

Vol.3

**STEP
BULLETIN**

特 集：英語能力テストに関する研究

September 1991

中高の英語教育の創意工夫

(財)日本英語検定協会会長 梶木隆一

目ざましい国際化の進展につれて、内外の情報が刻々に伝えられる今日、国際語としての英語の価値と必要性は、否応なしに高まるばかりである。今や英語は外国語というよりも第2の国語に近づいている。一般の英語学習熱はますます盛んになり、本協会が実施している実用英語技能検定試験の志願者も年間実に250万を超えるようになった。生涯学習の声が高く、年齢・性別・学歴を問わず多数の人が実力の認定を望んでいることは、喜ばしいかぎりであるが、協会としては、それだけ社会的責任が重いことを痛感している。

技能検定の中で最高の1級合格者に対する社会的評価が高いのは当然であるが、圧倒的多数の志願者は3級以下を目ざす人たち、つまり主として中学・高校の生徒諸君である。この底辺の学力が全体の基盤であり、それを伸ばすことによって日本の英語が一般に向上することは言うまでもあるまい。現行の制度で正規の授業時数が1週3時間程度に限られているようでは、満足な成果は得られないと歎く人が多い点はよく理解できる。しかし、授業の内容や方法に有効な創意工夫を盛りこむと同時に、適切な課外指導を織りまぜて、少しでも学習活動を盛んにする道は残されているはずである。無理な注文のようではあるが、現場の先生方のいっそうの努力を期待したい。

当協会が英語能力テストに関して研究助成の制度を設けたのもその意味である。今年度は第4回の研究助成を行っているが、これまで2回にわたって独自の研究や実践の報告を集めることができた。第3回も多数の応募テーマの中から内容的に優秀なものを選んで助成金を贈り、それぞれのテーマで研究・実践をしていただいた。その内容はこの『STEP BULLETIN Vol. 3』に掲載されているが、同時に数人の学者や研究者の随想なども含まれている。英語教育に関心が深い各位の参考になれば幸いである。

目 次

©1991年 財団法人・日本英語検定協会

はじめに・中高の英語教育の創意工夫 ————— (財)日本英語検定協会会長 梶木隆一・2
 随想・「実用」の英語教育

- ・国際化時代の「学校英語」と「実用の英語」————— 文部省主任教科書調査官 園城寺信一・6
- ・今、役に立つ英語を————— LLA 会長・中部大学教授 丹羽義信・7
- ・原点にたちかえる————— 東京女子大学教授 小林祐子・8

特集・研究・実践報告 英語能力テストに関する研究 —————・9

- ・審査を終えて——研究・実践報告総評 (財)日本英語検定協会検定委員長 羽鳥博愛/10
- ・研究・実践報告講評/11 担当: 慶應義塾大学教授 小池生夫・聖徳大学教授 羽鳥博愛
 立教大学教授 池田央・筑波大学教授 大友賢二 (講評担当順)

研究助成部門

1. 中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発 新潟県青海町立青海中学校教諭 中村博生/14
2. スピーキングにおける「発話能力」と「対応(反応)能力」の育成と評価 岐阜県加子母村立加子母中学校教諭 内木健二/29
3. パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発
 鳥取県中山町立中山中学校教諭 土江良一/46
4. 英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発 埼玉県立伊奈学園総合高等学校教諭 酒井志延/59

実践報告奨励部門

1. (共同研究) コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法
(代表者) 神奈川県横浜市立大綱中学校教諭 (現在: ニューヨーク市国連国際学校勤務) 竹腰健一郎/73
2. パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践 東京都/東京学芸大学附属高等学校教諭 山内豊/88

研究の態度とテーマ ————— 慶應義塾大学教授 小池生夫・104

THOUGHTS ON TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE IN JAPAN

————— Professor, Meiji University Vance E. Johnson・106

UPS AND DOWNS IN LANGUAGE LEARNING ————— Associate Professor, Waseda University Mark Jewel・109

声…英語教育と英検 —————・112

- ・国際化と英語教育 旭川大学女子短期大学部助教授 湊誠/112
- ・英検と望ましい英語教育の在り方を目指して 栃木県宇都宮市立陽東中学校校長 原稔/113
- ・英検との関わり 神奈川県横浜会場実施委員 渡邊育夫/114
- ・種時き 新潟大学教授 米山朝二/115
- ・目は世界に、足は大地を 長野県立松本蟻ヶ崎高等学校教諭 飯沼幸雄/116
- ・二次試験 — 訳読のヒント 日本大学教授 福島基裕/117
- ・The memorable year '38 京都大学名誉教授 安藤昭一/118
- ・英検と TOEIC 大阪ガス株式会社人事部採用研修チーム 渡部吉彦/119
- ・英検を活用した英語教育 山口県岩国市/高水高等学校教諭 守田征嗣/120
- ・うれしかった5級の実施 佐賀県伊万里会場実施委員 畠山孝郎/121

付録・英検資料 —————・123

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| 平成2年度 回次別受験状況/124 | 英検の趣旨と目的・沿革/130 |
| 平成2年度 男女別・年齢層別・学生・社会人別受験状況/125 | 年度別・累計志願者数・合格者数/131 |
| 平成2年度 都道府県別受験状況/126 | 文部省認定実用英語技能検定 審査基準/132 |
| 10年間(昭和56年度～平成2年度)の受験状況/127 | 出題の基本方針/133 |
| 平成2年度 都道府県別中学・高校志願者数・団体参加校数/128 | 英検利用に関するアンケート調査/134 |
| 平成2年度 団体別本会場・準会場申込件数/129 | |

・編集を終えて/136

第3回「英検」研究助成について

研究課題：英語能力テストに関する研究

研究テーマ募集期間：平成2年1月～3月

研究テーマ審査期間：平成2年4月～6月

研究期間：平成2年7月～平成3年4月

研究テーマ選考委員：（敬称略・役職は当時・順不同）

横瀬庄次 文部省生涯学習局長
和田 稔 文部省初等中等教育局教科調査官
中澤浩一 全国高等学校長協会会長
戸張敦雄 全日本中学校長会会長
稲田 宏 全国英語教育研究団体連合会会長
池田 央 立教大学教授
大友賢二 筑波大学教授
小池生夫 慶應義塾大学教授

梶木隆一 日本英語検定協会会長
羽鳥博愛 日本英語検定協会検定委員長

入選研究テーマ：（整理順）

研究助成部門

- ・中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発
新潟県青海町立青海中学校教諭 中村博生
- ・スピーキングにおける「発話能力」と「対応（反応）能力」の育成と評価
岐阜県加子母村立加子母中学校教諭 内木健二
- ・パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発
鳥取県中山町立中山中学校教諭 土江良一
- ・英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発
埼玉県立伊奈学園総合高等学校教諭 酒井志延

実践報告奨励部門

- ・（共同研究）コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法
〈代表者〉神奈川県横浜市立大綱中学校教諭（現在：ニューヨーク市国連国際学校勤務） 竹腰健一郎
- ・パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践
東京都/東京学芸大学附属高等学校教諭 山内豊

第1～2回・第4回「英検」研究助成・入選テーマ

整理順。勤務校は当時

第1回：STEP BULLETIN Vol. 1 に研究報告書を掲載

(共同研究)「聴くこと」の能力の伸張が「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究(代表者:東京都立城北高等学校(定時制)教諭 寺内正典)/L.L.教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発(東京都/東京学芸大学附属高等学校教諭 小泉仁)/Writingの評価と意思伝達能力の測定との関連についての研究(北海道立帯広柏葉高等学校教諭 竹内典彦)/到達度別学習指導における「英検」の教育的効果(東京都/聖徳学園関東高等学校教諭 小林昭文)/中学1年生段階のリスニングテストの開発(東京都/筑波大学附属駒場中・高等学校教諭 熊井信弘)/(共同研究)英語のCommunicative Activitiesと評価(代表者:熊本県五木村立五木第一中学校教諭 徳永誠也)/英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究(京都府/聖母学院中学・高等学校教諭 清水裕子)/Reading Aloudと言語能力の相関について(福岡県立香住丘高等学校教諭 京堂政美)

第2回：STEP BULLETIN Vol. 2 に研究報告書を掲載

T-unitを用いた高校生の自由英作文能力の測定(東京都立小山台高等学校教諭 富田祐一)/Cloze Testの可能性(福井県立鯖江高等学校教諭 内藤徹)/兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み(兵庫県立明石西高等学校教諭 服部千秋)/(共同研究)A—V機器の活用とAETの協力による英語能力の効果的測定法に関する研究(代表者:広島県立呉三津田高等学校教諭 荒谷弘)/英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究(埼玉県/秋草学園高等学校教諭 武田修幸)/絵を媒体とした問答法に関する研究(千葉県千葉市立真砂第二中学校教諭 片岡万紀雄)/聴解能力を測定するディクテーションの研究(福岡県糸田町立糸田中学校教諭 林道太)/(共同研究)英検の結果と英語科の評価との関連についての研究(代表者:熊本県七城町立七城中学校教諭 都田康弘)

第4回：STEP BULLETIN Vol. 4(平成4年9月刊行予定)に研究報告書を掲載

研究助成部門—文法項目の体系的な理解とListening Comprehension及びCommunicationの活動における即応性との関連(山形県山形市立第六中学校教諭 佐藤俊朗)/項目反応理論—高校での応用(東京都/学習院高等科教諭 窪田三喜夫)

実践奨励部門—Team Teachingにおける指導法の実践的研究(北海道札幌市立八軒中学校教諭 西村守)/パソコン通信を活用したコミュニケーション能力の育成(新潟県/上越教育大学附属中学校教諭 広川正文)/(共同研究)パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導—フレーズ読みと速読のスキルを中心として(代表者:栃木県立今市高等学校教諭 駒場利男)/「スケッチ・コンテスト」—AV機器を利用したオーラル・コミュニケーション教育実践の試み(東京都立武蔵高等学校教諭 柳内光子)

国際化時代の「学校英語」と「実用の英語」

文部省主任教科書調査官

園城寺信一

学校英語は、「役に立たない、実用的でない」という批判を受け続けてきた。しかし、実際は、学校英語の本質的な欠陥が原因ではなく、教師・学習者を含んだ大きな意味での英語教育の環境・条件の劣悪さが「役に立たない学校英語」というレッテルを貼らしてきている部分が大いなのである。この忌まわしいレッテルを剥がすために、戦後の英語教育を回顧し、次に、「役に立つ実用の英語」の育成の可能性を展望してみたい。

昭和16年12月8日の真珠湾攻撃以後、それまでも敵性語として肩身の狭い存在であった英語は、敵国語として惨めな扱いを受けるようになったのである。ストライクは「よし1本」、アウトは「だめ」と言われ、漫才師ミス・ワカナは「メス・ワカナ」と呼ばれたという。実質的鎖国状態の戦時下では、「実用の英語」は「スパイ」や「通訳」のために必要だという意見もあったが、無用の長物視されていたのである。

昭和20年8月15日の終戦後、アメリカ軍を中核とした連合国軍の日本進駐によって、英語は日の目を見ることになったのである。空腹の子供たちの“Please give me ~.”、街の天使たちの怪しげな英語、アメリカ軍との折衝役を勤めた学校英語教育を受けた者たちの英語が、皮肉にも「実用の英語」の走りだったのである。戦後数年、英語の必要性は増大し英語ブームとも言えそうな状況が現出し、平川唯一氏の「カムカム英語」は生きた英語で全国の英語ファンの期待にこたえたのである。

しかし、学制改革によって開始した新制中学における英語教育は、教師の数も質も不満な点が多く、また、新制高校の入試に英語を除外した府県もあり、結局、学校英語は「実用の役に立たない」と批判されたのである。

昭和39年の東京オリンピックまでの30年代には、実用の英語、特に、会話力の向上が叫ばれ、テープレコーダーの使用、テレビ・ラジオの英語会話講座の充実などによって、音声重視の英語教育は実践段階に入ったのである。しかし、残念ながら期待された程の成果は上がらず、会話ムードは空振りに終わり、薄暗い40年代に突入していったのである。

昭和49年には、元外務官僚でフランス語に堪能な参議院議員平泉渉氏が「外国語教育の現状と改革の方向

——一つの試案」を発表し、大衆英語教育より、集中訓練による少数の英語熟練者の養成が急務であると主張し、ジャーナリズムの話題になり、賛否両論が入り乱れて騒然となったのである。

同じころ、大学入試の難問・奇問が非難的となり、高校教育の正常化を目標に54年から共通一次テストが行われ、現在の大学入試センター試験へと続いているのである。しかし、懸案の「実用の英語」の力の向上にはさして貢献してはいないようである。

以上、戦後の英語教育の流れを「実用の英語」を主な観点として概括してみたが、ここで「実用の英語」の私なりの解釈を述べておきたい。

言語は、絵画・写真・記号・身振り等によるよりも、概して、より明確に思想・知識・情報・意見・感情等を表すが、その表現理解はいわゆる4技能に依存するのである。私はこの4技能すべてを「実用の英語力」と考えているが、世間では「‘English-speaking peoples’ と情報・意思等の伝達・交換を実現するための listening, speaking の力」と考えている人が多い。

確かに、大学入試には listening, speaking の領域の問題が少ないため、学習面で reading, writing の偏重傾向がある。しかし、英語教育は、今や種々の環境の影響を受けずに存在することはできないのである。具体的に言えば、日本は今後、経済大国として人道的立場から国際的規模の活動が期待され、その活動の潤滑油として必ず「4技能を基盤とした実用の英語」が必要になってくるであろう。

物事には段階がある。英語1語、1句、1文を聞き、話し、読み、書く段階の「実用の英語」もあってよい。だが、さらに語彙力・構文力・慣用表現力を身につけ、同時に、種々のジャンルに興味・関心を持ち、その知識を英語と結びつけ、いわゆる「背景的知識・教養」を豊かにしておくことが肝要である。そして、培った実力を4技能のバランスのとれた検定試験で確認しておくべきである。

最後に、中学・高校・大学を通じて「実用の英語」を継続的に brush up するために協力する体制を築き上げ、また、企業内でも国際要員研修に努力し、学校英語が国際的に開花し、高く評価されることを願っている。

今、役に立つ英語を

LLA 会長・中部大学教授

丹羽義信

実用英語の難しい議論はやめて、英検の問題が私にとってとても魅力的であるということをやまず述べてみたい。4年前名古屋大学を退官し、本学に勤務することになった私がまず気になったのは、英検受験者があまりにも少ないことであった。幸い本学で準1級まで受験できる便宜が与えられ、年に2回英検の問題に接することができるようになった。

問題を見て、これが実用英語ならこういう英語を学校で当然まず教えるべきだと感じた。たとえば長文を見ると、内容、英語ともにとてもよい。なぜかという、内容では現代の出来事、文化の相違、古代ロマン、と多岐にわたるが、うまくまとまっていて、十分興味をそそるものであることを指摘したい。他方英語の表現では堅苦しい嫌な語法がなく、素直な **Current English** である。かといって日本の英作文のように平凡ではなく、新鮮さにあふれている。短文の問題は時に文語的な表現があるが、学校の文法書の用例と比較すればかなり現代的な文で、日常会話や手紙などにすぐ役立つ。

そんなわけで、わたしは英検の文を抜き出し、英語の講読や作文のとき、暗唱させている。この暗唱を学生が楽しみ、作文にも会話にも威力を発揮すると学生はいう。私自身も学生と一緒に覚えるので、この内容がふとものを考えるきっかけになったり、手紙や論文を書いているとき、個々の表現がよく口に出る。これは内容、表現、まとまりがよいという証左ではなからうか。

先日、英語を始めたばかりの中学生が英検の問題をやっているのを見た。始めたばかりの中学生に何ができるのかと思ったが、結構できるのである。そこには絵があり、対話があり、状況があった。英語が十分わからなくても正解は出た。言葉は本来そういうものと一緒にあるべきものだろう。そういうものなしでするのは、抽象的で不自然である。文字中心に抽象的言語修得してきた日本の外国語教育は、果たして成功しているか。不自然な教育をしてゆくと、さきによってツケがまわってくるのではないか。

ここまできて、ふと実用英語とはなんであろうかと考える。人は何を実用英語といっているのか。巷ではビジネス英語を実用英語とみなしている向きもあるようであ

る。するとビジネススクールではない学校ではそれはしないか、それは避けてもっと“ほんと”の格調高い英語を教えるべきだということになる。では、ほんとの格調高い英語とは何か、と問いたくなるが、今はそれには触れなくて、私は実用英語とは現代生活において役に立つ英語であると一応考える。つまり現代コミュニケーションを行っている英語である。それはかなり広い意味をもって、古い英語に対立するすべての英語であってよい。日常の会話から論文の英語まで、ネイティブが現代の英語として素直に受け入れる英語である。

それなら学校でやっている英語はすべて実用英語ではないか。かならずしもそうとはいえない。前の学校にいたとき、アメリカのオボーリン大学の学生と一緒に授業を一年やったことがある。そのテキストは現代英語(米語)と称するものであったが、しばしば「こういう言い方はおじさんたちから聞いたが、今は言わない」といわれ、驚いたものである。また大学受験の問題をネイティブに見せると、今はこんなことは言わない、としばしば指摘された。残念ながらわれわれには現代英語とおじさん、おばさんの英語を区別する能力がないのだ。最近国際学会などの関係で英語を書く機会が急増した。その都度書いた英語をネイティブチェックするのだが、直された部分を見ていると、私の英語が現代英語とずれていることを痛感する。いま日本で現代英語とおじいさん、おばあさんの英語と区別できないような英語教育を続けて行けば、いつまでたっても現代英語は身につかないであろう。

言語は変化するものである。言語は生き物であって、変化を止めることはできないし、もし止めたとすれば新鮮さを欠いた古典語のようなものになってしまう。われわれは古典語とはいわないまでも、活力を欠いた半ば、死にかかった英語にこだわっているのではなからうか。18世紀の保守的な Johnson 博士ですら、辞書を作ってみて言語変化を認めざるを得なかったことは周知の事実である。われわれも実用英語を学び、国際社会の流れに乗り遅れないようにすべきと思う。古い英語はそれから後で、必要に応じてすべきである。古い英語と現代の英語が区別できないというものが、もっとも困った状態である。

原点にたちかえる

東京女子大学教授

小林祐子

国際化時代を生きる次の世代の英語教育はなによりも実際に使える英語力の育成に重点をおかなければならないと言われる。実際に使えるといっても、ただ世界からの情報を聞いたり読んだりするだけの「受信型」の英語ではなく、世界に向かってものが言える「発信型」の英語でなければ困るとも言われる。たしかにそうした英語力をもつ人材が育たなければ、世界の3分の1以上の国々が英語を母語ないし公用語として使っているなかで、日本は国際的に分相応の役割すら果たすことはむずかしいだろう。この点だれしも認めるところだが、中学・高校の英語教育がこうした社会の要請にどのように関わられるかについては議論のあるところだろう。

この問題を考えるときはっきりさせておく必要があるのは、いわゆる「使える英語」「実用的な英語」とは何かである。この話がでるときまっぴら簡単な手紙を書いたり電話をかけたりする程度というのが一つの目安としてあげられる。日常生活に役立つごく初歩的な英語として引き合いにだされるのだろうが、これらは慣習的な約束ごとが多くて、かなりの英語力があっても外国人には及第点がとりにくい。母語でさえ慣習はなかなか学びきれず、近頃の若いものは手紙の書き方を知らないと大人たちは嘆くではないか。

「実用的な英語」はまた一般英語 (English for general purposes) と対比して使われることもある。近年英米の英語教育センターの中には、外国人が研究や仕事の上で必要とする英語を選別・個別化し English for special purposes と銘打って、実用一点ばりの教育をするところがある。その背後には英語を一通り身につけるのには多大の時間や労力がかかる上、そのままでは本格的な実戦力にはならないという認識がある。見方をかえれば生活のかかった「実用英語」にはそれなりの厳しさが求められているともいえる。

私の考える日本のなかの日本の生徒たちを対象にした「実用英語」教育はそのいずれでもない。即効性をねらうのではなく、いざとなれば実際に役立つポテンシャルをもった英語の基礎力をはぐくむ教育である。英語の基本的な仕組みをしっかりと身につけ、その力がそのときどきのコミュニケーションの目的にそって十分運用できる

ように、読み・書き・聞き・話す能力と結びつけて伸ばしていく地道な教育である。ただその教育過程で、ことばというものが現実の世界でそれなりの目的をもって使われるのだということが忘れられてはならない。テキストの英語を現実の世界と結びつけて理解させ、自分のことを表すのにその英語がこうも使える、ああも使えると生徒にふんだんに体験させるような教育、これが「実用」の英語教育と呼ぶにふさわしいのではないだろうか。

実は義務教育のなかの実践的な国語教育でも、人が話したり書いたものを実感をもって理解したり、自分にとって身近なことを表現することのできる力を育てることを目標としている。母語であれ外国語であれ、言語教育の原点はここにあるのである。英語教育の場合、原点がどこにあるのかことさら言わなければならないのは、言語教育の基本にもとる教え方が学校で行われたりするからである。誰かが誰かに何かを伝えようとしてことばが使われるというあたり前のことが視点から抜けおち、言語材料が抽象的な記号としてのみ扱われ、言語活動が単なる記号操作に終わり、生徒の実感に訴える言語活動へとなかなか展開していかないからである。たしかに英語教育では国語教育の場合と違ってゼロから出発しなければならない。限られた授業時間数のなかで教授項目を精選するとなると、差し迫った受験に必要な語彙や文法が集中的に取り上げられることにもなりやすい。その結果、学校は文法や訳読など「非実用的」なことを習うところで、「実用的」な英語は町の会話学校で習うという不幸な分極化が定着するようになっていく。

繰り返して言うが、どんな時代でも言語教育の基本は学習の各段階で構造的な知識とこれを運用する能力とを均衡をもって伸ばし、意味の授受が的確に行われるように指導することである。英検ではこの基本をふまえて各級でオールラウンドに英語力を見る姿勢を貫いてきている。こうした英語力であれば、あと「接木」がしやすく、必要に応じて幹を太らせ、枝を張らすことができるのである。このような正攻法的な英語への取り組みこそ、本当の意味で役に立つ英語へとつながっていくと私は信じている。

英語能力テストに関する研究

この特集は、第3回「英検」研究助成の対象となった研究テーマの研究・実践報告書をまとめたものです。

掲載に当たっては審査委員の先生方にご指導を仰ぎ、各執筆者のご了承を得て一部を修正し、見出しや表記等については、編集部で若干の調整を図りました。また、資料は本文に直接関係あるもの以外割愛しました。

—編集部

審査を終えて——研究・実践報告総評 (財)日本英語検定協会 検定委員長 羽鳥博愛	10
研究・実践報告講評	11
慶應義塾大学教授 小池生夫 / 聖徳大学教授 羽鳥博愛 立教大学教授 池田央 / 筑波大学教授 大友賢二 (講評担当順)	
研究・実践報告 (掲載順)	
研究助成部門	
1. 中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発	14
新潟県青海町立青海中学校教諭 中村博生	
2. スピーキングにおける「発話能力」と「対応(反応)能力」の育成と評価	29
岐阜県加子母村立加子母中学校教諭 内木健二	
3. パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発	46
鳥取県中山町立中山中学校教諭 土江良一	
4. 英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発	59
埼玉県立伊奈学園総合高等学校教諭 酒井志延	
実践報告奨励部門	
1. (共同研究) コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法	73
〈代表者〉神奈川県横浜市立大綱中学校教諭 (現在: ニューヨーク市国連国際学校勤務) 竹腰健一郎	
2. パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践	88
東京都/東京学芸大学附属高等学校教諭 山内豊	

審査を終えて——第3回「英検」研究助成 研究・実践報告総評

(財)日本英語検定協会 検定委員長 羽鳥博愛

今回、助成金に対して研究報告書あるいは実践報告書を出された方々は前ページの目次に記されている6名の先生方である。その内容は題目を見ていただければ分かるように、現在の英語教育界でまさに待望されているようなことである。手段としてパソコンを使っているものが2つ、音声面の評価に関するものが4つ、書く力の評価を扱ったものが2つある（この分類では、重複して数えているものがあるので総数は6以上になっている）。

それぞれの方がなされたことについては、別項で個別にコメントが与えられているから、そちらを見ていただきたい。

一般的に言えることは、どの研究も質的に向上してきているということである。内容ばかりではなく、報告書の書き方も洗練されてきているように思う。もう数年この報告書の **BULLETIN** が続くと、価値が広く認められ、英語教育の参考文献として参照されるようになるのではないかと思う。

しいて今回の報告書の弱点をあげれば、最後に記す考察とも言うべき所での理論的面への言及が少なかったことであろうか。

英検という英語学力の測定評価をする所が出す助成金であるから、差し当り評価に関する研究や実践をその対象としているが、英語教育を科学的に研究するには評価の分野から突込むのが一番合理的である。そういう意味で、今回の報告書も今後の英語教育研究の一つの方向を示すのではなかろうか。

最後になったが、今回も数人の報告者が現場での実用性ということを頭においてくれたのは、まことに傾聴に値する。英語教育の研究はたえず生徒のこと、教師のこと、英語そのものの3者を頭においていなくてはならないからである。

研究・実践報告講評

評者 (担当): 小池生夫 (研究報告 1)
羽鳥博愛 (研究報告 2)
池田 央 (研究報告 3・実践報告 2)
大友賢二 (研究報告 4・実践報告 1)

研究助成部門

研究報告 1 ————— 講評 中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法 の開発

(報告者: 中村博生)

中村博生氏の研究論文は、着眼のよさ、分析の手堅さにおいて優れたものであるといえよう。

氏は、中学生の意思伝達を重視した書くことの作業が、従来和文英訳中心であったことを批判し、自分の意思を英文で書くことを奨励するのが望ましいとしながら、しかしその評価はどのようなものがよいかという問題を扱っている。コミュニケーションとしての書く力を伸ばすのが新学習指導要領の趣旨の一つであると考えたとき、まことに時宜を得たテーマである。

さて、この評価方法として、氏は Hunt の T-unit を利用している。しかし、これだけで、はたして中学生レベルの英文能力を測定するのに妥当かどうかは疑問である。そこで、T-unit の 3 つの派生形、すなわち一定時間中に書いた英文の総語数、総 T-unit 数、T-unit の平均の長さを測定し、被験者自身の総合成績である学期末試験を規準としてそれとの相関の高さを比較した。その結果、総 T-unit 数や T-unit よりも語い数の方が相関の高いことが判明したという。この結果は、日本人中学生の場合ではあるが、おもしろい示唆を与えてくれる。また、T-unit についても、改めて評価をしないことになろう。こうして、本論文は、T-unit での評価を見なおすきっかけとなった点で価値がある。

研究報告 2 ————— 講評 スピーキングにおける「発話能力」と「対応 (反応) 能力」の育成と評価

(報告者: 内木健二)

従来スピーキングの能力を評価するのは、客観的に、あるいはクラスなどで一斉に行うのは不可能だとして、ほとんど手がつけられていなかったが、内木先生が何とかそのテスト法を考えてみようという気持ちからこの研

究に取り組んだのは、大変敬服に値する意欲である。

しかも先生は、紙の上での作文やヒアリングの力から間接的にスピーキングの力を推定するのではなく、直接生徒に話させて、それをできるだけ客観的に評価する工夫をしている。さらに中学校の教師は忙しいのであるから実行可能なものを、という主義でいろいろと考えているのは、非常によい目のつけどころである。

生徒同士で友だちのスピーチを相互評価させているのもよい。かなり多くの生徒が自分の評価に自信を持っているという結果が出ているが、これは生徒に責任をもってほかの人の英語をよく聞くという習慣をつけることにもなり、形成的評価という見地からもとてもよいことだと思う。

自分の学校でやってみただけでなく、他の 20 校でもやってもらい、教師からも生徒からも好評を得たというのも力強いことである。ヒアリングについて中学校 3 年間の指導カリキュラムを作ってくれたのも、全国の先生がたにとって参考になるはずである。

テストの妥当性を得るためにスピーキングの力を分析しているが、これは「聞き取る力」を中心にすえてなかなかよく考えられている。ただ、どのテスト項目で何をどのようによく評価できたかという詰めが明確にされていないのが残念である。信頼性については他のテストとの関係には言及しているが、他校で同じテストを使ってみたら、相互にどんな関連があったかも示してもらいたいところであった。

研究報告 3 ————— 講評 パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文 テストの自動評価システムの開発

(報告者: 土江良一)

英語の能力を受容能力 (reading と listening) と表現能力 (writing と speaking) に分けてみると、評価の難しさは後者の場合格段に大きいことがわかります。困難の最大の原因は教師が受け持つ生徒の数の多さです。今のままでは教師が一人一人の生徒の英文を添削し、発音を直し、個人指導をするということは不可能な話です。

唯一解決への道はコンピュータをもとにしたハイテク技術による援助だと思いますが、その可能性に挑まれたこの研究はまことに時宜を得た発展性のあるものといえるでしょう。

この研究の特徴は、生徒が直接入力した英文を用意された模範文と比較しながら、指定した評価観点のもとでできているかいないかパソコンを使って自動的に判定していこうとするものです。英作文と違って、dictation の場合は生徒の反応が必ずしも予期した方向にいかなかったようですが（文法まで関心が及ばない）、この例のように英文の正誤を判定する評価の観点を具体的に細かく明記することは（そうしないと判定プログラムが作れない）、通常の英作文評価の目標を立てる上にも役立つ、意味のある試みといえます。

一般にコンピュータ利用による教育は地道な、息の長い積み重ねがあってはじめて実用化の域に達するのであり、その意味でも今後の継続的研究を期待します。また同じ目標に対してもさまざまなアプローチの仕方、アルゴリズムの立て方が可能です。志を同じくする多くの人々の経験と知識を交換し合って、無駄な開発をなくし、補完的な共同開発を進めることも大切です。

その意味でも、こうした機会を利用して成果を多くの人に見てもらふことは意義深いことだと思います。

研究報告 4 ————— 講評 英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発

（報告者：酒井志延）

この研究の目的は、オーラル・コミュニケーション能力を養成する授業において、対話のパフォーマンスにより、その能力を評価する方法を開発することです。研究手順は、受験者にそれぞれ役割、たとえば「ものを買う側」、「ものを売る側」を与えて何かを行わせ、その行為を評価するというものです。評価は、一つ一つの行為ができたかどうかを視点として、2人の採点者によって行います。採点者間信頼性係数が高く、また、実際に話させるという点でテストの妥当性も高いというの

が結論です。

この研究報告は、理路整然として、きわめて優れているといえます。先行研究のまとめでは、Canale (1983) など専門的な考察を行い、また、新しい文献、たとえば Hatch & Lazaraton (1991) なども、広く、そして深く研究されていることがうかがえます。論文の書き方も筋道を踏まえた優れたものです。

ただ、考えなければならないことが少しあります。第1は研究に用いられた標本の数についてです。本テストでは14名（7ペア）となっていますが、少なくとも30名ぐらひは必要です。標本は、母集団を適切に代表するに足るものでなければならないからです。第2は、1つのトピックについて10の視点を中心にデータを収集しているということについてです。1つではなく、異なった3つのトピックについて、それぞれ3つほどの視点を中心にして採点するというはどうか。そのほうが公平で、偏りのない測定ができるからです。最後は、採点者間信頼性係数の求め方についてです。本テストでは、被験者の買物客と売子の行為の測定結果を合計し、その合計得点を用いて採点者間信頼性係数(0.95)が算出されています。しかし、その行為の測定結果を純粹に比較するためには、被験者が「買物客」と「売子」を行った場合のそれぞれの得点が、評価者1と評価者2とでどの程度の一貫性が見られるかを基準にした方がより適切ではないかと考えます。

ますますの発展を期待しております。

実践報告奨励部門

実践報告 1 ————— 講評 コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法

（報告者：竹腰健一郎）

いま、外国語教育の中でさかんに論じられている「コミュニケーション」能力ということは、その実態を把握することがなかなか難しいようです。報告者はこの課題については、自己紹介、発表会、好きな食べ物の紹介などをテーマとした現実の授業を通して、意欲的に取り組

んで解決しようとしています。また、外国語教育の実践者としての豊かな経験を示す視点もいたるところに見られます。「教師が生徒に対して大きな声で元気よく発声し、音読することを求める。しかし、それはすべての生徒の気持ちを考慮した方法ではないと思われる」とか、テストの信頼性向上のための「スピーチなどの発表に関しては、よりの確かな評価項目により、授業展開の段階に応じて複数の人数の判断によること」といったようなことです。

さて、実践報告といっても、その目的、実践の手順、その結果どのようなことが明らかになったか、そして、今後の課題は何であるか、という大枠をしっかりと押さえておくことが大切です。さらに、一つ一つの内容についてももう一步掘り下げた考察がほしいところです。たとえば、「この形式がコミュニケーション能力測定上最も適切であると思われる」という記述があります。「適切であると思われる」というのはどのようなデータを検討した結果いえるのかなど、最も知りたい、そして重要な点が示されていないのは残念です。

この報告書の全体を流れている考えは、「絵空事をいくら教えても、真のコミュニケーションの育成にはつながらない」ということのようにです。確かにそうです。しかし、コミュニケーションを重視するあまり、文法指導を見落とす傾向があるとすれば、これをどう捉えるかというようなことが最も興味のある論点の一つです。もちろん、文法指導だけではコミュニケーション能力の指導にはなりません。しかし、コミュニケーション能力の中には、社会言語学的能力、談話能力、戦略能力などの基盤として、文法能力が含まれているという見方が大勢を占めているからです。

いっそうの努力と発展を祈るものです。

実践報告 2 ————— 講評 パソコンを使った Listening 能力診断システムの 開発と実践

(報告者: 山内 豊)

研究報告例 3 でもそうでしたが、最近ではパソコンを

英語指導に生かそうとする研究実践例が増えてきました。これもそのひとつで、ここでは生徒によって listening の能力レベルの開きが大きいので、個人の能力に合った指導の実践を目指した、CAI による授業システムの開発が試みられています。

CAI システムの実用化には各種の課題を解決しなければなりません。たとえばハードウェアの問題はもちろんですが、それ以上にコースウェアの選択の問題、提示アルゴリズムの設定問題、評価フィードバック・システムの設計思想等々、実際の英語教育の経験に即したシステムの開発が望まれるわけです。

この報告書を読む限り、ここで作成されたシステムは現実場面で予想される種々の問題をクリアするようによく考えられており、実際の英語教育場面での経験が生かされているように思います。学習記録の設計も後で表計算ソフトの活用を意識した、簡潔でしかも必要な情報は残すという見事なものとなっています。

ハード面でも LD プレーヤーを利用し、現段階では高価で、自作の教材が利用しにくいという難点はあるものの、将来を見越した開発対象としては賢明な選択と思われます。

ただそれには利用できる適当な教材がまだ少なく、適用例もあまり見られないので、どんな形の提示システムが最適か興味深い研究課題も多く残されています。たとえば学習者自身に選択させる場面(フレーム 40 など)で、やる気のない生徒(正課授業ではどうしても起こる)とそうでない生徒がとる選択パターンないしは方略の違いとか、それにふさわしいプログラム設計とか、評者にも関心の高いものが沢山あります。今後の研究を期待しています。

中学生の意思伝達を重視した 書くことの評価方法の開発

新潟県青海町立青海中学校教諭

中村博生

1. 背景

1.1. 書くことと作文

欧米の言語教育学者は、ESL（第2言語としての英語）教育における「書くこと」と「作文」の定義についておおむね次のように記述している。Rivers（1968:242）は、書くことは話されたことを定まった文字で書く行為であると述べ、Arapoff（1973:33）は書くことは話されたことを正字法で記号化することのみにとどまらず、経験を意図的に選択し、それを組み立てることであると述べている。さらに Widdowson（1983:44）は、書き手はだれに何のために書こうとしているのかを知っていなければならないし、Raimes（1983:259）も、多少の文法的な誤りがあっても、読み手に何かを伝えていれば、我々はその作文を受け入れていると述べている。そして Zamel（1976:68）は、書くことは他の言語技能である、聞くこと、話すこと、読むことを総合した技能であり、作文はどの程度これらの技能に熟達し、かつ文章の構成、文体、修辞などを習得したかに依存している、と主張している。つまり端的に述べると Paulston（1972:36-39）が指摘しているように、「書くこと」とは行為であり、「作文」とは目標であるといえよう。

一方、日本の英語教育において「書くこと」と「作文」は次のように定義されている。長谷川（1982:2-4）は、『中学校学習指導要領』と『高等学校学習指導要領』を引用しながら、英語教育に

おける書くことの領域の中には、英語の文字に習熟するという基礎的なものから、英語で一定の思想を表現する英作文までと、さらにその思想を文字化するのに必要な表記法の3つが統一的に含まれているとし、「書くこと」の全体構造を図示した。ここでは、英作文を書く経験の主体・上部構造と考え、英習字や英語の基本的な語をつづることを、基礎的な下部構造とみなしている。また、羽鳥（1981:95）は、「書くこと」を次のように分析している。

書くこと— 音声または文書の筆写（習字）
— 自分の考えを表す（作文）

そしてさらに「作文」に含まれる要素は次の通りであり、2面性をもつと指摘している。

含まれる要素— 何を書くか（内容）
— いかを書くか（形式）

また鳥居（1970:68-69）は、英語を書くということは、本来作者の思想を英語で書き表すことであろう、と述べ、原沢（1979:6）は、compositionの代わりに writing を用いてもよいが、前者のほうが書かれたものの内容的なまとまりを暗示して用語としてすぐれていると思われる、と述べている。このように日本の英語教育においては、「書くこと」が包括的な概念として扱われているものの、その中においては、「書くこと」が英習字や英語の語句をつづることを意味し、「作文」が作

者の考えを表すもの、または思想の表現であるとみなしていると思われる。

以上から本研究では、日本の英語教育における「中学生の意思伝達を重視した書くこと」といった場合は、いわゆる英作文を取り上げているとらえることにした。

1.2. 意思伝達を重視した英作文

小寺(1989:4-5)は、英語の基本文型を指導するにあたり、次のことを確認しておく必要があると主張している。

典型的には英語はSVO言語であり、日本語はSOV言語であるということが出来る。また英語では、S、V、Oというような要素を形式だけでも整えなければ文にならず、意味不明になることも多い。日本語では表現されないのに英語では表現されるのであり、英語という言葉は構造的にそれらの省略を許さない言語であると考えてよい。

さらに田中(1985:11)は、英語学習は言語の学習であるから、文法規則を学ばずしては学習が成立しえないのは自明の理である、と指摘している。つまり学習者は、英語を学習する際に英語の

文法構造を正しく身につけておいた方が、英語で意思伝達を行う場合に誤解を招くことが少ないということである。

また、福地(1985:5)は、言語学の立場から、思想や情報を正しく伝えるためには次のことが基本的に重要なことであると指摘している。

言語のもつ最も大切なのはたらしきの1つが思想・情報の伝達である。そしてその基本的な単位は文(sentence)である。つまり、どんな伝達内容であっても言語を用いる場合には文を積み重ねて相手に伝えることになる。このことは対話の場合でも書き物の場合でも事情は変わらない。この文が文法の規則にかなった語の連なりであり、その内容が広い意味で話し手(書き手)の判断を表したものであるとすると、

Furiously sleep ideas green colorless.

のような語の連続は、個々の単語には意味があっても、文法の規則にはかなっていないので文とはいえない。また、Fire! (火事だ!)は1語であっても、話し手の何らかの判断を表しているので文といえる。しかし、単語としてのfireは、そのみでは話者の判断を示し

SUMMARY OF THE THESIS

The purposes of the present study are to verify the validity of the indices which are derived from the "T-unit" devised by Hunt (1965) and to clarify the difference between two treatments. Eighty Japanese junior high school students in the Joetsu district in Niigata were selected as subjects. They were divided into two groups: in one group the compositions (picture description) produced by them were rated according to the communicative purpose, and in another group they were rated according to grammatical rules. In each group, the sentences produced were divided into two types: semantically understandable sentences (SUS) and error-free sentences (EFS). Sentences of each type were scored by three kinds of T-unit derivation indices: ① the number of words, ② the number of T-units and ③ the mean length of T-units.

The results of the statistical analyses indicated that "the number of words" is the most valid index of the three, and "the number of T-units" is more valid than "the mean length of T-units". Moreover, in the results of the analyses of variance, the composition task (picture description task) facilitated the subjects' writing ability according to the parameters of the three indices above.

てはおらず、文とはいえない。

したがって、表現された文が、正しい文法構造をなし、かつ話し手（書き手）の思想（意思）を表している文であれば、意思を伝達するという目的を果たしているといえる。

さらに Widdowson (1978: 2-3) は、言語を学ぶこととは、正しい文を作る能力を得ることであると同時に、もう1つは、ある特定の文脈の中で、文や文の一部分のどれを使うのが適切なかを判断する能力を身につけることであると述べている。そして次に示す文脈を無視した文章を例にして、これは文法構造を正しく理解している証明にはなるが、日常生活においてはこの知識をこんなふうに表示するように求められてはいないと述べている。つまり文を用いて意思を伝達ということは、言語の用法を示すことのみを求められているのではなく、同時に言語使用を求められているのであると Widdowson は指摘している。

The rain destroyed the crops.
The cat sat on the mat.
The unicorn is a mythical beast.
Poor John ran away.
The farmer killed the duckling.
John loves Mary.
My tailor is rich.

以上のことから、正しく意思伝達を行うためには、次の2つの条件が必要であると考えられる。

- (1) 正しい語句や文法構造を身につけ運用できること。
- (2) 特定の文脈で適切な文や文の一部分を使用することができること。

1.3. 制限作文と Picture Description

日本の英語教育において、書くことの教授・学習段階は、一般に次のように考えられている。

- (1) 書写——文字を正しく書くこと（アルファベットの習熟）、英習字（penmanship）で文字

をそのまま写す作業（copying）。

- (2) 表記——文字を正しく組み合わせること（単語の綴りや文レベルの書く作業）、句読法（punctuation）、書き取り（dictation）、暗写（memory writing）、文型練習（recombination）、1文レベルの和文英訳（制限作文）。
- (3) 英作文（composition）——文字による伝達・表現（パラグラフレベルの作業）。

（沖原 1985: 82-85）

前述の、正しく意思伝達を行うための2つの条件と、沖原が示した書くことの3つの段階から、中学校における書くことには大きくわけて2つの側面があると考えられる。1つは（1）の書写や（2）の表記の段階までのことで、学習者が正しい語句や文法構造を身につけ、1文レベルまでの運用ができるようになるというものである。もう1つは（3）の英作文の段階のことで、学習者が自分の考えを他の人に伝えるために、特定の文脈で適切な文や文の一部を使用することができるというものである。ただし、英作文力には文章の構成、文体、修辞などの技能の習得が含まれているが、現在の中学校の段階では、これらを学習させることは時間的に無理があり、学習したとしても部分的でしかない。そこで後者の側面の英作文では、文章の構成、文体、修辞などを含んでいないと述べたほうがより実態に近いと思われる。

制限作文とは、作文の、特に初級・中級の段階において活用される有益な教授・学習の技法の1つで、何らかの制限を加えることによって、学習者に、作文に必要な技能を系統的に習得させ、自由英作文の基礎を養うことをねらいとする、と北内（1985: 132）は述べている。そして、自由英作文とは、書く形式に何の制限も受けず、自他が与える主題に関して自己の思考・感情・経験を文レベルを超えた単一または複数のパラグラフで表現し、他者に伝達する文字によるコミュニケーションである、と縫部（1985: 171）は定義している。

中学校の英語教育において自由英作文を学習させる場合、学習者の既習の語句や文型に限界があり、かつ構成、文体、修辞などの技術を学ぶことはかなり困難であると思われる。したがって、意

思伝達を重視しかつ学習者が取りかかりやすく、評価が容易である制限英作文が、英作文の力をつけるために効果的な学習活動である。中でもとりわけ Picture Description (絵を見て書く作文) は、学習者が同一の絵を見て作文するため、教室の外の世界がどの学習者にも同じように生き生きとかつ具体的に与えられるので、次の4つの点において効果的であるといえよう (Raimes 1983: 27-28)。

- (1) 生徒が同じ経験を共有できる。
- (2) 生徒が共通の文型を使用する必要がある。
- (3) いろいろな課題に応用できる。
- (4) 生徒の興味を引くことができる。

1.4. 書くことの評価方法

1.4.1. 言語発達を示す指標「T-unit」

これまで書く能力の指標として考えられたものに、文の長さ (Stormzand and O'Shea: 1924, Heider and Heider: 1940) (in 富田 1990: 14)、従属指標 (Labrant: 1933)、平均形態素数 (Brown: 1973) などがある。その中でも現在のところこの T-unit が最も妥当性、信頼性の高い指標であると考えられている (山田 1985: 48-61)。

Hunt (1965) は、L1 学習者の言語発達を測定する道具として、以前までよく用いられていた文の長さ (sentence length) と彼の提唱する T-unit (minimal terminable unit) の長さの妥当性を比較している。彼の実験結果によれば、文の長さで母国語学習者の4年生、8年生、12年生が書き表した文章を比較すると、それぞれ IQ が平均の被験者であるにもかかわらず、4年生の2~3人が8年生や12年生の平均よりも長い文を書くという現象が現れた。ところが T-unit の長さでそれらの文を区切って比較してみると、各学年の平均の T-unit の長さは学年を追うにしたがって発達していることを示している。この実験結果から、T-unit が文法的に容認できる最も短い文の単位であるといえ、かつそれは主観的ではなく客観的にも妥当性のある文の長さを測定する道具であると主張している。

Hunt (1970) の定義に従うと、T-unit は、1つ

の主節を含み、1つ以上の従属節や句があれば、それも含んだ言語単位である。Hunt は、この T-unit が長ければ長いほど (1 T-unit 中の語数が多ければ多いほど)、書く能力が発達している、すなわち、T-unit の長さが書く能力の指標となると主張したのである (山田 1985: 55)。指標として用いられる T-unit の平均の長さ (mean length of T-unit) の算出方法は次の通りである。

- (1) A man lived in a farm house.
- (2) He was old.
- (3) He lived alone.
- (4) The house was small.

学習者が上記のような4つの文を書いたとすると総語数が16、T-unit の数が4であるから、T-unit の平均の長さは、4となる ($W=16, T=4, W/T=4$)。また、次のようであれば、

- (1) An old man lived in a farmhouse.
- (2) He lived alone.
- (3) The house was small.

($W=14, T=3, W/T=4.7$) となり、次のようであれば、

- (1) A man lived in a farmhouse.
- (2) He was old and he lived alone.
- (3) The house was small.

($W=17, T=4, W/T=4.25$) となる。

(Hunt 1974: 15-16)

さらに次の場合は、

Tim loves Popsicles which he eats often.

($W=7, T=1, W/T=7$) であり、

Tim loves Popsicles, and he eats them often.

($W=8, T=2, W/T=4$) となる。

(三浦 1988: 7)

L1 学習者に関しては、その後 O'Donnell et al. (1967), O'Hare (1973), Loban (1976) らの研究で、T-unit が言語発達度を測定する指標として妥

当性や信頼性が高いことが認められた。

L2 学習者に関しては、Monroe (1975) や Cooper (1981) が、実験的研究を通して文の熟達度を測定する手段としての T-unit の妥当性を示している。その研究において、彼らは T-unit を文の客観的な測定具として用いている。Monroe (1975:1025-1026) は、フランス語を外国語として学ぶ学生と母国語学習者の文構造の発達を 6 種類の測定具を用いて比べ、その中でもとりわけ T-unit の有効性を次のように述べている。

T-unit は、1つの主節とそれに付随するすべての従属節からなるので、1つの T-unit には独立した句が1つだけ存在する。ところが、1つの文の長さという単位は、1つの複文が制限なく独立節を含むことができる。この点において T-unit は、文の長さとは異なるのである。言語学習者は母語であろうと外国語であろうと、最初は過度に文を等位接続する傾向にあることが認められている。だから T-unit の長さが文の長さよりも妥当性のある言語の熟達度を測定する指標であると認められる。 (訳 筆者)

1.4.2. T-unit の派生形

T-unit でもその用い方には何通りかあるが、目標言語の学力とできるだけ相関関係のある T-unit の利用方法を、何人かの研究者たちは実験を通してその妥当性をさらに検討している。例えば Perkins (1980: 61-69) は、10種類の客観的測定方法で ESL 学習者の書くことの力を測定して妥当性を検討した。その結果、誤りを考慮に入れた方法(正しい T-unit の数、正しい T-unit の中にある単語数、誤りの文/T-unit 数、全誤り数)が学力と有意な関係にあると述べている。

Larsen-Freeman (1978: 438-448) は、その研究で用いた2つの測定具が、ESL の母集団の中における5段階の学力を区別するのに最適な指標であることを示した。それらは、error-free T-units (正しい文のみの T-unit の数)の割合と error-free T-unit の平均の長さである。また Gaies (1980) は、第2言語の研究において、T-unit が使用され

ることに対する賛否両論について再考を行った。その中で彼は、正しい T-unit の文の長さが第2言語の発達を測定する上で、より妥当性のある測定具であると考えられると述べている。彼はさらに Vann (1978) を引用して、T-unit の平均の長さは TOEFL の得点と高い相関関係はないが、正しい T-unit の文の平均の長さと、すべての T-unit の文の数で正しい T-unit の文の数を割ったものが、TOEFL の得点と有意な関係にあることを指摘している。作文を採点する様々な方法が存在する中で、多くの研究者が指摘しているように、T-unit を用いた測定法、とりわけ正しい T-unit の平均の長さ (mean length of error-free T-unit) が最近、その客観性や簡便さにおいて妥当性の高いことが評価されている (Scott and Tucker 1974, Cooper 1976, Gaies 1979, Perkins 1983)。

1.4.3. 日本人 EFL 学習者を対象とした研究

日本人学習者を対象として T-unit を用いた研究を行ったものに、三浦 (1988) や小谷 (1989)、富田 (1990) がある。三浦は、T-unit の長さが文の熟達度を示すことを前提として、文の熟達度を増すために Sentence-combining をどのように練習させていくかを述べている。また、小谷は、学習者によって書かれた英文を採点者が印象点によって3段階に分け、その差を3つの指標(総語数、文の長さの平均、T-unit の長さの平均)が弁別できるかどうかを分析している。結果は、文の長さの平均と T-unit の長さの平均は弁別できることが分かった。富田は、日本人高校生の自由英作文能力を、T-unit によるいくつかの分析法を用いて測定することを試み、T-unit の中でも error-free T-unit を用いた指標の方が妥当性が高く、また T-unit の「長さ」よりも「数」を取り入れた指標の方が妥当性が高いことを示している。これらの研究は、T-unit を評価の道具として用いて、日本人学習者を研究の対象として成果を収めているという点で意義があると考えられる。しかし以上の研究では高校生が研究の対象の中心であり、中学生のみではまだ研究されていない。どの T-unit の派生形が、中学生の作文力の発達の測定具として有効であるかを検討することが必要であろう。

1.5. 中学生の英語の学力と T-unit

富田 (1990:16-18) は, Gaies (1980) と平野 (1989) に言及して, T-unit を用いた指標に関する現状の問題点を指摘している。それらの問題点を念頭におき, 日本人中学生の英作文力を測定する場合の問題点とその克服点をまとめると以下の通りとなる。

- (1) T-unit が学習者の言語能力の指標として妥当であるかどうかについて, 十分に検討されていない。
- (2) error-free T-unit については, 多くの研究者が L2 の習得の発達を測定する指標としては有効であると指摘しているが, その基準/定義が異なる。
- (3) T-unit を用いた指標は, ある程度の能力に達していない学習者には不適切である。
- (4) T-unit は, 能力が近接している学習者の間の能力を弁別できない。

(1), (2) は今後の組織的, 体系的な研究によって明らかにされることが望まれている。

特に (1) では, T-unit の派生形と学習者の総合的な英語の学力との関係を明らかにする必要がある。総合的な英語の学力を複数の下位能力に分析し (萬谷 1985:39-40), 総合的な英語の学力を可能な限り正確にとらえることが必要である。総合的な英語の学力のとらえ方には, 外国語能力には複数の下位要素 (音・語彙・文法, 4 技能, 表出・受容技能) に分けることができ, それぞれを独立して測ることが可能であるとする立場と, 外国語能力は有機的な統一体であり, その部分を取りだして独立して測ることはできないとする立場の両面がある (萬谷 1985:39-42)。本研究では前者の立場をとり, 英語の総合的な学力を, 下位要素 (音・語彙・文法, 4 技能, 表出・受容技能) に分け, それぞれを評価した合計ととらえて算出する。次に各問題の点数配分を%で示す。

- a. 発音・アクセントの問題 (10%)
- b. 語彙の問題 (10%)

- c. 文法の問題 (40%)
- d. リスニングの問題 (10%)
- e. スピーキングの問題 (10%)
- f. リーディングの問題 (10%)
- g. ライティングの問題 (10%)

なお, リスニングの問題は事実の把握力にかかわるもの, スピーキングは写真に描かれていることについて述べさせる (AET との面接法) もの, リーディングは文脈の中での語の意味の理解や和訳によるもの, そしてライティングは, 日本語をてがかりにして作文させるもの, を採用した (青木 1985:172-182, 萬谷 1985:183)。

また (2) では 3 名の採点者 (母語話者 2 名, 日本人教師 1 名) が全員文法的にも意味的にも正しい文としたもののみを, Error-Free として算出する。

(3) については, EFL の学習者として初心者である中学 1, 2 年生の作文力を T-unit を用いて測定することには問題がある。なぜならば, 彼らは限定された語句や句型しか学習していない段階で, T-unit の測定基準の中心である従属節を含む複文を産出できる力はまだ身につけていないといっただけからである (When, after, before などの従属接続詞を含む極めて限られた文しか学習していない)。しかしながら, 3 年生レベルの生徒が産出する作文を測定することは, 可能であると思われる。その理由として, 関係代名詞や分詞構文, 従属接続詞の if, that などを学習していることがあげられる。また個人差はあるにしても, 中学校の 3 年生の発達段階を考えれば, 表現しようとする内容は複雑さを増していくと思われる。したがって中学 3 年生レベルであれば, (3) の問題は解決できるのではないと思われる。中学 3 年生レベルの学習者すべてが, 1 つの主節に複数の従属節や句を含んだ文を産出できるわけではない。産出された多くの文は, T-unit として扱っても, 実際は Brown (1973) が提案している発話 1 個あたりの平均形態素数 MLU (mean length of Utterance) と結果的に類似する場合も考えられる。

(4) の問題点については, Perkins (1980:61-69) が用いた「正しい T-unit の中にある単語数」

が、中学3年生レベルの英作文力の能力差を少しでも弁別するのではないかとと思われる。

以上のことから、1.1～1.4. で概観したように、中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法を開発するにあたり、意思伝達を重視した文と文法を重視した文を対象に3種類の T-unit の派生形（総語数、T-unit の数、T-unit の平均の長さ）の有効性を検討するのが必須であろう。

2. 研究の目的

本研究では、次の2点を明らかにすることを目的としている。

1. 日本人中学生が産出する英文（意思伝達を重視した英文と文法性を重視した英文の2種類）を T-unit の3種類の派生形で測定し、その妥当性を検討する。
2. 上記の意思伝達重視の評価法によって指導した学習者と、文法重視の評価法によって指導した学習者の産出する英文との間に、どのような差が生ずるのか調べる。

なお、ここでの2種類の英文とは次の通りである。

- (1) 意思伝達を重視した文：
Semantically Understandable Sentence (SUS)
- (2) 文法性を重視した文：
Error-Free Sentence (EFS)

また、ここでのいう3種類の T-unit の派生形とは次の通りである。

- (1) SUS または EFS における総語数：Number of Words (NW)
- (2) SUS または EFS における総 T-unit 数：Number of T-units (NT)
- (3) SUS または EFS における T-unit の平均の長さ：Number of Mean Length of T-units (MLT)

3. 実験

3.1. 方法

3.1.1. 被験者

被験者は、新潟県上越地区の公立中学校3年生2クラス、80名の生徒である。

3.1.2. 学習材料

2クラス共通の Picture Description Task である。絵は被験者が使用していない日本の中学校用検定済の教科書にある線画から20種類を採用した（資料1）。教科書名は以下の通りである。

- *New Crown English Series 2*
- *One World English Course 1, 2, 3*
- *Sunshine English Course 2*
- *New Horizon English Course 1*
- *Total English New Edition 2*

*被験者は1988年～1989年まで *New Everyday English 1, 2* を、'90年は *Total English New Edition 3* を教科書として使用した。

3.1.3. 実験手続き

- (1) プリテスト……1学期の期末テスト（1990年7月上旬実施）の得点をこれにあてる（1.5.）。
- (2) 学習事前テスト……2クラス共通の Picture Description Task（2つの線画〈*New Horizon English Course 1*〉を見ながら、所要時間10分間、1990年9月上旬実施）（資料2）
- (3) 学習……上記学習教材を使用して2か月間（1990年9月上旬から11月上旬、英語の授業の開始直後の5分間）、20回にわたり学習した。Aクラスでは、文法を重視して、意味が理解できても文法的に誤りであれば正しい文とは認めないという基準で採点し、次の学習までに被験者に返却した。Bクラスでは、文法的に誤りであっても意味が理解できればよしとして採点し、次の学習までに返却した。この期間中同一教師がAとBの両クラスの授業内容や指導方法をできる限り統制した。
- (4) 学習事後テスト……学習が終了した段階で

2 クラス共通の **Picture Description Task** (事前テストとは異なる線画を使用) を事前テストと同様に実施した (資料 3)。

- (5) アンケート調査……学習事後テスト終了後、学習についてのアンケート調査を実施した (資料 4)。

3.1.4. 採点者

2 人の母語話者と 1 人の中学校の日本人英語教師が、80 名分の学習事前テストと学習事後テストを採点した。母語話者は 2 人とも town AET であった。

3.1.5. 採点方法

次の 4 つの基準で、被験者が産出したプリテストとポストテストの文は採点された。() 内の例文は被験者によって産出された文である。

- 4……意味的にも文法的にも完全な文。ただし文頭が小文字の場合でも正しい文とみなす。
(例: His sister can play tennis very well.)
- 3……意味的には理解可能だが、文法的には誤りの文。
(例: He likes play tennis and baseball.)
- 2……文法的には正しいが、意味的に理解不可能な文。
(例: Tom's sister names Lucy.)
- 1……意味的にも文法的にも誤りの文。
(例: Taro is a play baseball.)

この評価においては、2 と 3 の間の区別をすることはとても困難であるが、我々はこの方法を採用した。その理由は、1.2. で概観したように、中学生が英作文を行う際に、相手に自分の意思を伝えるという目標を達成するためには、

- (1) 正しい文法構造を身につけ運用できること。

- (2) 特定の文脈で適切な文や文の一部を使用することができること。

の 2 つの条件を満たすことが必要であるからである。

T-unit の算出方法は、基本的には Hunt (1974: 15-16) に従い、細部については次のように定めた。例文は、被験者が産出した文である。

- (1) S (主語)+V (述語) and (but)S+V…は 2 つの T-unit, S+V and V…は 1 つの T-unit とみなした。例: I can't play baseball well, but I'm a captain of the team. (2 T-units), They are swimming in the sea and talking on the beach. (1 T-unit)
- (2) She said, "... " は 1 つの T-unit, She said, "... ..." は 2 つの T-unit とみなした。つまり "... " の中の文の数がその文中にある T-unit の数とみなした。例: She says, "Oh, yes." (1 T-unit), He said, "I am very happy when I am playing sports. Baseball is one of the best sports." (2 T-units)
- (3) I'll などの短縮形は、2 語とみなした。例: I don't have a beach umbrella. (5 語)
- (4) 間投詞や応答文に見られる 1 語文は、1 つの T-unit とみなした。もちろん特定の文脈での適切な表現に限る。例: Oh! / Really?

本研究では、1.4.2. で概観したように、1 および 2 とランクされた文は、意思伝達が行われていなかったり、文法的に誤りの文であるということから評価の対象からはずした。SUS (semantically understandable Sentence) は、3 人の採点者全員が 3 もしくは 4 とした文を示す。また EFS (Error-Free Sentence) は、3 人の採点者全員が 4 と採点した文の平均の長さを示す。本研究ではこの SUS と EFS を用いた。

3.1.6. 分析方法

- (1) 分析に用いる T-unit の派生形の値の算出
意思伝達重視と文法重視の処遇を受けた各クラスの SUS と EFS にある次の派生形の値を求める。

- a. Number of Word (NW)
- b. Number of T-unit (NT)
- c. Mean Length of T-unit (MLT)

(2) 分析の手順

- a. SUS および EFS の中にある上記 3 つの T-unit の派生形の値と、総合的な英語の学力との相関係数を求め比較する。ただし SUS と EFS は学習事後テストの結果で、総合的な英語の学力としては 2 学期の期末テスト (1990 年 12 月上旬実施) の得点を用いた (1.5.)。
- b. 上記 3 つの T-unit の派生形の値を用いて、意思伝達重視の評価法によって指導したクラスと文法重視の評価法によって指導したクラス間の英作文力の伸びの差を、分散分析を用いて分析する。すべて 2×2 の混合計画である。各分散分析の要因は以下の通りである。

- (a) SUS (意思伝達重視の文) における場合
 - [1] 第 1 の要因は処遇 (採点基準の相違)
第 2 の要因は NW
 - [2] 第 1 の要因は処遇 (採点基準の相違)
第 2 の要因は NT
 - [3] 第 1 の要因は処遇 (採点基準の相違)
第 2 の要因は MLT
- (b) EFS (文法重視の文) における場合
 - [4] 第 1 の要因は処遇 (採点基準の相違)
第 2 の要因は NW
 - [5] 第 1 の要因は処遇 (採点基準の相違)
第 2 の要因は NT
 - [6] 第 1 の要因は処遇 (採点基準の相違)
第 2 の要因は MLT

3.2. 結果

3.2.1. 2 クラスの等質性

実験に先立ちプリテスト (被験者 80 名 2 クラスの 1 学期の期末テスト) の得点を基に分散分析を行った結果、有意差はなく ($F < 1,78 > = 0.26$), 2 クラスは等質であることを確認した。

3.2.2. 総合的な英語学力と T-unit 派生形との相関

総合的な英語学力 (ポストテスト) と各 T-unit の派生形の平均値、標準偏差は表 1 の通りである。また総合的な英語の学力 (ポストテスト) と各 T-unit の派生形との相関を求めた結果が表 2~5 である。

表 1: 総合的な英語学力 (ポストテスト) と学習事後テストの平均値 (M), 標準偏差 (SD)

クラス		文法重視: 38 名		伝達重視: 42 名	
対象文		SUS	EFS	SUS	EFS
学力	M	65.21		64.52	
	SD	19.04		22.00	
NW	M	52.95	28.79	54.45	27.50
	SD	26.18	23.02	28.84	21.96
NT	M	9.71	5.24	10.00	5.07
	SD	4.2	4.31	4.62	3.73
MLT	M	5.23	4.62	5.37	4.89
	SD	12.29	19.69	9.87	17.32

表 2: 文法重視のクラスにおける相関係数行列 (SUS) 被験者全員: N=38

1. 学力	1.000			
2. NW	0.743**	1.000		
3. NT	0.615**	0.926**	1.000	
4. MLT	0.684**	0.614**	0.399*	1.000
	1	2	3	4

表 3: 文法重視のクラスにおける相関係数行列 (EFS) 被験者全員: N=38

1. 学力	1.000			
2. NW	0.637**	1.000		
3. NT	0.525**	0.949**	1.000	
4. MLT	0.665**	0.572**	0.468**	1.000
	1	2	3	4

表 4: 伝達重視のクラスにおける相関 (SUS) 被験者全員: N=42

1. 学力	1.000			
2. NW	0.843**	1.000		
3. NT	0.728**	0.930**	1.000	
4. MLT	0.684**	0.604**	0.325*	1.000
	1	2	3	4

表 5: 伝達重視のクラスにおける相関 (EFS) 被験者全員: N=42

1. 学力	1.000			
2. NW	0.752**	1.000		
3. NT	0.690**	0.966**	1.000	
4. MLT	0.616**	0.521**	0.421**	1.000
	1	2	3	4

3.2.3. 分散分析の結果

(1) 学習事前・事後テストのSUSの場合

[1] NWの平均値と標準偏差は表6の通りである。処遇(採点基準の相違)と算出されたSUSにあるNWとの関係では、処遇とテストの交互作用が有意であった($F(1, 78)=4.66, p<.05$) (表7)。

表6: NWの平均値と標準偏差

クラス	事前テスト		事後テスト	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
文法重視	27.08	19.45	52.11	27.01
伝達重視	39.33	23.58	54.45	28.84

表7: 交互作用の分析結果を書き加えた分散分析表

要因	SS	df	MS	F
処遇 (A)	2126.71	1	2126.71	1.79
事前テスト	2995.89	1	2995.89	6.19*
事後テスト	109.90	1	109.90	0.14
個人差 (S)	84005.39	78	1074.99	
テスト (B)	16076.21	1	16076.21	76.53**
処遇 (A①)	12495.01	1	12495.01	59.48**
処遇 (A②)	4560.28	1	4560.28	21.71**
A×B	979.09	1	979.09	4.66*
S×B	16384.69	78	210.06	
全体	119572.09	159		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

[2] NTの平均値と標準偏差は表8の通りである。処遇(採点基準の相違)と算出されたSUSにあるNTとの関係では、処遇とテストの交互作用が有意であった($F(1, 78)=6.97, p<.05$) (表9)。

表8: NTの平均値と標準偏差

クラス	事前テスト		事後テスト	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
文法重視	4.89	3.35	9.71	4.29
伝達重視	7.60	4.28	10.00	4.62

表9: 交互作用の分析結果を書き加えた分散分析表

要因	SS	df	MS	F
処遇 (A)	89.18	1	89.18	3.25+
事前テスト	145.49	1	145.49	9.47**
事後テスト	1.67	1	1.67	0.08
個人差 (S)	2142.60	78	27.47	
テスト (B)	520.06	1	520.06	62.51**
処遇 (A①)	462.68	1	462.68	55.61**
処遇 (A②)	115.37	1	115.37	13.87**
A×B	57.99	1	57.99	6.97*
S×B	648.91	78	8.32	
全体	3458.74	159		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

[3] MLTの平均値と標準偏差は表10の通りである。処遇(採点基準の相違)と算出されたSUSにあるMLTとの関係では、テストの主効果に有意差が認められた($F(1, 78)=5.49, p<.05$) (表11)。

表10: MLTの平均値と標準偏差

クラス	事前テスト		事後テスト	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
文法重視	4.84	1.87	5.24	1.23
伝達重視	5.02	1.16	5.31	0.95

表11: 分散分析表

要因	SS	df	MS	F
処遇 (A)	0.63	1	0.63	0.23
個人差 (S)	216.51	78	2.78	
テスト (B)	4.86	1	4.86	5.49*
A×B	0.12	1	0.12	0.13
S×B	68.97	78	0.88	
全体	219.09	159		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

(2) 学習事前・事後テストのEFSの場合

[4] NWの平均値と標準偏差は表12の通りである。処遇(採点基準の相違)と算出されたEFSにあるNWとの関係では、テストの主効果に有意差が認められた($F(1, 78)=49.37, p<.01$) (表13)。

表12: NWの平均値と標準偏差

クラス	事前テスト		事後テスト	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
文法重視	12.24	12.63	28.79	23.02
伝達重視	14.31	16.00	27.50	21.69

表13: 分散分析表

要因	SS	df	MS	F
処遇 (A)	6.12	1	6.12	0.01
個人差 (S)	42772.72	78	548.37	
テスト (B)	8824.41	1	8824.41	49.37**
A×B	112.76	1	112.76	0.63
S×B	13941.94	78	178.74	
全体	65657.95	159		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

[5] NTの平均値と標準偏差は表14の通りである。処遇(採点基準の相違)と算出されたEFSにあるNTとの関係では、テスト主効果に有意差が認められた($F(1, 78)=40.05, p<.01$) (表15)。

表 14: NT の平均値と標準偏差

クラス	事前テスト		事後テスト	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
文法重視	2.32	2.27	5.37	4.31
伝達重視	2.83	3.01	5.07	3.73

表 15: 分散分析表

要因	SS	df	MS	F
処遇 (A)	0.49	1	0.49	0.03
個人差 (S)	1323.91	78	16.97	
テスト (B)	279.21	1	279.22	40.05**
A×B	6.62	1	6.62	0.95
S×B	543.76	78	6.97	
全体	2153.99	159		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

[6] NT の平均値と標準偏差は表 16 の通りである。処遇（採点基準の相違）と算出された EFS にある MLT との関係では、テストの主効果に有意差が認められた ($F(1,78) = 16.72, p < .01$) (表 17)。

表 16: MLT の平均値と標準偏差

クラス	事前テスト		事後テスト	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
文法重視	3.52	2.56	4.62	1.97
伝達重視	3.70	2.35	4.89	1.73

表 17: 分散分析表

要因	SS	df	MS	F
処遇 (A)	2.08	1	2.08	0.32
個人差 (S)	513.12	78	6.58	
テスト (B)	51.78	1	51.78	16.72**
A×B	0.07	1	0.07	0.02
S×B	241.48	78	3.10	
全体	808.52	159		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

4. 考察

4.1. 総合的英語学力と T-unit 派生形との関連について

表 2~4 から、文法重視のクラスと伝達重視のクラス両方において、SUS と EFS いずれの場合も、どの T-unit の派生形で測定した値も 1% レベルで総合的な英語の学力と有意な相関があった。つまりこれら 3 つの T-unit の派生形は、どれも妥当性が高いという結果であったが、採点における簡便性を考慮すると NW が最も有効な指標であ

ると考えられる。

また、相関係数を見てみると、SUS と EFS を比較した場合、3 つの派生形はいずれのクラスにおいても SUS の方が高い数値を示した (表 18, 19)。つまり意思伝達重視の文の方が文法重視の文よりも、T-unit の派生形で測定した場合に、総合的な英語の学力との相関が高い傾向にある、と思われる。

表 18: 文法重視のクラスにおける相関係数

	NW	NT	MLT
SUS	0.743	0.615	0.684
EFS	0.637	0.525	0.665

表 19: 伝達重視のクラスにおける相関係数

	NW	NT	MLT
SUS	0.843	0.728	0.684
EFS	0.752	0.690	0.616

4.2. 意思伝達の評価と文法重視の評価

分散分析の結果から、いずれの T-unit の派生形で測定しても、両方のクラスとも英作文力は有意に向上したといえる。また表 7 と表 9 から、伝達重視の文 (SUS) を NW と NT で測定した結果、英作文力は文法を重視して評価したクラスの方がより向上したという結果であった。英作文力を高めるといえることになると、1.2. で述べたように、「正しい文法構造を身につけ運用できること」や「特定の文脈で適切な文や文の一部分を使用することができること」が重要となり、ことに文法を重視した評価を行うことが大切であるといえる。事実本研究の結果から、文法を重視したクラスは英作文力が向上しているという結果が得られた。

学習事後テスト後のアンケート調査で、「また機会があれば絵について作文してみたいと思うか」の問いに対して、意思伝達を重視して評価したクラスでは、55% が「やってみたい」と答え、文法重視の評価をしたクラスでは、26% しか「やってみたい」と答えていない。また「まるの数が多いと、次の作文のときも頑張ろうと思ったか」の問いにたいして、意思伝達重視のクラスでは、77% が「そう思う」と答えたが、文法重視のクラスでは、47% しか「そう思う」と答えていない。

したがって、長い目で見た場合、意思伝達を重視した評価が、学習者の学習意欲を維持させるのに重要な役割を果たす傾向にあると思われる。

5. 今後の課題

- (1) 総合的な英語の学力は、下位要素に分けたそれぞれの要素を評価した合計を用いたが、この学力の妥当性については、さらに検討を要する。
- (2) NW, NT, MLT は中学生の意思伝達を重視した英作文の力を測定するのに適しているのではないかと考えて用いたものであるが、これが高校生以上の学習者に適するかどうかは、さらに検討する必要がある。

最後になったが、英語能力テストに関する研究の機会を与えていただいた日本英語検定協会に、心から感謝の意を表したい。

参考文献

- Arapoff, N. 1967. Writing: A Thinking Process. *TESOL Quarterly*, 1, 2, 33-39.
- 青木昭六 1985「単一技能にかかわるテスト」『英語教育モノグラフシリーズ・英語の評価論第7章Ⅱ』(垣田直巳監修, 青木昭六編集) 大修館 172-182.
- Cooper, T.C. 1976. Measuring Written Syntactic Patterns of Second Language Learners of German. *Journal of Educational Research*, 5, 176-183.
- Cooper, T.C. 1981. Sentence Combining: An Experiment in Teaching Writing. *Modern Language Journal*, 65, Summer, 158-165.
- 福地肇 1985『談話の構造』大修館
- Gaies, S.J. 1979. Linguistic Input in Formal Second Language Learning: The Issues of Syntactic Gradation and Readability in ESL Materials. *TESOL Quarterly*, 13, 1, 41-50.
- 長谷川潔 1982『英作文の指導法』大修館
- 長谷川潔 他 1987 *One World English Course 1, 2, 3*. 教育出版
- 羽鳥博愛 1981『英語教育の心理学』大修館
- 羽鳥博愛 他 1984 *New Everyday English 1, 2, 3*. 中教出版
- 原沢正喜 1979「英文を書くための読書」『現代の英語教育-6 書く・話す・聞く英語』研究社 2-22.
- Hirano, K. 1989. Research on T-unit Measures in ESL. 『上越教育大学研究紀要』8, 67-77.
- Hunt, K.W. 1965. Grammatical Structures Written at Three Grade Levels. Research Report 3. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K.W. 1974. Measuring Sentence Development. 『大学英語教育学会紀要』第5号, 1-24.
- Kotani, Y. et al. (The JACET Study Group on the Evaluation of EFL/ESL Writing) 1989. A study of the measurement of EFL writing: Can we specify an analytic scoring item which shows high correlation with impressionistic scoring? 『大学英語教育学会紀要』20, 17-36.
- 北内薫 1985「制限作文」『英語教育モノグラフシリーズ・英語のライティング第3章Ⅵ』(垣田直巳監修, 中原勝昭編集) 大修館 130-170.
- 木下徹 1985「測定結果の処理と解釈」『英語教育モノグラフシリーズ・英語の評価論第8章』(垣田直巳監修, 青木昭六編集) 大修館 229-251.
- 小寺茂明 1989『日英の対比で教える英作文』大修館
- Larsen-Freeman, D. 1978. An ESL Index of Development. *TESOL Quarterly*, 12, 4, 439-448.
- Loban, W. 1976. *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve. Research Report 18*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- 三浦順一 1987『和文英訳を超えた新英文構成法』開隆

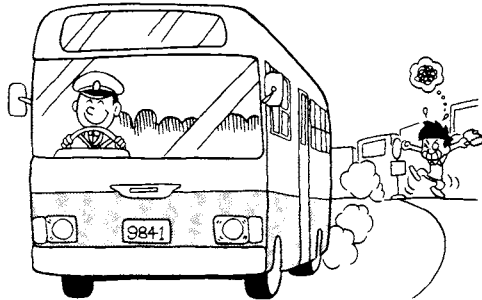
- 堂
- Monroe, J. 1975. Measuring and Enhancing Syntactic Fluency in French. *French Review*, XLVⅢ, 6, 1023-1031.
- 中島文雄 他 1987 *Total English New Edition 1*, 2, 3. 秀文出版
- 中村敬 他 1987 *New Crown English Series 1*, 2, 3. 三省堂
- 縫部義憲 1985 「自由英作文」『英語教育モノグラフシリーズ・英語のライティング第3章Ⅶ』(垣田直巳監修, 沖原勝昭編集) 大修館 171-198.
- 太田朗 1984 *New Horizon English Course 1*, 2, 3. 東京書籍
- 太田朗 他 1987 *New Horizon English Course 1*, 2, 3. 東京書籍
- O'Donnel, R.C., E. J. Frittin and R.S. Norris. 1967. *Syntax of Kindergarten and Elementary School Children: A Transformational Analysis. Research Report 8*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- O'Hare, F. 1973. *Sentence Combining: Improving Student Writing without Formal Grammar Instruction. Research Report 15*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Paulston, C.B. 1972. Teaching Writing in the ESOL Classroom: Techniques of Controlled Composition. *TESOL Quarterly*, 6, 1, 3, 3-59.
- Perkins, K. 1980. Using Objective Methods of Attained Writing Proficiency to Discriminate Among Holistic Evaluations. *TESOL Quarterly*, 14, 1, 61-69.
- Perkins, K. 1983. On the Use of Composition Scoring Techniques, Objective Measures, and Objective Tests to Evaluate ESL Writing Ability. *TESOL Quarterly*, 17, 4, 651-671.
- Raimes, A. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford American English.
- Raimes, A. 1985. What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing. *TESOL Quarterly*, 19, 2, 229-258.
- Rivers, W.M. 1968. *Teaching Foreign-Language Skills*. Tokyo Japan: Toppan Company Ltd.
- 佐藤喬 他 1987 *Sunshine English Course 1*, 2, 3. 開隆堂
- Scott, M. and G.R. Tucker. 1974. Error analysis and English-language strategies of Arab students. *Language Learning*, 24, 1, 69-79.
- 田中正道 1985 「概念・機能シラバスの本質」『伝達重視の英語教育』(青木昭六, 田中正道編) 大修館 8-11.
- 富田祐一 1990 「T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定—総合的英語能力との関連」 *STEP BULLETIN* Vol. 2, 16-28.
- 鳥居次好 編 1970 『講座・英語教授法第6巻書く領域の指導』研究社
- 鳥居次好 他. 1975 『英語科教育の研究』大修館
- Rojas, P.M. 1968. Writing to Learn. *TESOL Quarterly*, 2, 4, 127-129.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1983. New stars and different kinds of failure. *Learning to Write: First Language/Second Language*. Aviva Freedman, Ian Pringle and Janice Yalden (eds.) 34-47.
- 山田純 1985 「ライティングの能力・学力」『英語教育モノグラフシリーズ・英語のライティング第2章Ⅰ, Ⅱ』(垣田直巳監修, 沖原勝昭編集) 大修館 43-61.
- 萬谷隆一 1985 「英語学力評価の史的変遷—国外の場合」『英語教育モノグラフシリーズ・英語の評価論 第1章Ⅱ』(垣田直巳監修, 青木昭六編集) 大修館 27-42.
- 萬谷隆一 1985 「英語学力評価の史的変遷—国外の場合」『英語教育モノグラフシリーズ・英語の評価論 第7章Ⅲ』(垣田直巳監修, 青木昭六編集) 大修館 183-196.
- Zamel, V. 1976. Teaching Composition in the ESL Classroom: What We Can Learn from Research in the Teaching of English. *TESOL Quarterly*, 10, 1, 67-76.

1-1. Picture Description Task 1

New Crown English 2 (p. 14)

次の絵を見て感じたこと、考えたことなど何でもいいますから、英語で作文しなさい。なお示された単語を使ってもかまいません。(5文程度書きなさい。)

バスに乗り遅れる: miss the bus
 通学バス: a school bus
 バスが走る: The bus runs.



1-2. Picture Description Task 20

Total English New Edition 2 (p. 38)

次の絵を見て感じたこと、考えたことなど何でもいいますから、英語で作文しなさい。なお示された単語を使ってもかまいません。(5文程度書きなさい。)

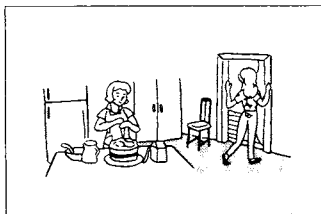
文化祭: a school festival
 お化け屋敷: a haunted house



2. 学習事前テスト

次の2枚の絵を見て、各々について英語で自由に説明してください。時間は10分間です。文法的な誤りはあまり気にせず、できるだけ多くの英文を書くようにしましょう。なお各々の絵には英語がいくつか示されていますので、利用してもかまいません。

1.



(英作文欄)

デコレーションケーキ: a fancy cake
 ポット: pot
 ボウル: bowl
 冷蔵庫: refrigerator

2.



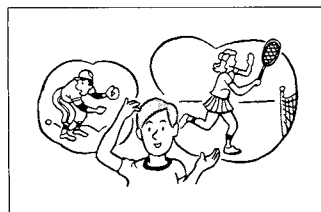
(英作文欄)

犬小屋: a kennel
 かきね: a fence

3. 学習事後テスト

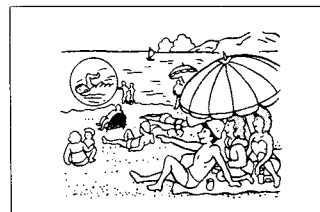
次の2枚の絵を見て、各々について英語で自由に説明してください。時間は10分間です。文法的な誤りはあまり気にせず、できるだけ多くの英文を書くようにしましょう。なお各々の絵には英語がいくつか示されていますので、利用してもかまいません。

1.



野球: baseball
 テニス: tennis
 ~について話す: talk about ~

2.



ビーチパラソル: a beach umbrella
 海で泳ぐ: swim in the sea
 浜辺で: on the beach

4. 作文練習アンケート

月 日

3年 組 氏名 _____

5: 全くその通りだった	2: ややその通りでなかった
4: ややその通りだった	1: 全くその通りでなかった
3: 普通	

* 右上の評価基準に従って、該当するものに○印をつけてください。

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. 絵について作文することは、英語の学力向上の役にたった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. 絵について作文することは、作文の力の向上に役にたった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. 絵について作文することによって、英語で物事を考える力がついた。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 絵について作文することは、スピーキングのテストに役だった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. 絵について作文することは、単語や連語、句型をおぼえる役にたった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. 絵について作文することで、しだいに長い文を書けるようになった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. 絵について作文することで、相手に自分の考えを英語で伝えることが以前よりできるようになった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. まるの数が多いと、次の作文の時も頑張ろうと思った。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. 少しぐらいの間違いでも意味が分かれば、まるにしてもよいと思った。(文法重視)
[まるをもらったのでやる気が出た。(伝達重視)] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. また機会があれば絵について作文してみたい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

スピーキングにおける「発話能力」と「対応（反応）能力」の育成と評価

岐阜県加子母村立加子母中学校教諭

内木健二

1. スピーキング能力の評価にかかわる諸問題

スピーキングの指導をその評価面からみると初・中等英語教育の現場では問題はたいへん多い。指導法も評価法も確立されていないのが現状である。話す能力育成の根底にかかわる問題が未解決のまま山積みされていて、次のような困難な問題を解決しながらの研究となった。

(1) 評価の妥当性の問題の解決

スピーキング能力の測定はペーパーテストなどで間接的・部分的に測定する「間接法」から、直接話させて測定する「直接法」へ転換すべきであるというのが先進的な言語学者の考え方である。すなわち、「話す力は話させて評価すべきである」というまったくあたりまえの考え方である。直接法で行う話すテストを作成するにあたって「英語を使えるように教え、これを評価する」、つまり運用能力の育成を柱にした「話す指導と評価の体系」を中学1年～3年まで学年別に、系統的にきちんと位置づける必要があった。それが、資料1～3に示したスピーキング指導と評価の年間計画である。結果的に年間を通して小評価を繰り返し、学期や学年のくぎりにパブリックスピーチや面接テストを位置づけた評価体系になった。また英語を話すには適切な発音能力や、文法・語彙能力が欠かせないが、「何を話すか」という内容は同じ程度に重要である。「この学年では、このことについてこの程度に話せる」というように各学年の

能力段階に応じて、文章表現のモデルやフォームとしてきちんと絞りこむ必要がある。その基準として中学生の生活環境をベースとした話す内容の「順序づけ」と「場面づけ」を行った。外国語学習は繰り返しが大切だとよく言われるが、「指導内容の段階的繰り返し」は特に大切である。

「同じ指導内容」を3年間で「質的に、段階的に」3回繰り返して深めていくことにより、英語の運用能力をつけるのである。こうして David P. Harris (1985, p. 18) の言う、「テストで何を測定するのか」を絞りこんだ上で、「テストでいかに適切に評価するか」を様々な形態のテストを行い、検証した。

(2) 評価の実用性の問題の解決

評価の実用性として Harris (1985, p. 21) は「経済性」「実施」「採点」「解釈」の容易性をあげている。どんなにすぐれた理論でも実際に実践できないような理論には価値はない。現在の平均的な中学校では、英語の基礎的な力や学習習慣を身につけさせることに追われてしまい、「話させて話す力を評価する」ことまでは手が回らないのが実状である。本研究ではこれを解決するために、「生徒相互による評価」を採用することにした。ただしこの方法には信頼性などに問題があるため、有効な結果が出なかった場合には、同じテストを用いて、教師と生徒との1対1の面接テストに切り替えられるようにテストを作成した。

予想していたことではあるが、このテスト結果には、不安定性がでた。この種のテストには、筆

記テストに求められる「正しい答えはただ1つ」といった姿勢では満足のいく結果は得られないことを確認したわけであるが、不安定性については、同じ生徒群に複数回のテストを行うことで解決すると結論づけている。それに、話す力を測定するのに、直接法がペーパーテストによる間接法よりも信頼性が高いことは間違いなく、加えて、このようなテストに教師が挑戦することこそ大切なことであると信じている。

(3) Speaking Test で最も重要な信頼性の問題の解決

テストの信頼性とは「何回測定しても、だれが測定しても同じ結果が得られるかどうか」ということである。筆者は「直接話させて」評価するという基本原則をつらぬくために、生徒の相互評価という方法を用いたが、この評価方法は信頼性という点で問題が非常に多い。実際にテストを依頼した各校の先生方もテストをうけた生徒たちも一様にこのことを問題点としてあげている。

前述した通り、現在の中学校の教育現場では、40名の生徒に対して一人一人面接テストを行う

余裕はない。したがって、相互評価の欠点は承知の上で、手軽に実践できるという長所を生かした。話す能力は話すテストによって正しく評価される。この評価法は、困難を伴うが、実践に値いする最も望ましい方法であると考えている。このような教師の試行錯誤と努力に応じて、生徒たちは必ず、基礎力を保持したまま「話せる」ようになる、これは我が校が本研究を通して得た確信の一つである。

また、データ結果をより多く分析するために、本校以外に、岐阜県内および全国から抽出した9県・20中学校にテストの実施を依頼した。

(4) 話すことと書くことを同列におき評価する必要性

「話すこと」と「書くこと」は同一の能力の表現形態を変えたものにすぎない。両者の指導と評価は同列におき、相関的に行うべきである。端的にいうと「会話能力」はすなわち「作文能力」なのである。これは文構成の能力が話す力と大きくかわってくるからである。だから基本的な文章をまるごと書かせる「英作文」の小テストの繰り返しは、極論を言えばそれだけで話す力をつくとい

SUMMARY OF THE THESIS

English teaching at junior high schools requires effective oral tests, but how can the busy Junior high school teachers best evaluate their students proficiency in speaking?

Tests can aid in teaching and stimulate students' learning. This research clarifies that the simultaneous oral production test to a class of 25 to 40 students at junior high schools is possible.

It also has been found that formal speaking tests need not be given too often to those students: Once a semester will suffice. On the other hand, more frequent informal speaking tests should be given in the classroom during the year. Moreover, if the subject of a test is chosen carefully, the test itself can be quite short.

I prepared some oral production tests in which every student is graded on specific aspects of his or her speech.

After analyzing the results of the pre-tests administered in my school, 20 other junior high schools in western and eastern Japan administered the test and collected results from about 1000 students.

Those results were analyzed in regard to the following:

- 1. The reliability, or the stability of the test scores.*
- 2. The validity or whether the test measures the target abilities in a real sense, and how well it measure?*
- 3. The practicality or the usability of the test.*

っても過言ではない。今年卒業した3年生は昨年4月から、「新研究」という受験用参考書の基本文の英訳を授業初めに10問ずつ書かせ続けた。再テストも随分行った。彼らが卒業する前に異口同音に言ったことは、「英語をずっと書きまくってきたが、文の作り方が身につく、英語がおもしろくなった」であった。こうして文章が作れるようになると話す「感性」も育ってくるようである。この話す(書く)「感性」こそ作文指導のゴールである。基礎学力をおとさないで「話す力」をつけたいと考えるなら、1単位時間の授業のなかで、3分の1以上は productive な活動を位置づけるべきである。例えば2~3年の生徒は、4月の3~4時間目までに自己紹介がどの生徒もできるようにしたい。2年と3年はまったく同じ学習内容でよい。ただし、要求水準だけは違えてやる。2年生には発音や語彙、文法的正しさを要求し、3年生には習熟度や運用度、話し方の感性の高さを要求する。大切なことは、この活動を1年間息長く続けることである。書く指導との兼ね合いであるが、「話したこと」を「書かせる」ことが、時間的制約を解決してくれるはずである。

この研究では、実施した話すテストの受験者である生徒側に書いてもらったコメントがテストの改善に非常に大きな役割を果たした。直接法によるスピーキングテストでは、データに基づいた統計推定法や記述法による検定に加えて、実際にテストを受ける側の論理を研究対象にいれる必要を感じる。中学生ともなると客観的に正確に物事をみつける目が育ってきており、根拠ある鋭い指摘ができる。いずれにしても実際に話させて評価する直接法が、中学生や高校生の英語学習方法にもたらす波及効果(Backwash-effect)ははかりしれないと考える。

2. 学年別スピーキング能力の指導と評価の基本構想

今日本人がかかえている問題は、「世界の人々が何を考え、何を望んでいるかを知る」こと、「日本人が何を考え、何を大切にしているかを世界に知らせていくこと」という2つの課題である。現代は、個人の外交の集積がすなわち国の外交とな

ってしまう時代である。少なくとも言語学習の初期の段階から、個人のレベルで、

- ア. 自分や自分たちについて話すこと。
- イ. 相手や相手たちについて聞きだすこと。
- ウ. 相手に働きかけたり自分の意向を伝えたりすること。

の指導・評価の順序づけが必要である。「自己紹介」一つ例にとっても、中1の1学期の「自己紹介」と3学期の「自己紹介」では英文表現の数が増え、内容に質的な深まりを見せてくるのが普通である。この指導の順序づけを明らかにすれば、中学校3年間におけるスピーキングのテストニングの全ぼうが見えてくるはずである。

図表1の構想を核にし学年別年間計画を作るにあたって、設定した各学年のスピーキングの指導目標は以下の通りである。

1 学年の目標

初歩的な英語を用いて「私」や「私たち」、「学校・家庭・社会生活」についてのかんたんな発話と応答ができる。

2 学年の目標

「私」や「私たち」「学校・家庭・社会生活」について、発話・応答技術の基本の強化をはかるとともに表現の幅を広げる。また話すことへの動機づけを大切にす。

3 学年の目標

「私」や「私たち」「学校・家庭・社会生活」について発話・応答技術の質や感性を高める。文法、語彙、文構成能力をいっそう強化し、発話と対応表現のレパートリーを拡充する。

また、中学校生徒のスピーキング能力の発達段階を想定して、それぞれのレベルで何ができるかを次のような形式で Rating Scale を設定した。これによってテストの水準や出題枠、得点を決定しやすくし、またそれぞれの水準を超えるテスト問題を出題しないようにした。(Nick Underwell, 1988, p. 98~100)

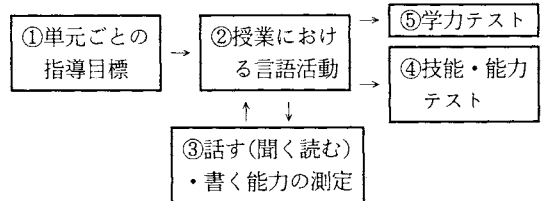
1年	2年	3年
Level 1 (1学期)	Level 4 (1学期)	Level 7 (1学期)
Level 2 (2学期)	Level 5 (2学期)	Level 8 (2学期)
Level 3 (3学期)	Level 6 (3学期)	Level 9 (3学期)

図表：1 中学生の話す能力育成のための
基本ローテーション構想 *3年間で3回転

STEP	CONTENT	DETAILS
1st	挨拶 (友人→先生・ 大人→初対面の人)	greetings, calling names
2nd	自己紹介 ↓ 家族の紹介 ↓ 友人・先生紹介	name, grades, class, birthday, place, age, family, tastes, friends, teachers, self introduction
3rd	趣味, 趣向, 持ち物 (personal tastes) 私→友人・先生→家 族	food, drink, subjects, sports, music, hobbies, entertainment, pets, TV programs, holidays, reading
4th	個人のこと (personal affairs) 自分のこと ↓ 友人・先生のこと ↓ 家族のこと	more details about myself, friends, teachers, and family (2nd, 3rd step をさ らに深める)
5th	学校生活 (my school life) ・朝～帰りまでの1 日の生活・部活動・ 教科学習や先生・校 舎案内・友達・1週 間	school schedule, subjects, teachers, club activities, friends, facilities, school events, daily life, school trip, cultural festival, vacations
6th	家庭生活 (my family life) ・私の一日・趣味・ ペット・塾・病気・ 食生活・スポーツ・ 将来の夢・生活	daily life, hobbies, pets, food, sports, my dream, disease, jyuku
7th	私の家・町・国 (my home town) ・私の家・家から学 校まで・住所, 近 所, 店・名所旧跡	hometown, home, address, neighborhood, shops, streets, buildings, sightseeing, historical sites
8th	社会生活 ・道案内・勧誘・申 し出・買い物・お礼 ・電話・日付け・天 候・祝祭日・季節・ 誕生日	shopping, asking the way, telephoning, weather, events, seasons, holidays, birthday

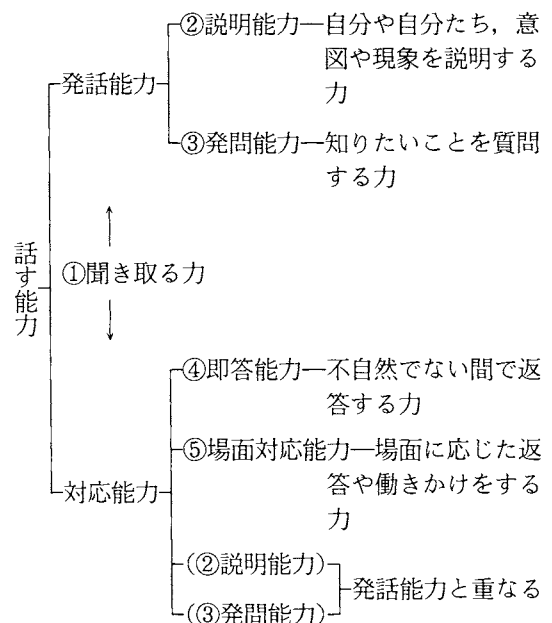
3. スピーキングにおける発話能力 と対応 (反応) 能力

中学校の場合, 時間的・方法論的制約などから
実践・実証がなされていないか, または不足して
いるのは次の③, ④の部分である。



「話す能力」は決して単一の能力から成立し
てはいない。いろいろな能力の総合体である。文法
能力, 文構成能力をはじめとして聞く力, 正しい
発音をする力, strategy, さらに内容の濃い話を
するには読む力もかかわってくるかもしれない。
だからといって中学校のような初歩の学習段階で
「話す能力」を評価する場合に, 大きく「総合能
力」として一括して評価してしまったら, 事後指
導に生かしくなくなってしまう。「話す力のどの
部分が欠けているか」が具体的に明らかにならない
ので, 事後の指導の手が打ちにくい。そこで筆
者は「話す能力」を次のように観点別に分割して
評価することにした。

話す能力の分析図



特に、話す能力は聞き取る能力を軸にして適切な発話と対応をする能力であるから、話す能力テストの測定基準は、前ページ話す能力の分析図の①～⑤の能力があるかないかを測定するための基準、ということになるだろう。

4. 予備テストの作成と実施

本研究では、普通の学校の普通の先生が日常的に、手軽に実施できるテストの方法はないものか、という考え方を大切にされた。そのため、40人学級で一斉に実施できるスピーキングテストであること、直接話させて評価するテストであることを念頭に、週3時間体制の中学校の英語教師が容易に手が出せるテストを作成した。手順としては、予備テストを本校で繰り返し、その後他校へ実施を依頼した。

リスニングコンプリヘンションとスピーキングテストの統合

スピーキング能力は総合能力の表れであるから文構造の知識や語彙力を測定することも大切だが、発話全体のコミュニケーションの効果の測定にもっと注意を払う必要がある。

Valette (1977, p. 12) の「言語を文脈の中で理解し使用する能力を測る global approach」や、Finocchiaro and Sako (1983, p. 300) の「実生活の言語場面で学習者が機能する能力を測定する integrative approach」のような手法がこれからのテストに必要である。しかしながら、中学生段階では、学習済みの文法項目や文構成の知識が話す力にはたして転移しているかどうかを部分的に測定する必要もある。このような理由から、統合的測定法と部分的測定法を加味した方法で運用能力と文法項目・構造の使用能力のどちらをも測定できるテストが中学校レベルでは必要である。さらに、多くの言語学者が指摘しているように、

①聴解の速さと正確さ

②発話と対応の速さと正確さ、^{ちよう}流暢さ

を一連の意味ある文脈のなかで測定することも大切で、このこともテストの目的の一つとし

ていれていかなければならない。

以上のような条件をふまえて、資料4～6に一部示すようないくつかの LISTENING WITH COMPREHENSION + SPEAKING TEST (DRILL) を1年～3年まで146名の生徒に予備テストとして実施した。このテストは予想外に生徒にも好評で、統合テストの長所である次の5つの項目(垣田・青木, 1985, p. 128)をクリアしているように思える。

- ①伝達能力、言語使用の能力の測定の面での妥当性が高い。
- ②言語項目の全領域にわたってより広い範囲から見本が得られる。
- ③基準に照らして反応の解釈が容易である。
- ④治療的情報が得られる。
- ⑤テスト自体が、言語使用の訓練になる。

5. テストの内容

(1) テストの基本形式と測定上の注意

テスト内容は次ページに示した。第2部の「話すテスト」は生徒の相互評価によるため、その信頼性にやや問題があることは否めない。しかし、予備テストと他校での実施を通して、テスト者が妥当性、信頼性維持への対策を次のように講じることによって、この短所はかなりの程度で防げることがわかった。

つまりテスト方法への慣れが進むにつれて信頼性が高くなるのである。このことは、面接テストなどの試験官にはある種の訓練が必要であるとされていることから当然のことであろう。10県の中学校でテスト直後に行ったアンケートによると、「今行ったテストの相互評価の信頼度は何%だと思いますか?」の質問に対して、このテストが初体験の生徒からの回答は、3年生の生徒で100%と答えたものが42.2%で、80%以上と答えたものまでいれると実に85%以上にのぼる。(図表2, 次ページ)

このテストの短所は主に「相互評価」という方法に由来するもので、その弱点がこのアンケート結果にも表れた。しかし、現在の学校英語教育現場では、妥当性・信頼性・実用性ともにそなえ、

第 1 部	<ul style="list-style-type: none"> リスニングテストである。(時間は5～6分) 5～6問とし、第2部の話すテストの場面設定をする。 第1部が終わったらすぐ解答を発表し、採点の後第2部の話すテストへ移る。 未習語を含んだ問題も出題して生徒の類推力を試すようにする。 易しすぎたり難しすぎたりしないよう得点の分布バランスもとる。5問位を標準にし、このうち1～2問はやや難しい問題にする。度数分布表を作り、易しすぎる問題や難しすぎる問題は排除して、正規分布曲線に近くなるような問題にする。
第 2 部	<ul style="list-style-type: none"> スピーキングテストである。(時間約10分) 第1部で得た情報をもとに5～6問のテストを行う。 1問終わるごとに正解を教師が口頭で発表し、ペアの相互評価で採点させる。 相互評価の欠点を防ぐため、LLでヘッドホンを使用したり、解答時間を10秒以内に制限するなどする。 採点は2点法で行い、$\text{得点} \div \text{総得点} \times 100$で100点満点に換算する。 2点→先生が発表した答えと完全に一致。 1点→先生が発表した答えと違うところがあるが、通じない間違いではない。 0点→答えられない、または先生の発表した答と違う。 なお、2点法では、1点が多く見られる生徒は「文法的正確さが不十分」であり、0点が多い生徒はリスニングが弱いことが多い。

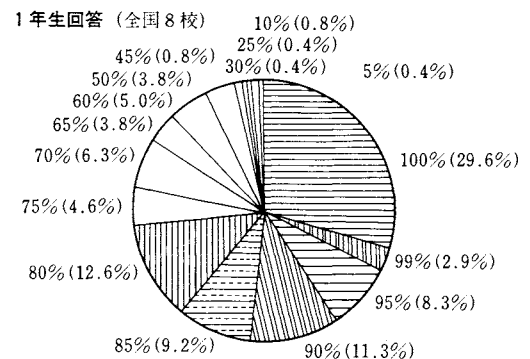
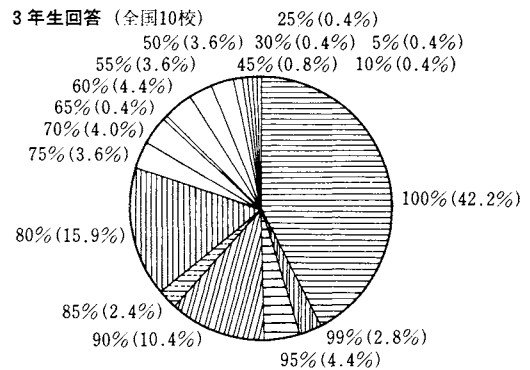
しかも、息の長い継続的な評価を続けるための oral test は今のところ見あたらない。「話す能力は話させて評価する」という最も基本的なことに目をつぶっている現状を打破するためにも、これはやむを得ないことであると考えている。

本校の生徒に予備テストを行う度にテストについて批評を書かせた。同時に得点結果をロータス1—2—3用の統計推定処理ソフトを用いて度数分布分析、クロス集計分析、相関係数の分析、順位相関係数の分析を行いながら、問題を何回か書き替えて修正した。何回かにわたって行った予備テスト(146名)を通して生徒があげた長所と短所は、他校の生徒の回答と大同小異であった。授業評価でも同じことが言えるが、その有効性を論じる場合、実際にテストを受けた生徒の感想や評価

が最も信頼がおけるものだとすることを我々は忘れてはならない。これは百の統計や推定に勝るともいえる大切な視点である。

図表2: 相互評価に対する生徒の信頼度

*「相互評価の信頼度はあると思うか」に対するテスト直後の生徒アンケート集計結果



次のアンケート集計は、広島県廿日市市立野坂中学校の3年生2クラス70名と、広島県大野町立大野東中学校の1クラス40名のものである。(依頼した全20校からの回答結果は項目数が大きくなりすぎたので、2校を抽出してまとめた)

1. 長所

- おもしろい (楽しくできる、興味深い) 47人
- 本人の理解度や弱点がよくわかる 12人
- わかりやすい (絵があって) 8人
- 役に立つ。すぐ使えそう。実践的 5人
- 聞く力がつく 5人
- 実際に話をさせるところ 5人
- いろんな単語がわかった 2人
- 問題がよくできている 2人
- ペアになってやれるところ 2人

2. 短所

- 印刷が悪い。解答欄が小さい 26人
- 中学で習っていない単語が使われている (地名や職業名) 10人
- むずかしい 7人
- 「話すテスト」で2人への質問が不公平 6人
- となりの人の答が聞こえる 4人
- 問題はテープの方がよい 3人
- バカなことがみんなにバレる (自分のレベルを知られる) 2人
- 簡単すぎる 2人
- 答える時間が短かい 2人

3. 思ったこと

- 楽しい (緊張するけど) 34人
- むずかしい 15人
- いざ言えといわれても、けっこう分からない。あわてる 2人
- またやってみたい 2人
- もっと英会話ができるようになりたい 1人
- ためになる 1人

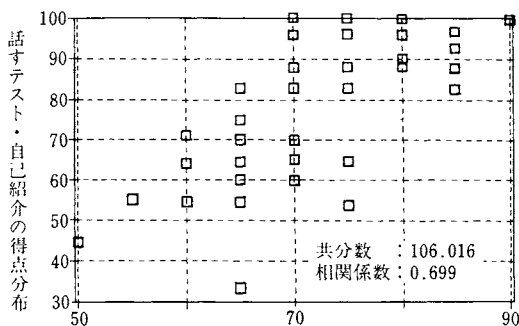
(2) 他試験との相関関係

1) 他校に依頼したのと同じ「自己紹介」によるテストと、市販のリスニングテスト(開隆堂)8回の平均点との相関関係を検定した。(ここでは第1部の聞く力のテストの得点は参考にしなかった)

その結果、共分散が237.215, 相関係数が0.619, 相関係数の推定(信頼区間)は95%で0.392~0.775, 自由度41, t値5.048で, 8回平均の聞き取る力との相関は極めて高いことがわかった。話す力と聞く力の相関関係は中学1年より2年が, 2年より3年が相関が高くなる。

2) 話す能力テストどうしの種類の違いによる相関分析も行った。それによると相関係数0.720で,

図表3: 英検ヒアリングと話すテストの相関
平成2年度, 1年46名



英検5級ヒアリングの得点分布

当然強い相関がでている。

3) 図表3・4は, 本校平成2年度1年生46名の英検5級のヒアリングテストおよび筆記試験の得点の分布と, 他校に依頼した「自己紹介による話すテスト」との相関関係を表したものである。

4) 図表5は即答能力と聞き取り能力の相関を調べたものである。相関係数は0.67なのでかなり高いといえるが, B群の生徒の示す特徴は何だろうか? リスニングテストと即答テストは一方はペーパーテスト, 一方は口頭による即答で, 後者はやや難しいと思われる。その理由として考えられることは, 即答テストは応答に4秒しか余裕がなく, 音声を聞き口頭で答えるので, 文字のような手がかりがまったくなく, 文の構成にとまどうことに由来する可能性が高い。

5) 図表6・7はいわゆる発話能力と対応能力を試す英作文テストとの相関である。図でわかるように聞き取りテストとの相関はきわめて高い。しかしだからといって直接法より優れているというわけではない。

6) 図表8は質問能力テストの問題例である。このテストの手順は次の通りである。

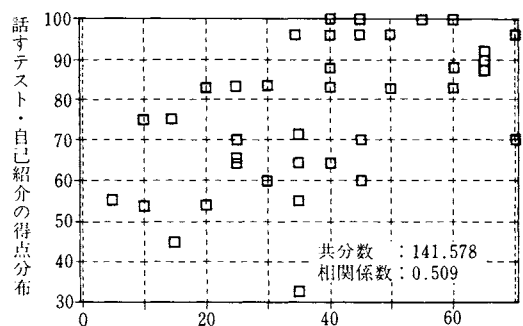
1. テスト方法の理解 (5分くらい)

問題となる文を一とおり口ならしして復習する。この種のテストの場合, テスト方法について生徒がしっかり理解していないと客観性が著しく損なわれるばかりか大混乱するので, ここは非常に大切なステップであることを教師はよく認識しておく。

2. 準備タイム (2~3分)

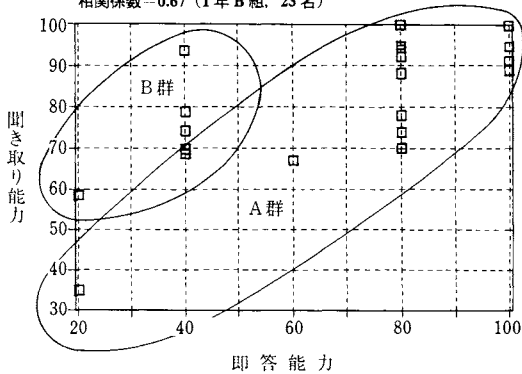
この間話すためのメモを準備してよい。

図表4: 英検筆記と話すテストの相関
平成2年度, 1年46名

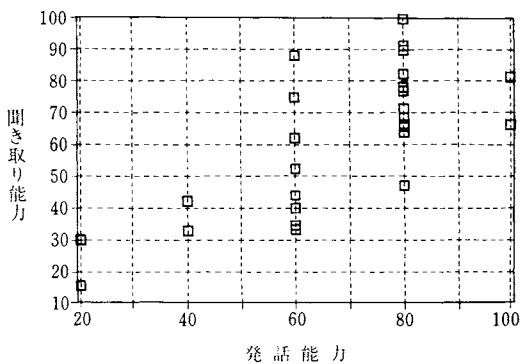


英検5級筆記試験の得点分布

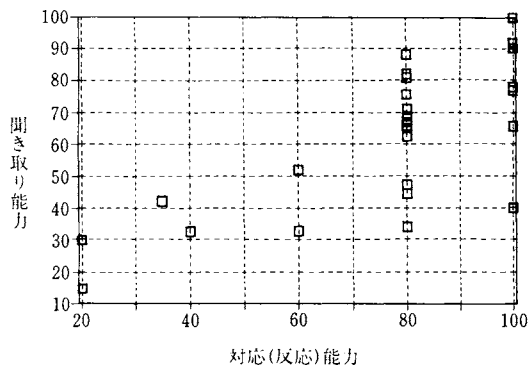
図表 5: 即答能力と聞き取り能力の相関
相関係数 = 0.67 (1年B組, 23名)



図表 6: 発話能力と聞き取り能力の相関
(2年A組, 26名)



図表 7: 対応能力と聞き取り能力の相関
(2年A組, 26名)



3. テスト (10~15分)

生徒は一つ質問するごとに相手をかえなければならぬ。文によって得点が1~3点と差をつけてあるので、得点の高い文型ばかり使って発問してもかまわない。差別されるような生徒がでないように配慮する。おもしろいので生徒はいつまでもやっているから、きちんと時間を切る。

4. 総点数を提出用紙に記入後、先生に提出する。

5. 先生はテスト結果を以後の指導に生かす。このテストは新文型を初めて学習した直後でも有効である。この場合、教師の指導の評価になる。また生徒がどんな発問をどれだけしたかばかりでなく、どんな発問をしなかったか記録として残る。

7) 図表 9 は、質問能力テストと聞き取りテスト(開隆堂) 10回の平均得点の相関を調べたものである。相関係数は 0.38 で、相関は高いとは言えない。特に B 群の生徒は聞き取り能力は高いにもかかわらず、質問能力は 30~50% しかない。その主な原因として、質問能力と聞き取り能力の発達上のギャップがあると考えられる。1年の2学期末では聞き取り能力がある程度ついてきているとしても、質問能力の根底をなす「文構成能力」がまだ未成熟である。つまり発問するときの適切な疑問詞の選び方や代名詞・動詞の選択、単数形・複数形の区別への不慣れがある。B 群の生徒に個別にたずねて確かめても一様に、「文の作り方、語の並べ方にとまどった」と述べている。生徒の性格によることもあるかもしれないが、数値的に捉えることができないのでそれは考慮にいれないことにした。

6. パブリックスピーチによる評価

これまで述べたようなテストは、継続的な小テストとして行うのに最も適している。現場で大切なのはこの種の継続的な評価とフィードバックである。が、本来は教師が一人一人に直接行うべき「話すテスト」を生徒の相互評価に肩代わりさせているため、さらに正確な結果をだすことを目的として、同じテスト用紙を用いて面接法に切り替えた。しかし、このテストはあくまでも日本語を cue にした Aural Interpretation であり、英語の運用能力を十分測定しているとはいいがたい。そこで 30 秒~2 分間のパブリックスピーチを各学期に 1 回位置づけ、1 単位時間の中で約 20~23 名の生徒の話す能力を評価した。特記すべきことは、

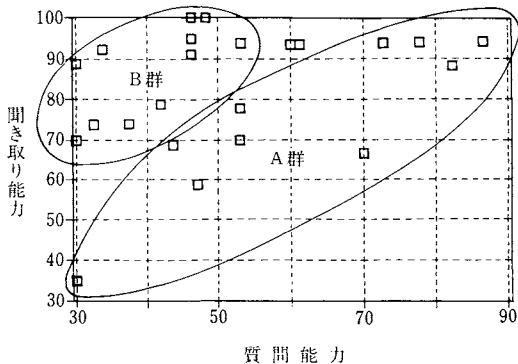
- AET と JTE が協力して judge したこと。
- Evaluation Paper に工夫を加え、AET もそれを受け取る生徒もわかりやすいように英日両

図表 8: 質問能力テスト問題例

<p style="text-align: center;">質問能力テスト問題用紙左半分</p> <p>1年 LESSON 10 の英会話 (ニューヨークのクリスマス)</p> <p>絵の部分をいれかえて友達と問答しましょう。</p> <p>1. Do you like (sashimi)? Yes, I do. / No, I don't.</p> <p>2. What do you like? I like ().</p> <p>3. Does (your brother / sister) like tempura? Yes, (he/ she) does. / No, (he / she) doesn't.</p> <p>4. What does (masako / Yasuo) like? (He / She) likes ().</p> <p>5. What sport does (Kenji /Keiko) like? (He / she) likes ().</p>	<p style="text-align: center;">提出用紙右半分(ある生徒の答案用紙の例)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">得点 56</td> <td>LESSON 10 の英会話 1年B組 NAME (Y.I.)</td> </tr> </table> <p>1問ごとに相手をかえ、できるだけ多くの友達と話をしてください。質問がひとつできたら番号にひとつ○をつけなさい。</p> <p>(1の文) 各1点 ①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮</p> <p>(2の文) 各2点 ①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮</p> <p>(3の文) 各2点 ①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮</p> <p>(4の文) 各3点 ①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮</p> <p>(5の文) 各3点 ①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>話すためのメモ English, tempura, computer game, car, tennis, basketball, picture, art, New York, apple, cat</p> </div>	得点 56	LESSON 10 の英会話 1年B組 NAME (Y.I.)
得点 56	LESSON 10 の英会話 1年B組 NAME (Y.I.)		

図表 9: 質問能力と聞き取り能力の相関

相関係数=0.38 (1年B組, 23名)



文で表記したこと。また評価の観点を英検1級とほぼ同一にし、中学生レベルにあわせてわかりやすくしたこと。(岩下貢・松本茂「英検1級スピーチ」1988, p26)

- speech は、30秒(指導評価時間15分)→1分(指導評価時間30分)→2分(指導評価時間50分)と3段階に分けて指導し、評価したこと。
- 1~3年まで全学年で実施し、それぞれの学年の学習レベルに応じた表現をさせたこと。
- できるだけ易しい表現を心がけさせ、原稿は持たないことを原則に自力で話させたこと。
- トピックに関係のある「物」を持参して話させたこと、である。

中学生がスピーチをする場合、語彙や既習文型の制限がある。クラス全員に行わせるとみな同じ内容の話になることがある。しかし例え1年生であっても、「聴衆との一体感」を大切にさせれば、dull で monotonous なスピーチは徐々になくなってくる。本校では3回位の評価活動をしただけでAETも、「トピックもみんな違っていて高校生よりレベルが高いスピーチだった」と高く評価してくれた。では中学生はどんなことなら話しやすいのだろうか? 本校の3年生の生徒があげ、実際に行ったのは下記(次ページ)のトピックスであり、これをまとめると3つのタイプになる。この3タイプは岩下・松本もあげている。

- ① My _____
- ② My favorite _____
- ③ The _____ I like best

中学生のスピーチのレベルは使える文型や語彙の量、経験などを考慮すると、personal なトピックスが最も適しており、時間的には1分から2分間が最もよい。

得点は、「評価表」(資料7)の「良い」についての点を合計させた。これを基にして、指導に留意したことは次の通りである。

- (1) 1~3年の各学年に、スピーチの基本を短時

生徒が選んだトピックス

My pets	My favorite
My family	My favorite food
My hobby	My favorite music
My school life	My favorite songs
My hometown	My favorite singers
My dream	My favorite groups
My friends	My favorite subjects
My teachers	My favorite books
My club activities	School events
My favorite movies	Shopping
My favorite TV programs	
My favorite professional baseball team	
The season I like best	

間であるが何回も学ばせた。

- (2) 1~2分間スピーチを2~3回体験させたあと、その技術の向上に合わせて、感性の評価を増やしていった。
- (3) 基本のよくできているものには高得点を与え、そうでないものには適切な助言をつけて、次回に改善できるように配慮して評価した。
- (4) Notes に頼らずに、実際に話したときの姿を重視する評価をした。
- (5) Notes は「話す」行為を助けるための skills と位置づけ、スピーチの直後に話した内容を書かせてチェックする方法をとった。いま話したことが書けないような生徒には、この方法は効果的だった。時間が許すなら、ビデオなどを使って指導すればさらに効果がでるものと思われる。スピーチでは感性の評価が非常に大切で、主観的にはなるかもしれないが高く評価すべきであると考えられる。スピーチの技術面の評価から感性の評価への transition はつぎのような構想を持っている。番号の若い項目が、基本に近い skills である。(加子母中学校 AET グロニエ・ニアイエン氏の示唆による)

感性の評価でことさら大切にしたいのは、次のような項目に配慮してスピーチに impact 性をださせることである。つまり、Voice / Questions / Pace (fast, slow & excitement) / Jokes / Eye

Contact / Use of Visual Aids / Pausing with Good Effect / Giving New Information More Interesting など技術面を超えた力である。これらの力は実際の体験を通してのみ身につくものであるから、30秒~2分のスピーチを何回も行って、「飾りや余計な枝葉をどんどん取り払って行って最後に言いたいことがちゃんと残る」スピーチをさせる。

1. Good Speech Structure;
↓ Good beginning, Development and Conclusion
2. Good Topic;
↓ Sincerely interested in it.
3. Good Body Language and Eye Contact
↓
4. Using Materials Effectively
↓
5. Humour
↓
6. Voice Variation — loud, soft, quick, slow (3Ps; Pitch, Pace, Pause)

7. まとめ

以上の研究結果をまとめると、次のようになる。

- (1) 最新の言語理論を中学生レベルのテストにおろして実践できた。主に David Harris と Rebecca M. Valette の理論を実践に移した。その際「英語の測定と評価」巻末の友賢二のサマリーが大いに役立った。
- (2) テスト項目の選定を慎重に検討すれば、テスト時間は短い時間で十分であることがわかった。また授業内評価のような informal な評価は頻繁に行い、学期ごとや学年ごとの formal なテストは1~3回で十分であることがわかった。
- (3) 中学生の英語運用能力や習熟度の評価には30秒~2分間のパブリックスピーチが適している。この指導と評価の観点・方法が順序づけられた。これは、英検3級面接試験にも適用できると考えられる。

- (4) 関東以西の各県の中学校にテストの実施を依頼できた。これらの学校の先生方は各県で指導的立場にある方々ばかりであるが、その先生方から本研究に対して高い評価が得られた。
- (5) テストを受ける生徒側の受験直後の反応や感想を大切にテスト改善ができた。本研究では1000名近い中学生のテスト結果サンプルとアンケートが得られたが、「テストを受ける側の論理」の研究は、今後さらに研究の対象にされるべき重要な分野であることがわかった。
- (6) スピーキングテストにリスニングコンプリメンションを組み込んだ。
- (7) 一斉授業での話す力の評価活動を可能にするため、生徒同士の相互評価という方式をとり、これがうまくなされた。ただし、テストデータが不完全なときはいつでもそのテスト問題を用いて1対1の面接テストに切り替えられるようにできた。これは40人学級で一斉にテストを行うためのやむを得ない処置であったが、このテストの真の目的は筆者にとってもう一つあり、それは「1対1の面接テスト」をする場合に必要となる評価の scales の設定であり、これも満足ゆく結果が得られた。

最後に、本研究に協力して下さった先生方、ご指導いただいた先生方に厚く御礼申し上げたい。特に、以下の協力校および先生方には多大なご協力をいただいた。改めて謝意を表したい。

*協力者敬称略

岐阜県内では、岐阜県中学校英語研究会の岐阜大学付属中学校（井村晃）、東長良中学校（矢島英敏）、加納中学校（岩田誉志雄・石原諭・和田由紀）、恵北英語研究会のメンバーである蛭川中学校（逸見裕子）、付知中学校（早川昌伸・中務和枝）、福岡中学校（安江辰司・原清吾）、坂下中学校（小栗信行・田口英利）、川上中学校（堀田幸恵）、他県では、湘南英語研究会の藤沢市立羽鳥中学校（富田務）、筑波大学および文部省海外研修の仲間である福岡県勝山中学校（内田信也）、佐世保市立黒島中学校（鴨川純一郎）、廿日市市立野坂中学校（道面和枝）、広島県大野東中学校、福岡市立百道中学校（土山高志）、兵庫県一宮中学校（川上保子）、名古屋市立昭和橋中学校（日々野義行）、沼津市立門池中学校（笹山一進・鈴木揚子）、宇都宮市立泉が丘中学校（佐藤仁）

参考文献

- 1) Andrew D. Cohen (1980) *Testing Language Ability in the Classroom*, Newberry house
- 2) Bendan J. Carrol and Patrick J. Hall (1985) *MAKE YOUR OWN LANGUAGE TESTS*
- 3) Cyril J. Weir (1990) *Communicative Language Testing*, Prentice Hall International
- 4) David P. Harris (1969) *TESTING ENGLISH as a Second Language*, McGraw-Hill Book Company
- 5) Donna Byrne (1988) *Techniques for Classroom Interaction*, Longman
- 6) Gillian Brown and George Yule (1989) *Teaching the Spoken Language*, Cambridge
- 7) John W. Oller Jr. (1986) *Language Tests at School*, Longman
- 8) J.B. Heaton (1990) *Classroom Testing*, Longman
- 9) John Blundel (1989) *Function in English*, Oxford
- 10) Mary Finocchiaro and Sydney Sako (1983) *Foreign Language Testing*, Regents Publishing Company
- 11) Naville Grant (1989) *Making the most of your textbook*, Longman
- 12) Nic Underwell (1989) *Testing Spoken Language A Handbook of Oral Testing Techniques*, Cambridge
- 13) Rebecca M. Valette (1977) *Modern Language Testing SECOND EDITION*, Harcourt Brace Jv
- 14) Peter Watcyn Jones (1985) *Test your vocabulary 1, 2, 3*, Penguin Books
- 15) 垣田直巳・青木昭六「英語の評価論」(1985)大修館
- 16) 飯野至誠・清水貞助「英語の教育」(1989)大修館
- 17) 岩下貢・松本茂「英検1級スピーチ」(1988)日本英語教育協会
- 18) 大友賢二訳注「英語の測定と評価」(1981)ELEC出版
- 19) 小笠原林樹・藤掛庄市「中学校英語科言語活動Ⅲ 話すこと書くことの授業」(1987)教育出版
- 20) 小笠原林樹・藤掛庄市「中学校英語科言語活動Ⅰ 理論と指導の展開」(1987)教育出版
- 21) 片山嘉雄他「新英語科教育の研究」(1989)
- 22) 片山嘉雄・松畑熙一・後田富久子・藤井昭洋共著「英語科教育法読本」(1990)大修館
- 23) 五島忠久他「児童英語教育の常識」(1987)日本児童英語教育学会
- 24) 佐野正之・米山朝二・多田伸二共著「基礎能力をつける英語指導法」(1988)大修館
- 25) 和田稔「自己教育力を育てる英語科授業」(河野重男自己教育力育成の手引, 1990)

資料

1. 1年スピーキング能力の評価年間計画

「1学年の目標」 初歩的な英語を用いて「私」や「私たち」「学校・社会生活」についての発話と応答ができる。
(NEW PRINCE ENGLISH COURSE BOOK 1, 2, 3 準拠)

学期	月	指導の順序づけ・場面づけ	話す能力テスト水準 (Rating scales)	評価の基準とする具体的ガイドライン	教科書と文型・文法学習の進度
1 学期	4月	1. あいさつ/紹介/自分や友達、家族などの名前	Level 1 (1学期) ・非常に限定された語彙と文型の中で話す能力しかない。 ・型にはまったあいさつ、発話、質問応答はできる。 ・書き言葉が不十分で会話型作文テストは困難。	その時々 ¹ の文法力と語彙力に応じて次のことができる。 1. あいさつ・自己紹介ができる。 2. 友人・家族・先生の名前の紹介ができる。 3. 身のまわりの物、持ち物、ペットについて話せる。 4. 好きな物、嫌いな物、教科、スポーツについて話せる。 5. 家族の紹介のスピーチができる。(話すテスト)	L. 1, 2 あいさつ This, That A or B? L. 3, 4, 5 Do you ~, have, like
	5月	2. 身のまわりの物/持ち物の名前			
	6月	3. 初歩の自己紹介			
	7月	4. 私の持ち物/飼育動物			
		5. 私の好きなこと/物/教科/スポーツ			
		6. 絵を描いて家族の紹介スピーチ/父母/兄弟/姉妹/祖父母など			
2 学期	9月	7. 私の町/私の学校	Level 2 (2学期) ・文の構成能力に危ういところがあり、言い表し方に援助を必要とする。 ・自由な意思伝達はできないが、単純な会話をゆっくり話してもらえば部分的には理解できる。 ・自分以外の第三者(友達・先生・家族)について話や、質問をしたり、単純な質問に答えられるが流暢ではない。	6. 学校や町について簡単に紹介できる。 7. 友達や先生について He, She を用いて話せる。 8. 複数の物や人に気をつけ、単数形と区別しながら話せる。 9. 簡単な命令や依頼、誘いができる。 10. AET に自分や自分たちを説明できる。 11. AET に聞きたいことをたずねることができる。 12. 代名詞の所有表現と三単現の動詞を使える。 13. 1分間自己紹介ができる。(2学期の話すテスト)	L. 6, 7 He, She, It 形容詞の用法 These, Those L. 7, 8 命令文 Let's L. 9, 10 所有格 Which L. 10, 11 三・単・現の動詞 代名詞の目的格 Can, How old ~
	10月	8. 私の友達/先生			
	11月	9. 命令や依頼/指示			
	12月	10. AET に自分を説明する、AET に質問する (3年の8と同内容を1年レベルで)			
		11. 私の趣味/飼育動物/持ち物/好きな教科/好きなスポーツ			
		12. 自分や家族のできること			
		13. 自己紹介の1分間スピーチをする。			
3 学期	1月	14. 私の日課/友達の日課/誕生日/年齢/身長/曜日/月/時間/天候	Level 3 (3学期) ・非常に表面的なことなら自分や自分たちの生活について話したり、答えたりできる。過去や未来のことは話せない。	14. 自分や他人について年齢・身長・できること・1日の生活・曜日・時間・天候・物の数え方や言い方ができる。 15. 話の内容を示す品物を持参して既習の語、文の範囲で30秒・1分・2分間パブリックスピーチができる。	L. 12 What time ~, How many ~, When ~ L. 13 現在進行形 L. 14 There is (are) When ~
	2月	15. 家族の日課 私/友達の学校の一日			
	3月	16. 私の町/私の学校 17. 2分間パブリックスピーチ (30秒→1分→2分と3回に渡って行う)			

2. 2年スピーキング能力の評価年間計画

「2学年の目標」 「私」や「私たち」「学校・家庭・社会生活」についての基本的な発話・応答技術の強化をはかるとともに表現の幅を広げる。(3年と同じ教材で、音声、語彙、文法、文構成の正しさを要求する)

学期	月	指導の順序づけ・場面づけ	話す能力テスト水準 (Rating scales)	評価の基準とする具体的ガイドライン	文法・文型学習 進度、ラジオ基 礎英語進度
1 学期	4月	1. 初対面のあいさつ 2. 自己紹介(名前/年齢/ 学年/部活/好きな教科/ 物/こと/スポーツ)	Level 4 (1学期) ・限られた語彙と文型の範囲でなら自分・勉強・学校生活について話せる。 ・過去のこと、未来のことについて話すことが可能であるが、習熟していない。	その時々文法力と語彙力に応じて次のことができる。 1. あいさつと自己紹介。 2. 好きなことや嫌いなこと(教科・物事・スポーツについての説明や応答) 3. AETに自分・部活動・勉強について説明できる。 4. AETに質問して知りたいことを聞きだせる。 5. 過去や現在や未来の文型を使いこなして、自分や自分たちの生活について説明したり質問したりできる。 6. 1学期の話す能力テスト。	L 1. 基礎英語 1年の復習、 4月号 L 2. BEの過去 5月号 L 3. 一般動詞過去 L 4. be going to, When ~ L 5. 6月号 未来の will 7月号, 8月号
	5月	3. 私の家族 4. 私と部活動 5. 私たちの学校/勉強/先生/行事 6. AETに質問/出身地/好きな物/こと/スポーツ/趣味			
	6月	7. 今日と昨日(月日/天候/気分/体調/忙しさ) 8. 昨日の生活/夕べの生活			
	7月	9. 昨日の私の日課 10. 今夜のこと/明日のこと/私の将来のこと 11. 30秒スピーチによる自己紹介			
2 学期	9月	12. 申し出る/許可を求める/すすめる 13. 『ラジオ基礎英語9月号』より(表現の幅を広げ多様性を促す教材なら基礎英語でなくともよい)私ができること/スポーツ/料理/私の出身地/行事/私の父/私の母	Level 5 (2学期) ・他人への依頼・勧誘・申し出の表現をすることが可能であるが、習熟度に欠ける。 ・比較表現や不定詞、動名詞などを用いて日常生活を表現することが可能である。	7. 他人に申し出たりすすめたり許可をもとめたりすることが、与えられた場面の中で適切にできる。 8. 自分や自分たち・家族・先生などについてすでに学んだ文型を使いこなして話せる。 9. 不定詞や動名詞などの文型を意図的に使いこなせる。 10. 文章を読んでその内容について質問したり、答えたりすることができる。 11. wh疑問文が場に応じて発話でき、それに対する応答が不十分ならできる。 12. 14と同じ内容で話す能力テスト。	L 6. 9月号 助動詞 Shall I ~, May I ~, have to L 7. 10月号 比較表現(形容詞) L 8. 11月号 比較表現(副詞) 感嘆文 must L 9. 12月号 不定詞
	10月	14. 『ラジオ基礎英語10月号』より、友達のおしゃべり/家での生活と時間帯/私の今週の生活/今月の生活/学校や学年			
	11月	15. 『ラジオ基礎英語11・12月号』より、通学方法/登校/遅刻/職員室/友達の家 16. 1分間スピーチによる自己紹介			
	12月				
3 学期	1月	17. 1~2年の基本文型の総復習(文構成能力をたかめるドリル) Beの現在と過去・一般動詞の現在、過去、未来形・助動詞・比較・不定詞・動名詞の文型習熟練習をする。	Level 6 (3学期) ・運用能力にかなり無理があるが身近な話題なら自分・学校生活・家庭生活・社会生活について発話応答できる。	13. 難しい語彙を抜きにすれば1~2年の基本的な文の構成能力がある。 14. The _____ I like best, My favorite _____, My _____ のテーマで最高2分間のパブリックスピーチができる。	L 10. 1月号 動名詞 2月号 Beの命令文 svooの文 L 11. 受動態 3月号
	2月				
	3月	18. パブリックスピーチの基本をふまえ30秒・1分・2分間スピーチをする。			

3. 3年スピーキング能力の評価年間計画

「3学年の目標」 「私」や「私たち」「学校・家庭・社会生活」についての発話・応答表現の質や習熟度、感性を高める。(2年と同じ教材で音声、文法、語彙の習熟度の高さと表現の多様性、なめらかさを要求)

学期	月	指導の順序づけ・場面づけ	話す能力テスト水準 (Rating scales)	評価の基準とする具体的ガイドライン	教科書文法学習 進度、ラジオ基 礎英語進度
1 学 期	4月	1. あいさつ 2. 自己紹介(名前/学年/ 組/得意なこと/趣味/教 科/スポーツ/家族/将来 の夢(以上、文通活動につ なぐ)	Level 7 (1学期) ・日常生活で必要とさ れる文型はほぼ理解 可能。運用能力が不 十分である。 ・完了表現や受動態表 現を使うことが可能 である。 ・ネイティブスピーカ ーの援助によって、 なんとか自分の意思 を伝えることができる。	1. 自己紹介できる(9項目)。 2. 相手の個人的事柄につ いて聞き出せる(5項目)。 3. 自分や友達に興味につ いて説明したりたずねたりで きる。 4. 自分や友達の家族につ いて話したりたずねたりでき る。 5. 自分の経験や行動につ いて完了表現を用いて話せ る。 6. 部活動について話せる。 7. 16と同じ内容で1学期 の話す能力テストをする。	L 1. 統基礎英語 1,2年の復 習 L 2. 4月号 動名詞 svooの文 L 3. 5月号 現在完了 L 4. 6月号 間接疑問文 付加疑問文 7月号,8月号
	5月	3. 相手のことを聞きだす (住所/趣味/好きな音楽 /将来の希望/得意なこと /出身地/国/週末の過ご し方)			
	6月	4. 私の経験(完了表現) 5. 私の修学旅行の写真 6. 私と部活動			
	7月	7. 2分間パブリックスピー チをする。			
2 学 期	9月	8. AETに説明する(校舎 内外/グラウンドの案内/我 が校の先生/教科/行事/ 部活動/私のクラスや担任 /1日の学校生活/我が町 の地理や名所日本の中学生 の家庭生活/一般的考え方	Level 8 (2学期) ・基本的な英文ならス ピードのある話をす ることが可能にな る。 ・一般疑問文での質問 や応答はほぼできる が、wh疑問文やそ れに対する応答にや や困難を感じる。 Level 9 (3学期) ・自己の事実に応じた 表現をするために、 限られた範囲である が語彙や文型を選択 できる。	8. AETに私や私たちに ついて話せる。 9. AET自身について知り たい事柄をたずねること ができる。 10. 英語検定の面接などを想 定したインタビューに答え られる。 11. 電話の基本的なかけかた や応対について知る。 12. 文章を読んでその内容に ついて問答できる。 13. 簡単な道案内ができる。 14. 16と同じ内容で2学期 の話す能力テストをする。	L 5. 9月号 後置修飾 It to L 6 疑問詞+不 定詞 L 7. 10月号 関係代名詞 (主格) L 8. 関係代名詞 (目的格) (所有格) L 9. 復習
	10月	9. 英語の面接シミュレー ション(英語検定を前にし て) 10. 電話のかけかた 11. 教科書本文についての自 然な英問英答を軸にしま ながら、発話と対応の技術を身 につけさせていく。 12. 社会生活の一般的側面や 日常的行動についての会話 のなかから適宜話せる。			
	11月	12. 社会生活の一般的側面や 日常的行動についての会話 のなかから適宜話せる。			
	12月	13. 2分間パブリックスピー チ			
3 学 期	1月	14. small talk いろいろな友達と一定時 間、一定の話題で small talk を維持する。(誕生会 で、サークルでなど、場面 を想定して行う)	・自分・学校生活・家 庭生活・社会生活に ついて援助は必要と するが、なんとかコ ミュニケーションで きる。	15. 一定の場面と話題を想定 して、一人の相手と一定時 間話ができる。(small talk) 16. The _____ I like best, My favorite _____, My _____ のテーマ で話し方の基本をふまえ2 分間パブリックスピーチが できる。	L 10. 復習
	2月	15. パブリックスピーチ(ス ピーチ内容を暗示する品物 を一つ持参して2分間スピー チをする)			
	3月				

4. 生徒の相互評価による小テストの例

* Listening test と合体させたもの。

Listen & Speak

1. [聞く力]
先生の英語を聞いて の中に合った名前を書き入れなさい。(7×2点=14点)

Lisa, Jeff, Carol, Tom, Jack, Becky, Lucy, Bill

[食堂で]

例題

2. [話す力]
先生の指示を聞いて上の人たちにかわって話しなさい。ペアによる相互評価(2点, 1点, 0点)で、1問ごとに答え合わせをします。

ウェイトレスとの対話	お客A	お客B	お客C	ウェイトレス

聞く力	話す力

[食堂で] 問題文と解答文

(テストが終わったら配布する)

1. [聞く力] 例題でやりかたを理解する。読み上げる英語は次の通り。

例題 Look at Lisa. She has salad. Her hair is long.

- (1) Tom is sitting in front of Lisa. His hair is blond. He is speaking to Jeff.
- (2) Jack has some sandwiches in his hand.
- (3) Carol has a glass and french potatoes on her plate. She is standing.
- (4) Jeff is raising his hand. He is speaking to Tom.
- (5) Lucy is sitting next to Jeff. Her hand is on the table.
- (6) Becky is sitting by the window. She is sitting next to Bill.
- (7) Bill's hair is black. He is a high school student. Bill, Jeff, Lucy, and Becky are friends in the same school.

2. [話す力] 次の文をオーラルトランスレクションさせる。語順は黒板に書くなどして、耳はふさがせた方がよい。10秒以内に即答させ、すぐ模範解答を発表。AとBには別の問題を出します。

ウェイトレスと
A いらっしゃいませ。模範解答 (Can / May I help you?)

B ちょっとすみません。ここで待ってください。(Excuse me, would you wait here?)

お客Aの会話
A これは誰のサラダですか? (Whose salad is this? / Whose is this salad?)

B すみませんがこのサラダは私ではないわ。(Excuse me, but this salad isn't mine.)

お客Bの会話
A ハンバーガーとコークとアップルパイをください。(Give me a hamburger, coke, and an apple pie.)

B メニューをみせてください。(Will you show me the menu?)

お客Cの会話
A ちょっとすみません。塩をとってください。(Excuse me, pass me the salt, please.)

B すみません。トイレはどこですか? (Excuse me, but where is the rest room?)

ウェイトレスの会話
A 10ドルいただきます。(Ten dollars, please.)

B はい、おつりです。(Here, you are. / Here it is. / Here is the change.)

5. マルチ対応型オーラルテスト

中学校でオーラルテストを手軽に実施できるようにするには、授業中の言語活動と密接に結びつけたテストでなければならない。次のようなマルチ対応テストであれば現場での使用に耐える。

- ア. 個別の面接テスト問題として使える。
 - イ. 同じ問題用紙を授業内の言語活動のハンドアウトとして使える。
 - ウ. 同じ問題を授業内の「聞く・話すドリル」または小テストとして使える。
 - エ. 同じ問題が単元テスト・期末テストとしても使える。
- 一例を下記にあげる。指導（評価）内容は1年の3学期程度の「自己紹介」とする。実際は、問題を4通りに様変わりさせて使用した。

授業中の言語活動のハンドアウトとして使う例

自分のことを話す練習 1年 組 ()

「練習のやり方」

教室中歩き回って、できるだけ多くの人と話をしなさい。

ただし、下の①から⑬の中の合計19文を、全部話し終わるまでは相手を変えないでください。

これは話すことに慣れる練習なので、あわてず、ゆっくり、しっかりやってください。

① あいさつ 相手の名前を呼んであいさつする。 1文	② 自己紹介 自分の名前を言う。 1文	③ 年齢・身長 自分の年齢と身長を言う。 2文
④ 出身地 自分の出身区を言う。 1文	⑤ 部活動・クラブ 自分の部活動とクラブ活動を言う。 2文	⑥ 好きな物 好きなスポーツと好きな食べ物を言う。 2文
⑦ 好きな教科 好きな教科と嫌いな教科を一つずつ言う。 2文	⑧ 先生 教科の先生を一人紹介する。 1文	⑨ 家族 自分の家族を全部言う。(祖父母兄弟姉妹も) 1文
⑩ ペット・持ち物 自分のペットか持ち物の一つ言う。 1文	⑪ 時間の表現 自分が起きる時間と寝る時間を言う。 2文	⑫ 命令や依頼 相手に座って下さいと、立って下さい、を言う。2文
⑬ お礼 ありがとう。どういたしまして。 1文	話せた人の人数 人	

6. オーラルインタビューテスト

比較的手軽に実施できるオーラルテストをもう一例あげる。まずやってみることで、もっとよい方法に気づくこともあり得る。

①テスト方法

1枚のテストプリントの中に複数の人物の情報を一覧表にまとめておき、試験者と受験者の間に正しい情報のやりとりが成立したかどうかでスピーキング能力を判定する。

採点は加算法「0点（通じない）、1点（通じる error）、2点（完べき）」です。複雑な採点基準は作業に支障をきたして非実用的。ただし、2点法のため評価はやりやすいが、データの信頼性を高くするためにはテスト回数を多くし、データを多く集める必要がある。

②問題例

家族について話す力を試すテストプリント例（実際の問題は文字と絵で分かりやすく示してある）

1から5についてくわしく聞きだしなさい。質問に答えなさい。

	1 本人	2 父	3 母	4 兄	5 妹
名前, 年, 職業	健二 (14歳) 中2	孝 (38歳) 会社員	久美 (35歳) 主婦	孝一 (16歳) 高校生	いない
趣味	サッカー	ゴルフ	読書	バスケットボール	
名前, 年, 職業	晴子 (13歳) 中1	聡 (45歳) 警察官	恵子 (44歳) 看護婦	守 (20歳) 大学生	由美 (11歳) 小6
趣味	ピアノ	野球	テニス	ドライブ	エレクトーン

③テストする英文例

What's your name, please? (一人選ばせる)

My name is Masao.

How many are there in your family?

There are three in my family, father, mother, and I.

What does your father do?

He is a police officer.

Do you have any brothers or sisters?

Yes, I do. I have two sisters.

How old is your sister?

She is 20 years old.

What is your father's hobby?

His hobby is golf.

7. AET がチェックし、生徒に渡す評価表

評価表 (Evaluation Paper)

Name ()

内容点 (score)	点
----------------	---

A. スピーチの内容 (Contents)

*得点は「良い」が1点, 「良くない」が0点ですから自分で合計してください。

項目	良い (good)	良くない (not good)
Introduction (最初の 10 秒でみんなの注意を自分にひきつけられたか?)	() terrific (すばらしい) () original (自分の考えである) () leads gracefully into the rest of speech (じょうずに本題に入った)	() dull (もっと出だしの工夫をしたい) () confusing (分かりにくい) () seemed unconnected with subject of the speech (テーマとのつながりがよわい)
Body of speech / Structure (スピーチの内容は良かったか?)	() Well organized (すばらしい) () logical (話のすじが通っている) () smooth transitions (スムーズな話し方だった) () has a main point (一番言いたいことがちゃんとあった)	() confusing (分かりにくかった) () jumps from point to point (話のすじが通っていない) () covers too much, too briefly (話が長すぎる, または短かすぎる) () has no central theme (一番言いたいことがよく分からない)
Conclusion (結論で「自分が言いたかったこと」を強調, 再確認して終わることができたか?)	() strong concluding statement (力強く印象づけて終わった) () theme re-emphasized (最後にもう一度テーマを強調して終わることができた) () entire speech builds up to the conclusion (いちおうスピーチの結論づけができた)	() can't see a conclusion (結論が話されなかった) () conclusion sounds as though it were tacked on at the last minute (とってつけたような結論だった)
Audience rapport (聞いている人との気持ちの通い合いや, 一体感があったか?)	() tries to interest audience (聞いている人の興味をそそる話だった) () desires to communicate (聞いている人とのコミュニケーションを大切にした)	() doesn't care (聞いている人のことを無視しているようだった) () not really involved (聞いている人を巻きこむことができなかった)

態度点 (score)	点
----------------	---

B. 話し方や態度 (Delivery)

*得点は「良い」が1点, 「良くない」が0点ですから自分で合計してください。

項目	良い (good)	良くない (not good)
Poise (話すときの姿勢や態度は良かったか?)	() confident (自信をもってできた) () relaxed (リラックスしてできた)	() uncertain (自信なさそうだった) () stiff (固くなった)
Eye contact (聞いている人への目くばりは良かったか?)	() really sees audience (聞く人をよく見ていた) () covers entire room (部屋全体を見ていた)	() doesn't really see audience (聞く人をまともに見ない) () looks at floors, ceiling (床や天井ばかり見ている)
Voice / Articulation (発声や発音は良かったか?)	() good projection (声大きい) () good pronunciation (発音が良い) () well-paced (程よいスピード) () has variety (変化のある話し方)	() lacks projection (声が小さい) () difficult to understand (分かりにくい) () rushing or too slow (早口すぎる, またはゆっくりすぎる) () monotonous / patterned (単調で型にはまっている)
Choice of language (良い英文だったか, 文は正しかったか?)	() good phrasing (英文がうまい) () very few grammatical mistakes (文法的まちがいが少ない)	() poor phrasing (英文が良くない) () many grammatical mistakes (文法的まちがいが多い)

パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発

鳥取県中山町立中山中学校教諭

土江良一

第1章 研究の目的

dictation・英作文テストの評価およびそれに基づいての指導は、生徒の英語力を全体的にみる上できわめて効果的であるということは、疑いのないことであろう。しかし、現実に学校教育現場でこれらの評価・指導を行うことを考えると、英文そのものを直接評価・指導の対象とすれば、従来の教師の「赤ペン」による指導以外に方法はなく、そのために煩雑さをまねがれず、個別評価・個別指導の充実はなかなか実現し難いものであった。

そこで、採点の労力を軽減するために、作問を（ ）内の適語補充や語群整序の形に置き換える努力もなされ、それに基づいての評価や指導が行われたりしたが、それは、直接生徒が書いた英文に対して評価を下し、それに基づいての指導を行うものとは異なる。

ところが今日では、パーソナルコンピュータが広く普及し、学校教育現場へもその浸透が図られている。

パーソナルコンピュータの処理能力も年々向上し、プログラミングの手法が少々非能率的であっても、かなり高速に処理してくれる機種が次々に発表されてきている。

そこで、その処理能力を利用すれば、これまで実現が困難であった、生徒が「書いた」英文に対する直接的な評価や指導が可能になるのではないかと考えた。

今回の研究では、中学校1年生で学習する内容に対して指導上留意すべき点を分析して，dicta-

tion・英作文テストにおいて、生徒がキーボードから入力した英文解答を自動的に評価し、その結果を即座に評価言としてフィードバックして生徒を指導できるシステムをパソコン上に製作することとした。

このパーソナルコンピュータ上にシステムを製作することで、これまでは曖昧に把握していた指導上の留意点を明確にできると同時に、実際に作製したシステムを用いて，dictation・英作文テストを効果的に実施できると考えたからである。

第2章 システムの評価項目

評価プログラムを作製するにあたって、今回は中学校1年生の学習内容を、『SUNSHINE ENGLISH COURSE 1』（開隆堂）について分析した。

キーボードから入力された英文を、パーソナルコンピュータを使って評価するためには、入力されるであろうすべての誤りに対し適切な評価ができなければならない。そこでまず、中学校1年生の内容で起こりうる誤りを分析して、それらに対する評価、あるいは評価言を考察した。

これまで、中学校段階で学習する内容についての分類や考察は数多く行われてきている。しかし、パーソナルコンピュータ上に評価プログラムを作製していく場合に、第3章で述べるような過程を経たため、パーソナルコンピュータでプログラミングを行うのに最も適していると考えられる観点から分類を行うこととした。

つまり、同じ種類の起こり得る間違いを集める、という観点から分類を行い、それら一つ一つ

についてプログラミングし、その集合体として評価プログラムを構成するという手順で臨むこととした。

1年生の学習内容を、この観点で分類すると、単語のレベルの誤りと文のレベルの誤りに分けて考えることができる。単語レベルの誤りについては、すべての単語を品詞別に分け、単語辞書としてプログラミングし、それらの単語に、単語レベルで起こる誤りの情報（例えば ing のつけかたなど）を加えることによって、誤りをチェックすることができる。

文のレベルは、文となって初めて起こり得る誤りを拾い上げ、それらを種類別に分類した。その結果、後にある評価項目についてチェックしていけば、1年生の学習内容の大部分について指導者の意図する評価ができることがわかった。

I. 評価項目

A. すべての問題についてチェックする項目

- (1) 文頭が大文字で始まっているか。
- (2) 人名, 国名, 地名, 曜日, 月, I, Mr. Mrs. Miss Mt. O.K. TV Christmas の始めが大文字になっているか。
- (3) 単語のスペリングがあっているか。
- (4) 文末に、ピリオド, クエスチョンマーク, エクスクラメーションマークがあるかどうか。
- (5) 語順の誤りがないかどうか。

B. 問題によってチェックする項目

1. 単語レベルについて

a. 一般動詞

a-1. s, es のつけかた。

- (6) do, go には、es がついているか。
- (7) study は、y を i に変えて es がついているか。
- (8) have は has になっているか。
- (9) その他の動詞には s がついているか。

SUMMARY OF THE THESIS

The evaluation of composition and dictation tests presents the teacher with a long and laborious task. Gap-filling exercises and word-arrangement activities are usually substituted because they are simpler to correct.

If a personal computer is introduced into the classroom, it is possible to present composition and dictation tests effectively, and then evaluate them automatically.

The aim of this new software system is to provide the teacher and the students with a convenient and efficient testing and evaluation instrument.

Here is how the program works. The students input the answers to the test into the computer. The computer then searches for the mistakes and indicates if the input is correct or incorrect.

Here, the Junior High School text "SUNSHINE ENGLISH COURSE, BOOK 1" has been used as an example.

The system consists of three stages:

- (1) *Finding the mistakes commonly made by students.*
- (2) *Classification of the mistakes into groups.*
- (3) *Production of a relevant program for each group.*

As this system is intended for Junior High School use, I bore two points in mind whilst planning the programs; one, to make the operation as simple as possible, and two; to express the evaluation in terms easily understood by the students.

This system has proved useful both as an accurate evaluation monitor and as a stimulating classroom technique.

a-2. ing のつけかた。

(10) come, excuse, have, leave, make, practice, smile, take, write は e をとって ing がついているか。

(11) begin, get, swim は、語尾の子音を重ねて ing がついているか。

(12) その他の動詞は、そのまま ing がついているか。

b. 名詞の複数形

(13) box, bus, class, lunch, rush には es がついているか。

(14) city, country, family, hobby は、y を i に変えて es がついているか。

(15) child は children になっているか。

(16) air, black, blue, fish, hundred, music, people, red, science, snow, summer, spring, tennis, white, winter, yellow に複数形が作られていないか。

(17) その他の名詞の複数形は、s がつけられているか。

2. 文のレベルについて

a. be-動詞

(18) 主語に応じて正しい be-動詞が使われているか。

b. 一般動詞

(19) 主語に応じて正しい動詞の形になっているか。

(20) do, does がある文中での動詞が正しい形になっているか。

c. 動詞

(21) 文の中に be-動詞と一般動詞が両方とも使われていないか。

d. 助動詞

(22) 助動詞が使われた文で、動詞が原形になっているか。

e. 疑問文

(23) be-動詞、助動詞を用いる疑問文では、be-動詞、助動詞が主語の前にきているか。

(24) do, does を用いる疑問文では、do, does が主語の前にきているか。

(25) any を使うべき所に some が使われて

いないか。あるいはその逆。

f. 否定文

(26) be-動詞、助動詞を用いる否定文では、be-動詞、助動詞に not がつけられているか。

(27) don't, doesn't を用いる否定文で、それらが正しく使われているか。

(28) either を使うべき所に too が使われていないか。

(29) any を使うべき所に some が使われていないか。あるいはその逆。

g. 命令文、禁止の文、Let's の文

(30) 一般動詞で始まっているか。

(31) Don't+一般動詞で始まっているか。

(32) Let's+一般動詞で始まっているか。

h. 疑問詞を使った疑問文

(33) 正しい疑問詞が文頭に使われているか。

i. There is ~. There are ~. の文

(34) 後にくる名詞の単数、複数のちがいはよって be-動詞の使い分けができていないか。

j. a と an の使い方について

(35) 単数の可算名詞に a がつけられているか。

(36) 後にくる単語の始まりが母音のとき、a ではなく an が使われているか。

(37) 後に hour があるとき an が使われているか。

(38) a や an が複数形と共に用いられていないか。

(39) a や an が代名詞の所有格、this, that, Tom's のような所有を表す表現と共に用いられていないか。

II. 評価言

I. で述べた評価項目について、次のような評価言が画面表示されるようにした。

(1) 文の始まりは大文字です。

(2) Christmas の C はいつでも大文字です。
(ほかの単語についても同様に)

(3) 単語のつづりの誤りがあります。

(4) 文の終わりにはピリオドが必要です。

- (ほかの符号についても同様に)
- (5) 単語の順序に注意しましょう。
- (6) do, go には es をつけましょう。
- (7) study の y を i に変えて es をつけましょう。
- (8) have を has にしましょう。
- (9) 動詞に s をつけましょう。
- (10) この場合は e をとって ing をつけましょう。
- (11) この場合は最後の子音を重ねて ing をつけましょう。
- (12) 動詞に ing をつけましょう。
- (13) box の複数形は boxes となります。
(ほかの単語についても同様に)
- (14) city の複数形は cities となります。
(ほかの単語についても同様に)
- (15) child の複数形は children となります。
- (16) fish には複数形はありません。
(ほかの単語についても同様に)
- (17) 複数形には s をつけましょう。
- (18) この場合は is を使いましょう。
(are, am についても同様に)
- (19) 動詞の形に注意しよう。
- (20) 動詞の形に注意しよう。
- (21) この場合 is, am, are はいりません。
- (22) can の後の動詞は原形です。
- (23) この場合 is, am, are, can を主語の前にもってこよう。
- (24) この場合 do, does を主語の前にもってこよう。
- (25) some と any の使い方に注意しよう。
- (26) この場合 is, am, are に not をつけて否定文を作ろう。
- (27) この場合 don't, doesn't を使って否定文を作ろう。
- (28) too と either の使い方に注意しよう。
- (29) some と any の使い方に注意しよう。
- (30) 「～しなさい」という文は、一般動詞で始めよう。
- (31) 「～してはいけない」という文は、Don't + 一般動詞で始めよう。
- (32) 「～しましょう」という文は、Let's +

- 一般動詞で始めよう。
- (33) この場合 What で始まる疑問文を作ろう。
(ほかの疑問詞についても同様に)
- (34) is か are かは、後にくる単語が単数か複数かで決まります。
- (35) a がありません。
- (36) 後の単語が a, e, i, o, u で始まるときは、a は an になります。
- (37) あとに hour があるときは a は an になります。
- (38) この場合、a や an は、いりません。
- (39) この場合、a や an は、いりません。

Ⅲ. 目標文と評価項目との関連

I. で作った評価項目が実際に1年生で学習する内容とどのように関連しているかを『SUNSHINE ENGLISH COURSE 1』のすべての目標文について調べてみた。評価項目の(1)～(5)までは、すべての文について該当しているので省略する。そのほかの評価項目は、英文の後につけている番号の項目について評価している。

1. I am Keiko. (18)
2. You are Nancy. (18)
3. This is Takeo. (18)
4. Is this my bag? (18) (23)
5. That is a pencil. (18) (35)
6. That is not a school. (18) (26) (35)
7. Are you Nancy? (18) (23)
8. Is that a pen or a pencil? (18) (23) (35)
9. What is this? (18) (23) (33)
10. I like English. (19) (21)
11. I like the picture. (19) (21)
12. Do you like music? (19) (21) (24)
13. You have two flowers. (17) (19) (21)
14. I do not have a box. (19) (21) (27) (35)
15. What do you have in your bag? (19) (21) (24) (33)
16. That garden is famous. (18)
17. She is a student. He is a teacher. (18) (35)
18. She is not busy. (18) (26)

19. Is she busy? (18) (23)
20. Who is he? (18) (23) (33)
21. We are students. You are students. (17) (18)
22. These pictures are pretty. (17) (18)
23. Study English every day. (30)
24. Don't open the door. (31)
25. Do you have any apples? (17) (24) (29)
26. This is my desk. That is my father's desk. (18) (39)
27. Whose bag is this? (18) (23) (33)
28. Which is your pen, this one or that one? (18) (23) (33)
29. Nancy has a guitar. She likes music. (8) (19) (21) (35)
30. He does not like tennis. (20) (21) (27)
31. Does he like basketball? (20) (21) (24)
32. I know him. I know her. (19) (21)
33. I can play tennis. He can play tennis. (21) (22)
34. He can't write English. (21) (22) (26)
35. Can you write English? (21) (22) (23)
36. How old are you? (18) (23) (33)
37. I am twelve years old. (18)
38. What time is it? (18) (23) (33)
39. It is ten o'clock. (18)
40. How many birds do you have? (17) (19) (21) (24) (33)
41. When do you play basketball? (19) (21) (24) (33)
42. I am playing the piano now. (12) (18)
43. Sam is not singing now. (12) (18) (26)
44. Is Tom singing now? (12) (18) (23)
45. There is a pen on the desk. (34) (35)
46. There are some pens on the table. (17) (34)
47. There is not a desk in the room. (26) (34) (35)
48. Is there a chair in the room? (23) (34) (35)
49. Where is my notebook? (23) (33) (34) (39)

IV. 評価システム製作上の問題点

本システムを実際に製作しはじめるまでは、このシステムが完成すれば、1年生の内容については、ほぼ完全に網羅できると考えていた。しかし、実際にシステムが形となって、次第に評価項目を増やしていく過程で、プログラミングがきわめて困難な問題がいくつかあることに気づき、評価項目を設定することができにくい誤りパターンが生じてきた。

例えば、定冠詞の *the* がこれにあたる。

guitar という単語について考えてみると、*I have a guitar.* という文中では、*a* がついているし、*I play the guitar.* では *the* がつけられる。*guitar* という名詞には、*a* でも *the* でも結び付くことができるので、後にくる名詞による識別はできない。では、前の動詞によって識別させようとしても、これも困難である。というのは、*I like the guitar. I have the guitar.* という文も、文として成立しているからである。

結び付く動詞によって、*a* と *the* を使い分けることを我々は生徒に指導しているし、生徒も徐々にその使い分けに慣れてくる。ところが、パーソナルコンピュータにそのことを入力しようとするとなると、問題はきわめて困難になる。

人間であれば、文章の前後の関係を考えながら、*the* を用いたり、*a* を用いたりを使い分けができるのだが、これをパーソナルコンピュータにプログラムとして組み込んでいくことはほとんど不可能に近い。

dictation であれば、ゆっくり生徒に聞かせることで、*a* と *the* を聞き分けさせて、正解を入力させることもできそうであるが、英作文の問題になると事情は困難になってくる。教師が正解は *the* であると指定してしまうこともできるわけだが、それも適切とは言えないであろう。

これと同様な理由によって、代名詞の使い分けやコンマの位置などについての評価項目も設定することができなくなった。そのため、I. であげた評価項目にない誤りについてはすべて、「もう一度やってみよう」あるいは「単語のつづりの誤りがあります」という評価言を表示するようにした。

図 1 英文ワープロのスペルチェック箇所

*下線部が、チェックされた箇所：固有名詞を除く

Tenzing is now standing on top of Mt. Everest.
Hillary is taking Tenzing's picture.
Are they standing there?
(1) Tenzing is new stading on top of mt. everest.
(2) Hillary is takeing Tenzings pictuer
(3) Hillary taking Tenzing's picture.
(4) Do they are standing?

第3章 評価プログラムの作製

I. 市販ソフトウェアについて

評価プログラムの作製に触れる前に、現在市販されている英文ワープロのソフトウェアのスペルチェック機能などについて若干述べてみたい。

今日広く用いられている英文ワープロソフトの一つを用いて文章を入力した場合に、スペルチェック機能で誤りと判断されるものを、図 1 に示した。

これからもわかるように、英文ワープロのスペルチェック機能は、単語レベルのミスタイプにはきわめて有力で、綴りが一、二異なったり、発音が似ている単語などのリストまで示され、ミスタイプの修正に利用しやすくなっている。

しかし、(3) の例のように、綴りは正しいものの単語の欠落しているものなどに対しては、誤りを指摘できていない。

誤りの指摘も、ミスタイプの単語の反転表示と、正しいと思われる単語の提示であり、これは日常英文を作成する機会が多く、英文に対しての理解が深い人々を対象とする場合には有効な方法であろう。

しかし、英語の初学者である中学校 1 年生に対しては、もっと具体的に文法についての誤りがどこにあって、どのようにするのが正しいのかを、示してやる必要があると考えられる。

また、英文ワープロのソフトウェア自体の操作法習熟にも時間がかかり、学校教育現場に現段階で普及している英文ワープロソフトをそのまま持

ち込むことは、効果的とは言えないであろう。

英文ワープロソフトのほかに、文法チェックなども市販されているようである。これについては、実際に購入して動作評価をすることはできなかったが、手元で得られた資料では、スペルチェック機能よりはるかに強力で、文法・文体・用語法に至るまできめの細かいアドバイスが得られる。

これを用いた場合は、文法事項についての誤りは、ほぼ完ぺきに拾い出せるものと期待できる。

しかしながら、やはりこれらのソフトも、対象を日常相当量の英文を作成する人としているものであり、決して初学者を対象としていない。

中学校 1 年生の多くは、おそらく英語に初めて接するものと考えられるし、また、パソコンの操作についても不慣れな生徒が大多数を占めるのが現状ではないかと考えられる。

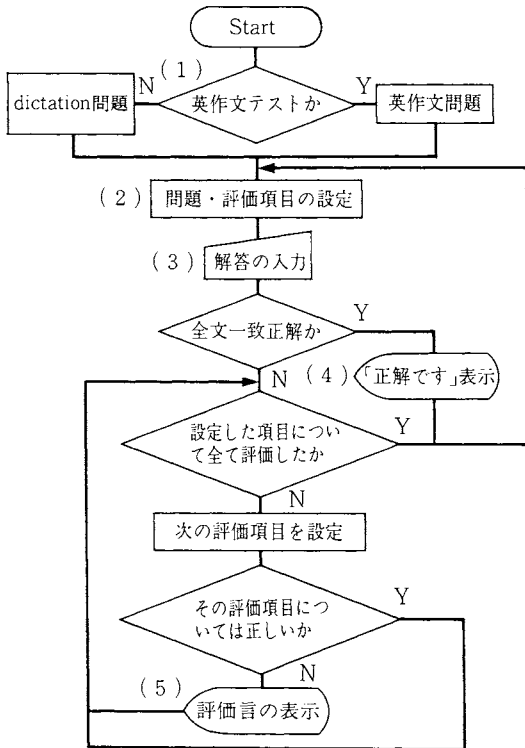
このような状況を考えるとき、今回の研究においては市販のソフトウェアに頼るよりも、学習の主体である中学生に対して使いやすく、しかも適切な評価言が下されるソフトウェアの自作は不可欠であると判断した。

II. 機器及びプログラミング言語について

今回の研究では、わが国で広く普及しているパーソナルコンピュータ (NEC 社製) を機器として選定した。これは、広く普及している機種を利用することで、本研究に必要なソフトウェアや機器についての情報が得やすいと判断したことによるものである。

構成としては、本体とモニターテレビ、そして

図2 評価システムフローチャート



プリンタである。なお、第4章にも述べるが、学級において一斉指導の場合にこのシステムを利用する際には、勤務校の備品である OHP 提示用液晶パネルを利用した。

プログラミング言語としては、BASIC 言語を利用した。

これは、初心者にとっても学習のしやすい言語であり、プログラムの改良が比較的行いやすい言語だからである。

このシステムを他の機種向けに移植する場合には困難な点も生じてしまうものの、研究を進めていく上で、何回かソフトウェアの大幅な手直しが必要になる場合も想定されたため、変更のできやすく、動作チェックの容易な言語を選定した。

Ⅲ. 評価システムの製作

これらの機器とプログラミング言語を利用して評価システムの製作をはじめた。

評価システムの製作は9月から始めて、1月までの5か月を要した。

具体的な製作の手順としては、最初に生徒が入力する解答の画面表示に関する部分を完成させ

た。

次に、設定した評価項目のうちのいくつかについて、評価プログラムを作製し、徐々に評価できる項目を増やすことでシステムの完成に近づけていった。

現段階で、画面に生徒がキー入力した文字を表示するためのフォントとして約 60KB、評価プログラムの本体が 35KB ほどになっている。

問題の設定は、プログラムの中で行い、問題を BASIC プログラムの DATA 文として登録すると同時に、その問題でチェックしたい評価項目を指定しておく。

指定された評価項目について、登録してある正解と照らし合わせて、生徒の解答が正しいかどうかの判断を行い、誤りと判断すれば評価言を提示するようにした。

正解の文章を登録すると、自動的に評価項目が設定されるのが理想的ではあるが、教師が指導したい項目を指定しておくほうが、プログラミングの効率がよさそうであったため、今回の形をとった。

Ⅳ. システムの動作

このシステムの動作を、具体的にのべることにする。

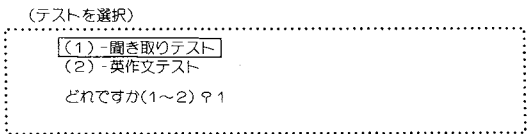
図2に本システムの概略フローチャートを、図3にフローチャートの各々の部分においての画面表示例を示した。

これからみてわかるように、全文一致正解が入力されなかったら、教師が指定しておいた評価項目にそって、その評価項目についての正しい理解ができていないか否かを判断して、誤りのある場合には、評価言を画面に出力するというシステムである。

本プログラムを起動すると、まず最初に、パーソナルコンピュータ画面に提示するためのアルファベットの文字フォントをディスクのファイルから読み込む。

このフォントには、2種類あり、一つは、キー入力の際に使用する「書き順フォント」であり、もう一つは、挿入や削除を行う際に、高速に表示するための「通常フォント」である。(書き順につい

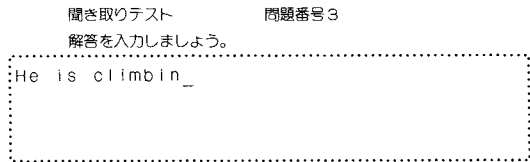
図 3 (1) 画面表示図



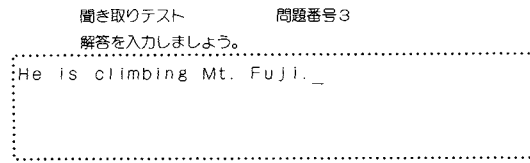
(2) 問題番号選択



(3) 解答入力画面



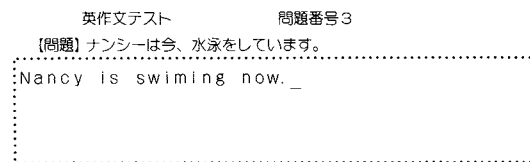
(4) 正解を入力した場合



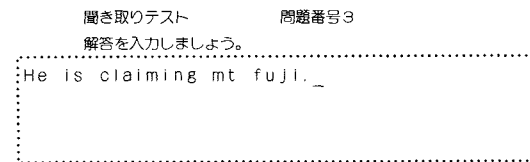
He is climbing Mt. Fuji. が答えです。
 正解です。
 完ぺきな答案。恐れ入りました。
 スペースキーで次の問題に進みます。



(5) 評価値の例



Nancy is swimming now. が答えです。
 この場合、現在進行形で語尾の子音を重ねて書きます。
 進行形のつづりに気をつけましょう。
 スペースキーで次の問題に進みます。



He is climbin Mt. Fuji. が答えです。
 人名や地名を表す「固有名詞」は大文字で始めます。
 Fuji のつづりに気をつけよう。
 山を表す、Mt. は大文字とピリオドを忘れずに。
 スペースキーで次の問題に進みます。



ては、'A' の例を図 4 に示した。)

中学校 1 年生が、今回のようなシステムを利用する際に、通常パソコンで用いられているような形で一度にフォントを表示するよりも、「書き順」に沿って、徐々にフォントを出力したほうが、生徒の興味をひき、知らず知らずのうちに、「自然な」書き順が身につくと考えたからである。もちろん書き順は人それぞれに異なって当たり前であるし、本校に派遣されてくる AET に確かめてみても、早く書きたいときと、丁寧に書くとときには順序が違ってくる、などの指摘を受けた。

しかし、自分の入力したアルファベットが、画面に提示されるときにあたかも自分がペンで書いているかのように出力できることの利点は、特に初学者にとっては有用ではないかと考える。

図 4 「書き順フォント」の例

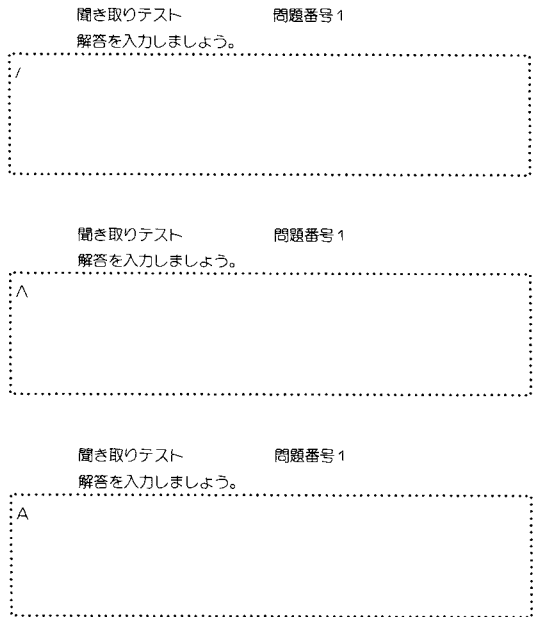
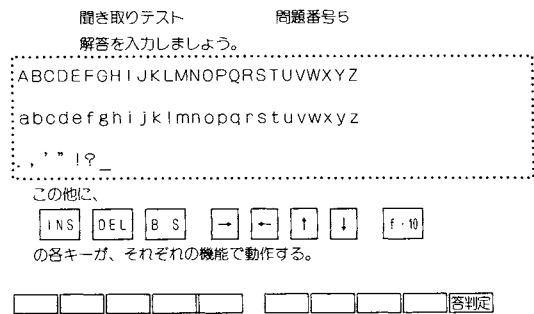


図 5 本システムの自作フォント



本システムで作製したフォントを図 5 に示した。なお、本システムでは、図 5 に示した以外のキーについては、押しても何も表示されずに、いかなる動作もしないように設定している。これは、生徒が誤って無関係のキーを押した場合にも、そのために画面の表示が崩れたり、操作法についての無用な混乱が生じるのを避けるためである。仮に誤って「ストップキー」を押しても、動作が停止することはない。

これによって、操作ミスのために誤動作を起こす可能性はほとんどなくしている。

ファンクションキー (f・10) を押すことで、入力を終えて評価に移る。

評価プログラムの部分では、先に述べたようにまず、解答が正解と完全に一致しているかどうかを判断し、完全に一致していれば、「正解です」というコメントを出力する。(図 3 (4))

全文一致でない場合には、問題とともにプログラムの中に登録されていた評価項目に沿って、その項目について解答が正しいかどうかを判断し、誤りがあるなら評価項目に設定してある評価言を画面に提示する。(図 3 (5))

評価プログラムは、非常に長く、作製したすべての評価項目についてどのような動作で評価項目についてチェックしているかを述べることは不可能であるので、例として、評価項目 (10) ～ (12) の進行形についての動作の一部を示す。

- 評価プログラムは、問題番号が選ばれることで、DATA 文として登録してあるその問題と正解と評価項目を読みだす。例えば、正解が **He is smiling.** であれば、評価項目の (10) が指定してあるはずである。
- (10) が指定してあるので、プログラムは 'ing' という 3 つのアルファベットのつながりを生徒が入力した解答からさがし出す。
- 'ing' が見つければ、その前に 'e' がないかどうかを見る。
- もし、'e' があれば、評価言「この場合は e をとって ing をつけましょう。」を出力する。
- その他に進行形のつづりに誤りがあれば、(10)

～(12) 共通に、「進行形のつづりに気をつけましょう。」を出力する。

したがって、評価プログラムとしては、'smile' だから 'e' を取って 'ing' と判断しているのではなく、DATA 文に正解とともに評価項目 (10) が指定してあるので 'ing' の前に 'e' がないかどうかを判断しているのである。

もちろん、正解と照らしての評価も同時に行うので、動詞のつづりについてのチェックも行っているのであるが、'e' の判断の部分については上記のように行って、プログラミングを簡素化している。

進行形についてさらに細かいプログラミング上の問題点として、'singing' という単語の場合、プログラムがキーとしている 'ing' が二度現れることになるという点があげられる。この場合、評価項目 (12) が設定してあるはずであり、それに沿って 'ing' をさがせば、'sing' の部分が拾い上げられかねない。

実際、初期の段階では、**He is singing.** の問いに対して、**He is sing.** としても「進行形のつづりに気をつけましょう。」の評価言は表示できなかった。なぜなら、最初の 'ing' よりも前の部分は正解と同じだから、動詞の語幹については誤りがないと判断してしまったためである。

これは、'ing' を前からさがしているために起こる問題であるので、その解消のために、'ing' のさがし方として、スペースの前の 'g'、その前の 'n'、その前の 'i' という順序で並んでいる 'ing' を文末から順にさがし、その 'ing' の前を語幹としていくこととした。

また、例えば、三人称の 's' や 'es' については、's' のみでは、いくらでも語尾に 's' のつく単語もありそうであり、's' だけを手がかりに文章の中から動詞を捜し出すことは不可能である。従って、プログラムに登録しておいた、一般動詞リストの中の単語と正解を照らし合わせて、どれが動詞として用いられているか特定するようにしている。(図 6)

以上のような過程で、設定された評価項目についてすべてをチェックすれば、評価は終了する。

図 6 評価のプログラムの1例 *'es' のつく動詞の評価プログラム

```

21999 '-----
22100 DATA "この動詞の場合は、「e s」をつけましょう。" '6e s 動詞
22110 *C6:RESTORE 22100:READ COMMS
22112 Q=1
22113 READ QS:IF QS="END" THEN QN=Q-1:GOTO 22120 ELSE G(Q,0)=LEN(QS)
22114 FOR QQ=1 TO LEN(QS)
22115 G(Q,QQ)=ASC(MID$(QS,QQ,1))-64
22116 NEXT QQ
22117 Q=Q+1:GOTO 22113
22119 DATA "do","go","END"
22120 Q3=1
22121 FOR Q=1 TO QN
22122 FOR QQ=1 TO SEIKAI(PRB,0)-2
22124 IF G(Q,1)=SEIKAI(PRB,QQ) AND G(Q,2)=SEIKAI(PRB,QQ+1) AND 37=SEIKAI(PRB,QQ+
G(Q,0)) AND 51=SEIKAI(PRB,QQ+G(Q,0)+1) THEN H(Q3)=Q:H(0)=Q3:Q3=Q3+1 ELSE 22125
22125 NEXT QQ:NEXT Q
22130 FOR Q3=1 TO H(0)
22131 FOR QQ=0 TO LNG-1
22132 IF KAITO(PRB,QQ)=G(H(Q3),1) AND KAITO(PRB,QQ+1)=G(H(Q3),2) AND KAITO(PRB,Q
Q+G(H(Q3),0))=51 THEN GOSUB *LOCA:PRINT SPC(1);COMMS; ELSE 22133
22133 NEXT QQ,Q3
22135 FOR Q2=1 TO QN:G(Q2,G(Q2,0)+1)=37:G(Q2,G(Q2,0)+2)=51:G(Q2,0)=G(Q2,0)+2:NEX
T Q2
22136 Q3=1
22140 QQ=0
22143 FLG=0
22144 FOR QQQ=1 TO G(H(Q3),0)
22150 IF KAITO(PRB,QQ+QQQ-1)<>G(H(Q3),QQQ) THEN FLG=1
22156 NEXT QQQ
22157 IF FLG=0 THEN 22170
22160 QQ=QQ+1
22162 IF QQ>LNG-2 THEN 22166 ELSE 22143
22166 GOSUB *LOCA:PRINT SPC(1);:FOR QQ=1 TO G(H(Q3),0):PRINT AKCNV$(CHR$(G(H(Q3)
,QQ)+64));:NEXT:PRINT"のつづりに気をつけよう。"
22170 Q3=Q3+1
22172 IF Q3>H(0) THEN 22175 ELSE 22140
22175 RETURN
22199 '-----

```

なお、評価を行う際に、正解を提示してから評価言を出力する場合と、正解は提示しないで「もう一度やってみよう」と再び入力画面にもどってやり直しができる場合と、二とおりの選択が可能である。いずれにしても、一つの問題が終われば、次の問題に進むことができる。

V. システムの問題点

入力、画面提示、評価言の出力と、それぞれの部分で英語やパソコンに不慣れた生徒に対して必要な配慮を行ってきたが、指導する教師の側がこのシステムを利用するという立場から考えると、改善すべき部分が多い。

例えば、現段階では問題の入力、その問題の評価項目の設定は、BASIC プログラムの中に、DATA 文として行わなければならない。

ということは、新たに問題を加えようとする場合には、BASIC 言語についてのある程度の理解が必要になるということである。

また、評価項目の見直しや、評価言の改善を加えようとしても同様の問題が生じる。

広く本システムの利用を進めるためには、指導

する教師側にとって、使いやすいものにしていくことが不可欠であるが、本システムはその部分がきわめて弱い。

少なくとも、プログラミング言語についての知識がなくても、画面に出力される指示に従いながら問題を入力したり、チェックしたい評価項目を入力したりしていけるように改善を加えることが望ましい。

また、パソコン教室などでこのシステムを利用しながら学習の指導に役立てていく場合、生徒の学習の状況をディスクに保存して、その生徒がどのようなところで誤りが多かったのか、練習を重ねる過程で、どのように進歩していったのかを検討していくための資料として活用することが望まれる。

ところが、今回の研究では、パーソナルコンピュータが1台しかなく、生徒に操作させる場合には必ずそばに教師がついているという状況であったため、この機能についても今回は見送っている。ぜひこの機能を加えて、多くの生徒がこのシステムを利用することで得られるデータを積み重ねていけるようにしたい。

第4章 授業実践

今回の研究では、作製した評価システムを活用して、一斉授業の場面にパーソナルコンピュータを持ち込んで授業実践を行った。

実践は1月から3月までの3か月間行い、2クラスで5時間ずつ、のべ50人の生徒を対象として行った。

このシステムを利用する際には、dictation テストの形式と、英作文の形式とがある。

本来であれば、パソコン教室（できればLANで結ばれている教室が望ましい）で、生徒1~2人に1台のパーソナルコンピュータを使用させながら、個別の指導に利用しなかったのであるが、ハードウェア側の制限により、これは実現できなかった。

I. dictation テストについて

dictation テストでは、「解答そのもの」が話されるわけだから、生徒は聞き取った通りをそのまま入力していこうとする。

その場合、生徒の入力の様子を詳しく観察していると、入力の段階では、文法的な誤りに気をつけようとする思考はあまり働かないように感じられる。また生徒が起こしやすい誤りも、スペリングの間違い、単語抜け、文が途中で切れている、というのがほとんどで、それ以外の間違いはあまり生じてこない。

そうなってくると、第2章で細かく列記した評価項目はそれほど役に立ってこないことになる。

今回の評価項目を生かしていくためには、少なくとも文の最後まで入力できなければならない。そこで dictation テストの場合は問題の出題の仕方に工夫を加えてみることにした。

生徒が入力した解答が誤っているときに、画面には解答を出力せずに「もう一度やってみよう」という表示にして、2回目は1回目より遅いスピードのテープ、または教師の発音を聞かせて、再入力させるといったようにした。AETに発音してもらったテープは、スピードを3種類に分けて準備した。

繰り返し同じ問題をやっていくうちに、生徒が

入力する英文も完成度が高くなっていく。そこまでたどり着いて初めて、生徒の目も文法的な誤りに向けられるようになり、評価言に注目する余裕が生まれてくるようである。

II. 英作文テストについて

今回作製したシステムには、『SUNSHINE ENGLISH COURSE BOOK 1』にある単語をそれぞれの評価項目ごとに分類して登録しておいたので、それらの単語を使った問題なら、評価項目を適切に設定することによりかなり自由に作製することができる。

授業でこのシステムを使用するのは、教科書で一つの単元が終了したときが最も多いと考えられ、その時点で指導者が指導したい評価項目を選んでいくことによって、画面表示される評価言を選定していき、指導効果を高めることができるように思われる。

例えば、Is Tom swimming now? という問題を、現在進行形の確認に使いたかったら、評価項目(10)(11)(12)を設定するが、同じ問題をbe動詞の使い方の確認に使うなら、それらを設定せずに評価項目(18)(21)(23)を設定することができるわけである。

このことによって間違えたときの評価言が、指導したい項目に対してのみ表示されることになり、生徒の注目を指導者が意図したもの限定できる。

英作文の場合、生徒はまず、どの単語をどういう順に並べたらよいかを考え、次に文法的な面の確認へと進んでいく。その際に誤りがあったときは、一度目の誤りに対しては評価言と「もう一度やってみよう」という画面表示をし、二度目の誤りに対しては評価言と正解を同時に画面表示するようにした。

英作文テストの場合、生徒は時間的にややゆとりがあることもあり(dictation テストでは、早く入力しないと「正解」を忘れてしまうと思こんでいるかのようであった)、じっくり文を考えながらキーボードに向かってるように見受けられた。そのため、1回目の入力の段階で出力された評価言に注意しながら、2回目の入力に向かう生徒がほとんどであった。

Ⅲ. 授業実践から

今回の研究では、授業で生徒にシステムを操作させても支障なく動作するようになったのが3学期に入ってからで、当初の計画よりも大幅に遅れ、しかもパーソナルコンピュータが1台しかないという制限のため、このシステムを用いて、生徒たちの dictation・英作文テストの成績がどのように変わってくるかを統計的に検討するための資料を得ることができなかった。

主観的な判断と言わざるを得ないのかもしれないが、見ていた範囲内では、dictation テスト、英作文テストともに、入力した結果が英語の文章として形を成していくためには、相当の力が必要となるようである。

これは、生徒が順番に教室の前に出てきて、みんなの注目を浴びながら、慣れないキーボードに向かって、AET の話す英語を聞き取らなければならないといった、パーソナルコンピュータが1台しかないことがもたらす余計な緊張感の結果と言えなくもない。

しかし、1年生とはいえ、3学期ともなると学習している単語の数も多く、それらが正しくつづれないと dictation・英作文をまとめきれない。

単語がつづれてもそれを間違いのない順にまとめていくことは、生徒にとってさらに難しい課題である。

どの程度の力を持った生徒には、どの程度の問題を提示すればよいか、あるいは、このテストを、繰り返し一人の生徒に行うことで、どれだけ dictation・英作文の力を高めることができるのかなど、多くの資料を収集して詳細に検討していかなければならない問題が山積みの状態であると感じられた。

また、今回の実践では、特に生徒のキーボードに対しての慣れがたりないと感じた。パーソナルコンピュータに対して、拒否的な反応を示す生徒はいなかったが、それでもとまどいを隠せない生徒が多かった。

多くの生徒は、キーボードのどこにどのアルファベットがあるかをさがすのに労力の大半をつぎ

込まざるを得ず、かろうじてクラブ活動でパーソナルコンピュータの操作に習熟している生徒が比較的楽にキーボードを操れる程度であった。

中学校入学後早い時期から、アルファベットの指導などの際にパーソナルコンピュータのキーボードに慣れさせたり、キー入力のスピードを上げるためのゲームソフトに多く触れさせるなどの対策を立てて、入力したい文字がスムーズに入力できるよう指導していく必要性を強く感じた。

これは、やはり、パソコン教室などの機器的な面の整備なくしては進まない面であると痛感させられた。

第5章 課題と展望

当初、パーソナルコンピュータに内蔵されているフォントをそのまま用いて実践しよう、と考えていたが、1台しかないパーソナルコンピュータでは、教室での一斉指導を中心に活用を進めていかなければならないため、教室における一斉提示に効果的な画面構成、文字の表示を考えた。

また、評価項目についても当初考えていた項目よりも数が増え、しかもプログラミングが非常に困難である項目が見つかったり、完成したつもりの評価プログラムが、生徒の予想もしない入力から意外な弱点が発見されて、まったく新しい方法で再プログラミングしなおさなければならなくなるなど、実際の作製は困難な道のりであった。

いまだに、今回作製した評価プログラムがすべて、いつも適切に動作しきれぬものであるかどうかについては、不安がないわけではない。

特に、今回作製したシステム、研究過程については、

- 指導する教師の側から、問題を設定したり、評価方法を変えてみたりする場合に、プログラミング言語についての詳しい知識を必要とする点
- 生徒の学習の過程を記録して、例えば学級で、ある問題の各評価項目について、誤った解答をした生徒が何人あるかなどの情報を得るための工夫が未完成である点
- 生徒一人に着目して、繰り返しこのシステムを用いて学習することにより、効果がどのように

現れるかについての継続した調査・指導が不十分である点

- dictation・英作文テストの成績に関連するであろう事項（例えば、単語についての理解）と dictation・英作文テストにどのような関連があり、その関連から、テストの成績向上のために、どのような事前指導・事後指導が有効であるかを考慮しきれなかった点

などが、大きな反省点として上げられるのではないかと考えている。

これらについては、機器の面から対策を考えなければならない点もあるが、パソコン教室などでの利用を進めるときに、ソフトウェアの改善を進めなければならない所も多い。

それと並行して、キーボードに慣れさせていくための工夫や、単語を正しくつづれる力をつけていくことも必要であると感じられた。

例えば、1年生の入学当時からアルファベットの歌と一緒にキーボードの位置を覚えさせていくことや、簡単なゲーム形式で、単語のつづりをキーボードから入力していく練習などを積み重ねた上で、今回作製したシステムを活用していく必要を感じている。

そのような過程を通じて徐々にパーソナルコンピュータに親しみ、単語入力に慣れながら dictation・英作文テストへ進んでいくようにしていきたい。

作製したシステムを、幅広く活用することにより、今回十分に検証できなかったこの方法の有効性や、dictation・英作文に対する学習の積み重ねの様子を把握していくように努めたい。

中学校1年生段階ということで、最初は、文法事項についても、それほど多量で困難なものだとは考えてもみなかった。

プログラミングという極めて具体的な作業を通して、いままで気づけなかった教材の視点をつかむことができたのも大きな成果であった。

一斉授業の場面で一人の生徒が入力を行っている際の、教室にみなぎる緊張感、「あっ、あそのところ…」というつぶやき、何とか正しい文章をという学級の一体感を感じた3か月であった。

英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発

埼玉県立伊奈学園総合高等学校教諭

酒井志延

I. 研究の背景

1. 伝達能力について

これまでの英語教育において、コミュニケーションの学習は、非常に偏った形で捉えられており、人間と場面という要因を排し、記号としての言語に集中してきた(岡 1984: 7)。しかし、Hymes (1972) が communicative competence (伝達能力) という概念を発表してから、外国語におけるコミュニケーションの学習を、人間の社会的な相互作用として捉える考え方が、幅広く支持されるようになってきた。このように、英語教育においても、理論の発達や時代の要請を受けて、従来の文法を中心としたアプローチから、コミュニケーション能力を重視した学習へと変ろうと模索中である(北出 1987)。

この伝達能力に関する考え方には、研究者によっていくつかの点で意見の不一致が認められている(岩本 1990) が、岡(編)(1984: 31-32)によると、以下のようにまとめることができる。

- ① Grammatical competence を文法に関する能力、communicative competence を言語使用に関する規則の能力と考え、grammatical competence を communicative competence の中に含むかどうかという議論があるが、一般には grammatical competence は communicative competence の中に含まれると解釈されている。
- ② パフォーマンスと communicative competence

を区別するかどうかの対立点で、一般的には両者を区別し、communicative competence はパフォーマンスを可能にする skills and knowledge の体系とみなされている。そしてパフォーマンスは、communicative competence の具体化であり、いくつかの communicative competence の相互作用によって、発話が出されたり、理解されたりする。

- ③ Communicative competence は、speaking に限られるかどうかという点であるが、伝達能力は口頭・文字両方に必要とされるものであるゆえ、伝達能力は reading 等の言語活動においても要求される。

これらの共通理解に基づいて、Canale (1983: 6-14) は、この communicative competence の全体像として、次のようなモデルを提案している。

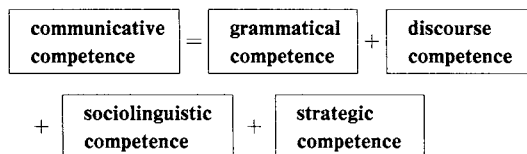


図1: 伝達能力の全体像のモデル

Communicative competence を構成する4つのサブカテゴリーで、grammatical competence と discourse competence は、言語体系の使用に関する能力であり、sociolinguistic competence と strategic competence はコミュニケーションの機能的な面に関する能力である(Brown 1987)と考えられる。

次に、各々の competence の特徴を列挙してみる。Grammatical competence は linguistic code

をマスターする能力であり、言語の語彙、形態素、文法、そして音声面の素性を認識し、語および文単位でこれらの素性を操作する能力である (Savignon 1983: 37)。Discourse competence は非常に多くの方法で grammatical competence を補足 (Brown 1987: 199) する。つまり grammatical competence が文単位に焦点が置かれているのに対し、discourse competence は、文単位をこえて、談話に焦点が置かれている。この能力を Widdowson (1978: 29) は次の文を例にとって説明している。

Speaker A: That's the telephone.

Speaker B: I'm in the bath.

Speaker A: OK.

話者 A の最初の発話の機能は「依頼」としてのものであり、話者 B の会話の機能はそれに応じることができないという「断り」であり、最後の話者 A は B の断りを「承諾」した発話をしている (Widdowson 1978: 29)。つまり、discourse competence は、与えられた背景において適切でしかも一貫性のある、連続した談話を解釈できる能力である (Savignon 1983: 40)。

Sociolinguistic competence は、言語や談話の社会文化的規則の知識を必要とする (Brown 1987: 200)。つまり、場面の中で発話がもつべき社会的適切さや、発話参加者の社会的地位等の対人関係から発生する言語形式の差異等を考慮する (岩本 1990) 能力であると考えられている。

Strategic competence は2つの能力で構成されている (Canale 1983: 10-11)。1つは、実際のコミュニケーションの中で、ある事項を思い出せなかったり、語彙・文法力の不足でコミュニケーションが成立しなかった場合に埋め合わせる能力であり、もう1つは、あるときはソフトに話したり、あるときは速く話したりして、会話を効果的にする能力であると考えられている。伝達能力の研究が進むにつれて、これらの能力の評価研究も始まった。

Brown は、伝達能力のテストは、grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence, strategic competence 等を評価するものでなければならない (1987) と言っている。Heaton は、language testing への communicative approach は、コミュニケーションの中で言語がどのように使用されているかという点に主にかか

SUMMARY OF THE THESIS

Since Hymes (1972) invented the concept of communicative competence, in English education, many researchers and teachers have been trying to change their grammar-based teaching styles into communication-based ones. In Japan all high schools are to have oral communication classes in 1994, when the new teaching guideline will be validated.

The purpose of this present study is to develop the way of evaluating students' ability of English oral communication in the high school classroom in Japan.

In Order to attain this aim, the students in the research class were trained and observed to improve their English oral communication ability by role playing during the first and second school term in 1990. The number of the students were fourteen. Their first language was Japanese.

In reference to the results of the observation above and the past literature studies, the framework of the evaluating system was invented. During the third term, this framework was carried out. First, the fourteen students were divided into seven pairs, considering their characters and linguistic competence which had been rated by written form tests. Then, each pair was given a certain condition. Finally, they were examined whether they could bridge the ten communication gaps given to them. In order to make the evaluation objective, all performances were videotaped. Two teachers rated them afterwards. The inter-rater reliability turned to be .95.

わっているの、試験に成功したかどうかは、言語の正確さより会話の効果という点で判断される(1989:19)と述べている。実際に被験者に話させたテストとしては、Upshur (1972) のテストが「妥当性を持ち、信頼性を持ち、実用性がある」(大友 1983:175-176) 伝達能力測定テストして有名であり、彼のテストのねらいも、英語を文法的に正しく使ったかどうかということではなく、試験官と被験官の間にコミュニケーションが成立したかどうかという点にある(武田 1990:74-75)。Wesche (1983:47-48) は、先行研究をまとめて、コミュニケーションテストの望ましい性格として以下の6つを提案している。

- ① センテンス単位で測定するテストではなく、談話の中で、被験者が英語を適切に使ったかどうかを測るテストでなければならない。そして文法能力も伝達能力の一部として測定しなければならない。
- ② 与えられた状況の中でコミュニケーションギャップを埋めたかどうかを調べるために、ロールプレイやオーセンティックな文の聴解や読解を直接測定しなければならない。
- ③ 被験者が目標言語の機能を多様に操作できるかどうかをテストするために、その項目は、幅広い状況でのパフォーマンスをテストするものでなければならない。
- ④ 被験者パフォーマンスを評価するために、達成基準をつくって評価しなければならない。
- ⑤ テストを信頼性のあるものにするために、ネイティブスピーカーによる採点をとり入れるか、あるいは、評価者間、評価者内の信頼性が高くなるようなものでなければならない。
- ⑥ テストは実施しやすくなければならない。

しかし、実際に日本人高校生を対象にしたテストは、音声テストをペーパー実施しているケースが多く(武田 1990:71)、Upshurのテストを応用した武田(1990)の研究がある以外、実際に話させてみるテスト研究はほとんどない(武田 1990:72-73)のが現状である。その原因はいろいろ考えられるが、その1つに日本人高校生の学習者の伝達

能力についての実践的研究の数が少ないこともあげられるであろう。そこで本研究ではまず、日本人高校生と伝達能力の関係をみていくことにする。

2. 日本の高校の授業の実態

1994年度から施行される新『高等学校学習指導要領』は、すべての学校においてオーラルコミュニケーションA,B,Cのいずれかの実施を義務づけ伝達能力養成を目指している。しかし、実際の高校教育現場では、なくなったはずの文法の教科書が準教科書として復活し、しかもかなりの発行点数があることや、会話に重点をおいた英語ⅡAの教科書の発行数が英語ⅡBや英語ⅡCの10%(表1参照)しかないことから明らかなように、いまだに文字言語に重点をおいた授業が広く行われ、英語を話したり聞いたりする授業は、高校教育現場であまり実施されていないと推察される。

表1: 英語選択教科書採択総数

	英語ⅡA	英語ⅡB	英語ⅡC
1989年	104,681冊	1,134,385冊	1,118,823冊
1990年	102,923冊	1,171,186冊	1,150,364冊

[埼玉県教科書供給所の調査]

そのような教育を受けてきた高校生の英語力の実態を示唆する次のような天満(1989:57-59)の報告がある。彼女は日本の中学・高校の授業では一文単位の和訳が大半を占め、そのような教育の結果、自分が日頃接する大学生の実態として、文章全体の意味を捉えるとき、ただ一文ずつのバラバラの和訳を列挙してだけで、談話レベルでの大意の把握が苦手であると述べている。このことは、英語の筆記試験において優秀な成績をとる大学生においても、discourse competence および sociolinguistic competence を欠いていることを意味している。しかし、徐々にではあるが、日本人高校生に対して、伝達能力、特に口頭での伝達能力を獲得させようという教育も起こり始めている。

主に文字言語による英語学習を行ってきた日本人高校生にコミュニケーションな英語を習得させるためには、学習者が日常的な場面で母語話者と一緒に接触する際に、なんとかサバイバルできる力(岡 1984:32)の養成を目指すことから始まる。

van Ek は Threshold Level (1980) の F-N シラ

バスで、5段階のレベルの言語訓練を提案している。ここで彼は最初の段階の入門レベルを、外国に足を踏み入れ、そこで生きていくための英語、と定義している (Finocchiaro & Brumfit 1983, 織田 & 萬戸 (1987: 37) 訳に拠る)。そして岡 (編) (1984: 32) は Savignon (1972) を引用し、そのような基本的コミュニケーションにとって必要なのは、発音・語彙を含んだ文法技能と、あいさつ・情報を求めるというような特定の技能に関する伝達技能が中心となるとしている。したがって、社会文化的な脈絡との関連における発話の適切さとか、談話に関する知識というような面はそれほど評価されない。また、文法的な正確さよりも、自分のいたいことを伝えることが優先される (岡 *ibid.*) と述べている。

次に、コミュニケーションアプローチで言語教育を行う指導法であるが、現在の日本の学校で一般的にみられる活動は教員と生徒の Q & A であり、これは、日常生活でめったに起こらないものなので、興味をひく活動になっていない (田中 1988: 99)。コミュニケーションとは少なくとも2人以上の個人が言語的または非言語的要素の交換を通して情報の交換か交渉を行うもの (Canale 1983: 4) であり、第2言語習得者にとっては、意味を持った自然に近い環境が最も効果的である (Wesche 1983: 42)。

このような教育環境を学校現場において実施する場合には、ある状況を与え、その中で学習者2人にロールプレイを演じさせる方法が考えられる。ロールプレイについては、コミュニケーションな英語を教える活動として効果があると、Sturtridge (1981: 155) もそれを支持している。また経験的に考えても、口頭でのコミュニケーション練習はペア活動が多く、しかも実施しやすい。したがって、本研究グループは疑似的な環境を与えることのできる学習者同士のロールプレイを行うことが、口頭での伝達能力を養成する指導法と考えた。その概要は次の通りである。

野口、小関直、& 酒井 (1990) は、Finocchiaro & Brumfit (1983) の最初の入門段階のレベルで、ロールプレイのパフォーマンスを中心的活動とした授業を実施した。枠組みと方法は以下のとおり

である。

2時間続きの授業で、NHK (1982) 英語会話 I の録画済みのビデオテープを授業の始めに再生し、音声を LL 装置の個別ブースで録音させる。学習者はテレビの映像をみて状況や模範演技を学習する。次に個別ブースのテープレコーダで、録音済みの音声テープを用いて自分のパートの発音等の音声英語を学習し、2時間目の終りには全員がロールプレイを行う。この講座で使用される英語 I のビデオテープは、日本人がアメリカに観光旅行のために入国し、ホテルにチェックインしたり、タクシーに乗ったり、銀行でトラベラーズチェックを換金したりする場面を通じて、海外でサバイバルできる英語力をつけようというねらいで作られている。このテープは NHK がアメリカロケをして作ったもので、日本人旅行者の相手はすべて実際の仕事についている人 (例えば、銀行で換金するときの相手は実際の銀行員) で、英語も地のままのものである。

本研究グループは、1985年より上記の枠組みで授業を実践してきた (酒井 1985)。その結果、この講座で学習した多くの卒業生が、「外国で実際にこの授業でやったことが使えた」と述べていることから推察できるように、実際に口頭での伝達能力をつける一助となっているといえる。

そして、この授業において、ロールプレイのパフォーマンスを通して伝達能力を評価するために、次の枠組が考えられる。

3. 評価について

伝達能力の測定に関しては、直接・半直接・間接の3つの形式が考えられる (岡 1984: 193)。直接測定法は、被験者のパフォーマンスを評価者が直接その時点で評価する方法であり、さらに発音・語彙・文法等のテストによる部分的測定法、インタビュー・スピーチ・ディスカッション等のテストによる個別総合測定法、そしてロールプレイやオーラルコミュニケーション等のテストによる意図概念一致法に分類できる。半直接測定法は、評価者が被試験のパフォーマンスをその場で評価するのではなく、LL 機器のレコーダやビデオに一旦収録しておき、あとでそれらの機器を再

生して評価する方法である。間接測定法は、ペーパーテストで伝達能力を測る方法である。

本研究では、授業の中心が英語でのロールプレイでのパフォーマンスであるので、テストの内容の妥当性を高めるために、実際のパフォーマンスを評価しなければならない。しかし、評価者が一人で直接に多人数のパフォーマンスを測定する方法は、信頼性に欠ける恐れがある。また、複数の評価者が直接に評価をくだす方法は、経済面等の点ですべての学校で実施するのは難しい。

したがって、パフォーマンスをVTRで録画し、複数の評価者が自分の都合の良い時間に、VTRで再生した学習者のパフォーマンスを評価する方法が実用的であり、しかも信頼性が高いと考えられる。

4. 予備調査

日本の高校を対象にした、オーラルコミュニケーション能力を養成・評価する実証的研究は、非常に数が少ないのが実状である。したがって本研究では、評価法確立のための実証的研究に入る前に、1学期と2学期の間は予備調査段階とし、高校生が、オーラルコミュニケーション能力を養成する講座で、評価を与えられる場合に、どのように反応するかという観察を実施した。そして、予備調査の結果を踏まえて、3学期に本研究を実施した。

1990年4月に、オーラルコミュニケーション能力を養成する講座の中から、研究を実施するクラスを設定した。今回は選択の都合で毎週金曜日3・4時間目に2年生のみ14人のクラスができたので、このクラスで研究を実施することにした。

学習者は全員日本人の高校生であるが、1人の帰国子女を含み、4月よりフランス語をメインに学習する生徒が2人いて、英語の学力は一樣であるとはいえない(資料1参照)。構成は男子6人に、女子8人である。一番はじめの授業で、コミュニケーションな英語を学ぶために必要な程度の英語ヒアリング力を有するかどうか確認した。試験は開拓社より出されているJACET(1977)による英語聴解力演習(A)から抜粋して作ったテープによるリスニング試験で、その結果(資料1参照)、1

人の欠席者を除く全員が半分以上得点できた。また、欠席した1人については、後日個人的に英語でインタビューをした結果、彼らと同等の聴解力を有することが判明した。

5. 1学期の活動

ほとんどの学習者にとって、パフォーマンスを中心に行うこの形式の授業は初めての経験なので、4月から5月にかけては、ウォームアップの時期としてロールプレイは行わず、日本人側のセリフを暗記し、テレビの画面に合せて言う練習をさせた。6月からは、身振りをつけてロールプレイを行わせた。この段階から、学習者は隔時間ごとにアメリカ人の役と日本人の役を交互に行う。

ここで、若干の問題が生じる。例えば、銀行の場面では、クラスの半分の学習者は、銀行員(アメリカ人)のセリフを暗記し、身振りを覚えなければならない。銀行員の役をする大半の学習者は現実生活において銀行員になるわけではないので、実際にはこのセリフを覚えることは不要のように思える。しかし実際には、英文を覚える練習になること、応答の練習になることで有意義であるし、Sturtridge(1981:156)もそのような引き立て役も、大半の学習者にとって有意義であれば必要であると述べている。

実際には、学校行事や出張等で授業が実施できなくて、ロールプレイを実施した回数は7回である。実施したテーマは、「入国審査」、「税関で」、「ホテルにチェックイン」、「コーヒーショップで朝食を」、「タクシーに乗る」、「タクシーをおりる」、そして「銀行で」である。1学期の終了時にそれまでに練習した会話の中のどれか1つ(特に指定しなかった)のスキットの日本人旅行者のセリフの部分の暗記してきて、NET(Native English Teacher)を相手にロールプレイングを行わせた。そのロールプレイを「演技力、発音、声、流暢さ、そして暗記力」の5つのポイントについて、各々5段階で評価した。結果は表2のとおりである。

評価者は38才のオーストラリア人の日本語教員で、埼玉県とクィーンズランド州との交換教員計画で来日し、伊奈学園で英語を教えている男性

である。表2のA～Nは被験者を表し、Gは女子、Bは男子を表す。

表2: 1学期のテスト結果

		演技力	発音	声	流暢さ	暗記力	計
A	G	4	4	4	3	3	18
B	B	3	3	3	3	3	15
C	B	3	3	3	3	3	15
D	B	4	3	3	3	3	16
E	B	3	3	3	3	3	15
F	G	3	3	3	3	3	15
G	G	5	4	5	5	5	24
H	B	4	4	4	3	3	18
I	G	4	4	4	3	4	19
J	B	4	3	3	3	3	16
K	G	5	5	5	4	4	23
L	G	5	5	5	5	5	25
M	G	5	4	4	4	4	21
N	G	5	5	5	5	5	25

1学期の計の std=3.79

6. 2学期の活動

1学期の間、2人のNETを含む7人でほぼ毎週ミーティングを開き、授業の進め方等について論議してきた。そこでNETたちは学習者に単に暗記によるロールプレイを実施させるのではなく、ダイアログの中にコミュニケーションギャップを設定し、ロールプレイを実施することを強く主張したのであった。過去において、コミュニケーションギャップを作って練習をさせたことがなかったが、Underhill (1987:32) も、コミュニケーション能力を測定するテストを実施する際には、コミュニケーションギャップを前もって作っておくことが必要と述べており、慎重に検討した結果、以下の方法で実施することにした。学習者は基本的なダイアログをまず暗記し、ペア練習した後に、ペアのどちらか一方(会話で主導権を取る方、つまり大半の場合日本人旅行者)が、数箇所(最低3箇所)において自分のセリフを変更する(ペアの相手はどこが変更されたかわからない)。そして、変更されたダイアログでロールプレイを行い、お互いに協力しつつ、ギャップをうまく埋めながら進めていく方法である。

2学期にロールプレイの授業は7回実施できた。実施したテーマは、「街角で道をきく」、「レンタカーを借りる」、「動物園で」、「靴屋で」、「劇場

の入口で」、「病院で」、そして「郵便局で」である。

2学期の終了前に、被験者が上記のテーマの中から選んだダイアログに3箇所のギャップを作り、NETとロールプレイを行わせて評価した。

このシリーズは、日本人が旅行者でアメリカを舞台にして会話が進むゆえに、日本人側のセリフは「尋ねる」「依頼する」ことが中心である。したがって、学習者が会話の主導権をとってコミュニケーションギャップを作ってNETに話しかけても、NETは簡単にそのギャップを埋めてしまうので、コミュニケーションギャップを作って評価する意味がなくなってしまう。そのため、評価の時のロールプレイでは、学習者にアメリカ人の役を、そしてNETに日本人の役を演じさせ、学習者がギャップを埋められるかどうかを評価の観点とした。今回は、暗記力の代わりに創造力を入れ、「演技力、発音、声、流暢さ、そして創造力」の5つのポイントを各々5段階で評価した。結果は以下のとおりである。評価者は1学期と同一人物である。

表3: 2学期のテスト結果

	演技	発音	声	流暢さ	創造性	計	1学期
A	4	4	4	4	4	20	18
B	4	4	4	3	3	18	15
C	3	3	3	3	3	15	15
D	4	4	3	3	4	18	16
E	4	4	3	3	4	18	15
F	3	3	3	3	3	15	15
G	5	5	5	4	4	23	24
H	3	3	3	3	3	15	18
I	4	4	4	4	4	20	19
J	3	3	4	4	4	18	16
K	5	4	4	4	5	22	23
L	5	4	5	4	4	22	25
M	4	4	3	3	3	17	21
N	5	5	5	5	5	25	25

2学期の計の std=2.99

1学期と2学期の評価の相関係数 r=0.84

7. 予備調査での観察

7.1. ウォームアップの期間(4～5月)は、LL装置の個人ブースの中での活動だけで、しかも暗記するパートが日本人旅行者のセリフなので、比較的スムーズに授業が展開できた。

7.2. ウォームアップの期間が終り、暗記を中心にしたロールプレイが始まると、会話のコンテキストを考えずに自分のセリフだけを丸暗記してロールプレイに臨んだ学習者は、自分のセリフを思い出せない傾向があった。

7.3. また、ロールプレイでは、発話以外に自然な身振りを要求される。初めの2回ほどのロールプレイでは、多くの学習者が発話することに夢中で身振りを伴わないことが多かった。しかし、回を重ねるごとに、コンテキストを理解した学習者は、自分なりの自然な身振りができるようになった。

7.4. 2学期より、コミュニケーションギャップを作ってロールプレイの練習が始まると、また違った変化が起こった。暗記による練習の時は、相手が次に何を言うのか予測できたので、ロールプレイがスムーズに実施できたが、この練習では相手の次の発話を予測することに慣れていないので、相手の言ったことをゆっくり聞き取り、じっくり考え、そして時間をかけて発話する傾向になった。

7.5. ロールプレイ中にギャップがあると、相手の言ったことが理解できない場合もあり、暗記だけのロールプレイでは必要がなかった“I beg your pardon?” “Will you speak more slowly?”のような聞き返す定型句を、学習者は自然にマスターした。

7.6. 大半の練習の場合、コミュニケーションギャップを日本人旅行者が設定したので、アメリカ人の役をする側の学習者に当該場面のスキーマがない場合、どのようにギャップ埋めてよいのか解らずに、コミュニケーションが成立しない例が、特に初めの頃にみられた。

7.7. コミュニケーションギャップを作った練習に慣れるにしたがって、筆記試験での linguistic competence が高い学習者の方が早く予測文法を習得し、文法的に正しい文章を発話するようになる傾向にあり、linguistic competence の低い学習

者ほど文法的に適切でなく、しかも単語の羅列で意志を伝えようとする傾向にあった。

8. 本研究にむけて

前記した通り、1学期と2学期には、ロールプレイのパフォーマンスを中心とした授業を実施してきた。この研究クラスの学習者たちは、帰国子女である1人を除いて、あとの13人は外国語としての英語をほとんど教室環境においてしか学習した経験がない。また、1~2学期で学習できた回数(連続の2時間を1回と数えた場合)は、14回という非常に限られたものであった。当然学習者が身につける伝達能力は、非常に限界を持ったものであることが推測される。その限界性とは、実際に練習した場面でない、場面特有の言い回しが表出できないことと、練習した場面においても、コミュニケーションギャップがあると、高校2年生程度では、なんとか自分の意志を伝えるのが精一杯で、文法的要素や発話の社会的適切性にまでは、あまり気を配れないのが実情である。

また、Ellis (1990) が、日本人学習者が一番使うストラテジーは、自分の意志がうまく伝達できないときに黙ってしまうというサイレントストラテジーであると述べているように、本研究においても、学習者たちは少しでもコミュニケーションが成立しなくなると、すぐにサイレントストラテジーを使う傾向にあった。本研究では、コミュニケーションの試験に成功したかどうかは、言語の正確さより、会話の効果という点で判断される(Heaton 1989: 19) という説を中心に置いた。Strategic competence の測定に関しては、平野(1986)の研究があるが、個々のパフォーマンスについてストラテジーだけを測定する枠組みなので、会話全体の目的が達成されたかという観点の評価には使用しにくい点があり、彼女の枠組みを使用するのは今後の課題とした。また、Brown (ibid.) が主張する、伝達能力のテストは sociolinguistic competence, strategic competence, illocutional competence も評価するものでなければならないという枠組みは、本研究の対象の日本人高校生の段階では実施が難しいと考えた。ただ、sociolinguistic competence に関しては、対話

テストにおいて、初めに出会う時に、適切な挨拶ができたかどうかをチェックすることにした。

II. 研究の目的

本研究の目的は、新指導要領の実施に先立ち、高校の教育現場で、オーラルコミュニケーション能力を養成する講座において、対話のパフォーマンスにより、その能力を評価する方法を開発することである。

III. 研究

1. 研究の枠組み

テストは上記の Wesche (1983) の枠組みを参考にし、予備テストの結果等より、日本人高校生が一定程度(例えば、週2時間で2学期にわたる)の期間、ロールプレイ等のコミュニケーション活動を授業で行った後に実施できる、口頭によるオーラルコミュニケーションテストの枠組みとして、次の6項目を基本として作成した。

- ① まずテストは、センテンス単位で測るのではなく、談話の中で、被験者がそこで与えられる英語を理解し、その状況下で適切な英語を使ったかどうかを測るテストである。まず学習者は、自分がおかれた状況を英文で与えられる。そして、自分と相手との状況を考えながら、英語で相互交流を行うのである。
- ② ロールプレイの練習を通して伝達能力の養成を測ってきたので、評価の方法は、与えられた状況の中でコミュニケーションギャップを埋められる力があるかどうか、学習者同士のパフォーマンスが適切であったかどうか、そして目的が達成されたかどうかを調べることである。
- ③ 被験者が目標言語の機能を多様に操作できるかどうかをテストするために、項目は2種類以上の機能を持つものとする。上記したように、コミュニケーションの学習の最初の段階の入門レベルは、外国に足を踏み入れ、そこで生きていくための英語と定義されるので、この段階でテストされる機能は、「依頼する」「情報を聞く」「交渉する」が適切と考えられる。ノーション

も、高校生が日本でも経験し得る「道をきく」ことや「買物をする」等が適切である。

- ④ 被験者のパフォーマンスを評価するために、達成基準を作って評価する。特定の状況下で、あることを達成するための段階を設け、その段階での表現ができていないかどうかをチェックする。例えば、初めの挨拶が言えるか、依頼の表現が言えるか、尋ねることができるか、そして終りに感謝ができるか等の項目を作り、チェックする。対話試験は両方のパートがまったく同程度の難易度を持つことはない。かならず、どちらかのパートの方が若干難しい。しかし、予備調査を行ってきた観点から述べると、背景的知識が高校生にとって身近なものであれば、そのためにコミュニケーションが成立しないことはない。したがって、設定する状況の背景的知識をきちんと押えておけば、パートの差は無視できると考えられる。もし時間があれば、同じ設定で、条件を少し変えて被験者2人が両方のパートを演じるようにしてもよい。

同じペアで2度の対話試験を実施する場合、役を入れ替えてもお互いにスキーマが身につけているので、後半の方が簡単になるが、両方に同時に有利になるので、評価上不公平にはならないと考えられる。

- ⑤ テストはすべてVTRに録画し、その後、2人以上の評価者間で再生して評価する半直接法をとり、個人的な主観判断をさけ、評価の結果の信頼性が高くなるようにする。
- ⑥ テストは、日本の高校で簡単に実施できるものでなければならない。そのためには、テストの材料は手に入りやすく、状況の設定が高校生に簡単に理解できるものでなければならない。

2. 研究の手順

2.1. テストのペアづくり

学習者同士の能力をパフォーマンスで評価する場合には、Underhill (1987:30) は、言語レベルが等しく、パーソナリティも似通ったもの同士をペアにすると協力関係が生まれると述べているので、筆記試験で linguistic competence を測り、そ

の結果（資料1参照）や、今までの評価、そして個性などを考慮してペアを作った。

筆記試験のデータとしては、1991年の1月に全英連の91年度の3年生の問題（'90年の4月に実施されたもの、しかし、本校や近隣の高校では実施していない）と、91年の2月に行われた実力試験（代々木ゼミの高校2年生用模試、2人はフランス語受験のため資料なし）を使用した。

2.2. 予備テスト

コミュニケーションなテストを実施する上で難点がないかどうかを調べるために、本テスト前に予備テストを2月15日に実施した。

このテストのノーションは「道を聞く／教える」であり、聞く側のファンクションとしては「挨拶する／依頼する／尋ねる／確認する／お礼を言う」である。実験具としては、ニューヨークの地図を使い、2人とも国連本部のビル前で、ニューヨークの中央図書館への道を尋ねるという設定である。教える方の地図には、ビルの名前がすべて書き込んであるが、聞く側の地図には、国連ビルと通りの名前しか印刷されていない。両被験者とも自分の地図は見ても良いが、相手の地図は見てはならない。最初の出会いかから英語で話し合うように指示した。1人欠席したので、全部で6ペア12人で実施し、本テストとは異なるペアで実施させた。1人はテスト録画の手伝いをさせた。評価段階として次の4つを設けた。

道を聞く側

- ① 挨拶をする
- ② 自分の目的を相手に理解させられるか
- ③ 目的地が判別できるか
- ④ お礼が言えるか

道を教える側

- ① 挨拶に応える
- ② 相手の目的が理解できるか
- ③ 目的地を教えられるか
- ④ お礼に応えられるか

両方のパートの①④が sociolinguistic competence を測るポイントである。その録画したテープを再生し、表4の結果をえた。

表4: 予備テストのデータ

	評価者1	評価者2	合計	時間(分)
G	4	4	8	
N	4	4	8	156
E	2	4	6	
H	2	3	5	150
K	4	4	8	
J	3	4	7	121
B	1	1	2	
M	0	0	0	32
A	4	4	8	
L	4	4	8	123
F	3	3	6	
I	3	3	6	155
STD=1.28		STD=1.28	STD=2.48	

点線で分けられた被験者ペアでテストを実施した。上の被験者が道を聞くパートで、下の被験者が道を教えるパートを演じた。この対話テストを演じる直前に両方の被験者に現在いる場所を教え、道を聞くパートの被験者だけに目的地にあたる英語を教えた。道を教えるパートの被験者は、相手から行きたい場所を聞くまでどこが目的地か分からず、その地点を地図上でさがすために若干時間がかかった。評価者1は本研究の協力者の教職6年目の教員で、評価者2は筆者である。

コミュニケーションギャップの性格として、言語的要素で埋められた方が望ましいものと、非言語的要素でも埋められるものがある。したがってそのギャップが埋められたかどうかは、必ずしも評価者同士で一致を見ることはないが、この予備テストでの評価者間の信頼性は.94と高かった。

結果的には1組だけ、目的の場所を英語で言うことができずに、全体の対話が成立しなかったが、あとの5組は結果がどうあれ最後の挨拶までできた。ただ、チェックの項目数が少ないために、テストの項目をほとんどクリアした被験者と、しなかった被験者間の点数の幅がでてしまい、このテストの評価と2学期の評価との相関が.53と低かった。本テストではもっと項目数を増やし、点数の幅を狭くすることが課題となった。また、項目の中には、例えば、②の「自分の目的を相手に理解させる」項目のように、それがクリアできないと、次の段階に進めず、その結果、それ以降の項目がテストできなくなってしまうものがあった。

た。それをどうやって防ぐかが課題として浮び上がった。

2.3. 本テスト

予備テストの結果からの課題の克服として、チェックの項目数を10個にした。そしてその項目の設定条件として、被験者がクリアできないことによって次の段階にいけなくなるような項目は、なるべく避けるようにした。また、被験者がある項目をクリアできないと意思表示した場合には、日本語でその意味を与えるように配慮した。

その後、入試業務、卒業式、そして学年末試験等で日がとれなかったために1か月後の3月15日に本テストを実施した。このテストのノーションは「物を買う/売る」であり、買う側のファンクションとしては「挨拶する/自分の買いたいものをいう/交渉する/金額を聞く/別れの挨拶に応える」である。教える側は「挨拶する/品物を示す/価格をいう/お礼をいう」である。日本人留学生がアメリカの文房具屋に鉛筆を買いに行く設定である。鉛筆を選んだ理由は、公立学校でも数種類の、しかもまとまった量を用意しやすく、高校生も良く知っている商品であるからである。この対話試験は、14人全員出席したので、7ペアで演じるように指示した。授業開始後5分で、指示を日本語で与えた。内容は以下の通りである。

「文房具の対話を別の部屋でやること。呼ばれるまで今いる部屋から出ないこと。全員が買物客と売り子の両方のパートを交代で演じること。パート交代は、1回目のパフォーマンスが終わったらその場ですぐ行うこと。試験が終わったら別の部屋に行き、未受験者と接触しないこと。細かい設定等は英文で与えられるので、英文を読んで行動すること。自分のパートナーとは若干違う指示なのでお互いに見せ合いはしないこと。もし、英文の内容が理解できないものは申し出ること。そうすれば日本語の訳を与える。」そして、最初に売り子を演じる被験者には資料2の英文を与えた。

このテストの評価段階として、次の10個を設けた。

物を買う側

- ① 挨拶をする

- ② 希望の品を言う
- ③ 買物の条件を言う
- ④ 品物の価格を聞く
- ⑤ どの品物を買うか言う
- ⑥ 買う品物の数を言う
- ⑦ 価格を確認する
- ⑧ お金を払う
- ⑨ お釣りを受け取る
- ⑩ 別れの挨拶をする

物売る側

- ① 挨拶をする
- ② 希望の品を確認する
- ③ 買物の条件を確認する
- ④ 品物の価格を言う
- ⑤ どの品物を買うか確認する
- ⑥ 買う品物を確認する
- ⑦ 価格を言う
- ⑧ お金を受け取る
- ⑨ お釣りをわたす
- ⑩ 別れの挨拶をする

IV. 結果

上の10項目について、予備テストと同じ評価者で評価した。結果は以下の通りである。2人の評価者の信頼性は.95であった。

表5: 本テスト評価

	評価者1			評価者2			計	時間(分)
A	8	6	14	8	6	14	28	201
G	6	7	13	6	9	15	28	99
M	6	5	11	7	6	13	24	117
J	3	6	9	6	5	11	20	65
N	5	3	8	4	3	7	15	115
I	3	5	8	4	5	9	17	63
D	6	8	14	7	9	16	30	75
H	5	7	12	7	7	14	26	80
C	5	1	6	6	3	9	15	107
F	2	4	6	2	5	7	13	88
E	5	1	6	7	2	9	15	132
B	3	5	8	4	5	9	17	103
K	10	6	16	10	7	17	33	115
L	6	8	14	8	9	17	31	95
	2.04	2.17	3.35	1.99	2.18	3.49	6.76	
	(この数字は各列の標準偏差)							

点線で分けられたペアでテストを演じた。上の段の被験者の左の数字から順に、評価者1がつけ

た「買う側のパート」のポイント、「売る側のパート」、その合計、評価者2がつけた「買う側のパート」、「売る側のパート」、その合計、2人の評価者の合計、そして「買う側のパート」を演じたときのロールプレイに要した時間(分)である。下の段の被験者の数字は評価者1の「売る側のパート」、「買う側のパート」、評価者1の合計、評価者2がつけた「売る側のパート」、「買う側のパート」、その合計、2人の評価者の合計、そして「買う側のパート」を演じたときの時間(分)である。

ここで、予期せぬ一つの問題が起こった。被験者Nは帰国子女で、linguistic competenceが高く、NETとの会話テストでも常に高得点をあげていた生徒であるが、彼女を含んだペアの得点が今回は低かった。評価終了後、彼女が帰国子女であることについて評価者1に話すと、とても驚いていた。実は私自身、当初は彼女が帰国子女であることに気がつかなかったのだが、1学期末に彼女とじかに会話をしたNETが、その英語力に驚き、高い評価を与えたことから、よく聞いてみると、彼女が米国に通算6年も滞在していたことが判明したのである。後に彼女に確認してみてもわかったことだが、彼女は自分が帰国子女であることをできる限り他人に知られたくないと思っており、日本人が相手の場合、意識的にパフォーマンスを低くしている傾向があった。この事情のために、NとIのペアの評価に関しては、信頼性が低いと考えられる。

V. 考察と結論

この本テストは、この論文で考察した原則にしたがって構成され、実施された。学習者の相互交流が基本で、言語使用の適切性が調べられ、そして統一的なテストである。内容的妥当性も高いといえる。

大友(in 岡(編)1984:212)は、UpshurのOral Communication Testの利点として、次のような点を指摘している。

- ① 実際に話させているという点では妥当性がある。
- ② 信頼性の障害といわれた最大の関門を突破し、ELIの実験結果では、.99という scorer

reliabilityを示した。

- ③ 機器を用いることで最大12名程度まで一度に実施可能であり、時間の問題をある程度解決している。
- ④ 話し方のテストに関して、不連続な構造中心のアプローチ(discrete structure-point approach)からいくらかでも脱皮できた。

この大友の指摘している利点を一つの枠組みにして、本テストを評価してみると、以下のように言える。

- ① 実際に話させているという点では妥当性がある。
- ② 信頼性の障害といわれている関門を突破し、評価結果では、.95という高い評価者間の信頼性を示した。
- ③ 1組をテストするのに5分程度かかり、若干時間の問題がある。
- ④ 話し方のテストとして、不連続な構造中心のアプローチから脱皮できた。

予測的妥当性は、テストの実施が2~3月にかけて実施されたばかりであるので、測定することができず、今後の課題である。併存的妥当性を求めるために、テストを探したが、日本の高校生に身振り等を含むパフォーマンスをさせて測ったテストがほとんどないので、他のテスト研究との併存的妥当性を求めることができなかった。また、併存的妥当性に関しては、被験者数が少ないので、求める意味があるかどうかは疑問であるが、参考のために求めることにし、本研究では、すでに測ったlinguistic competence(資料1-4.偏差値)との相関と、2学期末にNETが評価を行ったテスト結果との相関を調べることにした。すると評価についての信頼性が低いと思われる、帰国子女を含んだペアを入れた場合の相関は、それぞれ、.49と.34と低いかった。しかし、当該ペアを除いた場合は、それぞれ.86と.70の高い相関関係があることがわかり、このテストが、linguistic competenceやNETとの会話テストに対して併存的妥当性が高い傾向がみられた。また、会話テストとの相関が、.70とあることから、チェックする項目も10個は必要であると考えられる。

以上の点から考えて、本研究の目的である「新

指導要領の実施に先立ち、高校の教育現場でオーラルコミュニケーション能力を養成する講座で、実際に対話のパフォーマンスによりその能力を評価する」枠組みを提示しえたと考えられる。

VI. オーラルコミュニケーションの授業と評価のために

日本人高校生の伝達能力をパフォーマンスで評価する研究は、非常に数が少ない。その原因は、日本人高校生の伝達能力をパフォーマンスで養成しようとする研究そのものが少ないこと、口頭での英語のテスト研究が、科学的にかつ実証的に実施しづらいことがあげられるであろう。しかし、オーラルコミュニケーションをパフォーマンスで養成する授業は、新指導要領の施行に伴い、かなりの勢いで増えることが予想される。

しかしながら、状況は多少異なるものの、前記したように、現行の高等学校指導要領で現れた英語ⅡAは、実際の高校教育現場に受け入れられなかった。その原因はいくつか考えられるであろうが、一つには、多くの教師が英語ⅡAの授業、評価を行うための明確な枠組みを持てなかったことが考えられる。もし、英語教師や教育研究者がオーラルコミュニケーションの実施を義務づけても、英語ⅡAと同じ運命をたどる可能性がないとはいえない。現場の教師が使いやすく、妥当性、そして信頼性の高い評価の枠組みは、簡単にはできないであろう。それを可能にするのは我々の地道な研究の積み重ねに他ならず、本研究はその一つになり得ると確信している。

オーラルコミュニケーションの評価のための研究を進めるためには、当然のことながらそれを養成する授業の実施および研究が不可欠である。前記したように、日本の高校教育現場では、オーラルコミュニケーション能力を養成する授業の実施があまり盛んではないが、NHKの英語Ⅰを録画したビデオとLL教室があれば、AETの力を借りずとも、ロールプレイを利用して伝達能力を養成する授業は難しくはない。そのような授業環境が確立すれば、本研究の評価方法の枠組みを応用することによって、伝達能力の評価および研究を行うことができると考えられる。

ロールプレイを利用した伝達能力の評価方法は、3つ考えられる。1つはダイアログを暗記させた後ロールプレイを行わせ、そのパフォーマンスを評価する方法である。これは比較的实施が容易である。予備調査段階でも見られたように、状況のコンテキストを理解しないまま、ただダイアログの丸暗記をしてロールプレイを演じた学習者は、ブレイクダウンする傾向があるし、1学期のテスト（暗記によるもの）と2学期のテスト（コミュニケーションギャップを入れたもの）の相関係数が.95と非常に高いので評価方法としての妥当性があり、ダイアログの暗記によるテストでも伝達能力が測れると考えられる。

2つ目は少し進んだ形であるコミュニケーションギャップを作ったロールプレイで評価する形式である。これは実施することは、事前にかかなりの練習が必要なのですこし難しいが、テストそのものには、ただの暗記と異なり、被験者には予測文法が必要とされるので、よりコミュニケーションテストと考えられる。しかし、日本人学習者同士でロールプレイを行わせるのは困難で、AETの存在がかなりの段階まで必要という難点もある。

最後に本研究で示した方法がある。このテストの作り方をここで再度述べる。予備テストで使った「道を聞く／教える」のテーマをとりあげて評価テストを作成すると、以下ようになる。このテーマでは、道を聞く／教えるの間にコミュニケーションギャップが生じる。したがって、教える側に予め乗り物についての条件（例えば：何で行くのか、どこで乗り／降りするのか、時間はどれくらいかかるのか、そして費用はいくらぐらいか等）を与えておく。それについての質問を項目が10個以上になるようにする。このテストは、かなりの予測文法が要求されると同時に、多種の機能を使う文を表出しなければならないので、コミュニケーションテストである。また、本研究で実施したように、学校現場で入手しやすいVTRカメラを使い、複数の同僚と半直接的に評価することで評価の客観化が可能となる。このように、少しの工夫を積み重ねることで、伝達重視の英語教育を実施することが可能であると考えられる。

参考文献

- Aoki, S & M. Tanaka [青木昭六 & 田中正道] 「伝達重視の英語教育」東京：大修館書店
- Brown, H.D. (1987) *Principals of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." In J. C. Richards & Schmidt, R.W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27, N.Y.: Longman.
- Chamberlan, A., & R. Steele (1985) *guide pratique de la communication*, Paris: Didier
- Dobson, J. (1979) "The Notional Syllabus: Theory and Practice" *English Teaching Forum*, April, 2-10.
- van Ek, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg: Council of Europe Reprinted in 1980. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: O.U.P. (牧野高吉 (1988) 訳「第2言語習得の基礎」東京：NCI)
- Ellis, R. (1990) "Communicative Competence in Second Language Acquisition" 1990年第2回LLA関東支部研究大会での講演
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983) *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*, N. Y.: O.P.U. (織田・萬戸 (1987) 訳「言語活動中心の英語教授法」東京：大修館)
- Hatch, E., & A. Lazaraton (1991) *The Research Manual*, N.Y.: Newbury House.
- Heaton, J.B. (1989) *Writing English Language Tests*, N.Y.: Longman.
- Henning, G. (1987) *A Guide to Language Testing*, Cambridge: Newbury House.
- Hirano, K. [平野絹枝] (1986) "教室内コミュニケーションの指導と評価—コミュニケーション方略を中心として"「中部地区英語教育学会紀要」No. 16, 190-195.
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*, Cambridge: C.U.P.
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*, 269-193, Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Iwamoto, K. [岩本寛治] (1990) "日本人英語学習者の Pragmatic Competence の習得に関する一考察—「依頼表現」と「謝罪表現」を中心にして" 研究論集, No. 5, 39-53, 上越：上越教育大学 学校教育研究科言語系コース (英語)
- JACET (1977) 「英語聴解力演習 (A) のテープ」東京：開拓社
- Johnson, K. & Morrow, K. (1981) *Communication in the Classroom* [小笠原八重訳 (1984)] 「コミュニケーション・アプローチと英語教育」東京：桐原書店
- Kitade, R. [北出亮] (1987) 「英語のコミュニケーション活動」東京：大修館
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford:
- NHK (1982) 「英語会話 I」東京：NHK.
- Noguchi, H., T. Ozeki, & S. Sakai [野口宏, 小関直, & 酒井志延] (1990) "コミュニケーションについて—Communicative Competence の養成を目指して" 1990年度関東ブロック英語教育研究協議会におけるビデオと口頭での発表
- Oka, H. [岡秀夫] (Eds) (1984) 「英語のスピーキング」東京：大修館
- Olstein, E. (1983) 14. "Sociocultural Competence and language transfer: the case of apology," In S. Grass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, 232-249, N.Y.: Newbury House.
- Otomo, K. [大友賢二] (1977) "テストと評価の問題点" 「英語教育」26, 7, 98-100, 東京：大修館
- Otomo, K. [大友賢二] (1981) "英語能力の構造", 「英語教育」, 30, 9, 9-11, 東京：大修館
- Sakai, S. [酒井志延] (1985) "英会話力養成をねらった選択制の授業" LLA 関東支部 昭和60年度第2回研究大会 (埼玉県伊奈学園) にて発表のハンドアウト
- Savignon, S. J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Sturtridge, G. (1981) "ロールプレイとシミュレーション" (in Johnson & Morrow (1981)).
- Tanaka, N. [田中典子] (1988) "Piteness: Some Problems of Japanese Speakers of English." *JALT Journal*, Vol. 9, No. 2, 81-102.
- Takeda, N. [武田修幸] (1990) 「英語コミュニケーション能力の測定に関する研究」 *STEP BULLETIN*, Vol. 2, 71-85.
- Temma, M. [天満美智子] (1989) 「英文読解のストラテジー」東京：大修館
- Underhill, N. (1987) *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*, Cambridge: C.U. P.
- Valette, R.M., & R.S. Disick (1972) *Modern Language Performance Objectives and Individualization a Handbook*, Harcourt Brace Javanovich, Inc. [大友賢二監訳 (1980) 「英語学習到達目標の設定」玉川大学出版部]
- Yoyogi Seminer (1991) 「高校2年生実力試験」東京：代々木ゼミ
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*, London: O. P.U.
- Wesche, M.B. (1983) "Communicative Testing in a Second Language," *The Modern Language Journal*, Vol. 67, No. 1, 41-55.
- Zen'eiren (1990) 「標準テスト3年生用の問題」東京：全英連

資料

1. 被験者の試験データ

	1.	2.	3.	4.	5.
A G	69	51	135	54.0	4
B B	69	14	F	36.0	14
C B	63	21	87	42.7	12
D B	70	45	121	51.3	7
E B	59	37	85	46.2	8
F G	50	20	79	41.7	13
G G	*	38	126	50.1	9
H B	79	44	121	51.1	6
I G	72	49	143	54.2	4
J B	79	20	116	45.0	10
K G	77	74	183	63.6	2
L G	71	78	173	63.6	2
M G	67	30	F	44.0	11
N G	100	82	188	65.9	1

1. 聴解力テスト
(*は未受験) Apr. 13, '90
2. 全英連標準テスト Jan. 18, '91
3. 実力テスト Feb. 4, '91
(Fはフランス語での受験者)
4. 2.と3.のテストの偏差値の平均, 3.のテスト未受験者は, 2.のテストの偏差値
5. 4.のデータの順位

2. テストで被験者に与えた英文の指示

Read these sentences.

1. Condition

You are called Hiro. You are now in America and staying with an American family for two months. One day you got a letter from an AET, who is now teaching at your high school in Japan. Her name is Miss Green. She was very kind to you in Japan.

2. Letter

Dear Hiro,

How are you going? I hope you are enjoying your stay in the U.S. Today, I have something to ask you. Will you buy four dozens of pencils and bring them to me when you return to Japan? I have an idea to give American pencils to my students here in Japan. My budget is less than forty dollars. I will pay you back when you return. Please let me know after you buy them. I'm looking forward to seeing you again.

Sincerely,
Dianne Green

3. Direction

Please go to the stationer's and try to buy four dozens of pencils within her budget.

After you buy the pencils, write a letter to Miss Green.

2番目に売り子を演じる被験者には2.の letter の条件が異なっているものを与えた。

... I have something to ask you. Will you buy two dozens of pencils and bring them to me when you return to Japan? I have an idea to give American pencils to my students here in Japan. My budget is less than twenty dollars. Please buy the best pencils within the limit of my budget ...

なお, stationer's と budget については, 全員に日本語の意味を与えた。また, 手紙に関しては評価の対象にできなかった。

研究協力者: 野口 宏 (埼玉県立伊奈学園総合高校教諭)
小関 直 (埼玉県立伊奈学園総合高校教諭)
下田桂子 (埼玉県立上尾高校教諭)

共同研究

コミュニケーション能力を高める授業と その効果の測定方法

共同研究者:

旭岡真利子 (神奈川県横浜市立大綱中学校教諭)

神奈川県横浜市立大綱中学校教諭

竹腰健一郎

(現在: ニューヨーク市国連国際学校勤務)

はじめに

英語教育の現状をながめると、コミュニケーション能力の育成が、指導理念の最上位を占めているように思われる。かつてのパターン・プラクティス、あるいは文法・訳読重視の指導形態は影が薄くなってきている。

コミュニケーション能力の育成が、英語教育の究極の理想か否かは別として、それが学習指導要領に強くうたわれている以上、そのための指導方法の特質を見極め、普遍性の高いものに仕上げていくことが必要であろう。理論面については、研究者によって、さまざまな角度から研究が行われているが、理論に基づく指導方法は、多くの実践を通してその長所短所を明らかにし、すべての教師が実際に運用しやすいものにしていく必要があると思われる。

筆者は過去3年間、横浜市の第二種研究員として「Communication に資する英語教育」を目標に研究してきたが、理論面では、Krashen & Terrell の 'Natural Approach' と Widdowson, H.G. の 'Teaching Language as Communication' に学ぶところが多かった。両者によれば、コミュニケーションの第一歩は、自然な人間同士の対話という、極めて当然なことなのである。絵空事の会話をいくら教えても、真のコミュニケーション能力の育成にはつながらない。

そこで、生徒の生活に即した自然な会話・対話文を作成し、実際の授業に使ってみた。3年目に

は他の研究員とともに、それぞれの勤務校で使っている教材を紹介し合い、どの学校でも利用できる一般性のある教材集作成等も試みた。

コミュニケーション能力育成が英語教育のすべてではないが、以下の報告は上記の経験を生かした、横浜市立大綱中学校におけるひとつの実践である。

I. 大綱中学校における授業実践

1. 目標

生徒はひとりひとり個性をそなえている。英語で自分を表現する場合にも、自ら表現したいことを持ち、自分の言葉で発表することが大切である。内容はもとより、話し方にも語調にも違いが出て当然である。個性的な表現をするためには、生徒自身、豊かな想像力と感受性を持ち、他者の意見に耳を傾け、自他の違いを自覚し、主体的な意見を述べることでできる人間にならなければならない。

まず生徒自身が自分の生活に関心を持ち、自分と自分を取り巻く友人や家族のことを自分自身の言葉で表現し、発表できるようにすること——それを授業実践の目標とした。

対象は第1学年である。したがって、語いも表現方法も少ないが、その中でも個性を最大限に発揮させること、仲間と自分の違いを知り、相手の良さを認めることに、指導の重点を置いた。

2. 年間計画 (平成2年度, 第1学年)

生徒の個性に応じた英語による表現力と対話能力——コミュニケーション能力の育成を目標として、年間計画を作成した。(表1)

実践に当たっては、地域差、学校格差、教師の経験度などにかかわらず、このプランを消化できるかを確認するために、教師経験14年目(当時)の筆者と2年目(当時)の教師とが、同一の教材を使って授業を行ってみることにした。

さらに、授業時間内、あるいは一定の時期を経て、テスト(効果測定)を行い、その内容を検討した。

授業形態にも工夫を凝らした。スピーチ、ペアによる対話、グループによる発表など、生徒がそれぞれ発表し、発表を聴く機会を多くして、実践的なトレーニングができる内容を盛り込んだ。

3. 授業の展開の概略

3.1. 「自己紹介」(4時間計画)

4月はオリエンテーションの期間である。文字・音声を通して英語の基礎知識を与えたあとで、「自己紹介」の授業を行った。

表1: 平成2年度 1学年年間指導計画

	指導事項	内容と形態および教具	教科書	
4月	英語に親しもう	1 挨拶 2 アルファベット 3 ゲーム 4 自己紹介(スピーチ)	カード VTR	
5月 6月	紹介をしよう	1 先生の紹介 2 友達の紹介(グループのロールプレー) 3 自己紹介(スピーチ) 4 歌	VTR OHP TR	LESSON 1~3
7月	好きなものの紹介	1 自分の趣味(スピーチ) 2 友達の好きなもの(ペア) 3 家族の持物(スピーチ) 4 歌	OHP 実物 TR	4~5
9月 10月	友達と家族と先生について	1 先生インタビュー(ペア) 2 友人の家族の紹介(ペア→スピーチ) 3 家族の紹介(スピーチ) 4 自分の出来ること、出来ないこと 5 歌	OHP	6~10
11月 12月 1月	1日の生活と時間	1 時間の言い方 2 1日の生活の紹介 3 先生の生活を知る(ロールプレー) 4 日曜日の家族の生活(ペア) 5 先生インタビュー(ペア)	VTR VTR	11~12
2月	私達の町を知ろう	1 ロンドンの紹介 2 大倉山の紹介(グループ)	VTR OHP	13~14
3月	世界の国ぐにの紹介	1 アラスカの紹介 2 世界の国の紹介(グループ)	OHP	REVIEW

まず、教科書 (One World English Course, 教育出版) 準拠のビデオで、自己紹介を例示した。これは、氏名と年齢を共通表現とし、さらに自分のことについて1文程度付け加えることを原則にした簡潔な内容で、生徒にとって分かり易いようであった。

[ビデオによる自己紹介の例]

I am Yoshiki Baba.

I am twelve.

I am a student (a boy).

入学後ほぼ1か月が経ち、ようやくお互いを知り始めた時期に、英語を通して互いに紹介し合う姿は、生徒に新鮮な印象を与えたようである。この段階では、表現力に偏りもなく、発表内容にも差はみられない。しかし、ゆっくり話す生徒、大きな声で話す生徒、早口でしゃべる生徒等、それぞれ個性が感じられ、生徒自身も満足そうな様子だった。

評価に関していえば、この段階ではほとんど優劣がない。小学校時代から塾で英語を学習しているものや、英語圏での生活経験をもつものも一部にはいるが、表現する内容がきわめて狭い範囲に限られているので、発音上多少の違いが見られる程度であった。教師も個別的な講評は行わず、全員が終了した時点で全体的な印象を述べるにとどめた。

教師の評価ノートには、5, 4, 3の3段階で、個別の評定をつけた。これは「発表内容」「意欲」「発音」の3点を観点とし、総合的に判断するものであるが、入門期の段階で生徒の英語能力を見極めることはほとんど不可能である。それよりも授業を重ねる中で、生徒の興味がどのように高まるのか、あるいは失われてしまうのかに留意する必要があると思われる。

評価によって生徒に自信を失わせてはならない。入門期の段階で意欲を失った生徒は、英語に対して消極的な態度で臨むことが多くなるので、今回は特にその点に気を配った。

3.2. 「自己紹介」授業の反省

通常、英語の授業では、教師が生徒に対して、大きな声で元気よく発声し、音読することを求める。しかし、それはすべての生徒の気持を考慮した方法ではないと思われる。

上述の授業の中で、まったく発言しようとしないう「緘黙」の生徒が、あるクラスに3名いた。このような生徒に、英語のような「発表」が重要な要素になる授業に、「大きな声」を出して積極的に参加させるには、かなり無理があることを痛感した(注1: p. 85)。3名中のひとりの生徒が、普段はまったく友人と話をしない存在であったにもかかわらず、「自己紹介のスピーチ」の時だけは周囲の

SUMMARY OF THE THESIS

Nowadays, the necessity of communicative English teaching is widely discussed by the teachers in this country. But what is communicative teaching? The answer has been studied by scholars of the English language, and now is the time to show that communicative teaching is the best way. This can only be shown through the results of teachers who actively practice communicative techniques. This is my own method of approach. In my opinion, simple, easy techniques should be used when teaching communicative lessons. In other words, not only can experienced teachers use them, but young teachers can use them too. It would be good for students of every district to gain communicative abilities. We, the English teachers at Otsuna Junior High School, made the year's English teaching schedule for the first grade students using this way of thinking. Following this plan, we practiced the teaching of communicative lessons. In the first term of last year, we set aside a lot of time for students to speak in front of other students. In the second term, we analyzed the effects of our lessons and the kind of communicative abilities the students had gained. Evaluating the students is very difficult, so I thought about and practiced the easiest and simplest methods.

生徒がおどろくほど大きな声を出したが、他の2名は発表の際、立ち上がったまま、何も話そうとしなかったので、やむなく着席させ、次の生徒に移ったようなこともあった。

いずれにせよ、このような生徒にペアワークを行えば、相手の生徒が困ってしまう。といっても、気を遣いすぎて、特別に扱うのも、当然問題がある。

そこで、次の「友人紹介」の授業では、ペアワーク形式をやめ、グループ発表形式に切り換えることにした。

3.3. 「友人紹介」(5時間計画)

「自己紹介」の次に、グループ形式のロールプレーによる「友人紹介」を主題とする授業を試みた。まず「自己紹介」と同様、ビデオで友人紹介の方法を見せ、「挨拶」「友人紹介に用いる表現」について、例をあげて説明したあと、生徒を3名1組のグループに分け、特定の場面を設定し、その状況に応じた会話の脚本原稿をグループ討議の中で作成させた。どのような場面で人と人が出会い、どのような人間関係がそこに生まれ、その結果どのような自然な発話が生じるのかを想定した脚本作りである。

学習の順序は次のようになる。

- ① ビデオによるイメージ作りと基本的な挨拶表現の学習：1時間
- ② 脚本（原稿）作成と練習：2時間
- ③ 練習：1時間
- ④ 発表会：1時間

このような授業計画を立てたが、実際には脚本原稿作成に時間がかかり、さらに1時間をそれに当てなければならなかった。

[脚本原稿の例] (原文のまま)

友人を紹介しよう

H: I am Joe.

This boy is Yoshiki.

He is my teammate.

B: Who are you?

H: That boy is Mizuno.

B: Nice to meet you.

M: Nice to meet you, too.

(間をとる)

H: Now, I go to a English school.

Good-by Mizuno, good-by Yoshiki.

M: Good-by.

B: Good-by.

発表は各グループ2回ずつ行い、他の生徒に、「内容」「話しぶり」「アピール(伝達度)」「英語力」の4項目について、それぞれ10点満点で相互評価をさせた。(採点票例省略)

生徒たちに相互審査——評価をさせると、他グループの発表方法などを自分たちの発表に生かそうとして真剣に聴く姿勢がクラスにみなぎってくる一方、自分たちの発表が気がかりで、発表者に注意を向けられない生徒も見受けられた。このような生徒には、良い聴き手であることが大切なことを教え、発表者を注視させた。

ふだん教室では黙りがちな生徒にとっても、グループ発表形式はやり易いようであった。しかし中には途中で泣き出してしまい、最後まで発表できない女生徒もいた。

評価する教師としては、これは困ったことであるが、このような場合には、準備段階での熱意、脚本原稿の内容等を総合的に見て評価する必要がある。他の生徒のいない場所で、もう一度発表させてみることもできる。

今回も評定は5, 4, 3の3段階で行った。いずれにしても生徒の成績に大きな幅はない。

1学期の定期テストは、筆記4: ヒアリング(放送による)6の割合で行った。ヒアリングの正答率を見ると89%で、かなり高率といえる。また1学期の英語科の評定はA, B, Cの3段階としたため、生徒が成績を気にする様子はあまり見られなかった。

この間に、1学年8学級309名の成績をすべてコンピューターに記録した。入力資料は、定期テストの成績と偏差値、それに授業での「発表」の評定を点数化したものである。

「発表」の評価は教師の主観によって左右される面があるが、これは授業実践を通して、教師自身が評価感覚を鋭く磨きながら、公平な評価を下していくほかはない。

3.4. 「好きな食べ物の紹介」(7時間計画)

1学期期末考査終了後の7月初旬から、「好きな食べ物の紹介」をテーマにした授業を行った。事前準備は次の通りである。

- ① AETによる食べ物紹介の実例指導。
- ② VTRによる食べ物紹介の例示。
- ③ 教科書(One World I, p. 28-29)による発表例の指導。
- ④ ③を補強する表現例(プリント)の指導。

教科書の食べ物紹介を例に、生徒それぞれの生活を反映させた紹介文を作成させることを目標とした。

評価に関しては、次の例を掲げておく。これは実際に生徒が1枚の絵をOHPに投影させながら、自分の好きな食べ物について発表した文である。(原文のまま)

生徒Aの例: I like *juce*. / I like fish. / My sister does not eat fish. / My sister likes meat. / My sister likes coffee. / I don't like *piyman* (ピーマン). / My sister likes fruit.

生徒Bの例: I like juice. / I like apples. / I don't like coffee. / My father likes beer. / My father doesn't like *sashimi*. / My mother likes coffee *every morning*. / I eat vegetables for dinner.

生徒が作成した文で、若干まちがっている部分もあるが、両者に差異は認められるであろうか。相対評価によると前者は2、後者は4になるが、コミュニケーション能力の観点からすれば、両者の優劣は見極めにくい。

授業では毎回導入として行っている教師の参考スピーチの感想を生徒に書かせ、また、生徒の発表を相互評価させた。(資料省略)

1学期終了の時点で、授業の印象に関するアンケートを行った。好意的な意見が多い中で、少数の生徒が、教科書を使うことが少ない点をあげ、不安を述べていた。(資料省略)

II. 授業効果測定の実践

1. 評価の基本的な考え方と測定の意味

評価の結果は、点数化され、生徒に示されるこ

とが多いが、それは次の段階の学習意欲を高める正当性を持つ必要があると思われる。

学習事項の理解は、通常のテストで確認できるし、それも重要ではあるが、コミュニケーション能力に関しては、努力、意欲などを含めて、どのように捉えるかが大きな問題になってくる。

中野照海氏は、学習することがらには、測定可能な量的資料と測定不可能な質的資料の2つがある、と定義している(注2: p. 85)。運動競技に例えれば、100m競走はタイムで客観的に成績を測定できるが、体操競技は審判の「感覚的判断」によるので、上の定義からすれば「質的資料」ということになり、測定不可能ということになる。

コミュニケーション能力の測定は、後者に属するので、少しでも客観性をもたせるため、次のように考えてみた。それは「測定に結びつけるために、質的資料を可能なかぎり量的資料におきかえる」ことである。そこで、次の3点をコミュニケーション能力の評価・測定に当て基本方針とし、2学期以降、実践に移した。

- ① スピーチなどの発表に関しては、よりの確な評価項目により、授業展開の段階に応じて複数的人数(教師とAET, 教師と生徒等)の判断によること。
 - ② 生徒の発表回数を増やすこと。
 - ③ テストの内容をより適切なものにすること。
- 以下はその試行錯誤の記録である。

2. 横浜市学力診断テストの結果

大綱中学校の生徒は全般的に学習意欲が高く、父母も教育に熱心である。まず、平成2年11月13日に行われた横浜市立中学校学力診断テストの結果から、全体的なレベルを確認しておく。テストの内容を次頁の表2、横浜市全体と大綱中学校の得点分布を表3、大綱中学校第1学年(309名)の得点分布を図1に示す。

テストの中で、特にコミュニケーション能力に直接関連する「話す」技能に関する問題(テストII, III)の通過率は、図2の通りであった。

図3は、同診断テストにおける生徒の偏差値による分布を示したものであるが、偏差値49以下だった生徒は309名中95名である。約70%の

表2: 横浜市学力診断テストの内容

テストの構成とねらい	テスト I					テスト II				テスト III		
	語句 (文)					文				文章		
	発音	アクセント	語のつづり	語句の用法	語形変化	ストレス	文法	構造	英作文	場面と発話	読書	読書
一年	問1 (4)	問2 (3)	問3 (4)	問4 (3)	問5 (2)	問6 (3)	問7 (5)	問8 (5)	問9 (3)	問10 (4)	問11 (4)	問12 (2×1) (4×2)
技能	読む	読む	書く	読む	書く	読む	話す	書く	書く	話す	話す	読む

図1: 同テストの大綱中学校1学年の得点分布

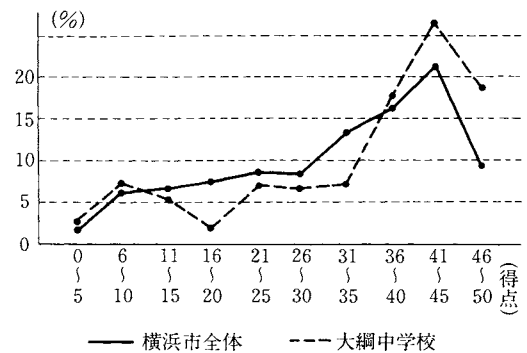


表3: テストの得点分布

点数	横浜市全体 (%)	大綱中学校 (%)
46~50	9.98	18.45
41~45	20.63	26.21
36~40	16.28	17.79
31~35	13.68	7.77
26~30	9.19	6.15
21~25	9.53	7.77
16~20	7.29	2.27
11~15	6.50	5.50
6~10	5.49	6.47
0~5	1.46	1.62

生徒が、市全体の平均を上回っていたことになる。また、2学期の5段階評価の中で、この診断テストで偏差値49の生徒の分布は図4のようになる。

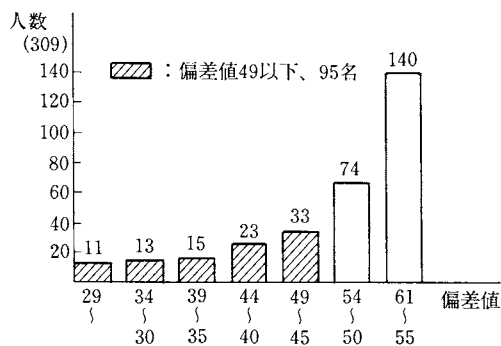
診断テストの内容は、コミュニケーション能力の測定を目的としたものではないし、それまでの授業内容が「聞く」「話す」に重点が置かれていたので、「読む」「書く」能力の育成については若干の不安もあったが、結果はまずまずであったと思われる。全体の成績については、地域差、学校格差等も考慮に入れる必要もあるが、1学期以降の

図2: 同テストII, IIIの通過率 (1学年)

実線: 横浜市全体
破線: 大綱中学校

領域	問題	小問	通過率 (%)			通過率のグラフ (%)												
			男	女	計	1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
テストII (文)	問6 ストレス	a	26	30	28													
		b	45	53	49													
		c	63	65	64													
	問7 応答	a	52	58	55													
		b	62	68	65													
		c	66	75	71													
		d	46	50	48													
		e	61	68	64													
	問8 語順	a	56	61	58													
		b	37	43	40													
		c	64	66	65													
		d	46	51	49													
		e	3.2	1.8	2.5													
	問9 書きかえ	a	61	69	65													
		b	47	49	48													
c		43	44	43														
テストIII (文章)	問10 場面と発話	a	81	85	83													
		b	67	76	71													
		c	77	80	79													
		d	76	84	80													
	問11 場面と発話	a	72	85	79													
		b	67	83	75													
		c	75	81	78													
		d	64	69	67													
	問12 読解	a	67	75	71													
		b	76	83	80													
		イ	82	88	85													
		4	73	79	76													
c	7	78	83	80														

図3: 同テストにおける偏差値による分布



指導計画と授業計画は、一応目標を達成したという認識をもつことができた。

3. 2学期の授業展開

1学期にひきつづき、2学期もコミュニケーション能力育成を目指す指導計画を立てた。表4はその1例である。

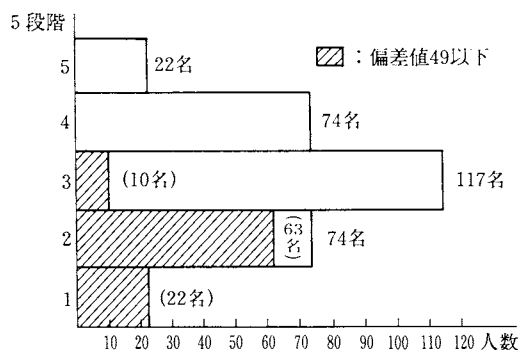
12月22日、第12回横浜市中学校英語研究大会が開かれ、AETのS. シュナイダー先生の協力によるモデル授業を行った。2学期の授業の例として、その時の状況を述べておく(資料: 第12回横浜市中学校教育研究大会 LESSON PLAN 参照; p. 86)。

授業の目標は教科書(One World I)のLesson 11, (p. 62-63)を中心に、“What time”と“When”の用法を理解、習得させることである。内容は「教師の挨拶」「教師の模範朗読」「ビデオによる導入」「グループ・ゲーム」「歌」となっている。日常の授業もこのような生徒の積極的な活動が中心となる授業形態なので、教師としては定期考査の成績が下位の生徒たちの授業中の動向が気にかかるところである。ところが、実際には、

表4: 2学期指導計画の例
(11月後半~12月)

1	スピーチ(生徒、竹腰)	時刻の言い方	先生紹介	
2	スピーチ(生徒、竹腰)	時刻の言い方	1日の生活の表現 (pp. 60-61)	
3	スピーチ	when, what time の使い方 (pp. 62-63)	ゲーム	歌
4	スピーチ(生徒、竹腰)	1日の生活の作文 (A)	先生紹介	歌
5	スピーチ(生徒、竹腰)	1日の生活の作文 (A)	先生紹介	歌
6	スピーチ(生徒、竹腰)	進行形の理解と運用		
7	スピーチ(竹腰)とAの発表	日曜日の家族の生活の作文 (B) (p. 67)		
8	スピーチ(竹腰)とAの発表	Bの作文と表現の補強 (p. 68)		歌
9	スピーチ(竹腰)とAの発表	Bの作文と表現の補強 (p. 69)		歌
10	スピーチ(竹腰)とBの発表			歌
11	スピーチ(竹腰)とBの発表			歌

図4: 同テストにおける偏差値49の生徒の分布



下位群(偏差値49以下)に属する生徒の方が上位群に属する生徒より、意欲を見せることが少ない。ゲームや歌の場合には、多くの生徒が活発に参加している。基礎的なことがらの理解が十分でない一部の生徒を除いて、おおむねこのような形態の授業内容を理解できていたように思われる。

4. AETとの協同授業における評定の問題点

12月10日に、横浜市のAET(S. スナイダー先生)が来校した時のスピーチ発表会における評定をながめてみよう。ちなみに、横浜市には25名のAETと、教育文化センターの外国人講師6名、合せて31名がいて、公立中学校(142校)の英語教育に深くかかわっている。大綱中学校には、毎週月曜日にAETが来校し、協同授業を行ってきた。

発表会のテーマは「自分の持物の紹介」で、生徒が各自自分で作成した文——原稿を口頭で発表する形式である。

[原稿例 1: 生徒 E] (原文のまま, 生徒自身による挿絵は省略)

I have three guitars. / It's near the single (bed). I have twenty-three CDs. / It's near the tape. / I have nine gloves. / It's under the single (bed).

[原稿例 2; 生徒 F] (同上)

I have many pen(s) on the desk (desk). / I have a print on the desk. / I have many pencil(s) on the desk (desk). / I have many yofuku in the tansu.

E (原稿例 1) は横浜市学力診断テストで偏差値 37 の生徒, F は偏差値 46 の生徒である。

これに対する AET の評定は, 次の通りである。

E: Good projection

F: Soft, but good try. A

AET には 5 段階で評価するように依頼してあったが (注 3; p. 85), 実際にやってみると, AET はそれぞれ大差がなくて, 評定しにくいという。生徒 22 名中下位群 (定期考査の偏差値 49 以下) の発表者が 4 名いたが, AET には上位群の発表者と大きな差異は感じられなかったようである。

このようなスピーチ発表会における評価・評定は, 実際にはさまざまな困難がつきまとう。まず生徒に発表させながら同時に評価・評定を行うことだけでも, 大変な仕事である。学校によっては学習意欲に乏しい生徒が多い場合もあって, 常にスピーチ発表会に万全の状態が約束されているとはかぎらない。

技術的には, スピーチ能力の評価・評定は, どうしても観念的・主観的になってしまうことが大きな問題となる。そこで, スピーチ発表会の場合には, 「内容」「英語力」「伝達度 (意欲も含めた)」の 3 点について, 5, 4, 3 の 3 段階で評価するとう, 単純な評価方法をとった。

スピーチ発表会のような授業形態では, 上の 3 点の中で「伝達度」が教師にとって最も興味・関心の高いところである。「伝達」であるから, 声の大きさや発音の正確さなどが当然重視されるわけ

であるが, 声の大きさはすでに述べたように内気な生徒, 「緘黙」の生徒もいるので, 発表の内容と方法に個性が見られたか, また聞き手の気持ちをつかむ工夫があったかの観点も加え, それらが感じられた発表 (者) を声の大きさや発音よりも, 「伝達力」としてむしろ高く評価した。

5. 音声クローズ・テストによる測定

年間指導計画の指導事項を終了した各段階で, 目標達成度を知るために, 音声によるディクテーションテストを行った。発表原稿を作成するために学習した内容を出題範囲とし, 各発表会のあとで実施した。クローズ・テスト形式で, 採点に時間のかからないように, 5, 4, 3 の 3 段階で評価した。

下位群の生徒の中には, 答えを英語で表記できず, カタカナで書いてある場合がある。

[生徒 G (偏差値 42) の答案例]

I can speak a (le t_{er}⁴⁷) English.

I can (read) English too.

But I cannot read English (ニュースペーパー)

My father can (speak) English very (well).

He usually (talks) with Mr Day (in) English.

Mr Day (sometime) talks with (in) Japanese.

このような場合には, 「聞く」能力——伝達された内容を理解できているものと判断して評価した。「書く」技能を試すテストではないからである。

3 段階評価にすると, できた生徒には達成感が薄く, できなかった生徒にはやや甘い感否めないが, 生徒の学習意欲を失わせないことを優先させた。一般に下位群の生徒にとっては「書く」, とくに「聴いて書く」ことは一番苦手とする技能なので, まず相手が伝えようとする内容を十分理解できたかどうかを見るのがこのテストの意図である。

6. 英検 5 級問題を利用した放送テストによる測定

平成 3 年 2 月 5 日に, 平成元年度第 3 回英検の

5級ヒアリング問題を利用して、聴き取り能力を測定してみた。このテストが、その時点の1年生の学習した事項との関連の面で、範囲、内容、形式ともに適切であると判断したからである。放送の録音はAETのスナイダー先生に依頼した。ヒアリング問題は5部から成り、全20問で、内容は次の通りである(問題省略)。放送による指示は1回かぎりとした。

- (1) 第1部(No. 1からNo. 5まで): 放送される英文を聞いて、絵の内容を最もよく表しているものを選ぶ。
- (2) 第2部(No. 6からNo. 10まで): 絵を見て、放送される質問に対する答えを選ぶ。
- (3) 第3部(No. 11からNo. 15まで): 放送される英文の内容を最もよく表している絵を選ぶ。
- (4) 第4部(No. 16からNo. 18まで): 絵を見て、放送される三つの質問に答える。
- (5) 第5部(No. 19とNo. 20): 会話を聞き、その内容についての質問の答えを選ぶ。

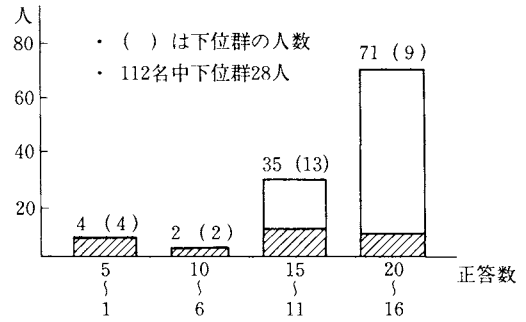
このテストの正答率を図5に示した。グラフに見られる通り、このテストに関するかぎり、下位群に属する生徒が必ずしも下位を占めるわけではない。1回のヒアリング・テストだけで総合的な英語の学力・能力を評価することはもちろん不可能である。能力があっても、十分にそれを発揮できない場合もあり、また、ヒアリング以外の領域ですぐれている場合もあるであろう。総合的な英語力は、より幅広い視点から見なければならないことはいうまでもない。

しかし、このテストの結果からも分かるように、形成的評価を目的とした日頃のテストなどでは、生徒の実力差に大きな開きは見られず、下位群に属している生徒も十分に成果を上げている現状がある。しかし、学期末には5段階の相対評価が行われるので、発表形式の授業での成果と、各学期の成績と矛盾する面があることが、ひとつの問題として残るであろう。

7. 3学期期末考査の放送テストによる測定

平成3年1月30日, 1年生の学期末試験の一環

図5: 英検5級問題放送テストの正答状況



として、放送によるテストを行った。同時に、市内4校の1年生と大綱中学校の2年生2クラスに、同じテストを施行した。朗読はAETのS.スナイダー先生。ほぼナチュラル・スピードで、応答は2回繰り返した。市内4校中F校とG校は「One World I」(教育出版)、H校とI校は「New Crown I」(三省堂)を使用している。クラス・学校単位の正答率を(表5, 図6)に示す。

問題作成に当たっては、これまで、ほぼ10か月にわたる学習で生徒が身につけたコミュニケーション能力の到達度測定を目的とした。



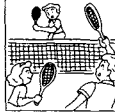
問I: 1. は 'Does ~?', 2. は 'Can ~?', 3. は 'What ~?' の質問で、いずれも絵を見て、正しい答えを選択する問題である。放送テストでは、問題の指示・説明が適切であったかどうか問題となるが、このテストで若干問題があったとすれば、例題を示さなかったことである。しかし、日頃からこのようなテストを行っているためか、生徒のとまどいは少なかったようで、

表5: 3学期期末考査におけるクラス単位の正答率(%)

学校	学年	組 (人数: 名)	問I			問II			問III			
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	4
大綱 中 学 校	1	A (38)	57	63	59	5	59	41	76	59	65	66
		B (37)	55	58	42	24	66	63	66	37	61	61
		C (37)	66	73	78	30	62	66	65	46	62	62
市 内 他 校	2	D (38)	74	74	79	16	53	63	79	55	71	58
		E (36)	75	67	78	17	57	47	65	64	50	53
市 内 他 校	1	F (38)	50	53	34	18	47	26	58	42	45	47
		G (37)	81	51	57	8	51	49	89	54	62	57
		H (36)	33	53	19	16	25	14	44	36	39	39
		I (37)	32	46	24	14	30	24	57	51	48	59

3 学期期末考査の放送テスト問題

問Ⅰ 放送の質問を聞き、絵を見てもっとも正しい答えを1つ選びなさい。

- Does Judy have any pets?
 (1) Yes. She has many pets.
 (2) No. She doesn't like cats.
 (3) Yes. She has a pretty cat.
 
- Can your mother swim?
 (1) Yes, I can.
 (2) Yes. She can swim very well.
 (3) She goes to swimming pool on Sunday.
 
- What are they doing?
 (1) They are enjoying tennis.
 (2) Three students are on the tennis court.
 (3) They can't play tennis.
 

問Ⅱ これから会話を流します。よく聞いてください。話の内容から判断して最後に話す人の話し言葉を(1)~(3)から選んでください。

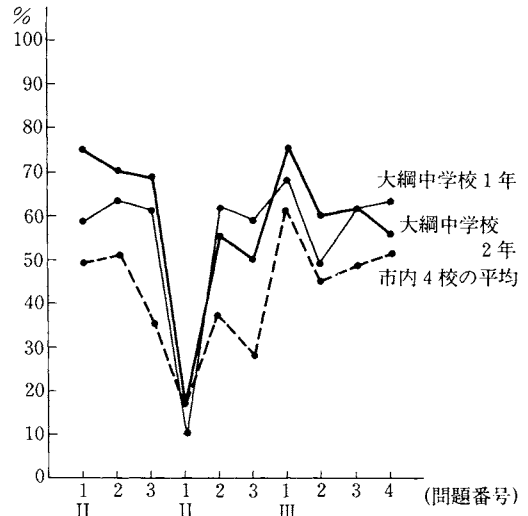
- A: Look at the baseball stadium. Can you see it?
 B: No. Where is it?
 A: (1) It's near that tall building.
 (2) It's near the baseball stadium.
 (3) I can't see it from here.
- A: My bike is near the door.
 B: There are two bikes. Which is yours, the red one or the blue one?
 A: (1) That red one is mine.
 (2) I have a red car.
 (3) The red bike is near the door.
- A: Are you busy now?
 B: No, I'm not.
 A: Let's watch a baseball game on TV.
 B: (1) I'm hungry. Let's eat together.
 (2) Come here. Let's watch TV.
 (3) Yes let's. I like baseball.

問Ⅲ 次の文章をよく聞いてください。その後で内容に関する文を4つ読みます。正しければ○, 正しくなければ×をつけなさい。それぞれ2回ずつ読みます。

Susan gets up at 7:30. She usually eats breakfast with her sister.
 They leaves home about 8:15. She often comes to school with her friend Emi. They are very good friends.
 She usually gets home about five. She helps her mother in the kitchen with her sister. Her mother can cook very well.
 Susan often does her homework after dinner.
 And she watches TV with her father. She likes TV very much.
 But her sister doesn't like TV.
 Susan goes to sleep about 10:30.

- Susan and her sister help her mother in the kitchen.
- Susan leaves home about 8:50.
- Susan's sister cooks very well.
- After dinner Susan often studies.

図6: 3 学期期末考査における学校単位の正答率



教師側の予想は下回ったが、全体として約6割の生徒が正答した。2.では、絵と swimming pool ということばにひかれて、(3)を正解とした者が多かった。

問Ⅱ: この形式がコミュニケーション能力測定上もっとも適切であると思われる。A, Bの対話の中で、内容から判断して、自然な会話が成り立つには、次の話者がどのようなことを話すべきかを考えさせるのが問題の意図である。

参考になる絵はなく、やや不親切な印象を与えたと思われる。特に反省点としては、最後の話者の言葉を音声化せず、文章だけで答えを選択させたことである。特に1.は下位群の生徒にとって、文章を目で追う余裕がなく、解答するのが困難だったはずである。2., 3.は、半数以上の生徒が正答しており、朗読の速度を考え合わせると、目的を達したと思われるが、問Ⅱが問Ⅰに比べ正答率が低かったのは、問題作成面でやや難点があったためと思われる。

問Ⅲ: 情報量が多く、人物の人間関係も複雑である。かなりの訓練がないと内容の理解ができなと思われる。(1)(3)(4)の正答率はまずまずだったが、(2)の正答率が低い。8:15と8:50の15 (fifteen) と50 (fifty) の聴き分けができなかったのが原因であろう。情報量が多い場合には、このような設問がはたして適切であったかどうか、反省の余地はある。例えば、8時15分に「何か起きたり」、「変化が生じた」などの緊急

表 6: 下位群の生徒 (23 名) の正答率

問題番号	I			II			III			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4
正答率%	46	54	38	15	23	23	85	54	62	62

性がないかぎり、数字の違いを聞き取る必要性はないかもしれない。

特に目立ったのは、この問題で下位群の生徒が、平均的に高い正答率を示したことである(表 6)。偶然性も考慮に入れなければならないが、テストの形式によっては、高い理解を示す場合があることがわかった。

このテストで、II-1を除いて、60%以上の正答率が示されたことは、1年間のコミュニカティブ能力育成中心の授業が、ほぼ目標に到達した結果とも考えられる。

参考資料として、市内4校と本校1・2年生の正答率を掲げた(表 5, 図 6)。地域差や、それぞれの生徒の能力差があり、授業進度も異なるので、単純に比較できないことはいまでもない。あくまで参考にとどめるべき資料である。

3学期の授業も、表現能力向上を目的とする発表活動を中心に行った。1月中旬(A. 家族), 2月上旬(B. 自分の町)の生徒の発表原稿例を掲げておく。いずれも下位群に属する生徒の作品である。

[生徒の発表原稿例] (原文のまま)

A. (homework) 家族についてまとめてみましょう。

My mother gets up at six.
She eats breakfast at eight.
She eats dinner at six thirty.
She goes to bed at twelve.

B. 自分の町について紹介しましょう。

This is our town.
This is the hospital.
There is a butcher's in front of the station.
There is a fire station next to the restraint.

This is the school.

A, B はいずれも身近なことを自分の言葉で表

現するという目標に即した内容であるが、この時期になると、生徒は辞書の使用にも慣れ、学習した事柄を自分の表現に組み入れる技術に習熟してくるようである。

8. 授業中の効果測定

12月上旬から5週間、毎週1回、授業開始直後に、聴解力の訓練をかねて5分間ほどの簡単なヒアリング・テストを行った。いずれも教科書に準拠した放送テストであるが、授業中に教科書を使う機会が少なかったので、生徒に新鮮な印象を与えた。とはいえ、内容はいうまでもなく既習の事柄に属する。第1回~第3回の問題と正答率を掲げておく。正答率は、テスト終了直後に挙手させて判断したので、若干正確さを欠くが、授業中の測定のひとつの方法としてやむを得ない。

(1) 第1回—平成2年12月5日実施

問題: 下の絵を見ながらテープの指示に従って解答しなさい。



(放送)

1. Whose dog is this?

- (a) It's Makoto's dog.
- (b) His name is Shiro.
- (c) It's Judy's dog.
- (d) It's Shiro.

2. Does Judy have any pets?

- (a) Yes, she has some trees.
- (b) Yes, she has a cat.
- (c) Yes, it's our pet.
- (d) No, she doesn't have any pets.

3. How old is his dog?

- (a) He's two years old.
- (b) Makoto is twelve years old.
- (c) He runs very fast.
- (d) She's three years old.

4. Is this Makoto's pet or Judy's pet?

- (a) This is Makoto's pet.
- (b) It's Judy's pet.
- (c) Yes, it is.
- (d) It's Judy's dog.

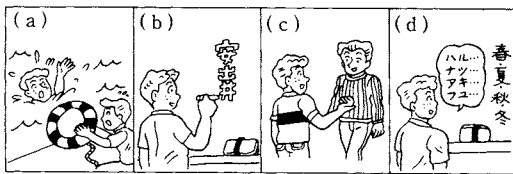
正答率:

1	2	3	4
85%	85%	80%	75%

(注) 参加数 309 名, 正解 1. (a), 2. (b), 3. (a), 4. (b)

(2) 第 2 回—平成 2 年 12 月 12 日実施

問題: 下の絵を見ながらテープの指示に従って解答しなさい。



(放送)

1. Come here.
2. Please write your name in *kanji*.
3. Please read this *kanji*.
4. Help me, please.

正答率:

	1	2	3	4
1 回目	95%	95%	90%	90%
2 回目	100%	95%	100%	100%

(注) 正解 1. (c), 2. (b), 3. (d), 4. (a)

第 2 回も挙手によって正答者を確認した。テープによる指示は 1 回だけである。この第 2 回では、放送を 2 回流して、1 回目の正答率と 2 回目の正答率の変化を見ることにした。結果は上のようになった。

同形式の放送テストは、慣れによって生徒の理解度が高まり、正答率も高まる。テスト形式の訓練も聴き取る力の養成に効果があることは確かであるが、生徒の意欲や集中度を考慮して、授業展開とバランスのとれた回数を設定していくべきであろう。

(3) 第 3 回—平成 3 年 1 月 16 日実施

問題: テープの指示に従って解答しなさい。((a)~(c)はプリントしてあり、その中から 1 つ選ぶ。)

(放送)

1. A: Do you have a VCR?

B: Yes. We have a video camera, too.

A: Can you make home movies?

- (a) No, we don't.
- (b) Yes, we do.
- (c) Yes, we can.

2. A: I like summer. I can swim. I can ski, too.

B: Can you ski in summer?

A: Yes, I can. I can ski on water.

- (a) O.K.
- (b) Oh, I see.
- (c) I can't ski.

3. A: Do you have any pets?

B: Yes, we have a dog. His name is *Shiro*.

A: How old is he?

- (a) He's two years old.
- (b) He's white.
- (c) He runs very fast.

4. A: Whose umbrella is this?

B: What color is it?

A: It's red.

- (a) Oh, it's my umbrella.
- (b) Oh, I like it.
- (c) Oh, that's a yellow umbrella.

正答率:

1	2	3	4
75%	76%	80%	88%

(注) 正解 1. (c), 2. (b), 3. (a), 4. (a)

II-7 で述べた 3 学期期末考査と同じ形式である。当初予想したように、正答率は第 1 回・第 2 回より下回る結果となったが、ふり返ってみるとこの形式のテストがコミュニケーション能力を測定するのに最も適していると思われる。このような放送テストに対応できる能力の育成が、日常の授業の課題であるともいえよう。

まとめ

平成 3 年 4 月の最初の英語の授業に当たって、新 2 年生 (4 クラス, 152 名) を対象に、過去 1 年間の「コミュニケーション能力育成をめざす授業」について、アンケートを実施した。結果の内容は次の通りである。

1. 一番楽しかったこと

ゲーム・歌	47%
スピーチ	10%
グループによる発表	18%
ティームティーチング	4%
(その他)	21%

2. 一番いやだったこと

スピーチ	48%
グループ発表	10%
定期テスト	11%
教科書中心の授業	2%
ゲーム	2%
放送テスト	1%
(その他)	26%

3. 今後もっとやりたいこと

ゲーム	43%
教科書中心の授業	6%
グループ発表	6%
歌	5%
スピーチ	4%
物語を読むこと	2%
協同授業	1%
(その他)	33%

4. 英語の授業の理解度

だいたい分かる	64%
あまり分からない	24%
良く分かる	8%
分からない	4%

5. 授業の満足度

まあまあ楽しい	60%
あまり楽しくない	25%
とても楽しい	13%
楽しくない	2%

アンケートの結果を見ると、コミュニケーション能力を身につけさせたいという教師側の願いは、必ずしも生徒側の満足感に結びついていない。スピーチの発表を通して表現能力が身につくことは生徒も認めているが、その授業形態には苦痛を感じている場合もある。これは自信のない生徒だけではなく、優れた発表のできた生徒の感想にも見られる。

また、横浜市の学力診断テストの結果から見て、当校の生徒は市の水準は超えているのだが、それでも日頃の「話すこと」「聞くこと」を中心とした授業に不安を感じている生徒も多い。高学年になるにしたがい、文法に当てられる時間も多

なり、「読むこと」「書くこと」に費す時間も必要になる。コミュニケーション能力の育成は、当然のことながら4領域すべてと密接な関係を保ちながら進められるべきものであろう。

コミュニケーション能力の測定方法に関しては、中野照海氏の指摘するように、質的資料を量的資料におきかえる必要がある。そのためには測定により適した放送テスト、筆記テストの形式をさらに検討していかなければならない。

今回の実践に当たっては、質的資料を量的資料に転化せず、質そのものの状態で測定する方法もとって見た。このような方法の妥当性を高めるには、教師が生徒のコミュニケーション能力の優劣を見極める、とぎすまされた感覚を持たなければならぬが、そのような資質は、日頃のコミュニケーション能力育成の授業の中で、身につけ得るものと思われる。

注

1) 「言語」(1990年8月号、大修館)の中で、西村辨作氏は「子どもたちと緘黙症」と題する論文を書いた。その中で氏は次のようにまとめている。まず緘黙症の定義として、「正常ないし正常に近い言語操作能力と発語能力を獲得しているにもかかわらず、ある時期から全ての生活場面で話さなくなり、これが数か月から数年にわたり続いてしまう状態である。」またしゃべらないことを次の3種類にまとめている。「コミュニケーションのひとつの表現としての緘黙、対人的コミュニケーションを避けるための緘黙、そのいずれでもない伝達能力の弱さからくる貧困な緘黙」である。

コミュニケーション能力の育成を目指すことが現在の英語教育の定説になっているが、この緘黙症をかかえたる子どもたちの存在が今後大きな障害になってくるはずである。筆者は、すでにこの1年間の英語教育の実践の中で、コミュニケーション能力の育成のみを目指すことのひとつの限界を感じたものである。社会構造の変化に伴って、そういう個性をそなえた生徒が今後増加することが予想される。また彼らにとってのコミュニケーション能力の育成も、これから研究していく必要があるだろう。

2) 中野照海「評価における教育工学的技法の基本的事項」(1983)『指導と評価』

3) 土屋澄男「英語科における評価(7)話すことのテスト」(1977、『現代英語教育』研究社)で設定した5段階の尺度を英語に直し、AETに生徒のスピーチを評価してもらうことにした。

第 12 回 横浜市中学校英語研究大会モデル授業の LESSON PLAN

SCHOOL: OTSUNA JUNIOR SCHOOL

JTE: KEN-ICHIRO TAKEGOSHI

AET: SUSAN SNYDER

CLASS: 1-6

TEXTBOOK: ONE WORLD ENGLISH COURSE 1

SECTION/PAGE: LESSON 11, PAGES 62-63

DATE: DECEMBER 22, 1990

LESSON OBJECTIVES

1. TO ENABLE THE STUDENTS TO UNDER-
STAND AND TO USE

“WHAT TIME” AND “WHEN”

MATERIALS/PREPARATION

1. VTR 2. HANDOUT

LENGTH	ACTIVITY	TAKEGOSHI	SNYDER	STUDENTS	MATERIALS
06' (0)	GREET- INGS WITH SUSAN'S SPEECH	ARRANGE STUDENTS MONITORS DURING HER SPEECH ASKS SOME QUES- TIONS ABOUT HER SPEECH	IN GROUPS MAKES A SHORT SPEECH ABOUT HER DAILY LIFE	LISTEN TO HER SPEECH ANSWER THE QUES- TIONS RECEIVE 3 POINTS FOR THE CORRECT ANSWER/1 PT FOR THE WRONG ANSWER	HANDOUT
		<p>I wake up at 6:30 am. I eat breakfast at 7:00 am. I go to the train station at 7:30. I come to school at 12:30. I teach English in the afternoon. I leave school at 4:00. I come home at 5pm. I go shopping. I eat dinner at 7pm. I study Japanese at 7:30. I prepare for class at 8pm. I watch TV at 9. I go to sleep at 11.</p>			
06' (6)	MIMIC READING	ROLE PLAY FROM p. 63 OF THE TEXT PLAYS THE ROLE OF JUDY READ TWICE	PLAYS THE ROLE OF AKIKO	LISTEN FOLLOW AFTER THEM WITHOUT LOOKING AT THE TEXTS	TEXT- BOOKS
		<p>EXPLAIN THE USAGE OF “What time” “When” ON THE BLACKBOARD</p>			
06' (12)	INTRODUC- TION	EXPLAINS THE VIDEO IN ENGLISH TWICE		WATCH AND LISTEN TO A VTR OF A TEACHER'S DAILY LIFE	VTR
		<p>This is the daily life of Mr. Numao. He is a friend of mine. He usually gets up at 6:30. He eats breakfast at 7:15. He leaves home about 7:30. He usually gets home late at night. Sometimes he doesn't eat dinner with his family. He usually goes to sleep at one.</p>			

06' (18)		HELPS STUDENTS ANSWER	ASKS SOME QUESTIONS ABOUT THE VIDEO	ANSWER THE QUESTIONS RECEIVE 3PTS FOR THE RIGHT ANSWER 1PT FOR THE WRONG ANSWER	
21' (39)	GROUP GAMES	EXPLAINS GAME PROCEDURE ASSISTS IN GAME EXPLANATION		LISTEN TO THE EXPLANATION	HANDOUT
		<p>CHOOSE SIX STUDENTS TO PLAY THE PART OF SIX TEACHERS. GIVE EACH OF THEM A PIECE OF PAPER WITH INFORMATION ABOUT AN OTSUNA TEACHER.</p> <p>IN FIVE MINUTES</p> <p>1 IN EACH GROUP, STUDENTS MUST DECIDE ON 4 PEOPLE WHO WILL ASK QUESTIONS TO HIS/HER "TEACHER".</p> <p>2 EACH STUDENT MAKES UP A QUESTION TO ASK HIS/HER "TEACHER".</p> <p>3 THE SIX "TEACHERS" PREPARE THEIR ANSWERS.</p> <p>THE STUDENTS MUST MAKE UP QUESTIONS ASKING ABOUT THE TEACHER'S DAILY LIFE.</p> <p>THEY MUST USE "what time" OR "when" IN THEIR QUESTIONS. ONE STUDENT IN EACH GROUP IS RESPONSIBLE TO ASK WHEN THE TEACHER COMES TO CLASS.</p> <p>AFTER EACH GROUP FINISHES THEIR QUESTIONS, THE GAME BEGINS.</p> <p>EACH GROUPS "TEACHERS" WILL GO TO THE FRONT OF THE OTHER GROUP. THEIR RESPECTIVE GROUPS ASK THE QUESTIONS THEY MADE UP.</p> <p>THEY MUST GUESS WHO THE TEACHER IS.</p> <p>AT THIS TIME, IF STUDENTS DON'T KNOW WHO THE TEACHER IS, THEY CAN ASK ANY QUESTIONS ABOUT THE TEACHER.</p>			
06' (45)	SONG	SING THE SONG ALL THE WAY THROUGH OLD MACDONALD old MacDonald had a farm e-i-e-i-o and on his farm he had some pigs e-i-e-i-o with an oink oink here with an oink oink there here oink, there oink, everywhere oink oink old MacDonald had a farm eieio SUBSTITUTE ANIMALS AND SOUNDS THEY MAKE COWS→MOO MOO DUCK→CLUCK CLUCK DOGS→BOW WOW		REPEAT LINES	
	CLOSING GREETINGS				

パソコンを使った Listening 能力 診断システムの開発と実践

東京学芸大学附属高等学校教諭

山内 豊

1. システム開発の背景

今日の社会では、国際化がますます進み「聞く・話す」というコミュニケーションを重視した英語教育の必要性が叫ばれ、新指導要領ではオーラルコミュニケーション A, B, C の設置が予定され、LL 教室の設置も積極的に進められている。

筆者の勤務校である東京学芸大学附属高校では、毎年、高校1年生を対象に毎週1時間、LL (Language Laboratory) 教室で「聞く・話す」を重視した授業を行っている。本校の LL 教室は、A-A-C (Audio-Active-Comparative) 型で、通称 full lab と呼ばれる設備をもっており、学習者席 (booth) ごとにテープ・レコーダーが設置され、また、モニター用テレビが教室の前方、中央、後方に6台備え付けられている。

この中で、VTR を使って、自然な速さ (nomal speed 約 180wpm) の英語を自然な場面と共に提示し、生徒にその内容の概要・要点を把握させる指導を行ってきた。

使用したビデオ・テープ教材は、“Living in

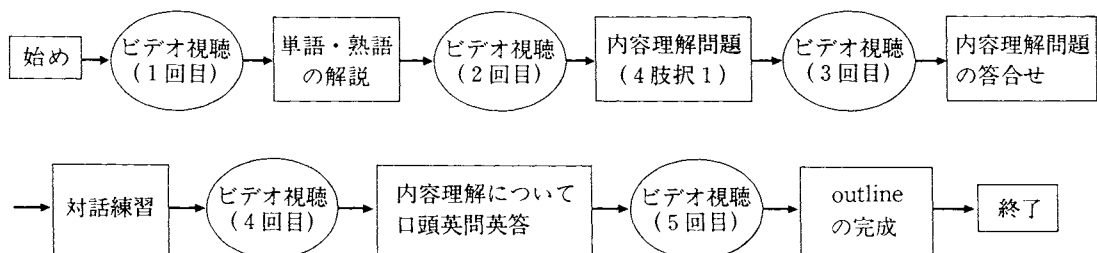
New York” (ネルソン・フィルム・スキャン社) や “Survival English” (朝日出版社) などである。各々が独立した3~5分のスキット (skit 対話) で構成されている。

この高校1年生に対して毎週1回行われる LL 授業の目的は、「ビデオ・テープによって提示される、自然な速さで話される場面の概要・要点を把握できるようにさせること」である。

また、指導過程としては、徐々にヒントを与えながら、同じ場面を繰り返し視聴させ、理解を深めるように配慮してある。

具体的には、図1のように、最初はまったくヒントを与えずにビデオを視聴させる。次に、難しいと思われる単語や熟語などについての説明と練習を行う。その後、再び同じ場面を視聴させてから、4肢択1形式の内容理解の問題を与える。ここでは、答え合わせをしないままにしておき、次の視聴のときの focus points を明確化させる。次に、同じ場面をもう一度視聴した後で答え合わせを行う。次に、その unit の対話の中から表現練習に適した場面を抜き出し、ビデオの中の人物と学

図1: VTR を使った LL 授業の指導過程



習者が role play 的な対話練習を行う。

その後、再び同じビデオ場面を視聴して内容に関する英問英答を行い、最後にもう1回ビデオを視聴して内容の outline を英文で完成させる。

実際に、上記の手順で高校1年生に授業したところ、第1回目のビデオ教材の視聴では自然の速さで話される英語を聞くので、ほとんど対話の内容を理解できない生徒が多かった。しかし、徐々にヒントが与えられ、自分の理解度を4肢択1の問題などで確認しながら、繰り返しビデオを視聴する過程で、内容が次第に理解できるようになり、まるで霧が晴れていくようにわかるようになっていったというような成就感を得られた感想をもつ生徒が多かった。

このようなビデオ教材を使ったLL授業はおよそ6か月間続けられたが、その間に、生徒の多くが自然な速さの英語にだんだん慣れ、これに興味をもつようになった。

しかし、回数を重ねる中で、生徒の理解の個人差も顕著に現れるようになっていった。この指導

過程では、同じ場面を繰り返し視聴させるが、英語圏からの帰国子女のように、一度か二度の視聴で内容がほとんどわかってしまう生徒もいれば、英語の音声に触れる機会の少なかった生徒の場合などは、四度くらい視聴してやっとわかってくるという生徒もいる。現在LL教室での一斉指導では、どうしてもこのような生徒の個人差に対応することは難しい。そこで、生徒一人一人の理解度に応じて、次に行うべき課題が選択できる教材として、コンピュータを使った個別化指導の必要性が考えられた。

2. Listening に必要な能力

2.1. Listening の情報処理過程

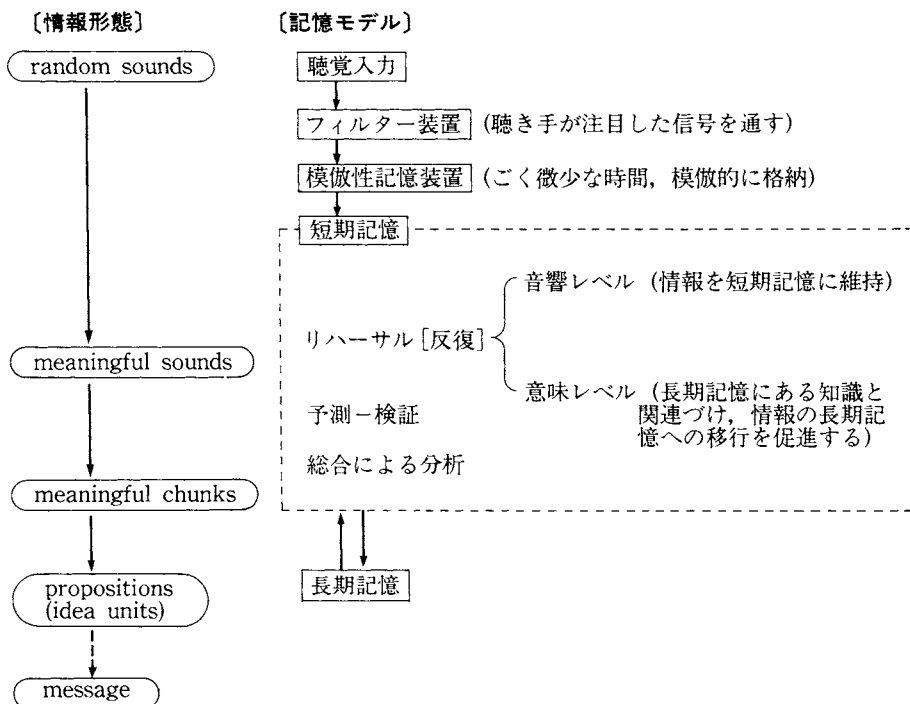
Listening は、従来は「聞く」という passive な活動と考えられてきた。しかし、近年、音声情報処理の視点から、次ページの図2のように、listening は、音声入力を聞き手が「予測—検証」しながら active に解釈していく過程であるとされるようになってきた。

SUMMARY OF THE THESIS

A LD-CAI System for Improving and Diagnosing Learners' English Listening skills

The purpose of this study was to develop a CAI (Computer Assisted Instruction) system incorporating with an LD (Laser Disc) player, which can improve and provide diagnostic information on English listening skills. This system consists mainly of an NEC PC-9801 personal computer, a PIONEER LD-530A LD player, and an NEC PC-TV455 dual scan monitor. Learners are required to first watch a 2-3 minute skit spoken at normal speed on the screen and then to choose one out of three courses of action: (1) to watch the skit again, (2) to move on to comprehension questions, (3) to get some hints. If the learner chooses the 2nd option, 5 multiple choice questions on the content of the skit are usually given. If the learner chooses the 3rd option, some hints on vocabulary, idioms and so on to help him understand the skit are given on the screen. According to the number of correct answers he got, the number of times he watched the skit, and whether or not he accessed the hints, the computer automatically assesses his listening proficiency and indicates the most suitable task for him to do next. If his rate of correct answers is over 80%, he is directed to move on to the next unit and watch a new skit. If the rate is less than 80% but over 50%, he is directed to watch the same skit once more. If less than 50% are correct, he is directed to utilize the hints again. The course goes on like this and, at the end, the diagnostic information on his listening skills is fed back to him in the form of a diagram. The system has been found to be effective in improving and diagnosing learners' listening skills.

図2: 音声情報処理および記憶モデルの視点における Listening の過程



2.2. Listening に必要な能力とその診断

このような情報処理過程を前提に、listening に必要な能力は次の5つのカテゴリーに分けられるように思われる。

- (1) 身体的——十分な聴力
- (2) 心理的——聞こうとする意欲（題材に対する興味・関心）
集中度力・注意力（忍耐力）
- (3) 言語的——音素識別能力（リズム、イントネーションなどを含む）
音変化識別能力（reduction など）
語彙力
構文・文法力（文単位）
予測・補足力（→expectancy grammar）（談話単位：文脈利用）
- (4) 知識的——背景的知識、文化的知識
- (5) 技術的——note-taking, 重要語句の抽出など

従来 listening test は点数化された結果は出るが、学習者へのフィードバックとして、どんな点で問題があるのか、今後どのようにしたら自分の listening 技能を向上していけるかについてのメッセージは与えられない場合が多かった。そこ

で、今回は、上記の分類の中で、特に、語彙力、構文・文法力、音変化識別能力に注目し、学習者が listening において、これらの要素についてのヒントを必要とするか、しないかを基にして、listening 能力診断のメッセージをコンピュータが自動的に作成提供できるシステム開発が目指された。

3. コンピュータによる個別対応の指導と診断

3.1. コンピュータの英語教育への利用形態

最近では、教育現場へのコンピュータの導入が進み、その利用法がさまざまに模索されている。

英語教育へのコンピュータの利用の可能性としては、次のようなものが考えられる。

- (1) 文書・問題作成などのような CMI (Computer Managed Instruction) 的利用
- (2) CAI (Computer Assisted Instruction) 的利用
- (3) シミュレーションに利用するような教具的利用
- (4) 音声を波形図にして提示させたり、授業分析に使用するような測定器的利用
- (5) 文書・論文検索などのデータベース的利用

(6) 電子メールによる国際文通のような通信的利用

これらの中で、CAIは、コンピュータが個々の学習者の理解力に応じた最適の課題を与えながら学習を進めていける、個別学習システムである。具体的には、ある問題がコンピュータ画面に提示されると、学習者がそれにどのように答えるかによってコンピュータが自動的に判断し、正答率や誤答パターンに応じた、最適な次の学習課題を提示していく。このようにして一人一人の生徒は、違った経路をたどりながら、その学習目標を達成していくことが可能な学習システムである。

CAIでは、生徒の学習履歴（解答に要した時間、誤答、誤答率とそのパターン、分岐先、ループ回数など）を自動的にコンピュータが記録する。従って、学習終了後に、これらのデータを用いて生徒個々の学習内容を分析し、診断することが可能である。

3.2. コンピュータとLDを連結したCAI

システム開発の背景で述べたような、VTRを使用したLL教室での一斉授業の問題点を解決する方法として、視聴覚機器とコンピュータを組み合わせ、個々の学習者の理解度に応じて学習を進めていくことができるCAIシステムの開発が考えられる。

画面と音声を提示する機器としては、ビデオ・テープ・レコーダー（VTR）、レーザーディスク（LD）、ビデオ・ハイデンシティ・ディスク（VHD）、CD-ROM（Compact Disc Read Only Memory）などがある。

コンピュータと連結するものとして、教育現場に最も普及しているVTRの可能性も検討された。しかし、松下視聴覚教育研究財団の報告書によると、VTRは、1台1台の機械によって、巻戻しや送りの速さが若干異なるため、1台の装置である特定の場面への巻戻しや送りの所要時間を測定し、それに合わせて綿密にプログラミングしても、同じ機種でも別の機械で実行した場合には、時間がずれてしまい、指定した画面に戻したり、進ませたりすることに困難を生ずることがわかった。また、VHDは、近年LDとの競合に破れ、市

場へのソフトの供給が減っている。CD-ROMはその検索機能、画面提示能力などすぐれた点が多いが、動画情報を多く蓄えて、必要に応じて適当な部分を再生する点ではLDに劣っている。

一方、LDの長所は、(1)CDと同様ランダム・アクセスが可能で、検索の速さに優れている、(2)ヘッドとの接触部分が少なく、摩耗しないので、耐久性が高い、(3)デジタルによる高音質、また、鮮明な画像の点でも卓越している。以上のような理由から、本CAIシステムでは、LDを使用することとした。

4. 本CAIシステムの概要

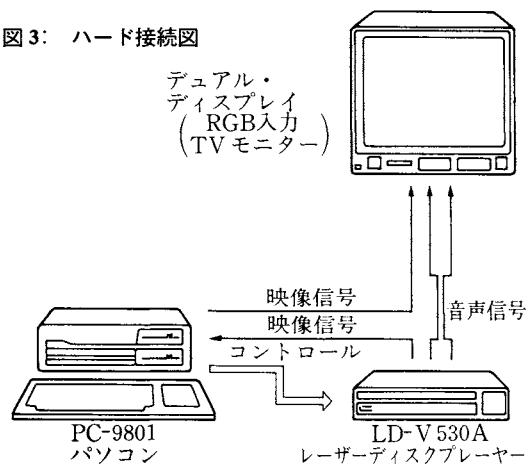
4.1. 本システムの目的

レーザーディスクによる映像教材の提示（英語の対話場面など）をパソコンで制御した、listening能力伸張およびその能力の診断を可能とする個別学習システムを開発・実践する。

4.2. 本システムのハード面の構成

必要な設備機器としては次のようなものがあげられる。接続した外観図は図3のようになる。

図3: ハード接続図



- (1) レーザーディスク・プレーヤー——レーザーディスクの開閉、スタートとストップ、指定範囲の繰り返し提示などをパソコンからの制御で行うため、RS232Cの入力端子を持ったLDプレーヤーである必要がある。この機能を持つ機種としてパイオニアのLD-V530Aを選定した。
- (2) パソコン——これはレーザーディスクを制御

すると同時に、ディスプレイに日本文や英文の指示や問題、KRメッセージ等を明確に表示できる機能が必要である。今回は NEC の 16 ビットのパソコン PC-9801VM21 を使用した。

- (3) モニター TV——パソコンからの問題提示などの画面表示ができるとともに、レーザーディスク・プレーヤー、キャプション装置からの画像や字幕をビデオ入力端子から取り込み、表示できる必要がある。これらの機能をもつものとして、ディスプレイは、デュアルスキャンモニター型の NEC の PC-TV455 を選定した。この機種は付属リモコンで、RGB 画面とビデオ画面の切り換えが可能なので使いやすい。
- (4) 接続ケーブル——レーザーディスク・プレーヤーとパソコンを結ぶ RS232C ケーブルである。
- (5) プリンター——学習履歴の印刷などに使う。136 桁の NEC PC-PR201F を使用した。
- (6) テープレコーダー——スキットの内容を別の native speaker にゆっくりした英語で録音してもらったテープを再生する。SONY の一般的なカセットレコーダーを使用した。

4.3. 本システムのソフト面の構成

本システムを駆動させるソフトとしては、レーザーディスク・ソフト、レーザーディスク・プレーヤー制御ソフト、CAI 実行ソフト、および統合型表計算ソフトが必要である。

- (1) レーザーディスクソフト——ビデオ・テープと比べて、市場で発売されている数はたいへん少ない。英語の会話教材用として発売されているのは、(株) ジェムコや河合楽器製作所「PROTS システム」が代表的なものである。

学習者に最適な内容のソフトを考えると、現場の教師の自作ものがすぐれている。実際、VTR では自作教材ですぐれたものが開発されている。しかし、現在のレーザーディスクは、ビデオ・テープと違って録音・録画することはできない。LD 教材を自作するために、1 枚のディスクを製作してプレスするのに 300 万円近くのコストが必要である。そこで、ここでは、市販の LD から教材として適するものを選定するこ

ととした。

選定には、①自然な英語で話される場面を提供していること(約 180~200WPM)、②生徒の興味・関心を引きつける題材であること、をポイントとして考慮した。その結果、“EVERYDAY SITUATIONS”(株)ジェムコ)に決定した。これは、一つが 2~3 分のスキットからできており、25 の unit の各々は、空港の税関とか医療室などという特定の場面が設定されており、落ちのあるユーモラスな対話で構成されている。(資料-1; p. 100 参照)

- (2) レーザーディスク制御ソフト——パソコンから LD プレーヤーを制御する方法として、RS 232C を通して命令を送信する形式を取り、このための制御プログラムを BASIC 言語を使って独自に開発した。資料-2 (p. 101~103) の 3 つがそのプログラムで、次に紹介する CAI の実行管理プログラムの中に組み込んで連動させるようにした。
- (3) CAI 実行管理ソフト——FCAI (Frame Type CAI System) を使用した。

CAI のタイプは、(1)フレーム型 CAI (2)自動生成型 CAI (3)発見型 CAI (4)データベース型 CAI (5)人工知能型 CAI の 5 つに分類できるが、FCAI はフレーム型に属するものである。

フレームとは、問題・説明などの提示、予想反応の基本単位である。このようなフレームの組合せで学習コースを構築していく。

- (4) 統合型表計算ソフト——(Lotus 1-2-3) 学習履歴を分析し、表、グラフ化に使用する。

5. 本 CAI コースの流れ

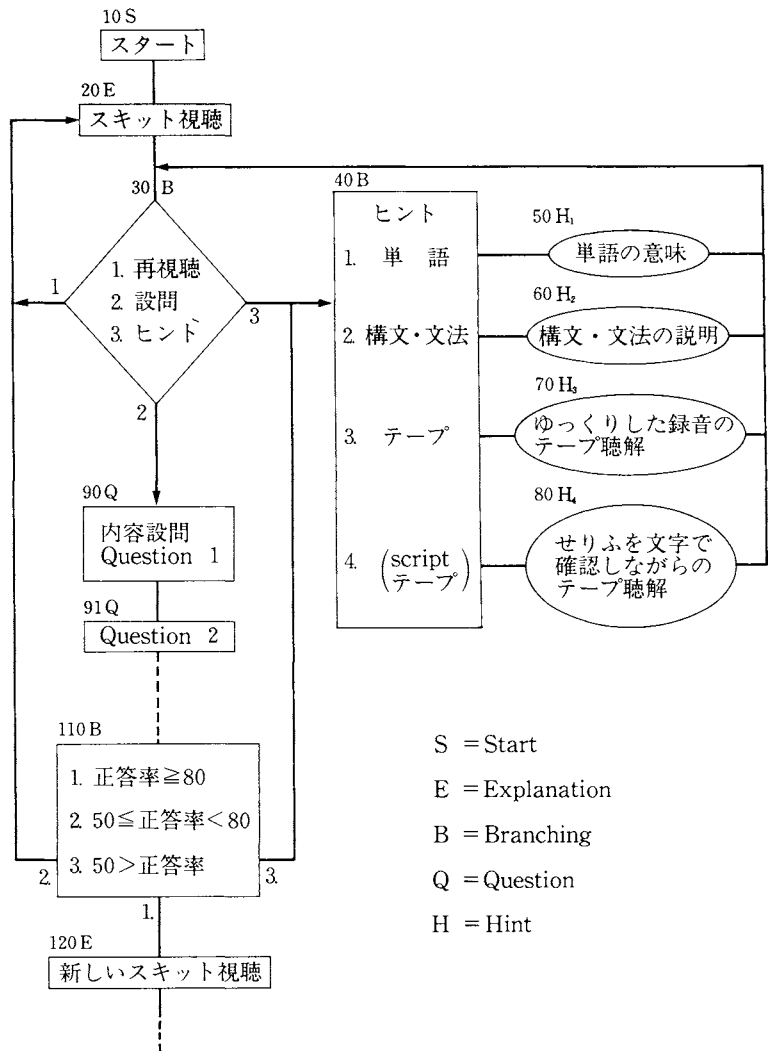
本システムの流れを概観できるよう、フローチャートを図 4 に示した。

- (1) レーザーディスクで、対話のひとつままりの場面(2分から3分くらい)を生徒に見せる。

[フレーム 20]

これから英語の対話を見てみよう。
リモコンのボタンを押してビデオ画面にしよう。

図4: LD-CAI コースの流れ
(左肩の数字はフレーム番号を示す)



(2) パソコンから、次のような選択を提示する。

- 3) ゆっくり発音された同じ内容の音声
- 4) せりふの文字 (script)

などがヒントとして提示される。

(3) パソコンからの画面によって設問を提示する。

[フレーム 30]

次はどうしますか。番号で選びなさい。

1. 同じ場面を再度見る
2. 内容設問に進む
3. ヒントを見る

生徒が 1. を選択した場合には、同じ場面が再度提示される。

2. を選択した場合には、次の内容理解の質問の画面提示に進む。

3. を選択した場合には、
- 1) 視聴した場面内の語彙
 - 2) 連語・構文・文法

[フレーム 90]

いま見た内容について、次の質問の答えとして、最もふさわしいものを番号で選びなさい。

1. What was the woman looking for?
 1. She was looking for a two-bedroomed flat.
 2. She was looking for a one-bedroomed flat.

3. She was looking for a fully furnished flat.
4. She was looking for a flat with central heating.

設問 2. 以下同様

- (4) 上の質問の正答率に基づいて、次の課題をコンピュータが自動的に選択し提示する。

[フレーム 110]

- ① 正答が 80%以上——次の新しい場面に進む。
② 正答が 80%未満 50%以上——LD 再視聴後、間違えた問題のみやらせる。
③ 正答が 50%未満——ヒントを与え、LD 再視聴後、再び全問題をやらせる。

- (5) ②の場合は、場面の LD 再視聴の後、同じ設問を出し、その正答率に応じて、次の分岐をパソコンが決定していく。③の場合は、まずヒントの部分を提示し、学習者がヒントを十分に与えられてから LD を再視聴し、設問に再挑戦することになる。

以上のような過程を繰り返しながら、コースが進んでいく。

- (6) (2)で、学習者が 3. すなわち「ヒントを見る」を選んだ場合、画面には次の 4 つのヒントから選択するメニューが提示される。

[フレーム 40]

必要なヒントを番号で選びなさい。

1. 単語について
2. 連語・構文・文法について
3. ゆっくり話されたテープを聞く
4. せりふを文字で確認しながら聞く

学習者が 1. を選択すると、次のようなスキットの中の語彙についてヒント画面が提示される。

[フレーム 50]

- | | |
|---------------|----------------|
| (1) flat | —— アパート |
| (2) furnished | —— 家具のある |
| (3) rent | —— 部屋賃, 家賃 |
| (4) payable | —— 支払わなければならない |
| (5) landlord | —— 主人, 貸し主 |
| (6) tenant | —— 入居者 |

ヒントとして 2. を選択すると、次のようなスキットの中の連語・構文・文法についてヒント画面が提示される。

[フレーム 60]

- | | |
|--------------------------|---------------|
| (1) if possible | —— できれば, 可能なら |
| (2) far out | —— ずっと離れた |
| (3) Would you like to ~? | ～なさいますか |
| (4) worry about ~ | —— ~を心配する |

ヒントとして 3. を選択すると、次のような画面が提示され、学習者は横に用意されたテープレコーダーで、同じスキットの内容が、もっとゆっくりと話された英語（約 120wpm）で録音されたテープを注意して聞くよう指示される。

[フレーム 70]

同じ内容の対話を、ゆっくり話された英語で聞いてみよう。

テープレコーダーのスイッチを入れて、ヘッドホンを通して聞きなさい。

このテープは市販品ではなく、本システムのために、native speaker に、できるだけ明瞭で、reduction のような音変化のない形で録音してもらったものである。このテープを利用することで、nomal English のスピード、および発音の変化についていけない学習者は、ゆっくりとした listening の情報処理ができることになる。

なお、このテープレコーダーはコンピュータとは連動していないので、学習者がマニュアル操作でスイッチを入れる必要がある。

ヒントとして 4. を選択すると、次のような画面が提示され、学習者は横に用意されたテープレ

コーダーのスイッチを入れ、せりふの書かれたプリントをとりあげ、せりふを文字で確認しながらテープで音声を聞くように指示される。使用されるテープはヒント3. で使用するのと同じものである。

[フレーム 80]

対話の内容を、文字を見ながら、ゆっくり話された英語で聞いてみよう。
せりふが書かれたプリントを手にとり、テープをヘッドホンを通して聞きなさい。

このヒントは、音声ではどうしても理解できず、文字の助けが必要な学習者のためのものである。音声と文字の意味の連合をつくる上で有益なヒントであると考えられる。一方、このように文字を見ながらの listening は、本来の listening の姿からはかなり離れることになってしまう。したがって、この文字を見るというヒントは最後の最後のヒントであり、どうしてもこれを見ないとわからないというところまできた人のみ選択するように、学習者は指示された。

以上、4種類のヒントとその提示画面を紹介したが、学習者はヒントを得た後、再びLDでスキットを視聴し、内容理解の設問に進んでいく。

図5: 本システムの学習記録例

A	B	C	D	E	F	G
10	10	"S"	70,	5	"N"	" "
20	20	"E"	88,	3	"N"	" "
30	30	"B"	274,	9	"N"	"2"
40	20	"E"	289,	3	"N"	" "
50	30	"B"	577,	8	"N"	"3"
60	40	"B"	590,	6	"N"	"1"
70	50	"H1"	611,	23	"N"	" "
80	30	"B"	654,	6	"N"	"1"
90	20	"E"	672,	4	"N"	" "
100	30	"B"	954,	6	"N"	"2"
110	90	"Q"	972,	13	"C"	"1"

(7) 最終的に学習コースが終わった段階で、学習者に、今後の listening 学習を進めていく上で、どんな点に注意したらよいかがわかるような診断的メッセージがチャートグラフとともに提示される。

これは、個々の生徒の学習履歴(すなわち、全体の所要時間、繰り返し画面を視聴した回数、設問の正答率、及び所要時間など)をコンピュータが自動的に分析・判断し、適するメッセージを提示する仕組みになっている。

一方、教師は、パソコンが内部で自動的に記録する各生徒の学習履歴を、必要に応じて印刷し、結果を分析することができる。

6. 本システムの実践例と結果

6.1. 学習記録とその見方

本システムを実践して得られる学習履歴は、図5のような図表の形で記録される。

- A: 行番号…学習記録の各行の先頭につけられる。
- B: フレーム番号…どのフレームを学習者がたどっていったかがわかる。
- C: フレームタイプ…学習者がたどったフレームの種類がわかる。S(構成), Q(質問), E(説明), H1~H4(4つのタイプのヒント)
- D: 学習開始からの累積時間…スタートからそのフレームに入るまでの時間。
- E: 学習者の反応に要した時間…設問が提示されてから解答を入力するまでに要した時間などがわかる。
- F: 反応タイプ…正答ならC, 誤答ならW, その他ならNが示される。
- G: 入力文字列…学習者が実際に入力した解答が正答であれ, 誤答であれ, そのまま記録される。

図5から、この学習者の場合、学習開始後、フレーム10, 20と進み、LDによるスキットを視聴している。Gの列で" "になっているのは、リターンキーを押して先に進んでいることを示している。(本システムでは、次に進むときにはリターンキーを押すように指示が画面に出される。)その後フレーム30の分岐で、1.を選択してフレーム

20に戻ってLDを再視聴し、その後フレーム30の分岐で、3.のヒントを選択している。フレーム40で、ヒントの中でも1.の語彙についてのものを選択し、フレーム50でヒントの画面を23秒間見て、その後フレーム30に戻り、今度は2.で内容理解の設問に進んだことがわかる。フレーム90の第1問では、問題が提示されてから13秒間後に解答として1.を入力し、正答("C")を得ている。学習はこの後も続いていく。

以上のようにして、学習履歴から学習経路や所要時間などを知ることができる。

6.2. 学習記録の listening 能力診断への応用

6.1.で紹介した学習記録の各々の項目は、学習者個々の listening 活動での特徴を表している。これらのデータをよりわかりやすい形で提示できれば、学習者への診断的情報となりうる。

この学習記録は、コンピュータ・ソフトの間でデータ交換可能なテキスト・ファイル形式で書かれている。そのため、これらのデータを、市販の表計算・グラフィック・ソフトに自動的に読み込

ませることができる。

今回の分析では、Lotus 1-2-3 というソフトを使用した。これは、表になっている数値データを自動的にグラフ化させることができる。グラフは、棒、円、折れ線、などいろいろ作成できるが、今回は各々の項目の大小が視覚的にわかりやすく示されるレーダーチャートを採用した。

対象とするデータは次の8項目である。各データが図5のどの列から集計されるかを同時に示す。

(1) 正答数	F
(2) 誤答数	F
(3) 全体の所要時間	D
(4) LD画面をくりかえし視聴した回数	C
(5) 語彙のヒントを見た回数	C
(6) 連語・構文・文法ヒントを見た回数	C
(7) テープを聞いた回数	C
(8) 文字で確認しながら聞いた回数	C

6.3. Good Listener と Poor Listener の比較

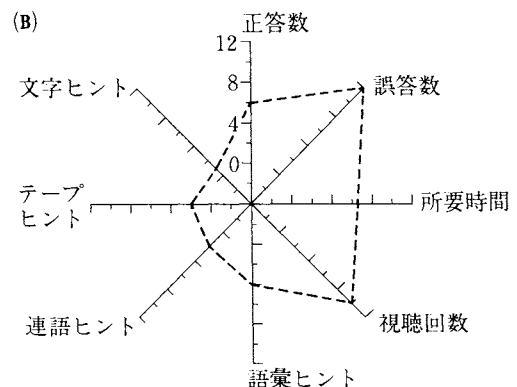
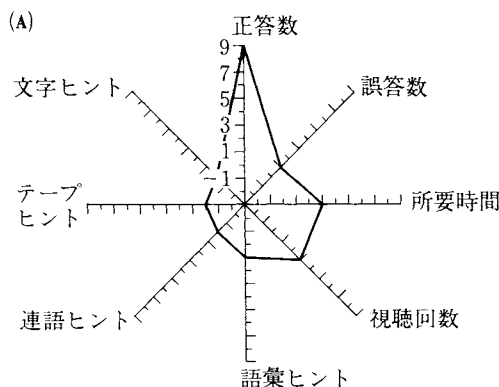
下の2つの表は、分析する8項目の学習記録の

図6: Good Listener と Poor Listener の学習履歴のグラフ化

(A) LD-CAI 学習記録 1年F組 12番 氏名 A

Lesson	正答数	誤答数	所要時間	視聴回数	語彙ヒント	連語ヒント	テープヒント	文字ヒント
1-2	9	1	1380	3	1	0	0	0

知っている単語をできるだけ増やそう。
よくできました。今後も頑張ってください。



(B) LD-CAI 学習記録 1年F組 37番 氏名 B

Lesson	正答数	誤答数	所要時間	視聴回数	語彙ヒント	連語ヒント	テープヒント	文字ヒント
1-2	6	12	3126	10	4	2	2	1

英語のスピードに慣れるということと発音の変化のルールを勉強しよう。

できるだけ文字を見ないで聞くようにしましょう。

これからの努力で力がついてきます。頑張りましょう。

数値を Lotus 1-2-3 を使って表化したものである。これを必要に応じて重みづけし、自動的に、Lotus のグラフ機能を用いて、レーダーチャートにしたものが図 6 の 2 つのグラフである。

レーダーチャートの下には、8 項目の結果に応じて、listening 学習上のメッセージが簡潔に示される。これは、たとえば、8 項目の中で、(5)へのアクセスの回数が多ければ、「語彙を増やすように」をいうメッセージを、(8)へアクセスし、せりふの script を見た場合には、「(英文を聞くときには、)できるだけ文字を見ないで聞くように」というような、各々に対応したメッセージが提示されるようにプログラムされている。

ここに示された生徒 A、B の学習記録をグラフ化した結果は、対照をなしている。生徒 A は、正答数が多く、誤答数が少なく、所要時間やヒントにアクセスした回数も少ないので面積の小さな図になっている。一方、生徒 B は、生徒 A と比べて正答数が少なく、誤答数が多く、所要時間や LD の視聴回数、ヒント (script も含む) にアクセスした回数も多いので、面積の大きな図になっている。生徒 A は学校の学期末成績による分類では上位グループに属し、生徒 B は下位グループに属している。

7. 結果の考察

今回の研究は、開発と実践ということであったが、機器・ソフトの選定、プログラム作り、コースのフロー作り、コースデータの入力、およびそれらの再検討など、システムの開発のほうに予想以上の多大な時間を要した。また、本システムは個別学習システムであるのに加え、台数が 1 台のセットであるため、同時に複数の生徒に実践することはできなかった。そのため、統計的な分析が十分できるだけの実践データを集めることは今回の研究期間ではできなかった。したがって、20 名の高校 1 年の生徒という限られた実践の結果からは一般化することはまったくできないが、今回の本システムを使用した生徒の感想、また生徒の使用の様子を観察、および生徒の個々の学習記録の分析から、およそ次のようなことが見られたことを報告しておきたい。なお、以下に言及されてい

る生徒の英語力とは、学校の学期末の 10 段階評価で、10~8 を上位、7~4 を中位、3~1 を下位とした。

- (1) 生徒の本システムに対する反応は肯定的なもので、興味を持って取り組んでいる生徒がほとんどであった。
- (2) 個別に対応したシステムなので、よくできる生徒 (英語圏の帰国子女など) は速いペースで学習が進み先に行くことができた。一方、英語力の低い生徒で、LL 教室でのビデオの一斉授業ではついていけずにやる気を失っていた生徒が、自分のペースで進め、納得いくまで取り組めるので、積極性を見せていた。この点で、開発の背景で述べたような個別化を目指した本システムの目的は、ある程度達せられたように思われる。
- (3) レーダーチャートによる診断表はわかりやすい、と好評であった。ただ単に数字で点数が示されるのみの listening test よりもよい、という感想も多く聞かれた。
- (4) 多くの生徒が LD によるスキットの 1 回目の視聴では、内容がよくわからず、1 回目の選択の画面で、LD 再視聴を選択する人がほとんどだった。
- (5) LD 再視聴の回数は、英語力で分けた場合、上位・中位者は 2 回から 3 回が最も多かった。下位者は 4 回から 5 回が最も多かった。
- (6) 英語圏からの帰国子女は LD によるスキットの視聴は 1 回で十分で、その後、すぐに内容理解の設問に進み、正答率もほぼ 100% に近かった。これは、本システムのレベルが彼らの listening 能力を測るのには低すぎることを示していると思われる。彼らの中には高 1 で英検 1 級をとっているものもいる。
- (7) 語彙のヒントについては、英語力の下位者の多くから、解説されている語のほかにもわからない単語があるので、語彙のヒントの量をもっと増やしてほしいという要望があった。これは、学習者によって必要とする語彙の量が異なるので、語彙のヒントの部分の部分を階層的に、さらにやさしい語彙についてのヒントも用意し、必要に応じて参照できるようにしたほうがよいと

思われる。

- (8) どんなヒントを参照するかについては、上位者は、語彙、連語・構文・文法のヒントを見るまでで、別録テープやせりふの文字化プリントを見ることはほとんどなかった。中位者も、別録テープやせりふの文字化プリントを見るよりも、LDの視聴回数を増やすほうを選ぶ生徒が多かった。これは、スキットが速いスピードで話されたため、reductionなどの音変化が理解できなかつたり、意味解釈していく chunking (情報処理) がうまくできなかつたしたが、くりかえし視聴することにより、内容の予測や聞き取れなかった部分の補足がうまくできるようになっていったためと考えられる。
- (9) 下位者ほど、ゆっくりと録音されたテープやせりふの文字化プリントを見ないと正答できないものが多い。これは、下位者の場合、予測力、補足力を働かされるだけの英語力が不十分なため、top-down 式の情報処理ができず、個々の単語がはっきりと聞き取れるようなゆっくりした録音のテープや文字化されたプリントを頼りに、個々の単語から全体の意味内容を構築していく bottom-up 式の情報処理の段階にとどまっていることに起因すると考えられる。Good Listener になるには、top-down 式の情報処理能力が必要なものの一つであるので、下位者にはこれを意識させるような訓練が必要であると思われる。
- (10) 下位者で、LDを5回視聴しても、またその後、ゆっくりした英語で録音されたテープを聞いても内容がよくわからなかった生徒が、一度文字化されたプリントを見ると、とたんに内容がわかり、その後の設問の正答率も上がるというケースが多く見られた。これは、日本の英語学習で、listening などの音声面に比べ、reading などの文字面が重視されてきたことを象徴していると思われる。書かれているものなら理解できるが、同じ文章が native speaker に読まれると理解できないという現象に通ずるものと考えられる。
- (11) 本システムの設問については、選択肢の内容理解チェック問題だけでなく、記述式とか、並

べかえ、穴埋めなど、もっと変化に富んだ設問があったほうがよいという意見もあった。しかし、記述式だと、キーボードに慣れていない生徒は解答しにくくなり、1問の解答所要時間が、考えているために時間がかかったのか、タイピングに不慣れなために時間がかかったのかが不明瞭になる。さらに、記述式で多くの正答の可能性がある場合に、コンピュータに正答、誤答を判断させるのがむずかしくなる。

8. 今後の課題

今回のシステム開発は、マルチメディア型 CAI を使って学習者の listening 能力を診断しようとしたものだが、その完成度、診断能力などについては、たいへん原始的なもので、いわば目指すシステムのプロトタイプを作り上げつつあるにすぎない。この意味で、今回の開発は一步を踏み出したばかりと言える。

従来、コンピュータを使った英語学習というと、単語や文法のドリルや英文読解訓練という文字言語面に焦点を合わせたものがほとんどだった。本システムのように、音声面を加えようとしたとき、開発上、予想外の困難にぶつかることが多かった。

今後の課題として、次のようなものがあげられる。

[ハード面]

- (1) 現在はテープレコーダーやせりふの script 提示がマニュアルだが、これらもパソコン制御できるようにする。Script 提示はキャプションで行うようにする。ただし、この実現には、制御プログラムがかなり複雑になる上、パソコン本体の製造元の NEC が機械内部情報を原則として公開していない点に問題が残る。
- (2) 本システムでは英語の設問やヒントの単語、連語などを音声とともに提示できない。このためには、LDよりむしろ CD-ROM に媒体を変えたほうがよいとも考えられる。ただし、CD-ROM は、Read Only Memory で、LD 同様、教師が自由に加工することができない。また市販の CD-ROM 教材には、本システムのような分岐に対応できるようなものは現在のとこ

る見られない。

- (3) このようなマルチメディア型パソコンの機能を備えたパソコン40台を収容するパソコン教室をつくる。こうすれば、統計分析に十分なデータを容易に集めることができる。ただし、このためには、現在(1991年)の見積りで約1億5千万円ほどの予算が必要である。

[ソフト面]

- (1) Listening 能力は、語彙力、構文・文法力、音変化識別能力の他に、予測・補足力 (expectancy grammar)、知識力、note-taking の技能などさまざまな要素を含む。これらを測定する方法を本システムに盛り込んでいく。
- (2) Listening 能力は、dictation や cloze test の得点と高い相関を示すと言われている。本システムに、これらの手法も盛り込んでいく。
- (3) 本システムの設問を、上記の要素も含めた多様なものにしていく。
- (4) 診断結果を表すレーダーチャートを、さらに明確に表示できるように工夫する。
- (5) 学習履歴の分析はさらにいろいろな方面からの分析が可能である。例えば、学習者の設問解答に要した時間から設問の難易、妥当性を分析するなど。

この他にもいろいろな問題点、改善点があると思われる。今回のものを基礎に、よりよいシステムの開発に今後も努力していきたい。

最後に、このような貴重な実践の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会、そしてご指導くださった審査委員の先生方に、深く謝意を表したい。

参考文献

- Chapelle & Jamieson (1986) "Computer-Assisted Language Learning as a Predictor of Success in Acquiring English as a Second Language" *TESOL Quarterly*, 20
- Dunkel (1987) "Computer-Assisted Instruction (CAI) and Computer-Assisted Language Learning (CALL): Past Dilemmas and Future Prospects for Audible Call" *MLJ*, 71
- O'malley, Michel, & Chamot, Anna Uhl, & Kupper, Lisa. (1989) "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition" *Applied Linguistics*, 10
- 芦葉浪久 (1987) 『CAI コースウェア作成技法』東京書籍
- 伊東治己 (1988) 「手軽に英語教科書検索プログラム」『英語教育』大修館, 37, 9, 11月号
- 木下昭一 (1990) 『学習記録分析編』文溪堂
- 小池生夫 (1979) 『外国語としての英語の Hearing 能力形成要因の実証的研究』文部省特定研究報告書
- 河野守夫 (1984) 『英語授業の改造』東京書籍
- 竹蓋幸生 (1984) 『ヒアリングの行動科学』研究社
(1986) 『英語教育のパソコン』(株)エデュカ
- 町田隆哉 (1987) 「LLの教育機器としての特性」『ランゲージ・ラボラトリーの利用』松下視聴覚教育研究財団
- 羽鳥博愛 (1982) 『心理言語学と英語教育』大修館書店
- 堀口秀嗣 (1986) 『コンピュータと教育情報処理』東京書籍
(1990) 『FCAIによる学習ソフトの作成法 Ver. 2.11版』文溪社
- 山内豊 (1987) 「概要・要点把握を目指したLL授業の試み—Input理論に基づくVTR使用のLL授業」『東京学芸大学附属高校研究紀要』第14集
(1989) 「コンピュータの英語教育への利用について」『東京学芸大学附属学校研究紀要』26
(1990) 「大学生・成人英語教材の分析的研究」『日本教材学会年報』第1号
(1990) 「オーラル・コミュニケーション指導におけるコンピュータ利用の現状と可能性」『オーラルコミュニケーション展開事例集』一橋出版
- 吉田一衛 (1984) 『英語のリスニング』大修館書店

資料

1. "EVERYDAY SITUATIONS"

Unit 18 "Looking for a flat"



- Good morning.
- Good morning. Can I help you?
- I'm looking for a flat.
- What kind of flat are you looking for?
- A two-bedroomed one, if possible.
- For yourself alone?
- No, for two of us to share. Two women.
- In central London?
- Well, not too far out. On a bus route or a train line.
- How much do you want to pay?
- About eighty pounds a week.
- Right. I've got one here. Two bedrooms, a sitting-room, a kitchen and a bathroom. Fully furnished.
- That sounds fine. How much is it?
- Eighty-five pounds a week. The rent's payable monthly. Would you like to see it?
- Yes, please.



- Good afternoon. I've come about the flat to let. Are you the landlord?
- Yes, I am. Do come in. Come up. It's on the second floor. It's a nice flat. Very light. It's got central heating and it's fully furnished.
- Er. What's that noise?
- Oh, that's nothing. It's the tenant on the third floor. He plays in a pop group. Very nice man.
- And that noise?
- Don't worry about that. That's the tenant on the first floor. He's a boxer. Now, are you going to take the flat?
- Er. No, thank you. It isn't quite what I want.
- (English in Focus: Instant Response Teaching Systems S.A., 1985 より)

2. レーザーディスク制御プログラム

① LD のオープンとクローズ (開閉) を行わせるプログラム

```
10000 '-----
10010 '   Laser Disk Controller
10020 '
10030 '       (initialize)
10040 '
10050 ' ! BASIC 0,'LDINIT.bas', 'OPEN/CLOSE'
10060 '-----
10070 ' save"LDINIT.bas",a
10080 '
10090 IF INSTR(B$,"OPEN") <>0 THEN 10120
10100 IF INSTR(B$,"CLOSE")<>0 THEN 10220
10110 RETURN
10120 ' ----- open -----
10130 OPEN "COM:N81XN" AS #3 'open Communication Port
10132 PRINT#3,"?P" 'Play mode check
10134 INPUT#3,RT$:IF RT$<>"P01" THEN 10160 'If REJECT then not REJECT
10140 PRINT#3,"RJ" 'REJECT
10150 INPUT#3,RT$:IF RT$<>"R" THEN 10150 'Wait Return Code
10160 PRINT#3,"SA" 'START
10170 INPUT#3,RT$:IF RT$<>"R" THEN 10170 'Wait Return Code
10180 PRINT#3,"FR" 'FRAME mode
10190 INPUT#3,RT$:IF RT$<>"R" THEN 10190 'Wait Return Code
10200 '
10210 RETURN
10220 ' ----- close -----
10230 PRINT#3,"RJ" 'REJECT
10240 INPUT#3,RT$:IF RT$<>"R" THEN 10240 'Wait Return Code
10250 CLOSE#3
10260 '
10270 RETURN
10280 '
10999 RETURN 'Dummy return for FCAI
```

② LD 制御の文字列を直接送るプログラム

```
11000 '-----  
11010 '   Laser Disk Controler  
11020 '  
11030 '       (その1)  
11040 '  
11050 '! BASIC1,'LD.bas', '送信文字列'  
11060 '-----  
11070 ' save"LD.bas",a  
11080 ' ----- 文字列 -----  
11090 P1=INSTR(B$,""):P1=INSTR(P1+1,B$,"") 'LD.bas'  
11100 P1=INSTR(P1+1,B$,""):P2=INSTR(P1+1,B$,"")  
11110 S$=MID$(B$,P1+1,P2-P1-1)  
11120 ' ----- 送信 -----  
11130 '  
11140 PRINT#3,S$ 'S$ send  
11150 INPUT#3,RT$:IF RT$<>"R" THEN 11150 'Wait Return Code  
11999 RETURN
```

③ 指定した場面（フレーム）から指定したある場面までを再生させるプログラム

```
12000 '-----
12010 '   Laser Disk Controler
12020 '
12030 '       (その2)
12040 '
12050 '! BASIC2,'LD1.bas',start No., end No.
12060 '-----
12070 ' save"LD1.bas",a
12080 ' ----- 文字列 -----
12090 P1=INSTR(B$,"LD1")
12100 P1=INSTR(P1+1,B$,","):P2=INSTR(P1+1,B$,",")
12110 ' ----- start-end -----
12120 ST$=MID$(B$,P1+1,P2-P1-1):EN$=MID$(B$,P2+1)
12130 N=INSTR(ST$,"AC"):IF N=0 THEN 12150
12140  IDX=VAL(MID$(ST$,N+2)):ST$=V$(IDX-90)
12150 N=INSTR(EN$,"AC"):IF N=0 THEN 12170
12160  IDX=VAL(MID$(EN$,N+2)):EN$=V$(IDX-90)
12170 ST$=ST$+"SEPL"      'start No. (SE:search) (PL:play)
12180 EN$=RIGHT$("00000"+EN$,5)
12190 ' ----- 送信 -----
12210 PRINT#3,ST$          'Start Frame
12220 INPUT#3,RT$:IF RT$<>"R" THEN 12220
12230 '
12240 PRINT#3,"?F":INPUT#3,RT$:IF RT$<EN$ THEN 12240 'End check
12250 '
12260 PRINT#3,"PA"        'PAUSE mode
12270 INPUT#3,RT$:IF RT$<>"R" THEN 12270
12999 RETURN
```