

# 「読む」を「伝える」に転換する PBL 型読解活動

## —「本棚プロジェクト」の学習プロセスと教育的意義—

李在鎬（早稲田大学）

Jhlee.n@gmail.com

### 【要約】

本稿では、早稲田大学で開講している「アカデミックリーディング 3～4」において 2018 年から導入している PBL (Project-Based Learning) 型読解活動「本棚プロジェクト」の実践を報告する。本実践では、学習者自身が選書、協働による資料作成、発表、相互コメント（相互フィードバック）、振り返りを行う。このことにより、自律性や動機づけの向上、ならびに読解理解の深化と産出能力の向上を図った。本稿では、実践全体の概要を報告した上で、「本棚プロジェクト」の教育的意義を構成主義、社会的構成主義、経験学習理論の観点から整理するとともに、選書の難易度のばらつきや評価指標の整備といった課題を明らかにする。

### 1. 背景と目的

本稿では、読解教育に関わる実践例として 2018 年から継続実施されている「本棚プロジェクト」を報告する。対象となった授業は早稲田大学の日本語教育研究センターの正規授業として開講している「アカデミックリーディング 3～4」であり、その授業活動の一つとして「本棚プロジェクト」を実施している。

「アカデミックリーディング 3～4」は、初級後半から中級前半の日本語学習者を対象とした授業であり、毎年 35 名前後の留学生たちが受講している（李 2020, 2021）。この授業は専門的な文章を読むための読解スキルや日本語表現の習得を目標としている。しかし、読解授業は科目の特性上、教師主導で正答探索型になりやすく、その結果として学習への意識が受け身的になりやすいことが指摘されている（幸田 2014）。そのため、この授業においても、自律的学習者をいかに育成するかが大きな課題であった。こうした課題を受け、教科書以外の多様な日本語テキストに学習者が能動的に触れる機会を作るため、2018 年より PBL (Project-Based Learning) 型の読解活動「本棚プロジェクト」を行っている。

「本棚プロジェクト」は、書評合戦イベントとして知られる「ビブリオバトル」から「バトル」の部分を取り除き、学習者の自律性・主体性を促すことを目的とした活動である。具体的には、学習者が教科書以外の日本語の本を各自の興味・関心に基づいて持ち寄り、グループ内で紹介し合う。その後、話し合いを通じてグループとして紹介する一冊を選定し、クラス全体に向けて発表するというプロジェクト型の活動を行う。本活動の中心的な狙いは、学習者主導でプロジェクトを遂行する過程を通して自律的な学習態度を育成する点にあり、PBL の理論に基づいて自律学習の促進を図ってきた。以下では、「本棚プロジェクト」の概要と進行方法を示したうえで、PBL の観点から本活動の意義や課題を考察する。

## 2. 実践の概要

「アカデミックリーディング 3～4」の授業は週 1 回×14 週で実施しているが、その中で「本棚プロジェクト」は、4 回分の授業時間を使って行っている。4 回分の授業は、以下のように構成している。

1. 本の選定ディスカッション（第 1 回目）：各自が選んだ日本語の書籍を持ち寄り、3～4 名の小グループで話し合い、グループとして紹介する一冊を決定する。話し合いや決定においては以下の 4 点に留意するように指示した。
  - a. アカデミックリーディングのための本なのか。
  - b. 日本語の勉強になる本なのか。
  - c. 10 分程度の時間で発表できる長さの本なのか。
  - d. 簡単に入手できる本なのか。

なお、第 1 回の活動の準備として、【巻末資料 1】のワークシートを事前に配布し、宿題として提出してもらった。

2. 発表準備（第 2 回目）：1 か月ほどの時間をかけ、グループで選んだ本を読んだあと、内容の要約や書籍としての魅力を伝える発表資料を協働で作成する。資料作成は、共同作業の利便性を考慮し、Google スライドで行っている。各メンバーが役割分担して資料作りに参加する。なお、これまでのグループが取り上げてきた本の一部を【巻末資料 2】に掲載しておく。
3. 発表会（第 3 回目・第 4 回目）：クラスの後半の 2 コマ分の授業時間を使い、各グループが順次自分たちの選んだ本を紹介する発表会を行っている。一つのグループは 10 分程度のプレゼンテーションをする。そして、聞き手となる学生たちも 5 分程度の時間を使った質問や感想をまとめ、Google フォームに書き込む。そして、書き込んだ内容をもとに 10 分程度の時間を使い、発表者と対話する。最後に学習者自身による振り返りを行う。

本実践のデザインに関連して、次の問題意識があった。読解授業では、教材・問い・解釈の枠組みが教師側であらかじめ設定されやすく、学習者は「正解の理解」を迫る受容的行為に留まりやすい。結果として、学習者が「何を・なぜ読むか」を自己決定する余地が小さくなり、読みの目的形成、解釈の根拠提示、他者への説明といった能動的な言語活動が周縁化される。そこで本実践では、読解を「理解の確認」ではなく「知識の共有と再構成（＝産出を伴う読解）」として位置づけ、学習者の主体的関与を促す設計を行った。特に読解授業が受け身しやすい要因（目的の外在化、解釈の単線化、理解の内向き化、評価の教師専有）を踏まえ、それぞれに対応する学習デザインを組み込んだ。具体的には、①選書を学習者が担うことで読む目的を内在化させ、当事者性を確保した。②協働で書籍の要約を行い、資料を作成することによって解釈の根拠を交渉・統合した。③発表を通して自分たちの理解を他者に伝える形へ再構成させる。さらに④相互コメントにより、他者からの評価や問い返しを取り込むことで、読解成果の改善サイクルを形成した。

本実践の位置づけに関して、次の点に注目してほしい。本実践には、最終的なアウトプットとして発表資料（スライド）および口頭での発表、そして相互コメントといった成果物が得られる点にプロジェクト学習の特徴が表れている。学習者はグループ内外で協働しながら課題に取り組むため、単なる読解練習に留まらず協働学習の要素が組み込まれている。また、各自の興味・関心に基づいて読む本を選択できるため、学習内容が学習者の現実世界（専門分野や関心領域）と結びついている点で現

実性・真正性 (Authenticity) が確保されている。このように、「本棚プロジェクト」の設計には PBL の主要な要素 (現実性・主体性・長期探究・成果物・協働学習) を意図的に織り込んでいることが特徴である。

### 3. 先行研究 : PBL (Project-Based Learning) について

#### 3. 1 PBL の理論的背景と特徴

「本棚プロジェクト」の意義を検討するにあたり、理論的枠組みとして PBL に関連した先行研究を整理する。プロジェクト型学習を意味する PBL は、「学習者が現実世界に関連する複雑な課題やテーマに、長期間にわたって主体的に取り組み、その過程で知識・スキル・態度を獲得する学習形態」であると定義されている (Thomas 2000)。すなわち、現実世界に結びついた課題解決活動を中核に据え、学習者主体の探究プロセスを経て総合的な学びを得る教育の方法である。

PBL は、日本語教育においても学習者主体の教育実践やタスク中心の日本語教育の方法として注目を集めている。具体的には、特定の能力を育成する目的で行う PBL の実践研究 (熊谷・深井 2009、堀井 2010、寅丸・饗場・作田 2020) や社会・地域との接続を意識した PBL の実践研究 (金丸 2023)、PBL の可能性と課題を検討している研究 (土居 2021、畠山 2016) など多岐にわたる報告がある。近年では、幸松・渡辺 (2023) のような教科書も刊行されており、社会につながる日本語教育という文脈で注目されるようになってきている。

さて、理論的観点から PBL の価値を捉えた場合、PBL の背景には複数の学習理論が存在することに注目する必要がある。具体的には「構成主義 (Constructivism)」、「社会的構成主義 (Social Constructivism)」、そして「経験学習理論 (Experiential Learning Theory)」が挙げられる。まず、構成主義の立場では、知識は学習者が受動的に取得するものではなく、主体的な経験や活動を通じて構築されるとされる (Piaget 1970)。次に、社会的構成主義では、他者との対話や協働を通して知識が共同で構築される過程が重視される (Vygotsky 1978)。さらに Kolb (1984) の提唱する経験学習理論によれば、「具体的経験→省察→概念化→実践」というサイクルを通じて学習が深化するとされる。PBL はこれらの理論を背景に、学習者の能動的・協働的な経験と振り返りを促す学習形態といえる。

以上の理論的背景から提案された PBL には、以下の特徴が認められる (Krajcik & Blumenfeld 2006:318)。

1. 現実性・真正性: 中心となる問いや課題が現実世界の問題や文脈に密接に結びついていること。
2. 主体性: 学習者自身が学習計画や意思決定に主体的に関与し、プロジェクトの方向性を自ら決定すること。
3. 長期の探究: 知識の適用やスキル習得を伴う探究活動が短期間で終わるのではなく、十分な期間にわたって継続すること。
4. 成果物: 学習の過程で最終的に何らかの形ある成果物が創出されること。
5. 協働学習: グループでの協働作業や相互コメントを通じて学びが深化し、社会的スキルも養われること。

以上の特徴を備えた学習環境では、学習者は現実の問題に取り組みながら自発的・協働的に学ぶことが促進される。本稿で紹介する「本棚プロジェクト」は、上記の 1~5 の特徴を具体化した活動である。

### 3. 2 PBLの言語教育への効果

PBLはもともと理工系教育などで発展した手法であるが、言語教育、とりわけ第二言語・外国語教育の分野にも応用され、以下のような効果が報告されている。

1. 学習者の自律性の向上
2. 協働スキルの発達
3. 深い理解の促進
4. 言語スキルの伸長

まず、1については課題の設定や進行管理を学習者自身に委ねることで、自律的に学習へ取り組む態度が培われることが報告されている。例えば、Stoller (2006) は、プロジェクト学習によって学習者が自ら計画立案・問題解決に関わる機会を持つことで、受け身ではない主体的な姿勢が育成されると指摘している。

次に2についてはプロジェクトにおける相互コメント（相互フィードバック）や共同作品の制作を通じて、学習者同士のコミュニケーションや協調性が向上し、社会的スキルが養われるとされている。例えば Beckett & Slater (2005) は、言語学習におけるプロジェクト型課題を設計・評価する枠組みを提示し、プロジェクト活動が言語・内容・技能の統合的な発達を促すことを論じている。

次に3については、教科書の知識を単に暗記するのではなく、プロジェクトを通じて得られる知識は断片的ではなく統合的・網絡的になる傾向があるとされている。例えば Krajcik & Blumenfeld (2006) によれば、探究活動を伴うプロジェクトは学習者に知識の実際の運用を求めるため、学習内容の深い理解をもたらす。これは読解指導においても、文章内容の分析・要約・解釈といった能動的作業を通じてテキスト理解が深化する可能性を示唆する。

最後に4については、プロジェクト学習では発表やディスカッションなど学習者の言語産出（アウトプット）の機会が増大し、それに伴って語彙・文法知識の運用力や会話の流暢さが向上するとされる。実際、Stoller (2006) は第二言語教育にプロジェクトを導入する理論的根拠として、学習者がプロジェクトの成果発表に向けて目標言語で調査・準備・発信する過程自体が総合的な言語技能の発達に寄与することを論じている。

以上のような利点から、PBLは言語教育において学習者の動機づけと言語運用能力を高める手法として注目されてきた。特に学習者が主体的・協働的に課題解決に取り組む中で、言語使用が目的志向的・意味中心的になるため、教室内でありながらより実践的な言語活動の場が提供される。

## 4. 考察：PBLに基づく読解指導の有効性と課題

本節では、3節で紹介したPBLの理論的背景や教育効果を念頭に、「本棚プロジェクト」を読解授業に適用した際の有効性と課題を検討する。

### 4. 1 学習者の反応と成果

「本棚プロジェクト」の実践を通じて、学習者からは概ね好意的な反応が見られ、多角的な学習成果が得られた。とりわけ4つの成果が示唆された。1つ目は協働の効果であり、2つ目は自律性の向上、3つ目は学習意欲の維持、4つ目は言語スキルの伸長があげられる。まず、1つ目に関して表1

の結果に注目してほしい。

表1. 「本棚プロジェクト」の受け止め

項目	度数
グループメンバーと本について話し合えたこと	15
クラスメイトの発表にコメントをしたり、コメントを聞いたりしたこと	15
クラスメイトに発表を聞いてもらえたこと	7
プレゼンテーションの資料を作ること	6
自分で本を探し、ワークシートを作ったこと	6
その他（自分で本を読むこと、そしてクラスメイトの本の発表を聞くこと）	1
総計	50

表1は、学習の振り返りとして提出してもらったアンケートの結果である。具体的には活動に参加した27名に「本棚プロジェクトの活動の中でもっともたのしかったこと」を尋ね、複数選択で回答を得たものである。延べ50件の選択のうち、上位2項目はいずれも他者との相互作用に関わる活動（話し合い15、コメント作成・閲覧15）であり、全選択の60%を占めた。このことから学習者たちは「読むこと」それ自体よりも、対話や相互フィードバックを介して理解を共有し直すプロセスに強い価値を見出していた可能性が示唆される。ただ、この結果は「楽しさ」の自己報告であり、学習成果を直接測るものではないが、少なくとも協働を中核に据えたPBL設計が学習者の参与を引き出した点は確認できる。表1が示すのは、成果というより、学習者がどのプロセスに価値を置いたかの分布である。

次に「自律性の向上」に関して、振り返りのアンケートで「この活動によってどんな変化があったのか」を記述してもらったところ、以下のような意見が出されていた。

- 教科書以外にも面白い教材が身近にあると気づき、今後は自分で本を買って学習に使おうとしている。  
→ポイント：教材を「与えられるもの」から「自分で探して調達するもの」へ転換（資源管理／主体的選択／学習の自己開始）
- 紹介された本を鵜呑みにせず、興味の適合で取舍選択し、読む本を具体的に決めている。  
→ポイント：他者提示を評価し、自分の基準で選択（意思決定／選好に基づく計画）。
- 初めてマンガ以外を読み、速度は遅いが、今後は他の本にも挑戦できそうだと感じた。  
→ポイント：困難を認識しつつ挑戦継続の見通し（自己効力感＋継続意思）。自己調整の萌芽。
- 自分の日本語レベルを客観的に評価し、適切な本を選ぶことができた。語彙学習も広がった。  
→ポイント：自律性の中核である「自己評価→教材選択→学習の最適化」という自己調整ループが明示されている（強い証拠）

学習者の振り返りからは本を読むことに対して積極的かつ主体的に取り組んでいたことが確認できる。学習者自身が読む本を選択し、学習内容を決定したことで、「自分で学習を創り出している」という意識が醸成され、自主的に課題に取り組む姿勢が促されたとみることができる。実際、多くのグル

ープで発表の準備段階で授業時間外に学習者たちが自主的にオンライン上で協働し、進捗管理や役割分担を進んで行う様子が見られ、受け身ではない能動的な学習態度の育成につながったと考えられる。

次に「学習意欲の維持」という点でも、プロジェクトの効果が確認できた。学習者たちは自分の好きな本をクラスメイトと共有できることに喜びを感じており、それが学習の内発的動機づけにつながっていたと考えている。好きな本を紹介したい、その本の面白さを他者にも伝えたいという思いが、発表準備の原動力となり、学習過程を通して高いエンゲージメントが維持された。実際、発表会においては合計で150~200件にのぼる相互コメントや質問が学生間で交わされており、受け手としても積極的に関与していたことが伺える。このような相互交流の活発さは、学習者の興味関心に根ざした「現実性」の高い課題だからこそ引き出されたものと考えられる。

最後に、言語スキルの伸長も本プロジェクトの成果として挙げられる。各グループは限られた時間内で本の内容を要約し、発表する必要があるため、要点把握や情報構造の整理といった読解スキルが磨かれた。例えば、「最初から最後まで読み切る機会を得て、読解力が少し向上したと感じた。」という意見があった。また、発表原稿の作成や口頭発表の練習を通じて、日本語表現力（語彙や文法の適切な運用、プレゼンテーションでの表現技法など）に対する意識が高まったという振り返りも確認できた。発表会当日における質疑応答では、即興で質問に答えたり意見交換をしたりする場面が多く、学習者の思考力と言語運用能力が試され伸ばされる機会となった。これらの過程を経て、「人前で日本語で話す自信がついた」「私でも本が読めた」などのポジティブなフィードバックが複数の学生から寄せられ、言語スキルの向上が示唆された。

#### 4. 2 「本棚プロジェクト」の意義

「本棚プロジェクト」の結果から、PBL理論に基づくアプローチが日本語読解授業に有効であることが示唆された。学習者の自律性・主体性の向上、協働的な学習態度の醸成、理解の深化、言語運用能力の伸長といった効果は、先行研究で指摘されているPBLの教育効果と一致する。例えばStoller (2006)が述べるようにプロジェクト学習への主体的関与を通じて自律的学習者が育ち、Beckett & Slater (2005)が指摘するように協働作業が社会的スキルを育て、Krajcik & Blumenfeld (2006)の言うように探究過程が知識の統合的理解を促進し、さらに発表・討論のアウトプット機会が語学力向上に寄与するという流れが、本実践でも具体的に確認できたと言える。

従来型の読解授業では教師提示のテキストを受動的に読む場面が多くなりがちであったが、「本棚プロジェクト」ではテキスト選定から発表に至るまで学習者が主導権を握ることで、学習への主体的関与が高まった。これは、知識を能動的に構築するという構成主義の理念に沿った学習環境を用意できたことを意味する。また、グループ内外での対話や相互コメントを重視したことは、他者との協働によって知見を共同構築する社会的構成主義の実践でもあった。実際、発表準備の段階から学生同士で教え合ったりアイデアを出し合ったりする場面が数多く見られ、知識の社会的共有・構築が起っていた。さらに、選書→読書→要約・資料作成→発表準備→発表という一連のプロセスは、Kolbの経験学習サイクル（具体的経験→省察→概念化→実践）に通じる学習過程となっていた。読んだ内容を要約・発信し、フィードバックを受けるといった経験を通じて内省が促され、得られた示唆を次の学習活動に活かすという循環が成立しており、経験学習理論の観点からも本プロジェクトの学習効果を捉えることができる。

#### 4. 3 「本棚プロジェクト」の課題

本実践から明らかになった3つの課題を述べる。まず、学習者による自由な書籍選択を許容したことで、読解材料の難易度やジャンルにばらつきが生じた。興味・関心を尊重するあまり、学習者の日本語レベルに対して難解すぎる本や、逆に平易すぎて学習挑戦度の低い本が選ばれるケース、さらには、アカデミックリーディングには向かない娯楽本が選ばれるケースも一部見受けられた(詳細は、【巻末資料2】を参照)。このような場合、グループ内で読解負荷の不均衡が生じたり、発表内容の質に影響が出たりする可能性がある。教師としては、選書の段階で適切な難易度や内容の本を選ぶよう助言・調整する必要がある。

次に、Google フォームに寄せられた相互コメントを次の協働や読解活動の改善サイクルにのせる工夫が必要である。現状では、相互コメントを紹介するところに留まっているが、今後はGoogle フォームに寄せられた質問・コメントをグループで確認し、内容理解(要点の明確さ)、根拠提示、伝達の明瞭さ(構成・表現)といった観点から整理し、活動全体の振り返りを行いたいと考えている。

最後に、評価の面でも課題がある。各グループが異なる内容・ジャンルの本を扱うため、発表成果の評価基準設定が難しい。読解力そのものの向上をどのように測定するか、発表内容の質や言語運用能力の伸長をどのように客観的に評価するかについて、定量的な評価指標の整備は今後の課題とした。

#### 5. 今後の課題と展望

「本棚プロジェクト」を通じて、PBL型の読解指導が学習者に主体的・協働的な学びをもたらす有効な手立てであることが明らかになった。一方で、この活動の成果を踏まえて今後検討すべきは、このような学習者の成長をいかに持続的なものにするかという点である。私たち教師が学生と関われる期間は限られているが、彼らのその後の人生は長い。長い人生における「転ばぬ杖」をどう作り上げるかが課題であり、能動的な読み手を育てることこそが重要である。つまり、授業の中だけで終わらず、学習者が将来的にも自律的に読解に取り組み続けられるような力を身につけさせることが、今後の鍵となる。

この点に関連して、近年、細田(2025)は「能動的な読み手(=自律的にテキストと関わり深い理解に到達できる読み手)」を育成する条件として次の3点を挙げている。(1) 学習者自身が「理解が完了した」と判断できる明確な基準を認識していること、(2) その基準を満たすために自ら読解プロセスをコントロールできること、(3) 語彙の認知や文法解析といったテキスト理解の基礎段階で過度な認知的負荷を抱えていないことである。これらの条件を満たす読み手こそが自律的・能動的に読解を進められる素地を備えているということである。今後のプロジェクト設計や指導法の改善においては、例えばメタ認知的スキルの指導を組み込むことが考えられる。具体的には、読解の到達目標を学生自身に設定させたり、理解度の自己評価チェックリストを提供したりすることで、(1)の「理解の基準」を意識化させる取り組みが有効であろう。また、読解ストラテジー(スキミング・スキニングや要約の技術等)の教授を通じて学生が自分の読解プロセスを調整できるよう支援したり、語彙力・文法力の強化を図って読解の土台に不安を残さないようにしたりすることも重要である。こうした方法を用いることで、プロジェクト終了後も学習者が自ら質の高い読書体験を積み重ね、能動的読み手の育成に近づけられると考えている。

\*付記：本論文の執筆にあたり、表現の平易化、構成の整理、誤記の点検等の補助として生成 AI (ChatGPT) を利用した。ただし、データの分析、結果の解釈、主張の構築、引用文献の選定および最終原稿の確定は著者が行っており、本論文の内容に関する責任はすべて著者が負う。また、本稿は、科研費（課題番号：24K00078）の成果である。

## 参考文献

- 金丸巧 (2023) 「日本語科目におけるプロジェクト型学習の意義と課題」『国際共修・語学教育実践』2, 15-22.
- 熊谷由理・深井美由紀 (2009) 「日本語学習における批判性・創造性の育成への試み —教科書書きかえプロジェクト—」『世界の日本語教育』19, 177-197.
- 幸田佳子 (2014) 「活動型授業への展開と課題」『國學院大學教育開発推進機構紀要』5, 1-9
- 土居繭子 (2021) 「日本語教育における PBL 実践の評価の現状と方向性」『静岡産業大学情報学部研究紀要』23, 1-12.
- 寅丸真澄・饗場淳子・作田奈 (2020) 「短期ビジネス日本語プログラムにおける Project-Based Learning の意義と可能性 —体験による学びとキャリア支援という二つの観点から—」『BJ ジャーナル』3, 16-29.
- 畠山理恵 (2016) 「日本語クラスでのプロジェクトワークにおける教師の役割—コースの枠組みとその意図を学習者と共有することに着目して—」『日本語教育方法研究会誌』23 (1), 40-41.
- 細田雅也 (2025) 『英文読解を科学する—テキスト理解の認知メカニズムに基づく読解指導』大修館書店
- 堀井恵子 (2010) 「プロジェクト型ビジネス日本語教育の意義と課題」『武蔵野大学文学部紀要』11, 47-57.
- 幸松英恵・渡辺陽子 (2023) 『初中級からはじめる日本語プロジェクト・ワーク』くろしお出版
- 李在鎬 (2020) 「ICT を利用した読解授業について」『日本語教育連絡会議論文集』32, 15-22.
- 李在鎬 (2021) 「実践報告：アカデミック・リーディングに関する教育実践（早稲田の日本語教育専門家養成教育を振り返る —実践の視点から）」『早稲田日本語教育学』31, 57-61.
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116. <https://doi.org/10.1093/eltj/cci024>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). 19. Project-Based Learning. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-333). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>
- Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In G. H. Beckett, & P. C. Miller, Eds., *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (pp. 19-40). Greenwich, CT: Information Age.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Orion Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M., Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.), MA: Harvard University Press.

【巻末資料1】「本棚プロジェクト」のためのワークシート（事前準備）

私の本棚プロジェクトワークシート

■おすすめしたい本の名前を書いてください。

1. この本に出会ったきっかけは何ですか。

2. この本を選んだ理由はなんですか。

3. この本のキーワードはなんですか。

4. この本からどんなことを学びましたか。

5. この本のどんなところをクラスメートに伝えたいですか。

## 【巻末資料2】「本棚プロジェクト」で取り上げられた本の例

### [ 2025 年春学期 ]

- 神永暁 (2022) 『日本のことばずかん (かず)』 講談社
- 片野秀樹 (2024) 『休養学——あなたを疲れから救う』 東洋経済新報社
- おかべたかし・山出高士 (2016) 『比べる東西』 東京書籍
- 森田六郎 (2011) 『日本人の心が分かる本』 アスク出版
- スタジオワーク (2017) 『東京さんぽ図鑑』 朝日新聞出版
- エラ・フランシス・サンダース (著), 前田 まゆみ (訳) (2016) 『翻訳できない世界のことば』 創元社

### [ 2025 年秋学期 ]

- 猫野シモベ (2024) 『この日本語、どこからきたニャン? 語源図鑑』 サンクチュアリ出版
- 亀田達也 (監修) (2019) 『眠れなくなるほど面白い 図解 社会心理学』 日本文芸社
- 野田祥代 (2022) 『夜、寝る前に読みたい宇宙の話』 草思社
- こざき ゆう (文) / 伊藤ハムスター (絵) / 金田一秀穂 (監修) (2024) 『わらえる!? つかえる!! ことわざびっくり事典』 ポプラ社
- 山本宗伸 (監修) / 朝日新聞出版 編著 (2017) 『飼い主さんに伝えたい 130 のこと ネコがおしえるネコの本音』 朝日新聞出版
- ながさき一生 (監修) / 七條初江 (絵) (2024) 『おすしって どうやって できるの? おいしい おすしずかん』 大泉書店
- 永岡書店編集部 (編著) (2025) 『日本の絶景パレット』 永岡書店

### [ 2024 年春学期 ]

- 菅原洋平 (2024) 『すぐやる! 「後回し」をやめる “科学的な” 方法』 文響社
- スタジオワーク (2013) 『建築デザインの解剖図鑑』 エクスナレッジ
- 鈴木義里 (2002) 『日本語のできない日本人』 中央公論新社
- ラテン語さん (2024) 『世界はラテン語でできている』 SBクリエイティブ
- 日本植物学会 (編) (2018) 『植物の謎: 60 の Q&A から見える、強くて緻密な生きざま』 講談社
- 池田 香代子 (著), C. ダグラス・ラミス (訳) (2001) 『世界がもし 100 人村だったら』 マガジンハウス
- きい (著), ゆうきゆう (監修) (2020) 『しんどい心にさようなら 生きやすくなる 55 の考え方』 KADOKAWA

### [ 2024 年秋学期 ]

- 特定非営利活動法人火山防災推進機構 (監修) (2016) 『日本の火山ウォーキングガイド』 丸善出版
- 別冊宝島編集部 (編) (2013) 『旧暦で楽しむ日本の四季 二十四節気と七十二候 (宝島 SUGOI 文庫)』 宝島社
- 田中正人 (編)・香月孝史 (著) (2019) 『社会学用語図鑑』 プレジデント社
- 簗原俊洋 (2023) 『大統領から読むアメリカ史』 第三文明社
- 中川功一 (2023) 『自分の頭で考える力が身につく! 13 歳からの MBA』 総合法令出版
- 松本穂高 (2022) 『なぜ、その地形は生まれたのか?』 日本実業出版社