

米国における読むことの評価研究の展望

—Afflerbach & Cho(2011)を手がかりに—

村井 隆人

1. 問題の所在

近年の国語科における読むことの学習指導研究においては、読むことの評価研究の重要性が指摘されている。例えば、2000年以降の国語科教育学における理論や実践の成果と展望を包括的に扱っている『国語科教育学の成果と展望Ⅱ』では、「読むことの学習指導に関する成果と展望」において、前著『国語科教育学の成果と展望』には見られなかった「読むことの学習に関する評価研究」の節が新たに加えられている。この節を担当した松友一雄は、2000年以降の読むことの評価研究について、読むことの学習の位置づけの変化に伴って、新しい評価方法の模索が行われていると述べている。具体的には、「単純にテキストに向き合うだけでなく、目的を持たせ、読み取った情報を様々な活用する場を組み込んだ学習を構想する必要が生まれてきた」こと、また「協働性」の高い学習が追及されるようになったこと、といった読むことの学習の位置づけの変化に伴い、そのような指導を実現するための評価方法として、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価、自己評価に関する理論的な検討や実践的な検討がなされるようになってきたことである。

ところで、このような読むことの評価研究において、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価、自己評価の理論的研究や実践的研究を先行的に行っている国の一つに米国がある。欧米における包括的な教育評価の理論の紹介や検討は見られるようになってきているが、読むことの学習指導とその評価に関する理論の検討などは十分には行われていない。

そこで、本稿では米国における読むことの評価研究の展望を捉えることを目的とする。対象とするのは、Afflerbach & Cho(2011)の‘The Classroom Assessment of Reading’である。これは、米国における教室における読むことの評価研究のレビューである。方法として、まずAfflerbach & Cho(2011)をすべて訳出する。次に、このレビューの目的と論構成を示し、レビューの全体と性格を示す。そして、レビューの中の重要な概念や提言について、AfflerbachとChoの記述を踏まえながら確認する。最後に、このレビューから、わが国の読むことの評価研究への示唆について述べる。

2. Afflerbach & Cho(2011)の目的と論構成

AfflerbachとChoは、このレビューの冒頭で、本章の目的について次のように述べている。

本章で私たちは、教室における読むことの評価の概念化や利用について、異なる伝統に基づく研究や調査が貢献したことについて説明をする。読むことや評価についての理解は、心理学や心理測定、同様に社会学や談話研究、政治や経済の研究によって与えられる。これらすべての学問が読むことの評価の有用性について説明することが可能なレンズを与えてくれる。本章の包括的な目的の1つは、指導や学習を高める教室における評価について、合理的な推論をつ

くることである。まさに評価は、学習者や教師、そして学校の到達度について推論することを可能にするものである。(p.487)

Afflerbach と Cho によるレビューは、教室における読むこととその評価に関して、関連諸科学の成果や手続きがもたらした成果について確認することと、そこから、教室における読むことの評価が、指導や学習にどのように寄与しているかについて整理しようとしていることがわかる。また、教室における読むことの評価の指導と学習への寄与については、近年になって、教室における読むことの評価の機能や価値について焦点をあてた研究がみられるようになったとし、「現在の研究の知見や理論と、教室におけるリテラシーの評価の実践を結びつけること、そして、調査に関連する領域の研究と理論とを結びつけることを目指す(p.487)」と、レビューの目的を述べている。

このようなレビューの目的に従って、論構成は次のようになっている。なお、「はじめに」とそれぞれの節の数字は稿者が補ったものである。

- 1 はじめに
- 2 章立て
- 3 読みの構造の展開
- 4 読むことの評価の構造の発展
- 5 教室における読むことの評価の妥当性と信頼性の概念の変化
- 6 教室における評価はどのように学習者の発達に寄与するか
- 7 教室における読むことと、教室における読むことの評価の本質の位置づけ
- 8 教室における読むことの評価に影響を与える要因：1つのモデル
- 9 教室における読むことの評価において、何を評価するか
- 10 教室における読むことの評価の目的
- 11 教室における読むことの評価の焦点と目的の位置づけ
- 12 効果的な教室における読むことの評価の特徴
- 13 結論
- 14 展望

3以降が、教室における読むことの評価のレビューの中心となっているが、その内容は大きく「9教室における読むことの評価において、何を評価するか」以降と、それ以前に分けることができる。最初の、「3読みの構造と展開」から「8教室における読むことの評価に影響を与える要因：1つのモデル」では、教室における読むことの評価の基本的な概念や重要な要素についてのレビューがなされる。そのために、まず「3読みの構造と展開」では、そもそも読むこととはどのような概念であるかが整理される。そして、そのような読みの概念に基づいて、教室における読むことの評価の概念が、「4読むことの評価の構造の発展」では整理される。そして、それ以降では、教室における読むことの評価の重要な機能、例えば妥当性や信頼性について説明されたり、教室における読むことの評価が、学習者の発達にどのように寄与するか、また評価がどのような要因に影響をうけるか、についての説明がなされていく。

一方、後半の「9教室における読むことの評価において、何を評価するか」以降では、教室に

おける読むことの実践などに触れながら、教室における読むことの評価が実践においてどのような目的で、どのような方法で用いられるのか、そしてより効果の高い評価とするにはどのようなことをすべきなのか、といったことがレビューされている。例えば、「9 教室における読むことの評価において、何を評価するか」では、評価の対象となる能力の枠組みについて、認知や情意的な特徴について、「11 教室における読むことの評価の焦点と目的の位置づけ」では、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価といった評価方法とその実践についての説明がなされている。

このように、Afflerbach と Cho のレビューは、前半では、教室における読むことの評価における基本的な概念などの整理が行われ、後半では、読むことの指導の水準で、評価がどのような目的や方法をもっているかについての整理が行われていると言えるだろう。以下では、このレビューの前半と後半について、中心的な議論をいくつか概観していくこととする。

3. Afflerbach & Cho(2011)における教室における読むことの評価の重要な概念

3-1. 教室における読むことの評価の基本的な概念

(1) 教室における読むことの評価

Afflerbach と Cho のレビューの中では、「教室における読むことの評価(classroom reading assessment)」という語が繰り返し用いられている。そこで、ここでは教室における読むことの評価がどのような意味で用いられているのかを確認する。そのために「3 読みの構造の展開」と「4 読むことの評価の構造の発展」の記述を追いながら、読みの概念と読みの評価の概念の展開が、教室における読むことの評価という語に込められた意味を明らかにする。

Afflerbach と Cho は、評価においては、評価の対象となる概念の本質を記述することが重要であると述べ、まず読むことの構造の展開について触れている。読むこと概念は、政治的な力や経済的な影響、習慣や伝統などに影響を受ける。彼らは、歴史を概観すると、読むこと概念は、「テキストを記憶し、再生することや、名前をはっきり書くこと、書かれている内容の指示に従うこと」から、「理解のための交渉の道具として、社会において人々を満足させるメカニズムとして、あるいは解放のために道筋」といったように「特定の社会的・文化的実践として」言及されるようになってきたという(p.488)。また、読むことが特定の社会的・文化的実践であるということは、読むことの学習が、あるコミュニティでの実践を通して学んでいく、というように徒弟関係に重きをおくものであることを表している。Afflerbach と Cho は、このような読みの構造の変化は、全国学習達成状況調査(National Assessment Governing Board)の定義する読むこと概念にも表れているとする。

しかし、このような読みの構造の発展が、そのまま評価の発展につながっているわけではないようだ。Afflerbach と Cho は、読むことの評価は、読みの構造の発達にも関わらず、「薄い」評価が生み出されてきたこと、また、いくつかの教室においては、読みの構造の変化が十分に反映されず、評価の対象がスキルや方略といった限定的なものになっていることを指摘している(p.489)。彼らは次のように述べている。

スキルや方略を評価することの必要性は自明であるが、教師は評価に対して閉鎖的な焦点の絞り方をしており、その結果、学習者の読むことの使い方や、理解の仕方、彼らの動機や目的の程度、多様な情意に関わる特徴の発展をよりよく理解するための機会が失われているのである。(p.489)

このような課題を受けて、彼らは教室における読むことの評価について、「読むことそれ自体の複雑さの構造を尊重し発達するべきである。また、有用な評価の情報を提供したり、教室の中で実行可能なものとするために発達するべきである」(p.489)と述べている。

次に、読むことの評価の構造の展開については、読みの構造の発展に従って、「信頼性と妥当性は、教室における評価の中では、形成的評価に対して新たな意味が与えられている」(p.490)と述べている。これは、伝統的な心理測定の領域における信頼性や妥当性の概念だけをそのまま教室における読むことの評価に適用させることはできない、ということであろう。ここには、読みを、問題解決のための社会的・文化的実践とみなし、高次の思考活動を行うものとする捉え方が表れている。Afflerbach と Cho は、このような高次の思考活動を評価する際、「信頼性のある単純な測定からはあまり利益を得られないだろう」(p.489)と述べている。

ここまで、読みの構造と読みの評価の構造について確認してきた。ここから、教室における読むことの評価とは、まず、学習者を単にラベルづけするための評価ではなく、学習者の発達に寄与する指導につながるものとして捉えられていること、評価の際に、伝統的な評価の妥当性や信頼性の概念だけでは評価できないもの、学習者の認知的な能力だけでなく、情意的な特徴なども併せて評価すべきもの、として捉えられていることが確認できる。そこで、教室における読むことの評価の実現においては、妥当性と信頼性がどのようにあるべきなのか、また認知的なスキルや方略と学習者の情意的な特徴などをどのように捉えていけばいいのか、という問いが生まれることになる。以降では、この2つの問いに対する彼らの説明を確認していく。

(2) 教室における読むことの評価の妥当性と信頼性の概念

Afflerbach と Cho は、「5教室における読むことの評価の妥当性と信頼性の概念の変化」の中で、「教室における読むことの評価は、評価がもたらす学習者の情報から正確で有用な意味を構造するために、妥当性と信頼性を兼ね備えていなければならない」とし、とりわけ、「教室における評価のなかでも形成的評価を用いるとき、伝統的な心理学の評価についての妥当性と信頼性の概念を、評価の質を判断するものとして用いることには再考の余地がある」(p.491)としている。

妥当性について、一般的な「テストが構造する妥当性は、テストの内容にマッピングされたアイテムによって示され、あるいは、学習者の成果物によって構造され、評価される」としている(p.491)。しかしこれは、学習者のパフォーマンスを「標準化の名のもとに教室の文脈、学習者の特徴、あるいは進行中の学習経験とは切り離して」(p.491)説明するものになってしまう。そこで、教室における評価の妥当性は指導における文脈と切り離せないものであり、「教室における学習者の到達に関する正確な推論を保証するもの」(p.491)であることが説明される。このように、指導の文脈と切り離さない評価の妥当性を探求することで、「私たちは、学習者の情報に光をあてることで、よりよい教室における読むことの評価を行うことができるだろう」と Afflerbach と Cho は説明する。

一方、信頼性について、伝統的なテストの信頼性は、「評価の指示や時間、アイテムといった条件の要因を提案し、測定のエラーの資源を課題」とし「エラーの分散を最小限にすること、また学習者の位置づけや分類のためのスコアの比較可能性を算出することが意図されている」とする(p.491)。これは、評価間の一貫性を保証に焦点をあてたものだといえるだろう。これに対して、教室における評価の信頼性は、同じ「一貫性」であっても、「評価がどのくらい一貫して教師や学習者に、学習者の学びを変えるための情報を提供するか、という点に焦点が当たっている」

(p.492)。Afflerbach と Cho は教室における読むことの評価の信頼性は、「教師によって利用できるだろうし、またこのような統合的な評価の情報は学習者の学びについての推論を可能にし、学習者への一貫したフィードバックを提供する」と述べている。ここでは、従来の信頼性に加えて、評価が指導にどのように寄与しているか、という観点を加えようとしていることが確認できる。

(3) 教室における読むことの評価の目的と位置づけ

Afflerbach と Cho は、教師が、教室における読むことの評価と指導において、認知的なスキルや方略にのみ焦点化してしまうことを課題としてとりあげていた。ここでは、それに関連して、「6 教室における評価はどのように学習者の発達に寄与するか」、「7 教室における読むことと、教室における読むことの評価の本質の位置づけ」の記述をもとに、教室における読むことの評価の目的と評価の対象について確認する。

まず、読むことの評価の目的については、「学習者の学びと発達についての情報を集め、報告すること」(p.492)と述べられている。そして、このように「報告」された情報は、指導に関わって3つの行為に役立つという。一つは、教室における評価は、学習者のメタ認知能力を高めるといことである。メタ認知能力は目標設定や目標に対するプロセスのモニタリングといった能力である。このような能力を、「学習者は、教師からのモデルや説明を与えられることを通して」学習する(p.492)。教室における形成的な評価は、このようなメタ認知の学びに関する適切な場を提供するものとして捉えられている。二つ目に、形成的評価は効果的な指導の中心であることが述べられている。これはヴィゴツキーの最近接発達領域の理論に示唆を受けている。教室における評価において、「教師は、何に取り組むのが適切かを特定することが可能であり、そしてそれは日常的なきめ細かい形成的評価によって達成される」(p.492)とされている。そして三つ目に、「教室における読むことの形成的な評価は、常に教師に反省性に焦点をあてた情報を提供する」(p.492)と述べられている。例えば、「学習者の読みの発達を的確に概念化できただろうか。」、「読みの方略とスキルの一般的な発達に関わる知識をもとにしたとき、学習者の進具合は予想通りだろうか。」といったような問いについて考えることが、教師の指導に対する反省性を促進するとされている。

評価を以上のような目的と行為を促すものとして捉えたとき、評価そのものの利用や教室における位置づけを検討する枠組みが必要となる。そこで Afflerbach と Cho が示すのが、「読むことの評価の CURRV モデル」である。このモデルは結果、利便性、役割と責任、信頼性と妥当性に焦点をあてた枠組みである。このモデルは、「伝統的な心理学における評価の性格(信頼性と妥当性)に焦点をあてて扱っていると同時に、教室における評価の状況に対する妥当性への気づきを必要としたり、評価の結果と利用、そして同じように教師と学習者のために作り出される特定の役割や責任性にも焦点をあてている」(p.493)と説明されている。つまり、評価を作成したり、実行する場合、評価を用いる場に合わせ、どのような項目について検討をする必要があるのかをこのモデルは提供しているのである。

(4) 教室における読むことの評価の状況を捉えるモデル

ここまで、教室における読むことの評価を、読むこと概念の発展から捉え、妥当性や信頼性の変化、また指導において焦点をあてるべき要素との関係から捉えてきた。教師がこのような理解を深めることは、実践を改善することにつながるだろう。しかし、Afflerbach と Cho はこのような読みの概念の更新や読むことの評価についての理解を更新することが、常に効果的な「教室

における読むことの評価」を保証するわけではないと述べる。ここで、その説明のために持ち出されるのが、「教室における読むことの評価」を捉える枠組みである。この枠組みは、教室における読むことの評価に影響を与える7つの要素を以下の図1のモデルで説明している(p.494)。

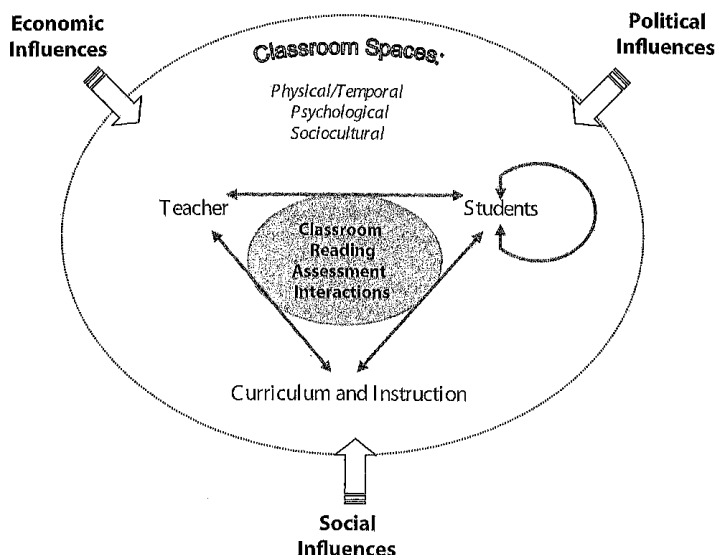


図1 教室における読むことの評価の枠組み

図1では、教室という空間の外側に3つの要因を置いている。まず、「政治的な影響」では、大規模な調査による評価によって、学校や教員の評価がなされるといったような政治的な重圧によって、教室における指導が、テストの準備のようになり、教室における評価が、「学習のための評価」ではなく、「学習の評価」となってしまうことがあるとしている。次に、「経済的な影響」としては、評価に割かれるコストが評価方法の選択や時間に影響を与えることがあるとしている。例えば、標準テストやその準備のために費用を投じることは、逆に、教師自身の学習者を見取るために投じる費用を奪ってしまうことになる。また、学校や学区の規模によって、評価に投じることができる費用は変化する。そして、「社会的な影響」としては、伝統的な評価観が更新されないことで、実践現場に新しい評価方法などが導入されない可能性があることなどがあげられている。このような教室の外側の要因は、たとえ教師が「教室における読むことの評価」の重要性を理解していたとしても、伝統的な評価方法から離れることができない要因として考えられている。

一方、教室の中の要因としては4つの要因が想定されている。まず「身体的空間」・「時間的空間」である。身体的空間とは、教師や学習者による相互作用を指し、他にも教室の机の配置や教室のデザインなどがここに含まれている。時間的空間は、1時間や単元といった時間的な要素であり、評価においては課題の期限などに影響を与える。次に、「社会文化的空間」である。これは、教室における対話の形態を指している。例えば、教師が主導で学習者に問答していくのか、あるいはある課題に向かって共同的な学習に取り組むのか、といったものである。これらの形態によって評価方法は変化していく。そして、「心理学的空間」である。ここには、学習者の読むことや知識に対する生涯学習に影響を与える。例えば、指導において、自己評価が取り入れられ

ている教室においては、自立的な学習者の育成が期待されることとなる。

Afflerbach と Cho は、ここまで見てきた要因によって、教室における読むことの評価のあり方が「強制されたり、アフォーダンスすることを理解することは、教室における読むことの効果的な評価を作り出す効果を求めるために肝要である」(p.497)と述べている。

3-2. 教室における読むことの評価の目的と方法

(1) 教室における読むことの評価の対象

3-1 では教室における読むことの評価の概念や構造に関わる理論や研究のレビューを確認してきたが、ここからは、実際の指導において、教室における読むことの評価が何を対象にどのような方法で行われるのか、という観点からレビューが行われる。

Afflerbach と Cho は「9 教室における読むことの評価において、何を評価するか」で、教室における読むことの評価の対象を、①認知的な方略とスキル、②情意的な特徴、③認識論や学習、知識に対する姿勢の3つの観点から整理している(p.497)。

①認知的な方略とスキルは、成功的な読み手を証明するものとして、教室における読むことの評価が伝統的に捉えられてきたものとされている。Afflerbach と Cho は、「教室における読むことの評価は、特に、発達的な方略とスキルの獲得に焦点をあてるべきである」(p.497)と述べている。ただし、レビューの初めにも述べられていたように、これらの対象にだけ焦点をあてることは、読みに関わる高次の思考活動を評価する際には十分ではないことが確認されている。

②情意的な特徴には、自己効力感や自己概念、動機づけや読みの姿勢が含まれている。Afflerbach と Cho は、先行研究によって、情意的な特徴の読みの到達度への作用や関係についての説明が行われるようになったとする。例えば「自己効力感が下がると、読み手は読む活動から遠ざかり、学習者が効果的に読みの力を高めるのに必要な前向きな経験や実践を抑制してしまう」(p.498)のである。読みの指導においては、評価を行うことで、読み手が読みの到達度と情意的な特徴をどのように結びつけているのかを明らかにし、それに応じた指導が可能となる。しかし、このような研究は十分にはなされていないと述べられている。

③認識論や学習、知識に対する姿勢は、読み手がより複雑な活動をする際に求められる。Afflerbach と Cho は、「学習者が成長するに伴って、読む中で、自身が読むテキストの質に関する複雑な評価を下す必要」が増していき、「著者への信頼性であったり、引用されている情報源の信頼性」を確かめるような批判的な読み手の育成が目指されるという(p.498)。そして、批判的な読み手になるには、批判的な読みのスキルだけでなく、「学習者が知識に対して懐疑的になったり、批判的になったり、あるいは調査することができるという姿勢を獲得することが可能である」(p.497)という想定が求められるという。このとき、評価は、このような知識に対する姿勢について理解する手がかりになったり、そのような読みの場の必要性を知る手がかりになる。ここでは、批判的な読みのスキルと、このような読みへの姿勢の両面に焦点をあてることで、「学習者は自身の読みの最終的な目的に対する考えを強める」(p.497)とされている。

(2) 教室における読むことの評価の目的と方法

教室における読むことの評価では、上にみたような3つの対象を評価することが求められていた。では、このような評価の対象は、そもそもどのような目的で行われ、そしてどのような評価方法を用いることが求められているのだろうか。「10 教室における読むことの評価の目的」では目的が、そして「11 教室における読むことの評価の焦点と目的の位置づけ」では具体的な評価の方法としてパフォーマンス評価とポートフォリオ評価が紹介されている。

教室における読むことの評価の目的について、Afflerbach と Cho は次のように述べている。

すべての教室における読むことの評価は、学習者の読みの発展を促すために行われるべきである。また、評価の項目と手続きは、彼らの特定の目的に注意深く合わせているときに、最も効果的になる。多くの場合、評価は、学習者のパフォーマンスと到達度に関する情報の「伝達」の機能を提供する。加えて、教室における読むことの評価の目的に関係なく、重要な2つの要素として、「支援」と「教授」の機能がある。これらの目的は、「学習者への動機づけと励まし、また学習者に自分自身についての評価についてそれぞれ指導する」ことと関連して、評価に位置付けられている(p.498)。

このように、教室における読むことの評価の中心的な役割は、学習者のパフォーマンスと到達度の伝達(reporting)にある。そして、それに伴って、学習を支援したり(supporting)、自己評価について教授する(teaching)機能があるとされている。

評価による学習者の到達度の伝達によって、教師は「学習者のメンタルモデルを作り出し、継続的に改良する」(p.499)ことができる。評価の情報によって、学習者がどこまで理解できているのか、どのような理解の過程にあるのかを特定することで、指導に反映させることができるのである。とりわけ、「形成的評価は、教師が、学習者に対する理解像を更新するための新しい情報が提供されるための中心的な役割を果たす」と述べられている。

学習の支援とは、評価の結果に対する学習者の反応に関係している。Afflerbach と Cho は、「学習者は、教室における読むことの評価を意味づける」(p.499)と述べている。学習者の評価への意味付けの一つは、評価のグレードや点数、教師のコメントといった、評価に対する文字通りの理解である。そしてもう一つは、「評価から自身の読み手としての位置づけについて、良い読み手や悪い読み手というような推論を行うために評価を利用する」。学習を支援する評価とは、学習者の後者の意味づけに対して、「「ここが成功したところだ」とか「君が効果的にできたところはここだ」」(p.499)といった前向きなフィードバックを、継続的に行っていくことである。彼らは、形成的な評価がこのようなフィードバックを行える評価であるとしている。

Afflerbach と Cho は、教室における読むことの評価の役割のなかで、自己評価の教授はあまり知られていないものだと述べている。自立的で成功的な読み手は、常に自己評価を行う。これはメタ認知能力に関わりのある能力である。しかし、「多くの教室における評価は、学習者の作業や目的が不明確であり、十分に理解されていない」(p.499)状態である。このような状態は、読み手が自己評価を読むことの活動に組み込む機会を失い、結果的に、自己効力感や自身の活動をコントロールできる、という感覚を失うことになるという。そのため、評価の結果は自己評価の教授のために用いられる必要がある。そこでは、学習者に方略の概念を成立させる必要があると述べられている(pp.499-500)。

読むことの評価には、上のような目標が確認できた。では、それはどのような方法で評価すればいいのだろうか。Afflerbach と Cho は、代表的な評価としてパフォーマンス評価とポートフォリオ評価について説明するという。パフォーマンス評価は、「学習者のテキストからの学びを観察し、解釈する機会、また学んだことをどのくらい適用できるのかについて確かめることができる」(p.500)と説明されている。ここでは、例として歴史的なテキストを批判的に読む事例が紹介されている。そして、このような高次な思考活動をともなう評価については、一般的な共通の評

価を用いて、学習者を評価することが困難であるとされている。そこで、用いられるのがルーブリックである。ルーブリックの作成はパフォーマンス評価の「鍵」とされており、「よく発達したルーブリックは妥当性を持つだけでなく、学習者の学びを促進する。とりわけ、パフォーマンスの質の段階が示されたルーブリックは、教師と学習者に正確な目標となるレベルを示し、そこに到達するための方法も示すことになる」と説明されている(p.500)。洗練されたルーブリックは、繰り返し用いることで、学習者が読みの目標や目標を達成する手段についてメタ認知することに役立つとされている。このようなパフォーマンス評価によってメタ認知能力を高めようとする実践では、読みの動機づけを高めることにも関連があることが示されている。また、パフォーマンス評価と相規模なテストを組み合わせた実践では、学習者にどのような指導が必要であるかを特定するだけでなく、保護者や学校が属するコミュニティとの間で、評価のもたらす情報についてコミュニケーションを促すこと、つまり説明責任(accountability)にも役立つことが紹介されている(pp.500-501)。

次に、ポートフォリオ評価については、「学習者の特別なパフォーマンスにおける学びの過程と到達度が含まれた指導の成果物を蓄積すること」(p.501)という定義を紹介し、「学習者が自己を省察できる評価でもある」(p.501)とその特徴を述べている。また、ポートフォリオは、高次の思考に関わるスキルと方略、読むことや学習に関連する興味といった、学習者の多層的な能力を見とることができるとされている。このようなポートフォリオ評価は、形成的評価として、「彼らの到達度と自身の学習の評価についてインタビュー」し、「ポートフォリオの分析を通して、学習者の進展と進行中の課題についてモニターすることで、学習者のメンタルモデルや学習、指導、教室での活動について見直すこと」を可能にする(p.501)。ポートフォリオ評価を用いた実践では、学校規模のポートフォリオを用い、学習者の学びを継続的に評価することで、実験群と統制群では、直接的な記述テストでは差はなかったものの、オープンエンドな問いに対しては、実験群がより高い点をとるという結果が得られている。また、ポートフォリオを教師と保護者が共有し、学習者の成長を見とるなかで、学校と家庭でのリテラシーの統合が図られたという事例が紹介されている。

パフォーマンス評価もポートフォリオ評価も、学習者の高次の思考の活動を評価すること、そこから指導への示唆を得たり、学習者の認知的なスキルや方略以外にメタ認知能力や情意的な特性を高めること、そして、保護者や地域のコミュニティとの関連の中で、学習者の学びの到達度を共有したり、学習の説明責任を行うのに役立つことが示されている。

(3) 効果的な評価のための視点

最後に、「12効果的な教室における読むことの評価の特徴」では、教室における効果的な評価の特徴を7つの観点から説明している。その7つとは、①評価の透明性と評価の参入についての促し、②評価に関わる教師と学習者の反省、③学習者の作品の評価と状況の解釈、④教室における評価の統合と可変性、⑤教室における評価の信頼性と妥当性、⑥教室における評価の責任性と伝達性、⑦多様な学習者と彼らの評価の必要性の対応、である。ただし、例えば⑤教室における評価の信頼性と妥当性のようにすでに確認した内容についてもここでは触れられている。そこで、以下では、①評価の透明性と評価の参入についての促し、⑥教室における評価の責任性と伝達性、⑦多様な学習者と彼らの評価の必要性の対応の3つについて確認する。

Afflerbach と Cho は、評価の透明性を、「評価の過程と目標が学習者に到達可能かつ理解可能な程度のこと」(p.502)と説明している。どのような目的や文脈において、評価が行われるのかを

学習者に明示的に示すことともいえるだろう。彼らは、「社会文化的な観点において、透明性は学習者が、学習の中心となる要素についてたどり着くことを助け、コミュニティの実践のなかで条件づけられた学びの機会を提供する」(p.502)と述べている。読むこととは冒頭で確認したように、社会的・文化的実践として捉えられている。そして、評価の透明性は、評価の項目について学習者と教師が議論するときに高められると説明されている。

⑥教室における評価の責任性と伝達性については、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価の機能としても紹介されていたが、ここでは現在の課題と併せて、あらためて取り上げる。説明責任は、評価の重要な機能として位置づいているが、そこで用いられる評価は、「しばしばハイステイクスな標準化されたテスト」(p.505)が用いられる。標準化されたテストは多くの場合、「保護者や教師、学習者といった重要なステイクホルダーの結論を通さずに、採用され」、また「学習者の成長を記述するには最低限の能力しかもっていない」(p.505)ものとされている。そこで示される解決方法として、AfflerbachとChoは、ハイステイクスなテストと併せて、説明責任を担える評価を採用することを提案する。それがパフォーマンス評価やポートフォリオ評価である。これらの評価は、標準化の方法を取り入れることで、「個々の学習者の高い水準の報告と記述を維持し、しかし、より信頼を得られるような比較性を追加する」(p.505)ことができるとされている。

⑦多様な学習者と彼らの評価の必要性の対応において主な対象となる学習者は、学習障害(LD)や英語を母語としない学習者(ELL)である。米国においては、LDやELL、あるいはその両方に該当する学習者が約20%存在するとされている。これらの学習者のために、「発達論からの特定の示唆に従い、全ての学習者が評価から利益を受けとることができる」(p.506)ように評価を調節していく必要がある。その際には、ELLの学習者とそうでない学習者のギャップを減らすために、何を調整すべきかを決定したり、特定の調整がある学習者を不利益な立場に立たせないようにするために、どの程度調整が必要なのか、といった観点から検討がなされる必要がある。また、このような調整において注意すべきこととして、AfflerbachとChoは、LDやELLとまでは言えないが、一定の調整が必要な学習者を見落とさないようにすることをあげている。

4. わが国の読むことの評価への示唆

AfflerbachとChoは、以上のようなレビューから、「14展望」では、教室における読むことの評価の研究として、形成的評価の役割に焦点をあてた研究を行うこと、そして、実践において、その評価と指導に関係する質の高い形成的な評価の詳細な情報と方法について記述された研究が必要なこと、形成的評価と総括的評価とが、注意深く接続された研究が求められること、そして、認知的なスキルや方略と併せて情意的な特徴といった幅広い評価と指導や学習者の学びに関する研究が求められることを述べている(pp.508-509)

ここからわが国の読むことの評価については、何が示唆されるだろうか。

まず、強調して用いられていた概念として、「教室における」という語があった。ここには、教師にとって評価といえば、標準化されたテストやハイステイクスなテストである、という認識が根強いことを示しているといえるだろう。翻って、わが国においても、評価をそのような伝統的なテストと捉える傾向があることが考えられる。評価を、学習者の発達に寄与する指導に繋げるものとして捉える研究を、実践の水準でも浸透させていくことが求められるだろう。その際に、今回のレビューにおいて特徴的であったのは、伝統的な評価の妥当性や信頼性の概念に加えて、

教室における読むことの評価として妥当性や信頼性を、学習者の発達を見とり、読むことの指導に役立てようとする研究が紹介されていたことである。また、教室における読むことの評価に影響を与える7つの要素についてのモデルも示されていた。実証的な研究を行っていくにあたって、このようなモデルを取り入れていくことは重要であると考えられる。

次に、教室における読むことの評価を行うにあたって、Afflerbach と Cho は、とりわけ高次の思考活動を評価する際に、認知的な方略やスキルのみを指導するだけでなく、メタ認知的な能力や情意的な特徴また、学習者の認識論や学習、知識に対する姿勢を扱っていく必要性を述べていた。わが国の国語科の読むことの学習指導においても、高次の思考活動の指導と評価は同様の問題を共有していると考えられる。今回のレビューにおいては、批判的な読みの実践においてパフォーマンス評価やポートフォリオ評価がとりあげられていたが、そのような実践と、わが国において目指されている批判的読みの内実の違いを確認する中で、どのような知見を取り入れることができるのか検討していくことが求められるだろう。

また、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』では、詳細に取り上げられていなかった観点として、教室における読むことの評価の説明責任と配慮が必要な学習者への取り組みをあげることができる。教室における読むことの評価は、指導との一体化などの重要性がしばしば述べられるが、そのような評価結果を、保護者や地域のコミュニティなどのどのように伝えていくべきなのか、という研究が求められると考えられる。それに伴って、現在の総括的な評価と教室における読むことの評価をどのように接続するか、ということがわが国においても課題になるだろう。また、配慮が必要な学習者への取り組みについても、いくつかの先行研究が見られるものの、その研究は十分であるとはいえないだろう。発達論や特別支援教育の知見などを交えつつ、学習者の発達や状況に応じて、どのような評価を行うべきか、ということが検討されなければならない。

最後に、本稿では Afflerbach と Cho のレビューを概観するにとどまり、実証的な研究について具体的に扱うことができなかった。今後は関連する文献を扱いながら、レビューされていた研究の具体的な検討が求められる。

【参考引用文献】

Afflerbach, P. P. & Cho, B. (2011) .The Classroom Assessment of Reading. Kamil, M. L. Person, P. D. Moje, B. E. Afflerbach, P. P.(Eds.). HANDBOOK OF RADING RESEARCH vol.4.pp.487-514

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、2013年

(広島大学大学院博士課程後期2年)