

アカデミック・ライティングにおける対話的評価活動の可能性

原田三千代（元三重大学）・浅津嘉之（関西学院大学）・田中信之（富山大学）・
中尾桂子（大妻女子大学）・福岡寿美子（流通科学大学）

要 旨

本研究では5機関のアカデミック・ライティングにおいて、佐藤（1995）、DeSeCo（2006）に基づいた学習目標を作成し、学習過程に対話的評価活動を埋め込んで実施した。対話的評価活動とは協働的推敲活動とループリックを用いた記述式内省活動のことである。対話的評価活動の可能性を探るため、学習者の認識変化を分析した結果、この活動を習慣化することで、学習者の認識は《知る》《理解する》《実行できる》から《学びの実感》へと深化へ向かうことがわかった。ただし《理解する》から《実行できる》に移るには《自己内対話》の活性化が必要だと考えられる。さらに、対話的評価活動は「学習としての評価」（石井 2015）という性質を備えており、自律的学習態度の育成につながっていくこと、《自己内対話》の活性化によって批判的思考が生じ、テキスト・他者・自己との対話が循環・統合されていくことが示唆された。

【キーワード】 対話的評価活動 協働的推敲活動 ループリック 記述式内省活動
アカデミック・ライティング

1. はじめに

昨今、様々な教育現場で教師主導による知識伝達型授業から学習者の主体的、協働的、自律的な学びの育成を狙いとした授業へとパラダイムが変化し、クラス活動のあり方が問われている。このような学びの育成に対する考え方の根幹には、学習とは学習者が協働活動を通して内省を深め、能動的に意味を構築することだという学習観があり「目標—内容—方法—評価」というプロセスで捉えられている（松下・石井 2016）。

また、ギップス（2001）では「評価は学習指導や学習活動の外にあるのではなく、それらと緊密な相互関係にある」と述べられている。学習者に望まれる目標が明確に示され、目標と実際のパフォーマンスを比較するような内省を続けることによって、学習と評価を統合させるクラス活動が可能だと考えられる。

このような考え方に依拠すると、評価とは学習の成果を点数化する「評定」の役割だけではなく、学習活動や学習過程と深く関係づけられ、統合されるものだと言える。したがって、学習者が目標に沿って学習活動をふり返り、改善方法を検討していく活動を評価活動として、学習過程の中に組み込むことができるのではないかと考える。そこで、本研究では、学習者の主体性、協働性、自律性の育成をめざしたアカデミック

ク・ライティング（以下、AW）のクラス活動において、評価活動を学習過程に組み込んで実践することとした。

2. 理論的背景

学習者の主体性、協働性、自律性の育成をめざしたAWの学習目標を設定するにあたり、佐藤（1995）の対話の三軸構造と、OECD・DeSeCo（ライチェン&サルガニク 2006；以下、DeSeCo）のコンピテンシー（資質・能力）に対する考え方を参照する。

佐藤は学習活動は学習者と対象世界、他者、自己という三つの軸の対話を含むと述べている。対象世界との対話は教育内容を認識し表現する認知的過程、他者との対話は教師や仲間など他者とのコミュニケーションをするという社会的過程、自己との対話は自己の考えや態度を吟味し、内省的思考を深める倫理的過程で実践されると言われている。図1に示す通り、これら3つの対話的实践は分かち難く結びついている。

DeSeCoのコンピテンシーを構成する3つのキー・コンピテンシーとは（1）「相互作用的に道具を用いる」（2）「異質な集団で交流する」（3）「自律的に行動する」であり、それぞれ対象世界との対話、他者との対話、自己との対話に対応すると言われている（松下・石井 2016）。それらの下位項目と合わせると（1）は知識・技能・情報を活用して自ら課題を発見し、解決するのに必要な思考力・判断力・表現力を身につけること（2）は主体的に多様な人々と協働で学ぶ態度だけでなく、争いや葛藤を調整・解決していくこと（3）は自律的な課題設定や自己評価に関わるメタ認知能力などが根底にあり、学習過程を見直し、新たな発見や課題につないでいくことだとまとめられる。これらは佐藤の三軸構造と同様の構造を持ち、その中に知識・技能、態度、能力が組み込まれていると考えられる。

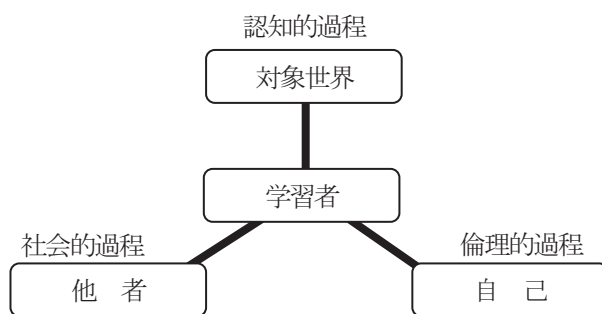


図1 対話の三軸構造（佐藤 1995をもとに作図）

対話の三軸構造の中核に学習者が存在し、3つの対話が連動して実践されるように、3つのキー・コンピテンシーの中核には省察性（reflectiveness）¹⁾が位置づけられている。省察性とは学習者が対象世界との関係、他者との関係、自己との関係を編み出しながら育んでいく深い内省、つまり、対象との対話、他者との対話、自己との対話を

循環・統合させるような自己内対話により、生み出されるものと想定される。

以上の考え方をAWのクラス活動に当てはめると、学習者と対話の関係は、学習者とテキストとの対話、学習者と他者との対話、学習者と自己との対話の関係となる。テキストとの対話とはAWに必要な知識・技能を身につけ、それらを相互的に活用し論理的な文章を作成する認知的過程のことである。そこではデジタル機器の活用や情報検索なども必要な技能であり、問題意識を持って課題に取り組む際には批判的思考能力や読み手意識も求められる。他者との対話とは文章作成や推敲を通した他者との相互作用のことで、多角的批判的視点や他者との関係性の構築といった社会的過程のことである。自己との対話とはメタ認知能力に関わる倫理的過程のことで、学習過程をふり返って改善し、次なる目標の設定、さらには将来の目標にもつながる自律的学習態度の育成に相当すると考えられる。そして、3つの対話を相互交渉的に関係づけ、統合させるような自己内対話の活性化により学習者の省察性を生み出していく。以上のような考えのもと、本研究ではAWのクラス活動として、テキストとの対話、他者との対話、自己との対話を統合させる評価活動をデザインする。

3. 先行研究

学習過程の中に評価活動を組み込んだ実践研究として、寺嶋・林（2006）、市嶋（2014）、原田（2017）を取り上げる。評価活動では学習過程やパフォーマンスを可視化するためにルーブリックが活用されることが多い。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記述された評価基準表のことである。レポートや論文、作品や実演、発表などのパフォーマンス課題は、○×の二分法で採点することがむずかしい。そこで、学習者の到達度とパフォーマンス向上の方向を判断するのに、ルーブリックが活用されている。ルーブリックは、評価の信頼性や厳密性を担保するための量的評価として活用される場合もあるが、本研究では、質的にパフォーマンスを評価するための基準表とする。

寺嶋・林（2006）は、大学の演習型授業において、自律的学習態度の向上に重点を置き、学習者の視点から学習および評価を一体化させながら学習を進めている。事前に作成されたルーブリックが学習者に提示され、その指標から自分の学習過程をふり返るといふ授業が実施された。学習者の自由記述の分析から、ルーブリックを用いた評価活動を組み込むことによって学習者は自分の課題や学習方法の重要性を認識し、目標が意識化できることを示している。しかし、このような実践に不慣れで、評価を教師から与えられる成績だと解釈する学習者は、活動の意義よりも問題点に目を向けがちであることが指摘されている。教師と学習者が双方向的に評価視点を作り上げていくには評価活動を行う学習者の思考過程をより深く分析する必要があるとしている。

また、市嶋（2014）は、日本語教育において学習者自身がレポートの評価項目を決

定し、自己と他者のレポートに対するコメントを述べ合う評価活動を行った。この活動に対する学習者の認識を分析した結果、教師から提示された規準を捉え直し、評価を意味づけていくという学習者の認識プロセスが産出されている。このような活動を通して教師および学習者の評価観をふり返り、新たな評価観の形成につながると考えられる。寺嶋・林、および、市嶋により、学習過程の中に組み込まれた評価活動の分析には、学習者の認識のプロセスを見ることの有効性が示唆されている。

一方、ループ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てしまうことが挙げられる。つまり、学習者はそれぞれのマトリックスの中身を吟味せずに「できたか否か」の機械的チェックに終始する場合があると考えられる。さらに、教師が評価基準を提示すると、教師から学習者に一方的に転移することになってしまうと指摘されている（山田・森・毛利・岩崎・田中2015）。

このようなループリックの活用に関する課題を克服し、内省を深めるために、原田(2017)では、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「内省型ループリック」を作成した。AWのクラス活動に「内省型ループリック」を使用し、内省記述による自己評価を続けた結果、学習者の記述には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されていた。内省記述による自己内変化を見ていくと、俯瞰的に現時点での自分の達成度を確認し、能動的な学習態度がうかがえた。しかし、原田の実践は少人数の学習者が受講する単科科目で実施され、内省記述の前後の変化を見たものである。学習過程の中に組み込まれた評価活動の分析には、評価活動を行う学習者の思考過程を見ること、さらに、より多くの実践を踏まえて詳細に調査・分析する必要がある（寺嶋・林2006）。対象者や規模が異なる多様な機関で評価活動を行い、そのデータを蓄積し、比較・検討することによって、評価活動を学習過程に組み込んだ実践の特性の一端を知ることができるのではないだろうか。

4. 研究目的

本研究は5機関のAWのクラス活動において、協働で佐藤、DeSeCoに基づいた学習目標を作成し対話的評価活動をデザインする。対話的評価活動とは協働的推敲活動とループリックを用いた記述式内省活動を組み合わせたものである。ここで「対話的」としたのは3つの対話的実践を統合させる活動として評価活動を捉えたからである。本研究の目的は学習者の主体性、協働性、自律性の育成をめざしたAWのクラス活動において、学習者の認識の変化を通して対話的評価活動の可能性を探ることである。

5. 研究方法

本研究では、5機関において対話的評価活動を実施し、学習過程における学習者の

認識のプロセスを分析する。データ収集の方法として学習者が記述したルーブリックに基づいて、インタビューを行った。

5. 1. 対象者

5機関の学習者は、大学のAWクラスを受講する38名（日本人学生24名、留学生14名）で、それぞれの内訳は表1のとおりである。

表1 5機関の学習者

教育機関	学習者の所属・身分	学年	科目名	学習者数合計（母語別内訳）
D大学	交換留学生	2～4・院	日本語文章表現	4名（中国語3、韓国語1）
M大学	教育学部生	2～4	日本語表現	13名（日本語12、韓国語1）
O大学	短期大学部国文科生	1	日本語文章表現	12名（日本語12）
R大学	商学部留学生	3	研究演習Ⅱ	4名（中国語4）
T大学	文系3学部留学生	1	日本語A1	5名（中国語5）

5. 2. 実践方法

まず、本研究で行った対話的評価活動について、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とに分けて説明し、次に、クラス活動全体の流れを示す。

5. 2. 1. 協働的推敲活動

協働的推敲活動は、対面・同期による推敲活動（いわゆる、ピア・レスポンス）と、コンピュータを活用した非対面・非同期の推敲活動（田中 2015）を組み合わせたものである。前者は教室内の他者との対話、後者は教室外でコンピュータを用いて自律的に対話を進める活動であり、これは、佐藤の対話の三軸構造とDeSeCoのキー・コンピテンシーに準拠し、個人の内省を核とする活動を展開させる場を提供したものである。

5. 2. 2. ルーブリックを用いた記述式内省活動

記述式内省活動では「内省型ルーブリック」（原田 2017）を基礎としたルーブリックを用いる（資料1参照）。ルーブリック作成にあたって、筆者ら5名で学習目標を設定した。各自がそれまでのAW指導におけるビリーフに基づいて、具体的なイメージを表すキーワードを出し合った。それらをKJ法²⁾で分類して、内省活動の観点を設定した。5つの学習目標は（1）論理的な文章を作成するための観点として、AWの知識・技能が身についたか自身で確認できる（2）読み手意識を持って文章が書ける（3）批判的に思考する力を身につける（4）協働的推敲活動によって対話力を身につける（5）学習過程をふり返り問題点を解決しようとする態度を身につける、である。

目標設定後、この目標に対応したルーブリックの枠組みを作成した。枠組みは「論理的な文章—形式」「論理的な文章—内容・構成」「読み手意識と批判的思考力」「対話

力」「学習に対する態度」の5つで、それぞれ下位項目として29の規準を設けた。これらの規準は佐藤およびDeSeCoを理論的枠組みとした3つの対話的実践とキー・コンピテンシーに対応させた。例えば「論理的な文章—形式」「論理的な文章—内容・構成」は、主にテキストとの対話で認知的過程、「対話力」は主に他者との対話で社会的過程、「学習に対する態度」は主に自己との対話で倫理的過程、「読み手意識と批判的思考力」はテキスト、他者、自己すべての対話に関わるものとする。

規準の達成度を機械的に確認するだけの作業となるのを避け、学習者の内省を促すために、ループリックの記述欄を空欄にして学習者の内省を自身の言葉で自由に書き込めるようにした。これにより、規準に記載された項目のチェックに終始するのではなく、規準に照らし合わせて自身の内省を浮かび上がらせる評価活動が可能となると考えた。なお、ループリックは、達成度を考慮して3段階のレベルを設け（遠海・岸磨・久保田2012）、そのレベルを80%以上達成、60%～80%未満、60%未満と表わした。原田（2017）の「内省型ループリック」と異なる点は、内省記述の容量をさらに確保したことや学習者が点数に固執しないように点数欄を記載しなかったことである。

各機関の多様性やAW以外の活動に合わせて用いるため、規準をローカライズした。5機関では、M大とT大は学習者自身も規準を考案し、それらをループリックに追加して使用した。本研究では、このようなループリックを用いて記述式内省活動を行う。

5. 2. 3. クラス活動の流れ

5機関は、独自の課題（表2）を設定して、クラス活動をデザインした。ただし、5機関とも（1）課題に即した論理的文章を作成する（2）文章作成後、対面・同期、および、コンピュータを活用した非対面・非同期の協働的推敲活動を行う（3）推敲活動後、原稿を完成させ、ループリックを用いた記述式内省活動を、各機関の課題に合わせて数回行う。図2は、5機関のクラス活動の共通した手順である。

また、対話的評価活動を行う前提として（1）学習者に対して学習目標の理論的背景を説明すること（2）学習目標を繰り返し提示すること（3）協働的推敲活動に習熟しておくこと（4）ループリック（資料1参照）の記入のしかたを説明すること（5）ループリックの達成度は直接成績には関係ないことを説明すること（6）活動時に問題点があれば、それについてクラスで話し合うこと、以上6点を徹底するようにした。これらはチェックリストや点数化のためのループリックではなく、学習目標と連動した対話的評価活動の特徴を最大限に生かしたいと考えたからである。

5. 3. データの収集と分析方法

まず、クラス活動終了後、それぞれの機関で、学習者自身が内省を記述したループリックを見ながら15～30分程度の半構造化インタビューを行い、学習者の許可を得て録音した。質問項目は（1）自己評価を行って変わったこと（2）ループリックの有

表2 5機関の課題とレポート・作文のテーマ

機関名	課題	レポート・作文のテーマ
D大学	論文の構成要素に基づいて書き進め、4000～5000字程度の論文を完成させる	自由設定（「日本人韓国語学習者の発音勉強方法」など）
M大学	課題文（1000字程度の説明文・意見文）5回と最終レポート（3000字程度）	「小学校英語必修化」「カタカナ語氾濫」などのテーマを提示、最終レポートは自由設定
O大学	パラグラフ・ライティング、意見文、ブックレポート、2000字程度の最終レポート	ゼミ選択につながる国文学上の話題を教師が提示（「桃太郎の犬」など）
R大学	作文（400字の説明文・意見文）を6回	「自国の特別なもの」「中国の国民性」などのテーマを教師が提示
T大学	課題文（経済誌のコラムなど）の要約後、問いを立ててレポート（1000字程度）を4回	課題文に合わせて自由設定（「競争と努力」「社員旅行は必要か」など）

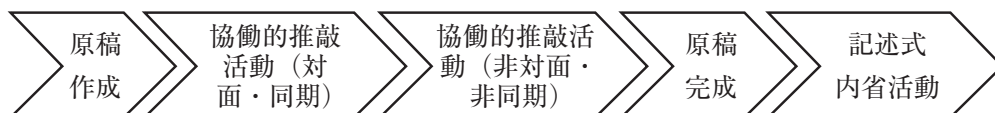


図2 クラス活動における共通手順

効性について考えたことの2つであった。

次に、各機関においてインタビュー内容を文字化して分析した。その分析には修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下2003、以下M-GTA）を用いた。M-GTAは人間同士が直接やり取りをする社会的相互作用に関わり、プロセス的性格を持つ現象の研究に適するとされる。したがって、学習者の認識の変化を分析するのに適した手法だと考え採用した。各機関とも（1）録音データの文字化（2）キーワードの特定（3）概念化（4）概念間の関係を考え、カテゴリー化を行う（5）理論化の流れに沿ってコーディングを抽象化していき、結果図を作成する（6）ストーリー・ラインを書いて実践をまとめる（7）全員で結果図を共有し、その妥当性を議論する。

以上の手続きを踏んだ後、対話的評価活動を学習過程に組み込んだ実践の特性を把握するために、各結果図を1つの図に集約して全体のプロセスを概観する。まず、各機関で生成された計103の概念のうち、過半数の機関で生成されたものを10のサブカテゴリーとして取りまとめた。次に、サブカテゴリー間の関係を考えて7つのカテゴリーに分類・整理した。機関や対象者の属性によって異なりはあるが、本研究では各機関の結果図を基に全体として浮かび上がったプロセスの共通性を最終的な結果図としてまとめた。共通性を見ることで様々な機関での活用が可能だと考えたからである。最終的な結果図を得るため筆者ら5名で同一見解を得るまで議論、修正した。

6. 結果と考察

6. 1. 結果図の概観

図3は、対話的評価活動における学習者の認識プロセスについて、共通の特徴を概観するために5機関の結果図³⁾をまとめたものである。

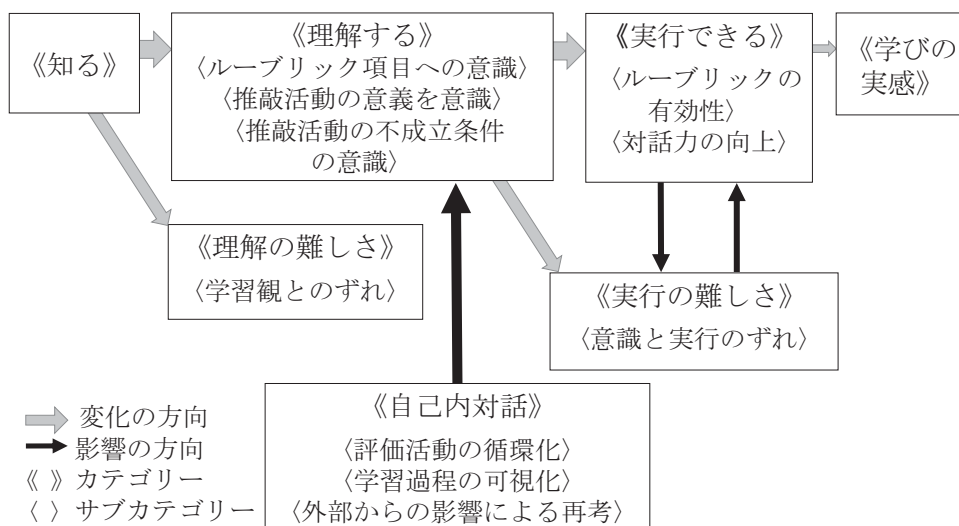


図3 対話的評価活動における5機関共通の認識プロセス

それぞれの機関によって多少の相違はあるが、共通項をたどっていくと、対話的評価活動を通して、学習者の認識のプロセスは《知る》から《理解する》へ、そして《実行できる》から《学びの実感》に至る変化の方向が示された。《知る》とは評価活動導入直後に抱いた認識で、最も表層に表れたイメージである。《理解する》とは活動を進める中で芽生えてくる認識、《実行できる》とは活動の習慣化の中で個々の学習者が自身の成果物や学習態度に対して得た実感であり、さらに、それは確かな《学びの実感》につながっていった。しかし、《理解する》に対して《理解の難しさ》、《実行できる》に対して《実行の難しさ》を認識する学習者も存在する。また、《理解する》から《実行できる》へ円滑に進むには《自己内対話》の必要性が示唆される。以下、5機関に共通したプロセスを詳細に説明する。

6. 2. 5機関に共通した認識プロセス

まず、学習者は対話的評価活動の導入により自分の文章や学習行動に対して何をどのように評価するかという評価活動の内容を《知る》。この段階では学習者は活動開始の前提として、学習目標、それに伴うルーブリックの活用、推敲活動に対するイメージなどを具体化している。例えば、これまでにも他の授業で互いの文章を読み合うこ

とはあったが、形式的・文法的ミスのチェックに留まることが多かった。また、ルーブリックの経験がある学習者も、ルーブリックを点数化のツールとみなしていたために「評価の意味を考えるとなく、自動的に基準レベルの真ん中の点数に、印をつけていた」(M大)と述べていた(以下、下線部は学習者の発話)。一方で、評価活動の内容を《知る》ことはあっても、ルーブリックを用いた内省記述の意義が理解できない学習者も存在する。「(ルーブリックを)あんまり真面目に書いてない」「序論の重要性を感じました。それだけです」(D大)というように、自己評価による気づきより教師添削や文章の論理構造に重きを置き、最後までその認識が変わらなかった。《理解の難しさ》となって〈学習観とのずれ〉を抱えていたのではないかと考えられる。

対話的評価活動を繰り返す中で、学習者はルーブリックの規準の妥当性や協働的推敲活動の意義を《理解する》ようになる。例えば「何回かやっていく中で、この紙に基づいて振り返ることで、自分の中の苦手な部分に対して、よく見ていこうみたいな」(O大)という発言からは〈ルーブリック項目への意識〉の深まりが示唆される。さらに「初めのところでは日本語文法とか単語について一番考えているな、(中略)だんだん書きながら自分の内容にもっと重点を入れて、ルーブリックを書く時、自分の内容の展開にもっと気をつけている感じ」(M大)というように、文法や形式の見直しから内容の吟味へと推敲範囲を広げたり「お互いというか、相手のを見て『ここいいと思うよ』っていうのと、逆に『ここはこうするといいんじゃないかな』っていうのを率直に言い合うっていうのは、前よりできるようになったかなと思いました」(O大)というように、協働的〈推敲活動の意義を意識〉していることがわかる。

しかし一方で「振り返ってできてなかったなって思ったり(中略)そのことをこの紙に書くときに、今度どう書いていいのかっていうのがわからなくなったりして」(O大)、「みんなは優秀だから、すばらしいから」(R大)のように、内省を記述することの意義や面白さがわからない場合や「仲間への気後れ」が生じる場合など、〈推敲活動の不成立条件の意識〉が存在する。

そういった不成立条件の一方で、ある学習者は「自己評価だけっていうよりかは推敲活動と一緒に自己評価をすると、自分の評価基準みたいなものがだんだん変わってくると言うか、最初は自分が大丈夫と思った文章で、改めてそれを読んでもなかなか改善点とか見づらいんですけど、ピア・レスポンスとか仲間のコメントを同時に進めてくと、自己評価もだんだん変わってって、自分の文章を批判的に読もうっていう姿勢もでてくる」(M大)と語っている。すなわち、学習過程の中に埋め込まれたテキスト・他者・自己との対話を繰り返すこと、〈評価活動の循環化〉によって、自己評価が変化する、さらに、ルーブリックを用いた記述式内省活動による〈学習過程の可視化〉が生じ、教師とのやりとりや他の授業での経験などの影響、〈外部からの影響による再考〉も加わると考えられる。佐藤、DeSeCoの考え方に基づくと、そこには3つの対話を通して、対象世界との関係、他者との関係、自己との関係を編み出そうと

する学習者の思考過程があり、本研究では、それを《自己内対話》とした。《自己内対話》は自分自身のパフォーマンスを模索する試行錯誤の状態で、《知る》《理解する》《実行できる》という肯定的な認識の流れの中で《理解する》に影響を与えていると考えられる。

一方、どの機関においても《実行できる》に至る原動力として〈ループリックの有効性〉をあげた学習者が多い。「ループリックがあるし、自分が評価するのがあるから、最後まであきらめなかった」(M大)のように、規準には実行すべきパフォーマンスが明確化、具体化されており、項目の吟味、パフォーマンスとの照合、不足点への気づき、改善努力を通して《実行できる》という実感につながっていった。さらに「自分だけが読みやすい文章じゃなくて、読み手のことも考えて書けるようになったかなって思います」(O大)のように、今まで念頭になかった「読み手意識」を新たな視点として自分の中に取り込めるようになり、それに伴い〈対話力の向上〉を実感するようになっていった。ある学習者は対話的評価活動において《実行できる》に至ったプロセスについて「気の合わない学習者」であっても「仲間としての彼のアドバイスを聞くのは(中略)重要だと思う。そして、彼のアドバイスもちゃんと聞いた」(T大)と述べている。協働的推敲活動を通して〈対話力の向上〉に向けての学習者自身の努力がなされていたことがわかる。

これに対し《実行できる》へ進まず《実行の難しさ》に陥ってしまう場合がある。それは「思うのと実際にそうするのはやっぱり違うと思います」(D大)という発言に代表される。その意義を《理解する》ことができたとしても「変わりたいですけど変わらないです。この問題の原因は私自身のことです。いつも締め切りの前、締め切りの日って、朝、作文を書きます」「自己管理ができないかもしれません」(T大)と述べているように〈意識と実行のずれ〉が生じるからである。留学生の中にはそもそも「もし自分が間違いなら恥ずかしい」「難しいです。日本語で説明すると、ちょっと面倒くさいな感じがあります」(T大)という意識から抜け出せない学習者もいた。また、「ループリック自体はあってもいいなっていうふうに思うんですけど。それを自分が使いこなせていないっていう…、やっぱり、自分がうまくなっていくというようなことを見ることができたり、修正できたっていうことがあったら…」(M大)というように、《実行できる》と《実行の難しさ》の間を行きつ戻りつしながらも、成功体験や習慣化によって、評価活動の意義を認識するようになった学習者も存在する。

他方「コピペ」が常套手段であった留学生が、規準に照合させて自己をふり返ることで「コピペへの罪悪感」を持った事例がある。「1回目、2回目のときは、ちょっとインターネットとかでコピーしてやりました。それが今回は全部自分でやりました」(R大)と述べている。コピペをした文章に対して、ループリックと照合させながら対話的評価活動を行うことで、次第に罪悪感を持ち、ついには自分で文章を書くようになった。そういった認識の変化を通して「ループリックの全項目における達成度の上

昇」(R大)、「なるべく簡単にわかりやすく書こうって思うようになってきて、いつも他の授業でもできるだけ気をつけている」(O大)、「学外での自律的活動や自己評価」の試み(D大)などを《学びの実感》として持つようになる。このように学習者の思考過程をたどると《学びの実感》は《実行できる》の発展的段階だと考えられる。

7. 総合的考察

本研究では、学習者の主体性、協働性、自律性の育成をめざしたAWのクラス活動における対話的評価活動の可能性を探ることを目的とし、学習過程に埋め込まれた対話的評価活動を通じた学習者の認識プロセスを分析した。その結果、5機関の学習者の認識プロセスは、活動導入直後の《知る》から活動初期に芽生えた《理解する》、活動の循環化による《自己内対話》を経て《実行できる》、自身の成果物や学習態度に対する《学びの実感》へ至るというように、一定の認識の変化を示していた。そこで、AWのクラス活動における対話的評価活動の可能性を(1)「学習としての評価」(石井2015)と(2)自己内対話の活性化という2つの観点から考察する。

7. 1. 学習としての評価

本研究において実践を行った5機関は、機関の性質、学習者の属性、授業内容や方法など、様々な条件の違いがあった。しかし、それらの違いがあるにせよ、クラス活動に対話的評価活動を埋め込み、習慣化することで、学習者の認識は深化へ向かっていったと考えられる。すなわち、ギブス(2001)が指摘するように、評価活動を学習過程に埋め込んで習慣化することで、学習と評価を統合させるようなクラス活動が実現可能だと言える。ただし、その際に、明確な学習目標の提示と、実際のパフォーマンスと目標とのずれを意識することが重要視されている。

本研究においても、学習目標をルーブリックの規準として明確化したこと、教師と学習者、学習者間で規準の解釈や意義を共有したこと、さらに、規準に照らし合わせながら目標と自己のパフォーマンスのずれを認識し、その改善に向けた内省記述を通して自己評価したことが、学習者の認識の深化につながったと考えられる。これは、言い換えるなら、学習者が自分の能力を把握し、学習を進めていく手がかりとなる「学習としての評価」(石井2015)であり、メタ認知能力の育成にとって有益な学びとして捉えられる。本研究の対話的評価活動は「学習としての評価」という性質を備えたクラス活動であった可能性が示唆される。

寺嶋・林(2006)は、学習者の自律性が特に求められる高等教育だからこそ、教師の視点からだけでなく、自己学習力を向上させることが求められるとしている。学習者自らが学習と評価を一体化させつつ、目標を意識して課題に取り組むことで、学習者の自律的な学習態度を培うことができると考える。本研究の結果より、対話的評価活動を持続的に行うことによって「自分の頭の中にルーブリックができた」(M大)

と語った学習者のように、自分の中に判断基準が持てるようになり、やがて、既存の規準がなくても自分の物差しを創って、自律的学習を進めていくようになることが示唆された。ただし「学期中ならできるけど、休み中は難しい」(M大)というように、クラス外活動での自律的学習には課題も残されている。

7. 2. 自己内対話の活性化

学習者の主体性、協働性、自律性の育成をめざした本研究のAWのクラス活動においては、3つの対話(佐藤1995)、および、3つのキー・コンピテンシー(DeSeCo)が、三位一体となって循環・統合することが重要である。しかし、ただ活動を実施する、あるいは、活動を繰り返すだけの参加では三位一体の対話にはなり得ないであろう。

フレイレ(1982)は認識の基本的条件を対話とし、受け身的で依存的な現実認識を、批判的で能動的な認識に移行させるには対話が必要だと述べている。対話とは人間相互間の水平的関係に基づくものであり、対話の二つの極が相互信頼によって結ばれるとき、両者は共同して批判的探求へ向かうとされる。そのためには、他者に対してだけでなく、自己と向き合い、自らに向かっても問いを発し、自己の省察性を活性化させる、すなわち《自己内対話》の活性化が必要だと言えるだろう。

5機関の中には《自己内対話》が活性化されなかったと考えられるケースが見られた。そのような学習者は、自分の不足部分に気づくことはあっても「自分の学習観と相容れない」「学習態度の変更に意欲的でない」「自分の日本語能力に自信がない」などから《実行の難しさ》につながっている。つまり、《自己内対話》が活性化されなかったと考えられる場合は、《理解する》から《実行できる》を経て《学びの実感》には向かわず、《理解の難しさ》や《実行の難しさ》に陥ったと推察される。また、そのような学習者のループリックには、なぜ自分のパフォーマンスが変わらないのか、どうすれば改善できるのかについての言及がなく、全体的に内省記述の量が少なかった。極端に記述量の少ない学習者が「自己評価というものは常に自分でしています」(T大)と述べていることから、記述式内省活動を通した《自己内対話》の必要性を感じていないことが示唆される。

一方で、《自己内対話》が存在したと考えられる学習者には、学習目標およびループリックの規準にある「批判的思考力」とは何かについて、自問自答する学習者が見られた。他者のコメントをただ受け入れるだけでなく「もう一步踏み込んで質問する」「反論する」「納得できなければ受け入れない選択をする」など答えを模索していた。その模索こそが《自己内対話》であり、そのようにして《自己内対話》を活性化することで、批判的思考は育まれるのではないだろうか。6.2.で述べたとおり《自己内対話》を通して《実行できる》から《学びの実感》へ向かった学習者の認識には、テキストの向上に焦点化するばかりでなく、他者や自己との対話を繰り返すことによ

て、自己評価自体が変化し、テキストおよび他者・自己評価に対して批判的に思考する態度が表われていたと言えるだろう。このように、本研究のAWにおける対話的評価活動では、《自己内対話》の活性化により、学習者の批判的思考が生じ、テキスト・他者・自己との対話が循環・統合されていく可能性が示唆される。

8. まとめと今後の課題

本研究では、佐藤（1995）、DeSeCoに基づいた学習目標を作成し、学習過程に対話的評価活動を埋め込んで実施した。学習者の認識の変化を調査・分析した結果、対話的評価活動を習慣化することで、学習者の認識は《知る》《理解する》《実行できる》から《学びの実感》へと、深化へ向かっていったことがわかる。ただし《理解する》から《実行できる》に移行するには《自己内対話》の活性化が必要だと考えられる。

さらに、AWにおける対話的評価活動の可能性を「学習としての評価」と「自己内対話の活性化」という二つの観点から考えてみると、このクラス活動は「学習としての評価」（石井 2015）という性質を備えた活動であり、自律的学習態度の育成につながっていくこと、《自己内対話》の活性化によって批判的思考が生じ、テキスト・他者・自己との対話が循環・統合されていくことが示唆された。

以上のことから、本研究のAWのクラス活動において、対話的評価活動が、論理的な文章に対する能動的批判的な読みを通した学習者の主体性、推敲活動による他者との協働性、内省記述による自律的学習態度の育成に関わっていると考えられる。今後、このような活動がAWのクラス活動を起点として、初年次教育、留学生教育、キャリア教育などを進めるきっかけとなっていくことが期待される。

昨今、21世紀のグローバル社会を生きる市民に必要な能力の一つとして、批判的思考力が頻繁に取り上げられている。それが自らの思考過程を意識的に省察することであるなら、対話的評価活動の3つの対話の中核にある学習者の省察性とも深く関わっていると考えられる。本研究では、批判的思考力について十分検証、考察できなかったが、今後は具体的な場面でどのように出現するのか、また、どのように育成できるのかについて、実証的に考えていきたい。

注

- 1) ライチェン&サルガニク（2006）で「reflectiveness」は「思慮深さ」（反省性）と訳されているが、本研究では「省察性」とする。
- 2) 収集した情報をカード化し、グループ化することで情報の整理・分析を行う手法。
- 3) 本研究の結果図は、カテゴリー、サブカテゴリーを主体にして描いたものである。概念は紙幅の都合で省略した。

参考文献

- 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
- 市嶋典子 (2014) 『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
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』 弘文堂
- ギブス, キャロライン V. (2001) 『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—』 鈴木秀幸 (訳) 論創社
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的实践へ」 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『学びへの誘い』 第2章、東京大学出版会、49-91
- 田中信之 (2015) 「コンピュータを媒介したピア・レスポンスの実践と評価—対面による活動との比較を通して—」 『小出記念日本語教育研究会論文集』 23、19-31
- 寺嶋浩介・林朋美 (2006) 「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」 『京都大学高等教育研究』 12、63-71
- 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、209-212
- 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』 68、317-332
- フレイレ, パウロ (1982) 『伝達か対話か—関係変革の教育学—』 里見実・楠原彰・松垣良子 (訳) 亜紀書房
- 松下佳代・石井英真 (編) (2016) 『アクティブラーニングの評価』 東信堂
- 山田嘉徳・森朋子・毛利美穂・岩崎千晶・田中俊也 (2015) 「学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討」 『関西大学高等教育研究』 6、21-30
- ライチェン, ドミニク S.、サルガニク, ローラ H. (編) (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』 立田慶裕 (監訳) 明石書店

本研究は、平成27～29年度科学研究費助成事業「文章表現における対話的教室活動のデザインと評価規準の構築」(基盤(C)、JP15K02638、研究代表者：原田三千代)の助成を受けました。

資料1 アカデミック・ライティングにおけるルーブリック

	80%以上達成	60%～80%未満	60%未満
1. 論理的な文章			
1-1 形式			
・正しい文字・表記で書く			
・適切に語彙・表現を使う			
・正しい文法で書く			
・文体を統一する			
・引用を適切に行う			
・適切な分量（字数）で書く			
1-2 内容・構成			
・簡潔に要約する			
・問題提起ができる			
・問題提起と結論を一致させる			
・根拠（具体例など）を示す			
・自分の考えを書く			
・適切に論述展開をする			
2. 読み手意識と批判的思考力			
・読み手意識を持って、書く			
・テキスト・資料を批判的に読む			
・自分や仲間の文章を分析的に読む			
・仲間からのコメントを批判的に検討する			
3. 対話力			
・対等に話し合う			
・仲間に自分の思ったことを伝える			
・積極的に意見を言う			
・仲間の文章に指摘・批評をする			
・アドバイスするとき、婉曲的な表現をする			
・仲間に貢献する			
・コメントを受け入れる姿勢を持つ			
・仲間からの疑問・質問に答える			
4. 学習に対する態度			
・資料収集や読書などをして、背景知識を持つ			
・学習過程をつねに振り返る、次の目標設定をする			
・活動に積極的に取り組む			
・教室外でも自律的に活動を進める			
・期限を守る			