

タイトル	日本語スピーチ授業における自己評価活動：中国の大学生によるポートフォリオから
著者	鳥井，俊祐；TORII, Shunsuke
引用	年報新入文学(13)：129(1)-100(30)
発行日	2016-12-25

日本語スピーチ授業における 自己評価活動

— 中国の大学生によるポートフォリオから —

鳥井 俊祐

要旨

筆者は、中国の大学生を対象とする日本語スピーチ授業で、自律学習を目的としたポートフォリオ作成活動を実施し、その中で自己評価と他者評価を組み合わせた自己評価活動を試みた。学習者から得られた自己評価については、他者評価を取り入れる前の自己評価(自己評価Ⅰ)と取り入れた後の自己評価(自己評価Ⅱ)に分けて集計した。第1回発表では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに音声に関する評価が最も多く言及され、第2回発表では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに内容に関する評価が最も多く言及されており、発表によって学習者の視点が異なることが分かった。さらに、自己評価Ⅱでは、自己評価Ⅰに比べ、否定的評価が増加したことが明らかになった。また、学期末に実施した質問紙調査の結果から、学習者の多くが自己評価活動の意義を認識したことが明らかとなった。今後は、日本語スピーチ授業の成績にも着目し、自己評価活動に関する意識がそれ

に及ぼす影響を分析したい。

キーワード：中国の大学生、日本語スピーチ授業、自律学習、ポートフォリオ、自己評価

1. はじめに

日本語教育分野において、1990年代半ばより自律学習の重要性が認識され(佐々木 2006)、学習者の自律学習を目指した教育実践が積極的に行なわれるようになった⁽¹⁾。中国の日本語教育分野においても、自律学習(「自主学习」)に関する認識が進み、日本語教育現場で学習者が主体となる自律学習を実施することが提唱されている(教育部高等学校大学外語教学指導委員会日語組 2008 : 6-7)⁽²⁾。教育評価においては、形成的評価(「形成性評価」)が導入され、その一つとして、学習者による自己評価を実施することが強調されている(教育部高等学校大学外語教学指導委員会日語組 2008 : 5)⁽³⁾。自己評価について、小山(1996 : 91)は、それを「自律学習促進の必要不可欠な要素」と位置づけており、さらに、彭瑾・徐敏民(2013 : 71)も、学習者による自己評価などの実施により、自律学習が促進されると指摘している。

学習者による自己評価を取り入れた教育実践には様々あるが、近年、中国の日本語教育分野において、ポートフォリオが注目されている(彭瑾・徐敏民 2013)。ポートフォリオについて、第二言語教育(Second Language Education)の分野では、Genesee & Upshur(1996 : 100)が、ポートフォリオの利点の一つとして、“Responsibility for self-assessment”の促進を挙げており、日本語教育の分野では、横溝(2000 :

105)が、ポートフォリオによる評価を行なう際は「学習者の自己評価が基本であり、自己評価のための内省によって、自律的な学習を促進する『メタ認知能力』の向上が期待されている」と述べている⁽⁴⁾。

ポートフォリオ作成の際、学習者による自己評価が中心となるが、Oscarson (1989 : 3-5) は、自己評価の実施の理論的根拠として、(1) “Promotion of learning”、(2) “Raised level awareness”、(3) “Improved goal-orientation”、(4) “Expansion of range of assessment”、(5) “Shared assessment burden”、(6) “Beneficial postcourse effects”、の6点を挙げており、Von Elek (1985 : 48-49) は、学習者による自己評価のねらいとして、学習者に、(1) “to assume greater responsibility in the evaluation of their proficiency and progress”、(2) “to diagnose their weak areas and obtain a realistic view of their general proficiency as well as their skills profile”、(3) “to see their actual proficiency in relation to the level they wish to achieve in order to qualify for a certain job or training program”、(4) “to become more motivated and goal-oriented in their further studies”、の4点を可能にさせると述べている。自己評価を取り入れることで、学習者は責任を持って評価に参加し、自分自身の学習を意欲的に進めていくことができるだろう。そして、自己評価の実施により、学習者は進歩の度合いなどその時点のレベルを把握するとともに、その後の学習の方向性を定めるための自分の問題点を見つけ出すことができると考えられる。

このような特長を持つ自己評価について、安彦 (1987 : 115) は、『自己評価』は、単なる自分だけの評価から、『他者評価』を取り入れて一段高い質の『自己評価』に高まらなければならない」と述べ⁽⁵⁾、他者評価を取り入れる前の自己評価を「自己評価Ⅰ」と呼び、他者評価を取り

入れた後の自己評価を「自己評価Ⅱ」と呼んでいる。学習者がポートフォリオを作成する際に、安彦(1987:115)の示した「自己評価Ⅰ→＜他者評価＞→自己評価Ⅱ」の流れに則った自己評価を行なうことで、日本語学習における自律学習が促進されることから、日本語授業に積極的に自己評価活動を取り入れることが重要であると考えられる。

そこで、本稿では、中国の大学生を対象とした日本語スピーチ授業で、自律学習を目的としたポートフォリオ作成活動を実施し、その中で自己評価活動を試みた。本稿では、学習者による自己評価の実態を明らかにするために、日本語スピーチ授業で得られた自己評価を自己評価Ⅰと自己評価Ⅱに分けて分析した。さらに、学期末に、質問紙を用い、自己評価活動に関する意識調査を実施した。質問紙調査で得られた学習者の記述については、質的研究法である KJ 法⁽⁶⁾を用いて分析した。

2. 先行研究

本稿で試みた自己評価活動は、自己評価と他者評価を組み合わせたものである。そのため、本章では、日本語教育の分野で自己評価と他者評価が取り入れられた先行研究として、村田(2004)、林(2007)、衣川・金原(2008)、市嶋(2009)、鳥井(2015)の研究を取り上げる。

まず、自己評価と他者評価の記述を取り上げた研究には、村田(2004)と林(2007)の研究がある。村田(2004)は、安彦(1987:115)の示した自己評価の流れを取り入れ、上級学習者 45 名(日本語能力試験 1 級合格程度、国籍：韓国・中国)を対象として発表訓練(発表者 1 名につき計 2 回)を行ない、各発表後に学習者同士の「グループビデオ観察セッション」を実施した。グループビデオ観察では、まずグループで発表の録画

映像を視聴した後に発表者が自己評価(発表者による内省)を行ない、次に他者評価(ピア・フィードバック)を行ない、最後に教師が記入した評価表を発表者に渡した。自己評価と他者評価を比較した結果、両者の視点が異なる傾向にあり、さらに前者では「マイナス評価」が多かったが、後者では「プラス評価」が多かったことを明らかにした。また、発表訓練実施後のアンケート調査結果では、学習者の多くがグループビデオ観察の有用性を認めたことから、「他者評価がその後の自己評価へと肯定的につながっていることが分かった (p.70)」と述べている。林 (2007) は、タイで日本語を学ぶ大学生 35 名 (中級レベル) を対象とした会話クラスで、自己評価と他者評価を実施した。グループ発表の後に、まず、他者評価として、聴衆となった学習者がコメントを記述し、次に発表者が休み期間中に録画映像を視聴して自己評価表に自由に記述した。その結果、他者評価ではその多くが日本語スピーチの優れた点の指摘のみであり、大部分を「主観的なコメントと視覚的な非言語部分へのコメント (p.237)」が占めたが、自己評価では発音に言及した記述が多く見られたことを報告している。

次に、学習者の意識について調べた研究には、衣川・金原 (2008)、市嶋 (2009)、鳥井 (2015) の研究がある。衣川・金原 (2008) は、研究の中で、自己評価と他者評価に関する意識の変化についても触れている。衣川・金原は「モニタリングの基準の確立 (p.333)」を目標として、中・上級レベルの留学生 11 名を対象に、「口頭発表技能養成の授業 (p.333)」の課題の一つとして、自己評価と他者評価 (他の学習者からの評価) を実施した。まず、受講者は自分の発表した内容をもとに口頭発表及び質疑応答の評価表を作成した。次に、次回の授業までに録画映像を見て、評価表を用いて自己評価及び他者評価を行なった。受講者 1 名 (大学院生、

日本語能力試験 1 級合格) の内省報告を分析した結果、自己評価と他者評価については、当初、自己評価に対して苦手意識があったが、自己評価を継続して行なう過程で自分の発表を客観的に聴くことができたと認識が変化し、その変化には他者評価と教師フィードバックが重要だったと述べたことを報告している。市嶋(2009)は、私立大学で学ぶ留学生計 11 名(「実践 1」初級後半レベル 4 名、「実践 2」中級前半レベル 7 名)を対象として、「相互自己評価活動」を実施した。「相互自己評価活動」では、まず、学習者が毎時間レポートに対して相互にコメントし、次に学習者が評価項目を決定し、最後に相互自己評価会でその評価項目に基づき、他の学習者と自分のレポートにコメントした。授業後に半構造化インタビューを実施し、M-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)を用いて分析した結果、当初見られた「心理的負担」が学習者間の「関係性」の構築によって解消され、また「関係性」の構築によって「相互行為による自己把握」が促進され、その過程を経て、学習者による「評価の意味づけ」がなされ、日本語学習の動機づけや日本語能力の向上の認識が見られたことを報告している。鳥井(2015)も、研究の中で、他者評価と組み合わせた自己評価に関する意識について触れている。鳥井は、中国の大学生 22 名(日本語能力試験 N2 取得者 5 名含む)を対象とした日本語スピーチ授業でポートフォリオ作成活動を実施し、その中で他者評価と組み合わせた自己評価も行なった。自己評価では、まず発表者が当日のうちに自分の日本語スピーチの録画映像を視聴し、1 人で評価項目に基づいて自己評価し、次に他者評価(ピア・フィードバックと教師フィードバック)を参考にした上で、最終的な自己評価を記述した。学期末に質問紙による意識調査を実施した結果、活動の中でも特に自己評価の有用性を認め、学習者の中に「自己評価による<優れた点と問題点

の意識化> (p.1)」が見られたことを報告している。

先行研究の中には、安彦 (1987 : 115) の示した流れを取り入れ、自己評価と他者評価を組み合わせで実施したものがある。安彦 (1987 : 115) が指摘したように、自己評価に他者評価を取り入れることが重要であると考えられることから、本稿においても、ポートフォリオ作成の際に、安彦 (1987 : 115) の示した流れに則った自己評価活動を実施することにした。さらに、先行研究の中に学習者の記述した自己評価と他者評価を分析したものがあるが、自己評価Ⅰに他者評価を取り入れた結果、どのような自己評価Ⅱになったか、その実態が明らかにされていないことから、自己評価を自己評価Ⅰと自己評価Ⅱに分けて実施し、両者の記述を分析する必要がある。また、学習者の意識については、日本内外で学ぶ日本語学習者を対象として、活動の有用性や活動過程における学習者の認識の変化などが明らかにされている。しかしながら、中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象として、自己評価と他者評価の組み合わせに関する意識を明らかにした研究が管見の限りにおいて見当たらないことから、中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象とした場合、どのような結果が得られるか、改めて調査を行なう必要がある。

そこで、本稿では、中国の大学生を対象とした日本語スピーチ授業で、自律学習を目的としたポートフォリオ作成活動を実施し、その中で、安彦 (1987 : 115) の示した流れに則った自己評価活動を試みた。学習者の自己評価については、自己評価Ⅰと自己評価Ⅱに分けて集計した上で、分析を加えた。また、学期末に質問紙調査を実施し、自己評価活動に関する意識について調べた。学習者から得られた記述については、質的研究法である KJ 法を用いて分析した。なお、本稿で取り上げた学習者の記述は、全て原文のままである。学習者の記述の中には中国語で書かれ

たものもあったが、それらについては筆者が日本語訳をした。

3. 実践概要

自己評価活動は、中国浙江省にある私立大学日本語学科が 2011－12 年度に開講した「日語朗誦与演講」で実施した。この科目は日本語学科 2 年次第 2 学期配当の選択科目（授業回数計 17 回、1 回 80 分）である。対象学習者である受講者 22 名（日本語能力試験 N2 取得者 5 名，2012 年 2 月 13 日時点）全員が、大学入学後に初めて日本語ポートフォリオ作成のための自己評価を行なった。

3.1 実践方法

授業では、1～4 回目で教師による事前指導（模範スピーチの視聴、意見スピーチ原稿の作成の仕方、音読練習等）をしたほか、ピア・フィードバックの仕方の練習も行ない、5 回目より学習者の発表を開始した。発表者は自分で日本語スピーチのテーマを設定し、1 名に付き計 2 回の意見スピーチを行なった。本稿で扱う意見スピーチは、東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編（1995，2008）を参考に、「聞き手に対する話し手の積極的な姿勢、説得力（p.38）」が必要なスピーチとした。毎回の授業で、発表者による日本語スピーチが終了した後、聴衆となる学習者はピア・フィードバックを相互評価表に記述し、教師は教師評価表にフィードバックを記述した。次に、発表者は当日のうちに自分の日本語スピーチの録画映像を視聴し、自己評価表に自分だけで行なった自己評価（自己評価Ⅰ）を記述した後、ピア・フィードバックと教師フィードバックの他者評価を参考にし、最終的な自己評価（自己評価Ⅱ）を行なっ

た。自己評価Ⅰ・Ⅱとピア・フィードバックの記述の際、日本語・中国語の両言語の使用を認め、肯定的評価(「良かったところ」と否定的評価(「改善したほうがいいところ」)に分けて記述するように指示した。教師フィードバックについては筆者が日本語で記述し、自己評価Ⅰ・Ⅱ及びピア・フィードバックと同様に、肯定的評価と否定的評価に分けて記述した。

3.2 自己評価の評価項目

本稿では、聴衆を意識した意見スピーチを行なったことから、スピーチ発表の自己評価の際に、東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編(1995, 2008)、福田(2008)、樽田(2000)を参考にして作成した評価項目を用いた(表1)。東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編(1995, 2008)は、スピーチを「方法説明のスピーチ」、「情報提供のスピーチ」、「意見表明のスピーチ」、「提言のスピーチ」の四つに分類し、それぞれにおいて「準備」、「内容・構成」、「発表方法」、「日本語運用力」に関する評価項目を提示している。それらを参考にした研究には、村田(2004)と一二三(2007)の研究がある。村田(2004)は、発表訓練における上級日本語学習者の自己評価と他者評価を分析する際に、「情報提供のスピーチ」の評価項目などを参考に作成した評価項目を用いている。一二三(2007)は、日本語スピーチの評価基準の構造や日本語母語話者と日本語非母語話者の評価基準の違いなどを明らかにするため、留学生による日本語スピーチの評価の際に、東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編(1995)などを参考に作成した評価項目を用いている。

また、福田(2008)は、意見スピーチを「聞き手に対する話し手の積極的な姿勢、説得力(東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編

1995：38)」が必要なスピーチであると捉え、東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編(1995)の評価項目及び日本国内の外国人日本語弁論大会における評価項目を検討し、「聞き手に焦点を当てた評価項目(p.24)」が不足していると指摘した。そして、「聞き手に焦点を当てた伝達や説得に関わる評価項目(p.25)」として、聴衆に日本語学習者が含まれる場合には、日本語学習者が分かりやすくなるような表現上の工夫がなされていたか否かといった評価項目や、聴衆が発表に共感できたか否かといった項目を評価項目に盛り込むことを主張している。とりわけ、聴衆の共感がスピーチ全体の評価を左右する要因であるとし、「意見、主張に自分も共感できる(p.31)」といった項目を盛り込んだ評価項目を作成し、日本の学部留学生を対象とした授業で用いている。一方、樽田(2000)は、「効果的なスピーチをするためには、聞き手を常に意識し、聞き手のフィードバックを考慮した話し方をすることが望まれる(p.45)」とした上で、特に「学習者がスピーチを行う場合、聞き手との間に良いコミュニケーション関係が作れるようなスピーチが出来ること(p.47)」が重要であり、そのためには、発表者が「既習の文法を使って、既習の表現を使いこなせる(p.47)」必要があると述べている。そして、「使った言葉はわかりやすかったか(p.48)」といった項目を盛り込んだ評価項目を提示し、韓国の大学生を対象とした日本語授業で使用している。

本稿で実施した日本語スピーチ授業では、発表者・聴衆ともに日本語学習者であることから、発表者は既習の表現を用い、聴衆に配慮したスピーチを行なうことが重要であり、さらに聴衆が共感するようなスピーチを行なうことが重要であると考えられる。そのためには、自己評価の評価項目に表現の分かりやすさ及び聴衆の共感に関する項目を取り入れる必要があると考え、それらを盛り込んだ評価項目を作成した。なお、

本稿で用いた自己評価の評価項目は、鳥井 (2013) がピア・フィードバック活動のための相互評価表で用いた評価項目と同じものである。

表 1 日本語スピーチの自己評価項目

(1) 準備	(4) 文法・語彙・表現
a. 準備がよくできていたか。	a. 文法・単語が正確だったか。 b. 使った言葉はわかりやすかったか。
(2) 態度	(5) 構成
a. クラスのみんなを見ながら話したか。 b. 原稿を読まないで話したか。 c. 表情・ジェスチャー・姿勢は良かったか。	a. 話の構成(話始め—中心—終わり)は良かったか。
(3) 音声	(6) 内容
a. 発音・アクセント・イントネーションは良かったか。 b. 声は大きかったか。 c. 話すスピード・ポーズは良かったか。 d. 重要なところを強調していたか。	a. テーマは良かったか。 b. 具体例は良かったか。 c. 論理的だったか。 d. 意見・主張が明確だったか。 e. 意見・主張に共感できたか。 f. クライマックスがあってドキドキしたか。 g. 最後のまとめの部分は効果的だったか。

4. 結果と分析

4.1 自己評価の集計と分析

4.1.1 自己評価Ⅰ・Ⅱの全体的な特徴

表2は、自己評価Ⅰ・Ⅱの記述を発表ごとに集計したものである。本稿では、複数回答で記述された自己評価Ⅰ・Ⅱの各記述を評価項目ごとに集計した上で、自己評価Ⅰ・Ⅱの各記述数に占める割合を示した。

まず、全体的な特徴であるが、第1回発表では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに、音声に関する評価が最も多く、内容に関する評価と態度に関する評価を合わせると全体の6割以上を占めた(自己評価Ⅰ 65%, 自己評価Ⅱ 74.5%)。音声に関する評価の中では、まず、自己評価Ⅰでは「b. 声の大きさ」が最も多く言及されており、自己評価Ⅱでは「a. 発音・アクセント・イントネーション」が最も多く言及されていた。他者評価を取り入れる前は日本語スピーチをした際の声の大きさに着目した学習者が最も多かったが、他者評価を取り入れた後は日本語スピーチの発音・アクセント・イントネーションに着目した学習者が最も多かったことが分かる。内容に関する評価の中では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに「b. 具体例の良さ」が最も多く言及されており、態度に関する評価の中では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに「c. 表情・ジェスチャー・姿勢」が最も多く言及されていた。内容の中では特に日本語スピーチの具体例に着目した学習者が最も多く、態度の中では特に日本語スピーチをした際の表情・ジェスチャー・姿勢に着目した学習者が最も多かったことが窺える。第2回発表では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに、内容に関する評価が最も多く、音声に関する評価と合わせると約半数を占め(自己評価Ⅰ 52.1%, 自己評価Ⅱ 57.8%)、態

度に関する評価も加えると全体の約7割を占めた(自己評価Ⅰ 72.4%, 自己評価Ⅱ 72%)。内容に関する評価の中では、まず、自己評価Ⅰでは「a. テーマの良さ」と「b. 具体例の良さ」が最も多く言及されており、自己評価Ⅱでは「b. 具体例の良さ」が最も多く言及されていた。他者評価を取り入れる前は、内容の中でも日本語スピーチのテーマと具体例に着目した学習者が最も多かったが、他者評価を取り入れた後は具体例に着目した学習者が最も多かったことが分かる。音声に関する評価の中では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに「b. 声の大きさ」が最も多く言及されており、態度に関する評価の中では、自己評価Ⅰ・Ⅱにともに「c. 表情・ジェスチャー・姿勢」が最も多く言及されていた。音声の中では、特に日本語スピーチをした際の声の大きさに着目した学習者が最も多く、態度の中では、特に日本語スピーチをした際の表情・ジェスチャー・姿勢に着目した学習者が最も多かったことが窺える。

自己評価別にみると、第1回発表の自己評価Ⅱでは、音声に関する評価が最も増加し、その中でも「a. 発音・アクセント・イントネーション」が最も増加していた。他者評価を取り入れた後、日本語スピーチをした際の発音・アクセント・イントネーションに着目した学習者が増加したことが分かる。第2回発表の自己評価Ⅱでは、全体に占める割合が小さかったものの、文法・語彙・表現に関する評価が最も増加し、その中でも「a. 文法・語彙の正確さ」が最も増加していた。他者評価を取り入れた後、日本語スピーチの中で用いた文法・語彙にも着目した学習者が増加したことが分かった。一方で、第2回発表の自己評価Ⅱでは、態度に関する評価が最も減少しており、その中でも「c. 表情・ジェスチャー・姿勢」が最も減少していた。他者評価を取り入れた後、態度の中でも、特に日本語スピーチの表情・ジェスチャー・姿勢に着目した学習者が減

少したことが分かる。

また、自己評価の中には、筆者の作成した自己評価表の評価項目と一致するカテゴリーのほか、数が少なかったが、学習者による新カテゴリーもあった。学習者による新カテゴリーは自己評価Ⅰ・Ⅱの両者に見られ、その中には「自信」や「緊張」などに言及されたものがあり、「自信满满でスピーチします」「もっと自信がほうがいいと思います」や「ちょっと緊張します」「緊張しなくてほうがいい」などと記述されていた。本稿の対象学習者の中に、学習者独自の視点による自己評価をした者がいたことが分かった。

表2 自己評価Ⅰ・Ⅱの集計結果(小数点2位以下切り捨て)

	項目	第1回発表		第2回発表	
		自己評価Ⅰ	自己評価Ⅱ	自己評価Ⅰ	自己評価Ⅱ
自己評価表の 評価項目と一 致するカテ ゴリー	(1) 準備	8 (6.0%)	13 (7.8%)	5 (4.4%)	4 (3.1%)
	a. 十分な準備	8 (6.0%)	13 (7.8%)	5 (4.4%)	4 (3.1%)
	(2) 態度	25 (18.9%)	32 (19.2%)	23 (20.3%)	18 (14.2%)
	a. アイコンタクト	7 (5.3%)	4 (2.4%)	5 (4.4%)	5 (3.9%)
	b. 原稿	4 (3.0%)	11 (6.6%)	5 (4.4%)	4 (3.1%)
	c. 表情・ジェスチャー・ 姿勢	14 (10.6%)	17 (10.2%)	13 (11.5%)	9 (7.1%)
	(3) 音声	36 (27.2%)	58 (34.9%)	27 (23.8%)	33 (26.1%)
	a. 発音・アクセント・ イントネーション	8 (6.0%)	21 (12.6%)	8 (7.0%)	10 (7.9%)
	b. 声の大きさ	15 (11.3%)	16 (9.6%)	11 (9.7%)	14 (11.1%)
	c. 話すスピード・ ポーズの良さ	9 (6.8%)	16 (9.6%)	8 (7.0%)	6 (4.7%)
	d. 重要箇所の強調	4 (3.0%)	5 (3.0%)	0 (0.0%)	3 (2.3%)
	(4) 文法・語彙・表現	15 (11.3%)	14 (8.4%)	9 (7.9%)	16 (12.6%)
	a. 文法・語彙の正確さ	5 (3.7%)	4 (2.4%)	1 (0.8%)	8 (6.3%)
	b. 言葉の分かりやすさ	10 (7.5%)	10 (6.0%)	8 (7.0%)	8 (6.3%)
	(5) 構成	5 (3.7%)	2 (1.2%)	5 (4.4%)	5 (3.9%)
	a. 話の構成の良さ	5 (3.7%)	2 (1.2%)	5 (4.4%)	5 (3.9%)
	(6) 内容	25 (18.9%)	34 (20.4%)	32 (28.3%)	40 (31.7%)
	a. テーマの良さ	6 (4.5%)	11 (6.6%)	13 (11.5%)	14 (11.1%)
	b. 具体例の良さ	11 (8.3%)	15 (9.0%)	13 (11.5%)	18 (14.2%)
	c. 論理性の高さ	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (3.5%)	0 (0.0%)
	d. 意見・主張の明確さ	5 (3.7%)	1 (0.6%)	0 (0.0%)	5 (3.9%)
	e. 意見・主張の共感	2 (1.5%)	3 (1.8%)	0 (0.0%)	2 (1.5%)
	f. クライマックス	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	g. 最後のまとめの効果	1 (0.7%)	4 (2.4%)	2 (1.7%)	1 (0.7%)
学習者 による 新カテ ゴリー	(7) 心理	5 (3.7%)	4 (2.4%)	3 (2.6%)	5 (3.9%)
	a. 自信	1 (0.7%)	2 (1.2%)	1 (0.8%)	2 (1.5%)
	b. 緊張	4 (3.0%)	2 (1.2%)	2 (1.7%)	3 (2.3%)
	(8) その他	13 (9.8%)	9 (5.4%)	9 (7.9%)	5 (3.9%)
		計 132	計 166	計 113	計 126

4.1.2 自己評価Ⅰ・Ⅱの肯定的・否定的評価の割合

表3 自己評価Ⅰ・Ⅱの肯定的・否定的評価の割合(小数点2位以下切り捨て)

項目	自己評価Ⅰ(計 245)	自己評価Ⅱ(計 292)
肯定的評価	121 (49.3%)	122 (41.7%)
否定的評価	124 (50.6%)	170 (58.2%)

表3は、自己評価Ⅰ・Ⅱの肯定的評価と否定的評価の割合を示したものである。本稿では、複数回答で記述された自己評価Ⅰ・Ⅱの肯定的評価と否定的評価の記述数をそれぞれ集計した上で、自己評価Ⅰ・Ⅱの各記述数に占める割合を示した。自己評価Ⅰでは、否定的評価が肯定的評価をやや上回るものの、ほぼ同じ割合であった。一方、他者評価を取り入れた自己評価Ⅱでは否定的評価が全体の約6割を占め、肯定的評価に比べ、否定的評価の割合が多かった。本稿では、他者評価を取り入れた後、肯定的評価が減少し、否定的評価が増加したことが分かった。

4.2 自己評価活動に関する意識調査

本稿では、自己評価活動に関する意識を探るため、学期末に、無記名式の質問紙による意識調査を実施した。自己評価活動に関する意識調査では、自己評価と他者評価の組み合わせに関する意識を明らかにするため、質問項目(1)で、学習者間で実施した自己評価とピア・フィードバックの組み合わせに関する意識を尋ね、質問項目(2)で、教師フィードバックに関する意識を尋ねた(表4)。調査票の質問項目では、ピア・フィードバックを「相互評価」に言い換え、教師フィードバックを「教師からの評価」に言い換えた。学習者の記述を分析する際、KJ法によるカテゴリーは《 》を用いて示し、各カテゴリーを構成しているサブカ

テゴリーは〈 〉を用いて示し、それぞれ筆者が分類した。サブカテゴリーの中の学習者の記述については原文を示すとともに、それらの要約を【 】を用いて適宜示した。カテゴリー及びサブカテゴリーの横の数値は、各内容に言及した学習者の人数である。

表 4 自己評価活動に関する意識調査の質問項目

順序	調査項目	質問項目
(1)	自己評価とピア・フィードバックの組み合わせ	自己評価と相互評価を組み合わせで実施したことについて自由に感想を書いてください。
(2)	教師フィードバック	教師からの評価は役に立ちましたか。

4. 2. 1 自己評価とピア・フィードバックの組み合わせに関する意識

表 5 自己評価とピア・フィードバックの組み合わせに関する記述の分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー
《意義の認識》(22)	〈有利性の認識〉(13) 〈肯定性の認識〉(7) 〈有用性の認識〉(2)
《実践の仕方》(2)	〈評価の仕方〉(1) 〈改善の仕方〉(1)

表 5 は、学習者間で実施した自己評価とピア・フィードバックの組み合わせに関する記述の分析結果を示したものである。学習者から得られた記述は、《意義の認識》と《実践の仕方》に分類できた。《意義の認識》は、〈有利性の認識〉、〈肯定性の認識〉、〈有用性の認識〉によって構成されており、そのうち〈有利性の認識〉が最も多く言及されていた。〈有利性の認識〉は、【学習者間で交流できる】、【自己分析が進む】、【問題点分かる】の三つに分類できた。【学習者間で交流できる】には、

「交流することができる」や「**增加同伴间的交流，以学习的方式更加愉快**(学習者間の交流が増え、この学習の方法によって更に楽しくなる)」などの記述があり、これらの学習者が自己評価とピア・フィードバックを組み合わせにより、他の学習者との相互交流が促進されたと考えたことが窺える。【自己分析が進む】には、「他人と自分の立場から、もっと自分を知っていると思います」や「**自己评价和相互评价可以很好的对自己进行分析**(自己評価とピア・フィードバックは自分をよく分析することができる)」などの記述があり、【問題点が分かる】には、「**每个人看法不一样，可以帮助自己更好了解自己的缺点**(それぞれ見方が異なるので、自分の問題点をより知るための助けとなる)」や「**看到大家的意见，从中能更好地了解自己的不足**(みんなの意見を見て、自分の問題点をより知ることができる)」などの記述があった。前者は自己評価に他者の視点を取り入れたことで自己分析が促進されたと考えたことが窺え、後者は他者の視点を得たことで分析が深まり、自分の日本語スピーチの問題点を意識化できたと考えたことが窺える。さらに、〈肯定性の認識〉も見られ、それには、「いいと思います」、「自己評価だけでは自分を正しく評価できないと思う。合わせてよかったと思います」、「**在看到自己评价的同时也能得到他人的评价，是一个不错的组合**(自己評価を見るのと同時に他の学習者の評価も見ることができ、とても良い組み合わせだ)」などの記述があった。これらの学習者が自己評価とピアフィードバックを組み合わせることに対して肯定的に捉えたことが窺える。このほか、〈有用性の認識〉には、「両方とも役に立ちました」と「とても役に立ちました」という記述があり、自己評価とピア・フィードバックの組み合わせが有用だったと考えた者がいた。その一方で、《実践の仕方》には〈評価の仕方〉と〈改善の仕方〉というサブカテゴリーがあり、「可

以在课前稍微辅导下，如何评价，怎样做好（授業の前に少しどのように評価するか、どのようにしたら良いか教えたほうがいい）」と「自分の欠点をはきり知れていても、向上することはできません」という記述があった。前者はピア・フィードバックと組み合わせた自己評価を行なうことが困難に感じていることが窺え、後者はピア・フィードバックを取り入れた自己評価をもとにその後どのように改善すべきかについて困難に感じたことが窺える。

4.2.2 教師フィードバックに関する意識

表 6 教師フィードバックに関する記述の分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー
《意義の認識》(22)	〈有利性の認識〉(14) 〈有用性の認識〉(7) 〈重要性の認識〉(1)

表 6 は、教師フィードバックに関する記述の分析結果を示したものである。学習者から得られた記述は、《意義の認識》に集約することができた。《意義の認識》は、〈有利性の認識〉、〈有用性の認識〉、〈重要性の認識〉によって構成されており、そのうち〈有利性の認識〉が最も多く言及されていた。〈有利性の認識〉に関する記述は、【教師フィードバックは専門的だ】と【問題点が分かる】の二つに分類できた。【教師フィードバックは専門的だ】には、「教師の評価は専門的な評価です」、「老师都是从专业的角度来看评价(先生はみな、専門的な観点から評価する)」、「老师的评价可能会更专业一点(先生の評価はさらに専門的だろう)」などの記述があり、【問題点が分かる】には、「自分の欠点が了解できます」、「可以很好的了解自己所存在的缺点(自分の持つ問題点をよく知ることができる)」、「能一眼看出自己的不足(一目ですぐに自分の問

題点が分かる)」などの記述があった。これらの学習者が、教師フィードバックが専門的な視点によるものであるとし、さらにそれを得ることにより、自分の日本語スピーチの問題点を意識化したと考えたことが窺える。また、〈有用性の認識〉には、「先生の意見はとても役に立ちました」、「**老师的评价还是挺有用的** (先生の評価はやっぱり役に立つ)」、「**对于演讲的进步有很大的帮助** (スピーチの進歩に対して大きな助けとなる)」などの記述があり、教師フィードバックの有用性を認識した者がいた。このほか、〈重要性の認識〉には、「先生からの意見は大切だと思います」とあり、教師フィードバックの重要性を指摘した者もいた。

5. まとめと考察

本稿では、中国の大学生 22 名を対象とした日本語スピーチ授業で、ポートフォリオ作成を実施し、安彦 (1987 : 115) の示した「自己評価Ⅰ→〈他者評価〉→自己評価Ⅱ」の流れに則った自己評価活動を試みた。とりわけ、本稿では、自己評価の実態を明らかにするため、自己評価を自己評価Ⅰと自己評価Ⅱに分けて実施したうえで、それぞれ集計し、分析を加えた。さらに、学習者の意識については、既存の研究で日本内外の学習者を対象として調べられていたが、本稿で中国の大学生を対象としたことから、学期末に質問紙調査を実施し、自己評価と他者評価の組み合わせに関する意識を調べ、KJ 法を用いてその結果を分析した。

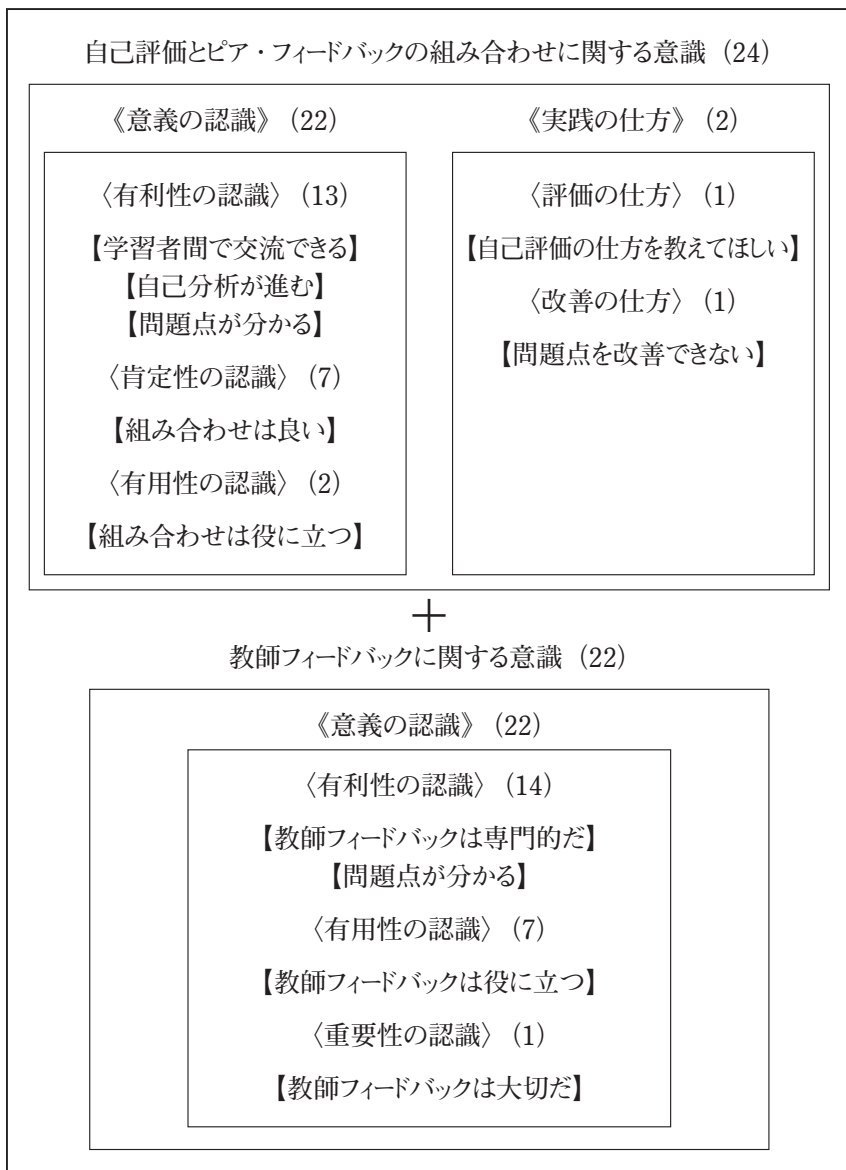
まず、自己評価については、第 1 回発表では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに音声に関する評価が最も多く、第 2 回発表では、自己評価Ⅰ・Ⅱともに内容に関する評価が最も多く見られ、発表によって学習者の重視する視点が異なることが分かった。音声に関する評価はスピーチの外面的評価

であり、内容に関する評価はスピーチの内面的評価であると考えられる。本稿では、顕著とは言えないが、学習者が自己評価をする際に、学習者の重視する視点が徐々にスピーチの外側から内面へと移行していったと推察される。自己評価別にみると、第1回発表の自己評価Ⅱでは音声に関する評価が最も増加し、第2回発表の自己評価Ⅱでは、全体に占める割合が小さかったものの、文法・語彙・表現に関する評価が最も増加した。第1回発表では、学習者の中に、他者評価を取り入れた後、日本語スピーチの音声により着目した者がおり、第2回発表では、学習者の中に、他者評価を取り入れた後、日本語スピーチの内容や音声などに加え、日本語スピーチの中で用いた文法・語彙・表現にも着目した者がいたと推察される。さらに、自己評価の肯定的評価と否定的評価の割合を見たところ、自己評価Ⅰに比べ、自己評価Ⅱの否定的評価が増加していた。村田(2004)は、発表者が自分の発表に対して否定的な評価をする傾向が強いことを明らかにしている。本稿では、自己評価Ⅰに他者評価を取り入れた結果、自分の日本語スピーチに対して否定的な評価をする傾向が高まったと考えられる。また、自己評価の中に学習者による新カテゴリーがあった。村田(2004)は、学習者が教師の視点とは異なる視点で発表を評価することを指摘している。本稿の対象学習者の中にも、教師の視点とは異なり、学習者独自の視点で自己評価をした者がいたことが分かった。

次に、学期末に実施した質問紙調査では、自己評価と他者評価の組み合わせに関する意識を明らかにするため、自己評価活動に関する意識を調べた。調査では、(1) 学習者間で実施した自己評価とピア・フィードバックの組み合わせ、(2) 教師フィードバックの二つの観点から学習者に質問した。図1は、自己評価活動に関する意識を示したものである。

学習者間で実施した自己評価とピア・フィードバックの組み合わせに関しては、その意義の認識が見られ、特に学習者間の相互交流、自己分析の促進、日本語スピーチの問題点の意識化という有利性を認識した者が多く見られた。教師フィードバックについても、意義の認識が見られ、特に教師フィードバックの専門性と日本語スピーチの問題点の意識化という有利性を認識した者が多く見られた。学期中、学習者の中に、授業内でピア・フィードバックと教師フィードバックの他者評価を得て、自己評価の質が向上したと考えた者がいたと推察される。その一方で、〈評価の仕方〉や〈改善の仕方〉に言及した者もいた。〈評価の仕方〉についてであるが、本稿では、発表訓練を開始する前の事前指導として、他者評価の一つであるピア・フィードバックの仕方の練習を行なった。しかしながら、学習者の中に、それだけでは、安彦(1987:115)の示した流れに則った自己評価活動の実施が困難に感じた者がいた。そこで、今後は、発表訓練を始める前に、学習者に模擬的な日本語スピーチをしてもらい、自己評価と他者評価を組み合わせた自己評価活動の訓練を実施する必要がある。また、〈改善の仕方〉については、自己評価を踏まえた日本語スピーチの改善が困難であるとする学習者がいたことから、このような学習者を支援するために、今後、学習者が自己評価をし終わった時点で、学習者との話し合いの場を設け、日本語スピーチを改善していく方向性について、教師から学習者に示唆を与える必要がある。

図 1 自己評価活動に関する意識



6. 終わりに

筆者は、中国の大学生 22 名を対象とした日本語スピーチ授業で、自律学習を目的としたポートフォリオ作成活動を行ない、その中で自己評価活動を実施した。本稿では、安彦(1987: 115)の示した流れに則り、他者評価を取り入れた自己評価の実態の解明を試みた。さらに、学期末に、質問紙を用い、自己評価活動に関する意識調査を実施した。今回の調査では対象者数が少なかったが、一定の成果が示された。今後の課題は、鳥井(2015)にも述べたが、日本語スピーチ授業の成績にも着目し、ポートフォリオ作成のための自己評価活動がそれに及ぼす影響を分析することだと考える。

(とりい しゅんすけ・浙江樹人大学東亜研究所兼職研究員)

[参考文献]

- Bacman, F. L. (2000). Foreword. In G. Ekbatani & H. Pierson (Ed.), *Learner-Directed Assessment in ESL*. ix-xii. Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Brindley, G. (2001). Assessment. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. 137-143. Cambridge University Press.
- Genesee, F., & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge University Press.
- Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency : Rationale and applications. *Language Testing*, 6, 2-13.
- Von Elek, T. (1985). A Test of Swedish as a Second Language : An Experiment in Self-assessment. In Y. P. Lee, Angela C. Y. Y. Fok, R. Lord & G. Low (Ed.), *New directions in Language Testing*. Pergamon Press.
- 安彦忠彦(1987)『自己評価』図書文化社
- 石島満沙子・中川道子・小林由子(1999)「口頭表現能力向上を図る自律学習の試み」『日本語教育研究方法研究会誌』Vol.6, No.1, 日本語教育方法研究会, 46-47
- 市嶋典子・金龍男・武一美・中山由佳・古屋憲章(2008)「学習者が評価する日本語教育実践—自律学習に向かって—」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり—』凡人社, 123-141
- 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」『日本語教育学会』142号, 日本語教育学会, 134-144
- 井之川睦美(2004)「口頭表現授業におけるスピーチ教育の実践—ピアレスポンス・相互評価・自己評価による聞く活動の活性化—」『群馬大学留学生センター紀要』4号, 群馬大学留学生センター, 43-57
- エスメ・グロワート(1999)『教師と子供のポートフォリオ評価』鈴木秀幸訳, 論創社
- 岡崎敏雄・吉武康之(1992)「日本語教育における自己評価」『広島大学日本語教育学科紀要』第2号, 広島大学教育学部日本語教育学科, 15-22
- 藤山峰子(2010)「ポートフォリオの要素を取り入れた自律学習の実践」『同志社大学日本語・日本文化研究』第8号, 同志社大学日本語・日本文化教育センター, 75-88

- 梶田叡一(2010)『教育評価』第2版補訂2版, 有斐閣双書
- 金久保紀子(1996)「中級日本語学習者の会話クラスにおける「モニター活動」の試み—自律的学習の応用—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第11号, 筑波大学留学生センター, 133-144
- 川喜田次郎(1967)『発想法』中央公論社
- 川森めぐみ(2015)「ストラテジーを使った読解授業の成果」『同志社大学日本語・日本文化研究』第13号, 同志社大学日本語・日本文化教育センター, 163-178
- 衣川隆生・金原奈穂(2008)「モニタリングの基準の確立を目標とした口頭発表技能養成の授業」『言語文化論集』第29巻第2号, 名古屋大学言語文化部・国際言語文化研究科, 333-345
- 熊野七絵・石井容子(2010)「体験交流活動を中心とした研修における自律学習支援を学習者はどう捉えたか」『広島大学留学生教育』14号, 広島大学留学生センター, 13-17
- 黒田史彦・古賀和恵・坂田麗子・武一美・古屋憲章・梶田直美・相浦裕希・山本由紀子・横山愛子(2011)「『日本語学習ポートフォリオ(試作版)』の運用および使用実態—自律的日本語学習が可能な環境の整備に向けて—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』, 日本語教育学会, 1-10, http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2011_P14_kuroda.pdf, 2016年11月16日閲覧
- 黒田史彦・尾関史・古屋憲章・宮崎七湖・李羽喆(2013)「留学生の自律的漢字学習を支援するためのワークショップの試み」『日本語教育研究方法研究会誌』Vol.20, No.1, 日本語教育方法研究会, 40-41
- 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
- 斎藤伸子・松下達彦(2004)「自律学習を基盤としたチュートリアル授業—学部留学生対象の日本語クラスにおける実践—」『Obirin Today—教育の現場から』第4号, 桜美林大学基盤教育院, 19-34
- 佐々木倫子(2006)「パラダイムシフト再考」独立行政法人国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性—』アルク, 259-283
- 清水順子・小林浩明(2010)「自律学習を目指した読解授業試案—チュートリアルとピア・リーディングの応用—」『北九州市立大学国際論集』8号, 北九州市立大学国際教育交流センター, 53-62

- 鈴木秀幸(1999)「訳者まえがき」エスメ・グロワート著, 鈴木秀幸訳『教師と子供のポートフォリオ評価』論創社, 7-17
- 高木裕子(1991)「自律的学習を目指して—上級レベルでのプロジェクトワークと自己評価表の導入—」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第2号, 関西外国語大学, 39-53
- 樽田ミエ子(2000)「中上級学習者のための聞き手を意識したスピーチ指導の試み—即席スピーチと評価スピーチ—」『東海大学紀要留学生教育センター』20号, 東海大学, 45-55
- 鄭聖美・中尾菜穂(2015)「2013年度の漢字中級前期クラスの授業報告: 漢字語彙の自律学習を促すためのクラス運営」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第30号, 筑波大学留学生センター, 281-297
- 東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編(1995)『日本語口頭発表と討論の技術—コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために—』東海大学出版会, 第1刷
- 東海大学留学生センター口頭発表教材研究会編(2008)『日本語口頭発表と討論の技術—コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために—』東海大学出版会, 第1版第6刷
- 独立行政法人国立国語研究所編(2006)『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性—』アルク
- トムソン木下千尋(1998)「学習契約書を使った自律学習の試み—実例からの考察—」『第二言語としての日本語の習得研究』第2号, 第二言語習得研究会, 27-56
- 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
- 鳥井俊祐(2013)「日本語スピーチ授業におけるピア・フィードバック活動の試み—中国の大学生を対象として—」『ポリグロシア』vol.25, 立命館アジア太平洋研究センター, 141-149
- 鳥井俊祐(2015)「日本語スピーチ授業におけるポートフォリオ作成活動—中国の大学生を対象とした意識調査結果より—」『北海学園大学人文論集』第59号, 北海学園大学人文学部, 1-17
- 中川千恵子(2014)「学習者の自律学習を目指した発音学習」『日本語教育方法研究会誌』Vol.21, No.1, 日本語教育方法研究会, 98-99
- 濱川祐紀代(2011)「ノンネイティブ日本語教師を対象とした自律学習「漢字」の試

- みー実践とアンケート結果の報告―』『JSL 漢字学習研究会誌』第3号, JSL 漢字学習研究会, 28-33
- 林朝子(2007)「他者評価と自己評価が学習者に与える影響について―日本語中級クラスにおける実践を通して―」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第4号, 国際交流基金バンコク日本文化センター, 233-242
- 一二三朋子「留学生スピーチの評価基準と評価の過程」『文藝言語研究 言語篇』, 第52巻, 筑波大学文藝・言語学系, 13-22
- 福田恵子(2008)「意見のスピーチ活動を考える―評価項目を検討して―」『拓殖大学日本語紀要』18号, 拓殖大学国際部, 23-31
- 舟橋宏代(2005)「ポートフォリオを利用したフリートークの「会話」授業―学習者の自律学習を支えるために―」『鈴鹿国際大学紀要 CAMPANA』第12号, 鈴鹿国際大学, 161-173
- 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著(2008)『ことばの教育を実践する・探求する―活動型日本語教育の広がり―』凡人社
- 村上千智・後藤倫子(2006)「自律学習のための試み―言語習得の場からの考察」『目白大学人文学研究』第3号, 目白大学, 177-188
- 村田晶子(2004)「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析―学習者同士のビデオ観察を通じて―」『日本語教育』120号, 日本語教育学会, 63-72
- 三宅若菜・福島智子・今井美登里(2003)「ナラティブアプローチによる言語教育観調査の試み―自律学習を取り入れた日本語授業の場合―」『Obirin Today ―教育の現場から』第4号, 桜美林大学基盤教育院, 35-49
- 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
- 教育部高等学校大学外语教学指导委员会日语组(2008)『大学日语课程教学要求』高等教育出版社
- 彭瑾・徐敏民(2013)「『JF 日本語教育スタンダード 2010』と我国日语教育改革―以高等教育日语课程标准的比较为切入点」『日语学习与研究』165号, 中国日语教学研究会, 69-76
- 赵华敏・林洪(2011)「教学理念的变迁对中国大学日语教育的影响」『日语学习与研究』155号, 中国日语教学研究会, 64-74

[注]

- (1) 学習者の自律学習を目指した日本語教育実践には、高木(1991)、金久保(1996)、トムソン木下(1998)、石島他(1999)、斎藤・松下(2004)、舟橋(2005)、村上・後藤(2006)、市嶋他(2008)、蔭山(2010)、熊野・石井(2010)、清水・小林(2010)、黒田他(2011)、濱川(2011)、黒田他(2013)、中川(2014)、川森(2015)、鄭・中尾(2015)などがある。
- (2) 教育部高等学校大学外語教学指導委員会日語組(2008)が示した『大学日語課程教学要求』は、中国の4年制大学で日本語を専攻せずに(「非日語专业本科生(p.1)」)、第1外国語又は第2外国語として日本語を学ぶ学習者を対象としている。しかしながら、その内容については、日本語学科生に対しても有用であると判断し、本稿で実施した日本語スピーチ授業(日本語学科設置科目)のコースデザインを行なう際に参考にした。
- (3) このほか、教育部高等学校大学外語教学指導委員会日語組(2008:5)は、形成的評価として、学習者同士の相互評価や教師評価などを挙げている。
- (4) 鈴木(1999:15)によれば、メタ認知能力とは「自分の学習活動を自己コントロールする能力」のことであり、「自分の学習上の課題を自ら発見し、課題の解決のための適切な学習方法を選択し、実行して、その結果を当初の課題に照らして評価し、問題点があれば修正していく」能力のことである。
- (5) 自己評価と他者評価について、梶田(2010)は「自己評価はどうしても独善的なものになりやすい(p.103)」が、「自己評価が外的な評価の確認を伴った形でなされるならば、独りよがりでない客観的な妥当性を持つ自己認識を成立させていく上で貴重なきっかけを与えてくれるものになる(p.185)」と述べている。
- (6) 本稿では、川喜田(1967:66-81)が示した手順に基づき、複数ある記述をそれぞれ「一行見出し」にした上で、関連のあるものから小さいグループにまとめ、その後、段階的に大きいグループへとまとめた。グループ編成後は、図解化し、それに基づいて文章化した。

