

主体的な読みを育てる工夫

——宮沢賢治作品の読み聞かせを中心として——

谷 木 由 利

はじめに

本とつきあうことが、気のあった友たちと遊んだり、話したりする楽しさと同じように、楽しみやよろこびの尽きないものであること——読書への道は、そこが出发点になっていく。^(注1)

本のもっている世界、文章の表現している広く豊かな世界を、自分自身の力で探検し、読み抜いていくこと、すなわち、「主体的な読み」は、学習者の読書生活に深く根ざし、そこで、いっそう柔軟でたくましいものになっていくであろう。

読むべきものを選び取るかどうかは、人の生命を決するような力を持っている。一冊の本と出会い、読み抜くことが、学習者の将来において、さまざまな困難や障害を乗り越える力、すなわち生きる力そのものにつながっていくと考える。

読書の価値を四つに分類・整理することで、自主的・自発的な読書がもたらす可能性の豊かさ・多様さを示した野地潤家氏^(注2)に、賛同する。

I 読書行為による、新しい心情体験の喚起・増幅・確かめ・反芻・精練

II 読書行為による、新しい思考体験の獲得、論理の獲得、問

題点（むずかしさ）の克服、解決への示唆

III 読書行為による、抽象化・観念化・具象化への契機・実質の把握

IV 読書行為による、新しい表現意欲への生起

これらは、すべて、学習者の心と思考を育て、生きる力の中核となる。自ら本に手を伸ばすこと、自発的・自主的な読書行為が、豊かで多様な価値あるものを創造するきっかけとなる。

さらに、自発的・自主的な読書行為を実現するために、野地潤家氏の『典型的読書体験』という考え方が、注目される。^(注3)

個々の読み手にとって、典型的読書体験とはなにかを決めることは容易ではない。読み手にとって、『読みごたえ』のあるもの、それを典型への一つの手がかりとすることはできない。また、読書行為への没入——そこからの読書の機能と価値とを実感としてとらえてくることもできよう。

読書指導の核は、読み手に対して、どのように典型的な読書体験をもたせるかに求められよう。

引用部分からわかることは、学習者を、「『読みごたえ』のある作品に出合わせ」、「時のたつのも忘れるほど読み浸らせ」、振り返っては、「読むことがこれほど楽しく、さまざまな機能

と価値を備えたものかと気づかせる」ことが、典型的読書体験かどうかの指標である。自らの読書体験が、典型かどうかを決めるのは、本人の自覚に基づくものであり、指導者は手助けする役割を担っている。

考察者は、この典型的読書体験を形成するために、学習者に、
1 想像力を使って、場面や登場人物のイメージを描くことで、主体的に作品世界を読み味わうようこびをもたせる 2 読む中で自然にわき上がった疑問を、自らの力で解決しながら読む体験をさせる 3 作家・作者に関する情報と重ねながら読むことで、新たな気づきや疑問が生まれる体験をさせる 4 読書会や報告・発表会を通して他者と交流し、自分の考えが広がる経験をさせる 5 1～4の経験を振り返ることで、もつとさまざまな本を読んでみたいという意欲をもたせる の五点をふまえた読書体験をさせたいと考えた。

一〇歳から一一歳の時期は、脳の神経細胞ネットワークという観点^(注5)から、次のようにとらえられる。

三歳を過ぎると、脳の重量増加は、ゆるやかになり、十歳から一一歳くらいになると第二の成長期ともいえる時期が来る。ピアジェによれば、具体的操作期から形式的操作期に成長する時期である。大人と同じような抽象的思考が可能になるということは、つまり脳の神経細胞ネットワークが大人と同じようなものとして形成されることを意味する。

ことばによる抽象的な思考が可能になる一一歳は、読書人としての基礎となる力を育てるうえで、価値の世界への参入を意

味する重要な時期であり、大人の手助けを必要とする。

子どもの読書を変える試みとして①本を選ぶ②本を読む③「もう一度読みたいな」と思う、という読書の円環を大人が手助けをし、「もうちょっと話してみて」と大人が誘うことで、子どもと感情を共有し、なぞ・あるいは難しさを共有し、現実とのつながりやパターンを発見できると、チェインバーズ^(注6)は、述べている。

「主体的な読み」の力は、典型的読書体験の前提となる。「主体的な読み」とは、与えられるままに読んでいた幼いころの読書行為を卒業し、すすんで本を選び、疑問を持ちながら本を読み、振り返って「もつと読んでみたい」と思うこと、指導者の支援はあったとしても、自分の力で読み進めたことに誇りが持てるような読みの行為をさす。自分の力で、本を選んで、本を使って、力いっぱい読むこと、また読んだ本について真剣に對話し、話し合うことで得られる力を読み手に自覚させ、手助けすることで、世界像の構築という抽象的思考が可能になる。

一 なぜ宮沢賢治作品を読み聞かせるのか

「はじめに」で述べた五点をふまえた読書体験を学習者にもたせるにあたって、次のような作品を、主に「読み聞かせ」の形で学習者とともに読み進めた。

・教科書教材 「やまなし」(『国語六 創造』光村図書)

畑山博著「イーハトーヴの夢」

・指導者による絵本の読み聞かせ

宮沢賢治作『猫の事務所』『雪渡り（部分）』

『銀河鉄道の夜（部分）』『オツベルと像』

『注文の多い料理店（部分）』

『ゼロ弾きのゴーシュ（部分）』『風の又三郎（部分）』

『気のいい火山弾』『ツェねずみ』

・録音教材

宮沢賢治作

『虔十公園林（長岡輝子朗読CDおよびテキスト）』

『よだかの星（長岡輝子朗読CD）』

今回、「読み聞かせ」という手法をとった理由を次に述べる。

1 宮沢賢治作品（絵本）の読み聞かせの重要性

現在、多くの宮沢賢治作品が、著名な画家の絵をともなうて絵本として出版されている。これらは、児童向けに出版されているわけではなく、賢治作品の持つ世界観が、自ずと絵本という形を選ぶのだといえる。黙読だけでは伝わってこない、賢治特有のことが紡ぎ出すリズム感やオノマトペは、読み聞かせによって息を吹き返し、聞くものの心に響いてくる。

宮沢賢治作品を子どもたちが絵本から物語への敷居を越えるとき役立つ本として位置づける理由を、脇明子氏^{（注）}は、四つあげている。

第一に、物語への入り口の役目を果たす本は、力強いおもしろさを持ちながらも、そんなに長くはなく、読み聞かせる大人も心から楽しめる作品であること。第二に、宮沢賢治の作品で

は、朗読しにくいところがあっても、優しく書き直すなどということはできないこと。第三に、宮沢賢治の作品のように力強い物語の挿絵は、想像力の核にはなってもじやまにはならない挿絵でなくてはならないこと。第四に、そうした挿絵では、想像力が働き出すまでは目立たないので、大人が選んで手渡したり、読み聞かせたりしない限り、子どものところには届かないこと、の四つをあげ、子どもたちがほんとうに必要としているのは、パッと目をひく本ではなく、じんわりと心にしみこみ、忘れたい印象を残し、いつでも手元に置きたくなるそういう本だと付け加えている。

ここには、子どもたちが絵本から物語へ、一人でテキストに向き合っていくまでの典型が示されている。さらに、宮沢賢治作品の持つ力強さとおもしろさ、適度な分量が、読み聞かせを通して有効に作用することがわかる。賢治作品には、調べたり比べたりしたいと思わせる不思議が多く存在し、自分の力で本格的に、「本を使って生きていく人^{（注）}」となるための基礎を養うためにも適した作品である。

一つの絵に多くの読み聞かせが対応しており、聞くことへの集中力や場面の变化を想像力で補うことを必要している点で、挿絵付きの物語に近いといえる。考察者にとって、読み聞かせたくなる本であり、複数の著名な画家たちが、次々に自分のイメージで挿絵を描きたいと思わせるほど、ことを大切にした本である。

宮沢賢治作品のもつこの魅力こそ、先に述べた「典型的読書

体験」ともいふべき本との出会いに、学習者を導くにふさわしいものである。「読みごたえ」があり、読書に没入してしまうほど引きつけられ、気がつけば、もう一度読みたい本となっている、宮沢賢治の作品は、まさにそういう物語である。幸いなことに、またこんな物語を読みたいという思いに応えるに充分な数の作品を、宮沢賢治は書き残している。

2 絵本の読み聞かせの効果・効用について

①豊かなイメージの想起

宮沢賢治作品は、絵を引き出す作品でありながら、やはりことばが重要である。ことばを読んでも何のイメージも湧かないとすれば、読むこと、つまり読書のよこびは、見出しがたい。そうした意味においても、脳のネットワークが完成する一歳のこの時期こそ、絵本の読み聞かせは必要であると、余郷裕次氏^(注5)は指摘する。

この第二の成長期にこそ、左脳でことばを処理しながら右脳で豊かなイメージを想起できる脳を、つまり、活字や数値といった抽象的な情報から具体的に豊かなイメージを想起できる脳のネットワークを形成できるのです。私が最低一歳までは、絵本の読み聞かせを続けて欲しいと願う理由は、ここにもあります。もちろん、一歳を過ぎてても絵本の読み聞かせをやめる必要はありません。

小学校六年生（一歳～一二歳）の学習者のすべてが活字を通して物語の世界を豊かにイメージできるわけではない。今回は、ピアジェのいう形式的操作期に入った六年生に、絵本を読

み聞かせ、右脳に豊かなイメージを描かせることで、読むことそのもののよこびを、すべての学習者に味わわせたいと考えた。

②視覚的共同注視^(注10)によってひらかれる世界

また、読み聞かせる指導者と、それを聞く学習者との間には、「視覚的共同注視^(注10)」という作用が生じるとされている。学習者が、読み聞かせをする指導者と同じ絵本を見ながら、指導者の目と表情と声色を通して、指導者が今どんなことを考えているかを適切に読み取れるようになること、そのことがそこから始まる学びによい影響を及ぼすといわれている。信頼関係のないところに、教育は存在しない。「視覚的共同注視」の成立する絵本の読み聞かせや読み合いのある教室では、子どもと教師がともにひらかれ、教師と子ども、子ども相互の信頼感がごく自然に育っており、さまざまな学習（話し合い等）が成立する基盤が確かなものとなる。

③読んでもらう経験の積み重ね

さらに、絵本を読んでもらう経験を重ねるにつれて、頭の中では自然に想像力が働き始め、絵に動きや音や質感を加えたり、色のないところには色を付け加えたり絵と絵の隙間を埋め始めたりするようになる^(注11)。多くの読み聞かせを経験した子どもは、そのようにして次第に、絵がなくなるとも自分の力で「物語を読む」ことができるようになるといわれている。

④沈黙の意味

「絵本の読み聞かせ」では、通常読み終わったあと、子ども

たちに感想を求めないのが原則となっている。課題読みの場合は、一読後の感想を交換し合うことや指導者の発問にしたがって読みを深めていくことが重要と考えられているが、読み聞かせの場合は、読んでもらっている本の世界に共に耳を傾け沈黙して入ること、読み終わった時の沈黙のひとときから余韻を楽しむことなど、大人の援助をうけて本と向き合う沈黙の心地よさや意味を、子どもが獲得していくことを重視する。この「読書における沈黙の意味」を子どもが知っていたとき、課題読みでは培うことができない、一人でテキストに向き合っていく力、すなわち、主体的な読みの力が育っていくと考えられる。したがって、一一歳頃のこの時期に、「絵本の読み聞かせ」を通して意図的に、本が作り出す間や沈黙を共有する空間を創り出すという援助が、学習者をより「主体的な」一人読書へと導いていくといえる。

二 単元「宮沢賢治と私」(小学校六年)の場合

- 1 対象 徳島県吉野川市知恵島小学校六年 一六名
- 2 実践者と実践期間 谷木由利(考察者・実践時校長)が、平成二四年九月一〇日～二五年一月一四日に指導
- 3 単元設定の理由

思春期前期のまったく中にある六年生、しかも単学級で六年間を共にすごしてきた学習者に経験させたい言語活動とは、印象や先入観にとらわれることなく、また、自らの力のことは忘

れて、ひたすら読み浸り、聞き浸る言語活動である。自ら選んだ読みものやお話を通して人の生き方やよさにふれ、問題を持ちながら、すすんで調べ読んだり、比べ読んだり、読書会で友の意見を聞くなかで、自分の考えを広げたり豊かにする。この単元の学習を通して、読書のよろこび、自分自身を育てることのよろこびに気づかせたいと考え、本単元を設定した。今回の「読書体験が、典型的読書体験として心に残り、学習者の人生を支え、困難なときには、すすんで「本を使つて生きていく人」となる、読書人としての基礎に培う単元としたい。

4 単元目標 ◎は主たる単元目標

(興味・関心・意欲)

◎図書室や学級文庫で宮沢賢治の作品や詩、宮沢賢治に関する文献などを探して読もうとする

(話す・聞く)

◎目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話す

◎友の発表の中にその「人と心」を聞き取る

(書く)

◎引用を用いて、自分の考えが伝わるように発表原稿を書く

◎学習の全てを記録する

(読む)

◎目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読む

◎本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを

広げたり深めたりする【読書会】

〈伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〉

○作者の生き方や人柄の現れた言葉の使い方や語感に関心を
持つ

5 単元の学習指導の実際〈全一三時間〉

次	時数	学 習 内 容	学 習 指 導 の 実 際
1	1	<ul style="list-style-type: none"> ・学習計画を立てる。 ・学習記録の書き方を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・読み聞かせて聞いた『猫の事務所』『やまなし』の作者である宮沢賢治の人物像に迫ることを目標に、学習計画を立てる。資料、学習の手引き、メモなどの全てを、学習記録として残すことの意義を知る。
2	2 3 4	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書教材「やまなし」や「イーハトーヴの夢」を読んで、疑問に思ったこと・わかったことを書き出し、調べたり、班で話し合う。(学習記録には毎時間学習したこと、自分の考え、新しく覚えたことばを記録し、資料とワークシートと共に綴じる。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書教材「やまなし」を読んで疑問に思ったことを書き出し、図書館で辞書や図鑑を使って調べる。さらに評伝「イーハトーヴの夢」を読み、疑問に思ったこと・わかったことを書き出した後、発表し合う。 ・様子を想像しながら、ふたたび『やまなし』を皆で詳しく読む。 （これらの時間の始めに、『雪渡り（部分）』『銀河鉄道の夜（部分）』『オツベルと像』宮沢賢治作品を読み聞かせる。）
3	5 6	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの班で調べたことや考えたことを発表し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・これまで宮沢賢治の本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりする。わかったことをワークシートにまとめる。(『注文の多い料理店（部分）』『セロ弾きのゴーシュ（部分）』を読み聞かせる。)
4	7 8 9 10	<ul style="list-style-type: none"> ・気に入った作品を一つ選び、読書会のための準備をする。(発表には、宮沢賢治の人物像とその根拠、作品を気に入った理由、紹介したい一節の音読を入れる。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・図書室や学級文庫で宮沢賢治の作品や詩、宮沢賢治に関する文献などを探して読み、発表原稿を作る。発表のためのリハ・サルをする。(『風の又三郎（部分）』『気の良い火山弾』『ツエねずみ』『虔十公園林』『よだかの星』を読み聞かせる。)
5	11 12	<ul style="list-style-type: none"> ・コの字型に机を並べ読書会をする。友だちの発表を聞き、気づきとともにメモする。メモの後、質疑応答をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・伝えたいことが明確に伝わるように工夫しながら、発表する。 ・発表を聞いて知りたくなったこと、友だちの言いなりな点などを中心に質問する。
6	13	<ul style="list-style-type: none"> ・この学習で考えたことを、あとがきにまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全ての記録にページ番号をつけて整理し、表紙、目次をつけ、あとがきを書くことで、学習を振り返り、一冊の本に仕上げる。

6 学習の記録

① 九月一〇日 学級担任が出張のための一時間。『猫の事務所』を読み聞かせる。

② 一〇月三二日 「やまなし」を読み疑問に思うことを考え、グループで出し合う。「クラムボン」でなんだろう。／「クラムボンは死んだよ」ってどういうこと／「光のあみ」ってなんだろう／「水の中に火がある」ってどんな様子だろうなど表現に関すること、作者に関すること、ことばの意味に関することなど出し合い、分類し、解決のしかた・調べ方の見当をつける。

③ 十一月一日 畑山博著「イーハトーヴの夢」を読む。

④ 十一月二日 「イーハトーヴの夢」を読んでわかったことを書き、発表し合う。

⑤ 十一月六日 「イーハトーヴの夢」を読んでもわからなかったことを、図書室で辞書・事典や文献を使って調べた。

⑦ 十一月七日 「やまなし」を詳しく読み、わからなかった情景や心情を表すことばについて、意見を出し合った。

【この間に学級文庫や図書室の宮沢賢治作品や文献を読み「賢治はどんな人だったか」考えておく】

⑧ 十一月二六日 宮沢賢治はどんな人だったかを考え、根拠を入れてまとめる。【個別学習】

⑨ 十二月四日 長岡輝子朗読『庚十公園林（CD）』文字テキストを見ながら聞く。

⑩ 一月一八日 長岡輝子朗読『よだかの星（CD）』を聞く。

読書会に向け発表原稿のまとめ（朗読で紹介する一節を選ぶ）

⑪ 一月二二日 発表リハーサル、個別に（校長室で）。

⑫ 一月二三日 読書会【五六校時 公開研究授業】

⑬ 一月二四日 学習記録のまとめ（一冊の本として）、提出後、個別面談による評価

※宮沢賢治作品の絵本の読み聞かせは、各学習時間の始め五～三〇分を使った。

7 評価等について

① 学習記録を一冊の本として整理をすることで、単元の学習を振り返らせ、達成感を味わわせる。

② 座席表による評価

※同じ本を発表・朗読の材料に選んだ者は、質問や質問の答えを時々相談できるように、近くの席にした。

※指導者は、読書会での発表や発言、質問の数や傾向はすべて、座席表にメモし、評価の材料とした。

三 学習の記録について

今回の学習では、自分自身の読書体験を記録し、一冊の本にまとめることで、学習全体を振り返らせた。学習者は、毎時間の学習の記録・ワークシート類・メモなどの全てを、読書会を終えた後、一冊の本としてまとめなおした。短い期間ではあるが、「本を読んできた我を見つめ直す」^(注1)学習である。学習者にとって、ページ番号を打ち、目次をつけ、あとがきを書く作業

は、楽しく身のひきしまる体験となった。この読書体験の全てが、典型的読書体験を形成する可能性の大きく、大きな力を持っている。

次に、典型的読書体験の姿をうかがう手がかりとなる、学習記録のあとがきの一部（ゴシック体で表示した部分）を示す。

男児Sは、もともと読書好きではあるが、学習に集中できる時と、そうでない時の差が大きい児童である。Sの学習記録を見ると、丁寧とは言い難いが、どの段階においても確実に学習を進め、記録をとり、整理し、仕上げており、手を抜くということがなかったことがわかる。

Sがもつとも力を入れたのが、読書会における友だちの発表をイラストを交えて確実にメモし、友の言いたらないと思う点について質問をすることである。主人公の心情にまつわる疑問や音読で取り上げた一節が、なぜそこでなくてはならなかったのかなど、発表の本質に関わる質問をした。

○読書会を終えて、私はすっかりしていて、また次もやりたという気持ちです。

真似てみたいと思った発表は、Hさんの「ツェねずみ」についての発表です。自分（H）は弱い生き物といったところ

です。
今回、宮沢賢治の学習をして、賢治の優しさや不思議なことを考えるのかの理由が伝わってきて、賢治のことがわかった気がします。次に、このような読書会をしたら、「ツェねずみ」を読むぞ。

読み聞かせの段階から一つ一つの作品に読みごたえを感じたSは、他の学習者が、それぞれの作品や作者に対してどのような考えや感想をもったのか知りたくなったのだろう。そうした興味や、読書会への前向きな取り組みの姿勢となり、皆の考えを聞くことのできた学習後は、「すっかりしていて、また次も読みたい」という達成感を表している。Sにとって、典型的読書体験となったことがわかる。

男児Tは、読書会を通じて、さまざまな見方や考え方に会うことで、本を読むことのおもしろさや意義に気づいた。

○読書会をしてぼくは、本を読むということの大切さがわかりました。また、本を読むとかしこくなるということもわかりました。なので、これからは、本をたくさん読みたいです。今回の読書会で一番印象に残っていることは、同じ本を読んでも個人で感想がちがっているということです。（とりあげた）内容は同じだけど考えることが違っていたことです。

真似てみたいと思った発表はHさんの賢治についての発表です。賢治は優しい人だと言ったことです。

今回、「宮沢賢治と私」の学習をする前と学習をした後のぼくは、人のことを一番に考えるようになったことがすばらしさだと思いました。学習をする前は、自分のことだけできればいいと思っていただけ、学習をしてみると人のことを考えることの大切さがわかりました。

次もこのような読書会をするに、ぼくは賛成です。なぜなら本を通じて人と人がわかり合えるからです。また機会

があればやってみたいです。

Tは、「読む」ことのおもしろさだけでなく、さまざまな考え方に会える読書会自体のおもしろさに気づいている。

「読みなさい」と言われなくても、また読んでみたいと思うのは、物語のもつおもしろさに気づいているからである。それは、単なるストーリーやプロットのおもしろさだけでなく、友の朗読によって引き出されたテキスト独自の味わいでもあった。女児Kは、そうした思いを記した。

○読書会を終えた今私は、紹介されたいろいろな本を読んでみたいなあと思いました。

今回の読書会で一番印象に残っていることは、一人一人が本を紹介してメモをとったことです。特に真似てみたいと思った発表はMさんの「風の又三郎」についての発表です。理由は、好きな場面を読むとき、方言が出てきて、その方言がとても上手で心がこもっていたからです。

「宮沢賢治と私」の学習をする前と後の私は、少し変わったと思います。学習をする前はあまり読みたくなかった本も学習をしたら友達が上手に本を紹介してくれたので、おもしろそうだなと思って読んでみたくなったからです。それと紹介された本に疑問などを持ったことです。

疑問を持ちながら読むことの、おもしろさにも気づき始めたらしい、文中にある方言を生かした「風の又三郎」の朗読は、多くの学習者に印象に残るものとしてメモされている。

女児Mは、思い切った朗読のできる児童である。表現の巧み

さが、他の学習者の心に響き、実りをもたらしたことは、聞か合う場としての読書会の意義をあらためて実感させる。

○今回の読書会で一番印象に残っていることは、「ふたごの星」です。Oさんがこの本を選んでいました。少し読んでくれただけでも星のやさしさがよくわかりました。私も読んでみたいと思いました。

今回の学習をした後の私は、賢治が好きになっていました。たくさんの本を読みたいと思いました。

「ふたごの星」は、学級文庫の中からOが見つけてきた作品である。Oは、今回の学習過程においてまだ誰も読んでいなかった宮沢賢治作品を選んだ。自ら選書という行為ができたことは、典型的読書体験と見なすことができる。このあとがきを書いた女児Nのように、Oの発表によって、読書への意欲を新たにした学習者も多い。

おわりに

この学習を通して学習者は、次のような変化を示した。

1 主体的な読みの姿の確認

学習者は、自己の感受性・体験を総動員して場面・登場人物の細部を思い描くおもしろさに気づき始めた。学習記録の「あとがき」にもあるように、今回の学習では好きな作品の好きな場面を音読で紹介するところに学習者の個性が、最もよく生かされていた。これは音読する者も、それを聞く者も、その人ら

しい音読の中に、場面や登場人物の様子を思い描き、それを楽しむことができた証拠である。例えば、小さんどんぐりが辺り一面に飛び出して口々になにかを叫ぶ様、気がつけば又三郎の父が教室の後ろに立っていることに気づいたときの驚き、抵抗の最後の手段である鉄砲やその弾をテールにおいてしまう紳士を、息をひそめて見ているというふうに。これらは、学習者が活字の中から掘り起こしてきた宝だ。主体的な読みの、一つの姿である。

2 読み聞かせの効果の実感

集中力に欠けるクラスといわれ続けてきた六年生ではあるが、読み聞かせによる効果はさまざまな場面で実感できた。今回、宮沢賢治作品の長期（三か月）にわたる読み聞かせを行ったが、集中力をたやすことなく、聞き浸ることができた。一時間に二作品を読むこともあったが、静かに聞き続けた。

昼休み図書室に行くことなどあまりない、サッカーや野球好きの子どもたちも、読み聞かせに聞き入った。指導者の読み聞かせについて、ある学習者は「聞をあけて読んでくれたから聞きやすかった」と記した。読み聞かせのあいまに訪れる沈黙は、心地よいものである。

一・二歳のこの時期に何をどう読ませるべきか、得たものは多くあったといえる。

3 読書体験の価値を明確にする学習記録の働き

学習記録の文面から読書の価値を認識していることがわかる。学習の全てを記録することで手応えを感じ、読書や読書会の価

値を実感した学習者は多い。その中のいくつかは典型的な読書体験と呼ぶことのできるものが含まれている。

学習記録を精査することで、認知スタイルの違いをとらえることができる。

注

(1) 野地潤家著『個性読みの探究』一九七八年、共文社、七七頁

(2) 野地潤家著『個性読みの探究』一九七八年、共文社、七七頁

(3) 野地潤家著『個性読みの探究』一九七八年、共文社、二二～二二頁

(4) 野地潤家著『個性読みの探究』一九七八年、共文社、二八～二九頁

(5) 余郷裕次著『絵本のひみつ』二〇一〇年、徳島新聞社、九五頁より、文末は、考察者が常体にあらためた

(6) チェインバース・A 著、こだまともこ（訳）『みんなで話そう、本のことー子どもの読書を変える新しい試み』

二〇〇三年、柏書房、一二～一三頁

(7) 脇明子著『読む力は生きる力』二〇〇五年、岩波書店、七八頁

(8) 大村はまのことは 大村はま稿「読書人の基礎的能力を養う」

- 『大村はま国語教室七』一九八四年、筑摩書房、一〇〇頁
- (9) 余郷裕次著『絵本のひみつ』二〇一〇年、徳島新聞社、九五頁
- (10) 門脇厚司著『子どもの社会力』一九九九年、岩波新書、五七～五九頁
- (11) 脇明子著『読む力は生きる力』二〇〇五年、岩波書店、一八九～一九〇頁
- (12) 秋田喜代美著「本というメディアの固有性」秋田喜代美・庄司一幸編・読書コミュニティネットワーク著『本を通して世界と出会う』二〇〇五年、北大路書房、二五頁
- (13) 大村はま著「読書人を育てる」、『大村はまの国語教室 ことばを豊かに』一九八一年、小学館刊、一四九頁
- (たにき ゆり・兵庫教育大学連合大学院在学)