



市嶋典子著

日本語教育における評価と「実践研究」
対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス

ココ出版、2014年発行、265p.

ISBN : 978-4-904595-43-5

山本 晋也

1. 「実践研究」の足跡を示すということ

本書は、市嶋典子氏（著者）が2011年に早稲田大学に提出した博士論文『「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—』を基に刊行されたものである。まさしく本書のタイトルが示す通り、日本語教育における「評価」をめぐる著者自身が行った「実践研究」の足跡を示した著作であると言えよう。その足跡とは、すなわち「先行研究から問題を提起するプロセス、問題を踏まえ、実践を設計し、改善していくプロセス、実践から仮説を立ち上げ、理論を構築していくプロセス」（p. iii）の往還を意味する。

「実践研究」という用語は、教育実践を舞台に、その省察と改善を目指す取り組みを通じて、教育実践に固有の理論を立ち上げていく営みとして、近年日本語教育において緩やかに広まりつつある。その背景には、日本語教育における「実践研究」とは何か、それほどのような意味を持つのか、また、「実践研究」をいかにして描き、どう評価するのか等の多様な議論の展開が挙げられる（例えば、細川・三代 2014）。しかし一方で、そのような議論を受け止めて、具体的な問いと実践のプロセスを描いた論考は数少ない。評者の実感として、緩やかな広がりを見せている「実践研究」だが、その意義と理念が日本語教育においてコンセンサスを得ているとはまだ言い難いだろう。

本書では、①先行研究と問題提起→②実践の設計と実施・改善→③仮説の立ち上げと理論構築という一連のプロセスについて、「評価研究を教育観、言語教育観の視座から捉え直す」「評価を実践から捉え直す」「実践研究」「バフチンの対話の概念への注目」という4つの視座に基づき、著者自身の「実践研究」が詳細に記述されている。日本語教育に携わる読者にとっては、（教育実践における）評価とは何か、また、それは具体的な教育実践の内実といかに関わっているのか、今一度、自らの教育実践を見直す契機となろう。

以下では、著者の言葉を借りつつ、まず本書の構成と概要について紹介したい。その上で、本書の日本語教育的な意義と課題、更に今後の展望について所感を述べたいと思う。

2. 問題提起から実践、理論の構築へ—本書の構成と概要—

2.1 本書の目的と概要

本書の目的は、①日本語教育における評価研究と「実践研究」の歴史の変遷と問題点を明らかにすること、②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」という新たな概念を示し、そのアプローチを提言すること (p. 5)、の2点である。前述の研究課題のうち、前者は学術誌『日本語教育』を対象とした文献調査および内容分析を通じて、後者は、著者自身の実施した教育実践と、そこに参加した学習者の声をデータとして分析を行い、その答えへと迫っていく。本書は、全8章から構成されており、大まかに分けて第2章～第4章までが前者、第5章～第7章までが後者の課題と対応した内容となっている。

2.2 日本語教育における評価と実践研究、そして教育観の乖離・消失

では、日本語教育における「評価」と「実践研究」は、これまでいかに位置づけられてきたのか。この問いに対して、第2章および第3章では、学術誌『日本語教育』を対象とした文献調査および内容分析の結果が示されている。

まず第2章では、『日本語教育』の第1号(1964年発行)から第146号(2010年発行)の全論文から、「評価」に関する50本の論文を抽出し、評価の内容と時代区分による分類を行った結果が示されている。日本語教育における評価に関する論考は、学習者の日本語能力をいかに測るかという「測定」的・「査定」的評価が多く、一方で、評価と具体的な日本語教育実践のあり方を結びつけて論じられた論考は数少ないということが明らかにされた。

このような結果を踏まえ、第3章では、同様の手法を用いて日本語教育における「実践研究」の内容分析が行われている。著者によれば、2014年までの『日本語教育』に掲載された計1615本の論文のうち、教育現場における実践の内容が具体的、かつ明示的に述べられている論文は、計150本(全体の約10%)に過ぎないとされる(p. 45)。更に、「実践研究」として重要な教師自身の教育観を明確に示しているもの、教育観の実現としての具体的な教育実践のプロセスのデータを開示した上で、次の実践へとつないでいく示唆や課題を述べている「実践研究」論文は、そのうちわずか2本のみであったという(p. 75)。

それでは、日本語教育における「実践研究」とは、一体どのような性質を持つものであったのか。著者は、先に抽出された150本の実践研究論文を、教育学者の佐藤学(1998)が提示した「実践の中の理論」「理論の実践化」「実践の典型化」という研究の三分類に従って細分化し、1) 1980年代の教授法重視の時代においては、ある特定の教授法や教授技術を一般化し、共有可能にすることを目指す「実践の典型化」が多く、2) 1990年代以降、理論に基づき実践を構想し、また実践を通じて理論の検証を目指す「理論の実践化」や、理論と実践を分割せず、実践の内側に生起する教師の実践的知識を探求する「実践の中の理論」に分類される研究が増加していることを明らかにした。しかしながら、前述した通り日本語教育の「実践研究」論文において、教師の教育観や研究的立場を議論する習慣が根付いていないことを問題として挙げ、今後はより「実践の中の理論」に注目する必要があると著者は主張する(p. 76)。

私たちはなぜ、今日の前の実践を行っているのか。実践の参加者たちに、どのようになつてほしいのか。そして、そのための取り組みである実践＝研究を通じて、どのような社会を生み出していこうとするのか。第2章、第3章の調査を通じて、著者は、これまでの日本語教育における「評価」や「実践研究」において、教育実践の内実やそれを支える教育観が乖離・消失している点を問題として指摘する。そして、このような教育観の乖離・消失は「日本語教育学全体としての思想の欠如」(p. 216)につながるものであるとして、警鐘を鳴らす。それはつまり、日本語教育に携わる人々が、研究の持つ社会性、および研究という営み自体をどう捉えるかという視点の問題でもあるだろう。

特に、日本語教育における「実践研究」では、その性質上、実践者(=教師)と研究者が同一である場合が多い。第4章では、質的心理学や社会学など他領域で議論されている「当事者性」の議論を参照しながら、自らの実践を研究することの限界や、日本語教育実践研究者としての「当事者性」とは何かについて検討する。その上で、日本語教育における「実践研究」の独自性として、自らを教育実践の一参加者として位置付け、自身の価値観を含めて実践の内実を描くことで、むしろその「当事者性」を強く打ち出していくことが可能である点を主張する(p. 91)。

2.3 相互自己評価から対話的アセスメントへ

第5章からは、先行研究によって明らかになった評価と実践研究を巡る課題を踏まえて、実践の分析へと移る。分析対象となるのは、著者が2007年4月～2008年9月まで、約1年半にわたって取り組んだ日本語教育実践である。実践を設計するにあたり、著者の関心は、言語を固定的な体系・知識として捉え、測定やテストによって学習者の言語能力を数値化し続けてきた多くの日本語教育実践を、いかに乗り越えていくかという点にあった。そこで著者が注目したのが、細川(2004)の「総合活動型日本語教育」の理念であり、実践のまとめとして行われる「相互自己評価」であった。

「総合活動型日本語教育」の実践の核は、参加者それぞれにとって固有のテーマの発見と、それに関わる他者との対話にある。参加者は、テーマについてクラス内外での対話を行い、それを基にレポートの作成を目指す。「相互自己評価」とは、最終的に作成されたレポートを、クラス内の対話によって評価し、更なる推敲へとつなげていくための活動であった。この「相互自己評価」を、参加者(=学習者)はどのように捉えているのか。また、その認識はいかにして生成されているのか。本書後半(第5章～第7章)では、実践を通じてこれらの問いに答え、またその答えを実践へと還元する中で新たな実践の理論を打ち立てていくという、著者にとっての「実践研究」のプロセスが余すところなく示されている。

まず第5章では、前半(2007年4月～2008年3月)の実践を振り返りつつ、実践参加者の声をデータとして、「相互自己評価」に対する学習者の認識とその生成プロセスについて、M-GTA(修正版グラウンデッド・アプローチ)を用いた分析結果が提示されている。その結果を簡潔にまとめるならば、まず「相互自己評価」については、日本語学習への動機付けや日本語力の向上など、日本語学習に正の影響を与えるものとして学習者に認識されていたとされる。そして、そのような認識は、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>、3) <相互行為による自己把握>の促

進、4) <相互行為による自己把握>の促進による評価の意味づけ、というプロセスを辿って生成されていたという (pp. 107-110)。

この分析結果に関しては、相互自己評価を含む実践を行った経験のある評者も、概ね同意である。学習者がお互いのレポートを読み合っただけで評価するという行為は、やはり当初は不安や躊躇が付きまとうものである。それは、私たちの中に、「評価」は、教師から学習者に対して適切になされるべきであるという強固な評価観・学習観が根付いていることの証左でもあろう。一方で、固定化された価値観を更新することは大きな負担が伴うが、その過程にある他者との対話を含めて、何よりも強烈な学びの経験となる。その意味でも、「相互自己評価」という活動には意義があるものと考えられる。ただし、「相互自己評価」は、日本語学習に正の影響を及ぼすという意義を自覚しつつも、学習者の中には、仲間や自己を点数化することへの躊躇や、評価と成績の関係などへのぬぐい切れない不満等の大きな課題が残されていた (p. 109)。

第6章では、分析から浮かび上がった課題を乗り越えるための仮説として、ミハイル・バフチンの「対話原理」を参照しながら、「対話的アセスメント」という概念が立ち上げられる。著者は、先の「相互自己評価」が教師と学習者間の評価に関する合意形成の過程であったことを踏まえて、「対話的アセスメント」を、「価値の衝突と共有を含んだ対話に基づいて、アセスメントの目標や基準を関係的に創り出し、更新し続けていくプロセス」(p. 140)と定義する。続く第7章にて展開される後半の実践(2008年4月～9月)は、まさしくレポート評価を巡る教師・学習者間の様々な価値の異なりと衝突、そして「私たち」の教室における基準の更新と共有のプロセスであった。

教室を構成しているのは、一人ひとりが価値観の異なる多様な他者である。その中で、「意見の異なりや衝突を排除せず、異なりを契機に、他者にとってのアセスメントの意義と自分にとってのアセスメントの意義を突き合わせ、問い直していく」(p. 180)ことは並大抵のことではない。教室活動の意義や目標を教師・学習者が共に考える場を作るために、著者は、学習者から提起された疑問や問題をつぶさに拾い上げ、それを全体の議論の俎上に載せることが重要であるという (p. 200)。アセスメント活動が生み出した学習者の学びとは、教室内の他者とのつながりや共振関係であり、また、その関係性の中で教師が提示した評価基準を更新していくような言葉の力であった。

3. 「日本語教育」という枠組みを問い直すことの意味

以上、本書の構成とその概要について、評価と実践研究の歴史的変遷を辿った前半部、そして、変遷から浮かび上がる課題を乗り越えるための概念と活動を示した後半部の2つに分けて紹介してきた。最後に、著者はなぜ、「評価」と「実践研究」を自らのテーマとして掲げたのか。その答えは、本書の持つ日本語教育的意義と深く関わっていると考えられる。

おそらく、著者の問題意識の根底にあるのは、日本語教育に携わる人々が日常的に接する実践や研究、更には、日本語教育全体を覆う自明性に対する疑念ではなかったか。

かつて自らが教師として日本語教育の現場に身を浸し、その中で生じた問題意識を研究へと昇華させ、次なる実践へと結び付けていく実践研究者となった今だからこそ、著者は

日本語教育の現状を取り巻く様々な自明性に対して徹底的に疑いの目を向ける。それは、日々繰り返される「教育」と「評価」という営み、その中にある「日本語」や、「教師」「学習者」がいる「教室」という空間、そして、これらによって構成された日本語教育という枠組み自体を改めて捉え直そうとする視点である。

私たちは、「日本語」を体系化された文法項目や語彙表現・社会文化知識の総体として捉え、「教室」をそのような言語文化知識の獲得の場にしていないだろうか。言語文化知識の多寡によって「教師」が「学生」を評価・測定することは、果たしてあるべき教育の姿なのだろうか。何より、実践を取り巻く教育観や言語観に違和感を覚えながらも、そのことを社会的に規定された枠組みとして無批判に受け入れていないだろうか。本書が語りかけてくるのは、日本語教育に携わる人々が、一人ひとりの教育観や言語観を明確に持つこと、そして、決して実践の枠組みそのものを自明視することなく、可変的なものとして捉え、また実践の中で考え続けることの重要性である。

著者は、実践研究者としてあくまで現場性にこだわる。だからこそ、「教室のPDCAサイクルの視座を起点に、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」(p. 236) ことを今後の課題として挙げている。そして、それは「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学問領域としても問われるべきものである」(p. 236) ということを主張する。

以上を踏まえ、最後に2点ほど本書の課題を述べたい。まず1点目は、「対話的アセスメント」の概念がアプローチする教室の特殊性である。本書で挙げられた実践例は、いずれも「総合活動型日本語教育」の理念から派生した教育実践であったが、「対話的アセスメント」の概念と実践は、著者自身の実践研究において生まれてきた。ではなぜそこで、「学習者がお互いのレポートを読み合って評価する」活動を採用したのか。ある程度、教師に教室設計の裁量がある環境なら問題はないだろうが、こうした活動形態の他には実践の可能性はないのだろうか。もちろん、実践のデザインは社会的文脈に大きく依存するため一概に言うことはできないだろうが、このような教室の特殊性にも言及が必要ではなかったかと思われる。2点目は、本書が生み出す広がりや連携の可能性である。著者は「制度が評価を規定するのではなく、実践に内包された評価によって、制度を改革していく」(p. 236) ことを結論にて主張しているが、それは教師個人の運動としてではなく、関係者や組織との連携の中で成り立つべきものである。ならば、「対話的アセスメント」の活動は、この先にどのような広がりを見せ、そして、どのような社会的連携を築いていくことができるのか。同じく日本語教育実践研究に携わる者として、著者の次なる動きを心待ちにしたい。

参考文献

細川英雄・三代純平編 (2014) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版

(やまもと しんや 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)