

形成的評価の“5W1H”

いつどこで、誰が誰/何を、どのように評価すると、どんなことが可能になるのか

“5W1H” Framework for Formative Evaluation :

When, Where, What, Who/Whom, How and Why Formative Evaluation?

山本 冴里

Yamamoto Saeri(Institut de Management Europe-Asie)

要 旨

本稿は、報告者による実践の失敗と改善の経験を踏まえ、形成的評価について、5W1Hの枠組みを使って整理した。中でも WHY にあたる「なぜ形成的評価をするのか（形成的評価によってどんなことが可能になるのか）」については詳細に検討し、形成的評価の意義として、(A)何が学ばれ、何が学ばれていないのか/間違っていて理解されているのかを明らかにする(B)復習の機会を得る/提供する(C)改善すべき問題点を認識する(D)学習の動機付けを得る/行う(E)学習/教育過程をより良く構成する(F)有効なフィードバックを得る/提供する(G)学習/教育過程における困難を予測する(H)教師が教育者・研究者・実践研究者として成長する(I)より充実したコミュニティを形成するという9つの分類項を立てた。

This paper offers a "5W1H" framework for formative evaluation based on a review of the relevant literature and on personal experience of teaching problems. Among other topics, the answer to the question "Why formative evaluation?" was carefully examined and the main conclusions were as follows:

Formative evaluation ... (A)... determines what has and has not been learned and what has been misunderstood. (B)... provides students with opportunities to revise. (C)... helps students/ teachers to identify problems that need to be remedied. (D)... raises student awareness of the processes involved in language learning. (E)... helps students/teachers to organize their work. (F)... provides students with useful feedback. (G)... predicts some of the difficulties that may arise in language learning/teaching. (H)... helps teachers perform better both as teachers and researchers. (I) ...lays the groundwork for a better learning community.

[キーワード] 形成的評価, 形成的評価の意義, 5W1H, コミュニティ形成, 自律性促進

1. 本稿の目的と構成

本稿は、報告者による実践を踏まえて、「形成的評価の5W1H」⁽¹⁾を整理すること、中でも WHY にあたる「なぜ形成的評価をするのか（形成的評価によってどんなことが可能になるのか）」について検討することを目的とする。

本稿の構成は次の通りである。第2節では、2005年春学期の失敗と2005年秋学期における改善を通して本稿の目的が設定された、その過程を報告する。第3節では、先行研究を概観し、「形成的評価の5W1H」の枠組みに基づいて、いつ、どこで、誰が、誰/何を、

どのように評価すると、どんなことが可能になるのかという問いと答を整理する。第 4 節においては、今後の課題をまとめる。なお、本稿の限りにおいて、形成的評価とは「コースの途中で行われる、学習や教授の改善を目的とした評価」を意味する。

2. 学期ごとの活動と形成的評価

2-1 学期が終わってからでは遅すぎる 2005 年春学期

2-1-1 活動概要

2005 年の春学期、早稲田大学において、<自分にとって大事な問題>について問いを立て、レポート作成を通して答を見つけるという活動を行った。目的は「理解する力・理解を検証し変容させる力（個別的情報の入手や熟考によって積極的にそれまでの理解を吟味し、組み替えていく力）を養う」こと（山本 2004）であり、具体的な方法としては、各学習者が問いをたて、その問いに対する答（仮説）を考え、調査等を通して仮説を検証し、その過程をレポートに書くという道筋をとった。

活動に参加した学習者は 2 名である。2 名とも、普段は英語で授業を受ける学部の学生で、日本語は第一外国語として選択していた。レベルは中級後半で、日常生活においては日本語にほぼ支障はなかった。活動は週に 1 回、1.5 時間ずつ 3 ヶ月強（全 14 回）にわたって行った。²⁾なお、この調査の段階からは、3 名の日本人大学生がボランティアとして参加した。

基本的な教室活動は「毎週、授業前日までにメーリングリストに原稿や各自の進行状況について書いたメールを流し、教室で話し合いながら推敲し問題を解決する」という形をとった。

学習者 A（中国大陸出身）・B（米国からの帰国生）はそれぞれ、次のような問いを立てレポートを書いた。

学習者 A：台湾と中国は違う / 同じ国とする論理について、台中の教科書はどのように教えているか。また、台湾の若者は中国が台湾を手に入れたい理由を何だと捉えているのか。

学習者 B：どうすれば自分は、夜眠っている間に夢を見られるのか。

成績評定は、書き上がったレポートを対象に、表 1 の 3 つの視点から授業参加者全員で行った。

表1 2005年春学期 成績評定の視点

目的，観点が明確であること	<ul style="list-style-type: none"> ・問い（テーマ）の目的は，はっきりと読み取ることができるか ・何に焦点をあてているかということが，はっきりと読み取れるか ・一貫性があるか
目的，テーマ，手段が互いにふさわしいものであること	<ul style="list-style-type: none"> ・目的，テーマ，手段は，バランスがとれているか。大きすぎるテーマに対して，小さすぎる手段で答えようとしてはいいか
正確性，客観性，論理性が認められること	<ul style="list-style-type: none"> ・使っている言葉は，正確で，わかりやすいか ・全体を通して，論理的でわかりやすい流れになっているか

活動の目的と方法との適合性を測るために，報告者は学習者に，問いを立てた直後とレポートを書き終えた後とのそれぞれの時点で，立てた問いに対してどのような答を考えているか，ということについてワークシートに記入させた。両者を比較してみると，レポートを書き終えた後の記入内容は，その場の思いつきを羅列した感のある初回に比べて，焦点が絞り込まれ，精緻になっていた。さらには，調査・考察という裏付けもあった。学習者自身からも「全然違う」「前は適当，今はわかる」「具体的になった」などの感想を得たため，報告者が当初目的としていた「自分の理解を検証し変容させる力を養う」ことについては，ある程度の達成を見ることが出来たと考えられる。

2-1-2 問題点の抽出

前項より，「問いを立て，答を見つけるレポート」を書く活動は，教師の側が立てた目的を達成するための方法としてはある程度の妥当性があったと判断できる。しかしながら，学期末に活動への総括的評価として振り返りを行った際，学習者の側には不満があったことがわかった。2名の学習者は，ともに活動を通してテーマへの理解が深まったということに納得してはいたものの，一人は「（でもレポートは）先生や他の人の思い通りに書かされた」と言い，もう一人は「（教師やボランティアの学生ばかりでなく，学習者仲間である）Aくんともっと話したかった」と不満を述べた。このような不満を感じさせてしまったのはなぜか，という視点から授業録音・授業内メモ・学習者とのメールのやりとりを読み直したところ，次の点が判明した。

- (1)活動が進むにつれて報告者はスケジュールに追われ，対話を通して学習者と共に考えたり彼らが伝えたいことをどのように表せばいいか探ったりするよりも，レポートの妥当性や調査の効率性，記述の正確性や一般性を上げるための関わりを重視するようになっていた。
- (2)次第に一貫性や論理性を上げるコメントを出せる人（ボランティア・報告者である場合が多かった）ほど多くの提案をするようになり，その言葉には逆らえない雰囲気が生まれていた。

(1)の結果として，教室で交わされる言葉が，レポートの質を上げるための手段にすぎな

くなっていたらそれが反省される。(2)は、「提案に応じる」ことを、「先生や他の人の思い通りに書かされた」こととして受け取られた理由であると考えられる。⁽³⁾さらに、(2)の結果として、時間が経つにつれて学習者間で言葉を交わす機会が減ったことが、「Aくんともっと話したかった」という不満の原因になったものだと思われる。

2-1-3 形成的評価の必要性

以上より、活動の設計にあたっては、「目的」と「目的を達成するための方法」というだけでは不十分であることがわかった。本項では、この問題を改善する方法は形成的評価であることを述べる。

報告者は、前述の活動において、「レポートの妥当性や調査の効率性、記述の正確性や一般性を上げるための関わり」を重視し、つまりは効率的に目的を達成しようとした。それゆえに教室では効率的に目的を達成できるコメントばかりに価値が置かれ、うまいコメントが出せるかどうかによって、活動参加者の間で序列化が進んだ。

報告者は、すでに書かれたものの質を検討するばかりでなく、学習者が表現したいと思っているものにも、もっと目と耳を向けるべきであった。これは基本的なことではあるが、もし振り返りでの学習者の不満の声が無ければ、報告者はその基本的なことを自分が出来ていないという事実に、気が付かないままだったかもしれない。⁽⁴⁾

学習者の不満は、前述のように、報告者が「対話を通して学習者と共に考えたり彼らが伝えたいことをどのように表せばいいか探ったりするよりも、レポートの妥当性や調査の効率性、記述の正確性や一般性を上げるための関わりを重視していた」点に起因する。この起因そのものと、それに気付くのが遅すぎたという点が双方ともに問題である。そこに通底するのは、報告者には教師として自分が実現したい「目的」への思いばかりが強く、皆でクラスを創っていくための努力が欠如していたということであろう。

したがって改善のためには、皆でクラスを創っていくための努力、言い換えれば実践と同時進行的に多様な視点から教室を問い返し問い直すことが必要だと考えられる。コースが終わってから気付くのでは遅すぎる。形成的評価が必要な所以である。

2-2 「形成的評価」が変えたこと 2005年秋学期

2-2-1 活動概要

仏・ブルターニュ地方の私立学校 Institut de Management Europe-Asie (以下 ISUGA) において「考えていることや気持ち、価値観」を書き、比較しあい、話しあう活動を行った。報告者の教師としての目的意識は「学習者の固有性を出会わせ相互に関わりを持たせること」にあった(山本 2006)が、学習者には山本(2004)の考えに基づく2点「自己の考えや感情を日本語でより精確に表現できるようになること」「自己認識や他者理解を深めること」を活動目的として提示した。

教室活動の具体的な方法としては、「クラスの仲間と共通して興味を持っている事柄

を幾つか見つける。」 「その事柄について、思い浮かんだ事や考えた事を書き、教室で共有する。」 「それまでに自分が書いたテーマ、あるいは他の人が書いたテーマから1つを選び、その事柄が自分にとってどのような意味を持っているのかということについて記す。概念地図を利用しながらクラスのメンバーとこれを比較し、差異や共通点について話しあう。差異については理由も考える。以上をレポートにまとめ発表する」という道筋をとった。成績評定は、後述の試験と、書き上がったレポートへの相互評価とを対象にした。レポート相互評価の視点は学習者それぞれに任せ、成績評定用の数字とともに、評価用紙に明記させた。⁵⁾

ISUGAの入学資格は「中等教育修了資格 Baccalauréat の取得後、2年以上高等教育機関で学んだこと(BAC+2)」であり、従って日本の教育制度に呼応させた場合には、大学の3・4年次相当ということになる。参加した学習者は仏語を第一言語とする新入生5名で、授業開始時点での日本語の学習経験は、日本に一ヶ月ほど滞在した・友人に少し教わった等わずかなものであった。とはいえ、全員がほぼ一通りの平仮名を読むことと簡単な名詞文を作ることはできた。

実践の期間は約8週間で、総時間数は63時間(42回×90分)だった。月曜日から金曜日まで毎朝の授業のうち、月曜日から水曜日は上記活動を主とした。毎週木曜日と金曜日には活動の中で出てきた文法項目のアクティビティやエクササイズを行い、漢字も、活動の中で学習者が使用したものを核として、日本語能力試験4級出題範囲を目安に拡張していった。学校全体の方針によって毎日15分ほどの聴解の練習も行ったが、その項目は活動の中で出てきた文法項目と重なるように選択・配置した。このようにして、すべての内容を活動と連動させた。

2-2-2 教室活動に対する形成的評価が変えたこと

前項にまとめた反省に基づき、この学期には、教室活動に対する形成的評価を行った。方法としては、活動が一つの段階を終え、次の段階へ移るたびに一人一人と話し合う時間をとり、その時点までの活動を振り返った。また、報告者(教師)がその先の活動を提案した上で、ともに検討する形をとった。そして学習者の希望と折り合いをつける形で、あるいは学習の改善という意図を持って、事前の予定に幾許かの変更を加えた。

最も大きな変更点は、報告者が作成する予定だった学期末の試験問題を、学習者主体での作成に変更したという点である。きっかけは、形成的評価の際に、学習者の一人が「どうして僕の意見を聞くの?」と媒介語で、不思議そうな顔をして問いかけてきたことだった。「あなたは先生で僕は学生だから、僕はあなたに言われたことを何でもやる。シェーバーで髭をそるのと同じように、日本語が上手になるのなら、言われたことは何でもやる。それなのにどうして、僕の意見が必要なの?」と彼は言った。報告者は一瞬呆然とし、混乱し、混乱したままに「クラスをつくるのは先生だけじゃない」ということ、「学ぶ権利も責任も第一義的にはクラスの皆にあるし、皆で創っていきたいと思っている」といったようなことを話したと記憶する。試験問題の作成は、学習の責任を分かち合い、もう少し

受け身でなくなってもらうためには、良い方法になるのではないか、と思ったのである。

試験問題作成においては、まず報告者がその時点までの学習項目リストを作り、それを見せて、話し合いのもとに、学習者それぞれの担当項目を決めるよう求めた。その後、学習者が作った問題案を、報告者と学習者とで話し合いながら練り上げていった。人によっては 10 回近い書き直しを経て問題を完成させ、全員で共有し、その上で正式な試験として実施した。なお、この試験問題の作成過程においては、学習者が相互に担当項目を組み合わせる（例えば「～てみる」と「～たら」の担当者が、「～てみたら」という表現は可能なのではないかと考え、教師に尋ねる）等の創造的作業が頻繁に見られた。さらに、この頃から各自の教室外学習に関する相談が増え、学習者によれば、仲間内での情報交換も、それ以前より盛んになったということだった。

この時の試験問題の量は、A4 サイズで 7 ページに渡った。教師の側で指定したわけではないが、結果的に選択形式の問題は無く、すべてが文の形で記述する形だった。問題を事前に共有していたとはいえ、丸暗記で対応できる量・質ではなく、結果は、各人の準備と理解を如実に反映した形となった。100 点満点に換算にして、52・64・85・89・98 点である。

活動・成績評定後に学習者に書いてもらった授業評価およびインタビューでは、「ここで学べて嬉しかった」「このクラスは家族みたいだった」「自分が期待していた以上に日本語が使えるようになった。とても嬉しい」など、全員から肯定的な評価を得ることができた。

形成的評価が、このような感想の直接的な引き金になっていたかどうかはわからない。しかし、充実したコミュニティ形成のために形成的評価がプラスの効果を持ち得るという可能性は、示唆されたと言えよう。

2-2-3 課題

2005 年秋学期に見えてきた課題は、形成的評価と自律学習との関係である。

本実践の限りににおいては、教室活動への形成的評価と、それによって実際に授業が変わったという事実は、学びのプロセスに主体的に関わることへの意識化につながった可能性がある。

この学期の形成的評価は、教室活動に対するものしか行わなかったが、さらに学習者の自己の学習プロセスへの評価という視点を加えれば、それによって、自律性の促進をはかることができるかもしれない。

学習者の自律性 (learner autonomy) とは「学習者が自分のニーズや希望に役立つように、自分の学習をコントロールする能力」であり、具体的には「なにを、なぜ、どのように学ぶか」を「自分で選んで決めて、プランをたて」「それを実行して、実行した結果を自分自身で評価できるような知識やスキル」である (青木 1998) のだとすれば、形成的評価は自律性の養成に欠かせないだろう。今回の実践で得られた示唆によれば、反対に、形成的評価をすすめることによって、自律学習の能力が促進されるということも言えるかもしれず、その相互関係を探究することが、次の課題になる。

3. 形成的評価の枠組み試案

2005 年春学期の実践から、授業実践にあたっては、目的および効率的にそれを達成する方法だけを追求するのであれば、目的達成至上主義に陥る可能性があるということが見えた。そして、実践と同時進行的に多様な視点から教室を問い返し問い直すことが必要であるという考えを得た。

そこで 2005 年秋学期には教室活動に対する形成的評価を行ったが、その結果、形成的評価が、充実したコミュニティ形成のためにプラスの効果を持ち得るという可能性が示唆された。また、形成的評価と学習者の自律性促進との間に相互関係が存在するのではないかと示唆も得られた。そこで、本稿執筆時点で進行中の 2006 年秋学期の実践では、学習者が自分の学習を管理するという視点での形成的評価も取り入れている。

つまり 2006 年秋の現在、報告者が意識的に取り入れている形成的評価は、教室活動に対する学習者評価と学習者自身による自己の学習過程への評価である。しかし、つきつめていけば、この二点ばかりでなく、教室を構成するあらゆるもの／ことへの形成的評価が存在するのではないか。

本節では、いつ、どこで、誰が、誰／何を、どのように評価すると、どんなことが可能になるのかという問い（形成的評価の 5W1H）と答を整理する。

いつ形成的評価を行うのかという問いについては、日本語教育学会の 2006 年度実践研究フォーラム・サブテーマ C「形成的評価とは何か」の議論では、「日々是形成的評価」という発言があった。常に学習者に対して注意深くあるべきだという意味においては、報告者もこの意見に賛同する。しかし、ある程度の区切りをつけて捉えることによってこそ、明視できるものもあるのでは、ここでは、時間的区切り・内容的区切りという区別を立てたい。時間的区切りとは、1 コマ・1 日・1 週間・1 ヶ月といった区切りであり、内容的区切りとは、教室活動の各段階（たとえば報告者による 2005 年秋の実践ならば、2-2-1 に前述の）における区切りを意味する。時間的・内容的区切りのどちらを採用するかは、形成的評価によって何を得心のかによって変わるだろう。

どこで形成的評価を行うのか、という問いについては、例えば教室・学校内／教室・学校外という区別が立てられよう。より正統的・権威的な場所である前者（例えば授業後の教室）と、より学習者がリラックスできる可能性が高い後（例えばパーティーの席上）とでは、形成的評価で知ることのできる内容も、かなり違ったものになるかもしれない。

どのように形成的評価を行うのか、という問いへの答は、形成的評価によって何を得心のかという問題と、形成的評価に費やすことのできる時間や労力によって異なる。形成的評価によって学習の進捗状況を捉えたいのであれば、例えばテストや作文といった方法が考えられるし、学習者の授業活動への満足度を知りたいのであれば、アンケートや面接といった手段がある。授業記録（ビデオ録画など）を見て内省することも、教師にとっては、自己を客観視するための有効な方法になるだろう。コミュニティ形成のためには、クラスの人数によっては、皆で話し合いながら問題を発見・解決していくことも、有効であると考えられる。

次に、形成的評価の「5W1H」のうち、WHY にあたる「なぜ形成的評価をするのか（形成的評価によってどんなことが可能になるのか）」について検討する。

形成的評価によってどんなことが可能になるのかという問題について、Bransford ら（2000）は、学習者にとっての意義と、教師にとっての意義を分けて記述している。彼らによれば、形成的評価によって、学習者は、自身の学習の進捗具合を認識することや、復習の機会を得ることができる。教師は、学習者の発達や学習の段階および対処すべき問題点を明確に認識し、教育過程の適正化を図ることができる。

仏語学習に関する形成的評価ツール開発と試用に関わった Vandergrift（2000）は、形成的評価の意義として、「学習者が自己の学習をより良く構成することができる」「学習者が自己の学習過程に対する認識を高めることができる」「学習者に対する有効なフィードバックが提供可能になる」「学習者にとって、より良いパフォーマンスへの動機付けになる」という四点を挙げた。

また、Labour ら（2006）は、形成的評価の目的を、成果（既に獲得した内容）と誤解や間違いとを分析・抽出できることだ、と捉えている。この分析・抽出によって、教育や学習過程の調節や改善が可能になるのである。

Steiner（2001）は、形成的評価の目的を「学習者の強みを明らかにする一方、学習過程における困難を識別・予測すること」だとしている。将来的な困難の予測といった意義は、他の先行研究には見られない、貴重な指摘であると言えよう。⁶⁾

以上の先行研究に記述された内容に、報告者が 2005 年秋学期の実践で得た知見を加えて、形成的評価が可能にすること（形成的評価の意義）を、次の A-I にまとめる。

形成的評価が可能にすること

A；何が学ばれ、何が学ばれていないのか / 間違っ理解されているのかを明らかにする

B；復習の機会を得る / 提供する

C；改善すべき問題点を認識する

D；学習の動機付けを得る / 行う

E；学習 / 教育過程をより良く構成する

F；有効なフィードバックを得る / 提供する

G；学習 / 教育過程における困難を予測する

H；教師が教育者・研究者・実践研究者として成長する

I；より充実したコミュニティを形成する

A-G は先行研究より得られた内容である。H は「教師 = 教えることについて学ぶ学習者」と捉え、そのような学習者にとっても、形成的評価は有意義であると考えた結果である。I は、2-2-2 項に前述した、報告者が 2005 年秋学期の実践から得た示唆である。表 2 は、A-I（「形成的評価が可能にすること」）を、誰が・誰 / 何を評価するのかという問いと合

わせて，まとめたものである。

表2 誰が誰／何を，WHY（形成的評価が可能にすること）

誰が	誰／何を		WHY
学習者	学習者自身	能力（理解・知識・スキル）	A-G
		目的	C-G
		方法	C-G
	他の学習者	協働作業者として	A-G, I
	教師	専門家として	C-H
		計画者として	C-H
		教授者として	C-H
		ファシリテーターとして	C-H
		情報提供者として	C-H
		学習管理者として	C-H
		モデルとして	C-H
		メンターとして	C-H
		共同学習者として	C-H
	改革者として	C-H	
	教室活動	目的	C-G, I
方法（設計や運営）		C-G, I	
環境	物理的環境（ネットアクセス等）	C-G, I	
	制度的環境（コース時間数等）	C-G, I	
	コミュニティ（雰囲気等）	C-G, I	
教師	学習者の能力（理解・知識・スキルなど）上記に同じ		A-G
	教師自身	上記（専門家～改革者）に同じ	C-G, I
		省察的实践者として	H
		研究者として	H
		教室活動（目的・方法）上記に同じ	
	環境（物理的／制度的／コミュニティとして）上記に同じ		C-G, I
	他の教師		C, E-G, I
	教師間協働		C, E-G, I

教師の役割に関しては，梅田（2005）によるクラントン（2003）のまとめより

4. 今後の課題 - 形成的評価の広がり

前節において，形成的評価の 5WIH を整理したが，これは叩き台としての一試案にすぎない。今後，更新を行っていくとともに，特に次の各点について検討したい。

(1) 形成的評価の意義としてリストアップした A-I 項目間の関係整理

項目の妥当性を再検討するとともに，各項目間の関係を整理したい。例えば，「C；問題点を認識する」ことや「D；学習の動機付けを得る／行う」ことは，「E；学習／教育過程をより良く構成することの下位項目であるかもしれない。

(2) 形成的評価とコミュニティ形成の間にある関係の明視化

2-2-2 項より、形成的評価がより充実したコミュニティの形成（「形成的評価が可能にすること」¹⁾）に役立つ可能性が示唆されたが、両者の間にある関係は、まだ曖昧なままである。今回参照した先行研究の範囲にも、コミュニティ形成と形成的評価との関係を論じたものは、見当たらなかった。しかし、報告者の場合、形成的評価の必要性を実感したきっかけが、2-1-3 項に前述のように、「自分には教師として実現したい「目的」への思い入ればかりが強く、皆でクラスを創っていくための努力が欠如していた」という反省であることから、報告者には、形成的評価を、コミュニティ形成に役立てたいとの思いが強い。縦断的研究を通して、形成的評価とコミュニティ形成との関係を明らかにしたい。

(3) 形成的評価の限界とマイナス点に関する整理

Bransford ら（2000）が指摘するように、形成的評価とは、本質的に、学習者に近い（learner friendly）ものである。したがって、学習者に脅威を与えたり、面倒だったりするべきではない。当然ながら、何もかもに対して形成的評価を行えばよいというものではない。形成的評価の限界とマイナス点に関する整理も必要である。

(4) 形成的評価・総括的評価・成績評定の関係検討

形成的評価と総括的評価および成績評定の間にある関係を整理したい。その一環として、形成的評価を含む、評価への評価について考えたい。

(5) 形成的評価という概念の再把握

初めに記した通り、本稿の限りにおいて、形成的評価とは「コースの途中で行われる、学習や教授の改善を目的とした評価」を意味していた。しかし、仮に、学習や教授の改善が目的である評価をすべて形成的評価だと捉えるならば、コース終了時の評価も、場合によっては、形成的評価としての意義を持つはずである。コース終了＝学び終了ではないからだ。本稿ではコース終了時の、しかし学び手として / 教師としての時間は続く中での形成的評価については、触れることができなかった。今後の課題としたい。

¹⁾ 「形成的評価の 5W1H」とは、日本語教育学会 2006 年度実践研究フォーラムのサブテーマ C 「形成的評価とは何か」をめぐらうテーブルの議論で、今後の検討課題として出てきた言葉である。

²⁾ 14 回の授業の内訳は以下の通りである。・個々の目的を明確にしたうえで、レポートにおける問いと調査方法を決定し、仮説を考え（3 回）、調査し調査結果を分析・考察し（3 回）、レポートのアウトラインを決め（3 回）、レポートを書きあげ（2 回）、発表する。（発表準備 1 回・発表会 1 回）・最終レポートを提出する + 振り返り（1 回）

³⁾ 関連して「メールや発表会でのコメントシートで提案されたり質問されたりすると、それに答えなければならなくなるから、答えたことで、結局先生の思い通りになってしまう

う」「自分の流れがあったのに直されてしまったため、一時、消極的になってしまった。やりたかった構成をくずされたのが嫌だった」といった内容の感想があった。ただし後者については「本文を書き始めてからは、発表会時も含めいろいろな提案をされたが、アウトラインの時と違ってもう自分のイメージが強くなっていったから、なるほどと思ったものは入れたし、違うと思ったものは取り入れなかった。そういうことが出来るようになった」という変化があった。

⁴⁾ここでの「学習者の言葉」とは、学期末に教室活動評価シートの自由記述欄に記されたものと、それをきっかけにして報告者が学習者と話しあう中で出てきたものである。この活動以降、報告者は、自由記述欄を重要視している。その理由は、山本(2006)で、次のように記した。「教室活動評価シートには、たいてい幾つかの項目に加えて自由記述欄がある。項目の多くは教師がめざすもの、目的とするものと結びついており、それらの項目に対してなされる評価は、『教師が目的としているもの』と『学習者が獲得したもの』の間にある距離をはかるという意味を持つ。しかし、自由記述欄が持つ価値はやや異なっている。そこに書かれた言葉は、教師が目的としたものや教師の規範意識とは異なる枠組みから発せられた声である。それゆえに教師にとっては、それまで気づいていなかった視点から自分の実践を振り返り、捉え直すきっかけとなり得る」

⁵⁾同活動の詳細は山本(2007)に記した。

⁶⁾「識別・予測」に該当する Steiner (2001) の仏語原文は、"diagnostiquer" を使っており、この言葉は診断を下す・識別する・予測を立てるといった意味を持っている。Steiner (2001) 自身は「識別する」という意図のみを持ってこの言葉を選んだのかもしれない(論文中からは読み取れない)が、報告者は将来的な困難の予測にも意味があると考え、本文中にあるように訳出した。

参考文献

- (1) 青木直子(1998)「学習者オートノミーと教師の役割」『分野別専門日本語教育研究会 自律学習をどう支援するか 報告書』国際交流基金関西国際センター。
- (2) 梅田康子(2005)「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割 学部留 学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る」『言語と文化』No12, 愛知大学。
- (3) クライトン(1992/2003)『おとなの学びを拓く 自己決定と意識変容を目指して』入江他 訳, 鳳書房。
- (4) 山本冨里(2004)「文化理解のリテラシーとは何か」第1回リテラシー研究集会発表要旨。
(http://kurosio.mine.nu/21web/dat/workshop01_1.pdf)
- (5) 山本冨里(2006)「教室活動評価シートの自由記述欄が持つ価値 教師が実践を振り返る視点として」『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。
- (6) 山本冨里(2007)「学習者の「固有性」を教室活動の中心に据えて 「考えていることや気持ち、価値観」を書き、比較しあい、話しあう活動」『ヨーロッパ日本語教育 11』ヨーロッパ日本語教師会, オーストリア日本語教師会。(印刷中)

- (7) Bransford, D et al (2000) How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition, National Academies Press .
- (8) Labour, M et al (2006) Évaluation formative et TIC : quelle résolution d'une problématique interdisciplinaire ? ,
La 8^e Biennale de l'Education et de la Formation , institute national de recherche pédagogique .
(<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/371.pdf>)
- (9) Steiner, E (2001) Création d'une grille d'évaluation formative en atelier et d'un contrat formatif d'apprentissage,
Institut de formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire .
(http://www.edu.ge.ch/dip/ifmes/Ressources/ProdPed/IFMES_TFF_Steiner.pdf)
- (10) Vandergrift, L (2000) Setting Students Up for Success: Formative Evaluation and FLES , Foreign Language Annals, 33 . American Council on the Teaching of Foreign Languages .

付属資料

形成的評価に関する報告者の経験と課題

学期と活動	形成的評価	課題
2005 年春学期 問いを立て答を見つけるレポートを書く活動 於早稲田大学	意識していなかった	教師に皆でクラスを創っていくための努力が欠如していた コースが終わってからでは遅すぎる。形成的評価が必要である
2005 年秋学期 考えていることや気持ち, 価値観を書き, 比較しあい話しあう活動 於 I S U G A (仏)	行った 対象 <教室活動>	形成的評価を契機とした, 授業形態の変更が, 肯定的な結果を得た 形成的評価はどのように学習者の自律性を促進するか
2006 年夏第 3 回実践研究フォーラム参加 (ラウンドテーブルC 形成的評価とは何か) 発題タイトル「教室活動評価シートの自由記述欄が持つ価値 教師が実践を振り返る視点として」 詳細は山本 (2006)		フォーラムでの話し合い いつ, どこで, 誰が, 誰ノ何を, どのように評価すると, どんなことが可能になるのか (形成的評価の 5W1H)

<p>2006 年秋学期 (本稿執筆現在)</p> <p>考えていることや気持ち, 価値観を書き, 比較しあい 話しあう活動</p> <p>於 I S U G A (仏)</p>	<p>行っている</p> <p>対象 <教室活動> <学習者自身></p>	<p>本報告書執筆</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 形成的評価の意義分類と上位項目の抽出 ・ 形成的評価とコミュニティ形成の間にある関係の明視化 ・ 形成的評価の限界とマイナス点に関する整理 ・ 形成的評価の評価および評価ツールの検討 ・ 形成的評価の捉えなおし
--	---	---

(ISUGA(Institut de Management Europe-Asie))