

英語コミュニケーション能力の継続的評価： 附属中学校における実践の検証

島谷 浩・箕田輝代*・前村恭廣*・澤村雄二*

Evaluating the Continuous Assessment of English Communication Ability at the Attached Junior High School of the Faculty of Education, Kumamoto University

Hiroshi SHIMATANI, Teruyo MINODA*, Yasuhiro MAEMURA* and Yuji SAWAMURA*

(Received October 3, 2005)

This paper examines the continuous assessment of English communication ability at the Attached Junior High School of the Faculty of Education, Kumamoto University. English communication ability needs to be measured at several stages of learning and evaluated by various data concerning students' English ability and skills; therefore, continuous assessment is essential. The English department at the Attached Junior High School assigns about 50% of the final grade to continuous assessment. A meaningful interaction activity called '1-minute chat' was incorporated into class as a way for both motivating students toward communication and monitoring their English communication continuously. The results of the analysis reported here indicate positive effects on students' motivation toward communication and some problematic features of the continuous assessment such as doubts on its reliability and practicality.

Key words : continuous assessment, communication ability, motivation

1. はじめに

平成14(2002)年度に導入された学習指導要領は、中学校の英語教育の指導目標として「実践的コミュニケーション能力」育成重視をさらに推進させた点と、評価システムを、完全に絶対評価に移行させた点に大きな特徴があるといえる。このような英語教育に改革が求められている時代に、よりよい指導と評価が教育現場では模索されている。本稿は、平成16年度の熊本大学教育学部附属中学校英語科におけるコミュニケーション能力の継続的指導と評価の取り組みを報告し、その実践結果を検証するものである。

2. 中学校英語教育の指導と評価の現状

(1) コミュニケーション能力重視の明確化

平成10(1998)年に改訂された現在の中学校学習指

導要領において、外国語(英語)科の目標の一つとして、「実践的コミュニケーション能力」の基礎を養うことが示された。「実践的コミュニケーション能力」とは、外国語を使って自分の考え、印象、感想のような「意味内容」を伝え、また受け取る側は相手の情報や意向などを正しく理解し適切に反応する能力(文部省, 1998 & 1999)と定義づけられている。文型や文法事項などについての知識を増やすことや、単にそれらの操作能力を身に付けるだけでは不十分とされた。

この実践的コミュニケーション能力は、平成元(1989)年改訂の学習指導要領ではじめて示された「コミュニケーション能力」と基本的には同じであるが、コミュニケーションという言葉が、単なる「音声を中心とした軽いやりとり」といった程度に解釈され、授業ではゲームやお遊び的な活動が中心となってしまったことに対して反省の意味をこめると同時に、より「コミュニケーション能力」の重要性を明確にするため「実践的」という言葉が加えられたのである(新里, 1999)。

* 熊本大学教育学部附属中学校

実践的コミュニケーション能力に必要とされる要素を理解する際に参考となるのが Canale (1983) が示したコミュニケーション能力の4つの下位能力(文法能力 (grammatical competence), 社会言語学的能力 (socio-linguistic competence), 談話能力 (discourse competence), 方略的能力 (strategic competence)) である。

文法能力とは、基本的な文法構造など文単位の文法に関する知識である。社会言語学的能力とは、相手に応じて言語を使いわけると場面、目的、話し手と聞き手の関係などの要因に応じて適切な言語形式と内容のことばを使う能力である。談話能力とは、意味上まとまりのある文の結束性 (cohesion) と一貫性 (coherence) に関する知識で、まとまりのある内容を伝えたり、文脈から話し手の意図を的確に判断したりする能力である。方略的能力とは、上記3つのコミュニケーション能力の不備を補う言語的・非言語的能力で、その場に応じてとるジェスチャー、言い換え、繰り返しを求めるなどの方策を用いる能力である。

森 (2005) は、コミュニケーション能力とその評価を考える際に、特に談話能力が重要だとしている。「談話」(discourse) とは「2文以上の文章、あるいは対話の連なり(まとまり)」を指す。つまり、単語レベルや1文ではなく、2文以上のまとまりのある文章として表現できているか、あるいは、まとまりのある文章の中で、学習した知識や理解したものを生徒がどう運用できているかを評価し、指導していくことが重要なのである。これは、口頭で行われる「聞くこと」「話すこと」においてだけでなく、「書くこと」「読むこと」においても同様である。

また、松沢 (2002a) は、学校英語教育が育成する3つの能力「構造的 (structural) 能力」「機能的 (functional) 能力」「総合的 (overall) 能力」のうち、「機能的能力」が実践的コミュニケーション能力の中核をなすものと述べている。これは「構造的な能力」その他を駆使して、実生活で要求される課題を英語を使って遂行する能力であり、実際には「英語で道案内ができる」や「ALTの先生に感謝のはがきを書くことができる」といったものである。

実際の場面で評価するというになると、森、松沢両氏が述べているように、実生活に近い特定の場面や課題を教師が設定し、生徒によって表現されたものを観察して評価することが必要となる。しかも、生徒によって表現されるものが、筆記であれ発話であれ、教師側の評価が信頼性を持つためには、年間、あるいは3年間を見通した綿密な評価計画や評価規準といったものが不可欠である。特に発話による表現の場合は、同時にクラス全員の生徒を評価することは不可能であ

るので、活動中は少人数に限定して評価したり、活動後の発表者を毎回代えて評価したりすることになる。また、生徒自身の「課題が解決できたか」という達成度の自己評価や「○○という表現が使えるようになったか」など使用表現のチェックも、評価方法の一つと考えられる。

(2) 継続的評価導入の必要性

平成3 (1991) 年に、中学校生徒指導要録が改定され、それまでの「絶対評価を加味した相対評価」から「観点別学習状況」の評価を基本とする絶対評価となった。英語科の「観点別学習状況」の評価とは、英語科の4つの観点、すなわち「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」「表現の能力」「理解の能力」「言語や文化についての知識・理解」について、具体的な目標行動を明示して、A, B, Cの3段階でつけるものである。しかしながら、当時の評定は、「絶対評価を加味した相対評価」のままであった。

平成14 (2002) 年度に導入された学習指導要領は、中学校の評価システムを、完全に絶対評価に移行させた。英語科の4観点の各評価は、総合成績として合算され、最終的に5段階評定として示されることになったのである。

「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」などを、観点別に評価するためには、筆記テストなどによって学期末に一度だけ情報を収集して評価する一括的評価 (lumpsum assessment) では不十分である。そのため観察、面接、レポートなどから適切なものを選んで多面的な評価が必要となる。このような評価には、学習者の学習成果の情報を、学習指導期間全般にわたって複数回収集して評価することが必要となってくるが、このような評価は、継続的評価 (continuous assessment) と呼ばれ、新しい評価システムにおける重要な提案の1つとなっている。継続的評価の意義・利点として考えられるものを松沢 (2002b) は、以下のようにまとめている。

- 学習指導期間全般にわたった学習活動を反映するので、評価内容が妥当なものとなる。
- さまざまな情報収集が可能なので、学び方の学習や態度面などを含むさまざまな指導目標の評価が可能となる。
- 学習到達度(結果)以外の要素も評価対象にすることができる。
- 学習到達度について、さまざまな情報により、より正確に評価できる。
- 一括的評価では、試験当日の状況次第で、学習到達度について誤った評価をもたらす危険があるが、継続的評価ではこの事態を避けることができる。

- 評価結果を学習者にフィードバックする形成的な機能を持ち、学習者はその質的なフィードバックを理解しやすい。
- 個々の学習者に合わせた評価ができるので、達成感を与え、学習者の動機を高めるようなフィードバックが与えられる。
- 学習者の自己評価能力が身につく、内発的動機づけが高まる。
- 自己の学習に責任を持つ積極的な学習者を育てられる。

継続的評価は、テスト以外の評価方法という意味で、代替的評価法 (alternative assessment) と呼ばれる場合もある。こうした評価情報収集法は、言語知識よりも言語運用を重視し、授業中の学習指導活動と評価活動が一体化している点が特徴である。現在、北米・イギリスにおいて、一人一人の学習者に注目する評価法に回帰しつつあり、標準テスト法から代替的評価法へ移行する動きが広がっていることが報告されている (松沢, 2002b)。

継続的評価方法の問題点としては、頻繁に評価することによって増大する教師の事務的な仕事量、個人個人に適切な評価ができるのかといった実行可能性の問題、評価情報が多量になることにより信頼性を維持できるのかなどの問題が、金谷 (2003) によって指摘されている。

3. 附属中における継続的指導と評価

(1) コミュニケーション能力の継続的指導：1-minute chat の取り組み

「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の主な評価方法として、平田 (2003) は、インタビューテスト、授業での活動観察を報告しているが、平成16年度の附属中英語科では、コミュニケーション能力の継続的指導と評価の取り組みとして、澤村・箕田が「1-minute chat」(1・2年生)を、前村が「4行日記」(3年生)を継続的指導の試みとして授業に取り入れた (箕田ほか, 2004)。本稿は、そのうち、箕田の「1-minute chat」の指導状況と評価の分析結果を報告する。なお、本研究でのコミュニケーション能力の指導目標は次のように設定されている。

【英語コミュニケーション能力の指導目標】

与えられた課題 (タスク) を解決する活動を通して、生徒が読んだり聞いたりしたものから、まとまりのある文章で自分の気持ちや考えを適切に表現できる、また、会話の中では2文以上で発話を継続できる。

「聞くこと」「話すこと」を通してコミュニケーションを図る活動の際に、単語や一文レベルでの応答にとどまってしまう場合が多い。そこで、生徒同士がペアになり、会話を行う 1-minute chat の時間を設定した。対象となったクラスは1年生4クラス (157名)、2年生4クラス (159名)で、実施期間は平成16年6月～平成17年3月において、週1～2回である。取り組み当初の指導手順は、次の通りである。

- 1) 'Last Sunday' や 'When I was little' など教科書本文の内容と関連させ、1時間に1トピックを与える (表1参照)。
- 2) 教師の会話モデルを示す。
- 3) 生徒同士で練習する。
- 4) 発表する。

表1 1-minute chat のトピック例

Topics of 1-minute chat for 8 th Graders	
1. 自分自身や身の回りに関すること	<input type="checkbox"/> My family <input type="checkbox"/> My favorite animal <input type="checkbox"/> My club activity など
2. 教科書の題材内容と関連させたもの	<input type="checkbox"/> Kenya, Australia など国際理解に関するもの <input type="checkbox"/> Cleaning など生活と関するもの <input type="checkbox"/> Sign language など福祉に関するもの <input type="checkbox"/> Rice planting, school excursion など体験学習に関するもの
3. 文法事項に関連させたもの	<input type="checkbox"/> Last Sunday, At ten o'clock last night <input type="checkbox"/> When I was little

しかし、いざ始めてみると、相手の言ったことに対して相づちを打ったり、ほめ言葉を用いたりするなど、コミュニケーションを継続したり円滑にしたりするための基礎的な態度や表現力が不十分である生徒が見受けられた。また、会話が一問一答で終わってしまい、指導目標としているところの「2文以上の文章でのやり取り」が不足しているペアも多くいた。さらに、会話を楽しんだり、ひとつの話題から関連するいろんな事柄を引き出したりする助けになるために、次の手だてを講じた。

- 1) つなぎ言葉やほめ言葉のリストを示す。
- 2) 会話の発展のために Mind Map (一つの単語から関連するいろいろな語句を、それらのつながりが見えるように用紙に書いていくもの) を用いて、発想の

転換を図り、会話を始めさせる。


- 3) 余った時間で、できた会話をワークシートに記入させる(図1)。
- 4) シールなどを与え、自信を持って発表させる。

この結果、つなぎ言葉やほめ言葉など、自己評価カードにある表現を使おうとする積極的な態度が見られるようになった。また、実際に行った会話をシートに記入させ、それを教師がチェックすることによって、文章の正確さが増してきた。

図1 1-minute chat で使用したワークシート例

Lesson3-2 Talking about the picture
class: 2-4 no: 50

★オーストラリアからBritneyがあなたの家にホーあなたの部屋に飾られた写真を見て、会話を



picture

1 Britney: Oh, this is a nice picture. Who's this?
2 You: It's me.
3 Britney: Oh, very pretty!
4 You: Thank you.
5 Britney: How old were you then?
6 You: I was one year old.
7 Britney: Where were you?
8 You: I was at home.
9 Britney: I see. By the way, this is me.
10 You: Oh! It's you. Where were you?
11 Britney: I was in the zoo.
12 You: That's good.
13 Britney: Did you have a good time?
14 You: Yes.

(2) 継続的評価の実践

A. 生徒の自己評価

1-minute chat の活動後には、図2の評価カードを用い、「どんな表現が使えたか」、「活動全体に良く取り組めたか」の両面から生徒に自己評価させた。「どんな表現が使えたか」では、活動中に使用した重要表現の個数をチェックした。「活動全体に良く取り組めたか」については、次の3段階で行った。aは「話題を発展させ会話を楽しむことができた」、bは「会話を続けることができた」、cは「あまり会話が続かなかった」である。この評価カードは学期末に回収し、評定の対象とした。

図2 1-minute chat の自己評価カード例

Minute Chat カード class: 2-4 name:

	6/21	6/29	7/6	7/7	7/12	7/12
トピック	yesterday	test	Korean Food	next Sunday	summer vacation	
総合評価	B	B	B	B	A	

※総合評価 A:話題を発展させて、会話を楽しむことができた B:会話を続けることができた

あいさつしよう

1 Oh.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Really?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 And?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Oh, you did?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Oh, do you?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 I see.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

コメントしよう

1 Good. / Fine. OK.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Perfect. / Beautiful.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Close. / Very close.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 No. / That's wrong.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Try again.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

聞き返そう

1 Pardon? / Pardon me, please?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Once more, please.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 One more time, please.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Please say in Japanese.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

質問しよう

1 Who...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 What...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Where...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 When...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 How...?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

つなぎ言葉を使おう

1 Well,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Let me see...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

はじめにオーストラリアの写真を見て、会話を始めた。その後、オーストラリアの写真を見て、会話を始めた。

表2は、生徒の自己評価と、使用した表現数の変化などから、どのように評価したかを示したものである。

表2 生徒の自己評価カード判定表

使用した表現の数が増加の傾向にあり、aが回数の半分以上ある	A	5点
平均してb以上、もしくはcが回数の1/4未満	B	3点
cが回数の1/4以上	C	1点

B. 教師による評価

①観察による評価(シール)

1-minute chat 活動中の様子をモニタリングし、会話が良く続いているペア、また、笑顔で会話を楽しんでいるペアにはシールを与え、ボーナス点として評価に加えた。また、それらのペアには自分たちの会話を発表させた。

②ワークシートの評価

1-minute chat は、会話で完結ではなく、「書く」活動へと発展させ、基礎的・基本的事項の定着を図ることも努めた。生徒のコミュニケーション能力を見取るには、量、質ともに評価する必要があるが、ワークシート(図1)はその両面から評価できる対象といえ

る。

C. 総合的な評価場面としてのスピーキングテスト

上述の取り組みは、生徒の自己評価、もしくはコミュニケーションを図ろうとする関心・意欲面の評価であり、いわば、客観的な規準に裏づけされたものではない。毎時間はできないが、生徒の力の伸びをみる場、同じ評価規準で全生徒の「話す力」を評価する場面が必要である。そこで、授業中に学習したことを生かす場、評価の場として、ALT (Assistant Language Teacher, 外国人語学指導教師) とのスピーキングテストを行った。

このテストは、生徒はペアとなり、教科書内容に関する質問に答えた後、1分間でALTから与えられたトピックについて会話するというものである。前半のQ&Aでは教科書の理解と応答の正確さを求め、後半については、「コミュニケーションを図ろうとする意欲・関心・態度」、および「話すこと」を評価した。特に、会話のトピックについては、その場で与えられるので準備が難しいが、それまでの1-minute chatの取り組みの後で、生徒は緊張しながらも楽しんで会話を続けようとしてよく努力していた。

このペアでの活動をALTとJTE(日本人英語教師)でモニタリングする際の評価観点は、「アイコンタクト」、「声量」、「発音」、「会話の継続」、「情報量」、「Q&A」で、各観点を5点配分として評価した。表3は、2年生4クラス157名に実施したテスト結果で、各評価観点と合計点の平均点、標準偏差(SD)、最高点、最低点を示している。表4は、合計点の得点分布である。

表3 スピーキングテストの結果

	平均	SD	最高点	最低点
アイコンタクト	4.45	1.00	5	1
声量	4.91	0.41	5	3
発音	4.96	0.28	5	3
会話の継続	4.03	1.15	5	1
情報量	4.23	1.17	5	1
Q&A	4.25	1.10	5	1
合計点	26.5	4.59	30	12

表4 スピーキングテストの得点分布

	人数	%
30点(満点)	53	33.8
25点以上30点未満	66	42.0
20点以上25点未満	31	19.7
15点以上20点未満	6	3.8
10点以上15点未満	1	0.6

表3が示すように、スピーキングテストの平均点は26.5で、標準偏差は4.59であった。表4の得点分布は、全体の95.5%が20点(総点の66.6%)以上獲得

していることを示しており、生徒のほとんどが目標に到達していると言える。評価観点別に見ると、「発音」の平均点が4.96と最も高く、「声量」が4.91で続いて高い。継続的な練習効果が見られているようである。しかし、「会話の継続」が4.03と最も低く、まだ十分にコミュニケーションを継続する力が備わっていないようである。

表5は、スピーキングテストの評価観点の中で、ペアでの活動とは直接関係がない教科書の内容に関するQ&Aの項目以外の5つの評価観点(アイコンタクト、声量、発音、会話の継続、情報量)間の相関を示している。

表5 スピーキングテスト評価観点間の相関

	アイ	声量	発音	継続	情報
アイ	1				
声量	0.253	1			
発音	0.203	0.646	1		
継続	0.428	0.250	0.289	1	
情報	0.426	0.229	0.308	0.686	1

各評価観点間に相関係数 r の値が0.70を超える高い相関を示すものはなかったが、「会話の継続」と「情報量」の間($r=0.686$)と「声量」と「発音」の間($r=0.646$)にかなり相関があった。会話を継続させるためには、会話の情報量が必要であることがわかる。また、発音に自信があれば、声量も大きくなることが予想されるが、その通りの結果を示していると思われる。さらに、「アイコンタクト」と「会話の継続」($r=0.428$)、「アイコンタクト」と「情報量」($r=0.426$)にもかなり相関が見られ、アイコンタクトが会話を継続させることと情報のやりとりを高める上で重要な機能をはたしていることがわかる。

(3) 評価結果の利用

A. 継続的評価の活用法

これまで述べてきたように、生徒の自己評価、教師による観察の評価、またワークシートの評価などはすべて評定の対象とした。このことだけでなく、観察時のシールなどは、生徒の学習意欲を高める上では非常に有効であった。また、自己評価カードも、自分の使える表現が増えていることを視覚的に実感したり、次はこの表現も使ってみようという目標になったりして、意義深かったといえる。

B. 継続的評価が全体に占める割合

表6は、継続的評価が、学期の評定に占める割合を示すもので、※印がついた評価が継続的評価である。学期の評定算出には、生徒の自己評価(1-minute chat

自己評価カードを表2の判定表にしたがって点数化したもの、教師の観察による評価、提出物されたワークシート、定期テスト、単語の小テスト、提出物(家庭での学習ノートやワークブックなどを点数化したもの)などの結果を用いた。この中で、全体のおよそ47%が継続的評価として、成績に反映されていることになる。

表6 継続的評価が全体に占める割合

評価の対象	割合 (%)
生徒自己評価 ※	4
観察による評価 ※	4
ワークシートなどの評価 ※	4
小テスト※	15
提出物※	20
スピーキングテスト	15
定期テスト	38

(4) 1-minute chat に関する考察

1-minute chat はある程度のトピックは与えられるものの、フリートークであるので、取り組み当初はぎこちない様子だった。学期半ばになると、生徒にも、少しずつリラックスして会話を楽しむ態度も見られるようになり、学期末では、「会話の時間を延ばして下さい」「フリートークの時間を作って下さい」などの声も聞かれるようになった。

表3、表4で示されたスピーキングテストの結果から、約96%の生徒がB(概ね満足できる、目標の60%以上)の力をつけており、これから、1学期間継続して行った1-minute chatの活動の取り組みと評価の成果は概ね認められたと言ってよからう。ただし、会話を継続するための方策については、まだ十分身につけているとは言えないようなので、対策が必要であることがわかった。

表7は、1-minute chatの生徒の自己評価(5点,3点,1点の3段階)の平均点,SD,前述のスピーキングテストの5つの評価観点との相関を示すものである。

表7 自己評価結果とテスト評価観点との相関

平均	SD	アイ	声量	発音	継続	情報
4.11	1.02	-0.15	-0.13	-0.12	-0.24	-0.23

1-minute chatに関する生徒の自己評価は、非常に高く5点とした生徒は88名,3点は68名で,1点とした生徒は1名しかいなかった。自己の活動に対しての達成感を示していると思われるが,自己の目標がそもそも低いか,自分達の活動に満足していたようである。しかしながら,自己評価のポイントとスピーキングテストの各評価観点との相関を調べると,どれもほとんど相関がなく,しかもすべて負の相関となっている。

生徒には自己評価基準を示していたが,よく話せて

いるのに謙遜して「よくできなかった」としたり,発話の量が十分でなくても「できた」と評価してしまう生徒がいたりで,生徒の自己評価がまちまちになっていた点が原因と思われる。

次は,1-minute chatに関する代表的な生徒の感想である。

- 最初は何を話していいかわからず,1分が長く感じられたが,何回もやるごとにだんだん話せるようになり,嬉しかった。
- 時々会話がつまることがあったが,内容が充実していたのでよかった。相づちのうちかたやつなぎ言葉が役に立った。
- これ(ある会話表現)を使おうと意識すると,話を盛り上げるのが簡単になって楽しく会話できた。意識しなくてもできるようになりたい。
- 会話を発展させて楽しむことができました。WH疑問文などをたくさん使って,発展できました。これからは2,3分続けられるようになりたいと思います。
- 話題が難しいときと簡単なときで評価が変わった。
- 一対一の会話だったので,すごく自分の実力が分かり,ためになりました。これからもぜひやりたいです。
- 楽しめた。自分から聞き始めることで,早くいろんなことが聞けるから,相手より先に質問するようにはしていた。

上記のように,ほとんどの生徒が1-minute chatの活動を肯定的に受け止め,満足していたようであった。英語学習をはじめて間もない中学二年生が,意味のあるメッセージのやり取りを楽しみながら継続できることを確認できたことは,大きな収穫であった。

表8は,平成16年7月に155名の2年生に実施した1学期末における英語学習のふりかえりの結果である。英語の力はついたかという問いに対して,「とても英語の力が付いた」あるいは「よく力が付いた」と答えた生徒が94%と高かった。

表8 英語学習の充実感

	人数	%
a. とても力が付いた	79	51.0
b. よく力が付いた	67	43.2
c. あまり力がついていない	9	5.8

表9は,同年1学期末における英語学習のふりかえり時に調査した「伸びた英語能力」と1学期当初に調査した「特に力を伸ばしたい英語能力」との比較である。

表9 伸ばしたい英語能力と伸びた英語能力

	伸ばしたい能力 (学期当初)	伸びた能力 (学期末)
話すこと	34	29
書くこと	21	27
聞くこと	35	41
読むこと	18	13
文法	19	20

1学期末に特に力がついたとして「聞くこと」を挙げた生徒は41名で、4月時点で伸ばしたい英語力として「聞くこと」を挙げた35名に比べて増加した。生徒の自己評価からも、笑顔で相手の目を見て聞く・話すことができるというコミュニケーションを図ろうとする態度面では高まったと言える。これらは、コミュニケーションの継続を意識した指導が生徒の実感につながったと感じている。しかし、「話すこと」に関しては、学期当初に34名が「伸ばしたい能力」として挙げていたにもかかわらず、「力がついた」と感じた生徒数は29名で若干減少しており、「話せるようになった」と実感を持たせる継続的指導が必要なことがわかる。

表10は、平成17年4月に3年生156名に対して、前年度の2年次の英語学習で「力がついた」と感じる活動について尋ねた調査結果である。

表10 2年次で「力がついた」と実感している活動

	A		B		C	
	人数	%	人数	%	人数	%
単語テスト	39	25.2	81	52.3	28	18.1
文テスト	30	19.4	71	45.8	43	27.7
ディクテーション	37	23.9	77	49.7	37	23.9
本文音読	56	36.1	80	51.6	12	7.7
暗誦	21	13.5	76	49.0	48	31.0
Chat	13	8.4	63	40.6	71	45.8
内容要約	22	14.2	84	54.2	40	25.8
質問力	19	12.3	79	51.0	50	32.3
Q & A	23	14.8	89	55.5	39	25.2
報告	24	15.5	71	45.8	52	33.5
説明	14	9.0	82	52.9	52	33.5
意見	23	14.8	65	41.9	53	34.2

[A よくできている・自信がある, B できている, C まだできていない]

表10は、1-minute chatの活動を「まだできていない」とした生徒が45.8%で一番多かったことを示している。他の活動と比べて、1-minute chatの成果を生徒は実感しにくかったようである。これには次のような原因が考えられる。

- 1) 会話のできぐあいを生徒自身で評価しているため、自分たちの会話がつながりのあるものになっているのか、言いたいことを言える力は付いているのか、

など実感しにくい。

- 2) 時間が限られているので、使いたい語彙があっても、短時間内には調べにくい。
- 3) 教師はモニタリングするので、個人指導の時間が短い。教師からの評価、コメントは発表ペアだけで、全員を一度に評価する機会が与えられない。

(5) 継続的評価の課題

平成16年度の附属中英語科での継続的評価の実践から見えてきた継続的評価の課題を挙げてみると次のようになる。

- 1) 同時に多数の生徒を評価することで信頼性が問われる点：わずかの時間ではあるが、活動中、教師は教室を移動し、生徒の活動態度や発話内容に神経を集中させる。しかし、40人の生徒を同時に評価することは不可能である。評価対象の生徒を数名に限定していたとしても、評価時期によって活動の内容や難易度が異なるという点でも、その評価は信頼できるのかという疑問が残る。
- 2) 生徒の自己評価が評価・評定材料としてどこまで信憑性のあるものになり得るかという点：生徒には、一応の評価基準は示しているものの、よく話せているのに謙遜して「よくできなかった」としたり、発話量が十分でなくても「できた」と評価してしまう生徒がいた。実際に生徒の自己評価はまちまちで、スピーキングテストでの教師の評価と生徒の自己評価との間に相関はなかった。
- 3) 生徒への個人指導の不足：評価を通して、生徒がいかに成長したか、次に取り組むべき課題は何かなどを明確に、また具体的に示すことが教師の責務ではなからうか。活動後には、会話に必要な表現について取り上げるものの、生徒一人一人と対する時間は絶対的に少ないと反省している。間違いを恐れずに発表したり、質問したりする場面では、一人ひとりに対するきめ細やかな手だてが必要である。
- 4) 相当の時間と労力が必要となる点：継続的評価ということでは、毎時間あるいは週3時間のうち1～2回は教師も生徒も評価を続けていくことが必要であり、その処理・集計に要する時間も少なくない。評価に追われる感が否めない。

4. おわりに

熊本大学教育学部附属中学校英語科におけるコミュニケーション能力の継続的指導と評価の取り組みは、まだ始まったばかりで、試行錯誤の段階である。実践された期間も対象となった生徒数もわずかであるが、

その効果はかなり高かったことが確認できた。

継続的評価によって増大する教師側の負担増、個人個人に適切な評価ができるのかといった実行可能性の問題、さまざまな評価情報を利用することによる信頼性の確保の問題など課題が浮かび上がってきた。また、生徒の自己評価をどのように取り扱うかについて、基礎的なデータ収集と不断の検証が不可欠なことも確認できた。

さまざまな問題点を克服し、実施可能な継続的評価システムの構築がこれからの新しい英語科教育における重要な課題となるであろう。

参 考 文 献

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. In J.C.Richards and R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp.2-27). Harlow: Longman.
- 金谷憲 [編著] 2003.『英語教育評価論—英語教育における評価行動を科学する』東京：河源社.
- 新里眞男 1999.「新学習指導要領のねらい—21世紀の英語教育への指針」『英語教育』48(4), 8-10.
- 平田和人 2003.『中学校英語科の絶対評価の方法と実際』東京：明治図書.
- 松沢伸二 2002a.「実践的コミュニケーション能力の評価—コミュニカティブ・アプローチに基づく外国語評価法のすすめ」『英語教育』51(4), 12-14.
- 松沢伸二 2002b.『英語教師のための新しい評価法』東京：大修館書店.
- 箕田輝代・前村恭廣・澤村雄二 2004.「実践的コミュニケーション能力の育成を図る授業の創造～気持ちや考えを伝え合う学習活動の工夫を通して～」『平成16年度研究発表会紀要第46集』, 83-90. 熊本：熊本大学教育学部附属中学校.
- 森千鶴 2005.「自立的学習者を育てるために」『第2回中学校英語教育セミナー・ワークショップ資料集』, 45-51. 東京：ILEC 言語教育文化研究所.
- 文部省 1998.『中学校学習指導要領』東京：大蔵省印刷局.
- 文部省 1999.『中学校学習指導要領解説—外国語編』東京：東京書籍.