

スキヤフォールディングのあり方に関する一考察

—自己評価・ピア評価を取り入れた日本語ライティング授業の実践を通して—

A Study on How to Scaffold in Japanese Academic Writing

—Through the Practice of Academic Writing Class which Incorporates Self and Peer Assessments—

川上 麻理

成蹊大学一般研究報告 第50巻第3分冊

平成28年11月

BULLETIN OF SEIKEI UNIVERSITY, Vol. 50 No. 3

November, 2016

スキャフォールディングのあり方に関する一考察 —自己評価・ピア評価を取り入れた日本語ライティング授業の実践を通して—

A Study on How to Scaffold in Japanese Academic Writing -Through the Practice of Academic Writing Class which Incorporates Self and Peer Assessments-

川上 麻理
Mari KAWAKAMI

1. 研究の背景と目的

第二言語教育において、従来、学習者の知識の量と質をテストで測定する教師主導型の評価法が採用されてきたが、近年、この心理測定学的アプローチによるアセスメント⁽¹⁾⁽²⁾では測りきれない学習のプロセスを評価する方法として、ポートフォリオ評価、ピア評価、自己評価、ジャーナルアプローチなどの代替的アセスメント (alternative assessment) と呼ばれる学習者主導型評価が注目され、日本語教育においても様々な実践例や研究が報告されている (横溝2000, 八若2004, 小山1996, 倉地2010)。

代替的アセスメントは、学習を参加と媒介性によって捉えようとする点で、社会文化的アプローチの視点に基づいている。社会文化的アプローチにおいて、人は常に世界に働きかける<=参加する>存在であり、学習において、学びが他者に媒介され、両者が相互に関係し合い、人を世界に向き合わせている点が重要だとされる (石黒 2004)。また、学習者が評価活動に関わることを重視しており (Bachman 2000)、そのことは、言語の習得に関して学習者の自律性 (autonomy) が必要となることを意味する。

では、学習者の自律性と他者の存在を重視した学習観による代替的アセスメントを取り入れた教育実践において、教師は学習者にどのような支援をすべきであろうか。自律学習に関し、青木・中田 (2011) は、学習者オートノミー⁽³⁾とは「自分の学習に関する意志決定を自分で行うための能力である」とし、学習者オートノミーにまつわる誤解の一つとして、教師がすべての主導権とコントロールを手放すことではないことを挙げ、学習者が教師なしで学習できるようになる目標に到達するまでに教師がやるべきことはたくさんあると主張している。学習者の自律性と他者の存在を重視した学習観は、スキャフォールディングという概念と深く結びついている。したがって、スキャフォールディングのあり方についての研究は、学習者の知的概念の理解を広げ、自律した学習者へと導くために意義のあることと考える。

本研究では、自己評価・ピア評価を取り入れた教育実践を通して、学習者の自律性が育成される過程における教師のスキヤフォールディングのあり方を考察する。

2. スキヤフォールディング (scaffolding)

2.1 スキヤフォールディングの定義と分類

スキヤフォールディングは、ウッドら (Wood et al. 1976) が提唱し、「足場づくり」と訳される。この概念は、ヴィゴツキーの発達最近接領域⁽⁴⁾ (Zone of Proximal Development, ZPD) の理論に基づいている。ヴィゴツキー (Vygotsky 2001) は、「子どもが自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同のなかで問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違」を発達の最近接領域と呼び、この移行の領域を決定する発達の最近接領域は、教授と発達との関係において最も決定的なモメントであるとしている。

ハモンド (Hammond 2009) は、有益なスキヤフォールディングの定義として、Maybin, Mercer & Steirer (1992) を引き、次のように説明している。

(スキヤフォールディングは) 単に課題を完成させるための補助ではない。それは、独力で達成することができなかつたと思われる課題を学習者が達成できるようにさせるための手助けであり、また、最終的には学習者自身がそのような課題を独力で達成できるような状態に近づけるまで学習者の能力を高めることを目指した手助けである。

また、スキヤフォールディングは、生徒たちの異なるレベルや能力を考慮しながらプログラムにおけるタスクを計画し、選択し、配列するマクロ・スキヤフォールディングと、授業中に生まれる「教育的瞬間 (teachable moment)」を最大限活かし、数人あるいは生徒個人に対し、個別の支援を与えるミクロ・スキヤフォールディングに分類され、仕掛けられたマクロ・スキヤフォールディングが最もよく表れるのは次のときであるとしている (ハモンド2009)。

- ・カリキュラムの明確な目標を設定する
- ・学習活動を注意深く配列する
- ・学習への異なる参加形態 (participant structure) を利用する
- ・メッセージの多様性 (message abundancy) を使う
- ・メタ言語的な気づき (metalinguistic awareness) を伸ばす

本稿では、予めプログラムに盛り込まれた支援としての教師のマクロ・スキヤフォールディングに焦点を当て、論じる。

2.2 スキャフォールディングの研究

ブルナー (Bruner 1998) は、Wood & Ross と共同で行った、個人指導 (tutoring) とその効果を生み出すものについての研究において、より有能な人からより有能でない人への「意識の貸与」が、発達の最近接領域を利用して行われることが明らかになったとし、その「意識の貸与」に関係しているのは、意志による単純な行為ではなく、協議の余地をもつ交流であると述べている。

日本語教育では、齋藤 (2004) が、年少者日本語教育実践において、J S L (Japanese as a Second Language) 学校児童生徒が生活・学習活動に参加した場で教師がどのように学び成長する支援ができるかを研究課題とし、年少者 E S L (English as a Second Language) 教育実践の分析を通して、第二言語教育実践に共通する理念目標を見出し、年少者日本語教育への応用について検討した。

また、中井 (2015) は、大学の留学生を対象とした作文のクラスでのピア・レスポンス (peer response) 活動を分析し、1) 教師が学習者の負担となっていた表面的な推敲を補う、2) 推敲活動を進める上で障害となっていた口頭能力の不足を補う、3) 思考の言語化と作文への反映を促す、4) 推敲のてがかりを提示するといった教師による支援が、ピア・レスポンスにおける有効なスキャフォールディングとして機能していた可能性を示唆した。

3. なぜ、自己評価・ピア評価を取り入れるのか

トムソン (2008) は、自己評価の実践を通して、学習者主導型評価が、その教育的価値を活かし、特に形成的評価においての有効利用が可能であるとしたうえで、①ピア評価の経験を自己評価に移行し、自己評価の精度を増すことが期待できる、②教室活動の中でピア評価を日常的に利用することで、評価の主導権を学習者に譲渡していくことができるという意味で、学習者主導型評価の中で特にピア評価に期待が持てると述べている。

また、ナズキアン (2010) は、自律学習の大切さについて言及したうえで、学習過程に重きを置き、学習者同士がアセスメントの基準を打ち出し、アセスメントを行うことの効果を調べた結果、「ピア・アセスメントは学習者の内省、自己評価、そして内省に基づいた学習過程の修正を促すという点で教育的意味があるといえる。」と述べている。以上の研究から、言語の習得において、学習者の自律性、すなわち的確な自己評価能力を高めることは重要であり、そのためには自己評価活動のみならず、自己評価を補いさらに促進させると考えられるピア評価を取り入れることに教育的意味があるといえる。その理由で、本実践では、自己評価とピア評価を共に扱うこととした。

4. 実践の概要

4.1 実践の詳細

本実践の詳細を表1に示す。

表1 実践の詳細

1. 対象クラス	都内の大学の日本語ライティング科目
2. 学習者の内訳、背景	・協定留学生3名、聴講生3名 ・イギリス(2)、ドイツ(1)、中国(2)、ネパール(1) ・日本語学習レベルは上級前半
3. 実施時期	2013年度前期、全14週、週1回(1回90分)
4. 授業目標	レポート作成の基本的な技術を、具体的な作業を経験しながら学ぶとともに、文章能力を高める。
5. 授業計画と学習者の活動概要	[第1回] ガイダンス、レポートの書き方についての基礎知識、テーマ選びについて [第2回] レポートの構成、結論と論拠・データの関係 [第3回] 書き言葉と話し言葉、資料の探し方 [第4回] テーマの発表 *日本語母語話者が参加した評価活動 [第5回] アウトライン・序論の書き方 [第6回] 引用の仕方 *アウトライン・序論提出 [第7回] 図表の説明の仕方 [第8回] 要約の仕方、レポートの評価方法 *クラス全員による評価項目の検討 [第9回] 参考文献の書き方、接続詞の使い方 *第1稿提出 [第10回] 第1稿についての話し合い *評価表を使用した自己評価・ピア評価 [第11回] 口頭発表の準備 [第12回] 口頭発表 *第2稿提出 [第13回] レポートの修正 *教師によるフィードバック [第14回] 小テスト、まとめ *最終稿提出
6. 成績評価の内訳	出席・授業への参加度 30%、課題の提出・小テスト 20%、レポート提出・口頭発表 50%

本実践で、学習者は、授業計画にあるレポート作成に必要な様々な技術を学びながら、自身のレポートを完成させていった。2,500字程度の論証型のレポートを書くことを目的として、まず、学習者が自らの関心のあるテーマを探すことから始めた。テーマ発表の際、日本語母語話者として学生ボランティアの参加を募り、学習者の選んだテーマ⁽⁵⁾についてグループで意見交換をした。その後、クラス全員でレポートの評価項目を話し合いにより決定し、「レポート評価表」を作成した。第1稿提出時には、学習者はお互いにレポートを読み合い、特に良い点と修正が必要な点についてコメントをし合い、さらに、「レポート評価表」を使用して、評点と簡単なコメントを記入する形式で自己評価とピア評価を行った⁽⁶⁾。第2稿については、時間的な制約もあり、自己評価・ピア評価は行わず、教師がフィードバックを行うのみとした。最後に、口頭発表を行い、クラスメートや学生ボランティアからのコメントを参考にレポートを完成した。

以上のように、本実践における評価活動は、①学習者がテーマ選びの過程で仲間や日本語母語話者から評価してもらう、②学習者がお互いにレポートを読み合いコメントし合う、③学習者が評価項目を決定し、「レポート評価表」を使用して自己評価・ピア評価を行う、といった3段階のプロセスで行われた。このうち、本稿では、本実践において中心的な活動であり多くの時間を割いたという理由で、①と③を取り上げ、論じていく⁽⁷⁾。特に、①については、評価活動のみに焦点を当てるのではなく、評価活動を中心としたテーマ選びのプロセスとして扱う。

4.2 ライティングのクラスにおけるマクロ・スキヤフォールディングの詳細

評価活動を取り入れた教育実践において、マクロ・スキヤフォールディングが予めどのように盛り込まれたかについて、その詳細を説明する。

4.2.1 テーマ選びの過程

本実践では、テーマ選びは、学生自らが関心のある分野から自由にテーマを探せるようになることを目指した。この目標設定は、2.1でハモンドの示した「カリキュラムの明確な目標を設定する」に関連しており、学習者が自分一人でこの課題を遂行するのは非常に困難だと予想された。その意味で、コース全体の目標と個々の学習活動の目的がどのように関係するかを教師が学習者に理解させながら行うべき重要なスキヤフォールディングと言える。筆者は、レポートを書くことは自分の内側にある問題を客観的な視点を持って他者に表すことであり、その意味で、テーマ選びに関しても自分自身との関わりが非常に大切な意味を持つと考える。自分がそのテーマをなぜ選んだのかを常に念頭に置きながら書いていくことが、学習者の自律的な学びにつながるのではないだろうか。そのような見地から、学習者には、テーマを決定するまでに資料を調べブレンストーミングする過程が、レポートの完成度に大きく影響する重要な活動であることを説明し、時間を掛け熟慮のすえ決定するよう指示した。実質的には、授業4回にわたり、①過去の受講生の書いたレポートのテーマを紹介する、②テーマ、結論、論拠・データとの関連性を具体的に例示しながら説明する、③仲間や日本語母語話者との対話の機会を設ける、という3段階のスキヤフォールディングを用いた。このうち、評価活動に関わる支援は③で、2.1の「学習への異なる参加形態を利用する」に当たり、①②③の支援の流れに関しては、「学習活動を注意深く配列する」に当たると考えられる。テーマ発表では、各学生の考えてきたテーマについて、①論証型のレポートとして適当か、②テーマが広すぎないか、③どのような観点から書けばより面白くなるか、④どのようなデータ資料が適切か、に重点を置いて、クラスメートと学生ボランティアが口頭による評価活動を行った。

4.2.2 評価項目の検討

本実践では、学習者が主体的に評価活動に取り組むことを目的として、評価項目は学習者が決定することとした（「2.1 カリキュラムの明確な目標を設定する」）。レポートの評価項目を検討するにあたり、①教師が介入せず、学習者が話し合いにより評価項目を挙げる、②教師が評価項目を提示する、という2段階のスキヤフォールディング（2.1「学習活動を注意深く配列する」）を用いた。理由は、学習者の評価活動の経験が浅いため⁽⁸⁾、教師の支援が必要になると考えたからである。

まず、学習者に対して、他者のレポートを読む場合何を見るか、すなわちどのような観点から評価を行うかという問い掛けを行った。最初に教師が評価項目を提示しなかったのは、自律的な学習に対する姿勢を求めたことと、教師が介入しないことで文章表現や評価に対する学習者自身の知識や考え方を把握することができると考えたからである。教師は学習者の挙げた評価項目に対し、意味の曖昧な部分を確認するに止めた。

次に、教師が予め準備しておいた評価項目⁽⁹⁾を提示し、学習者が必要だと思うものに○、どちらでもないものに△、重要でないものに×を記入した。それをもとに、クラス全員で評価項目について検討した。様々な意見をふまえ、学習者は、不要または重要でないと考える項目について、それらの項目を削除するかどうかを話し合った。その際、教師は、評価に対する学習者自身の観点からのみではなく、この授業で学習することは何かを確認しながら評価項目を考えるよう促すマイクロ・スキヤフォールディングを用いた。話し合いの結果、学習した内容をすべて評価すべきだとの理由により、評価項目は教師の提示したものに学習者の提案した「段落から段落への流れがスムーズか」を加え、5段階のスケール⁽¹⁰⁾を用いた評価表を作成した。また、コメントも必要だとする学生の意見を尊重し、レポート評価表に、「特に良かった点」と「直したほうがよいと思われる点」について記述するコメント欄を設けた。そして、決定した「レポート評価表」を使用し、学習者は自己評価・ピア評価を行った。

5. 分析の手続きとプロセス

5.1 対象者とデータ

本研究の分析対象者は、本実践に参加した学習者6名である。①期末時に実施した授業評価アンケート、②学習者が評価項目の重要度を示した提出物「レポートの評価」、③学習者が評価項目を決定し評価活動に使用した「レポート評価表」、④活動の様子を記したフィールドノーツを、分析対象データとして使用した。これらをもとに、以下の観点から分析を行う。

5.2 分析方法

テーマ選びに関し、期末時に実施した授業評価アンケートをもとに、メタ認知的知識の枠組みを指標として、①学習を通してどのようなメタ認知的知識が意識化されているか、②それが教師のどのようなスキヤフォールディングに影響されているか、の観点から分析を行う。

さらに、学習者の提出した「レポートの評価」、「レポート評価表」による評価結果、フィールドノーツをもとに、教師のスキヤフォールディングが自律的学習にどう影響しているかについて分析を行う。

なお、本実践では教師による評価も行ったが、自己評価・ピア評価に焦点を当てた研究であるため分析対象から除外した。

5.3 メタ認知的知識の意識化について

本稿では、教師のスキヤフォールディングによって自律的学習が促進されるという観点から、メタ認知という概念を使用する。

自己評価能力は、「メタ認知」とも呼ばれ、学習において非常に重要だとされる。ブラウン (Brown 1984) は、「メタ認知」についてフラヴェル (Flavell 1976) を引き、次のように説明している。

メタ認知とは、認知過程がかかわっている認知の対象あるいはデータとの関連で、通常何らかの具体的な目標や目的にしたがって認知過程を積極的にモニターし、その結果として認知過程を調整し、所期の効果を得られるように編成することを指している。

メタ認知は、「メタ認知的知識」(「人間一般や自分の認知についての知識」「課題についての知識」「方略についての知識」と「メタ認知的活動」(「メタ認知的モニタリング」「メタ認知的コントロール」)に区分され(田中 2008)、メタ認知的活動として、自らの認知活動を見つめ監視するモニタリングだけでは十分でなく、学習や思考の仕方を調整したり必要に応じて修正したりするコントロールの働きも不可欠であり、このメタ認知的活動を適切に実施するために、メタ認知的知識が必要となる(佐藤ら 2013)。

本研究では、「メタ認知的知識」は、自律的学習が促進される過程において、学習者の内省により意識化されると考え、学習を振り返る活動を通して、「メタ認知的知識」が意識化されていることを示す。

6. 分析と考察

6.1 テーマ選びについて

期末時の授業評価アンケートから、レポートのテーマ選び全体について、次のような感想を得た。() 内に、意識化されたと見られるメタ認知的知識の分類を記す。

- ①自分が選んだいくつかのテーマを皆と一緒に話し合ってから最終のテーマを選ぶのはいいと思います。(方略についての知識、学習者E)
- ②テーマ選びのための授業があって良かったです。どんなテーマを選べばいいか、どんなアプローチを使えばいいか考えるのに役に立ちました。(方略についての知識、学習者C)
- ③自分が好きなテーマを選ぶことができるので、レポートを書くことは楽しかったです。(課題についての知識、学習者D)
- ④どんなテーマでも選べて、(テーマの) 範囲が広がったため、テーマを選ぶのに時間がかかった。(課題についての知識、学習者B)
- ⑤テーマがある程度限定されてもよいと思う。(課題についての知識、学習者A)
- ⑥先生がテーマの例をくれましたけど、テーマを決定するのは大変でした。(課題についての知識、学習者F)

以上のコメントから、メタ認知的知識として、①と②は方略についての知識、③④⑤⑥は課題についての知識の意識化が見られる。①は、学習者が課題を遂行するうえで、仲間や日本語母語話者との対話の機会を設定するという教師のスキヤフォルディングの影響を受け、自分一人でテーマを絞り出そうとするのはベストの環境と言えず、他者の力を借りることによってより良いテーマを選べたと認識したコメントといえる。また、②は、学習者が自身のテーマ選びにおいて、日本語母語話者との対話からだけでなく、教師のテーマの例示等からもヒントを得ていたことを意味する。そして、③が、自由にテーマを選ばせた教師の足場づくりに良い影響を受けたと見られるコメントなのに対し、④⑤⑥は、同様の支援がテーマ選びを難航させた可能性を示す。母語でもレポート執筆の経験の浅い学生もいることに配慮するならば、テーマを限定してほしいという学習者Aの要望に沿うことも考えられるが、一方で、教師のスキヤフォルディングを、最終的には学習者が自分の力でテーマを決定できるようになることを目指し、その能力を引き上げる手助けをするのだと捉えれば、あくまで目標設定は変えずに目標へ導く方法を模索すべきであろう。その方法の一つとして、テーマ選びに苦勞している学生に対し、授業時間外に個別指導を行うことが考えられる。

また、テーマ発表の際の学生ボランティアとの対話については、次のような感想が得られた。

- ①日本人の学生さんに参加してもらって、いろいろ新しい考え方を発見してよかったと思う。もし、授業の前に学生さんにテーマなどを知らせてもらえばよりよいと思う。(学習者A)
- ②意義があると思います。彼たちは日本人の学生として、書いたことについて彼たちの意見を聞いて、とてもいいと思います。(学習者E)
- ③ゲストの評価は新しい発想を出すことに役に立つ。(学習者B)
- ④とてもいいと思います。クラスの人以外の方と話し合っ、新しい発想が出てきます。(学習者C)
- ⑤この授業はすごく役に立ちました。日本人からいろいろなアドバイスをもらいました。(学習者D)
- ⑥あまりいいアドバイスをもらわなかったと思います。(学習者F)

以上のアンケート結果から、上述した学習者Eのレポートのテーマ選び全体に関する回答(下線部分)に関連し、仲間からだけでなく日本語母語話者からのアドバイスが自身の発想を広げるのに役立ち意義があるという感想が目立つ。その意味で、日本語母語話者の授業への参加は、学習者にとって大きな意味を持つと考えられる。①のコメントは、方略についてのメタ認知的知識が意識化されたコメントと言える。これは、テーマが比較的早く決定した学習者のものだが、学生ボランティアが学習者の選んだテーマについて関心がないか精通していないために話し合いが深まらなかったと考えれば、⑥の学習者Fのコメントに通ずるものがある。その一方、学習者が、自分のテーマについて相手を納得させる説明ができていない可能性も否定できない。実際、テーマ選びに時間の掛かる中、事前に学生ボランティアに学習者全員のテーマを伝えておくのは難しいが、確かに、教師の足場づくりとして、ゲストに予め学習者らのテーマについて考えてもらう環境を可能な限り作ることは、より適切なアドバイスをゲストからもらうために必要なことと言える。そのために、テーマ選びが遅れている学生に対し、教師が授業外でもより多く学生に接し、テーマについて考える機会を持つといった支援が必要となる。

6.2 評価項目の検討と自己評価・ピア評価

学習者が評価項目を検討し、自己評価およびピア評価を行った結果について分析する。

評価項目を検討する第1段階として学習者の発案した項目を表2に示す。評価項目(大項目)は、学習者の挙げた評価項目(小項目)を分類する過程で、筆者が便宜上使用したものである。この時点で、学習者は、内容・構成に関して論証型のレポートであることを特に意識した評価項目は挙げていない。このことから、レポートの形式をあま

表2 学習者の挙げた評価項目

評価項目 (大項目)	評価項目 (小項目)
内容・構成	①流れのよさ ②読みやすさ ③テーマに沿っているか ④面白さ、興味深さ
形式	①長さが適当か
表現	①意味が深い ②印象に残る ③読みやすさ ④文法やことばの正しさ ⑤豊かさ

り重視していないか、論証型のレポートとは何かを明確に把握できていない可能性が窺える。

次に、第2段階として学習者から提出された「レポートの評価」をまとめ、表3に示す。重要でない項目としたのは、学習者Aの「参考文献の書き方は適切か」と学習者Fの「主張には説得力があるか。主張にはしっかりとした論拠があるか」に対する回答のみであった。理由として、「レポートは内容（序論・本論・結論）が一番大切だから、参考文献は書いていなくても気にしない（参考文献に関する項目）」「すごく難しい評価項目だから、うまくできるのは難しいから（主張に関する項目）」を挙げている。学習者Fの回答から、教師が評価項目を提示したことで、論証型という形式を意識はしたものの、その形式に則ってレポートを書くことの難しさを認識したと考えられる。「どちらでもない」と回答した中で理由として挙げられたのは、「段落がなくても読める」「間違えて段落を作っても、内容にはあまり影響がない」（段落分けに関する項目）、「上級レベルというのは意味があいまいだから、レポートにふさわしいという表現にしてほ

表3 レポートの評価

	評価項目	学習者 A	学習者 B	学習者 C	学習者 D	学習者 E	学習者 F
内容・構成	タイトル、序論(背景問題提起、レポートの目的)、本論、結論がしっかり対応しているか。	○	△	○	○	○	△
	主張には説得力があるか。主張にはしっかりとした論拠があるか。	○	○	○	○	○	×
	適切に段落を分けているか。	△	○	○	△	○	○
	適切な資料を使っているか。	○	△	○	○	○	△
レポートの技術	引用の場所がはっきり分かるように書いてあるか。引用の方法は正しいか。	○	△	○	○	○	○
	参考文献の書き方は適切か。	×	△	△	○	○	○
	レポートの書式は正しいか。(タイトル、名前、段落の書き始めなど)	△	○	○	○	○	○
表現	「だ・である体」に統一されているか。話し言葉を使っていないか	○	○	○	○	△	○
	文法や言葉の間違いはないか。	△	△	○	○	△	△
	上級レベルにふさわしい表現を積極的に使っているか。	△	△	○	○	△	△
	事実と意見を区別しているか。	○	○	○	○	○	△

しい」「分かりやすい文章を書くとき、いつも難しい表現を使うわけではない」（上級レベルの表現に関する項目）などである。その他、学習者が追加すべきだとした項目は、「必要以上にあまり関係のないことを書いていないか」「段落から段落への流れがスムーズか」「現実的なレポートかどうか、うそを書いていないか」などであった。各学生による発案の段階では段落に関する項目を軽視する態度も見られたが、結果的に、「段落から段落の流れがスムーズか」を評価項目に追加したことは、他者との対話により個々の段落の重要性が認識されたことを証明している。

さらに、「点数による評価を行うべきか」という問いに対して、「思う」が4名「思わない」が1名であった。「思う」と答えた理由として、「自分がどの程度のもを書いたかはっきりわかるから」「『内容』や『表現』などの点数の評価によって、どの部分がいいか悪いかははっきり分かるから、次回に悪かった部分を直していいレポートを書くようにすると思う」が挙げられ、「思わない」と答えた理由として、「学生が評価をすると、客観的な評価にならないと思う」が挙げられた。また、「点数でよく書かれた部分の割合が見られるが、やはりコメントも必ずあったほうが良いと思う」といった点数評価のみとしない意見もあった。両者が必要だとするこの意見は、点数評価だけでは補えない部分があることを認識したものと見られる。

以上、評価項目の検討と自己評価・ピア評価活動について分析した。その結果、教師のスクэфォールディングに影響されたと見られる学習者の意識の変容として、以下の2点が挙げられる。

- ・レポートの形式「論証型」への意識が強まる。
- ・レポートを書くうえで留意すべき点が明確になる。

最後に、レポート評価表を使用した自己評価・ピア評価結果の分析を行う。

表4は、レポート評価表を使用した学習者の自己評価およびピア評価の結果を示している。各評価者について、上段は評点、下段の○で囲んだ数字はクラス内順位を表している。この結果から、クラスメートの学習者Cに対する評価が上位で、学習者Fに対する評価が下位であるといった共通項は見られるものの、各評価者による評価にはばらつきがあり、順位も必ずしも一致しないことが見てとれる。理由として、①学習者が評価をすることに不慣れなため、②評価の仕方に関して特別な指導を行っていないため、などが考えられる。このような評価のばらつきからは、4.2.2で評価項目の検討の際に行った「学習事項を確認しながら評価項目を考えるよう促す」という教師のミクロ・スクэфォールディングが、学習者の評価結果に影響しているとは考えにくく、むしろ、項目を深く吟味することなく教師の提示したものを踏襲した可能性が窺える。これについては、今後、限られた時間の中で可能な限り、コースにおける学習項目とレポートの評価項目との関連を確認する時間を取るべきであろう。

また、学習者C以外の学生が自己の順位を5位以下と評価したことについては、「クラスメートとの関係を悪くしたくないから」「自慢しているみたいだから」といったク

ラス内における社会的関係性を意識したコメントが得られた。これに関して、市嶋（2009）は、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）による学習者の相互自己評価活動に対する認識を調査・分析した結果から、「躊躇」の категорияとして「他者批判への躊躇」「自己を肯定的に評価することへの躊躇」の概念が見いだされているとしており、本研究との関連が認められる。クラスメートとの関係性については、教室内外で様々な活動を共に行うことにより、少しずつお互いの距離が縮まり、良い関係性が生まれてくるものと考えられる。つまり、その関係性は時間を掛けて育まれるものであり、その度合いによって、さらに評価活動が深みを増すことが期待できる。

いずれの場合も、個々の学習活動の目的がコースの全体的な目標とどのように関係するのか、すなわち、本実践においては、何のために自己評価・ピア評価を行うのかを学習者に理解させることが、教師のスキヤフォールディングとして求められる。

7. まとめと課題

本稿では、自己評価・ピア評価を取り入れたライティングのクラスの実践を通して、学習者の自律性が育成される過程における教師のスキヤフォールディングのあり方を考察した。

本実践で行われたテーマ選び、評価項目の検討、自己評価・ピア評価の活動について、教師のスキヤフォールディングが学習者の自律的学習にどう影響するかの観点から分析した結果、次のことが明らかになった。

ハモンド（2009）がマクロ・スキヤフォールディングが最も表れるとして2.1で挙げた項目の中で、本実践では「カリキュラムの明確な目標を設定する」「学習活動を注意深く配列する」「学習への異なる参加形態を利用する」に関してマクロ・スキヤフォールディングを用い、それが学習者の自律的学習に影響していることが検証された。中でも、「カリキュラムの明確な目標を設定する」に関しては、教師が学習者に、個々の教

表4 自己評価・ピア評価結果

評価対象 評価者	A	B	C	D	E	F
A	41 ⑤	45 ③	53 ①	47 ②	45 ④	27 ⑥
B	54 ①	41 ⑤	49 ②	48 ③	49 ②	44 ④
C	55 ①	44 ⑤	50.5 ②	48 ③	45 ④	33 ⑥
D	53 ③	54 ②	56 ①	46 ⑤	48 ④	36 ⑥
E	47 ④	53 ②	48 ③	54 ①	41 ⑥	42 ⑤
F	51 ①	49 ②	49 ②	38 ⑤	46 ④	36 ⑥

室活動の目的がコース全体の目標にどうつながるかを体系的に理解させることが大切であり、その理解が不十分である場合、必ずしも効果的に影響しないことが示唆された。但し、本実践での事例だけでは十分な掘り下げとは言えず、今後、他の事例を取り上げ、この傾向を確かめたい。

また、本実践では、学習者は日本語母語話者からテーマについて口頭でアドバイスを受けたが、それを文章化する形でも評価をもらい、学生自身の振り返りとの確認作業を行うべきであった。これは、今後、日本語母語話者のスキヤフォールディングとして考えていくべきことかもしれない。さらに、自己評価・ピア評価の活動については、今回、レポートの第1稿のみを対象に行った。同様の活動を第2稿提出時にも行えば、学習者がより深く評価項目の内容を理解し、第1稿提出時と評価結果も異なる可能性がある。教師のスキヤフォールディングがいかに有効に働いていたかを分析する手段となろう。これらについても、今後の課題としたい。

注

- (1) 評価には、「エバリュエーション (evaluation)」と「アセスメント (assessment)」があり、通常、両者は異なる意味で使われている。「エバリュエーション」が、児童生徒を教師が「上からの視点で」評価し、価値判断を下すというニュアンスがあるのに対し、「アセスメント」は、多角的な視点で教師が情報収集して、児童を診断するものであり、次の教育活動に向けて改善する方策を打ち出すための行為であるというニュアンスがある (佐藤 2013)。
- (2) 行動主義の学習理論が基になっていると考えられ、その学習の捉え方において、アセスメントは、刺激に対して観察できることのみを測定し、一般化を図るために、できるだけその環境は管理される (佐藤・熊谷 2010)。
- (3) 青木 (2005) は、Autonomy は自律あるいは自律性と和訳されることもあるが、「律」という文字から「外的な規範に自主的に従う」という意味合いにも取れる誤解を避けるために、オートノミーとカタカナで書くとしている。
- (4) 「発達の最近接領域」は、ロシア語の「зона ближайшего развития」の訳語としては「最近接発達の領域」の方が理にかなっているといった指摘もあるが (中村 2004)、我が国で広く知られており、よく用いられているという理由で、本稿では、柴田 (2001) が『思考と言語 新訳版』で充てた訳語を採用する。
- (5) 学習者が最終的に選んだテーマは、「若者言葉の使い方」「日本での『ロボット現象』の原因」「個人的な戦いの登校拒否」「就職できない若者」「成人式は行うべきか」「少子化の問題」である。

- (6) 市嶋（2009）では、学習者自身がレポートをどのような項目で評価するのかを決定し、自己と他者のレポートに対しコメントを述べ合う評価活動を「相互自己評価活動」と呼んでいる。
- (7) ②に関連する研究として、川上（2010）で、内容と構成に的を絞ったピア・レスポンスを取り入れた作文の授業における学習者の反応を調査し、その結果をもとに活動の改善点を考察した。
- (8) 日本語で書いたレポートを自己評価・ピア評価する活動は、クラス全員が初めてであった。
- (9) 評価項目は、大島ら（2005）を参考にした。
- (10) 5段階のスケールは、5:とても良い、4:良い、3:普通、2:あまり良くない、1:良くない、である。

参考文献

- 青木直子・中田賀之（2011）「序章 学習者オートノミー—初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之（編）『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために—』ひつじ書房、1-22
- 石黒広昭（2004）「学習活動の理解と変革に向けて—学習概念の社会文化的拡張」石黒広昭（編）『学習活動の理解と変革のエスノグラフィー—社会文化的アプローチの実際』北大路書房、2-32
- 市嶋典子（2009）「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、日本語教育学会、134-144
- ヴィゴツキー、L. S. 著 柴田義松訳（2001）『思考と言語—新訳版』新読書社
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』ひつじ書房
- 川上麻理（2010）「内容と構成に的を絞ったピア・レスポンス—学習者の反応から見た活動の改善点—」『ICU日本語教育研究』6号、国際基督教大学日本語教育研究センター、63-72
- 倉地暁美（2010）「ジャーナル・アプローチとアセスメント—評価からこぼれ落ちるものの重要性に鑑みて」佐藤慎司・熊谷由理（編）『アセスメントと日本語教育—新しい評価の理論と実践—』くろしお出版、215-226
- 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号、日本語教育学会、91-103

- 齋藤恵 (2004) 「学びと成長を支援する年少者日本語教育実践に向けて－オーストラリアの年少者 ESL 教育におけるスキュフォーリングの分析から－」『早稲田大学日本語教育研究』第3号、早稲田大学、93-111
- 佐藤浩一編著 (2013) 『学習の支援と教育評価－理論と実践の協同－』北大路書房
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 「アセスメントの歴史と最近の動向－社会文化的アプローチの視点を取り入れたアセスメント－」佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育－新しい評価の理論と実践－』くろしお出版、1-17
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店
- 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号、日本語教育学会、27-37
- 中井好男 (2015) 「日本語学習者によるピア・レスポンスにおける教師の支援とスキュフォーリングとしての可能性」『阪大日本語研究』27号、大阪大学
- 中村和夫 (2004) 『ヴィゴツキー心理学－「最近接発達の領域」と「内言」の概念を読み解く－』新読書社
- ナズキアン富美子 (2010) 「ピアラーニングとアセスメント－ブログを用いたピアラーニング－」佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育－新しい評価の理論と実践－』くろしお出版、69-96
- 八若壽美子 (2004) 「活動中心の授業における評価－自己評価・ピア評価の有効性－」『茨城大学留学生センター紀要』第2号、茨城大学留学生センター、13-24
- ハモンド, ジェニファー (2009) 「スキュフォーリングの実践とその意味－在籍学級の ESL 生徒の学びをどう支えるか川上郁雄ほか (編) 『「移動する子どもたち」のこたばの教育を創造する－ESL 教育と JSL 教育の共振－』ココ出版、8-42
- ブラウン, A. L. 著 湯川良三・石田裕久共訳 (1984) 『メタ認知－認知についての知識』サイエンス社
- ブルーナー, ジェローム著 田中一彦訳 (1998) 『可能世界の心理』みすず書房
- 茂呂雄二 (1999) 『具体性のヴィゴツキー』金子書房
- 横溝紳一郎 (2000) 「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107号、日本語教育学会、105-114
- Bachman, L. F. (2000) Forward. In G. Ekubatani, and H. Pierson (Eds.), *Learner-Directed Assessment in ESL.*, Mahwah, NJ, USA., Lawrence Erlbaum Associates: ix-xii
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence.* Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates
- Maibin, J., Mercer, N., & Steirer, B. (1992). Scaffolding Learning in the classroom. In K. Norman (Ed.), *Thinking Voices: The work of the national curriculum project.* London: Hodder & Stoughton for the National Curriculum Council.

16 川上 麻理：スキマフォルディングのあり方に関する一考察—自己評価・ピア評価を取り入れた日本語ライティング授業の実践を通して—

Wood, D. , J. S. Bruner, and G. Ross (1976) “The role of tutoring in problem solving”.
Journal of Child Psychology and Psychiatry 17: 89-100

付記 本研究は、2012年度の成蹊大学の研究助成を受けた研究の一部として行ったものである。

国際教育センター常勤講師
2016年3月29日

PRINTED BY
SEIKO-SHA CO. LTD.
1-5-15, NISHITSUTSUJIGAOKA, CHOFU-SHI, TOKYO

Seikei University
3-3-1, Kichijoji-Kitamachi, Musashino-shi,
Tokyo, 180-8633 Japan