

「読むこと」の授業における自己評価力育成 に関する理論的検討

高瀬 裕人

(2011年10月6日受理)

A Consideration about the Way to Train the Ability of Self-assessment
in the Classes of “Reading”

Yujin Takase

Abstract: In this article, I discussed about the way to train the student's ability of self-assessment in the lesson of Reading. The ability of self-assessment is important for student to determine the next goal of learning in his/her life. And the way to train the student's ability of self-assessment is also the way to become the agent of assessment. In this perspective, I considered (1) the relation to teacher's assessment and student's self-assessment, (2) the process that students participate in assessment and become the agent of assessment, (3) the rubric that proposed by Peter Afflerbach (2002), and the conference of portfolio that proposed by Beth Shipper & Joanne Rossi (1997). Thorough this study, I pointed out that (a) making out what the student achieved or what he/she should have done more is necessary, (b) for student, becoming the agent of assessment is to aim to relativize and reflect objectively self-assessment, (c) exposing the gap between student's self-assessment and teacher's assessment is important to train the ability of self-assessment effectively, and (d) thence training to the ability of self-assessment need the continual opportunity that teacher and student discuss about the gap.

Key words: self-assessment, the agent of assessment, participation in assessment

キーワード：自己評価、評価の主体、評価への参加

1. はじめに

国語科において教育評価について考えていく上で、「教育評価は必ずしも教師のみによって行われるのではなく、学習者自身あるいは学習者相互によっても行われる。¹⁾」との指摘は重要なものである。それは、この指摘が評価を行う者、つまり評価の主体は、教師だけではなく学習者も含むということを示しているためである。このように学習者を評価の主体に位置付けることは、学習者の自己評価力を育成するという観点から注目することができる。そして、自己評価力を育成することは、「自己学習力は自己評価力に裏打ちされない限り十分に機能することはできない。²⁾」とい

う言葉があるように、確かな「自己学習力」を育成することにつながるという点で重要である。また、それは自己評価力を育成することが「いずれは子どもたちが自身が「何をしたいか、そのために何を学習するか」を決める力を持った大人として自立³⁾」することを目指す上で重要なものであるということを示している。

この点について、「読むこと」の教育の観点から考えてみたとき、このことは自立した読者を育成する上で、学習者たちが自身の「読み」を自己評価する力を育成していくことが重要であることを示していると言える。

そこで本稿では、「読むこと」の授業において、学習者を評価の主体として位置付けていくための自己評

価力育成の在り方を明らかにすることを目的とする。検討の手順として、まず学習者による自己評価と教師による評価の関係性について検討する。次に、西岡加名恵(2003)が注目している「子どもたちの参画のはしご」を参考にしながら、学習者たちが評価の主体に位置づく過程について検討する。最後に、これらを踏まえて学習者が評価の主体として参加していくための自己評価力育成の方法に関して、Peter Afflerbach(2002)が示している「読みのパフォーマンス評価のルーブリック」と、西岡(2003)が取り上げている「ポートフォリオ検討会」について検討する。

2. 学習者自身の評価と教師の評価との関わり

学習者の自己評価力育成の在り方に関して検討していくために、まずは学習者自身の評価と教師の評価との関係性について考えてみたい。

この点に関して、田近海一(1996)は、「評価は、本来、学習者自身がするもの、すなわち、自己評価でなければならない。(中略：稿者)つまり、教師の評価は、学習者自身の自己評価に生かされてこそ、はじめて意味があると考えべきである。⁴⁾」と述べている。学習者を評価の主体として位置付けることが、本来の評価の在り方そのものを目指すことだという主張である。さらに、田近は以下のように指摘している。

(前略：稿者)したがって、大事なのは、発達段階に応じて、自分の学習を反省し、その成果と問題点とをとらえ、さらにこれからの学習のあり方を考えようとする意識を育てることである。

そのためにはどうするか。まず、学習活動を通して、学習者自身に「よかった」ことと、「もっとこうすればよかった」こととをはっきり意識させることである。第三者の評価(教師の評価や友達との相互評価)は、学習者自身が自分の学習を振り返る上での重要な手がかりとなるものである。そして、さらに言うなら、第三者の評価との出会いこそ、学習者にとっては、自らの学習を振り返る能力(すなわち自己評価力)を育てる契機となるものである。⁵⁾

上記の指摘のように、学習者たちを「第三者の評価」に出会わせていくことは、学習者の「自己評価力」を育成する契機を保証していくということになる。それは「学習者自身に「よかった」ことと、「もっとこうすればよかった」こととをはっきり意識させる」機会を保証していくということの意味しているためである。ここで重要なのは、田近が、学習者自身が「成果や問題点」をとらえることの重要性を指摘したうえで、そ

のためにはまず「よかった」と「もっとこうすればよかった」ではなく、「「よかった」ことと、「もっとこうすればよかった」ことを意識させる」ことが必要だと指摘している点である。

この点を考えるうえで、西岡加名恵(2003)が指摘している自己評価の分類が参考になる。⁶⁾特に、西岡の言う「①自分の頑張りや楽しさ、達成感についての自己評価⁷⁾」、「②学力(目標への到達度)についての自己評価⁸⁾」の関係性を参照すると、先の田近の指摘の意味がより明確になる。①の自己評価について西岡は「現在、子どもの自己評価は、ややもすれば①の「頑張りましたか?」「楽しかったですか?」といった主観的な感想を尋ねる問いに対して5段階で評価させる形で実践されがちである。⁹⁾」とその現状を指摘している。さらに、「頑張ったかどうかなどについての子どもの自己評価をもとに、「関心・意欲・態度」の評定をつけるようなことは避けなくてはならない。¹⁰⁾」と注意を喚起している。この点に関して西岡は、以下のように述べている。

子どもの自己申告が正しい評価となっているとは限らないし、いくら頑張っても学力が身につかないこともありうる。子どものやる気がおきかないような授業をしている教師が、子どもが「頑張っている」と自己申告しなければ、評価で「罰」を与えるということは、教育評価論では許されない。¹¹⁾

西岡がここで問題視しているのは、「学習者の自己申告」(稿者注：ここでは「自己評価」と同義)を「評定」として用いることである。それが「学習者の自己申告」について検討する機会を排除してしまうからだ。

さらに、田近や西岡が指摘する以外の問題として、上記のような質問項目に対して5段階で評価させるだけで終わるといった評価方法に起因するものがある。5段階で評価させるのみで終わるといった方法では、田近が指摘している「こと」の部分を学習者にはっきりと意識させることは難しい。この段階に留まることは、先の「よかった」や「もっとこうすればよかった」と意識させる段階に留まることを意味する。そのため、この方法のみを用いて、学習者の自己評価力を育成するというのは、表面的なものになりかねないのである。

この「こと」の部分を学習者にはっきりと意識させるために必要となるのが、「②学力(目標への到達度)についての自己評価」である。西岡は、②の自己評価について、以下のように指摘している。

学力を保障する上でより着目すべきは、むしろ②の学力(目標への到達度)についての自己評価である。子どもには、教師が求めていることが何かが分からなかったり、ずれたポイントを重視してしまったり

することがある。指導過程においてこのズレを無視すれば、教師がよいと考える目標をひたすら「わからせる」授業、「つめこみ教育」になってしまう。このズレを顕在化させ、自分の学習のどこが良くてどこが悪いのかを具体的に理解させるのが、②のタイプの自己評価である。¹²⁾

ここで指摘されている「自分の学習のどこが良くてどこが悪いのかを具体的に理解させる」という点こそが、田近が指摘する「こと」の部分学習者にはっきり意識させることであると言えよう。西岡の言及を参考にすると、「教師が求めていること」と「子どもたちが重視すること」との間に起こる「ズレを顕在化」する上で、田近の言う「こと」の部分具体的に意識させることは重要な意味を持っている。それは、田近が的確に指摘しているように、学習者の自己評価を「相対化してとらえるため」や「客観的に成立させるため」の契機となるものであるためである。¹³⁾

ここまで、学習者の自己評価と教師の評価の関わりについて検討してきた。教師の評価とは学習者にとって絶対的なものではなく、自身の自己評価を相対化するためや、客観的なものにするための契機となるものである。そして、そのためには、学習者が具体的に「よかったこと」や「もっとこうすればよかったこと」という「こと」の部分に意識を向ける必要があると考えられる。そのうえで、学習者の自己評価と教師の評価の「ズレを顕在化」させることが重要になる。

3. 学習者たちが教育評価に参加する過程とは

学習者が自己評価を行うことは、学習者が教育評価に参加することである。そして、それは、学習者を評価の主体としてみなすこと意味している。例えば、Afflerbachら（2010）は、レイヴとウエンガーの「徒弟制」という概念を用いながら、以下のように指摘している。

教室での評価が説明されモデル化された時に、それは、徒弟制を通して、評価の方法と意味について学ぶ積極的な参加者になるように、学習者たちを促すのである（Lave & Wenger (1991)）。教室での評価文化への関与は、教師にとっては学習者とその文化へと誘うための一つの方法を提供し、そして学習者たちにとっては自分自身に関して評価を「行うこと」に馴染みを持つようになる（そして、その後熟達するようになる）一つの方法を提供するのである。¹⁴⁾

ここで、Afflerbachらは、学習者に教室での「評価文化」に参加させること、つまり、「評価」に実際に

関わりを持たせることで、学習者たちの自己評価力を向上させることを目指すことの必要性を指摘しているのである。

以下では、学習者の評価への参加の在り方について考えていきたい。西岡は、「さて、子どもの自己評価を「学習の評価」としてではなく教育評価の文脈に位置づけようと思うと、当面は教育評価へ子どもがいかに参加しているかに注目するとよいように思われる。¹⁵⁾」と述べたうえで、ロジャー・ハート（2000）が提示した「子どもたちの参画のはしご」（以下では「はしご」と表記する）に注目している。西岡は、「この「はしご」では、上段に行くほど、子どもたちが主体的に関わる程度が大きい。」と説明し、この図に注目する理由を「「はしご」は、コミュニティづくりや環境に関わるプロジェクトに子どもを参加させる場面を想定して提案されたものであり、法制度上の分析にとどまらず、参加の実質についての検討に迫る点で興味深い。」としたうえで、この「はしご」を「ポートフォリオ評価法を通して子どもが教育評価にどのように参加しているのか」を明らかにするために援用している。¹⁶⁾つまり、西岡は、「はしご」を現在学習者たちがどのような位置にいるのかを明らかにするモデルとして用いているのである。

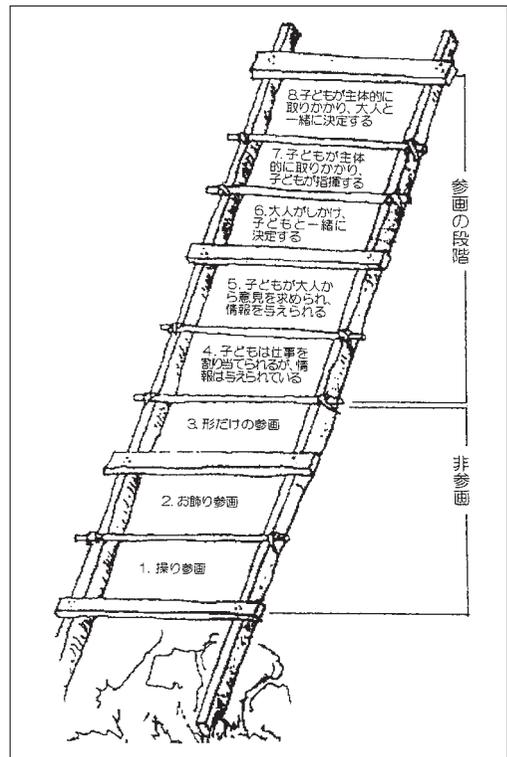


図1：子どもたちの参画のはしご¹⁷⁾

さらに、この「はしご」は、学習者の現在の位置を明らかにするモデルとしてのみではなく、学習者たちが評価の主体となる道筋を示すモデルでもであると捉えることができる。この「はしご」をよく見てみると、まず「非参画の段階」から「参画の段階」という2つの段階に分けて示されている。このうち、ハートが「大事なことは、1～3のレベルを避けることである。¹⁸⁾」と述べるように、この「非参画の段階」は避けるべき段階である。評価の主体としての学習者を位置付けていくことを考える上では、この「参画の段階」である4～8のレベルへと学習者たちをどのようにして導くのかという点を考える必要があるだろう。そして、「はしご」が上段に行くほど主体性が高まるものとされていることを考えると、教師がいかに足場を外していくことができるのかを考える必要があるだろう。

さらに、最終段階である8のレベルに「子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する」ことが位置づいていることは、自己評価力育成の観点から見ると重要な意味を持っている。この8のレベルの一つ下のレベルには、「7. 子どもが主体的に取りかかり、子どもが指揮する」が位置している。ハートは、7のレベルについて、「残念なことに、子どもたちはこのようなプロジェクト（稿者注：レベル7に位置づくプロジェクトのことを指す）を大人に隠れてこっそりやってしまいか、あるいはそういうことを始めることすらびくびくしてしまうことが多い。¹⁹⁾」と指摘している。この7のレベルで行われる自己評価を想定してみると、その自己評価は相対化されることなく行われることになりかねないだろう。一方、「8. 子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する」では、子どもが主体的に参加している中で、子どもたちが必要に応じて大人の見解を要求することを意味しているのである。これは、自身の自己評価を相対化し、より客観的なものにしようとするものであるととらえることができるだろう。このような点から、この図を見たとき、西岡も指摘しているように、主体的な存在として学習者を教育評価に参加させていく上で、ハートの「はしご」は多くの示唆を含むものであると言える。また、学習者たちがどのような段階で教育評価に参加しているのかを見極めていく上で重要なものである。

ここまで、学習者が教育評価へと参加する過程に関して検討してきた。この検討で明らかになったように、学習者たちを評価の主体に位置付けるためには、「非参画の段階」ではなく、「参画の段階」で評価に参加させていくことが必要である。そして、評価における主体とは、何も評価者自身のみで評価するということを目指すものではない。ハートが示した「はしご」を

参照すると、学習者を評価の主体に位置付けるとは、最終的に必要に応じて他者からの評価と自身の評価を相対化しより客観的な自己評価を行うことのできる存在へと育成することを目指していくことであるということになるのではないだろうか。

4. 「読むこと」における教育評価に学習者が参加していくための方法についての検討

「読むこと」の教育評価の在り方を考えていく上で、西岡が指摘するような「ズレを顕在化」すること、そして、このような顕在化された「ズレ」について教師と学習者が考える機会を確保し、共同で教育評価について考えていくことはいかにして可能になるのだろうか。以下では、2つの事例を取り上げて、この点に関して検討したい。なお、この検討において用いる事例は、前項で検討したハートの「はしご」における「4. 子どもは仕事を割り当てられるが、情報を与えられている」、もしくは「5. 子どもが大人から意見を求められ、情報が与えられる」に位置付くものである。ここで、考察の対象をこのレベルの事例に焦点化したのは、学習者が評価へ「参画」していくための条件である「ズレの顕在化」についてより明確にすることができると考えたためである。

4-1 「ルーブリック」を利用した方法について

まず、以下に示す表1のAfferbach (2002) が示している「読みのパフォーマンス評価のルーブリック」（以下では、「ルーブリック」と表記する）に関して検討する。

この表の構成は、中心部に評価項目が位置付けられている。ここで評価項目として挙げられているのは、

表1：読みのパフォーマンス評価のルーブリック²⁰⁾

学習者に対する指示：以下の規準に従って、現在の自分のパフォーマンスを評価してください。		
先生の評価	読書前の 方略を用いる	僕/私の評価
1 2 3 4 5	テキストの概観と下見	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	意味についての期待と予測	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	難語彙を特定する	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	有効な情報源を特定する	1 2 3 4 5
先生の評価	テキストの理解を示す	僕/私の評価
1 2 3 4 5	章末の問いに対する答え	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	書き手に関する問いを作る	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	複雑なパフォーマンスの中で テキストから学んだことを利用する	1 2 3 4 5

読者が用いる読みの方略である。さらに、評価項目の右側には学習者による自己評価を記入する欄が設定されている。そして、評価項目の左側には教師による評価を記入する欄が設定されている。この表は、同じ評価項目について教師と学習者がそれぞれの読みの方略についてどの程度用いることができたのかを評価するという構成になっているのである。

この表には「ループリック」という名称が付されているが、一般的にループリックとは「尺度」、評価基準を示す記述語、具体的なサンプル（アンカーとも呼称される）によって構成され²¹⁾るものである。そのように考えると、表1の「ループリック」には、「尺度」のみが示されていることになる。つまり、Afferbachが示したものは通常のループリックとは形を異にしていると考えられる。Afferbachが「パフォーマンス評価のループリックは、詳細な情報を提供するものである。そして、その形式としては、パフォーマンスの具体例、具体例の段階づけに関連する得点例、学習者たちが特定の評価や得点を得るためにしなければならないことのモデルを示すというものである。²²⁾」と述べている。それゆえ、この「ループリック」では意図的に尺度のみが示されていると考えられる。そして、Afferbachは自身の示した「ループリック」について以下のように述べている。

学習者の評価と教師の評価を比較することは、望ましい話し合いのポイントを提供するものである。そして、そのポイントとは、得点と評価の詳細が明確化され、より理解されうるポイントなのである。例えば、学習者たちは教師に自分がどのようにして語彙の難しさの決定を行うか、そしてまたそのことをどれほどうまく行うかを説明することができる。このポイントやループリックの他のポイントについて話し合いは、学習者たちが本を読む中でうまくやるために行うべきことは何か、そして彼らが自身の読みを自己評価するために引き受けなければならないことは何かという点に意図的に焦点化されるのである。²³⁾

この「ループリック」は、「学習者の評価と教師の評価を比較する」ということを位置付けていることから、学習者を教師の評価と出合わせ、学習者の評価と教師の評価との「ズレを顕在化」させることを目指して作成されたものであると言えよう。学習者・教師各々の評価の比較において「話し合うポイント」が提供されるとされている点が重要である。そこでは、比較するだけではなく、その両者の「ズレ」について話し合うことが行われることになるだろう。

そして、この話し合いは、学習者のパフォーマンス

の得点についての「ズレ」を契機として、学習者の読みを評価するための基準までに及ぶと考えられる。なぜなら、そのような話し合いでは、評価項目に掲げられている方略をどのように用いたか、そしてその方略の到達度について学習者自身が説明することが求められ、教師もそれぞれの項目でなぜその得点に位置付けたのかを説明することが求められることになるためである。

このように学習者側の自己評価や説明と、教師側の評価や説明とを比較する中で、そこに見られる「ズレを顕在化」させることができると考えられる。そして、この学習者の自己評価や説明と、教師側の評価や説明を比較することは、学習者が教師の評価を通して、自身の自己評価を相対化することを必要とする。それは、学習者の自己評価を開かれたものにするを意味しているのである。

そして、こうした比較において、まずは学習者たちの評価と教師の評価と一致させることが目指されることになる。しかし、その一致させる過程においては、教師側が押し付けるのではなく、「ズレを顕在化」させたうえで、それについて話し合う中で教師と学習者が共同で考えていく必要があると言えよう。このような過程を踏むことで、学習者は、自身の自己評価をより客観的な自己評価へと向上させることができるのである。

Afferbachは、さらにこの「ループリック」について以下のように述べている。

ループリックは、あるパフォーマンスにおいて特定の評価 (grade) を得るためにすべきことに関して、学習者に一つのモデルと説明を提供することができるものなのである。この意味で、ループリックは、学習者たちのプロセスやプロダクトに対する、手引きもしくは案内図としてその役割を担っている。ループリックは、時間をかけてゆっくりと内面化されるので、学習者は、必要とされるもの、受け入れられるもの、彼ら得るだろう評価に対する関心が何かということを知った上で、複雑な課題にアプローチすることができるのである。²⁴⁾

ここで、Afferbachは、「ループリック」を学習者の「パフォーマンス」に関する「一つのモデルと説明」を提供するものとして位置付けている。そして、この「一つのモデルと説明」である「ループリック」を学習者が「時間をかけてゆっくりと内面化」していくという指摘は、学習者の自己評価力を育成するという観点から見たとき、重要な意味を持っているように思われる。なぜなら、それは上で取り上げた「ループリック」についての教師と学習者の「話し合い」の機会を一度持てばよいというのではなく、継続的に保証してい

なければならないことを示唆しているためである。

4-2 ポートフォリオ評価における「検討会」について

上で検討した表1のルーブリックにおいては、記載されている評価項目が「優れたパフォーマンスを作り上げ、学習者たちがモニターする必要があるだろう²⁵⁾」項目だとされており、これらの評価項目を既に記載したうえで学習者に示されることになる。そのため、学習者は記載されている評価項目に基づいて、それぞれの方略に関して自己評価することができるようになるのである。

自立した読者を育成するという観点から、自らがそれぞれの方略をどの程度使いこなしているのかに関する学習者の自己評価力を育成するうえで表1を用いることは有効であると言える。しかし、今一つ考えなければならないのは、学習者がどのような方略を用いる必要があるのか、自身の読みにおいてどの方略が重要になるのかを考えることである。これは、評価項目自体に関して検討することが必要であるということである。

そこで以下では、西岡加名恵(2003)が取り上げているポートフォリオ検討会の事例の考察を中心に、この点に関して考察を進めていきたい。西岡は、ポートフォリオ検討会には、「あらかじめ決められた評価基準で教師が主導する第一のタイプ²⁶⁾」、「子どもと教師の相互作用により、評価基準を創り出す第二のタイプ²⁷⁾」、「子どもが基準設定を主導する第三のタイプ²⁸⁾」という3種類のものがあるとしている。

このうち、以下に示すのは、西岡が取り上げているSchipper & Rossi (1997)で示され、「第一のタイプ」として位置付けられている検討会における教師と学習者のやりとりである。この「第一のタイプ」の手順は、「教師が課題を与え、子どものパフォーマンスを見ながらあらかじめ用意された評価基準と照らし合わせて子どもの到達点を評価する。次に、子どもの自己評価を聞き出しつつ、教師の評価を子どもに伝え、お互いに次の目標を明瞭にするために対話する。²⁹⁾」というものである。この流れの中では、まず学習者が自身の自己評価を示すことが求められる。その上で教師の評価との比較が行われるという形が採られていることが分かる。つまり、Afflerbachが言う「話し合うポイント」を作り出すために、学習者の自己評価を説明する機会、そして教師の評価を説明する機会が保証された上で展開されることになる。

この一連の流れの中での教師と学習者の対話例を以下に示す。この例は、教師と第3学年の学習者が、学年初めの段階において、「どんなふうに読んでいるかを記録しておけるように、テープに録音しながら物語を読んでもらい、またその物語を思い出しながら話し

て (retell) もら³⁰⁾」ったものを用いたものであり、その時の学習者のパフォーマンスについて、学習者の自己評価と教師の評価のそれぞれを示しながら、学習者のパフォーマンスについて検討会を行っている様子が示されているものである。なおここで学習者が用いる振り返りシートは、「教師との検討会の前に学習者が自ら自分の読みを評価するのに役立つためのオープン・エンドの質問³¹⁾」で構成されたものであり、田近洵一が指摘したような「よかったこと」や「もっとこうすればよかったこと」を具体的に振り返ることを促すような構成になっている。

表2 検討会の事例³²⁾

教師：(前略：稿者) あなたが自分の言葉で物語を語り直したとき、自分ではどう思った？
 ビリー：よかったよ。僕は、わからなくてバトンのところだけ抜かしちゃっただけだから。
 教師：私もそう思うわ。あなたは、物語を語り直して、つながりの中の主なポイントを全部カバーしたのね。バトンの部分は難しかったわね。もし活字になったものを見たことがなければ、物語のその部分を何と言ったらいいか、わからないものね。もうバトンが何だかわかった？
 ビリー：うん、レースのときに選手がお互いに渡しあう棒のことだね。
 教師：どうしてわかったの？
 ビリー：えっと、彼女はバトンを落とした後でさえ、レースに勝ちましたって書いてあるから。だから、僕は、棒に違いないとわかったんだ。前にテレビでリレーを見たことがあるんだ。
 教師：とっても感心したわ、ビリー。たった今あなたは、私に上手な読み手を使うもう一つのストラテジーを説明してくれたのよ。あなたは、背景知識、つまりあなたがすでに知っていることを、物語に意味を与えるために使ったの。そのことも書式に書き込んでおきましょう。上手な読み手を使うストラテジーを使っていたんだって、知ってた？
 ビリー：いいえ、多分、ただやっていただけだと思うよ。
 教師：そうね。問いについてはどうしたかしら？
 (他の問いについての話し合いに移る)
 (後略：稿者)

この「対話」において、「自分ではどう思った？」という教師からの問いかけに対して、まず学習者側から、自己評価(「よかったよ。」)と、その自己評価を下す際の判断基準(「わからなくてバトンのところだけを抜かしちゃっただけだから。」)が示されている。その後、教師は同意して、学習者が評価基準として示

したのが物語の主なポイントを思い出すことができたかどうかであるということを確認している。

これに対して、教師はその自己評価を肯定的に捉えた上で、学習者の自己評価に関してさらに問いかけを行っている。この教師側の問いかけの焦点は、学習者が「バトン」という単語の意味を理解する上で「背景知識」を用いるという方略（稿者注：引用文中では「ストラテジー」）を利用していたことに当てられている。これは、教師側が学習者の「読み」を評価する観点として、この方略を用いているかどうかという点を評価チェックシートの中に設けているために行われたことである。³³⁾「そのことも書式に書き込んでおきましょう。」という発言から、この点を「読み」の評価として含めていることを学習者に説明しているのである。このような一連の流れの中で、両者の評価が示された上で、教師側からは、「読み」を評価していく上での一つの基準が説明されたことを示しているのである。

さらに、「上手な読み手が使っていたんだって、知ってた？」という教師の問いかけに対して、学習者が「いいえ。ただやっていただけだと思うよ。」と答えている部分からは、この方略を用いているかどうかという点が自身の「読み」を評価する上での基準になることにこの学習者が気づいていなかったと考えられる。ここでは、学習者の自己評価と教師の評価との「ズレ」の一つが顕在化されており、その「ズレ」は評価する際の基準に関するものである。Shipper & Rossi(1997)は、この「検討会」について、以下のように述べている。

このような検討会は、学習者を自身の学びに参加するように誘う教室環境を作り出すのに役立つ。検討会の間、教師は、学習者が読んでいる間の方略の使用に焦点を当てるために、質問している。この言葉は、学習者にとって必ずしも新しいものとは限らないだろう。しかし、その言葉は、学習者が自身の読む行為をモニターすることへの注意を促し、また自身の読む行為をモニターするように促すものになるだろう。³⁴⁾

つまり、ここでの教師の言葉は、学習者たちにとってその方略が新しいものであることを告げることを目指したのではなく、学習者に自身の読みの行為に注意を向け、自身がどのようにして読んでいたのかを振り返るように促し、その中で実際に用いられた方略が重要なものであることを告げるという機能を果たすことになるのである。

さらに、このやりとりの中で「書式に書き込んでおきましょう。」という教師の発言からは、子どもたちが自己評価シートにこの項目を追加することを指示していると言える。そして、学習者はその追加した自己

評価シートをポートフォリオの中に貯蓄し、別の機会にその自己評価シートを用いていくことになるだろう。

この検討会について、西岡は、「教師は、対話の中でチェックリストを子どもに見せ、重要な評価基準について子どもにわかるように説明することによって、子どもが自己評価に際しどのような基準を用いればよいかわかるように促している。³⁵⁾」としている。つまり、これは、学習者が自己評価の際に用いている項目と教師が評価する際に用いている項目の「ズレを顕在化」させ、その上で、学習者に「読み」の「評価基準³⁶⁾」、つまり何を観点として評価するのか（評価項目）について説明しモデル化していると位置づけることができる。

ここまで、「ポートフォリオ検討会」について学習者の自己評価という観点から検討してきた。そこでは、このような「対話」の中で、学習者は教師の評価という「第三者の評価」と出会い、それを契機として自身の「読み」をどのような項目で評価するか、また、その評価の際に参考となるパフォーマンスのサンプルを具体的なものにすることができたのではないだろうか。

5. おわりに

本稿では、教育評価の主体に学習者を位置づけるための自己評価力育成の在り方を明らかにするために、学習者の自己評価と教師の評価の関係性、学習者が評価の主体として位置付けていく過程、そして自己評価力の育成の方法について考察を進めてきた。本稿における検討を通して、明らかになったことをまとめると以下の4点となる。

1. 「よかった」や「もっとこうすればよかった」だけに留まるのではなく、「よかった」ことや「もっとこうすればよかった」こと、という「こと」の部分をはっきりと意識できることが重要である。
2. 「子どもたちの参画のはしご」を参照すると、学習者を評価の主体と位置付けることは、学習者が必要に応じて自身の自己評価を相対化し、より客観的な自己評価を目指すようにすることである。
3. 確かな自己評価力を育成するために、教師の評価と学習者の自己評価における「ズレを顕在化させ」、その「ズレ」について話し合う機会を保証することが重要である。

4. 教師と学習者の評価における「ズレ」について話し合う機会を継続的に保証することが重要である。
本稿では、学習者を評価の主体として位置付けていくための方法の一つとしての自己評価力育成の基本的

な在り方を明らかにすることができたとと言える。今後は、学習者が評価の主体としてどのように発達していくのか、またそのためにはどのような方法が有効なのかも含めて検討していきたい。

【注】

- 1) 間瀬茂夫 (2010) p.217
- 2) 田中耕治 (2002) p.29
- 3) 西岡加名恵 (2003) p.34 (但し、下線は西岡。)
- 4) 田近洵一 (1996) p.24
- 5) 田近洵一 (1996) p.24
- 6) 西岡加名恵 (2003) は、「自己評価」には①自分の頑張りや楽しさ、達成感についての自己評価、②学力 (目標への到達度) についての自己評価、③学習の意義についての自己評価、④自己アイデンティティ形成についての自己評価、という4種類があることを指摘している (西岡加名恵 (2003) p.33)。
- 7) 西岡加名恵 (2003) p.33
- 8) 西岡加名恵 (2003) p.33
- 9) 西岡加名恵 (2003) p.33 (但し、太字は西岡。)
- 10) 西岡加名恵 (2003) p.33 (但し、下線は西岡。)
- 11) 西岡加名恵 (2003) p.33
- 12) 西岡加名恵 (2003) p.33 (但し、下線と太字は西岡。)
- 13) 田近洵一 (1996) p.11
- 14) Afflerbach et al. (2010) pp.402-403
- 15) 西岡加名恵 (2003) p.35
- 16) 西岡加名恵 (2003) p.37-38
- 17) ロジャー・ハート / IPA 日本支部 (訳) (2000) p.42
- 18) ロジャー・ハート / IPA 日本支部 (訳) (2000) p.42
- 19) ロジャー・ハート / IPA 日本支部 (訳) (2000) p.45
- 20) Afflerbach (2002) p.106
- 21) 田中耕治 (2008) p.143
- 22) Afflerbach (2002) p.105
- 23) Afflerbach (2002) p.106
- 24) Afflerbach (2002) p.105
- 25) Afflerbach (2002) p.105
- 26) 西岡加名恵 (2003) p.71
- 27) 西岡加名恵 (2003) p.74
- 28) 西岡加名恵 (2003) p.79
- 29) 西岡加名恵 (2003) p.71 (但し、太字は西岡。)
- 30) Schipper & Rossi (1997) p.29 (但し、訳に関しては西岡加名恵 (2003) p.72に依拠している。)
- 31) Schipper & Rossi (1997) p.27
なおここで学習者用の「オープン・エンドの質問」とは、「私とその物語を読んでいるとき、—。」「私とその物語を再話しているとき、—。」「質問が難し

いもしくは簡単だと思った理由は—。」「私の読むことにおける長所は—。」「私が知りたいと思う単語は—。」「次に、—がよりうまくできるようになりたい。」「全体的に私は—だったと思う。」である (Schipper & Rossi (1997) p.88)。

- 32) Schipper & Rossi (1997) pp.29-30 (但し、訳に関しては西岡加名恵 (2003) pp.72-73に依拠している。)
- 33) この点に関して、Schipper & Rossi (1997) が示した教師の評価シートにはチェックリストと自由記述欄が設けられている。そのチェックリストの項目は、「音読についての観察」に関する項目、「再話」に関する項目、「理解」に関する項目、「観察された方略」に関する項目に大別されている。そして、「観察された方略」の中には、「背景知識の使用」、「自己モニターと修正」、「情報の総合」、「意味ある置き換え」という下位項目が用意されている (Schipper & Rossi (1997) p.87)。
- 34) Schipper & Rossi (1997) p.30
- 35) 西岡加名恵 (2003) p.71, 73
- 36) ここで西岡の言う「評価基準」または「基準」とは、Afflerbach が示している評価項目と同義のものであると考えられる。

【引用文献】

- 田近洵一編 (1996) 『国語科の新視点⑥ 自ら学ぶ力を育てる 国語科の評価』, 国土社.
- 田中耕治 (編著) (2002) 『新しい教育評価への挑戦 新しい教育評価の理論と方法 [I] 理論編』, 日本標準.
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』, 岩波書店.
- 西岡加名恵 (2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 新たな評価基準の創出に向けて』, 図書文化社.
- 間瀬茂夫 (2010) 「V 国語の力の育ちをどのように評価するか 1 評価の目的と主体」【所収：全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く中学校高等学校国語科教育研究』, 学芸図書, pp.216-220】
- ロジャー・ハート (著) / 木下勇, 田中治彦, 南博文 (監修) / IPA 日本支部 (訳) (2000) 『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際—』, 萌文社.
- Afflerbach, P. (2002) *Teaching Reading Self-Assessment Strategies*, IN Blockm C. C. & Plessley, M. (eds.) (2002) *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, The Guilford Press, pp.96 -111.
- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y. & Clark, S. (2010)

Classroom Assessment of literacy, IN Wyse, D., Andrews, R. & Hoffman, J. (eds.) (2010) *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*, Routledge.

Schipper, B. & Rossi, J (1997) *Portfolios in the classroom: tools for learning and instruction*, Stenhouse Publishers.

(主任指導教員 山元隆春)