文学的な文章の解釈に関する指導の研究

紀の川市立中貴志小学校
教諭　森 本 早 紀 子

【要旨】
本研究では，文学的な文章の解釈に関する指導において，教材を読み進める手順として過程１～３の「読む過程」を設定し，各過程に応じて読み取りに有効な発問を整理した。これにより，文学的な文章を読み進める際の指導手順を明確にした。また，教材の初見からまとめに至る指導全体を通して，文学的な文章の読み取りに必要な用語（中心人物，クライマックス，主題等）を用いた指導や発問を行うことによって，児童が文章を読み進める際に着目すべき視点を明確にできるようにした。
検証授業では，読む過程の過程１において文章全体の概要を把握させた上で，過程２において解釈を要求する場面を設定し，本文中にある中心人物に関する叙述や情景描写等を根拠として，中心人物の心情やその変容を推論させた。また，過程３では解釈したことを基に，登場人物や主題などに対する自分の考えをまとめさせた。

【キーワード】
小学校国語　文学的な文章　発問研究　読み取りに必要な用語　文章の解釈

１　研究のねらい

「ごんぎつね」や「たぬきの糸車」などの文学的な文章を読むことは，児童にとって楽しい学習である。教師にとっても，これらの教材を扱う授業は，児童同様に楽しいものである。しかし，身に付けるべき力を児童に付けさせることはできているのであろうか。

平成23年度全国学力・学習状況調査の小学校国語Ｂ設問３「伝記を読んで自分の考えを深める」は，二つの伝記を比べて読み，登場人物の心情を表している言葉や文を書き出したり，書き手を特定しその根拠となる言葉を抜き出したりする設問である。この設問の本県の平均正答率は34.5%であり，所属校の平均正答率は本県の平均正答率を下回った。登場人物の心情を読み取ることや書き手を特定することは，小学校学習指導要領解説国語編（文部科学省，2008）における，「読むこと」の指導事項の中の「文学的な文章の解釈」に関することである。つまり，文学的な文章を解釈する力を児童に付けさせていくことが県全体や所属校における国語科の課題の一つであるといえる。

小学校学習指導要領解説国語編（文部科学省，2008）では，説明的な文章の解釈に関する指導事項において，「文章の解釈とは，本や文章に書かれた内容を理解し意味付けることである。具体的には，今までの読書経験や体験などを踏まえ，内容や表現を，想像，分析，比較，対照，推論などによって相互に関連付けて読んでいく（※１)」と記されている。これは，文学的な文章の解釈においても同様とされており，登場人物や場面設定等を把握した上で，叙述を基に登場人物の心情等を推論することは，文学的な文章の解釈の一例である。さらに，文学的な文章の解釈に関する指導事項の後に，自分の考えの形成及び交流に関する指導事項が新設されている。つまり，文章を解釈し，自分の考えをもたせるための指導を充実させることが，文学的な文章を取り扱う授業で求められている。

そこで，本研究では，児童が文学的な文章を解釈できるように指導をする上で汎用性のある指導の手順や方法，また文章を読み進める際に着目すべき視点を明確にする。

２　研究の内容

（１）単元指導の枠組みづくりとして

ア　読む過程

本研究では，文学的な文章を読み進める手順のことを「読む過程」とし，三つの観点を**表１**のように設定した。

表１　読む過程と先行研究との対比

過程	観点	読む行為のプロセス（文部科学省，2005）	読み手が文章を理解する過程（井上，2007）
過程１	物語の全体像をとらえる	「テキストの中の情報の取り出し」	文字づらの表面的な理解
過程２	書かれた情報から推論して意味を理解する	書かれた情報から推論して意味を理解する「テキストの解釈」	内容の解釈
過程３	理解した意味を自らの知識や経験と結び付ける	書かれた情報を自らの知識や経験に位置付ける「熟考・評価」	評価・批判・鑑賞

過程１は，文章に表記していることから場面，人物，出来事等の情報を収集し，物語の全体像をとらえる過程である。過程２は，過程１だけでは読み取れないことに対して本文の叙述を根拠に推論し，意味を理解する過程である。過程３は，過程２までの解釈を，自らの知識や経験と結び付けて自分の考えをまとめる過程である。今回，これらの過程を設定するに当たり，文部科学省（2005）及び井上（2007）を参考にした。

文部科学省（2005）は，読む行為のプロセスとして，①「テキストの中の情報の取り出し」，②書かれた情報から推論して意味を理解する「テキストの解釈」，③書かれた情報を自らの知識や経験に位置付ける「熟考・評価」（※２）の３過程を示している。

また，井上（2007）は，読み手が文章を理解する過程として，①文字づらの表面的な理解，②内容の解釈，③評価・批判・鑑賞（※３）の３過程を示している。

どちらも三つの過程に区分されている上に，①はテキストから情報を収集する，②はテキストを解釈する，③はテキストを一定の価値基準に基づいて評価・批判するというように，内容において共通する点が多い。

イ　各過程における「読みに関する発問内容の設定」

井上（2007）は，読み手が文章を理解する過程に応じた形で「読みに関する発問」（※４）を設定することが有効であるとし，さらに，読みに関する発問に対応する「発問の型」（※５）を**表２**のように設定している。これは，文学的な文章だけでなく，説明的な文章も対象に含まれている。これを参考にし，文学的な文章における読む過程に特化した発問内容を**表３**のように設定した。

表２　読みに関する発問と発問の型　〔井上（2007）による〕

読み手が文章を理解する過程	読みに関する発問		発問の型
文字づらの表面的な理解	**①知識に関する発問** 用語・概念・事実関係などの情報収集に関することがら	a	特定の事実（時，出来事，人，場所など）や用語（術語，用法，分類やカテゴリーなど）についての知識を求める発問
		b	特定の物を扱う手段・方法・順序などに関する知識を求める発問
内容の解釈	**②解釈に関する発問** 表現されている内容の理解や解釈およびそれに基づく推論	a	書かれていることを自分自身のことばで言い換えたり，まとめたり，説明したりすることを求める発問
		b	省略されている部分を補わせる発問。また枝葉の部分と重要な部分，事実と意見，序論・本論・結論などの区別を求める発問
		c	関係づけ（原因，理由，根拠，比較，意図や目的，ある部分が全体の中で占める位置づけ）を求める発問
		d	例示，比喩，自己の経験からの類推を求める発問
		e	言外の（隠された）意味を想像（推測，予測）したり説明したりすることを求める発問
		f	表現の意図や効果について意見を求める発問
評価・批判・鑑賞	**③評価・批判に関する発問** 一定の基準に基づいて妥当性・真偽を判断すること。鑑賞も含む。	a	ある問題―内容，作者の意図（主題，構想，表現），人物などについて―に対しての自分の感想や意見を自分自身のことばで述べることを求める発問
		b	ある考えや作品の価値判断を求める発問
		c	ある問題に関するいろいろな解釈の仕方を判断するように求める発問
		d	内容を批判することを求める発問

表３　読む過程に対応した発問内容

過程	読みに関する発問	発問内容	井上（2007）の発問の型
過程１	物語の全体像をとらえるための発問	１－（１）　場面設定を問う発問	①－ａ
		１－（２）　人物設定を問う発問	
		１－（３）　語り手を問う発問	
		１－（４）　出来事を問う発問	
過程２	書かれた情報から推論して意味を理解するための発問	２－（１）　関係付けを求める発問	②－ｃ
		２－（２）　書かれていることを基に自分の言葉でまとめるための発問	②－ａ
		２－（３）　中心人物の変容をとらえるための発問	
過程３	理解した意味を自らの知識や経験と結び付けるための発問	３－（１）　登場人物，内容などに対する自分の意見を自分の言葉で述べることを求める発問	③－ａ
		３－（２）　主題に関する発問	

表３では，「読む過程に対応した発問内容」と**表２**（井上，2007）の「発問の型」との対応を示している。２－（１）は②－ｃに，２－（２）は②－ａに，３－（１）は③－ａにそれぞれ対応している。

過程１の発問内容については，**表２**の①－ａ「特定の事実についての知識（時，出来事，人，場所など）」を踏まえて，本研究では「特定の事実」を「場面設定」，「人物設定」，「語り手」，「出来事」の４点に分別して１－（１）～（４）の発問を設定した。

２－（３）及び３－（２）は，**表２**の「発問の型」に対応していない。しかし，小学校学習指導要領解説国語編（文部科学省，2008）における「文学的な文章の解釈に関する指導事項（第１学年及び第２学年）」では，「物語の展開に即して各場面の様子が変化したり，中心となる登場人物の行動が変化したりしていくことを把握した上で，その様子を豊かに想像しながら読む（※６）」と示されていることを踏まえて，「中心人物の変容をとらえるための発問」を２－（３）として設定した。また，第５学年及び第６学年では，「象徴性や暗示性の高い表現や内容，メッセージや題材を強く意識させる表現や内容などに気付き（※７）」と示されていることを踏まえて，「主題に関する発問」を３－（２）として設定した。なお，この二つの発問内容は，次節で述べる文学的な文章の読み取りに必要な用語を用いた発問と関連する。

授業では，**表３**を基に，読む過程と授業のねらいに応じて中心発問を考える。例えば，２－（１）「関係付けを求める発問」では，登場人物の行動の理由を問う「なぜ，中心人物は～したのですか」や，二つのものを読み比べて相違点に着目させる「～と～の同じところと違うところを探しましょう」などが考えられる。２－（３）「中心人物の変容をとらえるための発問」では，「中心人物の心情が完全に変わったところはどこですか」と問い，児童に中心人物の変容について着目させる。

（２）用語を使った学習の進め方

浜上（1990）は，文学的な文章を分析するための観点として「ものさし」を示している。「ものさし」とは，考える基となる文章の目の付け所である。その中には「設定」，「クライマックス」等の用語がある。これらは，どの文章を読むときにも活用できるものであり，児童に共有させることで，自ら文章を読み進めていくことにつながるものである。また，白石（2009）は，読み取りに必要な用語の意味とその用法を示しており，児童がそれを習得し，その方法を活用して文章を読み進めていくことの重要性を述べている。用語を基に文章を読み取る方法を用いることは，憶測やイメージではなく，文章を根拠に解釈していくことにつながると考えられる。

文学的な文章を何に着目して読めばよいのかという視点として，岡本（2012）の研究を援用する。岡本（2012）は，文学的な文章の読み取りに必要な用語の定義を明確にし，用語の

共有化を図り，児童に読み取るための手掛かりを示した。その結果，「児童は，物語の設定やクライマックスなどを注意深く読み取れるようになり，内容の理解につながった。加えて，用語を使った指導を繰り返すことで，用語や読みの進め方についての理解が深まった。児童は文章から何を読み取るのか見通しをもてるようになり，根拠に基づいた読み取りができるようになった（※８）」という成果が示されている。この成果から，用語を利用すると文章全体の構造や内容等がとらえやすくなり，文章から何を読み取り，どのように解釈すればよいかを明確にすることができると考えられる。

表４は，岡本（2012）の作成した用語の系統表を基にして，文学的な文章を解釈する授業において扱う用語を，小学校学習指導要領解説国語編（文部科学省，2008）及び国語科教科用図書（光村図書）の内容を考慮し，２学年ごとに整理したものである。扱うべき用語とは，その学年で必ず扱う用語である。また，関連付けて扱う用語とは，扱うべき用語に付随して扱う用語である。

さらに，浜上（1990）及び白石（2009）を参考に，これらの用語の意味及び用語を使った学習の進め方を**表５**に整理した。本研究では，読む過程に応じた発問を読み取りに必要な用語と関連付けて行うことによって，児童が文章を解釈できるように支援する。

検証授業は，所属校の第３学年２学級と第５学年２学級で実施した。その概要と考察を次章に示す。

表４　用語の分類

学年	扱うべき用語	関連付けて扱う用語
１・２	中心人物 出来事	題名，作者 登場人物，対人物
３・４	語り手 クライマックス 対比 視点	設定 （時・場所）
５・６	主題	心情 情景

表５　用語を使った学習の進め方
（検証授業で用いた主なものを示す）

用語	意味	発問内容（記号）	用語を使った学習の進め方
出来事	・物語の中のある出来事のこと。	１－（４）	①中心人物を特定する。 ②中心人物の行動を，叙述を基に読み取る。 ③各場面の出来事を，中心人物を文末に置いて要約する。
対比	・二つのものを読み，違いや特性を比べること。	２－（１） ２－（３）	①出来事と出来事を，叙述を基に比べ，違いを探す。 ②その違いに着目し，その出来事の本質について明らかにする。
クライマックス	・中心人物あるいは登場人物の心情や様子が完全に変わったところ。	２－（３）	①中心人物あるいは登場人物の心情が完全に変わったと思うところにサイドラインを引く。 ②その人物がどのように変わったのか，前後の行動を対比させる。 ③その人物を変えたものや出来事は何かを考えさせる。
主題	・物語が表現しようとしている中心的な思想や観念。 ・作者が作品を通じて伝えようとしていること。	３－（２） （２－（２） ２－（３） と関連）	①主題とは，作者が作品を通じて伝えようとしていることであることを確かめる。 ②作品の内容を一文で書く。 ③書いた一文を基に主題を抽象化する。

３　検証授業の概要と考察

（１）「ちいちゃんのかげおくり」（第３学年２学級　計 70 名を対象に実施）

ア　授業の概要

表６のように５時間扱いで授業を実施した。以下に読む過程ごとに授業の概要を述べる。

表６　「ちいちゃんのかげおくり」の読む過程に対応した中心発問及び扱う用語

時	読む過程	発問内容（記号）	中心発問	扱うべき用語
1	過程１	１－（１）	・この物語はいくつの場面に分けられますか。	
2	過程１	１－（２）	・中心人物（この物語で最も登場する回数が多い人物）は誰ですか。	中心人物
		１－（３）	・語り手は誰に寄り添って物語を語っていますか。	語り手
		１－（４）	・第１～５場面の出来事を「～したちいちゃん」という形にし，一文でまとめる（要約する）とどうなりますか。	中心人物 出来事
3	過程２	２－（１）	・第１場面と第４場面のかげおくりの同じところと違うところはどこですか。	中心人物 対比
		２－（３）	・なぜ，ちいちゃんは第４場面のようなかげおくりをすることになったのですか。	
4	過程３	３－（１）	・第４場面のかげおくりでちいちゃんは幸せでしたか。それとも幸せではありませんでしたか。	
5	過程３	３－（２）	・なぜ，作者はちいちゃんのいない第５場面を書いたのですか。	

【過程１（第１時，第２時）】

「ちいちゃんのかげおくり」は，五つの場面で構成されている。第１時では文章全体を一通り読んだ後で，文章がいくつの場面に分けられているかを確認した。第２時では，最初に「４人の登場人物の中で最も登場する回数が多い人物は誰か」と発問し，ちいちゃんが中心人物であることを押さえた。その後，場面ごとに中心人物に起こった出来事を確かめ，「～したちいちゃん」という形で各場面の要約を書かせた。例えば，「家族みんなでかげおくりをしたちいちゃん」といった形式である。児童は全員，各場面の出来事を要約することができた。なお，第５場面については，ちいちゃんがいないことに気付かせ，「～する子どもたち」というように文末を変えて書かせた。

【過程２（第３時）】

第３時では，２－（１）「関係付けを求める発問」及び２－（３）「中心人物の変容をとらえるための発問」を設定し，叙述を基に第１場面と第４場面に出てくる二つのかげおくりを対比させながら読み進めることで，ちいちゃんの変容をとらえさせた。児童には憶測ではなく，文章中の情報を根拠として考えをまとめる課題であることを強調した。

二つのかげおくりの相違点について，児童からは主に以下の４点の意見が出された。

①かげおくりをした人物「第１場面では家族，第４場面ではひとり」
②家族の声「第１場面では近くで聞こえた声，第４場面では空から聞こえた声」
③ちいちゃんの様子「第１場面では普通に立つことができたが，第４場面ではふらふらしていた」
④ちいちゃんの生と死「第１場面ではちいちゃんは生きているけど，第４場面ではちいちゃんが死んでいる」

さらに，「第１場面では家族で楽しそうにやっているけど，第４場面ではひとりで悲しそうでした」，「第４場面ではかげおくりをすると空の上で家族４人が会える」のように，叙述をそのまま抜き出すのではなく，自分の言葉で考えを述べる児童もいた。

ちいちゃんが第４場面のようなかげおくりをするようになった理由については，「戦争でお母さんとお兄ちゃんとはぐれて命がなくなったから，ちいちゃんだけでかげおくりをし

た」,「家族の楽しそうな声が空から聞こえてくるから」,「戦争で他の３人が空の上に行って，ちいちゃんがひとりになってしまったから」という考えが挙げられた。

【過程３（第４時，第５時）】

第４時では，３－(１)「登場人物，内容などに対する自分の意見を自分の言葉で述べることを求める発問」として，ちいちゃんが幸せであったかどうかを問うた。前時で学習した第４場面のかげおくりの様子と自分の知識を結び付けて考えさせた。

幸せであると考えた児童は，31 段落で家族の声がふってきたことや，34 段落のちいちゃんの言葉，きらきら笑っている様子から，空の上で家族が会えたと結論付けていた。

一方，幸せでないと考えた児童は，31 段落からひとりでかげおくりをしていることや，32 段落で体が空にすいこまれたこと，35 段落で小さな女の子の命が空に消えたことを考えの根拠にしていた。「31 段落の家族の声は，空から降ってきた言葉だからあまり嬉しそうではない」,「聞こえても会えない」,「死んでしまったら，下にいない。地上では暮らせない」というように反論した児童がいた。また，第３時で学習した対比を活用し，「第１場面は家族でかげおくりをしているけど，第４場面では家族がいなくなってからかげおくりをしているから幸せではない」という場面の対比を根拠とした児童がいた。

最後に，物語に込められたメッセージに気付かせるために，３－(２)「主題に関する発問」を設定し，ちいちゃんのいない第５場面を作者が書いた理由について考えさせた。作者が第５場面を作った理由について考える際に，第１～４場面と第５場面を対比し，違いに着目させた。すると，「戦争の時代と平和な時代」,「ちいちゃんがいる時代とちいちゃんがいない時代」という対比ができた。はじめに行った個人思考の場では，物語に込められたメッセージに気付くことのできた児童は６割であった。その後，学級全体で意見を交流すると，メッセージに気付いていなかった４割のうちの多くが「戦争が終わって，みんなが平和で楽しい時代になったよと伝えたかったから」,「この日本が戦争の起こらない平和な時代にできるように願って書いた」のように，物語に込められたメッセージに気付くことができた。

イ　考察

【過程１】

各場面のキーワードを用いて中心人物の名前を文末に置き，出来事を一文で要約する方法は，文を作るのが苦手な児童にも取り組みやすく，短時間で物語の全体像をとらえる上で有効であったと考えられる。

【過程２】

場面をそれぞれ対比して読ませていくことで，全児童が二つのかげおくりの違いを読み比べることができた。また，中心人物であるちいちゃんの変容については，二つのかげおくりの間にあった出来事や第４場面のかげおくりについての叙述を根拠に推論し，全児童が記述することができた。中心人物という用語を用いて発問したことによって，児童は文章の一部分を個別に解釈することにとどまらず，文章全体を解釈しやすくなった。

【過程３】

児童は，第４場面のちいちゃんに対する自分の考えを，叙述を根拠に自分の言葉で述べることができていた。憶測ではなく，前時で推論したちいちゃんの変容を根拠として，ちいちゃんが幸せであったかどうかについて自分の考えをもつことができた。中には，用語「対比」を活用して考えをまとめたり，教材文の内容と自分の知識とを結び付けて反論したりする児童がいた。このような姿から，自らの力で根拠に着目して文章を読み進めようとする意識が高まってきたことがうかがえる。

また，第５場面の存在意義を考える学習では，「作者が結末（第５場面）を戦争の時代ではなく，平和な時代にしたこと」を全体で確認したものの，メッセージに気付いた児童が６割にとどまった。この原因として，中心発問が適切でなかったことが考えられる。今回の中心発問である「なぜ，作者はちいちゃんのいない第５場面を書いたのですか。」は，作者に視点を当てた発問である。しかし，これは第３学年の全児童が取り組める内容ではな

かった。代案として，過程１で要約した第５場面の出来事の文末だけが「子どもたち」で終わっていることに着目して発問を設定することや，設定した中心発問を変えずに補助発問を加えることも考えられる。

（２）「大造じいさんとガン」（第５学年２学級　計 69 名を対象に実施）

ア　授業の概要

表７のように６時間扱いで授業を実施した。以下に読む過程ごとに授業の概要を述べる。

表７「大造じいさんとガン」の読む過程に対応した中心発問及び扱う用語

時	読む過程	発問内容（記号）	中心発問	扱うべき用語	関連付けて扱う用語
1	過程１	１－(１)	・この物語では何年間のことが書かれていますか。 ・場所の設定はどこですか。		
		１－(２)	・中心人物は誰ですか。 ・対人物は誰ですか。	中心人物	対人物
		１－(３)	・語り手は誰ですか。 ・語り手は誰に寄り添って物語を語っていますか。	語り手	
2	過程１	１－(４)	・登場人物の名前を文末に置いて，各場面の出来事を一文でまとめる（要約する）とどうなりますか。 （物語内には 10 の出来事がある）	中心人物 出来事	対人物
3	過程２	２－(１)	・なぜ，大造じいさんは，「ううむ。」と感嘆の声をもらしたのですか。 ・なぜ，大造じいさんは，「ううん。」とうなったのですか。	中心人物	心情
		２－(２)	・第１場面と第２場面で大造じいさんの心情はどのように変化しましたか。		
4	過程２	２－(２)	・大造じいさんの心情を表している情景描写はどれですか。	中心人物	情景 心情
		２－(１)	・なぜ，大造じいさんは，北へ飛び去る残雪を晴れ晴れとした顔つきで見守っていたのですか。		
5	過程２	２－(３)	・大造じいさんの残雪に対する心情が完全に変わったところはどこですか。 ・なぜ，大造じいさんの心情が完全に変わったといえるのですか。 ・大造じいさんの残雪に対する心情が変わり始めたのはどこですか。	中心人物 クライマックス	
6	過程２	２－(２) ２－(３)	・物語の内容を，中心人物の変容を基に一文で書くとどうなりますか。	中心人物 主題	
	過程３	３－(２)	・この物語の主題は何ですか。書いた一文を基に考えましょう。		

【過程１（第１時，第２時）】

「大造じいさんとガン」は，まえがきと四つの場面で構成されている。第１時では，全文を読んだ後，時や場所，中心人物や対人物等の設定を押さえた。語り手の視点については，主に大造じいさんにあることを確認した。第２時では，中心人物の名前を文末に置いて各場面の出来事を要約させた。例えば，「残雪をねらったが，再びじゅうを下ろした大造じいさん」といった形式である。なお，本文では，10 の出来事のうちの８番目の出来事のみ，対人物である残雪に語り手の視点が転換しており，要約が「ハヤブサと戦った残雪」となることを押さえた。ほぼ全員の児童が中心人物または対人物の名前を文末に置いて適切に要約することができた。

【過程２（第３～５時)】

過程２では，大造じいさんの心情の解釈を中心とした。

第３時では，２－(１)「関係付けを求める発問」として，第１場面での残雪に対する賞賛を表す大造じいさんの声「ううむ」と，第２場面の残雪に対する悔しさやいまいましさを表す大造じいさんの声「ううん」について，大造じいさんがなぜそのような言葉を発したのかを問うた。次に，２－(２)「書かれたことを基に自分の言葉でまとめるための発問」を設定し，第１場面から第２場面での大造じいさんの心情の変化について，分かったことを自分の言葉でまとめさせた。

すると，約９割の児童が，「第１場面では賢いやつだと思い，第２場面ではその賢さのために作戦が失敗したから，悔しい気持ちでいっぱい」，「また作戦が失敗し，残雪に対するいまいましさが大きくなった」と推論することができた。中には「その失敗を次の作戦に生かそうしている」のように，残雪を捕らえようという気持ちがさらに強くなったことをとらえる段階まで到達することができた児童も見られた。

第４時では，物語全体にある五つの情景描写から，心情の移り変わりを読み取らせ，結末で大造じいさんが北へ飛び去る残雪を晴れ晴れとした顔つきで見守る理由を考えさせた。その際，情景描写の前後の展開を手掛かりとすることはできていた。しかし，心情を自分の言葉で述べることは十分にできず，本文の語句をそのまま使って心情を記述した児童もいた。大造じいさんがとった結末の行動の理由については，大造じいさんが残雪に向けて呼びかける言葉を基に全児童が考えることができ，「また残雪と堂々と戦うことを楽しみにしているから」，「仲間を助けたこんなにいい残雪が元気に仲間の元へ帰り，また仲間を連れて来て堂々と戦おうと思っているから」などの記述が見られた。

第５時では，２－(３)「中心人物の変容をとらえるための発問」を設定し，「クライマックス」がどこであるかを考えながら読み進めた。ここでは，大造じいさんの心情が完全に変わったところを「クライマックス」とした。はじめと終わりの大造じいさんの残雪に対する心情を押さえた上で，大造じいさんの心情の変容を，叙述を基に考えさせた。

クライマックスの箇所及びその理由を児童に挙げさせたところ，56 段落，57 段落，64 段落，65 段落，66 段落の五つに分かれた。五つの段落の中で，選択した児童が多かったのは，この物語のクライマックスである 66 段落と，大造じいさんの心情の変わり始めと考えられる 56 段落であった。66 段落を選択した児童は，「せめて頭領としての威厳を傷付けまいとする姿に強く心を打たれたから」といった理由を挙げていた。一方，56 段落を選択した児童は，「今まで捕らえてやろうと思っていたのに，銃を下ろして撃たなかったから」といった理由を挙げていた。しかし，心情の変わり始めである 56 段落では，大造じいさんが完全に残雪をいまいましく思わなくなっているとはいえない。このことを確認させ，心情の変わり始めから，大造じいさんの残雪に対する心情が完全に変化するまでをたどった。

最終的には，66 段落がクライマックスとなる理由について，「はじめはいまいましく思っていたのが，残雪がハヤブサから仲間を守ったところを見て少しずつ変わっていき，最後にいかにも頭領らしい堂々たる態度を見せつけられて強く心を打たれたから心情が完全に変わった」などの記述が見られ，ほぼ全員の児童が，叙述を根拠に 66 段落がクライマックスとなる理由について考えることができた。

【過程２及び過程３（第６時)】

第６時では，２－(２)「書かれていることを基に自分の言葉でまとめるための発問」及び２－(３)「中心人物の変容をとらえるための発問」を設定し，大造じいさんを主語にして，「大造じいさんが，～することによって，～する話」という文型で物語の内容を一文で書かせた。その後，３－(２)「主題に関する発問」を設定し，大造じいさんの変容を表した一文を基に主題を抽象化させた。個人思考の後，グループで主題とそのような主題となった理由を考え，全体で交流した後に，最終的に個人で再考した。

児童は，物語の内容について「大造じいさんが，残雪の頭領らしい態度に強く心を打たれて，また堂々と戦おうと思い，いつまでも見守っていた話」といったように一文で書け

ていた。最終的には，９割程度の児童が，中心人物の変容を基に「堂々と戦うことの大切さ」という主題を導き出した。一方，主題は書けているが，「ひきょうなやり方より堂々とする方がいいから」というように，中心人物の変容を踏まえた主題とはならなかった児童もいた。これらの児童は物語の内容を根拠とすることができず，ひきょうなやり方に対する自分の考えを記述していた。

イ　考察

【過程１】

中心人物や対人物の行動に焦点を当てて，各場面の出来事を一文で要約することは，第３学年と同様に，物語の全体像をとらえる上で有効であったと考えられる。

【過程２】

大造じいさんが「ううむ」と「ううん」を発した理由を考えさせることは，第１場面と第２場面を合わせて文章を見渡し，大造じいさんの残雪に対する心情，作戦にかける思いについて推論し，自分の言葉で述べることに結び付いた。

情景描写を根拠として大造じいさんの心情を解釈することについては，五つの情景描写から読み取ることのできる大造じいさんの心情を順に考えることで心情の移り変わりに着目し，大造じいさんの結末の行動の理由について考えることができた。また，「景色にまで大造じいさんの心情が表れているということが分かって良かった」という感想をもった児童がおり，情景が登場人物の心情を読み取る際に着目すべき描写であるということを強く印象付けて理解させることができた。登場人物の心情を自分の言葉で述べることが全児童に定着できていないことについては，今後も他の文学的な文章教材を用いて繰り返して取り組む必要があると考える。

本研究で，クライマックスを「完全に変わったところ」としたのは，クライマックスを見つけることを通して，心情の変わり始めから完全に変わるまでの変容に着目させるためであった。変わり始めでは，大造じいさんが残雪を撃とうとすることをやめた，クライマックスでは，残雪の堂々たる態度に強く心を打たれたという変容が見られる。しかし，全体の３分の１程度の児童は心情の変わり始めをクライマックスと判断していた。これは，用語「クライマックス」の意味の中にある「完全に変わった」の「完全に」が示す意味内容を教師が児童に明確に伝えきれず，児童間でクライマックスのとらえ方に違いが見られたことを示している。「完全に変わった」を「最も大きく変わった」とするなど，「完全に変わった」ことがどういう状態であるのかを児童に明確にもたせる必要があった。

【過程３】

検証授業を重ねることで，児童が少しずつ中心人物の変容や本文の内容を基に主題を考えることができるようになってきた。ひきょうなやり方に対する自分の考えを記述していた前述の児童は，物語の内容を一文で書く際には，中心人物の変容を基にまとめることはできていた。中心人物の変容を書いた一文から抽象化した主題をとらえる指導方法については，今後さらに検討していく必要がある。

４　研究のまとめ

読む過程１～３に対応した発問内容と用語を使った学習の進め方を合わせたことにより，児童は登場人物の心情や変容の根拠となる叙述を基に推論し，根拠を意識して自分の考えを述べることができるようになってきた。

第３学年の学級担任からは，以前に比べて「○段落から～のように考える」というように，自分の考えの根拠となる叙述を述べることができるようになったという報告を受けている。また，第５学年については，「大造じいさんとガン」において，児童に朗読したい箇所を選ばせ，その理由について考えさせたところ，「東の空が真っ赤に燃えてのところは，大造じいさんの心の中がやる気に満ちていてかっこいいから」などの記述が見られ，解釈したことを活用して，自分の意見を記述することができたという報告を受けている。

一方，児童は今年度初めて「主題とは何か」を学習したため，主題をとらえることが十分に

できていない状況であった。しかし，中心発問や補助発問の組立て方を吟味する等，過程３の展開の仕方を改善することにより，全児童が主題をとらえることができるようになると考える。今後は，過程３までの学習を活用し，どのような言語活動を展開するかについても研究を広げていく必要がある。

＜引用文献＞
※１　文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』 p.20（2008）
※２　文部科学省『読解力向上に関する指導資料～PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向～』 p.1（2005）
※３　井上尚美『国語教師の力量を高める－発問・評価・文章分析の基礎』明治図書 p.52（2007）
※４　井上尚美　前掲書 p.53（2007）
※５　井上尚美　前掲書 pp.53-58（2007）
※６　文部科学省　前掲書 p.40（2008）
※７　文部科学省　前掲書 p.89（2008）
※８　岡本紹子「文章を正確に読み取る力をつける－物語文の指導方法の研究を通して－」和歌山県教育センター学びの丘『平成 23 年度研修員研究集録（第 37 集)』 p.32（2012）

＜参考文献＞
・浜上薫『｢分析批評」入門「10」のものさし』明治図書（1990）
・須田実『授業の発想を変える発問の技術』明治図書（1992）
・文部科学省『読解力向上に関する指導資料～PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向～』(2005)
・井上尚美『国語教師の力量を高める－発問・評価・文章分析の基礎』明治図書（2007）
・白石範孝編『八戸発　PISA 型「読解力」を育てる授業提案』東洋館出版社（2008）
・文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』（2008）
・浜上薫『｢読解表現力」は「分析批評」の授業で鍛える』明治図書（2009）
・白石範孝編『東京・吉祥寺発　読みの力を育てる用語－読解力を支える用語の習得・活用－』東洋館出版社（2009）
・白石範孝編『三次発　「思考の場」で育つ言語力－用語・構成・方法から－』東洋館出版社（2010）
・白石範孝編『３段階で読む新しい国語授業』文溪堂（2012）
・白石範孝編『３段階で読む新しい国語授業　2実践編　物語の授業』文溪堂（2012）
・上田達大「論理的な思考を培う読解指導の工夫～文学・説明文における読解の条件を探る～」宮古島市立教育研究所『平成 23 年度後期（第 11 期）研究教員　研究報告収録』(2012)
・岡本紹子「文章を正確に読み取る力をつける－物語文の指導方法の研究を通して－」和歌山県教育センター学びの丘『平成 23 年度研修員研究集録（第 37 集)』（2012）