

参加者主体の評価の支援はいかになされるのか

—対話からはじまる支援—

大西 博子

【キーワード】学習者主体・評価規準・評価基準・協働

0. はじめに

筆者は「学習者主体」(1995)概念に基づく教室活動において、「学び手主体の協働による評価行為」を支援する働きをとおして、「評価」そのものとは何かという根本的問いと、それに基づいた教育評価理念における、自らの支援のあり方への問いを探求する。

わたしは、ことばとは他者と関係をむすび、その関係性の中で、自らの価値観を編みなおすための「認識・思考・表現」のプロセスであると捉えている。また、わたしは言語教育において「ことばを介していかに関係を他者とむすび、その関係性の中で自分の考えや価値観を見出し生きていく能力をみにつけること」を教育目標として、そのための学習環境と支援としての役割をとおして実践に関わりたい。

ところで、筆者もふくめ、知識の量でははかりきれない質的な言語能力観をもつ立場の間で、徐々に問題視されつつあるが、論理的考察と実践における研究が、いまだ十分ではないのが「評価」の問題である。目標が、従来のように外在的基準によって測りうる知識の量や正確性ではなく、質的な能力であるということから、従来の教師主導の制度的な評価は破綻をきたし、今その新たな方法論を模索しているところだろう。

筆者は、その語りが「いかに測るか」という語りになっているところに疑問を投ずる。そもそも「評価」とは測る行為なのか、そして教師がその主体であるのか。この疑問を胸に、筆者は今欠如しているのは「評価」そのものへの問いだろうと考える。つまり「なぜわたしたちは評価するのか」という問いだ。この問いなくして「評価をどうするか」という共通の議論の土台は築くことができないだろう。

したがって筆者は実践に前もって、自らの「評価への問い」から導いた「評価の理念」を述べる。その上で「実践における具体的支援のあり方」を実践を介しつつ、探求する。

■ 1. 教育評価の理論

■ 1-1. 評価とは何か

筆者は、評価は「目標を追求する過程において、現状を認識・把握・判断」しそれを介して「改善につなげ、より善い方向に導くための行為」を評価行為であるととらえる。

■ 1-2. 評価規準、評価基準

従来、これらの用語は、予め存在する固定的制度の用語として機能して、評価主体の評価行為と切り離された「規範」として語られてきた。そこでは「規準」はめざすべき目標であり、「基準」はそれらの規範において具体的に何がどうなればよいのかという行動目標であり、これらを外在した客観的なものさしとして予め定めることで学習の発達と判断の基準を容易にしてきた。

しかし、筆者にとって、それはかえって評価の幅を狭めている。なぜならば、ものさしを使って状況を測る便利な道具にすぎないからだ。「評価の規準や基準を何にするか」という語りによく出くわすが、こうした語りは、もっぱら、それらを、教師が学習者の能力を「測る」測定のための道具「ものさし」としてしかみなしていないからであろう。

そうではなく、実践は評価される（測られる）ためにあるのではなく、評価によってより善いものにされるものだ。逆にいうと評価は「測る」ためにあるのではなく、現状を価値判断し「改善」する、つまり実践をより「善いものに改める」ためにあるのだ。

そこで、わたしは評価規準と評価基準は評価主体の評価行為と切り離して考えないものとして捉えなおす。これらは実践に即して評価する主体の評価行為を媒介する「規範的な意識」と具体的な「行動において善いものとして発見される基準」だ。つまり両者は評価主体に内在するものであり、主体と切り離され、ア priori に、客観的に存在しうる「めもり」ではない。特にめざすべき目標が質的なものであればあるほど、目標・規範的意識に伴う「具体的基準」は具体的経験をとおして意味づけかちとっていくしかないだろう。

■ 1-3. 評価主体

筆者にとって、学びの主体は教育に参加するもの全員であり、目標をめざす主体も全てのものである。その点で教師も学習者も学び手である。実践は合理主義的なく目的一手段の公式で語られ得るものではない。目的にむかう過程はあらゆる特殊性にみちており、その状況の中で具体的にあらわれる問題を発見し「改善していく」過程に「評価」行為があるのである。つまり評価主体は目標にむかひめざすものすべての能動的行為だ。

■ 1-4. 「協働」による評価

評価が個人内の評価に終わるならば、その規準、基準は、固定的なものになりやすい。そこで、わたしは、「評価」は他者と表現を共有しあう「協働」で行うべきだと考えている。異なる価値観をもつ他者と共にすることによって、評価の判断も問題解決のアイデアも複眼的になる。またそのことによって、互いの規範的意識は互いの異なりとの出会いによって、各々が自明の規範的意識・基準を更新しうるであろう。

■ 1-5. 支援者のかかわり

初めての実践で、初めての目標にむかって、目標に関して、なんら規範的意識をもたない参加者が、最初から自らの現状を評価することは容易ではないだろう。そのため、目標への方向性やめざすべきものをよく熟知した教師、支援者の導きが必要となる。ひとつは「評価項目」をしめすことで、規範的意識の構築を支援し、目標への方向性を予

めしめす。しかし、それはあくまでも目標を言説化した情報にすぎない。むしろ大切なのはいかに評価者が自ら目標を把握し規範的意識をもち基準を構築するかだ。

また実践過程でも、支援者はともに主体的に評価し、自らの「評価規準・基準」を学習者と共有することで、目標への方向付けを支援することが考えられる。支援者は自らの評価が、「規範」つまりモデルとならないようにしなければならない。支援者、教師のしめす評価が規範と同一視されたらたん学び手は受動的な存在になるだろう。また教師や支援者は自らの評価を過信してはならない。支援者は時には自らの評価規準を評価をとおして示しつつ、しかし自らの評価規準も更新しつづけ、また学習者間の協働的評価を支え促す存在であるべきだろう。

■2. 授業分析

教室実践の対象は、細川の「学習者主体」(1995)概念に基づき設計された早稲田大学日本語教育センター2005年春学期「総合3・6E」。筆者は学部時代、この設計に基づく実践活動に学習者、ならびにボランティアとしてかわり、そこでの経験が、言語を介していったいどのような能力をめざすのかという言語教育観の構築に大きな影響を与えた。その点で、そこで目指されている目標や明文化されている評価のポイントの根底にある言語観や社会観が、筆者にとってめざすべき目標であった。

■分析対象・方法について

- ・研究方法：ここでは参加する複数の支援者が、それぞれの固有の理念や実践における気づきを、支援者間の対話の時間をとおして、能動的に述べ、時には互いの理念に反発や議論をしながら、複眼的な立場から実践をふりかえり能動的に支援に関わった。
- ・参加者：早稲田大学別科生8名 A、K、T、Y、Y*、S、O、T
実習生6名、TA3名、教室設計者1名
- ・教室活動方法：それぞれ自分の好きなテーマを選んで自分にとってそのテーマがどういう存在かをクラス内でのディスカッションをとおして書く。構成は動機・対話・結論・動機では、自分のテーマに対する立場を表現し、対話では自分の選んだ対話の相手と対話し、異なる立場の意見をぶつけ合う対話をとおして、結論においては動機から対話をえて変容した自身の立場を表現する。今回このレポートを中心に互いに評価しあう。A4、5枚～15枚程度
- ・評価環境設計：活動過程における多面的な視点からの相互交渉による自他評価
(メーリングリスト、BBS*ⁱの活用)、相互評価会実施(7月20日)*ⁱⁱ
- ・目標と評価項目：自ら考えを表現し他者と関係を構築する言語能力の育成。評価項目はオリジナリティ・インターアクションの受容・論理的一貫性の3点
- ・分析の視点：自らの評価理念「参加者主体の協働的評価活動」をいかに支援するか。目安として①むかうべき目標の共有と意識付け②学習者の実践内部における内省の促し(メーリングリストも活用した)③実践における評価の表現をひきだし共有を促す。このほかにも支援者自身も自ら評価し、評価の足場かけを行う。学習者の能動的

で協働的な評価活動を促しつつ調整する。しかし既存の方法にこだわるのではなく支援に関わり実践におこる問題点をみつけ分析し、支援のあり方を改善する。

■ 3-1. 分析① (1~3週目)

支援者は、メールや口頭で、「ふりかえり」を引き出し自己評価をうながした。その際目標をできるだけ意識させるようにした。このことによって、学習者T・Sの積極的な自己評価発言がみられた。

学習者Tは、動機文を書き終え、対話へと進むために、対話の相手を探していた。彼女は、対話の相手として、次のような考えを発表した。

対話の相手は、家庭主婦の経験がある女性はもちろん大歓迎ですが、未経験者も大丈夫、要するに、家庭主婦に興味を持って、そしてちゃんと自分の考えを持っている人、特に私の仮説を賛成してくれる人。(2005/05/23テーマ発表シートより)

担当者は彼女の発言に対して、「対話では、自分の意見はかわってもいいから、変わっても、変わらなくても、自分の意見の変化をきちんと言葉で表現したら、論理的一貫性は表される」という評価をぶつける。ここには、担当者にとっての「論理的一貫性」の基準が内在している。その日、彼女はBBSにおいて、自身をふりかえり、次の内省を述べた。

一貫性というのは、(1) たぶん最後の結論まで自分の仮説を堅持しなければならないことだと、私はいままでずーと思っていました。しかし、今日の授業では、やはり先生の一言で、一貫性は実は私の理解したような意味ではないことがやっと分かってきました。(2) 仮説はもちろん重要ですが、相手と対話をしている途中で、自分の考えは多少変わっても大丈夫だそうです。変わったら、どのように変わってきたのですか？変わっても変わらなくても、どうでもいいから、要するに、(2) 自分の考えの流れをきちんと整理して、対話文の中に反映して、それは、一貫性ではないかと、今思っています。(学習者Tの発言 BBSより 2005/05/25)

この「評価規準」は予め「評価項目」としても提示していたため、「クラスの共有された目標」でもあった。そのこともあって「論理的一貫性」を意識して、学習者Tは、自らのレポートにとりこんでいた。しかし、その「規準」に於ける具体的な「基準」はわたしたちは最初からモデルとして、提示しなかった。

「(1) 動機から結論まで自身の意見をかえないこと」を、「基準」としていた彼女は、基準を下線部(2)のように更新し、対話相手を下線部Aにあるように「自身の意見を支えてくれる人がいい」と提唱する。こうして担当者からの評価によって「論理的一貫性」とは何かという問題について、新しい「基準」を更新した。

■ 3-2. 解釈

「評価基準」は実践における文脈において評価者による評価行為によって更新され発見されるのであり、最初から「与える」ものでも、「絶対的な基準」とするものでもないだろう。「論理的一貫性」が大切だといわれても、その「論理的一貫性」の具体的な基

準とは何か、どうなれば「論理的一貫性」があるといえるのかという評価基準は、予めモデルをあらわすことはしない。実践過程で参加者が自らを評価しながら「探求する」と同時に、担当者・支援者からのアドバイス・評価をぶつけあうことによって、「基準」を更新し発見していくのだ。ここに「協働」が起きている。

「客観的な規準・基準」があって、それに依拠して、「教師-学習者」＝「測る-測られる」関係ではなく、「支援者-学習者」は「主観的規準・基準」をぶつけあい、対話によって共有する基盤を探求しあう関係性に変革した。逆にいうならば、客観的評価規準・基準を外在させることはクラス内の対話・協働、また学習者の探究心をそぐこととなる。そうではなく、評価規準・基準は、それぞれの内側にあると捉え、互いに自己評価・相互評価をぶつけあうことによって、「協働」関係により更新され構築されるのである。そのためには、学習者の「自己評価表現」をうながし他の学習者に「共有しあう」ことを調整する支援が必要となるだろう。そして支援者もひとりの主体的な評価者として「基準」をぶつけ、共に基準を探求する姿勢が必要である

そのほかにも、支援者が、学習者の自己評価を「ひきだし」他の学習者に「ぶつけ」、その基準をどう思うかを「問いかける」働きかけによって学習者S・T・Y間の協働による評価基準の構築がみられた。(これについては他稿でデータ分析・解釈を試みる。)

■4. 内省：自己への問い

しかし、こうして見られた学習者の評価行為、協働による基準の探求と更新は、実践過程においてわずかの学習者にみられた事象であった。こうした悩みを抱えながら、しかし、わたしは、自らの支援とその分析のあり方に重大な問題が潜んでいるのではないかと思い始める。わたしは最初にとてた自らの仮説を基準にして学習者間や支援者との評価基準の構築場面に着目してぬきとり、支援のあり方の仮説が正しいことを証明しようとしているのではないだろうか。自らの既成の評価基準に依拠して、実践を評価していたのではないだろうか。わたしは、支援の仮説を構築するとともに、同時に、その仮説を疑うことを忘れていなかったか。

わたしは、学習者の能動的な協働的评价をおこす「支援の方法」を見つけるためではなく自らが「支援する力」を身につけ、同様に学習者に「評価の方法」をあたえるためではなく「学習者が評価能力」を身につけるための支援をしている。わたしは、「支援する力」をつけていきたい。それは「支援方法をみつけ自らの基準にしていくのではなく問題を見つけ、基準を探求しては、それを疑いすすむことに限る」のではないだろうか。そこで、わたしは、参加者主体の協働的评价活動が一部の学習者にしか起こらないことを、自らの問題として、その「改善を探求する」評価をすることにした。

■5. 対話する支援へ（4週～）

5週目、全体での話し合いで、支援者Mは、「メーリングリストで互いにコメントをしあうように」伝えると同時に、学習者からの反応をまったく彼らのことばはつぎのようであった。以下は、5月25日の授業記録である。

(Y:学習者Y A:学習者A)

A:僕はあまり他の人の文章に悪いこととかいいたくない。だって友だちだから。
Y:僕たちは他の人にいいコメントはしてもいいけれども、何か悪いことをいうのはいやだから。
F:でも、もし自分が、いいところばかりもらったらどうですか?
Y:まあ。僕は、いいとかすばらしいとか、そんなコメントはほしくない。するんだったら、具体的にここがこう間違っているとか、そういうミスを指摘してほしい。

学習者AもYも、この時点で評価するということに対して「友だちを傷つけない」という理由で否定的な反応をしめしている。Yはこのクラスの共有した<目標>ではなく自身の規準(ミス)において、具体的なコメントをほしいという意見を述べる。

そもそも、学習者にとって「評価」とは何か、それはいったいどのように認識されているのだろうか。考えてみるとわたしは「このクラスにおける評価」について、責任ある立場をしめしていなかった。つまりひとくちに「評価」をしるといって、このクラスで「評価」をどう捉えどのような意味があり、なぜ評価をしなければならないのかということと共に考え合意を形成することをすっかり抜きにして、一方的な支援におわってしまっていたのだ。いや、それどころか、自らの基準に依拠して「測る評価の目」をもちつつ支援をふりかえていた。もっと学習者の声をききたいと思う。

ちょうど、6月22日、相互自己評価会ii*を前にして、学習者Yの「相互自己評価活動に賛同しません。」という授業中の発言をきっかけに、7月6日、支援者同士で話し合いがなされた。支援者側における話し合いの結果、次のような合意形成をした。

評価とは教室というひとつのコミュニティにおいて共有された目標にむかって共に学ぶ。その過程で互いに自他の活動を内省しながら共に評価の基準を築き上げる。最終的な相互自己評価活動は、それぞれの評価の基準をとおして他者の文章をよみ、感じたことを表現する、あるいは他者評価をうけて自己をとらえなおす大切な言語活動である。

7月6日活動時に学習者に上記の立場を提示した。(以下データはすべて7月6日授業記録より抜粋。)

■5-1. 分析2:責任への問い

支援者による立場提示のあと、「評価についてどう思うか」という問いかけに示した学習者の反応は次のようであった。

A:やっぱり、つらいとおもうけれども、成績をつけることは先生の仕事だと思う。
U:先生に成績をつけてほしい。
K:わたしは、評価はいいけれども、成績は先生がいい。
Y:問題はわたしたちが評価すると主観的です。くだらない評価をみんながする可能性があります。悪いことがおきる。みんなばらばらで、いろんな評価をします。でも先生は教える教育をきちんとうけてきているので、先生はするべきです。

学習者は支援者らが提示した「評価」の意義はみとめつつ、その「主観性」への懸念

をしめた。またここでは「相互自己評価会」でのコメントだけではなく、点数化をも学習者がおこない、それが「成績」となることについて否定的であった。

しかし、学習者Yが次の発現を述べた後、教室の議論は意外な展開をみせる。

Y：先生はやはり、権力をもっていると思います、僕は責任を先生にもってほしい、この方法だと、みんなに権力がわけすぎて危険だとも思います。もしくだらない評価をだれかがしても、誰をも攻めることができません。だから、

A：Yさんがいっているのは・・・responsibility・・・

Y：責任？あっはい。そうです。

A：責任は教師がもつ。それはよくないだろ。僕たちは大学生だから。もう子供じゃない。先生にばかりたよるのはよくないと思う。だから僕たちは受身の教育をうけるんじゃないから。

U：もちろん責任は先生だけではない。わたしたちだってもっていると思う。

Y：最終的な責任は先生ですか？それは違うと思います。わたしたちはきちんと学びにきているのですから。

A：僕はあまりreceptiveな学習は好きじゃない。だからこの授業を選んだ。だからもっと自由に考えたいから。だから僕B（総合）を選んだ。だから、僕の考え方はかわる。

学習者たちが「責任」というテーマを手にすることで、徐々に彼らの学習観としてのブリーフがゆれうごきはじめるのがわかる。しかしYは自分の立場をしめす。

Y：①だってみんなの評価は主観的であり教える教育をうけていないんですから

A：まって、Yさんのいっている、教師の方がただしいというのは、成績？評価？__

Y：どちらもです。僕たちの評価はいろいろすぎると思います。だからよくない。

A：②それは違う。僕は評価はどちらも大切だと思う。教師が違うのは視点が変わるだけ。

U：でも、先生の評価の方がただしいと思う。

A：僕は違う。どちらも大事。なんかYさんの意見をきくと、先生が普通の人じゃないみたい。先生はふつうの人だろ？

Y：今、僕は整理をしている。

<学習者の評価は①主観的であり教える教育をうけていないからだ>という学習者Yの立場に対して、学習者Aの意見は鋭く対立する。(下線部②)

学習者Aは、学習者と教師の関係性に着目し、双方に所在する責任や能力は対等であるという強い主張をしつづけた。それに対して学習者Yは「今僕は整理している」といしながら深く考え込み、次の発言をした。

Y：もちろん、このクラスなら評価はうまくいくとおもいますが、人間ですからうまくいかない場合もあります。そういった場合は先生に頼りたいです。

そこで、それまでずっと議論を見守っていた設計者が自らの責任の立場を述べる。

H：すべての最終責任は自分がつ。成績を学校に提出するのは僕。僕はこのクラス全体の責任を外部に対してもつ。でも、この中できちんと評価について解決してほしい。僕がいたいのは、それまで、納得するまで学習者間できちんと議論をして、評価をしてほしい。この中で問題はみんなまで納得するまで話し合って議論して解決してほしい。

つまり、最終的な学校へ提出する成績の責任、外部への責任、に関してはそしてこのクラスの設計者がつが、ここでは相互自己評価で、納得いくまで議論を重ね評価しあい5段階の評定もつけてほしいという立場表明である。学習者Yはここでやっと安堵の言葉をもらす。

Y：相互自己評価はみんなの評価をする権力。そして最後の最後の責任は先生。

F：じゃあ、最終的な成績の責任は先生だけれども、それまでのプロセスはみんなの責任で納得いくまで評価をだすことでいい？

Y：はい。先生が権力がなくて最初はおもっていたけれども、今はちがうことがわかった。先生は権力があるんですけれども、できるだけ、使わないようにしているんだったら、それで納得します。はっきりと教えていただいて、権力は先生ももっている、責任は先生ももっているということがわかりましたので、納得します。まあ、このクラスなら悪いことはおこらないと思うので、みんながくだらない評価をせずに、成績がきちんとすればいいとおもいますが、やはり人間だから、もしくだらないのがでたら、わたしは、先生に責任をもってほしいと思う。

■ 5-2. 解釈2：学び手も支援者・教師もみずからの責任をもつ

最終的な相互自己評価会は「成績」という両義性をももっているがゆえに、このような「コメントとしての評価」は自分たちの責任でよいし、その意義も認めるが、同時にそこでの点数化も学習者が担ったため、それが、学校への説明責任としての「成績」となることに、責任の重大性を抱え、かえって評価することの不安感をもっていることがわかった。これは設計の見直しと、能力としての評価だけではなく、成績としての評価をいかに捉え意味づけるのかという筆者の課題を残した。もし学習者が成績となる段階評定まで、になうのであれば、過程における評価「基準」の構築と合意形成はもっとシビアなものになるべきであり、最終評価においては、それぞれが自分の評価基準に責任をもち自ら下した評定への理由を論理的に述べる責任をもつべきだろう。

また、教師と学習者の「権利」「責任」とは何かということを考える新たな課題をあたえてくれた。「責任」について学習者Tはこう述べる。

T：僕たちはきちんと、納得がいかなかったら、理由を問う権力をもっているとおもいます。もし、気にいらなかったら、どうして？と聞く。そしたら。きちんと述べる。ここが足りないからとか、そういう。(中略) 評価をする人の上に責任があるとおもいます。それは、きちんと理由を述べて、なぜ、ここがいいのか、またなぜここが、わるいのか。(中略) みんなは、クレームをつける権利をもっているとおもいます。

そしたら、僕はその理由をきちんと説明する責任があります。

学習者Tの発言は、自分の考えを他者に伝えること、評価をすることの「責任」とは、論理的な意見を述べた上で相手を納得させることだということを示している。同時に教師や支援者も、自分の立場と在り方と活動理念を学習者と共に対話し論理的に共有し、納得しあう責任をもつだろう。

■ 6-1. 分析3：ピリーフの変容

A：やはり、僕たちは先生との関係が、もっと、かわってきたと思う。関係は大切だ。僕は自分たちで評価をすることは大切だと思う。

学習者Aは<教師と学習者との関係性>に関して以上のように自ら述べた。彼は4月の時点でも他の学習者への評価を否定していたし、この日も、当初は評価をすることは教師の「仕事」であると述べていたが「責任」というキーワードをもとに彼の認識は変容し、能動的に評価に対しての姿勢をしめすとともに「学習観」をも変容させている。

■ 6-2. 解釈3：ピリーフを固定的にとらえない

学習者のピリーフとは生態的ではなく、常に変容しうるものだ。他者とのかわり方で変容しうるものなのだ。わたしたちの教育観とのぶつかりあいでお互いに変容しあう対等な関係にあるべきだ。学習者のニーズや学習観を固定的なものだときめつけ、対話をせずに、彼らに合わせたり、自らのピリーフと異なる学習者を「彼はそういう考えだから支援してもむだだ」とする考えは自分のピリーフを中心に考え、自らの立場をきちんとつたえ学習者とともに考え自らも更新する態度をわすれてしまっているだろう。ピリーフとは互いに更新しあうものだ。

以下はその日支援者がBBSでまとめた、一時間半の議論をへて、学習者・支援者間においてなされた「評価」への合意形成である。

1. 評価をすることの意義に関してはみんな納得。評価をすることは力であり、大切な活動のひとつである。
2. 成績は、納得いくまで、互いにクレームがあれば、互いにそれをクレームを述べる権利をもつ。したがって理由をつけて評価をする責任をもつこと
3. みんなが納得いくまで、きめた評価がでたら、それを学校に提出する先生は、きちんと最終責任をもつということ
4. これから、bbsでしめきりまで互いに評価しながらいいレポートをかくこと

■ 7. 結論

わたしは、自ら支援にかかわり、彼らに「評価項目」を意識化したり、自らも評価主体となり、基準の構築にかかわったが、一部の学習者をのぞき、能動的評価は顕在化しなかった。いつも、わたしはなぜだろうと頭を抱えていた。

しかし、それは、自らの評価の視点と基準を最初に立てた仮説に準拠して振り返りや評価を積極的におこなっていた学習者を「支援がうまくいった」評価基準として判断していたのではないかと思い始めた。

わたしは、自分のたてた支援のあり方を、既成の基準に拠って測ることをやめ、実践における「評価」、そのほかの活動にまつわるさまざまな問題点を、自らの支援へのかかり方の問題としてとらえ、探求し、そのものにむきあうこと、そしてその問題のありかを探し、その改善を推し測る支援をしたいと考えた。また「なぜわたしは支援するのか」という問いをもちながら、分析をはじめることにした。つまり、わたしは「参加者主体の評価を活性化する支援のあり方」への「振り返り・評価の方法」そのものをも「メタ評価」しはじめたのである。「評価」はやはり規定の基準に拠ることではない。実践を評価することで、問題を探求・改善し、新たな基準を構築していくのだ。この能力は学習者だけでなく、支援者こそもつべきあり方である。

わたしは、もっと学習者自身の声をきくべきだと考え、「評価」そのものの意味づけの合意をはかり、なぜ評価活動をするのか、このクラスにおける「評価」ってなんだろうと自らの立場をしめしつつ問いかけ、共に考える時間をもった。

「評価活動とはなにか」という一時間半にわたる話し合いの場に得たのは、学習者同士の批判的な対話による、参加者たちのピリーフの変容と評価活動への合意形成であった。また「評価者」の上にある責任、それは評価されるものへの説明責任を「なぜこう私は判断したのか」という理由をきちんと述べるというであること、そして納得いかない評価には、理由を聞き、説明しあうという「権利」をもっているということについて、わたし自身の新たな評価への理念、言語教育の理念を新たにした。

今後の課題として、「成績としての評価」を自分はどう捉えるのかという問題が浮上した。この問題は、まだ十分な考察と他者との対話の時間は必要であり、自らの立場を形成することが臨まれる。

わたしにとって、参加者主体の協働的評価の支援とは、協働をうながすための小手先だけの微調整や一方的な働きかけのみではない。まず、ともに評価とは何かを考え、学習者の声をきき、わたしの声を発する「対話」からはじまるのだ。

(オオニシ ヒロコ・修士課程1年)

■注) *i. b b s は、参加者すべてが読み書きできる電子的な掲示版の略。限られた時空間での教室活動における相互評価の可能性を広げることができる。

* ii 設計の一部として存在した相互自己評価会は、過程における評価の協働をとおして変わった評価の規準・基準をとおして各々がそれぞれの活動過程における思考の変容を一元化し表現化したポートフォリオともいえるレポートを、互いにコメントによって評価しあう。文章だけではなく授業過程における態度や、関わり方の変容、成長を評価しあう学習者もいて、その視点は限定されない。しかし、予め目標として共有した評価項目は全員共通の評価の規範として評価した。ここでは、コメントだけではなく学校に提出される成績にもつながる「点数」も学習者が担った。この「点数の項目」は評価項目の3点であった。

■参考文献■

細川英雄(2002)「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2002,01)