

## 評価活動と自己評価・他者への評価の意識 —中級前半の聴解・会話の授業において—

大河内 瞳（関西学院大学日本語教育センター）

Based on the idea that university students need to acquire learner autonomy in order to become a lifelong learner, this article illustrates a study conducted of student self-evaluation and peer evaluation. These students made self-evaluations and received peer evaluation from classmates after they gave speeches and performed a role-playing exercise. In order to understand how the students felt about these evaluations, I collected data through focus-group-interviews. The results revealed the students' self and peer awareness, especially their negative thoughts and opinions of the student evaluations themselves, as well as the reason why they had a negative opinion toward the evaluations.

キーワード：自己評価能力、自己評価、他者への評価、他者による評価、学習者の意識

### 1. はじめに

現代は変動の速度が速く、変化が常態であるような社会になっている（今津, 1996）。このような変動する社会では、生涯にわたって学び続けること、つまり生涯学習の重要性が増してきている（西岡, 2014）。生涯学習を支える重要な要素として挙げられるものの中に学習者オートノミーがある。学習者オートノミーとは能力であり、人が生来持っているものではなく、教育の中で育てていく必要がある（青木, 2005）。特に、高等教育機関である大学は、多くの学習者にとって、教育制度の中で教師と学習をする最後の機会となる可能性も高く、大学で教える教師が生涯学習を支える学習者オートノミーの育成において担う役割は小さくない。

しかしながら、教師が授業実践を行う上でさまざまな制約があるのも事実である。筆者が日本語教育に携わる教育機関では、交換留学生のための日本語のコースがあり、入門、初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級前半、上級後半、超上級という八つのレベルに分かれている。一つのレベルに複数のクラスが開講されることがあり、その場合は同一曜日かつ同一時限に授業が行われる。また、授業内容や進度も統一しなければならない。そのため、個々の学習者のニーズや希望に応えることや「自律をめざした個別教育」（清水・小林, 2010, p.55）を行うことは難しく、これまで授業は教師主導で行われてきた。このような制約のもとでは、学習者オートノミーの育成に向けて教師にできることは何もないのであろうか。青木（2009）は「理想的な環境があればそれに越したことはないが、理想的な環境でなくても、教師は其中で自分に何ができるかを考えて、最大

限にできることをやればいい」(p. 67) という。そこで、筆者は前述した制約のもと、同じレベルを担当する教師と相談をし、学習者オートノミーの育成を目指してさまざまな評価活動を授業に取り入れることにした。

本稿では、第一に、今回授業に取り入れた評価活動について報告すること、第二に、評価活動に対して学習者はどのように感じていたのか、否定的に捉えていた場合、何が原因なのかを明らかにすることを目的とする。特に、学習者の評価活動に対する否定的な意識とその原因に焦点をあてることで、今後評価活動に取り組む上での示唆が得られると考える。

以上を踏まえ、第2節では生涯学習や評価に関する先行研究を概観する。続く第3節で本研究の概要を示し、第4節で学習者の評価活動に対する意識を記述する。さらに、否定的な意識に着目し、学習者が評価活動を否定的に捉えた要因が何かを考察する。最後の第5節は本研究から得られた示唆をまとめる。

## 2. 先行研究

### 2.1 生涯学習と学習者オートノミー

冒頭で述べたように、変動の激しい現代社会には、学び続けることによって適応していく必要がある(関口, 2009a)。なぜなら、マーガレット・ミードが1960年代にすでに指摘したように、「誰も生涯を自分が生まれた世界で生きることはないし、自分が大人になり働いた世界で死ぬことはない」(Mead, 1963, p. 261) からである。私たちは激しく変動する社会に生きているのである。ここに生涯学習の重要性が叫ばれる理由がある。学校教育が定着した現代において、生涯学習というと、学校教育以外の教育だと理解されることがある。しかし、学校教育とは生涯学習を助けるための一部なのであり(関口, 2009b)、学校教育においては「必要な場合に、調べて、情報を入手し、そこから学んで、問題解決する能力」(関口, 2009a, p. 254)、言い換えるならば、『学習する方法を知っている』という学習技術(関口, 前掲, p. 254)を養うことが求められているのである。この点を念頭に置いて、日本語教育という営みを考えてみたい。

トムソン木下(2008)は、「日本語教育」は「日本語」と「教育」の二語からなっており、「日本語の教師は『日本語教育』という営みを通じて、学習者が日本語を学ぶ支援をすると同時に、学習者が日本語学習を通じてよりよい学習者になる支援を、さらに日本語を使って自己実現に近づく支援を求められている」(p. 28)と述べている。また、これらの支援を行うために、最低2種類の目標、すなわち「日本語」に関する目標と「教育」に関する目標が必要だという。前者は直接的に言語に関わり、日本語教育独自のものであるが、後者は日本語教育に限定された目標ではない。自己実現は学習者が生涯を通して探求していくことであり、日本語教育においてもそれが目指されているのである。したがって、後者は、学習者が生涯学習し続ける能力を養うことを目標にしていると言い換えることもできるであろう。この生涯学習し続けることを可能にする重要な能力として、日本語教育では、学習者オートノミーという用語が定着している。学習者オートノミーとは「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画

を実行し、結果を評価できる能力」(青木, 2005, pp.773-774) である。つまり、日本語教育という営みは、日本語を教え、学ぶことに加え、学習者が生涯学び続けることができるように、学習者オートノミーの育成を含んだ教育、及び学習の在り方なのである。

それでは、日本語教育において生涯学習を支える学習者オートノミーを育成するために何ができるのだろうか。

## 2.2 自己評価と他者評価

日本語教育を「日本語」と「教育」の二つの観点から捉えたトムソン木下(2008)は、評価に関しても同様に両観点から捉えられるという。それによると、「日本語」に関する評価は、テストなどを用いることで可能であるが、「教育」に関する評価は、教師が学習者を一方的に評価するものではなく、学習者が自身の学習の評価に積極的な参加を目指す学習者主導型の評価であることが望まれると指摘する。学習者主導型の評価は学習者が学び方を学ぶことを目指すものであり(横溝, 2002)、それによって、学習者が学校教育を終えた後でも、継続して学習することができる能力の育成につながるであろう。

このような「教育」に関する学習者主導型評価の方法の一つとして、自己評価が挙げられる(小山, 1996; トムソン木下, 2005 等)。自己評価とは、評価主体(誰が評価を行うか)と評価客体(誰を評価の対象するか)が同一人物である場合を指す(鹿毛, 2000)。つまり、学習者が自らの学習に対して評価をするのである。自己評価には、学習者が内省の機会を得、自分ができることとできないことを意識化できる、学習者の自らの学習に対する責任感が増すなどの利点がある(トムソン木下, 2008)。

一方で、自己評価をすることに慣れていないと、評価するのが難しい、意識的あるいは無意識的な過大評価や過小評価が生じることがあるといった問題点も指摘されている(横溝, 2002)。加えて、学習者が教師は教え、評価するべきだという教育観を持っている場合、評価を学習者にさせる教師に対して仕事の放棄であると批判的に捉えてしまう危険性もあるという(トムソン木下, 2008)。

上記のような特徴を持つ自己評価の能力を高めるのに、他者評価が寄与すると言われている。他者評価とは、評価主体と評価客体が別人である評価のことをいう(鹿毛, 2000)。他者評価には、自己評価活動の妥当性を高める役割(森・衣川, 2010)や、評価の視点を広げる効果(村田, 2004)がある。トムソン木下(2005)は、学習者間評価という用語を用い、学習者同士が評価し合うことで、「自分に近い立場の学習者の日本語力を客観的に、批判的に観察する力」(p. 779)が養えるという。トムソン木下(前掲)のいう力こそが、自己評価の能力につながるのだと考えられる。

ただし、他者評価を行う上での留意点もある。自己評価と比較すると、他者評価ではプラスの評価が伝えられる傾向があり、マイナスの評価を行う場合でも、何らかの配慮が働くというのである(村田, 2004)。つまり、学習者間での評価には、評価以外の要素である学習者間の関係性が評価に影響を与えているのである。そのため、村田(前掲)は、学習者間で率直に意見交換ができる場作りの仕掛けが必要だと述べている。

自己評価、及び他者評価は、長短両側面を持つが、これらの評価を的確に行う能力を育成することは、学習者が自ら学んでいく能力の育成につながると指摘されている（トムソン木下, 2005）。さらに、これらの評価能力は、関口（2009a）がいう学校教育で養うべき学習技術の一部だと考えられる。そこで、同じ授業を担当する筆者ともう1人の教師は、生涯学習を可能にする学習者オートノミーの育成に向けて、自己評価と他者評価を授業実践に取り入れることにした。

### 3. 研究概要

#### 3.1 研究対象

##### 3.1.1 授業

今回研究の対象となった授業は、2014年度春学期に開講された中級前半の聴解・会話の授業である。この授業は二つの並行クラスがあるが、担当教師が異なる。二つのクラスのうち、一つのクラスを筆者が、もう一つのクラスを他の教師が担当し、同一曜日の同一時限に同一のシラバスで授業を行っている。1学期間は14週で、週2コマ（1コマ90分）である。

本クラスの1学期間の計画を立てるにあたり、機関側から指定されていたのは、本クラスの上下のレベルにあたる中級後半と初級後半での指導内容を考慮して、使用する教科書（『聞いて覚える話し方 日本語生中継初中級編』）、及びスピーチの実施である。教科書をどのように扱うか、スピーチをどのようなテーマで何回実施するかなどの詳細は担当教師に委ねられていた。授業を計画、実施する上での制約はあるが、担当教師2名は、学習者オートノミーの育成を目指すという目標を共有していた。これらの前提のもと、担当教師2名で相談し、学期を通じた授業目標として以下の四つを設定した。

- 1) カジュアルな言い方とフォーマルな言い方の使い分けができる
- 2) 場面にあった話し方ができる
- 3) 聞き手のことを考えて話すことができる
- 4) 自分の日本語のいいところと悪いところがわかる

前述したトムソン木下（2008）を踏まえると、1) から 3) の目標は「日本語」に関する目標であり、4) は「教育」に関する目標だと言える。学習者には、初回のオリエンテーションで、本授業はこのような日本語とともに、自分で自分の日本語をモニターできるようになることも目指していることを伝えた。これらの目標を達成するために1学期間に行った主な授業活動は、2種類ある。一つの活動は教科書に基づく活動で、1学期間に10課中第9課までを取り上げ、1課を2コマで進めた。1コマ目はその課のターゲットとなる表現を学び、2コマ目はその表現を使ったロールプレイの SCRIPT をペアで考えて、実演し、それに対する評価活動を行った。もう一つの活動は、スピーチ<sup>1</sup>である。スピーチは学期の初め、教科書の第3課が終わった後、第6課が終わった後、学

---

<sup>1</sup> スピーチのテーマは、1回目「自己紹介」、2回目「〇〇べきだ」、3回目「〇〇といっても〇〇」で、4回目は自由テーマである。

期末、計4回行った。前半の2回は各クラスで、後半の2回は二つのクラス合同で実施した。

### 3.1.2 学習者

本稿では、筆者が担当したクラスのみを調査対象とする。このクラスの学習者数は、7人で、全員が調査に協力してくれた。学習者の出身国は表1の通りである。

表1 学習者の出身国

学習者	A	B	C	D	E	F	G
出身国	米国	米国	米国	ドイツ	シンガ ポール	韓国	ポー ランド

### 3.1.3 評価活動

授業に取り入れた評価活動は、学習者自身による自己評価、クラスメートによって評価される他者による評価、クラスメートを評価する他者への評価の3種類で、ロールプレイとスピーチの二つの活動で段階的に行った。以下に各活動における具体的な評価活動の内容を示す。なお、他者への評価と他者による評価は学習者が評価をする側になるか受け手側になるかの違いであり、評価活動の内容は同じであるため、以下の説明では、他者評価とし、他者への評価の観点からのみ記述する。また、本稿での他者評価に教師による評価は含まれない。

#### 1) ロールプレイ

ロールプレイの評価活動は、学習者がペアでスクリプトを考え、それをクラスの前で実演したロールプレイに対するもので、9回実施した。他者評価は、1回目から3回目までの第一段階では、ロールプレイ実演直後に行った口頭でのコメントである。4回目以降の第二段階は、口頭でのコメントに加え、五つの評価項目（ロールプレイの始まりと終わりのことばがあるか、カジュアルな言い方とフォーマルな言い方の区別ができていないか、タスクが達成できているか、ターゲット表現が使用されているか、ユーモアがあるか）に関して10点満点で評価した。この五つの評価項目は教師が設定したものである。

自己評価に関しては、1回目から準備をしたができなかったこととクラスメートからコメントをもらって感じたことを評価シートに自由に記述した。7回目からは第二段階として、自由記述に加え、他者評価と同様の五つの評価項目に関して10点満点で評価した。ロールプレイにおける他者評価と自己評価の両評価活動の実施状況を表2で示す。

教師による評価は、学期を通じてロールプレイ実演直後に行った口頭でのコメントだけである。主に学期の後半から取り入れた五つの評価項目にそったコメントを伝えた。このように、五つの評価項目に基づく評価は、教師による評価、他者評価、自己評価の順に取り入れていった。はじめに教師による評価を取り入れたのは、学習者に授業で重視する評価の観点を理解してもらうためであった。それを踏まえて、他者評価では、自己評価活動の妥当性を高め（森・衣川, 2010）、自己評価能力を養うことを目的とし、段階的に評価活動を取り入れていった。

表2 ロールプレイ評価活動の実施状況

回目		1	2	3	4	5	6	7	8	9
他者 評価	コメント	→								
	評価項目				→					
自己 評価	自由記述	→								
	評価項目							→		

## 2) スピーチ

スピーチの評価活動は、クラスの前で学習者が行ったスピーチに対する評価である。他者評価は、自由にコメントを書く評価と決められた評価項目に基づいた点数での評価の2種類である。評価項目は、教師が学習者の達成状況に応じてスピーチごとに設定した。また、評価項目の評価基準は、できなかった1点、まあまあできた3点、できた5点である。ただし、各項目の内容によって表現は少し異なっている。教師が設定した具体的な評価項目は表3の通りである。

表3 教師が設定した各スピーチの評価項目

1回目	2回目	3回目	4回目
<ul style="list-style-type: none"> <li>・声の大きさ</li> <li>・始まりのことばと 終わりのことば</li> <li>・アイコンタクト</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・始まりのことばと 終わりのことば</li> <li>・アイコンタクト</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アイコンタクト</li> <li>・ジェスチャー</li> <li>・です・ます体</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アイコンタクト</li> <li>・ジェスチャー</li> <li>・準備をしている</li> </ul>

なお、2回目のスピーチからは、スピーチをする学習者自身が設定した評価項目も加えた。その例として、メモを見ない、決められた時間通りにする、姿勢に気をつけるなどがある。教師による評価も他者評価と同様に、コメントと評価項目に基づいた点数での評価である。他者評価、教師による評価ともに、学期を通じて同じ方法で行った。

自己評価は2種類ある。まず、スピーチでできたこととできなかったこと、クラスメートからコメントをもらって感じたことを記述するもので、これは学期を通じて行った。次に、他者評価と同じように、評価項目に基づく点数での評価である。すでに述べたように、ここでの評価項目は、1回目のスピーチにおいては教師が設定したもので、2回目以降は教師が設定した項目とスピーチを行う学習者自身が設定した項目の両方である。なお、評価基準は他者評価と同じである。

## 3.2 データ収集

本研究で分析の対象としたデータはフォーカス・グループ・インタビューによって収集されたものであるが、インタビューの前にまず、事前アンケートを行った。事前アンケートは、評価活動だ

けではなく、各活動で大変だったことなども合わせて合計 26 項目の質問<sup>2</sup>をした。その目的は日本語でのインタビューに対する学習者の心理的負担を減らすことであった。また、事前アンケート実施時に、研究への協力依頼を行っている。口頭で研究の目的、内容を説明した上で、同意書に署名してもらった。

事前アンケートを踏まえ、同じ質問項目に関してフォーカス・グループ・インタビューを実施した。フォーカス・グループ・インタビューとは、似た背景を持つ 6 人から 10 人の人を集め、特定のトピックについてインタビューするものである (Patton, 2002)。1 対 1 の日本語のインタビューと比べ、学習者の心理的負担が減らせること、他の参加者の意見を聞くことでより深い内省につながること、この二つの理由からフォーカス・グループ・インタビューを採用した。通常は 6 人から 10 人で行われるインタビューだが、本研究では学習者の日本語能力の点から人数が少ないほうが話しやすいであろうと考え、クラスを 3 人と 4 人の二つのグループに分けた。グループ分けは、筆者が学習者のインタビュー参加可能な時間帯を考慮して行い、特に学習者の日本語能力や学習者間の関係は考慮していない。2 回のフォーカス・グループ・インタビューは、ともに 30 分程度で、学習者の承諾を得た上で、すべて IC レコーダーで録音し、筆者が逐語的に文字化した。

### 3.3 データ分析

本研究のデータは、インタビューを文字化したものである。データは全て、意味を成すまとまりで区切った。次に、区切ったものを他者による評価、他者への評価、自己評価の三つに分類した。さらに、分類したコメントは、肯定的なコメントと否定的なコメントに分けた。本稿では、学習者が評価活動を否定的に捉える原因を明らかにすることで、今後の評価活動に取り組む上での示唆を得たいと考えているため、学習者のコメントの中でも、否定的なコメントに着目し、分類したものを同じ内容でまとめ、ラベルを貼った。以下で学習者の具体的なコメントを記述していく。なお、記述は学習者の発話を文字化したもので、記述部分で用いる { } は筆者の補足説明を、{ = } は筆者による言い換えを意味する。

---

<sup>2</sup> 事前アンケートの 26 の質問項目のうち、評価活動に関する項目は以下の 7 項目である。

- ・ ロールプレイの後に自分で評価したり振り返ったりすることは日本語の勉強の役に立ったと思いますか
- ・ ロールプレイのクラスメートからの評価は日本語の勉強の役に立ったと思いますか
- ・ ロールプレイの教師からのコメントは日本語の勉強の役に立ったと思いますか
- ・ 他のクラスメートのロールプレイを評価することは日本語の勉強の役に立ったと思いますか
- ・ スピーチの後に自分で評価したり振り返ったりすることは日本語の勉強の役に立ったと思いますか
- ・ スピーチのクラスメートからの評価とコメントは日本語の勉強の役に立ったと思いますか
- ・ スピーチの教師からのコメントは日本語の勉強の役に立ったと思いますか

スピーチに関しては、クラスメートを評価する他者への評価に関する項目が抜けていたため、フォーカス・グループ・インタビューで質問をしている。

## 4. 結果

### 4.1 他者による評価

他者による評価への学習者の肯定的なコメントは、一つしかなく、その他は否定的なコメントであった。否定的なコメントは五つに分類することができた。まず、否定的に捉える要因として、①「クラスメートのコメントはいつも同じだった」、②「クラスメートはよくわかっていない」、③「クラスメートはよく間違える」、④「自分のことを嫌いな人は他のクラスメートと違う評価をする」の四つが挙げられ、その結果、⑤「クラスメートからの評価は必要ない」という思いに至っていると考えられる。では、具体的なコメントを見ていく。

#### 1) 肯定的なコメント

・私の評価は多分ちょっと bias ね、もちろんよかった、私自分でやったから。でも、他の人は、そういうことがない (A)

#### 2) 否定的なコメント

##### ①クラスメートのコメントはいつも同じコメントだった

①-1 よかった、よかった、楽しかった、おんなじコメント (A・B)

①-2 先生のほうがよかったです。普通クラスメートは、それはよかった、他に?いやよかったです、とそれだけ (C)

①-3 みんなも日本人じゃないから、クラスメートの評価は難しい。みんなはよかったよかったと言いました (E)

##### ②クラスメートはよくわかっていない

②-1 先生は、何が違うか何が正しいかよく知っているから、学生はおんなじレベルだから、よく知らないと思う (A・F)

②-2 {教師からの評価は} 多分いちばん役に立つ、先生は **fluent speaker** だから、よく知ってる。他の人 {=他のクラスメート} はあんまり知らない (A)

##### ③クラスメートはよく間違える

③-1 {クラスメートは} よく間違えます。でも、先生はよく、なおされますから、役に立ちます (B)

##### ④自分のことを嫌いな人は他のクラスメートと違う評価をする

④-1 いつも1人が、1人2人が、ちょっと違うの評価。多分、相手は私の嫌い、私が嫌いと思う。先生はちゃんと聞いて、評価しますからいい (A)

##### ⑤クラスメートからの評価は必要ない

⑤-1 クラスメートはしなくてもいい。先生は多分大丈夫だと思います (C・D・E)

### 4.2 他者への評価

他者への評価は、他者による評価同様、肯定的なコメントが一つしかなかった。他者への評価を否定的に捉える要因は、⑥「他者への評価したくない」という拒否感と、⑦「他者への評価は数字を書くだけである」という自己肯定感のなさであった。このような意識から、⑧「他者への評価は

難しい」という思いが生まれていたと考えられる。

1) 肯定的なコメント

- ・注目させるからね、評価するために注目は大切だから、注目をしなければならない (A)

2) 否定的なコメント

**⑥他者への評価をしたくない**

⑥-1 私は先生じゃない。だから、私はもうこのジャッジメントしたくないんです (D)

⑥-2 私は多分上手じゃない。だから他の人にこれは悪いとは、多分もっとだめだと思いますから、全然したくないんです (D)

**⑦他者への評価は数字を書くだけである**

⑦-1 評価するのは自分もあんまり上手じゃないから、数字を書くだけ。あんまり役に立ちません (F・G)

**⑧他者への評価は難しい**

⑧-1 難しい (C・E)

#### 4.3 自己評価

自己評価は、他者評価とは違い、肯定的なコメントを述べた学習者が半数以上いた。否定的に捉える要因には、⑨「いつも悪いところばかり評価してしまう」、⑩「自分のよかったところを評価することができない」という自分自身に対する過小評価と、⑪「自分のよくないところがわからない」、⑫「いつも同じことに関して評価してしまう」、⑬「あまり考えずに評価をすることがある」という自己評価能力が養われていないことがあった。

1) 肯定的なコメント

- ・私は、スペイン語を勉強したね。経験で失敗したことで学ぶ。失敗したことは、忘れない。それから、自分でチェックするのは、私は間違ったこと、わかるのは、覚えやすい、忘れにくい (A・G)

- ・自分のロールプレイをもう一度考えるはちょっと難しいけど、私は、これのほうがいいと思います (C)

- ・スピーチなら、自分で準備したけどできなかったことを、見つけることができる (F)

- ・私は、自分で評価してから、今回のスピーチは、improve、よくなったのがわかります。そして役に立ったと思います (E)

2) 否定的なコメント

**⑨いつも悪いところばかり評価してしまう**

⑨-1 私、自分のスピーチに、やさしくない。これはだめだった、これもだめだった、いいことはあまり考えない。だめなことばかり。それは多分悪い。いいこともだめことも一緒だったらいい (C)

⑨-2 多分悪いことがもっと簡単に言われることはできると思います (D)

#### ⑩自分のよかったところを評価することができない

- ⑩-1 自分のジャッジメントすることは、私はもう嫌いだから。例えば、私はほんとにいいしました。私は{自分のよかったところを}言われたい。これは多分文化に違うと思いますけど、これはいいこれは悪い、したくない (D)
- ⑩-2 私は自分のスピーチはどんなところいいどんなところよくない、考えること多分あると思いますけど、このジャッジメント自分ですることは多分だめだと思います (D)

#### ⑪自分のよくないところがわからない

- ⑪-1 評価は自分でできたらそれはもう勉強する必要はないと思います。それ{=自分ができなかったところ}を知っていたら、間違えはないと思います、今それを知らないですから他の人の評価から聞いてもらう (F)
- ⑪-2 自分で評価するのは難しいと思います。自分で評価する、ちょっと変と思います。何がいいところとよくないところがわかりませんから (E)

#### ⑫いつも同じことに関して評価をしてしまう

- ⑫-1 だいたい自分で評価するのはいいことね。でも、私はいつも、おんなじこと (A)

#### ⑬あまり考えずに評価をすることがある

- ⑬-1 ときどき、全部よかったと思います。何も言わない (C)

#### 4.4 まとめ

他者による評価は、①クラスメートの評価能力と②③クラスメートの日本語能力に対する不信感、及び④好き嫌いによるバイアスから生じる拒否感が否定的に捉える原因になっていた。この不信感と拒否感は、①-3の「みんなも日本人じゃないから」、②-2の「学生はおんなじレベルだから」、②-3の「先生は *fluent speaker* だから、よく知ってる」といったことばが表しているように、日本人や先生であることがいい評価者であるという意識によってもたらされていた。その結果、⑤のクラスメートからの評価は必要ないという思いに至っていたのである。

次に、他者への評価では、⑥他者への評価の拒否感、⑦自己肯定感のなさが否定的に捉える要因となっていた。これらの要因は、⑥-1の「私は先生じゃない」、⑥-2「私は多分上手じゃない」、⑦-1「自分もあんまり上手じゃない」という意識からもたらされており、⑥-1に関しては他者による評価と共通している。また、他者による評価ではクラスメートの日本語能力に対して不信感を持っていたが、その意識が他者への評価においては自分の日本語能力に対する不信感として表れていた。その結果、⑧のように他者への評価に困難を感じるに至ったと考えられる。つまり、他者評価においては、いい評価者とは誰か、正統な評価者とは誰かといった学習者が持つビリーフが影響を与えていることがわかる。

最後の自己評価は、他者評価と比べ、肯定的に捉えている学習者が多かった。だが、自己評価においても、否定的なコメントが半数以上の学習者から出ていた。自己評価を否定的に捉える要因には、⑨⑩の自分自身に対する過小評価と、⑪⑫⑬の自己評価能力が十分に養われていないことがあ

る。⑬に関しては、自己評価の重要性が認識されていないことが要因になっているのかもしれない。自己評価能力の育成に向けて、段階的に評価活動を取り入れていったが、学習者が自己評価ができるような段階には達していなかったと思われる。

## 5. おわりに

本稿では、変動の激しい現代社会において、大学での教育を終えた後も、学習者が生涯に渡って学び続ける能力を育成することを目標として、制約のある授業に評価活動を取り入れた試みを報告した。そして、評価活動に参加した学習者へのフォーカス・グループ・インタビューの結果から、学習者の評価活動に対する意識、特に否定的な意識とその要因を明らかにした。

今回明らかになった点を踏まえ、今後も自己評価能力の育成、ひいては生涯学習を可能にする能力の育成はどのように行っていっていったらいいのかについて探求していきたい。

## 謝辞

本稿は、2014年度日本語教育学会研究集会第10回で薄井良子氏と発表した内容に加筆・修正したものです。共同発表者である薄井良子氏に感謝申し上げます。また、調査に協力してくれた学習者のみなさんに御礼申し上げます。

## 参考文献

- 青木直子 (2005) 「自律学習」日本語教育学会 (編) 『新版日本語教育辞典』大修館、773-775
- 青木直子 (2009) 「学習者オートノミー概論」『フランス日本語教育シンポジウム プロシーディングウェブ版』
- <<http://aejf.asso.fr/actes/Kenshu2009.html>> (2015年10月28日 アクセス)
- 今津孝次郎 (1996) 『変動社会の教師教育』名古屋大学
- 鹿毛雅治 (2000) 「自己評価・他者評価・相互評価」森田敏昭・秋田喜代美 (編) 『教育評価重要用語 300 の基礎知識』明治図書、19
- 小山悟 (1996) 「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88、91-103
- 清水順子・小林浩明 (2010) 「自律学習を目指した読解授業試案—チュートリアルとピア・リーディング—」『北九州市立大学国際論集』8、53-62
- 関口礼子 (2009a) 「生涯学習の重視は社会の仕組みを変える」関口礼子・小池源吾・西岡正子・鈴木志元・掘薫夫 (著) 『新しい時代の生涯学習 第2版』有斐閣、251-274
- 関口礼子 (2009b) 「今なぜ生涯学習がクローズアップされるのか」関口礼子・小池源吾・西岡正子・鈴木志元・掘薫夫 (著) 『新しい時代の生涯学習 第2版』有斐閣、1-16
- トムソン木下千尋 (2005) 「評価の主体と対象者」日本語教育学会 (編) 『新版日本語教育辞典』大修館、779-780
- 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、27-37
- 西岡正子 (2014) 『成長と変容の生涯学習』 ミネルヴァ書房
- 村田晶子 (2004) 「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析—学習者同士のビデオ観察を通じて—」『日本語教育』120、63-72
- 森仁美・衣川隆生 (2010) 「自己モニタリングの基準の意識化を促進する他者評価の在り方」『日本語教育方法研究会誌』17 (2)、26-27
- 横溝紳一郎 (2002) 「学習者参加型評価と日本語教育」細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社、172-187
- Mead, M. (1963). Why is education obsolescent? In G. Ronald (ed.) *The Teacher and the Taught*, New York: Dell Publishing Co.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd ed.)*, Thousand Oaks: Sage Publications.