一方で、学習者の中には、コメントを十分に発言できない者や、評定をつけることに遠慮を感じる者もいる。そうした学習者にとっては、学習者自身による評価は負担になる。解決策としては、教師による説明や学習者の話し合いを通じて、学習者による評価がもつ意義を共有させること、教師がコメント・評定の十分な準備を促し、評価の根拠を自己確認させておくこと、教師が評価会当日にコメントを促すこと、などが挙げられる。

教師が示す成績基準については、点数の幅が狭いと正当な評価が得られない、と不満に思う場合があり、また最高得点が低いと進学の問題もあり不満足

に感じる場合がある。この解決策として、教師による説明や学習者の話し合いを通じて、点数差については、数値化が困難かつ無意味であるという意識を共有させること、具体的な評点の幅や最高点については、学習者の合意のもと決定することが考えられる。

学習者自身の評価基準については、教師の説明に規定されている部分が多い。しかし、教師が多様な評価基準を許容する評価項目を提示し、かつ教師が説明を最低限に抑えるならば、学習者は自身の評価基準の創造することができる。

7.2. 結果 多種多様な観点をを用いることについて

学習者の多様な評価基準の存在は、相互評価システムの意義の一つである。しかし、互いの評価基準が全く異なっている場合、評価への信頼が失われることもある。その解決策として考えられることは、相互評価の前に、互いの評価基準を述べ合う場を作り、そこで承認された評価基準を、評価表に評価項目の下位項目として掲載すること、さらに評価表に「その他」欄を設け、各学習者独自の評価基準を記入できるようにすることである。

肯定的評価や批判的評価については、まず肯定的評価を得た場合であっても、それが自己評価に見合わない評価や不等に感じられる評価であれば、学習者は評価結果に不信感を抱く。また批判的評価を得た場合であっても、学習者は、それが自己評価に見合った評価である場合や、自分とは異なる貴重な評価である場合には積極的に受け入れる。肯定的評価に対する不信感を減じるには、各学習者に評価の根拠を自己確認させると同時に、そうした評価の根拠を互いに公開し合うことが必要である。また不当な評価を防ぐためには、教師からの慎重な評価の促しや、相互評価の意味を考える話し合いの場が要される。

また、批判的評価が可能となる条件として、次の三つが挙げられる。一つ目は、教師の説明や学期中のディスカッションを通じて、批判的な評価をしてもよいという意識がクラス全体に共有されていること、二つ目は、作品への真剣な取り組み・読み込みの結果として、批判的な評価が生まれるのは当然だとする意識が広がっていること、三つ目は、批判的な評価を、作品の修正などに役立つアドバイスとして積極的に受け入れる意識が形成されていることである。

さらに一学習者内に複数の評価基準が存在し、それらの評価基準が、評価対象に合わせて選択的に使用される場合がある。その結果、評価対象の長所を多角的に評価することが可能になるが、その際にも、評価の根拠を互いに理解・納得できるように、評価表に評価基準として書くなどすることが必要である。

7.3. 結果 学習者間で相互の評価を参照することについて

相互の評価の参照によって、学習者は自身の評価を変える場合がある。他の学習者の評価の長所を取り込み修正する場合には、それによってより妥当な評価が可能となる。また、自身の評価を正当なもののみなしているにもかかわらず、あえて高い評価へと変更する場合は、特定の作品への批判的評価の集中を防ぐことができる。しかし、多数者の評価に影響を受け、自身の評価を変更した場合、学習者には不本意だという気持ちが残る。この解決策としては、コメント・評定の根拠を自己確認させておくこと、また教師が相互評価時に学習者のコメントを汲み出すよう配慮することが考えられる。

8. おわりに

本稿の考察を通じて、結果 ~ が、学習者にとって概ね意義として受け入れられていたこと、また、結果 ~ を成立させる各手順の多くは、学習者によってほぼうまく運用されていたことが明らかとなった。一方、学習者が、手順の一部に対し不満を抱いていたことも判明した。

その解決のために、本稿では、大きく四つの改善案を示した。一つ目は、相互評価システム固有の意義を共有させること、二つ目は、自身の評価に確信をもちうるように、評価の根拠を明確化させること、三つ目は、他の学習者からの評価に納得できるように、評価基準や成績評価などについて話し合い、合意点を探らせること、四つ目は、他の学習者からの評価に納得できるように、互いの評価の根拠を、評価表に評価基準を書くなどして公表させることである。

最後に、結果 ~ が達成され、学習者自身が相互評価システムの意義を十分に認めているにもかかわらず、学習者が教師による評価を強く望んでもいることを指摘しておきたい。インタビューでは、成績評価は学習者でよいが、コメントは生徒とは違う立場の教師からぜひ欲しかったという意見が多数聞かれ

た。その理由として、学習者の評価には不当なものがあるとするもの、あるいは、教師はあえてコメントを言わなかったとは思いますが、それでも学習者の評価には「絶対に不足」があるから教師はコメントをすべきだというもの、さらには、特に理由はないが「やっば」教師のコメントが欲しいというものなどがあつた。これらの発言は、教師のコメントにかける期待の大きさを示すがゆえに、もしそれが発せられた場合、学習者の独自の評価基準や評価の多様性を覆い隠してしまう危険を予測させる。ただし、この危惧については、実際に教師もコメントを行う実践との比較が求められるので、ここでは是非を述べることはできない。

本稿では、結果 ~ を学習者にとっての意義とするために、さまざまな介入やシステムの改善が必要であることを指摘した。現時点での教師側の課題は、自身がコメントを述べるより以前に、学習者が満足できる相互評価システムを構築することである。

引用文献

- 新井郁男、1994、「子どもの相互評価」『教職研修総合特集 新しい評価観読本』111：90-93.
- 坂本昇一、1994、「指導と評価の一体化」『教職研修総合特集 新しい評価観読本』111：16-19.
- 柴田好章・小川亮、2001、「相互評価システムの開発と大学情報科目における利用」『日本教育工学雑誌』25 (Suppl.) : 33-38.
- 細川英雄・牲川波都季、2001a、「「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』19：113-125.
- 細川英雄・牲川波都季、2001b、「表現の扉をひらく 早稲田本庄高等学院「日本語表現総合」(2000年度1学期)の試み」『早稲田教育評論』15 (1) : 261-283.
- 細川英雄、2002、「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に」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15：105-117.
- 松本重男、2000、「チームでプロジェクト活動を行う科目での教育評価 学生の相互評価と教員の評価観点」『日本教育工学雑誌』24 (1) : 93-98.

付記：本稿の執筆にあたり実践担当者である細川英雄氏（早稲田大学日本語教育研究科）と調査対象者から多大な協力を得た。この場を借りて、感謝申し上げたい。なお本稿は、2002年度早稲田大学特定課題「学習者中心主義に基づく日本語教育の実態、および理論的組織化に関する調査研究」（課題番号2002A-131）による研究助成の成果の一部である。