

物語文指導における読みの深さの評価

～小学校低学年でのルーブリックの活用を通して～

平野 俊郎（教育実践コース）

1 物語文における読みを深める姿とは

(1) 研究テーマにかかわる問題意識

国語の物語文の授業で「深い読み」「読みが深まった」とよく言われる。しかし、読むことに「深い」も「浅い」もあるのだろうか。子どもたちの解釈を聞いていると、「よく読めているな」といった意味で「深いな」と感じることは確かにある。しかし、何をもち「深い」と感じたのかは説明できなかった。結局、子どもの「読み」を感覚的に評価しているに過ぎなかったのか。教育の場面だけでなくよく言われる「深い読み」「読みが深まった」とは、どのような状態なのか。そして、それはどのようにとらえ、定量化できるのか。なにより、どのように指導すれば読みは深まるのか。これらを小学校低学年国語科の物語文指導において、明らかにしていくことが、本研究の目的である。

(2) 物語文における読みを深める姿とは

細(2019)は、深く読むことについて、①文章の内容を深く理解すること（自分の体験に基づき実感を伴って理解すること、書かれていることを基に別の言葉でも説明すること、言葉の奥の意味を理解すること等）②登場人物の内面を具体的に想像すること ③言葉、文、文章と関連付けながら人物像やテーマ等を多面的に解釈すること ④複数の本を関連付け、共通点を捉え、概念的な読みを形成すること（下線は、筆者）と述べている。

勝見(2014)は、「読むこと」の単元では、関係付ける思考が重要とし、テキストの内側の情報と外側の情報を関係付ける読みがあると指摘し、テキストの内側の情報を関係付ける読みとは、①部分に書かれていることを読む。②部分と部分を関係付けて読む。③部分と文章全体を関係付けて読む。④部分と題名を関係付けて読む。（下線は筆者）と述べている。

西林(2005)は、「文章が分かるという状態は、部分間の関連が付いている状態」と述べ、「さらに読みが深まるというのは、部分間の関連が、以前よりも緊密なものになる状態」であると述べている。

細、勝見、西林に共通しているのは、読むことにおける「関連付け」の程度が、深さの程度と対応

しているとみなしている点である。これは、筆者が指導経験からしばしば得てきた感覚とも重なる。

そこで、本研究における深く読む姿を次のように定義する。

文章の複数の部分（叙述）を関連付けて解釈をする姿

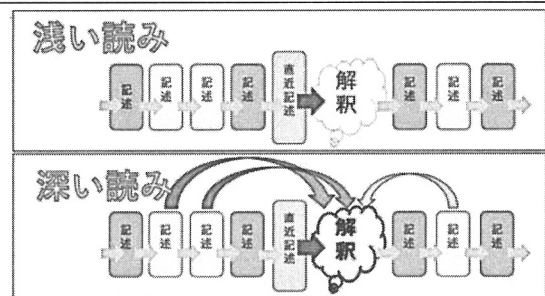


図1 浅い読み・深い読みのイメージ図

2 物語文指導の評価

～評価にルーブリックを活用して～

(1) 物語文指導の評価

① 物語文指導の評価の問題点

学習指導要領改訂の度に、評価のための参考資料が文部科学省から出されている。しかし、どのような方法で評価規準を設定するのかについては示されていない。また、例示されている評価規準を見ても、何がどの程度できればいいかを評価しにくい。日々の授業で、教師は、試行錯誤しながら評価規準を設定する。しかし、その規準が妥当かどうかの判断は難しい。物語文の「読むこと」において、曖昧な評価規準をもとに、曖昧な評価を繰り返している。これが、物語文の「読むこと」における指導と評価における大きな問題点である。

② 物語文指導の評価にルーブリックを用いる意義

松下(2007)は、ルーブリックは、「子どものパフォーマンスの質を段階的に評価するための評価基準表のことで、どんな特徴がみられれば、どんな数値（得点）をわりあてるかを述べたもの」と述べている。子どもの解釈は、様々な要素が関連して多様になる。よって、子どもの解釈は、従来のテストのように量的に測れるものではない。そのような

多様な解釈を感覚的に捉えるのではなく、ループブリックのような明確な基準で捉える必要がある。子どもの解釈を発言・記述・成果物のようなパフォーマンスとして可視化し、評価する。可視化された解釈を可能な限り客観的に評価するツールとして、段階的にパフォーマンスの特徴を示した記述語のあるループブリックを用いる意義がある。

(2) 低学年 物語文指導の評価とループブリック

① 物語文指導の「評価項目」

物語文読解のより汎用性ある評価ツールとして、2年間を見通した低学年「読むこと」のループブリックを作成した。評価項目を、学習指導要領の指導事項を踏まえた、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」の四つの項目とした。

② 低学年 物語文指導のループブリック

学習指導要領の指導事項をもとに下表のループブリックを作成した。

①	A①	B①	C①
構造と内容の把握 <正しく>	・時・場・登場人物・場面の様子・出来事・結末などの内容を落とさずに捉えている。	・時・場・登場人物・場面の様子・出来事・結末など、内容の大体をとらえている。 (誰が、どうして、どうなったか)	・時・場・登場人物・出来事・結末・場面をとらえていない。
精査・解釈 <豊かに>	・複数の登場人物、複数の場面の様子、複数の登場人物の言動をもとに、登場人物の行動の理由、気持ち、気持ちの変化を想像して読んでいる。	・場面の様子(時間、場所、周囲の風景、登場人物)、登場人物の言動(会話・行動)をもとに、登場人物の行動の理由、気持ち、気持ちの変化を想像して読んでいる。	・場面の様子、登場人物の言動をもとに、登場人物の行動の理由、気持ちを想像して読んでいない。(根拠と結びつけずに勝手な想像で読んでいる。)
考えの形成 <つなげて>	・これまで読み取ってきたことを生かして、自分の知識や体験を結びつけて、感想をもっている。	・文章の内容と自分の知識や体験を結びつけて、感想をもっている。	・これまで読み取ってきたことと関係なく、自分の感想をもっている。
共有 <広げて>	・文章を読んで感じたことや分かったことを友だちに伝えるように表現し、自分の考えと比べながら、友だちが分かったことや感じたことを理解している。	・文章を読んで感じたことや分かったことを友だちに伝えるように表現し、友だちが分かったことや感じたことも理解している。	・文章を読んで感じたことや分かったことが友だちに伝えるように表現できない。また、友だちが分かったことや感じたことも理解していない。

表1 低学年物語文指導のループブリック

3 物語文指導の評価にループブリックを活用した実践

本稿では、2年間に行った3つの実践のうち、2つについて述べる

(1) 「スイミー」の実践

① 指導と評価の構想

2年次前期に、物語文「スイミー」(光村図書 令和2年度版 2年上)で、次のようなループブリックを作成し、実践を行った。

	A②	B②	C②
構造と内容の把握	登場人物の行動を捉えて、場面ごとに簡潔な一文でまとめて、あらすじを書いている。	登場人物の行動を捉えて、場面ごとにあらすじを書いている。	それぞれの場面での登場人物の行動を捉えてあらすじを書いていない。
精査・解釈	スイミーの気持ちや行動の理由を、複数の場面を比較したり、関連付けたりして書いている。	スイミーの気持ちや行動の理由を、場面の様子に着目して書いている。	スイミーの気持ちや行動の理由を想像して書けていない。

表2 「スイミー」のループブリック

② 指導と評価の実際

a 指導の実際

7時間目の指導の実際を示す。複数の場面を比較したり、関連付けたりして深く読む姿(精査・解釈)を目指した。手立てとして、スイミーが、小さな魚の兄弟たちに出会った4場面と大きな魚を追い出した5場面に通ずる気持ちである「うれしい」に着目させ、「スイミーは、4場面と5場面どちらの方がうれしかったのか。」という場面の比較を促す課題を出した。導入で、それぞれの場面でのスイミーの気持ちを問うた時は、「うれしい。」「安心した。」という浅い読みによる発言だったが、場面間の比較を促す課題を出したことで、話し合いでは、4と5の場面を比較したり、1や2の場面と関連させたりしながら理由を発言する姿が見られた。話し合い後、再度、本時の課題に対する自分の考えを書かせた。

私は、大きな魚をおいだした方がいいと思います。どうしてかというと、2の場面で、大事な大事なきょうだいたちをうしなったから、大きな魚のことを追い出して、スイミーの兄弟たちのかたきをうって、大きな魚のことをわすれて楽しくらしていけるからです。

b 評価の実際～複数での評価を通して～

複数の協力を得て評価を行った。複数で評価を行ったのは、ループブリックの信頼性を検討し、評価を適正に行うためである。評価者は、①筆者②教職20年以上のベテラン教員③教職を目指す大学院生の3名である。評価の対象は、7時の終末に書いた課題に対する記述とした。

3名の評価が一致したのは、27名中7名のみだった。評価協力者に、評価の根拠や理由を聞き取り、評価が一致しなかった原因を探ったところループブリックの記述の捉え方に違いがあることがわかった。

③ 子どもと共有したループブリック

子ども自身がどのような力を身に付けたのを自覚するためには、学びの自覚を促す手立てが必要であると考え、ループブリックを子どもに提示することを試みた。

しかし、低学年の子どもにそのまま提示しても、理解して活用することは困難である。そこで、低学年にも理解できるように、これまでの学習で活用した言葉を使用し、ガイドブックとして示した。ガイドブックは、三次の前に提示し、二次の学習が三次の学びの手引きとなるようにした。活用した結果、三次の言語活動を行う助けにはなっていたが、学びを自覚する姿は見られなかった。

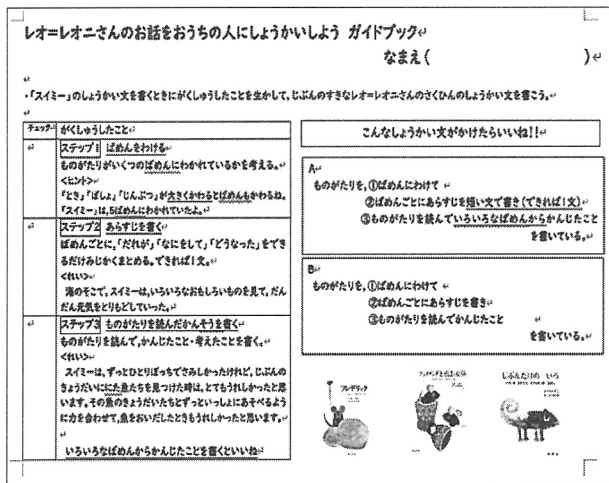


図2 子どもに提示したルーブリック

④ 得られた成果と残された課題

ルーブリックを作成することで、単元における深く読む姿を具体的に想定し、その姿を引き出すための「手立て」を考え、授業を実践することができた。本単元では、ルーブリックの信頼性を検討し、適正に評価するために複数の協力を得て評価を行った。評価の結果は、評価者によって異なる部分が多かった。これは、設定した基準が評価基準として、具体性に欠けていたことが要因である。より信頼性の高いルーブリックを作成していく必要がある。また、子どもとルーブリックを共有することを試みたが、読む力の自覚にまでは至らなかった。これは、二次で身に付けた読む力と三次の言語活動が合致していなかったことや教師が一方向的に提示し、その内容を子どもと十分に共有できていなかったことが要因である。低学年の子どもといかにルーブリックを共有していくかが課題である。

(2) 「スーホの白い馬」での実践

① 指導と評価の構想

2年次後期に、物語文「スーホの白い馬」(光村図書 令和2年度版 2年下)で、次のようなルーブリックを作成し、実践を行った。

	A ^②	B ^③	C ^④
精査・解釈 ^①	中心人物スーホの気持ちの変容を気持ちメーターに表し、複数の叙述をもとに変容したことが分かる理由を書いている。 ^②	中心人物スーホの気持ちを気持ちメーターに表し、その表した理由を叙述をもとに書いている。 ^③	中心人物スーホの気持ちを気持ちメーターに表しているが、理由が整合していない。 ^④
考えの形成 ^⑤	自分が心を動かされた場面や言葉を登場人物の行動、心情など複数の叙述をもとに書いている。 ^⑥	自分が心を動かされた場面や言葉を避け、その理由を叙述を基に書いている。 ^⑦	自分が心を動かされた場面や言葉は避け、理由が整合していない。 ^⑧

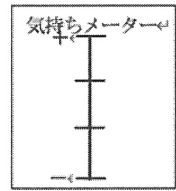
表3 「スーホの白い馬」のルーブリック

② 指導と評価の実際

a 指導の実際

9時間目の指導の実際を示す。中心人物スーホの気持ちの変容を捉えることをねらった。(精査・解釈)

中心人物の気持ちを可視化するツールとして気持ちメーターを活用し、導入で、⑦の場面(白馬が亡くなり、スーホが白馬の身体で馬頭琴を作り弾く場面)のスーホの気持ちをメーターに表させた。全員の気持ちメーターを共有したところ、それぞれの考えにずれがあることに気付いたため、「⑦の場面の気持ちメーターは、どうなるかな。」という課題を設定した。スーホの気持ちについて話し合う中で、③の場面の「スーホと白馬の交わした約束」に着目する発言があった。その発言から、「二人の約束は守れたのか」という新たな問いが生まれ、話合いが続いた。子どもたちの多くは、「白馬の身体はなくなったとしても、馬頭琴として生まれ変わり、その馬頭琴をスーホはどこに行くときも持っていることから約束は守られている」と考えた。その後、「白馬の死」「スーホの夢」「馬頭琴の時」と時系列にスーホの気持ちを確認した。終末では、再度、⑦の場面のスーホの気持ちをメーターに表させ、理由を記述させた。



ぼくが、なぜこのメーターから、このメーターにかえたかという、さいしょは、白馬がしんでしまって、やくそくをやぶったのと思っていたけど、ゆめの中で白馬が「がっきを作ってください。そうすればわたしはいつまでもあなたのそばにいられますから。」と言ってばとうきんを作ったから、やくそくをやぶっていないんだなと思ったから。

b 評価の実際

前実践の評価者3名に加え、教職10年目の若手教員、教職18年目の中堅教員の2名を加え計5名

で評価を行った。評価の対象は、9 時間目の終末の気持ちメーターとその理由を書かせた記述とした。評価した結果、「5 名全員の完全一致」は、18 名で 64.3%、「4 名の準完全一致」は 7 名で、28 名中のうち 25 名 (89.3%) においてほぼ一致した評定結果が得られた。

③ 子どもが学びを自覚するために

前実践と同様に、三次の前に、二次の学びを共有した。本実践では、筆者が一方的にルーブリックを提示するのではなく、子どもと対話しながら、二次の学びを想起させた。この单元では、物語のゾーンとするところを紹介する言語活動だったことから、「物語のゾーンとするところは、どのようなところなのか」「ゾーンとするところを伝えるためには何を伝えていけばいいかを」を対話しながら共有した。三次の自分が選んだ物語のゾーンとするところを紹介するカードでルーブリックをもとに評価したところ、A 評価 9 名、B 評価 10 名、C 評価 7 名だった。「スーホの白い馬の紹介カード」よりも C 評価がかなり増えていることから、二次の学びを共有できていたとしても、生かすことが難しかったことがうかがえる。

④ 得られた成果と課題

本実践では、より信頼性の高いルーブリックを作成することをねらった。その結果、前実践に比べ、評価のずれは少なくなった。その要因は、二つある。一つは、ルーブリックの記述が、目指す読みの姿としてより具体的になったことである。二つは、「何を見て評価するか」が定まっていたことである。目指す深く読む姿を具体的に想定することで、その姿に向かって講ずる手立てが明確になる。本実践で言えば、スーホの気持ちの変容を捉えさせるために、スーホの気持ちを数値化した「気持ちメーター」で表させたり、中心的に扱う場面とは、違う場面の叙述と結びつけて考えさせたりしたことである。

課題は、読みの自覚化である。子どもたちが二次での読みを生かし、三次でも活用できるようにしていくためには、どのようにしていけばいいのかさらに検討する必要がある。

4 物語文指導において読みの深さを評価するために

(1) これまでの研究で明らかになったこと

① 本実践研究で得られた成果

実践を通して、妥当性及び信頼性の高いルーブリックの作成には、次の 2 点が不可欠であることが明らかになった。

一つ目は、「深く読む姿を具体的に想定すること」である。本研究では、深く読む姿を「複数の部分（叙述）を関連付けて解釈する姿」と定義付けた。この定義をもとにして、それぞれの単元で深く読む姿がどのような姿なのかを具体的に想定することが、子どもたちの読みを評価するためには、必要なことである。

二つ目は、「子どもの読みをどう表させるかを明らかにすること」である。子どもの実態に応じて、「何を表させるか」「どのような方法で表させるか」「どのような指示をして表させるか」など明確にした上で、子どもの読みをパフォーマンスとして表させる必要がある。

上述の 2 点は、評価のためだけに必要なのではない。2 点を明らかにすることで、授業で講ずる手立てが明確になり、その結果、深く読める子どもが育つのである。

② 本実践研究における限界

本研究で行った 3 つの実践を通して、精査・解釈についてのルーブリックの作成の仕方や評価の方法などの成果を残すことができたが、他の評価項目については、成果を残すことができなかった。今後は、他の評価項目についても年間の指導計画の中でバランスよく指導をして、評価をしていく必要がある。また、子どもが二次までの学びを自覚し、三次の学習で生かす姿を多くは確認することができなかった。子どもとのルーブリックの共有にも課題が残った。目指す姿を教師と子どもが共有する一つの手立てとして、ルーブリックをどのように活用していけばいいのかについてさらに探っていきたい。

(2) 今後明らかにすべきこと

今後は、研究の対象を中学年や高学年に広げていく。そうすることで、6 年間を見通した物語文を読むことのルーブリックを作成することを目指したい。これによって、6 年間に身に付けさせる物語文を読む力を見通すことができ、これまで曖昧だと言われてきた物語文を読む力を系統的に指導できる可能性がある。

引用文献

- ・勝見健史『「活用」の授業で鍛える国語学力～単元・本時デザイン的具体的方法～』文溪堂、2014 年
- ・西林克彦『わかったつもり 読解力が見つからない本当の原因』光文社、2005
- ・細恵子『国語科における「深い学び」を生み出す絵本の活用の可能性：「スイミー」と「フレデリック」との関連付けを通して』国語教育思想研究会、2019 年
- ・松下佳代「パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—」日本標準、2007 年