

第4章 「これからの読書生活指導」への実践的提案

第1節 「探究的な読書生活」の指導の必要性

〈内 容〉

第1項 学習指導要領の改訂から見えてくるもの

第2項 学習者の「読書興味・読書能力」の発達をどうとらえるか

1. 小・中学校における発達を踏まえて
2. 「楽しみ読み」から「探究的な読書」へ
3. 「探究共同体」の成立

本章では、情報・メディアリテラシーの育成を目指し、「探究的な読書」が学習者の生活に根づくよう、「これからの読書生活指導」のカリキュラム構想と、それを支える「探究共同体」の構築についての実践的提案をする。

第1節 「探究的な読書」指導の必要性

高度情報化社会の今日、集団での話し合いや協働作業を通して、外在的知識を活用・再構築する過程について学ぶことは、学習成果を学校から仕事・社会へと移行(トランジション)していく上で欠かせない。

「本を読む」という行為は、単なる受容行為ではなく、自らの課題意識に基づき、課題の解決に向け、自分の内部・外部にある知識を活用し、再構築する能動的な「探究」の過程につながる。「本」においては、著者がまず身をもってそうした「探究」の過程を体験し、その過程で得られたものの見方・考え方を生きたモデルとして示しているからである。小・中学校における「本を読むこと」すなわち「探究的な読書活動」は、「新たな知の構築」が協働的になされる過程を体験的に学ぶ場であり、現代社会が、小・中学生に「本による読書指導」を要請する由縁である

クルトー(2007)は、学習者の情報リテラシー育成に向けて、「学習者の個人的な世界における知識や経験」と「学校の教育課程における学び」が重なったところで生まれる「現実的な疑問 Real question」は、学習者の学習への興味・関心・意欲を高め、これに基づき、グループで「学習者の個人的な世界における知識や経験」を自然に語り合うことで、「第三領域」での「探究 Inquiry」がおこなわれることに着目した。

大村はま読書生活指導においては、「探究的な読書」が学習者個人の生活になだらかに自然に定着するよう、指導者による強制をさけ、「読む」楽しさや発見の喜びに支えられながら読むことを第一義に置いた。大村はまの場合、カリキュラムと学習者個人の生活を結ぶ鍵すなわち「第三領域」の創出は、「読書生活指導システム」の立体化にある。

その具体は、

- (1)「ブックリスト」を含む読書指導教材『読書生活通信』の開発
- (2)帯単元「読書」による指導
- (3)「読書生活の記録」による読書習慣・態度の育成 である。

学習者の眼前に「ブックリスト」『読書生活通信』によって学習データベースとして豊かな読書の世界を開いて見せ、学習者の興味・関心・意欲を引き出している。さらに学習者は、「読書単元」によって「勉強(＝対話的・探究的な読書)」を楽しみながら、主体的に読み進める力を獲得し、「読書生活の記録」を書くことで読書の習慣や態度がなだらかに個々の「実際生活」に根ざすこととなるのである。

第1項 学習指導要領の改訂から見えてくるもの

平成29年告示の新しい学習指導要領では、「総則」の「第3 教育課程の実施と学習評価」の「1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の(7)において次のように記されている。

(7) 学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かすとともに、生徒の自主的・自発的な学習活動や読書活動を充実すること。また、地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽等の施設の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること。

これらの記述は、本章第1節の冒頭において述べた、現代における学習のありようと重なるものである。すなわち、「自分の外部に存在している知識を利用」し、自ら進んで、集団での話し合いや共同作業を通して、新たな「知の構築」に向けた「探究」＝「主体的・対話的で深い学び」の実現を奨励するものである。「地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設」は、人々の知識を支えるリソースであり、過去から未来へと受け継がれる外在的知識そのものである。それらを、学校図書館にある資料やインターネット上にある資料と同じように、積極的に収集・活用することで「探究」活動を充実させ「主体的・対話的で深い学びの実現」を図ろうとするものである。

第2項 学習者の「読書興味・読書能力」の発達をどうとらえるか

「読書生活指導」は、「読むこと」で「新たな知の構築」を目指すものであるが、その学びは、日常生活における自然な言語活動を基盤として、「読むこと」が「話すこと・聞くこと」「書くこと」との関連においてなされる。また、指導者による強制をさけ、「楽しさ」や「発見のよろこび」に支えられながら読むことで、読み進める力を獲得し、さらには読書の習慣や態度が、主体的かつなだらかに個の生活に根ざすことを旨としている。

Guided Inquiry (2007) の共著者であるマニオッツによる調査 (2005) は、Third space「第三領域」と呼ぶ学習の「場」の必要性を明確にした。小学校4年生の「ブッククラブ」において、一人の児童が登場人物の心情を自分の経験と重ねることで生まれた Real question「現実的な疑問」*1 をきっかけに、グループの皆が自然に自分の体験と重ねて話し合うことで登場人物についてのより深い「探究 “Inquiry”」が行われた。これが、「第

*1 *Guided Inquiry* が、「第三領域」における「学び」を必要とするわけは次のようである。

- 1) 「学習者の個人的な世界における知識や経験」と「学校の教育課程における学び」が重なったところで生まれる Real question「現実的な疑問」は、学習者の学習への興味・関心・意欲を高める。
- 2) Real question「現実的な疑問」に基づき、グループで「学習者の個人的な世界における知識や経験」を自然に語り合うことで、「第三領域」での「探究 “Inquiry”」がおこなわれる。
- 3) 「第三領域」での「探究 “Inquiry”」によって学習者は、より深く広い世界観を獲得する。

三領域」の必要性を示す実証の一つであり、小中学校における読書興味・読書能力の発達段階をふまえて、4年生が一つの分岐点であることの興味深い提案であるともいえる。

1. 小・中学校における発達を踏まえて

住田(2015)は、小学校2～4年生の読書能力の発達段階には、次の二つのステージがあると捉えている。

- ①分析の観点を外部から与えられて分析を行い、より豊かな解釈を行うことで物語を楽しむ段階
- ②分析の観点を内面化し自らの解釈をより豊かに変容するために意識的に主体的に分析を行う段階

住田(2015)はまた、①から②のステージへ移行する時期、すなわち4年生になる以前に必要な指導を、次のように説明している。

この時期(①のステージの間)に、教師ができるだけ積極的に、「距離をとる読み=見る読み」をするための観点と分析の方法、すなわち「人物設定」を意識しその変容をとらえたり、「場面の反復や対比」を見つけ意味付けたりする方法を子どもたち全員の作業過程として手際よく提供し、そうした分析の使用によって、できるだけたくさん子どもたちに、彼ら彼女らの素朴な解釈を揺さぶり、変容する成功体験を持たせることが求められているのです。

(住田 2015「読書能力の発達」『読書教育を学ぶひとのために』山元隆春編, 世界思想社, p.201)

こうした「外部から与えられた分析の方法を繰り返し使用する」ことで子どもたちが次第に「物語の仕組みやしかけについての『メタ認知可能な』つまり自覚的な読みの方法を内面化できる」としている。いわば「読者として物語表現の『型』をもつ」ことである。住田はさらに、この「型を持つ」ことによって、②のステージにおいて「テキストがおなじみの方法を逸脱して変化球をなげてきた場合にも、『作られたもの』としての物語の『仕組み』それ自体に反応する」ことができるとしている。小学校中学年という時期は、「物語の諸要素が織りなすスキーマを自覚的な学力として内面化する時期」であると住田はとらえ、「こうしたテキストが読者にしかけてくる種々の『ゆさぶり』を受けとめ」、「それに応えるように、読者がより分析的な言語化によってシャープな解釈が表明できるようになるステージ」こそ、小学校中学年の完成段階(4年生)であるとしている。

住田(2015)は、小学校から中学校へかけての「読書能力」の発達段階を、【読者Ⅰ】小学校2年生～4年生、【読者Ⅱ】小学校5年生～中学校1年生の二段階に分けて次の図4-1・4-2で示している。

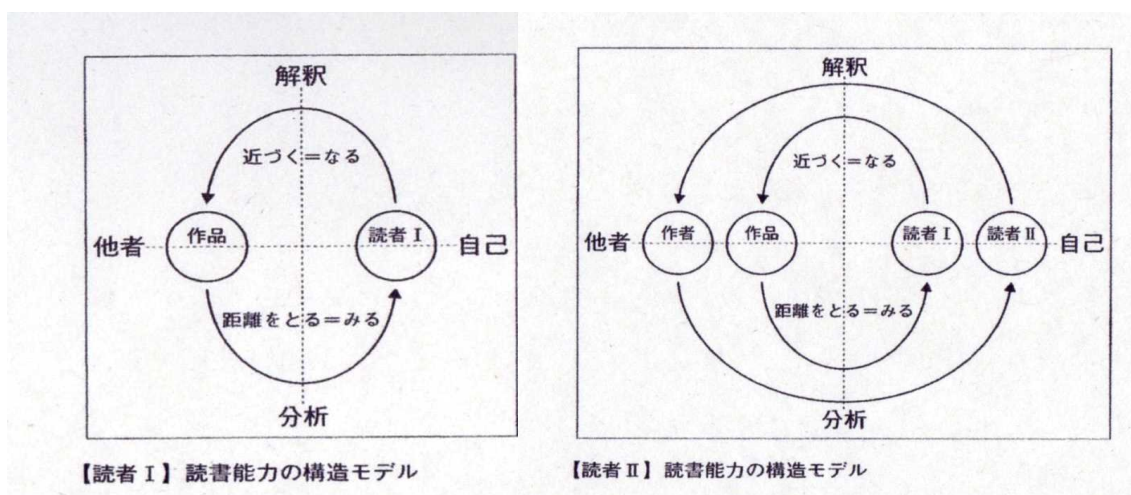


図4-1【読者Ⅰ】小学校2年～4年

図4-2【読者Ⅱ】小学校5年～中学校1年

読書能力の構造モデル(住田2015)

前述のマニオッツ(2007)が「第三領域における探究 Inquiry」の知見を得た4年生の「ブッククラブ」の話し合いは、住田(2015)「読書能力の構造モデル」で言えば【読者Ⅰ】の完成段階にあるといえ、「自己に重ねながら作品を解釈する」一方で、「作品」と距離をとりつつ分析をすること、それを仲間と分かち合うことも自在にできる段階にある。

子どもの「読書への興味」を調査した阿部(2017: 図4-3 本を読むことが好きかどうか【学年別】)を、マニオッツ(2005)や住田(2015)の提示する知見と重ね合わせて読むとき、興味深い点が読み取れる。

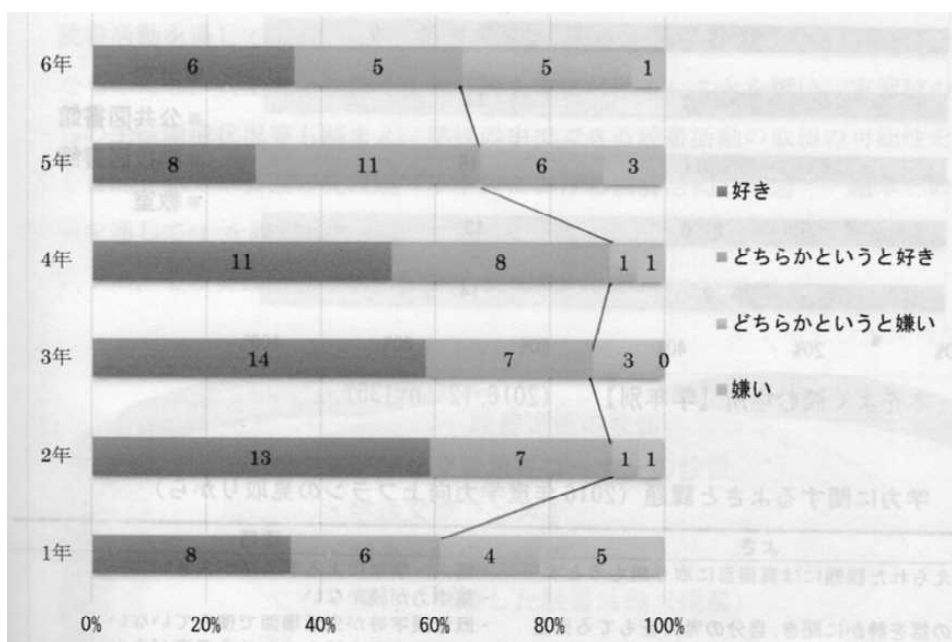


図4-3 本を読むことが好きかどうか【学年別】(2016,12 n=135, 阿部2018より)

阿部(2018)では、「本を読むことが好き・どちらかという好き」というグループに着

目すると、文字を読むことに習熟してきた2年生～4年生にかけてはほぼ9割の生徒がそれに該当するのに対して、5・6年生ではその割合が、6割前後に減少してしまうことである。この調査結果を、住田(2015)と重ね合わせて考えると次のようなことがわかる。

【読者Ⅰ】小学校2年生～4年生の段階では、ベクトルの違う二つの力すなわち、
i)物語を我がことのように受けとめ一体化していく「内容を読む力」と
ii)そうした世界を対象化して、その仕組みを分析的に捉える「構造を読む力」の二つの力を駆使しながら、
iii)読者とテキストの間に生まれる接近と距離化の循環運動=「テキストとの対話」を楽しんでいる状態にあることがうかがえ、そのことが本を読むことへの興味や関心となり、読書意欲を支えていると考えられる。

しかし、【読者Ⅱ】小学校5年生～中学校1年生の段階で、本を読むことへの興味や関心・意欲の減少が見られるのは、この時期に「作者と対話する力」に加えて「読者を再構成する力」を必要としており、この「読者を再構成する力」によってもたらされる「読書のよろこびや楽しさ」が、適切な指導なくして「全ての学習者に保障されるものではない」ことを物語っている。確実に「作り手との対話」モードでテキストと対峙した者のみを得られるものが、「読者（である自己）を再構成する力」すなわち「新たに自己をとらえ直すよろこび」である。そのよろこびは、「新たな知の構築」とも言い換えることができる。

2. 「楽しみ読み」から「探究的な読書」へ

「読者を再構成する力」を獲得するには、「全ての物語は人間によって作りなされ、語られた物語の表現は、全て意を用いて選ばれ、構築されたものである」こと、すなわち「全ての物語が作り手の『作為』である」（住田 2015）ことをふまえたうえで、「作り手との対話」を成立させることが前提となる。この前提をふまえて「作り手との対話」を通して「読者を再構成する力」が生まれるメカニズムを、住田は次のように解いている。

他者としての作者の立ち位置に立ち、作者をくぐってみる事の向こうに、そうした作者のはたらきかけとの関係でそのように読まされている「わたくし」を、私たちは発見するでしょう。「作者(他者)」に向かって接近を試みることと、その結果としての読者(自己)を析出し、とらえ直すことは、やはり一つの循環構造を描きます。すなわち「作者の表現の工夫を作者になって考える」営みと、そのことをひとりの読者として意味付け価値づける営みは、もはや別々には分かちがたいコインの裏と表のように随伴する営みなのです。【読者Ⅱ】とは、そうした意味での「作り手との対話」が成立することを、その発達の徴標としてとらえることができるステージなのです。

(住田 2015 「読書能力の発達」『読書教育を学ぶひとのために』山元隆春編，世界思想社，pp.206-207)

文学作品のみならず、非文学作品においても、全ての著述は人間の「探究」によって生まれ、そこでの表現は全て著者の意を用いて選ばれ、論理的に構築されたものであり、全

での表現は著者の「探究」に基づくものである。

「本」は、著者がまず身をもって「探究」の過程を体験し、その過程で得られたもの
の見方・考え方を生きたモデルとして示している。その「本」の「著者と対話する力」
とその「読者（である自己）を再構成する力」は、文学作品のみならず、非文学作品に
おいても重要である。

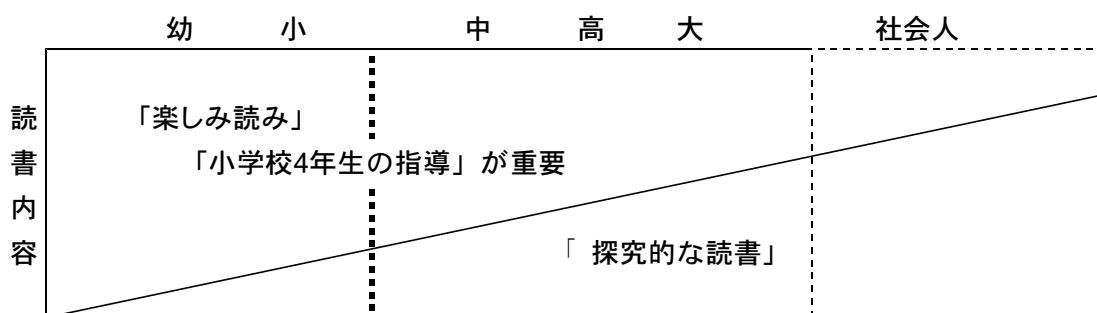
なぜなら、これを住田（2015）の論理にを通してみると、「著者」=他者に向かって対
話をしかけることによって、「読者」=自己の輪郭は鮮明に浮かび上がるからである。

「著者」との対話を通して、「読者」である自己の輪郭をとらえ直すことは、著者の探
究過程を自ら追体験し、著者が開いて見せる未体験の世界に出会うよろこびをもたらす。
またさらに、著者が探究の過程で得たものの見方・考え方を通して自己を見つめ直すとき、
自らの課題発見・解決のよろこびも、そこにある。

ここに、今までの読書指導が、4年生を境に読書意欲の減退を招かざるを得なかった要
因とこれからの「読書生活指導」が取り組むべき「探究的な読書」の位置づけをみるこ
とができる。

それは、次の表4-1 成長に伴う読書の意義・目的の推移 のように示すことができる。

表4-1 成長に伴う読書の意義・目的の推移



← 学習者中心 ———— 学習中心 ———— 社会に開かれた個人の学び →

文字を覚えて物語を自分で読みこなすことができるようになった小学校2年生のころ
は、登場人物になりきって、友だちと絵本を読み合ったり、劇化を試みて物語の世界を楽
しむことができる。小学校3年生から4年生にかけては、今までの「なる読み」から物語
と少し距離を置いて、物語の展開のパターンをとらえたり、また、パターンから逸脱した
物語の構成もテキストと対話しながら楽しむこと「みる読み」ができるようになる。この
時期が主体的な「楽しみ読み」のピークである。

さらに、4年生を過ぎるとこうした「楽しみ読み」だけでは物足りなくなると考える。
この時期の学習者の読書興味の対象は、当然、絵本や物語以外の非文学作品にも向けられ
るはずである。この時期の「読書指導」で重要なことは、「作者（著者）と対話する力」
と「読者である自己を再構成する力」を育むことである。「読書のよろこびや楽しさ」は、
「作者（著者）との対話」に加えて、それによってもたらされる「新たな自己の輪郭をと
らえ直す過程」を体験させることにある。

それは、言い換えれば「楽しみ読み」から「探究的な読書」への段階的な移行、「読書
への興味・関心・意欲の持続」であり、「探究的な読書」への傾斜である。学校における

読書指導が、学習者の読書能力および読書興味やその内容の変化をふまえたものとなることによって、すなわち、「楽しみ読み」から「探究的な読書」への傾斜をふまえたものとなる時、小学校5年生以降の急速な読書意欲の減退を防げると考える。

大村はまの読書生活指導理論とその構造は、1)読書生活指導における主体的探究活動の重要性をふまえた指導であり、2)「楽しみ読み」から「探究的な読書」への移行とそれに伴う困難点の克服に応えるに十分な指導の工夫と構造を備えた指導である。その具体的な指導の汎用化については本章（第4章）第2節で述べる。

3. 「探究共同体」の成立

ここで成人の「読書」に目を向けてみよう。おとなの「読書」も、自己を癒やし休ませるための「楽しみ読書」と、社会人・職業人としての生きていくため、自己の課題発見・解決に向けた「探究的な読書」が欠かせない。

現代社会は、産業革命以来の分業化によって、あらゆる分野において「専門家」と「素人（市民）」という区別が存在する社会である。このことは一方で、「現在の知は、専門知と市民の知の共同作業によってつくられねばならない（河野 2015）。」という「社会的な責任」を生みだしてきた。

わが国の学校図書館がその成立以来手本としてきたアメリカの学校図書館においては、ほぼ十年ごとに「学校図書館基準もしくはガイドライン」（アメリカ学校図書館協会 ALA とその下部組織アメリカ・スクール・ライブラリアン協会 AASL が作成）を公表してきた。学校図書館ガイドライン（2009）*Empowering Learners* に先だって出された *Standards for the 21st Century Learners* では、21世紀の学習者は、スキルと情報源とツールを使って次のようなことができる者であるとしている（中村 2015 参照）。

- 1) 探究し、批判的に考え、知識を増やす。
- 2) 結論を導き、情報に通じて決断を下し、新しい状況に知識を応用し、新しい知識を創造する。
- 3) 私たちの民主主義社会の構成員として、知識を共有し、倫理的に、生産的に、社会に参加する。
- 4) 個人的、美的（aesthetic）な成長を追究する。

こうした21世紀の学習者像は、アメリカの学校図書館史を反映しつつ、1)「探究」「批判的」「知識」というキーワードを押さえ、2)構成主義的学習観に基づくものであることがわかる。学習者が目指すものは、4)学習者の個人的、美的な成長である。加えて3)民主主義社会の構成員として、知識を共有し、倫理的に、生産的に、社会参加する という項目が示すように、学校図書館をベースとして培われた情報リテラシーが、ソーシャルスキルとして機能し、「社会的な参加」を促すものであることがわかる。民主主義社会の構成員としての情報リテラシーは、「社会的な責任」も含むものであることを暗示していることは、注目すべき点である。

先のように、「読書能力の発達」を段階的にとらえた住田（2015）は【読者Ⅱ】小学校5年生～中学校1年生の段階に続く【読者Ⅲ】中学校2年生～3年生の段階を次の図4-4の

ように示している。

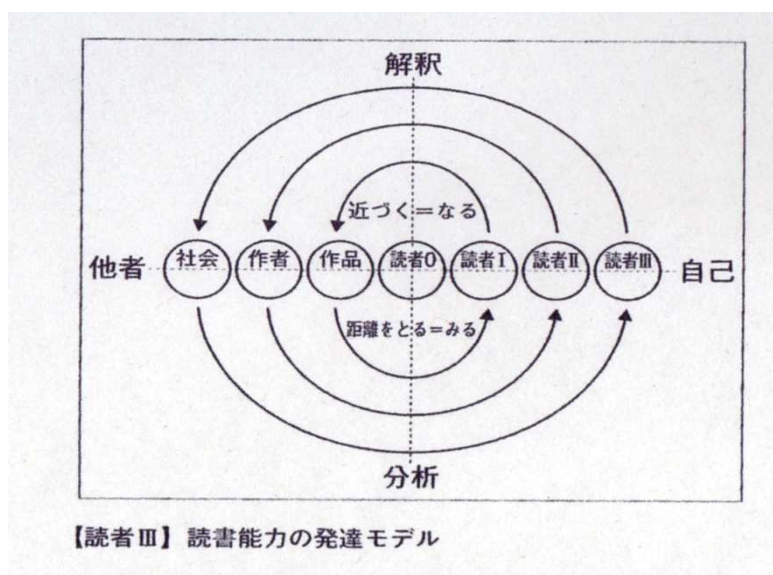


図4-4 【読者Ⅲ】中学校2年生～3年生の段階—読書能力の発達モデル(住田2015)

【読者Ⅰ】が「テキストとの対話」であり、【読者Ⅱ】が「作り手との対話」であるとするならば、それに引き続く最終的な「対話環」として構想したのが【読者Ⅲ】の「社会との対話」を行うステージであると、住田（2015）は説いている。

「社会との対話」とはどのような営みなのか。具体的な住田の解説は次のようである。

そもそも読書とは、「単独者」として「作品」と対峙する行為ではありません。こと学校教育における文学の読みの授業において、私たちはほとんどすべての場面で、一つの物語について、複数の読者と語り合う慣習の中で、読書能力を洗練させていきます。テキストと一人の読者である「わたくし」の出会いによって火花が散った、何らかの内的体験としての「解釈」は、直ちに社会的な共通コードとしての言語によって分節され、言語化されることによって、それぞれの読者が現下に所属している読書サークル（学級、班、お隣さん）に表明されます。テキストについて語った言語を通して、私たちは、自身の解釈を社会的な意味として織りなしていくのです。今日の先進的な教育課程を支える社会構成主義を、言語的实践の代表としての「読書」へと接続してみたとき、次のようにいうことができるでしょう。個人的な体験としての「解釈」を、言語を媒介として、社会的に拓いていく営みこそが「読書」である、と。

（住田 2015 「読書能力の発達」『読書教育を学ぶひとのために』山元隆春編，世界思想社，p.211）

住田はまた、「テキストと一人の読者である『わたくし』の出会いによって火花が散った、何らかの内的体験としての『解釈』を「批評」ということばで表現している。「批評」は、「直ちに社会的な共通コードとしての言語によって分節され、言語化され」、他のメンバーに合理的に説明できるよう根拠を差し出すことも含むとし、その点から「読書」

を「社会的実践」であると述べている。

「社会的実践」としての「読書」が求められるのは、文学作品を対象した「探究」「批判的思考」に限らない。むしろ非文学作品の「読書」は、「社会との対話」になじみやすい。また、「読書」は個人的、受容的な行為ではなく、「探究共同体」とでもいうべき読書サークルに向かって自己の解釈や考えを説明する責任を有した、能動的かつ社会的な行為であるといえる。こうした「読書能力の発達」の到達点が、アメリカ・スクール・ライブラリアン協会(AASL)が描く21世紀の学習者像と合致するのは偶然でなく、今日の高度情報化社会が「探究的な読書」とその行為者を含むグループである「探究共同体」を必要としていることに拠るものである。

このことは、住田(2015)のまとめを借りれば次のようになる。

私たちは「単独者」として、テキストの前に立つのではありません。むしろ社会的存在として、現下のテキストを分かち合う協同する読者たちと、共時的ネットワークを取り交わしています。また、時間と空間を超え、しかしなお、私たちの解釈の可能性を呼びかけてくれる分析コードや間テキスト性を孕んだ先行テキストが、通時的ネットワークとして手助けし続けてくれています。こうした二つの経路によって、私たちは社会的言語実践の主体としてあるのです。【読者Ⅲ】とはこのような社会的実践を通して意味を紡ぐ自覚的な自律的読者としての主体が形成される発達のステージなのです。

(住田 2015「読書能力の発達」『読書教育を学ぶひとのために』山元隆春編、世界思想社、p.212)

「探究共同体」の一員として、社会的実践を通して意味を紡ぐ自覚的な自律的読者としての主体が形成されるよう、共時的あるいは通時的ネットワークの手助けを受けながら、現下のテキストを分かち合うことこそ「探究的な読書」のよろこびである。よって、「探究共同体」という概念が、学校文化に根づくことが求められる。

小学校4年生から、少しずつ段階的に「探究的な読書」を学習者の生活に根づかせ、「主体的に読書することのよろこび」を味わわせること、また、そうした読書によるよろこびを、自らが属する「探究共同体」において分かち合うこと、この二つが、「小・中学校における発達過程をふまえた読書生活指導の構想」を必要とする理由である。

具体的な「読書生活指導の構想」にあたっては、次の二段階をふまえたものとする。

i) 「プレステージ」移行期の二段階—小学校4年生～6年生

- | | |
|-----------|----------------------------|
| ①小学校4年生 | 「テキストとの対話」を楽しむ段階 |
| ②小学校5・6年生 | 「著者との対話」を通して「新たな自己」を構成する段階 |

・この時期は、新聞および新聞記事や絵本など全体の構成をとらえやすい著作物を活用して、「テキストとの対話」「著者との対話」を促進し「探究的な読書」のおもしろさを体験させる段階である。

・「探究共同体」の一員である司書教諭や学級担任、教科担任が「読むべき本・読ませたい本」を選んだ「ブックリスト」、読書技術・読書法や読書の知識などを収載した「読書データベース」に進んでアクセスする習慣を身につけさせる。

- ・「読みたい本」のリストを作らせ、「本」の著者を意識させる。また、「読書日記」を書かせ、テキストや著者との対話から生まれる「自己の気づき」を逃さないよう、メモする習慣を身につけさせる。

ii) 「メインステージ」本格的な三段階－中学校三年間

①中学校1年生	「著者との対話」を通して「新たな自己」を構成する段階 －広い範囲の中から選ぶ
②中学校2年生	読書を通して「社会との対話」を図る段階 －自己にひきつけて深く読む態度
③中学校3年生	読書を通して「社会との対話」を図る段階 －自然・人生・社会の問題を考える

- ・この時期の読書生活指導は、「探究的な読書生活の確立」に向け、**ア「学習者の生活に『探究的な読書』を根づかせること」**を主目的とする。
- ・そのため、この時期の読書指導は、**イ「カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋めるための立体的な構造をもつ」**読書指導を必要としている。
- ・この時期の学習者の「読書能力の発達」(住田 2015)は、①中学校1年生「著者との対話」によって形成される「新たな自己」との対話を楽しむ時期と、②③中学校2年～中学校3年の「本を読むことで社会との対話を図り、自己の考えを深め、新たな問題を発見する」時期に二分化さる。この時期の「読書能力の発達」には、個人差があるものと考えられ、「読書興味の発達」もまた、一人一人の適応課題を反映して、いろいろな本へと向けられるものである。したがってこの時期の読書指導は、**ウ 中学校三年間を通じて、個に応じた「主体的かつ系統的・段階的な読書指導」**を必要としている。

ア「学習者の生活に『探究的な読書』を根づかせること」を主目的とし、
イ「カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋めるための立体的な構造をもつ」
ウ 中学校三年間を通じて、個に応じた「主体的かつ系統的・段階的な読書指導」

これら**ア～ウ**の条件を満たす「読書指導」は、大村はま読書生活指導システムを敷衍したものとなる。

第3章第4節で述べたように、「大村はま読書生活指導」の基本構造は、カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋める立体的な三層構造(図3-7参照)からなる。

その三層(i「読書生活の記録」・ii『読書生活通信』「読書単元」・iii「ブックリスト」)は有機的かつ密接なつながりをもって、学習者の生活に「探究的な読書」を根づかせることを主目的としている。有機的かつ密接なつながりをもつ三層を用いて展開する「読書活動」は、「学習の手びき」に沿って、中学校三年間にわたる系統的・段階的な「読書生活指導システム」へと組み立てられていく(図3-1参照)。

三年間の「読書活動」は、図3-1に示す算用数字1～10の10個の単元と一～三の『読書生活通信』の間を行きつ戻りつ展開される。「学習の手びき」によって関連づけられたそれぞれの「読書活動」は、なだらかな螺旋状のスロープをくだっていくように、学習者一人一人「探究的な読書生活」へと学習者を導く。螺旋状のスロープは、「いつも書いている生活」を基軸としながら中学校三年間をかけて、反復・発展を繰り返しつつ、個人差

に応じつつゆっくりと展開し、三つの指導系統の到達点である I) 読書生活の関心・態度の育成 II) さまざまな本を読みこなす技術の習得 III) 探究的な読書生活の確立へと学習者を導いている。

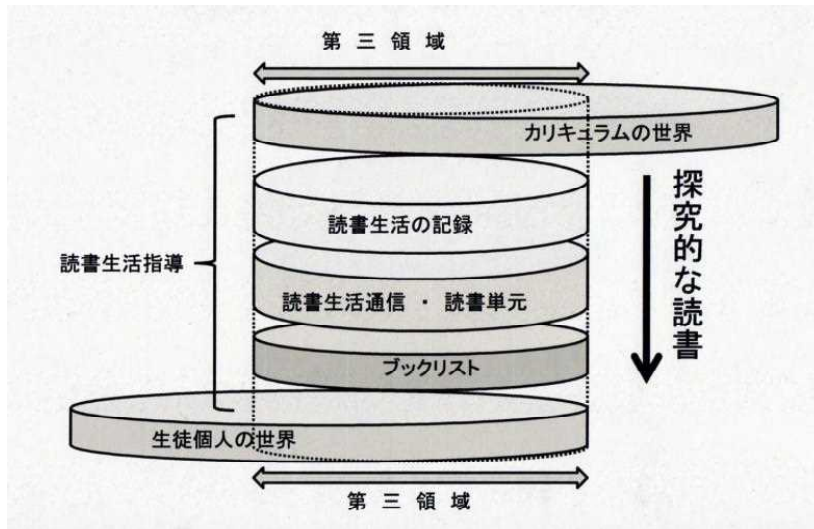


図3-7「大村はまの読書生活指導」の基本構造(図1-3-3再掲)

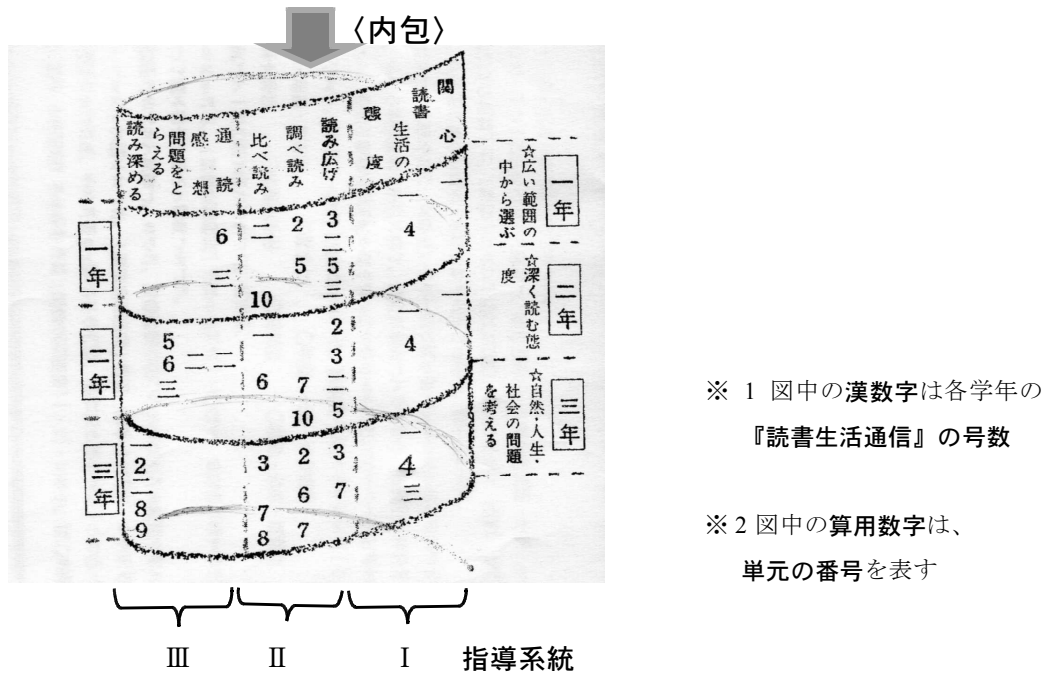


図3-1 読書指導の「系統のあらまし」(再掲)教育出版1974に谷木が指導系統を加えたもの

この段階性・系統性をふまえた立体的な螺旋の三層構造(i「読書生活の記録」・ii『読書生活通信』『読書単元』・iii「ブックリスト」を内包する)が、システムとしての「読書生活指導」の構造である。

このシステム構造にもとづく指導によって学習者は、「個人差」やさほどの「苦難」を感じることなく、指導の展開に従って「勉強(=対話的・探究的な読書)」を楽しみながら、主体的に読み進める力を獲得し、さらには読書の習慣や態度がなだらかに学習者個々

の「実際生活」に根ざす」(大村 1974) こととなる。

また、実際の大村はま国語教室は、さまざまな形態の「読書会」が展開されるなど、「探究共同体」と呼ぶにふさわしいものであった。読書生活指導によって「探究的な読書」を根づかせるうえで欠くことのできない「探究共同体」の確立のための具体的な実践については、第4章第3節で述べることとする。

〈第4章第1節のリフレクション〉

「小・中学校における発達をふまえた読書生活指導の構想」にあたっては、第3章までの分析・考察をもとに大村はま読書生活指導理論をふまえたものとする。さらに、構想の具体化の要点は次の三点である。

- 1) 読書生活指導における主体的探究活動の重要性
- 2) 「楽しみ読み」から「探究的な読書」への移行に伴う困難点の克服
- 3) 「探究共同体」の成立

ことに2)に関しては、マニオッツ(2007)、住田(2015)、阿部(2018)の知見から、小中学校における読書興味・読書能力の発達段階において、4年生が一つの分岐点であると考えられる。したがって「小・中学校における発達をふまえた読書生活指導の構想」の具体化にあたっては、読書興味・読書能力の発達にもとづき、次の二段階に分けて指導展開の方略を探る必要があると考えた。

- i) 「プレステージ」移行期の二段階－小学校4年生～6年生
- ii) 「メインステージ」本格的な三段階－中学校三年間

大村はまの読書生活指導理論とその構造は、1)読書生活指導における主体的探究活動の重要性をふまえた指導であり、2)「楽しみ読み」から「探究的な読書」への移行とそれに伴う困難点の克服に応えるに十分な指導の工夫と構造を備えた指導である。その具体的な指導の汎用化については本章(第4章)第2節で述べる。

また、読書生活指導によって「探究的な読書」を根づかせるうえで欠くことのできない「探究共同体」の確立のための具体的な実践については、第4章第3節で述べることとする。

－第4章・第1節 参考文献－

- 阿部さおり (2018)『小学校における読書活動の推進－絵本との出会いの場を通して－』
鳴門教育大学学校教育研究科 2017 年度最終成果報告書
- クルトーら (2007) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari, *Guided Inquiry
: Learning in the 21st Century*、『探究への手びき』2007, Libraries Unlimited, 未訳
- クルトーら (2014) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari *Guided
Inquiry: Learning in the 21st Century* 2nd.ed, Libraries Unlimited, 未訳
- 文部科学省 (2017) 平成 29 年告示『中学校学習指導要領(国語)』
- 文部科学省中央教育過程審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016)『次期学習指導
要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』(平成 28 年 8 月 26 日)
- 中村百合子 (2015)「学校図書館の歴史(アメリカ)」『学校経営と学校図書館』樹村房, pp.69-82
- 西尾実監修 (1975) 昭和 50 年版『改訂標準中学国語』(教育出版)
- 住田勝 (2015)「読書能力の発達」『読書教育を学ぶひとのために』山元隆春編, 世界思想
社, pp.183-214
- 大村はま・倉澤栄吉対談 (1974)「『読書生活通信』と読書指導」教育出版国語編集部『『読
書生活通信』と読書指導』教育出版 pp.3-28
- 大村はま (1976)「読書人の基礎能力を養うために」,『国語教育基本論文集成』18, 明治図
書, pp.289-326
- 大村はま (1975)『西尾実国語教育全集』第七巻解説, 教育出版
- 谷木由利 (2016)「中学校読書指導における「ブックリスト」の機能と条件に関する考察－
S50 年版『改訂標準中学国語』(教育出版)を手がかりに」, 兵庫教育大学『教育実践
学論集』17, pp.183-197
- 谷木由利 (2017a)「『読書生活』の『記録』による指導とその効果についての研究－大村は
ま実践の分析を通して」日本読書学会『読書科学』第 58 巻 4 号(通巻第 230 号)pp.198-211
- 谷木由利 (2017b)「大村はま読書生活指導の構造と展開－「教科書」でみる中学校三年間
のカリキュラム－」『国語科教育』第 81 集, 全国大学国語教育学会, pp.50-58

第4章 「これからの読書生活指導」への実践的提案

第2節 小・中学校における「読書生活指導カリキュラム」の構想

〈内 容〉

第1項 「これからの読書生活指導」の理論的共通理解

第2項 「これからの読書生活指導」の計画および実践の体系

1. 用語の普遍化

2. 情報リテラシー育成指導の系統・構造化

3. 「読書興味の発達」をふまえた「読書生活指導」の系統化

第3項 学習者の実態に即した「読書生活指導システム」の構築

第2節 小・中学校における読書生活指導カリキュラムの構想

本論文の主題である「小・中学校における発達過程をふまえた読書生活指導の構想」は、次の三点の課題解決による、「これからの読書生活指導」の普遍的体系化を図るものである。

- (1) 主体的かつ対話的・協働的な学習集団の形成
- (2) 学習者の実態に即した「読書生活指導システム」の構築
- (3) 教師集団の共通理解に基づく教科横断的な計画・実践の体系化

上記三点を「カリキュラム構想」の核とし、まず本章(第4章)第2節では、(2)学習者の実態に即した「読書生活指導システム」の構築 および (3)教師集団の共通理解に基づく教科横断的な計画・実践の体系化 の実現に向け、考察者が考える具体的な方略について述べる。

第1項 「これからの読書生活指導」の理論的共通理解

「教師集団の共通理解に基づく教科横断的な計画・実践の体系化」にあたっては、次の1)～5)の項目について、共通理解を図ることが必要である。

- 1) 高度情報化社会が求める資質・能力
- 2) 「探究」を基軸にした学びと「調べ学習」の相違点
- 3) 「探究的な読書」「探究共同体」の必要性和「本を読むこと」の意義
- 4) 「これからの読書生活指導」の基盤としての大村はま「読書生活指導システム」
- 5) 「これからの読書生活指導」が求める「明解な指導系統」

1)高度情報化社会が求める資質・能力

高度情報化社会における読書指導は、次の資質・能力の育成を旨とする。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・情報に対して能動的にはたらきかける資質・情報を積極的に活用しうる能力=情報リテラシー・批判的思考力 |
|--|

「これからの読書生活指導」は、これらをキーコンピテンシーとして身につけることが求められる。

さらにその際「問題となること」は次の二つである。

○本やデジタル情報機器を持つものと持たないものの格差の問題

○同じ情報機器を所有していても、上手に利用して日々新しく学び人生を切り開いていく層と、それができない層の分離

この二点を意識する必要がある。

なお、「これからの読書生活指導」構想においては、「批判的思考」を次のように定義づける。

「批判的思考」とは、何を信じ、何をすべきかを決定することに焦点をあてた合理的で内省的な思考である。

(Ennis 1987, 楠見 2018 参照)

2) 「探究」を基軸とした学びと「調べ学習」の相違点

「探究 Inquiry」とは何か。

- ・人間の知の営みは、問題の発見とともに始まり、その問題を解決することに本質がある。
- ・問題解決には、時間をかけた「探究」を行う必要がある。探究とは問題を根本的に解決しようという態度である。
- ・人間にとって問題は尽きることはなく、新しい問題に直面する経験とともに認識は進歩する。(河野 2015)

『真理』は、たとえ『本』や『教科書』に書かれたていたとしても、『探究』の中間報告に過ぎないものであり、『探究的な学び』は、知と出会いながらも批判的思考をめぐらし、新たな知の創出を促すもの(河野 2015)である。

「探究」を基軸とした学びは、「調べ学習」とは異なる。「調べ学習」の実態を、中村(2015)は次のように述べ、「探究的な学び」の必要性を導き出している。

- ・「探究」を基軸とした学びも「調べ学習」もともに教科書以外の資料を活用する授業ではあるが、現状において「調べ学習」は、資料から一つの正解を探し出す単純な「写し学習」をもって「調べ学習」としていることが多い。
- ・「調べ学習」は、「問い」が深まっていく「探究性」に乏しい。
- ・「探究による学び」は「問い」そのものが深まっていく過程である。(中村 2015)

以上が、「探究」を基軸とした学びと「調べ学習」の相違点である。

3) 「探究的な読書」「探究共同体」の必要性と「本を読むこと」の意義

「本を読む」という行為は、単なる受容行為ではない。

「本を読む」という行為は、自らの課題意識に基づき、課題の解決に向け、自分の内部・外部にある知識を活用し、再構築する能動的な「探究」の過程につながる。

なぜなら、「本」においては、著者がまず身をもってそうした「探究」の過程を体験し、その過程で得られたものの見方・考え方を生きたモデルとして示しているからである。

「本」は著者独自の考え・価値観の表象である。

したがって、

「本を読むこと」で「人はそれぞれ考え方が違う」ということがわかる。
「考え方の違い」はさらに価値観の違いを生み、それぞれの行動へとつながっていることを知ることとなる。

本との対話によって、著者の「価値観」「考え方」「論理」をくぐり抜けることにより、「新たな自己」を構築することが「探究的な読書」であり、それによって得られるよろこびが「読書の楽しさ」である。

高度情報化社会を生きるうえで必要な資質・能力を育むための「探究的な読書」を学習者の生活に根づかせることを必要とする理由が、ここにある。

また、小・中学校における「本を読むことー探究的な読書活動」は、「新たな知の構築」が協働的になされる過程を体験的に学ぶ場、すなわち「探究共同体」を必要としている。

これらが、現代社会が学校現場に「本による読書指導」を要請する由縁である。

4) 「これからの読書生活指導」の基盤としての大村はま「読書生活指導システム」

第3章第4節で述べたように、「大村はま読書生活指導システム」を基盤とする「これからの読書生活指導」は、高度情報化社会を生きるうえで必要な資質・能力を育むため、「探究的な読書」を学習者の生涯にわたる生活に根づかせることを主目的にするものである。その基本構造は、カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋める立体的な三層構造(図3-7参照)からなる。

その三層(i「読書生活の記録」・ii『読書生活通信』「読書単元」・iii「ブックリスト」)は、有機的かつ密接なつながりを持ち、学習者の生活に「探究的な読書」を根づかせることを主たる目的とする。

有機的かつ密接なつながりをもつ三層を用いて展開する「読書活動」は、「学習の手びき」によって、中学校三年間にわたる系統的・段階的な「読書生活指導システム」へと組み立てられていく(図3-1参照)。

三年間の「読書活動」は、図3-1に示す算用数字1～10の10個の単元と一～三の『読書生活通信』の間を行きつ戻りつ展開される。「学習の手びき」によって関連づけられたそれぞれの「読書活動」は、なだらかな螺旋状のスロープをくだっていくように「探究的な読書生活」へと学習者を導く。螺旋状のスロープは、「いつも書いている生活」を基軸としながら中学校三年間をかけて、反復・発展を繰り返しつつ、ゆっくりと展開し、三つの指導系統の到達点であるⅠ)読書生活の関心・態度の育成Ⅱ)さまざまな本を読みこなす技術の習得Ⅲ)探究的な読書生活の確立へと学習者を導いている。

この段階性・系統性をふまえた立体的な螺旋の三層・三系統構造(i「読書生活の記録」・ii『読書生活通信』「読書単元」・iii「ブックリスト」を内包する)が、システムとしての「読書生活指導」の構造である。

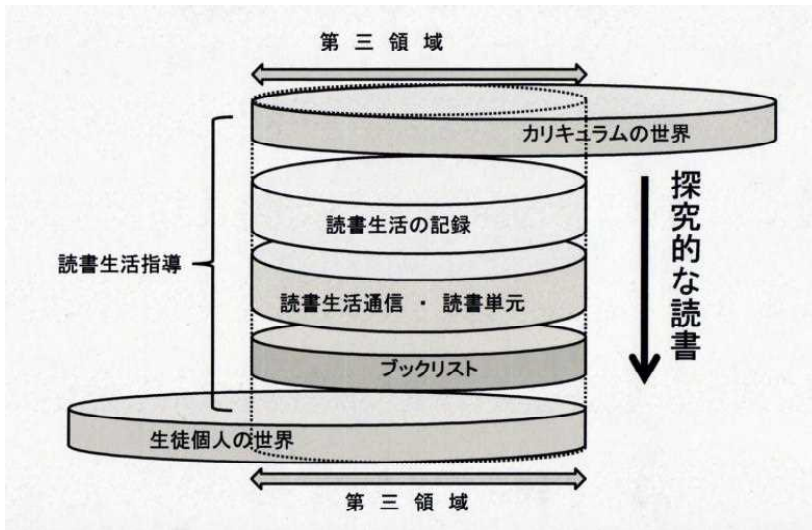
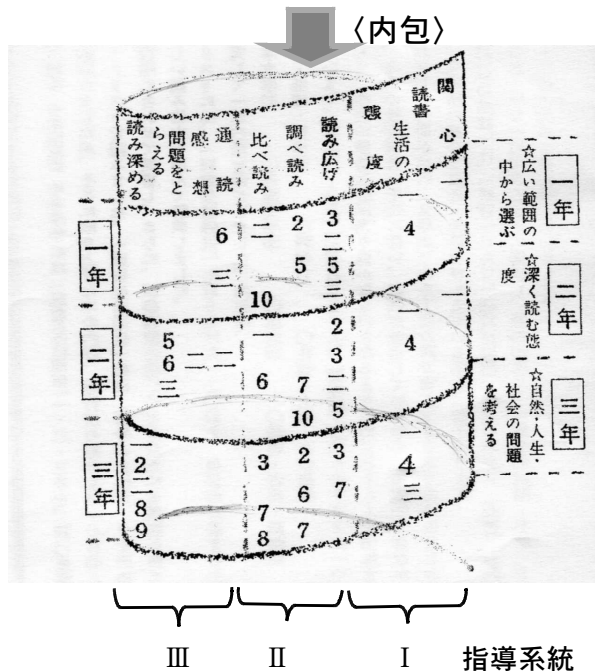


図3-7「大村はまの読書生活指導」の基本構造(図1-3-3再掲)



※1 図中の漢数字は各学年の『読書生活通信』の号数

※2 図中の算用数字は、単元の番号を表す

図3-1 読書指導の「系統のあらまし」(再掲)教育出版1974に谷木が指導系統を加えたもの

大村はま国語教室は、学校カリキュラムに位置づいてはいるが、そこでの学習指導は絶えず学習者の個人の言語生活を基盤として展開され、そこでの学習成果が、学習者自身の言語生活に還元されることで「生きて働く力」となることを目指していた。

カリキュラムの世界と個人の生活世界が交わる領域は「第三領域」と呼ばれる(クルト 2007)。大村はま国語教室における「読書生活指導」も「生活」の名が示すとおり、「第三領域」に位置づくものである。しかし大村はまは、カリキュラムの世界と生徒個人の生活の間には「隔たり」があることに気づき、その「隔たり」を埋める指導は、「系統

性・段階性をふまえた立体的な構造をもつもの」と考えていたのである。

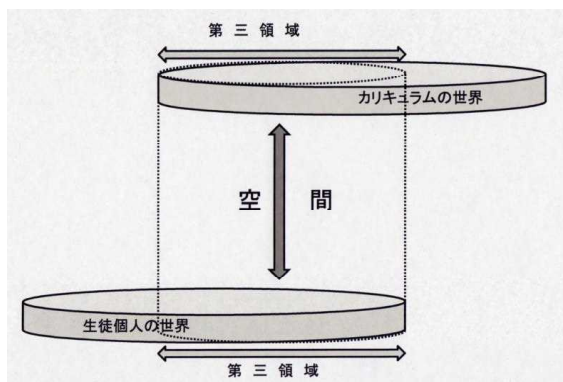


図1-3-1 第三領域にある空所・空間

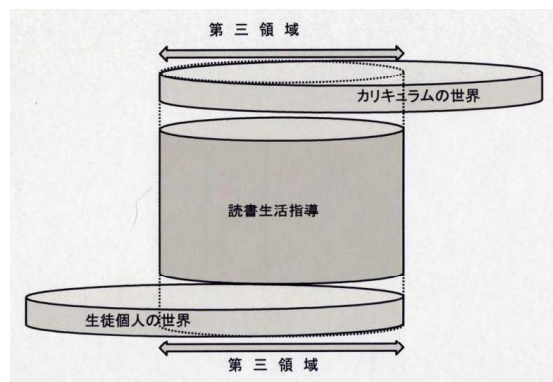


図1-3-2 第三領域の空間を埋める
読書生活指導のイメージ

「これからの読書生活指導」は、高度情報化社会を生きるうえで必要な資質・能力を育むため、「探究的な読書」が学習者の生涯にわたる生活に根づくよう、三層・三つの指導系統からなる「読書生活指導システム」にもとづく「読書活動」を、教職員の共通理解と協働により指導・展開するものである。

5) 「これからの読書生活指導」が求める「明解な指導系統」

立体的で稠密な構造をもつ「大村はま読書生活指導システム」は、一見複雑に見えるものの、学校カリキュラムにおいて展開する指導の系統は明解である。

指導系統Ⅰ「Ⅰ」読書生活の関心・態度の育成」豊かな広がりを持つ「読書生活の基盤」を作る。

指導系統Ⅱ「Ⅱ」さまざまな本を読みこなす技術の習得」いろいろな本を活用しつつそこに「自己の考え」をうちたてる方法を身につけさせる。

指導系統Ⅲ「Ⅲ」探究的な読書生活の確立」は「自己の考えを深め、新たな問題をとらえる」働きを持つ。

この三つすなわち 大村はま読書生活指導「三つの指導系統が目指す方向性」は、図3-12のように、明解に示すことができる。

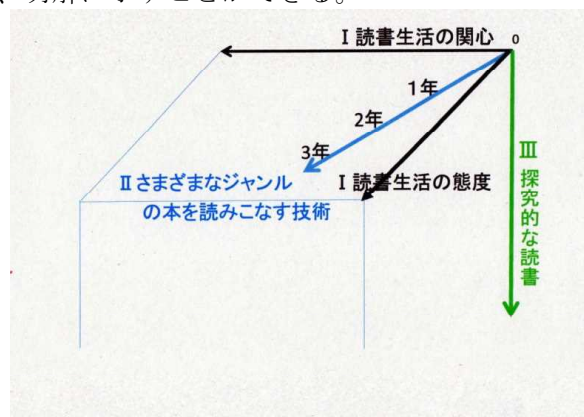


図3-11 大村はま読書生活指導「三つの指導系統が目指す方向性」

これからの「読書生活指導」を全校的に展開するには、学校を挙げて取り組む協同的な部分と、各教科や領域で取り組む分業的な部分の区分が必要である。大村はま読書生活指導システムの三つの指導系統は、「これからの読書生活指導」の協働制と分業制を情報リテラシー育成の視点からから見極めるのことに役立つと考える。

第2項 「これからの読書生活指導」の計画および実践の体系

情報リテラシーの育成の成果を現実のものとするには、教職員の協同による各教科を横断的につないだ指導が欠かせない。

情報リテラシー育成のための指導は、教科・領域をまたいで実践されることで指導効果が上がる。情報・メディアリテラシーの育成のための読書指導・読書教育には協働体制が必要であり、「これからの読書生活指導」にもそれは求められる。

大村はま読書生活指導理念は大村自身の国語教室の実践から生まれたものであり、「教科の壁を越えた指導理念の共有」に向けては次の三点が欠かせない。

1. 用語の普遍化
2. 情報リテラシー育成指導の系統化・構造化
3. 「読書能力の発達」をふまえた「読書生活指導」の系統化

1. 用語の普遍化

「読書と生活を結ぶ」というような平易な表現を用いての説明や大村はまの名付けによる「読書生活通信」「読書生活の記録」といった語が、大村自身を離れて用いられるとき、大村はま以外の者にとっては再現性・汎用性において困難を伴う理論であるにとらえられがちである。

したがって大村独自の用語を、汎用性のある語におきかえた。「小・中学校における発達過程をふまえた読書生活指導の構想」にあたって、「これからの読書生活指導」を「探究読書の指導」と名付ける。

【主要用語解説】

「**第三領域**」－学校カリキュラムにおいて「探究的な読書」が、学習者の生活に将来にわたって根づくための「読書生活指導」を展開する領域

「**探究の時間**」－「これからの読書生活指導」の時間。具体的には「総合的な学習」の時間や「特別活動」の時間を用いて学習指導を行う。

「**読書生活データベース**」－大村はま読書生活指導における『読書生活通信』

「**読書生活システムノート**」－大村はま読書生活指導における「読書生活の記録」

2. 情報リテラシー育成指導の系統・構造化

大村はま読書生活指導システムを基盤とした「探究の時間」の実践化に向けては、目の前にいる学習者の実態を把握し、それに基づいて大村はまの読書生活指導システムを「カ

スタマイズ」する。大村はま読書生活指導システムの三層構造の四要素「ブックリスト」「読書生活通信」「単元」「読書生活の記録」は絶えず学習者の発達段階や実態、読書環境を考慮に入れたものである。「探究の時間」においては、学習者の発達段階や実態、読書環境を考慮し、たとえ部分的には不十分なところがあっても、「読書生活指導」がシステムとして機能するよう、複数の指導者が共同でプログラミングし、展開する。

この段階性・系統性をふまえた立体的な螺旋の三層構造(i「読書生活システムノート」・ii『読書生活データベース』『関連単元』・iii「ブックリスト」を内包する)が、システムとしての「探究の時間」の構造となる。

表4-2 「探究の時間」の指導系統

指導系統	I	II	III
指へ 導谷 目木 標	I) 読書生活の 関心・態度の育成	II) さまざまなジャンルの本を 読みこなす技術の習得	III) 探究的な読書生活の確立
育へ て大 た村 い 力	A 目的により、このことは、「本によって…」と本を使うことに気づく。 B どんな本があるかを知る。	C その本がどこにあるか。どうしたら手にできるかを知る。 D 本をえらぶ。 E 読み方をえらぶ。	F さらに、欲しい本、望みの本が生まれてくるようにする。
読へ 書大 活村 動	①「読書生活への関心」 『データベース』等の活用 ↓↑ ②「読書生活の態度」 「システムノート」等の活用	③「読み広げ」 ④「調べ読み」 ⑤「比べ読み」	⑥「通読」 ⑦「感想」 ⑧「問題をとらえる」 ⑨「読み深める」
指へ 導谷 の木 工夫	a 実際に本を手にとって読ませる工夫 b 「本」への関心を広げる工夫	c 読書に関する情報を探らせる工夫 d 選書力を育てる工夫 e 読書技術を習得させる工夫	f 探究的な読書生活を確立させる工夫

「協働体制による学習指導展開が必要な系統」
↑
「国語科が基礎を作り、各教科で
応用する系統」

表4-2 「探究読書の時間」の指導系統が示すように、「探究読書の時間」の三つの指導系統のうち、赤線で囲んだ「指導系統I」は、全校を挙げて協働体制で学習指導を展開していく部分であると考えられる。

指導系統Ⅱと指導系統Ⅲは、国語科の学習指導によって育む「さまざまなジャンルの本を読みこなす読書の技術」と「探究的な読書生活の確立」である。

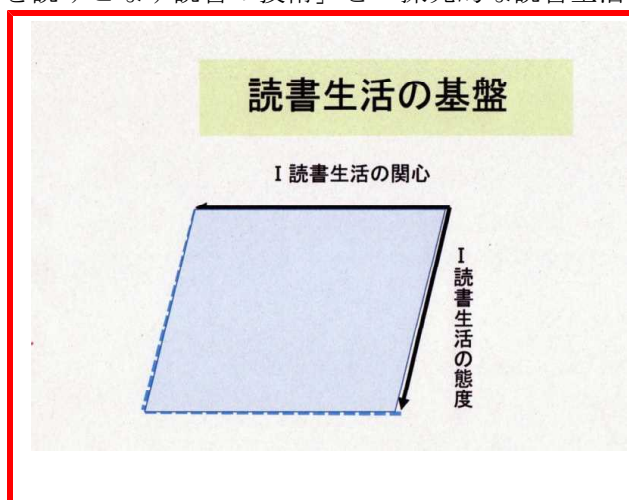


図3-12-1 読書生活の基盤

三つの指導系統のベクトルは、三つの段階(図13~15)にそって、学習者を「探究的な読書生活の確立」へと導く。

〈第1段階〉

学習者の生活に、指導系統Ⅰ「読書生活の関心」「読書生活の態度」の育成という二つのベクトルが働くことで、**読書生活の基盤**ができあがる。

この「**読書生活の基盤作り**」こそ、**全校を挙げて協働で成し遂げたい「指導の系統」**である。

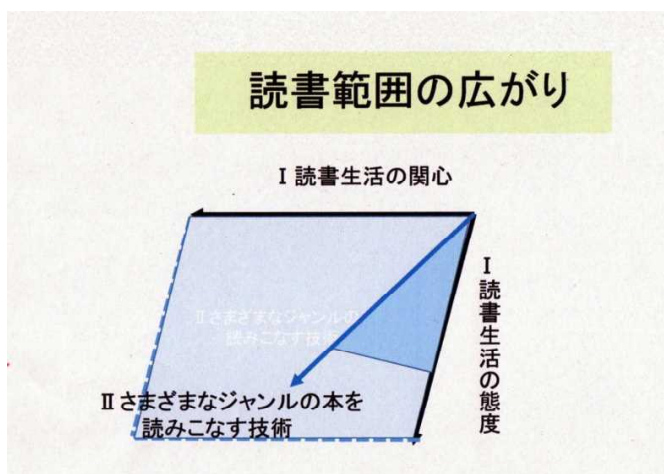


図3-12-2 読書範囲の広がり

〈第2段階〉

その基盤の上に指導系統Ⅱ「さまざまなジャンルの本を読みこなす技術」のベクトルが働くとき、学習者の「**読書の範囲**」に「**広がり**」がもたらされ、そこに「**自己の考え**」(青の三角形)が芽生え育ってくる。

〈第2段階〉と〈第3段階〉は、国語科で基礎を作り、各教科で応用できる「**指導の系統**」である。

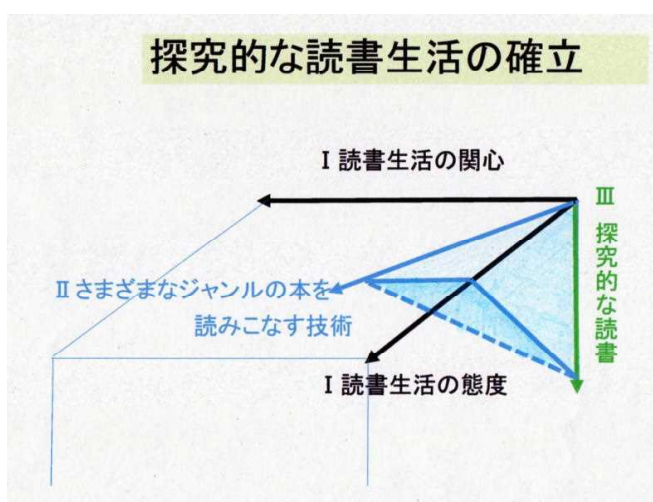


図3-12-3 探究的な読書生活の確立

〈第三段階〉

さらに「**自己の考え**」の地平には、指導系統Ⅲ「**探究な読書**」という三次元のベクトルが働く。この新たなベクトルは「**著者の考え**」と対話を促し、読者である学習者が、著者探究過程をくぐり抜けることで、次第に「**自己の課題**」をとらえ、その解決に向けた「**探究的な読書**」を展開することで「**考えを深める**」エネルギーをもつベクトルである。

この指導系統Ⅲのベクトルがもつエネルギーはさらなる「**自己の課題**

発見」→「**探究的な読書**」→「**考えを深める**」という新たなサイクル(環)へとつながる

持続的なエネルギーをもつベクトルであり、結果として学習者の生活に「**探究的な読書生活の確立**」（青の三角柱）をもたらすこととなる。

三つの指導系統に基づく具体的な「読書活動」は、次のように整理できる。

【指導系統Ⅰ】教職員の協働による指導の系統

I) 読書生活の関心・態度を育てる－「読書生活」の基盤を作る

- ①『読書生活データベース』を読み、自己の関心のありようを探り、そこから「本」への関心を広くしていく。
- ②「読書生活システムノート」を書くために、実際に「本」を手にとって読み、「本」と自分との関係を捉え直す。『読書生活データベース』や家庭で購読している新聞・雑誌、図書館、書店や新刊ニュース・パンフレットなどから情報を得て、実際に「いろいろな本」を「選ぶ」読む。

【指導系統Ⅱ】国語科で基礎を作り、各教科で応用できる指導の系統

II) 様々なジャンルの本を読みこなす技術を習得させる－「読書の範囲」を広げ、自己の考えをもつ

- ③「読み広げ」作品のテーマや著者によるつながりだけでなく、ジャンルを超えた「本」と「本」のつながりを意識させ、自分にとって必要な情報を積極的に探し、読む。
- ④「調べ読み」様々なジャンルの「本」から自分にとって「必要な情報」を得る。
- ⑤「比べ読み」本と本のつながりを通して世の中の成り立ちを体験的に理解し、自己の考えを持つ。

【指導系統Ⅲ】国語科で基礎を作り、各教科で応用できる指導の系統

III) 探究的な読書生活を確立させる－自己の課題をとらえ考えを深める

- ⑥「通読」読み通すことで部分と全体との関係を捉え直し著者の考えを把握する。「ななめ読み」「とばし読み」を含む通読。
- ⑦「感想」読んで考えたことを話したり、書き残したりする。
- ⑧「問題をとらえる」「本」と対話し、自己の課題を発見する。
- ⑨「読み深める」いろいろな「本」、様々な「読書技術」、「選書の技術」を活用しつつ、社会や自然、人生の問題について自己の考えを深める。

これら①～⑨の「読書活動」を中学校三年間にわたって段階的・系統的に展開していくことは、Ⅰ～Ⅲの読書活動を繰り返し体験することであり、自己の課題発見・解決へと向かう「**探究的な読書生活**」を確立するとともに、読書の習慣を学習者の「言語生活に根づかせる」効果をもたらす。

3. 「読書興味の発達」をふまえた「読書生活指導」の系統化

読書は、大村(1984b)によれば、その意義・目的の違いによって、大きく次の二つに区分できる。

①「楽しみ読書」

自己を豊かにする読書。休ませ楽しませる読書。

本を読むこと、それ自体を楽しむ

②「探究的な読書」

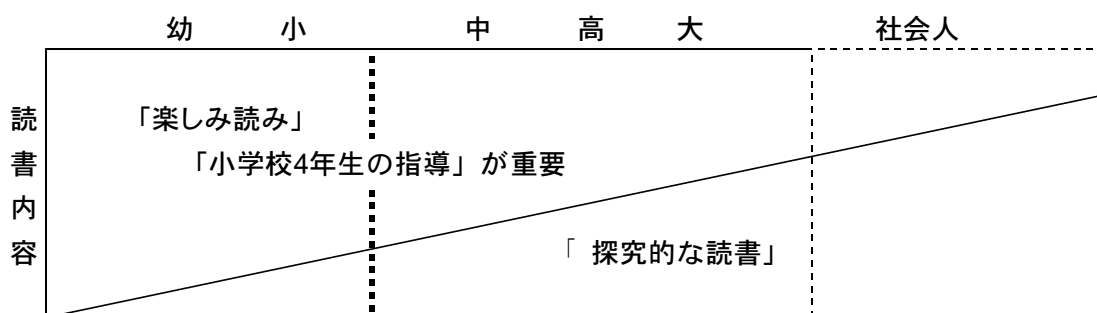
読んだために、新しい自分が開発される読書

問題解決のための読書・問題発見のための読書

何らかの目的を達成しようとして、情報を得るために読む生産的な活動

「読書興味の発達」をふまえた「読書生活指導」の系統化を図るにあたっては、次の表4-1「成長に伴う読書の意義・目的の推移」をもとに、「探究的な読書指導」の系統を、小学校4年～6年・中学校三年間の二段階にわけてとらえる。

表4-1 成長に伴う読書の意義・目的の推移



← 学習者中心 — 学習中心 ————— 社会に開かれた個人の学び →

具体的な「読書生活指導の構想」を考えるにあたっては、学習者が「読書の意義・目的」をどのようにとらえるか時期かを考慮し、次の二段階をふまえたものとする。

i) 「プレステージ」移行期の二段階—小学校4年生～6年生	
①小学校4年生	「テキストとの対話」を楽しむ段階
②小学校5・6年生	「著者との対話」を通して「新たな自己」を構成する段階
<ul style="list-style-type: none"> ・この時期は、新聞および新聞記事や絵本など全体の構成をとらえやすい著作物を活用して、「テキストとの対話」「著者との対話」を促進し「探究的な読書」のおもしろさを体験させる段階である。 ・「探究共同体」の一員である司書教諭や学級担任、教科担任が「読むべき本・読ませたい本」を選んだ「ブックリスト」、読書技術・読書法や読書の知識などを収載した「読書生活データベース」に進んでアクセスする習慣を身につけさせる。 ・「読みたい本」のリストを作らせ、「本」の著者を意識させる。また、「読書日記」を書かせ、テキストや著者との対話から生まれる「自己の気づき」を逃さないよう、メモする習慣を身につけさせる。 	

ii) 「メインステージ」本格的な三段階—中学校三年間	
①中学校1年生 「著者との対話」を通して「新たな自己」を構成する段階	—広い範囲の中から選ぶ
②中学校2年生 読書を通して「社会との対話」を図る段階	—自己にひきつけて深く読む態度
③中学校3年生 読書を通して「社会との対話」を図る段階	—自然・人生・社会の問題を考える
<p>・システムとして構造化された読書生活指導によって学習者は、「個人差」や「苦難」を感じることなく、指導の展開に従って「勉強（＝対話的・探究的な読書）」を楽しみながら、主体的に読み進める力を獲得し、さらには読書の習慣や態度がなだらかに学習者個々の「実際生活」に根ざすこととなる。</p> <p>・具体的な指導の系統は、資料4「探究的な読書の時間」学習指導系統表に基づく。</p>	

第3項 学習者の実態に即した「読書生活指導システム」の構築

「探究の時間」等における「読書生活指導システム」は、大村はま読書生活指導システムを敷衍した三層・三系統の構造をもつ。そのうち、三つの指導系統からなる読書生活指導カリキュラムの構造とそこで展開される具体的な「読書活動」については、本章(第4章)第2節第2項「これからの読書生活指導」の計画および実践の体系の2. 情報リテラシー育成指導の系統・構造化で述べてきた。

ここでは、「読書生活指導カリキュラム」が内包する三層について、具体的に述べる。その三層とは、次の三つである。

- i 「読書生活システムノート」(読書生活の記録)
- ii 『読書生活データベース』(読書生活通信)と「読書単元」
- iii 「ブックリスト」

以下、順を追ってこれらの「(1)機能」と、学習者の実態に即した「(2)内容」およびその「(3)作成方法」と「(4)指導上の留意点」について述べる。

i 「読書生活システムノート」

(1)機能

「読書生活の記録」を書くことで、実際に「本」を手にとって読み、「本」と自分との関係をとらえ直す場。

『読書生活データベース』や家庭で購読している新聞・雑誌、図書館、書店や新刊ニュース・パンフレットなどから情報を得て、実際に「いろいろな本」を「選び」読む場。

読書中に生まれた気づきやひらめき根考えを記すこと、心の中を文字にすることで、「いつも書いている生活を実現し、自らの考えをメタ認知する場。

(2)内容

「システムノート」の名が示すように、次の10種類のレフィル(表4-3「読書生活の記録」

の内容参照)と切りぬき等を貼る台紙、感想文などを書くための原稿用紙が必要な枚数分、綴じられる。自分で作る目次順に並べ替えることも可能である。

表4-3 「読書生活の記録」の内容

<p>まえがき</p> <p>①「読書」を考える 読書に関する意見や考えを集め、読む</p> <p>②図書紹介・書評 新聞や雑誌・書店などから日常的に集める。切り抜いたり要旨を書いたりする</p> <p>③感想文集 友達や他校生の感想に書き方や視点を学ぶ</p> <p>④新しく覚えた言葉 読書することで新しく覚えた言葉とその用例</p> <p>⑤私の読んだ本 読んだ本の記録</p> <p>⑥読みたい本 読みたい本のリスト</p> <p>⑦読書日記 読書のひらめきを書き残す</p> <p>⑧読書ノート 勉強や研究に役立つ、程度の高い「読書記録」</p> <p>⑨感想文 感想文をまとめた場合ここに</p> <p>⑩私の読書生活評価 読み続けているか、読書時間、読書量、図書館を利用したかなどの自己評価</p> <p>単元読書 学習の記録と資料</p> <p>あとがき</p>
--

(3)作成方法

次のような形式のレフィル(1シート1項目、期間分の複数枚)を1冊のファイルに綴じさせる。

①読書について考える

題	筆者	何に出ていたか	ページ

第4章 「これからの読書生活指導」への実践的提案

②図書紹介・書評

題	筆 者	何に出ていたか	ページ

③感想文集

書 名	筆 者	何に載っていたか	要旨・切抜	ページ

④新しく覚えたことば

語 句	こんな文脈の中で

⑤私の読んだ本

分類	書 名	著 者	発 行 所	始	終	ページ
				/	/	
				/	/	

⑥私の読みたい本

書 名	著(訳)者	発 行 所	定価	備 考

⑦読書日記

月日	曜日	書 名	ページ	読んで考えたこと
/	金	肥後の石工	—	ひとつこと
/			—	

紹介・書評集め			
意見交換			
読んだ本、何冊 ふえたか。			
読みたい本、何冊 ふえたか。			
特別目標 「 」			

(4)指導上の留意点

「関連単元」や「読書生活データベース」に、「学習の手びき(資料4参照)」を付して、実際にいくつかの項目を教室で書かせてみる。すべての項目をまんべんなく使用するのではなく可能な項目に継続して取り組ませることが重要である。

記入例を示し、宿題ではなく教室からスタートさせる。理由は、「おとなにとってはなんでもないようなことが、生徒たちにとってはつまづきのたねになるのである。ほんのちよつとした要領がわからなくておかしいくらいとまどっているものである。(大村1975による解説)」すべてのレフィルは無理だとしても、「読みたい本」「読書日記」等は、小学校低学年から始められる。

「評価のページもあることだから、毎月一回は点検してやりたい」と解説にはあり、「すぐれた記録のページをコピーして配布したり、読書量のベスト・テンを発表したりして励みをもたせるような工夫を続けたいものである。(教育出版国語編集部1975による解説)」とも記されている。

大村はま国語教室では「記録の働き」をおさえ、「記録のしかた」がわかり、「読書の習慣がついたか」を評価の観点としているが、「読書生活」とは何をどうすることなのか具体的になり、「読書生活の確立」に欠かせない指導であったことがうかがえる。

ii 『読書生活データベース(読書生活通信)』と読書(関連)単元

(1)機能

『読書生活データベース』は「読書生活に必要なもの全てを具体的に示し、「探究的な読書の世界」を開いて見せる。学習者自身の興味・関心のありようを探らせ、「読書への意欲」を持たせる場。

(2)内容

『読書生活データベース』には「どんな本があるのか」を知る「ブックリスト④⑤⑧」が必要である。しかしそれは、単なる本の紹介ではない。「何のために読むのか(=読書論①解説②名言③指針)」「その本はどこにあるのか(=読書の知識⑦)」「どう読むのか(=読書技術⑨学習の手びき)」「感想はどう書くのか(=着眼点⑥感想の交流)」のすべてを4面構成の新聞の形で、記事と記事のつながりを生かしつつ多面的かつ具体的に俯瞰できる一覧(図3-5『読書生活通信』の構造 参照)として見せる必要がある。

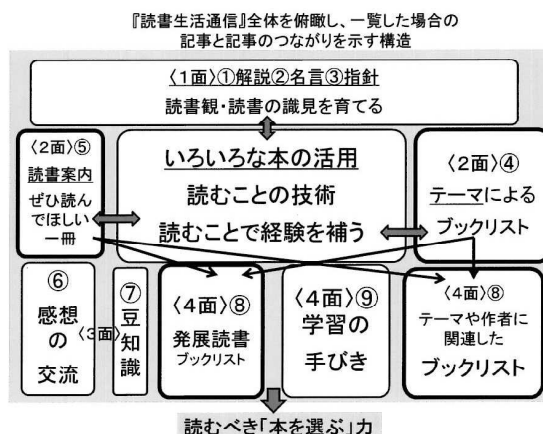


図3-5 再掲『読書生活通信』の構造(平面図)：(谷木2016による)

多視点から「読書」をとらえた数々の資料すなわち読書論や読書法、読書の技術に間に並べられた書名を眺めているうちに、自己の関心のありようや読みたい本が見つかる仕組みである。

(3)作成方法

大村はま国語教室のように「4面構成」の新聞の形で①～⑨の視点すべてを盛り込んだデータベースを作るとは慣れていないと難しく、かなりの時間と労力を要する。しかし、「①②③⑥⑦グループ」のうちのいずれかと、「④⑤⑧のブックリスト」のいずれかをとを組み合わせ、簡易バージョンの『読書生活データベース』を作るとは可能である。どちらか片方では、「データベース」を通して学習者を「読書の世界」へと誘うことは難しい。

フルバージョンを学期に一回出すよりも、簡易バージョンを月一回と決めて定期的に発刊することが望ましい。その際⑨「学習の手びき」を必ず付して、実際の「読書活動」へと手引きすることが肝要である。

紙面構成は、学習者の視野と視線の流れを意識したレイアウトを心がけ、複数の資料から総合的に「読書の世界」を体感できるようにする。

(4)指導上の留意点

「探究的な読書」を生涯にわたって学習者の生活に根づかせるためには、「読書」を求め続ける「関心・態度」の育成が欠かせない。「探究的な読書生活の確立」に向けては、「探究プロセス」より、むしろ「探究」のための環境づくりすなわち探究のための「システムづくり」が重要である。「プロセス」は課題解決のための手順として重要ではあるが、日常生活における「探究」は長期にわたる課題解決となる可能性が高い。日常の読書では、課題解決の筋道は多岐にわたり、偶然に出会った資料が長い年月を経て、再び偶然によって解決のすじ道が見えることもある。

この地道に「探究」を継続していくための「環境」は何によって作られるか。「読みたい本」が見つかったとしても、実際にその「本に手を伸ばして読む・読み深める」ことが必要である。先に述べたようにその工夫の具体が、「読書生活システムノート」の10項目である。

大村はま国語教室においては、表3-11『読書生活通信』と「読書生活の記録」の呼応)が示すように『読書生活通信』の合わせ鏡のように存在し、『読書生活通信』で得た読書生活に関する情報の全てを「実行する場」であった。『読書生活通信』を読んでしてみた

なったことの全ては、システムノートである「読書生活の記録」のどこかに書きとめる場がある。また逆に「読書生活の記録」に書き留めたいことは学習データベース『読書生活通信』によって発見できる。

表3-11 『読書生活通信』と「読書生活の記録」の呼応

学習データベース『読書生活通信』	システムノート「読書生活の記録」
ブックリスト(④⑤⑧)	⑥読みたい本のリスト ⑤私の読んだ本リスト
何のために読むのか(①解説②名言③指針)	①読書について考える
その本はどこにあるのか(読書の知識⑦)	②図書紹介・書評
どう読むのか(読書技術⑨学習の手びき)	⑦読書日記 ⑧読書ノート ④新しく覚えた言葉 ⑩読書生活の評価表 「読書指導(関連)单元」
感想はどう書くのか(着眼点⑥感想の交流)	③感想文集 ⑨感想文

この「読書生活の記録」を書くことと『読書生活通信』を読むことの往還は、具体的な『読書活動』へと誘う「学習の手びき」によって生み出される。これが、基本的な「読書生活の確立」のための「システム」であり、「環境」であるといえる。さらにいえば、「探究的な読書」に向けての主体的・能動的な姿勢は、こうした「システム・環境づくり」によってもたらされるといえる。三層のうちのどれがかけても「読書生活指導」の「システム・環境」は完成しない。

「探究的な読書生活」はまた、「読むこと」のかたわらに「いつも書いている生活」がある。「書くこと」ことのもたらす思いがけない効果は、「まとまらない考えも文字にすることで、その考えのいのちが働きだして、次の考えが引き出されて」くることである。

大村は米国語教室において『読書生活通信』に付された「学習の手びき」は、「読書生活」のいろいろな場面で、いろいろな種類のものを「いつも書いている生活」へと導くものである。それは、まさしく「何かわかったことがあったからといっては書き、わからないことがあるといっては書き、考えがまとまったといっては書き、まとまらないからといっては書き、きのうもきょうも書いている生活」(大村 1966)であり、「読書生活の態度」としての書くことである。

先に『読書生活データベース』には「学習の手びき」が付されていることが重要としたのは、こうした理由に基づくものである。資料4「探究読書の時間」の系統表の「系統Ⅰ」の「学習の手びき」には、文字通り学習者を「探究」へと手引きする「書く活動」が、豊富に示されており、そこで培われた「読書技術」が、いろいろな本を活用しつつ展開される読書(関連)单元で発揮されることとなる。「各学年の第4单元」においては、「探究的な読書」の「記録・報告を書く」ことが单元の目標となっている。このことはすなわち、第4单元の学習指導過程そのものが、「探究的な読書」を「学習者の生活」に根づかせるための学びであるといえる。

次は〈「読書生活データベース」の作成例〉である。

読書生活データベース

CONTENTS

- 格言
- 指針
- 読書の技術
- 豆知識
- Q&A
- 読書案内

読み比べの視点

- ・著者
- ・原作
- ・評論・解説
- ・改訂版
- ・コミック版
- ・テーマ

人生は短い。あの本を読めばこの本は読めないのである。 - ラスキン

読むことの二つの方向 - 何が書いてあるか、このことはどう書いてあるかと、本の中へ中へとはっていくやり方。読む心をたたいて堅く閉じている心を開いてもらう、本の外へ外へと飛び出していくやり方。疑問の減っていく読みと疑問のふえていく読みと - 。問題解決のための読みと**問題発見のための読み**と - 。今までは、「読む」といえば前者だった。今後はもっと後者の読みを大事にしたい。
(倉沢栄吉)

〈学習の手びき①〉読み比べで感じたことを、友だちと話し合ってみよう。

読み広げよう
吉野源三郎

『エイブ・リンカーン』
人間がほかの人間を品物のようにあつかう奴隷制度は、ずいぶん長く続けられてきた。が、エイブはやりとおした世の中を作り変えた。

〈読書案内〉
吉野 源三郎 著 マガジンハウス
「君たちはどう生きるか」

漫画 羽賀 翔一

下はオリジナル版の再版本

読み広げよう
吉野源三郎

『人間の尊さを知ろう』
世の中をよりよくしよう、生きる喜びを豊かにしよう、と説く。考えたり、メモしたりしながらゆつくりと、読むとい

読書の学校100分de名著

池上彰 特別授業
『君たちはどう生きるか』
初版から80年、この本の魅力を中学生といっしょに解き明かす(NHKブックス)

コミック版200万部突破

コペル君という少年を主人公にして、生きるうえでの問題のつかみ方や考え方を、わかりやすく、おもしろい物語にした。

〈学習の手びき②〉
原作とコミック版を**読み比べ**、省略や構成の変化の意味を考えよう。

問題をもって読んだ本の、内容を記録しておくため、「読書システムノート」の・読書ノート欄を活用しよう

著者の生き方に触れる二冊、(岩波新書)『職業としての編集者』『同時代のこと』、図書館にあります。長く編集者として働き、広い見方と深いとらえ方をもって、人々に社会や文化のあり方・問題を指し示す。

この『読書生活データベース』には、「比べ読み」の視点と方法が、具体的に読み比べのできる本を集めた「ブックリスト」といっしょに紹介されている。また、それらの本が実際図書館で手にとって読める本であることも重要である。

さらに、「読書生活システムノート」の「読書ノート」の欄への記録が手引きされていること、「友だちと気軽に気づいたことを話し合う」ことへの誘いが手引きされている点も、「データベース」作りの要点である。こうした手びきなしに、学習者が手にとって本を読むことはないを考える。

iii 「ブックリスト」

(1)機能

「ブックリスト」の機能は、子どもの生活と「本」を結ぶことにある。具体的には、子どもの「読むべき本」を「読みたい本」にすること、「ブックリスト」を活用して「読む力(主体的な読書力)」を育てることである。

「ブックリスト」は「読書生活指導」の基盤である。「読書生活指導」は、学習データベースを用いて「読書生活」の世界を具体的に開いて見せる。その中心にあるのが「どんな本があるのか」を知る「ブックリスト」である。

「ブックリスト」は、単に「何を読むのか」(読書の対象)を示すだけでなく、「何を読みたいのか」「何が読みたかったのか」「何を読もうとしているのか」「何を読んでいなかったのか」を含めた自身の読書への興味の有りようを自覚するためのものである。この自覚が、読書意欲につながる。自己の関心の有りようがわかり、「読もう・読んでみたい」と思う本がわかる。これが「探究的な読書」への原動力となる。

(2)内容

学習者の関心・意欲が「読書」へと向かわないことの原因の一つは、身近な生活の中にたくさんの「読むべきもの(本・メディア)」が溶け込んでいることを知らないことである。われわれが生きていくうえで必要な、あるいは人生を豊かにしてくれるそれらの「本の存在」に気づかせ、「本と深く関わる」生活に導くためには、「ブックリスト」が必要であり、自然にそれらの本を手にとって「読みたい」と思わせる提示法の工夫を必要とする。

その工夫とは「①読書の目的」「②読書の技術」「③読書の有用性」とともに「④読書の対象」が一目でわかる提示法である。

(3)作成方法

「ブックリスト」に収載する本は、「読書生活指導」にあたる全ての教職員が、子どもたちが実際に手にとって読める本の中から選ぶ。学校において、学習者一人一人の言語生活実態、興味関心の有りようを最もよく把握しているのは、学級担任であり教科担任である。学習者の「読むべき本」とは、その発達の最近接領域にあり、「探究」を深めることができる「本」である。『読書生活データベース』の「ブックリスト」に取り上げるべき本とは、目の前の個々の学習者の発達の最近接領域にある本の集合体である。

そのうえで、「ブックリスト」の条件は、以下の1)～3)のように整理できる。

1) 「自由に読む楽しさ」に向かって開かれている

- ①自分で選んで読む楽しさに
- ②実際に読む部分を選べる楽しさに(「ブックリスト」は全部を読む、読み通すという性質のものではない)
- ③お気に入り(人・物・場所)に出会える楽しさに
- ④想像する楽しさに
- ⑤未知のことを知る楽しさに
- ⑥自己を重ねて読む楽しさに

「ブックリスト」はそこにあげられた本をすべて読みなさいというものではなく、これら六つの「自由に読む楽しさ」に向かって開かれ、学習者の主体性を尊重するものである。

2) 「読むべき本」を選ぶ確かな基準をそなえている

〔「主体的な読書力」を育む選書基準例〕

- ①実際に手にとって読める本であるか
- ②装丁・タイトル・表紙・挿絵が魅力的であるか
- ③読書興味の発達に即した本であるか
- ④自己の問題発見につながる適応課題を含んでいるか
- ⑤少し背伸びをしても、読みたくなる魅力(自己宛のメッセージ)を持った本か
- ⑥論理構成に破綻がないか
- ⑦ジャンルの偏りはないか
- ⑧生涯の愛読書となり得るか

3) 「本の並べ方」に意図がある

本の並べ方は、学習者の実態や指導者の意図及び本と本のつながり・分類・「読書の技術」の系統性(読み広げ→問題をとらえる→考えを深める)を反映する。

情報を評価・選択するときには最優先の基準は「その情報を得ることによって、世の中の成り立ちについての理解が深まるかどうか」(内田樹 2010)ということであり何より「読む力」を必要としている。

(4)指導上の留意点

目の前の学習者の興味関心を含めた発達の最近節領域を見極められるのは、身近にいる教師であり、「探究的な読書」へのきっかけづくりとして「一冊の本」を具体的に示すことができるのは、学習者のすぐ身近にいる教師であるといえる。

〈第4章第2節のリフレクション〉

「教師集団の共通理解に基づく教科横断的な計画・実践の体系化」にあたっては、次の1)～5)の項目について、共通理解を図ることが必要である。

- 1) 高度情報化社会が求める資質・能力
- 2) 「探究」を基軸にした学びと「調べ学習」の相違点
- 3) 「探究的な読書」「探究共同体」の必要性和「本を読むこと」の意義
- 4) 「これからの読書生活指導」の基盤としての大村はま「読書生活指導システム」

5) 「これからの読書生活指導」が求める「明解な指導系統」

さらに、「これからの読書生活指導」の計画および実践の体系を整備し、情報リテラシーの育成の成果を現実のものとするには、教職員の協同による各教科を横断的につないだ指導が欠かせない。

「探究読書の時間」すなわち「これからの読書生活指導」は、大村はま読書生活指導システムを敷衍した三層・三系統の構造をもつ。三つの指導系統からなる読書生活指導カリキュラムの構造とそこで展開される具体的な「読書活動」の中でも、「指導系統Ⅰ」が、学校を挙げて全教職員で取り組むべき「これからの読書生活指導」であると考えている。

指導系統Ⅰは次のような指導である。

指導系統Ⅰ) 読書生活の関心・態度を育てる－「読書生活」の基盤を作る指導

- ①『読書生活データベース』を読み、自己の関心の有りようを探り、そこから「本」への関心を広くしていく。
- ②「読書生活システムノート」を書くために、実際に「本」を手にとって読み、「本」と自分との関係を捉え直す。『読書生活データベース』や家庭で購読している新聞・雑誌、図書館、書店や新刊ニュース・パンフレットなどから情報を得て、実際に「いろいろな本」を「選び」読む。

さらに、「読書生活指導カリキュラム」が内包する三層とは、次の三つである。

- i 「読書生活システムノート」(読書生活の記録)
- ii 『読書生活データベース』(読書生活通信)と「読書単元」
- iii 「ブックリスト」

とりわけ i 「読書生活システムノート(読書生活の記録)」を書くことと、ii 『読書生活データベース(読書生活通信)』を読むことの往還が、基本的な「読書生活の確立」のための「環境」であり、「システム」であるといえる。さらにいえば、「探究的な読書生活の確立」に向けての主体的・能動的な姿勢は、こうした「環境・システムづくり」によってもたらされるといえる。

iii 「ブックリスト」は、単に「何を読むのか」(読書の対象)を示すだけでなく、「何を読みたいのか」「何が読みたかったのか」「何を読もうとしているのか」「何を読んでいなかったのか」を含めた自身の読書への興味の有りようを自覚するためのものである。この自覚が、読書意欲につながる。自己の関心の有りようがわかり、「読もう・読んでみたい」と思う本がわかる。これが「探究的な読書」への原動力となる。

「ブックリスト」に掲載する本は、「読書生活指導」にあたる全ての教職員が、子どもたちが実際に手にとって読める本の中から選ぶ。学校において、学習者一人一人の言語生活実態、興味関心の有りようを最もよく把握しているのは、学級担任であり教科担任である。学習者の「読むべき本」とは、その発達の最近接領域にあり、「探究」を深めることができる「本」である。「探究的な読書」へのきっかけづくりとして「一冊の本」を具体的に示すことができるのは、学習者のすぐ身近にいる教師であるといえる。

－第4章・第2節 参考文献－

- 河野哲也「福島第一原子力発電所事故後の世界と新しい知的社会『学校経営と学校図書館』樹村房,pp.10-24
- クルトーら(2007) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari, *Guided Inquiry : Learning in the 21st Century*、『探究への手びき』2007, Libraries Unlimited, 未訳
- クルトーら(2014) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century* 2nd.ed, Libraries Unlimited, 未訳
- 楠見孝(2018)「リテラシーを支える批判的思考：読書科学への示唆」日本読書学会『読書科学』第60巻第3号(通巻237号)pp.129-137
- 教育出版国語教育編集部(1975)『改訂標準中学国語－教師用指導書』
- 文部科学省(2017)平成29年告示『中学校学習指導要領(国語)』
- 中村百合子(2015)「学校図書館の歴史(アメリカ)」『学校経営と学校図書館』樹村房,pp.69-82
- 西尾実監修(1975)昭和50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)
- 住田勝(2015)「読書能力の発達」『読書教育を学ぶひとのために』山元隆春編, 世界思想社, pp.183-214
- 大村はま(1976)「読書人の基礎能力を養うために」、『国語教育基本論文集成』18, 明治図書, pp.289-326
- 大村はま(1966)『やさしい国語教室』毎日新聞社
- 谷木由利(2016)「中学校読書指導における「ブックリスト」の機能と条件に関する考察—S50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)を手がかりに—」, 兵庫教育大学『教育実践学論集』17, pp.183-197
- 谷木由利(2017a)「「読書生活」の「記録」による指導とその効果についての研究—大村はま実践の分析を通して」日本読書学会『読書科学』第58巻4号(通巻第230号)pp.198-211
- 谷木由利(2017b)「大村はま読書生活指導の構造と展開—「教科書」でみる中学校三年間のカリキュラム—」『国語科教育』第81集, 全国大学国語教育学会, pp.50-58
- 内田樹(2010)『街場のメディア論』光文社新書

第4章 「これからの読書生活指導」への実践的提案

第3節 主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成

〈内 容〉

第1項 「探究共同体」の成立に向けて

第2項 主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成のための理論的背景

第3項 主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成のための実践的提案

〈実践事例Ⅰ〉絵本の読み聞かせを核とした「探究共同体」づくり

—小学校の場合—

〈実践事例Ⅱ〉NIEと絵本の読み聞かせが育む「探究共同体」

—中学校の場合—

第3節 主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成

本節では、「探究共同体」の構築の必要性に基づき、学校カリキュラムにおける主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成のための実践的提案について述べる。

第1項「探究共同体」の成立に向けて

現代社会は、産業革命以来の分業化によって、あらゆる分野において「専門家」と「素人（市民）」という区別が存在する社会である。このことは「現在の知は、専門知と市民の知の共同作業によってつくられねばならない（河野 2015）。」という「社会的な責任」をわれわれに提示している。

そこでの「読書」は「個人的、受容的な行為」ではなく、「探究の共同体（河野 2015）」とでもいふべき言語グループに向かって、自己の解釈や考えを説明する責任を有した、「能動的かつ社会的な行為」としてとらえられる。

「読書能力の発達」の到達点には、こうした「能動的かつ社会的な行為」としての「読書」の実現が含まれるものであると考えられる。今日の高度情報化社会が「探究的な読書」とその行為者のグループである「探究共同体」を必要としている由縁である。

「探究共同体」の一員として、能動的な読者としての主体を形成し、「いろいろな本の活用」による「先人の叢知」の助けや、「探究を協同する仲間たちの考え」を借りつつ、現下のテキストを分かち合うことは、「探究的な読書」のよろこびをさらに大きなものとする。よって読書生活指導は、「探究的な読書」を学習者の生活に根づかせるとともに、「探究共同体」という概念が、真に学校文化に根づくことが求められる。

そのため読書興味や能力の発達に従って、小学校4年生頃から少しずつ段階的に「探究的な読書」を学習者の生活に根づかせ、「主体的に読書することのよろこび」を味わわせること、また、そうした読書のよろこびを自らが属する「探究共同体」において分かち合うこと、この二つの実現が、「小・中学校における発達過程をふまえた読書生活指導の構想」には欠かせない。

第3章第4節で述べたように、「大村はま読書生活指導」の基本構造は、カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋める立体的な三層構造(図3-7参照)からなる。「これからの読書生活指導」は、このカリキュラムの世界に「探究共同体」という概念が、学校文化として根づくことが求められるのである。

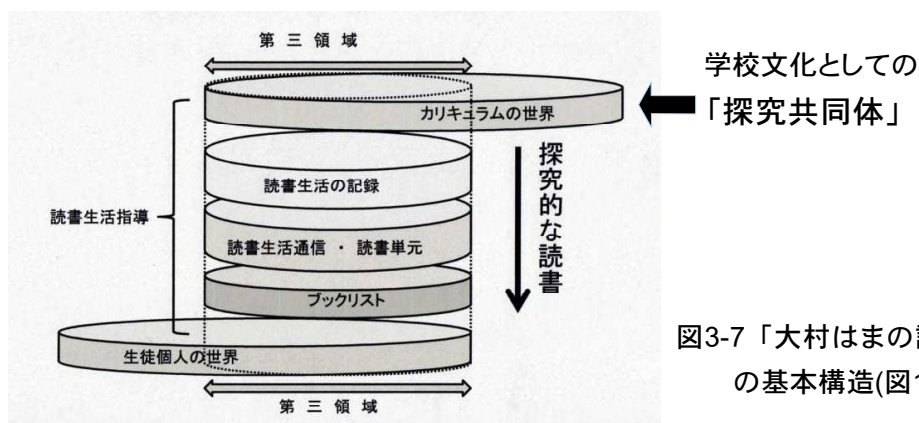


図3-7 「大村はまの読書生活指導」の基本構造(図1-3-3再掲)

システムとして構造化された読書生活指導によって学習者は、「対話的・探究的な読書」を楽しみながら主体的に読み進める力を獲得し、結果として生涯にわたる「読書の習慣」を含む「探究的な読書生活」が学習者個々の「実際生活」に確立されることとなる。

大村はま国語教室は、さまざまな形態の「読書会」が展開されるなど、「探究共同体」と呼ぶにふさわしいものであった。「読書会」において学習者が自らの考えを述べ合うことは、何よりも学習者が自らの考えを深め明らかにする点において意義があることを、大村は見抜いていた。大村はま読書生活指導においても欠くことのできない「探究共同体」の形成の意義はこの点にある。

「探究共同体」形成のための学習指導理論については、本節(第4章第3節)第2項で述べる。さらに、考察者による「探究共同体」形成のための具体的な実践については、本節(第4章第3節)第3項で述べることとする。

第2項 主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成のための理論的背景

先の第4章第1節では、具体的な「読書生活指導の構想」の指導段階を次の二段階に分けた。

<p>i) 「プレステージ」移行期の二段階－小学校4年生～6年生</p> <p>①小学校4年生 「テキストとの対話」を楽しむ</p> <p>②小学校5・6年生「著者との対話」を通して「新たな自己」を構成する</p>
<p>ii) 「メインステージ」本格的な三段階－中学校三年間</p> <p>①中学校1年生 「著者との対話」－広い範囲の中から選ぶ</p> <p>②中学校2年生 「社会との対話」－自己にひきつけて深く読む</p> <p>③中学校3年生 「社会との対話」－自然・人生・社会の問題を考える</p>

そのうえで、i) 「プレステージ」移行期の二段階－小学校4年生～6年生の時期を、新聞および新聞記事や絵本など全体の構成をとらえやすい著作物を活用して、「テキストとの対話」「著者との対話」を促進し「探究的な読書」のおもしろさに気づかせ、体験させる段階とした。

考察者が、「新聞および新聞記事、絵本など」を、この時期の読書指導に適切な学習材ととらえたのは、上記を含む次の四つの理由による。

- 1) 選抜されたことばが、写真や絵とともに効果的に使用され、著者の意図と文章の構成がとらえやすい学習材であること。
- 2) 「共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性の獲得」の発達過程に基づく指導によって、学習集団内の相互信頼関係を育てるのに適切な学習材であること。
- 3) 学習材としてのバリエーションが豊富であるため、学習者個人しか知り得ない情報を得ることができ、知る者と知らない者の差を活用して、優劣を越えた新鮮で対等な対話環境を作り出すことができること。
- 4) 考察者の実践による学習成果の手応え。

ことに2)「共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性の獲得」と「学習集団内の相互信頼関係を育てるのに適切な学習材」は、「探究共同体」を成立させるため、「**主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成**」に直接的に働きかけるものであると考える。また、中学校段階でもそれは同じである。

1. 「共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性の獲得」の論拠

「共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性の獲得」の論拠はまず、「共同注意」の定義に基づく。

「共同注意」 Joint attention

他者の注意の所在を理解しその対象に対する態度を共有することや、自分の注意の所在を他者に理解させ、その対象に対する自分の態度を他者に共有してもらう行動を指す。

(脳科学辞典 <https://bsd.neuroinf.jp> による)

「共同注視 Visual joint attention」は、注意が視覚による場合をいう。絵本の読み聞かせなどの場合共同注意は図4-3のように働き、社会性や信頼関係を生む契機となり得る。

2. 「絵本の読み聞かせと社会性の獲得」

「大人（他者）」が「絵本を読み聞かせる」というような場合、「赤ちゃん（自分）」は、「大人」といっしょに「絵本」を見ると同時に、読み手である「大人」の表情を確かめている。したがって、「赤ちゃん」の「笑う」などの「反応」は、「絵」と「言葉」と「読み手の思い」を反映した「表情」が伝わった結果ということになる。この場合の「読み手の表情」は、「絵本の内容」に対して抱く「思いや感情」だけでなく「赤ちゃんに読み聞かせるという行為」に対する「思い」も含んだ「表情」である。

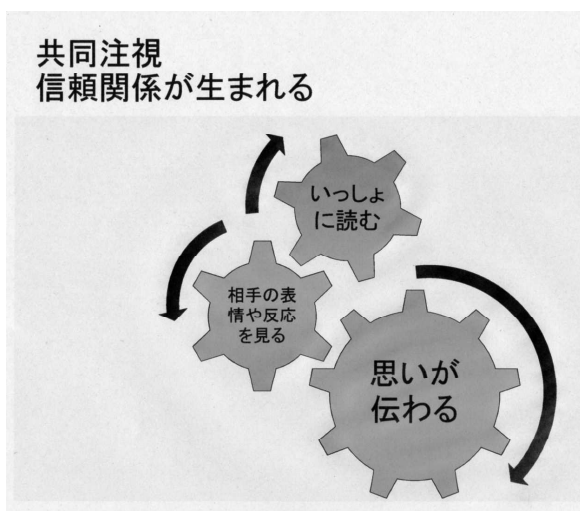


図4-3 共同注視と信頼関係

したがって、「大人」と「赤ちゃん」と「絵本」という三項関係においては、それが「読み聞かせ」による「絵」と「ことば」の結びつきという「言語獲得」だけでなく、「絵本の読み聞かせ」が生み出す「互いの思いや感情の共有」という「社会性の獲得」へと拓かれているといえる。

3. 「共同注視と信頼関係」

「何かをいっしょに見ながら読むこと」（共同注視）によって生まれる「互いの思いや感情の共有」は、「自己」と「他者」が所属する「社会」において「信頼関係」を育む土台である。

「信頼関係」は自己と他者が互いに相手を尊重しつつ目的の遂行のための協働ができることであり、「互いの思いや感情の共有」を土台としている。「大人・絵本・赤ちゃん」に限らず、「何かをいっしょに見ながら読む(共同注視)」という行為は、「自己・読む対象・他者」の「三項関係」による「言語獲得」に働き、なおかつ「相手の表情や反応もいっしょに見る」ことによって、「互いの思いや感情を共有する」ことから生まれる「信頼関係」の構築に直接的につながっている。

指導者と学習者、学習者相互が互いに「信頼関係」にあることは、全ての「教育活動」の基盤である。互いの「信頼」が存在しないところには、「教育」は成り立たないとさえいえる。とりわけ小・中学校における読書指導においては、「読んだもの」について書き合い、話し合う活動の基盤づくりに欠かせない。

次の考察者による〈実践事例〉主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成のための実践的提案は、こうした「共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性の獲得」の過程としての「新聞および新聞記事・絵本」の読み聞かせ、読み合い活動が、学習者相互、指導者と学習者の信頼関係作りに役立った事例である。この事例のような信頼関係の構築は、読書生活指導における「探究共同体」成立のための「主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成」に欠かせないものであると考える。

第3項 主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成のための実践的提案

この項では、「共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性の獲得」が「探究共同体」の構築に向けて「主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成」に働いたと考えられる、考察者自身による四つの実践事例について、述べる。

- 〈実践事例Ⅰ〉絵本の読み聞かせを核とした「探究共同体」づくり—小学校の場合—
1. 〈実践例その1〉 単元「宮沢賢治と私」—小学校6年の場合—
- 実践事例Ⅱ〉絵本の読み聞かせとNIEが育む「探究共同体」—中学校の場合—
2. 〈実践例その2〉 単元「絵本と絵本を結ぶ」の場合—中学校1～3年の場合—
 3. 〈実践例その3〉 単元「日食の記事を読み比べよう」—中学校1～3年の場合—
 4. 〈実践例その4〉 単元「美郷タイムズを出そう」—中学校1～3年の場合—

〈実践事例Ⅰ〉絵本の読み聞かせを核とした「探究共同体」づくり—小学校の場合—

1. 〈実践例その1〉 単元「宮沢賢治と私」—小学校6年)の場合—

「これからの読書生活指導」の核となるのは、どのようにすれば、読み手に「初めての探究的な読書」による「楽しさの自覚」をもたせることができるかである。学習者を、「〃読みごたえ〃のある作品に出合わせ(脇 2005)」、「自己の課題発見」のよろこびと、「課題解決に向けての探究」がこれほど楽しく、手応えと達成感をもたらすものなのかと気づかせることで、「初めての探究的な読書」を自覚的なものとするができる。自らの読書体験が、「探究的」かどうかを決めるのは、本人の自覚に基づくものであり、指導者はそれを手助けする役割を担っている。

考察者は、この「探究的な読書の体験」を自覚的なものとするために、次の五点をふまえて、複数の宮沢賢治作品を読ませたいと考えた。

- 1) 「絵本の読み聞かせ」の効果を活用し、想像力を使って「宮沢賢治作品」の場面や登場人物のイメージを描かせ、主体的に作品世界を読み味わうよろこびをもたせる
- 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) 作者である宮沢賢治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) 宮沢賢治作品の読書会や報告・発表会を通して仲間と交流し、自分の考えが広がったり、深まったりする経験をさせる
- 5) 「探究読書の記録」を書かせ 1) ～ 4) の経験を振り返ることで、もっとさまざまな本を読みたいという意欲をもたせる

これらを、一言で言うなら「絵本の読み聞かせ」を核とした「探究共同体づくり」と、「読書の記録」よる「探究的な読書の体験」のメタ認知を促す指導である。

余郷（2010）は、10歳から11歳の時期を、ピアジェの言語発達論を引きつつ、脳の神経細胞ネットワークという観点から、次のようにとらえている。

3歳を過ぎると、脳の重量増加は、ゆるやかになり、10歳から11歳くらいになると第2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。

（余郷 2010『絵本のひみつ』徳島新聞社 p.95, 文末は考察者が常体に改めた）

ことばによる抽象的な思考が可能になる11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、大人による読書の手助けを必要とする時期である。

チェインバーズ（2003）は、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「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、「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」としている。

「主体的な読み」の力は、「探究的な読書の体験」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「もっと読みたい」と思うこと、指導者の支援があったとしても、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、本を選び、本を使って、力いっぱい読むこと、また本と真剣に対話し、読んだ本について仲間と話し合うことで得られるよろこびを、読み手に自覚させ、手助けすることで「探究的な読書」が学習者の生活に根づくきっかけとなる。

1.1. 読書の対象とした宮沢賢治作品と伝記

「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、読み進めた。

- ・教科書教材 宮沢賢治作品 ①「やまなし」(『国語六 創造』光村図書)
宮沢賢治伝記 畑山博著「イーハトーヴの夢」(同上)
- ・指導者による絵本の読み聞かせ
宮沢賢治作品②『雪渡り(部分)』③『銀河鉄道の夜(部分)』
④『オツベルと象』⑤『注文の多い料理店(部分)』
⑥『セロ弾きのゴーシュ(部分)』⑦『風の又三郎(部分)』
⑧『気のいい火山弾』⑨『ツェねずみ』⑩『猫の事務所』
- ・録音教材
宮沢賢治作品⑪『虔十公園林(長岡輝子朗読CDおよびテキスト)』
⑫『よだかの星(長岡輝子朗読CD)』

1.2. なぜ「宮沢賢治作品絵本の読み聞かせ」なのか

現在、多くの宮沢賢治作品が、著名な画家の絵をともなっ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、賢治特有のことばが紡ぎ出すリズム感やオノマトペがもたらす効果は、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。

脇(2005)は、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について、次の四つを挙げている。

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ゃ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。

この四つをあげ、「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、忘れがたい印象を残し、いつでも手元に置きたくなる」そういう本だと、脇(2005)は付け加えている。

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道筋が示されている。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ものであることがわかる。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、「探究的な読書」を展開し「本を使って生きていく人(大村 1984a)」となるための基礎を養うために適した

作品である。

また、「一つの絵」に対応する文章量が多く、したがって「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。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、ことばを大切にした本でもある。

宮沢賢治作品のもつこの魅力こそ、先に述べた「初めての探究的な読書の体験」ともいべき「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、次々にわき起こってくる疑問を追って、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十分な数の作品を、宮沢賢治は書き残している。

1.3. 絵本の読み聞かせの効果・効用について

実践にあたり、「絵本の読み聞かせの効果・効用」を次の四つに分類・整理した。

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11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（2010）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11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、11歳を過ぎても絵本の読み聞かせをやめる必要はありません。

（余郷 2010『絵本のひみつ』徳島新聞社 p.95,）

小学校六年生（11歳～12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 (門脇 1999)」という作用が生じる。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り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(脇 2005)。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、絵がなくとも自分の力で「物語を読む」ことができるようになる。

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要視する。この「読書における沈黙の意味(秋田 2005)」を子どもが知っていったとき、課題読みでは培うことのできない、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、11歳頃のこの時期に、「絵本の読み聞かせ」を通して意図的に、本が作り出す自然な間(ま)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「主体的な読書」へと導いていくといえる。

1.4. 単元「宮沢賢治と私」(小学校6年生)の場合の学習指導

これより実践内容の具体について述べる。

1.4.1. 学習者 徳島県吉野川市知恵島小学校 6年 16名

1.4.2. 実践者と実践期間

谷木由利(考察者・実践時実践校校長)が平成24年9月10日～25年1月14日に指導

1.4.3. 単元設定の理由

思春期前期のまっただ中にある6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読書活動とは、「探究共同体」の一員として、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、ひたすら宮沢賢治作品に読み浸り、仲間の考えや意見に聞き浸る活動である。自ら選んだ作品の読み深めを通して、作者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、比べ読んだりする。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、「探究的な読書」のよろこびや「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、「探究的な読書の体験」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「本を使って生きていく人」となる、「読書人」としての基礎に培う単元としたい。

1.4.4. 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－「探究共同体の基礎をつくる」

〈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〉

・学習計画を立てる。

◎「読書の記録」の書き方を知る。

○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

1.4.5.単元の学習指導の実際〈全13時間〉

次	時	・学習内容	学習指導の実際
1	1	・学習計画を立てる。 ・学習記録の書き方を知る。	・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「探究読書の記録」として残すことの意義を知る。
2	2 3 4	・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。（「読書生活の記録」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。）	・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)』『オツベルと象』宮沢賢治作品を読み聞かせる。）
3	5 6	・それぞれの班で調べたことや考えたことを発表し合う。	・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。
	7	・気に入った作品を一つ選び、	・図書室や学級文庫で宮沢賢治の作品や詩、宮沢賢

4	8 9 10	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。)	治に関する文献を探して読み、発表原稿を作る。発表のためのリハーサルをする。(『風の又三郎(部分)』『気のいい火山弾』『ツェねずみ』『虔十公園林』『よだかの星』を読み聞かせる。)
5	11 12	・こ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。	・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を探して読み、発表原稿を作る。発表のためのリハーサルをする。
6	13	・この学習で考えたことを、「探究読書の記録」のあとがきにまとめる。	・全ての「読書の記録」の各ページに、ページ番号をつけてを整理し、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。

1.4.6. 学習指導の記録

- ① 9月10日 学級担任が出張のためできた一時間。『猫の事務所』を読み聞かせる。
- ② 10月31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」てなんだろう。／「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 11月1日 畑山博著「イーハトーヴの夢」を読む。
- ④ 11月2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 11月6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 11月7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 11月26日 【個別学習】 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。
- ⑨ 12月4日 長岡輝子朗読『虔十公園林(CD)』文字テキストを見ながら聞く。
- ⑩ 1月18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 1月22日 発表リハーサル、個別に(校長室で)。
- ⑫ 1月23日 読書会【5・6校時 公開研究授業】
- ⑬ 1月24日 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、全て各学習時間の始め5～30分を使った。

1.4.7. 評価等について

①「探究読書の記録」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、質問の数や傾向を可能な限り座席表にメモし、評価の材料とした。

1.5. 「読書生活の記録」について

今回の学習では、自分自身の読書活動の全てを記録し、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、「探究読書の記録」として、一冊の本にまとめなおした。短い期間ではあるが、「本を読んできた我を見つめ直す（大村 1981）」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、「探究的な読書の体験」を形成する可能性を拓く大きな力を持っている。

次に、「探究的な読書の体験」をうかがう手がかりとなる、「探究読書の記録」のあとがきの一部（ゴシック体で表示した部分）を示す。

〈探究的な読書の記録 その1〉

男児Sは、スポーツ好きの一面と読書も好きの一面を併せ持ち、一人図書室で科学的なシリーズ読み物を読みふけていることもあった。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「探究読書の記録」をみると、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がもっ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、友の言いたり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、また次もやりたいという気持ちです。

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。

そうした興味が、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、「すっきりしていて、また次も読みたい」という達成感を表している。宮沢賢治作品に関する自己の考えが「調べ読み・読み比べ」によって次第に明らかになると同時に、読書会で友の考えを聞くことによって次第に深まっていったことが「探究読書の記録」と読書会での活発な発言によってもわかる。Sにとって、「初めての探究的な読書の体験」となったことがわかる。

〈探究読書の記録 その2〉

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だけです。

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(のぼくとと比べる)と学習をした後のぼくは、人のことを一番に思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、自分のことだけでできればいいと思っていたけど、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ことに、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。「次もこのような読書会をすることに、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。」というTの記述は「探究共同体」の成立が実感できる記録である。

ことに、「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だけ」「本を通じて人と人がわかり合える」という記述から、「探究的な読書」を進めていくうえで「仲間の支え」の必要性と、「探究共同体」成立の重要性のうかがえるものとなっている。

〈探究読書の記録その3〉

○読書会を終えた今私は、紹介されたいろいろな本を読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（比べると）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。

「それと、紹介された本に疑問などを持ったことです。」という記述から、疑問を持ちながら読み、なおかつさらなる疑問が生まれてくるよろこびを綴っている。疑問を持ちながらまた、問題自身が深化する読むことのよろこび、すなわち「探究的な読書」のおもしろさにも気づき始めたことがわかる。文中にある方言を生かした「風の又三郎」のM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。絵本の読み聞かせと共同注視による効果としての「信頼関係に基づく聞き浸り」が実感できた「場」である。

〈探究読書の記録その4〉

女兒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、聞き合う「場」としての読書会の意義をあらためて実感させられた。「探究共同体」への一歩が踏み出せた場面である。

○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。たくさん本を読みみたいと思いました。

「ふたごの星」は、学級文庫の中からOが見つめてきた作品である。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、「探究的な読書」と見なすことができる。このあとがきを書いた女兒M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は多い。

1.6.学習者の変化と成長

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。「探究読書の記録」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、小さな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、抵抗の最後的手段である鉄砲やその弾をテーブ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は、これらは、学習者が活字の中から掘り起こしてきた宝物である。「主体的な読書」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6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（3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2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「間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、心地よいものであったことがわかる。

11・12歳のこの時期の「探究的な読書の体験」の必要性を強く感じた。

3) 読書体験の価値を明確にする読書の記録の働き

「探究読書の記録」の文面から「読書の有用性」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「初めての探究的な読書の体験」と呼ぶことのできるものが含まれている。

また、「探究読書の記録」を精査することで、個々の学習者の認知スタイルの違いをとらえることができたことも収穫であった。

4) 「探究共同体」の成立

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り影響を及ぼす。今回は、発表に向けた話し合いや「読書会」でも「絵本の読み合い」が自然に行われ、信頼関係を生む「共同注視」が成立した。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って、「探究共同体」へと育つ過程が実感できた。

〈実践事例Ⅱ〉絵本の読み聞かせとNIEが育む「探究共同体」－中学校の場合－

2. 〈実践例その2〉単元「絵本と絵本を結ぶ」の場合－中学校1～3年の場合－

「絵本の読み聞かせ」から「絵本の読み合い活動」へ、さらには「読書会」を体験させることで「探究的な読書」のよろこびと「探究共同体」の成立を目指した実践事例である。

2.1. 情報を活用した話し合いが成立する「場」の必要性

考察者(実践当時教頭)が、勤務した美郷中学校は少子化・過疎化の波の中で、平成20・21年度は全校生6名の小規模校となった。こうした状況下では、単独学年－平成20(2008)年度(1年1名D男・2年2名A男、B女・3年3名D女、E女、F女)、平成21(2009)年度(1年2名H男、I男・2年1名D男・3年3名A男、B女、G女)での話し合い活動の指導は難しく、話すこと・聞くこと学習指導中心にの国語科の時間(週1

時間・年間 30 時間) の三学年合同学習を特設し、学習者の将来に「生きて働くことばの力」、ことに「日常的に、確かなことばを用いて、自己の考えを豊かに表現できる言語能力」をその身に培う時間を確保した。日頃は狭く限られた人間関係の中で、労せず自分の意思を伝えられる環境にある。それだけに卒業後や日常の社会生活において、どんな場合にもしっかりと自分の意志を伝えることのできる言語能力を身につけさせたいと考えた。

「話し合う」力は、「話し合う」ことを必要とする生活場面の中で、「話し合う」という体験を通して育つ。1年生の週1時間、2・3年生は、学校裁量の週1時間を、話すこと・聞くことの国語科学習の時間として特設した。

生徒たちは高校進学を機に、ほとんどの者が、全く新しい生活・学習環境の中にたった一人を出ていくことになるからである。そこでは自らの考え「伝える力」としてのコミュニケーション能力が、より豊かで実り多い高校生活を営めるかどうかを左右する。

そのためにも、今、目の前の学習者が「本や新聞から読み取った情報をもとに自らの考え」を打ち立て、「話し合える人」となって中学校を巣立っていけるようにしたい。そのため、国語教室での言語活動を意図的・計画的に展開し、「情報を活用した話し合いが成立する場」にしていかなくてはならないと考えた。すなわち「探究的な読書」が学習者の生活に根つき、「探究共同体」が成立する学習の実現である。

大村(2007)は、「話し合いの力」を育てることの必要性とそのための「話し合いが成立する場」について次のように述べている。

話し合いというのは本当に大事なことです。とくに、戦後、民主主義の世の中になったとき、私はこの話し合いの力が、これからの日本を左右するものだと思います。人々が自分の意見をはっきり表せない、聞き取れないところから、戦争への道がならされていったのですから、今度はそんなことにならないように、話す力、聞く力を子どもにつけさせなくてはならないと、私は緊張しました。

でも、それはなかなかむずかしいことです。話し合いの指導のしかたが十分に研究されてこなかったことももちろんですが、話し合いが成立するためには、クラスならクラスの人間関係がしっかりしていないといけませんからです。

クラスの中の誰か一人でも、たった一人でも、誰かをバカにしたり侮ったりしていたら、もう成立しないのです。誰だって、自分がバカにしている相手に、本気で話をしようとは思わないでしょう。

また逆に、あの人に自分はバカにされているな、無視されているなど思っている人がいても、だめです。実際にそうされているかどうかではなくて、そういう気持ちを持っている人がいたらその人は話す気にはならないでしょう。今日は黙っていよう、と思うのではないでしょうぬか。

つまり、誰でも誰をも侮っていない、侮られていると思う人もいない、そういう空気ができていないと、話し合いの場にはなっていないわけです。

(大村 2007『灯し続けることば』小学館, PP.118-120, 下線は考察者による)

ここでは学習者を本気にさせること、「話し合いの力」を育てるための基盤としての人

間関係づくりの大切さが、示唆されており意義深い。「じゃあ話し合ってごらんさい」といわれて簡単に身につくものではない「話し合う力」を育てるための土台が示されているのである。このような考えに基づき、「探究共同体」の成立に向け、次の五点をふまえた、選択国語の年間学習指導計画（30時間）を立てた。

- 1) 一～三年の合同学習ではあるが、各学年の学習目標は言語能力の発達段階をふまえたものであり、なおかつ学年の系統性を考慮したものであること。
- 2) 国語学習の時間は、毎時間、指導者の「絵本の読み聞かせ」で始まる。したがって学習者は年間 140 冊の「絵本の読み聞かせ」を体験する。「読み聞かせた絵本」は、各学年学級文庫に、置いておく。異学年集団ではあるが、指導者と学習者、学習者相互の信頼関係を重視し、「探究共同体」の成立に向けて「絵本の読み聞かせ」「絵本の読み合い」といった共通の場やNIEの学習基盤を持った集団づくりを心がけること。
- 3) 話そう、聞こうという学習への興味・関心・意欲に培うよう話す内容を持たせるとともに、本や新聞を活用して「情報活用能力」を育て、確かな自己の考えを持たせること。
- 5) 話すこと、聞くことの場を必要性に迫られる「場」とするため、生活的、目的的な学習場面を設定すること。

2.2.平成20(2008)年度年間学習指導計画

月	単元名	学習指導目標（学年別）話すこと聞くこと的能力を中心に		
		1 年	2 年	3 年
4	詩の朗読発表会をしよう 〔話し合いはこんなふうに〕 話し合いのための台本 【7時間】	・場面に合った声の大きさで話す ・人の話と自分の考えを比べながら聞く ・工夫して朗読したり、友達の朗読を聞いたりする	・考えや意見を要領よくまとめて話す ・他の人の考えを正しく聞き取る ・詩の味わいを朗読に表現する	・話題をまとめ、方向を考え、一定の時間に話す ・相手の言い足りないところを補って聞く ・群読の効果を考えて朗読の工夫をする
6 7	私の神話的時間 〔幼い頃の思い出について話す〕 対談・鼎談による発表 【5時間】	・ふさわしい話題を選び、わかりやすい組み立てで話す ・話す人の真意がどこにあるかを聞き取る ・発表のあと無駄のない質疑応答をする	・経験したことを筋道を立てて話す ・人の経験を聞き、その主題を聞き取る	・主題に向かって話を展開する ・話す人の真意をくみ取る
9	絵本を読み聞かせよう 〔大勢の人に絵本を読	・大勢の前で物語の朗読をする	・大勢の前で気持ちを込めて物語の	・作品の相違点(特徴)を考えて朗読す

11	み聞かせる〕〔他の人の読み聞かせを聞く〕朗読会 【3時間】	・文学作品を素直な感動をもって聞く	朗読をする ・文章の朗読を聞き分ける	る ・文学作品の朗読を聞き、朗読が作品を生かしていたかを考える。
10	記事と記事を結ぶ〔複数の新聞記事を読み比べる〕意見発表 NIE【9時間】	・記事の内容や文章などについて意見を出し合う	・研究したり調査したことを整理してわかりやすく話す	・調査研究したことを、根拠を示しながら発表する
1 2	絵本と絵本を結ぶ〔複数の絵本を読み比べる〕読書会 【5時間】	・作品について読み取ったことの紹介を聞いて、話題を豊かにする	・作品についての感想や意見を聞いて、話題をつかみながら聞く	・作品に対しての感想や思いを聞いて、その根拠を考える
2	1年を振り返って〔学習のまとめ〕 【1時間】	・話し合う楽しさを知る	・話し聞くことばの生活の人間的・社会的な問題に気づく	・民主的な社会での通じ合いの大切さを知る

2.3. 「絵本の読み聞かせ」と「読み合い」体験について

2.3.1 「絵本の読み聞かせ」について

今ではもう誰も絵本を子どものための本と限定して考える人はいないと思うが、絵本を「読み聞かせ」のための本と考える人は、まだ少ないかもしれない。絵本は、実は「読み聞かせ」でもらって初めて、大きな効果を発揮できる本である。

トレリス（1987）は継続的に絵本の読み聞かせを行うことの効果について次のように述べている。

子供が穏やかで優しい声を聞いて平穏と安全を予想するよう条件づけられるのと全く同じように、子供を本を読む声に条件づけることも可能である。何ヵ月か本を読んでやっているうちに、子供は、それが平穏を脅かす声でないこと、温かさと思いやり、そして美しい絵に結びついた音であることを知り、自然にその音に引きつけられるようになるだろう。

（トレリス 1987『読み聞かせ このすばらしい世界』高文研，p.67）

このようにことばを通して、子どもと教師の信頼関係を築くために有効な「絵本の読み聞かせ」を、ボランティアの方に任せてしまうのは、もったいないことといえる。

まずは、毎日の国語時間の「絵本の読み聞かせ」を通して、これらの効果を実感した。

2.3.2 「絵本の読みあい」体験について

「絵本の読み聞かせ」は「場の共有」でもある。そのことをさらに強く感じるのは、一対一の「絵本の読みあい」の場においてだ。村中（2005）は「絵本とひととの関係」につ

いて、次のように述べている。

絵本とひととの関係は「にこにこしていろんなことをしゃべってくれた」とか「身を乗り出してきてくれた」というような表面的な反応を基準としたものさしばかりでは測れません。時として、互いの場所を簡単に分かち合うことなく、招き入れることも踏み込むこともなく、どこか遠いところで共鳴しあうというようなことも起こっているのです。そうした「佇み」の中で育つ深い関係性に目を凝らしていくためには、やはり、私(大人)も、自分の内部を覗き、子どもと横並びに育っていくしかない気がします。

この本の中で確かめようとしたのはそのようなことです。絵本によって魔法のように、人が変わるのではなく、絵本をきっかけにして、きつく縛られていた日常の物語がゆるめられ、傍らで見取ってくれる他者の存在に励まされ、最終的には自分の力で変わっていく、それは、あかちゃんであっても、おとしよりであっても、どんな場所に立っていても同じだということ。

(村中 2005『絵本の読みあいからみえてくるもの』ぶどう社,PP.141-147 下線は考察者)

効率主義と序列化の激しい日常の物語から解き放たれて、誰かと横並びになって、一つの物語に共鳴しあうよろこびが、ここには説かれている。学習者は、老人ホームや幼稚園・小学校へ「読み聞かせ」に出かけ、あるいは仲間との「絵本の読みあい」によって、ことばが生み出す心地よい「場の共有」を実感できた。それは、ゆるやかで日常的な変化である。

絵本の「読み合い活動」は、「読み合い」の後、次のようなワークシートを用いて、読み合いの様子を報告し合うだけのシンプルなものである。

「〇〇さんにこの一冊をⅡ」絵本を読みあおう 発表の手引き 氏名()
()年()月()日 読みあいの記録

- ・私が読んだ絵本の名前は『]です。
- ・私がこの本を選んだのは 本について、ふたことみことよこと

からです。

- ・私が読んでいるときの、〇〇さんは どんなふう聞いていたか相手の様子

- ・私は読みながら

と(考えていました・感じていました。)

- ~~~~~
- ・()さんが、私に読んでくれた絵本は『]です。
 - ・()さんが、この本を読んでくれているとき私は、

~~~~~

と(考えていました・感じていました。)

- ・この絵本を読んでいるときの( )さんは  
どんなふう読んでいたか相手の様子

- ~~~~~
- ・読んでもらったこの絵本は 本について、ふたことみことよこと

## 2.4. 単元「絵本と絵本を結ぶ」－中学校1～3年の場合－の学習指導

### 2.4.1. 題材について

学習者は、日々の体験の中から、自分の課題と自分の人生にとって価値のある情報を取り出し、検証・吟味したうえで新たな情報として発信していくという「探究的な読書」のサイクルを確立しているか。

こうした観点に立って、6人の学習者の実態を考える時、読書やそれにまつわる話し合いを通して、情緒と論理性をともに育て、興味を持つべきものに興味を持つよう仕向けることの必要性に気づき、本単元を設定した。

さらになお、「読書会」という学習形態で、自然に恵まれた心落ち着く環境の中、六人という少人数でじっくりと考え話し合うという体験を、卒業式を目前にしたこの時期に展開し、「探究共同体」の一員となるべき資質を生涯にわたって持ち続けるための一歩としたい。

### 2.4.2 育てたい言語能力

#### 【読む】

- ・読書会を通して、本を使って生きていくことのねうちに気づく（1・2・3年）
- ・複数の絵本から必要な情報を取り出し、検証・吟味することによって自分の考えを深めようとする（1・2・3年）

#### 【話す・聞く】

- ・話しあうことによって、自らの考えが深まることのよろこびを味わう（1・2・3年）
- ・読書会での発言のしかたを知る（1・2・3年）

- ・ 作品について読み取ったことの紹介を聞いて、話題を豊かにする（1年）
- ・ 作品についての感想や意見を聞いて、話題をつかみながら聞く（2年）
- ・ 作品に対しての感想や思いを聞いて、その根拠を考える（3年）

【書く】

- ・ 聞き取ったことをもとに、さらに自分の考えを深めながら書く（1・2・3年）

### 2.4.3 学習指導計画（全7時間）

第1次 読書会のための手引きを読み、発表内容について考える

- ・ 複数の絵本から必要な情報を取り出し、検証・吟味することによって自分の考えを深めようとする
- ・ 読書会での発言のしかたを知る（4時間）

第2次 発表のためのリハーサルをし、発言のしかたを知る（1時間）

第3次 「絵本と絵本を結ぶ」の読書会をし、考えを書く（2時間）

### 2.4.4 学習指導の実際

それぞれが、二冊の絵本を選び、「読み聞かせ」も交えながら、「絵本」から感じ取ったことや考えたことをプレゼンテーションする。読書会形式で、互いの選んだ本について思いを述べ合う。二冊の本を選ぶことにも、話し出しのしおり（大村はま「話し出しのしおり」による）にもとづいて、プレゼンテーションを作り上げることも、短時間で全員が仕上げることができた。

「読書会」をする。学年別の課題にそって、互いの発表に聞き浸ることができるような環境づくりに努めた。発表に対して全員が一言はコメントできるように配慮した。

### 2.4.5 評価について

○「十分満足できる」と判断される状況

「読書会」を通して自分以外の人の考えを聞けるよろこびを見だし、そこから自分自身の言語生活や人生そのものを豊かにしていける情報を取り出し役立てていこうとしている。情緒・論理性の両面でバランスのとれた自分の考えを持っている。またさらに読書生活を豊かにしていこうという意欲をもっている。

○「おおむね満足できる」状況を実現するための具体的な指導

読書や「絵本の読み聞かせ」「読書会」を通して、興味を持つべきものに興味を持たせ、自分の考えを育てていけるよう指導する。情緒・論理性の両面でバランスのとれた思考ができるよう、情報の取り出し、検証・吟味できる学習場面を用意する。

### 2.4.6 学習者のプレゼンテーション

・ D君(1年)の場合

Dの選んだ二冊に共通する、作者レオ・レオニが「いろ」で象徴的に伝えようとした個性やアイデンティティの問題をうまく表現し、他の学習者に伝えることができていた。また、聞き手に問いかける場面や、主題に直結するやりとりのある場面の「読み聞かせ」などを自然な形で取り入れ、プレゼンテーションとして成功していた。

|   | 今回選んだ絵本                                | 絵本について                             | 興味・思考などについて                                          |
|---|----------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------|
| D | レオ・レオニ<br>『じぶんだけのいろ』<br>『あおくんとときいろちゃん』 | 文章や文章構成がきっちりした絵本を好み、絵や色遣いにはこだわらない。 | 情緒・論理性両面で成長途上にあり、学習や読書を積み重ねることで自己の考えを確立していけるよう指導したい。 |

・A君(2年)の場合

島田ゆかの二つのシリーズに登場する共通のキャラクター探しから始まって、作者が描きたかった主題へ迫っている。個性ある登場人物がそれぞれ持ち味を生かしながら助け合って人生を楽しいものにしていこうというテーマを他の学習者に伝えることができたのは、何より発表者のA自身が、この絵本の持つ楽しさを存分に味わっていることによるものだと感じられた。

絵本の見せ方なども、2冊の登場人物の比較や個性の違いなどを実際に見せながら、自己の課題に結びつけていくというふうに、十分に工夫されたものであった。

|   | 今回選んだ絵本                               | 絵本について                                           | 興味・思考などについて                                            |
|---|---------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| A | 島田ゆか<br>『バムとケロのおかいもの』<br>『うちにかえったガラゴ』 | 思春期の微妙な心の揺れなどを扱った作品(ゾロトウ作)やエンターテイメント性の強い作品にひかれる。 | どんな情報にも誠実に向き合い、学んでいこうとする。語彙や発想を豊かにする努力を怠らず、表現力も育ちつつある。 |

2.4.7 学習指導を振り返って

一年間の選択国語の学習を振り返って、D(1年)は次のように書いている。「選択国語を振り返って、とりわけ勉強になったのは、絵本の読み聞かせです。発表の手順や読み聞かせのくふうのしかたがわかりました。」とあり、さらに、「一年間、選択国語で学習する前の自分と、学習を終えての自分を比較すると、はずかしがらず発表できるようになったと思います。」と述べている。中学入学時は国語学習そのものに苦手意識の強かったDではあるが、人前で話すことが自信につながり、本や新聞を読むことにもよろこびと意欲を見出すことができている。

A(2年)の場合も「絵本の読み方をかなり工夫できるようになりました。また、人前では言えなかった本音を少しは話せるようになりました。と同時に他の人と話し合う楽しさがわかってきたような気がします。読書でもたくさんの絵本を読み比べたりできるようになりました。(下線は考察者による)」と書き、「これからの私は、もっと自分の本音を言えるようにしたいと思いました。言いたいことを言わずに黙っていたら自分が苦しい思いをするからです。人に自分の気持ちをわかってもらえるからです。(下線は考察者による)」とも述べ他の人と思いや考えを分かち合うことの意義に気づき始めている。さらに三学期学習記録のあとがきにも「この一年間を振り返って、僕が一番熱心にやったのは絵本の紹介でした。絵本を見比べたり、読み比べたりしているといろんな疑問がわいてきました。その疑問を解くのがだんだんおもしろくなりました。国語でこんなにおもしろいことがあるんだと思うことができました。こ

れからも絵本を読んでいろんなことを見つけていきたいです。特にバムとケロシリーズは、まだまだわからないことがあるので調べていきたいです。疑問を持つことの楽しみみたいなものを知ることができました。その疑問を解くことで自分が変われると思いました。(下線は考察者による)」と、自己の変容によるこびと期待を抱いている。ことに、下線を施した部分からは、「探究的な読書」がAの生活に根づき、「探究共同体」の一員であることの自覚と誇りが芽生えていることがわかる記述である。

絵本を使った読書生活指導には、絵本を仲立ちにした「共同注視」の成立する場面が多くあり、それによる「言語獲得」や「社会性獲得」が「探究共同体」の構築に向けて働く場面がある。「主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成」に働くことを確認できた実践であった。

美郷中学校の4年間では、他校で不登校気味であった子どもたちを複数受け入れ、その全員が元気に登校できるようになり、高校へと進学していった。

「絵本の読み聞かせ」は何より読み聞かせる教師と友とことばへの信頼感を回復させる。国語以外の教科学習においても、それは顕著であり、指導者とのあるいは生徒相互の信頼の上に成り立ち、自己をのびのびと表現する学習へとつながる。

このことは、ともすれば自己を閉ざしがちな思春期にある中学生の心の解放や安定、学校の中での寛容な人間関係とともに、**新しいメンバーをも歓迎する「社会的包摂 Social Inclusion」**が育つと考えられる。それはまた、安心して授業に聞き浸る態度となって現れ、自信の源である学力を育てることに「絵本の読み聞かせ」が有効に作用している証ともなった。

### 3. 〈実践例その3〉 単元「日食の記事を読み比べよう」(1～3年)の場合

#### 3.1. 新聞を活用した情報リテラシー育成のための学習(NIE新聞活用教育)の必要性

日本新聞協会NIE実践校の指定を受けた1年目、平成20(2008)年度は、まず新聞に関心を持ち親しむこと、関心のある記事を選んで読み、自分の意見を育てることを目標とし、選択国語での学習に取り組んだ。単元「記事と記事を結ぶ」では全員が、目的を持って新聞を読み、自らの意見を育て、話し合いの場で自分の考えを述べることができた。また、学習者の多くは、単元の学習を終えた後も、継続して新聞を読むことの意義に気づき、新聞は自らの読書生活を豊かにするものと考えられるようになった。

平成21(2009)年度は、さらに一歩進んで、新聞記事の取り上げ方・書き方について考え、記事の見方・読み方を正しく深く考えるとともに、自らも学校新聞づくりを通して、自分の考えを責任を持って文章に書き表すことができるようにさせたいと考えた。次に述べる**実践例その3・その4**はともに考察者によるNIE実践である。

今日、私たちのことばの生活は、望む・望まないに関わらず、おびただしい情報の渦の中にある。こうした状況に翻弄され、流されてしまわないようにするには、ことばを介して真実を見抜く力を持たなくてはならない。「真の読解力」は、書かれた文章の内容をとらえた上で、筆者の考えについて読み手が、「私はこのように考える」と自己に引きつけて深め考える能力のことであり、こうして得られた自己の考えは、さらに話し合うことで深められていく。

NIEの目標の一つとして、橋本(2007)は、「新聞に関する理解を深め、新聞を深

く読む能力を伸ばす(日本語によって考える)」を挙げている。具体的には、

- ア 一つの事象には、さまざまなとらえ方・考え方があることに気づかせる。
- イ 新聞を比べ読むことで判断力を育て、メディアリテラシーを身につけさせる。
- ウ さまざまな事象についての自分の意見をもち、それを発信していく態度を育てる。
- エ 協同学習で身につく社会的言語技能(コミュニケーション能力)を育成する。
- オ 将来の社会人としての語彙を豊かにしていく。  
{語彙が身につくことは、心が拓かれていくこと}である。
- カ 自己評価力を育て、自己の課題に気づかせて自己学習力を発動していく態度を養う。  
(下線は考察者による)

下線を付した部分は、「探究的な読書」によって育てたい力と違うところがない。橋本(2007)はまた、「N I Eの先駆者大村はま一単元「新聞」による「自己学習力」の育成一」(日本N I E学会誌2007.3第2号所収)のなかで、新聞を資料とする学習における「対話の重要性」について、次のように述べている。

一人前の社会生活を営んでいくためには、読むべきものがあれば探して読むことができ、書くべき時に内容・相手を考えて明晰に書けねばならない。それにもまして、社会生活に必要な力は、学力の基本でもある「聞く力」であり、「話し合う力」である。この考えを基底に、大村教室では生徒と指導者の「対話」が重視された。先生から問いかける問答だけでは「話す力」は育たないからである。新聞を資料とする学習は、未知の情報の内容や背景を指導者とともに考え合う自然な対話の場であった。  
(下線は考察者による)

「新聞を資料とする学習は、未知の情報の内容や背景を指導者とともに考え合う自然な対話の場」は、「探究共同体」の土台である。

加速度的に少子化・情報化・グローバル化の進む社会にあつては、学習者の生涯にわたって「生きて働くことばの力」の育成することはすなわち、「生きる力」の育成であると言っても過言ではない。とりわけ日常的に確かなことばを用いて、自己の考えを豊かに表現できる言語能力をその身に培うことができるか否かによって、人生そのものの豊かさが左右されると言っても、決して言いすぎではないだろう。読むべきものに目を向けさせ、話し合う力の基底となる自然な「対話」の機会が持てる学習、新聞を資料とする学習活動はまさにそうした期待に応えてくれる「真正の学びが成立する場」である。

橋本(2007)はさらに、「自己確立に向けてのN I Eの意義」について、次のように述べている。

民主社会成立のための世論形成に新聞は欠くことができないとの考えに立って、アメリカでN I E運動が提唱される以前から、大村は新聞の意義・役割を体得させ、それを活用させるための研究、さらに「学校新聞・学級新聞」の製作・交流を重視してきた。即ち、新聞の編集計画についての話し合いと、発行に至る「実の場」を通じて、協力し合う作業の中に、一人ひとりに応じた役割があること、同時にさま

第4章 「これからの読書生活指導」への実践的提案

さまざまな種類の文章を書く機会があり、それらが学習者一人ひとりにことばに関心を向けさせ、ことばへの自覚を持たせ、ひいては教育本来の目的である「自己を確立させる＝即ち個性を伸ばす」営みとなっていくことを見通していた。

こうした考えを基に、協力して学び合う場における資料としての新聞記事を「共同注視」しながら、指導者と学習者が、あるいは学習者が互いに「対話」を成立させることのできるNIEでは、学習者が、主体的かつ協同的に学び合う集団、すなわち「探究共同体」の一員として、成長していける場であると考え。学習者一人一人に ①読み取ったことを自己に引きつけて深め考える力 ②話し合うことで自己の考え深める力を育みつつ、③生涯読書から離れない人、21世紀の世界で、「生涯にわたって自己を育てながら、国際人として生きていく人」に育てたいと考え、次のように週1時間の聞くこと・話すことの学習の年間計画を立てた。

3.2.平成21(2009)年度年間学習指導計画【33時間】 ○で囲んだのはNIE単元

| 月       | 単元名                                                                        | 学習指導目標(学年別) ※単元の主となる目標                                                          |                                                        |                                                                           |
|---------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
|         |                                                                            | 1年                                                                              | 2年                                                     | 3年                                                                        |
| 4<br>5  | 春の詩を読もう<br>〔話し合いはこんなふうに〕<br>話し合いのための台本<br>【7時間】                            | ・場面に合った声の大きさで話す<br>・人の話と自分の考えを比べながら聞く<br>・工夫して朗読したり、友達の朗読を聞いたりする                | ・考えや意見を要領よくまとめて話す<br>・他の人の考えを正しく聞き取る<br>・詩の味わいを朗読に表現する | ・話題をまとめ、方向を考え、一定の時間に話す<br>・相手の言い足りないところを補って聞く<br>・群読の効果を考えて朗読の工夫をする       |
| 6<br>7  | NIE<br>ファミリーフォーカス<br>〔新聞記事で家族と話そう〕<br>【5時間】                                | ・新聞への関心をもち、新聞に親しむ<br>・新聞雑誌などから、関心のあるものを読む                                       | ・新聞や雑誌の必要ところを拾って読む                                     | ・目的を持って新聞雑誌を読む<br>・新聞を読むときの注意点がわかる<br>・新聞、雑誌、宣伝等の説得の文章を批判的に読む             |
| 9<br>10 | NIE<br>〈徳島新聞社見学〉<br>日食の記事を読み比べよう①<br>【3時間】<br>朗読劇「くまとやまねこ」を成功させよう<br>【3時間】 | ・新聞記事の取り上げ方・書き方について考え、記事の見方・読み方を正しく深く考える<br>・大勢の前で物語の朗読をする<br>・文学作品を素直な感動をもって聞く | ・大勢の前で気持ちを込めて物語の朗読をする<br>・文章の朗読を聞き分ける                  | ・新聞の文章を批判的に読み活用する<br>・作品の相違点(特徴)を考えて朗読する<br>・文学作品の朗読を聞き、朗読が作品を生かしていたかを考える |

|    |                                                |                                          |                                             |                                            |
|----|------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 11 | N I E<br>日食の記事を読み比べよう②〔ベストオブザ日食記事を選ぶ〕<br>【5時間】 | ・記事の内容や文章などについて意見を出し合う<br><br>・語感の違いを考える | ・研究したり調査したことを整理してわかりやすく話す<br><br>・語感の違いを考える | ・調査研究したことを、根拠を示しながら発表する<br><br>・語感を磨く      |
| 12 | N I E<br>「美郷タイムズ」を出そう〔新聞を作る〕<br>編集会議<br>【9時間】  | ・題や見出しを付けて書く                             | ・文章の形態に応じて適切な構成を工夫する                        | ・主題に合うように書く<br><br>・文章の構成に心を配って自分の意見や主張を書く |
| 2  | 選択国語を振り返って〔学習のまとめ〕<br>【1時間】                    | ・話し合う楽しさを知る                              | ・話し聞くことばの生活の人間的・社会的な問題に気づく                  | ・民主的な社会での通じ合いの大切さを知る                       |

### 3.3. 〈実践例その3〉 単元「日食の記事を読み比べよう」（1～3年）の学習指導

#### 3.3.1 単元設定の理由

2009年7月22日は、アジア各地で皆既日食・部分日食が観察され、新聞各紙には、それを伝える記事が競うように掲載された。この好機に学習者が、7紙の日食に関する記事の読み比べを通して、新聞記事の取り上げ方・書き方、記事の見方・読み方を正しく深く考えさせるとともに、語感を磨き、さらには、学校新聞づくりに向けての意欲付け、ならびに記事を書く上での注意点を体験的に学ばせたいと考え、本単元を設定した。

#### 3.3.2.単元の学習指導目標

〈聞くこと・話すこと〉

- 読み取ったことについて感想を話す（1年）
- 話題の出所をあきらかにして話す（2年）
- 根拠を示しながら話す（3年）

〈読むこと〉

- ◎新聞記事の取り上げ方・書き方について考え、記事の見方・読み方を正しく深く考える（1・2年）
- ◎新聞の文章を批判的に読み活用する（3年）

〈書くこと〉

- 読んだものについて感想文を書く（1年）
- 感想をことばづかいに注意して書く（2年）
- 読後の感想、話し合った後の感想を新聞記事の中に根拠を求めて明確に書く（3年）
- ◎学習の全てを記録する（1・2・3年）

〈言語事項〉

- 語感の違いを考える（1・2年）

○語感を磨く（3年）

3.3.3.単元の学習指導計画（全7時間）

| 時 数                  | 学習指導内容                                                                          | 学習指導目標                                                                                                  | 評 価                                                     |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 第1次<br>(1時間)         | ・新聞記事の紙面構成や表現の工夫について知り、学習計画を立てる。                                                | ○新聞記事の取り上げ方<br>・書き方について興味を持ち、記事の見方・読み方について考える。                                                          | ・これから学習しようとすることに興味を持ち、見通しをもてたか。(観察)                     |
| 第2次<br>(3時間)         | 1. 7紙の日食の記事を読み、それぞれの相違点(相違点(特徴))を表にまとめる。<br><br>2. 表に基づき、「ベスト日食記事」を選び、3つ根拠をあげる。 | ○新聞記事の取り上げ方<br>・書き方について考え、記事の見方・読み方を正しく深く考える。(1・2年)<br>○新聞の文章を批判的に読み活用する。(3年)                           | ・ワークシート<br>新聞7紙「皆既日食の記事を読み比べよう」<br>・ワークシート「ベスト日食記事を選ぼう」 |
| 第3次<br>(1時間)<br>【本時】 | ・学習者全員で意見を出し合い「ベスト オブ ザ 日食記事」を選ぶ。                                               | ○読み取ったことについて感想を話す。(1年)<br>○話題の出所をあきらかにして話す。(2年)<br>○根拠を示しながら話す。(3年)<br>○語感の違いを考える。(1・2年)<br>○語感を磨く。(3年) | ・話し合いでの意見の述べ方(観察)<br>・聞き取りメモ<br><br>・考えに現れる語感(観察)       |
| 第4次<br>(2時間)         | ・7紙を読み比べて気づいたことや、印象に残った記事についての感想を書き、単元のまとめをする。                                  | ○読んだものについて感想文を書く。(1年)<br>○感想をことばづかいに注意して書く。(2年)<br>○読後の感想、話し合った後の感想を新聞記事の中に根拠を求めて明確に書く。(3年)             | ・単元のまとめ<br>・新聞記事感想文(作品)                                 |



### 3.3.4. 第3次【本時】の学習指導

#### (1) 本時の目標

- ・読み取ったことについて感想を話す（1年）
- ・話題の出所をあきらかにして話す（2年）
- ・根拠を示しながら話す（3年）
- ・語感の違いを考える（1・2年）
- ・語感を磨く（3年）

#### (2) 展開

| 学 習 活 動                                                                  | 指導上の留意点                                                                                                                                                                                                                                                              | 評 価                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. 本時の学習内容を理解する。<br>2. ベスト1・2と思う記事について意見を出し合う。<br>3. 話し合って気づいたことを記録しておく。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・7紙の皆既日食の記事と話し合いのしかたを確認する。</li> <li>・根拠を明らかにし、述べる順序も他の学習者が納得しやすくなるよう、考えさせる。</li> <li>・見出し語などについては「語感」を働かせ、語の持つニュアンスを的確にとらえさせる。</li> <li>・読者に伝わりやすい記事の取り上げ方・書き方に話し合いが収束していくよう、方向づける。</li> <li>・考えついたことを逃さないよう記録させる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いへの興味のあり方を観察する。</li> <li>・話し合いへの意欲（1年）</li> <li>・何新聞の記事と何新聞の記事を比べてとか、何新聞の記事はここが特色であるといったことを明確に伝えているか（2年）</li> <li>・具体的で、説得力の根拠をあげられているか（3年）をそれぞれ観察する。</li> <li>・聞き取りメモやワークシートを見る。</li> </ul> |

#### (3) 評価および指導の例

|                             |                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 「十分満足できる」と評価される状況           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ出来事でも報道のしかたによって印象が違ったり、読者の興味・関心のありようが違ったりすることの発見を純粋に楽しみ、自ら新聞記事を書くときに役立てようとする意欲が感じられる。</li> <li>・日常において新聞やニュースに注意を払っている。</li> </ul> |
| 「おおむね満足できる」状況を実現するための具体的な指導 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ファミリーフォーカスの宿題等を通して、新聞や新聞記事の取り上げ方に興味を持たせ、新聞づくりに責任と喜びを見いだせるよう、日常において指導する。</li> </ul>                                                   |

### 3.3.5.単元の学習を終えて—学習者の反応—

朝刊6紙と徳島新聞夕刊の第1面の皆既日食の記事の中から学習者が読者へ伝わりやす

いとして選んだ記事は、朝日新聞(7/23)「漆黑劇場－46年ぶり皆既日食」と毎日新聞(7/23)「天空の黒真珠－国内46年ぶり皆既日食」、徳島新聞(7/23)「闇に浮かぶ光輪－46年ぶり皆既日食そ」の3つであった。

学習者は、見出しそのものがドラマティックな語感を持っていたり、「ダイヤモンドリング」などの人目をひく写真を多用したものに心奪われがちであったが、図や表の使い方、記者の視点や報道の独自性、リード文のわかりやすさなどについて、さまざまな観点から比較することができた。また、徳島新聞社記者Mさんから、記者としての経験をふまえたアドバイスもいただいたことで、比較の観点が豊かで確実なものとなった。

学習者6名が「ベスト オブ ザ日食記事」として選んだのは、毎日新聞(7/23)「天空の黒真珠－国内46年ぶり皆既日食」で、印象的な皆既日食の瞬間をとらえた1枚のみの写真と「天空の黒真珠」というタイトルの組み合わせが絶妙であったこと、地図や日食の仕組みを表す図などで一層わかりやすい記事となっていたこと、取材範囲も広がったことなどが理由としてあげられた。

学習者は今回の学習を通して次のような感想を述べている。

- ・見出しや記事の書き方で、人に与える印象がどれだけ違ったものになるか実感できた。また、新聞記事を書く上での5W1Hの重要性を記者Mさんの話から理解できた。写真が多すぎてもよくないことも理解できた。
- ・図のわかりやすさや記録のしかたのちがい、写真の選び方や量などについて、複数の新聞を比べることで、学べたことがたくさんあった。

記事を読み比べ、またそれらについて話し合う中で、新聞の持つ社会的役割や表現のあり方について、学習者一人一人が考えを深め、語感を磨くことができた。さらに、ここで学んだことが、次の「学校新聞づくり」へと生かされることとなった。

### 3.3.6. 実践を振り返っての考察

この単元までの1年半の学習の成果としては、話し合うことの基盤として指導者と学習者、学習者相互の信頼関係が成立し、全員が話し合いに参加できたことである。これこそ「探究共同体」成立である。また、年間を通してNIE(新聞活用)の学習に取り組み、地域に取材した新聞づくりを目標としての「国語の学習生活」を話題にした「場」を通して学習目標を達成できたこともまた、成果といえる。さらに、毎時間の学習を記録し、振り返ることで、単元におけるさまざまな学習段階で、何を学び、どんな力がついたかの自己評価力も育むことができた。

さらに、新聞を読むことで、図表やグラフ、写真などを「よむ」ことにも、自覚的に取り組み、将来の読書生活を豊かにしていく基盤ができたといえる。

しかしながら討議をすすめる工夫においては、日本で46年ぶりという「皆既日食」の一面の記事の読み比べといった学習者の興味をかき立てる学習材に恵まれたものの、それを「全体での話し合い」に生かし切れず、話すことの観点や目的自体があいまいなものとなった。ことに、学年ごとに、討議へ向かわせる系統的な目標をたてることが必要であったと考える。その手だてとして、項目毎に記号を用いて、評価を次のように明確にする手だてが必要があった。

- ◎「見出し語が記事を読む手引きになっており、出来事をわかりやすく的確に伝えている」、
- 「読者のしりたいことをわかりやすく伝えている」
- ×「わかりにくい、むだがある」
- ?「知りたいことについて疑問が残る・一部の人々にしかわからない等、この書き方でよいのか」

これらの記号付して、説明をさせ、評価に納得のいかない点や異論がある場合は、質問し合うことでより活発な議論を生み出すことができたと考える。

中学1年生にも、見出し、記事の書き方に分けて分類することは可能であり、2年生もこれらについて納得のいかないところは質問しあうことができる。また3年生は、根拠をあげて反論したり、質問することで討議をすすめたりすることもでき、討議における司会のしかたも学べると考える。議論が深まることで、さらに語感も磨かれ、語彙も増える。

振り返って、記事を比べる観点の提示と評価区分を明確にすることが、こうした「記事を読み比べる」学習では大切であることに気づかされた。

#### 4. 〈実践例その4〉 単元「美郷タイムズを出そう」(1～3年)の場合

学校生活・学習生活を向上させるため、学校新聞・学級(グループ)新聞、また[壁新聞・掲示]等を製作することは、どの学年の学習者にも、ぜひ取り組ませたい学習課題である。編集に伴うコミュニケーション力を育て、さまざまな文章を書く機会を設けることができる。また製作過程で、思考力と、思考力と一体の表現力が育つ。そのとき注意したいことは、「ちょっと聞いた」ことを自分で考えたことと勘違いさせないこと。[インターネット情報をを過信しない][自己の考えの拠りどころを明確にする]ことで、問題を発見していく力・創造的に考えていく力につながる。

学校新聞づくり学習の創始ともいえ、時代を超えて手本としたい単元に「新聞」(西尾実編『国語一下』筑摩書房刊所収、昭和34年3月20日発行)がある。その中の「(一)ほしくなった学校新聞」で、学校新聞の目的は次のように書かれている。

日本新聞協会であげているものとして、

《学校新聞の目的》

- (1) 民主的な協同作業が学べる
- (2) 学校内の結びつきが強くなる。
- (3) 問題の中心を正しくつかめるようになる。
- (4) 事実を正しく表すことができる。
- (5) 新聞が社会でどんな働きをするか、わかるようになる。

続いて、アメリカの中学校であげられている学校新聞の目的として、以下の6点が挙げられている。

- (1) 学校のいろいろな活動を社会に知らせる。
- (2) 学校のニュースを報道する。
- (3) 学校の意見をつくり、これを発表する。

- (4) 学校内の結びつきを強くする。
- (5) 他の学校の動きを知らせる。
- (6) 学校をよくしようとする生徒の意見を載せる。

美郷中学校は、2009年当時、少人数化に歯止めがかからず、予定より1年早く、行政により休校することが決まった。このことはしかし、生徒や保護者の望んだことではない。生徒や保護者は強く存続を願っていたのである。生徒たち自身も、すすんで学校存続への嘆願書を書き、保護者も陳情へと出向いたが、願いは叶わなかった。

休校を前に、徳島新聞社のご厚意で自分たちの新聞が出せることになった時、生徒たちが選んだのは、学校での活動を通して、自校の良さと地域の良さを、あらためて広く世界に訴えるという目的である。しかし、実際のところ、生徒たちが読んでほしかったのは、地域の人々である。自分たちの学校がどんなにすばらしい場所だったか、どんなに地域の人々に支えられたものであったかを、再認識してもらいたいという思いのつまった新聞となった。

先に引用した学校新聞の目的で下線を施した部分が、その主たる目的であり、実際の成果とつながったと考える。

#### 4.1. 単元設定の理由

残念なことに学校は、2010年3月31日をもって休校することとなり、2学期末に予定していた学校新聞づくりの単元は、地域の人々に向けてふるさと「美郷」のよさを再認識してもらい、また自分たちの学校のすばらしさを記憶してもらうためのものとなった。

B4版2面カラー刷りの新聞は、徳島新聞山川専売所を通じて折り込みの号外として山川・美郷地区へ配達していただける。学習者一人一人が、一つの記事を担当し仕上げることで、美郷中学校最後の生徒としての自覚と誇りと持ちつつ、自らの責任を表現を通して感じ取ること、さらには、この学習のプロセスが学習力につながると考え、本単元を設定した。

#### 4.2. 単元の学習指導目標

〈態度〉

- さまざまな事象について自分の意見を持ち、それを発信していく態度を育てる

〈書くこと〉

- 題や見出しを付けて書く（1年）
- 文章の形態に応じて適切な構成を工夫する（2年）
- 主題に合うように書く（3年）
- 文章の構成に心を配って自分の意見や主張を書く（3年）

〈読むこと〉

- ・毎日欠かさず、新聞を読む習慣を身につける（1年・2年・3年）
- ・記事の構成や見出し語に注意して、新聞を読む（1年・2年・3年）
- ・学習の全てを記録する（1年・2年・3年）

〈話すこと・聞くこと〉

- ・新聞の編集会議に積極的にのぞみ、自己の意見を伝える。(1年・2年・3年)

#### 4.3. 単元の学習指導計画(全9時間)

第1次(1時間) 他校の新聞を見るとともに、自分たちの新聞の内容についての編集会議Ⅰを行う。

第2次(2時間) 各記事の担当を決め、表現したいことのあらましを書く。

第3次(1時間) レイアウトと各記事の分量を決める編集会議Ⅱ

第4次(2時間) 担当ごとに分量に合わせた記事を書き写真を決める。

第5次(2時間) 見出しを決定し、最終的な紙面構成を仕上げる編集会議Ⅲ

第6次(1時間) ゲラ刷りをもとに互いの記事进行评估し合う。

#### 4.4. 学習の実際

美郷には知名度の高い梅や蛍の他、「高開の石積み」や美しい里山の手つかずの自然そのものがある。生徒たちが、何より大切にしたいと考えているのも、この美しい自然そのものである。美郷で生まれ育った生徒はもちろん、他地域から通学している生徒にとって



は、いままで経験したことのない程の感動、自然との出会いがあった。

自然の美しさや恵みはもちろん、地域の人々のあたたかさやふれ、心癒されることの多い日々だったようである。

学習者6名が選んだテーマは

- ・「美郷をミシュランガイドブックに登録してもらおうというプロジェクト」(1面) 担当A-3年
- ・「タケノコ掘りで自然体験」(1面) 担当G-3年
- ・「心でしよう英会話-美郷について外国の人に聞かれたらすぐに使える英単語」(2面) 担当B-3年
- ・「俳優米倉斉加年氏との交流」(2面) 担当D-2年
- ・「4コマまんが梅ほたるマン」(2面) 担当H-1年
- ・「古里川柳」(2面) 担当I-1年

編集やレイアウトにあたっては、徳島新聞記者Mさんより具体的な手ほどきを受けた。

しかし、新聞づくりでいちばん難しいのは、リード文、本文を書くことと、読者の目を引くわかりやすい見出しづくりである。この点でも、M氏の指導を受けながら、何度も何度も書き直すこととなった。

地域の人々に実際に配られる新聞づくりという「場」を得て、何度も書き直しという困難も、達成のよろこびをともなう作業として、乗り越えられたようである。

Aは、もともと書くことが苦手な生徒である。今回も何回も書き直し、苦勞をしていたが、学習後の感想には次のように書いている。

「記者のMさんに何度も手直しをしてもらい、いい表現方法を知ることができた。自分の書いた文章も載っている新聞を見てうれしかった。今度、新聞をつくることがあれば、自分の考えた文章がそのまま載るように成長していきたい。1年生の書いた川柳には、僕が思いつかなかっ

た美郷が描かれていた。」

民主的な協同作業が学べるという新聞づくりの意義そのものへ迫ることができている。

Aはまた、編集後記に次のように書いた。「この新聞をつくっていく中で、協力することの大切さや新聞をつくることの難しさを学ぶことができました。美郷中学校を卒業しても胸を張って過ごしていきたいと思っています。」



B（3年）は、記事づくりで苦手の英語に挑戦した。外国の人々に美郷を紹介するにあたっての英単語集づくりである。すすんで英語教師に相談しながら、単語を選び根気強く表に仕上げていった。普段は、友の後について行動することの多いBではあるが、「心でしよう英会話～気持ちがあれば伝わる～」という見出しにも、積極性が表れている。編集後記にも卒業後の不安がにじみ出ているが、新しい道へひとり踏み出す

ことができた。

G（3年）は、編集後記に「実際に新聞を作ってみて、思いを伝えるたいへんさを知りました。」と書き、学習の記録には「脱字等の失敗はありましたが、達成感があり、新聞を作ったよかったです。」と書き残している。3年生になって、美郷中学校へ転校してきたGは、美郷へ来て美しい自然とボランティアで指導に訪れてくれた地域の人々のあたたかい心にふれ、心と体の健康を取り戻した。Gの記事にはそのよこびと地域の人々への感謝の気持ちが現れており、この新聞全体の基調をなす記事となった。記事作成の達成感、さまざまな困難に出合う時もあきらめず乗り越えていこうという自信へとつながった。

学習者D（2年）は、1年時より続けてきた米倉齊加年氏との交流が綴られている。「米倉齊加年氏の「おとなになれなかった弟たちに」に描かれた疎開先の自然の美しさと、美郷の自然の美しさに共通点を見出したDが感想を綴った手紙に、氏が返事をくださったことがきっかけである。氏は、休校を寂しく思う生徒に向けて「励ましのエール」を送り続けてくださった。記事は、第三者の立場から自己の体験を紹介するという難しさがあり、文章のねじれや文末表現等に非常に苦労した。米倉氏がなぜ山間の小さな中学校の生徒にメッセージを送り続けてくれたのかは、子どもたちの意志と関係のないところで休校せざるを得ない子どもたちの心情を思っただけのことであった。氏の演劇を通しての社会に対する姿勢（常に批判精神を備え、平和に貢献する）を考えた時、合点のいくものがある。大勢におもねることなく「自らの意志」を貫けとのエールが「堂々と学ぶこと主張を」のことばにこめられている。実際、休校と同時に高校に進学した3人よりむしろ、転校を強いられた1・2年が、この後さまざまな困難を体験することとなった。今、読み返してみると米倉氏のメッセージは私たち大人に向けて重いものを含んでおり、感慨深い。

学習者H（1年）は、美郷の特産品「梅」と天然記念物「ホタル」を合体させたキャラクター「梅はたるマン」を作成し、ミシュラン君に紹介するという四コマ漫画を作成した。Hは転校後も新しくできた友達を美郷に連れてきては、いろいろな所を紹介していたようである。

最後に、学習者I（1年）のことを書きたい。Iは他校区から美郷中学校へ入学してきた。6年生の1年間ほとんど学校へ行けなかったIが、入学後に芝桜鑑賞にでかけ地域の

人々のあたたかいもてなしを受け、感動したようであった。この時Iは「僕、走れた！」と家の人に報告している。そうした地域の人々とのつながりや学校生活が「古里川柳」の三句に結実している。「美郷とは生きてる意味が分かる場所」。普段は学習や作業に時間を要するIが瞬間にこの三句を書き上げた。小さなスペースではあるが、学校が存在していた意義を語っている三句であり、重みのある三句である。

できあがった学校新聞を読む6名には、それぞれが困難を乗り越えた晴れやかさがあった。今回の学習を通して、新聞記事の読み比べを通して得られた表現技法や語感・語彙に対するめくばりが、着実に学校新聞づくりでの表現力の向上に根付いていることを感じた。また、これらの学習を通して、さまざまな事柄を自己に引きつけて考え、友と話し合うことで考えを深めながら、発信していくことのよろこびや意義に気づいている。生徒・保護者の結びつきもこの学校新聞づくりを通して一段と強くなった。

日常的に「新聞を読む」ことが習慣化するNIEでは、読んだ自分の気づきをメモすることから段階から、「新聞づくり」で自己の考えを記事として発信するまでの過程で実に多くの「書く」場面がある。ことに自己の考えが伝わるためには根気のいる「書き直し」の作業が求められる。このような根気のいる作業に主体的に取り組むことができた背景には仲間の支えと「探究共同体」の一員としての自覚があると考えられる。また、「読むことのかたわらでいつも書いている生活」はこのような学習過程で学習者の生活に根づくと考えられる。

さらに、新聞や新聞記事を使った学習には、横並びになって記事や新聞を見る「共同注視」の場が多々ある。出来上がっていく新聞の中に挟んでの「対話」が互いの信頼感を生み、「探究共同体」として心を合わせて最後まで根気強く「新聞づくり」に取り組むことができたと考える。

#### 4.5. 学習指導を振り返って

前述の単元「新聞」（西尾実編『国語一下』筑摩書房刊所収）には学校新聞記事の「推敲の手引き」としての七点が示されている。（省略）。

学校新聞の目的と任務は、以下の6点に集約できる。

- ①学校内の通じ合いをよくする。
- ②学校をよくしようという世論を活発にする。
- ③学校と保護者、学校と他の学校、学校と社会との、それぞれの結びつきを強くする。
- ④民主的な協同作業を学ぶ。
- ⑤問題の中心や事実の実態を正しくつかむ。
- ⑥新聞が社会でどんなはたらきをするかを理解する土台を作る。

橋本（2007）はNIEの目的として、「教育活動の一環として、自己を見つめさせ、社会的存在としての自己の確立を図る、即ち人生・社会と結び、個性を伸ばす教育である」と記している。

中学校1年・2年を美郷中学校で過ごした学習Dは、2014年春、高等学校を卒業し社会人となった。社会人となるに際して中学の思い出を尋ねた考察者に対して、Dは次のよ

うに答えた。

「新聞を読むのは毎日ではないが、自分の専攻した機械関係の記事とともに最近では政治関係の記事もよく読むようになった」という。米倉齊加年氏との交流は今（2014年当時、同年8月米倉氏逝去）も続いており、あらためて「氏の常に批判精神を備え、平和に貢献する偉大さに気づくと同時に美郷中学校で学んだからこそ、氏との交流が生まれたこと、美郷中の2年間で基礎となる学力をしっかりと身につけられたこと、仲間とともにほんとうに楽しく学べた」ことを意義深く語ってくれた。また、「高等学校でも、調べ学習は得意であったこと、新聞を読むことになれていたこと、また、いろいろな機会に感想を書くこと、聞いたり読んだりしたことに対する自分の考えを述べることは得意としている」ことなども、「美郷中学校での国語学習の成果」として聞くことができた。「探究共同体」の一員として、読み合い、書き合い、話し・聞き合った中学校での言語生活が、高等学校を経てなお「探究的な読書生活の態度」として根づいていることDの証言から実感できた。

児童・生徒を将来にわたって自己の意見を育てながら生きていく「学習者」にしていくためには、まず借り物でない考えをもつ態度・習慣を身につけさせていくことが欠かせない。考察者の指導は十分なものとはいえないが、常に自己の考えの拠りどころを見つめる人であってほしいと願う。

大村はま国語教室は、「人はひとりでは育たない。お互いを育て・自分を育てながら生きていく」との人間観にたち、一人の日本人として民主社会を生きていく基本の力を養う、主体的な学習の場であった。徳島県のNIEは、こうした大村はま国語教室の理念に学ぶところが大きい。「新聞から学ぶ」「新聞で学ぶ」とともに「新聞に学ぶ」へーが、その志向していく方向であり、新聞は市民リテラシーを育て、民主社会の「世論形成」に欠くことのできぬものとの前提に立っている。

学習者の自己確立と民主的な社会の形成に資するため、NIEが果たす役割は、きわめて大きいといえる。「探究的な読書生活の確立」とそれを支える「探究共同体の成立」を可能にするため、学校カリキュラムにおける主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成が欠かせない。そのための読書生活指導の必要性を、実践を振り返ることで通して再確認できた。

実践時のこの段階では、『読書生活データベース』『読書生活システムノート』にあたるものは、使用していなかった。この実践は、大村はま国語教室における「読書単元」を手本としたものである。実践時考察者は、毎週「国語教室通信」を発行し、学習の全ては「国語学習記録」に記録させていた。したがって、大村はま国語教育実践においてこの「通信」と「記録」の重要性、つまり「指導システム」の重要性は身をもって感じていたつもりである。

しかし、「読書生活指導」には、『読書生活通信』にあたる「データベース」が必要であり、いつも書いている生活を生み出す「システムノートー読書生活の記録」の必要性が、大村はまの読書生活指導システムをとらえたことで理解できる。新聞や絵本で学んだ「探究的な読書」のおもしろさは、新聞・絵本も含んだ「いろいろな本の活用」を通して「探究的な読書生活の確立」へとつながるからである。

大村はまは、実践者に向けて「わたしの実践をまねるなら、まるごとまねてください」といっていた。今、その言葉の持つ意味が実感できる。「まねるなら、指導理論をふまえ



て、その指導システムごとまねよ。」という意味であったと考える。

#### 5. 「探究共同体」の成立に向けて一まとめ〈第4章第3節のリフレクション〉一

産業革命以来の分業化によって、あらゆる分野において「専門家」と「素人（市民）」という区別をもたらしたが、現在の知は、「専門家の知」を「市民」にわかりやすく伝えることで「市民の知」を引き出し、互いの「知」の交流ならびに共同作業によりさらに確かで深い「知」になることが求められる。（河野 2015 参照）

したがって今日の「読書（＝情報活用）」は「個人的、受容的な行為」ではなく、「探究の共同体（河野 2015）」とでもいうべき言語グループに向かって、自己の解釈や考えを説明する責任を有した、「能動的かつ社会的な行為」としてとらえられる。

「読書能力の発達（情報・メディアリテラシー）」の到達点には、こうした「能動的かつ社会的な行為」としての「読書」の実現が含まれるものであると考える。今日の高度情報化社会が「探究的な読書」とその行為者のグループである「探究共同体」を必要としている由縁である。

「探究共同体」の一員として、能動的な読者としての主体を形成し、「いろいろな本の活用」による「先人の叢知」の助けや、「探究を協同する仲間たちの考え」を借りつつ、現下のテキストを分かち合うことは、「探究的な読書」のよろこびをさらに大きなものとする。よって読書生活指導は、「探究的な読書」を学習者の生活に根づかせるとともに、「探究共同体」という概念が、真に学校文化に根づくことが求められるのである。

そのため読書興味や能力の発達に従って、小学校4年生頃から少しずつ段階的に「探究的な読書」を学習者の生活に根づかせ、「主体的に読書することのよろこび」を味わわせること、また、そうした読書のよろこびを自らが属する「探究共同体」において分かち合うこと、この二つの実現が、「小・中学校における発達過程をふまえた読書生活指導の構想」には欠かせない。

本節では、「探究共同体」の構築の必要性に基づき、学校カリキュラムにおける主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成のための実践的提案について述べた。

〈実践事例〉主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成のための実践的提案 の4 実践は、「新聞および新聞記事、絵本」を学習材とした「探究的な読書」がもたらす学習成果を「主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成」によって可能にしようとするものである。これらの実践を通して考察者は、次の五点で、学習者の成長および学習指導の成果を確認した。

- 1) 主体的な読みの姿の確認
- 2) 読み聞かせ・読み合い活動の効果の実感
- 3) 読書体験の価値を明確にする「読書生活の記録」の働き
- 4) 「絵本・新聞・新聞記事」を活用した「探究共同体」の成立
- 5) 読書生活指導による生きる力および人間性の育成
  - ① 「生活習慣」（向上心・探究的な態度）－読書の関心・態度
  - ② 「情報・メディアリテラシー」
  - ③ 「人間関係づくり」（創造力・感情の共有）－協働性・寛容性

- ④「感動」とそれに伴う力一感性
- ⑤「忍耐力」「粘り強さ」一非認知的スキル
- ⑥「情緒の安定」一非認知的スキル

学習者が、指導者と同じ絵本・同じ新聞・同じ新聞記事を見ながら、指導者の目と表情と声色を通して、指導者に対する信頼と安心感を獲得すること、そのことがそこから始まる学びにより影響を及ぼす。

また、発表に向けた「話し合い」や「読書会」では、「新聞や新聞記事、絵本の読み合い」が自然に行われ、学習者相互の信頼関係を生む。新聞や新聞記事、絵本の読み聞かせや読み合いが日常的にある教室では、学習者と指導者がともにひらかれ、指導者と学習者、学習者相互の信頼関係がごく自然に育っていく。これらの実践を通して、さまざまな学習（話し合い等）が成立する基盤が学校文化に根つき、「探究共同体」へと育つ過程が、実践を通して確認できたといえる。

#### 一第4章・第3節 参考文献一

- 秋田喜代美 (2005) 「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』北大路書房
- チェインバース・A (2003) こだまともこ(訳)『みんなで話そう、本のこと一子どもの読書を変える新しい試み』柏書房
- 橋本暢夫(2007)「N I Eの先駆者大村はま一单元「新聞」による「自己学習力」の育成一」『日本N I E学会誌』第2号
- 橋本暢夫 (2001)『大村はま国語教室に学ぶ一新しい創造のために一』溪水社
- 門脇厚司著(1999)『子どもの社会力』岩波新書
- クルトーら(2007) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari, *Guided Inquiry : Learning in the 21st Century*、『探究への手びき』2007, Libraries Unlimited, 未訳
- クルトーら(2014) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century* 2nd.ed, Libraries Unlimited, 未訳
- 文部科学省(2017)平成29年告示『中学校学習指導要領(国語)』
- 文部科学省中央教育過程審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2016)『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』(平成28年8月26日)
- 村中李衣 (2005)『絵本の読みあいからみえてくるもの』ぶどう社
- 中村百合子(2015)「学校図書館の歴史(アメリカ)」『学校経営と学校図書館』樹村房, pp.69-82
- 西尾実編(1959)『国語 一下』筑摩書房
- 西尾実編著(1992)『国語 学習指導の研究 一下』筑摩書房
- 西尾実監修(1975)昭和50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)
- 脳科学辞典「共同注意」「三項関係」<https://bsd.neuroinf.jp> 2018/11/16 アクセス
- 大村はま(1976)「読書人の基礎能力を養うために」、『国語教育基本論文集成』18, 明治図書, pp.289-326

- 大村はま(1981)「読書人を育てる」,『大村はまの国語教室 ことばを豊かに』小学館刊
- 大村はま(1983)『大村はま国語教室9』筑摩書房
- 大村はま(2007)『灯し続けることば』小学館
- 住田勝(2015)「読書能力の発達」『読書教育を学ぶひとのために』山元隆春編,世界思想社, pp.183-214
- 谷木由利(2009)「話し合える人を育てる工夫ー中学校選択国語「話す・聞く」ことの言語活動を中心に『語文と教育』第23号,鳴門教育大学国語教育学会,pp.23-36
- 谷木由利(2011)「人と学力を育てる絵本の読み聞かせ」鳴門大会パネルディスカッション提案3,『国語科教育』No.69,全国大学国語教育学会
- 谷木由利(2014)「読書会で語彙を耕す」『月刊国語教育』日本国語教育学会編、東洋館出版,pp.10-15
- 谷木由利(2014)「学力・自己学習力を育てるN I Eー自らの実践を省みてー」2014 徳島県N I Eセミナー講演資料
- 谷木由利(2014)「主体的な読みを育てる工夫」『語文と教育』第28号,鳴門教育大学国語教育学会, pp.15-25
- 谷木由利(2016)「中学校読書指導における「ブックリスト」の機能と条件に関する考察ーS50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)を手がかりにー」,兵庫教育大学『教育実践学論集』17, pp.183-197
- 谷木由利(2017a)「「読書生活」の「記録」による指導とその効果についての研究ー大村はま実践の分析を通して」日本読書学会『読書科学』第58巻4号(通巻第230号)pp.198-211
- 谷木由利(2017b)「大村はま読書生活指導の構造と展開ー「教科書」でみる中学校三年間のカリキュラムー」『国語科教育』第81集,全国大学国語教育学会, pp.50-58
- トレリス・ジム(1987)『読み聞かせ このすばらしい世界』高文研刊, p.67
- 余郷裕次(2010)『絵本のひみつ』徳島新聞社
- 脇明子(2005)『読む力は生きる力』岩波書店