

本を手取る、本を通して語り合う子をめざして

— 「にじいろ読書会」を通して、これまでの読みの学習を問い直す—

島田 絢子 (M19EP016)

1. 問題と目的

(1) 研究の目的

本研究の目的は、国語科の読むことの学習と学習としての読書活動を結び付けるために、読みの学習と読書活動の問題点から、新たな読書活動としてリテラチャー・サークルを援用した『にじいろ読書会』を提案することである。

(2) 目的設定の背景

新たな読書活動構築の背景が3点ある。

① 読みの学習の問題

筆者の昨年度までの国語の授業を振り返り、授業者が出した発問を受けて児童は気付いたり解釈したりするため、受け身的な読みになるのではないかと。また、教科書会社の解釈や授業者の読み取った模範解答に答える授業をすると、児童一人ひとりの読み取った考えを大切にできていないのではないかとという不安があった。

② 読書活動の問題

筆者は、これまでの読書活動として、朝読書や図書の時間を振り返った。すると、絵本から児童書に移行できない児童、物語ではなく漫画や科学読み物を好む児童が多く、小説の中でもファンタジーや純文学を手取る児童が少ないと感じた。

② 学習指導要領改訂

平成28年12月発表の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下中央教育審議会答申)において、「読書は、国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動の一つである。」と示されている。小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編(以下

新学習指導要領)では、[知識及び技能]に「読書」に関する指導事項が位置付けられ、国語科における読書指導の改善充実が求められている。

以上のような背景から、リテラチャー・サークルを援用した『にじいろ読書会』をすることによって、読みの学習の問題や読書活動の問題が解決されるのではないかと。さらに、学習指導要領にも合致した読書活動が実現できるのではないかと考えた。

2. 研究内容(理論編)

まず、理論研究として、学習指導要領における読書活動の変遷と読書活動の課題、リテラチャー・サークルの概要について述べる。

(1) 学習指導要領における読書活動の変遷

読書に関する指導事項は、昭和二十二年度(試案)学習指導要領国語科編から新学習指導要領まで、一貫して国語科の学習指導要領の中に常に位置付けられ、読書推進がされ続けている。

新学習指導要領では、さらに読書指導の改善充実が求められた。[知識及び技能]の内容に、「自ら進んで読書し、読書を通して人生を豊かにしようとする態度を養うために、国語科の学習が読書活動に結び付くよう発達段階に応じて系統的に指導することが求められる。」と明記された。そのことによって、日常読書を推進するだけでなく、国語科の授業の中で読書指導を行う必要があると考える。

また、[思考力、判断力、表現力等]の内容C「読むこと」の指導事項が、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」の四つで構成された。文章を読んで理解したこと

に基づいて、感想や考えをもち、共有することで一人ひとりの感じ方などに違いがあることに気付いたり自分の考えを広げたりすることが求められている。

(2) 読書活動の推移と読書指導の課題

1988年に朝の読書運動が提唱され、2000年が「子ども読書年」とされた。65年前から行われている学校読書調査の、5月の一か月間の平均読書冊数の推移を見ると、2000年を境に小中学生の平均読書冊数が増加している。しかし、中央教育審議会答申では子供たちの現状と課題を「子供たちの読書活動についても、量的には改善傾向にあるものの、受け身の読書体験にとどまっております、著者の考えや情報を読み解きながら自分の考えを形成していくという、能動的な読書になっていない。」と指摘している。また、足立(2015)は、読書指導における課題を「従来の国語科では、読むことの基礎・基本を読解指導の中で身につければ、自然と読書ができるようになると考えていた。しかし、基礎・基本を生かす方法をより意識的に指導する必要がある。特に、与えられた文章を読むという経験からは得られない積極的な態度をどのように育てていくかが最大の課題である。」と指摘している。以上のことから、国語科で学習した読むことの学習を、読書活動に生かせていないことが伺える。

(3) リテラチャー・サークルの概要

足立(2013)は、「リテラチャー・サークルは、アメリカで読書推進をするために開発され 1990年代に広がった読書指導法である。読者が自然に行っている読書の過程を、教室の実践に持ち込もうとして開発された」と記している。また、足立(2009)には、「本をもとに楽しく仲間とおしゃべりする活動であるので、自分の読みを伝え仲間と共有するという点において、優れた効果をもつ読書活動である」と価値づけている。

リテラチャー・サークルの手順は、以下の通りである。(特徴的な方法に下線)

- ① あるテーマに関する本を複数紹介する。
- ② 読みたい本を選び、同じ本を選んだ者同士3～5名でグループを作る。
- ③ 読む範囲を決める。(数回に分けて読み進める)

- ④ グループごとに、役割を決める。
- ⑤ 自分の役割で、グループで決めた範囲を読む。
- ⑥ 役割に基づいて、グループで話し合う。
- ⑦ ③～⑥を何回か繰り返して、1冊の本を読み切る。(毎回違う役割にチャレンジする)
- ⑧ グループで話し合ったことを、クラスに紹介する。

リテラチャー・サークルの基本的な役割は表1の通りで、どのグループにも置きたい役割は四つある。

表1 リテラチャー・サークルの基礎的な役割

どのグループにも置きたい役割	必要であれば加えたい役割
コネクター (自分とのつながりを見つける)	サマライザー (要約をする)
クエスチョナー (疑問を見つける)	リサーチャー (作者、テーマなどを研究する)
リテラリー・ルミナリー (優れた表現などに光を当てる)	ワードウィザード (特別な語を取り上げる)
イラストレーター (目に浮かんだ情景などを絵・図にする)	シーンセッター (場面・段落の特徴をとらえる)

注：足立(2009) 38p

3. 読書活動単元『にじいろ読書会』の開発

新学習指導要領で一層明確にされた指導事項の中の「考えの形成」及び「共有」に焦点を当てた。そして、自分の思いを伝え仲間と共有するという特徴が強い、「リテラチャー・サークル」を援用した読書活動単元を構想した。

(1) リテラチャー・サークルと新学習指導要領との整合性

『にじいろ読書会』の開発に際し、まず既存のリテラチャー・サークルの役割と新学習指導要領、第3学年及び第4学年の「C読むこと」の指導事項との整合を、以下のように図った。

「コネクター」
自分の体験や既習の内容と結びつけて自分の考えを形成することができる。

「クエスチョナー」
疑問点や更に知りたい点などを見いだすことができる。

「リテラリー・ルミナリー」
場面の移り変わりの中で揺れ動いて描かれる気持ちや情景の叙述に着目することができる。

「イラストレーター」
叙述から多様に想像を広げて読み表現することができる。

注：筆者作成

(2) 児童への提示

3 (1) で整合を図ったが、既存の役割ではわかりにくい。よって、児童が普段使っている言葉に直し、第3・4学年の指導事項にある「登場人物の気持ち」を読み取る係を付け加えて下記の四つの係を設定した。

「思い出し係」
自分に置き換えて考える。

「質問係」
登場人物の気持ちと理由がない空所・空間を見つけ、質問を作る。

「ここいいね係」
普段使わない、文学的な表現を見つける。

「気持ち考え係」
登場人物の気持ちを想像する。

注：筆者作成

また、児童はリテラチャー・サークルという言葉に馴染みがない。そこで、一人ひとりが違う着眼点を持って読み、読み取ったことを出し合い、交流する活動を虹にたとえた。そして、どの子も虹のように輝くことをイメージして『にじいろ読書会』と名付けた。

4. 研究内容 (実践編)

対象 山梨県内公立小学校 第4学年 30名

(1) 第1ステージ

①時期 2019年9月

②単元の意図

児童が四つの係に沿って物語を読むときの観点を学ぶために、授業者は第1ステージを構想した。そのために、新美南吉の作品の中で係の観点が読み取りやすい作品を用意し、表2の

単元計画のように1時間ごとに行った。

③単元計画 (全4時間)

表2 単元計画

時	主な学習活動・学習材
1	登場人物の気持ちが考えられる文を探す。(気持ち考え係)『木の祭り』
2	すぐれた表現を探す。(ここいいね係)『手ぶくろを買いに』
3	自分の経験と比べられる文を探す。(思い出し係)『でんでん虫のかなしみ』
4	気持ちがわからない文から質問を考える。(質問係)『こぞうさんのお経』

注：筆者作成

④授業実践の実際

本項では、授業実践の実際を二点(○児童の学び、△課題)に分けて、時間ごとに述べていく。

a 1時間目 (気持ち考え係)

○授業者は、図1のように直接表現、間接表現(行動)、会話表現から登場人物の気持ちを読み取れることを具体的に示した。それによって、児童は言葉に立ち止まって読み、自分で気持ちが読み取れる文に気付くことができた。

△見つけた文から、想像できる気持ちを考える。△たくさん見つけた文から特に大切な文を選ぶ。

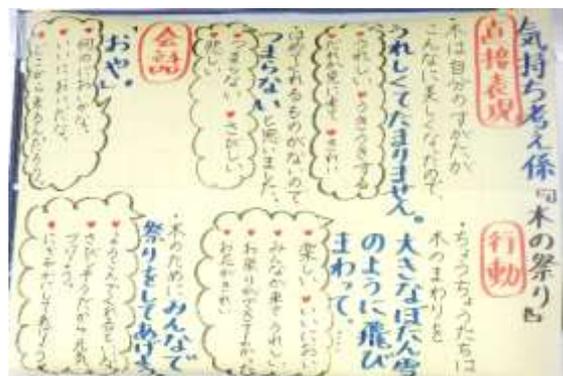


図1 気持ち考え係 注：筆者作成

b 2時間目 (ここいいね係)

○授業者は、文学的表現の見つけ方として、「普段使わない表現」という観点を示した。それによって図2のように立ち止まる言葉が明確になった。下記は、具体的に想像した情景の一例である。

・絹糸のように雪がこぼれていました。
→すごく細い雪の様子

- ・ふるしきのようなかげを広げて
→暗くて広い様子

△選んだ理由を伝え、文学的表現から具体的に想像し感じ取ったことを共有する。

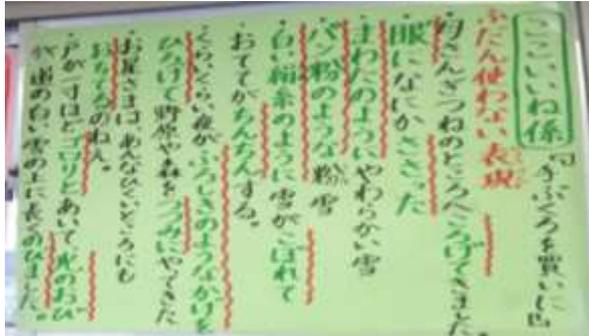


図2 ここいいね係 注：筆者作成

c 3時間目（思い出し係）

○授業者は、自分と比べる観点を、図3のように示した。そのことによって、児童は自分に結びつけて考えられる行為が明らかになった。
△登場人物と同じ行為はしないが、児童が自分に置き換えて考えることで、「・・・なことはない」から「・・・なことがある」を増やす。

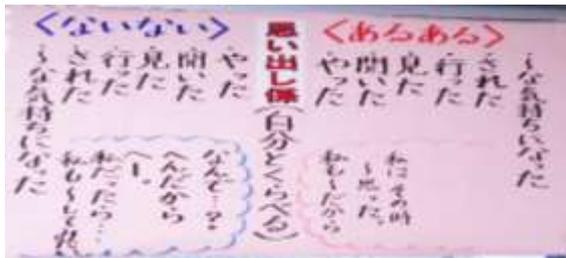


図3 思い出し係 注：筆者作成

d 4時間目（質問係）

○児童は、登場人物の気持ちと理由が書かれていない文を探することで、空所空間のある文に気が付き、図4のような質問が生まれることを実感した。

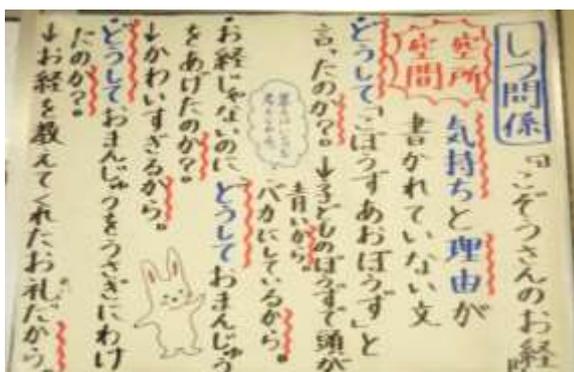


図4 質問係 注：筆者作成

○児童は他者と共に考えることで、以下のような解

釈の違いが生じる質問があることに気付いた。

- どうして、「こぼれずああおぼれず。」と言ったのか。
→子どもの坊主で頭が青いから。
→馬鹿にしているから。

△質問の中でも、文章から捉えられる質問と多様な解釈が生じる質問に分けて考える。

⑤成果と課題

第1ステージの成果として、以下の2点がある。

- ・四つの係について、各係の観点が顕著にわかる作品を教師が選書し、係の観点を具体的に示し指導する。それによって、児童は文学作品の読み方や立ち止まるべき言葉に気付く。
- ・授業者が学んだことを掲示物にまとめ、視覚化することで、児童は第2ステージ以降の授業で振り返り、活用することができる。

しかし、以下のような課題がある。

- ・児童が主体的に取り組めていない。
- ・児童が自分の考えを伝えることに不安がある。

(2) 第2ステージ

①時期 2019年9月～10月

②単元の意図

授業者は、第1ステージで学んだ四つの係が定着するように第2ステージを構想した。

③単元計画（全10時間）

「ごんぎつね」は、全部で六つの場面に分かれており、一つの場面を2時間で行った。1時間目は、自分で係を選び、係の観点で読む。そして、同じ係の人と交流し、立ち止まった言葉を知ることによって着眼点を増やす。2時間目は、読み取れた考えを付箋に書き、クラス全体で伝え合い、感じ方や考えの違いに気付くことを目的とした。4・5の場面については場面を合わせて行ったため、計10時間となっている。

④授業実践の実際

10時間を通して大切にしてきた児童の姿と児童の学びは、以下の5点である。

- ・四つの係から、自分で係を選ぶ。
- ・自分タイムで、係の観点から言葉に立ち止まり、自分の考えを持つ。
- ・ペアタイムで、同じ係の人の立ち止まった言葉を知り、着眼点を増やす。

- ・読み取れたことや考えたことを付箋に書き、伝えたい考えを持つ。
- ・クラスタイムでは、係の観点から読み取れたことを伝え合い、感じ方や表現の違いに気付き、考えを深める。

児童が係の観点から立ち止まるべき表現については、図5～図8の掲示物を使って具体的に指導した。児童の学びを係ごとに述べていく。

a 「思い出し係」

・登場人物が「ごん」というきつねであり、時代も今とかけ離れた設定であるから「・・・なことはない」ことの方が多い。そのため、例を示すことで、登場人物との距離が縮まり、自分に置き換えて考えることができる。(図5) そのことよって「・・・なことはある」を見つけることができた。

「ごんは、ぶらぶら遊びに出かけました。」
→つまらなくて行くところがないときにぶらぶらすることがある。
→遊びたいけど遊ぶ相手がいないからぶらぶらすることがある。

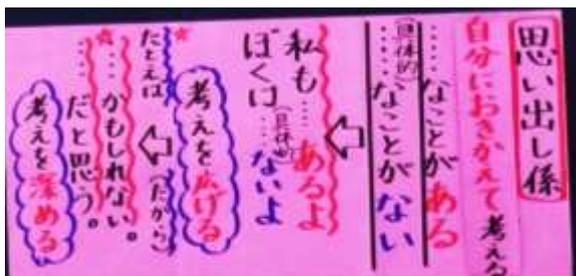


図5 思い出し係の観点 注：筆者作成

b 「質問係」

・質問が多ければ多いほど、登場人物のことがよくわかる。よって、児童は気持ちと理由がない文を多く見つけ、「どうして...したのか。」「どうして...言ったのか。」のような質問を作った。(図6)そして児童は自分の出した質問の答えを考えてから他者の考えを聞くことで、感じ方や考え方の違いに気付きやすくなった。

質: どうしてぐったりしているのになぜいたのか。
→だれが栗を持って行っているのか知ってほしかった。
→苦しいけど最後の力を振り絞ってうなずいた。

→今までかくしていたけど、やっと気づいてもらえてうれしい。

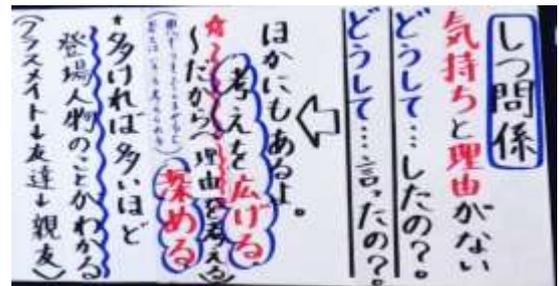


図6 質問係の観点 注：筆者作成

c 「ここいいね係」

・授業者は、辞書を引けばわかる言葉や解釈が決まっている言葉に着目するのではなく、その言葉があるときとないときの違いに気付かせた。そのことよって、児童は言葉から想像し、個々の解釈に違いが生じることに気付いた。(図7)

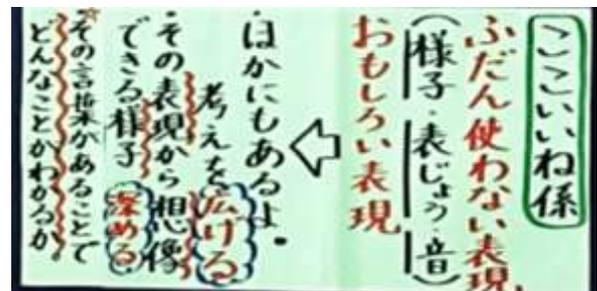


図7 ここいいね係の観点 注：筆者作成

d 「気持ち考え係」

・児童は、「ごん」と「兵十」の行動、会話、表情、情景に着目することで、それぞれの気持ちを自分たちで読み取ることができた。(図8)

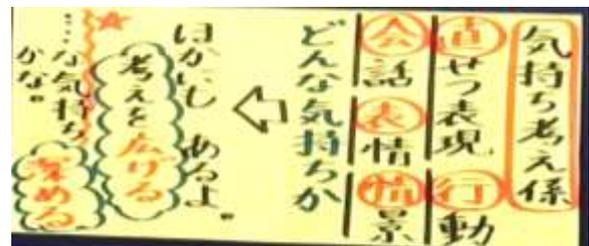


図8 気持ち考え係の観点 注：筆者作成

また、いくつかの係が同じ文章に立ち止まり、それぞれの観点から読み取ったことを伝え合い、考えを深めることができた。

「ごん、おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは。」
こ: いつも、ありがとう。
気: そうだったのか。神様のしわざだと思ってしまう

てごめんなさい。

気:せっかく持ってきてくれたのに殺してしまった。

気:なんてことをしてしまったのだろう。悔しい。

こ:ここいいね係 気:気持ち考え係

⑤成果と課題

第2ステージの成果として、以下の4点がある。

- ・自分で係を選ぶことで学習に対して意欲的になる。
- ・同じ係の人の着眼点を知り参考にする事で、自信が持てる。
- ・付箋に書くことで伝える意欲が増す。
- ・自分の考えを持って他者の考えを聞くことで、同感したり違いに気付いたりできる。

しかし、リテラチャー・サークルの良さを生かしきれていない、三つの課題がある。

- ・児童自身が選書すること。
- ・同じ本を選んだ人と小グループで話し合うこと。
- ・小グループの中で違う係を担当することで、一人ひとりが責任感を持つ。

(3) 第3ステージ

①時期 2019年10月～11月

②単元の意図

児童は、第2ステージまででそれぞれの係については習得した。よって、本来のリテラチャー・サークルに近い形で実践するために第3ステージを構想した。リテラチャー・サークルの良さを生かすために大切にしてきたことは、以下の5点である。なお、aについては授業実施前に行ったことであり(③)、b～eは授業中に行ったことである(④)。

a 教師は、アーノルド・ローベル『ふたりはシリーズ』の4冊20篇の中から、観点の読み取りがしやすい作品10篇を選ぶ。(表3)

b 教師は、作品のおもしろさが伝わりやすい言葉や絵を使い、興味をそそるポップカードを作成し、児童に紹介する。(図9)

c 児童は、本を通して他者と交流したい1冊を選び、3～4人のグループを作る。(図10)

d 教師は、作品ごとに、各係が立ち止まる表現の数の指標を示す。(図11)

e 児童は、読み取った考えを伝えるだけでなく、他者の考えを聞き、他者から考えをもらう。

③授業前の取り組み

a 教師の選書

教師は、各係の観点から読み取りがしやすい作品を選書した。(表3)『ふたりはシリーズ』は文学的な表現が少ないことから、「ここいいね係」は設定せず、「質問係」「思い出し係」「気持ち考え係」の三つの係で行う。

表3 10篇の選書

作品名	観点		
	質	思	気
『ふたりは いっしょ』	質	思	気
・はやく めを だせ	◎	○	◎
・クッキー	◎	◎	◎
・がまくんの ゆめ	◎	◎	◎
『ふたりは いつも』	質	思	気
・そりすべり	○	○	◎
・そのの かどまで	○	◎	◎
・おちば	○	◎	○
・クリスマス・イブ	◎	◎	◎
『ふたりは きょうも』	質	思	気
・たこ	○	○	◎
・がたがた	○	○	◎
・ひとりきり	◎	○	○
『ふたりは ともだち』	質	思	気
・すいえい	◎	◎	◎

質:質問係, 思:思い出し係, 気:気持ち考え係
観点の数 ◎:15以上, ○:5~14 注:筆者作成

④授業実践の実際

b 作品の紹介(ブックトーク)

児童が作品に興味をもつために、授業者はポップカードを作成し紹介した。(図9) ポップカードには伝えたい言葉、作品の雰囲気合う色や字形を工夫して描いた。

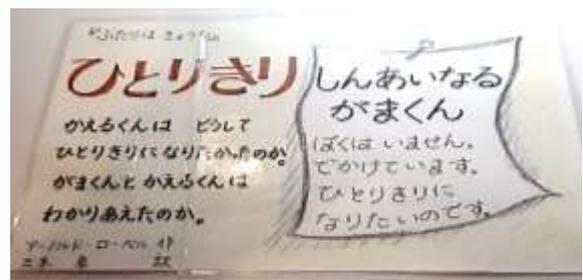


図9 児童で紹介したポップカード 注:筆者作成

c 児童の選書

児童は、友だちと交流したい作品を選ぶために、何度も繰り返し読んだり悩んだりした。一覧表に第1～第3希望まで記入することで、誰がどの本を選んでいるかがわかり、友だちと話したい気持ちが高まった。(図10)

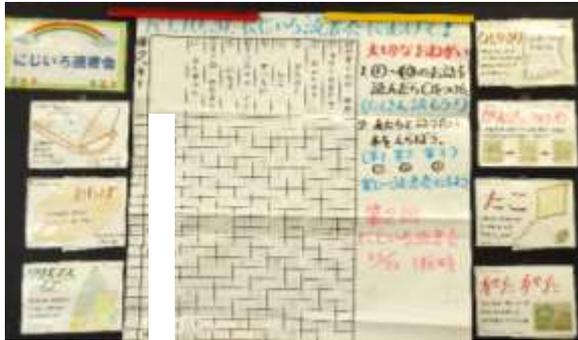


図10 交流したい作品選び 注:筆者作成

d 観点の数の指標

授業者は、各係の立ち止まる言葉の数を示した。(図11)そのことによって、何度も作品を読み返し、多くの言葉に立ち止まった。そして、自分の考えを持ち、グループで話したい気持ちが高まった。



図11 係ごとの線の数の指標 注:筆者作成

(右:質問係, 中央:思い出し係, 左:気持ち考え係)

e 小グループでの話し合い

児童は、係の観点から読み取った自分の考えを伝え、グループの仲間はどう考えるかを聞くことで、他者の考えを知り参考にすることができた。また、他の係の観点で読み取った仲間の考えを聞くことで、違う観点からも考えることができた。

⑤成果と課題

第3ステージの成果として、以下の三点があげられる。

- ・自分で作品を選ぶことで、作品に向き合う意欲が持てる。
- ・小グループで行うことで、各係を一人ずつ

が担当することになり、自然と責任を果たそうとする。

・授業者が観点の数の指標を具体的に示すことで、児童は真剣に作品と対話し、付箋に考えを書くことで、自分と対話する。また、自分の考えを伝えることで、再度自分と対話し、他者の考えを聞いて再度作品と対話するといったサイクルができる。

しかし、児童が他者と学び合う点において課題がある。

・児童は、自分の係の観点で読み取ったことを伝えることはできる。しかし、他の係の観点からの意見に対して、自分のこととして考えたり、もう一度教材文を読み返して考え直したりすることは難しい。

個の力の成長と集団の力の成長の双方を育てていく必要性が見出された。

5. まとめ

これまで、『にじいろ読書会』における段階的な取り組みをすることで、能力的側面と資質的側面の双方から、児童の読書活動を豊かにすることができた。

能力的側面としては、四つの係を経験することで、以下のように文学作品の読み方や立ち止まるべき言葉に気付くことができるようになった。それは、直接表現、間接表現(行動、表情、情景)、会話表現から気持ちが読み取れることや、登場人物と自分を結び付けて考えること、また文学的表現から具体的に想像することや、文章の中の空所空間から疑問を持つことである。

資質的側面としては三点ある。一点目は、学習への前向きな姿勢である。児童が物語を読むときの観点として、着目すべき言葉や文がわかってきたことで個人の学びに前向きになった。二点目は、他者と共有することへの意欲である。自分の考えを持つことができたことで、他者に伝えたくなり、さらに他者の考えを聞いたり比べたりしたくなる様子が見られた。グループ活動では、個人差はあるものの、自分の考えを伝えるだけでなく、友だちの考えに興味を持てるようになり、友だちの考えを自分のこととして考えられる児童が出てきた。三点目

は、一人読書では経験できない楽しさを実感したことである。他者と本について話し合うことでわかることや本について話す楽しさを感じている児童がいた。これは、『にじいろ読書会』でいくつかの係を設定し、各々が違う観点で読み、自分と違う観点で読んだ他者の考えを聞いて話し合うことで、自分にはなかった考えを得ることができたからである。

この『にじいろ読書会』の実践を通して、国語科「読むこと」の学習の中に読書活動を取り入れた。そのことによって、教科書以外に児童と本との接点作りや、読書へのきっかけ作りという発展読書の効果があると感じる。また、読書活動の中に国語科「読むこと」で学んだ指導事項に合致した係を設定した。そのことによって、分担読みや違う係の観点で読んだ他者と話し合うことができ、基礎・基本を活用した読書活動になる。

このように、国語科「読むこと」で身につけたことを国語科の学習における読書活動で生かし、国語科の学習における読書活動で体験した積極的な姿勢を国語科「読むこと」でも継続できることが実証された。(図 12)

6. 来年度に向けて

国語科の学習における読書活動は、国語科「読むこと」及び日常読書に相互に働きかけられる軸となるべき重要な活動であるという仮説を立てて、今後継続研究に取り組む。(図 12) 具体的には、国語科の「読むこと」の学習と『にじいろ読書会』を結び付ける単元を構想し、国語科の年間計画と照らし合わせてコーディネートしていきたいと考えている。また、朝学習の時間を有効活用し、帯単元での読書活動も探究していきたい。国語科「読むこと」の学習の中では、文学的文章の視点を増やし、可視化することで、児童がその視点を読書活動で有効活用することを目指したい。そのためには、教材開発や教材研究が重要となる。また、今年度の課題として見えてきた、グループやクラスでの学び合いについては、来年度学級づくりの段階から取り組み、他者と学ぶ意義を児童と共に考えたい。

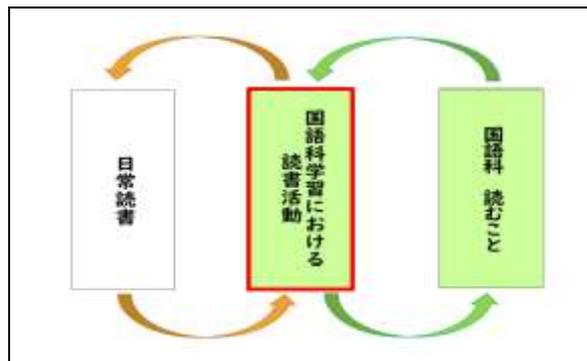


図 12 読書活動と読むこと及び日常読書との関係性

注:筆者作成

7. 引用文献

- ・足立幸子 (2013) 初読の過程をふまえた読書指導—ハーベイ・ダニエルズ『リテラチャー・サークル』の手法を用いて—。新潟大学教育学部研究紀要第 6 巻第 1 号. 11p.
- ・足立幸子 (2009) 読んで、書いて、話し合う読書の時間。学校図書館第 706 号. 37p～39pp.
- ・五十嵐絹子・藤田利江 (2014) 学校図書館から教育を変えるⅢ学びを拓く授業モデル。国土社. 40p～48pp.
- ・文部科学省 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申). 6p～7pp. 129p
- ・文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説。国語編. 10p. 26p. 36p～39pp. 108p～114pp
- ・柴田義松・阿部昇・鶴田清司 (2018) あたらしい国語科指導法。足立幸子. 読書指導・読み聞かせ。学文社. 88p～94pp.
- ・ジェニ・ポラック・デイ、ディキシー・リー・シュピーゲル、ジャネット・マクレラン、ヴァレリー・B・ブラウン著 山元隆春訳 (2013) 『本を読んで語り合う リテラチャー・サークル 実践入門』 溪水社
- ・塚田泰彦著 (2013) 国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ。植山俊宏. 読書に関する学力調査。学芸図書. 257p～264pp.
- ・塚田泰彦著 (2013) 国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ。高木まさき. 読書指導の理論・実践研究。学芸図書. 265p～272pp.