

# 教師の自己成長につながる「コース評価活動」の試みと考察

—レベル別複数クラスから成る留学生向け日本語会話コースの場合—

遠藤藍子 小熊貞子 田仲正江

## 要 旨

本稿は、一つのコースを共同で担当する教師たちが、担当クラスの学生評価（アンケート）の結果に対する自己分析と、PAC分析を取り込んだピア評価（コース仲間の教師による評価）とを重ね合わせる試みの成果の報告である。従来のように教師が自分の担当するクラスのみの評価に留まることで見逃された部分も、教師が協働で相互評価をし合ったことで、次の授業に生かし得る新たな発見や気づきが生まれたこと、そうした他者の評価の受け入れの準備としてピア評価によるお互いのビリーフへの理解が有効に働いたこと、結果としてピア評価が相手へのメンターとして機能したこと、すなわち相互メンタリングが実行されたといえることなどが成果として挙げられる。以上の点から、今回の相互評価活動は教師の自己成長を促すものであり、また一つのコース評価としても有効に位置づけうるものであることを主張する。

キーワード：教師の自己成長 PAC分析 ピア評価 相互メンタリング  
コース評価

## 1. はじめに

### 1.1 研究目的

今日、日本語教育研究において「評価」というと、言語能力や学習成果を対象とした認定評価や形成的評価、総括的評価が大勢を占める。また、担当クラスを単位にテスト結果やアンケートなどで授業評価を実施している教師も少なくなろう。しかし、人数やレベルの関係で一つの科目について複数のクラスが編成された場合に、その複数のクラス全体、すなわちコース<sup>1)</sup>を意識して評価した例はほとんど聞こえてこない。これは、おそらく日本語教師は非常勤が多くて横の連携がとり難いことが大きな理由の一つであろうが、自分の授業は自分で評価して改善していけばいいのであり、事情がわからない他者にあれこれ言われたくないと考える教師が少なくないことも関係していると思われる。そうした現実を克服し、同じ科目を指導する教師同士がシラバスや指導法などについて協働で評価を行えたなら、金田（2006）も指摘するように教師の自己成長に大いに益するであ

ろうし、ひいては学習者に、より適切な教育の提供が可能になると予測される。

そこで今回、同じ留学生向けのコースを担当した3名の教師は、コースという一つのまとまりの中で、相互にクラス評価を検討し合い、自身と仲間の評価を重層的に重ね合わせるにより、自らの教育姿勢およびクラスの指導方法への新たな視点の獲得とコース評価の炙り出しを試みた。本稿は、その試みの報告と意義の提示を目指すものである。

## 1.2 先行研究

ここでは、複数の教師が協働で授業改善に取り組んだ例の報告として、高宮他(2006)、西村(2009)、L.キーン他(2003)をとりあげ検討する。

高宮他(2006)は、米国の大学で、3人の教師が担当する日本語クラスを対象に長期的協働型アクション・リサーチを行った。実践では、まず各自のビリーフスを意識化し共有することから始め、16週間にわたり、複数教師による授業観察を行った。その際、複数の評価方法を併用すると同時に話し合いと内省を繰り返した結果、授業を客観的に見直せるようになり、そのことが授業改善につながり、また新たなビリーフも得たとしている。

西村(2009)も同僚教師と協働で授業改善を目指した。授業を見学して意見交換し評価し合うという試みである。西村(2009)は、教師同士の協働評価ではお互いの教育理念を理解した上で見学した授業について意見交換することの有効性を述べているが、その教育理念を伝達する方法には書面を用いている。また、その評価対象は相互に見学しあった単発の授業である。

L.キーン他(2003)は、ティーチングの改善に関し、形成同僚評価、すなわち教員相互の評価の有効性を説き、その手法として、授業免除となった観察教員が授業訪問者となる例を紹介している。

以上から、教師が協働で授業評価をし合うことが授業改善に一定の成果をあげること、またその前提として教師がお互いの教育理念を共有することが有効であることがわかる。

しかしながら、それを実現するにあたっては困難な現実直面することが予想される。たとえば高宮他(2006)では、毎回の授業観察から得られる助言や支援が次の授業にすぐ活かせるという利点も長期間の継続実践であるが故としているが、学期中にそこに挙げられた種々の作業をこなすのは容易ではない。また、L.キーン他(2003)の例は、授業免除教員の確保を前提としているが、それは日本語教育の現状からは望むべくもない、非現実的なものといえよう。

一方、教師相互の教育理念の理解の方法として、西村(2009)では書面を用いて間接的に提示されているが、その解釈は読み手に一任されるわけで、そこに誤

解が生じる可能性も否定できない。口頭で直接伝え合うほうが理解は遥に深まるのではないだろうか。

そこで本研究では、より現実的な評価方法として、学期終了後の比較的時間が自由になる時期に、一つのコースを担当する教師3名がPAC分析をベースに相互インタビューと意見交換を重ねて、自身のビリーフやクラス授業の結果評価について認識しなおす作業を試みた。本稿では、その相互評価活動がどのように行われたか、またその活動を通して、コースという一つの括りの中で同じ教科を担当する教師達にどのような意識の変化が起こったかについて報告をする。

次章では、用語の確認をした上で今回の評価活動の概要を紹介する。

## 2. 研究方法

### 2.1 用語の整理：「クラス」「コース」「プログラム」

安田・渡辺（2008）では方法論としてのプログラム評価を扱っているが、ここでは「プログラム」を、ステークホルダー（利害関係者）がいて、ある目的を持って設計され、財政的な裏付けを伴って実行され、結果としてより良い成果が期待される活動と捉えている（p.iii）。一方、日本語教育の分野では、日本語教育学会（1991、2005）が、一定のまとまりのある教育活動を「コース」という語で表わしている<sup>2)</sup>が、丸山（2005）は、形態がどうであれ「学習者に対してある一定の期間行われる日本語授業」（p16）を日本語プログラムと呼ぶとしている。こうしてみると、ほぼ同じ指示対象に「プログラム」と「コース」という別の名称が用いられており、このままでは混乱を招く恐れがある。そこで、まず本稿における用語について整理しておきたい。

本研究で教師3名が勤務する大学では、留学生向けの日本語授業が分野別に多数開講されている<sup>3)</sup>。その中で本稿が対象とするのは、「日本語口頭表現Ⅰ」という科目であるが、履修希望者が多いため、同じ科目名の授業を三つのクラスに分けて、同じ時間帯に実施しており、それを教師3名が手分けして担当した。本稿では、この個々の教師が担当した授業には一般呼称の「クラス」を用い、これら三つのクラスを統合する概念として「コース」を用い、留学生向けの教科の運営・組織全体については丸山（2005）に倣い「プログラム」を用いることにする。すなわち、プログラムの下に多様なコース（一般呼称としては「科目」に相当）が開講され、そのコースは履修生が多ければ複数のクラスを擁する場合があると捉えるものである。

本研究で「コース」という概念を意識的に使用しているが、それは、三つのクラスは、本来一つの科目として到達目標とシラバスを有するものが、人数の関係で分割されたものであり、その3クラスがその目標を達成したか否かの評価には、

個々のクラスの学習成果を見るだけでなく、コースの視点すなわち全クラスを見渡す形でも成果を問う必要があると考えたからである。

## 2.2 コース評価活動の方法

今回対象とするコースは、2008年10月から2009年2月に実施された学部の留学生対象の日本語教育科目「日本語口頭表現 I B」である。このコースについて、授業を担当した教師3名（以下3名をそれぞれ T1、T2、T3 と記す）が協働で評価活動を実施した。活動時期は学期終了後で、活動のための会合は計6回開いた。

### 2.2.1 コース・シラバスとクラス・シラバス

「日本語口頭表現 I B」コースは登録希望者が80名近くに上ったので、学期初めにレベルチェック<sup>4)</sup>を行い、OPI の評価基準を参考に3組に振り分けた。OPI 基準で中級-下以下相当者は教師 T1 の担当する T1 クラスへ、中級-中相当者は T2 担当の T2 クラス、中級-上以上相当者は T3 担当の T3 クラスに配した。

「日本語口頭表現 I」のコース・シラバスは、大学便覧（2008年度）掲載のシラバス（以下、「便覧シラバス」）に記載されているが、そこでは「1年生向けの“正確に話す力”を伸ばすためのクラス」と緩やかに設定されている<sup>5)</sup>。さらに、この便覧シラバスを基に、これまでの慣例<sup>6)</sup>や他科目との関係を勘案しながら、年度初頭に担当教師達が協働で案出した共有のシラバス（以下、「共有シラバス」）を設置している（表1参照）。

表1 コース・シラバス

	当初のレベル(レベルチェックの結果)					段階別	めざすレベル(これからの目標)	
	説明の仕方	話し方	文法	表現	発音			
クラス1	うまく説明できない	単語レベル	誤りが目立つ	不正確な表現が目立つ	不正確で聞き取りにくい部分がある	レベル1	<ul style="list-style-type: none"> <li>基礎文法を正確に使い文単位で表現できる。</li> <li>話題や内容に合う語彙を身につける。</li> <li>話したいことを相手に誤解なく伝えられる。</li> </ul>	T1クラス
クラス2	わかりにくい部分はあるが内容はおよそ伝わる	文レベルだが、まとまり方が不十分	誤りがかたまりがある	不適切な表現や不十分な表現がある	癖や誤りがかたまりがある	レベル2	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常場面で適切な言葉や表現が使える。</li> <li>語彙や表現を増やす。</li> <li>ある程度まとまった話やスピーチができる。</li> </ul>	T2クラス
クラス3	ようすが目に浮かぶように説明できる	段落レベルである程度まとまりがある	誤りが少ない	日常語は豊かである	聞きやすい	レベル3	<ul style="list-style-type: none"> <li>語彙や表現を広げる。</li> <li>詳しい描写や説明ができるようになる。</li> <li>抽象的な話題が扱えるようになる。</li> <li>相手や場面に配慮し改まった会話ができる。</li> </ul>	T3クラス

共有シラバスでは、学期開始時点でのレベル（当初のレベル）と、目標レベル（今後めざすレベル）の二つのレベルを掲げ、その双方について下位から上位へ3段階のレベル（レベル1～レベル3）の細目を示している。その3段階に対応させる形で三つのクラス（クラス1～クラス3）が設置されており、その3クラスを3人の教師が手分けして受け持つ（T1クラス、T2クラス、T3クラス）という形になっている。各教師は共有シラバスを踏まえながら、自分の担当クラスの活動指針となるクラス・シラバスを設定している（3.2.1表2参照）。すなわち、ここでのクラス・シラバスは、個々の教師が独立して設定したものではなく、共有シラバスおよびその源の便覧シラバスというコース・シラバスを踏まえた上で設定されたものである。

## 2.2.2 協働評価活動の流れ

本節では協働で行った二つのコース評価活動の流れを紹介する。一つはPAC分析<sup>7)</sup>を基に教師が互いのピリーフを確認し合う活動<sup>8)</sup>で、もう一つはクラス・アンケート（学習者による授業評価）の結果を相互に評価し合う活動である。

### 1) 互いのピリーフを確認し合う活動

- ① **2種の刺激文の設定**：全員で協議し、教師の教育理念並びに授業結果への評価を引き出すための刺激文（個人の態度やイメージを引き出すための問いかけ文）として刺激1「コミュニケーションな口頭表現指導では何が大切だと思うか」と刺激2「今期の授業が終わってどんなことを思ったか」の2種を用意した。この二つの刺激文を選んだ理由は、刺激1については、授業の実践を振り返り、相互に評価を行うためには、まず、各教師が持っている口頭表現に対する教育理念を炙り出し共有することが必要だと考えたからである。刺激2は、教育実践を他者から評価される前に、各教師がどのように捉えているかを押さえておくことが必要と考えたからである。
- ② **自由連想→類似度評定→解析ソフトによるクラスター分析までの作業**：刺激文1、刺激文2それぞれについて連想した項目を順に書き留めてから重要度の順位に並び替え、各連想項目間の類似度を直感で判定（数値化）する。その結果情報を解析ソフト「HALBAU7」（Ver7.2）を用いてクラスター分析（ウォード法）し、デンドログラム（樹状図 図1、2、5、6、7、8参照）を得るまでの作業を各自で行った。
- ③ **クラスターの解釈**：各自が、自身のデンドログラムを俯瞰し、クラスター（群）から浮かぶイメージを解釈し、命名した。
- ④ **ピア・インタビュー**：②のデンドログラムと③の解釈を基に、T1はT2に、T2はT3にというふうにチェーン方式で相互にインタビューを行い、解釈の中

身を明確化した。インタビューは録音し文字化した。

- ⑤ **ピア分析・ピア評価**：④でインタビューした相手の文字化資料とデンドログラムについて刺激1と刺激2を対照して分析し、その結果をインタビューイーに伝え、両者で話し合った。
- ⑥ **全員で意見交換**：⑤を基に全員で意見交換を行った。

なお、通常、PAC分析では上記の①から④のプロセスを対象とするが、本研究ではPAC分析の結果に対するピア分析・ピア評価を受けての自己分析まで（⑤⑥）を組み入れた。

## 2) クラス・アンケートに対する相互評価活動

- ① **アンケート結果の自己評価**：担当クラスのアンケートを各自集計し分析した。
- ② **アンケート結果のピア評価**：PAC分析の結果やクラス・シラバス、共有シラバスを参照しつつチェーン方式で他者のアンケート結果をピア評価した。
- ③ **アンケート結果の自己再評価と総括**：ピア評価を加味しながら、各自が担当クラスのアンケート結果を見直し自己再評価を行った。さらに各自の再評価の結果について話し合い、それを基にコース全体を見直しながら、各自が担当のクラスを総括した。

## 3. 協働評価活動の事例報告(1)：T1の場合

本章では、前章に示した一連の協働評価活動を、教師T1のケースを例に具体的に提示し、成果を示す。

### 3.1 互いのビリーフを確認し合う活動の成果

#### 3.1.1 デンドログラムの捉え方

T1の「刺激1」からの連想語数は14で、これらは連想語のまとまり具合から大きく4群に分かれると捉えた（図1）。

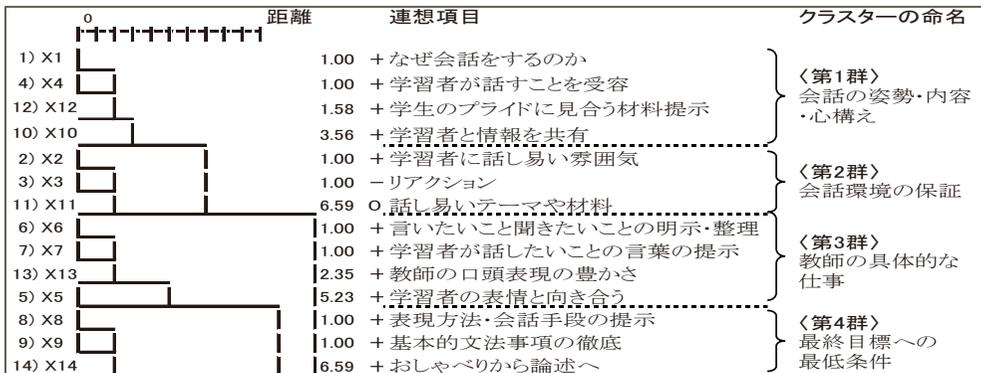


図1 刺激1「コミュニケーションな口頭表現指導では何が大切だと思うか」へのT1の連想

第1群は、なぜ会話をするのか、学習者が話すことを受容、学生のプライドに見合う材料提示、学習者と情報を共有の四つで、T1はこれを「会話の姿勢・内容・心構え」と、第2群は、学習者に話しやすい雰囲気、リアクション、話し易いテーマの三つで、「会話環境の保証」と、第3群は、言いたいこと聞きたいことの明示・整理、学習者が話したいことの言葉の提示、教師の口頭表現の豊かさ、学習者の表情と向き合うの四つで、「教師の具体的な仕事」と、第4群は、表現方法・会話手段の提示、基本的文法事項の徹底、おしゃべりから論述への三つで、「最終目標への最低条件」と解釈（命名）した。

次に、T1の「刺激2」からの連想語数も14で、これも4群にまとまった（図2）。



図2 刺激2「今期の授業が終わってどんなことを思ったか」へのT1の連想

第1群は、正確に話す、一対一対応の困難、人数の多さの三つで、T1はこれを「今年度目標の評価と要因」と、第2群は、発音指導、よい雰囲気、満足度の三つで、「会話環境の評価と関係」と、第3群は、伝える、役立つの二つで、「会話の意味と意義への評価」と、第4群は、相手とのコミュニケーション、意見交換、語彙を増やす、意見表明、大学生の会話、テーマを大切に、の六つで、「論述=アカデミック会話への管理」とそれぞれ解釈（命名）した。

### 3.1.2 ピア評価による自己課題の気づきと内省の深化

T1は刺激1のクラスター解釈では、まず、第1群について「教室で授業をしていて、言語行為をする当事者同士、教師と学生という関係であっても互いに日本語をツールとしてやり取りする関係」と述べ「学習者と教師は対等な位置にある」という意識の提示をしたが、ピアのインタビューに答えていくうちに、自身が、日本語能力の低い学習者に必要なのは、大学生としてのプライドを持たせることであり、留学生には「アカデミック・ジャパニーズ」の習得が肝要で、それが彼

らのプライドにつながることで、その指導には教師の積極的な関与が必要である、という強固な意識を持っていたことを自覚させられていった。更に、第1群や第2群に挙げた連想の根底には、T1クラスの学生達は「日本語が下手」という劣等感を持っているという予断があったこと、また第4群で「表現方法・会話手段の提示」という連想を示しながらも、学生達のそうした劣等感場面会話や機能会話活動では取り除けないと判断していたことにも改めて気づかされた。

次に刺激2の連想に関しては、ピア・インタビューを受けたことで、T1は、第4群の連想に見るように、自分は学習者各人に大学生に見合うアカデミックな内容の会話をさせることにこだわっていたことを認識させられた。

ここで、インタビュアーが、刺激1と刺激2に対するT1のイメージを対照分析し、刺激1への連想のうち、第3群や第4群に見るように、教師中心の教授観がある一方、潜在意識でその教授観への心理的な抵抗感があって、その結果、教師の教授法の工夫を積極的に行うといったリーダーシップの発揮を妨げているのではないだろうか指摘した。このピア評価により、T1は、刺激1で連想されたビリーフと刺激2で連想された教師としての経験知（学習者の把握やシラバスの立て方や教授方法などへの認識）が自分の中では別々に捉えられていたことに気づかされた。例えば、刺激2の第1群の連想に出ている今期の反省点の生成要因を学習者の人数の多さという物理的側面に帰してしまっており、第4群の「アカデミック会話への管理」の連想が現状にそぐわないことに気づいていなかった。これは、刺激1の第1群の連想にある「学生のプライドに見合う材料提示」というビリーフをベースに、大学だからアカデミックな日本語を提供し、学習者はそれを学習するべきとみていた為であり、学習者の現段階の力量や補完すべき具体的な学習項目設定が十分ではなかったことに初めて思い至った。すなわち、クラス・シラバスが実はT1自身のビリーフに引っ張られて組み立てられた結果、共有シラバスで謳った目標からずれてしまっていたことがわかった。これはT1にとって全く思いがけない気づきとなった。

## 3.2 クラス・アンケートに対する相互評価活動の成果

### 3.2.1 クラス・アンケートの結果

T1はクラス・シラバスを作成するにあたり、当該クラスはOPI基準の中級の下以下のレベルであることから、目指す目標を「基礎文法を正確に使って文単位で表現する」ことによって「正確に話して相手に伝えることができる」と設定し、目的、言語行動、活動を表2のように策定した。

表2 T1のクラス・シラバス

到達目標		正確に話して相手に伝えることができる	
回	目的	言語行動	活動
1	興味ある事柄を紹介	情報を要約説明し感想と理由を述べる	ニュース解説1(自由選択)
2	論理的に組み立てる	共通情報に対し意見と根拠を述べる	ニュース解説2(「ホームレス」)
3	主張を聞きまとめる	相手の意見を聞いてまとめ報告する	インタビュー1(自由選択)
4	社会的課題を扱う	相手と意見交換し、報告する	インタビュー2(「地球温暖化」)
5	既習項目の総合運用	意見と根拠を述べ聴き、賛成反対	ミニ討論(「持続可能な開発」)

クラス・アンケートの結果では、レベル分けについては80%、到達目標は86%、授業全体は81%、教師の原稿直しやコメントは90%、活動方法は86%が、それぞれ「良い」と評価した(図3参照)。活動について「良い」としたのは、ニュース解説1が67%、ニュース解説2が57%、インタビュー1が85%、インタビュー2が90%、ミニ討論が47%と評価が割れた(図4参照)。

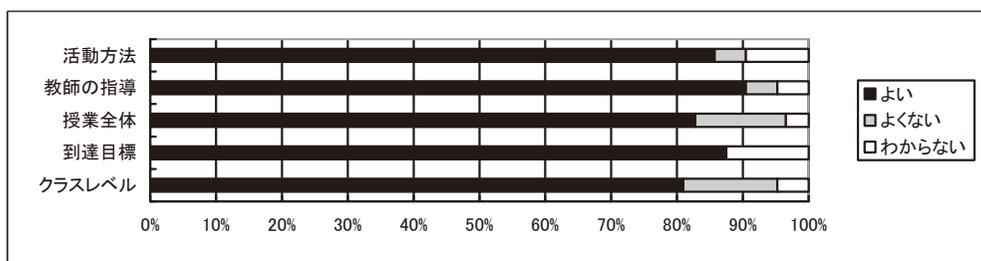


図3 T1 クラス学習者による授業評価

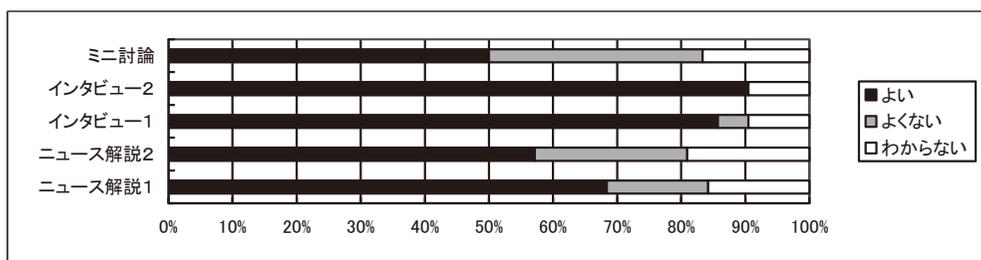


図4 T1 クラス学習者による活動評価

### 3.2.2 ピア評価を通しての気づき

T1はこの結果を、クラス・シラバスも授業活動も全体として概ね好評であり、学習者に受け入れられたと自己評価した。確かに、活動を難しいと感じる学習者の割合が上回る項目もあって評価が割れてはいるが、それは当然と受け止めてい

た。なぜならば、前節で述べたように、T1 はこれまでの教育経験から、下位レベルの学習者は自己の日本語能力に対して卑下感を強固に持っている、また既習項目の運用が不得手で、語彙も不足していると考える一方、彼らはアカデミック・ジャパニーズの習得を必要としていると考えており、こうした矛盾する二面を両立させるために、学習者には敢えて難しそうな事柄に挑戦させているが、ある程度成功したという手ごたえを得させる工夫や、社会的な話題の語彙を増やすなどの対処を施しているから、難しさは学習の障害にはならないと考えていたからである。

しかし、ピア評価者は、T1 のビリーフを十分弁えた上で「レベルに比してトピックの難度が高いのではないだろうか」と指摘した。これを受け、T1 が改めてアンケートの結果を見直したところ、ミニ討論の活動がレベルに合わないとする学習者が3分の1近くもいたことに気づき、今回のクラス・シラバスはレベルに合わない部分があって見直しが必要であることを意識するに至った。

### 3.3 協働評価活動の成果：T1 の場合（まとめ）

今回 PAC 分析及びアンケートの結果に関してピア評価を受けたり、全体で話し合いをしたりしたことで、T1 は自身の教師としてのビリーフを掘り下げて把握できた。さらにそのビリーフが学習活動、教授方法、活動を規定していて、一部適切なシラバス提供の妨げになっていたことに気づかされた。こうした自己評価の深化は、当初予期しなかったシラバスの見直しの必要性を T1 に意識化させた。

## 4. 協働評価活動の事例報告(2)：T2、T3 の場合

本節では教師 T2、T3 の場合の協働評価活動の成果を簡単に紹介する。

### 4.1 協働評価活動の成果：T2 の場合

T2 の PAC 分析の結果は以下のようになった。

0	距離	連想項目	クラスターの命名
1)X1	1.00	+ 相手に不快感を与えない→助けてもらえる	〈第1群〉 学習者が 選択する コミュニケーション
2)X2	1.00	+ 学習者の選択(他のコミュニケーションスタイルを理解)	
4)X4	1.00	+ 会話: 日本人のコミュニケーションスタイルの理解	
5)X5	4.50	+ <u>自分(学習者)のコミュニケーションスタイルを知る</u>	〈第2群〉 教室内での学習
3)X3	1.00	+ 会話: 状況・場面に対応できる	
8)X8	2.55	+ 学習者の達成感	〈第3群〉 学習者の自立
7)X7	1.00	+ 相手の言うことがわかる	
9)X9	5.18	+ <u>学習者間のコミュニケーションの手段としての日本語</u>	
6)X6	2.00	+ 自分の言いたいことが言える	〈第3群〉 学習者の自立
10)X10	5.18	+ 会話と独話の違いを知る	

図5 刺激1「コミュニケーション的な口頭表現指導では何が大切だと思うか」へのT2の連想



0	距離	連想項目	クラスターの命名
1)X1	1.00 +	積極的に発表	〈第1群〉 話している ようす
2)X2	5.00 +	仲間の発表をよく聞く	
4)X4	1.00 +	トピック・素材の選定	
11)X11	1.73 +	グループで日本語で話し合う	
15)X15	9.22 +	グループでの話し合いに意義を認める	〈第2群〉 話すまでの 作業
3)X3	1.00 +	スピーチ原稿書きに意欲的	
6)X6	1.00 +	語彙・表現型の活用	
9)X9	2.30 +	「話す+文字」の相乗効果	
5)X5	1.00 +	型の提示	
7)X7	1.00 +	スピーチ・モデルの取り込み	
10)X10	1.00 +	一連の流れ	〈第3群〉 スピーチ 原稿
12)X12	10.25 +	テスト(スピーチ)への意欲的な取り組み	
8)X8	1.00 +	個人へのコメント&アドバイス	
13)X13	1.00 +	教師の負担減	
14)X14	10.25 +	時間のゆとり	

図8 刺激2「今期の授業が終わってどんなことを思ったか」へのT3の連想

T3は、PAC分析の結果及び一連のインタビューに対するピア評価で、「楽しく学ばせる」というビリーフが炙り出されている、学習者の力を信頼し引き出す姿勢が維持されていると指摘され、自身が漠然とイメージしていたことを外から肯定された形で、ひとつの自信を得た。しかし、アンケート結果に関し、自己評価では到達目標、授業全体、活動方法のいずれもが90%を超える肯定的回答を得たことで、今期の授業は学生にほぼ支持されたと捉えていたが、ピア評価では、学習者個人に関する話題の支持が相対的に低いことが指摘され、個人では見落としていたトピックの再吟味の必要性、すなわち楽しく学ばせることを目指す上ではトピックの選定により注意深くなければならないことを意識化させられた。

## 5. まとめと課題

本稿では、一つのコースを協働で担当する教師たちが、担当クラスの学生評価（アンケート）の結果に対する自己分析と、ピア評価（コース仲間の教師による評価）とを重ね合わせる試みの報告と分析結果を記した。我々はいずれも、従来からアンケートや成績を基に自身が担当する授業の評価（反省）を行い、それを踏まえて次学期のクラス設計を行っては来ているが、今回仲間の教師からの評価を得たことで、新しい気づきと内省の深まりを経験することができた。他者の目が加わることで、自分が当然視したり、気づかなかつたりした部分に光が当てられ、次にやるべき新たな目標が可視化された。これは教師の自己成長を促す大きな要素といえる。さらに、アンケートのピア評価を行う前提として、「コミュニケーション的な口頭表現指導では何が大切だと思うか」「今期の授業が終わってどんなことを思ったか」という2種の刺激文を使って2回のPAC分析を相互に実施した結果、各教師が自己のビリーフを自覚化したことに加え、教師同士がお互いのビリーフと授業に関する思いを共有できた意義は大きい。これにより、ピア評価を行

う教師は、アンケートに示された学生達の意見と相手教師の内面の思いを照応させながら、いわばメタ評価を行えたことで、評価される教師側も自分の教育理念を尊重されながらのアドバイスとして素直に受け取ることができたし、評価する側も相手の授業への向き合い方から学ぶことが多かった。

以上の事実は、金田（2006）が、教師の化石化の諸相を示し、その克服の方法の一つとして他者との協働を挙げながら、相手とどんな態度で話し合うかが協働の良さを生かせるか否かの鍵だと指摘していたことに符合する。また、こうしたピア評価は、横溝（2006）のいうメンターとメンティー役をお互いに担い合うもので、いわば「相互メンタリング」の一つと位置づけることも可能であろう。このような相手のビリーフを踏まえた上での協働評価については、高宮他（2006）が「(グループによる) 協働型アクション・リサーチ」として既にその利点を指摘しているところであるが、その評価対象が見学した授業そのもの（授業方法、学習者対応など）であったのに対し、本稿での評価はその単位（対象）が、学期全体を見据えたクラス授業およびそのクラスを包含するコースを視野に入れた評価であった点に特徴がある。また高宮他（2006）の評価活動は長期にわたり授業への参入をベースに実施されたのに対し、本稿の例は学期終了後に振り返りの形で実施できたことにより、学習現場に影響を与えず、かつ時間的な制約の多い非常勤講師にとっては実現性の高い形で実施できる手法として意義があると考えられる。さらに、そこには学生の日本語のレベルにより到達目標に段階性を設けたコース・シラバスの存在があったことで、それが軌道修正の指標となった。すなわち、評価に「コース目標との照合」という視点を常に加えることができたわけで、結果として「コース評価」が実践されたとみる。

しかし、ここでの「コース評価」は、学習者へのアンケート結果も踏まえてはいるものの、一つのコースを担当し合う仲間の評価を基盤にした各教師の気づきが焦点となっている。今後はコースにおける重要なステークホルダー（利害関係者）である学習者へのアンケートやインタビューの内容の精選ならびにその結果の綿密な分析を通して、学習者側からの「コース評価」の内容を掘り下げ、より多くのフィードバックが得られるものにしていくことが求められよう。今後の課題としたい。

## 注

- 1) 「クラス」「コース」「プログラム」の意味区分については、2.1 参照。
- 2) 両書ともカリキュラムデザインやシラバスデザインを含めて「コースデザイン」として扱い、「コース」を「デザイン」と一体化させた用語で扱っている。
- 3) 「日本語セミナー」「時事日本語」「文章表現」など種々の科目があり、受講希

望者多数の場合にはレベル別に複数クラスが開講される。

- 4) 教師が1対1で学生にインタビューをし、口頭表現能力のレベルを測った。
- 5) 「2008年大学便覧」より。便覧シラバスは前期向けの「日本語口頭表現ⅠA」と後期向けの「日本語口頭表現ⅠB」の両方に共通のものである。なお、2009年度には便覧シラバスの改訂版が出されている。
- 6) これまでの慣例で、ⅠAは対話、ⅠBは独話、ⅡAは討論、ⅡBはディベートという主となる活動の住み分けの目安がある。
- 7) PACとはPersonal Attitude Construct（個人別態度構造）の略で、開発者である内藤（2002）は「個人別の態度・イメージの構造を当人に解釈させて間主観的に了解するという技法」と説明している(p.1)。量的研究と質的研究の利点が掛け合わされた分析方法とされる。分析手順はおよそ次の通り。①当該テーマに関する刺激文（イメージを喚起させるような問いかけ文）を与えて、被験者の自由連想を引き出す。②引き出された一定数の連想項目について、項目間相互の類似度を被験者自身に評定(数値化)させる。③コンピュータの解析ソフトを用い、類似度の数値を入力して距離行列によるクラスター分析（階層法）を行う。④クラスター構造に対して抱くイメージや解釈について、被験者にインタビューする。⑤その結果を実験者が総合的に解釈し、個人ごとの態度やイメージの構造を分析する。（参照 内藤 2002）
- 8) 詳しくは遠藤・小熊・田仲（2009）を参照されたい。

## 参考文献

- 遠藤藍子・小熊貞子・田仲正江（2009）「授業改善に向けた教師の振り返り活動における PAC 分析の有効性」日本語教育学会『2009年度日本語教育実践研究フォーラム予稿集』 pp.112-115.
- 金田智子（2006）「教師の成長過程」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』（第1章2）凡人社 pp.26-43.
- 高宮優実・松本一美・川北園子（2006）「協働型アクション・リサーチによる教師の成長の可能性—学習者との関わりから見えてきたこと—」日本語教育学会 WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』  
<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/takamiya.pdf> 09/06/30
- 内藤哲雄（2002）『PAC分析実施法入門[改訂版]』ナカニシヤ出版
- 西村学（2009）「職場での仲間作りと教師の成長—日本語学校の現場を考える—」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来』第2巻「教師」凡人社 pp.111-132
- 日本語教育学会編（1991）『日本語教育機関によるコースデザイン』凡人社

- 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』 大修館書店
- 丸山敬介 (2005) 『教師とコーディネータのための日本語プログラムの運営の手引き』 スリーエーネットワーク
- 安田節之・渡辺直登 (2008) 『プログラム評価研究の方法』 新曜社
- 横溝紳一郎 (2006) 「オンライン教師研修のデザインと実際」 春原憲一郎・横溝紳一郎編著 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』 (第4章5) 凡人社 pp.44-67.
- L.キーン・M.ワガナー 高橋靖直訳 (2003) 『大学教員「教育評価」ハンドブック』 玉川大学出版部

#### ◆資料「クラス・アンケート」

質問の概要を以下に記す。(実際の表現は丁寧体使用。回答は選択式と記述式併用)

##### I. 授業全般に関する質問

- Q1. クラスのレベルは合っていたか。 Q2. クラスの到達目標はどうだったか。  
Q3. 授業全体をどう思ったか。 Q4. 指導方法についてどう思ったか。  
Q5. 練習方法についてどう思ったか。

##### II. 活動に関する質問

- Q 各活動についてどう思ったか。(活動リスト付)

(遠藤：昭和女子大学)

(小熊：東京国際大学)

(田仲：東京国際大学)