

日本語科目における相互評価に関する考察

Study on mutual evaluation action in Japanese courses

杉本 亜由美

金沢学院短期大学現代教養学科

Ayumi Sugimoto

Department of Liberal Arts, Kanazawa Gakuin College

10 Sue-machi, Kanazawa-shi, Ishikawa, 920-1392 Japan

キーワード：日本語教育，アカデミック・ライティング，協働学修，相互評価，批判的思考

Key words：Japanese language education, Academic writing, Collaborative learning,
Peer review, Critical thinking

抄録

本稿では、高等教育機関における2年次前期科目「日本語Ⅱ」受講学生（日本語を母語とする学生27名）を対象にしたアカデミック・ライティングを身につける授業内において、協働学修の一つに含まれる相互評価を導入し、①受講学生は相互評価をどのように捉えているか、②相互評価にはどのような相互作用の特徴があるかを探ることを課題とし、その効果を考察した。授業終了後に相互評価に関するインタビュー調査を実施し、得られたデータについて、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを採用して分析した結果、①視野拡大の認識、②対等性より生じる柔軟性がもたらす受容、③批判的思考の芽生え、④成功体験の認知、⑤自己肯定感の生成、という過程において、インプットとアウトプットを繰り返し、より思考が深まっていく成長過程を確認できた。また、受講学生による学修の振り返り内容からは、授業開始当初、書けなかった論理的文章が書けるようになるということ、学生自身が自覚することで成長感、達成感が芽生え、それが授業を通じてアカデミック・ライティングを身に付けることができたという、自己肯定感に繋がることが示唆された。以上により、日本語教育における協働学修（相互評価）の有効性を確認することができた。

1. はじめに

高等教育機関における能動的学習(アクティブ・ラーニング)が推奨されるようになって久しい。それまでの教育は、講義中心の受身的な授業展開が大半を占めていたが、現在では学生が主体的に学ぶことが可能なアクティブ・ラーニングが多く実践されている。一口にアクティブ・ラーニングと言っても、その形態は様々であり、それぞれに効果は報告されているが、どのようなアクティブ・ラーニングが高い効果を生むのだろうか。

1960年代以降、米国立訓練研究所(National Training Laboratories)が発表したデータである「ラーニングピラミッド」によれば、7つの学習方法が学習定着率順に並べられており、定着率が高い順に、Teaching Others(他者に教える)保持率90%、

Practice Doing(練習)保持率75%、Discussion Group(議論し合うグループ)保持率50%、Demonstration(実演説明)保持率30%、Audiovisual(視聴覚)保持率20%、Reading(読書)保持率10%、Lecture(講義)保持率5%と、これらに従って考えれば他者に教えながらの学習が最も効果的だということが理解できる。

本研究では、学習定着率が最も高いとされる、「Teaching Others(他者に教える)」という学習方法に近似するメソッドを、対等性を保持する学生が互いにコミュニケーションを取りながら相手を評価し合う「相互評価」とし、これを協働学修の一つと捉え、筆者が担当したアカデミック・ライティング科目において実践した「相互評価」の効果を検証することとした。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

2.1. 相互評価に関する先行研究

日本語教育の相互評価の先行研究には、読み手と書き手の相互作用に注目し、対話の生成過程を述べたものとして、原田(2015)^[1]が挙げられる。この研究では、言語能力や活動の習熟度に差のある、書き手と読み手による時間の経過に伴って、受講学生間に対等性が獲得され、相互支援的な対話が観察されるとしている。ただし、その際、問題となるのは、対話生成には長時間にわたる時間的経過が必要で、時間的制限のある授業内のみで対等性を獲得するのは困難が伴うものだと課題を挙げ、長時間にわたる時間的経過を要するという問題点を克服すべく、対面授業だけでなくオンラインツールを使用して、より長時間を費やす相互評価を実践し、その効果を実証している。

また、杉本(2019)^[2]では、日本語発表練習の授業において受講学生同士の相互評価を実施したところ、相互評価に一定の効果があることを認めながらも、その効果は互いに評価し合う学生ペアの日本語力のレベル差や人間関係に大きく左右される可能性を示唆している。

2.2. 先行研究課題を踏まえた本研究の位置づけ

相互評価を実施する際に最も必要なものとは何か。筆者は「対等性の保持」と考える。先述の先行研究である原田(2015)^[1]でも、相互評価には「対等性」の担保が重要視されているように、時間的制限のある授業時間内で学生同士がお互いを評価し合う相互評価においては、相手に遠慮をして意見を言うことができない状況に陥り、相互評価の効果を期待できないことが危惧される。そこで本研究では、効果のある相互評価に最も重要視されるべきものを「受講学生の対等性」と捉え、授業時間内で、より公正な効果を見込める相互評価を実践するために、相互評価ペア、もしくは相互評価グループを組む際には、既に互いの人間関係が構築されている、すなわち、ラポール(互いに心が通じ合い、自己開示できる関係性)が形成されている受講学生同士で組むことにした。

本研究では、協働学修の一つに含まれる相互評価を、「ラポール形成されている受講学生同士でお互いの小論文を評価し合う行為」と定義し、アカデミック・ライティングを身に付ける授業内において相互評価を導入し、①受講学生は相互評価を

どのように捉えているか、②相互評価にはどのような相互作用の特徴があるかを探ることを課題とし、その効果を考察していく。それによって、大学基礎教育に含まれるアカデミック・ライティングの新たな授業デザインに示唆を得ることを目指す。

なお、本稿においては、高等教育機関での単位修得に繋がる授業活動ということで、2012年8月28日に出された文部科学省中央教育審議会答申^[3]の注釈1にある、「大学設置基準上、大学での学びは「学修」としている。」に則り、「協働学習」ではなく、「協働学修」と表記している。

3. 実践方法

3.1. 対象者

対象者は、A大学食物栄養学科2年生のうち、「日本語Ⅱ」受講学生27名である。全員、日本語母語話者で、日本語力は日本語検定2~3級程度(高校卒業レベル~社会人基礎レベル)である。

3.2. 事前調査

事前アンケートとして、受講学生のこれまでの学びや、文章を書くことへの嗜好性などの現状を把握すべく、以下の内容を質問し、質問2のみ自由記述で、他の質問は「はい」、「いいえ」で回答を得ることとした。

質問1: これまでに小論文やレポートの書き方を学んだことがありますか。

質問2: 学んだ方は、どこで学びましたか。

質問3: 文章を書くことに興味がありますか。

質問4: 文章を書くのが得意ですか。

質問5: 論理的な文章を書けるようになりたいですか。

3.3. 授業内容

実施した5回の授業内容は以下である。

1回目の授業では、担当教員が学術的文章を書くための基本的な考え方として、論文構成(序論・本論・結論)について、引用表現や参考文献の書き方の説明をし、論文全体の構成要素(序論・本論・結論に何を書くべきなのか)について、「小論文アウトラインシート」(表1)の書き方を交えながら詳しく説明した。また、評価基準(表2)を明示し、これを参考に執筆すること、どのような内容が評価されるべきなのかを理解させた。その後、

時事問題として取り上げられる機会が多い世界的目標 SDGs の一つである「質の高い教育をみんなに」というテーマで 2,000 字程度の小論文を執筆するが、実際に小論文を書き始める前に、頭の中を整理するための小論文アウトラインシートを記入する時間を設けた。

2 回目の授業では、1 回目の授業で記入済みの小論文アウトラインシートを基に、テーマを「質の高い教育をみんなに」として、2,000 字程度の小論文を執筆する時間を設けた。

3 回目の授業では、書き終わった小論文を相互評価した。具体的には、ラポール形成が認められた学生で構成されたペア、グループメンバーでお互いの小論文を読み合い、「あなたの書いた小論文は結論部分に分かりやすい」等、どこが良く書けていて、「あなたの書いた小論文には、主観的データのみで客観的データが見当たらないので、客観的データを記述した方が説得力が増すと思う」等、どこをどう改善した方が良いのかを伝え、予め示していた評価基準に則して相互評価を実施した(30 分程度実施)。同時に、自身の小論文を評価基準に則って自己評価することも実施した(15 分～20 分程度実施)。授業終了時に完成させた小論文を提出させ、後日、担当教員が評価した。

4 回目の授業では、1 回目から 3 回目授業でのテーマと同じく世界的目標 SDGs に含まれる「貧困をなくそう」というテーマで 2,000 字程度の小論文を執筆する前の準備として、1 回目の授業と同様に、小論文アウトラインシートを記入する時間を設けた。小論文アウトラインシートの記入終了後に論文を執筆する。

5 回目の授業では、書き終わった小論文を、3 回目の授業と同様のメンバーで相互評価を実施し(30 分程度実施)、同時に自己評価も実施した(15 分～20 分程度実施)。完成させた小論文は提出させ、後日、担当教員が評価した。

授業終了後に学修の振り返りとして、事後アンケートとインタビュー(個別の聞き取り調査)を行った。

3.4. 相互評価ペア、グループの設定

教員が事前に受講学生の人間関係等に関する聞き取り調査を実施し、受講学生の自己申告内容から、ある程度の親密度が認められた状態を、ラポール形成されているとした。受講学生は全員 2 年

次ということもあり、入学時からこれまでの時間的経過によって、それぞれの受講生同士でラポールの形成が確認できた。そのデータを基に相互評価を実施するペア、もしくは 3 人から成るグループを作り、相互評価に必要な対等性を保持しながら授業を進めた。

3.5. アウトラインシートの使用

事前アンケート時に、文章を書くことが得意ではないと回答した学生に対して、聞き取り調査を実施したところ、「いきなり長い文章を書き始めることが難しい」、「頭の中で書きたいことを整理できない」等の意見が挙がったことにより、頭の中にある自身が書きたい内容を整理し、文字化、可視化する必要があると考えた。そこで、これから何をどの様に書いていくのかを序論・本論・結論別に文字化、可視化できる小論文アウトラインシート(表 1)を使用することとし、小論文を書き始める前の準備段階として、アウトラインシートを書く時間を設けた。

なお、アウトラインシートにある 7 つの構成要素については、後述することとする。

表 1. 小論文アウトラインシート

テーマ	
序論	問題提起:
	1.背景説明
	2.問題提起
本論	3.研究行動
	客観的根拠:
	4.データ提示
	5.解釈, 考察
結論	6.意見提示
	自身の意見, 主張:
	問いに対する答え, 今後の展望など
参考文献	7.結論提示

3.6. 相互評価基準の設定

相互評価実施の際は、各々の価値基準で統一感のないバラバラな評価が行われるのを防ぐために、評価基準(ループリック)の設定が不可欠となる。

アカデミック・ライティング関連のループリックとして、松下ほか(2016)^[4]では、3 つの観点(問題解決, 理論的思考, 文章表現)別に、例えば、

問題解決力であれば、「背景と問題」「主題と結論」の観点から、理論的思考力であれば、「主題と結論」「根拠と事実・データ」「対立意見の検討」,「全体構成」の観点から、文章表現であれば、「全体構成」「表現ルール」の観点から振り返り、それぞれにレベル0からレベル3の指標を設けている。

また、脇田(2017)^[5]では、日本語を学ぶ学部留学生を対象としたアカデミック・ライティングルーブリックとして、松下ほか(2016)^[4]の評価ルーブリックを元に、文章表現の観点に「文法・語彙」を追加し、それぞれ3段階レベルの評価指標を設定している。

本研究では、これらに基づいて、序論・本論・結論毎に、学術的な文章に必要な構成要素として、「背景説明」、「問題提起」、「研究行動」、「データ提示」、「解釈、考察」、「意見提示」、「結論」の7つを設定し、松下ほか(2016)^[4]、脇田(2017)^[5]にある、それぞれのルーブリックを参考にして、序論・本論・結論毎に7つの観点と観点毎に3ポイント~0ポイントに値する基準内容を設け、日本語を母語とする学生のアカデミック・ライティング力の育成に特化した内容を、筆者が取り入れて作成した評価基準を設定した(表2)。授業内の相互評価では、この評価基準に沿って、7つの観点×最高3ポイント=21点満点で採点し、良いところや改善点を互いに述べ合った。さらに、この時の採点ポイントの平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるため、該当授業終了後、有意水準1%で対応のあるt検定(両側検定)を施して確認した。

また、相互評価でお互いに意見を述べ合う際は、相手の意見を受け入れ、決して否定することの無いように、さらに、改善点を言うことは相手にとって良いことであり、相手に遠慮をして当たり障りのない評価をすることの方が良くないことであると、教員が受講学生に相互評価開始前に5分程度説明する時間を設け、周知させた。

3.7. 事後調査(アンケート、インタビュー)

受講学生の授業全体の満足度などの授業効果を把握すべく、事後アンケートとして以下の内容を質問し、回答を得た。また、同時に、受講学生が

相互評価をどう捉えているかを把握するために、個別インタビュー(聞き取り調査)も実施した。

事後アンケート質問項目は以下の4つである。質問1から質問3は「とても思う」「思う」「あまり思わない」「まったく思わない」「分からない」より1つ選択することとし、質問4は自由記述とした。

質問1: 授業で小論文やレポートの書き方を学ぶことができましたか。

質問2: 授業を受けたことによって小論文やレポートの書き方が身に付いたか。

質問3: 授業を通じて、小論文やレポートを書くことに興味を持てるようになったか。

質問4: 授業を振り返り自由に記述してください。

次に、個別インタビュー(聞き取り調査)についてだが、質問項目は以下の2つとした。

質問1: 授業内で相互評価を実施してみえたか。

質問2: 相互評価が自身のためになったと思う方は、どのようなところが良かったのかを教えてください。

これらの質問に対し、一人10~20分程度の半構造化インタビューを行い、回答内容を文字化して分析した。分析の際、木下(2007)^[6]、木下(2020)^[7]にある、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチは人間同士が直接やり取りをする社会的相互作用に関わり、プロセス的性格を持つ現象の研究に適すると言われており、授業における受講学生の変容を、受講学生への聞き取り内容で分析するのに適した手法だと考え採用した。①インタビュー(聞き取り調査)データの文字化、②キーワード設定、③キーワードを基とした概念化、④概念を基としたカテゴリー化、⑤カテゴリーを基としたコーディング、という手順を踏み、インタビュー内容から生成された計25の概念は5つのカテゴリーに分類できたが、これについては後述する。

表 2. 論文構成別評価基準

観 点	序論			本論			結論
	1.背景説明	2.問題提起	3.研究行動	4.データ提示	5.解釈, 考察	6.意見提示	7.結論提示
観 点 説 明	与えられたテーマを正しく理解している	与えられたテーマに則って自ら問題設定する	自身のこれからの研究の方向性を明らかにする	自身の主張に繋がる事実やデータを挙げる	挙げたデータをどのよう解釈したかを明らかにする	データをもとに、相手を納得させられる自身の主張を述べる	これまでの内容から判断してまとめた内容を述べる
3 ポ イ ン ト	テーマに沿った背景について分かり易く明確に述べている	テーマに沿った問題が挙げられているとともに、その問題を取り上げた理由も分かり易く明確に述べている	～について調べたいと思う、という具体的な意思表示が分かり易く明確に述べている	主観的なデータだけでなく、テーマに関連した客観的なデータが正しく述べられている	客観的データの内容を解釈, 考察した内容が分かり易く明確に述べられている	問題について自身がどう深く考えたかが分かり易く明確に述べられている	結論が分かり易く明確に述べられている
2 ポ イ ン ト	テーマに沿った背景について、述べられているが具体性に欠ける	テーマに沿った問題が挙げられているが、具体性に欠ける	研究に関する意思表示はあるが、具体性に欠ける	データが挙げられているものの、テーマに関連した主観的データに留まっている	テーマに沿った解釈が述べられているが、深く考察されていない内容にとどまっている	自身の考えが述べられているものの、多少考えの浅さが残る	結論が述べられてはいるが、具体性に欠ける
1 ポ イ ン ト	背景が述べられてはいるが、テーマとのズレが認められる	問題が述べられてはいるが、テーマとのズレが認められる	研究について述べられてはいるが、テーマとのズレが認められる	テーマとの結びつきが薄いデータが述べられている	解釈が述べられているが、テーマとの結びつきが薄い考察にとどまっている	意見が述べられているが、テーマとの結びつきが薄い	結論が述べられているが、分かりにくい
0 ポ イ ン ト	背景について全く述べられていない	問題について全く述べられていない	研究行動について全く述べられていない	データが全く述べられていない	解釈, 考察が全く述べられていない	意見が全く述べられていない	結論が全く述べられていない

松下ほか (2016) [4], 脇田 (2017) [5]を参考に筆者作成

4. 結果・考察

4.1. 評価結果・考察

表3は、授業内で執筆した2編の小論文について、それぞれ論文構成別評価基準(表2)を使用して実施した相互評価, 自己評価, 教員評価による平均値, 標準偏差と、評価ポイントにおいて、その平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるために有意水準1%で対応のあるt検定(両側検定)を施したものである。なお、表3中の①は初回平均値, ②は2回目平均値で上段に示し、下段はそれぞれの標準偏差である。

表 3. 評価結果 (n=27)

	①	②	差異②-①	t 値
相互評価	12.96 【5.96】	15.70 【6.98】	2.74	5.00**
自己評価	11.44 【5.06】	15.15 【6.91】	3.70	4.70**
教員評価	11.52 【4.63】	15.48 【5.79】	3.96	7.41**

**p<0.01

初回小論文ポイントの平均値と2回目小論文ポイントの平均値を比較すると、相互評価+2.74、自己評価+3.70、教員評価+3.96と全てにおいて、2回目小論文の平均値の方が高かった。また、2編の小論文の評価ポイントの平均値の差は、相互評価、自己評価、教員評価ともに、有意であることが分かった。このことより、授業で小論文の執筆を重ねるごとに、受講学生のアカデミック・ライティング力は評価基準に即して伸びていると断定はできないものの、その可能性が示唆された。

一方、それぞれの評価におけるポイントの平均値について、相互評価、自己評価ともに、教員評価と比較して大きな差異は生じていなかったが、初回平均値、2回目平均値ともに、相互評価の平均値が最も高く、反対に最も低いものは、初回平均値、2回目平均値ともに、自己評価の平均値であった。このことより、自ら自分の小論文を評価する際は厳しく採点し（教員評価よりも低いポイントになりやすい傾向）、反対に、他人の小論文を評価する際は、相手に遠慮をして多少甘い採点（教員評価より高いポイントになりやすい傾向）になる可能性が示唆された。本研究では、相互評価を実施する際に、相手に遠慮して公正な採点がされなくなることを危惧して、対等性の保持が期待できる、予めラポールが形成されているペア、もしくはグループを組んだが、相互評価において完全な対等性が

保持されていたかどうか課題が残る結果となった。

4.2. アンケート結果・考察

表4が授業前に実施したアンケート調査の結果、表5が授業後に実施したアンケート調査の結果である。

授業前に、受講学生のアカデミック・ライティングに関する現状を把握するために実施した事前アンケート結果より、8割近い学生が高等学校や予備校、中学校で、既に文章の書き方を学んでいることが分かった。また、5割程度の学生が文章を書くことに興味があると回答しているものの、文章を書くことが得意だと回答している学生は、1割程度に留まった。さらに、全員の受講学生が授業を通じてアカデミック・ライティングを身につけたいと回答しており、高い向上心を持っていることが示唆された。

次に、授業終了後に受講学生の授業満足度を測定するために実施した事後アンケート結果について、9割以上の学生が、授業を受けることによって小論文やレポートの書き方を学ぶことができたと感じており、尚且つ、アカデミック・ライティングが身についたと自覚していることが分かった。

また、文章を書くことに興味を持てるようになったと回答している学生は93.3%で、事前アンケート結果52.2%と比較して大幅に伸びた。

表4. 事前アンケート結果

(n=23)

質問 1	あなたはこれまでに、小論文やレポートの書き方を学んだことがありますか。	
	ある 18名 (78.3%)	ない 5名 (21.7%)
質問 2	学んだことがあると回答した方は、どこで学んだのかを記入してください。	
	高校の授業 16名 (69.6%)	受験予備校 1名 (4.3%)
	中学の授業 1名 (4.3%)	無回答 5名 (21.7%)
質問 3	あなたは文章を書くことに興味がありますか。	
	ある 12名 (52.2%)	ない 11名 (47.8%)
質問 4	あなたは文章を書くのが得意ですか。	
	はい 3名 (13.0%)	いいえ 20名 (87.0%)
質問 5	あなたは論理的な文章を書けるようになりたいですか。	
	はい 23名 (100.0%)	いいえ —

表 5. 事後アンケート結果

(n=15)

質問 1	授業で小論文やレポートの書き方を学ぶことができたと思いますか。				
	とても思う 12名 (80.0%)	思う 2名 (13.3%)	あまり思わない —	全く思わない —	分からない 1名 (6.7%)
質問 2	授業を受けたことによって小論文やレポートの書き方が身についたと思いますか。				
	とても思う 9名 (60.0%)	思う 6名 (40.0%)	あまり思わない —	全く思わない —	分からない —
質問 3	授業を通じて、小論文やレポートを書くことに興味を持てるようになったと思いますか。				
	とても思う 8名 (53.3%)	思う 6名 (40.0%)	あまり思わない —	全く思わない 1名 (6.7%)	分からない —

4.3. 学修振り返り記述内容に関する考察

受講学生による学修の振り返りに関する記述内容を概観すると、全員が授業全体を好意的に捉え、文章表現に関する何らかの知識や技能を身につけることができたとして自覚していることが示唆された。

記述内容を厳密に分類することは、その性質上、難しい作業であるが、①自身の文章力に関する記述、②授業で身につけられた具体的な能力に関する記述、③アウトラインシートに関する記述、④相互評価に関する記述、⑤その他の内容に大別できた。

①については、「授業を受けて長い文章が書けるようになりました。」、「文章力が上がったように思う。」、「以前よりも文章を書くことに抵抗がなくなり書けました。」など、自身の文章力の向上についての記述や、「授業で書いた2回の小論文は良い経験となりました。」、「2,000字を書く機会が無かったのでもっと良い経験になりました。」など、授業内容を自身の経験に結びつける記述が目立った。

②としては、「文章の構成を学ぶことができた。」、「調べた中の情報から欲しいものを選びそれを自分自身でまとめることが前よりもできるようになったと思う。」など、文章構成、情報収集について理解が深まったとする記述が多く、その結果、「小論文のような長文の作成方法やコツについて学ぶことができました。」と、これまでは書けなかった長い文章が書けるようになったとする記述も散見された。

また、③に関する記述も多かった。「アウトラインシートがあったので上手く書くことができました。」、「アウトラインシートは便利だと思いました。」、「アウトラインシートを使って段落ごとに何を書くのかを考えながら小論文を書き進めること

で、まとまった長文が書けるようになったと思った。」、「最初に、アウトラインシートにどのような内容を書くかまとめておけば、文章にする時に表現しやすくなると分かった。」、「最初にアウトラインシートに記入することで頭の中が整理されて、小論文が書きやすくなったように思う。」など、テーマに沿った小論文を執筆する前に、アウトラインシートを使用すれば、自身の考えを可視化することができ、序論、本論、結論別に何を書くか明確になり、スムーズに小論文を書き進めることができると考えられる。

さらに、④に関しては、「自分以外の人の意見を聞くのは良い刺激になりました。」、「クラスメイトの評価を受けて、もっと良い小論文を書こうと思いました。」、「相手を評価し、自分も評価されるという体験で成長できたと思う。」、「他人の小論文の採点をすることによって、自分で小論文を書く時に、そのポイントが分かるようになった。」、「相手の評価を聞くことで様々な気づきがあった。」、「他人の意見には、自分が全く思いもよらなかった内容が多く含まれていたため、視野が広がった。」など、相互評価そのものを好意的に受け止める記述が多数を占め、相互評価を否定的に捉えている受講学生の記述は無かった。また、「自分の考えた意見と友達が考えた意見で違いがある事に気づき、そういう考えもあるのだと色々な発見に繋がり、学びを増やすことができました。」、「周りの人からの意見を聞き、それを自分の中で消化し、自分の意見だけでなく周りの意見も踏まえた考え方をしていきたいと思った。」、「今後、異なる意見を持った人が必ずいると思うのですが、違う意見があっても当たり前なので、受け入れて自分の意見も尊重しつつ相手の意見も大切にできるような人になりたいです。」など、単に相互評価を実施して良かった。

た、というだけでなく、相互評価を通じて協働学修の本来の目的を正しく理解し実践できている学生も多く見受けられた。さらに、「私は今まで自分の意見を強く言うこと自体少なく、意見を他人に伝えるのが苦手でした。この授業をとおして、強く言うことが必要だと気づきました。」という、自身の弱みを受け入れ、克服しようとする前向きな姿勢について述べる学生も存在した。これらの意見については、相互評価を開始する前に、その目的や、到達目標について、教員が詳しく、丁寧に説明した内容が、正しく学生に理解されていたために生じた相乗効果である可能性が示唆された。

最後に⑤に関して、「ちょうど就活の時期だったので、ワークでの問題などを実際に活かすことができました。また、小論文で長い文を書くことに慣れることができたので、エントリーシートなどもスラスラ書くことができました。」「これから役に立つことばかり学べてとても良かったです。先生から教わったことは将来、活かします。就活の時に役立てられるように日本語の本を捨てずに時間のある時に見て、しっかりとした日本語の文章を書けるようにしたいと思いました。」などの就職活動に文章力を活かしたいとするもの、「授業を通じて、敬語の正しい使い方や文章を書く力が身につきました。今後、校外学習などレポートを書くことがあるので正しい文章を書いていきたいです。」という、今後の学生生活の抱負を述べたもの、「今後就職しても長い文章を書く力はとても大切だと思うので、授業で身につけた力を活かしていきたいです。」「就職後、長文を作成することがあったらこの授業で学んだことを思い出したいと思います。」「今後は職場などで文字の作成や編集がある時に、文章の構成に気をつけてポスターなどを作っていきたいです。」など、卒業後の活動を見越したものも散見された。

4.4. 相互評価に関するインタビュー結果考察

受講学生が相互評価をどう捉えているか、また授業内で相互評価を実施したことで生じた学生の変容を把握するために実施した事後インタビュー結果を、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを採用して分析したところ、明らかになった5つのカテゴリーは、「自身の視野が広がったという認識」、「対等性より生じる相手の評価を受け入れる柔軟性」、「批判的思考（クリティカル・

シンキング）の芽生え」、「達成感、成功体験の認知」、「メタ認知、自己肯定感の生成」であった。インタビュー協力者の発言内容より、感じ方は様々で個人差があったものの、5つのカテゴリーは総じて時系列に、相互評価作用過程として存在していることが確認できた（図1）。

ここからは、カテゴリー別に詳細を述べる。

まず、質問1：授業内で相互評価を実施してみてもいかがでしたか、という質問については、ほぼ全員の受講学生が、「相手の意見を聞くことで、自身の視野が広がりました。」「自分とは違う意見を聞くことができ良かったです。」「他人の評価を聞いて、そのような見方もあるのかと感心しました。」「自分の視点と異なるので、とても勉強になりました。」などと回答しており、これによって自身の視野が広がったという認識（図1 ①視野拡大の認識）、言い換えれば、相互評価の実践で得られた新しい気づきをとおして、既有知識の再構築が成されていた可能性が考えられる。そこには相手を受け入れる、ある種の心身の柔軟性（図1 ②対等性より生じる柔軟性がもたらす受容）を感じ取ることができた。これは、すでにラポールが形成されている受講学生同士で互いに評価し合った効果である可能性が考えられる。

一方で、「相互評価を実施して、他人の意見から良い刺激を受けることができたのですが、自分が相手の小論文を評価してその結果を率直に伝えるのは、なかなか難しいことだと思いました。」「意見を言い易い関係でも、改善点を言うのは少し遠慮してしまいます。」「もっと、ここをこうした方が良いと思っていたとしても、相手の性格を考えると、なかなか相手に言えないことも、少しはありました。」「ここを直した方が良いと思っていても、はっきりと相手に伝えるのは思ったよりも難しいことでした。」など、ラポール構築が成されている関係で相手の意見を素直に受け入れる体制は整えられているにもかかわらず、相手に“ここを、こうした方が良い”とストレートに言うことは決して容易ではないということが示唆された。これは、既に述べた表3にある、相互評価の平均値が自己評価、教員評価の平均値と比較して最も高い値であったという結果に結びつく。

以上より、相互評価の有効性が明示されたと同時に、実施する際の対等性の保持がいかに難しいことであるかが明らかとなったと言える。

次に、質問 2：相互評価が自身のためになったと思う方は、どのようなところが良かったのかを教えてください、という質問については、「相手が採点した自分への評価によって、新たな気づき生まれ、自分の考えが全てではないことを自覚できたのが良かったです.」、「クラスメイトの考えを聞いて、また違った側面から物事を見られるようになったと思います.」、「同じグループの人の評価を受け止めることで、自己評価を改めて見直すきっかけになりました.」、「グループメンバーと話し合いながら自他の考えを吟味することの重要性に気づきました.」など、批判的思考(クリティカル・シンキング)に繋がる回答(図1 ③批判的思考の芽生え)が多く得られた。これは、自身の視野の広がり認識し、個々が持ち合わせた柔軟性により、それらが受容されたことでもたらされた思考に伴う行動と考えられる。

また、「相手のありがたいアドバイスによって書き直す部分があり、自分の小論文がより完全なものに近づいたと感じています.」、「お互いに評価し合った時に、褒められたことで、自身の課題にも良いところがあるのだと気づけた.」、「自分の文章を批判されると、正直、落ち込むこともありますが、自分のものが完璧というわけではないので素直に受け入れることができました。それで自分の

文章を様々な角度から見直したり書き直したりして、結局は良い小論文を書き上げることができました。」という回答からは、批判的思考が促され、より良い小論文を仕上げることで実感することで、相互評価の実施が自らのアカデミック・ライティングに有効に作用していたと認識していることが窺える。

一方、「クラスメイトに改善点を伝える時、少し遠慮することもありましたが、相手がそれを踏まえて修正し、それが高評価に結びつくとても嬉しいです.」、「自分のアドバイスを相手が参考してくれた時は、さらに相手のために頑張ろうと思います.」、「評価をしたグループメンバーの小論文がどんどん良くなっているということが分かると、自分も相手の評価を受け入れることで良い小論文が書けるようになるだろうと、自信がつきます.」、「相手を評価することで自分の文章力も向上していると思います.」という回答から導かれるものは、自身の相手への評価や忠告が、相手に受け入れられてより良い方向に働き、それによって相手が学術的文章を仕上げることでできたという、一種の成功体験とも言えるべき事柄(図1 ④成功体験の認知)であり、自分自身への自信が芽生え、これが自己肯定感の生成に繋がっていく可能性(図1 ⑤自己肯定感の生成)が示唆された。

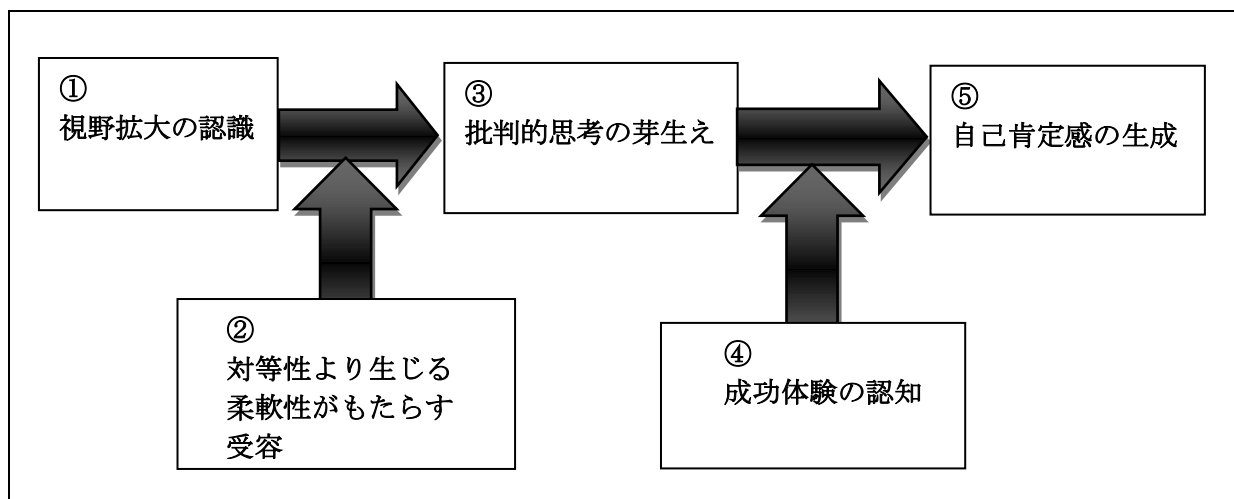


図1. 相互評価作用過程

5. まとめ

本研究は、アカデミック・ライティング授業内でラポールが形成されている受講学生同士での相互評価を実践することによって、①受講学生は相互評価をどのように捉えているか、②相互評価にはどのような相互作用の特徴があるかを探ることを目的とし、その効果を分析、考察した。インタビュー結果からは、①視野拡大の認識、②対等性より生じる柔軟性もたらす受容、③批判的思考の芽生え、④成功体験の認知、⑤自己肯定感の生成、という過程を通じて、より思考が深まっていく成長過程を確認できた。また、受講学生による学修の振り返り内容からも、論理的文章が書けるようになったと学生自身で自覚することが自己肯定感に繋がるという可能性が示唆された。以上により、日本語教育における協働学修（相互評価）の有効性を確認することができた。

最後に今後の課題として、相互評価における対等性との相関を挙げ、さらに研究を進めていきたいと考えている。

引用文献

- [1]原田三千代.『日本語表現』クラスにおける対話的相互作用の分析. 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要. 2015, 35, p.47-52.
- [2]杉本亜由美. 日本語発表練習におけるピア・レビューに関する調査報告—日本人学生を対象として—. 人間生活文化研究. 2019, 29, p.610-615.
- [3]文部科学省中央教育審議会. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申) 平成24年8月28日.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2023年11月10日取得).
- [4]松下佳代ほか. アクティブラーニングの評価. 東信堂. 2016, p.38-39.
- [5]脇田里子. 思考ツールを利用した日本語ライティングリーディングと連携し論理的思考を鍛える—. 大阪大学出版会. 2017, p.116.
- [6]木下康仁. 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の分析技法. 富山大学看護学会誌. 2007, 6, 2, p.1-10.
- [7]木下康仁. 定本 M-GTA: 実践の理論化をめざす質的研究方法論. 医学書院. 2020, p.64-66.

Abstract

In this paper, we introduce peer evaluation in an academic writing class for 27 students in the first semester of their second year of Japanese II at a higher education institution, and investigate (1) how the students perceive peer evaluation, and (2) what the characteristics of peer evaluation interaction are. We conducted an interview survey on peer evaluation after the class, and analyzed the data obtained by adopting a modified grounded theory approach, and were able to confirm a growth process in which students' thinking became deeper through repeated input and output. In addition, the students' reflections on their learning suggested that they developed a sense of growth and accomplishment as they became aware that they were able to write logical sentences that they could not write at the beginning of the class, and that this led to a sense of self-affirmation that they had acquired academic writing skills through the class.

(受付日: 2023年7月24日, 受理日: 2023年11月14日)

杉本 亜由美 (すぎもと あゆみ)

現職: 金沢学院短期大学現代教養学科専任講師

成蹊大学大学院文学研究科博士後期課程単位取得満期退学.
専門は日本語教育, キャリア教育.