

本と出会い、想像する力をはぐくむ

創造的な表現活動と学び合いを通して

国語科研究会議

須山 佳代子¹

吉村 あかね²

田中 礼浩³

椿山 美紀⁴

要 約

本研究会議では、国語科の学習において読書活動を積極的に取り入れていくことは、想像力を育成するための最も有効な方法であるとの見地に立ち、一冊の本との出会いをきっかけにした創造的な表現活動と、教室の仲間との学び合いを組み合わせた学習を展開することによって、想像する力（想像力）をはぐくむことを提案する。

三つの検証授業を通して、子どもの思いを触発し、子どもが自分を投影できる本を教材として表現活動を工夫することは、想像力の創造的な側面である「他者の気持ちを思い浮かべる力」や「よりよい未来を思い描く力」をはぐくむことに効果があることが見えてきた。また、文体や構成に特色があり、子どもが表現する際のモデルになるような本を選ぶことは、子どもの創造的な表現力を高めることがわかってきた。さらに、友達と本を介して語り合うことによって、作者の声と友達の声に二重に耳を傾けることは、子どもが自分の考えの広がりや変容を自覚することにつながることも確かめられた。

実践を終えて、子どもがゆったりと本の世界に浸り、丁寧に作品を読み味わう時間を保障することが大切であることに改めて気づかされた。

キーワード：読書、想像する力（想像力）、創造的な表現活動、学び合い

目 次

主題設定の理由	34	3 授業実践による検証	38
研究の内容	35	(1) A 小学校 1 年	38
1 研究の方法	35	(2) B 中学校 2 年	41
2 本との出会いがもたらす可能性	35	(3) C 中学校 2 年	44
(1) 読書をはぐくむ子どもの力	35	研究のまとめ	47
(2) 読書と想像力のかかわり	35	1 研究を通して見えてきたこと	47
(3) 想像力をはぐくむ		2 今後の課題	47
創造的な表現活動とは	36	(1) 子どもたちに本との出会いを	47
(4) 本を選択する視点	37	(2) 想像力をはぐくむために	47
(5) 学び合いを生かす	37	参考文献	48
		指導助言者	48

¹ 川崎市立南河原小学校教諭（長期研修員）

² 川崎市立稲田小学校教諭（研修員）

³ 川崎市立大師中学校教諭（研修員）

⁴ 川崎市立東高津中学校教諭（研修員）

主題設定の理由

子どもの言動にとまどいを覚えることがある。それは、いじめや暴力行為といった目に見える形の明らかな「荒れ」ではなく、「こういう場合はこうするだろう」と大人が予想するふるまいからの、わずかだが深刻な「ずれ」である。いきなり友達につかみかかった子どもにその理由を尋ねると、通路を「通れなかったから。」と言う。「通して。」の一言が言えない。次には「どけ。」と言い放って、またけんかになる。自分にとって不快な状況に陥ったとき、なぜそうなったのかは考えず、相手に聞き直すこともしないで、感情のおもむくままに行動する姿を目にすることは決して珍しくはない。

本研究会議では、教室での実感から、対人関係をうまく築くことができず、自分の行為がどんな結果を招くかを予測することが難しい子どもたちには共通して、相手の気持ちや状況への「想像力」の育ちが十分とはいえないのではないかという認識をもつに至った。言葉の教育である国語科において「想像する力（想像力）を育成していくことの意義を重視する立場から、研究主題を探ることにした。

文化審議会国語分科会による答申「これからの時代に求められる国語力について」（平成16年2月）では、国語力の中核をなす能力として「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」の4つを挙げ、「想像する力」の重要性を指摘している。同答申では「想像する力」を以下のように定義している。

【想像する力】とは、経験していない事柄や現実には存在していない事柄などをこうではないかと推し量り、頭の中でそのイメージを自由に思い描くことのできる力である。また、相手の表情や態度から、言葉に表れていない言外の思いを察することができるのも、この能力である。

同答申では、国語力を高めるための具体的な方策として「読書」を挙げている。読書は、知識を深め、経験の幅を広げるとともに、人の気持ちを理解するきっかけを与えてくれると考えられる。本と出会うことは、他者の声と出会うことである。読書は想像力を培う土台となり、他者の思いを感じ取る力や、よりよい未来を思い描く力をはぐくむのではないかと思われる。本研究会議では、読書は国語科の学習において想像力を育成するための最も有効な方法なのではないかと考えた。

ところが、川崎市総合教育センター実施の「平成17年度 川崎市小・中学校教育基本調査」によれば、「この1か月の間に、何冊ぐらい本を読みましたか。」の問いに対し、小学4年生で12.6%、小学6年生で18.4%、中学3年生にいたっては41.2%の児童生徒が「0冊」と回答しているのが現状である。反対に、1か月に10冊以上本を読むと回答した割合は、下学年から28.8%、12.0%、7.2%と推移しており、学年が上がるに従って減少する傾向にあることが気にかかる。

それでは、どのようにすれば、子どもたちが自ら本に向かうようになるのであろうか。まず、本と出会い、本を読むことの「楽しさ」や「面白さ」を実感することが大切であると考え。そのためには、一冊の本から想像を膨らませ、本の世界を広げて創造的に書く学習活動が効果的なのではないかと考えた。また、お互いの創造的な表現を交流することを通して友達と本について語り合うことは、子どもの読みを深め、本との出会いの面白さを認識させることにつながると思われる。

そこで、今、目の前にいる子どもたちの心をつかむ教材の開発に力を注ぐとともに、一冊の本との出会いをきっかけにした表現活動と、教室の仲間との学び合いを通して、想像力をはぐくんでいきたいと考え、次のような研究主題を設定した。

「本と出会い、想像する力をはぐくむ」
創造的な表現活動と学び合いを通して

研究の内容

1 研究の方法

読書と想像力のかかわりについて、先行研究に学ぶ。

創造的な表現活動のテキストに適した教材開発を進める。

子どもの主体的な学びにつながる、表現し伝え合う場としての授業の在り方を探る。

2 本との出会いがもたらす可能性

(1) 読書がはぐくむ子どもの力

川崎市総合教育センター実施「平成 17 年度 川崎市小・中学校教育基本調査」の結果から、1 か月に「10 冊以上本を読む群」と「1 冊も本を読まない群」に着目し、他の質問への回答を比較した。

表1 本をよく読む子どもと読まない子どもの比較 数値は、小4・小6・中3の合計

	質問	回答	10 冊以上本を読む群	1 冊も読まない群
問3	家族との会話	よく話している	43.4%	24.7%
問5	テレビ・ビデオ・ゲームの時間	3 時間以上	26.6%	45%
問7	外での遊び	よく遊んでいる	52.9%	32%
問8	家族との団らん	楽しい	56.1%	28%
問9	自信のあるもの	もっている	48.5%	20.5%
問31	授業内容の理解	よくわかる	46.9%	18.5%
問36	探究型の学習	好き	40.3%	15.5%
問37	授業での達成感	よくある	46.5%	21.9%

読書が好きな子どもは、一人で引きこもり、孤独に陥りがちな印象をもたれているが、同調査からは本をよく読む子どもほど外で遊ぶ、という姿が浮かび上がってきた。読書習慣の形成は、家庭の教育への関心の高さが背景にあると考えられ、問5や問7の結果は、基本的な生活習慣の確立と相関関係があるのとらえることもできる。しかし問7と、家族との会話や団らんを楽しんでいる子どもが多いという問3・問8の結果を合わせて考えると、本に興味のある子どもは対人コミュニケーションへの関心も高いということもできるのではないだろうか。読書が話材を豊かにしている可能性も考えられる。

また、問31・36・37の回答から、思考力の基礎となる言語能力が読書によってはぐくまれ、結果として子どもの学力や学習意欲の向上に寄与しているのではないかと考えられる。さらに問9の結果から、本をよく読む子どもと読まない子どもでは、自己肯定感に差があることも注目される。以上の分析を、本を読むことは子どもの人間形成に大きな影響を与えると考えることの根拠としたい。

(2) 読書と想像力とのかかわり

ここでは、想像力をはぐくむことの意義と、読書が想像力の育成に効果的であると考えられる根拠を、先行研究から学ぶことにより、明らかにしておきたい。

認知心理学・発達心理学者の内田伸子は、「想像力(イマジネーション)とは目には見えないものを思い浮かべる能力である。(中略)未来についての表象をもつことが想像力の働きの最も重要な側面で

ある。」「もし人が経験を古いものと同じ形で再生するだけなら、人間は過去に向かって生きているにすぎないことになる。現実の制約から自由になり、新しい未来に向かって前進し、現状をより高いものに変えることができるのは、人間の特質である想像力をはたらかせ、以前になかったものをつくりだすという認識のしくみに負っている」¹⁾と述べ、創造的想像力の意義に言及した。内田によれば、想像力は経験を「不正確に」再現し、統合的な文脈へと再構成する過程で働き、必ず何か新たなものをつけ加えていくという。人間にとって重要な精神の営みの一つである「想像すること」は、まだ現れていない未来を思い描き、以前になかったものをつくりだす可能性があり、その創造的な側面に大きな価値があるということができる。想像力と創造活動は不可分のものであると思われる。

「想像力による創造活動は、人間の過去経験がどれだけ豊富で多様であるかに直接依存している」²⁾とヴィゴツキーが言うように、想像力の働きは、その素材となる生活経験や知識の豊かさとかかわりがある。ところが、子どもたちを取り巻く現実を見つめ直すと、それらがより希薄になる方向に流れているように思われる。

本研究会議では、読書がその解決の糸口になるのではないかと考えた。本を通して出会う未知の世界が、想像の素材となる経験や知識を豊かにするとともに、現実世界の自分の経験を整理する方法や様々な困難を解決する指針を示すと思われる。また、本に触発されたことが、人を何らかの行動に駆り立てて経験をより豊かなものにし、逆に、実際に経験したことが読みを深める可能性もあると考える。本の世界での経験と現実の経験が相互補完的に働き、想像力をはぐくむのではないと思われる。

それでは、国語科の学習において読書と想像力のかかわりはどのようにとらえられ、実践されてきたのであろうか。読書と表現活動を関連させた実践事例を取り上げている先行研究に触れておきたい。

(3) 想像力をはぐくむ創造的な表現活動とは

国語教育学者の井上一郎は「想像力及び創造力育成の理論と実践は、まだ草創期にあると言ったほうがよい」³⁾と述べ、想像力の育成をねらいとした国語科の実践例はまだまだ少ないことを指摘している。その上で、子どもが読む絵本などに、想像力・創造力を刺激するものが多くあることを示唆し、創造力育成をねらいとする、本を活用した学習活動の展開例と授業のヒントとなるアイデアを豊富に提示した。また、横浜国立大学の府川源一郎・高木まさきらが提唱する「書き換え学習」にも注目したい。書き換え学習とは「一度書かれた文章を別の文体や別の立場からもう一度書き換えること」⁴⁾によって、学習者の認識の変容を促すことをねらいとした学習である。語り口を変換する、ジャンルを変換するなど、本を活用した様々な書き換えの手法が示されており、創造的な表現活動の手立てを考えるに当たっては、示唆に富む内容である。

こうした先行研究を踏まえ、本研究会議では、創造的に表現することを通して、より主体的・能動的に本と向き合うことは、子どもたちの想像する力をはぐくむことに有効なのではないかと考えた。ここでいう「創造的な表現活動」とは、本との出会いをきっかけとして想像を膨らませ、自分なりの新たな作品世界を創造し表現する学習活動を指しており、具体的には「書き換える」「朗読する」「劇化

1) 内田伸子 『発達心理学』 岩波書店 1999年 pp.156-157

2) ヴィゴツキー 『子どもの想像力と創造』新装版 新読書社 2002年 p.21

3) 井上一郎編著『国語力の基礎・基本を創る 創造力育成の実践理論と展開』明治図書 2004年 p.8

4) 府川源一郎・高木まさき / 長編の会編著

『認識力を育てる「書き換え」学習(小学校編、中学校・高校編)』 東洋館出版社 2004年 p.121

する」「絵や映像で表す」などの手法を挙げることができる。本と出会うことの楽しさと、何かを作り出すことの面白さを味わうことのできる学習活動であると考え。

また、自分が創造したことを誰かに発信したいと願う子どもの思いは言語活動への意欲を高めると思われる。同じ一つの本を取り上げていても、一人一人違った表現や発想が大切にされ、子ども相互のよさが実感されるような学習が展開できると考える。

全くの創作ではなく、本を手がかりとすることのよさも指摘しておきたい。国語教育研究者の倉澤栄吉は「創造」について「表現は無から有を生むのではなく、有から別の有に置き換えること」⁵⁾であると述べている。テキストとする本の優れた叙述そのものの魅力と、自ら作品を作り出すことへの期待があいまって、子どもたちの学習への動機づけとなり、主体的な学びに向かう可能性が広がる。そのためには、どのような本をテキストにすることが適しているかを十分に吟味する必要がある。

(4) 本を選択する視点

本を選択に当たっては、子どもの心をとらえ、子どもが想像力を駆使して創造を楽しむことができる様々なジャンルの本に目を向けていくようにしたいと考える。

大阪国際児童文学館主任専門員の土居安子は、読み手が物語の中に入り込んで登場人物を演じる「物語体験」という表現活動を研究している。創造的な表現活動に適した本を選ぶに当たっては、土居の挙げる5つの作品選択の視点「構成がしっかりしていること 自己及び他者との葛藤があること キャラクター造型がはっきりしている作品であること 設定が子どもたちに容易にイメージできること テーマが子どもたちの日常と何らかの形でかかわっていること」⁶⁾を参考にした。

小学校低学年の子どもには、想像の世界に遊ぶことの楽しさや言葉の面白さをたっぷり味わうことのできる本と出わせたい。また、子どもの生活や気持ちを色濃く反映した内容の本も望ましい。本の世界に浸って登場人物と同化しながら気持ちを想像することと、家族や友達など身近な人と実際にかかわることを通して他者の気持ちを想像することを絡み合わせていくことが効果的であると考え。小学校高学年～中学生向けには、登場人物に葛藤があり、多様な発想が生まれる可能性がある教材や、複数の登場人物の視点から読むと面白さが増すような教材を開発していきたい。また、子ども自身が現実と直面している課題に直結するような内容や、社会的に話題になっていることを視野に入れて本を選ぶことも、子どもたちの想像力と創造への意欲をかき立てるのではないかと思われる。

本研究会議においては、子どもの思いを触発する本や子どもが自分を投影できる本を念頭において、テキストとする本を選びたいと考えている。他者の気持ちを思い浮かべることや、よりよい未来を思い描くことにつながるテーマをもった本を意識して取り上げ、想像力の創造的な側面を大切に育てていきたい。また、文体や構成に特色があり、子どもが表現する際のモデルになるような本であることも選択の視点になる。

(5) 学び合いを生かす

読書は本来個人的な行為であるが、共に一冊の本を読み合い、語り合うことの楽しさを味わう体験を積み重ねていくことが、子どもの読みの質を変容させ、子どもに本と出会うことの面白さを認識さ

⁵⁾ 倉澤栄吉 『倉澤栄吉国語教育全集』 第12巻 角川書店 1988年 p.247

⁶⁾ 土居安子「大阪国際児童文学館における物語体験の可能性(6) 「木」の連続ワークショップ」大阪府立国際児童文学館紀要 第14号 1999年 p.21

せることにつながると思われる。国語科の授業において読書活動を取り上げることは、友達が本をどう読んだかを知ることのできる、子どもにとって興味深い機会になりうる。

1学期のA小学校1年の単元「はるになったら」の実践では、一冊の本を巡って、子どもたちが自由に語り合う姿が観察できた。友達の読みに触れることは、自分の考えを広げるきっかけとなる。表現したことを交流する場面では、友達の考えとの相違がより明確に意識されることになる。

つまり、子どもたちは本を読むことによって作者の声を聞くのであるが、さらに、自分とは考え方が異なる友達の表現に触れることにより、二重に他者の声に耳を傾けることになるのである。これが、教室の仲間と読み合い、学び合うことの価値であり、そのことが想像する力をはぐくむことにつながるのではないかと考える。

ところで、創造的な表現活動には様々な方法が考えられるが、本研究会議では特に「書く」ことに注目して授業実践を進めたいと考えている。「書く」という作業を通すことにより、自分の想像したことを整理し、そのイメージを相手が共有できる段階まで引き上げて発信することができると思うからである。また、作品として目に見える形が残るため、学習者の達成感にもつながる。

学び合いの姿は、相互交流の場面や表現を作り上げる過程での友達とのかかわりを観察することでとらえることができると考えられる。子どもの作品やワークシートの記述を分析するとともに、映像をもとに授業を検証し、「発言」「表情」「つぶやき」「行動」などの反応にも注目していきたい。

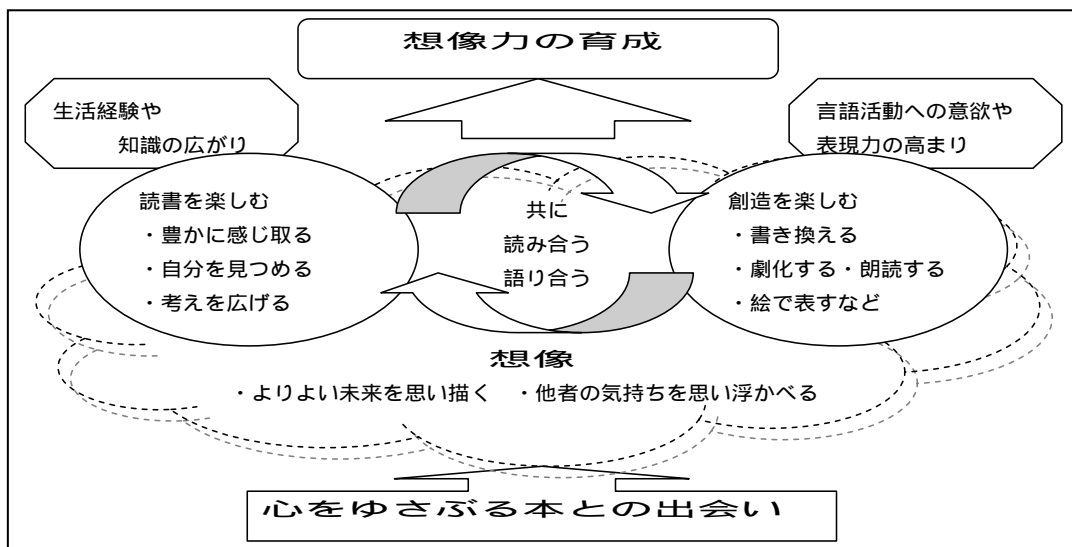


図1 学習のモデル

3 授業実践による検証

(1) A小学校1年 単元名 「とびきり なかよし ふたりぐみ」 (実施日 10月25・27日)

教材について

教材名 『ともだち絵本 なかよし』シャーロット・ゾロトウ/作 ベン・シェクター/絵
みらい なな/訳 童話屋 1997年

主人公が友達のジョンとの触れ合いを一人称で語る、ほのぼのとした内容の絵本である。二人の性格や行動の対比を、リズムのある短い言葉で紹介する左右見開きのページが大半を占めている。子どもたちは友達と共に過ごした楽しい思い出や、これから一緒にしてみたいことへの希望に胸を膨らま

せながら、登場人物を自分と友達に置き換えて想像豊かに読むことができるのではないかと考えた。

指導者の思いや願い

自分中心に物事を考え、相手がどう考えるかということにまでは思いを巡らせることができないでいる1年生の子どもたちに、一番想像力を働かせてほしいことは、身近な人を思いやる気持ちである。1年生にとって友達は、親子関係や兄弟関係と違って、自分で築いたばかりの新しい人間関係である。この絵本と出会い、「私と　　さんのなかよし絵本」を作ることによって、二人の関係を見つめ直し、友達と支え合って生活することのよさや相手への思いやりの気持ちを感じてほしいと考えた。

学習の流れ(2時間扱い)

ア 第1時	a 『ともだち絵本 なかよし』の読み聞かせを聞く。
	b 読み聞かせを受けて、考えたことを発表する。 (友達っていいなあ、二人は仲良しだなあと思うとき。)
	c ペアの友達にお互いのことを尋ね合いながら、「なかよしカード」を書く。 (「　　さんは　　がすき。わたしは　　がすき。」のように絵本から発想を広げて書く。)
イ 第2時	a 「なかよしカード」の幾つかを紹介する。
	b 「私と　　さんのなかよし絵本」を作る。　　後日交換して読み合う。

授業記録と児童作品の考察

ア「本と出会う」ことの可能性

子どもたちが絵本とどのように出会い、またそのことがどのように表現活動へとつながっていったかを考察し、教材の妥当性を検証する。

読み聞かせ直後の話し合いでは、子どもたちは一番仲良しの友達のことを思い浮かべ、絵本の中の二人と自分たちの姿を重ね合わせて、実際にあったエピソードを次々に発表する姿が見られた。これらの反応から、この本は子どもの思いを触発し、自分を投影できる教材となる可能性があると考えられる。本と出会い、触発された思いがそのまま反映されている例として、C6の発言と作品が挙げられる。

T	みんなは友達っていいもんだなあって思うことある? どんとき友達っていいなあって思う。では C1さん。
C1	けんかしてから、すくなかなおりする。
T	けんかしても、仲直りしちゃうんだ。なるほど。けんかしても、すぐに仲直りできる。(発言を模写して記録する)
	はい、ありがとう。ええと、C2さん。
C2	ともだちと、あそべるから。
T	一緒に遊べるから? なるほど。いいわねえ。じゃあ、仲良しの C3さん。
C3	はい、ともだち・・・けんかしたときは、ともだちがけんかどめてくれる。
T	けんかどめてくれるんだ。わあ、いいわねえ。けんかを止めてくれる。そうか、友達っていいなあって思うんだ。C4さんは、どうですか。
C4	ええと、ともだちと大げんかになっても、あつというまに、なかなおりになっちゃう。
T	あつという間に仲直りになるんだ。いいわねえ。あつという間、ありがとう。C5さん。
C5	えっと、ないてたら、どうしたのってきいてくれる。
T	あらあ、優しいわねえ。泣いてたらどうしたのって言ってくれるんだ。C6さん。
C6	こまったときに、おしえてくれる。
T	困ったときに教えてくれる。(以下 省略)

C6の作った「なかよし絵本」

ぼくはC5くんの みかたで、C5くん はぼくのみかたっ ていうこと	かくしごともし とにしゃべらな い
--	-------------------------

ぼくはどくへび がきらい C5くんはうさ ぎがきらい	ぼくはマリオカー とがすきで、C5 くんはザーむぼ いがすき。
-------------------------------------	--

ぼくはとびま ががて。C5く んはなわとびが にがて。	でもふたりでそ うだんすれば、だ いじょうぶ
--------------------------------------	------------------------------

ペアで一冊の絵本を読み、「なかよしカード」に書く内容を話し合う場面では、時々絵本を音読して内容を確かめながら活動を進めていたことが注目される。絵本の記述を現実の自分の姿と重ね、共感できる部分を探しながら読む様子が観察できた。表現活動に取り組む前に、自分の力でじっくりと作品に向き合い、ゆったりとお話の世界に浸る時間を保障することが大切であることがわかった。

イ「創造的な表現活動」の可能性

絵本の言葉と子どもたちの表現を比較して、子どもたちの作品が本のどの部分に触発されて生まれたと考えられるかを考察し、教材と子どもたちの想像力のかかわりを検証する。

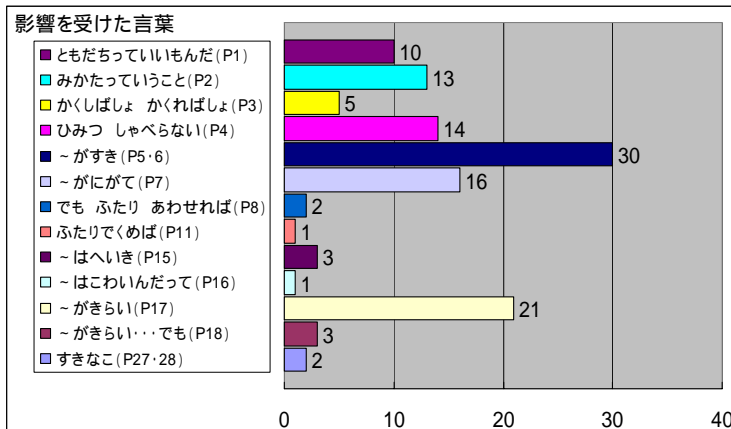


図2 影響を受けた言葉

全員が4ページ（見開き2枚）以上の作品を作ったため、合計数は作品数を上回っている。ペアでの話し合いがしやすいと考えられる「すき・きらい」「こわい」「にがて」などが話題として取り上げられたことは予想通りである。冒頭の「ともだちっていいもんだ。」の部分そのまま引用し、自分たちの名前に置き換えた作品も見られた。

注目したいのは、友達とのつながりを見つめ直す視点や、友達への新たな気づきが見られる作品である。これらの作品は絵本に触発されたことから生まれたととらえてよいのではないだろうか。特に影響が大きかった言葉は「みかた」「ひみつ」などで、子どもたちの共感を呼び、表現に表出していた。

C4の作った「なかよし絵本」

ともだちっていいもんだ	C4はC5くんのみかたで、C5くんはC4のみかた。
-------------	---------------------------

C5くんは グラフディスオクワガタがへいきなのに、	ギラファノギリクワガタはこわいんだって。
---------------------------	----------------------

C5くんは みかんじゅーす がきらいも	おれんじアイス がきらい。グミならたべる。 (以下 省略)
---------------------	----------------------------------

C7の作った「なかよし絵本」

ともだちっていいもんだ	ぼくは のみかたで、 はぼくのみかたっていうこと。
-------------	---------------------------

くんはおかあさんのはんばーくがすき。	ぼくはおとうさんのごるぶがすき。
--------------------	------------------

かくしばしょとかくればしょは みなみこ うえん。	はいぬがさわれない。ぼくは ごきぶりがきらい。
--------------------------	-------------------------

ウ「学び合い」の可能性

仲良し同士がペアを組んで、話し合いながら表現活動を進めていったことが作品作りにどのような影響を与えたかを考察し、友達と学び合うことの有効性を検証する。

C8	なんて書けぬ。いつもけんかしてもさ、なかよしになれるって。
C1	けんかしてもいいんだよ。 (何か小さい声で話し合っている。)
C8	けんか・・・(カードに書こうとして消す。) けんかしてもすくなかよしになれるじゃん。なあ。(C1の肩をつかむ。)
C1	けんかしても、うたったらなかよしになれるじゃん。なあ。
C1	なんで。けんかしても、なんでふたりがうたをうたえるの。 けんかしたのは(けんかをしたら)、うたをうたえない。
C8	ああ、だめか。

カードに「ともだちっていいもんだ。」に続けて何と書いたらいいかをC1に相談するC8の様子である。「けんかしてもなかよしになれる」は、C1の発言(p39を参照)の影響を受けた言葉である。

C8は1学期の予備検証授業でただ一人何を書けばよいかを理解

できなかった児童である。C 1 とペアを組んでお互いのことを尋ね合うことにより、二人の共通点が確認でき、連帯感が生まれた。友達に「なかよし」と認められたことが、C 8 の学習への自信と積極性につながった。作品を比較すると、表現にはそれぞれ独自性があるが、友達との交流が影響を与えていることが観察できる。原作の文型を離れ、思いを広げて、自由に創作を楽しんでいる様子がうかがえる。C 8 は友達との学び合いに支えられて、「なかよし絵本」を自力で完成させることができた。

表 2 C 1 と C 8 の作品の比較

	1 枚目	2 枚目	3 枚目	4 枚目
C 1	ともだちっていいもんだ。ふたりでくめばなんでもかてる。コンビはどんなときでもかちやくできるコンビだ。	ともだちっていいもんだ。ふたりでいつもおなじことを、している。いつもふたりであそんでいる。	ともだちっていいもんだ。ぼくがころんだりしても。C 8 さんが、ほけんしつへつれていってくれる。(略)	ともだちっていいもんだ。どっちもあしはやい、コンビネーション。どっちもはやいもんがちってきまつてる。 (5 枚目以降は略)
C 8	ともだちっていいもんだ。だってけんかになってもあしたになったらなかよしになってるもん。でもぼくはC 1 のみかたでそれよりもC 1 のことがだいじ。	ともだちっていいもんだ。C 1 がまけてもおれがみかたになるからだいじょうぶ。	ともだちっていいもんだ。ぎらふあのこぎりくわがたがすき。へらくれすおおかぶともすき。C 1 がきらいなのはごきぶりです。でもぼくがきらいなのはちょうです。	ともだちっていいもんだ。だっていつもあそんでいるもん。だからしりあいだもん。それよりもぼくがきらいなのはきりん。

(2) B 中学校 2 年 単元名 「キツネ」 (実施日 9 月 22・26・27 日)

教材について

教材名 『キツネ』マーガレット・ワイルド/文 ロン・ブルックス/絵
寺岡 襄/訳 B L 出版 2001 年

山火事で羽を火傷し飛べなくなったカササギと片目を失ったイヌの共同生活に、孤独を抱えたキツネが加わることから生じる葛藤を描いた絵本である。登場人物の設定は寓話的で、移り気なカササギ、正直なイヌ、狡猾なキツネの姿は、それぞれ人間のもつある一面を象徴的に表わしたものと考えられる。また、登場人物の行動の理由や物語の結末が明確に示されていないため、多様な解釈が可能で、読みを読者にゆだねる部分が多い。三者の心情を想像し、登場人物の立場から発言することや続き話を作ることなど、作品世界を広げて創造的に表現する活動に適した教材であると考えた。

指導者の思いや願い

絵本はもう自分たちの読むものではない、という意識が中学生にはあると思われるが、そういう固定観念を打ち破る本と出会わせたいと考えた。優れた絵本は、読む力のある子どもたちにも十分な読み応えがあり、想像力を働かせて読むことを苦手としている子どもたちにも抵抗なく受け入れられると思われる。この学習は、異なる立場や視点から想像することを中心に展開する。一冊の絵本を巡って友達と語り合い、本の世界に生きる登場人物の思いと現実世界に生きる友達の考えに二重の意味で出会うことを通して、他者の気持ちを思い描く力をはぐくんでほしいと考えた。

学習の流れ(3 時間扱い)

ア	第 1 時	a	スライドを見ながら『キツネ』の読み聞かせを聞く。
		b	登場人物それぞれの心情を想像し、カードに書く。
イ	第 2 時	a	3 匹が再び出会ったという想定で、3 人組のグループで役割を分担して登場人物になりきり、お互いの行動や心情について質問し合う。
		b	グループで話題になったことについて情報交換する。

- ウ 第3時 a 共通して話題になったことについてクラスで話し合う。
 b 「3匹のその後」を想像し、物語の続きを考える。

授業記録と生徒作品の考察

ア「本と出会う」ことの可能性

子どもがどのように本と出会い、登場人物像を膨らませていったかを、授業記録と作品から考察し、教材の妥当性を検証する。以下は、第1時の「それぞれの登場人物（動物）の心情について考える」という課題に対してのC1の記述である。

<p>イヌ イヌはおおらかなあと思った。優しいイヌ。助けてあげたけど、見返りは求めてないと思う。</p>	<p>カササギ どうしても飛びたい!!と強く思っている。だから助けてくれたイヌもおいていってしまった。優柔不断だと思う。時すでに遅しみたい。</p>	<p>キツネ 本当はすこいさみしがり屋なんだと思った。だから独りぼっちだったさみしさをイヌとカササギに味わせたかった。(非行こはした少年みたい)</p>
--	--	--

さらにC1は「キツネがなぜ主人公なのか知りたいし、キツネはこの物語のあとはどうしたのかが気になった。」と感想の欄に記入し、第2時のグループでの話し合いでもこの疑問へのこだわりを見せていた。そこで、指導者は第3時のクラス全体での話し合いで「なぜキツネという題名なのか。」というC1の疑問を課題として取り上げ、子どもたちの登場人物の見方を広げようとした。

<p>話し合いでの主な意見 C2 キツネみたいな人を減らしたかったからじゃないかな。人のふり見て我がふり直せみたいな感じで。自分の気持ちをうまく言えないっていうか、表現できないで、人にこういうことをする。とりあえずこういう人をキツネとして描きたかったんじゃないか。 C3 カササギを置いてったり、そうやって何か話を進める行動をしたから、キツネにしたと思います。</p>

友達の見受けを受け、C1は自分なりの結論として以下のように発言している。

キツネがいなかったら、カササギとイヌの友情の作品にしかならないけど、その2匹の間にキツネという障害、壁ができて、その壁に2人は邪魔されて離れ離れになって、でも最後結局カササギはイヌのところへ行こうとしているところで終わっているから、壁を乗り越えて、みたいな。けがしてても、痛さをこらえながら……。

単なる悪役ではない、物語におけるキツネの役割に気づき、カササギの自立の物語というとらえへと視点を広げている。以下は、C1の物語の結末の創作である。

カササギは、まさきにイヌに謝りたかった。ムシがよすぎるかもしれないけど、イヌに謝りたかった。その思いが、カササギを動かしていた。イヌと会えるかもわからないのに、イヌは、どうしたらいいかわからずいた。裏切られたのだろうか。でも、行くあてもないのでほら穴にいた。そしたらカササギが戻ってきた。イヌはどうして?という思いでいっぱいになったが、カササギの思いもわかり、2匹は暮らすことになった。キツネはどうしたのだろうか?キツネはまた独り、生活していくことになった。キツネは素直になることもなく、自分に意地を張り続けていくのだった。

心を揺さぶる本との出会いと指導者の働きかけが、三者三様のより複雑な登場人物像を思い描くことを促し、作品世界を広げて創造的に表現する活動につながったと考える。

イ「創造的な表現活動」の可能性

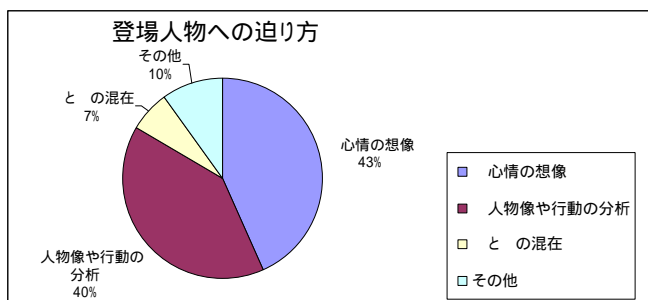


図3 登場人物への迫り方

想像力を働かせて読むための手立てとして、本実践の「書くこと」が妥当であったかを生徒作品から検証する。

前出の第1時の課題に対しての答え方の分類である。書きぶりを自由に任せるところ、登場人物の気持ちに沿って記述するタイプ()と、人物像を分析するように客観的に記述するタイプ()に分かれた。

同様に第3時の「3匹のその後を想像して書く」という課題に対しての書きぶりを分類したところ、創作物語風に記述するタイプ(A)と、自分の意見として記述するタイプ(B)が見られた。

中学生にとって登場人物と同化し、心情を想像して書くことは決して難しい課題ではないが、むしろ対象化して客観的に書くことへの志向が強まる時期にあるのではないかと考えられる。

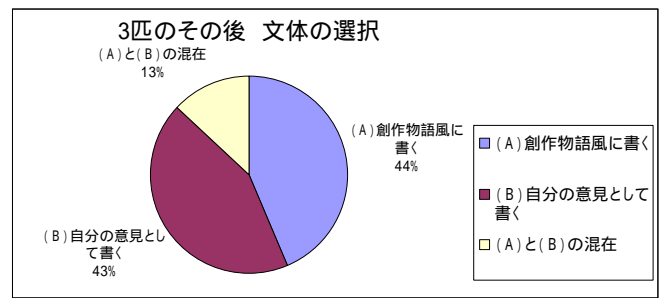


図4 3匹のその後 文体の選択

作品例 第3時 「3匹のその後」から

タイプ(A) 「おかしい」とイヌは思った。カササギは出ていった。「そっちの方が幸せだった。前まではずっとやだったんだ。」と最初は考えていたが、「あんな羽で」とか「キツネはどうなった?」などと考えると、やはり心配だった。カササギはというと、100mもかぬうちにはばっていた。そのとき体がふっと軽くなった。「イヌに乗っているみたいだね。」気がつくと見なれた森の中だった。はこんだのはキツネだった。じつはキツネも仲間になりたかった。しかし、「俺はキツネだ。はずかしくないか。」という気持ちにじゃまされていた。喜び合うイヌとカササギを見ながらキツネはつぶやいた。「これでよかったんだ。」その後キツネは炎が消えるようにスッと森からなくなった。(C2)

タイプ(B) カササギは イヌもキツネもない中で、飛べなくても無理して自分の道を見出そうと自立したように思える。イヌはカササギもなくなり、さみしさと目がまた見えなくなる悲しさが残る。でも、いつかカササギと一緒に走れる日が来るのを待っているのではないうちかと思う。キツネは自分の考えを優しく上手く伝えられず、置いて行く、という結果になっちゃったけど、それは本当は憂しさであり、いい行動だった。キツネはずっと変わらないと思う。みんなそれぞれ自分の道を行き、自立するようになった。(C4)

以上のことから、想像豊かに読む手立てとして「書くこと」は有効であるが、子どもたちの発達段階と要求に沿って、多様な表現の例を示し、方法を選択できるようにすることがより望ましいのではないかと考える。例として、第3時の課題を「3匹のその後」に限定せず、脚本風を書く、別の視点から書く、あるエピソードを膨らませて書く、作品論風を書くなどの方法を示すことが挙げられる。ウ「学び合い」の可能性

登場人物になりきってお互いに質問をぶつけ合う第2時の学習活動が、登場人物の心情を豊かに想像することにつながったかを授業記録から考察し、友達の見解と出会うことの有効性を検証する。

C5 イヌは 森で火事が起こって燃えてたじゃん。あのとき、どこにいましたか。山火事が起きて、そのときどうやってカササギを見つけたか。
 C6 逃げたときに、ちょうどカササギさんに会って、けがしてたから、助けてあげて、鳥は カササギさんお羽使えなくなっちゃったから、かわいそうで連れて行った。
 C7 どうして、片目が見えなくなったの。
 C6 逃げたときに、(何か目当たるし)木が倒れて。
 C7 だから、なぜ、片目見えないうちに、ぼくの背中に飛び乗ってって言って、羽代わりになったんですか。
 C6 それは えっと。(考え込む)
 喜ばしてあげたかった。楽しませてあげたかった。
 C5 何で、けがしてるカササギを連れて町のほうに帰らなかったわけ。それもしかしたら、あ、けがしてるって助けてあげる人もいたかもしれないし。
 C6 なるほど・・・。おそわれるとか・・・。あと、遠かったんだ、町まで。
 C5 傷が治せるかもしんないし、治ってるかもしんないし。
 たまたま誘惑してしまっただけ。
 C7 痛かったんだよ。羽を動かすと。
 C5 痛いのも、リハビリすれば・・・
 C7 リハビリしてたんだけど、治ってないでしょ。

C5はキツネ、C6はイヌ、C7はカササギの役を担当している。イヌ役のC6はカササギを助けた理由として「けがをしているカササギを見捨てられなかったから。」と事前に学習カードに記入していた。「喜ばしてあげたかった。」という一歩踏み込んだ発言は、登場人物になりきる対話の中で新たに引き出された言葉であるということが出来る。この場面の「町に行く」「リハビリ」の話題からは、登場人物になりきり、作品世界に遊ぶ様子が見え始める。

C7は私 = カササギとして発言しているように見えるが、この後の授業記録では「カササギは」のように客観的な立場から発言する姿が観察されている。

心情を豊かに想像するための手法として登場人物になりきることは、小学校段階においては有効な手立てであると思われるが、中学校においては期待していたほど活発なやりとりにはならなかった。イで考察したように、中学生は登場人物に同化するよりも、むしろ対象化してとらえたいと考えているように思われる。友達との学び合いが想像を広げることにつながる可能性はあるが、話し合いの方法や何を課題とするかについては、さらに検討を重ねる必要がある。

(3) C 中学校2年 単元名 「みんなのなやみにこたえよう」(実施日 11月16・18・21・28日)
教材について

教材名 『みんなのなやみ』 重松 清 / 著 理論社 2004年

『みんなのなやみ2』 重松 清 / 著 理論社 2005年

読者からの悩みに、著者が様々な見方から助言し、時には受容し、時には叱咤しながら答えるという本である。どんな悩みにも真摯に答える著者の、相談者への優しいまなざしが随所に感じられ、単なる悩み相談とは異なり、筆者の思いや人生観、若者へのメッセージが伝わる内容となっている。本を通して著者と出会い、相手の気持ちや状況を考え、言葉を選んで悩みに答えていくことのよさを感じてほしいと考えた。また、著者の他の著書にも興味をもち、読書の範囲を広げていくことにもつながると考えた。

指導者の思いや願い

中学2年生ともなると、友達、先輩、家族とのつき合いの中で、相手の気持ちを押し量り、互いの気持ちを尊重してつき合うことの大切さはよく理解していると思われる。しかし、今まで経験したことのない出来事が自分の身に起こったときには、判断に迷い、悩みから抜け出せない場面も見られる。悩んでいる子どもたちと同じ世代だからこそ、悩みに共感でき、回答することに価値があると考え。自分の経験を手がかりに、相手や状況への想像力を働かせて真剣に悩みに答えることが、子どもたちのよりよい未来を思い描く力をはぐくむことにつながるのではないかと考えた。

学習の流れ(4時間扱い)

ア 第1時 a 『みんなのなやみ』の著者の紹介と本の前書きの朗読を聞く。
b 悩みと回答を抜き刷りし、分冊にしたもの(7種類を用意)から選んで読み、筆者の回答についての感想を書く。

イ 第2時 a 悩みに回答する際の構成要素(自分の経験を語る・共感を示す・反論してみせる・視点を変えるなど)や回答するに当たっての留意点を話し合う。
b 5つの悩みから1つを選び、相手が相談してよかったと思えるような回答を書く。

5つの悩み

- A 部活を続けていく自信がない。続ける意味はあるのだろうか。(14歳・男子)
- B 飼っていた犬が死んでしまい、暗くなってしまった家を元のようにしたい。(14歳・女子)
- C 給食を食べるのが遅く、無理に食べさせられるため、学校に行くのがつらい。(10歳・男子)
- D クラスの中で2人組を作ったときに自分だけ余りになってしまうことが寂しい。(13歳・女子)
- E クラスの強い男子に悪口を言われる。親には「知らん顔をしろ」と言われた。(11歳・男子)

ウ 第3時 a 同じ悩みに回答した者同士で小グループを作り、お互いの回答を紹介し合いながら、相談者を最も勇気づける回答を1つ作る。
b 各グループの回答を発表し、意見交換する。

エ 第4時 自分たちの回答集(筆者を伏せて印刷)と、著者の回答を読み、感想を話し合う。

授業記録と生徒作品の考察

ア「本と出会う」ことの可能性

子どもたちがどのように著者の考えと出会い、また、そのことがどのように表現活動への意欲につながったのかを感想の記述から考察し、教材の妥当性を検証する。

第1時の感想カードから

いじめやケンカなどが子供の間でおきた時、子供が大人を入れたがらないのは、簡単におわらせるからだと思う。例えば子供が先生に相談したとき、先生は「解決しよう。」と思うのではなく、「そのうち終わるだろう。」と勝手に思い、口では「わかった。ちゃんと先生と話さあうな。」といっておきながら、心では大人は「めんどくさい」などと思っているんだろうと子供が思っているからだと思いましたが、中にはちゃんと行動してくれる大人は居ると思いますが、その逆のことが多いと思います。(C1)

重松さんはこの悩みに対して、親や先生といった大人の責任にしてみました。しかし、私は、そうだと思いませんでした。確かに、加害者の親もいけません。でも、親や先生がいくら言ってもイジメは減らないし、実際に、ずっと社会問題として今日まで残されています。もし、本当に、イジメをやめて欲しいのであれば、イジメられている子が勇気をもって、イジめる子に気持ちをぶつけなければ、終わらないと思います。たとえ、なかなかわかろうとしてくれなくても、自分で乗りこえず大人にたよっていたら、いつまでもその子はイジメられてしまうと思います。(C2)

中学2年生は、大人の言動を批判的に見る傾向が強くなる発達段階にあると思われる。著者の回答に対する子どもたちの反応はおおむね好意的であったが、著者のアドバイスへの反論や大人に対する批判を含む感想も見られた。

第4時の感想カードから

自分の意見と反対のことを言っていてビックリしました。重松さんの回答を見て、私は考え直しました。やっぱり子供には大人がいけないといけないのと、大人が子供の中でおきたことに対して感心してないことに気づきました。やっぱり、子供と子供の間には大人が入らないといけないことだと思います。でも、逆に小学生ぐらいの場合、大人に言ったらそれこそいじめられると思います。それについて私は重松さんに質問したいな、と思いました。(C1)

重松さんの回答は、その問題に対するアドバイスではなくて、色々なことに参こうになるアドバイスだったと思います。だから、すごく悩んでいる人にとってはありがたい回答だと思います。(C2)

自分なりに悩みに対する回答を書くという学習の後に、改めて著者の回答を読んでみての感想である。初めは大人に反発していた子どもたちの心境に変化が訪れ、著者の回答の内容や姿勢に理解を示し、歩み寄る様子が見受けられる。また、著者自身に関心が向き始めていることがわかる。

この本で扱われている悩みは、子どもが現実に直面している課題と重なっているため、共感をもって受け止められ、本音を引き出したと考えられる。さらに、著者の誠実な回答ぶりに好感をもったことが、子どもたちの相手の立場に立った真剣な回答の姿勢に結びついたと思われる。以上のことから、この本は他者の気持ちを思い浮かべる力をはぐくむことにつながる可能性がある教材であると考えられる。

イ「創造的な表現活動」の可能性

著者の回答の特色が、子どもたちの回答の内容にどのような影響を与えているのかを考察し、教材と子どもたちの想像力とのかかわりを検証する。

第2時に取り上げた5つの悩みは、相談者が子どもたちと同年齢、あるいはそれ以下であること、身近な話題であることを考慮して選んだ。また、プライバシーにかかわるものや、あまりに深刻すぎる内容は避けた。答えられなくはないが、必ずしも自分の経験に重なる訳ではないので、具体的なアドバイスを思い浮かべにくい相談もあったものと思われる。しかし、子どもたちの回答には、相手の状況や気持ちを思い浮かべ、相手のよりよい未来を願った具体的な提言を試みる姿勢が見られた。

第2時の相談への回答から

Bの悩みへの回答

二年くらい前に、僕も飼っていた猫が死んじゃったんだけど、そのときやっぱり悲しくて何ヶ月も暗くなってたんだ。いつ悲しくなくなったとか、今でもよくわからないんだけど、そのときに卒業式の練習とか、引越しの準備とか、他にもいろいろあって大変だったから忘れてたんだと思う。果歩さんも、それをやっているときは、他に何も考えられないくらい大変なことに挑戦してみるといいんじゃないかな。それをやりとげた後は、悲しさも和らいていると思うよ。どんなに折ったって、ケンタは生き返らないし、もし果歩さんが死んで(ケンタが)生き返るのだとしても、残されたお母さんや妹はケンタが死んだときの何倍も悲しい思いををすると思うから、今は私が死んで・・・とか考えずに、ケンタの分まで、人生を楽しむようにしたらいいと思うよ。(C3)

Cの悩みへの回答

給食が多すぎて全部食べられないなら、食べる前に係の人などに「僕のはちょっと量を減らしてくれない?」と言うといいんじゃないかなあ。僕は今中学2年生で、給食(僕の学校ではランチサービスといって、事前に頼んでおくんだよ)が配られても、「量が多くて食べられない!!」ということがよくあるよ。だから最初から量を減らしてもらってから食べればいいんだ!でも学校によって、いろんな「ルール」があると思うから、もし君の学校で事前に給食の量を減らせないなら、こうしよう。友達に給食を早く食べてしまう人がいれば、その人に食べてもらおう。もしそれでもだめだったら、学校に行くのをやめてしまおう!これまで僕が提案してきたのが不可能だったことを理由として、君の言い分を言ってもいいと思うよ。友達か先生か、または家の人と相談して、とにかく「~だから、学校に行きたくない!」と言って、不可能だったものが可能になるなら、その方がいいと思うよ。まだ他にもいろいろとよ案があるかもしれないけど、僕だったらそうするよ。でも一番大切なのは、相談できる頼りがいのある人を見つけることだよ!というわけががんばってね。(C4)

回答からは、自分の経験を語る・共感を示す・視点を変えるなどの著者の回答の構成要素や、著者の相談者への温かいまなざしの影響がうかがえ、本が子どもたちを触発していることがわかる。また、相談者に親しく語りかけるような著者の文体の影響も見受けられた。

ウ「学び合い」の可能性

自分たちの回答集「みんなのなやみ」を読み合った感想の記述から、友達の考えに出会うことの意味を考察し、友達と学び合うことの有効性を検証する。

第3時では、グループで1つの回答を作るための話し合いを通して、新しい視点を獲得することができるのではないかと期待したが、結果としては異なる意見をすり合わせることになり、それぞれの個性をそぎ落とした一般的な回答になってしまった。そこで、指導計画を手直しし、お互いの回答を印刷した小冊子を読み合う第4時をつけ加え、意見の交流を図ることにした。

第4時の感想カードから

重松さんの回答と、みんなが考えた回答を比べると、どれもちがったことが書いてありました。でも言葉はちがっても、伝えたいことや思ったことは間違ったことはないし、おんなじだと思いました。そりゃ、重松さんの方が、言葉を選んで、考えて書いていると思うけど、みんな、あっていると思います!!だから、話し少しずれるけど、私はあんまり感想とか書くのうまくないし、好きというわけでもないけど、全部まちがってないと思うと、重松さんの回答もあってるし、自分のもまちがってないんだと思えました。いろんな人の言葉をきいて、自分がどう思ったのかと比べて考えてみると、また新しく自分が思ってたなかったことにも気づけると思いました。もし、わからなくなったら、自分の思っていることだけで考えるんじゃなくて、いろいろな人の意見もきいてみるのもいいんじゃないかなと思った。(C5)

自分たちの回答集を夢中になって読む姿から、どの子どもも友達が本当は何を考えているかを知りたいと切実に願っていることがうかがえた。C5の感想からは、友達の考えを知ることによって、自分の考えの広がりや変容が自覚できたことが伝わってくる。

自分が本当に悩みにぶつかったとき、もし他の人ならどう考えるだろうか、というように別の視点から考える力をはぐくむ可能性をもった実践であると考えられる。

研究のまとめ

1 研究を通して見えてきたこと

実践後、子どもたちはどのように変わってきたのであろうか。「読むこと」の学習では、一つ一つの言葉に立ち止まるように丁寧に本文を読む姿や、自分と重ねたり、状況に思いを巡らせたりして、登場人物の行動に隠された気持ちをとらえようとする姿が見られた。これは、本と出会い、創造的な表現活動を通して読むことで、「見えない答え」を見つけていく面白さを味わってきたことの効果ではないだろうか。本を手がかりに新しく何かを作り出すことの価値と、人によって表現がそれぞれ違うことよさを実感できたことが、想像することを求められる学習への意欲と自信につながり、子どもたちの創造的な表現力を高めたのではないかと考える。本研究が子どもの言語能力ばかりではなく、想像力の創造的な側面である、「他者の気持ちを思い浮かべる力」や「よりよい未来を思い描く力」をはぐくむことに効果があることが見えてきた。

また、友達と本の世界を共有することが、読書に対する興味を高めることに有効であることが検証できたと考える。友達の声に耳を傾けることによって、子どもたちは本との出会いをより豊かに広げていくことができた。改めて、指導者自身が目の前の子どもたちに出会わせたいと考えた本を教室に積極的に持ち込み、友達と語り合う機会を増やしていくことの大切さを感じている。

2 今後の課題

(1) 子どもたちに本との出会いを

子どもたちに出会ってほしい本はたくさんあるが、想像を広げて読み、創造的に書くことのテキストとして使える本を探し出すためには、多くの本に目を通す必要があった。例えば、小学校低学年の表現のモデルにすることを考えると、言葉にリズムがあり文が短いこと、言葉遣いが平易であることが条件になる。指導者自身が日頃から子どもの本に親しみ、本への造詣を深めることが大切であることを改めて実感した。今後、本実践に適した本を洗い出し、リストアップしていきたい。

また、実践の教材が短編や絵本に限られており、長編作品において研究の検証ができなかったことが課題として残った。長編を丸ごと扱うことは時間の関係で困難さを伴うが、その本の一番出会ってほしい部分を指導者が選び取り、学習に用いる試みをもっと進めていくべきだったと考えている。たとえその一部であっても、授業の中で本と出会い、それを巡って友達の考えに出会うことが、子どもが自らその本に手を伸ばすきっかけになりうると考えるからである。

(2) 想像力をはぐくむために

本研究では、本には子どもの想像力と創造力をはぐくむ可能性があることが確かめられた。本の特色に応じた、より多様で効果的な表現活動の手立てを工夫していく必要があると考える。同様に、子どもの発達段階に応じた指導方法をもっと明らかにしていく必要がある。特に、中学生の分析的な読みへの志向を考慮した教材開発と指導方法の工夫に課題が残った。

また、想像を膨らませて書くことが、最後までできなかった子どもへの手立ても考えたい。中学校では、自分の考えや思いが友達に伝わることへの抵抗感から、表現することをためらう姿が見られた。これは創造することの価値が認められる経験の積み上げがなければ、急には突破できない壁であると

思われる。小学校時代から、創造的に表現する活動に数多く触れさせておくことが大事なのではないかと考える。

もちろん、自ら本に向かう子どもを育てるためには、本研究で提案する学習活動だけでは不十分である。家庭や地域を含めた教育計画全体で、子どもの読書活動を推進していく必要があることを改めて確認しておきたい。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- 倉澤栄吉 『倉澤栄吉国語教育全集』 角川書店 1988年
- 川崎市立小学校国語教育研究会「実践事例集 川崎の子どもが生きる国語教室の創造」 1996年
- 内田伸子 『ことばと学び 響きあい、通いあう中で』 金子書房 1996年
- スティーブン・クラッシュン 長倉美恵子/黒澤浩/塚原博共訳 『読書はパワー』金の星社 1996年
- 秋田喜代美 『読書の発達心理学』 国土社 1998年
- 内田伸子 『発達心理学』 岩波書店 1999年
- 土居安子「大阪国際児童文学館における物語体験の可能性(6) 「木」の連続ワークショップ」
大阪府立国際児童文学館紀要 第14号 1999年
- 生きてはたらく国語の力を育てる授業の創造刊行会編
『生きてはたらく国語の力を育てる授業の創造』 ニチブン 2000年
- ヴィゴツキー 『子どもの想像力と創造』新装版 新読書社 2000年
- マーガレット・ミーク こだま ともこ訳
『読む力を育てる マーガレット・ミークの読書教育論』 柏書房 2003年
- エイダン・チェインバース こだま ともこ訳
『みんなで話そう、本のこと 子どもの読書を変える新しい試み』 柏書房 2003年
- 井上一郎編著『国語力の基礎・基本を創る 創造力育成の実践理論と展開』明治図書 2004年
- 府川源一郎・高木まさき/長編の会編著
『認識力を育てる「書き換え」学習(小学校編、中学校・高校編)』 東洋館出版社 2004年
- 脇 明子 『読む力は生きる力』 岩波書店 2005年
- 秋田喜代美・庄司一幸 編 読書コミュニティネットワーク著
『本を通して世界と出会う 中高生からの読書コミュニティづくり』 北大路書房 2005年

【指導助言者】

- | | |
|---------------------------------|--------|
| お茶の水女子大学副学長 総務機構理事 | 内田 伸子 |
| お茶の水女子大学附属小学校教諭 お茶の水女子大学非常勤講師 | 若林 富男 |
| お茶の水女子大学 子ども発達教育研究センター講師 | 宗我部 義則 |
| 川崎市立小学校国語教育研究会長(川崎市立中原小学校長) | 白井 達夫 |
| 川崎市立中学校教育研究会国語科部会長(川崎市立富士見中学校長) | 青木 幸夫 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 白井 理 |