

## 「形成的評価」の意義と課題

- 会話指導に対する学習者の意識の変容をめぐって -

### The Values and Issues of “Formative Assessment”

- In the light of Learners’ Changing Perceptions of Conversation Practice -

ウォーカー 泉 (シンガポール国立大学)

Izumi Walker (National University of Singapore)

#### 要 旨

本稿は、「実践研究フォーラム」で発表した筆者の実践について「ラウンドテーブル」での話し合いなどを通して得た知見をもとに振り返り、「形成的評価」の意義について考察するものである。その実践とは、三段階のアンケート調査を用いてコース・クラスの設定・改善をめざしたもので、実践の結果、会話授業に対する学習者の意識が変容した傾向が見られたこと、「学習者と教師のラポール」が形成されたこと、などについて報告した。本稿では、その実践の中の第二調査に焦点を当て、「形成的評価」の意義を再考するとともに実践の問題を検討することにより「形成的評価」の課題も提示する。

This paper explores the values of “Formative Assessment” based on papers presented at the THE RACTICAL STUDY FORUM - from Assessment to Improvement -” and the discussions in the Forum. The paper examined three surveys conducted in order to develop and improve curriculum and teaching, and one of the results; learners positively changed their perceptions of “Formative Assessment” implying that it developed rapport between the teacher and the learners. This paper reviews the practice, focusing on the second survey, and explores the values of “Formative Assessment”, providing issues on how to feedback the results for successful teaching and learning.

【キーワード】 形成的評価, アンケート調査, 還元, ロールプレイ, 意識

#### 1. はじめに

学習者が意欲的に学習できるようなコースを立案・設定するためには、学習者の学習歴、学習の目的、学習環境など学習全般に関する情報や言語能力を知っておくことが重要である(丸山 2005)。そして、コース開始後も、予め設定した目標や具体化した教授活動が学習者に本当に適しているのか、学習者が意欲的に学習しているのか、などを判断し、必要に応じてコースの内容や進度を調整しながら進めていくことが望ましい。いずれにしても、教授・学習活動を活性化するためには、何らかの「手立て」で必要な情報を手に入れることが重要である。「コース設定、授業改善に生かすためのアンケート」(ウォーカー-2006)では、その「手立て」として三段階のアンケート調査を実施し、コース・クラ

スの設定・改善をめざした実践について報告した。そして、「実践研究フォーラム」においてその実践について発表し、他の発題者や参加者と意見や情報の交換をすることにより、「形成的評価」についての理解を深めることができた。本稿ではそこで得た知見に基づき、あらためて自分の実践を振り返ることにより、「形成的評価」の意義をさまざまな側面から考察することとする。特に、第二調査(会話授業に用いられる教授活動に関する意識調査)についてはそのプロセスの詳細を記述し、自らの実践の問題点を検討することにより、「形成的評価」の課題を提示したい。

## 2. 「形成的評価」としての本実践の位置づけ

「実践研究フォーラム」において、まず疑問として湧き上がってきたことは、自分の実践は本当に「形成的評価」と言えるのだろうか、ということであった。その答えを明らかにするために、実践の背景と概要を述べることから始める。

筆者の勤めるシンガポールの大学ではここ数年学習者が増加の一途をたどり、それに対応できる教師数が確保できないため、中上級コースを閉講せざるを得ない状況にあった。しかし、教師の増員や中上級以上の学習者の増加に伴い、「ビジネス日本語」コースを5年ぶりに開講することになり、筆者がコーディネーターを勤めることになった。そこで問題となったのが、コースを履修してくる学習者が見えないままコースを立案し、授業を始めなければならないということであった。しかも、履修システム上、初級レベルを終えたばかりの学生から留学帰りの大学院生まで幅広い学習者が履修登録してくる可能性もあった。対象が明らかでなければ当然のことながら、学習者に適した効果的なコースを設定することは不可能である。多様な学習者であればなお更のこと、その実態を知る必要がある。また、いかに慎重にコースを設定したとしても、ある程度の期間、授業を行なってみなければ、予め設定した目標や教授活動が本当に適しているのか、学習者が意欲的に学習できているのか、を知ることはできない。そこで、毎学期恒例で行なってきた学期終了時のコース評価調査に加え、学期開始直後と数週間後にもアンケート調査を実施し、3種類の調査を行なうことで、その状況に対応しようとした。表1はその概要をまとめたものである。

表1. 本実践で実施したアンケート調査

	実施時期	目的	内容
第一調査 学習背景調査	第一週目の講義後 <sup>(1)</sup>	カリキュラムを学習者に合わせて調整する	学習動機、本コースへの期待、学習歴、教室外での日本語に関連する活動などについて問う
第二調査 教室活動評価調査	第四週目の講義 (第二週目の演習後)	教室活動を個々の学習者に合わせて微調整する	会話授業で用いられる具体的な教授方法についてどの程度「好きか」「役立つと思うか」を問う
第三調査 コース評価調査	最終講義後	コースを振り返り、今後の	コース全体に含まれる個々の学習活動が、どの程度日本語学習の役に立

		教授活動へ生 かす	ったかどうかを問う
--	--	--------------	-----------

このうち、第一調査は学習者の学習全般に関する個人情報を得るためのものであり、第二調査は、学習者がコースや教室活動に対してどのような「意識」を持っているかを知るためのものであるため、これらの調査を「評価」と呼べるものかどうか疑問が湧いたのである。そこで、「形成的評価」の定義をいくつかの参考書で調べてみた。その結果、たとえば下記の説明にあるように、「形成的評価(Formative evaluation)」は「プログラムやカリキュラムの開発中にそれらを改善するための情報を得るプロセス」を指すとあった。従って、評価内容が「学習者の意識」であっても「学習全般の情報」であっても「形成的評価」と呼べるようである。これに対して、第三調査は学期の終了時に行なったものであるため、「総合的評価(Summative evaluation)」に相当することも明らかになった。

**Formative evaluation**

the process of providing information to curriculum developers during the development of a curriculum or programme , in order to improve it.

**Summative evaluation**

the process of providing information to decision makers , after the programme is completed , about whether or not the programme was effective and successful.

*Language Teaching & Applied Linguistics , Longman (1992)*

「形成的評価」

学習者の学習の度合いやプロセスを学習期間中にモニターし、指導内容の調整などが必要かどうかの情報を教師に与えるためのもの

「総合的評価」

学習者がどの程度学習目標を達成したかを学習期間の最後にまとめるもの

『外国語教育リサーチとテストの基本用語』(2002)

なお、以上のように「形成的評価」と「総合的評価」の違いは「学期」を一区切りとして見ると明確であるが、学習・あるいは教育を長い目で見ると、その区別は難しくなる。たとえば、筆者の勤める大学は3年間の日本語プログラムであるため、そのプログラム全体の開発担当者(筆者であるが)にしてみれば、本調査で行なった第三調査もそのプログラムの途中で行なわれる評価であるため、「形成的評価」と捉えることも可能である。このような点を認めた上で、本稿では第一、第二調査を「形成的評価」、第三調査を「総合的評価」と位置づけ、「形成的評価」の意義について考察する。特に第二調査については詳細を検討し、今後の課題も明らかにする。

3. 実践の概要

3.1 第一調査「学習者背景調査」

「学習者背景調査」により、個々の学習者の学習に関するさまざまな情報を得ることができた。たとえば、年齢、日本語学習歴、留學歴などが多様な学生が履修していることがわかった。また、日本へ一度も行ったことがなく、日本語はほとんど教室内で教師と話すだけという学習者が54%(26名中14名)いる一方、日本の大学へ1年留學した者もお

り、コミュニケーション能力に大差があることも推測された。さらには、日系企業などへの就職を望んでいる学習者は全体の 46%で、必ずしもビジネス日本語を学びたくてこのコースに登録したわけではないという学習者の方が多いことも明らかになった。これらは、予め設定した学習目標を実際に授業に参加している学習者に合わせて設定し直したり、教室活動を多様な学習者に対応するための対策を立てたりするのに有用な情報となった。その詳細はウォーカー(2006)に譲り、ここでは会話指導に関する調整についてのみ報告する。

まず、調査前に立案したカリキュラムでは、学習項目の大半が「ビジネス日本語」に関わるものであったが、半数以上の学習者が一般的な「コミュニケーション能力の向上」を期待してこのコースに登録してきたことがわかったため、ビジネスに限らず、「敬語」の基本的な概念が理解できるような指導内容を増やすことにした。具体的には、「敬語」を「敬語表現」、さらには「待遇コミュニケーション」(蒲谷 2003)という概念に広げ、相手へ配慮した言語行為とは何か、ということを考えさせられるような講義と、ビジネス場面に加えて、身近な話題や場面を取り入れた応用会話練習<sup>(2)</sup>を行うことにした。すなわち、コースの最終目標は「ビジネス場面において適切な言語行動ができるようになること」に変わりはないが、ビジネス未経験の学習者でもより自己に近づけて、「人間関係」「場」に配慮した表現ができる能力を高められるようなコースへと修正したのである。また、学習者の会話能力の差を家庭学習で埋めるために、予定していた「応用会話の基礎となる小会話は授業前に十分に練習し、暗記してくることを」実行することに決めた。

なお、下記は「小会話」例の一つで、否定的な意見の述べ方の練習に用いたものである。

2. 否定的な意見を述べる

会話

A: 私どもの①契約期間についてはいかがでしょうか。

B: そうですねえ。②ちょっと長すぎるように思われるんですが……

練習 1

1) ①提示価格	②ちょっと難しい
2) ①お支払条件	②少々厳しすぎる
3) ①提案	②もう少し検討の余地がある

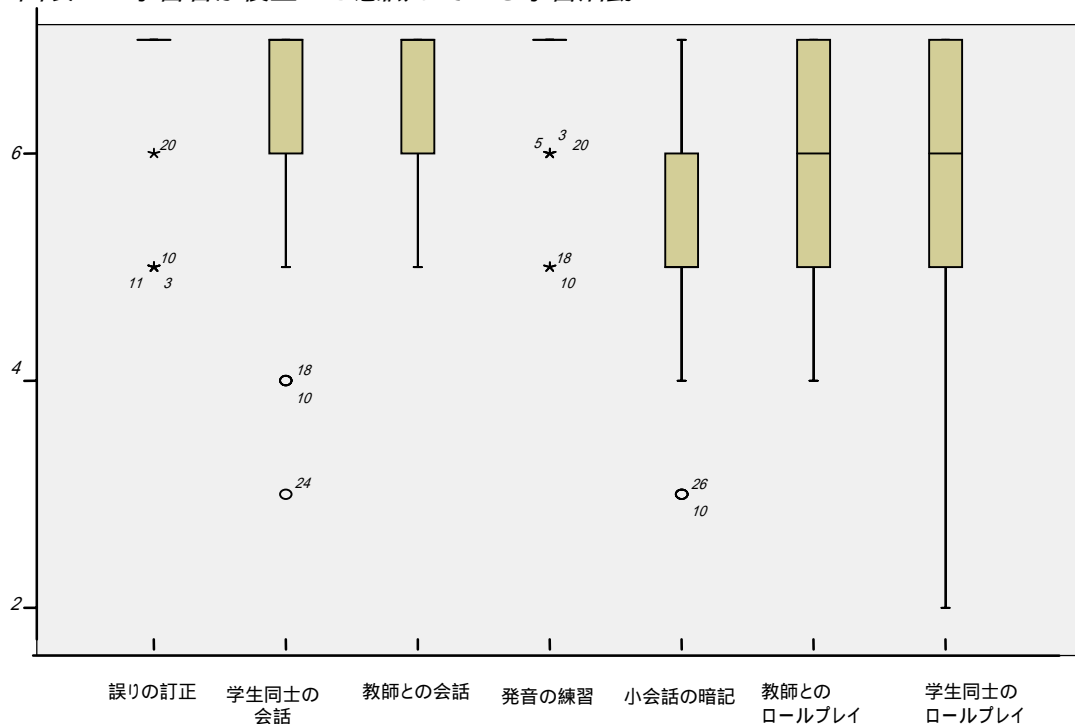
『商談の日本語』p

この例のように、「小会話」とは「隣接対」または「隣接対+1」程度の短い会話で、基礎会話練習でしっかり基礎固めをした後、応用会話練習でこのような表現を使う必然性のあるロールプレイを与え、実際場面の中で自由に使いこなせる力を養うことを目的として使うことにした。

### 3.2 第二調査

これまで述べてきたようなカリキュラムや教授活動の改善を施して「演習」を2週間終了した後、具体化された各教授活動への学習者の意識を調査するために、「教室活動評価調査」を行った。図表1<sup>(3)</sup>はその調査結果の一部で、応用会話授業に関わりの深い項目についての「学習者が役立つと意識している活動」についてまとめたものである。図表中の箱と棒線は回答分布(0:全く役に立たない~7:とても役に立つ)を示している。

図表 1 . 学習者が役立つと意識している学習活動



この結果から、次のようなことが言える。

- 1) 学習者が最も役立つと意識している活動は「誤りの訂正」と「発音練習」でほぼ全回答者が7段階中7を選択している。
- 2) 会話に比べてロールプレイについての評価が低く、特に学習者同士のロールプレイについては7段階中2という本調査の最低値を選択した学習者もいた。
- 3) 「小会話の暗記」についてはばらつきがあり、全般的に評価が低い。
- 4) 学習者は会話、ロールプレイともに、学習者同士より教師との活動の方が役立つと感じており、学習者同士の活動を極端に低く評価している学習者がいる。

1) から 3) についてはほぼ予想通りの結果ではあったが、4) については意外であった。筆者の予測では、会話能力がある程度高い中上級レベルの学習者は教師の干渉なしに学習者同士で自由に会話することを望んでいるのではないかと推測し、授業中もペアやグループワークを中心に行い、教師はファシリテーターに徹することを心がけていたが、それを望んでいない学習者が少なくないことがわかった。しかも、会話能力が高い学習者にむしろその傾向が強いこともわかった。そこで、これに対応するため、次の問いの答えを追究しなければならなくなった。

「学習者はなぜ教師とのインタラクションを求めるのか。」

この問いに対して、筆者は次のように考えた。学習者が「誤りの訂正」や「発音練習」を最も高く評価しているのは、自らのコミュニケーションが文法や発音の観点において、果たして適切であるかどうかということを確認したいという気持ちの現われであろう。学習者同士よりも教師との会話やロールプレイを望んでいるのもそのためなのではないだろうか。また、ほとんどの学習者が日本人母語話者と接触できる機会は教師しかいないという学習環境におかれているため、せめて教室の中では母語話者である教師と話したいと願っているのかもしれない。そして、その傾向が成績上位者に強いのは、学習者の能力の差があまりにも大きいため、能力の低い学習者とペアになるとスムーズな会話ができなかったり、いつも自分が教える側に回ってしまうため、より自然で適切な会話を求めて教師と

話したいと思っているのではなかろうか。

このような解釈の数々に基づき、上のそれぞれの結果に対して、次の改善策を立てて授業を続けることにした。

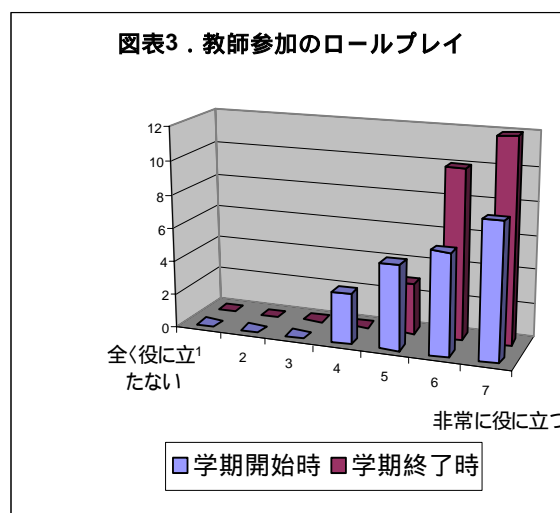
- 1) 文法や発音に対するフィードバックをマメに与え、難しい表現などはクラス全体でも練習する。
- 2) ロールプレイは続行する。なぜなら、「場」や「人間関係」に配慮した適切な言語行動、特にビジネス場面の会話練習をするためには、自分が誰であり、誰に、どこで、いつ、どのような目的で話しをするのか、というコンテキストを設定して会話をするのが必須だからである。
- 3) 小会話の暗記も続行する。その理由は、筆者のこれまでの経験や調査(Walker and Utsumi 2006)から、ロールプレイに必要な基本的な表現は予めよく練習しておいた方が効果的な活動ができることを認識していたという理由に加えて、本調査に回答した学習者、特に成績上位者がその必要性について「ビジネス用語や決まり文句は、まず基本を覚え、それを応用することが重要である」などというコメントを書いていたということ、さらには、ビジネス用語や特有の表現などは基本を覚えるほか無いであろうという教師の信念によるものである。
- 4) 学習者の「教師と話したい」という意見を汲み取り、教師ができるだけロールプレイに参加することにする。たとえば、会話能力が高い学習者には教師が相手役となつてより自然で挑戦度の高い会話に発展させたり、逆の学習者に教師が相手をする場合には、語彙や表現をコントロールしながら会話を進める。

これらからわかるとおり、この調査により学習者の声はすくいあげたものの、基本的には現行の教授活動を継続し、その方法を若干修正するという事になった。学習者全ての要望を受け入れるわけにはいかないし、また、そうすべきではないという結論に至ったからである。教師の教育や学習者に対する信念と、学習者のそれとを摺り合わせ、最も効果的であるところで「折り合い」をつけることが大切である。

### 3.3 「形成的評価」による改善が導いた結果

3.2で述べたような教授活動の改善に努めながら最後の授業を終えた後、「コース評価調査」を行い、それぞれの活動についての学習者の最終的な評価を得た。

図表2と図表3は、その結果を踏まえて第二調査で特に評価が芳しくなかった「ロールプレイ」についての学期開始時と学期末の学習者の評価を比較したものである。これによると、「学習者同士のロールプレイ」「教師参加のロールプレイ」ともに、学期終了時には「役に立たない」寄り(7段階中3以下)の回答者が皆無になったことなどから、ロールプレイに対する評価が高まったことが窺える。また、T検定においても、「学生同士のロールプレイ」については有意差がなかった( $t(19) = 1.322$ ,  $p = 0.202$ )ものの、「教師参加のロールプレイ」についてはその有意傾向がある( $t(19) = 1.82$ ,  $p = 0.088$ )ことが明らかになった。これらの結果から、「教師参加のロールプレイ」に対する意識が変容する傾向があったと言える。このような意識の変容の主な要因は、第二調査の結果に基づいた教授活動の「調整」によるものであると思われる。特にロールプレイへの教師の参加は、個々の学習者のニーズに答えること(能力の低い学習者には語彙や文型のコントロールをした対話をし、高い学習者には難しい客の役などを演じてより挑戦的な会話に臨む機会を与えたりした)や、ロールプレイの臨場感を高めることに効果を発生し、それが学習者のロールプレイに対する評価を高めたのではないかと思われる。



一方、小会話の暗記に関しては両調査で質問形式が異なったため、単純な比較はできないが、「暗記はどんな点に役に立った・立たなかったか」という質問に対して4名を除く全員が「役に立った」点について記述したため、評価が高まったと言えるようである。

さらに、大学がオンラインで行なっている「コース・教師評価調査」には、筆者の一連の学習支援のプロセスについて下記のように肯定的なコメントが寄せられていたことから、学習者は教師が多様な学習者に対応しようと努力していたことを見抜き、それが学習者と教師の信頼関係の醸成に役立ったと考えられた。そして、その結果、「コース設定、授業改善に生かすためのアンケート」(ウォーカー2006)では、「形成的評価」の意義を「学習者と教師のラポールの形成」と結論づけた。

- Walker sensei has worked very hard to ensure that we really understand this course , with her heart... She knows quite a few of us are struggling in the process of learning , but she never gives up on us.

- This teacher treats each and every student in a very personalized way , such that she is aware of the progress of each student and is able to pinpoint the student's mistakes and offers ways and methods that could be adopted for improvement based on the student's way of learning that would be most beneficial and effective.

#### 4. 「形成的評価」の意義再考

先に述べた「形成的評価」の意義「学習者と教師のラポールの形成」は、「実践研究フォーラム」への参加を通じた後も、概ね的を得ていたのではないと思われる。しかし、「形成的評価」にはそれ以外にも重要な意義があることにも気づいた。ここでは、それら新たに見出した意義について、「実践研究フォーラム」で検討したキーワードのいくつかを用いて考察する。

##### 4. 1 「形成的評価」の意義

「形成的評価」の第一の目的は、冒頭で参考資料を引いたように、教授活動に必要な「情報を得ること」である。しかし、その意義(価値)を考えると、それだけにとどまってはならない。その情報を元にコースや教授活動の調整や改善を行なうこと、すなわち、教育や学習に「還元すること」に意義があるのである。この点では、筆者が実践したアンケート調査という学習者が教師やコース・教授内容を評価するという評価だけでなく、日頃行なわれている小テストや、作文、レポートなど全ての評価において共通しているといえよう。それを考えると、「還元していくこと」が容易ではないことに

気づく教師も多いであろう。筆者自身、頻繁にテストを行なってはいても、その結果を成績をつけるための数値としてしか扱っておらず、自らの授業の改善や学習者の学習方法の改善などに活かすきれてはいない。学習者の弱点をしっかりと把握し、その結果を招いた学習、教育のプロセスに目を向け、その問題克服のための改善策を打ち出し、その改善策を最良の形で実行すること・・・それは教師にとっても学習者にとっても大きな課題となる。しかし、それを実現することに「形成的評価」の意義があるということ認識しなければならない。

また、その過程においては、評価する側もされる側もその意義を十分に認識して一連のプロセスに臨むことが重要である。そこで得た情報は日々の教育・学習を反映するものであるということ認識し、その結果を教師自身も学習者自身も謙虚に受け止める姿勢を持つことも大切である。その上で、教師の学習・教育に対する信念と学習者のそれとを摺り合わせ、お互いの相違点については最良だと思われる「折り合い」をつけることも必要である。その結果、現行と大して変わらないものとなったとしても、その摺り合わせをすること自体に教育的価値があり、「形成的評価」はそのために有用な情報を提供してくれる、という意味で重要な意義があるはずである。

また、「形成的評価」の還元先は実際にその評価に関わった当事者であることも押さえておく必要がある。これは、コース終了時に行なわれる「総合的評価」とは異なる点である。たとえば、テストの結果を授業の改善という形で還元しようとする場合、「形成的評価」には還元すべき学習者が目の前にいるのに対し、「総合的評価」の場合は学習者が次の学期も継続しない限り、当事者に還元することはできない。学習者によってはその点を認識しているか否かで、評価に対する参加態度も変わってくるかもしれないため、事前にその意義を認識できるよう働きかけることも必要であろう。

#### 4.2 「形成的評価」はだれのためにあるのか

先に述べたように、「形成的評価」は教育や学習に「還元すること」に意義があるという立場に立つと、それは誰のためにあるのかを考えた場合、まずは学習者のためにあると言える。しかし、教師にとっても重要な意義を持つ。筆者の場合は、コースや授業に関する自らの疑問や迷いを払拭することができたし、自己の教授観と向き合う機会を得ることもできた。たとえば、この実践では、「ロールプレイ」の教授法と教師の役割についてあらためて考える機会を得た。とりわけ学期開始時の結果が期待よりも低かったため、「なぜロールプレイが必要なのか。」「どうしたらその重要性を学生に認識させることができるのか。」といった問いが生まれ、その問いに対して答えを出そうとした。また、学習者がなぜそのような意識を持っているのかを理解するため、個々の学習者にもっと注意を向けるようになった。たとえば、暗記を役に立たないと答えた学習者はなぜそうなのか、あるいは、教師との会話を望んでいる学習者はなぜそうなのか、ペアワークの間にどのような問題があるのか、などについて、個々の学習者の授業中のパフォーマンスや学習態度から見出そうとするようになった。そのような努力によって得られた知見は、教育効果の改善に役立てることができる。また、学習者のコースや教師に対する肯定的な意見やコメントは教師としての自信や励みとなった。以上から、「形成的評価」は教師にとっても学習者にとっても非常に意義があると言える。

#### 4.3 「形成的評価」の5W1H

本実践では、学習者がコース・教授活動を評価する「アンケート調査」という方法を用いて「形成的評価」を行なった。「アンケート調査」という方法は、要する時間や学習者の負担を最小限に抑え



ながら一度に大勢の学習者の声を聞くことができる、という点では有効な方法であったと思われる。特に、日本語学習全般に関する個人情報の収集は、その結果を短時間でまとめ、それに応じて迅速にコースを修正しなければならないという状況において、有効であった。しかし、結果が掘り下げられないという欠点もあるので、目的や状況に応じて調査方法を慎重に検討する必要がある。また、本調査はその結果を個々の学習者の能力や学習歴などと照合したり、個々の学習者に教室活動を微調整していこうという目的から記名式で行ったが、これにも限界があった。たとえば、学期終了後に大学が実施している無記名式の「On-line Feedback」（学生によるコース・教師の評価）には、筆者が行なった「コース評価調査」には書かれなかった否定的なコメントが書かれていたのである。かといって無記名式にすれば、先に述べたような個に還元するという目的は達成できなくなるので、何を優先すべきかを慎重に検討する必要がある。

また、第二調査と第三調査の質問形式を若干変えた箇所があったため、第二調査による授業の改善が最終的にはどのような学習者の変容を促したか、という点が一部不明になってしまったところがあった。学習者の変容を知ることが目的であれば、それが可能となる設計をすべきであったと反省している。が、これらの評価を設計する時点では、学習者の「今」を知ることには精一杯で、そこまで長期的な視野で設計できなかったというのが正直なところである。「形成的評価」をより効果的に実施するためには5W1H（だれが、だれを、何のために、いつ、何を、どのように評価するのか）を慎重に検討してから行なうことが重要である。

## 5. 今後の課題

最後に、これまでの考察に基づき、本実践に最も欠けていた点を指摘することにより、「形成的評価」の課題を提示したい。

まず、本実践は「形成的評価」に基づく授業改善が、学習者の会話指導に対する「意識」の変容を招くという傾向が見られた、という点では意義があったと思われる。しかし、「還元する」プロセスは不十分であった。例をあげると、ロールプレイについて教師と学習者との学習・教育観が異なることが判明した際、ロールプレイを続ける代わりに学習者の希望を聞き入れ、教師がロールプレイにできるだけ参加することにした。そのような形で教師と学習者の「折り合い」をつけることに決めただけにもかかわらず、その意思を学習者に理解してもらおうという努力はしなかったのである。その代償は、無記名式の調査に「指導が甘い」「話すペースが遅い」などと書かれるという形で現れた。例年は厳しいと書かれがちである筆者が今学期に限ってこのように書かれたのは、「教室活動評価調査」を通してロールプレイを否定的に感じたり、上手に活用できない学習者がいるということを知ったために、そのような学習者、あるいはそのような学習者がいるクラスに対して「手加減」してしまった結果だと反省している。すなわち、教師の教授観の「揺れ」が、このような態度となって現れ、それを敏感に察した学習者が指摘してきたのである。「形成的評価」によって何らかの改善を決意したからには、それを学習者に伝えるだけでなく、お互いに納得するための「コミュニケーション」を十分に行うべきであったと思う。そうすれば、もっと自信を持って改善を実行することができたし、皆でより良いクラスを創っていくのだという意識も高められたと思う。

菅原（1998）は、林（1991）の「学習者アンケートは教師に学習者の視点を提供するため、教師が別の視点を持つことができるので役立つ」とする見解について、教師日誌を通して検証した結果、「アンケートは授業の改善には繋がらない」という結論にいたった。そして、その原因は教師のアンケー

トに対する感情的な反応が教師の問いを授業に向かわせないからであるとしている。また、それを可能にするためにはアンケート結果についての同僚同士の話し合いが必要であると述べている。筆者の場合は、新たな問いを立てることもできたし、結果について同僚と話しあう機会も持てたので、問題は異なるようである。しかし、「コミュニケーション」が重要である、という点については菅原に同感である。

なぜなら、本稿ではこれまで「形成的評価」の意義を「還元すること」に重点をおいて考察してきたが、では、なぜ還元するのか、を考えると、それは「還元すること」によって、「学習者と教師のラポール（調和的な関係）が形成される」からであるという点に行き着くからである。「情報を得る」という一方向のコミュニケーションに「還元する」という行為を付加することにより、双方向のコミュニケーションが成立し、そのやりとりが学習者と教師の良い関係を築き、それが学び・教えの力となるはずである。だからこそ、還元するプロセスにおけるコミュニケーションを大切にしなければならないのである。先に指摘した「形成的評価」の5W1H（だれが、だれを、何のために、いつ、何を、どのように評価するのか）が重要であるのと同様に、「還元」の5W1H（だれが、だれに、何のために、いつ、何を、どのように還元するのか）を慎重に検討して実行しなければならない。特に「どのように還元するのか」については、教師が決定したことを一方的に伝えるのではなく、学習者との「やりとり」を通してお互いが理解しあってから実行に移すことが大切であると思う。そこには、コミュニケーションを疎外する問題（たとえば、話し合いに必要な言語能力、話し合うための時間、決定事項に対する教師の自信の無さなど）もあるが、これらを含めて、「形成的評価」で得た情報を教育・学習にいかに関元していくか、を「形成的評価」の重要な課題の一つとしたい。

謝辞：本稿執筆にあたり、早稲大学理工学術院英語教育センター準教授シェパード・クリス先生に統計についてのご指導を賜りました。また、「形成的評価」ラウンドテーブルコーディネーターの笠原ゆう子先生、隈井正三先生を初め、発表者の皆さまから貴重なご意見、ご指摘をいただきました。ここに感謝の意を表します。

#### 注

- (1) 当コースは全13週間で、週2時間の講義と5時間の演習で構成されている。最初の2週間は講義のみで、3週目から演習が始まる。
- (2) 応用会話練習のクラスは、週2時間の講義、4時間の基礎練習の後の1時間に当てられている。
- (3) 箱ひげ図は、箱の両端は四分位点（25%と75%）、中心線は中央値、線の両端は最小値と最大値、○は軽度のはずれ値と回答者番号、\*は極端のはずれ値と回答者番号を示している。

#### 参考文献

- (1) ウォーカー泉(2006)「コース設定、授業改善に生かすためのアンケート シンガポール国立大学 ビジネス日本語コースの場合 -」『2006年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』日本語教育学会。
- (2) 蒲谷 宏(2003)「「待遇コミュニケーション」の研究と教育」『待遇コミュニケーション研究』創刊号、早稲田大学 待遇コミュニケーション研究会
- (3) 菅原和夫(1998)「学習者アンケートと授業の改善」『東北大学留学生センター紀要』 第4号
- (4) 林さと子(1991)「授業分析における学習者視点」『日本語教育』76
- (5) 丸山敬介(2005)『教師とコーディネーターのための日本語プログラム運営の手引き』スリーエー

ネットワーク

- (6) 米田ほか(2001) 『商談のための日本語』 スリーエーネットワーク
- (7) Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics(1992), Longman.
- (8) Walker, I. and Utsumi, T. (2006) Memorizing dialogues: The case for "Performative Exercises" In Chan.W.M, Chin K.N, and Suthiwan.T(ed), *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond-Current Perspectives and Future Direction* (243-270), Singapore: Centre for Language Studies, National University of Singapore