

初級から上級(各レベル)における内容重視の授業方向における  
スタンダードの確認

“Confirmation of National Standards: Content-based Teaching for the Elementary to  
Advanced-level Classes”

津田和男(Kazuo Tsuda)・大山全代(Masayo Ohyama)

本発表は、AP(Advanced Placement Japanese)/IB(International Baccalaureate) SB/HB レベルの中等教育レベルの初級から中級へのマルチエイジ・マルチレベルの学習者の書記と読解の深化を図るための試作の報告である。AP(Advanced Placement Japanese)/IB(International Baccalaureate) SBは、基本的に漢字を約400字習得が課題となり内容重視の課題をこなし、基本的には中級の下から中級の中のレベルで評価される。APの基本的な基盤はナショナルスタンダードであり、北米におけるIBスクールもこのナショナルスタンダードをベースにしている。ここでは、オーストラリアから始まったスタンダードの動きは、ヨーロッパのスタンダードまでのCan-DO-statementをふくめて、大きな文法積み上げ方式からの脱出であり、よりリアリティのある言語教育への歩みでもある。スタンダードの実際の授業化としてたら得られるのが、IPA(Integrated Performance Assessment)である。ACTFLのIntegrated Performance Assessment(IPA)で扱われた課題を検討するとナショナルスタンダードで扱われたコミュニケーションの中の三つのスタンダードの循環的使用方法がわかる。IPAのなかでは、解釈から対話そして発表という人間のコミュニケーションの立体化をおこなっている。コミュニケーションの立体化とは、問題設定となる情報の読み取り、聞き取りから始まり、対話を通しての解釈の修正を行い、新たな発表へむかうというサイクルの活用である。このサイクルの中に教師による解釈にたいする足場作り(スカフォolding)のための援助と評価が挿入され、言語運用のレベルの向上をこのサイクルの中でも行おうとしている。このサイクルの設定は聞く-話す/読む-書くの関係をよりダイナミックにとらえ、聞く-読むから聞く-話す/読む-書くとして最後に話す-書くのサイクルを設定するというものである。とくに情報の収集から発表の途中の過程で教師は学習者に対して答えを直接与える指導をするのではなく、答えを導くべき要素を持った課題を質問において仕掛けるのである。学習者は教師からの質問において考え自らの課題や回答を自分で考え出していくのである。足場作り(スカフォolding)は学習者に対する援助であると共に一種の評価作業でもある。あまり、足場作りの必要ない学習者もいるし、非常に必要な学習者もいるからである。また内容によって当然異なってもくる。この足場作り(スカフォolding)は、コンテキスト化と重なる。コンテキスト化は文型のみ教授ではなく、実際のリアル・ワールドでどの目的で誰に向けてどのようなテキスト・スタイルを使ってコミュニケーションを図るかを学習が考え出せるような質問を教師がし、考える場をあたえることである。一つのコミュニケーションの中でも目的の多用性を持ったり、誰に向けてするかが様々な形態をとったりすれば、色々なテキスト・スタイルの使用が可能になり、学習者はその場その場のテキスト・スタイルを使用する選択をせまられることになる。テキスト・スタイルの様々な運用となれば、書き手/話し手にとってテキストに対する意識を持たないと運用ができない時点に達している。しかも、この立体化のサイクルを考えると、第一

段階では解釈モードとして読み手ないし聞き手として情報を集めていたものが、第二段階では対話モードのなかで読み手ないし聞き手から教師との足場作り(スカフォolding)の質疑応答のなかで、読み手ないし聞き手から書き手ないし話し手への相互変換的繰り返しをしながら、また自己検証としての自問自答をしながら、書き手ないし話し手として変化していく。第三段階では書き手ないし話し手として成長し、自己の解釈を裏付けるパラグラフ・ライティングがあり、論理的検証が自らによって、または教師と共に行われる。第一段階では読み手／聞き手としての学習者は第二段階の足場作り(スカフォolding)で教師と学習の対話の中で読み手／聞き手の位置から書き手／話し手の位置へと変化していく、第三段階で書き手／話し手の位置へと自立していく。そして、学習者のなかで書き手と話し手としてテキスト・スタイルを選択していくことになる。この第一段階から第三段階の立体化の過程で読み手／聞き手は書き手／話し手として変身する中でテキスト・スタイルの多様性認識し、選択し、使用することになる。この変換行為とテキスト・スタイルの選択という行為の関連性は読者がテキストに参加する過程を示し、読者のテキストへの解釈の可能性を個々に見つけることができる。聞き手／読み手は話し手／書き手として変身□□、テキスト・スタイルの多様性を認識し、選択し、使用することの中で、自己の立場に合わせた解釈が介在する可能性がここにあるのである。まだ、読むことの初期段階ではあるが、解釈を伴った読みの始まりが読み手が書き手に変化する段階に解釈を伴った読みの端緒が隠されているのである。

次に **Intergraded Performance Assessment** の中でもう一つ注目している問題が初級から中級レベルへの移行としての解釈 (**interpretive**) モードの評価である。解釈の一つが読みである。解釈 (**interpretive**) モードの評価は他の2つのモードと違って初級レベルでは文章全体の解釈が不可能であるということである。この見解は非常に重要なことのように思われる。特に、日本語では、漢字の問題を含んでいるので、もっと問題の根幹は深いところにあるように思われる。多くの継承語学習者はこの部分を簡単に乗り越えてきているが、年少外国語学習者、継承語学習者でも外国語学習者に近いレベルしかない継承語学習者のケースはこの問題が非常に大きくなるわけである。もっと言及されるべきところである。

まず、解釈モードの強化のためには、いきなり読みの強化を図っても、計画倒れになることが、IPA の中で指摘されている。初級のレベルでの読みとしては語彙の認識に終始することがほとんどである。初級レベルの言語教師がやさしく書き換えた初級レベルのテキストのテーマの発見程度しかできないのがこのレベルの特徴である。中高の外国語学習者の多くはここに位置しているし、継承語学習者でもこのレベルでどうどう巡りをしている者もかなりいる。IPAの評価基準によると、中級や上級と比較すると初級では、語彙からの推察や概念からの推察や作家の意図の推察や組織的な読みや聞きがまだ十分にできる段階ではないので、評価基準をもうけることができないと書いてある。

さらに、言及しているテキスト・スタイルがここでは大問題としてあらわれる。初級のレベルでは様々なテキスト・スタイルを理解し得ないからである。言語教師の作成した一つのパターン of テキスト・スタイルのみしか、まだ初級の学習者には読めないし、聞かえないのである。では、初級学習者の解釈のモードはどのように扱うべきなのだろうか。そこで、先にも紹介したように書き及び話す、すなわち、発表、対話モードの方から導入することでこの問題が解決できるだろうと考えている。

それは、パラグラフ・ライティングの色々な種類や、他のテキスト・スタイルの組立の紹介と理解の把握

である。学習者が具体的なパラグラフの構造の理解に到達することで、読みのポイント、すなわち、一つの読みのストラテジーを理解することに繋がるからである。テキストの構造の理解とは文の理解から始まり、段落の理解へ、そして、テキスト全体の理解に到達する。書く作業とはこの文から段落へ、そして、テキスト全体への作業を全体から捉えなおし、構造化することである。パラグラフ・ライティングにおけるピックセンテンスとそのサポートセンテンスの論理的なつながりがテキスト全体の論理的なつながりへと波及していく構造の理解は書く作業が読む作業と裏腹であることを理解し、丁寧にこのプロセスをこなしていくことで学習者は初級を脱して中級の海に飛び込んでいくのである。

しかし、中級から上級の下の段階での解釈モードの強化のためには、次のような様々な方法が必要である。その読みの強化の為には精読、多読、読解のストラテジーを使った戦略的な読みが必要である。まず、既有知識の活用、語彙の増強、文及びテキストの構造の理解、読みのストラテジー、読解に対する態度の確立などがあげられる。読みには即有知識の活用がまずあげられる。既有知識があるとなしては、読みの理解度が全く違うことは我々の一般常識でもあるが、それが読解学習過程の中で使われているかという上手に使われているとは限らないのである。

次に語彙の増強は常に書き、読みとも重要な課題である。特に学習言語(CALP)の課題克服は大きな鍵である。学習言語(CALP)のに対する認識と実践が日本語教育の中ではまだ未発達である。それは、継承語教育も同様である。漢字の学年別配列と学習言語(CALP)の語彙の配列との関係が未整理である現在、この課題に応えることはかなり急務である。APJapanese の出現で、漢字が410が設定された。これらの漢字は国語の学年別に振り分けると中学生の新出漢字が少しとあとは1年から6年にまたがる範囲で恣意的に提出されている。APJapanese 関係者によると、大学で使われている教科書6種の漢字の中から頻度の多いものを選んで410字と設定したらしい。しかし、多くの大学の教科書がどちらかというと文型積み上げの教科書の中の作者による恣意的な漢字選択の結果であるので、内容重視の観点から漢字の選択をしなおしてみたととき、おおきな欠陥にもならないとも限らない。APJapanese 関係者もそれゆえに、漢字リストは便宜的なリストとなっているといっている。それよりも、内容重視とコンテキスト化を図ることで漢字のリストの位置を決めなくてはならない。その意味では、日本におけるアカデミックジャパニーズの動きにも注目しておくなくてはならない。

まとめてみると、解釈—対話—発表のモードを立体構造として推し進める三段階のコミュニケーションでは読み手／聞き手から書き手／話し手の変身の中でコンテキスト化しながら、テキスト・スタイルを選択し、発表のモードへと書き手／話し手へと移動していくのである。また、解釈モードの初期段階ではいまだ多様なテキスト・スタイルを選べる段階ではなく、むしろ、発表のモードや対話のモードからの援護によって解釈モードでの中級への上昇を押しすすめてはならない。発表モードの一つであるパラグラフ・ライティングにおけるピックセンテンスとそのサポートセンテンスの論理的なつながりがテキスト全体の論理的なつながり、文の構造にまで影響を与えていく。その結果、学習者はいくつかの違った種類のパラグラフを学び、どのようなパラグラフにはどのような文がふさわしいのかという理解にもつながり、学習者自身がパラグラフの種類を選択できるようになると、やっと読みが初級のレベルから中級のレベルへと移動できる

状態になる。そこで、やっと、書きの構造の多様性の理解から読みの構造の理解に転換される状況を作り出すことになり、中級への解釈の可能性が出てくる。三段階の解釈—対話—発表のモードを立体構造では読みの理解から書き構造の理解への転換が読み手が書き手に変身する中で用意にテキストへ意味解釈に参加できる端緒を作り出した。

以上のことから解釈モードの中における読みの過程には解釈モードの初期段階における書きのパラグラフ・ライティングや話すことの構造化(この課題は談話分析のところで議論する。)など発表モードや対話モードの援助により教科されていく。しかし、繰り返しになるが、中級レベルになると三段階の解釈—対話—発表のモードを立体構造では読みの理解から書き構造の理解への転換が読み手が書き手に変身する中で用意にテキストへ意味解釈に参加できる端緒を作り出すことになり、少なくとも読み手は書くことと読むことの転換をまたは聞き手は話すことと聞くことの転換を通して主体と客体(オーディエンス)としての対象の位置をそれぞれの段階で変更させることになる。この主体と客体の交互の変更に、それまでの4技能の習得ではバラバラな個別作業化していたものが、主体と客体の交互の変換の中で個別の主体が客体となり、客体が主体となること気付き始めるのである。隔離された主体の話す技能と書く技能の個別的な発展から主体と客体の様々な変換過程で主体である発表者は客体として読者としてまた読者の主体的な参加によってあらたな発表者へと成長していくことがナショナル・スタンダードとそれに対する足場作り(スカフォolding)とコンテキスト化する過程で見出されるのである。初期における書きから読みへの以降と中期からの読みから書きへの移行の意味しているものは、読者としての読みの意味に当てはめられる、その意味でAPJapanese や IB Japanese で 問われた。初級から中級へかけての断続的・連続の可能性を追求した本発表がなんらかの日本語教育の礎になることになるのではないかという思いである。

## I マルチエイジ・マルチレベルクラスの基本構造

### 1 カリキュラム

1.1 ナショナルスタンダードの採用:5C(Communication, Cultures, Connections, Comparison, Communities)に Commitment: 自律した生涯学習 & 評価を独自にもうけ、6C としている。また、Performance 目標として Interpersonal mode, Interpretive mode, & Presentational mode の3つのモードを発展させる取り組みをしている。

1.2 テーマユニット採用:各学期ごとに一つずつ、年間2つのテーマを採用している。テーマに関連した語彙 & 漢字の積み上げを図ることにより、語彙、漢字が繰り返され定着しやすいという効果がある。

### 1.3 多面的なテキスト採用(例 2008 年~2009 年)

表1テキストの種類

前期: 平和って何?	後期: 私たちの街ニューヨーク: 街は人にやさしいか
テーマにあわせた物語文、説明文、実験/実習 ゲストスピーカー、手紙(招待状、依頼状 礼状、年賀状コンテスト)、歌(楽譜)、踊り発表、調べ学習、ポスタープレゼンテーション、自己・他評価、 テーマに関する多読	テーマに合わせた物語文、説明文、ニュース記事、 ゲストスピーカー、手紙(招待状、礼状)、 俳句コンテスト、ポスター、劇(台本)、群読、 ポートフォリオ作り テーマに関する多読

表1で示されているようにテーマに合わせた多面的なテキストに接することでテキストの読みの幅が広がり理解を深める手助けになる。また、物語文の音読や朗読、群読を友達とすることにより、スラスラと単語の認知を自動化し、理解に集中できるようになるだけでなく、発声を通して読みの表現の面白さを体現している。そして、演劇も又場面、状況などの設定から身体を通して、物語の内容を客観的に又主観的に理解することに繋がっている。物語の台詞を生徒達で考え、その台詞を取り込むことにより、演技と共に自分で考えた台詞を発するとその調子で変化する意味の面白さを感じたり、相手の動きや間によって、違ってくるといったインタラクティブな読解もしている。

1.4 テーマに合わせた多読採用:学習者のレベルに応じて原本のまま、漢字のルビ振り、漢字の追加、又はテキストをリライトする。読み教材にはレベルに応じた質問シートがセットされている。テーマをいろいろな角度から読むことにより、テーマに関連した語彙、漢字の定着を進めるだけでなく、読みが深まる効果が得られる。

このようなカリキュラムを基本構造として、以下は、マルチエイジ・マルチレベルの学習者の基本的な読みを押え、さらに読みを深める方法に焦点をあてての実践報告である。

## II マルチエイジ・マルチレベルの読みを深める実践報告

読解は書きの文の構造の複雑さを読み解くことに関係しているため、グラフィックオーガナイザーと質問により視覚化し、段階的に構造化することにより、生徒の気付きを促し、それをルーティン化することにより自律した読み手を育てる役を果たしている。

### 2.1 グラフィック・オーガナイザー

グラフィック・オーガナイザーの特徴として、1. 抽象的概念が具体化されるため、自分のする事が見えるので分かりやすく、どのようなスキルを使えばいいかが分かる。2. ゴールまでの全体の流れが見える。3. 段階式グラフィック・オーガナイザーと改訂版ブルームの分類表の使用で少し難しいものへ挑戦することができる。4. 読みと書きの連携点として使える。5. ヴィゴツキーの発達の最近接領域(ZPD)でのスカフォoldingの役目を果たす。

### 2.2 改訂版ブルームの分類表 (Anderson, L. and Krathwohl, (2001))

表2の分類表を参考にテキストの読みを深めるために各設問し、オーガナイザーを作成し、タスクの目的を分かり易く視覚化する。質問のレベルを段階的に構造化する。

表2改訂版ブルーム分類表: Mary Forehand et al. the University Georgia(2005)(大山訳)

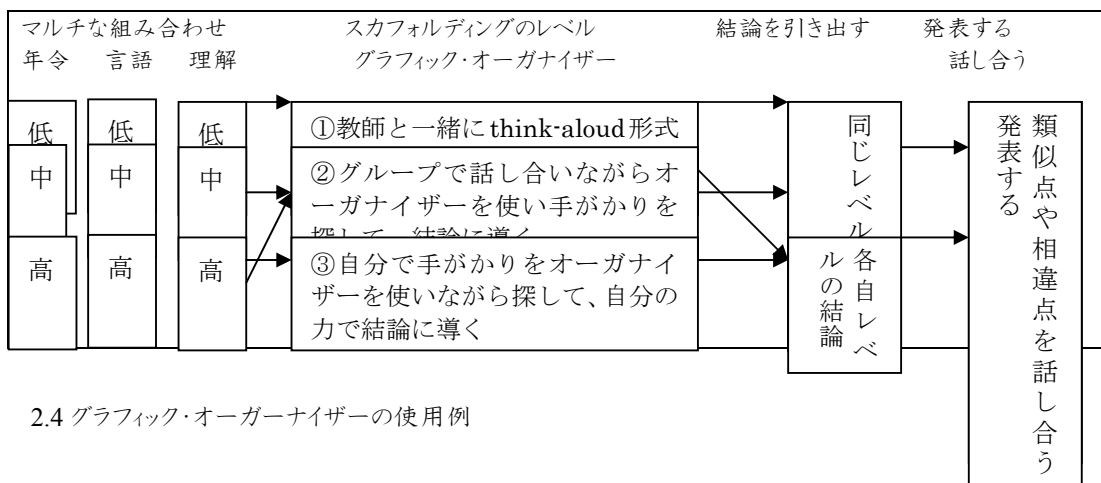
認知プロセス	参考動詞	参考プロジェクト
記憶する (情報を覚えている)	明らかにする、表にする 伝える、下線を引く	定義、表、リスト、暗誦 ワークシート
理解する (情報や考えを説明する)	計算する、表現する、報告する、 話し合う、説明する	絵を描く、言い換える、 友達に教える、ショー&テル
応用する (情報を応用する)	分類する、行動する、激化する、 解決する、使う、練習する	収集、インタビュー、モデルを作る、 発表会する

分析する (区別する)	評価する、比較する、対照させる、 推測する、テストする	図表、グラフ、アンケート作成、要 約、調査、計画
評価する (考えを正当化する)	評価する、論破する、論評する、 優先する、選ぶ、支持する、等級 を決める、確かめる	批評、判断、意見、推薦、報告、 自己評価
創造する (新しく作り出す)	変化する、合わせる、創造する、 仮定する、予測する	人形劇、漫画、本の表紙、詩、 新聞、放送、スキット

### 2.3 グラフィック・オーガナイザーとスカフォolding

クラスの生徒は年令、言語、理解度レベルが複雑にマルチレベルの組み合わせを作り上げている。例えば、5年生で学令の理解度はあっても言語レベルが外国語学習者レベルに近いこともある。その為、ある課題のためにどんなスカフォoldingが必要か、それにより、図1で示すように大きく3つのグループに分けている。□教師と一緒に **think-aloud** 形式で結論に導く手がかりをオーガナイザーを使いテキストから探す。□グループで話し合いながらオーガナイザーを使い、てがかりをさがして結論に導く。□自分で手がかりをオーガナイザーを使いながらさがして、自分の力で結論に導く。結論も同レベル、または、各自レベルを引き出せるようにし、全体及び各自学習者への配慮もできる。

図1スカフォoldingの必要度による読みのグループ分け

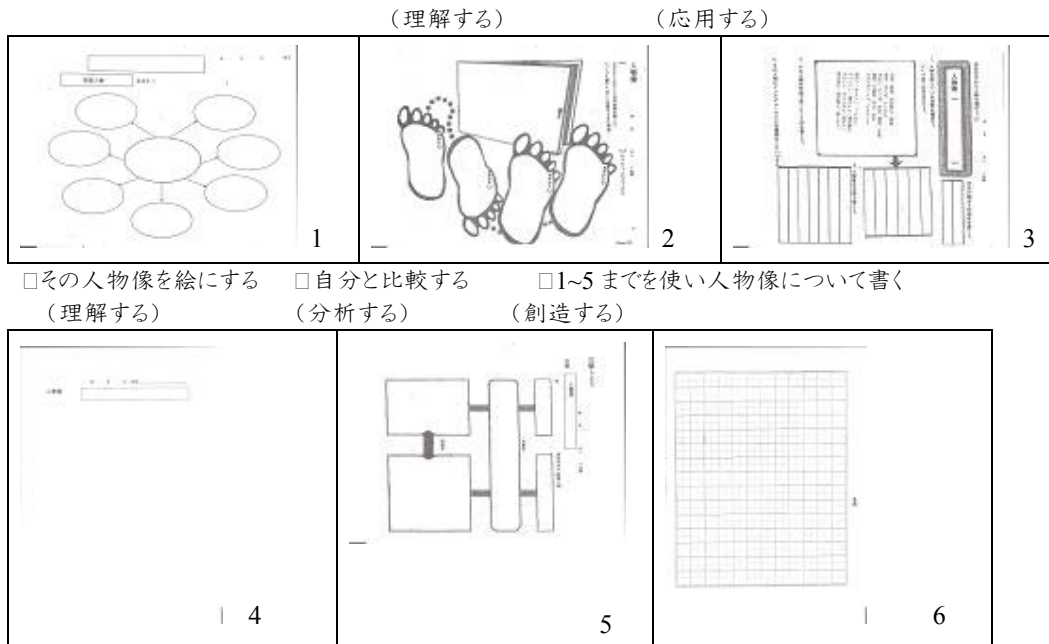


### 2.4 グラフィック・オーガナイザーの使用例

例 A) 物語文：(オーガナイザーに書き込んでいく)

1. 読む前に推測する：題名、絵、色使い等レベルにより質問があり、まとめて文章化する。
2. 物語の場所がどこかテキストから探し出し、日本地図、世界地図に書き込む。
3. ことば調べ：レベルにより、先生と話したり、グループで話し合う。辞書を使用する。
4. ことばのマインドマッピングを作る：その物語の学習が終わるまで常に利用する。
5. どんな話がまとめる：**retelling** する。出来事を時系列に書く。話の展開を書く。要約する。
6. 登場人物：人物像に焦点を合わせて読んだ場合(オーガナイザー図1：大山オリジナル)

- ① 登場人物を書き出す □一人の人物像の手がかりとなる □その人物像の性格を表現して  
(記憶する) 表現をテキストから探し出す □いろいろな表現から選ぶ



上記オーガナイザー図1が示すように、タスクの目標は「登場人物の人物像を原稿用紙に書く」である。その目標達成のために、改訂版ブルームの分類表を参考に、はじめに□では物語の登場人物を書き出す(記憶する)。□次に、その登場人物の中から一人を選び、物語の中から人物を表していることば、会話、表現、服装、行動などを書き出す(理解する)。□次の段階として、□の表現を基に、オーガナイザーに予め書かれている人物の性格等の表現を複数選ぶ(応用する)。□そして、ことばの表現から、人物像を絵にする(理解する)。□その人物像と自分の性格を比較する(分析する)。□最後に□～□までを使い目標である原稿用紙に人物像を書き上げる。一連の視覚化した流れを段階的に構造化し、それをルーティン化することにより、自律した読み手を育てる試みに取り組んでいる。

#### 例 B) 書記から読解を引き出す方法

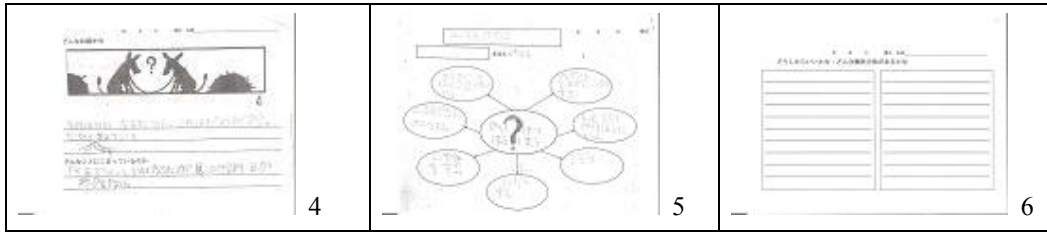
##### 1. 絵から問題を見つけ出し、解決方法を考え文章にする。ペアワーク

(絵の部分は(財)日本ユニセフ協会からの引用)

##### グラフィックオーガナイザー図2

□1~4 の状況を説明し、何が問題か書く(理解&描写)





- 解決方法が両方にとって  
良いか片方に良いか表を書く  
(応用する&分析する)
- 一番良い解決方法は何か  
どうして良いか理由を書く  
(評価する)
- 発表する  
(評価する)



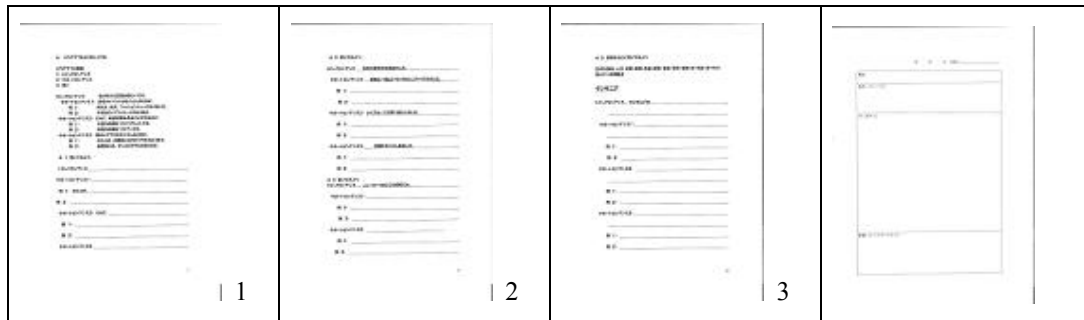
グラフィック・オーガナイザー図2が示すように、タスクの目標は解決方法を分析して、一番良いと思われる解決方法を選び出し、その理由を書くことである。その目標達成のため、絵の状況を読み取りやすくするためペアワークで話し合いながら行った。始めに□～□の絵では何が起きているのかを読み取り、それを描写する(記憶する&理解する)。また、それは何が原因か推測する(理解する)。□次に問題の解決方法を出来るだけたくさん考える(応用する)。□そしてそれを文章にする(応用する)。□たくさん挙げた解決方法を分類して、分析する(応用する&分析する)。□一番良い解決方法は何か話し合い選び出す(評価する)。□最後に、各ペアーの、それぞれのユニークな解決方法を発表した(評価する)。絵を読むことも、物語の構造の一つである問題解決に繋がり、読みにつながる。

2. 書きをフォーマット化させる: 読解は、書きの構造を理解することに関係しているため、書きの構造に気付き、それが読みの構造を理解しやすくすることにつながる。

説明文: グラフィック・オーガナイザー図3

- パラグラフの構造
- フォーマットに沿って書く
- テーマの内容で書く
- 書き全体の

フォーマット



上記グラフィック・オーガナイザー図3が示すように、タスクの達成目標は書きの構造のフォーマットを使ってテーマの内容に沿った書きができることである。そのため□例文を見ながら、指示に従ってパラグラフ



を書く。トピック文に3つのサポート文を書く練習をする。2種類のサポートの方法を理解する。方法Aは同じ種類の例をあげる。方法Bは違うものを関連付ける例をあげる。□次に、オーガナイザーに従い3つのサポート文にそれぞれ2つの例をあげる。□実際自分のテーマでパラグラフを書く。□最後に書き全体のフォーマットを知る。「タイトル、始め、中、終わり」の構造に当てはめて書き上げる。パラグラフの構造及び書き全体の構造を知ることによって、説明文の読みの構造へつなげられるようにすることを目標にして取り組んでいる。ルーティン化して定着するまではまだ時間が掛かりそうである。

### III まとめ

1. グラフィック・オーガナイザーの使用により、読みタスクが視覚化されるため、抽象的概念が具体化され何をすればよいか分かりやすく、ゴールまでの全体像が見える。
2. 段階的に構造化する。それをルーティン化することにより自律した読み手に育てる。
3. 書記から読解を引き出す方法として、書きの構造をフォーマット化させることにより、読みの構造に気づき読みが理解しやすくなる。
4. スカフォoldingの必要度に応じて活動の方法レベルが選べることで効果があがる。
5. クラス全体の目標だけでなく、各自目標にも対応することができる。
6. 課題として、読みをより深く理解するため、改訂版ブルームの分類表の知識面と認知プロセス面の内容を生かして質問内容を研究し、質問を充実させていきたい。

### References

- Anderson, L. and Krathwohl, (2001). Revised Bloom's Taxonomy (RBT).  
[http://www.odu.edu/educ/llschult/blooms\\_taxonomy.htm](http://www.odu.edu/educ/llschult/blooms_taxonomy.htm)
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised.. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Noble, T. (2004). Integrating the Revised Bloom's Taxonomy with Multiple Intelligences: A Planning Tol for Curriculum Differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), p 193-211.
- McMackin, M. C., & Witherell, N. L.(2005). Different Routes to the Same Destination: Drawing Conclusions with Tiered Graphic Organizers. *The reading teacher*, 59 (3). p.242-248.
- Rasinsky, T.V. and Hoffman, J.V. (2003). Oral Reading in the School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38 (4), p. 510-522.
- Shanahan, T. (1984). Nature of the Reading-Writing Relation: An Exploratory Multivariate Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), p.466-477.
- Tomlinson, C.A. & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, Teach My Brain: A Call for Differentiated Classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), p. 52-55.
- Tsuda, K. and Shimano, M.(2002). *Ginga*. NY: Kisetu Educational Group.
- Unicef Japanese. (1992). *Education for Development*, p68.
- Vygotsky, L.S., (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.