

説明的文章の批判的読みの指導における 学力形成と教育評価

— 中学1年生を対象とした実験授業の分析を通して —

村井隆人
(2017年10月4日受理)

Assessment and Instruction of Critical Reading in Expository Text:
Practice for First-year Students at Junior High School

Takato Murai

Abstract: In this paper, I examined the assessment of and instructions for critical reading in expository texts for first-year students at a junior high school. I examined three points in the experimental practice: (a) the efficiency of using the new taxonomy as a critical reading framework; (b) setting the critical reading rubric to improve instruction and assessment; and (c) the effectiveness of the assessment method to improve reflective thinking as a target to consider a typical learner's reading feedback. By using a new taxonomy in experimental practice, it is important for the teacher to clearly distinguish the critical skill and disposition, to understand the learner's reading level for cognitive skill and meta-cognition. This process will help many learners to capture and evaluate the argument. Furthermore, with encouragement to provide feedback will support understanding to realize reflective reading.

Key words: expository text, critical reading, assessment
キーワード：説明的文章、批判的読み、教育評価

1. 問題の所在

近年の説明的文章の読みの学習指導においては、要旨の理解に留まらない批判的読みの重要性が現場においても認知されるようになり、指導の充実が期待されている¹。この批判的な読みは、高次な読みの能力として、その指導と教師による評価が困難なものとされている。前者は読みの技能や読みのモデルを指定することでその解決を図る研究がみられ、後者は、教育評価の知見を取り入れた研究がみられる。

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：間瀬茂夫（主任指導教員）、難波博孝、
山元隆春、渡部倫子

しかし、先行研究には主に3つの課題が存在する。

まず指導の側面においては、批判的読みにおいて重要となる反省性の要素が十分に取り入れられていないことである。先行研究では、批判的読みを論証とそれを支える修辭を評価する読みと捉え、読みの技能を提出する研究がみられる。井上尚美の「批判的な読みのチェックリスト」などがこれに該当する²。井上のリストは批判的思考研究などを参考にしたと思われる。しかし、批判的思考研究にあたっては論証を的確に吟味する合理性だけでなく、自分の思考を吟味する反省性が重要なものとされてきた³。反省性はメタ認知や情意的な要素にあたるが、井上のリストではこの点が統合されていない。読みの学習理論においても、メタ認知を組み込んだ河野順子のモデルなどが存在するが、批判的な読みに必要となる反省性の要素が取り入

られているとはいえない⁴。とりわけ、論証を把握する能力が向上するといわれる中学校段階において、このことを検討していく必要がある。

次に、教育評価の側面については、形成的評価の観点から批判的読みの学習指導を探求する試みが十分ではないことである。形成的評価は、一般的に教師が指導を調節・改善するために、学習者の読みの水準や読みの困難を明確にする必要があるとされている⁵。いわゆる「指導と評価の一体化」である。しかし、批判的読みの学習指導においては、読みの水準というものが十分に意識されていないように思われる。合理性と反省性を読みの水準としてどのように捉え、評価することができるのか。また、評価した学習者の読みをどのように指導に反映できるのかということが明らかではない。

そして、3つ目の課題は、反省性を伴う読みの実現する形成的評価の在り方が明らかになっていないことである。今日の教育評価研究では、形成的評価における学習者の存在が問い直されるようになってきている⁶。評価の主体を教師に限定せず、学習者が自身の学びを評価し、理解を更新することが重要とされている。このことは、批判的読みの学習指導においては、反省性の指導の問題と重なる。実践では、批判の技能のみが発揮され、過度な批判に陥るということが課題とされてきたためである。学習者が、自身の思考の偏りを自覚的に評価できることが求められる。

これらの3つの課題から、批判的読みの指導においては、読みの枠組みを措定し指導を計画すること、また指導においては形成的評価によって指導を調整すること、学習者自身が読みを更新していくことが求められる。そこで本稿では、批判的読みの枠組みを拡張し、それをもとにした実験授業を通して、指導を調整するための評価方法と学習者の理解を促進する評価の在り方を明らかにすることを研究の目的とする。

研究の方法として、学力形成モデルを検討し、読みの拡張と水準に関する仮説を導く。次に、学習者の理解を更新する形成的評価の在り方について検討する。これらを踏まえて、授業仮説を設定する。そして、実際に行った授業をもとに仮説の検証を行い、批判的読みの指導における評価の在り方について考察する。

2. 批判的読みの枠組みの拡張と形成的評価の在り方

2-1. 批判的読みの枠組みの拡張

(1)「新しいタキノミー」による批判的読みの捉えなおし
読みの学習指導において参照される読解モデルには、読みの目的の設定や、読みの過程をモニタリング

するメタ認知が位置づけられている⁷。これに従えば、批判的に読もうとすることや批判の技能を選択することはメタ認知的な活動となる。そして、批判的な読みの適切さを評価しようとする、メタ認知的な活動をさらにメタ的に捉えなければならない。つまり、河野などの従来のモデルから批判的読みを捉えようとする、メタ認知に関する煩雑な記述が必要になったり、メタ認知的な活動が無限遡及してしまう問題がある⁸。

そこで注目したいのが、R. J. マルザーノらによる「新しいタキノミー」である⁹。新しいタキノミーは、全教科の指導と評価に資するために提供された思考の枠組みである。認知的な能力とメタ認知、情意的要素を包括して扱える点、批判的思考における認知的な技能とメタ認知に関する捉え方が明確な点に特徴がある。

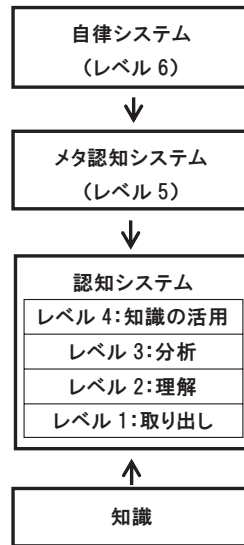


図1: 新しいタキノミーの構造

新しいタキノミーは、人が課題に取り組む過程を図1のように捉える。人がある課題に直面すると、自律システムが、課題に取り組むかどうかを決定する。課題に取り組むことが決定すると、メタ認知システムによって、課題に対する計画を立てたり、処理過程のモニターが行われる。そして、処理過程を行うのが認知システムである。自身の知識を手掛かりに認知システムが働く。知識とは、

主に宣言的知識と手続き的知識が該当する。

新しいタキノミーは、複雑さと心的プロセスに必要な意図性から6つのレベルに分かれている。より複雑で、意図を必要とするものほどレベルが高い。自律システムがレベル6、メタ認知システムがレベル5にあたる。認知システムには4つのレベルが存在する。

批判的読みの観点から新しいタキノミーを検討するときに注目したいのは、認知システムに情報を評価する技能が存在することである。推論的な活動「レベル3分析」に含まれる「エラー分析」は、知識の合理性や正確性を、論理に関する知識をもとに評価する技能である。また、メタ認知システムには、明瞭性と正確性のモニタリングが存在する。これらのモニタリングは、学習した情報が明瞭か正確かをモニターする傾向性であり、批判的思考において反省性として捉えら

れてきた要素と重なる。

このように、新しいタキソノミーが従来のモデルと異なるのは、論証などを評価する技能はあくまでも認知システムの中のより複雑な技能と捉え、一方で自身の思考を点検する段階はメタ認知システムとして捉える点である。そのことによって、合理性と反省性の要素を明快に区別することができる。この点で、新しいタキソノミーは、批判的読みの指導と評価を捉えるモデルとして有効だと考えられる。

(2) 認知システムの具体化

では、批判的読みを新しいタキソノミーから捉えるとき、認知システムではどのような技能を考慮することができるだろうか。先行研究では、論証とそれを支える修辞を評価する技能が提出されてきた。論証については、トゥールミンの論証モデルが扱われることが多い。この論証モデルは6つの要素から成るが、批判的思考などの指導においては特に主張、根拠、論拠の3つの要素を重視することが多い¹⁰。本研究においても、論証をこの3つから捉えることとする。批判的読みの中心となる論証を評価する技能については、主張や根拠を対象とするものよりも、論拠を対象とする方がより複雑で推論を必要とするものと考えられる¹¹。

(3) メタ認知システムの具体化と指導への示唆

批判的読みの過程においては、文章の論旨を捉える読みに関するメタ認知と批判的な読みに関するメタ認知が輻輳的に発揮されていると考えられる。批判的読みにとりわけ重要となる反省性の要素は情意的性向という思考の傾向性から捉えられてきたが、これらは「批判を正確に行おうとする」、「自己の思考に対し反省的であろうとする」、そして「状況や他者の感情について適切に反応しようとする」という3つの要素に分けることができる¹²。これらの要素は、新しいタキソノミーでは主にメタ認知システムに位置づけ、批判的な読みの過程では、常に発揮されることが望ましい。しかし、技能を習得する過程においては、学習者は上の要素とは真逆の過度な批判に陥ってしまうことが多い。

2-2. 教育評価論の展開と批判的読みの指導への示唆

教育評価論は、指導の過程において評価を行うことで指導を調節し、学習者の学力形成を図るものとして形成評価を重要なものとしてきた¹³。しかし、形成的評価の重要性が広まる一方で、どのような形成的評価が望ましいのかということは明確にならなかった。

イギリスにおける教育評価論の展開を考察する二宮衆一は、このような課題に取り組む中で「学習の評価」(Assessment of learning)と「学習のための評価」(Assessment for learning)という概念が導入されたという¹⁴。「学習の評価」とは、成績や選抜のために行

われる評価であり、「学習のための評価」は、学習者の学習を支援したり、改善するための形成的評価である。

「学習のための評価」概念は1990年代にBlackとWilliamらを中心に提起された。彼らは、教師の学習観と学習者へのフィードバックを問題とし、後者については、学習者が到達している水準と設定されている目標との差異を捉え、どのような学習が必要であるのかを認知したり、自身の学びを振り返ることでその妥当性を吟味するといったことが重要になるとしている。批判的読みの指導においては、反省性の要素を扱うことが重要であることを踏まえると、学習者自身の読みを吟味の対象としてフィードバックし、読みの妥当性を検討させることで、より水準の高い批判的読みが実現し、メタ認知的な読みの重要性や必要性が理解されると考える。

2-3. 批判的読みの指導と評価における仮説

(1) 読みの枠組みとしての有効性に関する仮説

新しいタキソノミーは、論証などに対する評価の技能を認知システムと捉え、自身の思考に対する反省を促す要素をメタ認知システムと捉えていた。このことで、批判的読みの指導内容が明確になり、指導と評価の枠組みとして有効に働くと考えられる。

(2) 読みの水準の設定

新しいタキソノミーに基づけば、批判的読みの指導においては、合理性に関わる認知システムと反省性に関わるメタ認知システムの2つが主な指導と評価の対象となる。認知システムにおいては主にレベル3のエラー分析が、メタ認知システムはレベル5に設定されているが、実際の指導においてはそれぞれの要素をより細分化しなければ学習者の読みの水準を捉えることは困難である。そこで、2つのシステムをより細分化し、それを読みの水準とすること、また認知システムについては教材分析と併せてさらに具体的な水準を設けることで、学習者の読みの水準を捉え、指導を調整するのに役立つと考えられる。

批判的読みの水準として、批判的読みの技能を用いることができた状態とは、論証や修辞に関する要素に触れながら、筆者の主張に対する態度を表明できている状態である。そのため、論証などに対する評価はみられるが、理由が十分に記述されていないものはレベル1とする。次に、2-1では論証の要素は、論拠の把握と評価が他の要素よりも難易度が高いと考えられた。そこで、事実や主張に対する評価をレベル2とし、論拠に対する評価をレベル3とする。一方、メタ認知システムを学習者の記述から捉え、読みが深まったというような要旨を捉える読みなどのメタ認知に関する側面と、自身の思考の偏りが自覚されたというよ

うな特に批判的読みに関わる側面から捉えることができるだろう。以上をまとめると次のようになる。

- ・ 論証を評価する水準（認知システム）
 - レベル1：判断はあるが、その理由が十分に記述されていない
 - レベル2：事実や主張に対する評価ができる
 - レベル3：論拠に対する評価ができる
- ・ 理解像を評価する水準（メタ認知システム）
 - レベル1：理解像に対する変化がみられない
 - レベル2：理解像の深まりを指摘できるが、過度な批判に対しては無自覚である
 - レベル3：理解像の深まりを指摘し、過度な批判を脱することができる

(3) 反省性を促す指導と評価の仮説

批判的読みの指導では、学習者がメタ認知システムの反省性に関わる要素を働かせながら、読みを更新することが求められる。しかし、学習者は批判の技能を習得した段階では、無自覚に過度な批判を行うと考えられる。「学習のための評価」に基づけば、読みの方向性を示しつつ、学習者が自身の読みが適切なものであるかどうかを評価することが重要になると思われる。このとき、教師が学習者の読みの傾向を見取り、検討すべき読みをフィードバックすることが、自身の読みの評価や理解像の更新に有効に働くと考えられる。

3. 教材分析と実験授業の概要

まず仮説に関わって、指導と評価の重点を明確にするために教材分析を行い、具体的な読みの水準を設定する。次にそれに基づいて授業の概要を示す。

3-1. 教材分析—「玄関扉」—

渡辺武信「玄関扉」（三省堂・平成28年度検定）は、日本の多くの玄関扉が外開きである理由を説明し、日本人には外開きの玄関扉が適していることを主張している。前半部では利便性の観点から日本では外開きの玄関が多い理由が説明され、後半部では文化の観点から、ドアと習慣の関係について説明される。結論部の主張の論証構造は次のようになる。（括弧表記は非明示的な要素）

根拠：自身の経験では、玄関口からかなり離れて相手を待つ（9段落）

論拠：日本人はおじぎをするのに、無意識的に適当な距離をとる（9段落）

日本人は、外開きのドアに対しておしのけられるとは考えていない（9段落）

（筆者の経験は、日本人の感覚と合致するものだと考えられる）

主張：玄関のドアはどちらかといえば、外に開く方が日本人の生活習慣に適しているのではないか（8段落）

この論証の根拠は筆者の経験であり、読み手の既有知識から反論をしやすい。だが、注意したいのは、筆者は主張を行う際に読み手が納得しやすい建築学的な根拠（利便性）を省いているという点である。筆者は、おじぎをするために玄関から離れて立つという日本の文化に根差した習慣を論拠とする。つまり、筆者は、利便性をもとにした観点でなく、文化的な観点から外開きが日本の玄関のドアとしてふさわしいのではないかと主張しているのである。

3-2. 具体的な批判的読みの水準の設定

(1) 主張と根拠に対する批判の具体的な評価基準

論証を評価する水準のレベル2は、自身の既有知識に照らした評価と、教材で提示される記述をもとにした評価の2つが考えられる。さらに本教材の結論部の主張に照らすと、参照される箇所として3・4段落の利便性に関する記述と5段落以降の文化に関する記述の2つがある。ここでは、利便性は論証の直接の根拠となっていないため、文化を評価の理由とする場合の方がより深い理解を示していることになる。さらに、2つの関係を理解し評価をする方が、読みの水準は高くなると考えられる。まとめると次のようになる。

- レベル2-1：既有知識のみで評価している
- レベル2-2：利便性を根拠に評価している
- レベル2-3：文化などを根拠に評価している
- レベル2-4：利便性と文化を根拠に評価している

(2) 論拠の具体的な評価基準

論拠に対する評価の場合も既有知識と照らして評価する場合と、非明示的な論拠を捉え、その論証構造などを評価する場合が想定される。

- レベル3-1：自身の経験をもとに評価している
- レベル3-2：一般化等をもとに評価している
- レベル3-3：経験と一般化を根拠に評価している

(3) メタ認知システムの評価基準

メタ認知システムに関しては、2で設定した理解像の評価の水準がそのまま適用できると考える。

3-3. 実験授業における仮説の位置

2-3で設定した仮説のうち、(2)と(3)は具体的な授業においては、次のような授業仮説として考えることができる。

仮説(2)の読みの水準の設定と関わって、論拠を新しい知識として学ぶ学習者を想定すると、初読の批判的読みににおいては、主張と根拠の評価基準が指導を調整するのに役立つだろう。一方、論証に関する知識を学んだ後では、論拠の評価基準が学習者の読みの

水準を捉えるのに適している。ただし、学習者は論証を捉えたとしても、意図的に促されなければ論証の一部の要素にしか反応をしないと思われる。そこで、論証の各要素に対して批判を行うことを求めることで、読みの水準を評価することが可能になり、学力形成のための資料として役立てることができると考えられる。

授業仮説1：批判の技能を習得させる過程では、論証の具体的な評価基準を用いることで、到達度を細かく捉え、指導に役立てることができる。その際、論証の各要素に対して批判的な読みを行わせることで、読みの水準を評価することができるのではないかと。

また仮説(3)と関わって、学習者の反省性は十分には発揮されていないと考えられる。そこで、学習者の反応から過度な批判と思われるものを代表として選び、検討の対象としてフィードバックすることで理解像の更新が促されると考えられる。

授業仮説2：学習者の批判的読みの水準を評価し、典型的な反応をもとに読みの点検を促すことで、過度な批判を脱し、より深い批判的な読みが行えるのではないかと。

3-4. 実験授業の構想

(1) 対象

2017年2月27日から3月2日にかけて、広島大学附属東雲中学校1年1組、2組を対象に実験授業を実施した。授業者は村井である。

(2) 指導過程

表1：実験授業の指導過程

単元名：身近なものから発見できる秘密や文化について考え、吟味してみよう(全5時)
第1次：読みの構えづくり(0.5時) ・「もし引越して、新しい家を選ぶとしたら、玄関のドアは内開きにしますか、それとも外開きにしますか」という問いかけによって、既知知識を働かせ、読みの構えを作る。
第2次：主張の把握と1回目の吟味(0.5時) ・主張の大きな把握と、主張に対する吟味を行う。
第3次：主張を支える記述の理解(1時) ・4段落までの日本の玄関扉が外開きの理由を理解する ・5段落から7段落までの、外開きと内開き、引き戸の対比的関係を捉える
第4次：主張と理由づけの比較と2回目の吟味(2時) ・外開きの記述に関する相反する主張を支える根拠と論拠の理解(1時) ・筆者の主張と根拠の関係を捉え、2回目の吟味を行う(1時)
第5次：学習者の読みの検討と3回目の吟味(1時) ・2回目の吟味の中から代表的な反応を取り上げ、その読みを協働的に検討させる。

上の二つの授業仮説を検証するために、「玄関扉」(三省堂・1年)を教材とし全5時間の授業を実施した。表

1は実際に行った指導過程である。なお計画段階では第4次までを想定していたが、学習者の過度な批判を吟味させるために第5次を追加で実施した。

単元名は「身近なものから発見できる秘密や文化について考え、吟味してみよう」である。玄関のドアという、取り立てて考えたことのない物に隠された秘密を探求する中で、背景にある文化について理解し、筆者の主張に対する吟味を行うことをねらいとした。

第1次では、自分が家を建てるなら、玄関のドアは内開きにするか外開きにするかを考えさせることで、批判的な読みの構えを形成することを目指す。第2次では、筆者の主張を端的に捉え、1回目の吟味を行う。

第3次は、教材の論証の過程を理解する段階である。特に5-7段落の説明が、どのような観点からなされているのかを班単位で推論し、筆者は文化的な観点を重視していることを理解する。

第4次では、論証に関する知識を教授し、外開きのドアに関する2つの異なる主張の理由づけの比較を行う。次に、この知識を活用し結論部の主張と事実と論拠の関係を整理する作業を班単位で行い、論証の各要素に対する批判を行わせる。その際、批判的読みが偏ったものにならないよう、筆者の主張を吟味するポイントを提示する。また、反論が考えられるのに筆者がこのような主張を行ったのはなぜかを考えさせる。

第5次では、2回目の吟味を基に典型的かつやや偏った読みを3つ示し、班単位で1つの意見に対する賛成・反対を検討させる。そして、意見に対する発表を吟味し、自身の読みが変化するかを記述させる。

授業仮説1に対応するのは、主に第2次(根拠の具体的な基準)と第4次(論拠の具体的な基準)で行う吟味である。そして、授業仮説2に対応するのが、第4次の評価をもとに、典型的な読みを検討の対象としてフィードバックする第5次である。

4. 実験授業の分析と仮説の検証

4-1. 分析の対象と分析の手順

分析の対象は、第2次、第4次、第5次における筆者の主張を吟味したワークシートと、第3次で用いた主張の納得度に対する変化を記述させたワークシート、および班活動における学習者の発話記録である。

分析の手順として、まず第2次から第5次における納得度の変化と学習者の読みの水準を明らかにする。次に、授業仮説1に関して、読みの水準の変遷とワークシートにおける学習者の反応を手がかりに検証を行う。そして、授業仮説2に関して、読みの水準の変遷と、第5次における学習者の記述や班活動における学習者

の理解の形成過程を手がかりに検証を行う。

4-2. 論証を評価する水準の変遷

(1) 吟味の変遷

表2は1組と2組の主張の吟味の変遷を整理したものである。

表2：1組と2組の吟味の変遷

	第2次	第4次	第5次
納得できる	55	15	47
納得できない／両方	8	45	14
無記述	0	3	2

表2から、多くの学習者は初読では主張に納得する読みをしているが、論証に対する知識を適用した第4次では批判的な読みがみられるようになり、典型的な批判を検討した第5次では、筆者の主張に納得したり、条件付きで納得する読みへと変化したことが伺える。

(2) 論証を評価する水準の変遷

実際の学習者の記述をもとに、認知システムに関わる論証を評価する水準の具体例を示す。

レベル1：そうだなあと感じて共感したから

レベル2：住みやすさだけではなく、その場所に合ったドアにすればいいから

レベル3：おじぎをしない人もいると思うから。それだけの理由じゃない

この分類をもとに分析を行った結果、第2次の1回目の吟味と第4次の2回目の吟味における、読みの水準は表3ようになった。

表3：1組と2組の論証を評価する水準

	第2次	第4次
レベル0	1	0
レベル1	5	0
レベル2	56	3
レベル3	0	60
合計	63	63

第4次の吟味では、論拠についての記述がみられず、主張についてのみみられる場合にレベル2に分類した。表3から、第2次では、レベル2が大半を占めており、第4次では、レベル3へと推移している。

ここから、第4次の時点で、ほぼ全ての学習者が論拠を捉え評価することができたことがわかる。つまり、具体的な評価基準が、学習者の読みの水準を評価し、指導を調整することに有効に働いたことが示唆される。では、どのような指導と評価によって、学習者の読みの水準は向上したのだろうか。

4-3. 授業仮説1の検証

(1) 根拠の具体的な基準を用いた評価と指導

根拠の具体的な基準は、主に第2次の1回目の吟味と

第3次の筆者の主張と事例との関係を検討する指導の調整に用いた。学習者の記述を分析した結果、表4のようになった。

表4：根拠の具体的な評価基準による分類

	第2次	第3次
レベル1	11	3
2-1 (既存)	16	8
2-2 (利便)	23	6
2-3 (文化)	6	7
2-4 (両方)	11	31
合計	63	55

この結果から、第2次の時点では、筆者の主張の根拠を利便性から捉えたり、筆者の記述内容と自身の知識が符合するという点で捉えた学習者が多いといえる。前者は、根拠を間違えて捉えており、後者も筆者の主張を支える根拠について十分に理解できているわけではない。このように、論拠に対する反応が多く見られないであろう第2次においては、論証の根拠を細分化して捉えることで、学習者の実態と次の指導で取り組むべき内容が明確になったといえる。

第3次は、この評価を踏まえて、筆者は利便性を直接の根拠としていないことや、文化をより重要なものとして捉えていることを指導の内容として扱った。その結果、半数以上の学習者にとっては、筆者が文化の観点を重視して玄関は外開きが適していると主張していることがより納得できるものとなったことが伺える。

(2) 論拠の具体的な基準を用いた評価と指導

第4次第1時は、論証に関する基礎知識を教授したのちに、教材の5段落から7段落にみられる文化の観点に関する論証へと適用させた。その結果、ほとんどの班が正しく論拠を補うことができた。そこで、第2時では、結論部の論証の明示的な論拠が補えた場合、明示的に記されていない論拠を考えることを指示した。この活動の結果、どちらのクラスも明示的な論拠を見つけることができた。明示的でない論拠については「知らない人の家に訪れるときは、緊張をするため（おじぎに関係なく）距離をとる」（2組）といったことが発表された。授業者は個人の事実から、日本人全体に関する主張が行われているということを解説し、「自分の経験は、多くの日本人にあてはまる」という論拠を記述した。

論証の各要素を捉えた後に、筆者の論証を吟味する作業へと入った。この結果、表3で確認したように、ほぼ全ての学習者が論拠を対象とした批判を行うことができていた。その詳細は表5の通りである。

表5：論拠の具体的な評価基準による分類（第4次）

レベル	人数
レベル2	3
3-1（既有）	43
3-2（一般化）	4
3-3（両方）	9
その他	4
合計	63

最も多いのは3-1であり、既有知識をもとに論拠を評価する学習者が多い。これは、教材分析でも述べたように筆者の論証が読み手の経験から批判しやすいためであろう。具体的には、賛成派は「自分もおじぎをするための距離をとることがある」、反対派は、「友達の家にいっても友達におじぎはしない」といった記述がみられた。また、少数ではあるものの、一般化に言及する反論もみられる。「自分の経験を他の人もしているときめつけている点」などがそれにあたる。

このうち、既有知識による反論は、過度な批判といえるものである。学習者は、認知システムにおける批判の技能を習得し、発揮したものの、反省性に関わるメタ認知が十分に発揮されていない状態である。

（3）授業仮説1の成果と課題

今回の実験授業では、第2次では根拠、第4次では論拠に焦点をあてて、具体的な評価基準を用いることで、学習者の読みの水準を捉えるだけでなく、指導の方針を決定することに役立てることができた。また、第4次では、論証の各要素に対する批判を記述させることで、学習者が自覚的には記述しにくいであろう論拠に対する反応も捉えることができた。

この点で、論証を分析し、各要素を吟味させる評価方法は、有効に機能したといえる。しかし、2回目の吟味で用いた評価方法は、各要素に対する吟味を行うことで、主張に対する読みの水準が前時よりも下がって見えるという課題があった。

表6は、第3次の納得度の変化に関する記述と第4次の2回目の吟味における反応を整理したものである。

表6：第3次と第4次の根拠に対する読みの水準

	第3次	第4次
2-1（既有）	8	21
2-2（利便）	6	12
2-3（文化）	7	25
2-4（両方）	29	2

第3次で増加したレベル2-4が第4次ではほとんど見られなくなる。このように読みの水準が下がって見える原因は、教材上の問題としてワークシートの記述欄が小さくなってしまったことが考えられる。一方で、このワークシートには、一辺倒な批判にならないよう

に読みのポイントを示し、筆者の述べたかったことに配慮する設問を用意したものの、これらの点に注意しながら読むことは難しかったことが考えられる。前者は実践上の課題であるが、後者は、水準の高い批判的読みへと到達するためにどのような指導と評価が必要となるのかという授業仮説2に関わる。

4-4. 授業仮説2の検証

（1）第4次における評価と課題

第4次の2回目の吟味の結果をみると、論拠に対する批判的な反応として「おじぎのためだけに距離を開けるわけではない」といった、筆者の論拠に対する例外を指摘する反応が少なくなかった（以後これを例外による批判とする）。これらの評価は論拠を対象に行える批判であるが、やや偏った批判である。

（2）第5次におけるフィードバックとメタ認知の水準

そこで、第5次を計画するにあたって、自分たちの吟味の結果を振り返る活動を指導の中心とした。このとき、典型的な反応でありまた偏った読みになっていると考えられる読みの類型を3つ抽出した。

主張への批判…引き戸の方が日本の生活習慣に適しているのではないかと（異なる主張による批判）

論拠への批判…おじぎをしない場合でも距離をとることがある（例外による批判）

展開への批判…7段落で引き戸の話をする必要はないのではないかと（記述の必要性に関する批判）

これらの読みをフィードバックとして示し、班単位で1つの読みを担当し、その読みは適切なものになっているかどうかを吟味する活動を行った。この時、それぞれの類型に対して、どのような読みを行っていくことができるのかをヒントとして示した。

このような指導の結果、過度な批判を脱するメタ認知は発揮されたのだろうか。表7は、筆者の根拠に対する理解を深めた第3次における納得度の変化に関する記述と、第5次の3回目の吟味を行う際の納得度の変化に関する記述から、メタ認知システムの水準を分析したものである。

表7：第3次と第5次におけるメタ認知の水準

	第3次	第5次
レベル1（無変化）	5	13
レベル2（無自覚）	48	20
レベル3	0	26
不明	2	4
合計	55	63

第3次では、多くの学習者はレベル2に位置づいている。記述の多くは主張の根拠を詳しく捉える中で、筆者の意見に納得できるようになったというものである。これは自身の理解像の評価を促しているわけでは

なく、筆者の主張に納得する意見が大半を占めていることから、過度な批判が発生しているわけではない。一方、第4次では、論証の各要素に対する批判を試みる中で、いくつか過度な批判があぶり出された。第5次でそれらの読みを班単位で検討した結果、約4割の学習者がレベル3に至ることができた。例えば、「筆者は一つの意見だけ決めつけているように思えたが、そうではなくて日本人の特徴という観点をふまえて、話を進めているように思えた」など、自身の批判的な評価が、解釈を改めることで変化したことわかる。

一方で、レベル3に到達できなかった6割の学習者にとっては、過度な批判を乗り越えることが困難であったことが伺える。ではフィードバックに用いた3つの類型のうち、学習者にとって読みを更新することが困難であったものはどの類型であろうか。表8は典型的な読みに対する各班の結論を整理したものである。

表8：4次の典型的な反応に対する各班の結論

	賛成	反対	両方
主張	2組4班	1組8, 9班 2組1, 7, 9班	1組7班
論拠	1組3, 5, 6班 2組3, 8班		1組1班 2組2班
展開		1組2, 4, 5, 10班 2組5, 6, 10班	

主張と展開については、ほとんどの班が典型的な読みに対して反対の立場をとっている。一方、論拠については、ほとんどの班が例外による批判に対して賛成の立場となった。つまり、例外による批判に対して妥当な読みを行えることがレベル3の読みへと至るための課題であると考えられる。では、論拠への批判を検討しレベル3へと至った学習者は、どのような学習過程をたどったのであろうか。

(4) 2組3班の読みの吟味の過程

レベル3に到達した学習者として、2組のA(女子)とB(女子)を抽出する。AとBは典型的な反応に対し反対の立場をとった学習者であり、この二人がいた3班が論拠に対する妥当な批判を行う読みを2組全体に提示し、それをもとに読みを更新した学習者がみられたためである。

第5次では、班活動の前に個人で意見を作成した。Aは例外による批判に対して「(距離をとることが)あるけど、別に意識しているわけではない。腕を組む癖があるのに理由なんてないのと同じ」と記述し、批判と近い立場にあった。またヒントの、「筆者がここで「おじぎ」という言葉を使ったのはなぜだろうか。／筆者は玄関のドアをどのようなものとして捉えているだろうか。」に対しては「日本人の習慣の象徴」と記述していた。

班活動がはじまりお互いの意見を述べているところで、村井が例外による批判に対して賛成派がいるか尋ねたところAの名前があがる。Aは次のように述べる。

A：どっちなのかわからない。おじぎをするために距離をとることがある。

村井：じゃあ筆者はなんでわざわざおじぎということに限定して話をしようとしているんですかね。

A：日本人の習慣の象徴。

理由を明確に述べることができないAに対して、村井は筆者がおじぎという事例を出した意図を問うている。筆者の意図を解釈することで、例外による批判に対する吟味が促進されると判断したためである。その後、Aの意見を重要なものとして価値づけ、主張との関係で捉えるように指示した。3班の話し合いは十分に進まなかったが、Aは例外による批判に対して賛成と反対の両方を選択し、次のように記述した。

自分では微妙だと思っています。おじぎをしようとしなくてもやってしまう。おじぎ……日本人の習慣のしょうちょうであるため、親近感とかがわくし、わかりやすい。

前半部では、典型的な反応は実感として理解できるが、筆者の論拠にもわかりやすさや説得力が十分にあるのではないかという判断している。Aの記述をもとにBが全体での話し合いで、例外による批判に対して賛成の立場から発言を行う。

B：おじぎは日本の習慣の象徴として、たぶん表されているから。主張には日本の生活習慣に適していると書いているから、その理由づけとして、ちゃんと意見を言えているから(筆者の論拠は)いいと思います。

村井：ちょっと聞きたいんですけど、おじぎがいざつの象徴と言ってくれましたけど。代表例というわけですよね。じゃあ、そう出てくるのであれば、なんで(例外による批判に対して)賛成になるんですか。むしろ反対になるんじゃないですか？

Bは類型に対する賛成・反対ではなく、筆者の論拠に対する賛成を表明したのだと考えられる。村井はそれに対して、おじぎを日本の生活習慣の象徴として捉えるのであれば、例外による批判に対して反対の立場に立つのではないかと、そして、象徴と捉えることで、典型的な反応についても他の例の一つとして処理できる可能性を示す。

その後、2班の意見を確かめたところ、反対派は3班の言葉を取り入れつつ、おじぎを日本人の象徴や心構えとして解釈することで、おじぎ以外が扱われていな

いという理由で反対とするのは妥当な批判ではないのではないか、とした。村井は、この意見から、筆者は、おじぎは代表であり、他の事例についても考えているのかもしれない、と2班と3班の意見をまとめた。

Aはこの後全体で発言することはなかったが、Bとともに、象徴的な例を選ぶことで、読み手が納得しやすいと考えたのではないかと話し合っている。ここではおじぎは象徴として用いられているのであり、遠慮や無意識など他の理由で距離をとる場合のことも含まれているという理解が成立している。

この学習過程を踏まえ、Aは「主張に対する自分の考えは変わったか」に対して次のように記述した。

変わらない。B（例外による批判）について考えたが、本当に賛成 or 反対と言いつけるのかと言われるとすっきりする理由がどちらにも不十分であると感じたため。Cについても同じだと思った。

Aはおじぎを日本人の習慣の象徴と捉えることで、例外による批判は成立しないのではないかとしつつ、中立の立場をとる。変わらないとしているものの、理解像が更新されていることが確認できる。また、Bは次のように記述した。

B（論拠：村井注）のところでおじぎは日本の習慣の象徴だと考えたから、基本的に距離をおくのは日本人の習慣に合わせた行動だから、はじめはおじぎをしない場合でも距離をとるという意見に賛成だったけど、筆者の意見に賛成できた。

Bは、類型にみられたような距離をとる行為も、習慣の一部でありおじぎを日本人の習慣の象徴とするのであれば、他の習慣も含まれているという解釈をし、自身の理解像を更新することができている。

このように、Aの解釈を手がかりに、班での話し合いや、全体での話し合いを通して、筆者の論拠には整合性があり、例外による批判には問題があるのではないかと理解をした学習者はレベル3へと至ることができた。学習者の読みの中から過度な批判的な読みをフィードバックし、吟味することについてBは振り返りプリントの中で次のように述べている。

筆者の意見を聞いて、ぎん味して、反対の意見を一度出してみても、その自分の意見が本当に正しいのか、もう一度かくにんすることで、読みが深まる。はじめは筆者の意見になっとくしていたけど、じょじょによみ進めると筆者の意見へ違和かんを感じ、そこで筆者の思惑を考えたときに、筆者の意見を理解できた。

より妥当な批判を行うための読み方として、一度反対の立場に立ち、もう一度吟味することを重要なものとして捉えている。ここに、フィードバックとして類

型を提示する読み方が、学習者にとって読みを更新することに有効であったことの一部が表れている。ここでは、ヒントとして吟味のポイントを示したことや、ある解釈が、典型的な反応に対してどちらの立場に立つことになるのかということ教師が整理していくことがより深い読みの成立に寄与したと考えられる。

一方で、論拠に対する典型的な批判を吟味しても、意見を変えることがなかった学習者も少なくない。このことは、この時期の学習者にとって、実感を伴った批判を疑ってみることが難しいことを示唆している。

以上の質的分析を踏まえると、メタ認知システムの水準をレベル3へと推移させるには、過度な批判を提示するだけでは不十分な場合があるということである。今回の実験授業では、論拠に対する批判を吟味し、より妥当な批判へと向かうことは容易ではなく、そのことがメタ認知システムのレベル3へと到達した学習者が4割弱に留まった要因だと推察される。質的分析の結果、レベル3へと到達した学習者はフィードバックによる典型的な読みの検討に加えて、教師によって筆者が言いたいことを考え直したり、学習者同士の意見が整理されるなかで読みが更新された。ここで教師が行っていることは、メタ認知システムの喚起だけでなく、より複雑な認知的な技能を発揮する手助けであったと考えられる。よって、論拠に対する妥当な批判を行うなど、より高度な批判を求める際には、反省性を喚起するフィードバックに加えて、合理性に属する認知的な読みの水準を深めるための指導を行うことで、メタ認知の読みの水準も深めることが可能になると考えられる。

5. 結論

(1) 授業仮説について

今回の実験授業では、批判的読みの入門期における中学校1年生を対象に、論拠に対する批判的な読みを成立させることと、その水準を捉えるための評価課題を開発すること、また、そのような評価をフィードバックし、学習者がメタ認知的な活動を行うことで、より深い批判的読みへと至ることを目指した。

授業仮説1に関しては、新しいタキソノミーから設定した読みの水準をもとに、その時間の指導と評価の重点に対応した具体的な評価基準を用いることで、学習者の読みの水準を詳細に捉えるだけでなく、次の時間にどのような指導が求められるのかを明確にすることに役立てることができた。

特に、第4次で行った論証の各要素について吟味を行わせる評価方法は、学習者がどこに批判を行っているのかを細かく捉えることに役立ち、第5次において

吟味すべき読みを選択できたように、指導にも有効に活用できた。ただし、各要素を吟味させるという方法は、それまでの理解過程と十全に結びつかなくなるといった結果も伴った。よって、この評価方法は、改善をしつつ、批判的読みの技能の習得を確認する段階で用い、技能の習熟度と反省性を発揮するための課題を明確にするために用いるのがよいだろう。

授業仮説の2の検証においては、第4次で得られた典型的な批判を、検討すべき対象としてフィードバックすることで、自身の読みを振り返り、より深い批判的読みに至ることを目指した。しかし、本教材においては、異なる主張や展開に対する批判は学習者同士の読みの過程の中でも一定の読みが達成されたものの、論拠に対する例外による批判を検討することは困難なものであった。その中で、レベル3に到達したAやBの学習過程の分析の結果、学習者の解釈が典型的な読みに対してどのような立場に立つことになるのかを明確にし、筆者の主張の意図をもう一度考えさせる指導が重要となることが示唆された。

(2) 新しいタキノミーと読みの水準の設定の意義

本研究では1つ目の課題に対応する形で、批判的読みの枠組みを拡張し、より高次の読みの指導を成立させようとした。その際、新しいタキノミーをもとに、批判の技能を認知的な技能、そして自分の読みや読みの過程を吟味する処理をメタ認知システムと捉えた。このことによって、合理性と反省性の区分が明確になり、読みの水準を認知システムとメタ認知システムの2方向から設定することができた。読みの水準は2つ目の課題に対応する。

この区分は、一般的な読みの水準を想定しつつ、認知システムに関しては、具体的な教材分析による詳細な評価基準を設定することで、学習者の読みの水準を正確に捉え、指導の調整に役立てることができた。このことから、新しいタキノミーは、批判的読みの指導と評価のモデルとして有効なものであったといえる。

特に、質的分析などを踏まえると、指導の過程で学習者が抱えている課題が認知システムによるものなのか、メタ認知システムによるものなのかを明確にすることが、評価とそれによる指導の調整に役立った。

ただし、今回扱ったのは論証のみであるため、修辭など他の批判の対象についても検討する必要がある。

(3) 反省性を伴った読みを実現する形成的評価の在り方

3つ目の課題について、メタ認知システムの中でも、反省性を伴うことで読みを更新しようとする場合、学習者の読みの水準を吟味すべき対象として提示することが、その契機となることが示唆された。このことが、批判的読みの学習指導における形成的評価の一つの在

り方であると考えられる。しかし、授業仮説2の検討で明らかになったように、フィードバックを行っても、学習者にとって十分に反論することが難しい課題に対しては、メタ認知システムが十分に発揮されなかった。このような学習者に対しては、反省性に属する読みを示すだけでなく、認知的な技能を習熟させていく必要があると思われる。その意味で、反省性を伴った読みの実現には、認知システムとメタ認知システムの双方に働きかけていく指導と評価の在り方が探求される必要があるだろう。

【注】

- 1 吉川芳則「説明的文章の領域における実践研究」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、2013年、pp.202-203
- 2 井上尚美『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語理論—』明治図書、1998年
- 3 楠見孝「批判的思考と高次リテラシー」楠見孝編『現代の認知心理学3 思考と言語』北大路書房、2010年、pp.134-160
- 4 河野順子『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房、2006年など
- 5 西岡加奈恵・石井英真・田中耕治編著『新しい教育評価入門』有斐閣コンパクト、2015年、pp.55-59
- 6 Earl, L. M. (2013). *ASSESSMENT AS LEARNING* Second Edition. SAGE Company.
- 7 大村彰道監修・秋田喜代美・久野雅樹編『文章理解の心理学』北大路書店、2001年
- 8 三宮真智子編著『メタ認知—学習能力を支える高次認知機能』、北大路書房、2008年
- 9 R.J マルザーノ・J.S. ケンドール『教育目標をデザインする』（黒上晴夫・泰山裕訳）北大路書房2013年
- 10 富田英司・丸野俊一「思考としてのアーギュメント研究の現在」『心理学評論』第47巻2号、pp.37-59
- 11 今回は論証に焦点をあてているが、批判的読みの対象としては他に修辭やイデオロギーを想定することができる。これらの対象に関する水準の設定は今後の課題とする。
- 12 村井隆人「説明的文章の批判的読みの学習指導における情意的性向の形成と評価に関する研究」中国四国教育学会『教育学研究紀要』、2016年で詳しく論じている。
- 13 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年
- 14 二宮衆一「イギリスのARGによる「学習のための評価」論の考察」『教育方法学研究』第38巻、2013年、pp.97-107