

TEACHING ENGLISH NOW

英語教師のための情報誌



特集 新しい評価のあり方

巻頭エッセイ

外国語学習のオマケ 町田和彦 01

特集

「新学習指導要領」のもとでの評価をめぐって 酒井英樹 02

新生徒指導要録での「観点別学習状況」の評価の考え方 松沢伸二 06

小学校外国語活動から入門期へ — その評価のありかた 荒尾浩子 08

指導と評価 — その一体化の実際 中村貴美子 10

連載

英語教師のための基礎講座 英語学習の *Doing, Feeling, Thinking* (2) 竹内 理 12

評価クリニック 「外国語理解の能力」の「正確さ」の評価 根岸雅史 14

授業レポート 話す、書く、文法指導を自在につなぐ *Creative Writing* (3) 加藤京子 16

小学校英語 *Just Now*

小中の接続に向けて — 大阪市の小中連携への取り組み 吉田晴世 19

単語の文化的意味 78 eat 森住 衛 21

Essay The World is a Language Lab Michael Carr 22

英語教師のリソース フラッシュカードを使ってみよう

— 効果的な語彙指導とは 望月正道 23

AROUND THE WORLD 失われていくものと残したいもの (アラスカ・エスキモー) [3] 田村幸誠 表紙裏

表紙写真について ヘルシンキの冬と夏 池野 修 表紙裏

Vol.21

FALL 2011
SANSEIDO



失われていくものと残したいもの (アラスカ・エスキモー) [3]

田村幸誠 Tamura Yukishige (滋賀大学)

thisとthatが30個!?

エスキモー語は、単語の形成の仕方が非常に生産的で、かなり複雑な内容まで1つの単語で表現できることが、その特徴としてよく知られている。例えば、ikamarpalinrituq という1つの単語で、「彼は大きなソリを作っているのではない」という意味が伝えられる。複統合的と呼ばれるこの特徴は、どこまでが単語で、どこからが文かということについて、ヨーロッパ言語の視点から見た基準を揺るがし、言語学者を悩ませてきた。

もう1つあまり知られていない特徴として、エスキモー語は、世界でも稀な、非常に複雑な指示詞の体系を有していることがあげられる。例えば、Look at that! に相当するエスキモー語の文で、that に相当する指示代名詞には、話者が首を上に向けて言う場合 (pikna)、下げて言う場合 (ugna)、そのままの場合 (ikna) と、場面に応じてそれぞれ違う単語が用いられる。また、首の向きが同じでも、対象物が静止しているか、動いているか、遠いか、近いかによっても指示代名詞が使い分けられる。例えば、上の方にあるものを指す場合だけでも、pagna, pikna, pakemna, paugna, pingna, pamna と最低6種類の区別を行う。基本的な形だけで30種類、それに単数・複数・双数の区別、格の区別がそれぞれ加わり、すぐには数えきれないほどの指示代名詞が存在するのだ。驚くべきことに、エスキモー語の話者はこの複雑な指示詞を、状況に応じて何の問題もなく使いこなすのである。

世界には6千を超える数の言語があり、10日に1つ

のペースで消滅していると言われている。『危機言語』という標語のもとで消滅しそうな言語を記録したり、再活性化しようとしたりする試みが世界各地で行われている。しかし、仕事や教育で使われる言語を前に、なかなか再活性化しないのが現実である。エスキモー語も危機言語の1つであり、英語に圧倒されるなか、母語話者の数を激減させている。グローバル化のなかで、「言語なんて、2つ、3つでいいんじゃないかな」という言葉が聞こえてきそうである。

では、少数話者の言語を残すことにどんな意味があるのだろうか。各民族のアイデンティティを大切にしなければならない、という主張にも賛成であるし、植物の美しさがその多様性にあるように、人間の言語文化も多様性があるから素晴らしいのである、という考え方にも賛成である。もう1つ付け加えるなら、もし、例えば、エスキモー語が消滅してしまったら、空間を瞬時に30通りに区別できるという人間の潜在的な能力を知る手だてがなくなってしまうということが言えるだろう。近年、脳科学や認知科学が盛んであるが、遠近 (that/this) という1つの基準で人間の指示能力のポテンシャルを考えると、対象物への方向、距離、その状態を考慮に入れて人間のポテンシャルを考えると、出来上がるモデルに大きな差が生じるように思える。少数民族の言語を大切にすることは、科学的にも、人類の進歩にも非常に重要なのである。

表紙写真
について

ヘルシンキの冬と夏 Winter and Summer in Helsinki

池野 修 Ikeno Osamu (愛媛大学)

フィンランドの首都ヘルシンキ市にて。フィンランドといえば、近年ではその学力の高さが注目を浴びている国であり、私もヘルシンキ大学やフィンランド教育省を2度訪れ、教育実習を中心とした教員養成についての調査を行った。左はヘルシンキ大学の Viikki 教員養成附属学校、右は世界文化遺産スオメンリナ要塞島において撮影した写真で、北欧の初冬と初夏を表すショットとなっている。北緯60度に位置するこの都市では、冬は日照時間が大変短い。私がヘルシンキを最初に訪れたのは11月初旬であるが、午後4時ころにはすでに日没を迎えていた。この時期にして最高気温マイナス2度という日もあり、暗く重厚なイメージをもつ街であった。しかし、2度目の訪問となった6月のヘルシンキは、全く別の姿をしていた。「美しい夏」という形容詞がふさわしい気候で、夜9時を過ぎてもまだ明るく、街の中心部においても、多くの人々が街頭の道に面したカフェやバーで日光を楽しみながら過ごしているのが印象的であった。短い夏を大切に過ごすというのは学校教員も同じで、夏休みは実に約2か月間という、日本では考えられないような「ゆとり」のある生活である。

厳しい寒さを示す冬空の陰影と初夏のあざやかな青と緑。コントラストをなす2枚の写真であるが、両者に共通するのは「空気の透明感」。フィンランドのそれは格別であった。2009年11月(上)と2010年6月(下)。



外国語学習のオマケ

町田 和彦 Machida Kazuhiko (東京外国語大学)

「やさしい言語」と「むづかしい言語」があるときよく言われます。新学年を迎えた大学キャンパスの片隅での、選択言語をめぐる情報交換は今も昔も変わりありません。いわゆる「やさしい言語」や「むづかしい言語」の判断に科学的根拠はないはずですが、日本ばかりでなく外国でもよく言われていて、何となく納得してしまう不思議な説得力があることも確か。でもその言い分を集約するとどうやら、学習者の母語と似ていれば「やさしい言語」、似ていなければ「むづかしい言語」ということのようにです。

私が専門にしているインドの公用語ヒンディー語は、日本の学生たちには比較的「やさしい言語」のようです(今に思い知るぞ)。彼らの言い分の1つは、語順が主語、目的語、動詞の順で日本語と同じであること。しかし世界の言語の語順を調べた学者によると、日本語と同じ語順の言語が最も多いそうで、「やさしい言語」の基準がいかにか当てにならないかということです。ちなみに、ヒンディー語は系統的には印欧語族に属し、英語の遠い親戚にあたります。印欧語族の中でも、日本語と同じ語順の言語が多数派で、英語などの語順はむしろ少数派です。

「やさしい言語」や「むづかしい言語」という評価は、どちらかという自分がどれだけ修得(試験勉強?)に苦勞するかという、いわば自己中心的な受動的評価です。一番肝心の、音声を通じて自分の考えを相手に正確に伝える「むづかしさ」の観点はあまりないような気がします。

ヒンディー語には、日本人には「タ」(無声音)や「ダ」(有声音)にしか聞こえない音がそれぞれ4つもあります。専門的に言うとしてすべて破裂音で、無気音か有気音か、舌先の触れる位置が上歯の裏(歯音)か歯茎よりもやや後ろ(反り舌音)かの違いです。

これで、計4種類の組み合わせになります。日本語や英語には無気音・有気音の区別はありませんし(どちらの発音もOK)、また「タ(t)」や「ダ(d)」の発音で舌の触れる位置が歯茎を中心に多少前後にずれても誰も気にしません。でもインド人にとっては、これら4つの音は全く違う音で、当然これらの音をあらわす文字も違います。

苦勞して外国語(ただし英語以外)の発音の区別を克服すると、ご褒美に本来の目的とは別に必ず1つオマケがついてきます。それは、その言語を母語とする人たちの英語の発音が理解できるようになることです。ヒンディー語を例にとれば、インド人の話す英語を聞き取るコツ、インド人のような(つまりインド人が理解しやすい)英語を話すコツを身につけることができます。というのは、英語のような外国語の個々の音にたいして、ヒンディー語の限られた音のレパートリーの中から、規則的に音が割り当てられるからです。その規則が、コツの中身ということになります。

現在世界で話されている英語(Englishes)は実にさまざまです。言語の数だけ英語が存在します。そこは、I think that ... を「アイ・シンク・ザット」(日本人)とか「アーイ・ティンク・ダト」(インド人)とか発音する人々が出会う世界でもあります。多言語国家インド(人口約12億人)で、あなたも言語のグローバリゼーションを体感してみませんか。

まちだ かずひこ

1951年生まれ。東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所教授。ヒンディー語を中心とする「インド系諸言語と文字」研究の第一人者。著書に、『ニューエクスプレス ヒンディー語』(白水社)など多数。ホームページ「ヒンディー語の世界へようこそ」。

「新学習指導要領」のもとの 評価をめぐって

酒井英樹

(信州大学)

1. はじめに

本稿では、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 外国語)』(2011年6月、以下「参考資料」と呼びます)で示されているポイントをできるだけ具体的に紹介します。なお、この資料は国立教育政策研究所のウェブサイトから入手できます。

2. 評価の観点

新学習指導要領においても、目標に準拠した評価による観点別学習状況の評価や評定を着実に実施することが示されました。観点別学習状況の評価とは、目標に照らしてその実現状況を観点ごとに評価し、「十分満足できる」状況と判断されるもの(A)、「おおむね満足できる」状況と判断されるもの(B)、「努力を要する」状況と判断されるもの(C)、と判断することです。また、評定とは、これらの実現状況を総括的に評価して、5段階で記述することです。

外国語科における評価の観点として、① コミュニケーションへの関心・意欲・態度、② 外国語表現の能力、③ 外国語理解の能力、④ 言語や文化についての知識・理解という4観点が示されています。「表現の能力」「理解の能力」という名称が、「思考・判断・表現」や「知識・理解」という表現の中の「表現」や「理解」との混同を避けるために、「外国語表現」「外国語理解」という言い方になっていますが、基本的には現在の観点と同じと考えてよいでしょう。

3. ポイント1 「評価の観点の考え方」

特に、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」と「言語や文化についての知識・理解」について、

ポイントを述べます。

前者の趣旨は、「コミュニケーションに関心を持ち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする」です。コミュニケーションへの取り組みや継続の様子を評価することになります。評価規準を考えるポイントは、観察可能な表現にすることです。例えば、「積極的に読もうとしている」という表現ではなく、「必要に応じて辞書を活用しながら読もうとしている」というように、生徒の姿を具体的に考えることが重要です。

後者の趣旨は、「外国語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身に付けているとともに、その背景にある文化などを理解している」です。特に、文化については、「一般常識的な知識や百科事典のような内容ではなく、技能の運用で求められる、言語の背景にある文化に限って評価する。すなわち、理解をしていないとコミュニケーションに支障をきたすような文化的背景を評価の対象とする。」(参考資料、p. 34)と述べられています。下線を引いた部分が重要です。この指摘は、『学習指導要領解説』(2008)において、「これら(筆者注:言語や文化についての知識・理解)はコミュニケーションを図る上で重要な働きをするものである。」(p. 6)と説明されていることを受けています。参考資料の事例では電子メールのフォーマットが取り上げられていますが、他にも日付の書き方(日月の順番か、月日の順番か)や名前の言い方(姓と名の順番)についての知識が評価対象となりうると考えています。例えば、楊美玲が、“Hello. My name is Yang Meiling.”と自己紹介したときに、名前の言い方についての文化的な知識がないと、“Nice to meet you, Ms Meiling.”と誤った言い方をしてしまう

可能性があります。

一方、すべてのレッスンについて、文化についての知識に関する評価規準を設定する必要はありません。というよりも、コミュニケーションに支障をきたすような文化情報というのはそれほど多くはありません。24NCの各レッスンで、「この課で学ぶこと」として、題材に関する項目が挙げられています。例えば、3年生のLESSON 3 *Rakugo Goes Overseas* では、「日本の伝統文化およびそれを世界に発信することに関心を高める」(p. 23)と書かれています。これは生徒が学ぶ際の指針として用いるためのものです。観点別学習状況の評価規準として用いることができるかについては検討が必要です。

4. ポイント2 「学年ごとの目標設定」

外国語においては、3年間で達成すべき目標が掲げられています。そこで、学習指導要領では、指導計画の作成上の配慮事項のひとつとして、各学校において学年ごとの目標設定をするように求められています。その上で、それぞれの単元の位置づけを考えます(参考資料, p. 7)。概略、以下の流れで目標及び評価規準を設定するようになります。

ステップ1: 3年間で達成すべき目標を確認する。

ステップ2: 各学年で達成すべき目標を設定する。

ステップ3: 各学年の目標を達成するための各単元の目標を設定する。

ステップ4: 各単元の目標に準拠する評価規準を設定する。

5. ポイント3 「4技能統合の評価の観点」

評価の観点では、外国語表現の能力と外国語理解の能力が分かれています。一方、技能統合は、読んで書いたり、聞いて話したりするなど、外国語表現の能力と外国語理解の能力にまたがることがあります。このような場合の評価は、指導の中心となる観点で行うということになります。

例えば、「インタビュー中のメモにもとづいて英語で記事を書く」ことの指導の場合、聞くことと書くことの技能が関わっています。記事を書くことが中心となる場合には、「外国語表現の能力」の点から評価をすることになります。

参考資料の中で「まとまりのある文章を読んで、自分の感想を書くことができる」という評価規準が紹介されています。読むことと書くことの技能の統合の指導を行うのですが、評価の対象は「読むこと」ではなく「書くこと」としています。「読んだ内容に基づいて感想を書いているかどうか、本文中の語句や表現を抜き出し、理由とともに自分の感想を書くことができるかどうかをチェックする」(p. 43)と書かれています。この例を見ると、読んだことを踏まえて書かれているかどうかを加味することで、技能統合の評価を行うとしていることがわかります。インタビュー記事を書く場合には、「メモした語句や表現を取り入れながら記事を書くことができる」というように、聞いたことを踏まえて書いているかどうかを加味することになります。

6. ポイント4 「指導してから評価すること」

評価とは、目標に照らし合わせて指導したことが学習されているかどうかを見るものです。つまり、十分に指導し、練習する機会を与えてから評価することが重要です。したがって、単元の最初は指導に徹し、評価しない授業があってもよい(というより、むしろ当然である)ということになります。

先生方の多くは、評価のない授業という考え方に違和感を持つかもしれません。その違和感は、形成的評価と総括的評価を混同しているからであると思われる。参考資料では、形成的評価を、「授業改善のための評価」(p. 11)、「指導に生かすための評価」(p. 31)と呼んでいます。また、総括的評価は、「指導後の生徒の状況を記録するための評価」(p. 11)や「観点別評価や評定につながる評価」(p. 31)と表現しています。本時の主眼が達成されたかどうかという評価は、形成的評価に関する授業評価であると考えられます。生徒一人一人の学習状況を把握するための評価とは区別する必要があります。

また、指導もしていないのに評価規準が設定されていることがあります。特に、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」に関する評価規準は何も指導していないのに用いられる場合が見られます。「指導してから評価」というポイントを踏まえると、

「必要に応じて辞書を活用しながら読む」姿を評価しようと考えたら、単元の中で辞書活用について指導し、辞書使用を促す時間を設けたあとで、必要に応じて辞書を活用しながら活動に取り組んでいるかを評価する必要があります。

また、目標及び評価規準を絞り込むことも重要です。1つの単元で指導できる事項の数は限られています。参考資料には、「ある単元(題材)において、あまりにも多くの評価規準を設定したり、多くの評価方法を組み合わせたりすることは、評価を行うこと自体が大きな負担となり、その結果を後の学習指導の改善に生かすことも十分できなくなるおそれがある。」(p. 14)と書かれています。計画的に指導を行い、評価していくことが重要です。

7. ポイント5 「複数レッスンにまたがる評価規準」

複数のレッスンにまたがって評価規準を設定することもあります。参考資料では、形容詞の比較表現を扱ったレッスンと副詞の比較表現を扱ったレッスンを合わせて、「比較表現を用いて表現できる」という評価規準を設定する例が紹介されています。

このポイントに関する例を示します。24NCの1年生において、「英語で自己紹介をする」という活動は、LESSON 1 (I am ~) から LESSON 3 (一般動詞) まで指導してから評価をしたほうがよいと思われます。同様に、1年生の LESSON 4, 5 (WH 疑問文) と LESSON 6 (一般動詞の3人称・単数・現在形) をまとめて扱い、インタビューで得た情報をもとに、第三者を英語で紹介できるという評価規準を設定することができます。

8. 目標及び評価規準設定のプロセス

24NCの3年生の LESSON 3 を取り上げて、目標及び評価規準設定のプロセスを示します。このレッスンではインタビュー活動が扱われています。オーストラリアの中学生ショーンが英語落語を公演しているきみ江さんにインタビューをします。その新聞記事が USE Read の読み物となっています。

このテキストの第1の特徴は、インタビュー特有の表現が出てきていることです。例えば、インタ

ビュー開始の表現として、“Kimie-san, thank you for this interview.”や、終了時の表現 “Thank you for your time. I’ve enjoyed talking with you.”が使われています。第2の特徴は、相手に情報を求めるために疑問文 (“I understand *rakugo* is a traditional performing art in Japan. Could you tell me more?” (現在のこと), “Why did you begin to perform *rakugo* in English?” (過去の経緯), “How long have you been on this tour?” (最近の日程), “What’s next for you?” (今後の抱負) など)が使われていることです。これらの疑問文をよく見てみると、さまざまな時制 (現在・過去・現在完了の表現) が使われていたり、さまざまな種類の WH 疑問文 (why, how long, what) が用いられていることがわかります。また、相手の回答に “I see.” とうなずいたり、“That’s true. I have never heard a Japanese joke.” や “I’m impressed.” と感想を述べたりしているという特徴もあります。これらの特徴を考慮すると、インタビューを適切に行うことを指導するのに適したレッスンであると考えられます。

インタビューを行うにはどのような力が必要でしょうか。例えば、(a) インタビューで行いたい質問を決めて英語で表現する、(b) 適切にインタビューを開始し終了する、(c) 相手の回答にあいづちをうったり感想を述べたりする、(d) インタビュー中にメモをとる、(e) メモをもとにして紹介記事を書く、などの能力が必要であると考えられます。

これらの能力をすべて3年生の LESSON 3 で指導しなくてはならないのでしょうか。いくつかの要素は、もっと早い時期に指導が可能です。例えば、1年生の LESSON 6 My Family in the UK の USE Mini-project では「友達の紹介をしよう」という活動が示されています。友達にインタビューをして紹介文を書く活動です。ステップ2 (Speak) では、表が与えられて、①名前、②好きなもの、③クラブ活動、④持ち物・ペット、⑤その他、と尋ねる内容は決められています。また、ステップ4 (Write) では、紹介文を書く際に、モデル文を参考できるようになっています。つまり、1年生では、決められた項目について質問を英語で行うことができ、さら

にモデル文を参考にして得られた情報を書くことを指導できます(インタビューの要素のaとe)。

2年生のLESSON 7 Good PresentationのUSE Speakでは、「人気があるものは何?」というテーマで、クラスで人気のあるものを調べて、結果を発表する活動があります。ここでは、トピック(sport, animal, color, song, food, country)を選択できるようになっていますが、尋ねる内容は、①何が一番好きか、②その理由は何か、と決められています。インタビューした結果を、英語にまとめるだけでなく、グラフや表を活用しながら発表することが求められています。2年生では、インタビューして得られた内容を英語で表現したり、発表したりすることを指導することができます(インタビューの要素のe)。

3年生のLESSON 2 Finland—Living with ForestsのUSE Listen「インタビューを聞こう」では、「ラジオ番組に、フィンランド出身の映画スター、アン・マキネン(Anne Makinen)が登場します。インタビューを聞いてみよう。」という活動が示されています。ステップ1では、インタビュアーの作ったメモを見ながら、実際にたずねた質問をチェックするように求められています。また、「あなたがアンにインタビューするとしたら、どんな質問をしたいですか。質問を考え、ペアになってたずね合おう」という指示もあり、質問を考えるように求めています。LESSON 2では、インタビューで聞いてみたい質問を決め、英語で表現することを指導することができます(インタビューの要素のa)。

聞いたことをメモするということは、比較的早くから継続的に行われています。例えば、1年生のLESSON 7 Part 1のPracticeでは、ステップ2のSpeakとして、「ペアになって、あなたの得意なことを話してみよう。なるべく多くの相手と話し、聞いたことをメモしよう。」と指示されています。そして、3年生まで、聞いたこと・話したことについてメモをする活動が継続して行われています(インタビューの要素のd)。

相手の発話に応じたり、感想を述べたりする表現は、次の例の下線部のように1年生のLESSON 1から扱われています(インタビューの要素のc)。

Part 2: Emma: I'm from Australila.

Ken: Oh, you are from Australia.

Part 3: Ken: I'm hot.

Meiling: Really? Are you thirsty?

これ以降、どのレッスンにも、相手の発話に応じたり、感想を述べたりする表現が扱われています。

これらのことを踏まえて各学年の目標を設定します(ポイント2。学年ごとに目標を設定する)。

〈学年ごとの目標設定の例〉

[1年次]

- ・ 決められた項目について質問を英語で表現できる。
- ・ 相手の発話に応じたり、感想を述べたりすることができる。(ポイント5。複数のレッスンにまたがって指導する。)

[2年次]

- ・ 聞いたり話しながら、その内容をメモすることができる。(ポイント5。1年次から指導を始めるが、2年次に評価を行う。)
- ・ インタビューした結果を英語で書いたり、発表したりすることができる。

[3年次]

- ・ インタビューで質問したい項目を自分で考えて英語で表現できる(LESSON 2)。
- ・ インタビューを適切に行うことができる(LESSON 3)。

学習指導要領では、言語活動の1つとして、「つなぎ言葉を用いるなどのいろいろな工夫をして話を続けること」(話すことのエ)が挙げられています。この内容に関わって、3年生のLESSON 3では、「いろいろな工夫をして適切にインタビューをする」ことを目標に設定することができます。この目標に応じて「外国語表現の能力」に関する評価規準を設定することができます。この単元では、インタビュー特有の表現を使いながら、適切にインタビューを開始し、終了することを中心に指導し、練習する機会を与え、評価することになります(ポイント4。指導したことを評価する)。

生徒指導要録での 「観点別学習状況」の評価の考え方

松沢伸二

(新潟大学)

1. 「観点別学習状況」の登場

生徒指導要録における観点別学習状況の評価は、昭和55年版で「観点別学習状況」欄が新設された時に初めて登場した。それまで観点別の評価は「所見」欄に記入していたが、次の理由で変更された。

イ 「Ⅱ所見」の欄については、この欄の記録を一層指導に活用できるようにするため、学習指導要領に示す目標の達成状況を観点ごとに評価することとしたこと。また、評価方法を改めたことに伴って、欄の名称を「Ⅱ観点別学習状況」と改めたこと。(『小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録の改訂について(通知)』, 文部省, 昭和55年)

生徒指導要録には証明機能と指導機能の2つの働きがある。上の引用で、「Ⅱ観点別学習状況」欄の新設は、指導機能の強化が目的だったことがわかる。

それまでの「所見」欄では、「その生徒として比較的すぐれているものには該当する観点の欄に○印を、比較的劣っているものには×印を記入する」個人内評価をしていた。昭和55年版生徒指導要録はこれを、「目標を十分に達成したものについては+印を、達成が不十分なものについては-印を記入する」絶対評価に変えた。これが上の引用の「評価方法を改めた」内容である。生徒指導要録では相対評価が中心だったので、この改革は「文部省のコペルニクスの転回」と呼ばれた。

2. 「観点別学習状況」の評価対象

昭和55年版生徒指導要録は、観点別学習状況の評価は、「学習指導要領に示す目標の達成状況を観点ごとに評価する」とした。これは、平成3年の「審

議のまとめ」では、次のように詳述されている。

ア 各教科の「観点別学習状況」の欄については、新学習指導要領に示す各教科の目標に照らして評価の観点を設け、児童生徒の目標の実現の状況について評価する。なお、この観点は、新学習指導要領が目指す学力を適切に評価するようにすることを考慮し、各教科の評定を行う場合の基本的な要素となるようにする。(『小学校及び中学校の指導要録の改善について(審議のまとめ)』, 文部省, 平成3年)

これを、新しい中学校学習指導要領に当てはめると、次の目標について、生徒がどの程度達成したかを評価することを意味する。

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、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り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。(『中学校学習指導要領』[第9節 外国語, 第1目標], 文部科学省, 平成20年)

上記目標のうち、聞くことと読むことのコミュニケーション能力を「外国語理解の能力」、話すことと書くことのコミュニケーション能力を「外国語表現の能力」にまとめる。すると、新しい生徒指導要録の「観点別学習状況」の4つの評価観点である、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」「言語や文化についての知識・理解」が直ちに導かれる。結局、「観点別学習状況」の評価対象は、学習指導要領の目標の達成状況であることになる。それは、生徒の英語の理解力や表現力以外のものを含むものである。

3. 「観点別学習状況」と「評定」

平成3年の「審議のまとめ」では、観点別学習状況の評価について、「各教科の評定を行う場合の基本的な要素となるようにする」としている。また、平成22年の「通知」では次のように述べられている。

「(1) 観点別学習状況」において掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに充分留意する。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定める。(『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)』, 文部科学省, 平成22年)

この2つの引用は、生徒指導要録では、生徒の学習状況を「分析的にとらえる観点別学習状況の評価」を、「総括的にとらえる評定」の基本的な要素とする方針が一貫して変わっていないことを示す。

平成13年版生徒指導要録からは「評定」も絶対評価で行うことになり、同じ絶対評価をする「観点別学習状況」の評価との整合性がよくなった。この結果現在では、先の4つの「観点別学習状況」の評価の単純合計を「評定」に決定する学校が多い。

以上により、「評定」も生徒の学習指導要領の目標達成状況を示すことになる。「評定」は調査書に転記されて、高等学校入学選抜で活用される。そこでは生徒の「英語の学力」の評価結果ではなく、生徒の「学習指導要領の目標達成状況」の評価結果が使われていることに注意する必要がある。

以上の通り、現在行っており、また新しい生徒指導要録のもとでの評価でも求められている「目標に準拠した評価」とは、生徒の英語の学習到達度や熟達度の評価ではなく、学習指導要領の目標の達成状況を評価するものである。それは諸外国の学校外国語教育で現在主流となっている、外国語能力の発達の尺度に照らして、生徒の4技能の伸びを評価する「目標基準準拠評価」とは似て非なるものである。

4. 「観点別学習状況」と「学習に取り組む態度」

新しい評価の「観点別学習状況」でも、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の観点が重視されている。この観定の趣旨は、「コミュニケーションに関心をもち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする」と説明されている。

同様の観点は、初めて「観点別学習状況」が設けられた昭和55年版でも設定された。しかしその時は、「外国語に対する関心・態度」であった。この違いは大きい。以下は、当時の生徒指導要録の下で、長野県教育委員会が作成した具体的観点例である。

- ・英語を通して、外国の人々の生活やものの見方などにつき興味をもち、理解しようと努めている。
- ・日本語と英語の言語構造や、言語習慣の違いなどに気づくことができる。
- ・外国語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりすることに興味を持ち、進んで授業に参加している。
- ・外国語に対して興味、関心をもち、授業中、授業間、放課後などに積極的に質問にくる。
- ・すでに習った外国語を自分の生活の場に生かそうと努めている。
- ・テレビ、ラジオをなどの外国語に関する放送を進んで見聞きしようとしている。
- ・外国人と機会があれば接して学ぼうとする。
- ・外国語を正しく理解しようとして、英和等の辞書の利用に努めている。

(『長野県教育委員会作成「外国語に対する関心・態度」の観点例』, 『総合教育技術』, 小学館, 昭和56年)

この観点例で、改正学校教育法の「主体的に学習に取り組む態度」を養うには、「外国語に対する関心・態度」の観点がより適切であることがわかる。事実、当時の文部省の教科調査官は、この観点は「生徒が主体的に外国語学習に取り組む態度を育成することをねらいとしている(『中等教育資料』, ぎょうせい, 昭和55年)」と述べている。

現在の中学校英語は、「授業が好き・わかる」生徒が最も少ない教科である。新しい「観点別学習状況」の評価では、この「外国語に対する関心・態度」を第5の観点に復活するなどの工夫をしたい。

特集 新しい評価のあり方

小学校外国語活動から入門期へ

— その評価のありかた

荒尾 浩子

(三重大学)

1. はじめに

平成23年度から新学習指導要領が施行され、小学校で外国語活動が5、6年生における必修として始まりました。移行期間を含め児童の評価のあり方については検討が重ねられてきました。また平成24年度からは中学校外国語科(英語)における新学習指導要領が施行されます。外国語活動との接続を念頭に、本稿では入門期の評価のあり方やその後の生徒の英語学習への態度や意欲について論じます。

2. 小学校外国語活動の評価

(1) 小学校外国語活動の目標と評価など

平成23年11月に国立教育政策研究所が「評価方法等の工夫改善のための参考資料」(小学校編)で基本的な評価のあり方を示しています。外国語活動の評価については、「設置者において、学習指導要領の目標及び具体的な活動等に沿って評価の観点を設定することとし、文章の記述による評価を行う」としています。

紙幅の都合上、外国語活動の目標は改めて記しませんが、それを念頭に置くと、評価においては技能の習得や到達の度合ではなく、活動過程を重視することが重要だとわかります。さらに、明記されるように、評価は数値による評定ではなく記述によるものです。学びの指針となるよう、児童が読んでも明解でなくてはなりません。どこが高く評価され、認められたのかが読んで難なく汲み取れ、はげみとなるような記述が望ましいでしょう。以前、小学校の先生のとまどいの声として、「外国語活動は何か『できる』ことが目標ではないから、“～することができた”という評価の記述はいけないので

しょうか…」というのを聞いたことがあります。しかし『～できた』を使用せず、例えば、“友達の話している英語をしっかりと聞き、意味を理解し応じようとしていた”とか、“ALTの先生の話す英語の表現の意味を知ろうとし、活動内で積極的に使おうとしていた”といった評価では、児童にはピンとこないはずです。高く評価すべき部分は躊躇なく『～できた』と記述した方がよいというのが筆者の考えです。外国語活動ではよい所に思い切り光を当て評価し、それを伸ばすことを重視すべきです。

(2) 観点別評価と評価方法

評価の観点は、平成22年5月の初等中等教育局長通知の「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」に例示されており、「1. コミュニケーションへの関心、意欲、態度」、「2. 外国語への慣れ親しみ」、「3. 言語や文化に関する気付き」の3点です。これらを参考にし、さらに各学校の実態に応じた活動内容を反映した独自の観点を追加することもできます。

『英語ノート 指導資料』(文部科学省)では、外国語活動の目標の3つの柱に基づいた評価基準例を評価方法とレッスン番号とともに示しています。評価方法の例としては、行動観察、発表観察、英語ノート点検を挙げています。自己評価もここに加えてよいでしょう。児童に書かせる振り返りカードなどは、活動でどのような気付きがあり関心を高めたか、どんな意欲をもって取り組めたかなど、観察のみでは得られない情報源となります。

実際の評価方法は複数考えられます。「1. 『英語ノート 指導資料』に示された各レッスンに観点ごとに示されている具体的な評価基準例を活用し、レ

スンごとに評価する」, 「2.1 回ごとの活動において活動内容を反映し児童に求める具体的な姿を評価基準として定め評価する」, 「3.1 回の外国語活動を構成する複数の活動(例えば, 導入の歌, コミュニケーション活動など)の1つ1つに観点を決めて評価基準を設定して評価する」。

1, 2, 3 と評価基準が多くなるにつれ最終的な評価は妥当性を高めるかもしれません。しかし現実問題として, 3 の評価の方法で細かな記録をとる作業は大変な労力です。活動直後に簡単に記録をすることや, 日頃から ALT に協力を求め児童一人ひとりの活動での様子について話し合い確認し合うことでも, 妥当性の高い評価をすることができるでしょう。

3. 中学校入門期における評価のありかた

(1) 中学校の観点別評価について

平成 24 年度からの評価も現行の観点別によるものです。「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」の 4 つの観点を A から C の 3 段階で分析し, 総合的に 5 段階で評価します。

観点項目はそのままですが, 平成 24 年度施行の新学習指導要領に示された改善基本方針, また英語科の目標を評価のありかたに反映する必要があります。1 つの要は, 4 技能を総合的に育成する指導の重視です。コミュニケーション能力の基礎は聞くこと, 話すことに加え, 読むこと, 書くことと明示され, 1 つ 1 つの技能を単独に行うだけでなく, 4 技能を連動させ実際に使用できることが評価されます。

(2) LESSON に入るまでの評価など

教育評価の目的は, 主に生徒のため, そして教師のための 2 つです。LESSON に入る前は, 主として, 教師のための評価です。教師が LESSON 以降の学習指導をどのようにしていくのか判断するのが目的です。24NC では, Get Ready (1~4) として LESSON 前の準備段階を設けています。小学校との連結部分であり外国語活動で育んだコミュニケーションの素地を確認するところです。外国語活動の体験が多様である上に, 個人レベルでも定着や習熟の度合いが異なっています。Get Ready での活動を通して生徒の行動を観察し, どの位の割合の

生徒がどの程度の英語を聞いて理解できているのか, 複数形の定着度はどうか, 正しい発音を身につけているか, どんな語彙や表現を学んできているか, また音と文字の結びつきをどの程度理解しているのか判断します。あくまでも指導方針の指針を得るための評価なので, 個人の厳密な記録に時間を割く必要はありません。

(3) 入門期の 4 技能の評価など(初期)

24NC では, 入門期は Get Ready を含めて LESSON 6 までを指し, LESSON 1 から読む, 書く, 聞く, 話すといった 4 技能を意識し構成されています。LESSON 1 以降で, 生徒は初めて技能評価を与えられます。外国語活動では聞く, 話す活動で「流調性」に表れる慣れ親しみや背後にある積極的な態度によって認められてきた生徒達に, 中学校の英語の評価で求められる「正確さ」や言語の規則の「理解」などの重要性を認識させなくてはなりません。特に正確に書くことの基礎をこの入門期で徹底させる必要があります。

(4) 小学校から中学校へ—その後の意欲面等の継続

コミュニケーション能力の素地を育んできた生徒がこれまで許容されてきた曖昧さが中学校の英語では通用せず英語学習の煩雑さや困難を覚えることも考えられます。入門期の段階でのつまずきやそれに伴う「失敗感」は, その後の英語学習への大きな痛手となります。教師は, 生徒の出した成果に対して機会がある度に, よかった点, 改善点, 改善方法を共に確認しながら, 決して「無力感」を味わわせてはいけません。教師の意識的な賞賛や激励によって, 外国語活動と同様に, 授業内で積極的にコミュニケーションをする姿が認められているという意識を生徒に引き続きもたせることが重要です。

4. おわりに

外国語活動と中学校の英語では評価の観点, その方法は変わってきますが, 学ぶ側の生徒にとっては, 「英語」の学びであることには変わりありません。違いばかりを強調せずに, これまでやってきたもの, 身につけたものを積み上げて, さらに発展できるのだという明るい展望をもたせながら評価していくことが重要となるでしょう。

指導と評価 — その一体化の実際

中村貴美子

(世田谷区立梅丘中学校)

1. 指導と評価の一体化の具体的実践

今次改訂の学習指導要領では、履修時数も週4時間の復活がなった。言語活動指導事項は各技能各5項目となり、「各技能の統合的な活用」「4技能の総合的な育成」が強調され、受信と発信が含まれているものがある。しかしながら、指導要録の評価の観点は従来の観点が踏襲されていることから、生徒

に課した言語活動をどの観点で評価するかは重点の置き方によって定まる。下表は試みに本誌特別増刊第1号から3号までの特集タイトルとの関連からこれを整理してみたものである。次頁では生徒の学習の励みとなるような評価の本校英語科の実践例を紹介した。

テーマ 観点	自ら学ぶ力を育てる活動	他とかかわる力を育てる活動	ことばを使う力を育てる活動
コミュニケーションへの 関心・意欲・ 態度	<聞・オ>まとまりのある英語を聞いて、概要や要点を適切に聞き取る。	<聞・ウ>質問や依頼などを聞いて適切に応じる。 <聞・エ>話し手に聞き返すなどして、内容を確認しながら理解する。	<話・エ>つなぎ言葉を用いるなどの色々な工夫をして話を続ける。 (Let's chat in English!)
外国語表現 の能力	<話・イ>自分の考えや気持ち、事実などを聞き手に正しく伝える。 <書・オ>自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、文と文のつながりなどに注意して文章を書く。	<話・ウ>聞いたり読んだりしたことなどについて、問答したり意見を述べ合ったりする。 <書・ウ>聞いたり読んだりしたことなどについて、メモを取ったり、感想・賛否やその理由を書いたりする。 (教科書本文の理解を深めよう)	<話・オ>与えられたテーマについて簡単なスピーチをする。 (英語でスピーチしよう!) <書・エ>身近な場面における出来事や体験したことなどについて、自分の考えや気持ちなどを書く。
外国語理解 の能力	<聞・イ>自然な口調で話されたり読まれたりする英語を聞いて、情報を正確に聞き取る。 <読・ウ>物語のあらすじや説明文などを正確に読み取る。	<読・エ>伝言や手紙などの文章から書き手の意向を理解し、適切に応じる。 <読・オ>話の内容や書き手の意見などに対して、感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえる。	<読・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。
言語や文化 についての 知識・理解	<聞・ア>強勢・イントネーション・区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく聞き取る。 <読・ア>文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意して正しく読む。	<書・ア>文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意して正しく書く。 <話・ア>強勢・イントネーション・区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく発音する。	<書・イ>語と語のつながりなどに注意して正しく文を書く。

※注 言語活動指導事項の引用では、「…こと。」の「こと。」を省略した表記にしてある。

2. Let's chat in English!

本校では、この活動では何とか英語でおしゃべりを続けようとするコミュニケーションへの関心・意欲・態度を評価する。そこで、① No Japanese!!、② Eye contact、③ つなぎ言葉を用いて終了の合図まで会話を継続できたか、の3項目についてABCDの自己評価をさせている。第1回目の評価は低めだが、最終回には評価が上っている生徒が多い。回を重ねるごとに慣れてきて英語がスムーズに出てくるようになったことを実感した生徒の自己評価が向上していくのは教師にとっても励みとなる。

◎生徒の自己評価カード(例は3年生。90秒 chat)

Let's chat in English!

～英語でおしゃべりしようよ!～

() round / / / / Class () No () Name

Day & Date:	Partner:	Topic:
1 Self-Evaluation (自己評価) ①No Japanese!! A・B・C・D ②Eye contact : A・B・C・D ③つなぎ言葉を用いて話を終了の合図まで継続できた A・B・C・D		
2 Self-Evaluation (自己評価) ①No Japanese!! A・B・C・D ②Eye contact : A・B・C・D ③つなぎ言葉を用いて話を終了の合図まで継続できた A・B・C・D		
3 Self-Evaluation (自己評価) ①No Japanese!! A・B・C・D ②Eye contact : A・B・C・D ③つなぎ言葉を用いて話を終了の合図まで継続できた A・B・C・D		
4 Self-Evaluation (自己評価) ①No Japanese!! A・B・C・D ②Eye contact : A・B・C・D ③つなぎ言葉を用いて話を終了の合図まで継続できた A・B・C・D		
5 Self-Evaluation (自己評価) ①No Japanese!! A・B・C・D ②Eye contact : A・B・C・D ③つなぎ言葉を用いて話を終了の合図まで継続できた A・B・C・D		

*最終回の会話で、相手からもらった情報を英文で書いてみよう!

(Excellent・Very Good・OK)

* chat をやってみた感想を書いてみよう! (できれば英語で書いてみよう)

継続的に自己評価をさせ、チャットの一部を記録させることが、『次回も充実した English Chat をしたい』『次はこんなトピックで話してみたい』という生徒の意欲の向上につながっている。教師は、記録→6点、相手からもらった情報→2点、感想→2点の計10点満点で評価している。評価カードの裏面には、生徒が沈黙で時間を過ごさないように、①話をつなぐ: Well, (ええと,) /Let me see. (うーん→考えている時) /So... (つまり…), ②あいづちを打つ: Really? (えっ! ホント?) /Oh, I see. (なるほど) /I've got it. (そうか, わかった) /Right. そのとおりです。/Is it? (あ, そうなの?), ③聞き返す: Pictures? (聞き返したいことばだけを取り上

げる) /Pardon?, Excuse me? (もう一度言ってもらいたい時) /For example? (例えば?) /How about ~? (~はどうですか?) /What does that mean? (それはどういう意味?) /It means ~. (...という意味です), ④驚きや喜びを伝える: Wow! (うわー!)/Great!(すばらしい)/How exciting?(へえ, すごい!)/That's (That) sounds interesting. (面白いね)などの表現を示してある。

3. 英語でスピーチしよう!

評価の観点と評価基準を事前に生徒に知らせ、ALTとともに評価している。評価基準はそれぞれの観点について、SA(10点)/A+(9点)/A(8点)/B(7点)/B-(5点)/C(3点)としている。よいスピーチは内容だけでなくパフォーマンスも重要な要素であることを伝え、英語が得意でない生徒にもチャンスであることを伝えている。観点は、以下の3項目。

① Content (内容面) ⇒ Interesting Topic (おもしろいトピックの選択) /Good Organization (よい構成でわかりやすい) /Interesting Personal Experience (興味深い自身の体験談, 意見) /Impressive Closing (印象的なしめくくり) を総合的に評価する。② Prosody (音声面) ⇒ Good Rhythm (リズムのある話し方) /Good Tempo and Volume of voice (話す速さと声の大きさ) を総合的に評価する。③ Performance (態度面) ⇒ Eye-contact/Good Posture and Gesture (よい姿勢とジェスチャー) /Memorization (内容の暗記) を総合的に評価する。

(参考資料: 株式会社 mpi スピーチナビゲーター)

4. 教科書本文の理解を深めよう

教科書本文の内容理解では単に情報を読み取るだけではなく、その内容を評価したり活用したりすることも学習させたい。そこで、読む・書くを関連させ、次の手順で書かせる。①教師が指定した教科書本文から一番印象に残った英文を The sentence that I choze is の後に書かせる。②その英文を選んだ理由や感想を It's because の後に書かせる。③自分の意見を I think (don't think) の後に書かせる。①は2点、②は4点、③は4点の計10点満点で評価する。

英語学習の *Doing, Feeling, Thinking* (2)

竹内 理 Takeuchi Osamu
(関西大学)

自己調整学習 (Self-regulated Learning: SRL) のフレームワークでは、学習行動や学習方略と関係する *Doing*、学習者の情意に関わる *Feeling*、そして学習計画や振り返りに関わる *Thinking* の3つの分野が重要なものとして取り扱われる。今回はこのうち *Doing* の分野について考えてみたが、今回は *Feeling* の分野について議論してみたい。

1 動機は十人十色

校内研修などにおいて、「やる気」を高めたり維持したりする方法、つまり「動機づけ」と「動機維持」の方法に関する質問を、先生がたからよく頂く。このことは、学校現場の英語学習において、*Feeling* の側面、とりわけ「動機」が、大きな課題となっていることを如実に示しているものといえよう。

ところがこの「動機」というのは、なかなか一筋縄ではいかない。それは、「やる気」を引き起こす外的な要因として色々なものが想定されるからである。たとえば、対象 (英語) への関心から英語学習に対する「やる気」をもつに至った生徒もいるだろう。対象を取り巻くもの (教師や仲間) への好感度から英語学習に対する「やる気」を形成した生徒もいるかもしれない。また、ある者は、目標達成 (たとえば試験合格) の必要性や切迫感で「動機づけ」られ、英語を一生懸命に学習している可能性もある。さらには、目標達成後の利益への期待感で学び始めていたり、他者から認めてほしいという承認欲求に「動機づけ」られていたりする場合もあるだろう。

このような十人十色の状況の中では、「テストに出るから」「受験に必要だから」という常套句だけで多くの生徒の「やる気」を一度に引き起こし、維持していくのは、かなり困難なことであると言わざるを得ない。われわれは、外の何かによって動機をか

き立てる、ということだけを考えるのではなく、むしろ、どうすれば「やる気」が内から湧き起こってくるのかという、内発的に「やる気」を引き起こすメカニズムのほうを見ていかねばならない状況に直面しているのであろう。

2 自己効力感とは

このような状況の中で注目を集めているアプローチの1つに、「自己効力感」(Self-efficacy) を高めれば、内から学習に対する「動機」が高まるという考え方がある。「自己効力感」というのは、「私は～ができるだろう」「私には～ができる能力があるかも」という学習者個人がもつ有能感のことをいう。カナダの心理学者アルバート・バンデューラ (Albert Bandura) の提唱した概念で、「自尊心」(Self-esteem) が本人自身の価値に関する感情であるのに対し、「自己効力感」は、ある目標を達成する能力に関わる自己感覚のことをさす。特定の目標との関連で考えるという意味では、目標志向が高い SRL に比較的近い概念であるといえよう。

この感覚は、学習行動を開始する時 (動機づけ) と、これを維持する際 (動機維持) の両面に関わっているといわれている。「自己効力感」の高い生徒は、「やってみよう」「できるんじゃない」とポジティブに考え、あまり躊躇せず行動を起こす傾向が高い (つまり、行動をよい方向へ自己調整できるようになる)。一方、低い生徒は、「どうせ失敗するだろう」「そんな無理、無理」となり、行動を回避する傾向をもつことになる。また、動機維持の側面でも、「自己効力感」の高い生徒は、「まあ何とかやれるだろう」と考え、少々の困難に直面しても行動を続けていく傾向が高いが、低い生徒は「はじめから無理だったんだ」「もうダメ、無理に決まってる」となり、途中

で投げ出す傾向が高くなるという。

3 自己効力感を高めるには

それでは、この「やる気」の根源に関わる「自己効力感」を高めるためには、どうすればよいのであろうか。バンデューラによれば、この感覚を高めるには、まず達成（成功）体験をもつことが大切であるという。教員や仲間の提供する手助け、つまり足場（Scaffolding）に助けられながらも、学習上の目標を何か1つ成し得たという体験をし、ほめ言葉などにより、その結果を周りから承認された経験をもつ生徒は、「ひょっとして私は～ができるかもしれない」という気持ちをもつようになるという。

さらに都合のよいことに、この達成体験は、必ずしも自分自身がもたなくてもよいようで、仲間の誰かが体験をするだけでも、これを取り込み「自分もできるかもしれない」と自らの感覚に変えていくことが可能である、といわれている。その際、「あの人は例外だ」「あの人だから出来る」というような免除条件がつかないように、特殊な事例は避け、同じような能力をもつ仲間の成功事例を追体験するほうがよいとされている。

「自己効力感」を高める3つ目の方法としては、言葉による説明や説得、暗示などが挙げられる。「目標は～で、達成するにはこうやればいいよ」、「君なら必ず出来るから」「以前にも似たようなことが出来ただから、今回もきっと出来るよ」「スポーツで出来ただからきっと勉強でも出来るよ」「○○君と一緒にやるのだから心配しなくていいよ」というように、具体性、方向性、平易性、類似性、関係性を示しながら、言葉により説明し、説得する方法である。この方法は、残念ながら、体験が伴わないと効果が見れにくく、現れてもすぐに消失する傾向があるといわれており、上の2つの直接体験に関わる方法と組み合わせながら使う必要がある。

なお、「自己効力感」を高めるには、あまり目標を大きく設定せず、小さな目標を積み上げるスモールステップ方式で継続的に達成体験をさせるのがよいとされている。

4 自律的な学習者を育てる

「自己効力感」は「自己決定感」とも密接につながっているといわれている。「自己決定感」は、行動を起こすか否かを自らの意志で決めて、その責任を自分が担っているという感覚をさす。「～ができるかもしれない」という「自己効力感」をもつ学習者は、自らの意志で目標を設定したり、計画を立てたり、行動を開始したりする傾向が高くなり、その結果、失敗しても、その責任を他者や環境に帰属させることが少なくなる。つまり高い「自己決定意識」をもつことが可能となるというわけである。この「自己決定」の感覚は、自律的な学習者がもち合わせている資質の1つといわれていることから考えて、「自己効力感」を高めることは、間接的ながら、自律的な学習者を育てる一助にもなることは間違いがないといえよう。

今回は、*Feeling*（情意）の側面、その中でも、とりわけ「動機づけ」とその維持に関わる話題を取り扱った。まず、教室での英語学習において、「動機づけ」と「動機維持」がきわめて重要な課題であることを指摘した。その後、「やる気」を高める外的な要因が人により異なることを示し、外的な要因を考えるより、むしろ、どうすれば「やる気」が内から湧き上がってくるのか、そのメカニズムを考える必要があることを主張した。そして、その一例として、「自己効力感」の高揚を通して内発的な「動機」を高め、維持する考え方を挙げ、具体的な方法について議論した。動機が「自分は～が出来るんだ」という有能感により影響を受けるという考え方は、教員が学習者とどのように向かい合うかを決める際に、大いに参考となろう。

【参考文献】

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Worth Publishers.
- 竹内 理 (2010). 学習者の研究からわかること—個別から統合へ— 小嶋英夫, 他 (編)『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』(英語教育学体系第6巻, pp.3-20) 東京:大修館書店
- Zimmerman, B.J. & Shank, D.H. (eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.



「外国語理解の能力」の「正確さ」の評価

根岸 雅史 Negishi Masashi
(東京外国語大学)

1. 「観点別評価」における「外国語理解の能力」

新しい学習指導要領においても、「観点別評価」の基本的な枠組みは維持されることが明らかになった(『評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 外国語)』, 国立教育政策研究所, 平成23年, 以下『参考資料』)。

外国語の「観点別評価」は、ご存じの通り、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」「言語や文化についての知識・理解」から成る。このうち、「理解の能力」に関わるのは「読むこと」と「聞くこと」である。さらに「理解の能力」は、「正確さ」と「適切さ」の点から評価される。「聞くこと」を例にとれば、「正確さ」は「英語で話されたり読まれたりする内容を正しく聞き取ることができる」、「適切さ」は「場面や状況に応じて英語を適切に聞いて理解することができる」と定義されている。

この2つを見ると、「正確さ」というのは自明であり、やっかいなのは、どちらかといえば「適切さ」の方であるように見えるかもしれない。しかし、実は「適切さ」は『参考資料』の以下のような例示を見れば、具体的なイメージが湧きやすい。

(適切な聞き取り)

- ・話されている内容から話し手の意向を理解することができる。
- ・質問や依頼などを聞いて、簡単な言葉や動作などで適切に応じることができる。
- ・まとまりのある英語を聞いて、全体の概要や内容の要点を適切に聞き取ることができる。

これに対して、「正確な聞き取り」は、次のように例示されている。

(正確な聞き取り)

- ・強勢やイントネーション、区切りなどの特徴をとらえて聞き取ることができる。
- ・語句や表現、文法事項などの知識を活用して短い英語の内容を正しく聞き取ることができる。

また、「読むこと」の方は、この1つめが消えて、2つめの後半部分「短い英語の内容を正しく聞き取る」が「内容を正しく読み取る」となっている。

2. 「外国語理解の能力」における「正確さ」の評価

実は、これまでの私の経験では、「外国語理解の能力」における「正確さ」の評価は、意外とやっかいである。中学校の英語教科書は、言語機能への視点をもちながらも基本的には文法シラバスに則っている。したがって、「(ある)文法項目の知識を活用して英語の内容を正しく聞き取る(読み取る)ことができる」といった評価観点は、レッスンごとに立っていてもおかしくはない。

では、具体的にはどのような問題になるだろうか。これまでの定期試験では、「ある文法項目の知識を活用して」は「ある文法項目を含む英語を聞いて(読んで)」というように解釈されてきた節がある。つまり、定期試験では、試験範囲に含まれる文法事項を含む文を聞かせたり、読ませたりしてさえいけばよく、その文法項目の知識を本当に「活用」しているかどうかは、ほとんど問題としてこなかった。

しかしながら、実際の問題を見ると疑問に感じる点もある。次の例は、「be動詞の過去形を含む文を

正しく聞き取ることができるか]を見るものである。

これからユキとトムの会話を放送します。よく聞いて、会話の内容に合う絵をAからOの中から選び、記号で答えなさい。

No. 1

A: I was very busy yesterday.

B: What did you do?

A: I cleaned the kitchen with my mother.

No. 2

A: Yesterday I visited my grandmother.

B: How was she?

A: She was fine. We went to the supermarket near her house.

こうした会話を聞いたあとに、少女が母親と台所を掃除している絵や、少女が祖父母とスーパーで買い物をしている絵などから該当するものを選ぶことになる。この問題では、確かに生徒に be 動詞の過去形を含む英語を聞かせて、その理解を見ている。しかし、実はこの問題は、clean や kitchen, supermarket といったキーワードを聞き取れば正解が得られてしまうことから、この問題に正解しても、「be 動詞の過去形の意味」を理解しているとはいえないだろう。こう考えると、単に試験範囲に含まれる文法事項を含む文を聞かせたり読ませたりしてその内容の理解を見れば、それで「正確な外国語理解の能力」が見られるわけではないことがわかるだろう。

ポイントは、「短い英語の内容を正しく聞き取る(内容を正しく読み取る)」際に、「ある文法項目の知識を活用できるのか」を見ているかどうか、つまり、その文法知識の活用の成否が、問題の解答の成否につながっているかどうかだろう。ただし、文法項目は内容語とは異なり、それが担っている「意味」は必ずしも大きなものではない。たとえば、比較級や最上級や時制の違い、また、単数形と複数形、能動態と受動態などはそれなりの意味を担っているが、三単現の s などとはそれ自身が担っている「意味」はほとんどないといってよい。

たとえば、過去形と現在形の聞き分けであれば、

次のような問題が考えられる。

あなたはオーストラリアのホームステイ先で、バーベキューパーティをしています。ホストファーザーがパーティーに来ている近所の人たちを紹介しているので、次のメモを完成しよう。

	以前の職業	現在の職業
John		
Mary		
Tim		

Script: Look at John. He's sitting at the table. He was an English teacher. Mary is his wife. She is a nurse. Tim is their son. He was a very famous soccer player in Australia. ...

もちろん、こうした文脈なしに、単に目標となる文法事項を含んだ文を聞いて、ピンポイントで理解を求めるという方法もあるかもしれない。また、ある文法事項の「正確な理解」といっても、それを他の事項と理解し分けるという以外にも、肯定・否定や平叙・疑問を理解し分けるという場合もあるだろう。

3. どこまでこだわるか

個人的には、「外国語理解の能力」における「正確さ」の評価では、上のような問題作成を心がけた方がよいと思っている。しかし、文法事項の中には、こうした問題作成が困難なものもある。

ある意味では、こうしたテスト問題を作成できない文法事項は、「外国語理解の能力」の「正確さ」の観点からの評価にはふさわしくないのかもしれない。これは、こうした文法事項の知識が活用されなくてよいということではなく、こうした文法事項はむしろ「外国語表現の能力」において活用できるかどうかを見るべきだということを示唆している。つまり、三単現の s などは、「理解の能力」としてテストしなくてもいいが、「表現の能力」の「正確さ」としては、その活用の成否は評価対象になり得るということである。

授業レポート CLASS REPORT

話す、書く、文法指導を 自在につなぐ

Creative Writing (3)

加藤京子 Kato Kyoko (兵庫県三木市立緑が丘中学校)

1. 1年生1学期はおおらかに

3年生では大学生顔負けの writing ができるようになる生徒たち(参照 TEN Vol.19)ですが、1年生の1学期の writing では、生徒たちのほうが驚くほどおおらかに指導します。句点のつけ忘れはもちろん、大文字・小文字の間違い、bとdの勘違いなどもなるべく減点せずに伸び伸び書かせます。教師は生徒が書いたものを読み取る努力をします。

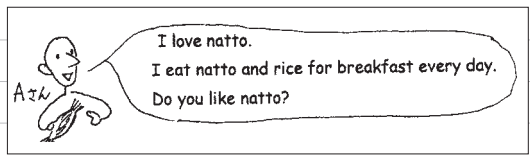
この時期の授業はオールラウンドでどんどん進め、英語を聞いたり話したりすることへの意欲を高めています。その聞いたり言ったりしたくなったことを、「ひらがなで書くように気軽に英文字で書く生徒」に育てるのです。細かい訂正を絶えずしていると、生徒の意識は「正しく書く」にばかり向かい、内容は二の次になりがちです。しかし英文字で書くことへの抵抗感をなくしてやれば、「書きたがる」生徒になります。書くことに慣れてきたら、少しずつより正しく、より整然と書くよう指導していきます。少なからぬ先生がたが「最初が肝心」と、入門期に大文字・小文字の誤りや句点類に厳格な指導をしておられるようですが、発想の転換があってもいいのではないかと思います。

2. 1問1答を避ける。まとまった英文を与える

オールラウンドで進める1学期のうちから、2学期、3学期にさせる speech 活動や creative writing に備えておきます。教師が1文で質問し生徒が1文で答えて終わり、という形の問答ではなく、つねにもう1文つけ加える、続けてさらに質問するという、流れのある対話を心がけます。これが、内容豊かな writing の基礎です。

次例のAさんは、最近日本に住み始めた外国人。

友人として話しているときに次のような質問をされたらどう答えるかを、生徒に考えさせます。

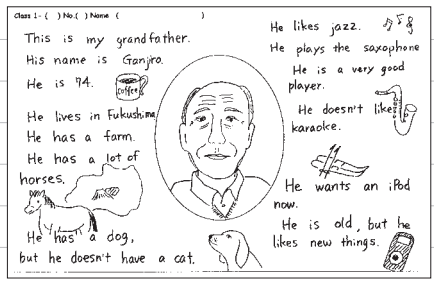


No, I don't. I don't like *natto*. という答えは△です。この答えだと、対話はここで途切れがちです。相手との対話がはずむような答えを要求し、生徒に考えさせます。以下は、生徒の解答例です。
No, I don't. I like *nori* and *goma*. / Yes, I do. But I don't eat *natto* every day. I eat *umeboshi* every day.

3. 三人称単数現在形(三単現)の指導

次は、家族の1人を紹介する writing 例です。単に三単現の形を使わせるだけでなく、3, 4文程度からなる意味のまとまりをもつかたまりをいくつか作らせて、段落構成への意識づけをねらいます。

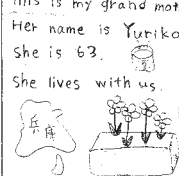
まず、教師が下図のようなモデルを与えます。そのモデルをもとに下書きをさせ、教師が添削したのち、清書させます。教師モデルは、①生徒が使えそうな語彙や使って欲しい語彙を入れる、②生徒が丸写ししにくい内容にする — 生徒の身近にはいなさそうな人物にする、③構成のしかた、結びの1文の重要性がわかるようにする、といった点に気をつけて作成しています。



3, 4 文程度, まとまりのある文を書いたら, 関連する挿絵を描くように指導します。挿絵が段落の印になっています。

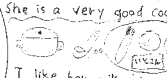
Class 1- (14) No. () Name ()

This is my grand mother.
Her name is Yuriko.
She is 63.
She lives with us.



She likes gardening.
She likes green plants.
She likes likes, Yuri.

She watches suspense dramas ON TV.
She watches suspense dramas on TV every day.
She is a very good cook.



I like her niku jaga.
She likes okonomiyaki.
Her okonomiyaki is very good, too.
She likes oranges and apples, too.
But she doesn't like biwa.

少し文字が読みにくいかもしれませんが, 上の生徒の作品は共に暮らしている祖母の趣味, 好きなTV番組, 料理, 好きな果物などがうまくとめられています。また三単現の文のなかに, I like her nikujaga. という1人称の文が入っていることによって, 人物と書き手の関係の温かさが伝わってきます。

色鉛筆を使って仕上げた作品を文化祭に展示しました。作品はしばらく預かり, 創作ノートを渡した時に見開きの左ページに作品を貼らせ, 右ページには冬休み中に別の人物紹介を書かせます。清書した作品を参考にしながら書くので, 間違いも少なく, 三単現のよい復習になります。また, 作品レベルも上がります。


以下の4, 5の作品は, 冬休みに創作ノートに書かせた他の課題作品です。

4. お雑煮について書く

30年以上にわたりずっと creative writing を指導していますが, テーマは教科書の題材や生徒の実態, 社会的な事象などをその都度考えて決めますから, よいアイデアであっても何度も使うということはありません。しかし, 例外が1つだけあります。1993年に伊丹市の蘆原時政先生に教えていただいた「我が家のお雑煮紹介」です。3年間持ち上げる生徒たちに, 必ず1度は取り組ませている冬休みの課題です。

多少の変化はありますが, 5文程度からなる形式を指定し単語を変えれば書けるようにしている, 全

This is our OZONI.



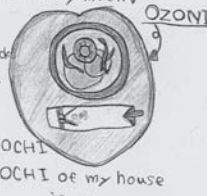
My mother cooks it every year. (祖母 My grandmother)
It has _____, _____, and _____ in it. (中に入っている具を書く)
It is miso soup style. (すまし汁 clear soup style)
Our rice cakes are round. (四角い餅なら square スタエア)
I like our OZONI very much. (I don't like it, but we eat it every year.)

員ができる writing です。お雑煮の写真か絵を添えます。生徒には, 上のようなモデルを与えます。

伝統文化の紹介という範疇にはいる writing ですが, 同時に自分の家の習慣や文化を見つめ, 紹介し, それを通して自尊感情を育てたいと思っています。蘆原先生は, 1993年の実践時の生徒作品を今も大事に保存されています。その中には This is Toku. It was cooked by my mother. It includes grind meat, Toku (もち), egg, welsh onion. My family's home town is in Korea. という, 私も忘れられない作品があります。Creative writing とは, 生徒のこういう態度を育てていくべきものであると思います。


Tuesday January 1st cloudy ☁️

This is our OZONI.
My grandmother cooks it every year.
It has carrot, potato, tohu and mizuho.
It's clear soup style.
Our rice cakes are round.
I like our OZONI very much!



I write a name on the chopstick in my family.

This is our KAGAMIMOCHI
The KAGAMIMOCHI of my house is very small.
It's a very cute! ☺️
My sister eats dried persimmon every year!!



左は私の生徒の作品です。モデル文以外に, 箸袋に名前を書くことや鏡餅の説明も加えています。書いていっうちに楽しくなった様子が見てとれます。

5. 興味のある国の紹介

1年生で習う文法でどのくらいのエッセーが書けるのでしょうか? 実は, かなりまとまりのある文が書けるのです。

以下は、文法は結びの1文以外、すべて中1の冬休みまでの範囲で構成したモデル文です。生徒たちには段落ごとに1行あけた箇条書き、写真つきで与えています。文中のthisは、そばにつけた写真を指していますが、ここでは写真を省略します。

This is New Zealand. It's near Australia. It has beautiful mountains and lakes. / The capital is Wellington. Rugby is very popular. Baseball is not popular. / You can ski. You can see kiwi birds there. You can see a lot of dolphins, too. / Maori people live in New Zealand. They can dance and sing very well. / Do you know Bungee jump? It is from New Zealand. / This is Manuka Honey. It's delicious. Do you like honey? / New Zealand is a nice country. I want to go to New Zealand.

ニュージーランド以外の国を選び、下線を引いた部分の語を変えて書きます。文例を増やすために段落数を増やしているのので、分量はこんなに多くなくてよいとします。生徒が自然にたくさん書くようにもっていくのはいいのですが、強制的にたくさん書かせたり、長いほどよいとしたりする指導は間違い

です。ただ、結びの文は工夫するように言います。

左下の作品は、たくさん書いているうちに少し間違いが生まれていますが、楽しい優れた作品です。

6. 苦勞する生徒たちの側に立って

A snowman is different from a yukidaruma.
I can tell the snowman from the yukidaruma.

The snowman is tall, but the yukidaruma is not.

外国と日本の雪だるまの絵を対比させ、この3つの例文を与えたうえで、この例にならって、似てはいるけれど異なるものについての説明文を書く課題を思いつかれた先生がおられました。教科書が急に難しくなり、上記のパターンの英文がよく理解できず、1年生の学習意欲が低下しているのを見かねてのことでした。

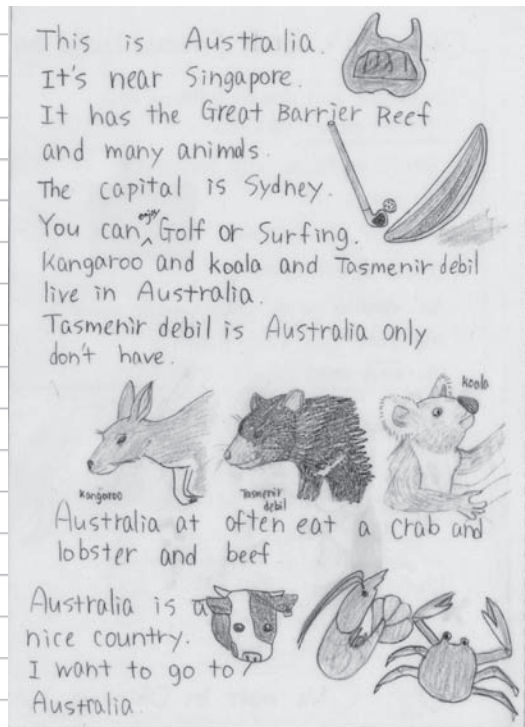
生徒たちはすぐに反応しました。ゴーヤと胡瓜、倉庫と家、オムレツとオムライスなど、次々にユニークな作文が生まれました。傑作は、ここに示す「見分ける方法はとげとげ (spine)」であるとした、



'fresh cucumber と old cucumber' でした。先生は、添削し結びの文をつけて仕上げた作品集を生徒に配りました。

A fresh cucumber is different from an old cucumber.
I can tell the fresh cucumber from the old cucumber.
The fresh cucumber has a lot of sharp spines (とげとげ) but the old cucumber doesn't.
Please buy fresh cucumbers. ←こんな風に「結び」をつけよう!

生徒たちは喜んで読み、「書くの面白い。もっと書かせて。」と言い始めたのです。学習につまずき悩む生徒をなんとかして学ぶ喜びのある側に連れて行ってやりたいと思う気持ちが、優れた writing 課題を作らせたのです。初任の先生です。この先生の姿勢に負けぬよう、生徒たちが英語を学ぶ喜びをおぼえるような creative な活動をさせながら、ゆるやかに、しかし3年後には高い表現力を身につけられるよう、継続的な指導をしていきたいと思えます。



Just Now

1. はじめに

大阪市では、平成23年度より、すべての小中学校がスムーズに連携し、「生きる力」の3つの要素である「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」を、より一層バランスよく育むことをねらいとして、小中一貫した教育を行っています。筆者は、平成21年度より、「小中連携を基盤とした小学校外国語活動」をテーマとする研究に関わってまいりました。

ここでは、その取り組みのひとつ、大正東中学校と4小学校の連携活動を紹介します。本中学校区は他の中学校区と比べて校区の小学校数が比較的多いという特徴があります。毎月1回5校の管理職が集まる情報交換会（五校連絡会）を実施し、小中連携事業としては、「小学校6年生を対象とした中学校体験授業」と「中学校2年生を対象とした職業体験学習による小学校訪問（各小学校が中学生を受理）」の2つを主な柱としています。さらに、小学校外国語活動と中学校英語科の連携のために、夏休みと冬休みの年間2回の「指導者間合同研修会」を実施しています。

小中連携の主なテーマは、5校のつながりをさらに深めながら、1) 日々の外国語活動に有用な教材や教具について情報交換すること、2) 外国語活動の先進的な取組に学び今後の方向性を共有すること、3) 小中一貫カリキュラム作成に向けて取り組むこと、です。

2. 中学校体験授業の一例

小学校6年生の各クラスで体験したい教科と日程を調整し、小学生が中学校に来校して中学校1年生の授業を体験するというものです。中学校体験

小中の接続に向けて

— 大阪市の小中連携への取り組み

吉田 晴世 Yoshida Haruyo
(大阪教育大学)

授業の目的は、中学校の授業を体験することで、少しでも小中のギャップを減らそうとすることにあります。

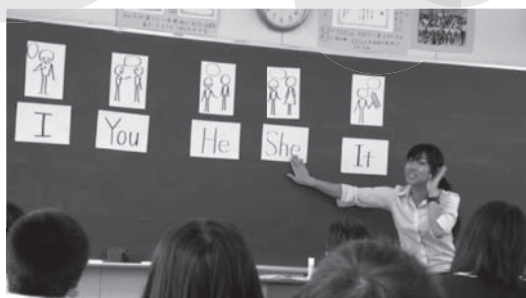
(1) 本時の目標

小学校外国語活動で育まれた「聞くこと」「話すこと」の素地を活かし、中学校では4技能の総合的な指導によって「読むこと」「書くこと」へつなげます。本時では、「英語の音声に慣れ親しませながら、コミュニケーション活動を通して体験的な理解を図り、『書くこと』につなげる」ことを目標としています。言語材料は、中学校1年生入学当初の指導内容である人称代名詞 (I, you, he, she, it) を取りあげます。

(2) 授業の実際

中学校1年生初期の指導には、GDM (Graded Direct Method) を取り入れています。英語で英語を教える方法であるGDMを用いることにより、英語による音声のインプットと視覚的な効果を用いて英語そのものに十分慣れ親しませてから文字指導につなげることができます。主に人称代名詞とbe動詞の定着について、GDMを用いて指導しています。小学校外国語活動で育まれる「聞く」「話す」活動を中心としながら、児童が抵抗なく文字の習得を行えるよう意図しています。

「音声導入」では、「I, you, he, she, it」を発音し、ジェスチャーで導入します。「he, she」は指名した生徒の周囲の男子児童、女子児童を示し対応する英語を言わせ、「it」は、本やペンなど具体物を見せて言わせませす。「絵・音と文字を結ぶ活動」では、「I, you, he, she, it」の文字カード（それぞれの語をA4大に書いたもの）を黒板の絵に対応させて提示し、リピートさせます。児童の利き手を空中に挙げさせ、一緒に文字カードを見て発音しながら書き順を練習します。



「音と文字の定着」では、絵カードと文字カードを2～3片に分割したものを、生徒の人数以上に用意し、1人あたり、1～2枚配布します。言葉を使わずにカード片を提示しながら相手を見つけ、バラバラのカード片を合わせて文字を完成させて、黒板に掲示するよう指示します。

参加した児童からは、「先生の言っている言葉がほとんど英語だったけど、手の動きなどでだいたいわかりました。前はちょっと不安だったけど今日の勉強はよくわかったし楽しかったからよかったです。英語だと手の動きや表情が豊かなので色んな人とコミュニケーションがとれてすごいと思いました」、「今日、体験して思ったのは、英語はおぼえて言えるとすごくうれしいし、楽しいので英語をもっとおぼえたいです」という感想がよせられました。

3. 小中学校年間指導計画の交流

4小学校間で行われている活動内容を共有し、中学校で実施されているカリキュラムと照合することで、小中一貫カリキュラムの構築をはかっています。22年度の時点では、ALTの来校時間は大阪市の場合には年間6時間で、あとはすべて、担任の指導により外国語活動が行われています。各校で配当する時間数、取り扱う単元等でバラツキがありましたが、この年間指導計画の交流を通じて、各校間の時間数、取り扱うトピックや語彙などの不均衡を是正し、中学校への橋渡しの大きな手掛かりとなったようです。

4. ワークショップ(ワールド・カフェ方式)

ワークショップでは、たくさんの参加者がいても、それぞれの意見や考えを交流させることができる

「ワールド・カフェ方式」を取り入れて研修を実施しました。

ワールド・カフェ方式では、4人1組のグループで席替えをしながら話し合いをすすめます。まず、最初の4人グループで話し合いをし、話し合いが1回終わるごとに席替えをします。その際、1人をテーブルホストとして残り、ホスト以外の3人がそれぞれ違うテーブルに移動します。席替えしたテーブルで、新しいメンバーと話し合いをすることで、多くの方と出会い、意見を交わすことができます。最後に全体で交流し、共有を図ります。この時のテーマは、「子どもにとって楽しい小学校外国語活動とは?」と「交流をめざす外国語活動のアイデア」でした。

参加した教員からは、「席替えがあり、たくさんの先生方と話ができてよかった」「小と中が交流でき、参考になる意見や、自分では思い浮かばないものがあって、大変勉強になりました」という好意的なコメントが多くよせられました。

5. おわりに

上述の中学校体験授業に加えて、小学校への出前授業も意義があるでしょう。児童の移動が伴わない分、頻繁に実施することができます。

さらに、研修の必要性もあげられます。それぞれの地域の教育委員会がきちんと方針を決め、プログラムを作っていく必要があります。大阪市では、小学校外国語活動教員研修において、小中学校における指導の違いについて体験を含む講義、小学校外国語活動で体験的に学習してきた生徒の力を活かす指導法研修、中学校との目標の違いと小学校担任ならではの指導法についての講義などを、定期的に行っています。英語活動を通じて、児童の学びの意欲を高め、相手を思いやる豊かなコミュニケーション力を育み、それを継続させていくためにも、しっかりとしたゆるぎない小中連携を確立させることは、教育者としての使命でありましょう。

The World is a Language Lab

Michael Carr (Institute for English Communication)

One of the things that surprised me when I first arrived in Japan was the number of recorded announcements on trains and buses and even in stores.

As I listened to the information about the next arriving train or the great deals on bananas in the fruit and vegetable section, I naturally began to repeat what I heard. Sometimes I could not catch all the words. I would ask my friends what the announcements had said, but many times, they would not have heard. More often than not, their response was: "What announcement?"

I realized that many people did not hear the announcements. For them, it was just background noise. For me, however, it was an easy practice opportunity.

By listening carefully and trying to mimic announcements, I was doing a form of language calisthenics. Without knowing it, I had created an easy way to improve my pronunciation and turn an otherwise wasted moment of waiting on a platform into a learning opportunity.

Of course, I did not aspire to become a station master or a public announcer. I will probably never have the need to say: "This special express train serves all stops between Shinjuku and Toyoda." And yet, by listening to the announcements and mimicking them, I have been able to improve.

Many station names have difficult sound combinations and repeating them was good practice. We often use tongue twisters in language lessons to have a bit of fun with pronunciation. For me, names like Minami Urawa, Ryogoku and Bubaigawara were tongue twisters.

Some might question the futility of this exercise. Why not repeat more useful words that are actually needed in everyday life, they might ask. Of course, the bulk of my studies has been focused on practical vocabulary and grammar that will help me to communicate better in Japanese. When I am standing at the station or sitting on the bus without a textbook, however, I can easily turn a

moment of down time into a practice activity.

The other benefit of this type of activity is that there is no pressure to be perfect as I am talking to myself. My "listen and repeat on the street" technique is a very stress-free activity. No one corrects me and no one knows if I make a mistake. I am, however, able to compare my attempts with the original and if there is a difference, I have lots of chances to practice as the announcements never end.

This might not be for everyone, but the point I would like to make is that learning opportunities are where you find them. The world is like a giant language lab where we can listen and repeat and do language drills any time we want.

I always encourage my students to have fun with language and sounds by trying to mimic what they hear. In lessons, I often give students a minute to practice the target words by mumbling them under their breath. Or I advise them to watch an English movie with subtitles and try to speak along with their favourite character. They can even try my train announcement trick as these days there are lots of bilingual announcements.

My self-directed pronunciation practice could be seen as an example of "private speech". We have all, for example, had one of those moments when we are looking for something and we say aloud: "Now, where did I put that key?" We know that the key cannot hear us and there is no one to answer, but we are verbalizing our thoughts to help us focus on the problem and solve it.

Repeating what we hear to ourselves, however, is a much more basic and mechanical process. We are essentially experimenting with sounds and rehearsing for the day when we might have to produce these sounds to communicate with others. And when that day comes, we will be all the more confident and comfortable.

The next time you are on a train, give it a try. Be careful not to mumble too loudly though as you might get some odd looks as I occasionally have.

フラッシュカードを使って みよう

一 効果的な語彙指導とは

望月正道 Mochizuki Masamichi
(麗澤大学)



1. はじめに

英語の母語話者は、書かれた単語を最初の2文字と全体の形で認知していると言われています。book という単語は bo■ のように認知していることとなります。このような認知方法を念頭におき、英語母語話者の単語の認知速度を速めるための教具として開発されたのがフラッシュカードです。最初の数文字と単語全体の形で認知できるように、フラッシュカードを flash させて読ませる練習をさせるのです。生徒には何も書かれていない裏を見せておいて、一瞬だけ表を flash させて、単語を認知させる練習をするのが、本来のフラッシュカードの使い方です。しかし、これは英語を母語とする子供の単語の読み方を容易にするためのものです。単語の発音も意味も知らない日本の中学生にふさわしいフラッシュカードによる単語の導入と定着練習を考えてみましょう。

2. フラッシュカードによる単語の導入

導入は、単語の発音、綴り、意味の3つを教え、生徒にその結びつきを理解させることです。たとえば、18NC Book 3のLesson 6 “I Have a Dream”では、judge という単語が新出語として使われています。表に「judge」、裏に「判断する」と書いてあるこのフラッシュカードの表を3秒ほど見せます。つぎに、裏を2秒ほど見せます。再び表を見せて、[dʒʌdʒ]と発音して、聞かせます。その後、教師の後をリピートさせ、発音を練習します。発音できるようになったら、どういう意味だったかを聞いてみます。「サッカーのジャッジは審判だね。審判は、プレーに反則かどうか判断するね」

のように生徒の知っている知識と新語を結びつけられるようにすると、効果的に覚えられます。

日本語にはカタカナ語としてたくさんの英語が入ってきています。このような語は、日本語から聞いてみるのがよいでしょう。たとえば、同じ課に police という新出語があります。「警察」というフラッシュカードの裏を見せて、「英語では何て言うかな?」と聞いてみます。生徒は「ポリス」と言うでしょう。フラッシュカードの表を見せて、「そうだね。ポリスだね。でも英語の発音はちょっと日本語と違うから気をつけてね。[pə'li:s]となるよ。一緒に言ってみよう。[pə'li:s]」。カタカナ語は生徒のもっている知識をうまく利用して教えるようにするとよいでしょう。

3. フラッシュカードによる単語の定着

定着のためのフラッシュカードの利用は、導入した単語をまとめて覚えさせるためのものです。フラッシュカードの表の綴りを見せて、意味を言わせていく。逆に、裏の意味を見せて、発音させていく。この定着練習では、まずクラス全体で行い、その後、生徒一人ひとりを当てて、覚えているかどうかを確認していきます。

4. おわりに

単語の習得には繰り返しが大切です。その日導入した単語だけでなく、それまでに学習した単語をフラッシュカードで復習させることはさらに重要な活動です。定着のための活動は、1回の時間を長くするよりも、時間を短くして授業中に何回か繰り返した方が効果的です。フラッシュカードを上手に活用して、生徒の語彙学習を促進させましょう。

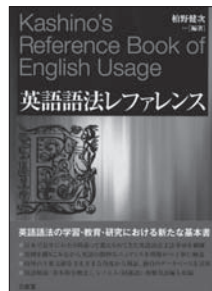
英語語法レファレンス

Kashino's Reference Book of English Usage

柏野健次 [編著]

B6変型判 576頁 4,725円 (4,500+税)

発展著しい英語語法研究の成果をハンデにまとめた語法辞典。教育現場で問題化しやすい項目500以上を取りあげ、いまだ繰り返されている学校文法の誤りを、実例によって詳細かつ明解に訂正する。英語学研究者のみならず、英語に関わる者すべての必携書。



そして、僕はOEDを読んだ

アモン・シェイ [著] 田村幸誠 [訳]

四六判 304頁 1,890円 (1,800+税)

これまでに家具運送をしながら趣味で辞書を読んできた男が、一念発起して「世界最高峰」の英語辞典、『オックスフォード英語辞典(OED)』(全20巻、重さ60kg以上!)に挑むOED読破譚。次々とふりかかる苦痛(頭痛、腰痛、視力の低下)や苦悩(悪夢、干しダラのおい、図書館でダンスの練習をする学生)を乗り越え、21,730ページ、5,900万語を読破。



artolater (パンを崇拜する人) など、
発掘される素晴らしくおかしな単語の数々

学習言語とは何か

バトラー後藤裕子 [著]

A5判 344頁 3,045円 (2,900+税)

近年、第二言語学習者、母語話者ともに「学習言語」の習得が不十分なために、授業についていけない児童・生徒が増えている。日米の研究や事例を紹介しながら、教科教育で使われる言語のあり方を考える。



TEACHING
ENGLISH
NOW

21号

2011年
9月1日発行
定価 80円
(本体 76円)

編集・発行人：北口克彦
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://tb.sanseido.co.jp/newcrown/index.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 (042) 645-6111 (代)

編集後記

日本語の語彙が英語の中に定着した例は少なからずありますが、その多くは食品を含む伝統的な文物の名前のようなのですが、大震災を経て急浮上してきたのが、setsuden。地球全体の行方を左右するエネルギー問題の動向とも密接にリンクして、この1語が、英語をはじめとする諸言語の中でどう使われるか/使われないかに注目しています。(tor)

英語検定教科書

制度、教材、そして活用

小串雅則 [著] A5判 208頁 2,310円 (2,200円+税)

文部科学省外国語科主任教科書調査官・視学官を歴任した筆者が、自らの経験と研究成果を集大成。学習指導要領の歴史をひもとき、教育行政、教科書検定・採択制度、教科書の活用と授業実践に至るまで、丁寧な説いた待望の書。



推論発問を取り入れた 英語リーディング指導

深い読みを促す英語授業

田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 [編著]

A 5判 200頁 2,310円 (2,200円+税)

テキストに書かれた情報をもとに筆者の意図や登場人物の心情などを推測させる「推論発問」は、英語リーディング指導を活性化する。「推論発問」の原理と指導法を、中学校・高校の教科書を素材に豊富な実例をあげて、新しい時代のリーディング指導を提案する。



生徒の間違いを減らす 英語指導法

インテイク・リーディングのすすめ

齋藤榮二 [著] 四六判 216頁 2,100円 (2,000円+税)

ドリル練習からコミュニケーション活動をすぐに取り組むだけでは文法は定着しない。生徒にどんなに自己表現をさせようとしても、書く文章が間違いだらけでは話にならない。生徒の間違いを減らすために、導入した英文を体の中に染み込ませる方法「インテイク・リーディング」を提案する。



欽定訳聖書・シェイクスピア以降、現代英語に至るまでの
英語イディオムおよび句動詞を集大成!

幾世紀にもわたる英語文献の読解および
進展著しい成句研究の強力な手引き書



三省堂

安藤貞雄…[編]
edited by Ando Sadao

英語イディオム・ 句動詞大辞典

A5判 上製クロス装 1,856頁
定価 14,175円(13,500円+税)

圧倒的な総項目数

- ・本書に収録されたイディオム、句動詞、諺などをあわせた総項目数は約8万5千
- ・国内はおろか海外においても最大級の英語イディオム・句動詞辞典

豊富な総用例数

- ・ほとんどの句義に例文を豊富に採録、総収録用例数は約8万
- ・複雑きまる英語圏文化を反映したイディオム・句動詞の意味・用法理解の一助に

大規模コーパス活用

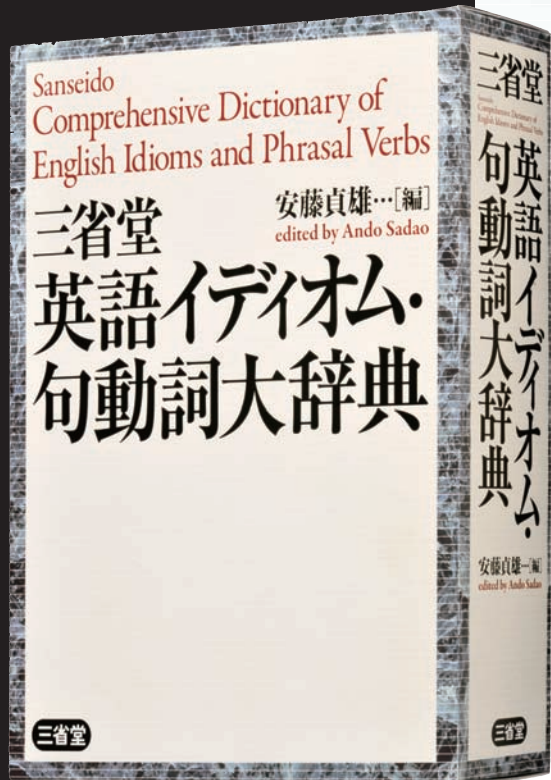
- ・本書全体にわたり、COCA、BNCなど数種類の大規模コーパスを渉猟し、
用例作成などに徹底活用

句動詞の可視化

- ・句動詞(phrasal verb)については自動詞・他動詞の区別を明示すべく、
ロゴマーク を用いて整理

充実の参考情報

- ・表記上の異形・反意句・同意句などを紙幅の許す限り併記；聖書・文学
作品からの出典を明記；イディオムの歴史文化的起源・出所、外国由来
のなぞり(calque)の原形、原義、用法上の注意などイディオム理解に資
する解説をふんだんに記述



三省堂

<http://www.sanseido.co.jp/>

□本社 〒101-8371 東京都千代田区三崎町 2-22-14 TEL. 03 (3230) 9411 (編集案内)・9551 (営業)
TEL. 03 (3230) 9422 (英語教科書編集部)

□大阪支社 〒530-0002 大阪市北区曾根崎新地 2-5-3 TEL. 06 (6341) 2177

□名古屋支社 〒460-0008 名古屋市中区栄 3-25-43 瑞穂ビル 4F TEL. 052 (252) 9211・9212

□九州支社 〒810-0012 福岡市中央区白金 1-3-1 TEL. 092 (531) 1531・1532

□札幌営業所 〒060-0042 札幌市中央区大通西 15-2-1 ラスコム 15ビル 3F TEL. 011 (616) 8722