

## 【論文】

# プロセス的評価, 主体的評価は どのような授業設計で可能か

## 学習者と教師が共に評価について考える意味をめぐって

市嶋典子\*

## 概要

本稿では、活動の一部として相互自己評価活動を組み込んだ日本語教育実践の分析を通して、教師と学習者が、いかに評価活動に関わったのかという実態を明らかにし、関係性を重視したプロセス的評価、主体的評価はどのような授業設計で可能なのか考察した。本分析を通して、教師と学習者、学習者間の評価観の異なりと衝突が契機になり、評価の意義が問い直され、評価基準が更新・共有されていったプロセスを示す。さらに、授業設計においては、教師にのみ許されていた評価基準の決定権を崩すこと、教師と学習者達の多様な解釈と価値観が交換しあえる場を設計することが重要な要素になることを主張する。

## キーワード

プロセス的評価, 主体的評価, 評価基準, 相互自己評価活動, 実践研究

## 1. 問題の所在と研究目的

近年、日本語教育における評価の重要性が指摘され、その意義や方向性をめぐって議論が行われるようになってきた。学会誌『日本語教育』136号でも評価の特集が生まれ、従来の評価の在り方を大きく問い直すパラダイム転換が示されている。その流れの一つは能力主義を重視した結果主義的评价から、教室参加者の関係性を重視したプロセス的評価、主体的評価へという変化である（例えばトムソン木下（2008）、春原（2008））。

一方で、上記のようなパラダイム転換が起きているにも関わらず、現場での実践の多くは、学習の結果に関するデータを価値判断とする総括的評

価や、学力を客観的な到達目標とし、それを基準として、個々の学習者の目標到達度を測定する到達度評価を行っている。その背景には、上記のような新しい評価観に基づいた具体的な方法論の不在が挙げられる。また、関係性を重視したプロセス的評価、主体的評価の概念は、教師の共感を呼ぶけれども、これらの考えを日常の実践に移すことは不可能であり、多くの障壁があるとされている（Organisation de coopération et de développement économiques [OECD], 2005/2008；武, 市嶋, キム, 中山, 古屋, 2007）。

このように、新しい評価の考え方が理念的なものに留まり、実際には、評価場面における教師の専断が許され、学習結果のみが評価され続けるならば、評価の意味は固定的、限定的なものになってしまう。

そこで、本稿では、上記のような問題を克服するために、まず、関係性を重視したプロセス的評価、主体的評価の評価観はいかなるものか考察し、さらに、この評価観に基づき活動の一部として相互自己評価活動（学習者自身が評価の意義を考え、

\* 早稲田大学日本語教育研究センター（Eメール：ichinori@gmail.com）

本研究は、科学研究費補助金（若手研究者スタートアップ）「日本語教育における実践研究の理論と日本語教師の実践研究観に関する考察」（2009年、課題番号21820055、研究代表者：市嶋典子）の研究助成による成果の一部である。

レポートをどのような基準で評価するのかを決定し、自己と他者のレポートに対しコメントを述べ合う評価活動)を組み込んだ日本語教育実践の分析を試み、関係性を重視したプロセス的評価、主体的評価の授業設計は、いかなるものかを検討する。

## 2. 教室参加者の関係性を重視したプロセス的評価、主体的評価とは何か

1970年代のはじめ、アメリカにおいて、スクリヴァンが、到達度評価を踏まえた「目標に準拠した評価 (Goal-Based Evaluation)」に対して「ゴール・フリー評価 (Goal-Free Evaluation)」を提唱した (Scriven, 1967)。「ゴール・フリー評価」では、プログラムの効果に関係する人々が積極的、主体的に評価行為に参加していくプロセスが求められる。ブルームは、スクリヴァンの知見を踏まえた上で形成的評価を提唱し (Bloom, Hastings & Madaus, 1971/1973)、その中で、生徒自身が教育目標に関する決定のプロセスに参加すべきであり、生徒自身が主体的に目標設定に参加している感覚を持つことが望ましいと主張した。さらに、目標が明確化されても、それ自体は教育実践によって検証・改善される仮説性を帯びていること指摘した。このように、スクリヴァンやブルームは、プログラムに関係する人や生徒が目標決定や評価行為に主体的に参加していくプロセスの重要性、このような参加による教育目標や評価行為の更新の可能性を理念的に示した。

上記のような評価の理念に基づいて、教育学の寺西 (2003) は、ポートフォリオ評価の実践と方法を提案した。寺西は、あらかじめ教師が作った評価基準を子どもにあてはめていくという教師側の一方的な押し付けではなく、授業のプロセスで、一般的で広い目標とポートフォリオに綴じられたデータをもとにして、自己評価・相互評価を行い、子どもたちとの関係性の中で評価基準を作っていくことが望ましいと主張した。そして、学びに関わる人々と共に、活動内容に即して、一般的な評価基準を「具体化」していくプロセスで「共有化」しながら、同時に自分のものとして主体的に「内面化」していけるように授業の過程を組み立てる必要があると述べた。

日本語教育においては、春原 (2008) が、「言語能力のような果てしない力を大量にいちどきに測ろうという発想、または、ひとりひとりの能力を短い時間ではかってしまうという発想にある言語観」を批判している。そして、評価の尺度を可変的な関係性の中ですり合わせていくことの可能性を示した。また、トムソン木下 (2008) は、学習の結果だけではなく、学習プロセスを重視し、教育的観点から教師が学習者の言語習得の一部分に一方的な評価を下すものではなく、言語習得の過程での教師と学習者の相互作用としての評価、学習者の現実を反映した学習者主導型の評価であるべきだと主張している。さらに、細川 (2004) は、担当者 (教師) がすべての権限を握る評価方法の転換の必要性を主張し、相互評価を提案している。そして、相互評価は、学習者同士が評価し合うという相互的な関係を作り出し、自立意識を学習者に持たせるのに有効なものであるとし、評価をクラスにおける教師と学習者および学習者間の合意の問題として捉えることの必要性を主張した。

これらの先行研究を踏まえると、教室参加者の関係性を重視したプロセス的評価、主体的評価とは、教師だけでなく学習者も評価行為の主体となりえ、評価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として捉えることができる。従来の評価では、学習者が評価参加者として位置づけられ、常に、評価をされる側に身を置いていたが、上記の先行研究の主張のように、学習者もまた評価行為の主体であるとうことは、評価の力関係を常に更新していく可能性を持つ。しかし、先行研究では、理念的な評価観を示すのみで、関係性を重視したプロセス的評価、主体的評価とは具体的にどのような授業設計で可能になるのか、教師や学習者が評価活動にいかに関わり、どのようなプロセスを育んだのか、といった評価活動の実態については明らかにしていない。

それでは、評価を、教師のみならず、学習者も評価行為の主体となり、評価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と捉え、このようなプロセスを創り出す言葉の力を育む教室を目指して相互自己評価活動を行った場合、どのような授業設計が考えられるのか。以下の実践研究を基に考察する。

### 3. 実践概要

#### 3. 1. 実践の詳細

分析対象としたのは、2008年度(4月9日～7月18日)に、全15週、週3コマ、1コマ90分というスケジュールで、都内私立大学にて行われた日本語教育実践である。学習者は中級前半レベルの中級前半の学習者11名<sup>1</sup>で、学習者の背景は次の通りである。(1)大学の学部所属する留学生(学部での授業の他に必修で日本語を学ぶ学生):A・B・C・D・E(アメリカ,韓国3,日本)(2)大学院に所属する留学生(大学院の授業の他に任意で日本語を学ぶ学生):F・G(中国,韓国)(3)大学の日本語別科に所属する留学生(日本語の授業のみを1年間集中的に学ぶ学生):H・I・J・K(スウェーデン,フランス2,スイス)

授業は、筆者ともう1名<sup>2</sup>の教師で担当した。これらの実践では、(1)学習者自らが自身のレポートのテーマを決め、クラス内で検討を重ねながらレポートを書き上げていった。また、授業以外にもBBS(電子掲示板)で意見交換を行った。レポートは、「動機文-対話報告-結論」の構成になっていて、動機文では、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記述した。(2)この動機文を基に、1人の人とじっくり話し合い、その内容を対話報告にまとめた。さらに、学習者自らが、レポートを評価する為の評価の基準を決定し、レポートを書く上でのポイントを確認した上で、動機文と対話報告の過程を経て得られた結論をまとめた。(3)そして、実践の最終日に相互自己評価会を行った。尚、教師は、レポートを書くときの大切なポイントとして、〈1〉オリジナリティー(固有性):レポートのテーマを、自分の問題として捉えているか。〈2〉議論の受容:対話やクラスでの話し合

いの中で他者の意見を聞き、自分の考えを深めているか。〈3〉論理性:レポートの動機文、対話レポート、結論の流れ一貫性、整合性はあるか、という3つの基準を示した。「動機文-対話報告-結論」というレポートの構成、レポートを書くときの大切なポイントとして挙げた3つの基準は、細川(2004)の「考えるための日本語」に基づいている。しかし、筆者は、この3つの基準を絶対的なものとして捉えるのではなく、学習者と共有できる新たな基準を創出するためのたたき台として捉えた。そこで、学習者には、この3つの基準は、修正可能であることを伝えた上で授業を進めていった。

#### 3. 2. 相互自己評価活動の詳細

本実践における相互自己評価活動は、(1)毎時間行われるレポートの検討:それぞれの学習者が作成したレポートをクラスで検討し、お互いのレポートの良い点、足りない点をコメントし合った。(2)相互自己評価活動について話し合う:相互自己評価活動の意義について議論する場を設けた。(3)評価基準の決定:学習者が結論をまとめる前に、レポートをどのような基準で評価するかを決定した。(4)相互自己評価会:決定した評価基準に基づいて最終的なレポートの検討を行った。学習者がお互いのレポートを読みあった上で、皆で話し合って決めた評価基準に基づき、クラスメートと自分のレポートに対してコメントをした。教師も参加者の一人として、レポートに対してコメントを行った。このような相互自己評価活動は全て実践のプロセスに段階的に組み込まれていた。<sup>3</sup>

尚、本稿では、この相互自己評価活動を、関係性を重視した主体的評価、プロセス的评价と位置づけた上で、論を進める。

### 4. 分析の手続きとプロセス

本研究では、ティーチング・ログ、録音(教室談話データ)、学習者の産物(学習者が評価基準を記述した付箋)を分析データとし、これらの方法をまとめて活用する「トライアングュラー

1 分析対象データの使用許可は使用目的を説明した上で、コースの始めと終わりに学習者に確認を取った。

学習者のレベル分けは、プレイスメントテストによって行われ、中級前半は日本語能力試験2級に相当する。レベルは8つに分かれていて、分析対象とした中級前半レベルの学生は5レベルに相当する。

2 本実践研究を論文化するにあたり、同僚の教師に承諾を得、完成原稿を読んでもらった。

3 最終的な成績は、出席率、参加度(BBSへのコメントの書き込み・ワークシート・評価表・レポートの提出)、相互自己評価会への参加を基に算出した。

ション (Triangulation)』を分析の枠組みとして採用した。

横溝 (2000) は、トライアングレーションでの3つの観点として、「教師の観点」、「学習者の観点」、「第三者の観点」<sup>4</sup>を挙げている。横溝はこれらの方法によって、分析の観点を増やし、データを幅広く収集することで、研究の妥当性を向上させるとする。このように、教師と学習者の観点から実践のプロセスを複合的に分析できるトライアングレーションによって、教師や学習者の相互自己評価活動への関わり方のプロセスを詳細かつ丁寧に記述でき、そのプロセスを考察することによって、授業設計の意義や課題について、具体的に検討できると考え、分析の枠組みとして使用した。

分析は次の手順で、全て筆者が行った。まず、全授業分のティーチング・ログから相互自己評価活動の中で、学習者と教師が評価の基準と目標に類することに言及している記述箇所に着目し、その授業ではどんなことが起こっていたか、という観点で分析を行った。分析の結果、「教師と学習者、学習者間の評価観の異なりから生じた衝突」が起こっていたことが明らかになった。次に、「教師と学習者、学習者間の評価観の異なりから生じた衝突」はどのように起こり、どのように進んでいったのかというプロセスの詳細を明らかにする為に、観教室談話データ (合計約3時間) と学習者の産出物 (評価基準を記した付箋) を分析した。そして、これらを総合的に分析した上で、授業設計のあり方を考察した。

## 5. 分析結果と考察

教室談話データを分析した結果、(1) 教師と学習者の評価観の異なりと衝突 (2) 学習者間の評価観の異なりと衝突 (3) 評価目標の意義の問い直し (4) 評価基準の更新・共有、という教師と学習者

4 横溝 (2000) は、(1) 「教師の観点」のデータを得る方法として、フィールド・ノート、ティーチング・ログ (教授経緯記録)、ダイアリーを、(2) 「学習者の観点」のデータを得る方法として、学習者の内省ダイアリー、インタビュー、アンケート調査を、(3) 「中立な第三者的立場の観点」を得る方法として、他者による授業観察、録音、ビデオ録画を挙げている。

の相互自己評価活動への関与のプロセスを抽出することができた。以下、以上の分析結果の詳細を、ティーチング・ログの要約、教室談話データ、学習者の産出物を基にしたデータを用いながら考察し、授業設計のあり方を示唆する。尚、本稿では、紙幅の都合上、上記の(1)～(4)のプロセスが顕著に現れている事例に焦点を当て、論を進める。(以下アルファベットは学習者、「教」は、筆者を意味する。)

### 5. 1. 教師と学習者、学習者間の評価観の異なりと衝突

2008年7月2日のティーチング・ログには、学習者Fが、評価を成績として自覚し、「教師が評価すべきである」と主張したことから、教師と学習者間の評価観の隔たりが確認されたこと、さらに、学習者の評価観も一致せず、衝突が生じ、その後、評価の目標や基準が捉え直されていったことが記述されていた。筆者は、この事象に注目した上で、実際の教室場面の内実を明らかにすることを目的に、7月2日の授業を文字化し、その内容を表1にまとめた。尚、表1は、授業の中で議論された全体像を把握する為に、相互自己評価活動に関する全ての話題と意見を基準別に分類したものである。表1からは、評価活動に関する意味づけの異なりは、教師だけではなく、学習者の間にも存在し、それぞれの話題ごとに、多様な意見が交差していたことがうかがえる。

以下では、具体的な教師と学習者の相互自己評価活動への関与のプロセスの実態を、授業の中で中心的に議論された話題(1)と話題(4)に関する教室談話データを中心に考察する。

#### 5. 1. 1. 教師と学習者の評価観の異なりと衝突

##### 事例1：話題(1) 誰が評価すべきか

F : 私、個人的な考えは、最終的な点数するのは、お互い、みな、基準が違うだから、なんていう、混乱がおきる。

教 : その評価というのは、成績のことですか？

F : コメントは出してもいいですけど、最終的な成績を出すのは、先生の方が良いと思います。

A : (前略) あー、なんか、一つの難しいことは、Hさん私の友達、なんか、どうやって。(中略) なんか厳しいで、表現

表1 教師と学習者、学習者間の評価観の異なり

話題	意見	発言者
(1) 誰が評価すべきか	教師が評価すべき	FG
	皆で評価すべき	C J 教
	教師でも学習者でもどちらでもよい	KEA
	誰が評価すべきかは、問題ではない	H
(2) 相互自己評価活動の困難点は何か	他者のレポートのテーマに興味があるかどうか	K
	評価基準の共有	FG
	点数をつけること	A
(3) 相互自己評価活動において重要ではないものは何か	点数	HJK
	他者を評価すること	I
(4) 相互自己評価活動において重要なものは何か	点数	F
	学びのプロセス	AHJ 教
	コメント	J 教
	対話	KD
	がんばった気持ち	BCEHJ
	考えてきたプロセスの提示	AC
	自己と他者のレポートを評価できるようになること	C

することはできないんじゃないんですか。ちょっと、なんか、純粹すぎるなら、みんながちゃんと、あの表現できることは。ま、なんか、あと、もし私が別科生なら多分、できる。1年だけ、なんか今学期の後も見なくても、私は国際留学で、まだ、長い間、こういう人、見ることがありますから、ちゃんと表現は。点をつけるのは、ちょっと無理かなと思います。

教：このクラスでは、相互自己評価をする時に、点数をつけなくて、コメントだけをする事になっていることは前に説明しましたよね。私は、クラスで考えたこと、話したこと、書いてきたことを数字にまとめることはできないと考えていて、だから、このクラスでは、点数はつけなくて。それよりも、クラスの中で、話し合ったり、考えたりして、レポートを書いてきたプロセスが大切だと考えていて。そのプロセスを通して、自分と他の人のレポートをコメントできるようになるといいと思ってるんですが。(教室談話データ：2008年7月2日)

上記の教室談話データからは、Fのように、評価というと、点数化され、成績化されるものと強く意識している学習者の存在が浮かび上がってく

る。本実践においては、相互自己評価活動を数値化することの矛盾(市嶋, 2009)から、相互自己評価活動を成績として数値化しないものとして学習者に説明してある。それにも関わらず、評価=点数化され、成績化されるものであるという固定観念をぬぐいきれていない。教師は、このような学習者に対し、自身にとっての相互自己評価活動の意義を述べ、学習者から提起された疑問や問題点を議論の遡上に載せている。このように、活動の過程で生起する教師と学習者の考え方の異なりや衝突を排除せずに、あえて課題化することが、学習者一人ひとりにとって、評価はどんな意味があるのかを考えさせる契機になったと考えられる。

### 5. 1. 2. 学習者間の評価観の異なりと衝突

#### 事例2：話題(1) 誰が評価すべきか

G：うーん。なんか、正しいポイントは先生の方がよく知っているから、ポイント、先生が決めた方が良いかな。

J：でも、今まで、いろいろみんなで考えてきたし。みんなで決める方が。なんていう。自然？

K：たぶん、先生が決めると、授業の人で相談すると、どちらもいいと思います。みんな、ポイントについて考えると他の人の授業のポイントと自分のポイントがもっとはっきりになると思います。

教：他の人はどうですか？

I：僕の場合は、多分、なんか、僕は学生として、他の学生を評価するのは意味ない。僕はなぜここにいるのか。僕は授業にいる。なんか、理由は、学ぶために。なので、なんで、他の人の、なんか評価するためには、多分、つぶすのは、なんか。

A：えー？なんか、自分だけ良くなるみたい。

C：私は、お互いに評価するのは、この授業だったら、納得します。(中略) みんなで、話し合っ、て、こういうところで、ポイントをフォーカスして書いたから、これにしよう、って言ったなら、納得できると思います。(教室談話データ：2008年7月2日)

Gの発言からは、教師の評価を「正しい」ものとして捉え、自分なりの考察を加えることを避けようとしていることが分かる。一方、この発言に対し、Jは、「今までの活動の流れからは、皆で決める方が自然」、Kは、「皆で決めた方が、ポイントが明確になる」と主張している。Iは、「他の学生を評価するのは意味がない」と断言し、他者を評価することに対して否定的な意見を述べた。これに対して、Aは、自己完結的なIの発言を批判している。それに対して教師は、それぞれが異なる評価観をぶつけ合うことを重視し、学習者に発言を促す働きかけをしている。このように、それぞれ異なる評価観を述べ合える場を保障することによって、学習者の間に、相互自己評価活動において重要なものは何か意識化され、以下のように、評価の意義を捉え直す契機が創られていったと考えられる。

## 5. 2. 評価の意義の問い直し

### 事例3：話題(4) 相互自己評価活動において重要なものは何か

J：私にとって、この授業では、点、成績は、そんなに大切じゃないので、コメントしてきたことはもっと大切なので、みなさんに5点をあげると思います。

A：でも、もし、点と。

J：点は点。コメントはコメント。

A：点とコメントは関係ないかな？

J：(前略)私にとって。だけど、あとはコメントの時は、あの、点じゃないので、

これは本当に、気をつけなければなりません。

K：あー、ま、簡単に言うと、ちょっと、意味がないと思います。あの一、先学期は、多分、コメントが、多分、ま、人がそのコメントを読めば、あの一、面白いかもしれないけど、点数とか意味ない。(中略) そう、でも、うーん。多分、ま、対話するのが大切だと思うけど。このことがポイント。(教室談話データ：2008年7月2日)

JとKは、コメントそのものに価値を置き、点数をつけることには意義を感じていない。そして、成績ではなく、コメントすること、対話することの方が大切だとし、成績と相互自己評価活動を切り離して考えることが重要であると捉えている。彼らは、Fが提起した評価=成績という評価観を問い直し、本活動における評価の意義を自分達なりに捉え直している。このように、評価を成績と捉える学習者と、評価をコメントや対話といった活動に内包されたものとして捉えている学習者の意見の衝突は、さらに、以下のような、評価の理念的な側面を考えさせることへとつながっていった。

### 事例4：話題(4) 相互自己評価活動において重要なものは何か

H：(前略) お互いに評価する、それは、問題じゃない。(中略) それは、多分、必要によって違う、私にとって。それは先生の問題じゃない。それはちょっと個人的なものではない。それは、それは、そういう、うん、レポートのこと。あの、最後に、あの、うーん、多分、多分、もし、人の気持ち・・・多分、あ、そのレポートはあまりよくなりました。でも、いろいろな、あの、日本語を勉強しました。プロセス。それも、いいね。それも、それは大切なことだと思う。

K：うーん、私はテーマの問題があると思います。もし、他の人が自分のテーマに興味がなかったら、まあ、評価は、どうすればいいのか。

A：(前略) 私は何をひょうけんする？何が評価する？レポートとなんか、他の人の、なんか、(中略) どういう、どう

やって考え方、なんか、変わったと変わらなかったと、変わらなかったでもいいけれども、なんか、どうやって答えました、そういうなんか、評価。(中略)でも、日本語するために、一つのレポート、一つの他の人のレポート選んだら、ちゃんと、もしできれば、みんなと、なんか、ちゃんと読んだ、ちゃんとなんか、コメントあげることが大切けれども、なんか、具体的に多分、みんなは、でも、そうできないから、でも、そういうこと、評価する。(教室談話データ：2008年7月2日)

Hは、「誰が評価するかによって評価の意義が決まるのではない」と断言した。それ以上に重要なことは、「日本語を学んできたプロセスと「人の気持ち」なのではないか」と主張した。Hは、評価活動を、教師が評価するか、学習者が評価するかというような対立軸で捉えるのではなく、活動に内包された総体として捉えていると考えられる。また、Aも、「考えてきたプロセスがいかに示されているかによって評価することが必要」と述べていることから、やはり評価を活動に内包されたものとして捉えていたといえるだろう。このように、HとAの、評価の意義の転換という視座、評価の理念的な意味づけによって、「教師が

評価すべきか、学習者が評価すべきか」、「点数をつけるべきか、つけないべきか」という二項対立的な議論ではなく、より包括的、本質的な評価の議論へと展開していった。このような議論は、価値基準の異なりや衝突の延長線上に現れてきた。このことから、意見の異なりや衝突を排除せず、異なりを契機に、他者にとっての評価の意義と自分にとっての評価の意義を突き合わせ、問い直していくような場を不断に創り続けることが重要になってくることが分かる。このプロセスは、次の評価基準決めの活動に向けての、橋渡しとなった。

### 5. 3. 評価基準の更新・共有

上記のような評価についての話し合いを終え、レポートを完成させるのに先立ち、2008年7月4日に、評価基準を学習者自身が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。尚、評価基準決めの手順は以下の通りに行った。(1)自己と他者のレポート全体についてのいい点、足りない点を発表し、自分の基準を示す。(2)(1)の基準をもとに、レポートの評価のポイントを考えて、付箋に書く。(3)(2)をグルーピングして、グループごとに名前をつけ、評価基準を決定する。この手順に沿って、表2のような評価基準が決定された。尚、表2では、学習者が書いた付箋を基に、教師が提示した評価基準を学習者がいかに捉え直したかを上位、下位概念

表2 決定された評価基準

教師が提示した基準	学習者が捉え直した基準 (上位概念：上記の手順(3)より生成)	学習者が捉え直した基準 (下位概念：上記の手順(2)より生成)
オリジナリティー (固有性)	個性がある 自分の意見の分かりやすさ	面白さ／オリジナリティー／このレポートを読みたいかどうか 意見がはっきり書いてあるかどうか／自分の意見の分かりやすさ／具体的な例がある／対話前に要約を書く／対話後に自分の意見を出すこと
無し	なぜこのテーマを選んだのかよく分かる 過程がよく見える (考えた過程、変化の過程、考えが広く/深くなった)	例／経験 (具体的な例)／経験がくわしく書いてあって、理解しやすい／動機がよく分かる かていがよく見える／変化の過程がよく見える／考えのはってんがよくできたか／よく考えた
論理性	文章の流れが論理的 読者のことをよく考えた	流れ、構成の論理的さ／論理的／意見に理屈がある／はっきりした構成がある／いっかんせい 単語リスト／わかりやすさ (言葉、説明…)／正しい文章
無し	努力した	よくがんばりました
議論の受容	無し	無し

に分類して示した。(尚、表中の言葉と上位概念、下位概念の分類は学習者が選択したものをそのまま掲載した。)

評価基準決めの活動では、教師が提示した以外に、新たに生成された基準は、「なぜこのテーマを選んだかよく分かる」、「過程がよく見える(考えた過程、変化の過程、考えが広く／深くなった)」「努力した」の3つの基準である。「なぜこのテーマを選んだかよく分かる」、「過程がよく見える(考えた過程、変化の過程、考えが広く／深くなった)」は教師の提示した「オリジナリティー」と「論理性」をつなぐ基準として新たに示された。さらに、レポートを書いてきたプロセスそのものを重視し、「よくがんばった」という学習態度に価値を置いていることから、学習者の間に、評価活動のプロセスとレポートの内容を切り離して考えるのではなく、トータルで考えようとする姿勢が形成されていることがうかがえる。また、教師が提示した議論の受容については、当然のことなので、あえて基準化する必要はないということになった。

このように、これまでの活動を通して養われた評価の基準を出し合い、教師から提示された基準を、一連の活動を通して捉え直し、自身らの言葉で意味付け、更新していった。そして、その内容を議論することによって、学習者らの間で、基準を共有することができた。しかし、ここで生成され、共有された基準は、絶対的、固定的なものではなく、さらなる活動により、更新され続けていく、動的なものといえよう。

## 6. 学習者と教師が共に評価について考える意味と授業の設計

以上の分析から、教師と学習者の相互自己評価活動への関与のプロセスとしては、(1)教師と学習者の評価観の異なりと衝突(2)学習者間の評価観の異なりと衝突(3)評価の意義の問い直し(4)評価基準の更新・共有、というプロセスを抽出することができた。(1)教師と学習者の評価観の異なりと衝突の場面では、学習者が自分自身にとっての評価の意味を意識化する契機を作った。(2)学習者間の評価観の異なりと衝突の場面では、学習者が、それぞれが異なる評価観をぶつけ合うことによって、このクラスの評価で重要なものは何かという理念的な側面を考える契機を作った。

(3)評価の意義の問い直しにおいては、学習者達は、上述した意見の衝突を経て、「教師が評価すべきか、学習者が評価すべきか」といった二項対立的な議論を乗り越え、より包括的、本質的な評価の議論に発展させ、本活動における評価の意義を問い直していった。(4)評価基準の更新・共有においては、学習者らは、これまでの活動を通して養われた評価の基準を出し合い、教師から提示された基準を、一連の活動を通して捉え直し、自身らの言葉で意味付け、更新していった。さらに、その内容を議論することによって、基準を共有することができた。以上のことから、学習者達は、教師の立てた評価基準や評価目標自体をも更新していく言葉の力を養っていったことが見て取れる。

上記の分析結果を踏まえ、関係性を重視したプロセス的、主体的評価における、「相互自己評価活動の意義や目標を教師と学習者が共に考える場の設計」と「評価基準を協働で創造していく場の設計」を提言したい。

相互自己評価活動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、上記の(1)(2)(3)のプロセスが創出された。このような場の設計においては、学習者から提起された疑問や問題をあえて議論の遡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。その際、学習者も教師も、一人ひとり異なる評価観、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、評価観をぶつけ合い、ゆさぶりをかけ合う場を保障することが重要な要素となる。

評価基準を協働で創造していく環境の設計においては、(4)のプロセスが創出された。このような場においては、教師にのみ許されていた評価基準の決定権を崩すことが必要になる。そのことによって、教師の思惑を超えた、新しい評価の意味づけや基準が見出される。

これら2つの場の設計において共通することは、教師と学習者達の多様な解釈と価値観が交換しあえる場と状況があつてはじめて、評価の新しい意味とそれを創り出す言葉の力が生成されるということである。このような場においては、評価の目標を絶対化するのではなく、活動の過程において生起する予想外の出来事や成果に注目し、試行錯誤しながら、評価目標そのものを互恵的に創造していくことになる。そこでは、完璧な評価の

解釈を完成させることが大事なのではなく、互恵的な関係性の中で主体的に評価の意味を深め合っていくプロセスこそが大事なのである。評価の解釈には完結された状態などといったものはなく、活動の中で創出され、更新され続けていくものであるといえる。評価活動の到達や完成形を目指すのではなく、教室参加者の間に、その場において共有できる基準を創出するプロセスを創り続けること、途上にあり続けること、より良い評価活動の姿を教室参加者皆で求め続けること、このような関係性にもとづいた、絶えざる動きの創出こそが、プロセス的、主体的評価において重要な理念になると考える。

また、実践的課題としては、成績と評価の関係はどう考えるかという問題が残った。学習者の中には、評価活動を総括的評価や到達度評価と重ね合わせて考える者もいて、活動がある程度進んだ段階においても、従来の評価観に縛られていることが分かった。このような学習者の評価観から解放する場を創造する為に何が必要か、今後の課題として引き続き、検討していきたい。

#### 文献

- 市嶋典子 (2009). 相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス『日本語教育』142, 134-144.
- 武一美, 市嶋典子, キムヨンナム, 中山由佳, 古屋憲章 (2007). 活動型日本語教育における評価の意義について考える『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会. <http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>より取得.
- 寺西和子 (編) (2003). 『確かな力を育てるポートフォリオ評価の方法と実践』黎明書房.
- トムソン木下千尋 (2008). 海外の日本語教育の現場における評価——自己評価の活用と学習者主導型評価の提案『日本語教育』136, 27-37.
- 春原憲一郎 (2008). 技術研修生のための日本語研修における評価の観点——「技術研修生」が突きつける評価の課題群『日本語教育』136, 4-16.
- 細川英雄 (2004). 「クラス活動の理念と設計」細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」

スタッフ『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』(pp.8-43) 明石書店.

横溝紳一郎 (2000). 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY: McGraw-Hill. (ブルーム, B. S., ヘスティングス, J. T., マドウズ, G. F. (1973). 梶田毅一, 渋谷憲一, 藤田恵璽 (訳)『教育評価法ハンドブック——教科学習の形成的評価と総括的評価』第一法規.)

Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *L'évaluation formative: Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: OECD Publishing. (OECD教育研究革新センター (編) (2008). 有本昌弘, 小田勝己, 小田玲子, 多々納誠子 (訳)『形成的アセスメントと学力——人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店.)

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.) *Perspectives of curriculum evaluation* (pp.39-83). Chicago, IL: Rand McNally.