



アメリカは英語の国でしょう？

複数言語社会に 生きるということ

山本 昭 Yamamoto Akira (カンザス大学教授)

首都ワシントンのすぐ隣のヴァージニア州のホテルでのことだ。広い会議場では司会者が keynote speech をするアメリカの NPR (National Public Radio) の重役である男性の経歴を紹介し、彼の英語になまりがないことにいたく感心したと付言していた。この男性は Spanish speaking の家庭で育ち、彼自身は bilingual だ。会議では、発言者の一人ひとりがさまざまななまりを英語に添えていた。スペイン語なまり、アラビア語なまり、中国語の響き、日本語のアクセント、韓国語のなまり、などなど。

確かにアメリカは英語の国であるが、「共通語」としての英語に種々の言語がその色を濃く投げかけている。最初に述べた会議は Heritage Languages in America の Second National Conference であった。会議の副題の Building on Our National Resources が広い意味を含み得るように、自分たちの母語を伝え続けようとする移民の人たち、その言語を研究したり教えたりする人々、外国語を national defense のために使おうとする military の人たちと、出席者はさまざまであった。目的は違っても、共通するものは言語に対する強烈な興味と熱意だ。今回はそれらの人々に、Native Americans (Hawaiian と Pacific Islanders, Eskimo, Alaskan Natives, American Indians) が加わり、アメリカ言語界の複雑さと重層性をますます際立たせた。

言語と文化の diversity を大切にしようとする動きが



アリゾナ大学でのアメリカ先住民語の教師のための夏期学校の風景

大きくなってきた半面、英語を州の共通語として立法化しようとする動きも強くなってきている。アメリカではこの2つの傾向が揺れ動きながら進んできていると言ってよい。その後ろ楯となる思惑があるのも当然で、diversity を促進する人の間でもその意味合いは異なる。会議の副題の 'resources' には、アメリカの持つ種々の言語を国に役立てようという意識がみられる。どちらかと言えば、言語を何か目的を果たすための役に立つ「道具」とする見方であるが、それに反して、主題である 'heritage' には、言語を自分の大切な一部分として守っていこうとする気持ちが見られる。heritage と resource, どちらの言葉も「価値あるもの」という点では同じであるが、その含むものは微妙に違っている。

「英語対多様言語」の2つの傾向がある国で、自分の言語を持ち続けようとする意味は何か。そして、どのようにして持ち続けていけるのか。これらの点について、次回から検討してみよう。

表紙写真 について

ランカスターのこいのぼり

鳥飼 慎一郎 Torikai Shinichiro (立教大学教授)

イギリスは移民によって構成されている国である。こう書くと、アメリカのことではないか、と驚くかもしれないが、イギリスのことである。紀元前の昔より、ヨーロッパ大陸から次々とさまざまな民族が渡って来たし、産業革命以降は、世界各地のイギリスの植民地から様々な人々がイギリスにやって来た。イギリスに来たからには、イギリスに同化し、英語を話し、イギリスの歴史を学び、女王陛下に忠誠を誓うべきであると考えるむきも大変根強いが、その一

方で、イギリス国内の多文化を早いうちから子どもたちに紹介し、様々な文化に触れさせようとする試みも、また盛んである。

2001年4月より、1年間、イギリスのランカスターに家族全員で滞在する機会を得たが、早々に、息子が通っていた小学校から、日本のこどもの日を紹介してほしいとの依頼を受けた。慌てて紙でこいのぼりを作り、こどもの日の意義とその祝い方を説明しに行った。その時持参したにわか作りの紙のこいのぼりを、

先方はたいそう気に入った様子で、翌週訪ねていくと、写真のようにイギリス製のこいのぼりが何匹も教室内を泳いでいたのである。しばらくすると、折り紙の講習会もやってほしいとの依頼も受けた。廊下には何ヶ国語もの言葉で、あいさつが紹介されていたのも印象的であった。イギリスに同化することを強く求めるイギリスと、他の文化を早いうちから子どもに紹介しようとするイギリスの2つの面を見た思いである。





巻 頭 エッセイ

ピーターの勧める 外国語習得法

ピーター・フランク Peter Frankl

僕の外国語の勉強方法を大きく変えた出来事は、高校1年生のときに起きた。ドイツ語の先生がみんなに「ドイツ語で独り言を言ってみなさい」と勧めたのだ。家にいるときや学校への行き帰りなど、特別にすることがないときに、簡単な単語や文章で「天気がいいです。たくさんの方がいます。僕は道を歩いて学校へ向かっています。」などと、頭の中で試してみるように。早速これを実行に移した。それから、他の外国語を学ぶときにも、できるだけこの方法を実践するようになっている。外国語での独り言を続けていると、その言語でも自分のレベルに合わせてものごとを考えられるようになる。ただし、今でもよく「何語でものを考えていますか？」と聞かれるが、状況によって違う言語で考えているので、一概には言えない。ある言語で考えるということはただの習慣で、言語の上達度を示すものではない。さらにこの方法のいいところは、頭の中でいろいろな表現を何回も使っているので、いつか実践で使いたいという気持ちが湧いてくることだ。その機会が訪れたとき、緊張して間違えたら恥ずかしいという気持ちよりも、とにかく言ってみようという気持ちのほうが強くなる。

恥ずかしいという気持ちに関して言えば、戦後アメリカ人のベネディクトが著書『菊と刀』で日本は恥の文化だと述べているように、日本人にはその気持ちがとても強い。でも、外国人と話をするときには、絶対忘れなくてはならない。大切なのは外国語のレベルではなく話の内容なので、硬くならずに気持ちを素直に伝えるようどんどん言葉を口にしてほしい。間違えることは、ある意味その言語が母語でな

い人の特権である。しかも、その間違いが相手に快感を与えることもある。日本語がまだ下手だったとき、周囲の日本人はそれを面白がって聞いてくれた。道で見かける外国人の大道芸人は、片言の日本語で笑いを取っている。

僕は何ヶ国語も勉強したが、これを通して旅先でかなり得をした。外国に行くとき、その国の「こんにちは・ありがとう」などの簡単な挨拶を覚える人が多いが、それよりちょっと踏み込んだ面白い表現を覚えるとよい。フィリピンに行くとき、タガログ語をちょっと勉強して「僕はタガログ語を話せません」という表現を、ほぼ完璧な発音で覚えていった。矛盾しているから笑いが取れて、現地の人と親しくなることができた。インドネシアを訪れたときは、難しい意味のスサーと牛乳の意味のスーの発音がよく似ているのを知った。そこで、大道芸を披露しているとき、わざと「この芸はスサーです」と言って観客が不思議な顔を見ると、あたかもその時初めて気付いたかのように「ごめんなさい、スサーでした」と言い、大爆笑が起きた。ちょっと難しい単語を覚えて披露して笑いがあると、初対面の人同士のコミュニケーションの一番よい触媒になる。

コミュニケーションは試験ではない。肩の力を抜いて、お互いにいい時間を一緒に過ごしてほしい。

ピーター・フランク

ハンガリー出身。数学者、大道芸人。より多くの人とコミュニケーションを取るために習得していった外国語の数は11におよぶ。研究、講演、大道芸などに忙しい日々を送っている。著書に『頭の良くなる英語』（三省堂）など多数。

英語教育と評価

高橋 貞雄

(玉川大学教授)

評価は何のために行うか

平成14年4月から小学校・中学校の新教育課程がスタートした。また、高等学校においては平成15年度から新教育課程に入ることになっている。そうしたなかで関心事の1つが評価をめぐる問題である。現在、各地で研究会が開催されて、評価についての議論が行われている。今までは「評価」ということばや行為にはどこか暗いイメージが付きまわっていた。それは伝統的に上の者が下の者を裁くとか査定するといった意味でとらえられてきたからである。今、その評価そのもののあり方が問われている。

ここで評価の問題を考える前に、そもそも学校の評価とは何のために行うのか、といった根本的な問題を考えることから始めたい。一般に評価の目的として、1) 評定のため、2) 教師のため、3) 学習者のため、といった理由が考えられる。1) の評定については、成績や通知表を作成するために評価を行うわけであるから、しごく当然の理由であり教師にとっては義務の領域にはいる作業である。しかしこの理由は解答としてはきわめて安易である。成績は何のために出すのか、といった問いになにも答えがないからである。2) の教師のためという理由はどうか。これは大変重要である。教師は授業計画を立てる際に、指導目標(学習の到達目標)を立て、それを満たすために指導法や教材の検討を行う。学習者に対して行う評価が形成的評価であれ、総括的評価であれ、それは教師にとってフィードバックとなって返ってくる。つまり、教師は評価の結果をみて、指導目標、指導法、教材などについて妥当であったかどうかの判断を行うことができる。

3) の学習者のためという理由は忘れられがちであるが、もっとも重要である。授業や学習はそもそも学習者のためにあるからである。学習者は得られた評価なり成績をもって、学習目標に照らして自分の勉強方法や努力は適切であったかどうかの判断をすることができる。そのためには、教師からなされる評価が学習者にとって納得のいく評価でなければならないし、評価そのものが学習者にとって今後のプラスの動機付けになるようなものでなければならない。

英語科の目標と評価

平成12年12月の教育課程審議会答申で「目標に準拠した評価」を行うことが示された。現在、絶対評価がクローズアップされているが、絶対評価とは設定した目標に対してどの程度到達したかを評価する方法のことを言っている。では、英語科の目標はどのようになっているか。英語科の目標は、現行の学習指導要領に示されている、と考えるのがもっとも一般的である。中学校の学習指導要領では、中学校3年間をとおして以下の3点を目標にしている、と読み取ることができる。

- ① 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める。
- ② 聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。
- ③ 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。

この3つの目標をもとにして、4領域にわたる評価の観点を示された。それは①の到達度をはかる「言語や文化についての知識・理解」、②の到達度をはかる「表現の能力」と「理解の能力」、③の到達度をはかる「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」である。ここで、観点別評価ないしは絶

対評価のベースができたことになる。しかし、それぞれの観点に対して具体的な中身を設定することは必ずしも容易なことではない。例えば、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」については、実際に学習者の何をどのように評価すればよいのだろうか。ある研究会で、実際には「手をあげた回数で評価せざるを得ない」という意見が出たことがある。確かに、手をあげる回数は意欲をはかる1つの指標にはなるだろう。しかし、「コミュニケーションの関心・意欲・態度」というのは、間違いを恐れないとか、つなぎ表現を適切に使うとか、あるいはもっと内面的な「表現意欲」といったものまで多岐にわたる。そうした観点を日々の授業ごとに客観的に評価していくには大変な集中力と作業量が必要である。

「言語や文化についての知識・理解」も問題になりやすい。ここでは「言語についての知識」と「文化についての理解」が評価の対象になる。前者は、例えば、何かをたずねるときの疑問詞の使い方やイントネーションの正しい運用のしかたが問題になる。後者は、例えば、韓国の食文化を学んで、日本の食文化との類似性と違いに理解を深める、といったことである。言語と文化は時として一体であるが、時としては相当に別なものである。また、疑問詞の使い方などは、言語についての知識であると同時に表現の能力とも連動する。さらに、異文化の理解はコミュニケーションへの関心・意欲にも関連してくる。その意味では、それぞれの観点の具体的な項目および内容の検討と、観点ごとの線をどこに引くかを検討することが今後の課題である。

評価規準の策定と評価法の確立

すでに多くの学校において、相対評価から絶対評価への移行が行われている。しかし今のところ絶対評価が高く評価されているというわけでもない。ある評価結果が認められるためには、「信頼性」があるということが第一の条件である。現在の絶対評価が疑問視される理由の1つは、その信頼性に対してである。そのため、ある地域においては生徒の学力により客観性を持たせるために高校入試のための統一試験を課す、といった動きも出ている。つまり、

相対評価の魅力から抜け切れていないのである。

すでに述べたように、絶対評価でもっとも大事なことは、到達目標を設定するということである。そしてその目標の到達度をはかるためにそれぞれの目標ごとに評価規準（平成14年2月の国立教育政策研究所の報告書では「規準」の字を用いている）を策定し、その項目ごとに評価を行う。絶対評価においては、理論的には、クラスの全員が到達目標を完全に修得していればクラス全員の評定が5になり、逆の場合には全員1ということもあり得る。そこで問題になるのが到達目標の立て方である。仮にクラス全員が5になるような到達目標の場合に、確かに全員が5になるような努力をしたとしても、目標の規準が甘かったのではないかと、という疑念つまり不信感が生まれる。絶対評価を定着させていくためには、個々の指導目標に照らした客観的な評価規準を策定し、信頼性がありかつ説明力のある評価法を確立していくことである。そのためには、個々の教師、各学校の枠を超えて、より広い視野での意見の集約、評価法の研究が必要である。

問われる教師の力量

絶対評価を行うことになって、教師の力量が今まで以上に問われることになる。1つは、授業の到達目標を定め、生徒をその目標に向かって指導している力量である。ある学校において統一の到達目標を定めた場合、個々の教師の力量によって到達の度合いに差が出るのが十分に予想できる。2つめは、評価計画とそれを実施する力量である。従来は、ペーパーテストに頼る比重が高かったが、新教育課程ではこのほかにも、ワークシート、学習カード、観察、ポートフォリオ、インタビュー、などの様々な評価法を状況に応じて適切に取り入れていくことが求められている。

絶対評価になって、教師の視線が「指導目標」に向くようになったのは好ましいことである。目標を考えることは、英語教育の目的を考えることである。今こそ、英語教育をとおしてあの子どもたちに何ができるのか、子どもたちに本当に必要なことは何か、を考えるべきである。そのことが根底になれば、評価法の議論はあまり意味がない。

どうする 観点別・絶対評価

根岸雅史

(東京外国語大学助教授)

今年度より、中学校において、絶対評価が始まった。これまでに行われてきた「観点別評価」と合体する形での開始である。この絶対評価をめぐるのは、様々な混乱が起きている。この混乱は、「観点別・絶対評価」の実施方法に始まり、内申書絡みの「観点別・絶対評価」の是非論に至るまで、広範にわたっている。日本においては、評価の観点を示された評価基準(のりじゅん)をもとに、各学校において「生徒がどこまでできるようになっているべきか」を示す評価基準(もとじゅん)を作成することになっているが、このためのモデルとなるような評価基準が示されていないことによる混乱も大きい。

1. マトリックスのどこをテストによるか

いわゆる「評価計画」を立てる場合、「内容のまとまりごとの評価基準」のマトリックスの中のどこをどのような方法で評価するかを決定する必要がある。その評価方法は、ペーパーテストに始まり、観察、インタビュー、スピーチ、テープ・ビデオ、学習ノート、ワークシート、レポート、パフォーマンス、ポートフォリオ、自己評価・相互評価、質問紙などの方法があるわけであるが、評価にあたっては、その特性を生かした選択が必要である。本稿では、紙幅の制約もあり、その選択に関して、いくつかの点にしぼって論じる。

1. 「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」

「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の評価は、かつてはペーパーテストによる方法も試みられた時期もあったが、最近では、この観点は教室内の活動の観察によっていることが多いのではない。この観点の評価は、「言語活動への取り組みの

積極性や意欲」および「コミュニケーションを続ける工夫」に関わっている。前者は、教室内で課された様々な活動に対する取り組みの様子を観察することになる。それに対して、後者は、主に発表技能の中でとらえることになるのではない。もちろん、「聞く」や「読む」といった受容技能においても見ることはできるが、「工夫」を必要とする困難な状況が本当に存在するかどうか、外からは見えにくいために、これを受容技能で調べるには、ある程度実験的な設定をテストなどの中で行う必要がある(例えば、未知語を文章中に入れておいて、あきらめずに読み続けられるかを見る、など)。

2. 「表現の能力」としての「話すこと」と「音読」

「表現の能力」のうち、「話すこと」と「音読」については、教室内の活動の観察によることが多いが、テストによる評価も不可能ではない。これらのテストは、学期中に1時間を割いて、順に実施するというのが一般的であろう。この場合は、受験者以外の生徒はワークシートなどをやらせておくとよい。

3. 「言語や文化についての知識・理解」

このうち、「『言語』についての知識・理解」の評価については、何を評価するかについて議論が割れているようである。いわゆる文法・語彙テストを用いるべきでないとする主張と文法・語彙テストを用いてもよいとする主張とがある。確かに、実際に運用に至らない文法や語彙知識を見ることは意味がないという議論も成り立つかもしれないが、日本の学習環境を考えた場合、どうして運用に至らないのかを文法や語彙の観点から知ることには、診断的な意味合いはあるのではない。

2. 観点別・絶対評価のポイント

以下に、観点別・絶対評価のための10のポイントを挙げて、順に論じる。

1. 指導目標を立てる

定期試験などの achievement test は、本来特定の指導目標の到達を見るものであったが、これまでは必ずしも目標に準拠していない定期試験も少なくなかった。ところが、絶対評価では、指導目標を立てることは必須のプロセスである。つまり、ある期間の指導において、「～ができるようにする」というような具体的な目標設定が必要なのである。

では、具体的には、どのような目標設定が必要であろうか。絶対評価のための指導目標の設定といった場合、文法や機能、語彙、表現に関する指導目標の設定は比較的容易であろう。それに対して、「理解の能力」や「表現の能力」の評価においては、「英文を正確に読みとる」などという漠然とした目標設定になっていたりする。しかしながら、これではどの課を指導しても同じ目標が立ってしまう。実際には、中学の教科書は基本的に文法シラバスで構成されているために、もう少し言語寄りの記述が必要であろう。例えば、「受動態を含む文を聞き取って理解することができる」というような具合である。ただし、こうした目標にしたがって作ったテスト問題を見た場合、確かに英文には受動態が含まれているが、実際の解答はキー・ワードの聞き取りだけでできてしまう問題が少なくない。こうなってしまうと、このテスト問題からは、上の目標が達せられているのかは見えてこない。

2. 到達目標を立てる

指導目標が立ったら、今度は到達目標を立てる必要がある。到達目標とは、指導目標のどこまでが到達していればよしとするかの記述である。例えば、on, above, under, below などの前置詞の使い分けについて、6割方できていればよしとするのか、9割以上の出来でないと目標に到達したと判断しないのか、ということである。テストによる絶対評価の場合、到達目標は、指導目標に対応するそれぞれ

の大問ごとの正答率を持って定義することになるので、実際はこの線引きのための点数の決定が到達目標の設定となる。もちろん、多くの場合、テスト・データは連続的で、この連続データのどこかで線を引くわけであるが、この際には、習得しているかどうかを分ける意味のある違いを教師がいわば主観的に判断することになる。さらに、その際には、テスト項目の難易度も考慮に入れる必要がある。つまり、TFのようなテスト問題であれば、「サイコロをころがしても」50パーセントの正解率はあるわけであるから、このような問題の線引きでは、60や70パーセント以上などとしなければ、意味がない。

3. 評価は複眼的に行う

テストで見える英語力は、英語力の総体の一部であり、全てではない。したがって、評価にあたっては、テスト以外の場面における生徒の言語使用の観察データなども利用するべきである。その際、テストはその得意とする部分の測定に用い、それ以外については代替的アセスメント (alternative assessment) 方法を用いるというような複眼的評価が望ましいだろう。

4. テスティング・ポイントは明確に

これまでに英語の定期試験を見てきた経験では、テスティング・ポイントが明確でないテストがきわめて多い。つまり、どのような能力や知識をそのテスト項目で測定しようとしているのかが見えてこない問題が多いということである。このようなテストは、観点別・絶対評価においては、致命的な問題点を抱えているといえることができる。絶対評価では、それぞれの指導目標について、到達基準に達しているかないかを判断しなければならないため、そのテストにおいて、それぞれの大問が何の能力や知識を測定しているかが明らかになっていなければならない。これを確実にする1つの方法としては、大問ごとにタイトルを付けるという方法がある。これにより、教師はテスティング・ポイントを明確にせざるを得ないだけでなく、生徒に対してもどのような能力を測定しようとしているのかが明らかになる。

5. 総合問題はやめる

典型的な英語の定期試験問題の中に、いわゆる「総合問題」がある。これは、あるまとまった文章があり、その文章をもとに発音問題や文法問題、語彙問題、和訳問題、内容理解問題などが含まれている、いわゆる「ごった煮」の問題である。この種の総合問題では、そこで何点とれたといっても、元々が「ごった煮」であるから、この問題の出来から、観点ごとに絶対評価を行うことは不可能である。また、仮にその総合問題のサブカテゴリーをもとにデータを作成したにしても、それぞれは項目数が極端に少なく、信頼に足るものではない。さらに、総合問題の出来を「理解の能力」として使うことがあるようだが、こうした扱いの妥当性のなさは、その問題構成を見れば明らかである。

さらに、この総合問題の波及効果も問題である。実は、このようなバラバラな言語知識を実際に言語使用の中で求められることはまずない。総合問題に備えさせる中で、いわば「特殊な」言語処理プロセスを英語学習者に課すことになってしまう。さらに、この総合問題は、いわゆる「英語」ができるとは、あのような断片的な知識を問う問題を解くことができることだと学習者に広く思い込ませてしまっているのである。これらの点からも、「総合問題」を採用しなければならない積極的な理由は見つからない。

6. 直接的測定を行う

絶対評価においては、学習者の「何がどのくらいできるか」について具体的に知る必要がある。したがって、当然その測定は直接的測定にならざるを得ない。例えば、「発音の能力の測定」に際しては、「紙と鉛筆による間接的測定（実際の発音を観察していないという意味において間接的）」によって、実際の「発音の能力」を知ることはできない。発音の能力は、生徒に発音させなければわからない。これは、テストの妥当性に関わる重要な問題である。

7. 信頼性を高める

従来定期試験では、総合点をもとに評定を出すケースが多かったと聞いている。こうしたケースでは、定期試験が30問のテスト項目から構成されて

いたとすると、この30問の解答結果をベースに評定を導いていた。それに対して、同じような問題構成のテストを用いて、観点別・絶対評価を行うために、仮に「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」以外の3つの観点をこのテストで見ようとする、それぞれの観点到使える項目数は平均で10項目となる。一般に、テストの信頼性は問題の項目数が多ければ多いほど高くなるから、10項目で同じような信頼性を達成するには、よほど精度の高いテスト項目から構成しておく必要がある。

また、観点別・絶対評価では、教室内活動の観察が強調される傾向にあるが、この観察は、よほどシステマティックに行わない限り、信頼性の点では、テストに及ばないということは認識しておく必要がある。 「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」について観察で行う場合に、活動に参加していなければC、参加していればBというような基準で評価するのであれば、参加していない生徒だけをチェックしても、ある意味で全員の到達度を見ることにはなるかもしれない。しかし、表現の能力の評価として、ペアワークなどで生徒が話しているのを観察するとなると、せいぜい数組のペアワークをわずかの時間「見る（基準に達しているかを判断する）」くらいであろう。このような観察に高い信頼性が期待できないのは、明らかである。ましてや、理解の能力を観察によることは、もっと難しい。

8. テストの合計点を出さない

日本のテストの伝統からすれば、テストの合計点が不要であるということは、なかなか納得のいかないことかもしれない。しかし、よくよく考えてみれば、合計点というのは他者との比較には役に立っても、実は様々な異なった能力の指標を合計してしまっているために、絶対評価においては何の意味も持たない。言い換えれば、合計点は「総合的な英語力」の指標であり、あることができるかできないかの指標にはなり得ない。

9. 「ごった煮」採点をしない

定期試験の採点は、これまでどのように行われてきたであろうか。一般的には、まず、答案の「丸

付け」を終えると、大問ごとの合計点を計算し、それを解答用紙の端に書き留め、次に、大問の点数を合計して、合計点の欄に記入する。そして、名簿に生徒1人ずつの点数を書き込み、答案を返却するといったところではないだろうか。実は、この「当たり前」のプロセスが、絶対評価においては大きな問題を引き起こすのである。それはなぜかという、このプロセスの中で、生徒のそれぞれの観点ごとの情報が、解答用紙とともに教師の手元から消えてしまうからである。

こうした問題をなくすためには、少なくとも合計点は解答用紙の上で計算しないことである。まず、採点を終えた時点で、大問ごとの合計点を出すことは、従来と同じであるが、次に「大問ごとの合計点」をそれぞれ名簿に記録する。この大問情報を、観点別の評価資料とするのである。もちろん、このような作業はパソコンの表計算ソフトを用いることでかなり効率的に行うことができる（下の表、参照）。こうした採点法を採用することにより、生徒個人個人の出来がわかるだけでなく、大問を縦に見ることで、指導目標がクラスとして達成しているのかもわかる。その結果をもとに、その後の指導の調整が可能となる。

表) パソコンの表計算ソフトによる得点の記録例

	大問1	大問2	大問3	合計
藤田 義人	8	5	7	20
山田 文	6	4	8	18
クラス平均	7	4	7.5	18.5

10. 説明責任を持つ

最近では、どこでも説明責任（accountability）が問われるようになってきており、これは評価においても同様である。評価における説明責任とは、評定やスコアがどのようなプロセスから出てきて、どのような根拠に基づいているか、そして、それが何を意味するかなどを評価に関わる全ての人々（教育委員会、校長、同僚、保護者、生徒など）に対して、それらが求められたときに、説明する義務である。これは何も絶対評価にのみ生じる義務ではないが、絶対評価においては、指導目標や到達目標とは何かか

ら始まり、その目標への到達をどのように判断したのか、さらに、それらの結果をどう総括して、評定としたかなどについて、全ての人々に納得のいく形で説明することはかなりの困難を伴うであろう。説明責任の持てるテスト作りのためには、上記に述べたように、指導目標と到達目標を公開し、その上で、どのような方法でそれを測定するかを明らかにしなければならない。

3. 観点の重み付けの是非

評定を出す際のそれぞれの観点の扱いに関しては、せっかく導入された観点であるから、全ての観点を平等に扱うべきだとする主張がある。それに対して、指導目標にふさわしい重み付けがなされるべきだとする主張もあり、現場は混乱している。しかしながら、平成14年2月に国立教育政策研究所教育課程研究センターから出された『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（中学校）—評価規準、評価方法等の研究開発（報告）』では、評定の出し方に関して、「評定に総括する際の観点別学習状況の評価結果についての観点ごとの重み付けが異なることがある」と明記され、「重み付け」を認めたととれる。例えば、「言語や文化についての知識・理解」の評価として、英語の手紙の様式（日付や名前などの書き方）というような言語文化的な知識を見るときした場合、これと手紙本体の文章を書く「表現の能力」を同じ重み付けとしたのでは、無理があるように思われるのであれば、「表現の能力」重視の重み付けが望ましいということになる。

4. 評価の先に

現状では、いかに絶対評価を実施するかということばかりに目が奪われているが、本来は絶対評価を行った結果、目標に到達しなかった生徒がどれくらいいたのか、そして、彼らに目標を達成させるためにはどうするのが、むしろ問題である。絶対評価というシステムが、こうした本来の貢献をできる日が一日も早く来てほしいものである。

表現の能力「話すこと」の評価

1学期の評価を振り返って

日 臺 滋 之

(東京学芸大学附属世田谷中学校)

はじめに

本稿では、中学3年生を対象に、1学期に取り組んだ「話すこと」の活動とその評価の実践例を提示し、評価のあり方を振り返ってみたい。

1. Show & Tell の要領で自分のことについて話す活動

(1) ねらい

この活動は自分の得意分野や興味のあることについて Show & Tell の要領でクラスメートの前でスピーチを行う活動である。生徒は自分の興味あることだけに話す内容もあり、伝えたいという気持ちにもなりやすい。中学3年生を対象に1学期の「話すこと」の重点活動として位置付け、授業の最初の10分間をこの活動に当てた。

(2) 指導方法

① スピーチ・トピックについてヒントを提示。

始めにこの活動でどのようなトピックでスピーチをしたらよいか生徒にヒントを提示した。(資料)

Let's Talk about You.

List of Possible Topics for Presentation.

- 1 hobbies
- 2 special interests
- 3 friends
- 4 places you have visited in Japan or another country
- 5 your favorite place to go in Tokyo
- 6 your favorite movie
- 7 your family
- 8 what do you want to be when you finish school?
- 9 music
- 10 famous Japanese people

- Why do you like this thing / these things?
- What inspired you to become interested in this thing / these things?
- Do you think that you will still be interested in this when you are 20 years old? 40 years old?

② 発表用スクリプトの書き方と presentation の仕方
を説明。(資料)

1. 発表する前に書いてみましょう。(50語以上。100～150語程度いったらスゴイ！毎時間、男女1名。出席番号順。4月30日(火)から発表！
難しく書かないこと！それには、習った語を使いましょう。新出単語は多くとも2語以内。習った文法を使いましょう。不安な人は先生まで。)
2. 発表する時は、スクリプトを持ちません。見ません。メモもなしです。小物、写真を用意しましょう。きっと興味を持って聞いてくれますよ。
3. 発表が終わったら、このスクリプトは提出します。(提出物扱いです)

Title : _____

(以下、野線の入った用紙)

③ 授業の最初の10分間の流れ

- 決められた順番で男女各1名がスピーチ。
- スピーチ後にクラスメートから質問の時間。
- スピーチについて自発的に質問した生徒には contribution card を渡す。このカードは聞く生徒の積極的な参加の雰囲気や授業に作り出したい願いから始めた。(このカードをノートにはってお願いしてもらい、学期末のノート点検では関心・意欲の表れとして評価した。)
- 教師から手短かにコメント。

(3) 評価項目

評価項目として、「何が言いたいのかわかる」、「正しい英語の発音」、「声の大きさ、明瞭さ」、eye contact、「間の取り方」、「言いたいことを効果的に伝えているか<品物の準備>」の各項目を設定した。

(4) 観点別評価の方法

評価項目について、十分満足できる発表であればA、おおむね満足できる発表であればB、努力を要すると判断される発表であればCというように大きく3段階評価基準を設けた。実際にはAとBとの間に中間点のB⁺、BとCとの中間点のB⁻を設けると評価しやすい。

学期末に点数化し、たとえば、A(5点)、B⁺(4点)、B(3点)、B⁻(2点)、C(1点)とし、その学期で取り組んだ他の「話すこと」の活動と一緒に定期テストの得点に加えて評価した。

2. 音読テストの評価について

(1) ねらい

一斉授業の中で、個々に発音指導し、評価するのは難しいだけに、学期の重点活動としての音読テストの意義は大きい。また、英語の音読を苦手とする生徒の早期発見とその手だてにも大いに役立つ。

(2) 指導方法

教科書の進度、授業時数、音読テストに費やす時間を考えると頻繁に実施するのは難しいが、せめて学期に1度は音読テストを実施したいと思う。手順は次の通りである。

- ・事前に音読テストの範囲を決め、1週間前にはテスト日を生徒に連絡。生徒には家庭でも音読テストに向けてテープをよく聞くように指示。
- ・テスト当日は、生徒は決められた順番で別室に入室し、音読テストを受ける。別室を確保できない場合は廊下で行うこともできる。
- ・別室に入室した生徒は何枚かのカードから1枚カードを引く。カードには音読テストの範囲のあるセクションを読むように指示を書いておく。カードはテスト範囲のすべてのセクションを網羅するように作成しておく。生徒にもそう伝えておく。
- ・生徒は教科書を開き、引いたカードの指示したセクションを読む。音読後、教師は生徒の今後の学習に役立つ暖かいコメントを手短にする。40人のクラス

でも2時間を予定しておくといよい。

(3) 評価項目

評価の項目として、『中学校学習指導要領解説—外国語編—』の「言語材料、イ音声」を参考に、以下の5項目を設定した。

「発音」については、母音や子音について日本語の音の代用をして発音していないか。また、規則動詞の過去形の語尾や、複数形の語尾を正しく発音しているか。こういった項目については、個々の生徒の評価用紙に達成できなかった具体的な音についてメモをとっておくと、次回の音読テストで何が達成されたのかわることができる。

「語と語の連結による音変化」については、連続した音変化に注意して音読しているか。

「強勢」については、語のアクセントや文の中で強く発音するところに注意して音読しているか。

「イントネーション」については、上昇調、下降調に注意して音読しているか。

「区切り」については、意味のまとまりに注意して音読しているか。

あらかじめ、生徒の名前と評価項目とを印刷した評価用紙を用意しておく。

(4) 観点別評価の方法

音読の評価も、「1. Show & Tellの要領で自分のことについて話す活動」の「(4) 観点別評価の方法」の場合と同様に、A(5点)、B⁺(4点)、B(3点)、B⁻(2点)、C(1点)と点数化して評価しておくことと学期末の評価のとき何かと便利である。

ところで、音読テストの結果を観点別評価項目のどの項目にしたらいかがという問題がある。「理解の能力」の「読むこと」または「表現の能力」の「話すこと」のどちらかの評価に加えておくことでよいと思う。

おわりに

評価による波及効果は大きいのではないと思う。発表を評価に加えることで発表そのものに対する生徒の取り組み方も違って来るし、音読テストを評価に加えることで、家庭での音読練習や授業での音読も活性化してくるようになると思われる。授業での指導と評価とを関連付けることにより一層よい結果を生み出すようにしたいものである。

特集 「絶対評価」を考える

「絶対評価」に 求められているもの

大内由香里

(東京都江戸川区立上一色中学校)

1 学期の反省から

「絶対評価」をめぐる、各学校で試行錯誤が続いていることと思う。筆者の勤務校でも、学期末は大変だった。英語科に限らず、他の教科においても「何をどう点数化し、どの観点に振り分け、さらに観点別評価をどうやって評定に換算するか」ということが問題となり、議論された。

そして、いつになく苦勞して記入した「通知表」が完成したとき、「やっぱり何かが違う」と感じた。各教科の観点別評価の欄にABCが30個以上もずらずらと並び、教科ごとの欄には54321の数字。これを見た生徒や保護者に何がわかるのだろうか？教師の苦勞は報われたのだろうか？1学期を終えた時点で筆者が思ったのは「評価に振り回されないようにしよう」ということだった。

「評価」の前にしておくべきこと

英語教師にとって最も大切な仕事は「生徒に英語の力を付けさせること」である。したがって、何よりも「日々の授業に力を注ぐこと」を第一に考えたい。言い換えれば「教師が大切だと考えることを、生徒にも伝え、それができるように指導すること」である。評価に追われて授業がおろそかになったり、あるいは「指導せずしてテストする」ようなことがあっては本末転倒である。

「評価をすること」も教師の仕事の1つには違いないが、あくまでもその「評価」は、「生徒の英語学習を支援するものでなくてはならない」(松沢伸二『英語教師のための新しい評価法』大修館書店、2002年)。

また、授業を通じて「生徒とのよい人間関係」を築いておくことも欠かせない。これは容易なこと

ではないが、生徒の「信頼と納得」なしには、評価の意味も薄れてしまう。「絶対評価」とはいえ「絶対的な評価規準/基準」がない以上、生徒を直接指導している教師の役割と責任の重さは「絶対」である。

「評価」の後にすべきこと

「評価」を与えたら、その後の手当ても必要である。特に結果が思わしくなかった生徒に対しては、どこが不十分だったのかを伝え、場合によっては補習や授業のやり直しも考える必要がある。また、教師の方も、自らの指導や評価の方法が適切であったかどうかを振り返り、今後の指導に生かすべきである。

ペーパー・テストによる評価の留意事項

筆者個人としては、現在の4つの観点は適切ではないと考えているが、本稿に課せられた役目を果たすため、とりあえず従来のペーパー・テストのあり方を見直し、問題作成と評価の際の留意点を記すことにする。ただし紙幅の都合でポイントを示すにとどめる。もちろん、前述のように「授業あつての評価」であるから、実際には、個々のテストに先立って適切な「指導」が行われていることが前提である。

(1) テスティング・ポイントを明確にする

観点別評価を行うためには、個々の問題が「何を測ろうとしているのか」が明確でなくてはならない。そこで、問題を作る際、次のように問題番号のそばに「テストティング・ポイント」を簡単に明記する。これにより、いわゆる「総合問題」は必然的に消える。

例) 1 [is, are, amの使い分け]

次の[]にis, are, amのうち、適するものを入れなさい。

My name [1] Mukami. I [2] from Kenya. I [3] a soccer fan. [4] you a soccer fan too, Kumi? (以下略)

(2) 十分な問題数を確保する

上記のような単純な問題であれば、少なくとも10問以上は必要であろう。教科書で扱った文章そのままだと、暗記だけで正解できてしまう可能性がある。手を変え品を変え数多く問題を用意する。テストの満点が100点である必要は全くないので、気にせず必要十分な量を作成する。

(3) テスティング・ポイントに合わせて採点する

例えば、上の問題の[4]の答えは、文頭に來る語の最初の文字を大文字にしてAreと書くのが正しい。もしareと書いてしまった生徒がいたらどうするか?ここでは「is, are, amの使い分け」がポイントなので、正解とすべきである。もし「文を書くときの決まり」をテストしたければ、それをポイントにした問題を別に用意すべきである。

未然にこのような問題を防ぐために、特に入門期では「文頭にくる単語の最初の文字は大文字にすること」というような注意書きを、問題用紙にも解答用紙にも書いておくと親切である。

(4) 4つの観点との関連を考える

上の問題は、4つの観点に照らし合わせると、おそらく「言語(や文化)についての知識・理解」に入るであろう。(文化をカッコ付きにしたのは、英語という教科が担うべき範疇外だと思っただけだが、あえてここでは詳しく触れない。)問題作成の時点で、あらかじめどの観点を見るための問題なのかを考えておく必要がある。

しかし実際には、各観点の境界線を引くのは非常に難しい。「(言語や文化についての)知識・理解」と「理解の能力」との違いは何か、「理解」ができれば「表現」もできない、など矛盾は多い。現状では、教師の判断で決めるしかないだろう。

(5) ペーパー・テスト以外による評価も加える

例えば「話すこと」の「表現の能力」を測るには、

ペーパー・テストでは無理である。スピーチなどの実技テストを行うか、あるいは日常の授業中の活動を観察・記録するか、いろいろな方法が考えられる。生徒の実態に合わせて教師が決めればよい。個々のアイデアについては「NEW CROWN 評価アイデア集」を参照されたい。

(6) 生徒へのフィード・バック

「絶対評価」になったとはいえ、生徒が受け取るのは、多くの場合、ABCの記号と5段階などの数字である。確かに「英語3」という今までの表記に比べたら「言語や文化に関する知識・理解B」の方がましかもしれないが、受け取る側にとってあいまいである点では大差ない。しかも苦勞してつけた観点別評価の意味が、評定によって薄らいでしまう。

筆者は、定期テストを返却する際、テストとともに次のような「評価表」を生徒に渡している。紙幅の都合上、実物を載せることはできないが、おおむね次のようなものと考えていただきたい。

まずテストの問題番号とテスト・ポイント(例えば「is, are, amの使い分け」)を記し、大問ごとの配点を記入しておく。そこに各生徒の得点を記入していく。10点中7点だった生徒の場合は7/10と記入される。到達目標に合わせてABCを付けてもよい。最後に、教師のコメントを文章で記す欄を設け、頑張った点、努力すべき点などについて一言添える。いわば、簡単な「英語科の通知表」と考えてよい。筆者は「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」を点数化することに疑問を感じているので、特にこの点についての記述を必ず盛り込むようにしている。

おわりに

実は「絶対評価」に一番求められているのは、「教師のこぼれによるコメントや叱咤激励なのではないか」と感じはじめて今日この頃である。「A」をつけることより、あるいは「評価表」に「音読が上手」と書くよりも、授業中の「今の発音、すごくよかったね!」という教師の一言の方が何倍も大切なのではないだろうか。

「音読のすゝめ」の巻

高梨庸雄 Takanashi Tsuneo
(京都ノートルダム女子大学教授)

1 音読小史

多くの国で民話や詩歌などを語り継ぎ歌い継ぎしてきた口承文芸の歴史がある。印刷機械が発明されてから、口承の比率が下降線をたどることになるが、近代に至っても印刷されたものを利用できるのは、かなりの期間、一部の階級に限られていた。現代に至って、先進国においては活字メディアはすべての人に開放されているが、リテラシー（読み書き能力）が低い国々においては、その恩恵に浴することのできない人々もいることを忘れてはならないだろう。

わが国でも誇るに足る口承文芸の歴史があり、平安時代の琵琶法師や江戸時代からの講釈（談）師のように職業として行われていたものだけでなく、全国各地に残っている民話の数が、我が国における口承文芸の豊かさを物語っている。

しかし、教育の分野における「音読」には流行り廃りがあり、第二次世界大戦後、かなりの期間、国語教育においても音読は下火になっていた。幸い、ここ10年ほど音読指導の復活が見られ、群読などの新しい試みを実践している学校も増えている。

一方、英語教育においては音声を伴わない授業は考えられないが、音読は、現在、どのような目的で行われているのであろうか？過去において、国弘正雄の『英語の話し方』（1970）で紹介された「只管朗読」が音読への関心を高め、中学時代から音読を実践してきて、TOEFLで650点を取った日野信行（1987）の例もあって、音読を実践している教師の数も増えたが、日々の授業で活用されている音読の実際の指導法は、必ずしも確立されているとは言い難い。そこで音読が現在、どのような位置付けになっているのかを踏まえながら、授業への示唆をまとめてみたい。

2 英語教育における音読の意義

まず、次の3つの疑問を読者とともに考えてみたい（佐久間2000）。

- ① 音読は内容理解を助けるかどうか？
- ② 音読は読みの速度を向上させるかどうか？
- ③ 音読は何を目的にして、どのように行うのがよいのだろうか？

①は音読をどうとらえるかによって違って来る。音読は文章をよく理解した上で行うものと考えるなら、音読は教育的に重要であり、単文から文章までの音読をテキストの内容に照らして実践する価値が十分にある。観点別評価における「理解」とその音声「表現」にかかわるものとして、日々の授業においても留意すべきことである。

一方、音読はテキストを音声化することによって内容理解を助けるものととらえると、音声化の作業と内容理解の作業がぶつかり、「相互排除」する結果となり（Smith 1978；天満1989）、音読に注意がいく分、理解の方は下がるというトレードオフ（trade-off）の関係にあることが想定される。つまり、やみくもに音読させても内容理解には必ずしも結びつかないということである。これは、テキストの文頭にある数語を見ただけで、流暢にその文（章）を音声化できる生徒がテキストの内容を理解しているとは限らない例を現場の教師は経験的に知っている。

②の疑問に対しては、音読は読みの速度をある程度までは速めるのに役立つが、それ以上は期待できず、むしろ速度の向上にとって弊害となるという主張の方が多い（Sawyerなど1989）。

3 音読の活用法

これは③の疑問に答えることになるが、音読を効率的に活用するには、一言で言えば、テキストの文字情報、音声情報、内容理解を調和の取れた形で指導することに尽きる。それを実践してもらうには、下記の具体的なアドバイスが役に立つであろう。

① 従来の指導では、範読→斉読→個人音読→日本語訳→範読→斉読→個人音読の流れが多かったが、最初の範読は Oral Introduction を兼ねたものにし、次の斉読では基本的な Q&A を中心にテキストの概要を把握させるようにし、個人音読→日本語訳の代わりに重要事項（言語材料も含む）に関する具体的な情報（例文も含む）を提示しながら、生徒の理解をより確実なものにする。その後の流れは、テキストの具体的な例を指摘しながら、生徒に意味と音声との関係に注意を向けさせる。

② テキストを単に音声化するだけの音読ではなく、テキストを見ないで聞いている人にもわかるように（テキストの内容によっては、耳からだけの情報で聞き手が感動するように）読むことを心がける。学習指導要領（中学校）の言語活動（読むこと）にも「書かれた（内容を考えながら黙読したり、その）内容が表現されるように音読すること」と述べられている。これは高校では「文章の内容や自分の解釈が聞き手に伝わるように音読する」（「リーディング」）ことにつながるものである。

③ ②で述べた事を実践するには、大学時代に学んだ音声学の基本をきちんと踏まえることである。すなわち、子音の中には、日本人が意識的に強く発音しないとよく聞こえないものがあることや、同じ母音であっても次に来る音が有声であるか無声であるかによって、その母音の長さが違うことに留意する。また、ポーズの置き方について、読む人によって多少個人差があるとは言え、基本的なパターンをしっかりとおさえて音読するのが教師の役割である。

④ 英語と日本語の音声面での違いの中で、特に際立つのはリズムであろう。英語の場合は基本的に強弱のリズムで、I'm sorry I can't. も He said it was true. もともに5音節で「弱強弱弱強」となるが、強音節間にある弱音節の数にあまり関係なく強音節間

の間隔がほぼ等しくなる傾向がある。一方、日本語のリズムは高低アクセントのリズムで、音節は「子音+母音」（CV）のモーラ（mora）であるから、俳句や短歌のような文学形式が生れることになる。

4 音読の評価法

① 学習指導要領で「読むこと」に関連して「音読」という言葉が使われているのは次の4点である。（ア）「文字や符号を識別し、正しく読むこと。」（イ）「書かれた内容を考えながら黙読したり、その内容が表現されるように音読すること。」（以上、中学校）。高等学校では、「まとまりのある文章を音読したり暗唱したりして、英語の文章の流れに慣れること。」（「リーディング」）、「文章の内容や自分の解釈が聞き手に伝わるように音読すること。」

② 学習指導要領の「話すこと」に記されていることも含めて、以下の観点は広い意味での音読を評価する際のポイントになる。

- （ア）イントネーションが正確であるか。
- （イ）区切りが正確であるか。
- （ウ）リズムが正確であるか。
- （エ）語を挿入したり省略したりしていないか。
- （オ）緊張しすぎていないか。
- （カ）悪い姿勢になっていないか。
- （キ）書かれた内容が表現されるように読んでいるか。

日本の英語教育では、英語の深い読みと表現の指導に関する近江(1984)のような優れた入門書や実践があるにもかかわらず、全国的には音読を表現にまで高めて実践している例は、残念ながらまだ少ない。しかし、そういう方向に向かって実践活動を続けている教師が増えつつあることは事実であり、これは、音読に限らず、わが国の英語教育の向上に大きな役割を果たすようになることを期待したい。近い将来、小学校で英語が教科として教えられるようになると、（幼）小、中、高、大と連続する一貫した指導理念の中で、音読もまた児童・生徒の発達段階に応じた指導カリキュラムを必要とするようになるであろう。

（引用文献はすべて高梨・卯城編『英語リーディング事典』研究社、2000年に拠る。）

教科書を創造的に活用するために



基礎編：私の教材研究[1]

野澤重典 Nozawa Shigenori (長野県更埴市立西中学校)

“A textbook is one of the most important teaching and learning tools.”と言われるように、教科書は、生徒にとって最も学習の拠り所とするところであり、教師にとっても英語を指導する上で大きな影響を与えるものである。私たち英語教師は、その教科書を創造的に活用して、コミュニケーション活動を展開できる教師になりたいものである。筆者らはこれを目指して、互いに実践を学び合う私的な研究会を、若い先生方を中心にして運営している。

本稿では、その会で提案した「教科書を創造的に活用するための教材研究の視点」を紹介する(4回連載)。先生方にとっては余りにも当然という視点もあるかと思われるが、その視点を整理し、頭に入れておくことで、少なくとも創造的にテキストを活用しようという意識にはなれると考えている。

話をより具体的にするために、NEW CROWN, BOOK 3, LESSON 2 の ①, ② (pp. 8-9) を参照し、一緒に考えながらお読みいただきたい。なお、テキストを黙読・音読する、CD を聞く、意味を理解する、などは終了していることにする。

【教材研究の視点】

視点1. New Words の指導で、一緒に教えてしまいたい語・表現を探そう。

各セクションには、必ず新出語がある。私たちは、何らかの段階でそれを指導している。その時、一緒に教えてしまいたい語、例えば、反意語や同義語、関連する語、などがないかどうか見てみよう。この課ですぐ思い浮かぶのは‘several’であろう。おそらく多くの先生方は、「既習の some とほぼ同じ意味だよ」と確認するであろう。その程度でよいのである。できれば、その語彙の使用方法を例文で示したい。“I saw several people in the park.” などの

ように。また、‘foreign’ は ‘foreign country’ や ‘foreign people’ とできるだけ使えそうな形で導入しようと考えられるのもよい。もしそういう関連する語が思い浮かばなければ、「このテキストでは特にないな」と思えばよい。語彙は重要である。豊富な語彙なくしてコミュニケーション活動を展開させようとするのは到底無理がある。

視点2. まとまりで覚えさせたい表現を確認しよう。

次に、語のまとまりとして覚えさせてしまいたい表現がないかチェックしてみよう。例えば、‘two years ago’ は、一語一語別々に覚えるよりは、まとめて覚えてほしい。生徒のノートを見ていると、よく ‘ago’, ‘ago’, ‘ago’ と機械的に練習している生徒がいるが、なるべく ‘two years ago’ とまとまりで練習するように指導したい。他にも “It’s your turn.” ‘for one year’, ‘since December’, ‘the culture of Okinawa’, ‘For example’, ‘for a long time’ などは、いずれも教科書にアンダーラインを引かせるなどして、まとまりとして覚えさせたい。

視点3. 代名詞・指示副詞が指す語は何か確認しておこう。

この課では好例が見当たらないのが残念であるが、LESSON 1 の ② には ‘it’, ‘this’, ‘them’ などが頻出し、何を指しているか押さえないと内容理解もままならないテキストがある。例えば、“Attach them here and here.” (p.2) の ‘them’ は “Attach two paper clips here and here.” なのだから “Attach a piece of paper and two clips here and here.” なのかなは吟味が必要であろう。定期テストなどで、それを問う出題をする先生方も多いのではないだろうか。これをどう教えるかは別問題である。「この ‘it’

の文は、例えば、“Mr Clark is from Canada. He is studying Japanese culture. He lives in Kumi's town. Kumi is going to have an interview with Mr Clark as a member of the English Newspaper Club.”などと表現することができる。習熟の程度に応じては、“Mr Clark from Canada is studying Japanese culture.”などと表現させることも可能であろう。とても難しくてできないという生徒には、その文に空所を設定したプリント教材を準備するなどしてもよい。やってみるとわかるが、『研究する』って何て言うの?』などと問い、そこで行き詰まってしまう生徒もいる。辞書などで調べて「researchだ」などと表現する生徒もいるが、あまり感心できない。和英辞典を用いるとでたらめな英語になることがあり、その扱いは大変難しいと感じている。できるだけ既習の表現で何とか表現できないものか考えさせる方がよい。既習の表現で英語に転換できるよう日本語を変える力も養いたい。

これは、教師にとってもいい勉強になる。ALTに直してもらうのも良案である。そのためにも、リード文は常に英語にするという意識を持ちたい。

視点⑧ 要約文を作成、あるいは、視点(point of view)を変えて表現してみよう。

最後に、テキストの概要を表現する要約文を作成してみたり、視点を変えて表現してみるとよい。その際、テキストの表現形式をそのまま用いるのもよいが、ここで重要なことは、できれば表現形式を変えてみることである。(視点4・5を活用) 例えば、このテキストでは「クラークさんについて英語でまとめてみよう」という要約のタスクを与えたとする。セクション1を活用すれば、リード文(視点7)を含めて、次のような表現が可能である。“Mr Clark is from Canada. He came to Japan two years ago. He is studying Japanese culture. He lives in Kumi's town. He has lived in her town for one year. He has stayed with the Oka family since December.”

次の時間、それに“ He is studying Japanese folk culture. He is especially interested in the Eisa dance and folk songs. He has studied Japanese

culture for about ten years.”などの情報を加えることができる。

視点を変えて表現するとは、例えば、「クラークさんの立場でテキストの内容を表現してみる」のである。そうすると、次のような表現が可能である。“I was invited to the interview from Kumi. She is a member of the English Newspaper Club in her school. She asked me a lot of questions. For example, she asked, 'When did you come to Japan?' I had a good time with her interview.”などとクラークさんの日記風に表現してみるとよい。

このような8つの視点から教材研究をし、それを授業にどう生かしていくか、これが大変重要である。詳細は次回に譲ることにするが、教科書を創造的に活用し実践的なコミュニケーション活動を展開させるためには、教科書で学習した表現をいかに活用して、その定着を図るかが重要なポイントであると考えている。

ところで、ある1つのセクションを教えるとき、私たちはどのように指導しているだろうか。内容を理解させ、新出語を練習し、音読練習をする。ここまでは多くの教師に共通するところである。しかし問題は、その音読練習の後、どんな活動を行うかである。時間がないので音読で終わっているという先生もいる。教科書の題材内容から離れて、そのセクションのターゲット・センテンスを活用したコミュニケーション活動を行う先生もいる。学校・地域・生徒によってはそれもやむを得ないが、NEW CROWNのよさは題材重視にあると言われる以上、その題材内容を無視してターゲット・センテンス中心の練習を行っていたのでは教科書を創造的に活用したことはない。是非とも題材内容を生かした活動を仕組みたい。

そして今回、「要約」と「視点を変えて表現」する活動を仕組みための教材研究の視点を提案してきた。筆者は次の時間に、7名程度の生徒を指名し、そのできた要約文を友だちの前で発表させている。もちろん要約文が書かれたノートや紙は極力見せないようにしている。

Just Now

小学生対象 英語指導力検定制度 長野県の試み

渡邊時夫 Watanabe Tokio (信州大学教授)

1. はじめに

この4月から始まった「総合的な学習の時間」に英語活動を取り入れている小学校が急増している。長野県教育委員会によると、本年度は、402校中193校(3年生)、200校(4年生)、197校(5年生)、203校(6年生)の小学校が英語会話を実施している。岐阜県に至っては、実施率は、ほぼ100%とのことである。

7月12日に公表された『『英語の話せる日本人』の育成に関する戦略構想』で遠山文部科学大臣は、「小学校の英会話活動の充実」の項で、「次の学習指導要領改訂の議論に向け、小学校の英語教育の在り方を検討する上で必要となる研究やデータ等の整理・問題点の検討」を課題として挙げている。次の改訂に当たっては英語を正課として導入しようという意気込みが感じられる。

そのような中、英語指導者の養成が急務となっている。「戦略構想」の中で、遠山大臣は、「総合的な学習の時間などにおいて英会話活動を行っている小学校については、その回数の3分の1程度は、外国人教員、英語に堪能な者(注：下線筆者)又は中学校等の英語教員による指導が行えるよう支援」と述べている。

遠山大臣の発言の中で注目したいことは、下線部の「英語に堪能な者」についてである。教員の確保の点から「英語に堪能な者(社会人)」を日本人AETとして活用することは必要になってくる。ただ、英語が堪能であれば英語の指導助手として立派に務まるわけではない。児童が言葉を習得する過程、コミュニケーションを目指す新しい指導法に対

する理解、Team-TeachingにおけるAETの役割などを十分に理解していることが必要である。さらに、AETとして教壇に立つ者には、「総合的な学習の時間」を中心に学校教育や国際理解教育についてある程度の理解を持ち合わせていることが求められる。しかし、Native speakers、小学校教員を含め、このような事柄を理解せずに教壇に立つ人が多いため、「中学校英語」の前倒しになっている例が少なくない。

そこで、長野県では昨年(平成13年)から、社会人と学校教員を対象に、「小学生英語指導力検定制度」をNPOという形で発足させた。

2. 長野県の検定制度の概要

(a) 組織化の経過など

塾等で教えている教師と信州大学が力を合わせて、まず民間による英語教育研修組織「長野県英語教育サポーターシステム(NEESS)」を設立した。早期英語教育に係わる理論的な講義、軽井沢東部小学校、堀金小学校などのいわゆる開発研究校の実践報告、総合的な学習や国際理解教育などの理論と実践の講義や報告、英語力アップの研修などを主たる内容として開催したところ、毎回100名前後の会員が参加し、熱気に溢れる研修会が続いた。次第に小学校の教師の参加を求める声が高まり、信濃教育会(義務教育の教員の約90%、高校・大学の教員の多くが参加する100年以上の歴史を持つ社団法人)も参加して、新たな組織「長野県小学生英語指導力検定制度協議会」を立ち上げることになった。英語教育の指導や、検定審査などに当って協力を得るために長野県英語教育研究会(中学校の英語教員の研究組織)にも参加していただいた。2001年

の夏に NPO として認定され、秋から本格的に研修活動が始まった。秋に開催された第 1 回の研修会には 140 名が参加。群馬県、東京都、遠く奈良県などからの参加者も見られた。

合格、不合格を決めるというよりは、参加者の資質向上を最重要課題と考えているため、研修会の参加者にはレポートの提出を呼びかけた（レポートは強制ではない）。レポートのチェックと講評は大学の教官がボランティアで引き受けている。参加者の 50%以上が提出し、その内容も優れたものが多く、大学の教官からはレポートを読むことが楽しいという感想もあった。

(b) 検定の内容

分野と配点は下記の通り。

分野		配点		配点
国際理解	一次筆記	5 点	二次面接	5 点
学校教育	一次筆記	5 点	二次面接	5 点
英語運用能力	一次筆記	5 点	二次面接	5 点
指導技術			二次面接	10 点

研修レポートは、1 件につき 1 点。レポートは、最高 5 件まで加点する。従って最高点は、40 点 + 5 点 = 45 点。

一次試験は、15 点満点の 80%以上を合格とする。二次試験の受験資格は、一次試験の合格者。一次・二次合計点が 32 点以上（研修レポート点を含む）を合格。

指導技術デモンストレーション（10 分間）に際しては、信州大学の学生を小学生とみなして授業を行い、直後に審査員（大学教官、小・中学校校長、指導主事など）の質問に英語で答える。

(c) 出題内容

第 2 回目（8 月実施）の各分野の問題の一部は下記のとおりである。

〈国際理解分野〉（2 問中の 1）

国際理解教育を行うには、まず指導者が外国に行った経験がなければならない、という意見があります。この意見をどう考えますか。賛成か反対かの立場を明らかにした上で述べなさい。

〈学校教育分野〉（2 問中の 1）

総合的な学習の時間では、子どもたちにどのような力をつけることを狙っていますか。学習指導要領総則に示された内容に基づいて述べなさい。

〈英語運用能力の分野〉（3 問中の 1）

次の文は、small children の特徴を表しています。それぞれの特徴について日本語で簡潔に説明し、次に、彼らを教える場合の留意点を述べなさい。

- (1) They respond to meaning even if they do not understand individual words.
- (2) They have a need for individual attention and approval from the teacher.
- (3) They have a limited attention span; unless activities are extremely engaging they can easily get bored, losing interest after ten minutes or so.

(d) 合格者の活躍

毎回 55%程度の受験者が合格し、校長会、教育委員会、公民館などに名簿を提供している。10 名近くの者が地方教育委員会等から依頼を受け、AET としてすでに小学校で活躍している。

3. おわりに

小学校で英語教育が始まればよいということではない。小学校から中学校・高校、さらには大学に至る英語教育が望ましい体系をなし、日本人が「英語が話せる」ことが当たり前になるような世の中を創生することを目指さなければならない。長野県の試みは、小さな第一歩だが、小学生対象に英語が指導できる人材を数多く養成できるだけでなく、英語教育全般についての県民意識の高揚にも役立っている。

Intercultural communicative competence [1]

Lynne Parmenter

(Associate Professor, Waseda University)

Introduction

Why are you teaching English? There are lots of 'right' answers to this question, but many teachers answer that they are teaching English for the purpose of communication with people of other cultures. This is commendable. But in order to communicate with other people, is it enough just to master English grammar, vocabulary and colloquial phrases? The latest research says 'no'. In this series of three articles, other competences necessary for intercultural competence will be described and the practicalities of including these competences in foreign language education in Japan will be discussed.

Recent research

Throughout Europe, recent research in foreign language education has focused on intercultural aspects. The concept of communicative competence has been transformed into the concept of 'intercultural communicative competence' (ICC). This concept is being incorporated into the work of the Council of Europe (a transnational body which provides education policy guidelines for member states), and is perhaps most clearly described in English in a book entitled *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, which was written by an advisor to the Council of Europe committee on foreign language education, Mike Byram (1997).

Basically, ICC requires that students acquire the knowledge, skills, attitudes and critical cultural awareness necessary to communicate intercultural. In this article, the first two elements, knowledge and skills, will be briefly introduced:

Knowledge

There are two types of knowledge required for ICC. The first is knowledge about social groups and cultures in one's own country and in the countries of one's interlocutors. In a case like Japan where the foreign language is English, this means that students need to acquire a broad knowledge of many different countries and cultures, since English is an international language used all over the world.

Not all this knowledge needs to come from foreign language classes, of course. Such knowledge is also gained from social studies classes, the media, friends and family and so on. However, material treated in foreign language classes should help to develop this knowledge, and students should be encouraged to relate this knowledge to knowledge of their own culture.

The second type of knowledge is knowledge of the processes of interaction at societal and individual levels. This knowledge is essential for ICC; if students speak perfect grammatically correct English but have no knowledge of the processes of interaction, then communication will be a failure.

Skills

Byram divides skills into two categories. The first is the "ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own" (Byram 1997: 52). The second is the "ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction" (ibid). Both sets of skills obviously require the development of language competence. In addition, though, skills of analysis and interpretation are necessary, as are skills of relating between different cultures, and the ability to put all this knowledge and skill into practice in real situations.

Conclusion

In the next article, the other two competences, attitudes and critical cultural awareness, will be discussed. In the third article, implications of ICC for Japanese foreign language education will be examined. In the meantime, I hope that this brief article provides some 'food for thought' on intercultural communicative competence.

References

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters

HOW TO USE NEW CROWN TEACHER'S MANUAL
平成 14 年度版 NEW CROWN ENGLISH SERIES 指導書の使い方

NEW CROWN 編集委員会では、平成 14 年度版 NEW CROWN ENGLISH SERIES をよりよくお使いいただくために、各学年 6 分冊の指導書を用意いたしました。この指導書では、「聞く」「話す」を重視した教材を加えるなど、より充実した内容となっております。旧版から大幅な改訂を加えたものもありますので、下の解説をお読みいただき、ご活用ください。



① 解説と指導
NEW CROWN の基本方針や構成、各レッスン・LET'S SERIES などの題材や言語材料、言語活動について丁寧な解説をしています。「背景知識」「新出文型・文法の導入例」「オーラルイントロダクション」「語句・表現の解説」のほか、補充問題も用意いたしました。授業の土台を支える基本的な情報を得るのに役立ちます。

② 授業案集
先生方の授業設計に役立てていただくための授業案集です。「定型授業案」と「自由展開授業案」から構成されています。「定型授業案」は LESSON のすべてのセクションおよび LET'S SERIES, Rhythm Corner を取り上げています。

「自由展開授業案」は 4 技能や言語機能に重点をおいた授業、ゲームやスキット、歌を取り入れた授業などの多彩な授業のアイデアを提供しています。

③ ALT Team-Teaching Manual
使い勝手を考慮し、旧版の『授業案集（チームティーチング用）』と『Teacher's Manual for ALTs』を合体しました。この本は英語で書かれ、主に ALT を対象として、NEW CROWN やチームティーチングの授業設計についての理解を深めていただくことを目的としています。LESSON の目標や言語材料、題材の背景、オーラルイン

トロダクション（題材を中心にしたものと文型・文法を中心にしたもの）に加え、LESSON と LET'S TALK・LET'S LISTEN の授業案を載せています。JTE と ALT によるチームティーチングのアイデア集としても利用できます。

④ 言語活動ワークシート
（言語材料編・題材編）
旧版の『授業に役立つ活動例集（ワークシート付き）』をさらに発展させて、「言語材料編」と「題材編」の 2 部構成としました。「言語材料編」は見開き 2 ページ構成で LESSON の全セクションについて、左ページがリスニングクイズ、右ページがポイントの文型・文法事項を使った簡単な言語活動ができるワークシートになっています。（リスニングクイズの音声は⑥の音声 CD 2 に入っています。）また、LESSON ごとに「単語のまとめ」を設け、語彙の確認ができるようになっています。

「題材編」は LESSON の題材を学ぶことに主眼を置いていますが、そこで行われる活動は、ポイントの文型・文法事項も同時に学習できるものになっています。題材編は教師向け解説ページとワークシートから成っています。解説ページは 4 技能のうちどれに重点をおいた活動なのか、活動の形態や種類、活動に要する所用時間、ねらい、手順、評価のポイントなどが一目で見渡せるようになっています。また、「世界の言語」(1 年)、「手話」(2 年)、「点字」(3 年) といった見

返しに対応するワークシートも収録しています。

⑤ Teacher's Book
授業に必要な背景知識やねらい、場面設定、注意すべき単語・語法・文法・音声の説明、板書例、リスニングスクリプト、活動のスキット例などが、教科書の印刷面に重ねてコンパクトに収められています。これ 1 冊で授業ができます。

⑥ 音声 CD 1・2 指導用 CD-ROM
ここには音声 CD 2 枚と CD-ROM 1 枚が入っています。

音声 CD 1 には、LET'S COMMUNICATE! のリスニング問題、LET'S LISTEN の音声、Rhythm Corner のリズム付き音声、音声 CD 2 には、④ 言語活動ワークシート集「言語材料編」のリスニングクイズの音声収録されています。

指導用 CD-ROM には、教科書本文のテキストデータ、新出語のデータベース、LET'S COMMUNICATE! のワークシート用データ、各セクションごとの単語テスト問題、補充問題、年間指導計画表などを収録しています。テスト問題やワークシート作成、授業の研究のためのデータ活用などにご利用いただけます。また LET'S COMMUNICATE! のワークシート用データは、活動に手を加えたりイラストのみを利用するといった自作プリント作成に最適です。

ヒロシマの折鶴

中・高校生のみなさんのエッセイを募集しています!

NEW CROWN, 3年3課, "Hiroshima and Nagasaki"にも登場する佐々木禎子さんをテーマにした歌があるのをご存知でしょうか。歌のタイトルは『Paper Cranes ~ ヒロシマの折鶴』で、モンゴルから来た歌手のオユンナさんが歌っています。実はこの歌はモンゴルで大変よく知られた歌なのです。この歌には、ヒロシマで投下された原子爆弾の影響で亡くなった佐々木禎子さんの悲劇を嘆き、平和を求める祈りが込められています。

オユンナさんは13年前に来日した際、この「サダコ」について日本の人にたずねましたが、多くの人が

ちは佐々木禎子さんについて何も知りませんでした。彼女はそれ以来、この歌を歌っていくことが自分に与えられた使命と考えるようになりました。

平成14年度版NEW CROWNの音声教材でこの歌を取り上げることになり、昨夏この歌がはじめて教室で流れました。教室でこの歌を聞いて生徒さんはどんな感想を持ったでしょうか。または修学旅行などで広島・長崎を訪れた際どんなことを考えたでしょうか。本や映画・テレビなどをとおして知った原爆や被爆体験をどんなふうにとらえているでしょうか。三省堂ではこういった



テーマについての感想文を募集しています。お寄せいただいた中から優秀作100編を選び、単行本として刊行する予定です。募集にあたって広島テレビの特集番組などをもとにしたパンフレット「ヒロシマの折鶴」(感想文募集要項付き)を用意しました。

【感想文のテーマ】

- ・パンフレットを読んだ感想(パンフレットについては三省堂宣伝部までご請求ください。)
- ・修学旅行などで広島、長崎を訪れた感想
- ・本や映画・テレビなどで知った原爆のこと、被爆体験への感想
- ・祖母や周囲の人から聞いた原爆のこと、被爆体験への感想

【文字数】

400字詰め原稿用紙2枚分、800字程度

【送り先】

お名前、ご住所、電話番号、学校名・学年を明記のうえ、〒101-8371 東京都千代田区三崎町2-22-14 三省堂宣伝部あてにお送りください。

【締め切り】

2003年3月31日(当日消印有効)です。

【選考】

選考委員会による選考で優秀作100編を選び、2003年7月に三省堂より単行本として刊行予定です。(入選者には直接お知らせします。)

【賞品】

入賞者に、刊行された単行本と副賞をお贈りします。

■詳細については三省堂のホームページ(<http://www.sanseido-publ.co.jp/>)をご覧ください。お問い合わせ先は三省堂宣伝部(03-3230-9564)にお問い合わせください。

■国際教育協議会

第27回「新しい英語教師のためのワークショップ—改めて、日本人による、日本人のための日本人の英語教育を問う」

日時: 3月28日(金)・29日(土) 9:30~16:30

場所: 三省堂文化会館(東京・新宿区)

講師: 28日:「日本の英語教育の基本をこう考える」羽鳥博愛(文京学院大)、「総合学習と英語」をこうとらえる」渡邊寛治(文部科学省)、「日本語の空洞化をこうする」1. 日地谷一ルシュネライト(ドイツ日本研究所)、「アジア英語を日本語ネ

イティブはこうする」本名信行(青山学院大)、29日:「日本人のための英語との付き合い方をこうする」山岸勝榮(明海大)、「学校英語のコミュニケーション能力をこうする」新里真男(富山大)、「日本人のための英語音声指導をこうする」田近裕子(津田塾大)、「日本人のためのディベート教育をこう考える」松坂ヒロシ(早稲田大)、「日本語ネイティブのコミュニケーション能力をこうする」遠藤八郎(東北福祉大)

参加費: 38,000円

お問い合わせ・資料請求: 国際教育協議会 TEL. 03-5302-5070

TEACHING ENGLISH NOW

創刊号

2003年
1月20日発行
定価80円
(本体76円)

編集・発行人: 渡辺孝映
発行所: 株式会社三省堂
〒101-8371 東京都千代田区三崎町2-22-14
電話 (03)3230-9422(編集)
振替 東京 00160-5-54300
[NEW CROWN ホームページ]
<http://www.sanseido-publ.co.jp/newcrown.html>
印刷: 三省堂印刷株式会社
〒192-0032 東京都八王子市石川町2951-9
電話 (0426)45-6111(代)

編集後記

TEN創刊号をお届けいたします。新時代を迎えた英語教育に役に立つ情報を発信していきたいと考えています。特集や「英語教師のための基礎講座」で取り上げてほしいテーマや、創刊号をお読みいただいた感想などがございましたら是非編集部までお寄せください。(newcrown@sanseido-publ.co.jp)