

学習としての評価を考える —日本語教育のライティング授業における参加型評価の取り組みから—

佐野 香織^[1]

On Assessment as Learning: Participatory Assessment in Writing Classes in Japanese Language Education

SANO, Kaori^[1]

アブストラクト

本研究は、日本語教育のレポート授業における学習としての評価活動を考えるものである。学習者自身がレポートの内容評価項目を作成、相互自己評価する参加型評価の試みを取りあげる。本稿では、この試みに関する質問紙調査結果を考察する。私立 A 大学の中上級レベル学習者対象の日本語科目コース（2018 年春学期）において、「よいレポートの内容とは何か」について各クラスの学習者が対話し、内容に関する評価項目を作成、相互自己評価を行う活動を試みた。実践終了後、履修生（5 クラス 41 名）を対象に、レポートの評価に関する質問紙調査を行った。その結果、レポートの形式面の評価に学生が評価に関わることは否定的であるが、内容面に関しては肯定的であり、学びを実感することが分かった。この結果から、参加型評価活動そのものが学びとなる可能性が示唆された。

This study considers assessment as learning in academic writing classes in Japanese language education. Students create an evaluation item for the content of the report and take part in a participatory assessment in which the learner assesses each other. In this paper, we consider the result of a questionnaire survey on report assessment.

In a Japanese language course for middle- and advanced-level learners of private university A (spring semester, 2018), learners of each class consider “What is a good report” and create assessment items for the content of the report. After the semester, a questionnaire survey on the assessment of reports was conducted for the students (41 students in 5 classes). As a result, the student was positive about the assessment activity. This result suggests that the assessment activity itself could be as learning.

キーワード：学習としての評価，参加型評価，レポート授業，レポートの内容評価項目

1. はじめに

日本語教育におけるレポートやアカデミック・ライティング教育では、構成や表現等の形式面スキルの習得を重視していることが多い(佐藤, 2006)^[1]。しかし、形式面の「練習」であるという学習者の認識から、レポートの内容に関しては軽視されることが多く、学習者の剽窃、盗用が問題視されている。レポートの書き方やアカデミックな言語表現、論文の構造を知識として学ぶことが中心である中、レポートについて、なぜ、誰が、どのように書くのか、どのように内容の評価を行うのか、ということを考えていく必要性が問われているといえる。本研究は、こうした課題に対し、「いいレポートの内容とはなにか」という問いを通して、学習者が共に評価項目作に参加し、相互自己評価を行う参加型評価の試みを取りあげるものである。そして、この試みに参加した学生のレポート評価方法に関する質問紙調査の結果を考察することを目的とする。

2. 先行研究

参加型評価とは、多様な関係者が協働で評価を行うアプローチで、主にプログラム評価において用いられてきたものである。近年、日本語教育においても従来の伝統的評価に代わる代替アセスメントとして認識されている。日本語教育においては、細川(2002)^[2]が教師、学習者が共に同意するような評価カテゴリーを対話によって作成し、これを用いた相互自己評価を学習過程の中に組み込む学習者参加型評価の重要性を主張している。

武, 市嶋, キム, 中山, 古屋(2007)^[3]では、「活動型日本語活動」の実践として、学習者同士が主体的にやりとりを行うことを通してレポート推敲を行い、レポートを作成する活動を実践している。そして、この活動授業の学習者は、学習者が活動の主体として評価に関わることを自然なことであるとして受け入れており、教師が行う評価については否定的であったことが報告されている。また、市嶋(2010)^[4]では、評価基準や意義を学習参加者と共有する対話的アセスメント活動の実践の考察に基づき、学習としての評価を検討している。

これらの研究における「評価」とは、ある時点での結果を数値化した個人評価としての成績ではない。形成的、継続的に行われ、学習者、教員が関わる作業としての「アセスメント」として捉えられており、コメントや学習のプロセスをポートフォリオで表すこと等も含まれている。しかし、こうしたアプローチでの実践は多いとはいえない。また、実践事例の多くは、理念－活動－評価を一貫して共有できるコース担当者が行っているものである。1科目複数コースをコーディネーターが作り、多様な担当教員と共に行う授業においては、教員間で学びと評価、成績の考え方について実践を重ねながら長期的に議論をしていく必要があるといえる。

3. 実践の概要

こうした問題意識の下、本研究で取りあげる実践は、私立大学 A 校の総合科目群中上級レベル学習者対象「総合日本語」(2018 年春学期(4 月－7 月), 90 分週 3 コマ) 5 クラス(1 クラス 12 名前後)で行ったものである⁽¹⁾。このコースでは、一つの教科書を主教材として使用しながら、社会問題を読み解き、ディスカッションを重ねながらすすめていく。そして、授業で扱ったトピックの中から学習者が問いをたてたテーマでレポート(2000 字程度)を執筆し、発表を行うもの

である。このコースにおける「レポート」とは、「ある問題についての自分の主張・見解・考察などを、客観的な根拠を示しながら、論理的に述べるもの」として学習者に示されている。コースのうち、教室総授業時間 45 時間中、レポート授業が占める割合は約 2 割（9 時間程度）である。レポートの執筆に関わるスケジュールを表 1 に示す。コース全体のシラバス、教材、評価方法はコーディネーターが作成、各クラス 2 名の教員がチームティーチングで担当している。レポートの評価は、評価者間の評価の公平性の担保、到達目標提示、学習者の自律的な取り組みをめざして、教員と学習者が共に参照可能で、相互自己評価できるルーブリック⁽²⁾を用いた評価活動を行っている。

ルーブリックとは、「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」であり、到達目標を教員にも学習者にも明示的に示すことが可能であるとされている（山同，高橋，伊藤，藤本，安田，2017）^[5]。しかし、本研究におけるルーブリックの評価項目は教員が作成したものであり、評価指標の中心は構成、文法、表現等の形式である。指標にはない内容に関する評価はできないことが課題となっていた。また、主体的にレポート執筆を進めてきた学習者が内容評価に関わることがないことについても議論となっていた。

表 1

レポート執筆に関わるスケジュール

	レポート作成に関わるスケジュール（前後することもある）
1)	レポートの目的、めざすところ、テーマ選択・決定 ルーブリックの確認、ルーブリックを使ってサンプルレポートを 評価してみる、「よいレポートとは何か」をめぐる話し合い
2)	レポートの構成、形式に関する学習
3)	序論を書く活動
4)	「よいレポートとは何か」内容評価項目作成活動
5)	アウトライン作成・相互評価
6)	第 1 稿 相互評価（ルーブリック、内容評価項目）
7)	第 2 稿 相互自己評価（ルーブリック、内容評価項目）

本研究では、表 1 の 4) 「よいレポートの内容とは何か」について各クラスの学習者が対話を通してクラスごとにレポートの内容に関する評価項目を作成し、この内容評価項目を用いて、ルーブリックによるレポートの形式に関する評価とあわせ相互自己評価をする活動に注目する。内容評価項目作成活動の方法は、各クラス担当教員によって異なる。本稿では、1 クラスの方法を事例として取りあげる。

まず、「よいレポートとは何か」というテーマで、条件を各自三つ以上考えてくるように宿題とした。4) のスケジュールの時間に、考えてきた条件を付箋に書き、3～4 人のグループで内容が似ているものをグルーピングし、内容を表すタイトルをつけた。各グループのグルーピングを全員で見つめ、その中で類似のものをさらにまとめていった。その過程で、「なぜこの内容がよい条件なのか」について話し合いをグループ、全体で話し合いを行った。最終的に残った 4 つの項目は表 2 である。

表 2

あるクラスの内容評価項目

① そのテーマに知識があまりなくても、最後まで読みたくなるようなもの
② 簡単に探せるような内容ではなく、自分の視点から考えているもの
③ 内容に深さがあり、読み手の知識がより広まるもの
④ 読み手を深く考えさせ、新しい観点や問題を見つけられるもの

話し合いのプロセスでは当初、「オリジナリティがあり、面白い」というような条件が多く出されていた。しかし、「オリジナリティとは何か」「面白い、といってもその観点は人によって異なる」という意見が出され、さらに「オリジナリティとはなにか」「面白い、とはどのようなことか」というディスカッションを経て、このクラスの学習者は表 2 のような条件を考えだした。

学習者はこの内容評価項目を用いて、お互いのレポートの第 1 稿について、コメント評価をしあった。また、形式についてルーブリック評価をしあった。第 2 稿については、お互いに読みあってコメント評価を行った。教員も第 1 稿については、内容評価項目に対するコメント評価とルーブリック評価（数値化）を行った。第 2 稿については、内容評価項目、ルーブリック評価双方を数値化した。コース全体において、レポート執筆が占める成績評価の割合は 25%である。

4. 調査の概要

学期終了後、当該コース履修生（5 クラス 41 名）を対象に、レポートの「評価」に関する質問紙調査を行った。質問紙の内容は、a) レポートの形式面（構成、表現、文法、引用など）の評価方法、b) レポートの内容面についての評価方法、c) 評価者認識（誰が評価するのか）、d) 内容評価項目に関わる意識（誰が評価項目に関わり、評価項目を作るのか）についての質問 8 項目である。問いに対し、「強くそう思う」から「全くそう思わない」までの 5 件法で回答を求めた。本調査で取りあげた評価方法は、「アセスメント評価」（コメントなどで評価し、点数で数値化を行わない）と、数値化して表す「成績評価」である。また、「クラスでクラスメートと作成したレポートの内容評価項目活動はどうでしたか。自由に意見を書いてください」という自由記述項目も含めた。

5. 調査の結果と考察

質問紙調査で得られた質的データを単純集計し、分析した結果、次の 4 点が分かった。

1) 「誰が評価をするのか」という評価者認識に関する質問の回答では、レポートの構成等の形式面の評価においては、数値化する「成績評価」でも、コメントなどによる「アセスメント評価」でも、どちらかといえば教員のみによる評価を支持しつつも、教員のみに限定しない評価を考えている学生も存在していることが分かる（図 1）。

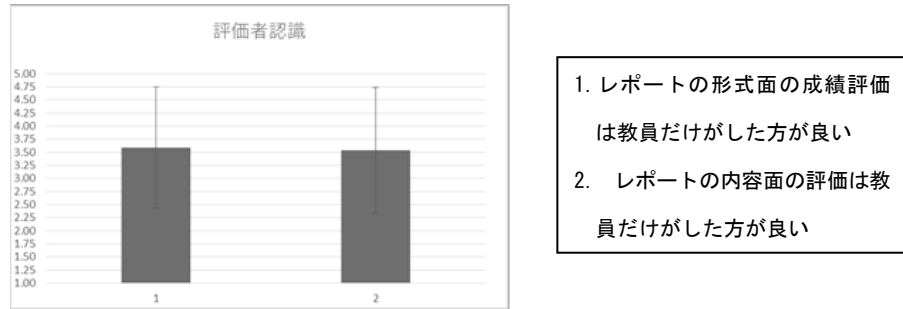


図 1. 評価者認識

2) 「誰が評価項目に関わり、評価項目を作るのか」に関する質問の回答では、形式面と内容面の「評価」の比較においては、内容面について学生が「評価」に関わることに對しては比較的肯定的であることが分かった。回答の平均は内容面で 3.15 (標準偏差 1.21), 形式面では 2.86 (標準偏差 1.09) であった。自由記述には、「今回クラスで内容について詳しく考えながら自分の中でレポートの内容についてきちんと考えられるようになりました」「クラスで他のクラスメートと互いにレポートを読んで内容の評価するのは大変役立ちました」「役立ったと思います！レポートを書いている時、それらの点をかんがえながら書くから」という声があることから、学生が「評価」に参加することに對しては慣れてはいないが肯定的に考えていることが窺われる (図 2)。

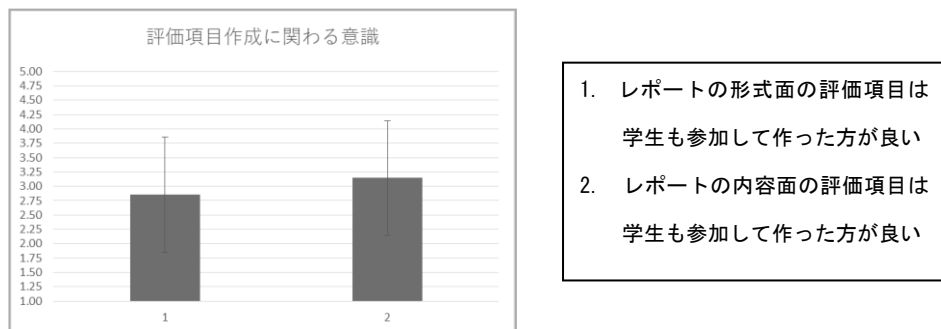


図 2. 評価項目作成に関わる意識

3) 「形式面についてどのように評価するのか」という質問の回答では、「アセスメント評価」でも「成績評価」でもどちらも大きな差がなかった。

4) 一方で、「内容面についてどのように評価するのか」という質問の回答では、「アセスメント評価」のほうがよいと考えている学生が多いことが分かった。

内容面に関しては、点数や数値で表す成績評価よりもコメントによる相互評価を好むこと、学生が「評価」に関わることに對しては肯定的であり、学びを実感する学生が多いことが分かった。

6. おわりに

参加型評価活動そのものが学びとなる可能性が示唆されたが、学習者に戸惑いも見られることも浮き彫りとなった。

ゲルモン、ホランド、ドリスコル、スプリング、ケリガン (2015) ^[6]は、「評価」をアセス

メントとして考えるならば、「評価」は学習者が何を学んだのかを自分自身で明らかにすること、その学んだことを他者に明らかにすること、さらに他者の学びに役に立つことを示していくものであるとしている。本研究は、大学で行った実践である。交換留学による大学間単位互換もあり、広く共通理解可能な「成績」として内外に共有できる形で示していく必要があることも事実である。しかし、それだけではなく、学習者個人が学ぶこと・学んだことを実感すること、それが他者やコミュニティの学びにもつながるような「評価」を考えて行く必要もあると思われる。

謝辞

本研究は、2019 年度日本語教育学会春季大会におけるポスター発表内容に加筆・修正したものである。本研究にご協力くださった関係者のみなさまに心より感謝申し上げる。

注

- (1) 総合科目群についての詳細は、佐野、鄭、齊藤、吉田 (2019) ^[7]を参照。
- (2) 本実践におけるルーブリックについての詳細は、山同ほか (2017) を参照。

参考文献

- [1]佐藤勢紀子.”多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法”. 専門日本語教育研究. 2006, 第 8 号, 39-44.
- [2]細川英雄.”日本語教育は何をめざすか：言語文化活動の理論と実践”. 2002, 第 1 刷, 明石書店
- [3]武 一美,市嶋 典子,キム ヨンナム,中山 由佳,古屋 憲章.”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”. WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告. 2007, 2007 年度日本語教育実践研究フォーラム (2018 年 3 月 18 日アクセス) .
- [4]市嶋典子.”対話的アセスメントの実践研究”.アセスメントと日本語教育. 2010,くろしお出版, 125-152.
- [5]山同 丹々子, 高橋 雅子, 伊藤 奈津美, 藤本 朋美, 安田 励子. “ルーブリック作成と評価観点の「ずれ」の分析 ―上級前半レベルのレポート課題―”. 早稲田日本語教育実践研究. 2017, 第 5 号, 123-130.
- [6]ゲルモン, S.,ホランド, B.A.,ドリスコル, A.,スプリング, ケリガン, S..”社会参画する大学と市民学習アセスメントの原理と技法”. 第 1 版, 2015, 山田一隆 (監訳), 学文社.
- [7]佐野香織, 鄭在喜, 齋藤智美, 吉田好美.”総合日本語 1・総合日本語 2 履修者実態調査報告”.早稲田日本語教育実践研究. 2015, 第 7 号, 7-14.

著者紹介

佐野 香織

2018 年 お茶の水女子大学大学院博士後期課程修了. 人文科学博士. 2016 年より, 早稲田大学講師. 現在に至る. 日本語教育, 成人教育・学習に従事. 日本語教育学会, 言語文化教育研究学会, 異文化間教育研究学会各会員.