

小学校国語科学習におけるリテラチャー・サークルを援用した単元開発

－2年間の実践から有効性を検証する－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 島田絢子

1. 本研究の目的

本研究は、国語科「読むこと」の学習（以下、便宜的に「読解活動」と称する。）で得た知識や技能、育まれた言葉による見方・考え方を国語科における「読書活動」（以下、「国語読書」とする。）に生かす学習経験を意図的に積み重ねることにより、児童が日常生活の「読書活動」（以下、「日常読書」とする。）を自らの手で推進していく資質・能力を高めるため、リテラチャー・サークル（LC）の手法を援用した単元開発及び授業実践を試み、その有効性を検証することを目的とする。

2. 本研究の根底にある問題意識

本研究を立案するにあたっては、以下3点の問題意識が執筆者の根底にはある。

(1) 読書冊数の推移と今日的課題

1988年に船橋学園女子高校に勤務する2人の教諭によって朝の読書運動が提唱され、2000年に「子ども読書年」、2001年には「子どもの読書の推進に関する法律」が制定された。約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、これらの動向と歩調を合わせるように、凡そ2000年を境に小中学生の平均読書冊数が増加していることが確認できる。

しかし、「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）」（2016）では「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、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。」（pp.6-7）と指摘されている。この点に関連し、脇（2005）

は、『字は読めるのに本が読めない』と言う学生たちがあとをたちません』と憂い、その要因が小学校における『なんでもいいからたくさん読みましょう』という読書指導、『読書奨励策』にあると懸念を示している。闇雲に量を追い求めても能動性と質が伴わない読書は長続きせず、かえって悪影響を及ぼしかねない。その能動性と質を担保するのが国語科学習の重要な役割であることは間違いない。

(2) 指導要領と国語科学習の実際

①指導要領における読書の位置づけ

読書に関する事項は、昭和22年版（試案）から幾度の改訂を経ても一貫して指導要領に位置づけられてきた。しかし、足立（2015）が明らかにしているように、昭和30年代に「読解は教室で授業中に教科書教材を学級という集団で読み解くこと、読書は家庭で授業外の時間に本を個人で好きに読むこと」という「読解と読書の二本立て」が確立され、以降、「生活面を強調する読書指導は顧みられること」ではなく、読書は個人に委ねられ、還元される『習慣』あるいは『態度』という位置づけのまま、長きに渡って読解と読書の乖離、国語科における読書指導の停滞が続いてきた。しかし、読書を学力・能力の一つとして捉える動きが生まれ、平成20年版指導要領では、「カ 目的に応じて、いろんな本や文章を選んで読むこと。」（第3学年及び第4学年）のように、読書指導が各学年の「読むこと」の内容（指導事項）に位置づけられたことは大きな変化といえよう。さらに先の中央教育審議会答申（2016）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。」（p.129）と明示された。それを受け、今年度より全面実施された指導要

領では、読書に関する事項が〔知識及び技能〕の一つとして確固たる位置づけを得、国語科における読書指導の改善・充実が求められた。指導要領解説編には、「自ら進んで読書をし、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の段階に応じて系統的に指導することが求められる。」(p.26)と記されている。逆に言えば、読解活動と国語・日常読書の結びつきが弱いという反省のもと、今回の改訂がなされたと推測される。

②読解活動と国語読書の乖離

では、これまで国語科における読書指導(国語読書)においては、どのような取り組みがなされてきたのだろうか。例えば、山元(2015)では、ブックトークやビブリオバトルなど近年実践知が積み重ねられてきた読書活動を、「1. 読者と図書との出会いを促すための方法」、「2. 書籍の世界への抵抗感をなくすための方法」、「3. 読書体験にひたらせる方法」、「4. 図書を読んで得たものを交流させるための方法」、「5. 読書体験を記録する価値を教える方法」の5つに分類している。

足立(2018)は、上記の方法に象徴されるこれまでの読書指導を振り返り、「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。」と課題を指摘している。

また、中村(2007)は「国語の授業を通して、読みの技術・技能、あるいは知識としての読みがいくら時間をかけて教えられても、それが実際の場で使われなければ何の意味もなさない。使わない筋肉や技術が退化するのと同じである。」と述べ、「あまりに単純なことだが、国語科教育がこれまで見逃してきた盲点」と評した。国語科における読解活動と国語読書、そして日常読書に明確な関連性・系統性を見出さないまま、集団と個、教室と家庭などの差別化のもと独立した活動と見做し、放置してきた現状を見つめ直す上で、非常に示唆に富ん

だ主張といえる。

(3) 指導経験から得た知見

以下の知見は、執筆者が小学校教員として児童と向き合ってきた経験やこれまでの研究履歴から得たものである。

①受動的かつ固定化した学び

近年の授業づくりにおいては全教科・領域に渡り、「粘り強さ」と「自己調整力」が重視され、学習の目的(「学習課題」や「めあて」と置き換えてもよい)を明らかにした上で、学習の終末には児童が自らの活動を俯瞰し、振り返りを行う形態が一般化している。その形態は、授業者が示した目的とそれに応じた発問を受けて児童が気づきや考えを構築する、主体性に反する受動的な学びを誘発しやすい面をもつ。国語科においては、新指導要領において、話すこと・聞くこと、書くことの領域だけでなく、読むことの領域にも学習過程が明示されたことで、「学習の手引き」(教材の直後のページに示された学習活動の指針)の文言が具体化し、児童の着眼、疑問に柔軟に対応し、単元構成を組み替える余地が狭められた印象を受ける。また、長年掲載されている所謂定番教材を中心に授業者が固定的・画一的な解釈に無意識的に縛られ、児童の解釈を一方向に導く傾向は現在でも散見され、児童個々がもつスキーマや、着眼した叙述、考えの根拠を学習に生かしていないのではないかと不安を抱いてきた。

②読解活動の汎用性の欠如

これまで学級で取り組んできた朝読書や「図書の時間」の取り組みを振り返ってみると、絵本から児童書に自力では移行できない児童、物語ではなく漫画や科学読み物を好む児童が多く、解釈・想像を非連続型テキスト(絵や写真等)に頼らない連続型テキストを率先して手に取る児童はあまりいない。国語科の読解活動では、児童は昔話、民話、ファンタジー、外国の物語、シリーズなど様々な文種にふれ、読解する経験を重ねている。しかし、その経験が児童の日常読書に生かされていると判断できる場面は少ない。

3. リテラチャー・サークル (LC)

(1) 概要

「2. 本研究の根底にある問題意識」の解決を図るために着目したのがリテラチャー・サークル (LC) である。この用語はカシー・G・ショートが 1986 年に提出した博士論文に使用し、その後、ハーヴィー・ダニエルズも提案に用い、関連著書が 1994 年にベストセラーになったことで広がりを見せた。ダニエルズの提唱する LC は参加者の役割が明確に分けられている点に特徴がある。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」と解説している。また、足立 (2009) では、LC を「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。山元 (2015) は、「参加者が異なる役割で臨むという点については賛否」があり、「役割によって育つ学力が異なるという弱点」があることを指摘している。しかしながら、学習者に「何をすればよいのかはつきりと指示」でき、「役割の仕事が明確なので、特別な導入プログラムを用意しなくても、読者が活動に取り組みやすく、「さらに重要なことは、話し合いが自然と学び合いになっていく」とだと、多くの長所を挙げている。

先述したように、これまでの国語読書は作者やテーマによる読み広げ、並行読書が主であり、読解活動で得た「読み方」(知識や技能、見方や考え方との親和性が高いもの)を国語読書、日常読書に生かす意識が低かった。それを克服する手立ての一つが、役割(読み方)が明確化され、学び合いを促進する LC の国語科学習への援用であり、それによって読解活動と国語読書が関連することを児童が実感し、果ては日常読書を主体的に推し進める土台、原動力となるのではないかと考えた。以下、足立 (2009) をもとに、ダニエルズが提唱す

る LC の典型的な手順や設定される役割を紹介する。(特徴的な方法に下線)

(2) 手順 (児童の学習活動)

- 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、クラスで紹介する。

(3) 基本的な役割

児童に示される役割は、表 1 の通り、大きく 2 つに分けられている。

表1 LCの基本的な役割(名称・(主たる活動内容))

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

(4) 新指導要領との整合

3 節で示した、4 つの「どのグループにも置きたい役割」は、新指導要領の指導事項との関連性が見出せる。新指導要領では、[思考力、判断力、表現力等]の内容 C「読むこと」が、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」という指導事項で構成され、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一人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。4 つの役割は、「構造と内容の把握」「精査・解釈」を促す契機となるだけでなく、その役割

に応じて構築した考えを他者と交流することで深める過程である、指導要領における「考えの形成」「共有」の指導事項ともつながっている。具体的に、第3・4学年の「読むこと」の指導事項との整合を図り、各役割の目標を設定した。(なお、以下の目標は、低学年の指導事項及び〔知識及び技能〕も含めている。)

○思い出し係 ←コネクター

自分に置き換えて(自分の経験と照らし合わせて)考える。

○質問係 ←クエスチョナー

登場人物の気持ちや言動の理由が直接的に書かれていない叙述から質問を作る。

○ここいいね係 ←リテラリー・ルミナリー

普段使わない、文学的表現を見つける。

○気持ち考え係

登場人物の気持ちを想像する。

なお、児童はLCという言葉そのものに馴染みがない。そこで、一人一人が違う読み方をし、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」と名付けたことを付記しておく。

4. 改善の視点と2年目の取り組み

1年目の考察をもとに、以下の4つの視点で授業改善を図り、2年目の実践に臨んだ。対象児童は、勤務校である山梨県下の公立小学校第4学年である。なお、1年目の取り組み及び考察は、島田(2019)を参照してほしい。

(1) 語彙の拡充

今年度より全面実施された指導要領において改訂された内容の一つに、語彙指導の改善・充実がある。指導要領解説編には、「語彙を豊かにするには、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。」(p.8)と明示されている。そして、〔知識及び技能〕の内容の一つである語彙は、「語句の量を増すことと、語句のまとまりや関係、構成や変化について理解すること」(p.19)の二つの内容で構成され、系統的に示されている。第3学年及び第4学年の〔知識及び技能〕の内容では、「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話

や文章の中で使うこと」(p.81)と明記され、さらに「これらを活や文章の中で使うことを通して、自分の語彙として身につけていくことが重要である」(p.82)と述べられている。教師が意識して授業の中で語彙指導を行うことで児童の理解語彙が増え、授業の中で語彙を使うことで使用可能な表出語彙が増えると考える。

①語彙指導の実際(読解活動の実際)

a『白いぼうし』あまんきみこ作(光村図書4年上)

題名から作品をイメージしたり、色やにおいを表す言葉から様子を読み取ったり想像したりした。また、松井さんの気持ちがわかる、会話・行動探しをし、文章表現から「気持ちを表す言葉リスト」をもとに、気持ちを読み取る活動を繰り返した。そして、いくつかの気持ちがわかる表現を根拠にして、「性格を表す言葉リスト」をもとに性格を考えた。(気持ちリストと性格リストは、光村図書2～4年生の教科書の巻末にある「言葉の宝箱」に掲載されている「気持ちを表す言葉」「人物を表す言葉」からピックアップした語句をもとに作成している。)

b『すいせんのラッパ』工藤直子作

(東京書籍3年上)

オノマトペについて説明し、作品中のオノマトペ探しに取り組んだ。さらに、オノマトペから場面の様子や登場人物の気持ちを想像し、その多様性や面白さを楽しんだ。

c『名前を見てちょうだい』あまんきみこ作

(東京書籍2年上)

登場人物の行動をくわしくする言葉(動詞を修飾する言葉)を見つけ、その言葉があることで場面の様子を具体的に想像でき、かつ登場人物の気持ちを想像しやすいことに気付いた。また、「気持ちを表す言葉リスト」から、知っている言葉に○、使ったことがある言葉に◎、使ってみたくなくなった言葉に☆をつけ、言葉への意識を高めた。

d『ごんぎつね』新美南吉作(光村図書4年下)

登場人物である「ごん」と「兵十」の性格を、「性格を表す言葉リスト」をもとに読み取った。また、知っている言葉に○、使ったことがある言葉に◎をつけることで、知らない言葉を自主的に辞書で

調べたり、リストには列挙されていないが登場人物の性格に適した言葉を児童が自ら見つけ出したりした。そして、どこから考えたのか叙述から根拠を問うことで、**行動**や**会話**から**性格を読み取る**ことができることを確認した。

(2) 教材分析による多様な教材の提示

教材にはそれぞれ特徴があり、「教材で学ぶ」ことができる読み方や立ち止まる価値のある表現が多分に含まれている。しかし、自らのこれまでの指導も含め、内容の読み取りを重視した、所謂「教材を学ぶ」指導が多く見受けられ、課題を感じていた。この研究を通して「教材で学ぶ」指導へと転換し、**児童が汎用的に活用できる読み方や立ち止まるべき言葉を提示するためには、まず教師自身が作品の特徴を知るために詳細な教材分析することが重要である。**

表2 9つの作品

気: 気持ち考え係, 質: 質問係, こ: ここい係, 思: 思い出し係

◎: 15以上, ○: 6~14, △: 5以下

作品名	4つの係			
	気	質	こ	思
①ずうっと、ずっと、大すきだよ	◎	○	△	○
②スイミー	○	○	◎	○
③アレクサンダとぜんまいねずみ	◎	◎	○	◎
④わにのおじいさんのたから物	◎	◎	○	○
⑤その日が来る	◎	◎	◎	◎
⑥山ねこ、おことわり	◎	◎	◎	△
⑦ゆうすげ村の小さな旅館	◎	◎	◎	○
⑧クマの風船	◎	◎	◎	△
⑨きつねの窓	◎	○	◎	△

①教材提示の実際

「にじいろ読書会」第2ステージで扱う教材として、係の役割に適した9つの作品を教師が選んだ。表2の◎○△は、作品を選ぶ段階で授業者自身が係の役割で立ち止まった数をもとに、係ごとの読み取りのしやすさを示している。また、より作品に興味をもてるよう、ポップカードを使ってブックトークを行った。児童は、朝読書などの時間に9作品を読み、友達と語りたい本を選んだ。

(3) 係の役割への対応

1年目の考察から、自分の係の役割で読み取った内容を友達に伝えることはできるが、他の係の役割を我が事として考え意見を述べたり、もう一度作品を読み返しともに考えたりすることに困難が見られた。そこで、今年度は一人一人がどの係の役割でも円滑に対応できるように、既習の学習内容を生かしながら4つの係の汎用的な読み方を学び、共通理解した具体的な内容を記録した掲示物を作成し、いつでも振り返ることができるようにした。

①係の対応の実際

「にじいろ読書会」は、1年目同様3つのステージで構成しているが内容が異なっている。

第1ステージ	係ごとの汎用的な読み方を習得する
第2ステージ	教師が選んだ作品の中から選び、3~4人の小グループで「にじいろ読書会」を行う
第3ステージ	児童が選んだ作品の中から選び、3~4人の小グループで「にじいろ読書会」を行う

②係の役割の習得の実際 (第1ステージ)

a 気持ち考え係の実際

『きつねのおきやくさま』あまんきみこ作(教育出版2年上/学校図書2年下)

既習の**行動**と**会話**に着目し、気になる表現について「気持ちの言葉リスト」を参考に気持ちを考えた。他者の考えを聞く中で、ピンクと水色の枠のように、同じ叙述からも考えの違いがあることに気付き、多様に想像をひろげて読むおもしろさを感じた。(図1)

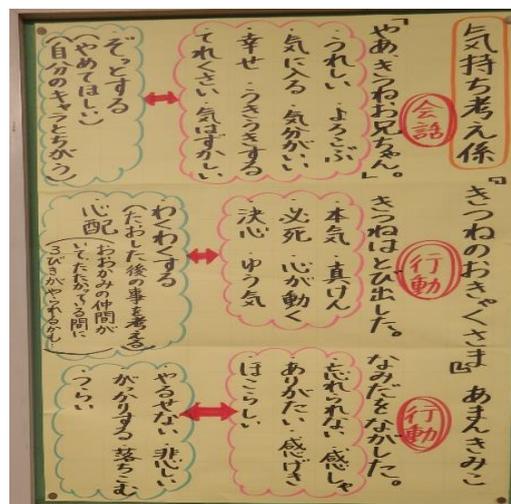


図1 気持ち考え係

b 質問係の実践

『おにたのぼうし』あまんきみこ作（教育出版3年下）

「行動」と「会話」に着目すると、登場人物の気持ちや言動の理由が直接書かれていない表現から質問を作ることができる。解釈が共通しやうい質問と多様な解釈が生じる質問に分け、語り合うべき質問がはっきりしたことで感じ方や考え方の違いに気付いていた。(図2)

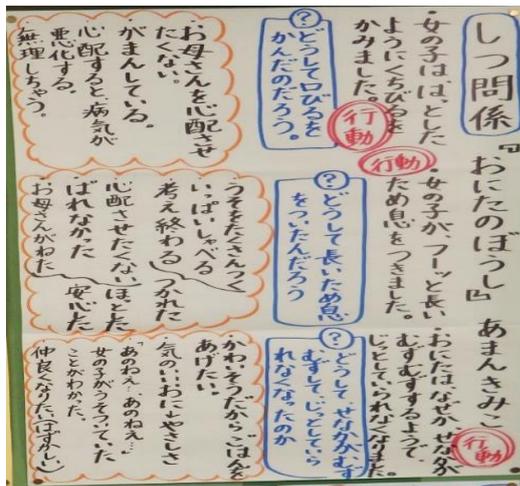


図2 質問係

c ここいいね係の実践

『手ぶくろを買いに』新美南吉作

既習の「擬人法」や「オノマトペ」、「～のような」といった「比喩表現」をさがし、その表現があるときとないときを比較すると、文学的な表現があることで想像が膨らむことを実感できた。(図3)

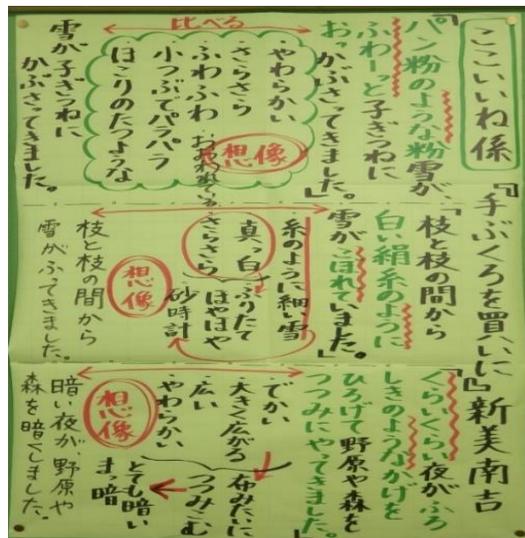


図3 ここいいね係

d 思い出し係の実践

『走れ』村中李衣作（東京書籍4年上）

「自分も〇〇なことはある」と自分に置き換えて考える。今までの自分の似たような経験を話したり、友達の経験を聞いたりし、それらの経験を登場人物に投影して考えることができた。(図4)

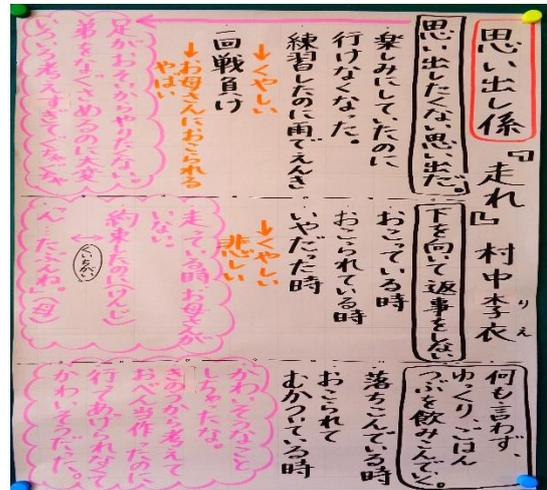


図4 思い出し係

(4) 交流の必然性

1年目の考察により、個の力の成長と相俟って学級集団の協同性（協同学習の力）を高めることも不可欠であることが認識された。そこで、他教科・領域の学習も含め、なぜ学級集団で学ぶのか、その意義を考える時間を設けた。交流や学び合いの中で最も重要なのが、他者から新たな根拠をもらったり、新たな思いや考えに出会ったりすることである。自分にはなかったものを手に入れること、それが交流や学び合いの根源である。自分にはない根拠や考えをもっている他者から新たな根拠や考えを受け取ることの有用性を実感した児童は、自ら交流や学び合いを求めようようになっていき、その先には、他者を認める心の芽生えが訪れると考える。

①読解活動での交流の実際

a 『一つの花』今西祐之作（光村図書4年上）

登場人物の「心の声（内言）」を授業者が提示した選択肢の中から選び、選んだ選択肢に名札を貼ることで可視化し、その根拠を伝え合う場面を設定した。名札は他者の意見を聞いて

て動かしてよいことを助言し、自分と違う考えに興味をもつきっかけをつくった。また、学習を通して心に残ったことを感想文としてまとめ、読み合う時間を設けた。友達の感想を読み、共感できる箇所にシールを貼るよう指示することで、自分と他者の感想を比較し、共感的に読む児童の姿が見られた。さらに、シールを貼ってもらうことで友達の共感を得たことを実感し、満足感を味わうとともに自らの自信を深めていた。

b『ごんぎつね』新美南吉作(光村図書4年下)

「ごん」と「兵十」の行動に着目するよう、「したこと集め」を行った。その中でも、気持ちの変化がよくわかる行動を選び、その行動から、「ごん」は「兵十」に、「兵十」は「ごん」にどれくらい歩み寄ったのか(互いの存在や内面を理解しようとしたのか)、心情を読み取るよう助言した。また、授業者の示した6種類の「心のくっつき曲線」の中から自らの解釈や想像に相応しい曲線を選び、名札を貼る活動を設定すると、他者との考えに“ずれ”が生じていることを認識し、なぜ選んだか他者に説明するために、根拠となる行動を書き込む姿が見られた。さらに細分化した曲線を自分なりに描きたくなり、オリジナルの「心のくっつき曲線」を創り出した。ここでも『一つの花』の実践同様、他者の描いた「心のくっつき曲線」を見て回り、共感できる部分にシールを貼る活動を行うと、能動的に他者の曲線と自分が描いた曲線を比較し、共通点や相違点に着目しようとしていることが伺われた。

c『にじいろ読書会』第2ステージの実践

友達と語りたい本を選び、選んだ本ごとに小グループを作り、話し合って係を分担する。分担した係の役割に沿って読み取った内容から自分の考えをもち、友達と語り合う活動を行う。第2ステージでは、このような学習を、作品を選び直し、グループを組み替え、少しずつ交流のめあてを高めながら3回実施した。

活発な交流を行うポイントは次の5点である。

- 1 立ち止まるべき言葉や語り合いたい叙述を精選する。
- 2 その言葉や叙述を選んだ理由や根拠、そこから想像したことを詳しく付箋に書き、自分の考えをしっかりと持つ。
- 3 友達と考えがずれた時や同じ時の伝え方を考え、学び合いの言葉を生み出し、語り合い方を学ぶ。
- 4 自分の考えを伝え友達に問いかける。そして、その考えに対して反応し、自分の考えを伝え、また問いかける。この語り合いのサイクルを確認する。(図5)
- 5 語り合いを楽しみにするために、他の係が立ち止まりそうな叙述や考えを予想する。

その結果、考えがずれているからこそ聞きたくなり、問いかけられたことで考えるきっかけをもらい、他者から新たな考えをもらうことができ、語り合いが活発になった。このように、子ども発の課題が生まれることで意欲的になり、能動的な読書への転換が見られた。

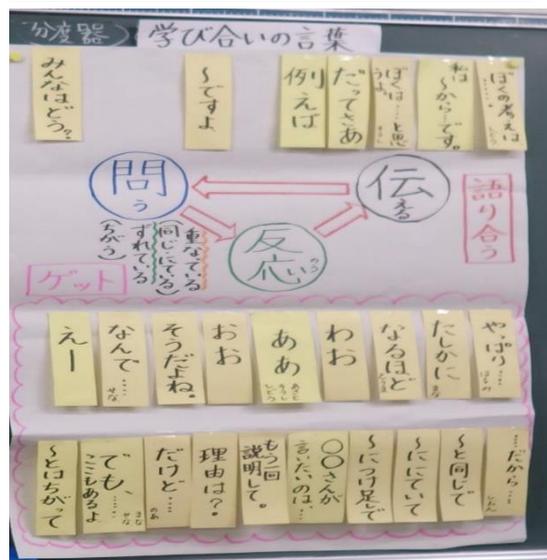


図5 学び合いの言葉

5. 有効性の検証

「にじいろ読書会」(2年目)は、4つの授業改善の視点をもとに取り組んだ。その実際をふまえると、LCを援用した国語科単元「にじいろ読書会」は、読解活動と国語読書を融合させた単元として成立していたと考える。

それは、国語読書に LC を導入することによって、読解活動で学んだ汎用的な読み方で既習を生かし読み進めたいくなる。そして、役割があることで責任をもって読書活動を行うようになり、役割が明確なのでどの子も積極的に取り組むことができる。また、他者と語り合うことで読書の楽しさを味わい、能動的な読書への転換が生まれ日常読書へとつながる。そして、様々な役割を経験したことで言葉に立ち止まりながら読み進め、他者に伝えたいくなり、聞いてみたいくなり、語り合いたくなる。図 6 ように、循環の可能性を秘めている。

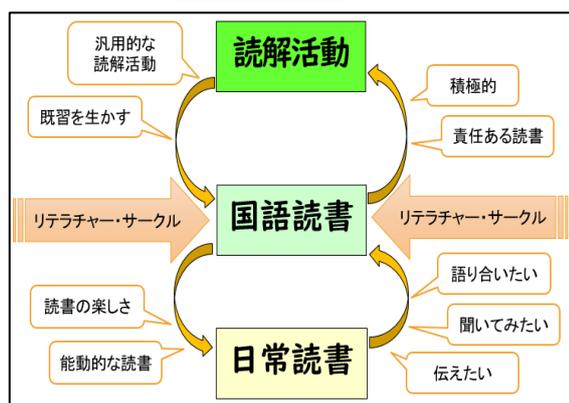


図6 読書活動と国語読書及び日常読書との関係

このように、LC を導入すると、心理的側面から能動的な読書への転換が生まれる。また、能力的側面としては、これまで乖離していた読解活動と国語読書の融合のチャンスが生まれる。これは、普通の読解活動では今まで育むことができなかったことである。

本稿の執筆時は、「にじいろ読書会」(2年目)の第2ステージを終えた段階にある。最終的には、第3ステージに構想しているように、児童が自ら図書室等で選んだ作品の中から仲間と語り合い作品を選び、同じ作品を選んだ友達と交流する活動へと発展させたい。それによって、読解活動が国語読書に、そして国語読書が日常読書につながる契機となれば、と願っている。

今後も、国語読書を軸に、読解活動と日常読書と三位一体となった取り組みを積み重ね、カリキュラムの構築に結び付けたい。読解活動で得た読み方が国語読書にどのように生き

るのか。『国語授業における「深い学び」を考える』の中で、二瓶は「教室での読解の学びと子どもの日常生活における読書生活が密接に関連しているという意識で、われわれが1時間1時間の読解の授業を仕組んでいるか」と指摘している。また、青木は「国語の授業でやっている読み方が、読書の仕方も変える」と発言している。この点を重視していきたい。

国語読書の経験が日常読書にどのように反映するのか。逆に朝読書をはじめとした日常読書の充実が読解活動の資質・能力に影響を与えたとしたら、どのような児童の姿として現れるのか。研究すべき点は多々残されている。足元を見つめると、教材開発や教材研究の重要性にも気付く。幅広く作品を収集するとともに既成の教材については、これまでの教材研究を見直し、LCに基づいた教材研究に取り組みたい。

最後に、LCは読書活動として広まってきたが、国語科学習に導入することにより、これまで乖離していた読解活動と読書活動を結び付け、橋渡しするこれまでにない学習の在り方を提起する手法となり得ると確信している。

6. 引用文献

- ・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。pp.37-38
- ・足立幸子(2015)国語科学習指導要領における読書指導の位置付けと課題。新潟大学教育学部研究紀要第8巻第1号。p.4
- ・足立幸子(2018)読書指導・読み聞かせ「あたらしい国語科指導法」柴田義松・阿部昇・鶴田清司編著。学文社。p.81 /p.163/pp.179-180
- ・青木伸生・二瓶弘行(2017)国語授業における「深い学び」を考える。全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部編。東洋館出版社。pp.28-29
- ・中村哲也(2007)『朝の読書』が問いかけるもの。国語教育研究 423。日本国語教育学会編。p.33
- ・島田絢子(2020)本を手取る、本を通して語り合う子をめざしてー「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ー。令和元年度山梨大学教職大学院教育実践研究報告書。pp.227-234
- ・脇明子(2005)読む力は生きる力。岩波書店。pp.110-111
- ・山元隆春(2015)読書教育を学ぶ人のために。世界思想社。pp.34-35