

A 4 7 / 0 9

教育評価「目標に準拠した評価」の実践的な具体化

— 「読むこと」のルーブリック作成と背景知識の形成 —

山口 正 蔵 (京都文教高等学校)

まえがき

「読むこと」は、基本的な行為なので、読んでいるときに何が起きているかを意識化することは困難である。そこで、読みについての教育を少しでも意識的な活動にする、というのが基本的な問題意識である。たしかに、「読むこと」は読むことによってトレーニングできると考える。しかし「読むこと」に困難を感じている生徒に、どのようなアプローチが効果的かは難しい問題である。ただし、これはいわゆる PISA 型の読解力のような広範囲の問題を扱おうとしているのではなく、「読むこと」そのものを問題にするのである。

そのために、1で生徒の読解の形成的評価のルーブリック作成をおこない、2で読解を支える背景知識の形成の実践例の紹介をする。

1. 「読むこと」についてのルーブリックの作成の試み¹

(1) 「読むこと」の基礎を構成する要素についてのルーブリック作成

“The Threads of Reading”を参考にして作成した、「読むこと」についてのルーブリックを以下に示す。なお各ルーブリックの4、3、2、1は評点である。

① 漢字力のルーブリック

- 4 その文章で使用されている漢字一字一字のその場所における意味が完全に理解できている。
- 3 その文章で使用されている漢字一字一字のその場所における意味がほぼ理解できており、その文章の全体の意味をとるのに支障がない。
- 2 その文章で使用されている漢字一字一字のその場所における意味があまり理解できていず、その文章全体の意味をとるのに支障がある。
- 1 その文章で使用されている漢字一字一字のその場所における意味がほとんど理解できていず、何が書かれているのかわからない。

② 語彙力のルーブリック

- 1) コンテキストと関係した語彙力
 - 4 前後のコンテキストからその言葉の意味が完全にわかる。
 - 3 前後のコンテキストからその言葉の意味が大体わかる。
 - 2 前後のコンテキストからその言葉の意味がボーッとわかる。
 - 1 前後のコンテキストからその言葉の意味が全然わからない。
- 2) 背景知識との関係²における語彙力
 - 4 その言葉が、自分の背景知識と完全にドッキン

グしている。

- 3 その言葉が、自分の背景知識と大体ドッキングしている。
- 2 その言葉が、自分の背景知識とぼんやりドッキングしている。
- 1 その言葉が、自分の背景知識とまったくドッキングしてない。

③ 流暢さのルーブリック

流暢さには2種類ある。声を出して読む流暢さと黙読の流暢さである。テキストの把握には後者が大切であるが、直接確かめることができないので、前者によって推測する。

- 4 生徒はそのテキストを、内容のコンテキストをたどりながら、大変スムーズに読む。
- 3 生徒はそのテキストを、内容のコンテキストを重要なポイントはずさず、ほぼスムーズに読む。
- 2 生徒はそのテキストを、内容のコンテキストをつかえつつたどりながら、時々とぎれながら読む。
- 1 生徒はそのテキストを、つかえて読み、内容のコンテキストがあきらかに把握できていないとわかる。

④ 内容理解のルーブリック

内容理解は、この単語やフレーズはどういうものであるかという解読作業と、ここではどういう意味で使われているかという解釈作業との両方を含んだ相互的な過程である。読み取れない場合の多くは、前者の解読作業にばかり注意が向いているのである。

- 4 解読作業と解釈作業がうまくつながってスムーズに正確に理解が進んでいる。
- 3 解読作業と解釈作業がうまくつながって大体重要な点では理解が進んでいる。
- 2 解読作業と解釈作業がうまくつながらずに理解が不正確である。
- 1 解読作業にばかり注意を取られて、解釈作業ができず、混乱している。

⑤ 文章全体の把握のルーブリック

- 4 その文章の問題・結論・根拠が完全に正確に把握できている。
- 3 その文章の問題・結論・根拠がほぼ正確に把握できている。
- 2 その文章の問題・結論・根拠が部分的に把握できていない。
- 1 その文章の問題・結論・根拠が把握できていない。

(2) より高次の読解

① 比較・分析のルーブリック

新しい情報を自分の持つ背景知識と比較検討するこ

とである。KJ 法やマインドマップを作らせてそれと比較するなどすると明確にしやすいであろう。

- 4 正確に比較検討できている。
- 3 ほぼ正確に比較検討できている。
- 2 比較検討が断片的である。
- 1 まったく妥当な比較ができない。

② 解釈のルーブリック

テキストで展開された考えを自分の見地から見ることであり、意味づけることである。

- 4 自分の見地から正確に意味づけられている。
- 3 自分の見地から大体妥当に意味づけられている。
- 2 やや一貫性を欠いている。
- 1 混乱している。

③ 総合のルーブリック

新しい情報を既存情報と結びつけ、新しいアイデアや思考方法や制作物を生み出すことである。

- 4 非常に斬新な、アイデア・思考方法・制作物を生み出した。
- 3 まとまった新たな、アイデア・思考方法・制作物を生み出した。
- 2 幾分混乱はあるが新たな、アイデア・思考方法・制作物を生み出した。
- 1 混乱して、新たなアイデア・思考方法・制作物を生みだせなかった。

(3) 学習活動へ

上記のルーブリックで生徒の弱点を特定したあと、その弱点を克服する学習活動の具体的な提案である。

① 漢字力のルーブリック(上記(1)①)について

- ・『説文解字』と白川静の成果を使って、漢字の成り立ちについて学習できる教材を作成する。(これはすでに出来合のテキストもある³⁾) 生徒に下級生のための漢字説明書を作成させる、という動機付けを与える。
- ・漢字の部分の意味からその漢字の意味を推測する。

② 語彙力のルーブリック(上記(1)②)について

- ・もとの意味を変えないで、別の単語を使ってパラグラフを書き換えていく。
- ・語源を探る。
- ・知らない単語に出あったとき、次のことを声に出して考えさせる。声を出すのは生徒の思考をモニターするためである。
 - ① センテンスの残りの単語からその単語がどのような意味であるかを予想させる。
 - ② 見覚えのある単語なら、声に出して思い出そうとさせる。
 - ③ 漢字からなる熟語なら、漢字の一字ずつの意味を考えさせる。
 - ④ 続きをさらに読んでみて、意味を推測させる。
 - ⑤ 辞書を引くか、その単語をとばして先を読んぬく。(わからなければすぐに辞書を引くというのは望ましい習慣ではないと考える。)

③ 流暢さのルーブリック(上記(1)③)について

背景知識の有無と経験と読書量が流暢さを決定することは明らかである。しかし、これらの課題は膨大である。そこでより直接的な方法に限定する。

- ・読みのコーチをつけ、手本を示し、その生徒が練習して、コーチの前で読んでフィードバックを受ける。またはコーチと一緒に読む。
- ・読みの困難な生徒には、読むことは書き下ろされ

たものをしやべることだということを納得させる。

- ・長いセンテンスで読むのが難しい箇所には、意味のまとまりごとにスラッシュをいれさせる。
 - ・生徒にある文章を読ませて、ざっと全体を浅くまとめて説明させる。そのことが読書の流暢さを改善する方法となる。
 - ・一つ一つの単語にとらわれるのではなく、意味のまとまりのあるいくつかの語を一挙に把握するトレーニングをさせる。
 - ・読むことが本当に不得意な生徒には、まず成功体験を与え続けることが大切である。
 - ・自分の読みを録音してチェックさせる。
- ### ④ 内容理解のルーブリック(上記(1)④)
- ・読んでいるときに、わからなくなったら、わからなくなるところをもう一度しっかり読んで意味をつなぐように促す。(力のない生徒は単にあきらめる。)
 - ・力のない生徒は、書いてあるまを頭で聞いているだけである。そうではなく、まとまった部分を要約しつつ、各部分のつながりを考えて読むのである。
 - ・生徒は読みを自分でモニターしつつ読むべきである。次の問いを自分に問いかける。

「その情報の意味を自分は了解しているか？」

「以前に学んだ情報から見てそれは同意できるか？」

- ・視覚化すること(絵や図にすることまたはインターネットなどでそれに適合する絵や図を探す)は、内容の理解にとって重要な方法である。
 - ・いままでに読んだところから大事な要素を取り出して、どういう結論が出てくるかを推測する。
 - ・センテンスの意味がわからない場合は、わからない単語を隠して全体の意味を考えてみる。その上で、わからない単語の意味を推測して、センテンスの意味を考える。
 - ・中心的なアイデアとそれを支える部分を区別する。
 - ・要約すること、因果連鎖をたどること。
 - ・結論を推測したり、思い描いたりする。
- ### ⑤ 文章全体の把握のルーブリック(上記(1)⑤)について
- ・文章の最初の方を読んで問題をみつけだし、次に文章の最後の方を読んで結論(最終的に言いたい主張)を見つけ出し、問題と結論がきちんと対応しているかを点検する。
 - ・問題と結論がきちんと対応していれば、その結論を保証する根拠を本論の中から確認する。さらに、根拠と結論の結びつきの妥当性を評価する。

2. 読むための背景知識の構築の一実例の紹介⁴⁾

「読むこと」には背景知識を持っているかどうかが決定的に重要である。その背景知識を形成する手法として、アカデミック・ボキャブラリーを形成する方法が考案されている。次がその手順である。これは教科を越えた学力とは何かについての直接的な答えとはならないが、実践的な答えにはなりうるのではないかと考える。

ステップ1 用語の描写・説明・例を挙げる。

- (1) 説明をする前に、生徒がその用語についてどの程度の知識を持っているかを発表させて探る。この場

合生徒がそのように考えている、ということであり、生徒の誤解を探るのである。

(2) 簡単な説明をする。

- ① 直接的な経験を与える。具体例や見学、専門家の話など。
- ② その用語の意味を統合させるような話をする。
- ③ ビデオやコンピュータの画像を見せて刺激を与える。
- ④ 個人や小グループで最初用語の探求をさせる。
- ⑤ 現在話題になっている事例などを使ってその用語を応用的に使用させる。
- ⑥ その用語についての頭の中のイメージを述べる。
- ⑦ その用語を説明する絵を描く。

注意1：これらの事例に、言語的な説明だけではなく、絵などの非言語的なものも含まれることに注意する。

注意2：これらの説明には、辞書的な定義を与えるのではないことを銘記すること。用語の描写・説明・例などこそが生徒の理解の自然な出発点になるのである。生徒同士のインフォーマルな情報交換を重視すること。

ステップ2 自分の言葉で、描写・説明・具体例を言い換えさせる。

(1) 生徒の言い換えの援助をして、大きな混乱や間違いを直す。完全な言い換えでなくてよい。全く初歩的なものでよい。

(2) 生徒が苦労するときには次のようにする。

- ① 戻って、付加的な描写や説明や例を提供する。
- ② 生徒にパートナーや小グループで議論することを許可する。
- ③ もし生徒が、一般的な理解はしているが、どうしても自分の言葉で表現できないときは、次のステップに進ませる。

(3) 生徒に、文末の図1のようなアカデミック・ノートをつけさせる。

(4) 生徒に、図1のようにその用語と自分なりの説明を書かせる。

注意：この段階での説明は、全く不完全なものでよい。

ステップ3 生徒にその用語を、絵・シンボル・図などで示すようにさせる。

(1) このようにすることで、生徒にその用語を全く違った観点から見直させることができる。非言語的な脳の使わせ方をするのである。

(2) 図1にあるように、非言語的な方法で用語を描く場所がある。

絵を描くときによく生じる問題点について

ア 生徒は描くことができないと信じている。

- ① モデルを与える。
- ② 他の生徒の書いたものをサンプルとして提示するか、教師の書いたものを提示する。ラフ・スケッチでよい。
- ③ 最初は、生徒に二人一緒に作業することを許可する。

イ 生徒が丁寧に描きすぎる。

- ① モデルを与える。
- ② 素早く大まかに描くことでよい。
- ③ 描くこととスケッチすることの違いをレッスンする。

ウ 生徒は描くことをいやがり、定義をそのまま写すことにこだわる。

- ① 描くことの力を議論する。
- ② 一緒に描くことを許可する。
- ③ 他の絵を描いている生徒に絵を描くことがどのよう力があるかを説明してもらい、手伝わせる。

エ 生徒、および教師がその用語を描くことに困難を感じる。

- ① 教師はその練習をしなければならない。そして生徒を援助できなければならない。
- ② インターネットでその用語のイメージを探す。

絵は、必ずしもフリーハンドでなくてもよい。インターネットなどから探し出してもよい。(白川静の『字通』などは漢字を絵に還元して視覚的に把握するのに有効なヒントを与えてくれるであろう。)

ステップ4 定期的にはアカデミック・ノートをより正確に改訂する活動を行う。

このために、いくつかの活動が考案されている。

- ① その用語を形成する部分に注目して、用語のそもその含みを確認する。
- ② その用語の同意語や反意語を考える。
- ③ 絵や図を付加する。(より詳細な付加のために、アカデミック・ノートの下右に空欄がとってある。)
- ④ 関係する言葉をリストアップする。
- ⑤ よくある混乱について、簡単な注意書きをする。

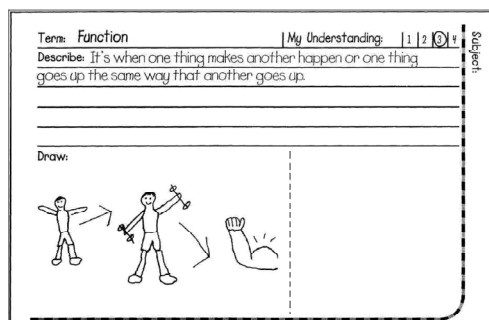


図1 アカデミックノートの見本

ステップ5 定期的には、生徒に互いにその用語について議論させる。

互いの議論が、その用語の別の局面に気づかせたり、理解を深めたりするのに役立つことは当然のことである。そのためには、次のような活動が代表的なものである。

< Think — Pair — Share >

Think

生徒は、アカデミック・ノートを見てその用語についても一度考えてみる。2～3分。この間、教師は彼らが考えるいくつかの点について、声に出して考えることによって、モデルを示すこともよい。

Pair

その後ペアーになって、お互いのノートを見比べたり、考えを議論したりする。

- ・ その用語の描写を比べてみる。
- ・ 描いた絵について互いに意見を述べあう。
- ・ 新たに知った点や“ああなるほど”と思ったことを説明しあう。
- ・ 違っている点や混乱している点をハッキリさせて、それをより明白にする。

この時点では、アカデミック・ノートを変更しないように注意する。

Share

ペアーで話し合ったことをクラス全体で、共有する。興味深い考えを発表することはもちろんのこと、明らかにになった混乱や誤解を発表するように生徒に促す。

これらの活動、Think — Pair — Share が終わった後で、アカデミック・ノートに付加したり改訂させたりする。その間、生徒の理解が正確かどうかをモニターする。

ステップ5では、理解がより正確になることが目標であり、混乱や誤解に気づくことが重要である。

ステップ6 定期的にそれらの用語を使ってゲームをする。

これらのゲームは相当の分量があるので紹介できないが、たとえば月と太陽の比較をベン図を用いて行う。共通部分のある2つの円を大きく描いて、共通する部分に、「両者ともわれわれ人間の生活に影響する」等々ということを書き記入する。月独自の内容については月独自の部分に記入し、太陽についても同じようにする、といったものである。

なお、アカデミック・ノートの自己評価については表1を参照のこと。

表1 アカデミック・ノートの自己評価について

知識レベル	説明
4	私は教えられたことよりもずっとその用語について理解している。
3	私はその用語を理解している。それが意味しているどの点についても混乱はしていない。
2	私は少しその用語について理解が不確かなところがある。しかし、全体的にはそれを理解している。
1	私はその用語について理解が不確かである。私はそれが意味していることを理解していない。

3. まとめと今後の展望

1と2で、「読むこと」とそれを成立させる背景知識について現在考えていることをまとめてみた。また、各教科と学校全体でアカデミック・ボキャブラリーのリストを作成することは、教師の教育力を伸ばすこと

にも役立つと考える。このリストは、小学校の一年から高校三年生を通してのものである。この全体的な展望を持つことによって始めて学力の高い生徒も低学力の生徒も、どこが学力不足なのかが明確になるであろう。当然どのようにその生徒に対応していけばよいかも明確になるであろう。

次の課題としては、「書くこと」を効果的にいかに支援するかという問題を明確にしなければならない。その上で「読むこと」と「書くこと」の二つをどのように効果的に関係させるかを明確にしなければならない。これらが今後の課題となるだろう⁵。

図2のワード・リストの見本はアメリカのものであるが、アメリカでは日本の小学校1年生がK1であり、学年順にK2、K3となり、高校3年生がK12である。図中のレベル1～4（までであるのだが）は、それぞれK2まで、K3～5、K6～8、K9～12の学年に対応する。教科は数学や言語技術など11教科あり、それぞれ教科ごとに12学年分の系統だったアカデミック・ボキャブラリーが選定されて並べられている。この図はその数学の一部分である。



図2 ワード・リストの見本

- 1 Karen Tankersley, *The Threads of Reading*, 2003, ASCD を参考とした。また、どのような評価が有効で、それをどのようにすればいいのかの議論については次の文献がきわめてわかりやすい。また、これには、ルーブリックをつくる場合にその基盤になるルーブリック表も出てくる。Robert J. Marzano, *Transforming Classroom Grading*, ASCD, 2000
- 2 R. J. Marzano & D. J. Pickering, *Building Academic Vocabulary Teacher's Manual*, ASCD, 2005 には、アカデミック・ボキャブラリーの形成の仕方と、アメリカの高校以下の単語のリストが記載され提案されている。文末の図2に見本がある。
- 3 たとえば 宮下久夫他著 『漢字がたのしくなる本』 太郎次郎社
- 4 注2の文献を参照したもの
- 5 アメリカのカンザス州の Educational Standards には各教科科目の詳細な教授内容と指導方法が書かれている。ちなみに Reading Standards, Writing Standards は膨大で詳細なものである。
Standards は日本での、学習指導要領にあたるものであるが、日本のように中途半端なものではない。日本においては一般に、教科書で指導内容を調節するような教育実践が普通になっている。しかし指導目標を、学習指導要領を押さえた上でより詳細に具体化していくことが必要となるだろう。そうすれば教科書の範囲による教育ではなく、指導目標による教育になるであろう。そうしてこそ学力に応じた教材作成もしやすくなる。