

日本語教育における学習者主導型評価 —発表活動での自己評価を通して—

小原 律子

倉敷芸術科学大学非常勤講師

(2009年10月1日 受理)

1. はじめに

2001年に本学に留学生別科が設立された翌年から、プロジェクトワークなどの学生主体となる自律学習を目指す様々な発表活動を行ってきた。また近年日本語教育の世界でもピアレスポンスやポートフォリオ評価など学習者主導の教育についての動きが目立つようになってきた。その様な動きの中で評価の問題は避けて通ることはできない。

一般に考えられがちな狭い意味での「評価」とは、教師が学習者の学力の進歩についてテストを行い、その時点における学習者の能力の到達度を知ることである。

しかし、広い意味での「評価」はテストという方法に限らず、教育活動全体について、また時を問わず常に行うべきものである。それはよりよい教育のためであり、試験の機能は受験者の能力を測定し評価するだけでなく、その後の教育のあり方を左右するからである。

評価がすべて教師主導のものであったら、学習者は教師の求めるものしか学ぼうとしないだろう。例えば、現在多くの大学に入学するために外国人に課せられている日本留学試験がある。日本留学試験は、大学入学者を選抜するための試験であるため、大学入学を目指すほとんどの就学生は、その試験のための日本語を勉強する。日本留学試験に「記述問題」が導入されたことで「文章を書く」能力が訓練されるようになったという波及効果は大きいであろう。一方で、試験に関係ないと判断される内容についてはどうだろうか。試験終了後も日本語を学び続けようという意欲さえも削ぎかねないであろう。

これまでの教師主導型の学校教育の在り方が徐々に学習者から自律性を奪っていき、教育とは教師に教えてもらうもの、評価とは教師にされるものという固定観念が出来上がりやすい。本来、人は生まれながらにして自律的に学んでいく力を備え持っている。自分の周りの人やモノに支えられながら、しかし、自分主体で学んでいくものなのである。そのため有効となる評価とは何かを考察する。

2. 新しい日本語能力試験の概要から

本学でも、日本語能力試験の合格を目指す留学生は多く、留学生別科のカリキュラムの中にも試験対策という時間が多く組み込まれている。

しかし、その全国規模の試験である日本語能力試験についても2010年から大幅な改定が行われる。その概要の改定のポイントを見ても、これまでとは異なる点が明らかになってきた。

2010年より新しい「日本語能力試験」が実施される。その際の改定のポイントは次の4つである。

- ① 課題遂行のための言語コミュニケーションを測る。
- ② レベルを4段階から5段階に増やす。N1～N5
- ③ 「得点等化」を行う。
- ④ 「日本語能力試験 Can-do リスト (仮称)」を提供する。

まず、このうち①の「課題遂行のためのコミュニケーション能力」とは、これまでの「言語知識」(文字や発音、語彙に関する知識、語をつなげて文を作る文法の知識、文をどの順番でどのように言えばよいかを判断するための知識など)を測ることから、このような「言語知識」を利用して、コミュニケーション上の課題を遂行する能力を測ろうとするものへと移行しており、日本語に関する知識だけでなく実際に運用できる日本語能力を重視する方向へ進んでいる。

合否判定についても、それまでの総合得点のみの判定であったが、各得点区分 [N1～N3では「言語知識」(文字・語彙・文法)・「読解」・「聴解」の3区分、N4、N5では「言語知識」(文字・語彙・文法)・「読解」「聴解」の2区分] の得点の一つでも基準点に達していない場合は、総合得点がどんなに高くても不合格になる。それによって学習者の日本語能力を総合的に評価するということである。そのため、全てのレベルにおいて、総合得点に占める「聴解」の割合が、それまでの4分の1から3分の1へと高くなっている。この改定は、これまで漢字・語彙・読解などで有利だった中国など漢字圏の学習者にとっては不利となる可能性もある一方で、比較的聴解力の優れた傾向のある非漢字圏の学習者にとっては有利になるかもしれない。ただし、各得点区分の基準点に達していることが条件であるから、極端な例は発生しないであろう。

さらに④の「日本語能力試験 Can-do リスト (仮称)」の提供は、試験の得点や合否判定だけではわからない、実際の生活で日本語を使って具体的に何ができるのかを明らかにするため、調査し、その結果をまとめたもので、現在作成中である。(2010年度中に提供)合格者や周りの人々が、このリストを参照することで、「このレベルの合格者は、学習・生活・仕事の場面で日本語を使って何ができそうか」を推測できる。ただし、このリストは、合格者の自己評価を基にしたリストである。

これらの新試験の動向を見ても、文字・語彙・文法等の「言語知識」を問う内容から実際に運用できる日本語のコミュニケーション能力、総合力が重視され、教室という限られた場所で、教師が知識を教えるというこれまでのやり方だけでは不十分であることは明らかである。ますます自ら言語学習を遂行していける技術と能力を身に付けた学習者の自律

性は必要とされていくことになる。

Nunan (1988) は著書 *The Learner-Centered Curriculum* の中で「学習者中心の言語教育は教師と学習者の協働のプロセスで、教育内容や方法についての決定に学習者も参加するものである (P. 2) とし、さらに「評価内容や方法についても同様である」(P. 7) と書いてある。

また、Nunan は、教室という限られた場で学習者が学ぶべきことのすべてを教えることは不可能だという前提に基づき、学習者には言語自体を教えるだけでなく、自ら言語学習を遂行していける技術と能力をつけていくことを学習者中心の言語教育の目標としている。

3. 学習者主導型評価としての自己評価

トムソン木下 (2008) は述べている。

「日本語教育」は「日本語」と「教育」の二語からなっている。・・・「日本語」に関する目標はここでは言うまでもないだろう。文法の目標であったり、言語機能項目であったり、社会言語項目の目標であったりするだろうが、大半の教師がこのような目標の明示化を行っているのではないだろうか。・・・しかし、「教育」に関する目標を意識的に標示している教師は少ないようだ。

評価も「日本語」「教育」の二つの観点から考えることができる。「日本語」は、先の目標に沿って、文法、言語機能、社会言語などの項目を会話テスト、筆記テストなどを使って評価できる。「教育」の観点からは、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であり、さらに、Bachman (2000) の言うように学習者の現実を反映した評価、つまり、学習者主導型評価 (learner-directed assessment) であるべきだと考える。学習者主導型評価のひとつとして挙げられるのが自己評価である。

(1) 自己評価の利点

自己評価は、有効に利用されることによって、次のような利点をもたらすことが可能だ。

- ・学習者が内省の機会を得る。自分ができること、できないことが意識化できる。
- ・学習者が自己肯定の機会を得る。できることの確認で自信がつく。
- ・学習者が自分の学習目標の明示化の機会を得る。できないことの意識化から、次の目標の設定ができる。
- ・学習者自身が言語学習の方向を修正することで言語習得の効率が上がる。
- ・学習者が建設的且つ批判的な評価の習慣を付け、よりよい言語学習者となる。
- ・学習者が評価を自分のものとするのでやる気がでる。
- ・学習者が自分のすべてを考慮した評価ができる。

- ・学習者は自己評価の方が一般のテストより不安を感じない。
- ・教師と自己評価を話し合うことで、日本語コースの運営方針の擦り合わせができる。
- ・学習者が自分の評価に積極的にかかわることで、自分の学習に対する責任感が増す。
- ・自己評価に関わることで学習者オートノミーが育つ。

(Strong-Krause 2000 ; Dantas-Whitney 2002 ; Chinen 2003 ; Geelin 2003 ; Al-Fally 2006)

(2) 自己評価の問題点

このように自己評価の利点は多いものの、その明示的な活用が進まない背景には、自己評価のかかえる問題点がある。まず、一般的な問題点として、自己評価に対する教師や学習者の不信感が挙げられる。

教師が教え、学習者が学ぶという二項対立的な教育観を教師が持っていたら、学習者が自分自身の学習成果を評価する自己評価を教師が意識して行うことはないだろう。

一方、学習者が二項対立的な教育観を持っていたら、教師は教え、評価するという仕事があり、評価を学習者にさせる教師は自分の仕事を放棄していると批判的に捉えることになる。さらに学習者自身が自分の自己評価能力を信頼していない場合、あるいは、自己評価に馴染みがなく、うまく対応できない場合などは、無理に自己評価を課しても成果が上がらないことがある。

4. 発表活動後の自己評価

2009年7月14日、留学生別科中級クラス14名で発表を行った。(スリランカ2名、中国9名、ベトナム3名)全員が来日以前に6ヶ月から2年の日本語学習歴を持つ。特に、ベトナム人3名は、母国の国立外国語大学で日本語を専攻している。そのため来日約3ヶ月半での発表会が可能となった。今回は、それぞれの出身地について一人一人がテーマを決めて発表するというもので、歌や演奏、民族衣装などのほかにもパフォーマンスがあり、言語活動を含めて総合的な内容となった。

これまでの発表と異なっていたのは、全員がMicrosoft PowerPointによる映像表現を多用していたことである。このため、当初の練習段階では映像に頼りすぎて説明不足に陥るケースが多くあったが、教師からの指摘により改善した。また、逆に自分のいいたいことを一方的に述べるだけの者や、原稿を棒読みする者も見られた。プレゼンテーションは決められた時間の中で、必要な情報を取捨選択し、簡潔にまとめ、要領よく伝えなければならない。また、言葉や文字だけでなく、動作や表情も重要である。さらに聞き手の反応やその場の空気を察知し、臨機応変な対応も必要となる。練習を重ねるうちに、教師のアドバイス以外にも学習者相互でのやりとり、他者の発表の良い点を参考にしながら自ら工夫する点が多く見られた。

このように多くの問題や困難も発生するが、様々な問題を自律的に克服し、人前で発表

するという経験は非常に多くのメリットも生み出す。

そのなかで特に重要なのは、他人からの質問や指摘である。本人は自信を持って発表に臨んでも、他人からの厳しい指摘を受けることもある。そこで初めて自分の問題点に気づくことになる。また、他の学習者の発表と比較することで、自分のレベルを知ることもできる。発表という実践を通じて、教師からの評価以外の他者からの評価を受ける機会とともに、自らを内省する機会を設けることも必要である。

発表のあとのフィードバックは特に重要である。教師からの指摘だけでなく、自分で振り返るためにアンケート調査という形で自己評価を行った。アンケート調査(13名対象)では、発表前にはほとんどが「おもしろそう、やってみたいと思った」と同時に「できるかどうか不安だ」と答えている。発表後には「やってよかった」と答えたものが多かったが、「いいえ」と答えたものが2名いた。その理由は「緊張してうまくできなかった」「準備が十分でできなかった」ことである。

発表で大変だったことで一番多かったのは「多くの人の前で話すので緊張した」(9名)であった。次いで、「発表のときの話し方」(5名)「発表の内容やテーマを決めること」(4名)「内容を覚えること」(4名)「発表の原稿を書くこと」(3名)「原稿を見ないで話すこと」(3名)等である。

また発表会に積極的に参加したかというそれぞれの活動に関する問いには「自分から積極的に取り組んだ」という者がどの活動に際しても10名以上。その他は「あまり積極的ではないが、やることはやった」と答えている。

全員が「日本語の勉強に役立った」と答えたが、どんなことが勉強になったかとの答えには「自分でやれる自信がついた」(9名)「人の前で話し方が練習できた」(9名)「日本語を実際に使ってみるいい機会だった」(8名)その他、資料の作り方や発表の仕方、内容をわかりやすく説明する方法がわかったと続いた。

自由に記述した自己評価の内容では、文法や発音の間違いに自分で気づいたという者が多かった。事前に教師の指導により改善され、練習により日本語がレベルアップしたと言う者もいれば、発表当日に緊張のためうまく行かなかったと反省する者もいた。人前での話し方について練習できたというものが多かったが、原稿を作ることにより書く能力がアップしたと自覚したのも1名いた。何度も練習した結果、発表後には、自信がついたと述べるものが多く見られた。最初は緊張したが、結果はよかった。楽しかった、達成感がある、もう一度発表の機会があれば頑張りたいという意見も少なからず見られた。

この結果を見ると、学習者の内省、自己肯定がなされ、次の目標設定、やる気がでるなど、自己評価の利点が見られる。今回の場合は自己評価に対する教師や学習者の不信感は見られなかったが、学習者自身が自分の自己評価能力を信頼しているかどうか、また担当教師以外の意識については不明である。

5. 最近の評価の動向

評価には信頼性、妥当性が必要とされる。これまでの日本語教育における評価は、主として筆記による正誤問題、組み合わせ問題、選択問題などの「客観テスト」や作文や会話などの「主観テスト」が、学期あるいはコース終了後に行われ、学習者の能力を測定することを目的としていた。正誤問題、組み合わせ問題、選択問題などの「客観テスト」はうまく作られれば、解答が問題から必然的に導き出され、採点基準が示されればだれでも公平に採点することができる。その点では、信頼性は高いが、出題項目が細分化されやすく、断片的な知識を問うことが起こりやすく、実際にそのようなことが起こるかという観点、つまり、妥当性はその信頼性確保のための犠牲になっている。また作文や会話などの「主観テスト」は「客観テスト」よりも妥当性が高いことが多いが、逆に信頼性が低くなることも多い。その評価の基準を明確化することは困難である。

現在では、伝統的な学習観から、社会文化的アプローチの学習観へと移行してきている。伝統的な学習観では、学習とは学習者が知識や技術を習得することとみなし、学習者がきちんと知識や技術を習得できるかということや、教師が知識をきちんと提供しているかということが重視される。この学習を個人的、直線的なものにとらえる理論に対して、ヴィゴツキーは学習を学習者が置かれている状況や関わっている人々と相互に影響を与える社会的なものと考えた。社会文化的アプローチの学習観では、学習者を知識の受け皿と見るのではなく、教師や他者や環境などの実践の共同体の中で問題解決を図り、自己や他者を評価しながら変化していく存在にとらえているのである。社会文化的アプローチの視点を取り入れた代替的アセスメント（ジャーナルアプローチ、ポートフォリオ、ピアアセスメント、自己評価）では、学習者が直接評価にかかわることが不可欠となる。Nunan（1988）は、「自己評価は学習者であるということはどういうことなのかといったような自己の批判的認識、また習い方を習うためのスキルを伸ばすための最も効果的な手段の一つである」と主張している。またトムソン木下（2008）は、「自己評価は、学習者が主体的に行うことによって、自らの学習を自覚するようになる。学習者自身の経験を自分のスタイルで評価することにより、学習者自身に学習に対する責任を持たせることもできる。そのことは学習の動機付けともなる」と述べており、学習者オートノミーを育てる一環として、自己評価の可能性を示唆している。また、ピアアセスメントも、教師のみが学習者を評価するのではなく、ピアを評価するということは、自己反省と自己評価を基本にしており、自己評価と共通部分がある。自己評価とピアアセスメントの両方を取り入れたアセスメントのモデルについても議論されている。

6. おわりに

日本語教育における評価について考えるとき、何のために評価するのか、また学習の過程において、教師や学習者はどんな役割を担うのか、さらにどこまでがアセスメントで

こまでが教えることなのかという2つの境界を区別することが難しくなる。

しかし大切なことは、自己評価が自律的学習の総合的サイクル（[自分の学習環境の設定→ニーズ・目標の自覚→学習計画の立案→活動・リソース選択→学習の実施→自己評価→]を一サイクルとして、循環する）の中で生かされなければならないということである。自己評価の結果を次の目標設定、つまりは学習者自身の学習計画の立案に結びつけ、次の学習活動へと進めていかなければならないのである。

自律した学習者は、新しい技能、新しい知識、新しい理解方法を自分で獲得する能力がある。さらに、彼らは自己反省のうえに自らの学習における次のステップを明確にすることができる。教師は自己評価の技術の向上を通して、自らの学習をデザインする能力を学習者に持たせるべきなのである。

参考文献・サイト

- 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号』
- 廣瀬香恵（2008）「日本留学試験「記述問題」におけるトピックの影響」『日本語教育136号』
- 島田めぐみ・野口裕之・谷部弘子・斉藤純男（2009）「Can-do statementsを利用した教育機関相互の日本語科目の対応づけ」『日本語教育141号』
- 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号』
- 奥村訓代（2005）「大学の学部における日本語教育の使命と役割―PowerPointを利用したプレゼンテーション授業の実践―」『日本語教育126号』
- 水谷修（2007）「日本語教育の核と日本語教育学」『日本語教育132号』
- 佐藤史子・森朋子（2004）「ポートフォリオ評価の現状」『東京家政学院大学紀要 第44号 2004年 人文・社会学系』
- 小田勝己（1999）『総合的な学習に適したポートフォリオ学習と評価』学事出版
- 大隅紀和（2002）『ディスプレイ型ポートフォリオ』黎明書房
- 日本語能力試験（<http://www.j/pt.jp/about/new-j/pt.html>）
- 佐藤慎司・熊谷由理「アセスメントの歴史と最近の動向 社会文化的アプローチ的視点を取り入れたアセスメント」（http://www.columbia.edu/~ss903/Publication/ATJ_Theory_Japanese.pdf#search）
- 国際交流基金（2007）『平成17（2005）年度日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録』国際交流基金（<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/standard/>）
- JF日本語教育スタンダード施行版（<http://www.jpf.go.jp/j/urawa/j-rsors/standard/trial.html>）
- European Language portfolio（CEFR）（<http://www.coe.int/portfolio/>）

Learner-Centered Assessment in Japanese Language Education —Through Self-Assessment in the Presentation Activity—

Ritsuko KOHARA

Kurashiki University of Science and the Arts,

2640 Nishinoura, Tsurajima-cho, Kurashiki-shi, Okayama 712-8505, Japan

(Received October 1, 2009)

To promote learner autonomy, I propose learner-centered assessment as one type of assessment with educational value. Furthermore, it is important that self-assessment should be used effectively in the general autonomous learning cycle.

By using self-assessment, the learner gradually becomes more aware of her own learning, she can take responsibility for her own learning and advance to the next learning activity. The self-assessment is tied to the learner's own original learning plan.

Independent learners have the ability to seek out and gain new skills, new knowledge and a new understanding, on their own. They are able to engage in self-reflection and to identify the next steps in their learning. Teachers should equip learners with the desire and the capacity to take charge of their learning through developing the skill of self-assessment.