中等教育の読解指導におけるブックトークの活用

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 折川, 司 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/44400

中等教育の読解指導におけるブックトークの活用

The Use of Book Talk in Reading Instruction of the Secondary Education

折川　司
ORIKAWA, Tsukasa

1　はじめに

昨今，教育実践の場においては，朝読書や読み聞かせ，ブックトーク，読書へのアニマシオン，ブックリスト作成，読書感想文作り，ビブリオバトルなど，読むということに関する実に多彩な取り組みが行われている。これらが幅広い年齢層の子どもを本の世界に誘う場や手法として非常に有効であるということは，すでに多くの先行研究（例えば府川 1995,1996 など）によって確かめられている。

しかし，教員養成課程に在籍する大学生に対して行った調査（後述）からは，実際には中等教育の諸学校において読み聞かせやブックトークなどの一部の読書推進活動がほとんど実施されていないという実情が垣間見える。そうした活動を中学・高校時代に経験してこなかった彼らの多くは，読み聞かせやブックトークを「幼い子ども向けの活動である」「中等教育において扱うべきものではない」として認識しており，端から興味を示さない者も多い。

本稿においては，まず，教員養成課程に籍を置く大学生に対して実施した調査結果を分析するとともに，「幼い子ども向け」と認識されている読み聞かせやパネルシアター，ブックトークに共通している性質を明らかにする。そして次に，ブックトークに焦点を絞り，それに内在している「語る主体に読解を要求する機能」に目を向けながら，中等教育のフィールドにおけるブックトーク導入の有効性について実践を通して検証・考察する。

2　ブックトークの実践状況とイメージ

国語教室におけるブックトークとは「教師がテーマを設定し，そのテーマに沿ってあらかじめ準備しておいた何冊かの本を実際に提示しながら，順序立てて紹介すること」[1]であり，教師によるいわば「本のコマーシャル」[2]である。その有効性は，「子どもが読書をしなくなったのは，良い本と出会っていないのが一番の原因です。ブックトークは，そのような子どもたちに本を紹介する方法としては，もっとも効果的なものです。」[3]や「『おもしろそうな本だな，読んでみようかな』という気持ちを起こさせていくことが大切である。それにはいろいろな方法があるかと思うが，『ブックトーク』が最適ではないだろうか。」[4]，「読書の指導方法としては，読み聞かせ，ストーリーテリング，ブックトーク等があるが，児童生徒の読書への興味や関心を喚起する方法としてブックトークはとても有効な方法であると考える。」[5]とあるように，教師を媒介として本と子どもとを結びつける力があると認知されている（引用部の下線は論者による）。

そうしたブックトークについて，『ブックトーク入門』や『この本読んで！』をはじめとする各種書籍や実践報告は，幼保・小学校低学年から高等学校に至る幅広いフィールドにおける実施可能性と成果を示している。先進的な地域や優れた指導者のもとでは，幅広い校種において，多様なテーマで実践が積み重ねられつつある。

しかしながら，管見によれば，実際には学校におけるブックトークのほとんどが「読書に熟達した大人が，幼い聞き手に向けて発信する」という形態をとっており，一般的な中等教育の場，特に高等学校における取り組みとして卑近であるとは決して言えない。例えば，中高の国語科教育の実践事例が数多く示されている『月刊国語教育』（東京法令出版）や『国語教育研究』（日本国語教育学会編）には，高等学校におけるブックトークの実践が，10 年間の両誌面[注1]上に合計でわずか 4 例

平成27年3月31日受理

注2) しか掲載されておらず，中学校における事例もまた 13 に留まっている。小学校の実践が『国語教育研究』1 誌だけでも 12 例取り上げられていることと比較しても，学齢が上がるにつれてブックトークの実践が身近なものでなくなっていく実態が見える。

さらに，ブックトークが中学校や高等学校の教室に根付いていない現状と，「低年齢層向け」というイメージは，2010 年 7 月に実施した次のアンケート調査の結果からも明らかである。調査対象は，金沢大学の学校教育学類に在籍している大学生（調査当時 1 年生 104 名）である。

質問は以下の二つを提示した。

質問 1：以下の活動の中で経験したことのあるものはどれか。それはいつであったか。複数回答可。
①読み聞かせ　②パネルシアター　③ブックトーク
④読書ゆうびん　⑤朝の読書　⑥読書感想文
⑦読書感想画　⑧読書へのアニマシオン
⑨ブックリスト

質問 2：以下の読書活動を実践する場合，どの学齢の子どもたちを対象にするのが適当だと思うか。複数回答可。※提示した読書活動は質問 1 と同じ

質問 1 は，中学校及び高等学校時代に経験した読書活動について問いかけたものである。入学直後の大学 1 年生には比較的鮮明な記憶として残っているはずの内容である。質問 2 は，教職を目指している学生が各活動に適したフィールドをどのように認識しているのかを探るためのものである。ちなみに，質問内の①から⑨は，全国学校図書館協議会編『子どもたちに読書のよろこびを！』に紹介されている全活動である。読書活動の主たるものと捉えて提示した。質問にあたっては，前掲書籍の記載に従って各活動についての簡単な解説（写真による紹介も含む）や演示を念のため付加している。

質問 1 と質問 2 に対する回答を集計したところ，それぞれ表 1 と表 2 のようになった。表中の数字は，全体の何割の学生が対象となる活動を経験したことがあるか，あるいは適当な実践フィールドをどこであると考えているかを表しており，単位はパーセントである。ちなみに，ブックトークに関する箇所は便宜上太枠で囲んで強調した。また，表 2 の網掛けは，当該活動に適したフィールドであると多くの学生が判断した（濃色：8 割以上，淡色：5 割以上）ことを表している。

	中学校	高等学校
① 読み聞かせ	11.5	2.9
② パネルシアター	0.0	0.0
③ ブックトーク	4.8	3.8
④ 読書ゆうびん	4.8	0.0
⑤ 朝の読書	91.3	30.8
⑥ 読書感想文	86.5	77.9
⑦ 読書感想画	7.7	4.8
⑧ アニマシオン	1.0	3.8
⑨ ブックリスト	26.0	34.6

【表 1：質問 1 への回答】

	幼保	小低	小中	小高	中学	高校
①	98.1	98.1	68.1	25.0	7.7	2.9
②	97.1	90.4	53.8	18.3	3.8	1.0
③	24.0	86.6	47.5	67.3	29.8	13.5
④	4.8	30.8	78.8	82.4	56.7	17.3
⑤	9.6	51.9	84.6	97.1	94.2	58.7
⑥	1.0	48.1	76.9	96.2	97.1	76.9
⑦	24.0	77.9	86.5	88.5	52.9	22.1
⑧	5.8	63.5	85.6	90.4	52.9	22.1
⑨	2.9	30.8	43.3	76.0	94.3	85.6

【表 2：質問 2 への回答】

質問 1 への回答を集計していく過程で，全体の 96.2%が中学校時代に，また 82.7%が高等学校時代に何らかの活動を経験していることが明らかになった。しかし，表 1 にみられるように，内容は「⑤：朝の読書」「⑥：読書感想文」「⑨：ブックリスト」に偏っており，その他の活動を経験している者はごく少数である。こうした傾向は特に高等学校において顕著であり，本稿において対象化する「③：ブックトーク」についても，高等学校時代に経験した者の割合は全体の僅か 3.8%（実数

4名）という貧弱な実態が確認できる。

校種を限定することなく，熱心な教師のもとではブックトークがあたりまえのように実践されているのであろう。しかし，質問1についての回答集計は，中等教育の大部分の国語教室においてブックトークをはじめとするいくつかの活動がまったく身近ではないという現状を浮き上がらせている。言うまでもなく，高校在学時の活動経験については大学入学という篩を経て母集団の等質化がなされていることは否めないため，そうしたバイアスは考慮しなければならず，また母数も十分とは言えないが，学生自らの経験が反映された回答は中等教育課程における教育実態の一側面を表したものとして一定の説得力をもっているとみてよい。

さて，前頁の表 2 に目を向けると，「③：ブックトーク」が，小学校課程の，特に低学年から中学年にかけての時期に適したものであると考えられていることを読み取ることができる。最も多くの学生が，中学年をブックトークに相応しい学齢であると認識し，低学年においては「①：読み聞かせ」「②：パネルシアター」に続いて 3 番目に高いポイントを得ている。

幼保から中学年にかけての枠で高いポイントを獲得している「①：読み聞かせ」「②：パネルシアター」と，類似した傾向にある「③：ブックトーク」を合わせた三つの活動を，学生たちは低年齢層向けという同一のカテゴリーで捉えていると判断できる。一方，「⑤：朝の読書」や「⑦：読書感想画」「⑧：アニマシオン」は就学後の幅広い段階に適しており，「⑥：読書感想文」「⑨：ブックリスト」は比較的高い年齢層に特化すべきであるという考えにあると分かる。

本と子どもとをつなぐ有効な手段であると言われながらも，なぜ中等教育においてブックトーク実践がなかなか根付かないのか。そして，教員を目指す大学生の多くが，ブックトークをなぜ「低年齢層向けの実践である」と認識し，興味をもたないのか。その理由として，カリキュラムや授業時間数の制約，教師や教室の個別的な事情など様々なものが推測できるが，本稿では，次にブックトークが抱える構造上の特性を提示し，その観点からの整理を試みたい。

3　中等教育においてブックトーク実践が根付きにくい理由

足立幸子は，2002 年から翌 2003 年にかけて，小中学校における読み聞かせボランティアの実態に関するアンケート調査[6]を行っている。その結果からは，読み聞かせボランティアの活動数が，学年が上がるにつれて減少していく実態や小中学校の教員の間では「読み聞かせ＝小さい人向けといった図式が一般的」[7]になっていることが明らかとなっている。高校生に対して読み聞かせを継続的に行っている事例（例えば村上淳子 2000）もあるが，足立の調査からは，読み聞かせというものが一般的にはフィールドを限定して実践されている現状を垣間見ることができる[注3]。

また，読書指導に関するいくつかの書籍や授業記録からは，パネルシアターに対する教師の認識もまた読み聞かせと類似した傾向にあることをうかがうことができる[注4]。

読み聞かせやパネルシアターが比較的幼い子どもたちを対象に数多く実践されている理由の一つは，それらの活動においては「良い意味で」子どもが極めて受動的で「居続けられる」ということにある。聞き手となる子どもたちは，基本的に，大人が目の前に差し出してくれる語りに耳を傾けていればよく，活動上大きな負荷を被ることはない。こうした子どもにとってのハードルの低さが，本に対する興味は大きいものの，自力では効率よく読むことが困難な幼稚園や保育園，そして小学校の特に低学年の実態や要求に合致している。

こうした状況は，本稿において焦点化しているブックトーク実践に関しても当てはまると考えることができるであろう。ブックトークは，あるテーマに沿って複数作品が次々と提示・紹介されていくため，未知の世界への興味や知識欲の旺盛な子どもたちには魅力ある活動となっている。しかし，設定されたテーマや取り上げる作品が，たとえ前

掲の『ブックトーク入門』や『ブックトーク－理論と実践－』等に紹介されているように高次なものになろうとも，教師が語り聞かせて子どもが受け止めるという構造自体は変容しない。つまり，ブックトークの基底には，読み聞かせやパネルシアターと同様の「子どもが受け身になる(なれる)」という良い意味でのハードルの低さが横たわっており，その点では読み聞かせやパネルシアターと同じ位置づけになる。この構造上の特性が，「ブックトーク実践は幼い子どもにこそ適している」と一般に誤認され，中等教育の現場に根付きにくい理由の一つとなっていると考えることができる。

4　読みの力量形成プログラムとしての可能性

しかし，ブックトークにおいて受け身が許されるのはトークを享受する聞き手であって，語り手となる教師の側から見れば，実に能動的な活動の連続になっている。

聞き手を効率よく効果的に多読に誘うという明確な目的に沿って，語り手は作品の精読を繰り返していく。ブックトークでは，どうしても華やかな「トーク / 語り」ばかりに目がいってしまうが，語りに至るまでのプロセスに目を向ければ，語り手が地道な精読を数多く求められているということに気がつく。

ブックトークにおいて，実際の語りに至までには一般的に図１のような準備過程[8]を経る。

①テーマを決める
②テーマに合った本を探す
③展開を考える
④シナリオを作る
⑤ブックリストを作る
⑥練習をする

図１:一般的なブックトークの準備過程

こうした準備の中で，語り手となる教師たちにはいくつもの精読が要求される。例えば「②テーマに合った本を探す」ためには，掲げたテーマに，どの作品の，どういった要素が合致しているかを判断しなければならず，先在するテーマを強く意識した各作品の読解が求められる。また，テーマに沿った語りを聞き手に印象づけるためには紹介の内容や方法を工夫することが不可欠となり，その際は作中に描かれているものの意味や登場人物の言動や情景描写についての解釈をふまえた語りを考案したり，効果的な挿絵や挿入写真を選択したりすることも必要となる。設定したテーマや扱う作品が高度になればなるほど，語り手に求められる精読の水準も必然的に高くなる。

ブックトークの語り手は，以上のような精読のステップを踏みながら作品を深く理解し，聞き手に提供していく。こうした精読を有効に機能させることによって，紹介する内容を聞き手に強く印象づけ，作品世界に誘うことが可能となる。

逆に，複数の作品とテーマを関連づけて読み深めていく行為を軽く見てしまうと，テーマに関連づけて複数作品を紹介するというブックトークの意義が不明瞭になったり，作品の魅力が矮小化されたりしてしまい，子どもを読書へと誘う力も弱まってしまう。そのため，ブックトーク実践を充実させるためには，この精読のステップにおいて手を抜くことはできない。

学校におけるブックトークでは，語られたものを聞き手が晏然と享受している部分に光が当たりやすく，それ故，学習負荷の少ない活動として年少者向けという印象を与えている。しかし，上に整理したように語りの準備行為に目を向けると，ブックトークは語り手に精読を繰り返し求めるシステムであることは明らかであり，それは知的な圧力を伴う活動となっている。この点を読みの授業の中に巧く取り入れていけば，中等教育の学習者であっても十分耐えられる読解学習単元となるのではないだろうか。

そこで本研究においては，ブックトークの準備過程が内包する精読の積み重ねを学習者である子どもたちに体験させる「ブックトークチャレンジプログラム」(以下 BTC プログラム) を考案し，その試行実践を分析することによって有効性を確認する。このプログラムは図１のような一般的なブックトークの準備過程を基盤としてはいるが，

中高生が実践する上で十分耐えられるものになるよう，特に「①テーマを決める」と「②テーマに合った本を探す」の段階に論者が大きく手を加えている。

5　BTC プログラムがもつ三つの転換

BTC プログラムには，一般的なブックトークとは異なる点として以下の三つの転換が意図的に織り込まれている。

転換ａ：「与える」から「求める」への転換
転換ｂ：「テーマ先在」から「作品先在」への転換
転換ｃ：「個の活動重視」から「集団の力を利用した活動重視」への転換

〔転換ａ：「与える」から「求める」への転換〕とは，一般的なブックトークでは語り手である教師が子どもたちに向けて与えていたトークを，子どもたち自身に実践させるというものである。

BTC プログラムにおいても，その終盤に，一般的なブックトークと同様，聞き手となって他者の語りを楽しむという場は保障されている。しかし，本プログラムにおける学習活動の重点は，読解力が繰り返し要求される精読への道筋を子どもたちに歩ませることにある。

子どもたちを，語りに向けた準備の段階から実際に語るまでの全ステップに能動的な学習者として参加させ，その過程で繰り返される精読に必然的に引き込んでいく仕組みを BTC プログラムにはもたせている。この転換は，従来「幼い子に与える」「幼い子が享受する」という一方的な需給関係の中に価値が見出されてきたブックトークを中学校や高等学校においても耐えられる学習活動へと変容させる糸口となる。

もっとも，子ども自身をブックトークの語り手として位置づけていく実践の紹介や有効性の分析については，既に，村井千種（2004）や村上淳子（2004），雲山由美子（2006）らの先行研究がある。また，読み聞かせに関しても，例えば大川孝子（2007）や稲田八穂（2009）らの実践がある。しかしながら，こうした取り組みにおいては，子どもの立場を聞き手から語り手へ移行させ，子どもたちに能動的参加を「求める」ということにのみ重点が置かれており，移行の過程において不可避な精読を「どのように経験させるか」「どのように充実させるか」という点については十分な言及がなされていない。

そこで BTC プログラムにおいては，〔転換ａ：「与える」から「求める」への転換〕に加えて，次に示す「テーマ先在」から「作品先在」への転換と「個の活動重視」から「集団の力を利用した活動重視」への転換という二つの大きな転換，及びそれらに付随する諸活動を過程内に意図的・計画的に織り込み，精読の充実化を図っていく。

〔転換ｂ：「テーマ先在」から「作品先在」への転換〕，及び〔転換ｃ：「個の活動重視」から「集団の力を利用した活動重視」への転換〕は，〔転換ａ〕によって必然的に子どもたちに要求されることになる精読をより充実させるためのものである。

図１のように，一般的なブックトークにおいてはテーマの決定が先行する。そのため，紹介する本や作品は，設定したテーマの範疇において語り手が自由に選択収集することができる。紹介するポイントや紹介方法も，語り手の個人的な判断に委ねられている。こうした中では，単に「求める」への転換を行っただけでは，精読を必然的に行う状況を設定したに留まり，精読を充実させる道筋が十分整ったとはいえない。

そのため，BTC プログラムでは実験的に「作品先在」への転換を行い，作品の選択収集を先行させている。テーマの設定よりも先に，トークに用いられる複数の作品が確定されるということである。子どもたちがブックトークのテーマを設定するためには，作品群に共通する要素をあぶり出していくことが必要となる。

また，一般的なブックトークにおいては，語りの準備に関連した様々な精読の過程を語り手個人が一手に担うが，BTC プログラムにおいては，〔転換ｃ〕によって「複数の学習者がいるという教室状況」を積極的に活用していく。級友との考えの交流によって，個の思考を越えたより深い読みを紡ぎ出すことを目指していく。

次に，以上の三つの転換を織り込んだブックトーク活動の概要を説明しつつ，実際に中学校 2 年生 4 クラスに対して試行した際の子どもたちの様子を分析する。

6　BTC プログラムの流れとその有効性

(1) 試行実践の概要

①学習者

金沢大学学校教育学類附属中学校 2 年 156 名

②学習活動の流れ

〔第 1 時〕

「シナリオを作成してブックトークを行う」という本活動のゴールイメージを全体で共有した後，一般的なブックトークとの違いも含めて，これから体験する BTC プログラムの特徴と流れについて説明を受けた。次に，教師によって選択された複数の作品が配布され，それらを読んでいった。今回は，中学校国語教科書に掲載されたことのある以下の 4 作品である。ブックークのテーマは，この時点ではまだ設定されていない。

- 「デューク」（江國香織・三省堂 / 中 3）
- 「字のないはがき」（向田邦子・光村 / 中 2，東書 / 中 3）
- 「温かいスープ」（今道友信・光村 / 中 3）
- 「パールハーバーの授業」（猪口邦子・学図 / 中 3）

本来は「図書室で偶然出会った 3 編」のように，ある程度の偶然性をもって学習者である子ども自身が作品を収集するべきかもしれないが，試行実践である今回は，授業時間等も考慮し，あえて指導者側が指定した同じ作品群を全員に提供している[注5)]。

〔第 2 時・第 3 時〕

BTC プログラムの中核である複数作品の併せ読みを行った。各人が 4 作品の共通点を探し出し，4 名程度で構成されたグループ内でそれを集約した。共通点は一人あたり 5 点以上発見するように求められたため，それぞれのグループにのべ 20 程度の共通点が集まった。その後，集まった共通点をグループ内で話し合いながら分類整理し，それぞれのまとまりに見出しを付していった。

〔第 4 時〕

分類整理の過程で付与された見出しの中から興味深いものをグループで 5 点選んだ。それらの見出しを観点として，図 2 のようにグループごとにワークシートに各作品を改めて整理していった。

〔第 5 時・第 6 時〕

グループでワークシートを見直し，整理された 5 点の見出しの中から 各人が 1 点ずつ任意に選択した。選んだ見出しは各人が行うブックトークのテーマとなり，見出しに沿ってセル内に整理された内容が各作品を紹介する際の柱となる。そうし

ブックトークプログラムづくり（共通点さがし）　　○ グループ

	デューク	字のないはがき	温かいスープ	パールハーバーの授業
見出し 1 外的要因によって環境に対する主人公の捉え方が好転する。	デュークの死によって悲嘆に暮れていた主人公が突如現れたデュークの化身とおぼしき少年と交流してゆく中で勇気づけられていく。	かぼちゃの一件によって，「私」の父に対する捉え方が変わった。 暴君→威厳と愛情にあふれた非の打ち所のない父親	日本人に対する嫌悪感を表明され，負のイメージに拘束されていた筆者がレストランで受けた無償の奉仕に感動し，発想を転換するに至ったこと。	自分では授業の内容を変えることは出来なかったが，先生が「わたし」のことを考えて授業内容を変更してくれた。
見出し 2 涙が大きな役割を担っている。	デュークを失った悲しみの象徴として涙が使われている。	やせた妹の肩を抱いて泣く父。（「私」が初めてみた父の姿）	無償の愛に対する主人公の感動が涙によって具現化されている。	自分のために授業内容を変更してくれた先生に対する感謝と安心感が…

今回試行するブックトークのテーマ候補となる

左欄の「見出し」に沿って各作品を整理した際に見えてきたもの

※　ブックトークにおいて紹介する内容の素材となる。

図 2：共通点を整理したワークシート（部分）

た見通しを共有した上で，各人でブックトークのシナリオを作成した。

〔第7時〕

実際にブックトークの語りと受容が行われる。個々に作成したブックトークシナリオを用いて子ども一人ひとりが語り手となり，また一方で，一般的なブックトークと同様に友だちの語りに耳を傾ける聞き役となる。

(2)〔転換b：作品先在への転換〕と〔転換c：集団の力の利用した活動重視への転換〕の導入

先に述べたように，一般的なブックトークにおいてはテーマの決定がすべての活動に優先される。語り手によってまず任意にテーマが設定され，その後，テーマに沿って聞き手に紹介する本や作品が選択されていく。

しかし，このBTCプログラムにおいては，〔転換b〕としてテーマに先立って作品が決定される。語り手となる子どもたちは，ある意味偶然出会った（今回は教師によって与えられた）複数の作品を併せ読む中で，それらの共通点と，共通性のもとで各作品に内在する細かな差異を探し出していくという活動を行う。

見いだされた共通点は後にブックトークのテーマ候補となり，共通点の中で浮かび上がった差異はブックトークの中で各作品を紹介する際の柱となっていく。こうした併せ読みは，先にテーマを設定しておいて，それに合致する作品を収集していく展開よりも高い水準の精読の機会を語り手に要求している。

今回取り上げた「デューク」「字のないはがき」「温かいスープ」「パールハーバーの授業」は，一見内容に接点がない。テーマ先在の一般的なブックトークにおいては，おそらく出会うことのない4作品である。しかし，〔転換b〕を導入したことによって，表層に現れた分かりやすい共通点ではなく，作品の深部に包み込まれている共通点を掘り起こしていく場が生み出されていった。そして，これら4作品には，実は「自分が愛されていることを確認する」や「それぞれの作品の登場人物の行動には愛がある」，「すべての作品の中に登場人物の涙が出てくる」，「登場人物が孤独感の中で苦しみ，そして救われる」などの共通点があるということに子どもたちは気づいていく。そうした共通点は一つずつ付箋紙に記入され，記録された。

続く〔第2時・第3時〕では，各人が見いだした共通点をグループ(3, 4名で1グループを構成)内で持ち寄り，共有している。グループに集められた合計15から20程度の付箋紙の中には，内容が類似しているものも当然ある。そこで，グループ内で話し合いながら分類し，見出しをつけて整理していくように求めていった。ここで付与する見出しは，メタ共通点である。

一般的なブックトークにおいては，語りの内容や語りの工夫が事前に聞き手に知られることはない。教師などの大人が語り手となることが多いという実態もあって，実際の語りに至るまでの準備は基本的に他者に対して閉じた状況で行われている。しかし，本BTCプログラムにおいては，精読的な側面を充実させるため，各自の考えをグループ内で積極的に分かち合い，検討する機会を重視している。

あるグループでは，子どもたちがそれぞれ提示した「主人公の暗い気持ちが救われる話である。どれも最後にはほっとする。」「すべてに共通して，悲しいのもうれしいのも含めて『涙』が描かれている。」「主人公の気持ちが悲しい気持ちから温かい気持ちになっていくという心情の変化が読み取れる。」という読みに共通するものとして，「『悲しい』から『温かい』に心情が変化する」という見出しを掲げている。また別のグループでは，「思ってもみない人（相手）からの『優しさ』に触れるエピソードである。」「登場人物が他者から何らかの愛情，または愛情表現を受けている点。」「どれも人と人との交流，絆という背景が描かれている。（愛や思いやり）」という読みを括り，そこに「あたたかさ・人と人とのふれ合い」という見出しを付与している。各作品が比較的簡潔だったこともあり，どのグループでも類似した見出しが並んだが，それでも「食べ物が人と人とを結びつける大

切な道具となっている」「表現が常体である」というような些末なものまで含めると，1グループあたり6個程度の見出し（メタ共通点）が生み出されている。

以上のような分類整理の活動においては，級友たちがどのような読みをもっているのかを知ることができるだけでなく，グループ内で討議しながら類する考えを括ったり，逆に切り離して差異を明らかにしたりする営みが必然的に要求されることになる。そして，どのような見出しが各共通点に適切であるかを検討し，子ども一人ひとりの思考を深めることに結びついていく。複数の学習者がいるという教室状況を活用し，個々に生成した読みの妥当性を検証しつつ，それらの重なりを探っていくことによって精読の側面の充実を図ることができるのである。

この過程において行われていたグループでの話し合いをトランスクリプトにしていくつか掲げてみたい。

【事例1】

347A：相手への優しさから･･･えーと･･･
348A：ちょっと，それの意味が全くわからないんだけど。
349B：登場人物が自分を偽る？
350C：だから，例えば「デューク」だったら，自分がデュークだってことを隠していたり，最後に言ったり･･･
351A：でも実際デュークじゃなかったらどうすんだよ。
352C：いやいやいや，デュークでしょ。「パールハーバー」だったら，たった一人の生徒のために教科書のあれを隠したり，「温かいスープ」だったら･･･
353C：「温かいスープ」だったら，主人公のためにわざわざ嘘を言ったり。優しい嘘なんだよ。

上の【事例1】では，「隠す」という要素が4作品に共通しているのではないかという話し合いがあるグループにおいて行われている。

学習者Cは作品群に共通するものとして「相手への優しさから登場人物が自分を偽る」「本心を隠す」といった要素を感じ取っている。「デューク」に登場する少年が，自らの正体を最後まで明かさないということや「パールハーバーの授業」の教師が授業内容を隠していたことは，相手に対する優しさだというのである。しかし，それらは各作品の表面に明示されている要素ではないため，学習者Cの読みを特に学習者Aはうまく咀嚼できずにいた。

学習者Cは，学習者AとBに説明する過程で，自らの読みの細部を鮮明にしていこうとするがうまく表現できないでいる。それは，350や352の発話に見られるように曖昧な文末が連続することからも読み取ることができる。

【事例2】

362C：えー，いいじゃんこれ。いいと思うんだけど･･･
363B：いいね。
364C：優しさで何かを犠牲にすること。
365A：でも，じゃ，例えば，デュークはどうして隠す必要があったの？デュークの優しさって何？
366B：再会して，あー，最初に「ありがとう」なんて言ったら，主人公はもうぼろぼろに泣いてしまって･･･最後の思い出づくりなんてできなくなってしまうから？だから自分の気持ちを最後まで封印したとか。
367A：それだ。なんか優しい。

しかし，それまで学習者Cの読みに対して否定的であった学習者Aが投げかけた「例えば，デュークはどうして隠す必要があったの？デュークの優しさって何？」によって，話し合いが再び回転する。学習者AはCの主張を仮定的に受け止めた上で，その行為の理由が何であったのかについて言及する姿勢を見せる。そして，学習者Aの質問に反応した学習者Bが，「主人公に対するデュークの感謝の気持ちが最後の思い出づくり計画させ，その実現のために終末まで正体を明かせなかったのではないか」という読みを提示するに至る。

【事例3】

382C：自分の本心ていうか，自分のことを隠している･･･
383A：自分本来の心を素直に表せない気持ち。表してはいけない状況。
384C：なるほど。

こうして学習者Cだけの力ではうまく説明ができなかった「隠す」という共通点が，AやBの関

与によって「自分本来の心を素直に表せない気持ち。表してはいけない状況。」という登場人物たちの細やかな心配りと苦しい事情が明らかになっていく。また，AとBが思いつかなかった「隠す」という共通点が，Cの提案によってグループ全体で共有され，二人の読みの視野も広げていく。

次の【事例4】【事例5】は，別のグループの話し合いである。

【事例4】

120E：これは，泣きそうだよね，みんなが。
121E：「泣きそう」とか「涙」とか？
122G：うん，なんて書けばいいんだろう。涙が…
123E：悲しいからじゃないよね。
124E：感動の涙だよね。
125G：感動もある。
126F：そうやねえ。
127E：あれ，「悲しいの涙」ってあったっけ？
128F：あれ，妹帰って来て泣くやつって，何でやっけ？
129E：うーん，お父さん，悲しいのかな。
130G：うん，感動。え，どっちも？どっちもじゃない？
131F：どっちもやね。
132G：帰ってきてうれしいけど，でも妹はすごく弱っていて。
133F：妹はすごくやせ細っていて。
134G：てな感じやね。
135E：うん。

【事例4】では，登場人物の涙が何に起因しているのかということに関する話し合いが行われている。

このグループに所属する学習者E，F，Gは全員が4作品に共通するポイントとして「泣く」や「涙」といったものを読み取っている。しかし，それらは各作品の表面に非常に分かりやすい形で浮き出ている要素であるため，彼らは「泣く」や「涙」を見出しとして安易に採用することはしない。目に見える形となって現れている「泣く」「涙」が，一体何に起因したものであるのかを探り，それを見出しとして掲げようとする。

しかしながら，124の発話にみられるように，学習者Eが涙の原因を「感動」に絞り込んで捉えているのに対し，学習者Gは125において「感動もある」と述べ，感動以外の，「悲しみ」に起因する作品があることを示しており，ここに二人の読みの相違を見ることができる。そうした中，学習者F（128F）が指摘した「字のないはがき」に登場する父の涙について再考することによって，そこに表された「泣く」という行為が父親の複雑な心理にもとづいたものであったことに気づいていく。

「泣く」「涙」に関する話し合いは，【事例4】の場面から7分16秒後に再び営まれている。次に示す【事例5】は，その一部にあたる。

【事例5】

143G：でも，泣くってことは，感動，もしくは悲しいシーンがあるってことだから，主人公の心情が大きく，こう振幅するシーンが出てくるってことだから。
144E：感情が溢れちゃう感じ？
145G：感情の高まりがあるというような…。
146F：うん。
147G：なんて言ったらいいんだろう。

「泣く」「涙」が，感動もしくは悲しみという単一の心理に起因したものであると考えていくことの困難さに気づいた学習者Gは，「なんて言ったらいいんだろう」と戸惑いを抱えつつも，「心情が大きく，こう振幅する」や「感情の高まり」という表現を用いて，各作品に登場する人物たちの内面には様々な感情が複雑に織りなしていることを提示する。

【事例1】から【事例5】にみられるような読み深めは，ブックトークを一方的に聞くという受動的な立場にいたのでは経験することが難しい。なぜなら，一般的なブックトークは聞き手が読んだことのない作品群のコマーシャルであるため，従来はその過程において子どもが作品と能動的に対峙する機会はほとんどなかったと言えるからである。しかし，本試行実践においては，三つの転換を意図的に導入したことによって作品と向き合わざるを得ない精読の場が子どもたちの眼前に立ちはだかる。

次の〔第4時〕に入ると，分類整理の過程で紡

ぎ出した見出し（各グループに6個程度の見出しが整理された）の中から任意の5点をグループで選び出していった。そして，その5点を切り口として，4作品を，先に例示した図2のようにワークシートに整理した。〔第2時〕の中で話し合ったことを改めて文字化することによって，見出しの要素が各作品の，どの部分に，どのような形で含まれているのかを確認したのである。〔第4時〕において作成するブックトークシナリオの中に埋め込んでいくブックトークテーマと各作品の紹介材料が，この時間の学習活動によって鮮明になる。

以上のように，〔転換b〕と〔転換c〕が織り込まれたBTCプログラムにおけるブックトークの準備過程は語り手となる中学生たちに，歯ごたえのある精読を求める場として機能している。

(3) シナリオ作成への精読成果の活用

BTCプログラムの〔第5時・第6時〕においてはブックトークシナリオを作成した。各自が選んだ共通点とそれに沿って整理された各作品の要素（前掲の図2では表の横一列分にあたる）を用いて，子どもたちはシナリオを組み立てていった。

例えば，先の図2の網掛け部分を選択した子どもは，「外的要因によって主人公の捉え方が好転する」をテーマとして位置づけ，各作品のどこに，どのようにテーマが内包されているのかを紹介するシナリオを作成している。図中の横軸に示されているように，「デューク」については「死によって悲嘆に暮れていた主人公がデュークの化身とおぼしき少年と交流してゆく中で勇気づけられていく」要素を，また「温かいスープ」は「負のイメージに拘束されていた筆者がレストランで受けた無償の奉仕に感動して発想を転換するに至った」要素を確認し，それらを各作品を紹介する具体的な内容としてシナリオ内に織り込んでいった[注6]。

最後の〔第7時〕においては，作成したシナリオを用いて，実際にブックトークの交歓が行われた。交歓会はクラス毎にグループ単位で開催されたが，そのグループは〔第2時・第3時〕の読み深めにおいて組織したものとは異なっている。

本試行実践では156名の子ども全員があえて同一の4作品を用いて学習してきているため，当初は，交代しながら順に語りを行うことに対して，また級友たちが語る内容に対してまったく魅力を感じないのではないかと懸念された。しかし実際は，他のグループではどのような共通点が見出され，どのような読みの深まりがあり，それが個々のシナリオにどのように取り込まれ，具体的にどう語られるのかということに子どもたちの目は向けられ，ブックトークの交歓は予想に反して盛り上がりを見せた。

7　まとめと今後の課題

本稿においては，先入観によって適用フィールドや実践内容などが半ば硬直化している学習活動，なかでも特にブックトークを取り上げ，実践上の改善策をBTCプログラムという形で提案した。他者によって本の世界に誘われる心地良さと気楽に参加できるハードルの低さを単元の終末部に残しつつ，一方で中等教育の国語教室においても耐えられるという読みの指導法（BTCプログラム）を具体的に示し，試行実践の分析を通してその有効性を探ってきた。

学習者としての子どもの立ち位置を柔軟に移し（〔転換a：「与える」から「求める」への転換〕），学習活動の各所に複数作品の併せ読みという精読的な要素を織り込み（〔転換b：「テーマ先在」から「作品先在」への転換〕），複数の学習者がいるという教室状況を活用して読み深めていく（〔転換c：「個の活動重視」から「集団の力を利用した活動重視」への転換〕）というBTCプログラムに織り込んだ三つの転換は，子どもたちに必然性のある高水準の読解を確実に要求した。従来低年齢層向けの受動的な活動であると見られてきたブックトーク実践であるが，扱い方次第で，本試行実践のように中等教育の学習者にとっても歯ごたえのある極めて能動的な学習活動へと変容することが明らかとなった。

ただし今回は，導入した〔転換b：「テーマ先在」から「作品先在」への転換〕においては，先に断

りを入れたように，時間的な都合もあって対象作品群の選定を指導者が行っている。これでは試行実践を行った際に〔第7時〕において危惧したような事態（同一作品群を用いたことによって実際のトークの魅力が低減すること）が発生することは十分にあり得る。今後は子ども自身が選書をどのように行っていくかという問題について検討していかなければならない。また，授業時間数が決して潤沢とは言えない中等教育の国語教室において，BTCプログラムの活動時間数をどのように抑えて単元自体をコンパクトにまとめていくかという問題も無視できない。これらは課題としたい。

注

注1)『月刊国語教育』は2000年4月号から2010年3月号まで（通巻230号－359号）。『国語教育研究』は2000年4月号から2010年3月号まで（通巻336号－455号）

注2）他1例，ブックトークの実践と銘打っている報告があるが「テーマに規定される」「複数冊の作品を取り上げる」といったブックトークに特徴的な要素を含み込んでいないため今回は数に入れていない。

注3)「高校生に『読み聞かせ』？だれもが意外に思う実践で，生徒たちが変わった。」（村上淳子2000『本を読んで甲子園に行こう！』ポプラ社，表紙カバーの言葉）や「中学生に読み聞かせ？と思うかもしれませんが，この時期に，先達の様々な生き方や悩みへの向かい方，物語の主人公たちの考え方や行動を紹介する意味で欠かせないものです。」（図書館活用資料刊行会編2003.8『読み聞かせ』（図書館ブックレット8），図書館流通センター，p24）という言葉からも，中高生に対する読み聞かせが一般的なものではないという捉えが分かる。引用部の下線は論者による。

注4）例えば，「読み聞かせとともに耳からの読書として低学年では有効な手法です」（押上武文，小川哲男編著2004『子どもと楽しむ読書活動アイデア40』学事出版，p104），「次に，低学年には有効な『パネルシアター』を使い」（山本正美2004「読書活動を取り入れた国語科授業の展開」『月刊国語教育研究』No.381，日本国語教育学会編，p10）など。引用部の下線は双方とも論者による。

注5）今回は，比較的文章量の少ない教科書教材を指定し，短時間で内容を把握できるようにした。

注6）今回は同年代の聞き手に語るという条件をもたせている。

引用文献

1)堀泰樹「ブックトーク」，大槻和夫編『国語科重要用語300の基礎知識』p186，明治図書，2001

2)図書館活用資料刊行会編『はじめてのブックトーク』（図書館ブックレット4），p2，図書館流通センター，2002

3）全国学校図書館協議会編『子どもたちに読書のよろこびを！』p34，社団法人全国学校図書館協議会，2001

4)村上淳子『本好きな子を育てる読書指導』p90，全国学校図書館協議会，2004

5）生野金三「ブックトークを指導する実践的力量の養成の試み」『国語教育研究』No.388，p46，日本国語教育学会，2004

6)足立幸子「読み聞かせボランティアの実態研究」『国語教育研究』No.374，pp50-55，日本国語教育学会，2003

7)同上，p54

8）前掲(2)と同じ，p13

参考文献

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，1995

府川源一郎・長編の会編『読書を教室に』（中学校編），東洋館出版，1996

足立幸子「地域・家庭と学校の連携を通した子どもの読書活動振興方策－読み聞かせボランティアの全国実態調査の分析から－」『青少年教育フォーラム』第4号，pp41-53，国立オリンピック記念青少年総合センター，2004

村上淳子『本を読んで甲子園へいこう！』ポプラ社，2000

岡山市学校図書館問題研究会編『ブックトーク入門』教育史料出版会，1986

越高一夫「ティーンのためのブックトーク」『この本読んで！』2009年秋号，pp50-57，財団法人出版文化産業振

興財団，2009
村井千種「グループで構成するブックトークサービス」『実践国語研究別冊/司書教諭を中心とした読書活動の展開』No.251，pp87-92，明治図書，2004
村上淳子『本好きな子を育てる読書指導』全国学校図書館協議会，2004
雲山由美子「知の総合化をめざして」『月刊国語教育』316，pp26-27，東京法令出版，2006
大川孝子「幼・小の子どもたちがつくる読書空間」『月刊国語教育研究』423，pp12-17，日本国語教育学会，2007
稲田八穂「協同的な読書活動を営む『読書コミュニティ』を求めて」『月刊国語教育研究』447，pp10-15，日本国語教育学会，2009
全国 SLA ブックトーク委員会編『ブックトーク　ー理論と実践ー』全国学校図書館協議会，1990