

形成的評価のプロセスを振り返ることによって見えてきたものとは

教室授業の評価・改善の視点から

The findings gained from exploring a process of formative evaluation:
From the viewpoint of evaluation and development of classroom teaching practices

土屋 真理子 (桜美林大学)
Tsuchiya Mariko (Obirin University)

要 旨

2006 年度実践研究フォーラムのラウンドテーブル C で「形成的評価とは何か」という観点から話題提供を行った。コーディネーター，発題者，日本語教育の現場に携わる参加者の方々と「形成的評価」について話し合い，議論していくうちに本実践で行った「形成的評価」のプロセスを振り返ることの必要性を感じるようになった。本稿ではフォーラム後実践の「形成的評価」のプロセスを振り返ることによって見えてきた視点，改善点を報告し，教室授業の評価・改善についてさらに考える。

In round table C of 2006 A practical study forum for Japanese education from the education spots I had an opportunity to give a presentation on “what formative evaluation is” as a subject provider. While reflecting and discussing the subject with the coordinators, the other presenters and participants from the field of Japanese language teaching, I came to think the need of looking more closely at the process of “formative evaluation” in the present teaching practices. This paper would report the viewpoint gained from reflecting the process of “formative evaluation” after the forum and what to be developed and further, argue about evaluation and development of classroom teaching practices.

【キーワード】 形成的評価，振り返り，教室授業，評価と実践の循環

1. はじめに

2006 年度実践研究フォーラムにおいて、「形成的評価とは何か」という観点から「自律学習に向けた教室授業の実践 教室授業の評価・改善を考える」を紹介し，話題提供を行った。本実践を行った背景には学習者の目的の多様化とそれに対応しきれないと思われる教師主導型の一斉授業への疑問があった。この疑問を解決し，学習者ひとりひとりが自身の学習目標を達成できるようにするために，担当教師である報告者は9ヶ月間の実践の中で教室を学習者が自律的に学習できる場に変えていく仕掛けを行った⁽¹⁾。この仕掛けを行う過程で，果たして学習者は教師の授業設計をどのように受け止めていたのだろうか。また，学習の段階で教師の仕掛けが学習者にどのような変化をもたらしたのだろうか。これらのことを検証するためにコースの途中で学習者

の声に耳を傾け、実践を検証していく形成的評価という視点から調査を行った。その結果、学習者は同じ学習環境の中において、同じように学習しているように見えても、まったく違ったプロセスをたどり、違った形で学習をとらえていることがわかった。したがって、教師が学習者を常に同じ視点で見る一斉授業だけでは、異なる個である学習者を支援することは困難であるという教室授業の改善に向けての興味深い視点が見出された。

しかしながら、2日間のフォーラムに参加して形成的評価について考えていくうちに、新たな疑問が生まれた。それは本実践で行った調査が本当に形成的評価であったのだろうかという点だ。もしそうであるとしたら、形成的評価とはいったい何であろうか。また、問題点、改善点はなかったのか。このさらなる問いへの答えを見つけるために、ラウンドテーブルCで参加者の方々と話し合った結果をもとに、もう一度本実践で行った形成的評価のプロセスを振り返ることにした。そして、そこから教室授業の評価・改善を再度考えてみたい。

2. 授業概要

本実践における形成的評価のプロセスを見ていくにあたって、ここで簡単に授業概要にふれたい⁽²⁾。実施対象は主に進学希望者を対象とする日本語学校の学生で、クラス人数は20名、実施期間は2004年4月から2005年2月までの9ヶ月間である。この9ヶ月間を4つのステージに分け、ステージごとに教師が仕掛けを行った。以下にステージごとの教師の仕掛けを記す。

- 第一ステージ(2004年4月期前半): 学習者が自身の興味について深く考えることと教室を心理的に安全な環境にすることを目標に教師主導の授業とグループ学習主体の授業を行った。
- 第二ステージ(2004年4月期後半): グループまたは個人で学習を進めることを目標に学習目標、学習内容、行動予定などすべて学習者が決定する学習者主体の授業を行った。
- 第三ステージ(2004年8月期): 第二ステージよりさらに自律的な学習を進めることを目標に学習の評価について学習者と教師が話し合った。
- 第四ステージ(2005年1月期): 第三ステージよりさらに自律的な学習を進めることを目標に学習の評価者を学習者が選択できるようにした。

資料 1

第二ステージ以降は から の手順で学習者主体の授業を行った。資料 1 は学習者が学習計画を立てる際に、何を学習したいか整理するために書いたシートの一部である。

教師が出席をとる。

学習者がグループまたは個人で立てた学習計画に基づき、学習を進める。その間教師は学習者から学習活動に関する助けを求められたときまたは学習者の学習の過程を見て、問いかけや話し合いをした方がいいと思われたときのみ働きかけを行った。

授業終了 10 分前にその日の授業の学習について自己評価シートに記述するように指示した。自己評価シートの項目は次の 1) から 4) のとおりである。1) その日の学習のために事前に何を準備したか。2) 実際に授業でどんな活動を行ったか。3) 学習内容は学習計画に沿ったものであったか。4) 学習の問題点、改善点はあったか。5) 自己評価をする。

学習者が授業終了時に提出した自己評価シートを教師が読み、コメントを必ずつけ、次の授業開始時に返却する。

あなたがこの時間を使ってやってみたいことは？

最終的な目標は自然な会話である。
もし、日本の音楽を聴く、お茶を淹、友達と話すなどを
通じてバリエーションをつけたい。
就職のための履歴書と面接の練習も必要である。

あなたのやってみたいことを実現するために計画を立ててみよう！

- それはひとりでやってみる？それとも誰かと一緒？
- それをするためには、教室内で何が必要？
- 授業時間以外にできることは？

私とじている水準と一般とははなれない。
ビデオとか フォトとか みなから いろいろなことを
きくといい 役にたつと思う。
しかし 専門的なことも よきことが いいと思

3. 調査方法

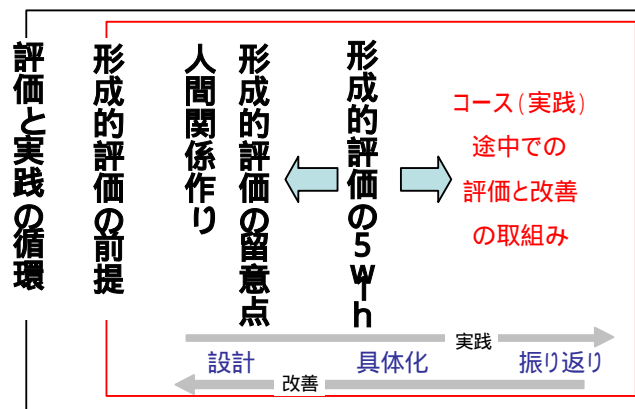
本実践ではコースの途中で学習者の声に耳を傾け、実践を検証していくことを形成的評価と考え、第二、第三、第四ステージで調査を行った。学期中、学期末に学習者に当授業の影響で学習しなくなったことや授業形式、学習の変化、学習以外の変化などについてインタビューを行い、学習者の学習の過程での変化を時系列に分析していった。その他、授業中の発話の録音、ビデオ録画、アンケート調査、参与観察、学習者が授業後に毎回提出した自己評価シートなどを補足データとした。

4. 形成的評価とは何か

ラウンドテーブル C では、初日の発題を受けて形成的評価の要点として、「形成的評価の前提」「人間関係作り」「形成的評価の留意点」「形成的評価の 5w1h」「評価と実践の循環」の 5 つが挙げられた。また、「実践の評価から改善へ」というフォーラム全体の枠組みに入れて、形成的評価を考えたとき、図 1 のようにまとめられた⁽³⁾。

図1 ラウンドテーブルC全体会まとめ一部改変

実践の評価から改善へ
 —形成的評価の観点から—



ラウンドでの話し合いによって、まとめられた形成的評価のプロセスと要点に沿って、以下実践を振り返っていく。

5. 実践の振り返り

5-1. 形成的評価の前提

形成的評価について議論し、要点を考えていくうちに、設計の前に行う形成的評価の前提として何を押さえておくべきかを考える必要があるのではないかということになった。そこで挙げられた項目は、下記のとおりである。

- 学習の価値の自覚
- 評価の必要性の自覚

それでは、本実践では形成的評価の前提である「学習の価値の自覚」「評価の必要性の自覚」をどのようにとらえていたのだろうか。ここで形成的評価を行う前の第一ステージでの仕掛けに注目してみる。

第一ステージ(2004年4月期前半): 学習者が自身の興味について深く考えることと教室を心理的に安全な環境にすることを目標に教師主導の授業とグループ学習主体の授業を行った。

まず学習の価値の自覚について考えたい。ラウンドでは学習者が学習の価値がわかっておらず、そのため形成的評価をなぜしているのかもわかっていないという意見が出た。それでは、学習の価値とはいったい何であろうか。学習の価値とは学習者と教師の双方に存在するものであるように思われる。本実践において教師の考える学習の価値とは、教室授業において全ての学習者が自身の目標を達成できることであった。

学習者にとって学習の価値とは、進学、試験に合格するといった具体的なものから、知識を深めることや人間的に成長するといった抽象的なものまでさまざまであり、そして、ひとりひとり異なるものであると思われる。本実践では個々の学習者が自身の学習の価値とは何か考えられるようにするために、初回の授業で学習者自身の生い立ちを自身で振り返る活動を行った。具体的な内容は、これまでどのようなことに興味を持ち⁽⁴⁾、今現在に至っているかを紙に書き、クラスメイトに話すということである。そして、この活動の後で、学習目標を長期的、短期的に設定していくという作業を行った。このような活動が果たして学習者の学習の価値の認識につながったかどうかはこの段階ではわからなかったが、学習者が自身について深く考えるきっかけにはなったと思われる。

次に評価の必要性の自覚について考えたい。本実践において形成的評価を行ったのは、第二、第三、第四ステージである。第二ステージ開始以前に形成的評価の前提という視点から評価の必要性を学習者に促すことはしなかった。もし、コース初めに学期の途中で随時形成的評価を行っていくことを学習者に告知し、教師が形成的評価をすることの意図を伝えていたら、学習者の学習や授業の取り組みに調査結果とは違った変化が見られた可能性も否めない。第二、第三、第四ステージにおいて行った形成的評価⁽⁵⁾は、授業改善のために協力してもらいたいということを教師から学習者に伝え、承諾を取った。クラス全員の学習者から毎回承諾が得られたが、評価の必要性を自覚した上で、調査に協力していたようには見受けられなかった。すなわち、実践全体を通して、評価の必要性の自覚を学習者に促すという視点を教師が持つことに欠けていたといえる。

5 - 2. 人間関係作り

設計の段階で必要と思われることの一つに人間関係作りがあるのではないかということになった。具体的には下記の項目が挙げられた。

- 信頼関係
- 教師 学習者をつなぐもの
- 評価の共有
- 率直に意見が言える環境作り

人間関係作りは本実践の第一ステージにおいて、もっとも留意した点といえる。具体的に行ったことは、授業の初めの出欠確認時に必ず教師から学習者にコミュニケーションをとることである。また、毎回違ったグループを作って学習者がクラス活動に参加することである。これらの活動を通して、教師と学習者という社会的に固定化された立場は徐々に崩され、お互いが支援者となっていったように思われる。最初は常に教師から発信していた働きかけが、次第に学習者から教師に向けても、気づいたことやポジティブな言葉が発信されるようになってきた。これは教師と学習者にのみ起こったことではなく、学習者間においても、あるときは支援者となり、あるときは支援される立場になるということが学習の過程で起こってきた。つまり、教室という学

習の場が少しずつ変化し、率直に意見が言える環境に変わっていったように思われる。教室が教師と学習者にとって心理的に安全な環境⁽⁶⁾でなければ、形成的評価はもちろんそれらを反映した新たな仕掛けもできなかったに違いない。

5 - 3. 形成的評価の留意点

形成的評価を行っていく上で、気をつけなければならないこととして下記の三つが挙げられた。

- 評価はツールなのか
- 評価の限界を知る
- 評価は絶対的ではない

「評価の限界を知る」「評価は絶対的ではない」の二点について見ていきたい。

形成的評価の実施にあたって、調査が一面的にならないようにインタビュー、アンケート調査だけでなく、授業中の発話の録音、ビデオ録画、参与観察、学習者が授業後に毎回提出した自己評価シートなど幅広く行ったつもりである。しかし、データが多ければ多いほど、さまざまな視点、改善点が見出され、かえって、何をどのように今後の授業に反映していったらよいのかを絞っていくのが難しくなったように思われる。これは、「評価の限界を知る」ということに対する認識が足りなかったことから起こった結果である。しかし、さまざまな調査をしたことによる利点もあった。それは「評価は絶対的ではない」ということがわかったことである。インタビューを実施してみて、アンケート調査で学習者が質問事項を誤って理解していたことがわかったというようなケースがあった。また、授業中の発話の録音、ビデオ録画には学習者の自然な学習の様子が記録されており、インタビューやアンケートからは決して見られない学習者間のやりとりや変化も知ることができた。一方、自己評価シートは教師が必ず読んでコメントを入れて返すということになっていたため、学習の過程で起こった問題点や悩みなども多く綴られており、教師が個々の学習者と丁寧に向き合える場を作っていたように思われる。このようにさまざまな側面から調査を行ったことによって、一つの評価がすべてではなく、ある可能性を示しているにすぎないことに気がついた。

複数の異なる視点から調査をしたのは、多くのデータによって多くのことがわかるのではないかと予測したからである。しかし、分析していくうちに評価には限界があり、絶対的ではないということに気づき、調査前に留意しなければならなかったことを調査を通して知ることになった。

5 - 4. 形成的評価の 5w1h

前述の形成的評価の設計前、設計についてのプロセスの次に来るものとして、形成的評価の具体化を考えてみることになった。形成的評価の 5w1h として挙げられた項目は下記のとおりである。

- だれが評価するのか
- だれを評価するのか
- 何のために評価するのか
- いつ評価するのか
- 何を評価するのか
- どのように評価するのか

ラウンドで挙げられた項目のうち，特に「だれが，何を，どのように，いつ評価するのか」ということに焦点を当て，実践を振り返っていく。その前にもう一度本実践で形成的評価を行った目的を明確にしておきたい。本実践ではコースの途中で学習者の声に耳を傾け，実践を検証していくことを形成的評価と考え，調査を行った。形成的評価を行った目的を以下に記す。

- ・ 教師がコースの初めに設定した目標，授業設計を学習者はどのように受け止めているのかを把握する。
- ・ 学習の段階で教師が行った仕掛けが学習者の学習に何か変化をもたらすことになったかを把握する。

5 - 4 - 1 . だれが評価するのか

形成的評価をするのは学習者であり，その評価をどのように今後の授業に反映させていけばよいのかを考えていくのは教師であると考えていた。しかし，フォーラム終了後実践を振り返り，本当に学習者が評価していたといえるのだろうかという疑問が起こってきた。アンケート，インタビューの項目作成，調査結果の分析に外部の第三者の視点を入れない限り，どうしても担当教師の偏った視点が入ってきてしまうように感じられる。さらに，学習者がアンケート，インタビューの項目を作成するという選択肢があってもよかったように思われる。

5 - 4 - 2 . いつ，何を，どのように評価するのか

「いつ，何を，どのように評価するのか」を本実践に当てはめると表1のようになる。

表1 形成的評価の時期・対象・方法

ステージ	時期	形成的評価の対象	方法
第二ステージ	学期中	学習活動	ビデオ録画
		学習活動	録音
		学習活動	参与観察
		自己評価シートの記述	授業終了後に回収し、フィードバック
		授業形式	アンケート調査
	4月期終了時	授業形式, 学習の変化	アンケート調査
		授業形式, 学習の変化	インタビュー調査
第三ステージ	学期中	学習活動	ビデオ録画
		学習活動	録音
		学習活動	参与観察
		自己評価シートの記述	授業終了後に回収し、フィードバック
		学習の変化	インタビュー調査
	8月期終了時	授業形式, 学習の変化, 学習以外の変化	アンケート調査
		授業形式, 学習の変化, 学習以外の変化	インタビュー調査
第四ステージ	学期中	学習活動	ビデオ録画
		学習活動	録音
		学習活動	参与観察
		自己評価シートの記述	授業終了後に回収し、フィードバック
	1月期終了時 (コース終了時)	授業形式, 学習の変化, 学習以外の変化, コース全体を通しての変化	アンケート調査
		授業形式, 学習の変化, 学習以外の変化, コース全体を通しての変化	インタビュー調査
		授業形式, 学習の変化, 学習以外の変化, コース全体を通しての変化	インタビュー調査

調査方法に基づいて形成的評価のプロセスを振り返りたい。

各ステージに共通しているのは、学期中常に行っていた録画、録音、参与観察、自己評価シートの記述である。録画、録音、参与観察は学習者の学習に取り組む様子や学習者間のやりとりを客観的にとらえることができ、アンケートやインタビューでは見られない学習の過程での変化を見ることができた。また、毎回の授業後に学習者が記述し、教師に提出する自己評価シートには、学習者の学習活動の様子はもちろん、日々の学習における問題点、改善点が記されていた。そのため、教師は次回の授業開始時に自己評価シートを学習者に返却する際、学習者と学習について話し合うことが

でき、時間を置かずに個々の学習者の学習をフィードバックできたように思われる。

アンケート調査は、毎学期終了後と第二ステージのみ学期途中でも行った。第二ステージに学期途中で行ったのは、学習者主体の授業を学習者はどう受け止めていたのか、1 ヶ月半を経過した学期途中で学習者の声が聞きたかったためである。このアンケート調査を行ったことにより、その後の授業展開を方向付けすることができ、有意義な調査であった。また、学期終了後に行ったアンケート調査は次の学期の授業形式を決定するのに大きな役割を果たしたといえる。第二、第三ステージでのアンケート調査の結果、本実践に全員の学習者から肯定的な回答が得られたため、第四ステージまで新たな仕掛けを行うことができた。アンケートの形式は自由回答法とプリコード回答法の両方を取り入れたが、ステージが進むにつれて学習者の学習が個別化してきたため、選択式では対応するのが困難になり、第三ステージ終了後の調査から自由に質問に回答する形式に変えていった。

インタビュー調査は、毎学期終了後と第三ステージのみ学期途中で行った。第三ステージに学期途中でインタビューを行ったのには二つの理由があった。一つはちょうど8月期が始まって、1ヶ月が過ぎ、これまでグループで同一の学習を進めてきた学習者に変化が見られたからである。その変化とはグループという形で集まって学習してはいるが、学習の内容そのものは個別化してきたということである。二つ目は第三ステージでの新たな仕掛けである「学習を評価する評価項目、試験形式、試験時間などを学習者主体で決める」ことを実行するために、学習者と教師が評価について話し合いをしなければならなかったからである。この二つの理由から第三ステージ途中でインタビューを行うことにした。このインタビューで学習者の現段階での学習、学習への取り組み、問題点を聞くことができ、意味のある調査であったように思われる。また、学期終了後のインタビュー調査は、アンケート調査の質問項目を意識しながら、半構造化インタビューを行った。アンケート調査の記述だけではわからなかった学習者の学習の過程を深く知ることができたのと同時に、アンケート調査の質問項目を誤って理解し、記述していたことが発見できたケースもあった。このようにインタビュー調査は紙面を通しての学習者とのコミュニケーションとは異なり、実際に学習者の様子を見、声を聞き、学習者の内省を促すことができるので、アンケート調査とは違った利点があったように感じられる。

形成的評価をする目的を実践前に明確に持ち、学習者の学習の変化に応じて時期を選び、さまざまな角度から調査を行ったという点では効果的に形成的評価を行うことができたような気がする。しかし、調査方法について振り返っていくうちに、これで本当によかったのだろうか、という疑問が生じてきた。特に問題意識を感じたのは、アンケート調査とインタビュー調査の信憑性である。ステージを追うごとに学習者の学習の過程でさまざまな学習の変化、心理的变化が見られた。これらを学習者はアンケート調査やインタビュー調査で語っているが、この調査で使用した言語はすべて日本語である。学習者の母語を用いた調査は全く行っていない。大学院に進学することを希望していない学習者 SD⁽⁷⁾は第三ステージまでは選択した学習もそのときどきで異なり、報告者はどのような支援をしたらいいのか常に悩んでいた。特に第三ステージの途中、終了後のインタビューで SD は言葉を選ぶのに苦労し、時間をかけて話し

ていたように思われる。第三ステージの途中の10月のインタビューでSDは「能力試験の勉強をしなくなった。」と答えていたが、その理由を聞いていくと答えに詰まり、「ビジネス文書を勉強しなくなった。」と別の学習について話している。インタビューのプロセスとその後の第四ステージの展開から、SDは帰国後日本と関係のある企業に入りたいため、ビジネス文書が書けるようになりたいと思っており、就職するには日本語の能力を証明するものが必要なので「能力試験の勉強をしなくなった。」と言ったことが推測される。しかし、このような学習者の内省を促すインタビューは難しく、ましてそれを日本語だけで調査をしていったことがどうであったのか疑問が残る。学習者の日本語レベルはコース開始時に中級後半、終了時に上級以上であった。そのため、日本語のコミュニケーションに不自由することはほとんどなかったように思われる。しかし、もし学習者の母語を使用した調査も行っていたら、本調査結果とは異なる学習者の声を引き出すことができたかもしれない。

5 - 5 . 評価と実践の循環

最後にラウンドでは「集めた声はどうするのか」「形成的評価の評価が必要なのではないか」といった意見が出た。これらを話し合っていくうちに「評価と実践の循環」が重要ではないかということになった。

- 評価を評価で終わらせない
- 循環（モニタリング 振り返り 改善）
- 方向転換・改善する勇氣
- その後どうするのか
- 実践への振り返りの必要性

本実践では果たして「評価と実践の循環」が行われていたのだろうか。

学期の間、常に学習者の学習の過程で起こった変化をモニタリングし、個々の学習者の学習を学習者と共に振り返ると同時に、授業全体を振り返り、改善に向けた新たな仕掛けを行ってきたつもりである。しかし、そこに問題点が数多くあったことは、設計前、設計、具体化といったプロセスを振り返ることで明らかになった。特に問題であったと思われるのはコース初めに行うべきである「形成的評価の前提」の中で「評価の必要性の自覚」が欠落していたことである。また、「評価と実践の循環」を考えたとき、実践後に形成的評価の評価をまったく行っていなかったことも問題点として浮かび上がってきた。学習者の声に耳を傾け、実践を検証していく形成的評価という視点から調査を行ったが、実践後に調査方法、分析方法などがこれでよかったのかどうかということを見ていくために、もう一度実践全体を見直していくという作業を怠っていたことに気づいた。さらに、この実践全体の振り返りは実践者だけでなく、外部者による客観的な視点がないと真の振り返り、真の改善にはならないように思われる。

6 . 振り返りから見えてきたもの

「形成的評価の前提」「人間関係作り」「形成的評価の留意点」「形成的評価の5w1h」

「評価と実践の循環」というラウンドでの形成的評価の要点に沿って、本実践を振り返ってきた。要点ごとにひとつひとつ振り返っていくうちに、それぞれの段階で問題点があったことが明らかになった。特にコース初めに、「なぜ形成的評価なのか」「学習とはだれのものなのか」ということを教師と学習者が共に話し合い、考える時間が必要であったように思われる。ラウンドCの企画の趣旨で「教師の活動は学習者の学習のためのものであり、授業やコースは教師と学習者の双方が協働して作っていくものである」と述べられている。もしそうであるなら、コース初めの段階で、授業の設計、コース途中での振り返りの時期、振り返りの方法などすべて教師と学習者が話し合いをしなければならなかったのではないかと。また、「形成的評価の留意点」「形成的評価の5w1h」を見ていくことで、評価の限界の認識が深まり、調査方法の問題点も明確になった。実践全体の評価つまり「形成的評価の評価」という点では実践者による評価だけでなく、外部者による評価も行われておらず「形成的評価の評価」の欠落が浮き彫りになった。以上のようにラウンドでの要点に沿って、形成的評価のプロセスを振り返ることによって、今後形成的評価を行うにあたり改善すべき点が示唆された。中でも外部者の視点に欠けていたことが大きな問題点であったことがわかった。しかし、本実践をラウンドで発題したことは外部への発信であり、「形成的評価の評価」に向けた試みとは言えないだろうか。そして、実践したことを発題だけでなく、発題後参加者の方々と話し合い、「形成的評価」について考えるというラウンドでの協働によって、実践のプロセスを振り返る機会を得ることができた。その結果として、設計前、設計、具体化それぞれにおける問題点が明確化し、「評価と実践の循環」の第一歩が踏み出せたように思われる。

7. おわりに

実践研究フォーラムのラウンドでの発題はフォーラム当日に始まったものではない。フォーラムが行われる数ヶ月前からラウンドCのコーディネーターの方、発題者全員と形成的評価について、そして、それぞれの発題について話し合いが行われた。この話し合いにより実践の振り返りの第一段階が始まったといえる。他の発題者の方の発題について意見交換を行い、さらに自身の発題についてご意見をいただいたことで、それまでの実践に対する主観的な視点に客観的な視点を取り入れることができた。その中で特に気づいたのは自己評価シートの役割である。本実践では学習者の自律的な学習を進めることの一つとして学習後に学習者が自己評価シートを記述するという活動を行った。自己評価シートは補足データとしてとらえていたが、ラウンドのみなさんからご質問やご意見をいただくうちに「自己評価シート」が授業運営に重要な働きをしていたのではないかとということに気づかされた。今後、「自己評価シート」を深く分析することによって、教室授業の評価・改善についてさらに考え、そこから見えてきたものを外部に発信し、評価と実践を循環させていきたいと思っている。

注

(1)本稿でいう「仕掛け」とは学習者の自律性を促すために教師が意図的に行った働きかけのことである。

- (2)授業概要の詳細については、土屋(2006)「自律学習に向けた教室授業の実践 教室授業の評価・改善を考える」2006年度実践研究フォーラム予稿集参照。
- (3)図1はフォーラム2日間のラウンドでの議論をもとに作成された資料を一部改変したものである。
- (4)Benson(2001)は *autonomy* は必要性から生じたものでも必要性に左右されるものでもなく、基本的に学習者自身の興味に関係していると述べている。
- (5)実践結果については、土屋(2006)「自律学習に向けた教室授業の実践 教室授業の評価・改善を考える」2006年度実践研究フォーラム予稿集参照。
- (6)青木(1996)は教師にも *autonomous learning* の力が必要だと考え、そのときに押さえるポイントの一つとして、「心理的に安全な環境を作ること」を挙げている。
- (7)本実践は20名の学習者全員を対象に行ったが、分析は大学院に進学することを希望しない4名の学習者に焦点を当てて行った。SDはその4名のうちの一人である。

参考文献

- (1) 土屋真理子(2006)「自律学習に向けた教室授業の実践 教室授業の評価・改善を考える」『2006年度実践研究フォーラム予稿集』55 - 58, 日本語教育学会
- (2) 日本語教育学会(2006)「実践研究フォーラムラウンドテーブルC『形成的評価とは何か』企画の趣旨」『2006年度実践研究フォーラム予稿集』50
- (3)2006年度日本語教育学会実践研究フォーラムラウンドC(2006)「2006年度日本語教育学会実践研究フォーラムラウンドC全体会まとめ」
- (4)Benson,P.(2001)*Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman.
- (5)Holec,H.(1981)*Autonomy and Foreign Language Learning*,Oxford:Pergamon. (First published 1979,Starsbourg:Council of Europe.)
- (6)Little,D.(1991)*Learner Autonomy 1:Definitions.Issues and Problems*.Dublin :Authentik.
- (7)青木直子(1996)Autonomous Learning:What,why and how?ASTE Newsletter

<http://www.bun-eido.co.jp/aste81.html#anchor270575>(2003年12月26日検索)