

琉球大学学術リポジトリ

読書は<学びの泉>

～小学校における読書活動の取り組み～

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2024-07-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村上, 呂里, 萩野, 敦子, 望月, 道浩 メールアドレス: 所属: 琉球大学教育学部, 琉球大学教育学部
URL	https://doi.org/10.24564/0002020418

読書は〈学びの泉〉

～小学校における読書活動の取り組み～



中城南小学校提供

読書は〈学びの泉〉	1
1. 読書環境デザイン	3
2. 実践事例の紹介	
(1) 単元「本のプレゼントをしよう」	7
(2) リーディングワークショップその1	13
(3) リーディングワークショップその2	23
★コラム★ 南っ子の読書風景	29
(4) 教科学習と関連させた読書活動	31
3. 読書感想文の書き方	33
4. 参考	
(1) 沖縄県の読書をめぐる状況	39
(2) イギリスの「読書力向上プロジェクト」の紹介	45
参考文献・共同研究ならびに実践事例提供校・執筆者	

琉球大学教育学部&中城南小学校
読書活動研究部

読書は〈学びの泉〉

「聞く力」によって人びとを癒やす少女モモを描いた『モモ』(大島かおり訳、岩波書店、1976年)で知られるミヒャエル・エンデ。子どもたちが大好きなエンデ作品に、『はてしない物語』(上田真而子・佐藤真理子訳、岩波書店、1982年)があります。



「十か十一くらいの背の低い太った少年」バスチアンが主人公。母を失ってからというもの、父は用事のあるときしか口を聞いてくれなくなりました。「不器用で弱虫」なバスチアンにとって、学校は「いつも打ちのめされてばかりいる場所」。家庭にも学校にも「居場所」が見つけれないバスチアンは、ある日、古本屋で『はてしない物語』という本に吸い寄せられるように心をとらえられます。学校の屋根裏部屋で夢中になってこの本を読みふけるバスチアン。

本の世界では、「ファンタージェン国」が虚無(全てを無意味にしてしまう)に浸食され、存続の危機に瀕していました。言葉はあふれていますが、創造的な意味は生み出されません。ファンタージェン国の女王「幼なごころの君」は重い病いにかかっています。唯一のファンタージェン国を「癒すみち」とは、女王に「新たな名づけ」をする(=言葉を生み出す)ことでした。そしてそれをできるのは、「人の子」(読み手)のみ…。(このことは、「読み手」である私たちにいろいろなことを問いかけ、考えさせます。)

バスチアンは、屋根裏部屋の時計が夜中の12時を打ったとき、とうとう自らの殻を打ち破り、女王の新たな名「^{モンデンキント}月の子」を叫びます。その名を叫んだとたんバスチアンは、何と(!)、「本の世界」の登場人物となったのでした。

バスチアンは、「本の世界」を体験するプロセスで、自らの悲しみや寂し

さ、コンプレックスをも含めてあるがままに受容され、愛され、「^{いのち}生命の水」をあふれるほど飲み、「自分自身であることの悦び」「愛することの悦び」に目覚めていきます。「本の世界」の体験が、バスチアンに「**新たな誕生**」をもたらしたのです。（この体験のプロセスは感動的です。ぜひ実際に本を手に取り、バスチアンと共に体験して下さい。）そして、「本の世界」から得た「生きる悦び」は、生涯にわたって彼を支えたのでした。

ミヒヤエル・エンデは、「**想像力**」こそが「**創造力**」につながり、現実の世界を豊かにしうると述べています。他者や世界への^{すこ}健やかな想像力、すなわち新たな意味や言葉を生み出す創造力が枯渇した世界は、「ファンタージェン国」と同様に深刻な危機に瀕するでしょう。それは、「**学びの国**」（**学びの世界**）の危機に他なりません。

読書は子どもたちに「^{いのち}生命の水」を浴びさせ、「自分自身であることの悦び」「愛することの悦び」に目覚めさせます。その悦びを^{みなもと}源として、他者と関わり、世界を豊かに意味づける想像力＝創造力が^{こんこん}滾々と湧き起こります。そう、読書は、**想像力＝創造力**を生み出す**<学びの泉>**なのです。

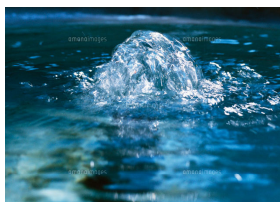
このリーフレットは、**<学びの泉>**となる読書の豊かさを全ての子どもたちに届けたいと願って作成しました。紹介されている事例は、沖縄県の学校現場で実践されたものです。アクティブラーニングが叫ばれますが、自ら学ぶ力の源泉は読書です。そこで子どもたちの間に格差が生まれないように工夫した取り組みが求められます。実践交流をきっかけとし、**<学びの泉>**としての読書の大切さへの認識をますます高め、読書と共にある**学びの豊かさ**や**質の深まり**をさらに探求していきたい——そう、願っています。

世界をより豊かに創造する力…

想像力、思考力、探求力…

先人に学ぶ知識、教養…

自他の命を慈しむ感受性…



豊かな言語生活…

言語文化創造力…

文章表現力・情報探求力…

語彙力、読解力…

1. 読書環境デザイン

学校において、「読書は、＜学び＞の泉」となるために、どのような環境が求められるのでしょうか。ここでは、具体的な読書環境デザインのイメージとして、「読書ランチ」を取り上げてみたいと思います。

「読書ランチ」とは、学校内の至る所に、児童が気軽に本を手に取り、いつでも本が身近にあるという環境（場）の意を込めた名称です。ちなみに、ランチ（branch）には、木の枝をあらわすほかに、支店・分館・支部・出張所といった意味もあります。

具体的には、学校図書館内に限らず、子どもたちが学校生活を送る中で最も多くの時間を過ごす各教室付近に、可動式の書架や展示架を設置することで、子どもたちが本をいつでも自由に手に取ることができ、友達同士で読んだ本を介して‘ことば’を交わすことのできる＜学び＞の泉となる環境づくりをめざしたものです。

読書環境をデザインしてみよう：「読書ランチ」づくりへ向けたステップ

ステップ1 ブックトラックを活用する

「読書ランチ」をつくる場合、図書や情報資源を排架するための書架には、ブックトラック（可動式書架；写真1参照）を用いることが理想的です。これは、各学級単位で「読書ランチ」用の書架を導入できなくとも、学年で1台のブックトラックを用意できれば必要に応じて教室間の移動が容易に行え、資料共有を図ることができるからです。なお、このブックトラックですが、ベルマーク教育助成運動に参加し、ベルマークを集めブックトラック購入



写真1 ブックトラック

に充てている学校もあります。この助成運動への参加には学校長の承認を受けた PTA であることといった条件があります。以下のベルマーク教育助成財団のウェブサイトを確認してみてください。

◇ベルマーク教育助成財団 URL

<<http://www.bellmark.or.jp/about/participate.htm>>

ステップ2 排架資料について検討する(単元・教材のピックアップ)

ブックトラックにどのような図書や情報資源を排架すべきかの選定作業は、一番の悩みどころかもしれません。まずは、最低限備えておきたい図書資料リストとして、教科書出版社がリストアップしている関連図書リスト(単元別参考図書目録など)に基づきながら検討していくのが良いでしょう。

とはいえ、リストに掲載されている関連図書を一度にすべてそろえることは容易ではありません。各学校の年間計画と照らし合わせながら、重点的に取り組む単元・教材をピックアップ(マーカーで印を付しておくなど)することから始めてみると良いかもしれません。

ステップ3 学習に役立つ図書(及び情報資源)のリストをつくる

単元・教材をピックアップした後、次ページの表に示したような「学習に役立つ図書及び情報資源のリスト」を作成していきます。多くの学校図書館では、分類記号でいうところの9類(文学)の所蔵割合が5割に及ぶことが多く、国語科での読書に取り組む場合のリスト作成については、概ね対応できるかと思います。さらに、どのような資料を収集すれば、どのような授業が展開でき、どのように子どもたちの豊かな学びが可能となるのか検討しておく必要もあります。このようなリストの検討・作成・収集は、ある程度まとまった時間を必要としますので、できれば半年以上前から取り組んでおくことが望まれます。

表 学習に役立つ図書（及び情報資源）のリストの項目例

1学年 国語	単元名 くらべて よもう	教材名 じどう車 くらべ
学習のキーワード	<input type="checkbox"/> じどう車のつくり <input type="checkbox"/> じどう車のはたらき <input type="checkbox"/> バス <input type="checkbox"/> コンクリートミキサー車 <input type="checkbox"/> ショベルカー <input type="checkbox"/> ポンプ車	
書誌事項		所在記号等
『はたらくじどうしゃ』(全5巻)国土社		537
『ふしぎ・びっくり!?こども図鑑 のりもの』学習研究社		536
『はたらく自動車ずかん』成美堂出版		537
『超発見大図鑑6 はたらく車』ポプラ社		537 ○○市立図書館所蔵
『はたらく くるま』ひかりのくに		537

ステップ4 ブックトラックへの排架方法を考える

学習に役立つ図書（及び情報資源）のリストが完成し収集も完了したら、「読書ランチ」（ブックトラック）への排架方法を検討します。図2では、3段書架のブックトラックであった場合の排架例を示しています。

図4に基づいて説明を加えてみます。例えば、最下段には、大型の図書や情報資源として「情報ファイル（パンフレットやリーフレット類）」や「辞典・事典類」を排架します。中段には、日常的な読書活動で取り組む「集団読書用のテキスト」や「自由読書用の図書」を排架します。最上段には、国語での学習にあわせて、先にリストアップした学習に役立つ図書等「教科関連図書」を排架します。



図2 ブックトラックへの排架例

ステップ5 <学び>の泉としての読書ランチ(本との出会いの演出)

「読書ブランチ」は、単にブックトラックへ図書等を排架しただけの書架ではありません。日常的な生活空間に意図的に「読書の場」を設定することにその意義があります。もちろん、ブックトラックへの排架がしっかりとなされてい



写真2 展示の例

なければなりません。ブックトラックへの排架ができれば、できればその排架内容に応じた読書環境づくりを通して、「読書の場」としての機能も高めたいものです。例えば、写真2（小学校6年生国語「森へ」に関連した図書展示）のように、ブックトラックへの排架内容に応じて、関連する図書や実物を併せて展示するという方法もあります。

また、「読書ブランチ」をはじめとして、学校内での読書活動を‘見える化’して‘蓄積’できるような展示も読書体験を振り返るきっかけにもなり、読書を意識する場にもなります。

写真3は、「読書ブランチ」でのひとときの様子です。1学年の教材「じどう車くらべ」に関連し、読書ブランチへ排架した図書を囲んで子どもたちが授業時間外に話し合っています。このような、友だちとの簡単な話し合いは、内言の外言化という言語活動の基盤ともなる体験として、「話すこと・聞くこと」から「書くこと」へとつながる大切な「読書の場」となるでしょう。



写真3 「かかわり合い」による読書の場

2. 実践事例の紹介

(1) 単元『本のプレゼントをしよう』（石垣市立八島小学校1年生）

相手のことを思って「本をプレゼントする」とは、何と豊かな文化なのでしょう。日常生活ではなかなか伝えられない思いも、本を介してなら伝えることができます。本を介して、関わりが豊かになったり、深まったりします。本に親しむ文化的豊かさを実践する言語生活者へと育てたい……そんな願いをもとに、1年生担任の新本陽子教諭・前花かほり教諭が中心となり、3学期の「国語」の単元として、「本のプレゼントをしよう」に取り組みました。

◆単元のデザイン◆

- I ハンス＝ウィルヘルム作・絵／ひさやまたいち訳「ずっと、ずっと、大すきだよ」(光村図書、一下)をテキストに、書き込みをしたり、吹き出しを活用したり登場人物の思いを豊かに想像しながら読む。
- II 読み深めたことをもとに、「ぼく」と「エルフ」にお手紙を書く。
- III 担任の先生や校長先生からプレゼントしたい本を紹介するお手紙を読んでもらい、その本の読み聞かせを聞く。本をプレゼントされる喜びを体験するとともに、本の選び方、紹介・読み聞かせの仕方について学び、自分もお友だちや家族に「本をプレゼントしたい！」という気持ちをふくらませる。

★読書環境デザイン★

オープンスペースの畳の間に、「だれかを大切に思う気持ち」をテーマにした66冊の本のコーナーをつくる。(右ページのリスト参照)

- IV お友だちにプレゼントしたい本を選び、◎選んだ理由、◎「たいせつだ」「だいすきだ」と思うところとその理由、を書いたお手紙を書く。お手紙を読み、本の読み聞かせのプレゼントをする。読み聞かせを聞き、お返事を書く。

V 家族にプレゼントしたい本を選び、同じようにお手紙を書き、お返事をもらおう。

〈「だれかを大切に思う気持ち」をテーマにした本のリスト〉

——心が温かくなる本ばかりです。どうか参考にされてください。

授業のために集めた本の一覧表

1	あらしのよるに	34	だいすきっていいくて
2	あるはれたびに	35	ちいちゃな女の子のうたわたしは生きてるさくらんぼ
3	きりのなかで	36	てぶくろかいに
4	くものきれまに	37	どうしたのぶたくん
5	ふぶきのあした	38	とべないほたる
6	おまえうまそうだな	39	どんなにきみがすきだかあててごらん
7	いいからいいから	40	どんなにきみがすきだかあててごらん (はる)
8	いいからいいから3	41	どんなにきみがすきだかあててごらん (あき)
9	いつだってそばに	42	どんなにきみがすきだかあててごらん (ふゆ)
10	おれはティラノサウルスだ	43	ないた
11	きみはほんとうにステキだね	44	ねえねえ
12	であえてほんとうによかった	45	ねこの木
13	ぼくにもそのあいをください	46	ねずみくんのひみつ
14	わたしはあなたをあいしています	47	ねずみくんのたんじょうび
15	あくれたラルフ	48	ねずみくんねずみくん
16	いつだってともだち	49	コップをわったねずみくん
17	おおきなおおきな木	50	ぞうさんとねずみくん
18	おかあちゃんがつつたる	51	また！ねずみくんのチョコッキ
19	おじいちゃん	52	リンゴをたべたいねずみくん
20	おばあちゃんがいるといいのにな	53	葉っぱのフレディ
21	おばあちゃんといつもいっしょ	54	パパのくれたおくりもの
22	かげはどこへいくの	55	100万回いきたねこ
23	悲しい本	56	ふたりいっしょだねちいきまくん
24	きみにあえてよかった	57	ぶたばあちゃん
25	串カツやよしこさん	58	ペンちゃんギンちゃんおおきいのをつりたいね
26	さああるこうよおじいちゃん	59	ぼちぼちいこか
27	しゅくだい	60	ママだいすき
28	サルくんとブタさん	61	ままぼくのことすき？
29	せいちゃん	62	みどりのふえ
30	せかいでたったひとつのこもりうた	63	もりのなか
31	だいじょうぶだいじょうぶ	64	ラブ・ユー・フォーエバー
32	でもすきだよおばあちゃん	65	わたしはだいじなたからもの
33	てんごくのおとうちゃん	66	わすれられないおくりもの

て本

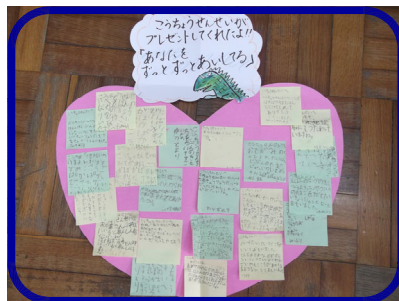
(リスト作成／望月道浩・五十音順)

◆学習の実際◆



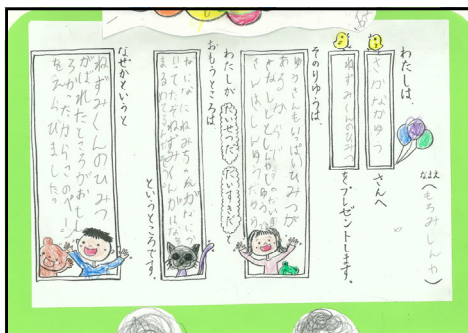
☆吉濱剛校長や担任の先生から
読み聞かせのプレゼント

☆読み聞かせの感想を伝えるお手紙



☆お友だちに願いをこめて、
ぴったりの本を選びます！

本を選んだら、①本の名前、②選んだ理由、③「たいせつだ」「だいすきだ」と思う叙述の抜き書き、④その叙述を選んだ理由を書きます。



次に、その本の読み聞かせのプレゼントをしてもらい、感想をお手紙に書きます。そのお手紙をもらって、ワークシートに貼ります。(お友だちバージョン、家族バージョンの2枚ができあがります。)



「本のプレゼントれっしゃごう」の完成!

うれしいな…、

「見て、見て、こんなお手紙、

もらったよ！」

掲示終了後は、それぞれの学びの足あとを綴った1冊のポートフォリオへ!

◆子どもたちの学びの姿◆

(*子どもの名前は仮名)

たかしさんは、けんたさんに、サム マクブラットニイ作・アニタ ジェラーム絵『どんなにきみがすきだかあててごらん』(評論社、1995年)をプレゼントしました。選書の理由は、次のように書かれています。

たかしからけんたさんへ

けんたさんは、まえ、ゆめちゃんに「すき」ってゆわれたけどはずかしくて「えー」っていったので、「大すきっていいことだよ」ってしてほしくて このほんをえらびました。

たかしさんが、お友だち同士の関わりの大事な場面をよくとらえて、本を選んでいることがわかります。それにしても、「大すきっていいことだよ」

とは、人間の本質を見つめる素敵な言葉ですね！絵本の力がたかしさん、けんたさん、ゆめさん、そしてクラスみんなの関わり合いを深めている様子がほのぼのと伝わってきます。

けんたさんはたかしさんに、なかえよしを作・上野紀子絵『ねずみくんのひみつ』（ポプラ社、1981年）をプレゼントしました。

けんたからたかしさんへ

わたしは、たかしさんへ「ねずみくんのひみつ」をプレゼントします。

そのりゆうは、たかしさんもいっぱいひみつがあるからです。

だいすきな人とけんたとたかしさんは、しんゆうだから。

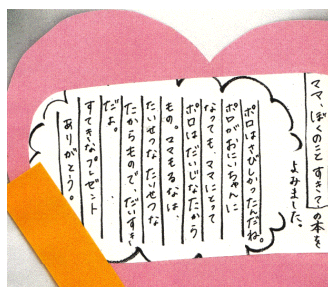
たかしさんの「ひみつ」って何なのでしょう？…「しんゆう」という、ちょっと背伸びした言葉が、二人の絆の深さを伝えています。

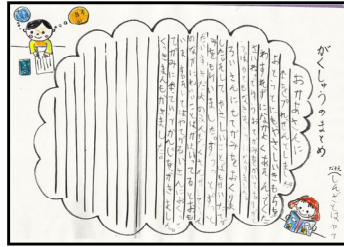
みいさんは、お母さんへ、ヤン=バプティステ バロニアン作・ノリスカーン絵『ママ、ぼくのことすき？—しろくまポロのしんぱい』（平凡社、2008年）をプレゼントしました。



「ママも、みいのことすきでしょう。だからみいは、この本にしました。」と選書の理由を書いています。お

母さんは、「ポロはさびしかったんだね。」とお返事を書いています。みいさんは、最後の感想で「わたしも、ママのことすきって言ってやればよかったのに、わすれていて言ってやれなかった。（中略）ママのことすきって言ってたら、ママはうれしかったのかなっておもいました。」と、ママを思いやって自分を省みる気持ちを綴っています。普段の生活ではなかなか伝えられない「好き」という気持ちを、本のプレゼントを介して伝え合い、親子の絆をさらに深めている様子が伝わってきます。





最後に、宮西達也『ぼくにもそのあいをください』（ポプラ社、2006年）をプレゼントした、はやとさんの学習を終えた感想文を紹介します。

おかあさんに本をふれぜんとしてました。おとうにもやさしいきもちをわすれずになかよくあそんでくださいね、てゆうおてがみをかいてあげがとう。はやともなきそうになりました。

めいさんにもてがみをもらいました。「ずうっと、ずっとだいすきだよ」のぶんもたくさんかいて、ぶんのなかにもいいことばがはいっているとおもいます。

そして、はやとがめいさんにおくったてがみに本っていうかんじをかきました。くつつきまんもかきました。

友だちが、絵本から「いいことば」を選んで抜き書きしていることを評価しています。また、お手紙の中で「本」という漢字を使い、「くつつきまん」（助詞「は」「を」「へ」）を正しく使えたことを誇らしげに書いています。関わりが豊かであってこそ、漢字や助詞の学習が、喜びを伴い自分にとって意味あるものとして定着していきます。「学ぶ」ことの喜びと本来の意味を伝えてくれる振り返りです。感想文を見てわかるのは、どの子も書く分量が増えていることです。まだ「始め—中—終わり」を意識して書くことはできていませんが、1年生の3学期の単元として、「本をプレゼントし合う」という文化的豊かさを体験する言語活動が、書く意欲や力につながっていったことがわかります。この読書単元が、どうか生涯にわたって子どもたちの言語生活を豊かにしていきますように……。

中城南小学校では、放課後学習「南っ子タイム」の金曜日を読書活動の時間とし、担当の喜友名正美先生を中心に創意工夫に満ちた取り組みを行っています。(2)(3)では、リーディングワークショップその1・2として二つの実践を紹介します。

(2)リーディングワークショップその1 (中城南小学校2年生)

レオ＝レオニ「さかなは、さかな かえるのまねしたさかなのはなし」

「南っ子タイム」に行われたリーディングワークショップから下地律子



先生の実践事例(2年生対象、2016年2月27日実施)を紹介します。子どもたちは、1学期にレオ＝レオニ「スイミー」の学習を終えています。『さかなはさかな かえるのまねをしたさかなのはなし』(谷川俊太郎訳、好学社、1975年)は、仲良しのかえるにあこがれ、陸の世界にあがったものの、「さかなは さかなさ。」と自分を受け容れ(自己承認)、水の世界にもどっていくさかなの話です。さかなから見る世界への想像力を駆り立てる絵の魅力や、ナチスにより亡命を余儀なくされ、ユダヤ系アメリカ人としてアイデンティティを模索したレオ＝レオニ絵本の主題により深く迫るワークショップとなりました。

以下は、導入と山場の場面の記録です。どうか、子どもたちがわくわく想像したり、じっくり考え込んで書いたり、黒板で交流し合ったりする様子を思い浮かべながら、お読みください。

以下は、導入と山場の場面の記録です。どうか、子どもたちがわくわく想像したり、じっくり考え込んで書いたり、黒板で交流し合ったりする様子を思い浮かべながら、お読みください。

(*「もりの」この字体は絵本の本文。紙面の都合上、児童の発言については適宜編集を施した。Tは教師、Cは児童、CSは複数の児童。□□は児童の名。テープ起こし：萩野敦子)

【題名読み】 題名からお話を想像する・作者について思い出す



T: (板書) さかなは さかな

C: どんなおはなしなんだろ?

T: いいこと言ったね。どんなおはなしだったらいいと思う?

C：さかなたちが楽しそうにしているお話。

C：さかながにじいろになる。にじいろのさかなになる。

T：あ～、あったよね。にじいろのさかなになるのがね。あれと同じような話だ
っらしいと思う。(手を挙げている児童に) はい。

C：さかなが友達をいっぱい作るお話。

C：夢に出てきたきれいなさかな。

C：(表紙の下方を指し) このさかなが夢で(上方を指し) こうなりたいて。

T：このさかなが夢でこうなりたいと思っている。鋭いかも。
(絵本を抱きかかえて) どうしよう。もう読まないでおこう。

C：え～。 (以下、中略)

C：このさかなは嫌われているから、こんなさかなになりたいと思ってる。

T：あ～、このさかなは嫌われ者。だからこんなに、好かれそうなさかなになりた
い。あ～、どうしよう、読まなくていい？もう。

CS：だめ！

T：じゃ、はじまりはじまり～！ 一拍手

T：(本を開く前に) レオ＝レオニさんって知ってる？

CS：知ってる！「スイミー」！

T：「スイミー」を書いた先生の、お話です。
(つぶやきを拾って) あ～、なるほどね。レオ＝レオニさんという人は、さかなの
お話を書くのが好きなんじゃないかって？

C：さかなが好き。

【絵本との出会い】

T：(本を開く) こんな世界がある。

C：(口々につぶやく) きれい～。／海なのにきれい～。／ダイヤみたい。

T：ほんとだね～。じゃ～ん。(さらにめくる)
もりの おわる ところに いけが あった。／そこに 一ぴきの おたまじゃく

しとぎかなが、みずくさの あいだを およいでいた。二ひきは とても なかよだった。

CS：二匹しかいないの？

T：ほんとだね。これ、なんて言ってるかな？

CS：おはよう。／こんにちは。

C：いっしょに遊ぼう。

T：あいさつしてるだけ？待ってよ。「二ひきは とても なかよだった。」 なかよだったのに、「やあ、おはよう」で終わり？

C：何して遊ぶ？

T：何して遊ぼうか。何して遊ぶと思う？

C：鬼ごっこ／かくれんぼ！（自然と手が上がり、いろいろな遊びを言う。）



【登場人物の気持ちを想像する①】

～ おたまじゃくしに言われた「さかなは さかな そういうことさ」 ～

T：(次をめくる) あるあさ おたまじゃくしは よるの あいだに 二ほんの ちっちゃな あしが はえているのに きが ついた。

CS：かえる・・・。

C：かえるになって、ひとりぼっちになっちゃう。

T：(自慢げな口調で)「みろよ。」 じまんそうに かれは いった。「みろよ、ぼくかえるに なった！」／「ばかな。」こぎかなは いった。／「ゆうべは ぼくみたいな こぎかなだったのに もう かえるだなんて！」／二ひきは さんざんいい あった。しまいにおたまじゃくしは いった。(各々の口調を使い分けながら読む。)

T：さあ、みんなに考えてほしいのは、ここです

「かえるは かえる、さかなは さかな そういう ことさ！」—どんな気持ちになるでしょう、さかなは？(後半、もう一度読んで考えさせる。)

CS：あ～。

C：さかなは、ぼくだってかえるになって、池から道に上がれるのに、なんで自慢

するんだろう？仲良くなったのに。

C：かえるはかえるって言ってたけど、まだおたまじゃくしだよ。

CS：あ～、まだね。(自然と手があがる。みんな思うところがある様子)

T：次、何したと思う？けんかしたと思う？

C：さかなが海の中にもぐって、おうちに帰ってから、ぼくもあんなふうになれたらいいなあって思う。

T：(次をめくる) なんしゅうかんか たつと、おたまじゃくしは ちっちゃな まえあしが はえ、しっぽは どんどん ちいさく なった。

CS：ああ～！(中略)

T：(次をめくる) そして ある はれた ひ、とうとう ほんものの かえるに なった、かれは みずの なかから くさの はえた きしに はいあがった。

このときのさかなくんの気持ちは……。さかなくんの気持ち、言えますか

C：(つらそうな口調で) ほんとかえるになったんだ。

C：もう岸にあがっちゃったから、ぼくひとりなのかなあ。

C：もうひとりなのかなあ～。

C：(小さい声で) ××××。

T：あはは。聞こえた、みんな？「お友達にならなきゃよかった。」いじけてしまったのね(笑)

【登場人物の気持ちを想像する②】 ～ かえるを待つさかなの気持ち ～

T：けれど なんにち たつても、かえるは かえって こなかった。

ここでみなさん に考えてほしいことがあります。

(板書) かえるがかえってこなかったときのさかなのきもち

CS：(付箋紙に書き始める)

C：どこにいったんだろう、ぼくもつれてってほしかったのに。

C：どうしてぼくには足がはえてこないんだろう。ほ



かに友達ができたのかな

C：今までずっと仲が良かったのに、どうして帰ってこないんだろう？

C：仲が良かったのに、これから一生会えないかな？ぼくも行きたかったな。

CS：（次々と黒板に出てきて貼る）

T：う～んとね、三つに分かれるみたい。（児童にも挙手を促しながら。）1つめは、「あんなに仲良くしてたのに」と怒っている。2つめは、「ほかにお友達できた～、寂しがっていないかな～」って言



っている。3つめは、「あ～、ぼくも一緒に行きたかったな～」（挙手を数えて、三つの意見の分布を確かめる。）

【登場人物になって見える世界を想像し、絵に描いてみる】

C：早く読んで！（律子先生、次をめくる）

C：あ～、帰ってきた！

T：帰ってきたんです。かえる。かえるが帰るんだよ。

C：かえるが帰る（笑）。

T：ところが あるひ、たのしそうな しぶきが みずくさを ゆらし、かえるが
いけに とびこんできた。／「どこに いったの？」むちゆうに なって さか
なは たずねた。／「よのなかを みてたんだ——あっちこっち とびまわって。」
／かえるは いった。「とても かわったものを みたよ。」

C：教えて～。

T：教えて教えてって？見せない。（と、絵本を隠す）

C：（大合唱で）え～っ！

T：実は、三つのものをこれから紹介します。なので、自分が、さかなとして、
どう考えるか。今から言いますね。まず一番。

（ここまでは絵本を児童に向けていたが、ここでは見せず、本文を一部アレンジ）「ねえ
ねえねえ どんな もの？」さかなは たずねた。「ねえ、どんなものを見た

の?」「とりさ。」ひみつでも うちあけるように かえるは いった。「とりだよ!」
つばさと 二ほんの あしを もち、いろんな いろを したとりの ことを か
れは はなした。

でも、さかなくんは、鳥を見たことがないんですね。でも、かえるにこんな
ことを言われたら、「どんな鳥かなあ?」って想像するでしょ?で、さかなが想
像する鳥を描きたい人は、鳥を描いてください。

かえるは、また話しました。かえるが はなすに つれて、ともだちの さかなは
こころの なかで おおきな はねの はえた さかなみたいな とりが とぶの
を みた。「それからそれから?」さかなは せがんだ。

今の描きたい人はこれね。さかなを想像した鳥を描きたい人は鳥を描くのよ。
(*中略 さかなになって「めうし」を想像する。最後に、「にんげん」を想像する。)

「それから・・・にんげんを見たんだよ。」かえるは、どんなって言うと思う?
人間のことを?

C: 偉そうにしている。

C: 自慢している。

(*さかなになって、鳥、雌牛、人間の一つを選び、想像したイメージを絵に描く。描き
始める子どもたち、次々と絵を仕上げ、黒板に貼る。)

T: (ある程度貼り終わったところで) では、こっち来てください。(と、児童を前に集
める) これは、さかなが想像した鳥だそうです。いいの、ある?

T: (口々に良いところを挙げる)羽がうろこになっている?いいね～。ほかにもある?
なんとなく鳥らしくて目かわいい?ほかにもある?・・・では、レオ=レオ
ニさんは、どういうふうにしたでしょうか?

こちら側です。(児童を黒板の横に設置した大
きな「めくり」に誘導する。レオ=レオニさんは、
さかなは、鳥はこんなもんだと想像したんじゃない
かな～と言いながら、めくりをめくる。)



C: うわ～、うわ～。すごい。

C: 羽。きれい。

C：あと、かえるもまざってる。

T：かえるもまざってる。さかなが、これ想像したんだよ。

CS：すご〜い。

T：かえるさんが、鳥はこんなだよ、こんなだよ、って言うと、さかなさんは、
こんなふうに想像したの。

CS：(拍手) (*中略* 雌牛についても同様に想像して描く。)

T：(児童が絵を描いた付箋紙を持ってくる) □□もレオ＝レオニさんになれる！

T：(次に、絵本の「にんげん」の挿し絵を見せる) あけるよ、あけるよ。

ワン、ツー、スリー、じゃーん。

C：(めくられた絵を見て) わ〜！ (笑)

CS：マグロみたい。マグロだ。

T：あ〜、□□さん、いいこと言ってる。自分が
さかなだから、人間とか見たことないから、
自分みたいなものに洋服をつけさせたのね。



C：ファンタジーだもん。

【登場人物の気持ちを想像する③】

～ さかなが、自分自身に言う「さかなは さかなさ。」～

T：(ゆっくりと絵本を取り上げ) つきひが すぎさった。

CS：(物語の残りに、集中して聞き入る)

T：かえるは いってしまい、さかなは そこに よこたわったまま とんでる とり
や、くさを たべる めうしや、かえるが にんげんと よんだ きかざった ふし
ぎな どうぶつを ゆめみた。／あるひ かれは とうとう けっしんした。

CS：（ロ々につぶやく）外に出るぞ～。

／外に出たい。

C：（ささやくように）外に出たい。外に出たい。

T：なにが おこるおと ぼくも よのなか を みてやるんだと。ちからづよい しっぽの ひとつりで、

かれは みずうみの なかから、みごとに きしへ とびあがった。

CS：（ロ々につぶやく）飛んでる。／飛べるよ、だって岸では歩けない。

T：かわいて あたたかい くさのうえに あがって、さかなは いきも うごく こともできずに あえいだ。「たすけて。」 かれは よわよわしく うめいた。

C：なんで？

CS：（ロ々につぶやく）苦しいから。／海の生き物だから。

T：海の生き物だから。水の中の生き物だからね。

うんよく、ちかくで ちょうを つかまえようと していた かえるが かれをみつけ、やっとのことで いけへ おしもどした。

CS：（ロ々につぶやく）友達だ！／助けてもらった。

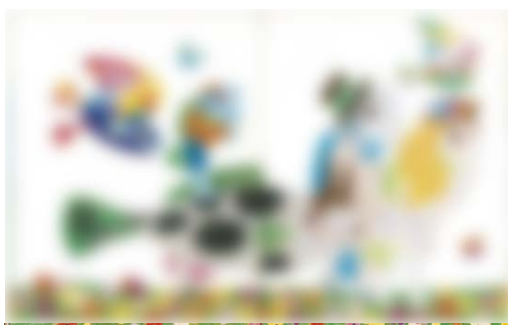
T：友達だね。助けてもらったね。

T：きをうしなって、さかなは ちからなく みずに うかんだ。つぎの しゅんかん かれは ふかく いきを すいこみ、

・・・深く息を吸い込んでごらん。

CS：す~~~~、は~~~~。

T：えらの あいだを つめたい みずが はしるに まかせた。やっとならだがかかなくなり ほんの ちよっぴり しっぽを うごかすだけで、まえと おなじにかれは まえにうしろに うえ したへ うごくことが できた。／ひの ひかりが みずくさの なかに さしこみ、かがやく いろの もようを やさしく ゆらした。この せかいこそ、たしかに どんな せかいよりも うつくしい せかいだった。



(あえてもう一度、ひとつ前の文を読む)

かれは、すいれんの はっぱに すわっている ともだちの かえるに ほほえみかけた。／「きみの いったとおりだよ。」かれは いった。「さかなは さかなさ。」・・・次です、考えてほしいのは。

「さかなは さかなさ。」って言ったとき、さ～あ、どんな気持ちでさかなは、言ったのかな。前は、かえるが言ったんだよね。(ページを前に戻しながら)前は、「さかなは さかなさ。」っていうの、かえるが言ったんだよね。「かえるは かえる。さかなは さかなさ。」と言ったのは、かえる。(ページを元通りに進めて)こっちだと、「きみの いったとおりだよ。」かれは いった。「さかなは さかなさ。」

CS：(口々につぶやいたあと)書く？(続々と書き終えた付箋紙を教師に渡す)

T：(渡された付箋紙の内容を確かめたうえで、黒板に貼る)

T：□□の、すごいな。「さかなはかえるくんみたいに外には出られないけど、水だったら楽しめる。」

CS：あ～。

C：だから、さかなはさかなだよ。

C：水の中だといい。

T：だいたいそんな感じだね。これに近かった人。

CS：(多くの児童が挙手)

C：さかなは陸に上がれないけど、かえるは自由に池では遊べない。

C：自由に遊べない。どこかで聞いたような。

CS：(しばし口々につぶやいたあとで、声を揃えて)みんなちがって、みんないい。

T：みんなちがって、みんないい。つながったのね。つながったのね。



いかがでしたか？一幅のドラマを見るようですね。絵本を介して、創造的なコミュニティが生成されている様子が伝わります。以下、律子先生のワークショップから、低学年の子どもたちを本の世界に親しませ、書く力へとつなげる教師の力や学習方略について学ぶべきことをまとめます。

○教師の読み聞かせの力 表情豊かな教師の読み聞かせの力は、子どもたちを本の世界と出会わせる出発点となります。必須の力です。

○拡大した挿し絵の”めぐり”の効果 拡大した挿し絵を準備し、めくる効果は絶大でした。ストーリー展開への期待をふくらませるとともに、さかなになって見る世界への想像力を駆り立てます。想像力こそ、文学的思考力の中核となります。想像力を喚起する手立てが大事です。

○五感と身体感覚を呼び起こし、書く活動につなげる方略

絵を描いたり、さかなになって息を深く吸い込んだり、五感を活性化させ、豊富に身体表象を位置づけています。五感や身体感覚を呼び起こし、“他者になって”読み味わうことが、文学的思考を活性化し、書く意欲や書く内容の深まりへとつながります。(このプロセスについては、認知心理学で検証されています。宮崎清孝他『視点』(東京大学出版会、2008年)を参照して下さい。)

○黒板と付箋紙を活用し、創造的な読書コミュニティの場を生み出す

付箋紙に各々書いたあと、黒板を交流の場とし、さらに教師がそれを分類し、提示してあげます。この書く⇒交流を通して、読みが深まります。

○教材研究力 題名でもあり、本文中で繰り返される言葉「さかなは さかな」がこの作品のキーワードであり、このキーワードの意味の変容に注目することによってこそ主題に迫ることができます。

《最初》 おたまじゃくしに言われた「**さかなは さかな**」…消極的な意味づけ

《山場》 さかな自身が言った「**さかなは さかなさ。**」

…自己承認＝積極的な意味づけ

大事な言葉や文をとらえる確かな教材研究力によってこそ、自己承認を経て自己や他者の個性を認め合う人間観・世界観を豊かにするという主題に迫れます。子どもたちが本に親しみながら自ずと読解力を向上させるために、絵本のパワーを最大限に活かす学習方略について交流し、さらにお互い高め合っていきたいですね。

(3)リーディングワークショップその2 (中城南小学校4年生)

“おはなしをみつけよう” — 『旅の絵本』 を用いて —

子どもたちは字のない絵本が大好き。もちろん文字=豊かなことばに彩られた本は素敵ですが、文字のない絵だけの本は、その空間から子どもたち自身の記憶を呼び起こさせ、その記憶を語る子どもたちのことばを想像力の源として、新たな創造力を紡いでゆきます。ここで取り上げるのは、安野光雅さんの『旅の絵本』を用いた中学年向けのワークショップです。まず『旅の絵本』についてご説明し、村上いずみ先生の実践を基本型として紹介します。さらに基本型をアレンジして、『旅の絵本』ではなく国語教科書の教材を起点として昔話に応用した実践アイデアを紹介します。

『旅の絵本』とは・・・

——版を重ね続ける、画家・安野光雅さんの名シリーズ。福音館書店発行。



1977年4月刊行
中部ヨーロッパ編



2006年11月刊行
イタリア編 (改訂版)



1981年11月刊行
イギリス編



1983年9月刊行
アメリカ編



2003年9月刊行
スペイン編



2004年10月刊行
デンマーク編



2009年9月刊行
中国編



2013年5月刊行
日本編

ここでは中身をお見せすることはできませんが、福音館書店のHPでは

第一巻について「中部ヨーロッパの自然や街並みを背景に、克明繊細な筆使いで旅の楽しさを描きだした絵ばかりの絵本」との紹介文があり、ウェブサイト『絵本ナビ』には「旅の風景を描いた、字のない絵本です。船で岸にたどり着いた旅人は、馬を買い、丘を越えて村から町へと向かいます。

（中略）よく見ると、みんながよく知っているおはなしの世界も登場しています。」と解説されています。ポイントは「みんながよく知っているおはなしの世界も登場」すること。

いま手元にある 2015 年 3 月に出た第 63 刷（！）『旅の絵本』には、2009 年に安野さん自身の書いた解説が載っており、〈場面 20〉は「ここにもヨーロッパの農家が描いてあります。その建物の目的と構造がぴったりあっているせいか、農家の建築がとても美しく感じられます。（中略）ミレーの『落ち穂拾い』『羊飼いの少女』などをモデルにして描いてあります。」とのこと。『落ち穂拾い』なら「あれっ？」と気づく子どももいるかも。それに、よく見ると、見開きの牧歌的な絵の左上のほうに、野の花を摘む赤いものをかぶった女の子がいて、右に視線を動かすと、その姿を木陰から見つめるオオカミがいます。右下には、橋の上から川をのぞき込むイヌが…肉をくわえているようです。子どもたちの誰かは、グリム童話『赤ずきんちゃん』やイソップ童話『犬と肉（欲ばりなイヌ）』を発見しそうです。

このような魅力的な仕掛けに満ちた絵本を使って、次のようなリーディングワークショップが行われました。

◆リーディングワークショップデザイン【『旅の絵本』を用いた基本型】

- I 『旅の絵本』を見ながら、自由に感想を持ち、つぶやく。
- II 知っているお話（の一場面）を見つけたら、ワークシートに記す。
- III グループで個々に記録したお話を出し合い、どれかのお話を選ぶ。
- IV グループのみんなで、できるだけ詳しくお話の内容を思い出す。

- Ⅴ 各グループが、思い出したお話の内容を発表する。
- Ⅵ ワークシートに感想を記す。

◆学びの実際

「今日はみんなで『旅の絵本』という本を読みましょう。」

「さあ、さっそく開いてみて。」

あれっ
この絵本、お話
がないよ！

道が続いてい
るよ。

主人公はいる
のかな？

「いろいろ見つけられそうだね。何が見つかるかな？」

赤ずきんちゃん、
いるよ。…あつ
オオカミもいた！

あれ？これって
オオカミ少年
？！

モナ・リザも
いる！！

うさぎが
いるよ。

こっちはカメ
じゃない？

『うさぎとカメ』
にしようよ！

「グループで一つ、お話を選んでね。」

「選んだお話は、どんなお話だったかな？ グループのみんなで

がんばって、できるだけくわしく思い出して、書いてみて。」

かけこしようって、
最初にうさぎが
言ったんだよね



勝ったほうは、負け
たほうから、何かを
もらうんだよ。

え？そう
だった？

「じゃあ、それぞれのグループで思い出した
お話を、発表してもらいます。」

「『うさぎとカメ』のグループが二つあるね。
続けて発表してもらいましょうね。」



～まなとさんのグループ～

ある日、うさぎとかめがいました。うさぎがかめに「かけっこをしよう」といいました。かめが「勝ったらうさぎの毛皮がほしい」と言って、うさぎは「勝ったらかめのこうらがほしい」と言って、かけっこを始めました。かめはおそいので、うさぎはかめがみえなくなるほどのきょりをおいてリードしていました。

～りゅうさんのグループ～

あるところにうさぎとかめがいました。ある時、かめにうさぎが「あの丘の木までかけっこしよう」。かめは「いいよ」。「よーいドン」合図とともにうさぎとかめは、かけ出した。うさぎはとても速いスピードでかけていく。かめは、うさぎに比べ、足がとてもおそく・・・

同じ物語でも
こんなに
ちがうの？

こっちが
正しいよ！

本当のお話は
どっち？

正解は
あるの？

たしかめ
たいな～。

また読んでみた
くなっちゃった！

「さあ、最後に、感想を書きましょう。」

うさぎとかめの物語の新しいことがわかったので、よかったです。

この本『旅の絵本』を使って道をすすめたりして楽しかったです。文章もないのに、こんなに楽しいので。

絵から見つけて分かるお話を、自分たちで考えて物語をつくるということ、はりきって考えて、私たちはシンデレラをはりきって考えていたけど、むずかしくて、シンデレラという言葉も入れられなかったの、むずかしかったです。

—その日の放課後は、物語の内容を確かめるために、図書室は大賑わいでした。前に読んだけど、また読みたくなったと借りる児童もいました。(いずみ先生談)



◆リーディングワークショップデザイン【教科書の昔話教材を用いて】

- I 光村図書『こくご ー下 ともだち』の教材「むかしばなしがいっぱい」の見開きの絵をコピーで用意し、グループで見つて、昔話を見つける。
- II 見つけた昔話の題名を付箋紙に書いて貼る。
- III 見つけたお話をクラスで共有してから、昔話を一つ取り上げる。
- IV クラス全体で、その昔話の結末前までのあらすじを確認していく。
- V (例えば『桃太郎』ならば)「鬼は降参しました。それから・・・?」。各グループで思い出す。
- VI 思い出した内容を発表する。(いろいろなパターンが出てくるはず。)
- VII 教師から絵本を何冊か紹介し、結末のバリエーションを確かめる。

◆光村図書「むかしばなしがいっぱい」から『桃太郎』の旅へ・・・

これは「伝統的な言語文化」が指導領域として確立した今次学習指導要領を反映した平成24年度版からの教材ですが、平成27年度の改訂版では、児童がお話を見つけやすそうなクリアな絵柄に変わっています。

「絵の中から、知っているお話を見つけて、友達と話しましょう。読みたいお話や、読んでもらいたいお話に、印を付けましょう。」(教科書では平仮名を多用した文節分かち書き)という学習活動が提示されている1年生向けの教材を、中学年に向けたリーディングワークショップに活用します。右はIIの活動を行った教材です。(都合上、平成24年度版教科書を使用しました。)さらにIII以降の活動を『桃太郎』で実践していきます。



昔話は「語り継がれた」もの。だから『桃太郎』のお話も「語る」人の数だけ存在すると言っても過言ではありません。たとえば、現在でも入手しやすい、出版年が新しい5冊の絵本を見てみましょう。



↑ (A)

↑ (B)

↑ (C)

↑ (D)

↑ (E)

(A) ぶん石崎洋司、え武田美穂、講談社、2012年2月、シリーズ「よみきかせ日本昔話」

(B) 文こわせ・たまみ、え高見八重子、すずき出版、2012年1月

(C) ぶん市川宣子、え長谷川義史、小学館、2010年12月、シリーズ「日本名作おはなし絵本」

(D) ぶん広松由希子、え伊藤秀男、岩崎書店、2009年2月、シリーズ「いまむかしえほん」

(E) ぶん山下明生、え加藤休ミ、あかね書房、2009年10月

さて質問です。おばあさんが川で見つけた桃は、どういうふうの流れてきましたか？実はこの5冊、すべて流れてくる時の音が違うのです。(A)では桃は「つんぶら、つんぶら」と流れ、(B)では「どんぶらこ すっこっこ」と流れます。(C)では「どんぶらこ どんぶらこ」、(D)では「どんぶらこっこ どんぶらこ」、これは定番かな？しかし(E)になると「どんぶらこっこ ざんぶらこ どんぶらこっこ ざんぶらこ」と、やがて腕白に育つ桃太郎を思わせるような、ずいぶん質感のある流れ方ですね。

このようなオノマトペ比べも楽しいけれども、いま知りたいのは結末。

(A)の桃太郎は、鬼たちが村々から奪った宝物を取り戻し、それらを返して回ってから、故郷に帰還します。(B)の鬼たちは、桃太郎が住む村から宝物だけでなく「お姫様たち」をさらったようです。もちろん桃太郎はみごと宝物とお姫様たちを取り戻します。(C)の桃太郎は鬼たちが「持っていた」宝物を受け取って帰ったとか。(D)の鬼たちは「子どもたち」を連れ去っていました。桃太郎は「殿様」の命令で鬼退治したのです。(E)の桃太郎は、宝物と「娘たち」を奪われた村のため勇んで旅立ちます。

結末もストーリー展開も実に多様です。子どもたちは、どの『桃太郎』を知っているのでしょうか？どの『桃太郎』をいちばん好むのでしょうか？

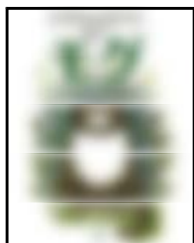
★コラム★ 南っ子たちの読書風景

“読み聞かせ”は“心”と“心”をつないでくれる

中城南小学校では毎週水曜日の朝、全クラスで、保護者の方々による読み聞かせが行われます。ここでは、村上いずみ先生が担任をしている4年生のクラスの様子を覗いてみましょう。



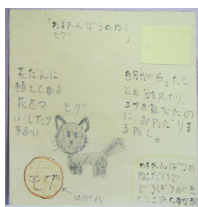
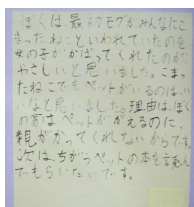
選書は保護者に任されているので、「今日は何かな？」とワクワク。この日は『わすれんぼうのねこ モグ』でした。物語に集中する子どもたちにとって10分の読み聞かせタイムはあっという間です。



続いて、いずみ先生の声かけ。「心に残ったところとか、自分だったらどうかなあと想像したこととか、付箋紙に書いてね。文字でもイラストでもいいけれど、時間は10分ね。」毎週のことですから、子どもたちに躊躇はありません。

たった10分でも、付箋紙のおかわりをする子も出てきます。

8cmサイズのキューブ型付箋紙いっぱいにかかれた感想。「モグはわすれんぼうだけど、ほんとうはいいこなんだなあと思いました。どうしてかという、さいごにどろぼうをみつけたからです。だから、ゆうしゅうなねこだと思いました。」——モグと同じように、子どもたちも成長していきそうです。この日は、モグを描く子どもが続出。斎藤倫子さんによる挿絵のモグは上のおりですが、子どもたちの想像力は、さまざまなモグを描き出していきます。小さな「絵手紙」を描きあげた子どももいます。



いずみ先生は毎回、子どもたちの付箋紙を色画用紙などにきれいに貼って、保護者の方に「お礼の気持ち」と

して渡しています。この冊子の表紙の写真も、そのひとつです。

さて、読み聞かせが大好きになった子どもたちを見て、いずみ先生は、道徳の単元「友だちのことをもっと知ろう」に結びつけてみることにしました。最初の活動は「ペアになった友だちにインタビュー」。項目は、好きな季節、行ってみたい場所、楽しい時間、もしも自分が〇〇だったら…、などなど。インタビューメモが出来たら、図書室へ。司書の先生の助言も受けながら、友だちにぴったりの本を探します。選んだ本は一週間後の読み聞かせの日まで秘密なので、みんなコソコソしているみたいです。

一週間後。選書の理由を伝えてから、読み聞かせのはじまりはじまり。毎週水曜日の経験を活かしながら練習してきたので、どの子も上手です。



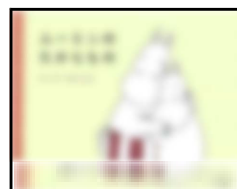
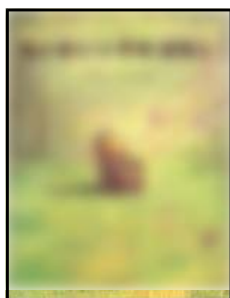
読み聞かせの場所も、その子どもたちによって、さまざまです

読んでもらった子どもの感想を、覗いてみましょう。



私は、ゆたかさんに本を読んでもらいました。私が好きな春の季節の本で、野原へ行って花づくりをしていました。私も家族で花づくりを試してみたいです。

この本を読んでもらって心があったかくなりました。



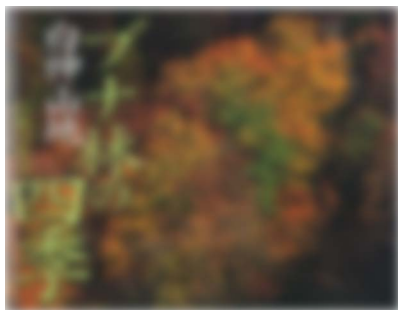
この本は私にぴったりだと思いました。ムーミンは人のことを考えてくれるから、やさしいなと思いました。私もムーミンみたいに、さらに人のことを考えたいです。

みんな、友だちの思いを受け止めていますね！
読み聞かせはこうして、読む人の心と読んでもらった人の心とを、優しくつないでくれるのです。

(4) 教科学習と関連させた読書活動（中城南小学校 5 年生）

単元「世界遺産 白神山地からの提言 意見文を書こう」

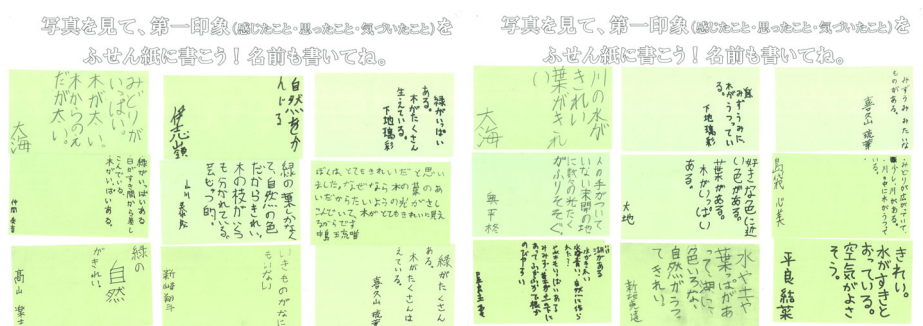
5 年生「国語」の単元「世界遺産 白神山地からの提言 意見文を書こう」（教育出版）は、2つの説明文を中心とし、白神山地に生きる貴重な動植物の写真、ブナの木々の伐採記事、観光客数の変化を表すグラフ、地図、白神山地を旅行した小学生の感想文、マタギの方へのインタビューなど多様なテキストから構成されています。これらの資料を読み込み、自然と人間の関わり方について思考を深め、「提言」＝意見文を書くことにつなげます。授業者の浜川直樹先生は、「環境大臣になって提言しよう」と学習目標を立て、“自分ごと”として思考や意見を深めさせたいと取り組みました。導入として「南っ子タイム」を活用し、司書教諭の伊佐美智留先生が、写真絵本の『ブナ林の四季・白神山地』（そうえん社、2008年）を読み合うリーディングワークショップを行いました。



絵本から拡大コピーした写真をグループの真ん中に置き、静かに写真に入ります。そして、「聞こえてくる音」や「自然の声」に耳を澄ませます。心に浮かんだことや気づいたことを付箋紙に書き、交流し合います。



グループで作成した交流シートをあげます。教室に掲示されます。



「水がすきとおっている」「木の枝がいくつも分かれている。芸じゅつ的」「人の手がついていない未開の地に数々の光たくがふりそそぐ」「空気がよさそう」などさまざまな気づきが綴られています。

こうして「守るべき」白神山地の自然を五感で存分に味わってから、説明文や資料を読む活動に入りました。



自分の意見を書き、交流し合う



ベン図で意見の交流を図る

五感に訴える写真絵本から学習に入ったために、読むことや書くことに苦手意識を持つ児童も意欲的に学習に取り組み、最後は全員が「提言」＝意見文を書き上げることができました。司書教諭と担任の連携も、大切な読書環境デザインの一つとなります。

「南っ子タイム」では他に、4年生で新美南吉「おじいさんのランプ」のリーディングワークショップを行いました（下地律子先生実践）。「ごんぎつね」を学んだ児童は、やや長いこの童話にも興味津々。社会科で学ぶ「昔の道具」とも関連づけて読んでいきます。このように教科学習と関連づけ、読書活動を自在に工夫して位置づけていきたいものです。

3. 読書感想文の書き方

読書感想文とは、読書の効果をより確実にするため読書後の感想を文章にまとめたものです。読書から得た感動や発見を文章に表現することで人間性や考える力を養う活動です。

読書感想文も、さまざまな読書指導・活動の方法の一つですが、1冊の本をじっくりと読み込み、感動したことや考えたことを伝える文章を書くもので、とても高度な書く活動といえるでしょう。読書感想文は、しっかりとした指導が必要です。以下は、2014年の夏に読書感想文サポート講座を開催した際に、講座実施前の子どもたちから寄せられた読書感想文に対する思いの一部を挙げたものです。

- ・何を書けばいいかわからないからこまってる。
- ・どんなふうにして書くかわからない。
- ・していされたまい数に、うまらない。
- ・どうやってかけばいいかわからない。
- ・どんな文にすればいいかわからない。
- ・こまかい所が書けないから、感想文が短くなる。
- ・話をまとめること。
- ・3まいぐらいかかないといけないので、かきたいことをかいても、ぎょうがあまってしまうことです。
- ・書き方があまりわからない。
- ・たいせつな文はどうやってかくのか。
- ・最初に何を書けばいいのかわからない。
- ・どうやって書くかがわからない。
- ・文章の進め方。
- ・書く時の内容。

講座実施前の子どもたちからの自由記述からは、読書感想文を「どのように書いたらいいのかわからない」といった不安感が顕れています。このように、何をどう書いてよいかわからないままに原稿用紙に向かい、何

とか規定枚数を埋めなければ・・・という思いや、書いてみたのはよいけれどあとに残るのは徒労感だけ・・・という状況は、子どもたちにとって決してプラスの活動とは言い難いですし、先生方にとってもそのような子どもたちの姿を見るのは辛いものです。

子どもたちが、本好きになるか嫌いになるかも読書感想文の指導のあり方で決まってくるともいえます。読書感想文とは何かを知り、書く内容を整理する方法を指導することによって、子どもたちの苦手意識を少しでも取り除き、「書けそう！」「書いてみたい！」という気持ちをひき出してあげましょう。

このような読書指導・活動の活性化のためには、読書環境が整備されていることが何より大切です。子どもたちが読書感想文に取り組もうとしても、本が身近になれば読めませんし、身近にあっても、冊数が少なかったり、自分の興味のある本が無かったりすれば、本を読もうとする興味も読書感想文を書こうという意欲も減退してしまいます。

読書感想文をすぐに書き始めるのではなく、まずは、読書記録カードや読書記録ノートを書いてみることで、本からお気に入りのことばなどの書きぬきをすること、おすすめの本の紹介カードを書くこと、など日頃の読書活動のなかで少しずつ読むことと書くことの活動を積み重ねていくことが大切です。これらの日常的な読書活動については、本パンフレットの実践事例のなかでも紹介していますので、ぜひ参考になさってください。

それではこれから、読書感想文の書き方について、段階をおいながら紹介してみたいと思います。

①読書感想文を知る

子どもたちの読書感想文に対する「どのように書いたら良いのかわからない」という不安感を解消するために、過去の読書感想文コンクール入賞作品などを紹介しながら、読書感想文とはどのような文章なのか知ることが、書き方を知るきっかけになります。たとえば、全国学校図書館協議会では、

毎年「青少年読書感想文全国コンクール入選作品」を集めた『考える読書』を刊行しています。入賞作品ばかりではなく、それぞれの学校において、前年のお兄さんやお姉さんが書いた

読書感想文の作品を何点か残しておき、紹介することができれば、読書感想文をより身近に感じることができるかと思います。



全国学校図書館協議会編『考える読書：第60回青少年読書感想文全国コンクール入選作品』毎日新聞社、2015年。

②読み方を知る

子どもたちの読書感想文に対する思いにも数多くみられた「何を書けばよいかかわからない」という不安を解消してあげるために、選んだ本の内容をじっくりと読み味わい、内容を把握するためのちょっとした手助けをしてあげましょう。

選んだ本を読み進めていく際（読んだ後）に、以下に示したようなワークシートを用意しておき、物語の内容を整理しながら読み進め、どのような登場人物が出てきたか、そのなかで主人公はどのように変容していったのか、書き出しながら整理していきます。

ワークシートNo.1 →

①主人公の登場人物の紹介	②主人公の登場人物の紹介	③主人公の登場人物の紹介	④主人公の登場人物の紹介	⑤主人公の登場人物の紹介

1. 読んだ本について、感想を自由に書き込んでください。 (1) 好きな場面、好きな登場人物、好きな言葉など、何でも構いません。	2. 読んだ本について、感想を自由に書き込んでください。 (2) 好きな場面、好きな登場人物、好きな言葉など、何でも構いません。	3. 読んだ本について、感想を自由に書き込んでください。 (3) 好きな場面、好きな登場人物、好きな言葉など、何でも構いません。
---	---	---

←←ワークシート No.2

ワークシート No.3 →→

1. 読んだ本について、感想を自由に書き込んでください。 (1) 好きな場面、好きな登場人物、好きな言葉など、何でも構いません。	2. 読んだ本について、感想を自由に書き込んでください。 (2) 好きな場面、好きな登場人物、好きな言葉など、何でも構いません。	3. 読んだ本について、感想を自由に書き込んでください。 (3) 好きな場面、好きな登場人物、好きな言葉など、何でも構いません。
---	---	---

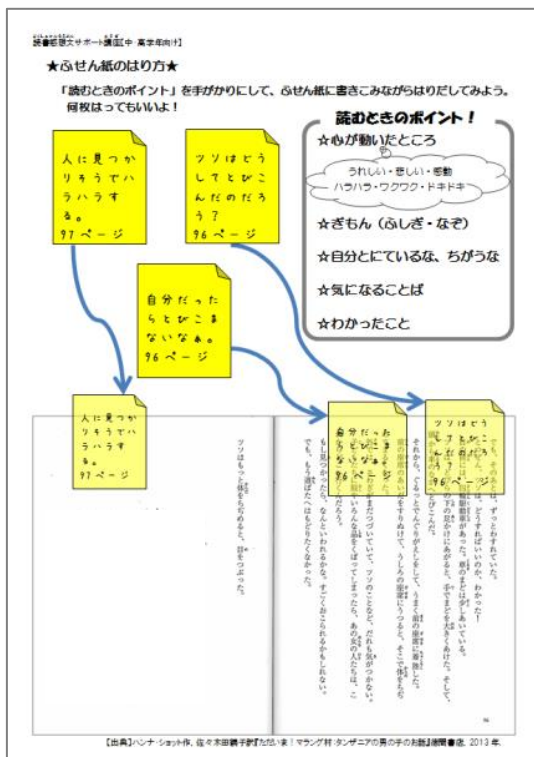
③読み方の工夫

選んだ本をじっくりと読み味わうために3回程度繰り返し読んでみることをおすすめします。

たとえば、1回目の読書では、全体を通して読んでみて、②のワークシートに書き出しながらおおよその感想を綴ってみます。

2回目の読書では、②のワークシートに書き出したことや感想を確かめながら、心が動いたところ（うれしい・悲しい・感動・ハラハラ・ドキドキなど）、疑問（ふしぎ・なぜ）、自分と似ているな・ちがうなと思うところ、気になることば、わかったことなどを付箋紙へメモを取りながら読み進めていきます。右の図は、付箋紙の貼り方を示したものです。あとに示す④の段階で振り返りやすくするため、該当箇所の本のページも書き込んでおくとよいでしょう。

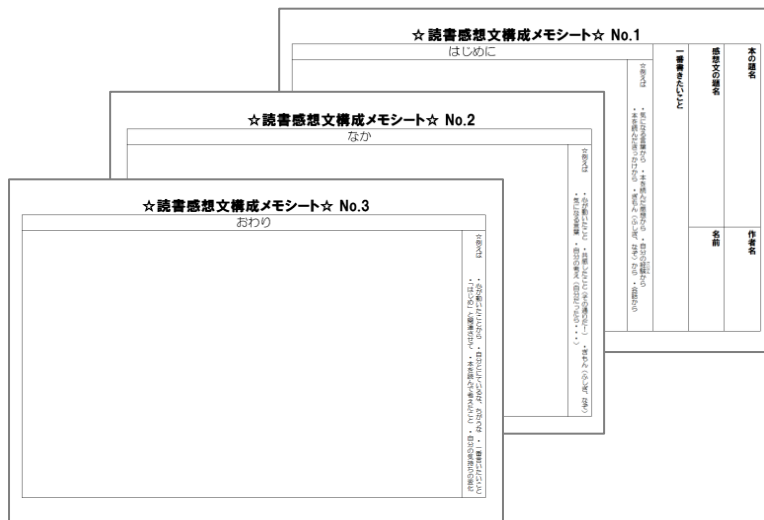
3回目の読書では、付箋紙を貼り出したところを中心にさらに読みを深



めながら、自分自身の考えも書き加えていきます。左の例では、1色の付箋紙を用いていますが、2色（たとえば黄色と青色）の付箋紙を用意しておき、黄色の付箋紙には本の内容について、青色の付箋紙には自分自身のことを書き出すなどの工夫をすれば、2回目から3回目の読書で読み深めたところが目に見える形で実感できるかと思えます。

④感想文を書く（準備）

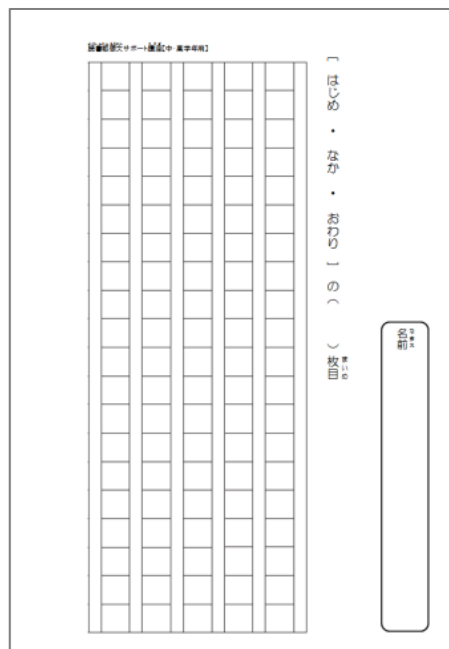
この段階で、何度も繰り返し読み込んでいることから、すぐにでも「原稿用紙に書きたい！」という気持ちが高まってくる頃かと思いますが、その前に、書き出しの工夫や結びの工夫、感想文全体の構成を考えておくことが大切です。次のページに示したようなワークシートに、はじめ、なか、おわり（結び）の構成を意識しながら、読んだ内容を整理していくことで、自分の考え（感想）をまとめていく手掛かりになります。このワークシートを用いる際には、直接書き込んでもよいのですが、③の段階で綴っている付箋紙を直接貼り出していても良いでしょう。その場合は、読んだ本のどのページに書かれていたか振り返りやすくするために、ページ番号を付箋紙に書き込んでおくようにしましょう。



⑤感想文を書く（実行）

ここまでくれば、あとは原稿用紙に書き始めることもできますが、いきなり 400 字詰め原稿用紙へ書き出すのは勇気がいるものです。100 字や 200 字詰め原稿用紙を複数枚用意しておき、④で整理した構成メモシートに沿いながら、はじめ、なか、おわり、でメモ書きした（付箋紙を貼り出した）内容を手掛かりに感想文として仕上げていきます。

これらの活動を通して、子どもたちが、読書感想文を「書いてみたい」「書いてよかった」と思える活動につながることを願っています。



4. 参考

(1) 沖縄県の読書をめぐる状況

沖縄県の読書をめぐる状況について概観してみましょう。子どもと読書にかかわる環境要因は多岐にわたりますが、まずは、地域における読書環境の拠点でもある公立図書館の状況について取り上げておきたいと思えます。

沖縄県における公立図書館設置率は、2014年の時点では、56.1%と全国43位であり、町村設置率は40%にとどまっています。図書館数そのものも36館と少なく、中央館以外に分館体制による図書館サービスを提供しているのは那覇市の7館体制、うるま市の3館体制、宮古島市の3館体制、南城市の4館体制、のように、4自治体のみとなっています。

沖縄県の公立図書館の状況 (2014年度)	
• 公立図書館設置率 56.1%(全国43位)	
- うち町村設置率 40%	
• 図書館数そのもの少なさ 36館	
- 分館体制をとる自治体	
• 那覇市(7館)	
• うるま市(3館)	
• 宮古島市(3館)	
• 南城市(4館)	の4自治体
学校(学校図書館)が子どもたちの読書環境の砦となる必要性	

このような、公的な読書環境としての公立図書館設置の遅れは、①沖縄戦による図書館の消失、②占領下の自治の場としての図書館活動の制限、③地理的・政治的特性による自治体合併の低調さ、等の複合的な影響が考えられています。

このような、公的な読書環境としての公立図書館設置の遅れは、①沖縄戦による図書館の消失、②占領下の自治の場としての図書館活動の制限、③地理的・政治的特性による自治体合併の低調さ、等の複合的な影響が考えられています。

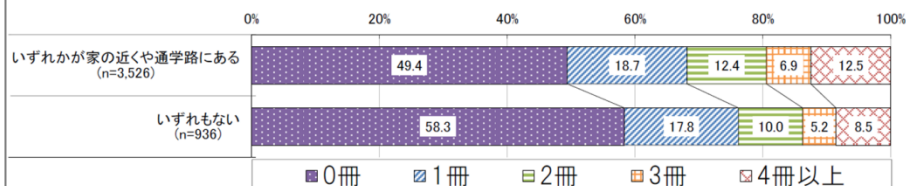
本パンフレットにて、多くの実践事例を紹介してくださった中城南小学校の所在地である中城村も、現時点(2016年1月)では公立図書館未設置の状況にあります。もう間もなく護佐丸歴史資料図書館が開館することと思えますので、中城村の子どもたちにとってもより良い読書環境が提供されるものと思えます。

現状において、県内の公立図書館設置率が低い状況にあるなか、せめて「学校や学校図書館が子どもたちの読書環境の砦」として、意図的・計画的に読書環境づくりを行う必要性は極めて高いものと考えます。

このような、地域における読書環境の状況を踏まえつつ、子どもと読書

地域の図書館や書店・古書店との接近性と 生徒の読書冊数との関係

(『高校生の読書に関する意識等調査報告書』浜銀総合研究所, 2015年3月, p.39.)



地域の図書館や書店・古書店との近接性と生徒の読書量等との関係(一部抜粋)

	地域の図書館や書店・古書店が 家の近くや通学路の途中にある	地域の図書館や書店・古書店が 家の近くや通学路の途中にない
この1か月に読んだ本の平均冊数	1.79冊	1.40冊
夏休みに読んだ本が「0冊」の割合	31.6%	45.5%
夏休みに読んだ本の平均冊数	3.03冊	2.24冊
普通学校のある日に紙の本を「全く読まない」割合	51.1%	57.9%

をめぐる状況について、さらにいくつかの調査結果から確認してみたいと思います。上に示した図は、『高校生の読書に関する意識等調査報告書』として、2015年3月に公表された結果の一部です。

図の上部に示されたグラフは、「地域の図書館や書店・古書店との接近性と生徒の読書冊数との関係」について示されたものです。グラフ上段は、「地域の図書館や書店・古書店のいずれかが家の近くや通学路にある」生徒の回答結果となっており、グラフ下段は、「地域の図書館や書店・古書店のいずれも家の近くや通学路にない」生徒の回答結果を示しています。

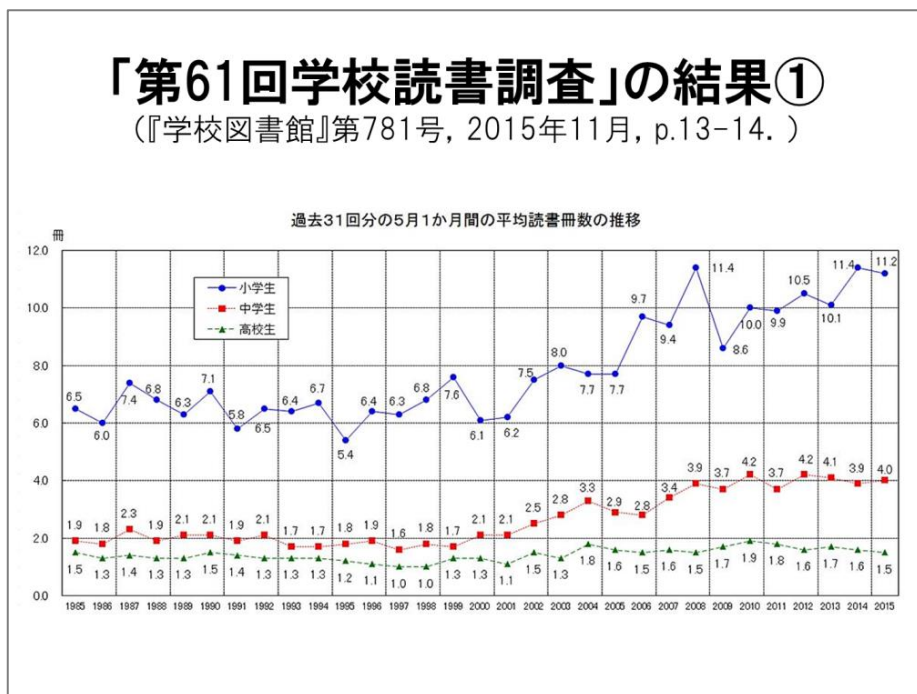
「地域の図書館や書店・古書店のいずれも家の近くや通学路にない」生徒の回答結果からは、「地域の図書館や書店・古書店のいずれかが家の近くや通学路にある」生徒の回答結果にくらべ、1か月の読書冊数が0冊と回答した生徒の割合が8.9%高いことが分かります。

また、図の下部は、「地域の図書館や書店・古書店との近接性と生徒の読書量等との関係」について、その回答結果の一部を示したものとなります。

たとえば、「この1か月に読んだ本の平均冊数」についての回答では、「地域の図書館や書店・古書店のいずれも家の近くや通学路」に「ある」生徒が1.79冊であるのに対して、「ない」生徒は1.40冊となり、平均冊数の差が0.39冊あることがわかります。とくに、「夏休みの読んだ本が「0冊」の割合」については、「ある」生徒が31.6%であるのに対して、「ない」生徒は45.5%と15%近い差となって顕れています。その他、いずれの項目においても、「地域の図書館や書店・古書店のいずれも家の近くや通学路」に「ある」か「ない」かで、生徒の回答結果からは、読書の機会が相対的に少ない状況にあることが分かります。

ここでは、高校生の読書について取り上げましたが、小・中学生の読書状況はどのようになっているのでしょうか。下図に示した、「学校読書調査」の結果から、その状況について見てみたいと思います。

この調査は、公益社団法人全国学校図書館協議会が、毎日新聞社と共同で、全国の小・中・高等学校の児童生徒の読書状況について毎年調査を行

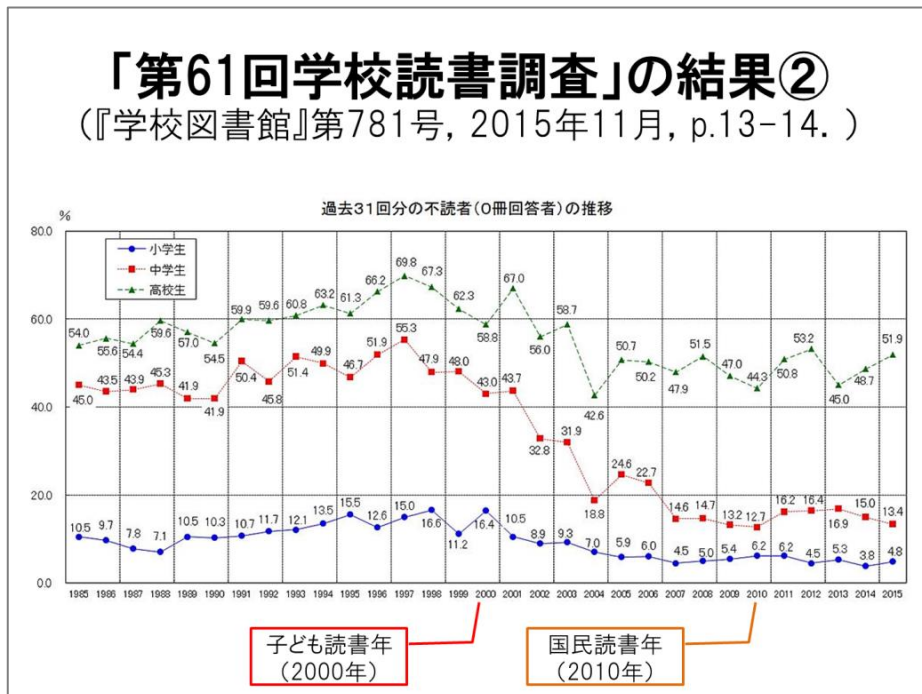


っているものです。こちらに示した結果は、「5月1か月間の平均読書冊数」を示しており、第61回の調査結果も含め、1985年から2015年度にかけて実施された31回分の調査結果のグラフとなります。

2000年以降、子どもの読書活動推進の機運の高まりもあり、小・中学生の平均読書冊数については、増加傾向にあることがうかがえます。

さらに、下図も前頁と同じく「学校読書調査」の結果について示したのですが、こちらの図は、「5月1か月間に1冊も読書しなかった者（0冊回答者）」の割合を示したものです。

1990年代半ばに、「0冊回答者」の割合が高まったことから、子どもたちの「読書離れ」「活字離れ」が危惧されてきました。国を挙げた子どもと読書をめぐる環境整備の必要性が認識され、2000年には「子ども読書年」、2010年には「国民読書年」が制定され、地域社会全体で子どもの読書活動推進に向けた取り組みもなされてきました。



沖縄県、あるいは、全国的な観点からの子どもと読書の状況について概観してきましたが、ここでは、本パンフレットでも多くの事例を紹介して下さった中城村立中城南小学校の状況について取り上げてみたいと思います。

右の表は、2015年12月7日に修正版として公表された「平成26年度 学校図書館の現状に関する調査」結果の一部を示しています。公立義務教育諸学校においては、学校図書館に整備すべき蔵書の標準として「学校図書館図書標準」が定められています。そこで示された図書標準をどの程度達成しているのかを取りまとめた表が、この左側の表となります。ここでは、沖縄県内市町村立別の公立小学校の一覧を示しています。

沖縄県内公立小学校のなかで「学校図書館図書標準」を達成した学校は、208校であり、その割合は78.0%であることが確認できます。中城村立学校においては、図書標準達成校が2校、未達成校が1校と示されていますが、中城村教育委員会にて確認したところ、調査集計上のミスであることが判明し、実際には、中城村立学校においては、すべての小学校で図書標準を達成していることが分かりました。

ただし、この数値は、あくまで蔵書冊数の標準が達成されているか否かを確認するものであり、冊数が達成されていればよいというものではありません。蔵書の内容についても、常に学校の教育課程とのかかわりから更

表 「学校図書館図書標準」の達成状況

市町村名 (都道府県立 学校の場合は 学校名)	公立小学校 各学校における学校図書館図書標準の達成状況					各自治体において、学校 図書館図書 標準を達成し ている学校数 が、当該自治 体の全学校 数に占める割 合
	25%未満	25～50% 未満	50～75% 未満	75～10 0%未満	達成(100% 以上)	
合 計	3	2	14	40	209	78.0%
1 国頭村	0	0	0	2	5	71.4%
2 大宜味村	0	0	0	0	4	100.0%
3 兼村	0	0	0	0	3	100.0%
4 今帰仁村	0	0	0	0	3	100.0%
5 本部町	0	0	2	1	3	50.0%
6 名護市	0	0	0	0	13	100.0%
7 宜野座村	0	0	0	0	3	100.0%
8 金武町	0	0	0	0	3	100.0%
9 伊江村	0	0	0	0	2	100.0%
10 伊平屋村	0	0	0	0	2	100.0%
11 伊是名村	0	0	0	0	1	100.0%
12 恩納村	0	0	1	0	4	80.0%
13 うるま市	0	1	1	3	13	72.2%
14 読谷村	0	0	0	0	5	100.0%
15 嘉手納町	0	0	0	0	2	100.0%
16 糸織町	0	0	0	0	1	6.3%
17 北谷町	0	0	0	0	4	100.0%
18 宜野湾市	0	0	0	4	5	55.6%
19 北中城村	0	0	0	0	2	100.0%
20 中城村	1	0	0	0	2	66.7%
21 西原町	0	0	0	0	4	100.0%
22 浦添市	0	0	0	0	11	100.0%
23 那覇市	0	0	0	2	34	94.4%
24 久米島町	0	0	0	0	6	100.0%
25 南大原村	0	0	0	0	1	100.0%
26 北大原村	0	0	0	0	1	100.0%
27 豊見城市	0	0	1	1	5	71.4%
28 糸満市	0	0	0	0	10	100.0%
29 八重瀬町	0	0	0	0	4	100.0%
30 南城市	0	0	0	0	9	100.0%
31 与那原町	0	0	0	0	2	100.0%
32 南風原町	0	0	0	1	3	75.0%
33 読真教村	0	0	0	0	2	100.0%
34 摩訶末村	0	0	0	1	2	66.7%
35 粟国村	0	0	0	0	1	100.0%
36 読名喜村	0	0	0	0	1	100.0%
37 宮古島市	0	0	1	6	13	65.0%
38 多良間小学校	0	0	0	0	1	100.0%
39 八重山地区	2	1	2	10	19	55.9%

出典：「平成26年度 学校図書館の現状に関する調査」結果
(文部科学省児童生徒課、2015年12月7日公表)

新を図っていくことが求められます。

続いて、「平成 27 年度全国学力・学習状況調査」結果から、児童質問紙における読書に関連する質問項目をピックアップしたものが右図となります。

質問番号(16)「学校の授業時間以外に、普段、1日当たりどれくらいの時間、

「平成27年度全国学力・学習状況調査」 児童質問紙結果						
(16)学校の授業時間以外に、普段(月～金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、読書をしますか(教科書や参考書、漫画や雑誌は除く)						
	2時間以上	1～2時間	30分～1時間	10～30分	10分以下	全くしない
中城南小	11.1%	7.4%	13.0%	29.6%	14.8%	24.1%
沖縄県	7.5%	9.3%	18.3%	24.8%	16.9%	23.1%
全国	7.5%	10.1%	20.1%	26.5%	15.8%	19.9%
(17)昼休みや放課後、学校が休みの日に、本(教科書や参考書、漫画や雑誌は除く)を読んだり、借りたりするために、学校図書館・学校図書室や地域の図書館にどれくらい行きますか						
	週に4回以上	週に1～3回程度	月に1～3回程度	年に数回程度	ほとんど、または、全くいかない	
中城南小	5.8%	24.1%	11.1%	16.7%	42.6%	
沖縄県	8.5%	24.2%	15.3%	20.5%	31.3%	
全国	3.4%	14.2%	23.1%	28.4%	30.7%	

読書をしますか」や、質問番号(17)「昼休みや放課後、学校が休みの日に、本を読んだり、借りたりするために、学校図書館・学校図書室や地域の図書館にどれくらい行きますか」の回答結果からは、あくまで相対的にはありますが、質問番号(16)の「授業時間以外における読書」について、「2時間以上」という回答や「全くしない」という回答がやや高く示されています。また、質問番号(17)の「昼休みや放課後、学校が休みの日に学校図書館や地域の図書館」へ「ほとんど、または、全くいかない」という回答の割合が高く示されていることが確認できます。

とくに、質問番号(17)については、現状において中城村に公立図書館が未設置であることも影響している可能性があります。また、沖縄県では、学校図書館が他の都道府県に比べ充実していることから、わざわざ公立図書館へ出向かなくとも学校図書館の利用だけで十分満足している子どもたちが多いということも考えられます。

いずれにしても、本(読書)と良く触れ合っている子どもたちと、本(読書)からやや離れてしまっている子どもたちがいる可能性もあるため、読書活動や読書指導をこれまで以上に充実させるとともに、それらの活動や指導を豊かにするための読書環境づくりの継続性を保障していくことが、何より必要ではないかと考えます。

(2) イギリスの「読書力向上プロジェクト」(2005-2011)の紹介

イギリスでは 2005 — 2011 年にかけて、教育改革の中心に「読書力向上プロジェクト(Power of Reading Project)」を据えました。なぜ、改革の中心が「読書力」なのでしょう？それは、「読むことは、学校におけるすべての学びに通じる鍵であり、ひとり学びの鍵になる」からです。プロジェクトには、100 校をこえる小学校が参加し、「literacy time (読書の時間)」が学校カリキュラムに位置づけられました。その背景には、①多様な言語文化的背景の(=学校の言語文化に馴染みにくい)子どもが存在すること、②家庭の経済格差による読書環境の差が大きいことがあげられます。これらの課題は、沖縄とも共通します。イギリスの取り組みは、沖縄にも大いに示唆を与えてくれます。例えば、ロンドンの貧困問題が厳しい地域のある小学校では、朝食をすませてこない児童のために食事を常備するなどの多面的なケアとともに、ソファに座っての読書コーナーや廊下の隅などあちこちに児童図書が配置され、クリスマスにはひとり一冊の本を学校がプレゼントするなど、地道な読書環境充実への努力が積みまれています。

「読書力向上プロジェクト」の目的は、以下の通りです。

- ① 教師の本に関する知識を深め、読むことへの熱意をいや増す
- ② 授業において児童文学を創造的に活用する幅を広げる
- ③ 読書に対する子どもの楽しみを広げ、読解力を向上させる
- ④ リテラシー(読解力)の達成度を上げる
- ⑤ 文化的に豊かで多様な幅広い図書や読書資料によって、児童の読書体験を広げ、深める
- ⑥ 初等カリキュラムにおいて、文学を活用する厚みのある教授法を開発する
- ⑦ 創造的で刷新的な教授法を駆使し、読む、書く、話す、聞くことのために、児童文学を活用した最善の授業実践の普及に努める

このプロジェクトの3つの特色をあげます。1つめは、全ての教師が読書活動への熱意を持ち、自ら本に関する知見を高めることを求めている点です。2つめは、「家庭における読書環境の差に十分に対応する**読書環境デザイン**」が推進されていることです。「**家庭環境のいかんに関わらず、学校での読み聞かせが、読むことの楽しみの出発点である**」とされ、さらに「児童図書が豊富に並んでいるだけでは、リテラシー環境として機能しない」と指摘しています。本との豊かな出会いをつくる教師の働きかけがあってこそその読書環境デザインであり、「**児童と教師と文学が、ひとつの創造的なコミュニティを創出していく**」大切さが強調されています。3つめとして、多様な生活・文化的背景の児童に親しみやすく標準英語の読解力を保障するために、**児童文学の活用**が最も重視されている点も注目されます。挿し絵やお話のパワーを存分に活用して読書文化に親しませ、読解力向上に結実させようとしているのです。

現職教員向けの研修会では次のように重点が示されています。

第一：一人の読み手として書き手として児童をとらえてはなさないテキストの**選択に始まり**、選書したテキストの質の高い文学としてのパワーを最大限に活かす。

第二：教師による音読、より自由度を持ったブックトークを創出する

第三：**書くための助走段階**として、ドラマ、図画工作、音楽といった創造的な方略を活用する

①質の高い本を選ぶ選書力（本冊子5頁参照）、②児童文学のパワーを最大限に活かす音読やブックトークの力量（実践事例(2)参照）、③書くことに抵抗なく導くためのドラマ、図画工作、音楽といった五感や身体表現を活かした創造的な学習方略の活用（同前）の3つを教師に求めています。

沖縄でもイギリスの「読書力向上プロジェクト」に学び、読書力を中核に据えた、実り豊かな「学力向上」に取り組みたいものです。（松山雅子『イギリス初等教育における国語科教育改革の研究』（溪水社、2015年）参照。引用は紙面の都合上適宜要約している。ぜひ参照されて下さい。）

参考文献

- ジェニ・ボラック・デイ他／山元隆春訳『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、2013年
- 小中学校読書活動研究会『これならできる! 楽しい読書活動』学事出版、2015年
- 杉本直美『自立した読み手が育つ 読書生活デザインカ』東洋館出版社、2010年
- 府川源一郎・長編の会編『読書を教室に 小学校編』東洋館出版社、1995年
- プロジェクト・ワークショップ編『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、2014年
- 松山雅子『イギリス初等教育における国語科教育改革の研究』溪水社、2015年
- マリア・モンセラット サルト / 佐藤 美智代・青柳 啓子翻訳『読書で遊ぼうアニマシオン一本が大好きになる25のゲーム』柏書房、1997年
- マリア・モンセラット サルト／新田恵子訳『読書へのアニマシオン75の作戦』柏書房、2001年
- 村中季衣『絵本の読みあいからみえてくるもの』ぶどう社、2005年
- 山元隆春編『読書教育を学ぶ人のために』溪水社、2015年 他多数



共同研究ならびに実践事例提供校

- 中城村立中城南小学校（校長・大城盛文／研究主任・山内かおり、同・比嘉真知子／読書活動担当・喜友名正美）
- 石垣市立八島小学校（校長・吉濱剛／研究主任・新本陽子）

執筆者（いずれも琉球大学教育学部）

- 村上呂里 <p2-3,8-23,32-33,46-47>
- 萩野敦子 <p24-31>
- 望月道浩 <p4-7,34-45>

読書は〈学びの泉〉
2016(平成28)年2月29日
発行 琉球大学教育学部
印刷 沖販プロセス