

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 30 年 5 月 25 日現在

機関番号：14101

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2015～2017

課題番号：15K02638

研究課題名(和文)文章表現における対話的教室活動のデザインと評価基準の構築

研究課題名(英文) Design of dialogical classroom activities and construction of assessment criteria in the writing expression class

研究代表者

原田 三千代 (HARATA, MICHIO)

三重大学・教育学部・特任講師(教育担当)

研究者番号：50543211

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,400,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は5機関のアカデミック・ライティングにおいて、学習と評価活動の一体化を図り、学習過程に対話的評価活動を埋め込んで実施した。学習者の認識の変化を調査・分析した結果、対話的評価活動を習慣化することで、学習者の認識は《知る》《理解する》《実行できる》から《学びの実感》へと概ね一定の深化へ向かっていくことがわかった。ただし《理解する》から《実行できる》に移るには《自己内対話》の活性化が必要だと考えられる。対話的評価活動は自律的学習態度の育成につながることで、さらに批判的探究が生じ、テキスト・他者・自己との対話が循環・統合されていく可能性が示唆された。

研究成果の概要(英文)：This research aimed to integrate learning and assessment activities in the academic writing of 5 institutions and implemented dialogical assessment activities in the learning process. As a result of investigating and analyzing the changes in the learner's recognitions, it became possible to make dialogue assessment activities a habit, so that the learner's recognition was almost constantly deepening from "know", "understand", "execute" to "feeling of learning". However, in order to move from "understand" to "execute" it is considered necessary to activate "Self - internal dialogue". It was suggested that dialogical assessment activities lead to the development of autonomous learning attitudes, further critical investigation occurred, and the dialogue with text, others, and self circulated and integrated.

研究分野：日本語教育

 キーワード：アカデミック・ライティング 対話的評価活動 記述式内省活動 ルーブリック 協働的推敲 M-GTA
 自律的学習態度 自己内対話

1. 研究開始当初の背景

グローバル化、情報化に伴い、従来からの常識や価値観が通用しなくなっている社会状況の中で、様々な情報に自ら批判的吟味を加え、思考、判断していくことが必要であると考えられる。これまでの学校教育をはじめとして大学教育に至るまで、受け身的な授業展開が中心で、主体的に物事を考え判断する力の育成には重点が置かれてこなかったと言われている。そこで、学習者の主体性、協働性、自律性をめざした大学学部の記事表現、すなわち、アカデミック・ライティング(以下 AW)の教室活動に学生同士の推敲活動(ピア・レスポンス:以下 PR とする)を組み込んだデザインを試みる。

PR は、「読み手」と「書き手」の協働的相互作用であることから「対話」という教育的理念を具体化する学習方法の一つであると考えられる。フレイレ(1982)によると「対話」とは、人間相互間(A と B)の水平的関係に基づくもので、「対話」の二つの極が相互の信頼関係によって結ばれるとき、批判的探求へ向かうとされる。ただし、「対話」による批判的探求は、他者のみならず自己と向き合い、自らに問いを発することで実現されていく。つまり、「他者との対話」と「自己との対話」の積み重ねによって生じるものだと考えられる。本研究は、PRを通して大学基礎教育の記事表現の教室活動に、対話生成過程を組み込むというデザインする。言い換えるなら、学習と評価の一体化(ギブス 2001)を図り、学習過程の中に、学習者自身の評価活動を埋め込んでいく活動を提示する。

2. 研究の目的

当初、PRの先行研究の課題から明らかにしたい研究課題を3つ挙げた。

第一に、学生間の相互作用における対話生成の問題に関してである。フレイレも指摘するように対話生成には習熟機関が必要であるが、既定のカリキュラムの元では時間的制約が生じ、対話生成が不完全のままコースが終了する場合がある。そこで、対面・同期に加えて、学習管理システム(moodle)による非対面・非同期の推敲活動を挿入する。

第二に、文章表現のプロダクトに関する問題である。活動前後のプロダクトの比較研究からは、その量や種類に関して一定の結果が出ておらず、文章表現の評価基準作成のための十分な基礎資料となっていない。論理的なレポート作成の指標とされる、接続表現、文末表現、指示表現などにも対応していない。AWの評価指標を作成するために、PRがどのような文章の質・量的変化に結び付いたかを探り、評価項目を精査する。

第三に、学習者の活動に対する認識の問題である。学習者の認識を取り上げた研究には、文化的背景を問題にした研究が少なくないが、個人差の大きい教室活動では、文化をひとつくりにした一般化ではなく、個人の認識

の変化を見る分析方法(PAC分析:内藤 2002)が有効だと考えられる。それによって、個人の認識の変化と対話の生成過程を対応させて考えることができる。

したがって、2015年当初、文章表現における教室活動のデザインと評価基準の構築を目指し、以下の研究課題を設定した。

- (1) 対面・同期と非対面・非同期のPRにどのような相互作用が生じるか
- (2) PRの前後で、文章表現のプロダクトに、どのような量・質的变化が生じるか
- (3) 学習者の教室活動に対する学習者の認識にどのような変化がみられるか

以上の研究課題を5つの教育機関の協働研究として軌道に乗せるため、これまでから文章表現における協働学習に取り組んできた研究者と共同で研究を行うことにした。まず、27年度から29年度の研究経緯を述べておく。

27年度は、5つの機関のAWの教室活動において、協働的推敲活動(対面・同期と非対面・非同期のブレンディ型の相互作用)の教室環境を整え、データを収集した。

28年度は27年度同様、データ収集を行った。それと同時に協働研究として研究目的を具体化するために、研究者間で最も関心の高かった研究課題3に絞ることにした。そこで、原田(2017)の実践を5つの機関で実施し、学習者の意識の変容をみていくことにした。分析方法としてはプロセスの分析に有効なM-GTA(木下 2003)を参考にした。

29年度はそれぞれの研究者が自分の教室活動に関わる結果をまとめ、学会や研究会で発表する機会を得た。共同研究としては研究の発表(2017、日本語教育学会)論文化を図り、各教育機関の実践は2018年3月、研究報告書に記載した。

したがって、今回の科研の最終報告は、主に、当初の研究課題3に対応させて述べる。

本研究の目的は、学習者の主体性や自律性、協働性の育成を目指した5つの機関のAWにおいて、学習と評価の一体化を図った評価活動を試み、評価活動に対する学習者の認識のプロセスを探ることである。それによって、AWのクラス活動における対話的評価活動(後述)の可能性を考察する。

なお、相互作用とプロダクトの関係、および個人の認識の変容に関しては、個人研究として、その概要を補足する。

3. 研究の方法

(1) 対象者

5機関の学習者は、大学のAWのクラスを受講する36名(日本人学生22名、留学生14名)で、学部生、短大生、交換留学生などが在籍している。

(2) 実践方法

本研究で実践した対話的評価活動は、協働的推敲活動とルーブリックを用いた記述式内省活動とを組み合わせたものである。

協働的推敲活動

協働的推敲活動は、対面・同期による推敲活動と、コンピュータを活用した非対面・非同期のブレンディッド型推敲活動である。前者は他者との対話、後者は教室外でコンピュータを利用して自律的に対話を進める活動である。これらは佐藤（1995）の対話の三軸構造（テキストとの対話、他者との対話、自己との対話）と対応し、個人の内省を核とした活動を展開する場を提供したものである。

ループリックを用いた記述式内省活動

記述式内省活動で用いるループリックとは、マトリックスの記述欄を空欄にして、学習者の内省を自由に書き込めるようにしたもの（原田 2017）である。それによって、記載された一語一語へのチェックに終始するのではなく、規準に照らし合わせて内省を浮かび上がらせる評価活動が可能だと考えた。

ループリック作成に当たって、共同研究者 5 名で学習目標を設定した。各自がそれまでの AW 指導におけるピリーフに基づいて、具体的なイメージを表すキーワードを出し合い、それらを KJ 法で分類し、内省活動の観点とした。5 つの学習目標は(a)論理的な文章を作成するための観点として、AW の知識・技能が身についたか自身で確認できる(b)読み手意識を持って文章が書ける(c)批判的に思考する力を身につける(d)協働的推敲活動によって対話力を身につける(e)学習過程を振り返り問題点を解決しようとする態度を身につける、である。

表 1 AW におけるループリック

	80%以上達成	60%以上達成	60%未満
1. 論理的な文章			
1-1. 形式			
- 正しい文字・表記で書く			
- 適切に語彙・表現を使う			
- 正しい文法で書く			
- 文体を統一する/書き言葉を使う			
- 引用を適切に行う			
- 適切な分量(字数)で書く			
1-2. 内容・構成			
- テーマを提示する			
- 問題提起ができる			
- 概念(具体例など)を示す			
- 自分の考えを書く			
- 適切に論述展開をする			
2. 読み手意識と批判的思考力			
- 読み手意識を持って、書く			
- テキスト・資料を批判的に読む			
- 仲間の記事を分析的に読む			
- 仲間からのコメントの批判的に検討する			
3. 対話力			
- 対等に話し合う			
- 仲間に自分の思ったことを伝える			
- 仲間の文章に指摘・批評をする			
- 仲間に貢献しようとする			
- コメントを受け入れる姿勢を持つ			
4. 学習に対する態度			
- 資料収集や読書などをして、背景知識を持つ			
- 学習目標をつねに振り返る、次の目標設定をする			
- 活動に積極的に取り組む			
- 教室外でも自律的に活動を進める			
- 期限を守る			

目標設定後、この目標に対応したループリックの枠組みを作成した。枠組みは大きく「論理的文章 形式」「論理的文章 内容・構成」「読み手意識と批判的思考力」「対話力」「学習態度」の 5 つで、それぞれの下位項目として 25 項目を設けた。これらの規準は学習者の学びを認知的側面、社会的側面、倫理的側面から統合的に捉えた 3 つの対話的实践（佐藤 1995）に対応するものとする。

また、ループリックには、その達成度を考えるためにレベル（基準）を設定した。それは 80%以上達成、60%以上達成、60%未満と表記し、3 段階のレベルからなる。

本研究では、このようなループリック（表 1 参照）を用いて内省を促す活動を「記述式内省活動」と呼ぶ。5 機関では、それぞれの実践に合わせて規準をローカライズさせた。M 大と T 大では学習者も規準を考案し、それらをループリックに追加した。

(3) クラス活動の流れ

5 機関は、それぞれ独自の課題を設定してクラス活動のデザインを行った。ただし、5 機関とも 課題に即した論理的文章を作成する 文章作成後、協働的推敲活動を行う 推敲活動後、記述式内省活動を 2~3 回繰り返すという活動を組み込んだ。図 1 は、5 機関の共通した手順である。

(4) データの収集と分析方法

クラス活動終了後、それぞれの機関で、学習者自身が記入した記述式内省活動のためのループリックを見ながら 10~15 分の半構造化インタビューを行い、学習者の許可を得て録音した。質問項目は 自己評価を行って変わったこと、ループリックの有効性について考えたことの 2 つであった。

インタビュー内容を文字化したデータの分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2003; Modified Grounded Theory Approach、以下 M-GTA）を応用する。M-GTA は人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わるもの、研究対象とする現象がプロセス的性格を持つ研究に適するとされ、本研究の目的と分析対象の焦点化に適した手法だと考える。M-GTA を応用した分析の手順は、まず、5 機関それぞれが録音データの文字化、キーワード特定、概念化、カテゴリー化、理論化の流れに沿ってコーディングを抽象化していき、結果図を作成し、ストーリー・ラインを書く。次に、5 機関の結果図を 1 つの図に集約して、全体のプロセスを概観する。

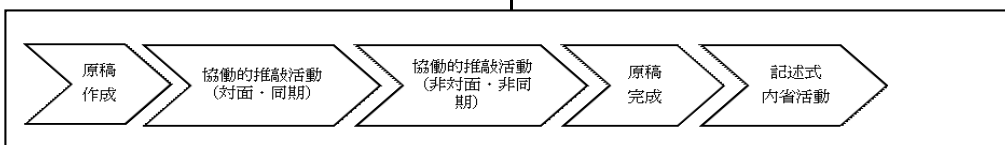


図 1 クラス活動における共通手順

4. 研究成果

(1) 研究結果

対話的評価活動における学習者の認識プロセスについて、共通の特徴を概観するために5機関の結果図のまとめたものを提示する(図2参照)。

それぞれの機関によって多少の相違はあるが、共通項をたどっていくと、評価活動を通して、学習者の認識のプロセスには《知る》から《理解する》へ、そして《実行できる》に至る変化の方向が示された。《知る》とは評価活動導入直後に抱いた認識で、最も表層に表れたイメージである。《理解する》とは評価活動を進める中で芽生えてくる認識、《実行できる》とは評価活動の習慣化の中で個々の学習者が得た実感である。このプロセスを通して、学習者は自身の成果物や学習態度に対して《学びの実感》を持つようになっていった。そこで、AWのクラス活動における対話的評価活動の可能性を「学習としての評価」(石井 2015)と自己内対話の活性化という2つの観点から考察する。

学習としての評価

本研究において実践を行った5機関は、機関の性質、学習者の属性、授業内容や方法など、様々な条件の違いがあった。しかし、それらの違いがあるにせよ、クラス活動に対話的評価活動を埋め込み、習慣化することで、学習者の認識は深化へ向かっていったと考えられる。すなわち、ギブス(2001)が指摘するように、評価活動を学習過程に埋め込んで習慣化することで、学習と評価を統合させるようなクラス活動が実現可能だと言える。ただし、その際に、明確な学習目標の提示と、実際のパフォーマンスと目標とのずれを意識することが重要視されている。

本研究においても、学習目標をルーブリックの規準として明確化したこと、教師と学習者、学習者間で規準の解釈や意義を共有したこと、さらに、規準に照らし合わせながら目

標と自己のパフォーマンスのずれを認識し、その改善に向けた内省記述を通して自己評価したことが、学習者の認識の深化につながったと考えられる。これは、言い換えるなら、学習者が自分の能力を把握し、学習を進めていく手がかりとなる「学習としての評価」(石井 2015)であり、メタ認知能力の育成にとって有益な学びとして捉えられる。本研究の対話的評価活動は「学習としての評価」という性質を備えたクラス活動であった可能性が示唆される。

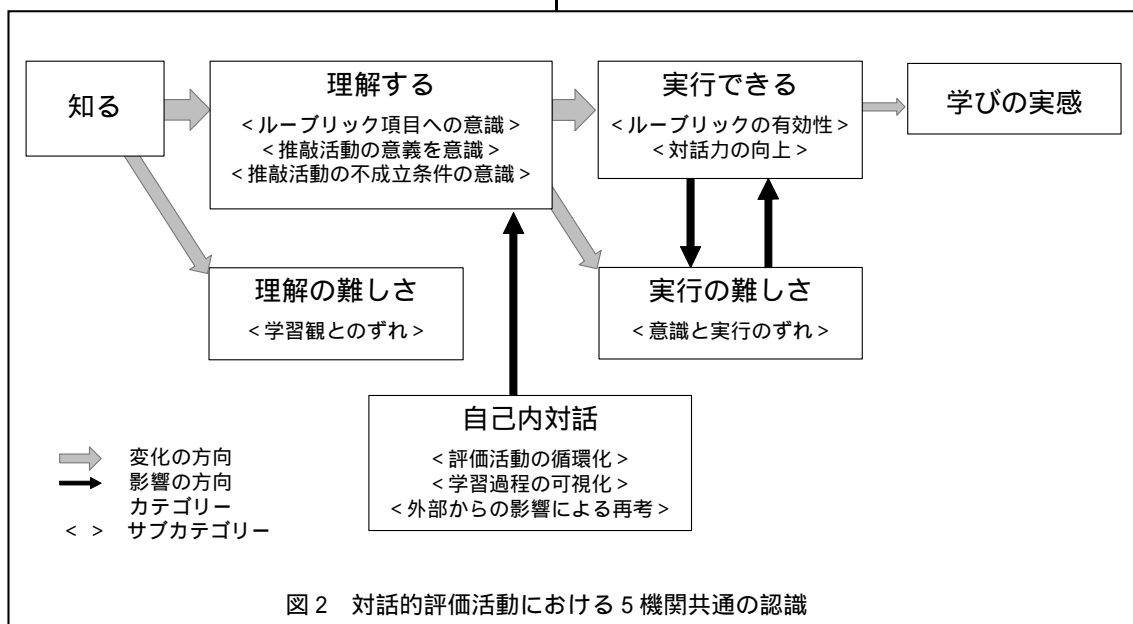
本研究の結果より、対話的評価活動を持続的に行うことによって「自分の頭の中にルーブリックができた」(M大)と語った学習者のように、自分の中に判断基準が持てるようになり、やがて、既存の規準がなくても自分の物差しを創って、自律的学習を進めていくようになることが示唆された。ただし「学期中ならできけど、休み中は難しい」(M大)というように、クラス外活動での自律的学習には課題も残されている。

自己内対話の活性化

本研究のクラス活動においては、3つの対話(佐藤 1995)が、三位一体となって循環・統合することが重要である。しかし、ただ活動を実施する、あるいは、活動を繰り返すだけの参加では三位一体の対話にはなり得ないであろう。

フレイレ(1982)は、対話とは人間相互間の水平的関係に基づくものであり、対話の二つの極が相互信頼によって結ばれるとき、両者は共同して批判的探求へ向かうとされる。そのためには、他者に対してだけでなく、自己と向き合い、自らに向かって問いを発し、自己の省察性を活性化させる、すなわち《自己内対話》の活性化が必要だと言えるだろう。

5機関の中には《自己内対話》が活性化されなかったと考えられるケースが見られた。そのような学習者は、自分の不足部分に気づくことはあっても「自分の学習観と相容れな



い」「学習態度の変更に意欲的でない」「自分の日本語能力に自信がない」などから《実行の難しさ》につながっている。つまり、《自己内対話》が活性化されなかったと考えられる場合は、《理解する》から《実行できる》を経て《学びの実感》には向かわず、《理解の難しさ》や《実行の難しさ》に陥ったと推察される。また、そのような学習者のループリックには、なぜ自分のパフォーマンスが変わらないのか、どうすれば改善できるのかについての言及がなく、全体的に内省記述の量が少なかった。極端に記述量の少ない学習者が「自己評価というものは常に自分でしています」(T大)と述べていることから、記述式内省活動を通じた《自己内対話》の必要性を感じていないことが示唆される。

一方で、《自己内対話》が存在したと考えられる学習者には、学習目標およびループリックの規準にある「批判的思考力」とは何かについて、自問自答する学習者が見られた。他者のコメントをただ受け入れるだけでなく「もう一步踏み込んで質問する」「反論する」「納得できなければ受け入れない選択をする」など答えを模索していた。その模索こそが《自己内対話》であり、そのようにして《自己内対話》を活性化することで、批判的思考は育まれるのではないだろうか。本研究のAWにおける対話的評価活動では、《自己内対話》の活性化により、学習者の批判的思考が生じ、テキスト・他者・自己との対話が循環・統合されていく可能性が示唆される。

昨今、21世紀のグローバル社会を生きる市民に必要な能力の一つとして、批判的思考力が頻繁に取り上げられている。それが自らの思考過程を意識的に省察することであるなら、対話的評価活動の3つの対話の中核にある学習者の省察性とも深く関わっていると考えられる。本研究では、批判的思考力について十分検証できなかったが、今後は具体的な場面でどのように出現するのか、どのように育成できるのか、実証的に考えていきたい。

(2) 個人研究

当初の研究課題のうち、学習者間の相互作用とプロダクトの関係、および、PAC分析を用いた個人の認識の変容に関しては個人研究を行った。

対話的推敲活動を通じたテキストの変化

2014年度教育学部日本語教育コース2年生(10名)を対象にした『日本語表現』クラスでブレンディッド型の推敲活動を実施した。その結果、対面・非対面の推敲活動は、それぞれ対話的な相互作用の特徴を生かした教室活動が可能であることが示唆された。初稿のテキストと推敲活動後に産出されたテキストに焦点を当て、テキストの論述表現に変化が見られたか、更に、テキスト変化につながる相互作用が行われていたかを探るため、Khcoderによるテキスト分析及び相互作用の

質的な分析を行った。その結果、協働的推敲活動によって語彙量の増加や論述表現の多様性に結びついており、批判的な分析や自分なりの評価を伴う推敲活動がテキスト変化につながったことが示された。

対話的評価活動における評価観の変容

2015年度、教育学部日本語教育コース2年生(6名)を対象にした「日本語表現」のクラス活動で、対話的評価活動を実践した。学習過程における学習者の認識の変化を、共同研究ではM-GTAで分析したが、個別研究ではPAC分析を用いた。

これまで文章表現に苦手意識を持っていた受講生(T)とこれまでから書くことを日常的に習慣づけていた受講生(N)を対象とし、対話的評価活動を通して評価観がどのように変化したかを探ることを目的とした。

クラス活動の開始前と終了後にPAC分析を行い、態度構造の変化を見た結果、Tは文章に対する苦手意識が評価基準に対する疑問と関連していることが分かった。Nは、当初から文章を書くことに取り立てて問題意識を持っていなかったが、自身の文章に対して完璧主義であり、推敲を「だめだし」として意味づけていた。両者とも学習活動に対話的活動を埋め込むことで既存の評価観に対する変化が生じていたことが示唆された。

(3) まとめと今後の課題

以上、本研究では、大学基礎科目のAWの教室活動において、テキスト・他者・自己との対話を活性化する対話的評価活動を埋め込むことによって、学習と評価の一体化を図った。共同研究からは、5機関の学習者の意識の変容プロセスを、個人研究からは学習者個人の意識の変容、および、プロダクトへの影響を探ることによって、クラス活動としての可能性が示唆された。つまり、AWのクラス活動において対話的評価活動が、論理的文章に対する能動的批判的な読みを通じた学習者の主体性、推敲活動による他者との協働性、内省記述による自律的学習態度の育成に関わっていると考えられる。今後、このような活動がAWのクラス活動を起点として初年次教育、留学生教育、キャリア教育などを進めるきっかけとなっていくことが期待される。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計14件)

原田三千代、対話的評価活動における評価観の変容 アカデミック・ライティングの学部生を対象として、三重大学教育学部研究紀要、査読無、69、2018、pp.413-427
原田三千代・浅津嘉之・田中信之・中尾桂子・福岡寿美子、ループリックを用いた記述式内省活動の分析 大学・留学生教育機関のアカデミック・ライティングでの試み、2017年度日本語教育学会春季大会予稿集、査読有、pp.142-147

原田三千代、内省型ループリックによる対話的評価活動の分析、三重大学教育学部研究紀要、査読無、68、2017、pp.317-332

田中信之、テキスト批評における評価活動の分析、富山大学国際交流センター紀要、査読無、4、2017、pp.1-11

福岡寿美子、学部留学生と日本人学生によるピア・レスポンスの試み 日本事情および異文化交流クラスの場合 流通科学大学論集 人間・社会・自然編、査読無、29(2)、2017、pp.43-51

中尾桂子、自律を念頭に置いた「見守り」漢字学習に関する一考察 漢字練習アプリを併用した授業外学習と授業内学習との連携方法をめぐって、大妻国文、査読無、48、2017、pp.1-13

浅津嘉之、文章産出に対する学習者の考え方の変化と e ピア・レスポンスの役割 日本語文章表現授業におけるある学習者の原稿作成の過程をめぐって、神戸大学留学生教育研究、査読無、1、2017、pp.27-49

原田三千代、対話的推敲活動を通じた文章テキストの変化 『日本語表現』クラスレポートの分析をもとに、三重大学教育学部研究紀要、査読無、67、2016、pp.411-423

田中信之・浅津嘉之、ライティング・ワークショップの実践と評価 留学生別科生を対象として、富山大学国際交流センター紀要、査読無、3、2016、pp.9-23

福岡寿美子、学部留学生と日本人学生によるピア・レスポンスの試み 対話的 教室活動の観点から、日本語教育論集、査読無、25、2016、pp.41-48

田中信之、文章産出過程における辞書使用 中国人学習者の場合、日本語教育、査読有、162、2015、pp.113-128

田中信之、コンピュータを媒介したピア・レスポンスの実践と評価 対面による活動との比較を通して、小出記念日本語教育研究会論文集、査読有、23、2015、pp.19-31

福岡寿美子、基礎演習クラスにおけるピア・レスポンス活動 日本人学生の場合、流通科学大学教学支援センター紀要、査読無、2、2015、pp.13-23

神村初美・江原美恵子・小笠恵美子・中尾桂子・館岡洋子、教師間協働の場から生まれる創造的価値 「協働実践プロジェクト」での活動を通して、言語実践 教育イマ×ココ、査読有、3、2015、pp.100-114

[学会発表](計8件)

伊藤奈津美・江原美恵子・小笠恵美子・神村初美・鈴木綾乃・中尾桂子、学習者とともにつくる実践の「ともにつくる」とは何か、第44回アカデミックジャパニーズ研究会、2018、(於：東京海洋大学)

浅津嘉之、深い内省をめざした記述式ループリックの実践、言語文化教育研究会第4回年次大会、2018、(於：立命館大学)

原田三千代、対話的評価活動を取り入れた日本語表現のテキスト分析 大学学部生を対象にして、大学教育研究フォーラム、2017、(於：京都大学)

原田三千代・浅津嘉之・田中信之・中尾桂子・福岡寿美子、ループリックを用いた記述式内省活動の分析 大学・留学生教育機関のアカデミック・ライティングでの試み、2017年度日本語教育学会春季大会、(於：早稲田大学)

福岡寿美子、中国人学部留学生による対話的教室活動におけるループリック作成について 記述の分析を中心に、日本心理学会第14回大会、2017、(於：首都大学)

田中信之、ライティング・ワークショップの実践と評価 留学生別科生を対象として、2016年度日本語教育学会春季大会、(於：目白大学)

中尾桂子、初級学習者のための自律学習への一試案 『まるごと A2/B1』U2 での総合活動としての「書く」活動から、小出記念日本語教育研究会、2016、(於：国際基督教大学)

中尾桂子、ピア・ラーニングにおける自主的な学習促進の要因、スペイン日本語教師会第3回シンポジウム、2015、(於：スペイン)

[図書](計1件)

原田三千代、第5章 協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス、フィードバック研究への招待 第二言語習得とフィードバック、大関浩美(編)くろしお出版、2015、185(pp.139-179)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

原田 三千代 (HARATA, Michiyo)
三重大学・教育学部・特任講師
研究者番号：50543211

(2) 研究分担者

福岡 寿美子 (HUKUOKA, Sumiko)
流通科学大学・商学部・教授
研究者番号：60330487

田中 信之 (TANAKA, Nobuyuki)
富山大学・国際交流センター・准教授
研究者番号：80288331

中尾 桂子 (NAKAO, Keiko)

大妻女子大学短期大学部・国文科・准教授
研究者番号：20419485

(3) 研究協力者

浅津 嘉之 (ASADU, Yoshiyuki)
関西学院大学・日本語教育センター・講師
研究者番号：00599201