

目次

まえがきに代えて i

序章

人間探求のための「評価」, という新しい視点 1

宇佐美 洋

第1部 評価の背後にある多様な観点

第1章

話し合いの評価の観点とそれに影響を与える相互行為 18

— 留学生と日本人学生による話し合いの分析から —

森本 郁代・水上 悦雄・柳田 直美

第2章

パフォーマンス評価はなぜばらつくのか? 34

— アカデミック・ライティング評価における評価者の「型」 —

田中 真理

第3章

グループによるライティング評価における個人評価点の統一パターン 54

阿部 新・田中 真理

第2部 評価価値観の形成と変容

第4章

ある成人韓国人の価値観に影響を与えた日本での経験 72

— 評価のあり方の変遷に注目して —

李 奎台

第5章

留学生が意味づけた「日本語」とその変容プロセスに関する考察	87
	道端 輝子

第6章

外国人とのやりとりの経験は日本人の言語使用の意識を変えるか	107
— 中高年の日本人男性を対象に —	
	野原 ゆかり

第7章

「よい話し合い」のイメージはどのように形成されるか	123
— リーダーのイメージ形成に注目して —	
	文野 峯子

 第3部 「評価」を「学び」につなげる

第8章

学習につながる自己評価	140
— 「生活のための日本語」教育の可能性 —	
	金田 智子

第9章

場面に重点を置いたコミュニケーション教育において 評価の多様性に注目する意義	155
	田所 希佳子

第10章

多様な価値観を理解する教育実践	171
— 職場での協働を目指して —	
	近藤 彩

第 11 章

学生の評価観を理解する 188

— 日本語学校でのナラティブ的探究から —

工藤 育子

第 12 章

教師教育における評価活動を通じた学び 204

— 模擬授業時の相互評価に見られる多様な評価の観点とその拡がり —

林 さと子・八木 公子

第 13 章

学習者によるアノテーションを用いた協調学習過程観察支援システムの設計
..... 222

山口 昌也・大塚 裕子・北村 雅則

第 4 部 評価表現の集約による行動規準の探索

第 14 章

小学生の話し合い活動に対する評価基準策定のための評価表現の帰納的探索
..... 240

森 篤嗣

第 15 章

価値観をあぶりだす道具としての評価表現 255

佐野 大樹

第 16 章

日本語音声教育の方向性の探索 270

— 音声教育に対する日本語教師のビリーフの自由回答をデータとして —

阿部 新・嵐 洋子・須藤 潤

第 17 章

非母語話者は母語話者の「説明」をどのように評価するか 291

— 「やさしい日本語会話」の評価観点の抽出 —

柳田 直美

第 18 章

講義における一般語の語義説明に対する日本語学習者の評価 305

— 理工系専門講義における「わかりやすい日本語」を探る —

俵山 雄司

第 5 部 「言語そのものに対する評価」がもたらすもの

第 19 章

母語に対する評価の諸相 322

— 在日パキスタン人の言語使用意識調査を手がかりに —

福永 由佳

第 20 章

首都圏在住者の方言話者への評価意識 337

鎌水 兼貴・三井 はるみ

索引 354

執筆者一覧 359

人間探求のための「評価」、という 新しい視点

宇佐美 洋

1. はじめに：「評価」をめぐる前提を、ちょっとだけひねってみる

ひとが「評価」について語る時「されるとき」も「するとき」も、そこには常にある種の「割り切れなさ」、のようなものがついて回る。「自分はこのような評価をされていていいはずがない」(あるいは逆に、「このような評価をされていていいはずがない」という不全感がある一方で、「社会生活を営んでいくにあたり、『評価』は避けて通れない」という常識も理解はできる。ひとは、こうした不全感と常識との間で、割り切れなさを感じながら、何とか折り合いをつけて生きている。

ある者は既存の評価システムを受け入れ、その中でできるだけ高い評価が得られるよう努力するかもしれない(本質論はさておき、「形として高い評価が得られればよいのだから」と、いわゆる「点数稼ぎ」に走る者もいるかもしれない)。また既存の評価システムに合わせた行動をとることをどうしても潔しとせず、低い評価を甘んじて(あるいは昂然として)受け入れる者もいるかもしれない。

一方で、評価システムを少しでも「ましなもの」にしようという様々な工夫の試みも確かに存在した。例えば李編(2015)には、「よいテスト」を作るためになされてきた様々な配慮や努力の跡が紹介されている。これまでの言語教育分野における「評価」の研究とは、そのような試みが主流であったと言える。

しかし当然のことながら、万人にとって「よい」評価システムを構築するという事は極めて困難であり、どのような試みにも、必ず何がしかの不全感はある(もしかすると、原理的に不可能なことなのかもしれない)。評価とは、受け入れるにせよ背を向けるにせよ、あるいは改善しようと前向きな姿勢で向き合うにせよ、何かしら「居心地の悪さ」を感じさせずにはいられない

話し合いの評価の観点とそれに影響を与える相互行為

留学生と日本人学生による話し合いの分析から

森本 郁代・水上 悦雄・柳田 直美

1. はじめに

学校や職場、家族など身近な人々との話し合いや、自治会など地域の共同体における話し合いなど、私たちは、他者との話し合いを通して物事を決める場面を日常的に経験する。他方、近年、住民参加型の政策決定や裁判員制度の施行による国民の司法参加など、これまで行政や専門家に任されてきた領域に、話し合いを通して市民が社会的意思決定に参加する機会も増えつつある。こうした話し合いに参加する人々は、互いに初対面であることも多く、異なる意見や価値観を持つ人々や、母語・母文化を異にする人々を含むさまざまな社会的・文化的背景を持つ人々の間での合意形成を行わなければならない局面も増えてきている。このような話し合いの場合、多くの困難や障害が起ころうことは想像に難くない。

こうした状況に対応していくために、これからのコミュニケーション教育に求められるのは対話能力の育成である。対話能力とは、異なる意見、価値観を持つ人と出会い、相互理解を達成しつつ、合意できない場合は合意できないままに協働の可能性を探り、実践する能力を指す(日本学術会議, 2010)。日本の社会構造の変化や多文化化の進行、世界規模のグローバル化の進展に伴い、対話能力が必要とされる場は増え、かつ広がっており、対話能力育成は喫緊の課題であるといえる。

一方、日本語教育においては、「会話力アップを目指す／コミュニケーション能力を育成する」といった学習目標が掲げられていても、「対話」への関心はあまり見られない(嶋田, 2012)。平田(2012)によれば、「会話」が、価値観や生活習慣なども近い、親しい人同士のおしゃべりであるのに対し、「対話」は、あまり親しくない人同士の価値や情報の交換、あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こる価値のすり合わせであるという。日本語教育にお

パフォーマンス評価はなぜ ばらつくのか？

アカデミック・ライティング評価における評価者の「型」¹

田中 真理

1. はじめに

1.1 背景

パフォーマンス評価には評価者の要因が大きく関わる。評価基準があっても、また、評価者間ミーティングを行っても、解決できない問題は、最後、評価者の個人的な要因に帰すると思われる(Hamp-Lyons, 1991, 2007; McNamara, 2000 参照)。McNamara(2000)は、パフォーマンス評価の問題点として、評価が必然的に主観的であること、即ち、評価者が受験者に下す評価は、受験者のパフォーマンスの質のみでなく、図らずも評価者の質をも表してしまうことを挙げている。そこで、本章では、まずはどのような要因が評価の不一致をもたらすのか、筆者の一連の評価研究からその全体像を示し、次にその中で評価者の個人的要因について検討する。他の人がどのような評価の視点を持っているのか、また自分にはどのような評価傾向があるのかを知っておくことは、教育に携わる者には意義のあることではないだろうか。

さらに、今後の言語テストのあり方を考えると、スピーキングやライティング等のパフォーマンス・テストの重要性がますます認知されていくことは想像に難くない。当然、その評価の方法も検討していかなければならない。特に、大規模テストを視野に入れた場合、パフォーマンス・テストの採点は、人間による評価では間に合わず、日本語のテストにおいても、e-rater²のような自動評価、つまり機械に頼ることになる日もそう遠くないだろう。機械による評価は、人間の評価のように揺れることはない。しかし、その機械による評価はどのように構築されるかということ、人間による評価を機械に学習させている

¹ 本章は、宇佐美・田中・徳井(2012)の田中執筆分を独立させ、大幅に加筆修正を施したものである。

² Educational Testing Service(ETS)が開発した英語ライティングの自動評価。

グループによるライティング評価における個人評価点の統一パターン¹

阿部 新・田中 真理

1. はじめに

実際の教室活動におけるパフォーマンスの評価を考えると、教師が単独でクラスの受講者の評価を出すこともあるだろうが、他の教師と話し合いをして、評価結果を検討する機会も多いだろう。その際には評価点の違いが問題になる。例えば、教育機関のプレースメントテストとしてのスピーキングやライティングは何人かの教師によって判定されるだろうし、通常のパフォーマンス・テストがコース全体で判定される機会も多いと思われる。そのような場合、おそらく共通の評価基準を使って評価が行われるのだろうが、それでも評価は割れるのが普通である。評価が割れた場合、どのようにして評価結果が調整されるのだろうか。その際には、「評価の一致」か「評価の統一」²のどちらかが行われることが普通であろう。

これまでの研究では、大規模テストにおける評価の一致を目指した評価者トレーニングにおいて、評価の一致は難しいことが知られている。評価が一致しやすい評価項目と一致しにくい項目があり(田中・長阪・成田・菅井, 2009)、また、評価の一致しやすいスクリプト(小論文)とそうでないスクリプトがある(本書第2章)。さらに、評価者個人の様々な要因により(田中・長阪, 2009)、個人の評価傾向が異なるのである(本書第2章)。

だが、このように、評価の一致の難しさに関して、評価項目やスクリプトや評価者個人の要因は検討されてきているものの、いつも評価の一致を目指す

¹ 本章はJSPS 科研費 26284074「日本語ライティング評価の支援ツール開発—「人間」と「機械」による評価の統合的活用—」の研究の一部である。

² ここでの「評価の一致」とは、評価者各自が本来独自に持つ評価基準は無視して、評価者各自の基準を、与えられた評価基準に一致させること、「評価の統一」とは、評価者各自の評価結果は尊重しつつ、全体での検討を経て、ある一つの評価結果を新たに出すことを意味する。

ある成人韓国人の価値観に影響を 与えた日本での経験

評価のあり方の変遷に注目して

李 奎台

1. はじめに

グローバル化につれて日本には外国人が増え続けている。外国人の場合、生まれ育った環境を離れ、新しい言語を習い、新しい文化の中で生きていくことになり、それは容易なことではない。多くの外国人は、彼らが育ち、教育を受け、生活してきた文化の中で、日本人とは異なる「価値観」を形成し、その価値観に基づいて、様々な評価を行っていると考えられる。

自分と異なる文化で形成された他者の価値観は、自分の価値観と当然異なる。「カルチャーショック」とは、異なる価値観の衝突に起因する個人の心の問題であると捉えることができる。異国で出会った他者の価値観は、自分の価値観とはどのように違っているのか。異なった価値観を持つ他者と出会ったとき、自分はどのように振る舞うのがよいのか。カルチャーショックを乗り越えるためには、そういうことに気づいていくことが重要と考えられる。

そこで本章では、日本社会に生きていく外国人が、日本で生活し日本人と接する中で、どのようにして他者の価値観に気づき、その気づきがどのようにして彼らの価値観に影響を与えたのかを明らかにすることを研究目的とする。

上記の目的に従い、日本滞在中のある成人韓国人に対して、来日を決めた時点から現在に至る経緯を語ってもらうインタビュー調査を行った。分析では、ある成人韓国人の来日後の評価の背後にある価値観を明らかにするために、対象者のインタビュー中に現れた「評価」に関連する発話を分析対象とした。

なお、本章における「評価」は、「他者、あるいは自分の振る舞いをどう捉え、解釈し、価値判断をするかという、最も広い意味での評価」という宇佐美(2014)の定義に従う。また本章における「価値観」も、宇佐美(2014)に準拠し、「「評価」を行う際に基準となるものの見方・考え方」と捉える。

留学生が意味づけた「日本語」と その変容プロセスに関する考察

道端 輝子

1. はじめに

「日本語が上手になりたい」、多くの学習者はそう願っているであろう。しかし、多くの日本語学習者からは、日本語のレベルがいくら上級であっても「日本語がなかなか上手になりません」という悩みがたびたび聞かれる(鄭, 2009)。このような学習者に対し教師は何を目的に、どのような支援を行っているのだろうか。細川(2011)は、多くの教師は、いわゆる文法・語彙・発音・漢字といった項目に限定された運用能力を高めることがすなわち日本語能力を上げることであり、それがそのままコミュニケーション能力育成につながると考えていると指摘する。また牲川(2012)は、ネウストブニー(1983)が提案した「文化行動能力」について、「結局のところ、日本語の習得が最終的な目的であり、その目標自体はオーディオ・リンガル時代と変わらない。形式ではなく場面に応じた適切な日本語という教育目標の拡大があり、そのために、言語形式だけでなく、表現意図や場面的意味・機能を加えるという方法的転換は見られたが、日本語習得を最終目的としていた点ではそれ以前と変化はなかったと言える」(p. 192)と指摘する。日本語習得を最終目的と捉える日本語教育の構図の中で、評価研究は2000年以降、「実態把握」的評価や「目標到達性」把握的評価も出てきたとはいえ、全体的には「測定」的、「査定」的評価が主流であると市嶋(2013)は指摘している。つまり、日本語教育において「日本語を習得する」ことが最終的な目標に据えられ、「日本語を習得する＝日本語が上手になる」という構図が依然として存在していると言えよう。この習得の度合いを測定するものが母語話者から学習者に対して与えられる評価であり、学習者も教師も評価が上がるからこそ「日本語が上手になる」ことだと考えている。しかしながら、前述のようにいくら母語話者からの評価が高くても、自分の日本語に満足することができず「もっと上手になりたい」と悩む学習者も多

外国人とのやりとりの経験は日本人の 言語使用の意識を変えるか

中高年の日本人男性を対象に

野原 ゆかり

1. はじめに

地域で暮らしていくうえで、その地域や住民と関係を構築し維持していくことは、誰にとっても必要なことであろう。近年日本国内の多文化共生社会が進む中で、地域社会においても住民同士という関係で外国人と接する機会が増えてきた。日本に滞在する外国人の中で、中長期滞在者の数が約210万人(法務省, 2014)という現状を見ても、暮らしの中での外国人との付き合いが身近なものになってきたことが窺える。このように、地域で暮らしていくうえで様々な人と関係を築いていくことになり、住民一人ひとりのコミュニケーション能力が問われることになる。

本章では日本人に対するコミュニケーション教育のあり方について検討することを目的とし、やりとりにおける日本人の言語使用の意識を探る。本章で対象とする日本人は、地域社会への参加を期待され(石井, 2012)、退職後に地域参加を控える40代から60代までの中高年の男性で、地域での身近な社会活動の場として考えられる自治会活動でのやりとりをロールプレイで再現する。また、多文化共生社会の現状が反映させられるよう、まずは外国人とのやりとりに注目する。

2. 研究課題

本章では上述の目的のもと、以下の研究課題(RQ)を設定する。

- RQ1 やりとりの振り返りから言語使用に対してどのような価値観や態度が見られるか
- RQ2 やりとりの経験を重ねることで何が変化するのか

「よい話し合い」のイメージは どのように形成されるか

リーダーのイメージ形成に注目して

文野 峯子

1. はじめに

1.1 「よい話し合い」成立の要件

『よい話し合い』をイメージしてくださいと言われたとき、人はどのような観点に着目して理想の話し合いを思い描くのだろうか。

丸野(2012)は、複数の者がある課題を共有し、相互交流的な対話によって新たな知を創出していくタイプの話し合いが生じるためには、「何よりもまず、その話し合いの場が、「自由に話せる」「違いを認め合う」「誤りや多様な考えが許される」「自分の発言に責任を持つ」「他者にわかるように説明する」「根拠を明確にする」「相互の考えを繋ぎ合わせ・関係づける」といったようなグランド・ルール」(p.179)に支えられていることが前提となるという。

それでは、対話によって知を創出していくタイプの話し合いに実際に参加する者は、丸野(2012)が掲げるこれらグランド・ルールを、自身の思い描く「よい話し合い」に必要な要件としているのだろうか。各自が思い描く理想を実現するために、これらグランド・ルールに加えられる要件はあるのだろうか。

1.2 「評価ビリーフ」とイメージの多様性

宇佐美(2014)は、外国人の書いた謝罪文を日本人が評価するプロセスを調査し、「同じ属性を持つ者同士であっても、評価時の着目点、その着目点にどのような態度で接するか、またどのような規範・ルールを重んじるか、などについて、まさに十人十色の特色を示していた」(p.311)とその多様性を示し、その上で、評価に伴う「情報収集」や「解釈」などの行為は、「どのような態度でどの観点を重視するか」といった「評価ビリーフ」¹によって規定されている

¹ 宇佐美(2014)は、ある個人が、情報に対し価値判断を行う際の基本的考え方のことを「評価ビリーフ」と呼び、それら価値観は、1)論理的価値観と2)心情的価値観に大別することができる

学習につながる自己評価

「生活のための日本語」教育の可能性

金田 智子

1. はじめに

1990年の「出入国管理及び難民認定法(入管法)」改正法の施行以降、ブラジルやペルーなど南米から、就労を目的に日本にやってくる外国人(日系人)が急速に増えた。日系人に加え、配偶者、技能実習生など、日本の各地で、「生活者」として暮らす外国人が増加したことに伴い、彼らに対する日本語教育の重要性が唱えられ、2007年7月、文化審議会国語分科会に日本語教育小委員会が設置された。この委員会では、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の体制整備及び、内容の改善についての審議が行われ、2013年までに、以下の報告書とハンドブックが刊行されている¹。

- (1) 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について
- (2) 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック
- (3) 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 教材例集
- (4) 「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価について
- (5) 「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力評価について
- (6) 「生活者としての外国人」に対する日本語教育ハンドブック

¹ 各報告書の詳細については、以下の文化庁の Web サイトを参照されたい。<http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/nihongo_curriculum/index.html>(2015年4月1日)

場面に重点を置いたコミュニケーション教育において評価の多様性に注目する意義

田所 希佳子

1. はじめに

人間関係の上下・親疎や場の改まり・くだけを考慮した上で何をどう話すかという、場面に重点を置いたコミュニケーション教育において、正解というものは存在しない。なぜなら、コミュニケーションの相手は多様な価値観を持った人間であるため、その評価も多様になるからだ。それぞれの場面において、学習者が自分の価値観に基づき、何をどう話すか判断しなければならない。その判断をよりよくしていくために、教師はいかに働きかけることができるのか。本章では、ある特定の場面における発話に対する多様な評価を学習者が知ることにより、自分の価値観を見つめ直し、問い直すことが必要であるという立場に立ち、教育実践を行った。初対面会話において宗教が話題となった箇所を取り上げ、当事者評価及び第三者評価を可視化し、共有するという活動をもとに、このような評価の多様性への注目が、コミュニケーション教育においてどのような意義を持つのかについて考察した。

2. コミュニケーション教育とは

本章において、コミュニケーション教育とは、場面(人間関係と場の総称)に重点を置いてコミュニケーションに関する認識を高めることである(蒲谷, 2003)という前提に立つ。例えば、初対面の相手とどのような話題について話すか、どのようなスピーチレベル(丁寧体、普通体などの文末形式)で話すかといったことを考えることは、場面に重点を置いたコミュニケーション教育となる。

コミュニケーションとは、正解のないものである。どのような内容をどのように話せば、自分も相手も満足 of 会話ができるのかということに、絶対的な基準があるのではない。何らかの一般性は確かに存在する。例えば、初

多様な価値観を理解する教育実践

職場での協働を目指して

近藤 彩

1. はじめに

企業活動のグローバル化が進む中、日本人(日本語母語話者)と外国人(日本語非母語話者)が仕事をする機会が格段に増えている。製造業や IT 関連企業等の職場では複数の国籍の人が共に働くこと、いわゆる職場のダイバーシティが特別なことではなくなりつつある。しかし、文化や背景が異なる者同士が働くというのは容易なことではない。特に、それまでに培ってきた価値観を固持していると、そのずれから互いを理解したり尊重したりすることが難しくなり、誤解が生じ両者間の協働を妨げることになる。それでは、母語や育った環境が異なる者同士がそれぞれの特徴をいかし協働していくために、教育現場は何をするべきか。本章では、他者と共に学びあうことで、固定化されがちな自身の価値観を捉え直し、多様な価値観を理解することがグローバル人材の育成に大きく関与すると考え、論を進めていきたい。

グローバル人材とは、「グローバル化が進展している世界の中で、多様な人々と共に仕事をし、活躍できる人材」(経済産業省, 2010)と定義されている¹。この用語は、日本人が英語を使い世界で働くという文脈で使われることが多い。しかし日本語を使用し業務を行う日本語人材の需要が増えていることから、媒介語が日本語の場合を例に述べていく。

筆者がこれまで行ってきた日本人と外国人のビジネス上の接触場面の研究(近藤, 2007; 近藤・ヤルディ・金, 2009; 近藤・金・福永・ヤルディ, 2009 他)では、両者間に生じている諸問題を解決するには、当事者双方の規範のずれを認識し両者が歩みよることが重要であると述べてきた。母語話者であって

¹ 本章では人材は「人財」を意味している。経済産業省が発表したグローバル人材需要量の将来推計値では、2017年1月に4,118,562人のグローバル人材が必要になり、そのうち外国人は約8.1%の331,669人と試算されている。

学生の評価観を理解する

日本語学校でのナラティブ的探究から

工藤 育子

1. はじめに

佐藤・熊谷は『アセスメントと日本語教育—新しい評価の理論と実践—』で、従来の教師主導型、情報伝達型の授業における心理測定アプローチによる評価法では学習を十全に理解できないと指摘している(2010: 231)。その上で、社会文化的アプローチの立場から、対話的・協働的かつ自己実現へ向かう評価活動の重要性を主張している。その活動で重視される対話とは、「相手とことばを交わすことで、ある物事についてのお互いの理解を深めたり、新しい何かを作り上げたりしてい」く、「双方の建設的作業である」(佐藤・熊谷編, 2010: 228-229)。

筆者もまた、対話を重視した教育実践¹を行わんとする日本語教師の1人である。作文を例に挙げれば、学生自らがテーマを選び、授業中の協働的なコメント活動や授業外の各々の活動により検討を重ね、書き手らしい表現構築を目指し実践している。しかし、成績評価の場面では教師である筆者だけが関与し、対話性のない評価活動をせざるを得ず、悩んできた。

現行の、成績評価を始めとする制度的に決められた評価法に従おうとする限り、対話性の担保は極めて困難となる。たとえば倉地(2010: 219)は、対話的な実践を試みても、最終的な成績評価が教師によってなされるという従来の評価システムでは、学生らとその評価を気にするあまり、自由闊達な自己表現活動が阻害されることを指摘する。

一方で、学生が成績評価に十全に参加し、対話性が担保されるような制度に変更できれば、問題は解決する。しかし今や、数値化された成績評価は、進

¹ ここでの教育実践とは、制度的に区切られた時間内に行われる授業のみを指すのではない。教師が学生にかかわる教育的で連続性のあるはたらきかけ全般を示す。また、このような教育実践に評価活動も埋め込まれているものと捉える。

教師教育における評価活動を通じた 学び

模擬授業時の相互評価に見られる多様な評価の観点と
その拡がり

林 さと子・八木 公子

1. はじめに

学習者の増加と多様化への対応を必要とする時代を迎え、教師養成はトレーニング型のものから教師の成長型への転換が図られ、自己研修型の教師が望まれるようになった(人見他, 1991; 岡崎・岡崎, 1997)。トレーニング型の教師研修ではあるべき姿に向けて成長することが期待されたのだが、学習者が多様化し、学習環境も教師の経験を超える場合には、固定的な対応ではなく、教師が置かれた環境での学習者への柔軟な対応が求められるようになってきた(林, 2006)。また、学習者も、教育機関内の学習に限らず、生活の中で学ぶなど自律的な学習が必要となってきた。自律的に評価を行いながら学習を進める学習者に向き合う教師にもまた、自律的に自己研修を重ね、常に教育の改善を図る姿勢が求められる。そのためには、教師の自己評価力が欠かせない。他者評価の力も借りて、自己研修を続ける力が必要となる。本章では、教師教育における評価活動を通じた学びについて考えてみたい。

2. 研究の背景

日本語教員養成課程の授業である「日本語教授法」の授業には「評価」を考えることが含まれる。教師としての評価力を高めることをねらいとして、一年を通してさまざまな評価活動が組み込まれている。「日本語教授法」の中心的活動は、前期の外国語のミニレッスンと後期の模擬授業であるが、その中でも、コメントを書き、コメントをまとめて共有するという評価活動が含まれている。

前・後期の開始時に、学生各々は「この授業における自己目標と自己評価基準」を提出し、学期末にはそれを自己評価して提出する。また後期レポートでは、その一部として、一年を通しての「日本語教授法」における自分の学習

学習者によるアノテーションを用いた 協調学習過程観察支援システムの設計

山口 昌也・大塚 裕子・北村 雅則

1. はじめに

本章では、協調学習過程の観察を支援するシステムの設計について述べる。このシステムは、協調学習時の学習者同士の対話を記録し、学習者の振り返り活動や教師による指導を支援する。想定する実践は、大学における話し合いの方法を学ぶための教育である。実践時の課題はグループで取り組むものであり、そこで行われる対話が本システムの記録対象となる。

本システムの設計において、特に焦点を当てるのは、やりとりを記録したデータを、その後の実践で即時的に活用できるようにすることである。具体的には、次のような利用方法である。

- ・ 複数の学習者がリアルタイムで話し合いを観察し、観察結果を電子的に共有しつつ、振り返り活動で活用する。
- ・ 自分の行った話し合い活動をビデオ映像で振り返り、実際の場面と対応付けながら、評価する。
- ・ 教師が学習者の協調学習の状況をすばやく把握して、話し合い活動や振り返り活動の後に適切なフィードバックを行う。

以上のような実践を可能にするためには、話し合いを録画、録音したデータを用意するだけでは不十分である。具体的には、(1)リアルタイムで進行する話し合いに対して、学習者がアノテーション(annotation, コメントや記号を注釈的に付すこと)できること、(2)録画、録音したデータに対して、学習者がアノテーションしたり、活用したりできること、(3)複数の学習者のアノテーション結果を録画・録音データとリンクさせた形で共有できること、が必要である。

小学生の話し合い活動に対する 評価基準策定のための評価表現の 帰納的探索

森 篤嗣

1. はじめに

平成23年度より施行された小学校学習指導要領において、「言語活動の充実」が強調されたことは、小学校教育現場に大きな影響を及ぼしている。本章では、小学校のクラス全体での話し合い活動に対し、小学校教員志望者が与えた評価データに基づき、評価基準の帰納的な探索を試みる。

「話し合い活動」に関する研究として、富田・水上・森本・大塚(2010)がある。この研究は大学生6名程度のグループが第三者の援助なしに自らの話し合いを進めるスキルである「自律的対話能力」の獲得を推進する要因として、議論への参加順序およびグループサイズの効果を検討している。本章では対象としないが、これらの要因の効果は小学校教育における「話し合い活動」でも調べる価値がある。

このように、大学生を対象にした研究はあるものの、教育現場からのデータ取得に基づいた実践的研究や実証研究が進んでいない。「よい話し合い」の評価基準とは何かという根幹的な問題が放置されたまま、「学習指導要領に定められたから」、「教科書に話し合いをしようと書いてあるから」という理由だけで、話し合いをさせているという実態も見られる。

本来、「よい話し合い」の評価基準の策定のためには、現場の小学校教員はもちろんのこと、当事者である小学生自身や、その保護者、その他、教育の専門家など多様な評価者による「話し合い活動のどこに注目して、どのように評価しているのか」というデータが必要である。本章では、手始めに小学校教員志望者から「話し合い活動のどこに注目して、どのように評価しているのか」というデータを取得・分析し、「よい話し合い」の評価基準を策定するために評価表現の帰納的探索をおこなう。

価値観をあぶりだす道具としての 評価表現

佐野 大樹

1. はじめに

評価という社会行為は、人、組織、物品、思想、行為などあらゆる事態間の関係を、構築、保持、拡散、縮小、変更、破壊する上で重要な手段である。特に、多様に存在する「価値観」(本章では、ある事態が評価者にとって肯定的なものか否定的なものかを判断する際に基準となる観点)の中から相手と自分の関係、話の話題などを踏まえコンテキストに最適な価値観を選択して評価を表せるか否かは、個人が社会との関係性を形成していく上で重要なスキルとなる。このような観点から、あるコンテキスト的な共通点を有するテキスト群(レジスター)において、どのような価値観が選択される傾向があるか、もしくは、選択されない傾向があるかを調査することは、言語学的観点からだけでなく教育学的観点からも重要視されている。例えば、Hood(2004)はアカデミックコンテキストに関する研究で、アカデミックエッセイには書き手の意見を主観的な意見と判断されぬようにするための特有の価値観の選択パターンがあることを示しており、このような選択パターンを習得することがエッセイライティングスキルを向上させる上で重要であると述べている。

このような研究には、少量のテキストに対して質的アプローチを用いる場合が多いが、少量のテキストから得られた知見の一般性を検証する際や多量のテキスト群からそれに特徴的な価値観の選択パターンを模索する際には、量的アプローチを補完的に用いる必要がある。ここで問題となるのが、同じ(類似した)価値観に基づく評価を表す場合でも、多様な表現が用いられるという点である。例えば、(1)~(4)に含まれる「卓越」「格別」「際立つ」「おいしい」という評価表現について考えてみると、

- (1) そのシェフの一品は、卓越したものだった。

日本語音声教育の方向性の探索

音声教育に対する日本語教師のピリーフの自由回答をデータとして¹

阿部 新・嵐 洋子・須藤 潤

1. はじめに

本章では、国内外の様々な経歴の日本語教師を対象に行った調査の結果から、日本語教育における発音指導や音声指導(以下、「音声教育」とする)の現状と音声教育に対する教師のピリーフ(言語教育・言語学習に対する価値観)の多様性を把握し、今後の日本語音声教育における方向性を探索する。

このようなことが必要となった背景には、近年の日本語教育の現場において、音声教育をより定着させる取り組み(嵐・中川・田川, 2012)が増えてきてはいるが、教師に十分浸透していないという現状がある。発音指導が現場の教師に任されているだけ(谷口, 1991)という状況が20年近く経っても未だに変化していないということも指摘されている(小河原, 2009)。上記のような取り組みが十分浸透するには、新しい教育実践(田川・渡部, 2013等)を広めることに加えて、音声教育の現状や音声教育に対する日本語教師のピリーフの多様性を把握し、その内容から音声教育の現状や改善の方向性を把握することが重要だと考える。しかし、それはまだ不十分であると言わざるを得ない。

そこで、本章では、教師が音声教育に対して持つ様々なピリーフについて、パイロットスタディーとして実施したアンケートの回答データから、今後の日本語音声教育の方向性を探索的に検討してみたい。

¹ 本章は、第41回日本語教育方法研究会での発表(阿部ほか, 2013)と、2014年度日本語教育学会春季大会での発表(阿部・須藤・嵐, 2014)を大幅に改稿したものである。連名発表者ならびに、アンケートを実施した「みんなの音声プロジェクト」<<http://www.kyorin-u.ac.jp/univ/user/foreign/onsee/>>のメンバー、研究会・学会にてコメントをくださった皆様に感謝申し上げます。

非母語話者は母語話者の「説明」を どのように評価するか

「やさしい日本語会話」の評価観点の抽出

柳田 直美

1. はじめに

日本語非母語話者に情報をわかりやすく伝えるための母語話者側の言語的調整は「やさしい日本語」とも呼ばれる。阪神淡路大震災や東日本大震災を機に、近年、「やさしい日本語」について、さまざまな提案が行われている。例えば、地震など非常時における情報伝達方法(弘前大学人文学部社会言語学研究室, 2006), 市役所など公的機関が発行する公的文書の書き換え(庵, 2013), 口頭での情報やりとりのストラテジー(柳田, 2015)などである。しかし、日本語非母語話者(以下、非母語話者)にとって、それらの調整された日本語は本当にわかりやすいのだろうか。

現在、調整された日本語が非母語話者からどのように評価されるかについての研究は、その日本語の文書に関しても会話に関しても非常に少ない。しかし、調整された日本語に対する非母語話者の評価を分析し、日本語母語話者(以下、母語話者)の日本語の調整が真に非母語話者にとって有効か否かを測ることは、今後の「やさしい日本語」研究にとっても重要であると考えられる。そのためには、まず、非母語話者が母語話者の発話をどのような観点から評価しているのかを探る必要がある。

そこで本章は、非母語話者に母語話者が情報を伝達する「説明」について、非母語話者がどのような観点から評価しているかを分析し、非母語話者が母語話者の「説明」を評価する際の観点を抽出する。

2. 先行研究と本研究の立場

2.1 「やさしい日本語」と「フォリナー・トーク」

「やさしい日本語」とは、母語話者と非母語話者双方が、相手に合わせて日本語を調整する過程において共通言語として成立するものであるとされる(庵,

講義における一般語の語義説明に 対する日本語学習者の評価

理工系専門講義における「わかりやすい日本語」を探る

俵山 雄司

1. はじめに

近年、大学に優秀な留学生を呼び込む目的で、英語講義のみで学位が取得できるコースの充実が図られてきた。東京工業大学国際室・留学生センター・教育学開発センター(2002)の調査結果からも、英語講義は留学生を引き付ける魅力となり得ることがわかる。他方で、このようなコースを開設し、維持していくためには、教職員の英語能力向上(あるいは新規採用)や、日本語力の乏しい留学生への生活・学習支援体制などに、相当のコストや手間がかかるという課題もある。また、コースの目的・体制とも関わってくるが、そのコースに在籍する留学生が、他の日本人学生などの日本人や日本社会と隔絶されてしまう可能性がある点も見過ごせない。

上述のコストや手間を軽減し、日本人学生との接触機会も保持できる方法の1つとして、「わかりやすい日本語」による専門講義の提供がある。これは、つまり、「日本語能力が十分でない留学生でも理解可能な程度に、難しい表現をやさしい表現に言い換えながら専門分野の講義をする」ということである。そのためにも、大学の専門教員が実現可能な「わかりやすい日本語」での講義の方法を検討する必要がある。

筆者は、俵山(2013)で、ケーススタディとして実際に講義で用いられる「専門用語の説明」を基にした調査を行い、その結果から留学生にとってわかりやすい「専門用語の説明」の方法について提案した。ここでデータとした講義には、「専門用語の説明」に類似したもので、留学生向けの「一般語の語義説明」も出現していた。

本章では、この「一般語の語義説明」に焦点を当てた分析を行う。まず、2.で俵山(2013)の調査結果に触れながら、本研究の位置付けについて述べた後、3.と4.で「一般語の語義説明」について行った2つの調査結果を報告す

母語に対する評価の諸相

在日パキスタン人の言語使用意識調査を手がかりに

福永 由佳

1. はじめに

現代社会は、ヒト、資本、情報が地域や国境といった境界を越えて行き来し、社会のさまざまな局面において多様性や流動性が生み出されているグローバル化の時代である。日本もその例外ではなく、1980年代以降に新たに来日したニューカマー(新来外国人)の急増から約30年以上が経過し、彼らが持ち込んだ言語や文化は現代日本の一部と化している。そして、このような日本社会の多民族・多言語化の進展はこれまで日本人が自明のこととして敢えて問うてこなかった文化、言語、コミュニケーション等に対する評価意識を問い直すトリガーとなる。本章では、グローバル化の時代における言語、特に「母語」という概念に焦点をあて、母語観の諸相を先行研究から整理し、さらに在日外国人を対象とした調査結果から、多様な母語観の実態について考察する。

2. 背景と問題提起

第二次大戦前後に日本に移住したオールドカマーと呼ばれる、コリアン、中国系の人々は言語教育を含む民族教育活動に熱心で、韓国・朝鮮語や中国語による授業を行う民族学校を有している。ニューカマーを対象とした民族学校にはブラジル人学校、インド人学校、ネパール人学校等があり、コミュニティやボランティア団体を中心とした母語教室も運営されている(高橋, 2013; 中島, 2010a)。これらの母語教育への関心の背景には移民の子どもたちの教育に関する調査や研究の蓄積があり、移民の子どもたちの健全な人格形成や発達のためには母語が重要な役割を果たしていることは(言語教育)研究者の常識であると言われている(塚原, 2010, 括弧は筆者)。

しかし、欧米の移民先進国に比べ、日本における母語教育の実践は立ち遅

首都圏在住者の方言話者への評価意識

鎌水 兼貴・三井 はるみ

1. はじめに

本章では、首都圏在住若年層の間にみられる方言使用をめぐる言語的摩擦に着目し、そのような行動と方言への評価意識との関連を探る試みを行う¹。分析に際しては、首都圏²と隣接地域、および、首都圏内部の状況をつぶさに把握することが有効と考え、地理的分布調査の手法を用いる。

以下、2.で方言をめぐる社会的状況の変化について述べ、首都圏若年層にみられる言語的摩擦の例を報告する。3.で方言意識に関する先行研究を検討し、本研究のテーマと手法の位置づけを行う。4.で本研究の方言意識調査の枠組みと調査項目を示す。5.で調査結果を分布地図の形で提示して、6.で考察を行い、7.でまとめを述べる。

2. 方言は復権したのか

2.1 方言復権の時代

現代は「方言復権の時代」と呼ばれる(井上, 2000)。方言を題材としたテレビ番組も多く、インターネットではSNSや動画サイトなどで方言が常に話題となっている。観光地では方言を観光資源として活用している。

かつては「方言撲滅」「方言蔑視」などといわれたように、公的場面での方言使用に否定的な時代が続いた。方言使用によるトラブルから事件に発展した事例も報告されている(田上, 1993)。

そうした時代に比べて現代では方言使用に肯定的評価がなされるようになった。各地の伝統的方言自体は衰退傾向にあり、全国的に共通語化が進行し

¹ 本研究はJSPS 科研費 25580103, 25370538 の助成を受けたものである。

² 本研究における「首都圏」は、1都3県(東京都・神奈川県・埼玉県・千葉県)を指し、特に東京への通勤圏(約50km)を意識している。