

対話的評価活動における評価観の変容

—アカデミック・ライティングの学部生を対象として—

原 田 三千代

Change of recognition through interactive assessment activities

—For undergraduate students of academic writing—

Michiyo HARATA

要 旨

2015 年度教育学部日本語教育コース 2 年生 (6 名) を対象にした『日本語表現』のクラス活動に、対話的評価活動 (協働的推敲活動とルーブリックを用いた記述式内省活動を組み合わせた活動) をデザインし実践した。これまで文章表現に苦手意識を持っていた受講生 (T) とこれまでから書くことを日常的に習慣づけていた受講生 (N) を対象とし、対話的評価活動を通して評価観がどのように変化したかを探り、それによって、学習活動としての評価活動のあり方に示唆を得たいと考える。

クラス活動の開始前と終了後に PAC 分析を行い、それぞれの態度構造を見た結果、T は、文章に対する苦手意識が評価基準に対する疑問と関連していることがわかった。N は、文章を書くことに取り立てて問題意識をもっていなかったが、自身の文章に対して完璧主義であり、推敲を「だめだし」として意味づけていた。6 回に及ぶ文章作成において対話的評価活動を行うことによって、T は自分自身の評価基準を持つことで書くことに対する自信につながった。N は、これまで注目していなかった他者推敲に対する意義を認識するようになった。両名とも学習活動に評価活動を埋め込むことで評価観に対する変化が生じ、学習者のメタ認知能力が育成されたことが示唆される。

キーワード：対話的評価活動、内省記述、ルーブリック、協働的推敲活動、PAC 分析、アカデミック・ライティング

1. はじめに

大学学部の基礎科目『日本語表現』では、レポートや卒論の作成につながる文章表現力の育成をめざしている。しかし、クラス開始時に行ったアンケートを見ると、学生の多くが文章表現に対して苦手意識を持っている。なぜ肯定的な意識が持てないのかについて、ある学生は「どんな文章がいい文章なのかわからない」「大学の多くの科目でレポートを提出しても、どのような評価基準で評価されているのかわからない」と述べている。このような疑問から推察すると、学習者にとって評価とは成績づけを意味し、学習者は常に教師から評価される側にあることがわかる。そのことが書くことに対する主体性や自信を失わせているのではないだろうか。

近年、テストや点数化による測定中心の評価から、学習者の学習の向上や改善に用いるための教育評価へとパラダイムの転換が主張されるようになった。ギッブス (2001) によると、評価は学習指導や学習活動の

外にあるのではなく、それらと密接な相互関係にあるとされる。つまり、学習過程に即したクラス活動の中で評価を捉えることができ、日々の活動を通して、学習者の評価の視点を形成することで、学習の向上や改善につながるできると考える。

本研究では、学習者が自分自身や学習活動全体を振り返って分析し、改善方法を検討していくことを評価活動と考える。大学学部生を対象にした『日本語表現』のクラス活動において、協働的推敲活動と学習者がルーブリックに直接内省を書き込んだ記述式内省活動を組み合わせたものを対話的評価活動とし、それを学習過程の中に埋め込んで実施した。学習者にとって、いわばブラックボックスの中で行われていた評価を、推敲活動や内省記述活動としてクラス活動の中に埋め込むことによって、評価の過程を可視化したいと考えたからである。本研究では、対照的な評価観を持っていた受講生 2 人を対象にして PAC 分析を行い、対話的評価活動を通してどのような評価観の変容を示したかを探りたい。

2. メタ認知能力の育成と「学習としての評価」

昨今、評価には、選抜や資格付与、成績づけなどのために、数値化するといった評定の意味だけではなく、学習者の学びの実態を捉え、それを指導・学習の改善に結びつける役割を担ったものとする捉え方がある（ギブス 2001）。つまり、評価を指導・学習の過程と表裏一体なものとし、その目的は学習者の学習支援や改善だと考えられている。その際、学習者にとって必要なことは、認知的な活動を客観的に捉え、行動を調整できるメタ認知能力の育成だとされる。ギブスによると、メタ認知能力とは、自分の学習を計画し、記録し、組み合わせ調整するという自己認識活動のことである。学習者は学習目標を明確にし、教師の支援を受けながら自分の学習の質について自問し、改善する方法を経験する必要があるとされる。

しかし、メタ認知能力が育成され、学習改善に有効に働くためには、教師からの支援だけでなく、学習者が自らの学習をふり返る自己評価とともに、学習者同士の相互評価によって評価基準を共有することが必要だと考えられている（西岡 2015）。特に学習者自身が評価を自らの学習に生かす形成的評価を「学習としての評価」と言われている。

石井（2015）によると、「学習としての評価」では、学習者が評価基準を共有し、思考過程を自己調整することが求められ、パフォーマンスの量的な違いより、質的な違いに注目する必要があるとされる。そのためには、問題場面を設定して解決に向けた思考過程を、ルーブリックを使って解釈し、評価するというパフォーマンス評価が行われている。ルーブリックとは、設定された課題の内容に応じて観点（規準）が示され、いくつかのレベル（基準）で分割されたマトリックスに、各レベルに応じた達成基準が示された評価基準表のことである。具体的なパフォーマンス課題としては、教育分野での実技、芸術分野での演奏や演技、作品などがあげられ、レポートや論文などもその中に含まれている。

「学習としての評価」におけるメタ認知能力の育成を目指し、ルーブリックを活用した先行研究に、今井・加藤（2014）、遠海・岸・久保田（2012）、原田（2017）などがある。

今井・加藤（2014）は、学習者が自身の学習および学習法をふり返る活動として、自己評価の場を設けている。その際、高校英語学習のルーブリックを開発し、自己評価の活用法を提案している。ルーブリックの規準作成に当たり学習者のポートフォリオの文言を活用することによって、学習者にとって、わかりやすく、次に目指す学習法の確認も容易になったとされる。

学習者が実際使用した言葉で指標を設けたことで、学習者の視点で一つ一つの規準を示すことになり、自分自身と密接に関連づけられた自己評価が可能になったと考えられる。ここで提案されたルーブリックは教師の作成によるものであるが、次のステップとして、学習者が自分自身で到達したい指標を掲げ、項目や規準を自分で設定できれば、メタ認知能力の育成に、さらに有効なのではないかと考える。

遠海・岸・久保田（2012）の研究は、学習者自身でルーブリックの規準を作成し評価に用いることで、メタ認知能力の育成に有効なことを示している。遠海らは、初年次教育において、学習者自身がルーブリックを作成し評価に用いる実践を行っている。質問紙調査の結果、学習者自身がルーブリックを作成することによって、学習目標を強く意識して課題を遂行していることや目標と学習成果との関連についての省察を行っていることなどから、自律的な学習態度の育成が示唆されている。

しかし、ルーブリックの有効性が示される一方で、ルーブリックを用いた評価活動には、考慮すべき点がある。一つは、ルーブリック活用の課題として、評価指標のみが焦点化され、そこに明記されていないパフォーマンスは評価対象から除外され意識されなくなる可能性があるということである。言い換えるなら、学習者はそれぞれのマトリックスの中身を十分吟味せずに「できたか否か」の機械的な確認に終始する場合があるのではないだろうか。さらに、評価基準を全面的に教師側から提示してしまうと、教師から学習者に一方的に転移させるだけのルーブリックに陥りやすくなることも指摘されている（山田・森・毛利・岩崎・田中 2015）。今井・加藤のルーブリックは3回の自己評価のうち、最終評価の時点で、学習者はルーブリックへの最終チェックとともに、ルーブリックの下段に設けた叙述欄に自身の言葉でふり返りを行っている。今井・加藤（2014）によると、叙述欄を設けることで「間違えても、なぜ、どこで、どのようにそうってしまったのかを納得するまで考えるようになった」「どういう過程で自分の出した答えになったのか、どこでそうなったのかを必ずふり返るようになった。原因をつきとるようにした」などと、自分の学習法の省察がよりの確な学習法改善へと向けられたと述べている。機械的なチェックではなく、自身のふり返りを記述することで、メタ認知を活用して省察し、改善に努めようとしていると考えられる。

もう一つの考慮すべき点は、メタ認知を活性化するには自己評価だけでなく、他者評価を加える必要があるということであろう（西岡 2015、石井 2015）。このことは認知心理学においても指摘されており、メタ認

知を活性化するためには、外的リソースを活用する、つまり、学習過程において他者との関わりをもつ機会を生かすことが重要であり、それが「学習としての評価」の質を高めるのではないかと考えられる。

原田（2017）では、アカデミック・ライティングのクラス活動において対話的評価活動として、協働的推敲活動とルーブリックを用いた記述式内省活動を組み合わせて実践し、どのような認識を得たかを探った。文章推敲課程における他者評価として、問題解決の糸口を他者から学ぶ機会を得るために、他者との協働的推敲活動を活用した。さらに、ルーブリックを用いた内省の自由記述活動では、ルーブリックが単に機械的なチェックに陥らないように、マトリックスの記述欄を空欄にし、学習者の内省を自由記述で書き込めるようにした。このような対話的評価活動の結果、学習者の記述内容を KJ 法を参考にしてまとめると、自己評価のみならず、協働的推敲活動を通して他者との対話の有効性が認識され、自分の学習法や学びを批判的にふり返り、改善しようとする態度が示唆されていた。

しかしながら、さらに「学習としての評価」に焦点をあてて考えるためには、学習者が対話的評価活動を、どのように省察しようとしているか、個人内変化を質的に見ていくことが必要であろう。したがって、本研究では、学習者個人がどのような評価観を持ち、対話的評価活動を通して、どのように変化していくかを探りたいと考える。そのための手法として、本研究では PAC 分析を活用する。

3. PAC 分析による認識の変化

PAC 分析は、内藤（1991）によって開発された手法で、「当該テーマに関する自由連想（アクセス）、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、調査協力者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、調査者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法」（内藤 2002:1）とされている。本研究の PAC 分析では、調査協力者自身が評価活動をどのように捉えているかという自由連想から出発し、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター構造のイメージを本人が報告するという手続きをとる。その際に、調査者の役割は協力者のイメージを共感的に解釈していくことだとされる（内藤 2002）。末田（2001）によると、PAC 分析はデンドログラムに基づき、調査協力者自身の枠組みで分析するという、再現性・信頼性の高い質的研究の方法であると言われている。また、対象者が自発的に項目を作り出し、それに基づいて自ら反応する分析方法であるため、対象者の個別性や深層部

分を引き出せることが期待できるとされる（八若 2007）。時には、協力者も明確には自覚していなかった意識構造が明らかになることがある。これは、あらかじめ質問項目を調査者のほうから設定して行う質問紙調査やインタビューの限界を超えるものだと考えられる。したがって、当該のクラス活動を行う対象者自身の授業観、評価観などの意識の変容を引き出すことができ、それらの認識を踏まえた上でクラス活動の改善に結びつけることができると考える。

これまで PAC 分析による研究は、日本語教育や留学生教育に関する分野のものが多くと言われている（井上 2008）。対象者としては、日本語教育実習生、チューター、海外日本語アシスタント、日本語教師という、いわば、授業や支援を提供する側（原田 2013、太田・佐渡島 2012、古川 2016、八若・藤原 2010、山田 2014、）と、留学生や日本語学習者（八若 2007、藤田 2007）、日本語教育実習の参加者（半原 2008）など授業や支援を受ける側、あるいは、その両方の立場（安・渡辺・内藤 2004）からの認識を扱っている。

内藤（1997）によると、PAC 分析で「個」を見ることによって、ある特定の個人に見られる普遍性（個別的普遍性）と他者と共通する普遍性（共通的普遍性）を探ることができるとしている。したがって、PAC 分析を利用し、事前事後テスト的にその効果を評価することやある体験や活動の前後で個人の認識がどのように変容したかを探ることが可能であると言える。

例えば、山田（2014）は、日本語教師 2 名への PAC 分析を 3 年間空けて 2 度行い、教師のビリーフの変化および変化を促した要因について分析している。教師のビリーフは、形成されてからの時間と同質のビリーフの有無によって、変化しやすいものと変化しにくいものがあることが示されている。藤田（2007）では、インターネットを利用する 15 回の作文授業において、初回直後と第 9 回目の授業後の 2 回、PAC 分析を行った。「日本語で書く」という言語スキルに特化して学習者の意識の変容を見たもので、肯定的な態度変容とインターネットという媒体を使った授業の効果を結びつけて考察している。さらに、半原（2008）は、多文化共生の促進を目指した日本語教育の実習が、文化交流志向の強い母語話者参加者の態度にどのような影響を及ぼすかを調べるために、対話的問題提起学習参加前後の母語話者の共生に対する態度を、PAC 分析を用いて比較・検証している。

上述した先行研究では、個人内変化を見ることで、変化しない部分、変化する部分を取り上げ、個別的普遍性を探ることができると考えられる。一方、末田（2001）は、協力者のデータ間の相違点や共通点を見ていくことで、ある概念の構造的普遍性に迫ることが

でき、それが次の調査の問題提起や仮説構築の手掛かりとなると考えられている。

例えば、太田・佐渡島（2012）は、2名の大学院生チューターの意識をPAC分析を用いて探り、両名の共通性として「自立した書き手」を育てるというライティングセンターの理念を強く反映していることがわかった。そこには、文章作成と成長の主体は書き手である、やりとりにおける関係性を重視する、文章に根差した対話を行うという意識が反映されていることが示されている。また、古川（2016）では、小学校で日本語指導を担当した経験を持つ2名の教員を対象としてPAC分析を実施し、「実践の根幹にある信念」「異なる価値観や考え方の受け入れにくさに起因する葛藤」「児童の言葉の成長を支援する実践の工夫」という共通する実践的知識の存在と同時に、両者には子どもを多角的に把握する視点が生成されていることがわかった。さらに、八若・藤原（2010）は、海外在住の non-native 日本語教師5名の対日イメージ構造を探ったところ、その共通性として、日本人の対日態度、行動姿勢、日本社会の秩序や規則性に関するイメージ項目が多いことが示されている。

以上の先行研究は、PAC分析を通して、個体内の変容や個体間の共通性や相違性を見たもので、個別的普遍性や共通的普遍性に着目することによって、実践の改善に役立つ資料を得ることができると考えられる。これらは、主に留学生教育、日本語教育の分野で実践されたものである。本研究では、大学学部生のアカデミック・ライティングのクラス活動を通して、学習者の個体内変化に着目し、学習者自身の評価観、およびその変容を探りたいと考える。それによって、大学教育だけではなく、「書く」ことを基軸にした『日本語表現』クラスに新たな活動を組み込む場合、あるいは、既存の活動への改善の示唆が得られるのではないかと考える。

4. 研究目的

本研究では、大学基礎教育科目『日本語表現』のクラス活動に、協働的推敲とルーブリックを用いた記述式内省活動を埋め込んだ対話的評価活動をデザインして実施する。このような活動を通して、学習者の評価観に、どのような変化がもたらされるかをPAC分析によって探ることを目的とする。それによって、彼ら自身の評価についての考察を深め、大学教育だけではなく他の機関における『日本語表現』クラス活動に、新たな活動を組み込む場合、あるいは、既存の活動への改善の示唆が得られるのではないかと考える。さらに、大学基礎教育における、学習者の評価活動の在り方を考えたい。

5. 研究方法

5-1. 対象者

対象となったのは某国立大学教育学部日本語教育コースの『日本語表現』の受講生6名である。そのうち、日本語母語話者が5名（男性1名、女性4名）、中国語母語話者留学生在が1名（女性）で、全員2年生である。このうち、本研究の対象者は、Tさん（男性）とNさん（女性）の2名である。彼らを対象としたのは、クラス活動開始時に実施したアンケートにより、両名は文章表現に対する嗜好性や問題意識について対照的であったため、それぞれの学習者の態度構造の変化が比較しやすいと考えたからである。

5-2. クラス活動のデザイン

『日本語表現』では、以下の2点を学習目標としてクラス活動をデザインする。

- 1) アカデミック・ライティングで必要とされる文章の構成、接続、引用、テーマの選定、パラグラフ・ライティング、文体、文末表現などの文章作成のスキル・技法と、教育学部の学生の興味・関心を重視した内容を関連づけながら文章表現力を高める。
- 2) 自他レポートに対する対面・非対面（moodle 活用）の協働的推敲活動とルーブリックを用いた記述式内省活動を組み合わせることによって、多角的な視点や論理的・批判的思考力、自律的学習態度を身につける。

以上の学習目標を通して、本研究は、アカデミック・ライティングで必要とされるスキル、技法と同時に、対話的評価活動を通して、大学生に必要な多角的な視点や論理的・批判的思考力、自律的学習態度の育成を図ることを目的としている。

『600字で書く文章表現法』（平川 2015）を参照してレポートのテーマを決めた。表1は、レポートのテーマと中心的なクラス活動を記したものである。（「」内は課題文のタイトルを表す）1～6回は説明文、7～11回は意見文を作成した。それぞれの文章を完成させるのに2週ずつあてる（最終レポートのみ12～15回）。6回の課題文を作成する中で、アカデミック・ライティングのスキルと内容を充実させていき、3000字程度の最終レポートを完成させることを最終目標とした。

図1にそって具体的な活動を詳細に述べる。

- 1) クラス活動一週目に、受講生は事前課題として、テーマに関するタスクを行ってくる。クラス活動では、文章作成の技能と同時に、テーマに合わせた背景知識を活性化させて、クラス活動に臨む。その後、何に留意して文章を書くかを話し合い、

表1 2015年度前期 『日本語表現』 シラバス

回数	月日	授業内容	課題・提出物
1	4/14	オリエンテーション、アンケート 自己紹介「ライフストーリー」*	課題文1-①、ルーブリック1-①
2	4/21	話し言葉と書き言葉の区別、ルーブリックの説明、推敲活動①	課題文1-②、ルーブリック1-②
3	4/28	「やさしい日本語」、説明文「新バリアフリー法」	課題文2-①、ルーブリック2-①
4	5/12	説明文と意見文の違い、推敲活動②	課題文2-②、ルーブリック2-②
5	5/19	説明文「カタカナ語の氾濫」ビデオ視聴	課題文3-①、ルーブリック3-①
6	5/26	引用表現、参考文献、推敲活動③	課題文3-②、ルーブリック3-②
7	6/2	主張と文章構成、意見文「小学校での英語必修化」	課題文4-①、ルーブリック4-①
8	6/9	接続表現、推敲活動④	課題文4-②、ルーブリック4-②
9	6/16	パラグラフ・ライティング、資料の利用「インターネット使用状況」	課題①：資料の利用
10	6/23	資料の検索・活用、意見文「小学生のLINE使用」	課題文5-①、ルーブリック5-①
11	6/30	文末表現、ルーブリック作成、推敲活動⑤	課題文5-②、ルーブリック5-②
12	7/7	テーマ選定、問いを持つ、最終レポート作成	課題②：テーマ選定
13	7/14	表現のまとめ、最終レポート作成、推敲活動⑥	最終レポート6-①、ルーブリック6-①
14	7/21	最終レポート推敲	最終レポート6-②、ルーブリック6-②
15	7/28	最終レポート評価（自己・他者）アンケート	最終レポート評価

*「」内は課題文のタイトル
「インターネット使用状況」は課題のタイトル

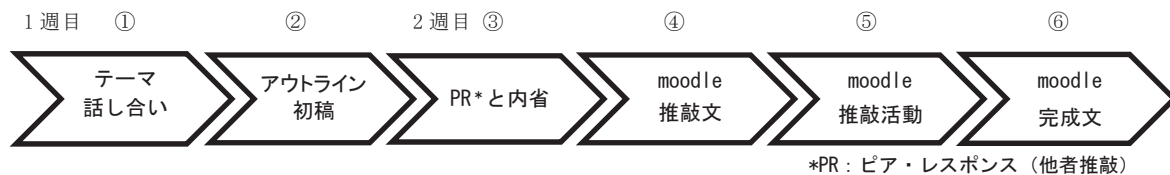


図1 クラス活動の流れ

- 説明文であれば、説明するポイント、意見文であれば賛否両論の考え方を提示する（図1の①）。アウトラインを考え、初稿を書いて提出する（図1の②）。
- 2) クラス活動二週目には、教師の提示された1回目のルーブリック1に内省を記述する。3人一組のグループに分かれ、自分以外の文章を黙読しコメントを書き込み、対面による推敲活動（ピア・レスポンス：PRとする）を行う（図1の③）。
 - 3) 活動後、2)で内省を記述したルーブリック1に、他のメンバーからどのようなコメントをもらったか、自分の文章のどこに問題があったか、考えが変わった/変わらないところはどこかなど、自分自身の文章作成および推敲過程の内省を記述する（図1の③）。
 - 4) 次に、教室外活動として、対面活動によって推敲した文章をmoodleのフォーラム上に期日までに添付する（図1の④）。同時に、自分以外のグループメンバー（2人）とグループ以外のメンバー（1人以上）の文章を読んでコメントをつける（図1の⑤）。

- 5) 全員のコメントが出揃ったところで、それを参考に自分の文章を再読し、改めて自己推敲する。締切日までに文章を完成させ、完成文をmoodleに添付する（図1の⑥）。
- 6) 次の時間の初めに、2回目のルーブリック2に内省を記述し、自己評価を行う。
- 7) 以上のような教室内・外活動の手続きを踏んだ課題レポートを5回書く。最終課題として、自分自身で選択したテーマによる3000字程度の「最終レポート」を書く。最終レポートは、受講生自身が作成したルーブリックで、自己・他者評価を行う。

5-3. 分析方法と調査の手順

本研究では、『日本語表現』を受講する2名の学部生の評価観が対話的評価活動を通してどのように変容するかを探ることを目的とした。その際、PAC分析（内藤2002）を用い、クラス活動開始時（2015年4月）とクラス活動終了時（2015年8月）に次のような手順で調査を行った。

- 1) 調査者は調査協力者（学部生）に、エクセルに書かれた次のような連想刺激文を口頭で読み上げる。
刺激文：「あなたは、この4月から『日本語表現』のクラスを受けています。これまで受けた文章表現の授業での経験をふまえ、文章の推敲や評価についてどのようなイメージをもっていますか。思いつくものから挙げてください。そのイメージを少なくとも10項目出してください(文でも単語でも結構です)」
- 2) 調査協力者は、このテーマに対して連想するすべての項目を想起順にエクセルに記入し、自分にとって重要だと思われる順に番号をつける（図の（ ）内の番号が重要度順の番号である）。
- 3) 調査協力者は二つの連想項目がイメージとして直観的にどの程度近いかをカーソルを移動して、0から7までの段階（「非常に遠い」を0、「非常に近い」を7）で評価を行う。
- 4) 調査者は、項目間の類似度距離行列によるクラスター分析を行い、デンドログラムを作成する。デンドログラムに基づき、協力者にインタビューをする。具体的には、まず、デンドログラム上のクラスターを取り上げ、いくつかの連想項目から成るクラスターに対して、どのようなイメージが浮かぶかを質問する。そのイメージを基に、クラスターの命名をする。次にクラスター同士の関係を尋ね、最後に全体的なイメージを質問する。
- 5) 最後にそれぞれの連想項目のイメージについて、プラスかマイナスか0かで評価する。

調査に際して、主観的類似度評価には、土田(2007)によって開発された PAC-assist を、デンドログラム作成には多変量解析ソフト HALBAU7.2 を利用する。インタビューの内容は、協力者の許可を得て IC レコー

ダーで録音し、同時に調査者が調査協力者の発言をその場でメモした。なお、クラス終了時に調査協力者に対して行ったアンケートを補助資料として参照する。

6. 研究結果と考察

本章では、2名の日本語母語話者の学部生（Tさん、Nさん）に対して、それぞれの対象者の評価に対する認識にどのような変容が生じたのかを探る。

6-1. Tさんの場合

クラス活動開始時に行ったアンケートによると、これまでからTさんは作文に対して苦手意識をもっており、文章作成に自信がないと回答している。

6-1-1. クラス活動開始時

図2はTさんのクラス開始時のクラスター分析結果である。Tさんのクラスターは大きく3つ、CL1：「今までの作文活動において、自分の作文に対するマイナスのイメージ」、CL2：「作文の自己推敲に対する本音」、CL3：「作文の評価がわかりづらい」に分けられる。全体を通して+のイメージは一つで、あとは、マイナス評価や疑問を表す評価項目が並んでいる。

各々のクラスターの内訳を見てみると、CL1：「自分の作文に対するマイナスのイメージ」は5つの項目：「めんどくさい」「時間がかかる」「手がかかる」「大量の作文の課題」「レポート」から成っており、一般的に作文活動に対するマイナスのイメージを表している。これら CL1 の項目は、「めんどくさい」を筆頭に、作文に対して想起されたイメージである。これに対して、CL2 は自己推敲に特化して述べている。2つの項目：「後から自分の作文を読むのは恥ずかしい」「面倒くさい、気恥ずかしい、でも大切なこと」から構成されており、CL2：「作文の自己推敲に対する本音」

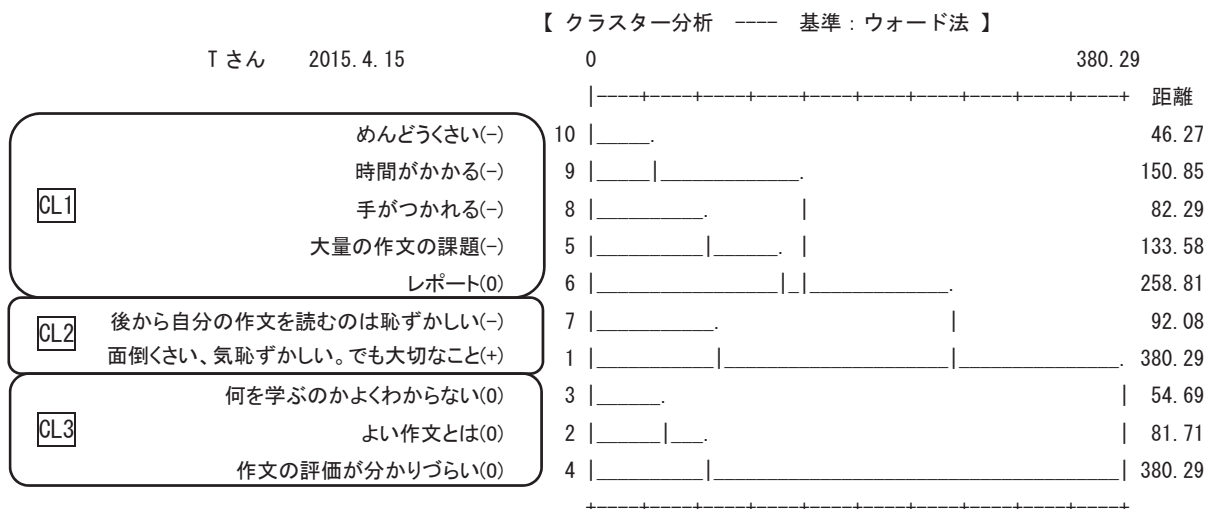


図2 Tさんのクラス活動開始時のクラスター分析結果

としてまとめられている。作文の際に推敲は大切なことだとわかっているが、Tさんには、それよりも先立って「恥ずかしい」「面倒くさい」というマイナスのイメージが生じている。しかし、実は大切なことだと自覚していることを「本音」として述べている。CL3は3つの項目：「何を学ぶのかよくわからない」「よい作文とは」「作文の評価がわかりづらい」というような授業や作文評価に対する疑問からなり CL3:「**作文の評価がわかりづらい**」として総括されている。Tさんは、これまでの学校教育を通して「作文がどうすればよくなるのかわからない」「自分の作文がどう取られるのかわからない」と述べているように、文章作成やその評価に対する疑問を持っている。特に、作文評価については「これはよく小中高とずっと作文の課題を出してきたんですけど、どういうふうに点数をつけているのかなと思うんです。どういう基準なのかなという、大学でもわからんなどというのがあって…」と語っている。Tさんにとって、評価とは、教師による点数化、すなわち、成績つけを意味しており、学生には関われないブラックボックスの中で行われるものだという認識があると推測される。「面倒くさい、気恥ずかしい、でも大切なこと」は、最後に想起した項目（10番目）であるが、唯一作文推敲に対してプラスの認識を示し、重要度は最も高い。「後から自分の作文を読むのは恥ずかしい」という自身の弱点と、その大切さを述べたCL2がTさんにとって一番重要な部分である。しかし、結局なぜ大切なのかは明確になっていない。それは「何を学ぶのか」「よい作文とは何か」「作文の評価とは何か」が問いのままで、その問いに対する答えが見つからないからであろう。

最後にTさんは全体のまとめを「**自分の中の基準を**

みつけるための作文推敲」とした。Tさんにはこれまで教師から受けた修正以外、自己推敲や他者推敲の経験がほとんどない。むしろそれらを避けていたと言える。「推敲は、そんなにしたことがないのであれなんですけど、欠けている部分を読んでいたらなんとなく見えてくるじゃないですか。だから、なんか自分の欠点、欠けているものを見ている感じ。だから、あまり自分の弱点は見たくない。見たくないから逃げかな…」と言う。大切だとわかっている、自分の弱点を見たくないからこれまで推敲から逃げていたという自覚がある。自分の文章に向き合っていないからこそ、評価に対する負のイメージが連鎖しているのではないだろうか。その連鎖を払拭するためにも、今回『日本語表現』クラスに参加するにあたり、Tさんのことばからは、自分の弱点から逃げるのではなく、それと向き合い、自分なりの評価の基準を見つけたいという主体的な態度がうかがえる。

6-1-2. クラス活動終了時

では、15回のクラス活動終了時に、Tさんの作文や評価に対するイメージは変化したのだろうか。図3は、クラス活動終了後のTさんのクラスター分析結果である。Tさんの態度構造は、4つのクラスター（CL1:「書くことで実現できること」、CL2:「批判的な読み」、CL3:「表面的推敲」、CL4:「書くことに対するネガティブ・イメージ」）から構成されている。

CL1は作文の書き方（プロセス・結果）としてまとめられ、「語彙が増える」「表現に幅が出る」「文構成がきれいになる」「作文を書くことに慣れる」「レポートの書き方がわかる」「作文に必要な要素がわかる」という6つの下位項目から成っている。クラス活動開始時には何をどう学ぶのか、何を書けばいいのかわからな

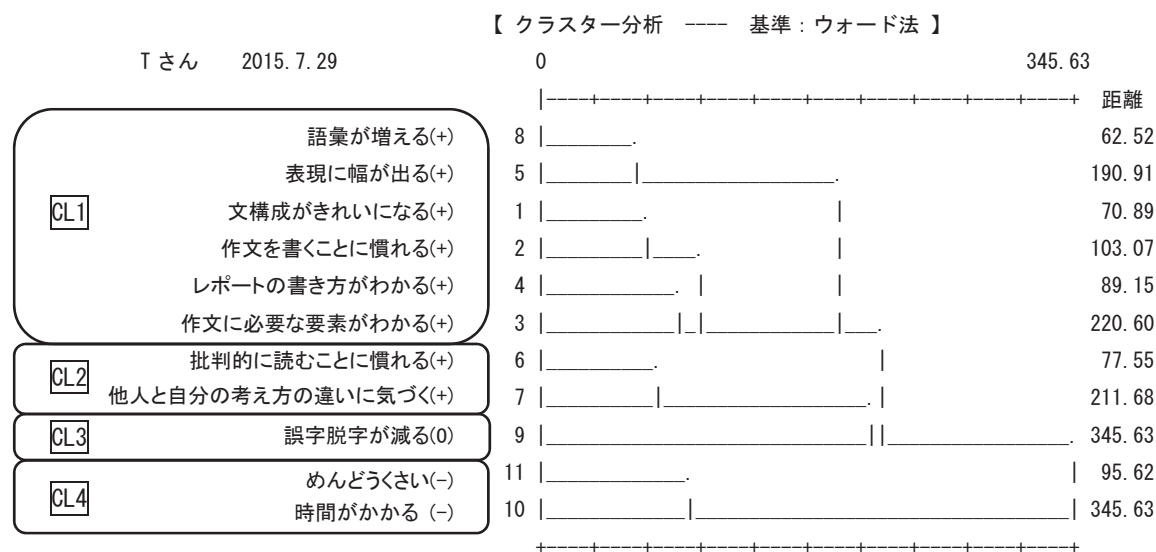


図3 Tさんのクラス活動終了時のクラスター分析結果

いと述べていたが、CL1に提示された項目には、文章作成に対するプラスのイメージが連なっている。アカデミック・ライティングのスキルや技法に徐々に習熟していくにつれ、これまで持ち続けていた「何を書けばいいかわからない」という疑問に対するTさんなりの答えが表れていると考えられる。特に「作文に必要な要素がわかる」では、ルーブリックによる評価活動や評価項目を考案することで、「何をどう学ぶのか」「何をどう評価されるのか」についての自分なりの規準を考える機会を持ち、書くことに対する苦手意識が払拭されつつあると言える。それが、CL1:「**書くことで実現できること**」としてまとめられている。

CL2は「批判的に読むことに慣れる」「他人と自分の考え方の違いに気づく」という2つの項目からなり、全体としてはCL2:「**批判的な読み**」と命名されている。Tさんは「批判的な読み」について、具体的に述べている。「まだまだと思いますけれど、自分的には。でも、前よりはどこを見たらいいのかとか、どうやって読んでいったらいいのかという…、漠然とというよりは、なんかちょっとポイントを決めて、ここじゃないかなみたいな…」さらに、「自分では案外ここの表現がいいかなと思っていても、ルーブリックのコメントとかで、ここがわかりづらかったとか、あとはもうちょっと表現を変えたほうがいいんじゃないかなというコメントが結構あったので、そっちの方がいいんやというのがこれですかね」などと説明している。CL3は「**表面的推敲**」である。CL1が「書くこと」によって実現されることに對し、CL2、CL3は「推敲」によって実現されることだと言える。ただし、CL2が多角的批判的な視点にたつての読みであるのに対し、CL3は、誤字・脱字などの表面的推敲のみである。また、CL1、CL2はすべてプラスのイメージのみで、クラス開始時に比べると、全体としてもプラスのイメージが多くを占めている。

CL4はCL4:「**書くことに対するネガティブ・イメージ**」として「めんどうくさい」「時間がかかる」という2つの項目を挙げている。「めんどうくさい」とは書く量やムードルの操作などに対する、「時間がかかる」とは作文を書くこと、推敲すること、ムードルの操作など文章表現活動すべてに対するマイナスイメージが、クラス活動開始時と同様、払拭されずに残存している。しかし、Tさんによると、これらはネガティブ・イメージというよりむしろCL1を実現させるために必要なプロセスだと捉えられている。「前は推敲がめんどうくさい、時間もかけたくないと言っていた覚えがあるんですけども、半年たって、推敲を結果的にやったから、CL1につながったのかなというのがあるんで…」と語っている。面倒くさい推敲を積み重ねたからこそ、

結果的にCL1につながったという認識がある。推敲をネガティブなイメージのみでとらえていた開始時とは異なる前向きな姿勢がうかがえる。

Tさんによると、4つのクラスターの中で基盤となるのはCL1で、CL1からCL2やL3Cにつながっていったと述べている。CL4の2項目を除いて、作文および推敲活動に対するイメージはマイナスからプラスへ転化しており、図全体に対して「**作文を書くことで身につくこと・生かせること**」といった文言でまとめている。クラス活動開始時の「何を学ぶのか」「作文の評価とは何か」という疑問は、クラス活動が進むにつれて、少しずつ自分なりの答らしきものが形作られていき、疑問が払拭されていったと考えられる。それは、Tさん自身がクラス活動開始と終了後のクラスターの図を見比べながら「なんかこっこの疑問点にこっちが答えているみたいな感じになってますよね」と述べていることからわかる。それと同時に、「時間がかかる」「面倒くさい」を経なければ、克服されないし達成されない部分があることも、経験的に認識していると言える。

しかし、現在の段階ではそれが完全に克服されずに、時としてTさんの認識の中に頭をもたげてくるように思われる。マイナスイメージとプラスイメージは、分離独立して存在するのではなく交錯しながらつながっている。自分自身が納得できる文章作成のためにはマイナス面をどう克服していくかが、今後の課題なのであろう。

6-2. Nさんの場合

つぎに、Nさんの場合を考えてみる。図4はNさんのクラス活動開始時のクラスター分析結果である。NさんはTさんと異なり、レポートの作成に対して「時間がかかる」や「めんどうくさい」などのマイナスイメージは一つもあげていない。Nさんはもともと文字を書くのが好きで、小さい時から現在に至るまで日記を書き続けている。「今の(日記)は大学生になってからはじめた」というように、人生の節目ごとに新しい日記帳に変えて、規則的にはではないが思いついたときに書いている。書写が美しく、ルーブリックやふり返しシートには、Nさんの内省が常に丁寧に書かれている。Nさんには書くことに対する抵抗感がなく、持続的に努力する志向性がうかがえるので、文章作成に関する問題はないように見えるが、実際の態度構造にはどのように表れているだろうか。

6-2-1. クラス活動開始時

Nさんの文章作成および評価活動に対する認識を概観すると、3つのカテゴリー：CL1:「**文章を書くときの書き方や知識が必要**」、CL2:「**他者推敲についての**

抵抗感」、CL3:「作文から得られること」から成っている。CL1は、上から「基本的な日本語の文法を知っておかなくてはならない」「文章の書き方についての知識が必要」「自己推敲はやったほうが誤りが少なく済むようなイメージ」「日本語学習者にとっては他者推敲の重要性は大きい」「本をよく読む人は様々な書き方を知っている」の5項目でCL1:「文章を書くときの書き方や知識が必要」としてまとめている。

想起順、重要度順を見てみると「基本的な日本語の文法を知っておかなくてはならない」「文章の書き方についての知識が必要」がどちらの順序でも1,2番目に位置している。「作文をやるときに、例えば、後ろに「なら」じゃなくて「だから」とかが来たら、仮定の文か理由の文かどっちが言いたいのかというのがそもそもわからないと進めないで、文法知識はいると思います」「私の思う書き方は、例えば、句読点を打つ位置だったり、あと段落は一つあげるとか、そういう基本的な文章書く上での形式を知っておくべきかな」と述べている。文章を作成する際にNさんが細心の注意を払うのは規範に適った文法や表記の正確さという形態的要素であることがわかる。

さらに、Nさんは誤りを正すために自己推敲を心がけており、第二言語の学習者にとっては母語話者の推敲が必要だと考えている。具体的には「私は日本語で作文を書くっていう前提の話でやっているの、もちろん外国人学習者は外国語で作文を書くわけだから、私の頭の中では日本人による他者推敲が必要かなという…」と述べている。つまり、Nさんにとって文章を書く上で念頭に置くべきことは、日本語の正確さであるため、母語話者にとっては自己推敲によるチェック、日本語学習者にとっては母語話者によるチェックだと考えている。どちらにしても推敲者の「文章を書くと

きの書き方や知識」が第一義的にとらえられている。

CL2は「他者推敲についての抵抗感」としてまとめられる。「推敲=人からのだめ出しというイメージ」「他者推敲を行う時には相手との関係性も考える」「他者推敲は少し抵抗がある」「人数が少ないほうが作文も他者推敲もやりやすい」の4項目から成っている。Nさんは「(他者)推敲を、人から直したほうがいいと言われるものだと思っていて、ここはちょっと読みにくいから変えたほうがいいとか、この文章はいらぬとか、そういうよくない部分を指摘されるというイメージかな」と述べている。だからこそ、他者推敲とは間違いの指摘や訂正であり「人からのだめ出し」と言い換えることができる。しかし、「初めて会った人だったり、もし外国人で日本語学習者だったりすると、あまり強く言っちゃうと相手がシュンとなっちゃうかなと考えと、相手との関係性が高いほど思ったことを率直に言えるかなというのがあります」と言うように、相手との関係性が構築されていなければ、「だめ出し」には抵抗感があることが示されている。Nさんは「だめ出し」には2種類あると言う。一つは「自分が受けるべき他者からのだめ出し」(上から6番目の項目)、もう一つは「自分から出す他者へのだめ出し」(上から7~9番目の項目)である。「そこに何か違いがありますか」というインタビューの問いに、「私の中では自分の作文に自信がないと言うか、技術がないと思っているので、他の人の作文の技術が私より上に思えるから、上の人から見るとだめ出しをいっぱいされているように思えるけど、私からするときほうまい人に対して言うわけだから、だめ出しというよりもちょっと遠慮しちゃう部分があるから、やはり抵抗だったり関係性を考えなければならぬ」と述べている。推敲とはそもそも「だめ出し」なのだから、自分に対する「他者からの推敲」

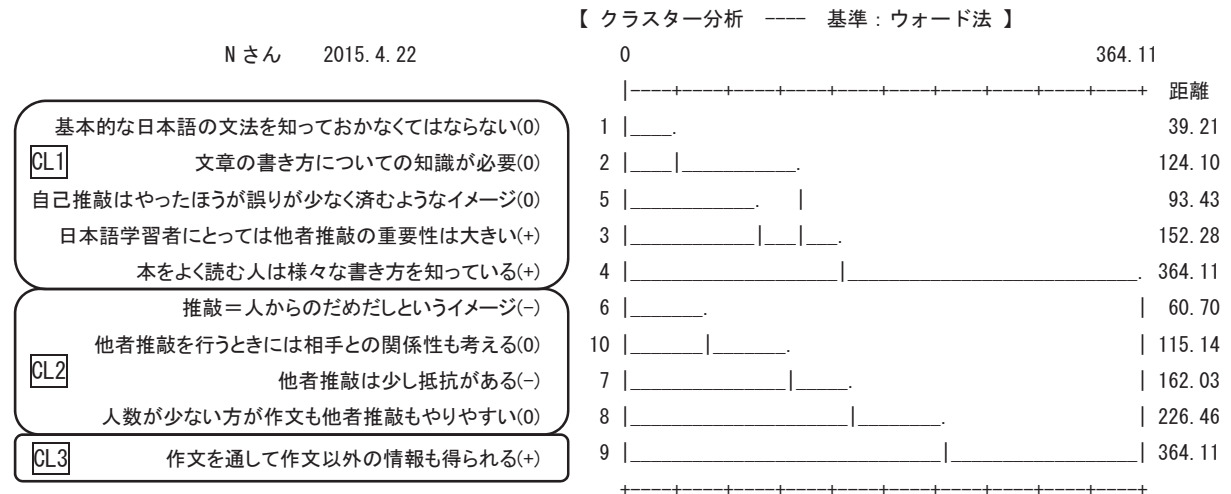


図4 Nさんのクラス活動開始時のクラスター分析結果

は受け入れざるを得ないもの、しかし、自分からの「だめ出し」には相手に対する遠慮や抵抗感がついて回り、相手との関係性に配慮すべきだと考えていることがわかる。しかしながら、「他者推敲を行うときには相手との関係性も考える」という項目は、Nさんの重要度順から言うと最下位であり、「相手との関係性」より「文法や形式の正確さ」を優先していることがわかる。

CL3は1項目：「作文を通して作文以外についての情報も得られる」のみで「作文から得られること」としてまとめられている。他者の書いた作文を読むことで、文法や言い回しなど作文に関する情報だけでなく、「この人はこんな人だっている、書いた人の情報だったり、今まで全く自分が知らなかった、法律の背景だったりとか、そういう知識を得ることができる」と述べている。しかし、その情報についての詳細は明らかではなく、Nさんにとって得られるものであったとしても、漠然とした可能性を述べたにすぎないという程度であろう。

Nさんは最後に、全クラスターをまとめて「日本語作文に関する知識の必要性」とした。3つのCLの関係を探ると、CL1はすべての前提条件であるため、CL2にはCL1が不可欠であり、CL1とCL2が達成されるとCL3との関係も深まる。しかし、CL3は元々CL1やCL2とそれほど強い関係があるわけではないと述べている。

最後に、インタビューが「Nさんは内容や構成というより誤りなどのローカルな部分に重きを置いているのですよね」と言うのと「全体でも考えているんですけど、第一に見るのは小さな部分ですね」「完全主義と言われるので、そうかもしれないですね」「ちょっと見直したら良かったのにみたいな間違いは、自分の中で許せません」と述べている。こういった推敲態度を表す言

葉が示しているように、Nさんには、ローカルな部分を完璧にしないと、全体の内容や構成には進んでいけない、言い換えるなら、何事もボトムアップ的に積み重ねていく志向性があるように思われる。CL1を達成することで相手により伝わりやすくなる文章が書けると考え、そのために他者からの「だめ出し」を受け入れ、抵抗感を感じながらも自らも他者へ「だめだし」をするというNさんの推敲姿勢がうかがわれる。

推敲を「だめ出し」として捉え、他者に対しては抵抗感を持っていることから、Nさんの推敲に対する態度は、否定的な捉え方である。それは、他者推敲をマイナスイメージとして捉えていることからわかる。前述したTさんは、推敲を避けて通る「逃げ」として捉えたのに対して、Nさんは「だめ出し」とし、完璧にこなそうとするがゆえの問題意識が存在する。

6-2-2. クラス活動終了時

クラス活動開始時点では、推敲をネイティブによる「だめ出し」と捉え、できるかぎり完璧に誤りをなくそうと考えているNさんの認識は4か月後に変化するのだろうか。図5は、クラス活動終了時のNさんのクラスター分析結果である。3つのクラスターは、CL1：「推敲することが作文に与えるいい影響」、CL2：「読むという行為を通して得た力と悩み」、CL3：「推敲のための経験と知識の必要性」に分かれているが、その内容は活動開始時とかなり異なっている。全体を概観すると、以前は「文法や形式の正確さ」に対する認識が大部分を占め、その目標に到達するために、推敲を「だめだし」という手段とみなしていた。今回は推敲そのものに対する認識の占める割合が大きくなっており、しかも、推敲に対するプラスのイメージが増えている。

CL1は「自分の考え方を多角的にするもの」「多様

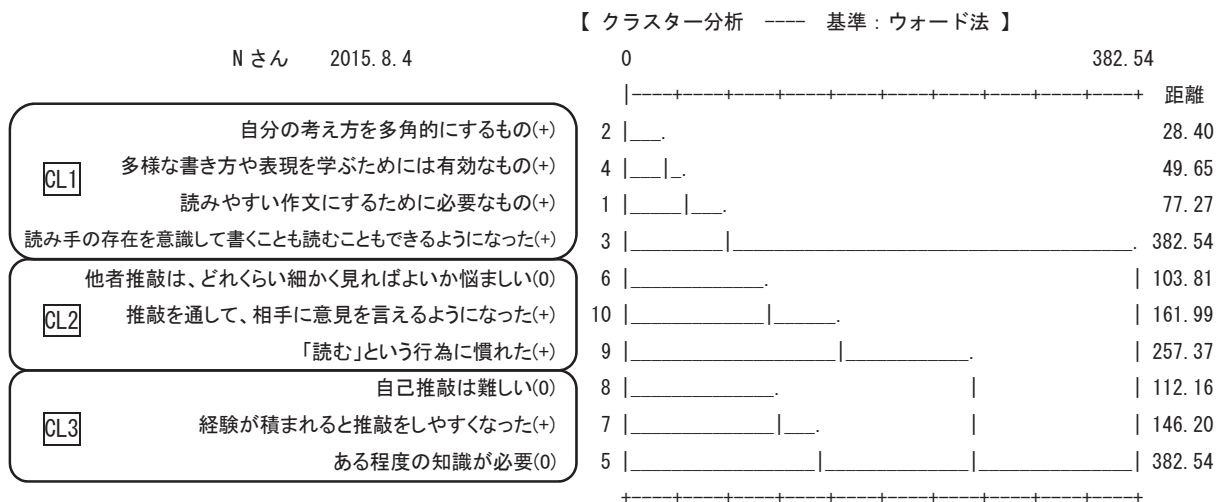


図5 Nさんのクラス活動終了時のクラスター分析結果

な書き方や表現を学ぶためには有効なもの」「読みやすい作文にするために必要なもの」「読み手の存在を意識して書くことも読むこともできるようになった」の4項目から成り、「**推敲することが作文に与えるいい影響**」としてまとめている。「間違いを正す」ことに終始していた前回には見られない「**多様な視点**」や「**読み手意識**」について言及しており「**内容と構成とか内容を伝えるための他の部分、要素についても見ながら読むということに慣れたかな**」と述べている。ここには間違いを許せないといったNさんの別の側面がうかがえる。

CL2は「**他者推敲はどれくらい細かく見ればよいか悩ましい**」「**推敲を通して相手に意見を言えるようになった**」「**読むという行為に慣れた**」の3項目から成り、「**読むという行為を通して得た力と悩み**」としている。ここでいう「読む」という行為は、他者推敲のことである。それがNさんの中でどのように変化したかを以下のように述べている。「**時間的なこととかもあるし他の人たちの見てほしいポイントとかが細かい部分じゃなくて、例えば全体の流れとかだったら、そんなに細かく見なくてもいいと思うし、だけど、この表現をこっちのほうがいいのになとか思っても、自分の作文じゃないから自分の作文にしてしまいそうで、押しつけになっちゃうような感じがするので**」。以前は「だめ出し」とみなしていたものが、今回は「押しつけ」へと変化し、「押しつけ」に対して躊躇や悩ましさを感じていることがわかる。相手の作文に率直なコメントをすることの意義は認識していても、自分の考えを押しつけず、過不足なくコメントするということの難しさを認識している。そこには「だめ出し」という有無を言わず誤りを正す態度から、他者に対する「押しつけ」にならないようにと悩む態度へと変化していると言える。また、推敲の規準を文章の「**文法や形式の正確さ**」のみに帰するのではなく、相手が何を言わんとするのかを図る他者意識、そのために自分が何ができるのかという読み手意識が生じているように思われる。

インタビューの「**第二言語の学習者に対する推敲についてはどう考えているか**」との質問に、Nさんは「Cさん(クラスメート)の作文を読むときはあんまり細かいところまでは見ないようにしていましたけれど、流れだったり内容について、みんなと同じように見るようにはしていました。本人がこの表現はどうかって質問をよくしていたので、そう聞かれたときは、ここはこういうほうがいいと思うよとか、ここは「は」じゃなくて「の」だよとかいう細かいところ、文法的なところとかも言っていました」と述べている。ここには、母語話者としての正誤チェックというより、第二言語の学習者を含め、相手に合わせたコメントを試行錯誤しながら行おうとしているNさんの推敲態度がうかが

える。

さらに、「**読むという行為を通じて意見を言えるようになったけど、反対に深く見られるようになったから、自分が言う・言わないを決められるようになった…**」という言及からは、Nさんの他者推敲に対する考え方の変化がよく表れている。相手との対話による推敲活動の中で、Nさんは、その時々は何を言うか、言わないかという判断をして、自己決定することが必要だと考えている。それが人間関係にも配慮しながら議論をすすめる、Nさんの推敲のやり方だと言える。

CL3は「**自己推敲は難しい**」「**経験を積むと推敲しやすくなった**」「**ある程度の知識が必要**」の3項目から成り、「**推敲のための経験と知識の必要性**」というタイトルをつけている。前回、「だめだし」として習慣づけられていた自己推敲が、今回は、なぜ難しいと思えるのか。Nさんは以下のように述べている。「**自己推敲は私の中ではとりあえず他者推敲の前にやるものとしていたので、他者推敲をやる前に自分の推敲をやると、他の人の考え方とか表現とかに触れていない段階だから、自分の一回目に書いたものを改善するのは、同じ視点から凝り固まっている視点から、より良いものを作るというのはちょっと難しい**」。つまり、単に文法や表記に関するチェックを意味していた前回の自己推敲を「同じ視点から凝り固まっている」と評し、自己推敲だけでは自身の固定観念からなかなか抜け出せないとしている。そのため、型通りの発見になってしまうなどの問題点を指摘している。一方、クラス活動開始時には、推敲と言え文章に対する「だめ出し」であったが、終了時には、自分とは異なる視点や多様な考え方を見出すことができることこそが、他者推敲の学びだと考えている。しかし、今回の分析では他者推敲の意義を見出しているものの、自己推敲の意義について明言していない。それは他者推敲と同様に、誤りのチェックだけではない自己推敲の意義を見出そうとしているからこそ、「ちょっと難しい」と捉えているのかもしれない。

Nさんは今回のクラス活動を総括して「**作文づくりのための推敲が及ぼす影響**」としている。「なぜ作文ではなく、作文づくりなのか」という問いに、「私の中では作文を作ると言うと、書くプロセスで、作文と言うと、書いた後のもの…」と述べている。つまり、「作文」とは完成品(プロダクト)、「作文づくり」は「書くプロセス」「完成までのプロセス」に焦点を当てたものだと述べている。「作文づくり」とすることで、完成品を含めプロセスとして捉えることに意味を見出している。そのプロセスには、対話的推敲活動が関与し作文に対する肯定的な影響を与えていると言える。

CL1、CL2、CL3の関係については、CL3は技術的

な面で、自分にまず知識や経験が必要なため、CL3があつてのCL2であるとしている。しかし、CL1はすべての前提であるため、CL1、CL3、CL2の順に存在すると考えている。これらの関係から見ると、推敲することで経験や知識を身につけると作文づくりにいい影響を与え、今回の対話的評価活動で行った推敲の意義が強調されている。想起順、重要度順両方とも1, 2番目を占めたのは、クラス活動開始時には「基本的な日本語の文法」や「文章の書き方についての知識」であったが、終了時には、「多角的な考え方」や「作文の読みやすさ」に寄与する推敲の重要性であることから、Nさんの考え方の変化がうかがえる。しかし、その反面、以前は問題として浮上しなかった「自己推敲は難しい」などの悩みも出てきている。

Nさんは自身の変化をふり返り、「4月のとき、たぶん知識というか技術的な面に関する知識、それこそ言い回しだったり、技術面に関する知識が大事だろうと思っていたんですけども、どっちかっていうと今はなんやろ、読み手の存在だったり、いろんな人の考え方に触れるとかいう技術だけじゃないなというの思っています」「最初のほうは割と自分が書いて、あとで読んで、自分の考え方と言うか作文の見方で読んで、読みやすい文だったらいいと思っていたんですけども、自分の見方で読んででも読みやすいし、他の人が読んで、全くこの話題だったりテーマを知らない人が読んで読めると言うのを意識するようになりました」と述べている。ここには、自己推敲と他者推敲両方からのアプローチの重要性が語られ、そのアプローチは自分の中に存在する読み手意識の活性化に通じていると考えられる。今後、自己推敲と他者推敲とを組み合わせることで、さらに相乗的な効果が生じる可能性が示唆されている。

「文字を書くことが好き」というところから始まったNさんの書写へのこだわりは、「元々習字を習っていたりして、何かを書くということだけが好きやったんですけど、今は割と文章を作る、文章とか自分の言いたいことを書くというのも好きになったかなと思います」というように、文字の概観の美しさだけでなく自分の考えを文字化することにも関心が生じており、「好き」の中味が変化したことが自身の口から語られている。

7. まとめと総合的考察

本稿では、大学学部生を対象とした『日本語表現』のクラス活動に、対面・非対面による協働的推敲とルーブリックを用いた記述式内省活動を組み合わせた対話的評価活動を埋め込み、PAC分析によって、2人の受

講生の評価観の変容を探ることを目的とした。前期15回にわたるクラス活動の対話的評価活動は、兩名にとってどのような認識の変容をもたらしたのだろうか。

これまでTさんは「評価とは何か」という疑問を持ちながらも、それに向き合うことはなく「時間がかかる」「面倒くさい」という理由で、むしろ「逃げ」ていたことを認めている。しかし、今回『日本語表現』を受講するにあたり、自身の評価基準を構築するという目標を立てて実践に及んだ。Tさんは、持続的に活動に取り組むことで徐々にマイナスイメージを払拭していったと言える。現在もそのイメージは残っているものの、それをマイナスと捉えるのではなく「時間がかかる」「面倒くさい」ことをあえて実践することで、乗り越えるきっかけがつかめたこと、そして、それらを成功体験として、さらに主体的に取り組むことに意味を見出していると言える。

一方、書写を好み幼いころより日記を書き続けているNさんは、推敲を「だめだし」と捉え、何より「文法や形式の正確さ」を評価の第一の規準と考えていた。Nさんの評価観には「文法や形式の正確さ」に基づく「完璧主義」が色濃く表れており、不注意な間違いを許せないと考えていた。これに対して、クラス活動終了時には「書き手」のありのままの文章を受け入れ、その人にあつた推敲の仕方や評価の判断規準を考えるようになっていく。つまり、持続的な推敲活動によって、これまでの評価観が変容しつつあることを、Nさん自身が認識している。

本研究において、二人の評価観の変容の中味はそれぞれ異なるが、変容をもたらした共通の要因として、①学習過程に埋め込まれた対話的評価活動の取り組みと、②PACによる自己分析をあげることができる。ただし、2つの対話的評価活動のうち、評価規準の構築に意義を見出したTさんは、ルーブリックを用いた記述式内省活動が、自己推敲に加えて他者推敲の重要性に気づいたNさんは、協働的推敲活動が、それぞれ認識の変容により影響をもたらしたと考えられる。したがって、対話的評価活動の取り組みは、協働的推敲活動とルーブリックを用いた記述式内省活動に分けて考えたい。

7-1. 学習過程に埋め込まれた対話的評価活動の取り組み

7-1-1. 協働的推敲活動

協働的推敲活動では、学習者同士がお互いの文章について「読み手」と「書き手」の立場を交替させながら、対面、および、moodleを活用した非対面の推敲をするという活動を取り入れた。このような活動が習熟プロセスを経ることによって、学習者間の「対等性」

や「協働性」を深め（原田 2015）、「対話」という教育的理念が具現化されていったと考えられる。フレイレ（1982）によると、「対話」は人間相互間の水平的関係に基づき「対話」の二つの極が信頼関係を基盤に相互作用によって結ばれるとき、批判的探求へ向かうとされる。さらに「対話」の実現には自分の見方に対する批判的な見直しや問題提起が必要で、自己と向き合い、自らに向かって問いを発することが不可欠である。言い換えるなら「対話」における批判的探求は、他者との対話と、知識や体験が吟味され内在化されていく過程でおこる自己内対話が、相互交渉的に積み重ねられていくことによって起こると考えられる。このことは、PAC 分析において、当初「推敲」と言えば「だめだし」として自己推敲をイメージしていた N さんが、クラス活動終了時には、他者推敲という他者との対話に対しても新たな意味づけをし、他者推敲の占める割合が大きくなっていったことから示唆される。

しかし、それは、単に、これまでの自己推敲に他者推敲を付け加えただけのものではなく、他者推敲を加えたことで自己推敲自体も変化していったのではないかと考えられる。N さんのこれまでの自己推敲は徹底した正誤チェックという「浅い処理の学習方略」（植坂 2010）にとどまっていた。しかし、他者推敲によって、他者からの視点や情報を自分の中に取り入れることによって、自分の既有知識や考え方が問い直され、新たな発想が生まれることが実感できた、つまり、既有知識と学習内容を関連づけるという「深い処理の学習方略」（植坂 2010）も視野に入れられるようになってきたと考えられる。さらに言えば、他者との対話と自己内対話を繰り返すことによって、主体的自律的な学習態度が養われ始めたのではないかと考える。

それは、自己推敲、他者推敲をそれぞれ自己評価、他者評価と読み替えると、N さんが自己・他者評価について述べた内省の中にも表れている。

（前略）自己評価と他者評価の間には少なからず差異があると思う。客観的に学習者が自身を評価しているつもりでも、人によって達成できているかの基準は変わるからであり、その差異をなくすることはできないだろう。しかし、私は自己評価をするということ自体と学習に伴った自己評価の変化が大切だと考える。自分に厳しく評価する人も甘く評価する人も、学習するにつれて自分の能力がどう変化したかという点が見えれば、自己評価を行う意義はあると思う。また、他者評価だけだと評価された内容によっては学習者の自信や意欲にマイナスに働く可能性もある。自己評価は、学習者が他者の目を絶対視して過剰に一喜一憂するのを緩和する役割もあると思った。

N さんはこの中で、他者評価と同時に自己評価も意義づけている。なぜなら自己評価は他者評価と相補的な関係にあり「他者の目を絶対視して過剰に一喜一憂するのを緩和する役割」があるからである。さらに、個体差の影響を少なくするには、自己評価による自己内変化を見ていく必要性を述べており、ルーブリックを用いた内省記述の個人内変化を見ることの有効性が示唆されている。

7-1-2. ルーブリックを用いた記述式内省活動

学習者自身が学習到達目標を設定して、自らの学習方法や学びをふり返り評価することは、メタ認知能力のような、さらに進んだ高次の思考を生み出すことができると考えられる。ルーブリックによる自己評価は、評価規準に対する自分自身の実態がつかめ、次に向けてどう改善すべきかという目標に向けて努力していく契機となったのではないだろうか。

T さんは、これまで文章の推敲や改善を「面倒くさい」「時間がかかる」といって忌避してきた。しかし、ルーブリックを参照しながら内省を書きこむという活動を続けることによって「評価するとはどのようなことか」という問いに答えるきっかけをつかんだのではないだろうか。特に今回試作したルーブリックは、その規準として、学習目標 1（自他のテキストの完成度）だけではなく、学習目標 2（自身の思考力や学習態度）も提示しており、T さんは、自他の文章や言葉に対して「批判的に捉えるとはどういうことか」に着目していた。ルーブリックの内省記述を通して模索する中で「質問を投げかけるように読んでみると突っ込みたい部分が見つかった。この調子で批判的思考を養いたいと思う」というように、自分なりの解釈を示している。

楠見（2011）では「批判的思考とは『相手を批判する思考』とは限らず、むしろ自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考である。すなわち、自分の思考過程をモニターするメタ認知的な位置づけを持つ」と言われている。批判的思考力がメタ認知と密接な関わりを持つならば、ルーブリックを用いて意識的に内省を繰り返すことが批判的思考力の育成に関与すると考えられる。

したがって、T さんは、ルーブリックを用いた記述式内省活動によって、自分の問題点や能力を把握し自律的に学習を進めていく手がかりをつかんだ、すなわち、自分自身の中に、徐々に評価の規準が内在化し、評価の観点としての自分のものさしを形作っていったのではないかと考える。

ルーブリックを活用することで、学習の評価規準が明確になり、取り組んでいる課題に対して自分の学習方法や学びをふり返ることは、学習の成果だけでなく

プロセスも評価することにつながる。Nさんはそれを「作文づくり」ということばで表現している。「作文づくり」とは、これまでNさんが持ち合わせていなかった「書くプロセス」という新たな認識である。ここでは、推敲活動と内省活動を含んだ対話的評価活動が相互交渉的に関わり合っており、その中でNさんの評価観も、形づくられていったと考えられる。ギップス(2001)が指摘するように、評価するという活動をクラス活動に埋め込むことで学習活動として習慣化され、評価観が育成されていった可能性が示唆される。

7-2. PAC分析による自己分析

7-1.は、それぞれの受講生の評価観の形成に影響を及ぼしたと考えられる対話的評価活動について言及した。これに対して、PAC分析では、それをどう認識しているかについて、調査者と調査協力者が対話をしながら探り、調査協力者の態度構造を共感的に構築していく。時には自己分析の過程において、自分自身が気づかずにいた構造が明らかになる場合もあると言われている(内藤1997)。Tさんは「なぜ自分には文章作成に対する苦手意識があるのか」について自己分析し、評価活動からの「逃げ」として捉えた。今回のクラス活動では、自分自身の評価規準を作成することで、それを克服しようと考えた。Nさんは自分の「正確さ」へのこだわりが「完璧主義」からくるものだと分析した。推敲と言えば自己推敲を意味し「だめ出し」であったものが、他者推敲を経験することで「押しつけ」にならないようにしたいという態度へと変化していった。そのような態度構造の変化は、調査者との対話によって気づいていったと言える。つまり、両者ともPACによる自己分析を通して、自身の評価観を知り、知ったことで次の行動への足掛かりになり、さらに、認識の変容に結びついていったことがわかる。対話的評価活動と同時に、PAC分析自体も自己内対話と他者との対話を促し、メタ認知能力の育成にもつながったのではないかと考える。

教育評価の目的とは教育活動の成果を詳細に点検するだけではなく、そのことを通じて学習者に学習の見通しを与え、教師の教育活動の改善を行うことであるとされる(ハート2012)。本研究で実践した取り組みが、大学教育に限らず様々な教育機関において、知識やスキルのみならず、思考力や学習態度を育成する試みとしての有効性が示唆される。

8. 今後の課題

本研究では、対話的評価活動における学習者の認識の変化をPAC分析によって探ったが、実際のパフォー

マンスが、どのようにテキストに反映されたかについては検証されていない。2014、2015、2016年の実践では、類似したクラス活動を試みているが、ルーブリックの有無やその作成者が異なっている。そういった条件の違いが、それぞれの実践の学習者のテキストにどのような影響を及ぼしているか、今後の課題として考えてみたい。

昨今、様々な教育分野で、グローバル社会を生きる市民に必要な能力として、21世紀型スキルが頻繁に取り上げられるようになった。その中核に位置付けられるのが批判的思考だと言われている。本研究において、Tさんもまた、内省記述の中で「批判的思考とは何か」という疑問に突き当たっていた。批判的思考について、他の学習者はどのように考え、実践しようとしたのか、次回は対象者を増やし、その認識の変容のプロセスを探ってみたい。

追記：本研究は科学研究費補助金基盤研究(C)「文章表現における対話的教室活動のデザインと評価基準の構築」(代表者 原田三千代、科研番号15K02638)の助成を受けた。

参考文献

- D.Hart. (2012). *Authentic Assessment*, Jenson Books Inc. (ダイアナ=ハート, 田中耕治監訳 (2012). パフォーマンス評価入門―「真正の評価」論からの提案―, ミネルヴァ書房).
- P.Freire. (1971). *Extensión o Comunicación*, Rio de Janeiro:Paz e Terra. (パウロ=フレイレ 里美実・楠原彰・桧垣良子共訳 (1982). 伝達か対話か, 亜紀書房).
- C.V.Gipps (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, Routledge. (キャロライン=V.ギップス 鈴木秀幸訳 (2001). 新しい評価を求めて―テスト評価の終焉―, 論創社).
- 安龍飛洙・渡辺文夫・内藤哲雄 (2004). 日本語学習者と日本人日本語教師の授業観の比較―個人別態度構造分析法(PAC)による事例研究 茨木大学留学生センター紀要, 第2号, 49-59.
- 石井英真 (2015). 今求められる学力と学びとは―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影, 日本標準ブックレット.
- 井上孝代・伊藤武彦 (2008). PAC分析の活用の意義と課題 心理学紀要 (明治学院大学), 第18号, 47-56.
- 今井倫子・加藤直樹 (2014). メタ認知方略を使用した学習活動の効果 (1) ―高等学校英語学習のルーブリック開発― 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 第63巻 第1号, 151-159.
- 今井倫子・加藤直樹 (2015). メタ認知方略を使用した学習活動の効果 (2) ―ルーブリックによる自己評価の結果と考察― 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 第63巻 第2

- 号, 195-210.
- 植坂友理(2010). メタ認知・学習観・学習方略 市川伸一(編) 現代の認知心理学5 発達と学習, 172-199.
- 太田裕子・佐渡島沙織 (2012). 「自立した書き手」を育成するライティングセンターのチューター研修とチューターの意識—早稲田大学における実践事例と PAC 分析 Waseda Global Forum, No.9, 237-277.
- 楠見孝 (2011). 批判的思考と高次リテラシー 楠見孝・子安増生・道田泰司(編) 批判的思考力を育む, 134-269.
- 末田清子(編)(2011). PAC(個人別態度構造)分析 コミュニケーション研究法, 245-260.
- 内藤哲雄(1997). PAC分析の適用範囲と実施法 Studies_in_Humanities_H31, 51-88.
- 内藤哲雄(2002). PAC分析実施法入門[改訂版]「個」を科学する新技法への招待, ナカニシヤ出版.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治(2015). 新しい教育評価入門, 有斐閣コンパクト.
- 原田三千代(2013). 教師の役割に対する態度構造の変容—日本語教育実習生の PAC 分析から見えてくるもの— 2013 CAJLE Annual Conference Proceedings, 93-102.
- 原田三千代(2015). 『日本語表現』クラスにおける対話的相互作用の分析—対面・非対面の推敲活動から— 三重大学教育実践総合センター紀要, 35号, 47-52.
- 原田三千代(2017). 内省型ルーブリックによる対話的評価活動の分析, 三重大学教育学部研究紀要, 第68巻, 317-332.
- 半原芳子(2008). 『対話的問題提起学習』が母語話者参加者の積極的共生態度に及ぼす影響—PAC分析を用いた事例検証 世界の日本語教育, 18, 147-162.
- 藤田裕子(2007). インターネットを利用した作文授業の効果—日本語で書くことに対する留学生の態度構造の変容 桜美林言語教育論叢, 3, 17-31.
- 平川啓介(2015)『600字で書く文章表現法 [2015年度版]』大阪教育図書.
- 古川敦子(2016). 日本語指導を経験した教員の実践的知識に関する一考察—小学校の日本語指導担当教員を対象とした PAC 分析調査より— 群馬大学国際教育・研究センター論集, 第15号, 1-15.
- 松下佳代(2012). パフォーマンス評価による学習の質の評価 京都大学高等教育研究, 18号, 75-114.
- 八若壽美子(2007). 韓国人学部留学生の日本語学習における自己評価の変容 茨木大学留学生センター紀要, 第5号, 41-52.
- 八若壽美子・藤原智栄美(2010). Non-native 日本語教師の対日イメージ: 個人別態度構造分析法(PAC分析)による事例研究 茨木大学留学生センター紀要, 8, 19-42.
- 山田智久(2014). 教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から— 日本語教育, 第157, 32-45.
- 遠海友紀・岸磨貴子・久保田賢一(2012). 初年次教育における自律的な学習を促すルーブリックの活用 日本教育工学会論文誌, 36, 201-212.