

琉球大学学術リポジトリ

学習者中心の教育における読むことの学習評価

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2022-04-07 キーワード (Ja): 学習のための評価, 学習としての評価, 学習者中心の教育, バランスのとれたアプローチ キーワード (En): Assessment for Learning, Assessment as Learning, Student-Centered Teaching, Balanced Approach 作成者: 高瀬, 裕人 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017885

学習者中心の教育における読むことの学習評価

高瀬 裕人*

The Student-Centered Classroom Reading Assessment

Yujin TAKASE*

Abstract

In this study, I examined the reading assessment to promote students' learning. Kate Roberts, literacy consultant in U.S., suggested that both of teaching primarily thorough independent reading and teaching through mostly teacher-driven whole-class texts were important, and teachers had to find a way to join these teaching methods together. In U.S., assessment for learning and assessment as learning offered alternative perspective to traditional assessment in schools. In such a situation, Roberts suggested that the various purpose and function of assessments needed to foster independent reader in reading classes, and teachers had to conduct these assessments for making the culture of reflection and growth in the classroom. Through the consideration, I clarified two points; (1) The reading assessment for fostering strong independent reader needed to work for teacher and students, and (2) teacher and students had to use assessment for spinning the story of growth collaboratively.

キーワード：学習のための評価、学習としての評価、学習者中心の教育、バランスのとれたアプローチ

Keywords：Assessment for Learning, Assessment as Learning, Student-Centered Teaching, Balanced Approach

1. 問題の所在

1990年代以降、英米圏の教育評価研究では、従来の診断的評価、形成的評価、総括的評価について、評価の目的・機能を視点として問い直す動きが生まれた。その中で、「学習のための評価」や「学習の評価」といった名称を用いて整理が進められるとともに、学習成果の判定を目的とした「学習の評価」への過度な依存状況から脱却し、学習指導改善に生きる「学習のための評価」を充実させることで、よりよい学習評価実践を実現しようとする動きが見られるようになってきた (Earl, 2003; 石井, 2011; 二宮, 2015など)。

こうした動向は「読むこと」の教育においても同様である。国際読書学会 (現: 国際リテラシー学会) や全米国語教育者協議会から形成的評価に関する提言書が発行されたり、「読むこと」関連の

書籍において形成的評価の重要性を主張する教育者も少なくなかったりするのは、まさにこうした動向を示したものだと言えるだろう (IRA, 2013; NCTE, 2020; Serravallo, 2019など)。

そうした中で示された国際読書学会による提言書では、改めて形成的評価が成績づけのためではなく、日々の学習指導に活かすためのものだという点が強調された。さらに、「形成的評価は、学習者が自分の学びをモニターし、学びを前進させる責任をもち、自立した学び手へ成長するうえで役立つもの」とされ、その重要性が指摘されている (IRA, 2013, p.2)。

わが国の国語科の教育評価研究でも、方法論に関する議論に留まらず、評価の目的や機能にしっかりと目を向けたいうで、よりよい学習評価実践が模索され続けている (益地, 2013; 菊田,

* 琉球大学教育学部 国語教育講座

2016)。そうした中で、学習者の主体性を大切にしつつ、教師の主導性・指導性とのバランスをどのようにとっていくのかを考慮したり、教師と学習者の関係を編み直した学習評価を具体化したりすることが求められるようになってきている（松友，2014；宮本，2014；勝見，2020）。

これらのことを踏まえつつ、本稿では、米国のリテラシー・コンサルタントであるケイト・ロバーツの近著『*A Novel Approach*』を取り上げ検討していきたい。本書において、ロバーツは「学習者中心の教育」、「バランスのとれたアプローチ」という考え方にもとづく提案を行っている。本書におけるロバーツの提案は、学習者の学びを促すために、評価の目的や機能にしっかりと目を向けたうえで、教室でどのように学習評価を進めることが必要になるかという課題を実践的に探究したことによって生まれたものである。そこで、ロバーツの提案を手がかりとし、教室において「読むこと」の学びを促し、学習者が自立した読者に成長していくうえで、どのような学習評価を構想・実践することが必要になるかについて考えていきたい。さらには、そのことを通して、どのようにすれば授業において教師の主導性・指導性と学習者の主体性とのあいだのバランスをとることができるか、それを実現した学習評価とはどのようなものなのかについて考えていきたい。

2. 力強くもがくことで生まれる「読むこと」の学びと読者の成長

ロバーツは、学習者が「力強い自立した読者」へ成長していくことができる「読むこと」の学習指導をめざしている。ロバーツがこの目標を達成するために注目したのが「学習者中心の教育」であり、「バランスのとれたアプローチ」である。そこで、まずはロバーツがこれらに注目するに至った経緯を確認する。

ロバーツは、まず、「読むこと」の授業をクラスで一冊の本を読む時間として捉え、学習者の読み深めを促していきこうとした経験があった。そこで、「複雑な作品を力強く読む方法のモデルを示した」にも関わらず、「より自立した読者、より自立した思索者、より自立した人になるのを支援できているとは感じられない」ということを多く経

験をしたと言う（Roberts, 2018, p.4）。この経験の後に、ロバーツはリーディング・ワークショップを実践する学校へと転じた。そこで学習者が自分で選書した本を読むことを中心として授業を展開するようになったのである。この経験は、ロバーツにとってそれまでにない手ごたえを感じるものであったと同時に、ある種の疑問を感じるものでもあった。その疑問は、教師としてほんとうに学習者を「力強い自立した読者」へと育てているかというものだったと言うのである（Roberts, 2018, p.4）。こうした経験を踏まえ、ロバーツは、次のように述べる。

これら二つの指導法は、私が重要だと考えることを突き止めるのに役立つものだった。しかし、同時に二つの方法は限界も示していた。リーディング・ワークショップで教えるとき、クラスで一冊の本を読み合う時間がもたらしてくれる一緒に学ぶ集団や、焦点を絞った深い読書経験を期待することがあった。クラスで一冊の本を読み合う形式で教えるとき、読むことから完全に遠ざかってしまう者がいた一方で、私の指導したステップに頼った状態ではあるとは言え、優れたパフォーマンスをした者もいた。私が次に読むように提案した本をうまく読める者はあまり多くはなかった。それゆえ、これらの二つの指導法を融合する方法を見つけなければならぬのである。私はこれら二つを融合していきこうという方向へ歩み始めたが、そうたやすいものでもなかった。（Roberts, 2018, p.3）

この発言にあるように、ロバーツにとって、学習者が自分で選んだ本をひたすら読む時間を中心とした授業とクラスで一冊の本を読み合う時間を中心とした授業はそれぞれ一定の成果が認められるものの、以下のような課題を示すものでもあった。すなわち、学習者が自分の選んだ本をひたすら読む時間を中心とした授業では、学習者たちが協働的に学ぶ機会や、焦点を絞った深い読書経験が不足しがちになってしまうものだったのである。一方で、クラスで一冊の本を読み合う時間を中心とした授業では、学んだことを他の場面に転移させたり、自力で読んだりする経験が不足しが

ちになってしまうものだったのである。

こうした気づきを踏まえて、ロバーツが向き合うことになった課題は、「読むこと」の授業においてどのように学習者の主体性を担保するか、教師の主導性・指導性ととのバランスをどのようにとるのかというものだったのである。さらに、この課題は、ロバーツに限った課題であるというよりも、米国において長年議論が重ねられてきたものであり、いまだ十分な解決がされたとは言い難い挑戦的な課題だったのである (Roberts, 2018, p.4)¹。

こうした課題に向き合うなかで、ロバーツは、「学習者中心の教育」を大切にしつつ、上で見た両方のアプローチをバランスよく取り入れることこそ、「力強い自立した読者」を育成するうえで効果的な学習指導が実現されるのではないかと考えるようになったのである²。

さらに、ロバーツは、学習者が「力強い自立した読者」へ成長する過程において、ときにはリスクを冒して学ぶこと、そこでもがくことが重要な意味をもつとしたうえで、次のように述べる。

もがくことは悪いことではない。もがくことは刺激的なものであるはずなのである。しかし、明示的か、暗示的に関わらず、子どもたちが「あなたにはできない」「難しすぎる」「何をやっても目標を達成できない」といったメッセージを受け取ってしまうと、そこでのもがきは生産的なものでなくなってしまうばかりでなく、ためにならないものになってしまう。私たちはもっとうまくできるはずである。私たちは子どもたちが効果的かつ生産的にもがく方法を教えることができる。私たちは、応援団、コーチ、メンター、ガイドなど、多様な役割を担うことができる。それにより、子どもたちを支援することができるのである。(Roberts, 2018, p.108)

ロバーツは、学習者にとって「もがくこと」は刺激的なものであるはずだと言う。それが学習者の「読むこと」の学びを促すきっかけとなるものであり、「力強い自立した読者」へ成長していく道を切り拓くためのものだと考えているからである。ただし、実際に「もがくこと」ができたとし

ても、何をやっても解決できないなどの否定的なメッセージを学習者が受け止めてしまうのであれば、いきおいそれは学習者を傷つけ、彼らを「読むこと」の学びから遠ざけるものになってしまう。さらに、そうした否定的な結果がもたらされる経験が積み重なってしまうと、学習者のうちに学習性無力感や停滞マインドセットが強固に育まれてしまうことになるというのである³。

そこで、ロバーツは、こうした否定的な結果がもたらされないようにするには、「読むこと」の授業で「学習者が力強い方法を用いて自然と読んでいけるように教える」ことが必要だと主張する (Roberts, 2018, p.40)。その際、ロバーツがその具体として挙げたのは、「重要なものを見極める」、「推論する」、「解釈する」、「書き手の工夫を分析する」、「批評的な眼で見る」などのスキルである (Roberts, 2018, p.38, p.105)。

ロバーツは、これらのスキルを適切に駆使して本を読む方法を教えることが学習者に「効果的かつ生産的にもがく方法」を教えることであり、それは決して学習者の主体性を蔑ろにするものではないと考えたのである。学習者がこれらのスキルを適切に駆使し自分の学びを前進させていければ、自分の資質・能力の高まりを実感でき、さらにはそうした経験を積み重ねることで自己効力感を高め、成長マインドセットをもてるようになると考えたためであろう。

そこで、ロバーツは、まずは学習者たちがもがいているのはどこなのか、もがきつつも次に進む準備はどれくらいできている状態なのかをしっかりとつかんだうえで単元を設計していく必要があると主張する。そこで鍵を握るのが、学習評価である。「読むこと」の学習指導の中に適切に学習評価が位置づけられ、そこで必要な評価情報が産出され活用されることによって、教室における学習者の「読むこと」の学びの現状を適切に把握し、次に進むべき方向性を的確に見通すことができるようになるためである。

3. 「読むこと」の学びを促す学習評価

では、ロバーツは、「読むこと」の授業において、どのような学習評価を行っているのだろうか。以下では、この点について見ていきたい。

3.1 目標設定のための「一般的評価」

まず、ロバーツは、単元開始前に「一般的評価」を実施し、クラスの学習者の現状を把握し、単元で取り上げるスキルを見極める。このとき、「この物語の中でもっとも大切な出来事を3つ挙げてください」といった重要なものを見極めるスキルについて評価するための質問、「主要な登場人物の分析をしてください」といった推論するスキルについて評価するための質問、「この物語で書き手が展開したテーマは何か」といった解釈するスキルについて評価するための質問、「作者が用いたと気づいた工夫は何ですか、またその工夫を用いた目的は何だと思えますか」といった書き手の工夫を分析するスキルについて評価するための質

問に対する回答や、それまでの単元で生み出された諸々の学習者の反応を分析することで、各々のスキルについてどのようなレベルにいるのか、どのスキルは十分満足できる状態なのか、どのスキルは苦手な状態なのかについてクラス全体の傾向を把握するのである (Roberts, 2018, p.38)。

下に示したのは、ロバーツがある学級で行った「一般的評価」の結果を示した一覧表である (Roberts, 2018, p.39 なお、1から3に上がるにつれて高評価になると判断される)。ロバーツは、この「一般的評価」は「子どもの人生を格付するために用いられるハイスティクスな評価ではない」と断言し、その目的は「学習者の反応を訂正することではなく、彼らの反応の傾向を見出す

表1：「一般的評価」の結果

スキル	1		2		3	
重要なものを見極める	キム サニャ		サマー ジェン ジャスミン アイディ ケイル シウィス ホリス ルビー		コナー ジェリー セドス トミー フィン サマー ベン	シンディ マーガレット アイラ
登場人物について分析する	ジェン トビー ケイル キム サニャ		サマー コナー ジャスミン アイディ ジェリー シウィス セドス	ホリス ルビー トミー フィン サマー ベン		シンディ マーガレット アイラ
解釈する (テーマ)	セーラム コナー ジャスミン インディ ジェリー シウィス セドス サマー	ホリス ジェン トビー ケイル キム サニャ ベン トミー	フィン シンディ マーガレット		アイラ	
書き手の工夫を分析する	セーラム コナー ジャスミン インディ ジェリー シウィス セドス サマー	ホリス ジェン トビー ケイル キム サニャ トミー シンディ マーガレット	アイラ フィン			

こと」だという点を強調する (Roberts, 2018, pp.38-39)。つまり、この「一般的評価」は、あくまでも、その単元におけるクラスで一冊の本を読み合う時間について構想するための学習評価なのだというのである⁴。

実際、ロバーツは、こうした「一般的評価」を踏まえ、2～3週間かけてクラスで一冊の本を読み合う時間を設計・実践している。その一例として、マークス・ズーサク作『本泥棒』を取り上げ、「解釈する」スキルを教えた単元について見てみたい。ロバーツは、この単元において、「解釈する」スキルを、「①作品を読んで、登場人物が直面した問題、もがき、葛藤を捉える。これはテーマを考える種になるものである。」「②テーマ、つまりより大きな考えに関してこの作品が示そうとしていることについて考える。」「③あるテーマのもとで複数の場面が描かれているので、探究しているテーマや考えについてこの場面が示しているものを解明するために、何度もその場面を詳細に読む。」「④このテーマに関連する場面を分析するために、この場面の文脈をおさえたうえで、様々な角度から見るようにする。」「⑤登場人物に起こったことを順を追っておさえる。誰がうまくいっていて、誰がうまくいっていないのか。これが、書き手の考えを理解する手がかりとなる。」「⑥本を読み終えたとき、そのテーマについて学んだ教訓とはどのようなものか考える。」「⑦一度本を読み終えたら、そのテーマや関連する場面について異なる考えをいくつか集める。どのようなカテゴリーのものが見えてきたか。どれがほんとうに重要で繰り返されているか。どの場面が目立っているか。他の場面と相反するものとなっていないか。」「⑧そのテーマについて作品が示している見方考え方に対して、いくつか異なる解釈を考えてみる。」という8つの方略に細分化して指導している (Roberts, 2018, pp.59-60)。

ロバーツによれば、このようにスキルや方略を教えるのが、「マックス (稿者補：『本泥棒』の登場人物) がどのように変容しているか」と発問し答えさせるのとは異なり、学習者に理解するための方法を教えることであり、さらに別の作品でもその方法を使えるように教えることなのだという。また、それにより、学習者が「発見する感動を経

験する」ことになり、その経験は、学習者を「私たちが本を好きになるのと同じ気持ちにさせる」ものになると言うのである (Roberts, 2018, p.60)。

このように、「一般的評価」において、学習者一人ひとりの状態を把握することで、クラス全体で次にどのスキルを目標として扱うことが学習者たちの「読むこと」の学びを促すことになりうるかをしっかりと見通して、単元を設計し、実践しているのである。それは、単元を通してクラスで一冊の本を読み合う時間での学びが学習者たちにとって最大限効果的なものになるように学習評価を機能させていくということを意味する。

また、ロバーツはスキルを並列的なものではなく、「意味を確かめる」、「流暢に読む」、「想像する」、「推論する (登場人物について)」、「解釈する」、「書き手の工夫を分析する」、「批評的な眼で見る」という順で階層をなすものだと捉えている (Roberts, 2018, p.103)。ロバーツによれば、このように階層性を想定することにより、学習者たちがいまだどこまで自力でできているか、そして彼らの「読むこと」の学びを促すために、次にどのスキルを目標にすべきかを見きわめられるのである (Roberts, 2018, p.103)。

ここまで、ロバーツの提案する「一般的評価」について見てきた。ロバーツの言う「一般的評価」とは、クラス全体の現状を把握し、単元での指導目標を明確にするためのものである。ロバーツは、まずはこの「一般的評価」をもとに確かな見通しをもち、クラス全体への指導を行い、その後グループごとや個別にカンファランスを行い、それらを通して学習者たちがスキルや方略を確かに身につけ、自力で使えるようになるためにより細やかに指導していくということが大切だと言うのである。

したがって、ここで見た「一般的評価」のみで事足りるわけではない。それは、クラス全体で学んだスキルを学習者が別の作品を読むうえで活用するとは限らないためである。一人ひとりの「読むこと」の学びを着実に促していくには、クラス全体で目標とすべきスキルをしっかりと教えるとともに、クラス全体での学びを一人ひとりの学びに関連付けていくことが必要になるのである。この点を考えたとき、ロバーツがクラス全体で一冊

の本を読み合う時間と一人でひたすら読み合う時間のバランスをとろうとすることの意味は大きいと言える。

3.2 継続的に学びを促す「学習のための評価」と「学習としての評価」

3.1で見た「一般的評価」は、クラス全体の傾向をつかむためのものであり、教師が主な評価主体でもある。「一般的評価」のみでは、学習者が教えられたスキルをほんとうに有意義なものとして捉えているかという点が十分に明らかになるわけではない。したがって、「一般的評価」以外の学習評価について考えることが必要なのである。

そこで、ロバーツは、授業で教えたスキルが「効果的かつ生産的にもがく方法」として学習者一人ひとりのものになっているか否かを見極める方法を開発する必要があると考えたのである。そこで、学習者一人ひとりの「読むこと」の学びを促し続けるための形成的評価に注目するのである。

ロバーツは、形成的評価の具体的な方法として二つのものを提案している。ひとつは、カンファランスであり、いまひとつは学習者の記述物を用いたものである。以下では、学習者の記述物を用いたものを例として、ロバーツがこうした形成的評価をどのような目的や機能を果たすものとして位置付けているかを見ていく。

ロバーツが学習者の記述物を用いるものとして提案したものは二つに大別できる。ひとつは、読み進める中で気づいたことや考えことなどを付箋紙などに書き出すというものである。ロバーツは、これを「書き込み」と呼び、次のように位置づける。

子どもたちはその時々自分の考えの書き込みを行う必要がある。読み進めていくと、物語はどんどん進む。立ち止まって書き込みを行わなければ、そこでの考えは流れていってしまう。これは、若い読み手の場合、なおさら予想されることである。教師は学習者が読んでいるなかでもった実際の考えを見る必要がある。とりわけ自分が行った指導との関連からその考えを見る必要があるのだ。そのため、学習者がある時点で立ち止まったり、読み終えあとにすこし戻ったりして、その時点で自分の考えを素早く記

録するために書き込みをするように指示するのである。(Roberts, 2018, p.110)

この発言にもあるように、ロバーツは、「書き込み」を学習者が読んでいる最中に生じたその時々
の考えを見るための評価として重視している⁵。

いまひとつは、そこで書き出したものをまとめるというものである。ロバーツは、これを「読書反応文」と呼び、次のように位置づける。

書き込みは力強い方法である。その一方で、読んだものについて書く別のスキルもある。こちら
も同様に私たちが教える読者にとって重要なものである。それは、一つのことをじっくり考えたり、分析したり、他の角度から見たり、複雑な方法で考えたり、あれこれ考えたり、初めから新しく考えたりする力を育ててくれるものである。学習者が自分の考えについてあれこれ考えたり、自分の考えをゆっくりと展開したり足早に展開したりする余地がありさえすれば、教室においてより力強く考えを形成していくことができるだろう。それは、自分の考えに反論を加え、立ち戻って、最初に考えたことに対して疑問をもつための余地にもなる。何をしなくてもすばらしい考えが生まれたり、優れた思索者が育ったりするわけではない。それらは育まれるものなのである。学習者たちに考えをもち、詳しく書くように指導することは、私たちが学習者に提供できる一つの方法なのである。そうすることで、学習者に、ほんとうの意味でより複雑な方法やより意味のある方法で考える余地が与えられるのだ。(Roberts, 2018, p.115)

この発言にもあるように、ロバーツは、「読書反応文」を学習者の考えの形成過程を見るための評価として重視している。

以上の発言からは、ロバーツがこれら二つの方法を異なる目的のためのものとして位置付けていることは確認できる。一方で、この両者に共通するのは、継続的に取り組むものとされている点である。この点に関して、ロバーツは、継続的にこれらの活動に取り組み、書き慣れていくことで、ロー・ステイクスな学習評価でありながらも、学

習者の学びを着実に促し続けるものになると主張する (Roberts, 2018, p.118)。この点に関連して、ロバーツは、次のように説明する。

教室において、読んだ作品について書くという方法を有意義で効果的なものにするには、簡単なことではないけれど、重要なことだ。子どもたちが自分の考えを書き込み、それをもとに自分の考えを広げていくための一貫性のある持続可能なシステムがなければ、指導したことが効果的だったと感じることは難しいかもしれない。教師は教えた方略を学習者たちが試すのを見ることができず、彼らがほんとうによりうまく考えたり、新しい考え方を試したりしているかどうか知ることができないという状況になってしまうかもしれないのである。読んだ作品について書くという方法がうまく機能してくれば、確かに魔法のようなことが数多く起こる。例えば、学習者がより深く読むのを支援することができたり、指導の効果を確認することができたりする。多くの場合、学習者たちの読むことへの主体的な取り組みはますます促され、それに合わせて彼らの思考の深まりを確認することができる。(Roberts, 2018, p.110)

この発言にあるように、ロバーツは、「読んだ作品について書く」という方法を、一貫性をもって継続的に取り組むべきものとして日々の授業に位置付ける。そうすることで、学習者の記述物をひとつの評価情報として捉え、それらの評価情報を指導を改善するために活かすことができるためである。また、それは、学習者一人ひとりに応じた指導が可能になるということの意味する。ロバーツは、こうした学習評価にもとづく指導改善が、学習者が「読むこと」へ主体的に取り組んだり、思考を深めたりするのを確かに支えることにつながると言うのである。

ここから、ロバーツは「読んだ作品について書く」という方法をひとまず教師が自分の指導を振り返り改善するための学習評価と捉えていると言える。これは、ロバーツが「読んだ作品について書く」という方法を「学習のための評価」として機能するものと捉えていることを意味する。

ただし、ロバーツの提案は、教師の指導改善のための学習評価だけに留まるものではない。それは、ロバーツが次のように論を展開しているためである。すなわち、確かにそのように学習者が「読んだ作品について書く」ことで生み出されたものは指導改善に活かすものである。しかし、たとえ指導を改善したとしても、必ず学習者が自分の考えを拡張させたり深化させたりするとは限らないのではないか。学習者が無目的に読んだ作品について書くことになったり、ただスペースを埋めたり、自分が使い慣れた安全な方略を使い続けたりする場になってしまうということも想定されると言うのである (Roberts, 2018, p.110)。これでは、学習評価が学習者の「読むこと」の学びを促しているとは言い難いということになる。

ロバーツは、こうした状態に陥らないために、単なる感想を書き留めるものとしてではなく、学習者が自分の考えを拡張したり深化させたりすることができるツールとなるように教えていく必要があると主張する。このことについて、下に示した第8学年の学習者の「読書反応文」を例にいま少し考えてみたい (Roberts, 2018, p.119)。

表2：第8学年の学習者の「読書反応文」

『わたしのなかのあなた』⁶の冒頭で、アナはやりたいうようにやっている。家族や自分の周りの人々を思いのままにかき乱している。結局自分の思いのままにふるまっているのだ。医療行為から解放されたいがために両親を訴えることで、彼女はそうした力を発揮している。物語が進む中で、彼女はたくさんの人へ影響を与えると同時に、これまで目立たなかった他の登場人物もだんだんと影響力をもってきたと思う。たとえば、キャンベルとジュリアは、アナの人生により深く関わるようになってきて、彼女の信頼を手に入れた。キャンベルとジュリアは自分が影響力をもちたいと思っているわけではないと思うけれど、今読んだところまでだと、彼らはちょっとだけ影響力があるし、自分たちの力を十分に発揮していると思う。アナがこのまま影響力を失うことがなければ、結局彼女ははじめと変わらないことになると思う。彼女はそのことに気づいていないかもしれないけれど、アナはキャンベルとジュリアから、何度も「正しい」ことをするように言われているのだ。

それはかつて両親がしていたことだ。アナがこの傾向を止めなければ、彼女はもっとたくさんの葛藤に直面するだろう。

作品の終末部分でアナが両親を訴えた本当の理由が明かされることになるが、この「読書反応文」において、学習者が登場人物のアナを「やりたいようにやっている」人物と見なしていること、また医療行為から解放されたいがために両親を訴えたと記述していることから、この学習者は『わたしのなかのあなた』を読み終えたわけではないことがわかる。しかし、この「読者反応文」は、クラス全体で一冊の本を読み合うなかで教えられた①や⑤などの複数の「解釈」方略を用い、物語の文脈を捉え、他の登場人物と関連付けてアナについて分析したもの、さらにその分析を踏まえてアナの変容についての自分の考えや、その後の展開についての予想を記述したものと捉えうるものである。だからこそ、この「読書反応文」は、教師であるロバーツが「自分の思考を前進させることができ」と評価しうるものなのである (Roberts, 2018, p.118)。もちろん、このように教師が学習者の学びの現状を見とり、フィードバックすることで、学習者の学びを促していくことは重要である。

しかし、ロバーツは、学習者の学びをほんとうに促していくには、それだけでは十分ではないと言うのである。それでは、教師が見とり価値づけるツールとして機能していることにしかならないためである。

そこで、ロバーツは、学習者が目的意識や相手意識をもって「読んだ作品について書く」ことを継続していくべきだと言い、その具体的な方法として、学習者が毎週書いたものを見直し、その中から最良だと考えたものを選出する活動を取り入れることを提案する。そして、次のように続ける。

毎週どこかで学習者に書いたものを振り返り、自分をもっともよく考えたことを示してくれていると感じるものをいくつか選出させる。この振り返り活動は、二つの要素からなるものである。まず、この振り返り活動によって、子どもたちが一週間のなかでもっとも意味があったも

のがどれだったか考えたり、気落ちしているのはどこだったか考えたりするなどして、自分が考えたことを見直すことができる。これは、もちろん本を読むなかで考えたことをより正直な形で映し出してくれるものでもある。私たちは読んでいないなかで、色とりどりの考えを形成している。そして、これらのうちのいくつかが最終的により重要なものになるのである。また、この振り返り活動によって、学習者が自己評価するための時間をとることができる。今週教わった方略をどれくらい活用することができただろうか。作品についてすでに知っていることを記録するのではなく、そのページを読む中で新しい考えを形成していくというように、どれくらい自分を前進させることができただろうか。これらの質問に回答しておくことで、同じことに継続的に取り組むとしても、次の週も勢いをもって取り組んでいけるのである。(中略) このような振り返りのスキルを身につけておくと、学習者は自分自身についてよく知り、次にどこに向かうか見通すことができるようになる。(Roberts, 2018, p.113)

この発言からもわかるように、ロバーツは、この活動が、学習者が評価主体となり、自己評価とそれを踏まえた自己調整を行う機会となることをねらっている。このように、自分の考えを蓄積していく場を設定するだけでなく、それらを学習者が自ら振り返る場を設定することで、学習者が自分の読書行為の質を見極めるための評価基準を内面化したり鑑識眼を鍛えたりする機会が生まれると思われる。そして、それは、学習評価をただ外側からの評価を受け取る場ではなく、学習者が自分の意図、内なる想いや実感を反映しつつ自分の読書行為を見つめ直し振り返り改善する場として機能させていくことになるのである。

これらの発言は、ロバーツが「読んだ作品について書く」という方法を「学習としての評価」として機能させることをめざし、その具体的な方法として提案していることを示しているのである。

3.3 学習者と教師にとって意味のある学習評価の実現に向けて

ここまで、ロバーツが提案した学習評価について概観してきた。3.2で見たもの以外にも、ロバーツは、エッセイ、小テスト、教えたスキルに焦点化した最終試験など、多様な「学習の評価」も提案している。これらを含め、ロバーツは、めざすべき学習評価について、次のように述べる。

単元の途中、あるいは単元の終わりに差しかったとき、教えたことの中心をしっかりとつかみ、学習者が知っていることや学んだことを示すことができる学習評価を懇願するものである。さまざまな学びのスタイルや長所を称賛する学習評価、私たちの取り組みとそこでの成長をお祝いしてくれる学習評価を求めているのである。(Roberts, 2018, p.146)

ロバーツは、「学習のための評価」や「学習としての評価」、そして「学習の評価」が、学習者と教師の双方にとってほんとうに意味のあるものにすべきだと考えている。確かに、「学習評価が重要である」と思っている、「学習評価という言葉に身震いする日が少なくない」こともあるだろう (Roberts, 2018, p.145)。しかし、ロバーツは、「学習評価を課された仕事として機能させるのではなく、私たちや学習者たちにとって機能してくれるものにしていくことは可能なのである」(Roberts, 2018, p.147) と言い、次のように続ける。

学習評価がより有効であると感じられる最も単純な方法は、指導するものというボールから目を逸らさないことである。つまり、スキルである。(中略) 効果的なクラスで読み合う時間の目標がすべての本を読むためのよりよい方法を教えることであるならば、私たちが教えるのはスキルであって、特定の本の内容ではない。そうであるならば、スキルこそが、単元の途中、単元の終末時に評価される必要があるものなのだ。(Roberts, 2018, p.146)

この言葉を見ると、あらためてロバーツの姿勢

が一貫したものだということがわかるだろう。ここまで見てきたように、ロバーツは育成をめざす読者像を「力強い自立した読者」と設定し、そうした読者を育成するためにスキルや方略を教えることの重要性を主張していた。スキルや方略は、学習者にとって自力で読み広げたり深めたりし読者として成長していくために必要なものと考えたためである。さらに、学習者がそれらを自分のものにするためには、一人でひたすら読む時間とクラスで一冊の本を読み合う時間のバランスをとっていかなければならないと考えたのである。

そこで、学習評価として、クラス全体の傾向を見て単元設計をしていくためのもの、学習者一人ひとりの成長過程に寄り添い、指導や学習を改善していくためのもの、学習者の成長結果を見るためのものというように、多様な目的・機能のものを想定しておく必要があったのである。

こうした考えをもとに、ロバーツが提案した学習評価は、「力強い自立した読者」の育成を最大の目標として、そのために教え学ばれる必要があるスキルや方略が明確に反映したものである。学習者の主体性を大切にしつつ、教師の主導性・指導性を発揮するポイントを見きわめることを可能にするものとして位置付けられ、目的や機能に応じて学習評価を使い分けていくからこそ、ロバーツの提案する学習評価は、学習者と教師の双方にとってほんとうに意味のあるものとして学習指導の中に確かに位置づくことになるのだろう。

4. 結語

本稿では、米国のリテラシー・コンサルタントであるケイト・ロバーツによる「読むこと」の学習指導に関する提案を見てきた。ロバーツがめざしたのは「力強い自立した読者」の育成であった。それは、クラスで一冊の本を読み合う時間と学習者が選書した本をひたすら読む時間のバランスをとることで実現されると考えたのである。

こうした考え方をもとに提案された学習評価としては、まずはクラス全体の傾向をつかみ、単元の指導目標を明確にするためのものがあった。それは、学習者の読書生活の中で課題となっているものを掘り起こし、それをもとにクラス全体での学習指導を構想・実践していくための

学習評価であったと言えるだろう。

ただし、クラスで一冊の本を読み合うなかで教えたことが直ちに学習者一人ひとりのものになるわけではない。学習したことの活用や転移といったことが問題となるためである。そこで、クラス全体の傾向をつかむための学習評価とは別に、学習者一人ひとりの学びやそこでの成長物語を紡いでいくための学習評価を構想・実践する必要があるのである。それが、一貫して「力強い自立した読者」の育成をめざし、スキルや方略を視点として、「読むこと」の学びを促し続けるための「学習のための評価」と「学習としての評価」、その成果を見る「学習の評価」を使い分けていくという形で結実していたのである。

ここまで見てきたように、ロバーツの実践では、学習者の読書生活の中から課題が掘り起こされ、その課題を解決するために必要な方法がクラスで一冊の本を読み合うことを通して教え授けられることになる。さらに、学習者が自分で選択した本を読む中でそれらの方法を活かし、身につけていくという道筋が用意されているのである。そして、こうしたことが日々の授業を通して螺旋的に繰り返されるものとなっているのである。

その際、学習評価が指導改善のためのものとして機能することだけでなく、学習改善のためのものとして機能することを見通して提案している点が重要だと思われる。この両者を意図したものだからこそ、ロバーツの提案する学習評価は、学習者と教師の双方にとってほんとうに意味のあるものだと感じるものになるためである。

ここまで見てきたロバーツの提案は、「学習の評価」ばかりが重視されたことに対する批判を背景としてなされたものであり、近年の「学習のための評価」論と軌を一にするものである。そうしたロバーツの提案は、「学習としての評価」、「学習のための評価」、「学習の評価」の三者の関係性を見直しを迫るものであり、学習者の主体性と教師の主導性・指導性とのバランスがとれた学習評価の具体的な姿を示したものであると見ることができ。以上のことから、ロバーツの提案の重要な点は、こうした学習者と教師の双方にとって有意義な学習評価を探究し、その具体的な方法を提案した点にあると言える。

こうした、「学習者中心の教育」という考え方を大切にしたいうえで、学習者の主体性と教師の主導性・指導性のバランスをとり、学習者と教師が協働し成長物語を紡いでいく「読むこと」の学習指導と評価は、かつて「読解」と「読書」に区分され、排他的に扱われるきらいがあったことが繰り返して指摘されてきたわが国の「読むこと」の教育の課題に改めて目を向けるように促すものであるとともに、いまだ十分に解明されたとはいえない「読むこと」の力を学習者一人ひとりのうちに確かに育み、「自立した読者」を育成していくための学習評価を構想・実践していくうえで少なからぬ示唆をもたらしてくれるものだと考える。

【付記】

本稿は、JSPS科研費JP20K14019の助成を受けたものである。ここに記して、感謝申し上げる。

【注】

¹この点に関して、わが国では「読むこと」が「読解」と「読書」とに区分され、学習指導されてきたという歴史がある。そこで、両者が異質なもの、排他的なものとして扱われたきらいがあったことは、多くの論者によって繰り返して指摘されてきた（井上, 1969; 桑原, 1994など）。ロバーツが直面した課題は、こうした日本の「読むこと」の教育が抱えてきた問題、そしていまだ十分に解決されているとはいえない問題とも重なるものと言えるだろう。

²この点に関して、つとに山元 (2020) が詳細に検討したベリッド・ゴードンの「ブレンド型授業」が参考になる。山元は、ゴードンの実践を考察し、次のように述べる。

ゴードンの言う「古典的小説」も、「クラス全員で読む本」も、日本の国語教科書も、生徒たちが将来にわたって使うことのできる「読み方」「理解するための方法」「理解方略」に習熟するための「テンプレート」であり「手段 (vehicle)」である。その「テンプレート」「手段」としての本や文章をしつかりと使って、読むことの喜びを味わうことができる「読み方」を見つけていくことが重要なことであり、生徒がその「読み方」

を見つけていくことができたかどうかを見守ることが、読むことの学習指導を行う教師の仕事なのである。(山元, 2020, p.91)

こうした指摘を踏まえると、ロバーツの教師としての働きかけや、提案している学習評価は、学習者が「読むことの喜びを味わうことができる『読み方』を見つけていくことが」できたかどうかを見守るための具体的な方法であると捉えることができるだろう。

³この点に関して、学習者が学習性無力感を味わったり、停滞マインドセットを強固にしたりすることなく、自己効力感を高めていくことは、中等教育段階以降の「読むこと」の学習指導における大きな課題のひとつとされている (Galda & Graves, 2007, Tovani, 2011)。

⁴この点に関して、ロバーツは、授業において、ほんものの本を取り上げる。そのため、ロバーツは作品を内容面で整理するのではなく、教えるべきスキルと関連づけて整理することが必要だと主張する。例えば、目標とするスキルが人物造形、プロット構成、テーマを理解することである場合に取り上げる作品としてS. E. ハミルトン作『アウトサイダー』、シャーマン・アレクシー作『はみだしインディアンのホントにホントの話』などが挙げられている。また、書き手の工夫、テーマ、人物造形を理解することである場合、取り上げる作品としては、ジョン・スタインバック作『ハツカネズミと人間』やクリストファー・ポール・カーティス作『バドの扉がひらくとき』などが挙げられている。また、『バドの扉がひらくとき』は、象徴について分析するのに適した作品としても挙げられている (Roberts, 2018 : p.45)。

このような視点から教材研究することで、学習者に教えるべきスキルに照らして、クラスで読み合う作品を適切に選択することが可能になっているのである。

⁵この点に関連して、ジュディス・ランガーは、学習者が作品を読む途中で生み出された考えを書き留めていく継続的評価の重要性を主張した (Langer, 2011)。ロバーツが提案したものは、こうした継続的評価を具体化したものと捉えることができる。さらに、ロバーツの取り組みは、教

師による評価やフィードバックという側面だけでなく、学習者の自己評価力と自己調整力の育成、すなわち学習改善のための学習評価を意識したものだという点で重要なものであると言える。

⁶本作品の邦訳としては、ジョディ・ピコー作/川副智子訳『わたしのなかのあなた』早川書房がある。ここで学習者が取り上げている登場人物のアナは、白血病を患う姉ケイトのドナーとなるべく遺伝子操作によって生まれきた少女である。また、キャンベルは、アナが両親を訴えるにあたって依頼した弁護士であり、ジュリアはその裁判でのアナの訴訟後見人である。

【参考引用文献】

- 石井英真 (2011) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開』, 東信堂.
- 井上敏夫 (1969) 『読解指導』と『読書指導』, 『国語科教育』, 第16集, pp. 29-36
- 勝見健史 (2020) 『鑑識眼』による国語科単元学習の動的な評価』『月刊国語教育研究』第582号, pp. 42-49
- 菊田尚人 (2016) 「国語科における評価方法に関する研究の批判的検討」『人文科教育研究』第43号, pp. 69-81
- 桑原隆 (1994) 「読解指導と読書指導の統合」, 『月刊国語教育研究』, No. 267, pp. 2-3
- 二宮衆一 (2015) 「教育評価の機能」, 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編 『新しい教育評価入門』有斐閣, pp. 51-75
- 益地憲一 (2013) 「国語科評価論に関する成果と展望」, 全国大学国語教育学会編 『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書, pp. 39-46
- 松友一雄 (2014) 「国語科における評価の理論と方法」, 山元隆春編著 『中等国語教育』, 協同出版, pp. 361-375
- 宮本浩治 (2014) 「国語科における授業の実際」, 山元隆春編著 『中等国語教育』, 協同出版, pp. 375-393
- 山元隆春 (2020) 「ブレンド型授業における読むことの「選択する学び」と評価」, 『論叢国語教育学』第16号, pp. 78-93
- エリン・オリバー・キーン, 山元隆春・吉田新一郎訳 (2014) 『理解するってどういうこと?』

新曜社.

- Afflerbach, P. (2018) *Understanding and Using Reading Assessment K-12(3rd Edition)*, ASCD
- Earl, L. M. (2003) *Assessment As Learning*, Corwin.
- Galda, L. & Graves, M. (2007) *Reading and Responding in the Middle Grades*, Pearson Education.
- IRA (2013) *Formative Assessment*, Author.
- Langer, J. A. (2011) *Envisioning Literature (2nd edition)*, Teachers College Press.
- NCTE (2020) *Expanding Formative Assessment for Equity and Agency*, Author.
- Pryle, M. (2018) *Reading with Presence*, Heinemann.
- Roberts, K. (2018) *A Novel Approach*, Heinemann.
- Serravallo, J. (2018) *Understanding Texts & Readers*, Heinemann.
- Serravallo, J. (2019) *A Teacher's Guide to Reading Conferences*, Heinemann.
- Tovani, C. (2011) *So What Do They Really Know?*, Stenhouse.