

自立した読者を育成するための評価の在り方

— ドナ・サントマンのリーディング・ワークショップ実践の検討を通して —

高瀬 裕人

(2013年10月3日受理)

The Way of Assessment to Foster Independent Reader:
Through An Examination of Donna Santman's Practices of Reading Workshop

Yujin Takase

Abstract: In this paper, I picked up Donna Santman's practices, and examined the way of assessment to help students to be independent readers. Through some examination, I clarified the aspects of two types of assessments she used. One is "early assessment" for figuring out the student's condition before she conducted Reading Workshop. This "early assessment" is important to identify students' misconception of reading, and to take shape comprehension strategies for revising student's misconceptions. The other is conducted through conversation between teacher and students by using rubric in the conference. In this conversation, teacher assess the student's use of comprehension strategy, and evaluate the outcomes that students produced. Finally, I pointed out that it was important to examine the vision of assessment, and to conduct ongoing assessments based on the vision because such assessments led to evaluate student's outcomes and the effects of comprehension instruction.

Key words: Comprehension strategy, Assessment, Reading Workshop

キーワード：理解方略，学力評価，リーディング・ワークショップ

1. 研究の目的

これまで国語科教育において、多くの論者によって、読むことの教育の重要な目標が自立した読者を育成することであることが繰り返し指摘されてきた（井上尚美（2007）、山元隆春（1994）など）。

自立した読者の育成を考えていく際、山元隆春（1994）が「読みの「方略」を獲得するということは、その子どもが一人の読者として自立していく上で、抜き差しならない大切な営みである。」（p.39）と述

べるように、理解方略の獲得が重要な観点の一つである。

また、フィールドリングとピアソン（1994）は、理解方略指導が成功する要件として、①実際にテキストを読む時間を多くとること、②理解方略に関して教師が直接指導すること、③ペアや協働して学習すること、④自分の反応に対して教師や他の人と話す機会があること、という4項目を提示している（p.62）。彼らの指摘は、学習者が理解方略を獲得していくためには、一斉授業か個別指導かという二項対立でない「読むこと」の指導方法が必要であることを示しているといえる。

これらのことから、自立した読者を育成していくには、一人の読者として学習者が実際に理解方略を行使しながら読む読書行為そのものに目を向け、支えていかなければならない。またそこでは、学習者の必要に

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：山元隆春（主任指導教員）、吉田裕久、
田中宏幸、間瀬茂夫

応じてクラス全体や、個人での読書活動、また時にはグループでの読書活動といった、さまざまな形態の活動を組み合わせることが必要となる。

本稿では、これらの条件を満たす理解方略指導の在り方の一つであるリーディング・ワークショップに注目する。ナンシー・アットウェル(2008)は、リーディング・ワークショップという指導方法に対して「教師はただ学習者たちに読書させるだけなのか?それだけなのか?」という疑念が向けられることがあると指摘している(p.5)。リーディング・ワークショップという指導方法に限らず、こうした疑念は、学習者にどのような力が身につく(あるいは身についた)かが不明瞭である場合になされるものである。このような疑念に対して、リーディング・ワークショップを推奨する多くの論者によって、教師が「子どもたちを観察する方法」,「学習者の成長や習慣について尋ねる方法」,そして「そこで得られる情報の意味を理解する方法」をしっかりと認識していること、つまりリーディング・ワークショップでの評価のあり方についての教師の認識が重要な意味を持つことが指摘されてきた(Atwell(2008), Sibberson & Symsiak(2008), Towel(2000)など)。その中で問題にされてきたのは、リーディング・ワークショップを通して学習者たちは何ができるようになったのか、また学習者の成長を評価するために教師はどのような点に着目すべきなのかを見極めるための教師の評価における批評眼や着眼点についてである。

この点を踏まえると、リーディング・ワークショップに注目するうえで、学力評価の観点から、さまざまな活動を通して読みの力がどのように学習者のものになっていったか、理解方略がどのように身についたか、といった点、さらには、それらの理解方略を身につけたことで学習者たちは何をするのが可能になったのかといった点を評価で見極める必要がある。これらの点について探究していくことは、間瀬茂夫(2013)が「方略が使用できたかどうかにとどまらない、理解方略指導がもたらす効果を明らかにする必要がある。」(p.239)と指摘する、わが国の理解方略指導における課題を解明することにつながるはずである。

そこで、本稿ではアメリカ合衆国でミドルスクールの教師兼リテラシー・コーチを務めるドナ・サントマンの著書 *Shades of Meaning* を手がかりとし、理解方略指導において、方略が使用できたかどうかにとどまらない評価の在り方を探究するために、教師がどのような点に着目しながら、いつ・どこで評価していく必要があるのか、また自立した読者の育成という目標に照らした際に理解方略指導がもたらす効果をどのよ

うに見極めていくことができるのかを明らかにすることを目的とする。

2. サントマン実践に注目する理由

これまで、アメリカ合衆国では、理解方略指導に関して多くの方法が提案されてきた¹⁾。いずれも、自立した読者の育成を目指し、いかにして学習者を実際読むという営みの中で意図的・意識的に方略を行使することのできる読者へと成長させるかに焦点が当てられていると言ってよい。サントマンもその一人であると思えることができる。彼女は、「子どもたちが注意深く思慮深く読み、読んだ本の細部に注意を向けるならば、子どもは自らの生における重要な問題や考えを探究することができるだろう。」(pp.4-5)と述べる。この言及にあるように、彼女は本の読み方を重視している。なぜなら、彼女のいう「探究」は、読者が自分勝手に読むことで起こるのではなく、テキストとの交流の中で、またその交流を通してこそ起こるものだからである。だからこそ、理解方略指導が必要となるのである。

しかし、サントマンにとって、理解方略を指導することそのものが最終的な目標ではない。彼女の指導の目標は、読書を通して学習者の〈能動的な想像力〉を発達させることにある。彼女は、次のように述べる。優れた読者は、心の中に物語世界を思い描く。本を読む際に頭の中でその光景を思い浮かべるように指導する時、私たちは子どもたちにこの理解を教えているのだ。しかし、私たちの指導を子どもたちが物語世界を思い描くのを手助けすることだけに制限する代わりに、私たちは以下のことを教えることもできる。すなわち、その物語を自分自身が生きる世界を思い描く手助けとして用いることができ、それゆえに自分の生や自分の周り人々の生の新たな可能性を想像することができることを教えることもできるのだ。(p.4)

この言及には、彼女の指導の根底にある想いが現れている。彼女のいう〈能動的な想像力〉とは、学習者が物語世界を思い描くだけでなく、読書を通して自分たちの生きる現実世界における〈生の新たな可能性〉を思い描くことができる力である。

サントマンは、この〈能動的な想像力〉を備えた読者を「力強い読者」であるという。彼女は、ランガー、ポマーとポマー、キーンとズィーママンの研究を参照しながら、これらの読者像を、テキストが自分の現実世界の重要な考えを切り開くものだと捉え、物語世界を構成し、テキストが提示する信念体系を解きほぐす

ことのできる質問を投げかけながら読み進める読者を示すものであると定義する (p.25)。そのために、サントマンにとって、このような読み方ができる学習者を育成することが必要となるのである。彼女が指導する理解方略は、そのような読み方そのものなのである。そのため、サントマンにとっての「理解方略指導のもたらす効果」とは、学習者が理解方略を行使しながら読む読書を通して〈能動的な想像力〉を発達させることであるということになる。

またその際、彼女が「クリティカル・リーディングのための諸方略を指導するだけでなく、子どもたちがそれらの方略を自分で活用し始めることのできる教室の構造を創り出すことが必要である。」(p.7) と述べるように、理解方略の指導とともに、学習者が実際に読書の中でその理解方略を活用する環境をいかに授業の中で創り出すかが問題となる。なぜなら、実際に学習者たちが自分で理解方略を駆使しながら読み進めることこそが、〈能動的な想像力〉をつけていくことにつながるからである。そのために必要となる「教室内の構造」は、「学習者たちが課された活動を終えて自分の選んだ本を手にしたから起こる」ものでもなく、「理解方略に消費された年度末に、社会的行為に向かう読書に焦点化したほんのわずかの授業を付け加えることで起こるものでもない。」(p.7)。サントマンがリーディング・ワークショップという指導方法を採用するのは、教師が「クリティカルな読者が採用する諸方略や知性の習慣²⁾をはっきりと実演してみせることができる」だけでなく、「指導する子どもたちに対して、新たな学びに応じて読み考え話し行動するための機会を多く提供」する「教室の構造」を創り出すことができるためである (p.7)。

これらの彼女の考え方の背景には、アメリカ合衆国の現在の教育状況に対する疑念がある。2002年に「落ちこぼれ防止法」が法制化されてから、アメリカ合衆国では、「結果についてのアカウントビリティ」が求められるようになった。「結果についてのアカウントビリティ」は、標準テストの得点で判断される。標準テストでは、個々のスキルを用いた表面的な理解を問う問題が出題されることが多い。上に見たサントマンの言及は、この点を厳しく批判するものである。それは、いくら個々のスキルを習得できたといっても、それらが、読書を学習者の〈生〉に活きるものにするにはつながらないからである。この点は、理解方略指導を考える際に重要である。上で見たような想いや考えがあるからこそ、彼女にとってリーディング・ワークショップでの理解方略指導が有効なのであり、そこでの指導を通して生涯にわたって読書と関わりを

持ち続けることのできる自立した読者を育成することが可能なものとなるのである。それは、個々のスキルを自己目的的に習得させることは異なる。

以上の考えをもとにしたサントマンの実践は、アメリカ合衆国における理解方略指導の在り方の現状を捉えるだけではなく、わが国の読むことの学習指導とその評価の実際を改めて見つめる視点を与えてくれる。そして、そこで見られる彼女の評価実践を検討することで、理解方略指導がもたらす効果を視野に入れた評価において教師が何に注目していつ・どこで評価を行うべきなのかという点を具体的に明らかにすることができると思う。

3. 〈能動的な想像力〉を育むためのリーディング・ワークショップ

Shades of Meaning の全体構成を見てみると、第1章「想像力」、第2章「リーディング・ワークショップ」、第3章「読むことの本当の評価」では、サントマンの育てたい力、授業方法、評価方法、といった実践を支える理論が扱われている。後に続く第4章から第8章では、サントマンが行った具体的実践について記述されている。ここでは、特に第4章から第8章を中心に考察したい。なぜなら、この部分にこそ、サントマンが実践を通してどのように学習者を自立した読者へと成長させていこうとしたかが具体的に現れているからである。

第4章から第8章のそれぞれの副題は、「本との関係を強化する」(第4章)、「テキストにより注意を向ける」(第5章)、「推論する」(第6章)、「解釈を生み出す」(第7章)、「筋の通った解釈を発展させる」(第8章)である。これら副題に示されているのが、サントマンが指導する「方略」や「知性の習慣」である。

【表1：サントマンのミニ・レッスンの内容】

各章の副題	サントマンのミニ・レッスンの内容
本との関係を強化する	<ul style="list-style-type: none"> ・個人的なつながりを作る ・お互いの考えをつなぎ、意見を述べ合う ・「それでどうしたの？なぜこのつながりが重要なのか？」を問うことで個人的なつながりの役割を認識する ・「それはどういうものなのか？」と問うことで自分が感じたつながりを一般化する
テキストにより注意を向ける	<ul style="list-style-type: none"> ・意味を明確にする言葉を使ってテキストを再話する ・理解できたところまで戻って再話し、難しい部分を読み通す ・登場人物名や設定などの細部を覚えておく ・部分と部分のつながりを考える

推論する	<ul style="list-style-type: none"> ・推論について知る ・推論に必要なことを知る ・時間と場所の変化を認識し、時間や場所の変化が持つ意味を考える ・それまでの理解を改訂する
解釈を生み出す	<ul style="list-style-type: none"> ・テキストに隠されている問題を見つけ出す ・テキストがその問題に関して何を語っているかを考える ・テキストがその問題をどのように語っているかを考える ・登場人物(動機、葛藤、性格)について考え、彼らが担う役割を考える ・テキストの細部—色、名称、繰り返される物や場所—が象徴することについて考える ・テキスト全体にわたって解釈を展開する ・解釈を展開するために細部に再び目を向ける
筋の通った解釈を発展させる	<ul style="list-style-type: none"> ・筋の通った解釈はどのようなものか理解する ・筋の通った解釈を展開するための話し合いで用いるべき言葉と避けるべき言葉を理解し、話し合いの中で用いるべき言葉を用いる ・思考を開くクリティカルな質問をする ・再読して自分の考えとつながる部分を探す ・内容に関する知識を利用する ・テキストが示す問題について考える

表2に示すのは、サントマンが実施するリーディング・ワークショップでの学習活動である。これらの学習活動で、学習者は読む、書く、聞く、話すといった言語活動を営むことが求められる。また、これらの学習活動では、小説、ヤングアダルト文学、一般書、雑誌、ノンフィクション、短編物語、絵本など、多様な素材が対象となっている。

【表2：リーディング・ショップ³⁾での学習活動】

頻度	学習活動	形態
毎日	ミニ・レッスン	全体
週1,2回	読み聞かせと作品の話し合い	全体
毎日	自立読書	個人
週1,2回	パートナー読書	ペア
年度後半	ブッククラブ	グループ
毎日	結びの時間	全体

サントマンは、リーディング・ワークショップの中でのミニ・レッスンの時間に、クラス全体に向けて特定の「方略」や「知性の習慣」に焦点化した直接指導を行う。それは、本の読み方を学習者に教えることに他ならない。ミニ・レッスンの中で、彼女は、これらが具体的にどのようなものか、また読者が何をするようになるかを学習者全員の前で実演する。

例えば、彼女は、「テキストにより注意を向ける」ことに焦点化したミニ・レッスンで、「意味を明確にする言葉を使ってテキストを再話する」ことを実演している。「意味を明確にする言葉を使ってテキストを再話する」とは、テキストを読むうえで重要な細部を

用いて再話することである。ここで彼女が重視するのは、すべての細部に均等に注意を向けることではない。「重要な考えを説明する細部と、心の中でしっかりつかまえておくべき細部との区別」を行うことである。それは「細部の重要性を決定する」ことを要求する(p.57)。このことから、このミニ・レッスンで指導するのは、「細部の重要性を決定する」という「方略」や、それをういた「知性の習慣」であるといえる。そして、学習者は、これらのミニ・レッスンの内容をリテラシー・ノートに記録をする。それをもとに、その場でペアになって試してみたり、後の自立読書の時間の中で試してみたりする。

さらに、「方略」を実演する際、サントマンは、自分が一人の読者として「方略」を用いることがどのようなことなのかを示すことを重視する。それは、「方略」を行使しながら読書を営むことのできる態度、つまり「知性の習慣」を学習者に身に付けさせるうえで重要な営みである。これらの営みの中で教師から学習者にゆるやかに「方略」や「知性の習慣」が委譲されていくことになる。

このことは、サントマンにとって、学習者が〈能動的な想像力〉を発達させていくための理解方略指導の評価が、一回限りの場面で「方略」を行使することができるか否かを見きわめるものではないことを示している。むしろ、それらの「方略」や「知性の習慣」を活用し、学習者がどのように読書を展開していくかを継続的に見極めていくものになると考えられる。

4. サントマン実践における評価の実際

4-1: 学習者の抱える困難を把握する〈初期評価〉の実際

では、サントマンは、どのようにして学習者の読書の展開の仕方を継続的に見極めていくのか。以下では、サントマンが行った実践手順に即して考察を進める。サントマンは、〈能動的な想像力〉を備えた読者、「力強い読者」を育成するために、〈初期評価〉で学習者の現状を把握することから始める。彼女が実施する〈初期評価〉は二つのものがある。一つは、質問法を用いたものであり、いま一つは観察法を用いたものである。

一つ目の質問法は、年度開始時に学習者自身の〈生〉と読書との関係性を把握するためのものである。サントマンは、「いつ・どこで読書しようと思うか?」や「自分の好きな本は何か?」といった「一般的な質問」では十分な情報は得られないという。それは、学習者が学校生活の中で「読書するふりをする」ことを習得しているためである。彼女は、この「一般的な質問」の代

わりに、「あなたはいつ読書をするふりをするか？その理由は？」という質問を用いる。もちろん、彼女はこの質問を問うことが一見したところ否定的なものと思われることを認識している。しかし、「子どもがより力強く読書するのを指導する方法を明らかにするうえで、本当の意味で利用できる情報を産出する」ために、この「読書の秘密を暴露する」質問が必要だという (p.23)。

サントマンは、この質問を用いて、学習者が読書を「教師に課されたもの」や「学校での課題」であり、「個人的になくてはならないとも、自分の生にどのようなことが起こりうるかを想像する手段であるとも考えていない」ことを把握する (p.24)。サントマンにとって、これは学習者が自分の〈生〉と学校での読書を切り離して考えていることを示すものであった。

彼女は、学習者たちが〈能動的な想像力〉を備えた読者を成長していくためには、彼らがこれらの考え方を改めなければならないと考える。その際、彼女は「憶測よりも、まず彼らが本を手にした時に行う実際の行動についてより多くのことを学びたい」(p.25)と考へ、観察法による〈初期評価〉を行う。学習者が読んだ本の内容を再話し自分の解釈を語り、教師がその様子を観察するのである。この観察において、彼女は表3のような4つの「規準 (criteria)」からなる「評価メモ」を用いるという (p.28)。

【表3：観察の際に用いる評価メモ】

規準	コメント欄
<ul style="list-style-type: none"> ・十分に物語を想起する ・物語を把握しより重要な考えを発展させる ・重要な考えについての自分の考えや意見を持つ ・正確で流暢に音読する 	

この「評価メモ」を用いた観察から、彼女は以下の5つの「誤読のパターン」を見出すのである (pp.29-33)。

1. 暗唱するかのように再話する
2. 物語を蓄積することに関する諸問題
3. 矛盾やアイロニーについて質問しそこなう
4. 予め考えた分類に一致するように物語を変える
5. 本を始まりとしてではなく、終わりのみなす

1つ目に関して、サントマンは、「暗唱するかのように再話する」ことが「後の段階での、よりよいつながり、より深く洞察に満ちた解釈を可能にするテキストとの関わり方を明らかにする」(p.29)ものだとしつつも、それだけで十分だと見なさない。彼女は、この「暗唱するかのように再話する」段階に留まること

を「誤読」と見なしているのである。

2つ目は、物語の各部分がつながっていないかのように見なし、テキストの各部分を列挙する形で再話すること、またはテキストの重要な部分を省略する形で再話することを指す。前者は読者がテキストの各部分のつながりを作り出さない点で、後者は各部分に均等に注意を向ける点で「誤読」と見なされる (p.30)。

3つ目は、テキストのアイロニーや、テキスト世界と現実世界との間の矛盾について、読者として疑問を持つことができない点で、「誤読」と見なされる (p.31)。

4つ目は、読者が自らの既有的分類に当てはめ、その分類の中のテキストはすべて同じであると見なすために、テキストが持つ「複雑さや独自性を明らかにしようとはしない」ものである (p.32)。これは、テキストの微妙な差異に目を向けることができない点で「誤読」と見なされる。

5つ目は、「現実世界に関して持つ理解を、読んでいるテキストに持ち込む」ことができることにより生まれるものだが、「物語をこぎれいに処理するために分類の考え方をを用いて、「こういう物語だ」とまとめることをテキストに対する回答とし、それ以上考えないという点で「誤読」と見なされるのである (p.33)。

サントマンは、これら「誤読のパターン」を乗り越えていくために、学習者たちに理解方略を教え、自分が読むテキストに頓着することのできるよう促していく必要があることを知ったのである (p.33)。そのため、彼女は、これらの「誤読のパターン」を「指導の切り口」とする。それは、学習者が教えられた理解方略を行使しながらテキストを読みこなし、これらの「誤読のパターン」として現れた読み方を乗り越えいくことが、学習者が先に見た考え方を改めることになり、さらには〈能動的な想像力〉を発達させることになるからである。

これら2つの〈初期評価〉は、リーディング・ワークショップでの指導の前に、学習者の抱える困難を把握するための評価であり、診断的評価としての役割を果たす。そこで得られた情報が、後の授業や評価のついでにの構想を具体化していくことに活かされていくのである。

4-2：リーディング・ワークショップの中での評価に向けた構想

次に、リーディング・ワークショップの中での評価に向けた構想について検討する。

サントマンは、ウィキンズとマクタイの「逆向き設計」論の提案を取り入れ、「学習単元」を計画する際に評価について検討することを明言している (p.12)。先に見た〈初期評価〉は、ウィキンズらのいう「逆向

き設計」の第1段階の「求められている結果を明確にする」ための評価であるといつてよい。サントマンは、〈初期評価〉を通して、読書するとはどのような営みであるのかという「永続的理解」(ウィキンズ/マクタイ (2012) p.21)を学習者に理解させることが必要であることを明確にしたのである。

サントマンは、これらの〈初期評価〉の結果を踏まえ、「学習単元」を計画する際に、以下の3つの項目について考えていく (p.12)。この構想の中で、サントマンは、各「学習単元」における評価についての計画を立てることになるのである。

- ①優れた作業がどのようなものかを明確にする。
- ②情報収集のためのシステムを開発する。
- ③フォーマルに評価できる作品を考案する。

これらの項目について検討することは、ウィキンズらの「逆向き設計」の第2段階の「承認できる証拠を決定する」段階に対応する。そこでまず①では、サントマンは「承認できる証拠」について検討する。その際、サントマンは、「子どもたちが理解している」とはどのような状態を指すのかを見極めるために、「学習者たちがきちんと仕事をこなしている時、もしくは彼らが困難を抱えている時、それがどのように見えるのか」について検討する (p.12)。この検討を通して、表4のような「ループリック」⁴⁾を開発していくのである (p.13)。そのため、この「ループリック」は、方略が使用できたかどうかではなく、方略を使用することでどのような思考活動が可能になるのかが示されたものになっている。

【表4：ループリック】

規準	筋の通った解釈について議論することのできる能力を示す
基準到達	読む中で刺激的な考えを見つけ、説得力のある方法で、その本全体を通してそれらの考えについて議論することができる。
基準付近	ある考えについて考えることはできるが、その考えはとりわけ刺激的なものでも、説得力があるものではない。
基準以上	思考を広げ、その問題の複雑さを踏まえ、本について考える新たな方法を発展させるために、予想されるすべての問いを用いている。
気がかりな領域	一つの問題を特定することはできるが、その一方でその本の表面的なレベルの内容についてのみ話している。

この①の検討を経て、②と③に至る。ここでは、どのような証拠を収集するかが検討される。②では、主にカンファレンスで用いる情報に焦点化される。これには、カンファレンスでの学習者とのやりとりの記録だけではなく、自立読書の時間での学習者の様子を観察記録が含まれる。③では、学習者のリテラシー・ノー

ト、グループ活動の中で学習者が用いた模造紙やメモ、学習者の振り返りなどの「学習者たちの読みのプロセスやプロダクトをより可視化できる」ものも収集するという。なぜなら、これらは②を補い、「子どもたちが読んでいる際の思考」を教師が把握する手助けとなるためである (p.15)。サントマンは、これら収集した証拠を「ループリック」を用いて評価するのである。

4-3：リーディング・ワークショップの中での評価の実際

では、それぞれの「学習単元」の中で、具体的に「ループリック」を用いてどのように評価を行っていくのか。ここでは、*Shades of Meaning*の第8章で示されている、第8学年の学習者アンディーとのカンファレンスを取り上げて検討する。

この「学習単元」で行われる一連のミニ・レッスンの最初の段階では、「クラスの多くの子どもが未だに、解釈を展開することは本に対して手早く得られる答えを見つけ出すことだと見なしている」(p.107)という現状を踏まえ、学習者に対して「筋の通った解釈」について二つの性質が定義として示される。その定義とは、「筋の通った解釈」が「もっとも想像的なもの、すなわちテキストや世界の新たな可能性の想像へと後押ししてくれるもの」であるという性質と、「もっとも説明可能なもの、すなわちその解釈を説明するうえでテキストの重要な部分を取り入れたもの」であるという性質を持つものであるというものである (pp.108-109)。これらの定義は、表4の「ループリック」に対応している。つまり、「ループリック」は、定義に示された2つの性質のうち前者は読者が本の中で見出す「考え」が刺激的なものかどうかという点に、後者はその「考え」についての自分の解釈を説得力のある方法で議論することができるかどうかという点に対応しているのである。

サントマンは、この「筋の通った解釈」の定義についての解説を行ったうえで、その後の複数回のミニ・レッスンにおいて、表5の「段階の手引き」(p.110)や表6の「筋の通った解釈を発展させるための質問」(p.116)を学習者たちに示しながら、「筋の通った解釈」を展開するにはどのように考えていく必要があるかを実演する。その後、学習者にはこれらのことを試す機会が与えられる。

【表5：段階の手引き】

- ・最初に、自分自身に問う：このテキストにはどのような問題が隠されているか？(ここでは、一つ以上の問題があることが承認される。)
- ・次に、これらの考えそれぞれを試す：テキストはこれらの問題それぞれについて私に何を言わんとしているか？

- ・その後、自分自身に問う：これらの問題のうち、どれが最も興味深いか？これらの問題のうち、どれが私が新たなことを思い浮かべる手助けとなるか？
- ・その後、自分自身に問う：テキストはこれらの問題について考えるうえで私をどのように位置付けるか？

【表6：「筋の通った解釈を発展させるための質問」】

- ・この方法でテキストを書くために、作者が信じているのはどのようなことか？
- ・このテキストの根底に、どのような価値観や想定があるか？
- ・テキストが私たちを位置づけている方法は公平なものか、それとも不公平なものか？
- ・このテキストは同じ問題を探究する他のテキストと比較するとどうか？
- ・このように考えることによって誰が恩恵を受けるのか？
- ・このテキストから忘却されているのは誰の声か、それが語りにもどのような影響を及ぼすか？
- ・このように考えることに対する代替案としてどのようなものがあるか？

しかし、サントマンがこれらのミニ・レッスンの中ですぐに評価を下すことはない。なぜなら、サントマンのねらいは、「子どもたちがそれらの方略を自分で活用し始めることのできる」ことにあるからである。そのため、彼女は、自立読書の時間の中で行うカンファレンスを評価実践の場として重視するのである。そこで、彼女は、「ルーブリック」を用いながら学習者との対話を通して理解方略に関する評価を行うのである。

以下に示す表7が、サントマンとアンディーとのカンファレンスの様子を記述した部分である (p.124)⁵⁾。アンディーとのカンファレンスが行われるまでに、サントマンは「段階的手引き」や「質問」を用いた上述のミニ・レッスンを行うだけでなく、学習者たちがペアやグループで別のテキストを用いてそれらを試す機会を設けている。それは、サントマンが、多くの学習者が「手早く得られる答え」である一般的な見解を口にするにとどまる、という状態を目にしていたためである (p.120)。サントマンは、学習者がこの状態を乗り越えるために、上記のような「段階的手引き」や「質問」を用いながら、「思考の複雑さを発展させる」ことを実践すること、そして学習者がそれらのことを試してみることが必要だと考えたのである (p.122)。

【表7：カンファレンスの様子】

「そうだね、今は『ハッピー・ボーイ』を読んでいるけど、前に『スターガール』を読んだこともあるんだ。(1) 普通の人とは違う子どもについて、そして人々が彼らをどのように扱っていくかについて考えているんだ。変わっているという理由で、たくさんの人々が彼らを笑いの種にしていることが分かったんだ。読んでいる中でその点を考えていたんだ。」

「その本がどのように、この点に関して人々にもっとたくさん考えさせようとしているか話すことはできるかしら？」

「そうだね、(2) 僕は、ジンコフとは友達になりたくないと思ったよ。彼はとても奇妙なヤツだからね。誰がそんな人と友達になりたいなんて思う？」

「どういうこと？」と私は尋ねました。「もう少し考えていることを聞かせてくれないかしら？」

「(3) 彼のやることはすべて奇妙なんだ。子どもたちは彼のことが嫌いなんだ。その点は『スターガール』と似ているんだ。子どもたちは彼女をおかしなヤツだと思っていた。彼らは彼女に意地悪なことをした。その理由は、彼女が変わっているからだだった。彼らはそんなことすべきじゃなかったと思うんだ。(4) 人が変わっているというだけで、その人に意地悪すべきじゃないんだ。」

アンディーが話している、その様子はまるで彼が自分の考えの中にある葛藤に気づいていないかのように見えた。私は、アンディーがそのことを認識できているかどうかを見るために、彼の言ったことを繰り返して、応えてみようと思った。「そう、あなたはジンコフが奇妙な人だから友達になりたくないのよね。けれど、子どもたちはスターガールが変わっているからといって、彼女に意地悪なことをするべきではないのよね。きちんと開けていたかしら？」

「そうだよ。」アンディーは少し沈黙した後続けた。(5) 「変わっている人と友達にならないことは、その人に意地悪をすることと同じではない、と思うんだ。」

私はアンディーに微笑みかけた。「(6) その本の中で自分が取り組むことができる問題がここにあるわね。人に対してひどい扱いをすることが示すことについて考えることは、困難だけどやりがいがありそうね。友達になることを拒否することと意地悪なことをすることは同じことではないのか？この問題は、あなたにとって実践すべき力強い読書活動であり、日常生活での素晴らしい活動でもあるわ。(7) 読む中で、あなたはこの新しい考えを本の中に持ち込み、自分の考えに付け加えることができる部分を探さなければならないわ。おそらく自分で説明することができるようにいくつかのことをメモしておきたいと思うでしょうね。(8) 人が営む思考が、自分の周りの人、友達やクラスメイトに対する見方に影響を及ぼす方法のいくつかを見つけ出すことになると思うわ。次のカンファレンスでそのことを聞いてみたいわね。あなたが言うべきことを聞けることを楽しみにしているわね。」

(1) のアンディーの発言は、本の中の「刺激的な考え」を見出したことを示している。(2) と (4) にはそれに対する自分の解釈が示されている。(3) の発言部分を見ると、「筋の通った解釈を発展させるための質問」にある「このテキストは同じ問題を探究する他のテキストと比較するとどうか？」という質問に答える形で、アンディーが自らの解釈を発展させていることがわかる。その上で、アンディーは、(5) において、

(2) と (4) の間に見られる「葛藤」に関して、「変わっている人と友達にならないこと」と「人に意地悪すること」が異なるというのである。この点を見れば、サントマンの「質問」を用いたミニ・レッスンの効果が見られると思われる。このようなアンディーの解釈が示すのは、彼がまさに「思考の複雑さを発展させ」始めているということである。しかしながらその一方で、この解釈を示す段階において、この「葛藤」がどう異なるかを説明するには至っていない。そこで、サントマンは、(6) の発言にあるようにアンディーが理解方略を行使しながらこの本を読む中で探求すべき問題を掘り起こすことができているという彼の読書における成果を認める発言を行ったうえで、(7) の助言を行うのである。これら一連の流れから、アンディーが「説得力ある方法でその本全体を通して、それらの考えについて議論する」ことができずにいる状態であり、「基準到達」に至っていないとサントマンが評価したということがわかる。

サントマンの (7) の助言は、「基準到達」に至るためには、「自分の考えに付け加えることができる部分を探す」ことと、「自分で説明することができるようにいくつかのことをメモ」する必要があることを示すものである。これらは、このカンファレンスの中で、彼女がアンディーに新たな読み方を指導していることを意味するものではない。むしろ、それは、これまでのミニ・レッスンで取り上げてきた読み方を活用することでさらに読み深めることができることをアンディーに示すものである。「自分の考えに付け加えることができる部分を探す」ことは、この「学習単元」の中で以前に行われたミニ・レッスンで扱った「再読して自分の考えとつながる部分を探し、その部分について詳細に検討することを要求する (pp.117-119)」。また、「自分で説明することができるようにいくつかのことをメモ」することは、以前に行われた「解釈を生み出す」という「学習単元」のミニ・レッスンで扱った「解釈を展開するために細部に再び目を向ける」(pp.100-101) ための具体的な方法である。

そしてこの助言の後に、(8) では次回のカンファレンスまでの見通しが示されるのである。このようにして、サントマンは、「ルーブリック」を用いたカンファレンスの中での学習者との対話を通して、学習者の成長のために必要となるものを見きわめ、学習者にフィードバックすることで、学習者の理解方略に関する評価を行っているのである。

さらに、彼女は、このカンファレンスを終えた後に、「スピネリ」の2冊の本を読み考えることを通して、アンディーは私が目指し指導してきた想像力を発揮さ

せ始めた。」と述べる一方で、「このような学習には時間がかかり、自分の思考を試したり他の人に疑問を投げかける機会を継続的に保証する必要がある」とも述べる (pp.126-127)。これは、彼女にとって、理解方略指導を通した〈能動的な想像力〉の育成が短期的に終わるものではないことを示している。そのためには、彼女の授業において、このような対話を通した評価も一回限りで終わらせるわけにはいかないのである。

5. 結語—サントマンの評価実践の意義—

本稿では、サントマンのリーディング・ワークショップ実践に関して見てきた。彼女の評価実践にはどのような意義があるのか。

この点に関して、サントマンは、新任教師だった頃にスクールカウンセラーから「十分に種をまくことができたのであれば、それから数年経って私が知らない時や場所で、かつて教えた学習者たちは教室で学んだことを取り出せるようになるだろうし、それは彼らが成功するうえで手助けとなるだろう」との助言を受けたというエピソードを示しながら、次のように述べる。

種を植えて芽を出すのを願うだけでは、十分ではない。それどころか、それだけでは無責任だ。そのため、読書に応じて自ら活用し始めたクリティカルな思考や行動を教室という制限の中で見るのが困難であれ、私はそれらをできる限り可視化する方法を見出さなければならない。/ 第2章で、ともに探求する読書についての考え方に対する学習者の発達途上の理解を評価する多くの方法についてのあらましを述べた。私は、主要な評価ツールであるカンファレンスに関して述べ、さらに子どもたちが読者として理解し実践できることを見る方法として、リテラシー・ノート、模造紙に書いた図、メモ、ブック・トークについて述べた。しかし、これらすべてをよそに、子どもたちにとって読書が行動（友達に抵抗したり、誰かをより思いやり深く扱ったり、より責任の重い決定を下したりすること）へと導いてくれるものになるという証拠の大部分を私はいまだに手に入れることができない。通常、そのような行動は読書時間外で、つまり彼らが自らの生を営む中で姿を現すものである。/ しかしながら、それは時に予期せず教室の中で現れる。注意を向けていなければ私たちはそれを見逃すことになるのだ。(pp.127-128)

この言及からは、彼女の行う評価実践は、「教室という制限の中で見るのが困難であ」としても、学習

者が「読書に応じて自ら活用し始めたクリティカルな思考や行動」を「できる限り可視化する方法」を目指したものであったことがわかる。

上で見たように、サントマンの行う評価は、ミニ・レッスンにおける理解方略の実演後にその理解方略を学習者が使用できるかどうかを見きわめるためのものではなく、「ループリック」を用いたカンファレンスで「子どもたちがそれらの方略を自分で活用し始めることのできる」かどうか、そして学習者がそれらの理解方略を用いて読書することを通して見せる「クリティカルな思考や行動」をできる限り見きわめていくためのものである。

サントマンの評価実践を見てみると、必ずしも新しい評価方法を提案したものではない。むしろ、アメリカ合衆国における「文学を核にした国語科指導」や「ホール・ランゲージ」運動、さらに「ポートフォリオ評価」や「パフォーマンス評価」に関する議論などを通して主張されてきたことを受けたものであると見なすことができる。これは、彼女の議論のねらいが新たな評価方法を提案することにはないことを示す。しかし、それが彼女の評価実践の価値を貶めないということも確かである。彼女は、「読書に応じて自ら活用し始めることができる」かどうかを評価実践の中で見きわめるために、評価について従来言われてきたことを徹底的に考え、実践していこうとするのである。それが、アンディーの例で見たように、学習者が理解方略を駆使して自分の頭を使いながら本において探求すべき問題を掘り起こすことができるようになるという理解方略指導の効果を明らかにすることへと導いている。

サントマンの理解方略指導は、学習者の〈能動的な想像力〉の発達を目指したものであった。それは、決して短期間で評価できるものではなく、標準テストのように表面的な理解を測ることで評価できるものでもない。そのために、彼女は、〈初期評価〉において学習者が抱える困難を明らかにするための評価を行い、彼らの抱える困難をできる限り具体的に把握し、理解方略指導を構想しているのである。さらに、理解方略に関して評価を行う際に、理解方略を使用することで可能になる思考活動を示した「ループリック」を作成して日々の学習者の読書活動を観察したり、一人一人の学習者とのカンファレンスを行うなど、一見すると時間がかかる評価を継続的に行っているのである。その中で、彼女の評価実践の確かな流れは形づくられている。

この流れの中で、学習者が実行した「思考や行動」についての価値付けは、より確かなものになっている

る。また、そのような価値付けは、学習者がさらに理解方略を行使しながら次なる読書へと向かううえで大切な営みであると思われる。この点にこそ、サントマンの評価実践の意義がある。

このように、学習者の現状を捉える「初期評価」「初期評価」から得られた情報をもとにした評価についての構想の具体化、そして学習者の具体的な読みにもとづく対話の中で評価の実施という一連の流れの中で、教師が常に理解方略指導がもたらす効果を視野に入れ、教師が方略の使用とその方略を用いた思考や行動のありように焦点化した評価情報を収集し理解していくという評価実践の在り方が、自立した読者を育成するために理解方略を指導していく際に求められる評価の具体的な姿であると考えている。

【注】

- 1) この点に関しては、すでに八田幸恵 (2010)、間瀬茂夫 (1997)、山元隆春 (1994, 2004, 2012) による詳細な検討がある。
- 2) 西岡加名恵 (2012) は「[知性の習慣 (habits of mind)] とは、答えが即座に分からないような問題に直面した際に、聡明に行動できるような態度の傾向性 (disposition [性向]) を意味している。」(p. viii) と述べる。
- 3) サントマンは、リーディング・ワークショップを、一時間 (40分) の授業で行うものとして構想されている。その中でいかに学習者が読書活動を保証するかが、彼女の大きな関心であるといえる。
- 4) サントマンは、「ループリック」には学習者に「なじみのある言葉」を用いると述べる (p.12)。「ループリック」を教師だけでなく、学習者が自己評価を行うためにも用いることが想定されているからである。また、「ループリック」は「学習単元」が進む中で、改良されることもある。
- 5) ただし、通し番号ならびに下線は稿者が付した。

【文献】

- 井上尚美 (2007) 『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理— (増補新版)』明治図書。
- G. ウィギンズ / J. マクタイ著 西岡加名恵訳 (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』、日本標準。
- 桑原隆 (1992) 『ホール・ランゲージ—言葉と子どもと学習 米国の言語教育運動—』国土社。
- 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.
- 八田幸恵 (2010) 「国語科の目標を設定する—活動とスキル・トレーニングを乗り越えて—」『教育』第60巻第11号, pp.70-78
- 堀江祐爾 (1994) 「アメリカにおける文学を核にした国語科指導」, 『兵庫教育大学研究紀要』第14巻, pp.39-52
- 堀江祐爾 (1996) 「アメリカにおける読むことの指導の基礎理論—Kenneth Goodmanの理論と whole language—」, 『兵庫教育大学研究紀要』第16巻, pp.23-35
- 堀江祐爾 (1997) 「アメリカにおける〈新しい〉国語科学力評価の方法—学習者の学びの過程と成果を蓄積するポートフォリオ評価—」『国語科教育』第44集, pp.134-125
- 間瀬茂夫 (1997) 「米国の国語教科書における〈方略的読み〉の指導観」, 『語文と教育』, pp.(1)-(12).
- 間瀬茂夫 (2013) 「理解方略指導研究」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.233-240
- 山元隆春 (1994) 「読みの「方略」に関する基礎論の検討」, 『広島大学学校教育学部紀要 第Ⅰ部』第16巻, pp.29-40
- 山元隆春 (2004) 「「自立した読者」を育てる足場づくり—米国における理解方略指導論を手がかりとして—」, 『学校教育実践学研究』, 第10巻, pp.219-228
- 山元隆春 (2012) 『「読解力」育成のための足場づくりに関する基礎的研究』(平成21年～平成23年度科学研究費補助金基盤研究(C)成果報告書).
- 吉田新一郎 (2010) 『「読む力」はこうしてつくる』新評論.
- ルーシー・カルキンス著 吉田新一郎・小坂敦子訳 (2010) 『リーディング・ワークショップ—読むことが好きになる教え方・学び方—』新評論.
- Atwell, N. (2008) Foreword, Sibberson, F & Szymusiak, K., *Day-to-Day Assessment in the Reading Workshop—Making Informed Instructional Decisions in Grades 3-6—*, SCHOLASTIC, pp.5-6.
- Bomer, R. & Bomer, K. (2001) *For Better World—Reading and Writing for Social Action—*, HEINE-MANN.
- Fielding, L. G. & Pearson, P. D. (1994) Reading Comprehension: What Works, *Educational Leadership*, vol.51, No.5, pp.62-68.
- Keen, E.O. & Zimmermann, S. (2007) *Mosaic of Thought—The Power of Comprehension Strategy Instruction—(Second Edition)*, HEINEMANN.
- Langer, J. (2010) *Envisioning Literature—Literary Understanding and Literature Instruction—(Second Edition)*, TEACHERS COLLEGE PRESS.
- Santman, D. (2005) *Shades of Meaning—Comprehension and Interpretation in Middle School—*, HEINEMANN.
- Sibberson, F & Szymusiak, K. (2008) *Day-to-Day Assessment in the Reading Workshop—Making Informed Instructional Decisions in Grades 3-6—*, SCHOLASTIC.
- Towel, W. (2000) The Art of Reading Workshop, *Educational Leadership*, Vol.58, No.1, pp.38-41.