

# 英語科教育における評価活動の再考

## Rethinking Assessment in English Language Education

仲 潔  
NAKA Kiyoshi

### 1. はじめに

英語科教育において、「評価」は誰のために行われているのだろうか。もちろん、英語科教育は学校教育の教科目であるため、英語教師にとって評価活動を避けることはできない。その意味では、評価は教員のためにやっているという一面がある。しかしながら、学習の成果を学習者が実感し、自己実現へと繋げていくためには、評価活動は学習者の利益にもならなければならない。さもないと、評価活動は英語教師による学習者の序列化としてのみ機能し、評価活動を通じて「落ちこぼれ」を生み出し続けることになってしまいかねない。学校教育が学習者の知識や技能を伸ばすことだけで終わるのではなく、人格の完成を目指すのであれば、評価活動も学習者の人間形成に大きな役割を果たすべきである（東, 2001）。すなわち、「学校・教師の役割として、知識を与えその定着度を評価する」という役割に加え、「学習者の学習を支援する支援者としての役割」（佐藤・熊谷, 2010: 2）が、評価活動を行う教師には期待されるべきであると考えられる。

授業を構想する上では、その授業を通じて学習者が得られると授業考案者側が期待する要素が前提にある。英語科教育であれば、理解を促進したり定着させたりしたい言語材料（音、文字、語彙、文法、表現）や、言語・文化への気づきなどである。現行版の学習指導要領（文部科学省, 2008）に従えば、言語材料を習得し、言語や文化への気づきを促すことにより、コミュニケーション能力の育成が目指されている。このことは、文言や重きの置き方に変化はあるものの、2017年3月に告知された学習指導要領においても共通している（文部科学省, 2017）。言うまでもなく、毎回の授業においても、言語材料に対する理解と定着、言語や文化への気づきが、授業を考案する上で重要である。さらに、学習者自身が授業を「振り返る」ことにより、自らの理解や定着を自己点検できることも、昨今の教育においては重視されつつある。本稿では、授業を構想する上での「ねらい」、学習に対する「評価」、学習者自身による「振り返り」を、評価活動とする。

「ねらい」「評価」「振り返り」という評価活動の3つの要素は、三位一体の関係でなければならない。すなわち、教師が「ねらい」として定めた項目は「評価」の対象とされるべきであるし、学習者が自ら行う「振り返り」もまた、「ねらい」や「評価」と基本的には同種でなければならないはずである。もちろん、思いもよらない学習効果は生じ得るであろうし、そのことを肯定的に評価することによって、学習者の動機づけにつながられることも考えられる。とはいえ、学習者の「振り返り」が、教師の授業を通じたねらいと無関係であったり、あるいは教師のねらいとは無関係な項目ばかりが評価されたりするのであれば、ひとつの授業としての一貫性に欠く。

本稿では、学習者中心の評価活動の重要性を確認するとともに、「振り返り」を通じた英語教員と学習者の対話の可能性について論じる。その際、社会言語学的状況における認識（言語観）の変化や、学校教育における能力観、英語科教育におけるコミュニケーション能力観の変化について整理し、評価活動が学習者の序列化に陥らず、学習者の能力を引き出すことに繋がる方策を模索する。

### 2. 教師中心の評価活動の限界

小学校の外国語活動には、『小学校外国語活動における評価方法等の工夫改善のための参考資料』（国立教育政策研究所, 2011）が公開されている（中学校・高校向けにもそれぞれ同様の資料がある）。著作権のある国立教育政策研究所は、文部科学省の機関のひとつであり、その意味で公的な評価規準である。そこには、「指導と評価の一体化」（pp.10-11）や、「学習評価の妥当性、信頼性」（同）、さらには「保護者や児童への情報の提供」（p.11）など、「評価」に関する指針が記されている。例えば、

「児童の学習状況を適切に評価し、評価を指導の改善に生かすという視点を一層重視し、教師が指導の過程や評価方法を見直して、より効果的な指導が行えるよう指導の在り方について工夫改善を図っていくことが重要」(p.10)とされている。小学校における「児童」に限らず、学習者全般に対して、教師側が適切な評価を行うためには、その指導、すなわち日々の教育実践との関連性が重要であることが示唆されている。また、「どのような評価規準、評価方法により評価を行ったのかといった情報を保護者や児童にわかりやすく説明し、共通理解を図ることが重要」(p.11)ともある。授業実践と評価の関連性が低かったり、学習者が納得のできる評価規準であったりするべきという、当然ではあるが重要なことが明記されている。授業の内容と評価とが噛み合わなかったり、あるいは評価の方法・規準に対して学習者が納得いかなかったりするのは論外であることを確かめておきたい。

筆者は、学習者に対する評価が教師の指導に還元され、その指導により適切に学習者が評価されるという循環に対して異論はない。しかしながら、同書において学習者自身による「振り返り」が軽視されているという印象が拭い去れない。同書では、評価方法に関する指針に大きくページを割いて掲載されているものの(pp.3-16)、学習者自身による「振り返り」については詳述されていない。その一方で、同書のp.22以降に例示されている学習指導案のいずれにおいても、「児童の活動」の項目に「本時の振り返りをする」ことが明記されている。ここで、問題視すべきなのは、「評価等」の記述があくまでも「教師が」授業の改善に役立つという視点から書かれているという点である。学習者が自らの定着をいかにして「振り返る」かについての記述がないのである。さらに、例示された学習指導案のいずれもが「本時の振り返りをする」という漠然とした記述があるのみで、具体的にどのように振り返るべきなのか、どのような点を自己評価すべきなのかがわからない。これでは、教師が授業の改善に「評価」を役立てることがあっても、学習者が自らの学習に還元できる可能性は、お世辞にも高いとは言えない。評価活動が教師中心であり、学習の結果にのみ重きが置かれている。その逆に、学習者の学びのプロセスは軽視されており、彼らの学びを支援するという観点において不十分である。

学習者の「振り返り」が具体的に示されていないため、英語教師は「振り返り」を授業の中に取り入れることを意識することはあっても、具体的にどのように取り入れるのか理解していない場合があるようである。例えば、筆者がこれまで参与観察してきた小中高の公開授業で学習者に配布されていたプリントには、「本時の振り返り」が用意されていることが多かった。ただし、その内容を見てみると、「日本語と英語との違いに気づいた」や「積極的に話しかけることができた」などのような文言が少なくない。このような「振り返り」が悪いというわけではないが、これだけであってはどのような学習を行ったのか、どのようなプロセスを経て、どのような学びをどの程度得ることができたのか、わからない。学習者が後日そのプリントの「振り返り」を見返しても、どのようなことを学んだのかわからないのである。つまり、「振り返り」を授業に取り入れること自体が目的化されており、振り返りが学習者の学習を支援するという、学習者中心の評価という視点が欠如している。

評価活動が教師中心のままでは、学習者の序列化に陥るだけの危うさがある(本稿 4.1 参照)。評価が教師中心のまま、学習者中心という視点を取り入れられていない原因は、いくつか考えられる。例えば、英語教師の「評価」に対する考え方が、伝統的なそれを引きずっていることである。さらに、「評価」すべき「能力」観における変化という問題もあるだろう。また、「コミュニケーション能力」や「言語」そのものに対する見方の変化という問題もある。次節以降では、これら言語観・能力観・コミュニケーション能力観の変化について整理していく。

### 3. 言語表現の「正しさ」の限界：言語観の変化

英語は世界的な普及を達成したと信じられている。英語という1つの言語が権力性を帯びることを批判する英語帝国主義論と、土着の言語の影響を受けながら独自の言語的特徴を有する状況に着眼する国際英語論という、2つの英語論が展開されてきた(仲, 2006)。本稿の主目的は、「英語」科教育に

における評価の在り方を考察することであるため、後者の国際英語論について言及しておく。

ひとくちに国際英語論といっても、そこで展開されてきた議論は多岐にわたる。主要なものだけを取り上げても、Kachru (1976) に代表される WE 論 (World Englishes)、Smith (1976) を中心とした EIL 論 (English as an International Language)、さらには 2000 年代以降の ELF 論 (English as a Lingua Franca、例えば Jenkins (2002)) などがある。このうち、WE 論は旧植民地における英語使用の考察に端を発しており、第 2 言語として英語を使用する人びとの言語的特徴に焦点が置かれてきた。同時に、「さまざまな英語」の正当性を主張する傾向があり、日本をはじめとする英語を異言語として使用する地域の英語は周辺的な扱いとなっている、という指摘もある (日野, 2003)。すなわち、「インド英語」や「フィリピン英語」は英米英語と対等・同等であると主張する一方で、「日本の英語」などはその限りではない、ということである。また現在では、「XX 英語」話者の多くが、生まれながらにして「XX 英語」を母語としていることもある。その意味で「英語の母語話者/ネイティブ・スピーカー」という概念自体が非常に曖昧である。ELF 論では、「さまざまな英語」が存在することを認めた上で、「国際共通語としての英語」が共有すべき言語的特徴により主眼が置かれてきた。英語の多様性にもかかわらず、エリート層の用いる英語には一定の共通点があり、特定の地域と結びつけられない特徴を形成しているという指摘そのものは、以前からあった (國広, 1970)。ELF 論では、社会言語的データをエビデンスとして「国際共通語としての英語」を体系化し、学習モデルとして活用できる可能性を示唆する点で新しい。

エリート層の英語の特徴が画一化されるのに対し、より多くの英語使用者の「英語」は雑種的であり続ける可能性がある。上述のような英語の多様性とそれらの共通点とは別に、そもそも「言語」が雑種的な存在であるという言語観がある。Pennycook & Otsuji (2015) によれば、あらゆる話者が使用しているのは「A 言語」のようなモノリンガル状態ではない。あらゆる言語は多数の言語が雑種的に入り混じった姿が常態である。確かに、「日本語」を母語とするもの同士が「日本語」で会話をする場合でさえ、「外来語」が混じることはよくある。何も、言語的背景の異なる移民や移住労働者の言語使用を持ちださなくとも、言語使用に見られることばの雑種性は無視できない社会言語的状况である。

これらのような言語観の変化は、コミュニケーション能力観にも影響を及ぼす。Canagarajah (2011) によれば、21 世紀に求められるのは、言語を「正しく」「ネイティブ」のように使うことではなく、自分が既に習得している言語知識や様々な能力を最大限に活かして、創造的・批判的な視点からコミュニケーションを行う力である。母語話者の英語を評価の規準とし、その知識の習得を評価するのではなく、何かしらの目的の達成に向けて英語を用いてコミュニケーションを図る力が求められているのである。社会言語的状况に対する見方 (言語観) は、そこで求められるコミュニケーション能力観に影響を及ぼす。また、コミュニケーション能力観は、学校教育における能力観とも切り離して考えることはできない。次節では、能力観・コミュニケーション能力観の変化について確認していく。

#### 4. コミュニケーション能力観の変化

近年、外国語学習における評価については、ポートフォリオ (Condon & Hamp-Lyns, 1993) やダイナミックアセスメント (Lantolf, 2009) などのように、学習者の学習のプロセスや協働的な活動、さらには自己評価に焦点を当てようとするものが注目を集めるようになってきている。このような評価に関する視点の変化は、教育論における能力観の変化と無縁ではない (佐藤・熊谷, 2010: 2-13)。本節では、教育論における能力観の変化を簡潔に整理することから始める。次に、求められるコミュニケーション能力観の変化について整理する。

##### 4.1 教育における能力観の変遷：個体主義的能力観から社会構築主義的能力観へ

教師の「能力」の捉え方によっては、学校教育は学習者の社会的序列化に寄与する。あらゆる人間

は、何かしらの「知識」を有している。例えば、人気ゲームやアニメのキャラクター、芸能人の名前なども、一種の知識である。しかしながら、このような知識が学校教育において「評価」されることは、まずない。学校教育を通じて「身につけるべき」とされる「知識」が想定されており、その習熟によって学習者の「能力」が測定されることが一般的であろう。本稿では、「能力」を各個人が習得すべきものと捉える見方を、「個体主義的能力観」（熊谷・佐藤, 2014: 72-73）とする。彼らは、個体主義的能力観の限界を指摘し、社会構築主義的能力観を取り入れていく必要性を次のように主張している。

能力観は、実際の教育現場において、評価の問題と切り離しては考えることはできないが、これまでの個人に内在する能力という個体主義的な考えでは、そこでの評価者が持つ権限や学習過程の軽視、他者との対話の欠如などといった点が問題点としてあげられる。今後、よりよい人間関係を作り上げ、他者とともによりよい社会のあり方を模索・構築していくためには、「能力」を個体主義的なものであると定義するだけでなく、能力が他者との協働活動の過程で構築されるものでもあるとする能力観を積極的に取り入れ、それに適した評価法のさらなる開発、実践も必要である。

（佐藤・熊谷, 2014: 89）

英語科教育における個体主義的能力観とは、例えば、単語や文法事項の知識の獲得を測定することである。単語のスペルや「助動詞の直後の動詞は原形」であるかどうかなどを問うケースは、現在でも一般的に見られるであろう。ここでは、単語や文法事項が学習者のうちに蓄積されるべき知識として捉えられている。そして学習者はそれを覚え、試験においてその知識を活用することが期待されている。知識の伝播は、教師から学習者という一方通行的なものである。また、評価の対象は、試験において学習者が示した結果にのみ焦点が当てられている。

このような個体主義的能力観は、フレイレ（1979, 2011）のいうところの「銀行型教育」観と親和的である。学習内容＝知識を学習者がどのように習得したのかを測定することは、教師が有している知識を学習者に教え込むという形式で成り立つためである。フレイレはこのような教育観を批判し、「課題提起型教育」を提唱した。これにより、教師と学習者間の「対話」が重視されるようになり、学習者がどのような知識を習得したのかという結果だけではなく、どのように習得しているのかというプロセスに注目が集まるようになった（cf. レイブ&ウェンガー, 1993）。熊谷・佐藤（2014）は、このような能力観を「社会構築主義的能力観」（p.73）とし、「そこでは、いかに教室での活動自体を社会的実践として意味をなすものとして設定できるか、また、その実践に学習者が能動的に参加していく過程において、どのように学習/習得を促進できるかという視点が強調されている」（p.74）としている。なお、社会構築主義的能力観は、個体主義的能力観が持つ「個人が知識や技能を習得することの必要性」を「否定」し「ていない」（p.73）点には留意したい。

筆者は教員免許講習をはじめとした、現職の英語教員向けの講習を毎年複数担当してきたが、毎回のように受講者から発せられる疑問・批判がある。2017年度の講習においても、事前アンケートに複数の現職教員が同様の疑問・批判を書き込んでいた。それは、「コミュニケーション活動を通じた英語教育はコミュニケーションごっこになる」や「従来の詰め込み型教育に戻すべきだ」という類のものである。これらのような疑問・批判は、上述したような能力観の変化を考慮していないために生じるのであろう（もちろん、現職の英語教員の中にも、能力観の変化を熟知している者もいる）。これらのような類の疑問・批判は、学習者が身につけるべき語彙、文法、言語表現などがあらかじめ想定されており、それらの習得の程度を測定することをもって「評価」とする、個体主義的能力観に由来する。同時に、社会構築主義的能力観が知識や技能の習得を否定していないという点も考慮されていない。

問題なのは、習得すべき知識・技能の定着度「のみ」を測定するという評価方法であって、それに終始するのではなく、学習のプロセスをも評価の対象とすることが重要なのである。能力観の変化は、「学習を個人の能力の変化とみる立場から、お互いがお互いに影響を与え合っている関係性の変化と見る立場への移行」(佐藤・熊谷, 2010: 8) である。前者においては、「学習者が正しく知識や技術を習得できるかということや、教師が知識をきちんと提供しているかということが重視される」(同)。これに対し後者は、「実践の共同体の中で問題解決を図り、自己他者を評価」(同) するという違いがある。個々の学習者の能力と学習者同士の関係性とを同一規準で評価することはできないのである。

#### 4.2 コミュニケーション能力観の変化：意味構築活動としての「デザイン」

現実のコミュニケーションにおいては、必ずしも発話者の意図が言語化されるとは限らない。仮に言語化されても、発話者の意図通りに相手に伝わる保証もない。キャッチボールが、それに参加する者同士の間でのみ成り立つのと同様に、コミュニケーションもまた、参与者同士の協働的な作業によってのみ成立する。他者との相互作用によって、互いに意図を修正し合いながら、コミュニケーションにおける発話の意味は構築されていく。その意味において、コミュニケーションとは、「相互主観的同一性の確保のために行われるプロセス」(高田, 2011: 174) に他ならない。このようなコミュニケーションの性質を語学教育に取り入れている概念の一つとして、New London Group (2000) による「デザイン」、およびそれを支える「マルチリテラシーズ」があげられる。

コミュニケーションは、原則的に2者以上の間で行われる行為である。したがって、コミュニケーションの成否は、参与者個人の能力だけで決定されるわけではない。その意味において、「コミュニケーション能力」は個人に内在する能力ではなく、他者との関係性においてのみ見られるものである(貴戸, 2011; 仲, 2012)。しかしながら、教育場面においては、コミュニケーションの成否を左右する個人の能力が存在し、測定可能だと捉えられることが多い。これに対し、コミュニケーションの成否を握るのは、個人の「能力」ではなく、相互作用における協同作業＝デザインという視点の導入が不可欠であるとする立場からの研究が蓄積されてきた。

デザインには、大別して次の3つがある。以下、佐藤・熊谷 (2014: 93) をもとに、筆者なりに要約しておく。

- ・ 既存のデザイン要素 (Available Designs)  
コミュニケーションにおいて意味を構築する、すなわちデザインをするためのリソースのこと。コミュニケーションの参与者が有する経験の総体と考えることができる。具体的には、文法や言語表現はもちろん、コミュニケーションにおいて話題となっていることへの知識や経験なども含まれる。
- ・ デザインの過程 (Designing)  
意味づけ・意味の構築のことである。発話者は自らの既存のデザイン要素をもとに情報を発信するが、受信者もまた相手の発話を自らの既存のデザイン要素を活用しながら意味を構築する。
- ・ 再デザインされたもの (The Redesigned)  
デザインの過程を経て、最初に情報を発信した者の発話は、受信者によって意味づけられる。そこで生まれた意味は、最初の情報発信者の意図と必ずしも同一ではない。このように、新たに意味づけされたものを再デザインされたものと呼ぶ。

先に、コミュニケーションを「相互主観的同一性の確保のために行われるプロセス」(高田, 2011, p. 174) と定義した。このプロセスとしてのコミュニケーションにおいて、参与者は既存のデザイン要素

をもとに発話し、受け手はデザインの過程において意味づけを行う。その際、双方の意味づけ・意味構築を支える既存のデザイン要素には、差異がある。その差異を埋めていく作業が、デザインということである。そして、デザインを経て達成された共通理解は、「再デザインされたもの」ということになる。

このデザインという考え方には、マルチリテラシーズという概念が底流している。マルチリテラシーズの「マルチ」には、“multi lingual”(言語の多様性)と、“multi modal”(情報を伝える手段の多様性)の両方の意味がある。情報を伝える手段の多様性とは、意味を構築する際に、私たちは通常、6つのモード(言語、視覚、聴覚、ジェスチャー、空間、それらを複合的に合わせたもの)を用いているということである。さまざまな手段を用いてコミュニケーションを図ることで、より相手に伝わりやすくなるのである(以上、Cope & Kalantzis, 2000, pp. 4-7を筆者なりに要約)。

佐藤・熊谷(2014)は、マルチリテラシーズをもとにした言語教育の目標について、次のように述べている。

全ての文脈に対応できる1つの正しい意味構築の方法やその解釈があるのではなく、コミュニケーションの目的や文脈によってその形や意味が変わることに焦点をあてている。(略)不慣れた状況の中でも積極的にコミュニケーションを行い、自らの成功と失敗を通して学んでいくことができるような学習者を育てていくことが、マルチリテラシーズ理論がめざす教育目標なのである。

(同, p. 92)

英語科教育においては、コミュニケーション能力の育成が求められている。コミュニケーションにおける意味の構築には、このように様々な要素が複雑に絡んでいる。しかしながら、現状の英語科教育では「英語」という言語そのものの上達が、コミュニケーション能力の向上に繋がるという言語教育観・コミュニケーション能力観が支配的であるように思える。つまり、コミュニケーションの成否を握る要因のうち、あまりにも言語的側面に焦点が置かれている(もちろん、「英語」科教育なので、言語に力点を置くことは当然という見方もあるだろう。ただし、いわゆる語学試験などで測定される能力だけが向上しても、必ずしもコミュニケーションそのものが上達するわけではない点には留意したい)。

このようなコミュニケーション能力観の変化は、現在のところ英語科教育に十分に取り入れられているわけではない(仲, 2017a)。ただし、「振り返り」を授業に取り入れれたり、ポートフォリオを活用したりするなどの、教育現場の動きも見られる。コミュニケーション能力を個体主義的に見るだけでなく、コミュニケーションの関係性を考慮し、社会構築的に評価することが求められる。

## 5. 振り返りを通じた対話

### 5.1 対話の重要性と知識の獲得

4.1において、フレイレによる課題提起型教育観を紹介した際、「対話」が重視されていることを述べた。ここで、対話に基づいた教育観について取り上げておく。

お互いにかかわりをもたない「銀行型」教育では、教育者は教育の中身を、教育の対象者にせせと預金するように積み上げようとする。問題解決型の優れて対話的な教育では教育内容はけっして「預金」されるようなことはなく、教育されるものの世界のとらえ方から、生成テーマを見出し、それを基礎につくり上げられ、組織されていく。だからこの教育の内容は絶えずつくり変えられ、広がっていく

(フレイレ, 2011: 165-166)

フレイレによれば、銀行側と銀行を利用する側とは、「預金」という行為を中心に繋がっている。このように比喻される「銀行型」の教育観は、「ある人からある人に考え方をただ移し替えたり、考えを交換して消費してしまうもの」(同:121)である。それに対し、「対話」が重要視される課題提起型教育観では、「人と人がお互いに出会い、お互いの知恵を共有するような行為」(同:124)であり、双方向性に重きが置かれている。この教師と学習者との双方向性の中で、「生成テーマ」は「見出」されるものである。このように考えた場合、英語科教育における「身近な話題」は全く異なる様相を見せることになる。というのも、英語科教育(とりわけ小学校での英語活動)においては、学習者にとっての「身近な話題」はあらかじめ英語教員によって決められている。例えば、動物の名前や学校内の物品(机や椅子、滑り台やブランコ)などである。「身近さ」という本来的に各学習者によって異なり、教師との対話を通じて知ることのできるテーマをあらかじめ策定して授業を展開し、さらにはそれを学習者に習得させ、その定着を測定することは、銀行型教育の一例といえよう。

ただし、繰り返しになるが、このような知識の預金そのものが悪いと言っているわけではない。知識がなければ、考えたり判断したりすることもままならず、結果として対話を通じたテーマの生成も不可能となり得る。また、現実的な問題としては、すべての英語教員が、あらゆることを英語で表現できるわけではないことがあげられる。これは、英語教員の英語力不足とか、英語を母語とするか否かという次元の問題ではない。母語でさえ表現できない微妙な心の動きや表現しがたい感覚はあり続けるだろうし、あるいは単なる「ど忘れ」なども十分に考えられ、その意味において、対話のみに依拠して授業の内容や評価の規準を決定することは容易ではない。言うまでもなく、事前に準備を整え、授業に臨んだ方がこれらのような問題は解消しやすい。その利点を全て放棄することは、よほどの英語運用能力と記憶力、そして常にそれを発揮できるという自信に満ち溢れていない限り、受け入れられないであろう。したがって、知識の預金による利点を残しつつ、同時に対話による利点を活用することも可能な方策が必要となる。その一つが、学習者による「振り返り」である。

## 5.2 「振り返り」を通じた対話

英語の授業において、学習者がコミュニケーション活動に従事する際、「どの程度、自分ではできているのか」という自己評価や、「XXと英語で言いたい、言えない」という疑問を持つことがあるだろう。少なからぬ英語教員が、学習者のコミュニケーション活動を机間巡視することによって、学習者の理解度・達成度を知ろうと努めたり、学習者の疑問をピックアップしたりする心がけているであろう。とはいえ、よほどの少人数クラスでもない限り、すべての学習者の様子を観察することはできない。また、仮に学習者と対話し、彼らの自己評価や疑問を知ることができた場合、事前に準備した授業内容を変更することは、なかなか難しいというのが実情であろう。そこで、授業内での学習者自身による「振り返り」において、「XXについては、どの程度できた」といった類の項目に加え、「どこが、どういうふうにわからないか」といった疑問や、「どういうときに、どのような表現を言えなかった」といった、学習者の「知りたい・使えるようになりたい表現」について書き込むことのできる「振り返り」欄を設けることを提案したい。

上述のように、本来は学習者との対話の上で授業のテーマを生成すべきではあるが、「知識」の習得を無視できない状況下では、すべてを対話によって決定することは容易ではないと考えられる。したがって、ある程度のスパンでの目標をあらかじめ設定する一方で、学習者との対話によって得られたテーマを、その目標に適合させながら授業を変化させるのである。学習者が振り返りを見ることで、その授業での学習事項や自らの評価を回顧できるようにすべきである点については、すでに述べた通りである。これに加え、振り返りに対話的な要素を入れることで、学習者の疑問を解消したり、彼ら

の自己表現意欲を高めたりすることを意識した授業づくりが期待できると考える。

#### 6. おわりに：評価論のまとめ、枠組み

銀行型教育観/個体主義的能力観における伝統的な評価論においては、学習の内容はあらかじめ教師によって決められており、授業を通じて教授される事項の習得の程度が測定されるのであった。例えば、成績をつけることや、合否を決めることなどが該当する。これらの事例はいずれも、学習の終了時＝結果を評価することになる。また、教師が主導して学習内容が決定されるため、画一的な評価規準が必要となる。したがって、語彙・文法項目などの「知識」を問うことが多く、結果として言語能力のみを評価の対象とする傾向が強くなる。

実際のコミュニケーションにおいては、必ずしも各個人の言語能力の高低だけで、その成否が決まるわけではない。言語能力以外の要素は、対人関係や状況、場面、文化に関する知識や判断・思考力など、不確定な要素である。これらはいずれも、あらかじめ教師が決めることが困難なものである。また、語彙や文法といった「知識」の習得は銀行型教育と親和的であると考えられがちだが、昨今の社会言語的状況への認識の変化により、これら言語材料の知識でさえも不確定なものになりつつある。さらに、英語の多様化を考慮した場合、英米規範による画一的な評価規準は、現実への対応という点から限界がある。その意味で、銀行型教育観や個体主義的能力観に基づいた評価活動では、自ずと限界があると考えられる。

これに対し、課題提起型教育観/構築主義的能力観では、学習者のテストにおける結果よりも、学習者の持つ潜在的な能力を引き出すことに重きが置かれている。つまり、評価とは学習者をサポートし学習効果を高めるものであると捉えられている。学習の結果ではなく、プロセスが重視されるのである。学習事項については、対話を通じて決定されていくのが理想なのであった。学習者の疑問を解消したり、彼らの「知りたい/言えるようになりたい」言語表現などに重きが置かれて授業が展開されるべき、ということである。

語彙や文法の知識を問うのではなく、現実的なコンテキストでの実践的な能力（パフォーマンス）を評価することになる。実際的なコミュニケーションにおいては、言語能力以外の諸要素の影響を考慮する必要が生じ、学習者が既に獲得している知識や経験など（既存のデザイン要素）を生かしながら、問題を解決したり、比較したり、考えたりする力が求められる。学習者の既存のデザイン要素は、各個人によって異なる。そのため、画一的な評価規準ではなく、学習者の多様性に応じた評価規準となる。従来の評価法によく見られる、○×テストや多項選択式テストではなく、ポートフォリオやデモンストレーションなどが採用される。

とはいえ、新しい評価規準において、知識の習得が否定されているわけではないことにも留意したい。日本の教育制度を念頭に置けば、成績による序列化や入学試験による振り分けを無視することはできない。また、英語の語彙や文法などの知識は、日常的に英語を使用しない限り、「自然に」体得することはほとんど期待できない。このような「結果」を求められるような状況下では、語彙や文法は知識として学習者に教授するという、銀行型教育観を否定することはできない。ただし、英語が「使える」ことを目指すのであれば、「結果」だけで評価することには限界がある。実際に英語をある程度「使える」ようにするには、知識として習得した語彙や文法を用いて、現実的なコンテキストにおいて実践的に練習を積まざるを得ない。その際、特定の言語表現に固執するのではなく、学習済みの語彙や文法という既存のデザイン要素を生かし、問題を解決したり、比較したり考えたりする課題を課すことになる。また、コミュニケーションが2者間以上の関係性の中で行われるものであるため、各個人の能力を高めるだけでは不十分なのであった。したがって、学習のプロセスに注目し、他者との協働作業・コミュニケーションにおける意味のデザイン活動にも評価の目を向けるべき、ということになる。



次の表は、個体主義的能力観と構築主義的能力観におけるそれぞれの評価のありかたを簡潔にまとめたものである。これらのいずれかに依拠するのではなく、目的の違いを認識した上で総合的・統合的に評価活動を行うことが望ましいと考える。成績をつけたり、入学試験へ対応せざるを得ないなどの「現実」と、学習者の英語運用能力を育成するという2つの異なる次元の目的に対応するためである。

	個体主義的能力観における評価	構築主義的能力観における評価
評価の目的	学習の結果を評価、学習者間の差異化 (例) 成績をつける、可否を決める	学習者のサポート、学習効果の向上 学習者の潜在的能力を引き出す
評価の時期	学習の終了時	学習のプロセス
評価の中心	教師中心	学習者中心
評価の対象	言語能力	既存のデザイン要素の駆使 (思考力・判断力)
評価の項目	語彙・文法などの「知識」	現実的なコンテキストでの実践力
代表的な評価法	○×テスト、多項選択式テスト、点数評価など	ポートフォリオ、デモンストレーション、ジャーナル (学習日記)

表. 個体主義的能力観と構築主義的能力観における評価の比較

英語教師が能力観やコミュニケーション能力観の認識の次元の違いを理解し、授業の流れ・大筋を決める。学習者による振り返りは、学習のめあてと評価と呼応したものであるべきで、それ自体を見返すだけで、学習事項を回顧できるものであることが望ましい。同時に、振り返りを通じた対話によって、学習者の望む言語表現・内容を、上述の授業の大筋に組み込んでいく。評価活動が学習者の序列化だけに陥らず、学習者の潜在的能力を引き出す活動とするための一つの方策であると考えている。

本稿では、英語科教育における評価活動が抱える諸問題を、言語観・能力観・コミュニケーション能力観の変化を中心に論じてきた。学習指導要領が提示する英語教育像との関係や、具体的な振り返りの事例などの記述は、機を改めて論じることにはしたい。

#### 【参考文献】

東洋 (2001) 『子どもの能力と教育評価』 東京大学出版会。

貴戸理恵 (2011) 『「コミュニケーション能力がない」と悩むまえに：生きづらさを考える』 岩波ブックレット。

國弘正雄 (1970) 『英語の学び方』 サイマル出版会。

熊谷由理・佐藤慎司 (2014) 「言語教育における「能力」：「学校」、「知識」との関係において」、佐藤・熊谷 (編)、pp.71-85。

国立教育政策研究所 (2011) 『小学校外国語活動における評価方法等の工夫改善のための参考資料』、教育出版。

佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店。

佐藤慎司・熊谷由理 (編) (2010) 『アセスメントと日本語教育：新しい評価の理論と実践』、くろしお出版。

佐藤慎司・熊谷由理 (編) (2014) 『異文化コミュニケーション能力を問う：超文化コミュニケーション力をめざして』、ココ出版。

佐藤慎司・熊谷由理 (2014) 「超文化コミュニケーション力とそれをめざす教育アプローチ：デザイン

- と 3 R (応答(Responding)、書き直し(Revising)、振り返り(Reflecting))」佐藤・熊谷(編)、pp.87-96.
- 高田明典 (2011)『現代思想のコミュニケーション的転回』筑摩書房.
- 仲潔(2006)「英語論の構図: 英語帝国主義論と国際英語論の包括的理解のために」『言語政策』 pp.1-20. 日本言語政策学会.
- (2010)「学習者を〈排除〉する教授法: 「客観的な」教授法への批判的まなざし」『社会言語学』(「社会言語学」刊行会) 第 10 号: 87-108.
- (2012)「〈コミュニケーション能力の育成〉の前提を問う: 強えられる〈積極性/自発性〉」『社会言語学』第 12 号: 1-19.
- (2017a)「期待はずれの学習指導要領」、藤原康弘・仲潔・寺沢拓敬(編)『これからの英語教育の話をしよう』、ひつじ書房、pp.101-136.
- (2017b)「授業を演劇化する「教える技術」: 英語教育者は学習者とどう向き合うのか」、佐藤慎司・佐伯胖(編)『かかわることば』、東京大学出版会、pp.143-162.
- 日野信行 (2003)「<国際英語>研究の体系化に向けて-日本の英語教育の視点から-」『アジア英語研究』第 5 号: 5-43. 日本「アジア英語」学会.
- フレイレ、パウロ (1979)『被抑圧者の教育学』(小沢有作他訳) 亜紀書房.
- (2011)『被抑圧者の教育学』(三砂ちづる訳) 亜紀書房.
- 文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領』
- (2017)『中学校学習指導要領』
- レイヴ、ジーン, エティエンヌ・ウエンガー (1993)『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』(佐伯胖 訳)、産業図書.
- Canagarajah, S. (2011) Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. In L. Wei (Ed.), *Applied Linguistics Review*, 2, 1-27.
- Condon, W. & Hamp-Lyns, L. (1993) “Questioning the Assumptions about Portfolio-based Assessment,” *College Composition and Communication*, 44, 176-190.
- Cope B., and M. Kalantzis. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and design of social futures*. London: Routledge.
- Jenkins, Jennifer (2002) “A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language,” in Hellermann, John and Anna Mauranen (edu.) , *Applied Linguistics*, pp. 83-103 Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, Braji B. (1976) Models of English for the Third World: White man’s linguistic burden or language pragmatics. *TESOL Quarterly*, Vol.10, No.2. 221-239.
- Kern, R (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, (2009) “Dynamic Assessment: The Dialectic Integration of Instruction and Assessment,” *Language Teaching*, 42 (3), 355-368.
- New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In Cope B., and M. Kalantzis. (Eds.) *Multiliteracies : Literacy Learning and design of social futures* (pp.9-37). London: Routledge.
- Pennycook, A. and Emim. O. (2015) *Metrolingualism: Language in the city*. New York: Routledge.
- Smith, Larry E. (1976)“English as an International Auxiliary Language ” *RELC Journal*. Vol.7, No.2. 38-53.