

[国 語]

# 「大造じいさんとがん」における情景描写から読みを 深める学習デザイン

－「なぜじゅうを下ろしたか」に代わる〈問い〉の効果－

中野 圭\*

## 1 主題設定の理由

### (1) 問題の所在

「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」では、「学習内容の改善・充実」の一つとして「考えの形成の重視」が示されており、「読むこと」の領域においても、より一層の思いや考えの深まりが求められている<sup>1)</sup>。

一方で、当学級の児童は、20名中8名が国語学習、特に文学教材の学習に苦手意識を感じており、その理由で最も多かったのが「登場人物の気持ちを想像することが難しい」というものであった。2021年の当該学年の学習改善調査テストにおいても、叙述から登場人物の行動や気持ちを読み取る問題では、誤答や無答の割合が県平均よりも高くなっている。また、授業において考えを交流する場面では、国語を得意とする一部の児童の意見が検討もされずにそのまま採用されてしまうことが度々あり、「深い学び」の実現とはほど遠い実態がある。

このようなことから、文章を「自分事」として捉えながら読み、自分の言葉で思いや考えを記述したり、語り合ったりすることで、より高次の読みを形成できるような児童に育てたい。そのために、文学教材を用いて児童が教材と自分とを関わらせて読み、能動的な読み手として考えを検討していく中で、新たな読みを形作ることができるような授業を構想していきたい。

### (2) 教材の構造上の問題点から

当該児童は5年生であり、これから学ぶ文学教材は、「大造じいさんとがん」となる。「大造じいさんとがん」は長年にわたって教科書に掲載され続けている文学教材である。この教材においてはこれまで様々な授業展開がなされているが、作品の勘所を「大造じいさんがじゅうをおろした」場面だとし、中心課題としてその理由を問う展開を設定している授業が散見される。

一方で、上月（2022）は、「なぜ、大造じいさんはじゅうを下ろしてしまったのか」という〈問い〉に、問題点があると指摘している<sup>2)</sup>。それは、「大造じいさんの設定（狩猟者）に関わる問題」である。生活環境が大きく変化している学習者にとっては、「生活としての狩猟」の重みが実感しにくいいため、その状況の文脈の違いにより、「じゅうを下ろした」ことの検討をめぐって形成される意味の一貫性が揺らいでしまうという問題点がある。もう一つは、『「じゅうを下ろしてしまった」理由を考える根拠の不足』である。作品の「じゅうを下ろした」場面周辺では、大造じいさんの行動描写が極めて少なく、残雪の行動を根拠として間接的に大造じいさんの心情を考えざるを得ない。

この二点を踏まえ、上月は新たな学習デザインの視点を考察している。以下に示すのは、上月が案出した学習デザインの視点である。

- ・「じゅうを下ろしてしまった」の箇所を問いにして大造じいさんの心情を深掘りするのではなく、大造じいさんが作品全体としてどのように変容したかを捉えるものとする。
- ・学習者の目的意識が一貫してつながる学習デザインにする必要がある。具体的には本教材の「内容」と「表現」どちらかではなく、むしろ初めからどちらも扱うことを目的とするとよいのではないか。
- ・本教材における情景描写の学習が、学習者の目的意識に内包されるような形でデザインされる必要がある。あるいは、情景描写を扱う中で学習者の〈問い〉が生まれ、交流できるような学習デザインが望まれる。

学習者の状況の文脈や作品の構造上の問題点を踏まえて案出された学習デザインの視点をもとに、これまで多くの授業で提案された「なぜじゅうを下ろしたか」という〈問い〉を検討する展開に代わる、新たな学習デザインを考案したい。

\*小千谷市立東小千谷小学校

## 2 本研究の目的

「大造じいさんとがん」には優れた情景描写が随所に見られ、作品の中で様々な効果を発揮している。松本（2022）は、「大造じいさんとがん」では、「いわゆる情景描写に主として大造じいさんの心情が表れている」とし、「この心情を読むという学習が欠かせない教材となっている」と述べている<sup>3)</sup>。

松本は、情景描写について「情景描写に反応して読み手に立ち現れる情景は、読み手という『私』に位置付けられつつも、複数の作中人物や語り手に立ち現れているであろう情景として、読み手それぞれに異なる情景を読んでいる」とし、「コミュニケーションの成否にかかわらず、それぞれの私に立ち現れる情景を語り合う試みを続けること」が情景描写をめぐる学習において重要なことだと述べている。つまり、情景描写について語り合い、「経験と読みとが反映され交流される」ことで、学習者の中で情景と情景描写がさらに生き生きと感じられるようになるということである。

さらに、千田ら（2020）は、文学教材の「語り手」や「語り」に着目した授業実践を行い、「『語り手』を意識することにより、物語構造や枠組みへの着目を促すことの機能や効果」が見られることを明らかにした<sup>4)</sup>。それによると、「語り手」がどの位置から物語を見ているのかを考えながら、自身のイメージと「語られるもの」とを対比させることが行われ、作品の細部の記述にも着目し、解釈を形成する様相が確認されたとの成果が示されている。つまり、「語り手」の視点について読むことで、物語構造を把握するだけでなく、自身の読書経験や体験と関連づけながら、作者の意図を推論したり、自らの解釈を見直したりすることが期待できるということである。

以上のことから、それぞれの情景描写の視点の主体を問うことは多様な読みを保障し、またそれを検討し合うことでより高次の読みが形成できると考える。そこで、本研究では（表1）に示す情景描写について、その視点の主体が誰かを検討する読みの交流を実践することで、心情理解を苦手とする児童でも叙述に基づいて解釈する力が育成されるかを、児童の姿から明らかにしていく。

表1 「大造じいさんとがん」に用いられている情景描写

- |   |
|---|
| ①秋の日が美しくかがやいていました。                            |
| ②あかつきの光が、小屋の中に、すがすがしく流れ込んできました。               |
| ③東の空が真っ赤に燃えて、朝が来ました。                          |
| ④らんまんとさいたすももの花が、その羽にふれて、雪のように清らかに、はらはらと散りました。 |

## 3 研究の方法

「大造じいさんとがん」の4つの情景描写について「誰から見た景色か」を検討する〈問い〉を示し、小グループ（3～4名）で読みの交流を行う。読みの交流の発話プロトコルをトランスクリプトし、視点の主体を問う〈問い〉が児童の読みの形成に有効に働くのかを検証するため、松本（2004）の質的三層分析における「意味的な内容」（解釈に関わるやりとりの意味。発問に対して、メタレベルから解説したものやメタ認知的変容がある会話や発言）の分析を参考に、質的に分析する<sup>5)</sup>。その際、国語の読解に困難を抱える児童においても〈問い〉が有効かを検証するために、学習改善調査テストで無答・誤答の割合が多かった児童2名を抽出児とし、発話記録を分析する。

読みの交流が、作品の山場やテーマ性を適切に捉えることに繋がっているかを検証するため、「本の帯に必要な一文を選び、その理由を説明しよう」という作品全体を一貫した読みを促す〈問い〉を提示する。選んだ一文とその理由が、読みの交流での発話と関連しているかどうかを確認し、読みの交流の有効性を検証する。

## 4 実践の方法

### (1) 学習デザイン

◎椋鳩十の作品の良さや魅力が伝わる帯をつくらう。（全10時間）

第一次（4時間）	第二次（5時間）	第三次（1時間）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習目標を共有する。（様々な本の帯を提示し、学習の見通しをもつ。）</li> <li>・本文を読み、粗筋をつかむ。</li> <li>・大造じいさんの人物像や作戦をまとめる。</li> <li>・大造じいさんの残雪に対する気持ちの変化についてまとめる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・①から④の情景描写は誰から見た景色か、どんな様子や気持ちを表しているかを考え、交流する。</li> <li>・帯作りに必要な一文を選び、選んだ理由について考えを交流する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・椋鳩十作品の魅力を伝える帯づくりを行う。</li> </ul>

上月が示す「学習者の目的意識が一貫してつながる学習デザイン」とするために、「帯づくり」を設定した。帯には作品の魅力が伝わる一文を載せることとし、作品の内容や表現に着目しながら学習が進められるよう意図している。

## (2) 〈問い〉の検討

学習デザインを考案する上で要となる〈問い〉について、前述の上月が示した学習デザインの視点と、「情景描写とその視点」を踏まえ、次のように案出した。

- 【問いⅠ】情景描写における「語り」の視点についての〈問い〉  
「①から④の情景描写は、それぞれ誰の目が見た景色か考えよう。」
- 【問いⅡ】作品全体を一貫した読みを促す〈問い〉  
「本の帯に必要な一文を選び、その理由を説明しよう。」

この問いを松本（2015）が示す「読みの交流」を促す問いの要件（表2）に基づき、検討する<sup>6)</sup>。

【問いⅠ】については、a, b, c, d

は要件を必然的に満たしていると言える。eに関しては、それぞれの情景描写を個々に考えると不十分であると言わざるを得ないが、情景描写が作中人物や語り手と、読み手の状況の文脈をリソースとして読みを形成するものだとすると、作者との対話が可能となり得る。また、上月が指摘するように、特に④の情景描写については、題名「大造じいさんとがん」との関連から、作品全体を通した二者の関係性の変化を象徴づけており、作品の本質に触れていると判断できる。

【問いⅡ】に関しては、本の帯づくりのために、物語の魅力を伝えられると思う一文を物語全体から選び出すことになり、選んだ理由についていくつかの文脈を根拠として説明されると想定できるので、a, b, c, d, eのすべての要件を満たしていると言える。

【問いⅠ】においては、それぞれの情景描写の視点について自身の読みをグループ（3人班）で交流し、班の読みとして一つにまとめたものを全体で紹介するまでを学習のサイクルとする。この交流において児童の読みがどう変容していくかを検証する。また、【問いⅡ】では、【問いⅠ】の交流によって児童が最終的にこの作品をどのように解釈したのかが読み取れる。選択した一文やその理由が作品の勘所に触れるものや、情景描写から読み取った心情変化に触れるものであれば、児童の読みがより高次になっていると判断できる。

表2 「読みの交流」を促す問いの要件

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する問いであること
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること
- c 一貫性方略の共有：部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されていること
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれていること
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわるものであるということ

## (3) 授業概要

- 対象 : O市立H小学校5年生 20名  
教材 : 「大造じいさんとがん」（東京書籍『新しい国語五』）  
授業実施日 : 令和4年1月26日～2月10日

## (4) 分析方法

以下の児童を抽出児とする。

AM…国語が苦手で、作中人物の心情を問う問題では考えを形成できない。読書経験、語彙ともに少ない。

IY…複数の文脈を総合して考えを導くことが難しく、単純な読みで終わってしまい、読みが深まらないと感じている児童である。

【問いⅠ】では、2名の抽出児の読みの交流における会話記録を質的に分析することで、読みの変容について判断していく。プロトコルデータの記述方法は松本（2015）が提示する書式に準ずる。

【問いⅡ】では、選んだ一文が作品の魅力を伝える文として適切かどうか、またその理由が発話記録と関連しているかを確認する。

## 5 学習の実際と考察

(1) 【問いⅠ】「①から④の情景描写は、それぞれ誰の目が見た景色か考えよう。」に対する抽出児の読みの交流

①秋の日は美しくかがやいていました。

【AMの所属するグループ】

【IYの所属するグループ】

<p>14AM 僕は、大造じいさんが見た景色だと思います。りゆ、理由は（2）え：と大造じいさんはでかけていきましたとあるから、外に出て太陽を見たんだと思います。</p> <p>15Y Y え、気持ちは？気持ち。</p>	<p>2I Y あ：、俺？俺？（2）俺は：、語り手です。理由は、だって大造じいさんは出かけていきましたってあるじゃん？それ誰が、誰（笑）誰かが見てる、で書いてる、じゃん。だから秋の日もそいつが見てるんじゃないの。</p>
---	--

16AM	今言おうとした、も：：=気持ちは、秋の太陽がきれいだな：：って感動してる。	(中略)
17Y Y	=ごめんね。	3KH 美しく見えたってさ(3)美しくって感じて、感じてるのは=大造じいさんじゃないの。
18S S	あ：：、なるほど。 (中略)	4I Y =なんで。
35Y Y	誰が見たかは、もう大造じいさんじゃん。気持ちはさ、S Sが言ったやつが良くない?	5KH (笑) 作戦が成功するかもってよろ、喜んでるから美しいって思=う。
36S S	大造じいさんが今度はいける：：// (笑) ってやる気のね。	6I Y =だから、だったら大造じいさんは出かけたって書かなくてね? わしは(笑) わしはとか。
37AM	//いける：：(笑)	7KH (笑)

AMは大造じいさんの視点で読み取り、「美しい」を単に「感動」と結び付けた。18S Sも納得する反応を示しており、その考えの根拠について追究しようとする様相は見られない。終盤では、仲間が高度な読みを提出しているため、自信のなさから、安易に仲間の考えを許容してしまっている。

I Yは、視点を「語り手」と捉える児童が一人であったため、自分の考えに固執し、仲間の意見に対してことごとく反論していた。心情を捉えるのではなく、視点の主体をどう判断するかということを中心していることから、情景描写がどのようなものをうまく捉えきれていないものと考えられる。そこで、各グループの読みを全体で交流する中で、情景描写について再度確認し、視点が誰であるかによって文章から読み取れる「心情」が変わってくることを強調した。

②あかつきの光が、小屋の中に、すがすがしく流れ込んできました。

【AMの所属するグループ】	【I Yの所属するグループ】
2AM 僕は大造じいさんにしました。すがすがしくってあるから、気分がよくなっているから、そうだと思います。	4I Y 俺はね、語り手。やっぱ(笑) 語り手。
3S S だよね：：あと、あと、小屋の中に入って、小屋にいるの大造じいさんだし。	5KH (笑) なんで?
4Y Y あ：：確かに。	6I Y 挿絵にさ、小屋があるじゃん。だから。
5T 気分がよくなってるのはどうして?	7KH 挿絵? (5) あ：：ほんとだ。
6Y Y もう絶対成功するって信じてるから。	8I Y だろ? 俺、天才
7S S そう、信じてる。	9KH (笑) どんな気持ちなの。
8T 何で信じてるって分かる?	10I Y 絶対つかまえるっていう大造じいさんを見てうんうん(腕を組んでうなずく) //こんな感じ。
9AM あ：：、これじゃね? 会心のえみ。	11KH // (笑) うんうんって。
10S S 会心のえみ。	12I Y なんかこれから面白いことが待ってますよ：：みたいな感じ。
11T お：：なるほど。	13KH あ：：そういうこと。
12AM 会心のえみって=あるから	14KA 私も語り手にした。=
13Y Y =もう自信满满なんですよ、大造さん。	15I Y =まじで?
14AM (笑) 大造さん、自信满满(笑) だからすがすがしいの。	16KA なんか、フラグ? すがすがしいけど失敗する、みたいな(笑)
	17I Y そうそれ!

3S Sの賛同や5Tの介入を受けて、AMの読みの根拠が確固としたものになった様相が伺える。これまでは「美しい」や「すがすがしい」といった情景描写の中の一部の言葉のみで読みを作っていたが、その前後にも心情を押し量る表現があることに気付くことができた。

I Yは、視点の主体を「語り手」とこだわりつつも、その理由を「今後の展開を示唆する」というような作者の効果に言及する読みを提出した。「絶対つかまえるっていう大造じいさん」の思いにも触れており、心情を理解した上で作品の演出と捉えるところは、これまで複数の文脈を総合して読むことが苦手だったI Yにとって大きな変化である。

③東の空が真っ赤に燃えて、朝が来ました。

【AMの所属するグループ】	【I Yの所属するグループ】
3AM 僕は大造じいさんだと思います。理由は、前に、戦闘開始とあるからで、す。 (中略)	1I Y はい、俺。お：れ：です。これは語り手です、はい。
7Y Y ここさ：：青くすんだ空も見てるじゃん、大造さん。ここは余裕な感じだよ。	2KH でた(笑)
8S S あ：：確かに。余裕(3) すっきり? してる。	3I Y 語り手でしょ。これもほら、あれじゃん。フラグ//戦闘開始の。
9Y Y ここは青くて、ここは赤。	4KA //フラグ(笑) 言いたいだけじゃん。
10AM 燃えたね、大造さん=	5I Y なんかアニメでも戦う前に画面が変わったりするじゃん、あれじゃね。 (中略)
11S S =燃えた(笑) //確かに。	11KH 大造じいさんが空を見てるって、(2) あるから：：
12Y Y //燃えたって、気持ちの方。	12KA そうそう、でがンを待って、それで戦闘開始ってなって、空が、空がこう=
13AM 青から真っ赤だから、急にやる気ドーンだ=	13I Y =真っつかか。
14Y Y =急っていうかさ：：がンを待ってるからだんだん、だんだん//気分が	14KA うん、これ大造じいさんじゃないと真っ赤に見えないんじゃない?
15AM //急だよ、だから戦闘開始って	

16S S 戦闘開始, ブドーン (笑)	15I Y どういうこと?
17A M (笑) そうそう。そこで大造さん燃えた。	16K A う：：ん, だって真っ赤ってことはさ, 真っ赤ってことは (5) なんて言うんだろ。
18Y Y 燃えてないし。真っ赤に見えたって。	17K H これから戦うぞみたいな。
19A M だから：：戦闘開始って思ったから真っ赤に見えたの。 な：：	18K A うん。だから真っ赤。だって赤でもいいじゃん。普通なら, 赤。
20S S な：： (笑) (3) この文が, 戦いの始まりなんですよ。 朝が来て。	19I Y あ：：そういうこと。

AMは、前時で前後の文章にも着目して読みを作っていたが、ここでも「戦闘開始だ。」という一文を根拠に、残雪との戦いに向けて意欲を高める大造じいさんの様子を読み取っていると考えられる。さらに、グループの仲間が「青くすんだ空」という、「真っ赤」と対比する表現を指摘したことで、大造じいさんの気持ちが急激に変化する様子と解釈するに至った。3AMでは、視点の主体が大造じいさんだと判断する根拠が「戦闘開始」という言葉のみであったが、仲間との交流で、戦いに向けて気持ちを高めたからこそ「真っ赤」に見えたと、読みの根拠をさらに確かなものにしていく。

IYは、前時と同様、作品の演出として読み取っていたが、14KAの発言を受けて、大造じいさんの視点であるからこそ「真っ赤」に見えたという解釈に一応の納得を示している。この後、IYは、KAに反論する形でこの後の激しい戦いを予感させるように「真っ赤」と表現しているのではないかと解釈を示し、グループの仲間の賛同を得た。前時からの学習で、情景描写が心情だけでなく作品を盛り上げる効果として機能するという学びを獲得したと考えられる。

④らんまんとさいたすもの花が、その羽にふれて、雪のように清らかに、はらはらと散りました。

【AMの所属するグループ】

【IYの所属するグループ】

3A M ん：：と、僕は、大造じいさんにしました。理由は、残雪を見送って、見送る(2)景色を見てるからです。	2I Y 俺さ：：迷ってるんだけど。挿絵はさ、大造じいさんが見てるっぽいじゃん。でも：：語り手で行きたい(笑)
4Y Y 気持ち、気持ち。	3K H 挿絵は大造じいさんだね。
5A M 気持ちは、(4) 気持ち？//気持ちは、おりにいた、残雪は、から、やっとはばたいて羽が木に当たって、(4) わあーって。(笑)	4K A え、でも語り手だったらさ、この後でもう終わりじゃん、話。どうなの。フラグ。
6S S //がんばれ：：。	5I Y (3) はらはらと散って(5) 終わる！(笑)
7S S (笑)	6K A (笑) 終わっちゃった。
8Y Y (笑) わあーって、どういう？	7K H でもさ、また戦おうってある(2) からさ、終わりってわけでも//ない
9A M わあーって。よかったーって。また戦えるよって。	8I Y //終わらない！
10S S あ：：そっち。	9K A (笑)
11Y Y おりの時ははばたけないけど、はばたいて木にあたって、よかったってこと。	10K H 大造じいさんがひきょうなやり方したくないってある、じゃん。だからさ、雪のように清らかになって=
12A M とべたね：：やったね：：(笑) 戦えるね：： (中略)	11K A =あ：：、それ思った。次戦うときは、これ、変な作戦じゃなくて、おとりとか。ちゃんと戦おうって、思ってるから：：白じゃん。すももの花。白ってなんか(3) 清潔？(笑) 違う、なんて言うの。
18A M あ、俺気付いちゃった。これさ、この雪のようになってさ、ここ、今年の冬につながってる？	12K H わかる、どう言ったら(3) その(笑) 要は正々堂々だよな。
19S S (4) あ、ほんとだ。雪みたいに降ってる。//あるかもね。	13K A わかる、どう言ったら(3) その(笑) 要は正々堂々だよな。
20Y Y //は：：AYたまにはいいこと言うね。	14I Y あ：：じゃ、フラグいけるくね？
21A M だってさ、だからさ、また戦おうってことじゃん。	15K A フラグこだわるね(笑)(3) うん、でもいける。
22S S ん、これすごくね？先生に言う？	16I Y 書いてないけど(2) 冬の戦いはもっとすごいぞって、おも、思わせられ、れれ//ううん(笑)
23Y Y 冬になったら戦おうって思ってるから冬っぽ//雪っぽい か。	17K H //ね：：、落ち着こう(笑)
24A M //俺、俺が言う、先生に。	18I Y 思わせ、られるから！

AMは、檻の中で一冬を過ごした残雪が羽を伸ばして飛び立った姿を見た大造じいさんの喜びを読み取っている。その喜びは、この冬もまた戦うことができるという喜びである。さらに、情景描写と大造じいさんの台詞とのつながりに気付き、根拠を補強している。心情理解に苦手意識を感じていたAM児であったが、前後の文に着目することで、作中人物の心情を考えることができるという学びを得ることができた。

IYは、②の情景描写について考える際も挿絵を根拠としていた。そのため、視点の主体に最初は迷いが見られたが、10KHから13KAまでの仲間の気付きが後押しとなり、物語の展開を示唆するという考えにまとまった。IYについては、先に述べた情景描写が作品の効果として機能することの他に、挿絵も視点の主体を捉えるヒントになるという学びを得ていることが確認できた。

(2)【問いⅡ】「本の帯に必要な一文を選び、その理由を説明しよう。」に対する抽出児の記述

児童	選んだ一文	理由
AM	らんまんとさいたすもの花が、その羽にふれて、雪のように清らかに、はらはらと散りました。	残雪と正々堂々と戦うことをちかった大事な場面だから。今年の冬に正々堂々と戦うこととつながっているから。
IY	東の空が真っ赤に燃えて、朝が来ました。	残雪と敵(ハヤブサと大造じいさん)のすごい戦いが起こることを想像させるから。

AMもIYも選んだのは情景描写であった。AMは「雪のように」散るすももの花と「今年の冬」のつながりに自分で気付いたことが自信になったからか、④の情景描写を選び、理由にもその記述があった。また、今後も続いていく戦いが対等なものに変化したことを象徴する④の情景描写を「大事な場面」と記述していることから、物語のメッセージについてAMなりに捉え、意味を見出していると評価できる。

IYは③の情景描写を選んだ。物語の展開を示唆する効果として捉えている情景描写の中でも③を選びとっていることから、物語の山場であり、残雪に対する大造じいさんの心情がもっとも変化するこの場面が物語の中核となることを読み取っていると判断できる。

## 6 成果

本研究では、「大造じいさんはなぜじゅうを下ろしたか」という〈問い〉に代わる2つの〈問い〉によって、読解を苦手とする児童でもより良い解釈をつくることができたのかを検証した。本の帯を作るという一貫した学習目標を示したことで、児童は自然と文章表現に着目し、情景描写からも意味を読み取ろうとする姿勢が見られた。【問いI】の読みの交流では、児童が「語り手」の視点について読むことで、自身の読書経験や体験と関連付けて語る様相が見られ、どのグループにおいても多様な解釈が提出されていた。それにより、どれがより適切かを文脈や挿絵といった根拠をもとに検討し合う様子が確認できた。また、「語り手」という第三者の視点を捉えたことで、作者の作品演出の効果について言及する様子も見られた。

【問いII】において、作品の魅力が伝わる一文を選択する場面では、物語の山場である残雪とハヤブサの激しい戦いの場面から一文を選ぶ児童が20人中13人であった。読みの交流において多様な解釈を検討し、吟味したからこそ、物語の中核を捉えることにつながったのではないかと考える。中でも情景描写を選んだ児童は、物語の今後の展開を想起させる作者の効果として捉えているものがいくつか見られた。これは、本作品における情景描写の新たな役割に気づき、情景描写の捉え方について交流することで読みが深まる面白さを実感できた姿だと言えるのではないだろうか。今後、様々な文学作品を読み解いていく上で有益な「読み方」を獲得することができたのは、大きな成果であると言える。

## 7 課題

今回の学習デザインでは、情景描写について高次な読みを形成している児童がグループにいるかどうかで、読みの深まりに大きな差が見られた。①の情景描写について交流した際に見られたように、「誰が見た景色か」という問い方だけでは、視点の主体が誰であるかが判断できる言葉を前後の文章から拾うだけで、心情理解にはつながらない。グループによっては、そうした単純な視点にのみ言及していた交流も見られた。抽出児のいたグループはたまたま情景描写から心情を読み取ることができ、高度な解釈ができる児童がいたおかげで、交流が効果的に機能したと考えられる。交流の場の設定が有効な手立てとなるように、第一次での児童の解釈の様子を参考にグループ分けをしたい。様々な読みに触れることができるような効果的な交流方法について研究を深めていく。

## 引用・参考文献

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」, 2017年
- 2) 上月康弘「『大造じいさんとがん』における構造上の問題－〈問い〉の再考と学習デザイン－」『国語科学習デザイン』（第5巻第2号）, 2022年 PP.9～18
- 3) 松本修「情景描写を〈読む〉ことの意味」『国語科学習デザイン』（第5巻第2号）, 2022年 PP.1～8
- 4) 千田洋幸, 渡邊裕, 大澤千恵子, 西川義浩, 扇田浩水, 加儀修哉, 日渡正行, 山口俊雄, 山田夏樹, 西山一樹「文学教材と文学教育の融和に基づく概念化と言葉による見方・考え方の向上（3年次）：コンテンツ特性を具体化する教材分析・教材化を通じた「深い学び」への視点」『東京学芸大学附属学校研究紀要』（第48巻）, 2021年 PP.49～72
- 5) 松本修「国語科教育研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」, 『臨床教科教育学会誌』（第3巻第1号）, 2004年 PP.74～82
- 6) 松本修『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部, 2015年