

学 位 論 文

児童の読書力を形成する
「読書日記指導」の理論と実践

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期

学習開発専攻 カリキュラム開発分野

細 恵子

2015

論文構成

序章 研究の目的と方法	1
第1節 問題の所在と研究の目的	1
第2節 研究の方法	5
第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状	7
第1節 学習指導要領の検討	7
第2節 読書指導に関わる実践書の検討	11
第1項 読書カード	11
(1) 目標について	11
(2) 内容について	12
(3) 指導方法について	12
第2項 読書ノート	13
(1) 目標について	13
(2) 内容について	13
(3) 指導方法について	14
第3項 読書日記	14
(1) 目標について	14
(2) 内容について	14
(3) 指導方法について	14
第3節 教師に対するアンケート調査による検討	16
第4節 小学校における読書指導の課題と方向性	18
第1項 小学校における読書指導の課題	18
第2項 小学校における読書指導の方向性	19
第2章 読書指導理論・実践の考察	21
第1節 読書指導に関する理論研究の成果と課題～精読・多読に焦点を当てて～	21
第1項 はじめに	21
第2項 野地（2005）の検討	21
第3項 増田（2008）の検討	23
第4項 今後の方向性	24
第2節 調査研究及び歴史研究の成果と課題～読書活動に焦点を当てて～	25
第1項 野口（2009）の検討	25
第2項 まとめ	28
第3節 海外の先行実践の検討	28
第1項 リテラチャー・サークル	28
(1) リテラチャー・サークルの方法と理論	28
(2) アメリカのリテラチャー・サークルで身に付ける力	30

(3) 日本の国語科教科書のてびきの考察	33
(4) アメリカのリテラチャー・サークルのヒントと日本の国語科教科書のてびきとの比較	40
第2項 ブッククラブ	41
第3項 リーディング・ワークショップ	43
第4節 日本の先行実践の検討	46
第1項 足立幸子の実践～リテラチャー・サークルの実践に向けて～	46
第2項 有元秀文の研究～ブッククラブの実践に向けて～	47
第3項 大村はまの実践～読書生活指導～	48
(1) 大村はまの帯単元「読書」の指導観	48
(2) 「読書生活の記録」の内容とねらい	52
(3) 「読書生活の記録」の指導法と生徒の反応	54
(4) 「読書生活の記録」の活用方法	58
(5) 中学生の「読書生活の記録」から小学生の読書指導に活かすことができる点と課題	62
(6) 個に応じた指導（手びき）	63
第4項 杉本直美の実践～読書ノート（わたしの読書生活記録）～	68
第5節 読書指導理論・実践のまとめ	71
第3章 読書力の検討	74
第1節 先行研究における読書力の検討	74
第1項 昭和26年版学習指導要領「読むこと」の能力表	75
第2項 増田信一の「読書能力」	78
第3項 嶋路和夫の「長編の読書能力」	80
第4項 大村はま～帯単元「読書」で身に付ける力～	80
第5項 安居總子の「読書力」「読書生活力」	83
第6項 吉田新一郎の「優れた読み手が使っている方法」	85
第2節 読書力とPISA型読解力との関連の検討	86
第1項 情報の取り出し	86
第2項 解釈～語用論を基にして～	87
第3項 熟考・評価	89
第3節 読書指導で身に付けさせたい「読書力」	90
第4章 読書日記指導の構想に向けて	93
第1節 リテラチャー・サークルと読書ノートの実践（2011年度、第5学年）	93
第1項 リテラチャー・サークルの実践	93
(1) 読書会の課題と改善	93
(2) 実践方法	95
(3) 実践の実際	98
(4) 実践の成果と課題	108
第2項 読書ノートの実践	112
第3項 2011年度実践のまとめ	114

(1) 研究の視点①「読書力の明確化」	114
(2) 研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」	114
(3) 研究の視点③「書く活動・話し合う活動と結びついた指導法」	114
(4) 研究の視点④「個に応じた指導法」	114
第2節 改善したリテラチャー・サークルの実践（2012年度、第3学年）	115
第1項 実践の目的と方法	115
第2項 実践の内容	115
(1) 改善点①	115
(2) 改善点②	116
(3) 改善点③	117
(4) 改善点④	117
第3項 実践の実際	117
(1) 単元について	117
(2) 改善点について	118
(3) 読書会に対する児童のとらえ方	124
(4) 単元後の活用力育成	125
第4項 結果と考察	127
(1) 読み方のてびきによる分析	127
(2) てびき以外の読み方による分析	128
(3) できた読み方の数の分析	128
(4) 第四次の読み方の分析	129
(5) 「本の読み方」と「本の選び方」との関係	129
(6) 総合考察	132
第5項 2012年度実践の成果と課題	132
(1) 改善点①について	132
(2) 改善点②について	132
(3) 改善点③について	133
(4) 改善点④について	133
第3節 目指すべき読書活動に向けた研究の視点	133
第4節 書く読書活動の指導	134
第1項 書く読書活動の課題	134
第2項 書く読書活動の改善	135
第5節 「読書日記」の考案	136
第6節 小学校教育における「読書日記指導」の目的・内容・方法	137
第1項 研究の視点に沿った読書日記指導の構想	137
(1) 研究の視点①「読書力の明確化」	137
(2) 研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」	138
(3) 研究の視点③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」	138
(4) 研究の視点④「個に応じた指導法」	138
第2項 読書日記指導の目的	138

第3項	読書日記の内容	139
第4項	読書日記指導の方法	139
	(1) 読書日記との出会い	139
	(2) 読書日記の書き方	140
	(3) 読書日記の使い方	140
	(4) 朱書き	140

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）～4つの視点による指導と学級・個の変容、自分との関連づけ～

第1節 4つの視点による指導

第1項	指導方法	142
	(1) 個に応じた教師の朱書き	142
	(2) 児童の自己評価	144
	(3) 教師と児童との音声による対話	144
	(4) 学級に対する教師の取り組み	144
第2項	国語科単元と読書日記	144
第3項	実践結果	145
	(1) 児童Aの読書日記から	145
	(2) 児童Dの読書日記から	148
	(3) 児童Fの読書日記から	151
	(4) 児童Gの読書日記から	154
	(5) 児童Iの読書日記から	157
	(6) 児童Jの読書日記から	162
	(7) 児童Kの読書日記から	166
	(8) 児童Lの読書日記から	167
第4項	成果（学級全体・個の変容）と今後の課題	168
	(1) 成果	168
	(2) 今後の課題	171

第2節 自分との関連づけ

第1項	実践の概要	172
第2項	分析方法	174
	(1) 学級全体に関する分析方法	174
	(2) 個に関する分析方法	175
第3項	分析結果と考察	176
	(1) 学級全体に関する分析	176
	(2) 児童Mの関連づけと変容	186
第4項	成果と今後の課題	189
	(1) 成果	189
	(2) 今後の課題	190

第6章 「読書日記指導」実践の実際（2013年度、第3学年）～児童同士の交流～	191
第1節 児童同士の交流	191
第1項 交流の方法	191
第2項 交流の実際	192
(1) 伝記や人物に関する本を読み、「解釈」や「熟考・評価」ができた児童	192
(2) 同じ本を読み、「解釈」や「熟考・評価」ができた児童	196
(3) 自分（たち）との関連づけができた児童	201
(4) 児童の読書力の広がり	204
第3項 考察	205
第7章 「読書日記指導」実践の実際（2014年度、第1学年）	
～読書日記の導入、国語科「読むこと」との関連～	207
第1節 入門期における読書日記導入までの実践	207
第1項 交流型読み聞かせによる読書意欲、感想の育成	207
第2項 感想の語彙を広げる指導	208
第2節 読書日記の導入	209
第1項 読書日記の書き方指導	209
第2項 単元「くりかえしのあるほんをよもう『おおきなかぶ』」の実践	209
(1) 読書力を身に付ける、国語科「読むこと」の単元構成	209
(2) 読書日記（読書交換日記）で身に付けた力を「読むこと」の学習へ	210
(3) 繰り返しのある本を読む学習で学んだ読み方を読書日記（読書交換日記）で	211
(4) 読書会に与える読書日記（読書交換日記）の影響	212
(5) 読書会で学んだ読み方を活用する読書日記（読書交換日記）	213
第3節 分析	214
第4節 考察	216
第5節 課題と今後の展望	217
第8章 読書日記指導プログラムの構想	219
第1節 これまで行った読書指導の成果	219
第1項 研究の視点における成果	219
(1) 研究の視点①「読書力の明確化」	219
(2) 研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」	220
(3) 研究の視点③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」	220
(4) 研究の視点④「個に応じた指導法」	221
第2項 読書日記指導の成果	221
(1) 視点①「教師による評価・支援（個に応じた朱書き）」	221
(2) 視点②「児童の自己評価」	221
(3) 視点③「教師と児童との音声による対話」	222
(4) 視点④「児童同士の結びつき」	222
第2節 他校の教師による「読書日記指導」の実践結果と考察	222

第1項	他校教師の取り組みの検討	224
第2項	読書日記への朱書きの方法	225
	(1) 自分の身の回りや自分自身のことについて書くことができるようになった児童T	225
	(2) 書きたいことを絞って書くことができるようになってきた児童F	228
第3項	読書日記の成果	231
	(1) 読み方の変化	231
	(2) 読む意欲の向上	232
	(3) 教科書教材に関連した本の読書へ	232
	(4) 学級における成果	235
第4項	考察	235
第3節	年間の系統性を図った「読書日記指導プログラム」	236
第1項	第1学年の「読書日記指導プログラム」	236
	(1) 読書に関する目標について	236
	(2) 読書日記の指導方法について	236
	(3) 読書日記に書く内容について	237
	(4) 読書日記指導プログラム(第1学年)	238
第2項	読書日記指導プログラム(第3学年)	243
第3項	読書日記指導プログラム(第5学年)	247
終章	研究の成果と課題	253
第1節	成果	253
第1項	目的①について	253
第2項	目的②について	254
第3項	目的③について	254
第4項	目的④について	255
第2節	課題	255
第1項	読書力の評価	255
第2項	「読書日記指導プログラム」の系統性	256
参考引用文献		257
巻末資料		261
謝辞		286

序章 研究の目的と方法

第1節 問題の所在と研究の目的

小学校学習指導要領解説国語編（2008）で、読書の指導については、読書に親しみ、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするため、読書活動を「C読むこと」の「(2) 内容」に位置付けている。例えば、第1学年及び第2学年では、「楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。」、第3学年及び第4学年では、「目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと。」、第5学年及び第6学年では、「目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。」が「内容」として挙げられている。それを受けて多くの学校では、国語科の「読むこと」の単元に、指導要領の中に設定されている言語活動例を参考にして読書活動を取り入れることが多くなった。

しかし、現在の小学校における読書指導¹には以下の問題があると考えられる。

① 読書指導の目標について

国語科の「読むこと」の授業やそれ以外の学校生活の中で行われる多様な読書活動²において、日常の読書生活に機能する力を明確にして指導することが十分できていない。「読書力」とはどのような力であるのかが曖昧である。

② 読書活動の内容について

読書活動に連続性、系統性は見られず、児童が読書のよさを実感し、自分の読書生活を高めていくことができるものになっていない。

③ 読書指導（一斉指導）の方法について（1）

読書活動の指導において、「読書力」を書くこと、話し合うことと関連させながら育てることが十分できていない。

④ 読書指導（個に応じた指導）の方法について（2）

児童一人ひとりの読書の課題に対し、個に応じた具体的な手立てをどのように講じ、それによって児童がどのように変容したかについて明らかにしていない。

まず①の「読書力」の曖昧さについて述べる。

水戸部（2010）は、国語科「読むこと」の授業の課題（与えられた文章を場面ごと、段落ごとに読み取っていく授業、一つの叙述の心情を詳しく読み取っていく授業が依然として多いこと）から、日常の読書生活や各教科等の調べ学習にも機能する幅のある読書力を育成する必要があるとし、「読む能力」に関する学力観の転換により国語科授業を改善していくことを強く求めている。水戸部は、授業においては多様な解釈の可能性を検討し合うことが重要であると考え、「読む能力を育成するための教

¹ 読書による人間形成をめざした、読書能力、読書興味、読書習慣、書物選択能力などの発展のための意図的働きかけ、読書環境の整備も含む。（『世界大百科事典第2版』の解説による）

² 「子どもの読書活動の推進に関する法律」（文部科学省、2001公布・施行）では、「読書活動は、子どもが、言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、創造力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身に付けていく上で欠くことのできないものである。」と述べられている。小学校学習指導要領解説国語編（2008）では、「読書活動の充実」において、「目的に応じて本や文章などを選んで読んだり、それらを活用して自分の考えを記述したりすることを重視して改善を図っている。」と示されている。

師の仕事は、解釈した結果だけを押しついたり列挙させたりするのではなく、解釈の過程、すなわち、「どんな種類の描写を、どの範囲で取り上げて着目し、何と関連付けて読んだ結果、どんな解釈になったのか」を子どもが意識できるよう、発達の段階に応じて系統的に指導することにある。」と述べている (p. 7)。しかし、現在の授業においては、水戸部が「教師のもつ正解探しに陥る授業の対極として、子どもたちの多様な解釈の結果を羅列するだけの授業が見られることがある。」(p. 7) と述べるように、日常の読書生活に機能する読む力を明確にして系統的に身に付けさせているとは言い難い状況にあると考える。

筆者が実際に見てきた小学校の国語科授業やその実践報告などから考えても、国語科で育成する「読む力」の捉え方には課題がある。教師たちは、国語科単元で、教科書教材の読解をした後、関連した本の読書活動を行うようになったが、読書活動でのつきたい力は明確になっておらず、教科書の読解とその後の関連図書の読書が一連の流れでつながっていないことが多い。つまり、教科書教材で学習したことを読書活動で活かすことができていない場合が少なくないのである。これは、教科書教材で読書ができる力を意識して指導をしていないこともあるが、教師の多くが、学校の授業では教科書教材の内容を読み取る読解力をつけ、読書は、児童に自由に任せるという考えをもちやすいからではないかと想像される。国語科の読解で身につけた力が読書で活かされていないことは問題である。水戸部が指摘するように、国語科授業では、読書ができる「読む力」を明確にして指導していかなければならない。つまり「読書力」の明確化とその指導が求められる。それはそのまま評価にもつながり、さらに次の指導への改善を図ることにもなる。

国語科以外の学校生活の中では、1校時が始まる前に、「朝読書」をしている小学校は多い。その学校は年を追うごとに増加しており、2012年10月の段階で、全国の小学校の79%が朝読書を行っていることが分かっている(朝の読書推進協議会調べ)。また、地域や保護者等のボランティアや教師たちによる読み聞かせを実施しているところもある。学校によっては、1週間に1度、図書館で本を読む時間を確保しているところもある。しかし、読ませるだけで終わったり、紹介した本に対する興味をもたせることしかできていなかったりする。つまり、読書の自由性のみ強調され、教師の指導性は弱いのである。読書は本来個人の自由なものではあるが、児童の読書生活を築き、高めていくためには小学校教育でねらいをもち、読書生活に機能する多様な力(長編を読み切る力やジャンルを広げて読む力、本の読み方を身に付ける力等)を育てる指導を意図的に行う必要がある。

次に②の「読書活動」の連続性、系統性について述べる。

2012年、2013年の学校読書調査³を見ると、10年前に比べ、1か月間で1冊も本を読まない「不読者」は少なくなっているが、学年が上がるにつれて読書冊数は減り、不読者の割合も高くなっている。この原因の一つとしては、学校教育の中で行われる読書活動の質が高まっていかず、読書の意義を考へることや達成感をもつこと、意欲を高めることが十分できていないことが考えられる。読書活動には、読み聞かせ、ブックトーク、アニメーション、ストーリーテリング、読書会等いろいろなものがあり、教師はこれらを取り入れるようになったが、時間の確保の難しさから、それぞれの読書活動が単独で終わったり、年間を通して系統的に行われていなかったりする。

読書活動は、児童の読書習慣を育てることを目指し、年間を通して、系統的なねらいをもって行わ

³ 全国学校図書館協議会と毎日新聞社が毎年共同で小・中・高等学校の児童生徒の読書状況について行っている。

れるものでなければならない。

次に③の「書く活動、話し合う活動」との関連について述べる。

小学校国語科「読むこと」の単元では、教科書教材の読解の後、学習指導要領解説国語編で示されている言語活動を参考に、関連した本（教科書教材と同じ作者の本や同じテーマの本など）を読み、本の紹介文、帯、ポスター等を書いたり、読書会等の話し合い活動を行ったりすることが多くなった。しかし、読書は好きでも、書く活動になると、自分の思いや考えを書くことが苦手な児童もいる。読書会においては、児童は、自分の感想を書いたものを読み合うだけで、視点をもって討論する場面はあまり見られない。このような書く活動や話し合う活動を含めた読書活動を考えていく時、児童の書く力や話し合う力が不可欠なものとなる。それらを抜きにして形式的に作品を作ったり読書会を設定したりしても読む力を育てることは不可能である。しかし、書く力や話す力は一朝一夕に得られるものではない。読書力を高めていくためには、普段から学級集団の中で書く力や話し合う力を段階的に育てていかなければならないと考える。

児童たちが読書活動をする時、まず、その活動が楽しいものである必要がある。しかし、多くの児童の嫌いなものがある。それは感想文である。これまでも、感想文の問題点については指摘されてきており、大村(1984)は、感想を育てる帯単元「読書」で感想そのものを育てる実践を行い、竹長(1999)は「読書レポート」の指導法を開発したが、現在の学校でも、読書の後には感想文を書くという一般化した流れがあり、感想文に対し、苦手意識をもつ児童が多い。筆者の周りの児童の様子を見ると、感想文を書くことが苦手な理由として、「感想をもてない」「思ったことがあっても書き方が分からない」「上手に書かなければいけないと思う」などが考えられる。実際に年度当初の児童の感想文を読むと、箇条書きにしている児童、あらすじを長々と書く児童、「すごい」「やさしい」という一言で感想をまとめてしまう児童、建て前で、理想的なことを書く児童が多い。読書で感想を書く意義は、単に文章の内容に対する思いを書くだけでなく、本を通して自分を見つめ、自分を語ることだと考えられる。文学作品であれば、本の登場人物と対話しながら自分を振り返り、今の自分、これからの自分を考え、自分の内面的なものを表出することが必要である。しかし、一方で現在の感想文は、自分、あるいは自分の本当の思いを表現できる内容や形式になっていない。そこを改善することで、児童に感想を表現させたい。

日常生活の中では、教師の多くが児童の読書習慣をつける目的で、学年に応じて読書カードなどを作成している。しかし、記録する内容としては、本の題名、出版社、読んだページ数と冊数、一言感想が多く、自分の読書を十分に高めていくものにはなっていないと考える。例えば、冊数の記録を増やすために薄い本を選ぶ児童、ページ数の記録を増やすために、途中まで読んで最後まで読んだとする児童、多くの本を読んでいるにもかかわらず記録することを忘れる児童がいる。記録することを直接の目標にしたり正確に記録していなかったりするのは、児童自身がこの記録を今後の読書生活に役立たせることができないだけでなく、教師も児童の実態を正確に把握できないので肯定的に評価したり助言をしたりすることができない。読書記録の仕方については、単なる形式的な取り組みにならないよう検討していく必要がある。

最後に④の「個に応じた指導」について述べる。

小学校での読書活動は多様になってきたが、読む意欲や読む力の個人差が大きいため、一斉指導の中で個に応じた指導ができにくいという課題がある。本を読むことが嫌いな児童、絵本は読めるが長

文になると読めない児童、長文を読み、進んで感想を書くことのできる児童等、様々である。各自の読書のし方は、これまでに身に付けた知識や感性、価値観、体験、読書経験、周りの環境によって大きな差がある。時には、読書に没頭するあまり集団生活に支障が出たり、人間関係を築くことができなかつたりするという大きな問題を孕んでいる場合もある。読む力と共に人格を形成する力や人間関係を築く力も含めて、まず一人ひとりの課題を把握した上で、個に応じた読書指導を具体化する必要がある。

今後は以下のような方向性を考えたい。p. 1 で述べた読書指導の問題①～④に対応させて次のⅠ～Ⅳを示す。

- Ⅰ 読書をする習慣や意欲、本を読む技術を育てるためには、小学校の各学年でどのような力をつけていくのかを明確にして指導していく必要がある。
- Ⅱ 自分の読書生活を高めていくためには、年間を通して読書のよさを見出したり、自分の読書生活について考えたりすることが必要である。そこで、読書のよさを実感でき、連続的・系統的に力を身につけていくことのできる読書活動である「読書日記」を開発する。
- Ⅲ 読んだことについて自分の考えを書いて友だちと話し合うことにより、自分の読書が広がったり、考え方が深まったりすることが可能となる。話し合う活動としては、海外で行われているリテラチャー・サークルやブッククラブを改善した読書会を設定し、全員が書くことや話し合うことのできる指導をきめ細かく行う。書く活動においては、自己の内面を表出することや自己の読書生活を高めることができるよう、指導を改善していく。
- Ⅳ 読書のし方には大きな個人差が見られるため、一斉指導だけでは限界がある。そこで、児童それぞれの実態に即して、適した指導法の具体化を図り、全体だけではなく、個の変容にも焦点を当てて考察していく必要がある。

以上のⅠ～Ⅳの方向性を踏まえて、本研究の目的を以下のように設定する。

- ①日本と海外の読書指導に関する先行研究を参照しつつ、日常の読書生活に機能する「読書力」を定義する。
- ②小学校教育で実践できる読書日記（年間を通して連続的・系統的に「読書力」を身に付ける読書活動、読書のよさを実感し、読書生活を高める読書活動）を開発する。
- ③指導の視点を明確にした「読書日記指導」、話し合う活動との関連を図りながら行う「読書日記指導」、及び読書日記を利用した個に応じた指導を筆者の担当する学級で年間を通して行い、「読書日記指導」で身に付く「読書力」を示す。
- ④筆者による「読書日記指導」の考察と他校の教師が筆者と同じように行った実践の考察から、小学校段階の「読書日記指導プログラム」（低学年・中学年・高学年）を作成し、提案する。

第2節 研究の方法

- ① 学習指導要領や読書指導に関する実践書、教師に対するアンケート調査から、小学校・中学校段階における読書指導の課題を明らかにする。(第1章)
- ② 日本と海外の読書指導理論と先行実践を参照し、本を読む力を身につけることのできる連続的・系統的な読書活動、読む力を書くこと・話し合うことと関連させて育成する指導法、個に応じた指導法について考察する。(第2章)
- ③ 先行研究における読書力を検討し、PISA 型読解力と関連させながら「読書力」を設定する。(第3章)
- ⑤ 筆者の先行実践を基に、目指す読書活動に向けた研究の視点を明確にし、小学校における読書指導(書くこと)の課題を踏まえた上で読書日記を考案し、読書日記指導の目的・内容・方法を示す。(第4章)
- ⑥ 3年間、3学級で読書日記指導を継続し、成果と今後の展望を明らかにする。(第5・6・7章)
- ⑦ 1か月に1度、教師の読書日記指導の学習会を開き、複数の教師に指導法を教示し、実践してもらおう。そして、他校の教師が自分の学級で行った読書日記指導の実践結果と筆者の実践結果を基に、「読書日記指導プログラム」を作成し、提案する。(第8章)
- ⑨ 本研究の成果と課題を示す。(終章)

前述した研究の目的に関しては、以下の章で述べていく。

目的①について・・・第1章～第3章

目的②について・・・第4章

目的③について・・・第5章～第7章

目的④について・・・第8章

各章の構成については以下の図1に示す。

理 論

目的①

<第1章>

小学校・中学校で行われている読書指導はどのような現状なのかを考察し、目標、内容、方法に関する理論とその理論に基づいた実践を示す必要性を論じる。

<第2章>

本の読み方である「精読・多読」と「読書活動」に焦点を当て、読書指導理論を考察し、成果と課題を示す。研究の視点①「読書力の明確化」②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」④「個に応じた指導法」を設定する。

<第3章>

先行研究における読書力を検討することと、PISA型読解力との関連を検討することにより、「読書力」を示す。

目的②

<第4章>

筆者の先行実践の成果と課題を踏まえ、目指すべき読書活動を書く活動とする。現在の読書活動（書く活動）の課題と改善点を示した上で、読書力を形成する「読書日記」を考案し、読書力に基づく朱書き、読書日記による交流、読書日記の活用を中心に、読書日記指導の目的・内容・方法を示す。読書日記指導の視点として①「個に応じた教師の朱書き」②「児童の自己評価」③「教師と児童との音声による対話」④学級に対する教師の取り組み（児童同士の結びつき）を設定する。



「読書日記指導」実践

目的③

<第5章>・・・2012年度 第3学年

第4章で示した4つの視点[①「個に応じた教師の朱書き」②「児童の自己評価」③「教師と児童との音声による対話」④学級に対する教師の取り組み（児童同士の結びつき）]に基づき、児童一人ひとりの読書日記を分析し、学級全体の成果と個の変容について示す。

1年間の読書日記を対象とし、「自分との関連づけ」の内容と、時期による「自分との関連づけ」の特徴、「自分との関連づけ」と解釈力との関係について分析し、日本でまだ十分浸透していない熟考・評価の「自分との関連づけ」の力を具体化する。

<第6章>・・・2013年度 第3学年

友だち同士で読書日記を交流することによる成果を示す。

<第7章>・・・2014年度 第1学年

小学校入門期において「読書日記」を国語科「読むこと」の学習にどのように関連づけて指導することが可能かについて考察する。



開 発

目的④

<第8章>

他校の教師が行った実践の成果も踏まえ、「読書日記指導」の目標と内容、方法について明確にし、第1学年、3学年、5学年の「読書日記指導プログラム」を開発する。

図1 本研究の構成図

第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状

第1節 学習指導要領の検討

序章では、現在の小学校における読書指導の目標や内容、方法についての問題を挙げた。本章では、その問題を具体的に明らかにしていく。まず学習指導要領解説国語編における読書の位置づけを見ていきたい。

2008年に公示された小学校国語科学習指導要領では、読書の指導については、読書に親しみ、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするため、読書活動が内容に位置付けられた。では、小学校1学年から中学校3学年まで、国語科における読書指導は、どのように行われるのか。

下の表は、筆者が「小学校学習指導要領解説国語編」から「目標」「目的に応じた読書」「読書と情報活用」「言語活動例」について引用し、まとめたものである。

表1-1 学習指導要領における読書指導

	目標	目的に応じた読書（小学校） 読書と情報活用（中学校）	言語活動例
小学校 第1学年 及び 第2学年	楽しんで読書しようとする態度を育てる。	楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。 ・易しい読み物の読み聞かせやストーリーテリングなどを聞くことを通して、読書に興味をもつようにすること	<ul style="list-style-type: none"> ・本や文章を楽しんだり、想像を広げたりしながら読むこと。（音読発表会。感想の交流会） ・物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。（人形劇、音読劇、紙芝居） ・事物の仕組みなどについて説明した本や文章を読むこと。 ・物語や、科学的なことについて書いた本や文章を読んで、感想を書くこと。 ・読んだ本について、好きなところを紹介すること。
小学校 第3学年 及び 第4学年	幅広く読書しようとする態度を育てる。	目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと。 ・学校図書館などの施設の利用方法を学び、図書を紹介するブックトークなどの活動や読書案内、新刊紹介などを積極的に利用する態度を養うこと ・友達同士で面白かった本の紹介をし合ったり、同じ題材の本を交換して読んだ	<ul style="list-style-type: none"> ・物語や詩を読み、感想を述べ合うこと。 ・記録や報告の文章、図鑑や事典などを選んで利用すること。 ・記録や報告の文章を読んでまとめたものを読み合うこと。 ・紹介したい本を取り上げて説明すること。（紹介、音読） ・必要な情報を得るために、読んだ内容に関連した他の本や文章などを読むこと。

第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状

		りするなど	
小学校 第5学年 及び 第6学年	読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。	<p>目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校図書館やインターネットなどの利用に関する知識、情報モラルなどを身に付けさせること ・十進分類法の概略や本の配置についての知識や索引の使い方、事典などの特色を知っておくこと ・新聞や雑誌、パンフレット、インターネットのホームページなど、様々な資料を活用できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・伝記を読み、自分の生き方について考えること。 ・自分の課題を解決するために、意見を述べた文章や解説の文章などを利用すること。 ・編集の仕方や記事の書き方に注意して新聞を読むこと。 ・本を読んで推薦の文章を書くこと。(本の帯、広告カード(ポップ)、ポスター、読書郵便、リーフレット、パンフレット)
中学校 第1学年	読書を通してものの見方や考え方を広げようとする態度を養う。	<p>本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な種類の文章を音読したり朗読したりすること。 ・文章と図表などとの関連を考えながら、説明や記録の文章を読むこと。 ・課題に沿って本を読み、必要に応じて引用して紹介すること。
中学校 第2学年	読書を生活に役立てようとする態度を育てる。	<p>多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について感想を交流すること。 ・説明や評論などの文章を読み、内容や表現の仕方について自分の考えを述べること。 ・新聞やインターネット、学校図書館等の施設などを活用して得た情報を比較すること。
中学校 第3学年	読書を通して自己を向上させようとする態度を育てる。	<p>目的に応じて本や文章などを読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・物語や小説などを読んで批評すること。 ・論説や報道などに盛り込まれた情報を比較して読むこと。 ・自分の読書生活を振り返り、本の選び方や読み方について考えること。

例えば、小学校第1学年及び第2学年の「読むこと」の目標では、「書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに楽しんで読書

第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状

しようとする態度を育てる。」と述べられている。これを見ると、最初に説明的な文章と文学的な文章の読解力について、最後に読書の態度について述べられている。第3学年及び第4学年、第5学年及び第6学年も同様の書き方になっている。小学校の低学年では、「楽しんで」、中学年では、「幅広く」、高学年では、「考えを広げたり深めたり」が求められていることが分かる。つまり、低学年では、読書に親しむこと、中学年では、本のジャンルを広げること、高学年になると、中学生に向けて自分の考えを広げたり深めたりするようになっている。また、目的に応じた読書に関する指導事項では、低学年が、「楽しんだり知識を得たりするため」、中学年が、「目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで」、高学年が、「目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて」となっており、中学年から目的に応じて選書をする力が求められている。その選書については中学年から高学年になると知識や態度を身に付けることが求められ、利用する資料は幅広くなっており、系統性が図られている。中学校では、読書と情報活用が結びついており、自分の生活に生きる読書指導を必要としている。

言語活動例については、比較しやすくするために、「読む技術」「本や文章の種類」「読書活動」に沿って下の表にまとめる（指導要領から引用）。

表1-2 言語活動例

	読む技術	本や文章の種類	読書活動
小学校 第1学年 及び 第2学年	・想像を広げたりしながら読むこと。	・事物の仕組みなどについて説明した本や文章 ・物語や科学的なことについて書いた本や文章	・読み聞かせを聞く。 ・物語を演じる。 ・感想を書く。 ・好きなところを紹介する。
小学校 第3学年 及び 第4学年	・必要な情報を得る。	・物語や詩 ・記録や報告の文章、図鑑や事典など ・読んだ内容に関連した他の本や文章など	・感想を述べ合う。 ・まとめたものを読み合う。 ・紹介したい本の説明をする。
小学校 第5学年 及び 第6学年	・生き方について考える。 ・自分の課題を解決する。 ・編集の仕方や記事の書き方に注意して	・伝記 ・意見を述べた文章や解説の文章など。 ・新聞	・推薦の文章を書く。
中学校 第1学年	・文章と図表などとの関連を考えながら	・様々な種類の文章 ・説明や記録の文章	・音読・朗読
中学校 第2学年	・内容や表現の仕方 ・得た情報を比較する。	・詩歌や物語など ・説明や評論などの文章	・感想を交流する。 ・自分の考えを述べる。
中学校 第3学年	・批評する。 ・情報を比較する。	・物語や小説など ・論説や報道	・読書生活を振り返る。

第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状

表1-2の「読む技術」「本や文章の種類」「読書活動」のそれぞれを見ると、小学校から中学校へと系統性が図られるようになっている。中学校3年生の最終ゴールでは、自分の読書生活を振り返ることが入っており、単に読書をするだけでなく、読書生活を高めることを目指していると言える。

以上、学習指導要領を検討した結果、学習指導要領には以下のような問題があると考えられる。

一つ目は、読書で身に付けさせる「読む技術」が曖昧であるということである。「読むこと」の指導事項は、「音読」「効果的な読み方」「説明的な文章の解釈」「文学的な文章の解釈」「自分の考えの形成及び交流」「目的に応じた読書」に分かれている。「説明的な文章の解釈」と「文学的な文章の解釈」は、文章を読む技術であり、「目的に応じた読書」は「読書」として別の指導事項に挙げられているが、読書でどのような力を身に付けるかということについては明確に示されていない。

二つ目は、一つの読書活動の系統性が明確ではないことである。例えば、本の紹介に関しては、第1学年及び第2学年で、「読んだ本について、好きなところを紹介すること。」という言語活動例が示されている。ここでは、好きなところなどを中心として紹介することになっている。第3学年及び第4学年では、「紹介したい本を取り上げて説明すること。」という言語活動例が示されている。ここでは、「書き抜きや要約、引用した部分を理由や根拠として示すことが有効である。」と述べられている。第5学年及び第6学年では、「本を読んで推薦の文章を書くこと。」という言語活動例が示されている。ここでは、「それぞれの本の特徴をとらえて推薦すること」や「推薦する対象となる本の内容や、書き手に関連する本を重ねて読んだり、書き手自身のことについて調べたりすること」と述べられている。このように、低学年が「紹介」、中学年が「説明」、高学年が「推薦」という順で設定されているが、その活動での読み方の質がどのように高まっていくかという系統性は明確にされていない。また、感想を書くことについても同様である。第1学年及び第2学年では、「物語や、科学的なことについて書いた本や文章を読んで、感想を書くこと。」という言語活動例が示されている。ここでは、「本や文章の種類を意識して内容の大体を理解するとともに、文章の内容と自分の経験や問題意識とを結び付けて読むことが必要である。」と述べられている。第3学年及び第4学年では、「物語や詩を読み、感想を述べ合うこと。」という言語活動例が示されている。ここでは、低学年よりも感想を表す言葉を増やすことが求められている。また、「感想が本や文章のどの叙述に基づいているのか、自分が現実に経験したこと、普段考えていることや関心のあることなどと、どのように関連しているのかなどを説明することも必要となる。」と述べられている。第5学年及び第6学年では、「感想」が明確に示された言語活動例はないが、「伝記を読み自分の生き方について考えること。」という言語活動例において、「伝記に描かれた人物の行動や生き方と、自分の経験や考えなどとの共通点や相違点を見付け、共感するところや取り入れたいところなどを中心に考えをまとめるようにすることが大切である。」と示されている。しかし、「感想を書く」という活動についても系統性は明確ではない。

3つ目は、読むことと話し合うことが十分結びついていないことである。

指導事項の「自分の考えの形成及び交流」では、どの学年においても「発表し合う」という表現が使われている。第3学年及び第4学年の言語活動例では、「感想を述べ合うこと」となっている。中学校第2学年では「感想を交流する」となっている。これらは、自分の思いや考えを出し合うということにとどまっていると考えられる。自分の読みや考えを深めたり広げたりすることや友だちと学び合うことができるようにするためには、低学年から視点に沿って話し合うことが必要であると考えられる。

第2節 読書指導に関わる実践書の検討

日常の読書生活に機能する力を身に付けるためには、意欲や態度と共に本を読むための多様な読書技術の育成が不可欠であると考えられる。教師たちは、まず、学習指導要領に基づき指導していくが、その手がかりとして、様々な実践書を利用する。では、読書指導に関する実践書では、読書指導で身に付ける力やその力を育てる読書活動の内容や指導法が具体化されているのだろうか。

読書指導に関する本は様々である。アニメーション、ブッククラブ、リテラチャー・サークル等、海外のものを紹介した実践書が増えてきており、新しい取り組みを始める教師も出てきた。また、読書カードや読書ノート等、すぐに使えるものも数多く出版されており、教師たちはこれらをよく使っている。

このような本が多く出ているにもかかわらず、読書指導が児童に十分に浸透せず、本を読む力がつかないのはなぜか。本の内容から考えてみたい。

ここでは、読書指導として一般的に行われている読書カードと読書ノート等に関する本を取り上げ、目標、内容、指導方法について考察する。

読書記録の例や指導実践例が詳しく述べられたものに、水野(1984)の『読書記録の指導』がある。水野は、その中の「読書記録の具体的な指導法」で、様々な記録法を挙げている。ここでは、読書カードと読書ノート、読書日記を取り上げる。

教師がすぐに取り組むことができるように書かれたものの一つに、上條(1996)の『子どもを本好きにする読書指導50のコツ』がある。上條はこの中で、読書指導のための小道具として読書カードや読書ノート等を取り上げている。

東川(2007)『学級担任のための読書指導早わかり』もすぐに役立つ著書である。本の専門家ではない担任でも何をすればよいか分かるように具体例を示している。その資料編の中に低学年用読書カード、中学年用読書カード、高学年用読書記録カードが紹介されている。

他にも、北川(2006)『フィンランド・メソッドで本が好きになる小学生 100冊読書日記』のように子どもが実際にすぐに書くことのできる日記も出版されている。

中学生の読書指導については、杉本(2013)『読書生活をひらく「読書ノート」』が出版され、読書ノートの作り方とその指導について詳しく述べられている。

第1項 読書カード

(1) 目標について

水野は、「カードの記入を通しておのずと書誌的な事項を確実にとらえることができるようになり、それは次点での本の選択にも資するところが大きい。」(p.47)「児童生徒の個人の実態を把握するために最も簡単な記録であり、子ども自身の自己評価にも役立つことが多いのでほとんどの学校でなんらかの型で書かせているようである。」(p.48)と述べている。これらの記述から、子ども自身が読書の記録をし、自己評価をすること、本の選択をすることを目標として考えることができる。

上條(1996)は、読書カードは目に見えない読書を見える形に残すものであり、今後の読書活動の励みとする役目があるととらえている(p.48)。目標は、読書意欲を育てることである。

東川は、読書カードを読書の足跡として残し、自分の励みとすることを求めている(p.18)。これも

読書意欲を育てることに当たるであろう。

三者の読書カードのとらえでは、目標は、自分の読書を自己評価し、読書意欲を育てることである。

(2) 内容について

水野は、読書カードというものは、規定された型があるのではなく、それぞれの学校なり学級なり子どもなりに独自のパターンで書かせればよいと述べている (p. 48)。

著書の中では、読書記録カードの例として、1年生用と2年生用、中学年用、高学年用を紹介している (pp. 49-50)。1年生用は、読んだ日、本の名前、しるしの欄が用意されている。2年生用は、1年生用のものに作者を書く欄が加わっている。これら低学年用は月ごとに用紙が変わり、月の目標が入れられている。そして、しるしには、その目標ができたかどうかについて○や×をつけるようになっている。3年生用になると、発行所を書くようになっている。これは、本を購入するために必要なものだからである。記号の欄には、おもしろかったら◎、普通だったら○、おもしろくなかったら×を記録するようになっている。高学年用は、中学年用に備考欄が加わっている。ここは、児童と教師が相互に自由に使えるようにしている。

上條 (1996) は、基本的には①書名②著者名③読了日を書く内容とし、これ以外は、指導者の考え方により、読書のジャンルを広げるねらいをもつ、「分類番号」や厚みのある本への挑戦心をくすぐる「ページ数」、本に対する評価能力を鍛える「感想 (○△×)」を入れることを勧めている。

東川の紹介する低学年用読書カードには読んだ日、本の名前を記録するようになっている。中学年用は、それに作者と記号による感想、分類番号を書き加えるようになっている。高学年用は、記号とページ数・ページ合計も書けるようになっている。

以上の読書カードの内容を見ると、読書カードは、指導者により発達段階ごとに工夫されるものだが、ほぼ同じ項目から作成されている。

(3) 指導方法について

水野が、「指導者はこまめに表に目を通すことである。指導者がこれを怠ると子どもはついつい記録をとることを忘れあとになって何を読んだのかわからなくなってしまい、自分の読書の足跡を消してしまうことにもなりかねない。」 (p. 48) と述べているように、単に子どもたちに記録させるだけではなく、指導者がこまめに表に目を通し、子どもの読書の実態を量的、質的に捉え、励ましや注意などを書くことを求めている。

上條は、記入することが子どもに負担をかけないようにするために、カードの項目が多くならないようにしたり、1枚のカードに10冊の記録を書き、達成感をもつことができるようにしたりする配慮をすることが必要だと述べている (p. 51)。また、誉め言葉を赤ペンで書くだけではなく、帰りの会などでコメントすることにより周りの子への波及効果があると述べている (p. 52)。

東川は、カードを記録する時間を定期的に確保することについて述べている (p. 18)。

第2項 読書ノート

(1) 目標について

水野は読書ノートについて、「読書記録の中で最初から自分の読書の軌跡を記録に残す意図で累記されていくようなものだけを考えている。」と述べている (p. 51)。水野が考える読書ノートの目標は以下の通りである。

- ①日記、備忘録、資料保存、情報の収集など、多面的な読書記録をする。
- ②記述を通して読む力、選書の能力を高める。
- ③書き重ねることで書くことへの抵抗を少なくし、表現力を高める。
- ④書くために1冊の本を読み切る能力と意志を養う。

中学校の指導においては、杉本が読書ノートの目標を以下のように挙げている (p. 12)。

- ・自らの読書傾向を自覚するとともに、友達の読書傾向や情報収集の仕方に学び、次の読書へとつなげる。
- ・目的に応じて本を選び、その目的に沿った読み方を選択し、自ら読み進めていく力を付ける。
- ・自分が得た情報や自らの考えを効果的に表すための様々な表現方法を学習し、自分の表現に役立てる。
- ・各学習者の読書傾向を捉えた指導者によるアドバイスを参考に、読書の幅を広げ、読書生活を豊かにしていく道筋を自分自身で考える。

以上のように、読書ノートは、読書記録とは異なり、読書生活を高める力や目的に沿った読む力、表現力をつけるなど、多様な力を育てることを目指している。

上條は、目標については述べていない。

東川は、読書ノートについては記述していない。

(2) 内容について

水野は、全国学校図書館協議会で作成した一般的な読書ノートを紹介している。これは、書き手があまり項目に拘束されず、しかも読書ノートとしての最低限の所定事項の記入を考慮しているものであると評価している。また、大学ノートや方眼ノートを使い、規制を行わず、自分で自由に活用できる多彩なノートも具体的に紹介している。

上條は、読書ノートの特徴としては以下の2つを挙げている。

- ・読書記録と異なり、書く項目に制約がなく、自由な記述ができる。
- ・読書記録は自分に向けた記録であるのに対して、周りに向かって読書情報を発信することができる。

両者のとらえの共通点は、自由性の高いものであるということである。

杉本は、読書ノートを以下のような項目から作成している (p. 14)。

- ①読みたい本・・・まだ読んではいないが読んでみたい本
- ②読んだ本・・・実際に読んだ本
- ③読書あれこれ・・・読書を話題とした新聞やテレビ番組の感想、友達や家族との本に関する話題、友達の読書ノートを読んだの感想や意見、おすすめの本ベスト3、私の愛読書紹介、私の本棚・

第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状

蔵書紹介、本屋さん探検記、学校図書館や地域の図書館情報、インターネットで見つけた本の情報、読書についての雑感など、読書に関することなら何でもよい。

④読書生活を振り返る・定期的に時間を取り、(月に1回程度)、友達と交流するなどして読書について考えたことを記入する。

この読書ノートの内容は多様である。

(3) 指導方法について

水野は、「どのような欄を設けるかは、発達段階によっても異なり、また何をねらってノートを書かせるかの目的いかんによっても異なるが大切なことはできるだけ弾力性の富んだ幅のあるものにする事である。いやでも限られた面積の中をうずめなければならないとか、その中にまとめなければいけないといったものではなく、時に応じて広くも狭くも自由に使えるものがよい。」と述べている(pp. 52-53)。また、読書カードと同様に、教師の記述の必要性を述べている(p. 52)。

上條は、期間を限定して(例えば1週間限定)読んでいる本について短くて良いから気づいたことを書くことを勧めている。

杉本が実践してきた読書ノートは大学ノートにし、上記の①～④ごとに1ページを使用する。④は学校で行うようにする。この読書ノートの継続のためには、書き方の指導を丁寧に行うこと、いつもノートをそばに置いておかせること、読書活動の際には必ず使用すること、定期的に(月に1回)コメントを加えることが必要だと考えている。

第3項 読書日記

(1) 目標について

水野(1984)は、「読書日記」を書く目標を「自己の読書生活を記述することによって、読書生活のあり方、本の読み方などを反省したり、自己の読書の軌跡をとらえる喜びを感得したりすることにある。」と述べており、自己の読書を振り返る力を育てることを目指した。

北川(2006)は、フィンランドの小学生が使っている「読書日記」を参考にして、日本の小学生も楽しみながら読書ができるよう、「小学生100冊読書日記小学3年生から」を作成した。この読書日記では楽しく読書をすること、読書の習慣が自然に身についていくことを目指している。

(2) 内容について

水野は、読書日記を読書絵日記と読後感日記、読書生活日記に分け、自分の読書生活について記録を残す読書生活日記を重視した。読書生活日記は、読書感想とは異なる。

北川が勧める読書日記の内容は、「題名」「作者」「日付」(〇月〇日から〇月〇日まで)「面白度」「一言感想文」である。

(3) 指導方法について

水野は、個々人の読書生活を知ることは読書指導を進めていく中で非常に大切なことだと捉え、日常的に個人の読書指導をする必要性を強く述べ(p. 75)、読書日記の指導は、高学年頃からが適当であると考えている。

第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状

北川が勧める読書日記の使い方は以下の通りである。

- ①全国の図書館などの資料と欧米の子どもたちに読み親しまれている本を調査して北川とフィンランド・メソッド普及会が選定した「100冊の本」ガイドの説明を見て、読みたい本を探す。
- ②本を手に入れる。
- ③本を読んだら、選んだ本のシールを貼る。
- ④題名、作者、読み始めた日、読み終わった日、一言感想を書く。面白度を星の数を塗ることで表す。
- ⑤紹介されている本以外も書ける。

北川は、本を読むたびにシールを貼ることは、たくさんの本を読んだという達成感と満足感を目で見て味わうことができ、読書の習慣を身に付ける上で重要な動機づけにもなると述べている (p. 1)。

以上の本の内容から考えると、以下の長所と問題点があると考えられる。

<長所>

- ・書く内容の具体例が示されるので、同じようなものを作成し、すぐに実践することができる。
- ・指導法も示されているので、同じように実践できる。

<問題点>

- ・目標に、文章を読む技術があまり含まれていない。国語科の「読むこと」と読書が切り離されていると感じられる。
- ・指導方法の中に個に応じる手立てが具体的に示されていない。

多くの読書指導に関する実践書が出版されているにもかかわらず、読書指導が浸透せず、本を読む力がつかない理由は、上記の問題点のように、読書では、主に意欲や習慣、読書を振り返る力を目指しており、国語科で身に付ける読解力をあまり要求していないからだと考える。読書は、国語科の読解とは別のものであるという教師のとらえがあるのだろう。そのため、国語科との関連を図った読書指導がなされていないことが多い。また、杉本は教師のコメント集を作成したが、それまでは、本の選び方や読み方に個人差がある児童に対してコメントの仕方の具体例は示されておらず、手立てが明確になっていなかったからであると考えられる。

一般的に教師が行っている読書記録や読書ノート、読書日記の指導に関する実践書を見てみると、確かにすぐに使える形式と指導方法が示されている。しかし、なぜそのような方法を取るのか、その読書活動でどのような力が身につくのか等について具体的に示されているものは少ない。読書量を増やし、読書の幅を広げる必要性を述べたものは多いが、読書生活に機能する読書力がどんな力なのか、多読でどのような力をつけるのかについても示されることがほとんどない。そのため、教師たちは、受け身でそれらを使うことはあっても見通しをもって指導することができていないという問題を抱えている。読書活動の種類は様々だが、それぞれで目標や内容、指導法は異なる。与えられた形式を受け取るだけでなく、目標、内容、方法について明確な理論を理解した上で指導しなければ教師も児童も身に付けた力を実感し、次の目標に向かっていくことができない。

第3節 教師に対するアンケート調査による検討

では、実際に教師は、読書指導にどのような課題意識をもっているのだろうか。

読書指導に対する教師の取り組みや課題意識をとらえるため、平成26年8月2日に広島大学で行われた第10回国語科授業研究大会に参加した小学校教師に対し、アンケート調査（巻末資料①）を行った（全66名）。

アンケートの問いと結果を以下に示し、考察をする。

(1) 国語科の「読むこと」の単元で、学校図書館、学級文庫を活用した授業を行っていますか。

①滅多にしない	②あまりしない	③時々する	④よくする
6.2%	24.6%	53.8%	15.4%

この表からわかるように、③と④を合わせた割合は69.2%であり、過半数の教師が国語科の「読むこと」の授業に本を取り入れている。

(2) 読書を習慣化させるためにどのような活動を行っていますか。あてはまるものの番号すべてを○で囲んでください。

①朝読書	②読み聞かせ	③ブックトーク	④読書カード	⑤読書ノート	⑥読書会	⑦何も行っていない
95.5%	83.3%	21.2%	66.7%	4.5%	4.5%	0%

朝読書や読み聞かせ、読書カードは多くの教師が継続的に行っていると思われる。一方、読書ノートや読書会を継続的に行う教師は大変少ない。

(3) 子どもに読書の記録をつけさせていますか。下の数字を一つ○で囲んでください。

①滅多にしない	②あまりしない	③時々する	④よくする
16.7%	12.1%	21.2%	50.0%

③または④を選んだ教師を合わせると約71%であり、多くの教員が記録をつけさせていると言える。

③④の番号を選んだ方がお答えください。読書の記録にはどんなことを書かせていますか。あてはまるものの番号すべてを○で囲んでください。

①読み始めた日	②読み終わった日	③書名	④著者名	⑤分類番号	⑥読んだページ数	⑦感想(○△×)	⑧感想文
19%	25%	47%	16%	2%	26%	20%	8%

この表を見ると、⑤分類番号と⑧感想文の割合が少ないことが分かる。⑧の感想文は、一言感想、1行～3行くらいの簡単なものである。つまり、ジャンルを広げることと文章で表現させることには重

第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状

点を置いていないと考えられる。

これら①～⑧以外に書かせているものがある場合は、「その他」に記述してもらった。その結果、以下の内容があった。

- ・トータルの冊数
- ・絵と好きな場面（1年生）
- ・おすすめ
- ・心に残った言葉や文
- ・はじめてであった言葉
- ・使いたい文

(4) 読書指導でどのような力を身につけさせようとしていますか。あてはまるものの番号すべてを○で囲んでください。

①読書意欲	②読書習慣	③読書態度	④本を自分で選ぶ力	⑤読書の計画を立てる力	⑥感想をもつ力	⑦感想を話し合う力	⑧文章を読む技術	⑨本を活用する技術	⑩自分の読書について振り返り目標をもつ力
69.7%	92.4%	30.3%	39.4%	0%	45.5%	10.6%	33.3%	25.8%	10.6%

多くの教師が、読書意欲や読書習慣を育てようとしている。読書態度や自分の読書を振り返る力、読書の計画を立てる力は、自分の読書生活を築いていくために不可欠な力であると考えられるが、これらを意識して育てようとしている教師はほとんどいなかった。感想を話し合う力は、リテラチャー・サークルやブッククラブで育成している力であるがこの割合も低かった。本を読む技術を育てようとする教師も少ない。文章を読む技術は国語科で育てるもので、読書は自由なものであると考えているのだろう。

(5) 読書指導において難しいことは何ですか。あてはまるものの番号すべてを○で囲んでください。

①時間の確保	②教師が本を選ぶこと	③子どもが読む本の確保	④指導法の不明確さ	⑤個人差があること
47.0%	9.1%	48.5%	50.0%	77.3%

半数または半数近くの教員が時間や本の確保、指導法の不明確さを挙げている。個人差について困難を感じている教師は多い。

以上のアンケートにより、読書指導に対する教師の意識を調査することができた。

アンケート調査をした小学校教師の中の過半数は、国語科「読むこと」の単元で本を取り入れている。また、読書を習慣化させるため、多くの教師は朝読書や読み聞かせを行っている。読書の記録をつけさせる教師も多い。

しかし、読書ノートや読書会の実践を行う教師は少ないことが明らかになった。このことは、読書指導で身に付けさせようとしている力の中で、「感想を話し合う力」や「本を活用する技術」を選ぶ教師が少なかったことと関連があると思われる。

読書指導で身に付けさせたい力として、「読書態度」や「本を読む技術」、「自分の読書について振り返り目標をもつ力」を選ぶ教師も少なかった。「読書の計画を立てる力」を選んだ教師は一人もいなかった。

これらのことから、教師が行う読書指導では、本を読む意欲を高め、読書習慣を身に付けさせることに重点を置いているが、児童が様々な本を自分で選び自分の読み方で自由に読み、読書生活を高めていくことができるような指導ができていないという問題が明らかになった。

第4節 小学校における読書指導の課題と方向性

第1項 小学校における読書指導の課題

学習指導要領の内容、出版されている実践書の内容、教師に対するアンケート結果から、小学校の課題は以下のようにとらえられる。

- ・学習指導要領では2学年ごとに本や文章の種類や読書活動が設定されたが、本を読む技術については明確に示されていない。様々な本が読めるように、読書活動において本を読む技術を育成する必要がある。また、一つの読書活動においては、読み方の質の系統性が明確にされていないので、系統的な指導を行っていく必要がある。
- ・様々な読書指導に関する実践書が出版され、その中の具体的な資料により教師は、実践がしやすくなったが、なぜその指導が必要なのか、どのような力をどのようにつける必要があるのか、という理論を明確に示していく必要がある。
- ・水野が指摘するように、単に書かせるだけではなく、教師のコメントを入れ、指導する必要があるが、教員の多くは、○をつけるだけで終わっていることが多いと考える。朱書きの方法を具体化する必要がある。
- ・上條が指摘するように、個のカードに赤ペンを入れて誉めるだけではなく、周りの子どもへの波及効果もねらうべきであるし、杉本の実践のように、読書生活を高めるために子ども同士の交流を取り入れることも必要であるが、これらのことを行っている教師は多くない。交流のあり方を示していかなければならない。
- ・アンケート調査結果により、教員の多くが難しいと感じていることは、時間の確保、本の確保、指導法の不明確さ、個人差があることである。この問題を改善する具体的な実践例を示す必要がある。

第2項 小学校における読書指導の方向性

全国学校図書館協議会と毎日新聞社が毎年共同で全国の小・中・高等学校の児童生徒の読書状況について調査を行っている。2012年10月27日（第58回学校読書調査）の結果では、1か月間で1冊も本を読まなかった「不読者」の割合は、小学生が4.5%であったのに対して、中学生が16.4%で、前年度と比べ、増加となった。また、書店の利用頻度について「よく行く」もしくは「ときどき行く」と回答した中学生は74%であり、12年前と比べると減少していた。学校図書館の利用については、「よく行く」「ときどき行く」と回答した小学生が66%であったのに対して、中学生は37%であり、減少傾向が見られた。これらの結果を見ると、中学生になると、本を読む生活から離れてしまう傾向があると考えられる。

また、本を読んだ後の行動については、「読書の記録として、本の名前や作者の名前を書いた」という問いに対し、小学生の43%、中学生の28%が「はい」と回答した。ここからは、中学生になると、読書の記録も少なくなり、自分の読書を評価し振り返る活動もできにくくなっていると考えられる。

教育新聞（2013年11月28号）では、学年が上がるにつれて読書冊数が減り、不読者が増え続ける状況を深刻な課題とし、出版文化産業振興財団が平成21年10月に実施した「現代人の読書実態調査」を取り上げている。この調査は、2010年「国民読書年」に向けて全国の中・高校生と成人を対象に読書の実態と意義を調べたものである。その中で、1か月に1冊も本を読まないと答えた者に理由を聞くと、中・高校生では、「本を読まなくても不便はない。」が51.6%、「読みたい本がない、何を讀んでよいか分からない。」が46.9%、「勉強や部活が忙しく、本を読む時間がない。」が40.1%であった。新聞では、以下のように述べている。

ここには、これまでの読書生活を通して読書への興味や関心、意欲を十分に育てることができなかった中・高校生の姿が浮かび上がってくる。そうした意味で、この数値を下げるためには、中・高校生によい本に出合わせ、本を読む楽しさ、喜びを味わわせて読む意欲を高め、そのことの繰り返しを通して自らを変え、高めるという読書の意義を自覚させる以外にはない。そのために、学校における読書指導を含めた読書環境の一層の整備が必要である。

杉本（2010）は、平成19年に文部科学省が設けた協議会「子どもの読書サポーターズ会議」が平成21年にまとめた「これからの学校図書館の活用の在り方等について」を受けて、以下の課題を挙げている。

- ①読書の幅を広げていく指導が求められていること、学校における読書指導が組織的に行われる状況にないことという現状の認識にはうなずける部分が多い。
- ②学年が上がるにつれ効果的な読書指導の方法が見いだせていないという点においても同様である。
- ③学年段階が上がるにつれて読書離れを起こす子どもが増えている。

①について、中学生の指導を行ってきた杉本は、個の課題を解決するためには、「読書の楽しさを伝える」という取り組みの前提そのものを再考する必要があるとし、本の内容の楽しさを追求するだけでなく、子どもが自らの読書を取り巻く環境にもっと自覚的になるような指導を行う必要性を述べる（pp. 12-13）。

第1章 小学校・中学校段階における読書指導の現状

②については、読書指導の根底に、読書の意義を認識させるという意識を常にもつべきだと述べる (p. 14)。

③についても読書の意義を実感させていないからだととらえ、学校が意義を実感させる機会を与える必要性を述べている (p. 14)。

以上のことから、中学生においては、読書の意義を実感させる読書指導、選書力を高める読書指導、自分の読書生活を設計する力を高める読書指導が求められると考える。

小学校における読書指導をする際には、中学校の読書指導への見通しをしっかりともち、学校から離れた自分の生活での読書をしていく力を形成していくことができるよう、読ませることから読みたくなる指導へ高めていかなければならない。

第2章 読書指導理論・実践の考察

第1節 読書指導に関する理論研究の成果と課題～精読・多読に焦点を当てて～

第1項 はじめに

これまで、小学校の授業では、教科書教材を中心に精読が行われてきた。文学作品であれば、場面ごとに人物の様子や心情を詳しく読み取る授業が多かった。この精読により、狭い範囲で文章を分析的に読む読解力をつけることはできた。しかし、教科書の読解はできても、読書を進んでしない児童や長文、多様な文章を読み取ることができない児童もいることを考えると、学校教育の中で読書指導が十分に児童に浸透しているとは言えない状況である。意欲や読解力などの読書の力を身に付ける読書指導をするためには、教科書教材を読むだけでは、十分ではなく、様々な種類の本や文章を読む場を設定する必要がある。これまでも教科書教材の読解の後に、発展読書として教科書教材に関連した本や文章を読ませることは多かったが、年間を通して海外と比較すると、読ませる本の数は決して多くはない。

もちろん、読書は、文章を読み取る読解力を身に付けるためだけのものではない。最終的な目的としては、様々な本に出会うことで知識や感性、思考力等を身に付けながら自分がどう生きていくかを考え、人間形成をしていくことを目指したい。そのために、国語科授業と日常での指導において従来の読解での精読、読書での多読という偏る考え方ではなく、統合したあり方を改善し、自らが自らの方法で精読、多読を使いこなし読書生活を築いていくことができるようにしたい。

そこで、読書指導をしていく際、まず本の読み方である精読と多読をどのように行っていくか考えるために、読書機能の中に位置づく精読と多読について述べている野地の論考と多読の重要性を述べ、テーマ読書をすすめる増田の論考を取り上げる。

第2項 野地（2005）の検討

野地（2005）は、読むこと（読書行為）の機能として精読・多読の2つを示し、「精読という読書機能は、読み手（学習者<児童・生徒・学生>）の思考力を精密なものにしていく。精確なものにしていく。それに対して、多読という読書機能は、読み手（児童・生徒・学生）の視野を広げ、問題（あるいは課題）を多角的に発見していく力を育てていく。読み手に「発見力」を育てていく機会を得させる。」そして、これらの2つの読みは「読み手の人間性の内面に、求心的に、また拡散的に係わるどころ大である。」と述べている（p.1）。このように、精読・多読が目指す力を示し、この精読と多読を含めた読書機能が人間形成に向かっていく読みであり、読書生活設計（何のために、何を、どのように）が重要となると指摘している。

また、読み手（学習者）の習得すべき読書機能として、課題読み（ひとまとまりの文章表現を読み取り、味わうことができる。）、自由読み（読むことによって、知識・情報・問題が見い出され、それらを思案・観照の対象とすることができる。）、個性読み（深さ、鋭さ、らしさ（読み手一人ひとりの読みの独自性）を持って読んでいくことができる。）を挙げている。課題読みは、読書行為（読書活動）の基本の機能、自由読みは、読書行為（読書活動）の中核の機能、個性読みは、読書行為（読書活動）の仕上げの機能と考えている。課題読みでは精読が行われる。この力は、読解力の根幹とされている。自由読みでは、精読と共に多読も行われる。個性読みは、野地が究極的に目指す読みで、精読、多読

をはじめ、形象読み・情報読み、たのしみ読み・しらべ読み、仕事のための読み・余暇のための読み・省察のための読みなどの読書機能がすべて統合されていくべきものであり、読み手の自己確立を目指すものとされている。この個性読みは児童の将来まで見据えたものであると考える。読書意欲をもたせ読む量を増やす取り組みに重点を置く、現在の読書指導の質を高めるための重要な指摘であると言える。

これらの読書機能は、それぞれ指導を進めていくものとし、その指導過程を次のように整理している。課題読みは、(1) 課題の提示、あるいは発見、(2) 文章(作品)への接近、(3) 課題にもとづく精読、(4) 精読をもとにした討論、(5) 課題の解決、まとめ。自由読みは、(1) 読物(資料)の選択、あるいは発見、(2) 文章(作品)への接近、(3) 問題・知識・情報などの発見、(4) 発見し得たものの深化・拡充、(5) 自由読みの結果の報告・発表。個性読みは、(1) 読み手各自の読書生活の設計、(2) 読み手各自の読書行為の展開、(3) 読み手各自の読書行為の省察、(4) 読み手相互に行なう読書成果の交換、(5) 読み手相互に努める読書生活の向上という指導過程である。高木(2013)は、指導過程の観点から読書指導の在り方を整理していることについて「読書指導の現状及び今後を考える上で重要な提案と言える。」と述べている(pp. 266-267)。

個性読みの力をつけていくために野地は、課題読みや自由読みにおいて読みの技能を身に付けさせるとともに、読書環境への配慮や読書習慣への配慮、個別読み指導の必要性、個性読み開眼への配慮、読書仲間(グループ)の必要性の5つを取り上げている。

野地の理論の成果を踏まえると、学校の国語科「読むこと」の指導過程を次のように構想することができるだろう。

まず、国語科の一斉授業において共通教材で課題に基づいて精読を行い、読書の基礎となる読解力、読書に生きる読解力(心情の読み取りに偏らない読解力)を養う。次にその力を基にして、目的に応じて自分で本を選んで自分の課題をもって多読し、その中から必要なところを精読しながら、知識を得たり感動を覚えたりすることができるようにする。さらに、個性読みにおいて自分のペースで、精読、多読を行い、仲間との学び合いをすることを通して、自分の読書生活を設計していくことが求められる。また家庭での個人の自由読書においても、自分のペースで精読と多読をしながら自分の読書の世界を創造していくことを指導することが必要であると考えられる。

しかし、野地の理論には課題もある。それは、目指す個性読みに対する指導法とその評価である。

個性読みを育てる方法として、読むことの継続と集積がなされることや読み手として、読み方や読み取り方、読み深めについて自己のペースをつかんでいくこと、読み手として、書き手として、話し手として、聞き手として、自らの言語生活への省察を鋭くし、その向上に意欲的であること、精読や多読等を通じて自らの読書の世界を柔軟でかつ確固たるものにしていくことを考えているが、どのような場で、どのような読書活動を設定していくのか、個性読みへの指導の手順はどうするのかについては曖昧である。また、国語科の「読むこと」の単元や日常の読書生活で、どのようなことができれば個性読みができたと言えるのかという、児童の具体像が明確でないため、評価ができにくいという課題もある。野地は、高等学校の教官の感銘を受けた本に添えられた言葉や詩人、評論家の文章を引用しながら、その人らしい内的必然性のある読みや、読書に価値を見出したことを示しているが、児童一人ひとりに自己のペースをどのようにつかませていくのか、どのように読み味わいさせ、読み深めさせていくのか、どのように価値を見出させていくのかについての手掛かりは示していない。

最終ゴールとしての個性読みへと指導していくためには、まず、めざす具体的な児童の姿をイメージし、国語科の「読むこと」の単元と日常の読書において、どのような読書活動を入れるか、その活動の中でどのような具体的な指導をするのかについて検討することが求められる。

第3項 増田（2008）の検討

増田（2008）は、文章を詳しく分析しないままに、数多くの読書材を読むことを「多読」、文字や語句の意味を確かめながら分析的に読んでいく読み方を「精読」ととらえており、多読と精読を効果的に使いこなして、自分から進んで読書材を探して読書活動を展開できるように指導することを求めている。

「多読」に関する研究として、増田は有定稔雄の以下の論を引用している（pp. 15-16）。

- ①国語教育が単なる国語教科書の読解にのみに終わっていた時代はすでに過ぎ去りつつある。なぜなら、僅か七〇～八〇頁ばかりの教科書教材を根掘り葉掘りつついてみただけでは真の読みの力は養えないからである。（中略）読みの力が真の力として生活に適応されるようになるためには、幅広く数多く読む累積による読みの力の裏付けが必要だからである。
- ②国語教室を日常の読書生活を基調としたものにする、そして教科書を含むあらゆる児童読みものを教材化すること、そういった多読への道は今後に残された大きな課題であるとともに、早急に開拓していかなければならない問題でもあると思うのである。

①について増田は、戦後の国語教育界を的確に判断したものと評価し、それから50年も経過した現在も教科書教材の読解指導が続いていることやPISAの国際学力テストの結果が右肩下がりであることを大きな問題としている。②については、「教科書などは問題外となってしまうはずである。」と述べている（p. 15）。

増田の論考で注目できるのは「テーマ読書」である。増田は、子どもたちに何を読むかという目的意識を持たせるために、テーマ読書を重視する。増田の言う「テーマ読書」とは、読み手である読者自身が一つのテーマをもって読むことである。これまでも国語科の「読むこと」の単元で、教科書教材の読解の後、発展読書として行っていたものである。しかし、増田の「テーマ読書」は質を高めることを求めている。そのために、発達段階や読書意欲の育ち方などにより4つの段階を設定し、それぞれの段階に合った指導法の工夫を提案している。第1段階では、特定の話題について何種類かの資料にあたって、その話題についての興味や関心を高めていく段階である。ここでは小学校中学年を対象とし、国語科教材に関連した本を読み、新聞や図鑑を作る学習を設定している。第2段階では、特定の人物や主題について何種類かの資料にあたって、その作者や主題について興味や関心を高めていく段階である。ここでは、小学校の中学年から高学年における伝記の学習を取り上げ、「私の〇〇〇」なるレポートを作ることを提案している。第3段階は、興味を持ったことについて特定のテーマを設定して、そのテーマに関係のありそうな資料にあたって、自分自身を高めていこうとする段階である。ここでは、中学生を対象としている。第4段階は社会的な課題や文化的な課題について特定のテーマを設定して、そのテーマに関係する文献や資料をリストアップして、計画的に読みこんでいき、討論したり研究を深めながら、自己変革していく段階である。ここでは、中学生や高校生が対象である。このように、興味や関心を高めていく段階から自分を高めていこうとする段階、さらに自己変革していく段階へと進んでいく。このように、増田は、多読を重視し、段階を考慮しながら実践していく必

要性を論じている。また、テーマ読書の学習過程を7段階（①テーマを決める。②テーマに合った資料を探し出す。③記録の取り方を工夫する。④資料リストを作る。⑤目的に応じた資料のまとめ方を工夫する。⑥目的に応じた伝達の仕方を工夫する。⑦資料の保管の仕方を工夫する。）考え、書く活動と話す活動が結びついた多読の指導の重要性を示している。

増田の論考からは、教科書だけに縛られず、読むという学習を幅広い範囲で考えることの必要性や、児童自身が選書をし、複数の本に出会い、調べる活動を行う学習者主体の読書学習の在り方を捉えることができる。増田の多読は生涯にわたって行う読書につながっていくと考える。国語科の読む学習が教科書の読解中心に行われている現在の国語科教育に対し、貴重な提案であると言えるだろう。

しかし、小学校段階においては、読書意欲に重点を置いており、読解力との関連が曖昧であるという課題がある。また、設定した4段階のうち、小学校は中学年の段階と中学年から高学年の段階の2つを示しているが、低学年の場合はどうなのかということが示されていない。中学校段階では自己を高めることを目指しているが、読書指導が読書生活を築いたり高めたりするものであることを考えると、小学校段階においても、児童が自己に目を向け、自己を高めていくことができるよう指導をしていくことが求められるであろう。テーマ読書の学習過程が国語科「読むこと」の単元にどのように位置づくかが不明であるという課題もある。

第4項 今後の方向性

以上、野地と増田の理論研究の成果と課題から、読書生活に機能する精読や多読の力を明確にし、個性読みができるよう、連続的、系統的に指導を行い、読み方、読書のし方の質を高めていくことや、書くこと・話し合うことと関連させながら児童が主体的に読書を進めるよう指導すること、一人ひとりの読みを育てていくために個に応じた指導を行うことは、今後の読書指導をしていく上で強く求められることであると考ええる。

今後、筆者が精読と多読に関して行っていきたい点は以下の通りである。

- ・精読、多読で身に付ける力を明確にしたうえで、国語科の「読むこと」の単元構成をする際に、どのような教材を用いるのか、どのような読書活動を設定するのか、精読と多読を単元のどこでどのように取り入れていくかを定める。
- ・一斉授業において、教科書教材の精読で身に付ける、読書に生きる読解力（心情の読み取りに偏らない読解力）がどのような力なのかを明確にする。また、その力と関連図書が多読で身に付ける力のつながりを明確にする。
- ・授業で多読をする場合、単に多くの本を読ませるのではなく、発達段階や児童の実態を考慮してねらいを明確にし、どんなテーマの本を読んでいくのかを明確にする。
- ・日常の読書でも、個の実態を捉え、教師のアドバイスや友だちとの交流を通して一人ひとりが自分のペース、自分の読み方で読むことができるよう、国語科の「読むこと」の授業との関連を図りながら、継続的に指導していく。

第2節 調査研究及び歴史研究の成果と課題～読書活動に焦点を当てて～

第1項 野口（2009）の検討

今後どのような読書活動を行っていくか検討するために、これまでの歴史的経緯を概観する。対象としたのは、野口（2009）の「小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析：全国学校図書館研究大会を事例として」である。野口は、子どもの読書活動を推進していくためには学校で行われている読書活動や読書指導の実態を把握しておくことが重要だと考え、全国学校図書館研究大会の参加者による実践報告や議論をまとめた記事を分析した。野口の研究で注目できる点は、実践を進めている教員だけではなく、読書指導に対し問題があると考え教員なども含め、より多くの事例や意見を分析したこと、10年毎に3つの観点（a:どのような場で誰が読書指導を行ってきたか、b:どのような内容で読書指導を行ってきたか、c:a および b に関してどのような考え方や意見があったか）で分析を行ったことである。

野口が分析した結果を表にまとめると以下のようなになる（表内の言葉は野口から引用）。

表 2-1 野口が分析した結果

年代	a	b	c (小学校)
1950	・国語科を中心に、学級活動や特設時間の中で実践が行われた。	○読書記録 ・記録を取ることで自分の読書内容や生活を省み、深める。 ○読書会 ・集団の中で感想や思ったことを発表することで自分の考えをふくらませ、自己の読書に深みを持たせる。	・読書指導の時間を特設するにしても、その時間をどうして生み出すかが難しいところであるが、教科の時間を割くとか、余分にその時間を取るとか、もしその学校の職員にこの指導の熱意があれば何とか一週一時間くらいは見つけ出すことができる。 ・担任教師の工夫と能力に左右されるところが多い。 ・読書ノートの目的は、読書の幅を広めたり、深めたり、高めたりし、子どもの読書生活を拡充してやることである。 ・読書によって自己を見つめるための読書感想文でなければならない。感想文を通して子どもの考え方やものの見方を指導することに意義がある。 ・読書意欲や能力の未熟な子どもの読書力を引き上げるとともに、多角的な人間関係の中で読書人格の形成を図る。

第2章 読書指導理論・実践の考察

1960	<ul style="list-style-type: none"> ・約50%の小学校で読書指導のための特設時間を設けている。 ・毎日15分ずつ、朝や昼に時間を設けて一斉読書活動を行う。 ・土日は宿題の代わりに読書をするようにすすめ、週2回10分間、読んだ本の感想を発表させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○必読図書を活用した指導 ○読書感想文の実践 ○一口感想、読書感想画、手紙、鉛筆対談、紹介文、読書ゆうびん、読書はがきなどの新しい方法が提案、実践された。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特設時間がたやすくとれない現状がある。 ・『何をどう読ませるか』を必読図書選定の際の目安として利用しているという報告があった一方で、その内容やあり方を批判する意見も出された。 ・感想文にあらすじが多いのを懸念し、作者への手紙、主人公への手紙、友達との鉛筆対談、読書日記といった方法をとったところ、感想文の内容がやや改善された。 ・読書感想文を家庭学習として書かせているが、教員自身がどのように指導したらよいかわからないため、特別な指導はしていない。
1970	<ul style="list-style-type: none"> ・国語科、学級活動などで読書指導を行っている。 ・特設時間については学校間の格差が現れている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○不読者への対応 ○個人読書 	<ul style="list-style-type: none"> ・読書記録、読書会、必読図書のあり方を批判する意見が出された。 ・読書記録については、子どもを本嫌いにさせる。単に必要なだからと書かせるのは無意味である。 ・必読図書については、大人の基準で一方的に決めつけてしまって良いのか。
1980	<ul style="list-style-type: none"> ・「ゆとりの時間」を読書指導に活用した。 ・週4回、ホームルーム後の20分間を活用して、全校読書を実施。 	<ul style="list-style-type: none"> ○一定の時間を確保し、自分で本を選んで読む、一斉読書活動。 ○読書への関心や興味を引き出す方法が多様になった。(ペープサート、紙芝居、指人形など) ○創作や工作を伴った活動が多彩になった。(読書ゆうびん、読書新聞、本の帯の作成、手づくり絵本、続き話づくり、粘土の利用、劇化、歌づくりなど) 	
1990	<ul style="list-style-type: none"> ・始業前の時間を活用(朝の20分間読書を基本に、特別活動、国語科や放課後にも指導を行った)。 	<ul style="list-style-type: none"> ○読書ゆうびん ○異学年の児童生徒の交流を通じた活動(読み聞かせ、ブックトーク) ・児童生徒が読書の情報交換をしたり、相手に自分の考えを伝える力を身に付けられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学級内だけでなく、他学年の児童生徒、教職員、両親など、さまざまな人々との触れ合いが可能になる。長い感想文を書かせるより喜んで取り組める。
2000	<ul style="list-style-type: none"> ・始業前の一斉読書活動(朝読書) ・学期ごとに2週間を読書習慣として位置づける方法 ・火曜から木曜の朝の 	<ul style="list-style-type: none"> ○読書のアニメーション ○必読図書を標榜する実践報告がわずかになった。先生のおすすめ本の紹介 ○交流の範囲が拡大し 	

	15分間を充てる方法	た。(他校との交流) ・児童生徒が保育園や幼稚園に出向いて読み聞かせや自作絵本のプレゼントを行う。	
--	------------	--	--

以上の調査研究・歴史研究からそれぞれの時代の読書指導、読書活動の特徴が明らかになっている。しかし、どんな力をつけているか、連続的、系統的な活動になっているか、個に応じた指導になっているか、話すこと、書くこととの関連を図った読む力を育てる指導になっているかについては明確に示されていない。この野口による分析から筆者は以下のように考える。

a について

野口も分析したように、読書指導のための時間確保は、国語科だけでは困難な実態から、短い時間（始業前）を利用して朝読書という形で広がっていった。これは自由読書であり、読む側の選択を尊重することができるという良さがある。一方、多様な文章に触れる機会は少ないという課題もあると考える。確かに、現在も、国語科の中で読書指導の時間を確保することは難しい。

b について

野口は、不読者の増加が問題になり、1980年代頃から読書指導の内容に変化が起こったとしている。読書を楽しむこと自体を重視する取り組みが多く見られるようになり、内容が多様になったことや後に提案された一口感想や読書ゆうびんなどは、読書感想文に比べると気軽に取り組むことができ、発達段階や個人の読書能力に見合った方法を選択できることに利点があることを述べている（p. 138）。筆者は、その利点と共に、以下の課題も考える。

- ・感想文を書く抵抗を減らすために、多様な楽しい活動を設定するだけでなく、感想文を書く力も身に付ける必要がある。感想文を書くための素地となる力（感想をもつ力、文章の書き方を理解する力、読み方を理解する力等）を育てる必要がある。
- ・読書情報を広げるだけでなく、自己の読書生活を振り返ったり、今後の生活を考えたりする力をつけることも必要である。記録を取ることで自分の読書について省み、深めた、1950年代の読書記録を見直すべきである。読書指導は児童自身の将来につなげて行う必要がある。
- ・一人の読書活動で終わることなく、友だち同士で読みの交流を行うことで、自分の考えを深めたり広げたりすることができる。集団の中で感想や思いを交流することで自分の考えを膨らませ、自分の読書に深みを持たせることに重点を置いた、1950年代の読書会を見直すべきである。
- ・野口は、1980年代頃から必ずしも教職員の主導性を前提としない読書推進活動に関心が寄せられていると述べているが（p. 137）、不読者を減らすためにも、一人ひとりの本を読む力をつけるためにも、自由読書と共に、教師の意図的な指導（つけたい力を明確にした指導）も行うべきである。

c について

- ・読書活動が多様化したことや児童の意欲を高めるような、取り組みやすいものが行われるようになったことは分かるが、質の向上については検討されていない。読書活動においてはそれぞれ身に付ける力が異なるはずである。どの活動でどのような力を身に付けるのか、そのために、どの

ような指導が必要なのかを検討していく必要がある。

- ・野地や増田が論じた精読や多読をどのように行うのか、また、どのような力をつけていくのかを明らかにする必要がある。
- ・個のどんな課題に対し、どのような手立てをとるのかを明らかにする必要がある。

第2項 まとめ

野口の研究から、読書活動は多様になってきたが、「それぞれの読書活動がどのような力を身に付けさせることができるのか。」「どのように質を高めていくことができるのか。」「読むことを書くこと・話し合うこととどのように関連させればよいのか。」「読書に課題をもつ児童に対してどのように取り組んでいけばよいのか。」については明確に示されていない。

そこで、筆者の研究の視点として、①「読書力の明確化」②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」④「個に応じた指導法」を設定し、これらに適合する読書活動はどのようなものがあるのかについて、先行実践を検討していくことにする。

第3節 海外の先行実践の検討

まず、海外の先行実践を検討する。海外の実践に目を向けるのは、PISA 調査以来、PISA 型読解力が日本でも注目され、その力の育成を目指した授業改善が提案され、実践されてきたからである。

日本の小学校では、すでに英語が導入され、コミュニケーション力が求められている。中学校の中には、英語科以外の授業を英語で行うクラスも出てきた。大学や職場でも外国人と関わる場面が増えてきている。今後、さらに国際社会の中で外国人と共に学んだり仕事をしたりする場面が増えると考えられるが、このような状況の中では、国際社会で通用する読解力・読書力を身につける必要がある。

そこで、①「読書力の明確化」②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」の観点から、海外の先行研究 (Daniels, 1994) の、8つの学習理論に基づいたリテラチャー・サークル、(Day, J. P. et al. 2002) の、具体的リテラチャー・サークルの指導方法、(Taffy E. Raphael, 2012) の、読解力を身につけることをねらうブッククラブ、(Lucy Calkins, 2010) の自立した読み手を育てるリーディング・ワークショップを取り上げ、日本にない新しい視点をもつ読書活動の可能性について述べる。

第1項 リテラチャー・サークル

(1) リテラチャー・サークルの方法と理論

足立 (2009) は自分の読みを伝え、仲間と共有するという点において優れた効果をもつ活動としてリテラチャー・サークルを取り上げている。リテラチャー・サークルには様々なタイプがあるが、足立は日本の学校現場の実情を考え、もっとも日本の読書活動になじみやすそうなものとしてハーベイ・ダニエルズ (Harvey Daniels) が開発したリテラチャー・サークルを紹介している。紹介している方法は以下の通りである。

- ① 教師が子どもたちに読ませたい本を紹介する。

- ② 子どもたちは読みたい本を選び、同じ本を選んだ者同士でグループを作る。
- ③ 子どもたちは、グループごとに読む範囲を決める。
- ④ 子どもたちが自分の読む役割を決める。
- ⑤ 子どもたちはそれぞれ、自分の役割で、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を繰り返して、1冊の本を読み切る。役割は毎回変える。
- ⑧ 自分たちの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・サークルは、同じ本を読んだ者同士の話し合う活動であるとともに、書く活動も含まれている。上記⑤の自分の決めた役割で読む際には、役割シートに書きこむ。それをもとに話し合いをするわけである。役割とは、例えば、シカゴの公立学校の Daniels のものは、次のようなものがある。

表 2-2 リテラチャー・サークルの役割

(フィクション系の本の場合)

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 (目に浮かんだ情景を絵にする)	シーン・セッター (場面の特徴をとらえる)

これらの役割から、リテラチャー・サークルは、本の多様な読み方を習得できる活動であり、②「読書力の形成を目指す読書活動」の可能性が高いと考えられる。

足立 (2004) は、Daniels がこのリテラチャー・サークルの原理としている 8 つの学習理論 (① Reading-as-Thinking Research ② Reader Response Literary Criticism ③ Independent Reading ④ Scaffolding Theory ⑤ Collaborative Learning ⑥ Group Dynamics ⑦ Detracking ⑧ Balancing Instruction) を以下のように紹介している。(Daniels, 1994, pp. 32-44)

- ① 思考としての読書研究・近年の研究で、読書行為は、複雑でダイナミックな思考過程ととらえられるようになった。優れた読者は、「読書前」に準備をし、「読書中」に意味を構成し、「読書後」にテキストを越える考えを生み出すための思考方略を用いることが分かっている。
- ② 読者反応・文芸批評・文芸 (Literature) を探究する行為者としての読者という立場に基づき、読者の個々の読書反応を重視する。
- ③ 個人読書・読書指導には一人で読む時間が重要であることが SSR (sustained silent reading) や DEAR (drop everything and read) などで明らかにされた。

- ④足場設定理論・・大人や他者によって設定された手助け（足場）によって学習範囲が広がる。
- ⑤協同学習・他者との協働（collaborative/cooperative）学習は、一人だけでは得られない学習の成果をもたらす。
- ⑥グループ・ダイナミクス・・集団による学習は、学習に対する期待をもたせたり、自分のやることに責任を持たせたり、葛藤—解決の構造を持たせたりすることができる。
- ⑦デトラッキング・・子供それぞれが異なる作業を行うことは意欲や読書の質を向上させる。
- ⑧バランスのとれた指導・・最近のアメリカの教育において効果的な指導方法は、バランスがとれていることであるとされている。

上記の⑤⑥は、小集団で話し合う時の理論であり、集団で話し合う意義が示されている。また、前述したように書く活動もあるので、リテラチャー・サークルは、③「書くこと・話し合うことと結びつけた指導法」を行うことができると考えられる。

（2）アメリカのリテラチャー・サークルで身に付ける力

『MOVING FORWARD with LITERATURE CIRCLES』は、アメリカのリテラチャー・サークルの共同研究の結果であり、第3学年からミドル・スクールまでの教室の担任教師、読むことの教師、学校管理者のためにつくられたものである。この本の中でリテラチャー・サークルは次のように定義されている。

リテラチャー・サークルとは、一つのテキストについて児童たちが小さなグループでともに語り合うための機会である。これは勝手気ままに営まれるトークの時間ではなく、むしろ、さまざまな登場人物や出来事、テキストと関連する個人的経験、及び作者の工夫に関する観察などに焦点化されたディスカッションである。児童たちが各々の意見を分かち合い、各自の読書体験を内省するにつれて、一人一人の理解は洗練された方法で育っていく。児童をある特定の方法で考えさせるために教師が質問をするような伝統的なディスカッションとは違って、リテラチャー・サークルは児童たちに、自発的に質問を作らせ、児童たちがお互いに助け合ってそれに答えていくためのコンテキストを提供するものである。Schlick Noe と Johnson は言う。「協働がこのアプローチの核心である。児童たちは他の読者とともに意味を構築していくにつれて、各自の理解を作り変え、付け加えを行っていく。」（Schlick Noe and Johnson, 1999）

リテラチャー・サークルでは、教師は児童たちが自分たちでディスカッションできるように支援するために次のようなヒントを与えている。これらは、教師がねらっていることであり、児童につけた力（読書力）であると考えられる。

このヒントがどのような力なのかを明確にするために、PISA 調査以来わが国でも注目され、つけた力として求められている「PISA 型読解力」と照らし合わせ、考察していく。

個人的なつながりをつくるためのヒント

- ①この物語から何を思い出しますか？
- ②この物語の登場人物か物語そのものから個人的に思い出すつながりを少なくとも一つ教えてください

い。（物語と）同じ興味関心や感情や経験を持ったことがありますか？登場人物の一人が好きだったり、ちょっと違うなと思ったりしましたか？

- ③どのような読者ならこの本を好むと思いますか？
- ④この物語（本）のなかであなたに似ている登場人物は誰ですか？どのような点が似ているのでしょうか？
- ⑤この物語（本）に出てくる人物のなかで、仲のよい友達になれそうなのはどの人物ですか？
- ⑥少なくとも二人の登場人物をあなた自身やあなたの家族、あなたの友達と比べてみなさい。

重要な要素を確認するためのヒント

- ⑦この物語のなかで最も重要な考えを一つか二つあげなさい。
- ⑧作者は、この物語によって人生についてあなたにどのようなことを語りかけようとしていますか？
- ⑨この物語のなかでもっとも重要な部分やもっともおもしろい部分はどこだとあなたは考えますか？
- ⑩もっとも重要な登場人物は誰だと考えますか？なぜその人物が重要なのでしょうか？
- ⑪この小説を読み進めるにつれて、中心人物についてわかってくるはずです。その人物の身体的特徴を書いてみましょう。それだけでなく、その人物が感じたことや行ったことも例としてあげてみましょう。
- ⑫その本のなかから一人の人物を選んでください。重要な人物ではあっても中心人物ではない人物です。その人物を描写し、その人物と中心人物との関係を説明しなさい。そして、その人物が物語のなかでなぜ重要なのかということをお教えください。
- ⑬この物語のなかで何に驚きましたか？それはなぜですか？それ以外の展開をあなたはどのように予想していましたか？

その物語についての感じ方を表現するためのヒント

- ⑭この物語を読んであなたはどのように感じましたか？物語のどこの部分でそのように感じたか、教えてください。
- ⑮他の子がこの物語（本）を読むことを楽しいと思うか、そうでないと思うか、考えてみて、あなたがそのように考える理由を教えてください。
- ⑯この本をだれか他の人にすすめたいと思いますか？その理由は？
- ⑰この作者が書いたほかの本を読みたいと思いますか？その理由は？
- ⑱この物語を読んでいる間、あなたの心にはどんなことが浮かびましたか？
- ⑲この物語のどの部分が一番お気に入りですか？その理由は？
- ⑳もっとも好きな人物は誰ですか？嫌いな人物は誰ですか？その理由は？
- ㉑この物語を読んでいくうちに、あなたの感じ方は変わりましたか？それはどのように？

作者の工夫に注意を向けるためのヒント

- ㉒もし、この本の作者がたった今このクラスに来たとします。あなたならその人物に何を言ってあげますか？また、どのような質問をしますか？
- ㉓この本を書き直すことができたとしたら、どんなふう書き直しますか？

- 24 この本のなかであまり見たことのない、不思議なところはありませんか？作者はなぜそのようなところをこの物語のなかに入れたのでしょうか？
- 25 作者はこの本を何か特別な方法（たとえば、視覚的イメージの多用、フラッシュバック、第一人称での語り、など）で書いていますか？そのことが物語をよりよいものになっていると思いますか？
- 26 この作者はなぜこのような物語を書いたのだと思いますか？

以上の26個のヒントをPISA型読解力（情報の取り出し、解釈、熟考・評価）に対応させたものが表2-3である。「情報の取り出し」は、テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと、「解釈」は、書かれた情報がどのような意味を持つか理解したり推論したりすること、「熟考・評価」は、書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつけることとされている。これ以外の力があれば付け足す。ここでは、意欲・態度を求めているヒントがあるので、別項目として取り出した。

表2-3 PISA型読解力と対応するヒント

意欲・態度	16 17
情報の取り出し	
解釈	7 8 9 10 11 12 13
熟考・評価	1 2 3 4 5 6 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

「重要な要素を確認するためのヒント」は、PISA型読解力の解釈に、「個人的なつながりをつくるためのヒント」と「その物語についての感じ方を表現するためのヒント」、「作者の工夫に注意を向けるためのヒント」は、PISA型読解力の「熟考・評価」に対応している。「情報の取り出し」は一つもない。

ここでは、特に「個人的なつながりをつくるためのヒント」についてさらに考察したい。その理由は、日本ではまだ重視されていない読み方だからである。

ヒント①②は、自分の経験と関係づけ、②③④⑤⑥は、自分と登場人物・読者を比較している。これらのヒントは、文学体験の典型化体験をすることにつながるものだと考える。

難波他（2007）は、「典型化」を「文学体験を経た分身が、現実世界に戻り、いつもの自分と対話を始め、現実の自分の行動や思考感情に影響を与えること」とし、「現実の自分から見た作品の人物への批評ではなく、私の中の、文学を体験した自分と現実の自分との対話から起こる葛藤」と述べている（p. 29）。

筆者は、これまで高学年の児童が文学作品を読む場合、「作品の人物の考え方や生き方から自分の内面を見つめ、自分の生き方を考える力」も育てていきたいと考えてきた。そこで、児童がただ文章を理解したり解釈したりして読むだけではなく、典型化体験もできるよう実践を重ねてきた。

以前、筆者が小学校6学年教材『桃花片』（東京書籍）で、読み方（自分や自分の家族と登場人物とを比較する読み方）と典型化（自分自身の中に葛藤が起きている）の相関係数を求めると、表2-4の結果になった。

表 2-4 読み方と典型化の相関係数

読み方と典型化	『桃花片』 まとめの感想	人間関係が描 かれた本を読 んだ感想（家 庭での読書）
「自分と登場人物の比較」と典型化	0. 7 3 2	0. 9 9 6
「自分の家族と登場人物の比較」と典型化	0. 8 9 1	0. 9 8 8

この結果から、人物関係について考えられる本を読んだ場合、「自分と登場人物の比較」「自分の家族と登場人物の比較」と典型化が密接に関係していることが明らかになった。

したがってリテラチャー・サークルの②④⑥のように自分や自分の家族と登場人物とを比較し、共通点や相違点を考えることで、これまでの自分の考え方がはっきりと自覚され、これからの自分のあり方も考えることができるようになる。また、自分と多様な人物を比較することにより、自分のひかれる人物や共感できる生き方、または共感できない生き方に出会い、自分の理想的な姿を思い描くこともできるようになると考える。このような読み方は、自分と本を結び付け、今後の読書においても必要な力となるだろう。

重要な要素を確認するためのヒント（⑦～⑬）では、単に書かれていることを抜き出すだけではなく、書かれていることをもとに推論することを求めている。

物語についての感じ方を表現するためのヒント（⑭～㉑）や作者の工夫に注意を向けるためのヒント（㉒～㉖）では、感想だけでなく作品の内容や表現を評価・批評することまで求めており、一人ひとりの自由な読みを大切にしている。

（3）日本の国語科教科書のでびきの考察

では、日本の国語科の「読むこと」の教材ではどのような力が求められているのだろうか。

2011年度、筆者が勤務している小学校が使用しているT社の5学年のものと近隣の学校で使用しているG社の5学年のものを取り上げ、PISA型読解力と対応させ、アメリカのリテラチャー・サークルのヒントと比較する。

①第5学年T社の教科書のでびき

『動物の体と気候』

○書かれている内容を考えて、文章の構成をとらえよう

①それぞれのまとまりに書いてあることを、ノートに短くまとめましょう。（文章理解）

②ノートにまとめたことをもとにして、下の図の□に入る小見出しを考えましょう。（文章理解）

③五つのまとまりのうち、真ん中の三つのまとまりには、どれにも、「事実」を述べている段落、「理由や説明」を述べている段落、「具体例」を述べている段落があります。三つのまとまりは、それぞれ、どのような段落の組み立てで書かれていますか。（文章理解）

④真ん中の三つのまとまりは、どのような関係で結び付いていますか。（文章理解）

⑤「まとまり一」、真ん中の三つのまとまり、「まとまり五」は、どのような関係で結び付いていますか。（文章理解）

○要旨を読み取ろう

⑥筆者の述べたいことの内容を要旨といいます。「動物の体と気候」の要旨はどんなことですか。また、それは文章のどこから分かりますか。（解釈）

○動物の体の特徴について、読み取ったことを確かめよう

⑦動物の体の形と気候との間には、どのような関係がありますか。（文章理解）

⑧動物の体格と気候との間には、どのような関係がありますか。（文章理解）

⑨動物の毛皮には、どのような働きがありますか。（文章理解）

『世界でいちばんやかましい音』

○物語の構成をとらえよう

⑩「世界でいちばんやかましい音」を、「設定」「展開」「山場」「結末」の部分に分けましょう。（解釈）

○あらすじをまとめよう

⑪「世界でいちばんやかましい音」のあらすじをまとめましょう。（文章理解）

○次のことについて話し合ひましょう。

⑫中心となる人物である王子様が、「山場」の部分で、どのように変わったか。また、それはなぜだと思えるか。（解釈）

⑬「設定」の部分と「結末」の部分とで、町の様子はどのように変わったか。（解釈）

『新聞記事を読み比べよう』

⑭A社の記事に書かれている内容と、B社の記事に書かれている内容で、共通しているのはどのようなことですか。共通することをノートに書いてから話し合ひましょう。（解釈）

⑮それぞれの記事が、読み手に最も伝えようとしているのはどのようなことか、書き手のねらいを考えながら話し合ひましょう。（解釈）

○A社とB社の写真の役割について、書き手のねらいと関連づけながら考えましょう。

⑯写真がけいさいされていなかった場合と比べて考えてみましょう。（解釈）

⑰A社の写真とB社の写真を入れかえたらどうなるか考えてみましょう。（解釈）

⑱新聞を持ち寄って写真といっしょにけいさいされている記事の一つを選び、記事の内容と写真に合った見出しを考えて書きましょう。（文章の理解）

『注文の多い料理店』

⑲「設定」「展開」「山場」「結末」の四つの部分に分けて、物語の構成をとらえましょう。（文章理解）

⑳どこからどこまでが「ふしぎな世界」に当たるか確かめましょう。（文章理解）

㉑それぞれの戸には何と書いてあったか。（文章理解）

㉒二人のしんしは、その言葉をどう受けとめたか。（文章理解）

㉓その言葉は、ほんとうはどんな意味で書かれていたか。（文章理解）

- ㉔物語の始まりの部分と終わりの部分にえがかれている二人のしんしを比べて、どんなことが変わり、どんなことが変わらなかったか話し合しましょう。（解釈）
- ㉕次のようなことを手がかりにして、くふうしていると思った表現やおもしろいと感じた表現について話し合しましょう。くふうしていると思った理由やおもしろいと感じた理由も話し合しましょう。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

『森林のおくりもの』

- ㉖下の文章構成図を参考にして、書かれている内容を確認しましょう。（文章理解）
- ㉗この文章の述べ方には、次のようなくふうがあります。どんな効果があるでしょう。身近なものが、具体例として多く挙げられている。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）
- ㉘ところどころに問いかけの文がある。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）
- ㉙筆者は、なぜ「森林のおくりもの」という題を付けたのでしょうか。（解釈）
- ㉚筆者は、森林をだれのおくりものだと言っているでしょう。（文章理解）
- ㉛この文章の要旨をノートにまとめましょう。（解釈）
- ㉜資料を読んでブックガイドを作ろう
カードに書いたことや、友達のカードを読んで興味を持ったことなどをもとにして、各自、調べることを決めましょう。そして、いろいろな資料をさがして読み、見つけた本や資料を各自ブックガイドに整理して書きましょう。（選書、情報活用）

『大造じいさんとがん』

- ㉝大造じいさんが立てた三つの計略と、その結果をノートにまとめましょう。（文章理解）
○大造じいさんの残雪に対する気持ちの変化について、話し合しましょう。
- ㉞大造じいさんは、始め、残雪にどのような気持ちをもっていたか。（解釈）
- ㉟その気持ちは、どこで、どのように変わったか。（解釈）
- ㊱なぜ変わったのか。（解釈）
- ㊲どの文や言葉から、そう思うか。（解釈）
- ㊳「大造じいさんとがん」を読んで、最も強く心に残ったことについて話し合しましょう。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）
- ㊴「大造じいさんとがん」には、動物と人間のかかわりがえがかれています。「動物と人間のかかわり」というテーマで、本を読み広げましょう。（選書）
- ㊵読んだ本の中から、友達にすいせんしたい本を一冊選んで、本の帯を作りましょう。（読書意欲・選書）
○友達がその本を読みたいという気持ちになるように、書くことがらや書き方をくふうしましょう。
- ㊶本の内容（あらすじなど）（文章理解）
- ㊷その本を読んで、最も強く心に残ったこと（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）
- ㊸印象に残ったところ（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

44 すいせんの言葉（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

『テレビとの付き合い方』

○筆者が取り上げていることについて、あなたはどのように感じていますか。

45 テレビの「分かりやすさ」（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

46 テレビに関する調査の結果（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

47 筆者は、テレビとの付き合い方についてどう考えていますか。（解釈）

48 筆者が、文章の中で「黒い部分と白い部分の図」の具体的な例として挙げていることがらを整理しましょう。（文章理解）

49 「資料 写真の伝わり方」の内容を、「黒い部分と白い部分の図」を使って説明してみましょう。（解釈）

50 テレビの番組やコマーシャルなど、自分が見聞きしたものの中で、「黒い部分と白い部分の図」にあてはまると思うことを挙げてみましょう。（情報活用）

51 テレビ以外のさまざまなメディアについても、自分の経験したことや学習したことの中で「黒い部分と白い部分」にあてはまると思うことを挙げてみましょう。（情報活用）

『手塚治虫』

52 治（治虫）は、まんがに対してどのような考えや思いを持っていたか。（解釈）

53 まんがやアニメーションは、治（治虫）にとって、どんな意味を持っていたか。（解釈）

○手塚治虫の考えや生き方について話し合おう。

54 次のようなことを手がかりにして、手塚治虫の考えや生き方について自分が思ったことや感じたことを、「手塚治虫は、『〇〇〇〇の（ような）人』だ。」のように、一言で言い表しましょう。そして、そのように思った理由をノートに書きましょう。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

55 書いた言葉を発表し合い、手塚治虫の考えや生き方について、それぞれが受けとめたことを話し合しましょう。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

56 手塚治虫の考えや生き方について話し合ったことをふり返り、次のようなことを手がかりにして、自分のこれからの生き方について考えましょう。そして、考えたことを文章に書きましょう。（感想・評価・批評〈自分との関係づけ〉）

57 いろいろな人の伝記を読んでみましょう。（選書）

以上のでびきを、PISA 型読解力と対応させた場合、表 2-5 のようになる。「熟考・評価」については、日本でまだ重視されていない「自分との関連づけ」に着目するために、「自分との関連づけ」と「作品の内容や表現に対する」にあえて区別した。PISA 型読解力以外の項目も付け加えた。

表2-5 PISA型読解力と対応するてびき

読書意欲・読書態度	40
選書	32394057
情報活用	325051
情報の取り出し	①②③④⑤⑦⑧⑨⑪⑬⑱ ⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚
解釈	⑥⑩⑫⑬⑭⑮⑯⑰㉒㉓㉔ 3435363747495253
熟考・評価（自分との関係づけ）	56
熟考・評価（作品の内容や表現に対する）	2527283842434445465455

これらのてびきの全体の傾向は、要点やあらすじをまとめたり、文章構成図を作ったり、文章から抜き出して答えたりするものが多いということである。また、人物の変化や筆者の考えを読み取るものなど解釈するものも多い。

リテラチャー・サークルのヒントと比べると、読書意欲・読書態度を求めているもの、筆者の考えを読み取ったり工夫している表現・おもしろいところを見つけたりするものがあることが共通点である。相違点としては、T社の場合は「選書」「情報活用」「文章理解」にあてはまるものがあるが、リテラチャー・サークルのヒントにはない。また、リテラチャー・サークルのヒントには、「自分との関係づけ」「評価・批評」が多いが、T社の場合は「自分との関係づけ」にあてはまるものは一つだけである。そして、PISA型読解力「熟考・評価」の中の「感想」が多く求められ、作品を評価したり批評したりする力は明確に示されていない。「解釈」については、リテラチャー・サークルのヒントの種類は多いが、T社の場合は、ほとんど人物の変化や筆者や人物の考えを問うものになっている。

T社のてびきの注目するところは、教材と関連したテーマの本を選んで読み広げる場面で選書が求められていたり、いろいろな資料を読み、情報を選択してまとめる学習や読み取ったことを身近なメディアの場面で活用する学習で、情報活用の力が求められているところである。また、2種類の新聞の記事を比べて共通点を考えるものもある。言語活動については、物語のすべての学習において「話し合う活動」が入っている。説明文の場合は、書く活動（ブックガイドを作る学習）が設定されている。他には、解説を書く活動、本の帯を作る活動、考えたことを文章に書く活動が設定されており、多様な言語活動を通して読む力をつけようとしている。

次にG社の教科書のてびきを取り上げる。

②第5学年G社の教科書のてびき

『トウチカと飴』

- ①最初の場面で、トウチカの人物像が表れている部分に線を引きましょう。そして、そこからどんな人物像が読み取れるか考えましょう。（解釈）
- ②飴についての、それぞれの登場人物の考えをまとめましょう。（解釈）
- ③登場人物それぞれの考えについてどう思いますか。自分の考えをまとめて発表しましょう。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

『和紙の心』

- ④和紙と洋紙の「原料」・「製法」・「仕上がり」・「性質」のちがいについて、キーワードに印をつけて、表にまとめましょう。（内容理解）
- ⑤和紙の性質と使われ方をまとめましょう。（内容理解）
- ⑥「このように、日本人は、和紙を用いることでたがいの心を伝え、自然と美しく調和して生きる豊かな心のもち方を大切にしてきました」の理由を考えましょう。また、あなた自身はどう考えるかについても、まとめましょう。（解釈）

『注文の多い料理店』

- ⑦『注文の多い料理店』の言葉のおもしろさを考えよう（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）
- ⑧宮沢賢治のほかの作品を読もう（選書）
- ⑨賢治が作り出した独特の言葉について、考えてみましょう。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

『くり返しのはたらき』

- ⑩要点をまとめましょう。（文章理解）
- ⑪『言ったことをくり返す』という言語行動は、コミュニケーションをはかる場合において重要なはたらきや効果をもっている」とありますが、どのようなはたらきや効果でしょう。（解釈）
- ⑫より良いコミュニケーションをはかるにはどうすればよいかについて、自分の考えをまとめましょう。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）

『木竜うるし』

- ⑬権八と藤六がどのような性格か、分かるせりふやト書きをぬき出して、その人物像をまとめましょう。（解釈）
- ⑭「ピークピーク」「ズイコズイコ」といった音は、どんな効果をあげているか考えましょう。（感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉）
- ⑮次の事がらについて、考えたことを話し合ひましょう。
 - ・ 木竜がなぜ本物の竜に見えたのか。（解釈）
- ⑯権八は、なぜ自分から悪だくみを藤六に話したのか。（解釈）
- ⑰役を決め、人物の性格や場面の情景、心情などがよく表れるように、グループで音読したり、上演したりしましょう。（解釈）

『新聞の読み方を考える』

- ⑱二つの記事のちがいをまとめましょう。（解釈）
- ⑲「こう考えていくと、ふだん何気なく目にして新聞の見出しや記事にも、作り手の意図が表れていることが分かります」とありますが、その根拠になる事実として何を挙げているでしょう。（文章理解）

20「質の高い情報」とは、どんなことだと考えますか。自分の考えをまとめて、発表しましょう。
(解釈)

『大造じいさんとがん』

21がんをとらえるために、大造じいさんが考えた方法とその結果をまとめましょう。(文章理解)

22情景描写や人物描写のすぐれているところをぬき出しましょう。そして、それが何を表しているか、どんな効果をあげているか考えましょう。(解釈)

23大造じいさんの残雪に対する思いは、始めと終わりでは、どのように変わりましたか。理由も考えて話し合いましょう。(解釈)

24あなたはこの物語を読んで、どの場面が気に入りましたか。理由を挙げて発表しましょう。(感想・評価・批評〈作品の内容や表現に対する〉)

以上のでびきを、PISA型読解力と対応させた場合、表2-6のようになる。

表2-6 PISA型読解力と対応するてびき

読書意欲・読書態度	
選書	⑧
情報活用	
情報の取り出し	④⑤⑩⑱⑳
解釈	①②⑥⑪⑬⑮⑯⑰⑱⑳㉑㉒㉓
熟考・評価(自分との関係づけ)	
熟考・評価(作品の内容や表現に対する)	③⑦⑨⑫⑭㉔

この教科書のでびきの全体の傾向は、文章をまとめるもの、人物像や人物の考え、人物の変化を読み取るもの、人物や筆者の考えに対する自分の考えをもったり表現についての感想をもったりするものが多いということである。

リテラチャー・サークルと比較したときの共通点は、「情報活用」にあてはまるものがないこと、気に入ったところを見つけるものがあることである。相違点としては、リテラチャー・サークルのヒントでは、「読書意欲・読書態度」にあてはまるものがあったが、G社の場合はなかった。また、G社の場合は「選書」「文章理解」にあてはまるものはあるが、リテラチャー・サークルのヒントにはない。また、リテラチャー・サークルのヒントでは、「自分との関係づけ」「評価・批評」が多いが、G社の場合、「自分との関係づけ」にあてはまるものは一つもなかった。また、T社と同じく、PISA型読解力「熟考・評価」の中の「感想」が多く求められ、作品を評価したり批評したりする力は明確に示されていない。「解釈」についても、T社と同じく、人物の変化や人物の考えを問うものになっている。

G社のでびきの注目するところは、「人物像」を捉えるもの、言葉のおもしろさや表現の優れたところを見つけ、効果を考えるもの、二種類の新聞の記事を比較して相違点を考えるものがあることである。言語活動についてはT社ほど具体的に示されていないが、「音読したり上演したりする」が明

確に設定されており、「自分の考えをまとめて発表し合う」が多いのが特徴である。

(4) アメリカのリテラチャー・サークルのヒントと日本の国語科教科書のとびきとの比較

①アメリカのリテラチャー・サークルのヒントにあって、日本の国語科教科書のとびきに少ないもの・ないもの

日本の教科書のとびきでは、「自分との関係づけ」と「評価・批評」をほとんど求めていない。アメリカのリテラチャー・サークルの場合、その原理となっている理論（読者反応・文芸批評）において読者のそれぞれの反応が重視されているが、日本の場合、はっきりとした正解がなければ評価が明確にできないことから「自分との関係づけ」は重視されていないと考えられる。また、アメリカの場合、批判的な読み方も行われているが、日本の場合はまだその読み方の学習が浸透していないので、「評価・批評」の力が重視されていないと考えられる。

②日本の国語科教科書のとびきにあって、アメリカのリテラチャー・サークルのヒントに少ないもの・ないもの

日本の教科書のとびきには、「選書」「情報活用」「文章理解」にあてはまるものがあるが、リテラチャー・サークルのヒントにはない。リテラチャー・サークルの場合、ヒントが、読む技術の中の「解釈」と「熟考・評価」に集中している。日本の場合、教科書教材から読み広げて言語活動を行う場が設定されていることにより、「選書」が求められるようになったと考えられる。リテラチャー・サークルの場合、ヒントが読むためのものであるため、選書は特に取り上げられていない。実際には、リテラチャー・サークルの話し合いの前にミニレッスンと呼ばれる活動を行っており、そこで、選書の指導を行っている。日本の場合は情報化社会の中で多様なメディアを活用する力が求められるようになったことにより、「読むこと」の学習でも「情報活用」が求められるようになったと考えられる。リテラチャー・サークルの原理（バランスのとれた指導）で考えると、日本の場合、教師が発問をして児童がそれに答えるという授業形態がほとんどを占めており、国語科で読解力を育てることを重視するため、「文章理解」の力が求められていると考えられる。

③まとめ

アメリカのリテラチャー・サークルのヒントと日本の国語科教科書のとびきを比較すると、日本の場合は、文章を理解する力や解釈力、作品の内容に対して感想をもつ力が求められており、自分と関係づけて読むことははっきりと求められていない。しかし、筆者は自分と関係づけて読むことにより、本の内容に寄り添い、人物についてより深く理解したり、自分と対話しながら自分のあり方を考えたりすることができるようになると思う。

また、作品に対して感想をもったり評価・批評したりすることにより、多くの情報の中から自分に合った本を選ぶことができるようになり、次の読書につないでいくことができると考える。

したがって、今後、「読むこと」の学習では、リテラチャー・サークルで大切にされている「自分との関係づけ」や「作品を評価・批評する力」を取り入れ、児童が本に親しみ、より深く読んだり読み味わったりすることができるようにしていきたい。

また、現在のT社のとびきのように言語活動を通して読書意欲を高め、教科書教材での「文章理解」

「解釈」を基本的な力とし、他の本を読み広げる力や情報を活用する力も育てていかなければならない。「解釈」については、リテラチャー・サークルのヒントのように、重要な要素を考えることも含めた幅広い力を大切にしていきたい。

また、G社のでびきのように、言葉のおもしろさや工夫している表現、優れた表現を見つけて効果を考えることは、書く力にもつながっていくので取り入れたいことである。

今後は、リテラチャー・サークル等の読書活動でどのような読書力を育成することが実際に可能なのかを実践を通して明らかにしていきたい。

第2項 ブッククラブ

T・E・ラファエルたち(2012)は、ブッククラブが、アメリカ統一カリキュラム(国の言語技術の基準)に示された課題を教師や子どもたちが達成するのを支援するために開発されたと紹介している。ここでは、リテラチャー・サークルと同様に、日本にはない新しい視点を見出すために、ラファエルたちによって体系化されたブッククラブを取り上げる。

典型的なブッククラブの授業は以下の順序で行われる(pp. 5-6)。

- ①教師のリードアラウンド(教師が子どもに音読しながら質問をすること)
- ②クラス全体に教師が短いレッスンをを行う。
- ③子どもが読む。
- ④リーディングログ(本について自分の意見を書いたり、本の内容についてまとめたり図解したりすること)に、読んだ事について、教師が与えた問いについての答えなどを書く。
- ⑤教師が教室を回って、個人的な指導を与えたり子どもの質問に答えたり子どもたちの音読を聞いたりする。
- ⑥教師の指示で子どもたちは小グループに分かれる。
- ⑦子どもたちの年齢やブッククラブの経験によって、4~5人の子どもたちが、5~15分間活発な話し合いをする。
- ⑧子どもたちが話し合っている間に、教師は巡回して、話を聞いたり、メモをとったりする。このノート情報は、教師の指導や評価やクラス全体のディスカッションのときの情報源になる。
- ⑨最後に、教師はクラスで全体でのディスカッションを行う。そこで子どもたちは、グループで出た意見を出し合ったり、小グループのディスカッションで出た疑問点についてはっきりさせようとする。

このブッククラブにおける4つの構成要素は、①クラス全体の話し合い、②読み、③書き、④子ども主導のブッククラブ、とされている。

ブッククラブは、話し合う活動であり、その中で読む力を育てるとされている。では、どのような力をつけようとしているのだろうか。ブッククラブでの身に付ける読解力の指導は、明確でなければならないとされ、次の「読解力のストラテジー」(表2-7)が教えられている。

表 2-7 読解力のストラテジー

<p>(1) 予備知識を使う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今まで持っていた知識を使う ・必要な新しい知識を身につける ・ほかの本と関連づける ・言葉の意味を知る ・予測する <p>(2) テクストを処理する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・要約する ・重要なできごとを時間にそって列挙する ・視覚化する ・推論する ・統合する ・重要なこととあまり重要でないことを区別する ・文学的な要素を分析する ・テキスト構造の知識を使う <p>(3) 読解力を評価する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・予測を評価して修正する ・質問する ・明確にする
--

これを見ると明らかなように、文章を読解する技術が幅広く挙げられている。心情の読み取り中心の読解をする日本の授業とは大きく異なる。

また、ブッククラブの書くことの領域では、読むこととの書くことの関連を強調し、書くことの4つの主な機能を以下のように紹介している。

- ①読んだことについて意見を述べるための道具としての書くこと（例えばジャーナル（日誌、学校で学んだことや重要なできごとや疑問点を書く。）
- ②情報を集めて整理するための道具としての書くこと（例えばノートを取ること、図解、探究的な問い）
- ③文学的な形式を練習するための道具としての書くこと（例えばいろいろなジャンル、作家の技法）
- ④ほかの人たちと意見を話し合うための道具としての書くこと（例えばレポート、エッセイ、Eメール）

つまり、このブッククラブも、リテラチャー・サークルと同様、読むことと話し合うこと、読むことと書くことの関連が図られている。ミニレッスンも継続的に行い、常に読み方の習得を目指している。

このブッククラブは、筆者の研究視点①「読書力の明確化」②「読書力の育成を目指す連続的・系統的な読書活動」③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」に適合すると考えられる。

第3項 リーディング・ワークショップ

アメリカの教室では、日常的にリーディング・ワークショップが行われている。ここでは、それに焦点を当て、日本の読解との違いを見出す。

吉田（2010）は、従来の日本の読解の授業とアメリカのリーディング・ワークショップの比較を次の表2-8にまとめている。

表2-8 これまでの読解の授業とリーディング・ワークショップの比較

	これまでの読解の授業	リーディング・ワークショップ
教 え 方 と 学 び 方	①読む題材（教科書教材）が決まっている	①読みたいものを読む
	②単元の間しか読まない（しかも、教材の読み）	②年間を通してひたすら読む
	③子どもは教師に付き合っただけで読む人	③子どもは「読書家」（主体的に読む人）
	④学校の中でしか役立たないバーチャルな体験	④本当の体験
	⑤自分に合う本を選べない/良書が提供される	⑤自分に合う本を選べる力が身に着く
	⑥教科書をこなすことが目的	⑥自立した読み手になることが目的
	⑦読むことが嫌いになる人が多い	⑦読むことが好きになる/読む力がつく
	⑧ジャンルが限られている	⑧様々なジャンルが読める
	⑨自分理解/発見の側面がない・弱い	⑨自分理解/発見のために読む
	⑩すでに「正解」の解釈が存在する	⑩すべての出発点は自分の反応・解釈
	⑪正解をあてるゲームとしての授業やテスト	⑪読む時に応じて反応・解釈は異なる
	⑫読むことは孤独な作業	⑫読むことは個別の作業であると同時に、協力し合っで行う楽しい活動
	⑬読んだことについて紹介する機会がない	⑬発表・紹介する機会が多様にある。
	⑭読んだことを共有する楽しみがない	⑭読んだことを共有する楽しみと時間を重視（具体的には、共有の時間、ブッククラブ、ブック・プロジェクト、読書パートナーなどを通して）
	⑮解釈の結果（「正解」）重視	⑮プロセス重視（もちろん結果も）
	⑯振り返りが無い	⑯ふりかえりを重視
	⑰教師は読んでいるところを見せない	⑰教師も読む人（見本を示す人）
	⑱教師は「正解」の解釈を教える	⑱教師は優れた読み手が使っている方法をしていねいに教える たくさんの本に出合えるようにサポートする
	⑲教えるのは教師のみ	⑲たくさんの本物の作家達やクラスの友達も先生（もちろん教師も）
	⑳個別のサポートは皆無に等しい	⑳個別にサポートする時間が長い

評価の対象	<ul style="list-style-type: none"> ・テスト ・観察も多少 ・読書感想文 	<ポートフォリオ評価そのもの> <ul style="list-style-type: none"> ・カンファランスの記録 ・読書ノート ・本の紹介文、教師や友達との手紙の交換等 ・ブッククラブやブック・プロジェクトやペーパー読書の振り返り（+それらの観察記録） ・自己評価・相互評価・教師の評価
評価の方法	<ul style="list-style-type: none"> ・すでに存在する「正解」 ・教師の主観（?） 	<ul style="list-style-type: none"> ・評価基準表～これにより、何をどうすればよい読み手になれるかが分かる（可能なら子どもたちと一緒につくる）

日本では、上の表の①②のように、教科書を中心として単元の学習を設定し、読解指導を行ってきた。現在は、単元の学習の中に教科書教材と関連した本を読むことも多くなってきたが、その際に使う本は、教師が意図的に選んだ本が多く、児童は読まされていると言えるだろう。また、読書力がどのような力なのかを考えて、それを年間通して継続的に指導することは少ない。

一方、アメリカのリーディング・ワークショップでは、表の③⑥のように主体的な読み手、自立した読み手の育成をめざし、①のように児童が自分に合った本を選べるようにしている。このことは、選書であり、生涯にわたって必要な力である。自分に合った本を選んで読書を楽しむためには、選書力を身に付ける必要がある。

また、⑫⑬のように、友だちとの関わりの中で読書をし、話し合うところには、楽しさがあり、自分の読む力も友だちの多様な考え方から広げたり深めたりすることができると思われる。単に日本のように多くのページ数や冊数を求めるのではなく、読書会等の読書活動への意欲も育てている。

ルーシー・カルキンス（2010）は、リーディング・ワークショップの、本についての話し合いにおける基準となる会話を教師による実践場面から以下のように示している（p. 53）。

- ①『すきですゴリラ』の書き出しを勉強したように、本の書き出しをよく見てね。
- ②著者のアンソニー・ブラウンは、最初はハナの「毎日の生活」を描き、それから「ある日起こったこと」を描いています。著者が、どういう工夫をして書いているかを考えてください。
- ③『すきですゴリラ』の最初のページに時間をかけて考えたことで、たくさん学びましたね。本のこともしっかりと分かるために、最初のページで立ち止まって考えましょう。
- ④アンソニー・ブラウンも、このクラスのマリオ君も、「来る日も来る日も」自分の欲しいものを切望していて、そして、「ある日」それが実現するという流れで話が進みましたね。みなさんが読むほかの本にも、何か流れがあるのでしょうか。

教師たちは、優れた読み手がどのように読んでいるのかをはっきりと示し、他にも以下のような問いかけをしている。

- ⑤この本と同じような本や、同じようなテーマの本についてどんなことを知っているだろうか。

⑥自分の知っていることから考えると、この話はどのように進んでいくのだろうか。

⑦ここでは、作者はどのような書き方を選んでいるのでしょうか。どうして、この作家はそのような選択をしたのでしょうか。

⑧このクラスの友だちの作文や、あるいは、ほかの作家たちの作品の中で、同じような書き方はないでしょうか。

以上の問いかけは、日本の国語科「読むこと」の授業ではあまり見られないものである。

①③は、書き出しや最初のページを読み、⑥は、話の次を予想し、②⑦は、著者の書き方の工夫を考えさせている。④⑤⑧は、1冊の本で考えるのではなく、他の本や文章についても広げて考えられるようにしている。これらの問いかけは、どの本にも活かせるものであると考える。

これらは、答えが一つではないからといって、自由に話せばよいのではなく、本から離れないように話し合いを進めている。ルーシー・カルキンスは、子どもの発言が本にしっかり根付いたものにするための助けとなる反応例を以下のように示している (p. 164)。

- ・言おうとしていることがどこに書いているのか教えて。
- ・どこを読んでそう思ったの？
- ・今言ったことはどこに書いてあったの？
- ・93 ページに書いてあることはその例なの？
- ・本をもう一度一緒に見直して、どのように書いてあったのか見てみようよ。
- ・そうじゃないと思うわ。ほら、126 ページを見てよ。

このように、子どもによっていろいろな読みがあっても、本の中から根拠を示す習慣をつけることは大事なことである。そして、その根拠からそのように言えるのかどうかを友だち同士で検討することが話し合いとなるだろう。

リーディング・ワークショップが行われる教室では、新しい学年の最初の月に、次のような目標を設定している (pp. 170-171)。

- ①自分が読める本で学年を始める。
- ②根気よくたくさん読む。
- ③スラスラと読む。
- ④友だちと読む。
- ⑤読むことを楽しみ、互いにたたえあう。
- ⑥読んだあとに再話できるように読む。
- ⑦自分の理解を確認し、必要な修正をする。

上記の③⑥は、現在、筆者が実践を重ねる中で必要と感じているものである。スラスラと読めないと文章を理解することはできず、内容について話し合うこともできない。また、児童によっては思い込みで読んでいる場合があり、友だち同士で再話して内容を確認しながら読むことが必要である。

このように読書を進めていく上での具体的な目標を決めておくことは、次の評価にもつながり、児童に読むことの楽しさと自信を与えることになるだろう。

また、新しい学年の最初のころは、以下のような問題について、ミニレクソンを行っている (p. 83-84)。

- ①自分に「ぴったりの」本をどうやって選べばよいのか。
- ②一度に読む時間を長くするためにはどうすればよいのか。
- ③自分の生活の中で、どうすれば本を読む時間を増やせるのか。
- ④分からない言葉が出てきたときはどうすればよいのか。
- ⑤ブックパートナーとどのように助け合えばよいのか。
- ⑥どのような読み方をすれば、読んだ内容についてうまく話せるのか。

ミニレッスンの内容は、子どもの実態から決め、教えたことを子どもたちに定着させ、それを将来も使えるようにすることを目指している。これは、自立した読み手を育成することを目指している。

以上のリーディング・ワークショップから日本の読書指導で今後、改善すべき課題は次の通りである。

- ①多読を行い、友だちと共に読書の楽しさを感じるために、国語科の「読むこと」の授業の中に、読書会等の読書活動を入れる。話し合いを深めていくためには、本の文章の内容を精読する必要もある。
- ②教師が意図的に本を渡すのではなく、児童が自分に合った本を選び、意欲をもって読書ができるように、段階的に選書の指導をしていく。
- ③国語の教科書教材で、他の本にも活かすことができる読み方を学ぶことができるようにする。読み方を習得できるような発問を行う。
- ④児童の読書の実態を把握したうえで、選書のし方、読書のし方を含めた読書指導をする。
- ⑤児童が自分の読書生活を振り返る場を設定する。

第4節 日本の先行実践の検討

第1項 足立幸子の実践～リテラチャー・サークルの実践に向けて～

足立(2002)は、スペインの読書運動「読書へのアニメーション」(作戦と呼ばれる一種のゲーム的な方法)を研究し、実践した結果、以下の扱いにくい4点を認識するようになった。

- ①アニメーションは、民間の中で成立したもので、授業や教科という枠組みの中で行ってはならない。
- ②子どもたちがその「作戦」に参加するかどうかを決められるという自由参加の原則がある。
- ③参加者全員に1冊の本を用意しなければならないという物理的・経済的な問題がある。
- ④「作戦」で用いられる素材(教材)と呼ばれるカードの作成が非常に難しく時間もかかる。

そこで、その4点を解決できる方法として、アメリカで開発された Literature Circles (リテラチャー・サークル)を取り上げた。

前述したリテラチャー・サークルを、大学の講義の一部を用いて大学生にはほぼ毎週実施した結果、少人数で同じ本について自分の読みや活動結果を披露したり、話し合ったりすることが大学生にとって非常に楽しいとともに、大学生の読書における思考過程や思考のレベルを把握できることを実感している(p. 104)。

小学校5年生1クラスに対しても2回リテラチャー・サークルを試した結果、大学生と同様に、非常に楽しんでグループの活動ができること、疑問点を話し合うだけでなく、絵をかくこと(イラストレーターの仕事)、表現を音読すること(文章担当者)、他の登場人物の場合を想定して詩をつくるこ

と（登場人物担当者）などの活動についても十分な成果が得られたとしている（p. 104）。

足立（2011）は、読書における初読に着目し、初読の過程を生かした読書指導の方法の開発において次の4点の条件を見出した（p. 85）。

- ①終わりの場面を知らない途中の段階での思考を学習の対象とするかどうかは鍵となること。特に初読の途中での思考を扱った読書指導が必要であること。
- ②初読で働く読みの志向性や、先を予想することを中心に据えた、思考の扱いが重要であること。
- ③途中の思考を扱う場合に、一字一句ごとの思考を取り上げるのではなく、ある程度のまとまりにおける思考を取り上げることが現実的であること。
- ④教科書教材は、初読という意味から扱いにくい。本だけでなく、様々な媒体を用いることが可能であること。

以上の4点をリテラチャー・サークルが、満たしているかどうか検討するため、中学生1年生及び2年生各1学級に実践したところ、リテラチャー・サークルがこれらの点を満たしていることが明らかになった。

さらに、読書を国語科の教育課程に位置づけるためには評価が重要だと捉え、「読者反応」（読者が読書に際して起こす様々な反応）に着目し、勝田（2011）の読者反応をとらえるアプローチをもとに、「書きことばによる反応」「話しことばによる反応」「観察」が授業における読書にどのように盛り込まれているかについて他者の実践を通して検討した。中学校3年生1学級に対する実践の結果、書きことばによる反応を用いる方法、書きことばによる反応をもとに、話しことばによる反応を引き出す方法、観察を書きことばによる反応で補う方法などを示し、これらの反応を評価していく可能性を示した。

以上の足立の研究から、リテラチャー・サークルを日本の学校で実践していくことは可能であると考えられる。ただし、実践は中学生以上が多いことから、小学校で実践できるかどうかについては考察していく必要がある。

第2項 有元秀文の研究～ブッククラブの実践に向けて～

有元（2008）は、これまでの日本の国語の授業における課題を以下のようにとらえている。

- ①今までわが国で行われてきた国語の授業では、国際社会で必須とされる「テキストから根拠を挙げて自分の意見を述べる」力が十分に育たないことがPISA調査の結果明らかになった。
- ②PISA調査では読解力は読書量にほぼ比例することが明らかになったが、詳細すぎる読解に偏りがちな国語の授業では、読書量が決定的に不足する。
- ③本を読むだけで、本の内容について話し合いを行わないことが多い従来の読書教育では、読んだことについて意見を述べる国際型読解力は育たない。

そこで、ブッククラブを取り上げ、子どもにリーディング・ストラテジー（成人のすぐれた読者が身に付けている、効果的に読書するテクニック）を身に付けさせることを重視し、以下の14の問いを提案している。

（1）「バックグラウンド・ナリッジ」の問い

- ①基礎知識

- ②体験
- (2)「正確な理解」の問い
 - ③キーワードの理解
 - ④キーセンスの理解
 - ⑤文章構成の理解
 - ⑥イラスト、図表の理解
- (3)「深い理解」の問い
 - ⑦解釈
 - ⑧予測
 - ⑨要約
 - ⑩主題
- (4)「発信」の問い
 - ⑪クリティカル・リーディングの問い
 - ⑫クリエイティブ・リーディングの問い
 - ⑬パーソナル・リーディングの問い
 - ⑭視点を变える問い

有元は、日本の授業の全部をブッククラブで行うことは困難だと考え、教科書教材の時間を短縮し、余った時間を読書単元として関連した本を読むことを提案する。その際、教科書教材も14の問いを用いるブッククラブの指導法を取り入れることを重視し、小学校の教科書教材第5学年「大造じいさんとガン」の単元構成を示している（pp. 24-25）。

以上のように、有元も足立と同様に、海外の読書指導法を日本で取り入れる方向で研究を進めており、実践を通して検証しようとしている。

日本の学校で行うには様々な困難が予想されるが、筆者も実践を通して、これらの読書活動の可能性を探っていきたい。

第3項 大村はまの実践～読書生活指導～

(1) 大村はまの帯単元「読書」の指導観

大村は、直接の学習の対象にされていなかったそれまでの読書指導を見直し、昭和41年度から昭和45年度までの5年間、年間を通して帯単元「読書」（月に2、3時間ずつ）の指導を行った。

その帯単元「読書」において、大村（1984）は読書生活指導についての考えを以下のように述べている（pp. 6-8）。

- ①読書指導は読書案内だけではない。
- ②読書指導の内容は本を探すところから始まり、いろいろの読書の技術を身につけることである。
- ③読書指導は、読解指導のあとに続くものではない。読解指導へのつけたしでない、単なる発展でもない。

④読んだことを蓄えておくだけの“情報人”でなく、読んだことから何か発見したり、何か作り出したりする読書人に。

⑤読書は、まず読者のためのものである。

①は、本を読んでもみるように薦めたり、次に読むべき本を指示したりすることは大切な内容であるが、読書指導の内容はもっと広く多岐にわたっているという考えを示している。

②において、大村は、「教養のために数少ない本をていねいに読むことに力を注いだ読書の世界から、自分の選んだ本を自分の選んだ読み方で読むことである。本を選び、その本の読み方を選ぶ、これが一人前の読書人である。」と述べており、読書技術を自分で使いこなすことを目指している。

③は、読書生活、読書指導の中に読解すること、読解指導が位置づくという考えである。

④では、大村は多くの本を読むだけではなく、読んで考え、読んで行動し、いろいろな生活に広げていくような人や問題に出会った時に助けを本に求める人を読書人と述べている。

⑤では、読書とはただ受け取るのではなく、本の使い手になり、読書指導に、読解指導を超えた本を活用する技術を求めることだと述べている。

このように、大村は、本を紹介する読書指導だけではなく、本を選ぶ技術、読み方の技術を身に付けた自立した読書人を育成することを重視している。この自立した読書人は、野地が求める「個性読み」ができる人ということになるだろう。

では、鳴門教育大学附属図書館「大村文庫」に所蔵されている「月例研究会資料」の中から帯単元「読書」の学習指導案を対象とし、大村の指導観を見ていく。

大村は、昭和41年に中学1年生を、42年に同じ生徒である2年生を、44年に新しい1年生を受け持っている。指導案は、昭和41年5月、昭和42年10月、43年3月、44年5月のものが所蔵されていた。次にその指導案の記述を表にして示す(表2-9、下線は前回との指導案との相違点:細による)。

表2-9 大村の指導案の中の「指導計画」

41年 5月 20日	第1学年	<ol style="list-style-type: none"> 1 毎日少しずつでも読書をし、読書日記を書くようにさせる。読書日記には、月日、書名のほか、その日何ページから何ページまで読んだか、その読んだ範囲について感想を書く。 2 本を一冊読み終わったら、できたら感想文をまとめる。日記のまま、感想文をまとめなくてもよい。 3 読書日記は、一枚終わるごとに提出させ、次の用紙を与える。 4 一か月に二時間、「読書」の授業をおく。 5 「国語教室通信」(週刊)、指導者の談話、掲示、図書紹介のプリントなどによって、読む本を選ぶための指導をする。 6 読書日記を掲示する。 7 感想文を掲示したり、プリントして配布したりする。 8 個人指導をできるだけ多くする。
------------------	------	---

第2章 読書指導理論・実践の考察

42年 10月 12日	第2学年	<p>1 毎日少しずつでも読書し、読書日記をつけさせる。 読書日記は、月日、書名のほか、何ページから何ページまで読んだかを書き、<u>覚えておきたいことばなり、事がらなりを書きとめたり</u>、その日読んだ範囲について、感想を書いたりさせる。読書日記用紙はプリントして与える。</p> <p>2 <u>読書日記は、隔週一回提出させる。発表させたり掲示したりする。</u></p> <p>3 <u>感想文はできたら書く。日記のままで、文章にまとめなくてもよい。(ただし、つねに個々に呼びかけて、読み終わった本のある生徒に、それとなく感想文を書くことをすすめる。一学期に一編くらい、感想文をまとめる機会をつくる。たとえば、グループ文集なり、個人文集なりを作るとき、読書の感想文は必ず入れることにする。</u></p> <p>4 <u>読書日記や感想文によって、読みを深めるための指導をする。</u></p> <p>5 <u>互いに感想を発表しあう機会をつくる。</u></p> <p>6 <u>個人指導に力を入れる。つねに、個人に、いま何をよんでいるかと問いかける。また積極的に「この本読みませんか」と簡単に紹介しながらすすめる。 授業の前後に、また、放課後、図書室にいて、本を探しては生徒にそれとなくすすめる。</u></p> <p>7 <u>読書がかたよらないように、「私の読んだ本」のなかから適当な本を紹介させたり、指導者自身、新しい本を紹介して、目のつけ方を広くさせる。</u></p> <p>8 <u>読書の技術の一つ一つ、材料をととのえて練習させる。</u></p> <p>9 <u>読書新聞や一般新聞の読書らんに親しむようにさせる。</u></p> <p>10 <u>以上のいろいろな学習をしむける「読書生活の記録」を使わせる。</u></p> <p>11 <u>学年読書新聞「読書生活通信」を月二回発行する。おもな内容 指導者の読書についての考え、教えたいこと、いろいろな人の読書論の紹介、質問（読書に関する）に答える、本の紹介、生徒の感想文、読書に関する小さな知識、読書に関するニュースなど</u></p>
43年 3月 16日	第2学年	記述なし
44年 5月 2日	第1学年	<p>1 毎日少しずつでも読書し、読書日記をつけさせる。 読書日記は、月日、書名のほか、何ページから何ページまで読んだかを書き、覚えておきたいことばなり、事がらなりを書き留めたり、その日読んだ範囲について感想を書いたりさせる。</p> <p>2 感想文は、できたら書く。日記のままで、文章にまとめなくてもよい。(ただし、つねに個々に呼びかけて、読み終わった本のある生徒に、感想文を書くことをすすめる。一学期に一編くらい、感想文をまとめる機会をつくる。たとえば、グループ文集や個人文集をつくる時、読書感想文は必ず入れることにする。)</p> <p>3 読書日記や感想文によって、読みを深めたり、意欲をもたせたりするための</p>

		<p>指導をする。</p> <p>4 互いに感想などを発表しあう機会をつくる。</p> <p>5 個人指導に力を入れる。つねに、いま、何を読んでいるかをとらえているようにする。また積極的に、本を紹介する。授業の前後、放課後、図書室において、いっしょに本を捜したり、適当な本をすすめたりする。</p> <p>6 読書がかたよらないようにする。生徒に、読んだ本のなかから紹介させたり、指導者からも、前からある本、新しい本、いろいろの本の紹介をする。本を読み聞かせる。</p> <p>7 読書の技術の一つ一つを、材料をととのえて学ばせる。</p> <p>8 読書新聞や一般新聞の読書らんに親しませる。</p> <p>9 以上のいろいろの学習に誘い、また、まとめさせるために「読書生活の記録」を使用させる。</p> <p>10 学年読書新聞「読書生活通信」を月二回発行する。(一年は六月より)</p> <p>おもな内容</p> <p>指導者の読書に関する意見、考え、いろいろの人の読書論の紹介、テーマをめぐって本の紹介、読書に関する質問に答える、本の紹介、生徒の感想文、読書に関する知識、読書に関するニュース、その他</p>
--	--	--

以上の表から分かること、考えられることを以下に述べる。

- ①昭和42年の10月を昭和41年の5月と比べると、指導内容が増え、具体的な記述がされていることが分かる。それらの内容は、昭和44年の1年生のものも同様である。
- ②毎日「読書日記」をつけることで、読書の習慣を身に付けさせようとしている。そして、41年5月より42年10月の方が「覚えておきたいことばなり、事がらなり」も書くようになってきている。また、10月には、書いて提出したり掲示したりするだけではなく、発表させ、友だち同士の学び合いがさらにできるようになっていると考えられる。
- ③1冊本を読んだら感想文を書くことを強制していない。昭和42年10月には、感想文を書くときは、文集作りという書く目的を明確にしている。読書をすればいつもまとまった感想文を書くという考えはない。
- ④「読書日記」や「感想文」では、意欲をもつことや読みを深めることを求めている。
- ⑤個人指導に力を入れ、選書の指導や本の紹介をしている。
- ⑥いろいろな人の読書論や人の感想文も読んで読書について考えたり読書に関する知識を得たりするようにしている。また、読書の偏りをなくすよう、本の紹介をしている。
- ⑦生徒が書いたものを「読書生活通信」として配布し、互いに読み合えるようにし、読書を広げるようにしている。
- ⑧本だけでなく、読書新聞や一般新聞にも親しませようとしており、幅広い読書を目指していると言える。

「読書生活の記録」については、昭和42年10月に「いろいろな学習をしむける「読書生活の記録」

を使わせる。」、44年5月に「以上のいろいろな学習に誘い、また、まとめさせるために「読書生活の記録」を使わせる。」という表現が見られる。これらの表現から、大村は、「読書生活の記録」を書くという活動を重要なものとして位置づけていることが分かる。そこで、「読書生活の記録」に焦点を当て、どのような内容のものを記録させ、どのように指導したのかを見ていくことにする。

(2) 「読書生活の記録」の内容とねらい

『大村はま国語教室8』に示された帯単元「読書」の学習活動としては、「読書について考える」「本を探す・選ぶ」「読書の技術」「本の活用」「感想を育てる」「読書生活の記録」「読書会」「読みを誘う」「おりおりの指導」がある。

ここでは、指導案の指導計画でまとめとしての位置づけをされた「読書生活の記録」の内容を見ていく。

大村(1972)は、「記録のないところには、生活はなかったかもしれない。記録があつてこそ、その先への進歩があり、建設がある。書きながら考え、書いて、読んだ自分を発展させることが、望ましい読書生活であろう。」と述べている。大村は、このように、記録によって読書生活を築いていくことを求めている。

では、『大村はま国語教室8』に示された中学校2年生の生徒の「読書生活の記録」から大村のねらいを考察していく。生徒の書いた「読書生活の記録」の目次は以下の通りである。

まえ書き
1 私の読書計画
2 読書日記
3 読書ノート
4 感想文
5 読みたい本
6 私の読んだ本・概観
7 図書紹介
8 感想文集
9 「読書」について考える
10 新しく覚えたことば
11 私の読書生活の評価
12 私の読書生活 読書と私
あと書き

それぞれの内容がねらっていると思われる力について整理すると以下のようになる。(表は細による)

表2-10 「読書生活の記録」のねらい・内容

ねらい	「読書生活の記録」の 目次（内容）	記入内容
自分の読書の目標を決める。	まえ書き 私の読書生活の評価	・自分の読書生活の向上のために目標にしたいこと
年間の読書の計画を立てる。	私の読書計画	・読みたいジャンル、冊数、ページ
読書の習慣をつける。	読書日記（4月～3月） 図書紹介	・月日、書名、読み始めのページと読み終わりのページ、読んだページの累計、ひとこと（1日1行） ・書名、著者、紹介書評の著者、何に出ていたか、月日
読書技術を身に付ける。	読書ノート 感想文	・読みごたえのあった本について書く。 ・1学期3枚、2学期3枚、3学期2枚 ・書名、著者、発行所、分類番号、読み始めの日と読み終わりの日、大意・筋・要点、この本から学んだこと、学習との関係、疑問・問題点、感じたこと ・1学期に1編または1年に1編
読書態度を身に付ける。	読書ノート 新しく覚えたことば	・読みごたえのあった本について書く。 ・1学期3枚、2学期3枚、3学期2枚 ・書名、著者、発行所、分類番号、読み始めの日と読み終わりの日、大意・筋・要点、この本から学んだこと、学習との関係、疑問・問題点、感じたこと ・語句、こんな文脈のなかで、何に出ていたか、月日
読書意欲をもつ。	読みたい本 私の読んだ本 感想文集 読書日記	・書名、著者、発行所、定価、備考（よんだ）月日 ・分類、書名、著者、発行所、読み始めと読み終わりの日 ・書名、筆者、何に載っていたか、要旨か切り抜きか、ページ、月日 ・他の人の感想文 ・月日、書名、読み始めのページと読み終わりのページ、読んだページの累計、ひとこと（1日1行）

読書の意義を考える。	読書について考える	・題、著者、何に出ていたか、ページ、月日
自己評価をする。	私の読書生活の評価 私と読書	・月ごとの振り返り 各項目（読書の習慣、読書の時間、読書の内容、読書日記、感想、図書館の利用、紹介・書評など集め、意見を交換し合ったか、読んだ本・何冊増えたか、読みたい本・何冊増えたか、特別目標）について記入（箇条書き） ・文章による読書生活の振り返り

以上の表を見ると、大村は、「読書生活の記録」の中に目次のように多様な内容を入れており、幅広いねらいをもっていたと考えられる。

（3）「読書生活の記録」の指導法と生徒の反応

①指導法の考察

ここでは、鳴門教育大学附属図書館「大村文庫」に所蔵されている「月例研究会資料」の学習指導案から1時間毎の指導内容を見ていく。

○ 昭和41年5月 第5時の学習

- 1 指導者から、読むことをすすめる本の紹介を聞く。
- 2 グループで、読んだ本、読んでいる本について発表しあい、話し合う。
- 3 読み終わった本についての発表を聞き、質問したり、話したりする。
- 4 「読みたい本」を書き加える。

○ 昭和42年10月 第2時の学習

- 1 『週刊読書人』を読む。
- 2 読書日記をもとにして「このごろ読んだ本」を紹介し合う。
- 3 目的に合った、見やすいノートのととり方実習。

第6時の学習

- 1 本の紹介を聞く。
- 2 読書日記の一部を発表しあう。
- 3 「読書について」を、辞典などを利用しながら読む。

第10時の学習

- 1 「読書生活の記録」を作る。

第2章 読書指導理論・実践の考察

- 2 「読書生活の記録」のそれぞれの内容について説明を聞く。
- 3 まえがきを書く。

第11時の学習

- 1 本を紹介して、「読みたい本」のページに書かせる。
- 2 「週刊読書人」を使って「図書紹介」のページに記入させる。
- 3 「週刊読書人」を使って切り抜きをし、貼り入れる。

昭和43年3月

- 1 互いに、「読書生活の記録」を見合い、考えたこと、感じたことを書き合う。

昭和44年5月 第4時の学習

D組

- 1 読書新聞のだいたいを見る。
- 2 「週刊読書人 第七七四号」を材料にして、「読書生活の記録」に書いたり、はったりする。
- 3 新しい本の朗読を聞く。

B組

- 1 本の紹介
- 2 「今読んでいる本」「このごろ読み終わった本」について話し合う。

以上の記述を基に、1時間の学習がどのような流れで行われているかについて（「導入」「展開」（書く・話す・話し合う）「終末」で行われていることについて）下記の表にまとめた（細による）。

表の中の○は行われたことを意味する。

	年	学年	月	時	導入	書く	話す、話し合う(学級全体)	話し合う(グループ)	終末
①	41	1	5	5	本の紹介(教師)		○	○	「読みたい本」を書き加える
②	42	2	10	2	資料を読む		○		ノートのとおり方実習
③				6	本の紹介(教師)				資料を読む
④				10	「読書生活の記録」を作る。				まえがきを書く。
⑤				11	本の紹介(教師)	○			切り抜き、貼

									り入れ
⑥	4 3	2	3	23	全員の「読書生活の記録」を見合う				感想を書いて友だちに渡す。
⑦	4 4	5	1	4	新聞を見る	○			朗読を聞く
				4	本の紹介				読んだ本について話し合う

1時間の流れを見ると、導入では、本の紹介、資料や新聞を読むことが取り入れられている。展開では、発表し合うという交流の場や書く活動が行われている。1時間の終末では、「読書生活の記録」を作ったり、資料を読んだりしている。つまり、実際に本や資料や「読書生活の記録」を扱いながら、「読書生活の記録」の書き方の指導をしたり、読書を広げたりしている。

本などを使ってこのような指導を行うことは、単に本を読ませてページ数や感想を記録する今の読書指導に比べ、生活につながる意義のあることである。

現在の小学校教育では、このような授業を継続的に国語科で行っていくことは時間的にできないが、国語科と関連しながら日常の読書指導を行うことは可能であると考えられる。

②生徒のあとがきより

では、生徒は「読書生活の記録」を書くことでどのような力が身についたと感じたのであろうか。

次に、鳴門教育大学附属図書館「大村文庫」に所蔵されている生徒の「読書生活の記録」から、「あとがき」のページがあるものを対象とし、大村の指導の成果と課題を考察する。

昭和42年度（第2学年）の生徒のあとがきより

○成果として考えられるもの

- ①「少しでも本を読むようにしています。」
- ②「プリントや自分の書いてきた記録が入り、ぐっと重みがでてきました。」
- ③「記録によってすこしでも本というものが身近なものになってきたみたいです。(中略) どの本が一番おもしろそうかなとか本の紹介を見ていると、なんだかたのしくなってきた、どれも買ってみたいくなります。」
- ④「新聞の本の紹介などには目もくれなかったが、このごろはいつでも見るようになった。それによって買う本も決めることができ読みたい本も次から次に出てくるようになってきた。」
- ⑤「多くの人の読書感想文をよみ、その人独特の書き味をもっているように思ったこと」

○課題として考えられるもの

- ⑥「切りぬきをする所がたくさんあり、その点では苦勞しました。」
- ⑦「読書はするが、日記はつけないといった中途はんばなことがわかった。(中略) 本を読むといった習慣はついたと思う。」

- ⑧「本を読みつづけているとおもしろいのですが、ちょっとでも読むのをやめると、後はなんだかぜんぜん読む気がなくなってきました。」
- ⑨「読んだ本となると5さつしかない。」

昭和43年度（第3学年）の生徒のあとがきより

○成果として考えられるもの

- ⑩「始める前と今とでは、読書に対する知識や関心はちがっていると思う。」

○課題として考えられるもの

- ⑪「読書日記のところどころぬかしてしまったところがある。」
- ⑫「あまりつづかなかつたし、読んだ数があまり多くなかった。」
- ⑬「書評・メモなどもできていない」
- ⑭「月間計画は五月に立てたものがまだ半分くらい守れていませんので、どうしても守りたいと思って六、七、八月の月間計画もこれと同じにしました。」
- ⑮「全体的に文があまりうまくいかなかった。」

昭和45年度（第2学年）の生徒のあとがきより

○成果として考えられるもの

- ⑯「本を読む時も読み方を意識するようになりました。」
- ⑰「今までよりもずいぶん読みました。」

○課題として考えられるもの

- ⑱「ぼくは、本を読むことも多いし、新聞記事などもわりと読む。しかし、いざ読書日記や書評の切りぬきをはるとなると全く手が動かなくなるのである。」
- ⑲「ところが困ったことには、その決意、決心がなかなか実行できないことです。」
- ⑳「読書日記が3週間分程あいてしまいました。」
- ㉑「読みたい本はたくさんあるのに、完全に読み終わった本はたったの3さつ。ほとんどの本は途中で読むのをやめてしまいます。」
- ㉒「いやでいやでちっとも頭にはいらなくても最後まで根気よくページをめくる方がそれが良いことなんでしょうか。あまりにもかたよりすぎるのでしょうか。でも、他の種類（特に歴史）の本は歴史物ならいかにも社会科の勉強をしているような気がするのです。」

昭和46年度（第3学年）の生徒のあとがきより

○成果として考えられるもの

- ㉓「おつかいの帰り、必ず本屋へ寄るから、読書はしづらくなっても、本屋へはよく行くようになった。」

○課題として考えられるもの

- ㉔「本を読む、毎日じゃない。たまに読まない。時間に追いかけてしっぽをつかまれそうになる。」

上記の①～⑳の生徒のあとがきを成果と課題に分けて整理すると以下のようになる。

<成果>

- ・読書習慣がついた・・・①④⑦
- ・達成感がある・・・②
- ・読書量が増えた・・・⑰
- ・本に対する興味、親しみ、意欲が高まる・・・③④⑩⑳㉑㉒
- ・読書技術が身につく・・・⑤⑱
- ・読書に対する知識が身につく・・・⑩
- ・読書計画を立てる・・・⑭
- ・

<課題>

- ・作業量が多い・・・⑥
- ・記録の習慣がついていない・・・⑦⑪⑬⑱⑳
- ・文章を書く力が十分でない・・・⑮
- ・読む習慣がついていない・・・⑧⑨⑫
- ・読む量が少ない・・・⑨⑫
- ・計画したことが実行できない・・・⑲
- ・読書時間が少ない・・・㉒
- ・最後まで読めない・・・㉑
- ・ジャンルの偏りがある・・・㉒

生徒の「あとがき」から見られた課題を解決するためには、教師の指導改善が求められるだろう。作業量については、年間を通して継続していくので、負担のないようにしていかなければならない。記録の習慣を身に付けさせるためには、教師によるこまめな点検、助言・指導をすることが必要である。文章を書く力を身に付けさせるためには、文章の書き方を指導し、できたことを肯定評価していくことが必要である。その他の課題については、個に応じて原因を捉え、対応していかなければならない。

(4)「読書生活の記録」の活用方法

『大村はま国語教室8』に掲載されている実践において、大村の読書生活の記録がどのように活用されているのかを考察した。活用の仕方は以下の4通りである。

- ①帯単元「読書」において「読書生活の記録」を活用している。(『大村はま国語教室8』より)
- ②「読書指導」の単元の中で「読書生活の記録」を学習資料として活用している。(『大村はま国語教室第7』より)
- ③「読むこと」の学習において評価のために「読書生活の記録」を活用している。(『大村はま国語教

室4』より)

④「話すこと・聞くこと」の単元において、学習資料として「読書生活の記録」を活用している。

(『大村はま国語教室2』より)

では、それぞれの活用について考察していく。

①帯単元「読書」において「読書生活の記録」を活用している。(『大村はま国語教室8』より)

大村の「読書生活の記録」は、様々な場面で活用されていた。『大村はま国語教室8』に記載されている目次と単元、目標、学習の実際について以下の表にしてまとめた(表2-11)。

表2-11 「読書生活の記録」の活用

目次	単元	目標	学習の実際
読書について考える	①A読書計画	1 読書計画をくるわせるものは何かを考えさせ、読書計画の立て方について理解を深める。 2 10月・11月・12月のよい読書計画を持たせる。	1 「夏休みの読書日記」から、朗読によって発表。 2 「夏休みの読書の反省」によって、自分の反省および一般に共通した反省すべき点を発表し合う。 3 「二学期の読書計画」によって、学んだこと、一般に共通した注意すべき点を発表し合う。 4 計画について、とくに注意すべき点について話し合ったり、指導者の話を聞いたりする。 5 めいめいの読書計画を見直し、仕上げる。 読む予定の本と感想文をまとめる本を書く。後に「読書生活の記録」の感想文を書くページを利用する。
読書について考える	②B読書生活について考える	1 読書生活について改めて考えさせ、新しい発展のきっかけを得させる。	1 1年間の読書生活の記録をまとめる。 2 「あとがきに代えて」(書くためのてびき)を参考にしてそれぞれの題で読書に対する考え等を書く。あとがき集を読む。 3 「本を手にも」(話し合いのためのてびき)を参考にして話し合う。

第2章 読書指導理論・実践の考察

感想を育てる	③読書感想文集を読み合っ て	1 感想文を読みながら、ほかの人の考えが自分を育てることを学ぶ。 2 一編ずつの感想文を読むのとは違った感想文集を読む目のつけ方を学び、感想文集から収穫することを学ぶ。	1 「読書生活の記録」のなかの読書日記や読書ノートから選んで書いた学年全員分の感想文を1冊の文集にしたものを読み、感想を寄せ合う。 2 「読書生活通信」を参考にして各自で文集を読む。
読みを誘う	④A本のなぞ なぞ	1 読んだ本について思い返す機会をもたせる。 2 読んだ本を紹介し合っ て、読書意欲を高めさせる。	1 資料のなぞなぞの例を見る。 2 なぞなぞを作る。（「読書生活の記録」の「読んだ本」のページ、読書日記や読書ノートを見ながら問題を考える。） 3 なぞなぞを出し合い、答え合う。
読みを誘う	⑤読んで作る クイズ 読 みを誘うクイズ	1 クイズを作るために読みに誘い、クイズに答えられたにつけ答えられなかったにつけ、知らず知らず、次の読書に誘うこと。 2 主目標は作成の方に置く。	1 資料によってクイズをする。 2 資料を読みながらクイズを作る。（「読書生活の記録」の「読んだ本」のページ、読書日記や読書ノートを見ながら問題を考える。） 3 クイズを出し合い、答え合う。
おりおりの指導	⑥本を紹介し 合う		「私の読んだ本」「今読んでいる本」「読みたい本」を調べて全員のものをプリントにして配る。読書の時間の始めには、ほとんどの時間、本の紹介をする（子どもたちの話、話し合い、指導者の話によって、読書生活通信や掲示も使って）。
おりおりの指導	⑦夏休みの読 書指導2		小冊子「夏休みの読書」を作った。 （「読書生活の記録」と同じもの「読書日記」「私の読んだ本」「感想文」「新しく覚えたことば」「あとがき」

以上の整理したことから活用の方法は次の4点に分けられると考える。

- 1) 表⑥の「本を紹介し合う」学習の導入として「読書生活の記録」を活用し、意欲を高めるようにしている。
- 2) 表①「読書日記」、②「読書生活の記録」「読書生活の記録あとがき集」、③「感想文集」、④⑤「読んだ本」「読書日記」「読書ノート」、⑦「読書生活の記録」を資料として活用している。

- 3) 後の感想文を書く学習に利用している。表①のように、後に感想文を書くために、感想文を書ける本を1冊選んで書いている。
- 4) 授業の中で「読書生活記録」そのものを作っている。

②「読書指導」の単元の中で「読書生活の記録」を学習資料として活用している。(『大村はま国語教室第7』より)

『大村はま国語教室第7巻』に掲載されている実践の中に、単元「どの本を買おうか」がある。この実践は、次のAのことを考えて、各出版社の図書目録を使って学級文庫に買い入れる本（総額5000円程度）を考えるものである。

- A・・①現在、学級文庫にある本
- ②みんなでした研究「私たちの読書傾向」
 - ③「読書生活の記録」のなかの「私の読みたい本」のページに書かれている本
 - ④「読みたい本」の調査
 - ⑤総額五千円程度

まず、グループで考え、その後、グループ案として発表し、それについて話し合う。そして、グループの代表による話し合いを行い、購入図書を決定する。

この学習では下線部のように、「読書生活の記録」を資料として活用している。

③「読むこと」の学習において評価のために「読書生活の記録」を活用している。(『大村はま国語教室4』より)

大村は、「鑑賞力の記録」を作成し、評価を行った。この記録は、A読みもの（a読書記録より、b観察、c読み聞かせて、d特に与えて）、Bラジオ、C面接、Dはなし（a自由な話しあい、bホームルームなどでの話）、E蒐集（a自由な蒐集、b与えたものから集める）、F掲示板、G朗読・作品など、Hテストから成り立っている。つまり、多方面に表れる生徒の鑑賞力を捉えようとしたのである。この中に、「読書記録」という項目がある。大村は、文学の場合、「文学鑑賞力の程度は生徒の選んで読むものに自然と表れてくる。」「どんなものを読んでいるかということは鑑賞力の一つの面を示す。」と考え、読書記録を書かせた。これが「読書生活の記録」に相当すると考えられる。

④「話すこと・聞くこと」の単元において、学習資料として「読書生活の記録」を活用している。

(『大村はま国語教室2』より)

研究発表「私たちの読書傾向」という実践がある。

これは、以下のように進められた。

- ①めいめいから、読んだ本の書名と著者名とを、「読書生活の記録」の読んだ本のページから書き写して提出する。
- ②①をまとめた1冊について日本十進分類法を使って分類する。
- ③どんな本を読んでいるか、いろいろの観点で調べる。

- ④いろいろの文献や資料に照らして、自分たちの状態がどうであるか、考える。
- ⑤③の結果を見て、自分はどうか考えるか。
- ⑥発表し合う。
- ⑦まとめの文章を書く。

①のように、「読書生活の記録」が学習材となり、それをもとに調べ学習が行われた。

以上の活用の仕方をまとめる。

「読書生活の記録」は、帯単元「読書」だけではなく、国語科の読むことの単元、話すこと・聞くことの単元においても活用されている。学習の導入では、意欲づけに、単元の中では、資料として使われている。

また、「読書生活の記録」は、後の感想文を書く学習に役立てるためのもの、読む力を評価する方法の一つとしても活用されている。

(5) 中学生の「読書生活の記録」から小学生の読書指導に活かすことができる点と課題

「読書生活の記録」は、中学生に対して実践されたものであるが、小学校においても読書生活を高める読書指導が必要であるため、大村の実践から活かすことのできる点を以下のように考えた。筆者の研究の視点に沿ってまとめる。

○研究の視点①について

- ・意欲・態度・技術を含めた幅広い力を育成することを目指すこと。
- ・読んだページ数や感想を書くだけの単なる記録ではなく、読書生活を高めるといふねらいをもって指導を行うこと。

○研究の視点②について

- ・年間を通して書いていくこと。
- ・自分の書いたものを振り返り、自己評価をすること。

○研究の視点③について

- ・書いたものをもとに話し合うこと。

しかし、以下の課題もある。

- ・「読書生活の記録」をつけるねらいの一つは、読む習慣をつけることであるが、このままの形式であれば書く内容と量が多く、小学生にとっては負担が大きいと考えられる。書くことを求めることで読書が嫌いにならないようにしていかなければならない。小学生にとって負担にならない内容と量を検討する必要がある。
- ・意欲をもって継続するためには、教師は「読書生活の記録」をこまめに点検し、助言・指導をしなければならない。
- ・自分の好きな種類の本を読む楽しさを味わうことが大切である。さらに、今まで出会うことのない本を教育の場で出会わせることも必要である。出会うことによって好きになることもある。しかし、その際に気をつけなければならないことは強制的にならないことである。読書の量と質は一人ひとりの意欲や、技術によって違うので、個に応じた指導が必要である。

・多様な場面で「読書生活の記録」を活用していくことは現在の小学校では時間的に難しい。国語科「読むこと」の学習との関連を図ることが妥当だろう。

(6) 個に応じた指導（手びき）

小学校学習指導要領（平成20年3月告示）の、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の中に、個に応じた指導については以下の記述が見られる（p.16）。

各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師間の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

上記のようにいくつかの指導が述べられているが、「読むこと」の授業においては、同じ本を読んだ者同士、同じ読み方をした者同士、同じ表現をする者同士等のグループに分け、子どもの実態に沿った指導が行われるようになった。

しかし、一斉授業の中で読む力の個人差に応じる指導法が十分になされているとは言い難い。現在の「読むこと」の授業の中では、単にグループに分かれるだけでなく、一人ひとりに対し、または一人ひとりをイメージしてどのような手立てをとっていくかが求められる。そこで、その具体的な手立てとして注目したものが、大村はまの「手びき」である。ここでは、研究視点④の「個に応じた指導」において、長い年月の間中学校の国語科教育の実践者であった大村はまの「手びき」に着目する。

大村は、個に応じる手立てとして、一斉授業の中で様々な「手びき」を作成している。大村にとってこの「手びき」は、教科書についている「手びき」の手引きである。つまり、教科書の「手びき」からさらにもう一步踏み込んで生徒の学習の手伝いをするものだと捉えている。

大村（1994）は、「手びき」について以下のように述べている（p.194）。

手びきを上手に使う一上手というのはよくなくても、手びきを、単なる問題集としてでなく手びきとして、その性質を見きわめて上手に使う一ようにしますと、十分、個人差に応ずる教育になるはずですよ。

できない子のための手びきはヒントとして問題の形でたくさんありますが、できる子のための発展的なものは少ないので、自分で考えておく必要があります。できないほうも、教科書のものだけでなく、「あの子だったらこんなこと」と自分の生徒を頭に浮かべながら、手びきをさらに砕いて、言い方を変えるなり半分にするなりして、生かしたいものです。試験問題のように、並んだのを一題ずつやっていくなどということだけはやめなければ、一人ひとりに応じた教室にすることはむずかしいでしょう。

個に応じるといって、できない子の方に目が行きがちであるが、大村は、できない子だけではなく、できる子の方も考え、一人ひとりの生徒に応じる教育実践を目指した。大村が、一斉授業の中で、用意した手びきは多様であったが、ここでは、個人差に応じた指導の特徴がよく出ていると思われる、

いくつかの立場を想定して作成したてびきと、個人の反応に対して書き足したてびきを引用し、考察する。

まず、大村（1984）が、本を紹介し合い話し合う学習（昭和44年4月1年）で使った手びき（pp.477-483）を引用する。

グループで、めいめいが読んでいる本を紹介し、話し合う場面である。

<てびきプリント>

1 司会 ではこれから、このごろ読んだ本、読んでいる本を、紹介して話し合しましょう。

Aさんから、どうぞ。

2 A 私が [読んでいる本は] ……です。これです。（見せる）
[読んだ]

3 A この本には……が書いてあります。

（全部読んでなければ）

[まだ一ページしか読まないのですけれど]
[まだ半分ですが]
[まだ読み終わってないのですが]

今までのところ……が書いてあります。

4 A これを読んで……と思いました。

ということを感じました。

5 A [おもしろかったところは]
[よかったところは]
[心に残っているところは]
[好きになるところは]
[感じたところは]

6 司会 ありがとうございます。では、Aさんに、ご質問をどうぞ。

（質問が終わりましたら）

7 司会 では、つづいてBさんどうぞ。

次は、本を紹介する学習（昭和44年5月1年）のときの話し手の手びきである。

○「私の読んだ本」の紹介

A 話し手のてびき

<てびきプリント> どんなふうに話しはじめようか—話し手のてびき

1 私のご紹介する本は一です。この本のなかに、私のたいへん好きな情景があるんですが、それは、

2 この本のなかに、私のたいへん好きな人物が出ています。それは、

3 この本を読んで、私はひとつの疑問をもちました。

4 この本を読んで、前から疑問に思っていたことが、ひとつ、解決されたような気がしました。

5 この本を読んでいると、ときどき、思わず笑い出してしまいます。

6 この本を読みながら、いくたびか、本から、目をはなして考えさせられました。

- 7 皆さん、一のことを知りたいと思いませんか。
- 8 皆さん、一はどうしたらいいと思いますか。
- 9 一は、小さいとき、どんなこどもだったと思いますか。

(後略)

以上のように、大村は、多様な話し方を示し、生徒たちが自由に選ぶことができるようにしている。次は話し手のてびきとともに作成した聞き手のてびきである。

大村は、聞き手を次の3つの場合に分け、それぞれの生徒が本の紹介を聞いた後、てびきのついたそれぞれの用紙を使って自分の考えを書くことができるようにした。

- (A) 今、紹介された本が自分も読んであった場合
- (B) 今、紹介された本を読んではいないが、本のことを少しでも知っている場合
- (C) その本を読んでなく、またそういう本があることも知らなかった、今紹介を聞いて、そういう本のあることを知ったという場合

てびきは以下の通りである。

<てびきプリント>

(A) 書名

その本、読みました。

- そうそう、一のところ、そうだったと思う。
- 一ということ、同感。
- 一のところ、そうかな？もう一度読んで、考えてみるが。
- まだ、こういうところも、あったと思う。
- まだ、こんなことも考えた。

(B) 書名

その本、読みませんでした。でも、知っていました。

図書室で見て、
先生から聞いて、
友だちに聞いて、
新聞で見て、
本屋で見て、
なぜ、読まなかったのだろう。
この本には、(こんなこと)が書いてあるかな、と想像した。
この本には、たぶん、こんな本だろうと思った。
あまり心を引かれなかった。
いま、発表を聞いて、一と思う。

(C) 書名

その本、読みませんでした。こういう本のあることも、いまはじめて知りました。

いま、発表を聞いて、

- 一が、書かれていると思われませんが、どうですか。
- 一についても、書かれていますか。
- 全体として、一と思われませんが、どうですか。
- わたくしのめあては一なのですが、このめあてに、かなっていますか。

大村は、このようにいろいろな言葉を用意することで、読んだ子、読んでいなかった子などが、それぞれの立場で捉えること、心を豊かにすることができ、読書生活に少しの厚みを加えることができると考えた。

大村は、指導者の本の紹介を聞いて、一言感想を書くときも以下の「てびきプリント」を作成した。
(昭和44年6月 1年)

- そういう本は、はじめてです。
- いつか読んだ（ ）にちょっと似ています。
- そういうのが読みたかったんです。
- キリシタンの話、読みたいと思っていました。
- そういう歴史的なもの、読みたいと思っていました。
- そういう、かわいそうなのを、読みたいと思っていました。
- そういう深い意味があるんですか。
- 「コタンの口笛」を前に読みました。同じ作者ですね。
- 「パンのみやげ話」を前に読みました。同じ作者ですね。

以上の手びきは、個人のこれまでの経験や思い等を考慮に入れて、それぞれが使えるような話し方、聞き方、書き方を用意したものであり、大村は、読むことの授業の中で、「話すこと」「聞くこと」「感想を書くこと」など、個に応じた様々な指導を行っていると言える。漠然と「自分の考えを書きなさい。」という指示だけでは、書くことができにくい生徒もいるが、このような方法を取り入れれば、自分に合った方法で学習に取り組むことが可能となるであろう。

大村(1994)が「めいめいが、自分に応じた、ちょうどできることをやって、それが成功して楽しい、自分が成長していく実感があってこそ、いきいきしてきます。」(p.194)と述べるように、個に応じた指導により生徒は学ぶための多様な方法から自分ができるものを選び、意欲を高めることができると考える。

次は、大村(1984)が、昭和41年6月、7月、10月、42年1月に、石川台中学校一学年で行った「感想を育てる」の手びきについてである。この実践の目標は、「感想文を育てることを目的にする指導とは別の、そのもとになる感想そのものを育てること」である。

生徒には読んだ本や読んでいる本について五行程度の(もちろんそれ以上でもよい)感想を書かせ、大村は一人一人に「てびき」をつけ、感想を引き出している。

大村はそのてびきについて以下のように述べている (p.381)。

「てびき」はいわゆる指示ではなく、子どもの書いたあとへ、もう一步深まったりもう少し別の方向へ目を転じたりできる文を書き継いだ。その書き継いだ文に、子どもたちがまた書き継ぐ。すでに道がその方向に開いてあるので、指導者の書きさしの文が終わるまで書くと、少し新しい考えが開けてくる。それまでの自分に何か加えたり、それまで自分のなかにあるのに気がつかないでいたものを拾ったりする。このようにして、感じることを、考えることの力が養われていくであろうと考えた。

なお、この指導の方法で最も困難なことは、子どもたちの読んでいる本、五行感想の書かれる本を指導者が全部読んでなければならぬということである。

それでは、生徒全員の感想をプリントした「読んだ本・読んでいる本五行感想集」の一部を引用する。(ゴシック体の部分が、てびきとして指導者の書き添えた部分である。pp. 382-384)

<41年6月—1年1学期>

『三匹荒野を行く』

三匹とは、犬二匹とねこ一匹のことである。まだ完全に読んでいないが、ラブラドル犬をリーダーとして、西へ西へと荒野を横切り、途中の苦しみを超えてやっと主人のもとでへ返っていく。しかし、ラブラドル犬の苦労はなみたいていではない。年老いたブルテリアをつれ、ねこブルテリアの食べ残しを食べるような生活だ。

それでも、その生活にたえさせるものはなにか、なぜ、たえられるのかを思うと、

このように、教師のてびきを添えると、生徒は人物の相互関係や人物像、人物の生き方などについて考えるようになる。そして、そこから自分の生き方を見つめることにもつながっていくだろう。

『世界のこども』

私は、「世界のこども」という本を読んで、こう思いました。ヨーロッパの子どもたちは、日本とちがって、よく家庭の仕事を手伝うなど感心しました。それも、北ヨーロッパですから牧場が多いので、ほとんど家畜の世話です。よく素直にやるなど感心しました。**それに、働きかたも**

このてびきは、生徒に他の視点について考えさせ、ものの考え方を広げようとしている。

昭和41年7月—1年第1学期

『ベートーベン』

ベートーベンの父は酒飲みで、一流のテノール歌手の力を持っていながら、酒のために声をわるくした。父は、ベートーベンを、そのころ、ものすごく人気があったモーツァルトのようにしたいと思った。

そのため日曜日も、朝からベートーベン家では、父のどなり声が飛んでいた。**こういうきびしさが、けっきょくベートーベンのためによかったのか、わるかったのか、考えていると、ほくは・・・・**

この場合は、人物の行動や考え方を評価・批評する方向へと導くことができると考えられる。情報

が氾濫する現代社会では、内容をすべて受容して理解する力だけでなく、批評する力も、生きていく上で必要な力である。

昭和41年10月—1年第2学期

『小泉八雲集』

「小泉八雲」は、とてもこわいところもあれば、おもしろいところもありました。たとえば、「耳無し芳一」などは、一度読んだことがあるのであまり気がのらずに読みだしたのですが、やはり何度読んでもおもしろいと思いました。

こわくておもしろいところを、一つ紹介しますと、「雪女」の中ですが、少し書いてみます。ある仕事の帰りに、行きに通った川の渡し船が向こう岸にあり、その川の近くにある空き家にとまることにしたが、その夜、老人は疲れのため眠ってしまったけれど若者は起きていた。ま夜中に、小屋の戸があき、雪女があらわれて老人を殺してしまった。雪女は若者に、「おまえはまだ若い。このことをだれにもしゃべらないなら助けてやる」という。

ゴシック体のでびきのあとは、生徒がその続きを書いたものである。ここでは、こわいところ、おもしろいところを具体的に挙げさせている。

「感想を育てる」学習で大村が書き足したてびきは、一人ひとりの感想を深めたり広げたりするための助けとなるものである。一人ひとりに向けて書いてびきは、現在の「読むこと」の授業の中で朱書きとして位置づけることができると考えられる。

以上、いくつかの立場を想定して作られた手びきと一人ひとりに対して書く手びきを引用してきたが、これらは、今後の国語科「読むこと」の一斉授業の中に取り入れる価値があると考えられる。

第4項 杉本直美の実践～読書ノート（わたしの読書生活記録）～

杉本（2010）は、自らの目的や必要に応じて本を手取る「自立した読み手」をめざし、読書指導がこれまでの本の紹介や教科書教材を読んだ後の発展的な読書活動のみにとどまっては行かないとし、「読書生活デザイン力」を身に付けさせようとしている。杉本は、この力を「読み手が自身の読書生活に目を向け、今までの在り方を振り返り、現状をとらえ、これからの読書生活を自己の状況に照らしながら自覚的に考え、組み立てていく力である。」と定義している（p.17）。

この中で使われている「読書生活」は、西尾実（1951）『国語教育学の構想』の中から引用したものであり、杉本は「読書生活」という概念を以下のように説明している。

読書生活とは、本や新聞、雑誌などを始めとした実生活における多様な媒体から情報を得て、自分の必要に応じて選択し、自己に照らして組み換え、創り出し、未来へとつなげていく日々の生活である。読書という行為そのものに加え、読書の周辺（例えば、日頃の読書状況、様々な資料の特性や図書館等の施設に対する認識、読書に対する思い、未来の読書生活を思い描く行為など）を広く含む。

この考え方は、西尾に影響を受けて実践を続けてきた大村はまのものと重なる。つまり、国語科の教科書教材の読解中心授業から脱皮し、自分の読書生活を築いたり高めたりする力を身に付けさせようとしているのである。

杉本は、自立した読み手の育成を目的とし、そのために読書生活デザイン力を身に付けさせなければならないと考え、中学生「読書ノート」を実践した。

では、杉本の実践から「読書ノート」指導の3点を取り出し、考察する。

1点目は、コメントである。杉本は定期的（月に1回を目安）に教師が必ず手書きのコメントを加えることを勧めており、「コメント集」を教師用に作成している。これらのコメントは、以下の項目のようにそれぞれの状況や子どもに合わせて作成されている（pp. 30-31）。

■ノートを始めたばかりのときに

- ・とても丁寧に書けていますね。このままどんどん進めていきましょう！
- ・よい調子ですね。次回、読むのが楽しみです。がんばってね。
- ・「○○○○（いろいろな書き方の説明）」のような書き方もありますよ。書く項目の順番にこだわらずに自由に書いてみましょう。

■長期休業日の前に

- ・得意の○○（スポーツや音楽など）に関する本をまとめて読んでみるのもよいですね。
- ・テーマやジャンルを決めて、本を探して読んでみると面白いと思います。
- ・学校図書館で気になる本を数冊借りてみたらどうかな。

■ノートが進んでいない（本を読まない）子に

- ・「○○○○（おすすめの書名）」を読んでみたらどうかな。きっと気に入ると思います。読んだら感想を聞かせてくださいね。
- ・「読みたい本」のページから一冊だけ選んで、まずは読んでみましょう。
- ・最近、学校図書館でよく借りられているのは「○○シリーズ」です。ミステリーに興味があればぜひ借りてみてください。

■ノートが進んでいる子に

- ・順調ですね。毎回読むのが楽しいです。感想もどんどん深く豊かになっていますね。びっくりです。
- ・この調子でいろいろな本を手にとって読んでみてください。おすすめがあったら教えてね。

■同じ傾向の本が続いている子に

（略）

■簡単に読める本ばかり選んでいる子に

（略）

■感想の言葉が乏しい子に

（略）

■「読みたい本」しか書かない子に

（略）

■「読書あれこれ」のページが進まない子に

(略)

■自分で本を探ることができない子に

(略)

これらのコメントは、一人ひとりに対して行われるものであるので、個に応じた指導法と言える。

以上の項目では、「・・・に関する本をまとめて読んでみるのもよいですね。」「友達におすすめの本を聞いてみるのもよいですね。」「『○○○○（書名）』が好きなら、○○（作家）の作品も読んでみてください。」など、本の選び方に関するコメントが多いのが特徴である。

読解力に関するコメントは「感想もどんどん深く豊かになっていきますね。」「どの場面がどんなふう面白かったかな？一番面白かったところのページを教えてください。」「私は、○○の場面が面白かった。なぜかという、自分も主人公と同じように○○のようにドキドキする感じを味わえたり、特に「○○」という言葉（や描写）が今の自分の気持ちとぴったりだったから。」だけであった。

2点目は、読書ノートの実用の仕方についてである。これについて杉本は以下のように述べている（p. 28）。

- ・一斉授業（朝読書など）の記録を読書ノートに付ける（感想等を書かない指導をしている場合には、指導の状況に合わせて、読んだ本の書名、著者名、ページ数等書ける一覧表を配布し、ノートに貼らせて記録を貯めていく）。
- ・国語科の授業で本を紹介する学習を行うときに、読書ノートから選んで紹介する。
- ・国語の授業で読んだ作品（教科書教材を含む）の感想や夏休みの感想文を、読書ノートに書く。
- ・社会科や理科など、国語科以外の教科の授業で本や資料を読んだ際、その記録を読書ノートに書いておく（他教科の学習でも読書ノートを使って学習する）。

杉本は、読書活動の際には必ず読書ノートを使用することにし、国語科の授業だけでなく、普段の読書活動や国語科以外の授業においても読書ノートに書くことを勧めている。つまり多様な場面での実用の仕方を考えており、書くことと読むことの関連が図られている。

3点目は、読書ノートを使った交流である。

交流を行うに当たっては、振り返りシートを使い、読書ノートに貼らせている。振り返る時間は10分で、読みたい本の数、読んだ本の数、印象に残った本やおすすめの本、これからの読書計画、みんなへの質問やメッセージなどを記入させる。その後、15分で、それを基にグループまたは学級で交流させ、気づいたことをメモさせたり子どもたちに考えてほしいことを指導者が指導して書かせたりする。まとめの10分間は、交流を通して感じたことや考えたことを振り返りシートに書かせる。

杉本は、単に一人ひとりが書くだけではなく、交流することを取り入れている。どの程度の話し合いなのか、読み合いだけの交流なのかは定かではないが、この交流では、振り返りシートを基に、他者の読書生活を知り、自分の読書生活についても考えることができるであろう。しかし、本の読み方や感想の書き方などについての交流ではない。

杉本の読書ノートは、筆者の研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」、③「書く活動と結びついた指導法」④「個に応じた指導法」に適合すると考えられる。

第5節 読書指導理論・実践のまとめ

野地の「精読・多読」「個性読み」や増田の発達段階に沿った「テーマ読書」は、現在の読書指導の課題を解決するために目指したい読みである。しかし、それらは野地や増田の理論のままでは実践できにくい。実践するためには、理論の課題を解決していかなければならない。

野地の理論においては、どのような読書活動を設定し、どのように精読、多読を取り入れていくのか、読書生活に機能する精読とはどんな力か、国語科教材で身に付ける精読と多読の力はどうつながっていくのか、個性読みをどのような手順で指導していくのかなどを明確にしていく必要がある。

増田のテーマ読書については、小学校における段階の見直しをし、読解力との関連や、国語科「読むこと」の単元での位置づけを明確にしていく必要がある。

海外の先行実践では、リテラチャー・サークルとブッククラブに注目した。これらは、日本では重視されてこなかった読み方（自分との関連づけ、作品の評価・批評）を重視しているところから、読書の新たな読み方を見出すことができる。さらにこの読み方は自由な読み方でありながら、本の文章から離れず、根拠、理由を明確にしながら一人ひとりの読みを保障している。また、多様な力を継続的に身に付けることのできる活動、話すこと、書くこととも結びついた活動であり、筆者の研究の視点①「読書力の明確化」②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」に適合すると考えられる。

日本においては、四者の先行実践について検討してきた。これらを整理すると、表2-12のようになる。

表2-12 読書活動の比較

名前	論文・著書	時期・時間	主な学習活動	使用した本や文章
足立幸子	全国大学国語教育学会発表要旨(2002) No103	2日	小学校5年生でリテラチャー・サークルを行う。	実践者が選んだ5種類の本
	学校図書館(2009) No706	7時間	小学校6年生でリテラチャー・サークルの国語単元にする。	実践者が紹介した本
	全国大学国語教育学会発表要旨集(2011)	平成23年2月15日～2月18日	中学校1年生、2年生でリテラチャー・サークルを行う。	学校図書館の本 実践者が持参した本（1年生は「家族」に関する本、2年生は「生と死、かけがえのない人たち」に関する本
有元秀文	『読解力が飛躍的に向上するブッ	5～6時間＋読書の時間	第5学年「大造じいさんとガン」でブッククラブを行う単元にする。	テーマや作者に関連する数冊の絵本

第2章 読書指導理論・実践の考察

	ククラブの 実践入門』 (2010)	7時間	第3学年「手ぶくろを買いに」でブッククラブを行う。(3時間)その後本を3冊読む。(3時間)最後の時間に4冊の共通点、相違点を話し合う。(1時間)	3冊のきつねの本
大村 はま	『大村はま 国語教室8 読書生活指 導の実際 (二)』 (1984)	1年間	○帯单元「読書」読書生活の記録・私の読書計画・読書日記・読書ノート・感想文・読みたい本・私の読んだ本・図書紹介・書評・「読書」について考える・新しく覚えた言葉・私の読書生活の評価・読書と私	生徒が選ぶ本
杉本 直美	『自立した 読む手が育 つ読書生活 デザインカ』 (2010)	朝の学活開 始前10分間、 29時間	表現Ⅰ(中学生) 本を読み、「わたしの読書生活記録」(読書ノート)へ記入したい生徒は記入する。	学校図書館や学級文庫の本
		金曜日の6 校時(通常は 5時間授業) 年に6回 6時間	表現Ⅱ(中学生)1時間 「わたしの読書生活記録」(読書ノート)を使って、グループやクラスで感想を交流する。	「表現Ⅰ」で読んだ本
			表現Ⅱ 2時間 ポップをつくり、それを使って友だちにその本のよさを伝える。	「表現Ⅰ」で読んだ本
			表現Ⅱ 1時間 本の感想やおすすめの部分について、様々な表現方法を使って自由に語り合う。	「表現Ⅰ」で読んだ本
			表現Ⅱ 2時間 「〇〇生はこんな本を読んでいる」という観点で本を1冊選び、リーフレットを作成して交流する。	「表現Ⅰ」で読んだ本
			毎月、隔月 (1時間ず つ)	読書ノート(読みたい本の数、読んだ本の数、印象に残った本やおすすめの本、これからの読書計画、みんなへの質問やメッセージなど)を基に交流する。友達の読書生活の状況や読書についての考え方を知るとともに、自分の読書生活を見つめ直す。

海外で実践されているリテラチャー・サークルとブッククラブは、読解力を明確にして継続的に行っていくものなので、年間を通して行うことができれば、筆者の目指す読書活動として有効なものだと考える。しかし、日本の場合、シラバスに基づいて教科書の单元ごとに、授業時数が定まっているので、海外の活動をそのまま年間を通して実践することは不可能である。

足立と有元は、日本で実践できる方法として、单元の中にこれらの活動を組み入れる方法を提案している。この方法であれば、年間2～3回の国語科「読むこと」の单元で実践することは可能である

と考える。その場合、留意することは、多読をして話し合う時間を入れるため、教科書教材の読解の時間を短縮することと、教科書教材を精読する際、身に付けさせる読解力を精選するということである。これらのことができるかどうかは、筆者の実践により、実証したいと考える。

大村は、読書指導を単に本の紹介をするだけのものではなく、読書について考える力や選書力、読む技術や本を活用する技術など、幅広い力を身に付けさせようと実践を行った。これは読書生活を高め、自立した読み手を育てる読書生活指導である。このことは、筆者の研究の視点①「読書力の明確化」に適合する。現在の読書指導においても読書生活を高めていくという展望をもつべきである。また、大村が年間を通して実践した「読書生活の記録」は研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」に適合すると考えられる。「大村の作成した「手びき」は筆者の研究の視点④「個に応じた指導法」に適合する。読書指導は、一人ひとりの実態に応じて適した方法で行うことが必要であり、そのことにより、野地の「個性読み」を育成することにつながっていくと考える。

杉本も大村と同じように読書生活を高める指導を行った。教師による読書ノートへのコメントは研究の視点④「個に応じた指導法」に適合する。読書ノートによる交流は、自分の読書生活を見つめ直す機会になり、読書ノートの活用は、読書の質を高めたり幅を広げたりすることにつながる。これは、研究の視点①「読書力の明確化」③「書くことと結びついた指導法」に適合する。

大村の「読書生活の記録」と杉本の「読書ノート」も、リテラチャー・サークルやブッククラブと同様、筆者の目指す読書活動として有効なものとして考えられる。

これらの読書活動は、筆者の実践により、有効性を検討していくが、読書力については、これまで検討してきた先行研究を基に、さらに読書力を定義している他の先行研究においても検討し、整理していく必要がある。実践において指導と評価をしていくためには、読書力の定義は不可欠である。

第3章 読書力の検討

本章では、先行理論の成果と課題を踏まえた上で実践において指導と評価をしていくために、読書指導で身に付けさせる力「読書力」について考察する。

第1節 先行研究における読書力の検討

古市（2011）は、戦後の読書指導理論の礎を築いた阪本一郎、滑川道夫、輿水実、倉澤栄吉の四者の研究を取り上げ、「読書技術」「読書活動への積極的な態度」「読書活動に関する知識」「読書習慣」「その他」の項目別に整理し、自立的な読書人に必要な力や態度として、「読書技術」「読書活動への積極的な態度」「いろいろな本やテキストを読む」「読書環境の利用」「読書環境を創造する」「読書習慣」が必要であると、これらを以下のように分類し、構造化している（図3-1）。

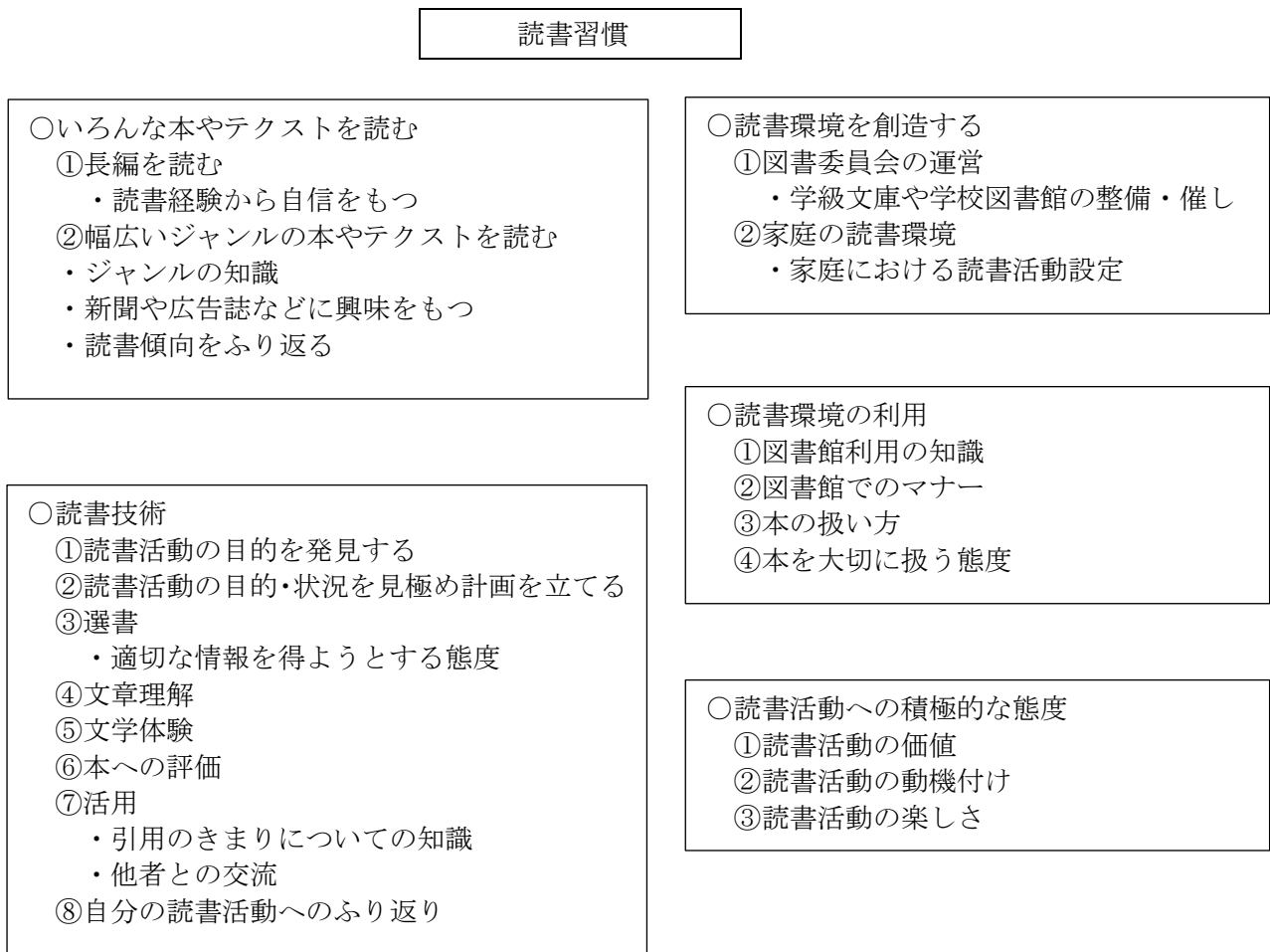


図3-1 自立的な読書人に必要な力や態度の構造（古市：2011）

古市は、図3-1のように読書態度だけでなく、読書技術や図書館の利用、環境づくりも必要な力として位置づけている。

読書技術の中には、読解力だけでなく、選書や読書活動の計画を立てること、自分の読書活動を振

り返ることも入っており、幅広い力を求めている。これらの力は、読書生活を築いていくために必要なものであると考えられる。

本章では、古市の幅広い分類に基づき、先行研究における「読書力」の分類を行うことにする。

図3-1における読書技術については、分類、評価しやすくするために①②⑧を「読書設計力」、③を「選書力」、④⑤⑥を「読解力」、⑦を「活用力」の4つにまとめることにする。

では、「読書力」を考えるための手がかりとして、系統的、具体的な力を設定している昭和26年版学習指導要領「読むことの能力表」と増田(1971)の読書能力、嶋路(1974)の「長編の読書能力」、大村(1984)の帯単元「読書」で身につける多様な力、安居(2005)の「読書力」「読書生活力」、吉田(2010)の「優れた読み手が使っている方法」を取り上げ、分類する。古市の分類により当てはまらないと考えられるものについては「その他」に入れる。

第1項 昭和26年版学習指導要領「読むことの能力表」

「読むことの能力」として表示されているものを以下に引用する。表の中の能力の番号は、後述する表に対応できるように、筆者がつけたものである。第2項以降の表の番号についても同様である。

表3-1 昭和26年版学習指導要領「読むことの能力表」

学年	能力	継続学年
1	1 本や絵本を読みたがるようになる。	1-2
	2 本の持ち方やページの繰り方に慣れる。	1
	3 文をどこから読み始めたらよいか分かる。	1
	4 文のどの方向から読めばよいか分かる。	1
	5 正しく行をたどって読むことができる。	1
	6 拾い読みではなく、文として読むことができる。	1
	7 声を出さずに、目で読むことができる。	1-2
	8 声を出して読むことができる。	1-2
	9 自分の名前が読める。	1
	10 自分の経験と文字とを結びつけることができる。	1-2
	11 短い文章なら、そのだいたいの意味が分かる。	1-2
	12 簡単な入門準備書または、入門書的な読み物を娯楽のために読むことができる。	1
	13 初歩的な読み物を即座に読むことができる。	1-2
	14 ひらがなが読める。	1
	15 アラビア数字が読める。	1
	16 文字のほかの諸記号(てん・まる・かぎ)がわかる。	1-3
	17 漢字は、だいたい三〇字ぐらい読むことができる。	1

第3章 読書力の検討

2	18 読むことにだんだん慣れてくる。	1-3
	19 考えながら読む態度が、高まってくる。	2-4
	20 黙読するとき、くちびるを動かさずに読むことができる。	1-3
	21 大ぜいの前でじょうずに読むことができる。	1-3
	22 一年生の初歩読本程度の読み物を即座に読むことができる。	1-2
	23 二年生程度の読本を読んで理解し、練習してなめらかに読むことができる。	2-3
	24 長い本でも、最後まで読み通すことができる。	2-4
	25 間に答えるために、黙読することができる。	2-3
	26 文の荒筋をとらえることができる。	2-4
	27 情報や知識をうるために、本を読む度数がますます多くなる。	2-4
	28 読んだ本の内容を、他人に伝えて喜ぶようになる。	2-4
	29 絵および文の前後の関係を手がかりにして、ことばを理解することができる。	1-3
	30 かたかなのだいたいが読める。	2
31 文字のほかの諸記号がわかり、それに注意して読むことができる。	2-3	
32 漢字は、だいたい一三〇字ぐらい読むことができる。	2	
3	1 長い文でも、楽しんで読むことができる。	2-4
	2 ひとりで本を読む習慣ができる。	1-3
	3 音読より早く黙読することができる。	2-4
	4 いろいろな目的のため、本を読む能力と意欲がだんだん増してくる。	3-4
	5 自分の興味をもっていることについて、読み物を選択することができる。	3-5
	6 内容の要点をじょうずに読み取ることができる。	3-4
	7 文の好きなところや、おもしろいところを抜き出すことができる。	2-4
	8 文の常体と敬体との区別が分かる。	3-5
	9 手びきや注釈などを利用して読むことができる。	3-4
	10 目次を利用して読むことができる。	3-4
	11 他人を楽しませるために、なめらかに、わかりやすく音読することができる。	2-4
	12 かたかなが読める。	3
	13 漢字は、だいたい二八〇字ぐらい読むことができる。	3
4	14 物語・実話・ぐう話・時事などの種々の読み物に対する興味がだんだん増してくる。	4-6
	15 文の組み立てがわかる。	3-5
	16 文の段落がわかり、その要点がつかめる。	3-5
	17 問題を解決するために読むことができる。	4-6
	18 読書によって得た知識や、思想をまとめることができる。	4-6
	19 前後の意味から、わからないことばの意味をとらえることができる。	4-6
	20 一つのことばのいろいろな意味について、考えることができる。	4-6
	21 ことばの構造とか意味について、一段と強い興味が出てくる。	3-6
	22 よい詩を読んで楽しむことができる。	3-6
	23 児童のための新聞や雑誌を楽しんで読むことができる。	4-6
	24 漢字はだいたい四八〇字ぐらい読むことができる。	4
25 (ローマ字が読める。)	3-6	
5	1 良書に対する興味が増してくる。	4-6
	2 文意を読み取ることができる。	3-5
	3 長文でも、その要点を書き抜きしながら、読むことができる。	5-6
	4 文の内容や表現について、こどもらしい批評ができる。	4-6
	5 読む速度がだんだん増してくる。	4-5
	6 物語などを脚色して、演出することができる。	4-6
	7 参考書や地図・図面などを利用して調べることができる。	4-6
	8 辞書のひき方がわかる。	4-6
	9 辞書をひいて、新出語の読みや意味をとらえることができる。	5-6

第3章 読書力の検討

	10 漢字はだいたい六八〇字ぐらい読むことができる。	5
6	11 よい文学に対して興味が増してくる。	6－
	12 多種多様な文に興味をもつようになる。	5－6
	13 本を選択して読むことができる。	5－
	14 序文を読んで、本を選択することができる。	5－
	15 文意を確かに早くとらえることができる。	5－6
	16 文の組立を確かに早くとらえることができる。	5－6
	17 叙述の正しさを調べることができる。	5－
	18 案内や注意書きなどを利用して読むことができる。	5－
	19 読む速度がいよいよ早くなる。	5－6
	20 感想や批評をまとめながら、読むことができる。	5－
	21 参考資料・目次・索引などを利用して読む能力が増してくる。	5－
	22 新聞・雑誌などを読む能力が増してくる。	5－
	23 娯楽のためや知識をうるために、黙読する能力が増してくる。	5－6
	24 個人を楽しませたり、情報を伝えたりするために、明確な発音でなめらかに音読する能力が増してくる。	5－6
	25 漢字は、だいたい当用漢字別表を中心とした八八一字程度の文字が読める。	6
	26 (ローマ字のつづけ字を読むことができる。)	6

以上の能力を分類すると、以下のようになる。

対象	読書技術	読書活動への積極的な態度	いろんな本やテキストを読む	読書環境の利用	読書環境を創造する	読書習慣	その他
昭和 26 年版 学習指導要領 「読むこと の能力表」 (低学年)	7. 8. 10. 11. 20. 21 23. 25. 26 28, 29	1. 12. 13 18. 19. 22 27	24				2. 3. 4. 5. 6. 9. 14. 15. 16. 17 21. 30. 31 32
昭和 26 年版 学習指導要領 「読むこと の能力表」 (中学年)	3. 5. 6. 7 9. 11. 15 16. 17. 18 19. 20	4. 21	1. 14. 22 23			2	8. 12. 13 24. 25
昭和 26 年版 学習指導要領 「読むこと の能力表」 (高学年)	2. 4. 5. 6 7. 9. 13 14. 15. 16 17. 18. 19 20. 21. 23 24	1	3. 11. 12 22				8. 10. 25 26

この表を見ると、低学年、中学年、高学年では共に、読書技術が多い。低学年では、「その他」の、読書に必要な基礎的な本の知識や文字を読むこと、「読書活動への積極的な態度」が多い。

さらに「読書技術」を分類すると以下のようなになる。

<読書技術>

対象	読書設計力	選書力	読解力	活用力
昭和 26 年版学習指導要領「読むこと の能力表」(低学年)			10. 11. 23. 26. 29	28.
昭和 26 年版学習指導要領「読むこと の能力表」(中学年)		5. 9. 10.	6. 7. 15. 16. 19. 20	17. 18
昭和 26 年版学習指導要領「読むこと の能力表」(高学年)		13. 14. 21	2. 4. 9. 15. 16. 17 18. 19. 20	6. 7

読書技術においては、「読解力」が一番多い。

第2項 増田信一の「読書能力」

増田は、読書能力を以下のように示すとともに、幼稚園から高校までのどの範囲で、それらを身に付けるのかも矢印で示している（矢印は省略）。

表 3-2 増田信一の「読書能力」

1 読書の興味	1 本を読む興味を増す。 2 終わりまで読み通す。 3 読書量を増し良書を読む。 4 いろいろの種類の記事を読む。 5 むずかしい図書を読む。
2 図書の選択	6 目的に応じて選んで読む。 7 目次や図書目録を引く。
3 情報処理の読み	8 必要な知識や情報を集める。 9 目次や索引を利用する。 10 図表や写真を利用する。 11 手引き・注釈・解説を利用する。 12 辞書・参考図書・新聞を利用する。 13 調べたことを組み立てる。 14 課題の解決に適応させる。
4 楽しみ読み	15 楽しんで読む。 16 おもしろいところをつかむ。 17 場面や情景を想像する。

第3章 読書力の検討

	18 心情を想像して味わう。 19 すぐれた表現を味わう。 20 余暇を利用して読む。 21 じょうずに朗読する。
5 創造的な読み	22 自分の考えと比較しながら読む。 23 他人との受け取り方の違いを知る。 24 作者の考え方をつかむ。 25 感想や意見・判断をもつ。 26 ものの見方や考え方を変革する。 27 適切な批判をする。 28 感想や批評をまとめる。
6 適切な速さ	29 速く読む。 30 目的に応じた速さで読む。
7 読書の反省向上	31 読書を反省して向上する。

上記の読書能力を分類した結果を以下に示す。

対象	読書技術	読書活動 への積極 的な態度	いろんな本 やテキスト を読む	読書環境の 利用	読書環境を 創造する	読書習慣	その他
増田信一	6. 7. 8. 9 10. 11. 12 13. 14. 16 17. 18. 19 21. 22. 23 24. 25. 26 27. 28. 29 30. 31	1. 2. 3. 15 20	4. 5. 10				

増田の「読書能力」も「読書技術」が一番多い。

<読書技術>

対象	読書設計力	選書力	読解力	活用力
増田信一	31	6. 7. 9.	10. 11. 12. 15. 16 17. 18. 19. 22. 23 24. 25. 26. 27	8. 13. 14. 28

ここでも、読解力が多いが、「読書設計力」が入っている。

第3項 嶋路和夫の「長編の読書能力」

嶋路（1974）は「長編の読書能力」について、次のようにまとめている。

- 1 遅速調整力・・・読みのリズム。時には速く、時にはゆっくりと。遅速の自由性。速読力が基底にあること。
- 2 持続力・・・・・・読み通す力。ねばり。根気。集中力ともかかわってくる。
- 3 停留力・・・・・・立ち止まる力。時には立ち止まり考える力。先を予想し期待する力。
- 4 イメージ構成力・描かれている長編の世界（文学の世界、非文学の世界を含めて）を構成する力。部分的なイメージを一連のものとしてつなぐ力。見える力。
- 5 総括力・・・・・・長編を読み終わった時、「要するに、この作品（図書）は・・・」というように、全体としてとらえ直せる力。まとめる力。

これらの力を分類すると次のようになる。

対象	読書技術	読書活動への積極的な態度	いろんな本やテキストを読む	読書環境の利用	読書環境を創造する	読書習慣	その他
嶋路和夫	1. 3. 4. 5	2					

嶋路の長編を読む力は、ほとんどが「読書技術」であった。

<読書技術>

対象	読書設計力	選書力	読解力	活用力
嶋路和夫			3. 4	5

これも「読解力」が一番多い。

第4項 大村はま～帯単元「読書」で身に付ける力～

大村は、『大村はま国語教室8』において単元「読書」の様々な実践を紹介している。その実践内容を端的に表した「目次」からその力を分類する（表3-3）。

表3-3 大村はまの帯単元「読書」の目次

読書について考える	<ol style="list-style-type: none"> 1 読書についての質問 2 読書計画 3 読書生活を考える 4 読書についての識見を高める 5 主体的に読む 6 どんな意見があるだろうか 7 読書について考えを深める—読書論 1 8 読書について考えを深める—読書論 2 9 読書について考える 1 10 読書について考える 2 11 読書について考える 12 問題発見のために読む 13 読みながら何か発見していく読書 14 批判的に読む 1 15 批判的に読む 2 16 発展する読書 17 本のはたらき
本を探す・選ぶ	<ol style="list-style-type: none"> 18 問題について、その解決に役立つ本を探し、役立つ部分をメモする 19 目録を活用して本を選ぶ 1 20 目録を活用して本を選ぶ 2 21 疑問・問題の解決を求めて本を選ぶ 1 22 疑問・問題の解決を求めて本を選ぶ 2 23 目的によって適切な本を選ぶ 24 目的によって本を選ぶ
本の技術	<ol style="list-style-type: none"> 25 本で本を選ぶ 26 本で本を選ぶ—むずかしいものを読む 27 自分の読みを育てながら読む 28 読みえたものを育てながら読む 29 読んだ本をとらえ直す 30 本が呼びかけてくる 31 目次・索引の活用 32 本以外の物の活用 33 想像から読みへ 34 いろいろの読み方を使いこなす 35 どの段落をくわしく読んだらよいだろう 36 解説は、作品を読む前に読むか、あとで読むか

	37 アンケートを読む 38 いい問題をもらった
本の活用	39 いろいろな本の活用 40 本を使って 41 書くために読む 42 私の生まれた日
感想を育てる	43 感想を育てる 44 読書感想文集を読み合っ 45 感想を幅広く育てる 46 資料によって感想を育てる
読書生活の記録	47 解説
読書会	48 読書会
読みを誘う	49 本のなぞなぞ 50 読んで作るクイズ 読みを誘うクイズ
おりおりの指導	51 読書に関する調査 1 52 読書に関する調査 2 53 本を紹介し合う 54 夏休みの読書指導 1 55 夏休みの読書指導 2 56 夏休みの読書指導 3

上記の力を分類すると以下の表のようになる。

対象	読書技術	読書活動への積極的な態度	いろんな本やテキストを読む	読書環境の利用	読書環境を創造する	読書習慣	その他
大村はま	1～50 53～56	47				47	

大村はまの実践では、ほとんどが「読書技術」を育成している。それらをさらに分類すると以下のようになる。

<読書技術>

対象	読書設計力	選書力	読解力	活用力
大村はま	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9 10. 11. 12. 13. 14. 15 16. 17. 47. 54. 55	18. 19. 20. 21. 22. 23 24. 47	25. 26. 27. 28. 29. 30 31. 32. 33. 34. 35. 36 37. 38. 43. 44. 45. 46 47	39. 40. 41. 42. 47. 48 49. 50. 53. 56

大村の実践で注目されるのは、「読書設計力」が多いことである。また、読書技術を全体的に見ると、4つの力は数の面でバランスがとれている。

第5項 安居總子の「読書力」「読書生活力」

安居（2005）は、「いわゆる文章の読解から少し広げ、読解から読書へ移っていく「際」の読み、「読書という生活、生活の中の読書」と考えた場合の読みの行為を、読書力・読書生活力と考えた。」と述べている（p. 33、表 3-4）。

表 3-4 安居總子の「読書力」「読書生活力」

読書力
1 一回で読む力
2 読みひたる力（集中・投入力）
3 読み続ける力（集中・継続力）
4 速読力（走り読み・さがし読み・拾い読み）
5 一冊の本を最後まで読み通す力
6 情景・人物・場面・心理・関係を読む力
7 事柄・関係・論理を読む力
8 読みながら、また得た情報から、類推する力
9 得た情報をもとに関係づけて読む力
10 大意・要旨を把握する力
11 書き手の意図・真意を探る力
12 絵・写真・表・グラフなどを関係づけて読む力
13 辞典・事典・関係文献を利用する力
14 メディアリテラシー（発信者の意図を考えて読む力・メディアの構造を考えて読む力）
15 何冊かの本・いくつかの情報を重ねて読み、多視点から考える力
16 何冊かの本・いくつかの情報を重ねて読み、新しい考えを生み出す力
17 目的・必要に応じて本（情報）を探す力（タイトル・もくじ・まえがき・あとがき・索引・帯・解説・書評・広告などから探す力）
18 検索技能（目録・インターネット利用）
19 目的・必要に応じて、本（情報）を選ぶ力
20 リサーチの力（手元の情報・本などにより、今どうなっているか、今後どうなるかを考えながら読む力、手元の情報・本が何にいきるか、どう役立つかを考えながら読む力）
21 読んで生じた疑問を他の本で解決しようとする力
22 情報収集力（メモ・ノート・カード・描写・図式化・記号化）
23 情報整理力（記録・分類・整理・保存・摘出）
24 情報をカードに書く技能
25 情報の価値を見、軽重をつけ、その理由を明らかにしようとする力
26 論文やレポートに文献を引用する力、記述する力

27 異化の力（書きかえ）－価値づけし、注釈し、自分の典籍をつくる力
28 読書したことをもとに話し合う力
29 古典を読む力
30 古典に親しむ態度
読書生活力
31 本をすぐ手に取る（取ろうとする）意欲・態度
32 一冊の本からイモヅル式に読み広げていく力・態度
33 本から情報を得ようとする態度
34 読みたい本を探す力・増やす態度（タイトル・もくじ・まえがき・あとがき・帯・解説・ブックレビュー・広告・人の話などから探す、メモする、集める）
35 生活の中で読書を楽しむ態度
36 図書館を利用する態度
37 書店に行く態度
38 インターネットを利用する態度
39 文字情報に関心をもち、利用する態度
40 読書関連情報に敏感な態度
41 進んで人と情報を交換しあう意欲・態度
42 他の学びとコラボレートしようとする態度
43 自国の言語文化への関心を深め、古典を知ろうとする態度
44 生活の中に読書の時間を設定する態度
45 自分の読書ノート（メモ、記録など）をもつ習慣
46 読書生活の記録をする態度・習慣（読んだ本・読みたい本・気になる本・他者と話したくなる本・ブックレビューを見たり聞いたりしての感想など）

これらを分類すると以下のようなになる。

対象	読書技術	読書活動への積極的な態度	いろんな本やテキストを読む	読書環境の利用	読書環境を創造する	読書習慣	その他
安居總子	1. 4. 6. 7. 8	2. 3. 5. 30	29	36. 37		46	
	9. 10. 11	31. 32. 33					
	12. 13. 14	35. 38. 39					
	15. 16. 17	40. 41. 42					
	18. 19. 20	43					
	21. 22. 23						
	24. 25. 26						
	27. 28. 34 44. 45. 46						

一番多いものは「読書技術」、2番目に多いのは「読書活動への積極的な態度」であった。

＜読書技術＞

対象	読書設計力	選書力	読解力	活用力
安居總子	44. 45. 46	17. 18. 19. 34.	1. 6. 7. 8. 9. 10. 11 12. 13. 14. 15. 16. 20 25.	21. 22. 23. 24. 26. 27 28.

この表からは、「読解力」の次に「活用力」も多いことが分かる。

第6項 吉田新一郎の「優れた読み手が使っている方法」

吉田(2010)は、『Strategies That Work』の中で紹介された7つの「優れた読み手が使っている方法」をもとに以下の10個の方法を示している。

- 1 関連づける
- 2 質問する
- 3 イメージを描く
- 4 推測する
- 5 何が大切かを見極める
- 6 解釈する
- 7 修正する
- 8 批判的に読む
- 9 自分にあった本を選ぶ
- 10 反応する

これらの10個はすべて「読書技術」であり、「読解力」である。

以上、読書力を分類した結果、現在の読書指導であまり重視されていない「読書技術」、その中でも「読解力」が多いことが明らかになった。また、大村や安居の求める力には、「読書設計力」が入っており、注目できる。大村の実践では「読書設計力」が多く、4個の読書技術のバランスも取れていることが特徴である。

筆者は、文章を読み取る「読解力」は、様々な本や文章を読むために基礎となる力であるため、「読書力」として考える。読解と読書を切り離して指導するのではなく、読書においても「読解力」を身に付けるよう指導していくことが必要である。ただし、「読解力」のとらえは、従来の日本の場面ごとに区切って時間をかけて心情中心に読み取る力ではなく、PISA型読解力のように国際的にも通用する読解力であるべきであろう。

また、大村や安居が求めている「読書設計力」も読書力として考える。両者は中学校の読書指導を行ってきたが、現在の中学生の読書の課題を考えると、小学校においても、自分の読書を振り返ったり、目標をもったりすることができるように指導することは必要だと考える。

また、4つの読書技術については、大村の実践のように、バランスよく身に付けさせていくことが

望ましいと考える。

第2節 読書力とPISA型読解力との関連の検討

2000年PISA調査結果が公表されてから、読書と学力（読解力）の関係が注目され始め、PISA型読解力という概念が一般化されるようになり、読書指導のとらえを変えていく必要が出てきた。しかし、研究においては、それ以後、読書習慣の形成・教科が中心となった論考が多かった。2003年PISA調査の結果後は、PISA調査の結果を分析した上で読書と学力を結ぶ論考も出てきたが、問題提起にとどまり、実践的な提案が少なかった。学校では全国学力状況調査が行われるようになったが、それらの結果を踏まえた実践の改善は十分に図られていないのが現状である。小学校の国語科では、読書と学力（読解力）が未だ切り離された関係にあり、読書で読解力を身に付けさせることを目指す実践、長期的な視野に立つ実践は少ない。

本研究では、読書と読解を切り離して指導するのではなく、読書でも、本や文章を読むために必要な読解力を身に付けさせることを目指す。では、読書で目指す読解力がどのような力なのかを、PISA型読解力と関連させながら考えていく。

第1項 情報の取り出し

2003年にOECDによる生徒の学習到達度調査が行われ、PISA型読解力の調査結果が発表された。PISA型読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」とされている。「情報の取り出し」はテキストに書かれている情報を正確に取り出すこと、「解釈」は、書かれた情報がどのような意味を持つか理解したり推論したりすること、「熟考・評価」は、書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつけることとされている。

その後、2007年度から全国学力・学習状況調査が小学校第6学年及び中学校第3学年の児童生徒を対象に始まり、従来の読解力とは異なるPISA型読解力が注目され、その力を身に付けさせる授業改善が求められるようになった。

PISA調査問題の作成と調査結果の分析を担当している国立教育政策研究所（2012）は、小学校、中学校ごとに平成19年度～22年度の4年間の調査結果を分析し、成果と課題を教科ごとにまとめ、これからの学習指導のポイントを示している。

ここでは、国立教育政策研究所が4年間の調査において、同じような趣旨の下に複数年度にわたって出題し、正答率がおおむね70%を下回る内容を課題としてとらえたものの中から小学校「読むこと」を取り上げる。

「読むこと」における課題は以下の通りである。

- ①物語に登場する人物についての描写や心情、人物相互の関係を捉えること
- ②目的に応じて必要となる情報を取り出し、それらに関係付けて読むこと

この中の②が「情報の取り出し」であるが、具体的な課題としては以下のように示されている。

②についての課題

- 文章の内容と資料の数値などを関係付けて正しく読むことに課題がある。
- 情報に含まれる限定された事実を認識しながら読むことに課題がある。
- 登場人物の心情と場面についての描写とを関係付け、物語の展開をおさえながら読むことに課題がある。
- 情報に含まれた曜日や人数などの必要な事実を的確に捉えることに課題がある。
- 複数の情報を比較・検討し、条件に即したものを的確に選択した上で、その選択の理由を明確に説明することに課題がある。

以上の課題を見ると、「情報の取り出し」は、市販のテストのように、単に文章から抜き出すだけでなく、他の資料と関連づけたり、文章と文章を関連づけたりすることや複数の文章を比較し、選んだりすることも求められている。これらは、複数の資料を多読し、読み比べる力、長文の中で文章同士を関連づけながら読む力であり、読書で身に付けていくべき力であると考えられる。

第2項 解釈～語用論を基にして～

前述した「読むこと」の課題①は、「解釈」の力についてである。具体的な課題としては以下のように示されている。

①についての課題

- 物語の登場人物を把握するために叙述内容を分析的に読むことに課題がある。
- 物語の登場人物の心情を表現や叙述と関係付けて読むことに課題がある。
- 物語の冒頭部分における登場人物の特徴を一つ一つ整理して捉えることに課題がある。
- 物語の主人公の心情や登場人物の相互関係を捉えることに課題がある。

PISA 型読解力の中の「解釈」は、「書かれた情報がどのような意味を持つか理解したり推論したりすること」と定義されている。従来の小学校の授業では、人物の行動や会話から人物の心情を読み取ったり、物語の主題を考えたりして解釈を行ってきたが、文章の叙述を根拠にしてもそれが妥当なのかどうか判断できず、曖昧なままにしてしまうことも少なくないのが現状である。例えば、同じ文章から解釈する内容は、個人のこれまでの経験や知識、価値観等によって異なる。また、作者の思いを文章から推測することはできにくく、少しでも推論するために同じ作者の作品をいろいろと読ませるがそれでも現在目の前にいない作者の思いを推論することは困難である。そのため、答えを絞ることはできない。しかし、教師は、自分が考えている答えに近いものを正解として認めていく傾向がある。

そもそも推論とはどのようなものでどのように行われていくのかを明確にし、児童にその力をつけていく必要がある。そこで、解釈の多様性について説明できる語用論の中の「関係性理論」に注目することにする。

内田(2013)は語用論を「実際の発話とその文脈との関連を迫及する学問分野」と定義し、「語用論のレベルでは解釈に幅がある可能性が大きく「こうでなければならない」ということは必ずしもなく、「こういう解釈も可能である」という柔軟性があるのである。」と述べている(p.10)。そして1986年に発表した Sperber and Wilson による関係性理論では、「推意」(「表意」(発話によってコード化されているところからそれを基盤としてさらに推論によって得られる明示的な想定)に対して明示的に伝

達されていない命題)に強弱を仮定していることを示し、聞き手が高い可能性で導き出す推意とその可能性が低い推意があるという考え方をテキスト解釈に応用できると述べている (p. 58)。

内田は、サスペンスの表現効果、推理小説の伏線等、これまで漠然としか説明できなかったことを語用論から理論的にアプローチしようとしている。例えば、‘After Twenty Years’を取り上げ、巧妙に配置されている強い推意によって、読者が作者の意図通りに誘導され、作者の罠にはまってしまうことを紹介し、「事実とは異なることは述べず、強い推意と弱い推意が話の流れのなかで重要な伏線として二重、三重に絡んで物語に厚みを加えている。結果として意外性を含んだより深みのある結末となっている」と述べている (p. 171)。ミステリー作品『さよならドビュッシー』においても内田は、強い推意、弱い推意の観点から考察し、「ここでも強い推意と弱い推意が複雑に入り混じりながらミステリーの謎解きに決定的な役割を果たしている」と述べている (p. 185)。

つまり、発話に限らず文字を読む際にも、書かれたことをもとに自分の記憶や知識等を手がかりとして推論を繰り返すことにより、作品を理解し、おもしろさを感じることができるようになることが分かる。

では、その関係性理論をもとに文章の推論解釈の過程を示した難波 (2008) の解釈理論を援用し、今後小学校で求められる解釈の力について考察したい。

難波 (2008) は、文章言語においても解釈の本質は音声言語と変わらないとした上で、「コード解釈」(日本語の音韻・文字・語彙・文法の各知識による解釈)によって生まれた、文の表面上の意味を「表意」、「推論解釈」(その人が記憶の中から推論して選択する行為)によって生み出されたものを「推意」と呼び、この二つの解釈は、テキストの解釈において同時に行われていると述べている (p. 84)。

難波は、音声言語の場合、推意の解釈には、既有知識・文脈・場面・人物像・ノンバーバルコミュニケーション・音調・表現からの連想が推意決定の根拠になり、いくつも形成される推意の内、コストと利益の相関という関連性理論の原則によって一つの推意が決定されるが、文章の場合は音声言語と異なり、推論解釈の根拠とあるものが少なく、文脈と表現からの連想しかなく、そのため、推意(書き手の意図)を一つに絞るのは難しいと説明する。

難波は、井島 (1993) の枠組み(物語は現実世界(作者と読者との世界)、表現世界(物語る世界、語り手と内包された読者との世界)、物語世界(物語られる世界)の3つの世界で構造化されている)を援用し、それぞれの世界について関連性理論がどう働くかを考え、以下の内容を述べている (pp. 120-121)。

- ・ 物語世界は、会話文に表れており、発話状況や話し手についての知識は物語の中でかなり与えられるので明確なコンテキスト知識が利用できる。「この時この人物はどういう意図でこういったのか」の発問について最適な関連性を求めて話し合うことは妥当である。
- ・ 語りの世界は地の文に表れる。語り手についての知識や語り手が語っている状況についての知識は、作品の冒頭・結末に散見されるだけで、コンテキスト知識はかなり乏しい。地の文で「ここで語り手はどう思っているか」という発問に対し、最適な関連性をもつ推論解釈を得ることは困難である。
- ・ 現実世界では、作者についての知識や作品を生み出している状況についての知識は作品からは一切分からない。コンテキスト知識は利用できない。「作者がどう思ったか。」について妥当な答えを

得ることは無意味である。

このように、難波は、文学作品の現実世界や語りの世界について最適な関連性をもつ強い推意の解釈を得ることは難しいが、与えられたコンテキスト知識に基づいて読み手の自らの責任で推論解釈を行うことが求められると述べる。その作品の解釈をする時には、以下の物語が介入すると説明している (p. 125)。

外部の物語・・・作品の言葉に立ち向かわずにすでに知られているその作品の解釈の枠組み
 内部の物語・・・すでに自己の中に存在している解釈図式

難波が読みの授業で目標の一つとして挙げていることは、「その作品に衝撃を受け、読者自体の世界が作品の力によって変容させられる」こと、それは、「作品によって学習者の「内部の物語」を変革すること」である。そのためには、論理的ではないかもしれないが、己が行った解釈結果を取るに至った、内なる根拠、内なる因果律を示すこと、例えば、作家の意図を考える時は、そのような解釈結果に至った根拠を作家の実人生や作品構造に求めるだけではなく、そこから結果に至った、解釈者自身の内なる因果律を示すことが必要だとしている。

以上のことから、小学校で求めるべき解釈力は、叙述を基にした幅のある力、自分の読みの根拠を、本文から抜き出すだけでなく、自分自身の中からも示す力であると考えられる。

授業をする時には、難波が論じているように、物語世界のことか語りの世界のことか、現実世界のことかを区別し、それぞれの推意の強弱を判断する。そのうえで、物語世界では叙述を基に推論解釈を行い、語りの世界と現実世界では、解釈を絞っていくのではなく、解釈者の内なる根拠を語らせ、多様な解釈を交流していくことが必要である。このようにして学ぶ多様な解釈力は、読む楽しさを味わうために目指したい読書力である。

第3項 熟考・評価

鶴田と有元、永田の三者は、それぞれ身に付けさせたいPISA型読解力の中の「熟考・評価」について明確に示している。ここでは、今求められているPISA型読解力を三者の論をもとに考察する。

鶴田(2010)は、「熟考・評価」の力をつけるために、比較・仮定・類推・関連などの方法、既有知識・生活経験との結びつき方や主張—根拠・理由、重点先行型、ナンバリングなどの技術が必要だと述べている。

有元(2010)は、国際化する日本社会で外国人と交流するためには、課題を解決するために資料を評価し、根拠を明らかにして論理的に表現するコミュニケーションの力が不可欠だと考え、PISA型読解力を「生きる力そのもの」と述べている。焦点を当てたのは、クリティカル・シンキングとクリティカル・リーディングであり、批判し合うことが創造に必要なことだと述べている。

永田(2010)は、PISA型読解力では自己認識を読みの手段としてとらえるため、自分の読みを「活用・表現」する上での根拠は、本文(テキスト)中から示さなければならないが、「同化」「対象化」「典型化」といった文学体験の成立を目指す読解力(難波ほか、2007)は、読むことや、自分の考えを「活用・表現」する上での目的としてとらえていると考え、「典型化」では、テキストや作者について

て熟考・評価するだけでなく、テキストと対峙した自己を熟考・評価することを求めていると述べている (pp. 164-165)。

以上のことから筆者は、小学校で求めるべき「熟考・評価」を以下のように考える。

- ①人物や作品に対して感想をもったり評価したりするとともに、クリティカル・リーディングも行う。
- ②人物や作品に対するものだけでなく、自己に対するものも含む。

多様な情報から自分で適したものを選ぶことができるためには、クリティカル・リーディングの力が不可欠である。また、人格形成をしていく読書では、登場人物の行動や思いを自分と比較したり自分の内面を見つめ直したりする、②の「熟考・評価」が必要になると考える。そこで、①②の力は読書力として考える。

第3節 読書指導で身に付けさせたい「読書力」

先行研究における「読書力」を古市の分類枠（「読書技術」「読書活動への積極的な態度」「いろんな本やテキストを読む」「読書環境の利用」「読書環境を創造する」「読書習慣」）により分類した結果から、読書指導で身に付けさせたい「読書力」を考える。

筆者は、読書力として、まず大村のバランスのとれた「読書技術」を取り入れる。その理由は、大村の実践が読解力を育てるとともに読書生活を高めるという目的に向かって行われていると考えられるからである。読書技術の中には、「読解力」「選書力」「読書設計力」「活用力」が含まれる。

本章で取り上げた先行研究はすべて、「読書技術」の中の「読解力」に重点が置かれていた。「読解力」は、筆者が目指す力である。様々な本や文章を読むことができるように、多様な読み方の習得が求められる。「読解力」については、PISA 型読解力の考察を踏まえ、比較・関連づけのできる「情報の取り出し」、叙述に基づく「解釈」と自分自身の中にある根拠を語る「解釈」、人物や作品に対する「熟考・評価」、自分と関連づける「熟考・評価」に分類することにする。あえて、自分と関連づける「熟考・評価」を加えたのは、人物や作品に対する感想（○○は・・・したから～に思った。・・・に表現されているところがおもしろかった。）だけではなく、人物の言動から自分を見つめ、自分のあり方を考えることに焦点を当てようと考えたからである。自分自身の中にある根拠を語る「解釈」と自分と関連づける「熟考・評価」は、難波の論を基にして設定したものである。「読むこと」の授業では、精読と多読の力を取り入れながら、これらの読解力を育てていく。

選書力は自分で本を選ぶ力である。読書をしていくためには、教師によって読まされるのではなく、自分で選ぶ力を身に付けなければならない。例えば、図書室の本の分類や書評、題名、好きなシリーズや好きな作者、目次、おすすめの本などから自分で選ぶ力である。自分の好きな本を選ぶこと、国語科教材に関連した本（同じ作者の本や同じテーマの本）を選ぶこと、目的に応じて必要な本を選ぶこと、自分で長編や幅広いジャンルの本や文章を選べるようにしていく必要がある。古市は、「いろんな本やテキストを読む」を「読書技術」の上段に位置づけているが、筆者は、選書力に含める。

「読書設計力」は、自分の読書の計画を立てる力（読書の時間、読む本、目標ページ数等を考える

力)、自分の読書のし方を振り返り、課題に気付いたり、目標を決めたりする力であり、読書生活を高めていくものである。この力は、野地の「個性読み」を育てるために不可欠なものだと考えられる。

「活用力」は、読書した後、紹介カードやポップ、帯などを作る力、感想文を書く力、ブッククラブ等の読書会で感想を話し合う力である。増田の「テーマ読書」を取り入れ、読書力が書く活動や話し合う活動と結びつきながら形成されることを目指す。

次に読書力として設定するものは、「読書活動に対する意欲と態度」である。古市は、「読書活動への積極的な態度」を設定したが、筆者は、態度を育てる前に意欲を育てることも必要だと考える。「読書活動に対する意欲・態度」には、楽しんで読むことや進んで読もうとすること、課題を積極的に解決しようとするなどが含まれる。

「読書技術」と「読書活動に対する意欲・態度」は双方向的な関係だと考える。つまり、読解力が身につけば、それが自信となり、次に読もうという意欲が高まり、態度として表れる。反対に、意欲・態度が育っていけば、読書技術も身に付きやすくなる。これらの読書技術や意欲・態度が高まると、読書習慣が身につくと考えられる。「読書習慣」の位置づけは、古市と同じである。

これらのことを図と表に表すと以下のようなになる。

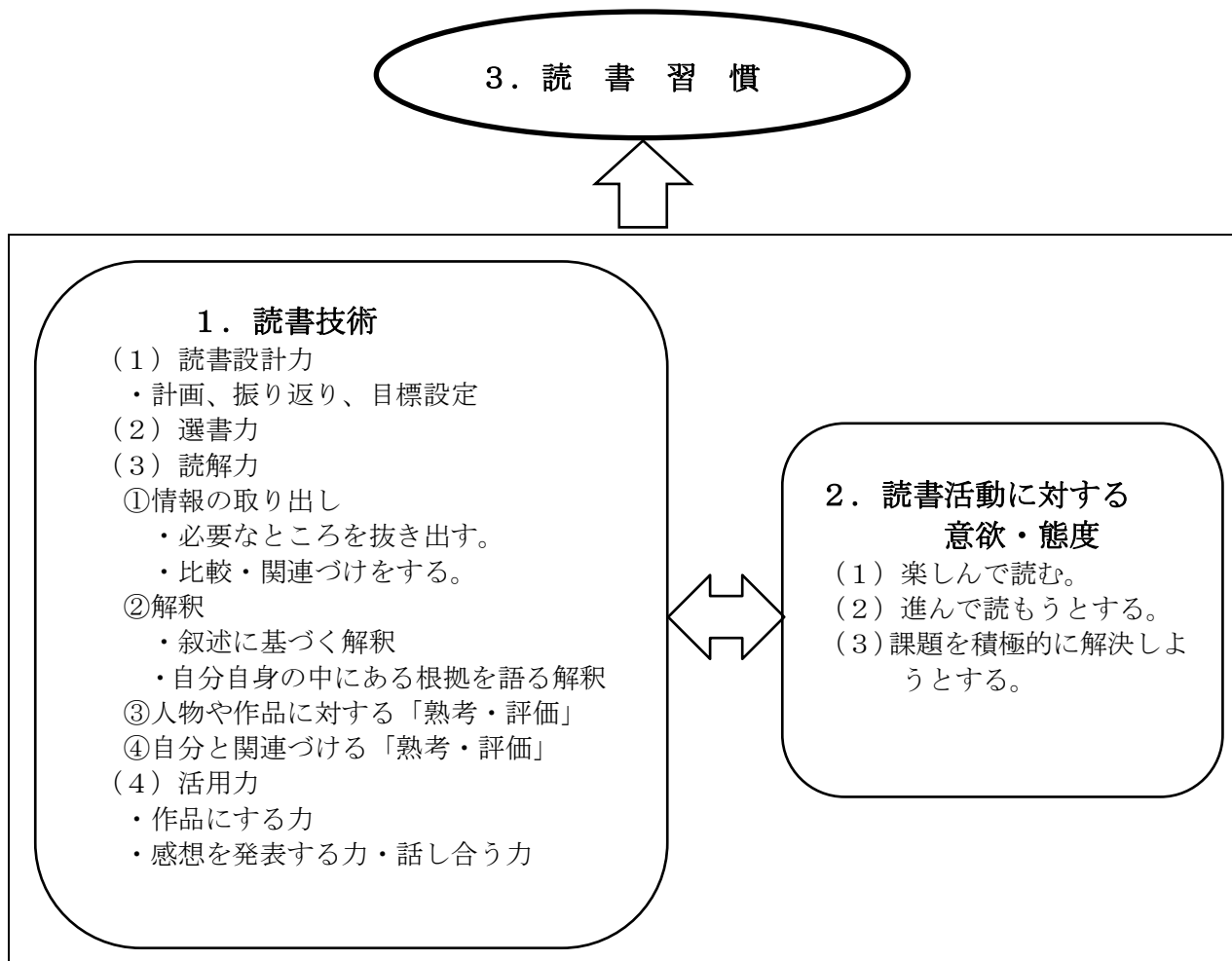


図3-2 筆者が考える読書力

表3-5 筆者の考える「読書力」

1 読書技術	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	読書設計力 選書力 読解力（情報の取り出し） 読解力（解釈） 読解力（人物や作品に対する熟考・評価） 読解力（自分と関連づける熟考・評価） 活用力
2 読書活動に対する 意欲・態度	⑧	楽しんで、進んで、積極的に
3 読書習慣	⑨	自分で読書する習慣

第4章 読書日記指導の構想に向けて

第1節 リテラチャー・サークルと読書ノートの実践（2011年度、第5学年）

第1項 リテラチャー・サークルの実践

（1）読書会の課題と改善

2010年度、広島県内公立小学校（M小学校）における、第5学年の教科書教材『注文の多い料理店』の単元では、「登場人物の考え方」や「作者の思い」「作品の特徴」に焦点を当て、それらを読み方の観点（何に着目して読むかという読み方）として読み取らせた後、『雪わたり』を『注文の多い料理店』と同じ観点で比べながら読ませた。そして、単元のゴールに設定した読書会では、宮沢賢治の同じ本を読んだ者同士でグループを作り、作品の特徴（構成や表現とその効果）を中心に話し合わせた。

単元の学習の中で、児童は宮沢賢治の様々な作品を読み、自分が読み取ったことをノートに書き、読書会ではそれをもとに自分の考えを話し、宮沢賢治の作品の特徴の共通点と相違点について話し合うことができた。「作品の特徴」という読み方の観点に焦点を当てることでつきたい力も明確になり、児童の自己評価や教師による評価も容易になった。しかし、単元の学習を通して見たとき、児童の主体的な学びとその楽しさ、読書力の評価に課題が残った。これまでは、教師が様々な本を用意し、読書会のために読ませ、決まった観点で話し合わせてきた。もちろん児童の力をつけるときには意図的な指導が必要である。しかし、生涯にわたって自分で本を選び自分で読書生活を高めていく力をつけるためには、今までの教師主導の一斉の読み方や読書会のやり方だけでは不十分であった。教師が中心になって進めなくても自分たちで自由に読み方を選んで読み進めたり多様な読み方を学び合ったりすることや、読書の楽しさを友だち同士で共有することが望ましいと考えた。

そこで、注目したのが、足立によって紹介されたアメリカの「リテラチャー・サークル」（1990年代から2000年代に盛んになった読書会）である。足立（2009）は、リテラチャー・サークルのことを、自分がどのように読み、その本や作品をどのようなものと評価・判断したかを仲間に伝え、共有する点において優れた効果をもつ読書活動だと述べている。また、優れた読者が行っている読書活動を子どもたちに意識的に行わせるために自分の読む役割を決め、本の性質やテーマや背景などに縛られず自由に読むことや読み方を定着させることもできるとしている。

また、第2章で検討したように、リテラチャー・サークルは、日本の教科書であまり取り上げられていない「自分と関連づけて読む力」や「作品や人物を評価・批評する力」を重視しており、国際的な読解力とされているPISA型読解力を育成することができる読書活動であるとも考えられる。

筆者は、このリテラチャー・サークルが、現在の国語科で行われている教師主導の読書会、または反対に児童任せになり、どんな力をつけるのか明確になっていないような読書会の課題を解決する可能性をもつものだと考えている。つまり、リテラチャー・サークルの手法を取り入れることにより、主体的な態度で読書をして話し合う読書会、友だち同士が楽しく本について話し合う読書会、多様な読み方の習得を目指した読書会が可能になるのではないかと考える。

しかし、アメリカとは社会的な背景や学校教育の内容・方法等が異なるため、アメリカで行われていることをそのまま日本で取り入れることは不可能であろう。そこで、まず、アメリカのリテラチャー・サークルの理論が日本の小学校で適用できるかどうか考察する。

足立（2004）は、Danielsがこのリテラチャー・サークルの原理としている8つの学習理論（①思

考としての読書研究②読者反応・文芸批評③個人読書④足場設定理論⑤協同学習⑥グループ・ダイナミクス⑦デトラッキング⑧バランスのとれた指導）を紹介している（Daniels, 1994, pp. 32-44）。

筆者は、足立が紹介しているこれらの理論が小学校の指導に適用できるかについて、まずこれまでの自分の実践を基に考察する。

＜学習理論①思考としての読書研究について＞

これまでの学校の国語科「読むこと」の単元学習では、単元のゴールに教科書教材の発展として教科書教材と同じ作者や同じテーマの本を読み、感想を伝え合う活動を設定してきたが、読む意欲をもたせる「読書前」と本の読み方を学ぶ「読書中」の指導は弱く、「読書後」にはどんな力がついたのか明確になっていないことが少なくなかった。

アメリカのリテラチャー・サークルは、足立によると、「読書前」で教師が本を数冊用意し、児童の読みたいという気持ちを起こさせる。「読書中」では、一人読みの段階で、役割シートなどに示された指導によって読む。「読書後」には、振り返ったり熟考したり自分の言葉で要約したりするという。

このことから、リテラチャー・サークルの「読書前」「読書中」「読書後」の思考過程をとらえることで、本を読む力をつける単元学習の一連の流れや日常の読書活動の流れを改善できるのではないかと考える。この理論は、授業改善を図ることにより実践に適用できるだろう。

＜学習理論②読者反応・文芸批評について＞

日本の国語科教科書の「てびき」の中には、「最も強く心に残ったことについて話し合しましょう。」というように、一つの正解ではなく自由な考えを求めるものも入っている。

児童の読み方は、それまでの経験や知識、ものの考え方、読書生活の状況により多様なものである。ところが、授業の様子を見ると、自由に読むことができる学習課題に対しても、教師が正解をもって導いていくことや児童の多様な読みを適切に評価できないことなどから児童に達成感をもたせることができなかつたり、読む意欲を低下させたりすることがある。特に文学作品の学習の場合、個々の読書反応を大切にす幅広い学習課題や発問の設定と評価基準・評価方法の改善が必要である。

＜学習理論③個人読書について＞

自分のペースで読み、自分の考えをもつことが重要であるので、この理論は納得でき、そのまま実践に適用できると考える。

＜学習理論④足場設定理論について＞

大村(1984)は、しなければならないことや考えなければならないときに生徒ができるように心を耕す手びきを作成し、生徒の言葉や考えを広げてきた。筆者もそれらを参考にして、これまで児童が読み方や話し合いの進め方を理解できるように、また、児童の感想を広げることができるように「学習の手引き」を作成してきた。手がかりとなるものがあることにより、児童の言葉や考えが広がることを筆者は実感してきた。したがって、この理論は実践にそのまま適用できると考える。

<学習理論⑤協同学習について>

一人では読み方が浅い場合があるが、友だちの感想や意見を聞き合うことにより、今まで気づかなかった事に気づいたり、学んだりするものである。グループ学習では、学び合うことができるので協同学習の理論は日本でも大切にしていきたいものである。しかし、そのためにはグループ内の話し合いのルール確立、一人ひとりが安心して自分の考えを話し合える雰囲気が必要である。

<学習理論⑥グループ・ダイナミクスについて>

児童がグループの友だちと関わることにより、意欲を高めることができるのも学校生活の中でよく見られることである。しかし、自分たちで葛藤解決の構造をもたせることは小学校高学年でも容易ではない。それができるようにするためには、自分の考えをしっかりとっておくこと、話し合いの力をつけておくことが必要であるが、しばらくの間は教師が支援していかなければならないだろう。

<学習理論⑦デトラッキングについて>

これについては問題点もある。児童によっては、友だちと違うことをすることで不安感をもつ子もいるのではないか。一人ひとりに力をつけておき、自信をもたせておくことが前提となるだろう。

また、異なる役割の児童が集まって話し合いをしたときに、自分が同じ読み方をしていないので、友だちの意見に対して自分の意見を言えなかったり思考を深めることが難しかったりするのではないだろうか。

<学習理論⑧バランスのとれた指導について>

児童主体の学習か、教師主導の授業かは、単元の中のねらいや学習内容等によって考えていかなければならない。読書において、児童主体でやりすぎると、教師のねらうことができないこともある。教師主導でいけば、児童の意欲や主体性が育たないという問題点が出てくる。バランスについては難しい問題である。

学習理論①から⑧までを見ると、第5学年では、③と④と⑤の理論はそのまま取り入れることができる。①と②と⑥の理論については現在の方法を改善すればリテラチャー・サークルは実施可能だと考える。実践して検討する必要があるのは⑦⑧である。

(2) 実践方法

では、研究の視点「読書力の明確化」「読書力の形成を目指す系統的・連続的な読書活動」「書く活動・話し合う活動と結びついた指導法」に適合していると考えられるリテラチャー・サークルの実践を取り上げる。

この実践は、2011年度5月～6月に、広島県内公立小学校（K小学校）の第5学年1学級（計11名）に対して国語科の「読むこと」の授業と日常の読書活動の時間において行ったものである。

国語科では、読み方の役割を決めて教科書教材『世界でいちばんやかましい音』（東京書籍）を読ませ、リテラチャー・サークルの方法を習得できるようにした。これは、有元が教科書教材をブッククラブで学習する単元構成にしたのと同様の方法である。その後、児童が教科書教材に関連した本の中

から自分で選び、同じ本を選んだ者同士でグループを作って朝のチャレンジタイム（15分間）にリテラチャー・サークルを実施した。

リテラチャー・サークルは足立（2008）が紹介するものを参考にし、下記のような手順で行った。

- ①教師が、児童に読ませたい本を紹介する。
- ②児童は読みたい本を選び、同じ本を選んだ者同士でグループを作る。
- ③決められた日までに読む範囲を決める。
- ④グループの中での自分の役割を決める。多様な読み方を身に付けるため毎回違う役割を担当する。
- ⑤自分の役割で決めた範囲を読み、自分の考えを役割シートに書く。
- ⑥それぞれの役割で読み取ったことをグループで話し合う。
- ⑦それぞれのグループで話し合ったことをクラスに紹介する。
- ⑧自分の読書の仕方やグループでの話し合いを振り返る。

以上の③～⑥を数回繰り返し、みんなが1冊の本を読みきる。

読み方の役割としては、筆者が教科書教材の特徴を踏まえた上で「質問係」「人物スポット係」「作品スポット係」を決めた。「質問係」は、友だちと共に学びたい問題作りをする役割である。アメリカのリテラチャー・サークルでは、様々なミニレクソンを行うが、その中に、「掘り下げる質問をする」「開かれた質問をする」力を育てるものがある。これらは、話し合いを高めるためのものである。質問をする力を育てることは、学習理論⑥グループ・ダイナミクスを適用し、話し合いを深めるためには不可欠なものであると考える。「人物スポット係」は、人物の気持ちやその変化、人物像等について考える役割であり、解釈力を身に付けさせるためのものである。「作品スポット係」は、作品の優れた表現を見つける役割であり、作品の特徴に対する「熟考・評価」の力を身に付けさせるためのものである。

教科書教材『世界でいちばんやかましい音』の単元構成は以下の通りである。

表4-1 『世界でいちばんやかましい音』の単元構成

次	時	主な学習活動
一	1	○ 学習の見通しをもつ。 ・ 『世界でいちばんやかましい音』の読み聞かせを聞き、初発の感想を交流する。
二	2	○ 『世界でいちばんやかましい音』を読む。
	3	・ 「設定」「展開」「山場」「結末」の部分に分け、物語の構成をとらえる。
	4	・ 役割（「質問係」「人物スポット係」「作品スポット係」）を決めて読み、役割シートに書く。（一人読み）
	5	・ 同じ係のグループで話し合い、自分の読みを確かめる。
	6	・ リテラチャー・サークルパートⅠを開く。
	7	※4つのグループで行う。 グループごとに「質問係」「人物スポット係」「作品スポット係」が集まって話し合う。
三	8	○ リテラチャー・サークルパートⅡを開く。
	9	※二次終了後、家庭読書や朝読書の時間に、自分が選んだ本を読む。 ※続きはチャレンジタイム（読書活動の時間）に行う。

リテラチャー・サークルパートⅡで使った本

- Aグループ・『イグアナくんのおじゃまな毎日』 佐藤多佳子
- Bグループ・『せかいいちおいしいスープ』 マーシャ・ブラウン
- Cグループ・『くしゃみくしゃみ天のめぐみ』 松岡享子
- Dグループ・『黒いお姫さま』 ヴィルヘルム・ブッシュ

これまでの先行研究の考察から、以下の点を改善点として実践を行うことにした。

<学習理論①思考としての読書研究について>

「読書前」にリテラチャー・サークルの方法を説明し、単元の学習の見通しをもつことができるようにする。筆者は、リテラチャー・サークルⅡで使う本を紹介し、読む意欲をもつことができるようにする。「読書中」には、多様な読み方、新しい読み方を体験できるように、「人物スポット係」「作品スポット係」「質問係」を決めて読ませる。「読書後」には、グループでの話し合いをした後の振り返りを書かせる。

<学習理論②読者反応・文芸批評について>

答えを絞っていく授業をするのではなく、叙述を根拠にししながら、自分と関連づけたり、感想や評価をしたりして個の読みを大切にしていく。

<学習理論④足場設定理論について>

読むことと話し合うことが高まるように、大村の「てびき」をもとに、読み方のヒントや話し合いのてびきを作成する。また、単元前や途中の「チャレンジタイム」（1週間に1度、朝の読書活動の時間、15分）には、筆者は『MOVING FORWARD with LITERATURE CIRCLES』のストラテジー・レッスン（①～⑯）を参考にしてミニレクソンを行い、読み方の習得を図る。

<学習理論⑥グループ・ダイナミクスについて>

話し合いのてびきや読み方のヒント、教師がグループの話し合いに参加することにより、話し合いが広がったり深まったりするように導く。

<学習理論⑦デトラッキングについて>

違う役割でいきなり話し合うことは抵抗がある児童もいると予想されることから、リテラチャー・サークルを行う前に、同じ係の者同士が集まり、自分の読みを確認することができるようにする。

<学習理論⑧バランスのとれた指導について>

リテラチャー・サークルの実践までは、教師主導で読み方や話し方の指導を行い、リテラチャー・サークルが始まったら、できるだけ児童主体で進められるよう身を守る。

他にも「人物スポット係」や「作品スポット係」の読み方が身についたかどうかを明確にするため

に、以下のルーブリックを作成した。ルーブリック評価については、筆者の先行研究（修士論文『ポートフォリオ評価を取り入れた文学作品の指導に関する研究—ルーブリックとポートフォリオ対話に焦点をあてて—』）を基にしている。

表4-2 単元で使うルーブリック

3	<ul style="list-style-type: none"> ○「設定」「展開」「山場」「結末」の部分に分けている。 ・ <u>複数の理由</u>から4つの部分に分けている。(時, 場, 出来事, 人物の行動や気持ちに気をつけて分けている。場面を対比させて分けている。接続詞に気をつけて分けている。) ・ <u>4つの部分のうち3つ以上</u>, <u>正確</u>に分けている。 ○深い質問を適切に選び, <u>多様な答え</u>を読み取っている。 ○内容や表現のおもしろさや工夫について<u>複数</u>読み取っている。 ○自分の考えを広げたり深めたりしている。(友だちの考えに対して<u>自分の考えを自分の言葉で書いている</u>。他の考え方もしている。つけ加えている。) ○自分の役割を分担して進んで読書をし, シートに記入している。(叙述を根拠にする。<u>全体を通して, 多面的に読み取る</u>。自分の言葉で説明する。) ○「質問係」「人物スポット係」「作品スポット係」の読み方を<u>積極的に活用</u>している。
2	<ul style="list-style-type: none"> ○「設定」「展開」「山場」「結末」の部分に分けている。 ・理由をはっきりさせて分けている。(時, または場, 出来事, 人物の行動や気持ちに気をつけて分けている。場面を対比させて分けている。接続詞に気をつけて分けている。) ・4つの部分のうち, <u>2つ正確</u>に分けている。 ○深い質問を選び, 答えを読み取っている。 ○内容や表現のおもしろさや工夫について読み取っている。 ○自分の考えを広げたり深めたりしている。(友だちの意見に対して<u>自分の思い, 賛成意見, 反対意見</u>を書いている。) ○自分の役割を分担して進んで読書しようとしている。(叙述を根拠にする。<u>部分的, 一面的に読み取る</u>。言葉や文を抜き出す。) ○「質問係」「人物スポット係」「作品スポット係」の読み方を活用している。
1	<ul style="list-style-type: none"> ○「設定」「展開」「山場」「結末」の部分に分けることができない。 ○深い質問を選ぶことができない。 ○内容や表現のおもしろさや工夫について読み取ることができない。 ○自分の考えを広げたり深めたりすることができない。(友だちの意見に対して自分の考えを書くことができない。) ○自分の役割を分担して進んで読書をすることができない。 ○学んだ読み方を活用することができない。

(3) 実践の実際

第4時に児童は、一人読みをし、それぞれの役割シート（巻末資料②③④参照）に自分の感想を書いた。その際には、ヒントが書かれた「学習の手引き」（巻末資料⑤⑥⑦参照）を参考にさせた。

児童が役割シートに書いた感想を表にして示す。

〈質問係の役割シート〉

児童	ページ	本の内容・表現	自分の考え
児童D	47	なんでおくさんは近所のおくさんに話をひろめてしまったのか。	近所のおくさんといっしょに聞いたかったから。おもわず言ってしまった。

第4章 読書日記指導の構想に向けて

児童E	51	なぜそんな終わり方？	私だったらそんなジワーとじゃなくて、バシッと終わるよ。
-----	----	------------	-----------------------------

〈人物スポット系の役割シート〉

児童	ページ	本の内容・表現	人物について
児童G	43	王子様の大好きな遊びはドラムかんとブリキのバケツを高く積み上げること 「ぼく、世界でいちばんやかましい音が聞きたい。」	変わっている わがまま
児童H	51	王子様がうれしそうに手をたたいているのです。王子様はしきりにはしゃいで、とんだりはねたりしながら庭の方を指さしていました。	王子様は世界でいちばんやかましい音を聞くのにわくわくしていたと思うけど、何百万、何千万、何億という人が世界でいちばんやかましい音を聞くために耳をすましたので聞こえてくるのは全くのちんもくだったけど、王子様は手をたたいてうれしそうだったのでよかったなと思いました。

児童H・・・最初は、やかましい音が好きだったけど、最後には静かな音が好きになったので変わったと思います。王子様のたん生日に人々がギャオギャオ王子、おたん生日おめでとう。」とさけぶことになっていたけど、世界でいちばんやかましい音を聞くために耳をすましたので全くのちんもくになり、そのときに小鳥の歌や木の葉が風にそよぐ音、川を流れる音を聞いたり自然の音を聞いて、静けさと落ち着きを知ってそれがすっかり気に入ったから変わったと思います。

〈作品スポット系の役割シート〉

児童	ページ	本の内容・表現	自分が思ったこと
児童B		ボタン、ピーッ、クワックワック、ガヤガヤ、ヒューッ、ガラガラガッシャーン	この物語は音を沢山使っている。
児童C	41 52	立て札	41 ページは「やかましい町」だったのに、52 ページは「静かな町」と書いていたので、反対になっているとびっくりした。
児童F	43	「ぼく世界でいちばんやかましい音が聞きたい」	まだ6さいなのに、なんてよくのある子どもだろうと思った。

次の反応は、第6時に同じグループ（リテラチャー・サークルⅠのグループ）の役割シートを読み合い、自分の感想を付箋紙に書いたものである。これは、役割の異なるもの同士が話し合うリテラチャー・サークルⅠを行う前に、自分の考えをしっかりとつことができるようにするために行ったことである。（ ）はどんな力に当たるかを筆者が加筆したものである。

- ・ ぼくもちんもくになったとき、王様はすごくおこるかなと思ったけど、自然の音が好きになってよかったと思った。（人物に対する感想）
- ・ 確かに王子様は変わっているね。私だったらバケツを積み上げて落とすなんて考えられないよ。うるさいしもどすのも大変だよ。本当に変わった人だね。（人物に対する感想、自分との関連づけ）
- ・ 私だったらドラム缶とバケツを山にしておくずして大きな音を立てるのは楽しくないです。（自分との関連づけ）
- ・ わたしは、世界の声に協力したいなと思いました。（自分との関連づけ）
- ・ もっとくり返している言葉があった。（作品の表現に対する評価、批評）

次に、リテラチャー・サークルパートⅠを行った。学習の始めには、それぞれの係のステップアップカード（表4-2を基に作成、巻末資料⑧⑨⑩参照）を児童に渡し、何がどのようにできればよいのか、見通しをもたせた。話し合いは、手引き（巻末資料⑪参照）を使って行っていった。

前述した「学習の手引き」をもとに、児童が意欲的に話し合っていたところは以下の通りである。

人物の変容についての話し合いでは、意見が対立し、それぞれが根拠となる文を示しながら意欲的に説明していた。

〈第5時〉同じ役割（人物スポット係）のグループの話し合い（1グループ）

児童Ⅰ・・・王子様の気持ちが大きく変わったところはどこだと思いますか。

児童Ⅰ・・・さいしょはやかましい王子だったけど、最後はしずかな王子様になったと思います。

児童Ⅰ・・・どこかということよ。

児童Ⅰ・・・51ページの11行目からです。初めて違う音を聞いたところだと思います。

児童Ⅰ・・・私も、51ページの11行目。

児童Ⅰ・・・なんでですか。

児童Ⅰ・・・12行目に「生まれて初めて」と書いてあるから。静かな音を聞いたから。

児童Ⅰ・・・私も51ページの前から11行目で、わけは、「生まれて初めて」と書いてあるからです。

児童Ⅰ・・・ぼくは、その意見に対して反対で51ページの最初の・・・で、静まりかえったところだから。

児童Ⅰ・・・その意見に反対で・・・

王子様が自然の音を聞いてすっかり気に入ったのでここだと思います。

児童Ⅰ・・・そこで、静けさと落ち着きを知った。

児童Ⅰ・・・ここで喜んでいるから・・・ここで静かになったから。

児童Ⅰ・・・だって、「まさかと思いましたか」と書いてある。

教師・・・大きく変わったところについてみんなの意見を確認すると・・・

王子様のことがはっきりと書いてあるのはどちらかな。

※ 意見が対立してなかなかまとまらない場合は、教師が入る必要がある。ここでは、教師が発問を加えた。

児童K・・・1行目は王子様のことでなくて、町が変わったところですよ。

以下の話し合いの場面でも、児童は意欲的に、楽しそうに話し合っていた。人物を好きか、きらいか評価しているが、ここで、児童は素直な自分の考えを出し、価値観が分かれていた。

〈第7時〉リテラチャー・サークルIの話し合い（1グループ）

児童I・・・ぼくは、王子様はきらいです。友だちになりたくありません。わけは、友だちになって遊ぶとしたらいろんなことに振り回されそうだからです。

児童E・・・それについて、私は、王子様と友だちになってみたいです。理由は、振り回されそうになってもバケツとかいろんなものを積み上げて崩して大きな音をやってみたいからです。

児童I・・・チャレンジャーじゃね。

児童C・・・私は、Iくんと似ていて、王子様と友だちになったら、たぶんドラム缶とかそんなものを積み上げて、いっつもそんなことをしているからドラム缶を積み上げて遊ぼうとか言われそうだからいやです。

児童B・・・ぼくは、王子様はきらいでも好きでもないけど、友だちにはなりたくありません。あと、遊ぼうとは思いません。わけは、ドラム缶とブリキのバケツを高く積み上げ崩すんだったらめっちゃ危険な遊び。あたったら痛いですよ。だから遊びたくありません。

教師・・・最後の方の王子様のこともいやかな。

児童I・・・最後の方はぼくは、おだやかでいいなと思いました。

児童E・・・私はきらいです。理由は、うるさすぎるのもいやだけど、静かすぎるのもなんか話し相手がないみたいな感じでちょっとさみしいからきらいです。

児童H・・・私は、静かになった王子様が好きです。わけは、静かな方が近所迷惑にもならないし、おとなりさんにもおこられないからいいと思います。

次は2グループの楽しそうに話し合ったところである。

児童J・・・次に49ページを見てください。49ページの「行き詰まるような興奮が電気のように」のところですよ。ここで、作者の電気というたとえがすぐれた表現だと思いました。

児童D・・・ぼくは、そこはくわしく読んでいなかったけど、Jさんのを聞いて、ぼくもそう思いました。

児童K・・・私は、そこに賛成で、電気のようにという発想が楽しいと思いました。

児童J・・・最後に52ページを見てください。6～7行目で人々は「自分たちの世界・・・じまんするようになりました。」のところですよ。わけは、最初はやかましい音だったのに、最後で静かになって、こんな結末はありえないと思ったからです。

中略

第4章 読書日記指導の構想に向けて

児童J・・・私が内容でおもしろかったところは、これを通してやかましい音から静かな音になったところです。わけは、この中心の物語・・・作者が一番伝えたいことは、やかましい音から静かな音になったことだと思ったからです。

児童D・・・Jさんに質問です。なんでそこがおもしろいと思ったんですか。

児童J・・・このやかましい音から静かになるまでの間に、沈黙やうわさが広がっていくところがあったからです。

児童D・・・うわさがひろがる場所のどこがおもしろいんですか。

児童J・・・一人から世界に広がったところがおもしろいと思ったからです。

児童K・・・私は、この物語を読んで、ちんもくだったときや世界で一番やかましい町だったところが静かになったところがおもしろかったです。

このリテラチャー・サークルパートIのルーブリックによる評価（教師による評価）は以下の通りである。

評価	ルーブリック	人数割合 (%)
3	リテラチャー・サークルで自分の役割の読み方ができる。(叙述を根拠にする。全体を通して多面的に読み取る。自分の言葉で説明する。)	5 5
2	リテラチャー・サークルで自分の役割の読み方ができる。(叙述を根拠にする。部分的、一面的に読み取る。言葉や文を抜き出す。)	4 5
1	リテラチャー・サークルで自分の役割の読み方ができない。	0

評価	ルーブリック	人数割合 (%)
3	友だちの意見に対して自分の言葉で考えを書き加えたり、他の叙述にも目を向けて考えを書き加えたりすることができる。	3 6
2	友だちの意見に対して自分の感想、賛成意見、反対意見を書くことができる。	6 4
1	友だちの意見に対して自分の感想、賛成意見、反対意見を書くことができない。	0

以上のリテラチャー・サークルパートIでは、人物の変容を解釈することや人物を評価すること、作品のおもしろいところや工夫されたところを見つけることについて楽しく活発に話し合いを進めることができていた。

リテラチャー・サークルIをした後の振り返りで、児童が書いた感想は以下の通りである。() は児童ができたこととして筆者が加筆したものである。

【児童のノート（リテラチャー・サークルIをして）】

児童K・・・ちんもくだったときやうわさが広まったときがおもしろくて、私もその意見に賛成できた。みんなが楽しめるような読み方ができたと思う。みんなが楽しくよく考えられる質問が

できていて、よく会話が進んだ読み方ができたと思う。私は、リテラチャー・サークルをして、いろんな意見をもつことができた。今まで同じ役の人で話し合ったけど、今回はちがっている意見をもつことができた。

(作品のおもしろいところを見つけること、質問について考える楽しさ、多様な考えをもつこと)

児童B・・人物スポットの読み方について、みんなが王子様の事が好きかきらいかがよく分かった。作品スポットの読み方については自分の意見をちゃんと言った。

(異なる読み方を理解すること)

児童J・・私は王子様が本当にわがままで生意気だなということが分かった。電気のたとえの所が一番言いたかったので、一番始めに言ったところをがんばった。私たちをうーんとなやませる質問でいいと思った。リテラチャー・サークルで言葉を言うのとわけを言ったりつなげたりすることが身に付いた。

(解釈の深まり、表現の工夫を見つけること、質問に対して考えること)

児童D・・ほとんどの人が王子様がきらいだった。ぼく以外はおもしろいことが同じだった。

次は絵などにも注目して読みたい。

(人物に対する評価、作品のおもしろいところを見つけること)

児童I・・ぼくは王子様がきらいと言ったけど、好きな人やどちらでもいいという人がでてきて、理由がそういう人もいるんだなと思った。Bくんの雑音がいっぱいあるということで、そういう読み方もあるんだなと思った。リテラチャー・サークルでは、作品スポットなども入っていろいろな考え方ができた。

(人物に対する評価、異なる読み方を理解すること、多様な考えをもつこと)

リテラチャー・サークルパートⅡでは、筆者が紹介した本から気に入った本を選び、同じ本を選んだ者同士で話し合いを行った。役割としてはイラスト係(好きな場面や心に残った場面を絵で表現し、説明する係)、つながり係(自分のこと、学校や家で起こったこと、本やテレビで見たことと比べる係)を加えた。イラスト係を加えた理由は、文章を書いたり話したりすることが苦手な児童が好きな場面を絵で表現することはできると考えたからである。つながり係を加えたのは、これまでの他教科の学習において自分の経験や考えと重ねて読む児童がおり、アメリカのリテラチャー・サークルで重視されている読み方を取り入れたいと考えたからである。

では、リテラチャー・サークルⅡの1回目と2回目を終えた後に児童がノートに書いた考えを以下に示す。(下線は筆者が加筆)

児童K・・(1回目)・・イラスト係

リテラチャー・サークルをして反対意見をもつことができた。私はイラスト係をして、自分で想像をして絵をかいたりして他の人に当ててもらって「この人はこんなふうに思うんだ」ということを学びました。いろんな想像をして新しいことを学べる勉強なんだなと思いました。

(2回目)・人物スポット係

私はリテラチャーをしてSさんの意見に対して反対の意見をもつことができました。Sさんが一つの意見について質問してくれたので「私だったらこんなことをするな」と思いました。今日は、一つの意見から同じ意見や違う意見などは出ていたけれど、ちがうところからの意見は出にくかったです。

この児童は、友だちとの話し合いの中で、下線部のように友だちの異なる考えから学んだり自分との関連づけをしたりすることができていた。また、部分的には読み取れるが物語全体を通して読む力がまだ十分でないという課題に気づいていた。この児童の様子で特徴的だったことは、学級の話し合いや読書力の高い児童と一緒にグループの話し合いでは消極的だが、同じくらいの力の友だちといっしょのグループでは生き生きとした表情で話し合いの中心となっていたことである。特に人物についての自分の考えを積極的に話していた。

児童J・(1回目)・人物スポット係

兵隊にはうらがある。石でスープを作るところがおもしろかった。でも、村人たちの食料を使わしたところがひきょうだと思った。村人たちが食料を兵隊たちに食べられたくないから食べ物をかくしたことがよくできていた。

(2回目)・イラスト係

私は、世界一おいしいスープなんてあるのかなと思いました。兵隊たちが相談しているときには兵隊たちが村人たちにたくらみを持っているように見えました。私は、兵隊たちはとてもいじが悪いなと思いました。理由は石でスープを作ると言っていたただ、食料を使わしただけで、石はかざりのようなものだったからです。

この児童は、この単元の学習前には本を読むことが大嫌いだったが、単元の初めから役割シートによる読み方(作品全体を通しておもしろいところを見つけること、作品の表現の工夫を見つけること)をしていることが表れていたため、教師が肯定評価を続けた。そして、その意見を積極的に出させるようにし、他の児童に刺激を与えられるようにした。

児童D・(1回目)・人物スポット

Bくんの自分勝手ということは思い付かなかったけど、徳田のジジイにだまされたという考えを思い付いた。Hくんの絵がその場面にしっかりあっていると思った。樹里はいいわけが得意だとぼくは思っていて、他の人も同じようなことを思っていた。この家族は自分勝手な人ばかりで親戚も自分勝手だと思った。

(2回目)・作品スポット

ぼくは、クリスマスローストイグアナと樹里が言ったときに、はじめはクリスマスローストイグアナが見てみたいと思ったけど、Iくんが飼い主なのにイグアナをローストにするなんてかわいそうと言ったので、意見が変わった。樹里はどうしていやがっていたのに、イグアナを捨てなかったのかと思っていたら、夜が寒くてすてなかったからやさしいと思った。

この児童は普段から読書量が多く、自信をもって意見を言っていた。少し人の話を聞かないところがあったが、少人数で同じくらいの読書力の児童と話し合うことにより、自分の意見を変えたり気づかなかったことを気づいたりして、友だちから学んでいた。

児童I・・・(1回目)・・・作品スポット係

Bくんがおもしろいところと言った「クリスマスオープンイグアナ」のところの文章はおもしろいなと思った。樹里がイグアナをもえるごみに出そうとしたのがひどいなと思った。樹里が小さい頃好きなプリンまでがまんして「ヤダモン」と言ったのが、大分はまっていたんだなと思った。ぼくも樹里が自分勝手だと思った。

(2回目)・・・人物スポット係

話し合っ、樹里のよいところが初めて分かった。でも、樹里が責任感がない、めんどくさがりやだと思った。話し合いで少し、意見が広がった。

この児童は、普段家ではあまり本を読まないが、このリテラチャー・サークルで話し合うため、読書を続けて行い、話し合いでは中心的な存在となり、根拠や理由をはっきりさせながら反対意見を積極的に言っていた。

これらの児童の役割シートや話し合いの様子から、学んだ読み方の活用について教師が評価したところ、以下の結果だった。

ルーブリックによる評価結果

評価		人数割合 (%)
3	○「質問係」「人物スポット係」「作品スポット係」の読み方を積極的に活用している。	64
2	○「質問係」「人物スポット係」「作品スポット係」の読み方を活用している。	36
1	○学んだ読み方を活用することができない。	0

その後、次のリテラチャー・サークルに向けて、二人の児童の、友だちへの声かけを聞くことができた。

児童E・・・「この本読み出したらどんどん読みたくなった。」

この児童は本があまり好きではなかったが、日常の読書ノートで筆者と読書について対話をしてきたことや友だちとの話し合いが好きだということもあり、読書に対して意欲的になっていった児童である。この児童は別の所で、読書のよさは友だちとの関係を作ることだと話した。

児童B・・・「来週は○ページの所まで読もうよ。」

この児童は、普段からよく本を読む児童であり、読むスピードも速い。休憩時間に、同じグループの友だちに対して、次の読書の計画について話しかけていた。この姿からは友だちと共に読書を進めようという気持ちが表れていた。

最後にすべてのリテラチャー・サークルを振り返って自分の思いや考えをノートにまとめさせた。

児童の記述〈新しく考えたこと、自分の考えが変わったところ〉から

()は筆者が児童の力、できたこととして加筆したものである。

児童H・・・この作者は子どもたちにおもしろさを伝えたかったんだということが分かりました。

(解釈)

テレビでもこのようなことを言っていたことを思い出しました。(自分との関連づけ)

児童D・・・樹里の心が変わったところについてよく考えた。(解釈)

児童F・・・相手の意見を聞いてなっとくするまで聞いたら、やっぱり百姓はずるがしこい人だと思いました。(解釈)

児童A・・・最初、かしこいひやくしょうの本から学んだことは、ひやくしょうからずるがしこいことやみんながいやがることはしないことだったけど、他にも門番からちゃんと人に聞くことを学んだ。(自分との関連づけ)

児童B・・・樹里はなんでイグアナを持って帰ったかをよく考えた。(解釈)

児童K・・・私はJさんの意見を聞いて「確かにそんな考えもあるな。」と思いました。(考えの深まり)

児童G・・・このへいたいたちはうそがじょうずだから悪いなと思いました。村人たちはなんだかへいたいたちよりも強いんだなと思いました。(作品の内容に対する感想・評価・批評)

児童C・・・つながり係さんが「ぶれいもの、おとのさまのお通りだぞ」で言ったところで、テレビで思い出したことから私も「おばあちゃんと見るときそんなときがあるなあ。」と思いました。(自分との関連づけ)

児童J・・・へいたいたちが「石でスープを作ります。」のところから、気持ちが変わった。理由はへいたいたちのせりふで村人たちがだまされるきっかけだったから、私も村人だったらきっとだまされているから。(解釈、自分との関連づけ)

児童I・・・主人公の気持ちが変わったところがよく分かった。(解釈)

児童E・・・私はHさんがごはんのことを言ったとき、「確かに」と考えました。(考えの深まり)

また、児童はいろいろな役割を担当した後、好きな係とその理由についてノートに書いた。整理すると以下ようになる。

- ・思い出し係が好きな児童(一人)・・・本を読んでいろいろなことを思い出せていいと思ったから。
- ・作品スポット係が好きな児童(4人)・・・工夫している表現を見つけるのが楽しいし、見つけやすいから。
- ・イラスト係が好きな児童(二人)・・・いろいろな工夫をしてかくのが楽しかったから。絵をかけば簡単に自分の思いを伝えられるから。空想や絵が好きだから。
- ・人物スポット係が好きな児童(一人)・・・人物のことについてどう思ったかなど話し合えるから。人物の気持ちを想像するのがおもしろいから。

これからリテラチャー・サークルでやってみたいことやがんばりたいことについては以下のように書いた。

児童H・・・読むページ数を増やしてできるだけ早く読む。

児童D・・・一つの意見についてしっかり考えること、絵にも注目してする。

児童F・・・自分から進んで発表や司会などをして、それからつなげたりして、人任せにしないで意見を言いたいです。

児童A・・・司会になったら話を止めないようにする。聞くときはちゃんと聞いて話が終わったら話す。読むときは文章に気をつけながら読む。

児童B・・・イラスト係を次のリテラチャー・サークルでもやりたい。

児童K・・・もっといろんな係をして、一つの本に対していろんな意見をもちたい。

児童G・・・次からは長い本でもできるようにしたいです。

児童C・・・慣れていない係を進んでやる。

児童J・・・理由を相手になっとくするようにする。

児童I・・・意見をもっとつなげていくこと。

児童K・・・大きな声を出してがんばりたい。

これからの自分の読書のし方について書かせた結果は次の通りである。

児童H・・・ちょっとずつ読んでいって最後には全部読む。

児童D・・・絵や会話文に気をつけて読書をする。色にも気をつける。

児童F・・・色、言葉を見て、部分的に読んだりしてみたいです。

児童I・・・いろんなことを深く考えて読んでいくこと。

児童A・・・みんなと話し合ったらおもしろいことが分かったので、本を読んでみんなと話し合いたい。

児童B・・・色やまわりの景色について書いたある文にも注目したい。

児童K・・・一さつの本を読んだら感想を書く。

児童G・・・計画を立てて読書をする。おうちの人にも読み聞かせをする。

児童C・・・絵がないときは想像して読む。

児童J・・・作者が何を一番伝えたいのか考えながら読む。クライマックスを考える。

児童E・・・人物や作品のことをこまごま考えようと思う。

児童のノートの記述と役割シートの記述、児童の話し合いの様子を録音したもの、日常の様子から総合的に判断すると、本単元のリテラチャー・サークルでは以下の読書力が身に付いてきたと考える。

〈読書活動に対する意欲・態度〉

- ・ 同じ本を通して友だちとかかわる。(読む範囲や役割を自分たちで決める。)
- ・ 次の読む範囲を責任をもって自分の読み方で読む。
- ・ 計画的に本を読み、1冊を読み切る。

〈読書技術〉

○読書設計力

次の自分のめあてをもつ。

○読解力

- ・ 解釈する。(人物像、人物の変容、作者の伝えたいこと)
- ・ 作品の内容や表現に対して感想をもったり、評価したりする。(おもしろいところ、工夫しているところ、人物に対して)
- ・ 自分と関連づける。

(4) 実践の成果と課題

では、リテラチャー・サークルの理論と手法を取り入れた以上の実践を基に、Daniels の学習理論①～⑧について成果と課題を整理する。

①成果

(ア) 学習理論①思考としての読書研究について

本単元では、「読書前」にリテラチャー・サークルの方法を説明し、学習の見通しをもつことができるようにし、教師が選んだ本を紹介した。「読書中」には、「人物スポット係」「作品スポット係」「質問係」「イラスト係」「つながり係」を決め、多様な読み方を経験させた。「読書後」には、「新しく考えたこと、自分の考えが変わったところ」「リテラチャー・サークルをして思ったこと、話し合いをうまく進めていくために必要なこと」「好きな係」「これからリテラチャー・サークルでやってみたいこと、がんばりたいこと」「これからの自分の読書の仕方」について自分の振り返りを書かせた。このような過程を設定することで、読みたいという意欲、読書活動に対する主体的な態度、教科書教材の読み方の習得、自分の好きな本での読み方活用、振り返りと今後の自分の読書に対する思いがつながっていった。単元の中で一連の読書指導が可能となった。学習理論①は、実践に適用することができたと言える。

(イ) 学習理論②読者反応・文芸批評について

人物スポット係、作品スポット係、質問係、イラスト係、つながり係を決め、解釈力だけではなく、自分と関連づける力や感想・評価・批評の力を育てるヒントも書いておくことで児童は多様な読み方を学ぶことができた。また、正解に向かって話し合うのではなく、多様な読みを交流する楽しさを味わうこともできた。読書反応を重視するところまではいかないが、大切にするという点においてこの理論は実践に適用できたと考える。

(ウ) 学習理論③個人読書について

一人で読み、自分の考えを役割シートに書いて準備しておいたので、話し合いでは積極的に自分の考えを話すことができた。この理論も実践に適用できる。

(エ) 学習理論④足場設定理論について

役割シートの中にヒントを書いておくことで読むことや書くことが苦手な児童もそれを手がかりとして自分の考えを書くことができた。

また、今回の単元前や途中の「チャレンジタイム」（1週間に1度、朝の読書活動の時間、15分）では以下のミニレクソンを行い、リテラチャー・サークルの読み方に慣れるようにした。

質問を作ることに關しては、まず、浅い質問と深い質問（Nonfiction Reading Power、p.65を参考に吉田新一郎作成）の内容を説明し、『にじいろのさかな』（マーカス・フィスター作 谷川俊太郎訳）の読み聞かせをした後、質問を作らせ、浅い質問と深い質問に分類させた。

人物スポット係と作品スポット係の読み方については、『かばんの中にかばんを入れて』（安房直子、日本文教出版）を用い、以下の手順で練習できるようにした。

- ・学習の手引きを使って役割シートに書かせた。
 - ・グループの中で付箋を使って友だちの考えに対する自分の考えを書かせた。
 - ・グループの中で付箋をもとに話し合った。（司会と記録を決めた。）
- ※一つのグループをモデルにして話し合いの進め方を確認し合った。
- ・一人の児童が意見を発表する。
 - ・その児童に付箋を貼った児童が意見を発表する。
 - ・それに対して、他の児童が意見を発表する。
 - ・次の児童が自分の意見を発表する。

このような日常的なレクソンにより、国語科の単元での新しい読み方の習得が可能となった。この理論も実践に適用できる。

（オ）学習理論⑤協同学習について

リテラチャー・サークルをする前にまず同じ読み方をした者同士で読みを交流し、確認し合ったので、多くの児童は自分の読み方に自信をもつことができた。そして、異なる役割の児童が集まって話し合うリテラチャー・サークルでは、他の考え方に気付いたり、自分の考えを広げたりすることができた。この理論も実践に適用できる。

（カ）学習理論⑥グループ・ダイナミクスについて

グループで同じ本を読み、話し合いを繰り返していくことにより、友だちと共に読書活動をしようという意欲をもつ児童や責任をもって自分の読み方で読書をする児童が多くいた。また、この単元の学習後にアンケートを取ったところ、「読んだ本について友だちと感想・意見を話し合うリテラチャー・サークルが好きですか。」に対して、「よくあてはまる」と答えた児童は11人中、5人、「だいたいあてはまる」と答えた児童は6人で、否定的な回答をする児童はいなかった。学習理論⑥の「集団による学習は、学習に対する期待をもたせたり自分のやることに責任をもたせたりすること」は実践に適用できる。

このような成果から、役割を決めて好きな本、読みたい本を読み、小グループで自由に意見を出し合うリテラチャー・サークルを数回もつことで、児童の読む意欲、話し合う意欲を高めたり、「解釈」「自分との関連づけ」「感想・評価」の力等の多様な読解力を習得させたりすることが明らかになった。

特に学習理論①④⑤は第5学年において適用できた。

②課題

(ア) 学習理論②読者反応・文芸批評について

今回のリテラチャー・サークルでは、解釈力や人物に対する感想をもつ力だけでなく、自分と関連づける力や作品の内容や表現に対して感想をもったり評価・批評したりする力もつけることをねらったが、作品の表現に対する評価、批評することはまだ十分にできなかった。これは、作品の表現に着目する読み方に十分慣れていないことによると考えられる。読み方を広げていけば、読者の反応をさらに重視することができるだろう。また、児童の中には自分と関連づけて作品を読むだけでなく、自分が作品から学んだことを話している児童がいたので、もっと自分の内面を見つめ、自分のあり方を考える力をつけることもできたのではないかと考える。それらのことができればさらに個々の読書反応を大切にすることができるだろう。

(イ) 学習理論⑥グループ・ダイナミクスについて

深い質問を考える力や一つの意見に対して反論する力がまだ十分身に付いていないので、葛藤場面での意見の深まりや広がりや十分でなかった。学習理論⑥の葛藤—解決の構造をもたせることができるためには、ベースの力を育てておかなければならない。例えば、話し合いを広げたり深めたりすることができる質問の力や友だちの意見に対し反論したりさらに別の視点から意見を広げたりするような話し合いの力である。

学習理論④にも関わるが、児童の実態からリテラチャー・サークルをするために必要な力を明確にし、質問の作り方、反論の仕方等について国語の時間以外でミニレッスンを継続し、1回につき1つの指導事項で習得させていくなどの方法を工夫する必要がある。

(ウ) 学習理論⑦デトラッキングについて

リテラチャー・サークルⅡでは、読む範囲と自分の役割を決めて読んでいったが、児童の中には読んでいるうちに他の役割で読むことにも興味をもち、「〇〇の係もやりたかった。」と言う児童がいた。多様な読み方の経験は必要だが、内容によって児童に読み方を選択させる必要もある。

今回の単元では、いきなり異なる役割の児童が同じグループになって話し合うのではなく、始めに同じ役割の児童が集まって読み方を確認できるようにしたが、次の児童は否定的な思いをもっていた。

私は、係で話し合いをしたときよりもあまりしゃべれませんでした。わけは係でしたときは同じ係だから安心できたけど、リテラチャー・サークルでは違う係で話し合いをしたのであまり安心できなかったからです。

この児童は、役割シートに意欲的に自分の考えを多く書き、同じ役割の者同士の話し合いでは、自分の考えを話すことができたが、異なる役割の者同士の話し合いになると不安になった。このように児童によっては人と異なる読み方で話し合うことに抵抗をもつ児童がいるので、リテラチャー・サークルが始まるまでに教師がその児童の読みを確認し、自信をもたせておくことが必要かもしれないが、

教師がその児童の本を読んでおかなければ指導はできないので、そのような児童が多い場合は難しい問題である。

また、異なる読み方をした児童同士の話し合いは、児童の意欲を高め、多様な読み方を理解することができるようになるが、友だちの読み方から自分の意見を広げたり深めたりすることができにくい。交流するだけで終わる可能性があり、話し合いにまで進んでいきにくいということである。深まりや広がりを求めるのであれば、むしろ、同じ読み方で読んだことを話し合った方がよいのではないか。デトラッキングにより読書力の質が向上するかということについては、今回の実践だけでは検証することができなかった。

(エ) 学習理論⑧バランスのとれた指導について

児童が主体的に話し合うことを重視すると、指導者の関わりが弱くなってしまう。そうすると、指導者のねらいが十分達成できなくなる場合がある。しかし、教師が話し合いの流れを主導してしまうと、児童は自分の読みを進んで言えなくなる。この課題については、今後さらに他の実践からも考察していきたい。

以上のように学習理論②⑥⑦⑧は、現在の段階ではそのまま適用できないので今後も実践を通して検討していきたい。

(オ) 本の準備について

リテラチャー・サークルⅠでは、筆者が決めた数冊の本から児童に選ばせたが、もっと幅広い範囲から本を選ばせることになるとそれぞれの選ぶ本がばらばらになり、グループの成立が難しくなる。そこで、リテラチャー・サークルⅠの後、筆者が推薦する多くの図書の中から児童に読みたい本（第3希望まで）を選ばせ、3人または4人のグループになるようにしてリテラチャー・サークルⅡを実施した。その際に大変なことは本の準備である。一人に1冊用意できるかどうかの問題となる。

(カ) 評価について

今回の筆者の実践では、児童の役割シートと話し合いの録音、話し合いの様子、振り返りの記述、日常生活における様子からどのような力がついてきているかをルーブリックによって見取っていったが、各グループの録音の分析には大変時間がかかった。評価を継続していくためには、簡便さが求められる。

今回、アメリカの理論と手法を取り入れ、初めて第5学年にリテラチャー・サークルを行った。これまで筆者たちが行ってきた読書会と比較して大きく違ったことは次のことである。

- ① 読み方を分担して友だちと同じ本を読んでいくことで、主体的に読書をする態度が育ってきた。
- ② 複数の役割を決めて話し合うことにより、多様な読み方で読む楽しさを味わう児童が多かった。
- ③ 一人が数回のリテラチャー・サークルの中でいろいろな役割を経験することで、多様な読み方を自然に身に付けていくことができた。その中の「質問係」の読み方は、課題を見つけて自分たちで解決していく学習をするためのよい読み方だったと考える。

これらの主体的な態度や読んで話し合う楽しさを感じることで、多様な読み方の習得はこれからの読書につながるものであるので、大切にしていきたい。

しかし、現在の国語科の内容と授業時数を考えたとき、このリテラチャー・サークルを年間通して継続して行うことは困難である。また、話し合いの様子は録音と記録により、評価することができるが、一人ひとりの様子や変容を話し合いからとらえていくには限界がある。この活動と共に、自分の読む学習の様子が記録として残り、自分自身でも年間通して振り返られる形のものが必要である。それは、「書く」という活動である。

第2項 読書ノートの実践

筆者は2011年度、児童の読書習慣を身につけさせ、読書生活をサポートする目的で、読書ノートの実践も行った。これは、大村(1984)の「読書生活の記録」を参考にして行った書く活動である。第3章で述べたように、大村のめざす読書の力は、多様であり、バランスの取れたものであった。大村は、従来の書名、著者名、出版社、読み終えた日、感想といった「読書記録」とは異なる内容、つまり、読書について考えられる内容も含み、「読書生活の記録」を実践しており、筆者が考える読書力を育成する方法の一つとして実践する価値のあるものと考えた。

筆者は、1週間に1度、日常の読書指導として読書ノートの実践を行った。読書ノートには、本の感想だけでなく、読書に対する思い、読書の仕方、読書の目的などについても書くことができるようにした。

この読書ノートにより、筆者は児童の読書の実態や読書に対する思い等を理解することができ、個に応じて選書や読み方の指導を日常的にすることができた。また、1年間、筆者と読書ノートを通して対話することにより、勉強は好きではないが読書に意欲的になった児童(児童E)やみんなの前で発表することができなかったが意欲的に読書を続け、自分の考えを進んで発表することができるようになった児童(児童H)、友だち同士のトラブルが多かったが命に関する本を読み続け、友だちに優しくなっていく児童(児童K)などがいた。

以下に、1年間で大きく成長した二人の児童(KとH)について紹介する。

〈児童Kについて〉

2011年6月、児童Kは読書ノートに「本はきらいだから1週間に2、3日ぐらいしか読まない。でも、命の大切さを知る本は絶対に1日で読む。」と書いていた。児童Kに対しては以前から友だちと仲良くしてほしいと考えていたため、まず、命、動物と人間のかかわりをテーマにした本(『スーホの白い馬』『命は見えるよ』)を薦めた。児童Kはそれらの本の内容に感動し、読書ノートに自分の感想を書いた。教師も児童Kが書いたことに対して助言や自分の思いを朱書きしていき、次も同じテーマの本『ちかい』を薦めた。学級みんなに対しては、児童Kの読書日記の書き方や内容のよさを紹介した。

7月、児童Kが本屋に行って捨て犬についての本『犬たちをおくる日』を見つけたことを教えてくれたので、本屋で進んで本を選ぼうとしたことを誉めた。

児童Kはそれから本屋に行き、『犬たちをおくる日』を買い、夏休み中に毎日、読書ノートに自分の素直な思いを綴った。その後も児童Kは進んで本を選んで読み、読書ノートに書いていった。そこに

は、友だちに対する自分のこれまでのかかわり方や自分の思いについても素直に書くようになり、少しずつ友だちにやさしく接するようになった。

〈児童Hについて〉

児童Hは、おとなしく、授業中は発表をしようとしなかった。教師が指名すると、泣き出し、何も言えなくなってしまう児童であった。

そんな児童Hが読む本に困っていることを読書ノートからとらえることができたので、児童Hを職員室に連れて行き、図書館で本を検索する方法についてパソコンを使って指導した。児童Hは、恥ずかしそうに聞きながら、頷き、後日図書館に行き、本を選んだことを読書ノートに書いた。

それ以後、母親と図書館に行き、本を借り、読書ノートに自分の素直な感想を書くことができるようになっていった。筆者が児童Hの読み方や考え方について肯定的な評価を朱書きをしたり、学級のみんなに紹介したりすることで、さらに児童Hは自信がつき、積極的に読書ノートに書き、1年間にノートを3冊使うことができた。授業中も進んで挙手するようになった。このことは、大きな伸びとして友だちから認められた。

1年の終わりには両親から、児童Hが1年間読書ノートに書き続けることで読書が大好きになったことを教えていただいた。この児童の場合、読書ノートが意欲を高めるきっかけとなったと言える。

以上のように、この二人は、読書ノートに書くことを継続することで、本の読み方ができるようになっただけでなく、友だちへのかかわり方、学習への取り組み方まで変化していったのである。読書ノートは、朱書きや児童との対話を通して、生徒指導も行うことができるものであることが明らかになった。

1年の終わりに、転勤する筆者にくれた児童の手紙の多くには、読書ノートによって本が好きになったという記述が見られた。以下に手紙を紹介する。

児童K・・・ 私は、最初、本がきらいだったけれど、読書ノートのおかげで本が好きになりました。

命の本を読んだとき、先生はいろんな意見や返事を書いてくださいました。

児童E・・・ 私の一番の思い出は、「キャンプ」と「社会見学」と「読書ノート」です。読書ノートは、良いと思ったノートをしょうかいしてくれたりてんじしてくれたりしました。それは自分に良いなと思いました。

児童I・・・ 友だちの読書ノートなどからみんなのモデルを作っていたことがすごく印象に残っています。

児童H・・・ 先生のおかげで本を読むのが好きになりました。そして、読書ノートが3冊目にいったときにもほめてくださいました。

児童A・・・ 一番心に残っていることは、読書ノートをがんばって書いたときにみんなの前で発表してくださって私も自分に自信ができました。また、読書ノートを通して本が好きになりました。6年生でも読書をがんばりたいと思います。

しかし、課題も残された。児童Bは「先生との思い出は、「読書ノート」です。僕が読書ノートにいいことを書いていたら、みんなに紹介してくださったことがすごくうれしかったです。」と書いていた。この児童にとって「いいこと」は教師が求めていることであり、それを書いてほめられたいという思い、つまり、外発的な欲求が強いと考えられた。読書ノートは自分の読書生活を高める目的のものであることをしっかりと理解させた上で、素直な思いを綴っていくことのできるものになりたい。

全体的には、自分に合った本を自分で選ぶ力や自分の読書技術の向上を実感することがまだ十分ではなかった。選書に関する指導や読書の振り返りに関する指導の改善が必要である。

第3項 2011年度実践のまとめ

(1) 研究の視点①「読書力の明確化」

読書力をつけるためには、国語科授業では、学習課題に沿って読書に生きる読解力をつけるよう精読し、その後、関連図書でその力の活用を図ることが必要である。日常においても国語科との関連を図り、多読を取り入れ、読書量を増やしたい。これまでの、心情中心の読み取り、または自由な感想を述べ合う授業から離脱し、海外で行われているリテラチャー・サークルのように読む力を明確にして本の読み方を習得させていかなければならない。

(2) 研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」

リテラチャー・サークルのように、学校教育の中で継続的に、そして、ミニレッスンのように日常的に読書指導をしていきたいものである。しかし、アメリカと日本の学校の状況は異なるので、学校や児童の実態、発達段階に合わせて、話し合う活動を取り入れていくべきである。

筆者がリテラチャー・サークルを実践した際には、話し合いの基になる役割シートが評価の重要な対象となった。書いたものは記録に残るため、分析しやすい。児童一人ひとりの読書の実態を把握し分析し、次の指導改善につなげていくためには、大村の「読書生活の記録」、杉本の「読書ノート」のように、書くことによる積み重ねも考えていきたい。

実際に実践した読書ノートは、一年間を通して継続することができた読書活動であった。

(3) 研究の視点③「書く活動・話し合う活動と結びついた指導法」

リテラチャー・サークルは、読む活動が書く活動、話し合う活動としっかりと結びついた読書活動である。この活動のように、読む力を独立したものではなく、「書く」「話し合う」の中で育成していきたい。

読書ノートは、書く活動であり、読むこととしっかりと結びついたものであった。

(4) 研究の視点④「個に応じた指導法」

「てびき」は、一人ひとりのことを考えた指導法である。個人差がある子どもたちに対し、一斉指導の中でできる指導法であると考えられる。自分の考えを書く際、テーマに沿って話し合う際に、全員が自分の考えをもって授業に参加できるようにするために有効な方法である。

読書ノートの場合は、教師が朱書きをすることで読む意欲や書く意欲を持つことができるようになった児童が多い。

しかし、教師の評価を気にして書く内容が自分らしいものになっていなかったり、素直な思いが書けなかったりする場合があった。自分の内面を素直に出していけるノートにしていくことが必要である。

第2節 改善したリテラチャー・サークルの実践（2012年度、第3学年）

第1項 実践の目的と方法

ここでは、2011年度の実践を受けて2012年度行った実践について述べる。実践は新しい勤務校である、大学附属小学校の第3学年に対して行ったものである。

その目的は児童が意欲をもち、読書技術を身につける読書活動の在り方について考察することである。

本実践では、小学校3年生の読書会（リテラチャー・サークルを改善した読書会）に焦点をあてる。

研究の方法としては、2011年度行ったリテラチャー・サークルを改善した読書会を国語科の単元に設定し、読書技術が身につく授業実践をし、ノートや発言内容等からどのような本をどのような読み方で読んでいるかをとらえ、めざす読書活動について考察する。

第2項 実践の内容

本実践では、改善したリテラチャー・サークルを用いた単元開発を行い、以下の改善を図る。

（1）改善点1 <児童が読み方を選ぶことができるようにする。>

2011年度は、アメリカのリテラチャー・サークルのいろいろな読み方（自分とのつながりを見つける、疑問を見つける、優れた表現などに光を当てる、目に浮かんだ情景などを絵・図にする等）から、筆者は、国語科教材の内容に合わせて、作品の特徴に注目する作品スポット係、人物の性格や考えの変容等をとらえる人物スポット係、みんなで考えたいことを出す質問係という役割を決めて読ませたが、今回は、児童が読みたい読み方でも主体的に読むことができるようにするために児童の実態からスタートすることにする。二日に一度書いている子どもたちの読書日記¹から多様な読み方を紹介し、自分もいろいろな読み方に挑戦してみようという気持ちをもつことができるようにする。

個人で読書をするときは、大村（1984）が「いろいろな読み方を使いこなす」の実践等において「いろいろな読み方」のてびきを作成して渡したように、筆者も児童の初発の感想やこれまでの学習で学んだ読み方等を使って「読み方のてびき」（表4-3）を作成して渡し、児童が本の内容に応じて自分の読み方を自由に選ぶことができるようにする。読書力と対応させると、表の⑦⑩⑫は「解釈」、①②③④⑤⑥は「人物や作品に対する「熟考・評価」、⑧⑨⑪は「自分と関連づける「熟考・評価」」である。大村（1994）が「めいめいが、自分に応じた、ちょうどできることをやって、それが成功して楽しい、自分が成長していく実感があってこそ、いきいきしてきます。そのために教師の手伝いとして手びきがついているのです。」「人の話を聞いたり本を読んだりした心の中にはいろいろなものがありますけれども、それを拾い上げることがむずかしい、いろいろ思っているのだけれども、さて何と言

¹ 2011年度は1週間に一度読書ノートに書く活動を継続した。2012年度は、日記のように自由に綴り、読書習慣や読書力を身に付けるという意味で「読書日記」と名付けた。この実践については、第5章以降で述べる。

ったらいいかわからない、といったようなふうになっています。手びきはそれを拾い上げる鍵のようなものですから、正解といったようなことはないのです。しなければならぬことや、考えなければならぬことがあった時にそれができるように心を耕す手びきなのです。」と述べているように、筆者も一人ひとりの児童にしっかりとした感想や考えをもたせたりそれらを広げたりして、できた実感をもつことができるようにするための手掛かりとしててびきを使用する。しかし、決してそのてびきにしばられないようにし、それ以外の読み方をしてもよいことを伝えておく。以上のような手立てをとることで以前より、読まされるのではなく自分で読もうとする気持ちが強くなると考える。

表 4-3 読み方のてびき

読み方のてびき

- ① 音読したいところは・・・
- ② はらはら、ドキドキしたところは・・・
- ③ ほっとしたところは・・・
- ④ おもしろいところは・・・
- ⑤ すきなところは・・・
- ⑥ やぎ、おおかみのことをどう思うかという
- ⑦ やぎとおおかみをくらべると・・・
- ⑧ 自分とやぎ（おおかみ）のいたところは
ちがうところは・・・
- ⑨ この話を読んで思い出したことは・・・
- ⑩ この話を読んでいくうちに考えがかわったことは・・・
- ⑪ 自分がおおかみだったら、やぎのどんな言葉や行動がうれしいかという
と・・・
自分がやぎだったら、おおかみのどんな言葉や行動がうれしいかという
と・・・
- ⑫ この後の話はどうかという・・・

(2) 改善点2 <自分と関連づける読み方の向上（自分のあり方へ）。>

3年生においても2011年度と同様、アメリカのリテラチャー・サークルで重視されている「個人的なつながりをつくる」ことを取り入れ、自分と関連づけて読み、自分のあり方を考えられるようにしていく。難波他(2007)は、「中学年は、中心をとらえ、対象化体験を起こしたい段階」と述べている。登場人物の行動や思いを自分のそれらと比べるという対象化体験は確かに中学年で大切にしていきたいことであるが、現在の3年生の児童の中には対象化体験と共に、典型化体験（文学を体験した自分と現実の自分との対話から葛藤が起こるという体験 難波他 2007 による）が少しできてきている児童もいる。また、2012年度から勤務校では、研究開発により新領域「希望（のぞみ）」において、自己の向上を図る児童を育てることをめざし、一人ひとりの児童が「なりたい自分」をえがくことができるように指導を進めているので、国語科においても、3年生なりに自分を見つめる典型化体験が少しずつできるようにしていきたい。

(3) 改善点3 <自分が選んだ本で読書会をする。>

Day, J. P. et al. (2002)は「リテラチャー・サークルの究極的な目標は、自由で自立した、生涯にわたる読者を生み出すことにある。そうしたことが児童たちに起こるようにするためには、彼らが自分で本を選び始めるようにしなければならない。」と述べ、自分にぴったりの本を独力で選ぶ力を発達させるために、やさしい本から難しい本の順に並べたリストを作るなどのストラテジー・レッスンを紹介している。

吉田(2010)は、アメリカのリーディング・ワークショップの特徴の一つに子ども一人ひとりが自分で読むものを選ぶことを挙げている。

筆者も将来の読書につないでいくためには、児童が自分に合った本を選ぶ力をつけることが重要であると考えます。しかし、その力はすぐに身につくものではない。国語科の教科書教材の学習の後には、筆者が用意した複数の本(同じテーマの本、同じ作者の本)から児童が読みたい本を選ぶようにし、次に筆者が、おすすめの本を示したうえで本の選び方を指導し、児童が自分の力で選書をして、話し合ったり書いたりすることができるようにする。

(4) 改善点4 <話し合う活動と書く活動を通して読書技術を評価する。>

筆者の先行実践から、話し合う活動は友だちと共に読む楽しさを味わうことができるものであったが、すべての児童が自分の読みを話し合いで表現できるとは限らない。また、グループの話し合いは同時に行われるので、一人ひとりの反応を捉えることは不可能である。そこで、話し合う活動と共に、書く活動を入れ、児童一人ひとりの読みをとらえることができるようにしていく。

第3項 実践の実際

改善したリテラチャー・サークルを用いた単元を以下のように行った。

(1) 単元について

○単元名 いろいろな読み方で読み、感想を伝え合おう『あらしの夜に』他

○実施月 6～9月

○学年 第3学年 38名

○授業の流れ

第一次 これまでの自分たちの読み方を確かめ合い、単元の見直しをもつ。

第二次 『あらしの夜に』(学校図書)を読む。

・読み方を選んで読み、感想を書く。

・グループで感想を交流する。

・学級で感想を交流する。(読書会パートI)

第三次 自分が読みたい本(同じテーマの本、同じ作者の本)を選び、読み方を選んで読む。

・同じ本を読んだ者同士でグループを作る。(第1～第3希望の中で、1グループ3人ぐらいにする。)

・自分の感想を読書日記に書く。(1週間)

・グループでいろいろな読み方を交流する。(読書会パートII)・学級活動の時間も利用する。

・グループの話し合いをした後の自分の感想を全体に話す。

第四次 自分のおすすめの本を選び、本の紹介カードを書く。

- ・紹介カードの書き方を学習する。
- ・紹介カードを書き、展示し合う。

日常

- ・友だちが紹介したカードを見て興味をもった本を読む。
- ・自分の本の読み方や読書のし方を振り返る。

(2) 改善点について

①改善点1について<児童が読み方を選ぶことができるようにする。>

○第一次（6月20日）

筆者が『あらしの夜に』の読み聞かせをした後、内容を理解するためにアメリカのリーディング・ワークショップで行われているように、二人組でどんな話なのかを再話して確かめ合った。いろいろな読み方で読むことができるためにはまずあらすじを理解しておくことが必要である。ここでは登場人物の二人がどのような状況の中で出会い、どのようになっていったかなど、おおまかな内容を読み取っていった。

次に、筆者がこれまでの子どもたちの読書日記を読んで紹介し、児童は友だちがどんな読み方をしているのかを考え、多様な読み方を確認し合った。そして、今回の単元のゴールにはいろいろな読み方で読んでグループで読書会をし、おすすめの本の紹介カードを書くことを伝えた。

○第二次（6月22日～）

友だちのいろいろな読み方と国語科でこれまでに学習した読み方から、筆者はこの単元での読み方を「読み方のでびき」（表4-3）として教室に掲示すると共に児童の国語ファイルにも綴じさせ、いつでも参考にすることができるようにした。読み方のでびきの①④⑤⑥⑦⑧⑩⑫はこれまでの物語教材『つり橋わたれ』『ゆうすげ村の小さな旅館』や4月から書いてきた読書日記でできていた読み方である。②③は、第二次の読み聞かせの時に児童がつぶやいたり表情で示したりしたものである。⑨⑪は、自分と関係づけながら読むことができるようにするために筆者が加えた新たな読み方である。また、4月からいろいろな読み方について教室に掲示していたものもてびきと共に使ってよいことにした。

まず、児童は自分の好きな読み方で『あらしの夜に』を読みながら、1枚の付箋紙に一つの感想を書き、本にはっていった。この方法は今後、特に、調べるための読書をするうえで役立つ方法であると共に、多くの感想を整理しやすくするものと考えた。その後、グループでの感想交流の仕方を一つのグループで実際に行いながら学び合った。交流は以下のように行った。

- ・一人が1枚の付箋を机に出しながら、教科書のページを示し、読み方、感想を話した。
- ・他の児童が、同じところで似た考え（同じ読み方、違う読み方）や同じ読み方をしたところについて話し、付箋を重ねたり並べたりした。
- ・他の児童が違う読み方について話し、付箋を並べた。

このようにグループの交流の場では一人ひとりが自分の読み方と感想を述べ、同じ読み方や異なる読み方を確かめ合った。

次は、学級の読書会パートIである。ここでは、グループでの感想交流をもとに自分の感想を全体

に出していった。この学級での読書会パートⅠは、第三次のグループの読書会パートⅡが自分たちでできるようにするための練習の場ともなった。ここでは、みんなで読み方と話し合いの仕方を確かめ合った。

次は学級読書会パートⅠで出た感想の一部である。児童は、読み方のてびきの番号を使いながら話し合った。

- ・ 81 ページのところで、「草」「肉」と言ったところが一番ドキドキしてどうしようと思ってしまいました。②の読み方です。
- ・ 82 ページを見てください。3 行目で、ピカッと光ったとき、顔が見えるかと思ってはらはらドキドキしました。②です。
- ・ 同じところで、かみなりが光っておおかみに食べられると思いました。でもばれなかったのでほっとしました。③の読み方です。
- ・ 似ています。いまずまがなって光ったから顔がうつってしまうからびっくりしました。そのとき、心がびくっとふるえました。②です。
- ・ ほかのところで、私は 84 ページのところで、「あらしの夜に」という合言葉っていいなと思いました。ここを音読したいです。理由はうきうきするからです。①です。
- ・ 82 ページの 1 行目を見てください。顔が見えないのに友だちになれていたからすごいと思いました。顔が見えないのに友だちになれたからです。
- ・ 84 ページの 6～7 行目を見てください。やぎとおおかみが友だちになるとは思わなかったです。理由は、草食と肉食で、おおかみはやぎのにおいが分かるからです。
- ・ 77 ページを見てください。私は、やさしいやぎだと思います。やぎはおおかみがくしゃみをしたらいじょうぶと言ってあげてやさしいです。
- ・ 私は、やぎがほっとしたといたので、やぎとおおかみのどちらとにしているかということ、自分はやぎの方がにているんじゃないかなと思いました。⑧です。
- ・ やぎはやさしいけど、おおかみはこわいと思いました。しゃべり方がそうだと思います。おおかみはらんぼうだと思います。⑦です。
- ・ おおかみはへんなしゃべり方をしていると思います。
- ・ 関西弁みたいでおもしろいです。④です。
- ・ ぼくもおおかみのしゃべり方がおもしろいと思いました。
- ・ ほかのところ、78 ページを見てください。おおかみは、バクバク谷、やぎはサワサワ山だったから、やぎのことは分かったかもしれないからやばいと思いました。サワサワ山はやぎのところだからです。②です。
- ・ 「さいなら、あらしの夜に」のところで、明日あったらどうしようと思いました。ドキドキしました。
- ・ 私は、おいしいものが近くにあるのに、おおかみはやぎだと気づいていないからおもしろいと思いました。

このように、児童はどのページからどの読み方でどのように思ったかについて話していった。感想

の中で多かったのは、はらはらどきどきしたところだった。人物や人物関係に対する思いや好きなどころはあまり出されなかった。おもしろさについては、主に登場人物の話し方に目を向けており、内容についての感想はほとんど出されなかった。しかし、児童は読書日記に内容のおもしろさや好きなどころを書いており、筆者は全体で読みを深めたかったので、次の時間はそれらを中心に話し合うことにした。次は話し合いの一部である。

- ・ すぐに二人が友だちになっているところが好きです。
- ・ 76 ページのところで、お互いに気づいていないところがおもしろいです。
- ・ ぼくも同じで、相手のことに気づいていなくておもしろいです。
- ・ 81 ページからおもしろかったところは、おおかみのしゃべり方です。
- ・ 80 ページのところの二人の会話がおもしろいです。
- ・ 76 ページを見てください。楽しそうに会話しています。
- ・ 私が好きなのは76 ページのやぎが「あなたがきてくれてほっとしましたよ。」と言ったところです。
- ・ 76 ページで、おおかみがやぎのことを気づいていなくて、やぎもおおかみだと気づいていないところがおもしろいです。
- ・ 「だいじょうぶですか。」が好きです。やさしいやぎだからです。
- ・ やぎは「草」と言って、おおかみは「肉」と言ってかみなりがなったからおもしろかったです。
- ・ ぼくも同じで、かみなりがなればれなかったところがおもしろかったです。
- ・ 82 ページを見てください。いなづまが光ったけど、顔が見えなかったところがおもしろかったです。
- ・ そして、かみなりがなって体をよせあうところがおもしろかったです。
- ・ 84 ページのところで、好きなのは「あらしの夜に」という合言葉を作ったところです。理由はおおかみとやぎが仲良くなって心がほっこりするお話だなあと思ったからです。
- ・ 84 ページのところで、「あらしの夜に」です。理由は題名が最後に出てくるからです。
- ・ 好きなのは最後で、理由は、私は自然が好きで、自然のことばが入っているからです。
- ・ 82 ページを見てください。おおかみがまぶしくて思わず目をつぶってしまったところがおもしろかったです。安心しました。

このように、一つのことについての意見の深まりはないが、児童はいろいろな感想を出した。筆者は、ここまでに出的おもしろさについての感想を「登場人物の会話のおもしろさ」「偶然のおもしろさ」「お互いが気付かないおもしろさ」とまとめ、さらに他のおもしろさはないかと発問したが、児童からの発言はなかった。出来事や会話から思い込んでいるおもしろさに気付くこともこの物語の楽しさなので、児童が自力で読み取れないことについてはワークシートに書くという学習を取り入れた。児童に任せるだけでなく、必要なときはきちんと教えるところも入れたいと考えた。このワークシートに書く学習では、多くの児童は教科書で確かめながら慎重に考えていた。

②改善点2についてく自分と関連づける読み方の向上（自分のあり方へ）。>

次に、自分と関係づけながら友だち関係について考えるために、表4-3の⑩の読み方で読む学習（自分が登場人物になったつもりで、相手のどんな言葉がうれしいのかを考えること）も取り入れ、感想交流した。

そのあとも、希望（のぞみ）との関連でなりたい自分を考えるために、仲良くなるために大事なことは何かを考え、ノートに書いた。書く際には、できるだけ具体的なことが書けるように筆者は「〇〇が・・・したように・・・すること。」という形を示した。

児童の反応は以下の通りである。

- ・ やぎが「すごいあらしですね。」と話したように自分から友だちになろうと相手に接すること。
- ・ おおかみみたいに相手の言葉に反応すること。
- ・ おおかみが元気よく話したように元気よく話すこと。
- ・ おおかみとやぎのように相手が話したことを受け止めること。
- ・ おおかみとやぎのようにいいぐあいに話をかえていくこと。
- ・ はじめにやぎが声をかけているから自分から声をかけること。
- ・ やぎが「そりゃあたいへん・・・」と言ったようにやさしく声をかけてあげること。
- ・ やぎが「だいじょうぶですか。」と言ったように相手を気にしてあげること。
- ・ やぎが心配してくれたように心配すること。
- ・ やぎが「こっちに足をのばしてくださいよ。」と言ったように、けがをしている人がいたら自分の場所をゆずること。
- ・ おおかみがやぎに「まるでやぎみたいにかん高いわらい声ですね」と言うような失礼なことを言わないようにすること。
- ・ やぎが「あしたのお昼なんてどうです。」と言ったように相手をさそうこと。

この学習においては、どの児童も考えることが容易で、「自分から話しかける」「相手との会話を続ける」「やさしく話す・元気よく話す」「相手を気遣って行動したり話したりする」ことに関しての意見が多かった。このように動物同士の関係から自分のあり方を考えることができた。

③改善点3についてく自分が選んだ本で読書会をする。>

○第三次（7月1日～）

筆者が用意した本（『あらしの夜に』のシリーズや友だちのことを考えられる本）から自分の読みたい本を選び、グループを作った。

ここでは教師が本を指定するのではなく、複数の推薦したものから選択できるようにした。

作ったグループは13であった。グループが読んだ本は『あるはれたひに』『きりのなかで』『くものきれまに』『どしゃぶりのひに』『まんげつによるに』『しろいやみのはてで』『ふぶきのあした』『ふたりはともだち』『ふたりはいつも』『ふたりはいっしょ』『ふたりはきょうも』『わすれないおくりもの』『とべないほたる』であった。

次は『とべないほたる』を読んだグループ(3人)の読書会パートⅡの記録の一部である。

読書会パートⅡ(1回目)の様子

(児童A) 26 ページを見てください。⑤の読み方で読みました。とべないほたるや他のほたるたちが、とらえられたほたるのむかえの準備をいっしょうけんめいしているところが私の好きな所です。助けてくれたおかえしをしてもっといろいろなほたると仲良くしようとしているのかなあと思ったからです。

(児童B) 同じ⑤の読み方であります。10 ページを見てください。ほたるたちがとべないほたるにとぶアドバイスをされていて、人を助けている感じだからそこが好きです。心が通じてきます。

同じ読み方で、5 ページを見てください。みんながとべてよかったなと思いました。私はそこで、題の「とべないほたる」はなんなんだろうと思いました。

(児童A) 5 ページにとべたとかいてあるけど、一びきだけはとべないから題は重要だと思います。どこが好きですか。

(児童B) みんながとべたところが好きです。

(児童A) 18 ページを見てください。とべないほたるはとべないからにげることができません。だから、かわりに他のほたるがとべないほたるがつかまらないようにみがわりになったところが私の好きなところです。読み方の⑤です。理由は、友だちを守ろうとしているからです。

12 ページを見てください。とべないほたるは自分の羽がちぢれてとべないからだんだんはずかしくなって体を石にぶつけたところを見ていたほたるたちがちょっとずついなくなって、一人ぼっちになったところがかわいそうでした。

(児童C) 私は、一人ぼっちにならないように来てと自分からよべばいいのになあとと思います。

(児童B) さっきの話を聞いて、わからなかったところがありました。Aさんの好きなところは仲間のやさしさというところですか。

(児童A) 友だちを守っているところが好きです。

(児童C) 26 ページを見てください。とべないほたるはとべないのにいっしょうけんめいやついでやさしい心をもっていると思いました。

(児童A) 理由は？

(児童B) 理由って説明に入っていると思います。

(児童A) なぜそうしたかという理由が大切だと思います。

(児童B) 24、25 ページを見てください。私はほたるがりの子どもたちがひろちゃんにほたるを見せて喜ばせようとしたと思います。

(児童A) そのページでは、ひろちゃんの話は関係があるのかな。

(児童B)

Aさんになっているんだけど、私がもしそういう場面にでくわしたらほたるといっしょのようにまわりのものに体をぶつけると思います。

(児童A) そういう場面とはどんな場面ですか。

(児童B) そういう場面とは・・・飛べないところです。

(児童A) わかりました。

次を言います。31 ページを見てください。「ひとりぼっちじゃないってなんてすてきなことだろう」という言葉が印象に残りました。理由は心強くて安心するからです。

(児童C) 同じページであります。友だちがいっぱいできてよかったねと思いました。

(児童A) 友だちがいっぱいできてというのは、仲良くできたということですか。

(児童C) はい。最初は友だちがいなかったのに、できたからほっとしました。

(児童B) 私は、「ひとりぼっちじゃないってなんてすてきなことだろう」のところで、とべないほたるが仲間たちと仲良くなって友だちがふえたのでよかったと思いました。ここで、ようちえんの時、それまで全然友だちができなかったとき、はじめてできたとき、私も一人ぼっちじゃないのはすてきだと思いました。

この話し合いでは、自分が選んだ物語の中の好きなところからスタートし、途中、題について質問が出たが、深まらなかった。次にかわいそうなところから、人物に対する自分の思いが出て、とべないほたるのやさしさ、友だちができたこと、自分が幼稚園の時のことへと話が進んでいった。

児童Aは、自分の考えを堂々とすらすらと述べる子どもであり、話し合いがずれていくときには修正しようとしていたが、まだ十分に話し合いを進めることはできなかった。児童Bは、読書日記にいつも意欲的に自分の感性豊かな感想を書いていたが、話し合いの時にはそれらの感想をうまく引き出すことができなかった。児童Cは、読書日記にいろいろな感想を書いていたが、児童A児や児童Bに比べて発言が少なかった。

この1回目の話し合いの後、グループで次にどんなことをどのように話し合いたいかを決め、次の話し合いまでに準備をしておくことにした。2回目には、「音読したいところ」「この話の続き」について話し合った。

④改善点4について<話し合う活動と書く活動を通して読書技術を評価する。>

次に、話し合いでうまく自分の感想を友だちの発言につないでいくことができない児童Bが読書日記にどのように書いていたのか見てみる。

<7月2日>

ほたるが「ひとりぼっちじゃないってなんてすてきなことだろう」と言いました。この本はとってもいい本でした。つぎはもっとくわしく読んでいきたいです。

<7月4日>

この本は、人間といっしょだと思いました。人間は目が見えない人もいます。だからいっしょだと思いました。だからわたしもそういう人にやさしくしたいです。

<7月7日>

この本は友だちのいない人の気持ちを考えられる本です。わたしは友だちがたくさんいるから考えたこともありませんでした。とべないほたるはほかのほたるとはなかまはずれだからともだちがいなくと思います。そのとき飛べないほたるはとってもさびしくてかなしいと思います。でも最後には友

だちができていたのでよかったです。

<7月10日>

わたしのこの本の好きなところは14ページの後ろから1、2行目です。理由はどのほたるたちもとべないほたるのことを考えていたからです。わたしはやさしいなと思いました。このことをとべないほたるが知ったら仲間たちのやさしさをたっぷり感じると思います。そして、やる気がでると思います。だから私も友だちを大切に、困っているときは助けてあげたいです。

この児童が使った読み方は次の通りである。

7月2日・・・好きな言葉から本の評価をする。

7月4日・・・人間に置き換えて自分のあり方を考える。

7月7日・・・人物の気持ちを考え、共感する。

7月10日・・・好きな所からやさしさを感じ、自分がしたいことを考える。

このように、話し合いで自分の考えを十分に出せなかったものを読書日記から読み取ることができた。

(3) 読書会に対する児童のとらえ方

では、読書会を終えて書いた複数の児童のノートを紹介する。

グループの読書会パートⅡ（1回目）をして

- ・ みんなで話し合うといろいろな意見が出て、いろいろな考え方が分かりました。だから、いろいろな話し合いに使えると思います。『とべないほたる』はやさしさなどを知る本なのでおもしろいと思うところはあまりありませんでした。でも、みんなで出し合えば、たくさん出ました。わたしは〇〇さんの意見を聞いて、〇〇さんは感じる心がゆたかだと思いました。次に話し合いたいことは、それぞれのはっぴょうしたことについて、しつもんをたくさん出すことです。
- ・ ぼくは、〇〇さんの意見を聞いて〇〇さんは本の人物の気持ちを考えていると思いました。
- ・ この話を読んで、私はかわいそうな話だなあとと思いました。〇〇さんがいろんな意見を出してすごいなあとと思いました。友だちと話し合って私はとても楽しかったです。〇〇さんと〇〇さんはいっぱい意見を出しました。はじめてだったのであまり上手にできなかったけど楽しくできたのでよかったです。
- ・ 今日わかったことは読書会は友だちと話し合うことで自分の意見が広がるんだなあということですね。

グループの読書会パートⅡ（2回目）をして

- ・ 〇〇さんと同じでした。〇〇さんは、この話を読んでいろいろなはらはらどきどきがあると言っていました。〇〇さんもいっしょで、ガブはギロとバリーをうらぎっていてそれでもメイが友だちだから助けていたのでとてもやさしいと言っていました。わたしも同じ考えで、この「きりのなかで」のグループはとても仲がいいと思いました。読書会はとても楽しくてみんなと話せるようになってきたんだと思いました。

- この話で、とべないほたるがどれだけかわいそうかということが分かりました。そして、かんどうするところがたくさんありました。〇〇さんの発表が分かりやすかったです。友だちと話し合うといろいろなことが分かりました。〇〇さんや〇〇さんもいっしょうけんめい発表し聞いてくれたのでうれしかったです。しつ問もたくさん出せて前の目ひょうもたっせいできてよかったです。またこんど話し合いをするときはほかのメンバーでもうまく話し合いができるようにがんばります。
- この本は友じょうを教えてくださいました。大きくすると友だちのかんけいを深く教えてくださいました。わたしは、この本を読めてうれしかったです。なぜなら大切なことを感じさせてくれたと思うからです。お友だちの文を聞いてこの人はこんな考え方をするんだと思いました。
- 〇〇さんがぼくの言ったことからつなげていってくれたのでよかったです。話し合っているうちにいろいろな考えがあることが分かりました。そして、人の考えにも自分の考えにも良いところがあるんだなと思いました。さらにグループで話し合うといいことが出てまちがっていたら注意してくれるんだなと思いました。
- この話で私は感動したんだけど、〇〇さんと同じでかわいそうや感動したというのが同じでした。同じ思いをしてくれている人がいてよかったです。〇〇さんも私がいったことを聞いてうなずいてくれていました。グループでいろんなことを話しました。はじめて読書会をしたんだけど、みんなといろんなことを話せてよかったです。

以上のように、児童は自分が選んだ本についての読書会を「いろいろな意見を知ることができる。」「人の考えのよさを知る。」「楽しく話し合う。」「自分の意見が広がる。」「友だち関係ができる。」ととらえていた。

（4）単元後の活用力育成

○第四次（7月中旬～9月中旬）

夏休み前に、筆者は本の選び方（作者を見て選ぶこと、帯やポップを見ること、本の初めや終わりを読むこと等）を指導し、筆者が作成した「おすすめの本のリスト」を参考にして本を自分で選ぶように伝えた。

児童は、夏休み中にいろいろな本を読み、読書日記を書き続け、9月にはその中から1冊選んで紹介カードを書いた。

次は児童が書いた紹介カードの文章である。

【児童A（題を見て本を選んだ児童）】

『れいぞうこの夏休み』 村上しいこ

家にあるれいぞうこがこわれてしまいました。すると、れいぞうこがしゃべりはじめて「夏休みがほしい。」と言い出しました。家族でれいぞうこをプールにつれていき、楽しい夏の思い出をつくりました。

おもしろかったところは、れいぞうこに顔や手足、しっぽがあつてとつぜんしゃべりだしたところと家族のやり取りです。れいぞうこが生きているかのように話が進んでいき、れいぞうこをおいている家の人たちもとまどうことなく話はずんでいるところがとてもおもしろかったです。

きつとふだんしゃべれなくて動けないれいぞうこさんはこしょうしたように見せかけて家族の人に自分の気持ちを分かってもらいたかったんだと思います。とても上手な方法だなあと感心しました。

もし、私もこの家族の一員だったらこの家族のようにれいぞうこさんに楽しい思い出をつくってあげたいと思います。

【児童D（好きなシリーズから本を選んだ児童）】

『まほうのにわのピアノレッスン』 あんびるやすこ

りょう親とはなれてくらすジャレットは大切な曲をひくために、すてきなピアノを買います。そして、ひみつのレッスンがはじまります。

私は6びきの子ねこたちが大好きです。理由は二つあります。一つ目の理由は一生けんめい仕事の手伝いをするすがたがとてもかわいいからです。二つ目の理由は、りょう親とはなれてくらすジャレットの気持ちをいやしてくれているからです。たとえば、ジャレットが一人ぼっちの時、なぐさめているところです。私はそんな6びきの子ねこたちが大好きです。

私とにていると思うのはアンという子ねこです。なぜなら、はじめてのことにチャレンジするけど、おっちょこちょいでしっばいしてしまうからです。それはよく考えずに行動してしまうからです。私もはじめてやる時におっちょこちょいでしっばいしてしまいます。そんなところが私とにていると思いました。次からあわてずに行動してしっばいしないようにしたいです。

【児童E（作者を見て本を選んだ児童）】

『お父さんはウルトラマン』 宮西達也

お父さんは地球の平和を守るウルトラマンです。お父さんは子どもにあまく、よくお母さんにおこられます。たとえばおめんをかえないときは、子どもがねた後すぐにおめんを作ります。

ぼくはお父さんが好きです。理由は、強いしやさしいからです。どんな強てきでも3分でたおしてしまうところから強いと思いました。また、弱いてきを守るところからやさしいと思いました。他にも「遊んで」と言われると「いいよ」と言ってあげます。だから好きです。

ぼくは、ウルトラマンとはちがいます。ウルトラマンはどんな強てきが出てあきらめません。ぼくはこわくてにげてしまいます。はじめて見るてきにはおびえてしまいます。なぜならどんなわざをだしてくるか分からないし人間ではたたかえないからです。

ウルトラマンとにているところは子どもにあまいというところですか。ぼくも年下はかわいいからあまいです。

【児童F（半分くらい読んで本を選んだ児童）】

『いのちのいろえんぴつ』 こやま峰子

かすみさんは、十才の時にのうしゅようという病気になりました。それでもかすみさんは詩と絵をかき続けました。

かすみさんの車いすをおしてくれるまゆさんという友だちがいます。かすみさんは、自分の車いすをおしてもらっているからまゆさんが遊べないのがつらかったみたいです。そのかすみさんのやさしい心がわたしは好きです。まゆさんもかすみさんの役に立てるのがうれしいと言います。二人ともお

たがいを思い合っていてすごいと思いました。わたしもそういう友だちをつくりたいです。

かすみさんはだんだん病気がすすんで字も書きにくいのに、詩を書き続けたのですすごいと思いました。私だったら詩を書き続けられないと思います。なぜそう思ったかは、字も書きづらいししんどいと思うからです。かすみさんにとって詩と絵は大切なのだと思いました。どこからそう思ったかという、「先生が詩を見てないからがんばって書く。」と書いてあったからです。

児童Aは、「おもしろかったところ」(人物や作品に対する「熟考・評価」)、「人物の気持ちを想像したこと」(解釈)、「もし、自分が・・・だったらと考えたこと」(自分と関連づける「熟考・評価」)について書いた。児童Dは、「好きな人物」(人物や作品に対する「熟考・評価」)、「自分と人物を比べて似たところ」「これからの自分」(自分と関連づける「熟考・評価」)について書いた。児童Eは、「好きな人物」(人物や作品に対する「熟考・評価」)、「自分と人物を比べて同じところ」(自分と関連づける「熟考・評価」)について書いた。児童Fは、「人物関係について思うこと」「(人物や作品に対する「熟考・評価」)、「自分だったらと考えること」(自分と関連づける「熟考・評価」)を書いた。他の児童も、このように複数の読み方を選んで感想を書くことができた。児童は、リテラチャー・サークルで多様な読み方を学び合うことにより、このような感想を書くことができたと考えられる。

第4項 結果と考察

(1) 読み方のでびきによる分析

次の表 4-4 は、第三次において児童がどのような読み方をしたかを読み方のでびきの観点から分類したものである。調査対象は国語ノートと読書日記である。

表 4-4 「読み方のでびき」の読み方による分類

読み方	てびきの番号	その読み方をした児童 (%)	その読み方をした児童 (%)
A: 感想・評価 (作品の内容や表現)	①	26	100
	②	58	
	③	53	
	④	47	
	⑤	53	
	⑥	68	
B: 解釈	⑦	16	34
	⑩	11	
	⑫	16	
C: 自分との関連づけ	⑧	26	50
	⑨	11	
	⑪	21	

ここから、次のようなことがわかる。

- (ア) Aは100%、Bは34%、Cは50%で、作品の内容や表現に対して感想をもったり評価したりする読み方は全員できた。

(イ) 特に②③④⑤⑥の読み方で読んだ児童が多い一方で、⑦⑩⑫の解釈することや⑨の自分との関連づけができた児童は少なかった。

これらについて考察を行う。

まず、(ア)については、児童はいろいろな読み方をしているが、読んだ本は友だち関係を描いた本だったので、児童は登場人物を身近に感じ、人物同士の出来事や関係を築くところに興味をもつことができたと考えられる。(イ)については、自分と人物を比べることや自分の考えを変えることや自分の過去を振り返ることがこれまでの学習や生活で十分身につけていなかったからだと考えられる。

以上のことから、本実践では、感想をもつこと・評価することの読み方においてはてびきの効果があったと考えられる。

(2) てびき以外の読み方による分析

次に「読み方のてびき」以外の読み方ができた児童について示す。

表 4-5 てびき以外の読み方による分類

読み方		その読み方をした児童 (%)	その読み方をした児童 (%)
感想・評価 (作品の内容表現)	印象に残ったこと	13	50
	感動したこと		
	ぎもんに思うこと	3	
	人物関係について	24	
	よい表現	3	
	本の評価	11	
解釈	人物の評価	11	24
	人物の気持ち	13	
	大切なこと 教わったこと・学んだこと	13	
自分との関連づけ	自分だったら・・・	29	42
	自分がしたいこと	24	
	自分のあり方		

ここから次のようなことがわかる。

(ア) 表 4-4 の結果と同様に、感想・評価の読み方が一番多かった。また、その中の人物関係について感想をもつことと自分と関連づけて読むことができた児童が比較的が多かった。

これについて考察すると、友だち関係を描いた本に対しては内容を理解することができやすく、自分の状況と照らし合わせながら感想をもつことや「自分だったらどうするか」と考えたり自分がこれからどうしていきたいかを考えたりすることができやすかったと考えられる。

(3) できた読み方の数の分析

次に第三次で児童一人ひとりが何種類の読み方を使えたかを国語ノートと読書日記から読み取り、集計したもの(表 4-6)を示す。

表4-6 できた読み方の数

読み方の数	読み方ができた児童 (%)	読み方ができた児童 (%)
1	3	39
2	5	
3	13	
4	18	
5	16	61
6	11	
7	13	
8	13	
9	5	
10以上	3	

ここからは次のことがわかる。

(ア) 全員が自分で読み方を選んで読み、半数以上の児童が5つ以上の読み方で読んだ。

これについて考察すると、児童一人ひとりがてびきの読み方を意識し、いろいろな読み方を使おうという意欲が高まったためだと考えられる。

(4) 第四次の読み方の分析

表4-4の読み方(A・B・C)による分類で児童の「本の紹介カード」を分析すると、Aの読み方ができた児童は100%、Bの読み方ができた児童は22%、Cの読み方ができた児童は81%であった。第三次と同様にAの読み方が一番多く、Bの読み方が一番少なかった。Cの読み方は第三次よりも増えた。

(5) 「本の読み方」と「本の選び方」との関係

第四次で、児童がどのように本を選んだかを調べたところ、次の結果になった。

表4-7 児童の本の選び方

本の選び方	できた児童 複数回答 (%)	できた児童 単数回答 (%)
① 表紙	21	ア：68
② 題	16	
③ 好きなシリーズ	8	
④ 好きなジャンル	5	
⑤ あらすじ	5	
⑥ 初めの文	3	
⑦ 目次	3	
⑧ 半分読んで	5	
⑨ 作者	3	
⑩ 字の大きさ	3	
⑪ 推薦図書	3	
⑫ てきとうに	16	イ：32
⑬ 母に選んでもらう	11	
⑭ 家の本を使う。	3	
⑮ 安い	3	

①～⑪で本を選んだ児童は68%、⑫～⑮のように自分に合ったものを自分で新たに選んでいない児童は32%であった。

次に、表4-7のア・イのそれぞれの児童がどんな読み方ができる児童なのかを見ていくと次の結果になった。

**表4-8 表4-4の「読み方のてびき」の読み方と
表4-7の本の選び方**

読み方	ア(①～⑪) (人)	イ(⑫～⑮) (人)	合計 (人)
B 解釈	7 (63.6%)	4 (36.4%)	11
B 解釈しない	19 (70.4%)	8 (29.6%)	27
合計(人)	26 (68.4%)	12 (31.6%)	38

表4-8から、アの自力で本を選ぶ児童は解釈ができていない児童とは言えなかった。つまり、解釈する読み方は、本の選び方とは関係が見られなかった。

**表4-9 表4-4の「読み方のてびき」の読み方と
表4-7の本の選び方**

読み方	ア(①～⑪) (人)	イ(⑫～⑮) (人)	合計 (人)
C 自分との関連づけ	18 (85.7%)	3 (14.3%)	21
C 関連づけしない	8 (47.1%)	9 (52.9%)	17
合計(人)	26 (68.4%)	12 (31.6%)	38

表4-9から分かることは、自力で本を選ぶ児童は、自分との関連づけができることが多いということである。自分との関連づけができることは、自力で本を選ぶことに大きく関係していると言える。

**表4-10 表4-5の「てびき以外の読み方」と
表4-7の本の選び方**

読み方	ア(①～⑪) (人)	イ(⑫～⑮) (人)	合計 (人)
感想・評価	16 (80.0%)	4 (20.0%)	20
感想・評価しない	10 (55.6%)	8 (44.4%)	18
合計(人)	26 (68.4%)	12 (31.6%)	38

表4-10のように、自力で本を選ぶ児童は、感想・評価をする読み方ができることが多いことが分かる。つまり、感想・評価の読み方も本の選び方に関係していると言える。

**表4-11 表4-5の「てびき以外の読み方」と
表4-7の本の選び方**

読み方	ア (①~⑪) (人)	イ (⑫~⑮) (人)	合計 (人)
解釈	5 (62.5%)	3 (37.5%)	8
解釈しない	21 (70.0%)	9 (30.0%)	30
合計 (人)	26 (68.4%)	12 (31.6%)	38

表4-11からは、表4-8と同じく、自力で本を選ぶ児童は解釈ができていない児童とは言えなかった。つまり、解釈する読み方は、本の選び方とは関係が見られなかった。

**表4-12 表4-5の「てびき以外の読み方」と
表4-7の本の選び方**

読み方	ア (①~⑪) (人)	イ (⑫~⑮) (人)	合計 (人)
自分との関連づけ	14 (87.5%)	2 (12.5%)	16
自分との関連づけしない	12 (54.5%)	10 (45.5%)	22
合計 (人)	26 (68.4%)	12 (31.6%)	38

表4-12からは、自分との関連づけができることは、自力で本を選ぶことに大きく関係していると言える。

**表4-13 表4-6の「できた読み方の数」と
表4-7の本の選び方**

読み方の数	ア (①~⑪) (人)	イ (⑫~⑮) (人)	合計 (人)
5個以上	23 (76.7%)	7 (23.3%)	30
4個以下	3 (37.5%)	5 (62.5%)	8
合計 (人)	26 (68.4%)	12 (31.6%)	38

表4-13から、多様な読み方ができることは、本を選ぶことに大きく関係があることが分かる。

以上の結果から、解釈する読み方は、本の選び方には大きく関係しなかったが、自分との関連づけや感想・評価をする読み方、多様な読み方は、児童が自力で本を選ぶことに関係していた。

自分と関連づけて読むことが本の選び方に関係していたのは、自分と比べることや「自分だったら」と考えること、自分のあり方を考えることにより、自分にとって本を身近に感じられるようになったのではないかと考えられる。また、感想・評価の読み方についても、文章を理解するというよりも、本の世界に入る楽しさを感じるという意識から本に親しみをもち、自分の関心のある本を選んだのではないかと思われる。また、多様な読み方ができれば、読む意欲につながるのだと考える。

しかし、本の読み方と本の選び方の関係している理由やこれらの関係が授業による結果なのかどうかについては今後検討する必要がある。解釈の読み方が本の選び方に関係がなかったことについても今後考察したい。

(6) 総合考察

ほとんどの児童は複数の読み方をしたが、友だち関係が描かれた本を読んだ場合は、特に人物関係等について感想をもったり評価をしたりする読み方や、自分と関連づける読み方をすることができずかった。

実践前は、教師が指定した読み方（特に解釈）で読めない児童が24%いたが、今回の実践では、全員が本の内容に応じて自分の読みたい読み方で読むようになった。

本の読み方と本の選び方の関係については、自分との関連づけや感想・評価の読み方、読み方の数が本の選び方に大きく関係していることが分かった。今後、国語科では読解力の育成だけでなく、選書の指導にも力を入れ、読解力と共に選書力も伸ばしていく必要があると考える。

第5項 2012年度実践の成果と課題

(1) 改善点①について<児童が読み方を選ぶことができるようにする。>

単元の導入で友だちの読書日記を読み、互いに読み方を確認し合うことで、児童は以前よりも意欲をもって本を読み始めることができた。また、児童の実態に即して作成した「読み方のてびき」は、感想をもつことが苦手な児童にとってヒントとなった。全員が複数の読み方で読むために必要な、個に応じた手立ての一つであったと考えられる。児童は「読み方のてびき」等を参考にして、自分の読みたい読み方で感想をもったり本の内容や人物を評価したり、自分と関連づけて読んだりすることができるようになってきた。また、リテラチャー・サークルで友だちと読み方を学び合うことで、自分もその読み方を身に付け、感想を書くことができるようになった。つまり、筆者が設定した読書力中の「読解力（人物や作品に対する熟考・評価）」「読解力（自分と関連づける熟考・評価）」の力がついてきた。

(2) 改善点②について<自分と関連づける読み方の向上（自分のあり方へ）。>

自分と関連づけて読む時には、まだ具体的な場面での自分のあり方を考えることはできていない。自分の内面を見つめる場合、発達段階も関係があると考えられる。今後、自分との関連づけの内容や

発達段階による特徴を考察していく必要がある。

(3) 改善点③について<自分が選んだ本で読書会をする。>

教師が全員に同じ本を読ませたり、数冊の指定した本から選ばせたりするのではなく、複数の推薦した本の中から自分で選ぶことにより、読書会で意欲的に話し合い、熟考・評価の力を身に付けるようになった。しかし、日常の読書においては、自分に合った本を進んで選ぶことができにくい児童がいる。今後、ミニレッスン等で選書の指導を工夫していく必要がある。

(4) 改善点④について<話し合う活動と書く活動を通して読書技術を評価する。>

グループの読書会ではまだ自分たちだけで話し合いをする力が十分育っていないため深まらないことがあった。読書日記に多様な感想を書いても話し合いの流れに乗ることができず十分に発言できない児童もいた。話す力をつけるとともに、書いたものから読みを評価する必要もある。

第3節 目指すべき読書活動に向けた研究の視点

では、筆者の2011年度・2012年度実践の成果と課題から、目指す読書活動について、研究の視点に基づいて考える。

○研究の視点①「読書力の明確化」

筆者が実践したリテラチャー・サークルや読書ノートは、児童の多様な読書力を形成することができる読書活動である。リテラチャー・サークルは本についての感想交流が中心となるのに対し、読書ノートは感想だけでなく、自分の読書生活について書くことやそれを読み合うという交流により、読書設計力も育成することができる活動である。読書ノートのような書く活動は、より幅の広い読書力を身に付け、読書生活を築いたり高めたりすることのできる読書活動であると考えられる。

○研究の視点②「読書力の形成をめざす連続的・系統的な読書活動」

日本の国語科のカリキュラムから考えると、海外のように日常的にリテラチャー・サークルを行うことは困難であるが、有元が提案するように、国語科「読むこと」の教材の読解において取り入れることは可能であり、年間2～3回は実施することができる。しかし、同時に複数のグループが話し合いをするため、教師は一人ひとりの読みを十分にとらえることができない。録音により後で分析するには大変な労力がかかる。継続するためには評価の簡便さが求められる。一方、ノートに書くことは、年間を通して書く活動であり、書いたものが形として残り、教師も児童も「読書力」に基づいて評価することが可能となり、次の指導の改善を図ることや、次の自分の読書の目標を決めることもできるようになると考える。また、形として残っているものは、後でいつでも友だち同士で読み合ったり、それをもとに話し合いをしたりすることができ、自分の感想や考えを広げたり、深めたりすることができるようになる。読書ノートのような書く活動は、毎日少しずつ書くことで読書技術、読む習慣や書く習慣を身につけさせる読書活動であると考えられる。

○研究の視点③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」

国語科や日常の読書指導で「読書力」を育成するためには、読むだけでなく、読んだことを書いたり友だちと交流したりして、自分の考えを広げたり深めたりする読書活動が必要である。話し合う活動であれば、従来の読書会とは異なるものにしなければならない。一人ひとりの感想を読み合って終わる読書会ではないもの、つまり、リテラチャー・サークルのように読書技術を明確にして行う読書会に改善することが求められる。

書く活動においては、一人の読書で終わることなく、友だちと話し合ったり読み合ったりする交流を行い、読書を広げていきたいと考える。

○研究の視点④「個に応じた指導法」

大村の「読書生活の記録」のように、書いたものを積み重ねていく読書ノートは、ポートフォリオとなり、一人ひとりの学習履歴となった。それを「読書力」に基づき、評価していくことで、一人ひとりの実態や変容を捉えることができ、個の実態に応じた朱書きをしたり、対話の中で個に対するアドバイスをしたりすることができるようになる。さらには、友だち関係などに関わる生徒指導を行うこともできる。また、書くという読書活動は、児童自身が自分の読書力の伸びを実感し、読む意欲、書く意欲を高めることを可能にする。

第4節 書く読書活動の指導

第1項 書く読書活動の課題

筆者の先行実践から、読書ノートのような書く活動が年間を通して連続的・系統的に児童の読書力を高め、読書生活を高めるものであることを明らかにすることができた。

従来の書く読書活動には様々な課題が残されているが、書く読書活動を開発することで、それらの課題を解決しなければならない。

これまでの課題は以下のようなものがある。

①身に付けさせたい力を明確にして継続して実践することができていないので質が高まっていかない。

学習指導要領解説国語編においては、読書郵便、本の帯、ポップ、ポスター、リーフレット、パンフレットを作成し、本の推薦をする読書活動が示されている (p. 92)。このように、読書活動は、書く活動だけでも様々であるが、国語科「読むこと」の単元に取り入れても、どんな力をその活動で育成するのかが明確になっていなかったり、その活動が一度きりで終わってしまったらするという課題がある。国語科「読むこと」の単元において、教科書教材の読解をした後、同じ作者や同じテーマの本を読み、このような書く読書活動を行っていくことは多くなったが、教材で学んだ読解と読書活動で行う読みがつながっていないことも少なくない。読書活動は多様になったが、同じ活動を系統的に行い、質を高めていく必要がある。

②教師は一般的に読書記録カードを使わせるが、本の題名やページ数等を記録することが目的となってしまう、児童の読書生活を高めることができていない。

どの学級も読書の習慣をつけるために、読書記録カードを使うことが多い。読んだ本の題名や読んだページ数、一言感想などを書いていくカードである。しかし、記録する量を増やすことを最終目的

にしてしまい、薄い本を選んで読むことや、途中まで読んですべて読んだことにしてしまうこと、本を読んでも記録する習慣がついていないこと等の課題がある。そのため、このカードが自分の読書生活を見つめ、考えることができるものになっていない。つまり、読書生活を高めるものになっていないのである。

③感想や感想文を書くことに抵抗を感じる児童が少なくない。また、建前で書いてしまい、自分の素直な思いを表すことができにくい。

感想を書くことに抵抗をもつ児童が多いのも課題である。読書は好きでも、感想を書くのが嫌いな児童もいる。また、コンクール等に出品する際に、慌てて本を読み、長い感想文を書くこともあり、その際には、教師はまとまった形の文章を求める。児童が書いても、体裁を整えるために、教師の手を加えて、児童の思いから離れてしまうこともある。児童も体裁を整えるため、本音と建前を区別して、まとまったパターン化された文章を書くことがある。自己の内面を素直に表出する感想を書くことが十分にできていないのである。

第2項 書く読書活動の改善

以上の課題を解決することができる読書活動を開発するために、改善策を考える。

まず、活動そのものが楽しい活動でなければならない。それとともに、ねらいを児童に明確に示し、幅広い読書力の形成を目指していかなければならない。その読書力を教師も児童も共に理解し、伸びを実感できるようにしていく。

その読書活動で読書力を形成するためには、継続していくことが不可欠である。早く形成する児童もいれば時間がかかる児童もいる。どの児童も読書力を形成していくために、教師が常に児童の実態や変容を確認するよう努め、児童にアドバイスをしたり、肯定的評価を行ったりしていく。

感想を書く際には、形式に沿って長い感想文を書くことを強制するのではなく、短くてもよいので、自分の素直な思いを出せるような指導をするべきである。また、「おもしろい」「すごい」だけで済ませてしまうのではなく、感想を表す言葉そのものを育てていかなければならない。また、読書から自分を考えられるよう、自分の経験を想起したり、自分と登場人物を比較したり、自分のあり方を考えたりするなどの、自分と関連づける読み方を習得させていく。

リテラチャー・サークルも筆者の実践によって、児童の読書力を形成する活動であることが明らかになった。一人で書く活動だけでは、読書力は限られたもの、閉ざされたものとなる。そこで、一人の読みを友だちと話し合うことでさらに深めたり広げたりさせたい。書くことと話し合うこととの関連を図ることも大切である。

Daniels(2002)は、リテラチャー・サークルの特質を浮かび上がらせるために、他の読書指導方法と比較して、バランスのとれた指導の中のリテラチャー・サークルの位置づけを示した。これによると、リテラチャー・サークルは、「生徒主導—教師主導」「個人—大集団」「多読—精読」を両極とした場合、「個人—大集団」「多読—精読」において、その中間に位置しているとする。Danielsは、バランスの取れた指導というのは、正しいということではなく、子どもに多様で豊かな読書の経験を提供できていることになるのだと述べている(p.29)。このようなバランスのとれた読書活動を書く活動においても行っていきたいと考える。そのためには、教師の意図的な指導を入れながら児童主体の活動にしていくことや、小集団での学びも入れること、多読と精読のどちらかに偏らないようにすることに留意

していく。

第5節 「読書日記」の考案

これらの課題を改善するための書く読書活動として、大村の読書生活指導論と中学生用の「読書生活の記録」に焦点を当て、それを小学生の読書指導に活かす点を以下のように定めた。

研究の視点①「読書力の明確化」について

- ・意欲・態度・技術を含めた幅広い読書力を目指す。
- ・読んだページ数や感想を書かせるだけの単なる記録ではなく、読書生活を高めるといふねらいをもって指導を行う。つまり、「読書設計力」を身に付けさせる。

研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」について

- ・年間を通して継続する。
- ・児童の書いたものを学級で紹介したり、それをもとに学習を行ったりする。

研究の視点③「書くこと・話し合うことと結びつけた指導法」について

- ・書く活動であるとともにそれをもとに話し合うことができるようにする。

研究の視点④「個に応じた指導法」について

- ・児童にもっと考えさせたい場合は、「てびき」として、書き出しの言葉を朱書きする。

大村は生徒の意見を取り入れながら記録の改善に努め、昭和51年度は以下の「読書生活の記録」を書かせた。以下はその目次である。

目次
まえ書き
1 私の読書計画
2 読書日記（4月～3月）
3 読書ノート
4 感想文
5 読みたい本
6 私の読んだ本・概観
7 図書紹介・書評
8 感想文集
9 「読書」について考える
10 新しく覚えた言葉
11 私の読書生活の評価
12 私の読書生活 読書と私
あと書き

第4章 読書日記指導の構想に向けて

目次1と11、12は「読書設計力」、目次2は「読書習慣」、目次3は「読解力」、目次4は「活用力」、目次5は「選書力」の育成ができる内容となっており、幅広い読書力を形成することができると思う。そこで、筆者が定義した読書力に沿って、小学生に指導できる最小限のもの（「私の読書計画」「読書日記」「読書ノート」「私の読書生活の評価」「私と読書」）を選ぶことにした。そして、これらの内容を含んだ書く活動として「読書日記」を考案した。

以下の表は、大村の「読書生活の記録」から取り入れたことと筆者の変更点を明確にしたものである。

表4-14 筆者が考案した読書日記

大村の「読書生活の記録」	大村から取り入れたこと	筆者の変更点
①私の読書計画	読みたい本や目標ページ数、冊数を書く。	月ごとではなく、いつでも自由に書く。
②読書日記	1日1行でもよい。感想を書いても書かなくてもよい。1冊の本を読んでいる途中でも書ける。	毎日ではなく、2日に1度、自由な量を書く。国語の教科書教材に関連した本や自分で選んだ本の感想の他に、読書生活について書くこともできる。
③読書ノート	読み方の例を示す。	これまでに学習した読み方から選んで書く。
④私の読書生活の評価	振り返る項目を示す。	メモではなく、文章で書く。月末ではなく、自由に書く。
⑤私と読書	文章で自己評価をする。	年に2～3回、読書日記を読み直し、自分の伸び、読書に対する思い等を書く。

この読書日記では「朱書き」「交流」「活用」を重視し、以下のように指導していく。

- ・大村は「読書生活の記録」を時々提出させ、3項目から5項目くらいを点検したが、筆者は、小学生に対する指導ということもあり、継続して朱書きを行い、その朱書きで児童のどのような読書力が形成されるかを捉え、さらに次の指導へつなげていく。その朱書きは、筆者が定義した読書力に基づくものとする。先行研究では、個に応じた朱書きの実践による児童の変容について具体例を示したものが見当たらないことから、朱書きに重点を置く。
- ・杉本が定期的に読書ノートを交流させ、自分の読書生活を見つめさせてきたことを活かし、筆者はさらに読解力についての交流もできるようにし、児童が多様な読み方を習得することができるようにする。
- ・大村が「読書生活の記録」を国語科の様々な場で活用していたことを参考にし、日常的に書く読書日記を国語科「読むこと」の授業と関連させながら指導していく。

第6節 小学校教育における「読書日記指導」の目的・内容・方法

第1項 研究の視点に沿った読書日記指導の構想

(1) 研究の視点①「読書力の明確化」

指導においては、筆者が定義する「読書力」に沿って評価していく。肯定的評価やアドバイスは、読書日記への朱書き（ノートを通じた対話）と音声による対話により行う。

また、児童自身が読書力に基づき自分の読書力を評価する活動を取り入れ、自分の読書力の伸びや読書生活について考えられるようにする。

(2) 研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」

書く量は少なくともよいので年間を通して書くことを継続させる。継続していくためには、教師がこまめに児童の読書日記を見て、朱書きをし、児童の書く意欲を高めることが必要である。

年間を通して指導していくことで、個・学級全体の変容を捉え、評価、指導の改善を行っていく。

(3) 研究の視点③「書くこと・話し合うことと結びつけた指導法」

一人で書くだけでは、読書は閉ざされたものになってしまう。自分の読みを他者に開いていき、共に学び合うことが読書力形成に有効だと考える。

読書日記に書いたことを基に、リテラチャー・サークのような読書会を行うことや、読書日記を互いに読み合うなどの活動を設定していく。

(4) 研究の視点④「個に応じた指導法」

児童の読書力には大きな個人差がある。そこで、個に応じて、選書や読み方、読書のし方等について、朱書きや読書日記を基にした対話により指導していく。

朱書きは、大村の「てびき」を参考にして、以下のように行っていく。

- ・できた読み方について肯定的な評価の言葉を書く。
- ・もっと深めたいこと、広げたいことについて、書き出しの言葉を書き、それに答えさせるようにする。
- ・選書や読み方についてアドバイスをする。
- ・教師の思いを書く。

以上のことから読書日記指導の視点として、①「個に応じた教師の朱書き、」(児童の身についた読書力を誉めたり助言をしたり、感想を深めたいことについて質問を書いたりすること)、②「児童の自己評価」(自分の読書生活や読書日記を振り返り、読書日記に自分の問題点や伸び、目標などについて書くこと)、③「教師と児童との音声による対話」(休憩時間に本の選び方や読書に対する思い、読書の様子等について対話すること)、④「学級に対する教師の取り組み」(児童の読書日記を朝の会で学級に読み聞かせしたり教室に展示して読み合ったりすること)を設定する。

第2項 読書日記指導の目的

読書日記指導の目的は、筆者が定義した読書力に基づき、以下のように設定する。

- ①国語科の「読むこと」の授業や日常の読書において、読書意欲・態度を育て、日常の読書に機能する読書技術(読書設計力・選書力・読解力・活用力)を形成する。
- ②家庭での読書においても、自分で本を選び、自分の読み方で読書を続けていくことができるようにする。
- ③読書から自分のあり方を考えることができるようにする。

①は、筆者が定義した読書力を明確にした指導の目的である。読解力に関しては、読書に機能する読解力を身に付ける精読と同じテーマや作者の本等を読み広げ、視野を広げる多読を行う。

②は、自らが自分の方法で読書を進めていく力の形成を目指す目的である。野地の「個性読み」を目指す。

③は、野地の「省察（探索）のための読書」にあたる場所である。読書により、一人ひとりがどう生きていくのかを省み、探っていく力を形成していきたい。これは、自分と関連づけて読むことにより可能となると考える。

第3項 読書日記の内容

読解力と共に読書設計力、選書力を身に付けさせるために、読書に関することを自由に書くことができるものとする。具体的には以下の内容である。

- ・読解力を身に付けていくために、本を読んだところまで、または読んだ後に感想を書く。また、友だちの読書日記を読んだ感想を書く。
- ・読書設計力を身に付けていくために、読書に対する自分の思いや自分の読書生活に対する思いを書く。
- ・選書力を身に付けていくために、自分の本の選び方について考えて書く。

第4項 読書日記指導の方法

では、読書日記指導の具体的な指導の手順を示す。

(1) 読書日記との出会い

読書日記との出会いは、国語科「読むこと」の授業時間に行う。

まず、ノート（国語ノートと同様のマスノートまたは高学年の場合は罫線のノート）を示し、「読書日記」という名前のノートであることを伝える。

次に「読書日記」と「日記」の違いについて以下のように話す。

- 「日記」には、自分のしたことや見たこと、聞いたこと、想像したこと、考えたことを書いているが、「読書日記」は、本を読んで思ったことや読書について思うことを家庭で書くノートである。一日おき、あるいは一週間に1～2回くらい書く。
- 1冊の本を全部読んで長い感想文を書くのではなく、読んでいる途中でもそこまでのことについて自分の素直な感想を書くものである。
- 書く量は決まっていない。少なくともよいし、書きたければ多く書いてもよい。
- 書き方は自由である。
- この読書日記を1年間書き続けると、次のよさがある。
 - ・本の読み方が分かるようになる。
 - ・書くことに慣れ、自分の素直な思いを書くことができるようになる。
 - ・自分の読書のし方について考え、目標を持って読書をしようとする。
 - ・本の内容から自分のことを見つめ、自分のこれからのことを考えることができるようになる。

- ・友だちと本のことで話ができるようになり、仲が深まる。
- ・本を読む習慣が付き、本が好きになる。

(2) 読書日記の書き方

- ・初めて書くときには抵抗があるものである。そこで、児童が書きやすくするために、「書き方のてびき」(巻末資料⑫参照)を作成し、読書日記のノートの表紙裏に貼らせ、いつでも参考にすることができるようにする。この「てびき」には、筆者が定義した読書力の中の読書技術(読書設計力・読解力)が含まれている。
- ・児童の中には感想の語彙が不足している児童がいる。児童が感想の語彙を広げ、自分の思いを自由に書くことができるようにするために、井上(2005)の「感想・評価の基本語彙」を基に作成した「感想の言葉」(巻末資料⑬⑭参照)をてびきと共にノートの表紙裏に貼らせる。
- ・感想を書く場合は、ノートに日付と題名、読んだページ数を書くようにする。

(3) 読書日記の使い方

読書日記の使い方は大きく3つある。

- 1) 自分の読書力を高めるために、読書日記に自分の思いや考えを書いていく。
- 2) 読書に関する交流を友だち同士で行う。
- 3) 読書日記を、国語の授業や感想文を書いたり本の紹介をしたりする時に使う。

一つ目は、児童が教師に向けて書く方法と自分自身に向けて書く方法がある。高学年になると、自分自身に向けて書くこともあるが一般的には、教師に向けて書くことになる。つまり、児童と教師がノートを通して対話するということである。児童が書いた内容や表現に対し、教師が肯定評価したりアドバイスをしたりして児童の読書力を高めていく。

二つ目は、読書日記による児童同士の交流である。一人の読解力は浅い場合でも友だちと交流することで自分の考えを深めたり広げたりすることができる。読書に対する考え方についても友だちと交流することで新たなことに気付いたり、自分の生活を改善しようという意欲をもったりすることが可能となる。自分の読書力を伸ばすために、読書日記による交流は不可欠なものであると考える。

交流の方法としては、朝の会や帰りの会で児童の読書日記を読み、感想を出し合うことや学級通信・読書通信等で読み合い、感想を出し合うこと、教室に読書日記を展示し、読み合うことなどが考えられる。

三つ目は、読書日記の活用である。日常的に家庭で書くだけでなく、国語の「読むこと」の単元における読書会等で、読書日記に書いたことを基に発表させたり、長い感想文を書く場合や本のポップ等を作る場合に読書日記に書いてきたことを使って書かせたりする。

(4) 朱書き

児童が意欲をもって読書日記に書き続けていくためには、教師による朱書きが重要である。児童が書いたものに対しては丁寧に読み、筆者が定義した読書力に沿って朱書きをしていく。その方法は以下の通りである。

第4章 読書日記指導の構想に向けて

- ・筆者が定義した読書力の中でできているものに対しては、それが表れた文章に波線、花丸をつけ、肯定評価のコメントを朱書きする。肯定的なコメントはどんな読み方ができたか、どんなことができたか、どんな考え方ができたかということについて書く。(・・・な読み方ができましたね。・・・に読んだところがよいですね。あらすじを分かりやすくまとめることができましたね。・・・に考えることができましたね。など)
- ・大村(1984)のてびきを参考にして、感想を引き出したり深めたり広げたりするための書き出しの言葉(どうしてそう思ったかという・・・、〇〇を他の言葉でいうとしたら・・・、やさしいところは他にもあって・・・、〇〇の本の登場人物と比べると・・・など)を書く。
- ・児童が読んだ本を教師も読んでいる場合は、教師の感想を伝え、自分の感想と比べさせる。
- ・わからないことについては、質問を書き、児童がそれに答えるようにし、ノートを通した対話ができるようにする。
- ・読書に対する児童の悩みや質問があった場合は、それに対し、アドバイスをする。
- ・読書のよさが感じられるように、教師の思いを伝える。(伝記を読むとその人のすばらしいところを感じるができますね。など)

以上の目的・内容・方法を明確にした上で、読書日記指導の実践を行い、読書日記で身につく読書力を考察していく。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年） ～4つの視点による指導と学級・個の変容、自分との関連づけ～

本章では、読書日記指導を実践し、成果と課題を明らかにする。

2012年度は国立大学附属M小学校第3学年38名に対し、読書日記指導を実践した。

前年度の成果から読書日記を1週間に一度ではなく1日おきを書くようにし、(読書日記を書かない日は日記を書く。)以下のてびきを児童の読書日記の表紙裏にはらせ、それを参考にしながら自由に書くことができるようにした。

<てびき>

読書日記の書き方

1日に1行でもよい。書きたいときは多く書いてもよい。

- ① 本の中のすきな文章や心に残った文章をうつしましょう。
- ② 本の中のすきな場面、心に残った場面の絵をかきましょう。
- ③ 本を読んで思い出したこと(自分がこれまでにけいけんしたこと、テレビやえい画で見たこと、本を読んだこと)を書きましょう。
- ④ 本を読んでふしぎに思ったことや心に残ったことを書きましょう。
- ⑤ とう場人物のせいかくをしょうかいしましょう。
- ⑥ 自分の読書生活をふりかえりましょう。(自分はどんな本を読んでいるか。いつ読んでいるか。どれくらいの時間読んでいるか。どんなしゅるいの本がすきか。なぜすきか。)

筆者が定義した読書力と対応させると、①が読書力の③、③が読書力の⑥、④が読書力の⑤、⑤が読書力の④、⑥が読書力の①である。

読書日記の指導は、第4章で示した通りに行った。

第1節 4つの視点による指導

第1項 指導方法

第4章で示したように、「読書日記指導」の視点として以下の4点を設定し、実践する。

(1) 個に応じた教師の朱書き

指導者たちが従来、実践してきた読書ノートや読書日記では、読書意欲や読書態度の育成を重視していたが、筆者はそれらと共に、定義した読書力をもとに具体的な読書技術の育成もねらう。そのために、日頃から国語科で学習した表5-1の「読み方」を掲示し、他の本でも活用できるようにした。

表5-1 「読み方」一覧

①	おもしろいところ、好きなどころ、ふしぎなどころ、感動したところ、疑問に思うところなど
②	人物に対する思い、人物関係
③	人物の気持ち、人物の気持ちの変化
④	人物同士をくらべる。
⑤	大切なこと、学んだこと
⑥	自分の考えが変わったこと。
⑦	作者が伝えたいこと。
⑧	本の内容や表現に対する思い。
⑨	自分と人物をくらべる。
⑩	自分だったら・・・と考える。
⑪	思い出したこと
⑫	これまでの自分、今の自分、これからの自分

表5-1の読み方を読書力と対応させると以下のようなになる。

読解力（解釈）・・・②③④⑤⑥⑦

読解力（人物や作品に対する熟考・評価）・・・①⑧

読解力（自分と関連づける熟考・評価）・・・⑨⑩⑪⑫

第2章で示したように、大村のてびきは、個に応じた指導法として有効なものとして考えられる。そこで、それを参考にして、筆者が定義した読書力や表5-1に基づいた朱書きに重点をおいて実践を進めることにする。

朱書きは以下のように行う。

○一人ひとりのできた読み方や書き方、考え方、意欲等が表れた文章に花丸を付けたり肯定的な評価の言葉を朱書きしたりして、児童が意欲や自信をもつことができるようにする。

<例>

・「・・・な読み方ができましたね。」「・・・に読んだところがよいですね。」「あらすじを分かりやすくまとめて書くことができましたね。」「・・・に考えることができたのですね。」など

○感想を引き出したり深めたり広げたりするための書き出しの言葉を書く。

<例>

・「どうしてそう思ったかという・・・」「○○を他の言葉でいうとしたら・・・」「やさしいところは他にもあって・・・」「○○の本の登場人物と比べると・・・」など

○分からないことについては、質問を書き、児童がそれに答えるようにし、ノートを通した対話ができるようにする。

○読書に対する児童の悩みや質問があった場合は、それに対し、アドバイスをする。

○児童の読書の様子を見ながら、必要に応じて本を紹介したり、どのような読み方をしたらよいかアドバイスをしたりする。

○読書のよさを感じられるように、教師の思いを伝える。

<例>

「伝記を読むとその人のすばらしいところを感じることができますね。」など

（2）児童の自己評価

生涯にわたって学び続けていくためには、教師による評価だけではなく、児童の自己評価も不可欠である。そこで、児童自身が読書日記を振り返る場を設定し、自分の伸びや課題を自覚し、次の読書の目標を決めることができるようにする。

＜振り返りの観点＞

- ・どんな読み方をよく行ったか。
- ・どんな本をよく読んだか。どんな本が好きか。
- ・家でよく本を読んだか。
- ・どれくらいの時間読んでいるか。
- ・読書に対してどう思うか。
- ・本をどのように選んだか。
- ・友だちと本の話をしたか。など

（3）教師と児童との音声による対話

休憩時間を使い、読書日記をもとに児童の読書に対する思いや読書の様子、本の選び方等を聞き、認めたり助言したり適した本を薦めたりする。

（4）学級に対する教師の取り組み

児童の読書日記を学級で紹介したり読み合ったりすることでどのような読書力がついているかをみんなで共有し、それぞれのよさを認め合うことができるようにする。

第2項 国語科単元と読書日記

読書日記は、日常的に自由に読書生活や読書感想を記録するものであるとともに、国語科から全く離れたものではなく、国語科教材と関連した読書の記録であることも必要である。

表5-2は、3年生の「読むこと」の教材（G社）と日常で読んできた本、そして一斉指導として読書日記に書かせたことについて示したものである。

表5-2 年間読書指導

月	国語科教材	日常の関連読書	読書日記
5	・つり橋わたれ ・ゆうすげ村の 小さな旅館	・同じ作者の本 ・ファンタジー	不思議なところ、おもしろいところなどを書く。（朝の会で筆者が紹介する。）
7	あらしの夜に	・同じ作者の本 ・友だち関係を描いた本	これまで学んだ読み方をもとに作成した「読み方のてびき」から選択して書き、国語の読書会で話し合う。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

9	読書案内	・担任が薦める本 ・自分が自由に選んだ本	友だちの読書紹介カードを読んで感想を書く。 これまでの自分の読書のふり返しを書く。
11 12	・モチモチの木 ・木かげにごろり	・同じ作者の本 ・民話	『木かげにごろり』の感想を書き、交流する。（国語の時間） これまでの自分の読書のふり返しを書く。
1	冬眠する動物たち	・動物の冬眠に関する本	分かったこと、驚いたことなどを書く。（朝の会で筆者が紹介する。） 自分の本の選び方について書く。
2	わにのおじいさんのたから物	・おにが出てくる本	あらすじ、人物の気持ち、人物に対する思い等について書き、読み合う。（国語の時間）

第3項 実践結果

では、児童が書いた読書日記を取り上げ、個と学級全体の成果、変容、課題について考察する。Tは筆者が書いた朱書きである。波線は筆者が読書日記に引いた線であり、そこに花丸もつけた。※は筆者の考えや肯定評価したことである。また、筆者が定義した読書力（表3-5）のどの力が表れているかについての考察もした。< >は表3-5の番号である。（ ）の中の番号は、読書日記指導の視点（①「個に応じた教師の朱書き」②「児童の自己評価」③「教師と児童との音声による対話」④「学級に対する教師の取り組み」）である。

ここでは8人分の読書日記を取り上げる。8人中、国語の市販テストと国語ノートによる評価がA（十分到達）の児童は4人、B（到達）の児童は3人、C（到達していない）の児童は一人である。

（1）児童Aの読書日記から（評価Aの児童）

この児童は、文章を的確に読み取ることや想像すること、大事なことを捉えることなどが十分できる児童である。どの教科においても理解力、表現力がある。何事にもまじめに取り組み、読書日記も年度初めから意欲的に書いてきた。初めから、書く内容は分かりやすく、分量も多かった。すでに読む能力と書く能力が十分身についた児童である。

○11月8日『くまさんじゃなくてきつねさん』

このお話に出てくるうさぎさんは前となりにすんでいたくまさんが遠くの町に引っこしてそのかわりにきつねさんがこしてきたのにいつまでもきつねさんをくまさんだと思ってしまうところがうさぎさんとくまさんのなかのよさを表していると思いました。

そして、私はなんとなく新しい友達をつくる時のちょっと遠りよし合う気持ちににているなあと思いました。

T・・自分のことを考えたところがいいですね（視点①）。

※ここでは、人物関係を読み取ること<読書力④>や自分との関連づけ<読書力⑥>ができていた。

○12月12日『ぎんいろのねこ』

あちゃんのお母さんはある日、どぶしろというねこに大切なたいをとられてしまいました。私は、なんてひどいことをするねこだなあと思いました。でも、どぶしろは意地悪なねこではありませんでした。確かに人が大事にしていたものをとることはいけないことです。だけど、それは自分の四匹の

子どもに食べさせるためだとわかったからです。

あこちゃんが公園におきっぱなしにしていた「ももたろう」の本を四匹の子どもによみきかせをしていたところから私は子ども思いなやさしいねこだなあと思いました。また、本をかりたおれいにすみれの花をおいているところからもねこのやさしさを感じることができました。

どぶしろなんかではなくすてきなぎんいろのねこの姿が思いうかびました。

T・・・2か所からねこのやさしさを感じることができましたね（視点①）。

※人物に対する感想をもつこと、複数の叙述から人物に対する優しさを感じる<読書力⑤>や人物の行動の理由を解釈すること<読書力④>ができていた。この読書日記を学級で紹介した（視点④）。

○12月17日 読書のふりかえり（視点②）

私は、前回の読書のふりかえりで書いた「長い本を読む」ことに挑戦しています。しかし、目標通りに読むことができません。それは、短い本の方が話の結末がすぐわかるのでつつい手にとって読んでしまうからです。

でも、逆に長い本はどうなってしまうのだろうという楽しみもあると思うので、まずは1冊何か読み終える努力をしたいと思います。

T・・・その気持ちはよくわかります。長い本と短い本を同時に読んでいくという方法もありますよ（視点①）。

児童Aの返事：アドバイスありがとうございました。しばらく先生が教えてくださったやり方でやろうと思います。

T・・・やってみてください。その方法があえばよいのですが（視点①）。

※読書の悩み<読書力①>や長い本を読み通したいという意欲<読書力⑧>が表れていた。本の選び方については、休み時間にも児童Aと話をした。その後、どんな本を読めばよいか相談しに来たので、長編であり、子どもの命に関する本『電池が切れるまで』を紹介した（視点③）。

○12月19日 『電池が切れるまで』

（前略）ゆきなちゃんには3人も妹たちがいてなかなかお母さんをひとりじめすることができません。だから病院に入院しているときはずっと一緒にいたいと思っていたのにできるだけがまんしているのがすごくお姉ちゃんらしいと思いました。私はもし、自分が神経芽細胞腫というがんになっていたらすぐにくじけていると思います。（中略）一方、ゆきなちゃんは神経芽細胞腫というがんにかかっているけど、なんでも一生懸命になってのりこえていっているところががりっぱだなあと思いました。まだとちゅうなのでこれから続きを読んでいきたいです。

T・・・自分だったらと考えながら、ゆきなちゃんのすばらしいところを読み取りましたね（視点①）。

※人物に対する感想をもつこと<読書力⑤>、「自分だったら」と考えること<読書力⑥>ができ、続きを読みたいという意欲<読書力⑧>が表れていた。この読書日記を学級で紹介した（視点④）。その後、この本を読み終えることができた。

○12月30日 「ピカソ」

ピカソは天才画家です。私がピカソのすごいと思ったところは一つのかき方にとどまることなく、

どんどん新しい考えを取り入れてかき方をかえていったところです。一つのかき方をきわめるやり方もすごいと思うけど、ピカソのような考え方もすごいと思います。

「青の時代」「バラ色の時代」「キュビズム」などさまざまな絵を見てみたいけど、一番見てみたいのは「おそろしい絵」です。その理由は、ピカソは最後おそろしい絵をかくことで戦争のおそろしさやおろかさをうったえたと書いてあったからです。

T・・いろいろなやり方や考え方があるのですね（視点①）。

※人物に対する感想をもつこと、価値観を広げること<読書力⑤>と自分との関係づけ<読書力⑥>ができていた。その後、これからの自分についてどう考えているかを対話の中で聞いてみると、「絵が好きだからピカソと同じように新しい書き方を取り入れたい。」と答えた<読書力⑥>（視点③）。この読書日記を学級で紹介した（視点④）。

○1月3日『アンデルセン』

アンデルセンは、百三十もの童話を作って「童話の王様」と呼ばれています。（中略）

アンデルセンの中には、お父さんに教えてもらったお話の世界を楽しむ心がずっと残っていたと書いてあったので、アンデルセンにとってお父さんの存在はとても大きかったんだろうなあと思いました。

「アンデルセンの童話はたんなる子ども向けのお話ではなく、人間のおろかさや心の美しさが生き生きとえがかれている。」と評価されているそうなので、また何か1冊読んでみたくなりました。

T・・他の人がその本をどう評価しているかを知ること、読んでみようという気持ちが起こりますね（視点①）。

※必要なところを引用すること<読書力③>、人物の気持ちを想像すること<読書力④>、童話を深く読もうとしていること<読書力⑧>ができていた。

○1月15日 本の選び方（視点②）

私は、本を買いに行ったり学校で図書時間に本を借りたりするとき、短い本や物語のような読みやすい本ばかり選んでしまいます。ある時、友だちにどのような本を読んでいるのか聞いたら、歴史や実話をもとにした本を読んでいると言っていました。私は、このような本をあまり読んだ事がなかったので、今度は、実話や歴史のような少し時間をかけて読むような本に挑戦してみたいと思います。

T・・友だちに聞いてみたのはよいですね。いろいろな本に出会ってくださいね。きっといろいろな考え方ができる人になるでしょう（視点①）。

※自分の読書生活を振り返ること<読書力①>、友だちに聞いて、今まで読んでいない本を読もうとしていること<読書力⑧>を励ました。その後、今まで読まなかった実話「トイレ」を2月1日に、「水道」を2月5日に、「パン」を2月27日に読んで読み、分かったことや驚いたことなどを書くようになった<読書力②⑤>。

この児童は、元々学力の高い児童であったが、教師の肯定的な評価とアドバイスを素直に受け入れることで、読書の幅が広がり、感想の質が高まっていった児童である。

（2）児童Dの読書日記から（評価Aの児童）

児童Dは読書が好きな女子である。学年の初めには、「いろいろなことがおもしろくて理解でき、次々読みたくなるから読書が好きだ。」と答えていた。

授業中は、集中力があまりなく、時にはかんしゃくを起こし、友だちにいやな思いをさせるので、指導する必要があった。この児童には、好きな読書をもとに、国語の力を伸ばし、いろいろなものの見方ができるようになってほしいと考えた。

○6月26日『ふたりはいつしょ』

かえるくんはすごいなあと思います。理由はとんでいったよていひょうをとなり町までおいかけしてくれるからです。わたしはそこまでできるかなあと思いました。

友だちをたすけるには、自分が強くやさしくならないといけないと思います。

T・・国語でべんきょうしたことがいきているよ（視点①）。

※ここでは、自分の行動について振り返り、自分のあり方を考えていた<読書力⑥>。

○7月2日『ふぶきのあした』

ガブとメイがひっしでにげているのに森の生き物たちがうわさをしてオオカミたちに知らせたのに、すごくはらがたちました。もし、わたしだったらそっとしてほしいです。でもガブとメイは一人じゃないからにげつづけることができたんだと思います。理由は大切な人と心が一つになると強くなれるからだと思います。

T・・先生もそう思います（視点①）。

※自分だったら・・というように自分との関連づけをしたり<読書力⑥>、人物の行動の理由を解釈すること<読書力④>ができていた。

○9月17日・・・振り返り（視点②）

今までの読書日記を読み返すと自分では気づかなかったけど、大好きなようせいの本についてたくさん書いていました。さいきん伝記をよく読んでいるけど、読書日記に書いていないことにも気づきました。『クララ・シューマン』『モーツアルト』『ヘレン・ケラー』など感動した本がたくさんあったし、これからもたくさん読みたいので、今度から伝記の読書日記もせっきよくてきに書いていきたいです。

わたしは、本を読むのは大好きだけど、読書日記や読書ちょきんなど感想を書くのはめんどくさくていやでした。でも今回、自分のを読み返してみると、おもしろかったし、意味の分からない文章があつてわらってしまいました。これからはがんばって書きつづけたいです。

T・・今度、伝記のことを教えてくださいね（視点①）。

※ここでは、自分の読書日記を読み返し、読書に書く内容について考えるようになった<読書力①>。

この読書日記を学級で紹介した（視点④）。

○9月19日『エルマーとりゅう』

このお話は、りゅうをエルマーと言う少年が助け出したりゅうがそのおれいにエルマーの家に戻るたびをする話です。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

私が一番好きな場面は、エルマーがみかんのみを食べてりゅうがかわを食べるところです。ようちえんの時、げんかんにみかんのかわをおいて次の日の朝に見に行ったことを思い出します。

T・・思い出すことを書けたところがいいですね（視点①）。

※ここでは、一番好きな場面から自分の経験を思い出している<読書力⑥>。

○9月26日『エルマーとりゅう』

エルマーとりゅうはエルマーの家に帰るたびをします。そして、ついに家についておかわれをします。わたしはその場面で一番感動しました。理由はいっしょにたびをするなかまとおかわれをするのは悲しいからです。

わたしはそんなおかわれの本を読むのが大好きです。

T・・わかれは悲しいね。なみだが出そうになります（視点①）。

※感動したこととその理由を書いた<読書力⑤>。また、これまで妖精の本や伝記の名前が読書日記に出てきたが、ここでは「おかわれの本」を読むことが大好きだと書いていた<読書力⑧>。

○10月27日『アンネ・フランク』

私は、この本を読んで泣いてしまいました。わけは、アンネがかわいそうだったからです。アンネ・フランクはしゅうよう所に入れられないためにかくれやで2年以上もくらしします。かくれやでの生活はすごく大変で大きな音もたてたらいけないし、外にも出られません。そんな生活は私だったら考えられません。（中略）その後、アンネは15さいでしんでしまいました。1か月後にしゅうよう所が解放されたのであと1か月生きていたらアンネも助かったと思うと悲しくてくやしいです。せんそうはぜったいにいけないなあと思いました。日本は今平和です。

今度は『アンネの日記』を読んでみたいです。

T・・アンネに対する自分の思いを書きましたね（視点①）。

※「自分だったら」と考えること<読書力⑥>や人物に対する思いを書くこと<読書力⑤>ができていた。本を読みたいという意欲も表れていた<読書力⑧>。この感想にさらに時代の様子やアンネの気持ち、アンネから学んだこと、自分がしていきたいことを加えて、校内の読書感想文集に出した<読書力⑦>。

○10月31日『ジャンヌ・ダルク』

ジャンヌ・ダルクは1412年にフランスで生まれました。17さいの時にはじめて神のおつげを聞きます。それから何度も聞きました。その力を利用してせんそうにさんかしてどんどん勝っていきます。でも、19さいの時にま女だとかうそつきだとか思われ、さいばんにかけられて火あぶりになってしんでしまいます。

私はジャンヌ・ダルクは本当に神のおつげが聞こえたと思います。一番すごいところは、人から何を言われようとも、自分のいしを曲げなかったところです。私もそんな強い心を持ちたいです。

T・・ジャンヌ・ダルクから学ぶことができましたね（視点①）。

※前回に続き、伝記の感想を書くようになった<読書力⑧>。人物に対する感想<読書力⑤>とこれから自分がしたいこと<読書力⑥>を書いた。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

○11月1日 きょうみのある本

今、れきしにきょうみがあります。理由は、天下取りがおもしろいからです。たとえば、お田のぶ長はけらいの明智光ひでにころされ、おこつたとよとみひでよしがかたきをうって天下をとります。ひでよしがしんだ後、とく川家やすが天下を取ります。そういう関係がすごくおもしろいなあと思いました。日本のれきしもおもしろいけど、外国のれきしも学びたいです。

T・・・きょうみが広がってきましたね（視点①）。

※歴史の本についての感想を書いた<読書力⑤>。人物関係に興味をもち、日本から世界へと目を向けるようになった<読書力⑧>。

○11月8日『エジソン』

エジソンはすごくど力をして、すごいと思いました。理由は、一つのことをいっしょうけんめいあきらめないでがんばるからです。ふつうはせいこうしなかつたらすぐあきらめるけど、エジソンはけっかが出るまでがんばるからです。

私もそんなあきらめない心を持ちたいです。そのためにど力する力を持ちたいです。

T・・・ど力は大切ですね（視点①）。

※人物から努力のすばらしさを感じ<読書力⑤>、自分も努力したいと考えた<読書力⑥>。

○11月19日「ネバーランドのようせいたち」

この本はようせいのとくちょうや食べ物、病気などいろいろ書かれている本です。私は、病気のことについて書かれているページが好きです。わけは、ようせいインフルエンザなどのなおし方が書いてあって、それがすごくおもしろいからです。もっとようせいの本を読みたいです。

T・・・いろいろな本をすすんで読むところがすばらしいですね（視点①）。

※読書意欲が高まっていることが捉えられた<読書力⑧>。

○11月21日『サリバン先生』

サリバン先生はすごいなあと思います。すごいわけは、びんぼうで、お母さんがしんだり弟がしんだりしてもくじけずに一人でがんばるからです。私だったらだれかがしんでしまったら何もできないと思います。でも、サリバン先生みたいにくじけずにがんばりたいです。

T・・・強い心がいますね。アンネもくじけない人でしたね。伝記のことを書きましたね（視点①）。

※「私だったら・・・」「・・・したい。」というように、自分との関連づけができていた<読書力⑥>。

○12月5日・・・対話の中で（視点③）

児童Dは伝記が一番好きだと言った。はじめはお母さんが「伝記を読むと歴史を習う時に役立つよ。」と言ったので読むようになったそう。筆者が伝記に対する思いを聞くと「物語に比べて実際に起こったことなので、うきうきする。」「有名な人はすごい。」「実際のことを書いている筆者はすごい。」と言った。筆者は、児童Dに好きな本をどんどん読むとよいことや伝記はいろいろな人の生き方を知ることができることを話した。

○12月10日・読書のふしぎ

私はぎもんがあります。それは、同じ人のことをいろいろな人がかいていることです。たとえば、アンネ・フランクの本がたくさんあって、それぞれ作者がちがいます。それは、作者がつたえたいことがちがったりすることなのかなあと思います。そのことがわかってきたので、いろいろ読みくらべたいです。

T・・くらべるのもおもしろいですね（視点①）。

※読み比べることに興味をもった<読書力⑧>。

○12月12日・読書のりょう（視点②）

私はいつもねる前に30分本を読みます。でも、もう少しふやしたいです。だから朝早く起きて、もう30分本を読みたいです。

T・・自分で読書の計画を立てていることがすばらしいです（視点①）。

※自分の読書のし方について考えた<読書力①>。

○12月19日・冬休みに読みたい本（視点②）

私は冬休みにたくさん本を読みたいです。とくに伝記やれきしを読みたいです。今まで読んだことのない本を読むのもいいけど、読んだことのある本も読み返したいです。わけは、読み返すと1回目の感想とちがうからです。だからいろいろ読み返したいです。

T・・感想がかわるかもしれませんね。かわったらどのようにかわったか教えてくださいね（視点①）。

※読み返すことに対する意欲をもっている<読書力⑧>。

この読書日記を学級で紹介した（視点④）。

この児童は、読書に関して教師と対話するとき、笑顔になり、アドバイスをすると素直に受け入れた。読書日記を読み返すことで自分の読書のし方に目を向け、様々な本を読む意欲をもつようになった。

（3）児童Fの読書日記から（評価Aの児童）

児童Fは、読書が好きな女子である。アンケートの「読書が好きな理由」は、「本を読むと本の中に入り込んだような感じで楽しいから」と書いている。しかし、好きな種類の本は少なく、これまでに読んだ中で好きな本の題名を書くことはできなかった。つまり心に響く本にまだ出会えていないと思われた。また、まじめだが、自分の思いや考えを積極的にみんなの前で表現する方ではなかった。そのため、筆者はこの児童にいろいろな本の読み方や本の選び方を指導し、自分に合った本を読む力をつけることが必要だと考えた。また、もっと自信をつけさせ、伸び伸びと発言できるようにしていきたいと考えた。

○6月19日『わすれられないおくりもの』

アナグマはすごくとしよりでかしこくて、みんなにたよりにされていました。つぎの日にしんでしまいました。わたしはしんでしまって、みんながかなしんでいる絵を見てじんとしました。わたしの

すきなところは、みんながだんだん元気になってアナグマがのこしてくれた思い出がきちんとみんなの心にのこっているところです。

T・・・絵を見て感じたんだね。その人のことをしっかり大切に考えているんだね（視点①）。

※好きなところについて自分の言葉で表現していた<読書力⑤>。

○6月21日『ふかい森のふたりはなかよし（ひみつの名前）』

こぐまくんが、はりねずみくんのためにとくべつな名前をつけようと考えていると、考えつきました。「こぐまの大的なかよしのはりねずみくん」です。こんなに長いなまえはどこにもないと考えたようです。二人のとくべつな名前は心がわくわくするようです。

T・・・すてきな書き方ですね（視点①）。

※単に「おもしろいです」という言葉でまとめるのではなく、「わくわく」という言葉を使った<読書力⑤>。

○9月14日・・・振り返り（視点②）

今までの読書日記を読み返して自分のすきな本はあったかなとさがしました。そして、見つけました。わたしがすきな本は自分の心がわくわくする本と自分がやさしい気持ちになれる本です。なぜかというわくわくする本は気持ちも楽になるし、いい気分になるからです。やさしい気持ちになる本は自分がやさしくなったような感じになるし、友だちにもやさしくしていこうという気持ちになるからです。

これからの読書ではもっとすきな本をさがしていろいろな気持ちになりたいです。

T・・・好きな本の題は・・・（視点①）

※もっと好きな本をさがしたいという意欲が表れていた<読書力⑧>。児童Fは好きな本を『ふかい森のふたりはなかよし』と書き加えた。

○9月26日『にじいろのさかなとおおくじら』

私は、この本を読んで、また好きな本がふえたなと思いました。前から生き物の絵本は好きだったけれど、魚の本はあまり読みませんでした。けれど、ひさしぶりに魚の絵本を読んでいると、さい後のページでくじらが友だちになってなかよくしていたところがおもしろかったです。これからも好きな本をふやしてたくさん読みたいです。

T・・・どんなところがおもしろかったですか（視点①）。

※Tの質問に対して「さい後のページでくじらが友だちになってなかよくしていたところです。」と書いた<読書力⑤>。絵本の新しい種類の本に出会い、好きな本がふえたことを実感し、もっと読みたいという意欲をもった<読書力⑧>。

○10月3日『おはよう』

この絵本の主人公のこねこのぼうやとにているなと思いました。どこがにているかという、さいしょははずかしくて「おはよう」って言えなかったけど、さい後にはきちんとあいさつできているところです。あいさつをすると気持ちがいいので、これからはもっと大きな声でしたいです。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

T・・自分と人物のいたところやこれからの自分のことを書くことができましたね（視点①）。

※人物と自分を比べること、今後の自分について書くことができた<読書力⑥>。

○10月31日『つるばら村のはちみつ屋さん』

私は、前から本を読むことは好きだったけど、あまり長い本は読みませんでした。この本をえらんだ理由は、1さつの中に短い話がたくさん入っているからです。私は、この本の「おちぼのふとん」という話を選びました。（中略）ここからはまだつづきを読んでいないので、続きも読みたいし、シリーズの『つるばら村のパン屋さん』も読みたいと思います。

T・・ぜひシリーズの本も読んでみてくださいね（視点①）。

※自分で自分に合った本を選び、次に読みたい本も決めていた<読書力①②>。

○11月1日『まいごのかっぱはくいしんぼう じっぼ』

わたしは、教科書にしょうかいされていた『じっぼ』という本をえらびました。理由は表紙の絵がおもしろそうだったし、題名がかわっていたからです。この本を読書感想文に書こうと思うのでしようかいます。

主人公は野沢たろうくんです。たろうくんが学校の帰りにぬいぐるみをひろって持って帰りました。するとじっぼが「たろ、はらへった」とお話をしたのでびっくりしました。たぶんかっぱだからかっぱの家族でも話をしていたのだとわたしは予想しました。じっぼは魚が好きで、たろうくんの家でかっぺの魚を食べてしまったので、わたしはどうなるのだろうとドキッとしました。

学校にじっぼをつれていって、かっぱをひろったことを言うと、だれもしんじてくれなかったからかわいそうだなあと思いました。わたしだったら人が言ったことをしんじてあげないとかわいそうだからしんじてあげます。休み時間にじっぼを外に出したら、池の魚を食べたからつかまえたら先生に見つかり、ゆたか兄さんにじっぼをつれていかれました。家に帰ってたろうくんはじっぼがかいぼうされてしまうかと思い、大学にじっぼをつれもどしに行きました。じっぼのことを大事にしているからその行動ができたのだと思いました。それからしばらくの間がたちました。おかあさんたちにもぼれて川に返しました。とてもきれいな川でした。じっぼがぶじ、自分の家に帰ることができたので、ほっとしました。

T・・題名から本を選んだのですね。自分の思いをたくさん入れて書くことができましたね（視点①）。

※教科書で紹介された本から自分で選び<読書力②>、人物に対していろいろな思いをもちながら読んだ<読書力⑤>。「自分だったら・・・」と自分と関係づけて読むこともできた<読書力⑥>。

この読書日記を学級で紹介した（視点④）。

○11月8日『つるばら村のはちみつ屋さん』

12月のなかばです。ナオシさんのす箱を見に行くとイタチの足あとがあり、す箱が一つなくなっていました。わたしは、イタチがあらしたのだと思いました。よく見ると、ソリのひらいたあとがあったので行ってみたら、ハチがビニールハウスのイチゴの花の蜜をすっていたから（だれが育てたいちごだろう。）と思いました。ここからは読んでいないので、また新しいシリーズやお話をたくさん読みたいですね。

T・・・シリーズを読んでいくと作者の思いも分かるようになるよ(視点①)。

※シリーズなどの本を読みたいという意欲が表れていた<読書力⑧>。予想したり疑問をもったりしながら読んだ<読書力⑤>。

○12月15日・・・振り返り（視点②）

わたしは、前のページをふりかえって思ったことは、花丸が多くなっているなあということです。だからたくさん花丸をふやしていきたいです。そのためにはもっとたくさんの本を読んでもっといい感想を書きたいと思います。

T・・・自信がついてきましたか。じょうずに書こうと思わず、すなおな思いを書いたらいいですよ（視点①）。

※自分の読書日記を振り返り、自分の伸びを実感できるようになった<読書力①>。

このように、児童Fは、自分の読書日記を読み直した結果、できたことを実感し、読むことと書くことへの意欲を高めていった。

（4）児童Gの読書日記から（評価Bの児童）

児童Gはおとなしい男子である。

学年の初めごろには1時間の学習の中で少し集中力がなくなることがあり、長い文章を読むことに抵抗があり、読書が嫌いであった。しかし、植物や動物に関する本は好きであった。筆者は、その本の読み方に自信をつけさせるとともに他の種類の本の読み方もできるようにさせたいと考えた。そして、少しずつ長い文章を読むことに慣れさせたいと考えた。

○6月1日『人間図鑑』

人の体には、体中のやく60%にあたる水分があります。この水分がないと体のきのうははたらかないそうです。とくにさいぼうをとりまいてるけつえきは海水ににているそうです。

人間の体はふくざつでふしぎがいっぱいだと思いました。

T・・・本当にふしぎですね。本を読むと知らなかったことがわかりますね（視点①）。

※内容に対する感想を書いた<読解力⑤>。筆者は、学級みんなにこの日記を紹介し、本を読むと知識が増えるというよさがあることを伝えた（視点④）。

○6月13日『タイのくらし』

タイと日本を比べると、くらしがちがうことがわかりました。ちがうところは、日本は市場よりスーパーやデパートの方が多いです。でも、タイはスーパーやデパートではなく、市場の方が多いです。

日本とちがっても大切な生活をおくっていると思いました。

T・・・外国の本も読んだのですね。先生もはじめて知ったよ。くらべたところがいいですね（視点①）。

※この読書日記を書く前に、筆者が学級みんなに、違う種類の本を読むようにすすめると、この児童はこの本を選び、比べて違うことを書いた<読書力③>。筆者はこの読み方について学級みんなに紹介した（視点④）。

○6月26日『あるはれた日に』

この本を読んで、やぎがおなかをすかせたおおかみに食べられると思いました。でも、二人は友だちなので食べられません。ぼくもおおかみみたいに友だちをせめたりいじめたりしたらいけないこの本で分かりました。

T・・・どうしてちがうものどうしが友だちになれたかというと →（視点①）

※筆者は、違う者同士が友だちになれた理由を尋ねる質問を書いた。G児はそれに対して、「思っていることが同じだから」と書いた。

○7月6日『きりのなかで』

「ああ、おいら、なんてこと言っているんだ。いくら大こうぶつでも、もう二度とヤギはくわないとメイとやくそくしたのに。」と言い、友だちになった二人は強いきずなでむすばれていると思います。本当は、ヤギの肉が食べたいと思います。だけど、友だちを大切に作る心の方がガブには強かったんだと思いました。メイもガブのやさしさが分かっていたから遠くにいても心はつながっていたんだと思います。いつまでもなかよくしてほしいです。

T・・・人物の関係を考えましたね。（視点①）

※人物関係を読み取ることができた<読書力④>。国語科の「あらしの夜に」の学習後、シリーズを進んで読んだ<読書力⑧>。筆者はこの日記を学級の人々に紹介した（視点④）。

○9月14日

ぼくは、物語と図かんの本を読みました。さいしょは本を読むことが苦手で、短い物語を読みました。だんだんと読むことになれてきて、長い物語も読めるようになりました。

図かんは「なぜ」「なるほど」を教えてくれるので好きです。ページの枚数が多くても時間がかかっても、すらすら読むことができました。

ぼくは、本当にあった人物や話の本が読めていないので、読んでみたいと思いました。本はいろいろなしゅるいがあります。だから少しずついろいろなしゅるいの本をかりて、たくさん本を読んでいきたいと思いました。

本を少しずつ読めるようになってからは、三原市の図書館によく行くようになりました。たくさんしゅるいの本があるので、これからも図書館を利用していきたいです。

ぼくのお気に入り『大きなありがとう』という本です。「ありがとう」の言葉はふつうだけど、この本を読んで大事な言葉だということを学びました。それは言われた方もうれしいけど、言った方もいい気持ちになれることです。心にひびき、読書日記に書いた中で一番いんしょうにのこっています。

T・・・自分の読む力がのびてきていますよ。図書館に行くことはよいことですね。いろいろな本であってください（視点①）。

※長い物語を選んで読むことができた<読書力②>。また、他のジャンルの本を読みたいという意欲が表れていた<読書力⑧>。児童Gは、読書日記を続けることで、次第に物語を読むことに慣れ、家庭でも家族と共に読書をする習慣がついてきた<読書力⑨>。保護者の話では、家庭ではみんなで読書をする時間を決め、それぞれが自分の本を読むようになったそうだ。この読書日記を学級に

紹介した（視点④）。

○10月3日『私の足は車いす』

登場人物のアンナは心が強い子です。アンナの車いすのすがたをじろじろと見る人がいてもアンナは気にしないから心が強い子と分かりました。ぼくはじろじろ見られたらにげてしまいます。

車いすの人を見かけたら助けたいです。

T・りっぱな生き方をしていますね。しょうがいをもっておられる人の生き方から学ぶことができましたね（視点①）。

※筆者が、国語の教科書教材のシリーズとして学級の児童にこの本を紹介したところ、児童Gは進んで読むことができた。障害をもっている人の強い生き方から学ぶことができた<読書力④>。

学級の児童は、障害をもった児童とかかわる経験がなく、他の学校と比べ、いろいろな子どもたちとのつき合い方を知らない。そのような児童にはこのような本を通して、新しいことを学び、新しいものの見方や考え方ができるようにしたい。

○10月10日『たいせつな伝記』

ぼくは、「宮沢賢治」の場面を読みました。（中略）童話や詩を書き、有名なものが『雨ニモマケズ』と『銀河鉄道の夜』などです。宮沢賢治は、『雨ニモマケズ』のそのままに生きたいと願ったそうです。

T・・伝記を読んだのですね。宮沢賢治の他の本も読んでみるといいですね。どんな人かがよく分かるようになると思いますよ（視点①）。

○10月28日『雪わたり』

ぼくは、宮沢賢治の伝記を読んで、きょうみをもち、この本を選びました。

四郎とかん子という兄妹がいました。雪のつもった日に森できつねをからかった歌を歌っていたら本当にきつねがやってきました。そして、きつねが二人にきびだんごをあげようとしたけど、かん子がきつねのきびだんごなんか食べられないと言っていました。それは、大人たちがきつねにたいして悪いひょうばんをしていたので、子どもたちはきつねをしんようしていませんでした。きつねは自分たちは悪くないことをせつ明するために、二人を幻灯会にしようたいしました。

ぼくはきつねの味方です。なぜなら、きつねは悪くないのに、人間がかってにきつねが悪いと決めつけたからです。

幻灯会に出た二人は、きつねの小学校できつねの子どもたちとお酒によった人間のすがたのしょうこ写真を見ました。その後にきつねの女の子がきびだんごをさしだしました。四郎とかん子はきつねにだまされてないか不安だったけど、きつねをしんようしてきびだんごを食べてみると、本物のだんごで、きつねは四郎とかん子にしんようしてもらってきつねはよろこびました。

きつねは、幻灯会を開くまでずっとつらい気持ちでいたと思います。ぼくもきつねの気持ちになったらすごく悲しい気持ちになります。本当のことも知らないのにかってにきめつけてはいけないと思いました。

四郎とかん子は、きつねの言いたいことが分かる本当はやさしい人間でした。ぼくも、友だちに悲しい思いをさせないように、やさしい人間になりたいです。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

T・・・きつねの気持ちを考えましたね。決めつけないでおたがいに分かり合うことが大切ですね（視点①）。

※人物を評価すること<読書力⑤>、人物の気持ちを想像すること<読書力④>、自分と関連づけること<読書力⑥>ができた。この読書日記を学級に紹介した（視点④）。

○11月21日『ぼくは何を』（詩集）

たくさんある詩集の中で一番気に入った詩です。その部分は、「やさしさならお母さんがもっている」「勇気ならお父さんが」「賢さなら先生がもっている」「美しさなら道ばたの1本のタンポポがもっている」です。表現の仕方がいいなと思いました。何回も読み返したくなる詩です。

T・・・短い言葉の中に思いがこめられていますね。好きな詩がふえていくといいですね（視点①）。

※国語で「詩を書こう」の学習をしたときに、筆者は学級文庫や廊下のコーナーに詩の本を用意した。

学級の児童はそれらの本や学校図書館で見つけた詩を読んだ。

児童Gは詩の中の表現に目を向けるようになった<読書力⑤>。

○12月14日・・・振り返り（視点②）

読みながら、その人物の気持ちがすぐわかるようになったと思います。だから本を読むことが少し楽しくなりました。（中略）本を読むということは、いろいろな作者の気持ちが分かったり、自分の気持ちとくらべられたりするので勉強になりました。

T・・・そうぞうする力がついたのでですね（視点①）。

※振り返ることで自分の伸びと読書のよさを実感した（読書力①）。12月19日には、本当にあった本を読みたいと言いに来た（視点③）。そこで、学級文庫の伝記やノンフィクションを紹介したところ、児童Gは、今までにあまり読んでいないものを読みたいと言い、『電池が切れるまで』を選んだ<読書力②>。

この児童は、読書日記を書き続けることにより、読書の習慣が身につく、詩や物語、ノンフィクションの本を進んで読むようになり、読書の幅が広がった。

（5）児童Iの読書日記から（評価Bの児童）

児童Iは授業中に、自分の考えを積極的に発言したり、友だちの発言に対し、反論や質問をしたりすることができる男子である。説得力のある発言も多い。社会や理科の学習においては知識が豊富で、学級の友だちから認められている。この知識量については、読書量と体験の多さによるものと考えられる。

しかし、この児童は、時間を守ることができにくく、みんなと共に行動するとき遅れることが多い。また、整理整頓が苦手で、教師の支援が必要である。授業では、集中して聞くこと、長時間テストをすること、板書を写したり自分の考えを書いたりすることが難しい。自分の興味によって学習への参加度が異なる。

一方、読書は大好きで、毎日、休憩時間や放課後に他のことを忘れるくらい集中して読んでいる。読書日記には、自分の考えを書くことができるようになってきた。学級でも児童Iがいろいろな本を

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

読んでいることが認められている。この読書日記によって児童Iの読む力と書く力を伸ばしていき、他の学習へもその力を広げていきたいと考える。

○5月16日『手ぶくろを買いに』

子ぎつねが一人で夜なのに手ぶくろを買いに行った所が勇気があると思いました。

T・・人物についての自分の思いを書くことができたね。どうして買いに行けたかという（視点①）
※それまでは、好きなところやおもしろいところを書いていたが、ここで初めて人物に対する自分の思いを書くことができた<読書力⑤>。さらに、教師が児童Iにもう少し考えさせるために「どうして買いに行けたのかという」という言葉を書き加え、返事（てぶくろがどうしてもほしかったからだと思いました。）を書かせた。

○6月5日『くもの糸』芥川龍之介

ぼくはこの本をとおしていじわるなことをすると、いろいろわるいことがあることが分かりました。いいこともわるいことも見られていると思ったらがんばりたいです。

T・・学んだことですね。むずかしい本を読んでいるのですね（視点①）。
※初めて芥川龍之介の本について書いた。ここでは、本から自分が学んだことやこれからの自分のあり方を書いた<読書力④⑥>。

○6月15日『おとうちゃん、することはまちがいない』

さいしょに馬とこうかんしたのはめ牛でなぜとりかえたかというおいしいミルクを出すと思ったからだと思います。さいご、くさったりんごをたる1ぱいもらってかけにかけて金がたる1ぱいになったのがおもしろかったです。わらしべ長者みたいな話でした。

T・・他の本とにっていたのですね（視点①）。
※他の本と比較することができた<読書力④>。以前に比べて文章が多くなった。

○9月8日『銀河鉄道の夜』宮沢賢治

ジョバンニが夜に夢の中でカンパネルラと出会いました。二人は知らないうちに、銀河鉄道に乗って星空を旅しました。カンパネルラは星にくわしくてよくいろいろなことを知っていました。ぼくが一番心に感じるのは、さい後カンパネルラが川におぼれてしまったところです。ぼくはそこが一番かなしかったです。

T・・ほかのみやざわけんじの本も読んでみたらどうですか（視点①）。
※児童Iは星に興味があるので、この話に引き込まれたと言う（視点③）。ここでは、一番心に感じたことを書いた<読書力⑤>。

○9月15日 今までの読書日記のふりかえり（視点②）

ぼくは、今までいろいろな本を読んできたんだけど、よく読んだのはでん記や発明などの本です。どうしてそういう本がすきなのかというと、科学などがすきだからです。れきしなどには、いろいろなことをしたかが分かるからです。

二つ目にすきなのは、しょうせつなどです。どうしてかというしょうせつはぼくにとっておもしろ

ろいからです。

三つ目にすきなのは童話です。童話は、みんなかんたんにしたしめるし、ぼくはたのしい気分になるからです。

四つ目にすきなのは、せつめい文です。いろいろなことがわかるし、どんなどうぶつとか分かるようになるからです。

五つ目にすきなのは、アニメぶんこです。これはおもしろいところがあるし、とうじょうじんぶつと自分がくらべられるから楽しいです。

これからもたくさん本を読みたいです。

T・・自分の好きな本の種類とその理由を書くことができましたね。いろいろな本が好きなのですね（視点①）。

※この振り返りでは、本に対する自分の思いをしっかりと書くことができた。ここから、いろいろな本が好きなことが分かる。また、この児童にとって読書は、楽しさを感じられるもの、いろいろなことを知ることができるものであるととらえられる<読書力⑧>。

○9月26日『月夜のけだもの』宮沢賢治

この本にはきびしいししやおしゃべりのじょうずなくまやいいわけのへたなきつねやいいわけのじょうずなたねきが出てきます。ある日きつねがにわとりをつかまえにいこうとしてししに見つかっておもしろかったです。

T：宮沢賢治の本を読んだのですね（視点①）。

※9月8日の教師の朱書き通り、宮沢賢治の本を読み、読書日記に書いた<読書力②⑧>。

○9月30日『雪渡り』宮沢賢治

この本は、四ろうとかんこと小ぎつねのこんざぶろうときつねたちが出てきます。四ろうとかんこは、きつねの幻灯会によばれて、きびだんごをたべました。ふつうきつねにむかしからだまされるってうわさだけど、たべたのがおもしろかったです。ぼくもきつねの幻灯会に行ってみみたいです。

○10月3日『注文の多い料理店』宮沢賢治

このお話はだいぶの山おくで二人のわかい紳士がイギリスの兵隊のかたちをしている話です。そんな山おくにある西洋料理店なんだけど、ほんとは来た人を食べるからおもしろかったです。ふつうなら、ぎゃくに食べているけど、動物の気持ちになれるおすすめの1さつです。

T・・ふつうとはぎゃくなところがかわっているね。みやざわけんじの本をつづけて読みましたね（視点①）。

※ 続けて宮沢賢治の本を読み、おすすめの1さつが見つかったと書いている（読書力⑧）。ふつうとは違う話の展開のおもしろさを感じたようだ<読書力⑤>。

後で、筆者とこの本について話をしたときに、児童Iは「ねこは動物の代表。人間が動物にひどいことをしたので、しかえしをした。」と言った。紳士だけでなく、山猫の視点からも物語の内容を考えていた<読書力④>（視点③）。

○10月5日『坊ちゃん』夏目漱石

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

ぼくが読んで、坊ちゃんが一番いたかったのは、西洋ナイフで親指を切ったところだと思います。ぼくだったら自分の親指を切ってみろといわれてもやらないと思います。

話の中では、坊ちゃんが紙の3円をトイレの中に落としてしまったのを竹のぼうでとってくれたお清はやさしいと思いました。ぼくもお清みたいにしっかりしていてまわりのこともつねにできる人になりたいです。

※夏目漱石の本を読んだ<読書力⑧>。ぼくだったら・・・と考えたり、自分の目指す人について書いたりしている<読書力⑥>。自分ができにくいことをお清がしていることに対し、あこがれを抱いたのかもしれない。

○10月31日『走れメロス』

ぼくの一つ目の好きなのところは、どうしてもともだちをまもろうとするところです。どうしてかという、ちゃんとなかまを大切にしていると感じたからです。

ぼくはいままで、ともだちはどういうものか考えたことがなかったけど、考えてみたらしんじれる友だちがいるとたくさんいいことがあって、いろいろな一人ではできないことができると感じました。

またこれからも太幸おさむさんの本などを読んで、いろいろなことにやくだてていきたいです。この本は、ぼくにとって一つのいいところがあると思います。

T・・・ふかく考えることができるようになったね（視点①）。

※この児童は学習場面では友だちと積極的に話す、普段は読書をする事が多く、進んで外で遊んだり友だちの輪に入って話したりすることはない。そのような自分がこの物語に出会い、好きなのところを見つけ<読書力⑤>、友だちについて考えるようになったことが分かる<読書力⑥>。これまで本のおもしろさを感じていたが、ここでは、読書をすることで「自分の生活に役立てる」と考えるようになった<読書力①>。この読書日記を学級に紹介した。

○11月1日『吾輩は猫である』夏目漱石

この本は、猫が主人公になっていてなかなか猫は主人公じゃないからおもしろかったし、主人が「そんなにその猫がはいつてくるのであれば入れなさい。」といったところで、思わずわらってしまいました。なぜなら、猫はふつうおいだされると思っていたからです。

T・・・ふつうとははんたいになっているとおもしろいですね（視点①）。

※夏目漱石の本を読んだ。これまで読んだ本と同様に、ふつうではないことや、猫の目から描かれていることにおもしろさを感じていた<読書力⑤>。また、思わずわらってしまうというように、物語の世界に入り込んでいた<読書力⑧>。

○11月24日・・・対話の中で（視点③）

児童Iは研究者になりたいという夢をもっている。

朝、登校してすぐに児童Iと自然のことについて話した時に、児童Iは「今日は花丸をつけてもらえるように徹夜でがんばって漢字を書いてきた。」と言い、ノートを提出した。自分から提出することはめずらしく、確かにいつもに比べてとても丁寧だったので花丸をつけて返した。その時に、研究者に

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

なることについての話になった。児童Iは、話すときにはいくらでも言葉が出てくるが書くことは難しいと言った。しかし、筆者が「研究者になるためには書く力も必要だよ。読書日記は書けるから他の書くこともがんばろう。」と言うと笑顔でうなずいた。

○11月30日・・・対話の中で（視点③）

筆者が児童Iになぜ宮沢賢治の本を読んだのかと聞くと、小さいころからお母さんが宮沢賢治の本の読み聞かせをしてきていたことや、東日本大震災の後には、お母さんがさりげなく児童Iの本がおかれたところ（目につきやすいところ）に宮沢賢治の本を置いてきていたこと、その頃、『雨ニモマケズ』の朗読を聞き、図書館で宮沢賢治の伝記を読み始めたことを教えてくれた。また、他の児童があまり読まない夏目漱石や芥川龍之介の本をなぜ読むのかと聞くと、他の本の中にたまたまあって夏目漱石の本を読んだこと、たまたま図書館で芥川龍之介の本をとって読んだことを教えてくれた。今は、パソコンで検索して、推理小説を選んでいるそうだと読書力②⑧。

○12月3日『青い花』

ぼくはこの本を読んで、よくばって金がもうかったからと言っても、たのみは聞かなくてはいけないし、物を作るときには、気持ちをこめて大切にきれいに作って言われたことはやらなくてはならないと思います。ぼくは、よくばらないように気をつけたいです。

さい後の場面で、女の子がていねいにする心を思い出させたように感じました。そこで、安心しました。

しょうかいありがとうございました。

T・・・先生もそう思います。よく読み取れますね（視点①）。

※この本は筆者が紹介した本である。これまで高学年に勧めた本であったが、児童Iにこれを渡した結果、進んで読み読書力⑧、読書日記に書いてきた読書力④⑤⑥。

○12月5日・・・対話の中で（視点③）

児童Iは、夏目漱石が好きで、小説も書きたいと言った。『坊ちゃん』が一番印象に残った本だそう。宮沢賢治の『銀河鉄道の夜』の本は2冊読んだと言い、その2冊の違うところを教えてくれた。今、読みたい本は、一番悲劇の動物物語だそう。本屋で本を半分くらいめくってそのような本があることを知ったので、図書館で探すと言っていた。筆者が、悲劇の動物物語の一つとして『シートン動物記・スプリングフィールドのきつね』を紹介すると児童Iは興味をもった読書力⑧。

○12月16日・・・『スプリングフィールドのきつね』

さいご、どくのついたあたまのにくを子どもに食べさせ、母ぎつねがころして、それから母ぎつねもすがたをあらわさなくなったというお話ですが、たぶんさいごまで子どもといっしょにいたかったからだと思います。

T・・・子どもが人間につかまったので、このままではいけないと思ったのでしょうかね。母が子をころしましたが、それも母のあいじょうなのでしょう（視点①）。

※親の愛情を読み取ることができていた読書力④。

児童Iの読書日記を紹介したり、この児童と読書のことについて対話したりするうちに、他の児童が児童Iのそばへ行って本を一緒に読んだり、本のことについて話したりする姿が見られるようになった。児童Iも本によって少しずつ友だちとかかわるようになった。また、この児童は市販の読み取りテストでは十分な点数を取ることができなかったが、読書日記の記述からは、話の重要なことを深く読み取っていることを捉えることができた。

（6）児童Jの読書日記から（評価Aの児童）

児童Jは、科学の本が好きな男子である。読書が好きな理由として「科学の本は実験できるから」と書いていた。日頃から物を作ったり虫を育てたりすることなどが好きである。

しかし、物語はあまり読んでいなかった。国語の物語文の学習では自分の考えを十分に書くことができていなかったのも、筆者は児童Jの物語を読む力をつけたいと考えた。

○5月20日『ようこそ宇宙の研究室へ』

ぼくがこの本を読んだ後、テレビで100以上ある元素記号を2年生が暗記していたからびっくりしました。この本は、宇宙のことがたくさん書かれているので、1日10分読んでいます。ぼくは、この本を読んで宇宙のことがたくさん知りたいです。

T・・・1日10分読んでいるんですね。よいしゅうかんです（視点①）。

※自分の家庭読書の時間を決めていた。また、知識を増やしたいという思いが感じられた<読書力①⑧>。

○5月 『とべないほたる』

とべないほたるはとべないです。ぼくが2年生の時、足をこっせつしたのにています。とべないほたるは、ほかのほたるにたすけてもらっていたので、心が落ち着きました。

ぼくもそういうけいけんをしたので、次はぼくがたすけてあげたいです。

T・・・自分がけいけんしたことを思い出しながら読むことができましたね（視点①）。

※自分の経験を思い出し、それをもとに自分が友だちにしたいことを考えた<読書力⑥>。

○7月17日『ふたりはいつしょ』

ぼくはがまくんが好きです。理由はしょくぶつのために雨の日もたねに歌や音楽を聞かせてあげたからです。がまくんはしょくぶつをそだてるのがすきなんだと分かりました。

T・・・がまくんは自分とにいますか（視点①）。

※ここでは、好きな人物のことを書いていた<読書力⑤>。

○9月17日（視点②）

ぼくは、図かんや自然の本をたくさん読みました。いつも読書をしている時間は朝1時間、夜1時間半です。

一番好きな本は自然の本です。なぜかという、昆虫や動物が何年前にたん生したかや、何のため

に生まれてどのように「しょくもつれんさ」になっているかが分かるからです。

これからの読書では、図かんばかり読まずに、物語の本も読んでいきたいし、本当にあった話も読みたいです。今自分が知っていることだけではなく、新しいことも分かってくるからです。だから、朝、図かんのような本を読んで、夜、物語の本を読みます。はじめは、自分がきょうみをもっている本からかりて、もっとうろんなしゆるいの本を読みたいです。

T・・自分の読書についてよく考えていますね（視点①）。

※読書の時間が長くなっていった。さらに、物語やノンフィクションの本を読もうという意欲が出てく<読書力⑧>、自分の読書の計画を立てるようになった<読書力①>。この日記を学級の児童に紹介した（視点④）。

○9月27日『ダイナリー』

ダイナリーは物語です。ぼくは、物語も好きになりました。理由は、毎日夜物語を読んでいて、ぼくがそういうことをつくり出したくなるからです。ダイナリーという物語は、ディズニーの本で、恐竜たちが仲間と助け合って感動できる本です。

百才以上のトリケラトプスが一番すきです。なぜかというと、自分が肉食恐竜にやられそうになっても仲間をたすけようとするからです。今、そんな肉食恐竜がいたら大変です。今、生まれてよかったです。

T・・いいですね（物語がすきになって）（視点①）。

※感動できる物語に出会うことにより、物語も好きになり、自分も物語を作りたいと書いた<読書力⑤⑥⑧>。

○10月3日『ふたりはいっしょ』

今日この本をぜんぶ読みました。そこで、ぼくはいい本だと思いました。理由は、かえるくんがかまくんかどちらかがこまっていたら、親友がそうだんしたりしてあげているからです。もう一つあります。それは、かまくんがしょんぼりしていたら、かえるくんが元気づけてあげることです。

ぼくにもそんな親友がいたらいいです。

T・・物語を読むと、自分がこうしていきたいということを考えられるようになりますね（視点①）。

※1冊の物語を読み切り、親友について考えた<読書力⑤⑥>。

○10月26日『そうべえごくらくへゆく』

この本でおもしろかったところは、さい後にごくらくとじごくがごっちゃになったところです。理由は『じごくのそうべえ』の本は、ふんにようじごくで暗い所ばかりだったけど、『そうべえごくらくへゆく』は、そうべえがごくらくへいってほかのおにや虫もごくらくの花にいたりして、しんでしまった人たちがじごくかごくらくかどちらにきたのか分からなくなっているからです。

この本を書いたたじまゆきひこさんはいいお話を書いてくれておもしろいから、たじまゆきひこさんのシリーズを読みたいです。

T・・好きな作者が見つかってよかったです（視点①）。

※絵本にも興味をもったようだ。シリーズの1冊と比べておもしろさを書いた<読書力③⑤>。また、

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

同じ作者の本を読みたいという意欲も表れていた<読書力⑧>。

○10月31日『シートン動物記5 ネズミとガラガラヘビ』

人間がきらっているネズミ。なぜきらうかというと、ネズミはくさくさてきたなくて、病気のもとだからです。そんなネズミは人間が思っている以上に強いことが分かりました。それは、男の子がわなをしかけてつかまえたネズミです。

そのネズミはある男の人の家に行きました。ガラガラヘビが4ひきいました。そのガラガラヘビとたたかった最後のネズミはガラガラヘビにどくを体に入れられたけど、自分のおれたはでガラガラヘビのせなかのほねや首をかみ、へびを4ひきころしました。その後、どくが体中に入ったネズミもしんでしまいました。ネズミがへびをころすとはすごいです。はじめは、テレビとかで見たことのあるガラガラヘビがネズミやリスをまるのみしていたけど、今度のたたかいはねずみが勝ちました。だから、こんどからは動物のせいかくを知ってからどちらが勝つか決めたいです。

T・・・書き出しをくふうしているね（視点①）。

※シートン動物記に興味をもち、読み始めた<読書力⑧>。また、テレビで見たことと関連させて書いた<読書力⑤⑥>。

ある日、筆者が『シートン動物記 スプリングフィールドのきつね』に感動したことを児童Jに話すと、図書時間にその本を探してきて見せてくれた（視点③）。

○11月8日『シートン動物記 アカエリウズラの物語』

アカエリウズラは、母のいうことをすなおにきいてこうどうするウズラです。母もそのアカエリウズラを一番気に入っていました。いうことを聞かない子はミンク（イタチの仲間）に食べられてしまいます。

アカエリウズラは「ドンドン」「トントントン」という音が出せます。

物語を読んでいくと、人間と犬が来ました。人間は、てっぽうをもっていたから（うたれそうだな）と思いました。すると、アカエリウズラのほうから「ドドドドドンドン」と書いているから**ぼくは、（ついにうたれた）**と思いました。でもその音はアカエリウズラがならした音でした。

ウズラも頭がいいです。きつねに見つかったとき、自分がとべなくなったようにきつねをだまして、とびかかってきたら「ひょいっ」とよけてとんでいくということです。そして、子どもを守りました。

ぼくは、これまでシートン動物記を読んできたけど、大人になったら**ぼくも感動できる本を書きたいです**。

T・・・本の世界に入りこんでいるね。ゆめが広がったね（視点①）。

※シートン動物記を選び、読み続けることで、自分の夢が広がってきたよう<読書力②⑤⑥>。

○11月21日『シートン動物記1』

カタグというオスのホッキョクギツネははじめ1匹でさびしかったのです。ある日、うなり声が聞こえる方へ行くと、もう一匹のオスとメスがいました。カタグはもう1匹のオスとたたかって勝ち、メスとけっこんしました。ぼくは、動物がたたかうとき、自分がたたかっているのでもないのに、どきどきします。動物どうしがたたかうのは、人間だったらせんそうみたいなこわいことだし、自分の

好きな動物が負けるとくやしいです。

てきのコヨーテがメスのリアグがいるすに近づいてきたときには、カタグは自分の方におびきよせて走りました。ここからカタグはすを守っていて勇気があると思いました。

他の場面では、ぼくがカタグだったら心がジーンとするところがあります。それは、カタグがすにもどろうとするとリアグが「こないで」ときばをむけたところです。そのとき、カタグは、ぼくが思うよりもいやだったかもしれません。でも、それには意味があったのです。すをつくった後にカタグがそこにもどろうとしたときは、赤ちゃんをうむからじゃまをしないでという意味でした。

カタグは、すづくりでは、ほりにくくてもその場所をはなれずに石や木などを使ってさい後までほりました。しっばいもするけれども、あきらめずにくふうするところがすばらしいと思いました。

カタグのように父や母がいない動物でも、かりのしかたやこまたったときにどうしたらいいかをおぼえて、大きくなるとどく立します。この本から動物は大自然の中を1匹でも生きていかなければいけないから勇気があることが分かりました。

T・・感想の書き方がじょうずになりましたね。先生もお話にひきこまれそうです（視点①）。

※動物の生き方を知るとともに、動物に寄り添って読んでいた<読書力③④⑤>。この感想に、さらにカタグの勇気ある行動やカタグのすばらしいところ、動物の姿から学ぶことを加えて、校内の読書感想文集に出した<読書力⑦>。

○12月5日・・・対話の中で（視点③）

一番好きな本は『シートン動物記』だと言った。理由は動物が家族を守るからだそうだ。そこで、筆者は、同じような本の一つとして椋鳩十の作品があることを紹介した。

○12月13日・・・椋鳩十『金色のあしあと』

はじめは絵だけを見て、何かこわいことやたいへんなことがあるのかと思いました。理由は、絵も黒い所があって、男の子の顔もこわそうでおどろいているかんじがしたからです。

さいしょは、金色のあしあととはなにかと思っていました。

ぼくが、キツネはがまん強いと思ったのは、子どもがくさりについているときに、親が毎日ぼうをかんだりしているところからです。なぜなら、あきらめるのが早い動物は1回しっばいしたらすぐにもうだめだと思えるものもあるけれど、キツネの親はがんばったからです。あきらめるのがおそいのは、家ぞくだったらぜったいに守りたいという気持ちがあるからだと思いました。

キツネがおんがえしをしたから心がやさしいです。

これからも読んでいきたいです。

T・・動物の力ってすごいね（視点①）。

※人物に対する感想<読書力⑤>と人物の行動の理由を書くこと<読書力④>ができていた。

12月19日の図書の時間に椋鳩十の本を児童Jに2冊紹介した後、児童Jはもう1冊の椋鳩十の本『大造じいさんとがん』の本を筆者に見せ、それを読むことを教えてくれた<読書力②>（視点③）。

この児童は、自分の好きな動物物語を読むことで物語を読むことの楽しさを感じ、進んで本を選んで読み、感想を書く力が伸びた。

（7）児童Kの読書日記から（評価Bの児童）

この児童は、秋までは読書日記の変容があまり見られなかった児童であるが、12月頃から伝記に興味をもち、その感想を読書日記に書き始めた。

○12月5日『ヘレンケラー』

私は、ヘレンケラーを読みました。読んだ理由は伝記にきょうみがあったからです。（中略）

私は、この本を読んで、「やってみなくちゃわからない」ことを学びました。やらないでぜったいできないと思ってはだめだと思いました。私は、これからやってみて答えを出したいです。

T・・先生もそう思います。この本がとても心にひびいたのですね（視点①）。

※筆者は、児童Kが伝記に興味があることをここで初めて知り、読む意欲を高めたいと考えた。

ここでは、伝記を選んで読むこと<読書力②>や学んだこと<読書力④>、これからの自分について考えること<読書力⑥>ができていた。

○12月16日

私は、今まで読書日記を書いてきて本が好きになりました。私は今まで本を読んできて本には何かひみつがかくされていると思いました。それは、本の楽しさと感動のなみだだと思います。楽しい本を読めばわかってしまいます。それが本の楽しさだと思います。感動してなみだが出てくる、それも本の大切なものの一つだと私は思います。私は、今まで読書日記を書いてきて、本とのふれあいが楽しくなってきました。

※読書の楽しさを初めて書いてきたので、次の日の朝の会でみんなに読んで紹介した（視点④）。この文章には、読書意欲<読書力⑧>が表れていた。その後、図書館の時間に、最近読んでいる本について児童Kと対話をし、筆者が感動した本『チロヌップのきつね』を紹介した（視点③）。

○12月19日

私は、先生がおすすめしてくれた「チロヌップのきつね」を今読みかけています。あとは、先生はおすすめしてくれていませんが、図書室でかりた「五体不満足」を読んで、どちらの本もなきそうになりました。

チロヌップのきつねはうたれそうになってもがんばってにげていたからです。「五体不満足」は両手も両足もない不自由な方でもわたしよりすばらしい人間になっているからです。私は、「五体不満足」をとちゅうまで読んで、しょうがいがあってもなくてもがんばればがんばるほどさがついてくることが分かりました。私は、この本を読んでがんばればなにごとでもできることが分かりました。

T・・人から学ぶことができましたね（視点①）。

※2冊の本から、感動する心、障害に対する考え方が育っていることが読み取れた。自分でも本を選び<読書力②>、登場人物に対する感想<読書力⑤>や分かったこと<読書力④>を書いていた。

○12月25日

私は、今まで物語が好きでした。でも、今は物語ではなく伝記が好きになりました。なぜなら、物語は作り話が多いですが、伝記を読めば自分も（ああやったらいいんだ。）や（ああやったら役に立

つんだ。）ということが分かるからです。

私は、これから伝記の好きな友だちと伝記のよさを、伝記があまり好きでない人に伝えてあげれば
いいと思います。（後略）

T・・・人の生き方から学ぶことができますね（視点①）。

※ここでは、自分との関係づけ<読書力⑥>をしようとしていた。そして、伝記のよさを感じ、友だち
とつながりたいという意欲<読書力⑧>をもっていた。

○2月1日

（前略）Oさんがオリンピックに出た人の本を読んでいて、私もそういう人の人生を見たいので、
図書館でたくさんの人の本を読んで読書日記に書きたいです。（後略）

T・・・友だちが読んだ本にきょうみをもって読むこともよいことですね（視点①）。

※朝の会で紹介した友だちの読書日記「北島こうすけ」に興味をもち、自分も伝記をたくさん読みたい
という気持ち<読書力⑧>をもった（視点④）。

○2月5日

私は、高橋尚子さんの本を読みました。私が一番好きな所は、「何も咲かない寒い日は、下へ下へ
と根を伸ばせ、やがて大きな花が咲く」です。私は、この言葉を大切にしてきたからオリンピックや
全国大会や世界大会に出れたんだな—と思いました。私は、この言葉をおぼえておきたいです。また
はもくひょうがあれば時々思い出してこれからがんばりたいです。

T・・・すてきな言葉ですね。自分をはげます言葉になりますね。この言葉はどういう意味だと思いま
すか（視点①）。

※初めて長編にチャレンジし<読書力②>、好きな文を引用<読書力③>しながら人物に対する感想をも
つこと<読書力⑤>、自分と関係づけること<読書力⑥>ができていた。筆者はもう少し言葉の意味を
考えさせるために質問も書いた（視点①）。

○2月13日

その言葉は、何もできない時に少しずつ少しずつやっっていけば、やがて大きな結果が出るという意
味だと思います。何が大事かと言うと少しずつ、少しずつのびていくことです。私は自分ができない
時にはげます言葉で使いたいです。友だちが物事がうまくいかない時にこの言葉をおくりたいです。

T・・・言葉の意味とこれからの自分について考えることができましたね(視点①)。

※言葉の意味を自分なりに解釈すること<読書力④>や自分と関連づけること<読書力⑥>ができてい
た。

この児童の変容には時間がかかったが、伝記に興味をもち、人物の生き方を自分に活かそうとする
ようになった。

（8）児童Lの読書日記から（評価Cの児童）

この児童は、どの教科においても学習内容を理解することができにくかった。長い間、同じ本ばか

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

り続けて読むことが多く、読書日記の書き方はほとんど同じであったが、2月になってから文章の書き方が変わった。

○2月14日

ぼくは、こんちゅうを読みました。ぼくは、こんちゅうが好きだから図書室からかりました。こんちゅうの本を見たらこんちゅうの名前がよく分かります。あと、こんちゅうのからだやこんちゅうの力などを教えてくれるので、こんちゅうの本が好きになりました。

T・・他のこんちゅうの本も読んでみてください（視点①）。

※児童Lは、昆虫の本を読む良さを感じ、さらに読む意欲を高めたようだった<読書力⑧>。その後、筆者は、児童Lの好きな昆虫のシリーズの本を持ってきてこれまでに読んだ昆虫について話を聞き、読みたいものを選ばせた（視点③）。

○2月20日

ぼくは、先生にかりて「カブトムシ」を読みました。さいしょの場面はカブトムシが出てきて木に登っていて、そのしゅんかんにとびました。カブトムシのとび方がしゃしんを見てよく分かりました。カブトムシははなでみつをさがすからみつのところがすぐわかります。でも、めすのとあいがあってもカブトムシの1ぴきがまけたらカブトムシがメスをもらってけっこんしてたまごをうみます。カブトムシのオスはすぐしぬけど、めすはけっこんしたらたまごを土の中にもうめに行くのでオスよりメスの方がながいきをします。また、新しいようちゅうが生まれます。

T・・たしかにしゃしんがあると様子がよくわかりますね（視点①）。

※児童Lは、長い文章を読み取ることは難しいが、写真を手掛かりにして内容を読み取っていた<読書力③>。書く内容が詳しくなったので、休み時間に、読書日記が変わってきたことを誉めた。（視点③）

○3月10日

ぼくは宮島の植物と自然という本を読みました。この本は1年生くらいにもらったものでこの本はいろんなものやいろんな花がどこにあるかを教えてくれます。ぼくもこの本の中の花や物をさがしてみたいです。

T・・植物にもきょうみをもつようになりましたね。ぜひさがしてみてください（視点①）。

※家にある植物の本を選んで読み、自分のしたいことを書いた<読書力②⑥>。

この児童のように、学力に課題がある場合、朱書きだけではなかなか効果が出なかったが、朱書きと、本を用いたアドバイスにより、読む意欲をもつことができるようになった。

第4項 成果（学級全体・個の変容）と今後の課題

（1）成果

①個に応じた教師の朱書き

読書力を定義し、具体的なてびきを示しておくことで、筆者は常に読み方を意識して朱書きをすることができた。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

年間通して学級の児童を全体的に見ると、教師の朱書きにより、意欲をもって本を読むことや表5-1のようなこれまでに学習した読み方を意識して読むことができるようになってきた（38人中31人）。また、2日に一度、1年間継続して読書日記を書き続ける中で、児童は書くことに慣れ、書く量が増えていった。書く量が少量の場合でも長い目で見えていくと質の変容が見られた。

読書日記において読書力を明確にして朱書きすることは、市販のテストでは測れない力を評価することになるという良さがある。

児童Aは、読書力①②③④⑤⑥⑧ができていた。

児童Aは、『ぎんいろのねこ』で複数の叙述から人物の性格を考えたことを筆者が肯定評価した後、『ピカソ』で、人物の複数の考え方を評価していた〈読書力⑤〉。また、筆者が『電池が切れるまで』を紹介したことで、自分の目標である長編（ノンフィクション）を読み通すことができた〈読書力⑧〉。さらに、物語、ノンフィクション、伝記、童話、説明文など、多様な文章を選んで読むことができるようになった〈読書力②〉。

児童Dは、読書意欲・読書態度（好きな本を読み続け、それらの感想を読書日記に書く。関連する本を読み広げる。）が育ち、解釈力（人物の様子や気持ちを想像する。）、自分と関連づける力（自分だったら・・・と考える。自分のあり方を考える。）、感想・評価の力（人物に対する思いをもつ。）が育った。

児童Fは、読書意欲・読書態度（好きな本を見つけ、増やそうとする。多くの本を読み、感想を読書日記に書こうとする。シリーズの本を読もうとする。）が育ち、選書力（自分に合った本を選ぶ。）、自分と関係づける力（自分と人物を比べる。自分のあり方を考える。）が身についた。

児童Gは、読書意欲・読書態度（積極的に長い物語を読む。図書館を利用する。）が育った。また、選書力（自分の好きな本を選ぶ。他のジャンルの本を選ぶ。）、解釈力（人物の気持ちを想像する。人物関係を読み取る。大切なことを学ぶ。）、感想・評価の力（人物に対する思いをもつ。）が身についた。

児童Iは、読書意欲・読書態度（同じ作者の本を積極的に読み広げる。紹介された本を進んで読む。本を自分の生活に役立てようとする。）が育っていることが分かった。また、選書力（自分の興味に応じて本を選んで読む。）、解釈力（物語で重要なことを考える。本と本の内容や表現を比べる。）、自分と関連づける力（今までの自分を見つめる。）、感想・評価の力（一番強く感じたこと、好きな所、展開の面白さについて）が身についていることも分かった。

児童Jは、読書意欲・読書態度（いろいろな本を読もうとする。読書計画を立てる。）が育ち、選書力（好きなものに関する本を選ぶ。）、解釈力（人物の行動の意味を考える。）、自分と関連づける力（自分の夢をもつ。）、感想・評価の力（人物に対する思いをもつ。）が身についた。

児童Kは、読書力の②③④⑤⑥⑧ができていた。

この児童の「感動してなみだが出てくる」という読書日記に対して筆者が『チロヌップのきつね』を紹介することで、児童Kはその本とさらに自分が選んだ<読書力②>『五体不満足』についての感想を詳しく書くことができるようになった<読書力⑤>。また、伝記を読んだことに対して筆者が肯定評価をしたり伝記を読むよさについて朱書きしたりすることで、児童Kは伝記を読む意欲を高め<読書力⑧>、自分のあり方を考えるようになった<読書力⑥>。また、友だちの読書日記に刺激を受けて、長編を選んで読み<読書力②>、自信をつけた。そして、筆者が質問をすることで、引用した<読書力③>言葉の意味を深く考えることもできるようになった<読書力④>。

児童Lの読書日記は、2月になってから変わった。筆者が児童Lに本を紹介した後、他の昆虫の本も学級文庫から進んで借りるようになった<読書力②>。児童Lは対話の中で、写真があるので読みやすかったと言った。そして、1年の終わり頃には、植物の本を自分で読んで読んだ<読書力②>。

②児童の自己評価

学級の児童は、自分の読書日記を読み直すことで、自分の伸びや読書の課題に気づくことができるようになった。そして、そこから自分の今後の読書の目標を考えることもできた<読書力①>。

これまでの読書日記を読み直すことで、児童Gは、自分のできるようになった読み方を自覚したり次の目標をもったりすることができるようになった。児童Dは、自分の読書の傾向に気づき、好きな本についてもっと書こうという意欲をもった。児童Fは、好きな本を見つけ増やそうとすることになった。児童Jは、自分の読書のし方を考え、次の目標を考えることができるようになった。読書日記はポートフォリオととらえることができる。自分の学習の足跡を振り返ることで、読書設計力が身についていく。

③教師と児童との音声による対話

読書日記をもとに直接、対話することで、筆者は読書日記には書かれていない児童の本に対する思いや読書の様子等を理解することができ、誉めたりアドバイスをしたりすることができた。また、児童に適した本を薦めることもできた。

学級の児童の様子を見ると、筆者の言葉により読書に対する自信をつけたり、読書意欲を高めたりする児童が増えてきた。筆者が薦めた本を読むことで満足した児童も多い。

児童Iや児童Dとの対話では、読書日記には書かれていない保護者の思いや本の選び方、本に対する思い等も分かり、子どもにアドバイスをしたり、その子に合った本を薦めたりすることができた。児童Iや児童G、児童Jは筆者が本を紹介することで、興味をもってその本や関連した本を読み、読書日記を書くようになった。読書日記と対話を組み合わせると、きめ細かな指導が可能になる。

④学級に対する教師の取り組み

筆者が読書日記を朝の会で学級全体に紹介したり、教室にコーナーを作って展示したりした結果、友だちの読書日記に刺激を受け、読む意欲や書く意欲を高める児童が増えた。さらに、友だちから刺激を受けて本を読んだ児童の読書日記を紹介することで、学級全体では認め合う雰囲気ややる気が出て読書は広がっていった。時には、友だち同士が本について会話したり、友だちが本を読んでいたら

傍に行って一緒に読んでいたりする姿も見られるようになった。朱書きをもとに読書日記を紹介し合う場を設定することは、読書力形成において有効であったと考えられる。

（2）今後の課題

①個に応じた教師の朱書き

中にはまだ読む意欲が高まらない児童、感想が深まらない児童、自分で本を選ぶことができない児童、文章を書くことが苦手の児童もいる。対話をしたり様子を見たりして、児童のそれぞれの課題とその原因を捉え、具体的なアドバイスの朱書きと対話を組み合わせていく必要がある。

②児童の自己評価

読書日記を振り返り、目標を書くことができるようになったが、書くだけで終わっている場合も多い。今後は、児童が具体的な目標を決めて継続することができるように、声かけをしたり読書日記への朱書きをしたりする必要がある。

③教師と児童との音声による対話

今後は、普段書いている生活日記や学習の様子も参考にして、子どもが興味をもっていることから対話を行い、読書の世界へ導きたいと考える。

④学級に対する教師の取り組み

友だちの読書日記を読んだり、聞いたりすることにより、読み方や書き方を学ぶことができるようになってきたが、さらに学び合うことができるように、児童同士で読書日記を読み合う場を増やす工夫をしていきたい。

また、児童同士のつながりを深め、選書の仕方や読書のし方等について学び合うことができるようにするために、グループの話し合いなどを取り入れる必要もあるだろう。

第2節 自分との関連づけ

平成20年度版の小学校学習指導要領解説国語編の第1学年及び第2学年では「文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと」、第3学年及び第4学年では「自分のもっている知識や情報、現実などと結び付けたりして、自分の考えを深めること」、第5学年及び第6学年では「自分の知識や経験、考えなどと関係付けながら、自分の立場から書かれている意見についてどのように考えるか意識して読むこと」など、自分と関連づけながら文章を読み、自分の考えをもつこと、深めることが求められるようになった。

平成23年度版の国語科教科書（G社とT社）のてびきにおいても、自分と関連づけながら読むことを求める問いが増えている。例えば、平成17年度版第5学年の国語科教科書（T社）のてびきには、自分と関連づけながら読むための問いは一つしかなかったが、平成23年度版のてびきには、4個の問いが用意されている。

しかし、学校の授業では、解釈等の読解中心になりがちであったり、読書会が行われても「自分との関連づけ」の指導と評価の方法が明確になっていなかったりしているように思われる。まず、教師は「自分との関連づけ」がどのようなものであるかを具体化する必要がある。

筆者は、「個人的なつながりをつくるためのヒント」を使うアメリカのリテラチャー・サークルに注目し、それを改善して小学校3年生に対し実践し、一定の成果をあげてきた（細 2012）。

吉田（2010）は、優れた読み手が使う方法の一つとして「関連づける」を挙げ、「本と自分とのつながり」「本と本とのつながり」「本と世界とのつながり」に分類している。そして、「本と自分とのつながり」の力によってもたらされるものとして「知識や体験を増やすこと」「身近にいる人や出会った人、あるいは場所や出来事と置き換えて理解すること」「読む内容に寄り添える度合いが増すので、より楽しんで読めること」などを述べている（pp. 85-86）。

このような「自分との関連づけ」を行う力は読書意欲を高め、作品の登場人物のことを深く理解したり自分自身を見つめたりするために必要な力であり、読書を続けていく力をつけるためにも段階的に育てていく必要があると考える。

本章では、2012年度の1年間、小学校3年生の児童が書いた「読書日記」を対象とし、「自分との関連づけ」の内容と、時期による「自分との関連づけ」の特徴、「自分との関連づけ」と解釈の力との関係について分析し、「自分との関連づけ」の力を具体的にすることが目的である。

第1項 実践の概要

ダニエルズ（1994）は、「教師主導」－「児童主導」、「クラス全体」－「個人」、「精読」－「多読」という両極の軸でリテラチャー・サークルをバランスのよいものとして位置づけている（足立 2004、p. 16、「バランスのとれた指導の中のLCの位置づけ」による）が、筆者も、読書日記を次のようにバランスのとれたものにするようにした。

- ・教師が個に応じた指導（朱書き）を行いながら児童が自由に内容を考えて書く。（「教師主導」－「児童主導」）
- ・個人で書くが、クラス全体で読み方を学び合うことも取り入れる。（「個人」－「クラス全体」）
- ・自由読書を中心としながら、国語科との関連を図り（表 5-2）、精読させることもある。（「多読」－「精読」）

読書日記を始めた年度当初には、児童の読書日記のノートに筆者が作成したてびき（表 5-3）を貼らせ、読み方の参考にできるようにした。

読書日記を継続していく間には、児童の読書日記から多様な読み方を取り上げ、学級のみならず共有できるよう、教室にも掲示した（表 5-4）。

表 5-3 と表 5-4 の下線部は、本章で取り上げる「本と自分とを関連づける」読み方である。

「自分との関連づけ」のための具体的な言葉は、アメリカのリテラチャー・サークルの「個人的なつながりをつくるためのヒント」（Day, J. P. et al. 2002, p. 98）と吉田（2010）の「関連づける」を教える時に使う言い回し（p. 94）を参考にした。表 5-3・表 5-4・表 5-5 の（ ）は、後述する「自分との関連づけ」に付けたラベルである。

7月には、国語科教材「あらしの夜に」の学習で、読み方のてびき（表 5-5）を児童に渡し、それを拡大したものを教室に掲示した。表 5-5 のてびき（下線部：「自分との関連づけ」）は、主に児童の初発の感想やこれまでできていた読み方をもとに作成したものである。国語の時間には読書会でこれらの読み方を交流した。

表5-3 読書日記のてびき（ノート用）

- ①本の中のすきな文章や心に残った文章をうつしましょう。
- ②本の中のすきな場面、心に残った場面の絵をかきましょう。
- ③本を読んで思い出したこと（自分がこれまでにけいけんしたこと、テレビやえい画で見たこと、本を読んだ事など）を書きましょう。（経験の想起）
- ④本を読んでふしぎに思ったことや心に残ったことを書きましょう。
- ⑤とう場人物のせいかくをしょうかいしましょう。
- ⑥自分の読書生活をふり返りましょう。（自分はどんな本を読んでいるか。いつ読んでいるか。どれくらいの時間読んでいるか。どんなしゅるいの本がすきか。なぜすきか。

表5-4 読み方（教室掲示用）

- ① おもしろいところ、すきなところ、ふしぎなところ、感動したところ、疑問に思うところなど
- ② 人物や人物関係に対する思い。
- ③ 本の内容や表現に対する思い。
- ④ 人物の気持ち、人物の気持ちの変化。
- ⑤ 人物同士をくらべる。
- ⑥ 大切なこと、学んだこと
- ⑦ 自分の考えが変わったこと。
- ⑧ 作者が伝えたいこと。
- ⑨ 自分と人物をくらべる。（比較）
- ⑩ 自分が登場人物だったら・・・と考える。（代理経験）
- ⑪ 思い出したこと（経験の想起）
- ⑫ これまでの自分、今の自分、これからの自分（内省・願望①②③）

表5-5 読み方のてびき（「あらしの夜に」の学習から使用）

- ① 音読したいところは・・・
- ② はらはら、どきどきしたところは・・・
- ③ ほっとしたところは・・・
- ④ おもしろいところは・・・
- ⑤ すきなところは・・・
- ⑥ やぎ、おおかみのことをどう思うかというところ
- ⑦ やぎとおおかみをくらべると・・・
- ⑧ 自分とやぎ（おおかみ）のたところは、ちがうところは・・・（比較）
- ⑨ この話を読んで思い出したことは・・・（経験の想起）
- ⑩ この話を読んでいくうちに考えがかわったことは・・・
- ⑪ 自分がおおかみだったら、やぎのどんな言葉や行動がうれしいかというところ・・・（代理経験）
自分がやぎだったら、おおかみのどんな言葉や行動がうれしいかというところ・・・（代理経験）
- ⑫ この後の話を自分が作るとしたらどうなるかというところ・・・（仮定）
- ⑬ その他

9月には、夏休みに各自が読んだ本の感想を交流し、友だちの読み方について話し合った。

11月には、国語科教材「木かげにごろり」を読み、人物に対する評価や学んだことを中心に、読書日記に書き、「自分との関連づけ」（代理経験、願望）についても交流した。

1月には、国語科教材「冬眠する動物たち」で、自分の知っていることと比較しながら動物たちの生きるための知恵を読み取った。

2月には、国語科教材「わにのおじいさんのたから物」で、自分と比較したり、代理経験をしたりして、人物に対する感想をもつことや人物の気持ちを読み取ることを行った。

日常の読書日記指導においては、筆者が児童のできた読み方に対して朱書きで肯定評価したり、友だち同士で読書日記を読み合う場をつくったりしてきた。また、休み時間には、読書日記をもとに児

童と対話をし、本を紹介したり選書や読み方についてアドバイスをしたりしてきた。

第2項 分析方法

児童一人ひとりの1年間分の読書日記を分析し、考察する。

（1）学級全体に関する分析方法

①「自分との関連づけ」の内容

寺田（2012）は山元（1992）の先行研究をもとに、国語科教材「きつねの窓」に対する生徒の反応行為を大きくa～eに分類した（a対象を認識する。b対象をもとに類推する。c対象に同調する。d自己を表出する。e対象を評価づける。）。この分類の中の「自己を表出する」（願望、代理経験、仮定、想像、経験の適用、経験の想起、内省）を参考にし、以下の8種類のラベルを設定し、児童の読書日記の内容をラベリングしていく。

<比較> 自分の知識や考え、行動、性格と登場人物のそれらを比べ、共通点や相違点を考える。

<経験の想起>自分の経験を思い出す。

<仮定>「もし・・・が・・・すると」と考える。

<代理経験>「もし自分が登場人物だったら」と考える。

<願望①>作品世界に入り、登場人物に同化してやってみたいことを考える。

<願望②>生活の中で自分がやってみたいこと（希望）を考える。

<願望③>自分の目標・将来の夢、自分のあり方・生き方について考える。

<内省>これまでの自分や今の自分の行動や考え方を見つめる。

筆者が〈比較〉を加えたのは、これまでの国語科で児童が学習した読み方（自分と登場人物を比較する読み方）だったからである。また、〈願望〉を3種類に分けたのは質の違いを明確にするためである。願望には、物語の世界に入って同化するものと現実の自分のあり方を考えるもの（典型化）と典型化までいかないが自分の希望するものがあると考えられる。〈想像〉を使わなかったのは、筆者がこれまで幅広い読書力の中の「解釈」と「自分との関連づけ」を分けて考えており、〈想像〉は解釈の力の一つとしていたからである。〈経験の適用〉を使わなかったのは、〈経験の想起〉との違いを3年生の反応で明確にすることが難しいと考えたからである。

ここでは、ラベルごとに児童の読書日記を取り上げ、どのような「自分との関連づけ」を行ったか、それによりどのような読み方が行われたかを考察する。

②時期による「自分との関連づけ」の特徴

1年間を表5-2の年間読書指導をもとに、以下の4つの時期に分け、各時期に学級の児童が上記8種類の関連づけを行った総数を求め、それぞれの関連づけの割合を算出する。

この目的は、発達過程における特徴があるのか、国語科の学習との関連があるのかについて検討することである。

<I期>4月15日から6月15日（国語科教材「あらしの夜に」の学習が始まる前）まで

・ノートに貼った「てびき」（筆者が作成したもの：表5-3）を参考にしながら自由に書いていった。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

＜Ⅱ期＞6月19日から9月11日まで

- ・「あらしの夜に」の学習において「読み方のてびき」（表5-5）を参考にしながら多様な読み方を学び、その後、学んだ読み方を活かして読んでいった。

＜Ⅲ期＞9月14日から12月12日まで

- ・自分が選んだ本の感想を読み合い、多様な読み方について話し合った。
- ・国語科教材「モチモチの木」「木かげにごろり」の学習を行った。

＜Ⅳ期＞12月19日から3月14日まで

- ・国語科教材「冬眠する動物たち」「わにのおじいさんのたから物」の学習を行った。

次に1年間で学級の児童がそれぞれの関連づけを行った総数を合計し、割合を算出する。

③「自分との関連づけ」と解釈の力との関係

1年間の読書日記において、児童一人ひとりが行った「自分との関連づけ」の数と種類について2段階で評価する。数と種類については、それらが年間を通して明らかに少ないと思われる児童集団とそれ以上の児童集団とに分け、考察する。

解釈の力については、児童の1年間の読書日記、国語ノートの内容を、筆者が作成した年間用ルーブリック（表5-6）に基づき総合的に3段階（A：十分到達した、B：到達した、C：到達していない）で評価する。

表5-6 年間用ルーブリック（解釈）

A	<input type="checkbox"/> 作品全体から、作者の伝えたいこと、大事なことを読み取っている。 <input type="checkbox"/> 根拠、理由を明確にして、人物の行動の意味を考えている。 <input type="checkbox"/> 根拠、理由を明確にして、場面の様子や人物の気持ちを読み取っている。 <input type="checkbox"/> 人物や人物関係の変容とその理由について、叙述をもとにして読み取っている。 <input type="checkbox"/> 作品全体から、理由を明確にして自分の学んだことを考えている。
B	<input type="checkbox"/> 大事なことを読み取っている。 <input type="checkbox"/> 人物の行動の意味を考えている。 <input type="checkbox"/> 場面の様子や人物の気持ちを読み取っている。 <input type="checkbox"/> 人物や人物関係の変容を読み取っている。 <input type="checkbox"/> 自分の学んだことを考えている。
C	<input type="checkbox"/> 大事なことを読み取っていない。 <input type="checkbox"/> 人物の行動の意味を考えていない。 <input type="checkbox"/> 場面の様子や人物の気持ちを読み取っていない。 <input type="checkbox"/> 人物や人物関係の変容を読み取っていない。 <input type="checkbox"/> 自分の学んだことを考えていない。

（2）個に関する分析方法

学級全体に関する分析方法と同様に一人ひとりの読書日記を見ていく。

①「自分との関連づけ」の内容

前述したラベル8種類により、読書日記の内容をラベリングする。

②時期による「自分との関連づけ」の特徴

前述した4つの時期に分け、読み方の特徴をとらえ、個の変容について考察する。

第3項 分析結果と考察

（1）学級全体に関する分析

学級の児童2人は読書日記の1冊を紛失したため、分析対象は、児童36人とする。

①「自分との関連づけ」の内容

まず「比較」の関連づけを行った児童の読み方を紹介する（下線部：細、以下同様）。

（1）題『くまさんじゃなくてきつねさん』11月8日

このお話に出てくるうさぎさんは、前となりになすんでいたくまさんが遠くの町へひっこしてそのかわりにきつねさんがこしてきたのに、いつまでもきつねさんをくまさんだと思ってしまうところが、うさぎさんとくまさんの仲のよさを表していると思いました。そして、うさぎさんときつねさんは、なんとなく新しい友達をつくる時のちょっと遠りよし合う気持ちに似ているなあと思いました。

この児童は、自分の気持ちと比べ、うさぎさんときつねさんの気持ちが「遠慮し合う気持ち」だと表現した（解釈）。

（2）題『アジアの子どもたちに学ぶ①』4月30日

アジアの国では2秒で一人まずしさのために死んでしまいます。ぼくのお母さんはダイエットをしているけれど、アジアの子どもたちは食べる物がなくて死んでしまいます。

ぼくの夢はプロ野球選手になることです。アジアの子どもたちの夢は「一度でもごはんをおなかいっぱい食べたい。」とか「大人になるまで生きること。」です。

ぼくが毎日ごはんを食べたり学校へ通ったり家族と生活できることはとても幸せだと思いました。

この児童は、「自分の母親とアジアの子どもたち」、「自分の夢とアジアの子どもたちの夢」を比べ、自分の生活を振り返っている（内省）。

（3）題『おはよう』10月3日

この絵本のしゅ人こうのこねこのぼうやとにているなと思いました。どこがにているかというところ、さいしょははずかしくて「おはよう！」って言えなかったけど、さい後にはきちんとあいさつできているところです。あいさつをすると気持ちがいいので、これからはもっと大きな声でしたいです。

この児童は、自分と登場人物のぼうやを比較し、似たところを見つけ、さらに、これからの自分のあいさつの仕方について考えた（願望③）。

（4）題『新聞記事を読んで』2月23日

ぼくは、沙羅選手がなぜこんなにバランスがとれるんだろうと思いました。読んでみると、「バレエで身につけたバランス」と書いてありました。ぼくは、他の選手よりも年れいが少なくてもやればできるんだと思いました。ぼくは、スキーのジャンプとちがって、水泳が好きでがんばっています。もし、沙羅選手みたいにがんばればゆめがかなうかもしれないと思いました。沙羅選手を見なりたいです。

この児童は、人物を肯定的にとらえ（作品の内容に対する感想・評価）、自分と人物を比べ（比較）、目指すところは違うけれども夢に向かってがんばりたいという思いをもった（願望③）。

（5）題『鬼おどり』3月11日

村の人々が楽しい祭りをしていました。山おくにひっそり住んでいる鬼が祭りにやってきました。そして、村の人々はこわくてにげてしまいましたが、一人の女の子は鬼を見てもこわがりません。（中略）そのころ村の人々は女の子を心配してさがしていたら、鬼といっしょにいるところを見つけました。鬼をたいじするため、ぼうをふりまわしました。そこで、女の子は「鬼さんをいじめないで」と言いました。村の人々は鬼が悪者だと決めつけていたので、ぼくは村の人々の方がまちがっていると思います。

人間でも同じようなことがあると思います。思いこみで人をきずつけてはいけないと思います。相手の話をよく聞いてりかいしてあげることが大切だと思います。

この児童は、人物を否定的にとらえ（作品の内容に対する感想・評価）、人間の世界に置き換え、思い込みできずつけることがあることを問題にし、人物の行動について自分の考えを書いた（作品の内容に対する感想）。

以上の5人の読み方をまとめると以下ようになる。以下の（ ）の番号は、児童の文章の番号と対応している。

- （1）自分の気持ちと比較し、登場人物の気持ちを想像する。（比較+解釈）
- （2）自分、家族と比較し、自分の生活を見つめる。（比較+内省）
- （3）自分の性格や行動と比較し、自分の今後のあり方を考える。（比較+願望③）
- （4）人物を肯定的にとらえ、自分と比較し、自分のあり方を考える。（作品の内容に対する感想・評価+比較+願望③）
- （5）人物を否定的にとらえ、人間の世界の出来事に置き換えて、問題、大切なことについて考える。（作品の内容に対する感想・評価+比較+作品の内容に対する感想）

次は、「経験の想起」の関連づけを行った児童の読み方である。

（6）題『おじいちゃん さようなら』9月19日

このお話の男の子のボブがおじいちゃんといっしょにいる時は楽しかったけど、おじいちゃんがしんでからすごくかなしい日々をすごすお話です。

私は、おじいちゃんがいて、しんだから、ボブの気持ちがよく分かりました。わたしは、おじいちゃんがしんだときは、おじいちゃんと作った思い出が消されるようでした。

この児童は、登場人物と同じ経験をしたことで、ボブの気持ちを想像すること（解釈）が容易だったようである。自分の経験なので、気持ちの表現が具体的である。

（7）題『つみきの家』5月20日

おじいさんの住む町はだんだん水が上がってきて、つみきのように家を重ねて住んでいました。ある日、おじいさんが、ゆかに水が上がってきたので新しい家を作ります。ある日、おじいさんは下の家に道具をおとしてしまいました。おじいさんは、下の家にもぐったらとうとう一番さいしょの家まで来てしまいました。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

私は、もぐってくるたび、おじいさんは思い出をいっぱい思い出すことができたのだろうなと思いました。私もそういうことはよくあります。ふだん行かないところに行ってみたり、プリントをせいりしていると、だんだんその日あったことが思い出せるのです。私は、この本を読んで、おじいさんの気持ちがよく分かりました。

この児童は、おじいさんの気持ちを考える（解釈）時、自分の似た経験を具体的に思い出した。

（8）題『陸上最大級、強いんだぞ〜』3月14日

私は、この新聞を読んで、アジアゾウが陸地で生活する哺乳類の中で一番大きな体をもっているということが分かりました。さらにゾウは、アフリカゾウとアジアゾウに分類され、アジアゾウはアフリカゾウより耳が小さいことも分かりました。

私は、ゾウが鼻を使って食べ物を口に運んだり自分の体に水をかけ水あそびしたりするのをテレビや実動物園に行ってみたことがあるけど、いつも器用だなあと感じていました。しかし、ゾウにとっては当たり前前で私たちが手を使うことと同じようなことではないかと少し考えが変わりました。（後略）

この児童は、テレビで見た経験や実際に見た経験、その時の自分の思いを思い出し、それに対して、本を読むことで考えが変わったと書いている。どうして、またはどこからそう思ったかについては書かれていないが、前の自分の考えと比べている（比較）。

（9）題『とべないほたる』5月28日

とべないほたるは、とべないです。ぼくが2年生の時、足をこっせつしたのにています。とべないほたるは、ほかのほたるにたすけてもらっていたので、心がおちつきました。

ぼくもそういうけいけんをしたので、次はぼくがたすけてあげたいです。

同じような痛い経験をしたことを思い出しながら読んだ。そして、自分の経験から、自分が逆の立場に立って助けたいと感じた（願望③）。

以上の4人は次のような読み方をした。

（6）（7）自分の同じ経験、似た経験を思い出し、人物の気持ちを想像する。（経験の想起+解釈）

（8）自分の経験を思い出し、その時の自分の考えと比べる。（経験の想起+比較）

（9）自分の経験を思い出しながら場面の様子や人物の気持ちを理解し、自分のあり方を考える。（経験の想起+解釈+願望③）

次は、「仮定」の関連づけを行った児童の読み方である。

（10）題『ともだちや』6月19日

ともだちやをやっているきつねが友だちができてよかったです。もし、友だちやがぼくの所にやってきましたらしょうぎをしたいです。

この児童は、友だちやが自分の所に来たらと仮定し、自分の好きな将棋を友だちとしたいと考えた（願望②）。この児童は、休憩時間には一人であることが多く、読書に没頭しているが、将棋をすることで友だちとのかかわりを求めていることが分かる。

（11）題『よだかの星』9月6日

よだかはとてもかなしそうだし、かわいそうだったんだけど、よだかにとってはさいこうの人生

というものを一番味わえるのだと思います。なぜかという、いじめられてる中のよだかだったからです。よだかは、かがやく星へとんでいったけど、この本のつづきを私が作るならば、きっとどこかでしあわせにくらしていると思います。

この児童は、作品世界の結末を仮定し、よだかが新しい世界でいじめられないで幸せに生きることを想像した（解釈）。

二人の児童の読み方は以下の通りである。

(10) 実際にはないことを仮定し、自分の思いを表出する。（仮定+願望②）

(11) 明確になっていないものを仮定し、自分で想像の世界をつくる。（仮定+解釈）

次は、「代理経験」の関連づけを行った児童の読み方である。

(12) 題『雪わたり』10月28日

ぼくは、宮沢賢治の伝記を読んできょうみをもち、この本を選びました。（中略）ぼくは、きつねの味方です。なぜならきつねは悪くないのに、人間が勝手にきつねが悪いと決めつけたからです。（中略）きつねは幻燈会を開くまですっつらい気持ちでいたと思います。ぼくも、きつねだったらすごく悲しい気持ちになります。本当の事も知らないのにかつてに決めつけてはいけないと思います。

この児童は、人間を否定的にとらえ、きつねの気持ちを考えた（解釈）。

(13) 題『へんくつさんのお茶会』1月3日

この本を読んだきっかけは、題名の「へんくつ」という言葉にきょう味をもったからです。一番心にのこったのは、サルのへんくつさんが山の動物たちに人間のへんくつさんをてつだってほしいとたのむ場面です。なぜなら、それまでは、なかまなんていらないうっていたへんくつさんが「はじめての友だちなんだ。どうか手伝っておくれ。」と言ったからです。だから、その言葉でむねがいっぱいになりました。ぼくがさるのへんくつさんだったら、おねがいする勇気が出ず、言い出せないかもしれません。

ぼくは、このお話を読んで、サルのへんくつさんのように、大切な人のために何かできる人になりたいと思いました。

自分が登場人物になったつもりで行動について考え、さらに自分のあり方を考えた（願望③）。

(14) 題『くものきれまに』7月6日

私がメイだったらタプのどんな言葉がうれしいかと言うと、「そうか。でも気をつけなよ。あそこでオオカミのひるめしにされたやつがいるんだからね。」と自分を心配してくれた言葉です。

この児童は、自分が言われてうれしい言葉を考え、人物の優しさを感じた（作品の内容に対する感想）。

以上の3人は、次のような読み方をしていた。

(12) 人物を否定的にとらえ、別の登場人物の立場に立ってその気持ちを想像する。（作品の内容に対する感想・評価+代理経験+解釈）

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

(13) 心に残った場面から登場人物の立場に立ち、気持ちや行動について感想をもち、自分のあり方を考える。（作品の内容に対する感想+代理経験+願望③）

(14) 登場人物の立場に立って、うれしい言葉を考える。（代理経験+作品の内容に対する感想）

次は、「願望①」の関連づけを行った児童の読み方である。

(15) 題『ふしぎなキャンディーやさん』11月20日

ふしぎなキャンディーとは赤いキャンディーはオオカミになって、緑はとうめいになったりきえたりして、白は自分が大きくなります。ぼくも本の世界にとびこんでふしぎなキャンディーを食べてみたいです。

この児童は、本の世界に入って登場人物と同じことをやってみたいと感じた。これは、現実の世界ではなく、虚構の世界に参加したいという願望①である。次の日記も同様である。

(16) 題『雪渡り』9月30日

この本は、四郎とかん子と子ぎつねのこんざぶろうときつねたちが出てきます。

四郎とかん子は、きつねの幻灯会によばれて、きびだんごをたべました。ふつうきつねにむかしからだまされるってうわさだけど、食べたのがおもしろかったです。ぼくもきつねの幻灯会へ行ってみたいです。

この児童は、おもしろい場面をとらえ（作品の内容に対する感想）、そこから願望①をもった。

次は、『願望②』の関連づけを行った児童の読み方である。

(17) 題『4つのお皿で元気になあれ』12月28日

この本は、ななちゃんという女の子とその家族で買い物に行ってレストランで料理を食べるお話です。そこで、ななちゃんをはじめにいっぱい料理をとってきて、でも「食べられない」と言っておばあちゃんが「もったいないねえ」と言います。おばあちゃんは食べられるだけ最初にとっておくことを言ったからななちゃんは意味が分かるようになりました。

だから私も食べられるだけとることをしたいです。

この文章からは、食事の仕方について本から学び、自分も見習いたいという気持ちがわかる。具体的な生活場面「自分の食生活」についてこれからの自分のあり方を書いていた。

(18) 題『ライト兄弟』11月21日

（前略）二人はそりや自転車を作りました。でもそりはみんなのよりおそいです。母にアドバイスをもらって、最後には一番速いになりました。

大会に出る時、みんなの自転車は新品だけど、二人のは木でできていてちょっと古くさかったです。でもきょうそうをすると一番でした。ここで、ぼくは見た目です速さとかが決まるのじゃないと分かりました。なぜかと言うと、鉄とかでできていても形や風のていこうで速さがかわっていくからです。

自分でも自転車を作りたいから工作を続けたいです。

普段から物を作ることが好きな児童である。この本の自転車にひかれ、大事なことを読み取った（解釈）後、工作を続けようという気持ちを強くもったようである。

(19) 題『ピカソ』12月30日

ピカソは天才画家です。私がピカソのすごいと思ったところは一つのかき方にとどまることなく、どんどん新しい考えを取り入れてかき方をかえていったところでは、一つのかき方をきわめるやり方もすごいと思うけど、ピカソのような考え方もすごいと思います。

「青の時代」「バラ色の時代」「キュビズム」などさまざまな絵を見てみたいけど、一番見てみたいのは「おそろしい絵」です。その理由は、ピカソは最後おそろしい絵をかくことで戦争のおそろしさやおろかさをうったえたと書いてあったからです。

私はこれから、私が好きな絵をかいているときに、ピカソと同じようにどんどん新しい書き方を取り入れていきたいです。

この児童は、ピカソの考え方を肯定的にとらえ（作品の内容に対する感想・評価）、願望②をもった。この本で新しい考え方に触れ、自分の好きなことにその考え方を取り入れたいと考えた。この児童にとって、価値観を広げる経験になったと考えられる。

(20) 題『クニマス 78年ぶり里帰り』3月14日

分かったことは、クニマスという魚はぜつめつした魚だということです。でも、ぜつめつする直前にたまごが山なし県の西湖と本栖湖に送られたまごからかえした後に放流されていて、発見したのでクニマスは命をつなぎました。クニマスをすくおうとする人がいたのでよかったです。

（中略）この新聞は、自然を大切にすること、あささないことが大事だと伝えたいと思います。魚以外にもぜつめつしそうな生き物がいることが分かりました。これからぼくは、魚がぜつめつしないように、湖や海をよごさないようにします。

この児童は、作品の内容に対する感想をもち、新聞の伝えたいことを考え（解釈）、これから自分が気をつけたいことを書いた。

以上の4人は、解釈をしたり、作品の内容に対する感想をもったりした後、具体的な生活場面で自分が気をつけたいこと、したいことを考えた。

次は、『願望③』の関連づけを行った児童の読み方である。

(21) 題『ファーブル』1月1日

ファーブルはすなおです。理由は、ファーブルが学校に入って理科の時間に先生が「さんそのじっけんをするから生とはうしろにさがっていなさい。」と言うと、ファーブルだけさがったからです。さがらなかった子どもたちは目とかをけがをして、ファーブルがおぼえていたことをして、なおしてあげました。（中略）

ファーブルはすなおで、人の言うことを聞いていたらけがもしなかったから、ぼくもすなおになりたいです。人が言ったことをためしたり友だちのいいところをまねしたりしたいです。

この児童は、人物を肯定的にとらえた（作品の内容に対する感想・評価）後に、自分のあり方を具体的に考えた。

(22) 題『とべないほたる』7月10日

わたしのこの本の好きな所は、14ページの後ろから1、2行目です。理由は、どのほたるたちも、とべないほたるのことを考えているからです。わたしは、やさしいなと思いました。このことをとべないほたるが知ったらなかまのやさしさをたっぷり感じると思います。そして、やる気が出ると思います。だからわたしも、友だちを大切にし、こまっている時はたすけてあげたいです。

この児童は、登場人物の優しさを感じ（作品の内容に対する感想）、人物の気持ちを想像し（解釈）、自分も友だちが困った時には同じように助けたいと感じた。

(23) 題『野口英世物語』12月27日

ぼくは、この本を読んで、お金の千円さつにかいてある野口英世は医者だったんだと思いました。野口英世のすばらしい所は、左手が使えなくても、勉強にはげんでいたことと、命のきけんをおかしても研究をつづけることと、真夜中も起きて黄熱病の研究をしていることです。

ぼくもこんな医者になりたいです。そのためには、いっぱい勉強しないといけないなと思いました。

この児童の将来の夢は医者になることである。野口英世の生き方のすばらしさを感じ（作品の内容に対する感想・評価）、なりたい医者の姿をイメージし、医者になるために今しなくてはならないことを考えた（内省）。

(24) 題『恋ちゃんはじめての看取り』2月1日

おおばあちゃんは、夜おそくに息をひきとりました。恋ちゃんは、朝おおばあちゃんがなくなったことを知りました。

この本で分かったことは、わたしといっしょに住んでいる家族はだれもなくなっていないから、わたしは幸せだなあということです。これからも、わたしは、家族を大切にしたいです。家族がいるありがたさをわすれないようにしていきたいです。

恋ちゃんは、おおばあちゃんがなくなって、つらい思いをしたと思うけれど、さい後くらいにおおばあちゃんは心の中にいると書いてあったところが感動しました。心の中で生き続けているんだなあと思いました。

この児童は、自分の家族と比較しながら、家族のありがたさを感じ、家族を大切にしたいと考えるとともに、人物の行動に感動した（作品の内容に対する感想）。

(25) 題『高橋由伸』2月13日

ぼくは、高橋由伸せん手の伝記を読みました。この本で心に残る言葉は、「今がんばらないでいつがんばる。」です。この言葉の意味は、今がんばらないと成長しないという意味です。つまり、今一番がんばることが大事です。

この言葉から、フェンシングの練習の時に一番がんばっていきたいです。この言葉をやる気がない時に思い出したいです。

この児童は、人物の言葉の意味を考え（解釈）、自分の生活に目を向け、自分の好きなスポーツでそれを活かそうとしている。

5人の読み方をまとめると次のようになる。

(21) 人物を肯定的にとらえ、自分のあり方を考える。（作品の内容に対する感想・評価+願望③）

(22) 人物に対する感想をもったり、人物の気持ちを想像したりした後、自分のあり方を考える。（作品の内容に対する感想・評価+解釈+願望③）

(23) 人物を肯定的にとらえた後、なりたい自分を考え、自分の生活を見直す。（作品の内容に対する感想・評価+願望③+内省）

(24) 自分の家族と比較しながら自分のあり方を考えるとともに、人物に対する感想をもつ。（比較+願望③+作品の内容に対する感想）

(25) 人物の言葉の意味を考え、自分のあり方を考える。（解釈+願望③）

最後は、『内省』の関連づけを行った児童の読み方である。

(26) 題『ふたりはいっしょ』

かえるくんはすごいなあと思います。理由は、とんでいったよていひょうをとなり町までおいかけてくれるからです。

わたしは、そこまでできるかなあと思いました。友だちを助ける時には自分が強くやさしくならなないといけないと思います。

この児童は、人物を肯定的にとらえ（作品の内容に対する感想・評価）、「自分はどうか」と考え、理想の姿について書いた。

(27) 題『飛べないるんるんと黄金の水』10月29日

（前略）それからるんるんは、また旅をはじめました。と中、他の鳥たちに飛べないことをバカにされてつらかったと思うけど、逆に仲良くしてくれたヘビのスーお母さんの病気で急がないといけないのにえさをとってきてくれたインコのアーヤなどはとてもやさしくてるんるんは元気をもらったと思います。そして、るんるんも泣くことをやめて困っているときはたすけてもらおうという気持ちになれたのがすごいと思いました。

さいご、るんるんが（飛べていたら分からないことを経験できたし、私は私なりに生きていけばいいんだ。）と思った場面が感動しました。

私はすぐこんなふうに思えるかはわからないけど、そう思える気持ちになれたらいいなあと思いました。（後略）

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

この児童は、人物の気持ちを想像し（解釈）、人物に対する感想をもち（作品の内容に対する感想・評価）、「自分はどうかだろうか」と考え、今後の理想を書いた。

(28) 題『走れメロス』10月31日

ぼくの一つ目の好きなところは、どうしてもともだちをまもろうとするところです。どうしてかという、ちゃんとなかまを大切にしていると感じたからです。

ぼくはいままで、ともだちはどういうものかを考えたことがなかったけど、考えてみたらしんじれる友だちがいるとたくさんいいことがあって、いろいろな一人ではできないことができると感じました。

またこれからも太宰おさむさんの本などを読んで、いろいろなことにやくだてていきたいです。

この児童は、学習場面では友だちと積極的に話すが、休憩時間は読書をする事が多く、進んで外で遊んだり友だちの輪に入って話したりすることはなかった。その児童がこの本に出会い、好きな場面を見つけ、友だち関係について考えるようになった。

3人の読み方をまとめると次のようになる。

(27) 人物の気持ちを考え、人物に対する感想をもち、自分を見つめる。（解釈+作品の内容に対する感想・評価+内省）

(26) (28) すごいところ、好きな所から自分を見つめる。（作品の内容に対する感想・評価+内省）

ここまでの児童の読み方を考察すると、一つの関連づけを行って読むだけではなく、「自分との関連づけ」の違う種類のもの同士をつなげたり、他の読書力とつなげたりして読むことが多く、読みを広げたり深めたりしていることが分かる。

②時期による「自分との関連づけ」の特徴

学級の児童がそれぞれの関連づけを行った総数を4つの時期に分けて調べていくと、表5-7の結果になった。

表5-7からは、多くのラベルの関連づけの割合がⅠ期よりもⅡ期で増えていることが分かる。これは、Ⅱ期に「あらしの夜に」の教材で多様な読み方を児童が交流し合い、それをもとにして友だち関係を描いた本をいろいろと読み、読書会を行い、読み方を習得したことによると考えられる。特に「比較」「願望③」の関連づけをする割合がⅠ期よりも大きく増えた。

Ⅱ期よりもⅢ期で大きく増えたものは、「代理経験」であった。この原因の一つとして考えられるのは、教科書教材「モチモチの木」の影響である。この学習では、人物の気持ちや気持ちの変化を読み取る時、自分が登場人物の立場になることが多かったので、他の本を読む時もその読み方を使っていったのではないかと考えられる。また、この時期には、本の内容を読むだけでなく、自分の希望ももつようになり、「願望②」の関連づけが多く行われるようになった。

Ⅰ期とⅣ期を比較して大きな変化が見られたのは、「願望①」と「願望③」であった。「願望①」の関連づけはⅠ期に多かった。この時期は、低学年の延長という時期なので作品世界に入り込み同化する傾向があると考えられる。しかし、Ⅱ期で本の他の読み方を学ぶと、この割合は減少した。それに

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

対し、「願望③」の関連づけはⅡ期で大きく増え、Ⅲ期もほぼ同様な状態で、Ⅳ期にさらに増えた。4年生に近づくにつれ、自分のあり方に目を向けるようになったのではないかと考えられる。また、Ⅳ期には学校行事の関係で伝記を読む機会が多く、人物の生き方について考えたことも原因として考えられるだろう。

表5-7 「自分との関連づけ」の数と割合

ラベル	I期	Ⅱ期	Ⅲ期	Ⅳ期
比較	21個 12.1%	24個 20.9%	30個 16.0%	17個 9.1%
経験の想起	11個 6.4%	8個 7.0%	6個 3.2%	11個 5.9%
仮定	4個 2.3%	7個 6.1%	4個 2.1%	4個 2.1%
代理経験	32個 18.5%	24個 20.9%	51個 27.1%	31個 16.5%
願望①（同化）	46個 26.6%	9個 7.8%	16個 8.5%	14個 7.4%
願望②（希望）	34個 19.7%	8個 6.9%	28個 14.9%	38個 20.2%
願望③（目標）	25個 14.4%	31個 26.9%	45個 23.9%	70個 37.2%
内省	0個 0%	4個 3.5%	8個 4.3%	3個 1.6%
合計	173個 100%	115個 100%	188個 100%	188個 100%

表5-8 「自分との関連づけ」のラベルと数

ラベル	行った数（割合）
比較	92個（13.8%）
経験の想起	36個（5.4%）
仮定	19個（2.9%）
代理経験	138個（20.8%）
願望①（同化）	85個（12.8%）
願望②（希望）	108個（16.3%）
願望③（目標）	171個（25.7%）
内省	15個（2.3%）
合計	664個（100%）

1年間を通して関連づけの少なかったものは、「経験の想起」「仮定」「内省」の関連づけであった。3年生の児童は、本の内容と関連づけて過去を思い出すことや仮に想像して考えること、自分を客観的に見つめることは他の事に比べ、難しいと考えられる。それとは反対に、「内省」の関連づけを行うことができた児童は、本が好きで読書量が多く、目標をもって本を選んだり読んだりしていること、正しいことと間違っていることを判断し、自分の考えをはっきりと述べるができる子であった。また、感性が豊かで、自分の素直な気持ちや考えを詳しく書いたり話したりすることもできている子であった。つまり、読書意欲、感性、判断力、表現力の高い児童は、内省することもできていたと言える。

次に、この結果を1年間でまとめると表5-8のようになる。1年間を通して関連づけの内訳を見ると、「代理経験」「願望②」「願望③」の数が多く、「経験の想起」「仮定」「内省」は少なかった。

③「自分との関連づけ」と解釈の力との関係

個人が1年間「自分との関連づけ」を行った数を「15個以上」と「15個未満」に分け、筆者が作成したループリックに基づき、3段階で評価した解釈の力（ABC）との関係をまとめたものが表5-9である。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

この表からは、15個以上の関連づけができる児童の半分は解釈の力が十分身についており、9割以上の児童は解釈の力が身についていることが分かった。逆に、関連づけの数が15個未満の児童の半分は、解釈の力も十分ではなかった。しかし、解釈の力がCの児童でも関連づけが多くできる児童は2人いた。

次に、「自分との関連づけ」のタイプを「5～8種類」「3～4種類」に分け、（それよりも少ない児童はいなかった。）解釈の力3段階（ABC）との関係をまとめたものが表5-10である。

表5-10からは、5種類以上の関連づけを行った児童の8割以上は、解釈の力がAとBであることが分かった。また、関連づけを3～4種類しか行っていない児童の半分以上は解釈の力がCであった。しかし、解釈の力がCであっても、関連づけを5種類以上できた児童は5人いた。つまり、多くの種類の関連づけをよく行う児童は解釈も十分できていると言える。しかし、解釈が十分できない児童でも「自分との関連づけ」を行うことはできる場合がある。これらの児童に対しては「自分との関連づけ」を行うことについて肯定的に評価する必要があり、これをもとに他の力（解釈等）を伸ばすことを考えなければならない。

表5-9 「自分との関連づけ」の数と「解釈」

	解釈A	解釈B	解釈C	合計
15個以上	13人 (54.2%)	9人 (37.5%)	2人 (8.3%)	24人 (100%)
15個未満	0人 (0%)	5人 (41.7%)	7人 (58.3%)	12人 (100%)
合計	13人 (36.1%)	14人 (38.9%)	9人 (25.0%)	36人 (100%)

表5-10 「自分との関連づけ」の種類と「解釈」

	解釈A	解釈B	解釈C	合計
5～8種類	13人 (44.8%)	11人 (37.9%)	5人 (17.3%)	29人 (100%)
3～4種類	0人 (0%)	3人 (42.9%)	4人 (57.1%)	7人 (100%)
合計	13人 (36.1%)	14人 (38.9%)	9人 (25.0%)	36人 (100%)

表5-9と表5-10の中で、「自分との関連づけ」と解釈がともによくできていた児童はそれぞれ13人いた。それらの児童が8種類の「自分との関連づけ」の中で多く行ったものは、「願望③」「代理経験」「比較」であった。児童がそれらの関連づけを行うことができた本は以下の通りである。

- ・友だち関係を描いた本（国語科で学習した「あらしの夜に」のシリーズ、アーノルド・ローベルの作品等）
- ・動物と人間のかかわりを描いた本（シートン動物記等）
- ・家族の愛情を感じられる本
- ・生と死について考えられる本
- ・人の生き方について感動する本や新聞（伝記等）

（2）児童Mの関連づけと変容

児童Mは、読むことや書くことが苦手であり、友だちとのトラブルが多く、自分の過ちを素直に認めることができにくかった。この児童に対しては、読書をすることで読書日記に自分の思いを素直に表出させたいと考えてきた。

児童Mは、解釈の力は標準だが、1年間で「自分との関連づけ」を多く行うようになり、特に自分の内面に目を向けて感想を書くことができるようになった児童である。

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

児童Mは、I期には以下のような、願望①の感想をよく書いた。

○5月24日 『わがままな大男』

大男は、はじめはわがままでいじわるだったので、ぼくは大男のことを「いじわるい大男だ。」と思いました。でも、さいごには自分がわがままでいじわるだということがわかって、やさしい大男になったので、ぼくは大男のところに行きたいと思いました。

II期では、友だち関係を描いた本を読むことで願望③の感想が増えていった。

以下に児童Mの文章を紹介する。

○6月28日 『友だちくるかな』

この本を読んで大事だと思ったのは「心」です。

理由はこの本に出てくるオオカミさんが心をすてたら後で何もわからなくなるからです。わからなくなると、人の事や思いがわからなくなり、うれしい時やかなしい時ぜんぜんわからなくなります。だからぼくは心を大切にしたいです。

ここでは、人物の行動から大事なことをとらえ（解釈）、自分の願望（③）を書いた。

その後、国語科教材「あらしの夜に」の学習をし、筆者が用意した、友だち関係を考えられる本を読んでいき、その中から好きな本を選んで、友だちと読書会をした。次の読書日記は、読書会の次の日に書いたものである。

○7月17日 『た・たん』

本に出てくるくまさんとぼくは、とてもにているところがあります。それは「はずかしがりや」です。ぼくも友だちに話したいことが話せない時があって、かっぴに決めつけられることがあります。でも、くまさんはさい後には自分が言いたいことをちゃんと言えたので、ぼくもくまさんみたいに自分が言いたいことを言えるようにしたいです。

ここではまず登場人物と自分の似たところを見つけ（比較）、自分の経験（友だちから決めつけられる経験）を書いた（経験想起）。4月の段階でも、自分と登場人物を比較していたが、この段階では、さらに登場人物の行動を肯定的にとらえ（作品の内容に対する感想・評価）、「なりたい自分」を考えたい（願望③）。

○7月19日 『友だちやもんなぼくら』

ぼくは、7月の何日かに母さんに読んでもらった本を読みました。

ぼくは、23～24 ページで「かっこいいな」と思ったことは、友だちのためにかみなりじいさんのところへかえったところです。

ぼくは、この話を読んでわかったことは、「ゆうき」です。「ゆうき」がよくつたわってきたところは、マナブとマナブの友だちがかみなりじいさんに「カブト虫をかえすのでヒゲトシをかえしてくだ

第5章 「読書日記指導」実践の実際（2012年度、第3学年）

さい！」というところです。ぼくもこんなゆうきがほしいです。

この文章からは、友だちのために勇気を出して行動する登場人物の姿にひかれ（作品の内容に対する感想・評価）、自分も同じようになりたいという気持ち（願望③）が読み取れる。

○8月25日 『まんまる月夜のパトロール』

パトロールねこと竹ぼうきがパトロール中に新米おまわりさんをどろぼうとまちがえてしまって、次の日はどろぼうとまちがえたことをあやまって、新米おまわりさんのおてつだいをするお話です。

ぼくは、（パトロールねこと竹ぼうきがあやまり、おまわりさんのおてつだいをするのが心が強いなー。ぼくはすなおにあやまれないからパトロールねこと竹ぼうきのことがすごいなー。）と思いました。ぼくもすなおにあやまれるようになりたいです。

ここでは、素直にあやまって行動する人物の姿を肯定的にとらえ（作品の内容に対する感想・評価）、自分の直さなければならないことを読書日記で初めて素直に認め（内省）、行動したいという気持ちをもった。（願望③）。

○9月13日 『たこやきマトマンおばけのくにのぼうけんのまき』

ぼくがいやだなと思ったことは「いじめ」です。ぼくはいじめている人が大きいです。

ぼくは今まではいじめている人がいたら強く注意していたからこれからはやさしく注意したいです。

児童Mは、いじめている登場人物を否定的にとらえ（作品の内容に対する感想・評価）、自分の言い方がきつい所を振り返り（内省）、注意の仕方を改めようと考えた（願望③）。しかし、この文章は、いじめを見ている側から書いたものである。自分がいじめたことについては書いていなかった。

願望③については、解釈や作品の内容に対する感想・評価、自分との比較、経験の想起、内省からできるようになっていった。つまり、解釈やいろいろな「自分との関連づけ」をつなぎながら自分のあり方を考えるようになった。

では、Ⅲ期の読書日記を紹介する。

次の『しらんぷり』の本は、いじめについて考えられる本である。筆者は、いじめられる人、いじめ人、いじめを見ている人のそれぞれについて考えられる本として学級のみんなに紹介した。すると、児童Mは、進んでこの本を借りて読書日記に次のように書いた。

○10月30日 『しらんぷり』

ぼくはいじめがだいきらいなのに、ときどきやってしまう時があります。ぼくは、いじめをやめませす。

ここでは、3つの立場の行動について読んでいくことで、自分もいじめることがあることを素直に

認め（内省）、自分の決意を書いたようだった（願望③）。

○12月12日 『すてきな三人組』

この本は、父さんがはじめに読んでくれた本です。ぼくは、三人組がお金やほう石をぬすんでいたけど、ティファニーちゃんをたいせつにしたからわるい人ではないと思います。理由は、ふつうはいくらかわいい女の子でもほうっておくけど、三人組は大事にすみかにつれていってふかふかのベッドでねかせたからです。ぼくも三人組みたいに人を大事にしたいです。そのために、先生が言ったようにまずは落とし物をしないようにして、物をたいせつにするのをがんばりたいです。

ここで変化があったのは、「人を大事にしたい」で終わるのではなく、そのために毎日の生活の中でがんばれそうなことを書いたことである（願望③）。6月に書いていた内容と比較すると、具体的な行動を考えるようになった。

IV期には以下の文章を書いた。

○2月13日 『ベートーベン物語』で心に残った言葉

ベートーベンが作曲のことになるとむちゅうになっているときに「ぼくの頭の中には音楽がうずまいている。それを何とかして曲にまとめたい。」と言いました。

ぼくは、勉強のときにそれをたまに思い出します。

夢中になって仕事をするベートーベンの言葉が心に残り、自分の勉強場面で思い出し（経験の想起）、自分も集中して勉強しなければと思っているようであった。

児童Mは、1年間を通して国語科の学習で解釈や感想・評価の力は大きく伸びなかったが、読書日記を書き続けることで、8種類の「自分との関連づけ」をすべて行うことができ、自分に目を向け、素直に自分のことを振り返り、自分のあり方を書くことができるようになり、行動に結びついていった。

第4項 成果と今後の課題

（1）成果

- ・「自分との関連づけ」の8種類のラベルを設定し、1年間を4つの時期に分けて読書日記を分析していくことで、小学校3年生の児童がどのような「自分との関連づけ」をどのように行うのかということや、どの時期にどのような読み方をするのかという傾向、一人ひとりの読み方の変容をとらえることができた。このことは、今後、「自分との関連づけ」の指導過程において、児童の読み方を具体的に評価することや読みを広げたり深めたりするための具体的な手立てを講じることに役立つと考える。
- ・読み方のてびきを継続的に使うことで、児童は、自分が選んだ本についても「自分との関連づけ」を進んで行うようになり、人物の気持ちを具体的に想像したり自分の内面に目を向けたりして自分

の考えを書くようになった。「自分との関連づけ」をすることで読みが広がってきたと考えられる。読むことや書くことが苦手だった児童（児童Mなど）も、自分との関連づけは多く行うことができ、具体的な自分の思いを書くことができるようになった。

（2）今後の課題

- ・教師が児童の読んだ本の内容を詳しく知らない場合、児童の短い記述だけでは明確にラベリングができない場合もある。今後、国語科の共通教材で内容を分析してラベリングをしていくことや、8種類のラベルを見直し、修正していくことも必要であろう。
- ・小学校6年間において「自分との関連づけ」の段階的な指導をしていくためには、学年が上がるにつれてどのような「自分との関連づけ」をするのか、さらに分析することが必要である。
- ・解釈の力については、現在のところ、ノートの記事により評価しているが、今後、それを評価するためのテストを開発することも必要である。
- ・「自分との関連づけ」が多くできる児童は解釈もよくできていたが、どのような「自分と関連づけ」で解釈がどのようにできるのか、他の読書力との関連はどうかなどについては、今後、国語科教材の学習で細かく分析する必要があるだろう。
- ・「自分との関連づけ」にはいろいろな種類やつながり方が見られるが、児童の反応の中には表面的なレベルのもの、深いレベルのものがある。今後はその見極めが児童にできるように、教師の指導を工夫する必要がある。
- ・「自分との関連づけ」ができにくい児童は、本を読むことが嫌いで読書量が少ないことや、ジャンルの偏りがあること、同じパターンで書くことなどの傾向があった。「自分との関連づけ」ができる本で、その方法を学ぶ学習も必要だろう。
- ・児童は、「願望③」の関連づけを多く行うようになったが、形式的、表向きの理想的な願望を繰り返す書き方もある。内省においては、自分を客観的に見つめ、素直な思いを語れるようにする必要がある。自分の生活に結びつく具体的な願望をもつことや「内省」ができるようにするためには、国語科の学習とともに、日頃から読書意欲を高める指導や感性を育てる取組み、よい点と問題点について考え、話し合う活動、素直な思いを引き出す指導も行う必要がある。

第6章 「読書日記指導」実践の実際（2013年度、第3学年） ～児童同士の交流～

第1節 児童同士の交流

第1項 交流の方法

2012年度、第3学年に対する読書日記指導においては以下の4つの視点を設定した。

- 視点1 個に応じた教師の朱書き（児童の身についた読書力を誉めたり助言をしたり、感想を深めたことについて質問を書いたりすること）
- 視点2 児童の自己評価（自分の読書生活や読書日記を振り返り、読書日記に自分の問題点や伸び、目標などについて書くこと）
- 視点3 教師と児童との音声による対話（休憩時間に本の選び方や読書に対する思い、読書の様子等について対話すること）
- 視点4 学級に対する教師の取り組み（児童の読書日記を朝の会で学級に読み聞かせたり教室に展示して読み合ったりすること）

細（2013）では、視点1や2、3のように教師が児童一人ひとりに対して直接指導することにより読書力の多くが形成されることが明らかになった。

それとともに視点4の学級に対する教師の取り組みによっても、友だちの読み方や読書日記の書き方を真似る姿や、友だちの読んだ本を読む姿、休憩時間に友だちと一緒に本を読む姿が見られるようになった。

このように、教師による評価や児童自身が行う評価、児童同士の結びつきが行われることにより、児童の読書力は形成されていった。

今後は、視点1と4に改善を加えることで、さらに集団での学び合いができ、多様な読み方が集団に広がるとともに、一人ひとりの児童の読書力の形成が期待できるのではないかと考える。

2013年4月からは、国立大学附属M小学校3年1組の児童38名に対して読書日記指導を行う。

2012年度は、視点1において、個に応じたノートへの朱書きを行ってきたが、2013年度は、定義した読書力に基づき、筆者が一人ひとりの読書日記に対してできたことやアドバイスを朱書きする。また感想を広げたり深めたりしたい時には質問も書く。全体で学び合えるものである場合は、個に対してだけでなく、学級に対するコメントになるようにノートに朱書きをする。視点4では、友だちの読書日記が形として自分の手元に残り、じっくり読み、学ぶことができるような手立てをとる。その手立てとしては、筆者が「読書の広場」（巻末資料⑩参照）を作成する。これは、日頃の児童の読書日記から学級の児童に紹介したいもの（3～6人分）を筆者が選び、筆者が朱書きしたコメントと共に印刷するA4、1枚の読書通信である。1週間に1～3回、児童に渡すようにする。

「読書の広場」に載せる作品は、学級全体で学び合える内容や表現のものにするが、載る児童が偏らないように配慮する。児童と約束することは、4月から7月までに全員1回は「読書の広場」に載せること、学び合えるものがあれば2回目、3回目で載ることもありうることである。このようにして、意欲をもって読書日記に取り組むことができるようにする。「読書の広場」は朝の会で配布し、教

師が読んだり、一人で読ませたりする。もう一つの読み合う手立てとしては、「読書の広場」には載せていないものでみんなに読んでほしいものを教室に展示する。

本章では、児童同士が読書日記を読み合うという交流に焦点を当て、児童が友だちの影響でどのような読書力を身につけていったかを考察したい。

第2項 交流の実際

6月末までに「読書の広場」を13号出しており、38人中36人の児童の読書日記を載せた。

本章では、「読書の広場」を読み合うという交流を行うことで、「友だちと同じ伝記や人物に関する本を読む意欲をもつこと〈表3-5の読書力⑧〉や、伝記の人物に共感したり人物に対する感想をもったりすること〈読書力④⑤〉ができた児童」、「友だちと同じ本を読み、「解釈」〈読書力④〉や「熟考・評価」〈読書力⑤〉ができた児童」、「自分（たち）との関連づけ〈読書力⑥〉ができた児童」を取り上げる。

では、これら3つの事例のそれぞれにおいて、「読書広場」に載せた児童の読書日記、展示した読書日記を紹介する。〈先生から〉は教師のコメント（朱書きしたこと）である。児童の読書日記の下線部は読書力が表れたところである。〈〉内の読書力の番号は、表3-5「筆者の考える読書力」の番号である。

（1）伝記や人物に関する本を読み、「解釈」や「熟考・評価」ができた児童

児童Aは、読書日記を書き始めた4月初め頃から人物に関する本に興味をもっており、『ナイチンゲール』『野口英世』『ジャンヌダルク』『ガンジー』『アンネ・フランク』の感想を書いていた。そして、4月29日には以下の文章を書いた。筆者は、これをきっかけに他の子どもたちにも伝記に出会わせたいと考え、「読書の広場」3号（4月30日）で紹介した。

題：こどもに伝えたい五十人のお話

ぼくは、「こどもに伝えたい五十人のお話」という本がすきです。理由は、ゆう名な人の名前やせいかくを知ることができるからです。たとえば、野口ひでよやエジソン、ガリレオなどのゆう名な人を知る本です。これからもいろいろな本を読んでいきたいと思います。

〈先生から〉

伝記を読むと、その人のすばらしいところを感じることができますね。

児童Aの日記からは、内容に対する自分の感想をもつこと〈読書力⑤〉と人物に関する本を読みたいという意欲〈読書力⑧〉が表れていた。

5月9日には児童Bが、初めて読んだ伝記のあらすじと感想をノート2ページ以上書いてきた。筆者は感想の書き方の一例として朝の会で紹介し、以下の読書日記を展示した。

題：みんなの伝記「ヘレンケラー」を読んで

（前略）ヘレンさんはだんだん大きくなって食事の時に、手で食べ物をとったり、人の食べ物も手づかみでとったりしたので、サリバン先生はゆるしません。私はその気持ち、分かると思いました。私は、ヘレンさんのように、できなかったことをいっしょうけんめいやることをこの本から学びました。

〈先生から〉

伝記からは人の生き方を学ぶことができますね。ほかの人の伝記も読んでみるといいですね。

児童Bは、人物の気持ちに共感することや自分が人物から学ぶこと〈読書力④〉ができていた。

5月13日には、『モーツァルト』を選んで読み〈読書力②〉、以下のように感動したところを書いた〈読書力⑤〉。この文章では、自分の経験を思い出したことや「私だったら」と考えたこと、自分の願望〈読書力⑥〉も書かれていた。

題：みんなの伝記「モーツァルト」を読んで

私は、かಂದどうした所がいくつかあります。

一つ目は、赤ちゃんのころにとっても音楽が大すきで、よちよち歩きができるようになると、お姉さんのピアノのいすによじのぼってはピアノのけんばんをたたき、音を出してよろこんでいました。私はその文章を読んで、私も音楽がとても大好きで、けんばんをたたいてよろこんだことが小さいころあったむかしのことを思い出してしまいます。なつかしい。

二つ目は、すごいと思ったことです。モーツァルトが5さいになってピアノをひかずになにやらいっしょうけんめい書いているのです。「ボルフガング何してるの?」「作曲していたんだよ。」「まあ、自分の名前もまんぞくそうに書けないくせに、作曲だなんて。」お姉さんがいいました。「これをボルフガングが書いたって!？」なにもかもがきそくにしがって、正しく書かれていたからです。思ったことは、私だったら頭をつかって考えきれないからです。私も作曲をしてみたいです。

〈先生から〉

思い出したところがいいですね。

児童Cは、児童Aが読書日記に書いていた題名をきっかけにして『野口英世』を読み、5月13日に次のように書いた。

題：野口ひでよ

ぼくはこの本を読んで、野口ひでよがやけどをしていたそうだと思います。

〈先生から〉

つづきのかんそうを教えてください。

児童Cは、その後の感想で「野口ひでよはやけどをして、病院もなくてなおせなかったのがざんねんそうでした。」と書いた。児童Cは、人物の思いを感じ〈読書力④〉、その後『コロンブス』を選んで読んだ。〈読書力②〉。

児童Dは学校図書館や市立図書館で伝記を借りていた〈読書力⑧〉ので、筆者はこの児童をみんなの前で誉めていた。児童Dは、児童Aや児童Bの読書日記を読んだ後、読書日記の中で伝記が好きだと

第6章 「読書日記指導」実践の実際（2013年度、第3学年）

述べたので、筆者は物語を読むことが多い友だちに伝記のよさを知らせたいと考え、「読書の広場」7号（5月15日）で次の読書日記を紹介した。

題：私の好きな本

私の好きな本は、伝記の本です。伝記の本を図書室でも図書館でもよくかりています。読むうちに（この人はこういうふうにならばったんだな。）と分かってきます。

その中で一番好きな本は、「すぎはらちうね」です。なぜなら六千人もすくった人だからです。ビザというものをつぎつぎかいてわたしてあげるといのちがたすかるのです。でも、なぜビザをわたすといのちがたすかるかふしぎです。

もっといろんな伝記の本を読みたいです。いろんな人を見て、感じて、いい発見をしたいです。

<先生から>

いろいろな人のすばらしいところを感じてください。

児童Dは、伝記に対する思い<読書力⑧>と一番好きな伝記の本とその理由<読書力⑤>について書いた。

児童Eは、児童Dの読書日記を読んだ日に同じ「杉原千うね」の本を読んだ。筆者は、朝の会で、児童Eの以下の読書日記を読みながら児童Dと違う感想をもったことをみんなに紹介し、後でこれを展示した。

題：杉原千うね

千うねが「せんそうもなくなりますか。」と言う文がすきです。理由は、千うねのせんそうをとめたい気持ちがわかる文だからです。千うねのお父さんが千うねをはげます場面もすきです。それははげますことはいいことだからです。

千うねがユダヤ人をたすけるところが心にのこりました。千うねは、人にたのまれたことをする千うねでした。とてもすごいです。

千うねのことがしっかりわかったので144ページまで読みたいです。

<先生から>

千うねは人を大切にする人ですね。

児童Eは、好きな文を引用し<読書力③>、人物の気持ちを考えたり<読書力④>、人物に対する感想を書いたりした<読書力⑤>。そして続けて読もうという意欲をもった<読書力⑧>。

児童Fは、児童Aが読書日記に書いていた『野口英世』を読み、児童Dの感想と筆者のコメント「すばらしいところを感じてください。」を読んだ日に以下のように書いた。

わたしは「野口英世」の本を読んで、すばらしいなと思ったことがあります。「野口英世」は、小さい時にひどいやけどをしてしまいました。そのため、左手のゆびは内がわにまがってちぢんでのびないようになってしまいました。それなのに、「野口英世」には医者になりたいというゆめがあったので、たくさん勉強をしました。わたしは、手が不自由なのに勉強をしてすばらしいと思います。

<先生から>

ゆめがあれば強くなれるのですね。

児童Fは、人物のすばらしいところについて書いた<読書力⑤>。

第6章 「読書日記指導」実践の実際（2013年度、第3学年）

児童Dは児童Eと児童Fに影響を与えた児童であるが、児童Gの影響で他の人物の伝記を借りて読むこともでき、自分の読書日記が「読書の広場」7号に載った日に以下の文章を書いた。

題：「ふじこ・F・ふ二お」

この人は、ドラえもんなどを作り出した人です。この本は、Gさんが読んだと言っていました。そうしたら、私はなぜか「へー私もかりようかな。」と思いました。（後略）

<先生から>

友だちが読んだと聞けば読みたくなりますね。

児童Dの読書日記には、読む意欲<読書力⑧>が表れていた。

児童Hは、児童Aが書いていた『エジソン』を読み、児童Dの読書日記を読んだ日に以下のように書いた。

題：エジソン物語

私は、この本を読んで感動したところがあります。それは、エジソンがみんなのためにつらいけんきゅうをしてもっと楽にすごしてもらいたいと強く心に感じたところです。

私は伝記の本を読んだのははじめてです。それで一番すきなしゅるいの本になりました。これからもいろいろな本を読んでいきたいです。

<先生から>

ぜひいろいろな人の伝記を読んでみてください。感動することがもっとあると思いますよ。

児童Hは、人物に対して感動したところを書いた<読書力⑤>。この日記には、伝記が好きになったことやいろいろな本を読もうという意欲<読書力⑧>が表れていた。

児童Dは、児童Iにも影響を与えた。児童Iは、児童Dの読書日記を「読書の広場」7号で読んだ日に「Dさんはすごいと思います。なぜなら私のめざしている伝記の本をたくさん読んでいるからです。今度の図書時間は伝記を借りたいです。」と書いた。そして、5月19日に以下の文章を書き、次の朝登校したらすぐに筆者に「伝記が好きになった。」と話してくれた。

題：宮沢賢治

私は、Dさんみたいにでんきの本をかりてみました。でんきの本をはじめてかりました。

宮沢さんはとてもえらい人です。さいご、死ぬ時に「国訳の妙法蓮華経」を一千部つくって・・・みなさんにわけてあげてください。」という言葉がとてもかっこいいです。

これからもでんきの本をいっぱい読みたいです。

<先生から>

友だちが読んでいたしゅるいの本を読むようになりましたね。

児童Iは、児童Dの読書の様子から、読みたいという意欲を高めること<読書力⑧>や、好きな言葉を引用して、人物に対する感想を書くこと<読書力③⑤>ができた。

児童Jは、児童Dが児童Gに紹介されて読んだ本を読み、6月25日に初めて人物に関する本について以下のように書いた。

題：でん記 藤子・F・不二雄

藤子・F・不二雄先生がまんがを書くゆめをもってすごかったです。ゆめをあきらめなければかなうとわかりました。

<先生から>

これは、前にDさんが読んだ本でしたね。大事なことを感じることができましたね。

児童Jは文章を書くことが苦手だったが、ここでは、人物に対する自分の思い<読書力⑤>と分かったこと<読書力④>を書いた。

(1) で取り上げた児童の読書日記から、児童の身についた読書力を見ていくと、次のようになる。

- ・児童Aは、意欲をもって人物に関する本を読むことができ<読書力⑧>、友だちが伝記に出会うきっかけを与えてくれた。
- ・「読書の広場」の交流を通して友だちと同じ本や他の人物の本を進んで読むようになった<読書力⑧>。
- ・児童Dは、読んだ伝記の中から好きな本を見つけ、さらに読む意欲を高めた<読書力⑧>。
- ・児童Dの読書日記により、児童Hや児童Iは伝記が好きになった<読書力⑧>。
- ・児童Dの読書日記の書き方がきっかけとなり、児童E、児童F、児童H、児童I、児童Jは、人物に対する感想を書くようになった<読書力⑤>。
- ・児童Bと児童Jは、人物から学んだことを書くようになった<読書力④>。
- ・児童Eと児童Iは、引用すること<読書力③>ができるようになった。

(2) 同じ本を読み、「解釈」や「熟考・評価」ができた児童

「サーカスのライオン」は現在の勤務校で使用している国語教科書とは別の教科書の教材である。これを家庭で全員が読み、読書日記により感想を交流することができるようにした。

まず筆者は、児童Kと児童Lの読書日記を「読書の広場」10号（5月21日）で紹介した。この二人のものを取り上げた理由は、感動したところを書いたことは共通しているが児童Kは人物に、児童Lは人物関係に着目しているところが異なるからである。

【児童Kの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

この本を読んでかんだうした場面があります。それは、火の中でライオンが男の子をたすけるところです。理由は、人のために自分でできることをすばやくやっているからです。ライオンを人にたとえるとマザーテレサみたいです。

ライオンは火の中に入ったからしんでしまいました。つぎの日はサーカスにはライオンはいませんでした。だから、なみだが出ました。こんなライオンはすばらしいなと思いました。

<先生から>

感動したところとライオンに対する思いを書きましたね。

児童Kは、場面や人物に対する自分の思い<読書力⑤>と自分が読んだ本の中の人物と読み比べたこと<読書力④>を書いていた。

【児童Lの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

この話はラストシーンがかんどうてきでした。ライオンが男の子をたすけたからです。ライオンはいのちがけでたすけました。男の子とゆうじょうでむすばれていたということが分かり、かんどうしました。

<先生から>

ライオンと男の子がゆうじょうでむすばれていると感じたのですね。

人物関係について書いていた<読書力④>のはこの児童Lだけだった。

この児童Kと児童Lの読書日記を読み合った後、筆者はみんなにもう少し深く読ませたいと考え、以下の質問を出し、2回目の読書日記を書かせ、展示した（5月27日）。

☆みなさんは、ライオンのじんざのことをどう思いましたか。

☆じんざは、なぜいのちがけで男の子をたすけたのでしょうか。

次に2回目に書いた4人の読書日記を紹介する。これらの児童は、2回目の読み方が広がったり、深まったりした児童である。

【児童Mの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

ぼくは、この話を読んで、じんざがいのちがけで男の子をたすける場面に感動しました。男の子は、自分のためにしんでしまったじんざのことを一生わすれないと思います。

<先生から>

前とはちがうかんそうをもちましたね。

児童Mは、児童Kと児童Lと同様に感動したところを書いた<読書力⑤>。また、1回目の感想では、じんざに対する自分の思いを書いたが、2回目には、男の子の立場からも読んでいた<読書力④>。

次の児童Iと児童Nは、前述した筆者の質問に対して進んで考え、1回目よりも感想が深まった児童である。

【児童Iの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

じんざは、心のやさしいライオンです。（中略）ちゃんと人間の心も読み取っています。
男の子は、じんざのためにチョコレートをもってきてお話をしたので、そのお返しに男の子の命をすくったんだと思います。

<先生から>

じんざはなぜ男の子のためにそこまでできたのでしょうか。

児童Iは、1回目の感想では、じんざをかわいと感じ、2回目には、じんざの優しさを感じ、男の子とのかかわりからじんざの行動の理由を考えた<読書力④>。

【児童Nの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

私は、「じんざはなぜいのちがけで男の子をたすけたのだろう。」ということについて考えました。男の子の親切にすくわれたからライオンのじんざは男の子をすくったのです。男の子は、じんざが元気がなかったからおみまいでチョコレートあげました。ライオンはチョコレートはすきではないけど、気持ちのやさしい男の子にかんしゃして火の中に入って男の子を助けたんだと思います。

<先生から>

はじめ元気がなかったじんざは男の子のおかげでどんな気持ちに変わったでしょう。

児童Nは、1回目の感想で、じんざのことを勇気があると感じ、2回目には、元気がないじんざが男の子のやさしさにふれたことをとらえた<読書力④>。

児童Lは1回目の感想と同じように感動したことについて以下のように書いた。

ラストシーンがやっぱりかんどうてきです。

ぼくは、あのライオン、じんざはゆうかんですべてが本気でやさしいライオンということが分かりました。どこからそう思ったかという、ライオンは男の子のためにおりをぶちこわし、男の子を思ったところです。ふつうだとあんなことはできません。ということは、あの男の子はライオンにとっては命よりも大切なのだと思いました。

<先生から>

じんざはどうして男の子のことをそんなに大切に思ったのでしょうか。

児童Lは、1回目に書いたところとは別のところを根拠にしてじんざに対する思いを深め<読書力⑤>、じんざの強い思いを読み取った<読書力④>。

2回目の読書日記では、他の児童も以上の4人の児童のように感想の深まりや広がりが見られたので、最後にもう一度読書日記に書かせることにした。そして、「読書の広場」11号（6月3日）で次の4人の読書日記を紹介した。

児童Oは、文章を読んで内容を理解することや文章を書くことが苦手であったが、じんざの気持ちを考え、次のように書いた。

サーカスのライオン、じんざは、毎日おなじことをさせられておもしろくないと思います。ぼくがじんざだったらさみしいです。

<先生から>

物語のはじめごろのじんざは元気がなかったのですね。

児童Oは3回目の読書日記で初めて、じんざの最初の気持ちを考えた<読書力④>。

児童Pは以下の文章を書いた。筆者は、児童O児の書いたことと関連させてこの文章からみんなにじんざの変容をとらえさせたかった。

じんざは、なぜチョコレートがきれいなのにくって食べたんだろう。男の子が毎日来て、お話をしてくれてとてもうれしかったんだと思います。

〈先生から〉

さみしかったじんざは、男の子が毎日話をしてくれて気持ちがかわったようですね。

児童Pは自分が問いを作り、それに対して、男の子との会話によりじんざがうれしい気持ちになったことを読み取った〈読書力④〉。

児童Qは以下の文章を書いた。

私は、「サーカスのライオン」を読んで心にのこった場面が2つあります。

一つ目は、男の子が「ぼく、サーカスがすき。おこづかいためてまた来るんだ。」と言った場面です。男の子に言われたじんざはきっと「ありがとう。がんばるよ。」と思ったと思います。

二つ目は、男の子のおかげで「ようし、あした、わしはわかいときのように、火の輪を五つにしてくぐりぬけてやろう。」と思えた場面です。

〈先生から〉

じんざは、男の子にはげまされたのですね。

児童Qは始め、多くの児童と同様に、じんざが男の子を助ける場面について書いていたが、3回目の感想では、心に残ったことを二つ選び〈読書力⑤〉、さらにクライマックスの前の場面のじんざの気持ちに変化したところに目を向けるようになった〈読書力④〉。

児童Iは以下のように書いた。

じんざがなぜ男の子のためにそこまでできたかという、じんざはやさしい子と思っているから、そして、男の子がお母さんに会うのを楽しみにしていたからだだと思います。

〈先生から〉

じんざは、男の子にお母さんと会わせてあげたかったのですね。

児童Iは、家族と一緒にいられないじんざが男の子の気持ちを理解し、母親に会わせてやりたいという思いをもったことを読み取った〈読書力④〉。

以上の3回の読書日記の交流により、まず一人ひとりが感想を深めたり広げたりすることができるようになった。また、多様な感想とコメントを読み合うことで3回目の感想では、人物の気持ちや人物の行動の理由を解釈する児童が増えた。

さらにその後、友だちの読書日記を読んでそれに対する思いを書く児童（児童Sと児童U、児童I）が出てきた。

児童Sは、「読書の広場」12号（6月13日）で児童Rの読書日記を読み、自分の考えを書いた。

【児童Rの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

題：ずーっとずっとだいすきだよ

ぼくは、この本を読んで、犬のエルフィーにいつも男の子（ぼく）が「ずーっとずっとだいすき

だよ！」ということを毎日言っていたと書かれていたので、一番のたからものなんだな—と思いました。

さい後には、エルフィーがしんでしまって、その時、ある男の子が来て、「子犬を3びきあげよう。」と言いました。そうしたら、ぼくは「いない」とことわりました。それはきつとりゆうがあったんだと思いました。みなさんもなぜかを考えてみてください。きつとりゆうはたくさんあると思いますよ。

<先生から>

みんなにも考えてほしいですね。

【児童Sの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

題：読書の広場を読んで（Rさんの問い）

わたしは、読書の広場を読んで、Rさんの問いに答えます。男の子（ぼく）はエルフィーが大大大すきだったし、宝物だったからエルフィーがしんでしまってとてもかなしかったんだと思います。それでもらうのだったらエルフィーにいた子犬がほしかったから男の子（ぼく）は、「いない」と言ったんだと思います。

<先生から>

他の犬はエルフィーではないですね。

このように、児童Rは友だちに理由を問いかけ、児童Sはそれに対して自分の考えを進んで書いてく読書力④>。

同じ「読書の広場」12号で紹介された児童Tの読書日記を読んで、児童Uも自分の考えを書いた。

【児童Tの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

題：「スーホの白い馬」を読んで

私は、「スーホの白い馬」を読んでかんだうした場面が二つあります。

一つ目は、白い馬が何本かの矢がささってもひっしにスーホのもとに帰ろうとしていたところです。

二つ目は、スーホはとてもうたが上手で、白い馬が「私でがつきを作ってください。」と言ったところです。それだけ相手のことをしりつくして、とてもなかがふかまっていたので、二人とも相手のことが大切だったと思います。

<先生から>

スーホと白い馬の心のむすびつきについて書いていますね。

【児童Uの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

題：「スーホの白い馬」

矢が何本もささって走ったら死んでしまうのに走ったのはスーホにどうしても会いたかったんだと思います。

<先生から>

さいごに大好きなスーホに会いたかったのでしょうかね。

児童Uは、毎回短い文章しか書かなかったが、児童Tが感動したことの一つ目に書いたこと理由を書いたく読書力④>。

第6章 「読書日記指導」実践の実際（2013年度、第3学年）

児童Iは、「読書の広場」13号（6月17日）で児童Vの読書日記を読み、自分の考えを書いた。

【児童Vの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

私はこの「百万回生きたねこ」の話を読んでかんどうをしました。ずっとしあわせではなかったけど、さいごにはとつてもしあわせだったからもう生き返りませんでした。

<先生から>

このねこにとってしあわせとはどういうことなのでしょう。

【児童Iの読書日記と教師のコメント（朱書き）】

この本はVさんが読んだ本で、私もVさんと意見が同じです。白いねこからはすかれませんでした。でもずっとそばにいただけでも二人はふうふになりました。やがて白いねこはしにました。ねこはずっとなっていました。ある時ねこもしにました。ねこは二度と生き返りませんでした。私はこんな小さなことでもしあわせになるんだと思いました。

<先生から>

ねこは白いねこと出会ってよかったですね。

児童Iは、児童Vと同じように、最後にねこが幸せになったことに感動し、小さなことの幸せを感じた<読書力⑤>。

「サーカスのライオン」は教師が児童に与えた教材だったが、児童Sと児童Uと児童Iは、進んで友だちの読書日記に対してかかわるようになった。

（3）自分（たち）との関連づけができた児童

自分と関連づける読み方について始めに「読書の広場」1号（4月19日）で紹介した読書日記は、以下に示した児童Wのものである。

題： フェアブルこんちゅうき アリ

「アリのおかあさんがたまごをうんで生まれてから5時間～6時間たつと、えさのもぐらのしがいをひとりで食べるようになります。」のところが感動しました。理由は、ひとりでやるってことは、人間はかんたんに思うけど、アリは小さい体でえさをすにはこんでおかあさんやおとうさんのおてつだいをするからです。ぼくは生まれてから5、6時間たつてもごはんやミルクを食べたりのんだりすることはひとりでできませんでした。だから、感動しました。

<先生から>

自分とくらべているところがいいですね。本を読むと新しいことを知ることができますね。

児童Wは、自分の小さい頃と比べ、アリの成長の速さに感動した。

児童Bは、5月7日に次のように書いた。筆者は、学級みんなにこれを読み聞かせ、展示した。

題： フェアブルこんちゅう記

ありは、道やおにわをちょこちょこ歩いて食べ物をさがします。見つかると、みんなで力を合わせて「よいこらせ」とひっぱっていきます。「みんなで力を合わせて」という文章が3年1組もできると思いました。

〈先生から〉

ありも人間もにているのですね。

児童Bは、アリの行動から自分たちの学級へと目を向けていた。

「読書の広場」10号（5月21日）では、次の児童Xの読書日記を紹介した。

題：10ぴきのかえるのなつまつり

わたしは、この本を読んで、10ぴきのかえるがひっしにどじょうじいさんをすくうところが一番心にのこりました。みんなの中で一番役立ったのがかんがえるくんです。かんがえるくんは、たすけようとひっしになって、さいごにはみんなでなかよくまつりができました。かんがえるくんは、スケートぐつとおもちゃのバケツでどじょうじいさんと水をいっしょにはこんで、スケートぐつでバケツをはこびました。そのとき、とちゅうでへビにおそわれました。10ぴきのかえるとどじょうじいさんは、びっくりしました。それでも11ぴきで力をあわせ、へビからにげてすごいなと思いました。この本で思ったことは、みんなで力を合わせるとなんでもできるということです。3年1組でもきょう力していきたいです。

〈先生から〉

一人でできないこともみんなで力を合わせればできますね。

児童Xも、登場人物の行動から大事なことを考え、自分たちの学級へと目を向けた。

次は「読書の広場」13号（6月17日）で紹介した児童Yの読書日記である。

題：ごめんね ともだち

おおかみはきつねに負けてばかりでくやしくなっけんかをしています。しょうじき、3の1もおなじじょうたいです。言葉がきついでこの本ににています。すこしのことですぐにけんかがおこります。

でも、二人はおたがいの気持ちを分かり合ってまたなかよしになりました。

ぼくは、この本から学んだことがあります。まず一つ目は、おたがいの気持ちを分かり合うことです。二つ目は、一人ではさびしいことです。

ぼくは、友だちがたくさんいます。これからももっと友だちをふやして楽しい毎日になりたいです。

〈先生から〉

自分の学級のことを考えながら読みましたね。

児童Yは、自分の学級を振り返りながらこれからの自分についても書いた。

次のB児は、「もし・・・だったら」という読み方をした。筆者は、次の読書日記を「読書の広場」11号（6月3日）で紹介した。

題：サーカスのライオン

私は、さい後のページで感動しました。もしも私がおきゃくさんだったらと考えました。「じんざはいないけれど大好きだよ。一生わすれないよ。ありがとう。男の子を助けてくれてかんしゃしています。」と言ってあげたいです。星になったのかもかもしれません。

〈先生から〉

自分がまわりの人たちになったつもりでじんぎに対する思いを書くことができましたね。

児童Bは、作品世界に自分が入りこみ、人物の気持ちを考えた。

児童Zは、児童Bの読書日記を読んだ日に、同じように「もし・・・だったら」という読み方をした。

題：すきときどききらい

ぼくは、この本で2つかなしくなった場面があります。一つ目は、お兄ちゃんがおとうとにいやなことをされると、ぼくもかなしくなります。二つ目が、お兄ちゃんにきらわれるおとうとの気持ちです。ぼくがもしおとうとだったらちゃんとした気持ちをいいたいです。

〈先生から〉

お兄ちゃんがいるから弟の気持ちがよく分かりますね。

児童Zも、人物（弟）と同じ立場に立って人物の気持ちを考えた。

児童Hは、これからの自分について書いていた。筆者は、次の読書日記を「読書の広場」3号（4月30日）で紹介した。

題：おとうふ百ちようあぶらあげ百まい

このお話は、男の子のふりをしたきつねがおねえちゃんのためにおとうふとあぶらあげを毎日とどけておねえちゃんが食べて、元気になるお話です。

すきな文章は、「ぼく、大きくなったらおとうふやあぶらあげをつくって、みんなによるこんでもらいたいんだ。」です。なぜなら、おじさんのおとうふとあぶらあげの味がずっと守れるからです。

わたしも、人がよるこぶようなことをしたいです。

〈先生から〉

あらすじをわかりやすくまとめて書くことができましたね。自分がこれからしたいことも書くことができましたね。

児童Hは、好きな文章から自分に目を向け、これから自分もしたいことを考えた。

次の児童Oの日記は「読書の広場」4号（5月7日）で紹介した。

題：おばあさんのねこになったねこ

おばあさんのねこになったねこは、さいしょはわるいねこでしたが、おばあさんとであって、えさをもったりやさしくしてもらったりしたので、いいねこになりました。ぼくは、わるいねこよりやさしいねこが大好きです。ほかのねこもおばあさんにひろわれたので、やさしいねこになりました。

人にやさしくするとされた人もやさしくなれることがわかりました。ぼくも人にやさしくなりたいです。

〈先生から〉

さいしょとさいごをくらべていますね。動物（ねこ）の様子からわかったことと自分のありかたを書いたところがよいですね。

児童Oも、児童Hと同様にこれからなりたい自分について考えた。

児童Wは、なりたい自分について児童Oと同じ考えをもち、5月7日に以下の文章を書いた。

題：ファープルこんちゅうき ふんをころがす虫

ぼくは、たまをころがそうとしている時、べつのだまころがしがやってきて「ぼくがてつだってやるよ。」というところが気に入りました。理由は、前「アリ」で書いたように、おかあさんやおとうさんではなくなかまをたすけてあげてやさしいからです。

ぼくも、Oくんが書いたようにやさしい人になってなかまをたすけたいです。（後略）

〈先生から〉

友だちと同じ考えですね。

以上の児童9人は、登場人物の行動と自分(たち)を比べたり重ねたりすることや「自分だったら・・・」と考えること、これからの自分について考えることなどの「自分との関連づけ」ができた。

（4）児童の読書力の広がり

本章で読書日記を取り上げた児童を対象とし、一人の読書力がどの児童に広がっていったかについて矢印で示したものを示す。友だちの読書日記を読み、同じ伝記や人物に関する本を読む意欲をもつこと〈読書力⑧〉や、伝記の人物に共感したり人物に対する感想をもったりすること〈読書力④⑤〉ができた児童は以下のようにつながっていった（図6-1）。

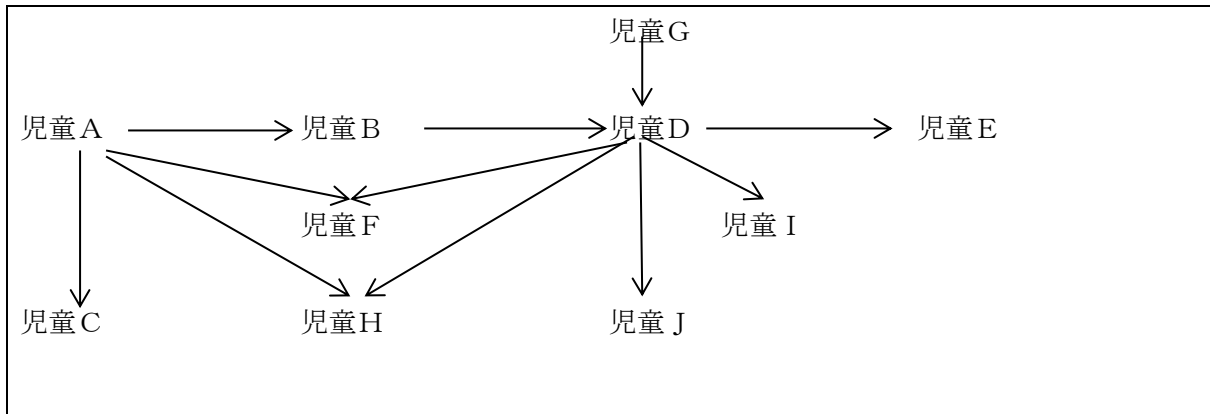


図6-1 児童の読書力の広がり

自分（たち）との関連づけ〈読書力⑥〉ができた児童は以下のようにつながっていった。

〈自分と比較する読み方〉

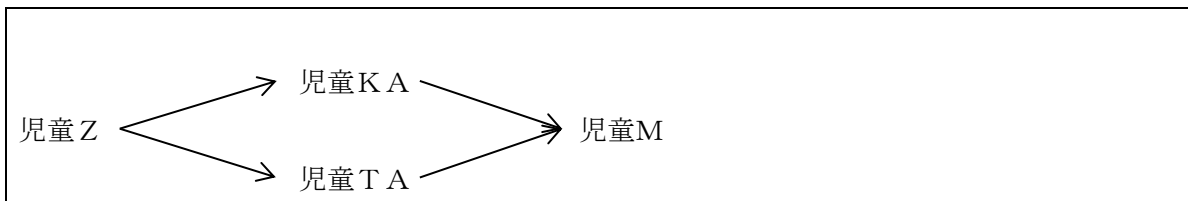
児童W → 児童B → 児童X → 児童Y

〈これからの自分を考える読み方〉

児童H → 児童O → 児童W

第6章 「読書日記指導」実践の実際（2013年度、第3学年）

本章では読書日記を取り上げなかったが、アンデルセン童話を読んだ児童の読書日記を読んで、同じ童話やグリム童話やイソップ童話を読むようになった児童もいた。それらの児童は以下のようにつながっていった。5月7日に「アンデルセン童話」を読んで書いた児童Zの読書日記を「読書の広場」4号で紹介した。それを読んだ児童KAが同じアンデルセン童話を読んだので、5月10日にその読書日記を「読書の広場」5号で紹介した。児童TAも児童Zの読書日記を読み、今度は「グリム童話」を読んで読書日記に書いたので、「読書の広場」5号で紹介した。児童Mは児童KAと児童TAの読書日記を読んだ後、「イソップ童話」を読み、読書日記を書いたので、「読書の広場」8号で紹介した。



このように、児童の読書日記を「読書の広場」で紹介し、それを読み合ったり、展示して読み合ったりすることで、一人の読書力が他の児童に広がっていった。

第3項 考察

これまでの筆者の実践では、国語科の「読むこと」の単元において、教科書教材や教師が選んだ本を児童全員で読んできたが、読書日記を読み合うという交流を継続的に行うことで児童は、友だちからいろいろな本を知り、友だちが読んだ同じ本や同じジャンルの本を進んで読むことができるようになった。小学校学習指導要領解説国語編では、伝記は高学年で扱うようになっているが、日常生活では3年生でも友だちの本の選び方や読書日記の内容から刺激を受け、図書館で進んで伝記を借りて読むようになった児童や初めて読んで好きになった児童が多く見られた。つまり、読書日記による交流は、児童に本との出会いを増やし、読書意欲を高め、読書の幅を広げる役割を果たすと考えられる。これまでの朱書きによる個への読書日記指導においては、読むことや書くことが苦手な児童を伸ばしていくことに限界があった。教師が質問を朱書きしても児童はそれに答えられないままで、個の課題を解決することが難しいということがあった。しかし、教師が学級全体の児童を意識して朱書きをし、それを児童が読み合うことで、児童同士の学び合いの場が増え、人物に対する感想をもつこと<読書力⑤>、人物の気持ちや行動の理由などを解釈すること<読書力④>、自分と関連づけること<読書力⑥>ができるようになるという成果が見られた。また、友だちの読み方から自分の読みを深めたり広げたりする児童も増えた。「読書の広場」を読み合う場は同時に学び合い認め合う場ともなり、読み方が分かり、読書が好きになったと読書日記に書く児童も出てきた。授業中は発言することが苦手な児童や集中することができにくい児童も、全員読書日記には自分の思いを書くことができ、「読書の広場」で友だちに認められることができた。このように、読書日記による交流は、教師対児童の関係で行う指導に比べ、児童同士が友だちの読み方、感想の書き方などを学び、認め合い、一人の読書力のみならず学級全体の児童の読書力を形成する役割を果たすと考えられる。

今後は、同じシリーズや同じテーマ、同じ作者または、様々なジャンルを読む児童の読書日記を取り上げ、児童がさらにいろいろな本に出会い、自分の好きな本を増やしていけるようにしたい。

第6章 「読書日記指導」実践の実際（2013年度、第3学年）

友だちの影響を受けにくい児童は、長文を読むことに抵抗があったり読み方が分からなかったりすることが多い。今後は、読書日記に表れた読書力を教師が肯定評価するだけでなく、児童も友だちの読書力について肯定的に話し合えるようにし、本の選び方、いろいろな本の読み方、書き方の習得と習熟を図りたい。

第7章 「読書日記指導」実践の実際（2014年度、第1学年） ～読書日記の導入、国語科「読むこと」との関連～

平成26年8月2日に広島大学で行われた第10回国語科授業研究大会に参加した小学校教師に対して実施したアンケート調査（全66名）では、「読書指導において難しいこと」として76%の教師が「個人差」を、50%の教師が「指導法の不明確さ」を、47%の教師が「時間の確保」を挙げていた。国語科教育を専門的に研究していない教師も含めると、この割合はさらに上がると予想される。

教師が抱えているこのような難しさを解決するためにも、大村が「読書生活の記録」を帯単元「読書」の様々な場面や「読書指導」の単元、「読むこと」「話すこと・聞くこと」の単元などで活用していた実践を踏まえ、筆者は、「読書日記」を日常の読書指導だけでなく、国語科「読むこと」の学習に関連づけ、つきたい力を明確にして指導を行いたいと考える。「読むこと」の学習と日常の読書（読書日記）を切り離すのではなく、「読むこと」の学習で学んだことを「読書日記」で活用すること、そして、反対に「読書日記」で習得した力を「読むこと」の学習に取り入れることができれば、国語科「読むこと」の学習において、新たな指導過程と指導法により本を読む力を身につけさせることができるようになるだろう。

鳴門教育大学附属図書館「大村文庫」には中学校生徒の「読書生活の記録」が数多く所蔵されているが、「読書生活の記録」により生徒にどのような力が実際身についたかについては、生徒の「あとがき」から考えるしかない。大村の実践書の「読書生活の記録」についての記述からは、生徒一人ひとりの具体的な変容については、十分にとらえることができない。

本章では、小学校入門期において「読書日記」を国語科「読むこと」の学習にどのように関連づけて指導することが可能か、どのような読書力を身に付けることができるかについて実践を通して考察することをねらいとする。

第1節 入門期における読書日記導入までの実践（平成26年4月～6月）

第1項 交流型読み聞かせによる読書意欲、感想の育成

入門期は、まだひらがなを習い始める時期なので、1年生の児童はすぐに読書日記を書くことができない。そこで、筆者は、読書日記の素地となる力を「読書意欲」と「感想をもつ力」と考え、それらを読み聞かせの中で育てることにした。

足立（2013）は、海外で行われている、読み聞かせの前・中・後に読み手と聞き手または聞き手同士の交流を行う「交流型読み聞かせ」を国語科授業で行う可能性を提起している。

増田（1997）は、読み聞かせのマイナス面として指摘されている、「教師や親の音声によって特定のイメージを与えてしまうこと」や「好きな所で立ち止まって自由に空想したり、前に戻って繰り返し味わうことや疑問を解く楽しみを奪うこと」に対する方法として、「読み聞かせの途中で、本の内容について子どもと対話したり自由に空想するように導いたり、問いかけをして疑問を持つように仕向けたりすること」を勧めている。

筆者は平成26年度、国立大学附属M小学校第1学年の32名に対し、読み聞かせの抱えている問題点を改善するような交流型（教師と児童の対話、児童同士の交流）の読み聞かせを行った。始め頃の読み聞かせは、教師が読み、児童はそれを聞き自然につぶやくという形であったが、次第に児童のつ

ぶやきを拾い上げ、教師が問いかけ、それに対し、児童たちが答える方法や教師の問いかけに対して児童たちが思いを続けて話していく交流型の方法をとるようにした（巻末資料⑩参照）。そうすることで、児童は、様々な感想を出し合い、人によっていろいろな感じ方があることを学び合うことができるようになった。また、教師が読み聞かせた本を自分でも進んで読むようになった。

第2項 感想の語彙を広げる指導（平成26年6月～）

教科書教材「たぬきのじてんしゃ」（学校図書）では、感想の語彙を広げる指導を行った。

まず、教師によりブックトークを行い、動物が主人公の短い物語に興味をもつことができるようにした。次に、教師による読み聞かせを行い、挿絵を手がかりにして、たぬきに対する直観的な一言感想をもたせた。以下に、児童たちが書いた直観的感想の一部を紹介する。

①肯定的なもの

- ・うれしそう、しあわせ、たのしそう、しんけん、かんがえてる、えらい、さわやか、きぶんよさそう、がんばっている

②否定的なもの

- ・いたそう、あぶない、しんどそう、かわいそう、かなしそう、たすけてあげたい

児童は、日々の読み聞かせで感想を話すことに慣れていたので、感想を一言で書くことは容易だった。その後、感想をもつことができた文にシールを貼り、そばに自分の言葉で自由に書き込みをするという読み方を経験させた。以下に児童の書き込みを紹介する。

<書きこみをした文> ・ ・ ・それからはじてんしゃにのるときには、しっぽをひもでしっかりおんぶして、はしることにしましたとき。

<児童たちの書きこみ>

- からかわれてももうだいじょうぶだとおもうな。
- ぼくだったらちがうことをかんがえるかな。えらい。
- たぬきはしあわせだな。
- たぬきのことをおもしろいとおもう。
- うまいこと、がんばったね。

この学習では全員が、感想をもつことのできる文を見つけ、書き込みをすることができた。

筆者は、この学習の後、他の文章を読んだ時も多様な感想を表現できるように、表7-1に示した「かんそうのことば」を児童に渡した。これは、井上（2005）の「感想・評価の基本語彙八〇〇語」を参考にし、日頃の読み聞かせや「たぬきのじてんしゃ」で児童が出した感想の言葉を取り入れて筆者が作成したものである。

「たぬきのじてんしゃ」の学習後には、「かいがら」（東京書籍）を読み、「かんそうのことば」を参考にして感想を書かせた。

表7-1 かんそうのことば

よいとおもったときのことば	よくないとおもったときのことば
①すなおだ ②かわいい	①ざんねんだ
③つよい ④やさしい	②くらい
⑤しんせつ ⑥あかるい	③すなおでない
⑦えらい ⑧かしこい	④いばっている
⑨かんがえている	⑤わがまま
⑩いっしょうけんめいだ	⑥ひどい
⑪がんばった ⑫すきだ	⑦つめたい
⑬びっくりした	⑧おかしい
⑭ゆうきがある	⑨たいせつにしていない
⑮ただしい ⑯たのしそう	⑩きずつけている
⑰うれしそう	⑪たよりない
⑱よるこんでいる	⑫よわい
⑲うさぎさしている	⑬がっかりする
⑳まんぞくしている	⑭はらがたつ
㉑いいきもちになっている	⑮かなしい
㉒あたたかいきもちになる	⑯くやしい
㉓だいじにしている	⑰さびしい
㉔なががいい	⑱つらい
㉕たよりになる	⑲こわい
㉖かんだうした	⑳いやだ

第2節 読書日記の導入 (平成26年6月～)

第1項 読書日記の書き方指導

「たぬきのじてんしゃ」「かいがら」の学習が終了した時に、「読書交換日記」を渡し、教師とノートでお話をする「読書日記」であることを説明した。筆者がこれまで5年生と3年生に行ってきた「読書日記」は、相手意識を教師・友だち・自分に向けていたが、1年生は、「せんせい、あのね」の学習が終わったばかりなので、教師に向けてのノートにしていこうとし、「読書交換日記」と名付けることにした。

まず国語の時間に、ノートに、教師が示した2例（根拠、理由を入れて書いた、登場人物に対する自分の感想）を書く練習を行った。2例は、国語の学習の時に児童が書き込んだ感想をもとに教師が作成したものである。どう書いてよいかわからない児童のために基本的な型を示した。もちろん、自分なりの表現で書いてもよいことにした。

【教師が示した2例】

- ・「くまのこは、うさぎのこに、いちばんすきなものをあげたので、やさしいなおもいました。」
- ・「くまのこは、うさぎのこに、いちばんいいものをあげました。うさぎのこのことをだいじにしているとおもいました。」

その後、2～3日に一度、家庭学習で読書交換日記を書くようにしている。

第2項 単元「くりかえしのほんをよもう『おおきななな』」の実践（平成26年6月～7月）

(1) 読書力を身に付ける、国語科「読むこと」の単元構成

筆者が日常の読書日記指導で目指す力は、読書習慣、読書意欲、読書態度、読書技術を含む幅広い「読書力」である。その力を国語科「読むこと」の授業でも育てていきたいと考え、物語文「おおきななな」の単元を、繰り返しのある本を読む単元として構成した。

児童は、読み聞かせの時から繰り返しの絵本が大好きで、笑ったり「エー」と言ったりする反応を示している。今後、繰り返しのある本を自分で楽しんで読んでいくために、「おおきななな」の教材においては教材の特徴を生かし、「繰り返し出てくる言葉と繰り返されている出来事を見つける力」「感想を書く力」を身につけたい力として焦点化し、以下のワークシート（図7-1）にまとめさせた。

さらに、繰り返しの絵本を読む学習を行い、教科書教材「おおきなかぶ」と同じ読み方で図7-1のワークシートに書く経験をさせた。選書についてはまだ、自分の力でできない児童が多かったので、筆者が紹介した8冊の本（『しんせつなともだち』『おじさんのかさ』『どうぞのいす』『おなべおなべにえたかな』他の訳者が書いた『おおきなかぶ』『おおきなかぼちゃ』『3びきのくま』『三びきのやぎのがらがらどん』）から自分の気に入った本を1冊選んで読めるようにした。その後、同じ本を読んだ者同士で3～5人のグループを作り（筆者が、児童一人ひとりに第1希望から第3希望までの本の題名を書かせ、男女のバランス、話す力や読む力のバランスを考慮に入れて作成）、同じ読み方で話し合うことを通して自分の読みを広げられるようにした。

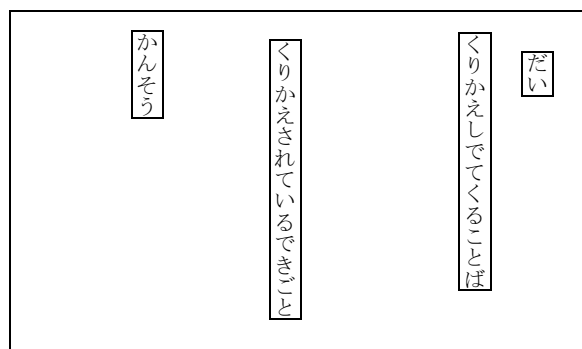


図7-1 単元で使用したワークシート

このように読む力の焦点化を図り、教科書教材で学習した読み方を使って本を読む学習を行うことにより、日常の読書生活につながっていくと考えた。

（2）読書日記（読書交換日記）で身に付けた力を「読むこと」の学習へ

児童は、繰り返しのある本を読んでワークシートに「繰り返し出てくることば」「繰り返されている出来事」「感想」を書いた。感想を書く際には、筆者は、読書交換日記で練習してきた書き方（根拠、理由を入れて感想を書く書き方）を用いるように助言した。つまり、これまでの物語教材「たぬきのじてんしゃ」「かいがら」の学習で身に付け、日常の読書日記で活用し始めた読む力を「大きなかぶ」の単元でも活用できるようにしたのである。

以下に、児童が根拠、理由を入れて感想を書いたものを示す。感想には、一つの出来事に対する感想と複数の出来事に対する感想、繰り返しの出来事に対する感想があった。

<一つの出来事に対する感想>

○児童A 『おおきなかぼちゃ』

みんながかぼちゃをひっぱったところがおもしろかった。みんながちからをあわせたので、すごいなとおもいました。

<複数の出来事に対する感想>

○児童B 『しんせつなともだち』

こうさがろばにかぶをあげたからやさしかった。こじかがこうさぎにかえしたからしらなかったんだとおもった。

<繰り返しの出来事に対する感想>

○児童C 『三びきのやぎのがらがらどん』

がらがらどんがやまのくさでふとったところがおもしろかったです。おおきなやぎがとろるのほねとにくをぐちゃぐちゃにしたところがゆうきがあるとおもいました。とろるがじゃまをするくりかえしをよんで、わるいなとおもいました。

このように、読書交換日記で練習してきたように書くことができた児童は、32人中、28人（87.5%）であった。日常の読書交換日記で書いてきた方法を「読むこと」の別の教材で使うことは、反復練習になり、読む力の定着を図ることにつながった。

（3）繰り返しの本を読む学習で学んだ読み方を読書日記（読書交換日記）で

読書会において繰り返しのある同じ本を読んだ者同士で、読み取ったことと感想を交流した後、繰り返しのある本を読んだ時の読書交換日記の書き方を練習した。その際、書きにくい児童も書けるようにするために、「おおきなかぶ」で使った図7-1のワークシートの形式を利用した。もちろん自由な形で書いてもよいことにした。

7月14日には、筆者がそれまでに用意しておいた前述の8冊の本から自分がさらに読んでみたいものを選ばせ、家で読書交換日記を書かせた。

以下の読書交換日記は、図7-1のワークシートの書き方の型を参考にして書かれたものである。

○児童D 『どうぞのいす』

（1）くりかえしでてくることば

- ①「どうぞならばえんりょなくいただきますしょう。」
- ②「でもからっぽにしてしまっちはあとのひとにおきのどく。」

（2）かんそう

うさぎのどうぞとはちがうどうぞをくまさんたちはしていました。だけど、「あとのひとにおきのどく」のきもちがあったので、えらいとおもいました。

○児童E 『さんびきのやぎのがらがらどん』

（1）くりかえしでてくることば

- ①かたこと→がたごと→がたんごとな
- ②「ようし、きさまをひとのみにしてやろう。」

（2）かんそう

①やぎのあしおとがだんだんつよくなるとこでやぎのおおきさがわかったよ。

次の児童Cは、同日、教師が用意した本以外の繰り返しのある本を進んで読み、書いてきた。

○児童C 『ちょっとだけまいご』

（1）くりかえしでてくることば

- ①「ほらいた！きみのかあちゃんだろ。」
- ②ちがうちがうぼくのままじゃない。ぼくのままの〇〇はね。もっとも一つとおおきいんだ。こーんなくらい。」

③ちびふくろうはいいました。

④「なんだなんだ。そうだったのか。それならこっちだ。」

⑤「ついておいで。こっちこっち。」

(2) かんそう

りすがつれていくところにいるどうぶつたちはみんなかあさんじゃなくてちょっとへんてこなどうぶつたちだからおもしろかったです。

7月17日には、筆者は、繰り返しのある本を読むことを指示せず、読書交換日記の宿題を出した。次の児童は、繰り返しのある本を進んで読み、以下のように書いてきた。

○児童F 『ごくらくももんちゃん』

(1) くりかえしでてくることば

①「はいしつれいしますよ。」

②「いいゆかげんですねえ。あーごくらくごくらく。」

(2) かんそう

ももんちゃんとおともだちがきもちよさそうにはいって、いいなとおもいました。

○児童G 『ちか100かいだてのいえ』

「ぼくたちおとなになったときじょうずになくれんしゅうをしているんだ。」

「おしえてあげる、みーんみーん。」

おとなになるためにすごくかんどうしたよ。がんばるすがたがえじゃなくても、もじであたまにうかんだよ。せみも、ものがたりには、にんげんみたいなせいかつをしていたよ。

○児童H 『ひゃっかいだてのいえ』

(1) くりかえしでてくることば

①なにになにかいにつきました。さあ、つぎのかいにはだれがすんでいるでしょう。

(2) かんそう

じっかいごとにどうぶつがかわっていくことがおもしろかったです。

このように、教師の指示がなくても進んで繰り返しのある本を読んで読書交換日記に書いてきた児童は、32人中12人(37.5%)であった。これらの児童は、「おおきなかぶ」の教材で学んだ読み方を読書交換日記においても活用していた。

(4) 読書会（同じ本を読んだ者同士のグループでの話し合い）に与える読書日記（読書交換日記）の影響

児童Cは、「おおきなかぶ」の教材の学習後に、読書交換日記に次のように書いてきた。

○「うさぎとかめ」

第7章 「読書日記指導」実践の実際（2014年度、第1学年）

かけっこのとちゅうにうさぎがひるねをしたすきにかめがおいついたのでおおきなかぶのねずみのようにかめはのろいけどやればできるんだなと思いました。ちいさなものでもいざとなればできることがわかりました。とてもおもしろかったです。

筆者はこの読書交換日記を朝の会でみんなに読み、他の本と比べることのよさについて紹介した。その後、児童Iは、筆者が用意した8冊の繰り返しのある本から『おおきなかぼちゃ』を選び、読んでいたが、筆者がそばを通った時、「おおきなかぶとちがって・・・」と話しかけた。それについて詳しく聞いてみると、「人物が増えているけど、一人ひっぱったら次の人物に変わっている。」「ひっぱった人は見ている。」と筆者に話した。筆者は教科書教材「おおきなかぶ」との違いに気づいたことを誉め、グループの読書会の時、他の友だちにも「おおきなかぶ」とくらべるとどんなところがちがうかな」というヒントを出した。その読書会が終わった後は、学級全体に自分たちが読んだ本について紹介する時間をもったが、その時にも、内容を比べることのできる本については違いについて発表させるようにした。例えば『おおきなかぼちゃ』と『おおきなかぶ』（教科書の「おおきなかぶ」の訳者とは異なる）とを、教科書教材「おおきなかぶ」と比べさせ、仲間の増え方、仲間の数等について発表させた。また、『どうぞのいす』と『しんせつなともだち』についても学級で比べられるように、ものの置き方のちがいについて発表させた。

このように、日常の読書交換日記を紹介することで、他の児童にその読み方が広がり、国語科の学習に活かすこともできる。

（5）読書会で学んだ読み方を活用する読書日記（読書交換日記）

繰り返しのある本についてのグループでの話し合い（読書会）と学級全体への本の紹介が終わった後、他の本との比べ読みをして書いている読書交換日記があった。以下にそれらを紹介する。

○児童J 『おおきなかぼちゃ』（7月14日）

コウモリはちからはないけど、あたまがよかったよ。

『つきへミルクをとりにいったねこ』（7月17日）

ネコが1ぴきでいったのに、どんどんついていくので、それがももたろうみたいでおもしろかったです。

○児童K 『おおきなかぶ』（7月14日）

かけごえが「あそれ」とかいてあるのがおもしろかったです。きょうかしょとはちがうどうぶつがでてきて、たのしいなとおもいました。

このように国語科「読むこと」で学んだ比べ読みを日常の読書で進んで活用できる人数はまだ少ないが、「読むこと」の学習でつけた力の焦点化を図って指導すれば、日常の読書交換日記においても活用する児童が現れることが分かった。

第3節 分析

7月7日に、「おおきなかぶ」の教材で学んだ読み方（繰り返し出てくる言葉を見付けることと根拠、理由を入れて感想をもつこと）を活かして他の繰り返しのある本を読んでまとめたワークシート、単元終了後の7月14日に、宿題で繰り返しのある本を家庭で読んで書いた読書交換日記、さらに7月17日に、繰り返しのある本を読むことを指示しない宿題で書いた読書交換日記、これら3つの関連について、クロス集計を用いた分析を行った。ここでは、ワークシートや読書交換日記を3段階のルーブリック（表7-2）により評価する。A、B、Cは到達レベルであり、Aを「十分に到達している」、Bを「到達している」、Cを「到達していない」とした。

表7-2 ルーブリック

評価	繰り返し出てくる言葉を見付ける力	感想を書く力
A	2つ以上正しく見付ける。	根拠、理由を明確にして感想を書く。複数書ける。他の本と比べている。内容が分かりやすい。
B	1つ正しく見付ける。	根拠、理由を入れて感想を書く。
C	正しく見付けられない。書いていない。	感想を書けない。書いていない。

繰り返し出てくる言葉を見付ける力について、7月7日①と7月14日②をクロス集計した結果は表7-3の通りである。表7-3によると、繰り返し出てくる言葉を見付ける力については、7月7日①と7月14日②は、①でAなら②でもAが多い、などのように相関があることが分かる。

7月7日にAまたはBだった児童29人中、24人（82.8%）は、7月14日にAまたはBになった。その一方で、Cだった児童は5人（17.2%）だけであった。

表7-3 繰り返し出てくる言葉を見付ける力
7月7日①と7月14日②の関係

② ①	A	B	C	計
A	10人 (83.4%)	1人 (8.3%)	1人 (8.3%)	12人 (100%)
B	5人 (29.4%)	8人 (47.1%)	4人 (23.5%)	17人 (100%)
C	1人 (33.3%)	0人 (0%)	2人 (66.7%)	3人 (100%)
計	16人	9人	7人	32人

表7-4 繰り返し出てくる言葉を見付ける力
7月7日①と7月17日③の関係

③ ①	A	B	C	その他	計
A	2人 (16.7%)	0人 (0%)	0人 (0%)	10人 (83.3%)	12人 (100%)
B	1人 (5.9%)	5人 (29.4%)	3人 (17.6%)	8人 (47.1%)	17人 (100%)
C	0人 (0%)	1人 (33.3%)	0人 (0%)	2人 (66.7%)	3人 (100%)
計	3人	6人	3人	20人	32人

第7章 「読書日記指導」実践の実際（2014年度、第1学年）

同じく、繰り返し出てくる言葉を見付ける力について、7月7日①と7月17日③をクロス集計した結果は表7-4の通りである。

③のその他には、繰り返しのある本を読んでいない児童の数が入っている。

7月17日に、繰り返しのある本を進んで読み、読書交換日記に書いてきた児童は12人（学級の37.5%）であった。このクロス集計表を見ると、その12人中9人がAまたはBであった。7月7日にAまたはBだった11人中、8人（72.7%）が7月17日に教師の指示がなくても教材で学んだ力を活用することができ、AまたはBになった。

感想を書く力について、7月7日①と7月14日②をクロス集計した結果は表7-5の通りである。

表7-5 感想を書く力(7月7日①と7月14日②の関係)

② ①	A	B	C	計
A	6人 (66.7%)	3人 (33.3%)	0人 (0%)	9人 (100%)
B	5人 (26.3%)	12人 (63.2%)	2人 (10.5%)	19人 (100%)
C	0人 (0%)	1人 (25.0%)	3人 (75.0%)	4人 (100%)
計	11人	16人	5人	32人

表7-6 感想を書く力

(7月7日①と7月17日③の関係)

③ ①	A	B	C	その他	計
A	2人 (22.2%)	0人 (0%)	0人 (0%)	7人 (77.8%)	9人 (100%)
B	5人 (26.3%)	4人 (21.1%)	0人 (0%)	10人 (52.6%)	19人 (100%)
C	1人 (25.0%)	0人 (0%)	0人 (0%)	3人 (75.0%)	4人 (100%)
計	8人	4人	0人	20人	32人

表7-5によると、感想を書く力についても7月7日と14日には強い相関が見られた。7月7日にAまたはBだった児童28人中、26人（92.9%）は7月14日にAまたはBになった。Cだったのは2人（7.1%）だけであった。

感想を書く力について、7月7日①と7月17日③をクロス集計した結果は表7-6の通りである。

7月17日に繰り返しのある本を進んで読んだ児童12人中11人（91.7%）は、AまたはBであった。7月7日にAまたはBだった児童11人全員は7月17日に教師の指示がなくても教材で学んだ力を活用することができ、AまたはBであった。そして、7月7日にCだった児童1人がAに上がった。

次に、繰り返し出てくる言葉を見付ける力①と感想を書く力②の相関について調べる。7月7日の結果は表7-7、7月14日の結果は表7-8、7月17日の結果は表7-9に示した。

表7-7 7月7日の結果

② ①	A	B	C	計
A	8人 (66.7%)	4人 (33.3%)	0人 (0%)	12人 (100%)
B	1人 (5.9%)	14人 (82.3%)	2人 (11.8%)	17人 (100%)
C	0人 (0%)	1人 (33.3%)	2人 (66.7%)	3人 (100%)
計	9人	19人	4人	32人

表7-8 7月14日の結果

② ①	A	B	C	計
A	8人 (53.3%)	6人 (40.0%)	1人 (6.7%)	15人 (100%)
B	3人 (30.0%)	6人 (60.0%)	1人 (10.0%)	10人 (100%)
C	1人 (14.4%)	3人 (42.8%)	3人 (42.8%)	7人 (100%)
計	12人	15人	5人	32人

表7-9 7月17日の結果

② ①	A	B	C	計
A	2人 (66.7%)	1人 (33.3%)	0人 (0%)	3人 (100%)
B	3人 (50.0%)	3人 (50.0%)	0人 (0%)	6人 (100%)
C	3人 (100%)	0人 (0%)	0人 (0%)	3人 (100%)
計	8人	4人	0人	12人

表7-7、7-8、7-9から7月7日と14日は繰り返し出てくる言葉を見付ける力と感想を書く力に相関が見られた。つまり、繰り返しの言葉を正しく見付けられる児童は感想を書く力も身につけているということである。17日には全員が繰り返しのある本を読んでいないので、12人の結果しかわからないが、Cの児童は一人もいなかった。このことには注目できる。

第4節 考察

児童の読書交換日記の記述をループリック評価し、クロス集計した結果、短期間でも教科書教材で学んだ読み方を自分の選んだ本で活用することができることが分かった。まだ活用できる割合は高いとは言えないが、教科書教材でAまたはBの評価だった児童に関しては活用する力がついてきたと言える。これは、単元の学習の中で読み方の焦点化を図った図7-1のワークシートを繰り返し使い、読み方に慣れてきたこと、さらに、読書会や学級での本の紹介により多様な読みを学び、自分に取り入れることができたからだと考える。また、読み方の焦点化を図る指導によりさらに感想を書く力も身につくことが分かった。

個の変容について見ると、教材の読み取りでは、C評価であった児童が読書会での学び合いにより自分の選んだ本から繰り返し出てくる言葉を見付けることができるようになった子もいる。また、読み取りの力はあるが学習に消極的だった児童が教師の肯定的評価により読むことに自信をつけ、日常生活においても意欲的に本を選び、学んだ読み方を進んで活用できるようになった子もいる。

教師たちは読書指導の難しさを感じているが、それを解決するためには、国語科「読むこと」の単元のあり方を変えていく必要がある。筆者が実践してきた読書交換日記の場合は、その指導を日常的に行うだけではなく、国語科単元の中に関連づけて指導することで、読書指導を国語科「読むこと」の授業で行い、一人ひとりの本を読む力を高め、個人差を縮めていくことが可能となる。入門期において読書交換日記を国語科「読むこと」に関連づける方法は3つある。

1つ目は「読むこと」の教科書教材で身に付けた力を読書交換日記で活用できるようにする方法である。「たぬきのじてんしゃ」「かいがら」で重点的に学んだ読み方（根拠、理由を入れて感想をもつ）は、感想を書くための基本的な力である。その力を日常の読書交換日記でも活用できるようにするために、単元の最後の時間に、文型を示しながら書き方の指導をした。児童は教材で学んだ読み方を使うことで日常の読書交換日記においても根拠、理由を明確にして感想を書くことができるようになった。「おおきなかぶ」では、繰り返しのある本の読み方（繰り返し出てくる言葉、繰り返されている出来事を見付ける）をワークシートに書きながら学習し、その後、同じワークシートを使って繰

第7章 「読書日記指導」実践の実際（2014年度、第1学年）

り返しのある本を読む学習をすることができた。単元の最後の時間には、読書交換日記も同じ書き方で書くことを指導し、児童は自分が選んだ繰り返しのある本も同じ読み方で読み、同じ方法で書けるようになった。このように「読むこと」の学習で、焦点化した読み方や読み取ったこと、感想を書く方法を指導し、日常の読書においてもその読み方を参考にして読書交換日記を書かせることで、児童に本の読み方を習得させることができる。児童は、習得ができると、読むことに自信をつけ、自分の読みたい本を選んで読もうとする意欲を高めることもできる。

関連づけの2つ目は、読書交換日記で多くの児童ができるようになった読み方を次の「読むこと」の単元で反復的に活用させる方法である。「たぬきのじてんしゃ」「かいがら」の学習で学んだ読み方（根拠、理由を入れて感想をもつ）を読書交換日記で活用できるようになった後、次の「おおきなかぶ」の単元でも話の内容に対する感想をもたせた。こうして同じ読み方を反復して行うことで児童の読み方の定着を図ることができる。

関連づけの3つ目は、ある児童の新しい読み方を読書交換日記で発見した後、それをみんなに紹介し、そこから他の児童へ読み方が広がっていった場合、「読むこと」の学習に新しく取り入れる方法である。本単元では、繰り返しのある本を読んでグループで話し合う時に、ある児童の読書交換日記でできていた「他の本と比べる読み方」を取り入れることができた。このように、日常の読書交換日記から発見した児童の読み方を、国語科の「読むこと」の学習に取り入れることは、児童の実態に即した授業展開をすることになる。その結果、児童は新たな読み方を身に付け、いろいろな本を読む力を伸ばしていくことが可能になる。

第5節 課題と今後の展望

本単元では、入門期という時期に、初めての読み方を習得したり活用したりするを経験させるため、まず教師が読み方（「繰り返し出てくる言葉」と「繰り返されている出来事」を見付け「感想」をもつ読み方）を指導し、児童は、教師の示した型に沿って読んだり書いたりすることが多かった。

本来読書は自由に行われるものであるが、読書力を身に付けさせるためには、まず、教師が読み方を示していかなければならない。野地(1978)が「なんのために、なにを、どんなに、どういうきっかけで、読んでいくか」という読書行為（習慣を含む）を成立させるためには、読書に関する、あるいは読書のための、生きた情報が必要である。とりわけ、何を読むべきかについては、適切な読書情報を必要とする。読み手がみずからの読書生活を設計していくには、すぐれた読書生活者（行為者）の指導・助言・師範によらなくてはならない。同時にみずから読書生活設計のための情報を入手し、活用していく方法を習得していかななくてはならない。」と述べているように、本の読み方についてもまず指導しなければ自分で読み方を自由に選んで読書を楽しむことができるようにはならないと考える。特に入門期は小学校教育の基礎段階である。文字の学習と同様に、丁寧に読み方を指導していく必要がある。

しかし、常に教師からの意図的な指導だけでは児童の主体的な読みの力は育たない。本単元で比べ読みをした児童のような「自分の自由な読み」を増やしていき、それらを肯定的に評価し、学級へ広めていく取り組みも必要である。また、教師による評価だけではなく、友達同士が多様な読みに気づき、認め合う場の設定をしていくことも必要である。

このように、年間の中では、教師が多様な読み方を指導しつつ、さらに児童から出てきた読み方も

第7章 「読書日記指導」実践の実際（2014年度、第1学年）

紹介したり、授業に取り入れたりすることで、児童自身が本の内容に合わせて自分で読み方を選択することを目指していきたい。読み方を絞って精読し、多読の中でその読み方を活用したり、自分の自由な読みをもったりしながら野地の「個性読み」を育てていくことができると思う。

第8章 読書日記指導プログラムの構想

第1節 これまで行った読書指導の成果

筆者は、研究の視点として①「読書力の明確化」、②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」、③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」、④「個に応じた指導法」を設定し、これらに適合する活動を、海外で行われているリテラチャー・サークルや大村の「読書生活の記録」と考えた。2012年度は、リテラチャー・サークルを改善した読書会を国語科「読むこと」の単元に位置づけると共に、大村の「読書生活の記録」を改善した「読書日記」を年間通して日常的に実践した。2013年度は、書く読書活動である「読書日記」に焦点を当てて研究を進めてきた。2014年度は、国語科の「読むこと」の単元に話し合う活動であるブッククラブを位置づけ、それと関連させながら読書日記指導を行った。

以下、これまで行ってきた読書指導の成果を研究の視点に沿って述べる。

第1項 研究の視点における成果

(1) 研究の視点①「読書力の明確化」

海外で行われているリテラチャー・サークルは、ミニレッスンで選書や本の読み方について教師による指導を行い、その後、多様な読み方の役割を決め、同じ本を選んだ者同士で本の内容について話し合っていく活動である。「自分とのつながりを見付ける」「疑問を見付ける」「優れた表現などに光を当てる」「目に浮かんだ情景を絵にする」「要約をする」「作者・テーマなどを研究する」「特別な語を取り上げる」「場面の特徴をとらえる」などの役割があり、読む範囲ごとに様々な読み方を経験することができる。

ブッククラブも同じ本を選んだ者同士でグループ・ディスカッションをする活動である。この活動では教師が「読解力のストラテジー」（「予備知識を使う」、「テキストを処理する」、「読解力を評価する」）を教える。

リテラチャー・サークルとブッククラブは、共に読解力の指導に重点を置いており、読書意欲を育てることに重点を置く日本の読書指導とはずいぶん異なる。これらの読書活動は、海外の活動であり、日本の教育の場で使えるかどうかは、足立や有元が研究し、日本で実践できる可能性を示してきた。筆者は、小学校5年生の国語科単元においてリテラチャー・サークルを実践した結果、児童が読み方を意識して主体的に本を読むようになり、友だちとの関わりの中で多様な読み方を身に付けたという実感をもったことを明らかにすることができた。小学校3年生に対して行ったリテラチャー・サークルの実践においても、自分と関連づけて読む力や人物や作品を熟考・評価する力が伸びていったことを確認することができた。従来の日本の読書会では自分の感想を出し合うことで終わってしまいがちであったが、リテラチャー・サークルは、決められた読み方で精読することと多読を行うことができ、筆者が定義した「読書力」（読解力）を明確にする活動であると実証することができた。

ブッククラブも、リテラチャー・サークルと同様の活動であるが、自分自身の自由な読みを交流させるという意味で、2014年度、小学校1年生に対し行ったブッククラブでは、リテラチャー・サークルのように役割を決めずに、多様な読み方から自分で複数選択して話し合うことができるようにした。国語科の単元の中で教科書教材の読解をブッククラブで行い、その後本を使って同様にブッククラブ

を行うことで、精読と多読を行うことができた。また、この活動においても、読み方を意識して話し合うことができ、自分の読みを交流するだけでなく、他の本と比べて読むなどの成果も見られた。ブッククラブも筆者が定義した「読書力」(読解力)を明確にする活動であると実証することができた。

大村は帯単元「読書」の中で、「読書について考える」、「本を探す・選ぶ」、「読書の技術」、「本の活用」、「感想を育てる」、「読書生活の記録」、「読書会」などの実践を行った。その中でも大村の「読書生活の記録」は、書く活動として大村が重視したものであり、読解力だけでなく、読書生活を考える力、さらには読書生活を築く力も育成するためのものであった。このような幅の広い力を読書で身に付けさせようとしているところから、「読書力」の明確化につながる読書活動であると考えた。筆者は、この「読書生活の記録」をもとに「読書日記」を考案し、実践した結果、筆者が定義した「読書力」を基に、幅広い力を身に付けられることを明らかにすることができた。つまり、「読書日記」も、研究の視点①に適合することを実証することができた。

(2) 研究の視点②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」

リテラチャー・サークルやブッククラブは、海外では継続的に実践されているが、日本のカリキュラムでは、継続していくことは困難である。しかし、有元が提案しているように国語科単元の教科書教材の読解をブッククラブで行い、その後、関連する本の多読をしながら本を使ってブッククラブをするという方法をとることは可能である。実際に筆者の実践では、1年生の「おおきなかぶ」で身に付けさせたい読み方の焦点化を図り、精読してブッククラブを行い、その後、関連する本を多読した上で自分のお気に入りの本を選び、同じ読み方でブッククラブを行うことができた。そのような単元構成は全部で1年間に2回行うことができた。連続的ではないがその2回において、つけたい力の系統化を図ることは可能であった。

「読書日記」は、1日おきに書かせてきた(1週間に1~2回になることもあった)活動である。筆者が定義した「読書力」に沿って見ていくことで身についた読書力を捉えることができた。児童も読書日記を振り返ることで、自分がどのような読み方を身に付けたか、どんな本を読むようになったかを実感したり、これからどんな本を読みたいか、どのように読書をしていけばよいかなどについて考えたりすることができるようになった。この「読書日記」は、形が残り、ポートフォリオになるため、連続的・系統的な読書活動であると実証できた。

(3) 研究の視点③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」

リテラチャー・サークルでは、役割シートに書く活動が含まれている。ブッククラブでは、読むことと書くことの関連を強調し、書くことの機能が示されている。これらの話し合う活動は、読むことと話し合うことの関連だけではなく、書くこととの関連も図られている。筆者の実践でも、児童は、話し合う前に自分の読み取ったことや考えを書いておくことで読み方を明確にし、話し合いに積極的に参加できていた。

「読書日記」は読み取ったことや自分の感想、読書に対する考えなどを書く活動であるが、書くだけではなく、それをもとに、ブッククラブで話し合ったり、感想文を書いたりする活動と結びついていった。書いたり話し合ったりする際には、書き方を示したり「手びき」を参考にさせたりすることで、書くことや話し合うことに対する抵抗を減らすことができた。

つまり、リテラチャー・サークルとブッククラブ、「読書日記」は、読むことと、書くこと、話し合うことを結びつけて指導することが可能な読書活動であると言える。

（４）研究の視点④「個に応じた指導法」

大村は個に応じた指導として様々な「てびき」を作成している。筆者はその中の「個人の反応に対し、書き足したてびき」を参考にし、以下のように児童の読書日記への朱書きを継続していった。朱書きとしては以下の方法を取り入れた。

- ・一人ひとりのできた読み方や書き方、考え方、意欲が表れた文章に花丸をつけたり肯定的な評価の言葉を書いたりした。
- ・感想を引き出したり深めたり広げたりするための書き出しの言葉を書いた。
- ・分からないことについては、質問を書き、児童がそれに答えるようにし、ノートを通した対話ができるようにした。
- ・読書に対する児童の悩みや質問があった場合は、それに対し、アドバイスをした。
- ・読書のよさを感じられるように、教師の思いを伝えた。

筆者が定義した読書力を基に、以上の朱書きをすることで、筆者は、児童の身についた読書力を捉え評価することや読書の課題に気づき、助言をすることができるようになった。一人ひとりの読書のし方や身についた力には個人差があり、一斉の読書指導だけでは対応することができない。その児童の興味や力に合った本を選ぶこと、実態に合った読み方を助言することなどが必要であり、「読書日記」はそのことを可能にする活動であることが明確になった。

第2項 読書日記指導の成果

「読書日記」は年間通して行い、以下の成果を認めることができた。では、読書日記指導の4つの視点に沿って成果を述べる。

（１）視点①「教師による評価・支援（個に応じた朱書き）」

2012年度第3学年では、個の変容をめざし、朱書きを継続した結果、8人の児童の変容を明らかにすることができた。筆者が考える読書力に沿って朱書きを行うことで児童の変容を捉え、個に応じて選書や読み方の指導を行うことができた。児童はその指導により、読む意欲や書く意欲を高めていくことができた。

読書力については現在、市販のテストで点数による評価をすることはできないが、読書日記では、年間を通して教師も児童も読書技術や意欲に関して伸びを捉えることができた。

さらに、友だち関係や学習意欲などに関して課題がある児童に対し、朱書きにより選書や読み方の助言をしたり、できたことに対する肯定評価をしたりすることで、読書力だけではなく、生徒指導も行うことができ、行動や考え方に変化が見られるようになった児童もいる。

（２）視点②「児童の自己評価」

1年間に2～3回ではあるが、児童は自分の読書日記の文章や教師による朱書きを読み直すことに

より、自分の本の選び方に改めて気づいたり、自分のできた読み方を実感したり、今後の読書の目標を考えたりすることができた。自らが読書力を高めていくことができるようにするためには、自己評価は不可欠のものである。

（3）視点③「教師と児童との音声による対話」

読書日記による朱書きだけでは教師から児童への一方的なものになってしまうこともある。2012年度の実践では、休憩時間に児童と本のことについて対話をするよう努めた。読書日記に書かれた内容を基に、その児童の本の選び方や好きな本、がんばっていることなどについて話していった。実際に学級文庫の前で児童の思いを聞きながら本を選ばせることもあった。児童の家での読書の様子を聞き、新たなことを発見し、助言することもできた。対話は児童と教師の双方向的な取り組みであり、児童の思いや考えを直接聞き取ることができるというよさがあった。

（4）視点④「児童同士の結びつき」

児童の読書日記を朝の会で読み聞かせたり、学級通信などで紹介したり、教室に展示したりすることで、自分とは異なる本を読んだり、異なる読み方をしたりする児童に影響される児童は多かった。2013年度の実践では特にそのことが実証された。児童同士の読書日記による交流は、児童に本との出会いを増やし、読書意欲を高め、読書の幅を広げる役割をもつこと、教師対児童の関係で行われる指導に比べ、児童同士が友だちの読み方、感想の書き方などを学び、認め合い、一人の読書力のみならず学級全体の児童の読書力を形成する役割を果たすことを明らかにした。

第2節 他校の教師による「読書日記指導」の実践結果と考察

平成26年8月に広島大学で行われた第10回国語科授業研究大会に参加した小学校教師に対して実施したアンケート調査（計66名）では、「読書指導において難しいこと」として76%の教師が「個人差」を、50%の教師が「指導法の不明確さ」を、47%の教師が「時間の確保」を挙げた。今後、読書指導の方法が分からないと感じている指導者たちが、年間を通して継続的に実践できるようにするためには、具体的な指導法を明らかにするとともに、「読書日記」のよさや可能性を、児童の書いたものを通して具体的に示していかなければならない。そのために、平成25年12月から1か月に1度、読書日記指導学習会を開き、他校の教師に指導の目的や指導法について教示し、共に実践を行い、その結果を交流している。

参加している教師に対しては、読書日記指導の4つの視点について、以下の資料を渡して説明した。資料の中の（1）個に応じた教師の朱書き②③の例は、大村の実践から引用したものである。実際に筆者が行った朱書きについては、児童の読書日記を見せて説明した。

1 読書日記の具体的な指導法**(1) 個に応じた教師の朱書き**

- ①できた読み方や考え方を肯定評価する。
- ②もう一步深めることができる文を書き足す。(感想を育てる・深める)
- ③もう少し別の方向で考えることができる文を書き足す。(感想を育てる・広げる)

①できた読み方や考え方を肯定評価する。

- ・・・・な読み方ができましたね。
- ・・・・ことができましたね。
- ・・・・に考えることができましたね。

②もう一步深めることができる文を書き足す。(感想を育てる・深める)

- ・そういうことがわかってくるにつれて、ぼくの考えたことは
- ・なぜ、・・・ことができたのかと思うと
- ・気持ちの細かく書かれているところなんか
- ・それに
- ・〇〇が・・・をし、それが今までもつづいているかと思うと
- ・ぼくがなぜ・・・びいきかといえは
- ・こういうきびしさが、けっきょく〇〇のためによかったか、わかったのか考えていると、ぼくは
- ・こわくておもしろいところを一つ紹介しますと
- ・この正直さが後の〇〇の生き方のなかで、どのような力を発揮しているかと考えてみると
- ・そして、このように人間を・・・にさせたものは何であるかと考えてみると
- ・「 」としたところに、筆者の考えが出ているように思いますが

③もう少し別の方向で考えることができる文を書き足す。(感想を育てる・広げる)

- ・本によって、新しいことがわかり、新しい世界が開けてくるといいますが
- ・空想するということは
- ・しかし筋はありふれていて

(2) 児童の自己評価

- ・年間3～4回、自分の読書日記を読み直し、伸びたところや今後の目標等について文章を書く。

※カードに「振り返りの観点」を書き、参考にさせる。

- ・どんな読み方をよく行ったか
- ・どんな本をよく読んだか。
- ・読書の習慣はついたか
- ・本に対する思いは
- ・読書日記に書くことについて
- ・本をどのように選んだか
- ・友だちと本の話をしたか など

(3) 教師と児童との音声による対話（休憩時間、給食の準備中、学校図書館にいる時間など）

- ・本の選び方
- ・本に対する思い

- ・家庭での読書の様子 など

(4) 学級に対する教師の取り組み

- ・朝の会や帰りの会で児童の読書日記を読み聞かせる。
- ・学級通信や読書通信に読書日記を載せ、配布して読ませる。
- ・国語の時間に、内容と関連した読書日記を紹介する。
- ・教室に読書日記を展示する。

平成26年度から教師たちは学級文庫の整備をしながら実践を始めていったが、朱書きの方法や読書の課題をもつ児童（本を読まない児童、同じ本ばかり読む児童、同じ形式で感想を書く児童など）への対応のし方が分からないと相談する教師がいた。そこで、その教師が受け持っている児童が書いた読書日記をもとにこれらの課題を解決する方法を教示することにした。

次に、広島県内公立小学校（A小学校）小原由利教諭の学級の児童の読書日記を対象とし、教師の朱書きの仕方や児童への助言の仕方と読書日記指導の成果について考察する。

第1項 他校教師の取り組みの検討

平成26年6月28日の読書日記指導学習会では、小原教諭の読書日記指導の実践における成果や課題等を聞き、筆者がそれに対し、指導助言を行った。

第5学年担任である小原教諭は、平成26年度の5月上旬から1週間に1度（週末）、読書日記の宿題を出している。

小原教諭は、読書日記に対する児童の反応を次のように筆者に話した。

- ・児童の多くは、読書日記は何でも書いてもよいし量が自由なので、ふつうの日記よりも抵抗がないようだ。多くて3ページ書く児童もいる。学力的に課題のある児童も喜んで書いている。
- ・現在、困っていることは、「読む本がなくなりました。」という児童が多くなった。そのため、教科書の文について書く児童が多い。4月は、家にある本を読み、それを読み終わると、学校や学級文庫の本を貸すようにした。しかし、学校の図書館は週に1度しか借りられないので休憩時間に様々な委員会活動をしている5年生がタイミングよく借りることは難しい。学級文庫の本はまだ十分にそろっていないが今は、「学級文庫にある地図やくらしの文集も読んでもいいよ。」と言っている。本がないと、意欲が半減する。図書館の団体貸し出しで借りることができると思う。

筆者が以上の事に対して助言したことは以下の通りである。

- ・読書指導を継続していくためにはまず読書環境づくりが必要である。
4月から、学級文庫を少しずつ準備しなければならない。国語科の教材に関連した本や調べ学習用の本等をそろえていく。自分が児童に読ませたいものを少しずつ用意していく。保護者に呼びかけて、読んだ本を貸してもらおうとか、手のひら文庫、全国学校図書館協議会の集団読書テキストをそろえるのもよいだろう。地域の図書館から団体貸し出しをしてもらうのもよいだろう。
- ・高学年であれば、本の分類、整理などを児童の手によって行わせていくのも、選書力を育てるのに望ましい。
- ・最初は、教科書教材に対する感想を書くのもよい。次第にそれと関連した本を読むことを勧め

るのも一つの方法だろう。

小原教諭は自分の悩みを前回の学習会（5月10日）と同様、次のように話した。

- ・筆者と同じように、まず、読書日記の書き方のてびきをノートの表紙裏に貼らせ、それを参考に書かせるようにしたが、どのような返事を書いたらよいか悩んでしまい、ノートを目の前にして時間ばかりたってしまう。読む時間よりも朱書きを考える方に時間がかかる。みんなの読書日記を読んで朱書きを書き終えるまで合わせると何時間もかかっている。

このように、児童は書くことに抵抗がなくても、教師が朱書きに苦しむようであれば、長期間の指導を継続することは難しい。また、年間を通して個の具体的な変容に目を向けることもできにくいだろう。

そこで、読書日記の意義を理解しながら継続していくことができるようにするために、その後の学習会で小原教諭の朱書きを基に、朱書きの方法についての筆者の考えを伝えていった。その際、筆者が先行研究を基にして定義した「読書力」（表 8-1）に照らし合わせてどのような力がついているのか、検討していった。

表 8-1 筆者の考える「読書力」

1 読書技術	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	読書設計力 選書力 読解力（情報の取り出し） 読解力（解釈） 読解力（人物や作品に対する熟考・評価） 読解力（自分と関連づける熟考・評価） 活用力
2 読書活動に対する意欲・態度	⑧	楽しんで、進んで、積極的に
3 読書習慣	⑨	自分で読書する習慣

第2項 読書日記への朱書きの方法

本項では、二人の児童の読書日記を対象とする。児童Tは、教科書のことばかり書く児童である。児童Fは、あらすじが長く、最後に「おもしろかったです。」のような一言でまとめてしまう児童である。これらの書き方は最初の段階では一般的な課題としてよく見られるものである。

（1）自分の身の回りや自分自身のことについて書くことができるようになった児童T

小原教諭の話によると、児童Tは読書に対して興味をもち、普段から「こんな本もっていませんか。」と友だちに聞いて回る子だそうだ。「楽しかったよ」「いいよ」と言って本を紹介することもできるそうである。しかし、書く内容は教科書のことばかりであり、小原教諭は指導法について悩んでいた。

以下に児童Tの読書日記と小原教諭の朱書き、それに対する筆者の伝えた考えを示す。

<5月7日の読書日記> 「いわたくんちのおばあちゃん」 教科書 110 ページ～121 ページ

ぼくが、「いわたくんちのおばあちゃん」を読んで、一番心に残った文章は、「やがて現れたのは、こげた体が二体。」というところが心に残りました。理由は、丸いドームの鉄わくを残したくずれかけたコンクリートの建物（原爆ドーム）を目印にして、なくなって、死体にはなっているけど、家族を二人見つけたことに感動したからです。

登場人物のせいかくは、明るくて、れいせいだなあと思いました。明るいという性格がわかるのは、「二人は、笑顔で」というところで、笑っていて明るい性格だと思いました。れいせいだとわかるのは、原子爆弾が落ちてきてぼくはつしても、約束の場所に行くこと決めたからです。

（波線は後から筆者が記入）

<小原教諭の朱書き>

心に残った理由も本からしっかり選んで書けていますね。登場人物の性格も本からしっかりさがして考えているところはすばらしいですね。

<筆者の伝えた考え>

この児童は、まず、一番心に残った文章とその理由を書いている。そして、登場人物の性格について2つの根拠・理由を示して述べている。つまり、表8-1の③④⑤ができていけると言える。そこで、上記の波線のように、これらができているところに線を引き、「一番心に残った文章とその理由を書きましたね。そして、言葉や文から登場人物の2つの性格を考えることができましたね。」というようにできたことを書くとさらに具体的な評価になるだろう。

<5月19日の読書日記> 「世界でいちばんやかましい音」 40 ページ～52 ページ

ぼくが一番心に残った文は、「そして、その何億という人の耳に聞こえたのは、全くのちんもくでした。」というところ。理由は、いろいろな国やガヤガヤの町の人たちが、王子様の前で、人の声を聞こうとして、全員だまったからです、そして、ちんもくだけが聞こえたからです。でも、王子様は、自然の音を聞いて、しきりにはしゃいで、とんだりしながらはねたり、庭の方を指差したりしていたので、すこしおどろきました。

（波線は筆者が後から記入）

<小原教諭の朱書き>

どうして王子さまははしゃいだのだと思いますか。

<筆者の伝えた考え>

ここでは、前回と同様、一番心に残った文とその理由を書いている。そして、王子様に対する自分の感想（おどろいた）を書いた。前回（5月7日）と違うのは、表8-1の⑤の感想（人物に対するおどろき）をもった点である。朱書きでは、人物に対する感想（おどろき）の部分に線を引き、誉めるとよい。

小原教諭が児童Tに質問しているように、もう少し深く考えさせたいときは、「どうして王子さまがはしゃいだかという・・・」という書き出しを与えると、返事を書きやすくなるだろう。

<5月30日の読書日記> 「新聞記事を読み比べよう」 教科書 64 ページから 66 ページ

ぼくが、「新聞記事を読み比べよう」を読んで、おどろいたところは、「全国に向けて発行されている新聞の一ページに入る文字の量は平均すると約一万千三百字です。四百字づめの原こう用紙約二十八枚分に当たります。」というところです。新聞の一ページには、そんなに書いてある文字が多くて、おどろきました。そして、新聞記事には、文章構成図のようなものがあるんだと初めて知りました。

<小原教諭の朱書き>

たくさんの発見をしたのですね。今度は本物の新聞でためしてみてね。

<筆者の伝えた考え>

ここでは、文章を引用しながらおどろいたことを書くことと初めて知ったことを書いている。読書力の③⑤ができていえる。たくさんの発見をしたという朱書きは、児童に意欲をもたせるだろう。また、児童Tとの対話の中で、実際の新聞を見せて、どのページに興味があるか聞き、それを読むことを勧めてみるのもよいだろう。

<6月14日の読書日記> 「いちばんの図鑑」

ぼくは、いちばんの図鑑を見ておどろいたことは、太平洋が海の広さでいちばんということは分かっていたけど、一億六千六百二十四万キロメートルあって地球の三分の一もあるということにおどろきました。そして、その太平洋などが大陸が移動して大海ができたということも分かりました。

地球でいちばん小さい島が沖ノ鳥島だということも初めて知りました。北小島と東小島があり、とても小さいのだなと思いました。

<小原教諭の朱書き>

地図にきょう味をもっているのですね。

<筆者の伝えた考え>

ここでは、自分のこれまでの知識と比べながら驚いたことを書いている。これは読書力⑤⑥に当たる。図鑑に興味をもっていることがわかる。図鑑を読むよさについて朱書きするとよい。例えば「図鑑を読むと、自分の今までの考えとの違いや自分が今まで知らなかったことが分かったりするよさがありますね。」という朱書きである。

<6月25日の読書日記> 「エネルギーと産業」

ぼくが、「エネルギーと産業」を読んで思ったことは、寒い地方では暖房やストーブなどでエネルギーを消ひするので、北海道では全国平均の二倍にもなっているということにおどろきました。ぼくは面積が広いからだと思いました。でも、寒いからだとは、おどろきました。

<小原教諭の朱書き>

今までの考えから新しい考えにかわったのですね。

<筆者の伝えた考え>

ここでは、小原教諭が書いているように、自分の考えが変わったことについて書いていることを誉めたい。

教科書について書くことが多い児童Tは、その後も教科書について書いたが、9月になると、書く内容が変わってきた。

<9月21日の読書日記>「森林のおくりもの」

ぼくは、「森林のおくりもの」を読んで、日本の国土の多くは森林とは知っていたけど、木材、紙、火など、現代の人々たちがごくふつうに使っているものは、だいたい大昔の人たちから来たものだと知りました。最近、砂ぼくが広がっているけど、日本は森林が多いのでよかったなあと思いました。

(波線は筆者が記入)

<小原教諭の朱書き>

最近の地球（世界）にも目を向けてみたのですね。

<9月26日の読書日記>「気持ちを伝える言葉について考えよう」

ぼくは、「気持ちを伝える言葉について考えよう」を読んで、方言と共通語というところを読んで、方言を大切にすると同じ土地に住んでいる人と気持ちを伝え合うために欠かせないものだと知りました。でも、共通語も知っておかなければいけないので、気をつけていきたいです。(波線は筆者が記入)

<小原教諭の朱書き>

気持ちを伝えるためには、大切な言葉なのですね。

<10月17日の読書日記>「古文に親しもう」

ぼくは、「古文に親しもう」の「九月つごもり・・・」というところを読んで、この古文を書いた作者は、風でたくさんの黄色い木の葉が落ちているのを見て、すごくさびしい気持ちになったと感じた。そして、ぼくも落ち葉を見ていると、さびしい気持ちになります。

(波線は筆者が記入)

<小原教諭の朱書き>

〇〇くんもなるのですね。先生もなります。どうしてかな？

<筆者の伝えた考え>

児童Tは、9月21日に、波線のように世界や自分の住んでいる日本に目を向けて感想を書くようになっていた。9月26日には、波線のように自分の今後のあり方について書いている。10月17日には、波線のように作者と自分の共通点を書いている。このように、自分と関連づけて書くことができるようになっていたと言える。

次に児童Fの日記を取り上げる。

小原教諭の話によると、児童Fは、学習内容を理解することができにくいけど、読書日記を書く意欲はある子だそう。絵本をよく読み、読書日記には、あらすじを2～3ページ書いていた。文章の最後には、「おもしろかったです」と書くことが多かった。

(2) 書きたいことを絞って書くことができるようになってきた児童F

「エルマーのぼうけん」

エルマーのぼうけんを読みました。エルマーが少し小さかった時のことで、きんじょのまちかどで、

としをとったのらねこに出会って、エルマーが「ぼくのうちにきてみませんか。」と言ったらねこがおどろいたとかいてあって、こんなとしとったのらねこにこんなにやさしくしてくれた人なんか、いままでにいなかったとっていて、とてもおもしろいなと思います。心にのこっているのは「エルマーのもっていったものはチューインガム、ももいろのぼうつきキャンディー……（中略：筆者による）

たんけんをしに行くならいっぱい物をもっていくんだなと思いました。これまでに、にげだしたりとか、しまをみつけたりとか、川をみつけたりとかとらに会ったりとか、さいに会ったりとかライオンに会ったりとか、ごりらに会ったりとか、はしをかけたり、りゅうをみつけたりしていろいろなぼうけんをしてすごくおもしろかったし読んでいたら楽しかったです。

〈小原教諭の朱書き〉

Fさんなら、体けんは何をもっていくかな。

〈筆者の伝えた考え〉

この児童は、文を引用したり抜き出したりしながら自分の思いを書いている。その読書力は③⑤である。朱書きをする際には、実際にはできない冒険を本の中で登場人物と共に楽しんでいることを誉めたい。

〈5月19日の読書日記〉「わたしのワンピース」

しゅじんこうは、白いうさぎがでできます。この話は、空から白い服がおちてきて、白いうさぎが「わたしのワンピースをつくろうっと。」とミシンでワンピースをつくりはじめた所が（ミシンでよくワンピースをつくれるなあ。）と思いました。ついに真っ白いワンピースがかんせいして、お花畑を横歩きましたら真っ白い服が、はなもようになったので、とてもびっくりしました。はなもようのワンピースで横歩きをすると、雨がふってきて、水玉もようになって、水玉もようで横歩きを続けると、くさのみにはいっていくと、服がくさのみもようになって、くさのみを食べにきたことりがワンピースの中に入ってしまって服がことりのもようになってこんどは白いうさぎが空へ飛んでしまってにじがでていて、服もにじ色になったのでとてもきれいだなと思いました。そして、夕方になってきたので夕焼けもようワンピースになって少しねむたくなって、ねてしまって、夜になったので星が出てきて、星もようワンピースになって、朝起きたら、星もよう、その日から星もよう服になったりしていたのでとてもおもしろかったです。

〈小原教諭の朱書き〉

とてもロマンチックな物語ですね。一番すきな場面はどこかな。

〈筆者の伝えた考え〉

あらすじを長々と書いている。このような児童は初めの段階で多いので、書きたいことを絞った児童の読書日記をモデルとして示すとよい。

〈5月30日の読書日記〉「おじさんのかさ」

おじさんのかさを読みました。「おじさんは、りっぱなかさをもって、ぴかぴか光ったつえのようでした。」というところがすごくきにいています。おじさんはかさを持ち歩くだけで、使ったことがなかったので、かさが大事なんだと思いました。雨がひどい日は、家の中にいてかさが本当に大事

だと思いました。

かさをとうとう開いて家に帰りました。家に帰ったら、「ぐっしょりぬれたかさもいいもんだなあ。だいいちかさらしいじゃないか。」といいました。おもしろかったです。

〈小原教諭の朱書き〉

とてもおもしろい本ですよ。先生もその本大すきです。

〈筆者の伝えた考え〉

ここでは、5月19日の小原教諭の朱書き「一番好きな場面はどこかな。」に対して、気に入ったところを書いたことや理由を示しながらおじさんの気持ちを考えたことを認めたい。これは読書力④である。

〈6月13日の読書日記〉「おしゃべりなたまごやき」

「ある国の王さまのはなしです。王さまは、まい朝、朝ごはんをたべるとくあいさつのへやへでかけることになりました。」という最初の所が気に入っています。王さまはあいさつのへやはどんな所なのかが知りたいです。そして、王さまがあいさつのへやにつくと、ラッパがなって、大臣が王さまにあいさつをして、その次に、へいたいのたいちょうがあいさつをして、その次に、べんきょうの先生があいさつをして、その次においしゃさんが王さまにあいさつをしました。いちばんあとは、コックさんで、「王さま、おはようございます。ばんのおかずは、なににしましょうね。」と聞いたら、王さまは、「たまごやきがいいな。めだまやきにしてくれ。」といいました。朝のべんきょうが終わったら休み時間です。すると、にわとりごやがありました。なかには、にわとりがぎゅうづめになって、こけっこけつけないでいました。すると、王さまがとをあけてしまいました。そして、ぎゅうづめのにわとりがとをはじくようにしてとびだしていきました。とても、おもしろかったです。

〈小原教諭の朱書き〉

この中のどれが一番おもしろかったかな。

〈筆者の伝えた考え〉

5月19日と同様にあらすじを長々と書き、最後に「おもしろかったです」とまとめている。このような場合は、例えば、「先生だったら・・・が一番おもしろそうだな。」などと書くだらう。

〈6月25日の読書日記〉「かばくんのふね」

かばよりずっと大きいくもがでてきて雨がふってきて、動物園に雨がふってきて、雨がすきなかばとかばの子で雨はずっとふりつづけるので動物がみんなこうずいだと思った。そして、雨はふり続けて、かばのせなかに動物がどんどん乗っていた。みんなが「かばくんのせ中の上に乗せて。」とっているかばのまわりには、雨がいっぱいふっていた。かばは、泳ぐのが上手なのですいすい泳げることができる。

そして、みんなのかばのふねでひなんした。でも、帰ってきたら、天気だったので動物がよろこんでいた。

とてもおもしろかったです。

〈小原教諭の朱書き〉

どうしてそこがおもしろかったのかな。

〈筆者の伝えた考え〉

さいごの「とてもおもしろかったです。」が何を指すのか知りたい。
このような場合は、「かばくんはみんなにたよられてがんばったのですね。」など、教師の思いを添えるとよい。

この児童は、4日間連続、最後に「おもしろかったです」と書いている。しかし、小原教諭の朱書きに対して答えようとしているので、今後、朱書きによって表現の仕方が変わっていく可能性が十分あった。その後、小原教諭は、「一番気に入ったところは」や「理由は」という書き出しを朱書きし、返事を書かせた。

〈9月26日の読書日記〉「ここがわたしのおうちです」

黄色い家でまどには、白いよろい戸がついています。新しい住人で、ミソサザイが巣をつくったので、ミソサザイも黄色い住人になりました。おじいちゃんに手紙を書いて、おじいちゃんがお金を送ってくれました。おじいちゃんのおうちからわたしのおうちまで遠くはなれたところに住んでいました。車で6時間もかかりました。6時間もかかるからすごいと思いました。わたしは引っこすことになってしまいました。この話は、悲しい話でした。理由は引っこさなくちゃいけなかったので、悲しい話なんだなと思いました。(下線部は小原教諭による)

〈小原教諭の朱書き〉

お話をとても短く上手にまとめることができましたね。もっと上手にお話をまとめるコツは、さいしょとさいごを比べて書いてみるとよいですよ。お友だちとのお別れは悲しいですよ。

〈筆者の伝えた考え〉

小原教諭が朱書きで評価したように、簡潔にまとめ、内容に対する感想とその理由を書くことができている。

以上のように筆者は読書日記指導の学習会で、小原教諭の朱書きに対し、助言をしていった。その後も小原教諭は朱書きを継続すると共に、国語科の教科書教材に関連する本を学級文庫に入れ、教科書教材の読解の後に、本を読んで作品を作る活動を設定した。例えば、物語文「注文の多い料理店」の単元では、宮沢賢治の作品を読んでお話カードを作る活動を、説明文「森林のおくりもの」の単元では、本を読んで説明文を書く活動を行った。

この頃から学級の児童の本を読む態度や読書日記に書く内容が変わってきた。

第3項 読書日記の成果

小原教諭が読書日記の実践を始めてからまだ1年もたっていないが、本項では、児童の読書日記の内容や小原教諭からの、日頃の児童の読書態度についての聞き取りから成果を述べる。

(1) 読み方の変化

前述した児童Tは、最初、読んではじめて知ったこと、分かったことを中心に書いていたが、9月になってからは、自分が住んでいる日本に目を向けて書くことや、自分が気を付けていきたいこと、

自分と作者を比べて共通することについて書くことができるようになった。継続して書くことにより、自分と関連づけて読むという新しい読み方ができるようになっている。

児童Fは、最初、長々とあらすじを書いていたが、担任が「先生だったら・・・が楽しそうですね。」と朱書きしたり、「一番気に入ったところは「 」です。」「理由は「 」だからです。」と朱書きし、本人に書かせることで、9月には、話を短くまとめることと理由を書くことができるようになり、担任が肯定評価をしている。

このように、読書日記を継続することで、同じ読み方で読んでいた児童が読み方を広げたり、新しい読み方を身に付けたりすることができるようになる。つまり、読書技術の読解力を身に付けていくことができる。

(2) 読む意欲の向上

小原教諭が図書室や自分の家から本を持ってきて、「この勉強ではこのような本を読みたいと思います。」と言うと、5人ぐらいの児童が図書室に行き、進んで関連図書を借りるようになった。そして、小原教諭に「みんなに本を紹介するので少し時間をください。」と言い、朝の会で本を見せながら題名を知らせるようになった。家から本を持ってくるようになった児童もいる。

友だちが持ってきてくれた本を読むようになると、そのことについて読書日記に書く児童も出てきた。児童Kは、以下の文章を書いた。

<児童Kの日記>

ぼくは、「ももへの手紙」という本を読みました。

この本は、U君が持ってきてくれた本です。U君が持ってきてくれたので、読むことができたので、感しゃしています。

この本は、「もも」が主人公で、三びきのような怪が出てきます。まだ読み終わってなくて、あまりわからないけれど、面白いなと思いながら読ませてもらってます。

(3) 教科書教材に関連した本の読書へ

小原教諭は、教科書教材「注文の多い料理店」で、不思議な世界の入り口と出口、変容に重点を置いて読解の授業をした。これまでの物語教材においても人物の変容を意識させていたと言う。その結果、不思議な世界の入り口と出口のある物語を自分で探して「風の又三郎」を読んで書く児童や変容に着目して「ごんぎつね」について書く児童、国語科の教科書（「注文の多い料理店」）に関連した本を読んで書く児童が出てきた。

小原教諭は、この「注文の多い料理店」の学習の前から、自分が宮沢賢治の本を学級文庫に入れ、単元の学習の最後に「お話カード」を書くという言語活動を設定したこともあり、児童が読書日記に書くようになったのではないかと話した。

【児童Kの読書日記から】10月20日

この児童は、「注文の多い料理店」を読み、小原教諭に「人物が変容しない。」と言った。その後、

変容を意識して以下の文章を書いた。

わたしが読んだ本は、「ごんぎつね」です。

おもしろいのは主人公のごんぎつねの気持ちの変容で、最初はいたずらばかりしていたけれど、ある時うなぎをとるとそれは兵十がおっかあのためにとったうなぎだと気づき、次の日から毎日毎日おわびにくりや松たけを持っていくようになってもういたずらをしなくなる事です。

でも兵十はそれに気づかずに火なわじゅうでうってしまったのでかわいそうだなあと思いました。

【児童Mの読書日記から】10月19日

この児童は、始めからずっと「かいけつゾロリ」や「ズッコケ」のシリーズばかり読んで書いてきた児童である。小原教諭は、他の本を読むことも勧めようと考え、「ゾロリ以外で読む本があったらまた教えてね。」「ゾロリやズッコケシリーズ以外の読書にもそろそろ二学期なのでちょうせんしてみましよう。」という朱書きをしてきた。その後、小原教諭が図書室から学級文庫に本を入れ、学級の児童に「いろいろな本を読んでみるといいね。」と紹介すると、児童Mは、「注文の多い料理店」の学習後に初めて宮沢賢治の本「よだかの星」を自分で選び、以下の文章を進んで書いてきた。

「よだかの星」

よだかという鳥がたかに名をかえろといわれる話で、よだかが、星たちに「北の青いお星さま、あなたの所でどうかわたしを連れてって下さい。」と言って最後によだかが、よだかの星になって燃えつづけてかわいそうだと思います。

【児童Fの読書日記から】

児童Fは、前述したように、短い絵本をよく読み、あらすじを長く書く児童であったが、「注文の多い料理店」の学習後に、「よだかの星」を選んで以下の文章を書いた。

「よだかの星」10月

よだかは実にみにくい鳥で、くちばしは、ひらたくて、耳までさけていて、足はよぼよぼで歩けない鳥です。ほかの鳥は、もうよだかの顔を見ただけでいやになってしまうという具合でひばりも、美しい鳥ではないけど、よだかよりは上だと思っていました。

わたしが一番おもしろかったところは、よだかはほかの鳥たちにきらわれているところです。ちょっとかわいそうな鳥でした。

「森林のおくりもの」の学習では、小原教諭は、説明文の述べ方に注目させながら授業を行った。そして、その述べ方を活かしながら、自分が本で調べたことを説明文に書くという学習につなげていった。

児童は、以下の文章を書いた。

【児童Fの読書日記から】

児童Fは、教科書の内容を理解して自分の考えを書くようになった。

「森林のおくりもの」11月11日

森林のおくりもので心に残ったことは、日本は木の国で、「木のくらし」を築いてきたので、大昔から日本人は木の家に住んできて木の道具を使ってくらしてきました。ほかにも火や川もあって、緑豊かな国土に生まれたことの幸せに感謝しなければなりません。わたしは、森林はとても大事だと思いました。川や木や火がないと、わたしたちは、生きていないので感謝をしなければいけないと思いました。

「森林のおくりもの」11月21日

日本は森の国で木の国だったことをはじめて知りました。森林は国土の三分の二が森林でとても多いと思いました。昔から日本人は「木のくらし」で木の家に住んだり、木の道具を使ってくらしていました。ヨーロッパの古い町には石やれんがの建物があって橋は石橋でした。ヨーロッパの人たちはナイフとフォークで食事をして、でも日本人は木で使った橋で食事をします。木材はスギやヒノキは神社とお寺に使われて、ケヤキは、家の大黒柱になりました。木材や、木はいろいろな物に使えてべん利だということが分かりました。

【児童Tの読書日記から】

児童Tは、「森林のおくりもの」の学習の時から読書意欲と書く意欲が高まった。「森林のおくりもの」の学習後に関連図書を読み、説明文を書く活動を行うことが決まると、児童Tは、進んで本を選び、休憩時間も、読んだことを書いておきたいと言い、読書日記に以下の詳しい文章を書き続けた。

「森は生きている」11月11日

ぼくは、「森は生きている」を読みました。(中略)

木はどのようにつかわれたのでしょうかでは、山を切りひらき作った林道に丸太をしきつめた木馬道を通して木ぞりを引いてわたるのに使ったり、げたや、建物に使われました。また、ひのきは、「火の木」からきた言葉で、むかしはひのきから火をとったそうです。福島県の会津地方は、きりの産地として知られ、むかしからこの地方では女の子が生まれると、その子がおよめにいくときに、よめいり道具のたんすにしてもたせるそうです。木は、いきものすでは、木は生きていて、こきゅうをしていて、木は強いからおりを出し、それはわるい虫にとりつかれないように自分のからだをまもっているんだそうです。貝などを運ぶときに杉やひのきの葉をつかうのは、そのものを長もちさせるための保存食だそうです。紙のおくりものでは、いまわたしたちの社会では、コンピューターが普及し、通信の技術が進歩しているから、「そのうち、紙なんて、いらなくなるさ。」とっている人もいますが、それはちがっていて、発達するほど紙を使うようになります。紙で宣伝もしています。日本人が、一年間に使っている木材は、一人平均一立方メートルも使われていて、そのうち三割が紙ということにおどろきました。火のおくりものというところでは、ももたろうのはじまりで、しばをとりにくいという場面があります。しばはたきぎにする木の小枝のことです。

木はいろいろな特ちょうがあり、木材は紙になり、コンピューターの宣伝や今こうして読書日記を

書くように勉強にも使われる大事な役目をしていると感じました。

次の文章は、国語の授業で学んだことを活かして書いたものである。小原教諭は、「すばらしいね。原因と現状、取組に分けて考えたのですね。」と肯定評価している。

「地球から森が消えていく」11月21日

ぼくは、「地球から森が消えていく」を読んで、森が消えていく原因は、人間が必要に応じて森をきりひらき、町をつくったからです。そして、人間たちは、必要以上に森をこわしています。

現状は、森がさばくになっています。そして、地球の陸地面積の三分の一がさばく化しているそうです。あと、乾燥地域などで見られる塩性化もあるそうです。

取組は、最近になって、人工衛星で空から森を見たり、国連や世界銀行が中心になって、「熱帯林行動計画」とよばれている取組があるそうです。

これからも、「地球の緑」について考えていきたいです。

これらの児童は、国語科の「読むこと」の学習から自分の読書へと進み、読書日記に進んで書くようになった。

以上、児童の読書日記の内容を取り上げ、成果を述べてきた。次は、学級全体の成果を以下に示す。

（４）学級における成果

小原教諭の話では、読書日記を定期的を書くことで、日頃から本を読むようになり、同学年の他の学級と比べて読書量が多くなったということである。また、何を書いてもよいこと、書く量が決められていないこと等の理由から、読書日記を書くことが好きな児童が多くなったそうである。小原教諭が週末の金曜日に読書日記の宿題を出すのを忘れていると、児童が声をかけたり、金曜日以外の日も宿題に出してほしいと望んだりする児童もいるそうである。読書日記は、読むこと、書くことに対する意欲・態度を育てることができると言えるだろう。

また、小原教諭は、読書日記を書くようになってから、国語の学習にも意欲的になったと感じている。児童が授業の前に「この勉強のねらいは何ですか。」と聞いてくるようになったそうである。読書日記を書くことと国語の授業への意欲との関係は明らかではないが、日常の読書日記と国語科の授業が児童の意識の中でつながっているのかもしれない。

第4項 考察

小原学級の中にも継続的に読書日記を書くことで、読書量が増え、朱書きにより読書日記を書くことが好きになった児童がいた。また、友だちと本によってつながる児童も出てきた。読書日記を国語科「読むこと」の授業と関連させることで、読む本が変わったり、学んだ読み方を活用して読書日記に書いたりすることも明らかになった。

しかし、1学年、3学年、5学年におけるこれまでの筆者の実践結果や小原教諭の実践結果から、5学年の児童が必ずしも下学年よりも質の高い表現になっているとは言えない。これまでの読書指導

で身につけた力や書く活動の経験の差や読書に関する個人差が大きいためだと考えられる。

今後、発達段階による児童の読書のし方の特徴を考察した上で、国語科「読むこと」との関連を図りながら6年間の指導の系統性について明確に示す必要がある。

本研究では、読書日記指導プログラムを作成する際、学習指導要領と同様、2学年のまとまりで考えていきたいが、まずは、筆者の先行実践を踏まえ、「読書に関する目標」、「読書日記の指導方法」、「読書日記に書く内容」のそれぞれについて1年間の系統的な指導と螺旋的な指導を示すこととする。

第3節 年間の系統性を図った「読書日記指導プログラム」

第1項 第1学年の「読書日記指導プログラム」

(1) 読書に関する目標について

筆者のこれまでの実践で、第1学年、3学年、5学年のどの学年の児童も、質の差はあるにしても多様な読書力を形成していったことから、第3章で分類、構造化して定義した「読書力」(表8-1)を児童の実態に即し、年間を通してできるだけバランスよく設定するようにする。国語科「読むこと」の授業で、読書活動に対する意欲や態度、読書技術を育てながら、日常の読書日記指導を行い、最終的に読書習慣を確立することを目指す。指導にあたっては、以下の点に留意する。

<読解力>

- ・日常の読書指導であまり重視されてこなかった読解力については、国語科「読むこと」の授業の目標と関連させながら、精読・多読を通して育てていく。
- ・PISA調査や全国学力状況調査の結果を踏まえ、PISA型読解力(情報の取り出し、解釈、熟考・評価)を意識して育てていく。その中でも、筆者の実践結果で、日本にはまだ十分に浸透していない「自分との関連づけ」「評価・批評」を身に付けることが可能だったことから、これらの読みを積極的に取り入れていく。
- ・筆者の2013年度の実践結果(一人の読書力が他の児童へ広がっていったこと)を踏まえ、国語科「読むこと」の授業でつけたい読書力以外についても、日常の読書日記の交流を通して、広げていくことができるようにする。

<選書力>

- ・選書については、国語科の読書活動(リテラチャー・サークルやブッククラブ等)の中や本の選び方に関する学習の中で指導したり、日常の児童の読書日記の内容から特徴を捉え、段階的に指導したりする。

<活用力>

- ・読書日記を活用して、感想文を書いたり読書会等で話し合ったりすることができるようにする。

<読書設計力>

- ・第1章で示した、中学生の読書指導の課題(不読者が増えること、図書館の利用が少ないこと等)を踏まえ、小学生においても、自分の読書のし方や読書のよさについて考える力、自分の目標を決める力などの「読書設計力」を育てていく。

(2) 読書日記の指導方法について

読書日記は、自分の読書生活を築いたり高めたりするための読書活動である。年間を通して行い、

教師も児童も評価、改善ができるようにしていく。

指導は以下のように行っていくものとする。

- ・読む意欲と習慣を育てるために、まず学級文庫を整備し、身近に本がたくさんあるようにする。低学年では、物語が中心となるが、中学年では、学級文庫をジャンル別に整理し、幅広く読める環境づくりをしたい。高学年では、小原教諭の学級の児童のように、自分たちで目的に応じて学級文庫に本を入れ、ジャンル別に整理できるようにしたい。そのことにより、児童の選書力が身につけていくと考える。
- ・学年当初には、読書日記の目的（意欲・態度、読書技術の育成、読書習慣の確立）について指導する。
- ・学級の実態に即し、書く頻度を決め、（毎日、一日おき、1週間に一度など）基本的に家庭で読書日記を書かせる。
- ・筆者の2014年度の実践を踏まえ、始めは、「読むこと」の授業と関連させながら書き方（型）を示し、全員が書けるようにする。次第に友だちの読書日記から、自由な書き方を紹介し、型を破って自分らしい書き方ができるようにしていく。
- ・国語科「読むこと」の単元が始まる前に、関連図書を用意しておき、自由に読めるようにし、読書日記にも自由に感想を書くことを勧める。読み方を学習した後は、筆者の2014年度の実践結果を踏まえ、その読み方を自分が選んだ本で活用して読書日記に書くことを勧める。また、日常的に書いている児童の読書日記を「読むこと」の授業で活用することもできるようにする。
- ・話し合うこととの関連を図るよう、リテラチャー・サークルやブッククラブを日本型に改善した読書会を設定し、その前後に、教科書教材で学んだ読み方で本を読み、読書日記に書くようにする。ただし、読書会の後に位置づけている読書日記については、児童の実態や学級での指導時間等に応じて、全員に書かせるか、自由にさせるか決めるとよい。一斉授業の中の読書会では、教科書教材で学んだ読み方で本を読めるようにするが、日常の読書日記でできている他の読み方も必要に応じて取り入れていきたい。
- ・児童の読書日記を朝の会で読み聞かせたり、学級通信などで紹介したり、教室に展示したりして、読み方や考え方などについて学び合うことや読書力を広げていくことができるようにする。
- ・まとまった感想文を書いたり、本の紹介をしたりするために、日常的に書いている読書日記を活用することができるようにする。
- ・朱書きは個に応じて以下のように行っていく。
 - 1) 読書力に基づき、どんな読み方、書き方、考え方ができているかを伝え、肯定的評価の言葉を書く。
 - 2) もう少し深く考えさせたいとき、もう少し別の方向で考えさせたいときは、書き出しを与え、返事を書かせる。
 - 3) その本を読むよさ、読書に対する教師の思いを伝える。
 - 4) その児童の思いに合った本を紹介したり、読み方をすすめたりする。

（3）読書日記に書く内容について

児童がこれまで書いた読書日記の内容から以下のような内容を書くことにする。

- ・本を読んだ感想

1日で読める短い本であれば全部読んでから書く。長い本の場合は、読んだところまでについて書く。読書時間が短ければ、読んだところまでについて書く。国語科で学んだ読み方で書く。自由な読み方で書く。

- ・本の選び方

「自分がどのようにして本を選んでいるか。」「どんな本を選ぶか。」などについて書く。

- ・自分の読書のし方

「家庭でどのくらいの時間読書をしているか。」「いつ読んでいるか。」「どんな本をよく読んでいるか。」「どのように読んでいるか。」などについて書く。

- ・本に対する自分の思い

「どんな本が好きか。それはなぜか。」「本は好きか、嫌いか。それはなぜか。」「本を読むとどんないいことがあるか。」などについて書く。

- ・自分の読書日記を読んだ感想と次の目標

教師の朱書きを基に、「自分がどんな本についてよく書いているか。」「どんな読み方ができているか。」「どんなことをしていけばよいか。」「これからどんな本を読みたいか。」などについて書く。

- ・友だちの読書日記に対する感想

友だちの読書日記を読んで思ったことについて書く。

以上のように、単に感想を書くだけではなく、読書に関する幅の広い内容を書かせることで、自分の素直な思いを自由に表出できるようにしていく。

(4) 読書日記指導プログラム(第1学年)

では、2014年度の実践を踏まえ、表8-1「筆者の考える読書力」に基づいて作成した、「読書日記指導プログラム(第1学年)」を示す(表8-2)。指導プログラムの中の番号は、表8-1の読書力の番号である。

読書日記は日常的に行うものであり、児童の自由性を大切にするが、読書日記の指導と国語科「読むこと」の授業をすべて切り離してしまうと、日常生活において自分で本を選び、自分の読み方で読む力や読書生活を築いたり高めたりする力を身に付けることはできない。そこで、読書日記には自由に書くことを基本としながら、読書日記を国語科の「読むこと」と関連させながら指導していくことのできるプログラムを作成した。

この指導プログラムは、児童の実態と教師のねらいにより、変更が可能なものである。

例えば、国語科の教科書教材が入っているが、学校で使っている教科書教材に変え、その教材の特徴からつけたい読解力を定めるとよい。

本を紹介する活動についても児童の実態と教師のねらいに応じて決めるとよい。

また、低学年であっても実態に応じ、後述する第3学年の指導プログラムの中から取り入れてもよい。逆に高学年であっても、十分に身につけていないことについては、第3学年の指導プログラムの中から取り入れてもよい。

表8-1 筆者の考える読書力

1 読書技術	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	読書設計力 選書力 読解力（情報の取り出し） 読解力（解釈） 読解力（人物や作品に対する熟考・評価） 読解力（自分と関連づける熟考・評価） 活用力
2 読書活動に対する意欲・態度	⑧	楽しんで、進んで、積極的に
3 読書習慣	⑨	自分で読書する習慣

【読書日記指導プログラム（第1学年）】

表8-2 国語科「読むこと」との関連を図った読書日記指導プログラム（第1学年）

月	読書に関する目標	読書力	読書日記の指導方法	読書日記に書く内容
4	1 本に興味をもつことができるようにする。	⑧	朝の会の時に絵本の読み聞かせをする。	
	2 一言感想の語彙を広げる。	⑤	交流型読み聞かせ（読み手と聞き手、または聞き手同士が交流する読み聞かせ）を行い、登場人物の思い、登場人物に対する自分の思い、これからの話の予想などについて交流する。一人の感想から、つなげていき、多様な表現ができるようにする。 児童から出た感想の言葉はカードに記録し、教室に掲示する。（今後の学習に役立てる。）	
5	3 自分と関連づけながら一言感想を話すことができるようにする。	⑥	朝の会の時に絵本の読み聞かせをする。 「自分だったら・・・」「今まで似たことは・・・」などについて交流する。	
6	教科書教材・た 4 物語文において、主人公に対する感想を話し合えることができるようにする。	⑤ ⑥	同じ作者の本や主人公の動物が出てくる簡単な絵本を学級文庫に用意し、紹介する。 てびき「感想の言葉」を一人ひとりに渡し、言葉を引き出す手がかりとする。 交流型読み聞かせを行う。	

第8章 読書日記指導プログラムの構想

	ぬきのじてんしゃ	⑤ 読書日記を導入し、根拠や理由を入れて主人公に対する感想を書くことができるようにする。	⑤ 読書日記の書き方を示し、視写をさせる。 ⑥ 児童の書いてきた読書日記を朝の会で読み聞かせたり、学級通信で紹介したりして、学び合うことができるようにする。	根拠や理由を入れた感想（主人公に対する感想） 例：〇〇は、・・・したから・・・と思いました。自分だったら・・・すると思います。自分も・・・ことができました。 など
7	教科書教材・おおきなかぶ	⑥ 物語文で繰り返し出てくる言葉や繰り返されていること、人物に対する感想を書くことができるようにする。	③ 繰り返しのある絵本を学級文庫に用意し、自由に読むことができるようにする。 ⑤ 今までに学んだ読み方で読み、感想を書くことができるようにする。 日常の児童の読書日記（根拠や理由を入れた感想の書き方）を紹介し、習熟を図るようにする。	・繰り返し出てくる言葉 ・繰り返されていること ・根拠や理由を入れた感想 例：〇〇が・・・にしたところが・・・でした。・・・したので・・・と思いました。
		⑦ 読書会で、同じ本を読んだ者同士が話し合うことができるようにする。	② 本の選び方を指導し、（文字の量、登場人物）教師が用意した本から1冊気に入った本を選ばせ、学んだ読み方を活かしながら自由に読書日記に書かせる。 ⑦ 日常の読書日記できている読み方があれば取り入れる。 ⑧	・繰り返し出てくる言葉 ・繰り返されていること ・根拠や理由を入れた感想 など
		⑧ 繰り返しのある本を読み、繰り返し出てくる言葉や人物に対する感想を読書日記に書くことができるようにする。	③ 読書日記の書き方を示し、視写をする。 ⑤ 児童の読書日記を朝の会で紹介したり、展示したりする。	・繰り返し出てくる言葉 ・根拠や理由を入れた感想 など
9	教科書教材・うみの水はなぜしょっぱい	⑨ 昔話のおもしろいところを見付けたり、人物同士を比較したりすることができるようにする。	③ 教科書教材と似た話を読み聞かせ、興味をもたせる。 ④ 学級文庫に昔話を用意し、自由に読み、感想を読書日記に書くことができるようにする。 ⑤ 国語で読み方を学んだ後は、それを活かして書くことを勧める。	・おもしろいところ ・人物の対比（〇〇は・・・だけれども、△△は・・・） ・話から教わったこと
		⑩ 昔話を読み広げ、読書日記に書くことができるようにする。	② 自由に書かせる。 ③ 児童の読書日記を紹介し、多様な読み方・書き方を学び合うことができるようにする。 ④ ⑤	・おもしろいところ ・人物の対比（〇〇は・・・だけれども、△△は・・・） ・人物に対する評価 ・話から教わったことなど

第8章 読書日記指導プログラムの構想

10		11 読書日記を振り返り、自分の読書の目標を決めることができるようにする。	① ⑨	これまでの自分の読書日記と朱書きを読ませ、自分のできた読み方等について自覚できるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分ができた読み方 ・自分がよく読んだ本 ・これからがんばりたいこと
11	教科書教材・はじめは「や」	12 物語文において、友だちを思う行動や会話文に着目し、自分の好きな文を選び、感想を書くことができるようにする。	④ ⑤ ⑥	<p>友だちをテーマにした絵本を学級文庫に用意し、自由に読み、感想を読書日記に書くことができるようにする。</p> <p>児童から出た感想の言葉をカードに書き、教室に掲示する。</p> <p>国語で読み方を学んだ後は、それを使って読書日記に書くことを勧める。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ち ・人物に対する自分の思い ・もし、自分が〇〇だったら・・・ ・今まで自分は ・これから自分は など
		13 なかよしの友だちが出てくる本を読み、ブッククラブを行う。	④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	<p>本の選び方を指導する。(題・帯・人物・表紙の絵など)</p> <p>教師が用意した本から1冊選ばせ、学んだ読み方を活かしながら自由に読書日記に書くことができるようにする。</p> <p>読書日記を基に話し合うことができるようにする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ち ・人物に対する自分の思い ・もし、自分が〇〇だったら・・・ ・今まで自分は ・これから自分は など
		14 なかよしの友だちが出てくる本を読み、好きな文とそれについての自分の感想を読書日記に書くことができるようにする。	② ④ ⑤ ⑥	<p>児童の読み方・書き方を学び合うことができるように、展示する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ち ・人物に対する自分の思い ・もし、自分が〇〇だったら・・・ ・今まで自分は ・これから自分は など
		15 紹介したい本を選び、ポップづくりをすることができるようにする。	⑦ ⑧	<p>ポップの作り方を指導する。</p> <p>読書日記の中から紹介したい本を選ばせる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・あらすじ (一文) ・感想
12		16 本の選び方を振り返り、できていること、できにくいことについて書くことができるようにする。	①	学校図書館で本の選び方について交流させる。	<ul style="list-style-type: none"> ・できていること ・できにくいこと
1	教科書教材・くらしを	17 説明的文章を読み、感想を書くことができるようにする。	③ ⑤	学級文庫に図鑑や資料を用意し、自由に書くことができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・はたらき ・くふう ・分かったこと ・もっと知りたいこと
		18 図鑑で乗り物について調べ、読書日記に書くことができるようにする。	③ ⑤	読書日記の書き方の例を示す。	<ul style="list-style-type: none"> ・はたらき ・くふう ・わかったことなど

第8章 読書日記指導プログラムの構想

	まもる車				
2		19 これまでの読書日記を振り返り、自分の伸びを実感するとともに、次の目標をもつことができるようにする。	① ⑨	読書日記の展示をして、読み合い、自分の読書生活を考えるきっかけとする。	<ul style="list-style-type: none"> ・できるようになったこと ・これから読みたい本 ・これから読書でがんばりたいこと
		20 読書感想文を書くことができるようにする。	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	これまでの読書日記から本と書きたいことを選ばせる。	自分で読み方を選ぶ。
3	教科書教材・ろくべえまってるよ	21 物語文において、人物同士の関係を読み取り、読書日記に感想を書くことができるようにする。	④ ⑤ ⑥	学級文庫に動物と人間の関係を描いた物語を用意し、自由に読み、読書日記に書くことができるようにする。 国語で読み方を学んだ後は、それを活かして読書日記に書くことを勧める。	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ち ・人物に対する自分の思い ・今までの自分 ・これからの自分のあり方
		22 命や協力・団結を考えられる本を読み、ブッククラブを行うことができるようにする。	② ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	学級文庫に命や協力・団結を考えられる本を用意する。 教師が選んだ本から1冊選ぶことができるようにする。 読書日記を基に話し合うことができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ち ・人物に対する自分の思い ・今までの自分 ・これからの自分のあり方など
		23 命や協力・団結を考えられる本を読み、読書日記に書くことができるようにする。	② ④ ⑤ ⑥	本の選び方を指導し（表紙、題、図書室の先生、図書室のコーナーなど）、自分で選べるようにする。 読書日記を展示し、互いに読み合えるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ち ・人物に対する自分の思い ・今までの自分 ・これからの自分のあり方など

＜読書日記導入までの土台づくり＞

表の中の① ② ③は、読書日記を書くまでの土台となる意欲や感想を育てる指導である。筆者の2014年度、第1学年の実践を基に取り入れた。ここで、読み聞かせ、交流型読み聞かせという楽しい活動の中で自分と関連づける読み方を学ぶこともできるようにしている。感想を表す語彙を育てることは今後、「熟考・評価」の力を高めていくために有効であると考えられる。

＜読解力＞

筆者の2014年度、第1学年の実践を基にしている。

④では、国語科の授業で読み方を学び、⑤では、日常の読書でもその読み方を活用できるようにする。⑤で活用した読み方は次の⑥の国語科授業で取り上げ、習熟を図ることを目指す。⑥で学習した

読み方は[7]や[8]で活用できるようにする。日常の読書でできた新たな読み方は[7]で取り入れたり[8]で紹介したりする。読み方の習得・活用については、[9]～[10]、[12]～[14]、[21]～[23]も同様である。

<選書力>

同じテーマの本の読書をさせる際には、本の選び方を指導する。最初の段階では、教師が用意した本の中から選ばせることが多いが、1年間の途中に[16]のように自分の本の選び方を振り返り友だち同士で交流する活動を取り入れるなどして、1年の終わりごろには、[23]のように、自分で自由に選ぶ力が身につくようにしたい。

<活用力>

筆者の2014年度、第1学年の実践を基にしている。

ブッククラブ等の読書会で自分の読書日記をもとに話し合い、読みを広げたり深めたりすることを目指す。ブッククラブ等の読書会を1年間に2回設定した。また、本の紹介や感想文を書く活動も取り入れ、読書日記を基に、多様な表現方法を体験することができるようにしたい。

<読書設計力>

筆者の2012年度、第3学年の実践を基にしている。

1年に2回ぐらいは、自分の読書日記を読み直し、読書について考えられるようにする。

<読書日記の書き方>

筆者が2014年度、第1学年に対して実践したように、最初頃は、読書日記の書き方を教師が示し、視写をさせることで書き方の理解を図るようにするが、慣れたら自由に書かせ、友だち同士で学び合うようにしたい。型から入るが次第にそれを破り、自分の書き方を見出していくよう導いていく。

このように、国語科との関連を図り、意図的な指導を入れ、読書技術を含む多様な力を育成していく。もちろん、読書日記は日常的に取り組んでいくものなので、児童の自由読書を基本とし、型にはまらない自分らしい書き方を求めていくようにしなければならない。新しい読み方、学習した読み方が児童の読書日記に見られたときには、筆者が2013年度に第3学年に対して実践したように、朝の会で読んだり、または学級通信で紹介したりし、学級全体へ広めていくようにする。

第2項 読書日記指導プログラム（第3学年）

次に、この第1学年の読書日記指導プログラムを基に作成した、第3学年の読書日記指導プログラムを表8-3に示す。

表8-3 国語科「読むこと」との関連を図った読書日記指導プログラム（第3学年）

月	読書に関する目標	読書力	読書日記の指導方法	読書日記に書く内容	
4	1 様々な本に興味をもつことができるようにする。	⑧	朝の会などの時間にテーマを決めてブックトークをする。		
	2 読書日記を書くことに意欲をもつことができるようにする。	⑧	「読むこと」の授業の中で、読書日記のねらい、書く内容、書き方について具体的に説明する。それらを示した手びきを読書日記に貼らせ、いつでも参考にすることができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・本を読んで思ったこと ・好きな本 ・読書に対する思いなど 	
	3 感想の語彙を広げることができるようにする。	⑤	児童の読書日記から、感想の言葉を紹介する。児童から出た感想の言葉はカードに記録し、教室に掲示する。（今後の学習に役立てる。）		
	教科書教材・つり橋わたれ	4 ファンタジー作品を読んで感想を書くことができるようにする。	⑤	ファンタジー作品を学級文庫に用意し、自由に読み、読書日記に感想を書くことができるようにする。 国語で読み方を学んだ後は、それを活かして読書日記に書くことを勧める。 朝の会などで児童の読書日記を紹介し、多様な感想を認め合えるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・ふしぎなところ ・おもしろいところ ・好きなところなど
	5 共通教材（本）を読み、読書日記に感想を書き、話し合うことができるようにする。	⑤ ⑧	教科書教材で学んだ読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。 読書日記を基に話し合うことができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・ふしぎなところ ・おもしろいところ ・好きなところなど 	
5	教科書教材・合図としるし	6 説明的な文章を読み、感想を読書日記に書くことができるようにする。	⑤	学級文庫に図鑑や事典、子ども新聞の記事などを用意し、自由に読み、読書日記に感想を書くことができるようにする。 国語で読み方を学んだ後は、その読み方を活かして読書日記に書くことを勧める。	<ul style="list-style-type: none"> ・分かったこと ・大事なこと ・思ったことなど
6	7 本の選び方について理解できるようにする。	②	学校図書館で、読書案内や新刊紹介などの利用の仕方について指導する。	<ul style="list-style-type: none"> ・本の選び方について分かったこと ・読みたい本 	

第8章 読書日記指導プログラムの構想

7	教科書教材・あらしの夜に	8 物語を読み、友だち関係についての感想を読書日記に書くことができるようにする。	④ ⑤ ⑥	同じ作者の本や友だち関係を描いた本を学級文庫に用意し、自由に読むことができるようにする。 児童の読書日記を学級通信で紹介したり、朝の会で読み聞かせたりして学び合うことができるようにする。	自由
		9 読書会で話し合うことができるようにする。	④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	教科書教材で学んだ読み方、友だちの読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。 読書日記を基に話し合うことができるようにする。	・人物の気持ち ・人物関係 ・人物に対する思い ・今の自分、これからの自分 など
9		10 自分の好きな本を友だちに紹介することができるようにする。	⑦ ⑧	今までに書いた読書日記から好きな本を選び、紹介カードに書かせる。 紹介コーナーを作り、展示し読み合えるようにする。	・あらすじ ・好きなところなど
		11 詩を読み広げ、感想を読書日記に書くことができるようにする。	⑤	学級文庫に詩を用意し、自由に読むことができるようにする。 好きな詩の視写をし、感想を書かせる。 紹介コーナーに展示し、読み合えるようにする。	・おもしろいところ ・工夫されているところなど
10		12 読書日記を振り返り、次の自分の読書の目標を決めることができるようにする。	① ⑨	これまでの自分の読書日記と朱書きを読ませ、自分のできた読み方等について自覚できるようにする。	・自分ができた読み方 ・自分がよく読んだ本など ・これからがんばりたいこととそのための方法
11	教科書教材・モチモチの木	13 民話を読み、感想を読書日記に書くことができるようにする。	③ ④ ⑤	同じ作者の本や民話を学級文庫に入れ、自由に読み、読書日記に感想を書くことができるようにする。 国語で読み方を学んだ後は、その読み方を活かして読書日記に書くことを勧める。 児童の読書日記を紹介し、読み方を紹介する。	・人物の気持ち ・人物の気持ちの変化 ・人物に対する評価など
		14 ブッククラブを行うことができるようにする。	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	教科書教材で学んだ読み方や友だちの読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。 読書日記を基に話し合うことができるようにする。	・人物の気持ち ・人物の気持ちの変化 ・人物に対する評価など

第8章 読書日記指導プログラムの構想

		15 同じ作者の本や民話を読み広げ、読書日記に書くことができるようにする。	③ ④ ⑤ ⑥	児童の読書日記を紹介し、読み方を紹介する。	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ち ・人物の気持ちの変化 ・人物に対する評価など
12		16 紹介されている本を手がかりにして本を選んで読み、感想を読書日記に書くことができるようにする。	② ④ ⑤ ⑥	読書案内や本のリストなどを参考にさせる。 児童の読書日記を紹介し、多様な読み方を学び合うことができるようにする。	自由
		17 読書日記を基に、感想文を書くことができるようにする。	④ ⑤ ⑥ ⑦	授業や友だちの読書日記から学んだ読み方を活かして書かせる。	自由
1	教科書教材・冬眠する動物たち	18 説明的な文章を読み、動物の知恵について感想を書くことができるようにする。	⑤	動物の知恵が書かれた本や子ども新聞の記事などを学級文庫に用意し、自由に読み、読書日記に感想を書くことができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・わかったこと ・すごいと思ったことなど
2	教科書教材・わにのおじいさんのたから物	19 教科書と読みくらべて感想を書くことができるようにする。	② ④ ⑤ ⑥	学級文庫におにがでてくる本を用意し、自由に読むことができるようにする。 自分でも本を選ばせる。 学んだ読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。 児童の読み方・書き方を学び合うことができるように、読書日記を展示する。	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ち ・人物に対する思いなど

3	20 読書日記を振り返り、自分の伸びを実感し、今後の自分の読書について考えることができるようにする。	① ⑨	読書日記を展示し、読み合い、自分の読書生活をさらに見直すことができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・できるようになった読み方 ・読書をしてよかったこと ・これからがんばりたいこととそのための方
---	--	--------	--	---

以上、第3学年のプログラムについて、読書力に沿って説明する。

＜意欲＞

様々な本に興味をもつことができるように、ブックトークを取り入れた。テーマを決めて複数の本の紹介をすることで幅広い読書ができるようにしていきたい。1年間の中で、機会があるごとにテーマを変えてブックトークを行っていきたい。

＜読解力＞

4、5や6では、教科書教材に合わせて、ファンタジー作品や図鑑、事典、子ども新聞を読むようにしている。低学年よりも幅広く読書ができるようにしている。

15では、同じ作者や民話を読み広げる活動を取り入れ、多読ができるようにしている。

19では、多読をする中で比べ読みができるようにしている。

＜選書力＞

読書案内や新刊紹介などを利用して本を選ぶことができるようにする。19では、テーマに沿った本を自力で選ぶことができるようにする。

＜活用力＞

ブッククラブ等の読書会で自分の読書日記を基に話し合い、読みを広げたり深めたりすることを目指す。また、自分の好きな本の紹介や感想文を書く活動も取り入れ、読書日記を基に、学んだ読み方から選んで表現することができるようにする。

＜読書設計力＞

読書日記を振り返り、自分の目標を決める際には、その目標を達成するための具体的な方法を考えさせ、自分の読書生活を築いていくことができるようにする。

第3項 読書日記指導プログラム（第5学年）

次は第5学年の読書日記指導プログラムである。

表8-4 国語科「読むこと」との関連を図った読書日記指導プログラム（第5学年）

月	読書に関する目標	読書力	読書日記の指導方法	読書日記に書く内容
4	1 読書日記を書くことに意欲をもつことができるようにする。	⑧	「読むこと」の授業の中で、読書日記のねらい、書く内容、書き方について具体的に説明する。 それらを示した手びきを読書日記に貼らせ、いつでも参考にすることができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 本を読んで思ったこと 読書に対する思い 自分の読書生活
	2 感想・評価の語彙を広げることができるようにする。	⑤	手びき「感想・評価の言葉」を読書日記に貼らせ、参考にすることができるようにする。 児童から出た感想の言葉・評価の言葉はカードに記録し、教室に掲示する。（今後の学習に役立てる。）	
	図書館へ行く 3 自分の関心のある本を探し、その中から選んで読むことができるようにする。	②	学校図書館で実際に請求記号の書かれたラベルを見て分類の仕方を理解させる。 本を探す練習をさせる。 係や委員を中心に学級文庫をジャンル別に整理させる。 本の選び方（書評、あとがき、帯等を見る）を指導する。	<ul style="list-style-type: none"> 読んだ本の感想 読みたい本 本の選び方
教科書教材・動物の体と気候	4 説明的な文章において、論理（原因と結果）、要旨を捉え、自分の考えを書くことができるようにする。	④ ⑤	動物たちの体の不思議や体と環境との関係について書かれた本を学級文庫に用意する。 児童からも本を集めさせる。 国語で学んだ読み方を活用することを勧める。	例：○○は・・・になっている。だから・・・ができる。 ・対比（○○は・・・けれども△△は・・・） ・自分の考え
	5 共通教材（本）を読み、読書日記に書き、話し合うことができるようにする。	④ ⑤	児童から出た新しい書き方を紹介し、自由な書き方を理解させる。	例：○○は・・・になっている。だから・・・ができる。 ・対比（○○は・・・けれども△△は・・・） ・自分の考えなど
	6 自分が選んだ本を読み、読書日記に書くことができるようにする。	④ ⑤	児童の書いてきた読書日記を朝の会で紹介する。学級通信で紹介し、読み聞かせる。	例：○○は・・・になっている。だから・・・ができる。 ・対比（○○は・・・けれども△△は・・・） ・自分の考えなど

第8章 読書日記指導プログラムの構想

5	教科書教材・世界でいちばんやかましい音	7 物語文において、中心人物、場面の様子の変化について読み取り、感想を話し合うことができるようにする。	③ ④ ⑤ ⑥	学級文庫に同じ作者の本や大きく変化する本を用意する。 係、委員を中心に学級文庫にコーナーを作らせる。 国語で読み方を学んだ後は、その読み方を活かして読書日記に書くことを勧める。	・変化したところはどこか ・どのように変化したか ・どうして変化したか
		8 変容に注目しながらブッククラブを行うことができるようにする。	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	教師が用意した本から1冊気に入った本を選ばせる。 学んだ読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。 日常の読書日記でできている読み方があれば取り入れる。 読書日記を基に話し合うことができるようにする。	・変化したところはどこか ・どのように変化したか ・どうして変化したかなど
		9 大きな変化のある本を読み、読書日記に書くことができるようにする。	② ③ ④ ⑤ ⑥	友だちが読んだ本から気に入ったものを読むよう勧める。 児童の読書日記を朝の会で紹介したり、展示したりする。	・変化したところはどこか ・どのように変化したか ・どうして変化したかなど
6	教科書教材・新聞記事を読み比べよう	10 新聞記事を読み、読書日記に自分の考えを書けることができるようにする。	④ ⑤ ⑥	学級文庫に新聞を用意しておき、自由に読み、読書日記に書くことができるようにする。 国語で読み方を学んだ後は、その読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。	例：この記事は・・・ことを伝えている ・自分は・・・に考える。 ・今の自分、これからの自分
		11 新聞記事を読み、書き手の意図を捉え、自分の考えを読書日記に書くことができるようにする。	④ ⑤ ⑥	新聞記事を複数用意し、その中から好きな記事を選んで、学んだ読み方で読ませ、読書日記を基に話し合わせる。	例：この記事は・・・ことを伝えている ・自分は・・・に考える。 ・今の自分、これからの自分 など
7		12 自分のお気に入りの本を紹介することができるようにする。	⑦ ⑧	帯の作り方を指導する。 紹介コーナーを作り、展示し読み合えるようにする。(本の種類ごとに展示し、ジャンルを意識できるようにする。)	・内容(本の題名、作者、あらすじ、本文の引用、キャッチコピー、シリーズの紹介、作者の紹介、自分の感想など) ・表現(色、デザイン、字の太さ、記号、囲むなど)

第8章 読書日記指導プログラムの構想

9		<p>13 これまでの読書日記を振り返り、次の自分の読書の目標を具体的に決めて書くことができるようにする。それをもとに、友達同士で交流することができるようにする。</p>	①	<p>これまでの自分の読書日記と朱書きを読ませ、自分のできた読み方等について自覚できるようにする。</p> <p>友達と話し合うことにより自分の読書生活について考えることができるようにする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本の選び方 ・自分がよくできた読み方 ・自分の読書のし方 ・友達から学んだこと ・読書のよさ
10	教科書教材・注文の多い料理店	<p>14 物語文において、人物の考え方の変化や人物の相互関係の変化を読み取り、人物を評価し話し合うことができるようにする。</p>	③ ④ ⑤ ⑥	<p>宮沢賢治の本を学級文庫に用意する。児童にも集めさせる。</p> <p>本の題名が書かれたブックリストを渡し、読む意欲をもつことができるようにする。</p> <p>児童の新たな読み方を紹介する。</p> <p>国語で読み方を学んだ後は、その読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の変化 ・人物に対する評価 ・おもしろいと思った表現 ・工夫されていると思った表現 ・自分のあり方
		<p>15 宮沢賢治の本を読み、ブッククラブを行うことができるようにする。</p>	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	<p>読書日記を基に話し合うことができるようにする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろいと思った表現 ・工夫されていると思った表現など
		<p>16 宮沢賢治の本や別の作者の本を読み広げ、読書日記に書くことができるようにする。</p>	③ ④ ⑤ ⑥	<p>これまで学習した教材の作者や自分が読んだ本の作者に目を向けさせ、同じ作者の作品を読むことを勧める。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自由
11	教科書教材・和の文化について調べよう	<p>17 興味をもった「和の文化」についていろいろな本や資料で調べ、発表し合うことができるようにする。</p>	② ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	<p>本の選び方を指導する。</p> <p>自分で本を選ばせる。</p> <p>メモの取り方を指導し、読書日記に書くことができるようにする。</p> <p>読書日記をもとに、交流することができるようにする。</p> <p>児童の読み方・書き方を学び合うことができるように、展示する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・調べる観点 ・自分の考え

第8章 読書日記指導プログラムの構想

12	教科書教材・手塚治虫	18 伝記を読み、人物の考え、生き方に対する自分の考えを書くことができるようにする。	③ ④ ⑤ ⑥	人物名と業績を記した「伝記リスト」を渡し、自分の興味のある分野の人物について読む意欲をもつことができるようにする。 自由に読書日記に書くことができるようにする。 国語で読み方を学んだ後は、その読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。 児童の読書日記を紹介し、伝記に対する興味をもつことができるようにする。	・人物の考え、生き方 ・自分の考え ・今までの自分・今の自分・これからの自分
		19 複数の伝記を読み、その中から一人を選び、感想文に書き、交流する。	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	感想文集を作り、読み合えるようにする。 友だちの感想文を読んで、自分の感想を読書日記に書くことができるようにする。	・友だちの読み方、書き方について
1		20 自分の読書生活を振り返り、これからの読書の在り方を考えることができるようにする。	①	読書に関連した内容の文章（新聞など）を複数用意し、その中から選んで読ませ、読書に対する自分の思いを読書日記に書かせ、朝の会などで交流させる。	・読書に対する自分の思い
2	教科書教材・大造じいさんとがん	21 物語文において、人物の気持ちの変化を読み、動物と人間の関わりについて話し合うことができるようにする。	③	動物と人間の関わりを描いた本を用意し、自由に読み、読書日記に感想を書くことができるようにする。 国語で読み方を学んだ後は、その読み方を活かして読書日記に書くことを勧める。	・人物の考え方の変化 ・動物と人間のかかわり ・自分の動物に対する考え方、接し方
		22 動物と人間の関わりを描いた本を読み、ブッククラブを行うことができるようにする。	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	児童に読みたい本を集めさせる。 学んだ読み方を活かして読書日記に書くことができるようにする。 読書日記を基に話し合うことができるようにする。	・人物の考え方の変化 ・動物と人間のかかわり ・自分の動物に対する考え方、接し方

第8章 読書日記指導プログラムの構想

		23 動物と人間の関わりを描いた本を読み、読書日記に書くことができるようにする。	③ ④ ⑤ ⑥	友達の読書日記を展示し、自由に読み合うことができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 人物の考え方の変化 動物と人間のかかわり 自分の動物に対する考え方、接し方など
3		24 読書日記を読み直し、自分の伸びを実感し、次の目標をもち、読書日記に書くことができるようにする。	① ⑨	読書日記を展示し、読み合い、自分の読書生活をさらに見直すことができるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> できるようになった読み方 読書に対する考え方の変化 友達から学んだこと 自分のこれからの読書のし方など

以上、第5学年のプログラムについて、読書力に沿って説明する。

<読解力>

高学年になると、感想だけではなく、評価・批評をする力を高めたい。そこで、2では、「感想・評価の言葉」を示した。

10、11では、教科書教材に合わせて、新聞を読むようにしている。

16では、宮沢賢治だけではなく、別の作者にも目を向け、多読ができるようにしている。

19では、複数の伝記を読む中で人物の生き方から自分の生き方を考えられるようにする。

<選書力>

高学年になると、自分たちでテーマに沿って学校図書館や家から本を集めることができるようにしたい。また、ジャンル別に学級文庫の本を分類して整理することができるようにしたい。

本を選ぶ際には、書評や目次、あとがきなどを参考にさせる。

<活用力>

ブッククラブ等の読書会で自分の読書日記を基に話し合い、読みを広げたり深めたりすることを目指す。また、テーマに沿って調べたことの発表や感想文を書く活動も取り入れ、読書日記を基に、学んだ読み方から選んで表現することができるようにする。

<読書設計力>

読書日記を振り返り、自分の伸びと読書のよさを実感できるようにする。読書に対する自分の考えや今後の自分の目標等を読書日記に書いた後、友だち同士で読み合い、さらに自分の読書生活を見直すことができるようにする。

終章 研究の成果と課題

ここまで、先行研究の成果と課題を踏まえ、目指す読書活動として読書日記を考案し、筆者が定義した「読書力」に基づいて読書日記指導を行ってきた。

最後に本研究の成果と課題を述べる。

第1節 成果

序章で述べたように、本研究では、4つの目的を設定した。以下、それぞれの目的がどのように達成されたかを述べる。

第1項 目的①について

日本と海外の読書指導に関する先行研究を参照しつつ、日常の読書生活に機能する「読書力」を定義する。

まず第1章では、学習指導要領においては、読解と読書の位置づけを確認した上で、読む技術が明確にされていないという問題点を指摘した。教師が手がかりとする実践書では、様々な手法が示されているが、読書指導が児童に十分浸透していない理由として、「なぜ、その活動なのか。」「なぜ、そのような手法をとるのか。」「その活動でどのような力が身につくのか。」について具体的に示していないことや意欲や習慣を育てることを目的としているが、学習指導要領と同様に、様々な本や文章を読むための技術（読解力を含む）が要求されていないことが考えられるため、理論とそれに基づく具体的な実践を示す必要性を述べた。

実際に小学校教師が読書指導に対してどのような意識をもっているかアンケートした結果、「時間の確保」「本の確保」「指導法の不明確さ」「個人差があること」を明らかにし、これらを解決するための読書指導をしていく方向性を定めることができた。

第2章では、従来の国語科の読む学習で行ってきた精読と、読書で行ってきた多読のとらえ方を野地と増田の論考から考察し、現在の読書指導の課題を解決するために、「精読と多読を統合した読書指導を国語科と日常で行っていくこと」や「精読と多読を統合し、自立した個性読みを目指すこと」、「テーマをもった多読を行い、書いたり話したりすることにより読む力を伸ばすこと」などが必要であることを示した。

ここまでで研究の視点①「読書力の明確化」、②「読書力の形成を目指す連続的・系統的な読書活動」、③「書くこと・話し合うことと結びついた指導法」、④「個に応じた指導法」を設定した。

海外と日本の先行実践を検討した結果、これらの視点に適合する読書活動として注目したのは、まず、リテラチャー・サークルと大村の「読書生活の記録」であった。

第3章では、目指す読書活動で身に付ける「読書力」を検討していった。先行読書指導理論の研究から分類し、構造化した、古市の「自立的な読書人に必要な力や態度の構造」を基に、先行研究・先行実践における読書力をさらに検討し、PISA型読解力との関連を図った上で、読書技術（読書設計力・選書力・読解力<情報の取り出し・解釈・人物や作品に対する「熟考・評価」・自分と関連づける「熟考・評価」>、活用力）、読書活動に対する意欲・態度・読書習慣という読書力を定義することができた。読書技術は指導過程に沿って分類し、「熟考・評価」については、読書の最終目的が人格形成であ

ることを踏まえ、自分の内面を見つめることに焦点を当てられるよう、自分と関連づける「熟考・評価」を別に設定した。

第2項 目的②について

小学校教育で実践できる読書日記（年間を通して連続的・系統的に「読書力」を身に付ける読書活動、読書のよさを実感し、読書生活を高める読書活動）を開発する。

第4章では、目指す読書活動であるリテラチャー・サークルと大村の「読書生活の記録」を参考にした実践を行い、リテラチャー・サークルが研究の視点①～③に適合する活動であること、「読書生活の記録」を参考にして行った読書ノートが研究の視点①～④に適合することを明らかにした。これらの実践の課題からは、「話す言葉はすぐに消え去ってしまうので、話し合いの過程の読解力については評価がしにくいこと」「話し合う活動においては、個の変容を捉えることができにくいこと」などを指摘し、それらを改善できる書く活動のよさを明らかにした。そこで、「大村の読書生活の記録」をさらに考察し、読書生活を高めるための「読書日記」を考案することができた。

第3項 目的③について

指導の視点を明確にした読書日記指導、話し合う活動との関連を図りながら行う読書日記指導、及び、読書日記を利用した、個に応じた指導を筆者の担当する学級で年間を通して行い、読書日記指導で身につく「読書力」を示す。

2012年度から2014年度までの3年間、読書日記指導を行った。

第5章では2012年度、第3学年に対して行った実践について述べた。4つの視点（①個に応じた教師の朱書き、②児童の自己評価、③教師と児童との音声による対話、④学級に対する教師の取り組み（児童同士の結びつき）に基づき、児童一人ひとりの読書日記を分析し、個と学級の変容について考察した。その結果、読書日記は、視点①により、「児童の読む意欲や書く意欲を高めること」、「児童が読み方を意識して書くようになること」、視点②により「児童が、自分の読書生活の課題に気づき、目標をもって読書をしようとする事」、視点③により「教師が、読書日記に書かれていない児童の思いを理解し、本の選び方や読み方を助言することができること」、視点④により「児童の読む意欲が高まり、児童から児童へ読書が広がること」を実証することができた。

また、この学年の児童の1年間分の読書日記を対象とし、「自分との関連づけ」の内容と、時期による「自分との関連づけ」の特徴、「自分との関連づけ」と解釈力との関係について分析し、日本ではまだ十分浸透していない「熟考・評価」の中の「自分との関連づけ」の力を具体化することもできた。

第6章では、2013年度、第3学年に対して行った実践について述べた。ここでは、読書日記指導の視点①と④に改善を加えることで集団での学び合いができ、多様な読み方が集団に広がるとともに、一人ひとりの児童の読書力の形成が期待できるのではないかと考え、実践を行った。児童同士が読書日記を読み合うという交流に焦点を当て、児童が友だちの影響でどのような読書力を形成していったかを考察した。実践結果から、読書日記による交流の効果を「児童に本との出会いを増やし、読書意欲を高め、読書の幅を広げる役割をもつ。」「教師対児童の関係で行う指導に比べ、児童同士が友だちの読み方、感想の書き方などを学び、認め合い、一人の読書力のみならず学級全体の児童の読書力を形成する。」と示した。

第7章では、2014年度、第1学年に対して行った実践について述べた。実践結果から、入門期において読書日記を国語科「読むこと」に関連づける方法について①「読むことの教科書教材で身に付けた力を読書日記で活用できるようにする方法」、②「読書日記で多くの児童ができるようになった読み方を次の読むことの単元で反復的に活用させる方法」、③ある児童の新しい読み方を読書日記で発見した後、それをみんなに紹介し、そこから他の児童へ読み方が広がっていった場合、読むことの学習に新しく取り入れる方法」を明確にすることができた。

以上の①～④の視点による指導により、教師が指導しなくても自分の好きな本を選び、自分で読み方を選び、読書の習慣を身に付けること、つまり自分の方法で読んでいく個性読みが可能となることを実証することができた。

第4項 目的④について

筆者による「読書日記指導」の考察と他校の教師が筆者と同じように行った実践の考察から、小学校段階の「読書日記指導プログラム」（低学年・中学年・高学年）を作成し、提案する。

第8章では、2012年度～2014年度の実践結果を踏まえ、読書指導の成果、読書日記指導の成果を明らかにしたうえで、「読書に関する目標」と「読書力」、「読書日記の指導方法」、「読書日記に書く内容」を示した、1年間用の読書日記指導プログラム（第1学年、3学年、5学年）の構想を示した。

目標、読書力、指導方法、内容のそれぞれにおいては、国語科「読むこと」との関連を図りながら系統的、螺旋的な指導ができるものになっている。

第2節 課題

次に研究の課題と展望を述べる。

第1項 読書力の評価

読書日記から一人ひとりの意欲や読み方、考え方を捉え、具体的な評価をしてきたが、読みの質の評価の面では課題が残る。

国語科の共通教材で本を読む時以外は、一人ひとりの読む本は異なり、読んでいない指導者が読書力を評価することには限界もあった。例えば、読書力の中のどれができているか、どのような読み方ができているかについては文章から理解できるが、その本における読みのレベルまでは十分に捉えることができなかった。

現在、市販のテストは、文章から抜き出す問題が多く、情報の取り出しの力を評価するものがほとんどである。読みの質まで捉えるためには、共通の文章で筆者が定義している読書技術がどのようにできているかを評価できるテストが求められる。

今後、発達心理学の先行研究から発達段階における児童の読み、他者に対するものの見方、考え方、自己の内面のとらえ方等の特徴を考察し、解釈や「自分と関連づける【熟考・評価】」、「人物や作品に対する【熟考・評価】」の力等の評価基準について分析していく。そして、それらの力を伸ばすために、日本や海外の読書力評価を参照し、筆者の考える読書力を評価できるテストを開発していきたいと考える。

第2項 「読書日記指導プログラム」の系統性

本研究では、筆者の担当する第1学年、第3学年、第5学年の実践結果と小原教諭の第5学年の実践結果をもとに、それらの学年における「読書日記指導プログラム」を作成した。

しかし、これらの学年の実践は二人の教師によって行われたものであり、データとしての実践数は少ない。また、本研究では、第2学年、第4学年、第6学年の実践結果は得られなかった。そのため、限られた実践結果から指導プログラムが作成されていると言える。

本研究では、各学年での1年間において螺旋的な指導と系統的な指導を取り入れているが、第1学年から第6学年までの系統性は十分明らかにされていない。今後は、実践を幅広く集め、低学年、中学年、高学年で形成する読書力の重点指導事項を定め、系統的な指導と螺旋的な指導を明らかにする必要がある。

また、国語科との関連のし方、個性読みへ高めていくための指導過程など、さらに検討していく必要もある。

国語科との関連については、日常の読み方がどのように授業で活用されるのか、授業で学んだ読み方が日常の読書の中でどのように活用されるのかをさらに長期的に分析する必要がある。

本研究では、国語科や日常生活において精読や多読を取り入れることで、自分なりの方法で読書をして読書習慣を身に付けていくことができる（個性読みができる）ようになった児童もいるが、各学級の中で1年間を通してあまり変化しなかった児童も数名いる。国語科で読み方を学んだ直後は教師の指導もあり、日常の読書でも関連した本を、学んだ読み方で読み、読書日記に書くことができるが、教師が指導・助言をしなければ、まだ自分で本や読み方を選ぶことや生活の中に読書を入れていくことが難しい児童もいる。これまでの筆者の実践では、真面目に話を聞き、教師の指導や友だちの読み方を素直に受け入れていく児童は、読書日記指導により短期で伸び、自分で読書を進めていくことができるようになっていった。このことから、まずこれらの児童の育成から、他の児童へ読書力を広げていくという見通しをもち、読書の課題をもつ児童が読書日記による交流を通して本の選び方や読み方を学ぶことができるようにしていく。このように読書に課題のある児童が個性読みに近づくことができるよう、指導の在り方をさらに検討する必要がある。

参考引用文献

- 足立幸子 (2002) 「読書指導方法論の探究—Literature Circles の試み—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』全国大学国語教育学会、No. 103、pp. 102-105
- 足立幸子 (2004) 「リテラチャー・サークル」『山形大学教育実践研究』No. 13、p. 14
- 足立幸子 (2004) 「読書力評価の国際標準にむけての一考察 (2) —アメリカの NAEP を中心に—」『人文科教育研究』No. 31
- 足立幸子 (2008) 「読書の魅力を伝える技法 リテラチャー・サークル」『教育と医学』No. 56(1)、p. 37
- 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』No. 706、pp. 37-38
- 足立幸子 (2011) 「初読の過程を生かしたグループ・ディスカッションによる読書指導—リテラチャー・サークルの授業の検討—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』No. 120、pp. 85-88
- 足立幸子 (2013) 「交流型読み聞かせ」『全国大学国語教育学会発表要旨集』全国大学国語教育学会、No. 124、pp. 252-255
- 足立幸子 (2014) 「読者反応に基づく読書の指導と評価」『全国大学国語教育学会発表要旨集』全国大学国語教育学会、No. 126、pp. 117-120
- 有元秀文・長谷川みどり・本多豊・澤口哲弥 (2008) 「PISA 型読解力を育てる授業方法の開発—小・中・高の実践例に基づいて—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』全国大学国語教育学会、No. 115、p. 99
- 有元秀文 (2009) 「ブッククラブで学ぶ 14 のリーディング・ストラテジー」『全国大学国語教育学会発表要旨集』全国大学国語教育学会、No. 117、pp. 22-25
- 有元秀文 (2010) 「PISA 読解力調査からみた「国語 B 問題」の課題」全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』明治図書、p. 29
- 有元秀文 (2010) 『読解力が飛躍的に向上するブッククラブの実践入門』明治図書
- 井上一郎編著 (2002) 『読書力をつける 読書活動のアイデアと実践例 16 (上巻)』明治図書
- 井上一郎編著 (2002) 『読書力をつける 読書活動のアイデアと実践例 16 (下巻)』明治図書
- 井上一郎 (2005) 『「読解力」を伸ばす読書活動—カリキュラム作りと授業づくり—』明治図書
- 今井邦彦 (2001) 『語用論への招待』大修館書店
- 内田聖二 (2013) 『ことばを読む、心を読む 認知語用論入門』開拓社
- 大村はま (1972) 「望ましい読書生活とその指導—中学生について—」『児童心理』No. 26
- 大村はま (1973) 『教えるということ』共文社
- 大村はま (1977) 『読書生活指導の実際』共文社
- 大村はま (1978) 『国語教室 おりおりの話』共文社
- 大村はま (1983) 『さまざまのくふう 大村はまの国語教室 2』小学館
- 大村はま (1983) 『大村はま国語教室 2—聞くこと・話すことの指導の実際—』筑摩書房
- 大村はま (1983) 『大村はま国語教室 4—読むことの指導と提案—』筑摩書房
- 大村はま (1984) 『大村はま国語教室 7—読書生活指導の実際 (一) —』筑摩書房
- 大村はま (1984) 『大村はま国語教室 8—読書生活指導の実際 (二) —』筑摩書房
- 大村はま (1984) 『大村はま国語教室 1』筑摩書房

- 大村はま (1984) 『学ぶということ 大村はまの国語教室3』 小学館
- 大村はま (1985) 『大村はま国語教室 資料篇4 読書生活の記録』 筑摩書房
- 大村はま (1994) 『新編 教室をいきいきと2』 ちくま学芸文庫
- 大村はま (2005) 『教室に魅力を』 国土社
- 学校図書 (2011) 『みんなと学ぶ 小学校国語 五年上』
- 学校図書 (2011) 『みんなと学ぶ 小学校国語 五年下』
- 上條晴夫 (1996) 『子どもを本好きにする読書指導50のコツ』 学事出版
- 北川達夫監修・フィンランド・メソッド普及会編 (2006) 『フィンランド・メソッドで本が好きになる 小学生 100冊読書日記 小学3年生から』 経済界
- 倉澤栄吉 (1988) 『倉澤栄吉国語教育全集12 単元学習の発想による読書指導』 角川書店
- 小泉保 (2001) 『入門語用論研究—理論と応用—』 研究社
- 国語教育研究所編 (2010) 『「読書力」を育てる授業改革』 明治図書
- 斎藤昌子 (1980) 「読書ノートをはさんで子どもと対話」『学校図書館』 全国学校図書館協議会、353号、pp. 13-16
- 嶋路和夫 (1974) 「国語科における読書単元の再構成と長編読書の指導」『読書科学』 日本読書学会、No. 17、p. 94
- 杉本直美 (2010) 『自立した読み手が育つ 読書生活デザイン力』 東洋館出版社
- 杉本直美 (2013) 『読書生活をひらく「読書ノート」』 全国学校図書館協議会
- 全国大学国語教育学会編 (2010) 『国語学力調査の意義と問題』 明治図書
- 全国大学国語教育学会編 (2013) 『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』 学芸図書株式会社
- 竹長吉正 (1999) 『読書レポートの誕生』 東洋館出版社
- 鶴田清司 (2010) 「学力論・方法論の視点から国語学力調査を検証する」全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』 明治図書、p. 23
- 寺田守 (2012) 『読むという行為を推進する力』 溪水社
- 東京書籍株式会社 (2011) 『新しい国語 五上』 東京書籍株式会社
- 東京書籍株式会社 (2011) 『新しい国語 五下』 東京書籍株式会社
- 永田麻詠 「PISAにおける「読解力」の検討—文学的文章を中心に—」全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』 明治図書、p. 165
- 難波博孝・三原市立三原小学校 (2007) 『PISA型読解力にも対応できる 文学体験と対話による国語科授業づくり』 明治図書、p. 29
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想—国語科解体/再構築に向けて—』 世界思想社
- 人間教育研究協議会編 (2006) 『いま求められる<読解力>とは』 金子書房
- 野口久美子 (2009) 「小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析：全国学校図書館研究大会を事例として」『Library and Information Science』 No. 62、pp. 111-143
- 野地潤家 (1978) 『個性読みの探究』 共文社
- 野地潤家 (2005) 「読むことの機能と教育—その史的展開」倉澤栄吉・野地潤家『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』 朝倉書店
- 橋本暢夫 (2001) 『大村はま「国語教室」に学ぶ—新しい創造のために—』 溪水社
- 東川久美子 (2007) 『学級担任のための読書指導早わかり』 小学館

- 古市果菜絵 (2011) 「自立的な読書人をはぐくむ読書指導の提案」 広島大学大学院修士論文
- 古矢弘 (1972) 「大村教室の読書指導論」『読書科学』日本読書学会、No. 24 (4)
- プロジェクト・ワークショップ編 (2014)『読書家の時間 自立した読み手を育てる教え方・学び方【実践編】』新評論
- 細恵子 (2012) 「「読むこと」の学習で育てる読書力の考察—アメリカのリテラチャー・サークルのヒントと日本の国語教科書のとびきの比較を通して—」『国語教育思想研究』国語教育思想研究会、第4号、pp. 77-86
- 細恵子 (2012) 「改善したリテラチャー・サークルによる読書指導の実践—小学校3年生の場合—」『国語教育思想研究』国語教育思想研究会、第5号、pp. 29-38
- 細恵子 (2012) 「小学校教育における読書活動の支援」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』学芸図書株式会社、pp. 136-149
- 細恵子 (2012) 「主体的な読み手を育てる読書生活指導に関する研究—小学校3年生の読書日記を中心に—」『広島大学附属三原学校園研究紀要』広島大学附属三原学校園、第3集、pp. 47-54
- 細恵子 (2013) 「読書力を育成する読書日記指導の実践—小学校3年生の場合—」『国語科教育』全国大学国語教育学会、第74集、pp. 70-77
- 細恵子 (2013) 「読書における「自分との関連づけに関する一考察—小学校3年生の読書日記を中心に—」『第125回広島大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会、pp. 185-188
- 細恵子 (2013) 「児童の読書力形成に果たす読書日記の役割—小学校3年生における読書日記の交流とその分析を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部第62号』広島大学大学院教育学研究科、pp. 147-156
- 増田信一 (1997)『読書教育実践史研究』学芸図書
- 増田信一 (1997)『学び方を養う読書の学習』学芸図書株式会社
- 増田信一 (2008)『生きる力を育てる多読力』明治図書
- 松尾史子 (1997) 「読書生活指導の考察—大村はま氏による帯单元「読書」の場合—」『国語の研究』大分大学国語国文学会、24号
- 萬屋秀雄 (1985) 「大村はま氏の読書指導の探究—『大村はま国語教室7 読書生活指導の実際 (一)』の分析検討を通して—」鳥取大学教育学部研究報告 (教育科学) No. 27
- 水野寿美子 (1984)『読書記録の指導』全国学校図書館協議会
- 水戸部修治 (2010) 「育成すべき読む能力のとらえ直し」国語教育研究所編『教育科学国語教育』明治図書、No. 720、pp. 5-7
- 文部科学省 (2008)『小学校学習指導要領』文部科学省
- 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター (2012)『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～小学校編』教育出版
- 安居總子 (2005)『読書生活者を育てる』東洋館出版社、pp. 34-35
- 吉田新一郎 (2010)『「読む力」はこうしてつける』新評論
- 吉田新一郎 (2013)『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』新評論
- Day, J.P. et al. (2002)『MOVING FORWARD with LITERATURE CIRCLES』New York: Scholastic

Daniels, H. (1994). *Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*.
Stenhouse Publishers.

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

ルーシー・カルキンズ、吉田新一郎・小坂敦子訳 (2010) 『リーディング・ワークショップ』 新評論

T・E・ラファエル/L・S・パルド/K・ハイフィールド、有元秀文訳 (2012) 『言語力を育てるブッ
ククラブ』 ミネルヴァ書房

卷 末 資 料

資料① 教師に対するアンケート（第1章）

読書指導に対する教師の意識に関する調査

1 国語科の「読むこと」の単元で、学校図書館、学級文庫を活用した授業を行っていますか。下の数字を一つ○で囲んでください。

- ① 滅多にしない ② あまりしない ③ 時々する ④ よくする

2-1 読書を習慣化させるためにどのような活動を行っていますか。あてはまるものの番号すべてを○で囲んでください。また、選択肢以外の活動があれば、⑧その他にお書き込みください。

- ① 朝読書 ② 読み聞かせ ③ ブックトーク ④ 読書カード ⑤ 読書ノート
⑥ 読書会 ⑦ 何も行っていない ⑧ その他
()

2-2 また、その活動はどれくらいの頻度で行っていますか。
(下の口に自由に書いてください。)

3-1 子どもに読書の記録をつけさせていますか。下の数字を一つ○で囲んでください。

- ① 滅多にしない ② あまりしない ③ 時々する ④ よくする

3-2 3-1で③、④の番号を選んだ方がお答えください。

読書の記録にはどんなことを書かせていますか。あてはまるものの番号すべてを○で囲んでください。また、選択肢以外のことがあれば、⑨その他にお書き込みください。

- ① 読み始めた日 ② 読み終わった日 ③ 書名 ④ 著者名 ⑤ 分類番号
⑥ 読んだページ数 ⑦ 感想（○△×など） ⑧ 感想文
⑨ その他（下の口に自由に書いてください。)

4 読書指導でどのような力を身につけさせようとしていますか。あてはまるものの番号すべてを○で囲んでください。また、選択肢以外のものがあれば、⑪その他にお書き込みください。

- ① 読書意欲 ② 読書習慣 ③ 読書態度 ④ 本を自分で選ぶ力
- ⑤ 読書の計画を立てる力 ⑥ 感想をもつ力 ⑦ 感想を話し合う力
- ⑧ 文章を読む技術 ⑨ 本を活用する技術 ⑩ 自分の読書について振り返り目標をもつ力
- ⑪ その他（□に自由に書いてください。）

5 読書指導において難しいことは何ですか。あてはまるものの番号すべてを○で囲んでください。また、選択肢以外のことがあれば、⑥その他にお書き込みください。

- ① 時間の確保 ② 教師が本を選ぶこと ③ 子どもが読む本の確保
- ④ 指導法の不明確さ ⑤ 個人差があること
- ⑥ その他（□に自由に書いてください。）

6 読書指導について、お考えやお悩みなど、自由にお書きください。

ご協力，ありがとうございました。

資料② 役割シート＜質問係＞（第4章）

①	P	・なぜ〇〇は・・・したのだろう。 ・もし・・・だったらどうだろう。 ・作者は・・・したのだろう。	・〇〇はどのように・・・したのだろう。	読んだページ	著者	本の題名	名前	質問係 質問づくりをしよう 月 日 ()
	質問							

資料③ 役割シート<人物スポット係> (第4章)

①		人物スポット係 人物の性格や考え方にスポットライトを当てよう。 月 日 ()	名前	本の題名	著者	読んだページ	どんな人物ですか。どんな考え方をしていますか。 人物は前と比べてどのように変わりましたか。
	P						

資料④ 役割シート<作品スポット係> (第4章)

①		内容でおもしろいところはどんなところですか。 おもしろい表現、気に入った表現、すぐれた表現はどこですか。	読んだページ					作品スポット係 作品の内容や表現にスポットライトを当てよう。 月 日 ()
	P		著者	本の題名	名前			
	内容・表現		出版社)				
	自分が思ったこと							

資料⑤ 学習の手引き<質問係> (第4章)

学習の手引き (質問係)

- 友だちと話し合える質問を考えましょう。
- その質問は浅い質問か深い質問かを考えましょう。

深い質問

- ・ 考えなければ答えられない。
- ・ 正解が一つではない。
- ・ 本の中にはっきり書いていないが、じょじゅつから考えればわかる。
- ・ 「なぜ」「どうして」「もし」で始まる質問

- 深い質問について自分の考えを書きましょう。

資料⑥ 学習の手引き<人物スポット係> (第4章)

学習の手引き (人物スポット係)

- 王子様の気持ち (気持ちの変化) がよく分かるところに線を引ながら読みましょう。
- 王子様の気持ちが山場で大きく変わるところに二重線を引きましょう。
- 1 **王子様はどんな人物ですか。**
 - ・ ○ページでは、・・・しているから・・・人だと思った。
 - ・ ○ページでは、・・・しているから、() と考えている。
 - ・ 私だったら・・・する。
 - ・ ○ページでは、・・・するので、・・・人変わったと思う。
- 2 **王子様の気持ちが大きく変わる場所はどこでしょう。**
- 3 **王子様はどうして変わったのですか。**
 - ・が.....から。
- 4 **最初と最後を比べると、王子様はどのように変わりましたか。**
 - ・ 最初は.....だったけれども、最後には、.....になった。
 - ・ 最初は.....と思っていたけど、最後には.....思うようになった。
- 5 **あなたは王子様が好きですか。**

資料⑦ 学習の手引き<作品スポット係> (第4章)

学習の手引き (作品スポット係)

- おもしろいところや気に入ったところ、すぐれたところに線を引きながら読みましょう。
- 1 内容でおもしろいところはどんなところですか。
 - ・ ふつうだったら・・・なのに,
 - ・ ○○が・・・しているところがおもしろい。わけは,・・・から。
 - 2 表現がおもしろいところや気に入ったところ、すぐれたところをぬきだしましょう。
 - ・ ○ページの・・・行目で・・・・・・・・
 - ・ ...と書かれていて,・・・な感じがする。
 - ・ ...というところは, ○○の・・・気持ちがよく分かる。
 - 3 一番おもしろいところ,気に入ったところ,すぐれたところを音読しよう。

資料⑧ ステップアップカード<質問係> (第4章)

ステップアップカード (質問係)

名前 ()

世界でいちばんやかましい音

それぞれの係に分かれて話し合い、自分の考えを広げたり深めたりしよう。

	ルーブリック
3	<ul style="list-style-type: none"> 理由をつけて深い質問を選んでいる。<u>(複数)</u> 深い質問に対して、こんきよと理由をはっきりさせて読み取っている。<u>(複数)</u> 友だちの意見を聞いて、自分の考えがどのように変わったかを<u>くわしく</u>書いている。 友だちの意見に対する自分の考えを<u>くわしく</u>書いている。
2	<ul style="list-style-type: none"> 理由をつけて深い質問を選んでいる。 深い質問に対して、こんきよと理由をはっきりさせて読み取っている。 友だちの意見を聞いて、自分の考えがどのように変わったかを書いている。 友だちの意見に対する自分の考えを書いている。
1	<ul style="list-style-type: none"> 理由をつけて深い質問を選ぶことができない。 深い質問に対して、こんきよと理由をはっきりさせて読み取ることができない。 友だちの意見を聞いても、自分のはじめの考えが変わらない。 友だちの意見に対する自分の考えを書くことができない。

資料⑨ ステップアップカード<人物スポット係> (第4章)

ステップアップカード (人物スポット係)

名前 ()

世界でいちばんやかましい音

それぞれの係に分かれて話し合い、自分の考えを広げたり深めたりしよう。

	ルーブリック
3	<ul style="list-style-type: none"> 人物の大きな変化についてじょじゅつを比べながら読み取っている。 (<u>自分の言葉で説明している。複数の文章と文章をくらべている。</u>) 友だちの意見を聞いて、自分の考えがどのように変わったかを<u>くわしく</u>書いている。 友だちの意見に対する自分の考えを<u>くわしく</u>書いている。
2	<ul style="list-style-type: none"> 人物の大きな変化についてじょじゅつを比べながら読み取っている。 (<u>必要なところをぬきだしている。文と文をくらべている。</u>) 友だちの意見を聞いて、自分の考えがどのように変わったかを書いている。 友だちの意見に対する自分の考えを書いている。
1	<ul style="list-style-type: none"> 人物の大きな変化についてじょじゅつを比べながら読み取ることができない。 友だちの意見を聞いても、自分のはじめの考えが変わらない。 友だちの意見に対する自分の考えを書くことができない。

資料⑩ ステップアップカード<作品スポット係> (第4章)

ステップアップカード (作品スポット係)

名前 ()

世界でいちばんやかましい音

それぞれの係に分かれて話し合い、自分の考えを広げたり深めたりしよう。

	ループリック
3	<ul style="list-style-type: none"> 理由をつけて、内容や表現のおもしろいところや気に入ったところを<u>複数</u>説明している。 友だちの意見を聞いて、自分の考えがどのように変わったかを<u>くわしく</u>書いている。 友だちの意見に対する自分の考えを<u>くわしく</u>書いている。
2	<ul style="list-style-type: none"> 理由をつけて、内容や表現のおもしろいところや気に入ったところを説明している。 友だちの意見を聞いて、自分の考えがどのように変わったかを書いている。 友だちの意見に対する自分の考えを書いている。
1	<ul style="list-style-type: none"> 理由をつけて内容や表現のおもしろいところや気に入ったところを説明することができない。 友だちの意見を聞いても、自分のはじめの考えが変わらない。 友だちの意見に対する自分の考えを書くことができない。

資料⑪ 話し合いのてびき (第4章)

話し合いのてびき

- ・同じところで・・・
 - ☆ ○○さんにていて、 ○○さんとはちがって、
 - ☆ 他のことばで言うと、 もう少しくわしく言うと

- ・他のところで・・・
 - ☆ ○○さんにていて、 ○○さんとはちがって、
 - ☆ 他のことばで言うと、 もう少しくわしく言うと、

- ・○○さんにさんせいです。わけは・・・
 - 同じ考えです。理由は・・・

- ・○○さんに反対です。わけは・・・

- ・○○さんにつけくわえて・・・

- ・他のことばで言うと・・・

- ・もし、わたし・ぼくだったら・・・

- ・しつ問があります。
 - ① なぜ？

 - ② どこからそう思ったか？ どこに書いてあるか？

 - ③ もう少しくわしく言うと？

 - ④ もっとべつのことばで言うと？

 - ⑤ 他にもあるか？

 - ⑥ それについて、○○さんはどう思うか？

 - ⑦ もし、○○さんだったらどうするか？
もし、○○さんだったらどう思うか？

資料⑫ 書き方のてびき(第4章)

読書日記の書き方

- ① 本の中のすきな文章や心にのこった文章をうつしましょう。
- ② 本の中のすきな場面、心にのこった場面の絵をかきましょう。
- ③ 本を読んで思い出したこと(自分がこれまでにはけいけんしたこと、テレビやえいが見たこと、本を読んだことなど)を書きましょう。
- ④ 本を読んでふしぎに思ったことや心にのこったことを書きましょう。
- ⑤ とう場人物のせいかくをしようかいしましょう。
- ⑥ 自分の読書生活をふり返りましょう。(自分はどんな本を読んでいるか。いつ読んでいるか。どれくらいの時間読んでいるか。どんなしゅるいの本がすきか。なぜすきか。)

資料⑬ 感想の言葉<第3学年>(第4章)

感想の言葉

よいと思ったときの言葉	よくないと思ったときの言葉
<ul style="list-style-type: none"> ・ 読み返したくなる ・ 楽しめる ・ 教わる ・ なみだが出そうになる ・ 引きこまれていく ・ むねをうたれる ・ さんせいする ・ じんとくる ・ すぐれている ・ そんなけいする ・ すなおである ・ ど力している ・ 強い ・ 一生けんめいである ・ 熱中している ・ おちついている ・ おだやかである ・ あたたかい ・ あこがれる ・ 勇気がある ・ やさしい ・ 正しい ・ すきである ・ よく分かる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ うんざりする ・ おかしい ・ 悲しい ・ ざんねんである ・ 暗い ・ すなおでない ・ いばっている ・ 自分勝手 ・ ひどい ・ つめたい ・ はげしい ・ むせきにん ・ 変わっている ・ しつれいである ・ ざんこくである ・ 大切にしない ・ きずつけている ・ わかっていない ・ 自信がない ・ たよりない ・ 弱い ・ まちがっている ・ さんせいできない ・ はらが立つ

資料⑭ 感想の言葉<第5学年> (第4章)

感想・評価の言葉

肯定的		否定的	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 真けんに取り組んでいる ・ まじめである ・ きちようめんである。 ・ れいぎ正しい ・ きびしい ・ ちょう戦している ・ 努力している ・ 強い ・ 才能がある ・ 情熱的である ・ 一生けん命である ・ 熱心である ・ 熱中している ・ 夢中になっている ・ 積極的である ・ 前向きである ・ 物静かである ・ おちついている ・ おだやかである ・ こだわりがある ・ プライドがある ・ 素直である ・ あたたかみがある ・ 愛情がある ・ 専門的である ・ 名人である ・ 大切にしている ・ じゅんすいである 	<ul style="list-style-type: none"> ・ あこがれる ・ 自信に満ちている ・ おもしろい ・ 勇気がある ・ やさしい ・ 正しい ・ 理想的である ・ 好きである ・ 尊敬する ・ りっぱである ・ かっこいい ・ さわやか ・ すばらしい ・ 知的である ・ 正義感が強い ・ 長所である ・ すぐれている ・ 納得する ・ うなずける ・ よく分かる ・ 賛成する ・ 印象に残る ・ 成長している ・ 許せる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 消極的である ・ 受動的である ・ 情がない ・ 厳しい ・ きつい ・ おかしい ・ 悲しい ・ 残念である ・ いいなりになる ・ い圧的である ・ プライドが強すぎる ・ 暗い ・ 反抗する ・ 対立する ・ 素直でない ・ みえを張る ・ いばっている ・ 負けずぎらい ・ 自分勝手 ・ 自己中心的 ・ ひどい ・ つめたい ・ はげしい ・ 無責任 ・ ぎせいにしている ・ 混乱している ・ 中と半ばである ・ 変わっている ・ 不完全である ・ むじゅんする ・ 失礼である ・ ざんこくである 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ひきょうだ ・ 大切にしない ・ きずつけている ・ きずつきやすい ・ わかっていない ・ 自信がない ・ たよりない ・ れっとう感がある ・ おとっている ・ 弱い ・ 人の評価を気にする ・ さびしい ・ まちがっている ・ 賛成できない ・ あまく見ている ・ いけない ・ 納得できない ・ 腹が立つ ・ 許せない

資料⑮ 読書の広場<第3学年> (第6章)

読書の広場

3年1組 4月19日 No1

〇〇さん

あらしのよるに

ぼくは、「あらしのよるに」の本を読んで、ふしぎだなと思ったことがあります。それは、子やぎのメイとオオカミのガブがなぜなかよくなれるのかということです。

先生から： このシリーズの本は学級文庫にあるので読んでみるといいですね。答えがわかるでしょう。

〇〇さん

おちば

ぼくは「ふたりはいつも」の中のお話「おちば」がおもしろいと思いました。かえるくんは、がまくんの家へおちばかきについて、がまくんはかえるくんのおちばかきについて、さいごはちりぢりになっておわります。かえるくんは、「ぼくんちのしばふはっぱだらけだな。あしたはぼくんちのおちばかきをするよ。それにしてもがまくんびっくりしてるだろうな！」がまくんは、「ぼくんちのはっぱのちらかったにわ。あしたはなんとかしてすっきりきれいにするよ。それにしてもかえるくん、びっくりしてるだろうなあ！」となって、二人ともおなじようなことをかんがえていたのでおもしろいと思いました。

先生から： 二人がおなじことをかんがえていたところがおもしろいですね。おたがいにあいてのことをかんがえていますね。

〇〇さん

ファールこんちゅうき アリ

「アリのおかあさんがたまごをうんで生まれてから5時間～6時間たつと、えさのもぐらのしがいをひとりで食べるようになります。」のところが感動しました。理由は、ひとりでやるってことは、人間はかんたんに思うけど、アリは小さい体でえさをすにはこんでおかあさんやおとうさんのおてつだいをするからです。ぼくは生まれてから5、6時間たつてもごはんやミルクを食べたりのんだりすることはひとりでできませんでした。だから、感動しました。

先生から： 自分とくらべているところがいいですね。本を読むと、あたらしいことを知ることができますね。

〇〇さん

しろいうさぎとくろいうさぎ

この本を読んですきな文章は、「一日中いっしょに楽しく遊びました。」というところです。なぜすきかという、本当に楽しく遊んでいるからです。次に心にのこった文章です。「いつもいつもいつもいつもでも、きみといっしょにいられますようにってさ。」というところです。なぜ心にのこったかという、いつもいつもいつもでもいっしょにいるということはとても大切だと思うからです。

先生から： 本当に2ひきはなかがよいですね。「いつもいつもいつもいつもでも」のところから友だちを大切に考えていると思います。

読書の広場

3年1組 4月30日 No.3

〇〇さん

ルシールはうま

ある日、店でルーシーはぼうしがほしいと言いました。ルシールが好きなおくさんは、そのぼうしを買ってあげたのです。ぼくは、ルシールはちょっとわがままだけど、おくさんは馬のためにそんなに気づかう気持ちがあるのでとってもすてきだと思いました。理由は、とっても生き物を大切にしているからです。

先生から： 人物（おくさん）のことをすてきだと感じ、その理由を書いていますね。

〇〇さん

こどもに伝えたい五十人のお話

ぼくは、「こどもに伝えたい五十人のお話」という本が大好きです。理由は、ゆう名な人の名前やせいかくを知ることができるからです。たとえば、野口ひでよやエジソン、ガリレオなどのゆう名な人を知る本です。

これからも、いろいろな本を読んでいきたいと思います。

先生から： 伝記を読むと、その人のすばらしいところをかんじることができますね。

〇〇さん

弟といっしょに・・・

これは、本のかんそうではなく、私が弟に本を読んであげた時のことです。「大きなふねと10びきのおぼけ」という本を読んであげて、弟は、目をぱちくりさせていました。その時に、弟が、「おもしろい！」と言っていたので、こんど読み語りをする時は気持ちがつたわるように読みたいです。

先生から： きょうだいで本を読むのもいいですね。

〇〇さん

おとうふ百ちょうあぶらあげ百まい

このお話は、男の子のふりをしたきつねがおねえちゃんのためにおとうふとあぶらあげを毎日とどけておねえちゃんが食べて、元気になるお話です。

好きな文章は、「ぼく、大きくなったらおとうふやあぶらあげをつくって、みんなによろこんでもらいたいんだ。」です。なぜなら、おじさんのおとうふとあぶらあげの味がずっと守れるからです。

わたしも、人がよるこぶようなことをしたいです。

先生から： あらすじをわかりやすくまとめて書くことができましたね。

読書の広場

3年1組 5月7日 No4

〇〇さん

アンデルセンどうわ

ぼくの好きな本は、「アンデルセンどうわ」です。どういうところが好きなのかというと、読んだらその本の中にあるような気がするところです。とうじょう人物がとんだときは、ぼくがとんだようなかんじがするし、こけたときは、こけたようなかんじがします。ぼくはこの本が大好きです。

先生から： 本を読むとそのせかいに入ったかんじになりますね。それが読書の楽しさです。

ほかに、イソップどうわやグリムどうわがあります。学級文庫にあるので今度読んでみてください。

〇〇さん

にじいろたまご

わたしは、「にじいろたまご」というお話で、『つぎの日、おうさまはかがみをみてびっくり。かみのけがにじいろになっているではありませんか！「なんてへんてこなんじゃ」』というところがすきです。なぜかという、にじいろのたまごのオムレツを食べてつぎの朝おきてかがみを見るとかみのけがにじいろになっていたのがとてもおもしろかったからです。本当は、かみのけは黒いのに、にじいろたまごのオムレツを食べたらかみのけの色がかわったのがおもしろいです。

先生から： 本のせかいでは、ふつうの生活でおきないことがおこって、おもしろいですね。

〇〇さん

ふぶきのあした

わたしは、「ふぶきのあした」という本を読んで、いろいろなことに心がうごきました。

一番びっくりしたことは、オオカミのガブとヤギのメイがなかよくなったことです。ふつうは、目の前にごちそうがあれば食べるのに、なぜ食べなかったかというところです。その理由は、もう友だちになったからだと思います。

一番心にのこった言葉は、「やっぱり友だちだな。」というところです。ずっとなかよくしていたいなと思ったんだと思います。

この本を読んで、オオカミとヤギはなかがわるいと思っていたけれども、なかのいいオオカミとヤギもいるのだなと考えるようになりました。

先生から： 人物の気持ちを考えましたね。考えがかわったことを書いているところがよいですね。

ガブとメイはどうして友だちになることができたのでしょうか。

〇〇さん

おばあさんのねこになったねこ

おばあさんのねこになったねこは、さいしょはわるいねこでしたが、おばあさんとであって、えさをももらったり、やさしくしてもらったりしたので、いいねこになりました。ぼくは、わるいねこよりやさしいねこが大好きです。ほかのねこもおばあさんにひろわれたので、やさしいねこになりました。

人にやさしくするとされた人もやさしくなれることがわかりました。ぼくも人にやさしくなりたいです。

先生から： さいしょとさいごをくらべていますね。動物（ねこ）の様子からわかったことと自分のありかたを書いたところがよいですね。

読書の広場

3年1組 5月13日 No.6

〇〇さん

ぼくのすきな本

ぼくがすきな本は、吉田さんと同じで、ぼうけんものです。
学校の図書館にたまに行っています。
また、楽しい本を見つけたいです。

先生から： 見つけたら教えてくださいね。

吉田さんにおもしろい本を聞いてみるといいですね。

〇〇さん

すきな本のしょうかい

ぼくは、じっけんの本がすきです。わけは、じっけんをどんどん読んでいると、じっけんがもっとすきになれるからです。もっとじっけんの本を読んで、もっとどうなるかしらべたいです。

先生から： 図書館でじっけんの本をさがすときは、「4自然科学」のコーナーに行けばよいですよ。

〇〇さん

ママと本を読んでもう一つ心にのこったお話があるよ。

私は、ママと本を読んで、「エタシペカムイ神々の物語」の本も気に入りました。

王様みたいなトドと王様みたいなクマガけんかをして、なかなかおわらずにたたかっていました。2、3年けんかをしていました。あきらめずに、自分のみをまもったり、あいてをきずだらけにしたりしていました。

すごく心にのこった場面は、さいごの時の「これから生きていくものたちよ。けっしてむだなけんかをするな。じまんもするな。よわいものいじめをするなよ。なにもいいことはないのだから。」です。てきどうしでもなかなかおりをしています。だからこの本が気に入りました。

先生から： お母さんといっしょに本を読んで、気に入った本がふえてきましたね。

〇〇さん

お母さんといっしょに

今日、お母さんに本を読んでもらいました。私は、お母さんに本を読んでもらって学びました。それは、聞いてもらっている人に気持ちをつたえるということです。

私は、ほうそういいんなので、本を読む時は、聞いてもらっている人に、はっきり大きな声でどうしよう人物の気持ちがつたわるようにしたいです。

つぎは、お母さんに私が読んであげて、気持ちがつたわったか聞いてみたいです。

先生から： お母さんに読んでもらって、自分もあいてをいしきして読もうと思うようになったのですね。

読書の広場

3年1組 5月17日 No.8

〇〇さん

注文の多い料理店

このお話は、先生がかしてくださった本の中にあるお話です。
二人の男が山をさんざん歩き回って山猫軒を見つけられなかったのがふしぎです。
とてもこわいお話だけど、スリルまんてんで、すごくおもしろいので大好きです。
それと、死んでしまった犬が生き返ったのもふしぎでした。
この話を作るにはそうぞう力がいると思います。やはり、宮沢賢治さんはすごいですね。

先生から： 宮沢賢治さんの本が好きになりましたね。これからいろいろな作者の本を読んで、好きな作者が見つかるといいですね。

〇〇さん

いなかのねずみとまちのねずみ

ぼくは、イソップ物語の「いなかのねずみとまちのねずみ」を読みました。
いなかのねずみは、食べ物がなくてびんぼうです。まちのねずみは、食べ物がたくさんあるけど、急に人が来るので、びくびくしながらくらしています。
ぼくは、この本を読んで、びくびくしながらぜいたくにくらすより、びんぼうでもへいわにくらすほうがいいなと思います。

先生から： いなかのねずみとまちのねずみをくらべて、自分の考えを書くことができましたね。

〇〇さん

「ジェニーのぼうけん」より
「ジェニーがマフラーをぬすまれた話」

このお話は、ねこのジェニーとキャットクラブのなかまたちが力を合わせて、ぬすまれたジェニーのマフラーをとりもどすお話です。
わたしがこのお話の中で好きな言葉は、友だちのピクルズが「もしぼくで役に立つことがあったら、いつでも言ってくれ。」というところです。友だちがこんなふうに言ってくれたらとってもうれしいと思います。わたしもピクルズのように友だち思いの人になれるといいなと思います。

先生から： 一文で、だれがどんなことをする話かせつ明することができましたね。

〇〇さん

王さまと九人のきょうだい

大むかしのまずしい村のイゾクの村にとしよりのふうふがすんでいました。その二人はいつも子どもがほしいと言っていました。そして、ついにそのねがいがかない、9人の子どもが生まれました。9人の名は、「ちからもち」「くいしんぼう」「はらいっぱい」「ぶってくれ」「ながすね」「さむがりや」「あつがりや」「きってくれ」「水くぐり」です。この子たちは、すごいわざを一人ひとりもっているのです。わるい王さまをたおして、村の人々は王さまからひどいしうちをうけることもなく、へいわにくらししました。

先生から： かわった名前の9人ですね。どんな子どもなのか、読みたくなります。

読書の広場

3年1組 6月3日 No11

「サーカスのライオン」を読んで

〇〇さん

私は横井さんの読書日記の感想を書きます。「私も！」と思ったことがあります。それは、火の中でライオンが男の子をたすけるところです。ちゃんとすばやくやっているなと思いました。やはり、ライオンは火の中に入ったからしんでしまいました。とってもとってもかわいそうです。

先生から： 友だちと自分の感想の同じところを書きましたね。

〇〇さん

サーカスのライオン、じんざは、毎日おなじことをさせられておもしろくないと思います。ぼくがじんざだったらさみしいです。

先生から： 「自分が・・・だったら」と、自分のことのように考えることができましたね。物語のはじめごろのじんざは元気がなかったのですね。

〇〇さん

じんざは、なぜチョコレートがきれいなのにくって食べたんだろう。男の子が毎日来て、お話をしてくれて、とてもうれしかったんだと思います。

先生から： さみしかったじんざは、男の子が話をしてくれて気持ちがかわったようですね。

〇〇さん

私は、「サーカスのライオン」を読んで心にのこった場面が2つあります。

一つ目は、男の子が「ぼく、サーカスがすき。おこづかいためて、また来るんだ。」と言った場面です。男の子に言われたじんざはきっと、「ありがとう。がんばるよ。」と思ったと思います。

二つ目は、男の子のおかげで「ようし、あした、わしはわかいときのように、火の輪を五つにくぐりぬけてやろう。」と思えた場面です。

先生から： じんざは、男の子にはげまされたのですね。

〇〇さん

じんざがなぜ男の子のためにそこまでできたかという、じんざは男の子がやさしい子と思っているから、そして、男の子がお母さんに会うのを楽しみにしていたからだと思います。

先生から： じんざは、男の子にお母さんと会わせてあげたかったのですね。

〇〇さん

私は、さい後のページで感動しました。もしも私がおきゃくさんだったらと考えました。「じんざはいないけれど大好きだよ。一生わすれないよ。ありがとう。男の子を助けてくれてかんしゃしています。」と言ってあげたいです。

星になったのかもしれない。

先生から： 自分がまわりの人たちになったつもりでじんざに対する思いを書くことができましたね。

読書の広場

3年1組 6月13日 No12

〇〇さん

今までの読書広場を読んで

私は、読書広場の力を見つけました。その力は、みんながいるから勉強ができるということです。私は、読書の広場を読むから勉強、読書がすきになると思います。私は、もっとたくさんの人に読ませてあげたいです。

先生から： だれに読んでほしいですか。読書が広がっていくとよいですね。

〇〇さん

小さいけれどオオクワガタ

ムシモンオオクワガタは、ふつうの日本にすむオオクワガタよりも小さいです。ふつうのオオクワガタのオスは、27～76mmなのに、ムシモンオオクワガタは、17～30mmしかありません。でも、日本のオオクワガタとはちがって、長生きしたり、小さいので、てんてきの鳥たちからみをまもったりすることができます。あと、すむ場所もちがって、ふつうのオオクワガタは、ふつうの木にすんでいて、ムシモンオオクワガタは、こけのはえている木にすんでいます。理由はまだわからないけれど、小さくても大きくてもほかにいいことがあるとわかりました。

先生から： ムシモンオオクワガタをふつうのオオクワガタと比べながら書いたところがよいですね。

〇〇さん

ズーっとずっとだいすきだよ

ぼくは、この本を読んで、犬のエルフィーにいつも男の子（ぼく）が「ズーっとずっとだいすきだよ！」ということを目撃していたと書かれていたので、一番のたからものなんだな—と思いました。さい後には、エルフィーがしんでしまって、その時、ある男の子が来て、「子犬を3びきあげよう。」と言いました。そうしたら、ぼくは「いらない」とことわりました。それはきつとりゆうがあったんだと思いました。みなさんもなぜかを考えてみてください。きつとりゆうはたくさんあると思いますよ。

先生から： みんなにも考えてほしいですね。

〇〇さん

「スーホの白い馬」を読んで

私は、「スーホの白い馬」を読んでかんだうした場面が二つあります。一つ目は、白い馬が何本かの矢がささってもひしにスーホのもとに帰ろうとしていたところでした。二つ目は、スーホはとてもうたが上手で、白い馬が「私でがつきを作ってください。」と言ったところでした。それだけ相手のことをしりつくして、とてもなかがふかまっていたので、二人とも相手のことが大切だったと思います。

先生から： スーホと白い馬の心のむすびつきについて書いていますね。

資料⑩ 交流型読み聞かせ<第1学年> (第7章)

2014年5月9日(金) 『てぶくろ』 ウクライナ民話・うちだりきこ訳

教師	児童
<p>○ (絵を見せて) どんなてぶくろ?</p> <p>○これは、ウクライナ民話といって、他の国で昔から伝えられてきたお話です。</p> <p>○季節はいつですか?</p> <p>○てぶくろにへんかがおこりますよ。 (読む)</p> <p>○もし自分がネズミさんだったらどう言う?</p> <p>どうして? ※理由</p> <p>でもいやだという人いない? ※揺さぶり 自分だけがあたたかくなってゆっくりしたいと思う人もあるんじゃない?</p> <p>○「どうぞ」 「二ひきになりました。」 どう言うと思う? ※予想 困ることない? ふたりで話して ※対話</p> <p>○ 発表してくれる人? どうして</p> <p>○大きくなったよ。いいの。本当に</p> <p>○どういうこと?</p> <p>○ (読む) 「どうぞ」 今度来たのは ○どんなに変わってきてる? ※変化</p>	<p>○中がふかふか ○あたたかそう ○ボロボロのてぶくろ ○雪かき用のてぶくろ ○茶色いてぶくろ</p> <p>○冬</p> <p>○いいよ。</p> <p>○だってさ。 ○かわいそうじゃもん ○雪さむいから</p> <p>○ううん</p> <p>○いいよ</p> <p>○入れてあげる ○さむそうだから ○ふくろがやぶれちゃう。 ○てぶくろがふとっちゃうよ。 ○てぶくろがさむくなる。 ○そのときおじいさんが来たら、またさむくなる。</p> <p>○きつね ○大きくなってきてる。</p>

<p>○さてきてどうしましょう。 （おおかみの絵を見せて） ○みんな「おおかみと七ひきのこやぎ」のお話を 知ってる？ ※読んだ本を想起</p> <p>○「まあいいでしょう。」 ○どうやっては行っていくんだろ。 頭の中のテレビに映してみて。 ○（いのししを見て） ○（くまを見て）</p> <p>○6匹です。 「くまがやってきました。」 「わしもいれてくれ」 どう言う？</p> <p>「とんでもない。まんいんです。」 ○最後はどんな感じになるでしょう。 二人組で話して ※対話</p> <p>○さいごのページを読む。 「むくむきうごいて・・・」</p> <p>○お話を読んでおもしろかったことやよかったな と思うこと、ふしぎだなと思ったことを話して。</p>	<p>○動物が</p> <p>○4ひきがおおかみに食べられちゃう。</p> <p>○おおかみがうそついて食べる。 だめよといったら怒る。</p> <p>○エー ○エー ○ふとっ</p> <p>○エー ○エー ○いい ○だめだめだめ ○てぶくろがはみでるからもうはいらないで。</p> <p>○はれつする。 ○みんな出た。 ○入れんと思ったけんもうやめた。 ○やぶれるかもしれない。</p> <p>○（笑）</p> <p>○よかったです。みんなが入れたところ。 ○まどが割れたような気がした。</p>
---	---

<p>○すごい他の思いはないですか。</p> <p>○違う言い方ができたね。</p> <p>○そんな思いもあるね。</p> <p>○このまえの〇〇くんが「あたたかい気持ちになる」と言ったけど、それを使えたね。 動物たちはやさしいよね。 強いおおかみやいのししが来ても、小さい生き物は入れてあげたんだね。</p>	<p>○みんながてぶくろに入ってもやぶれなかったからすごかった。 くまが入ってエーと思った。 ○いっぱい入ったのに割れなかったからすごかった。 ○声がおもしろかった。 ○みんな動物たちが入って袋の中が気持ちよさそうだった。 ○くまも入ってからやぶれなかったからすごかった。 ○みんなが入って心配だった。 ○なんかね。みんなが入ってぎゅうぎゅうづめで苦しそうだなと思った。 ○くまもきたけん、びっくりした。 ○みんなやさしくしてるからあたたかい気持ちになった。</p>
---	---

謝 辞

私は、2年間の大学院研修と1年間のエキスパート研修を終えた後、さらに研究を深めたいという思いから、この4年間、博士課程後期で研究を続けてきた。

小学校教員をしながら自分の研究を続け、本論文を書き上げることができたのは、多くの方々からご指導、ご助言、ご支援を頂いてきたからである。この4年間は、多くの文献を読み、実践と考察を繰り返してきた。これまでの学校の国語科教育で課題としていたことに対しても、積極的に改善を図るよう取り組むことができるようになった。大学で先生方や院生の方から多くのことを学ばせていただいたと感謝している。

主任指導教官である難波博孝先生には、これまで大学で7年間お世話になった。論文を思うように書けない自分がここまでやってこられたのは、難波先生がご指導してくださったおかげである。私の実践したいことや教育に対する思いを温かく理解してくださり、実践研究としてどう進めていけばいいのか、どのように実践結果をまとめればいいのかということなどについて教えてくださった。今は、小学校の校内研究を進めてきたときよりも、理論的に、かつ、柔軟に国語科授業を考えることができるようになった。常に丁寧にご指導いただいた。感謝の気持ちで一杯である。

副指導教官の山元隆春先生は、私の前任校と現在の勤務校に講師としても指導に来てくださっている。先生からは、海外の読書活動であるリテラチャー・サークルを紹介していただき、その方法について具体的に学ぶことができた。先生が翻訳された著書を読むことで、実践したいという思いが強くなった。私は、そのリテラチャー・サークルを実際にも実践することで、現在の読書指導の課題を解決することができる実感することができた。先生のおかげで、新しいことに取り組むことができるようになり、自分の視野が広がった。

副指導教官の朝倉淳先生には、授業でもお世話になった。脳科学の本を紹介していただき、新たな視点で理論研究を進めることの大切さを学ぶことができた。また、計画審査や予備審査では、自分が深く考えていなかったことを指摘してくださった。読書力のとらえ方や、読書日記のよさ、読書日記の具体的な指導の手順（具体的な出会わせ方など）などが、論文に書けていないことに気づくことができ、修正することができた。

副指導教官の松本仁志先生には、大学院研修のころからお世話になっている。この4年間のゼミでは、私の実践を理解してくださり、いろいろな助言をしてくださった。計画審査では、「なぜ、読書が進展しないのか、その理由を掘り下げて調べ、読書日記につなげていくとよい。」という助言を頂いた。それを受けて、実践書の検討や教員へのアンケート調査を行い、読書日記指導を行う意義を見出すことができた。

大学の先生方には本当にお世話になった。

アンケート調査に協力してくださった先生方や勤務校の先生方にも感謝申し上げる。先生方の協力と支えがあったからこそ、研究を続けることができた。

今後は、読書日記指導を広め、他の教師と共に実践を重ねながら、残された課題を解決することができるよう研究を進めていきたい

2015年1月 細 恵子