

学位論文要約

実践共同体における読むことの学習評価に関する研究

広島大学大学院 人間社会科学研究科 博士課程後期
教育科学専攻 教師教育デザイン学プログラム 国語文化教育学領域

木村 穂乃香

論文構成

序章 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

第2節 研究の方法

第1章 読むことの学習評価の成果と課題

第1節 社会的行為としての読むことの学習の設定

第2節 社会的行為としての読むことの学習における「目標に準拠した評価」の成果と課題

第3節 社会的行為としての読むことの学習における「学習としての評価」の成果と課題

第2章 読むことの学習評価における対話とフィードバック

第1節 学習評価における対話とフィードバックへの着目

第2節 教育評価における「相対評価」の克服

第3節 読むことの学習評価における到達度評価・形成的評価

第4節 読むことの学習評価における対話を核とした学習評価とフィードバック

第5節 関係に言及する学習評価とフィードバックの探究

第6節 読むことの学習における「実践共同体を単位とした評価」に向けて

第3章 読むことの学習における実践共同体を単位とした評価

第1節 実践共同体を単位とした評価の教育的意義

第2節 読むことの学習で実践共同体を単位とした評価を行う際の課題

第3節 読むことの学習における実践共同体の実態、構成要素、評価方法

第4章 読むことの学習における実践共同体を単位とした評価の実際

第1節 「土曜放課後の会」の概要

第2節 アンケートおよびインタビュー調査による実践共同体の実態の分析

第3節 実践の分析による実践共同体を単位とした評価の検討

第4節 読むことの学習における実践共同体を単位とした評価への提言

終章 研究の総括と展望

第1節 研究の総括

第2節 研究の展望

参考引用文献

謝辞

研究の目的

本研究は、他者との関わりの中で読みを広げ深める自立的な読み手の育成のために、実践共同体の形成を軸とした読むことの学習評価方法を探究することを目的とする。

第1項 学習評価論の成果と課題

近年、構成主義の学習観に基づき、学習は教師から学習者への一方向的な知識伝達ではなく、教師と学習者、学習者同士による協働的な営み（協働学習¹）の中で知識を構成していく場として捉えられている。そのような場における学習評価は、教師と学習者がともに学習者自身の学習状況を追究・解釈していくことで成立すると考えられている。教師と学習者による学習者の学習状況の追究・解釈は対話を中心に行われるために、実践的研究においてはこの対話における教師のスタンスや、学習者が今いる場所・次に向かう場所・その方法を決定できるようなフィードバックの観点が検討される。

また、構成主義の学習観によって、学習は社会と切り離された断片的な知識を詰め込む場ではなく、学校外の生活や社会的文脈と結びついた深く複雑な思考を行う場として捉えられるようになった。すなわち学習者が高次の思考を行い、実生活で生きてはたらく力を身に付ける「真正の学び」が重視されているのである。そのため、学習評価において追究・解釈していく学習者の学習状況も、客観テストなどを根拠にするのではなく、実際に学習者が高次の思考をはたらかせている場面を捉えていくものであることが重視された。

しかし、こうした学習評価は、設定された学習目標やルーブリックなどに基づいた数値や指標による評価から抜け出し切れていないこと、そのために評価の対象が個人の能力に限られる点で、学習者の学習状況を追究・解釈する上で限界があることが課題である。そこで、協働学習で育まれた学習者と他者との社会的関係性に言及し学習集団として価値づけることのできる学習評価としての対話とフィードバックの可能性を切り開いていくことが必要である。

第2項 読むことの学習評価の課題

近年の国語科読むことの学習評価研究は、自身の読みの状況や価値を適切に見極め、学習を主体的に進めることのできる自立的な読み手の育成に向けて、「学習のための評価」に則った学習評価における対話に着目しながら検討が進められている。しかし、ここで検討されている対話は、基本的に教師と学習者の一対一による直接的なやり取りとして想定されて

¹ グループで協力しながら行う学習の形態については、「共同学習」「協同学習」「協調学習」「協働学習」などさまざまな呼び方がされている。友野清文（2016）は、「共同（協同）学習」と「協働（協調）学習」の意味内容の違いを整理し、前者は教師主導のもと学習者が集散的に学ぶことを保障することに重点が置かれ、後者は学習者主導のもと教師と学習者の権威関係の解消に重点が置かれているとする。本研究における学習評価は教師と学習者がともに学習者自身の学習状況を追究・解釈していくことで成立すると考えるため、この友野の整理に則り「協働学習」の表記を用いる。

おり、こうしたミクロなやり取りによる支援が充実する一方で、教師側のマクロな視点からの支援が十分に検討されていないことが菊田尚人（2016）によって指摘されている。菊田の指摘について先に示した学習評価論の課題と合わせて考えてみると、一対一の対話は、一人ひとりの学習者の読みを丁寧に追究・解釈する場として機能する一方で、協働学習における他の学習者との関係や学習集団としての学びの様相が見えにくくなると言える。そしてそれは、自立的な読み手の育成に際して、学習者が他者とテキストを分かち合い読み合う意味を見い出しにくくなり、読むことの学習は個人で進めることができるものというイメージにつながる危険がある。

読むことの学習評価における対話が、学習者との一対一のやり取りといったミクロな視点での方法論に終始しないためには、学習者の個としての読みを保障しながらも、個の読みを学習集団全体としての学びと結びつけ価値づけていく学習評価法を模索していくことが必要になると考える。なぜなら住田勝ら（2016）が示すように、社会的行為としての読むことの学習は、テキストを分かち合い読み合う学習者同士の関係と、その読み合いの経験によって抽象された言語技術の集積の両輪の営みとして捉えることができるからである。この両輪の営みは、学習集団における学習の蓄積の中で起こるものであり、そのような学習集団全体としての学びの蓄積と個々の学習者の読みは相互に影響を及ぼしあっている。読むことの学習評価においてこの両輪の営みを捉え追究・解釈するためには、教師がマクロな視点から読むことの学習を捉えフィードバックを行い支援することが必要であり、そのために協働学習を通して育まれる学習集団に焦点を当てた読むことの学習評価法の開発が求められると考える。

第3項 実践共同体を単位とした評価への着目

そこで、本研究では読むことの学習評価における上記の課題の解決に向けて、「実践共同体を単位とした評価」に着目する。

秋田喜代美（2005）は、J.レイヴと E.ウェンガー（1993）や E.ウェンガーら（2002）の示した実践共同体の定義を借りながら、読書実践の共同体について「読書という話題に関心や問題を共有し、その分野の知識や技能を持続的に相互交流して生み出し、共有し実践を深めていく学習者ネットワーク」（p.35）であると表している。秋田のこの定義は、読むことの学習における実践共同体を表す際にも適用できるだろう。読むことの学習における実践共同体は、教師による適切な指導と評価によって学習者がテキストを読むという営みについての関心や話題を共有し、相互交流し、実践を深めていく（＝十全的参加）ことで形成される。

読むことの学習において実践共同体が形成されることは、学習者の読みに深まりをもたらす。甲斐雄一郎（2008）は、実践共同体と成り得た国語教室において学習者は、他の学習者との「仲間意識」を持ちながら、自分だけで読んでいるときとは違ったものが耕されてくる経験を重ねるといふ。そしてそのような経験を重ねた学習者は、国語教室の解体後も新た

な実践共同体への周縁的参加者として自らを位置づけることが期待されるとする。

この他に、読むことの学習における共同体に着目した先行研究として河野順子（2001）、砂川誠司（2013）などが挙げられる。これらの先行研究に共通するのは、読みの相互作用による読み深まりが異なる社会的背景、異なる認知的能力を持つ学習集団による対話的コミュニケーションにおいて生じることを強調し、そのような対話的コミュニケーションが成立する共同体の形成が重視されている点である。読むことの学習における読みの相互作用そのものについても理論的・実践的にその様相が明らかにされてきている（佐藤公治：1996、太田正夫：1996、松本修：2006 など）。しかし、読みの相互作用そのものの様相や、その読みの相互作用を成立させる共同体の形成については検討されている一方で、読みの相互作用による読み深まりが生じる共同体の形成に焦点を当て価値づける学習評価については検討されていない。

読むことの学習について、学習者の社会的行為としてのテキストの読みの問題と、読むことの学習を通じた「言語技術」獲得の問題とを架橋すること（住田勝ら：2016）が喫緊の課題である中、学習者が「今、この集団で読んでいるということにどういう意味があるのか」という観点から読むことの学習を受け止められるようになることが重要である。そのような受け止め方ができる学習者は、自らの読みと他者の読みを吟味し複数の読みを相対化しながら集団全体で読みを広げたり深めたりできる自立的な読み手として成長できると考える。このような読み手として成長した学習者は、他者とテキストを分かち合い読み合うことで読みを深めていくことの楽しさを実感し、自身と他者との読みの相違について苦しみ否定するのではなく、読みを広げ深めるものとして肯定的に受け止めることができる。そしてそのような読み手の育成は、読むことの学習の営みを、その学習を行う集団全体で「言語技術」を獲得していきながらテキストと出会い読みを広げたり深めたりする社会的行為として捉えていくことで可能となるのではないだろうか。

そのような社会的行為としての読むことの学習を支え、自立的な読み手を育成していくための学習評価においては、教師と学習者が学習者自身の学習状況を追究・解釈していく過程で、読むことの学習を教師と学習者との関係、学習者同士の関係における読みの相互作用に加え、学習集団におけるテキストとの出会いの蓄積の中で生まれる学びとして捉え価値づけていくことが重要である。そしてこの2つを同時に価値づけていくことができるのが、実践共同体を単位とした評価であると考えられる。

第4項 本研究の目的と意義

以上を踏まえ、本研究では、読むことの学習における実践共同体を「本や文章に関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能について持続的な相互交流を通じて深めていく（＝十全的参加）人々の集団」と考え、その実践共同体を単位とした評価の在り方を探ることを目的とする。その意義は、読むことの学習を個人の営みではなく集団の営みとして捉えていくことを促す学習評価を追究することによって、社会的行為としての読むこ

との学習の営みの充実を促すとともに、自らの読みと他者の読みを吟味し複数の読みを相対化しながら集団全体で読みを広げたり深めたりできる自立的な読み手の育成に寄与することにある。

また、本研究の対象は中等教育、高等教育段階の学習者とする。なぜならこの学習評価において育成を目指す自立的な読み手に求められるのは、他者の読みと自身の読みを相対的に捉えていくこと、そして教師と学習者自身で学習状況を追究・解釈する過程で教師による追究・解釈を自己と相対化しながら受け止めていくことであるため、このような相対化を行えると想定される段階の学習者を対象とするからである。

本研究は以下の4つのリサーチ・クエスチョンを明らかにすることで、読むことの学習における実践共同体を単位とした評価の在り方を探ることができると考える。

- ①読むことの学習において実践共同体を単位とした評価を行う意義は何か。
- ②読むことの学習における実践共同体の実態と構成要素は何か。
- ③読むことの学習における実践共同体を単位とした評価の方法として、教師と学習者は学習者の学習状況をどのように追究・解釈できるのか。
- ④そのような評価の方法が、学習者の読みや読む行為にどのような広がり・深まりをもたらすのか。

この4つのリサーチ・クエスチョンに答えることによって、読むことの学習における実践共同体の実態と構成要素を明らかにし、読むことの学習における実践共同体を単位とした評価の方法を提案したい。

研究の方法

4つのリサーチ・クエスチョンを検討するにあたって、以下の3つの方法で行う。

1つ目は、これまでの読むことの学習評価の成果と課題を整理することである。社会的行為としての読むことの学習を促すための学習評価を中心に先行研究を整理し、課題を示す(第1章および第2章、リサーチ・クエスチョン①の検討に向けた足掛かり)。

2つ目は、実践共同体を単位とした評価に関する先行研究の理論的分析を行うことである。先行研究における実践共同体を単位とした評価の在り方と読むことの学習の固有性とを鑑みながら、読むことの学習において実践共同体を単位とした評価を行う意義を考察するとともに、読むことの学習における実践共同体の実態と構成要素を明らかにする(第3章、リサーチ・クエスチョン①②の検討)。

3つ目は、読むことの学習における実践共同体を単位とした評価について、読むことの学習実践の分析を行うことである。分析を通して、評価の意義と方法を実践的に裏付ける(第4章、リサーチ・クエスチョン③④の検討)。

各章の概要

第1章 読むことの学習評価の成果と課題

第1章では、社会的行為としての読むことの学習を支援するための学習評価の成果と課題について整理を行い、学習評価の方法である対話とフィードバックに着目することの必要性を示した。

まず、読むことの学習評価論の変遷を次のように整理した。読むことの学習評価論では、過去に教育評価論の発展を受けてその理論を安易に国語科で受容しようとしたことへの反省から、読むことの学習における能力とは何か、そもそも読むことの学習において読む行為はどのように成立するかということが「目標に準拠した評価」と関連して目標論・評価論の観点から検討された。そしてそれは、読むことの学習を能力の獲得のみとして捉えるのではなく、教師が計画した指導から相対的に自立した、社会構成主義に基づく社会的で複雑な営みとして捉え促していくことの必要性を示した。そしてそのような複雑な営みを教師のみが評価主体となって一方的に捉えていくのではなく、学習者もまた評価主体として、教師との対話を通して自身の読みを複数の見方によって価値づけていくことの重要性が示された。

読むことの学習評価論の変遷をこのように整理した上で、読むことの学習評価の成果として、教師と学習者の対話を核とした「学習としての評価」の方法の検討を通して、学習者が評価における主体性とメタ認知能力を獲得し、自らの読みと他者の読みを相対的に見つめるとともに、教師から相対的に自立して学習を行っていくことができるようになったことを示した。

そして、このときの対話が、教師から学習者への評価主体の拡張を支援することに焦点が当てられていることに着目し、本研究における社会的行為としての読むことの学習の設定において、学習評価における対話とフィードバックの在り方をより具体的に検討していく必要があることを課題として示した。本研究では、社会的行為としての読むことの学習を、(1)教師と学習者との関係、学習者同士の関係における読みの相互作用、(2)その学習空間におけるテキストとの出会いの蓄積の中で生まれる学びの両輪によって駆動されるものとして設定している。このとき、これまでの対話とフィードバックがどのように(1)と(2)の両輪の駆動を支えてきたのかという観点から、対話とフィードバックの在り方を見直していく必要があるということである。

第2章 読むことの学習評価における対話とフィードバック

第2章では、学習評価論における対話とフィードバックに着目し、その在り方が学習評価論の変遷とともにどのように変化したのかを確かめながら、社会的な行為としての読むことの学習を支援する対話とフィードバックの在り方を検討した。

学習評価論の源流である到達度評価まで遡ると、当時の学習評価は、学習者が学習におけるつまづきから回復できるようなフィードバックが教師から一方的に行われるものであったことがわかる。そのようなフィードバックは、教師と学習者あるいは学習者同士の読みの

相互作用において読みを広げ深める読むことの学習の充実に向けた学習評価法としては機能しづらく、そのような学習は指導によって促すものとして検討されていた。このことから、学習支援としての指導と評価の関係をどのように捉えていくかという問題があることを見て取れる。

到達度評価における教師からの一方的なフィードバックの在り方は、行動主義の学習観から構成主義の学習観への転換とともに見直されていった。そして、学習者が学習の意思決定者であるという構成主義の学習観に基づいて、教師と学習者がともに学習者自身の学習状況を追究・解釈していく「学習のための評価」と、評価主体を教師から学習者へと拡張していくことを目指す「学習としての評価」の在り方が検討され、対話を核とした学習評価とフィードバックが論じられるようになった。読むことの学習においてもこのような対話を核とした学習評価とフィードバックが検討され、〈理解方略〉〈スキル〉を中心に、それを使用する「行為」とその成果にたどり着くという「結果」とを架橋することで学習者の読むことの学習を見とり、フィードバックすることや、学習者が〈自立的な読者〉として成長していくことを促すという観点から、学習者が教師による評価を絶対的なものとみなすことのないようなフィードバックが提案された。

しかし、読むことの学習における対話を核とした学習評価とフィードバックは、これまで(1)教師と学習者との関係、学習者同士の関係における読みの相互作用、(2)その学習空間におけるテキストとの出会いの蓄積の中で生まれる学びを重視しつつも、結局は個人を単位に学習状況を追究・解釈していく評価であったことを課題として示した。この点に着目し、学習における学習者同士の関係に言及する「関係に基づく評価」や「文学の対話的論証」などの研究はあるものの、それらの要点を学習指導と評価の関係を含めたダイナミックな評価のプロセスに組み込んでいくには至っていない。そこで、共同体の形成を目指すという方向性を持たせることで、共同体を単位とした評価としてその指導と評価のプロセスを検討できる可能性に言及し、実践共同体を単位とした評価について検討することを提案した。

第3章 読むことの学習における実践共同体を単位とした評価

第3章では、実践共同体を単位とした評価について先行研究を整理し、読むことの学習における実践共同体の実態、構成要素、評価方法について考察することで、学習評価の枠組みを構築した。

まず、ウェンガーらが社会組織マネジメントの観点から示した実践共同体を構成する3要素について、教育の営みに置き換えて定義を示した。教育における実践共同体は、学習の目的や価値の共通理解〈ドメイン〉、教師と学習者や学習者同士の間に生成される関係性〈コミュニティ〉、学習を通して実践共同体で共有される知識〈プラクティス〉の3要素が互いに結びつきながら発展していくことで形成される。学習者のパフォーマンスは、それ自身が物語的性格を持って学びを可視化する評価機能を持つ。実践共同体を単位とした評価を行うことによって、このパフォーマンスの持つ評価機能とその効果が明らかとなり、指導と評

価のサイクルの中で実践共同体が形成されていく様子を捉えられる。

次に、読むことの学習でこの評価を行う際の課題を2つ明らかにした。1つは、読むことの学習の社会文化的側面を、社会と読むこととの関係の中で具体化する必要があることである。もう1つは、読むことの学習の社会文化的側面の発達と個々の学習者の能力形成的側面との関連を評価に組み込むことである。そして大村はまの「読書会」実践を事例にこの課題を検討することを通して、読むことの学習における実践共同体の実態、構成要素、評価方法を明らかにした。

大村の「読書会」実践では、読書の楽しさや深まりを味わえる読書会という言語活動を通して、学習者が自らの読書生活を社会へと開いていくことの必要感を実感し、〈ドメイン〉を共有していく。このとき読書会の充実は、実践共同体における「読み方」の集積としての〈プラクティス〉に支えられている。また、台本ふう手引きという指導上の工夫によって、読書会への学習者の積極的な参加が促され、ともに読みを生産する仲間としての意識を深め〈コミュニティ〉が作られる。また、台本ふう手引きによる読書会は、自らの読みを社会へと開いていく学習者の姿を、読書会に参加する学習者の学びの物語として可視化する。可視化を踏まえた大村のフィードバックは、実践共同体に対して次の読書会へと向かう目的や価値としての〈ドメイン〉を学習者に共有させるのである。この大村の「読書会」実践の実態と評価方法を踏まえ、実践共同体の構成要素を示した。実践共同体の構成要素が読むことの学習指導を通して発展することを見据えて、物語的性格を持って可視化される学習者の読む行為の社会的側面を価値づけフィードバックすることが、読むことの学習における実践共同体を単位とした評価であると考えた。

第4章 読むことの学習における実践共同体を単位とした評価の実際

第4章では、読むことの学習実践の分析を通して、実践共同体を単位とした評価の実際について考察を行い、4つの提言をした。

分析対象としたのは、広島県内の中高一貫校において、教員・森本（仮名）と中学生・高校生の学習者が自主的に集まり評論文を中心に読み合う、通称「土曜放課後の会」である。この会に参加する学習者にアンケート調査およびインタビュー調査を行い、分析を通して「土曜放課後の会」における実践共同体の実態を明らかにした。そしてその実践共同体の形成に向けた学習評価の方法を明らかにするために、①実践を通して学習者の読む行為がどのような物語的性格を持って可視化されたのか、②その可視化を受けて、教師は学習者の学習状況をどのように追究・解釈し、どのようなフィードバックを行ったのか、③教師によるフィードバックによって、学習者にどのような読みの広がり・深まりの可能性をもたらしたのかという3つの観点から実際の会の様子を分析した。

分析を通して、読むことの学習における実践共同体を単位とした評価への提言を4つ示した。1つ目は、読むことの学習において実践共同体を単位とした評価を行うことが、一人ひとりの学習者の読みの広がり・深まりを促すために必要であるということである。読むこ

との学習において実践共同体を単位とした評価を行うことで、学習集団としての学びの蓄積と一人ひとりの学習者の読みが「実践共同体の学習状況」として有機的に関連づけられ、学習者は「今、この集団で読んでいるということにどういう意味があるのか」という観点から学習を受け止めることができる。

2つ目は、そのような実践共同体の形成と読み手の育成を支える評価の方法として、学習という「実の場」において物語的性格を持って可視化される学習者の読む行為について、個々人の行為としてフィードバックするのではなく、実践共同体全体の行為としてフィードバックすることが重要になることである。

3つ目は、そのような実践共同体の形成と読み手の育成を支える評価が機能するためには、評価と同時に学習指導の方法も工夫していくことが求められるということである。学習者主体の協働学習を成立させる学習指導によって実践共同体の3つの構成要素は発展し、学習評価において教師はその発展を価値づけフィードバックし、そのフィードバックを受けて学習者は自身の学習状況を実践共同体との関係において追究・解釈し、その次の学習に向かうことができる。この指導と評価のサイクルの成立が、読むことの学習における実践共同体を単位とした評価のプロセスなのである。

4つ目は、この評価を通して育成される他者との関わりの中で読みを広げ深める自立的な読み手について、そのような読み手は「読み方」や議論の仕方を知識として持ち駆動させることができるだけでなく、他者と読みを広げる上で重要な情意を持ち合わせていると考えられることである。実践共同体の形成を通して学習者がともに読みを生産する仲間同士としての意識を深めることは、異なる読みを行う相手を尊重する「包容力」や辛抱強く話し合う「忍耐力」を身に付けることにつながる。

また、実践共同体が実践共同体の外部とどのように関わりを持っているのかということについて考察した。実践共同体において充実した読むことの学習の体験を重ねた学習者は、例えば通常の授業など、実践共同体の外部でメンバー以外の人とテキストを読み合ったときに「物足りなさ」を感じるかもしれない。実践共同体とその外部との関わりにおいて重要なのは、外部の人々を実践共同体に引き込み、充実した読むことの学習の体験を重ね、外部での学習に「物足りなさ」を感じる人を増やしていくことではないだろうか。そのような人が増えることで、学校教育において多くの人が「充実した読むことの体験とそうでない読むことの体験で何が違うのだろう」ということを考え、充実した読むことの体験についての関心や問題、熱意を共有し、学校全体で読むことの学習に十全的に参加していく機運が高まっていくと考える。

終章 研究の総括と展望

終章では、ここまでの検討を踏まえて序章で示した4つのリサーチ・クエスチョンに答え研究の成果とするとともに、今後の研究の展望を示した。リサーチ・クエスチョンの答えは以下に示すとおりである。

①読むことの学習において実践共同体を単位とした評価を行う意義は何か。

個人を単位とした評価では捉えきれない社会文化的な学習の側面の発展を指導と評価のサイクルにおいて捉え、支援ができることにある。このような支援によって、社会的行為としての読むことの学習について、個人的な営みとして捉えるのではなく、教師と学習者との関係、学習者同士の関係における読みの相互作用に加え、その学習空間におけるテキストとの出会いの蓄積の中で生まれる学びとして捉えていくことができる。教師が学習者の学習をこのように捉えてフィードバックすることで、学習集団としての学びの蓄積と一人ひとりの学習者の読みが「実践共同体の学習状況」として有機的に関連づけられ、学習者は「今、この集団で読んでいるということにどういう意味があるのか」という観点から学習を受け止め、自身の学習状況を追究・解釈していくことができる。学習者がこのように自身の学習状況を追究・解釈できるようになることは、自らの読みと他者の読みを吟味し複数の読みを相対化しながら実践共同体全体で読みを広げたり深めたりできる優れた読み手として育つことにつながる。また、そのような読み手は、自他の読みを吟味するための知識・技能を持ち合わせているだけでなく、読みを生産する仲間同士として他者を認識するために、異なる読みを行う相手を尊重する「包容力」や辛抱強く話し合う「忍耐力」を持ち合わせる。

②読むことの学習における実践共同体の実態と構成要素は何か。

読むことの学習における実践共同体の構成要素は、学習の目的や価値の共通理解〈ドメイン〉、教師と学習者や学習者同士の間に生成される関係性〈コミュニティ〉、学習を通して実践共同体で共有される知識〈プラクティス〉の3要素から次の表1のように示すことができる。

表1 読むことの学習における実践共同体の構成要素

ドメイン	言語活動を通して、学習者自らの読書生活を社会へと開いていくことの必要感を実感する
コミュニティ	学習者同士の関係：言語活動への積極的な参加の中で、ともに読みを生産する仲間同士としての意識を持つ 学習者と教師の関係：学習者の言語活動への積極的な参加を教師が支援する
プラクティス	個々の学習者の知識・技能的な能力を発揮できる「実の場」としての言語活動を通して、「読み方」が共同体で集積される

読むことの学習における実践共同体の実態は、実践共同体によってさまざまであると考えられるが、〈ドメイン〉〈コミュニティ〉の要素があることで、積極的に自身の読みと他者の読みを交流させ相手を尊重しながら吟味する協働学習が成立していると考えられる。むしろ、教師を主体とした一方的な知識の享受による学習で〈ドメイン〉〈コミュニティ〉を

発展させていくのは難しいだろう。また、〈プラクティス〉について、「実の場」で個々の学習者の知識・技能的な能力がどのように発揮されるかは、その実践共同体の構成員次第で大きく変わる。例えば第4章で分析した「土曜放課後の会」は中学生と高校生で構成されており、年齢差に応じて能力の違いがあるため、読みの違いが顕著に表れると言える。

③読むことの学習における実践共同体を単位とした評価の方法として、教師と学習者は学習者の学習状況をどのように追究・解釈できるのか。

教師のフィードバックの要点は、「実の場」を通して可視化される物語的性格を持った学習者の読む行為について、個々人の行為としてフィードバックするのではなく、実践共同体全体の行為としてフィードバックすることである。例えばある2人の学習者が互いの読みについて議論する場面であっても、それはその2人の学習者のみが読む行為の当事者なのではない。その周りで議論を見守り読みを吟味する学習者もまた、実践共同体においては当事者なのである。どのような読む行為が行われたのかを実践共同体全体の問題としてフィードバックすることによって、実践共同体においていま集積されている「読み方」や議論の仕方、これから集積を目指していくべき「読み方」や議論の仕方が示される。そしてこのフィードバックを受けた学習者は、学習状況を自身だけでなく実践共同体全体のものとして追究・解釈し、〈プラクティス〉としての「読み方」や議論の仕方の集積に向かいながら新たなテキストと出会うことができる。

そして、このフィードバックと学習状況の追究・解釈を機能させるために、評価と同時に学習指導の方法も工夫していくことが求められる。学習指導と学習評価は密接に関わり合っており、指導と評価の関係をダイナミックな評価のプロセスに組み込み、社会的行為としての読むことの学習を貫く一つの枠組みを構築して実践共同体を単位とした評価を検討する必要がある。上記のフィードバックと学習状況の追究・解釈を機能させるための学習指導において大切なのは、学習者主体の協働学習を成立させることである。そのためには例えば学習者に問いを持ち寄せ議論させたり、「すべての意見は等価値である」というルールを通して議論における聞き方と話し方の姿勢を確立させたりするという工夫が考えられる。学習者主体の協働学習を成立させる学習指導によって、実践共同体の3つの構成要素は発展し、学習評価において教師はその発展を価値づけフィードバックし、そのフィードバックを受けて学習者は自身の学習状況を実践共同体との関係において追究・解釈し、その次の学習に向かうことができる。この指導と評価のサイクルの成立が、読むことの学習における実践共同体を単位とした評価のプロセスなのである。

④そのような評価の方法が、学習者の読みや読む行為にどのような広がり・深まりをもたらすのか。

学習を個人的な営みではなく実践共同体として捉え評価することで、個人の読書生活では得られない広がり・深まりの中で学習者自らの読書生活を社会へと開いていくことの必

要感を実感していくこと〈ドメイン〉、学習者同士がともに読みを生産する仲間同士としての意識を持つこと〈コミュニティ〉、個々の学習者の知識・技能的な能力を発揮できる「実の場」としての言語活動を通して、「読み方」が共同体で集積されること〈プラクティス〉の3つの実践共同体構成要素が発展し、実践共同体が形成される。そのような実践共同体において、学習者は学習者主体の協働学習で相手を尊重しながら自身と他者の読みを吟味する体験を重ねる。その体験を通して、学習者は複数の読みを相対化しながら実践共同体全体で読みを広げたり深めたりできる。それは、個人の読書生活では決して得られない広がり・深まりである。

自らの読みと他者の読みを吟味し複数の読みを相対化することは、そのための知識・技能や「包容力」「忍耐力」を持ち合わせる優れた学習者が一人でもいれば成立するというものではない。その優れた学習者と相対した学習者がもしそのような吟味と相対化ができなければ、その学習者は自身の読みを引っ込めて相手に同調したり、とにかく自身の読みを主張したり、相手の読みをむやみに否定したりするかもしれない。そのような状況で自らの読みと他者の読みを吟味し複数の読みを相対化することは成立しない。その場の全員が自身の読みと他者の読みを吟味する必要感を実感し楽しむことのできる実践共同体の形成を価値づける評価を行っていくことが、一人ひとりの学習者の読みや読む行為に個人では得られない広がり・深まりをもたらすのである。

この4つのリサーチ・クエスチョンの答えは、読むことの学習における実践共同体を単位とした評価の意義を示し、その方法の要点を学習指導と評価の関係を含めたダイナミックな評価のプロセスに組み込み提案するものとなっている。これが本研究の成果である。

この成果を踏まえ、残された課題を2点示した。1つは読むことの学習における実践共同体の形成段階を示すこと、もう1つは実践共同体での教師の役割を学習者に移行させる手立てを探ることである。

参考引用文献一覧

- ・ B.S.ブルーム, J.T.ヘスティングス, G.F.マドゥス著, 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽訳 (1973)『教育評価法ハンドブック: 教科学習の形成的評価と総括的評価』第一法規出版
- ・ C.A.トムリンソン, T.R.ムーン著, 山崎敬人, 山元隆春, 吉田新一郎訳 (2017)『ようこそ、一人ひとりをいかす教室へ: 「違い」を力に変える学び方・教え方』北大路書房
- ・ C.A.トムリンソン, T.R.ムーン著, 山元隆春, 山崎敬人, 吉田新一郎訳 (2018)『一人ひとりをいかす評価: 学び方・教え方を問い直す』北大路書房
- ・ 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』日本標準
- ・ 赤沢真世 (2016)『「目標に準拠した評価」の登場と課題』田中耕治編『グローバル化時代の教育評価改革: 日本・アジア・欧米を結ぶ』日本標準, 156-159
- ・ 秋田喜代美・庄司一幸編, 読書コミュニティネットワーク著 (2005)『本を通して世界と出会う 中高生からの読書コミュニティづくり』北大路書房
- ・ アラン・コリンズ, マヌ・カプール著, 北田佳子訳 (2018)「認知的徒弟制」R.K.ソーヤー編, 森敏昭, 秋田喜代美, 大島純, 白水始監訳 (2018)『学習科学ハンドブック 第二版 第1巻: 基礎/方法論』北大路書房, 91-107
- ・ 安達真理子 (2017)「読みの相互評価で『資質・能力』を育てる文学の授業」『全国大学国語教育学会国語科教育研究: 大会研究発表要旨集』133, 375-378
- ・ 安藤輝次 (2013)「形成的アセスメントの理論的展開」『関西大学学校教育学論集』3, 15-25
- ・ 石井英真 (2021)『「個別最適な学び」と教師のあり方』『教職研修』49(8), 29-31
- ・ エティエンヌ・ウェンガー, リチャード・マグダーモット, ウィリアム・M・スナイダー著, 野村恭彦監修, 櫻井祐子訳 (2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス』飛泳社
- ・ 太田正夫 (1996)『十人十色を生かす文学教育: ひかりごけの授業を中心に』三省堂
- ・ 大槻和夫 (2002)「提案3 目標論・評価論としての国語教育実践学の在り方」『国語科教育』52, 8-9
- ・ 大村はま (1968)「読書会」『大村はま国語教室』8, 1984, 筑摩書房, 433-454
- ・ 奥村好美・西岡加名恵編 (2020)『「逆向き設計」実践ガイドブック: 「理解をもたらすカリキュラム設計」を読む・活かす・共有する』日本標準
- ・ 甲斐伊織 (2022)「大村はま国語教室の読書会における話し合いの指導の展開」『早稲田大学国語教育研究』42, 102-112
- ・ 甲斐睦郎 (1984)「到達度評価の検討」全国大学国語教育学会編『国語科評価論と実践の課題』明治図書, 170-185
- ・ 甲斐雄一郎 (2008)「「読書共同体」作りの過程における手引きの機能」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館, 222-233
- ・ 甲斐雄一郎 (2011)「拡張する読書共同体」『学校図書館』732, 60-61

- ・ 勝見健史 (2015) 「提案2 自律的な言語運用に資する評価として：児童・生徒が参画するプロセス評価」『国語科教育』78, 8-9
- ・ 勝見健史 (2023) 『国語科 主体的学習における教師の「指導」：学習のための指導・学習のための評価』文溪堂
- ・ 河野順子 (2001) 『学びを紡ぐ共同体としての国語教室づくり』明治図書
- ・ 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』13, 16-26
- ・ 河上裕太 (2021) 「学習者の『解離』が示す文学教育の課題と可能性」『国語科教育』89, 3-11
- ・ 菊池尚人 (2016) 「国語科における評価の方法に関する研究の批判的検討：評価の目的の違いに着目して」『人文科教育研究』43, 69-81
- ・ 熊谷芳郎 (2010) 「第二章 「走れメロス」(太宰治)の授業実践史」田中宏幸・坂口京子編『文学の授業づくりハンドブック第4巻：授業実践史をふまえて』溪水社, 40-61
- ・ ケネス・J. ガーゲン, シェルト・R. ギル著, 東村知子, 鮫島輝美訳 (2023) 『何のためのテスト? : 評価で変わる学校と学び』ナカニシヤ出版
- ・ 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界：対話と協同的学習をめざして』北大路書房
- ・ 佐藤学 (2012) 『学校を改革する：学びの共同体の構想と実践』岩波書店
- ・ ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー著, 佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書
- ・ 砂川誠司 (2013) 「メディアを活用した授業における読者コミュニティ成立の条件：jenkins, H. & Kelly, W. (Eds.), (2013). Reading in a Participatory Culture を中心として」『全国大学国語教育学会発表要旨集 125, 31-34
- ・ 住田勝 (2022) 「読むことの学習・学習者に関する研究の成果と展望」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Ⅲ』溪水社, 233-240
- ・ 住田勝, 寺田守, 田中智生, 砂川誠司, 中西淳, 坂東智子 (2016) 「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び：『ヴィゴツキースペース』を用いた『高瀬舟』の授業分析」『国語科教育』79, 39-46
- ・ 高木公裕 (2023) 「共同生成型ルーブリックを活用した相互評価における学習者の意識：小学校国語科における相互評価の効果と課題に関する展望」『佐賀大國語教育』7, 98-124
- ・ 高木啓 (2003) 「構成主義的授業における評価の問題：「自己評価」概念を手がかりに」『教育学研究紀要』42(1), 52-56
- ・ 高瀬裕人 (2011) 『「読むこと」の授業における自己評価力育成に関する理論的検討』『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』60, 97-105
- ・ 高瀬裕人 (2015) 「「読むこと」における学習者の〈理解〉についての〈形成的評価〉：〈カンファランス〉に関する検討を中心に」『国語科教育』78, 45-52

- ・高瀬裕人 (2019) 「読むこと」の授業における教師の形成的評価とフィードバック：教師の〈即応的発問〉に関する検討を中心に『エリザベト音楽大学研究紀要』 39, 23-31
- ・高瀬裕人 (2021a) 「学習者の理解の深化をうながす読むことの形成的評価：フィードバックの効果的な活用に関する検討を中心に」『琉球大学教育学部紀要』 98, 195-209
- ・高瀬裕人 (2021b) 「〈自立した読者〉の育成に資する読むことの教育評価：〈称賛する見方〉を核とした形成的評価に関する検討を中心に」『琉球大学言語文化論叢』 18, 1-18
- ・ダグラス・フィッシャー, ナンシー・フレイ著, 吉田新一郎訳 (2017) 『「学びの責任」は誰にあるのか：「責任の移行モデル」で授業が変わる』新評論
- ・竜田徹 (2022) 「国語科学力・目標論に関する成果と展望」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Ⅲ』 溪水社, 19-26
- ・田中耕治 (2011) 『パフォーマンス評価：思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』ぎょうせい
- ・田中耕治 (2021a) 「教育評価／学習評価」西岡仮名恵・石井英真編『教育評価重要用語事典』 明治図書, 10
- ・田中耕治 (2021b) 「エヴァリュエーションとアセスメント」西岡仮名恵・石井英真編『教育評価重要用語事典』 明治図書, 17
- ・富本佳郎 (1978) 「評価観の転換：形成的評価導入の意義」『教育科学・国語教育』 255, 明治図書, 5-11
- ・友野清文 (2016) 「Cooperative learning と Collaborative learning」『學苑』 907, 1-16
- ・中村陽子 (1997) 「帯单元「読書」における読書会の指導の一考察」『語文と教育』 11, 138-148
- ・中谷隆一 (1979) 「互いの読みが問い直される授業の構成：子どもの側に立つ評価活動の重視」『教育科学・国語教育』 269, 明治図書, 54-59
- ・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
- ・西村孔希 (1978) 「形成的評価の結果に基づく授業の改善」『教育科学・国語教育』 255, 明治図書, 37-42
- ・二宮衆一 (2016) 「イギリスにおける『学習のための評価』による形成的評価の再構築」田中耕治編『グローバル時代の教育評価改革』 日本標準, 184-195
- ・信原幸弘 (2015) 「批判的思考と知的徳：価値観の対立を乗り越えるには」楠見孝, 道田泰司編『批判的思考：21世紀を生きぬくりテラシーの基盤』 新曜社, 66-71
- ・八田幸恵 (2014) 「発展的な読みの能力を保障する教育目標・評価論の課題：1960年代のアメリカにおける『読みの理解のタキノミー』の検討を通して」『国語科教育』 76, 47-54
- ・福沢周亮 (1984) 「形成的評価の検討」全国大学国語教育学会編『国語科評価論と実践の課題』 明治図書, 201-213

- ・益地憲一（1995）「形成的評価論議（指導と評価の一体化）」『教育科学・国語教育』510，
明治図書，173
- ・益地憲一（2002a）『国語科指導と評価の探究』溪水社
- ・益地憲一（2002b）「国語科評価論の成果と展望」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』明治図書，39-46
- ・間瀬茂夫（2014）「国語科で育成する学力」山元隆春編『中等国語教育』協同出版，14-31
- ・松友一雄（2013）「読むことの学習に関する評価研究」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，241-248
- ・松友一雄（1995）「国語科における「情意的領域」の内実」『論叢国語教育学』2，78-87
- ・松友一雄（1996a）「文学の授業における指導的評価言の機能」『広島大学教育学部紀要第
二部』45，33-40
- ・松友一雄（1996b）「文学の授業における指導的評価言の機能に関する考察」『教育学研究
紀要』42（第2部），96-101
- ・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『中等国語教育』協同
出版，361-375
- ・松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館
- ・水川隆夫（1981）『国語科到達度評価の理論と方法』明治図書
- ・道田泰司（2002）「批判的思考における soft heart の重要性」『琉球大学教育学部紀要』
60，161-170
- ・南浦涼介，石井英真，三代純平，中川祐治（2021）「実践の可視化と価値の物語化から見
る「評価」概念の問い直し」『教育方法学研究』46，85-95
- ・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『中等国語教育』協同
出版，375-393
- ・宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭（2004）『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリ
オ評価法実践編：「対話」を通して思考力を鍛える』日本標準
- ・本橋幸康（2022）「読むことの学習に関する評価研究の成果と展望」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Ⅲ』溪水社，257-263
- ・森智子（1996）「国語科における形成的評価の仮説的提言」『教育学研究紀要』42（第2
部），102-107
- ・八木雄一郎（2019）「読解指導と読書指導」日本読書学会編『読書教育の未来』ひつじ書
房，169-177
- ・柳瀬陽介（2018）「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか」『言語文化教育研究』16，
12-32
- ・山田深雪，河上裕太（2022）『「複数の自己」への寛容を目指す文学の授業実践：戯文とい
う方法論を用いて』『国語科教育』91，36-44
- ・山元隆春（2021）『文学の対話的論証（Dialogic Literary Argumentation）』と学習評価：

- 文学の授業における生徒へのフィードバックを中心に」『国語教育研究』62, 1-14
- ・横山聡 (2006) 「大西忠治の『集団づくり』理論に関する一考察」『山形大学教職・教育実践研究』1, 63-72
 - ・吉田裕久 (1993) 「中学2年 文学の教材研究 走れメロス」国語教育研究所編『中学校国語教材研究大事典』明治図書, 266-270
 - ・吉本均著, 岩垣攝, 豊田ひさき編 (2006) 『授業と学習集団』明治図書
 - ・若林身歌 (2005a) 「目標に準拠した評価」田中耕治編『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房, 24
 - ・若林身歌 (2005b) 「相対評価」田中耕治編『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房, 19