

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
Discussion of evaluation
in an activity-based JLA(Japanese Language Acquisition) class

武 一美・市嶋 典子・キム ヨンナム・中山 由佳・古屋 憲章
(早稲田大学日本語教育研究センター)
TAKE Kazumi・ICHISHIMA Noriko・KIM Yong-nam
・NAKAYAMA Yuka・FURUYA Noriaki
(Center for Japanese Language Waseda University)

要旨

本稿では、活動型日本語クラスにおいて、学習者が相互自己評価活動をどう認識していたか、活動終了後のインタビューデータを用いて分析を行った。分析により、学習者は本活動においては学習者自身による評価を自然なこととして認識していることが明らかになった。このことから筆者らは、本活動においては「活動と評価は一体のもの」であるという認識を得た。そして、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いう結論に至った。

This paper analyzes how our Japanese language students assessed a “peer and self-evaluation activity” (PSE) in an activity-based Japanese class. The results show that the learners found the PSE activities to be an appropriate and natural form of learner assessment within the context of this particular class. We believe that the goal of evaluation in all activity-based classes should be learner self-reflection. Accordingly, the results of our research show that PSE encouraged learner-independence in this activity-based Japanese language class.

【キーワード】活動型・相互自己評価・不断の評価・振り返り・活動と評価の一体化

1. はじめに

近年、日本語教育において、活動型ということばを目にする機会が多い。ビジターセッションやプロジェクトワーク、また機関訪問など、活動型を標榜している数々のクラスに共通する特徴は、やはり「学び」の捉え方の転換にあるといえるであろう。つまり、これまで「学び」は受動的なものであったのに対し、活動型においては能動的な活動として捉えられ、学習者自身が「学び」の主体であると考えられるようになったことではないかと思われる。しかし、このように活動型と称される様々な活動は、どういった理念や考え方がその出発点にあるのかということについては、まだはっきり示されておらず、したがって、様々な活動型クラスにおける評価のあり方についての議論も十分行われていないように思われる。事実、筆者ら自身、活動型日本語クラスを実践してきているものの、これまでに、自らの実践における評価活動の意味をきちんと捉えなおすことなく活動を続けてきた経緯がある。

筆者らは活動型日本語クラスの一形態として、「レポート作成活動」を実践した。この活

動型日本語クラスでは、学習者同士が主体的にインターアクションを行うことを通して、レポートを推敲し、より明確なレポートを作成することを目指した。そして、この活動の評価は、教師が行うのではなく、学習者自らによる「相互自己評価」という形で行われた。教師が評価を行わず、学習者同士の「相互自己評価」としたのは、最初のテーマ設定から最終的な原稿の完成に至るまで全ての過程を学習者自らが主体的に進めていくクラスであるため、その評価も学習者自身によって行うのがもっとも適切であると思ったからである。けれども、この活動における評価のあり方が、筆者らが思っているように活動のコンセプトに適合しているかどうかについての検討はこれまでなされてきていない。果たして教師からの評価はなくしていいものであろうか、また、そもそも筆者らが行った活動型日本語クラスにおける評価のあり方はこれでよいのであろうか、と疑問に思うようになった。

そこで本稿では筆者らが実践した活動型クラスで実施した評価活動の分析を行い、筆者らの活動型クラスにおける活動とその評価がいかに有機的に関わっているのか検証を試みた。次節ではクラス活動の概要および評価の過程を記述し、第3節では評価活動のクラスデータの分析を行った。第4節では、分析結果をもとに筆者らが実践した活動型日本語クラスにおける評価のあり方を考察し、最終的に評価とは何かについて筆者らの考えをまとめた。

2. 「総合活動型日本語クラス」の実践

2.1. 授業概要

本稿で分析対象としたのは、早稲田大学日本語教育研究センターにおいて、2006年度秋学期(10/2~1/26)に週5コマ、全15週にわたって行われた総合活動型日本語クラス(細川2002)である。本クラスには、教室担当者3名と初中級レベルの学習者3名、ボランティア2名が参加した。

本実践の目的はインターアクション及びレポート執筆・書き直しを通して自分の考えを他者に対して明確に表現できるようになることである。そのために各々の学習者は自分にとって考える必然性のあるテーマを選び、<動機文-対話報告-結論>という構成でレポートを作成した。具体的な活動としては、まず、クラス内で「なぜそのテーマを選ぶのか」についてクラスのメンバーと話し合うことを通して、レポートに明確に表現し、それから、学習者自らが自分のテーマについてじっくり話し合いたい人を一人選び、その人と対話をする時間を設けることでテーマに対する自分の考えを更に深め、最後に結論としてもう一度自分の考えをレポートにまとめるという活動を行った。そして、最終的に完成したレポートについて、学習者による相互自己評価を行った。

活動の過程でそれぞれの学習者が作成したレポートは、クラス全員でその内容を検討した後、さらに書き手一人でレポートを推敲する過程を重ねた。レポートの「全体検討」「本人推敲」のサイクルは活動の軸をなし、活動の終了時まで繰り返された。

【表1】は2006年度秋学期のクラス活動の流れである。

【表1】2006年度秋学期総合活動型日本語クラス活動の流れ

自己紹介	第1週～第2週 (10/2～10/13)	自己紹介活動
動機	第3週～第7週 (10/16～11/17)	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「動機文」に記述する。
対話	第8週～第11週 (11/20～12/15)	「動機文」をもとに、学習者自身が選んだ一人のひととじっくり話し合い、その内容を「対話報告」にまとめる。
評価項目決め	第12週 (12/18～12/22)	どのような評価項目で互いのレポートを評価するかについてディスカッションし、評価項目を決定する。
結論	第13週～第14週 (1/11～1/19)	動機と対話の過程を経てから得られた自分の結論をまとめる。なおクラスで決まった評価項目を視野に入れてレポートを完成する
評価 (相互自己評価)	第15週 (1/22～1/26)	第12週に決めた評価項目を考えながら、相互のレポートを読みあい、評価項目に基づいて、クラスの人々のレポートと自分のレポートを評価する。

2.2. 評価活動

本クラスの成績の内訳は、出席 30%、レポート提出 20%、それから、学習者による相互自己評価が 50%となっている。クラスでは、最終的な完成レポートの評価を学習者が行い、評価結果はそのまま成績の 50%として処理された。また、最終評価にそなえて、前もって評価項目を決める活動を行い、学習者同士でのディスカッションにより、レポートの評価項目が決定した。

2.2.1. 評価項目決め

学習者は作成したレポートの「全体検討」「本人推敲」の過程を繰り返しながら、学期末に完成予定のレポートを評価するための評価の項目を第12週目に決めている。レポートのテーマを自らが選び、「動機文」-「対話報告」の各段階でクラスでのディスカッションを重ねる中で、各々の学習者には自分なりの「評価基準」が形成されつつあったと思われる。第12週目には学習者それぞれの「評価基準」をクラスで出し合い、学期末に予定されていた「相互自己評価会」における公式的な評価項目として全員が合意するまでディスカッションを重ねた。

2.2.1.1. 手順

第12週にレポートを完成させるのに先立ち、学習者自身が評価項目を決めるためのディスカッションの時間を1コマ(90分)設けた。評価決めの手順は以下のとおりである。

担当者の問いかけ：「このクラスでいいレポートとは何か？」

学習者へ付箋配布

学習者は付箋1枚につき1項目記入

記入した付箋を模造紙に貼り、全体で共有

付箋をグルーピングし、概念化する

全体で確認
決定

2.2.1.2. 「評価項目決め」の展開

「このクラスでいいレポートとは何か」という問いかけに対し、学習者から、A：自分によく関係あるテーマ、B：自分とテーマとの関係が見える、C：面白くて新鮮な意見があります、D：作家は自分の性格的なことや私的なことを教えてあげた／レポートじゃないので、自分の意見が入ったほうがいい、E：動機文が対話と結論とつながる、F：自分の伝えたいことをわかりやすく書きます、G：テーマははっきり見える(わかりやすい)、H：はっきり書いて、言いたいことがわかりやすい、という8つの項目が提示された。それぞれの項目について、項目を提示した学習者の意図するところを全員で確認しながら、活動をすすめた。

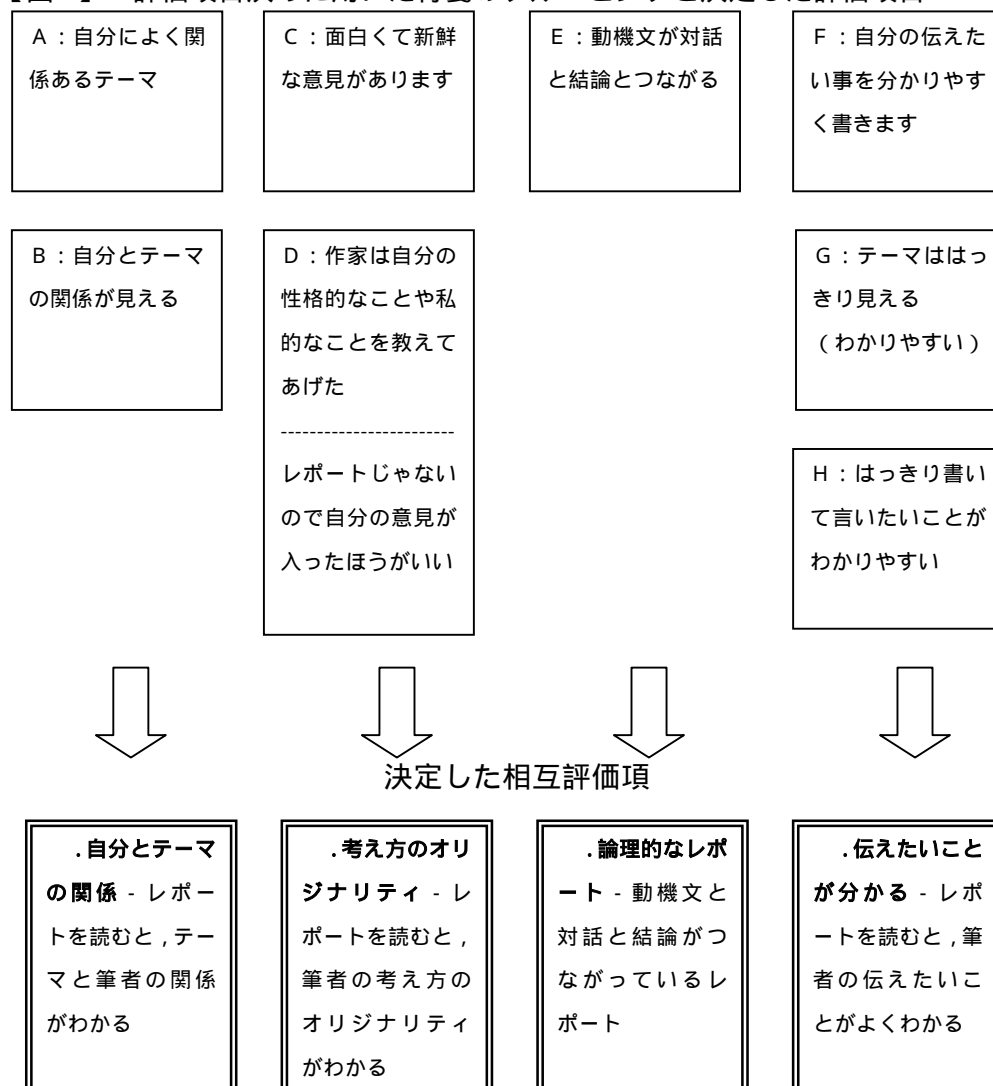
2.2.1.3. グループングによる概念化

学習者から提示された項目を、全体の話し合いにより、グループングした。その結果、A～Bは「テーマと自分との関係」、C～Dは「オリジナリティ」、Eは「論理的なレポート」、F～Hは「言いたかったことはわかりやすい」とまとめられ、以後、グループごとにその項目の意味を確認していった。

最も問題になったのは、「オリジナリティ」であった。「オリジナリティ」をどう定義するかについて、様々な意見が出てきたが、結果的に「オリジナリティとは、考え方のオリジナリティである」というところで落ち着いた。

最終的に、
．自分とテーマの関係 レポートを読むと、テーマと筆者の関係がわかる、
．考え方のオリジナリティ レポートを読むと、筆者の考え方のオリジナリティがわかる、
．論理的なレポート 動機文と対話と結論がつながっているレポート、
．伝えたいことがわかる レポートを読むと、筆者の伝えたいことがよくわかる、という4つのポイントを相互自己評価の項目とすることになった。(図1参照)

【図1】 評価項目決めに用いた付箋のグルーピングと決定した評価項目



2.2.2. 相互自己評価

学期の最終週に、相互自己評価会を行った。手順としては、まず、評価会の1週間前にクラス全員分のレポートのコピーと相互自己評価表を学習者に配布した。学習者は、お互いのレポートを読み合った上で、第12週に決めた評価項目に基づき、相互自己評価表に5段階評価⁽¹⁾とコメントを記入し、評価会に臨んだ。評価会では、記入した評価表を見ながら、お互いに評価内容およびコメントを伝え合い、意見交換を行った。なお、このとき教師は、5段階評価を行わず、コメントのみ行った。

2.3. クラス担当教師が考えていた活動型実践の評価

教師が何かを「教える」クラスとは異なり、この活動型クラスにおいては、学習者が自ら決めたテーマについてレポートを書く過程で、他者とのディスカッションを繰り返し、自主的に書き直していく。また、完成したレポートにおいても、その評価を教師が行わず、学習者自身に委ねたが、それは、学習者自身が主体的に表現し、その表現に対してお互い

に責任を持てるようになるためには相互自己評価を行うことが、このクラスにおける評価方法として最も適切であると考えたからである。ところが、実際に評価を行った学習者らは、この活動をどのように認識していたのであろうか。次節では、インタビューデータ中の「相互自己評価」に関する部分を取り上げ、評価活動の分析を行う。

3. 分析と考察 - 評価活動に対する学習者の認識

3.1. 分析対象と分析方法

分析対象：学生への半構造化インタビュー⁽²⁾（相互自己評価会の直後に実施）

分析者：クラス担当者3名と非担当者2名⁽³⁾

分析方法：音声記録の文字化資料の分析にあたっては大谷（1997）を参考に、まず発話をターンごとに切り、通し番号をつけた上で、以下の3段階を、分析者全員が納得できる概念が抽出できるまで何度も繰り返した。

第1段階：各発話番号ごとにキーワードを抜き出した。

第2段階：キーワードをより明確な表現に言い換えた。

第3段階：前後や全体の文脈を考慮し、構成概念を考えた。

具体的には、【図2】のようなコーディングシートを作成した上で、分析を行った。

【図2】 分析コーディングシート

聞 = 聞き手 / M・S・T = 学習者

発話者	発話番号	内容	テキストの中から	テキスト中の言葉の 言い換え	左を説明するテキスト外 の概念
S	42	まあ、3ヶ月くらい、コメントあげたから、だから、学生も評価をするのは、自然なことだと思いますね。	3ヶ月 / コメント / 学生 / 評価 / 自然	授業の中で、3ヶ月くらい学生どうしてコメントしあったので、学生が評価をするのは自然の流れである。	学生同士で評価することへの肯定的認識 レポート作成活動と評価活動につながりがあるという認識

3.2. 分析結果

上記の分析の結果、学習者は、評価活動を以下のように認識しているということが明らかになった。(4)

データ(1) 学習者による評価項目決定への肯定的認識

発話者	発話番号	内容	左を説明するテキスト外の内容
聞	65	えーと、今回はだから、その12月に、それを決めましたけど、それはどうですか？(M:大丈夫です)あ、それは大丈夫。うんー、で、その、ま、たぶん、普通はその評価のポイントは、先生が決めるんですね。で、この、この場合は、一応学生同士で決めましたけど、	
M	66	たぶん、先生を決めると、それは、お勧めしたほうがいい、お勧めだけのほうがいいかもしれません。	教師の評価項目決定関与に対する懐疑的態度
聞	67	お勧めだけ。	
M	68	うん、これは、先生はたぶん、これとか、これとか、これとか、評価のためにはどうですか、で、学生は、最後の、最後に、評価の点を、決める、ほうがいいと思います。	学生(自己)が評価項目決定の主体であるという認識
聞	69	うんー、それ、そのほうが、今回の決め方よりもっといい？今回は一応、ポイントを出してもらって、それでこう、なんかこう、あれをこう、並び替えたりとかして、	
M	70	たぶん、たぶん、今回のほうが、そのお勧めのは、より、いいと思います。	教師の評価項目関与に対する否定的評価と学生(自己)が評価項目決定の主体であるということに対する肯定的評価
		お勧めがあったら、たぶん、学生は、はいはいはい、私もそう思います。	教師の評価項目決定への関与に対する否定的認識
		で、今回ののは、本当に学生の意見を、出てきました。	学生同士で評価項目を決めることへの肯定的認識

学習者Mは、教師が評価項目の決定に関与することに対して懐疑的な態度を示しながら、評価項目決定の主体は学習者自身であると認識している。したがって、教師の評価項目の決定への関与に対しては否定的である反面、学習者同士の評価項目の決定は肯定的に捉えている。

データ(2) 評価項目に対する理解・意識化・使用の促進

発話者	発話番号	内容	左を説明するテキスト外の内容
聞	43	うんうん、で、ちょっと関係しますけど、この評価のポイント、評価のポイント、あのう、12月に、あのう、学生同士で、決めたいですよ。このことについてはどう思いますか？	
T	44	あ、いいと思います。自分のレポートを書きながら、その評価ポイント考えたら、書くことしやすくなりました。うん。目的があるから、うん、例えば、いつも自分とテーマの関係の、頭の中に、考えたい、でもレポート書いてそれはいいです。	評価項目の一つである「自分とテーマの関係」の理解、意識化、使用 学習に対する主体的な態度
聞	45	うんー、つまりそのたぶん、普通だったら、この一評価のポイントは、先生が決めますよね。それは、普通だと、で、もうこのクラスでは、まあ、話し合っただけで決めた。だから、それーそれはいいですか？そのー、	
T	46	自分で、決めましたから、うん、もっとはっきりわかります。	全ての評価項目の理解、意識化、使用

学習者Tは、評価項目を自ら決定することによって、評価項目の意味をより深く理解できるようになり、レポート執筆の際に、その項目を意識的に使用することができたと認識している。つまり、評価活動への参加によって、評価項目に対する理解・意識化・使用が促進されたとと言える。

データ(3) レポート作成活動と評価活動の一連のものであるという認識

発話者	発話番号	内容	左を説明するテキスト外の内容
聞	41	うんー、相互自己評価は、いいと思う、というのは、どうしていいと思いますか？まゝ、どのへん、どこが	
S	42	まゝ、3ヶ月くらい、コメントあげたから、だから、学生も評価をするのは、自然なことだと思いますね。	学生同士で評価することへの肯定的認識 レポート作成活動と評価活動につながりがあるという認識

学習者Sは、活動期間中、学生同士でお互いのレポートにコメントし合ってきたという経緯から、学生同士でレポートを評価し合うことは自然なことであると肯定的に捉えている。また、レポート作成活動と評価活動は一続きのものであると認識している。

3.3. 活動の評価に対する学習者の認識

分析結果、データ(1)(2)(3)に見られるように、学習者は自分自身が評価項目を決める主体であると認識しており、学習者による評価項目決定を肯定的に捉えていた。加えて、「評価項目決め」後には、自らが決めた評価項目への理解を深め、評価項目を意識した上でレポート執筆活動を続けていた。また、レポート作成活動と評価活動は一連の活動であると認識していた。

クラス活動を実践した担当者にとって、学習者による「相互自己評価」は、学習者自らが主体的に表現し、その表現に対してお互いに責任を持てるようになるためのものであったが、分析結果から、学習者は評価について、自らが評価項目を決めたこと、また、評価行為の主体になることは、活動の流れから見て自然なことであると認識していたことがわかった。この結果は、自身の活動型クラスで実施している評価がクラス活動のコンセプトにどれほど符合しているものかを検証しようとした筆者らに、これまで気づくことのなかった事実を新しく自覚させてくれるきっかけとなった。それは、筆者らが行っている活動型日本語クラスにおいて、「評価は、活動の流れと切り離せないもの」であるということである。レポートを「全体検討」し、「本人推敲」を繰り返す全過程は、まさに自分および他者のレポートに対して不断の評価を行うことと重なり、活動の最後に実施した「相互自己評価」は、完成レポートへの最終的な評価となっていたのである。

4. 活動型日本語クラスにおける評価のあり方

筆者らが実践した活動では、学習者は日本語で一本のレポートを書き上げるために、活動期間中、クラスでのディスカッションとレポートの推敲作業を繰り返す。しかし、完成したレポートへの最終評価までも学習者自身に委ねられ、それがそのまま成績として処理されてしまうことを、当の学習者はどのように受け止めていたのであろうか。本稿では、この点について分析を行った。分析の結果、学習者は、教師による評価については否定的であり、この活動においては自分自身が評価の主体になることを自然なこととして認識していたということがわかった。また、自らが評価の主体となることが、自身のレポート作成活動にもポジティブに働いていたということがわかった。さらに、筆者ら自身は、「レポート作成活動と評価活動は一連のもの」という分析結果から、この活動においては「活動と評価は一体のもの」であるという新たな認識にたどり着くことができた。

そもそも、クラス活動とその評価は、どのような関係にあるのであろうか。「何かを学び、それを評価する」ということは、誰がするものであり、また、誰のためのものであろうか。筆者らは学習者による「相互自己評価」を実施しながらも、一方で「教師が評価を行っていない」ということに対する懸念もあったため、学習者は「相互自己評価」をどう思っているのか」ということについての分析に踏み切った。そこには、実は「評価は教師がするものではないか」というピリフが、筆者らの背後に潜んでいたからかもしれない。クラス活動を締めくくる、また、その活動の成果をクラスの外に報告する、といった一般的作業は教師の責任となっており、それは、あたかも評価には教師に転嫁される責任があると考えていたからではないかと思う。しかし、評価というものは、教師が判定を下し、数値化して学習者の優劣をつけるなど、結論を出して活動を閉じるためのものではなく、学習者がこれまでの自分の学習過程や伸びの程度を振り返り、そこからさらに前に向かって進むことができるように働きかけるべきものではないだろうか。つまり、学習の「追い風」になることこそ、評価の本来あるべき姿なのであろう。特に筆者らが実践した活動型のクラスにおいては、「学び」は、学習者自身の能動的な活動によって起こるものであった。教師一人による一方的な評価は、結局、教師自身の基準に合わせることを一人ひとりの学習者に押し付けることになり、決して学習者の伸びを後押しするための評価にはならないであろう。

5. 終わりに

筆者らは2007年度実践研究フォーラムに参加し、発表した。主な発表内容は、本論2節、3節で述べた学習者による評価活動及び評価活動に対する学習者の認識であった。発表後のグループ討論において最も多く挙げたのは、学習者による評価と成績の関係に関する感想であった。例えば、次のような感想である。「成績重視の学校でどう(相互自己評価の結果を成績に)取り込むか。」「(仮に相互自己評価を行ったとしても、評価結果の)成績への反映のさせかたが難しい。」「学校の制度として、相対評価で成績をつけなければならないため、相互自己評価の結果を成績に反映させることは現実的には難しい。」これらの感想は、いずれも教室コミュニティ内における評価をどのように成績として教室外に向けて提示するかという問題に関する迷いや戸惑いであると考えられる。

フォーラム終了後、筆者らは、フォーラムで得たコメントを参考に、教室コミュニティ内における評価をどのように成績として教室外に向けて提示するかという問題について議論した。筆者らは、2.2で述べたように、学習者による相互自己評価の評点を成績の50%として算入していた。しかし、議論を重ねる中で、学習者による評価の結果を数値化したものを成績として教室外に示すという成績の提示方法に違和感を抱くようになった。

筆者らが学習者による評価を行ったのは、4節で述べたように、活動型日本語教育における評価を「学習者がこれまでの自分の学習過程や伸びの程度を振り返り、そこからさらに前に向かって進むことができるように働きかけるべきもの」と考えていたからである。しかし、学習者による評価の結果を数値化したものを成績として教室外に提示したとき、各学習者が認識した「学習過程や伸びの程度」は捨象される。なぜなら、各学習者が認識した「学習過程や伸びの程度」を数値から読み取ることは不可能だからである。評価の目的は、各学習者が自らの「学習過程や伸びの程度」を認識することである。「学習過程や伸

びの程度」が読み取れないような成績の提示方法は、目的に照らして、適切であるとは言い難い。

それでは、どのような成績の提示方法を取れば、成績から各学習者が認識した「学習過程や伸びの程度」が見えるようになるのだろうか。梶田（1994）は「成績」の重視は、結局、学校教育を通じての「格づけ」を重視することであり、教育のプロセスを、一人ひとりの子どもの育成プロセスとするのではなく、一人ひとりの子どもを詳細にわたって「格づけ」していくプロセスとしてしまうことに通じるといわなければならない。」と述べており、成績の重視によって教育のプロセスが子どもの育成プロセスではなく、「格づけ」のプロセスとなってしまうことの問題性を指摘し、「これを防ぐためには、「成績」とは無関係に評価を行い、その評価結果を教育活動自体のために生かしていくという方向が、もっと真剣に追求されなければならないだろう。」と評価と成績を切り離して考えることを提案している。だが、筆者らは、梶田（1994）が述べるように、評価と成績を切り離して考えるのではなく、教室コミュニティ内における評価を成績として教室外に提示したいと考える。一つの方法として、活動の過程で産出されたプロダクトをポートフォリオとし、そのまま成績として教室外に提示するという方法が考えられる。この方法であれば、ポートフォリオから学習者の「学習過程や伸びの程度」を読み取ることができる。教室コミュニティ内における評価と成績の乖離という問題は起こらないはずである。

上述したポートフォリオは一つのアイデアである。筆者らは、今後も数値化によらない成績の提示方法について考えていきたい。そして、数値化によらない成績の提示方法としてどのような方法が考えられるかについて、他の日本語教師と議論を重ねていきたい。

注

- (1) 5段階評価のスケールは、次の通り。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
- (2) インタビューに際し、聞き手はまず「この授業で良かったこと、悪かったこと」を尋ねたがその後は自由に発言してもらい、学生の発話を明確化していくよう努めた。評価に関するコメントには良かったことにも悪かったことにも含まれなかったため、聞き手は「このクラスの評価はどうだった？」とさらに学習者に質問を行い、自由に答えてもらった。
- (3) 本分析にはクラス担当者3名に非担当者2名が加わっているが、これは分析がクラス担当者の独りよがりの解釈に陥ることを防ぐためである。
- (4) 本稿には第1段階・第2段階を省いたデータを載せている。

参考文献

- (1) 大谷尚（1997）『質的研究法による授業研究 教育学，教育工学，心理学からのアプローチ』平山満義編 北大路書房（第2編第2章 p142）
- (2) 梶田叡一（1994）『教育における評価の理論』金子書房
- (3) 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