

コメント活動における評価者の成長の様相について
—コメントを伝える際、及び受けた際の意識変容から見る—A study on the Development of Commenter in the Comment Activities
Focus on Altered Consciousness in expressing and accepting comments

黄 均鈞

要旨

近年、日本語教育の現場において、活動型授業、参加型評価等の理念の浸透に伴い、学習者同士が評価しあう言語活動—コメント活動が盛んに行われるようになってきた。そのため、活動参加者はコメント活動に参加していく際、単なる学習者として関わっているだけでなく、評価者としての振る舞いも求められるようになってきている。そこで、本稿は2名のコメント活動の参加者がこれまでのコメント活動の参加経験を振り返ってもらうことによって、他者にコメントを伝える際、及び他者からコメントを受けた際の意識の変容から、コメント活動の評価者としての成長の様相を示した。その結果、「コメントしあえる関係性を能動的に作っていく姿勢」と「日本的」なコメントへの固執から「私」的なコメントへの回帰及び、「指摘改善のコメントの重要性への気づき」と「変りたい自分の芽生え」がそれぞれ、コメント表現者及びコメント理解者の成長として垣間見ることができた。

キーワード：コメント活動、評価者の成長、活動参加型授業、学習者参加型評価、意味構成者

1. 問題提起

近年、活動型授業の理念の浸透に伴い、学習者同士で互いに相手のパフォーマンスに対して意見、感想等述べ合う教室活動—コメント活動¹が盛んに行われるようになってきた。黄（2013）では、日本語教育実習における実習生のコメント力の向上に着目し、相手への「よいコメント」とは何か、実習生は何をきっかけで、どのように「よいコメント」が述べられるようになってきたのを分析した。その結果、それは教育実習の場面の「知の伝え合いと積み重ね」という場の性質と、実習生のコメントする／される際の意識の変容との生産的な相互影響と深く関わっていることが分かった。そこで、今回は実習生のコメントする／される際の意識変容過程を「評価者」としての成長過程として捉え直し、意識変容過程の内実を詳細に見ることとする。

¹ 本稿は黄（2013）におけるコメントの定義に従い、ある人のパフォーマンスやその人に関わる物事に対して、評価、感想、意見を述べる行為をコメントとする。また、よりよいものにする（改善）のため、授業中行われる学習者同士の相互評価という形態の言語活動を、用語上、コメント活動と呼ぶ。

評価活動の参加者を単なる学習者として見るのではなく、評価者という視点を加えることの重要性について、日本語教育の中で最初に言及したのは八若（2004）である。八若氏は学習者の評価者としての適性に関する懸念を示し、学習者に評価活動についての知識、評価の経験を積み重ねる機会を与えることを通してよりよい評価者に育てていくことも重要だと述べた。本研究は、八若氏の提案を踏まえ、大学の授業で行われるコメント活動を取り上げ、評価活動の経験を積み重ねてきた2人の評価者の事例を通して他者にコメントを伝える際、及び他者からのコメントを受けた際の意識変容の側面から、評価者の成長の有様を示していきたいと考えている。

2. 先行研究

2.1 学習者参加型評価の広がりで見られる評価の力

第二言語としての日本語教育においては、適正テスト、到達度テスト等、各授業の目的からさまざまな評価活動が展開されてきた。その中で、近年、「評価を教師に委ねられない」という大きな流れは教育分野で広まりつつある。その根拠となっているのは学習者の本当の「学び」を実現していこうとすれば自らの学びを振り返る作業に学習者が積極的に従事することが必要不可欠だ、という1930年代のアメリカ教育学者デューイの思想である（横溝 2002）。その影響を受け、日本語教育の分野でもポートフォリオ評価、カンファレンス等、評価者、評価項目、評価基準といった評価に関する部分に従来の教師主導の評価体制と異なり、評価の主体が誰か（筆者傍点）という点で、学習者を登場させる「学習者参加型評価」が現在の日本語教育の現場で盛んに行われるようになった。

こうした評価体制の転換について、横溝（2002）では①評価への参加を通じて学習者の自己の学習に対する責任感が増し、自律学習の実現を促進する。②言語及び、言語における自己成長に関する学習者の意識が高まる。③学習者の高いレベルの思考を促し、問題解決スキルを発達させる。④各学習者についての詳しい個人的情報を教師に提供する、という4つのメリットを挙げる一方、①色々な母語の学習者で構成されている初級クラスでの実施困難、②ある媒介語を共有する学習者で構成されている初級クラスで、教師がその媒介語が使えない場合の実施困難という言語面による問題も短所として取り上げている。だが、以上の議論は教育評価（educational evaluation）の効果をいかにしてよりよく果たしていくかという前提で語られており、言語活動としての評価活動、つまり、ここではそれをコメント活動として見る視点は欠けていると言える。

2.2 コメント力の提唱

堀井（2006）では初年次教育において授業やゼミ等のコメント場面で求められる「コメント力」を、留学生がよりスムーズに大学生活を送るのに必要な1つのアカデミック・ジャ

パニーズ (AJ) スタディ・スキル²として提唱し、コメント力の育成を授業シラバスに組み入れ、その力の育成に関する実践を展開してきた。このように、評価の力は従来の教育評価の効果を果たしていくためのものとして語られるのだけでなく、ゼミなどの授業で行われるコメント活動という言語活動への参加で必要とされる—コメント力という視点が浮上してきたと言える。

以上の指摘を踏まえ、本稿は言語活動としてのコメント活動に着目し、その活動に参加する参加者は新たに与えられた役割—「評価者」としての成長とは何かを考えたい。そこで、日本人学生と留学生を包括的に捉える「評価者」という用語を用いて論を進め、共通点はあるが、対照的でもある日本人参加者と留学生参加者、1人ずつの事例への紹介を通して成長の有様を示していく。

3. 分析の理論的枠組み

日本語教育の分野においては学習者の成長、教師の成長という概念をよく耳にする。学習者の成長を考える際、例えば李 (2011) は「正統的周辺参加」(レイヴ&ウンガー1991) 理論を用いて実践共同体における参加に伴う日本語学習者のアカデミック・インターアクション能力の向上、人的ネットワーク作りの広がり、アイデンティティの変容といった側面から中国人大学院留学生の成長を描いた。また、教師の成長の場合、教師の持つ「教育観の変容」が成長を考える際の重要な指標として取り上げられ、しばしば考察の対象ともなった (飯野、2009)。しかし、評価者の成長をどのような切口から見ていくかという枠組みは先行研究では用意されていないと言える。そこで、筆者は社会構成主義 (Social Constructivist, Marion, & Robert 1997) 及びメジローの成人学習理論 (Mezirow, 1978) から、評価者の成長を見るための手がかりを探ることにする。

3.1 積極的な意味構成者としての評価者

Marion, & Robert (1997) によると、社会構成主義という考え方はこれまでの言語教育理論に大きく影響を与えてきたヒューマニスティック・アプローチ (Erikson 1963)、及び社会的相互作用理論 (Social Interactionism) の観点を受け継ぎ、発展してきた。当該理論は①教師、②学習者、③タスク、④環境 (context) 4つの要素に着目し、それらの要素は各方面から学習者の学習過程に影響を与え、その中で学習者は学習の主体であり、残りの3つの要素は学習の媒介要素 (教師、タスク) と外縁要素 (環境) として描かれ、学習者の知識の構造に積極的な影響を与えているものだと考えている。また、当該理論では学習者を①教師、③タスク、④環境との相互作用過程における積極的な意味構成者 (Active Meaning-maker) として見なし、学習者は自分なりの価値観や考え方がどのように周りとの相互作用を通して構造されてきたかという問いが重要だと主張している (同上、p.96)。つ

² 詳細は堀井 (2006) を参照されたい。

まり、社会構成主義における学習者とは、学びの中心に置かれ、周り（教師、学習者、タスク、環境等）とのインターアクションを通して積極的に自分なりの意味世界を構造していく存在として見なされている。

このような、周りとの相互作用の過程における積極的な意味構成者という視点は本稿の評価者、及び評価者の成長を考える際に、大きな示唆を与えている。つまり、評価活動に参加している評価者は同様に評価活動の管理者（①教師）の行動や理念、コメント活動（③タスク要素）の目的や意義、教室内の人間関係や教室文化（④環境）等とのインターアクションにおける積極的な意味構成者と見なすこともできよう。

3.2 変容としての成長

人間は日々の生活を意味あるものにしたいという本能的な強い思いがある（テイラー、2010）。このような、人間の自分の経験の意味に対し、新しく、かつ修正された解釈を構築し、充当するといった学習プロセスを説明するには、意識変容の学習理論がある。そこで、個人の潜在的な視点を形作り、個人の考え方、信念や行動に影響を与える前提と期待からなる構造を準拠枠と呼び、経験に基づく省察に応じた準拠枠の修正はものごとの捉え方の変容といった理論で扱われている（Mezirow、1996、p.163）。また、学習とは、将来の行動を導く際、自分が経験したことの意味に関する新しい、あるいは修正した解釈を説明するために以前の解釈を用いる過程、として理解される（Mezirow、1996、p.162）。つまり、経験に基づく省察に応じた個人の準拠枠の修正過程はその人の学習過程であり、成長のプロセスとして見なすこともできる。

このように捉えると、評価者が評価活動への参与過程でどのようなものに留意したか、何を感じ取ったのか、また自ら感じ取ったことにどのような新たな解釈の修正を入れたか、といったことを記述することにより、評価者の成長の跡を見る切り口が開ける。

3.3 評価者の 2 つの顔

黄（2013）では、コメント行為をコミュニケーションの角度から捉え、他者にコメントするというコメント表現行為、及び他者からの評価を受けた際のコメント理解行為からなると述べた。コメント活動に参加する評価者は常に、コメント表現者及びコメント理解者という 2 つの役割を背負って行動していると言える。このように考えると、評価者の成長はコメント表現者としての成長とコメント理解者としての成長、という 2 つの側面にわけて考えることができよう。

以上の 3.1、3.2、3.3 の考え方を踏まえ、本研究においてはコメント表現者及び、コメント理解者という 2 つの役割を背負って周りとのインターアクションをしながら活動に参加する評価者の、コメントを伝える時の意識、及び他者からコメントを受けた時の意識の修正過程を評価者の成長として見なす。

4. 調査概要と結果

4.1 調査フィールドについて

本調査の対象者は 2011 年度の都内の某私立大学で設置された「日本語教師養成課程」の 14 名の履修生（実習生）である³。日本語教育実習は 1 学期の実習演習と夏休み中の集中実習からなっている。実習演習の授業は教壇実習演習とコメント活動に分けられ、教壇実習演習は 2011 年の 4 月から 7 月までの間、週一回で 2、3 名の実習生によって行われている。教壇実習演習が終わった直後、登壇者に対して実習生からのコメントを担当教員に求められる。夏休み中の集中実習は実習演習後の 9 月 8 日から 15 日までの一週間で、実習演習と同じ進め方で行われていた。

4.2 調査の概要と分析方法

筆者は上述した 14 名の実習生を対象とし、2 回の調査を行った。1 回目は、集中実習のコメント発話を IC レコーダで録音し、教育実習における「よいコメント」とは何かを明らかにすることを目的とする。そのため、集中実習の直後に、構造化インタビューに応じてくれた 10 名の実習生に集中実習の間でもらったコメントに対し、よいと思われるコメントのランキングをつけてもらった。その後、つけた理由を語ってもらい、その語りから「よいコメント」の要素を抽出した。

2 回目の調査は 2011 年の 10 月から翌年の 1 月の間に、自分のこれまでのコメント活動の参加経験⁴への振り返りを主旨とする半構造化インタビューを行った。10 名の実習生の中で、5 人（日本人 3 名、中国人留学生 2 名）が 2 回目のインタビュー調査に応じてくれた。半構造化インタビューは主に、以下の質問項目に沿って聞いた。

- ① 中国の大学でコメントをしたことがあるか（留学生に）。
- ② 日本語で初めてコメントした時、いつのことだったか。どういう心境だったか。なぜか。
- ③ 他者にコメントする時、気になったことがあるか。その後はどうなるか。なぜか。
- ④ 他者からのコメントを受けた際、どう思うか。その後はどうなるか。なぜか。
- ⑤ 周りのコメントを観察したことがあるか。観察したら、どういうところを見るか。

³ 以下の調査Ⅰと調査Ⅱの実施にあたり、調査対象者及び授業担当者に対し、データ公開にあたっては、個人が特定されないよう配慮することを約束したうえで、書面で調査協力の同意を得た。

⁴ 今回の教育実習でのコメント活動は初めての实習生もいれば、大学 2 年生のプレゼミ、大学のサークルの場ですでに似たような活動を経験した人もいる。このような参加経験は当事者の活動参加に関する意味構成に何らかの影響を与えていると考えており、また、個人の参加経験の一貫性を考慮した上で、教育実習内で行われているコメント活動に拘らずに、これまでの大学授業でのコメント活動の参加経験も分析対象に入れることにした。

- ⑥ これまで自分が参加した実習を振り返って、自分の述べたコメントについて、上手になったと思うか、また、その理由は何か。

なお、今回は本稿の研究目的に合わせて調査Ⅱの、コメントをする／される際の意識に関する質問への回答のみを抽出し、分析対象にした。また、5名の中から日本人学生（以下、JFD）と中国人留学生（以下、CFA）2名を特に取り上げた理由は、二人が意識の面において他の実習生より顕著な変容が見られた点、日本人学生と留学生という対照的な事例を示すことで両者の共通点と相違点が明確になる点の2点を考慮したためである。

本稿の分析にあたって萱間（2007）の『質的研究実践ノート』を採用し、まずテーマを決める。今回のテーマは、a. 「コメントをする・される際に留意したり気になったりしていたこと」、b. 「そうしたことへの解釈」、c. 「何らかのきっかけを得て、そうしたことへの新たな解釈」、3つである。それから a、b、c に関連する語りに注目し、文脈を重視しながら、該当するデータを抽出し、最後にそれらを概念化していく、という手順で分析を行った。

4.3 調査結果

4.3.1 JFD の場合

JFD は教育実習に参加した時学部の3年生である。彼女は大学1年生の時から、大学所属の機関に入り、クラブ活動の運営全般について意見交換する活動に参加したことがあるが、コメント力はさらに求められるようになったのは2年生のプレゼミと今回の日本語教育実習だと言っている。

コメントを伝える際

1) 改善点を伝えることへの抵抗

プレゼミでは発表があって自分が発表じゃないときは、ほかのグループの発表に対して、コメントを必ず書くという授業はあったので、後、一人ずつ、発表に対して、コメントしていくということもあったので、書くほうと話すほう、両方を言うようにということは習慣付けられてきた⁵。

2年生の時はあまり、欠点とか悪い改善点の部分に関しては、すごくやわらかく言ってたんですけど、〇〇先生は「それでは駄目」みたいなことを言われたので、「なんか、いいことばかりほめているだけじゃ、この人の成長につながらないみたいなこといわれた」ので、

⁵ 調査者の語りは引用する際、斜体で表示する。

当時の自分が柔らかに言った理由について JFD はこのように振り返った。

せっかくやったこと（発表）に対して、こう改善点を述べていくと、相手がやったことを無意味に、その人をしてみれば、じゃ私の発表無意味だなあと思わせてしまうのかなあというのもあったので。知らない人がゼミの中にいるんじゃないですか。友達でもないのに、ずばずば、知らない人に言われると、たぶん私もいやなので、たぶん相手もいやだろうという思いがあったので、

以上の語りから分かるように、相手に改善点を伝えてあげることに JFD は抵抗感を抱えていたのであった。それは改善点を伝えてしまうと相手に意味のない発表として思わせてしまうからと、あまり知らない人に対してずばずば言われるのがよくないと考えていたからである。

2) コメントしあえる関係への変化

それから、とりあえず、そういう厳しいコメントもするというのを徐々に慣れていく というか、そういう雰囲気になっていたので、言いやすくなりましたね。言いやすくなった というよりは、コメントをお互いに交換していけるような関係になっていった と思いま すね。相手に変に気を使って、傷付けちゃうからというのはなくなっているから。

JFD は葛藤しながら、段々と指摘改善のコメント⁶を言うようになってきた。これまでに、自分が思いこんだ「他者への配慮」は変な気遣いとして捉え直し、指摘してあげるとは相手のためであると徐々に、そういうふうになるようになってきた。

3) 新環境での手探り

3年生になってきた JFD は今回の日本語教育実習に参加した。最初の1カ月で当時のプレゼミでの状況と同じく、あまり最初から厳しく指摘することができなかった。だが、プレゼミの時のような葛藤はなく、相手がどのような人なのか、どのような話し方で相手と接したほうがいいのかという「手探り」の意識で知らない相手と接しようとする能動的な側面が見られた。

やはり、初対面の人もいたので、どういうふうに表現したらいいのかというのがわから なかったので、一か月ぐらいは様子をみながら、話した。で、一か月ぐらいたつと、だ いたいどんな人たちかなあとわかってきたので、〇〇先生自体ももっといいなさいみたい なことを言っているので、そういう空気になれてきて、言い始めるようになった。

⁶ 黄（2013）ではコメントの内容からコメントの受け手が「励み」と「有益性」を重視する傾向があると指摘し、「励み」を重視するコメントを肯定的なコメント、有益性を重視するコメントを指摘改善のコメントと呼んでいる。本稿における記述はその用語を援用する。

コメントを受けた際

1) ダメな部分を掴まれることへの抵抗

プレゼミのコメントと今回の教育実習のコメント二回経験した JFD は教育実習のコメントが一番直接であって、最初の時慣れずにすごく傷ついたと語ってくれた。それは自分がだめだと思っている部分を相手に掴まれたからである。

最初は慣れていなかった。直接こうずばりと自分でもだめだと思っている部分をつかまれると、すごく傷ついたのですけど。日本人はあまりそういうふうに言わないから。繰り返しの中でも、やはり実習のほうが直接で、言い方ははっきりしていたので、なんか、今まで一番びっくりするような言い方をされる時もあったので、ああって思ったりとかしたんですけど。

2) 変わりたい自分の芽生え

だが、実習の展開とともに、素直に周りからのコメントを受け取るようになってきた。それは、周りの表現の仕方がうまくなってきたという。

やっていくうちに、もっと言ってほしいなあって、傷つかないというよりは、言い方も変わってきたし、なんか、言われても素直に受け止められる。

周りの言い方が上手になってきた一方、自分が 1 人で落ち込んでも次の授業の改善にならない、自分が変わりたいという徐々に強くなってきた向上心もコメントを受けた際の意識の変容に影響していたことが分かった。

なんか、傷つける、ショックというほうよりも、じゃ、ここがこうしなければならないんだという受け止め方になって、落ち込んでも、何もできないと思っているんです。なんか、落ち込んでも、次の発表に生かせなきゃ意味がないみたいに。要は、次の発表にいかさなきゃ、成長にもならないし。やっている意味がないと思う。多分、自分も変わったと思いますけど。

4.3.2 CFA の場合

CFA は中国の大学で日本語を専攻してきた日本語学習者である。2011 年中国の大学 2 年生の時に交換留学生として来日した彼女はこれまでの中国の日本語授業でコメント活動を経験したことがなかったと言っている。

コメントを伝える際

1) 「日本的」なコメントの述べ方への抵抗

交換留学生として日本の大学に編入した CFA は間もなく日本の大学の授業、ゼミに参加し始めた。そもそもコメントとは何か、どういう表現で伝えていけばいいのかさえ分からなかった CFA は周りのコメントを観察し始めた。だが、そこから感じたのは「日本人はあまり指摘改善のコメントを強く言わない」、「日本人は指摘改善のコメントを言う前に、肯定的なコメントをまず言う」ということである。CFA は「たぶん日本人はそういう曖昧な言い方だから、日本人らしい言い方はそれだ」と解釈した。

だが、ゼミの先生に「よくないところも言ってください」と指示され、CFA の心の中では葛藤が生じてきた。「自分が厳しく言ってしまうと、留学生である自分がみんなと違う風に見られ、それがいやだから」と思いつつ、心の中で「もっとあの人にずばりと言いなさい」と言いたかった。つまり、はっきりと指摘するという本来の自分の行動に反する、肯定的なコメントを言ってから指摘に入ったり、曖昧な口調でコメントを述べたりする「日本的」なコメントの仕方への接近に CFA は抵抗を感じたのである。

更にそうした考え方にに基づき、CFA は肯定的なコメントを「あまり意味がないが、日本人は暗黙の了解でみんな分かっているという言い方をしなければならない」と考えていた。

2) 肯定的、及び指摘的なコメントの持つ意味への捉え直し

今回の実習演習、夏集中実習に参加した CFA は、実習の進行とともにこれまでに構築されてきたコメントに対する考え方が変わってきた。まず、肯定的なコメントに関しては、

人の良い点を言う自体は意味があるとおもいますが。なんか、良くないところを見ると同時に、その人のいい点も示してあげる必要がある。本当にいいパフォーマンスをやってくれる人がいるので、別に建前ではなく、本当に心の底から賛成してあげたい。

また、相手への指摘的なコメントに関して、実習の後半になると CFA は

実習はみんなひとつのチームとして、そういうなんかチームの意識が高いから、みんなできるだけ、助けたい気持ちがあって、私もそう思っているけど、チーム意識があって、お互いに助け合う気持ちが強いときは、コメントを求められたら、直接に、アドバイスとか、質問するとかが多くなる。

実習の進行に伴い、CFA は形式ばかりの肯定的なコメントという思い込みから意味のある褒め言葉だと、相手との人間関係に支障が出る指摘改善のコメントという捉え方から相手へのアドバイスだと、コメントを伝える際の意識面において大きな変化が起こったことが窺えた。

3) 自分なりの述べ方

「直接肯定的なコメントを言わずに、指摘に入る」という周りの日本人のコメント述べの変化に気付いた CFA は今度それに従うことなく、自分にとって居心地のよいコメントの述べ方を選んだという。

結構いいことを言わずに、直接こういうところそうしたほうがいい、アドバイスとかそういうのは、直接それだけを言う日本人もいる。まあ、これも性格にかかわると思うけど、単刀直入の言い方をするのがちょっと苦手なので、周りのそういう意識の変化が感じられるんだけど、私自身はどうしてもそういう言い方ができなくて、いつもいいことを言って、そして、質問とか。

最初に（彼女にとっての）「日本的」な述べ方への接近に抵抗を感じた CFA は徐々に、「日本的」な、よいことを言ってそして質問するという述べ方がむしろ自分に合うものだと考えるようになった。

コメントを受けた際

1) 褒めか指摘かへの過剰意識

CFA は最初にコメント活動に参加した時、褒められたか、或は指摘されたかということに意識が向いていた。また、本当に私のことを褒めてくれたのか、指摘改善のための前置きの褒めではないかといったことを考えていたという。

最初に、日本に来た時はコメントされたら、だいたい日本人のパターンは「…ですけど」、前の部分は褒め言葉、後ろがどう改善すべきことなんで、最初、前の部分を聞いたら、私のことを褒めてくれるかなあって。なぜかという、日本人の婉曲的な言い方はあまり知らなくて、本当に私のことをほめてくれると思ったのです。

2) コメント活動の意義への気づき

しかし、実習が進行していく中で CFA は、留意したものが徐々に変わっていくことが分かった。

周りの日本人が指摘改善の部分聞く時、みんなメモを取ることに気付いた。褒められてうれしいですけど、自分の成長にならないというか、自分の自信が崩れないように役に立つんですけど、指摘されないと、きっと成長できない。

CFA はコメント活動において、最初は褒めか指摘かといった表面的な情報に意識を向けていったが、周りの日本人の触発、JFD のように自ら変わりたい意識の芽生えによって、自分の問題点が発見でき、自分の成長に繋がる情報に耳を傾いていくようになってきた。

このように、CFA は他者からの指摘をもらうことに、コメント活動の意味があると考えられるようになり、指摘されないと成長しにくいという認識に辿りついたと考えられる。

5. 考察

5.1 コメント表現者としての成長

5.1.1 コメントできる関係性を能動的に作っていく姿勢

Marion Williams&Robert L.Burden (1997、p.192) では教室の中の学習者同士間の関係性を教室構造 (Classroom Structure) という概念で描こうとし、これまでの教室構造の研究を競争関係、協力関係、独立関係、3 つにわけて議論してきた。しかし、社会構成理論からみると、こうした関係性は教室のどこかに実在しており、学習者に間接的になんらかの影響を与え、客観的に存在している関係性の正体を明らかにしようとする立場を取るのではなく、個々の参加者は自分を取り囲む環境をどのように捉えているか、つまり、個人が環境への捉え方、理解の仕方、このような構築の過程こそ、関係性を考察する際のポイントだと指摘している (同上、p.200)。

JFD の一回目のプレゼミでの経験からわかるように、最初の時、ゼミ生同士は互いにより知らないのいきなり他者に指摘改善のコメントを言うのはよくないと思っていた。これはポライトネス理論 (ブラウン&レヴィンソン 1987) で議論された距離、力関係、文化的要素によって影響されるフェイス侵害度の見積もりという考え方、及びフェイス理論で解釈できる。つまり、最初のプレゼミのコメント場面はあまり知らない関係性にあり、距離も遠いと言える。すると、他者にコメントする、特に指摘改善のコメントを伝えるという相手のポジティブ・フェイスを侵害しやすい行為を行う際、より FTA の数値が高くなると予想できるため、JFD は相手への指摘改善のコメントを控える行為を選んだのである。だが、改善のためのコメント活動である以上、相手の足りないところを伝えてあげることが避けられないものであり、こうした「関係性維持のための配慮」と「問題点を伝える」という、相反する二つの言語行動は、JFD の心の中の葛藤を引き起こしたと考えられる。

だが、2 回目の実習コメント活動において JFD は初回のプレゼミのように、配慮か指摘かという二項対立な葛藤で悩むことなく、相手がどのような人なのか、どのような話し方で相手と接したほうがいいのかというように、いかに配慮をしつつ指摘するかという折衷的な述べ方を探ろうとするコメント表現意識に取って代わった。

改善のために相手の問題点を指摘するという趣旨のコメント活動は相手のポジティブ・フェイスを侵害しやすくなる側面を持っている。すると、配慮 VS 指摘というジレンマをどのように捉えるかは、評価者がコメントの表現側となる際、避けられない問題の 1 つであろう。本事例の CFA は最初に配慮 VS 指摘を対立関係にあるものとして捉え、自分のコメント表現行動を控え、「関係性維持」に縛られた受身的な参加者から、コメント活動

の意義を保ち、相手への適切なコメントの述べ方を探りながら、コメントできる関係性の構築に積極的に働きかける能動的な参加者へと、変わってきたと言える。

5.1.2 「日本的」なコメントへの固執から「私」的なコメントへ

4.3.2 の留学生 CFA の事例には日本人学生 JFD で見られない興味深い現象があった。CFA は最初に周りの日本人のコメントを観察したうえで、コメントする際により点を言う前から指摘や問題点に入るというコメントの述べ方を「日本的なコメントの述べ方」と解釈し、それに対し抵抗を感じた。その理由はよい点はただ指摘改善のための前置きであり、日本人はそうした暗黙の了解を熟知したにも関わらず、あえて実質的な意味のない「よい点」を言う前から問題点の指摘に入るのはあまりにも演じていると感じていたからである。こうした演じているような「日本的なコメントの述べ方」は自分の個性と合わないものだと思いつつも、「郷に入れば郷に従え」、「変な留学生として見られたくない」などの理由で、葛藤しながら妥協してしまった。

しかし、活動の後半になると、CFA は「いいパフォーマンスをしてくれる人がいるので、別に建前ではなく、本当に心の底から賛成してあげたい」と振り返り、また、周りの日本人が良い点を飛ばして直接に問題点の指摘に入ったコメントのストラテジーを取ったとしても、「わたしはあえてよい点を相手に伝えてから指摘改善のコメントを発すると、CFA はあえてみんなと違うコメントの述べ方を選択した。

このような考え方の前後の違いには、コメントを伝えるときに「よい点を伝えること」に対する意識の捉え方の変容があったのではないかと考えられる。つまり、肯定的なコメント（よい点を伝えるコメント）が実質的な意味のない、単なる指摘改善のための前置きとしての機能しか持たないものから、よいパフォーマンスを披露してくれた人への賛同の気持ちを表す手段へと、変わってきたのである。また、CFA からにして肯定的なコメントへの捉え方の刷新は活動初期で周囲への安易な観察によって形成されてきた「日本的なコメントの述べ方」という概念枠に揺さぶりをかけるきっかけともなった。それによって、目の前にいる実習生のパフォーマンスに目を向けるようになり、自分の心の声に耳を傾け、よいものであれば褒めてあげ、問題があれば指摘してあげるといふ、その人にとって居心地の良い「私」的なコメントの述べ方という意識が徐々に生まれてきた。以上は日本人評価者と異なる留学生評価者ならではの「成長」であることも示唆された。

5.2 コメント理解者としての成長

5.2.1 指摘改善のコメントと積極的に向き合える姿勢

他者からの指摘改善のコメントをどのように受けたかという受け止め方の変化について、JFD と CFA では共通している要因が見られた。JFD は最初に指摘改善のコメントに恐れ、自分の間違ったところを捕まえられたら落ち込んでくる。CFA は他者からのコメ

ントを聞く際、そのコメントは私に対する褒めなのか指摘なのか、その褒めは本当の褒めなのかといったコメント内容と関係のない情報に気が取られ、意識が向いていた。だが、コメント活動が展開されていく中で、二人とも真正面から自分の問題点と向き合えるようになり、指摘改善のコメントの重要性に気づいた。

5.2.2 よりよい自分になりたい成長意欲の芽生え

指摘改善のコメントと向き合う姿勢の生まれの背後には恐らく、評価者自身がこの授業で成長したいという自己成長の意欲の高まりとも関連していると考えられる。JFD も CFA も、実習授業を通して成長したい、変わりたいという自己成長意欲の向上から自分の問題点や足りないところと向き合う勇気をもらったため、指摘改善のコメントへの恐怖感を徐々になくしていった。このように、自己成長意欲の高まりはコメントの聞き手となる際に、相手からの指摘改善のコメントと積極的に向き合える姿勢の形成に働きかけていると考えられる。

以上、「人間関係への配慮」と「コメント活動の方式」との対立、及び留学生で見られた「日本的なコメントの述べ方」と「私的」なコメントの述べ方との衝突は新参の評価者がコメントを伝える際の困難点として浮上してきた。その後、関係性構築とコメント活動の方式との二項対立的な考え方からの脱却、コメントの持つ機能への捉え直しによって、徐々に困難を乗り越えてきた。その一方、他者からのコメントを引き受ける際、「指摘改善のコメントへの恐怖」、「褒めか、指摘かといった表面的な受け止め方に止まる」という傾向は新参の評価者に観察されたが、活動が展開されていく中で、「指摘改善のコメントの意義への気づき」及び「授業での自己成長の意欲の高まり」は活動参加者の、他者からのコメントと積極的に向き合う姿勢の生まれに積極的な影響を与えたことが分かった。

6. まとめ—よい評価者を育てるには

この節では、よい評価者を育てることに关するいくつかの提案を試み、本稿の結論にかきかえたいと思う。

考察 5.1 で明らかになったのは指摘改善のコメントを、人間関係の構築と（評価活動が内在されている）人間関係への侵害という二項対立の捉え方で考える評価者が存在していることである。その際、両者を対立関係として（指摘改善の）コメントを捉えるのではなく、評価者は評価活動の意義を認識しつつ、相手との関係性構築に適する述べ方を探ろうとする姿勢が重要であろう。

考察 5.2 で明らかになったのは、留学生は共に活動に参加している周りの日本人学生のコメントへの観察を経て「日本的なコメントの述べ方」という集団類型的な発想が形成されてしまう危険性があることである。このようなステレオタイプの考え方は留学生のコメント表現に縛りをかけ、彼らのコメント活動の参加に葛藤をもたらしたことも考えられ

る。そのため、活動の管理者である教師はまず、「日本的な」コメント述べという発想は留学生で形成されやすいという事実を認識し、普段の自らのコメント発言において、バリユエーションのあるコメントの述べ方を意識的に触れさせていくことは有効であろう。

考察 5.3 からは指摘改善のコメントの重要性への気づき、コメントの意義への認めはコメントを引き受ける際の意識の変化に大きく影響していることがわかった。また、評価者が当該授業を通して成長したい、変わりたいという自己成長意欲の高まりも伴っている。そこから、教師はコメント活動の目的を事前に明示的に学習者に伝えることは方法の1つとして考えられる一方、他者からのコメントを実践する場を学習者に提供し、実践で生まれた成功体験(黄 2013)によって、指摘改善のコメントの重要性に気づかせるのも期待できるだろう。

以上、本稿は対照的な留学生と日本人学生の事例の紹介を通して評価者の成長の有様を示してきた。評価者は教室内の環境とのインターアクションにおける積極的な意味構成者と見なす以上、こうした異なる成長の軌道が生じてくるのも当然であろう。すると、よい評価の養成を考える際、大事なものは、単なる評価活動に参加する際のマニュアルを作り、それをやらせるのではなく、教師はまず個々の評価者を積極的な意味構成者であることを認識した上で、彼らの成長過程で感じた困難に寄り添いながら、コメント活動が行われる場—教室からそれが生じた要因を探ろうとする姿勢であろう。今後の課題として、今回留学生と日本人学生が共に参与する評価活動から見られた留学生 CFA の「日本的」VS「私的」という葛藤は日本人学生側にも対し、調査を行っていきたいと考えている。

参考文献

- 飯野令子(2009)「日本語教師の「成長」の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」『早稲田日本語教育学』5、pp.1-14
- エドワード・W・テイラー(2010)「意識変容の学習理論」『成人学習理論の新しい動向』福村出版
- 黄均鈞(2013)「日本語教育実習における実習生のコメント力の向上に関する考察—実習の「場」と実習生の「意識」から見る」『待遇コミュニケーション研究』10、pp.81-97
- 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』2
- 堀井恵子(1999)「日本語教員養成課程教育実習における実習生の変容」『武蔵野女子大学紀要』武蔵野女子大学紀要編集委員会 34、pp.171-180
- (2006)「留学生初年次(日本語)教育をデザインする」『アカデミックジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 宮崎里司(2009a)「第二言語習得から言語習得へ—日本語教育および近接領域がもつ確証バイアスの観点から—」『外国語研究』大東文化大学、pp.167-174

コメント活動における評価者の成長の様相について
—コメントを伝える際、及び受けた際の意識変容から見る—

- 横溝紳一郎 (2002) 「学習者参加型評価と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- 李麗麗 (2011) 「中国人大学院留学生のアカデミック・インターアクションに関する調査—正統的周辺参加から十全的参加への過程の分析と考察」『桜美林言語教育論叢』 7、pp.17-31
- Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press
- Erikson, E. H. (1963) *Childhood and Society*. New York, Norton
- Lave, J., Wenger, E. (1991) (佐伯胖訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書
- Marion, Williams. & Robert, L. Burden (著) 刘学惠 (監修) (2000) 『语言教师心理学初探』 外语教学与研究出版社
- Mezirow, J. (1963) Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46, pp.158-172

(ふあん じゅんじゅん 一橋大学言語社会研究科博士課程)