

協働学習とピア評価～日本・中国の大学日本語クラスにおける実践を通して～*

銭坪玲子**、周璞***

Peer Learning and Peer Assessment: Practices in Japanese Class of the Universities in Japan and China

Sachiko ZENITSUBO**, Pu ZHOU***

キーワード: 協働学習、新しい学び、新しい評価、ピア評価、学びのサイクル

1. 日本における新しい学びと新しい評価

近年、日本では大学教育の質的転換の必要性が叫ばれ、アクティブ・ラーニング等、効果的な学習法の適切な導入が高等教育における課題の一つとなっている。文部科学省の中央教育審議会答申(2012)「新たな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～」においても、従来の講義形式にみられるような、教員からの一方向的な知識の教授ではなく、双方向的な学習、学習者による能動的な学習への教育方法の改善が急務として位置付けられた。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」を育てるために、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)」を提供することが今日の大学教育に求められている。

一方、言語教育、例えば、大学における留学生対象の日本語教育においても、従来のいわゆる知識伝授型の教育を見直すべきだとする声が近年高まっている。レイヴ、ウエンガー(1993)の「正統的周辺参加」やヴィゴツキー(2003)の構成主義的学習に関する議論等、教室活動のクラス・デザインや教師・学生間の相互作用、学びのあり方そのものを根本的に見直そうとするものも出てきている。

教育の質的転換のためには、教授法や学習法に関する議論ばかりでなく、評価や教育の目的、さらには、社会全体に関わる議論が不可欠と思われる。しかし、教育をめぐる議論においては、学習法や教授法ばかりが先行して個別に検討されているのが現状であり、全体像を見据えた包括的な

議論にまで発展している例は少ない。日本語教育においても例外ではない。内容を重視した学習や教室外活動を組み込んだ学習、そして、協働学習など、新しい学びに関する実践の報告や研究等は蓄積されつつあるが、日本語教育に関する抜本的な見直しはまだ本格的に始められてはいない。

本論文では、近年注目されつつある新しい学びのうち、協働学習について取り上げ、考察する。協働学習はアクティブ・ラーニングの一つとして、先進諸国や日本の教育界において、今後、積極的導入を期待される学習法として注目を集めているが、課題もまだ多い。とりわけ、これらの新しい学びをどのように評価するのかという点については、現在、まさに模索されているところだといえるだろう。アクティブ・ラーニング全般についても同様であるが、大学等の教育機関に配置されている科目として存在する限り、担当教員は個々の学生について総括的評価をし、成績を提出しなければならない。しかし、新しい教育を求めるとすれば、評価についても、従来のものとは異なる、新しい評価を模索しなければならないだろう。いわゆる総括的評価(summative assessment)と形成的評価(formative assessment)をいかに使い分けていくのか、あるいは、まったく新しい形の評価がありうるのかといった問題が課題として浮上しているのである。これらの新しい学びをいかに評価するのか、新しい学びの導入にあたって、この問題について議論を深め、早急に共通理解を得る必要があるのではないだろうか。新しい学びにおける新しい評価を構築することを最終的な目標とし、協働学習におけるピア評価と学びのサイクルの構築について、実践を通じた考察を試みたいと思う。

* Received January 5, 2015

** 長崎ウエスレヤン大学 現代社会学部 外国語学科, Faculty of Contemporary Social Studies, Nagasaki Wesleyan University, 1212-1 Nishieida, Isahaya, Nagasaki 854-0082, Japan

*** 重慶大学 外国語学院 日本語科, College of Foreign Languages and Cultures, Chongqing University, 55Huxi Southern Road, Campus D of Chongqing University Shapingba District, Chongqing, P. R. China

2. 中国における新しい学びと新しい評価

2-1. 協働学習について

中国においても、日本と同様、新しい学びや新しい評価に対する注目は近年高まっている。中国の協働学習の発展は、国の教育改革と深く関わっているといわれる。2002年、「国務院による基礎教育改革と発展に関する決定」が発表され、「協働学習を奨励し、学生間の相互交流と共同の発展を促進する」ことが改革の目標とされた。以降、中国の教育界では協働学習への関心が高まっている。

劉福泉(2007)によれば、「中国知網」(www.cnki.net)という学術論文検索サイトで検索した結果、2007年までに協働学習に関する論文は1815本に及んでいる。そのうち、中学生、高校生を研究対象とするものが47%、小学生が43%、大学生を対象とするものは7%のみであった。このことから、小・中・高教育における協働学習の実践と研究が盛んになっている一方で、大学教育における関心は依然として低いことが明らかである。そうしたなか、2010年の「国家中長期教育改革と発展の計画綱要(2010-2020)」、そして、2007年の新「大学英語課程教学要求」の発表は、大学教育、とくに大学における英語教育の改革を促進した。「啓発式、探究式、討論式、参与式の教育法を提唱する。」「インターネット技術を利用することによって、英語学習は時間と場所の制限を取り除き、個性化学習、自主学習を実現する。教師を中心に知識を伝授する伝統的な教育方法から、学生を中心に言語知識と技能を教授するとともに、応用能力と自主学習能力を育てる教育モデルに変わる。」以上のような改革方針に従い、新しい理念としての協働学習が、多くの大学で試みられるようになった。池田・館岡編(2014)によれば、www.cnki.netで調べた結果、英語教育関連の協働学習に関する研究は2005年から多くなり、毎年100本以上の論文が発表され、2013年までの9年間で計3315本の論文が発表されている。それに対して、日本語教育関連の協働学習についての研究は、2013年までで計28本の論文が発表されているのみであり、英語界の風潮は日本語界に大きな影響を与えていないようである。これは、中国の日本語関連分野の研究において、日本語教育に対する関心が低いことと関連していると思われる。というのは、各大学では専攻の設定として、言語学、文学、社会文化という構造が決められているため、日本語教育研究に従事する教員が少ないか

らである。

2-2. 新しい評価について

王紅艳・解芳(2004)によれば、「大学課程教学要求(試行)」は形成的評価を提唱し、その実施は新しい評価の構築に有利な環境を作った。唐雄英(2007)は、2004年から多くの大学では評価改革の模索を始め、インターネット学習教室を作ったり、インターネットでの自主学習を評価の一部にしたり、期末試験以外に、プレゼンテーションのような新しい形式で学生を評価したりというような実践が多くみられるようになったという。万敏(2009)は、インターネットを評価の道具として、E-ラーニングポートフォリオ、チャットグループ、ブレイクボード(BBS:電子掲示板)を利用して、教師が学習者の自主学習を容易に把握することができ、その記録も評価の内容になると述べている。新しい評価に関する研究論文についていえば、賈君紅(2012)によると、2003年から論文の数が増えつつある。評価の対象、つまり学習の過程、学習の効果、学習者の感情的要素が論文のおもな内容である。その中で、学習者の自主性との関係を論じるものが多い。一方、「どう評価するのか」については個別に議論すべきであるが、評価システムの構築に関する研究は極めて少ない。

2-3. ピア評価について

ピア評価については、作文授業のピアフィードバックについての研究がおもであるが、その他、会話や通訳等の授業における実践も見られた。研究内容から見ると、以下の6つに分類できる。①学生がピア評価を受け入れるかどうか、また、学生の評価能力についての研究(邵名莉2009、王翔2004等)、②ピア評価と教師評価の結果に関する比較研究(満忠輝等2009、楊苗2006等)、③trainedピア評価、つまり、ピア評価の訓練についての研究(龚晓斌2007等)、④ウェブシステムを利用したピア評価についての研究(张志红2011、蔣宇红2005等)、⑤ピア評価の効果、とくに学習者の自主性に与える影響についての研究(莫俊华2007等)、⑥作文ピアフィードバックの評価表についての研究(白麗茹2012等)。いずれにおいても、ピア評価の効果に注目する傾向が見られる。

評価表の作成については、記述文と説明文の2つの評価表が作成された、白麗茹(2012)の論文

は、計27にも及ぶチェック項目が並べられたときもあったが、試行錯誤を繰り返し、最終的には、図1のように、技術面については3領域を設定し、その他、技術面以外についての項目を加え、チェック項目の合計数は13項目という評価基準表が完成した。また、できるかできないかのチェック項目だけではなく、自由にコメントを記入することができるような欄も追加された。これらはすべて、学生たち自身による意見に基づいて行なわれた修正である。

1つのプレゼンテーションにつき1枚の評価基準表を用いて、学生たちは各プレゼンテーションに対する評価を個別に行なう。評価基準表には評価者の名前も記入され、各項目についてのチェックとコメントの記入が行なわれる。これらの作業は個人作業であり、学生間の話し合いは行なわれなかった。記入済みの評価基準表はすべて回収される。次の講義では、前回行なったプレゼンテー

ションをビデオ録画した映像を全体で視聴した後、教員から簡単なコメントが提供され、前回、クラスメートによって記入された評価基準表のコピーも教員から配布される。それらをもとに個人あるいはグループで、学生たちは自身のプレゼンテーションを振り返る作業をおこなう。グループでのプレゼンテーションだった場合は、グループでの振り返りを行ない、個人によるプレゼンテーションだった場合は、各々が個別に振り返りを行なった。ちなみに、評価基準表に書かれた評価者の名前は教員によって削除されており、誰がどのような評価を行なったかについてはわからないような配慮がなされている。なお、プレゼンテーション後のふりかえりには教員が準備した「ふりかえりシート」が用いられるが、毎回、授業の後に、自身の学びについてふりかえるためにも「ふりかえりシート」が使われ、それに記入するという作業を通して、学生はふりかえりを行なった。

自己評価表

*自分ができたと思う項目は、□に✓を書いてください。コメントと得点は、自分で考えてください。

領域	評価基準	コメント	得点
自分たちのプレゼンを振り返る (4点)	<input type="checkbox"/> 他の人からの評価を知ることができる。		/ 4点
	<input type="checkbox"/> グループで、前回のプレゼンの改善点を見つけることができる。		
	<input type="checkbox"/> 他の人の話を聞くことができる。		
	<input type="checkbox"/> 自分の意見を言うことができる。		
プレゼンテーションの例 (3点)	<input type="checkbox"/> 結論を提示し、全体のまとめと今後の課題を話すことができる。		/ 3点
	<input type="checkbox"/> 因果関係・補足説明をする表現を使って、発表することができる。		
	<input type="checkbox"/> 発表が終了したことを述べ、聞き手に質問を促すことができる。		
プレゼンの準備 (3点)	<input type="checkbox"/> これまで勉強した、プレゼンの基本的表現を使うことができる。		/ 3点
	<input type="checkbox"/> グラフを用いたプレゼンの準備をすることができる。		
	<input type="checkbox"/> 自身の意見や今後の課題を述べるすることができる。		
授業態度 (3点)	<input type="checkbox"/> 教員の話の静かにきちんと聞くことができる。		/ 3点
	<input type="checkbox"/> 内容について、積極的に質問・発言等ができる。		
	<input type="checkbox"/> クラスメートと疑問や理解を共有できる。		

合計 (点 / 13点)

自由コメント

*今日の授業についての質問・意見など、自由にかいてください。

図2 ふりかえりシート例

3-2. 実践2 (重慶大学)

重慶大学外国語学院日本語科は、2014年のカリキュラム改編により、「プレゼンテーション技法」という科目を新たに3年生の選択科目として導入するなど、プレゼンテーション能力の育成に力を入れている。これまでは日本語会話能力を高めるため、1,2年生対象の「基礎日本語」という授業において、週に一回、プレゼンテーションの練習をするための時間を設けてきた。今回の実践も、2年生計21名が受講している必修科目「基礎日本語」(週8時間開講)において行なわれたものである。毎週水曜日の1時間を利用し、計12回授業を行なった。毎週1つのグループが発表を担当し、その後、質疑応答と評価が行なわれる。5つのグループで2回ずつ、計10回、異なるテーマで発表した。それに加えて、導入と評価表の修正で2時間を用いている。グループごとのふりかえりは、授業終了後、20～30分かけて行なわれ、そ

こで発言された内容を記録した用紙を教師に提出するようにした。全体的な構成としては、協働学習とピア評価に関する実践を、1. 導入、2. 準備、3. 発表、4. 内省という4段階に分けて行なった。

まず、1. 導入では、グループ活動を行なう。グループ内で各個人がテーマ発表をし、それに関するピア評価をグループで行なう。その後、各グループで選ばれた代表者による発表を全体の中でグループごとを実施する。そして、再びグループ活動として、各グループの発表について評価を行なった後、評価基準表の評価項目について話し合い、評価基準の作成を行なった。その後、グループごとで作成した評価基準についてクラス全体で検討を行ない、クラス共有の評価基準表を作成した。評価基準表は、その後、一度の修正を経たのち、完成された(図3)。

項目		点数(1-5)
内容	① 切口が新しく、おもしろい ② 内容が充実している ③ 筋が通っている ④ 自分の意見がはっきりしている	
構造	① 構成が良い ② 全体的にまとまっている ③ 各担当部分の比重が適切である	
言語	① 文法、語彙が正しい ② わかりやすく話している ③ 棒読みしていない ④ アクセントとイントネーションが正しい	
表現力	① 現場の雰囲気コントロールできている ② 聞き手との交流がある ③ 声の大きさ、スピードが適切である ④ 自信を持って話している	
PPT	① 表の内容とうまくつながっている ② 構成がよく、わかりやすい	

図3 評価基準表(実践2 重慶大学)

次に、2. 準備では、グループごとにテーマを決めて、グループで発表するための準備を行なう。そして、3. 発表において、グループによる発表を行なう。グループ発表が終わった後は、自

分たちが作成した評価基準を用いて、各発表に対する評価についてグループで話し合う。そして、話し合った結果について、グループの代表者が全体に対して発表する。

最後の4. 内省では、発表を担当したグループのみが授業後に集まり、発表の様子をビデオ録画した映像を見て、グループのメンバーでピア内省を行なった。グループ全員で自由に話し合いを行ないながらピア内省をした後、内省シートを用いて、個人による内省を行なった。

4. 考察

4-1. 2つの実践の共通点

今回、日中の2大学で行なった実践は、ともに日本語を学ぶ学生を対象とした日本語クラスにおいて、協働学習とピア評価を試みるというものであった。2つの実践に共通する点は以下のとおりである。

1. 評価基準表（ルーブリック）を用いて評価を行なう。ルーブリックの評価項目リストを見て、学生は何を求められているのかについて理解することができる。
2. 評価基準は学生たち自身によって作成される。必要に応じて、複数回の修正作業を行ない、最終的な完成を目指す。評価基準表（ルーブリック）はチェックリスト式のものとし、学生たちの到達目標をわかりやすく可視化できるような形で提示する。
3. 評価主体は学生たち自身であり、学生間でピア評価を行なう。必要に応じて、評価作業は個人で、あるいはグループ単位で行なう。
4. ピア評価が評価として成立しうるような環境づくりに配慮する。学問的・批判的見解を相互に言い合えるような空間や学生間の関係性の構築を目指す。具体的には、グループ作業の連続性による学生同士の関係性の構築、グループ単位での発表や教員による評価者名の削除等による匿名性の確保等である。
5. 学生に多様な役割を演じることを期待する。知的情報の受け手（発信者は教員）としての、従来の教室内における限定された役割期待をするのではなく、プレゼンにおいては「話し手」（情報の発信側）と「聞き手」（情報の受け手側）の双方の役割、そして、評価する側とされる側の役割、グループ内外の学生間における協働作業の分担者としての役割等、場面に応じた、全人格的な多様な役割を演じる必要性を学生が認識できるような仕掛けを組み込む。
6. 個人のふりかえりと協働によるふりかえり（ピア内省）を区別して行なう。重慶大学の

実践後に行なわれた学生対象の調査では、「教師評価、ピア評価、ピア内省の中で役に立ったのはどれか」という質問で、ピア内省を選んだ者がもっとも多かった。教師評価を選んだ者は14%（3人）、ピア評価は38%（8人）、ピア内省は48%（10人）であった。

4-2. 学生によるふりかえり

今回の授業について、ふりかえりシートや授業後に学生に対して行なったインタビューのなかから、学生側の意見を整理してみたい。

4-2-1. 評価基準作成について

まず、評価基準を学生たち自身で作成したことについては、肯定的な意見がほとんどであった。「自分たちで考えた方が納得できる」「先生一人で作ったものより、皆で作った方がより全体的な基準である」という意見があった。さらに、「発表の準備をするときから、評価基準のことがずっと頭にあった」、あるいは、「評価基準を作るうちに、プレゼンのポイントも深く理解できるようになった」等、評価基準を作成した経験が、より深い学びへ学生を導いている様子も窺えた。

実践1では、自分たちが作成した評価基準についてほぼ全員が満足しているのに対して、実践2では、批判的な見解もいくつか見られた。これは、前者においては、計4回の修正作業が行なわれたが、実践2では、2回の修正にとどまった、という点に原因があると考えられるかもしれない。

4-2-2. ピア評価について

ピア評価についても、おおむね肯定的な意見を得た。まず、発表者（評価される者）としては、「お互いに評価しあって、自分のいいところ、改善すべきところがはっきりわかったので、役に立ったし、成長できた」というような意見が多く、次に、聞き手（評価する者）としても、「自分とは全然違う視点からのコメントがあって、同じ聞き手としても勉強になった」という意見のように、ピア評価するという行為自体が、聞き手にとって勉強になるという意見もあった。

そして、教員からの評価とピア評価の違いについては、「どちらがいいとは言えず、両方の評価が必要だ」とする意見がほとんどであった。それぞれの評価について、学生たちが期待するものは異なるようである。たとえば、教員からの評価については、「正しい」「専門的」といったキーワー

ドがあげられ、「学生から見れば、先生の意見が重要」「先生の意見は学生の励ましになる」といった意見があった。それに対して、クラスメートからの評価については、「いろいろな意見やアドバイスがある」「おもしろい」といった声があった。

4-2-3. 協働学習について

協働学習は学生たちにとってほぼ初めての経験であったようであるが、肯定的な評価と否定的な評価に分かれた。肯定的な意見としては、「同じグループのあるメンバーに、皆が刺激や影響を受けた」「グループ活動を通して、自分の不足点や仲間の長所に気づくことが多かった」「一緒に頑張ったという喜びが忘れがたい」といったものがあった。否定的な意見としては、「グループ活動がうまくいかず、やる気を失った」「他の人がするから、自分はしなくてもいいと思うときもあった」などがあった。

4-2-4. その他の感想について

その他、特筆すべき感想として、「いまは評価基準表の項目通りにはできないけど、ここに書かれているような目標があるから、授業が終了した後でも、これからプレゼンをするときに、これを基準に考えることができます。そういう点で、今後も役に立つと思います。」というものがあった。授業終了後でも、教室外でも、主体的に学びを続けようとする姿勢が養われたことを示す意見である。「どんな質問の答えでも、どんな物事に対する解決方法でも、必ずしも一つとは限らないから、先生の考え方や評価も絶対に正しいとは限らない。でも、今までの教育はそういうものが多かったから、今後の教育は、こういうふうに分かちの考えを主張したり、自分の考えを相手に受け入れてもらったり、相手の考えを、納得できないけど、でも、話し合っ、いろいろな努力をしたうえで、がんばって受け入れるようなことを大事にしていかななくてはならないと思う。」この発言からは、相対的に学びや教育というものを捉えようとする姿勢が感じられる。これはメタ学習者に求められる能力の一つではないだろうか。

4-2-5. 問題点

今回の実践を経て、いくつかの問題点も明らかとなった。まず、大学の開講科目の一つとはいえ、選択科目の場合などは授業を欠席する学生も多く、毎回全員が出席するとは限らないため、複

数回にわたる連続した活動を試みるのが難しいということ。次に、発表者・評価者、それぞれの日本語能力の不足等が原因で、プレゼンの内容が理解できないこともあり、学生間で評価するのが難しいときがあるということ。3つめに、学生が同じ母語を持つ者だった場合、ピア活動で使用される言語が母語になりがちであるということ。日本語関連科目であるならば、日本語の使用を促したいが難しいということ。最後に、学期末の成績を登録する場合、学期中に行なったピア評価とどのように関連させて成績を算出すればいいのか、という問題である。1から3の問題点は教室活動の運営にかかわるものであるが、最後の問題点は、新しい学びや新しい評価が内包している、より本質的で、いまなお議論されつつある点だけといえるだろう。

5. 「新しい評価」と「学びのサイクル」

松下(2010)やギップス(1994=2001)によれば、従来の精神測定学的評価から新しい評価へという評価のパラダイムシフトが今後起こる可能性があるという。新しい評価、例えば、パフォーマンス評価や真正の評価、ポートフォリオ評価等のオルタナティブ・アセスメントが台頭しつつあるのである。パフォーマンス評価等のオルタナティブ・アセスメントで注目されているのが、ルーブリックといわれる評価基準表である。ルーブリックは、「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語」によって作成されている。今回の実践においても、ルーブリックの作成と使用を試みている。いずれも、プレゼンテーション能力育成を目的とした授業だったということもあり、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価を導入しやすいという側面もあった。

しかし、新しい評価を学校教育へ導入するには課題も多い。ギップス(1994=2001)は、学習を支援するための評価ともいえる新しい評価は、「アカウンタビリティのための評価」とは異なるため、従来の評価が担ってきた役割を新しい評価が代替することは難しいという。現実的には、さまざまな種類の評価を目的に応じて組み合わせ使用しつつ、「学習を支援する新しい方式の評価の開発を続けなければならない」。

松下(2010)は評価から「学びの文脈」を生み出す可能性について述べている。

今回の実践においても、評価基準の作成、パ

フォーメーション（プレゼンテーション）に向けた準備作業、ピア評価、そして、ふりかえり（ピア内省）という一連の作業を複数回繰り返すことによって、学生は学びの全体像の把握と各段階の作業を意識化し、主体的な行動をとることが可能となった。この流れは「学びのサイクル」といえる。学生は、主体的に学びのサイクルの中で行動し、自らの学びを形作っていく。ここでは、教員や評価の役割は従来とは大きく異なる。教員は知識を提供し、学習者の理解度をチェックし、成績を出すといった超越した存在ではなく、学びのサイクルの構築を促すことをおもな役割とする学習の支援者としての存在になる。評価もまた、学生の学びのサイクルを潤滑に運用するための一つの要素となる。これらの流れを図式化したものが、図4「協働学習における学びのサイクルの例」である。

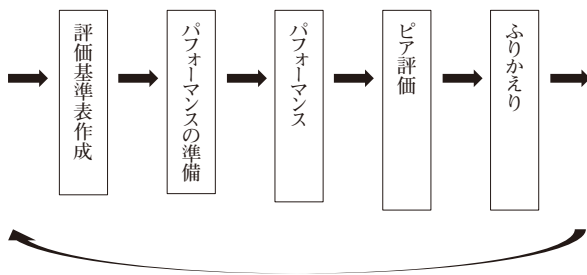


図4 協働学習における学びのサイクルの例

このような「学びのサイクル」という捉え方からみれば、協働学習等の新しい学習法に対応するものとしての新しい評価とは、成績をつけることを目的として行なわれる従来の評価とは大きく異なるのではないと思われる。学びのサイクルを循環させ、新しい学びを促す働きを担うものが求められているのかもしれない。そこでは、教員の役割もまた、知識を提供し、学習者の理解度をチェックし、成績を提出するといった、これまでのものから変化して、学びのサイクルの構築を促すことを主な役割とする支援者としての存在に変わっていくのではないだろうか。ピア・ラーニング、協働学習を新しい教授法・学習法として取り入れるのであれば、それに伴う新しい評価法や教育の目的等、オルタナティブな包括的教育観の共有が必要となるであろう。これらに関する議論を今後深めていくことが求められている。

教室内で教員から学生へ一方的な知識の伝授を

行なうといった授業風景は、日本ばかりでなく、中国の大学においてももっとも一般的なものであった。このような状況において、日本と中国の研究者が協力し、新しい教育の模索を試みることには意義があると思われる。また、日本語教育についていえば、日本語母語話者による研究や実践が先行し、日本政府や各省庁の動きとも連動するかたちで発展してきたという側面がある。今後、日本語教育のさらなる発展を目指すのであれば、日本語非母語話者である日本語教員や研究者の活躍を後押しするような支援が必要ではないだろうか。グローバル化社会を迎えたといわれる現代社会において、国内外の現場や研究者間の連携をいかに作り出していくのか、考えていきたい。ピア活動や新しい評価の導入・実践は、「新しい能力」（松下2010）を求める現代社会の趨勢と不可分である。とはいえ、ピア活動に適合した学びもあれば、そうでないものもあるであろう。あらゆる評価が新しい評価に取って代わられるというわけでもないだろう。多様な学びや評価のあり方を認め、それぞれの場面で、よりふさわしいものを選び取っていくための実践や研究を続けていくことが必要である。「目的や哲学が異なれば、その評価方法の適切な使用分野も異なるのである。まず最初に必要なのは、使用する評価方法を選択するとき『何のために評価するか』ということである」（ギップス1994=2001）。日本語学習者の日本語を何のために評価するのか、常に念頭に置きながら、今回の実践によって明らかとなった諸課題について、今後も考察を深めていきたい。

※本報告は、長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所2014(平成26)年度共同研究B(一般)(2014B2)による研究成果の一部である。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子,2007,『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房。
 市嶋典子,2014,『日本語教育における評価と「実践研究」』ココ出版。
 ヴィゴツキー .L.S., (土井捷三他訳),2003,『「発達の最近接領域」の理論』三学出版。
 エントウィスル.N., (山口栄一訳),2009=2010,『学生の理解を重視する大学授業』玉川大学出版部。
 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子,2012,

- 『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション』ひつじ書房。
- 小川貴士編,2007,『日本語教育のフロンティア』くろしお出版。
- ギップス.C.V.,(鈴木秀幸訳),1994=2001,『新しい評価を求めて』論創社。
- 金孝卿,2008,『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房。
- 近藤ブラウン妃美,2012,『日本語教師のための評価入門』くろしお出版。
- 佐藤慎司・熊谷由理,2010,『アセスメントと日本語教育』くろしお出版。
- スティーブンス.D.D.,レビ.A.J.,(佐藤浩章他訳),2012=2014,『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部。
- パークレイ.E.F.,クロス.K.P.,メジャー.C.H.,(安永悟訳),2005=2009,『協同学習の技法』ナカニシヤ出版。
- 松下佳代編,2010,『＜新しい能力＞は教育を変えるか』ミネルヴァ書房。
- 松下佳代,2012,「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』18,75-114。
- レイヴ.J.,ウェンガー.E.,(佐伯胖訳),1991=1993,『状況に埋め込まれた学習』産業図書。
- 白丽茹,2012,「大学英语写作中同伴互评反馈模式测量评价表的编制」『现代外语』2,184-192。
- 池田玲子・馆冈洋子編,『日语协作学习理论与教学实践』高等教育出版社,1-17。
- 龚晓斌,2007,「英语写作教学:优化的同伴反馈」『国外外语教学』47-51。
- 贾军红,2012,「形成性评价的研究现状与发展趋势—以中国学术期刊网络出版总库为样本来源」『四川理工学院学报』27-1,106-109。
- 蒋宇红,2005,「在线同伴评价在写作能力发展中的作用」『外语教学与研究』7,226-230。
- 教育部高等教育司,2004,『大学英语课程教学要求(试行)』上海外语教育出版社。
- 刘福泉,2007,「我国合作学习研究现状与发张趋势分析」『天津市教育科学学报』6,30-32。
- 唐雄英・章少泉,2007,「新型评价在大学英语教学中的实施和问题」『外语与外语教学』1,14-18。
- 满忠辉・刘煦,2009,「大学英语口语课应用同伴评价的信度与效度研究」『山东教育学院学报』3,98-101。
- 莫俊华,2007,「同伴互评:提高大学生写作自主性」,『解放军外国语学院学报』3,35-38。
- 万敏,2009,「网络英语自主学习评价体系的研究」『怀化学院学报』6,115-116。
- 王红艳・解芳,2004,「新《课程要求》与形成性评估手段的应用」『国外外语教学』4,37-40。
- 王翔,2004,「学生能够掌握互改技巧吗?」『国外外语教学』1,54-56。
- 杨苗,2006,「中国英语写作课教师反馈和同侪反馈对比研究」『现代外语』3,293-301。
- 张东英,2011,「关于口头报告教学的行动研究」『中国外语教育』4-1。
- 张剑梅,2007,「课后采访与课堂报告—一次合作语言模式下的口语教学实践活动」『宁工学院学报』2007-3。
- 张志红,2011,「同伴评价英语网络学习系统」『西南大学学报』8,229-230。

