

小学校における読書リテラシーを育成する国語科授業の開発

羽島 彩加 吉田 裕久 難波 博孝 谷本 寛文
有川佐智子 山本 陽子 谷 栄次 羽場 邦子
竹本 文美

1. 読書の意義と方法—特別から日常へ、学習読みから生活読みへ、森を見ながら木を見る—

あなたは、いま、何を読んでいますか？ 次に、どんな本が読みたいですか？ 最近、何冊の本を買いましたか？ 図書館は、どのくらい利用していますか？ ……こうした問いに、どのように答えられるだろうか？ 子どもたちの読書を問う前に、問われるべきは私たち大人、そして教師の方かもしれない。

読書が、「時間を決めて」、「襟を正して」、「構えて」などと決して特別な状況ではなく、「部屋のあちこちに読みかけの本がある」、「気がついたら本を読んでいた」「つい本に手を伸ばしていた」、そんなありふれた状況であってほしい。つまり、読書がごく身近で、極めて日常的なできごととして、日常生活にすっかりなじんでいる、そんな状況でありたい。履歴書などでも、かつては音楽鑑賞などと並んで趣味の定番的存在であった読書を、最近は記載しないということを知ることがある。読書が、あまりに日常的で、特に趣味というのにはあたらないと考えるからであろう。歓迎すべきことである。それほどに、読書が、日常生活にとけ込んでいるならば、それは誠に喜ばしい状況である。

それでは、こうした「読書の日常化」は、どのようにして実現するのだろうか？ 学校教育、とりわけ国語科教育は、それにどのように参加・貢献できるだろうか？ そのためには、国語科授業の中で、読むことの領域において、読書力（読書リテラシー）を育むことである。読むことには、大きく分けて、読解力と読書力の2つの領域がある。読解力は、主として、文章に何が書かれてあるか、その内容が分かり（内容を読む）、書き手の伝えたいことが分かり（書き手を読む）、自分の受けとめ方が分かる（自分を読む）ことである。まさに読むことの基礎的・基本的な力を育成する領域である。「正確に読む」などは、その具体で

ある。従ってこの読み方は、時間をかけて丁寧に読むことが求められる。一方「読書力」は、その丁寧に正確に読む読み方とは異なり、短時間で、早く、概要をつかむ読み方である。比喩的に言うならば、前者の「読解力」は一つ一つの本をじっくり見ながら森全体を理解するのに対して、後者の「読書力」は森全体を見ながら木を見る（構造的に読む）、そうした読み方だと言って良い。

いま、読書リテラシーの視点から、後者の読書力について少し具体化すると、およそ次のような読み方ができることが目指されよう。

- 選書（自ら必要な本を選ぶことができる）
- 多読（たくさんの本を読むことができる）
- 速読（速く読むことができる）
- 概括的読み（少くから分からない部分があっても中身を大きくつかむことができる）
- 批評的読み（書かれていることに対して、自分がどう思うかが反応できる）
- 比べ読み（複数の本を比べ読みすることができる）
- 調べ読み（分からないことを本で調べたり、解決したりすることができる）
- 推論読み（書かれている部分から書かれていない部分を読むことができる）

結局、ここで求めている読み方は、「学習読み」と言うよりは「生活読み」と言って良からう。新聞を読んだり、雑誌を読んだり、広告を読んだり、……、その連続の中で「読書」が位置づけられれば良いのではないか。「生きてはたらく力」が求められている今日、学校で学習した「読書力」が、日常生活の場で生きてはたらくならば、一つの大きな成果・貢献と言えよう。

（吉田裕久）

2. 研究の目的・方法

読書教育は、自立した読者を育てることを目標としている。そのためには、それぞれの発達段階に応じた読書リテラシーを育成する必要がある。

そこで、読書リテラシーを育成することを目的として授業開発を行う。その際、読書に必要な広義の資質・能力である読書力（表1）を授業づくりの観点として取り入れる。また、発達段階に応じた読書活動を取り入れ、身に付けたい読書力を明確にした授業実践を行う。

こうした授業実践の成果と課題を考察することで、小学校で読書リテラシーを育成する国語科授業づくりについて明らかにしていく。その際、附属小学校で研究団体が担当する低学年（1年）、中学年（3、4年）、高学年（6年）において実際の授業を通して提案する。

表1 読書力¹

(1)「読書技術」
①読書の目的を発見する技術
②読書活動の目的・状況を見極め 計画を立てる技術
③選書の技術
④読書能力
⑤文学体験（鑑賞）の技術
⑥読書を活用する技術
⑦自分に合った読書活動をふりかえる技術
⑧目的に応じた読みの技術
⑨長編を読む技術
(2)「読書活動への態度形成」
①読書活動を積極的に行うための態度
・「読書活動への価値づけ」
・「読書活動への動機づけ」
②読書活動を主体的に行うための態度
・「幅広い読書活動をする態度」
・「情報を主体的に判断する態度」
③皆が価値的な読書活動を行うための態度
(3)「読書活動に関する知識」
(4)「読書習慣の形成」
(5)「読書環境の創造」—子どもの普段いる場所に本がある

3. 各実践の成果と課題

3-1 登場人物の紹介を目的とした文学的文章の授業「サラダでげんき」（東京書籍1年下）

3-1-1 研究テーマとの関連 —本実践の仮説—

低学年児童が、文学的文章を読んで考えたことを述べる時、理由がないことや、考えたことやその根拠が文章の内容から離れていることが多く見られる。1年生であっても、読んだことを活用して、理由を明確にしながらか自分の考えを表すことが必要だ。

そこで本実践では、自分が推薦したい登場人物の良さを伝え合う活動を取り入れることで、読み取ったことを生かすとともに、考えの根拠を明確にしながらか自分の考えを表すことができるのではないかと考えた。

本実践では、次のような仮説を設定した。

1年生児童が文学的文章を読む学習で、好きな登場人物を推薦する活動を行えば、読み取ったことを生かし、根拠をはっきりさせながら自分の考えを表すことができるようになるだろう。

3-1-2 教材分析および授業計画

教材文「サラダでげんき」は、主人公のりっちゃんという女の子が、病気になってしまったお母さんのためにサラダを作ろうとすると、動物たちが順番に登場してアドバイスをしてくれるという文学的文章である。動物ごとにアドバイスする材料やその理由がちがう。また、動物たちの登場のしかたにそれぞれ特徴があり、一人一人が好きな登場人物を選ぶのに適した作品である。そこで、本単元では、登場人物の登場のしかたや、登場人物が教えてくれたこと、というように観点をしぼって読み取りを行う。さらに、読み取ったことから、登場人物どうしを比べる活動を通して、紹介したいと思う登場人物を選ばせるようにしていく。

3-1-3 授業の実際

(1) 指導目標：根拠を明確にして、自分の考えを述べることができる。

〈身に付ける読書力：(2) ①読書活動を積極的に行うための態度〉

(2) 指導計画：（全6時間）

第一次 「サラダでげんき」を読み、感想を交流する。…………… 1

第二次 「サラダでげんき」を読み、登場人物の好きなところとその理由を紹介する。…………… 4
（本時3/4）

第三次 第二次までの学習を生かして、ビブリアバトルごっこを行う。…………… 1

(3) 本時の目標：読み取ったことをもとに、理由を明確にして、登場人物を紹介することができる。

(4) 授業の展開

①登場人物が教えてくれたことを比較している場面

T1：今、動物たちが教えてくれたことを並べて書いたんだけど、何か気が付くことありますか。
C1：のらねこ、いぬ、すずめ、ありたち、うま、シロクマは一つしか教えてないけど、アフリカぞうは油と塩と酢の3つを言ったから仲間はずれ。
C2：〇〇さんとちょっと似ていて、アフリカぞうは、言ったんじゃないかと混ぜたでしょ。だから仲間はずれだと思う。

C3：そうそう。アフリカぞうは、教えたんじゃないなくて、自分からやりに来た。
T2：まぜるだけなら、ぞうじゃなくてもよかったんじゃないの。
C4：ぞうは体が大きくて、力が強いから手伝いに来たんだと思います。
C5：ぞうは、のらねこ、となりのいぬ、ありたち、すずめ、おまわりさんを乗せた馬、シロクマみんなの仕上げをした。

②推薦したい登場人物を紹介する場面

T3：紹介したいのはだれですか。
C6：アフリカぞうです。
T4：それは、なぜですか。
C7：どうしてかという、油と塩と酢をかけて、鼻でスプーンをもってまぜてあげたところがいいなと思いました。
C8：〇〇さんと一緒に、アフリカぞうです。どうしてかという、他の動物は、一つしか教えてないけど、3つも教えてくれたからです。

3-1-4 考 察

学習のまとめで「しょうかいしたいどうぶつはどれですか。」という問いについて、一人一人が自分の考えをまとめた。その中には、「シロクマです。なぜかという、りっちゃんがサラダを作ったのは、お母さんの病気をなおすためなので、でんぼうに「ウミノコンブレロ カゼヒカヌ イツモゲンキ」とかいてあったのがいいと思いました。」という記述が見られた。

このことから、好きな登場人物を推薦させたことが、物語の内容と自分の考えとを関連させ、根拠を示しながら考えを表すことにつながったと考えられる。しかし、すべての児童が十分であったかという、十分であったとは言い切れない。その理由としては、学習課題で「〇〇をしょうかいしよう」としたことで、りっちゃんにとっていいアドバイスをした動物を選んだ児童と、読者としていいアドバイスをしたと思う動物を選んでいる児童がいたからである。登場人物を選ぶ視点を絞り込んでいく必要があったと考える。

(山本陽子)

3-2 多読を取り入れた文学的文章の授業「モチモチの木」(光村図書3年下)

3-2-1 研究テーマとの関連—本実践の仮説—

子どもたちの読書の様子を見ると、マンガのように

吹き出しが入った絵中心の本や同じジャンルの本を読むなど偏りが見られた。国語科で学習した教材と子どもたちの読書の内容の差を感じる事が多々ある。

そこで、多読を取り入れた授業を仕組むことで、子どもたちの読書の量や質を高めることができるとともに、主体的に読書する態度を育てることができるのではないかと考えた。

本実践では、次のような仮説を設定した。

文学的文章において、多読を取り入れれば、主教材で考えたことをさらに深めることができるとともに、共通のテーマをもたせて多読を行うことで、子どもたちの読書の幅を広げることができるだろう。

3-2-2 教材分析および授業計画

本教材は、おとうを亡くし、じさまと二人で暮らす臆病な豆太が、急病のじさまを助けるために、勇気を出して怖い夜道を泣きながら走り、助けを求めに行く話である。そして、さまざまな表現で子どもたちを作品世界へ引き込んでいく。例えば、「ねまきのまんま。はだしで。」などの短文を使った緊迫感のある表現や「木がおこって、両手で、『お化けえ。』って、上からおどかさすんだ。」や「霜が足にかみついた。」などの擬人化などである。さらに、豆太のモチモチの木に対する昼と夜の正反対の態度や、第3場面までの豆太が抱いていたこわさと第4場面のこわさの対比などは、読み手にとって、より作品世界を味わう表現になっている。

これらの表現を読むことで、豊かな読みができるとともに、斎藤隆介の作品を読み広げることで、斎藤隆介の諸作品の根底にあるやさしさや勇気という共通性などにも気付き、読んだ本のおもしろさを語りたくなるのではないかと考える。

そこで、本単元では、豆太の行動やじさまの言葉から第5場面の見出しにもなっているやさしさとは何かを読み取るために、次のような学習を展開する。

まず、「モチモチの木」を読み聞かせ、作品と出会わせる。その際、自分がどのような感想をもったか、その根拠となる場面や作品全体から感想を書かせる。感想は発表し合い、次時からの読み取りの課題へとつなげる。その後、豆太とじさまの人物像や二人の関係、題名にもなっているモチモチの木と豆太の関係などを読み取らせながら、先に述べたように初発の感想から出た考えをもとに「なぜ、臆病豆太が怖い夜道を走ることができたのか。」や「豆太は弱虫なのか勇気のある子なのか。」という問いを手がかりに第5場面で語られているやさしさとは何か、自分の考えをもたせる。

次に、斎藤隆介の作品「火」を新たに紹介し、「モチモチの木」と比べ読みさせることで作品の共通点や相違点に気付かせ、斎藤隆介の作品世界への興味を抱かせる。最後に、斎藤隆介の他の作品を次時だけでなく休み時間や家庭などでの読書活動で読み広げ、作品世界を味わわせる。

3-2-3 授業の実際

(1) 指導目標：場面の情景や豆太とじさまの関係、心情や様子について、想像を広げて読むことができる。〈やさしさ〉とは何か、豆太の行動を通して自分の考えをもつとともに交流することで考えを広げることができる。斎藤隆介の作品を読み比べ、作品を読み味わうことができる。
〈身に付ける読書力：(2) ②読書活動を主体的に行うための態度〉

(2) 指導計画：(全7時間)

第一次 教材文を読み、感想を書く。……………1

第二次 教材文を場面の情景や登場人物の関係、心情や様子について想像を広げて読む。……3
(本時2/3)

第三次 斎藤隆介の作品を読み広げる。……………3

(3) 本時の目標：「モチモチの木」と「火」を比べ読み、共通する登場人物の関係や中心人物の行動などから見られるやさしさや勇気を読み取ることができる。斎藤隆介の作品世界へと興味をもつことができる。

(4) 授業の展開

○共通点や相違点から二作品を比べ読みする場面

- C1：豆太は足から血が出て、じさまの命のほうが大事だったように、「火」も自分の命よりも船に乗っている人の命のほうが大事だと思ったところが似ている。
- C2：豆太は、いつもは勇気があることはしていないのに、じさまが腹痛になったときはいつもしていないことをしたんだけど、「火」のほうも、「今までで一番はやく走れたぞ。」と書いてあっていつもと違うことをしているところが似ている。
- C3：つまり、甚平も豆太も成長できたんだと思う。
- C4：豆太は、弱虫だったけどやさしさも一番だったと思うんだけど、甚平も同じで「死んでもかまわない。」と書いてあって、その理由は、じさまが人を助けるために死んでしまったから、そんなじさまのためだったら自分は死んでもかまわないと思っていて、そこが甚平もやさしいと思う。

3-2-4 考察

比べ読みすることで、二作品の共通点に気づき、斎藤隆介の作品へ興味をもつことができた。さらに、その後の読み広げでは、斎藤隆介作品に共通するやさしさや勇気、献身さを読み取ることができ、読書の幅を広げ、質を高めることができたと考える。

(有川佐智子)

3-3 読書会で文学的文章を読む授業「夕鶴」(教育出版4年下)

3-3-1 研究テーマとの関連—本実践の仮説—

4年生児童は、これまでの学習や読書経験をもとに、作品から感じたイメージを言葉で表現できるようになってくる。しかし、大まかなあらすじに対する感想であったり、印象に残った部分的な内容に対する感想であったりする。そこで、文章を読んだ後に生まれる感想は、何に起因していたかを振り返らせることで、自分のものの見方、考え方について自覚化させる読みの場面を設定することが必要であると考えた。また、一人一人の感じ方の違いを大切にしながら考えを交流することを設定することで、読書を楽しむ態度を育成することができると考えた。

本実践では、次のような仮説を設定した。

自分の感想がどこに起因するか根拠をはっきりさせて読書会を設定し、考えの交流を行えば、目的に応じた読みの技能をつけるとともに、文学を鑑賞する力を高めることができるだろう。

3-3-2 教材分析および授業計画

本単元では、文学的文章「夕鶴」を教材として用いる。この作品「夕鶴」は、日本の民話「つるのおんがえし」をもとに木下順二が作った戯曲「夕鶴」を児童文学にしたものである。そこで、児童は、読み進めて行く中で、自然と自分が知っている民話と比べながら読むと考えられる。そして、登場人物の関わりや場面の移り変わりを読む中で、登場人物のものの見方・考え方や気持ちの変化について気づくことができるだろう。この作品を用いることで民話をもとにした文学作品を読むおもしろさを感じさせていきたい。

第一次の子どもたちの感想には、表現のおもしろさ、登場人物の関わりに対する思い、作品の展開のおもしろさなど多岐にわたると考えられる。それらは、読書会で話し合いたいテーマを考えるときに活用させる。第二次では、読書会のテーマについて「登場人物」「出来事」「場面」という観点で考えさせながらグループ

のテーマを決めさせる。自分の感想は何に起因した感想なのか明確にしながら自分の思いや考えをはっきりさせながら読書会を行わせる。第三次では、それまでの学習をもとにまとめる学習を行う。

3-3-3 授業の実際

(1) 指導目標：文学作品を読んで自分の思いや考えをまとめ、感想を交流することができる。

〈身に付ける読書力：(1) ⑤文学体験（鑑賞）の技術〉

(2) 指導計画（全5時間）

第一次 読書会の作品を読む。……………2

第二次 読書会をする。……………2（本時1／2）

第三次 読書会の感想をまとめる。……………1

(3) 本時の目標：自分の感想がどこに起因するか根拠をはっきりさせて読書会をすることができる。

(4) 授業の展開

本時のはじめに、前時のふりかえりを行う中で、読書会のテーマを決める際の観点である「登場人物」「出来事」「場面」について確認を行った。その後、自分が話し合いたいことを書き出し、グループで読書会のテーマを決めた。グループのテーマとして挙がってきたことは、「最後の場面の登場人物の気持ち」や「物語の中での登場人物の気持ちの変化」ということだった。それぞれのグループで読書会を行い、全体交流をした際の児童の発言は、次のようであった。

C1：つうは、10から13場面では悲しいという心が沈んでいて、反対によひょうは、都やお金にあこがれていて、気持ちが全くちがうことが分かりました。

C2：14場面から16場面の二人の気持ちの変化を話し合ったんだけど、「よひょうはつうがいなくなって悲しい」とか「びっくりした」とか思っていたけど最後には心配して、「つうは一人ぼっちでさみしい」だったけど、よひょうのことが大切だから最後まで布を織ってあげようと思ったということが分かりました。

このように、グループで話し合ったことを全体交流で出し合うことで、自分たちが話し合ったことと他のグループが話し合ったことを関連づけながら読書会で考えたことをまとめさせた。児童は、次のようなふりかえりを書いた。

・テーマ：「つうの気持ちのうつり変わり」

今回の読書会で、つうはふくぎつな気持ちだったと思いました。「つうメーター」を作ることによって、つうの気持ちがよく分かりました。そして、一番変化があったのは、11から12の場面です。

なぜなら、よひょうに強く言われてきずついたからです。

・テーマ：「よひょうとつうの気持ちの変化を読み取ろう」

よひょうとつうの気持ちは、場面ごとに変わっていることがわかった。よひょうはつうを、つうはよひょうを思っているから悲しいなどの思いを感じられるんだと思う。

・テーマ：「どうしてと中でよひょうに見られたことに気づいたのに、最後まで布をおったのか」

私は、つうは最後における布だし、よひょうと会えなくなるから中と半ばにおわらせずにきちんとおったのだと思う。それにこの場面は、つうの気持ちの変化が文にも書いてあった。夕鶴の読書会をして場面ごとに気持ちの変化の仕方がちがうとわかった。

3-3-4 考 察

学習後のふりかえりを分析したところ、自分だけで読んでいたときに比べ、登場人物の気持ちの変化が激しい場面や最後の主人公の思いについて文脈を読み、それぞれの観点を関係づけながら読むことができるようになっていたことがわかる。また、自分たちで話し合いたいテーマを決めて読書会を行うことで、読書を楽しんでいる姿が見られた。

これらのことから、児童の読みからテーマを抽出し、読書会を行うことは文学を主体的に鑑賞しようとすることにつながると言える。しかし、児童がテーマを抽出するための手立てを考える必要があるのではないかと考えた。
(羽島彩加)

3-4 古文を読む楽しさを実感する授業「俳句」

3-4-1 研究テーマとの関連—本実践の仮説—

俳句は、日本独特の定型詩であり、日本文化の代表的な表現形式である。俳句の魅力は、五七五といった17音の限定されたフレームの中でめぐる季節の美しさや日々の生活の中に隠されているたくさんの感動を気づかせてくれることにある。また、俳句を読むことで、新たなものの見方・考え方・感じ方に気づき、自らの世界観を広げることができるのである。

6年生児童が、今後、同一作者の作品を読み広げたり、時代を超えて様々な作品を読み広げたりするためには、俳句の素晴らしさを実感し、主体的な読書態度を形成しなければならない。

そのためには、俳句の世界を楽しむことのできる読書リテラシーを育成する必要があると考える。

そこで、本実践では、6年生児童が、自ら俳句を読みたいという主体的な読書態度を育成するために次のような仮説を立てた。

情景を想像してイメージ図を描き、根拠をもとにイメージ図の説明をしながら他者との交流を行えば、鑑賞の技術をつけるとともに、読書活動を積極的に行うための態度が養われるであろう。

3-4-2 教材分析および授業計画

本単元では、6年生児童が古典に興味を持ち、学習後に自ら様々な作品を読み、積極的な読書活動を展開することができるよう、親しみやすく、言葉を手がかりに情景を想像することのできる作品を教材として選定した。第一教材は、短歌「夕焼け空焦げきはまれる下にして氷らんとする湖の静けさ」(島木赤彦)第二教材は、俳句「雀らも海かけて飛べ吹き流し」(石田波郷)である。第一教材として設定した島木赤彦の短歌は、故郷の諏訪湖を詠った叙景歌である。言葉を手がかりに幻想的な諏訪湖の情景を想像することができる。第二教材に設定した石田波郷の俳句は、そこに表現された情景からさらにこの俳句に込められた作者の思いを想像することができる作品である。

第一次では、学校図書館を利用して、自由に短歌、俳句を探して読む活動を行う。

第二次では、島木赤彦の短歌、石田波郷の俳句を教材に情景をイメージ図に表し、自分の考えを交流する。

第三次では、第二次で学習した以外の作品から自分の心に響いた作品を紹介し、本単元を通しての学びを振り返る学習活動を行う。

3-4-3 授業の実際

(1) 指導目標：短歌や俳句を叙述をもとに情景を想像しながら読み、自分が感じたことや考えたことを交流することができる。

〈身に付ける読書力：(1) ⑤文学体験(鑑賞)の技術、(2) ①読書活動を積極的に行うための態度〉

(2) 指導計画(全4時間)

第一次 学校図書館で短歌、俳句を読む。………1

第二次 短歌、俳句を読んで感想を交流する。…2

第三次 作品紹介をし、学習のまとめをする。…1
(3) 本時の目標：根拠をもとに情景を想像し、感じたことを交流することができる。

(4) 授業の展開

本時の授業展開は次のようなものである。

①石田波郷の俳句をプリントで提示し、音読する。

②叙述を手がかりに浮かんでくる情景を絵にする。

③描いた絵の解説を書く。

④描いた絵をもとに交流する。

②の情景を絵にするという活動は、教師が作品について何も言わず、児童が自由に書くことをポイントとした。島木赤彦の短歌を読んで情景を描いたときには、ほぼ何も描けなかった児童も言葉や相互の関係に着目することですべての児童が自分なりの情景を絵に表すことができていた。児童が表現した絵を分類してみると大きく次のようなものであった。

①雀が一羽のものと複数のもの。②雀が飛んでいるものと飛んでいないもの。③雀が海から陸に向かって飛んでいるものと陸から海へ向かって飛んでいるもの。④吹流しが海から風をうけているものと陸から風をうけているもの。

上に挙げた児童の反応は、「なぜこのように描いたのか」ということを交流する際、叙述をもとに説明するという必然を生み、交流の質を高める大きい要因となった。以下に交流場面での主な児童の反応を示す。

C1：「海かけて飛べ」だから、雀は海に向かって飛んでいると思います。
C2：「吹流し」は、5月の子どもの日だと考えると、季節は夏だと思います。
C3：「雀らも」の「も」は雀以外にもあるという意味。
C4：「雀ら」とは、子どものことを表現している。
C5：「飛べ」と書いてあるけれど、まだ飛んでなくて、これから飛ぶというようにも感じる。
C6：昼間は、海から陸へ風は吹くから吹流しは海から風をうけているはず。

3-4-4 考察

第三次に行った作品紹介の交流では、ストーリー仕立ての絵をもとに作品を紹介したり、交流の中では、違った受け取り方が出されたりするなど、大いに盛り上がった。また、第一次での学習のふりかえりと第三次でのそれを比較・分析すると、短歌や俳句を読むことに対する意識の変容がみられ、短歌や俳句を読むこ

とは楽しいと感じられる児童が増えた。また、作品を漠然と読むレベルではみられなかった「言葉や関係を詳しく読むと情景が想像できるようになる。」という反応がみられた。さらに、自分が感じたことを交流することはとても楽しいという反応が増えた。このことから、情景を想像してイメージ図を描き、根拠をもとにイメージ図の説明をしながら他者との交流を行えば、鑑賞の技術をつけるとともに、読書活動を積極的に行うための態度が養われると言える。今後は、鑑賞から創作へ展開していく必要がある。(谷本寛文)

4. おわりに (全体の成果と課題, 展望)

広島大学 学部・附属小学校国語科の共同研究のテーマは、「小学校における読書リテラシーを育成する国語科授業の開発」である。今回の共同研究の特徴は、育てるべき読書力を前もって設定していること、またその読書力について共通の認識を持って始めていることである。

国語科教育における読書教育が低迷している原因の一つが、読書教育において育てる読書力が明確化されていない、あるいは共有されていないことにあるだろう。結果として、「たくさん読ませればいい」「読む機会を増やせばいい」となり、読書そのものが目的化してしまう。もちろん、読書教育の目指すところにはそれもあるが、それだけでは読書リテラシーは育たない。

読書教育が低迷している原因のもう一つが、教科書教材とのつながりがワンパターンになる、ということである。当然のことながら、教科書教材による教育が読書教育につながるはずなのだが、ともすれば、同じ作者の本を読む、同じテーマの本を読む、しかし、教科書で学んだリテラシーは活用されない、ということが起きがちである。今年度の実践は、これらの克服を目指している。

1年生対象の山本実践では、登場人物をただ紹介するのではなく、推薦する言語活動を軸にしている。推薦は、価値観が伴う活動である。したがって、そこには、学習者なりの理由がなければならない。どの人物を推薦するかを考えながら読むことで、一方では、作品を深く読み、一方では、論理的な思考力が育つのである。これが、他の本を読みビブリオバトルごっこをするときにも(ここが「ごっこ」になっていることも注目である。低学年だからこそ、ごっこ遊びにすることが大切である)活用されるのである。

3年生対象の有川実践では、教科書教材(「もちもちの木」)から同じ作者の他の作品へとつながる単元ではあるが、教科書教材を読むときに、すでに、同じ作者の他の作品(「火」)と比べながら読む活動を行っ

ている。同じ作者の他の作品と比べながら読むからこそ、当該の教材をより深く読めるだけでなく、作家・斎藤隆介が問おうとした問い(例えば、「強さと弱さがあるからこそ人間なのではないか」という問い)により迫ることができる。そしてその問いを懐に抱いて、彼の他の作品を読んでいくことになるのである。

4年生対象の羽島実践では、戯曲「夕鶴」を物語にしたものを教材として、読書会を開く言語活動を組んでいる。また、読書会の感想を書かせることも行っている。この実践では、自分の感想の形成過程を自分で振り返ることが求められているのである。「夕鶴」は、木下順二が民話に着想と形式を借りながら、内容と主題は近代物語としたものである。したがって、登場人物の心情の変化の複雑さと変容がかえって分かりやすく、また議論しやすくなっている。本実践は、読書会で取り上げるべき教材にはどのような特性を持つべきかについての提案にもなっている。

6年生対象の谷本実践の俳句教材の実践は、一見読書リテラシーとは無関係に見えるかもしれない。しかし、学校図書館で自由に短歌・俳句を読む→共通教材としての俳句について絵を書いたり解説を書いたりする→自分の選んだ作品を紹介する、という流れは、そのまま、読書教育の流れとして、自分の意志で本を読む→本紹介のスキルを授業で学ぶ→自分の選んだ本を紹介する という流れと適合している。長い本を読むよりも短い俳句だからこそこの単元の流れそのものが学習者に身につくのである。さらに、俳句を絵で紹介する際、理由をつける必要があるため、論理的思考力育成にもつながっている。

以上4つの実践を見てきたが、どれも、育てるべき読書力を意識しつつ、オリジナリティのある言語活動を組んでいること、教科書と非教科書とが無理なく連続していること、さらに、論理的思考力を高めようとするものであった。

今後の課題として3点挙げておきたい。1点目は、育てるべき読書力のさらなる自覚化、である。4つの実践はどれも育てるべき読書力を意識はしていたが、この実践によってどの読書力が身につくかについて、学習者自身が自覚していたか不安なところがある。設定した言語活動や手だてがどのような読書力とつながるかを教師も学習者も自覚化することが必要である。

2点目は、読書力と学習指導要領で設定されている読むこと領域の力との接続である。どの部分が重なり、どの部分がプラスアルファなのか意識しておかないと、公立学校に対する提案性が弱くなってしまふ。実験校である一方でリーダー校でもある附属学校の使命を考えていかなければならない。

3点目は、6年間の実践の流れである。どのようなシステムを、どのように設定するかは今後の課題ではあるが、今年度の実践も、小学校6年間のシステムの中にどう位置づけるか、まずは始めていく必要があると考えている。
(難波博孝)

【注】

- 1 難波博孝 (2012), 第1章第3節「児童の読書力の把握」, 難波博孝・山元隆春・宮本浩治編著, 『読書で豊かな人間性を育む児童サービス論』, p.50, 学芸図書