

外国語教育における定着度を 考慮した評価の可能性¹⁾

投野由紀夫

1. はじめに

外国語教育における評価方法にはさまざまな問題点がある。この小論では、そのような要素全ての整理は不可能であるが、その中で特に今日の日本の学校英語教育において最も欠けていると思われる、言語発達の通過段階を考慮した評価の可能性とその具体的な問題点について考えてみたい。まず、2. では外国語教育の評価に関する問題を概観し、3. では特に長期的評価の必要性とそれに関連した先行研究の紹介、4. では日本の学校英語教育の現状でどのような具体的な方法があるかを考察してみたい。

2. 外国語教育における評価の問題点

2.1. 外国語教育の評価の構図

図1は外国語教育における評価の図式を関連する諸要素を盛り込んで簡単に示したものだが、これを見ただけでもさまざまな問題点が浮かんでくる。この図を参照しながら、いくつかの問題点を挙げてみよう。

1) 評価者は独自の評価（価値）基準を有する

当然のことながら、評価する人（具体的には教師）はその人個人の評価基準を持っている。例えば、ある英語の作文を見て「細かい文法的な間違い

ENVIRONMENT

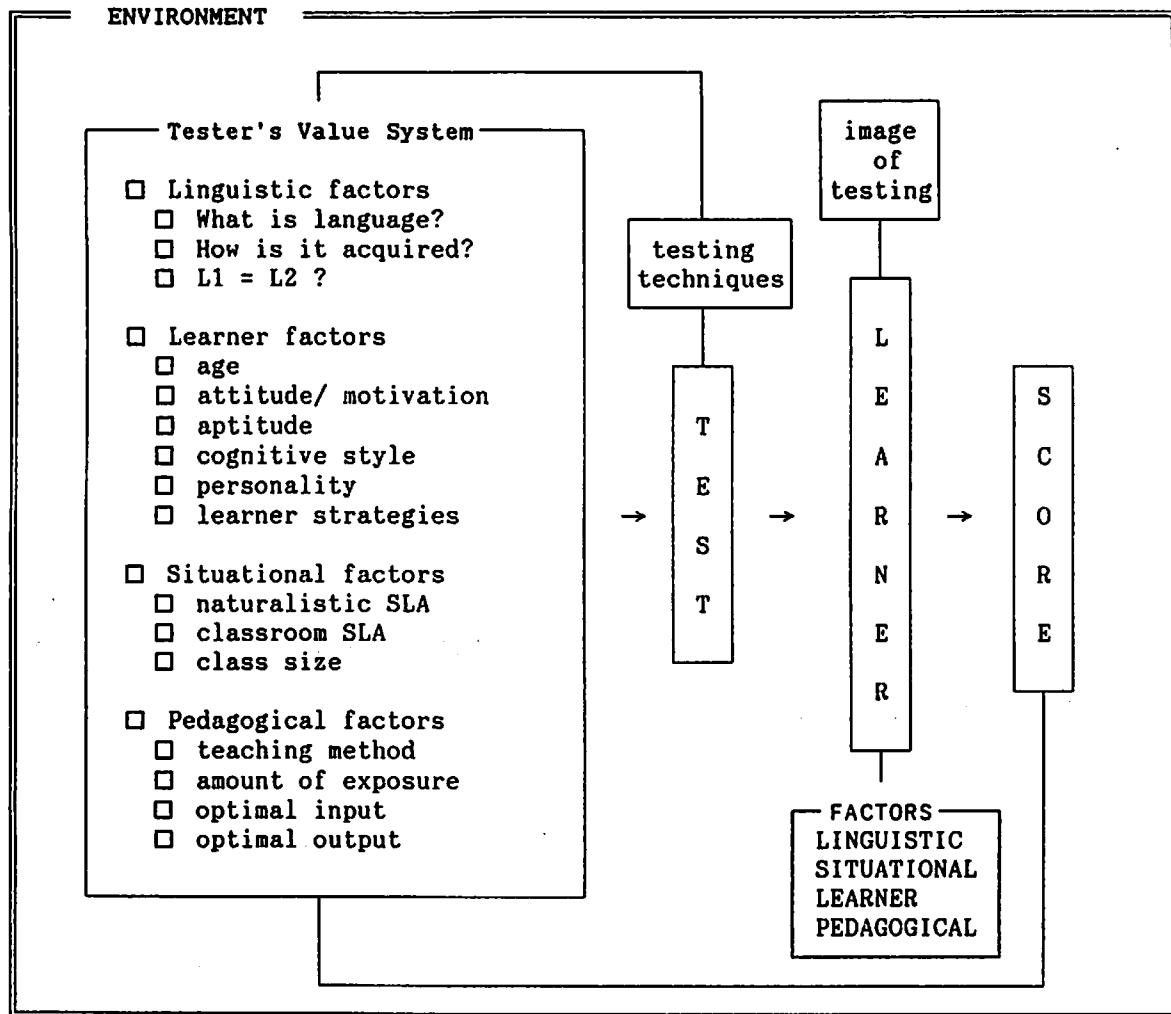


図1 外国語教育における評価の構図

はあるが、全体としては内容があってよい。」と言う教師もいれば、「こんな間違いをしているようではまだまだだ。」と言う教師もいるだろう。この二人の教師の評価基準は異なっているのである。この評価基準に関する研究はまだほとんどなされていない。この評価基準を構成している要素は図1に示しているように、さまざまな言語観、学習者観、教育観、環境の要因などが複雑に絡み合っている。英語教師は一体統一した評価基準なるものを持っているのであろうか？もし一致した部分とそうでない部分があるとすればそれはどこなのか？どのように同じなのか（または異なるのか）？などに関する経験的データはほとんど皆無である。

2) 評価者は基準に基づいてテストを作成するが、それは評価者のテスト方法に関する知見に左右される

図1における tester's value system が具体化されるのが test であるが、このテストを作成する段階で問題になるのが testing techniques である。評価者がどんなに言語教育の評価にふさわしい評価観を持っていたとしても、それを評価するための具体的なテスト方法を知らなければ、その評価は妥当性の低いものになってしまう。本当に見たい部分を確実に見るための術を知っているかどうかが問題になる。この点に関しては、従来の testing の領域で言語テストの妥当性などはかなり研究されているが、日本における学校英語の中での評価については実はあまり十分な考察がなされていない。この点は本論に密接に関係しているので、また後の章で扱うことしたい。

- 3) 学習者はテストを受け、その結果が評価者の価値基準に照らして判断される。その結果の解釈が、その時点での評価者の学習者に対する評価になる。

今度はテストの点数化 (scoring) とその解釈の部分の関係がよく分かっていない。点数化には当然評価者の評価基準が影響してくるのであるが、その結果出てきた点数を再度評価者が判断する過程を経るわけで、100点満点で60点取ったと言ってもその60点の中身や前回のテストとの関係など、いろいろな要因を考慮して評価者はその評価を下す。この辺の評価基準との相互関係は案外複雑な問題を含んでいる。

- 4) 評価者の価値基準がテストによって反映されなかったり、また、テストで意図していたものが、学習者の持つテストに対するイメージによって異なる結果になることも有り得る

評価者の価値基準が反映されないテストというのは、基本的には2) で述べたテスト方法に関する知識の欠如が最も大きな原因であろう。しかし、逆にテストを受ける側がテストに関して持っている stereotype などが影響して、実際に測ろうとした部分と違ったものが出て来てしまう、ということは大いに有り得る。

以上のような評価者である教師と学習者との関係で諸要素が生み出すいろいろ

ろな問題点について我々はあまりに経験的なデータが乏しいのが現状である。

2.2. 言語教育の評価モデルの特殊性

上記のような問題に加えて、我々の直面している言語教育には他の分野と異なる特殊性がある。この点に関して簡単に触れておきたい。

1) 絶対的価値が決まる

その第1は、まず言語教育には理想的な目標がある、という点である。つまりいろいろな教育環境や目的などの違いはあるが、言語教育の究極の目標は「当該言語を母語とする話者が有する文法の獲得及び運用」であろう。簡単に言ってしまえば、当該言語の native speaker と同じ能力を持つ人を作り出す、native speaker のコピーを作る、と言う感覚である。勿論このような目標を最終目標として意識している教師は実際は少ないかも知れない。しかし、筆者はこのような目標の抽象化が評価基準や価値基準の決定要素を整理する時に非常に役立つと考える。この絶対的価値と言うのは、言語使用 (performance) という雑音が入りすぎる部分を言語能力 (competence) という抽象化を行うことで目標とする文法記述を分かりやすくした Chomsky らの生成文法のアプローチと同一である。

2) 言語は有機体である

次に言語学習は、歴史や地理などの教科のように知識の積み重ねという感覚ではなく、不完全ながらその各時点において一定の規則によって動いている有機的なシステムである。第2言語習得などでは、よく中間言語 (inter-language) と言う考えが用いられるが、言語は発達しながらも、それぞれの段階で成人の持つような文法とは独立した、きちんとしたシステムを持っている、という考えはまさしくこの有機体である、という例である。英語を外国語として学習する我々も、中学1年の終わりの段階と、高校1年の終わりの段階では習得した文法の様子はかなり違うはずである。図2はそのような有機的なシステムとしての文法観を表している。理想的な目標は成人の持つ文法であるが、それに至る過渡的段階があり、それぞれの段階で一定のルールによって支配されている rule-governed system であ

る、という視点が特徴的だ：

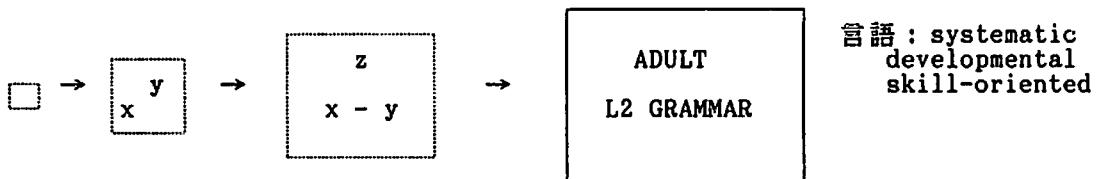
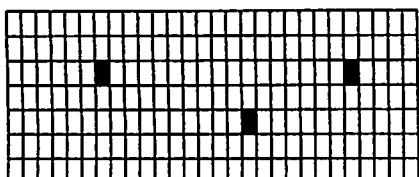


図2 言語学習のイメージ

これに対して、他教科の場合、特に前述の歴史や地理などは1個1個の積み重ね的なイメージが強い。図3はそのイメージを示したものである。今日はここをやった、と言う感じで塗りつぶしていく感覚が、これらの科目にはかなり強いのではないだろうか？



他教科の場合：
1) 暗記、1個1個やっていく感じ
2) 単体で理解の確認が出来る
3) 理想の到達目標がないものもある

図3 言語教育以外の教科の学習のイメージ

以上のような他教科との独自性を考慮すると、言語学習の評価においては次のようなポイントを抑えておく必要があろう：

- a) 目標に到る過渡的状態である、と言う視点 = 中間言語
- b) 通過点での評価、という視点
- c) 通過段階を考慮にいれた評価の視点
- d) 知識でなくスキルという視点

実は、現在の学校英語教育の最大の問題点の一つは、図2に示したような言語発達観よりも図3における言語学習のイメージの方が圧倒的に支配的だということにある。おそらくかなりの先生方は個人的にきかれれば図2のようなイメージを持たれているか、少なくとも理解はしているであろう。しかし、実際教室の中で行っている指導また評価の方法は完全に図3のイメージであることが大多数なのである。

このように見てくると、現状の言語教育にはその本質と実際の教育・評価方法に大きなギャップがあることが分かる。言語教育には、あることを教えればその場で学習は習得する、言い換えれば教え込む(instil) ことが可能で

ある、と言う教育観とは相容れない部分がある。それにもかかわらず、現状の学校での英語教育では、教え込む式の1回の導入、そして1回のテストでよしとするような評価の方法が日常的に行われている。

今後の言語教育に必要なのは、言語の発達段階を考慮した評価方法である。そのためには前述のa～dの評価ポイントのうちでも、特に通過点での評価という視点が何よりも肝心になってくる。3.では、具体的に通過点での評価という視点を裏付けるいくつかの経験的なデータを紹介し、問題点をよりはっきりさせていきたい。

3. 長期的視野に立った評価の必要性と先行研究の示唆するもの

現在の中學・高校の英語のカリキュラムは、文法事項をある一定順序で提示し、その学期中に学習されたことを前提にテストが行われる。金谷（1991：20）では、このような導入のみのカリキュラムの問題点を次のように指摘している：

この基本方針には「暗黙の了解」として、導入した時期からあまりかけ離れない時点において、その事項の定着が実現されるという考え方である。そして、その「あまりかけ離れない時点」とは、通常、導入された学期中、あるいは、次の定期試験ということのようである。時には、導入された週の内という極端な場合もある。

この導入主義の問題点は、英語の習得を点的バラバラに捉えていて、導入と定着の時間差を考慮せず、長期的な一つの過程という認識をしていない点にある。

この「暗黙の了解」には、2.で述べたような、知識の積み重ね的な言語習得観があり、一つ一つの項目を塗りつぶしていくことが言語学習である、という考え方方が根強いことを物語っている。それでは、実際最近の研究における言語習得の見方はどのような示唆を与えてくれるのだろうか？ここでは、特に密接に関連すると考えられる習得順序の研究と、国内で行われた定着度の研究を取り上げてみよう。

3.1. 海外における第2言語習得順序の研究

この20年間くらいの間に、海外においては第2言語の習得順序についてかなりまとまった研究が行われてきた。その研究は、Ellis (1991) を参考に大別すると次のような区分に出来よう：

a) 教室での習得と教室外の習得の比較 (classroom vs. naturalistic)

- 1) 誤答分析
- 2) 形態素の習得
- 3) 統語構造の習得

b) Instruction の効果を検証した実験 (experimental studies)

教授可能性 (teachability) / 学習可能性 (learnability) 仮説

a) は実験的なアプローチではなく、教室での授業を主なソースとする学習者と、そう言った教室での教授は受けずに、自然と生活の中で学んだ移民などの習得の状況とを比べたものである。ここでの最も関心のある問い合わせは「教室での習得状況と教室外での習得状況は異なるのか?」ということである。この前提には、第2言語に於いても母語の場合と同じように一定の習得順序が存在する、という仮説がある。これが1970年代に非常に盛んに行われた形態素の研究によって定着した仮説であった。これをもとに「一定の順序で習得することが分かっているのならば、教えることは無駄なのか?」という基本的な問い合わせがなされ、これに対してさまざまな研究が80年代を中心に行われてきた。

この20年間のリサーチの積み重ねから言えることは、「第2言語の習得順序はほぼ一定であり、教室内での教授 (instruction) による順序の変更はほとんどない。」ということである。教授の効果は順序には見られないが、その習得率を高めたり、最終到達度を高めたりする、ということも分かってきた(最新のまとめについては Larsen-Freeman & Long (1991) 参照)。ここで、上記の分類に従って、この長期的視野に立った評価の重要性を裏付けるいくつかの研究を紹介しよう。

3.1.1. 教室での習得と教室外での習得の比較

(A) 誤答分析

この分野は、実際に教室での習得の様子や教室外での習得の様子を、学習者

のおかす間違いの分析を通して行うものである。Felix (1981) は、ドイツの高等学校で学ぶ 1 年生 34 人の生徒の英語の習得状況を調査した。その結果、彼らの発話の中で第 1 言語の習得に見られる特徴的な否定形 no + 動詞に非常に類似するパターンが見られたのである。第 1 言語では例えば次のような文が否定の習得の過程で現れる：

No you playing there.
Mariana no coming today.

Felix の調査では、教えてもいないのに次のような文が spontaneous speech の中で確認されたと言う：

It's no my comb.

また、次のような doesn't の用法も特殊だ：

Doesn't she eat apples. (= She doesn't eat apples.)

Felix はこれをちょうど doesn't を一固まりで no と同じように用いているからではないか、と分析している。

以上の結果が確かであれば、教室内での習得は教室外とまったく同じ誤りのパターンを示しており、それは言い換えれば、習得の仕方が同じである、と言うことになる。もう少し我々の現在の問題と密着して言えば、もし我々が否定文を教えたとしてもそれをすぐに習得できるとは限らないことになる。She doesn't eat apples. という言い方を教えれば、次の日から doesn't の用法については間違なく言えると言うわけではない。それどころか、上記のような中間段階を何らかの形で経て、正しい形にたどりつくと思われる。

(B) 形態素の習得

この分野の研究は最初第 1 言語習得の分野で Roger Brown によって始められ、*A First Language* (1973)において英語の形態素の習得順序が子供の背景の違いにかかわらず一定であることが示され、その応用を Dulay, Burt, Krashen と言った人々が第 2 言語習得で試みたものであった。70 年代の彼らの一連の研究は、学習者の背景や年齢、母語などの違いに関わらず習得順序には一定の段階がある、と言う興味深い結果を得た。その一例として Kra-

shen(1977)の順序を示しておこう：

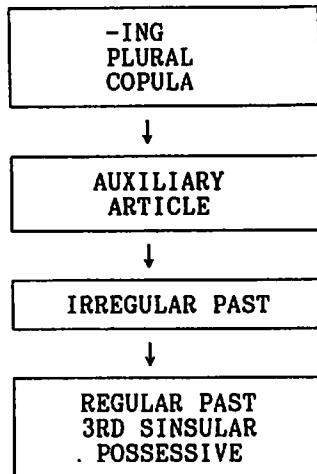


図4 形態素の習得順序 (Krashen 1977)

彼らの研究方法やデータの採取方法にはその後、様々な疑義が出されて (Ellis 1991 : 141)、現在は彼らのデータそのものは多少価値が薄くなった観があるが、何よりも第2言語における習得順序の研究に先鞭を付けた功績は大きい。

彼らの研究の最大の欠点の一つは、それが形態素という非常に文法の枝葉末節の部分に関するものである点であった。多くの研究者が、実際に統語的な部分の習得順序の研究の必要性を訴え、その後実際に研究が行われてきた。次にそのいくつかを紹介しよう。

(C) 統語構造の習得

第2言語習得における統語構造の習得研究の中で、否定構文と関係詞の習得について見てみることにしよう。例えば、Larsen-Freeman & Long(1991 : 94)では、第2言語としての英語の否定文の自然な環境での習得は従来の研究から次のような発達段階を経るとして表1のような分類をあげている。問題は教室での指導によってこの中間段階を省略できるかどうか、ということである。

Ellis(1984)によれば、ロンドンの語学学校に通う3人の子供を1年間追跡調査し、教室内では最初からきちんとした否定形が教えられているにも関わらず、3人の子供とも共通に上記の発達過程を通っていったことが分かった。

Stage	Sample utterance
1. External	No this one/ No you playing here.
2. Internal, pre-verbal	Juana no/ don't have job.
3. Aux + neg.	I can't play the guitar.
4. Analysed don't	She doesn't drink alcohol.

表1 否定構文の習得段階 (Larsen-Freeman & Long 1991)

これは、先ほど述べた Felix(1981)の結果とも一致する。

関係詞の習得に関しても研究が積み重ねられており、現在その習得順序は関係詞の言語的な markedness に一致していると言う結果が出ている。Gass (1979) は、その習得順序が Comrie & Keenan(1978) の Accessibility Hierarchy によって予測できるとしている。この hierarchy によれば、関係詞は次のような階層を持っている：

S U > D O > I O > O B L > G E N > O C O M P

記号	関係詞の機能	例 文
S U	Subject	The man that kicked the dog ...
D O	Direct Object	The tree that the man cut down ...
I O	Indirect Object	The man that she cooked the cake for ...
O B L	Object of Preposition	The house that she lives in ...
G E N	Genitive	The dog whose owner has died ...
O C O M P	Object of Comparative	The man that I am richer than ...

表2 Keenan & Comrie's Accessibility Hierarchy

具体的な機能は表2を見れば分かると思うが、この階層は本来は世界中の言語の関係詞を比較分析して作られたもので、ある関係詞の存在が認められれば、その階層の上位（つまり上の例では左側）にある関係詞は全てその当該言語に存在する、という言語の分類普遍性 (typological universals) の一例である。Gass(1979)はこれから一步進んで、この普遍性が実は言語習得にも深く関係しているという興味から、成人の第2言語としての英語の関係詞の難易度とこの階層を比べてみた。その結果、その階層の順序に従って、すなわち上の順序では左から順にやさしいことが分かった（注：G E Nだけが例

外としてかなりやさしかった)。

Pavesi(1984)はこの関係詞の習得が formal instruction のみを受けたものと informal な習得とで違いがあるかを検証した。イタリアの高校生48人とイギリスで働く38人のイタリア人労働者とを、絵を見せて関係詞を含んだ文を発話させて比較した結果、関係詞の習得は上記の階層と一致した順序であった。

以上の研究は、ここ10年ほどでようやく始められたばかりのまだ未開拓の分野の一つであるが、他の習得順序の研究と合わせて考えると、習得順序が一定であるらしいことは現状のデータから否定できない。このように、関係詞においても否定構文においても一定の習得順序が認められ、それが教室内での teaching によって影響を受けないとすれば、現在の日本の英語教育のカリキュラムが示す提示順序の妥当性が真剣に問われてくる。そして、提示順序はそのままとしても、一度提示されたものがそのまま即時定着するというような考え方には全く根拠のないものになってくる。教えたように身につけず、自分の内にある習得のメカニズムが主体的に機能していく、そのメカニズムを考慮に入れて文法が発達するのを助けるような評価の仕方をしなければならないのである。

以上は全てある環境の異なるグループの比較という研究であったが、次に同じ習得順序に関して実験的手法を用いた研究を見てみることにしよう。

3.1.2. Instruction の効果を検証した実験

この手の研究の利点は、ある特定の instruction の効果を検証できる点にある。例えば、受動態を教えた効果などを見ることが出来る。この範疇にはいる研究の中で現在最も注目されているのは、ドイツで70年代後半から Jurgen Meiselを中心に行われた第2言語としてのドイツ語の習得研究、及びその応用として Pienemann らに受け継がれた第2言語としての英語の習得研究である。

非常に複雑な研究であるが、ここで詳細には触れずに本論に関連するところだけ述べておこう。彼らはドイツ語の習得研究から、子供も大人も一定の

習得順序をたどることを発見した。その習得順序は英語でも研究が進んで、Pienemann & Johnston(1987)によると、以下のような段階があると言われている：

-
- X 段階 : You are student? (SVO?)
I no like (no + X)
I like Sydney (SVO)
- X + 1 段階 : In Vietnam, I am teacher (ADV-FRONTING)
Do you have apartment? (DO-FRONTING)
Why you no eat? (WH-FRONTING)
- X + 2 段階 : Have you job? (YES/NO INVERSION)
I like to eat my friend house
(COMPLEMENTIZER INSERTION)
You can take your coat off
(PARTICLE SEPARATION)
- X + 3 段階 : Why did you go? (AUX SECOND, WITH AGREEMENT)
She does not know ('DO'S SECOND, WITH AGREEMENT)
I wrote it myself (REFLEXIVE PRONOUN)
He gave the money to the police (DATIVE 'TO')
She eats too much (3RD SINGULAR 'S')
- X + 4 段階 : She makes me work hard (CAUSATIVE)
He has never met her (ADVERB VP)
He didn't leave, did he?
(QUESTION TAG, WITH AGREEMENT)
-

表3 英語の習得段階 (Pienemann & Johnston 1987)

彼らの一連の研究で非常に面白いのは、この5段階（あるいはそれ以上）の習得順序が中間言語の発達の段階を表している、ということであり、Pienemann(1984)はさらに進んで、この段階は学習者にどのような言語操作が可能かを予測し、かつ次にどのような言語項目を教えられるかということも規定するという教授可能性仮説 (Teachability Hypothesis) を提唱した。

Pienemann(1984)は7—9才の教室外でドイツ語を習得しつつある10人の子供を被験者に調査を行い、ドイツ語の倒置 (INVERSION) 規則を教え

てみてその効果を見た。それによるとこの倒置規則はドイツ語では第5段階になるが、第4段階の項目が習得できていなかった子供はこの規則を学習しても習得できなかった。これに対して第4段階で準備が出来ていた子供は習得できた。すなわち、教えることによって学習者に段階を踏まずに習得順序を学習させることは出来ないことがわかった。また同時に、既に前段階の項目を習得しそのような文法操作が可能になっている学習者には、教授効果が具体的にあることも分かった。

この研究はその後、様々な形で繰り返され、現在はこのような習得段階をコンピューターに記憶させ、学習者の発話を即座に分析してその習得段階を特定するようなシステムまでが開発されてきているそうである²⁾。Pienemann らの理論はもともと第2言語としてのドイツ語習得の膨大な経年的データをもとにして作られたものであり、理論的な基盤を問題とする人もいる。また、実験のデザインも今後改善すべき点があるが、ここでも忘れてはならないのは他の習得順序の研究と同様言語の習得には一定の段階があり、その段階を教室での指導をもって変えることは不可能だということである。

以上、海外における習得順序の研究を概観してきたが、いずれも習得には一定の段階が存在し、その段階は非常に systematic であるということが分かった。この段階を考慮に入れた形の評価体系を作らなければ、実際の習得の過程を無視した評価を下すことになり、他の暗記・理解中心の教科とは異なる言語教育の評価としては不十分ということになる。続いて国内で行われた定着度研究の結果を見て、さらに現状の分析を試みたい。

3.2. 国内における定着度の研究

国内において導入と定着の幅を調査したものには、経年的な調査として東大付属中・高英語科の定着度調査がある。これは昭和47年から50年にかけて、東大付属の中高6学年全部を対象として、中高の間に出て来た基礎的な文法事項及び表現の定着状態を経年的に調査したものである。中高一貫の利点を生かしたこの研究は、定着の早い項目と遅い項目に関する経験的なデータを

提供してくれる。

調査項目は200項目近くに及び、それぞれについて一項目一問穴埋め形式のテストを行い、学年を追って項目を追加していった。その結果をもとに(1)順調に満足するべき定着状態に達したもの、(2)着実に定着度が向上するもの、(3)不十分な定着度にとどまるもの、(4)ほとんど定着していないもの、の4つに分けて文法事項を分類している。中学初出事項と高校初出事項では当然のことながら次のような差が出た：

分類	中学	高校	全体
順調に満足するべき定着状態に達したもの	56	4	60
着実に定着度が向上するもの	23	1	24
不十分な定着度にとどまるもの	12	15	27
ほとんど定着していないもの	1	11	12

表4 中・高の重点項目の定着度

報告では、中学の重点項目の8割が十分な定着度をあげているが、高校の重点項目は8割以上が十分な定着度に達していない、と指摘されている。

次に具体例として、時制の定着度の結果について見てみよう。表5が時制に関する定着度の結果である。この結果も、テスト項目に対し問題が一つだけであること、穴埋め形式ということで習得の一面しか見られないこと、などの欠点があるが、それでも習得がその場で提示されれば即定着、と言うことではないことがはっきり分かる。時間が十分あり、繰り返し出る可能性のある項目はある程度の年数を経れば習得されるが、提示されてもその後の頻度の低い項目などは定着されないまま引きずってしまう。このような習得の特徴を捉えて、評価を行う必要性がここでも強調されるのである。

もう一つ定着度研究で特筆すべきは、時制と相の定着について大規模に検証した Hatori(ed.) (1987) である。日本人の中学生から大学生まで1万5千人という大規模なサンプルを使って、中学3年間で導入された現在、過去、未来、現在進行、過去進行、現在完了に関して同一の問題（各時制に

分類	該当する時制の項目
順調に満足するべき定着状態に達したもの	三単現の肯定文 過去の肯定文 現在進行形の肯定文 be going to 未来形 willA
着実に定着度が向上するもの	三単現 do の疑問文 過去形の do の疑問文 過去形の do の否定文 現在進行形の疑問文 現在完了（継続） 現在完了（経験）
不十分な定着度にとどまるもの	過去進行形の肯定文 現在完了（完了） 現在完了進行形 過去完了

表5 時制の定着度

つき4問)を解かせることで定着の経年的変化を見たものである。この結果、未来形、現在進行形、過去進行形は他の3つのものよりも概して易しく、次いで過去形、現在完了形と続き、単純現在は最も定着度が低いことが分かった。この研究の特徴は、前述の東大付属の研究で知ることの出来なかつた導入から定着までの具体的な期間に注目したことである。ある期間は出来なくとも当たり前である、という発想を検証しようとする試みなのである。これは現在行われている学校英語教育の「導入即定着主義」の姿勢に対して、経験的に反証をもたらす研究と言えよう。

以上、定着度、時間差を考慮した評価の視点の必要性を裏付けるため、海外及び国内の関連諸研究を概観した。日本の学校英語教育での評価方法は、今や段階的評価、長期的視野に立った評価への移行を迫られている。続く4.では、その具体的な方策として長期的評価の例を考えてみよう。

4. 長期的評価の具体例

長期的評価を実現に移すためには、大がかりなカリキュラムの改訂が必要だろうか？ 勿論、将来的に言語習得研究の分野で画期的な発見があり、全体の提示順序や方法に影響を及ぼせば、カリキュラムの大改訂もよいだろうが、今はその根拠はないので、むしろ現行の学校英語教育の枠組みの中でどのような工夫が可能かを考えてみたい。

まず一番基本的なこととして、現行の定期考查での採点基準の再検討が必要である。今までのテストでは、ある文法項目を導入したら、少なくとも次の定期考查ではその項目に関する問題を出し、出来なければ減点する。しかし、その項目が出来るようになると言うのには様々なレベルがあることも忘れてはならない。例えば、簡単な三单現の -s という項目でも、以下の（1）から（6）のような異なったスキルがあった場合、一口に「できる」というレベルは同じではない。

- (1) 三单現の -s を含んだ文の意味を理解できる。
- (2) 三单現の -s を含んだ文を聞いて理解できる。
- (3) 三单現の -s を含んだ動詞の穴埋め問題を解ける。
- (4) 三单現の -s を含んだ文の部分英作文ができる。
- (5) 三单現の -s を含んだ文を声に出して読める。
- (6) 三单現の -s を含んだ文を会話の中で使える。

そこで、1年の導入時にはどこまで出来ることを期待するのか、2年、3年ではどうか？ と言った長期的な視野に立った評価が必要であり、それに基づいた出題の仕方が望ましい。例えば、会話や聞き取りの要素を定期考查に加えられなければ、少なくとも（1）単なる英文和訳のような recognition の段階、（2）穴埋めや部分英作文のような意識してその項目の言語操作を行わせるような段階、そして（3）無意識に使えるかどうかを見る和文英訳や自由作文のような段階、の3つくらいに分けて定着の度合いを段階的に測るのが望ましいであろう。

それでは、このような視点に立った評価の具体案として、先ほどから先行研究などにもよく出てくる時制を例に取ってみることにしよう。まず、中学3年間で学習する英語の時制の提示時期を見てみよう。表6は、TOTAL(平成3年度)の提示順序をまとめたものである。

1年1学期	1年2学期	2年1学期
一般動詞の現在形 I have ... Do you have ...? I do not have	be 動詞の3人称 He is ... She is ... Is he ...?	過去形(規則動詞) Mr. Doi called Naoki. Did she say ...? She didn't use ...
be 動詞の現在形 I am ... You are ... Are you ...? I am not ...	be 動詞1・2人称複数 We are ... You are ...	過去形(不規則動詞) I went to ... 過去形(be動詞) Were you ...?
一般動詞の3單現 Keiko likes ... Does she like ...? He has ...	現在進行形 Are you reading ...?	過去進行形 She was playing Were you sleeping?
2年2学期		3年1学期
未来形 He will come ... Will he leave ...? be going to I am going to ... Are you going to ...?	現在完了(継続) 現在完了(経験) 現在完了(完了)	

表6 中学における英語時制の提示順序

具体的に一般動詞の現在形の導入から定着を考えてみよう。導入の際は、I have ...と言う決まり文句のフレーズとして記憶されるだろうが、その後、Do you have ...? と言う形をならう。Pienemannによればこの形よりさ

らに複雑なのが、I do not have ... という形である。この形の次に be 動詞の現在形が現れる。ここで、I am..., You are ... He is ... と言う形をなうい、一般動詞との混同が予想される。* Are you like ...? と言った形が現れないとは限らない。この be 動詞と一般動詞の混同が一段落するまでにある程度の期間が必要であろう。その次に 3 単現の -s が出てくる。実はこの 3 単現の -s が Pienemann の発達段階では do による疑問文よりも後の段階になる。当然、ここでも do と does の間に混乱が見られる。

このような混乱を経て、おそらくはっきりした一般動詞の概念ができあがるのだと思われる。しかし、比較すると難しそうに見えるが、この一連の提示において繰り返し確認するポイントのようなものを設けておけば、それを通過する段階を考慮した評価方法を考案できる。

例えば、次に 1 年で登場する動詞の現在形の例で考えてみよう。動詞の現在形の形はトータルでは 1 年の 1 学期に一般動詞、be 動詞の 1・2 人称単数、及び 3 単現が出て、2 学期に be 動詞の 3 人称、1・2 人称複数、現在進行形の順で導入される。当然、be 動詞と一般動詞の混同、疑問文・否定文の作り方の混同、人称や数の混同が予想される。その学期に出たことがすぐに定着するという考え方では、そう言った混同や定着までの時間差を無視した評価につながってしまう。そこで、次のような中学 3 年までのチェックポイントを考えてみる。表 7 は be 動詞の導入から 3 年までの通過地点での確認可能なポイントを示している。例えば、一般動詞の現在形は 1 年 1 学期で導入された後、しばらくは be 動詞との混同などが見られるだろうが、2 年の 2 学期で不定詞と動名詞が出る段階で、もう一度形のチェックをはかれる。He likes to play tennis. などと言った文の中で、不定詞を確認するだけでなく He likes の部分で現在形の 3 単現の形もチェックできるわけである。同様にこの形の確認は 3 年の 1 学期の現在完了でも、2 学期の関係詞の節の中でも可能である。Be 動詞についても同様なチェックが可能だ。1 年の間は多少の混乱があっても、2 年次の比較（1 学期）、受動態（3 学期）などで確認が可能だ。2 年になれば過去形も提示されるので、当然現在と過去の対比

1 年	2 年	3 年
<p>(1 学期)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> I have ... have, has Do you have ...? ↓ She likes ... Does she like ...? She doesn't like ... </div> <p>(2 学期)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> I am ... / You are ... Are you ...? I'm not ... </div> <p>(2 学期)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> He is ... Is he ...? He isn't ... </div> <p>↓</p> <p>現在進行形</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> I am reading a book. Are you reading a book? I'm not reading a book. </div>	<p>→ 現在完了形 (1 学期) have, has</p> <p>→ 主語 + 動詞 + 目的語 (to do) (-ing) (2 学期)</p> <p>→ 過去形との対比 (2 学期)</p> <p>→ 比較級 (1 学期) 過去形との対比 (2 学期)</p> <p>be going to (2 学期)</p> <p>→ 最上級 (3 学期) 受動態 (3 学期)</p> <p>→ 過去進行形との対比 (2 学期)</p>	<p>関係詞 (2 学期)</p> <p>tell me to ... ask me to ...</p> <p>関係詞 (2 学期)</p>

表 7 現在時制の長期的評価ポイント

をさせて定着のチェックをする事もできる。

このように考えてくると、一度導入したものを学期中にチェックする必要はなく、むしろその学期内で出来るという判断の方が無理があるわけで、上記のようなその後の他の事項との絡みで時間をおいてその定着状態を評価することが十分可能なわけである。かりに次のようなチェックの基準を設けて評価してみてはどうだろうか：

- 1) 1 年次初出の項目に関しては、文の形（肯定文・否定文・疑問文）の

作り方を覚えれば、do doesなどの混同、三单現の s を落とした形、などは許容する

2) 1 の項目について 2 年次からチェックを入れ、減点する。ただし文法問題などでは減点するが、自由作文などではまだ許容する

3) 過去形が出た後は混同が予想されるが、基本的に文法問題では減点し、自由作文での減点は 3 年次になってからにする。

「許容する」とは、テストで間違っていてもチェックはしても減点しない、ということである。文法問題と自由作文を用いるのは、その文法事項を意識して文を作る場合と無意識に使う場合の違いを見たいためである。

これにもとづいて、上記のチェック項目が導入されたときの定期考査などで、さりげなくチェックの問題を入れておけばよい。その際、繰り返しておくと評価の方法と視点は以下のようにする：

1 年：文の作り方を中心としたもの (語順などを重点的にチェック)

2 年：数・人称などを中心としたもの (穴埋め形式で意識的な言語操作をチェック)

3 年：自由英作文形式 (自然な習得の状況をチェック)

この辺の具体的な問題の形式・中身に関しては今後十分な検討が必要であるが、少なくとも導入と定着の時間差を考慮した評価方法の考え方は分かっていただけたのではないかと思う。

5. むすび

本論では、現在の言語教育が直面している評価の諸問題の中から、特に言語教育にとって大切な視点である習得段階を考慮した評価方法を検討してみた。言語教育の評価は他の学科と異なる特徴を有していること、そして長期的視点が必要なことは現在の第 2 言語習得研究の結果からもある程度裏付けられていること、その具体的な方法は現行の学校英語教育を例として考えたとき決して不可能ではないこと、などを見てきた。まだ、言語習得理論は黎明期であり、分からぬことが数多くあるが、それでも現在の研究結果の中から洞察できる教育的知見を我々は積極的に応用していく必要がある。中学・高

校の実践の場でこのような評価の視点が生かされ、定期考査の片隅からでも第一歩が踏み出されるように期待して本稿を閉じたい。

注

- 1) 本稿は、現在東京学芸大学金谷憲助教授を中心に進められている「中学英語評価プロジェクト」、及び「英語評価論」研究プロジェクトの一員として活動している副産物として生まれたものである。個人的に多くの知見を与えられた金谷憲氏とプロジェクトメンバーに深く感謝申し上げたい。勿論、至らない点は全て私個人の責任である。なお、本稿にあげた評価方法の具体的なプランと実践のテスト例は平成5年度の教科書全面改訂を目指して、出版予定であること付け加えておく。
- 2) 二松学舎大学の小室俊明氏よりお聞きした。

参考文献

- Comrie, B. and E. Keenan. 1978. Noun phrase accessibility revisited. *Language* 55: 649—64.
- Ellis, R. 1984. *Classroom Second Language Development*. Oxford, Pergamon.
- Ellis, R. 1991. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell.
- Felix, S. 1981. The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31:87—112.
- Gass, S. 1979. Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, 27: 327—44.
- Hatori, H. (ed.) 1987. *Acquisition of English Tense and Aspect—In the Case of Japanese Learners of English*. Tokyo Gakugei University Interlanguage Research Project Report No.1
- 金谷憲 1991. 「誤りの評価と言語習得」ELEC BULLETIN No.96: 18—21.
- Krashen, S. 1977. Some issues relating to the Monitor Model. In Brown, H, Yorio, LT C. and Crymes, R. (eds.) *On TESOL '77*: 144—58. TESOL, Washington, D.C.
- Larsen-Freeman, D. and M. Long (eds.) 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, Longman.
- Pavesi, M. 1984. The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: Further evidence in support of the markedness hypothesis. In Singleton, D. and Little, D. (eds.) *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin, IRAAL.
- Pienemann, M. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages.

- Studies in Second Language Acquisition*, 6: 186—214.
- Pienemann, M. and Johnston, M. 1987. Factors affecting the development of language proficiency. In Nunan, D. (ed.) *Applying Second Language Acquisition Research*. National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program, Australia.
- 東京大学付属中学校・高等学校英語科「経年的定着度調査からみた中高連携の問題点」 「英語教育年鑑」1978年版：238—256. 東京：開拓社