

琉球大学学術リポジトリ

〈信頼〉を核とした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: 2023-04-05 キーワード (Ja): 学習のための評価, 学習としての評価, 対話的な学習評価, 信頼, 「看破する」アプローチ キーワード (En): assessment for learning, assessment as learning, dialogic assessment, trusting, uncoverage approach 作成者: 高瀬, 裕人 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019697

〈信頼〉を核とした読むことの学習評価

高瀬 裕人*

The Trusting-Based Reading Assessment

Yujin TAKASE*

Abstract

In this study, I examined the reading assessment to promote students' learning for growing up to be an independent reader. To grow up to be an independent reader, students need to self-assess and regulate their reading performance and their own reading life. Reading assessment needs to work as "assessment for learning" and "assessment as learning". I picked up and examined Jenifer Scoggin & Hannah Schneewind's proposals. They proposed that teachers positively impact students' growth when teachers trust themselves as reading experts and their students as collaborative partner to create reading experience that matter. Through consideration, I clarified three points; (1) Reading conference was the powerful time. Teachers and students worked as collaborative partner to determine future direction of their reading performance and their own reading life in reading conference. (2) Teachers and students assess students' learning collaboratively in reading conference. So Teachers needed to listen to their students. This was the uncoverage approach to reading assessment. When teachers listened to students, teachers made a dialogic assessment. And it worked as "assessment for learning" and "assessment as learning". And (3) When teachers trusted themselves and their students, these things came true. When teachers approached students with trust, teachers and students could build and maintain strong relationship. In turn this strong relationship was a key component to grow up to be an engaged, motivated independent reader.

Keywords : assessment for learning, assessment as learning, dialogic assessment, trusting, uncoverage approach

キーワード：学習のための評価、学習としての評価、対話的な学習評価、信頼、「看破する」アプローチ

1. 問題の所在

1990年代以降、英米圏の教育評価研究において展開されてきた「学習のための評価」論は、構成主義的な学習観をもとに、学習者の主体性を重んじる形成的評価という新たな地平を切り拓くものであるということが、すでにわが国の教育研究者によって指摘されている(二宮, 2015)。またそれは、評価の目的や機能を再整理し、「学習の評価」に重きを置いたそれまでの評価実践を改め、バランスのとれた評価実践へと改革することをめざしたものであった(Burke, 2010; Earl,

2003/2013; Stiggins, 2002)。

近年の米国での読むことの教育においても、形成的評価の目的は成績づけではなく、日々の学習指導を改善することであるということが改めて確認され(IRA, 2013)、そこで教師と学習者は共同探究者として日々の学習指導を改善・前進させる方法を探求していくことの重要性が提起されている(NCTE, 2021)。実際に、近年提案された読むことの教育実践を見てみると、教師と学習者による対話的な学習評価の重要性が主張され、カンファランスを行うことでそうした対話的な学習評

* 教育学部 国語教育講座

価の実現をめざそうとする取り組みを少なからず確認することができる (Goldberg, 2016; Keene, 2012; Serravallo, 2019)。こうした対話的な学習評価が、学習者一人ひとりに応じた指導改善を可能するとともに、学習者による学習改善の支援に資するものであり、学習者の自己評価・自己調整力を育み、読者としての自立心を育むうえで効果的に機能することが期待されているためであろう。

こうした米国での教室レベルの評価改革は、「学習の評価」に過度に依存したそれまでの評価体制に抗い、学習者の成長を支えるうえで必要なほんものの学習評価を地道に探究するなかで実践されてきたものである (石井, 2020)。これらは「客観性」を重視するという名目上、それまで軽視されがちだった「教室での評価」や「学習のための評価」を充実させようとする取り組みでもある。このようにして、近年の米国での読むことの教育では、教師の指導改善と学習者の学習改善の支援を資する評価実践が探究されてきている。

一方で、評価主体を教師から学習者へと拡張し、教師と学習者が共同探究者となるという場合、学習者の主体性を重視しつつ、教室での「学習のための評価」を充実させていくことを志向することになるが、そこで教師の主導性・指導性と学習者の自律性・主体性のバランスをいかに探っていくのか、またそのためにどのようなことが求められるかについて十分に解明されてきたとは言い難い現状にある。

本稿で取り上げる、米国のリテラシー教育コンサルタントであるジェニファー・スコグギンとハンナ・シュネーウィンドによる読むことの学習評価に関する提案も、先に見たような米国で脈々と続く教室レベルでのほんものの読むことの学習評価を探究する系譜の一端に位置づくものだと見做しうるものである。スコグギンとシュネーウィンドは、『読者を信頼する (原題: *Trusting Readers*)』で、近年の米国での読むことの教育の現状を踏まえつつも、「私たちは学校が思いやりにみちた場だと想像する。そこは学習者が自分を知り称賛するとともに、他者を知り称賛する場なのである。…中略…私たちと学習者たちが自分の読書活動とともに信頼できる場を創造する必要がある」(Scoggin & Schneewind, 2021, p.156)

と述べ、〈信頼〉を核とした読むことの教育を実現する重要性を説いた。そこで提案された学習評価は、教師の主導性・指導性と学習者の主体性・自律性のバランスを探りながら展開される「学習のための評価」を具体化したものだと考えられ、上述したような現状を打開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思う。

そこで以下では、スコグギンとシュネーウィンドの提案を手がかりとして、〈信頼〉を核とした読むことの学習評価とはどのようなものなのか、またそれを実現するうえでどのようなことが必要とされるかについて明らかにしていきたい。これらの点に関して検討することで、教師と学習者が共同探究者として実践する読むことの学習評価とはどのようなものなのか、またその際に教師の主導性・指導性と学習者の主体性・自律性のバランスをいかに探っていくのか、どのようなことが求められるのかに関する知見を得ることができると考える。

2. 〈信頼〉を核とするという視座

スコグギンとシュネーウィンドは、ニューヨークの公立学校での教員経験を経て、現在リテラシー教育のコンサルタントとして活動している。スコグギンとシュネーウィンドは、自分たちは「キッドウォッチング」、すなわち「子どもをしっかり見とったうえで指導上の決定を下す」ことを重視する教育観を基盤としていると言い、それは「学習者の意味を創り出す力、問題を解決する力、学びに責任をもつ力を理解し称賛する方法としてキッドウォッチングをするために腰を下ろすことの価値を学んできた」からだと言べる (Scoggin & Schneewind, 2021, p.xv)。

こうした教育観をもつスコグギンとシュネーウィンドが、実際の教室での観察や、管理職や教師たち、さらには学習者たちへの聞き取り調査を行ったところ、「読むことの学習指導において信頼が危機的状況に瀕している」状況にあることが見えてきたと言う。そして、それらが「台本通りに進められるカリキュラム」や「柔軟性を欠いた授業計画」が遂行されたり、「あまりにも多くの課された評価」が幅を利かせたりする形で現れたと言うのである (Scoggin & Schneewind, 2021,

p.xvi)。こうした厳しい状況について、スコッギンとシュネーウィンドは、次のように述べる。

そうした学習指導は、もはやキッドウォッチングに根ざしたものではない。ましてや学習者が一人の読者として主体性を磨いていくためのものでもない。このような学習指導は、教師からしても、学習者からしても、学習者が自分の意味を構築するという力強い学習経験を促すものにはなっていないのだ。こうした状況では、教師は自分や学習者のことを信じるができない。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.xvi)

この発言から、スコッギンとシュネーウィンドが、米国の読むことの学習指導において学習評価がうまく機能していない状況を問題視していることがわかる。すなわち、スコッギンとシュネーウィンドが目にしたのは、目の前の学習者の学習状況を見とり、それに応じて学習指導を進めていく、すなわち、学習評価を通して学習者の学習改善や教師の指導改善が行われたりすることなく、事前に用意された学習指導計画をいわば機械的に進めるというものだった。そのような学習指導がいくらか行われようとも、借り物のカリキュラムや学習指導計画をこなすことにしかならず、学習者一人ひとりの学びと成長を保障することには繋がらないと考えたのである。スコッギンとシュネーウィンドは、こうした状況を〈信頼〉が危機に瀕しており、学びの主体である学習者の主体性・自律性と、専門家としての教師の主導性・指導性が蔑ろにされている状況にあると言うのである。

スコッギンとシュネーウィンドは、こうした状況を乗り越えるうえで、読むことの教育で〈信頼〉を核とするべきだと主張し、次のように付言する。

教師が、自分のことを、学習者たち、そして読むプロセスについての専門家だと信じるとき、効果的な存在となる。学習者を主体的なパートナーであると信じるとき、一人の読者である学習者、そして彼らの成長に影響を与える読書経験を生み出すことができるようになる。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.xvi)

こうした発言から、スコッギンとシュネーウィンドは、〈信頼〉を核として、教師と学習者が協働してより効果的な読むことの教育の実現をめざしているということを読み取ることができる。

また、スコッギンとシュネーウィンドは、この点に関連して、次のように述べる。

学習者たちはすでに自分の読書生活を営みながら教室にやって来ると信じる。学校にやって来るのに先立って…中略…多様な作品と交流し、そこから意味を構築する機会をすでに得ている。私たちの仕事は、こうした読者の自己認識を称賛し、育んでいくことである。それには、学習者が成長し続け、彼らの読みたいという欲求を満たしてくれる意味創造活動を展開し続ける場を創出する必要がある。とりわけ、私たちは学習者たちがすでに読む目的、自分の好み、ほんものの作品への反応方法をもっていると信じる。これらの長所が学習指導の最良の出発点となると信じているのだ。読者たちが私たちの学習指導を導いてくれると信じているし、すべての学習者が読者であると信じているのだ。

(Scoggin & Schneewind, 2021, pp.4-5)

ここで、スコッギンとシュネーウィンドは、学習者を主体的・能動的な存在と位置づけ、彼らがより成長するための環境を設える存在として教師を位置づけている。こうした見方は、近年の米国のリテラシー教育者がその重視性を指摘する、学習者の長所を足場とした学習指導論や学習者に応じた学習指導論 (Goldberg, 2016; Serravallo, 2019) や、構成主義的な学習観をもとにした「学習のための評価」論と軌を一にしたものだと言える。

これらのことを踏まえると、スコッギンとシュネーウィンドの提案は、学習者中心主義による読むことの教育をめざすものだと捉えることができる。そこでは、学習者の主体性・自律性と教師の主導性・指導性のバランスを探ることが重要な課題となることが予想されるが、〈信頼〉を核とするということが、そうした課題を乗り越えるうえでのひとつの鍵概念となるのである。

3. 「看破する」アプローチによる学習評価の実現に向けて

スコッギンとシュネーウィンドは、〈信頼〉を核とした読むことの教育を実現するうえで「網羅する」アプローチによる学習評価ではなく、大切なものをしっかりと掘り下げる「看破する」アプローチによる学習評価が重要な意味をもつと主張する (Scoggin & Schneewind, 2021, p.49)。それを具体化するのが、教師と学習者による対話的な学習評価なのである。以下では、この「看破する」アプローチによる学習評価の実現に向けて必要なことを確認しておきたい。

「看破する」アプローチによる学習評価を進めるにあたり、教師はどのようにして評価データを収集し解釈し活用するかという問題が前景化される。この点に関連して、スコッギンとシュネーウィンドは、教師が直面する課題を次のように指摘する。

多くの教師は収集するように要求された膨大なデータを前に途方に暮れる。それらのデータを有効な方法で収集したり解釈したりする時間ももてない。これが現実である。そのように途方に暮れた教師からすれば、データ収集は、学習指導に情報を提供してくれるものと言うよりも、学習指導を妨げるものになっているのだ。単純に疲れ切ってしまうのである。しかし、教師に自信をもたせてくれ、学習者の物語を看破する方法を提示してくれる、有効なデータの収集、分析、活用法はある。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.49)

いわゆる「評価疲れ」や「指導の評価化」が起こっているとの言及である。そうした状況では、収集されたデータは、教師からしても指導上の意思決定を行ううえで必要なデータと見なされず、「学習のための評価」が機能することもない。スコッギンとシュネーウィンドは、これは教師の鑑識眼が信頼されていないために起こるものだと考えたのである。

こうした状況を前に、スコッギンとシュネーウィンドは、教師が「学習の評価」として機能するものと「学習のための評価」として機能するも

のを明確に区別することが必要だと主張する。そのうえで、「学習の評価」として機能する大規模調査などで収集される「ビック・データ」のみに依存するのではなく、キッドウォッチング、ランニング・レコード、読書ログ、一冊まるごとの評価、カンファランス・ノート等を通して教師が教室で収集する「スモール・データ」にこそ光を当てるのが重要な意味をもつと言うのである (Scoggin & Schneewind, 2021, p.52)。

さらに、スコッギンとシュネーウィンドは、次のように続ける。

その瞬間に産出される適切かつほんもののデータを信頼し解釈することができれば、データを見ることは学習指導の次のステップについて明確な示唆がもたらしてくれると、教師が自信をもって捉える経験となる。この取り組みを行ううえで、ビック・データとスモール・データを区別すること、それぞれの目的や価値を注意深く吟味すること、教師がデータをもとにクラスの学習者たちにとって適時適切な指導上の意思決定を下すことができると信頼することが必要である。私たちが考え方を転換することで、学習評価を学習の評定としてではなく、学習のためのものと見なすことができるのだ。そしてそうした転換が、データによって統制されるのではなく、私たちがスモール・データに使って導くことを可能にするのだ。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.52)

ここで、スコッギンとシュネーウィンドは、教師の学習評価に関する専門的力を信頼することの重要性を指摘する。その際、もちろん複数の情報を組み合わせ、多面的にデータ収集を行うべきだと言う (Scoggin, & Schneewind, 2021, pp.52-53)。収集したデータ一つひとつが「読者の心のなかで起こっていることを垣間見ることが可能にしてくれる」(Scoggin & Schneewind, 2021, p.53)のものであると同時に、学習者についての物語の異なる側面を明らかにするものだからである。また、そうした多面的なデータを総合することで「学習者についてのより完全な物語を看破する」ことが可能となり、「熱心な見とりにもとづくほんもの

の「スモール・データの活用がより力強い指導上の意思決定を導いてくれる」と考えたためでもある (Scoggin & Schneewind, 2021, p.63)。

さらに、スコッギンとシュネーウィンドは「それぞれの子どもの物語を看破するうえで最良の情報源は子ども自身である」(Scoggin & Schneewind, 2021, p.60) とし、学習者が評価活動へ積極的に参加するように誘うべきだと主張する。「スモール・データ」の活用が指導上の意思決定を支えるとともに、「学習者が読書活動に関連して選択をしたり、一人の学習者としてより芳醇な自己認識を作り上げたりするのを支える」ものだと考えるためである (Scoggin & Schneewind, 2021, p.52)。

こうした考え方をもとに、スコッギンとシュネーウィンドは、学習者がしっかりと〈声〉をあげること、そのうえで教師と学習者が共同探究者として対話的な学習評価を行うことが、「看破する」アプローチによる学習評価であり、効果的な学習評価となると主張したのである。さらに、スコッギンとシュネーウィンドは、「これらの方法は学習者がデータ収集や解釈に直接貢献できる場、自分の物語を語るための声を位置づける方法を提供する」ものであり (Scoggin & Schneewind, 2021, p.54)、「学習者をデータ収集に参加させることはより学習者を中心とした像を描き、価値ある自己省察を導く」ものだと述べる (Scoggin & Schneewind, 2021, p.63)。学習者を「主体的なパートナー」と位置付けたことと合わせれば、これらの発言は、対話的な学習評価を教師が効果的な指導上の意思決定を下すためのものとしてだけでなく、学習者が積極的に参加してこそ成立するものであり、学習者の鑑識眼を鍛えていくための場としても位置付けているということを示しているのである。すなわち、これはスコッギンとシュネーウィンドが「学習としての評価」として機能させることもめざしていることを意味しているのである。

以上のことから、「看破する」アプローチによる学習評価を実現するうえでは、①「学習の評価」と「学習のための評価」を区別し、「学習のための評価」を充実させること、② 複数の方法で収集したデータを総合し多面的でより完全な学

習者の物語を描き出すものとする、③ 学習者がしっかりと〈声〉をあげ、対話的な学習評価を行うことで「学習としての評価」も機能させること、④ 教室での学習評価を教師の鑑識眼を信頼し、学習者の鑑識眼を鍛える場として位置付けることが求められると言える。

4. 「看破する」アプローチによる学習評価の実際

ここまで見てきた考え方を踏まえたうえで、スコッギンとシュネーウィンドは「学習者の横に座って、教室内外での学習者について知るために時間をかけることが教師という仕事のなかで重要だ」(Scoggin & Schneewind, 2021, p.60) と述べ、それを具体化する方法として、カンファランスに注目する。この点に関して、スコッギンとシュネーウィンドは次のようにカンファランスを位置づける。

読むことのカンファランスは10分であっても力強い時間である。また不可欠な関係性を構築する可能性に満ちたものでもある。さらには転機をもたらす指導の場でもある。読むことを指導するうえで転機をもたらすために、教師は時間と空間を創出できなければならない。そこは、教師と学習者が読書活動に主体性を発揮する時間や空間である。カンファランスは、学習者と教師との間の信頼関係を頼りにしたものである。対話的な指導という原則のもとに、学習者と教師との間で営まれる、ここで言う学習者の一人読みに関する定期的な話し合いである。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.66)

スコッギンとシュネーウィンドにとって、カンファランスは、学習者の読書活動や読書生活について定期的な話し合いである。それは教師と学習者との間に「不可欠な関係性」、すなわち〈信頼関係〉を基盤とした場でもあり、学習者の読むことの学び、広くは将来の読書生活に転機をもたらす学習指導が行われる場なのである。だからこそ、スコッギンとシュネーウィンドは、カンファランスに時間をかけることの意味は大きいと言うのである。

その際、カンファランスは「教師がキッドウォッ

チングを通して評価することから、そのプロセスで明らかになったデータをふり返し、頭のなかでデータをもとに指導を計画し、そしていま一度キッドウォッチングへと移る」という「流動的かつ応答的な過程」を経るものとされる (Scoggin & Schneewind, 2021, p.63)。ここから、スコッギンとシュネーウィンドがカンファランスを重視するのは、それが教師と学習者が互いを信頼し協働しながらフィードバック・ループを回す対話的な学習評価を具体化してくれるものだと思えうると考えたためだと推察される。

スコッギンとシュネーウィンドは、目的に応じて、3つのカンファランスを設定する。一つめは「ディスカバリー・カンファランス」と呼ばれ、学習者の自己認識や彼らの長所を見きわめるためのもの、二つめは「インテンション・カンファランス」呼ばれ、学習者と協働して目標を設定するためのもの、三つめは「インパクト・カンファランス」と呼ばれ、設定した目標の達成をめざし学習者と一緒に活動するためのものである (Scoggin & Schneewind, 2021, pp.72-73) ¹。

そこで以下では、これら3つのカンファランスの具体的な姿を見ておきたい。

4-1 「ディスカバリー・カンファランス」の実際

まず、「ディスカバリー・カンファランス」について見ておく。この「ディスカバリー・カンファランス」は、学習者の読者としての自己認識や彼らの長所を掘り起こすことを目的としたものである。この点に関して、スコッギンとシュネーウィンドは「キッドウォッチングや他のデータ収集の結果として、教師はすでにこの点に関してたくさんの情報をもっているかもしれない。しかし、子どものそばで『知っていることについて散策する』(Clay 2005) 時間をとると、学習者の像はより明らかになっていく」と述べる (Scoggin & Schneewind, 2021, p.79)。ここでは、「キッドウォッチング」などの他のデータも活用しつつ、より明瞭な学習者の像を描き出すことが目的とされているのである。スコッギンとシュネーウィンドは、その際の観点²として「態度」、「自己効力感」、「習慣」、「選書」、「過程」という5つを設定する³。

表1は、「ディスカバリー・カンファラン

ス」用に開発された記録用紙のひな型である (Scoggin & Schneewind, 2021, pp.80-81)。このひな型において、先の5つの観点とともに、最後に「長所に名前をつける」という項目が設定されているのが特徴的である。「長所に名前をつける」という項目にある「想定されるプロンプト」を見てみると、教師が長所を特定するよりも、学習者自身が長所と捉えていることを問う質問が用意されており、学習者に読者としての自己認識を語るように促すものとして設定されていると読み解くことができる。最後に、この項目に関してやりとりを行うことで、教師が鑑識眼をもとに見と

表1 ディスカバリー・カンファランスの記録用紙

名前:	日付:	学年:
ディスカバリー・カンファランス		
取り組み全般について		
態度と自己効力感	読者としての自分についてどう捉えているか教えてください。 想定されるプロンプト(必要であれば) ○私は…ような読者です。 ○読者としての自分に対してどう感じていますか。 ○学校での読書についてどのように感じていますか。 ○お家で読書についてどのように感じていますか。 ○本を読む理由は何ですか。	
習慣と選書	いつどこで本を読むのが好きか、またどのように選書しているか教えてください。 想定されるプロンプト(必要であれば) ○学校ではいつどこで読書しますか。お家にいるときはどうですか。 ○本を選ぶときにどのようなことを考えていますか。 ○どのような好みがありますか。 ○誰と読みますか。 ○本を読み続ける理由は何ですか。 ○読み終える前に読むのをやめてしまった本はありますか。それはなぜですか。 ○(子どもが読んでいる最中である場合)なぜこの本を選んだのですか。	
過程	読んでいるなかで何について考えているのか、どこに注意を向けているのか教えてください。 想定されるプロンプト(必要であれば) ○どのようにすると自分が読んだものを理解しているということがわかりますか。 ○読んでいる際にどのようなことを考えていますか。 ○どのように言葉の意味を把握しますか。 ○知らない言葉がある時、何をしますか。 ○今までのところでわかったことは何ですか。何について考えていますか。	
長所に名前をつける	想定されるプロンプト(必要であれば) ○読者として自分の長所を一つ教えてください。 ○読者としてのあなたの長所を一つ教えてください。 ○うまくできていることを教えてください。 ○これが、私があなたについて学んだことです。 ○読者として、あなたが…ということに気づきました。	
ふりかえり		
この読者について学んだこと	この読者についてもう少し知りたいこと	想定される次のステップ

り価値づけるだけでなく、学習者自身の鑑識眼を鍛えるためのものとして機能することが期待されているのだと言える。

表2に示すのは、第4学年の学習者ダボンとの「ディスカバリー・カンファランス」でのやりとりである (Scoggin & Schneewind, 2021, p. 88)。ダボンはおおらかな性格の学習者であるとされる。また、クラス全体での話し合いでは積極的に発言することがない一方で、小グループでは比較的良好に話す学習者であるともされている。さらに、シュネーウィンドは、キッドウォッチングを通して、ダボンが適切に一人読みをスタートさせ、ミニレッスンで学んだことを試し、一人読みの時間も全体的にしっかり取り組んでいるとダボンの取り組みについて見とっている (Scoggin & Schneewind, 2021, p.88)。

表2：ダボンとのディスカバリー・カンファランス

ハンナ：読者としてのあなたについて教えてください。
ダボン：読むのは好きかな？聞きたいことがよくわかっていないような気がします。
ハンナ：もう少し聞きたいことについてお話ししましょうね。好きな本やどこで読むのが好きか、あるいは複数の好きな本についてお話できるのではないかなと思います。
ダボン：ああ。ミステリーを読むのが好きです。(その後、沈黙する)
ハンナ：あなたの本棚について紹介してくれますか。これらの本をどのように選んでいるのですか。
ダボン：そうですね。ミステリーが入れられている本箱から選びます。ミステリーが好きだからです。友達が渡してくれたグラフィックノベルもあります。これです。キャンプについての本も入れています。この本です。家族でこの夏にキャンプに行くからです。
ハンナ：読者としてのあなたについて学んだことを共有してもいいですか。いま分かったのは、あなたはしっかりとした理由をもって、本を選んでいる読者だということです。その結果、あなたの本棚にはさまざまな本が入っているんですね。

このカンファランスの冒頭で、ダボンはシュネーウィンドの質問の意図を掴めないといい、読者としての自分についてどのように語ればいいのか

十分に理解できていない様子である。そこで、シュネーウィンドは聞きたいこと、すなわちこのカンファランスで話題にしたいことについての問いかけを続ける。ここで、シュネーウィンドは、ダボンが「態度や自己効力感」について十分に回答できないことを見とり、「習慣や選書」へと話題を転換する。ただし、「ミステリーを読むのが好きです」という発言の後もダボンの言葉が続いたわけではない。

この点に関して、スコグギンとシュネーウィンドは、ダボンのように言葉が続かないことは珍しいことではなく、学習者がこうした質問に慣れていない場合にはよく起こることだとしている (Scoggin & Schneewind, 2021, p.88)。そのため、ここでシュネーウィンドは明示的な価値づけを行わずに、やりとりを展開したのであろう。その後の発言を見てみると、ダボンは自分の選書について語り、しっかりと応答することができている。こうしたやりとりが、学習者からすれば、読者としての自分についての振り返り方やその際の視点を学ぶ機会にもなるということを示している。

これらのやりとりを経て、シュネーウィンドは、最後に、教師である自分が「学んだこと」として、ダボンの長所について言及する。そこでの言葉かけは、はじめ自信をもって読者としての自己認識について語るができなかったダボンにとって〈長所にもとづくフィードバック〉として機能していくものと思われる⁴。すなわち、それは、ダボンにとって自分が行ったことを価値づけ、背中を押してくれるものとして受け入れられるはずのものなのである。

ここで、この時のカンファランスの記録用紙にある「ふりかえり」欄の教師の記述を見てみたい。「この読者について学んだこと」については「さまざまなジャンルが好きである」「ミステリーを解決するのが好きである」「読者としての自分について話すというのがどういう意味か確信をもてていない」との記述が見られる。「この読者についてもう少し知りたいこと」の欄には、「この学習者の理解はどの程度なのか？(ランニング・レコードを確認すること)」との記述が見られ、「想定される次のステップ」の欄には「ブックトーク→同じような読者とつなぐ。さまざまなジャン

ルの本を読むための方略」との記述がみられる (Scoggin & Schneewind, 2021, p.89)。こうした記述からわかることは、教師であるシュネーウィンドが「その瞬間に産出される適切かつほんもののデータを信頼し解釈する」ことを行いつつも、カンファランスの場でのやりとりだけで判断するのではなく、ランニング・レコードなど、他のデータを活用して総合的な学習評価を行っているということである。そして、こうした姿勢があるからこそ、シュネーウィンドは、カンファランス後にダボンのランニング・レコードを確認し、「ダボンが典型的に読んだものについて表面的な理解を共有しているということに気づき、字義通りの理解を越えることが有益な活動になるだろうという仮説を立て」ることができたのである。さらに、普段の授業での話し合いへの参加状況とカンファランスで見えてきたことを総合しながら、「ダボンが考えをクラス全体で共有するのを支援する」必要があることに気づき、実際に後のクラス全体での話し合いでダボンの発言を取り上げることができたと言うのである (Scoggin & Schneewind, 2021, p.89)。

4-2 「インテンション・カンファランス」の実際

次に、「インテンション・カンファランス」について見ておく。この「インテンション・カンファランス」は学習者と協働して目標を設定することを目的としたものである。したがって、「インテンション・カンファランス」では、「学習者が読者としての自分の目標を声に出して表明すること、教師のサポートを受けながらその目標を実現するための計画を立てること」が求められる (Scoggin & Schneewind, 2021, p.101)。このカンファランスは、まず「作品の意味を理解するために普段やっていることについて振り返ったり探究したりするように促す」、次に「一人読みでの目標を設定するために学習者と教師が意見を出し合う」、最後に「学習者の意図を明示化する」という流れで展開される (Scoggin & Schneewind, 2021, p.101)。スコグギンとシュネーウィンドは、このカンファランスを「学習者を自分の読書生活の専門家として位置付けるもの」だとする (Scoggin & Schneewind, 2021, p.109)。このこ

とからもわかるように、ここでは学習者と教師が協働しながら、主体的に読書活動に取り組み、豊かな読書生活を営むためにどのような目標と計画をもって取り組むかについてやりとりが交わされることになる。

表3は、この「インテンション・カンファランス」用に開発された記録用紙のひな型である (Scoggin & Schneewind, 2021, p.105)。これを見てみると、先ほどの「ディスカバリー・カンファランス」用のものとは異なり、「気づいたことと

表3 インテンション・カンファランスの記録用紙

名前:	日付:	学年:
インテンション・カンファランス		
取り組み全般について		
気づいたこと 聞いたこと	読者としてやっていることは何ですか。	
意見を出し合う	読んだとき考えていることは何ですか。 読者としてしたいことは何ですか。 想定されるプロンプト(必要であれば) ・いくつか提案してもいいですか。 ・あなたがーしているのを学びました。だから、おそらくあなたはーしたいのかもしれないかと思いますが、いかがでしょうか。 ・あなたが見出した課題はどのようなことですか。	
意図に名前をつける	学習者の意図を「～してはいかがでしょう」という問いかけを使いながら言い直す。たとえば、(学習者の意図を名づける)をしてみてもはいかがでしょう。	
計画を立てる	どのようなすれば始められるでしょうか。回答しておいた方がよさそうな質問はどれですか。 この計画を他の人とどのように共有しますか。	
長所にもとづくフィードバックを送る	この活動があなたにとって意味のあるものだったと思っただ理由をお伝えしますね。	
ふりかえり		
自己認識について 想定される指導	読書過程について 想定される指導	話し合いについて 想定される指導

聞いたこと」、「意見を出し合う」、「意図に名前をつける」、「計画を立てる」、「長所にもとづくフィードバックを送る」という項目で構成されている。ここで「気づいたことと聞いたこと」が最上段に位置づけられていることから「インテンション・カンファランス」が学習者の〈声〉を聴くことから始めることが意図されているのがわかる。さらに、そうした学習者の〈声〉をもとにしながら、「気づいたことと聞いたこと」以下に用意された項目について掘り下げていき、今後読書活動の目標を明確にし、その目標を達成するための計画を立てるという流れで展開できるような構成となっている⁵。

表4に示したのは、第4学年の学習者であるダボンの「インテンション・カンファランス」でのやりとりである（Scoggin & Schneewind, 2021, p.111）。

表4：ダボンとのインテンション・カンファランス

ハンナ：今日は、読者としてあなたがやっていることについて教えてください。
ダボン：ただ読んでいるところです。
ハンナ：今日はよく集中して読むことに取り組んでいるようですね。読者として考えていたことはどのようなことですか。
ダボン：わかりません。ただちょっと読みたいなと思っています。
ハンナ：わかりました。目標についてクラス全体で話し合いをしたのを覚えていますか。重要だとあなたが感じたものが何だったのかということに興味があります。ときに、それがどのような課題があるかを考えるうえで役立ちます。課題は見つけていますか。
ダボン：そうですね、ときどきですが物語の筋をおさえるのが難しいときがあります。見失った感じがするんです。でもこの物語は好きです。だから読み続けたいと思っています。
ハンナ：そうなんですね。その好きな物語の筋をおさえる方法について取り組んでみてはどうでしょうか。この方法についてすでに知っていることはありますか。

このやりとりの冒頭にある「ただ読んでいるところです」というダボンの発言からもわかるように、ダボンは明確な目標をもって読書活動を行っ

ているわけではない。シュネーウィンドは、こうした発言を受け止めつつ、そのまま継続することを良いとは考えていない。なぜなら、「このカンファランスにおける課題は、ダボンの意図を受け止めつつ、学習者が主導して読むことにおける成長の可能性を切り拓くことにある」ためである（Scoggin & Schneewind, 2021, p.112）。シュネーウィンドは、このまま「ただ読んでいる」状態が継続されたとしても、ダボンの読者としての「成長の可能性」が切り拓かれることはないと判断したのである。

この点に関連して、スコグギンとシュネーウィンドは、「インテンション・カンファランス」を「カリキュラムの目標と、読者としての意味創造にかかる学習者個人の目標とを架橋することを可能にする」ものだと述べる（Scoggin & Schneewind, 2021, p.116）。これが、学習者の主体性・自律性か教師の主導性・指導性かといった二項対立の議論に留まることなく、両者のバランスを探る学習評価を実現するうえで重要な意味をもっているということは明らかであろう。

実際、続くやりとりを見ると、教師が主導性・指導性を発揮し切り込んでいる。ただし、教師はその前に学習者として集中して取り組んでいるように見えたと明言したうえで、読書行為の自覚化の程度を尋ねている。その後のダボンの発言によって、読書行為をあまり自覚的に進めてきたわけではないことが確認された。そこで、教師は、クラスでの話し合いにおいて取り上げた「目標」について想起させたうえで、ダボンが重要だと思っていること、いま課題だと思っていることを尋ねたのである。その結果、「物語の筋をおさえる」ことを意識して読み進めるというダボンの目標が明確になったのである。

このように展開されることにより、「インテンション・カンファランス」は、学習者が自分の読書活動をしっかり振り返り、そこでの課題を的確に捉える機会になることが期待されるのである。そこで、教師が現時点で学習者が知っていることやできることについて尋ねつつ、学習者の長所を足場として成長を促していくのである。

4-3 「インパクト・カンファランス」の実際

最後に、「インパクト・カンファランス」について見ておく。「インパクト・カンファランス」では、設定した目標に沿って学習者と一緒に活動することが目的とされる。まずは「教師が、学習者に読者として行っていることを振り返るように促す」、次に「学習者が目標を追究する際に機能する長所にもとづくフィードバックを送る」、最後に「長所をそのまま活用するように促すか、新しいステップを提示するかどちらかを行う」という流れで展開される(Scoggin & Schneewind, 2021, p.121)。

表5に示したのは、この「インパクト・カンファランス」用に開発された記録用紙のひな型である(Scoggin & Schneewind, 2021, p.122)。このひな型を見ると、「インパクト・カンファランス」では、学習者の現状に即してもっと取り組むべきことや、新しく取り組むべきことを見きわめることがめざされていることがわかる。その際、教師が初めから一方的に要求するのではなく、学

表5 インパクト・カンファランスの記録用紙

名前:	日付:	学年:
インパクト・カンファランス		
取り組み全般について		
気づく	「いかがですか」と提案したものにどのように取り組んでいますか。 読者として取り組んでいることは何ですか。 前回のカンファランスのときには、…についてお話ししましたね。	
名づける (長所にもとづく フィードバック)	読者としてのあなたの長所は… うまくできていることについて教えてくれますか。 あなたが…しているのに気づきました。	
次のステップを示す (次のステップを示すフィードバック)	…を続けてください。 あなたが取り組むべき次のステップは… …してみはいかがですか。	
ふりかえり		
この読者について学んだこと	この読者についてまだ疑問に思っていること	想定される次のステップ/そのための具体的な方法

習者に読書活動を振り返るように促すことから始まる。これにより、教師からの要求や指導に従う形ではなく、学習者が自分の読書活動を振り返り改善することができる力を育みうるやりとりが展開されることが期待されているのである。

以下に示す表6は、第4学年の学習者であるダボンの「インパクト・カンファランス」のやりとりである(Scoggin & Schneewind, 2021, p.126)。

表6：ダボンとの「インパクト・カンファランス」

ハンナ：以前「いかがですか」と尋ねたことにごどのように取り組んでいますか。
 ダボン：起こったことを筋道立てておさえていく場合、前に一緒に音読しながらしたことを使うようにしています。これが、ぼくが読み始めた本のプロットにおける時間の展開です。でも、登場人物がたくさん出てくるし、出来事もたくさん起こるので、時間の展開がごちゃごちゃしてきました。だから、少し立ち止まっていますところですよ。
 ハンナ：読者としてあなたがやっていたことについてお話ししたいと思います。あなたは読み聞かせの時間にクラスみんなでいっしょに取り組んだことに挑戦したんですね。それが自分の役に立つと思って、自力で挑戦したんですね。これはあなたがどれほど自立しているかということを示してくれています。時間の展開を活用して、プロットをpushしようとしているんですね。
 ダボン：ありがとうございます…
 ハンナ：一緒に時間の展開について話したいですか。それとも違う方法に挑戦したいですか。
 ダボン：一緒にやってもらってもいいですか。
 ハンナ：いいですよ。時間の展開についてまとめるにあたってうまくいっていることから考えていきましょう。

このやりとりの冒頭で、シュネーウィンドはダボンに以前一緒に設定した目標にどのように取り組んでいるか尋ねる。これに対して、ダボンは取り組んでいるものの、読んでいる本が複雑であり、たくさんの登場人物が出てきたり、たくさんの出来事が発生するものであったりするために、うまくまとめられないでいると現状を報告する。こうしたダボンの発言には、自分が読者として取り組む目標と、その目標に照らした現状把握が示され

ている。

それを受けて、シュネーウィンドは「読者としてあなたがやっていたことについてお話したいと思います」と切り出し、ダボンの長所を名づける。そのうえで、ダボンに同じ方法に継続して取り組むか、あるいは別の方法を試すかを選択するように促す。それに対するダボンの発言を、ここまでのやりとりを照らしてみると、ダボンは自分が抱えている課題を自覚したうえで、今やっている方法を継続することを選択したと判断することができる。こうした発言を受けて、シュネーウィンドは、学習者が自力でうまくできているところを見きわめることから一緒に取り組んでいこうと言葉をかけたのである。

こうしたやりとりを通して、教師は、長所にもとづくフィードバックを送り、フォローアップを行っていくのである。そこで、目標を達成するために必要なことを学習者とともに探っていくことになる。このように展開することが、学習者が自分の読書活動を振り返り、それらをもとにして改善していく力を育むことにつながっていくのである。

4-4 カンファランスをとおして実現されるもの

ここまで、「ディスカバリー・カンファランス」、「インテンション・カンファランス」、「インパクト・カンファランス」がそれぞれどのようなものなのかについて概観してきた。以下では、スコッギンとシュネーウィンドがこれら3つのカンファランスを重視する意図について、いますこし掘り下げていく。

スコッギンとシュネーウィンドは、これら3つのカンファランスをサイクルとして回すことを提案したうえで、その意図について、次のように述べる。

学年相当として設定されたスキルの一覧表を網羅する代わりに、読者たちが必要とするものを確実に教えるということに時間をかけるようにしたい。…中略…3つのカンファランスからなるサイクルを通して、私たちの指導は学習者が知っていることやできることを看破し、次なる指導の基礎として学習者の長所を活用すること

を核に位置付けることができるのだ。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.143)

こうした発言から、上でみた3つのカンファランスをサイクルとして回すことを「看破する」アプローチによる学習評価を継続的に実践していくためのひとつの道筋として描き出していることがわかる。それは、スコッギンとシュネーウィンドが直面したような借り物のカリキュラムが横行するという状況を乗り越え、「キッドウォッチングに根差した学習指導」を通して学習者一人ひとりの成長を確実に促していくことを期待してのことであるとあってよい。

その際、スコッギンとシュネーウィンドが重視するのが、学習者が〈声〉をあげること、そして教師がその〈声〉を「聴く」ことである⁶。スコッギンとシュネーウィンドが提案する3つのカンファランスに共通するのが、これら二つのものを重視しているという点である。それらが、学習者の自己評価と教師による他者評価を双方向的な関係として位置づけることにつながるためである。スコッギンとシュネーウィンドは、教師が子どもの〈声〉を「聴く」ことについて次のように述べる。

よく聴くというのは共感するという行為である。聴き手として、他者の見方を理解するという目標のもと、他者の眼を通して世界を見るということをねらったものである。共感的に聴くというのは、意図をもって聴くことを意味する。その意図とは、他者の見方を理解しようというものである。これは、学習者が作品の意味をどのように創造しようとしているかを理解するということを意味すると言ってよいだろうし、あるいは学習者が世界をどのように経験するかを理解するということを意味すると言ってよいだろう。学習者が主導できると信頼するとき、聴くという行為は新たに重要な役割を担うことになる。学習者の声を聴くことと、学習者の間違いに耳を傾けることには大きな違いがある。表面的には、学習者の間違いに耳を傾けるというのは、カンファランスを進めるための素晴らしい進め方ように思われる。結局は、学習者が間違ったときに、二度と同じ間違いをし

ない方法を学習者に教える指導方法をすでに分かっている。しかし、実践において、間違いを探して耳を傾けることに限定してしまうと、学習者について、あるいは指導法についての理解は、見える部分に制限されたものになってしまう。読んで自分が理解したことを話し合う学習者の声を聴くとき、学習者が作品と交流するために辿る過程について深く理解することができる。私たちが辿るべき道を学習者が切り拓くことを認めることになるのである。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.71)

ここで、スコグギンとシュネーウィンドは、学習者の間違いに耳を傾けることと、学習者の〈声〉を「聴く」ことには大きな差異があると言う。この差異は、教師の学習者観、あるいは学習評価観と関連したものであると言えよう。ここで展開されているスコグギンとシュネーウィンドの発言が、学習者が自分の成長物語について語ることができる存在であり、学習評価とはそうした学習者の〈声〉を踏まえつつ、学習者とともに創るものであるという見立てをもとにしたものと捉えうるからである。そして、これをスコグギンとシュネーウィンドは、教師の学習者への〈信頼〉と言っているのである。

スコグギンとシュネーウィンドによれば、前者のように学習者の間違いに耳を傾けると言う場合、教師が「見える部分」のみに目を向けるような状態であり、学習者が行っていることを深く掘り下げて理解するところまで至らない。それは「看破する」アプローチによる学習評価が実現されないことを意味する。一方、後者のように学習者の〈声〉を聴くと言う場合、教師が学習者の見方を理解することを目標とし「過程志向の質問」を駆使し、学習者について「看破する」ことができるというのである⁷。それゆえ、カンファランスという場が、教師による他者評価を学習者に対して一方的に突きつけるようなものではなく、学習者の自己評価を踏まえた学習改善につながる対話的な学習評価として機能していくことが期待されているのである。

さらに、こうした考え方は、フィードバックに関する言及の中にも確認することができる。以下

に示すのは、スコグギンとシュネーウィンドがフィードバックについての言及した部分である。

効果的なフィードバックは、教師から学習者、学習者から教師へと循環するものである。教師は学習者に対して、学習者の長所、成長領域、成長する方法についての提案を行うものである (Fisher, Frey & Quaglia, 2018)。カンファランス・サイクルを通して、学習者は、教師に対して、自分の読者としての自己認識や、自分の思考、読者としての意図に関するフィードバックを送る。教師がそうした考えをサポートしてくれると信頼し、フィードバック・ループを産み出すのである。信頼が効果的なフィードバックの鍵を握る。フィードバックは、受け手と送り手の双方が信頼し合うときにこそ、最も力強いものとなる。教師を信頼している場合、学習者は教師からのフィードバックを受け入れ、それをもとに行動する可能性が拓かれる。教師が学校内外での読者としての学習者について知り、読み聞かせにおいて学習者の声を取り上げたり、学級文庫の構成方法についての学習者の判断を称賛したりするのに時間をかけることで、学習者は教師が示したフィードバックを内面化するのである。信頼があるおかげで、私たち教師がカンファランスをとおして学習者がうまくできるようになったり、自力で使えるようにスキルや方法の転移を促したりするのをサポートするのが可能になるのだ。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.143)

この発言も、学習者は自分の読者としての成長について語ることができる、すなわち読者としての成長に関する評価情報を産出できる存在として捉えたうえでなされたものであると読み解くことができよう。ここで、スコグギンとシュネーウィンドは、それに加え、教師が産出された評価情報を解釈し、学習者が必要とするサポートを提供できる存在だと信頼されることが必要だと主張する。そして教師が学習者に信頼されるうえでは、学習者の〈声〉を聴き、学習者にとって必要なサポートを提供したり、適切なフィードバックを送ったりすることが抜き差しならない大切なこと

だと言うのである。

このように考えたとき、スコッギンとシュネーウィンドが「フィードバック・ループ」と呼んでいるものは、教師と学習者との間に〈信頼〉が生まれ強固なものになっていくループでもあると言える。こうした〈信頼〉のループが生まれ強固になっていくなかでこそ、学習者の自己評価力・自己調整力を高める機会が確かに担保されていくことになるということを示しているのである。

この点に関連して、スコッギンとシュネーウィンドは、次のように述べる。

説明責任という言葉は、学校において逃れられない言葉である。教師は、標準テストに対して説明責任を果たす必要性を感じる。それゆえ、学習者が熱中して取り組んでいないにも関わらず、スタンダードに足並みをそろえた課題に対する説明責任を学習者に取らせなければならないかのように感じている。私たちのそばにいる学習者について考慮することなく、カリキュラムを網羅することで説明責任を果たすべきだと感じているのであれば、指導は制限されたものになる。多くの場合、カリキュラムを網羅することは「偽り」の説明責任を導くものである (Wiggins, 2013)。学習者が、ほんとうに熱中して読書行為に取り組んだり学習ツールの目的を理解したりすることなく、読書ログを埋めたりTチャートを完成させたり付箋紙を書いたりする。そうなる代わりに、自分たちの学習指導をこうした圧力を押しつけるための積極的な行動と見なすことができる。学習者たちが熱中して取り組んでいるとき、偽りの説明責任の虚飾などもはや必要ないのである。ほんものの説明責任は、私たち教師が学習者はめざしたことを実際にやり抜くだろうと信じることであり、学習者たちが教師は適切な方向に導いてくれると信じることを意味するのである。学習者にフィードバックの目的について直接指導を行った場合、(稿者補：学習者の学びに) 関連性のあるフィードバックの力は高まる。しかし、多くの場合見逃されているのは、学習者にフィードバックの受け取り方を教えることである (Hattie and Clark, 2019)。ときに、私たちが

フィードバックを送るのを困難にする場合もある。学習者がもじもじしていたり、反対にたくさん話すぎたりすると私たちが応答する余地が見出せなくなる。学習者のなかにはフィードバックを批判と同等のものを見なし、過剰なまでに防御しようとする者もいる。フィードバックは、赤ペン添削とは異なるのである。教師が心をこめて向き合い、一方的に判定を下さず、有益なものを提供する場合、学習者はそうした考え方をもとにフィードバックを受け取ることができるのである。カンファランスの目的を教え、教師と学習者双方がそこで果たすべき役割について教えることで、学習者たちはフィードバックを受け取る準備を整えることができる。モデルを示したり直接指導したりすることを通して、私たち教師から送られる二つのフィードバック (稿者注：〈長所にもとづくフィードバック〉と〈次のステップを示すフィードバック〉のこと) について説明し、学習者がフィードバックを自分の読書に取り入れる方法について説明することができるのだ。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.130)

上で見たように、スコッギンとシュネーウィンドは、それぞれの目的とするところを明確にしつつ、学習者とのカンファランスに臨んでいる。カンファランスは、学習者の自己評価と教師からの他者評価のすり合わせが行われる場である。まさにそれは、スコッギンとシュネーウィンドがめざす対話的な学習評価⁸であると言ってよい。そうした対話的な学習評価は、学習者が「読んだものについて話す」「考えていることを共有する」「うまくいっていることを言う」「新しいことに挑戦する」といった役割を果たし、教師が「質問し聴く」「メモをとる」「長所を名づける」「次のステップを提案する」といった役割を果たすなかで実現される (Scoggin & Schneewind, 2021, p.130)。こうした役割を教師と学習者が双方に果たすなかでこそ、教師は学習者に有効なフィードバックを送るという回路が生まれるのである。

さらに、スコッギンとシュネーウィンドは、ここでいま一步踏み込んだ指摘をしていると捉えることができる。それは、学習者にフィードバック

の受け取り方を教えることが必要だとする点である。近年の「学習のための評価」論において明らかにされたように、教師からフィードバックが送られたとしても、学習者が必ずそれを受け取り活かすとは限らない。そのため、教師は学習者が理解できるものとしてフィードバックを送ることが必要であり、学習者に次の学びを見通していくうえで有効なものとして受け止められる必要がある。カンファランスにおいて、学習者が〈声〉をあげ、教師がその〈声〉を聴き応答することを通して〈信頼〉のループを生み出すこと、さらにはより強固なものとするのは、こうしたことを実現する上で抜き差しならない大切なことなのである。

以上のことから、スコッギンとシュネーウィンドが提案するカンファランスにおける教師と学習者との間で営まれる対話的な学習評価は、「学習のための評価」として機能するものであるとともに、「学習としての評価」として機能するものであると位置づけることができるだろう。またそれらを有効に機能させるうえで、①教師が学習者の〈声〉をしっかりと「聴く」こと、またそのことを通して教師が学習者について「看破する」こと、②「看破する」ことを踏まえて学習者に必要なフィードバックを提供していくこと、③学習者に適切なフィードバックの受け取り方を教え、しっかりと受け取ることができるように手助けすること、が必要とされるのである。

スコッギンとシュネーウィンドの提案は、これら3つのことを支えているのは、教師が学習者を〈信頼〉すること、学習者が教師を〈信頼〉することというように、教師と学習者とのあいだに〈信頼〉のループが生まれ強化されていくこと、すなわち〈信頼〉を核とすることであるということを経験実践にもとづきながら明確に示したものであったと言える。以上、ここまで検討してきたことを踏まえると、スコッギンとシュネーウィンドが提案する〈信頼〉を核とした読むことの学習評価は、教師と学習者とは共同探究者として営んでいく「看破する」アプローチによる対話的な学習評価であり、学習者の自立した読者への成長過程に教師が伴走する学習評価の実践的な姿を示すものとして位置づけることができるだろう。

5. 結 語

本稿では、米国のリテラシー教育コンサルタントのジェニファー・スコッギンとハンナ・シュネーウィンドによる〈信頼〉を核とした読むことの学習評価に関する提案について検討してきた。

スコッギンとシュネーウィンドの議論は、教室の外側から一方的に求められた学習指導、形式的に当てはめた学習指導に対する批判から出発していた。そうした学習指導が、学習者にとって意味のある、すなわち学習者が自立した読者へと成長していくのを支える学習指導にはならないと考えたためであった。

こうした課題があるという現状に対して、スコッギンとシュネーウィンドは、「教室での評価」を信頼し、「学習のための評価」を充実させることが重要な鍵を握っていると考えたのである。そして、スコッギンとシュネーウィンドが、こうした学習評価をより確なものにしていくうえで注目したのが、対話的な学習評価であった。そこでは学習者が〈声〉をあげることで、また教師がその〈声〉を聴き応答していくことで実現される「看破する」アプローチによる学習評価が展開されることになる。それを読むことの実践的ななかで実現するために、スコッギンとシュネーウィンドは、多様な評価方法を用いて評価情報を総合し多面的に評価することを前提としつつ、とりわけカンファランスに注目したのである。それは、カンファランスが教師と学習者のあいだに〈信頼〉のループを生み強固にしていくうえで格好の場だと思われたためであった。スコッギンとシュネーウィンドの提案を踏まえると、〈信頼〉を核とした読むことの授業で行われるカンファランスでは、学習者から教師へ、教師から学習者へというようにフィードバック・ループが回り、教師と学習者は共同探究者となり、教師が学習者にしっかりと伴走しつつ、自立した読者になっていくうえでの成長物語を紡ぎ出していくことになるのである。

以上のことを踏まえ、本稿で見てきたスコッギンとシュネーウィンドによる提案は、学習者の主体性・自律性と教師の主導性・指導性のバランスを探る学習評価の具体的な姿、そしてそこで必要なものを明確に描き出したものであると思われる。その意味において、わが国において「学習の

ための評価」論を充実させる道筋を切り拓いていくうえで多くの示唆をもたらしてくれるものだと考える。

【謝辞】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、一口にカンファランスと言っても、その目的やそこで行うことは多様なものが含まれる。そのため、近年米国での取り組みを見てみると、目的や機能に即してカンファランスを分類・整理する論者もいる。たとえば、ジェニファー・セラヴァロは、「評価カンファランス」、「目標設定カンファランス」「称賛カンファランス」「コーチング・カンファランス」など多様なものを提案する (Serravallo, 2019)。ここで、スコッギンとシュネーウィンドが提案した「ディスカバリー・カンファランス」はセラヴァロの言うところの「評価カンファランス」や「称賛カンファランス」、「インテンション・カンファランス」はセラヴァロの言うところの「目標設定カンファランス」、「インパクト・カンファランス」はセラヴァロの言うところの「コーチング・カンファランス」に相当するものだと言える。

² この点に関して、3つのカンファランスに共通して設定されている視点もある。それが「取り組み」である。スコッギンとシュネーウィンドは、この「取り組み」について、①「さまざまな観察方法で見ても、学習者が作品と交流していない」という「取り組みから逃走している」状態から、②「作品と交流しているふりをしてはいるが、ほんとうは意味を創造してない」という「見かけ上の取り組みを示す、もしくは従順な状態へ、そして③「読者として自己効力感を示しながら積極的に読み作品の意味を創造」していたり「選書したり目的をもちながら、読書計画を立て」ていたり「読者として複数の側面の自己認識を踏まえたうえで自分の読書について振り返」っていたり「作品の意味を創造するために知っているものを行動に移したり、新し

く教わったスキルや方略を一人読みのなかへ転移させ」たりしているという「認知的にも感情的にも熱中して取り組んでいる」状態へ続く連続体からなるものとして捉えている。学習者がこの連続体のどこにいるかを見とることが指導やフィードバックの参照点になると述べる (Scoggin & Schneewind, 2021, pp.54-55)。

³ ここで「態度」という観点が対象とするのは、「学習者が読書についての感じ方」であり、「学習者が最近の読むことの学習指導についてどのように感じているか」「読み聞かせ、パートナー読書、一人読みについてどのように感じているか」などが含まれるとされている。「自己効力感」という観点が対象とするのは「自分の能力についての感じ方」であり、「学習者が読者としての自分のことをどのように理解しているか」「他者が読者としての自分のことを理解しているということを学習者がどのように認識しているか」「学習者が読んだものについての教師とのやりとりをどのように理解しているか」などが含まれるとされている。「習慣」という観点が対象とするのは「学校内外で読書に関連して行っていること」であり、「家庭や学校で好きな場所で読んでいるか」「本について他者と話したいと思っているか」「読書計画を立てているか」「選択肢としてあるとき、本を読むことを選択するか」などが含まれるとされている。「選書」という観点は「本を選択する際に学習者が検討すること」に関連するものであり、「作者/筆者」「ジャンル」「作品のタイプ」「クラスでの人気」「シリーズ」「他者からおすすめされた本についての感じ方」などが含まれるとされている。「過程」は「言葉の意味を把握したり、流暢に読んだり、理解したりするために、学習者が自力でやっていること」のことを指している。観点としては「言葉の意味把握」「流暢さ」「理解（推論する、まとめる、理解をモニターする、批評する、質問する、視覚化する）」が挙げられている。(Scoggin & Schneewind, 2021, p.78)

⁴ この点に関して、スコッギンとシュネーウィンドは、教師から学習者へのフィードバックとして〈長所にもとづくフィードバック〉と〈次の

ステップを示すフィードバック) という二つのものがあるとしている。(長所にもとづくフィードバック) は「学習者がすでにやっていることを強化する役割を担うものであり、学習者にそれを継続して行うように促すことを意図したものとされている。一方で(次のステップを示すフィードバック) は、「学習者に新しい方略やプロンプトを紹介する」役割を担うとされている。(Scoggin & Schneewind, 2021, pp.68-69)

⁵ この点に関して、リーディング・ワークショップにおいて選んだ本を一人で読む時間を確保するだけでは自立した読者を育てることにならないのではないかという実践上の課題を指摘する実践家もいる (Roberts, 2018)。学習者が読むことにおける選択をすることを大切にしつつ、目標志向の読むことを継続させること、そこで読者としての成長するのを支える読むことの学習指導を実践することは、米国の読むこと教育においていまだ重要な課題のひとつである。

⁶ この点に関して、近年の米国の読むことの学習指導に関して、多くの論者・実践家が学習者の声を聴くことの重要性を指摘する (Allen, 2009; Keene, 2018; Wilhelm, 2016など)。ここでは、教師からの他者評価をあてがうのではなく、教師の外的な評価と学習者の内的な評価のすり合わせを行うことで、学習者の鑑識眼の錬磨がめざされている。

⁷ この点に関して、米国のリテラシー・コンサルタントであるグラビティ・ゴールドバーグは、学習者に対する〈欠点探しの眼〉にもとづく学習評価と〈称賛する眼〉にもとづく学習評価を区別し、後者のように学習者の長所をいかす〈称賛する眼〉にもとづく学習評価が学習者の自立心を育むうえで重要な意味をもつと指摘する (Goldberg, 2016)。こうした指摘を踏まえると、ここでスコグギンとシュネーウィンドが主張する学習者の〈声〉を聴くことも学習者の自立心を育むうえで、重要なものであると捉えることができる。

⁸ ここで言う教師と学習者の対話的な学習評価は、勝見健史が提案する「自律性を促す鑑識眼による『動的』な評価」と重なるものである。

勝見は、次のように指摘する。

児童主体の国語単元学習で行われる形成的評価において事前に設定される到達目標であっても、児童固有の学習の文脈に即してその児童にとって必要な育ちを教師が視野に入れながら、適宜柔軟に修正されることがあり得るということである。したがって、このような考え方に立てば、形成的評価における「評価の客観性・科学性」を前提とした考え方とは異なる「学習の文脈性・物語性」を前提とした評価論として、学習者である児童とそれに並走する教師とが互いに共有・共感しながら目標を変化させたり反復・後退させたりする可動的・可逆的な共同の営みが大切であるといえる。(勝見 2020, p.46)

こうした発言に照らて考えると、スコグギンとシュネーウィンドの提案は「『児童主体の学習の実現』と『国語学力を育てる』ということを乖離させずにいかに一体化させるか」(勝見, 2020, p.49) という、わが国の国語科教育評価論における課題を共有するものであり、その課題を乗り越えるための示唆をもたらすものだと捉えることができる。

【参考引用文献】

- 石井英真 (2020) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開 (再増補版)』東信堂。
- 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
- 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
- Allen, P.A. (2009) *Conferring*, Stenhouse.
- Burke, K. (2010) *Balanced Assessment*, Solution Tree Press.
- Earl, L. (2003/2013) *Assessment As Learning*, Corwin.
- Fisher, D., Frey, N. & Quaglia, R. (2018) *Engagement By Design*, Corwin.
- Goldberg, G. (2016) *Mindsets & Moves*, Corwin.
- Hattie, J. & Clark, S. (2018) *Visible Learning: Feedback*, Routledge.

- International Reading Association (2013) Formative Assessment, Author.
- Keene, E. O. (2012) *Talk about Understanding*, Heinemann.
- Scoggin, J. & Schneewind, H. (2021) *Trusting Readers*, Heinemann.
- Serravallo, J. (2019) *A Teacher's Guide to Reading Conferences*, Heinemann.
- Owocki, G. & Goodman, Y. (2002) *Kidwatching*, Heinemann.
- Landrigan, C. & Mulligan, T. (2013) *Assessment in Perspective*, Stenhouse.
- National Council of Teachers of English (2020) Expanding Formative Assessment for Equity and Agency, (<https://ncte.org/statement/expanding-formative-assessment/> : 2022年10月25日稿者最終確認)
- Roberts, K. (2018) *A Novel Approach*, Heinemann.
- Serafini, F. (2010) *Classroom Reading Assessment*, Heinemann.
- Stiggins, R. J. (2002) Assessment Crisis: The Absence Of Assessment FOR Learning, *Phi Delta Kappan*, No. 83, Vol. 10, pp.758-765
- Wiggins, G. (2013) Genuine v.s. Sham accountability, (<https://grantwiggins.wordpress.com/2013/11/14/genuine-vs-sham-accountability/>:2022年10月25日、稿者最終確認)
- Wilhelm, J. D. (2016) “*You Gotta BE the Book*” (Third Edition), Teachers Collage Press.