

外国語教科の観点別評価実践を目指して 話すこと「やり取り」評価の留意点

細川 博文

要 旨

次期学習指導要領で外国語の観点別評価や評価領域が変わる。全教科に共通する観点は「何ができるようになるか」である。小学校での外国語教科の導入、大学入試改革に伴う4技能の総合力育成など外国語教科に求められる期待は大きい。しかし、同時に課題も多く、特に教室内で英語によるインタラクションを生み出すのは難しい。本稿は評価領域の1つである「話すこと（やり取り）」に焦点をあて、評価の前提となるインタラクションを生み出すための留意点及び評価の内容について考察する。

Keywords : 観点別評価、話すこと（やり取り）、学習指導要領、教室談話

0. はじめに

大学入学試験制度が大きく変わろうとしている。現行の大学入試センター試験に変わり2021（平成33）年度入学者選抜から「大学入学共通テスト」が実施される。それにともない英語は大学入試センターが提供する2技能試験（読む・聞く）から民間の認定試験団体が作成する4技能試験へと大きく変更される。現在試験団体の選抜など移行に必要な準備作業が進められており、4技能試験完全実施の時期についてはまだ流動的である。しかし、近い将来（恐らく2024（平成36）年度入学者選抜から）4技能試験へ全面移行するのは確実であり、中学・高等学校の英語教育に及ぼす影響は甚大と思われる。

文部科学省（文科省）は2011（平成23）年に「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」を発表した。そのなかで各中学・高等学校が学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で公表することを求めた。外国語（英

語) 教科については観点別評価に加えて「CAN-DO リスト」に基づく指導・評価が求められており、ペーパーテストだけでなく授業中の観察評価やパフォーマンス評価が重要になっている。ただ、観点別評価にしる「CAN-DO リスト」に準拠した評価にしる、どのように生徒の力を評価することができるのか、現場の教師は評価に関する根本的な課題を抱えながら授業を行っている。

次期学習指導要領(中学 2021(平成33)年度、高校 2022(平成34)年度実施)では「外国語を使って何ができるようになるか」という観点が導入される。外国語の資質・能力に関する具体的な内容が明記されると共に新たに5つの領域(聞くこと・読むこと・話すこと(やり取り)・話すこと(発表)・書くこと)が指定される。本稿ではその中の「話すこと(やり取り)」に焦点をあてて、どのような指導のもとでその評価が可能となるのか考察する。

1. 観点別評価

学習指導要領はほぼ10年ごとに改定されるが、いわゆる観点別評価が指導要録に導入されたのは中学が1981(昭和56)年度、高等学校がその翌年1982(昭和57)年度改定の学習指導要領からであった。この頃は、ゆとりある充実した学校生活の実現、つまり学習負担の適正化が謳われた時代であった。その後、学習指導要領は中学が1993(平成5)年、2002(平成14)年、2012(平成24)年に全面実施、高等学校はその翌年1994(平成6)年、2003(平成15)年、2013(平成25)年に学年進行で実施された。厳密に言えば、観点別評価が最初に導入された1981(昭和56)年は「目標の達成状況」を観点ごとに評価するものであったのに対し、1993(平成5)年以降は「目標に照らしてその実現状況」を評価するものへと変更された。現行の指導要録は2010(平成22)年3月に教育課程部会が取りまとめた「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」を踏まえ、同年3月に初等中等教育局長が出した通知「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」(「改善通知」)に準拠している。また、評価基準の作成及び評価方法に関しては2011(平成23)年に国立教育政策研究所が参考資料を発表し具体例を提示した。

指導要録における観点別学習状況、評定及び特別活動の記録については、長期間に及ぶ学習指導要領の変遷を俯瞰的に理解しておく必要がある。つまり、どの

ような政策背景を基に評価に対する概念が形成されたのか確認しておくことが重要である。現行の指導要録では学習指導要領で示された学力の3要素（①基礎的な知識及び技能、②課題を解決するための思考力・判断力・表現力、③主体的に学習に取り組む態度）を受け、学習評価の観点を次のように4区分している。

- (1) 関心・意欲・態度
- (2) 思考・判断・表現
- (3) 技能
- (4) 知識・理解

この観点区分は外国語教科の特性を考慮して矢印の右に示すような観点到に規定されている。

- (1) 関心・意欲・態度 → コミュニケーションへの関心・意欲・態度
- (2) 思考・判断・表現 → 外国語表現の能力
- (3) 技能 → 外国語理解の能力
- (4) 知識・理解 → 言語や文化についての知識・理解

上記(1)と(4)は明確であるが、(2)と(3)の区分はどのように理解したらよいのであろうか。現行の学習指導要領における中学校の外国語教科の目標は次の通りである。

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。

この目標に準拠した観点(2)と(3)の趣旨は次の様になる。

- (2) 外国語表現の能力：外国語で話したり書いたりして、自分の考えなどを表現している。
- (3) 外国語理解の能力：外国語を聞いたり読んだりして、話し手や書き手の

意向などを理解している。

上記の「改善通知」によれば、「表現」とは「思考・判断した過程や結果を言語活動等を通じて児童生徒がどのように表出しているか」を評価するものとされている。一方、「技能」については「これまで「技能・表現」として評価されていた「表現」を含む観点」と記されている。「技能」は改定前の評価の観点では「情報を収集・選択して読み取ったりする」能力と定義されてきたが、今回の改定においては「技能」に表現能力も含むとされており観点的設定が複雑である。技能に表現的要素が含まれるのであれば、外国語教科の理解能力(receptive ability)に限定するのは観点的設定の趣旨に反することになる。その他にも様々な問題があるが詳しくは根岸(2017)を参照されたい。

上記以外にも評価形式として「集団に準拠した評価」(相対評価: norm-referenced assessment)と「目標に準拠した評価」(絶対評価: criterion-referenced assessment)の問題がある。1998(平成10)年及び1999(平成11)年改定の指導要録ではそれまでの集団準拠から目標準拠による評価へと評価方法が大きく変わった。目標に準拠した評価を行うためには、明確な目標設定と評価方法の検討が必要であり、当然のことながら授業における指導方法についても再検討が求められた。つまり、評価のための「観点」(上記4点)と4技能からなる「内容のまとまり」を組み合わせ、かつ到達目標に達しているかどうかを授業内で観察評価する必要が生じたのである。特に授業内での観察評価は重点が置かれすぎると指導に混乱を招くため、国立教育政策研究所の参考資料に年間指導計画内での評価に係る最適な時期及び方法を各学校で整理するように明記された。

それでは次期学習指導要領では観点及び評価の枠組みがどう変更されるのであろうか。2016(平成28)年12月に公表された「中央教育審議会答申」から重要な点を確認しよう。まず学習指導要領の改定の時期であるが、小学校が2020(平成32)年度全面実施、中学校が2021(平成33)年度全面実施、高等学校が2022(平成34)年度学年進行実施である。そして次回の改定で小学校高学年(5・6年生)に教科として外国語が導入される。教育課程の枠組みは学校教育法第30条第2項の定める学力の三要素(「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」)を基盤に置き、次の3点を資質・能力の柱として整理している。

- (1) 何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)
- (2) 理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)
- (3) どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養)

現行指導要録で設定されている4つの観点は、次期指導要録では上記の3点に整理され、各教科の目標及び内容が策定される。これは観点別評価と評定を学習指導要領に定める目標に準拠させることを目的としている。次期学習指導要領では教育の基本概念がコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースに移行するのが特徴である。つまり、使える能力の育成に重点が置かれ、各教科が目標を立て達成度を評価していくことが求められる。また、外国語においては「内容のまとまり」としてきた4技能を新たに「領域」として捉え直し、「話すこと」を「やり取り」(interaction)と「発表」(production)に小区分し全体として5つの領域を設定する。評価方法としては、筆記試験だけでなく、インタビューやスピーチ等を含めたパフォーマンス評価、及び活動の観察を基に多面的に評価することが求められる。また、現行の高等学校学習指導要領で「外国語で授業を行うことを基本とする」と定めた方針が次回の改定で中学校にも適用される。

この他にも到達目標の尺度として新たにヨーロッパ共通参照枠(CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)が導入される。これは欧州評議会(Council of Europe)が20年以上にわたり外国語熟達度の統一的尺度について研究した成果を2001年にまとめたもので、近年ヨーロッパ以外の地域でも使われるようになってきた。現行では英語力の目標値として中学卒業時に英検3級程度の合格率が50%程度、高等学校卒業時に英検準2級～2級程度の合格率が50%程度と設定されているが、今後はCEFRに示される「～ができる」という記述に沿った評価へと移行する。中学校卒業でA2レベル、高等学校卒業でB1レベルが想定されているようである。また、CEFRと関連して「CAN-DOリスト」の活用も各学校で求められており、両者を合わせて英語能力の育成が強化される。

以上見てきたように英語教育が「知識」の供与から「使用」に重点が移行していることは明らかである。その点からも中学・高等学校、特に高等学校の英語教

育に影響を与えてきた大学入試が4技能試験へと変更されるのは大きな改革といえる。教師は文法説明と英文の訳読からコミュニケーションを通じた英語力育成へと指導法を変えなければならない。学習者に何をどう教えるかという発想から、英語力をどう育成するかという目標達成型に転換することが求められる。そこで必要となるのが到達目標であり、「CAN-DO リスト」やCEFR 基準を利用することが期待されている。実際、CEFR 基準を日本の教育に適用できるよう改訂したCEFR-Jも発表されている（投野 2013）。しかし、現状は必ずしも計画通りに展開していない。「CAN-DO リスト」については各学校で作成し評価の指標として使用することが求められているが、そもそもリストをどう作成したらよいか、また、作成してもそれをどう活用するかについて問題が山積している。生徒の能力を多面的に観点別に観察評価することの難しさが現場教師の重荷になっているのは事実である。こうした問題を解決しない限り新たな評価を設けても教育の質を向上させることはできないであろう。次節ではどのような点が評価を難しくしているのか、教室内でのインタラクション（やり取り）を例に考えてみよう。

2. インタラクション評価の難しさ

次期学習指導要領で設定される5領域全体の評価についてその留意点を詳述するのは紙面の都合上不可能である。そこで本稿では「話すこと（やり取り）」、つまりインタラクションの評価に焦点を絞って問題点を考察したい。

まず、インタラクション評価の最大の問題点は授業でインタラクションが成立していないという現実である。あまりにも分かりきった問題であるが、教室内でインタラクションを生み出すのは容易でない。日本の英語教育は長年文法訳読式教授法に依存してきた。コミュニケーション能力育成が重視されるようになった1970年代後半から指導法を変える試みがなされてきたが未だに移行できていない。問題の1つは生徒のコミュニケーション力を高めるために有効なコミュニカティブ・アプローチ（CLT：Communicative Language Teaching）が浸透していないことである。教師がCLTの原理について概念的に理解できていても実践面での訓練が不十分である。教師自身が学生時代に文法訳読式教授法で学習してきたため、自力でCLTへ転換することは容易でない。また、研修を受ける機会も恵まれていない。そうしたなかで「外国語で授業を行うことを基本とする」という方針が

出され、従来の指導法に則ったまま教室言語を日本語から英語に置き換えるという誤解が生じたのではないだろうか。

実際には現場教師はそれぞれ指導法を工夫しており、これまでの日本語での授業をそのまま英語に置き換える授業は少ないであろう。ただ、訳読中心に授業を進めてきた教師にとっては授業を英語で行うことに戸惑いを感じたのではないだろうか。文法訳読式教授法は指導者の視点に立つと理にかなった側面もある。新たな言語を学ぶにあたっては単語及び文法を知識として取り入れるのが基本である。特に英語が外国語として使われる（EFL：English as a Foreign Language）環境においては、教室外での実践使用が期待できない。そのような中で英語の使用を目的とする指導法はなかなか受け入れられない。また、40～50人クラスで英語を教えるには説明を通して知識を伝達する指導法の方が扱いやすい。生徒にしてみても英語の使用はさておき、とりあえず語彙と文法学習を優先する方が効率的に大学入試に備えられる利点がある。実際このような学習法では習得に至らないと感じても手堅く学べる方法として受け入れられてきた。将来万一英語を使用する状況に置かれたらその時は英会話を学ぼうという自己説得力が働いてしまう。また、英語の習得を強く希望する学習者がいても、「習得＝英会話」という誤解が生まれる状況を作ってしまった。自明のことであるが言語習得は英会話ができることだけを意味するのではない。

誤解を恐れずに言えば、外国語学習は必要に迫られなければ効率が上がらない。英語嫌いの学習者のなかには、日常生活を送る上で英語を使う必要性を感じないと考えている者が多い。ことばの使用は宣言的知識というより手続き的知識の要素が大きく、使って初めてものになる。1990年代前半まではいくら教師が将来役に立つ時代が来ると説得しても現状を変えるには至らなかった。しかし、社会の急速なグローバル化とIT革命がもたらした産物は、近い将来多くの一般人が英語を使う時代がやってくる可能性を示唆している。海外との人的交流の増加、インターネットを通じた情報ネットワークの拡大は英語にふれる機会を大幅に増やした。ネット上には膨大な情報が英語で提供されている。情報基盤が整備されデジタル情報を安く大量に取り入れることが可能となった現在、パソコンだけでなくモバイル通信を通してインターネットにアクセスすることが一般化した。世界の情報が英語を使って瞬時に手に入る時代になったのである。もはや英語は「いつか使う」言語から望めば「いつでも使える」言語へと変貌したのである。僅か

四半世紀に起こった劇的な環境変化を無視することはできない。こうした状況は将来さらに加速すると予想される。それにもかかわらず授業内容に大きな変化が起こらないのは教師の能力不足と言うより、どう教えればコミュニケーションな授業に変わるのかという研究・研修が不十分なためだと考えられる。

次に筆者が中学・高等学校の英語授業を参観したり、教員免許更新講習に参加する教師と情報交換したりする中から現場教師が直面していると考えられる問題について検討したい。「外国語で授業を行うことを基本とする」という発想は、基本的に訳読を行わないということである。これまでは訳読が内容理解と考えられてきた。したがって、生徒に訳読させそれを確認し、間違った解釈であれば訂正する、また、その過程で文法説明を行うというのが一般的な授業であった。そうした授業から訳読を取り除けばどうなるであろうか。授業が成立しなくなると考えた教師もいたであろう。ただ、訳読が理解かと言えば、それは理解に至る一歩に過ぎないとしかいえない。次の例を見て頂きたい。

The man stood before the mirror and combed his hair. He checked his face carefully for any places he might have missed shaving and then put on the conservative tie he had decided to wear. At breakfast, he studied the newspaper carefully and, over coffee, discussed the possibility of buying a new washing machine with his wife. Then he made several phone calls. ...

(Bransford and Johnson, 1973:415)

これは筆者が訳読と理解を説明するときによく使う例文である。Bransford and Johnson (1973)はこの例を使って我々が持つ既有知識やスキーマが英文解釈にどのような影響を与えるかについて考察したのであるが、上記の英文を日本語に翻訳することはさほど難しいことではない。高校1年生でも十分訳せる英文である。ただ、訳しただけでこの英文が表す情景を本当に理解できるであろうか。試しに主語「the man」の職業を変えて読んでみると全く異なるイメージが浮かび上がることに気づく。たとえば、失業中の男であった場合、または、会社の重役であった場合、意味は変わらなくてもテキストが伝える内容はかなり異なったものになるはずだ。したがって、訳と理解は同一ではなく、単に英文を訳しただけでは理解に至らないのである。

それでは訳読せずに生徒を理解に導くためにはどうすればよいのであろう。まず考えられるのはテキストの内容に関する「発問」である。検定教科書を始めほとんどのテキストが英文の後に内容確認 (comprehension check) の質問を準備している。ただ、こうした質問は質問数も少なく、テキストの意味が理解できた上で内容を整理 (または確認) するために作成されたものである。したがって、英語で英文テキストを理解するためには質問が少なすぎる。まず教師が準備しなければならないのは発問を自ら作成することである。しかも、その発問は生徒の理解を支える、つまり足場となる発問でなければならない。上の英文を使って具体的に発問を作成すると下記ようになる。発問に対する生徒の答えは省略する。

- Q 1 : Somebody was standing before the mirror. Who was standing before the mirror?
- Q 2 : What was he doing there?
- Q 3 : What else was he doing before the mirror?
- Q 4 : What did he do after that?
- Q 5 : What kind of tie did he choose?
- Q 6 : What did he do after that?
- Q 7 : What did he do as he was eating breakfast?
- Q 8 : Did he drink something?
- Q 9 : He talked about something with his wife. What did they talk about?
- Q10 : After that what did he do?

このようにわずか数行の文章に対して少なくとも10の事実関係を確認する質問 (factual questions) が考えられる。こうした発問はテキストに書かれた内容を確認するのが目的であり、教師には答えが分かっている。したがって、一般的には display question と言われる。つまり、理解している内容を披露 (display) してもらうのが目的であり、教師が分からないから生徒に尋ねているのではない。

訳読に頼らずに生徒の理解を促すためにはこのようにきめ細かな発問が必要となる。それは内容確認 (comprehension check) ではなく、理解を支援する (comprehension support) 性格を持ち、教師と生徒間でコミュニケーションが成立するための足場 (scaffolding) の役割を担う。したがって、生徒の能力に合っ

た発問を作成することが重要となるが、文法訳読式教授法に慣れた教員にとってこのような発問を作るのは一朝一夕にはいかないようである。また、確認から支援に発想を切り替えることは教材研究の視点を変えることになるため容易ではない。

ただ、上記の発問には2点問題が残る。まず1点目は、発問とそれに対する生徒の反応（記載省略）から一見インタラクションが生まれるように見えるかもしれないが、発問に対して生徒が答えるというだけでは双方向のコミュニケーションとは言えない。むしろモノローグの集合と考えた方がよい。もう1点は上の発問はテキストの字面を追った表面的な事実確認に終わっておりテキストの深い理解に至らないということである。実際には発問と応答が機械的に交わされるわけではない。上記の発問を手がかりにして教師と生徒の間で真の情報交換が行われ、その過程で語法や構文に関する知識がついていけば内容理解と共に言語知識の習得に結びつくだらう。そのような状況が生まれて初めて評価が実施できる環境が整ったと考えられる。

それではどのようにすれば教室でインタラクション（やり取り）が起り、それをどのように評価すればよいのであろうか。換言すれば、観点別評価項目に含まれる領域「話すこと（やり取り）」が評価対象として成立するためにはどのような条件整備を進めなければならないのであろうか。この問題を解決するためには評価を行う前段階の条件整備に関する研究が不可欠であり、そうした研究なしに評価を行うのは生産的でなく徒労に終わる可能性が高い。

3. 改善のための方策

ここでは長年にわたり筆者が中学・高等学校の授業見学をして感じたこと、及び科学研究費事業「インタラクティブな英語授業を生み出す発問及び教室談話の研究」（研究基盤C課題番号26370650：2014年度～2017年度）で協力頂いた中学・高等学校の英語授業を分析して気づいた点を紹介し、「話すこと（やり取り）」、特に準備をしないやり取り、の評価を可能にさせる条件や留意点について考察する。

前節で述べたようにやり取りを評価するためには、まず教室内でインタラクションが起らなければならない。しかし、それを可能にするにはいくつかの条

件を満たす必要がある。たとえば、日頃から教師と生徒間で日本語によることばのコミュニケーションができてきていること。つまり、信頼関係（rapport）が成立していることが重要であり、ぎくしゃくした人間関係の中で英語でコミュニケーションを取るのとは不可能に近い。実際、コミュニケーション的な授業を実践している教師を見ていると、十分に生徒と信頼関係を築いていることが分かる。これは間違いを恐れず理解を分かち合える「学びの場」が構築されていることを意味し、情意的な壁を低くする効果がある。こうした学びの場作りは教師だけでできるものでなく生徒と共に構築するものである。したがって、教師と生徒両者の協働的な取り組みによって初めて可能となる。しかし、教室環境を変えるイニシアチブを取るのと言うまでもなく教師の仕事である。

それではこのような学びの場が構築されたとして、インタラクティブな授業を行うには次に何が必要であろうか。この点についても多くの要素が存在するが、ここでは教室談話に焦点をあて考察したい。インタラクティブな授業をするためには、まず、生徒の理解を支える発問が重要である。前節で示した発問はその基本形である。しかし、これだけでは内容確認の域をでない。テキストで書かれたことに関心を持たせ、情報交換をテキストの中に閉じ込めない工夫が必要であり、そのためのことばの肉付けが重要となる。説明を分かりやすくするため Bransford and Johnson (1973) の例文を再度掲載する。

The man stood before the mirror and combed his hair. He checked his face carefully for any places he might have missed shaving and then put on the conservative tie he had decided to wear. At breakfast, he studied the newspaper carefully and, over coffee, discussed the possibility of buying a new washing machine with his wife. Then he made several phone calls. ...

上記テキストを使って授業を始めるとすれば次のようになるだろう。なお、会話中「T」は教師、「C」はクラス全体、「S」は生徒、「SS」は生徒同士の話を指す。

談話 1（筆者作成）

T1: 'As we read, we can find someone in this story. Who is it?'

C: 'The man.'

- T2: 'That's right. There is a man. Where is he?'
- C: 'He is standing before the mirror.'
- T3: 'Yes, and what is he doing there?'
- C: 'He is combing his hair.'
- T4: 'That's right. How about you? Do you stand before the mirror in the morning? Do you comb your hair every day?'
- T5: 'Ask your partner. All right, repeat after me. Do you stand before the mirror and comb your hair every day?'
- C: (repeat)
- SS: (pair work)
- T6: 'OK, how many of you comb your hair before the mirror every day?'
- C: (respond)
- T7: 'All right. Now let's go back to the text.'

上記の談話は実際に授業観察で得たものではなく想定問答である。ただ、筆者がこれまで行った授業観察から得た観点が反映されていると考えてもらいたい。さて、ここには異なる種類の談話が含まれている。まず教師は「T1」で生徒の注意をテキストの主人公に向けさせる。その後「T2・T3」でテキストに書かれている事実関係に注目させ生徒がテキストの内容を正しく把握できているか確認する。ここまでは単なる事実関係の発問（display question）であるが、「T4」で生徒の生活習慣について問いかける。したがって、発問は referential question であり教師は答えを知らない。続いて「T5」では質問を反復練習させた上で生徒同士に情報交換を求める。ペアワーク後の「T6」ではクラス全体に質問を投げかけ該当する生徒の割合を調べる。こうした一連の談話はテキストの内容から始まり生徒の生活習慣へと移行し、そしてまたテキストに戻るサイクルを表している。

上記の談話の流れは前節で紹介した10の発問と性格が異なる。前節の発問はあくまでテキストに準拠した確認発問であった。生徒もテキストのみに集中し本文から答えを探そうとする。内容確認のための質問・応答はインタラクションに発展するための第一歩と考えるべきで、それ自体をインタラクションと捉えるのは適切でない。なぜかと言えば、現場の授業を観察していると教師の質問に対して

テキストに書かれた英文をそのまま返答する生徒が多いからである。つまり、質問と答えがかみ合っていない場合がある。また、教師も特にその点について言及しない。確かに質問によっては教科書に書かれた英文をそのまま答えても正しい答えとなることはある。しかし、実際は必ずしもそうではない。したがって、事実関係確認発問に対する生徒の応答を「やり取り」評価に使用するとするならば、生徒が教師の発問にどう答えるかを評価したい。たとえば、「T2」に対して次のように生徒が反応したとすると高い評価を与えられない。

T2: 'That's right. There is a man. Where is he?'

S: 'He stood before the mirror.'

「S」(生徒)の答えは教師の英語の意味を完全に理解できていない。テキストは過去を振り返る形で書かれているが、教師の質問は時系列にその場に居合わせたような視点から質問している。したがって、質問形式に合わせて答えるのが適切であり、教科書の英文をそのまま抜き出すような返答は不十分である。上記の返答に対して教師は次のように返すこともできるだろう。

T2: 'That's right. There is a man. Where is he?'

S: 'He stood before the mirror.'

T: 'Yes, he is standing before the mirror.'

コミュニケーション力育成で重要なことはテキストの確認ではない。教師と生徒の「やり取り」を通して英語力を高めることにある。したがって、教師の発問に生徒がどれだけ注意し適切な英語で答えられるかということが評価の対象になる。別の言い方をすれば、教師はあえて教科書と異なる表現を使って生徒を揺さぶることが大切である。その揺さぶりに対して生徒がどう反応するかで生徒の英語力を判断することができるだろう。ただ、注意しなければならないのは、学習段階にある生徒を必要以上に揺さぶってはならないということである。目的は意味と言語形式に注意を向けさせ適切な判断を求めながら生徒の能力を育成することにある。

談話1のもう1つの特徴は「T4」に示したようにテキストと関連する情報を

生徒に尋ねることである。つまり、教師はテキストに書かれた内容を生徒の生活や思考に照らし合わせて、生徒自身の考えを導き出すことができる。テキストはある男について書かれた内容であり、必ずしも生徒にとって興味のある話ではない。そこで生徒が家を出る前に行う準備に話を移して比較してみるのとは実際のコミュニケーションに繋がる。また、テキストの内容について生徒の意見を尋ねるのも効果的である。文中には男性が「conservative tie」（地味なネクタイ）をしめたと書かれているが、地味なネクタイとはどんなネクタイなのか生徒同士で話をさせてはどうだろうか。上で触れたように男性の置かれている立場（失業中、会社の重役）を変えると地味なネクタイのイメージが変わるはずである。英語を和訳すれば「地味なネクタイ」であるが、それは英語を日本語に置き換えただけで深い理解に至らない。文脈（コンテキスト）は重要な情報であり、それに従って我々は既有知識を使ってことばを理解している。換言すれば、ことばは一部の情報しか伝達できず、言外の意味は聞き手の背景知識や既有知識で補われている。コミュニケーションはこうした補償的操作によって成り立っているのである。

ことばの補償的側面を意図的に使うことにより、テキスト内容の事実確認を越えたコミュニケーションが可能となる。上の例ではこの他にも「studied the newspaper carefully」や「made several phone calls」などに注目させ、新聞のどの欄を見たのか、どこに電話をしたのか、など生徒の想像をかき立てるような質問をすることもできる。このような質問はクラス全体に投げかけるのではなく、ペアやグループで意見交換させてその後で個人発表させる方がよい。一旦他の生徒と情報交換することで自信を持ち積極的な発表が期待できるからである。このような「やり取り」から単にコミュニケーションを図ろうとする態度だけでなく、生徒が自分の考えをどれだけ正確にかつ適切に発表できるかを評価することが可能となる。

「話すこと（やり取り）」はインタビュー形式で教師・生徒が1対1で行う方法もある。その場合は、前もって準備したものについてやり取りを行い、評価基準に従って英語力を測ることになる。しかし、インタラクティブな授業においては生徒が即興的に考えたことを発表させ、その発言の質と量を評価することの方が重要である。そうしたコミュニケーション環境が生まれることによって「外国語で授業を行うことを基本とする」という指導方針が生きてくる。

次にもう1例、今度は実際に高等学校の授業を参観しビデオ撮影して得られた

談話を紹介し、教育現場でどのような「やり取り」が行われているか考察しよう。

談話 2 (授業収録)

T1: 'So please explain about Haiti. Please explain about Haiti.'

C: 'Haiti was the first independent nation in Latin America.'(教科書の英文)

T2: 'OK, OK, so Haiti was the first independent nation. So what do you mean by "independent" in Japanese?'

C: '独立した'

… (省略)

T3: 'So Haiti was the first independent nation in Latin America, and the first black-led country in the world.'

T4: 'OK, you know, you've been studying the world history, right? So you may know about a history of slaves. So what is "slave" in Japanese?'

C: '奴隷'

T5: 'So that's right. So where were most of the slaves taken from? Where were they taken from?'

C: 'Africa.'

T6: 'Yeah, most of them were taken from Africa, right? So actually many slaves were taken from Africa to Haiti. Actually (unclear) and made them, no, forced them to do what in Haiti? To grow up? 何を栽培するために...主に... Mainly what to grow up in Haiti? Guess.'

C: 'カカオ'

T7: 'カカオ, yeah maybe. そこまで行ってない? 黒人の歴史、まだ行ってない、世界史'

上記の談話は研究協力校である公立高等学校英語科の2年生の授業から取ったものである。途中省略した部分があるが、教科書に沿って内容を英語で確認している。教師の発問に対して生徒が次々に答えていく様子が見える。教師は生徒が理解するにあたって重要と思われる語彙を確認しながら授業を進めている。やり取りの後半になって教師は「アフリカから何をするために奴隷がハイチに送られたのか」と尋ねている。この部分は教科書の内容からさらに踏み込み、生徒が

世界史の授業で学んだ知識を引き出そうとしている。結果としてまだ未習であることがわかったが、重要なのは既習か未習かではなくそこに至るインタラクションである。また、この教師は生徒にとって難易度が高い話になると、英語から日本語へコード変換を行いコミュニケーションを継続させようとしている。上の談話ではコード変換がごく自然に行われ、生徒も「カカオ」を日本語読みしていることから、教師の語りに応じてコード変換を行っていることが分かる。このようなやり取りが平時から行われていれば「話すこと（やり取り）」が評価の対象となりえるであろう。

これまで見てきたことをまとめると、次期学習指導要領が目指す4技能の統合、及び観点別評価の対象となる領域「話すこと（やり取り）」は教室内でインタラクションが平時から生じていることが条件となる。したがって、やり取りを評価の対象とするためには次の留意点が必要である。

「話すこと（やり取り）」評価を実施するための留意点

- (1) 教室でインタラクションが生まれる環境作りを行う
- (2) テキストの内容理解を支える発問を工夫する
- (3) 発問は事実関係を確認するだけでなく生徒の既有知識を問うものまで多様性を持たせる
- (4) 1問1答形式にならないように生徒の反応をうまく使いながらクラス全体で会話を維持する
- (5) ペアワーク、グループワークを使って英語を使う機会を全員に与える
- (6) 意見を求めるときは時間がかかってもまとまった意見を発信させる

上記6項目以外にも留意する点はあるが、代表的なものを列挙した。大切なことはコミュニケーションを図ろうとする態度の評価だけに終わらせないことだ。情報を発信しようとする態度は必要であるが、それだけでことばを習得できるわけではない。自分の表現で少しでもよいから発言させる、そして次第に発言内容をまとまりのあるものへと導くことが必要である。その際に文法的な間違いがあったり、部分的に日本語が使われたりしても注意するのではなく、コミュニケーションの継続を重視すること。このようなことばの使用の継続を経て生徒は英語の使

い方を学ぶであろう。「やり取り」の評価はそうした環境を整えた先にあるといえる。

それでは、実際にやり取りが行われるようになったら、どのように評価したらよいのでしょうか。本稿の目的は評価を行うにあたって留意点を示すことにあるが、最後に「評価内容」についても簡単に触れておきたい。中央教育審議会答申の資料（p.74）にはCEFRのレベルに対応する「話すこと（やり取り）」の目標が参考として示されている。CEFRのA2レベル、B1レベルのみを紹介すると次のようになる。

A2レベル

- ・日常生活や自分に関連した事柄に関する短い簡単なやり取りをすることができるようにする。
- ・身近な話題や興味関心のある事柄について、ある程度準備をすれば、会話に参加することができるようにする。
- ・身近な話題について、簡単な英語を用いて簡単な意見交換をすることができるようにする。

B1レベル

- ・公共の場所（店・駅など）において、自分の問題を説明し、解決することができるようにする。
- ・身近な話題や興味関心のある事柄について、準備をしないで会話に参加することができるようにする。
- ・身近な話題や知識のある話題について、簡単な英語を用いて情報や意見を交換することができるようにする。

上記の領域別目標のイメージは教える側から記述されているので「～する」と書かれているが、生徒側に立つと「～できるようになる」という記述になる。A2レベルとB1レベルの違いは、レベルが上がる（つまりA2→B1）につれて求められる能力がより高度になることである。A2で「ある程度準備をすれば」と記載された部分がB1では「準備をしないで」と書かれている。上記の目標を達成させるためには毎時間教室内で教師が生徒に英語で語りかけることが不可欠で

ある。こうした点を参考に観点評価を行うとすれば次の3点は抑えておきたい。

「話すこと（やり取り）」の評価内容

- (1) 会話を継続する力がある。
- (2) 自分のことばで伝える力がある。
- (3) 相手の話しに応じて柔軟に話す内容を変更する力がある。

授業中の観察評価は客観性を保持することが難しい。したがって評価内容はできるだけ簡単な方が効果的である。(1)は会話（つまり、やり取り）を継続する力があること。応答が単語であっても構わない。とにかくインタラクションを成立させること、そのためには会話を継続させる力が必要である。(2)は自分のことばで伝える力である。教科書に書かれていることをそのまま伝えるだけではコミュニケーションにならない。文法的な間違いがあっても自分のことばで語ることが評価の対象になる。(3)は最も重要で相手の応答に柔軟に対応する力である。相手の話が分からない場合は聞き返してよい。相手の話を常に正確に理解することがコミュニケーションではない。多くのコミュニケーションテストが正解探しを求めているが、実際のコミュニケーションはそうのように一面的ではない。分からないところは聞き返す、相手の話に相づちを打つ、など実際のコミュニケーションは多様であり、そうした要素を積極的に評価に入れたい。

繰り返しになるが、大切なのは生徒の英語力を支援することであり、評価によって生徒の発言を萎縮させてはならない。だからこそ教師の発言が内容確認（comprehension check）に終わってはいけないのである。正解探しに終始すれば生徒は必ず無口になる。自由な発言こそインタラクションを生み出す要因であることを覚えておきたい。

4. おわりに

大学入試改革によって中学・高等学校の英語教育は確実に変わるであろう。4技能をどう教えるか、そして目標に沿って生徒の力をどう評価するかが重要になる。本稿はインタラクションが起こりにくい授業の中で、どのような点に留意す

れば問題を克服できるのか考察した。最近ではCLTからさらに進んで内容言語統合型学習（CLIL：Content and Language Integrated Learning）に注目が集まっている。しかし、その前に立ち止まって考えてもらいたい。インタラクショナルが起こらない現状から一足飛びにCLILへ本当に移行できるであろうか。まずは教室内でインタラクショナルが生まれる授業を目指し、それをどう評価するかというところから授業を見直したい。今後授業内における観察評価の研究がさらに進むことを期待する。

本研究は科学研究費事業「インタラクティブな英語授業を生み出す発問及び教室談話の研究」（研究基盤C課題番号26370650：2014年度～2017年度）の助成を受けたものである。

日本語参考文献

- 大杉昭英（解説）（2017）『平成28年版中央教育審議会答申全文と読み解き解説』明治図書
- 投野由紀夫（編）（2013）『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店
- 根岸雅史（2017）『テストが導く英語教育改革 「無責任なテスト」への処方箋』三省堂
- 国立教育政策研究所（2011）「評価基準の作成、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（2012）「評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 外国語） 新しい学習指導要領を踏まえた生徒一人一人の学習の確実な定着に向けて」
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説：外国語編』開隆堂
- 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説：外国語編・英語編』開隆堂
- 文部科学省（2010）「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」教育課程部会
- 文部科学省（2010）「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」初等中等教育局長通知
- 文部科学省（2011）「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」
- 文部科学省（2013）「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」
- 文部科学省（2019）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中央教育審議会答申第197号

英語参考文献

- Bransford, J. D. and Johnson, M. K. (1973) Consideration of some problems of comprehension. pp. 383-438. In Chase, W. G. (ed.) *Visual Information Processing*. New York and London, Academic Press.
- Chase, W. G. (ed.) *Visual Information Processing*. New York and London, Academic Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.