

## 小学校4学年教材「ごんぎつね」の分析 ～指導例から～



研究主題  
読解力をつけるための語句の効果的指導法  
～物語文を中心に～

セールスポイントは、副詞を使うと、豊かな心情を想像できるという点です。ぜひ、お試しを

### 研究仮説

- 1 文章中の重要語句に着目しながら読み進めることによって、心情や情景をより深く想像することができる。
- 2 語句の意味を叙述に即して探らせることによって、より確かな読み取りができる。

### 【単元と児童】

#### (1) 教材について

##### 指導内容の系統

これまでの2度に渡る物語文指導では、「場面、情景を思い描くこと」と「言動の内に潜む心情」を中心に学習を進めてきた。それらを受けて、さらに本教材では、優れた表現を通して、4年生なりに人間の側面に気付かせ、心の内面を考えるように方向付けたい。

##### 指導内容について

ア 主題は「心を通じ合わせることは、できそうで意外に簡単にできることではない。しかし、私たちは心の交流を大切にしなければならないのである。」という訴えだと思う。これは6つに分けられた場面のつながりから考えられる。

- 1 - 物語の発端であるいたずら .
- 2 - いたずらを悔やむことによる気持ちの近寄り始め .
- 3 - 気持ちの接近による償いとその失敗による気持ちの揺れ .
- 4 - 償いを重ねることの確認 .
- 5 - 自分のした償いに対する失望 .
- 6 - 一步遅かった心の交流

特に、クライマックスである6の場面では、「もっと早くに心が通じ合っていれば...」という心の交流の大切さを暗示していると考えられる。

イ 本教材の指導価値について、2つのことを考えている。

- ・「思いやりの気持ちを育てることができる。」  
いじめ等に敏感な時期の児童にごんのとった態度を考えさせれば、思いやりの気持ちが育つことが期待できる。
- ・「語彙を増すことができる。」

長文を読んでいるときに、意味が分からないとか難しいという声がよく聞かれた。これはなじみのない言葉や優れた文章表現で書かれていることはもちろん、複合語や擬声語など、幅広い言葉の使い方をしているからだと思う。このような文章に触れることは、児童が語彙を増すことで作文の力を育成し、また豊かな表現能力を身に付けることができる。

ウ 「物語」は、一般的にみて児童に好かれている。それは、物語が「おもしろい」からである。

「ごんぎつね」のおもしろさは、何よりもごんの人間性にあると思う。この作品の中で見せるごんの姿は、いたずらぎつね・賢いきつね・寂しがり屋・思い込みの激しい性格・素直な性格・一途な性格など様々であり、その一つ一つを、ごんの言動を通して共感や反発しながら、楽しく発見させることができる。

エ この作品は6つの場面より構成されており、またその中で、起・承・転・結が次のようにはっきりしている。

起（1の場面）- 承（2の場面）- 転（3・4・5の場面）- 結（6の場面）

このため、長い文章ではあるが、児童は最後まで緊張感をもって読み進めることができる。

オ 物語の展開の特徴として、1～5の場面はごんの目と心に寄り添って叙述されており、最後の6の場面だけは兵十の目と心に寄り添って叙述されていることが挙げられる。これは、最初にごんの立場を連ねることにより、ごんの気持ちの動きを的確に読者にとらえさせるためと考える。また、最後に兵十の立場で叙述されているのは、兵十の心がごんをとらえたことを表すことにより、ごんのできるかぎりの償いが報われたのを読者に強く印象づけるためと考える。というのも、ごんの立場からだけの叙述だと心が通い合ったことを訴えにくいからだと考える。

表現上の特徴としては、次のような点に注目したい。

ア 複合語を頻繁に用いる（複合動詞は約50）ことにより、人物の行動・状況を生き生きと描写している。

- \* ごみといっしょにぶちこみました。
- \* うなぎをふりすてて
- \* ひがん花がふみ折られて など

イ なぞらえを用いることにより、なぞらえられるものが生き生きとイメージされてくる。

*	なぞらえられるもの	なぞらえるもの	
	はぎの葉	ほくろ	など
	ひがん花の咲き方	赤いきれ	
	兵十のいつもの顔	赤いさつまいも	

ウ 視覚的描写（光・色彩）を効果的、対比的に用いることや聴覚的描写（擬声語）がちりばめられていることにより、情景を引き立てたり、場面の印象を強めたりしている。

- （視覚的描写）
- \* しずくが光っていました。
  - \* ひがん花が赤いきれのように
  - \* 青いけむり
- （聴覚的描写）
- \* モズの声がキンキン
  - \* どの魚も、トボンと
  - \* 村の方から、カーン、カーンと、かねが など

エ 登場人物の心情と重ね合わせて、情景を描写しているところがある。

- \* 空はからっと晴れていて
- \* 青いけむりが、～細く出ていました。 など

オ 本来は会話文に用いる「」を、ごんの心のつぶやきに用いている所が9か所ある。ごんは、直接に会話に加わることができないので、これらは心内語（独話）と言える。この心内語の表れにより、児童はごんの心情に迫りやすい。また、それらが心内語だということは、「」の後の『～と、ごんは思いました。』などの叙述から分かる。

\* 「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」

\* 「へえ、こいつはつまらないな。」

など

カ 6の場面は、ごんと兵十とが交互に切り返して語られる「カットバック」という方法が使われている。これは、兵十がごんを撃つことの必然性（うなぎを盗まれ、撃って当たり前）を読者に理解させることと、ごんの償いが報いられない矛盾（あれだけ償いをしたのに撃つことはない）を悲劇に変えることに役立っていると考えられる。

## （2）児童について

男子16名，女子17名，計33名の学級である。

小学校・指導書・国語編に即して、4年生として求められている読解力が現在どの程度までついているかを考えてみた。

ア「事柄の意味、場面の様子、人物の気持ちの変化などが伝わるように音読する力」については、会話文のところを自分なりに工夫して読む姿勢が見られ、また、表面的な人物の心情を表す言葉を意識しながら読もうとする態度が見られたことにより、向上していると考えられる。現在、課題としていることは、場面の様子を叙述から想像する力が弱い点と、場面ごとの人物の心情を結び付けて、その変化の様子を考えて読む練習をしていない点である。

イ「段落相互の関係を考え、文章の中心的事柄を読み取る力」については、今までは児童の興味・関心に合わせて授業の山場をつくってきたため、文脈の中での中心的事柄を見付け出す力は一部にしか育っていない。

ウ「文章の叙述に即して内容を正しく読み取る力」については、大切な言葉を見付けて、それを手掛かりに間違いのない解釈をしていけばよいということを理解した。だが、重要語句の選択に当たっては、なぜその言葉が大切なのかをよく理解していないようだし、指導者が物語における一人一人の想像を尊重しすぎたため、頭の中で整理しきれないこともあった。

エ「人物の気持ちの変化や場面の移り変わりを想像しながら読む力」については、一つ一つの場面の情景や場面ごとの人物の気持ちを正確にとらえる練習はしてきたが、「移り変わり」とか「変化」にこだわった学習はこれからである。

オ「聞いたり読んだりした内容に対して、一人一人の感じ方に違いがあることに気付くこと」については、できるだけ多くの児童の意見を取り上げ、また認めてきたため、児童相互で評価し合えるようになった。さらに、児童は、物語文の学習では「その意見は間違いだ」ということではなく、一つ一つが貴重な考え方であるということを知っている。

カ「読んだ内容を、どのように理解し、感じているかを明らかにすることができること」については、ノート発言の重視や挙手の意欲付けをしてきた結果、自分の考えを一度まとめてから発表するという姿勢が身に付いてきた。しかし、表現の仕方が曖昧な児童が多く、友達に自分の意見を理解してもらえない者もいる。

その他

ア 人物の心情を想像するということに対して、作者が読者の想像に任せている可変部分と、叙述からはっきりしている不変部分があることを指導してきた。可変部分ではいろいろな想像を誘発することができたし、明らかに想像が膨らみ過ぎたものについては、意見交換の中で削除されてきた。また、不変部分でも語句を手掛かりに自分の想像を修正できるようになってきており、「途中で意見が変わった」という児童が多かった。

イ 言葉にこだわった指導をしてきたため、割りと「言葉探しを楽しむ」といった傾向となりやすかった。心情を想像する手掛かりとなる言葉を見付け、その辞書的な意味を探るところまでは全員の足並みがそろったが、そこから叙述に即した意味となると児童一人一人の能力差が顕著だった。

ウ 場面や情景を押さえるに当たっては、意味の分からない言葉が障害となった。特に、時代との関連から、昔の物や見たことも聞いたこともない固有名詞が出てくると、意味がすっきり通らないことが多かった。

### 3 研究仮説とのかかわり

物語を読む楽しさとは、ある出来事を通して、登場人物の心の動きを想像しながら「共感」や「反発」などを感じることである。又、登場人物の心が動くということは、登場人物に対する自分の考えが変わったり、自分の生活感そのものが変わったりすることである。そして、その変化は、登場人物の行動や言葉の中に表れている。従って、人物の心の動きを読み取るためには、人物の言葉や行動を表す一つ一つの語句を注意深く読み取ることが重要となる。

< 1987小四教育技術5月号増刊、小学館を参照 >

上記の考えにより、本教材では、ごんの「見たこと」「したこと」「聞いたこと」を中心に語句を吟味し、重要と思われる語句を手掛かりに読み取りを深めさせたい。

### 4 指導の構想

(1) 物語の時代背景が「侍の時代」であり、今の児童の生活と掛け離れたものであることから、情景を描写させるには、語句の本来の意味をしっかりとらえさせることが前提となる。そのためには、辞書で調べさせたい語句の徹底はもちろん、実物の例示・図鑑・絵などで、難語句の理解を深めたい。

(2) 物語文では、作品に対して、児童が最初に感じた思いを大切に扱わなくてはならない。その思いをノートに書かせたりする時に考えなければいけないのは、児童の中には、自分の考えを文章で表すことに、抵抗感を持っていたり、苦手にしている者がいることである。そこで、導入時に次のようにする。

最初の1時間めは「題名読み」をし、どんな話が想像させることで読み進める意欲を持たせる。

教材カセットを聞かせ、自分の想像がどれくらい作品に近いかを意識させながら、どんな所がおもしろいか、つまらないかを引き出す。

以上をノートに書かせ、初発の感想として扱い、後の指導に生かしたい。

(3) 1～5の場面はごんの立場で書かれていることから、クライマックスに向かっていくまでのごんの気持ちの動きがとらえやすい。そこに「心情曲線」を利用してみたい。折線グラフに、ごんの希望や喜び、又は悲しみや失意を表させ、それを結んでいくことにより、気持ちの動きを考えさせたい。自力読みの能力の違いから、一人一人のグラフの傾きが異なると予想されるが、それによって意見を戦わせ、気持ちの動きを正しく理解させることができると思う。

(4) 単元名でもある「人物の気持ちの動き」について

兵十については1の場面と6の場面から気持ちの移り変わりをとらえるものとする。

ごんについては、初めに1の場面の語り出しの部分から人物像を想像させ、そこを出発点として、各場面を追いながら気持ちの動きを考えさせたい。おそらく児童は次のように、ごんをとらえていくものと予想する。

悪いきつね	( - 1の場面の書き出し、いたずらより ) < 悪い奴だ。 >
反省することのできるきつね	( - 2の場面のごんが考える姿より ) < そんなに悪い奴でもないか。 >
よいきつね	( - 3の場面前段の1つめの償いより ) < 本当はいい奴かもしれない。 >
相手を思いやるきつね	( - 3の場面後段のかわいそうに思う姿より ) < いいきつねだ。 >
悲観しているきつね	( - 5の場面の「引き合わないなあ」より ) < かわいそうに。 >
優しさにあふれているきつね	( - 6の場面の1行目より ) < なぜ、そこまでするのか。 >
満足しているきつね	( - 6の場面のうなづく姿より ) < わかってもらってよかったね。 >

(5) 授業の他にも、作品へ注意を向ける意味で、文章中よりクイズ形式で問題を出す。ただし、指導のねらいと逸れることもあるので、適宜活用するものとする。

Q : < 1の場面 > ごんのことで勘違いをしていることがある。それは何か。

A : ごんは子供のきつねではなく、大人のきつねである。(子ぎつねではなく、小ぎつねと書いてある。)

Q : < 3の場面 > 兵十は貧しい暮らしをしている。それはどこから分かるか。

A : 赤い井戸(この当時は、貧しい人は素焼きの赤い井戸、裕福な人はうわぐすりを塗って焼いた黒い井戸を持つ。)

Q : < 5の場面 > ごんは兵十の後をぴったりくっつくようにして歩いていることが分かります。どこから分かるか。

A : 「兵十の影ぼうしを踏み踏みいく」ということは近距離にある。

など

## 5. 単元の目標

- \* 生き生きとした表現を通して、人物像をとらえたり、場面の情景を思い描いたりすることができるようにする。
- \* 情景描写や比喩表現などに見られる、優れた表現の仕方に気付くことができるようにする。
- \* 様子や気持ちを表す言葉に気付き、また、叙述の流れを理解することによって人物の気持ちの動きを読み取ることができるようにする。

## 6. 指導計画（12時間）

### （1次） 2時間

題名から話の内容を予想する。教材カセットを聞き、初発の感想を想起する。

全文通読する。心情曲線を書く。

### （2次） 7時間

1の場面の前段から「いたずら好きのゴン」「ずるがしこいゴン」を読み取り、ゴンに対する考えを書く。

1の場面の「ゴンのいたずら」を動作化によりとらえ、資料を用い情景を想像する。兵十はゴンのことをどう思ったか読み取る。

2の場面の「昔の葬式」を想像する。「葬式を見てからのゴン」の気持ちの動きを読み取る。

3の場面前段の「いわしを投げ込んだゴン」の気持ちを読み取る。3の場面後段の「しまったというゴン」の気持ちの動きを読み取る。

5の場面後段と6の場面前段から「その明るる日も栗を持ってきたゴン」の気持ちを読み取る。

**本時案を後に提示する。**

6の場面での兵十の気持ちの移り変わりを読み取る。

6の場面での「うなずくゴン」の気持ちを読み取る。

### （3次）3時間

初めの場面からクライマックスまでのゴンの気持ちの移り変わりを、自分の生活と結び付けて考える。

全文通読をし、読み味わう。ゴンに対する自分の気持ちの変化を書く。

新出漢字・読み替え漢字を覚える。

## 7. 本時の指導

### （1）ねらい

- ・「つまらないな」、「引き合わないなあ」と思っていたゴンの気持ちの変化と人物像を読み取る。

### （2）指導の構想

#### 指導者の教材観

本時の授業は、5の場面と6の場面のつなぎ読みとなる。ゴンは一生懸命にうなぎの償いをするが、結局その行為は加助の言葉によって、神様の仕業ということになった。それを知ったゴンは、「つまらない」「引き合わない」と思うが、「その明るる日も」栗を持っていくのであった。ゴンは、「引き合わない」から「その明るる日も」の間に何を考えたか。知ったのは「月のいい晩」であり、栗を持っていったのは、「その明るる日」の何時頃かは不明（挿絵から判断すると明るい時刻）だが、その間の時間経過は1日も経っていないだろう。おそらく、その間にゴンの中で大きな気持ちの動き

(葛藤)があると考え。そこにどんな葛藤があったかは読み手、一人一人の想像に任せるべきであるが、「結局、栗を持っていった」というところにごんの人物像が読み取れる。ここでの人物像は、叙述に即して読めば、明確にすることができるはずである。指導者の考える人物像は次の通りである。

ごんは悪きつねである。しかし、その心の中には孤独と戦う寂しさがある。いたずらをするのは、その寂しさを紛らわすために、村人との交流を得る手段でもあった。だが、あることをきっかけに自分と同じ境遇になった兵十に親近感を持ったごんは、初めて償いという善行によって人との交流を感じるようになった。今までいたずらをして憂さ晴らしをしていたが、ここにきて栗を持っていくこと、つまり新たな楽しみ(生きがい)を得て、嬉しく思っている。

#### ここまでの児童の実態

- ・ ごんはさみしいきつねだということを最初の読みの段階で感じとっている。
- ・ 初発の感想を見ると、多くの児童が、「兵十と加助の会話の部分がつまらない」と感じている。
- ・ 3の場面の学習(本時の前時)で、ごんの気持ちの動きを初めて見付けている。

#### 指導の方向

児童の実生活から考えると、「つまらない」のような気持ちの後に、それでも善いことをするというのは矛盾することと考えるはずである。従って、本時の学習場面でのごんの行動はどこかおかしいと考えるはずである。その矛盾を重要語句によって気付かせ、「なぜ、そうするのか」を文脈や叙述に即して探らせることによって、ごんの人物像を発見することができると思う。

#### (3) 指導仮説

- 1 「つまらないな」「引き合わないなあ」「その明くる日も」に着目しながら  
ア イ  
読み進めることによって、心情をより深く想像することができる。  
ウ
- 2 「その明くる日も」を叙述に即して探らせることによって、より確かな読み  
エ オ  
取りができる。

#### 仮説1について

ア 「つまらないな」と「引き合わないな」を重要語句に選定したのは、この2つが主題をつかむために欠くことのできない語句だからである。特に「引き合わないなあ」からは、相反する2つの心情が読み取れる。この点については、次のような解釈がされている。

ごんの行為は償いだから無償の行為のはずである。しかし、人が等しく持ち合わせている弱さにも似た、そういう無償の行為をしている自分自身を認めてほしいと願う気持ちがごんの心の底に宿っていたとしても無理からぬ。

兵十に分かってほしい、と思いつつも、兵十の目につかないような形で償いを続けるところに、日本的な美意識が感じられる。

< 語句に着目した読み方指導2 小学校3、4年 文学教材 1991を参照 >

イ 「その明るく日も」を重要語句に選定したのは、この語句がごんの人物像をつかむために欠くことのできない語句だからである。「引き合わないなあ」と思ったのに、すぐ翌日も栗を持っていったというのはなかなか解釈が難しいことだが、この点は時間をかけ、じっくり取り組めば、様々な想像を引き出せるところである。

ウ では、これらの重要語句を手掛かりに、児童がどのような考えを持つか予想してみよう。

- ・ 3の場面の終わりのところに、「次の日も、その次の日もくりを～持って～」と書いてあるから、1つの習慣になってしまい、ついつい持って行ってしまった。
- ・ 3の場面で、「まず1ついいことをした～」と書いてあるから、まだ償いが終わってないと考え、償いを続けた。
- ・ 3の場面で、「おれと同じひとりぼっちの～」と書いてあるから、親近感を持ち、兵十から離れられなくなった。
- ・ 神様の仕業ではなく、俺だということをはっきりと現れた。
- ・ 今までいたずらをして憂さ晴らしをしていたが、栗を持っていくことを新たな楽しみ（生きがい）として得た。

指導者だけでもこれだけ考えられるということは、おそらく児童からもたくさんの考えを引き出せるものと思う。本時では、児童一人一人の想像を尊重し、この時点では1つの考えにまとめないが、最終的には、友達から出された様々な考えを知ることにより、自分の中で人物像がまとめられるように方向付けたい。

#### 仮説2について

エ 「その明るく日も」を叙述に即して探らせるということは、他の語句とのかかわりの中で考えさせることである。本時では「その明るく日も」の前に出ている「つまらないな」「引き合わないなあ」はもちろんのこと、後に出てくる「こっそり」ともかかわらせて考えさせる。この「こっそり」は心情を表す副詞である。こうした語句の理解に当たっては、児童は辞書的な意味を押さえただけでよしとしがちであるが、そうではなく、文脈の中に位置付け、人物の置かれている状況ともかかわらせながら十分吟味させる必要がある。

オ 5の場面から6の場面の間にごんの気持ちが変わったと解釈したくなるが、よく読むとそうではない。「その明るく日も」というのは、今までと態度が変わらずということである。「こっそり栗を持ってくる」この態度は、3の場面の「裏口からいわしを投げ込む」や「そっと物置に回って栗を置いていく」姿から、変わっていないことが分かる。このように、児童が間違った解釈をしたときには、叙述に帰して修正してやることはもちろん、次の点でも「より確かな読み取りができた」と判断したい。

- ・ 読み進む過程でとらえ方が変容したとき。  
(自力読みでとらえた考えが意見交換の中で変わったときなど)
- ・ 場面の情景や人物の心情を多様にとらえたとき。  
(叙述に即したものであればよい。)  
<豊かに読み味わう物語文の指導、東洋館出版、1987参照>

#### (4) 展 開

別紙1の通り

#### (5) 評価の観点

- ・ ねらいに到達できたかを、次の観点より判断していく。  
重要語句である「つまらないな」、「引き合わないなあ」、「その明るく日も」に着目し、人物の気持ちの動きをノートにまとめることができたか。  
ごんの人物像をプリントの吹きだしにまとめることができたか。

#### (6) 指導仮説の検証方法

仮説1は、まず語句への着目の様子をプリントへのサイドラインを引く作業により把握する。更に、授業展開の中に、自分なりの想像をノートに書かせる時間を2箇所設定したので、どの程度まで深まったかを分析することができる。また、児童相互の意見交換の中で貴重な意見が出されると思うが、それはビデオによる撮影を振り返ることで確認したい。

仮説2は、まず「こっそり」に着目できれば、叙述に目が向いたものと判断したい。また、本時の学習は3の場面とのかかわりが深い。そこに児童の目が向くというのは、叙述というより文脈に即した考え方であるが、それも十分に評価してやりたい。より確かな読み取りについては課題プリントの吹きだしの内容を分析する。