

文学作品の単元展開における子どもの見取り

—思考の変容をとらえる—

井上美鈴・樋口とみ子・植山俊宏

(京都教育大学附属桃山小学校・京都教育大学・京都教育大学)

Educative Assessment in the Process of Classes on the Literary Work:
Assessing Changes of the Children's Thoughts

INOUE Misuzu・HIGUCHI Tomiko・UEYAMA Toshihiro

2017年11月30日受理

抄録：本論文は、文学作品に関する一つの具体的な単元を取り上げ、その展開のなかで、子どもの見取りと思考の変容について検討するものである。単元展開の全体像を視野に入れることで、子どもの見取りを指導の改善に活かしていくための具体的な道筋を明らかにすることを目的とした。言い換えれば、診断的評価、形成的評価、総括的评价という教育評価の機能全体を視野に入れて、子どもの変容を見取ることと教育的な働きかけの関係を検討することをめざした。取り上げた単元は、物語文教材「ちいちゃんのかげおくり」に関するものである。戦争文学である「ちいちゃんのかげおくり」を国語科で読み解くことと合わせて、戦争や平和についての子どもたちの思いを深めることを目標とした。その単元展開のなかで、イメージ・マップや心情曲線を活用して、子どもたちの思考の変容をとらえるとともに、他の戦争文学の並行読書を取り入れるなど、教育的な働きかけとの相互関係について考察した。

キーワード：文学作品、見取り、変容、戦争文学、イメージ・マップ、心情曲線

はじめに

(1) 先行研究の整理

授業の中で子どもたち一人ひとりの思考を見取るためにどうしたらよいか。筆者らは、これまで、子どもたちの思考を可視化するための方法について、ホワイトボードや短冊ボードなど、共有ボードの有効性を検討したり(井上ほか, 2014)、子どもたち自身が思考の変容をとらえるための振り返り活動の工夫をしたりしてきた(平岡ほか, 2015)。これらの研究は、いずれも、授業場面において、既成の規準・基準のみにとらわれずに一人ひとりの子どもの思考を見取るための具体的な方法を明らかにしようとするものであった。

「見取り評価」を重視する発想においては、「ある基準に照らして、あそこがよいとかここが悪いというようなとらえ方ではなく、まず、その子どもをできるだけありのまま、まるごととらえようとする」ことが大切にされてきた。そのため、「子どもの内にあるものを事実として表現するチャンスをどのように用意するか、そしてそれらの事実からどのような見取りができるか」という点に関して、教師の力量を高めていくことが求められてきた(平野, 1998, p. 105)。具体的な方法としては、子どもの行動の観察や、発言内容の記録などが取り上げられることが多かった。

では、ともすれば授業の中で発言しにくい子どもたちの思考はどのようにしたらとらえることができるのだろうか。また、「見取り」が子どもを見取ることにとどまるのではなく、次なる働きかけや授業展開の改善につながっていくためにはどうしたらよいのだろうか。筆者らは、これらの点にも着目し、意見を提示しやすくするためのボードやカードを工夫したり、見取りをもとに一人ひとりの考えの交流をうながす機会を工夫したりするなど、具体的な取り組みを重ねてきた(井上ほか, 2016)。

(2) 本論文の課題

本論文では、一つの具体的な単元を取り上げ、その展開のなかで、子どもの見取りと変容について検討する。単元展開の全体像を視野に入れることで、子どもの見取りを指導の改善に活かしていくための具体的な道筋を明らかにすることができるのではないかと考えるからである。言い換えれば、診断的評価、形成的評価、総括的評

価という教育評価の機能全体を視野に入れて、子どもの変容を見取ることと教育的な働きかけの関係を具体的に検討することが必要だと考えるのである。

本論文で取り上げる単元は、小学校3年生の国語科の文学作品「ちいちゃんのかげおくり」（あまんきみこ：作、上野紀子：絵、『国語三（下）あおぞら』光村図書）に関するものである。子どもたちにとって「ちいちゃんのかげおくり」は、国語科の教科書のなかで初めて出会う戦争文学である。家族とともに暮らしていた「ちいちゃん」が、戦争の悲劇のなかで、ひとりぼっちになってしまい、最後は死んでしまう様子が描き出される物語である。第二次世界大戦後72年が経つなかで、子どもたちや保護者、教師にも、戦争を直接体験していない者が多くなったといわれる。そのため、戦争についての知識が少なかったり、偏っていたりする可能性も考えられる。そこで、「ちいちゃんのかげおくり」という戦争文学を国語科における読解にとどめるのではなく、戦争や平和に対する子どもたちの思いを深めていくことも合わせてねらいとして単元開発を行った。より具体的には、京都教育大学「附属学校園におけるグローバル人材育成カリキュラム開発専門委員会」のプロジェクトの一環として、グローバルな視点から、戦争や平和についての子どもたちの思いを深めることもめざす単元の構成とした。

物語文教材「ちいちゃんのかげおくり」を、戦争や平和についての思いをもつという視点から扱った先行研究としては、国語・平和教育研究会（2017）などがある。ただし、そこでは、子どもたちの思考の変容を見取するという視点が強調されるわけではない。思考の深まりは、〇×で採点する従来のテスト形式だけではとらえにくい。そこで、本論文では、イメージ・マップや心情曲線などを活用して子どもたちの思考の変容を見取るとともに、戦争や平和に対する思いの見取りを、教師による次なる働きかけへと結びつけていくという、両者の関係にも焦点をあてて検討することを目的とする。

戦争や平和に対する子どもたちの思考の変容を分析する際の視点としては、社会科における歴史として戦争を学ぶわけではないため、客観的な事実認識よりも、文学作品のなかの登場人物の心情を理解しようとするなかで、共感的な読みを引き出し、戦争や平和についての思いをどのように深めているかという点に着目することにする。

単元全体の展開を視野に入れることで、教育評価の機能としての診断的評価・形成的評価・総括的評価をつらぬいて、子どもたちの思考の変容と教育的な働きかけの相互作用を浮き彫りにすることをめざしたい。

I. 単元開始時の子どもの思考

本単元は、先述のように京都教育大学のグローバル人材育成のプロジェクトの一環として構成したため、文学作品を読むだけにとどまらず、今回の「ちいちゃんのかげおくり」という物語文（戦争文学）を取り扱った学習をきっかけに、子どもたちが戦争ということを認識し、考えはじめることができるように意図した。

そのため、授業前と後で戦争に対する子どもたちの認識（知識や考え）がどのように変容したかを見取ることができるようにイメージ・マップを活用した。当たり前であるが、戦争に関する子どもたちの知識、認識にはこれまでの生活経験や興味、読書、情報量の差などに起因して大きな違いがあり、「知らない」ためにあまり書けない子どももいた。下図は、単元開始時に子どもたちが作成したイメージ・マップの例である。

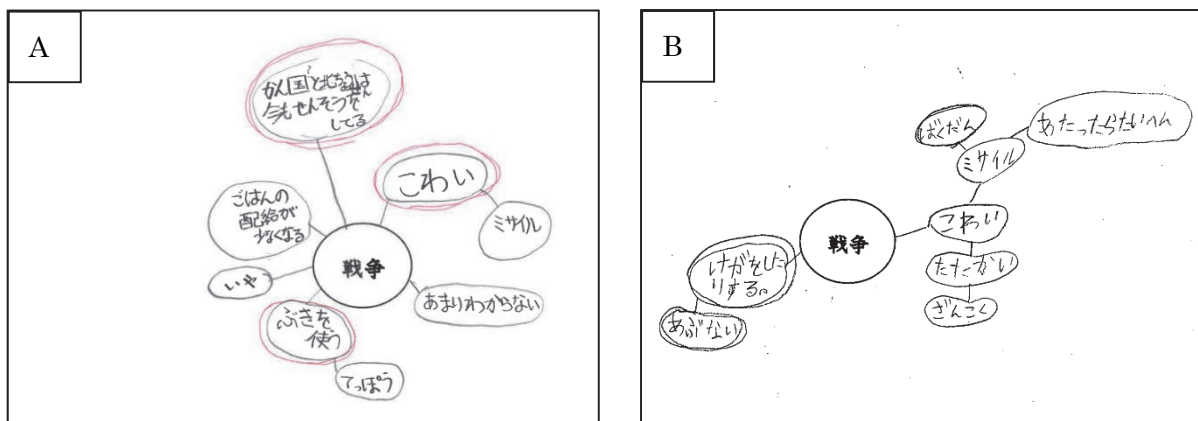


図1-1 戦争に対するイメージ・マップ（単元開始時）

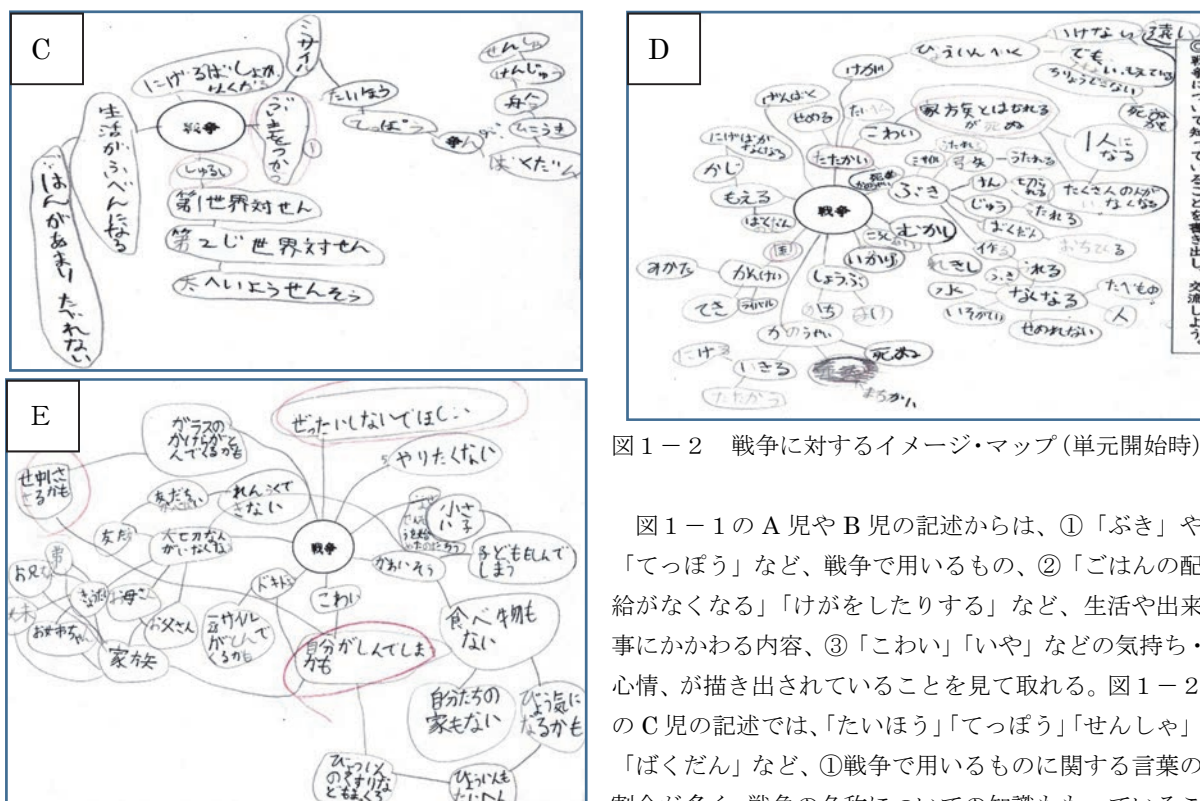


図1-2 戦争に対するイメージ・マップ(単元開始時)

図1-1のA児やB児の記述からは、①「ぶき」や「てっぽう」など、戦争で用いるもの、②「ごはんの配給がなくなる」「けがをしたりする」など、生活や出来事にかかわる内容、③「こわい」「いや」などの気持ち・心情、が描き出されていることを見て取れる。図1-2のC児の記述では、「たいほう」「てっぽう」「せんしゃ」「ばくだん」など、①戦争で用いるものに関する言葉の割合が多く、戦争の名称についての知識ももっていることがわかる。一方、D児の記述では、①戦争で用いるもののほか、②生活や出来事にかかわる内容として、「たくさんの人がなくなる」「びょういんへいく」「家族とはなれる」「いそがしい」「にげばがなくなる」などの言葉が出されている。E児の場合は、「友だちがしんばい」「こわい」「ぜったいにしないでほしい」など、生活や出来事に関わる内容と合わせて、③気持ち・心情が表現されている。

これらのイメージ・マップからは、戦争に対して、ものに関心がある場合や、気持ち・心情に重きがおかれる場合など、子どもによってさまざまに異なるイメージのあることを見て取れる。

Ⅱ. 単元の展開

単元計画は全10時間とし、実際の学習も10時間で行った。内容は次の通りである。

第1次 全文を読み、読みのめあてを作る(3時間)

- ・戦争について知っていることを書きだす。
- ・新出語句、漢字を確認しながら全文を読み、おおまかな話の流れをつかむ。
- ・感想を書き、読みのめあてを持つ。

第2次 主人公の心情の変化を元に結末について話し合う(4時間)

- ・根拠を探しながら主人公の心情曲線をまとめる。
- ・四場面の最後の主人公の気持ちについて話し合う。

第3次 作品の主題を考え、まとめ読みをする(2時間)

- ・戦争文学の他の作品を含めて根拠をしっかりと持って感想を書く。
- ・書いた感想を交流する。

なお、「ちいちゃんのかげおくり」は、主に次の五場面で構成されている。

- ・一場面 出征前の父と、母、兄、ちいちゃん(家族四人)で「かげおくり」をする
- ・二場面 空襲により、ちいちゃんがひとりぼっちになる
- ・三場面 空襲の中をちいちゃんがひとりぼっちで生きる
- ・四場面 ひとりぼっちのちいちゃんが空色の花ばたけのなかで家族と「かげおくり」をして、空にきえる

・五場面 それから何十年後の公園で、きらきら笑い声を上げて遊ぶ子どもたちの姿

本単元を実施した学校では、全教科において「創造性教育」を根幹において授業を進めている。創造性教育とは、子どもの側から教育を発想し、子どもたち同士で学びを深めていく学習のことである。そこでは、いい授業とは、子どもが仲間同士で助け合いながら、自ら創り出していくものとされる。子どもが自らの力で新たな考えを発見したり、技能を獲得したりすることが大切であり、結果としての知識や技能の増加よりも、それを獲得していく過程が大切であるとしている。

そのため、教室の机の体系はコの字型で子どもたち同士が向かい合えるようになっており、国語科では「一人読み」、「グループ交流」、「全体交流」、「ふりかえり」を行うことで自分自身の学びがスパイラルに深まっていくようにしている。単元全体として、想像を駆使して、考えを拡大・整理し、課題に対する個々の世界を構成していくことを重視している。また、子どもが自主的に自分の力で問題をみつけ、その問題を解決するために、過去に得た経験、知識、技能、感覚などを総動員する姿を求めている。今回の単元においても、こうした創造性教育で大切にしてきた理念に基づいて授業を行った。

「ちいちゃんのかげおくり」の初読の感想としては、①「いのちがきえてしまった」、「かなしい話」としてとらえる子どもたちがいた。たとえば、先述のE児は、自分が「今生きていることがどんなにいいことなのか」と書いた。一方、②最後はちいちゃんが家族に会えた「いい話」と見なす子どもたちもいた。たとえば、「ぜつぼうだけど、さいごはしあわせ」「会えてよかったね」という考えのほか、先述のD児は「あきらめずにつらくてもやりつづけるといつかはかなう」という意見を記している。そのほか、③ちいちゃんに寄り添うなかで、ちいちゃんは「ゆうかんだ」「いっしょうけんめいいきていけた」「どんどん生きていく姿がすき」など、ちいちゃんの行動の勇敢さへのあこがれを示す意見もあった。さらに、④登場人物のおじさん・おばちゃんのやさしさに言及している場合もあった。

これらの初読の感想を見取るなかで、とりわけちいちゃんが最後は家族に会えてよかった「いい話」とみなす意見に対して、さまざまな角度から戦争への思いを深めていくことができるよう、単元を展開していった。

まず、わからないことや授業の中で考えてみたいことを中心に、読みのめあてを一人読みで出し、その後、学級全体で交流をした。子どもたち自身のなかから読みのめあてをつくりだすことをめざした。交流のなかでは、読みのめあてとしたいものについて、以下のような意見が出た。

- ・二場面：ちいちゃんがひとりぼっちになった時の気持ち
- ・四場面：家族の気持ち
- ・五場面：ちいちゃんが生きていたら
- ・全体を通して：2つのかげおくりのちがいが。町の人になぜやさしいのか。ちいちゃんの気持ちの変化

上記にあるような、「ちいちゃんが生きていたら」ということに関しては、考えて交流しても本文中に根拠が見いだせず、話し合いのよりどころがない。そこで、子どもたちに、文章中の言葉から考えることが大切であることや、なぜ勝手に想像するだけでは内容が深まらないのかということについて伝え、この視点についてとても驚いたようであった。その結果、学級全体で深める大きなめあてとして「ちいちゃんの心情の変化」と「2つのかげおくりのちがいが」を設定することにした。

（1）ちいちゃんの心情の変化について

文章のなかに根拠を見出すことを大切にしながら、ちいちゃんの心情の変化をとらえやすくするために心情曲線を使用した。心情曲線とは、気持ちの上がり下がりを経験を線で示すものである（次ページ図2を参照）。

まず、一人読みを行い、特に四場面でのちいちゃんの心情はどうなっているのかについて考えた。当初は、「ちいちゃんが天国に行けて幸せになった」という読みをする子どもたちが多かった。こうした読みの背景については、これまでの子どもたちの読書経験のなかでは、ハッピーエンドで終わるものが多かったのではないかとことや、天国がとても幸せな場所というイメージのあること、さらに、ちいちゃんは一人でもっと生きたかったというよりも家族に会えてよかったという考えに由来しているのではないかと考えられる。本文中の文章表現を根拠にしている子どものなかでも、「きらきらわらいました」と書いてあるから幸せなのだという意見も見られた。ほかに、先述のD児の場合も、「お父さんお母さんお兄ちゃんのこえがきこえる！四人のかげがうつ

てみえるから」という理由のもと、最後が最も高い位置となる心情曲線を描いている。なお、D児は「ちいちゃんは、気持ちが、いろいろかわるので、グラフを書くのは大変でした」と記している。

もちろん、反対の意見もあり、ちいちゃんは生きていないのだから幸せではないという考えや、「もし自分だったら」と自分を重ねることで心情を読み取っている子どももいた。当初、戦争に関する知識を多く記していた先述のC児は、「死んでしまったのはかなしいけど、ちいちゃんは、最後、家族と会えたので、100%ではないけど、50%より上にしました」として、気持ち・心情に寄り添って考えている様子を見て取れた。またE児は、C児と同じような理由から、家族に会えた時点では高かった気持ちが最終時点で「しんでしまったから」下がるという心情曲線を描いている。ちいちゃんに「よかったね!」と言ってあげたいという考えがあるのと同時に、「どうしてちいちゃんがさいごに家族にあえたのが少しだけふしぎ」だと記している。

どちらかという一人読みの時点では、幸せに終わったという意見の方がやや多かったが(図2)、学級全体での交流を通して子どもたち自身がそうではないということを学びとってほしいということや、後で他の戦争文学を並行読書するという点から、ここでは教師が大きく出ることをしなかった。

心情の変化についての交流を通して、ちいちゃんは幸せだったという意見が大きく減り、子どもたち自身の読みのなかで意見が変容した。図3はその変化を示している。理由としては、たとえば、「やっぱりぼくはみんなの意見を聞いて、ちいちゃんが死んでしまってくやしくなったりすると思うし、まだ子どものなのにどうして死ななければならなかったとかだから最後は50%になりました」という意見などが出てきている。

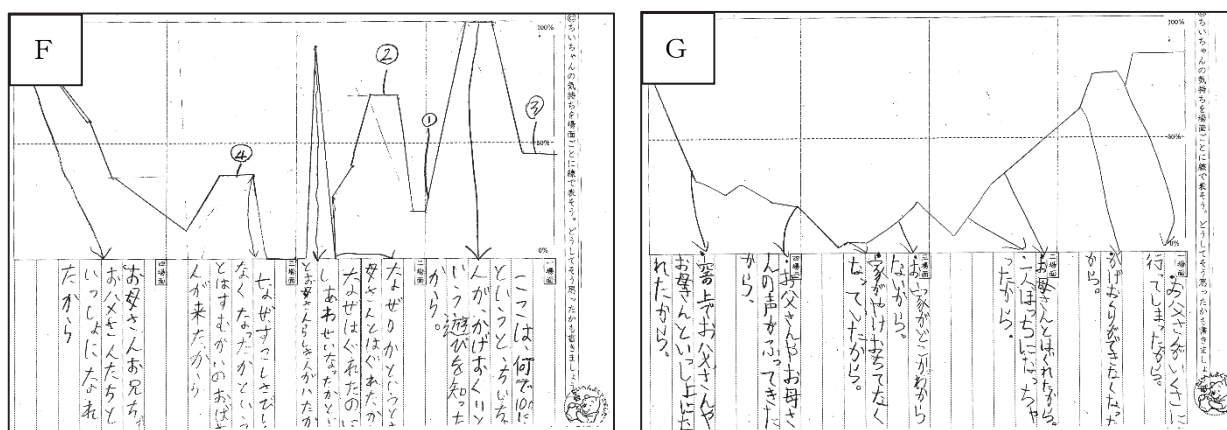


図2 心情曲線(交流前)のワークシート

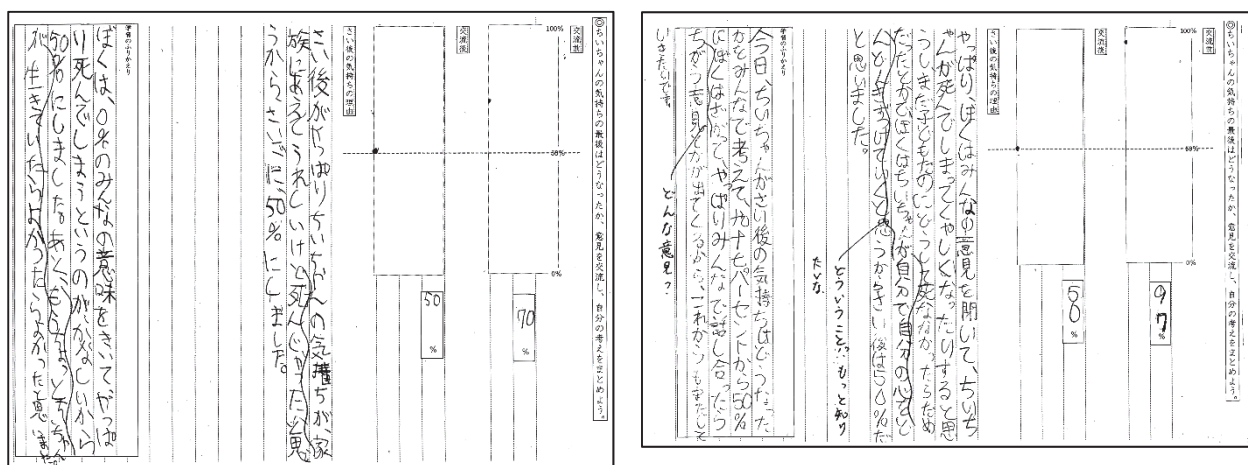


図3 心情曲線(交流後)のワークシート

(2) 五場面の意味について

単元展開のなかで、次に、子どもたちが学習のめあてにしたのが、なぜ五場面があるのかということであった。「話は四場面で終わってもいいのに」という一人の子どもの発言から、「確かにそうだ」という意見も出て、それまで考えてすらいなかった子どもたちへも疑問が広がっていった。

子どもたちの意見としては、戦争があった時代と比べて今はとてもしあわせに感じるという考えや、五場面があることでより悲しい気持ちになってきたという考えがあった。図4では、四場面の心情を図2において最も高く位置づけていたF児が、今と比べて、戦争のあった時代は「こわかった」、戦争は「こわくなるわるいこと」だという意見をもつようになっていることを見て取れる。

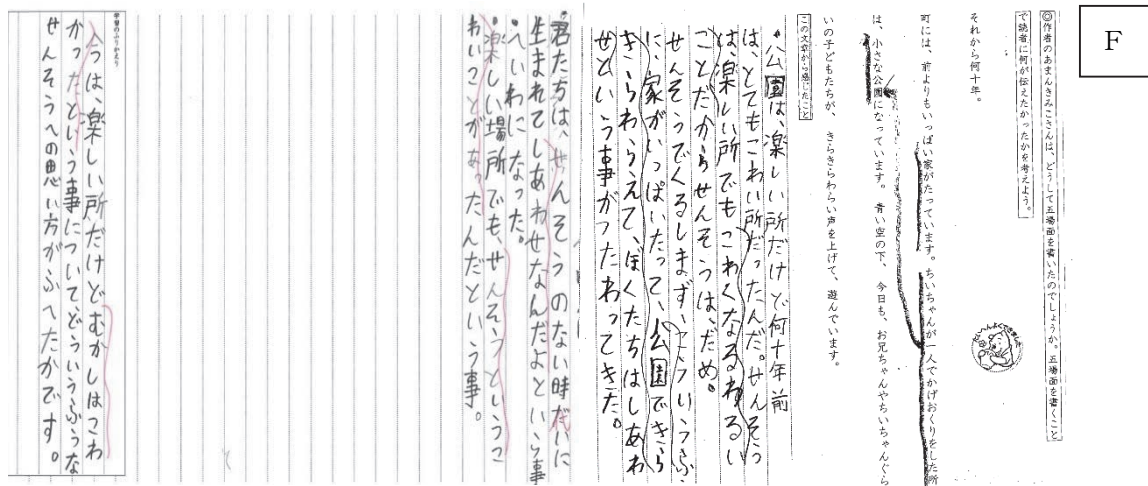


図4 最終の五場面に関する意見

また、当初は、戦争に関する物への関心が高いように思われたC児も、「しんでしまったちいちゃん、お兄ちゃん、お母さん、お父さんたちが、すごくかなしく思えてきました」と書き、気持ち・心情への着目がたしかに見られるようになっている。頑張れば最後は夢がかなうという読みをしていたD児も、『今楽しいところでも、[むかしは] こわいところだったんだよ』とわたしたちにおしえてるように感じました」と記している。E児は、「(何年もたつと)『こわいなあ』とか『いやだなあ』とかしか思わないけどちいちゃんが思ったのはそんな気持ちじゃなくてもっとこわいと思ったので、そんな気持ちを考[え]られる『ちいちゃんのかげおくり』だなと思いました」と書き、共感的な読みを深めている様子を見て取れる。

これらのことから、「ちいちゃんのかげおくり」は、幸せで楽しい最後を描いているわけではないのでは、ということが少しずつじわじわと学級に広がりつつある感じがした。

(3) 2つのかげおくりのちがいについて

その後、2つのかげおくりがどのように違うのかということをも、一人読みと学級全体での交流を通して考えた。子どもたちは、少しずつ、作者のあまんきみこが何を伝えたいのかをつかみはじめているが、ここで読みがより深まることが感じられた。一人読みがしやすいように、2つのかげおくりについて「同じところ」と「ちがうところ」を整理して書けるようなワークシートにした。

交流では、家族でしたかげおくりとちいちゃんが一人ぼっちでしたかげおくりという点での違い、説明があったかなかったかの違いなど、様々な意見が出るなかで、最後に「楽しさが異なる」という意見が出た。そこで、四場面のちいちゃんが幸せではないということが理解されたように思われたが、いまだ強固にちいちゃんは空で家族に会えたのだから幸せであったという意見も残っていた。前者の意見としては、たとえば、「ちいちゃんのかげおくりのお話では、家族とはなればなれになったり、ちいちゃんが一人になったりして少し怖いお話だったけど、このお話で戦争のことがよくわかりました。さい後はかなしいけど、ちいちゃんは自分が死んでしまったということを知らずに空の上に行ってしまったからまだ小さいのにかわいそうだなと思いました。[中略] 自分

がちいちゃんの気持ちになりきるとよくわかりました」という考えがあった。後者の例としては、「わたしはさいしょ、せんそうはとてもこわくておそろしい物だと思っていたけどちいちゃんのかげおくりを学習して、(せんそうってこわかったりおそろしかったりだけでなく、楽しいうれしいで終わるお話もあるんだな。せんそうってふしぎだな。)と思いました)」という意見もあった。これは、いまだ、最後の場面がよい終わり方をしていると読んでいる例である。こうした考えが混在していることを見取り、次に他の戦争文学を並行して読む機会を設けた。

(4) 他の戦争文学の並行読書

他の戦争文学を読むことで、「ちいちゃんのかげおくり」の主題や、戦争や平和への思いをより深めやすくなるのではないかと考え、並行読書を取り入れた。具体的には、「ちいちゃんのかげおくり」と同一の著者あまみきみの作品として「すずかけ通り三丁目」「すずかけ写真館」「おはじきの木」、ほかに、大野充子「母さんの歌」、長崎源之助「ガラスの花嫁よめさん」、任大霖「チイ兄ちゃん」、宮本輝「手紙」、長崎源之助「父ちゃんの凧」、小林豊「世界一美しいぼくの村」「世界一美しい村へ帰る」などを、一人ひとりが読むことのできるように資料を整えた。

また、学級全体としては、小林豊「世界一美しいぼくの村」を教師が読み聞かせした。アフガニスタンを舞台とするこの戦争文学は、「このとしのふゆ、村はせんそうではかいされ、いまはもうありません」という最後の一文で、それまでに描き出されてきた光景が大きく絶望的な状況に変わり、どのように読み取っても楽しいという表現はしにくいものである。この読み聞かせを通して、ある子どもは、「大切なものが戦争でなくなってしまう」、「さいしょはとても楽しくてうれしい話だったし、とても売れてお金がもうかってまっしろな子ひつじも買えてさい高だったけど、さい後は村はせんそうでなくなり今はもうありませんと書いていて今まで楽しかったのに全部なくなってとてもかなしいことになって、かわいそうだなあと思います」と感想に記していた。

Ⅲ. 単元の終了時

すべての学習を終え、再度、戦争についてのイメージ・マップを描いた後に、とくにどのようなイメージを持ったかを一つ決めるように子どもたちに求めた(図5-1、図5-2)。子どもたちの意見としては、「原爆」「はかい」「しんで人口が減る」「死ぬ」「けが」「なくす」「ごはんを食べれなくなる」「平和な生活がもどらない」「家族と二度と会えなくなる」「こわい」「かなしい」などのほか、「いつおこってもおかしくない」「げん実」「実さい」「数」などが出てきた。

自分がなぜそのような言葉を考えたかの理由を学級全体で交流するなかで、根拠の一つとして「ちいちゃんの

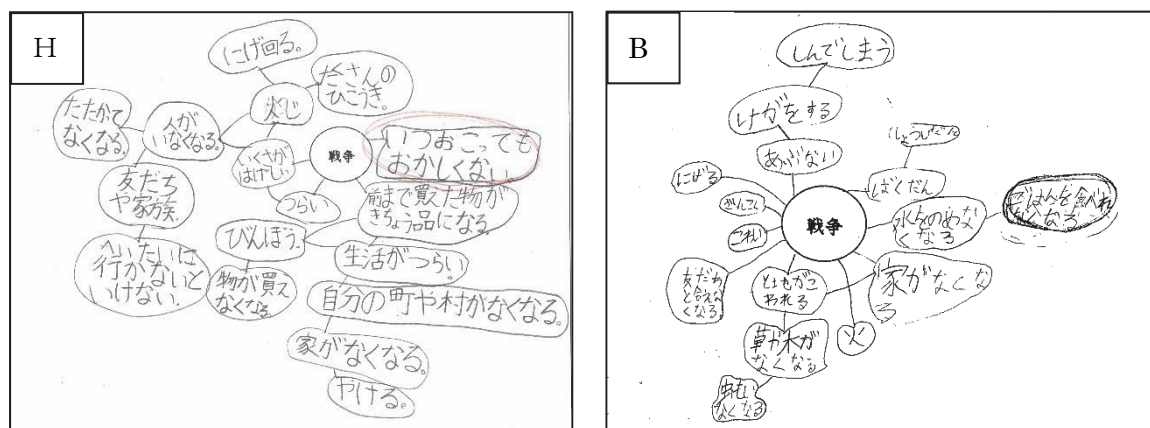


図5-1 戦争についてのイメージ・マップ(単元終了時)

などを出し、「つらい」というキーワードが重要だと考えるようになったことを見て取れる（図5-2）。「いろいろなお話をよんで、いろいろのパタ［－］ンがありました」と感想を書き、戦争のもたらす「つらさ」へと思いを深めたようである。また、D児は、単元途中では、最後までやりとげることで夢はかなうという読みを見せていたものの、戦争においては「なくす」ということがキーワードとなり、「なにもかもなくなっていく」「ふつうの生活も出来ない」という考えを単元終了時には出している。さらに、当初から「ぜったいしないでほしい」という言葉を出していたE児は、終了時に「やってほしくない」というキーワードを挙げるとともに、「みんなが全員生きのこれているわけじゃないのにせんそうをしようと思った人はせんそうのことを何だと思っているのだろうと思いました」、「みんながいやなことをしていると思っているのははじめようと思った人は何を思っせんそうをやりはじめたのだろうと思いました」と記しており、戦争が生じる背景へと思いを深めていることを見て取れる。

同じ文章を読んでも、人によって戦争のイメージが異なるという点で、意見の多様性について子どもたちが実感できたことも大きな成果であると言える。

学習を終えての振り返りとしては、「今日までちいちゃんのじゅぎょうをやってきてぼくが思ったことは、学習している間にどんどんふり返りが多くなってきて、その理由は多分せんそうのことがつたわってきたからだと思います。それと、さい後にみんなの意見で思ったのは、やっぱりせんそうは命をうばってまでやる意味はあったのか気になるしせんそうはやらないほうがぜったいによかったのについていうのをどんどん思ってきました」という意見などが出された。

なお、ここまで検討してきた子どもたちのイメージ・マップや心情曲線、そのほかのワークシートなどは、単元の展開の順に、すべて画用紙に挟み、冊子のかたちになるようにした（図6）。これにより、単元全体を通した思考の変容を、子どもたち自身も感じ取ることができるようにした。



図6 単元全体をまとめる冊子

おわりに

本論文では、戦争文学「ちいちゃんのかげおくり」を国語科で読み解くことと合わせて、戦争や平和についての子どもたちの思いを深めることを目標とした単元において、イメージ・マップや心情曲線を活用して、子どもたちの思考の変容をとらえるとともに、他の戦争文学の並行読書を取り入れるなど、教育的な働きかけとの相互関係について検討してきた。

並行読書のために用意した戦争物語(教材)は、現行版、旧版の国語教科書教材を中心にした以下の10編である。

No.	年	巻	教科書	版	初出	作品(教材)名	作 者	備 考(キーワード)
1	3	上	日本書籍	2002	1978	ガラスの花よめさん	長崎 源之助	空襲
2	3	上	大阪書籍	2004	1977	母さんの歌	大野 充子	原爆
3	4	上	東京書籍	1986	1986	すずかけ写真館	あまみ きみこ	空襲
4	4	上	日本書籍	2002	1994/	チイ兄ちゃん	ニッターリン 任大霖・中由美子訳	日中戦争
5	4	下	東京書籍	2005	1995	世界一美しいぼくの村	小林 豊	アフガニスタン内戦
6	4	下	東京書籍	2016	2003	世界一美しい村へ帰る	小林 豊	アフガニスタン内戦
7	5	上	教育出版	1996	1999	おはじきの木	あまみ きみこ	空襲
8	5	上	大阪書籍	2002	2002	手紙	宮本 輝	日中戦争・原爆
9	5	下	学校図書	2004	1992	父ちゃんの凧	長崎 源之助	日中戦争
10	/	/	/	/	1968	すずかけ通り三丁目	あまみ きみこ	空襲

キーワードとして、「空襲」、「日中戦争」、「原爆」、「アフガニスタン内戦」が上がってくる。空襲を題材とするものは、No.1「ガラスの花よめさん」、No.7「おはじきの木」であり、No.3「すずかけ写真館」でもそれとなくふれられている。同じあまんきみこの「すずかけ通り三丁目」は教科書教材ではないが、「すずかけ写真館」に関わる作品として採った。また、原爆を主対象とする作品は、No.2「母さんの歌」だけだが、No.8「手紙」も部分的に扱っている。日中戦争について、日本側からNo.8「手紙」、No.9「父ちゃんの凧」があり、中国側からNo.4「チイ兄ちゃん」がある。さらに第二次世界大戦関係以降の作品としてアフガニスタン内戦を扱ったNo.5「世界一美しいぼくの村」、No.6「世界一美しい村へ帰る」がある。戦争を多角的に理解してもらいたいとの理由からこれらを選定した。大半の作品が現実と過去との交錯の手法を採っており、3年生にはやや理解困難かと思われたが、感覚的な把握は可能だろうと推測した。作家として、あまんきみこ、長崎源之助、小林豊は複数が教材化されている。児童文学では、戦争は主なテーマであることが感受できる。

授業の成果について、イメージマップの比較から考察すると、単元開始時のものは、知識的にも単発的であるが、単元終了時のものは、知識が増大しているだけでなく、知識相互の関係づけも体系化していることが見てとれる。国語科読解学習から国語科外領域の学習へと発展したことが見受けられる。

当初は戦争について考えることすらなかった子どもたちもいたはずだが、本単元の学習を通して、戦争についての思いを深め、考えはじめている様子を見取ることができた。単元の目標であった戦争について思いを深めるきっかけとすることについては十分に達成できたのではないだろうか。今回の事例について、汎用性があるのかについては今後検討していきたいと考えている。

引用・参考文献

- あまんきみこ（1982）『ちいちゃんのかげおくり』あかね書房。
- 東洋（1979）『子どもの能力と教育評価』東京大学出版会。
- 井上美鈴・平島和雄・平岡信之・若松俊介・樋口とみ子（2014）「子どもの思考の可視化のための共有ボードの活用」『京都教育大学教育実践研究紀要』第14号。
- 井上美鈴・平岡信之・樋口とみ子（2016）「授業における子どもの学習の見取り：共有ボードを用いて」『京都教育大学教育実践研究紀要』第16号。
- 京都教育大学附属桃山小学校編（1970）『子どもを変える創造学習』明治図書出版。
- 京都教育大学附属桃山小学校（1976）『個の創造性と集団思考』明治図書出版。
- 京都教育大学附属桃山小学校（1978）『学習集団が育む個の創造性』明治図書出版。
- 京都教育大学附属桃山小学校（1980）『個が生きぬく学習集団：子どもの視点に立つ教師』明治図書出版。
- 京都教育大学附属桃山小学校（1982）『個の自立と学習集団：「ひとり」の追究をみつめて』明治図書出版。
- 国語・平和教育研究会（2017）『文学で平和を』本の泉社。
- 西郷竹彦監修、野澤正美（2003）『文芸研の授業4文芸教材編「ちいちゃんのかげおくり」の授業』明治図書出版。
- 柴田義松監修、小林義明・鈴野高志編（2008）『文学作品の読み方Ⅰ』日本標準。
- 田中耕治（2017）『教育評価と教育実践の課題：「評価の時代」を拓く』三学出版。
- 田中実・須貝千里編（2001）『文学の力×教材の力：小学校編3年』教育出版。
- 平岡信之・井上美鈴・平島和雄・若松俊介・山口翼・樋口とみ子（2015）「子どもたちの自己評価能力を高める振り返り活動：振り返りシートとホワイトボードを用いて」『京都教育大学教育実践研究紀要』第15号。
- 平野朝久（1998）「子どもの生きる姿をまるごととらえる見取り評価」加藤幸次・三浦信宏編『「生きる力」を育てる評価活動』教育開発研究所。

【附記】本論文は、京都教育大学「附属学校園におけるグローバル人材育成カリキュラム開発専門委員会」の活動の一環として行われた成果の一部である。カリキュラム開発にあたっては、筆者らのほか、石川誠、神代健彦、斉藤恵太、浜田麻里、村上登司文が関わった。