言葉と向き合う生徒を育成する授業の創造
～対話的思考を働かせる授業～
（２年次）

Ⅰ　主題設定の理由

「第４期教育振興基本計画」では、2040年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成におけるコンセプトの中で、「将来の予測が困難な時代に、未来に向けて自らが社会の創り手となり、持続可能な社会を維持・発展させていく人材を育てる」[1)]とあり、VUCAの時代において、自ら問題を見いだしたり、解決方法を考えたりしながら、主体的に課題解決を図る人材を育成することの重要性が述べられている。また、我々が生きる未来の社会は「Society5.0」とされ、様々なイノベーションやAIの更なる発展などによって、今まで「当たり前」だとされていた世間における常識が覆され、これまでとは違った新たな価値観が生み出される時代と言われている。また、大塚健太郎もこれからの国語科教育の展望について、「世の中はますます多様で複雑な状況に向かうだろう。唯一絶対の正解があるのではなく、関わる全ての人々との関係の中でよりよい明日を目指し、納得解や最適解を求め続けていくことになるだろう」[2)]と述べた上で、「そんな柔軟で力強い生き方を実現させるには、言葉を通して情報を集め、言葉を介してその理解を深め、言葉を尽くして考えを表現すること」[3)]が大切であるとしている。このような複雑な状況だからこそ、無数にある言葉の中から必要とされるものを選び取り、その言葉について理解を深め、その場に合った最も適切な言葉は何かを考えることができることが求められているといえる。

また、これからの社会に必要な力について、「Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会および新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース」がまとめた資料の中には、「人間の強みとは、現実世界を理解し、その状況に応じた意味付けができることであろう」[4)]とした上で、これからの時代を豊かに生きるために求められる力の一つとして「文章や情報を正確に読み解き、対話する力」が挙げられており、「人間の強みを発揮するための基盤として、文章や情報を正確に理解し、論理的思考を行うための読解力や、他者と協働して思考・判断・表現を深める対話力等の社会的スキルなど、読み解き対話する力が決定的に重要である」[5)]と述べられている。このことから、人間としての強みを発揮するためには、言葉の一言一句に着目し、目的や意図を踏まえて内容を正確に捉え、言葉を吟味して適切に表現すること、つまり「言葉と向き合う」ことが必要であるといえる。本校国語科はこの「言葉と向き合う」ために必要なものとして、対話に着目した。

対話の定義について、北尾倫彦は、橋爪功の対話に関する記事や、湯川秀樹の対話した記録を取り上げ、「橋爪氏と湯川氏の場合を比べると、内容面での違いを超えて重要な共通点を読み取ることができる。その一点は相手の話に深い興味・関心をもち、心が揺さぶられておられることである。これが発端となり第二点として、相手の内面を想像・類推しながら、より一般化した知恵を学び取ろうとしていることである。(中略)短くまとめると、比較・類推・統合という認知が、興味・関心という情意に支えられて成立するプロセスが対話であるといえよう。」[6)]と述べており、その上で、「比較・類推・統合」という思考を対話的思考とまとめている。また、授業における対話の重要性について、対話的な学びの実践例[注1)]を取り上げ、「このような対話や討論の仕方を子ど

もの内面から言い換えると、自分の考えを他者の考えと比較し、どこがどのように違うか、どう考え直すとまとめることができるかを類推しているといえる。このような学びは(中略)精緻化の類型に相当し、学びを深める対話として望ましいものである」[7]と述べている。そして、話合いの進め方に関する研究[注2)]を取り上げ、「調整的発話の多いグループでは、自己の主張に他者の考えを付け加え、それらを統合して新しい考えを創り出すという対話が成立し、それによって考えが変わったのである。このことが綿密に計画された実験によって明らかにされているので、広く一般化して重視されてもよいだろう」[8]と述べている。

これらのことから、本校国語科では、授業において対話をする際には、比べたり、つなげたり、まとめたりする「比較・類推・統合」といった思考が働くと考え、これらの思考を対話的思考と捉えている。そして、授業において対話的思考を働かせることが重要であると考える。

また、国語の授業における対話について、菊地真貴子は「テキストや他者との対話を通じて自己との対話を知ることにより、思考すること、問い続けることを自らのうちに深く根付かせていくことに〈対話による学び〉の意義がある。テキストと対話する、仲間と対話する―その行為が自己内での対話を活性化するのである」[9]と述べており、テキストや他者と対話することを通して、自己と対話することの重要性を指摘している。本校国語科では、「テキストとの対話」とは、教材文等の文章の着目した部分について、捉えたり考えを形成したりすることと捉えている。また、「他者との対話」とは、捉えや形成した自分の考えを交流し、比べたり、つなげたり、まとめたりすることと捉えている。なお、ここでの「他者」は、学級の生徒や教師を指す。また、「自己との対話」とは、「テキストとの対話」や「他者との対話」を通してよりよい自分の考えを形成したり、言葉を用いて適切に表現したりするために、自分の考えを捉え直すことと捉えている。このように、テキストとの対話、他者との対話を通して自己との対話をさせる中で、対話的思考を働かせて適切に表現する力を育むことで、「言葉と向き合う」生徒を育成することができると考える。

本校国語科は、前シリーズ「生活をよりよくするために生きて働く言葉を用いることができる生徒の育成～言葉による見方・考え方を働かせる授業づくりを通して～」において単元で習得させたい汎用性のある知識に合わせて課題や言語活動を設定することや「読みの交流」や「書きの交流」の進め方を工夫することで、生徒が学びの文脈にのって、汎用性のある知識を用いて課題解決している姿を、清書された文章や「学びの足跡シート」（以下、「足跡シート」）の記述内容から見取ることができた。このことから、各単元で設定した「深い学び」を実現することができ、育みたい資質・能力である「国語で合理性や信頼性の基準から最も妥当かどうか問い直す力」が適切に育まれ、目指す生徒像である「生活をよりよくするために生きて働く言葉を用いることができる生徒」に近づけることができた。

しかし、「学びの見通し」の活動において、教材を読んだ後に「課題を解決するために学べそうなこと」を付箋紙等に記述させ、それを共有することで、多くの生徒を学びの文脈にのせることができた一方、着目した言葉についての捉えを限定させてしまうこともあった。その結果、「読みの交流」において、他者の考えと自分の考えとに対話的思考を働かせることが十分にできなかった。また、「表現活動の準備」において、形成した自分の考えを複数の汎用性のある知識としてまとめさせたが、「書きの交流」において、それぞれの知識をそのまま観点として交流させたため、観点同士の関係性について考えさせることができなかった単元もあった。

以上のことから、本校国語科は研究主題を「言葉と向き合う生徒を育成する授業の創造～対話

的思考を働かせる授業～」と設定し、研究を進めることとした。なお、本校国語科の考える総論における知識・プロセスの構造図と単元例を後掲資料１に示す。知識・プロセスの構造図に示しているとおり、総論における事実やプロセスといったものを、本校国語科では生徒の「読みの課題」についての捉えや形成した考えとする[注3)]。

Ⅱ　研究の概要

１　国語科が目指す生徒像

言葉と向き合うことができる生徒

「言葉と向き合う」とは、言葉の一言一句に着目し、目的や意図を踏まえて内容を正確に捉え、言葉を吟味して適切に表現することを指す。人は言葉を用いて自分の考えを伝えたり、他者の考えを受け取ったりしているが、そのとき用いられている言葉に自分や他者がどのような意味づけをするかは、そのときの状況によって変わる。それを探り、吟味して適切に表現するためには、その言葉に込められている自分や相手の目的や意図を捉えることが大切である。AIが今後の人間の生活において欠かせないものになっていく時代であるからこそ、「言葉と向き合う」ことができる生徒を育てる必要があると考える。

２　育みたい資質・能力

私たちは、国語科における目指す生徒像に近づけるために、次のような資質・能力を育んでいくことが必要であると考える。

対話的思考を働かせて適切に表現する力

「適切に表現する」とは、その状況において自分の考えが相手に最も伝わるように表現することを指す。対話的思考を働かせて適切に表現するためには、単元内でテキストとの対話、他者との対話を通して自己と対話させることで自分の考えを形成した上で、状況の異なる課題を解決する際にその考えを用いる必要があると考える。そのため、対話的思考を働かせて適切に表現するための場の設定や対話的思考を働かせ、概念的思考を促すための「新たな文脈の課題」である「表現の課題」の設定を手立てとする。

３　資質・能力を育むための手立て

資質・能力を育むために、以下の二つの手立てを行っていく。

(1) 対話的思考を働かせて適切に表現するための場の設定

資質・能力を育むために、教材文の言葉に着目し、捉えたことを基に考えを形成させる中で、テキストとの対話、他者との対話を通して自己と対話させることで、言葉の一言一句に着目し、目的や意図を踏まえて内容を正確に捉えることができるようになると考える。その後「表現の課題」を提示し、形成した考えを用いて表現活動に取り組む際にも他者との対話を通して自己と対話する。そうすることで、課題で設定された状況において自分や他者が用いた言葉をどう意味付けしているかを探ることで、言葉を吟味して適切に表現することができるようになると考える。

そこで、「考えを形成する場」「考えを表現する場」の二つの場で単元を構成し、それぞれの場において対話的思考を働かせる場面を設定する。

ア　「考えを形成する場」

「読みの課題」についての自分の考えを形成させ、習得した複数の概念の関係性を一般化させる場である。「考えを形成する場」では、以下の時間を設定する。

(ｱ)「学びの見通し」

まず、単元の課題を提示し、「足跡シート」（後掲資料２）を配付する。単元の課題は、その単元における習得させたい概念に関わる問いにすることで、概念的理解を促す。また、単元全体の見通しをもたせ、考えを形成しやすくさせる。その後、単元の課題を解決する上で、これまで身に付けた中でいかせそうな知識を想起させたり、事前に習得する必要がある事実的な知識を確認したりすることで、これまでの学びと結び付けやすくさせる。そして、テキストや他者と対話させ、自己との対話を促すために設定した「読みの課題」を提示した後、単元で扱う教材文である「ひとり読みシート」を配付し、教師が範読する。

その後、「『読みの課題』についてのはじめの考え」を付箋紙等に記述させる。

(ｲ)「ひとり読み」[注4)]

テキストや自己との対話を通して、「読みの課題」についての自分の考えを形成させることを目的として行わせる活動である。まず、他者の考えを知ることで自己との対話を促すために「学びの見通し」の時間の最後に生徒に記述させた付箋紙を「座席表」（後掲資料３）として配付し、目を通させる。その後、生徒は教材文の言葉に着目し、「ひとり読みシート」に捉えや形成した自分の考えを書き込んでいく。そして、「ひとり読み」の最後に、「『読みの課題』について現段階で形成した自分の考え」を付箋紙等に記述させる。

(ｳ)「読みの交流」

「ひとり読み」で形成させた「読みの課題」についての自分の考えを基に、学級全体で交流し、他者との対話を通して自己と対話させ、改めて「読みの課題」についての自分の考えを形成させることを目的として行わせる活動である。まず、他者の考えを知ることで自己との対話を促すために「ひとり読み」の時間の「座席表」を配付し、目を通させる。その後、学級全体で意見交流を行う。その際、言葉の一言一句に着目させるために、他者の意見だけでなく、教材文との関わりも意識させる。そして、「読みの交流」の最後に、「『読みの課題』について形成した自分の考え」を付箋紙等に記述させる。

(ｴ)「読みのまとめ」

「読みの課題」について形成させた自分の考えを基に、習得させた複数の概念の関係性について一般化した自分の考えとしてまとめる活動である。単元で習得した概念をキーワードとして共有し、そのキーワードを用いて単元の課題に対する答えをまとめさせることで一般化をさせる。その際、キーワードとその根拠となる捉えや形成した考えを知識構造図にまとめさせる。そうすることで、生徒の思考を明確にさせ、テキストや他者との対話を通して自己との対話を促し、対話的思考をより働かせられるようにすることで、概念的思考を促す。また、「表現の課題」を提示し、下書きの構想を練らせる。必要に応じて、「表現の課題」を解決する上で必要がある事実的な知識を確認する。

イ　「考えを表現する場」

一般化した自分の考えを基に、対話的思考を働かせて「表現の課題」を解決させる場である。「考えを表現する場」では、以下の時間を設定する。

(ｱ)　「表現の下書き」

一般化した自分の考えを基に、表現の仕方について他者との対話を通して自己と対話させ、「表現の課題」についての文章もしくは発表原稿の下書きを作成させる活動である。

(ｲ)　「書きの交流」

小グループや全体で現段階の下書きを交流することを通して、「表現の課題」を解決させることを目的とする活動である。小グループで意見交流する際に、想定される一般化した自分の考えを基に教師が設定した観点に沿った意見を互いに記述させる「送り読み」を行う。

その後、小グループでの意見交流を踏まえ、学級全体で意見交流する。必要に応じて下書きを修正させる。そして、「書きの交流」の最後に、「観点に沿って適切に表現するために、自分の下書きについて考えたこと」を付箋紙等に記述させる。

(ｳ)　「表現の清書」[注5)]

他者との対話を通して自己と対話させ、清書の準備ができた段階で「清書シート」を配付し、清書させる。

(ｴ)　「まとめの時間」

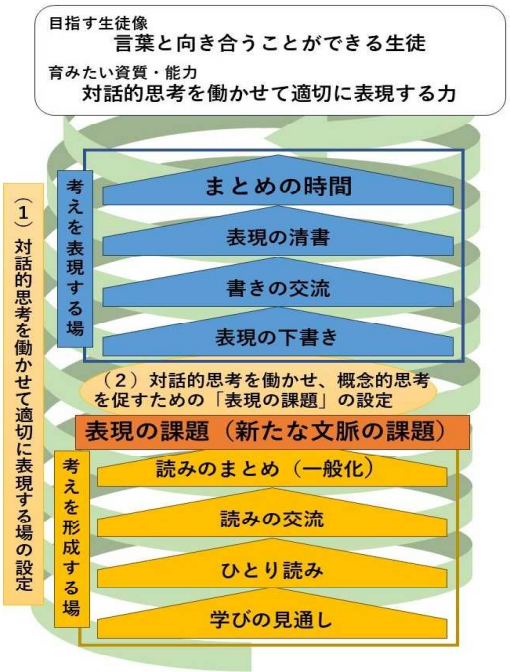
単元を通して形成し、「表現の課題」を解決する過程で用いた考えと、単元を通した対話的思考の振り返りを「足跡シート」に記述させる。また、記述させることで、「表現の課題」に対して、一般化した自分の考えを適切に用いることができたかどうかや対話的思考を適切に働かせられたかどうかを自覚させる。

このように構成された単元を繰り返すことで、資質・能力を育むことができ、国語科が目指す生徒像に近づけられると考える。

(2)　対話的思考を働かせ、概念的思考を促すための「表現の課題」の設定

「表現の課題」は「ひとり読みシート」で示した教材文とは異なる文章を新たに提示したり、伝える目的や対象を設定したりするなど、新たな文脈で一般化した自分の考えを用いることができるような課題を設定する。また、「考えを形成する場」で考えを形成させた後に「表現の課題」を提示する。そうすることで、一般化した自分の考えを基に、「表現の課題」に対する自他の表現の仕方についてテキストとの対話、他者との対話を通して自己と対話させることができ、対話的思考を働かせ、概念的思考を促すことができると考える。

資質・能力を育むための手立てに沿った単元構成図を図１に示す。



【図１　資質・能力を育むための手立てに沿った単元構想図】

４　資質・能力が育まれたかの評価について

育みたい資質・能力が生徒たちにどの程度育まれたか「足跡シート」における付箋紙の記述や表現活動における下書き、清書を比較することで手立ての有効性を検証する。

また、学級全体の変容を捉えるための補助的資料として、抽出生徒を設定し、上記の分析方法に加え、授業の様子からも見取りをすることで検証の一助とする。

５　研究の経緯

研究１年次では、「表現の課題」として、教材文とは異なる文章を新たに提示して、その文章を基に表現させたり、伝える目的や対象を設定し、それに合わせて表現させたりしたことで、一般化した自分の考えを基にして、課題に合わせた適切な表現の仕方を考える中で、対話的思考を働かせながら課題を解決しようとする生徒の姿が見られた。また、「考えを形成する場」で考えを形成させた後に「表現の課題」を提示することで、単元における概念としての知識を用いて適切に表現させることができた。これらのことは、資質・能力を育むことに一定の成果があったと言える。

一方で、「読みのまとめ」において、単元における概念としての知識を一般化した自分の考えとしてまとめる際に、対話的思考を働かせることができなかった生徒がいた。その原因としては、「考えを形成する場」において、教材文の着目した言葉について捉えることができず、「読みの課題」についての考えが形成できていなかったため、既存の知識に偏った考えを形成してしまったことが挙げられる。それによって、テキストとの対話、他者との対話を通して自己と対話させることが十分にできず、適切に一般化をさせることができなかったと考えられる。

また、「話す・聞く」の領域で「表現の課題」を設定した際に、「表現の課題」を解決する上で必要だと考えられる事実的な知識を与える必要があることが分かった。

したがって、研究２年次では、「読みの課題」についての考えを十分に形成させるために、単元の課題や「読みの課題」の設定や提示の仕方について模索していく。また、「読みのまとめ」において、知識の構造を可視化させることで生徒の思考を明確にさせ、対話的思考をより働かせられるようにすることで概念的思考を促す。そのために、概念とその根拠となる捉えや形成した考えを知識構造図にまとめさせるなどの工夫を行い、一般化のさせ方について手立ての確立を目指す。

６　２年次のねらい

研究２年次では、１年次における成果と課題を基に、国語科が目指す生徒像に近づけるための資質・能力を育み、目指す生徒像に近づける手立てとして、単元の課題や「読みの課題」の設定や提示の仕方について模索していく。また、「読みのまとめ」における一般化のさせ方について、手立ての確立を図る。

注1)　北尾の取り上げた実践例では、対話や討論の主な内容として、①比較による類推を行わせる、②ワークシートに相違点を記す、③ワークシートに自分の考えを書き付け省察する、④二つのどちらがよいか論拠をあげながら対話・討論する、⑤自己内対話と他者との対話を通して考え判断を下す、の五つを行っているが、本校国語科の授業で行わせる対話においても、「比較・類推・統合」といった思考を働かせることができると考える。

注2)　この研究は、ペアでの協同学習を実験的に検討したものであり、問題を解かせた際の発話を①自分の持っている知識に基づいた発話、②他者が持つ知識を理解しようとする発話、③他者からの刺激を受けて自分の知識の枠組みを変えた発話（調整的発話）に分類している。その問題の類題を用いた転移テストを行った結果、プレテストからポストテストにかけて得点が上昇したのは③の調整的発話の多いグループであった。

注3)　国語科においては、教材文の言葉から何を捉えるかは一人一人異なり、客観的事実は存在しないため、生徒の捉えや形成した考えを事実やプロセスといったものに位置づけることが妥当であると考える。「一般化された知識」については、一般化した自分の考えとし、望ましい記述を教師が想定はしているものの、どの生徒も全く同じ記述になるものではないと捉えている。

注4)　関可明は「ひとり読み」について、「読み手がことば一つひとつの意味・はたらき（語感も）をていねいにふまえ自分の経験・知識などを想起し、表象を形成したり、概念を喚起し考えたりして文章の内容を理解する言語活動であり、認識活動でもある。その過程で読み手の意見・感想・批判などを持つことが大事にされる。文章のことば刺激を受け先入観を持たずに読み手のことばの力、想像力、思考力などを総発揮しつつ、感情をも喚起して読むこと、このような主体的な読みを保証することから、名づけられた」[10]としており、本校国語科もこの手法を基とする。

注5)　「話す・聞く」の領域においては、「本番の発表」を行わせる。

引用文献

1)　文部科学省「第４期教育振興基本計画（リーフレット)」2023年、２ページ

2)　藤森裕治「これからの国語科教育はどうあるべきか」東洋館出版社、2024年、43ページ

3)　2)に同じ

4)　文部科学省「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」2018年、６ページ

5)　文部科学省「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」2018年、７ページ

6)　北尾倫彦「『深い学び』の科学－精緻化、メタ認知、主体的な学びー」図書文化、2020年、27ページ

7)　北尾倫彦「『深い学び』の科学－精緻化、メタ認知、主体的な学びー」図書文化、2020年、75ページ

8)　北尾倫彦「『深い学び』の科学－精緻化、メタ認知、主体的な学びー」図書文化、2020年、73ページ

9)　菊地真貴子「『対話的学び』の実践に関する一考察」白鷗大学論集第32巻第１号、2017年、183ページ

10)　関可明「多様な読みを学び合う文学の授業の創造　ヴィゴツキーの発達論から授業を見直す」子どもの未来社、2021年、203-204ページ

参考文献

カーラ･マーシャルほか「思考する教室をつくる概念型探究の実践－理解の転移を促すストラテジー」北大路書房、2024年

藤森裕治「国語科における中核的な概念とは何か　その研究的考察」東洋館出版社、2025年

北尾倫彦「『深い学び』と教え方の科学」図書文化、2024年

井上尚美「思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語論理－〈増補新版〉」明治図書、2007年

酒井雅子「国語科授業で実現する『探究』」明治図書、2023年

澤口哲弥「国語科クリティカル・リーディングの研究」溪水社、2019年

鈴木太郎「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実を通じた授業改善」明治図書、2023年

竜田徹「構想力を育む国語教育」溪水社、2017年

松本修、桃原千英子「その問いは、文学の授業をデザインする」明治図書、2020年

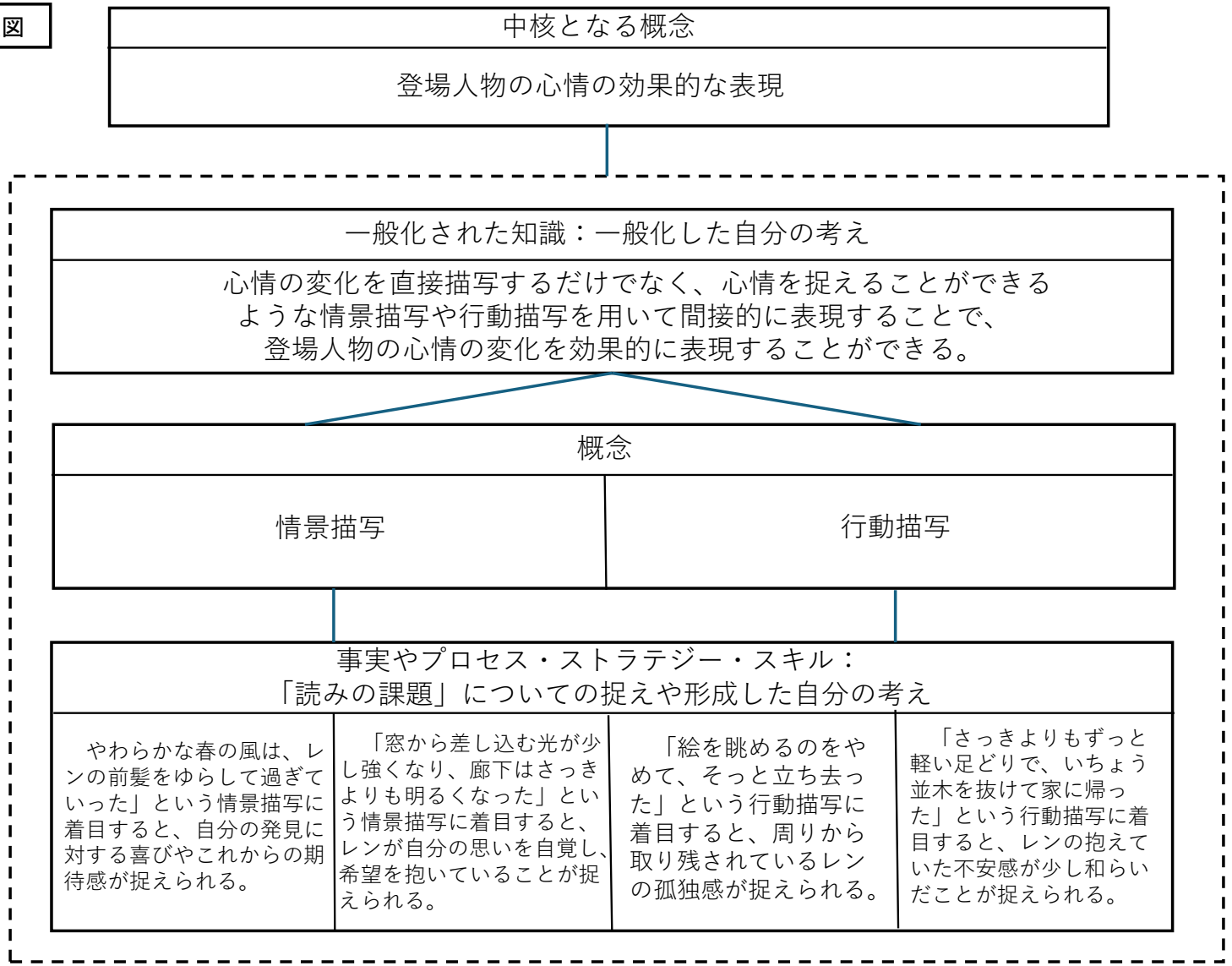
ラルフ･フレッチャーほか「ライティング・ワークショップ『書く』ことが好きになる教え方・学び方」新評論、2007年

H･リン･エリクソンほか「思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践－不確実な時代を生き抜く力ー」北大路書房、2020年

J･ブルーナー「意味の復権－フォークサイコロジーに向けてー」ミネルヴァ書房、2016年

後掲資料１

国語科における知識構造図



※　プロセス・ストラテジー・スキルについては、情景描写や行動描写に着目することで、登場人物の心情を捉えることができるという読み方がそれに相当すると考える。

後掲資料２

「はじまりの風」学びの足跡シート

一年　組　番　名前

◎ **単元の課題**

心情の変化を効果的に伝えるにはどのようにすればよいのだろうか。

考えを形成する場

① 学びの見通し

既存の知識の確認

「読みの課題」についてのはじめの考え

② ひとり読み

③ 読みの交流

メモ欄
（単元の課題を解決するために用いられそうなキーワードをメモしよう）

④ 読みのまとめ　※別紙参照

☆用いたキーワード

・一般化した自分の考えをまとめよう。

◎ **考えを表現する場**

表現の課題

・ 選んだ物語について、何を加えて語り直したいか考えたことを書こう。

⑤ 表現の下書き

⑥ 書きの交流

⑦ 表現の清書

⑧ まとめの時間

ア 一般化した自分の考えが適切であったかどうかを振り返ろう。
（実際に課題の解決に用いてみて、上手くいった点、不十分だと感じた点
他の状況の用いることができそうな点などを記述しよう）

イ 対話的思考の振り返りをしよう。

【考えを形成する場で】

【考えを表現する場で】

「はじまりの風」座席表（一部抜粋）

「はっとした」や「――」という表現があることで、レンの心の中は廊下にかけられていた絵を思い出していて、絵の作者のことを考えているとわかる。	「ふわり」や「やわらかな春の風」というところに着目すると、レンの嬉しい心情が、春の風がやさしく吹いているという様子が加わることで、よりわかりやすくなっている。	「柔らかな春の風」や「春の穏やかな光の中」と書いてあることに着目することで、レンが嬉しくなっている心情が読み取れるので、季節の単語をいれることは、心情を表現するのに大切だと思った。	「レンは、さっきよりもずっと軽い足取りで、イチョウ並木を抜けて家に帰った」という言葉に着目すると、廊下に飾られていた絵へのいろいろな疑問が、その描いた場所に向かうことで全部ぬけていき、晴れ晴れした気持ちになっていることがわかる。	「やわらかな春の風」から、この絵が描かれた場所に来て、筆者が描いたのと同じ風景を見ていることが嬉しかったのだと思う。また、やりたいことが見つからなくて焦っていた気持ちが、この景色を見て、穏やかな気持ちになったことを表現していると思った。	初めの方は、「絵をじっと見つめた」と書いてあることから、興味があることがわかる。十二行目の、「レンは取り残された気がした」、とあるが、その時はレンのやりたいことがまだ決まっていなくて、早く新しいことを始めないといけないという焦りを見せていることがわかる。
「窓から差し込む光が少し強くなり、廊下はさっきよりも明るくなった」から、例えば大きな扉を開けてむこうから光が指したように希望や夢が見えてきて、感嘆している（驚いている）ことがわかる。	「ふわりと、風が吹いてきた。柔らかな春の風はレンの前髪をゆらして過ぎていった」から、自分はこの心地よい情景と照らし合わせて、レンの気持ちが思い浮かべることができるようになっていると考えた。	「次の日曜日の午後、町の図書館からの帰り道、レンは、吸い寄せられるようにいちょう並木の方へ向かった」という表現に着目すると、レンがその絵やその場所に興味があって、気になっているということを捉えることができる。	この文章では、情景描写で心情を表現していると思った。たとえば、「一人で絵を眺めるレンの後ろを数人の生徒がスタスタと通り過ぎ」というところからは、自分ひとりだけおいていかれ、みんなは自分の進む道に歩いている心情が読み取れる。	「春の穏やかな光の中を、レンは、さっきよりもずっと軽い足取りで」のところで、「春の穏やかな光の中」はレンの穏やかな心を表していて、「軽い足取り」はレンの前向きで明るい気持ちを表しているのだと思った。	「さっきよりもずっと軽い足取りで」という行動から、置いていかれたと沈んでいた心が軽くなったとわかる。「色とりどりのそよ風のように動き出す気がした」という文から、これから自分は絵を描くぞ、と新しいことを始めていく前向きな気持ちが読み取れる。