

大学院生の実践評価を考える

－ブログプロジェクトにおける評価基準作成活動を通して－

佐野香織（ワルシャワ大学）

karikarisan@gmail.com

1. はじめに

大学・大学院における学生教育には、研究者の卵としての「学び」の力とコミュニケーション力、究極的には、社会、世界で専門分野研究のコミュニティで、ひいては生涯を通して現代社会「市民」として共にやっていける力、生きる力を養うことも含まれる（門倉他編 2006）。それは外国語教育においても同じことであると思われる。

しかしながら、言語教育は初級では言語形式・知識習得中心に進み、形式や知識を使う練習や確認が活動の中心となってきたといわれている（庵 2005）。こうした活動は重要であるが、専門的な内容に関する活動を日本語で行うのは上級レベル以上、ということになる。私が日本語教育の立場から関わった日本学を専門とする大学院生の中には、専門教育のレベルと言語レベルがあわず自分の興味ある専門について一度も日本語で表現することがなかった、という学生も存在した。実践に参加したい、もしくは参加している社会と教育が切り話されている状態であるといえる（Lave & Wenger 1991）。

また、筆者は「誰に読んでもらうため」「何のため」に修士論文を書くのか、と担当する修士課程の学生に聞いたことがある。「指導教官に読んでもらうため」「学位取得のため」という学生の答えを聞き、大学院教育における評価に疑問を持った。現状では、ある静的な一時期における結果としての産物だけが評価の対象になっており、学生が「行き詰まり」を感じているのではないか、研究の過程評価も補完として必要なのではないか、と感じたのである。

大学における日本語教育では「アカデミック・ジャパニーズ」（門倉 2006）、「内容重視の日本語教育」（岡崎 2002, 青木ら 2008）等提唱され、上記の問題に取り組むべく様々な実践に取り組んでいる。さらにこれらの実践における評価をどのように考えていくか、代替・補完アプローチをはじめとした評価の再考がすすめられている（武ら 2007, トムソン木下 2008, 市嶋 2010 等）。本稿では、日本学専攻修士課程の学生が自分の興味ある専門分野に関するブログ作成プロジェクト活動を取り上げる。ブログを通して実践共同体・社会の中で自らの意見を発信し、またそのブログに対する「評価」基準をも自らが決める意義を見る。こうした評価活動を学生の間接振り返り、最終振り返りデータ、教師のティーチングログから考察する。

2. ブログプロジェクト概要

2-1 実践全体

実践の対象となる授業は「実用日本語」クラスとして 2009 年度の冬学期（10 月～1 月）に、全 14 週（途中冬休みを含む）、週 2 コマ 90 分、というスケジュールで進められた。学習者は、日本学を専攻とする大学院修士¹ 2 年生 15 名である。専門は、歴史、文学、美学、社会学、言語学と多岐に渡っており、分野が重複する学生はほとんどいない。同じ専門分野、例えば歴史であっても、戦国時代史と自由民権運動史、というように全く異なる専門興味を持った学生が集まっている。日本語のレベル

別クラスではなく、「日本学専攻」「修士課程2年生」という共通点で集まっているため、学生の日本語レベルは確定できないが、概ね中級前半～上級前半レベルであると考えられる。このブログ実践は、専門に関する個人発表を行い、その後発表者がファシリテーターとなってクラスの学生と話し合いをする、という授業と同時並行で行った。

表1 ブログプロジェクト活動の流れ

(1) オリエンテーション： 各自の学習観、やりたいことなどを話し合う
(2) ブログとはどんなものか？ ブログの特徴と可能性を調べ話し合う
(3) 評価についての話し合い 評価基準作成（学生間、教師・学生）
(4) テーマの決定
(5) ブログ開設 各自クラス内でコメントやりとりを始める
(6) 発表と話し合い、内省
(7) 中間評価会
(8) 日本のA大学大学院生とのコメントやりとり
(9) 最終評価会

- (1) オリエンテーション：学生が専門分野で「日本語を使う」希望があることを全体で確認後、担当教師から本授業で「自分の専門分野について発信しコミュニケーションの場を作る」こと、その一つの方法として今回は「ブログ」を作成するという提案を行い、ブログプロジェクトの意義について教師を含め全員で話し合いを行った。学生からは、「自分の研究を他の人（学生・研究者・友達など）にも知ってもらう」「日本学研究者の卵として学び合いたい」という話があった。
- (2) WEB上に広がるブログを読む・評価する：色々なブログを読んでくることを課題とした。また、日本語を学ぶ学生が作成したブログを読んでくることも指示した。その後、「自分が良いと思ったブログ」を選び、その特徴をあげることを課題とした。
- (3) ブログを評価する経験を通して、「評価」という行為はどのようなことだと考えているか、話し合いを行った。次に、(2)で各自が考えた特徴から「今回の専門分野を発信するブログとして良いブログを作るにはどんなことが必要か」について学生間で話し合いを行った後、教師も参加して話し合いを経て、評価基準を作成した。
- (4) ブログテーマの決定と面談：テーマや作成意図について、担当教師と個人面談を①ブログ作成前、②ブログ作成中間報告時、③発表前、と3回行った。
- (5) ブログ開設・コメント：各自で授業時間外に進めた。専門テーマにお互い興味を持つ学生どうしでグループを作り、グループ間でお互いのブログを読み、コメントのやりとりを開始した。
- (6) 発表と話し合い後のコメントと内省
- (7) ブログ作成中間評価会：ブログ上でコメントのやりとりについて、グループ内で話し合いをし、各グループでコメントの意図確認や作成上の悩みを話し合った。
- (8) 日本のA大学大学院生とのブログ上のやりとりを行った。
- (9) 最終評価会：学生・教師がブログを評価、その上で自己評価と他者評価について、なぜこの評価をつけたのかをお互いに話し合った。最後に最終評価を（自己・他者）行った。

2-2 教師の立場について

活動前の話し合いでは、まず「評価とはどのような行為か」ということについて話し合った。その

際、担当教師は「教師が教え学習してもらいたいという項目を、教師が基準として考えその基準に従って成績をつけるという一方向的・唯一的（1つの評価法のみを考えている）なものだけを考えているわけではない」ことを話した。その上で、学生の評価観、日本人も含んだ他者が作るブログをどのように評価したか、どのような点を見たか、について話し合い学生の評価基準活動に入った。「活動に関して何らかの『答え』を持っている」評価者としてではなく、発信する研究者の卵の支援者として活動に参加していた。

2-3 学生による評価基準

学生が作成した評価基準の主な項目は以下のようなものであった。これらは、2章1節(2)(3)の「他の人のブログを評価する」経験を通して「自分だったらこのブログを読んでコメントしたくなる」「分かりやすい」という考えから作成していた。

表2 学生による主なブログ評価基準

内容	わかりやすさ	写真の使用法	更新回数5回以上
デザイン	フォーマット	読みやすいフォント	目次の分かりやすさ
日本語	だ・である文体	漢字使用への配慮	分かりやすい表現・語句使用
その他	コメント・アドバイスの反映	他者への発信度等	

3. 分析と考察

分析のデータとなったものは、①学生の間接作成報告と振り返りシート ②学生の最終振り返りシート ③ 教師のティーチングログ、である。これらを総合的に見た結果を考察する。

3-1 学生が考える評価基準作成の意義

① 協働の中で様々な評価視点を知ること

- ・評価基準をみんなで決める時は分かりませんでした。でもブログを作って、みんなのブログを読んで大事と分かりました。
- ・(専門を発信する時に) どんなことをしたいか、どんなことをすればいいか、分かる。
- ・評価基準はブログを作る時本当に役に立ちました。一人では分からないんです。

()内は筆者によるもの。

教師が一方的に基準を示し(もしくは示さずに)ブログを作りなさいとした場合、学生は必死に教師がどんなことを求めているのかを探り、教師の基準に沿ったものを作成するだろう。評価者の基準に従えば、良い評価をもらえると考えられる可能性が高いためである(Kramersch2002)。しかし、その拠り所がない本プロジェクトでは、初めはどうしたら良いのか途方に暮れたことがうかがえる。事実、「評価とはどのような行為か」について話し合った際、学生からは「日本語の授業の評価は先生がするものだ」「先生に教えてもらったことができるようになったかどうかを見るためのもの」という声が多かった。しかし、個々の「どのように発信したら良いか」という考えを皆で出し合い、基準を考え合うことで、自分が評価する視点、他人が評価する視点を知ることになる。その中で自分がどのように行動したら良いのかを考えながらブログを作成したことが分かる。

② 言語使用への意識・責任感

中間報告会后、授業内で学生から「自己紹介やコメントを書く時、評価基準で決めた通り、『だ・である体』で書いているが、違和感がある。『です・ます体』のほうが関係が近い感じがして良いと思う」

というような内容の問題提起があった。「固い内容だから、『だ・である体』のほうが良いと思う」という内容から文体を選ぶ意見や、『だ・である体』で書くと、とても偉そうな感じがしてコメントをくれた人に失礼だ」というコメント者との関係性を重視する声もあった。話し合いの結果、「コメント欄は相手との関係が大切で内容よりもやりとりを大事にしたい」という方向へ流れ、『コメント欄の文体は「です・ます」でも良い』と評価基準を変更することとなった。

この一連の流れから、学生は自分達で作成した基準を最初は「固定的なもの」として捉えており、変更することを考えていなかったが、ブログでのやりとりを通して、当初の基準は「変更可能なもの」として流動的に捉えるようになったことが分かった。これは市嶋(2009)の指摘と一致する点でもある。学生は教師に指示された文体を指示通りに使用するのではなく、「どのような文体を使ったら、読み手がどのように感じるのか」という意識を持ち、自らの文体使用を選択するという、言語使用への意識と責任を持っていることが分かる。

3-2 評価する・評価される活動の意義

① 実践共同体への参加意識

- ① ブログの経験はとても楽しかった経験だったと思います。他の人の研究も分かり、コメントも考えてかきました。
- ② DさんはDさんのコメントに、Aさんのブログのおかげでいろいろな言語学の専門用語が学べてうれしいよ、と書いたんです。
- ③ 自分の話を聞いていただいたり、他の人の話を聞いてあげることはとても大事だと分かりました。
- ④ この活動はあまり好きではありませんでした。自分勝手に、誰にも話さずに研究することが好きです。でも、他の人に意見を言ってもらったことが大事だと分かりました。

学生は「日本学を研究する大学院生」が形性する実践共同体に参加し、今まで「評価される」だけであったものが同時に「評価する」立場も経験している。そしてこの経験は、他人のためだけではなく、評価をする自分自身の「学び」にもつながっていることを実感していることが分かる。

② 研究動機付け

また、評価し、評価される活動を通して、「研究の動機付け」も得ていることが分かる。③は、「Dさん」が「Aさん」のブログを読み、その上で感じたことを伝えている。Aは、自分の研究が意味のない、研究価値のないものなのではないか、と悩んでいた。本活動を通して、研究に対する動機付けを見いだしていると考えられるだろう。

しかしながら、④のような、「他人を評価する」活動が「好きではない」学生がいたことも事実である。授業では評価活動の前に「社会では誰もが評価し、評価しあう関係である。研究社会でも論文を通して学生も研究者を評価している」というような内容を話している。しかし、このような話し合いの流れは、教師の誘導によるものであった可能性もある。「活動が好きではない」ということがどのようなことなのか、この活動自体の「評価」について考える必要もある。

4. おわりに 一教師の内省から次の実践へ向けて一

最後に、本実践を行った教師である筆者の内省をまとめ、今後の実践を考えてみたい。

まず、評価基準をグループで学生が作成するという行為自体が、「固定的」なものとして教師が学生にイデオロギー統一行為を強いていたのではないかという点である。異なる考え方の学生が声を上げることができず、多数意見の基準を強いることになった可能性も否めない。記述はある一時を切り取

った静的なものになってしまうが、「固定的」なものではなく、学生が実際のやりとりの中での経験を通して変更可能な、流動的なものとして捉えられるようにしていく必要がある。「評価」とは何か、一つだけのものなのか、補完的に過程を見ることも重要であると考え、提示し話し合う活動をどのように行うか再考の必要を感じている。

また、文体表現について、学生が「だ・である体」にこだわっていたのは、作文授業の際「専門分野のような固い内容の場合は「だ・である体」を用いる」という文体規範が頭にあったためであると思われる。規範は重要であるが、言語実践上、「どのような使われ方があるのか」「どんなことが社会ではどのように評価され、受け取られるのか」という多角的な側面から考え、なおかつ、使用することも重要であると考え、学生がこのような多角的な評価に気付き、そのことについてどのように考えるのか、他者からブログでの行動がどのように評価されるのか、取り上げていく実践も必要であると感じている。

今後はこの評価活動は研究者の卵として「学びの過程」を実感するものになったのかという自己評価について、新たに分析を進めることにしたい。

注：

1. ポーランドの教育制度では、学士から修士一貫課程と学士終了後修士課程に進学する課程がある(杉谷 2010)が、本実践は総合大学学士課程終了後の修士課程におけるものである。

参考文献

- 青木惣一、大竹弘子、大橋真貴子、串田紀代美、佐藤有理、佐藤つかさ(2008)「日本研究センターにおける専門分野別日本語教育―日本関係の専門分野を有する大学院生・専門家に対する専門分野別内容重視アプローチの実践報告―」アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要 30
- 庵功雄(2005)「文法研究と日本語教育」松岡弘・五味政信(編著)『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク 100-108
- 市嶋典子(2010)「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 134-144
- 杉谷眞佐子(2010)「ポーランド 外国語能力による格差：と「共存」のはざままで―」大谷泰照(編)『EUの言語教育政策 日本の外国語教育への示唆』くろしお出版
- 岡崎眸(2002)「第4章 内容重視の日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄編 凡人社
- 門倉正美(2006)「<学びとコミュニケーション>の日本語力 アカデミックジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子(編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房 3-20
- トムソン木下千尋(2008)「海外の日本語教育現場における評価―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
- 細川英雄(2010)『日本語センター及び日研におけるポートフォリオ実施のための理論と実践』早稲田大学日本語教育センター一般研究 2009年度重点研究
- Kramsch C. (2002) *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London:Continuum.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (レイヴ, J., ・ウエンガー, E., 佐伯胖(訳) (1993)『状況に埋め込まれた学習 ― 正当的周辺参加』産業図書)
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and on the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, (2), pp. 4-13.
- Wenger, E., McDermott, R., and Synder, W. M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press, Boston, MA (エティエンヌ・ウエンガー, リチャード・マクダーモット, ウィリアム・M・スナイダー、野村恭彦(監) 櫻井裕子(訳) (2002)『コミュニティー・オブ・プラクティス ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社