

中学生の「読むこと」における理解構築を促す教育評価

ー〈対話的学習指導〉における評価に関する検討を中心にー

高瀬 裕人

1 研究の目的

「読むこと」の授業は、生徒一人ひとりが理解を構築できるようになることを目指して営まれるものである。そのために、授業の中で「読むこと」に関わる対話を充実させていくことが重要な意味をもつことが指摘されてきた(Gallagher,2004; Intrator & Kuzman,2009 など)。しかし、「読むこと」の授業に形式的に話し合い活動を位置づければ、対話が生まれたり充実したりするわけではない。むしろ、形式的に話し合い活動を取り入れただけでは、「活動あって学びなし」という状況に陥りかねないと言えるだろう。このように考えた時、「読むこと」の授業において、対話を充実させ、生徒の理解構築を促していくためには何が必要なかを明らかにしていく必要がある。本稿では、こうした課題について、「読むこと」の教育評価の視点から検討していきたい。

これまでわが国において、「読むこと」の教育評価の視点から、教師が生徒の学びを適切に見取り介入すること、ならびに教師が言語活動への期待やその質を見極めるための規準を生徒と共有し、内面化させることの重要性が指摘されてきている(松友一雄,2014;宮本浩治,2014;松友一雄,2015;神部智,2017)。そうすることで、生徒が適時適切に自己評価や自己調整しながら読めるようになり、生涯にわたって学び続ける(自立した読者)へ成長することにつながると考えられているためである。

こうした点を踏まえつつ、本稿では、中学生の「読むこと」における理解を深化させるうえで〈対話的学習指導〉が重要な意味をもつと主張する、米国のリテラシー教育研究者であるマリー・アドラーとエイジア・ローグルによる『教室での話し合いを通してリテラシーを育む』を取り上げ、彼女たちの言う〈対話的学習指導〉とそこでの評価のあり方について検討する。これらの検討を手がかりとして、生徒の対話を活性化させ、理解構築を促していくために、「読むこと」の教育評価において何が必要なのかについて考えていきたい。

2 中学生にとって〈対話的学習指導〉が必要な理由

米国において、中学生は、子どもから大人の過渡期とされ、リテラシーの発達において重要かつチャレンジングな時期だとされている(Finder,1997; Santman,2005; Langer & Applebee,2006)。それは、この年代において、「読むこと」の学習の焦点が変わり、理解方略の使用が複雑化したり、対象となる作品が複雑化したりすることから、中学生が「読むこと」に対して否定的な学習態度を増強させたり、読書離れが増加したりする傾向が見られるためである(Galda & Graives,2007)。アドラーとローグルは、こうした中学生を対象とした際に、最適な「読むこと」の学習指導法として、〈対話的学習指導〉を提案しているのである。そこでまず、アドラーとローグルが、中学生をどのように捉え、なぜ中学生にとって〈対話的学習指導〉が最適だと主張するかについて確認しておきたい。

アドラーとローグルは、中学生は「もはや子どもではないけれど、一方でまだ大人でもない」存在であり、「騒々しい時期」に差し掛かっていると述べる(Adler & Rougle,2006,p.8)。さらに、アドラーとローグルは、マーガレット・フィンダーの言及を引きながら、次のように述べている。

彼らは、しきりに飛び立ちたがっている。しかし、同時に自力で実社会に出ることにおびえてもいる。フィンダーが著しているように、「ひと息目には、『ちょっと、もう子ども扱いしないでくれる。これくらい自分でできるわよ』とストレートに言ってくるが、次の瞬間には、『どうして私がこんなことができるかと期待しているの？私はまだ子どもなのよ』と言って、尻込みするのである。」(Finder,1997,p.14)私たちは、このフィンダーの言葉をととても気に入っている。それは、彼女の言葉が芽生えたばかりの自立心、そして若者たちが教室に持ち込んでくる欲求を的確に捉えているからである。(Adler & Rougle,2006,p.8)

アドラーとローグルによれば、中学生の内には「芽生えたばかりの自立心」と他者のサポートを必要とする「欲求」が合わさって存在している。これまでも、こうした年代の中学生に対して、自由にひたすら読むように促すだけでも、教師が一方的に設定した課題図書を読むように指示するだけでも、期待する成果は生まれにくいことが指摘されてきた(Gallagher,2004 など)。だからこそ、中学生が一人でできることと必要な支援を適切に見極めたうえで、「読むこと」の学習指導を展開していく必要があるのだと言うのである。

アドラーとローグルは、そうした「読むこと」の学習指導を実現するための最適な方法として〈対話的学習指導〉を提案し、次のように述べる。

中学生は対話を必要としている。彼らは、他の生徒や教師と自分の学びについて語る必要がある。本書は、この事実をもとにしている。私たちは、対話的学習指導がこの年代に理想的であり、最も適していると言い切ってもよいと考えている。それはなぜか？この年代の生徒たちはまさに自分たちで思考を生み出すことができるからであり、熱烈な存在だからである。すなわち、彼らは、社会的・知的・政治的な世界について力強い意見をもっているのである。また彼らは仲間の言動に細心の注意を払っているからでもある。彼らは、さまざまな水準の考えをもつことができるが、教室での対話が生徒たちにそれを可能にするための格好の場を提供するのである。(Adler & Rougle,2006,p.9)

このように、アドラーとローグルが中学生にとって〈対話的学習指導〉を理想的かつ最適なものとまで主張する根底には、中学生が自分を取り巻く世界に対する力強い意見をもった熱烈な存在だという見立てがある。「読むこと」の授業における対話は、そうした中学生が自分の考えを表明しながら、さらに深めたり広げたりすることで、より精緻なものへと練り上げていくことを促す格好の場となると言うのである。

彼女たちは、「読むこと」の授業の中で単に話し合い活動を行えばよいと主張しているわけではない。むしろ、彼女たちは、授業に取り入れることの意義を軽視したり、その内実を不明瞭にしたりしたまま話し合い活動を形式的に取り入れることに対して警鐘を鳴らしている。「読むこと」の授業において展開される話し合いがどのようなものなのかという点は、彼女たちにとって殊の外重要な意味をもっているのである。この点に関して、彼女たちは、以下の表を提示している。

表 1：〈対話的学習指導〉と〈独話的学習指導〉の概観(Adler & Rougle,2006,p.27)

	対話的学習指導	独話的学習指導
特徴	多方向の話し合いである。疑問は、諸問題や考えを探究するために用いられる。	一方向の話である。疑問は、情報の確認のために用いられる。

重要な効果	深さー生徒が複数の見方で分析できるように複数のテーマが開かれている。課題における高い到達度を達成する。	広さー生徒に短時間でたくさんの内容が授けられる。
困難点	時間。生徒に技能を教える必要がある。	従順さ。短期的な学習。簡単にわかること。
目的	<ul style="list-style-type: none"> ・証拠をもとに考えを裏付けるため ・あるテーマについて筋の通った理解を構築するため ・同時に別の見方について検討するため ・話す力、聞く力を発達させるため 	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎的な情報を記憶するため ・指示に従うため ・ふさわしい振る舞いを理解するため ・手順やプロセスをはっきりさせるため ・一つの物語を聞くため
教師の役割	生徒の思考活動の支援者であり、学習の仲介者である。	知識保持者であり、情報伝達者である。
生徒の役割	仲間や教師の発言を聞いたり、それに反応したり、質問したりする。複数の視点で検討する。	教師の指示を聞き、正解に辿り着くように努力する。

この表によれば、〈対話的学習指導〉においては、生徒がもっている疑問を探究の種として多方向の話し合いが展開され、それによって生徒の深い学びや高い到達度を実現されることになる。これらのことが実現されるのは、〈対話的学習指導〉の中で展開される話し合いが、生徒に短時間に多量の情報を記憶することを求めるものではなく、物事について多角的に分析したり、筋道立てて推論したり、様々なものを関連付けたりしながらじっくりと対話することを求めるものだからである。

アドラーとローグルは、こうした〈対話的学習指導〉を通して、生徒は「疑問をもつ」「論理的な推論を展開する」「一つの問題について複数の視点から検討する」「曖昧さや対立する考え、それらの緊張関係に対処する」「単純な答えよりも複雑さを探し求める」「書き手の意見や視点に挑む」「頑なに考えず、柔軟に考える」「作品の内外で排除されたり、沈黙を強いられたいしている意見を探す」といった高次の力を身につけるとともに、「洗練された見方・考え方」ができるようになることとしたうえで、次のように述べる。

洗練された見方・考え方は、学校内外で重要なものである。しかし、「テストに出るから、これを学習する必要がある」と言って短期的効果だけを強調することがないように注意しなければならない。むしろ、話し合いを用いて、教師は、生徒が学校内外で成功できるようにサポートする必要がある。確かに、この経験は、生徒がハイスティクスなテストにおいて成功するのを後押しすることになるだろう。しかし実際のところは、そうすることで、本質的で生涯にわたって必要となる思考や推論の力を発達させるための本物の機会を提供することになるのである。私たちが学習指導を通して生徒に伝えたいメッセージは、「自分の周りの世界で起きていることを知り、必要な時に物事を変える力を活用できるようになるために、これを学ぶ必要がある」というものである。(Adler & Roughton, 2006, p.99)

この発言にあるように、アドラーとローグルは、生徒が上述のような高次の力や見方・考え方を身につけることはもちろん、短期的な視点から見た時にハイスティクスなテストにおける成功をすることに繋がるとは言え、それが本質的な目標ではないと断言する。むしろ、彼女たちが目指しているのは、実社会を力強く生き抜くために必要なものを生徒の内に育てていくことである。そして、生徒がそうしたほんとうに必要な力や見方・考え方を身につけて磨いていくことを可能にするか

からこそ、〈対話的学習指導〉は、中学生にとって抜き差しならない大切なものだというのである。

ここまで、アドラーとローグルが、中学生をどのような存在として捉えているか、そしてなぜ中学生にとって〈対話的学習指導〉が必要だと考えているのかについて見てきた。彼女たちにとって、中学生は、リテラシーの発達から見ても重要かつチャレンジングな時期に差し掛かっている。教師として、そうした時期に差し掛かった中学生に対して、短期的な視点からの成果のみではなく、生涯学び続けるためにほんとうに必要な力や見方・考え方を身につけ磨いていくことができるような学習指導を構想・実践していく必要がある。アドラーとローグルにとって、その格好の方法が〈対話的学習指導〉なのである。

3 〈対話的学習指導〉における学びの具体化

アドラーとローグルは、〈対話的学習指導〉を実現するうえで、「読むこと」の授業における生徒の学びを充実させることが重要だと言う。そこで求められる学びとは、生徒が単一の考えに固執するよりも、流動的でありながら探究的に理解を構築していくことである。そのため、教師が〈対話的学習指導〉における生徒の学びの姿を具体化しておくことがまずもって大切だと言うのである(Adler & Rougle,2006,p.88)。

この点に関して、アドラーとローグルは、ジュディス・ランガーが提唱した〈像形成〉という概念について以下のようにまとめ、「読むこと」の授業への援用をしている。

表2：像形成の諸特徴(Adler & Rougle,2006, p.89)

像形成は	像形成ではないのは
ある時点で作品や経験を理解するための心の働きである。	一つの作品やテーマについての理解に閉じた心の働きである。
流動的で柔軟性があり、かつ暫定的で変更可能なものである。	固定的で単一的であり、明確であり的を絞ったものである。
再帰的であり、非線状的な過程である。	作品の冒頭から結末へと進む直線的過程である。
さまざまな期待についての予感や疑問を用いるので、熟考を要するものである。	事前に指定された答えを探すので、変更される必要がないものである。
部分的であり全体的でもある。(部分的な像は作品を読み進めていくにつれて大きくなり変化する。全体的な像は、そうした部分的な像の総和から展開された全体についての理解である。)	基準点を保持する読みである。新しい理解は、普遍的なテーマについてのより凝縮された理解に集約される。普遍的なテーマと矛盾する可能性がある証拠や、命題間に対立をもたらす証拠は、重要ではないとされる。それは最終的な目標に向かうものではないからである。
もはや全体像と関連しない場合、全体的な理解のうちから細部は切り離される。	特定の細部の意味を求めて作品を検索する。
私たちの知識と作品の言葉が合わさることで、意味が構築される。	教師が意味を構築し、生徒に伝達される。
作品、個々人の生活・学習経験、他者との関係性、より大きな社会の歴史との繋がりから意味を発展させる。	作品の中に封じ込められている。読者が発見する必要がある。

この表には、アドラーとローグルが「読むこと」の授業において求める学びの姿が具体化されている。この表にあるように、〈像形成〉とは、流動的で柔軟性のあるものであり、非線状的な理解構築過程を示す概念である。〈像形成〉する中で、生徒は、短期的に「正解」に至ることや多量の情報

を記憶することを目指したりするのではなく、さまざまな作品や、他の生徒や教師と対話することを通して複数の見方・考え方を受け入れながら自分の理解を変化させるという社会文化的な活動を営むことになる。そのため、そうした〈像形成〉が行われる「読むこと」の授業において「話し合いは、生徒が理解を構築し共有することのできる最も自然な場」となるのだと言うのである(Adler & Rougle,2006, p.90)。

しかし、〈像形成〉という概念を用いることで「読むこと」の授業における学びの姿を具体化できるとは言うものの、これだけではいささか概観的なものに留まりかねないのも確かである。この点に関して、アドラーとローグルは、「読むこと」の授業における生徒の学びの姿をより具体的かつ分析的に捉える視点として、同じくランガーが提唱した〈スタンス〉という概念を援用している。この〈スタンス〉概念を援用することで、「最初の理解を示す」「考えを展開する」「作品から学ぶ」「批評的なスタンスを採る」というように、生徒がどのような状況で作品を読み話し合っているかを適切に捉えることができるようになるためである。

以上のように、アドラーとローグルは、ランガーが提唱した〈像形成〉と〈スタンス〉という二つの概念を援用することで、「読むこと」の授業における生徒たちの学びの姿を、教師が具体的かつ分析的に捉えられるようにしているのである。しかし、彼女たちの提案は、ここに留まるものではない。むしろ、「読むこと」の授業において求められる学びの姿を生徒と共有していこうとする点が彼女たちの提案の特徴である。このことは、「読むこと」の学習主体はあくまでも生徒であり、学びを自ら創り出していくことのできる〈自立した読者〉に育成することこそが、彼女たちの最大の目標であることを表している。そこで以下では、この点に関して、いまいし掘り下げて見ていく。

4 生徒の学びの内実を見極める規準の共有

アドラーとローグルは、ランガーが提唱した〈像形成〉という概念を援用することで、「読むこと」の授業において求められる学びの姿の具体化を試みている。さらに、〈スタンス〉という概念を用いて生徒の学びの内実をより分析的に見取ることにより、「水準を上げる」「支援する」「奨励する」「促進する」「調整する」「方向づけ直す」「明確にする」「指示する」といった、生徒へのフィードバックが可能になると言うのである(Adler & Rougle,2006,pp.142-143)。

この点に関連して、アドラーとローグルは、ある教師のフィードバックを一例として挙げている。ここで取り上げるのは、ヨシコ・ウチダの作品の一部である「わが国の捕虜(Prisoner of My Country)」¹を読んで、「この国の指導者たちが日系アメリカ人のことを思って抑留したのであれば、悪人を懲らしめずに、人々の人生のすべてを取り上げたことの意味をどのように考えればいいのか」という疑問をもった生徒に対する教師のフィードバックである。

表3：教師によるフィードバック例 (Adler & Rougle,2006,p.112)

素晴らしい疑問です！！せっかくですので、ジャーナルにはこの疑問についてのあなたの考えを書いてください。そこで質問です。日系アメリカ人たちは抑留されたことが自分たちのためになると思っていたのでしょうか？それが、彼らの最大の関心事でしょうか？あなたが言うように、他の方法がなかったのでしょうか？作品から必要な部分を引用して自分の考えを裏付けてください。
--

このフィードバックは、生徒が示した疑問に対して、コメントと質問を付すことによって、「最初の理解を示す」から「考えを展開する」へと〈スタンス〉を変更するように促したものである。そ

の際、具体的な方法として自分の主張を裏付けるために作品から必要な部分を引用することを求めている。こうしたフィードバックに応じるために、生徒は、関連する細部を分析したりまとめたりするといった方法を用いることが必要となる。このように考えた時、この教師によるフィードバックは、生徒に〈スタンス〉の変更を要求するものであるとともに、そこで必要となる方法を提示するものである。そのため、こうした教師からのフィードバックは、生徒の学びの内実を見取ったうえで、さらにその「水準を上げる」ことを要求するものとして機能することになり、生徒が学びを深めていくための契機となるものだと考えることができるだろう²⁾。

アドラーとローグルは、上記のような教師の見取りとそれにもとづくフィードバックを充実させるために、以下のような教師用手引きを作成している。

表 4：話し合いを促進するための枠組み(Adler & Roughton, 2006, p.92)

スタンスを探るといふことー読後の話し合いを促進するための枠組み

最初の理解を示す—ここで生徒は作品の中に入り込むために、背景知識や経験を利用します。生徒は作品世界について心の中でイメージを作り始めます。

思考を活性化する質問

- ・最初の印象はどのようなものですか？疑問に思ったことは何ですか？
- ・話し合いたいと思ったのはどの疑問についてですか？

考えを展開する—ここで生徒は作品の中を動きながら、さまざまな期待を探究します。心の中は、より一貫した作品世界を作り上げるために、関連する細部をつなぎながら、さまざまなイメージで埋め尽くされます。

思考を活性化する質問

- ・読んでいる中で、登場人物についての理解はどのように変化しましたか？
- ・作品の結末についてどう思いますか？この結末は冒頭とどのように関連していますか？

作品から学ぶ—ここで生徒は作品の外に出て、自分の生活や生きている世界についてこれまでとは違った形で考えるために、作品から学んだことを活用します。

思考を活性化する質問

- ・作品の中で起きたことから、○○についての考え方がどのように変わりましたか？
- ・この作品を読んで、歴史、関係性、人間の性についてどのようなことを学びましたか？

批評的なスタンスを探る—ここで生徒は作品の外に出て、作品が読者にもたらす効果について批評的かつ客観的に吟味します。

思考を活性化する質問

- ・作品のどの部分(例えば、フレーズ、文、イメージなど)が、あなたにとってとりわけ影響力があるものでしたか？
- ・この作品から思い出したほかの作品はありますか？どのようなところから思い出したかについても合わせて説明してください。

上に示した手引きには、各〈スタンス〉の概要とそれぞれに関連した質問が示されている。このように〈スタンス〉に関連した質問を具体化しておくことで、生徒の理解構築の内実を的確に見取り、さらに生徒が理解を深めるためにその〈スタンス〉に留まるべきか、あるいは他の〈スタンス〉に移るべきかを見極め、より適切なフィードバックを行うことが可能になるのである。

こうしたフィードバックを受けることにより、生徒は、自分が営む理解構築の状況にしっかりと目を向けて学び続けることが可能になるとされる。この点に関して、アドラーとローグルは、さらに論を進め、教師だけがこうした〈像形成〉や〈スタンス〉を授業の中で援用するだけでは十分ではなく、むしろこうした概念を生徒にも開かれたものとして共有していくことが重要な意味をも

つと述べたうえで、以下のような生徒用手引きを示している。

表5：話し合いを促進するための指針(Adler & Rougle,2006, p.122)

グループでの話し合いを促進するための指針

- ・以下に示したすべての質問を取り上げる必要はありません。むしろ、話し合いがどのように展開しているかに目を向けるようにしてください。いくつかの質問を取り上げて話し合っても構いませんし、取り上げなかった質問があっても構いません。
- ・グループで考えた作品に関する疑問から話し合いを始めてください。
- ・一覧にない質問が浮かんできた場合、作品に関連しているのであれば、その質問について話し合ってください。
- ・「その説明であなたが言いたいことは説明できていますか?」「なぜですか?」「賛成の人、もしくは反対の人はいますか?理由も合わせて述べてください。」などの質問も使ってください。

グループで考える像形成に関わる質問

話し合いに踏み込む

- ・今まででどこで、その作品についてどのような疑問や考えをもちましたか?
- ・その作品を理解するために、もっと把握しておく情報はありますか?

話し合いの中を動く

- ・登場人物の行動は本当に現実的なものでしょうか?その理由も合わせて説明してください。
- ・特に嫌いな登場人物はいますか?その理由も合わせて説明してください。
- ・中心人物はどのように変化していますか?中心人物に関心を向けられていますか?

話し合いから身を引く

- ・この作品から、今までに読んだほかの作品についてどのようなことを思い出しましたか?
- ・この話は、あなたが日常生活の中で経験したこととどのように似ていますか?

批評的なスタンスを採る

- ・もしも一人称視点で書かれていなければ、どのような違いが生まれるでしょうか?
- ・この書き方は、作品理解や時代理解についてどのように影響しますか?

表6：ジャーナルの書き方(Adler & Rougle,2006, pp.126-127)

詩についてのジャーナルの書き方

- ・その詩に対する最初の考え
- ・意味とメッセージ
- ・反応と意見
- ・詩についての質問例に対する自分の理解を使って、自分の考え、反応、意見を裏付ける

詩を熱中して読むための方法

- ・作品の設定(いつ・どこで・誰が)や、重要な情報を把握するために**作品の中に入り込む**。
興味を惹きつけられた部分はどこか?テーマは何か?印象的な部分はどこか?その理由は?設定はどうなっているか?誰が語っているか?
- ・作品を理解するために、**作品の中を動き回る**。
あなたが見出したメッセージはどのようなものか?言葉についてはどうか?誰の言葉が語られているか?そこからどのようなことがわかるか?
- ・作品やあとがきを読みながら、作品内外を関連付けるために、**作品の外に出て再考する**。
作品から、あなたは何をどのように学んだか?

- ・この詩のテーマは何か？文学的な要素について理解したか？五感で感じる事ができたか？直喩が使われているか？その言葉が使われているのはなぜか？隠喩を理解したか？生き生きとした描写表現について理解したか？
- ・最終的に、より深く分析したり吟味したりするために、**作品の外に出て綿密に調査する。**
なぜこの詩はこのような構造になっているか？それに対する疑問や意見はあるか？メッセージは、私や読者にどのように関係しているか？この詩の言葉の選択は、私たちのイメージを創り出すのにどう関係しているか？この詩は、個人的経験とどのように関連しているのか？

表5は話し合いを活性化するものとして、また表6は生徒が自分の考えを書き記すのを活性化するものとして用意されたものである。両者ともに、教師用手引きと同様に、それぞれの〈スタンス〉に関連した質問例が示されている。こうした質問に応じることで、生徒がさまざまな水準の考えを表現できるような構成になっている。

一方で、〈像形成〉についてこれらの表の中では直接的に表示されているわけではない。しかし、これが直ちに、アドラーとローグルが〈像形成〉のあり方を生徒と共有していないということの意味するわけではない。表5に「すべての質問を取り上げる必要はありません」と明示されているように、手引きに示された質問は、チェックリストのように一つひとつ順番に取り組んだり、すべてに取り組んだりすることを要求するものではない。むしろ、生徒が状況に応じて自分で選択しながら用いるものとして設定されたものである。こうしたところに、〈像形成〉においてそれぞれの〈スタンス〉が非線状のかつ再帰的に現れることになるという考え方が反映されており、生徒と〈像形成〉についても共有することができるような構成の工夫を見て取ることができる。

さらに、このように〈像形成〉や〈スタンス〉について生徒と共有していくことの意義に関連して、アドラーとローグルは、次のように述べる。

像形成の間、誤読や間違いは作品世界を理解するようになる過程の一部をなすものだとみなされる。暫定的な理解、予感、行き詰まりは、「期待の地平」に近づくための一部をなすものなのである(Langer,1995)³。作品をよく読み、よく話し合うことで、像はより具体化されより確かなものになる。このような理由から、生徒が自分の深まりつつある理解について振り返り、より洗練した理解へと発展させる方法を自覚しておくことは重要である。自分の考えが、話したり、聞いたり、書いたり、読んだりすることを通して、どのように展開しているかということに注意を向けることができれば、これから先の創造的な知的活動により明確な目的をもって取り組むことができる。(Adler & Rougle,2006,p.130)

この発言から、アドラーとローグルが、〈像形成〉や〈スタンス〉について生徒と共有しようとするのは、生徒が自分の理解構築の状況を振り返り、より理解を深めていくための契機とすることを意図しているためだということがわかる。先に見た生徒用の手引きを使って自分の理解構築の状況を繰り返し振り返ることを通して、生徒が手引きにある要素を内面化し、自らの理解構築を前進させるために必要なものを見極める鑑識眼を鍛えていくことにつながるというのである。

このように、「読むこと」の学習における理解構築の状況を見極める規準を生徒と教師が共有しておくことは、生徒が教師からのフィードバックの意味を解釈し自分で振り返ることを可能にする。このことは、「読むこと」の授業において生徒の対話を活性化し理解構築を促す教育評価のあり方について重要な示唆を与えてくれる。このように考えたとき、アドラーとローグルの提案は、教師に

よる評価を充実させるといふ点だけでなく、生徒に理解構築の状況を適時適切に自己評価や自己調整していくように促すために必要な足場を提示するものと位置づけることができるものである。

以上のことから、教師が見取りをもとに適切なフィードバックを行うこと、教師からの評価ばかりに依存することなく、生徒が適切に自己評価や自己調整を行っていくために必要な規準を共有することが、対話を活性化させ、理解構築を促す教育評価を実現するために必要だと考える。

5 結語

現在、米国では、アドラーとローグルが『教室での話し合いを通してリテラシーを育む』を著した2006年以上に、ハイスティクスなテストが重視される傾向が強まっている。もちろん、中学生にそうしたテストにおいて成功する術を教えることも必要であろう。しかし、そうした取り組みが、単にハイスティクスなテストにおいて必要な力ばかりに注力するものであったり、いわゆるドリル学習を繰り返すようなものであったりしては、生徒が生涯にわたって学び続けることも、ほんとうに必要な力や見方・考え方を身につけることもできないばかりか、生徒を「読むこと」における学習から遠ざけてしまいかねない。このように考えたとき、教師として生徒に何を教え、何を共有することができるのか、その必要性が本当にあるのかをしっかりと考えていく必要がある。

アドラーとローグルは、こうした課題に真摯に向き合いながら、中学生にとっての〈対話的学習指導〉の重要性を主張しているのである。本稿で見てきたように、彼女たちは、〈像形成〉や〈スタンス〉を援用することで、〈対話的学習指導〉における生徒の学びの姿を具体化し、教師が適切なフィードバックを提供できるようにするとともに、生徒が自分の理解構築の状況を見つめ、修正・改善していくために必要な規準を教え共有しようとしている。このような営みを繰り返し「読むこと」の授業の中で行っていくことで、たとえ時間がかかろうとも、生徒は生涯にわたって「読むこと」に親しみ、自ら課題を発見し、自己評価や自己調整を行いながら学び続け、ほんとうに必要な力や見方・考え方を身につけ磨いていくことが可能になると思われる。このような意味で、彼女たちの提案は、「読むこと」の授業における「学習のための評価」や「学習としての評価」、すなわち生徒一人ひとりが能動的に考え、理解を構築していくことを支える教育評価のあり方と、その実現のために必要なものを示したものと位置づけることができる。

以上のことから、確かにアドラーとローグルの提案は、米国の中学生を対象としたリテラシー教育のあり方の探究する中で生まれたものではあるが、現在わが国で求められている「主体的・対話的で深い学び」を「読むこと」の授業において実現していくうえでのひとつの道標となるものであり、多くの示唆をもたらしてくれるものだと考える。

【注】

- 1 ここで生徒が読んでいる「わが国の捕虜(Prisoner of My Country)」は、Yoshiko Uchida(1991)*INVISIBLE THREAD*, Beach Tree Books に収められている。
- 2 この点に関して、「正解/不正解」の情報を伝えるだけでなく、生徒の学びを向上させるために必要な情報をフィードバックとして提供することが重要であるとされている(Hattie & Timperley, 2007; Heritage, 2010)。
- 3 ここでアドラーとローグルが引用したのはランガーが1995年に著した初版ではある。ランガーは2011年に第2版を出版している。初版との違いも含めランガーの所論に関して、高瀬(2015)において若干の検討を行った。

6 参考引用文献

神部智(2017)「評価基準の内面化を促す国語科学習指導に関する一考察—「学生参加型ルーブリッ

- ク」の有効性を仮説検証することを通して」『論叢国語教育学』第13号,pp.16-26
- 高瀬裕人(2015)「文学の授業における学習者の〈像〉形成の評価—継続的評価に関する検討を通して—」,『日本教科教育学会誌』第38巻第1号,pp.69-78
- 松友一雄(2014)「国語科における評価の理論と方法」,山元隆春(編)『中等国語科教育』,pp.361-375
- 松友一雄(2015)「国語科授業における教師の「見取り」とインターベンション—効果的なインターベンションを生み出す即時的評価」,『国語教育研究』第56号,pp.86-95
- 宮本浩治(2014)「国語科における授業と評価の実際」,山元隆春(編)『中等国語科教育』,pp.375-393
- 山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社.
- グラント・ウィキンズ,ジェイ・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.
- ジョン・ハッティ著,山森光陽監訳(2018)『教育の効果—メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』図書文化.
- Adler, M. & Rougle, E.(2006)*Building Literacy Through Classroom Discussion: Research-Based Strategies For Developing Critical Readers and Thoughtful Writers in Middle School*, Scholastic.
- Earl, L.M.(2013)*Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning(2ed Edition)*, Crown.
- Finder, M.J.(1997)*Just Girls: Hidden Literacies and Life in Junior High*, Teachers College Press.
- Galda, L. & Graives, M.F.(2007)*Reading and Responding in the Middle Graders: Approaches for All Classrooms*, Allyn & Bacon.
- Gallagher, K.(2004)*Deeper Reading: Comprehending Challenging Text,4-12*, Stenhouse.
- Hattie, J. & Timperley, H.(2007)The Power of Feedback, *Review of Educational Research*,77, pp.81-112
- Heritage, M.(2010)*Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*, Crown.
- Intrator, A.M., Kuzman, R.(2009)Who Are Adolescents Today?-Youth Voices and What They Tell Us, Christenbury,L., Bomer, R., Smagorinsky, P.(eds)(2009) *Handbook of Adolescent Literacy Research*, Guilford Press,pp.29-45
- Langer, J.A.(1995)*Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*, Teachers College Press.
- Langer, J.A.(2009)Context For Adolescent Literacy, Christenbury,L., Bomer, R., Smagorinsky, P.(eds)(2009) *Handbook of Adolescent Literacy Research*, Guilford Press,pp.49-64
- Langer, J.A.(2011)*Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction[2ed Edition]*, Teachers College Press.
- Langer, J.A. & Applebee, A.N.(2006)Foreword, Adler, M. & Rougle, E.(2006)*Building Literacy Through Classroom Discussion: Research-Based Strategies For Developing Critical Readers and Thoughtful Writers in Middle School*, Scholastic, pp.6-7
- Santman, D.(2005)*Shades of Meaning: Comprehension and Interpretation in Middle School*, Heinemann.

【付記】本稿は、JSPS 科研費 JP19K20950 の助成を受けたものである。記して、感謝申し上げる。

(エリザベト音楽大学)