

小学校の外国語における「話すこと」の評価 —実地研究から見た行動観察とパフォーマンステストの課題—

教育実践力高度化コース

16AD001

有江 聖

【指導教員】 及川 賢 上園 竜之介 武田 ちあき

【キーワード】 小学校 外国語 教科化 評価 話すこと

1. はじめに

平成20年度の学習指導要領改訂により、新たに外国語活動が小学校段階に新設された。そして平成23年度より、小学校第5・6学年で外国語活動が必修化され、現在に至る。

そして、文部科学省(2013)により、次期指導要領改訂での①小学校中学年から外国語活動開始と②高学年での教科化が示され、2020年までに順次教科化が実施される。

2. これからの教科「外国語」

2017年3月に文部科学省より、次期学習指導要領が告示された。その中で、教育課程全体で育成する資質・能力を「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)の3つとし、外国語もこの3つの資質・能力を柱としたうえで、①各学校段階の学びを接続させるとともに、②「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするという観点から目標の充実・改善を図ることが述べられている。そして、これまでの答申の内容等を整理し、以下の事が変更点として挙げられる。

(1) 「読む・書く」の導入と技能の育成

これまでの外国語活動は「話す・聞く」を中心に指導が行われていたが、文部科学省(2014b)で高学年において「読む・書く」を加えた4技能を扱うことが明記された。

そして、文部科学省(2015b)では、「英語等における目標等」が新設され、次期学習指導要領では、「話す・聞く」は技能の育成、「読む・書く」は興味関心の育成が目標として挙げられている。

(2) 各段階の到達点の明示

各学校段階の到達点を明確に示すため、CEFRに準じた到達目標を設定し、小学校には独自の「Pre A」というレベルが設けられることになった。CEFR(Common European Framework of Reference for Languages)とは、様々な背景から多種多様な言語が使用されているヨーロッパで、異なる言語間に共通する基盤を作成する必要性から、欧州評議会が提起した言語の枠組みである(和田、2013)。また、CEFRに準拠し、英語を「話すこと(やりとり)」「話すこと(発表)」「読む」「書く」「聞く」の4技能5領域に分類され、育成

していくこととなる。

(3) 評価

外国語で求められる資質・能力は前述した「知識・技能」「思考力・表現力・判断力等」「学びに向かう力、人間性等」であり、これらを基に観点別評価を作成していく公算である。

そして、「評定」については、小学校高学年は中学校高等学校の外国語と同様に、数値による評価を適切に行うことが明記された。

3. 「教科」に対する小学校教員の不安

3-1 評価への不安

米崎他(2016)は、小学校の外国語活動の教科化に対する不安について、現職の小学校教員にアンケート調査を行った。調査は教科化と低学年化に対する賛成・反対と、不安に関する自由記述である。自由記述の言葉を共起ネットワーク(図1)に示したところ、一番大きな不安要素として「評価」が挙げられた。その中には「評価をすることで子どもに負の影響が出るのではないか」という意見や「テストを作ることは自分にはできない」といった教員自身の能力に関する意見も多数あった(p. 138)。

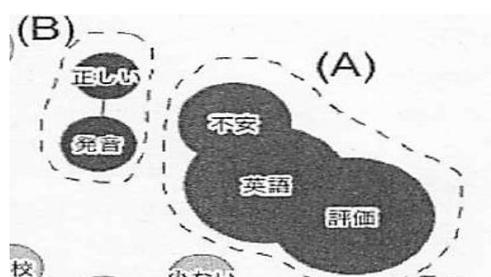


図1 外国語活動の「教科化」への不安の共起ネットワーク(一部抜粋)

著者は、「【評価】への不安は、小学校高学年の外国語活動必修化後の意識調査で徐々に指摘されており、今後教科化に向けて大きな課題となりうると考えられる」(p. 143)と述べている。

また、mpi 松香フォニックス(2017)が行った小学校教員対象の教科化に向けたアンケートでは、教科化が児童に与える影響(図2)について、「評価がつくことで苦手意識がついてしまうのではないか」という項目が高い数値を示した。

このように、評価は教員にとっても児童にとっても大きな課題であると考えられる。

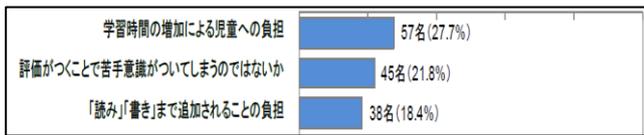


図2 (教科化にあたり)児童に与える影響についての不安(一部抜粋) (p. 2)

3-2 指導力や英語力への不安

文部科学省(2014)によると、外国語活動において教員が特に課題と感じていることは「教員の指導力」であることがわかる(図3)。

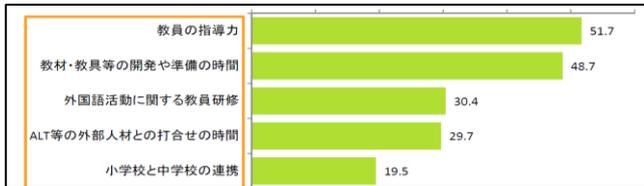


図3 今後の外国語活動実施に関する課題(一部抜粋) (p. 20)

また、同調査では教員の7割弱が「英語が苦手である」と回答している。

これらより、次期学習指導要領実施に向けて「評価」と「教員の指導力・英語力」は特に大きい課題であることがわかる。

4. 研究の目的

前述のように、外国語活動の教科化により様々な変化が予想される。しかし先行研究からもわかるように、評価は特に避けることのできない課題であると考えられる。これまで行動観察や自己評価など、主観的な評価が主に行われてきた(5-2で言及)。しかし、「必要な資質・能力を育成するための学びの過程を通じて、筆記テストのみならず、インタビュー(面接)、スピーチ、簡単な語句や文を書くこと等のパフォーマンス評価や活動の観察等、多様な評価方法から、その場面における児童の学習状況を的確に評価できる方法を選択して評価することが重要である。」(文部科学省, 2016b p. 195-196)と明記されており、これまでよりも多様な評価が求められるのではないかと推測できる。そこで、本稿では、次期学習指導要領の外国語における評価に着目し、その中でも多くの教員が最も指導が難しいと考えている(mpi 松香フォニックス, 2017)「話すこと」の評価に重きをおいて研究していく。特に2年次での実地研究で得られた示唆を基に、「話すこと」を「行動観察」と「パフォーマンステスト」の2観点から論じていく。

5. 評価について

5-1 評価とは

まず評価とは、「(1)教育目標の成熟・達成状況を示す資料を作成して、(2)児童生徒の実態を把握し、(3)未達成であるなら、その原因を探り、(4)教育の改善を図ること」である(服部, 2017)。つまり学習者が習得した知識や技能を測り評定をつけるというより、PDCAサイクルに則り教育活動の実態を総合的に把握し、教育実践上の改革・改善を行う観点を得ることに意義がある。

5-2 評価方法と外国語活動における評価の現状

評価方法として、一般的にテスト法・授業観察法・面接

法・実態調査法・自己評価法が用いられている(國本2008)。国立教育政策研究所教育課程研究センター(2017)は外国語活動の教育課程特例校と研究開発校の実態調査を行った。その調査によると、対象校の9割以上が外国語活動において「授業での見取り」と「振り返りカード」による評価を採用している(図4)。しかし、図4を見るとテスト法や面接法などのパフォーマンス評価を導入している学校も徐々に増えていることがわかる。

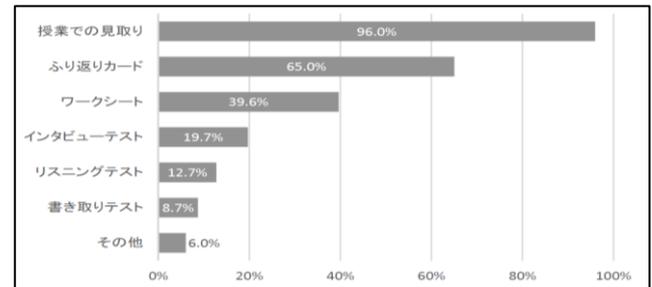


図4 評価の視点(p. 76)

5-3 評価方法の適切さの判定について

評価をする際に一般的に用いられる手法の一つとしてテストがある。静(2002)は、テストの適切さを検討する判断指標として、(1)テストの信頼性(reliability)、(2)テストの妥当性(validity)、(3)テストの実用性(feasibility)、(4)波及効果(backwash effect)の4つの観点を示している。

(1)信頼性とは同一の能力を持った受験者に対して、同一のテストを行った際に、常に同じ結果を出すかという、結果の安定性のことである。

(2)妥当性はテストの結果がテストによって知ろうとしている対象をどの程度反映しているかという度合である。

(3)テストの実用性はテストの実施のしやすさのことであり、作成、実施、人的労力や時間、材料、設備、評価のしやすさなどがある。

(4)波及効果はテストが指導や学習に及ぼす影響のことである。望ましい波及効果を得るためには、学習者の伸ばしたい側面を適切な方法でテストに課すことが必要である。波及効果にはプラスとマイナスが存在し、子どもの伸ばしたい側面を考慮しながら、それに合わせた測定法を採用することが望ましい。

そしてこれら4つの観点は、それぞれが独立して成り立つものではなく、複雑に影響しあっているものである(静, 2002)。

6. 「話すこと」の評価について

文部科学省が客観的な評価の必要性を唱えていることに加え、國本(2008)も「小学校英語では、音声を中心にした指導がされているため、小学校英語の成果を確認するために、リスニングとスピーキングによる評価が必要であると考えられる。(中略)授業の成果として英語力の客観的なデータを得るため、学級担任の容易な実施、かつスピーキング力の正確な評価が可能となる小学生対象のスピーキング力テストの開発が望まれる。」(p. 105)と述べている。

「話すこと」のパフォーマンステストについて考える際

に、測定法とタスクがある。測定法には、諸技能を同時に使うタスクによって言語能力を測る総合測定法と、それぞれの独立した項目(文法、語彙、発音など)毎にテストを行い測定する部分的測定法がある。

タスクについては、ディスカッション、口頭インタビューなど様々なものがあり、面接官との1対1や、ペアによる会話、グループによる会話などの多様な方式があり、Underhill(1987)の中でそれぞれの利点や注意すべき点が書かれている。

8. 実地研究について

10-1 実地研究校について

筆者は2017年4月から7月にかけて埼玉県内の公立小学校(以下A校)で実地研究を行った。このA校は平成9年度に文部科学省より研究開発学校(英語学習)の指定を受け、20年に渡り小学校での英語教育について研究を行っている。A校の取り組みとして、毎朝9分間のモジュール学習を行っている。それに加え1~2年生は月2回程度の45分授業、3~6年生は週1回の45分授業がある。なお、モジュール学習ではA校独自の開発した英語学習用のビデオを用いた学習に取り組んでいる。

10-2 A校での研究活動について

A校で行った行った研究は以下の通りである。

- ・授業内の行動観察の実践
- ・児童用アンケートの実施
- ・教員用アンケートの実施

9. 授業内の行動観察の実践

外国語の授業内で、児童が児童同士、担任またはALTと会話をしている場面を観察し、評価を行った。評価する観点は「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」(以下【関・意・態】)と「基本的な知識・技能」(【知・技】)の二つである。「思考力・表現力・判断力」に関して、本授業の言語活動は基となるスキットに単語を穴埋めして会話をする活動のため、即興性が低いことから設定をしなかった。評価規準はA校のものを参考にした。まず【関・意・態】は和田(2004)によれば、知識・技能や思考力等と完全に分けることは不可能である。しかし、今回は4年生という発達段階を鑑みて到達目標となるB基準に能力に関係する項目は入れずに設定した。

【知・技】の基準は文部科学省(2016b)に掲載されているCEFRのPre-Aや吉田(2017)を参考とし、他者からの足場掛け(scaffolding)のある状態で会話が成立できる段階をBと設定した。その他の具体的な授業に関する情報については表1に示す。

評価場面及び方法は杉本(2010)を参考にし、十分な練習が行われた後に行う授業後半の言語活動に設定した。評価方法はまず言語活動に積極的に参加していないCの児童に注目し、次いでAの児童、それ以外の児童はおおむね満足できるBと判断した。4年生1クラス分の結果を表2に示す。なお、実際に筆者が見取ることのできた児童数は35名中21名であった。実践から気づいた点をいくつか述べる。

表1 本時の具体的な情報

○単元：“Let’s go outside!”(全3時間)
○本時の目標 (3/3時間目)
・友達を遊びに誘う時の言い方を用いて友達と会話をする。
○児童数 35名
○評価規準・基準
【関心・意欲・態度】
【規準】
遊びに誘う言い方に慣れ、簡単な表現を用いてコミュニケーションを図ろうとしている。
【基準】
A: 慣れ親しんだ表現を用いて、自ら積極的にコミュニケーションを図ろうとしている姿が見える。
B: 慣れ親しんだ表現を用いて、英語が出てこなくてもなんとか会話を続けようとする姿が見える。
C: 慣れ親しんだ表現を用いて、コミュニケーションを図ろうとしていない。友だちと関わろうとしていない。
【知識・技能】
【規準】
・本単元のスキットを基に、友達を遊びに誘う会話をすることができる。
【基準】
A: 自力で本単元のスキットを基に会話をすることができる。
B: 教師や他者からの支援があれば、本単元のスキットを基に会話をすることができる。
C: 教師からの支援があっても、本単元のスキットを基に会話をすることができない。
○会話表現
A: Do you want to play ○○?
B: Yes, I do./ No, I don’t.
A: Do you want to be a ○○?
B: Yes, I do./ No, I don’t. I want to be a ○○?

表2 行動観察による評価の結果 (35名)

知 関	A	B	C
A	10	3	0
B	1	17	2
C	1	1	0

(1) 児童の具体的な姿の把握

まず、児童の実際の到達状況を具体的に把握できたことである。どのクラスにも【関・意・態】はAと判断できるが、【知・技】の観点ではBまたはCと判断せざるを得ない児童が数名存在した。一方で、言語活動に積極的に参加していないCの児童と教員の会話に注目したところ、【知・技】がAと判断できる児童も存在した。授業に積極的に参加している事と実際に英語が使えるという事は別問題であ

るという示唆が得られた。こういった現状を把握していくことは、評価の判断材料のみならず、教員のその後の指導改善に必要な情報ではないだろうか。

(2) 評価基準と評価対象

改善が必要と考えられる点はまず【関・意・態】の評価基準の設定である。B 基準を明確に示したことで、到達目標の児童の姿がより明確になったように感じたが、一方でAとBの区別に悩むところがあった。A 基準を設定する際には、杉本(2010)が例で示しているように、「相手の目を見て話している」や「メモを取る姿が見える」、「相手の話にならずいたり、反応したりする姿が見える」などの具体的な項目を示すことも、より明確な評価基準設定の手段として挙げられるだろう。

また、今回は児童が会話する姿の全体的な印象から評価を行った。しかし、【知・技】等の観点から具体的な定着度を測定する際には会話のどの部分に着目し、評価するかをあらかじめ決めておかなければならないだろう。測りたい側面に応じて総合測定法と部分測定法のどちらを採用するか考えておく必要がある。

(3) 授業運営と評価の同時進行の困難さ

次に、授業を進行しつつ評価をすることの難しさである。今回の授業では、筆者は直接言語活動には参加せず、評価だけに専念したため、多くの児童を評価することができた。しかし担任は活動に参加し、ALTの補助やルールを理解しきれていない児童への支援も同時に行っていたため、評価に時間を割くことが非常に難しいような姿が見えた。後述の教員アンケートでも触れるが、担任主導で進行しつつ評価をすることの困難さも課題の一つとして挙げられる。また、一回の授業で全員の児童を評価することは困難であると同時に、信頼性に欠ける。行動観察は一定の期間内に複数回行い、すべての児童の評価の機会を均等に設けることが必要である。

10. 児童用アンケートについて

このアンケートでは、児童の自身の英語力への関心や「話すこと」のテストに対する意識を調査することを目的とした。アンケートの項目は国立教育政策研究所教育課程研究センター(2017)や國本(2008、2011)のアンケートを参考に作成した。項目は以下の通りである。

- ① 英語学習について
- ② 自分の英語力に対する関心について
- ③ 他者からのフィードバックについて
- ④ 「話すこと」のテストについて(自由記述有)

調査対象は5年生31名、6年生28名の計59名で、すべて4件法で調査した。

10-1 英語学習について

「英語の授業が好きか」「英語の学習は楽しいか」という項目は8~9割の児童が肯定的な回答をしており、全体的に児童たちの英語学習への前向きな姿勢が伺える。

10-2 自分の英語力に対する関心について

英語力を「話すこと」の観点から7つの項目(態度、発音、

語彙、表現、正確さ、流暢さ、伝達方略)に分け、それぞれの関心度を調査した(表3)。

表3 自分の英語力(話すこと)に対する関心(数値が高いほど関心が高い)

態度	発音	語彙	表現	正確さ	流暢さ	伝達方略
3.02	3.25	3.24	3.19	3.17	3.10	3.03

表の通りすべての項目において高い数値を示しているが、特に「発音」と「語彙」が高い数値を示している。また、相関係数を算出した結果、発音は他の項目すべてと特に強い相関を示していた(表4)。国立教育政策研究所教育課程研究センター(2017)では、児童の英語学習への関心の高さや発音への関心の高さに強い相関があることが示されている(p.106)。また、國本(2011)では、児童と保護者はスピーキングテストの項目に発音を強く望んでいることを明らかにした。これらから、一般的に児童は発音に関心が高いことが伺える。

表4 発音と6項目の相関係数

	態度	語彙	表現	正確さ	流暢さ	伝達方略
発音	.667	.763	.779	.784	.789	.717

10-4 「話すこと」のテストについて

児童に「学校で『話すこと』のテストがあった場合受けてみたいか」を聞き、その理由について自由記述をしてもらった。平均値は2.88で、学年による差はほとんど見られなかった。学級の7割程度の児童が「受けてみたい」「まあまあ受けてみたい」と回答していることになる。更にこの項目に正の傾向を示した児童群(以下Aグループ)と負の傾向を示した児童群(以下Bグループ)のコメント分析をし、いくつかのグループ分けをすることができた。

Aグループは「良い点数が取れたらうれしいから」といった外発的動機づけよりも、「自分がどれくらいできるようになったか知りたい」「大人になった時仕事で使いたい」「点が低くても自分の課題が見つかるから」といった内発的動機づけに関する項目が多く見られた(一部抜粋)。

Bグループは主に「英語の好き嫌い」「自信や恥」「成績や点数」に関する項目に分けられた(表5)。

表5 Bグループの「話すこと」のテストに関する自由記述(一部抜粋)

Bグループ(「テストを受けたくない」群)	
I	・英語が苦手だから ・英語が嫌いだから ・英語ができないから
II	・自信がないから ・はじをかきたくないから
III	・成績が落ちそうだから ・もし点数が悪くて順位がついたらいやだから

また、英語学習に関する項目への正負とテストの項目に対する正負をそれぞれ分け、4つのグループ分けをした(表6)。

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2017)の調査では、通知表の評価について8割程度の児童が肯定的な態度

示していることが明らかにされ、本調査のテスト項目への回答を觀ても、児童の多くは自分の英語について客観的な診断をされることに肯定的であることがわかる。

表6 英語学習と「話すこと」のテストに対する正負のグループ

		「話すこと」のテスト	
		+	-
英語学習	+	①42人	②14人
	-	③0人	④3人

しかしここで着目したいのは表6②の14人である。英語の学習や授業は好きだが、テストには抵抗感を示す児童が全体の25%おり、これは5、6年生どちらも同じ割合であった。また、②のグループの理由記述を分析したところ、すべて表4のⅡとⅢに分類された。得意不得意よりも「恥ずかしい」や「悪い点数を取りたくない」といった理由の方が多く結果となった。これに関して高波(2017)は、英語嫌いとは「点数が取れない」や「恥ずかしい」といった気持ちがきっかけで生まれることを述べている。本調査の結果も踏まえ、②のグループの児童に配慮をしないままテストや評価を行った場合、学級の一定数をいわゆる「英語嫌い」にしてしまう危険性を孕んでいるのではないだろうか。

更に、自分の英語に対する他者(担任、ALT、友達)からのフィードバック(以下FB)の必要度を表6のグループ毎に分けて算出した(表7)。なお、グループ③は該当児童がいなかったため省略とする。

表7 他者からのFBの必要度(数値が高いほど必要と感じている)

	担任	ALT	友達
①	3.27	3.38	2.84
②	3.43	3.43	2.86
④	3.00	2.67	2.67

どのグループも担任からのFBの数値が一番高く、友達からのFBが一番低い。更に、②のグループは他のグループに比べて全体的に数値が高く、特に担任とALTからのFBに必要性を感じている。

11. 教員アンケートについて

A校の所属教員に「外国語の評価に関するアンケート」を行った。次期学習指導要領実施前に、現在教職員が抱える評価に対する不安を具体化することを狙いとした。回収数は22名である。アンケートの項目は以下の通りである。

- ① 外国語の評価への不安について(4件法)
- ② 外国語の評価に特に必要だと考えるものについて(複数回答可)
- ③ 授業内での行動観察について(理由記述有)
- ④ パフォーマンステストの採点項目について
- ⑤ パフォーマンステスト実施に際しての不安について(複数回答可)

まず前年度に現職の小学校教員4名を対象に、現在の外国語活動における課題について聞き取り調査を行った。それらを参考にしつつ、②と⑤の選択項目は、Underhill(1987)

や静(2002)、吉田他(2003)の著書の中で指摘されている評価やパフォーマンステスト(以下PT)の問題点を基に選定した。④の項目は児童アンケートと合わせるとともに、佐藤(2014)や湯川他(2009)、石濱(2013)のPTの実践で使われた採点項目を基に選定した。

評価に対する不安については平均値が3.03という数値を示し、多くの教員が評価の導入に対して不安を抱えていることが伺える。

11-1 外国語の評価の際に特に必要だと考えるもの

教員自身が外国語における評価で特に必要だと考えるものについての回答を図5に示す。

22名中16名が「明確な評価規準・基準」を必要だと考えている。確かに、現行の外国語活動は教科ではないので、明確な評価基準等は設けられていない。多くの教員が評価対象の具体化を望んでいることが読みとれる。

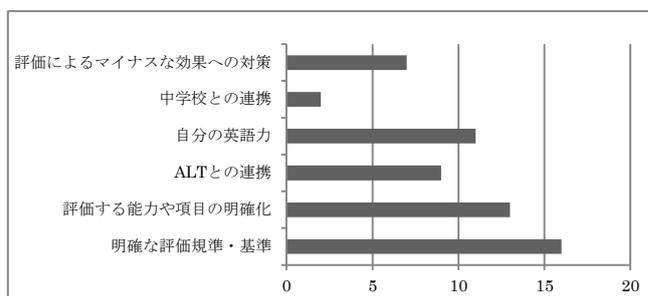


図5 外国語科の評価に特に必要と考えるもの

また、この質問項目を1~5年次の教員グループ(Yグループ、10名)と6年次以降の中堅・ベテラン教員グループ(Mグループ、12名)に分けてグラフ化した(図6)。

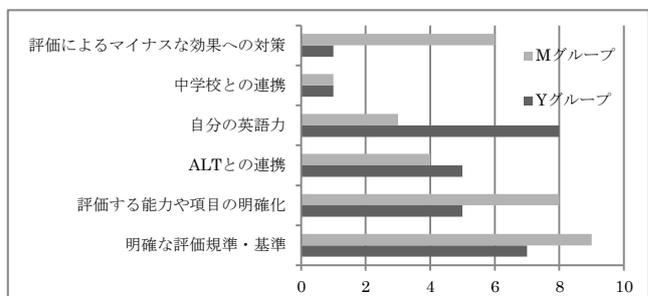


図6 経験年数でグループ分けしたもの(上:Mグループ 下:Yグループ)

表から読み取れるように、評価規準・基準に関しては大きい差は見られないが、自分の英語力に関してはYグループの方が必要感が高い。また、Mグループは評価による波及効果への対策に若手教員よりも必要感が高い。

11-2 授業内での行動観察について

まず、「授業内での行動観察評価で困難さや大変を感じたことがあるか」という質問で22名中21名が「ある」と回答した。そしてその理由について自由記述をしてもらった。なお、「ない」と回答した1人は「特別支援学級の担任で、学級人数も少なく見取るのが容易だから」と回答している。理由記述のコメントを分析し、いくつかのグループに分けることができた(表6)。有効回答数は20名である。しかし、複数記述をしている回答もあるため、重複している部分もある。

表 8 によれば、I～IVのグループは静(2003)で述べられているテストに関する 4 項目や、他の先行研究で指摘されている PT の課題と共通している部分が多い。しかし V のグループに関しては授業特有の課題であると言える。確かに、例えば中学校の英語の授業では、授業内で目標となる会話表現を練習した後に、10～15 分で行われる言語活動を評価の場面として設定することはよくある。しかし、小学校という発達段階などから、教員がその活動の運営で手一杯になり、十分な評価が難しい現状がアンケートから伺える。また、数名の教員の記述の中にも見受けられたが、活動のルールを理解しきれていない児童を評価することの妥当性についても考える必要があると考える。そして、評価を実施し現状を把握してもフィードバックの時間が取れず、結果として英語が苦手な児童への対応が不十分であると記述した教員も数名いた。

表 8 授業内の行動観察に関する理由記述(一部抜粋)

グループ	人数	理由
I 評価基準	7名	・自分の判断が適切かわからない ・具体的な到達点がわからない 主観で判断してしまう
II 時間や人数	8名	・時間内に全員観きれない ・見取る児童を決めておく必要がある
III 自分の英語力	2名	・自分の英語力に自信がない
IV 指導改善	3名	・指導改善の時間がない ・できた子どもへの称賛が多くなりがちで、苦手な児童への指導時間がない
V 授業デザイン	6名	・活動の運営や説明で手一杯になってしまう ・活動に参加しながらの評価が難しい ・評価を入れると活動が窮屈になる

11-3 PT の採点項目について

まず、「話すこと」の PT における採点項目として考えられるものを佐藤(2014)などを参考にして 8 つ選んだ。それらを教員自身が採点するとなった場合、それぞれ項目としてどのくらい重要だと考えるか(重要度)、どのくらい採点が難しいと考えるか(難易度)について 4 件法で回答していただいた。それぞれの平均値は表 9 の通りである。なお、それぞれの項目には説明文を記載している(例 態度：声の大きさ、アイコンタクト、活動への積極性等)。数値が高いほど「重要」、「難しい」ことを示している。

表 9 PT の採点項目についての重要度と難易度

	態度	発音	語彙	表現	流暢	正確さ	言語材料	伝達方略
重要度	3.65	2.88	3.29	3.47	2.94	3.00	3.29	3.29
難易度	2.00	3.18	2.47	2.18	2.24	2.94	2.41	2.29

言語材料とは「言語材料の活用」という意味で「その単元の中で学習した表現を使ってコミュニケーションを取れているか」という採点項目のことである(佐藤, 2014)。

重要度に関しては態度や表現が特に高く、技能よりもコミュニケーションへの積極性をより重要視していることが見て取れる。また、次いで語彙や伝達方略、言語材料など、小学生という発達段階で必要とされる英語力に関する項目が高い。一方で発音や流暢さ、正確さといった専門的な知識が求められる項目については他の項目よりも低い結果となった。採点の難易度については多くの項目が平均値よりも低く、どの項目も「まあまあ簡単である」と回答した教員が多いことが分かる。しかし、発音と正確さに関しては他の項目よりも数値が高く、採点が「難しい」と考える教員が多い。また、発音は唯一難易度が重要度を上回った項目であり、これは「採点項目としてはさほど重要ではないが、採点自体は難しい」と考える傾向の教員が多いことが予想できる。

更に、後述の PT における不安点に関する質問(13-4)で「自分の英語力」と回答した 10 名中を抽出して分析したところ、やはり発音の難易度の数値が他の項目に比べて高い 3.30 という数値を示した。教員の考える「英語力」には発音が大きく関係しているのではないかと考える。

これに加え、前述の児童アンケート結果や國本(2011)の結果を鑑みると、児童は自身の「発音」について一番強い関心を示している。だが、教員は発音指導を難しいと考える一方で、採点項目としてはそこまで重要視をしていない。ここに意識の違いがあるように考えられる。

現在発音は中学校段階からの指導が中心であるが、『次期学習指導要領解説 外国語編』(文部科学省, 2017)の「知識・技能」では「いわゆる標準的な発音を指導するものとし、多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音を身に付けさせること」と明記されている(p. 24)。そして、「『外国語の言語材料』の学校段階別一覧表」(p. 79)では音声に関して以下のことを取り扱うことが示されている(図 7)。

小学校第 5 学年及び第 6 学年 外国語	
音声	次に示す事項のうち基本的な語や句、文について取り扱うこと。 (7) 現代の標準的な発音 (4) 語と語の連結による音の変化 (9) 語や句、文における基本的な強勢 (1) 文における基本的なイントネーション (8) 文における基本的な区切り

図 7 「『外国語の言語材料』の学校段階別一覧表」(一部抜粋) (p. 79)

図 7 を観て分かる通り、次期学習指導要領ではこれまでよりも音声面でもより専門的な指導が外国語科においても求められることになる。

様々な先行研究から「教員の指導力」や「英語力」は指摘されており、定期的な教員研修の必要性について唱えられている。しかし、現状教員研修等に割くことのできる時間は限られている。児童への指導に必要な英語力を発音や文法など、ある程度焦点化して研修を行うことが求められるのではないだろうか。そして、基本的な発音を教員が出来ることで、児童の関心に沿った指導が出来るのではないのか。

11-4 PT 実施に際しての不安について

PT を所属校で実施する際、教員自身が不安だと感じる点について8つの項目から、最大3つまで回答していただいた(図8)。また、11-1と同様に、教員の経験年数別にグループ分けした結果が図9の通りである。

図8では、「教員の英語力」が一番高く、次いで「実施のための時間と場所」「テスト問題作成等の時間」「テスト内容」となっている。

図9を見ると、やはり多数の若手教員が自分の英語力について不安を感じていることが分かる。一方で中堅・ベテラン教員は「テスト内容」や「問題作成等の時間」などマネジメントの面でより不安を抱えていることが分かる。確かに、一般的にプレゼンやスピーチなどのパフォーマンス課題は「①特定の現実的な状況・文脈での問題解決の遂行と、②知識、技能、態度といった能力を構成する要素を切り出すことはせず、それらを特定の状況で結集し統合すること、を求めるような課題」であることが基本であるとされる(宮本、2017、p.13)。つまり、生活文脈に沿ったリアルな課題を用意することがパフォーマンステストには求められ、今後はこれを十分に考慮していかなければならない点であると考えられる。

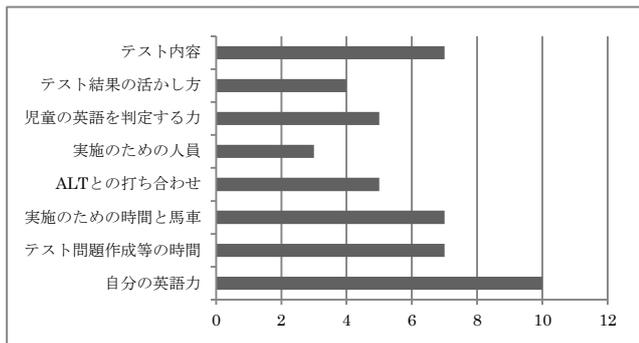


図8 「話すこと」のPT 実施の際の不安点

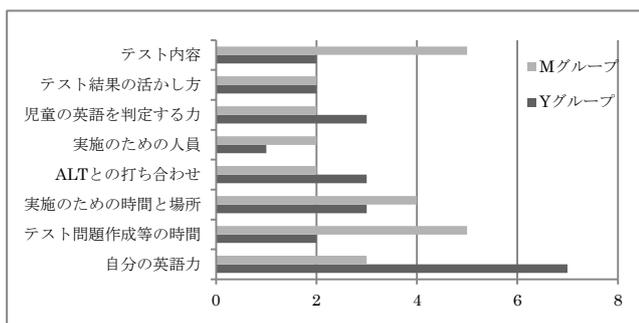


図9 経験年数でグループ分けしたもの(上:M グループ 下:Y グループ)

12. 今回の調査を通じて

「話すこと」の評価については「明確な評価規準・基準」と「評価する能力や項目の明確化」が特に大きな課題である示唆が得られた。また、若手教員は「教員の英語力」、中堅・ベテラン教員は「評価によるマイナスな効果への対策」に強い必要感を示した。

行動観察については、筆者の実践とアンケートの結果から、①明確な評価規準・基準の設定、②授業運営と評価の同時進行の困難さ、③時間や対象人数、④評価結果の活か

し方や指導改善が課題として挙げられるだろう。

PTについては①明確な評価規準・基準の設定、②教員の英語力(今回は特に発音や正確さ)、③PT 実施のための時間や場所、④テスト問題が主な不安点として明らかになった。また、若手教員は特に②に、中堅・ベテラン教員は③と④に強い不安感を示した。

そして先行研究と今回の調査の結果から、児童の多くは自身の英語力に関心が高く、客観的な診断に肯定的であることが分かった。しかし、学級には英語の学習は好きだがテスト等に抵抗感を示す児童(表6の②)も一定数いる示唆が得られた。これらの児童がテストを通じて英語嫌いになることも十分に考えられる。また、この児童らは担任やALTからのフィードバックを強く望んでいる傾向にある(表7)。したがって、児童にとって負担感の少ないテストを開発すると共に、実態把握後の称賛や改善指導も考慮していく必要がある。

そして児童の英語力への関心と教員の採点への意識において特に「発音」の観点から違いを読み取ることができた。次期学習指導要領では現行よりも高度な発音指導が入ることが予想される。教員の英語力向上のためにも教員の研修充実が欠かせない。しかし、現状では外国語の研修に割ける時間は限られているだろう。そのため、指導に必要な発音力の育成に絞った校内研修や、明確な評価基準作成のための共通理解をしていく研修が求められるだろう。

13. 今後に向けて

今回は外国語活動教科化に向け、「話すこと」の評価を中心に教員の具体的な不安点や課題、児童の意識について示唆を得ることを目的とした。今後はより多くのサンプルを収集し、課題について具体的な解決策の検討をしていく。

特に必要感の高かった「評価規準・基準」や「評価項目」については、國本(2008)でも述べられたように、総合測定法と部分測定法が存在する。小学校教員にとってどの程度が「明確」なのかそれぞれの観点から考えていく必要があるだろう。

「教員の英語力」については、経験年数による意識の違いが観られた。また、今回の調査は採点という観点であったが、発音に難色を示している教員が多かった。経験年数による意識の違いの原因や、採点と教員の英語力の相関等を今後の調査で明らかにする必要があるだろう。

14. 終わりに

教科化が差し迫った時期ではあるが、評価を考える上で常に注意しなければいけないことは、「評価のための活動」「評価のためのテスト」になってしまわないことである。児童の現状を把握し、到達点とのギャップを明らかにし、指導改善に活かしていく一連のサイクルを見失わないようにすることを忘れてはならない。

【参考引用文献】

Lynne, C. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: a handbook of*

- oral testing techniques. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin Ron. (2011). 「日本人小学生を対象としたオーラルコミュニケーションテストの試験的開発」『立教大学異文化コミュニケーション学部紀要』第3号, 153-173.
- mpi 松香フォニックス. (2017). 「学習指導要領改訂案を踏まえた小学校の英語教育に関する意識調査」『mpi NEWS RELEASE』.
- アーサー・ヒューズ(著). 静哲人(訳). (2003). 『英語のテストはこう作る』東京: 研究社.
- 石濱博之. (2013). 「英語活動における『話すこと』の効果に関する実践的事例研究-どのくらい児童は既習した言語項目を表現できるか-」『上越教育大学研究紀要』第32巻, 227-238.
- 内田拓. (2012). 「小学校外国語活動における評価規準の設定について-道府県教育委員会のウェブ公開資料に基づく分析-」『中部地区英語教育学会紀要』第41号, 199-204.
- 大谷みどり・築道 and 明. (2011). 「小学校外国語活動の現状と課題への一考察-島根県教員へのアンケート調査から-」『島根大学教育学部紀要』第45巻, 9-17.
- 大谷みどり. (2014). 「小学校外国語活動の『いま』と「これから」の課題-島根県教員へのアンケート調査結果をもとに-」『島根大学教育学部紀要』第48巻, 1-10.
- キース・モロウ(編). 和田稔・高田智子・緑川日出子・柳瀬和明(訳). (2013). 『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)から学ぶ英語教育』東京: 研究社.
- 國本和恵. (2008). 「小学生英語スピーキング力テスト開発に関する考察」『広島女学院大学英語英米文学研究』第16号, 103-124.
- 國本和恵. (2011). 「小学生英語スピーキングテストの開発-評価項目に焦点をあてて-」『広島女学院大学英語英米文学研究』第19号, 149-166.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター. (2011). 「小学校外国語活動における評価方法等の工夫のための参考資料」『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(小学校)』.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター. (2017). 「小学校英語教育に関する調査研究報告書」.
- 佐藤一嘉(編著). (2014). 『英語授業を変えるパフォーマンス・テスト 中学1年』東京: 明治図書.
- 静哲人. (2002). 『英語テスト作成の達人マニュアル』東京: 大修館書店.
- 杉本義美(編著). (2010). 『指導と評価の一体化を目指す英語授業の創造「目標に準拠した評価」実践ハンドブック』東京: 東京書籍.
- ダイアン・ハート(著). 田中耕治(訳). (2012). 『パフォーマンス評価入門-「真正の評価」論からの提案-』京都: ミネルヴァ書房.
- 高波幸代. (2017). 「テストで『英語嫌い』を作らないために」『英語教育』第66巻, 20-21(12月号).
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治(編著). 『新しい教育評価入門』東京: 有斐閣.
- 猫田和明. (2011). 「英語指導者に求められる資質・能力の具体化を目指して-小学校教員と中学校英語科教員へのアンケート調査から-」『中国地区英語教育学会研究紀要』第40号, 51-60.
- 根岸雅史(著). 金谷憲・谷口幸夫(編). (2010). 『英語教師の四十八手 第2巻 テストの作り方』東京: 研究社.
- 服部環. (2017). 「教育評価とは-測定・評定・評価・アセスメント」『指導と評価』第63巻3月号 東京: 図書文化.
- 松宮新吾. (2013). 「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究(授業指導不安モデルの探究と検証)」『関西外国語大学研究論集』第97号, 321-338.
- 宮本友弘. (2017). 「測定・評価技術とその具備すべき条件」『指導と評価』第63巻, 3月号 東京: 図書文化.
- 文部科学省. (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」.
- 文部科学省. (2014). 「平成26年度 外国語活動実施状況調査の結果(概要)」.
- 文部科学省. (2015a). 「英語教育の在り方に関する有識者会議」.
- 文部科学省. (2015b). 「小学校における英語教育の充実について(論点整理に向けて)」.
- 文部科学省. (2016a). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」.
- 文部科学省. (2016b). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」別添 13-2 「外国語活動・外国語科において目指す資質・能力の整理」.
- 文部科学省. (2017a). 「小学校学習指導要領」.
- 文部科学省. (2017b). 「小学校学習指導要領解説 外国語編」.
- 山崎晃市. (2016a). 「『Hi, friends!1, 2』の言語材料を取り入れた『タクシーごっこ遊び』の授業実践とその結果: スピーキングテスト(児童の音声面『話すこと』)に焦点を当てて」『第45回中部地区英語教育学会紀要』257-264.
- 山崎晃市. (2016b). 「外国語活動における『Hi, friends!1, 2』の言語材料を統合化した『空港で迷子になったら…ごっこ』の授業実践例」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第7号, 21-30.
- 湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春. (2009). 『小学校英語で身につくコミュニケーション能力』東京: 三省堂.
- 吉田研作. (2017). 『小学校英語教科化への対応と実践プラン』東京: 教育開発研究所.
- 米崎里・多良静也・佃由紀子. (2016). 「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安-その構造と変遷-」『小学校英語教育学会誌』第16号, 138-143.
- 和田稔. (1994). 『コミュニケーションを図ろうとする態度の育成と評価』東京: 開隆堂.