

# 琉球大学学術リポジトリ

## 中等教育段階における真正のリテラシー教育実践で 求められる教師の役割

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2024-03-21 キーワード (Ja): 真正のリテラシー教育, 信頼, 主体性, フィードバック, プロンプト キーワード (En): authentic literacy instruction, trust, agency, feedback, prompt 作成者: 高瀬, 裕人 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24564/0002020198">https://doi.org/10.24564/0002020198</a>

# 中等教育段階における真正のリテラシー教育実践で 求められる教師の役割

高瀬 裕人\*

The Teachers' Roles in Authentic Literacy Instruction in Secondary School

Yujin TAKASE\*

## Abstract

In this study, I picked up Eastman & Rasmussens' proposal about authentic literacy instruction and examined authentic literacy assessment in secondary school English language arts classes. Eastman and Rasmussen said that authentic literacy means doing the things effective readers, writers, and communicator do in their lives beyond school. So we as literacy educators need to know what effective readers, writers, and communicator do in their lives beyond school, and to think how to grow authentic literacy in secondary school English language arts classes. Through this study, I clarified three points; (1) Authentic literacy instruction is student-centered and skill-based learning. Teachers need to look closely at students, listen to students' voices and know students' literate lives. (2) Trusting relationship between teachers and students is very important to foster independent reader, writer, and communicator. So students need to give teachers feedback about their literacy learning, and authentic literacy teachers give students feedback that feed forward their literacy learning. (3) Through authentic literacy instruction, teachers need to help students foster a sense of agency as authentic reader, writer, and communicator. Teachers can best accomplish this by using questions and prompts that empowers the students.

**Keywords** : authentic literacy instruction, trust, agency, feedback, prompt

キーワード : 真正のリテラシー教育、信頼、主体性、フィードバック、プロンプト

## 1. 問題の所在

2000年代以降、わが国の教育評価研究においては、「真正性」がひとつの鍵概念とされてきた。それは、「標準テスト」において測られるものが、学校内でしか通用しない特殊なもの、低次なものに限定されることに対する批判を種とし、そうした「標準テスト」では、高次なものや生きて働く力を育むことは困難ではないかと考えられたためである(田中 2008)。こうした中、「真正の評価」論や「真正の学習」論では、「学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動」(石井 2017)という言葉にもあ

るように、専門家がその領域において専門的力量をじゅうぶんに発揮しながら取り組む活動や、日常生活や社会生活において大人や先達に取り組む実践を志向し、そうした活動において必要不可欠な水準の資質・能力を育む学習指導と評価の重要性・必要性を提起する概念として「真正性」が注目されてきた。こうした議論は、目標と学習指導と評価の一体化を図りつつ、これまでの評価論を拡張するものであったと言える。

リテラシー教育においても、大きなねがいとされる〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉、ひいては、〈自立した言語生活者〉の育成を実現

---

\* 琉球大学教育学部国語教育講座

するうえで、この「真正性」という概念が重要な意味をもつ。米国のリテラシー教育者であるウィルヘルムが「私たちが指導することが現実の読み手や書き手が行っていることを直接反映していないとしたら、学習指導を行うことで生徒を専門家や熟達者のもつ知識や技能から遠ざけることになる」と述べ、近年米国で展開されるリテラシー教育の課題を指摘した (Wilhelm 2016:136)。さらに、こうした課題を克服するために、〈真正のリテラシー実践〉に注目すること、そしてそこで教師が「学習者について知ること」や、教師と学習者が協働することの重要性を指摘した (Wilhelm 2016:136)。ウィルヘルムの他にも、近年米国のリテラシー教育では、講義一辺倒の授業や情報伝達型の授業を批判し、生徒が〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉へと成長するために、学習者中心のリテラシー教育を実現すること、細やかな見とりをもとに応答的な学習指導を実践していくことの重要性を指摘するリテラシー教育者は少なくない (Roberts 2018; Serravallo 2019など)。

では、学習者中心のリテラシー教育や、応答的な学習指導とはどのように実現できるのだろうか。この問いを探究することは、評価主体の拡張や、教育評価における教師と生徒の関係の編み直し (宮本 2014) や、学習者の教育評価への「参加」の問題 (田中 2008) について考えることと重なるし、国語単元学習が追究してきた子ども中心の思想や、そこで育まれる主体性<sup>エイジェンシー</sup>とはどのようなものか、主体的な学びとはどのようなことかについて探究することともつながる (勝見 2023)。こうした点が十分に明らかにされないために、教師の指導性を発揮した場面を生徒の主体性を損なうものとして短絡的に捉えてしまったり、いわば放任主義的・活動主義的な学習が展開されたりするという状況も生まれ、生徒と教師がともに主体性を発揮し対話することで実現されるリテラシー学習指導を創造・実践できない状況がまだまだ少なからず見受けられると言えよう。

本稿では、教室でのリテラシー学習評価を教師と生徒が協働しながら成長物語を紡ぎ出していくためのものと捉える。そして、そうした学習評価が実践される〈真正のリテラシー教育〉において求められる教師と学習者との関係性とはいかなる

ものか、またそこでの教師の役割を検討していきたい。この際、本稿では、〈真正のリテラシー教育〉の重要性を提起し、その具体的な実践方法を提案しているピリー・イーストマンとアミー・ラスムッセンの提案を手がかりとし、以下の手順で考察を進める。まず、イーストマンとラスムッセンが〈真正のリテラシー教育〉に注目するようになった理由を整理する。次に、イーストマンとラスムッセンが言う〈真正のリテラシー教育〉を実践するうえで教師が何を必要があるのかを検討する。最後に、〈真正のリテラシー教育〉におけるフィードバックやプロンプトについて検討する。このようにして検討していくことで、上述したような学習者中心のリテラシー教育や、応答的な学習指導はどのように実現できるのかを明らかにするうえでの手がかりが得られると考えた。

## 2. イーストマンとラスムッセンが〈真正のリテラシー教育〉を志向する理由

イーストマンとラスムッセンは、元々中等国語科の教員であり、現在カリキュラム・コーディネーターやリテラシー・コンサルタントとして活躍する人物である。現在、イーストマンとラスムッセンは、〈真正のリテラシー教育〉の重要性を提案し、学習者中心のリテラシー教育の実現を志向している。そこで以下では、まず彼らがなぜ〈真正のリテラシー教育〉を志向するようになったのかを確認しておきたい。

イーストマンとラスムッセンは、自分たちが教員キャリアの初期に行ったリテラシー教育実践について振り返りながら、以下のように述べる。

自分たちが生徒だったころ国語が好きだったし、国語の授業はほとんどが肯定的な経験だったので、国語教師になることを選んだ。私たちは教師が課した本を読み、教師の促しに応じてエッセイを書いた。私たちは異なる方法を知らなかった。だから、キャリアをスタートさせた際、自分たちが教わってきたのと同様の方法で教えた。私たちは生徒たちが読む本を選んだ。多くの場合、古典<sup>カノン</sup>から選んだ。また私たちは書くことを課した。多くの場合、文学についてのプロンプトを設定した。私たちは読み書

きにまつわる諸活動に生徒たちを取り組ませた。私たちはほんものの読み手や書き手を育てたことがほとんどなかった。(中略) 生徒たちは課されたテキストを読んでいなかった。彼らは書いてもいなかった。私たちは彼らが書くことができることも知っていた。多くの生徒は従順だったのだ。彼らは、よい成績をとるために課題を仕上げていた。しかし、心から学びに興味をもっている者はほとんどいなかったのだ。(Eastman & Rasmussen 2022:1)

イーストマンとラスムッセンが国語教師としてキャリア初期段階で行った実践は、生徒ありきではじまるものではなく、教材ありきで始まるものだった。それは、自分たちが教えられたもの、そして彼らにとっては肯定的な経験だったものを再生産するようなものでもあった。彼らは、そうした生徒不在のリテラシー教育を行った結果、「ほんものの読み手や書き手」を育てるに至らなかったということに気づいたのである。それは、イーストマンとラスムッセンにとって、多くの生徒たちが「従順な学び手」になることはあっても、めざしていたはずの〈自立した学び手〉にはなりえなかったという事実を示すものだった。

このように教育実践を省察すると同時に、イーストマンとラスムッセンは、それらを改善する方策を探っていくことになる。その中で「ほんものの読み手や書き手」を育てるとはどのようなことなのか、あるいは「真正のリテラシー」とはどのようなものなのか、「学校外で読み手や書き手が行っていること」とは何なのかという話題について多くの議論を交わし、学んでいったと言う(Eastman & Rasmussen 2022:1)。そこで、イーストマンとラスムッセンは、それまで自分たちが教えていたことが、ほんものの読み手や書き手が行っていることとかけ離れたものになっていたことをよりはっきりと問題視するようになっていった。こうしたことを踏まえ、イーストマンとラスムッセンは、リテラシー教育上の鍵として「真正性(authenticity)」を位置付け、〈真正のリテラシー教育〉を実践することを志向するようになったのである。

イーストマンとラスムッセンは「真正のリテラ

シー」は「力のある読み手、書き手、話し手、聴き手が学校を越えて言語生活の中でやっていることを行うことを意味する」と述べる(Eastman & Rasmussen 2022:8)。こうした発言からもわかるように、イーストマンとラスムッセンにとって、リテラシー教育で探究すべき「真正性」とは、「学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動」ということになる。

さらに、イーストマンとラスムッセンは、「真正のリテラシー教育は、スキル・ベースの教育であり、彼らの資質・能力を拡張したり伸長させたりするために、ほんものの読み手、書き手、話し手、聴き手が行っていることをモデルとするものである」と述べる(Eastman & Rasmussen 2022:8)。ここで急ぎ確認しておきたいのは、イーストマンとラスムッセンが言う「スキル・ベースの教育」が、脱文脈化したなかで読んだり書いたり話したり聞いたりする「スキル」を繰り返し練習するといったことを提案するものではない点である。むしろ、彼らが提案しているのは、大人や先達が実際に意味のある文脈でスキルを使って行動することによって学んでいるのを模倣するということだと言ってよい。その意味で、生徒が「真正のリテラシー」を身につけるためには、学習内容が生徒にとって興味関心があり関連性があるとともに、知的な挑戦にみちたものであるということが求められる。

イーストマンとラスムッセンは、「真正のリテラシー教育」を実践する教師には次のことが求められると言う。

真正のリテラシー教育を実践する教師は、生徒たちが力のある読み手、書き手、話し手、聴き手として成長するために必要な環境・状況や、スキルを知っている。彼らは自分自身のことを一人の力のある読み手、書き手、話し手、聴き手として認識しているからである。こうした教師たちは、その領域の専門家として、読んだり書いたり話したり聴いたりしているのだ。その中で生徒たちに自分のものとして内面化してほしいと願っているルーティンを実践しているのである。(Eastman & Rasmussen 2022:8)

こうした発言にもあるように、〈真正のリテラシー教育〉を実践するうえで、大人がその領域の専門家として行っていることとは何か、そうなるために何が必要なのかを知っていることは重要な意味をもつ。それがリテラシー教育における大きなねがいの「具体像」を明確にすることにつなが

るからである。

この「具体像」をより明確に描き出すうえで、イーストマンとラスムッセンが示しているのが、以下の表1である (Eastman & Rasmussen 2022:15)。

表1：ほんものの読み手、書き手、話し手、聴き手の諸特徴

ほんものの読み手	ほんものの書き手	ほんものの話し手・聴き手
<ul style="list-style-type: none"> <li>・喜びを味わうため、あるいは知識を得るために読む。</li> <li>・自分が楽しむ本（話題、ジャンル、作者・筆者）を知っている。</li> <li>・簡単すぎる本や、挑戦的すぎる本があることを理解している。</li> <li>・本を読むのを中断する選択をすることもある。</li> <li>・理解するための諸方略を知っている。</li> <li>・関連付ける。</li> <li>・背景知識を増やす。</li> <li>・より幅広い語彙を獲得する。</li> <li>・形式、構造、文法、句読点は、意味を理解するのに役立つことを理解している。</li> <li>・他の読み手たちとの話し合いに参加している際、リスクを冒したり、馴染みのある範囲の外に出たりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・紙上でさまざまな考え方を探究するのを楽しんでいる。</li> <li>・書くことは考えることだということを理解している。</li> <li>・考え（個人的な経験したもの、観察したもの、話したことがあるもの、他者の書いたものからの抜粋）を収集している。</li> <li>・他の書き手仲間と考えを共有する。</li> <li>・読んだ本のなかで書き手の工夫を認識する。</li> <li>・構成や構造を捉え、意味を創造する際に検討する。</li> <li>・改訂を発見の契機として価値づける。</li> <li>・編集を読み手に役立つことだと見なす。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴くことの重要性を理解している。</li> <li>・傾聴方略を活用する。</li> <li>・非言語的な合図を解釈する。</li> <li>・フィードバックを送ったり受け取ったりする方法を知っている。</li> <li>・話し合いの手順を実践する。</li> <li>・あたたかく熱烈に他者を迎え入れる。</li> <li>・よく考えられた質問をしたり、理解し、学び、共感するために聴いたりする。</li> <li>・交代しながら話したり、途中で自分の考えを差し挟んだりせず、他者が話し終えるのを待ったりする。</li> </ul>

イーストマンとラスムッセンは、この表にまとめたものを「私たちがすべての生徒たちに育みたい特徴」だと位置づける (Eastman & Rasmussen 2022:15)。そして、「これらの特徴のうちで、教室において頻繁に見られるものはどれだろうか。あるいはめったに見られないものはどれだろうか」と問いかけ観察し、これらの問いに応答していくことで、「変化が激しく、ときに混沌とした社会における積極的な貢献者になりうるように生徒たちを育てる」学習指導をデザインしたり実践したりすることが可能になると言うのである (Eastman & Rasmussen 2022:15)。

さらに、イーストマンとラスムッセンは、〈真正のリテラシー教育〉を実践する教師たちに求められることとして、以下の4つのものを提案する (Eastman & Rasmussen 2022:8)。

- ・学習者コミュニティを構築する。そこはすべての学習者が見てもらっている、聴いてもらっている、役立つと認められる、称賛されていると感じられる場である。
- ・話し合いをファシリテートする。すべての生徒が自分の考えや意見を表現したり、話し合ったり、交渉したり、協働したりすることを学んだりする際に安全で安心だと感じられる場である。
- ・選択や目的をもとに、また説明責任を果たす中で本や読書への愛情を育む。そして真正のリテラシースキルを教えるために、これらの本を活用する。
- ・読み手、書き手、話し手、聴き手の知性の習慣や、意図的な活動のモデルを示す。

ここで提案されたものを見ると、〈真正のリテラシー教育〉を実践する上で、教師が学習者コミュニティを構築する者、話し合いをファシリテートする者、教育する者、モデルを示す者という多様な役割を担う必要がある。その際、イーストマンとラスムッセンは「真正のリテラシー教育を実践する教師は、はっきりと生徒たち、彼らが生きる人生（彼らの文化、習慣、個々人の歴史）に焦点をあて学習指導をデザインする」必要があることを強調する（Eastman & Rasmussen 2022:8）。イーストマンとラスムッセンは、めざすべき「具体像」を当てはめるような形ではなく、いわゆる生徒を知ること、生徒理解を重視することからリテラシー教育を創造していこうとしているのである<sup>1</sup>。

これに関連して、イーストマンとラスムッセンは、「真正のリテラシー教育は、中等国語科教育において生徒が学習内容を駆動するということを意味する」とも述べる（Eastman & Rasmussen 2022:8）。こうした発言に、彼らのキャリア初期において生徒不在、教材ありきの実践を展開してしまったことへの反省が生かされていると見ることができる。だからこそ、彼らは学習者中心のリテラシー教育を実践していくことをめざし、またそのために細やかな見とりを通して、生徒を知ること、生徒を理解することを核に据える必要があると強く主張したのであろう。

ここまで、イーストマンとラスムッセンが〈真正のリテラシー教育〉を志向するようになった理由を確認してきた。ここまでに見てきたように、イーストマンとラスムッセンは、自分たちの教員キャリアの初期段階において、教材ありきの学習指導を展開した結果、生徒たちが「従順な学習者」になることはあっても〈自立した学び手〉へと成長することはなかったことを反省した。それは、国語科の授業で扱ったものが、大人や先達を取り組むリテラシー実践からかけ離れたことを求めていることを示していたのだ。こうしたことを踏まえ、イーストマンとラスムッセンは、リテラシー教師が、リテラシー実践の専門家の一ひとりとして自分たちが何を行っているかを知っていることが大切だと考え、表1の「ほんものの読み手、書き手、話し手、聴き手の諸特徴」を整理していったのである。ここにまとめられたものは〈真正のリ

テラシー教育〉を通して生徒に身につけてほしいものであり、その意味で〈真正のリテラシー教育〉における「目標」であると言えよう。

このように、イーストマンとラスムッセンは、それまでの自分たちの教育実践を振り返ることを通して、教材ありきではなく、学習者中心のリテラシー教育の実現を志向していくことになる。そして、学習者中心のリテラシー教育では「生徒が学習内容を駆動する」という言葉にも表れているように、学習内容が先行してあるわけではない。学習内容は生徒たちにとって興味関心や関連性があるとともに、知的な挑戦にみちたものであることが求められる。それゆえ、彼らは、学習内容をほんとうに意味をもったものにしていくために、細やかな見とりを通して、生徒を知ること、生徒を理解することがしっかりと行われる必要があるということを重視し強調するに至ったのである。

### 3. 〈真正のリテラシー教育〉を支える、教師と生徒の信頼関係をもとにした教室環境

イーストマンとラスムッセンは、「真正のリテラシー教育を実践する教師の願いは、すべての生徒が自立し、自己認識できる読み手や書き手になることだ」と言い、「自立した読み手、書き手、話し手、聴き手は、自分が学んだスキルをある作品から別の作品へ、ある課題から別の課題へと転移させる方法を知っている」と述べる（Eastman & Rasmussen 2022: 68）。こうした発言をもとにすると、イーストマンとラスムッセンが言う「ほんものの読み手、書き手、話し手、聴き手」は、先に見た表1にあるようなリテラシー行為を遂行することができるし、そこで必要なリテラシースキルを他の文脈においても転移させることができる者だと言える。また、それだけでなく、自分が読み手や書き手としてどのような者なのか、適切に自己認識することができる者であるということも重要な意味をもつ<sup>2</sup>。

イーストマンとラスムッセンは、生徒たちをこうした〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉、たしかに自己認識のできる読み手や書き手へと成長させていくために教師が行うべきこととして、以下の3つのものを提示する（Eastman & Rasmussen 2022:10）。

1. 生徒たちの生活について知り、それらに回答する。教師は生徒たちの文化、興味関心、必要とするもの、憧れ、内発的動機について学び、それらに応じて指導を練るべきである。
2. 読むこと、書くこと、話すこと、聴くことを結びつける。これらのスキルは別々に分離することはできない。統合されたリテラシー学習指導はより実際的なものであり、より深い批判的思考を求め、それぞれのスキルのより洗練された活用を進展させることになる。
3. ほんものの読み手、書き手、話し手、聴き手として、生徒のアイデンティティを育む。リテラシー学習指導の究極の目標は、生徒たちがスキルを内面化し、教室を越えてそれらを活用していくことである。

さらに、イーストマンとラスムッセンは、以下のように述べる。

真正のリテラシー教育をデザインするために、教師は彼らがいまいる場所では出会う必要がある。教師たちは、生徒たちがそのテーブルに持ち込むものを称賛したり、彼らの長所、興味関心、リテラシースキルの成長に向かう彼らの動機付けを育んだりすることができる。生徒たちは一人ひとりが文化、信念、経験、興味関心のモザイクである。しかし、伝統的な国語科の学習指導では、それぞれの生徒の個性が有効に活用されるよりも、しばしば無視されていた。/学習者が誰であるか、彼らは何ができるかから始める代わりに、教育者たちは伝統的に学習者がいるべきだと思ったところに執着していたのだ。(Eastman & Rasmussen 2022: 10)

ここで、イーストマンとラスムッセンは、伝統的な国語科教育の在り方に対して手厳しい批判を加える。またそれは、彼らがキャリアの初期段階において実践していたものに向けたものでもある。そうした伝統的な国語科教育のように、学習者不在のまま展開していても、ほんものの読み手や書き手を育てることはできないと考えたのである。それでは「生徒たちに関連があるもの、意味のあるもの、興味深いものから始めるべきだ」と

いう考え方が十分に生かされないことを意味するからである (Eastman & Rasmussen 2022:10)。

また、先に整理したように、イーストマンとラスムッセンにとって、「真正のリテラシー教育」は、「リテラシースキルを教えるだけが目標ではない。むしろ生徒たちの歴史をうまく生かし、すべての生徒がほんとうの意味で読み書きができるようになるサポートをするためのものである」(Eastman & Rasmussen 2022:34)。それは、読むことや書くことに関わるスキルを教えてさえいれば実現できることではなく、ほんとうの読み手や書き手を育てること、すなわち自分で読んだり書いたりすることができたり、読んだり書いたりすることを通して自分の内面を耕したり、読み手や書き手として自分のことを適切に認識し成長していくことができる者を育てていくことだと言ってよい。これは、これまでにも多くのリテラシー教育者がその重要性を主張してきたにも関わらず、いまだ十分に実現されていない課題でもある (Johnston 2004; Bomer 2011; Afflerbach 2022; 山元 2020)。

この難題に取り組む上で、イーストマンとラスムッセンは〈真正のリテラシー教育〉に「台本」はないと言い、「そこにあるのは、教師の個人的な経験と専門的の力量、そして生徒の生き生きとした経験と、彼らが教室のドアから入って来るその瞬間から心の中に抱いているリテラシーに関わる歴史である」と述べる (Eastman & Rasmussen 2022:34)。すなわち、リテラシーの専門家かつ先達である教師と、一人の読み手や書き手である生徒がしっかりと対話していくことの他にないと言うのだ。

そして、イーストマンとラスムッセンは、この「対話」を具体化するうえで必要なものについて次のように述べる。

日常的に生徒と話すこと、そして生徒たちがお互いに話すように誘うのに時間を使ってほしい。読み手が他の読み手と話したり、書き手が他の書き手と話したりするように。これにより、教室コミュニティが変革され、学びが動的かつ社会的なものになり、そして教室にいる各々の読み手、書き手、話し手、聴き手がつぎ

込むものによって動機づけられたものになるだろう。さらに、ニーズを評価したり、具体的なスキルを教えたり、一人ひとりの生徒は個性があり、資質・能力を備えた個人だということを確かめるために、定期的に対一のカンファレンスにおいて読み手や書き手と会うようにしてほしい。覚えていてほしい。真正のリテラシー教育は生徒の人生に応じるものであるものだとすることを意味しているのだ。リテラシーに関わる長所と短所をもった個人として生徒たちのことを知ると、生徒たちが自分の学びについて選択する時間と空間が開かれていくのだ。主体性が真正の学習指導の必要条件である。生徒が読みたい本を選択したり、書く目的、話題、形式を選択したりする。生徒が意思決定する力を鍛える際に、教師はより複雑な選択するように生徒たちを導くのである。(Eastman & Rasmussen 2022:34)

ここにあるように、〈真正のリテラシー教育〉は、生徒が「主体性」を発揮してリテラシー実践に取り組んでいくように誘って行くものである。しかし、生徒の「主体性」を重んじるあまり、生徒が「選択」していれば、それで事足りるわけでもない。むしろ、そうしたことをいくら続けていてもほんとうに必要な「主体性」を育てていくことは難しいだろう。だからこそ、イーストマンとラスムッセンは、生徒との対話を大切に、そこで生徒が選択し意思決定していくこと、教師は生徒たちの声に耳を傾け、彼らの人生に応じつつ、その意思決定を誘い、そうした力を鍛え、より複雑な選択ができるようにしていくことが必要だと言うのである。イーストマンとラスムッセンは、このように生徒と教師双方に求められる役割を果たしつつ対話していくことで〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉の育成が実現されると言うのである。

これに加え、イーストマンとラスムッセンは、〈真正のリテラシー教育〉を通して、一人ひとりの生徒がほんものの読み手や書き手に育っていく道程では、互恵的な他者の存在やコミュニティが重要な役割を担っていると付言する (Eastman & Rasmussen 2022:44)。それは、ほんものの読

み手や書き手になる道程が、けっして孤独なものであったり、他者と競争するためのものであったりするものではなく、ともによりよい読み手や書き手になるということをめざし歩んでいくものであり、協働しながら切り拓いていくようなものだと思われているからだろう。こうした教師と学習者の対話や、ともに自立することをめざすコミュニティが、教室でのリテラシーの学びを動的なもの、かつ社会的なものにしたり、深く動機づけられたものにしてくれたりすると言うのである (Eastman & Rasmussen 2022:44)。

これらの考え方をもとに、イーストマンとラスムッセンは、〈真正のリテラシー教育〉を十全に展開していくうえで「すべての学習者が安全で見てもらっていると感じ、自分の考えや意見を自由に共有したいと思える、信頼をもとにした環境を創る必要がある」と主張する (Eastman & Rasmussen 2022:44)。さらに、そのために教師が「①生徒たちを教室に迎え入れ、個々人のアイデンティティを育むこと」、「②教師が自分の興味・関心、課題、目標などを含めて、自分のアイデンティティを生徒と共有し、生徒に自分のアイデンティティを共有するように誘うこと」、「③一人の学び手である生徒たちを知るために情報を集め、一人ひとりに応じた学習指導をデザインすること」、「④生徒たちに作品に対する個人的な反応を共有するように誘うこと」を行っていく必要があると言う (Eastman & Rasmussen 2022:44)。こうした教師と学習者との間の信頼関係をもとに、生徒たちにとって安全で安心できる環境こそが、長所や成長すべき領域を振り返るのに時間をかけることを可能してくれるからであり、そうした振り返りが生徒たちにとってほんとうに意味のある意図的な学びの基盤となるからだと言うのである (Eastman & Rasmussen 2022: 44)。

ここまで、イーストマンとラスムッセンの発言をもとに、〈真正のリテラシー教育〉を実践するうえで必要なものについて見てきた。ここまで見てきたことをまとめると、〈真正のリテラシー教育〉においてめざすのは、自力で読んだり書いたりすることができる者、身につけたスキルを他の文脈にも転移させることができる者、読み手や書き手としての自己について適切に認識することが



できる者を育てることである。そのために、教師と生徒が互いに役割を果たしつつ対話していくこと、また信頼関係をもとにした教室環境を創ることが必要になる。イーストマンとラスムッセンによれば、信頼関係をもとにした教室環境は、生徒が安心して自分を表現したり自己省察したりすることができる場でもある。それは、生徒からすれば、自分のことを見てもらっている、ただしく認めてもらっていると感じられるよう場だからである。しっかりと生徒と対話していくために、そして信頼関係をもとにした教室環境を創出するために、イーストマンとラスムッセンは、生徒たちの声に耳を傾けること、彼らの様子をつぶさに観察することといった、見とりや生徒理解をとりわけ重視しているのである。

#### 4. 〈真正のリテラシー教育〉における教師の役割

では、〈真正のリテラシー教育〉における学習評価はどのようなものなのだろうか。本節では、この点を明らかにしていく上で、フィードバックが有効に働く条件を探り、教師のプロンプトの役割に注目してみたい。教育評価論の文脈で、フィードバックは形成的アセスメントの枠組みの中にあるものとされる(Hattie & Clarke 2019/ハッティとクラーク 2023)。近年の形成的アセスメントに関する研究では、フィードバックが提供されるか否か、あるいはフィードバックがどれほど提供されたかではなく、フィードバックがほんとうに機能しえたか否かという点が問題とされる。そのため、生徒がフィードバックを受け取り、解釈し、利用できるように教えることが必要になることが指摘されている(二宮 2015)。

これに加えて、イーストマンとラスムッセンは、フィードバックが効果的に機能するうえで、教師と学習者の関係性が鍵を握ると主張する。この点に関連して、イーストマンとラスムッセンは、次のように述べる。

フィードバックは、教室での肯定的な関係性を足場とし、リテラシースキルのほんものの活用に向け、生徒たちの成長を導くものである。効果的なフィードバックを送ったり受け取ったり

することには、対話、すなわち考えのやりとり(少なくとも検討)が必要であり、そして教室における力関係を詳しく見る眼が必要である。真正のリテラシー教室におけるフィードバックは、生徒の取り組みへのコメント、質問への回答といった、伝統的な教師の行為を含むが、生徒の声を促すものであり、優先さえしたりするものである。教師から生徒へ、生徒から生徒へ、生徒から教師へという相互作用のすべてが、フィードバックを送ったり受けとめたりする機会なのだ。(Eastman & Rasmussen 2022:89)

イーストマンとラスムッセンにとって、少なくともフィードバックは教師からの生徒のパフォーマンスへのコメントに限定されるものではない。むしろ、生徒から教師、教師から生徒という双方向からなる対話を必要とするものである。それゆえ、生徒がしっかりと〈声〉を挙げ、教師がそれに耳を傾けることも重要な意味をもつと言うのである<sup>3</sup>。

また、イーストマンとラスムッセンは「フィードバック」は、行き止まりの評価としてではなく、本質的に「フィードフォワードする」ためのものだという。したがって、生徒たちが「フィードバックが自己効力感を高めたり、成長していったりするうえで重要なものとみなすようになる」ことが重要な意味をもつと言う(Eastman & Rasmussen 2022:93)。

そこで、イーストマンとラスムッセンが注目したのが、定期的に行う生徒とのカンファランスである。イーストマンとラスムッセンは、次のように述べる。

定期的なカンファランスは、読み手や書き手としてのアイデンティティを育むのを手助けする際にフィードバックを伝えるためのルーティンである。つまり、カンファランスは、生徒と意図的に声に出したり書いたりして対話することであり、自分の活動について意思決定すべきでありまた実際にそれができる読み手や書き手である生徒と目的をもって話をすることを意味する。そのため、このようなやりとりは、教師から生徒へ、生徒から教師へフィードバックを提供する。それは、個々の生徒のニーズや、生

徒と同調する教師の能力に左右される。カンファランスの時間において、生徒がほとんど話をするべきであり、そのため教師の責任は信頼を得て、開かれた問いをなげかけ、そこで学び、耳を傾けることである。(Eastman & Rasmussen 2022:92)

ここにあるように、カンファランスは、生徒にとって自分の今いる場所や置かれてる現状を語り、相談する場である。あくまでも、カンファランスの場が、教師から一方的にフィードバックを送ったり評価を下したりする場ではないということである。こうした発言を参考にすると、フィードバックが効果的に機能するためには、対話が必要であり、その基盤には信頼関係が必要である。

では、教師はそこでどのような「開かれた問い」をなげかけるのだろうか。以下に示すのは、イーストマンとラスムッセンがまとめた「生徒たちがフィードフォワードするように誘うプロンプト」である (Eastman & Rasmussen 2022:93)。

表2：フィードフォワードを誘うプロンプト

- メタ認知
  - ◆考えていることについて教えてください。
  - ◆あなたがいま歩んでいるプロセスについて教えてください。
  - ◆\_\_\_\_\_についてどのように決めたのか教えてください。(下線部には本、話題、単語、考え等を入れる。)
  - ◆今までやったこととこの活動の違いを教えてください。
- 目標設定
  - ◆達成したいと思っていることは何ですか。
  - ◆挑戦したいアイデアは何ですか。
  - ◆それを実行できるのはいつですか。
- 自己調整
  - ◆どのように責任を果たすつもりですか。
  - ◆それを実行するためにどのような手順を踏みますか。
  - ◆行き詰ったときはどうしますか。

ここでは、「メタ認知」「目標設定」「自己調整」という3つの視点からプロンプトがまとめられている。これらが生徒のうちに育てたい自己評価の視点である。こうした「プロンプト」を問いかけることで、生徒たちの〈声〉を引き出すことができるし、そこに学びつつ、生徒の学びを前

進させるのに必要なものに的確に焦点をあてたフィードバックを送ることができるというのである (Eastman & Rasmussen 2022:94)。こうした的を射たフィードバックを送ることは「すべての生徒がフィードバックを価値あるものとして認識するようになるのをサポートする」ことに他ならない (Eastman & Rasmussen 2022:94)。

さらに、この点に関連して、イーストマンとラスムッセンは、次のように述べる

信頼関係が強固な基盤を提供するので、教師から生徒へのフィードバックを提供しようとしているとき、生徒はより容易にオーナーシップを握ることができる。教師は、生徒が個人でも小グループであっても自分たちが行ったことを見直したり、自分たちが取り組んだ過程について考えたり、自分たちができることをイメージしたり、これからの取り組みに向けての目標を設定したりするのをサポートする。すなわち、読み手や書き手が自分の学びのロードマップを描き出し、自分たちの成長を示すための応答の仕方を生みだしたりするのをサポートするのである。(Eastman & Rasmussen 2022:93)

こうした発言からもわかるように、〈真正のリテラシー教育〉において、教師が担うべきは生徒の学びの並走者としての役割である<sup>4</sup>。そのためにも、イーストマンとラスムッセンは、教師と生徒の信頼関係を基盤にする必要があると言う。先に見たように、教師がプロンプトをなげかけつつ生徒の〈声〉を引き出し、学びを前進させるために、的を射たフィードバックを送ることにより、生徒たちは、見てもらっている、聴いてもらっているという実感をもつことになり、そうした実感がより確かな学びのロードマップを教師と協働しつつ描き出すことへとつながっていくものと思われる。そして、これが〈真正のリテラシー教育〉における学習評価の姿なのだろう。

イーストマンとラスムッセンは、次のようにも述べる。

生徒たちが教室にやって来るときの態度は、彼らのそれまでの学校でのリテラシー学習経験に

左右されているのかもしれない。教師のフィードバックの第一段階は「私はあなたのことを見ていますよ。一人の人としてのあなたのことを知りたいと思っていますよ。何か手伝えることはありますか」という考えを中心にすべきである。これらのやり取りを通して、教師が生徒のことを知るようになるだけでなく、生徒も教師のことを知るようになるのである。このプロセスの中で、教師は学びを前進させる継続的なやりとりのルーティンを構築するのである。(Eastman & Rasmussen 2022: 96)

このように、フィードバックを介して、教師が生徒のことを知る、生徒が教師のことを知るといふプロセスの中で、教師と生徒のやりとりはより確かなものになる。またそうしたやりとりをルーティンとしていくことにより、フィードバックは「指導に生きる情報を得る」「高い期待を設定する」といった機能を果たすものであると同時に、「関係を構築する」「学びのコミュニティへの参加を促す」といった機能を果たすものとなり、〈真正のリテラシー教育〉を進めていく上で効果的かつほんとうに必要なものになるというのである(Eastman & Rasmussen 2022:96)。

ただし、いくらフィードバックが有効に機能するために必要だとは言っても、イーストマンとラスムッセンも言うように、中高生を相手にする際、信頼関係を築くことはそうたやすいことではない。だからこそ、イーストマンとラスムッセンは、初めは「あなたのことを見ている」「あなたのことを知りたいとおもっている」というスタンスが大切なのであると主張するのだ。そうしたことが、次のような結果を産み出してくれると考えているからである。

教師が生徒と信頼関係を築き、すべてのメンバーがお互いのことを信頼するコミュニティを形成されているとき、「難しい」対話であっても肯定的な結果を生み出しうる。真正のリテラシー教師は、生徒のことを読み解く方法を学び、必要な時には後押しし、人生の不確実性を乗り越える方法を学ぶ最中において、思考し感じている生徒のニーズに対して常に敬意を払う必

要がある。教師が正直に目的をもってフィードバックを提供すると生徒が信頼している場合、たとえフィードバックがうまく伝わらなかったり、生徒がフィードバックを受け取る精神状態になかったりするときでさえ、教師は生徒が自分の取り組みについて選択するのを支えるよりよい機会を得ることになる。(Eastman & Rasmussen 2022:95)

これらのことを踏まえ、イーストマンとラスムッセンは、教室でどのような言葉を用いるのかがとりわけ重要な意味をもつと言い、その理由を次のように説明する。

真正のリテラシーの場合、言葉の選択はとりわけ重要である。それは、教師は読むことや書くことを教えているのではなく、読み手や書き手を育てているからである。究極の目標は、生徒たちが自分のアイデンティティを育み、ほんものの読み手や書き手のように考えたり話したり行動したりする方法を身につけるのを手助けすることである。(Eastman & Rasmussen 2022:104)

イーストマンとラスムッセンにとって、〈真正のリテラシー教育〉で用いるフィードバックは、読むことや書くことを教えるためのものではなく、読み手や書き手としての生徒を育てるためのものである<sup>5</sup>。これは、教師が生徒たちに自己評価を促す際のプロンプトや問いかけにおいても同様である。

表3は、イーストマンとラスムッセンがまとめたものであり、「読み手や書き手をエンパワーするプロンプトや問いかけ」として紹介されているものである(Eastman & Rasmussen 2022:104)。

この表にあるいずれのプロンプトや問いかけに答えていくにしても、読み手や書き手として自分が何を考えているのか、あるいは何を行っているのかを省察し、その達成度を見きわめることが求められる。それは、これらのプロンプトや問いかけが、生徒たちが読み手や書き手として今いる場所を明らかにしていく上で機能するものであるということを示している。またそれは、読み手や書

表3 読み手や書き手をエンパワーするプロンプトや問いかけ

<p>読み手に焦点をあてた言葉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・このテキストを読んでいる際にあなたが考えたことを教えてください。</li> <li>・どの一節が最もあなたに響きましたか。またその理由は何ですか。</li> <li>・あなたを混乱させたものがありましたか。</li> <li>・_____についてどう感じましたか。</li> <li>・なぜ筆者はこのような説明の仕方をしたと思いますか。</li> <li>・このテキストからどんなことを思い出しましたか。</li> <li>・このテキストを他の人にすすめますか。すすめるにしても、すすめないにしても理由を教えてください。</li> <li>・サポートすることはありますか。</li> </ul>	<p>書き手に焦点をあてた言葉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・これを書いているときに考えたことを教えてください。</li> <li>・どの一節が最もあなたに響きましたか。そのような書き方が好きな理由を教えてください。</li> <li>・話題、形式、構成についてどのように決めましたか。</li> <li>・このような言葉の選択をすることで達成したいと思ったのはどんなことですか。</li> <li>・この文章がもっとスムーズに流れるにはどうしたらいいでしょうか。</li> <li>・オーディエンスはこれを読んだときにどう感じると思っていますか。</li> <li>・サポートすることはありますか。</li> </ul>
---	--

き手として「自分が行っている」という自己意識や主体感といったものを育むことにつながるということを示しているとも言えるだろう。

さらに、イーストマンとラスムッセンは、「読み手や書き手と一緒にフィードバックの言葉を活用する」として、表3にあるプロンプトや問いかけを紹介している。こうしたことから、イーストマンとラスムッセンがまとめた問いかけやプロンプトは、生徒たちの鑑識眼を鍛えるために教師が用いるとともに、やがては生徒同士や生徒が自分に問いかけるようになることが期待されているのだと捉えることができよう。それは、イーストマンとラスムッセンにとって、こうした問いかけやプロンプトが「生徒たちをエンパワーする言葉」だからに他ならない (Eastman & Rasmussen 2022:105)。こうしたことを踏まえると、〈真正のリテラシー教育〉を実践していくうえで、教師がこうした「生徒をエンパワーする言葉」を使ったり、生徒たちに使うように誘ったりしていくことが求められると言えるだろう。

以上のことを踏まえると、〈真正のリテラシー教育〉において、教師は、生徒の〈声〉に耳を傾けつつ彼らの学びに並走したり、生徒がより適切に主体感をもったり自己認識したりすることができるように促したりしていく。生徒一人ひとりが〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉という大きなねがいの実現に向けて歩みを進めるうえで、何が必要なのか、次にどこに向かうべきなのかを見きわめていくことは必要であり、教師が問

いかけやプロンプトを用いて生徒たちにそうしたことを促していくことは重要な意味をもつ。と同時に、生徒同士が、教師が用いていた問いかけやプロンプトを問いかけ合うことができれば、〈真正のリテラシー〉教室は、まさに〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉へと成長することをともにめざす学びのコミュニティになっていくことも十分に予想される。彼らの提案をこのように受け止めることで、イーストマンとラスムッセンがめざす大きなねがいを実現する道を実際に切り拓いていくことができると思われる。

## 5. 結語

リテラシー教育の大きなねがいは〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉を育てることである。その際、「自立する」とはけっして「孤立」していくことと同義ではない。イーストマンとラスムッセンの提案は、〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉を育てると言う場合、その道程において、教師や仲間の学習者といった信頼できる他者の存在や、生徒たちが安全で安心して学ぶことができる学習環境が必要であり、それらをどのように用意していくのかという問いへの取り組み方の具体を示してくれるものである。

生徒たちが〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉へと成長していく際、彼らが自分のことをどのように認識したり、自分の行ったことをどのように自己評価・調整したりしていくかということは重要な課題である。その際、教師からのフィー

ドバックがどのように機能するのか、教師の問いかけやプロンプトがどのような意味をもっているのかを掘り下げることは重要な意味をもつ。

近年の形成的アセスメント研究が示したように、フィードバックを効果的に機能させようとする際、生徒たちにそれらの受け止め方を教えることは重要な課題である。なぜなら、生徒たちにフィードバックを送ったとしても、それが活かされるかどうかは別の問題をはらんでいるためである。これに加えて、イーストマンとラスムッセンの提案は、フィードバックが機能するために教師と生徒の信頼関係が基盤であることや、的を射たフィードバックを提供するうえで教師と学習者が対話することの重要性を提起するものであった。また、それらに関連して生徒の読み手や書き手としての自己意識や主体感を育んだりする問いかけやプロンプトの活用方法など、生徒たちの主体性を育み彼らをエンパワーするための言葉の使い方を提起するものでもあった。この意味において、生徒たちのフィードバックの受け止め方を教えるというのとは異なるものも多分に含んだ提案であったと位置づけられる。

元々、イーストマンとラスムッセンが〈真正のリテラシー教育〉の必要性を主張する際、教材ありきや、生徒不在でリテラシー教育を展開していくことに対する痛烈な批判が種となっていた。そうしたことをいくら積み重ねたとしても、教師の言うこと・指示することに「従順な」読み手や書き手を育てることができたとしても、〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉を育てることにはならないためである。こうしたことを踏まえた彼らの提案は、〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉を育てることをめざすのであれば、生徒を中心としたリテラシー教育を展開していくことが鍵を握るというものに他ならない。彼らの提案はそうした大きな方向性を示すにとどまらず、教師が生徒の〈声〉にしっかりと耳を傾け、彼らに学びつつ、生徒と協働し次なる学びの方向性を見だしロードマップを描き出していくうえでの具体的な方策を示したものであったと言えるだろう。彼らの提案を手がかりとして、生徒の〈声〉を引き出したり、生徒に読み手や書き手として自分が行っていることに目を向けさせ、読み手や書き手

としての自己意識をもつように誘ったり、彼らの鑑識眼を鍛えていくことで、長年リテラシー教育において掲げられる〈自立した読み手〉や〈自立した書き手〉、ひいては〈自立した言語生活者〉の育成はより実現可能なものとなっていくだろう。

このような意味において、イーストマンとラスムッセンが提案したものは、これからのリテラシー教育の在り方と、そこで求められる教師の役割を考えていくうえで、多くの示唆をもたらしてくれるものであり、ひとつの道しるべになるものだとと言えるだろう。

【附記】本稿は、JSPS科研費JP 23K02346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 このように考えることで、学習評価は生徒を値踏みするためのものではなく、学習指導を改善するために必要なものと位置づくことになる。またそのために、学習評価を方法論の次元で捉えるのではなく、「探究・理解としての評価」というスタンスに立つことが必要になる (Serafini 2010)。
- 2 この点に関して、八田・渡邊 (2023) は、以下のように述べ、生徒たちの自己認識を鍛える方法として学習評価 (自己評価) を位置づける。筆者たちは自己評価の核心を、「世界をこのように理解することができた自分」をつくりだし、また「これから世界をこのように変えていきたい自分」をつくりだすという点に求めます。そしてこのような自己評価を、子どもの全体的・継続的な発達を支援する個人内評価の最も有効な手段であると考えます。(八田・渡邊 2023:37)
- 3 この点に関して、ハッティとクラーク (2019/2023) は、次のように述べる。

教師が生徒から受け取るフィードバックは、私たちが何よりも重要視するものである。生徒が自分のニーズを教師につたえることができ、教師が目前にある、生徒からのフィードバックを構成するすべてのもの、すなわち、

ボディランゲージ、行動、モチベーション、見かけ上の理解、誤認、回避手段、使用した方略などに注意を払う時、教授・学習の力学が統合される。(Hattie & Clarke 2019:90/ハッティとクラーク2023: 118)

- <sup>4</sup> この点に関連して、つとに勝見 (2023) が、国語単元学習の歴史的展開を踏まえ、子どもたちの学びに並走する教師の「指導」についての確にまとめ、教師が学習者の学びに並走する学習評価のモデルを提示している。
- <sup>5</sup> この点に関して、米国のリテラシー教育評価研究者であるアフラーバックは、「読むこと」を教えることと「読み手」を育てることを区別し、「読み手」を育てるうえで、読み手としての自己認識を見とり育むことの重要性を指摘する (Afflerbach 2022)。このように、近年米国のリテラシー教育評価研究において、学び手の自己認識をどのように扱い育むかは重要な課題として扱われている。

#### 【参考引用文献】

- 秋田喜代美 (2020) 「報告にみる新しい学習評価」, 田中耕治編 『資質・能力の育成と新しい学習評価』 ぎょうせい, pp.40-50
- 石井英真 (2017) 「新学習指導要領と国語教育の課題」, 『国語科教育』 第82集, pp.8-10
- 勝見健史 (2023) 『国語科主体的学習における教師の「指導」』, 文溪堂.
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』, 岩波書店.
- 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.51-57
- 八田幸恵・渡邊久暢 (2023) 『高等学校 観点別評価 入門』 学事出版.
- 宮本浩治 (2014) 「国語科における授業と評価の実際」, 山元隆春編著 『中等国語教育』, 協同出版, pp.375-393
- 山元隆春 (2020) 「読書教育」, 山元隆春・難波博孝・山元悦子・千々岩弘一 『あたらしい国語科教育学の基礎』, 溪水社, pp.181-226
- Afflerbach, P. (2022) *Teaching Readers*, Guilford.
- Bomer, R. (2011) *Building Adolescent Literacy in Today's English Classrooms*, Heinemann.
- Eastman, B. & Rasmussen, A. (2022) *Authentic Literacy Instruction*, SolutionTree.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2019) *Visible Learning Feedback*, Routledge./ジョン・ハッティ, シャリー・クラーク著原田信之監訳 (2023) 『教育の効果 フィードバック編』 法律文化社
- Johnston, P.H. (2004) *Choice words*, Stenhouse./ピーター・H・ジョンスト著, 長田友紀・迎勝彦・吉田新一郎編訳 (2018) 『言葉を選ぶ、授業が変わる!』 ミネルヴァ書房.
- Roberts, K. (2018) *A Novel Approach*, Heinemann.
- Scoggin, J. & Schneewind, H. (2021) *Trusting Readers*, Heinemann.
- Serravallo, J. (2019) *A Teacher's Guide to Reading Conferences*, Heinemann.
- Serafini, F. (2010) *Classroom Reading Assessment*, Heinemann.
- Wilhelm, J.D. (2016) "You Gotta BE the Book" (Third Edition), Teachers College Press.