

## 第1章 読書生活指導の動向と課題

### 第1節 学校を取り巻く読書指導の現状

〈内 容〉

第1項 今なぜ「読書生活指導」は要請されるか

第2項 「読書活動」における「探究 “Inquiry”」への注目

本章では、わが国の読書教育が今「読書生活指導」を必要とする現状について考察するとともに、わが国における「読書生活指導理論」生成過程における理論的背景と史的展開をとらえる。

### 第1節 学校を取り巻く読書指導の現状

今日の社会は加速度的に変化し、誰にとっても先の予測が立ちにくい状況の中にある。また、『知識』が個体の中のみならず、環境中に外在的に構築されていることは、常識になりつつある。現代のように情報機器が普及し、誰もが大量の情報に瞬時にアクセスできる時代の学習は、知的行動をサポートする外在的知識にアクセスするだけではなく、その利用のしかたを知ることにも依拠している」（河野 2015 参照）。さらに、「現代における学習は自分の外部に存在している知識を利用するのみならず、自らがそうした外在的知識の再構築に参画し、さらに発展させていくこと、すなわち、新たな考え・価値観を独自に構成することも含んでいる」（河野 2015 参照）。集団での話し合いや協働作業を通して、前述のように外在的知識を活用・再構築する過程について学ぶことは、学習成果を学校から仕事・社会へと移行(トランジション)していく上で欠かせない。

しかしながら、本論文で述べたいこととは、このような時代であるからこそ、小・中学校において「本を読む」ことが重要であるということである。「本」は著者独自の考え・価値観の表象である。したがって、小・中学校における読書指導においては、まず「本を読むこと」で「人はそれぞれ考え方が違い、その考え方の違いはさらに価値観の違いを生み、それぞれの行動へとつながっていること」を知ることである。「本を読む」という行為は、単なる受容行為ではなく、自らの課題意識に基づき、課題の解決に向け、自分の内部・外部にある知識を活用し、再構築する能動的な「探究」の過程につながる。「本」においては、著者がまず身をもってそうした「探究」の過程を体験し、その過程で得られたものの見方・考え方を生きたモデルとして示しているからである。小・中学校における「本を読むこと」すなわち「探究的な読書活動」は、「新たな知の構築」が協働的になされる過程を体験的に学ぶ場であり、現代社会が、小・中学生に「本による読書指導」を要請する由縁である。

#### 第1項 今なぜ「読書生活指導」は要請されるか

「読書生活指導」は、「読むこと」で「新たな知の構築」を目指すものであるが、その学びは、日常生活における自然な言語活動を基盤として、「読むこと」が「話すこと・聞くこと」「書くこと」との関連においてなされる。また、指導者による強制をさけ、「楽しさ」や「発見の喜び」に支えられながら読むことで、読み進める力を獲得し、さらには読書の習慣や態度が、主体的かつなだらかに個の生活に根ざすことを旨としている。

そうした特徴を持つ読書生活指導が、戦後ほぼ10年ごとに改訂されてきた学習指導要領において、スポットライトをあてられた時期が二度ある。中学校のそれは、1969(昭和44)年告示『学習指導要領(国語)』と2008(平成20)年告示『学習指導要領(国語)』である。映像メディアが圧倒的な力を持ち始めた1969(昭和44)年、そして、インターネット社会に突入した2008(平成20)年に、読書生活指導に対する要請が高まったことは、偶然によ

るものではないと考える。

### 1 1969(S44)年告示『中学校学習指導要領(国語)』の読書指導

その一つ目、1969(S44)年告示『中学校学習指導要領(国語)』の作成には、大村はまも関わっており、その趣旨を受けて作成されたS47年版中学校国語教科書(6社)には、読書教材が多く収載されることとなった。その背景として、1969(S44)年告示『中学校学習指導要領(国語)』に、それまでなかった「内容の取り扱い」が提示され、読書指導においても情報化社会を見据えたより具体的な指導の方向性が示されたことによる。「内容の取り扱い」の具体は次のようである。

<p>第1学年目標(2)：文章を正確に読む能力を身につけさせるとともに、読み物に親しむ態度を養う。</p> <p>内容の取り扱い(3)：ア：読書に興味を持ち、読み物に親しみ、楽しんで読むこと。 イ：知識を求め思考力や心情を養うための読み物を、広い範囲の中から選んで読む態度を養うこと。 ウ：調べるために辞書、参考資料などを利用すること。</p>
<p>第2学年目標(2)：文章を読む能力を高めるとともに、選択して読書し、考えたり味わったりする態度を養う。</p> <p>内容の取り扱い(3)：ア：読み物の内容を考えながら読み、全体を読み通す態度を養うこと。 イ：文学作品や論説などの読み物をよく選んで、深く読む態度を身につけること。 ウ：目的に応じて辞書、参考資料、新聞などを利用すること。</p>
<p>第3学年目標(2)：目的や形態に応じて文章を読む能力を養うとともに、読書の態度と習慣を身につけさせる。</p> <p>内容の取り扱い(3)：ア：文章の内容をよく読み取って適切な批判ができるようになること。 イ：文学作品や論説などの読み物を読み、自然、人生、社会などに関する問題を考えていく態度を身につけること。 ウ：辞書、参考資料、新聞などの利用に慣れること。</p>

ここでの各「学年目標」は、発達段階に応じた読む能力と読書の態度を系統的に示したものである。「内容の取り扱い」の「ア」は「学年目標」の達成により、学習者にどのような変化がもたらされるかを具体的なパフォーマンスによって示している。また、「内容の取り扱い」の「イ」は、発達段階に適した「読み物」のジャンルとそれがに対応した「読書の態度」を系統的に示したものである。さらに、「内容の取り扱い」の「ウ」は、「学年目標」の達成に向けて必要な補助資料活用の系統性を示したものである。読書指導を具体的に方向付ける「ア」「イ」「ウ」のそれぞれは、それまでの読んだことを蓄えておくだけの情報人を育てる読書指導とは方向性を異にしている。それまでの読書指導は、楽しみ読み・多読の勧めであり、そのための図書紹介に終始してきた。1969(S44)年告示『中

学校学習指導要領(国語)』「内容の取り扱い(3)」の「ア」「イ」「ウ」は、いろいろなジャンルの本を選んで読み深め、批判的に読み考えることを促し、読んだことから何かを発見したり、何かを創りだしたりできる読書人の育成を目指した読書生活指導の具体である。ここでは、「読む能力」と「読書の態度・習慣」が相関的に育成されることを示している。

この改訂は、読書教材が多数収載された教科書を生み、「読書指導ブーム」とまで称される変化を国語教育現場にもたらした。しかし、その多数の読書教材が、次の指導要領改訂によって次第に姿を消していった。その間の経緯を、増田(1997)は「個別的であるべき読書指導が画一的な教科書教材の影響を強く受けすぎた結果、学習者の自身の主体性や読書習慣の育成に結実しなかった」ためと解説し、高木(2013)は「実際には読解指導が盛んに行われた時代だった」と述べている。

大村はまが執筆・編集に携わった1972(昭和47)年版西尾実監修『新版標準中学国語』(教育出版)は、『読書生活通信』(各学年三号)という独自の読書教材を収載し、「読書生活の記録・報告」を読書単元に位置づけている。3年後の昭和50年版『改訂標準中学国語』の改訂によって、『読書生活通信』各学年各号とも1ページずつ増え、読書指導教材や単元も充実度を増している。しかし、次の昭和53年版『新版中学国語』(教育出版)では、主たる読書教材である『読書生活通信』は、テーマ別および読み広げのための「ブックリスト」に姿を変え、他の読書教材・単元・手引きの多くが姿を消している。こうした事実は、1977(昭和52)年版学習指導要領が、再び読解に指導の重点を置いたことを受けてのことと考えられる。また、読書教材『読書生活通信』を読むことと、「読書生活の記録」を書くこと、読んだ本について話し合う「読書会」という、大村はま「読書生活指導」理論の三つの重要な要素に対して現場の理解が進まなかったことも、その要因であったと考えられる。

## 2 平成20年告示『中学校学習指導要領(国語)』の読書指導

再度「読書生活指導」に関する記述が見えてくるのが、平成20年告示『中学校学習指導要領(国語)』においてである。平成20年版『中学校学習指導要領解説国語編』(文部科学省2008)においては、「読書指導」に関する記述が厚い。各学年の(3)「C読むこと」に関する目標の後半には、「読書を通して育てるべき態度」が掲げられ、「国語科の内容」の(3)「C読むこと」の指導事項のオには「読書と情報活用に関する指導事項」が掲げられ、それぞれに解説が施されている。また、指導計画作成上の配慮事項(5)「C読むこと」の配慮事項にも読書に関連する指導事項についての記述がある。

平成20年版『中学校学習指導要領解説国語編』が描く「読書指導」を記述やキーワードを元に概観するとき、「読書と情報活用に関する事項」の下のような部分に「読書」と「生活」とのつながりを強く意識し、「読書生活指導の必要性」を示唆していることがわかる。(下線はすべて考察者による)

読書活動は本来読み手の個人的な活動であり、自主性・自発性を尊重することが重要である。しかし、生徒の読書に対する興味・関心は多様であるため、個に応じた計画的かつ継続的な指導によって読書を価値あるものとして認識させることが大切である。(「読書と情報活用に関する事項」p.20)

このような学習のつまかさねにより幅広く読書活動を行うことの意味を一人一人に実感させ、日常生活の中で必要に応じて自ら読書を進めていくことのできる自立した読み手を育成することが重要である。(2年「読書と情報活用に関する事項」p.56)

本や文章などを読む目的はさまざまであり、ある事柄についてもっと深く知ること、課題について探究するために適切な情報を得ること教養を身につけることなどが挙げられる。余暇を充実させることも目的の一つである。義務教育の最終段階として、日常生活における読書活動を「知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること」につなげ、継続的な読書を促すようにする。(3年「読書と情報活用に関する事項」p.74)

これらは、①学習者の主体性を尊重し ②自立した「読書人」の育成を目指して ③探究的な読書の態度を育み ④学習者の日常生活に読書を位置づける ⑤個に応じた計画的・継続的指導 すなわち「読書生活指導」理論をふまえた内容となっている。

平成20年版中学校国語学習指導要領の改訂のねらいは、「知識基盤社会化」「グローバル化」が国際競争を加速し、国際協力の必要性の増大する状況の中での「生きる力」を育むことにある。こうした時代の要請を受けての「読書指導」は、生徒一人ひとりの自主性・自発性を尊重しつつ、日常生活における読書活動を「知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること」につなげる探究的かつ継続的な読書を促す指導であり、日常生活の中で必要に応じて自ら読書を進めていくことのできる自立した読み手を育成する、個に応じた計画的かつ継続的な指導、すなわち「読書生活指導」である。

「国語科の内容」の(3)「C 読むこと」の「言語活動例」ではウに、「読書活動」の具体として次のような言語活動例が挙げられている。

〔C 読むこと〕1年 言語活動例
ウ 課題に沿って本を読み、必要に応じて引用して紹介すること
〔C 読むこと〕2年 言語活動例
ウ 新聞やインターネット、学校図書館等の施設などを活用して得た情報を比較すること
〔C 読むこと〕3年 言語活動例
ウ 自分の読書生活を振り返り、本の選び方や読み方について考えること

1・2年の「読書活動」が、「情報読書」に重きをおいたものであるのに対して、3年生の言語活動例では「読書生活」という言葉が用いられ、中学校三年間の「読書活動」を通して、生徒自身が自らの「読書生活」を意識した活動をすることが最終的な目標として掲げられている。3年生の「読書」に関する言語活動例の解説は次のようである。

〈解説〉今までの読書生活を振り返り、今後の読書生活の方向性について考え、その方向性に沿って実際に本を読むという活動である。どんな本に興味を持ち読んできたのか、読んでいない分野は何か、今後はどんな本を読みたいのかなど、読書生活全体を取り上げて授業を展開すると効果的である。

(『中学校学習指導要領解説国語編』文部科学省2008, P.75)

中学校三年間の「読書生活」を「記録」をもとに振り返り、将来に向けて自己の「読書生活」の方向性を見いだすことの必要性を示唆している。学習指導要領のもつ性格上、言語活動例は、1)「課題に基づく情報読書」2)「多様なメディアを活用した情報読書」と3)「読書生活の記録による読書生活の確立」の三例に限られてはいるが、「読書生活指導」の要素をふまえた三例となっている。しかし、これらの三例に系統性を見出すことは難しい。

平成20年告示『中学校学習指導要領(国語)』を1969(S44)年告示『中学校学習指導要領(国語)』の読書指導に関する事項を比較すると、文言の上では「学習者の日常生活に読書を位置づけ、個に応じた計画的・継続的指導」が目指されているものの、学習者の発達段階を踏まえた、自然でなだらかな指導からはかけ離れている。どちらかといえば高度情報化社会の進展の中に、子どもの読書生活を早急に位置づけることが前提としてある。平成20年版の言語活動例に欠けているものがあるとすれば、「読書の楽しみ」「読書による発見の喜び」である。

### 3 学習指導要領の改訂から見えてくるもの

平成29年告示の新しい学習指導要領では、「総則」の「第3 教育課程の実施と学習評価」の「1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の(7)において次のように記されている。

(7) 学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かすとともに、生徒の自主的・自発的な学習活動や読書活動を充実すること。また、地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽等の施設の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること。

これらの記述は、本章第1節の冒頭において述べた、現代における学習のありようと重なるものである。すなわち、「自分の外部に存在している知識を利用」し、自ら進んで、集団での話し合いや共同作業を通して、新たな「知の構築」に向けた「探究」＝「主体的・対話的で深い学び」の実現を奨励するものである。「地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設」は、人々の知識を支えるリソースであり、過去から未来へと受け継がれる外在的知識そのものである。それらを、学校図書館にある資料やインターネット上にある資料と同じように、積極的に収集・活用することで「探究」活動を充実させ「主体的・対話的で深い学びの実現」を図ろうとするものである。

改訂された中学校国語学習指導要領においては、現行指導要領よりさらに読書活動の系統化が図られ(3)C「読むこと」の言語活動例「ウ」は、次のように示されている。

〔1年〕 学校図書館などを利用し、多様な情報を得て、考えたことなどを報告したり資料にまとめたりする活動。
〔2年〕 本や新聞、インターネットなどから集めた情報を活用し、出典を明らかにしながら、考えたことなどを説明したり、提案したりする活動。
〔3年〕 実用的な文章を読み、実生活への生かし方を考える活動。

これらの記述から、情報リテラシーの育成を目指した「探究的な読書活動」が中学校三年間において、学校図書館資料、新聞、インターネット、実用的な文章などのさまざまな情報からの「外在的知識」を活用することで、「新たな知の構築」へと向かう言語活動例として、段階的系統的に提示されていることがわかる。また、(3)C「読むこと」の言語活動例にとどまらず、他領域や他事項の言語活動例においても「読むこと」の学習と関連した言語活動例が多く示され、単元学習的な言語活動が重視されていることがわかる。

さらに、今回の改定に至るまでの「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（文部科学省中央教育過程審議会初等中等教育分科会教育課程部会平成28年8月26日）では次のような記述が見られる。

情報化が進展し身近に様々な情報が氾濫し、あらゆる分野の多様な情報に触れることがますます容易になる一方で、視覚的な情報と言葉の結びつきが希薄になり、知覚した情報の意味を吟味して読み解くことが少なくなっているのではないかと指摘もある。読書活動についても、量的には改善傾向にあるものの、受け身の読書体験にとどまっており、著者の考えや情報を読み解きながら自分の考えを形成していくという、能動的な読書になっていないとの指摘もある。

「能動的な読書」については次のような脚注が施されている。

趣味のための読書にとどまらず、情報を主体的に読み解き考えの形成に生かしていく読書(インタラクティブ・リーディング)の重要性が指摘されているところである。

テキストや他者と対話することで自分の読みを形成していく「インタラクティブ・リーディング」の能動的な読書の側面が強調され、いわゆる「余暇のため読書」「楽しみ読み」にとどまらない「情報読書」の必要性が強調されている。次期学習指導要領においては、「情報読書」とりわけ「対話的・探究的な読書」の指導のくふうが求められているとよい。

平成20年告示『中学校学習指導要領(国語)』と同様に高度情報化社会を生きる力としての「読書力」に培う「対話的・探究的な読書」が求められるのは必然である。ここで重要なのは、「主体的」「能動的」な読書態度の背景には、「読む楽しさ」「読むことによる

発見の喜び」が必要であるということである。それは、学習者を大人の社会生活さながらの「実用的な文章」の世界に招き入れ、早急に情報活用に必要な読解力を身につけさせることではない。必要なのは「対話的・探究的な読書」の楽しさ、「本」を読むことで得られる発見の喜びを存分に味わわせることであると考ええる。

学習指導要領は、情報化社会ならびに高度情報化社会への変革期にあつて子どもたちの未来を拓き得るものとしての「読書生活指導」の必要性を位置づけてきた。しかし、今日なお、その指導理念の徹底には至っていない。次期学習指導要領が、平成20年告示『中学校学習指導要領(国語)』から「読書生活指導」理論をベースとして継承しつつ、21世紀型の「対話的・探究的な読書による発見の喜び」に満ちた内容をもつものであることに期待する。

## 第2項 「読書活動」における「探究 “Inquiry, ”」への注目

ジョン・デューイの教育思想を始めとして、アメリカの読書教育思想がわが国に与えてきた影響は大きい。今日の「学校図書館教育」において注目を集めている指導理論に、クルトーらによる *Guided Inquiry : Learning in the 21st Century* 『探究への手びき』(2007, Libraries Unlimited, 未訳)がある<sup>\*1</sup>。クルトーは、カリキュラムの世界と個人の生活世界が交わる領域(第三領域)で学習を成立させることの意義を指摘し、*Guided Inquiry : Learning in the 21st Century Second edition.* (2015)では、「探究的な学習の領域」に関する情報探索過程モデル(Model of Information Search Process 以下ISPモデルと呼ぶ)を提案している。

ISPモデルに基づくフレームワークは、次の①～⑧の八つの段階をアイコンとしてデザイン化し、感情の浮き沈みにそって図式化した八つのステージからなる。

〈アイコン〉 〈考察者訳による内容説明〉

- ① Open 開始—探究への導入。心を開かせ、好奇心を刺激する。
- ② Immerse 埋め込み—既存の知識を活用し内容をつなげ、興味深い考えを発見する。
- ③ Explore 探索—興味深いものについて探索する。周辺を探し、拾い読みする。
- ④ Identify 課題の確立—探究課題を決める。立ち止まって熟考し方向性を定める。
- ⑤ Gather 情報を集める—役立つ情報を集める。広げ、深める。
- ⑥ Create 創造—対話によってこれまでの学びを振り返り、プレゼンテーションを作る。
- ⑦ Share 共有—互いに学び合い、学びを分かち合い、自分の考えを話す。
- ⑧ Evaluate 評価—目標達成までの評価を行う。学びの内容・方法を振り返る。

以上の8段階である。

クルトーのISP(情報探索)モデルによるフレームワークにおいては、①～④の自己の探究課題を確立するまでの前半4段階において、時間をかけて学習者自身の興味・関心の

---

\*1 2009 国際学校図書館協会(International Association of School Librarianship : IASL) 年次大会(於イタリア)、2013 子供の読書活動を考える国際シンポジウム(於東京大学)など国内外の図書館教育に関する大会で講演、追隨する論文(江龍, 2016)などがある。



ありようを探らせ、学習者自身の課題意識を確固たるものにしていく。前半を充実させることはさらに、⑤～⑧の後半4段階の課題解決に向けた探究過程を、意欲的かつ能動的なものとするにつなげる。また、最終8段階目では、学習過程のメタ認知に重きをおき、探究過程での学びが、学習者個人の世界に将来にわたって根づくよう工夫されている。

こうした工夫は、クルトーの Guided Inquiry が、学習者個人の生活や経験と情報読書を深く結びつけようとした結果であり、他の情報探索・活用モデルと異なる特質である。故に Guided Inquiry では、その学習が行われる「場」が次の図 P-1 の示す「第三領域」のように特徴的なものとなる。

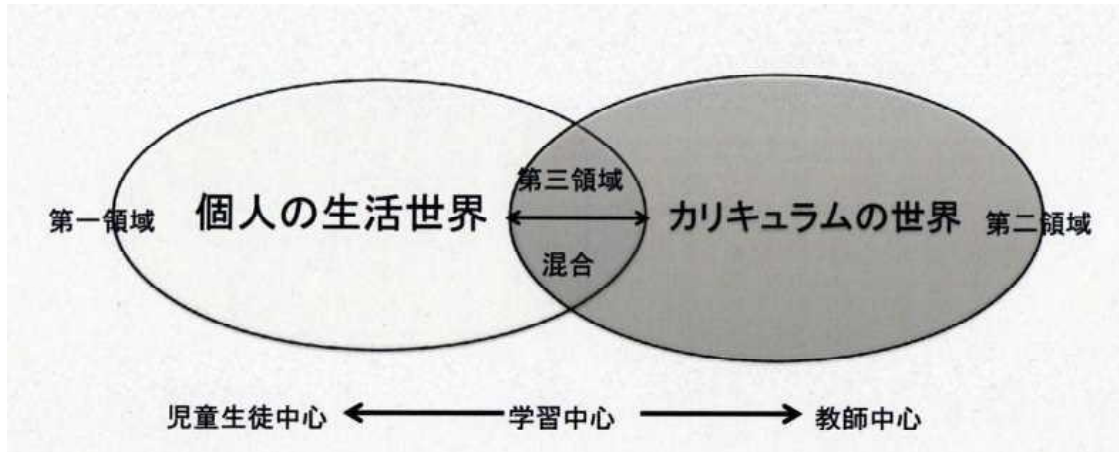


図 P-1 探究的な学習の領域（クルトーら2007による）再掲

Guided Inquiry の重要な提案は、カリキュラムと生徒個人の世界と結ぶことを不可欠としていることである。経験や知識の積み重なりによる生徒の学校外の世界を First space「第一領域」とし、学校の教育課程を Second space「第二領域」とするならば、これらの二つの非常にかけ離れた領域をどのようにして混合(Merger)すればよいのかという疑問が生じ、この疑問に答えるべく、「第一領域」と「第二領域」を重ね合わせた「第三領域」という発想が生まれた。「第一領域」が student centered(学習者中心)の世界であるとするれば、「第二領域」は teacher centered(教師中心)、そして「第三領域」は learning centered(学習中心)の世界である。

Guided Inquiry の共著者であるマニオッツによる調査(2005)は、Third space「第三領域」と呼ぶ学習の「場」の必要性を明確にした。小学校4年生の「ブッククラブ」において、一人の児童が登場人物の心情を自分の経験と重ねることで生まれた Real question「現実的な疑問」をきっかけに、グループの皆が自然に自分の体験と重ねて話し合うことで登場人物についてのより深い「探究 Inquiry」が行われた。これが、「第三領域」の必要性を示す実証の一つである。

Guided Inquiry おいて「第三領域」は、最も意義のある継続的な学習の「場」として存在している。Guided Inquiry の指導者が挑戦すべき事柄は、この「第三領域」をできる限り多く創りあげることである。Guided Inquiry では、生徒が自らの経験を思い描きつつ、自身で疑問を持ち、探究の過程に自ら進んで取り組む積極的で主体的な学びを、教

師が専門的な知識を提示し手助けすることによって、「第三領域」を生み出している。

しかし、クルトーのいう「探究 “ Inquiry ”」は、新しいものではない。わが国においては昭和 40 年代に、大村はまが、学習者の生活と読書を結ぶ「読書生活指導」実践を展開していた。クルトーらの ISP モデルと大村はま「読書生活指導実践」理論を比較するとき、「探究的な読書」を学習者の生活に根づかせるため、i 学習者中心 ii 多様なジャンル、メディアの活用 iii 対話の重視など、学習指導理論として多くの点で共通する。また、先に述べた学習者自身の課題を確かなものとするよう、iv 課題発見・解決に向けての興味・関心・意欲を育てることを重要視している点も共通している。一般的な情報活用力育成のための学習では、このivを軽視しがちであるため学びの成果が学習者の生活に定着しにくい。

クルトーは先のマニオッツの実証等に基づき、平面の図(図P-1)によって「第三領域」を表示した。Guided Inquiry が、「第三領域」における「学び」を必要とするわけは、次のようである。

- 1) 「学習者の個人的な世界における知識や経験」と「学校の教育課程における学び」が重なったところで生まれる Real question 「現実的な疑問」は、学習者の学習への興味・関心・意欲を高める。
- 2) Real question 「現実的な疑問」に基づき、グループで「学習者の個人的な世界における知識や経験」を自然に語り合うことで、「第三領域」での「探究 “ Inquiry ”」がおこなわれる。
- 3) 「第三領域」での「探究 “ Inquiry ”」によって学習者は、より深く広い世界観を獲得する。

「ブッククラブ」における対話が児童個人の生活や経験と結びつくことでより深い学びの構築が可能となったように、「学習者の個人的な世界における知識や経験」と「学校の教育課程における学び」を重ね合わせることで「第三領域」は生まれる。したがってクルトーらがいう「第三領域」とは、「第一領域」と「第二領域」の重なりとして、平面上に表すことができるものである。

谷木(2016)は、モジュール<sup>\*2</sup>によって大村はま読書生活指導の構造を、「読書生活の記録」「読書生活通信・読書単元」「ブックリスト」の三層(レイヤー)からなる立体として示した。大村はま読書生活指導の構造は、「読書生活の記録」「読書生活通信・読書単元」「ブックリスト」の三要素のそれぞれは、個別に平面で表すことができるが、この三要素を「学習の手びき」等で結ぶ「読書生活指導」の構造は、学習者の「生活」と「読書」を結ぶ立体でしか表し得ない。なぜなら、中学生が「読書人」へと育つ道筋において、これら三つの構成要素が個別に作用するのではなく、互いを取り込んだり、立ち返らせたりす

\*2 モジュール(module)とは、システムの一部を構成する機能単位、交換可能な構成要素を表す。システムや他の構成機能への接合部(インターフェース)の仕様が規格化・標準化されていて、容易に追加や交換ができるようなもののことを意味する。

る関係性を持ったレイヤー（層）として、立体的な三層構造をなす必要があるからである。言い換えれば、「読書生活の記録」「読書生活通信・読書単元」「ブックリスト」の三要素のそれぞれが、個別にラベリングや編集を行うことが可能な属性情報をもちつつ、相互に作用し合って目的を達成することは、レイヤー（層）としての特質を示す証でもある。

ここで考えられることは、クルトーがカリキュラムの世界と生徒個人の世界と平面上の重なりとして表した「第三領域」を、大村はまはカリキュラムの世界と生徒個人の世界を実質的には隔たりのある立体空間としてとらえ、二つの世界の間には四次元的な「空所・空間」のある難所であることを、指導体験に基づき認識していたのではないかということである。本来、子どもの生活の中にごく当たり前に溶け込んでいるはずの「読書」が、読書指導によって「感想を書くこと」「勉強すること」と結びつくことで、返って生活から遠ざけることになってしまう現実を、大村はま(1974)は鋭く見抜いていた。このことは、表面的には「読書」と「学習」が結びついたかに見える「第三領域」は、「読書＝感想文」「読書＝勉強」いったイメージを学習者が抱くことで、逆に、両者を遠ざける反発を招き、その力により背後に大きな「空間・空所」が生み出されることを示唆している。

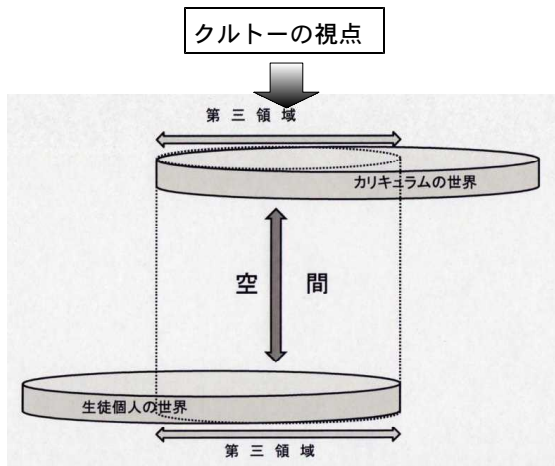


図1-3-1 第三領域にある空所・空間

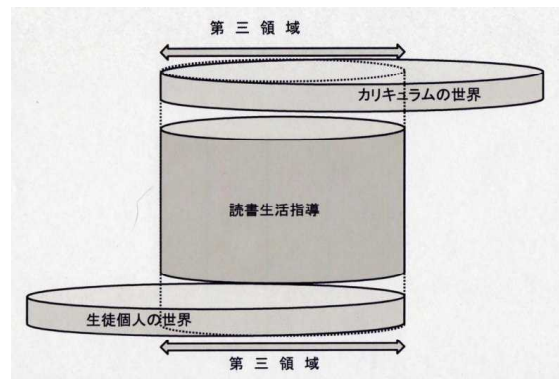


図1-3-2 「読書生活指導」の構想

ここで考察者は、クルトー(2007)が平面で表した「第三領域」を、指導者としての視点を側面に移動することで、学習者から見える立体的な世界としてとらえ直してみた。側面から「第三領域の」重なりを見ると、「カリキュラムの世界」と「生徒個人の世界」との間にある隔たりを図1-3-1のような「空所・空間」の存在として図示することができる。学習者の幼時から「生活」の中にごく自然に溶け込んでいる「読書」が、生涯にわたって自己の生活を豊かなものにしたり、高めたりするために必須のものとして活用されるようになるには、学習者の意識を自然に「本を読むこと」の必要性に気づかせ「読書」へと向かわせる継続性・段階性を持つ系統的な「読書生活指導」が必要である。必然的に、大村はまが構想した「読書生活指導」は、図1-3-2のように時期・段階を考慮に入れた立体空間を埋めるものとなる。

谷木(2016)が示した大村はま「読書生活指導」の構造を図1-3-2の「第三領域」に位置づけ可視化すると、図1-3-3のようになり、その構造が三層(レイヤー)からなる立体であ

るが故に、学習者の「生活」と「読書」を「探究」という「一貫性のある意識」で結ぶ指導として位置づけることができる。

図1-3-3 のカリキュラムの世界に近い第一層目は、「読書生活の記録」による指導である。大村はまは、「読書生活指導」を「読みたい本」や「読んだ本」の「記録」を作ることからスタートさせる。これは、学習者に「読書とはどうすることか」「自分のなすべきことは何か」の目的意識を持たせる層である。二層目の「読書単元」は、さまざまなジャンルの本を活用させ「読むとは何をどうすることなのか」の仕事意識をもたせる層である。こうした作業すなわち「探究的な読書」は、絶えず学習者の問題意識とともにあり、その解決に向けて、もっと読みたいという興味をおこさせる。

もっと読みたいという興味を抱いた学習者にとって必要となるのが、読書法や読書の知識、読みたい本や読むべき本はどこにあるのを示した中学生のための読書新聞『読書生活通信』である。『読書生活通信』は読書指導教材であり、「ブックリスト」を基盤とした学習データベースである。こうした教材を学習者の生活の身近に置くことで、本への親しみを育て、さらにはいろいろな本の活用方法を実際に学ばせることができると考える。

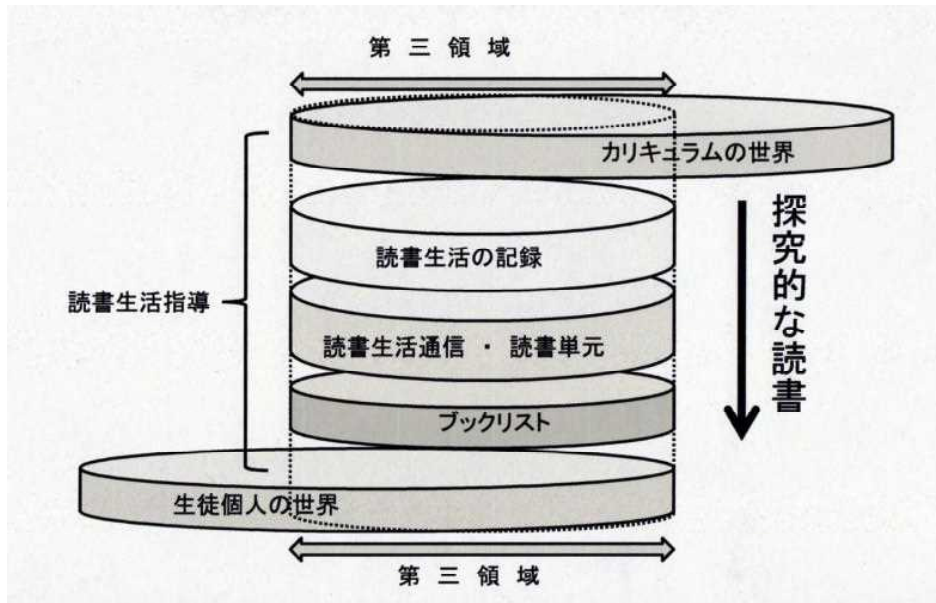


図1-3-3 第三領域における大村はま「読書生活指導」と「探究的な読書」

このように大村はまは、1960年代後半にすでに、クルトー(2007)のいう「第三領域」に「探究的な読書」の指導を立体的に位置づけ、「読書生活指導」実践の「場」として確立していたのである。しかし、大村はまはこの学習の「場」に名称を設けることはしなかった。クルトーの「第三領域」というラベリングは、ここで展開される学習を可視化し、「読書生活指導」の構造と展開を明らかにする。また、こうした「構造化」によって初めて「読書生活指導」理論の理解が進み、汎用化が可能となると考える。

大村はま(1974)は、「第三領域」における指導ともいえるべき、その工夫の必要性を次のようなことばで語っている。

これまでは、読解などでいろんな問いを出しても生徒がなかなか教師の考えるほう

には来ないということがあって、生徒の前で汗をかいていっしょうけんめいやる、むしろそういう状態の中にいたと思います。教師の位置が、生徒の前に立って押しやり引いたりするのではなく、陰で企画者としての苦労を全部しておき、生徒はなだらかに、自然に学習してほしい。そのほうが実際生活の中にもなだらかに入っていくのではないか。学習と生活が分離してしまうことは、勉強そのものが苦難に満ちているからではないでしょうか。単元学習というものは、やはり生活の中に溶け込みやすいくふうをするものだと、私は思います。(大村はまのことば、大村はま・倉澤栄吉対談より『『読書生活通信』と読書指導』1974 教育出版, p22 下線は考察者による)

ここには、従来の問答による読解指導とは異なる「読書生活指導の構造」が明確に示されている。「企画者としての苦労」の〔その1〕は、「読むことの指導」の「単元的展開」である。「第三領域」における「読書生活指導」は、個々の生徒の日常生活における自然な言語活動を基盤とするため、「読むこと」が「話すこと・聞くこと」「書くこと」との関連においてなされる。その意味において「読書生活指導」は「単元学習」である。

「企画者としての苦労」の〔その2〕は「読書生活指導の構造化」にある。「読書生活指導」による学びが、学習者個人の生活になだらかに自然に定着していくためには、指導者による強制をさけ、「読む」楽しさや発見の喜びに支えられながら読むことを第一義に置く。指導者が「陰で企画者の苦労を全部しておく」とは、**図1-3-3**のように、カリキュラムと学習者個人の生活を結ぶ「立体的な読書生活指導の構造化」への工夫を指す。具体的にいえば、(1)「ブックリスト」を含む読書指導教材『読書生活通信』の開発、(2)単元「読書」による指導、(3)「読書生活の記録」による読書習慣・態度の育成である。これらの要素を構造化した指導である。これらの要素を構造化した指導によって学習者は、さほどの「苦難」を感じることなく、指導の展開に従って「勉強(＝対話的・探究的な読書)」を楽しみながら、主体的に読み進める力を獲得し、さらには読書の習慣や態度がなだらかに学習者個々の「実際生活」に根ざすこととなる。「読書生活指導」の工夫はこのような考えに基づき誕生し、こうした指導の構造と展開が今日なお求められることは、クルトーら(2007、2015)の課題意識によっても明らかにされた。

---

### 〈第1章第1節のリフレクション〉

---

高度情報化社会の今日、集団での話し合いや協働作業を通して、外在的知識を活用・再構築する過程について学ぶことは、学習成果を学校から仕事・社会へと移行(トランジション)していく上で欠かせない。

「本を読む」という行為は、単なる受容行為ではなく、自らの課題意識に基づき、課題の解決に向け、自分の内部・外部にある知識を活用し、再構築する能動的な「探究」の過程につながる。「本」においては、著者がまず身をもってそうした「探究」の過程を体験し、その過程で得られたものの見方・考え方を生きたモデルとして示しているからである。小・中学校における「本を読むこと」すなわち「探究的な読書活動」は、「新たな知の構築」が協働的になされる過程を体験的に学ぶ場であり、現代社会が、小・中学

生に「本による読書指導」を要請する由縁である

クルトー(2007)は、学習者の情報リテラシー育成に向けて、生徒個人の世界「第一領域 First space」と、学校の教育課程「第二領域 Second space」が混合(Merger)した「第三領域 Third space」での「探究 Inquiry」の必要性を説いた。わけても「学習者の個人的な世界における知識や経験」と「学校の教育課程における学び」が重なったところで生まれる「現実的な疑問 Real question」は、学習者の学習への興味・関心・意欲を高め、これに基づき、グループで「学習者の個人的な世界における知識や経験」を自然に語り合うことで、「第三領域」での「探究 Inquiry」がおこなわれることに着目した。

大村はまの読書生活指導では、学習者個人の生活に「探究的な読書」がなだらかに自然に定着するよう、指導者による強制をさけ、「読む」楽しさや発見の喜びに支えられながら読むことを第一義に置いた。大村はまの場合、カリキュラムと学習者個人の生活を結ぶ場すなわち「第三領域」の創出は、「立体的な読書生活指導の構造化」にある。

その具体は、(1)「ブックリスト」を含む読書指導教材『読書生活通信』の開発、(2)帯単元「読書」による指導、(3)「読書生活の記録」による読書習慣・態度の育成である。学習者の眼前に、「ブックリスト」『読書生活通信』によって豊かな読書の世界をデータベース化して開いて見せ、学習者の興味・関心・意欲を引き出している。さらに学習者は、「読書単元」によって「勉強(＝対話的・探究的な読書)」を楽しみながら、主体的に読み進める力を獲得するとともに、不断に「読書生活の記録」を書くことで読書の習慣や態度がなだらかに個々の「実際生活」に根ざすことを目指したのである。

—第1章 第1節 参考文献—

- 河野哲也(2015)「福島第一原子力発電所事故後の世界と新しい知的社会」中村百合子編『学校経営と学校図書館』樹村房, pp.10-24
- クルトーら(2007) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari, *Guided Inquiry : Learning in the 21st Century*、『探究への手びき』2007, Libraries Unlimited,
- クルトーら(2015) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century* 2nd.edition, Libraries Unlimited,
- 文部省(1969)昭和44年告示『中学校学習指導要領(国語)』
- 文部科学省(2008)平成20年告示『中学校学習指導要領(国語)』
- 文部科学省(2008)平成20年版『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版
- 文部科学省(2017)平成29年告示『中学校学習指導要領(国語)』
- 文部科学省中央教育過程審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2016)『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』(平成28年8月26日)
- 西尾実監修(1972)昭和47年版『新版標準中学国語』(教育出版)
- 大村はま(1972)「望ましい読書生活とその指導」東京教育大学児童研究会編『児童心理』No. 313, 金子書房, pp.58-64
- 大村はま・倉澤栄吉(1974)対談『『読書生活通信』と読書指導』教育出版国語編集部『『読書生活通信』と読書指導』, pp.3-28
- 大村はま(1976)「読書人の基礎能力を養うために」、『国語教育基本論文集成』18, 明治図書, pp.289-326
- 大村はま(1975)「解説」『西尾実国語教育全集』第七巻, 教育出版
- 谷木由利(2016)「中学校読書指導における「ブックリスト」の機能と条件に関する考察—S50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)を手がかりに—」, 兵庫教育大学『教育実践学論集』17, pp.183-197
- 山元隆春(2015)「リテラシーを育てる読書教育の構想」山元隆春編『読書教育を学ぶひとのために』世界思想社



## 第1章 読書生活指導の動向と課題

### 第2節 学校を取り巻く読書指導の動向と課題

— 〈内 容〉 —

- 1 読書環境格差の是正
- 2 民主社会を生きるための「市民知」の育成
- 3 高度情報化社会を生きる「メディアリテラシー」の育成
- 4 協働への志向とその可能性の拡大
- 5 資本主義の行き詰まりを解消する生活の質の向上
- 6 持続可能な社会に向けて探究および問題解決能力の育成



## 第2節 学校を取り巻く読書指導の動向と課題

今日の学校を取り巻く読書教育・読書指導の課題は、次の六点にまとめることができる。

- 1 読書環境格差の是正
- 2 民主社会を生きるための「市民知」の育成
- 3 高度情報化社会を生きる「メディアリテラシー」の育成
- 4 協働への志向とその可能性の拡大
- 5 資本主義の行き詰まりを解消する生活の質の向上
- 6 持続可能な社会に向けて探究および問題解決能力の育成

この節では、これら六つの観点別に学校における読書指導の動向と課題について述べる。

### 1 読書環境格差の是正

子どもの読書環境を考える上で、近年注目すべきことは、「子どもの貧困」である。内閣府の平成27年の資料<sup>\*3</sup>によれば、日本の子どもの相対的貧困率は16.3%(2012)である。また、2010年のOECDの資料では、日本の子どもの相対的貧困率は、1990年代半ば頃からおおむね上昇傾向にあり、先進30か国中4番目に高いものである。

これは、6人に1人の子どもが、貧困ラインの年収125万円以下の家庭で生活しているということでもある。また、ユニセフ報告書『Report Card10－先進国の子どもの貧困－』(2012)の分析によれば、子どもの貧困が「1日3度の食事」とともに「余暇活動」を奪うことを示している。子どもの貧困は、子どもの暮らす家庭から絵本や本を購入する経済基盤を損ね、書店・公共図書館へ出かける時間や習慣を奪い、子どもの家庭における読書環境の格差と結びつくことは想像に難くない。

こうした子どもの家庭での読書環境の格差を埋めるのは学校である。2012(平成24)年度に文部科学省により実施された、「学校図書館の現状に関する調査」の結果を見ると、さまざまな読書指導がどのようになされているか、ある程度把握できる。

まず、全校一斉読書活動については、小学校19,957校のうち96.4%の学校が、中学校では8,572校のうち88.2%が実施している。実施時間については、これらの小・中学校の9割強が、始業前に実施している。さらに全校一斉読書以外の読書活動推進のための取組については、小学校でほぼ全ての学校が、中学校で7割近くの学校(小97.9%、中72.1%)が図書の読み聞かせ(小96.3%、中37.0%)や必読書・推薦図書コーナーの設置(小71.6%、中76.1%)などに取り組んでいる。しかし、その内実については、項目毎に大きな差がある。ことにブックトーク(いずれの校種も3割以下)や中学生が小学生に読み聞かせを行うなどの校種間連携による取組(いずれの校種も1割以下)などで、実施率が極端に低くなっていることである。

こうした状況は、学校現場における読書指導が、図書の紹介や読書への誘いといったレベルにとどまっていることを物語っている。多忙を極める学校現場では、学習者の実態や

---

\*3 内閣府 平成27年度『子ども・若者白書(全体版)』第3節「子供の貧困」による

発達過程をふまえた継続的、系統的な読書指導は困難な状況にあり、一部の指導者あるいは図書館教育担当者や司書教諭にゆだねられている状況が想像できる。情報読書の指導においては、総合的な学習の時間などにおける調べ学習の必要性から、すべての教職員の関心が高まりつつあるものの、その指導の系統性や方法・技術に課題を多く残している。

平成20年版学習指導要領では、読書指導とその系統性が重視され、読書に関する言語活動例も多く提示されたこと、また、それに準拠した教科書によって読書指導の実施状況には若干の改善が見られるようになってきている。がしかし、子どもの読書環境の格差に着目するとき、確固とした子どもの読書活動推進の理念のもと、計画的かつ効果的に、全ての児童・生徒を対象にした読書生活指導が実施されることが望まれる。家庭環境による教育格差が広がりつつある現況においては、「学校における読書指導」をいっそう強化しなければならないと考える。

## 2 民主社会を生きるための「市民知」の育成

国際情勢において「反知性主義」\*4「ポピュリズム」\*5などの社会変動を示すキーワードが飛び交う以前に、日本人が体験したことは、2011年3月11日の東日本大震災による「科学神話の崩壊」である。河野(2015)が指摘するように、福島原子力発電所の崩壊による放射能汚染は、それまで原子力の専門家が示してきた「安全神話」を覆すものであり、国民の中に「科学に対する深い疑義」を生じさせた。

このことは、科学者の「専門知」に自身の未来を委ねるだけではなく、「専門知」を活用しつつ自らの「市民知」を築き、市民自らが進むべき道を造り上げていく必要性を示唆するものである。われわれの豊かな未来は、「専門知」という名の「情報」を正しく読み取り、活用しつつ、自らが考え、選択することによって保障される。

内田樹(2010)が述べるように、「情報を評価・選択するときに最優先の基準」は「その情報を得ることによって、世の中の成り立ちについての理解が深まるかどうか」ということであり、「その情報を得ることによって『世の中の成り立ち』についての理解が深まるかどうか」というのは、天変地異的な破局の現場や、戦争などの現場においては、文字どおり命がけのことである」といえる。

読むべきもの(メディア・情報)を間違えることは、悲劇につながる。何を読むか、選び取る力は、一見ささいなことのようにありながら、その人の生命を決するような意味を持っている。読書指導は、「市民知」を育む基盤としての読解力、選書力を含む読書力を育成することであり、情報リテラシー・メディアリテラシーを育てるものである。

## 3 高度情報化社会を生きる「メディアリテラシー」を育てる

今や子どもたちの多くが、乳幼児期からスマートフォンに接し、高校生においては、一日平均2時間40分以上スマートフォンやパソコンでインターネットを利用しているとの

\*4 Anti-intellectualism 知的権威やエリート主義に対して懐疑的な立場が取る主義・思想

\*5 Populism 政治に関して理性的に判断する知的な市民より、情緒や感情によって態度を決める大衆を重視し、その支持を求める手法あるいはそうした大衆の基盤に立つ運動

データ\*6もある。子どもたちが、情報の氾濫や極端な偏りの中で、踏み迷うことのないよう、読んで考える習慣作りを始めとした読書生活指導の徹底に向けて、大人のはたすべき役割は大きいといえる。

チェインバーズ(1991)は、下の図1-4「読書の輪」を用い、読書というドラマの一つひとつの場面を他の場面と結びつけて考えた。さらに、図の中央に、子どもたちの読書を「手助けする大人」(ENABLING ADULTS)を配置し、その仕事について、下のように解説している。

**ENABLING ADULTS**  
**手助けする大人**  
 手助けする大人を輪の中心に置き、双方向の矢印をつけたのは、信頼と、経験を備えた読書家の助けがあれば、読むことの初心者も課題を克服できるからであり、手助けすることさらに、大人もまた学ぶことができる。読書は、技術と創造であり、結局知的成長の上に成り立っている。

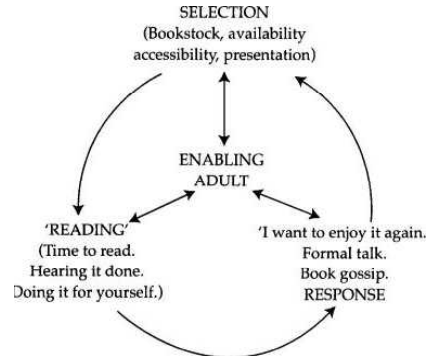


図1-4 「読書の輪」 THE READING CIRCLE  
 (Aidan Chambers 1991 *The Reading Environment: How Adults Help Children Enjoy Books* Thymblepress)

**SELECTION 本を選ぶ**  
 (図書コーナー、いつでも利用できる、実際に手に取ることができる、読書家である指導者によって書棚に意図をもって配架されていること)  
 とにかく信頼できる読書家が、手助けが必要ときにそばにいて、本の選び方を見せてくれることが大切

**'READING' 「本を読む」**  
 (読む時間、読んでもらって聞く、自分で読む)  
 読むには時間がかかる。学校に入る前の子どもたちは、絵を見ている間に読み聞かせてもらうことで初めて読むことの成功体験を味わう。  
 子どもたちが図書コーナーへ行き、本を手に取り、本に注意を向け、気に入った本を見つけ、読み始める、このような読書の輪を形作ることの手助けに、大人はベストを尽くさなくてはならない。  
**時間** 文学作品を読む楽しさは、出来事や人物、考えやイメージ、ことばの組み合わせに一つのパターンを見つけることからくる。  
 読んでいる間にこうした楽しみを見つけることで、子どもが少しずつ長い時間集中して読めるように、大人は手助けをしなくてはならない。  
**場所** 子どもが集中して読める場所を確保することも大人の大切な役割である。

読書活動において「手助けする大人の役割」がいかに重要であることを物語る円環である。読んだことについて話し合うことでさらに豊かな読書の世界

\*6 総務省が、東京都立の高校生を対象にしたインターネット依存傾向の調査(「高校生のスマートフォン・アプリ利用とネット依存傾向に関する調査」〈速報〉平成26年5月:総務省情報通信政策研究所)で、スマートフォンやパソコンでインターネットを利用している時間/1日、6時間以上—4.6%、約4時間55.2%、約2時間40分40.2%だった。

へと導くことは、大人の大切な役割であることをチェーンバースは、「RESPONSE 反応」の項で次のように示している。

大切なことは、子どもたちをもっと賢い読み手に育てるために手助けすること

**RESPONSE 反応その1**

**「もっと読みたいな」**

同じ本をもう一度読みたい・同じ種類の本・同じ作家の書いた本、とにかく読書のよろこびを味わうためふたたび本を選んで読もうとすること

**RESPONSE 反応その2**

**「読んだ本について話したい」**

読むことで何が起こったか、それがどんな意味を持っていたか、どんなに重要だったかをだれかと一緒に探りたい

①正式な読書会（学級・セミナー）

②読んだ本について友だちとのおしゃべり

話すことで、もっと楽しく、もっと読みたくなり、読書の輪の裏に入り込んで螺旋のひねりが加えられる。本について話し合うことで、読書の輪は球体へと変化する。

山元(2015)では、リテラシー育成に働く大人の役割を、サイプ(2008)を引きつつ、次の五つの役割によって提示している。

- 1) 「読者」としての役割…読み聞かせ・テキストの音読の際に、読む人が「読者」としての姿を見せること。大人がどのように本を「読む」のかという姿を見せること。
- 2) 「励ますひと」としての役割…感想を述べたり、質問をしたりした場合にそれをほめれば、生徒たちの大きな自信になる。生徒がその本について発した言葉にことばをつなぐことでその本と生徒との交流がさらに広がる。
- 3) 「思いをはっきりさせるひと」としての役割…生徒の発言に言葉を加えることによって、その生徒が言いたいことにかたちをあたえる。
- 4) 「一緒に考える仲間」としての役割…生徒たちが抱いた疑問や感想を一緒になって考え、生徒たちも自ら考える手がかりとなる考えを話す。
- 5) 「気づきを広げるひと」としての役割…生徒が話す小さな「気づき」を広げていく役割。「気づき」を広げるということは「世界」を広げるということでもある。

多様なメディアを学習材としつつ、これらの役割を一人の指導者が担って読書指導を展開していくことは容易ではない。多忙を極める学校現場においては、メディアに精通した司書教諭や学校司書、情報教育担当者はもとより教職員が一丸となり、家庭や地域を巻き込んだチームワークのもと、児童生徒の情報リテラシー・メディアリテラシーを展開していく必要に迫られているのである。

**4 協働への志向とその可能性の拡大**

指導者がチームを組んで読書指導にあたるだけでなく、近年の学校及び学校図書館においては、「読書」を個人のものにとどめず、グループ及び集団で共有していこうという動きがある。これらは、個人読書が陥りがちな独善的な理解や読書領域の狭さを解放し、集団的協力的読書法の成立をもたらす(滑川 1970)。ここでは、そうした動向の中から三例を取り上げ、協働への志向とそのことによってもたらされる読書教育の可能性の拡大について述べる。

1991～2002年の間に提唱された三例、『みんなで話そう本のこと』（チェーンバース

1991)、『リテラチャーサークル実践入門』(ポラックら 2002)、『リーディング・ワークショップ』(カルキENZ 2001)のブッククラブが示すように「読書をグループおよび集団で共有していこうという動き」には、次のような共通する指導のポイントが確認できる。

- 1)本と子どもと指導者の三つの関連的発達過程として、「読書指導」の展開をとらえる必要がある。
- 2)読書指導において、指導者は優れた読書家でなくてはならない。
- 3)「本について話し合うこと」は、自分にとっての「その本が持っている意味」を作り上げる過程であり、そうした過程の楽しさが次の読書へと向かう意欲を学習者にもたらす。
- 4)「読書の記録」を書くことは、本について振り返りを通して、話し合いに自信を持って臨むことに役立つ。本について話し合った後は、話し合いの内容を深めることに、また、クラス全体の前では話せない問題点や心配事を、指導者と共有することにも役立つ。さらには、読書が学習者の思考にどのような変化をもたらしたかを、指導者が知る手がかりともなる。
- 5)「本を選ぶこと」「本を読むこと」「本について話し合うこと」のいずれの場面においても、指導者の役割は重要であり、手本を示すこと、対話を通して学習者の考えを引き出すことを、さまざまに形を変えて行う必要がある。
- 6)テキストの理解を助けるための対話を基本とした指導(カンファレンス、コーチング等)や、「読み聞かせ」「読み合い」「話し合い」を大切にす。これらは、読書指導における指導者と学習者、学習者相互の「協働」を内から支える機能をはたしている。
- 7)学校において子どもたちが自分の読んだ本について語る時、いつも安心して、自分が尊重されてると感じていなければならない。自分の言ったことは、みんながいつも耳を傾けてくれ、言いたいことはすべて発信できそして尊重してもらえると感じる話し合いの環境づくりが大事である。

以上の7点である。指導者と学習者、学習者相互の信頼関係を基盤とした「読書コミュニティ」は、いわゆる「学力」ということばで表現されてきた認知的スキルだけでなく、子どものやる気・計画性・忍耐力・協調性・寛容性など非認知的スキルや情意を育成する可能性を拡大するものである。

## 5 資本主義の行き詰まりを解消する生活の質の向上

読書と学力の関係は、これまでもさまざまに調査・議論されてきた。さらに近年では、幼児期の教育がもたらす効果を、経済学の立場からとらえようとする動きがある。ヘックマン(2013)は、幼少期の教育環境を豊かにすることが、認知的スキルだけでなく非認知的スキルの両方に影響を与え、学業・働きぶり・社会的な行動に肯定的な結果をもたらすと述べ、それによる経済効果に論及している。

アダム・スミスが『国富論』で指摘するように、経済学は分業と交換の認識から始まったといっても過言ではない。分業は「専門家」を生み、だれもが自分の仕事では専門家になり、専門以外では「素人」であらざるを得ない。分業は経済社会を豊かにするが、分業が、人間社会を豊かにするためには何が必要かを問うたのは、内田義彦である。

内田義彦(1972)は、分業社会であるからこそ「一人一人の人間が生きるということそれ自体のもつ絶対的意味」を大事すべきだと述べる。「人間を手段視するのではなく、人間

が生きるということ自体にかかわって自らの専門分野を意味づける」こと、それにより、専門家が素人を「軽蔑する」のではなく、「素人発言を専門家の目でくみとる」ことが可能になり、「人々の間に豊かなコミュニケーションの道がひらかれる」ことを、内田は示唆している。それは、単純に経済的な豊かさを比較する世界の対極に位置するものである。

幼少期からの家庭や学校における読書教育は、心の豊かさに象徴されるような個人の生活の質の向上と深く関わっており、それが資本主義社会の行き詰まりによる貧困や格差の解消につながる。それは、内田がいうように、本を読むことは「生きること」と「学ぶこと」がきり結ぶことであり、それによって「一人一人の人間が生きるということそれ自体のもつ絶対的意味」の理解が可能になり、分業の人間的な恩恵が行き渡る社会になると考えるからである。

「生活」と「読書」を結ぶことは、「Engagement」<sup>\*7</sup>という言葉で表現するにふさわしい。幼い頃から読み聞かせなどによって、本との深い「契り」をむすび、聞くことに従事し没頭する経験を持つことが、やがて「学び」に向かう心の構えをつくることとなるからである。自らの専門分野や経済的な豊かさのみに囚われない心の自由と、それによってもたらされる心の豊かさが、「読書」によってもたらされる。

## 6 持続可能な社会の実現に向けた「探究」および「問題解決能力」の育成

科学的な活動は、専門家集団を作りやすい一方で、社会一般に影響力をもち、政治権力や経済的利益と結びつきやすい。専門家はこうした知の権力化を自覚し、知の公共性を失わないために、一般市民と双方向のコミュニケーションを行う必要がある。「サイエンスカフェ」<sup>\*8</sup>に代表されるような、市民が持ち込む課題に、専門家と市民が対等な立場で取り組むという関係性をもつことであり、市民の「課題意識」こそが、その出発点である。

また、「課題解決」には、時間をかけた「探究 Inquiry」を行う必要がある。「探究」は課題を解決しようという態度であり、一人では立ちゆかず協働を必要とする。「探究」はその過程が重要であり、終わりが無い。

マルチメディア社会の今日、「本」というメディアが、新聞や雑誌のページを多く費やして論じられるという特権的な扱いを受けることには、理由があると池澤(2017)はいう。

それは本が人間の文化の基礎にあるからです。世の動きも、人々の考えも、最も深遠な思想も、まずは本という形にまとまった上で広められる。本というのは思考のユニットとしてちょうどいいサイズなのです。われわれはそれを資材にして次の時代を構築する。

\*7 山元隆春編『読書教育を学ぶ人のために』(2015, 世界思想社)によれば、「Engagement」は「契約」「関与」「従事」を意味し、PISAの学力テストでは「取り組み」と訳されている。「没頭する」という意味の「Involvement」と関わり深い語としている。

\*8 科学の専門家と一般の人々が、カフェなどの比較的小規模な場所でコーヒーを飲みながら、科学について気軽に語り合う場をつくらうという試み。一般市民と科学者が気軽に科学的な話題について対話する場所。

インターネット上の情報のように一時的・断片的ではなく、始めから終わりまでの全体を貫く主題や主張のもとに統一された媒体である。また、「本」には「部分」をもち、全体構造をもっている。読者が一つの問題について「思考」したり、学習したりするためには「ちょうどいいサイズ」である。さらに、全体を貫く「主題」があるということは、全く意見を異にする人と、その違いをすりあわせることもできるし、話し合いができるということでもある。「本」を基盤にものごとを考える習慣が育ち、時の流れを越えた文化的な価値の理解も可能になる。

「人間文化の基礎にある」本を中心とした読書がもたらすものは、①読書の習慣 ②選択力、批判力をそなえた読書力 ③社会や人生のあり方を考えることによる自己確立 であり、これらは次代にそなえる上で基礎となる力である。これら①～③の三つは、これからの社会を生きる子どもたちのための「学校における読書指導」の目指すべきものであるともいえる。

高度情報化社会においては、断片化された情報からすばやく自己の考えを生み出すことに意識が向けられがちではあるが、「読書」＝「考えること」との視点に立って、「思考のユニット」としての「本」を中心とした読書による継続的な「探究 ` Inquiry `」を重要視すべきである。

本研究においては、以上の1～6の学校を取り巻く読書指導の動向と課題をもとに、「小・中学校における発達過程をふまえた読書生活指導」カリキュラムを構想する。

－第1章 第2節 参考文献－

- カルキンス(2001) Lucy MaComick Calkins *The Arts of Teaching Reading*, Longman 吉田新一郎・小坂敦子訳(2010)『リーディング・ワークショップ―読むことが好きになる教え方・学び方―』新評論
- チェインバーズ(1991) Aidan Chambers *The Reading Environment :How Adults Help Children Enjoy Books*, Thymblepress こだまともこ訳(2003)『みんなで話そう本のこと』柏書房
- チェインバーズ(1993) Aidan Chambers *Tell Me Children, Reading & Talk*, Thymblepress 未訳
- ヘックマン(2013) James.J.Heckman *Giving Kids a Fair Chance*, Massachusetts Institute of Technology 大竹文雄解説／古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社
- 池澤夏樹(2017)「本から次の時代を構築し25年」『毎日新聞』1月8日
- 河野哲也(2015)「福島第一原子力発電所事故後の世界と新しい知的社会」中村百合子編『学校経営と学校図書館』樹村房, pp.10-24
- 文部科学省(2012)平成24年度『学校図書館の現状に関する調査』
- 滑川道夫(1970)『読解読書指導論』東京堂出版
- ポラックら(2002) Day.Jeni.Pollack, Spiegel.Dixie.Lee, McLellan.Janet.Brown, Valerie., *Moving Forward with Literature Circles:How to Plan, Manage, and Evaluate Literature Circles That Deepen Understand and Foster a Love of Reading*, NewYork : Scholastic 山元隆春訳『リテラチャーサークル実践入門』2013 溪水社
- サイプ(2008) Lawrence.R.Sipe, *Storytime : Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, Teacher's College Press
- 内田義彦(1972)「学問と芸術」『思想』9月号, 岩波書店
- 山元隆春(2015)「リテラシーを育てる読書教育の構想」山元隆春編『読書教育を学ぶひとのために』世界思想社



第1章 読書生活指導の動向と課題

第3節 読書指導から読書生活指導へ

〈内 容〉

第1項 「読書生活指導」の理論的背景

第2項 「読書生活指導」の史的展開

### 第3節 読書指導から読書生活指導へ

#### 第1項 「読書生活指導」の理論的背景

この項においては、次の五つの読書指導観をもとに、「読書生活指導」の理論的背景について述べる。

- 1 学習者中心の読書指導—芦田恵之助
- 2 「生きた生活技術としての読書」指導—西尾実
- 3 実践としての読書指導—滑川道夫
- 4 「適応課題としての読書」指導—阪本一郎
- 5 生活・学習者主体の読書指導—倉澤栄吉

これら五つの読書指導観が、大村はま「読書生活指導」理論の根幹をなすものとする。

#### 1. 学習者中心の読書指導—芦田恵之助

芦田恵之助『読み方教授』（1916 育英書院）は、「緒言」に始まり、「読み方教授の意義」「読み方教材」「読み方教授上の諸問題」「読み方の教授者」が収められ、加えて尋常一年から六学年・高等科と各学年別の説述がなされている。これらは、学習者の生活を「読むこと」を中心とした主体的・探究的な言語生活とすることで、生涯にわたって生きてはたらく読書力を育てようとするものであり、大村はま「読書生活指導理論」の礎をなす点においては、次の四点に集約できる。

- 1) 「発動的学習態度」の確立
- 2) 自己を読む
- 3) 自己を育てる
- 4) 教科書の外にも教材はある

以下、この四点について述べる

##### 1.1. 「発動的学習態度」の確立

「読書生活指導」は、その名が示すように「読書」を自然な形で学習者の「生活」に根づかせること、学習者が「本」と対話しながら読むことで自らの課題をそこに発見し、課題解決に向けて進んで「本」を探し、自らすすんで「本に親しむ」探究的な読書生活へと導く指導をいう。

児童が自らの「日常生活」に着目し、「自己」の課題を見出すことで主体的に学ぼうとする態度を尊重すべきであると主張したのは芦田恵之助である。芦田といえば、「七変化の教式」が思い浮かぶが、教式以前に「読むこと」においては強制によらない「発動的学習態度」を重視していた。

この頃になって、「教授は児童が自己の日常生活を解釈し、識見を高めようとする学習の態度を確立するのが第一義」と考え始めた。即ち教授には、教術も大切であり、教材研究も大切である。しかしかにかに五段の段階を踏んでも、教材の要求に合致しても、それが児童の日常生活を覚醒し、発動的学習態度の確立に無効であったら、教授は全く無意義である。(芦田 1916『読み方教授』pp.10-11)

教授法や教材の研究も大切であるが、児童の日常生活を覚醒し、自らの識見を高めようとする「発動的学習態度」を確立することが芦田にとっての最優先課題であり、それができなければ「教授は全く無意義」とまで言い切っている。

具体的には、幼少時を貧困の中に過ごしたにもかかわらず偉大な功績を残した二宮尊徳を例に、学習環境や師の有無を越えて、「生活上の必要」から「学ぼうとする一念」が生まれ「発動的学習態度」が生まれる筋道を示している。

二宮尊徳の幼時の文の師は誰であったろうか。その名をきかぬ。けだし翁はその天賦の力を社会の範によって活動せしめ、生活上の必要をこれによって解決せられたのである。要するに学ぼうとする一念は、教師以上の結果をもたらしたのではあるまいか。(中略) ここにおいて、翁には師なき者にも、師ある者にも、容易にもつことのできないある物があつたということが思われる。そのある物とは何ぞ。発動的学習の態度である。他人から迫られるのではなく、自ら求めんとする気概である。これある者の力と要と範はうまく統一せられて、自ら発達をとげ、これなき者の力と要と範は、少しも結合することなくて、一生無筆で終わる。

(芦田 1916「綴り方教授の帰着点」『芦田恵之助国語教育全集』第6巻,1987, 明治図書 pp.555-556)

尊徳は自らの「力」(天賦の力)を「範」(社会の範)によって生きて働くものとし、「要」(生活上の必要)から解決に向けて自ら「力」を発揮せざるを得なかった。尊徳の「学び」や成長は、それが「生きるためのさまざまな課題を解決するために必要」であるという切実な思いから生まれたものであり、決して他から強制的に課されたものではなかった。生きていく上での「要」があれば、人は自ずと「範」を自らが生きる社会に求め、主体的に学ぼうとする態度によって、自らの力を伸ばし成長していく。「力」と「範」と「要」、これらが統合的に人の成長に働くのは、その根底に学習者自身の自ら求め学ぼうとする意欲すなわち「発動的学習の態度」があるからである。したがって自ら進んで学ぼうとする「発動的学習の態度」を欠くものは「無筆」、すなわち生きていくために必要なリテラシーをその身に培うことができないまま生涯を終えてしまうというのである。

では「発動的態度」はどのように育てるのか。指導者自身が「教え込もうという気持ち」を捨てることだと芦田はいう。

教師はまず教え込むという念を去るがよい。いやしくもこの念があれば、児童の発動的態度は直ちに受動的態度にかわってしまう。(芦田 1916『読み方教授』p.51)

指導者がまず「教え込もうという念」を意図的にすて去らないと、育ちつつあった「発動的学習態度」もたちまち「受動的態度」すなわち消極的な受け身の学習、やらされる学習に変わってしまうとしている。

読書生活指導は、学習者が自らの日常生活において「読書」が「必要」であると感じることから出発する。そこから「読みたい」という一念が生まれ、「すすんで読もう、読み続けようとする」態度へとつながる。

例えるなら「読書感想文」や「読書冊数目標の設定」は指導者の「教え込み」の典型であり、「朝の一斉読書活動」もまた、指導者サイドからの強制である。学習者がまずその日常生活において「読書の必要性」を痛感するよう、導くことこそ「読書生活指導の出発点」であるといえる。

大村はまが芦田恵之助に出会ったのは、1930（昭和5）年のことである。大村はま読書生活指導理論は強制によらずのびのびと読書に取り組む場を設け、自らの課題意識に従って、本を探し、選び、手に入れて読むことができる力を育てる工夫であり、その理論の根源を芦田恵之助に見ることができる。

## 1.2. 自己を読む

学習者の「生活と本を結ぶ」とは、読書生活指導の目標をやさしい一言で表すものではあるが、実際の指導にあたっての工夫は容易ではない。芦田は「生活」と「読むこと」の関係を次のように述べる。

私は読本に取り上げてある事実を、児童の日常生活に引き直して考えさせるのを、「生活に落とす」とか、「自己を読む」とかいて、指導の大事な一工夫と考えているのです。  
(芦田 1972『恵雨自伝・下』実践社 p.21)

まずは書かれている「事実」を「児童の日常生活に引き直して考えさせる」ことが、読むことの指導に於ける最重要事項であり、これを芦田は「生活に落とす」「自己を読む」といい表している。そのため、一人ひとり個性や環境の異なる学習者の実態を無視した、統一的な教育課程による同一の指導の在り方を次のように批判している。

事情の異なった被教育者に、同一の教育課程を教授するのが、必ずしも国の教育として統一ある義ではない。教育の統一は之を客観に求むべきものではなく、教育を受けたものが、常に向上発展を心がけ、而も安んずべき所を知って各自の生活を楽しむという主観の上に求めなければならぬ。(芦田 1916『読み方教授』pp.19-20)

芦田はここで教育の目的を統一するとすれば、それは学習者一人ひとりが主体的に「生活の向上発展」を目指す学びを自覚させることであり、その結果として「自らの安住できる場所を知り、各自の生活を楽しむという主観」が確立するとしている。

読み方教授は自己を読ませるのが目的である。自己を読むとは他人の文章によって、種々の思想を自己の内界に描き、未知の真理を発見しては、これを喜び、悲哀

の事実には同情の涙を注ぎ、かくして自己の覚醒せらるるを楽しむ義である。世のいわゆる読書子中には往々、自己の識見のたたない者がある。他人の文章に自己の覚醒せらるるは、自己を錬磨向上せしむる方便である。然るを他人の言論に眩惑して、これを保留することを読書の重要事としておる。その結果、瘠せ男が重い甲冑を着ている様に、全く自己の活動を失ってしまう。かく読書が常に自己との接触を保っていけば、進んで何々を読んでもみようという要求の起るべきは当然である。

(芦田 1916『読み方教授』pp.69-70)

読書は日常の生活体験のみでは得られない新たな世界を学習者の前に描き出してみせる。さまざまな思想、未知の真理を発見する喜び、想像を絶する事実によって未だ嘗て味わったことのないほど心を揺さぶられることによる新たな「自己の覚醒」が読書の喜びといってもよい。

こうした読書の喜びは、自己を磨き向上させるためにある。読書によって未知の世界とそこに生きる自分自身を発見するというスタンスをたもっていけば、当然のことではあるが、次はこの本を読んでもみようという思いが立ち上がってくるのはごく自然のことである。

この要求の前には形式の困難など決して、禍をなすものではない。読書の根底はこれである。澁刺たる要求うちに働いて、形式の読解に熟すれば、読書力はその程度に応じて進むものである。

(芦田 1916『読み方教授』p.70)

読書が未知の世界と出会い、自己を覚醒し、自己を磨き向上させることの喜びに通じるものであると知っている者にとって、その本が難しいかどうかは影響しない。これは読書の基本事項である。読みたいという思いがあれば、読解も上達し、読書力もそれについて伸びるものであると、読書と読解の関連性についても芦田は触れている。

読書することで自己を点検し、自己の生活における課題を発見すること、これが「自己を読む」境地である。「他人の文章に自己の覚醒せらるるは、自己を錬磨向上せしむる方便」「読書が常に自己との接触を保っていけば、進んで何々を読んでもみようという要求の起るべきは当然」のように、自己を重ねて読むことで自らの生活の向上が図れることに目ざめた学習者の読書態度は「発動的」「主体的」なものとなるという考え方は、後の「読書生活指導理論」の核となる考え方である。

### 1.3. 自己を育てる

主体的な学びを成立させるには、個々の実態を捉え個を育てる指導の方途が図られなければならない。個を捉え育てる指導の要点について、芦田は次のように述べている。

児童には各自各異の個性があって、真の研究心が何科にその萌芽を発するか知れぬ。吾人はその萌芽を培養することが任務である。児童がいかなる門より入るも、確固たる研究心が樹立せば、一切の真理はいたるところに発見することが出来る。今後の教授は知識の伝達よりも研究心の養成を重んじなければならぬ。

(芦田 1916『読み方教授』pp.21-22)

学習者一人ひとりの実態把握は、さまざまな教科において見受けられる真の「研究心」の芽生えを捉えることといってもよい。子どもの探究への入り口がどこにであるとしても、いったん「研究心」を打ち立てた学習者は、ジャンルが何かを問わず、さまざまところで真理を発見しうる。学習指導においては「知識の伝達」よりもまず「研究心」を育てることを重視しなくてはならないことを、芦田はここで提示している。芦田は1916(大正5)年の時点ですでに、読むことの指導において「知識の伝達」よりも「探究的な学習」を成立させることの重要性を示唆しているのである。

児童の旺盛な研究心を、他の支障を受けずして、天真のままに発達せしめたら、在校中はおろか、社会に出でて後も、必要の生ずる毎に、研究心は活動して、自己としての解決は、至る所に之を下し得るようになる。

(芦田 1916『読み方教授』pp.37-38)

学習者が「旺盛な研究心を、他の支障を受けずして、天真のままに発達せしめ」ることができれば、社会に出た後も「研究心」は活動し、自己としての解決をあらゆる所で下し得るといっているのである。

総括すると、「読むこと」の学習において、このような「研究心」の発動をもたらす指導の工夫を芦田は「生活に落とす」あるいは、「自己を読む」と表現し、その「研究心」を生涯にわたって持ち続けることが「自己を育てる」ことであると考えられる。

大村はまがその読書生活指導理論において「自己の課題発見・解決」を読書の目的に掲げた根底には、芦田恵之助のこうした「自己を読む」ことで生涯にわたって「自己を育て」続ける読書人育成の精神があったといえる。

#### 1.4. 教科書の外にも教材はある

『読み方教授』第三章「読み方教材」は、読本以外の読み方教材に、目を向けている。

勿論読み方教材の重要部分は読本であるが、他に読み方教材として多くの読みものの存在することを思わねばならぬ。多くのものとは何か。児童の目に触れて感興をひくものならば、読み方教材として価値あるものといわねばならぬ。尋一二の児童の電車の「新宿行」とか「品川行」とかいう文字、又は駐車場の文字等によって、漢字を学習することが多い。これ等は読本以外の読み方教材として貴いものである。新聞・雑誌の記事、少年読物の文章中には、読み方教材として適当なものがいくらかもある。

(芦田 1916『読み方教授』pp.74-75)

読み方教材の具体について芦田は、①「児童の目に触れて感興をひくもの」を「読み方教材」選びの糸口としながら、②「児童の日常生活に最も関係の深いものから執る」とし、「児童のための」あるいは「児童の引き付けられる」とも言い換えている。具体的には芦田自身の読書する際の心の状態を振り返って ③「自分の言わんとするところを明にされたような場合に非常に快感を覚える」 ④「自分の行くべき道を暗示されたような場合に

読書の甲斐があったとも思う」と続け ⑤「偉人傑士の言行を読んで、自分の性格に似通った点を発見した時」 ⑥「奇異の風俗・習慣等を読んで、生活の多様多変を知った時」など、要するにⅠ「自己の生活に触れた場合に強く引き付けられる」とこれらを総括している。また、時期や文章そのものにも目を向け、Ⅱ児童の発達段階や読書力に適したものを選定することを「読み方教材」の条件として提示している。さらには、Ⅲ郷土を重んじ学校独自の教材選定の必要性も説いている。以上は、次のように整理でき、これによって芦田の読みもの教材としての選書の精神が明確となる。

また、これを仮に具体的な読みものに置き換えてみると、その文種は文学のみに偏らず伝記や地理・歴史、哲学、科学など多ジャンルにわたるものとなることが予想できる。

Ⅰ 自己の生活に触れ強く引き付けられるもの

- ① 児童の目に触れて感興をひくもの
- ② 児童の日常生活に最も関係の深いもの
- ③ 自分の言わんとするところを明にされたように快感を覚えるもの
- ④ 自分の行くべき道を暗示されたように読書の甲斐があるとも思うもの
- ⑤ 偉人傑士の言行に自分の性格に似通った点を発見するもの
- ⑥ 奇異の風俗・習慣等に生活の多様多変を知るもの

Ⅱ 児童の発達段階や読書力に適したもの

Ⅲ 郷土を重んじ学校独自の教材として必要とするもの

詰まるところ「児童をしてその好むところを読破する自由を得させることである」とあるように、芦田の『綴り方教授』にある「随意選題」の精神は、『読み方教授』における「随意選書・随意選読」の精神に通じるものであるということが出来る。後に、大村はま「読書生活指導」の重要な構成要素として「学習者の手に取りそうな本・読むべき本」を多ジャンルにわたって選んだ「ブックリスト」が機能していることに通ずるものである。

1916(大正 5)年発刊の『読み方教授』で芦田が到達した境地は、第二次世界大戦をはさんで国語科教育が歩んだ道筋を一足飛びに越えて、1966(昭和 41)年からの大村はま国語教室において展開される「読書生活指導」の基盤となる考えである。

具体的にいえばそれは、i 生活の「要」に迫られすすんで読む態度を育てる ii 自己に引きつけて読むことで自己の課題を発見させる iii 個の実態をとらえ個を育てる iv 自由にのびのびとさまざまなジャンルの本に出合わせる 指導である。学習者の立場に立っていえば、自己<sup>9)</sup>を読み、自己を育てていく力としての「研究心(探究心)」を自覚する学習であり、ここに大村はま「読書生活指導理論」の萌芽を見ることが出来る。

---

\*9 芦田のいう「自己」が具体的には何を指すのかについては、解釈の分かれるところである。田近(2013)は、垣内松三は芦田のいう「自己」を「自己の姿」ととらえ、西尾実は「読みによって得た直感」すなわち「内的心象」ととらえていると解説している。

## 2. 「生きた生活技術としての読書」の指導—西尾実

わが国の戦後における読書指導史と「読書生活指導理論」の背景を考えると、学習指導要領の内容および改訂の方針に着目した「読む」の教育課程史（田近 2013）の六期区分に注目する。田近の示す六期は次のようである。

第一期	昭和 20 ～ 25 年	経験主義導入期—言語生活開発の時代
第二期	昭和 26 ～ 32 年	言語活動重視期—活動主義言語能力観の時代
第三期	昭和 33 ～ 42 年	系統主義への転換期—能力主義国語教育の模索の時代
第四期	昭和 43 ～ 51 年	学習内容精選・再構成期—教育の現代化(情報化時代への対応)の時代
第五期	昭和 52 ～ 63 年	「言語の教育」期—言語生活教育からの脱却の時代…ゆとりと基礎・基本の時代
第六期	平成元年～	自己教育力追究期—生きる力(変化への主体的対応能力)と新しい学力観の時代

戦前の芦田恵之助の『読み方教授』を母体としながら、大村はま「読書生活指導」理論が完成されるのは、上記区分でいえば第一期から第四期にかけてのことである。これに先駆けるように、戦後の国語教育を牽引してきたのは、西尾実である。この時期の西尾の国語教育観を、田近は次のように概観している。

戦後、西尾はまず、これまでの国語教育の反省の上に立ち、これからの国語教育は、文学のみの読みの指導に偏ることなく、言語生活の全体を視野に入れて進めるべきだという考えを強く押し出した。この考え方は、あとに見るように、すでに戦前から持っていたものであったが、特に戦後、言語生活の領域把握を基礎とした言語生活主義の立場からより一層明確にしていっていったものであった。すなわち西尾は、これからの国語教育の重点を言語生活の充実に置き、文学の鑑賞指導はその発展段階である言語文化の教育として位置づけたのである。

（田近 2013 「西尾実・言語生活主義の国語教育」『現代国語教育史研究』第二章、富山房インターナショナル、p.137）

文学の読みの教育(鑑賞教育)に関しては戦後の西尾の考察が、「言語文化の教育」へと重点の置き方を大きく変えたことがわかると同時に、国語教育の重点を「言語生活の充実」へシフトしたことがわかる。米国人文学教育使節団が示した「長期研究(long range research)」の真意について西尾は、過去の事実の探究ではなく「将来の生活を創造するための計画と実践に関する科学的考察で、やっては失敗し、失敗してはまたやるという行きかたの研究なのだ」という意味のことがあった。すくなくともわれわれの国語教育学は、まさに、そのような生活創造としての長期の探究でなくてはならぬと思う。」と解説し、研究に取り組むこの考え方が西尾の国語教育学にける新たな意思表示の契機となったことを『国語教育学の構想』（1951 筑摩書房）で述べている。



### 2.1. 「読書生活」の定義

言語生活主義の立場から「読書指導」に関して論述したものが『国語教育学の構想』（西尾 1951:筑摩書房）二一七「読書生活の問題と指導」である。その冒頭で「読む生活ということばは、どうも落ちつきがないので、読書生活と呼ぶこととした。」とあり、読書指導史における「読書生活」ということばは、ここが由来とされている。

西尾は現状を「これまで国語教育といえば、読方教育であり、講読教育であったといってもよいほどよむ働きだけが問題にされていた。にもかかわらず生徒の読書生活そのもの問題は、十分にとりあげられていなかった」と分析し、「読書生活の指導の目標を検討し、その学習と指導の問題を見出し、これが解決に当たらなくてはならない」ことを示唆した。具体的に「われわれの読書の目的や場や対象や方法」が多岐にわたることをあげ、「日常用から研究までの、また娯楽から芸術活動までの各段階に適当な方法が立てられなくてはならぬ。これまでのような読書のための読書というような目標しかない、精しきや深さはできてくるが、生きた生活技術としての読書を全面的な身につけることはできない」と指導方法に言及している。この時点における「生きた生活技術としての読書」の必要性という提示は西尾の先進性を示す画期的なものであったといえる。

### 2.2. 「読書生活指導」の材料

西尾は「日常生活に必要な知識を得るための読書材料のいちじるしいもの」として、「通知・回覧・掲示・広告・新聞・単行本・手紙・百科辞書・図表等」をあげ、これまで「読みかた学習の対象になっていなかった」こういう類の文書の活用がわれわれの社会生活に欠かせないこととともに、「書きかた」の、さらには「話しかた」「聞きかた」の未発達につながっていると指摘し、その指導の必要性を次のように説いている。

こういう類の文書を読みかた学習の材料にすることは、欠くことのできない言語教育の一問題である。こういう文書の速やかな読みとりと、要点把握のたしかさは、指導や練習なしにできることではない。そのうえ、批判的学習のためには、多くの好材料を提供するであろう。（西尾 1951『国語教育学の構想』筑摩書房、p.92-93）

21 世紀の言語生活はアクティブでクリティカルなものが要求されるが、西尾はその指導の必要性をこの時点で予測し、学校において辞書や参考図表、地図や表の読み取りを指導することが言語生活の充実につながると説いている。さらに、西尾はここで「研究としての読書」対象として「各教科の教科書」をあげるとともに、「生涯の書」として愛読書を繰り返し読むことの人間完成上の意義について述べている。加えて、娯楽観を一新しをマンガ・笑い話・一口話・コント・寸劇などのよいものを生産するためにも、また、読書生活を明るくし、健康的にするためにも、娯楽を目標とした読書の研究指導が重要であるとしている。

### 2.3. 「読書生活指導」の方法

西尾の提言は、「読書生活」の指導の方法へと進む。

われわれは、何を読むべきかということはよく問題にするが、いかに読むべきかということにはかなり無頓着である。しかし、何を読むべきかを知る、もっとも確かな方法は、いかに読むべきかをわきまえ、それを身につけることである。何を読むかは、その人その時の問題で、他から規定することはできないものであるから。  
(同上書 p.97)

読書生活の指導については、選書の問題も大切ではあるが、読書法・読書の技術を身につけさせることが選書の問題をも含めて解決することにつながるとしたうえで、読書法・読書技術の指導するにあたっては、さまざまな問題があると指摘している。その一つは、多読(対義語は少読)か精読(対義語は粗読)かの問題である。西尾は、どちらが重要であるか二者択一で問われるべき問題ではなく、「多読・博読と同時に、精読・深読が奨励せられなくてはならぬことは当然」と述べたうえで、「真に読みこなす力をもたない多読・博読は、実は粗読・乱読にすぎない」とし、「読みものの範囲を拡張することのみに急で、それをわれわれの現在として、いかに読ませるべきかという方法の追究に欠けている」ことを問題視している。また、一読で直ちにわかる文章の読み方については、一読主義に陥ると「読書生活は目もあてられぬさまになる」と警告し、「要は、精しく読むべきものを選んで精しく読み、軽く読むべきものを採って軽く読む自由を得ることにあると思う」と、ここでも選書の技術と読む技術の関係性を強調している。

西尾の読書法・読書技術の問題に関する論述を特徴づけるものに「通読」に関する考察がある。西尾は「通読」を「精読」に対するものとして位置づけ、「大意を得るための方法」と意義づけている。「もうひとつの深読の方法」として西尾は「通読」が読書生活にもたらす意義について次のように述べている。

それ(もうひとつの深読の方法)は、通読によって、その意味構造の手がかりを得るかわりに、自己の問題をそこに発見し、その文章を媒介として、その問題の展開をはかることである。これもひとつの重要な読書法であって、一般的方法は立てがたいが、個人的傾向としては、かなり、いちじるしいばあいがある。いわゆる、自己を読むという類の読書である。このような精読・深読の訓練があれば、大まかにざっと読んでも乱読に流れず、少読しかできなくても貧読に陥らないであろう。こういう読みかたは、人間形成としての読書にはぜひなくてはならぬものである。

(西尾 1951 『国語教育学の構想』 P.99)

「通読」は、それによって「自己の問題をそこに発見し、その文章を媒介として、その問題の展開をはかること」ができる「重要な読書法」として意義づけられ、これが、いわゆる「自己を読む」読書法の一つであると説いている。さらには、「人間形成としての読書にはぜひなくてはならぬもの」として位置づけられていることに西尾独自の読書観が表れている。

西尾によれば、こうした読書法は「作文の構想を練るうえにも必須の作業」であり、「適当な材料を選んで、時々共同作業として行うのがよい」としている。同時にこれは「本腰になって文と四つ組むことである」ことから「少年少女のよるこんで飛びつくような仕事

ではなく」、したがって指導者による効果的な指導がなされることによって、このような骨を折って読むような読みかたに喜びを見出す学習者が出てくることも決して少なくはないと述べている。また、こうした読みかたの基礎がなければ、「多読」は「乱読」あるいは「ひとりよがりの読み」になると示唆している。

読書法に関する問題として西尾は、「古典および詩歌のような感性的、音律的性質を基調にしたものは、肉声の響きを媒介にしないと、真に読んだといえない関係があ」と述べ、一方で「散文のような、知性的、構造的な性格が基調となっているものは、黙読を主眼とした読書方法の指導が必要」なのは理解できるとしている。しかし、発音・発声、イントネーションの指導も十分でないまま、「わが国の現状において、いきなり音読をやめてしまうのは無謀というほかない」と憂えている。

以上のように西尾は「一般的な読書の方法についての問題を考察した」ところで最後に、両極端とでもいうべき対蹠的な書き物の読み方」について例示・考察している。Ⅰ「論語とか聖書とか、文芸においてもある種の古典が代表するいわゆる生涯の書の読みかた」Ⅱ「新聞が代表する、その日その日の必要で読みすてられていくものの読みかた」の二つである。また、この項の最後で「読む働きは、読む働きとして終わるものではなく、かならず、そこに、何らかの発展が成立するのが一般である」とあるように、読みの発展形態とその指導すなわち話し・聞き・書き・読む生活の関連学習の方法の確立が目指されている。西尾の足場はあくまでも学習者の「言語生活」にあり、その充実を目指す指導理論には、情報化社会の到来を予見した先進的・具体的な提案がある。

このように見てくると、『国語教育学の構想』第二編七「読書生活の問題と指導」における西尾実の提言は、後の大村はま「読書生活指導」実践の随所に反映され、指導理論の骨組みとなっていることに気づかされる。西尾によるこの論考の「材料」の項は、大村実践の基盤である「ブックリスト」に反映され、「方法」の項は、『読書生活通信』や中学校三年間を見通した系統的・発展的な読書生活指導カリキュラムを貫く指導理念となっている。

#### 2.4. 大村はまの学び

西尾実の「読書生活の指導」理論から大村はま自身が学び得たことの詳細は、『西尾実国語教育全集』第七巻(1975, 教育出版)の大村はまによる解説に詳しい。大村はここで自らの実践による単元「外国人は、日本(日本人)をこのように見ている」を踏まえつつ、西尾実に学んだことを次の(考察者の要約による)7項目に著している。それぞれの項目における考えのもととなった西尾実の論述の出典を( )内に記した。

- ①生活学習を徹底することによって系統学習を成り立たせる(西尾 1957「系統学習論」同上書 p.257)
- ②個人学習と共同学習との位置づけや関係のさせかたを工夫する(西尾 1959「言語生活指導の方法」同上書 pp.326-327)
- ③めいめいの計画をもって学習に臨ませる(西尾 1958「教科書の生かし方」同上書 pp.268-269)
- ④指導者の準備を十分なものにする(西尾 1951「国語教師の指導と準備」同上書 pp.128-129)

- ⑤対話〔一対一で生徒と話す機会〕を多くする(西尾 1966「ひとりびとりの学習を生き生きと」同上書 p.270)
- ⑥読書会など「討議」の指導を工夫する(西尾 1956「構成要素の学習から基礎能力の育成へ」同上書 p.121)
- ⑦読書会など学習の「記録」と『読書生活通信』のためなどの「報告」を書くことに力を入れる(西尾 1959「方法の問題点」同上書 p.295-296 など)

大村は「読書生活指導」実践において、⑦読書会など学習の「記録」と『読書生活通信』のためなどの「報告」を書くことは、ことに重要な意味を持つ。『西尾実国語教育全集』第七巻(1975, 教育出版)解説の中で大村は、「作文といえ、いわゆる生活文が考えられていたとき、記録・報告を位置づけ、ここに力を入れなければならないことも、何回となく先生の書かれ、話されたことである」として、西尾の著述から次のような一節を引用している。

書くことの独立学習によって実現される関連学習は、小学校の作文入門として行われるものが、通信としてのメモであり、鉛筆による対話であることに始まって、文章の聞き書きや、名文の書き写しを行うというようなことを始め、学級日誌・学校日誌のような記録はもとより、観察記録・実験記録を書いた上に、その記録をまとめるというような作文に進み、さらに、感想や意見をさまざまなジャンルの文章に表現するというような作文に達しなくてはならない。

(西尾 1959「方法の問題点」同上書 pp.295-296)

「感想や意見をさまざまなジャンルの文章に表現する」という表現について、大村はこれを実践の場にあてはめ「豊かな学習が展開しているあいだに、しぜんに、いろいろな場での書きものが必要になり、いろいろな種類の文章が書かれるようになる」と説明している。大村実践では「読書会があれば、その会の記録が書かれ、その会の通信に、報告が載るといふことは、ごく自然のことである」とその具体を大村は示している。

「読むこと」の学習がごく自然に「書くこと」に発展していく過程がここにはあり、その過程で培われる力こそ学習者一人ひとりの「言語生活の充実」を保障するものである。西尾実が、「書くこと」の中でも「学習記録」を取り立てて重要視した由縁である。

わたしは、学校教育において、来るべき次代を担う青少年の言語生活を向上させ、来るべき社会の話し合いを改善するために、話し合いの基礎である対話・問答の学習と、書くことにおける作文と学習記録の学習を励行することによって、ひとりびとりの学習をいつも生き生きさせたいと願っている。

(西尾 1966「ひとりびとりの学習を生き生きと」同上書 p.85)

ここで西尾は、「言語生活の向上」と「話し合いの改善」に欠かせないものとして「対話・問答の学習」と「作文と学習記録の学習」の励行をあげている。さらに「記録」に関しては「単なる回想の材料ではない」として「記録が創造の跳躍台であることに全然気づ

かない教育者もいる」と憂えている。大村はま「読書生活指導」において、「対話・問答」「作文・学習記録」はいずれも欠かせない。ことに「記録」に関しては読書指導とそれに関連した単元の「学習記録」だけでなく、学習者自身の読書生活そのものを日常的に記録する「読書生活の記録」の指導がある。「読書生活の記録」は「学習記録」以上に学習者の学校の外の生活をも含む「言語生活」に密着した「記録」であり、それによって読書が生活に欠かせないものであることの自覚を促すものといえる。

このように見てくると、大村はまがいかに忠実な西尾理論の実践者であったかがわかるとともに、西尾理論を越えて、学習者の「言語生活の向上」に培う工夫を生み出していったことがうかがえる。大村はま「読書生活指導」実践においてそれは、『読書生活通信』「読書生活の記録」「読書指導単元」とこれらを結ぶ「学習の手びき」の一つ一つに具現されている。

### 3. 実践としての読書指導－滑川道夫

大村はまが「ここに書かれてあることはすべて試みた」と語ったのは、滑川道夫『読書指導』（1959 牧書店）である。その構成は次のようである。

まえがき
読書指導とはなにか
I 「読む」の本質
II 読書指導の意義と領域
III 読書指導計画の構成
発達段階における読書指導
I 読書興味の発達
II 幼年期の読書指導
III 児童期の読書指導
IV 少年少女期の読書指導
V 青年期の読書指導
読解と読書指導
I 学習指導と読書指導
II 読解指導と読書指導
道徳教育における読書指導
I 読書における道徳教育的機能
II 道徳教育における読みものとはなにか
文学教育における読書指導
I 文学教育の目標
II 文学教育の系列
III 文学教育の当面する問題点
子どもマンガの読書指導
I 子どもマンガの現況
II 歴史的展望

III	子どもマンガの長短
IV	マンガと読書指導
V	子どもマンガをよくしたい
子どものための読書案内	
I	子どもに鑑賞させるときの諸注意
II	名作読書案内
III	子どもに読ませたい本
参考文献	
索引	

「まえがき」において滑川は、「親や教師が子どもであった時代の読書生活とはかなり違った様相を呈し」、いわば「原子力とマス・コミ時代」に入った昭和30年代の「子どもたちの読書生活がどのような位置を占めたらいいのか」と問い、親や教師のなすべきこと何かの問いに答えようとしたものであることがわかる。

また、目次からもわかるように「読む」ことの本義から問いただし、子どもの将来を見据えたうえで、指導法を具体的に示している。さらに、社会や家庭、学校における教育課程全般を見通した総合的な視野から「読書指導」のあり方を問い直しており、大村はま「読書生活指導」の実際に反映された点が多い。それらを、ここでは四つに分類し示す。

- 1) 「読書」を多視点からとらえる
- 2) 読書技術の「学習過程」の具体をとらえる
- 3) 「読ませたい本」の具体をとらえる
- 4) 滑川を中心とした読書指導研究者たちによる「読書指導」の高まり

### 3.1. 「読書」を多視点からとらえる

『読書指導』（滑川 1959 牧書店）の「発達段階における読書指導」の節では、子どもの読書興味や読解力の発達を踏まえながら、I 読書興味 II 幼年期 III 児童期 IV 少年少女期 V 青年期 の各発達段階で具体的にどのような指導が必要が示され、具体的な指導の要点の提示となっている。小・中学校段階にあたる III 児童期、IV 少年少女期 の指導項目を、一覧で示すと次のようになる。

教養ないし研究的な読書の芽生えを培うこと(児童期) 良書をたがいにすすめあう態度をつくること(＼) 終(わ)りまで読み通す態度を育てること(＼) 図書館の本や物品をだいじにする態度を育成すること(＼) 学校図書館における読書のしかたをみちびくこと(＼) 学級生活と学校図書館における読書通路を円滑にする任務の遂行にみちびくこと(＼) 雑誌の読みかたを指導する(＼)
読書環境をじぶんでつくる意欲をみちびくこと(少年少女期) 読書についての話合いができる気分をつくること(＼)

俗悪読みものに対する批判力を育てていくこと(〃)  
 学習と結びついた読書や図書資料の利用方法を指導すること(〃)  
 必要個所をくりかえして読み、メモする読書を経験させること(〃)  
 学校図書館利用から公共図書館利用へ発展させること(〃)  
 学校図書館における読書のしかたを身につけさせること(〃)  
 「必要」と「目的」から読後の処理を自主的に考えるようにみちびくこと(〃)

読書技術、読書法、選書技術、読書態度、読書環境、学校図書館や公共図書館の利用法、読書と「書くこと」の関連などについての読書指導の具体が、発達段階にそって示されている。大村はま「読書生活指導」実践においては、こうした項目が『読書生活通信』や読書指導のための「学習の手びき」として段階的・系統的に示され、「中学校三年間の読書生活指導カリキュラム」の骨格をなしているが、「**多視点からの読書指導**」という点で滑川の考えを反映したものと考えられる。

また、当然のことであるが中学校後半の時期はすでに「青年期」にさしかかっており、「V 青年期」の項目では、青年期特有の「不安定性」に配慮し、「文学へのみちすじ」が示されていることは注目すべき事柄である。「文学が、かれらの人生にとって、生活を考えさせ、批判的精神をそだてるのに役立つよう読まれるよう」がそれであり、「受験期」にある者にとってこそ「読書習慣の形成」が求められ、将来「人間が現実の事件に直面したとき『考える』はたらきをする基礎には、主として読書と作文によって養われた力がはたらく」として、**読書的思考、作文的思考の重要性**を強調している。「青年期」は「じぶんの生活の中に生じてくる問題をとりだして解決をはかるために読書することや、読書によって導きだされた生活上の問題について考えてみるといったことが経験されなければならない時期」であると滑川はとらえ、「四 生活との結びつき」を項目立てて重視している。青年期と文学、受験期と読書、そして生活と読書の関係性への示唆は明解である。

青年期に至るまでの「読書指導の目標」を批判的読書の指導、考える読書の指導におき、社会に出た後も、公共図書館を利用し、読書クラブや読書サークルなどの「なかまどうしの読書会」によって批判力が養われてくると、じぶんたちの生活に身近な良書が選ばれる可能性が濃くなる」とその可能性に期待を寄せ、「青年期」における「**読書会**」の**必要性**を明示している。

滑川道夫の「読書指導論」に対しては、「良書主義」「生活指導主義」との批判もあるが、それに偏ったものではないことが、論述の至る所に垣間見えるとともに、「**探究的な読書**」や「**探究共同体**」の必要性へとつながる素地をここに見ることができる。滑川道夫の指導理論が、「生涯にわたって本から離れない人すなわち読書人の育成」を目的とした大村はま「読書生活指導」実践に資すものは大きい。

### 3.2. 読書技術の「学習過程」の具体を示す

『読書指導』（滑川 1959 牧書店）の「読解と読書指導」の節「I 学習指導と読書指導」の項の冒頭において「過去における書物学校、文字学校、ことば学校が、主知主義の記憶中心に依存しすぎて、人間性の教育をはばんできた」ことをあげ、そのひとつ「書物学校」の弊害を打破するには、「書物」が教材や教具の一つとして位置づけられるに終わらない

ものとして次のように述べている。

学習指導は、知識を向上させるだけでなく、また技能の習得だけでもなく、感情的にも、意志的にも、身体的にも、社会的にも、次代の生活者として必要な各面の成長をふくむ全人的な問題解決の能力の発達をはかる。教え込むよりも子どもの側にたって育成しようとする。子ども自身が能動的に「学びとる」ようにしむける。与えられるのを待つよりも、すすんで求める道をわからせようとする。そうすると限られた教師の経験や教科書にばかりたよってられない。じぶんで問題を発見し、解決の方法を講じて、資料にあたって解決していかなければならない。その場合の資料として「書物」が大きな役割を果たすことは、昔もいまもかわりがない。

(滑川 1959「I 学習指導と読書指導」「読解と読書指導」『読書指導』牧書店, p.137)

滑川はここで、「次代の生活者として必要な各面の成長をふくむ全人的な問題解決の能力の発達をはかる」ため、「子ども自身が能動的に『学びとる』ようにしむけ」、「じぶんで問題を発見し、解決の方法を講じて、資料にあたって解決していかなければ」ならないこと、それには「書物」が資料として大きな役割を果たし、学習指導上の不易の役割を担うものとしてとらえられている。さらに滑川は、「全人的な問題解決の能力の発達をはかる」ための学習指導の筋道を、次のように著している。

- 1 問題の発見
- 2 問題の確認
- 3 解決のための計画を立てる
- 4 解決のための学習活動
  - a 必要な資料を集める
  - b 解決のための資料交換と研究
  - c 検証してまとめる
- 5 整理と反省

これらを具体例を挙げながら解説するとともに、「必要な資料を探し出すための能力をみちびく」ための指導上の注意点として次の四点を挙げている。

- a 目次によってさがすこと
- b 「さくいん」で検出すること
- c 件名による検出
- d 資料の活用

「d 資料の活用」に関しては、資料の「まる写し」をさけ、「ひとつの問題に関する資料をいろいろな個所から集めて正確にうけとり、じぶんの考えをはたらかせてまとめる」指導の必要性を説いている。

また、この節では20項目にわたる「読解力」の分析や、7項目の「読書指導」の主要



目標、「読解指導」と「読書指導」の特徴の対比が提示されている。さらには、教育現場における指導者の悩みとして「読書指導の問題領域」をとりあげ、①読書環境の調整 ②読書興味の開発や ③読書領域の拡充 ④読書技術の探究 ⑤読書意欲の喚起 ⑥読書感想の表現 ⑦読書生活の発展 の七つの観点から具体的にその指導法を示しており、そのどれもが学習者中心の立場に立った「探究的な読書」への提案となっている。

### 3.3. 「読ませたい本」の具体を示す

滑川道夫『読書指導』（1959 牧書店）「子どものための読書案内」は三つの項から成り立っているが、なかでも「Ⅲ 子どもに読ませたい本」（pp.359-413）の項は、55ページを使っての、幼児から中学生までに「読ませたい本」の「ブックリスト」（解説付き）となっている。滑川の読書指導は時に、「良書主義」との批判を招くこともあったが、戦後十年あまりを経た当時、子どもには読ませたくないと思える本に子どもたちが手を伸ばしてしまう実態を看過できなかったに違いない。子どもたちの読みたい本が読むべき本であるよう、選書力の育成も視野に入れていたことが、この「Ⅲ 子どもに読ませたい本」の「ブックリスト」からうかがえる。

大村はま「読書生活指導」においては、「選書力の育成」の重要性だけでなく、「ブックリスト」に収載されている「読ませたい本」の具体も参照されている。教育現場にある指導者にとって、具体的な書名を挙げて、「読むべき本」が学習者の「読みたい本」となるよう示された「ブックリスト」の具体は意義あるものといえる。

### 3.4. 滑川を中心とした読書指導研究者たちによる「読書生活指導」の高まり

亀村五郎著『読書指導』（1975 百合出版）巻末の「ブックリスト」「心に残る百冊の本」は、滑川(1956)の「ブックリスト」との重なりも多く、その意味において滑川の「ブックリスト」の選書や「ブックリスト」尊重の精神が、1970年代のわが国の「読書指導」にあたえた影響は大きく、滑川が「読書指導」の理論と実践の開発を牽引してきた結果とも考えられる。

「読書指導」理論・実践の牽引という意味においてはさらに、1948(昭和 23)年創刊の東京教育大学児童研究会編『児童心理』（金子書房）の「読書指導特集」に名を連ねた論者たちの存在に注目する。鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫には三冊の『児童心理』(No. 313.No. 357.No. 381 のいずれも読書指導特集号)が収蔵されており、その中の一冊『児童心理』No. 313「特集子どもの生活と読書」（1972 金子書房）の巻頭論文は滑川道夫の「読書生活の創造」である。この号には倉澤栄吉「国語科教育における読書指導」、大村はま「望ましい読書生活とその指導」、阪本一郎「青年の読書生活」、亀村五郎「豊かな心を育てる読書生活」などが収載されている。このことから 1970年代においては、滑川を中心とした研究者、実践者を交えて、「読書生活」の指導が誌上においてさかんに論じられ、互いの指導理論を高めあっていたことがわかる。

また当時、滑川が奉職していた成蹊大学の附属学校においても「読書生活指導」実践研究がなされ、その中の一人、成蹊小学校教諭 堀内輝三による『読書のあとで一生活をゆたかにする読書記録のつけかた』（1960 さ・え・ら書房）は、子どもたちに向けて「読書生

活の記録」の意義とその重要性を説いた書であり、教師にとっては先行事例の少ない「読書生活の記録」による指導法の手がかりを得ることのできる貴重な書である。同書は、鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫に一冊所蔵されており、同書内には大村自身の手になるメモや傍線が多く施されている。これにより、堀内(1960)『読書のあとで—生活をゆたかにする読書記録のつけかた』は、1967年より大村はま国語教室において展開された「読書生活の記録」による指導の理論と具体を示す書であったことがうかがえる。

滑川道夫を中心とした研究者・実践者が1960年代後半から1970年代前半にかけて、「読書生活指導理論」の骨格ともいえるべき読書指導実践理論を構築していたことが、こうした事実からは見えてくる。

#### 4. 「適応課題としての読書」指導—阪本一郎

大村はま「読書生活指導」における「ブックリスト」は、実践上あるいは理論的・構造的にも重要な要素である。実際の「ブックリスト」選書にあたって大村は、阪本一郎編著『現代の読書心理学』(1971 金子書房)による「読書興味の発達」を参考としたことが、鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫蔵書の同書の該当事項に大村の加筆があることからわかる。

##### 4.1. 「読書興味の発達」をふまえて

阪本は、読書興味の発達を「子どものパースナリティの形成過程における適応課題の展開と平行している」ととらえている。『現代の読書心理学』(1971 金子書房)における阪本の考えを要約すれば、次のようになる。「われわれの生涯は、多かれ少なかれ、われわれ独自の環境に適応することが課題となっており、子どもたちのパースナリティは、その過程の時点で、それなりの適応を果たそうとしている。経験の要求は、具体的には、それらの適応課題の達成に向かって働く。したがって読書の興味もまた、いかにしてこの課題を達成しうるか、いかにすればこの課題を達成し得ないかが、中心となる。比較検討によって、有効適切な適応行動を考えるのである。現実の経験が乏しい子どもたちは、読書の世界に間接経験を求めて、その適応行動の拠りどころにする。それが読書の興味の根底になる。」というのが、その骨子である。

##### 4.2. 適応課題としての読書

阪本の分析にもとづく「読書興味の発達段階」(同上書 pp.129-134)において、中学生は次のe・f・gの時期にあたる。

- a. 子守話期(2歳～4歳)
- b. 昔話期(4歳～6歳)
- c. 寓話期(6歳～8歳)
- d. 童話期(8歳～10歳)
- e. 物語期(10歳～12歳)
- f. 伝記期(12歳～14歳)

- g. 文学期(14歳以後)
- h. 思索期(17歳以後)

阪本によれば、「e. 物語期」には、興味の対象が現実化し、環境の知的理解や成人のスポーツへの興味が高まり、冒険的行動や積極的行動への共感、自治能力の発達、友人社会への適応が始まる。読み物の興味も多方向へ分化する。「少年少女物語」「冒険物語」「推理物語」「感傷物語」「スポーツ物語」「偉人物語」「発明発見物語」を愛好するとしている。

「f. 伝記期」は、身近の成人に対する適応異常から自我意識が強くなるとともに、自尊感情に燃え、周囲からの干渉を忌避する。「伝記」、無名の科学者や芸能人の業績の「記録文学」によって人生はいばらの道であることにも興味を持つと指摘している。

「g. 文学期」の適応課題は、青年期に特有の情緒的動揺を自らコントロールして自我を安定させ、現実の社会の機構の中で生き抜いていく心構えを作ることであり、市井の隠れた人たちが真剣に取り組んだ人生の中に真実があることを知らせるのがよいとしている。優れた「大衆文学」「純文学」によって自我の深層の狂瀾怒濤に興味を持たしめることができるとしている。

大村の選書による中学生のための「ブックリスト」は、ほぼこの阪本の「適応課題の展開に平行した読書興味の発達」に即したものとなっている。どの時期に何を読ませるべきかを、大村自身が学習者一人一人の「適応課題」としてとらえ、それを意識した選書をし、「ブックリスト」化を試みたことが、大村はま国語教室における『読書生活通信』の記事とからわかる。この選書の精神はまた、大村はま自身が編著者となった昭和50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)の「ブックリスト」にも反映されている。

読書生活指導に限らず、大村はま国語教室実践は学習者の言語生活や発達段階を含む実態把握から出発する。阪本一郎の様々な角度からの読書実態調査に基づく研究は、大村はまの読書生活指導理論に読書と学習者の実態把握という面で及ぼした影響は大きい。

## 5 生活主体・学習者主体の読書指導—倉澤栄吉

倉澤栄吉は、その著書『読解指導—読みの基礎能力—』(1956, 朝倉書店)において、戦後の新しい「読むこと」の学習を、「読解指導」の名のもとに明らかにしようとした。

### 5.1. 「生活読み」の提起

田近(2013)は、倉澤が明確にしようとした「読むこと」の教育としての「読解指導」の全容を次のように概観している。

倉澤は、それまでの「まず通読して、それから読んでいって、物語のすじをじゅうぶんつかみとって、今度は部分部分を細かく調べながら、ことば調べをしていって、終わったら漢字の練習をやったりして、もう一度最後に、すらっと整理読みをして終る」という「あの定石」は、「教材主義」で「この教材を子どもに与えてやった」という立場に立つものであったが「ここで私たちは革命的に、受け取るものの側に立つ必要がある。」と言う。つまり、「読者の立場」に立ち、「児童生徒のなま

の意識」を重視する必要があるというのである。そして、これまでの「学習的作為的な方法」から解放されて、「もっと自然なもっと生活的な読みの意識」の方へ子どもを向けていく必要があると言い、「生活読み」という新しい考え方を提起する。

(田近 2013「戦後教育としての読解指導」『現代国語教育史研究』第二章、  
富山房インターナショナル、p.206)

それまでの読解指導の「定石」である「教材主義」「学習的作為的な方法」を改め、読者の立場に立って「児童生徒のなまの意識」を重視しつつ、型にとられない「もっと自然なもっと生活的な読み」すなわち「生活読み」を倉澤が提起した意図および経緯がここからわかる。さらに倉澤の提唱する「生活読み」と対局にある概念「学習読み」との関係性について田近(2013)はさらに、次のように解説している。

倉澤の見出した読むことの教育は、読みを主体の行為として見据えた「主体の原理」に立つものであった。それが、具体的な読みの学習としては、二律背反的に見られがちな「生活読み」と「学習読み」とを、読者における読みの働き(機能)という点で止揚し、読みの学習を学習でありながら、生活的・主体的な行為として成立させようとしたのである。それは、まさに読者の立場に立つ学習指導原理であり、きわめて革新的な読むことの教育思想の提示であったと言っていいだろう。

(同上書 p.208)

二律背反的に見られがちな「生活読み」と「学習読み」とを、読者における読みの働き(機能)という点で止揚し、読者の立場に立って、読みの「学習」でありながら「生活的・主体的な行為として成立させる」ことを倉澤は提示した。「カリキュラムとしての読書指導」には、「学習者個人の読書生活」に働きかけるものでなくてはならないという「読書生活指導」の理念の一つが1956年時点で、すでに見通されていたともいえる。

## 5.2. 学習者の「意識」への着目

「生活読み」ということばで「読むことの活動」を学習者の側からとらえ直した倉澤は一方で、この時期の学習指導要領の実用主義的な「読むこと」の教育を批判的にとらえていた面もある。倉澤はあくまで、学びの場においても、学習者の側からの主体的行為としてよみがえらせようとした。「生活読み」の発想は、「生活の必要」といいつつも、単に「生活の役に立つ、実用的な読み」の開発を意味するものではなかった。「実用的な読み」の開発を視野に入れつつも、その根底にある「読むことの根源的な意義」、すなわち読むことによる「ものの見方・考え方、価値観そのものを形成していく力」に注目していたといえる。したがって「生活読み」は、生活の役に立つ「説明的文章を読むこと」にのみ摘要されるのではなく、むしろ「文学教材を読むこと」の改革への主張でもあることが、次の倉澤(1956)の表現からわかる。

従来の読解指導の際、学習的作為的な方法が取られすぎていたのではないか。技術的に走りすぎて、児童・生徒のなまの意識を無視していたのではないか、もう少

し、作為的なものから解放されて、もっと自然なもっと生活的な読みの意識のほうへ子どもたちを向けていくやり方をしなければ、物語教材の指導には革命が来ないのではないか、というのが結論です。

(倉澤 1956『読解指導』, p.18 下線は考察者による)

指導者が定めた「読み」の目標に向かって、問答を繰り返しつつ展開していく従来の「学習的作為的な」読解指導の息苦しさから子どもたちを解放し、「児童生徒のなまの意識」「もっと自然なもっと生活的な読みの意識」を大切にしていこうとする呼びかけである。文学・非文学の境を超えて、「自然かつ生活的な読み」の必要性を説いているのである。この「読みの意識」への着眼こそ倉澤の読解・読書指導論の中核をなすものであり、独自の発想による指導論の基点となる考えであり、その具体は、次のようである。

いままでの学習指導法は、「教師の考えや講義や発問を聞いている」という単純な方法が多く、したがって、先生の言うことをよく聞いて、何か必要のあった時には答えようとしているだけです。それだけに児童生徒の活動は、単純であって、あまり問題はなかったのですが、単元法や生活教育法を採用している教室は、子どもが自由な、各種の経験活動をするために、生き生きとしますが、その経験や活動を統一するもの一意識を考え、いったいどんな意識に支えられているかという読解時における意識の複雑さにメスをあててみなければなりません。

(同上書, P.16 下線は考察者による)

児童生徒の自由な経験活動を学習の成果に結びつけるには、「その経験や活動を統一するもの」としての「意識」に目を向け、考え、児童生徒の経験や活動が「いったいどんな意識に支えられているか」という言わば「読解時における意識の複雑さにメスをあて」指導法の確立を図らなければならないと、倉澤は指摘している。さらに、倉澤は単元学習と「意識」の関連について次のように述べている。

話したり、書いたり、読んだり、さまざまなことを、変化を与えてやっていけば、単元学習になるなどというのは、現象的な見方による誤解です。単元学習で第一になされなければならないのは、指導者が子どもの複雑な自然のはたらきを考えて、どのような意識が活動の根底を支えているかということに目を向けることです。子どものやっている仕事がどうも遊びたわむれているように見えても、また、何か子どもがしゃべり合っている状態にあっても、その根底にどんな意識があるかと探っていかなければならないのです。

(同上書, P.16 下線は考察者による)

単元学習は、学習者の自然な言語活動にによって展開するため、「読む」「書く」「話す」「聞く」活動が自然になされる。しかし倉澤はそれを単元学習の一面をとらえた「誤解」として指摘し、活動時の子どもの複雑かつ自然な言語活動を、「どのような意識が支えているか」「根底にどんな意識があるか」という目で分析・把握しなければならないとしている。

その上で倉澤は、学習者の活動を支える「意識」を四つに分類している。倉澤(1956)の論述に基づき、考察者は「四つの意識」を次の(一)～(四)のようにまとめた。

- (一)作業意識－現象的な、表面の意識  
遊びや競争の間に「教師の指導の目あて」が達成されていく。  
「子どもの活動の目あて」
- (二)しごと意識－作業意識よりやや高次の意識  
学習計画にそって作業をしようという意識。教師や他の学習者の考えを聞いて、学習の流れに即して作業をしているのだ」という潜在意識。
- (三)問題の意識－(一)(二)よりももう少し高次の課題意識  
問題は教師から与えられる場合もあるが、主として子ども自身から生まれる問題意識、仲間の考えに触発されて生まれる問題意識もある。
- (四)興味の意識－(三)より自然に、読むことにより産出される次に読むものへの興味意識  
「おもしろかったなあ、もう一ぺん読んでみよう」「著者は他に何を書いているのか」「出典はどこにあるんだろう」というように、次の読書や、次に読みたい本や読むべき本に向けられる意識。

倉澤はこの「四つの意識」の段階性について、次のように補足している。

第一の意識では、教師の計画と子どもの活動の間に非常な距離があります。(考察者中略)教師の指導の目あてと、子どもの学習の目あてとは、性質が違ってきます。したがって計画は作為的になります。作為的だということは、ある意味では、ひじょうに教育的であり、学校的なのです。ところが、第二、第三、第四となるに従って、作為的なものが自然的になり、学校的なものは生活に即するようになります。つまり生活で経験する意識と、学校で経験するそれとの間に意識的な差はなくなります。(同上書、P.18)

このように段階性を持つ学習者の「なまの意識」に目を向け、「作為的なものから解放」されて「もっと自然な生活読みの方向へ目を向けていくやり方」への提唱がここにはあり、「児童生徒のなまの意識」に目を向けることは、「学習者の個人的な生活」と「カリキュラムの世界」を結ぶこと、すなわち二律背反的な「生活読み」と「学習読み」の止揚につながる重要な指摘となっている。

さらに倉澤は、「読むこと」の指導とその指導材料との関係について、次のように述べている。

読解にはいろいろな種類がある。生活上の必要と興味によって、速く読まなければならないこともあり、ざっと読み、拾い読みなども必要である。私たちは、通読→精読→味読という定石だけを重んじない。あるときは精読を捨てて、多読でいく。教科書の読解に中心をおかず、むしろそれを手がかりとして、図書館などで多くの

読書経験をさせる。子どもは、精読よりも多読によって、真の能力を身につけるものである。  
(同上書 pp.27-28)

読解力は広い。教材文の読解だけでなく、字引の利用、索引の引き方、その他にも指導の目を向けよう。  
(同上書 p.28)

「教科書教材からの離陸」ということばは、後々まで倉澤がよく口にしたことばである。教科書教材をまったく使用しないというのではない。教科書教材を手がかりとして、学習者が、図書館資料や辞書などにも目を向け、それらの資料の活用のしかたを学び、ジャンルの違いを踏まえつつ多くの読書経験を重ねることで、自らの生活に必要な読み(「生活読み」)を構築していく過程を重視している。ここでの「多読」とは、「学習読み」としての「多読」の推奨である。

### 5.3. 「主体読み」の提起

1970年代の高度経済成長期、情報化社会の到来の中、倉澤栄吉は『国語教育講義』(1974, 新光閣書店)を世に問うている。読書指導というと文学作品の名作を読ませて、その感想文を書かせるといった指導が旧態依然として続けられている中で、倉澤はその指導の狭さと欠点を指摘しつつ、「生活読書人」を育成する読書指導のあり方について、次のように言及している。

本当の読書人は、文章を文献として活用して自分の問題を解決したり自分が調べたいと思うことを文章によって得たりする、そうすることによって自分の知らなかったところの新しいものを得ようとして、差し加えることによって知的生産をする。したがって情的消費を中心とする文学作品の教育ではなしに、知的生産をすることによって情報時代を生きぬく主体をつくること、それが読書人の形成であります。文章を活用して情報時代を生きぬく人間をつくることでありますから、それはまさに読書の指導としての図書館の紹介や図書館の見方の勉強であり、読書指導であります。  
(倉澤 1974『国語教育講義』, 新光閣書店, pp.34-35)

「本当の読書人とは、文章を文献として活用して自分の問題を解決したり、調べたい、自分の知らなかったところものを得ようとして、知的生産をする人」のことであり、「読書指導」とは、「知的生産をすることによって情報時代を生きぬく主体をつくること」と言い切っている。

### 5.4. 創造性に培う読書指導

「創造性」「創造的行為」は、「新単元主義」ということばとともに国語科教育の目指すべき方向性を示すものとして、倉澤自身が頻繁に用いたことばである。

有効に文章を使って知的生産という精神活動を充足する人間をつくることを、読書指導の究極のねらいとするならば、それは文学作品によってではなく、むしろ非

文学教材によってできるのです。ゆえに、読書指導とは読者指導であります。読者という主体、人間を育てることでもあります。どういう人間を育てるかという、文章を使って知的生産のできる人間を育てることであり、創造的行為に培うような人間を育てることです。(同上書, p.35)

「読書指導」とは「文章を使って知的生産のできる人間を育てること」すなわち「読者」という「読書主体を育てること」と、倉澤はいう。ここで、倉澤(1972b「川崎講義」)の言う「新単元」という用語がどのように使用されたかを、次に整理してみる。

- ①昭和二十年代の経験主義的な単元学習の反省に立って、情報化社会において国語科の単元学習はどうあらねばならないかという意味を持っている。
- ②新単元学習の国語科としての特質は、情報化社会における言語的創造力の育成を志向する情報読書にある。
- ③読書における創造は、情報の受け手が、それぞれの主体的な状況に応じて情報を受容・活用し、再生産することで自己を形成していくところにある。
- ④読者は、その文章に対するイメージを転換・変容することで、新しいメッセージとして自分の情報生産に生かしていく。情報発信者のメッセージ(筆者の意図)は、転換・変容されることで、読者の新しい情報発信に生かされる。読者において新しいメッセージをたくされた情報として再生産されるのである。
- ⑤新単元学習理論は、単なる学習指導上の方法論の域を超え、情報生産活動としての情報読書を学習内容として抱え込み、それ自体、他をもっては換えることのできない創造的な言語活動として、国語教育の上に位置づけられる。
- ⑥「情報の加工力・変容力」を「自己学習力」としてとらえ、これからの時代に必要な学力とするのが、新単元学習における学力観である。
- ⑦言語学習は、訓練としてではなく経験として成立する。

「創造的行為に培うような人間を育てる」読書指導に関しては、翌年(1975年)、東京都青年国語研究会との共著として刊行された『読書の指導過程』に精しく述べられている。

読みの指導においては、従来収斂的な機能だけを特別に大事にしていた。そのため文章を大事にしてその意味をしっかりと読み取るという情報受容の姿勢はできた。そしてその姿勢の上に、展開として、別の仕事をするを、自由読書とか発展読書とか称し、また読んだ後に続く主体の活動を解釈に対する批評的立場などと呼んだ。読み取ったことを記録したり、人に伝えたりする活動も、正しい読みとりのあとに続く別の行為として考えられていた。

今やこの伝統的な考え方を修正せねばならぬ。受容から発展へ、つまり理解から表現、解釈から批評へといった一方的な路線ではなく、発展的な契機を大事なエネルギーとして、読みが主体性をもち、広まり深まっていくという発想に切りかえていかなければならない。ともかく文章を読んでから、他の仕事に引きつぎをするというのではいけない。読みの中には、いや読みの大半は、ともかくまず読んでみる



ではなく、何かの行為、たとえば書くとか、作るとか、表現するとか、問題を解決するとかいう生活の目的が、まず存在するのである。そのために読みを位置づけるのである。

(倉澤・東京都青年国語研究会 1975『読書の指導過程』, 新光閣書店, pp.21-22)

文章を読むことや言語を理解することは、「受容から発展へ、つまり理解から表現、解釈から批評へといった一方的な路線ではなく」、文章や言語から離陸して、自由に「想」を羽ばたかせること、すなわち「発展的な契機を大事なエネルギーとして、読みが主体性を持ち、広まり深まっていくという発想に」指導者自身の指導観を「切りかえていかなければならない」と倉澤は言う。離陸のきっかけをもたらすものは、何かの行為「書くとか、作るとか、表現するとか」いった生活の目的を達成するための学習意欲であったり、生活上の問題解決のためであったりする。

この意味で今までのように読みを「文章の意味をまとめてその内部に存する論理に到達することによって終わる」という閉鎖的なものとしなない。問題を文章によって解決する。それで終わるにとどめない。文章から問題を発見することもまた、読みの本質なのである。ある読書から他の読書へ展開し、別の本を調べ、そして比べてみようとするのは、もとの本に問題が示唆されたからである。文章の読みの中で不明な点や矛盾を感じたとすれば、それは、読み手の未熟さによるものだと決めつけない。読み手の自由性を発揮して別の文献に移ったり、他人と話し合ってみたり、時にはその文章を批判して問題をふくらましていく。文章とは常にある限定のもとに存在している。いくらりっぱな文章でも、その文章の述べていること以外には出られない。限定された情報だ。読み手はこの文章を足場にして再構成する。読みから書きへ、特定イメージから自由な連想へ、筆者の記録から別の筆者の関連文献へというふうに。

(倉澤・東京都青年国語研究会 1975『読書の指導過程』, 新光閣書店, pp.21-22)

「創造的行為に培うような読書人」とは、単に「自由読書とか発展読書とか、また読んだあと解釈に対する批評」でもなく「読み取ったことを記録したり、人に伝えたりする活動」や「正しい読みとりのあとに続く別の行為」ではない。「文章から問題を発見することもまた、読みの本質」であり、「文章の読みの中で不明な点や矛盾を感じたとすれば、それは、読み手の未熟さによるものだと決めつけ」ず、「読み手の自由性を発揮して別の文献に移ったり、他人と話し合ってみたり、時にはその文章を批判して問題をふくらましていく」ことを指す。「読みから書きへ、特定イメージから自由な連想へ、筆者の記録から別の筆者の関連文献へというふうに」、「読み手が文章を足場にして再構成すること」を「創造的行為」といっている。その意味においては、「変容と発展が、生き生きとした読みの原動力」であり、文章の読みが明確にとらえられなかったり、不明なものを明確にしようとする状態にある「読みの挑戦者」を励まし、「より主体的に読み立ち向かおうとする子どもを育てなければならない」と倉澤は述べている。

東京都青年国語研究会のメンバーの一人であった大村はま所蔵の『読書の指導過程』(倉

澤栄吉 1975, 新光閣書店)には数多くの傍線や書き込みが施されている。それは、会員による実践および研究協議の後の倉澤講義を中心にした、大村はま自身の学びの跡である。一例を挙げると、p.270の「(7)創造的読書」の項では「読書の楽しさというのは、創造的読書のことである。」に黄の色鉛筆でマーキングが施され、その三つの原則「創造とは未来に賭けていくことである」「創造とは見方を変えるということであり、新しい視座を獲得することである」「創造とは全力投球である」にも同じマーキングがなされている。

田近(2013)は、倉澤の「読むことの教育」理論の成立から、大村はま実践への結実までの道筋を次のようにまとめている。

読み手に即し、読みの行為の成立を通して読みの能力の向上を図るという倉澤の読解指導論は、主体的な読みの学習指導理論として受け継がれ、その後1970年代(昭和40年代以降)に入って盛んになる説明的文章に対する情報資料としての読みの学習、あるいは情報読書を柱とする読書活動、さらには新単元学習などに受け継がれていった新しい「読むこと」の教育の可能性を拓いていった。倉澤理論を受け継ぎさらに言語生活教育の可能性を切り拓いていった代表的な実践者が大村はまである。大村の脱文芸書の読書指導を中心とした「読書生活指導」の取り組みは昭和41年に始まるが、情報テキストとしての資料・文献の読みが特に充実して行われたのは、単元学習においてであった。(田近 2013「ポスト読解指導の新しい展開」『現代国語教育史研究』第三章、富山房インターナショナル、p.242)

「読書生活指導」が倉澤理論を母体としながら、言語生活教育の可能性を切り拓くものであったことが、ここからわかる。しかしながら倉澤栄吉自身は、考察者の見た限りでは、「読書生活指導」という言葉は、使用していない。

## 第2項 「読書生活指導」の史的展開

「読書生活指導」理論は、第1項「読書生活指導」の理論的背景で述べたように、実践者である大村はまが、自らの国語教室(石川台中学校1年生)で昭和41(1966)年から試みた読書指導実践によって、完成されたといえる。その指導理論は、本節第1項で述べた先人の読書観・読書指導理論を背景としており、その理論的背景は次の二つの系列に分かれる。その一つは芦田恵之助からの実践に即した「読むことの指導」理論であり、今ひとつは、西尾実から受け継いだ「言語生活における「読むこと」の指導」理論である。これらの指導理論に基づく「読書指導」は、戦後まもない大村はま国語教室においても実践されていたが、昭和41(1966)年から大村はまのいう「新しい読書指導」(大村1976)として実現されたのである。「新しい読書指導」は、倉澤栄吉に指導を仰ぎつつ「読書生活指導」実践を展開することで、理論として確立していく。

大村はまの「読書生活指導」実践は、情報読書を中心として設定された「外国の人は日本(日本人)をこのように見ている」などの読書単元に代表されることが多い。しかしその内実において、「読書単元」は大村はま「読書生活指導」実践の構造の一要素に過ぎないといえる。その根拠となるのが、「読書生活指導」の創始期のようすを表した大村はまの叙述である。1966(昭和41)年3月下旬、前年度から続いていた倉澤栄吉と内

地留学生とを迎えての月例研究授業の分野を、それまでの作文から読書指導に変更した。これは、倉澤の勧めによるもので「図書館がたいへん貧弱で…」と答える大村に対して、「図書館に関係のない読書指導」を提案したのも倉澤である。

「読書の楽しみ、読書の習慣、読書の記録」の三項目を掲げて始まった第一回(昭和41年5月20日)、第二回(同年6月13日)以降の研究授業の様子を大村は次のように記している。

そして、(第一回では)岩波の少年文庫の「コロンブスのむすこ」を紹介、「読んだ本、読んでいる本」についての発表——ひとりの話や数人の話し合いによる発表をした。それから、そこまでに出てきた本の中で読みたいと思う本を、後に、「読書生活の記録」の一部になった「私の読みたい本」という用紙に書いた。

次(第二回)は6月13日、本の紹介のほかに、感想を育てる工夫を試みた。五行感想——五行ということの意味はないが、短いということ、短いながら一つの考えのまとまりがわかる量の目安であった。——その短い感想に、適当な書き継ぐことばを書いてやり、そのことばに書き継いでいくことによって、自然に感想が深まっていく、考えるべきことの方角に心が動き出すようにして、感想を育てる試みをした。その後、7月5日、9月27日、10月28日と、研究授業はつづき、そのたびに、いろいろ形は変わっていたが、私のいた世界は、つまり同じであった。そして、12月2日、41年12月22日、この日は私にとって記念すべき忘れがたい日になったのである。

その日初めて、目次や索引を使う学習を試みたのである。自分たちの読書についてどう考えたらよいかと思っていることの答えが、どの本にあるか、目次と索引によって見当をつける、それが授業の前半であった。後半は、「週間読書人」を使って、必要なところを切り抜いて、それをスクラップ・ブックに処理するのであった。

時間がおわって(中略)私は何か不安でたまらなくなって、つい、おそるおそる今日のような、読書指導になるでしょうか。」と、口に出してしまった。先生は、言下に、はっきりと、「今日のようなのが読書指導だ」——だと言われたか、ですよと言われたか、わからなかったが——「今日のようなのが読書指導だ」という、そこまでは、私の心に飛びこんできて焼きついた。そのとき私は一度に目が覚めた。「今日のが?こういうのが?そうか!」新しい世界に出た。「図書館に関係のない読書指導」という、ずっと心の底に沈んでいたことばの意味も、すっきりとわかって、あたりが明るくなった。(大村1988「学恩」『倉澤栄吉国語教育全集第11巻』、月報5、角川書店、p.4、下線および中略は考察者による)

大村はまが、「新しい読書指導」を自らの実践を通して確かにとらえた瞬間である。

わずか半年間の「読書生活指導」創始期の回想ではあるが、「読書生活指導」の構造の中核をなす構成要素の全ての萌芽がここに表れている。「『コロンブスのむすこ』を紹介」は後に読むべき本の「ブックリスト」につながる大村はま「読書生活指導」の基盤である。五行感想を書き、その「短い感想に、適当な書き継ぐことばを書いてやり、そのことばに書き継いでいくことによって、自然に感想が深まっていく、考えるべきことの方角に心が

動き出すようにして、感想を育てる」指導は、読書による思考と後の『読書生活通信』の感想欄につながる。「読みたいと思う本を、「私の読みたい本」という用紙に書くこと、「週間読書人」を使って、必要なところを切り抜いて、それをスクラップ・ブックに処理する」ことは、まさしく「後に、「読書生活の記録」の一部に」なっている。

そして、「どの本にあるか、目次と索引によって見当をつける」授業こそ、「図書館に関係のない読書指導」という倉澤からの課題の解決であり、大村はまが「ずっと心の底に沈んでいたことばの意味も、すっきりとわかって、あたりが明るくなった」と感じるような、「新しい読書指導」「新単元学習」「創造的な言語活動」へと一步を踏み出した瞬間である。この昭和41年12月2日の授業の前半は後にさまざまな「読書単元」へと発展し、後半の指導「週間読書人」を使って、必要なところを切り抜いて、それをスクラップ・ブックに処理するは『読書生活通信』『読書生活の記録』による指導そのものであり、大村はま「読書生活指導」の中核となる指導の両輪が駆動し始めた瞬間といえる。先に、「読書単元」は大村はま「読書生活指導」実践の構造の一要素に過ぎないと述べた根拠はここにある。

『読書生活通信』『読書生活記録』による指導は、この昭和41年12月2日から約1年後の1967(昭和42)年10月から本格的にスタートする。「読書単元」による指導が、多く倉澤栄吉の示唆に基づくのに対し、この二つの『読書生活通信』『読書生活記録』による指導は、大村はま自身の読書生活から生まれたものであり、それによって学習者個別の読書生活を自らの力によって豊かにしていく指導の工夫が生み出されることとなる。

「読書生活指導」はいわゆる教室における「読みの能力」の発達を促す「読解・読書指導」カリキュラムと、学習者個別の「言語生活」を豊かにする「読書生活指導カリキュラム」の融合である。それらは、強制的になされるものではなく、「発動的態度」(芦田)がもたらす自由でのびのびとした雰囲気の中で学習者の「読書興味の発達」(阪本)を踏まえつつ、「創造性に培う問題発見の読書」(倉澤)を学習者の「言語生活」(西尾)に根づかせるための「段階的・系統的になされる指導」(滑川ら)のことである。本章(第1章)第1節で取り上げた、五者の理論と研究・実践の結実が「大村はま読書生活指導」実践であるといえる。

石川台中学校における創始期昭和42(1967)年10月からの「大村はま読書生活指導」は、一貫して次のような要素によって構成されている。

- i 『読書生活通信』
  - (1) 読書の意義・目的
  - (2) 読書法
  - (3) いろいろな本の活用法・読書の技術
  - (4) ブックリスト：選書の技術
  - (5) 感想を育てる
  - (6) 読書に関する知識
  - (7) 学習の手びき
- ii 「読書生活の記録」
- iii 「読書指導および関連単元」(学習の手びき)
- iv i～iiiの指導を支える基盤としての「ブックリスト」

これらの4要素(i～iv)を構成要素とする三層構造からなる「大村はま読書生活指導システム」は、この石川台中学校昭和41年度入学生とともに、三年間をかけて構築されたものといえる。

山元(2015)は、読書教育を通して育てる「理解」として次の五つの柱を立てている。

理解①本が意図的に目的を持って書かれていて、それが本の体裁や構造にもあらわれていることへの理解を育てる。

理解②本の多彩な表現形式をとらえるための見方を育てる。

理解③「本」に対して既に持っているイメージや考えを捉え直し、広げる。

理解④その本がなぜそのように書かれているのかということ、同じ内容の本と比べながら考える。

理解⑤その本の持っているさまざまな潜在的な意味を考え、その本が読者の読みをどのように組み立てるのかを考える。

これら読書教育を通して育てる五つの「理解」を、これまで学校現場で実践されてきた「読解・読書指導」に照らして鑑みると、何より「本」を表現媒体としてまるごと理解しようとする観点が欠けていたことに気づかされる。

大村はま「読書生活指導」実践においては、i～iv.のすべての指導内容・要素に、これら五つの理解についての目配りがなされている。具体的には、iv「ブックリスト」を含むi『読書生活通信』は、中学生のための『読書新聞』という形で、学習者の日常生活の中に、これら五つの理解にむけた視点を確立するはたらきをしている。また、国語教室で実際の「本」を教材として扱いながら、体験的に学ぶ場がiii「読書単元」も同様である。さらに、ii「読書生活の記録」は、こうした理解が学びの成果として定着したかどうかをみるメタ認知の場であり、自立した読書人として「自らの読書生活」を生涯にわたって制御(コントロール)していく態度を養う場でもあったといえる。

大村はまによって実践された「読書生活指導」理論は、先行する「読むこと」の学習指導理論を基盤としながら、主に次の六つの能力および人間性育成の可能性・方向性を持つものに成長していったと考えられる。

- (1)「生活習慣」(向上心・探究的な態度)－読書生活の関心・態度
- (2)「情報・メディアリテラシー」－問題発見・問題解決による「探究的な読書」
- (3)「人間関係づくり」(創造力・感情の共有)－協働性・寛容性
- (4)「感動」とそれに伴う力－感性
- (5)「忍耐力」「粘り強さ」－非認知的スキル
- (6)「情緒の安定」－非認知的スキル

本研究においては、これら(1)～(6)の能力および人間性を育むため、「本や新聞」を丸ごと教材として扱う読書生活指導の展開および実際については、第4章で述べる。本研究は、これら六つの事項を視野に入れ、「小・中学校における発達過程をふまえた読書生活指導」カリキュラムを構想するものである。

---

 〈第1章第3節のリフレクション〉
 

---

「読書生活指導理論」は、実践者である大村はまが自らの国語教室(石川台中学校)で1966年から試みた読書生活指導実践によって、完成されたといえる。その指導理論は、先人の読書観・読書指導理論を背景としており、その理論的背景は次の二つの系列に分かれる。その一つは芦田恵之助からの実践に即した「読むことの指導」理論であり、今ひとつは、西尾実から受け継いだ「言語生活における「読むこと」の指導」理論である。殊に昭和41年からは、倉澤栄吉に指導を仰ぎつつ「読書生活指導」実践を展開することで、その指導を理論として確立したといえる。その実践はさらに、「読書興味の発達」に関する坂本一郎の心理学研究や、滑川道夫を中心とした実践家から「具体的な実践理論」を吸収し深化を遂げた。

『読書生活通信』『読書生活記録』による指導は、1967(昭和42)年10月から本格的にスタートする。「読書単元」による指導が、多く倉澤栄吉の示唆に基づくのに対し、この二つの『読書生活通信』『読書生活の記録』による指導は、大村はま自身の読書生活を基盤として生まれたものであり、それによって学習者個別の読書生活を自らの力によって豊かにしていく指導の工夫が生み出されることとなった。

「読書生活指導」はいわゆる教室における「読みの能力」の発達を指導する「読書指導」カリキュラムとともに、学習者個別の読書生活を豊かにする指導カリキュラムの融合である。それらは、強制的になされるものではなく、自由でのびのびとした雰囲気の中で学習者の読書興味の発達を踏まえつつ、段階的・系統的になされる指導のことである。

総括すると「読書生活指導」は、次のような要素によって構成される。

- i 『読書生活通信』
  - (1) 読書の意義・目的
  - (2) 読書法
  - (3) いろいろな本の活用法・読書の技術
  - (4) ブックリスト：選書の技術
  - (5) 感想の育て方
  - (6) 読書に関する知識
  - (7) 学習の手びき
- ii 「読書生活の記録」ーシステムノート
- iii 「読書指導および関連単元」(学習の手びき)
- iv. i～iiiの指導を支える基盤としての「ブックリスト」

「本」をまるごと教材として扱う大村はま指導実践は、「探究的な読書生活」の関心・態度や読書・選書技術をとともに、「探究共同体」の一員としての協働性・寛容性ならびに豊かな感性や非認知的なスキルをも育むこととなる。

—第1章 第3節 参考文献—

- 芦田恵之助(1916)「綴り方教授の帰着点」『国語教育』第11巻第1号『芦田恵之助国語教育全集 6』1987,明治図書所収
- 芦田恵之助(1916)『読み方教授』育英書院,目黒書院
- 芦田恵之助(1972)『恵雨自伝・下』実践社
- 堀内輝三(1960)『読書のあとで—生活をゆたかにする読書記録のつけかた』さ・え・ら書房
- 亀村五郎(1972)「豊かな心を育てる読書生活」東京教育大学児童研究会編『児童心理』No. 313, 金子書房
- 亀村五郎(1975)『読書指導』百合出版
- 倉澤栄吉(1956)『読解指導—読みの基礎能力—』朝倉書店
- 倉澤栄吉(1971)『これからの読解読書指導』国土社
- 倉澤栄吉(1972a)「国語科教育における読書指導」東京教育大学児童研究会編『児童心理』No. 313, 金子書房, pp.41-51
- 倉澤栄吉(1972b)「川崎教育研究所講義録」『国語教育講義』1974 新光閣書店所収
- 倉澤栄吉(1974)『国語教育講義』新光閣書店
- 倉澤栄吉・東京都青年国語研究会(1975)『読書の指導過程』新光閣書店
- 滑川道夫(1959)『読書指導』牧書店
- 滑川道夫(1970)『読解読書指導論』東京堂出版
- 滑川道夫(1972)「読書生活の創造」東京教育大学児童研究会編『児童心理』No. 313, 金子書房, pp.1-15
- 西尾実(1951)『国語教育学の構想』筑摩書房
- 大村はま(1972)「望ましい読書生活とその指導」東京教育大学児童研究会編『児童心理』No. 313, 金子書房, pp.58-64
- 大村はま・倉澤栄吉(1974)対談『「読書生活通信」と読書指導』教育出版国語編集部『「読書生活通信」と読書指導』, pp.3-28
- 大村はま(1976)「読書人の基礎能力を養うために」,『国語教育基本論文集成』18, 明治図書, pp.289-326
- 大村はま(1975)「解説」『西尾実国語教育全集』第七巻, 教育出版
- 大村はま(1988)「学恩」『倉澤栄吉国語教育全集第11巻』月報5, 角川書店
- 阪本一郎編著(1971)『現代の読書心理学』金子書房
- 阪本一郎(1972)「青年の読書生活」東京教育大学児童研究会編『児童心理』No. 313, 金子書房, pp.108-115
- 首藤久義(2016)「師弟共育の国語教育論—芦田恵之助の根本に学ぶ—」平成28年度第30回徳島県小学校国語教壇研修大会講演資料
- 首藤久義(2016)「倉澤栄吉国語教育論の根本と読むことの学習指導論」徳島水脈の会研究会講演資料
- 谷木由利(2016)「中学校読書指導における「ブックリスト」の機能と条件に関する考察—S50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)を手がかりに—」, 兵庫教育大学『教育実践学論集』17, pp.183-197

- 田近洵一(2013)「戦後教育としての読解指導」『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル
- 内田樹(2010)『街場のメディア論』光文社新書
- 内田義彦(1972)「学問と芸術」『思想』9月号, 岩波書店
- 山元隆春(2015)「リテラシーを育てる読書教育の構想」山元隆春編『読書教育を学ぶひとのために』世界思想社