

自律学習者養成を目指した学習者参加型評価の試み
 CULTIVATING LEARNERS' AUTONOMY WITH
 LEARNER-DIRECTED ASSESSMENT

瀬瀬憲子, ノートルダム大学
 Noriko Hanabusa, University of Notre Dame

1. はじめに

近年「評価者＝教師」という伝統的評価に対する数々な問題点が指摘されてきている。常に評価活動を教師がコントロールすること、学習者の知識の量や質をテストの点によって判定すること、点数による競争をあおること、そもそも人の能力は数値化できるのかという根本的な疑問、こういった理由から代替的評価の考え方が広まってきた。當作 (1999, 2001) は、米国ナショナルスタンダードとの関連から代替的評価の意義を述べ、評価方法としてポートフォリオ・ジャーナル・自己評価等を挙げている。さらに、代替的評価の特徴として、学習者が積極的に参加すること、個々の項目ではなく能力を全体的に評価すること、学習者中心であること、評価が学習者と教師の共同作業であること等を列挙している。トムソン (2008) は、学習者中心の日本語授業には、教師主導ではなく自己評価等の学習者主導型評価が必要だと強調する。

「評価」という言葉からは、とかくテスト・試験等数値化されるもの、つまり成績に直結するものを連想しがちだが、細川 (2002, 2004) は「評価をめぐる議論の焦点は点数化の問題である」と述べている。多くの教師は、自分の仕事の一部としてさして疑問も感じずに学期末に学習者を評価し、成績を提出しているかもしれない。しかし、どうして点数やアルファベットの成績を出さなければならないのだろうか。現在の米国大学機関では学生の成績が GPA という数値に置き換えられて、様々な場面で重要な意味を持っている。留学や奨学金への応募、就職や大学院進学の際、成績が1つの指針として機能しているのは事実だ。横溝 (2002) は、学習者がどのレベルにいるかという位置づけを外部に示すことこそが、成績づけの目的であり、教育機関の責任であると説明する。そして、この責任を果たすのは従来教師だと認識されてきた。そのため、前述のように学習者主導型／参加型評価の必要性が唱えられる一方で、成績づけとしての評価活動に学習者を巻き込むのは、未だなかなか難しいと言える。武他 (2007) では、レポートの評価を学習者が行い、相互自己評価結果をそのまま学習者の成績の50%とした。この活動について発表した際、教師からの感想として「学習者による評価をどのように成績として教室外に提示するか」という迷いや戸惑いが多く挙げられたそうである。

筆者は、数値化され成績づけに用いられる評価とそうでない評価が、混同されがちであることを疑問に感じてきた。本稿では、この2つを明確に区分した上で、日本語クラスでどのような形の学習者参加型評価が可能か、検討してみたい。

2. 学習者参加型評価と自律学習

自己評価・ピア評価といった学習者主導型／参加型評価の利点は、以下のよう
にまとめられる（トムソン 2008, 横溝 2002）。自分で自分の学習を把握する自己
モニター能力が向上する、自己成長に関する意識が高まる、自分で決めたことに
責任を持ち後で反省して振り返ることができる、自分が出来ること・出来ないこ
とが意識化できる等である。これらは自律学習の促進につながるもので、学習者
参加型評価の最大の長所とも言える。自律学習者の養成は、米国ナショナルスタ
ンダーズ及び 21 世紀スキルに含まれる項目である。

青木（2010）は、自律性を「自分の学習に関する意思決定を自分で行うための
能力およびその能力を使う権利」と定義する。学習者の多様性に対応するためには、
学習の個性化・教育の個性化が必要だが、その実現のためには、学習者の自
律的学習能力が必須である（田中・斎藤 1993）。筆者の勤務校でも、最近ま
すます学習者の多様化が進んでいる。日本語履修者の国籍や母国語、学習歴、日本
渡航歴は様々であるし、ポップカルチャーに代表される動機も多岐に渡る。一方、
現在米国の日本語教育機関では、履修者数が伸び悩むケースが出てきている。教
師数がカットされ、レベルの異なる多くの学習者を同一クラスに入れなければなら
ない等、抱える問題は多い。このような現状から、教師が全員のニーズに合っ
た内容を取り上げることが、以前に増して難しくなっている。学習者側も、
自分の学びたいことが必ずしも授業内でカバーされるとは限らないことを認識す
べきであろう。これからは受け身でなく、自らすすんで学ぶ自律的な姿勢がさら
に求められるはずである。すべての学習者は自律的学習能力を持っているが、重
要なのは教師がその潜在的能力を引き出すことであり（田中・斎藤 1993）、自
律性を育てるために多くの学習者はサポートを必要とする（青木 2010）。よっ
て、教師は常に自律学習者養成を念頭に置いてコースデザインをするべきだと言
ってよいだろう。

トムソン（2008）は、自己評価を自律学習の総合的サイクル内の必須要素と位
置づける。このサイクルとは「自分の学習環境の設定→ニーズ・目標の自覚→学
習計画の立案→活動・リソース選択→学習の実施→自己評価」であり、自己評価
は次のサイクルの目標設定に不可欠である（トムソン 2008）。青木（2010）も
自律性を行使するとは、学習者が目標設定、計画、実行、評価のサイクルを繰り返
すことだと述べている。

自己評価と自律性養成との関連を実際に調べた研究は、それほど多くない。
Dantas-Whitney（2002）は、上級英語学習者に口頭ジャーナルを提出させるプロ
ジェクトを行い、ジャーナルの録音作業が自己評価の機会となり、自己モニター
能力の向上につながったと述べている。元木（2009）は、ドイツ語初級学習者を
対象に、e-learning による課題を行う際自己評価するグループとしないグループ
に分け、成績変化を比較した。結果、自己評価グループの方が総合成績が伸び、
常に自己評価をすることが、弱点や成績向上のための方法を見つけ自律学習がで
きる学習者を育てると結論づけている。Al-Fallay（2006）は、初級英語話者を自
己評価あり・なしのグループに分け、動機・不安・自信面の変化を比較した。自
己評価をしたグループの方が、動機の強さ、自信とも高まり、不安が減少した。

自律性養成のための教師の役割の一つは動機の維持を助けることであり（青木 2010）、自律学習には動機と自信からなる意欲面が必要である（舘岡 2002）。このことから、Al-Fallay の実践では、自己評価がある程度自律性養成に有効だったのではないかと考えられる。

一方、学習者参加型評価には問題点も指摘されている。意識的・無意識的な過大評価・過小評価の可能性、教師の負担増、大人数のクラスでは困難等の点である（トムソン 2008, 横溝 2002）。しかし、学習者参加型評価を実施するにあたっての一番の障害は、教師・学習者が持つ抵抗・不信感なのではないだろうか。評価するのは教師の特権であり義務であるという従来の考え方からの脱却を図るのは、教師にとってやさしくないようである。評価結果を成績づけに使うとなると、なおさらであろう。自己相互評価には信頼性に関する疑問がついて回るからである。さらに、学習者の中にも、評価は教師がするべきと考える者もいる。学習者参加型評価を実施するには、教師・学習者双方の発想の転換が必要と言えよう。

3. 日本語クラスにおける評価

1で述べたように、筆者は、数値化され成績づけに使われる評価とそうでないものを区分してとらえる必要があると考えている。日本語クラスで行われる評価を図式化したものが図1である。

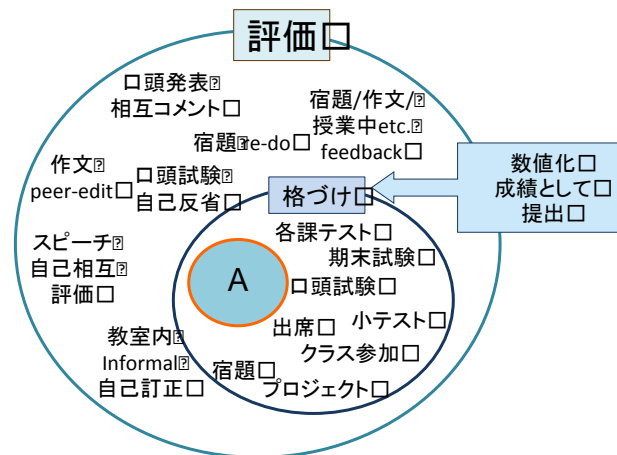


図 1

広く「評価」としてとらえられるものの中には、数値化し成績として提出されるものが含まれている。これは、各課テスト・漢字・単語等の小テスト・口頭試験・期末試験等であり、シラバスにその割合と共に明記されることが多い。このほか多くの教師が、宿題・出席・クラス参加・プロジェクト等の項目をもうけ、成績の一部に加えているのではないだろうか。これら格づけとしての評価は、通常ほとんどすべて教師が行うと言ってよいだろう。

一方、成績づけに直接反映されない評価にはどのようなものが含まれるだろうか。クラスメートの口頭発表を聞いてコメントし合うことや、作文のピアエディティング等が代表例である。筆者の担当する初級クラスでは、学習者が短いスピー

一ちを録音し、お互いに聞き合う自己相互評価活動を行うこともある。トムソン (2008) は、学生はインフォーマルな自己評価を常に行っていると述べ、教室内で学生が教師の反応を見て自己訂正することをその一例として挙げている。筆者は、宿題添削の際、間違いに対して正しい答えを与えず、やり直しマークを書いて返す。学習者はこのマークを見て、考え直し、再提出する。これも、教師に正しい答えを求めるのではなく、自分で答えを発見する過程を踏んでおり、自己評価の一種と言えるだろう。また、口頭試験後に試験の録音を各自聞き、評価カテゴリーに沿ってコメントを書く活動も行っている。以上は教師でなく学習者が行う自己評価・相互評価活動であり、学習者の成績には加算されないが、自己反省を促す形成的評価の機能を果たしている。

成績づけに直接使われない評価の中には、教師が行うものもある。教師が学習者と学習到達度に関するコミュニケーションを保ち、フィードバックを与えることも形成的評価の一つである (近藤 2012) ことから、作文の添削や宿題のコメント、授業中の訂正なども広く評価に含まれると言えるのではないだろうか。

上で格づけを目的とする評価は、通常教師が行うと述べたが、筆者は、ここに学習者が参加する方法を模索してきた。つまり、図 1 の A に相当する部分を学習者参加にできないかという試みだ。これには 2 つの方法があると考えている。1 番目は通常成績に反映されることのない自己評価・相互評価の点数を、最終成績に加算するやり方である。横溝 (2002) は、コースの成績の一部として学習者参加型評価を利用すること、特に従来のあいまいな評価基準に頼っている部分、すなわち平常点・授業参加などを自己評価にふり替えることを提案している。筆者は、2008 年から、リサーチ・ビデオ・ブログ等様々なプロジェクトにおいて、学習者が自己・相互評価で出した点数を成績づけに反映させている。2 番目は、従来の格づけ目的の評価、例えば試験作成や評価に学習者が直接関与する方法である。トムソン (2008) は、漢字テストの出題と採点を学習者主導にする提案をしている。筆者は、中級レベルのクラスで、漢字単語クイズの作成を持ち回りでグループに担当させたり、口頭試験の内容や手順を学習者に考えさせる試みを行っている。

本稿では、上記 1 番目のカテゴリーから、筆者が 4 年生クラスで行った個人学習プロジェクトにおける自己評価実践を取り上げる。

4. 個人学習プロジェクトの概要

筆者が米国中西部の私立大学で「個人学習」という名前のプロジェクトを始めたのは 2010 年である。担当した 4 年生クラスには、様々な背景を持つ 15 人以上の学生が在籍していた。そのため、全員に適切なゴール設定及び評価することの難しさを痛感し、通常の上級クラスと個人学習 (independent study) を組み合わせる形を採用した。以後、様々なレベルで同様のプロジェクトを実践してきた。その都度、前年度の反省を生かしながら少しずつ内容を変えてきている。

2013 年春学期の実践は、4 年生クラスで行われた。筆者の勤務校は 2 学期制で、1 学期は 16 週である。このコースでは、50 分授業が週 3 回あった。授業では、岡他「上級へのとびら」第 12-15 課を主教材とし、他の補足教材が多数使用され

た。コースでは、各課の筆記試験が3回、期末試験（筆記と口頭）、毎週の小テスト（漢字と単語）が行われた。履修者は計9人（アメリカ人6、中国人2、韓国人1）である。この中には1年の日本留学経験者が1人、夏期留学経験者が3人、日本で育った者が1人いた。

配布したシラバスの「コースの目的」の中に、特にこのプロジェクトに直結するものとして以下の項目を記載した。

- ・ コースでは、自主的・積極的に日本語を学習する態度を養う。そのため学期の初めに個人のゴールを決めて、教室の外で日本語を伸ばす努力をする。このことは卒業してから自分一人で日本語の勉強を続けていくことにつながる。
- ・ 学生は、様々な評価活動にも積極的に関わる。

5. 個人学習プロジェクトの流れ

プロジェクトは以下の形で進められた。

- ① 日本語力の自己評価・個人ゴール企画書 [宿題・個人面談]
- ② 成績%の話し合い [宿題・クラス内] → 合意形成
- ③ 評価基準の話し合い [クラス内] → 合意形成
- ④ 活動実践・記録 [ブログ]
- ⑤ 中間自己評価（点数・コメント） [宿題]
- ⑥ 成績%の見直し [クラス内] → 合意
- ⑦ 後半1ヶ月の個人ゴール・個人評価基準の決定 [宿題]
- ⑧ 学期末自己評価（点数・コメント） [宿題]
- ⑨ 自己評価・教師評価の平均 → 成績づけに反映

まず、学期開始時の課題は個人ゴール企画書を作成することだった。初めに「四技能の中で自分が強い／弱いと思うもの、伸ばしたいと思うものは何か」という質問を通じて自身の日本語力についての自己評価活動と行った。それから、プロジェクトで使用する具体的な教材・ツール名、活動内容、定期的な記録内容、活動頻度を書かせた。クラスでは、どんな活動だったら自分が楽しく続けていけるかよく考えるように指示し、過去の学生の活動・教材例をいくつか見せた。その後、ドラフトを見ながら個人面談をし、各自企画書を書き直し、完成させた。学習者が選んだ教材として、日本の映画、ドラマ、アニメ、ゲーム、音楽などが半数近くに上った。活動内容は、映画やドラマの批評や感想、ストーリーの要約、英訳、朗読、新しく習った単語や漢字の記録等だった。複数の活動を同時進行させると言った学生も複数いた。

同時期クラス内では、このプロジェクトが全体成績のうち何%を占めるべきかについての話し合いを行った。これは通常学期開始前に教師が決めてしまうことであるが、筆者はこの過程に学習者の意見を取り入れたいと強く感じていた。コースで学期初日に配布したシラバスには、通常教師が書いておく成績の割合部分

を空欄にして配布した。そして、各課試験や期末試験、小テスト、個人学習プロジェクト、宿題等それぞれのカテゴリーを全体の何%にするべきか、各自に宿題として考えてくるよう指示した。それを持ち寄ってクラスで話し合い、全員が合意したものを後日シラバスの補遺として配布した¹。期末試験を35%にする、小テストを50%にする等1項目に偏る極端な意見も出されたが、すべての項目を比較的平均化する意見が多かった。また、個人学習プロジェクトがまだ始まっていないので、どのぐらいの割合がよいかイメージしづらいという意見もあった。そのため、暫定的に割合を決定しておき、学期途中で再度話し合いを通じて見直すのはどうかと教師が提案し、全員が同意した²。

次に、クラス内でプロジェクトの評価基準について話し合った。まず、プロジェクトの最終評価は、学習者自身と担当教師が行い、その平均値を成績として加算することを教師が提示した。筆者は、今回それぞれ行う活動が異なることから、全員が同じ評価基準を共有しなくてもいいのではないかと考えた。しかし、自己評価の指針としてある程度の基準がなければ、漠然とした評価結果になりかねない。そのため、基準カテゴリーとして、頻度、量、記録頻度、努力の項目を示し、過去の学習者が作成した例を学習者に見せた。頻度なら「1週間に1度」、量なら「xxのまんがを10ページ翻訳」等である。これらの評価基準カテゴリーを念頭に置きつつ活動を進め、学期途中で各自学期末評価のための具体的な基準設定を行う、ということで合意した。

本プロジェクトでは、進捗状況の記録媒体としてブログを使った。筆者の勤務校では日本語の書き作業の場としてブログを積極的に活用しており、全員が日本語クラス用個人ブログを持ち、継続的に使っていた。さらに、過去の個人学習プロジェクトでは、記録方法が各自ばらばらだったため、一貫性に乏しく教師にとって管理がしにくかったことが反省点であった。そのため、今回は全員初めから記録はブログ上にするよう、教師が指示した。ブログは本来公開性が特徴であり、不特定多数の読者を想定している。今回のプロジェクトでは個人的なジャーナルの要素が含まれるため、読者をクラスメートと教師だけに限定し、一般に公開しなくてもよいという選択肢を与えた。しかし、実際は9人全員が公開のままプロジェクトを行った。頻度は異なるが、ほとんどの学習者が定期的に個人学習記録を継続していった。

学期中盤の春休み終了後、中間自己評価を行った。筆者が個人学習プロジェクトに中間評価を採用したのは、今回が初めてである。以前の実践では、初めに決めた計画を数か月後の学期末まで継続させていたが、途中で軌道修正する必要性を感じたからだ。初めに決めたことをひたすら守ることよりも、頻繁に自己反省をし、必要に応じて臨機応変に新たなゴールに変えていく短いサイクルを作ることこそが重要ではないかと考えたのである。今回学習者は、それまでの個人学習

¹ 暫定シラバスの考え方は、田中・斎藤（1993）、館岡（2002）に見られる。

² 暫定的な割合は各課テスト30%、期末試験20%に加え、小テスト、個人学習、宿題、授業参加・出席、その他プロジェクト各10%であった。後述のように、この割合で最終決定された。

について、教材使用や活動内容、頻度、記録が当初の計画どおり出来ているか、出来ていないところがあればなぜか、後半で計画を変えたいか等について記入した。さらに、前半の活動について5段階評価で点数をつけた。

中間評価の後、学習者は学期後半の計画シートを作成した。この中で、残り1か月の学習ゴール（教材と活動内容）、頻度・量、そして自己評価のための評価基準を具体的にカテゴリーに沿って設定した。教師は、この基準に従って出した最終自己評価を成績づけに使うことを再度確認し、学期末に向けて多忙になることを念頭に現実的な計画を立てるよう指示した。なお、クラス内で話し合った結果、個人学習プロジェクトは学期開始時に決めた割合のまま変更しないことで合意し、全体成績の10%に決定した。

学期終了後、各自自らの評価基準をもとに10段階で成績を出し、理由と共に提出した。担当教師も全員を10段階で評価し、双方の点の平均が最終成績として加算された。

6. 中間自己評価・学期末自己評価

今回の自己評価活動において、活動への反省・次への目標設定等はどのように行われたのだろうか。中間・学期末自己評価の結果をもとに考察する。

まず、中間自己評価の5段階評価では、4点が4人、3点が4人、2点が1人という結果だった³。頻度に関するコメントが多く、ほぼ全員が計画どおり出来なかったと反省している。「始めには頻度が前書いたように1、2週間に一つでしたけど、春休みの前、試験期間のためもっと少なくなってしまいました。」「朗読には時間をかけますから、週末にしか出来ませんでした。」「たいてい計画のように出来ています。でも、映画批評よりストーリーがもっと多いです。その理由がストーリーの方が簡単だからだと思います。」「ポストはなるべく長く書いたんですが、もっと他の映画の感想を書いたらいいと思います。」「フラッシュカードを作ることはちょっと大変ですから、できないようになりました。」「等、内容に関するものも多く見られた。中に「フェイスブックを日本語で使ってるし日本人とフェイスブックで話せることに一月に気付きました。」「というコメントがあった。この学習者は、開始時には日本語でフェイスブックが使えることに気づかず学習目標に入れていなかったが、学期途中にそのことに気づき、ブログ上で記録し始めている。

中間自己評価の後、各自後半のゴール設定を行った。この際、大幅に教材や活動内容を変えた学生は見られなかった。もともとドラマと小説の2本立てだった学習者がドラマのみにする等、活動を減らした学生が2人、新たに新聞記事を読む、友達とスカイプする等の新たな活動を加えた学生が3人いたが、大きな軌道修正とは言えないだろう。中間自己評価では、プロジェクトそのものに関して「学習はとても楽しくて面白いと思うので、プロジェクト/宿題ではない感じがす。」「いままでの個人学習はあまり負担のような気がしませんでしたから、変

³ 点数が高いほど「よく出来た」、低いほど「出来なかった」という評価である。

えたいところがないと思います。」という意見が複数あった。学期初めの段階で、興味があり継続しやすい活動を選んだ学生が多かったと推測される。そのことが中盤で大きな変更をせず、同じ活動を続ける結果につながったと考えられる。

さらに、自己評価基準として具体的な頻度や量を含めるように指示した。その結果、ほとんどの学生が「朗読：2週間に1度・小説：P.30まで・ブログ記録：2週間に1度」「アキラの翻訳：毎週4-5ページ・コードギアス：毎週2-3エピソード・日本人とスカイプ：毎週1回・j-pop：時々・ブログ記録：2週間に1度」等の具体的な基準を作成することが出来た。学期末まで1か月という限られた時間内で、何が達成できて何ができないのか自ら熟考し、具体的にゴール設定ができるようになったのは、自己評価の利点と言えるのではないだろうか。

学期末自己評価では10段階評価で成績をつけた。成績の点数は平均したものをそのまま加算するため、9点=90%=A-、8点=80%=B-、7点=70%=C-ということになるが、このことは評価前に学習者に伝達済みである。自己評価の結果は10点が2人、9点が3人、8点が3人、7点が1人である。点数の理由として書かれたものを以下に挙げる。

10点：後半の計画で私が決めた目標を果たしたからです／ポストはなるべく長く書いたり、感想をクラスメートと分けたりしましたので、いい点をつけました。

9点：ちゃんとアニメやドラマを一週間に2回見ましたが、忙しかったですからブログを書けませんでした。／学期の後半に入ると、小説を読んだことがありますが、朗読をしたことがないので、9点にしました。

8点：学期の後半、私はいつも忙しかったので、あまり出来ませんでした。でも本当にがんばりましたから、後半の成績に8をつけました。／最も悪い点はブログを書く頻度です。いろいろな題について書けましたが残念ながらあまり書きませんでした。

7点：今学期の前半よりこの後半に個人学習がもっとできたと思っています。けれども、きちんと記録しませんでしたから、点を下げました。

学習者は、自分が決め、計画したことに責任を持って、最後に振り返りを行っている。その上で真摯に結果を評価していると言えるのではないかと思う。今回の自己評価活動実践が、程度の差こそあれ自律性養成への筋道をつけたことがうかがえるのではないだろうか。

7. まとめ

自律学習は決して一朝一夕で育まれるものではない。一つの活動の反省をもとに新たなサイクルを作り、その過程を繰り返してこそ真の自律学習者に近づくことになる。学習者参加型評価による自律性への効果を知るためには、長いスパンでの観察・追跡調査が必要であり、そのことが大きな課題である。

今回、プロジェクトの成績は学習者・教師が別々に出し、コース成績の10%として加算した。学習者と一人ずつ面談し、成績について話し合い合意形成をするのが理想的であるが、時間的制約があっただけでなかった。そのため、自己評価の点数を成績に反映させることの根本的な問題を強く感じずにいらなかった。数値化する場合、学習者Aと学習者B、及び教師の持っている根本的な基準、重視する事柄が必ずしも一致しないからである。全く同じものを見ているとしても、AとBの評価が違う可能性は常にある。牲川（2003）の実践では、レポートに関する自己相互評価をするにあたり、文体の面白さを肯定的にとらえる意見と表面的だと否定する意見が対立した。同様のことは常に起こり得る。

評価は本来主観的なものであり、数値化したからといって客観化されるわけではない（細川2004）。梶田（2010）は、主観性をもたらす原因として、評価者個人による評価観点・基準の違いと対人判断に潜む限界性の2点を指摘する。重要なことは、数値化し成績づけに使われる評価はすべて主観的であるという事実を、我々教師が認めることではないだろうか。そして、学習者の将来を左右する成績づけを、教師1人のみの主観で行うことのリスクを認識しなければならない。現状では、ほとんどの機関で成績づけをしなければならない制度がある。だとすれば、我々は1人の教師だけで行う評価の危険性を最小限にとどめる努力をしなければならない。方法として、複数教師の関与と学習者の関与がある。たとえば単独教師が担当するクラスであっても、試験作成や口頭試験実施の際に同僚の協力を仰ぎ、他の意見を取り入れることが肝要であろう。評価に関する協働作業は、教師の自己研鑽につながり、より一貫性のあるプログラム構築につながっていく。さらに、学習者の自己相互評価を成績づけに使用したり、学習者を試験作成に参加させたりすれば、複数の主観を平均化してならずことになり、教師のみが関わる割合を減らすことができる。

一方で、信頼性を高めるために評価基準を細分化すべきだという意見がある。基準を細分化・具体化すると信頼性が高まると予想される（トムソン2008）。筆者は評価基準の作成・共有は有意義であると思うが、信頼性を上げることを目的に細分化することには疑問を感じる。具体的な評価項目を増やしても、各評価者の主観によって結果を出すこと自体に変わりはないからだ。トムソン（2008）が述べるように、細分化すると質問項目が膨大になるという事実も無視できない。

学習者参加型評価の信頼性が議論される一方で、「評価基準のズレこそが多様な評価基準の存在の証である（牲川2003）」という意見に耳を傾けたい。牲川（2003）はさらに「多種多様な評価基準の存在は、1つの成果に対してその長所や短所が多角的に示されうるということで、相互評価ならではの醍醐味とってよい。」と続ける。自律学習が生まれてきた背景には学習者の多様性があるのだから、評価基準の多様性も尊重されてしかるべきではないか。ただし、上述のように、1人だけが評価するのではなく、できるだけ複数の人間が同じ基準に従って評点を出し、平均化を図るべきではないかと考える。このことが細川（2004）の言う「主観の合意形成」につながるのではないだろうか。

しかしながら、根本的に評価が主観を免れないのであれば、格づけをする制度そのものを見直すべきではないかと筆者は考えている。市嶋（2010）は「成績づけに関する価値観の転換は、学習者のみならず教師や制度にこそ必要」と述べ、ポートフォリオを成績として教室外に提示する可能性を示唆している。事実、米国やヨーロッパでは、すでに一般的な成績制度を廃止している大学がある。例えばアメリカ東部にある私立大学では、日本語コースも含め、教師が各学生に記述式評価を出している。すべての機関で現実的ではないかもしれないが、このような動きが出てきていることは注目に値する。現行の成績制度は形成的評価の本来の目的からは、逸脱していると言わざるを得ない。我々教師にとって、評価制度を見直し、新しい方向性を検討すべき時期が来ているのではないだろうか。

参考文献

- 青木直子（2010）「学習者オートノミー、自己主導型学習、日本語ポートフォリオ、アダプティング、セルフ・アクセス」『日本語教育通信第38回』国際交流基金 <http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/reserch/201003.html>
- 市嶋典子（2010）「対話的アセスメントの実践研究」佐藤慎司・熊谷由理（編）『アセスメントと日本語教育』pp. 125-152. くろしお出版
- 梶田叡一（2010）『教育評価 第2版補訂2版』有斐閣
- 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
- 牲川波都季（2003）「相互評価システムに対する学習者の意識」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』16, 117-142.
- 武一美・市嶋典子・キムヨンナム・中山由佳・古屋憲章（2007）「活動型日本語教育における評価のあり方について考える」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/take.pdf>
- 舘岡洋子（2002）「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要』22, 1-20.
- 田中望・斎藤里美（1993）『日本語教育の理論と実際：学習支援システムの開発』大修館書店
- 當作靖彦（1999）「アメリカの外国語教育における評価の動向—代替的評価法を中心として—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』, 17-27.
- 當作靖彦（2001）「スタンダード・ムーブメント：マスタープランからレッスンプランへ」『日本語教師のためのナショナルスタンダード（米国水準）日本語教育講演会予稿集』, 28-41.
- トムソン木下千尋（2008）「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案—」『日本語教育』136, 27-37.
- 細川英雄（2002）「合意形成としての評価—総合活動型日本語教育における教師論のために—」『早稲田大学日本語教育センター紀要』15, 105-117.
- 細川英雄（2004）「クラス活動の理念と設計」細川英雄・NPO法人言語文化研究所スタッフ『考えるための日本語』pp. 8-43. 明石書店
- 元木芳子（2009）『e-Learningによる自己評価学習の効果』獨協大学ドイツ学研究 61, 67-103.

- 横溝紳一郎 (2002) 「学習者参加型評価と日本語教育」 細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 pp. 172-187. 凡人社
- Al-Fallay, I. (2006) “The Role of Self-Assessment in Modifying Some Psychological and Personality Traits of Foreign Language Learning.” *Arab Journal for the Humanities*. 24 (93). 239-256.
- Dantas-Whitney, M. (2002) “Critical reflection in the second language classroom through audiotaped journals.” *System* 30 (4), 543-555.