

国語教育における読書指導の研究 —「読書へのアニメーション」の授業実践—

田中 宏幸¹⁾, 平田 倫香²⁾

Reading Guidance in Japanese Language Education:
Teaching Practice Based on *La Animación a la Lectura*

Hiroyuki TANAKA¹⁾ and Tomoka HIRATA²⁾

要 旨

読書指導を教室において一斉授業として展開することは難しく、その方法もまだ確立されていない。そこで今回は、中学校における「教室で行うことができる読書指導」に着目し、その具体的な方法として「読書へのアニメーション」を取り入れた授業を実践した。「読書へのアニメーション」ならば、生徒が楽しみながら本と関わったり文章を深く読んだりすることができ、「読みのスキーマ」の形成に役立つと考えられる。

検証授業では、集団読書用テキスト（宮部みゆき『チヨ子』）を読んだ後に、生徒個々人で本の内容に関するクイズを考え、持ち寄ったクイズを班で話し合って精選した上で、班対抗のクイズ合戦を行うという活動を取り入れた。本論では、この授業において生徒たちが考えたクイズとアンケート結果を手掛かりに、「読書へのアニメーション」実践の成果と課題を分析する。

キーワード：集団読書、読書へのアニメーション、読書意欲、読みのスキーマ

1. はじめに

衆参両院の決議によって2000年が「子ども読書年」とされ、2008年版学習指導要領においてすべての学年にわたって読書指導に関する言語活動例が示されるなど、これまで以上に「読書」の必要性が強調されるようになってきている。

これに対して、国語教育界においては、これまでも具体的な読書指導として、調べ学習、朝の読書、読み聞かせ、ブックトーク、ビブリオバトル、読書へのアニメーション、読書生活指導など、様々な取り組みが提唱されてきた。また、学校図書館や公共図書館と連携して読書環境を豊かなものにする実践も展開されてきた。これらは、読書時間そのものを確保したり、本との出会いの場を作ったりして、読書に向かう態度を育てるという点で大きな意義を持つものである。だが、いずれも「図書館や家庭など様々な場所で個々人が行う読書」を前提としたものであり、一斉授業で展開する指導方法として普及するには至っていない。「読書離れ」の傾向を食い止める

には、個々の自由読書に任せるだけでなく、「読書コミュニティ」の場を設定し、対話的・協同的な読書活動が行えるようにして、読書の楽しさをさらに強く実感させる必要がある。

そこで、その具体的な方法として、今回は、「読書へのアニメーション」に着目した。これは「本を使った作戦（活動、ゲーム）」である。この方法ならば、教室における一斉授業に取り入れやすく、生徒が楽しみながら本と関わり、文章を深く読んでいく契機となると考える。また、協同的な作業を取り入れることによって、読書意欲や読書力を高め合うことができるであろう。

この「読書へのアニメーション」を効果的に展開する方法を開発するために、今回は中学校1年生を対象に実験的検証授業を行うこととした。本稿では、その具体的な展開方法と生徒が作成した問題を分析し、本実践の成果と課題を整理する。

2. 「読書へのアニメーション」の意義と方法

「読書へのアニメーション」は、スペインのモンセラット・サルトが1970年代から提唱している概念である。代表的な書籍として『読書へのアニメーション75の作戦』（2001）がある。日本では1990年代から「アニメーション」の用語が用いられるようになった。「アニメーション」とはラテン語の「anima」のことであり、「生命」や「魂」を意味している。アニメ、つまり生命や魂を活性化させる目的で行う活動が「アニメーション」である。

「読書へのアニメーション」では、国語教育で主に扱われる文学的文章や説明的文章のみならず、生きていくうえで必要な読む力を高めることができるとされている。そのためには、「読書へのアニメーション」が持つ「創造的な遊び」という性質が重要であり、「読書へのアニメーション」において参加者は、何よりも「楽しむ」ことが大切であると言われている。サルト（2001）は、「遊びにはあなどれない教育的価値があります」（p.28）とし、「読書へのアニメーション」の最終的な目的や理想となる児童生徒の姿について、以下のように述べている。

読むためには「教育」が必要です。子ども自身は、読むための潜在能力を秘めています。その力は何もしなければ眠ったままです。それを伸ばすには引き出さなければなりません。（中略）つまり、子どもたちから本や活字の世界を発見する力を引き出し、子どもたちが読んだものを内面化していく、その子独自の読書スキーマを作る手伝いをする、思考力をきたえ、生きる上で役に立つ判断をするための批判力を身につけさせることが必要なのです。そうなれば、あとで本をよむようになるかならないか、読書が好きになるかならないかはともかく、どんな種類の文章でも読みとれる力がつくでしょう。（p.22）

このように、「読書へのアニメーション」の第一の目的は、無理に児童生徒を本好きにしようとするのではなく、確実に文章が読めるように導くことにある。また、足立（2002）が、「読書へのアニメーション」を「他人に教えられているのだけでは本当の意味で内化していかない読書の本質をとらえ、それを指導していくための、具体的な場を設定し、方法論を提示した」（p.71）と評価しているように、楽しみながら学び、「読書スキーマ」を身につけ、読む力を高めるきっかけとなるのがアニメーションであると言える。

「読書へのアニメーション」で提唱されている作戦（遊び、活動）には、対象者の年齢や発達段階に応じて様々な種類がある。具体的には、「大人や他の友達の読み間違いを言い当てる遊び」、「順不同になった文章を元通りに並べ替える遊び」、「役を演じ分けて台詞を朗読する遊び」、「チームに分かれて本に関するクイズを出し合う遊び」などがある。

3. 対象中学生の読書実態

今回は、広島市立安西中学校第1学年3組・4組の生徒50名を対象とし、飛び入り授業の形で平田倫香が読書指導に関する単元を展開することとした。生徒の読書実態としては、同校国語科の山元里美教諭によると、日頃から本をよく読む生徒もいれば、そうでない生徒もいるということである。事前アンケートでは、本を1週間に1冊以上読む生徒が24人（48%）、2～3週間に1冊程度以下の生徒が26人（52%）であり、頻繁に読書する生徒とそうでない生徒がほぼ半数ずつであった。また、本を読むことの好き嫌いについては、肯定的回答をした生徒が37人（74%）であり、否定的回答をした13人（26%）を大きく上回った。この調査からは、本を読むことは好きであるにもかかわらず、読書習慣が備わっていない生徒が多数いることが読み取れる。

4. 検証授業の内容

（1）授業の概要

- 期間 2019年7月8日（月）～7月12日（金）全3時間
- 対象 広島市立安西中学校第1学年2クラス（生徒数25名×2クラス）
- 単元名 「読書へのアニメーションをしよう」—宮部みゆき『チヨ子』—
- 目標 ・進んで物語を読むことができるようになる。
・クイズ作成を通して、本を読み解く際の着眼点に気付くようになる。

（2）指導計画

今回は「読書へのアニメーション」を用いて、どんな読書実態の生徒であっても、全員の「読む力」を引き出したり伸ばしたりすることが期待できる活動を構想しようと心掛けた。事前調査によると、「読書へのアニメーション」について「よく知っている（やったことがある）」と答えた生徒はいずれの学級にも見られず、「聞いたことはある」と答えた生徒が5人（10%）、「全く知らない」と答えた生徒が44人（88%）であった。

「読書へのアニメーション」で提唱されている「作戦」は数多い。今回はそのうち「合戦」及び「チームで遊ぼう」を参考にして活動を設定した。生徒がひとつの物語を読み、個人と5～6人のグループでその物語に関するクイズを考え、クイズを出し合う活動である。

取り扱う物語は、宮部みゆき『チヨ子』である。SLA（全国学校図書館協議会）の「集団読書」用のテキストから選択した。選んだ理由として、集団読書での対象年齢に中学1年生が含まれていること、一話完結の短篇であること、大人になってゆく中高生へ向けた内容であることが挙げられる。『チヨ子』は、主人公の「わたし」が幼い頃に大切にしていた玩具の存在をあるきっかけから思い出し、何かを大事にした思い出は人の心を守ってくれると気付く物語である。この物語を読んだ中学生には、自分にも好きなものがあることや、それを大切にすることは素晴らしいものであるということに気付かせたい。

（3）学習過程（全3時間）

学習過程は、表に示したとおりである。第1時で、アニメーションとは何かを解説し、今回の単元で行うゲーム内容を伝える。その後、小学校で学習済みの「スイミー」（レオ・レオニ）を用いてクイズを作る練習を行う。さらにブックトークの手法を用いて『チヨ子』に関心を持たせ、自宅で読んでくることを課す。

第2時では、『チヨ子』の内容に関わる三択クイズを個人で考える時間をとる。その後グループに分かれ、どのクイズをどの順で出すか話し合う。なお、以上の活動を円滑に進めるために「学習の手引き」を使用する。

第3時の「クイズ合戦」では、楽しむことを第一の条件とし、明るい雰囲気を中心掛ける。

〈第1時〉

| 学習活動 | 指導上の留意点 |
|---------------------------------|---|
| 1 学習の見通しを持つ (5分) | ○「手引き①学習の流れ」に沿って学習の流れを伝える。 |
| 2 「アニメーション」の概念、方法、目的を理解する (10分) | ○「手引き②「読書へのアニメーション」の進め方」を使用する。 ○楽しむことが目的であることを強調して伝える。 |
| 3 三択クイズの作成練習を行う (15分) | ○「手引き③「スイミー」で練習しよう」を使用する。 ○活動のねらいと、今日は練習であることを強調する。 |
| 4 ブックトークを聞く (15分) | ○ブックトークの方法で、宮部みゆき『チヨ子』に関心を持たせる。 ○「手引き④物語の流れを確認しよう」を配布する。 |
| 5 学習のまとめ (5分) | ○この時間の振り返りや、次の時間への見通しなどを伝える。 ○「授業後アンケート」を実施する。 |

〈第2時〉

| 学習活動 | 指導上の留意点 |
|-------------------------------|---|
| 1 物語の流れを確認する (10分) | ○クイズ作成の前に、物語の梗概や基礎情報を簡単に全員で共有する。 |
| 2 三択クイズを考える (15分) | ○「手引き⑤三択クイズを作ってみよう」を使用する。 ○作ったクイズのうち、一番のお気に入りや付箋紙にメモさせる。 |
| 3 グループで作戦会議 (20分) 出題クイズを絞り込む。 | ○「手引き⑥話し合い(作戦会議)をしよう」を使用する。 ○どのクイズをどの順で出すか(優先順位)等を決める。 |
| 4 学習のまとめ (5分) | ○この時間の振り返りや、次の時間への見通しなどを伝える。 ○「授業後アンケート」を実施する。 |

〈第3時〉

| 学習活動 | 指導上の留意点 |
|---|--|
| 1 「チームで遊ぼう」の進め方を再確認する (5分) | ○「手引き⑦」を使用する。 ○ルールや進め方を再確認し、なるべく早く次の活動に入る。 |
| 2 「チームで遊ぼう」の実施 ・各班が順に1問ずつ出題する。(5分×5班=25分程度) ・二巡目以降は、出題希望のある班を募る。(10分程度) | ○「手引き⑦」の「チームで遊ぼうの進め方」を参照させる。 ○最初に出すクイズをボードに記入させる。(記入時間1分程度) ○騒がしくなり過ぎないようにする。 ○時間の管理に留意する。 ○出題、回答(ヒント含む)、解説で、1問につき5分程度とする。 |
| 3 学習のまとめ (10分) | ○この時間や、3時間で行ったことを振り返る。 ○「授業後アンケート」を実施する。 |

(4) 学習の手引き

使用した「学習の手引き」の内容は、以下の通りである。

手引き①では、第1時から第3時まで、それぞれの時間にどのような活動を行うか一覧にし、単元全体の見通しを示してある。

手引き②は、「読書へのアニメーション」について説明したものである。用語の説明のみならず、

「だれでしょう」「どこでしょう」「何でしょう」とした。人物・時・所など物語の基本的要素を捉えるものであり、比較的簡単に作ったり答えたりできるものである。「タイプB」は、文末を「なぜでしょう」「どうだったでしょう」とした。出来事の関連性を捉えることが求められるものであり、「タイプA」よりも難易度の高いものである。タイプの指定はせず、自由に考えさせた。次々にクイズが思い浮かぶ生徒とそうでない生徒がいたが、概ね1～3問程度のクイズを作ることができていた。

第2時の目標は、「『チヨ子』の物語の流れと内容が分かり、自分でクイズを考えることができる」と「班で協力して話し合い、アニメーションへの意欲を高めることができる」の二つである。第1時と同じく二種類のクイズの作り方を提示した。クイズを考える時間は10分程度を想定していたが、「もっと考える時間が欲しい」と希望する生徒が多かったため、いずれの学級でも時間を延長した。続く作戦会議では、クイズを付箋に書いたものを持ち寄って行わせた。終了時に実施したアンケートで、「班での作戦会議は順調に進みましたか？」という問いに対して、「順調に進んだ」と回答した生徒が36人(72%)いた一方で、「進まなかった」と回答した生徒も12人(24%)見られた。(無回答2人)

第3時の目標は、「アニメーションを楽しむことができる」と「読書への意欲を高めることができる」の二つである。5つの班に分かれて実際にクイズを出し合う活動を展開した。「出題」「回答」「答え合わせ」「解説」にかかった時間は一問あたり3分程度であった。5分程度はかかるものと予測していたが、「自分の班も早く出題したい」という思いが強かったのか、次々とクイズを出そうと挙手をしたり、出されたクイズを考えたりする様子が見られ、速い進みとなった。また、それぞれのクイズの答えを考えている生徒たちの様子で「何回も読んだから覚えている」「簡単だ」と自信を持って回答を選ぶ姿が印象的であった。堂々と答えを選ぶことができるということは、それだけ物語を丁寧に読み込み、内容が理解できている証拠だと言えるだろう。

5. 検証授業の分析

(1) 生徒の意識の変容—アンケートによる分析

生徒たちは、この授業をどのように受け止めたのであろうか。事後アンケートの結果、「読書へのアニメーション」という活動そのものに対しては、「とても楽しかった」「楽しかった」「どちらかといえば楽しかった」と肯定的に回答した生徒が49人(98%)であった。

「クイズを作ったり答えたりすることで、物語を深く理解することができましたか？」という質問には、「とてもそう思う」35人(70%)、「そう思う」15人(30%)と答えた。このように、生徒たちはクイズを作成することで文章を深く読むことができた実感していることが窺える。アンケートの自由記述欄には、「物語をよく読んでいないと答えられないクイズがたくさんあって楽しかった」「いつもとは違うところに注目しながら読めた」「物語をしっかりと読んでいると、クイズを考える時も答える時もたのしいということが分かった。物語は、ただ読むだけではなく深く考えながら読むと楽しいと思った」等の感想が見られた。

「これから色々な文章を読んでみようと思いますか？」という問いに、「とてもそう思う」29人(58%)、「そう思う」13人(26%)と回答した。自由記述欄には「読書は好きではなかったが、これからいろいろ読んでみようと思う」「もともと本が好きだったが、より一層好きになった」「自分の本の世界が広がったように思う」等の記述が見られた。今回の単元が、抵抗なく様々な

文章を読んだり、読んでみようと思ったりするきっかけとなることができたと考えられる。さらに、「班のみんなで協力できて楽しかった」「クラスメイトと以前よりも仲が良くなったと思う」等の感想も見られ、今回の単元が友人間のコミュニケーションの機会となったことが窺える。

(2) クイズの分析

全員が1問以上考えることができていた。1～2問程度の生徒が多かったが、中には3～4問のクイズを考えることができた生徒も見られた。クイズの総数は107問である。同内容のクイズを1問としてまとめるならば、異なり数(実数)は54問となる。

○内容別分類

この54問を内容別に見るならば、①主人公「わたし」の言動や心情に関わるもの、②「チヨ子」に関わるもの、③物語のあらすじやプロットにかかわるもの、④物語中の数値に注目したものの、⑤物語の細部に注目したものの、に分類できる。(なお、以下の整理では、1問のクイズに複数の性質を併せ持つ場合は、重複カウントすることとした。)

① 主人公「わたし」の言動や心情に関わるもの

主人公である「わたし」を主語にしたものや、「わたし」の言動や心情を扱ったものが21問(39%)であった。「わたし」は、どんな着ぐるみを着たでしょう?」「わたし」は、着ぐるみを着るとどうなったでしょう?」「わたし」が着ぐるみをもらわなかったのはなぜでしょう?」「わたし」は母に何をお願いしたでしょう?」等である。

この物語は主人公の「わたし」の視点で進み、言動や心情が詳細に描写されている。そのため生徒たちは、主人公の言動を追うことで話の展開をつかんだものと思われる。物語中の描写の多さから、クイズの主語を「わたし」にすれば、クイズの「ネタ」に困ることは少なかったであろう。主人公の言動や心情は、クイズを考えやすい題材であったと考えられる。

② 「チヨ子」に関わるもの

この物語の重要事項である「チヨ子」に関わるクイズである。生徒が作成したのは、「わたし」が大切にしているぬいぐるみの名前は何でしょう?」「チヨ子はどんな色だったでしょう?」「チヨ子は何の動物のぬいぐるみでしょう?」「チヨ子は、どちらの目が取れてしまったでしょう?」「チヨ子の右目は、今は何になっているでしょう?」「チヨ子とは何だったでしょう?」の全6問であった。

「チヨ子」は物語のタイトルであり、生徒たちの関心も高かったと思われる。それ故に多くのクイズが作成されると予想していたが、6問に留まった。その理由については二つ考えられる。一つは、主人公に比べると、「チヨ子」に関する描写が少ないために、「チヨ子」の形状に関するものは、「どんな色か」「何の動物か」「どちらの目が取れているか」「右目は何になっているか」のように、問う内容が限られてしまうからであると思われる。二つには、「チヨ子」が物語全体に関わる大きな存在であったことが考えられる。例えば「チヨ子とは何だったでしょう?」という問いの場合、「主人公が大切にしていたぬいぐるみ」で一応の正答例となるが、物語全体での「チヨ子」の描かれ方を考慮すると満足のいく答えとは言えない。主題に関わる問題では多様な答えが考えられるため、正答であれ誤答であれ、選択肢を一言でまとめることが困難だったものと思われる。これはクイズ作りの方法として「三択式」に限定したことが招いた事態であるとも言える。出題形式と育てたい読みの力との関係についてさらに検討する必要がある。

③ 物語のあらすじやプロットに関わるもの

「わたし」はデパートに何をしに来ていたでしょう?」「事務室があわただしかったのはなぜ

でしょう?」「親子の背中には何がくっついていたでしょう?」「着ぐるみにはどんな力があるでしょう?」など、話の展開に即したクイズも全9問見られる。物語の起承転結に直接かかったものであり、内容を理解するには欠かせない事柄である。

作成数は決して多くはないが、これらのクイズを考えることができたということは、物語の全体的な流れを正確に読み取れたと見なすことができよう。生徒たちは、「物語の起承転結や展開を正確にとらえよう」と意識してクイズを考えていたわけではない。クイズを考えるという活動に取り組むことによって、物語の展開に注意を払い、正確に読み取るに至ったのだと推測される。小学校までの学習において身に付けてきた「読みのスキーマ」が顕在化したものだと言ってもよい。何に注目すれば物語の展開を読み取ることができるかを認識させる糸口となるものだと意義づけることができよう。

④ 物語中の数値に注目したもの

物語中に出てくる数値に着目したクイズもいくつか見られた。具体的には、「わたし」のアルバイトの日給はいくらだったでしょう?」「田中さん」は、5年前と比べて何キロ太ったでしょう?」「ピンク色のウサギの着ぐるみは何年前に買ったものでしょう?」「わたし」のアルバイトは、デパートの創業何周年記念の時でしょう?」「わたし」が着た着ぐるみに、空気穴はいくつあったでしょう?」「チヨ子の右目は、「わたし」が何歳の時に取れてしまったでしょう?」の6問である。

これらのクイズは、本文中に具体的な数字が示されていることで正答が設定しやすく、また数値を変えれば比較的簡単に誤答を作ることができるため、作問しやすかったのであろう。一方、クイズに答える立場の生徒にとっては、「こうだったと思うけど、本当にそうだったのだろうか」と、自分の曖昧な記憶と数値とを照らし合わせながら本をめぐり直すきっかけとなったと考えられる。物語中の細かな数値は、物語の展開には直接関係することがないために、読み飛ばしてしまいがちである。しかし、こうした細部の描写が、情景や心情に深く関わり物語世界を豊かなものに行っていることに、気づいたり気づかせられたりすることが、作品を読む楽しさに繋がってくる。「クイズを考えたり、答えたりする」という活動が、細かい描写に着目する大切さに気づかせたのである。

⑤ 物語の細部に注目したもの

数値だけでなく、物語の展開には直接関係のない細部に注目している生徒も多くいた。その数は全22問(41%)である。「更衣室の窓には何が入っているでしょう?」「五年前に着ぐるみを着た人が配っていたのは何でしょう?」「ロッカーの扉に書いてあった名前は何でしょう?」のように、細かな情景描写を扱ったクイズが数多く見られた。また、「店長さんはどんな姿になっていたでしょう?」「田中さん」はどんな服に着替えたでしょう?」「可愛らしい声でしゃべった」のは誰でしょう?」のように、主人公以外の人物の言動に注目したクイズも見られた。これらのクイズは物語の細部まで読み込むことで作ることができたといえるだろう。また、「誰とも重複しないクイズを考えたい」との思いから、細かな部分に注目して出題した生徒も多かったのではないかと推測される。

一方、「貧乏学生にとってアルバイト収入は命の何でしょう?」「店長さんが好きだったものは何でしょう?」「着ぐるみはどこで買ったものでしょう?」といったクイズも見られた。これらは、一見物語の展開と全く関係ないようであるが、物語を読み解く際の手掛かりとなり得るクイズである。アルバイト収入に関する慣用句からはこの物語の主人公が苦学生であることが分か

り、店長さんの好きなものが一昔前のものであることから物語の年代が推測でき、着ぐるみを買った場所が実在の地名であることから物語の舞台が現世の日本であることが分かる。そして生徒たちは、無意識のうちにそれらの設定や時代背景を物語から読み取り、クイズとして表現することができたといえるだろう。これらのクイズの内容は、「物語中の数値」に注目したものと同じく、ただ読んでいるだけでは見逃してしまいそうな事柄である。楽しみながらクイズを作ったり答えたりする過程で自然と物語の細部に注目し、深く読むことができるようになるのは、「読書へのアニメーション」ならではの効果であると考えられる。

○タイプ別分類

全54問のクイズをタイプ別に分類すると、タイプAが39問（72%）、タイプBが15問（28%）であり、タイプAが圧倒的に多かった。

この差は、問題文の作りやすさよりも、解答選択肢を用意する際に出たと考えられる。例えば、「アルバイトで「わたし」が配っていた物は何でしょう？」というタイプAのクイズの場合、解答選択肢は「風船」「飴玉」のように一単語の短答を用意すればよい。一方、「「わたし」が着ぐるみを着たのはなぜでしょう？」のようなタイプBのクイズの場合は、「他に着られる人がいなかったから」「わたしが着たいと言ったから」のように、選択肢の文言を長く複雑なものにしなければならなくなる。短時間で数多く作ろうとするために、タイプAから考えていくということになったのであろう。

また、「「わたし」は、着ぐるみを着るとどうなるでしょう？」と「「わたし」が着ぐるみを着た時に見えるものは何でしょう？」のように、ほぼ同じ内容でも問い方によってタイプAにもタイプBにもなり得るクイズもあった。このケースの場合、物語の展開（人物の変化・変容）を捉える上で重要な役割を果たす設問を作ることができたことを高く評価したい。その上で、どちらの出題形式にするかは、記述式を想定するか、選択式を想定するかによるのであろう。

そもそもサルトが提唱する「読書へのアニメーション」の作戦例では、物語中の事実関係を確認するクイズや、単語で答えられるクイズを作ることが前提となっている。しかしそれでは、表面的な読みにとどまったり、唯一の正解だけを求めたりする傾向を助長することになる。そこで、今回はタイプB（「なぜ」という発想を促す問い）も併せて示すことにしたわけである。物語を読む際には、「状況を捉えること」「変化を捉えること」「その理由を考えること」が大切な観点（読みのスキーマ）であるが、そこに導くためにも、タイプBのクイズ形式例を示すことが必要であったと考えられる。

6. 成果と課題

本実践では、生徒が「読書スキーマ」を身につけることを最終的な目標とし、生徒が進んで物語を読むようになること、クイズ作成を通して本を読み解く際の着眼点に気付くことを具体的な到達目標とした。わずか3時間の授業ではあったが、この度の実践によって、生徒が「読書へのアニメーション」を楽しんだり、物語を読み込んだりすることができたこと、また、読書意欲向上のきっかけとなったことが成果であると言える。

一方、いくつかの改善すべき点が見えた。その一つは第2時の班での協議方法である。個人で考えたクイズを付箋にメモして持ち寄って班で話し合う時間を設けたが、思うように話し合いが進まなかった班があった。今後は話し合いがより円滑に進められるよう、協議の方法や進め方を

再考する必要があると考える。

二点目は班の数と構成人数である。今回は班員6名、班数5班に設定した。全班に出題の機会を与えるとともに、一問ずつの内容検討に時間を割くためであったが、タイプAの問題が多かったこともあり、一問あたりにかかる時間は想定よりも短かった。班内での検討を深めるためにも、班員は4名程度にすべきであった。今後の課題としたい。

三点目として、クイズを出し合う活動が単調になってしまったという点がある。出題されるごとに班で相談して回答の一つ選ぶという流れを繰り返したが、三択式では回答が割れることもほとんどなく、すぐに飽きてしまう生徒もでてくることとなった。良問を作る方法を検討するとともに、「合戦」の進め方も再検討する必要がある。

7. おわりに

「読書へのアニメーション」の最終的な目標は「読みのスキーマ」を形成することである。読み手が問題作成者となるのが、その目標達成への有効な手段となり得ると考える。しかし、このたびの短期間の実践では、生徒自身がそのことをメタ認知する状態には至っていない。「読みのスキーマ」は今後も長期的な視点で取り組むことによって少しずつ得ることのできる力であり、指導を継続していく必要があると考える。また、この方法は、読書活動への動機付けとはなっても、「じっくり読む」「ひたすら読む」ことには繋がりにくいのではないかと懸念も払拭されてはいない。読書指導は一筋縄でいくものではない。集団の力も生かしながら、個々の読書力を高めていく方法を今後も探究していきたい。

なお、本稿は広島市立安西中学校における検証授業に基づいてまとめたものである。ご理解とご協力をいただいた山元里美教諭を始め、教職員の皆様、生徒たちに心からお礼を申し上げる。〈追記〉本稿は、平成31年度科学研究費助成事業基盤研究（B）一般（課題番号19H01667）の助成を受けた研究成果の一部である。

引用・参考文献

1. 足立幸子（2002）「『読書へのアニメーション』の成立」『国語科教育』52, 全国大学国語教育学会
2. M・Mサルト（1997）『読書で遊ぼうアニメーション本が大好きになる25のゲーム』柏書房
3. M・Mサルト（2001）『読書へのアニメーション75の作戦』柏書房
4. 有元秀文（2009）『『国際的な読解力』を育てる新しい読書教育の方法』少年写真新聞社
5. 岩辺恭吏（1999）『まなび・わくわくアニメーションはくらは物語探偵団』柏書房
6. 岡山学校図書館問題研究会（1986）『ブックトーク入門』教育史料出版会
7. 上條晴夫（2009）『子供を本好きにする読書指導のネタ&コツ』学事出版
8. 川田英之（2001-2003）「連載『教室用アニメーション』の構想」『月刊国語教育』251～266, 東京法令出版
9. ビブリオバトル普及委員会（2015）『ビブリオバトルハンドブック』子どもの未来社
10. 増田信一（1997）『学び方を養う読書の研究』学芸図書
11. 山元隆春（2015）『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社
12. 吉田和夫・稲井達也（2015）『これならできる！楽しい読書活動』学事出版
13. 渡部康夫（2005）『読む力を育てる読書へのアニメーション』全国学校図書館協議会