

英語科研究プロジェクト

コミュニケーション能力の評価
——評価法の改善をめざして(1)——
——「観点別評価」を中心にして——

(3年計画1年次)

筑波大学附属駒場中・高等学校 英語科

加藤 裕司・久保野雅史・鈴木 文子
谷口 幸夫・辻 弘・寺田 恵一
八宮 孝夫

英語科研究プロジェクト

コミュニケーション能力の評価
——評価法の改善をめざして(1)——
——「観点別評価」を中心にして——

(3年計画1年次)

筑波大学附属駒場中・高等学校 英語科

加藤 裕司・久保野雅史・鈴木 文子
谷口 幸夫・辻 弘・寺田 恵一
八宮 孝夫

目次(執筆担当者)

- 1 はじめに(八宮)
- 2 コミュニケーション能力の評価(八宮)
- 3 観点別評価—導入の背景と意義
 3. 1 テストと評定—観点別評価との関わりで(谷口)
 3. 2 評価法の改善と「観点別学習状況評価」(久保野)
- 4 観点別評価—実践報告(1995年度)
 4. 1 中学1年生(鈴木)
 4. 2 中学2年生(辻)
 4. 3 LL—中学1, 2年生(加藤)
 4. 4 中学3年生(寺田)
- 5 おわりに(八宮)

1. はじめに

本校では、1994年度まで『コミュニケーション能力を育成する授業』ということを経験に研究を重ね、さまざまな実践を報告してきた。1995年度からは、そのコミュニケーション能力の「育成」から「評価」へとテーマを移すことになった。実際の授業とその評価は表裏一体の関係にあることを考えてみれば、この移行はまさに当然の帰結といえる。

中学校・新学習指導要領の改定に伴い、観点別評価が全面的に導入されてから丸4年がたち、その間、評価法にもいろいろと議論がなされ、関連の書籍も出版されてきているが、まだまだ議論の余地は残されているという印象である。このような時期に、本校で『コミュニケーション能力の評価』をテーマにすることは意味のあることであり、試行錯誤しながらも、「評価」について何らかの光が当てられれば、と考えている。本紀要では、「コミュニケーション能力の評価」を考察しつつ、「観点別評価」に焦点を当ててその導入の意義と背景を論じ、1995年度の実践を報告する。

2. コミュニケーション能力の評価

2. 1 コミュニケーション能力とは何か

新学習指導要領で「コミュニケーション能力」とは、どんなことを指すのだろうか。『コミュニケーションを目指した英語の指導と評価』（文部省）によれば、その基本的性格として次の3つがあがっている。

ア コミュニケーションは、伝達手段の観点からは、音声と文字から成り立ち、言語使用の観点からは理解と表現から成り立つ。いずれの場合も、コミュニケーションは、聞く、話すだけではなく、読む、各領域と密接にかかわっている。

イ 発音・語句・文法などの要素を駆使して意志伝達・交流という目的を果たすことができる能力がコミュニケーション能力である。

ウ コミュニケーション能力はどのような場面で、どのようなことを、どのような言語形式で言うか、という「場面－表現内容－表現形式」のつながりを判断し、それを実際に活用する能力である。

*下線は筆者による。

下線部を見れば明らかなように、背景には1970年代からHymes (1972) らに提唱されている、“communicative competence”の考え方がある。Canale and Swain (1980) によれば、communicative competenceは①Grammatical Competence, ②Sociolinguistic Competence, ③Discourse Competence, ④Strategic Competenceの4つからなるというが、イの下線部が①をカバーし、ウの下線部が②, ③, ④をカバーしていると考えてよさそうである。

従来、日本の英語教育でも①のGrammatical Competenceだけは考えられていたように思われるが、それ以外については新しく、一言で言えば“Context”の重視ということであろう。正確に言うと、①についても、どちらかというと文法のための文法という趣であったから、「意思伝達・交流という目的を果たすことのできる」、つまり機能面重視の文法というのは、新しい視点であろう。これらの能力をいかに育成するかについて、本校では過去数年にわたって研究をしてきたわけであるが、これらの能力を測るテスト、評価法というものも、その目的に合致したものではなくてはならない。なお「評価」と「テスト」は重なる部分もあるが、同一ではない。しかし、評価というものはテストに基づく部分が大きいと思われるので、ここではテストにしぼって論を進める。

2. 2 従来のテストとその問題点

テストは次の5つの柱で分類できるという (Bachman (1990))。

(1) 使用目的 (intended use) : 選抜テストか、診断テストか、到達度テストかなどの区別。

(2) 内容 (content) : テスト内容が何に基づいて決定されているか ——ある特定の言語習熟理論か、あるコースのシラバスによるのかの区別。

(3) 評価基準系 (frame of reference) : テストの結果の数値を何に基づいて解釈するか——集団標準準拠テスト (Norm-referenced tests) か、目標基準準拠テスト (Criterion-referenced tests) かの区別。

(4) 採点方法 (scoring procedure) : 主観採点か、客観採点かの区別 (口答面接などは主観になりがち、多肢選択は客観採点の代表)。

(5) テスト方法 (testing method) : 多肢選択、ディクテーション、クローズ・テストのような、いかにもテストらしい形式か、または口答面接のような非テスト的な状況での実際の運用力を見るテスト形式かの区別。

例えば学校における定期テストは、到達度テストで、コース・シラバスに基いたテストといってよい。さらに従来の定期テストについて言うと、テスト方法は多肢選択、空所補充、語順整序、英文和訳、和文英訳などで構成され、前半の客観テストは客観採点、英訳和訳問題はどちらかという主観採点、そして評価基準は中学の場合、5段階の相対評価であるから集団標準準拠テスト的と分類することができる。文法訳読で授業を行っている場合には、英文和訳は特に大きな比重を占めると思われるが、テストにおける「訳」については J. B. ヒートン (1988) に次の指摘がある：

(しかしながら) 訳のテストは、これに関わるさまざまな技能と採点方法の複雑な性質から、どうしても信頼性に欠けるきらいがある。作問者の非現実的な期待から、訳用にかなり作為的な文や文学的なテキストを課す結果になる例が余りにも多い。生徒は構文についての正確な判断を

行い、語彙についての適切な区別をすることができる能力を示すことを期待される。これは、英語や母語ばかりでなく、比較文体論や翻訳術でかなり高度なレベルに達した後に初めて習得し得る能力である。

更に彼は「訳の技術全体がテストされるとき、作問者は生徒にとって意味があり、またその立場と関連ある作業を課す」必要性を説き、またその場合でも「作問者はテストしている技能の複合的な形に常に注意」すべきであると言い、「中でも、難解な文学的抜粋分の逐語訳は絶対に避けるべきである」と主張している。ここに「英文和訳」の問題点がある。

5段階の相対評価という、集団標準準拠的方法についても問題点がある。ある集団の中で、ある生徒が上位（または下位）何パーセントにいるかを見るのはこの評価が便利であるが、それはテストで測定する能力がある基準に達したかどうかは必ずしも保証するものではない。もちろん、集団標準準拠的テストでも、母集団が非常に大きくて、何度も試された結果、経験的に上位何パーセントのレベルであれば、この程度の能力はあるということが言える場合もある（例えば Test of English as a Foreign Language (TOEFL) など）。しかし、学校の場合、その母集団はさほど小さくなく、学校間の格差もあるため、ある評点がある生徒の能力を確実に反映しているとは言えない。また、教科全体として、1つの評点が出るだけであるから、どの部分が基準に達している（または、いない）とかいうような診断的要素は望むべくもない。

以上のことが、従来のテスト、及び評価の問題点といえると思われる。次にコミュニケーション能力を測るに適したテスト、評価について見る。

2. 3 これからのテスト、評価に望まれるもの

前述のヒートン（1988）は、コミュニケーション型言語テストの方法として、次のように述べている：

コミュニケーション型テストは主として（完全ではないにしても）言語がコミュニケーションの中でどう使われているかということと関連がある。したがって、テストの大部分が、学習者が実際の生活で出会う事柄にできるだけ近い形の課題を組み入れることを目指している。正解かどうかの判定は、言語の形式的な正確さより実際に伝達できたかどうかの効果による。

コミュニケーション型テストでいろいろな言語技能を測定しようとする試みは、「可分性仮説」とも言うべき言語観に基づいている。それは、最終的に、学習者の言語活動のさまざまな実態を捕らえようとする試みである。（中略）コミュニケーション型テストで得られた点数は、したがって、ひとつの総合的な測定結果というよりは習熟の程度をいくつかの分野で測定した結果ということになる。

以上のことを踏まえて、コミュニケーション能力を測るテストをテスト分類の柱(3)～(5)に照らし合わせると、テスト形式は、上で指摘されているように「学習者が実際の生活で出会う事柄にできるだけ近い形の課題」にするとすれば、4技能のそれぞれについて、聴き取りや、面接、作文などを通して評価を行う形式となる。また、採点方法は必然的に主観的な要素が強いものとなる。ただし、それが全く個々の採点者の主観的判断に任されるという弊害を防ぐために、コミュニケーションテストでは、テストされるさまざまな技能における学習者の運用のレベルを示すのに言語評定のバンド法(評定尺度法)が使用される。そして、これは評価基準系にも関連するが、バンド法による評価は、目標基準準拠的な評価といえることができる(それぞれの到達目標の基準が文章化しており、その程度に応じて評点が決まるから)。

今回導入された観点別評価という視点は、1. コミュニケーションへの関心・意欲・態度、2. 表現の能力、3. 理解の能力、4. 言語や文化についての知識・理解という4分野についての習熟の程度を測定し、しかもそれを「十分満足」「ほぼ満足」「要努力」という3バンドの到達基準準拠的な評価をするという点で、コミュニケーションテストの視点と相通ずるものがある。しかし、問題点がないわけではない。表現の能力、理解の能力は4技能に関連しているため、評価対象のイメージは湧く。しかし例えば、コミュニケーションへの関心や意欲のように数量化しがたいものや、言語についての知識・理解のように評価対象が広過ぎるものは、3段階評価とて困難であるし、あまり意味があるとも思えない。さまざまな評価関連の書籍に、具体的評価項目例が掲げられているが(例えば真尾正博(1992))、まだ試行錯誤の段階であろう。また、評価のイメージの湧く4技能にしても、それをコミュニケーションな形でどうテストするかは、まだまだ議論し研究を重ねなければならない問題である。いずれにしてもすべてをテストだけで済ませることは困難であるから、ますます平常の授業における言語活動を評価に組み入れたりする工夫が必要であろう(そのためには言語活動自体も意味のあるものに精選しなくてはならない)。観点別評価は、生徒のみならず、教師側の評価にもなるというのはまさにこういう点を言うのではないか。最初にも述べたように、コミュニケーション能力の育成とその評価は表裏一体をなすものである。研究テーマは「評価」であるが、授業での活動も視野に入れて論を展開する予定である。

3. 観点別評価—導入の背景と意義

3. 1 テストと評定—観点別評価との関わりで

3. 1. 1 評価を議論する前に

一般に、教員が混同しがちなものに「テスト」と「評価」がある。ここでは、両者の違いを改めて強調しておきたい。

まずテストとは、生徒の学力や技能などを数量化して測定するものである。したがって生徒の何を測るか(what to test)だけでなく、どのように測るか(how to test)を変えることによっ

て、数値は大きく変化することを認識しておかなくてはならない。

一方、評価はテストの結果に加えて、授業中の観察、生徒の自己評価、生徒同士の相互評価、課題の善し悪しなどの結果を加味した上での総合的な価値判断と言える。それゆえ、評価者によって判断基準が主観的になることは当然あり得ることである。

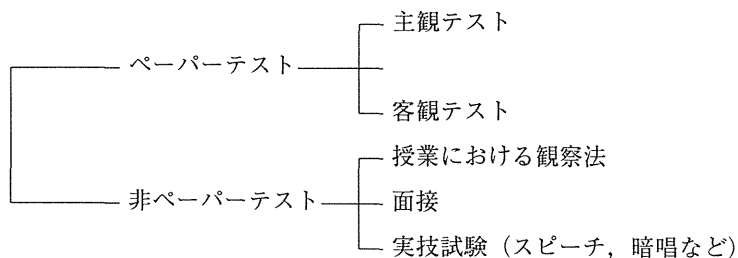
ここでは、実際に教室の内外で行われているテスト法を大まかに分類・整理し、新しい学力観に基づく観点別学習状況の評価法に関する意義と留意点や今後の課題を概観してみることにする。ここで言う観点別評価は、以下の4点である。

- ①コミュニケーションへの関心・意欲・態度
- ②表現の能力
- ③理解の能力
- ④言語や文化についての知識・理解

3. 1. 2 テスト法

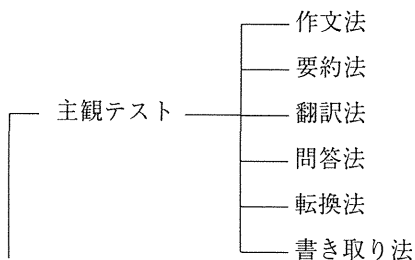
基本的に、授業とテストは表裏一体とならなければいけない。たとえば、オーラル面を授業中に重点課題として指導していれば、当然、テストでもオーラル面を重視した内容でなくてはならない。逆に、リーディング能力の育成が指導目標ならば、リーディング問題の割合を大きくしなくてはならない。

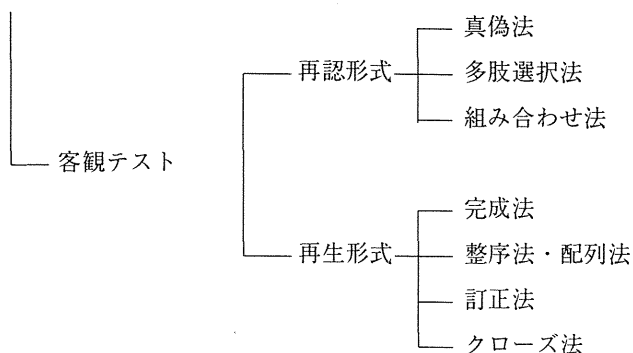
テスト法は、ペーパーテストであるかどうかの違いによって、以下のように大別できる。



3. 1. 2. 1 ペーパーテスト

伊藤他（1995）によると、ペーパーテストは以下のように整理されている。





個々の説明は省略するが、年数回の定期考査では、上に挙げられているさまざまな視点からテストを実施すべきである。言うまでもなく、主観テストは表現力や想像力を総合的に判定するものであり、前項の「表現の能力」を評価する場合、必要不可欠なものと言える。ただし、特に自由英作文などを課した場合、採点が主観的になりやすいため、信頼性は低くなりがちで、採点処理などには時間や労力がかかる。

この弱点を補うのが、下記のように「採点項目」をあきらかにし、各項目の点数を総和したものを自由英作文や課題などの点数化に役立てようとする試みも、本校でも行われている。

<作文採点表>

内 容	3	2	1	0
文 法	3	2	1	0
語 彙	3	2	1	0
総 計				

一方、客観式テストは採点も客観的であり、信頼性も主観テストに比べてもかなり高くなる。ただし、「良い」錯乱肢を作るのにはかなりのエネルギーを要するわけであるし、何よりも客観テストでは「表現の能力」を測るのにはやや不適切と言えよう。

以上のことから、定期テストを実施する際には、主観テストと客観テストの長所・短所を鑑み、両方をうまくミックスした形式が望ましいと言える。それも1回のテストでというよりは、時間を置いた形で数回にわけて実施したほうが理想に近づくと思える。

3. 1. 2. 2 非ペーパーテスト

非ペーパーテスト法の代表的なものに、観察法がある。これは授業中の生徒の諸活動を観察し、評価を下すことである。これに関する大きな問題点は、クラスサイズや担当する人数の数に大きく左右されやすいということである。ただし、多くの人が指摘していることだが、中期・長期的視野を持ち、評価を行うことが大切である。つまり、1時間で全員を観察法で評価するというこ

とは行わずに、「今回はこの列」とか「今日は出席番号の11番から20番」という小集団に分類することが提案されている。この観察法では、事前に観点や基準を明確にすることが必要であり、毎回毎回記録を採り続けていると、生徒たちの発表意欲や学習態度にネガティブな影響を与えることがある。何事も中庸が肝心である。

そのほかにも、ALTとペアで行う面接試験（音読試験とインタビュー試験の2段階方式）やスピーチなどといった実技試験も、本校ではこれまでの実践の中で定期的に行われてきた。ここでは紙面の関係で詳述は避ける。

3. 1. 3 評価法

前項では、テスト法に関して整理・検討を加えてきた。ここでは、評価法についても、同様に整理・検討を試みたい。とはいえ、評価については教師側の主観的な価値判断が加わるものであり、たとえば同じ得点でも、到達目標に照らし合わせれば「十分満足できる状況」か、「概ね満足できる状況」か、「努力を要する状況」であるかの「評価」は分かれるはずである。逆に言えば、はっきりとした到達目標の設定が必須だと言えよう。

さて、松畑（1994）には、そのタイトルにあるように「英語コミュニケーション能力」の「評価事例」が多数紹介されている。そこに挙がっている評価手順に関するキーワードを羅列してみたい。

「自己評価カード」「補助簿」「個人カード」「生徒の相互評価」「観察」

これらの手順を「誰が誰を評価するのか」という視点で整理してみると、次のようになる。

- ①教師が生徒を評価する：補助簿、観察
- ②生徒が他の生徒を評価する：生徒の相互評価
- ③生徒が自分を自己評価する：自己評価カード

松畑（1994）では、今後の英語教育においては上記②と③の生徒の相互評価と自己評価を重視すべきだという指摘がある。それは、生徒自身が自分の能力や自分の問題点を客観的に把握、つまり評価する力を養うという副次的な目的があるからである。そのことによって、英語学習の進展が期待できると結んでいる。

次に、定期考査と観点別学習の関係を考察してみたい。

理想的には、通常の授業中に細かく生徒個々の活動状況を観察し、記録をとり、観点別に集計し、評価活動を行うのが望ましいわけである。けれども実際にはほとんど不可能と言っても過言ではないし、評価のための授業という本末転倒に陥ってしまう可能性も否定できない。そこで定

期考查でいわば集中的に評価活動が行われているのが実状であろう。ただし、定期考查の評価をどのようにして総合的评价に反映するかということが問題となってくる。

松畑（1994）では、観点別学習状況と定期考查の関係を以下のように表示している。表の中の○は「定期考查で評価可能」、△は「工夫すれば定期考查で評価可能」、×は「定期考查では評価が難しい」という意味である。

コミュニケーションへの積極的な態度		×
表現の能力	Speaking	△
	Writing	○
理解の能力	Listening	○
	Reading	○
言語・文化についての知識・理解		△

コミュニケーションへの積極的な態度は、平常の授業中の活動の中で定期的に、しかも継続して観察・評価をすることによって解決できる。また、スピーキング能力は、スピーチや暗唱といった課題や実技試験の導入によって評価が可能となる。また定期考查でのリスニングテストの実施についても、運用面から定期考查時は避けるという場合があるかもしれないが、要は時期をずらしてもいいから、リスニングテストを実施し、リスニングの力を測り、評価することが大切だということをここで改めて力説しておきたい。

最後の言語・文化についての知識・理解を評価する場合は、私案だが、レポートという形での課題を課し、それを評価するという方法が妥当ではないかという気がする。幸い本校では、バリエーションに富んだ数多くのレポートを課しているということを付記しておきたい。

3. 2 評価法の改善と「観点別学習状況評価」

本研究の目的は、コミュニケーション能力を適切に評価するために従来の評価法を見直し、改善を加えることである。従って、その最終的な目標は「中高6カ年にわたるコミュニケーション能力の評価シラバス」を作成することである。

そのために、まずは過去5年間に蓄積してきた本校の各学年における取り組みを整理し、それらをもとに、各学年・各単元毎の評価基準を作成しなければならない。この基準を確立することはまた、「観点別学習状況評価」を実施する上で不可欠である。そこで、第1年次は、「観点別学習状況評価」への取り組みを通して、評価法の改善を試みることにする。

3. 2. 1 生徒指導要録の改善と「観点別学習状況」

「観点別学習状況評価」が重視されるようになったのは、生徒指導要録が現行の書式に改訂さ

れてからである。そこで先ず、生徒指導要録の改訂について整理しておく。現行の生徒指導要録は、1991年3月に改訂されたものである。今回の改訂は、1989年に学習指導要領が改訂されたことと連動しており、学習指導要領の改訂の主旨、及び今までの問題点を考慮し、全面的に見直されたものである。

各教科の「学習の記録」の構成は次のように改められた。記入欄の構成が従前の「1 評定」「2 観点別学習状況」「3 所見」から、「1 観点別学習状況」「2 評定」「3 所見」というように順序が変更された。

従って、各教科の評価については、「観点別学習状況」の評価を基本としつつ「評定」及び「所見」を併用し、生徒の学習状況を多面的に把握することとされた。「観点別評価」と「評定」「所見」は次のように明確に区別される。

- ・ 観点別学習状況：各生徒の「目標の実現状況」について評価する欄である。
- ・ 評定：教科ごとの学習の成果について、その生徒の学年又は学級における位置づけを見ようとするものである。
- ・ 所見：生徒個人の中に基準を設け評価するいわゆる個人内評価と言われるものである。

また、今回の学習指導要領の改訂においては、自己教育力の育成や、基礎・基本を重視し、個性を生かす教育を重視しており、このような教育を実現するためには生徒一人一人の教科の目標の実現の状況を的確に把握し、それを学習指導の改善に役立てることが重要であるとの考えに立ち、この欄を基本に据え、絶対評価を一層重視したのである。また記入方法も改められ、「A, B, Cの記号により記入すること」となった。従来の「+、空欄、-」という方式では、万一の記入漏れと区別がつかないからである。

3. 2. 2 評価基準の作成

「観点別学習状況」の評価は、いわゆる絶対評価であり、目標基準準拠評価（criterion-referenced evaluation）である。従って、まず基準となる学習目標を設定しなければならない。これらの学習目標に各生徒がどの程度接近したかを評価することになる。

こうした絶対評価を行うに当たっては、先ず評価基準を作成しなければならない。評価基準は、①目標基準と②判定基準からなる。①は単元ごとの目標・内容を評価の観点との関連で具体化したものである。②は、①の量的な判定基準である。この両者が絶対評価を行うに当たって必要な評価基準の構成要素である。このように観点別の絶対評価を実施するためには、十分な準備が不可欠である。これを怠って絶対評価を始めると、どのような事態が起こるであろうか。

①が確定していないと、結果は教科担当の主観的な印象評価に陥ってしまう。②の場合も同様で、担当教師ごとに基準がまちまちになってしまう。これでは、学年が変わり教科担当教師が変

わると評価の基準が一変してしまう危険性がある。そうだとしたら、この評価が導入された趣旨が活かされず、生徒・保護者の不信を買う結果ともなりかねない。従って、評価基準は教科内で慎重な議論を重ね、その結果を経て作成することが必要である。そうでなければ、評価の妥当性も信頼性も高めることは出来ないからである。

以上のような立場から、今年度は中学校3年間の「観点別学習状況評価」の実践報告を行い、その検討を通して、評価法の改善を試みることにする。

4. 観点別評価—実践報告

4. 1 中学1年生

1年は初めて習う外国語に期待をかけているのでその期待に答えられるようにすることが教える側の大きな目標になる。英語は心配していたほど難しいものではないとまず不安を取り除き次の段階で生徒に達成感を味あわせるよう指導していく必要がある。生徒に達成感を味あわせるためにも、学習過程はもとよりその結果がある程度生徒自身に満足いくものでなければならない。その結果のひとつに評価があるがこの評価は生徒にとっては大きな位置を占めている。これらの点から特に初歩の生徒には今後英語学習を続けるうえでの励ましになるような評価をつけたい。学年最後の総合評価としての評定はどの生徒も5段階で少なくとも3以上、平均は4になるような評価がでるよう指導したい。初歩の段階ではほとんどの生徒が英語に興味を持っていると言えるが、必ずしもその興味がテストの結果に反映しない場合もある。評定はテストなど一定のスケールを基準にしてつけられるので、学習過程での奮闘ぶりがほとんど表面化されない。また生徒個人における進展も測られることは不可能になっている。これらの表面化されない部分を観点別評価で浮き彫りにし測っていかれることは大いに意味があることである。

4. 1. 1 評価実態

4. 1. 1. 1 コミュニケーションへの関心・意欲・態度

中学生になり初めて習う英語に興味・関心を示さない生徒はいないと言っても過言ではない。勿論初歩の学年に限らずどんな生徒でも英語を使って話してみたいという気持ちはある。ただそれが成果につながるような努力をどのような形でしているかということが英語運用能力を伸ばす大きな鍵になっている。これらの点を考慮に入れコミュニケーションへの関心・意欲・態度を測定した。

① 教科書使用での授業

生徒を指名して発表させる形式はとらずに全体から引き出すあるいは自主的に発表させるようにしている。このような方法をとることによって生徒も安心した自然に近い形でコミュニケー

ションの関係が保てる。実際にテスト成績が芳しくない生徒でも積極的に声をだしたり、自主的に発表していることがあり、際だっている生徒の場合は記録しておいた。

② ALTとのチーム・ティーチング

週4時間授業の中、1時間はALTとのチーム・ティーチングになっている。この時間は多くの生徒が講師と対話したり、英語の指示に従ってデモンストレーションをしたりと様々な方法でコミュニケーションをはかる機会が与えられる。講師のMrs. Petersenに当てられたからやるというだけでなく、恥ずかしさを捨て、大きな声を出して堂々と講師と対話するという態度は、いずれ彼らが実際に外国人とコミュニケーションする場面で役に立っていくことを理解させる。学年当初では躊躇していた生徒も講師の方法に慣れてくると、このことが実感できコミュニケーションの要領を会得してくる。この時間に普段目立たないような生徒が意外にも他の生徒からの大きな拍手を受けることがあり、その点も生徒の評価にプラスになるよう配慮した。

4. 1. 1. 2 表現の能力

表現能力を測る方法は多様に考えられるが、授業という限定された枠内での評価となると書く能力と話す能力の2技能から測定していくことが妥当で、この観点から評価実践した。

① 書く能力

A. 自己紹介

1995年度のカリキュラム委員会の調査の一環で行われた「英語で表現する」調査では大半の生徒が100-150語程度で自己紹介（外国の同年齢のペンパルに自己紹介をする）をしている。英語表現としてはほとんどの生徒が2学期までに学習した基本文、単語を利用しており、内容も似たようなものになっている。「英語で表現する」能力を評価する方法は多種多様あるが、特にFluencyという点でまとまった文を書いた生徒にはAをつけた。また30語程度しか書けない生徒でもI can little shuwa.（おそらく手話という意味であろう）やI like a rattlesnake.と授業であまり触れないような単語までを使ってなんとか英語で表現をしようと努力しているのでBをつけることができた。

B. 日記

教科書以外の副教材でLet's go（Oxford University Press）を使用した。過去形の学習で毎日の行動記録をとる練習がある。例文の置き換えだけに終始することなく自分の日常生活を積極的に自己表現しようとしている生徒はAの記録をした。過去形を使ったこの練習は長い期間にわたり学習を重ねたので大半の生徒にも定着しCをつけなければならない生徒は誰もいなかった。

② 話す能力

ALTのMrs. Petersenの授業では生徒の表現や理解の能力をかなり正確に測れる。授業しながら同時に一定の評価を記録するのは時間を必要とするので難しく、記憶で評価するということになり顕著な生徒の例だけが記録に残ることが多い。一方Mrs. Petersenの授業では客観的に観察できるので記録も具体的にまた詳細にできる。話す能力はコミュニケーションの関心・意欲・態度と切り放せないが、今回は語彙や構文の定着また内容のまとまりといった観点を中心に評価を試みた。実際に行ってほぼテストの結果と比例することが多いので、テスト結果と話す能力に良い方向で顕著な差が出た生徒の場合のみAをつけた。

4. 1. 1. 3 理解の能力

理解能力を測る方法も上記の表現の能力と同様、客観的に評価可能な方法として読む能力と聞く能力を中心に評価の実践をした。

① 読む能力

読む力と言っても1学年なので何の助けもなく1人で読むということではなく、教師または他の生徒とのinteractionをしながら「読む」活動が主になる。2学期にはイギリスの童話THE THREE GOATSや古典のBEOWULFまたMATUYAMA MIRRORという日本の民話を読み生徒がまとまった文を読んで理解する練習をさせた。ただ内容の訳ということだけでなく生徒が物語の展開はどうなるのか期待して読むような方法でワークシートを作成した。具体的な例としてはパラグラフの一部分を意図的に抜かし前後から判断してどのような展開になるのか推測させるのである。またBEOWULFでは最後の章は正しい文章を与えず物語の絵に合うよう文を選んで結論を完成させるという課題を出した。これらの一連の活動はグループでさせその様子を観察してみたがかなり想像的な展開を考えたり、素早く解決をしている生徒がいた。

ただし共同作業の中での個々人を観察するのは難しく、詳細にまた客観的に評価できたとは言いがたい。

② 聞く能力

この能力も話す能力と同様、ALTのMrs. Petersenの授業では余裕をもって観察できるので客観的な評価が可能であった。また教科書では課にCOMPREHENSION CHECKがありテープを使って生徒の聞き取りの理解度が測れた。その結果表現の能力との相関関係はあるが、表現能力がやや低い場合でも聞いて理解することは中以上になっている例も結構考察された。初歩の段階で音声から入ることが普通なのでこの結果は順当なことと言えるのであろう。

4. 1. 1. 4 言語や文化についての知識・理解

1 学年なので英語圏の文化については教師側から言語の背景に不可欠なものとして話したり、理解させていく必要はあるが、学習すべき言葉そのものの量が少ない段階なので特にこの観点からは測定はしなかった。

4. 1. 2 実践結果と今後の評価への取り組み

I 学年において考查成績が極端に悪い例はごく僅かであり、大半が7 - 8 割以上の成績を出している。その結果評定は平均 4.3 になりこのことは観点別評価にも反映されていた。大方全員が自分なりの意欲、努力を示し生徒間の大きな差は見られずほぼ同様の結果となり大半の生徒にBをつけた。最終的にCをつけなければならない生徒はなく、またAの評価は生徒が予想以外の活動、発表をした場合につけたので各クラス 1 割程度になった。Aをなるべく多くつけて励みにするという方法もあるが、逆にAがつかない生徒には不安を与える原因にもなる。このことを考慮したうえで特に顕著な生徒の場合のみAをつけるとした方が1 学年において妥当な評価方法になるのではないかという結論に至った。

2 年になると成績のばらつきも出てきてまた生徒自身も自分の英語力がわかってくるので、定期考查で測れないような側面を観点別評価で測り、大いに生徒の励ましになるような成績をつけたい。

4. 2 中学2年生

本校は我が国の中等教育における先導的試行の一つとして、中・高一貫教育をおこなってきた。このことの大きなメリットの一つは観点別評価が本来めざしてきた、各教科の学習の記録における相対評価中心の「評定」の機械的配分などによる弊害を早くより除去してきたことを意味する。

従って今回の学習指導要領の改訂で、「観点別学習状況の評価」を「評定」よりも事実上優位においたことはわが校における実践の方向と合致すると言えよう。中・高一貫の故に本校においては中学校課程を卒業する生徒にたいして、その「評定」を機械的に配分して選別する必要に迫られないからである。従って本校における「評定」の中には「観点別評価」が本来目指してきた機械的配分にとらわれない、絶対評価的要素が入ることが可能であるからである。

このような前提から考えると、「観点別学習状況の評価」を重視する今回の学習指導要領の改訂は正鵠を射ていると考えられる。

さて観点別評価の実践であるが、これは平常の授業を通して行われるのが望ましいことであるが、大勢の生徒に対して4 項目に渡ってABC 3 段階の評価を瞬時に続けることは至難の業と言えよう。

そこで今回は定期考查、その間に日常行われるショートテスト問題のなかに観点別学習状況の評価の素材を見つけることが可能ではないかとの前提にたって定期考查問題やショートテスト問題を作ってみた。

もちろん本来の毎日毎日の授業における評価実践と切り離して考えることはできないし、日常の評価実践の充実が努められねばならないが、と同時に定期考査やショートテストという紙面に残る形として現れてくるので評価の重要な資料を提供しているものと考えられる。

以下順を追って実践例を述べる。

4. 2. 1 評価項目

(1)「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」について

次のような問を作って、英語による答えを求めた。

もし君の親しい友達又は尊敬している先生から、次のように言われたら君は何と答えるか。

A. Yesterday I lost all my money and important papers at Shibuya Station. I am at a loss what to do.

B. I want to become Prime Minister of Japan.

以上の問に対する答えの中にコミュニケーションに必要な優しさ・いたわり・ユーモア等の気持ちちがどの程度表現されるかを見ようとしたものである。

(2)「表現の能力」について

次のような問に対して、英語による答えを求めた。

A. What country do you like to visit? And why?

B. What season do you like best? And why?

(3)「理解の能力」

これは日常の授業全体から判断できるものと考えて良いと思えるのであえて取りあげなかった。

(4)「言語や文化についての知識・理解」

中2の第2・3学期を通して、Oxford University Press のKing Arthur and His Knights 1巻を副読本として読了した。アーサー王物語の内容はキリスト教が伝わる以前のヨーロッパの価値観とキリスト教の影響によると思われる価値観や習慣が展開されている。1冊読んだ後でその感想を求めた。このことよって、英語文化の背景についての知識・理解ついでの評価ができるような気がする。

4. 2. 2 評価の実践例

以下実践例として、観点別評価について、比較的に良い評価を与えても良いと思われる答案を順番に抜粋してみる。

(1) A. Oh! That's too bad. という答えが多かったが、その後に

Shall I lend you my money?

Let's go back to Shibuya Station.

May I help you?

You have to meet a police officer.

Please use my money.

Let's look for your money and papers.

この中で無回答はC, Oh. That's too bad.だけで終わっているものはBとし、Oh! That's too bad.の文に上記のものを適宜加えたものはAとした。

B. Oh! Really! You must be joking!等というのが多かったが

Oh! You have a nice dream.

A big dream is better than a small dream.

Oh, I want to be a Prime Minister, too.

But I think it isn't easy.

Oh, it's cool!

という面白い答案が多かった。

これも無回答はC, Oh! Really.だけの場合はB, Oh! Really.に上記各文を付けられたものはAとした。

(2) 次のようなものがあった。

I want to visit China. Because China is a very big country.

Because it has a long history.

Because I want to see the Great Wall.

Because I like Chinese foods.

I want to visit Australia. Because I want to see the kangaroo.

Because I want to see the Christmas in summer.

Because I want to see the Ayers Rock and frilled neck lizards.

I want to visit Switzerland. Because it has beautiful nature.

そのほか国としては America, Canada, Brazil, Germany, Sweden Hungary などがあつた。要するに生徒の述べている国（又は地域）とその理由が論理的にマッチしていればよいわけである。

ここも無回答または単に国名だけを書いたものはC, ごく常識的な内容, 例えば, I want to visit China. Because China is a very big country.の様なものはB, より具体的な又は新しい視点を持った回答はAとした。例えば I want to visit Australia. Because I want to see Ayers Rock, the biggest single rock in the world.

例えば I like fall.とした答案の例をあげてみよう。

Because it is not too hot, and it is not too cold.

Because we can see leaves turning yellow.

Because there is no pollen allergy.

Because the sky becomes very clear.

Because the fall is the best season for study.

Because I can eat my favorite foods.

ようするに、話の筋が論理的に合っていれば良いわけである。ここも無記入はC, 普通の内容はB, 特に新しい視点や独創的な内容のものはAとした。Because there is no pollen allergy.等にはAを与えたいと思われる。

(4) King Arthur について

ここにおいても、無回答にはC, 比較的常識的な、または、平凡なものにはB, 新しい独創的なものが見られるものにはAを与えた

A・勇敢さと名誉が共存しているところに感銘した。

B・不条理なところもあるが、不思議な世界観を感じる

C・3つの約束（何時も優しく、何時も正直であること、何時も弱い人を助けること）を守ろうとする部下がいてKing Arthurは幸せだと思う。

D・Black Knightがいかに悪いからといって、Black Knightを殺した後、その奥さんと結婚するのはよくない。

E・日本の物語の多くが、Happy Endでおわるのが多いが、この話ではKing Arthurの死で

話が終わっている。日本の物語との違いを感じる

以上のように生徒の答案を見ると、日本の文化との相違を感じつつも異文化を理解しようという努力が感じられる。

上の回答の中で、EなどはAを与えて良いのではないかと思われる。前にも述べたように、答案のでき具合に従ってA、B、Cの評価を与えることになる。その評価は評価者をも評価する事になるのだが。

4. 3 LL—中学1, 2年生

4. 3. 1 LL授業と観点別評価

LLの授業は、特にリスニング能力を伸ばすことに最大のメリットがある。このため、大量の英語を聞かせ、トップ・ダウン方式で要点をとらえさせる授業を心がけており、実際にかんりの成果を上げている。

リスニング能力を評価する場面でも、LL機器は威力を発揮する。それは、生徒が個別にブースのテーブルコードを利用しているときに、モニタリング機能を用いて、生徒の練習の様子を聞くことができるからである。

この報告では、上記の事柄をふまえて、理解の能力のうち、リスニングの理解能力を中心に報告する。

4. 3. 2 中学1年生

中学1年生に関しては、前年度と同じ教材を使っているので、基本的には同じ報告になるが、実際の教材・スクリプトも添えて報告を進めたい。

4. 3. 2. 1 教材

使用教材はOxford University Pressの*Listen First*で、中学1年生のLLの授業ではここ数年使っている。日本語を通さずに、英語で英語を理解する訓練になる教材で、数年間使用してみて、生徒のリスニングの能力をおおいに向上させた教材だと確信している。

授業時には、英文を聞いて、内容の重要なポイントが理解できているかをチェックするドリルをやっていく。後で示す期末考査問題のIの問題は、教材のものと同じなので参考にしていただきたい。日常の評価として、生徒に答えを確認させるときに、教務手帳に簡単な印をつけておくことにしている。学期の終わりに手帳を見れば、どの程度授業についでいるかは把握できる。

4. 3. 2. 2 テスト

テストの例として2学期の期末考査の問題の1部を次に示す。

【期末考査の問題のスク립ト】

I.

1. My name is Tom, I'm sick today. I'm at home. I have a fever and a sore throat.
A. Is Tom sick? B. Is Tom at work? C. Does Tom have a fever?
2. My name is Maritza. I'm at work today, but I have a bad cold. I need some aspirin.
A. Is Maritza at home? B. Does she have a cold? C. Does she need an antacid?
3. My name is Juan. I'm at school today, but I have a bad cough. I need some cough drops.
A. Is Juan at home? B. Does he have a headache? C. Does he need cough drops?
4. My name is Ann. I'm at school and I feel fine.
A. Is Ann at school? B. Is she sick? C. Does she need a doctor?

II.

1. A: Gloria, who is coming in at 9:00?
B: Mr.Singh. He has a fever of a hundred and four.
A: Yes, I see. Chuck Singh at 9:00. He has a fever.
B: That's right.
2. A: Is Irene Lopez coming in today?
B: Yes, she has a cough. She's coming in at 9:30.
A: A cough or a cold?
B: A cough.
3. A: Who's coming in at 9:45?
B: Mr.Carr. He has a sore throat.
A: He has a what?
B: A sore throat.
A: Oh, I see.
4. A: What time is Mrs. Yakamura's appointment?
B: It's at 10:15.
A: 10:50 or 10:15?
B: 10:15.
A: Is she coming in because of her foot?
B: That's right. Her foot hurts.

【期末考査問題】（中学1年2学期）

I. Circle yes or no:

1			2			3		
a	b	c	a	b	c	a	b	c
yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes
no	no	no	no	no	no	no	no	no

II. Fill in the blanks as you listen to the tape:

1. Mr.Singh is coming in at (:). He has a ().
2. Irene Lopez is coming in at (:). She has a ().
3. Mr.Carr is coming in at (:). He has a () ().
4. Mrs.Yakamura is coming in at (:). Her () hurts.

Iの問題では、内容の理解度だけであるが、IIの問題ではそれにプラスして、綴りも書かせている。Listening能力と綴りを覚えて書く能力は別のものであるが、生徒のレベルを考えた場合、理解できていればよいというところでは終わりたいので、綴りを正確に書くことも要求している。

4. 3. 3 中学2年生

中学2年については、前年度に引き続いて、LL授業を担当した。

教材はOxford University Pressの *Listen First* と大修館の *Communication English Course* である。*Listen First* は前年度の残りを1学期で終了することができた。*Listen First* については、中学1年のものと変わらないので、後者の教材について報告する。

教材は、LLの授業に適するように工夫されている。授業の前半は、一斉授業で、まとまった英文を聞いて、アナライザーで答える作業をする。後半は教材の残りの部分を、授業の最初に高速録音しておいた部分を各自で再生あるいは自分の声を録音しながら進めていく個別授業の形になる。

前述のように、*Communication English Course* には、毎課ごとに、聞いた内容についてのテストがあるので、前半の一斉授業の場面で、毎時間アナライザーを用いて評価を行った。後半の部分では、生徒の活動をマスター・ブースでモニタリングして、教務手帳に評価していく。もちろん、必要に応じて個別に指導は行う。

次の例が、3学期の期末考査に取り上げたLesson 8のスク립トとQuestions and Answersの部分である。

Lesson 8 (Script)

Emi: We have to get off the bus now.

Bill: Where are we?

E: We're in front of Central Train Station.

B: What's that building over there – the one with all the lights?

E: That's a pachinko parlor. Pachinko is like pinball.

B: Do you ever play pachinko?

E: No, I don't.

B: I see. Look Emi, is that man on a bicycle a police officer?

E: Yes, is there something strange?

B: Well, American police officers usually ride around in cars.

E: Police cars are popular in Japan, too.

Questions and Answers

1. How did Emi and Bill go downtown?

a By train.

b By bus.

c By bicycle.

2. What is the building with all the lights?

a A train station.

b A police station.

c A pachinko parlor.

3. Does Emi ever play pachinko?

a Yes, she sometimes does.

b No, she's too busy.

c No, she doesn't.

4. Why was Bill surprised to see a police officer?

a Because the police officer was riding a bicycle.

b Because he knew the police officer.

c Because he was playing pachinko.

5. How do American police officers get around?

a On bicycles.

b In cars.

c On foot.

この学年は約1年半、Listen First でListeningの訓練を受けているので、かなりのリスニング能力がついたようで、毎回90パーセントを超える正答率を示した。評価については、正答率が特に低いごく少数の生徒に注意しているだけで、日常の評価を行うことができた。

【期末考査】

上記のLesson 8に関する期末考査の問題の一部を以下に示す。リスニング能力についてはすでに日常の作業で確認されているので、綴りを書くという別の能力の評価も加えてある。授業の時に聞かせたものと同じ英文を2回聞かせながら以下の問題に答えさせている。

II. Fill in the blanks as you listen to the tape.

1. Emi's house was () a park.
2. Bill was surprised to see a police officer on a ().
3. The next day, they visited the () in the town.
4. Inside, they saw samurai () and ().
5. Bill and Emi () up some steep stairs to the top.

期末考査を終えて、いつも感じることだが、聞いて理解する能力は身につけても、綴りを正確に書くことは別問題で、書かせると成績の結果が良くない。聞く力について、はほとんど全員が満足のいく結果を示しているので、期末考査の評価は、積極的に取り組んだかどうか得点に反映する。

4. 3. 4 まとめと観点別評価の問題点

LL授業の、主にリスニング能力についての報告になったが、LLの授業は週1時間なので、英語としての評価の1部であり、教科書担当者と総合して、評定をつけることになる。本校では評定は絶対評価で行っている。生徒のレベルが分散せずに高いところでかたまっているため、リスニング能力だけについては、大部分の生徒に高い評価をあたえることができた。

LLの授業は、リスニング能力や取り組みへの意欲は、前述のモニタリング機能を用いて効果的に評価できるが、実際には、短い時間の中でモニタリングを行っても、1回の授業で10数人の生徒にしかモニタリングはできない。これをもって、評価の材料にするにははなはだ危険な要素が含まれる。また、モニタリングでなく、日常的な評価を行う場面でも、1回の授業で全員にあてことはできないので、これによる評価も、万能ではない。観点別評価を行うには1クラスの人数が20人程度でないと、公平な評価は難しいのではないかと、また、本校のように総合的に絶対評価で評定を行っている場合に、厳密に観点別評価を行うメリットがあるのかと疑問に思う今日この頃である。

4. 4 中学3年生

47期の中学3年生の観点別評価について、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」と「表現の能力」について主に報告する。「理解の能力」と「言語や文化についての知識・理解」については、日常の授業における観察で評価を行った。

4. 4. 1. 観点別評価の実践

4. 4. 1. 1. コミュニケーションへの関心・意欲・態度

この項目の評価は、日常の授業における観察と、生徒全員に行わせたスピーチの結果を総合的に考察して行った。

日常の授業では、英問に対する解答と、ALTとのチームティーチングにおける活動への参加等を基準にして、観察と記録を行った。英問英答の際は、はきはきと答えるかどうか、聞き取れない時に教官に質問したりして粘り強く答を搜そうとしているかどうか等を評価の基準にした。チームティーチングの時は、ALTが行う質問、インタビューやTPR等の活動に積極的に参加したかどうかを観察した。

2学期の後半から3学期にかけて、Sunshine English Course3のProgram8の“My Dream”というスピーチを基に、全員に“My Dream”というテーマでスピーチを行わせた。46期の中学3年生に対する同じテーマのスピーチの実践については、本校研究報告第35集（1995）を参照して頂きたい。

スピーチの評価は、事前に指導したことをふまえて、Evaluation Sheet（評価表）を作成して次の3項目を基準に評価した。

（1）リードアンドルックアップ

スピーチの原稿を暗記することは生徒に要求しなかったが、顔を上げて聴衆の方を見て話すかどうかを評価のポイントにした。

（2）発音

個々の単語を正確に発音することも大切だが、全体にはきはきと聴衆に聞こえる声で発声しているかどうかを評価した。

（3）構成

導入、本論、まとめの部分に分かれて、それぞれの部分が一定の内容を持っているかどうかを判断した。

なお、46期生については、（4）表現という項目を用いて、生徒が事前に学習した表現を的確に使用しているかどうか評価したが、昨年の47期生に対してはこの項目は設けなかった。

以上、(1)－(3)の3項目を基準にして生徒のスピーチをA、B、Cの3段階に分類した。Aは以上の3項目をすべて満たしているスピーチ、Bは2項目をほぼ満たしているスピーチ、そして、Cは1項目しかあるいは全く満たしていないスピーチに対する評価である。Aは各組に数名、Cは1、2名で、残りの生徒はBであった。

4. 4. 1. 2. 表現の能力

表現の能力については、主に「書くこと」について評価を行った。「話すこと」についての評価は、上記のスピーチやALTとの授業における生徒の発言等を考慮した。「書くこと」についての評価は、日常の授業では、英問英答、和文英訳、課題作文などの結果を記録した。日常の授業以外に、次の(1)－(3)の資料を活用した。

(1) 夏休みの宿題

O.Henryの“The Gift of the Magi”と“The Cop and the Anthem”(稲村松雄:1995)を読ませて、後者の結末の続きを50語から100語前後の英語で自由に創作させた。中には、1300語を超える長大な英文を書いた生徒がいた。

生徒の作品に目を通した後で、授業でnarrativeを書くときには時間の継起や順序を表す言葉—then, next, at last等—を有効に使うように指示した。作品の構成を基に、A、B、Cの評価を下した。

(2) “My Dream”のスピーチの原稿

上述した“My Dream”の原稿を後日全員に提出させた。評価は内容と構成の面から行った。次に生徒のスピーチのなかで、内容と構成の面から見て優れていると思われるスピーチを原文のまま紹介する。

Today I'm going to talk about my dream. Please listen carefully.

My dream is to be a man who can cook very well. There are some reasons for it.

First, I like delicious foods. Delicious foods make people happy. But delicious foods are always too expensive. I want to eat steak for breakfast. I want to eat Peking duck for lunch, and I want to eat “Kaiseki” for dinner. But if I do so, my money will run out in a day. So I want to make them for myself, and eat delicious foods.

Secondly, it is interesting to cook. There are many kinds of foods in the world. For example, Japanese food, French food, and Italian food and so on. And there are thousands of ingredients—which means “shokuzai” in Japanese. It is interesting to make various foods from various ingredients.

Thirdly, I think, when Japanese men are married, only their wives cook meals. I think it is

not good-not fair! I think, Japanese husbands also should cook for their honey.

These are why I want to master cooking.

Thank you for listening!

(3) 期末考査のテーマ (自由) 作文

中3のライティングの指導の一つの目標が、まとまった文章を書くことであつたので、各学期の期末考査にテーマ (自由) 作文を出題した。

1. 1 学期

Sunshine English Course 3のProgram 4“This is Japan”に関連して、期末考査に「日本の伝統的文化事象を一つ選び、30語前後の英文で説明しなさい。」という問題を出題した。

2. 2 学期

Pop Box 7“Useful Expressions for Discussions”に関連して、次の問題を出した。「次の質問に対して、あなた自身の意見を英語で簡潔に書きなさい。ただし、どちらの交通手段を好むにしてもその理由を2つ以上あげなさい。- Which do you like better, traveling by car or by train?」

3. 3 学期

3学期は次の問題を出した。「What do you want to do in the future?という質問に30-40語の英語で答え、さらにその理由を書きなさい。」

4. 4. 2. 到達点と問題点

1995年度の「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の評価を振り返ってみると、評価項目をもっと多様に設けるべきだっと思う。スピーチの評価については、スピーチの構成よりも、リードアンドルックアップと発音に重きを置いて評価する方が、コミュニケーションへの積極性を示す評価としては妥当だったのかも知れない。

「表現の能力」については、日常の授業、休みの宿題、スピーチの原稿と定期考査における自由 (テーマ) 作文をもとに、主として「書く能力」について評価した。「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の評価に比べて、総合的に評価できたと思う。しかし、「話すこと」についての評価が不十分であつたことが反省材料である。

5. おわりに

いくつかのセクションで指摘されていたとおり、本校では中学時においても相対評価ではなく、絶対評価を取っているため、生徒の学習状況を成績に反映させる、という点では従来も大きな問題点はなかったと思われる。ただし、評定は期末考査などに左右されることが多く、「学習過程での奮闘ぶりがほとんど評価されない (鈴木)」という状況も無くはなかった。

そこで、観点別評価の導入は、本校がこれまで生かしてきた絶対評価をさらに押し進め、もっ

と幅広く学習過程を取り入れて、これまで「表面化されない部分」を評価する、という意味で歓迎すべきものととらえる。

今後の課題は、それを如何に具体化するか、という点である。新テーマの初年度ということで、どうしても実践面では手探りの部分が多かった。各セクションでも、観点別評価の具体的な仕方において、まだ困難点を指摘する声が多い。例えば、「(グループ活動させている際に)共同作業の中で個々人を観察するのは難しく、詳細にまた客観的に評価できたとは言いがたい(鈴木)」,「大勢の生徒に対して4項目に渡ってABC3段階の評価を瞬時にに行い続けることは至難の業と言えよう(辻)」,「評価項目をもっと多様に設けるべきだったと思う(寺田)」のような指摘がある。

上に述べたような困難点、取り組むべき課題は多いが、一方で初年度とはいえ本校のこれまでの伝統を生かした実践も多く見られた(例えば、2学期に渡って長期的な視点で行われた寺田のスピーチ実践)。観点別評価では学習過程をふまえながら、複数の項目を評価していくということで、従来の「学期末にまとめて」、という発想では成り立たない。日頃の授業を通じての長期的観察という視点が何より大切であろうし、その視点に立って今後の実践を行っていく必要がある。

【参考文献】

- Bachman, L.F. (1990) Fundamental considerations in language testing. Oxford.
- Canale, M.; Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing' in "Applied linguistics 1: 1-47".
- 樋口忠彦編 (1996)『英語授業Q & A - 教師の質問140に答える』 中教出版
- ヒートン, J. B. (1992)『コミュニケーション・テストング』 研究社
- Hymes (1972) 'On communicative competence' in "Sociolinguistics" (J.M. Pride (ed)). Kairyudo.
- 伊藤健三他 (1995)『英語の新しい学習指導』 リーベル出版
- 影浦功 (1994)『新しい学力観に立つ英語の評価』 明治図書
- 影浦功編 (1994)『中学校英語こうすればできる観点別評価の手順-データの集め方・評価の仕方』 図書文化
- 亀井浩明他編 (1993)『中学校観点別評価の実際 [英語編]』 教育出版
- 北尾倫彦・長瀬莊一編 (1994)『中学校英語観点別学習状況の評価基準表-単元の評価目標と判定基準』 図書文化
- 松畑熙一編 (1994)『英語コミュニケーション能力評価事例事典』 大修館書店
- 文部省 (1993)『中学校外国語指導資料・コミュニケーションを目指した英語の指導と評価』 開隆堂

文部省内指導要録研究会（1991）『新中学校指導要録必携－解説と記載例』 第一法規

太田美智彦編（1995）『すぐに役立つ英語科のコミュニケーション活動の指導と評価－観点別学習
状況の評価の工夫』 秀文出版