

読みのバージョン

－パフォーマンス評価の観点－

竹村 信治

本稿では、国語科の「読むこと」の授業過程を「パフォーマンス課題－評価」の教育評価過程と捉え、コンピテンシー育成に向けてパフォーマンスの「質」、ひいては認知プロセスの「質」を問う一般評価基準の観点を検討する。「読むこと」におけるパフォーマンスの「質」には、「読み」の型（＝読み方）が深くかかわっている。ここでは、その3類型を「読みのバージョン」としてモデル化し、それらの階層性にそくした観点試案を提示した。

1. はじめに

教授から学習へのパラダイムの転換、狭義の知識・技能（コンテンツ）の伝達から資質・能力（コンピテンシー）の育成へと学力観の拡充が進むなか、教科教育の全域において学習者の認知プロセスの解明が課題となっている。それぞれの教科における教授－学習課程、また、それぞれの単元における教授－学習過程が、コンピテンシーにかかわるいかなる学力（＝知）の形成に参与しているのか、それを学習者の経験としての認知プロセスにそくして検証し、コンピテンシーの育成に向けたコンテンツの精選、構成、あるいは教科・科目の再編成、そして授業計画、授業設計、授業方法、学習活動、個に応じた学習指導などへの示唆を得ようというわけである。その一連の動きの中に、アクティブラーニング、ICEモデルなどの提案もある。

ただし、コンピテンシー、学力はもとより認知プロセスもまた、直接には測定できない。松下佳代はこの点を著書『パフォーマンス評価－子どもの思考と表現を評価する－』の中で次のように指摘している¹⁾。

測定あるいは観察によって「見える」のはパフォーマンス（ふるまい）であって、どんな能力も、そのパフォーマンスから推測することでしか把握できないのです。もちろん、学力も例外ではありません。そこで私たちは、何らかの方法を使って学力がパフォーマンスとして「見える」ように工夫するわけです。

その工夫として開発されたのが「パフォーマンス評価（performance assessment）」である。それは以下のように定義される²⁾。

ある特定の文脈のもとで、様々な知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品を、直接的に評価する方法

その「ふるまいや作品」を引き出すために用意されるのが「パフォーマンス課題（performance task）」である。パフォーマンス評価では、そうしたパフォーマンス課題を与えて解決・遂行させ、これを複数の評価者が、「ルーブリック（rubric）」と呼ばれる評価基準表を用いながら評価する。それは、「教育評価（assessment）」であって、「パフォーマンスの質を数値化することにより、学習指導や学習活動に生かせるように、子どもたちの学力の状態を把握することが、第一の目的」だという³⁾。

ここでいうパフォーマンス評価の対象は「ふるまいや作品」、すなわち松下著書の副題にある「子どもの思考と表現」だが、その「評価」が教育評価への展開を志向するなら、これは、溝上慎一の次の「アクティブラーニング」定義にもかかわる⁴⁾。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

「パフォーマンス課題－評価」はここに言われる「能動的な学習」の一環としてあり、そこに「外化」する（＝「見える」）「子どもの思考と表現」（＝パフォーマンス）の「質」に学習経験（learning experience）としての認知プロセスの「質」をうかがい、その「質」の更改、更新においてコンピテンシーの育成を図る教育評価ということになる。

さて、授業研究・評価をめぐるこうした議論を概観するとき、国語科における「読むこと」の授業過程は、そこでの「話す・聞く」「書く」活動も含めて、全体を「パフォーマンス課題－評価」の教育評価過程として描き直すことができる。教材（text）はパフォーマンス課題、学習者の「読み」は「ある特定の文脈のもとで、様々な知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品」（＝パフォーマンス）にはかならない。そして、そのとき、「読むこと」の評価はパフォーマンス評価としての、つまりは、「話す・聞く」「書く」活動も含む「外化」された「子どもの思考と表現」の「質」に認知プロセスの如何をうかがい、汎用的なコンピテンシーの育成を図る教育評価としての意義を担う。

本稿では、このような見方に立って国語科の「読むこと」の授業過程を「パフォーマンス課題－評価」の教育評価過程と捉え、コンピテンシー育成に向けてパフォーマンスの「質」、ひいては認知プロセスの「質」を問う一般評価基準⁵⁾の観点を検討する。「読むこと」におけるパフォーマンス、すなわち「子どもの思考と表現」（＝「読み」）の「質」には、「読み」の型（＝読み方）が深くかかわっている。ここでは、その3類型を「読み」のヴァージョンとしてモデル化し、それらの階層性にそくした観点試案を提示することとしたい。

2. 「読むこと」の認知プロセス

「外化」された「子どもの思考と表現」（＝パフォーマンス）の「質」を測る観点として、松下前掲書は、小学校6年算数パフォーマンス課題の場合を例に、次の4点を提示している⁶⁾。

- A 概念的知識（問題理解）
問題の中の数量的関係が理解できているか
- B 手続き的知識（計算・技能）
解法の手続きを正しく実行できているか
- C 推論とストラテジー（思考力）
数学的に筋道だった考え方をしているか
- D コミュニケーション（表現力）
考え方をきちんと説明できているか

中学校・高等学校の数学課題の場合には、これに、

E 洗練度

数学的に洗練されたやり方をしているか

が加わるという。

国語科の「読むこと」のパフォーマンス課題の場合、そのそれぞれは次のようなこととなるだろう。すなわち、いわゆる PISA 型読解力⁷⁾に対応させれば、

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> A 概念的知識（テキスト内部の読解） <ul style="list-style-type: none"> ①情報の取り出し B 手続き的知識（テキスト内部の読解） <ul style="list-style-type: none"> ②幅広い一般的な理解の形成 C 推論とストラテジー（テキスト内部の読解） <ul style="list-style-type: none"> ③解釈の展開 |
|--|

あるいは、ヴァン・ダイクとキンチュのモデル⁸⁾に対応させれば、

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> A 概念的知識（表層のテキスト形式） <ul style="list-style-type: none"> (1)表層構造分析 (2)命題構成 B 手続き的知識（命題的テキストベース） <ul style="list-style-type: none"> (3)命題統合 (4)マクロ命題（構造）構成 C 推論とストラテジー（状況モデル） <ul style="list-style-type: none"> (5)文脈モデル (6)エピソード的モデル |
|---|

算数・数学での「表現」の妥当性、洗練度の測定にかかわる D、E に対応するのは、PISA 型読解力では、

- テキスト外部の知識を関係づける読解にかかわる、熟考・評価
 - ④テキスト内部（文脈）の熟考・評価
 - ⑤テキストの形式（構造）の熟考・評価

ヴァン・ダイクとキンチュのモデルでは、

- モニタリング（構成したモデルの評価）
 - (7)問いの生成
 - (8)対話

である。これらはコンピテンシーの基本定義⁹⁾、

社会生活において、人が本来もっている知識をどれだけ実際に行動に移して活用していくことができるかの力

の測定に関与する観点である。「表現」を「説明」の範囲で評価する前掲松下著書では、「社会生活」に取材した「課題」を提示し、その解決に向けた数学的「知識」の「活用」力（＝パフォーマンス）を問うことは行われているものの、「課題」への批評、「課題」からの創造にかかわる「表現」、そこでの「知識」の「活用」力（＝パフォーマンス）を評価する観点への展開は差し控えられている。

けれども、同氏編著の『ディープ・アクティブラーニング』では、「深さ」をめぐる(1)深い学習、(2)深い理解、(3)深い関与の3点が取り上げられ、それぞれにおいて、

(1)学習への深いアプローチ

- ・全体論タイプ：アイデアを関連づけながら全体のパターンや原理を探ろうとする
- ・段階論タイプ：証拠を検討しながら議論のロジックを組み立てようとする
- ・戦略的なアプローチ：メタ認知や学習の自己調整を意識的に行う

(2)McTighe,J & Wigginsの「理解」観

- ・説明
- ・解釈
- ・応用
- ・パースペクティブ(批判的で洞察に富んだ見方)
- ・共感(他の人の感情や世界観の内部に入る能力)
- ・自己意識(自分の無知や、理解や偏見についての自覚)

(3)内的活動における能動性

身体的に活発な学習(hands-on)よりもむしろ知的に活発な学習(minds-on)

が強調される¹⁰⁾。これらが「熟考」「評価」「モニタリング(問いの生成、対話)」を通じた「社会生活」上の「課題」への批評力／からの創造力、つまりは上のコンピテンシー本義にかかわることはいうまでもない。また、同書各論でもしばしば取り上げられているFink,Dの「意義ある学習経験(significant learning experience)」¹¹⁾の要素は、

- a 基礎的知識
鍵となる概念、用語、関係などについての理解と記憶
- b 応用

学習内容を利用・適用する方法について知る

- c 統合
主題を他の主題と関係づけることができる
- d 人間の次元
主題を学習することで、個人的・社会的示唆を得る
- e 関心を向ける
主題に関して関心を持つ。そして、さらに学ぼうとする
- f 学び方を学ぶ
授業が終わった後も、主題について学び続ける方法を知る

であり、そのc～fはコンピテンシーにかかわる「活動」、そして「熟考」「評価」「モニタリング(問いの生成、対話)」の具体である。さらに、それらはカナダで開発されたI(Ideas)C(Connections)E(Extensions)モデル¹²⁾でも「C」「E」の例示解説に繰り返し説かれるところだった。

したがって、「熟考」「評価」「モニタリング(問いの生成、対話)」は、コンピテンシーの習熟にかかわる「意義ある学習経験」「深さ」(深い学習、深い理解、深い関与)を測定する観点として、国語科の「読むこと」ばかりでなく、全教科の学習過程において「評価」に組み込まれていることが必要である。

さて、こうしたコンピテンシーの育成に深くかかわる観点をも視野に収めるとき、松下『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』が提示した観点は、国語科の「読むこと」の「パフォーマンス評価」においては次のように拡充されることになる。

○テキスト内部の読解＝表層のテキスト形式

- A 概念的知識
 - ①情報の取り出し
 - (1)表層構造分析
 - (2)命題構成

○テキスト内部の読解＝命題的テキストモデル

- B 手続き的知識
 - ②幅広い一般的な理解の形成
 - (3)命題統合
 - (4)マクロ命題(構造)構成

○テキスト内部の読解＝状況モデル

- C 推論とストラテジー
 - ③解釈の展開
 - (5)文脈モデル
 - (6)エピソード的モデル

○テキスト外部の知識を関係づける読解

- D コミュニケーション
 - ④テキスト内部（文脈）の熟考
 - ⑤テキストの形式（構造）の熟考
 - (7)問いの生成
- E 洗練度
 - ④テキスト内部（文脈）の評価
 - ⑤テキストの形式（構造）の評価
 - (8)対話

これは「読み」のプロセスモデルでもあるが¹³⁾、そのそれぞれが認知プロセスに関与していることは、たとえば、溝上慎一が「認知プロセス」の要素として取り出した「知覚・記憶・言語・思考 [論理的／批判的／創造的思考, 推論, 判断, 意思決定, 問題解決など]」¹⁴⁾との類比によっても、あるいはまた、Biggs, J.B&K.Collis が類別した学習者の多様な科目での「問いへの反応」¹⁵⁾の、次の5レベルとの対照によっても明らかである。

- 1 組み立て以前のレベル (Prestructural Level)
これは最も低い段階で、学習者は質問にどのようにアプローチしていいかさえわからず、その結果として、質問に関係のない答えをするか、または答えない。
- 2 一通りの組み立てレベル (Unistructured Level)
この段階では、学習者はある一つの情報に焦点をあて、それに集中するあまり、ほかのことは無視する。
- 3 複数の組み立てレベル (Multistructured Level)
学習者は複数の情報を提供するが、それらに関連づけようとはせず、羅列する。
- 4 関連づけるレベル (Relational Level)
進んだこの段階では、学習者は見出しやカテゴリーを使って情報をまとめる。
- 5 発展抽象レベル (Extended Level)
最後に、学習者は学びをさらに先へ進めて、新たな対話の形へと発展させる。

1・2・3はA・B・Cにかかわり、4はD、5はEにはほぼ重なる。これらの「問いへの反応」5レベルは認知プロセスの具体相だが、そのそれぞれは、各レベルの反応事例に見られるとおり、パフォーマンスとしての「子どもの思考と表現」(=「読み」)のレベルとして発現する。

こうして、国語科の「読むこと」のパフォーマンス評価は、その一般評価基準の観点から「読み」のプロセスモデルにおいて措定するとき、それを通じた

認知プロセスの習熟度の測定を可能にし、コンピテンシー育成に向けた「教育評価」として構想することができる。

ただし、ここに一般評価基準の観点として整理した「読み」のプロセスモデルは、「読み」の構成要素とその行為過程を分析的に取り出したものであって、「読み」の処理行程 (road map) を点検する評価には有効であっても、このままでは「読み」をめぐるパフォーマンスの「質」を評価することはできない。以下、「読み」のプロセスモデルを Gerard Genette の物語論¹⁶⁾を援用しつつ「読み」のヴァージョンとして再整理し、これを「質」を測る一般評価基準の観点とする試案を提示する。

3. 「読み」のヴァージョン I

— 物語内容の概念的理解

「パフォーマンス課題、としてのtextの「読み」は叙述に即した内容全体の概念的理解から始まる。その過程は次のようにモデル化できるだろう。

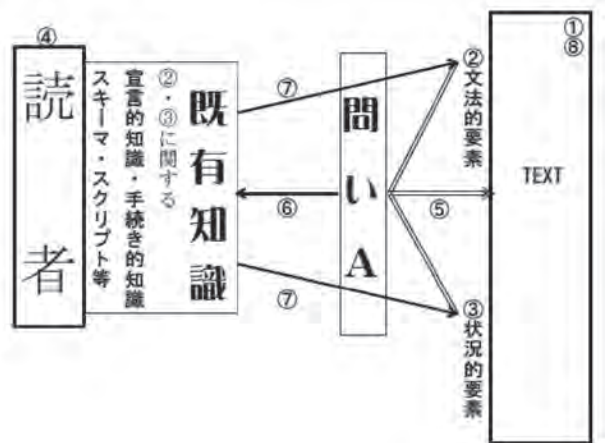


図1. ヴァージョン I A

言語体（文字列）と認知されたtext (①)は、②文法的要素、③状況的要素にかかわる課題（「問いA」）が読者（④）によって投げかけられ（⑤）、それが読者（④）の既有知識の賦活（⑥）、適用（⑦）を通じて解決されるなかで、内容（⑧）が把握される。図1はその過程をモデル化したものである。そこでの認知活動の具体が先の、

○テキスト内部の読解=表層のテキスト形式

- A 概念的知識
 - ①情報の取り出し
 - (1)表層構造分析
 - (2)命題構成

○テキスト内部の読解＝命題的テキストモデル

- B 手続き的知識
- ②幅広い一般的な理解の形成
- (3)命題統合
- (4)マクロ命題（構造）構成

○テキスト内部の読解＝状況モデル

- C 推論とストラテジー
- ③解釈の展開
- (5)文脈モデル
- (6)エピソード的モデル

だった。②文法的要素にかかわる問いについては、概念的（宣言的）知識や手続き的知識をもってする、Aの語認知・句構成からBのマイクロロール・マ

クロロールを経てマクロ命題（構造）の構成にいたる活動が、③状況的要素にかかわる問いについては、Cの、スキーマやスクリプトを援用しての状況モデルの適用がこれを解消する。Biggs,J.B&K.Collisが類別した「問いへの反応」、1「組み立て以前のレベル」、2「一通りの組み立てレベル」はその失敗例だが、そのとき、評価は上のA・B・Cをループリックとして遂行される。

ところで、「読み」のプロセスモデルにそくしていえば、内容の概念的理解を専らとするこの「読み」のヴァージョンにおいてもD、E、すなわち「テキスト外部の知識を関係づける読解」は行われる。以下はそのモデル図である。

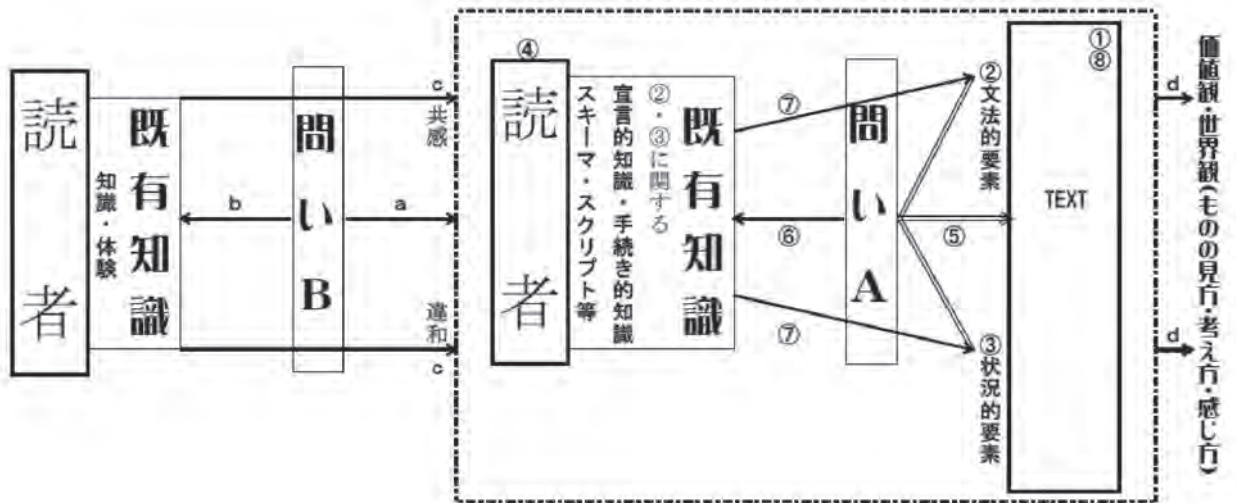


図2. ヴァージョン I B

読者は概念的に了解された内容に向けて意味・意義にかかわる「問いB」を発する（a）。text ⑧をめぐる「熟考」「評価」「モニタリング（問いの生成、対話）」である。そこでも読者の既有知識（「知識・体験」）は参照される（b）。そこから発せられるのが「感想」。もちろんここでも失敗は起こる。Biggs,J.B&K.Collisが類別した「問いへの反応」の3「複数の組み立てレベル」がそれ。そこでは、「知識・体験」による複数の情報との関連づけが行われず、それらを思いのままに羅列して、「感想」は自己の「知識・体験」の披瀝となって、焦点を結ぶことなく閉じられる。一方、関連づけが上手く行われれば（Biggs,J.B&K.Collis「問いへの反応」4「関連づけるレベル」）、「テキスト内部（文脈）の熟考・評価」からは「知識・体験」と対照しての「共感」「違和」が表明され（c）、「テキストの形式（構造）の熟考・評価」からは「論理性」や「表現

の特色（仕方）」をめぐる「批評」が発せられるだろう。そして、そこから、textの「価値観・世界観（ものの見方・考え方・感じ方など）」も「感想」（「共感」「違和」）をもとにとりまとめられ（d）、この「子どもの思考と表現」（＝パフォーマンス）がその把握と言語化の如何（「質」）において評価される。

textの概念的な内容理解を主旨とする「読み」のヴァージョンIとはこのような「読み」のタイプをいう。それは、現行「学習指導要領」の「読むこと」が想定しているものでもある¹⁷⁾。けれども、そこでは、「読み」が読者の内側に停滞し、「深さ」の(1)学習への深いアプローチをめぐる「戦略的なアプローチ」、(2)McTighe,J & Wigginsの「理解」観をめぐる「パースペクティブ」「自己意識」、(3)内的活動における能動性をめぐる「知的に活発な学習」は期待できず、Fink.Dの「意義ある学

習経験」においても c 「統合」、d 「人間の次元」、e 「関心を向ける」、f 「学び方を学ぶ」に及ぶことは難しいだろう。それを補うのが学習者相互の「交流、だが、これも他者の「感想」（共感・違和＝「知識・体験」とそれとの関連づけ方）、「論理性」「表現の仕方」をめぐる「批評」、そこから把握された「価値観・世界観（ものの見方・考え方・感じ方など）」を知る程度のことであって¹⁸⁾、「社会生活」への展開力たるコンピテンシーの育成への回路は閉ざされている。そうした「質」の位相とともにあるのがこの「読み、のヴァージョン」だった。

4. 「読み、のヴァージョン II

— 問題領域をめぐる対話

text 内容の概念的な理解は「読み、の基盤」をなす。しかし、そこで読み取られているのは Gérard Genette のいわゆる「物語内容」ではない。物語内容はそれを形作る物語言説（＝語り）への注目によって把握される。そのとき、H-G Gadamer 『真理と方法—哲学的解釈学要綱』のいわゆる「真理請求 Wahrheitsanspruch」（＝真実を述べているのだという主張 Anspruch, Wahres zu sagen）¹⁹⁾ が物語内容として了解される。

H-G Gadamer は同上書で次のようにいう²⁰⁾。

解釈学的経験は伝承（Überlieferung）にかかわっている。伝承は経験されるはずのものである。しかし、伝承は単に、経験を通して認識し精通されるようになる出来事ではない。それは言語である。つまり、それは《あなた》のようにそれ自身から語る。《あなた》は対象ではなく、《わたし》に対して振る舞うものである。だが、このことを、伝承において経験されるものが他人の、《あなた》の見解として理解されるのだと誤解してはならない。むしろ、伝承の理解は伝承されたテキストを《あなた》の生の表現としてではなく、（意図する者たち、つまり、《わたし》や《あなた》、との結びつきから切り離された）意味内容として理解するのだ、ということを確認しよう。

「読み、のヴァージョン I の主旨たる内容の概念的な理解とは、ここに言われる「意味内容として理解する」読み、である。そこでは「伝承されたテキスト」を「《あなた》の生の表現として」、《わたし》に対して振る舞うもの」として、つまりは《あなた》の「真理請求」として経験されることがない。その結果、

歴史意識はテキストを〈歴史的 historisch〉に読むとき（稿者補、「（意図する者たち、つまり、《わたし》や《あなた》、との結びつきから切り離された）意味内容として理解する」とき）、伝承をいつもすでに、あらかじめ根本的に平板化してしまい、その結果、自身の知の基準は伝承によってけって危うくされることがないのである。²¹⁾

ヴァージョン I の「読み、」が読者の内側に停滞し、コンピテンシー育成への回路を閉ざしているのはこれによる。つまり、そこでは text は「対象」であって、他人事なのだ。

これに対して、物語言説（＝語り）への注目によって把握される物語内容は、「それ自身から語る」、《わたし》に対して振る舞う《あなた》の「真理請求」として経験される内容としてある。物語言説（＝語り方＝振る舞い方）への注目が必要なのはその「経験」のためである。

「妥当要求」（「真理性・正当性・誠実性」）をめぐる可謬主義的「討議」を唱えた Jürgen Habermas はその著『コミュニケーション的行為の理論』のなかで次のように述べている²²⁾。

話し手がコミュニケーション的行為で理解可能な言語表現を選びとるのは、聞き手と何かについて互いに了解し合い、しかもその際に自分自身を理解してもらうために他ならない

ここで説かれているのは H-G Gadamer の「真理請求」のことであろう。「真理請求」「妥当要求」を「《あなた》の生の表現」として経験する「読み、」の「読み、のヴァージョン」を「読むこと」のパフォーマンス評価における一般評価基準の二つ目の観点とする。

ところで、このヴァージョン II は、Jürgen Habermas がそれをコミュニケーション的行為の一環として捉えているように、「対話（討議）」をその過程にもつ。すなわち、それは「何かについて」の「対話（討議）」へと展開する。このことを H-G Gadamer は次のように述べている。

理解しようとする者は、したがって、問いつつ、テキストに言われている事柄（稿者補、真理請求）の背後に遡らなければならない。語られていること（同上、真理請求）はある問いに対する答えであり、理解する者はその問いから、その内容（同上、真理請求）を答えとして理解しなければならない。語られていること（同上、真理請求）の背

後にそのように遡った解釈者は、当然、語られていること（同上、真理請求）を超え出た問いを立てたのである。というのも、解釈者は、可能だったほかの答え（同上、真理請求）もそのものとしては含んでいる問いの地平を獲得することによって、テキストの意味を理解するからである。²³⁾

テキストの意味が答え（稿者補、真理請求）として理解される問いの再構成は、われわれ自身が問うことへと移行する。テキストはわれわれが現実に行う問いかけに対する答え（同上、真理請求）として理解されなければならないからである。²⁴⁾

この、経験された「真理請求」から再構成された問いを「問題領域 Problematik」と呼べば、「読み、のヴァージョンⅡは再構成された問題領域とそれへの応答（対話）の如何において、その「質」が測られることになる。

H-G Gadamer はこうも言う²⁵⁾。

宙に浮かせることは、問うことの固有で根源的な本質である。問うことはつねに、さまざまな可能性が宙に浮いて、未決定であることを明らかにする。（中略）考えようとする者は自ら問わなければならない。（中略）問うことによって、意味の

可能性が開かれ、それによって、意味に富んだことが自分自身の考えに受け継がれる。

また、Gilles Deleuze は『ベルグソンの哲学』のはじめに次のように言う。

真の自由は、問いそのものを決定し、構成する能力の中にある。²⁶⁾

人間の歴史は問題の構成の歴史である。²⁷⁾

そして、K.Jaspers の次の言葉²⁸⁾。

歴史的現象は、根底において共通的な現在へ結合されるための手段であります。

問いの再構成と対話を主旨とする「読み、のヴァージョンⅡが、認知プロセスの新たなレベルを拓き、「人間の歴史」へ、「共通的な現在」へ、つまりは「社会生活」に参加していくコンピテンシーの育成への回路をもつことは、こうした言葉によっても保障されている。

さて、述べ来たったヴァージョンⅡの「読み、のモデルを、稿者の守備範囲にある『竹取物語』を例に示せば、以下の如くである²⁹⁾。

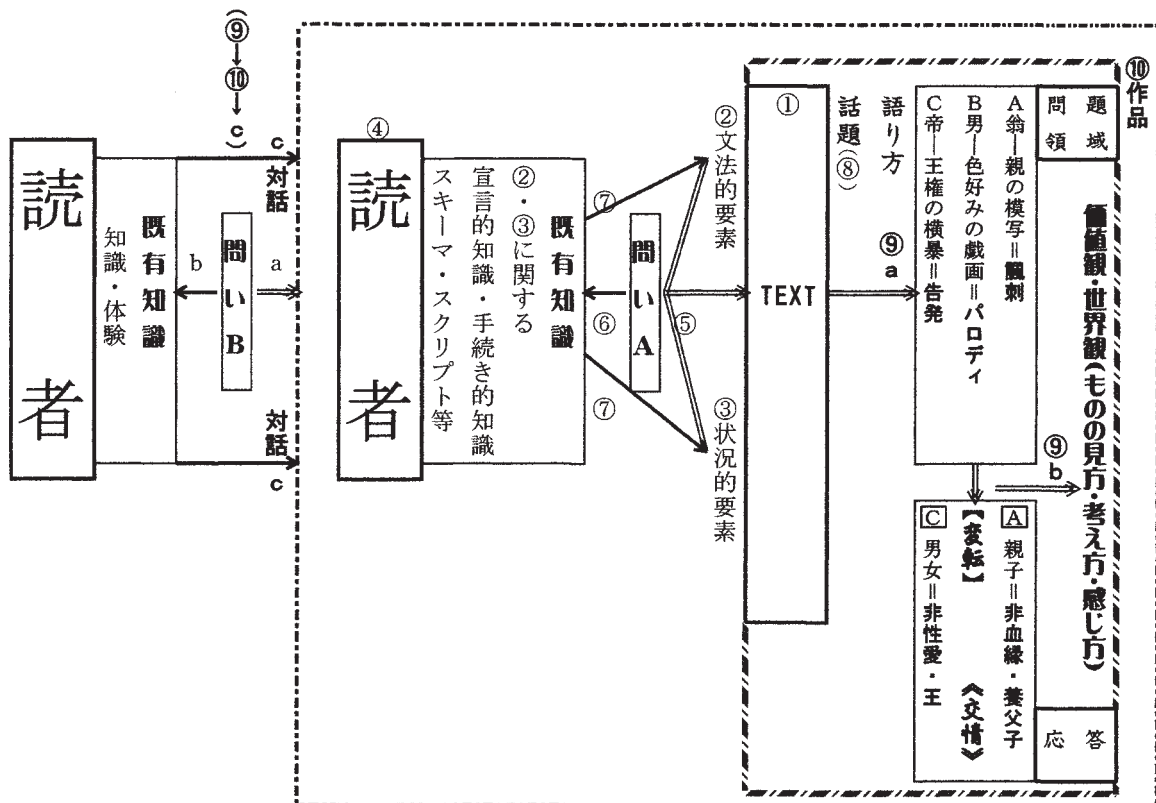


図3. ヴァージョンⅡ

物語言説（語り方）への着目（⑨a）は、A：姫の貴顕との結婚に家名門地の夢を追う翁を介した`親、なるものの世欲の諷刺、B：貴公子たちの求婚-失敗譚を通じた`世界の色好み、なるものの戯画、C：帝の強引な出仕要請、実力行使の描出による王権横暴の告発の、《あなた》の身振りを読み取らせる。しかし、色好みたちは退場して再び姿を現すことはないが、物語の末段、翁は血縁無き姫との親子の情愛を、帝は性愛なき姫との情宜を、ともに深めていく。物語は、その変転のうちに`親子、`男女、の関係をめぐって`非血縁、`非性愛、をもってなお繋がる親子、男女のあり方を「真理請求」「妥当要求」として差し出している（⑨b→⑩）。そう読めば、読者が「問いB」をもって廻り、再構成する問題領域は、`親子、なるもの、`男女、なるものへの問いとして、その地平を形作っていくだろう。「テキストの意味が答えとして理解される問いの再構成は、われわれ自身が問うことへと移行する。」「テキストはわれわれが現実に行う問いかけに対する答えとして理解され」、読者は、その現在において「知識・体験」を「活用」しつつ（`読み、のプロセスモデルの「○テキスト外部の知識を関係づける読解」）、「真理請求」「妥当要求」との`対話、の場を開いて応答していくだろう（c）。

そこで行われているのは、バージョンIでは期待できなかった「深さ」の(1)学習への深いアプローチをめぐる「戦略的なアプローチ」、(2)McTighe.J & Wigginsの「理解」観をめぐる「パースペクティブ」「自己意識」、(3)内的活動における能動性をめぐる「知的に活発な学習」であり、Fink.Dの「意義ある学習経験」におけるc「統合」、d「人間の次元」、e「関心を向ける」経験、そしてなにより、Biggs.J.B&K.Collis `問いへの反応、の5「発展抽象レベル」（学習者は学びをさらに先へ進めて、新たな対話の形へと発展させる）の活動である。それがコンピテンシー育成の回路であることはいままでもない。

もちろん、ここでは、そうした「深さ」「理解」「意義ある学習経験」`問いへの反応、の「質」が、「物語言説」（語り）にそくした「真理請求」理解、すなわち「《あなた》の生の表現」の「経験」、再構成される問い、問いへの応答の、そのそれぞれの「質」において測られることになる。それがバージョンIで測られる「質」と位相を異にする点である。`読み、が読者の内側で展開するバージョンI。これに対して、バージョンIIが測っているのは「社会生活」にかかわるコンピテンシーにおいて根幹をなす、他者（《あなた》）との`対話、力の

「質」なのである。

5. `読み、のヴァージョンⅢ

— 物語行為への批評

さて、こうしてパフォーマンスとしての「子どもの思考と表現」（=`読み、）は、text内容の概念的理解に留まるヴァージョンI、問題領域をめぐる対話に至るヴァージョンIIの別をもって、その「質」を測ることができる。そのそれぞれが認知プロセスの位相を異にし（対自/対他）、さらにコンピテンシーへの関与についても決定的な違いがあることは、見たとおりである。`読み、の型（=`読み方）の弁別は、このようにして国語科「読むこと」のパフォーマンス評価の一般評価基準の観点となるばかりでなく、コンピテンシー育成の指標としても有効であると見込まれる。

けれども、`読み、の型（=`読み方）はこの二者にとどまるものではない。Gérard Genetteは、物語分析の局面を次の三つに区分した³⁰⁾。

物語言説：具体的なディスクールの局面
物語内容：物語言説から抽出される物語内部
物語行為：語る行為が行われている領域

これにそくしていえば、`物語行為、もまた`読み、の対象である。H-G Gadamerはtextを、それが「《あなた》のようにそれ自身から語る」「《わたし》に対して振る舞う」、そうした「《あなた》の生の表現」として経験することを理解としたが、この《あなた》の「語る」「振る舞う」「生の表現」の行為過程（言述過程³¹⁾）を読み取り批評する`読み、の型（=`読み方）、それがここで取り上げるヴァージョンⅢである。

ひるがえって見れば、textは「ある特定の文脈のもとで、様々な知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品」、つまりは、我々の棲まうこの世界を`パフォーマンス課題、としたパフォーマンスとしてある。そこでは、自らが埋め込まれた世界で生起し抜き差しならない形で差し出されてくる諸事象（=`真理請求」「妥当要求」）をめぐる問い（問題領域）が立てられ、それへの応答が試みられる。「問いの再構成は、われわれ自身が問うことへと移行する。」そして、「考えようとする者は自ら問わなければならない。」しかし、問題領域への応答の仕方は一様ではない。或る者はすでに世界に流通する応答の仕方（解釈モデル=言説³²⁾）を踏襲し、それを再生して応答とするだろう。また、或る者

は、そうした解釈モデルのパロディ化をもって応答し、世界をメタ化する境界領域でのパフォーマンスに自らの位置取りを確認するだろう。さらに、或る者は「エクリチュールの零度」³³⁾での応答を試み、世界と対峙して新たな言葉を生み出すだろう³⁴⁾。これらは上に見てきたバージョンⅠ、Ⅱの「子どもの思考と表現」にも認められるはずで、問いの「質」(問いの流用／問いの発見)³⁵⁾とともに、応答にお

いてはそれらがループリックとなるが、同様に、textもまた、その生成を主導した、世界に生起する諸事象をめぐる対話＝物語行為の「質」において評価されなければならない。物語行為を批評する「読み、の型」(＝読み方)、これをバージョンⅢとする。それは、『竹取物語』を例にとれば、次のようにモデル化される。

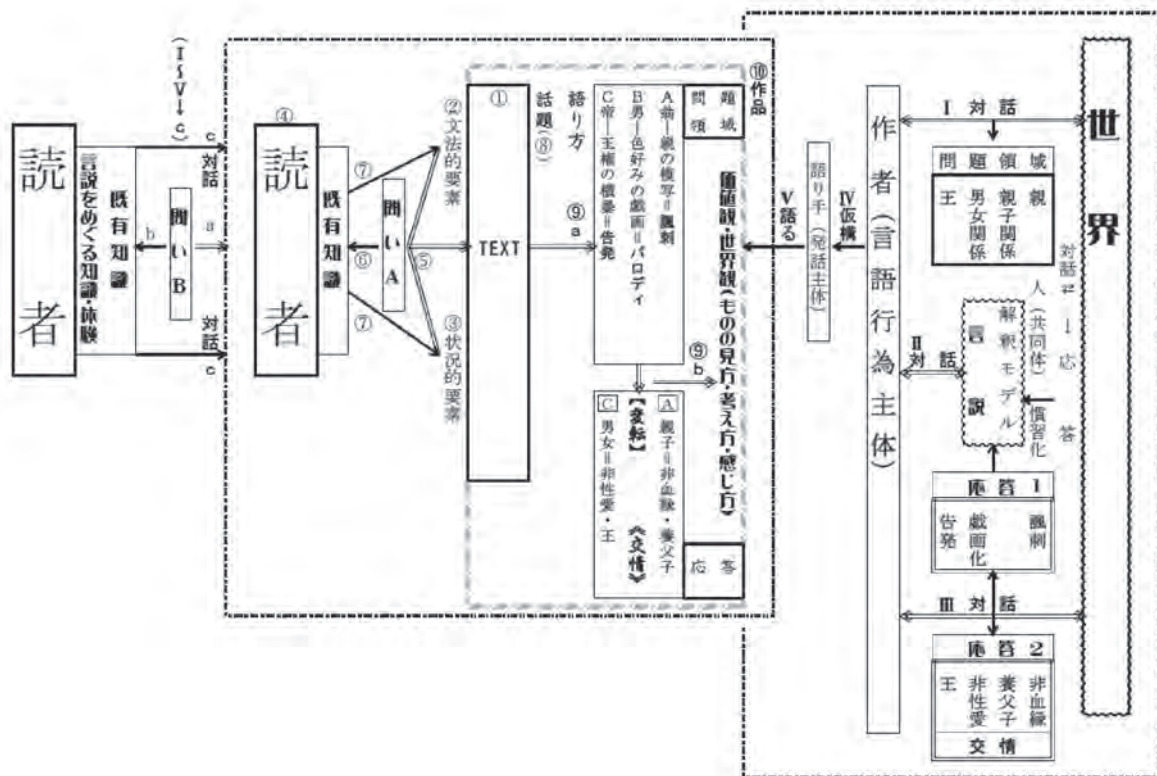


図3. バージョンⅡ A

『竹取物語』の言語行為主体が世界との対話Ⅰで問うのは「親、親子関係、男女関係、王」。応答は、初め、それらをめぐる解釈モデル(親の情愛／色好みの雅／王土王民思想)との対話Ⅱを通じたその反転、すなわち諷刺、戯画、告発として遂行され(応答1)、やがて「エクリチュールの零度」での対話Ⅲに進んでは、血縁を超えた親子の交情、君民・性愛を絆としない男女の情宜を真理請求、妥当要求として提示するにいたる(応答2)。そして『竹取物語』の言語行為主体は、その世界への問い-応答の対話の全体を、それを語るに相応しい発話主体(語り手)を仮構して(Ⅳ)語り(Ⅴ)、作品化する(Ⅹ)。

さて、「読み、のバージョンⅢはこうした物語行為の全体を批評対象とする「読み、の型」(＝読み方)だが、『竹取物語』の物語行為の批評において

は上の「語る」「振る舞う」「生の表現」の行為過程(言述過程)を読み取るだけでは十分ではない。諷刺、戯画、告発。それらは「親、親子関係、男女関係、王、をめぐるといって、流通する制度的解釈モデルである「親の情愛、色好みの雅、王土王民思想」を反転させて世界の現実を暴き出したものだが、語り手はさらにそれらを総括して、天人にこの地上世界を「穢(きたな)き所」と言わしめている。このことは、textの問いが「親、親子関係、男女関係、王」の具体を越えた「人間世界」において立てられていることを教えるが、さらにいえば、それへの応答としての諷刺、戯画、告発が仏教の現世穢土観を借用しこれに拠りつつ行われていることを伝えている。

しかし、重要なのは、こうして現世穢土観に立って人間世界を問うtextが、物語展開においては親

子、男女の情愛を主題化していることだろう。現世穢土観は厭離穢土・欣求浄土の思想を支える世界観。したがって、仏教観念に拠るならば諸人往生の展開が相応しい。けれども、textは天人来迎に往生譚話型を重ねながら、姫の人間界への執、不死の仙薬を顧みず親子そして男女の情愛に深くとらえられた人々の姿をこそ「真理請求」「妥当要求」とし

て差し出している。そこには、現世穢土観をそれとして踏まえつつも、煩惱と名指される人間相互の情愛（`あはれ、`）にこそ有限の生を生きる人たるものの絶対的価値を求めようとする言語行為主体の「生の表現」が発露しているとしてよいのだろう。そうしたtext生成にかかわる物語行為の過程は、それをモデル化すれば以下ようになる。

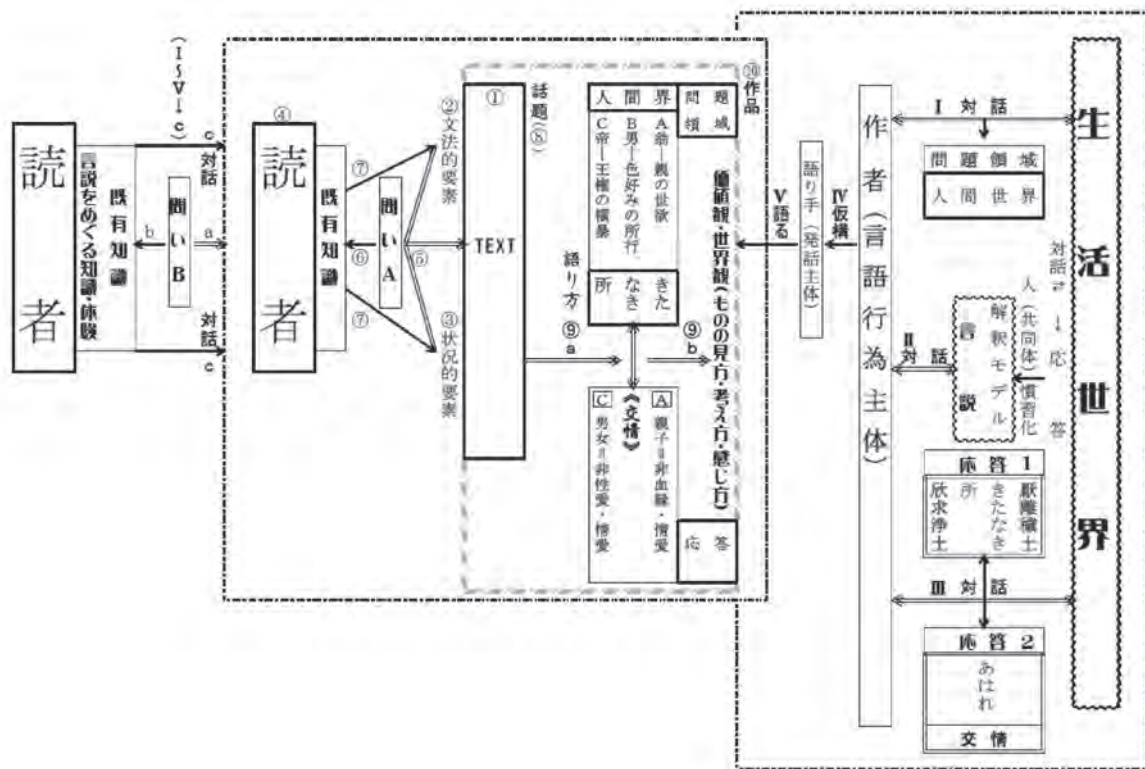


図3. ヴァージョンII B

こうしてtextの言語行為主体は、生活世界と対話し、問いを引き出し、語り手を仮構してこれに応答する（「真理請求」「妥当要求」）。そして、応答は、流通する解釈モデル（言説）の確認、反転、借用、さらには解釈モデルを排除した`エクリチュールの零度、での生活世界との対峙、対話として行為される。生活世界を`パフォーマンス課題、として遂行されるパフォーマンス。`読み、のヴァージョンIIIは、このパフォーマンスを批評するパフォーマンスとしてある。

このヴァージョンが`読み、のプロセスモデルの「〇テキスト外部の知識を関係づける読解」であることは、textと解釈モデル（言説）との関係の析出を`読み、に含むところに明らかだが、さらにこの批評が「深さ」にかかわる(1)学習への深いアプローチの「戦略的なアプローチ」（メタ認知）、(2)McTighe.J & Wigginsの「理解」観の「パースペ

クティブ」（批判的で洞察に富んだ見方）「自己意識」（自分の無知や、理解や偏見についての自覚）、(3)内的活動における能動性の「知的に活発な学習」、あるいはまた、Biggs,J.B&K.Collis `問いへの反応、5「発展抽象レベル」（新たな対話の形への発展）を内包していることは、認知プロセスの熟成、コンピテンシー育成への回路を保障している。そしてFink.D「意義ある学習経験」にいうf「学び方を学ぶ」。生活世界を`パフォーマンス課題、として遂行されるtextのパフォーマンスへの批評は、それを通じて学習者自身が生活世界を`パフォーマンス課題、として遂行するパフォーマンスに参照枠を提供するだろう。そこで学ばれているのは、コンピテンシーの中核をなす`問い一応答、すなわち「生活世界」との対話の力にはかならない。

5. おわりに

以上、国語科の「読むこと」の授業過程を「パフォーマンス課題－評価」の教育評価過程と捉え、コンピテンシー育成に向けてパフォーマンスの「質」、ひいては認知プロセスの「質」を問う一般評価基準の観点を、「読み」のバージョンの階層性にそくして提案した。なお詳述すべき点、ここから展開すべき議論などもあるが、それらについては続稿に委ねることとしたい。

注

- 1) 松下佳代『パフォーマンス評価－子どもの思考と表現を評価する－』日本標準ブックレットNo. 7, 日本標準, 2007, p. 8。
- 2) 注1, 同。p. 6。
- 3) 注1, 同。p. 7。
- 4) 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂, 2014, pp. 7。
- 5) ルーブリックには、ある教科や領域に共通する「一般評価基準」と、それをもとに課題ごとに作っていく「課題別評価基準」があるが、本稿では前者を課題とする。注1, 松下著書, p. 23。
- 6) 注1, 同。pp. 25-26, 59。
- 7) 『PISA2006年調査・評価の枠組み』(OECD, 明石書店)に表示解説される「読解力の5つのプロセス(側面)」(二〇〇六年調査), 『PISA2009年調査・評価の枠組み』(同)「読解力の枠組みと側面の下位尺度との関係」(二〇〇九年調査)による。なお、秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習課程』(放送大学教育振興会, 2010)第4章, 参照。
- 8) 秋田喜代美「文章理解」(内田伸子編『新・児童心理学講座第6巻・言語機能の発達』所収, 金子書房, 1990)による。キンチュによるモデル改良理論である「構築－統合モデル」をも適宜参照した(楠見孝編『現代の認知心理学3 思考と言語』(北大路書房, 2010)第4章「言語と思考に関するコネクショニストモデル」(都築誉史, 執筆)。なお、甲田直美『文章を理解するとは－認知の仕組みから読解教育への応用まで－』(スリーエーネットワーク, 2009)第4章, 参照。
- 9) Patrick Griffin, Barry McGaw, Esther Care 原編著・三宅なほみ監訳・増川弘如, 望月俊男編訳『21世紀型スキルー学びと評価の新たなかたち』2012, 北大路書房, 2014, pp. vii。
- 10) 松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」(同氏編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 2015, 序章, 4, pp. 11-19。
- 11) 注4, 溝上著書の訳文, 整理による。同書, p. 19。
- 12) Sue Fostaty Young, Robert J. Wilson 原著・土持ゲーリー法一監訳・小野恵子訳『「主体的学び」につなげる評価と学習方法－カナダで実践されるICEモデル』主体的学びシリーズ1, 東信堂, 2013, pp. 6-9 など。
- 13) 旧稿「古文学習論－「読解力」育成に向けた5段階学習－」(『中等教育における教科教育内容の開発とその指導に関する研究』広島大学大学院教育学研究科, 2008. 3), 「古文学習論－「読解力」育成に向けた5段階学習(2)－」(『中等教育における教科教育内容に関する研究』広島大学大学院教育学研究科, 2009. 3), 「古文学習論(3)－「伝統的な言語文化」学習にむけた教材案, ならびに『学習指導要領』術語集－」(『中等教育における教科教育内容に関する研究』広島大学大学院教育学研究科, 2010. 3), 「古典の読解力」(中学校国語指導シリーズ『充実した読解力養成のために』学校図書, 2011. 2)では、これを次のような「読解モデル」としてまとめたことがある。
I 理解：叙述に即した内容全体の理解【物語内容の把握】
①②, (1)(2)(3)
II 解釈：構造や意味の解釈【物語言説の検討】
③, (4)
III 鑑賞：テキスト内対話の聞き取り【物語行為の考察】
③, (5)(6)
IV 応答：テキスト内対話への参加【熟考】
④⑤熟考, (7)
V 批評：テキスト内対話のメタ化(→メタ認知→自己認識)【評価】
④⑤評価, (8)
- 14) 注4, 同。p. 16 など。
- 15) 注12著書の訳文, 整理による。同書, pp. 11。なお、こうした「反応」については、小論「古文学習の課題－学力評価問題パイロット調査から－(上)」(『論叢 国語教育学』9〈復刊4〉2013. 7), 「同(中)」(『国語教育研究』55, 2014. 3), 「同(下)」(『論叢 国語教育学』10〈復刊5〉2014. 7)において確認したことでもある。
- 16) Gérard Genette 原著・花輪光, 他訳『物語のディスクール』1980, 書肆風の薔薇, 1985。
- 17) 「中学校学習指導要領」第2章第1節国語第3

学年2内容C読むこと(1)の指導事項には「読むこと(1)の能力を育成するため、次の事項について指導する。」として、「読み、のモデルがつぎのように示されている。p.27

ア文脈の中における語句の効果的な使い方など、表現上の工夫に注意して読むこと。

イ文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること。

ウ文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること。

エ文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと。

オ目的に応じて本や文章などを読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること。

また、「高等学校指導要領」第2章第1節国語第2款第4現代文B、3内容(1)の指導事項には次のようにある。p.28

ア文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。

イ文章を読んで、書き手の意図や、人物、情景、心情の描写などを的確にとらえ、表現を味わうこと。

ウ文章を読んで批評することを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。

18) K.Jaspers 原著・草薙正夫訳『哲学入門』第七講には、「世界像というのはいつも、誤って世界存在一般として絶対化された個別的な認識の世界なのであります。」ともある(1949, 新潮文庫, 1954, p.114。

19) H-G Gadamer 原著・轡田収, 卷田悦郎訳『真理と方法Ⅱ—哲学的解釈学の要綱』1960, 第4版1975, 法政大学出版会, 2003, 同書訳註*108, p664, 参照。

20) 注19, 同第二部第2章第3節b「経験の概念と解釈学的経験の本質」問いの解釈的優位, p.553

21) 注19, 同, p.559。

22) Jurgen Habermas 原著・岩倉正博・藤澤賢一郎訳『コミュニケーション的行為の理論』第三章第一(1981, 中巻, 未来社, 1986, pp.48-49。

23) 注19, 同第二部第2章第3節c「問いの解釈的優位」β, pp.571-572。

24) 注19, 同第二部第2章第3節c「問いの解釈的優位」β, p.578。

25) 注19, 同第二部第2章第3節c「問いの解釈的優位」β, p.578-579。

26) Gilles Deleuze 原著・宇波彰訳『ベルグソンの

哲学』1966, 法政大学出版局, 1974, p.5。

27) 注26, 同, pp.6-7。なお, 國分功一郎『ドゥルーズの哲学的原理』(岩波書店, 2013。初出『思想』1060号, 岩波書店, 2012.8)は, これにふれて「重要なのは, 問題を解決すること以上に, 問題を発見すること, 問題を適切な仕方提起することである。」と述べている。p.101。

28) 注18, 同, 第十二講, p.211。

29) 『竹取物語』の「読み、については, 小論「翁の物語としての『竹取物語』—「古典」に親しむ、ために—」(『国語教育研究』第45号, 2002.3)に述べたので, ここでは詳述しない。

30) 注16, 同。なお, 石原千秋, 他『読むための理論』(世織書房, 1991)の小森陽一「語り」項(p.95), 参照。

31) 小著『言述論 for 説話集論』(笠間書院, 2003), 参照。

32) 注31, 同。

33) Roland Barthes 原著・森本和夫・林好雄訳『エクリチュールの零度』1953, ちくま学芸文庫, 1999。

34) これについては, 旧稿「文学という経験—教室で」(『文学』15-5 2014.9)に詳述した。

35) 注19のH-G Gadamer 著書にいう「見せかけの問い」／「問われた事柄の未決性」(p.562)。なお, 注27の國分著書第三章2「思考の習得と方法」も参照のこと。