

書評 (Book review)

『日本語教育における評価と「実践研究」ー 対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』

(Evaluation and Practical Studies in Japanese Language Education – Dialogue Assessment: A Process of Value Conflict and Sharing)

市嶋典子 著 (Noriko ICHISHIMA)

ココ出版 (2014) 280 ページ Coco publishing

本書は、筆者が2011年に早稲田大学日本語教育研究科に提出した博士論文をもとに執筆したものである。全8章で構成されているが、前半は文献調査研究、後半は著者自身の実践研究となっている。筆者は、日本語教師として教育に関わりつつ、その教育現場を研究するという教育研究の実践者である。そして、教師が教育の現場から問いを立て、考察し、そこから得た知見を言葉にすることで、他の教師との対話やネットワーク、新たな議論が生まれ、それがより豊かな実践研究につながると考えている。評価をテーマとした研究だが、実践研究の価値と可能性を訴えるために書かれたものだとも言える。このようにとらえると、この書は、矛盾や葛藤を抱えながら日々の授業に向き合っている教師に対し、教育者であることと研究者であることは両立可能であり、自らの日本語教育と真摯に向きあっている限り、日本語教育という大きなものに対しても、能動的に言葉を創出していいのだという希望をもたらす。既存の教育手法や教育形態に固執せず、柔軟で多様な日本語教育へと発展していくためには、一人一人の教師が受動的であってはならず、能動的に日本語教育に関わるには、実践研究者となり、価値の共有や衝突を重ねる必要があるのだと筆者が読者に訴えかけているかのように感じる。

研究目的は、「①日本語教育における評価研究と『実践研究』の歴史的変遷と問題点を明らかにする。」「②先行研究における評価の問題と『実践研究』から浮かび上がってきた問題点の接点を見出し、包括的にとらえ直した上で、『対話的アセスメント』という新たな概念を示し、そのアプローチを提言する。」(p.5) という2点であ

る。

まず、概要を章ごとに紹介する。第1章では、評価の概念を整理し、先行研究をもとに、評価の分類基準を①「実態把握」的評価、②「目的到達性評価」、③「測定」的、「査定的」評価に定めている。第2章では、第1章で提示された分類基準を用いて、『日本語教育』（日本語教育学会発行）に掲載された評価に関する論文（50本）を対象とした調査の結果を示し、評価研究には変化の流れがあったことを指摘している。そして、その変化の流れを認めつつ、日本語教育における評価に関する論文は、③「測定」的、「査定」的評価が中心であるとする。第3章では、教育の目標、実践、評価の3者を結び付けることの必要性を説き、「実践研究」を「自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し、実際に授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討することによって自己の実践を振り返り、次の実践へとつないでいくプロセス」（p.43）と定義する。そして、『日本語教育』に掲載された「実践と関わりのある論文」（150本）の調査を提示している。調査の結果、「実践と関わりのある論文」が少ない（約10%）こと、更に、実践研究の内容には、歴史的な変遷が見られることを指摘している。また、「実践と関わりのある論文」を教育観、教育実践のプロセスを示すデータ、評価、次の実践への示唆が記載されているか否かという点での見直しも行っている。本書には、教育観という語が繰り返し用いられる。これは、教育者・研究者一人一人が教育観を持つ必要があるという筆者の主張が繰り返されているからであり、筆者は、教育観の示されない技法の議論では「実践研究」の発展はないとする。

第4章では、実践者と研究者が同一であることに対する限界について述べられている。この章では、当事者性という語がキーワードとなっている。筆者は、実践者であるが故に強く打ち出せる当事者性があり、そこには、意義があるとする。第5章では、筆者自身が教師という立場、つまり実践者として携わったクラスの実践研究を提示している。この章で取り上げられているクラスは、都内私立大学初級後半レベルで、「自分の考えていることを他の人に表現できるようになること」を目的とし、学習者自らが自身のレポートのテーマを決め、クラス内で検討を重ねながらレポートを書きあげるというものである。最終的なレポートは、学習者同士で評価項目を作成し、コメントし合い、評点を付ける。筆者は、この相互自己評価活動に関し、学習者がどのような認識したのかを半構造化インタビューによるデータから分

析し、相互自己評価活動における評価の問い直しを始める。以上は、実践 1 と名付けられ、第 6 章では、実践研究者である筆者自身の携わる教育現場（実践 1）で起きた課題は、学びのプロセスを数値化すること、教師のみに評価基準の決定権が委ねられることの 2 点であるとし、これを乗り越えるべく、「対話的アセスメント」という概念が提言される。この「対話的アセスメント」は、「価値の衝突と共有を含んだ対話に基づいて、アセスメントの目標や基準を关系的に創り出し、後進し続けていくプロセス」(p.139) と定義される。第 7 章では、この「対話的アセスメント」において、教師や学習者はどのような経験をし、そこからどのような学びを創造するかが考察される。筆者は、実践 1 から得られた相互自己評価に対する不満から、実践の枠組みを改善した実践 2 を行う。この実践 2 は、ティーチング・ログ、教室談話データ、学習者のレポート等をデータとして分析されている。実践 2 は、約 4 か月間、計 13 回の授業でなりたっているが、この章で提示されているティーチング・ログには、学習者間の関係作りができていない状態に始まり、授業の雰囲気が大きく変わり、活動の転換期を迎え、共振的な対話へと展開していく様子などがありありと描かれている。また、参加者全員でアセスメント活動について議論をしている様子も、ティーチング・ログおよび教室談話データから提示されているが、そこには、衝突も存在している。しかし、学習者たちは、教師の提示した評価基準を自分たちの言葉に置き換え、とらえ直していく。筆者は、この過程を分析し、教師と学習者が共に、活動の意義や目標を考えること、また、アセスメント基準を協働で創造していくことが、「対話的アセスメント」の目的であるとする。第 8 章は、総合考察であるが、実践者が実践研究者となることの意義について述べられている。筆者が提言する「対話的アセスメント」に対し、評者は、教室に関わる全ての者が意義、目標、基準を作り上げていくという過程に感銘を受け、自分自身の教育現場でも行ってみたいという感想を得た。しかし、同時に、実践 2 であっても、機関には、最終成績を出している点が気になった。やはり、制度からの要求は、どうしても撥ねつけられないのだろうか。実践 1 では、相互自己評価に 5 段階評価のスケール用いた評点の記入があったが、実践 2 では、コメントのみとなる。つまり、学びのプロセスは数値化されなくなっている。しかしながら、出席率、参加度、コメント会への参加をもとに、最終成績は算出され、機関に提出されている。言い換えるならば、一切の数値化を排除することは困難であり、数値化しないものと数値化

するものとの2者を設定したのだとも言える。筆者は、教師も学習者も制度という権威に従属しており、制度からの解放が必要であると述べているが、それでも、制度からの要求に従い、数値化された評価を作り出さざるを得なかったのである。評価は、制度が規定し、指示し、与えるのではなく、教育の現場から、実践研究者の教育観を起点として構築できるようになるためには、制度と教師との対話が必要となるだろう。筆者も、成績と評価の関係に関しては、今後の課題と述べているが、制度との対話をどのように行い、どのような改革が可能となるのが、今後の発展に注目したい。

黒崎佐仁子 (*Satoko KUROSAKI*)

聖学院大学人文学部日本文化学科