

作品を読み、味わったことを自分の言葉で表現する児童の育成 —自分との対話と他者との対話の往還を重点として—

前橋市立桃川小学校 山口 達郎

I 研究の背景

1 現状と課題

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編では、「思考力・判断力・表現力等」の育成の目指す姿として、「言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うこと」が示されている。また、学習過程の「共有」においては「文章を読んで形成してきた自分の考えを表現し、互いの考えを認め合ったり、比較して違いに気付いたりすることを通して、自分の考えを広げていくこと」とあり、対話の必要性が示されている。児童が叙述に着目して考えたり、想像したりしたことをもって他者と対話することを通して、自分の考えを広げていくことが大切であることが示されている。

筆者の経験上、文学的な文章の学習において、児童は叙述に着目して文章を読むものの、想像の仕方や考えのまとめ方には個人差があると感じている。また、他者と対話する時間を設定するが、対話の目的や視点が曖昧になってしまうことがあり、そのため、児童は、友達の考えを自分の考えにどのように生かせばよいかよく分からず、伝えるだけの発表に留まってしまうことがあった。

以上のことから、児童が他者との対話を通して、叙述に着目しながら自分なりに作品の世界を想像し、考えたことを自分の言葉で表現することに課題があると考えた。

そこで、本研究の主題を「作品を読み、味わったことを自分の言葉で表現する児童の育成」と設定した。

2 「作品を読み、味わったことを自分の言葉で表現する」とは

本研究において「味わう」とは、文学的な文章の学習において、叙述に着目して読み、表現の効果を考えたり、作品の全体像を具体的に想像したりすること、作者の思いや願い、他の作品と関連付けて考えることとする。「自分の言葉で」とは、既存の知識や理解した内容と自分の経験や考えを結び付けることとする。「表現する」とは、言葉や絵、図などで表したり伝えたりすることとする。

3 対話の往還とは

多田（2018）は、対話の意義を、目的をもって話し合い、互いに様々な意見を出し合いながら、共に学び、よりよいものを希求していくことにあるというように述べている。目的をもった対話を繰り返すことは、新たな考えを生み出していく学びのプロセスであることが分かる。「往還」とは、自分自身との対話で考えたことをもって、他者と対話し、他者との対話で得られたものを自分との対話に生かすというサイクルとする（図1）。自分との対話と他者との対話の往還を通して、自分の考えを見つめ直し、自分の考えのよさや友達の考えとの違い、新しい考えに気付くことができるようになる。

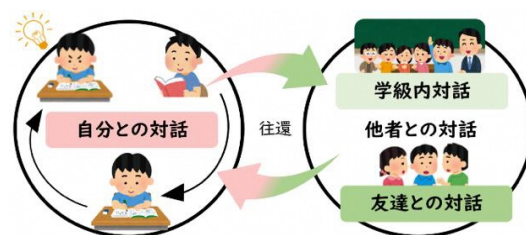


図1 自分との対話と他者との対話の往還のイメージ図

「まとめ」では、自分との対話によって、授業で分かったことを自分の言葉で振り返ったり、教師が児童の考えを価値付けたりして、学びの成果を実感できるようにする。

以上のように、自分との対話と他者との対話の往還を通して、児童は、自分の考えのよさや友達の考えとの違い、新しい考えに気付くことができると考える。

(2) 教材分析を生かした「読みの観点」

本研究において、児童が叙述に着目して読むための観点を「読みの観点」とする。川口(2019)は、「『読みの観点』とは、自らが読み進めるための指針であり、他者との交流で活用するための共通の指針である」と述べている。「読みの観点」を明確にすることで、児童は、自分との対話において、考えを明確にしやすくなると考える。他者との対話においても、「読みの観点」を拠り所として互いの考えを伝え合い、叙述に着目したやり取りが生まれ、作品の世界を味わい、自分の言葉で表現しやすくなると考える。

「読みの観点」は、教師が児童の既習事項や指導事項、教材の特徴を吟味して見だし、学級内対話での児童とのやり取りを通して引き出すようにする。教師が「何が書かれているか」という内容面と「どのように描かれているか」という表現面に着目し、内容と構造を整理しながら教材分析をして、教材の特徴を把握するようにする。

(3) 児童の実態に応じた学習シート

ア 診断的評価を基にした学習シートの作成に当たって

文学的な文章の学習の「読むこと」において、児童にどのような力が身に付いていて、何につまずいているのかを把握するために、診断テストによる診断的評価を行う。中沢(1994)は、診断的評価とは、単元に入る前に、その単元を学習するのに必要な準備が、どの程度できているかを診断してその状況・状態を、個人ごとに、また、学級の傾向として明らかにし、学習の計画・方法・指導に役立てることと説明している。

診断テストには、単元の指導事項に沿った題材を用いる。診断テストの結果を基にして、児童の思考の類型を整理しながら学習シートを作成する。教師が教材分析したことを基に、児童に着目させたい叙述や授業で取り上げたい描写なども学習シートに反映させるようにする。

イ 感じたことや考えたことを表すための学習シート

診断テストや教材分析の結果を基に、児童の思考の類型に応じて、手掛かりとなる枠や表を設けたり、叙述を添えたりしながら数種類の学習シートを作成する。中沢(1994)は、学習シートは、それぞれの能力差に応じたもので、すべての児童、生徒が学習に参加し、具体的に学習活動を展開していくものであり、全員が共通のものを使うといった形式的なワークシートとの違いを指摘している。学習シートの効果として、個の支援として役立つと共に、学習活動の結果(内部行動)が的確に外部行動化できることや、学習シートの記録に基づいて他者との対話が促されることについても触れている。

自分との対話によって、一人一人が感じたり考えたりしたことを学習シートに表し、他者との対話によって、学習シートに表した考えを伝えることが、作品の世界を味わい、自分の言葉で表現することにつながると考える。

このように、「教材分析を生かした『読みの観点』」、「児童の実態に応じた学習シート」によって、「自分との対話と他者との対話の往還」がより促進されていくと考えた。以上をまとめた研究構想図を図3に示す。

Ⅲ 実践 ※詳細は(資料1)参照

対象	勤務校の第6学年3学級72名
単元名 教材名	国語「作品の世界を想像しながら読み、考えたことを伝え合おう」 「やまなし」宮沢賢治(光村図書)「イーハトーブの夢」畑山博(光村図書) 関連図書「宮沢賢治シリーズ」
実施時間	11時間×3クラス=全33時間
実施期間	令和6年9月13日(金)～10月4日(金)

1 自分との対話と他者との対話の授業の様子

「やまなし」では、第2、3時の「五月」の場面の学習において、児童は、「課題把握」に位置付けた自分との対話によって学習する場面を読み、「暗い感じ」や「怖い感じ」などの気分・情調を感じ取っていた。

「見通し」に位置付けた学級内対話によって、児童は、「課題把握」においてそれぞれが感じた気分・情調を表す言葉を出し合った。教師は、児童から出された言葉を基にして、「やまなし」における、例えや色、音、光などの表現や言葉の使い方、登場人物の描き方という「読みの観点」を児童から引き出していった。「イーハトーブの夢」においては、宮沢賢治の思いや願いという「読みの観点」も追加された。

「自己学習」では、まず、教師が4種類の学習シートについて、それぞれの手掛かりがどのように示されているのかを説明した。次に、自分が使ってみたい学習シートを児童が選び、自分と対話していった。「自己学習」の間、教師が児童の取組の様子を観察していると、特に、「かわせみ」が飛び込んでくる様子や「光のあみ」の様子を想像することに悩んでいる児童が見られた。そこで、教師は個への支援として、適宜、助言をしたり、「読みの観点」に沿って自分なりに想像している児童を紹介したりした。

「交流」に位置付けた友達との対話によって、「自己学習」で学習シートに表した「五月」の谷川の底の様子について班で伝え合った。例えば、「波から来る光のあみ」とはどのようなものか、「青光りのまるでぎらぎらする鉄砲玉のようなものがいきなり飛び込んでくる」とはどのような様子なのかについて、叙述を基に想像し、言葉や絵で表した自分の考えを伝え合った。学級内対話では、自分の考えをより広げられるように、児童の自薦や他薦、教師の意図的指名によって「読みの観点」に沿って想像している児童の考えを学級全体で共有した。

「再構築」に位置付けた自分との対話によって、児童は一連の対話を生かして、自分の考えを見つめ直した。自分の考えのよさに気付いたり、本文を読み返して改めて考えたことをまとめたりしていた。自分だけでは想像することに悩んだ描写については、友達のことを参考にしながら、付け足したり考え直したりする児童の姿があった。

「まとめ」に位置付けた自分との対話によって、「どのような対話が役立ったのか」を中心に学習感想にまとめた。学んだことを自覚し、次時への意欲をもてるように、教師は児童の考えのよかったところを価値付けたり、対話する姿を称賛したりした。授業後の振り返りには、「友達のことを聞いて、気付いていなかった『かわせみ』の飛び込んでくる様子が分かり、谷川の様子をよりイメージできた」「自分一人では想像できなかったことが、友達のことを知り、共感して考えることができた」との記述があり、対話への充実感が伺えた。一方、「交流」において、班のメンバー構成や対話の形式によって対話が停滞するところがあった。メンバー構成や対話の形式を留意する必要があることが分かった。

2 「読みの観点」の授業準備と授業の様子

(1) 事前の授業準備

「読みの観点」を焦点化するために、教師側の準備として、児童の既習事項を教科書の目次や指導書の単元配列表などから把握した。本単元の指導事項は学習指導要領や教科書を基に確認した。その上で、教師が教材「やまなし」の教材分析を行った(図4)。

今回は、指導事項と関わらせて物語の場面で描かれた、谷川の底に出てくるものがどのような表現で描かれているかを整理した。例えば、「クラムボン」の「かぶかぶ笑った」からは、音が独特な表現で描かれていることを把握した。このようにして、叙述を基に観点を洗い出し、音や光、例え、特徴的な言葉使いなどを「読みの観点」とした。

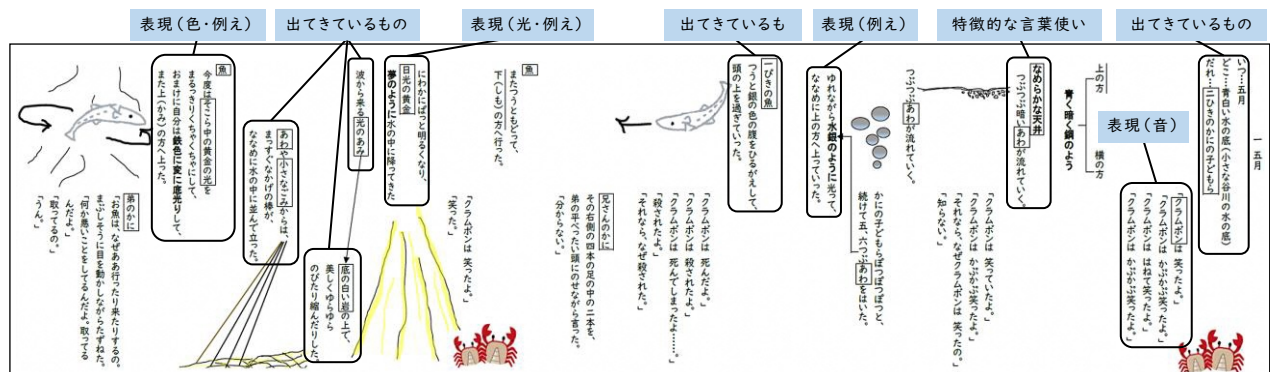


図4 筆者が作成した教材分析表の一部(「やまなし」五月)

(2) 「読みの観点」を明確にしていく授業の様子

実際の授業では、「見通し」に位置付けた学級内対話によって、児童から出てきた気分・情調を表す言葉を基にして「読みの観点」を引き出した。

教師は、教材分析したことを基にして児童の反応を想定しながら、「どのような言葉に着目すればよいでしょうか」と問いかけ、児童が自分の感じた気分・情調と叙述をつなげて考えられるようにして「読みの観点」を引き出すようにした。

第2、3時の「五月」の場面では、「場面に出てきているもの」や「例え、色、音」などの表現に関わるものが「読みの観点」として出された(表2)。児童は、明確になった「読みの観点」を拠り所として、自分と対話して考えを学習シートに表し、他者との対話につなげていった。授業後の児童の振り返りには、他者との対話によって「出てきているもの」「光」について考えることができたと言われていた(表3)。

第6時での「イーハトーブの夢」の学習では、5年生の伝記「やなせたかし」の学習を想起して、宮沢賢治の思いや願いという「読みの観点」が新たに追加された。

表2 学級内対話で「読みの観点」を引き出している様子

教師：「五月」の場面は、どのような感じがしましたか。
児童：怖い感じがしました。
児童：暗い感じもしました。
教師：どこから、そんな感じがしたのか、詳しく読んでいきましょう。何に着目して読めばよいですか。
児童：教科書の言葉。叙述です。
教師：どのような言葉に着目すればよいでしょうか。
児童：谷川の底に出てきているものです。
児童：表現です。
教師：表現とはどんなものですか。
児童：色や音、光です。
児童：例えもあります。
教師：出てきているものが、どのように描かれているかに着目するとよいですね。

表3 児童の振り返りの記述 ※網掛けは「読みの観点」に関わる部分

何が出てきているかに着目して、暗い川底の様子を想像しました。自信はなかったけれど、友達が聞いてくれて自分の言葉で答えることができました。自分で想像できなかった光の様子を班の友達が説明してくれて、考えることができました。対話がきっかけになりました。

(3) 「読みの観点」を生かしたブックトークの様子

第7時では、これまでの学習で明確になった「読みの観点」を基に「やまなし」を読み、味わったことをブックトークで伝え合った。

第8、9、10時で、児童は、「やまなし」での学びを生かして、関連図書の中から選んだ宮沢賢治の作品を用いてブックトークに取り組んだ。表現の効果や作者の思いや願いなどについて考え、自分の言葉で友達と伝え合う姿が見られた。

このように、教師が教材分析などの事前の準備を行い、あらかじめ観点を焦点化しておくことが、児童の言葉を生かして「読みの観点」を引き出すことにつながった。

3 児童の実態に応じた学習シートの作成と活用

(1) 事前の診断テストの実施とその分析

学習シートを作成するに当たって、単元の指導事項「物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができる」が、児童にどの程度身に付いているかについて実態を見取るために、「雪わたり」（教育出版5年下）を用いて診断テストを実施した。その結果を基に、児童の思考の類型を五つに分けた（表4）。「分からない、一言のみ」と「無答」の児童が合わせて7名いたことから、児童が、叙述に着目して登場人物の相互関係や場面の移り変わりを捉え、表現の効果を考えたり、作品の全体像を想像したりできるようにすることが必要であると考えた。

また、事前の児童アンケートには、自分の考えをもつ際に、「叙述に着目している」と回答した児童は学年全体の半数に満たなかった。診断テストの分析や児童アンケートの結果を基に、児童の実態に応じた手掛かりを段階的に反映させながら学習シートを作成するようにした。

表4 診断テストの結果(事前)

思考の類型	人数 (64)
表現の効果や作品の全体像について考えをまとめている。	16
表現の効果について考えをまとめている。	21
印象に残ったことを書いている。	20
分からない、一言のみ	4
無答	3

(2) 診断テストを基にした学習シートの作成

第2、3時では、学習シートに示す手掛かりを四つの段階で考えた（表5）。

Aシートは、自分の考えをまとめるためのスペースを確保して作成した。Bシートは、Aシートに加えて、場面の移り変わりを捉えるための枠を設定して作成した。Cシートは、Bシートに加えて、場面の移り変わりを捉えるための枠、登場人物の視点で考えるためのイラストを記載して作成した。Dシートは自分の考えをまとめるためのスペースを確保しつつ、場面の移り変わりを捉えるための枠、登場人物の視点で考えるためのイラスト、作品の全体像を想像するための手掛かりとなる叙述を記載して作成した。

特にDシートは、診断テストで明らかになった「分からない、一言のみ」や「無答」の児童が、叙述を基に場面の様子を想像することができるように、谷川の底に出てきているものとその位置関係についても示すようにした（図5）。

表5 学習シートに示した手掛かりとその段階

	作品の全体像を想像するための手掛かりとなる叙述を記載	登場人物の視点で考えるためのイラストを記載	場面の移り変わりを捉えるための枠を設定	自分の考えをまとめるためのスペースの確保
Aシート				○
Bシート			○	○
Cシート		○	○	○
Dシート	○	○	○	○



図5 第2、3時で使用した学習シート

(3) 授業における学習シートの活用の様子

実際の授業では、「自己学習」において、まず、教師が学習シートにどのような手掛かりが示されているかを説明し、児童が自分で選ぶようにした。

A児はAシートを選び、「自己学習」に位置付けた自分との対話によって、「読みの観点」に沿って叙述に着目し、谷川の底の様子を想像して言葉や絵で表していた(図6)。

「交流」に位置付けた友達との対話によって、班で互いの学習シートを見せ合い、自分の考えと比べながら、「五月」の谷川の底の様子や表現の効果について対話していた。図7の枠内は、A児が「再構築」に位置付けた自分との対話において、改めて考えをまとめた部分である。行ったり来たりしている「魚」の様子(図7①)、飛び込んできた「かわせみ」の様子が付け加えられている(図7②)。特に、図7③では、「かばの花びら」が流れてくる描写から、安心感や不安の余韻などの作品の全体像に関わる言葉が付け足されていた。他者との対話を通して改めて叙述に着目し、自分の考えを見つめ直して、自分の考えをより明確にしていた。

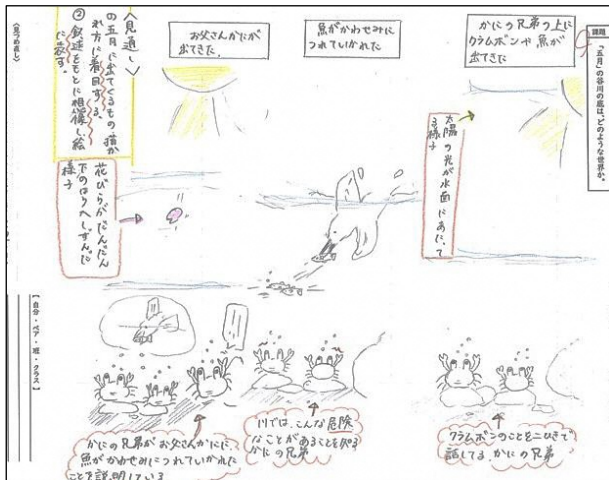


図6 A児の交流前の学習シート

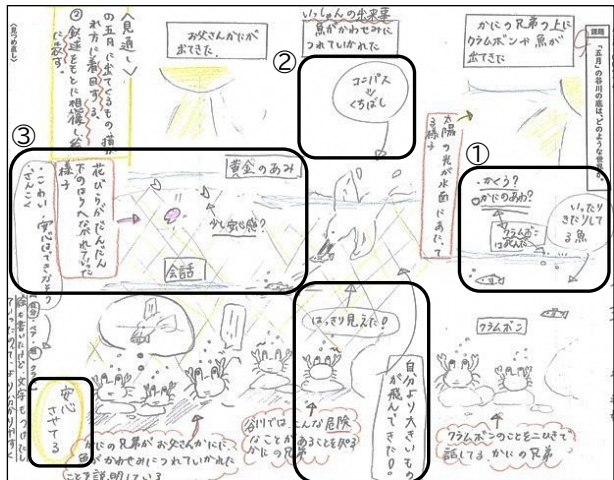


図7 A児の交流後の学習シート ※図内の枠は筆者加筆

学習シートに表した内容を基に、児童は、互いの学習シートを見せ合ったり交換したりしながら比べる様子が見られた。叙述に基づいて、場面の様子や表現の効果について対話することを通して、自分の考えのよさを確かめたり、同じ叙述からでも想像していることが違うと気付いたりしていた（図8）。

多くの児童は、叙述に着目して想像したことを言葉や絵で表そうとしていた。しかし、挿絵ばかりを参考にしてしまうと、どの叙述から想像したのかが曖昧になってしまう様子も見受けられた。そこで、自分の考えや絵と共に、着目した叙述を書き込むように促した。それにより、想像したことや考えたことを、相手により詳しく伝えることができた。また、授業の時間だけでは聞き取れなかった友達の考えに触れることができるよう、授業後に、場面の様子を具体的に想像したり、表現の効果をより考えたりしていた数名の学習シートを「みんなの考え」として教師がまとめ、配付した（資料3）。毎回の学習シートは「やまなしブック」として貼り合わせて本の形で残すことで、児童が学習の積み重ねを実感したり、自分との対話で参照したりすることができるようにした（図9）。



図8 場面の様子や表現の効果について班で対話している様子



図9 「みんなの感想」が掲載された「やまなしブック」を参照している様子

IV 検証

1 児童の事前・事後アンケートの結果

(1) 対話に対する意識

児童の対話に対する意識がどのように変化したのか、以下に検証する。

「友達の言葉に着目して対話しているか」の質問では、事後では「着目している」と回答した児童は29.3%増え、友達の言葉に関心が高まったことが分かる（表6）。

表6 児童の事前・事後アンケートの結果「友達の言葉に着目して対話しているか」

	着目している	まあまあ着目している	あまり着目していない	着目していない
事前	27.8	63.0	7.4	1.9
事後	57.1	38.1	4.8	0.0

数値は% 回答者数=54(63)

また、表7の「どのような視点で友達と対話しているか」の質問では、事後では「友達は、なぜそのように考えたのか」が16.1%増え、変化が顕著であった。実際の授業の中でも、発表だけに留まらず、相手の考えの根拠を知ろうとする姿が見られ、対話への意識の高まりが表れていた。

表7 児童の事前・事後アンケートの結果「どのような視点で友達と対話しているか」(複数選択)

	自分の考えと同じところはどこか	自分の考えと違うところはどこか	友達の考えのよいところはどこか	自分の考えのよいところはどこか	友達の考えの根拠となる叙述はどこか	友達はなぜそのように考えたのか	友達の言いたいことを言い換えると、どういふことか	友達の考えをもっと詳しく聞きたい	悩んだところを友達はどうのように考えたか	友達の考えを自分の考えに生かせそうか	自分の考えと友達の考えをまとめられるか	特に考えていない	その他
事前	87.0	79.6	66.7	18.5	18.5	53.7	18.5	42.6	68.5	42.6	22.2	3.7	1.9
事後	79.4	84.1	68.3	15.9	15.9	69.8	9.5	28.6	65.1	49.2	15.9	0.0	1.6

数値は% 回答者数=54(63)

「自分の考えをもつときに、何を基にしているか」の質問では、事後に、表現の効果や作品の全体像に関わる記述が加わった（表8）。授業の中で、「読みの観点」を意識付けながら対話を繰り返したことが、有効であったと考える。

表8 児童の事前・事後アンケートの結果「自分の考えをもつときに何を基にしているか」(自由記述)

事前	事後
<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の行動や気持ち ・登場人物同士の関係 ・何について考えればよいかあまり分かっていない 	<ul style="list-style-type: none"> ・感じたことや印象<作品の全体像> ・表現の仕方や描かれ方などから読み取れること<表現の効果> ・作者の伝えたいこと<作品の全体像>

(2) 学習シートの有効性

学習シートは対話に役立ったかどうか、以下に検証する。

「学習シートは、対話に役立ったか」の質問では、「とても役立つ」と回答した児童が81%となり、変化が顕著であった(表9)。

表9 児童の事前・事後アンケートの結果「学習シートは、対話に役立ったか」

	とても役立つ	まあまあ役立つ	あまり役立たない	役立たない
事前	64.8	33.3	1.9	0.0
事後	81.0	17.5	0.0	1.6

数値は% 回答者数=54(63)

「学習シートは、友達と対話するのにどのように役立ったか」の質問では、特に「伝えやすさ」「比べやすさ」「対話への充実感」に関する記述が見られた(表10)。よって、学習シートは自分の考えを表し、友達に伝えたり互いの考えを比べたりすることに役立ったと考えられる。一方で、「役立たない」と回答した児童がいた。理由は、「学習シートがない方が自分の考えを真っすぐに友達に伝えられる」としていた。この児童は、ブックトークでの対話場面のことを述べており、学習シートを活用する場や時間を吟味する必要があることが示唆された。

表10 児童の事後アンケートの結果「学習シートは、友達と対話するのにどのように役立ったか」(自由記述)

○シートを使って分かりやすくまとめてあるから、友達にも伝えやすい	伝えやすさ
○シートを見せながら説明したので、相手も聞きやすい自分も説明しやすかった	
○友達と同じ考えかまたは違う考えかを見比べると役に立つ	比べやすさ
○相手の良かったところをメモして自分の考えと対比して、見つめ直せる	
○自分では分からないことや感想を共有できるのが楽しい	対話への充実感
○友達の考えのよかったところや真似したいところなどを書き込める	

2 関連図書を用いた「ブックトーク」での対話の様子

目指す児童像に基づく二つの視点「叙述に着目して読み、表現の効果を考えたり、作品の全体像を具体的に想像したりしている。作者の思いや願い、他の作品と関連付けて考えている」「既存の知識や理解した内容と自分の経験や考えを結び付けて、言葉や絵、図などで表したり伝えたりしている」について、以下に検証する。

B児とC児はどちらも「銀河鉄道の夜」を選んでブックトークに取り組んだ。心を引かれた場面が似ていたこともあり、自分の言葉で考えたことを表現して、互いの考えを比べ合っている様子があった(表11)。特に、B児は叙述に着目して表現の効果や作品の全体像を考え、C児は他の作品や作者の思いや願いと関連付けて自分の考えをまとめていた(表12)。聞き手であるC児は、うなずいたり、相づちを打ったりしながら、自分の考えとつなげて共感的に聞いていた。

表11 ブックトークでの対話の様子 ※網掛けは、検証の視点に関わる部分

B児：私が一番心を引かれたのは、ジョバンニが最後「カムパネルラ、僕たち一緒に行こうね。」と言ったときに、もうカムパネルラが見えなかったところです。
C児：一番ぐっとくるよね。ああ、もういないんだなって。
B児：理由は、①「鉄砲玉のように立ち上がりました。」とか「のどいっぱい」とか「いっぺん真っ暗になったように思いました。」という表現から②悲しいと言う言葉では表せないくらい感情が分かって③そこが一番いいなと思ったからです。④私もジョバンニと同じで、とても悲しいという感情が込み上がってきました。⑤宮沢賢治さんの例えがとても綺麗でたくさんの感情が伝わってきて、とてもいいな思いました。
C児：賢治さんの⑥「イーハトーブの夢」。災害にあった。それで⑦大切な人を守りたいという願い。それにすぐつながっている。

表12 対話の様子に関する見取り

① 叙述に着目している
② 表現の効果を考えている
③ 表現の効果に基づいている
④ 自分の言葉で表現している
⑤ 表現の効果を考えている
⑥ 他の作品と関連付けている
⑦ 作者の思いや願いに着目している

授業後の振り返りには、友達との対話によって、同じ本でも感じ方や考え方に違いがあることを実感し、新たな視点に気付いたという旨の記述が見られた（表13）。「読みの観点」を、児童から繰り返し引き出したことで、作品を読む際の観点が明確になり、児童が作品を味わい、自分の言葉で表現することにつながったと考える。さらには、友達の考えのどこに着目して聞けばよいかという共通の拠り所にもなったものとする。

表13 授業後の振り返りの記述 ※網掛けは、感じ方や考え方に違いがあることや新たな視点に気付いたと考えられる部分

B児	Cさんと同じ作品について語り合ったのですが、私はあまり賢治さんの伝えたいことや願いをしっかりと考えていませんでした。Cさんが「賢治さんは色々な自然災害にあって大切な人を亡くしているから、友達を大切にしようということを伝えたいのではないかと」言ってくれてとても共感できました。つながりが分かりました。
C児	賢治さんの生き方が、作品にとっても表れていました。私には気付かなかった、物語同士のつながりが見付かりました。一番伝えたいことが伝わるよう表現で書かれていたことに、みんな気付いていました。

3 抽出児の変容

(1) D児の変容

D児は、事前の診断テストでは比喩に着目しており、表現の効果や作品の全体像についての考えは記述されていなかった。実践を通して、自分の考えを表すだけに留まらず、友達の考えを聞いたり、自分の考えを伝えたりしながら、学習シートに表した自分の考えを見つめ直す姿が顕著に表れた。

D児は、第2時では「読みの観点」に沿って「五月」の谷川の底の様子を想像し、学習シートに言葉や絵で表していたが、第3時の他者との対話で読み落としがあったことに気付いた。「再構築」に位置付けた自分との対話によって、改めて場面の様子について考え、より具体的にまとめる姿が見られた。その後の授業でも、対話で得られたことを生かして、既存の知識や理解した内容と自分の経験や考えを結び付けて、考えをまとめていた。授業後の振り返りには、他者との対話が自分に役立っていることに気付く記述が見られた（表14）。特に、第7時では、「やまなしブック」を参照して自分と対話して考えを表し、その後の他者との対話によって得られた自分の考えのよさや友達の考えとの違い、新しい気付きなどを学習シートにメモとして書き込んでいた。

表14 D児の振り返りの変容 ※網掛けは、他者との対話を通して、既存の知識や理解した内容と自分の経験や考えを結び付けている部分

授業	D児の振り返りの内容
第5時 「やまなし」	自分だけでは考えられなかった意見が出て、新しい意見を付け足して、自分の意見をさらに詳しく分かりやすい文にできた。
第6時 「イーハトーブの夢」	賢治の思いや考えを中心に考えてまとめた。班でも自分の思ったことや不思議に思ったことを聞いて、自分の意見を具体的に深く考えることができた。
第7時 「やまなし」のブックトーク	感想を書き合って、普段、口に出せない感想を素直に書けたので、次も感想を書き合っていきたいなと思いました。
第10時 関連図書のブックトーク	自分の経験と合わせて考えることができた。発表するのは少し戸惑ったけど、自分の思いを賢治みたいに伝えることができてとても楽しかった。

事後の診断テストでは、既習の学習を生かして、他の作品と関連付けながら作品の全体像を具体的に想像し、自分の言葉でまとめ、表現することができていた（表15）。

表15 D児の診断テストの変容 ※網掛けは、既存の知識や理解した内容と自分の経験や考えを結び付けている部分

授業	D児の記述の内容
事前 診断テスト	表現の仕方がいいなと思いました。理由は、「まるで」を使って、お月様のことを真珠のお皿みたいと言ったところや、お星様は野原のつゆがきらきら固まったようです。と表現していて読者にとって、景色や心情が伝わりやすかったからです。
事後 診断テスト	人間の子どもときつねの子どもと一緒に遊んだりする場面が賢治さんの作品らしいな、と思いました。なぜかというと、人間だけでなく、他の生き物と遊んでいる、という賢治さんの世界観が「注文の多い料理店」や「セロ弾きのゴーシュ」と似ていると思ったからです。賢治さんの作品は、悲しい場面や、暗い場面がたくさんあるイメージだったけど、「雪わたり」は歌ったりおどったりしていて、最初から最後まで楽しくなるような作品でした。

(2) E児の変容

E児は、事前の診断テストでは自分の考えを表すことができなかった児童である。その後の授業でも積極的に発言する姿はあまり見られなかった。しかし、対話を重ねていくことで友達の考えを参考にしたり、「やまなしブック」を参照したりして、自分の考えを表見することができた。

第7時のブックトークでは、自分の考えの伝え方に悩む様子があった。そこで、筆者がE児に、「言いたいことは〇〇ですか」や「友達は□□と言っているけれど、Eさんはどう思いますか」と問いかけて、考えを引き出すようにした。第10時のブックトークでは自分の考えを伝えていた。E児の振り返りからは、友達に自分の考えを伝え、受け止められたことへの実感が表れ、自分でできたという手応えを感じたことがうかがえる(表16)。

表16 E児の振り返りの変容 ※網掛けは、他者との対話によって、自分の考えが友達に受け止められたと実感したと考えられる部分

授業	E児の振り返りの内容
第7時 「やまなし」のブックトーク	自分で書けなかったけど、班の友達が話してくれて、少しは書けました。
第10時 関連図書ブックトーク	難しかったけれど、友達に伝えられました。嬉しかったです。

事後の診断テストでは、授業で取り上げた「読みの観点」を想起して表現の効果について考え、他の作品と関連付けて自分の考えをまとめ、表現することができていた(表17)。

表17 E児の診断テストの変容 ※網掛けは、既存の知識や理解した内容と自分の経験や考えを結び付けている部分

授業	E児の記述の内容
事前 診断テスト	無答
事後 診断テスト	「やまなし」と表現が似ているところがおもしろかったです。例えば、「青白い」が入っていたり、「銀のはりのような」が似ているなど思いました。

D児とE児は、「読みの観点」に沿って叙述に着目し、表現の効果を考えたり、作品の全体像を具体的に想像したりしていた。作者の思いや願いを考えたり、他の作品と関連付けたりもしていた。そして、既存の知識や理解した内容と結び付けて自分の考えをまとめ、表したり伝えたりすることができた。それは、作品を読み、味わったことを自分の言葉で表現する姿に近づいたと捉えられる。

4 診断テストの結果

第6学年3学級で実施した事前の診断テストでは、「分からない、一言のみ」「無答」が合わせて7名いたが、事後の診断テストでは「分からない、一言のみ」は1名で、「無答」はいなかった(表18)。

このことから、本実践を通して、多くの児童が表現の効果や作品の全体像について考えたことをまとめ、自分の言葉で表現できるようになったことが分かる。

表18 児童の診断テストの結果(事前・事後)

	表現の効果や作品の全体像について考えをまとめている	表現の効果について考えをまとめている	印象に残ったことを書いている	分からない一言のみ	無答
事前	16	21	20	4	3
事後	28	25	8	1	0

数値は人 回答者数=64(62)

5 第三者(第3学年担任、第6学年担任)への聞き取り

本実践を行うに当たり、置籍校の教員に参観してもらおうと共に、研究の手立てを実践に取り入れてもらった。以下は、単元を通して学習シートを使った第3学年担任の教員への聞き取りの内容である(表19)。学習シートは筆者が実践した学年以外であっても、自分の考えを表すことや対話に役立ったことが分かる。さらには、考えのまとめ方についての理解を広げることにも、一定の効果があったことが示唆された。

表19 第3学年担任への聞き取りの内容(学習シートを使用した感想を含む)※網掛けは検証の視点に関わる部分

学習シートは自分の考えを表すのに有効であった。3年生「ちいちゃんのかげおくり」では、本文を載せたものも作成した。本文があることで叙述にサイドラインが引きやすく、自分の考えの根拠とすることができていた。ヒントや書き込むスペースがあることは、一人一人、その時間で自分が何を書けばよいのかが明確になった。特に、下位層の児童にとって学習の抵抗感を下げるのに有効であった。友達と学習シートを見合うことは、考えのまとめ方への理解にもつながった。担任が手本となる児童のシートを印刷して配ったことも友達の考えを知る上で効果的であった。学習内容を一目で確かめられるのがノートとの大きな違いであり、発達段階や学級の実態に応じて工夫できる手立てだと考える。学習後、児童から「国語が楽しかった」との声がたくさん出ていた。

学習シートを使う前は、ヒントがあることで児童の考えが枠にはまってしまう、多様な考えが出てこないのではないかと懸念があった。しかし、どの学習シートを選んでも、課題解決のための道筋が統一されていることにより、一人一人の児童の考えや表現の違いをかえて浮き彫りにすることができた。そのため、児童が友達の考えのよさや多様な表現の仕方に気付くことができ、そのことから自分の考えを見つめ直し、広げることに繋がった。

授業実践をした第6学年担任の教員には、実践後、児童にどのような変容が見られたか聞き取りをした(表20)。特に、「再構築」の場面で自分の考えを見つめ直す時間を保障したことは、児童が他者との対話を生かして、自分の考えのよさや友達の考えとの違い、新しい考えに気付き、考えをより明確にすることにつながったのだと分かった。自分との対話と他者との対話の往還は、他教科においても効果的であったという意見もあった。

表20 第6学年担任への聞き取りの内容 ※網掛けは検証の視点に関わる部分

「やまなし」の実践では、単元を通しての児童の変容がよく表れていた。最初、自分の考えがあまりもてていなかった児童も、「読みの観点」に沿って、自分の考えの根拠となる叙述をはっきりさせることができた。友達との対話を通して、視野が広がり、自分の考えに自信をもつことができた。「自分で何とかしよう」という気持ちが高まり、一人一人が自分で考えをまとめる姿が見られた。

道徳の授業で「交流→再構築」の流れを取り入れた。友達の意見を聞いて、「自分だったらどうするか」とさらに考える児童の姿が見られ始めた。自分との対話と他者との対話の往還が効果的であったと考える。

6 検証のまとめ

本実践では、叙述に着目して表現の効果や作品の全体像、作者の思いや願いを考えたり、他の作品と関連付けたりして作品を読み、既存の知識や理解した内容と結び付けて、自分の考えを表したり伝えたりする児童の姿が見られた。

単元を通して、「読みの観点」に沿って叙述に着目し、学習シートに考えたことを表し、対話を繰り返しながら自分の考えを見つめ直したことの成果であったと考える。さらに、「やまなし」や「イーハトーブの夢」で学習したことを関連図書のブックトークに生かしたことは、作品を読み、味わったことを自分の言葉で表現することにつながったと考える。

筆者は、今までにも「交流」の後に自分の考えを見つめ直す時間を設定していたものの、友達の考えを、自分の考えにどのように生かせばよいか、児童が悩んでいる場面が多くあった。そこで、本実践では児童とのやり取りを通して、「悩んでいることも友達と相談しよう」と呼び掛けながら、対話の目的や視点を全体で共有するようにした。単元の振り返りには、「自分一人では想像できなかったことが、『再構築』で友達の考えと比べながら自分の考えを見つめ直すことで考えがより広がりました」という記述が見られた。「自己学習」の時間を延ばさず、「再構築」の時間を保障したことも、自分との対話に集中することにつながったのだと分かった。

学習シートについては、単元の前半において、児童が感じたり考えたりしたことを表すのに一定の効果が見られた。一方、単元の後半になればなるほど、手掛かりとなる枠や表、言葉がなくても自分の考えを表す児童の姿があった。学習シートの活用の方や時間を吟味する必要があると感じた。

また、本実践のブックトークにおいて、手元に学習シートを持ち、ペアや班という固定された座席で行ったときには、読み上げるだけの発表で終わってしまうことがあった。

そこで、その次の時間からは児童が自分の選んだ本だけを持って、自分で相手を決めて、思い思いの場所で対話するという形を取り入れた（図10）。同じ本を選んだ相手、考えを聞いてみたい相手など、児童が対話する相手を自分で決めることで、対話への目的意識が高まった。実際に、聞き手のうなずきや相づちといった自然な反応から、円滑なやり取りも生まれた。形式的な発表で終わるのではなく、互いの考えを認め合える共感的な雰囲気の中で、安心して自分の考えを語ることができたのだと考える。児童の振り返りには、「みんなとブックトークで伝え合って、色々な本が読みたくなりました」との記述があり、本単元で学習したことを日常の読書にも生かしたいという意識の高まりも表れていた。

本実践を通して、自分との対話と他者との対話の往還によって、作品を読み、味わったことを自分の言葉で表現する児童の姿に近づいたと考える。



図10 ブックトークの対話の様子

V 研究を振り返って

本研究では、「作品を読み、味わったことを自分の言葉で表現する児童」に迫るために、自分との対話と他者との対話の往還を重点として研究に取り組んだ。

筆者自身、実践を重ねる中で児童同士の「受けて話す」「つなげて話す」という、双方向の対話のイメージを具体的にもつことができた。台本を用意したり、話型を示したりして形式から入ってしまうことがあったが、聞き手からのうなずきや相づちといった共感や質問によって、より自然な対話が生まれると分かった。授業後には、「賢治さんの思いに強く心を引かれました」「もっとブックトークをしたい」という、児童の素直な気持ちを聞くことができた。児童が、作品の世界にじっくりと浸り、自分なりに味わったからこそ、感動し、友達と語り合うことができたのだと考える。

自分との対話と他者との対話の往還は、国語科に限らず他教科においても、児童が見方や考え方を広げることに有効な手立てとなり得る。今後も、本実践を踏まえて、自分との対話と他者との対話の往還の生かし方を考えながら教材研究に励み、児童の実態に応じた手立てを工夫して、児童の対話と学びを支えていく。

<引用・参考文献>

- 秋田大学教育文化学部附属小学校(2017)実践・研究構想図
 川口舞(2019)小学校国語科において自分の考えを明確にできる児童の育成 群馬県総合教育センター G01-02 令和元年度 270集
 群馬大学共同教育学部附属小学校(2024)共によりよい生活を創造する子どもの育成 -非認知能力「他者と協働する力」を發揮する学びのデザイン- 令和6年度 紀要74学習指導案
 西郷竹彦・山中吾郎(2003)文芸研の授業①文芸教材編「やまなし」の授業 明治図書
 多田孝志(2018)対話型の授業の理論と実践 教育出版
 田中耕治・若林身歌(2005)よくわかる教育評価 ミネルヴァ書房
 中沢政雄・立尾保子・藤井英子(1986)国語科課題学習の実践 国語教育科学研究所
 中沢政雄・藤井英子・成田雅樹(1994)新しい能力観に立つ読解・作文の新評価法 国語教育研究会
 藤井英子(2019)小学校国語科の課題学習 明治図書
 藤井英子(2022)一年生の言語能力を確かに身に付けるための授業づくり プイツーツソリューション
 細川英雄(2019)対話をデザインする -伝わるとはどういうことか- ちくま新書
 文部科学省(2015)教育課程企画特別部会 論点整理
 文部科学省(2017)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編 東洋館出版社

【教科用図書】

- 教育出版 ひろがる言葉 小学国語 五下 令和5年検定済
 光村図書 国語 六 創造 令和5年検定済

【資料1】「やまなし」指導と評価の計画

評価規準		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 比喩や反復などの表現の仕方や言葉の使い方に気付いている。(1)ク)	① 「読むこと」において、叙述を基に、物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。(C(1)エ) ② 「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて、既知の知識と結び付けて自分の考えをまとめている。(C(1)オ) ③ 互いの考えの共通点や相違点、よさを認め合い、自分の考えを広げている。(C(1)カ)	① 粘り強く、表現の効果や構成の特徴に着目して物語の全体像を想像し、理解した内容と既知の知識を結び付けて考え、作品を読み、味わったことを伝え合おうとしている。

過程	時間	○ねらい めあて	☆振り返り (意識)	評価項目 (評価方法)		
				知識・技能	思考・判断・ 表現	主体的に 学習に 取り組む態度
つかむ	1	○ 範読を聞き、印象に残ったところや、感じたり考えたりしたことを表す。 「やまなし」を読み、どのような感じがしたか。 ○ 本単元の見通しをもつ。 作品の世界を想像し、味わったことを伝え合おう。 ○ 単元のまとめに宮沢賢治作品でブックトーク(言語活動)をすることを知り、関連図書を読み始める。	☆ 「やまなし」ってなんだろう。 ☆ 怖い感じがするな。 ☆ 安心する感じがするな。 ☆ よく分からないな。 ☆ なんてこんなにも様々な感じができるのだから。 ☆ 宮沢賢治って、どんな人なのだろう。 ☆ 一学期にやったブックトークで感想を伝えたいな。			・ 態① (発言・記述) 既習の学習を想起して感じたりしたことを伝え合い、これからの学習の見通しをもっている。
追究する	2 3 (本時)	○ 「五月」の場面を読み、叙述に着目して比喩や言葉の響きなどの表現の工夫や効果に気付く、谷川の底の世界を具体的に想像する。 ○ かにの兄弟の様子や心情が分かる叙述に着目し、感じたり考えたりしたことを表す。 「五月」の谷川の底は、どのような世界か。	☆ 「かぶかぶ」「クラムボン」などの表現が面白いな。 ☆ 様々な色や例えの表現があるんだな。 ☆ 「五月」の谷川の底は暗い感じがしたな。 ☆ かにの兄弟にとって、「かわせみ」はおそろしいものなんだな。	・ 知① (発言・記述) 比喩や反復などの表現の仕方や言葉の使い方に気付いている。	・ 思① (発言・記述) 叙述を基に、場面の様子を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。	
	4	○ 「十二月」の場面を読み、叙述に着目して比喩や言葉の響きなどの表現の工夫や効果に気付く、谷川の底の世界を具体的に想像する。 ○ かにの兄弟の様子や心情が分かる叙述に着目し、感じたり考えたりしたことを表す。 「十二月」の谷川の底は、どのような世界か。	☆ 「五月」に比べると「十二月」の谷川の底は明るい感じがしたな。 ☆ 「青」やきらきらするものが目立ったな。 ☆ 「かわせみ」と比べると「やまなし」は安心するものという印象を受けたな。	・ 知① (発言・記述) 比喩や反復などの表現の仕方や言葉の使い方に気付いている。	・ 思① (発言・記述) 叙述を基に、場面を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。	
	5	○ 「五月」と「十二月」を比べて読み、感じたり考えたりし	☆ 二つの場面を比べると、違いがよく分か		○ 思② (記述)	・ 態① (発言・記述)

	<p>たことを表す。</p> <p>二枚の幻灯から、作者が伝えたいことはどのようなことだろう。</p>	<p>るな。</p> <p>☆宮沢賢治の思いが、「十二月」にしか出てこない「やまなし」が題名になっていることと繋がっていたんだな。</p>		<p>文章を読んで理解したことに基づいて、既有的知識と結び付けて自分の考えをまとめている。</p>	<p>理解した内容と既有的知識と結び付けて、自分の考えをまとめようとしている。</p>
	<p>6 ○「イーハトーブの夢」を読み、宮沢賢治の生き方や考え方を知り、自分の考えを表す。</p> <p>宮沢賢治は、どのような生き方や考え方をしていたのだろう。</p>	<p>☆五年生の時の「やなせたかし」の学習を生かしたな。</p> <p>☆宮沢賢治の生き方や考え方が作品にも表れているんだな。</p>		<p>・思② (記述) 文章を読んで理解したことに基づいて、既有的知識と結び付けて自分の考えをまとめている。</p>	<p>・態① (発言・記述) 理解した内容と既有的知識と結び付けて、自分の考えをまとめようとしている。</p>
まとめる	<p>7 ○「やまなし」「イーハトーブの夢」の学習を振り返り、表現や構成の工夫、賢治の生き方や考え方などから、特に印象に残ったところについて自分の考えをまとめ、ブックトークで伝え合う。</p> <p>「やまなし」の世界のどのようなどころに心を引かれたか。そこから、どのようなことを感じたり考えたりしたか。</p>	<p>☆独特な表現や言葉遣いに着目すると、作品の世界への想像が広がるな。</p> <p>☆「十二月」のような「誰かの役に立つ」「与え合う」のような世界を望んでいたのかもしれないな。</p>		<p>○思③ (記述) 友達と互いの考えの共通点や相違点、よさを伝え合い、自分の考えを広げている。</p>	<p>○態① (発言・記述) 理解した内容と既有的知識と結び付けて粘り強く考え、作品を読み、味わったことを伝えようとしている。</p>
	<p>8 ○「やまなし」「イーハトーブの夢」の学習を基に、関連図書の中から選んだ本を用いてブックトークの準備をする。</p> <p>作品を読み、味わった世界をブックトークで伝え合おう。</p>	<p>☆一学期にもブックトークで紹介できて楽しかったな。</p> <p>☆授業で出てきた観点を生かしてブックトークができそうだ。</p> <p>☆「風の又三郎」はリズムがいいから、表現に着目してみようかな。</p>	<p>・知① (発言・記述) 比喩や反復などの表現の仕方や言葉の使い方に気付いている。</p>	<p>・思① (発言・記述) 叙述を基に、場面の様子を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。</p>	
	<p>9 ○ブックトークの準備をする。</p> <p>○ペアで試しのブックトークを試してみる。</p>	<p>☆ペアの子に聞いてらうと安心するな。</p> <p>☆ペアで聞き合うと、着目したところや内容の取り上げ方が参考になるな。</p>		<p>・思② (発言・記述) 理解したことに基づいて、既有的知識と結び付けて自分の考えをまとめている。</p>	<p>・態① (発言・記述) 選んだ関連図書について、理解した内容と既有的知識等を結び付けて、粘り強く自分の考えをまとめようとしている。</p>
	<p>10 ○宮沢賢治の作品を読み、感じたり考えたりしたことをまとめ、ブックトークで伝え合う。</p> <p>作品を読み、味わった世界をブックトークで伝え合おう。</p>	<p>☆どの作品でも表現に着目したり、作者の生き方や考え方を考えたりすると、作品の世界を深く読んで、味わうことができるな。</p> <p>☆一人一人、感じ方や考え方に違いがある</p>		<p>○思③ (記述) 友達と互いの考えの共通点や相違点、よさを伝え合い、自分の考え</p>	<p>○態① (発言・記述) 粘り強く、既習の学習を生かして、作品を読み、味わったことを</p>

		のだな。 ☆友達が取り上げた作品も読んでみたいな。		を広げている。	粘り強く伝え合おうとしている。
11	○単元全体の学習を振り返る。	☆「読みの観点」を基に、作品を味わうことができたな。 ☆友達との対話を生かして、自分の考えをよりよいものにすることができたな。 ☆自分の考えたことを、友達が共感してくれるとうれしかったな。			○態① (発言・記述) これまでの学習を振り返り、自らの学び方や学んだことについて、自分の言葉でまとめている。

【資料2】関連図書（宮沢賢治シリーズ）



司書教諭に相談し、宮沢賢治の作品を揃えてもらった。一話完結の絵本や作品集、詩集以外にも、伝記や事典などの資料も用意し、広く宮沢賢治の世界に親しめるようにした。本はブックトラックに入れて第6学年の廊下に配置し、児童がいつでも手に取って、ブックトークで紹介したい本を選べるようにした。この他に、市立図書館や県立図書館の「電子図書館」についても周知し、児童が様々な媒体で読書に親しめるようにした。

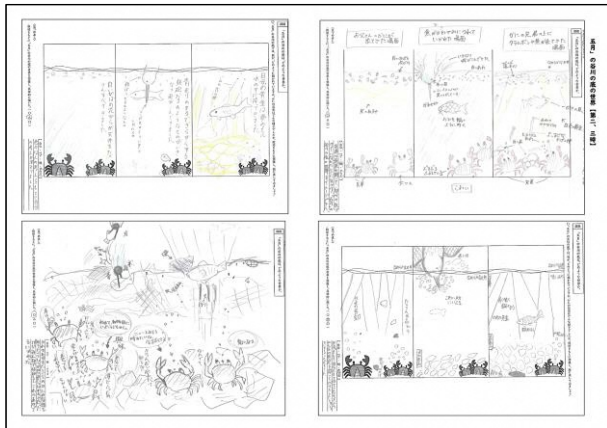


ブックトークに向けた準備として、自分の気に入った場面や叙述を見つけたら付箋紙を貼るようにした。

<用意した関連図書の一部>

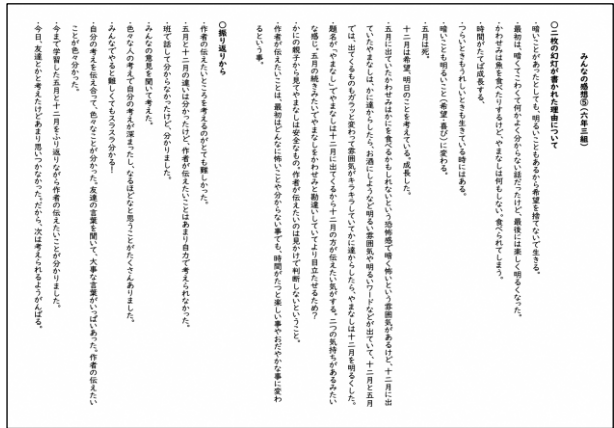
	書名	作者・絵・監修など	出版社	出版年
絵本	「風の又三郎」	宮沢賢治／やぎたみこ・絵	ミキハウス	2019
	「気のいい火山弾」	宮沢賢治／田中清代・絵	ミキハウス	2010
	「シグナルとシグナレス」	宮沢賢治／山口マオ・絵	ミキハウス	2021
	「セロ弾きのゴーシュ」	宮沢賢治／さとうあや・絵	ミキハウス	2012
	「注文の多い料理店」	宮沢賢治／スズキコージ・絵	ミキハウス	1987
	「鳥箱先生とフゥねずみ」	宮沢賢治／吉田尚令・絵	ミキハウス	2020
	「なめとこ山の熊」	宮沢賢治／あべ弘士・絵	ミキハウス	2007
	「ひのきとひなげし」	宮沢賢治／出久根育・絵	ミキハウス	2015
	「よだかの星」	宮沢賢治／ささめやゆき・絵	ミキハウス	2008
作品集	「銀河鉄道の夜（青い鳥文庫）」	宮沢賢治／太田大八・絵	講談社	2009
	「10歳までに読みたい日本の名作 銀河鉄道の夜」	宮沢賢治／加藤康子・監修	Gakken	2017
	「注文の多い料理店（青い鳥文庫）」	宮沢賢治／太田大八・絵	講談社	2008
詩集	「永訣の朝」	宮沢賢治／北川幸比古・編	岩崎書店	1996
	「雨ニモマケズ」	宮沢賢治	ポプラ社	2015
伝記	「宮沢賢治（コミック版世界の伝記）」	佐藤隆一・監修	ポプラ社	2012
	「この人を見よ！歴史をつくった人々伝 宮沢賢治」	プロジェクト新 偉人伝	ポプラ社	2009
資料	「賢治童話ビジュアル事典」	中地文・監修	岩崎書店	2016
	「イーハトーブロマン 宮沢賢治の世界」	天沢退二郎、萩原昌好・監修	くもん出版	1993

【資料3】「みんなの考え」



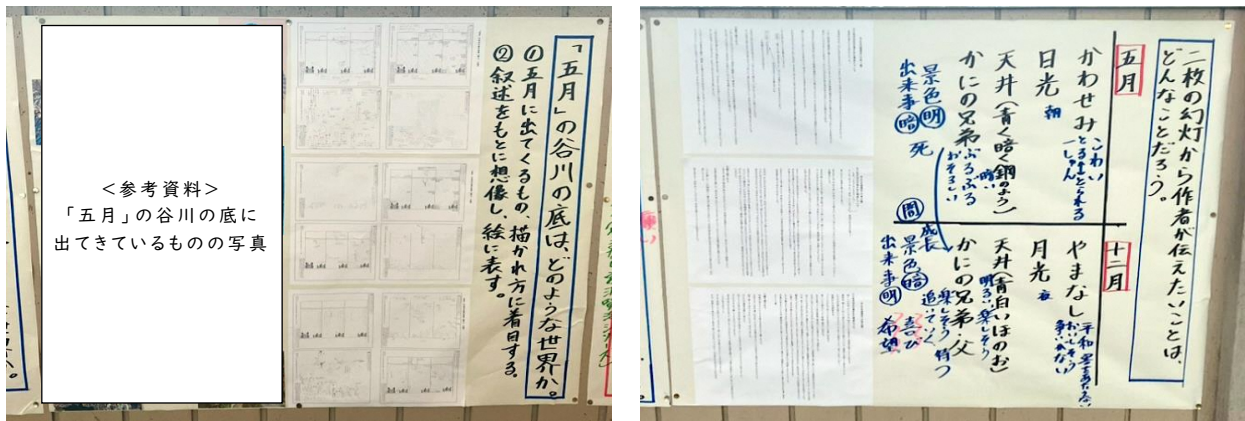
第2、3時では、表現の効果や場面の全体像について表している児童の学習シートを教師が選び、「みんなの考え」として、一枚にまとめて全員に配付した。想像したことや考えたことだけでなく、まとめ方についても参考になり、児童の表現の幅が広がった。

【資料4】「みんなの感想」



第5時では、「五月」と「十二月」を対比させて、二枚の幻灯が描かれた理由がより明確に表れている記述や、新しい気づきのあった感想を中心に教師がまとめ、「みんなの感想」として全員に配付した。授業で聞き取り切れなかった友達の感想を知ることができた。

【資料5】学習内容に関する廊下掲示



各学級で学んだことを、学年全体で共有するため、学習した大まかな内容を模造紙にまとめ、廊下に掲示した。「みんなの考え」や「みんなの感想」なども一緒に貼り、他の学級の考えや感想を参照できるようにした。なお、模造紙に貼ってある写真は、授業の最後に参考資料としてClassroomで共有した。

【資料6】事前オリエンテーションの内容



児童が作品から感じた気分・情調を自分の言葉で表すことができるように、単元の学習の前にオリエンテーションを行った。アーツ前橋で開催していた「newborn荒井良二」のポスターを用いて、「どんな感じがするか」について、友達との対話で出し合い、学級内対話で共有した。一つの絵でも、人によって感じ方が違うこと、自分では気付かなかった感じ方や見方があることをより実感するきっかけとなった。