

## ナラティブによる評価

### —社会とつながる日本語教育実践における学びを評価するために—

三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真

#### 要旨

本研究は、社会とつながる日本語教育実践に関する先行研究をレビューし、その評価のあり方を考察するものである。日本語教育では、社会文化的アプローチが導入され、社会とつながる日本語教育実践が探求されてきた。一方で、そのような実践の評価のあり方は十分に議論されていない。そこで、社会とつながる日本語教育実践の報告がいかに関係を位置づけているかを分類し、その典型例を検証する。その上で、社会とつながることを志向するのに関わらず、それを支える評価のあり方が確立されていないことを指摘する。さらに、社会参加とつながることを支えるための評価として、ナラティブによる評価を提案し、その意義について論じる。

#### キーワード

ナラティブ、評価、社会とつながる日本語教育実践、社会文化的アプローチ、形成的評価

#### 1. 社会とつながる日本語教育実践

本研究の目的は、社会とつながる日本語教育実践の評価のあり方を検討し、ナラティブ（物語）によって実践を通じた学びを社会と共有することの可能性を論じることである。本稿における社会とは、身の回りの小さなコミュニティから日本社会のような大きな社会までを含む、人々が集まり、ある営みを共有する共同体のことを指す。その社会とつながること、社会に参加し、必要とあれば積極的に社会に影響を与えていくことを目的とし、社会とのつながりの中にことばの学びを埋め込んだ日本語教育実践を「社会とつながる日本語教育実践」とする。

1980 年代以降、日本語教育にコミュニカティブ・アプローチが取り入れられ、社会の中で日本語を学ぶことが推奨され、ホームステイ、ゲストスピーカーなどの実践が広く行われた。しかし、これらの実践は日本人を学習リソースとし、日本語を学ぶという視点からの議論が中心であった。つまり、社会は言語学習の場でありリソースであるが、学習者が社会に参加するプロセス、社会の変容などは必ずしも視野に入っていなかった。

1990 年代になると、社会参加の過程やその過程におけるアイデンティティの変容などを学びとして位置付ける状況的学習論（レイヴ・ウェンガー 1991/1993）に代表される社会文化的アプローチが日本語教育においても議論されるようになった。社会文化的アプローチの議論は多岐にわたり、ここで網羅的に論じることはできないが、一つの重要な視点として社会と日本語教育／学習の関係を転換させたことがある。社会をリソースとして個人が日本語を習得するというモデルから、学習者が社会に参加するプロセス全体を日本語学習とするモデルへという転換がそこにはある。学習は個人の中だけに生起するのでは

なく、社会の中に生起するのである（三代 2009）。

上記のような視点に基づき、社会とのつながりを重視する日本語教育実践が徐々に増加している（例えば、佐藤・熊谷 2011）。一方で、その実践の評価に関する研究は限定的である。他者との関係性や社会の中に学びが生起すると考え、社会に参加し、ときには社会全体で学んでいこうとする教育実践をデザインした時、その教育目的と個人の学びの評価との関係をどのようにとらえればよいかという議論は、ある種の困難を伴うからである。学習は社会に生起するとした上で、学習成果として個人の日本語能力の向上だけを測定するという評価は、教育目的と評価の間に矛盾を伴うのである。

そこで、本稿では、教育学における評価研究を概観し、社会とつながる教育実践の評価として、社会文化的側面に焦点を当てた評価があることを指摘する。そして、社会につながる日本語教育実践を報告した先行研究がいかに関係を論じているかを考察し、その評価として、社会文化的側面に焦点を当てた評価が十分に用いられていないことを論じる。さらに、社会につながる日本語教育実践における社会文化的側面に焦点を当てた評価のあり方として、ナラティブによる評価を提案し、その意義について論じる。

## 2. 評価とは

教育において評価という用語は多様な意味で使用されている。西岡（2015）によると、1920年代のアメリカで「測定」（measurement）概念を批判するものとして「教育評価」（evaluation）という概念が成立した。当時の「測定」概念は、能力を生得的で固定的なものとして捉え、それを客観テストで測定しようとするものだった。タイラー（1949/1978）は測定概念を子どもの能力を値踏みするものと批判し、教育目標を設定し、それが教育を通してどの程度達成されたかを判定するプロセスとして教育評価を位置付けた。

教育評価はその機能によって3つに大別される。教育前の学習者の状態を把握するために行う診断的評価（diagnostic assessment）、指導の途中で行われる形成的評価（formative assessment）、さらにプログラムの終わりに到達点を把握する総括的評価（summative assessment）である。中でも形成的評価は、教育効果を確認しつつ、授業の改善につながることから教育評価の核心部分であるとされる（西岡 2015）。

また、Penuel & Shepard（2016）は、形成的評価を次の4つに分類している。1）データを駆使して意思決定をする形成的評価、2）ストラテジーに焦点を当てた形成的評価、3）社会認知的側面に焦点を当てた形成的評価、4）社会文化的側面に焦点を当てた形成的評価。1）は大規模テストなどの客観テストにより学習状況を把握するものである。2）は教師が学習者の応答などから学習状況を把握し、フィードバックを駆使しながら会話を促し、考えを変えていったり、次の指導方針を決定していったりするものである。後出のダイナミックアセスメント（dynamic assessment）の系譜はこの評価と親和性が高い。3）は、学習対象の専門分野のプロフェッショナルとなるために必要な内容知や方法知、あるいは思考の枠組みを学習の中に埋め込み、学習者の実際のパフォーマンスを評価することで可視化するものである。「逆向き設計論」（backward design）（ウィギンズ & マクタイ 2005/2012）<sup>(1)</sup>などに見られる「真正の評価」はこれにあたる。それに対して、4）は学習を社会に埋め込むための評価である。地域や家庭といったコミュニティの持つ資本を学習に取り込みつつ、学習者が学校外の多様なコミュニティに参加できるようにしていく。こ

の評価には作文や演劇等のアウトプットが用いられ、コミュニティ参加という社会的実践とアウトプットを重ねることが形成的評価として位置付けられる。この 4) の形成的評価をいかに社会とつながる日本語教育実践に取り込むのが本研究の論点である。

### 3. 社会文化的アプローチのアセスメント

日本では「測定」と「教育評価」の概念が混同されながら「評価」という用語が使用されてきた(田中 2008)。日本語教育においても「評価」と言った場合、数値化される客観テストによる「測定」と同一視されることが多い。そこで、佐藤・熊谷(2010)では教育評価にあたるものをアセスメントという用語で論じている。佐藤らは、伝統的な心理測定学に基づくアセスメント、つまり 2. の形成的評価 4 分類の 1) にあたるアセスメントには、文化的配慮がない、他者との協働により達成できることを捉えていない等の問題があると指摘する。さらに、佐藤らは社会文化的アプローチの学習観に立ち、学習を、個人の頭の中でのみ生起するのではなく、実践共同体への参加の過程で起こる個人の変化、参加者相互の関係性の中で起こる実践共同体の変化も含むものとして捉える。この社会文化的アプローチの視点に立つと、アセスメントは「(1)学習の過程を評価するもので(2)協働的な活動に注目し(3)自己評価に焦点を当てている」(佐藤・熊谷 2010、p. 8)ものとなる。この社会文化的アプローチのアセスメントは、代替アセスメント(alternative assessment)と呼ばれ、伝統的なアセスメントでは測れないものを評価する。ダイナミックアセスメントやポートフォリオがその代表的なものである。

これらの評価は、学習者がアセスメントに参加し、アセスメントを通じて自律性(autonomy)を高めたり、成長したりすることが期待される。つまり、社会文化的アプローチでは、学習者は「社会とつながる日本語教育実践」を通じて、協働的、自律的に学ぶことが期待され、それに即した評価が行われることが期待されていると言える。

### 4. 社会とつながる日本語教育実践における評価と課題

本章では、社会とつながる日本語教育実践に関する先行研究がどのように評価を位置付けているかを考察する。なお、本稿では、アセスメントを含む教育評価を意味する概念として評価という用語を統一的に使用する。そこには、評価とアセスメントを区別することで、測定概念の影響の強い評価概念がそのまま維持されるという問題意識がある。本研究の目的は、測定的な評価ではない形で社会とつながる日本語教育実践における学びを評価する方法の提案である。またアセスメントという用語は、学習者の成長との関係が強いが、学習者と社会をつなぐための評価という点も重視している。

社会文化的アプローチが重要な学習観として取り上げられてから 20 年以上が経過しているが、その学習観に基づいた実践、つまり社会とつながる日本語教育実践に関する研究は限定的と言わざるを得ない。その中で評価について言及しているものは、さらに限られている。なぜなら、社会とつながる日本語教育実践は、学びを個人の中に生起するものと捉えず、協働による達成を重視するものが多く、個人の評価に力点を必ずしも置いていない。しかし、一方で、そのような実践を通じて学習者は何を学んだのか、その指標を求める声や学習者をいかに評価するのかという問いはしばしば聞かれる。

そこで、社会とつながる日本語教育実践を取り上げた先行研究がいかに評価を位置付け

ているかを考察する。本稿で定義する社会とつながる日本語教育実践に関する研究は、限定的であり、評価について積極的に取り上げている論考を網羅的に分類し、分析するほどの蓄積はみられない<sup>(2)</sup>。評価に言及してある論考に関しては、①評価の社会的意義について言及していない。②自己の成長に主眼を置く。③社会に働きかけることを重視する、という3つに大別できる。本稿では、その3つの記述例を考察することで、社会とつながる日本語教育実践に関する評価の課題を浮き彫りにしたい。

①の例としては近藤・川崎(2015)が挙げられる。近藤・川崎は日本の大学において防災マニュアルを作成する活動を日本語教育に取り入れた実践を報告している。学生たちは市役所等の公的機関に実際に出向き情報を収集し、自分たちの防災マニュアルを作成する。作成過程における社会とのつながり、さらに日本社会で生きるために重要となる防災意識の経験的涵養が期待された実践である。この実践においては、定期的に振り返りが取り入れられ、自分の取り組みに対する自己評価が行われている。一方で、実践の概要の中に振り返りを行うことが記載されているが、その詳細については言及されていない。

②の例としては、ナズアキン(2010)がある。ナズアキンはアメリカの私立大学で取り組んだブログを用いたピアラーニングを報告している。インターネットを通じて教室外のコミュニティとつながることを視野に入れた実践で、クラスで立ち上げたブログに学習者が毎日の生活体験などを書き込んでいく。それにクラスメイトや他大学でプロジェクトに協力する学生たちがコメントを書き込んでいくことで、学び合う共同体をつくる試みである。この実践では、学習者自身が学習内容や評価基準の決定に参加し、相互に評価するピアアセスメントが取り入れられている。ナズアキンによれば、この実践自体に、学習者が自律的に学習するようになるという目的があり、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」(ナズアキン 2010、p.92)という学習者の自律性を育てる教育的意味がある。

①、②に対して、③の例はほとんど見られない。数少ない事例としてSato & Hanabusa(2012)、佐藤・熊谷(2012)、西俣・熊谷・佐藤・此枝(2016)の「社会にかかわろうプロジェクト」がある。アメリカの私立大学で行われた当該プロジェクトは、社会問題について情報を集め、自分の意見を述べ、実際に社会とかわること(意見交換や問題解決のための努力をすることなど)を目的として行われた。それぞれの事例で若干手順は異なるものの、学習者たちはこのプロジェクトのために開設された個人のブログで自分の興味のある社会問題に対して意見を述べるだけでなく、その問題解決のためにブログの投稿やブログのコメント欄を用いて、クラスメイトや協力校の学生(日本語教育演習、異文化コミュニケーションコース履修者)やブログへの訪問者と意見交換を行った。この活動の過程、最終評価では、自己相互評価、および、参加校の学生による評価が取り入れられている。評価では、どのようにターゲットとする視聴者を意識するか、その視聴者に自分のブログを読んでもらうことができるかなど、相手を意識したコミュニケーションを重視し、評価を通じて学習者は社会参加の意識をより高めている。

以上、3つのタイプの社会とつながる日本語教育実践の評価について概観した。3つのタイプの評価に共通しているのは、活動を通じた実際のパフォーマンスを評価している点と評価に学習者が参加する点である。いずれの実践も、活動自体を評価する、いわゆる「真正の評価」と言える。さらに、自己評価やピアアセスメントを採用し、学習者自身が

評価に参加することで、評価活動を通じた自律性の涵養を目的としており、評価活動自体も教育活動とする「学習としての評価 (assessment as learning)」(西岡 2015) ということができるだろう。

他方、異なる点としては、相互評価という行為と社会との関係に意識的かどうかという点が挙げられる。近藤・川崎 (2015) においては、振り返りの内実が述べられていないので不明だが、ナズキアン (2010) は、他者と自己の双方が評価に関わることで生まれる気づきが自己の成長につながることを重視している。一方、「社会にかかわろうプロジェクト」は、社会問題に対する自分の意見を発信し、意見交換することで、社会にかかわることを目的にしている。

②自己の成長に主眼をおく自己評価や相互評価は、2. でみた 3) の社会的認知側面に焦点を当てた形成的評価の範疇に入る。一方で、③社会との関係性を重視する評価は、4) の社会文化的側面に焦点を当てた形成的評価に相当するもの、すなわち、その評価自体が社会参加を促進するものに相当するものにあたるだろう。佐藤らの一連のプロジェクトにその萌芽をみることができる。しかし、佐藤らのプロジェクトは、自己相互評価に基づいており、それがどのように社会参加を促進するのかについてはさらなる検討が求められる。社会文化的アプローチが社会に埋め込まれたものとして学習を捉え、学習者の社会参加をめざすならば、評価もまたそれを支援するものであることが望ましい。そのための方法論は自己評価や相互評価、参加校の学生による評価で十分なのか、教室の外にある社会からの評価、さらには、社会の変容に関する評価をどのように取り込むかなど、さらなる議論が必要である。ここに社会とつながる日本語教育実践の新しい評価の可能性がある。

実は、社会と学習者をつなぐための評価という考えは、測定としての評価に元来備わっている。林 (1986) は、日本語能力の評価を客観的に測定することが学習者の社会生活の保障につながることを指摘している。能力の証明書を持って大学に入る、就職するなどを想定すれば、わかりやすいだろう。この考え方の前提には、個人の中に客観的に測定しうる能力があり、その能力があるレベルに達していれば、社会に参加することができるという発想がある。しかし、このような言語能力観やその能力観のもとに行われている客観的評価の持つ問題に対する批判から社会文化的アプローチの教育実践は出発している。だからこそ、協働を重視し、実際の活動を、そのプロセスも含め評価する。そして、その評価には学習者が参加することができるのである。ならば客観的数値とは異なる指標で、学習者の学習経験を共有し、社会とつながるための評価のあり方を議論する必要がある。学習者の成長という学習者の中で完結する自己評価や相互評価だけではなく、社会と学びの価値を共有し、その評価が学習者の社会参加を促進するような評価、あるいは評価観の構想が求められているのである。

## 5. ナラティブによる実践の共有

上記の問題意識に対する一つの試案としてナラティブによる評価を提案したい。ナラティブとは、物語、あるいは語りと訳される。そこには人は物語ることで意味を見出すという考えがある (Barkhuizen 2013)。つまり、ナラティブは混沌とした現実には輪郭を与え、理解可能な状態にするのである (野口 2018)。では、ナラティブによる評価とはどのようなことだろうか。

この問いを考えるための基盤として英語教育における柳瀬（2018）の実践研究に関する議論を参照する。柳瀬は、実践研究にとってナラティブが重要な役割を担うという。ブルーナー（1990/2016）の科学規範様式（the paradigmatic mode）と物語様式（the narrative mode）に依拠し、実践を共有する上で物語様式が重要になることを論じている。科学規範様式は論証という形式をとり、真理を題材とし、命題が真であることを立証する。そこで使用される言語は一義的である。一方、物語様式は話（story）の形式をとり、意味を命題とする（表1）。

表1 科学規範様式と物語様式の特徴<sup>(3)</sup>

	科学規範様式	物語様式
形式	論証	話（ストーリー）
題材	真理	意味
言語	一義的な言語 1) 具体的に定義 2) 実在性の客観化 3) 科学的視点	曖昧（喚起的・比喩的） 1) 諸前提の想起 2) 実在性の主観化 3) 複数の視点
基調	独話的単旋律性	対話的多声性

柳瀬（2018）によれば、意味は多義的で、複数の人々が異なる視点から関わることで意味は生まれる。例えば、「学校教育の意味」について我々が語りあえば、複数の物語によって学校教育の意味への洞察は深まるのである。このような物語様式の言語は、多義的であり、曖昧（喚起的・比喩的）である。この曖昧（喚起的・比喩的）な言語が読者に想像の余地を残すことで、複数の解釈可能性の中から読者が統一的な理解を作り上げていくことができる。読者もまた物語の作者となっていくことができるのである（柳瀬 2018）。記述の具体的な例として柳瀬は、「学習者Aの意表をつく表現」「クラスに緊張が走った」などの表現を取り上げる。従来の科学規範様式に基づく研究では、主観が入った一義的に理解できない描写は回避されてきた。しかし、読者が実践研究から自身でストーリー性を見つけ出し、洞察を深めるためには喚起的な表現がより適しているのである。柳瀬は、このような実践研究の記述によってこそ、実践の価値は共有が可能であると論じる。柳瀬の議論は実践研究の記述に関するものであるが、実践の共有のあり方について示唆に富む。科学規範様式による一義的なものより、ナラティブによる多義性を含む記述の方が人は実感を伴いながら共有できるのである。

また、ウェンガーほか（2002/2002）は、実践コミュニティを評価するためには、物語（story telling）が重要な役割を話すと主張する。Story telling もナラティブの類似概念として考えられるが、ウェンガーらによれば、数値では知識の価値を本当に理解することができず、物語を通じて因果関係を理解していく必要がある。

つまり、実践を他者と共有するために、あるいは実践の意義を評価するためには、物語形式によって実践を理解することが有効なのである。ここに数値という単一の基準ではない形で社会と学習者の学びを共有する可能性が開かれている。

## 6. ナラティブによる評価の可能性

実践を共有、評価するためにナラティブという形式が有効であることを論じた。このこ

とを社会につながる日本語教育実践の評価の文脈で再度考えたい。社会文化的アプローチでは、学習は社会に埋め込まれており、学習者は相互行為によって、授業実践を作り上げていくことが期待された。このような実践の多くは、プロジェクトワーク型であり、社会とつながる実践を行う。そのパフォーマンスは協働を前提にしており、そこでの学びは相互的かつ文脈に依存している。だからこそ、個人個人の学習を共通の基準によって評価しようとするれば、それがパフォーマンス評価であったとしても困難を覚える。学習者個々の学びや成長に焦点を当てた場合、自己評価やピアアセスメントが有効であり、そのような評価方法が取り入れられている。

しかし、評価自体が社会参加を促進することを期待するならば、学習者の自律性を育成する評価だけでは十分とは言えない。例えば、教室活動では自己評価が奨励される一方で、大学受験の要件や就職には日本語能力試験の N1 や N2 が求められるのが現実である。社会につながる日本語教育実践に対して、個々の学習者の学びを客観的に示すよう求められるというジレンマを感じたことのある教員も多いだろう。佐藤・熊谷(2010)は、アセスメントには、評価活動が社会の基準/規範を作り出していくという思いが込められていると述べる。評価活動が学習者と社会をつなぎ、社会に新しい価値観を作り出していくためには、自律性の育成を目的とした評価だけでは不十分だと言わざるを得ない。

学習者が経験した実践をナラティブとして共有することで、その学習者の経験自体を学びとして評価する。つまり、ナラティブによる評価とは、学習者が経験した社会とつながる日本語教育実践とその実践における学習者の学びを物語の形式で記録し、可視化することである。ナラティブによる評価には、二つの可能性が開かれている。

一つは、数値化によらないことばの学びの経験を社会で共有する回路を持つことである。どうしてもことばの力を数値化、あるいは共通の指針で測ろうとする。そのこと自体は否定しないが、プロジェクトワークへの参加の経験や協働の経験は数値化できることばの力に還元されない。そのような経験をナラティブにより可視化し、共有できるようにすることで、共通の枠組みによる言語能力評価を補完することができる。たとえば、学習経験の記録を映像や文章でナラティブとしてまとめたものをポートフォリオ化し、就職活動で用いる。企業は、その企業で必要としているコミュニケーションの力があるかどうかを数値ではなく物語で理解、判断していくのである。ここで重要なことは、学びの経験をナラティブ形式で社会と共有することである。ポートフォリオ自体は、すでに社会とつながる日本語教育実践にとどまらず広く取り入れられている。しかし、言語教育のポートフォリオは自律学習の促進や教師とのコミュニケーションに用いられ、社会に対する学びの経験の証明としてはほとんど用いられてないのが実情である。ポートフォリオ等による学びの可視化を社会が受け止めることが重要であり、そのためにはナラティブを「評価」として捉える視点を持つことが必要になるのである<sup>(4)</sup>。

もう一つは、このような評価が、社会自体のことばの力に対する理解、あるいはコミュニケーション観を変えていくことである。社会参加の経験を記録したナラティブを社会で共有していくことは、より開かれた社会を作るための大きなリソースとなっていくことが期待される。たとえば、三代(2019)は、プロジェクトワーク型の実践においてその学びの過程をドキュメンタリー映像にまとめ、上映会を行うことで社会との共有を試みる。映像を通して、学習者のコミュニケーションのあり方や学びの経験を、その多様性や独自性

も含め、共有することで、上映会の参加者は、数値にならない学びの意味を実感することができる。さらに上映会のような形は、そこでも価値観のやり取りを含めた評価活動が起こり、新しい価値観を生み出していくことが期待されるのである。

## 7. おわりに

本稿では、社会とつながる日本語教育実践における学習者の学びを評価する際に、測定的な評価では限界がある点、自律性の育成を目的としたアセスメントでは社会とその学びを共有できない点を指摘した。そして、それらの評価に代わる、あるいは補完する評価としてナラティブによる評価を提案した。ナラティブによる評価とは、物語形式により感覚的に学びの価値を社会で共有する一つの試案である。多文化化が進み、日本社会全体の価値観が多様化・流動化する中で、日本語学習者の社会参加と促進しながら、共に新しい社会を作っていくために、物語を共有するという評価の持つ可能性は大きいと考えている。

実は、先行研究以上に、はるかに多くの社会とつながる日本語教育実践が行われていると筆者らは考えている。そして、その学びの経験はさまざまな形でナラティブ化されている。問題はそれを「評価」として位置付け、社会がそれを「評価」として受け取る意識や方法、あるいは回路が十分に整っていないことである。今後そのような実践を積極的に「評価」として位置付け、その実践に関わるものすべて、そして、社会がそれを「評価」として受け取る意識を高めていく必要があるだろう。

今後は、具体的な実践においてどのようなナラティブが評価として生み出されるのか、そして、それをどのように評価として共有することができるのかを検討していきたい。

(三代純平みよじゅんぺい・武蔵野美術大学)

(南浦涼介みなみうらりょうすけ・東京学芸大学)

(佐藤慎司さとうしんじ・プリンストン大学)

(中川祐治なかがわゆうじ・福島大学)

(石井英真いしいてるまさ・京都大学)

## 注

1. 教育が期待する最終的成果から遡って教育活動を設計する思想である。
2. 例えば筆者らは、日本語教育学会の刊行する学会誌『日本語教育』の論考をすべて調査したが、本稿の定義する社会とつながる日本語教育実践の評価について言及した実践報告はなかった。本稿では、体系的な分類よりも、少ない事例の典型に言及することで、その評価の持つ課題として、社会とつながるための評価である「社会文化的側面に焦点を当てた形成的評価」の不足を指摘することを重視している。
3. 柳瀬（2018）より筆者らが作成。
4. 紙幅の関係で詳述できないが、筆者の一人の実践では、留学生がその実践をナラティブ化した資料を就職活動で使用するポートフォリオに取り入れ、コミュニケーション能力の証明として用いることで、日本企業への就職を決めている。

## 参考文献

ウィギンズ, G.・マクタイ, J.・西岡加名恵（訳）（2005/2012）『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準

- 三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真/アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 12(2020)35-44
- ウェンガー, E.・マクダーモット, R.・スナイダー, W.M.・櫻井祐子(訳)(2002/2002)  
『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社
- 近藤有美・川崎加奈子(2015)「留学生を情報弱者たらしめるものの実態—留学生による  
防災情報収集活動での事例の分析を通して」『言語文化教育研究』13, 118-133.
- 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)『アセスメント日本語教  
育—新しい評価と実践』くろしお出版, 1-17.
- 佐藤慎司・熊谷由理(編)(2011)『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つなが  
る、働きかける』ひつじ書房
- 佐藤慎司・熊谷由理(2012)「社会参加をめざす日本語教育：理論とその実践」『プリンス  
トン日本語教育フォーラムプロシーディングス』, 92-100.
- タイラー, R.W.・金子孫市(監訳)(1949/1978)『現代カリキュラム研究の基礎—教育課  
程編成のための』日本教育経営協会
- 田中耕治(2008)『教育評価』岩波書店
- ナズアキン富美子(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)『アセスメント日本語教育—新しい評価と実践』くろ  
しお出版, 69-96.
- 西岡加名恵(2015)「教育評価の意義」, 西岡加名恵・石井英真・田中耕治『新しい教育評  
価入門—人を育てる評価のために』有斐閣コンパクト
- 西俣美由紀・熊谷由理・佐藤慎司・此枝恵子(2016)『日本語で社会とつながろう』ココ出  
版
- 野口裕二(2018)『ナラティブと共同性—自助グループ・当事者研究・オープンダイアロ  
グ』青土社
- ブルーナー, J.・岡本夏木他(訳)(1990/2016)『新装版 意味の復権—フォークサイコ  
ロジーに向けて』ミネルヴァ書房
- 三代純平(2009)「留学生活を支えるための日本語教育とその研究の課題—社会構成主義  
からの示唆」『言語文化教育研究』8(1), 1-42.
- 三代純平(2019)「学び合い発展する実践研究共同体をつくる—産学共同によるプロジェ  
クト型日本語教育実践」, 梅津正美(編)(2019)『協働・対話による社会科授業の創造  
—授業研究の意味と方法を問い直す』東信堂, 256-282.
- 柳瀬陽介(2018)「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか—読者・利用者による一般化  
可能性」『言語文化教育研究』16, 12-32.
- 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—正  
統的周辺参加』産業図書
- BARKHUIZEN, G.(2013)Introduction research in applied linguistics, in Barkhuizen,  
G.(ed.) *Narrative Research in Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge  
university press, 1-16.
- PENUEL, W. R & SHEPARD, L. A(2016)Assessment and Teaching, in American  
Educational Research Association(ed.) *Handbook of Research on Teaching (Fifth  
Edition)*, Washington DC: Amer Educational Research Assn, 787-850.

調査報告

三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真/アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 12(2020)35-44

SATO, S. & HANABUSA, N. (2012) Global Issue Project and Creativity, *American Association of Teachers of Japanese Occasional Paper 11*, 28-41.