

第2章 大村はま「読書生活指導」の実際

—「読書生活の記録」に着目して—

第1節 大村はま国語教室における「読書生活の記録」の意義

本章では、大村はま国語教室における「国語学習記録・読書生活の記録」の意義・特質を、両者の違いを含めて分析し、合わせて大村はま「読書生活指導」の全体構造上のどこに位置づくかについて考察する。

大村はま「読書生活指導」実践の創始期にあたる1967～1968年度石川台中学校2年生8名の「読書生活の記録」の分析に際しては、質的分析方法の一つである「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」の修正版 M-GTA(木下 2007)を用いて考察をすすめた。「読書生活の記録」による継続的な指導は、学習者の意見を取り入れながら次第に発展・展開していく。また、1969～1978年度においては、個の特性に応じた「読書生活の記録」による指導の個別化が顕著であり、これによって「読書生活の記録」による指導が完成されたと考える。

第1節 大村はま国語教室における「読書生活の記録」の意義

読書の習慣及び主体的な読書力の育成は、読書指導における中心的命題である。第1章で述べたように、「読書」を深く物事について考える手段として「生活」に位置づけ、生涯にわたって主体的に自らの「読書力」を磨き続ける「読書人」を育成しようとしたのが、大村はまである。

大村はま国語教室における「読書生活指導」の重要性は、1970年代後半より、野地(1978)、古矢(1980)、橋本(1985)をはじめ、萬屋(1985)らによって跡づけがなされ、その実践の特質と意義が明らかにされてきた。2000年代における「大村はま読書生活指導」研究では、石津(2003)が、単元的展開による大村読書生活指導の内実と特質を明確にしている。甲斐(2004)は、大村はま国語教室における「中学三年間を通した読書生活指導」の実施状況を精査し、その指導の展開を時間軸に沿って見渡すことができるものとした。

しかしながら、甲斐・石津両氏の研究を踏まえてもなお、大村読書生活指導の構造を捉えることは、課題として残されたままである。加えて石津(2003)は、大村はま読書生活指導研究の鍵を握るのは、学習者の書き残した「読書生活の記録」による継続的な指導の解明であるとしている。谷木(2016)では、大村読書生活指導の複雑で重層的な構造の解明に向けて、指導を構成する要素のモジュール化を試み、「ブックリスト」を基盤とし、「読書生活通信」と手びきによって中学生の生活と「本」を結ぶ大村はま読書生活指導の基本構造は、「読書生活の記録」を書くことで完成されるものとした。杉本(2010)は、大村の「読書生活の記録」による指導の理念に基づく具体的な指導の在り方を追究している。しかし、これらの先行研究は全て指導者の立場から見たものであり、学習者の視点から「読書生活の記録」の効果について分析・考察した先行研究は、今のところ見当たらない。

「記録のないところには、生活はなかったかもしれない。^{*1} 記録があつてこそ、その先への進歩があり、建設がある。書きながら考え、書いて、読んだ自分を発展させることが、望ましい読書生活であろう。」(大村 1972)「上手とか下手とかいうことはない。書けていないページがあつても責めるほどのことはない。足りないところがあつても、書けているところがあれば、それなりに楽しみもあり、得るものもあろう」(大村 1984b)と大村はま自身は、「読書生活の記録」による指導の重要性とその特質を示唆している。大村が、最初に取り組んだ「読書生活の記録」の内容は表2-1のようである。

表2-1 「読書生活の記録」の内容

<p>まえがき</p> <p>(1)「読書」を考えるー a・e 読書に関する意見や考えを集め、読む</p> <p>(2)図書紹介・書評ー a・b・c・d・e 新聞や雑誌・書店などから日常的に集める。切り抜いたり要旨を書いたりする</p> <p>(3)感想文集ー b・d 友達や他校生の感想に書き方や視点を学ぶ</p> <p>◎(4)読書生活通信ー a・b・c・d・e 大村はまによる中学生のための読書新聞</p> <p>(5)私の読んだ本ー b・c・f 読んだ本の記録</p> <p>(6)読みたい本ー b・e・f 読みたい本のリスト</p> <p>◎(7)読書日記ー c・e・f 読書のひらめきを書き残す</p> <p>◎(8)読書ノートー c・e・f 勉強や研究に役立てる、程度の高い「読書記録」</p> <p>◎(9)感想文ー c・e・f 感想文をまとめた場合ここに</p> <p>(10)私の読書生活評価 c・e・f 読み続けているか、読書時間、読書量、図書館を利用したかなどの自己評価</p> <p>単元読書 学習の記録と資料</p> <p>あとがき</p> <p>(◎は他の項目より上位に位置づく目次上の大項目)</p>
--

*1 大村はまは、西尾実の「記録」についての考えを踏襲している。「学校では記録というものを指導していない。これでは日本の児童・生徒の学力が完成するはずがない。」(『西尾実国語教育全集』第7巻 55 ページ)「記録は単なる回想の資料であると考え、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。」(同上書, 83 ページ)

「読書記録」と「読書生活の記録」は同じではない。「何をどう読んだか」を記録する「読書記録」に対して、「読みたいのに読めなかった本」や「読めるのに読まなかった本」も含めて本と自己との関係を「記録」するのが「読書生活の記録」である。

「読書生活の記録」による指導は、仕上りの完璧さよりも、生徒がのびのびと多様な形態の「読書」に関する「生活技術」を用いて、自らの「読書生活」の主体性を探っていくことをねらったものである。

「読書生活の記録」は、同時期に始められた「読書生活通信」が掲げた以下の五つの要素「a 読書の意義・目的の自覚」「b 読書範囲の拡充」「c 読書技術・知識の習得」「d 他者とのコミュニケーションによる読書の充実」「e 読書の楽しさ・有用性の実感」に加えて、六つ目に「f 本と自分の関係のメタ認知」という要素^{*2}の獲得をも目指していたと考えられる。これら六つの要素 a～f は、「読書生活の記録」の各項目^{*3}（表2-1）の内容に、次のように反映されている。

これらの項目は、日常用から研究まで、本を選び、本を探し、読み、そして書くといった「読書」に関する多様な活動から成っている。また、「読書生活の記録」が、これら10項目それぞれの活動を記録する専用用紙(レフィル)をまとめた「読書システムノート(手帳)」の形をとっていることは、意外に認識されていない。

こうした事象も含めて、本章(第2章)第2節では、「読書生活の記録」による指導をその基本構造に持つ大村はま読書指導実践を学習者の視点から分析し、「読書生活」の「記録」による指導とその効果を明らかにする。

【注記】

本章(第2章)第1節と第2節は、谷木由利(2017)「「読書生活」の「記録」による指導とその効果についての研究—大村はま実践の分析を通して」日本読書学会『読書科学』第58巻4号(通巻第230号)pp.198-211 を書き改めた。

*2 谷木(2016)が提示した「読書生活通信」の五つの柱 a～e に f「メタ認知」を付け加えて六つの要素とした。

*3 大村はまによる最初の「読書生活の記録」(1967年10月)の目次に基づく。1～10の番号及び項目毎の内容の説明は考察者が付したものの。

－第2章第1節 参考文献－

- 古矢弘(1980)「大村教室の読書指導論—その基盤をなすもの」『読書科学』24(4) pp.142-146
- 橋本暢夫(1985)「大村はま国語教室の提起したもの」、『大分大学教育学部研究紀要』7『大村はま「国語教室」に学ぶ—新しい創造のために』溪水社、pp.3-61
- 石津正賢(2003)「大村はま国語教室における読書生活指導の研究：単元「知ろう世界の子どもたちを」を中心に」、全国大学国語教育学会『国語科教育』54, pp35-42
- 甲斐雄一郎(2004)「大村はま国語教室」における読書指導の軌跡—1968年度卒業生の学習記録に基づく調査研究—筑波大学『人文科教育研究』31, pp.81-93
- 木下康仁(2007a)『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法』弘文堂、介護の現場等での実例による研究法の解説書
- 木下康仁(2007b)「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の分析技法」『富山大学看護学会誌』6(2)、pp.1-10、M-GTA 分析技法の理論的解説
- 野地潤家(1978)「教科学習と学校図書館」二・三『個性読みの探究』共文社、pp.66-71
- 大村はま(1972)「望ましい読書生活とその指導」『児童心理』No.313、金子書、pp.58-59
- 大村はま(1984b)『大村はま国語教室8』読書生活指導の実際(二)、筑摩書房
- 大村はま(1986)『教室をいきいきと2』筑摩書房
- 杉本直美(2010)『読書生活デザイン力』東洋館出版社
- 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
- 内田義彦(1985)『読書と社会科学』岩波新書
- 萬屋秀雄(1985)「大村はま氏の読書指導の探究—『大村はま国語教室⑦読書生活指導の実際(一)』の分析検討を通して—」鳥取大学教育学部研究報告『教育科学』第27巻第1号, pp.1-32

第2章 大村はま「読書生活指導」の実際

—「読書生活の記録」に着目して—

第2節 1967～1968年度の「読書生活の記録」に着目して

〈内 容〉

- 第1項 「読書生活の記録」誕生までの道筋
- 第2項 1967年度2年生「読書生活の記録」の概要
- 第3項 M-GTAによる「まえがき」「あとがき」の分析
- 第4項 大村はま「読書生活の記録」実践の効果

第2節 1967～1968年度の「読書生活の記録」に着目して

構造的なシステムを持つ「読書生活の記録」による指導の効果を、第三者が客観的に捉えることは容易ではない。本研究では、大村はま国語教室において「読書生活の記録」による指導創始期にあたる学習者8名(石川台中学校2年:1966年度入学生)の「読書生活の記録」(1967年10月～1968年3月)に焦点を合わせた。考察対象を指導創始期に限定した意図は、「読書生活の記録」そのものの精査・分析と合わせて指導に至るまでの経緯を通して指導者の企図する事柄が捉えやすいこと、さらにはその成果と残された課題を把握できることである。

具体的には、まず8名の学習者の「読書生活の記録」の全体を調査・分析する。さらに、この分析を足場として、各人の「まえがき」と「あとがき」を、質的分析方法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach 以下 M-GTA)により分析し、その効果について考察する。

第1項「読書生活の記録」誕生までの道筋

本章においては、鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫「学習資料室」所蔵の「読書生活の記録」64冊^{*4}のうち、1967年度2年生「読書生活の記録」の保存されている全てである8名分9冊を調査研究対象とした。この「読書生活の記録」が誕生するまでの道筋は、次に記す。

1967年(昭和42)年度、大村はまが指導したのは、前年度から持ち上がった2年生国語の5クラスである。大村教室において「読書生活の記録」による指導が開始されたのは、1967年10月10～15日^{*5}である。大村は前年の1966年度から、倉澤栄吉のすすめにより読書指導の実践研究に取り組み、東京教育大学の内地留学生などの参観者に単元「読書」の授業を月例研究会として公開している。「読書生活の記録」の前段階にあたる指導が1年次から表2-2の記述^{*6}のように展開されている。

表2-2 1年次における指導

1966/5/21(国語教室通信No.7) 読書日記をぬかさないうで書きましょう。少しでもいいから読みましょう。 ひとことでもいいから、その日読んだところについて書きましょう。(中略) 今週配ったプリント 私の読みたい本 私の読んだ本
1966/6/18(国語教室通信No.11) 読書日記、続けていますか。

*4 考察者の調査(2016年6月)による

*5 大村はま「国語教室通信」No.65.S42(1967)年11月4日号の記事に基づく。

*6 この間の事は「国語教室通信」が最も詳しい。

<p>1966/9/24(国語教室通信No. 19)</p> <p>読書の時間に次のものを持ってくること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私の読みたい本 ・私の読んだ本 ・今までの読書日記 <p>これらは、国語の学習記録の中にとじこまないであります。「読書」はこれだけ別に一年、二年、三年とまとめていこうとしていました。なくなったりするといけませんから、いっかいそろえておきましょう。</p>
<p>1967/2/25(国語教室通信No. 39)</p> <p>読書のスクラップは、うら表紙の所にはさんでおきなさい。これこそまさに付録です。</p>

これらの記述から、当初大村は、「読書日記」「私の読みたい本リスト」「私の読んだ本リスト」「読書のスクラップ」といった記録を、帯単元「読書」の学習記録や「読書生活の評価表」とともに、学習後に一冊の記録としてまとめさせようとしていたことがわかる。

2年10月初旬まで、表2-2の方針は変わらなかった。本研究が分析対象とする「読書生活の記録」は、新しくシステムノート型^{*7}が採用された時点で、表2-2とは異なるものとなった。「読書日記」「私の読みたい本」「私の読んだ本」のリストに、新たに「読書ノート」などの記録が加えられた。また、「読書のスクラップ」は「読書」を考える」「図書紹介・書評」「感想文集」などの資料集めのリストとそれらを貼り付けておくページに分けられた。これらの項目を記録するための専用用紙を指定枚数分、「目次」順(表2-1)に「一冊の本」(システムノート)として綴じさせたものが「読書生活の記録」である。

第2項 1967年度2年生「読書生活の記録」の概要

鳴門教育大学附属図書館「大村はま文庫」に保管された「読書生活の記録」の表紙(B5フラットファイル)は、よれて角が丸くなっていたり生徒の手で補強されていたりして、半年の間生徒の身近にあって生活を共にしたことを物語っている。第1項で述べたように大村は、その国語教室において、「読書生活の記録」を、当初の予定^{*8}を変更して、「システムノート」のようにした。そこで実際に、本を選び、探し、読み、書くことによって「読書生活」の意識化・習慣化がなされることを目指したと考えられる。

*7 大村はまによる呼称ではなく、考察者の命名。ページの差し替えができるシステムノート・手帳。利点は「1年の途中でレフィル(用途別の専用用紙)の入れ替えやページ、順序の入れ替えにより自由な構成にできること。資料を追加することで情報量を増やせるとともに、年度の区切りなく使用できることなど。」である。

*8 「国語学習記録」と同じように後から編集する予定。

表2-3 学習者別「読書生活の記録」(S42年10月～43年3月)記録状況

番号	項目 記録名	学習者	学級	*9 総ページ数 (頁)	*10 まえがき 字数 (字)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	その他・冊子 (点)	*10 あとがき 字数	
						読書を考 える (点)	紹介資料 リスト集 め (頁)	感想文 集	読書生活 通信 (冊)	読んだ 本 (冊)	読みたい 本 (冊)	読書日記 (頁)	読書ノ ート (冊)	感想文 (点)	読書生活 評価 (回)			
①	読書生活の記録	T.S	2A	110	544	1	20	11	0	○	9	9	14	1	1	6	0	318
②	読書生活の記録	I.K	2C	132	530	0	0	30	0	○	6	10	8	1	1	6	3	868
③	読書生活の記録	T.Y	2C	196	560	0	12	6	0	○	1	7	3	0	1	3	17	646
④	読書生活の記録	I.M	2B	286	489	1	11	18	2名	×	5	32	17	4	5	1	8	571
⑤	読書生活の記録	H.Y	2E	270	53	0	0	22	0	○	18	8	0	1	0	3	7	49
⑥	読書生活の記録	I.A	2C	143	418	0	16	8	0	○	3	24	18	2	2	1	1	319
⑦	読書生活の記録	O.T	2B	175	0	1	22	43	4名	×	4	5	5	1	0	1	1	36
⑧	読書生活の記録1	F.R	2E	172	520	2	27	68	1冊	○	4	20	13	1	2	6	18	
⑨	読書生活の記録2	F.R	2E	102						読書単元の記録								400

「読書生活の記録」の調査に基づく項目別・学習者別の記録状況を表2-3のようにまとめることができる。ここからわかる「大村読書生活指導実践の効果」は次の1～5の五つである。

1. 難しい課題を通して「項目」の内容を意識する
2. 取り組みやすい課題は習慣化する
3. 書くことで自らの「読書生活」をメタ認知する
4. 評価することで「読書生活」を意識する
5. 自由にのびのびと取り組む

以下、この五点について述べる。

1. 難しい課題を通して「項目」の内容を意識する

1.1. 「読書」について考える—「読書論・読書法」を集める

読書に関する意見や考えを集め読むことは、この時点(S43年3月)では、学習者に定着したとは言い難い状況にあることが、表2-3の項目1からわかる。実際の記録では、学習者T.Yは新刊書のパンフレットの中に「読書論」を探そうとしている。H.YとF.Rの記録からは、「読書論・読書法」に直接言及する資料の少なかったこと、書評との見分けがつきにくいものであったことがわかる。これらの資料を新聞や雑誌

*9 鳴門教育大学附属図書館蔵の「読書生活の記録」(実物 B4 見開き 2 ページを、A 4 版 1 ページに縮刷した)複製版によるページ数。

*10 原稿用紙(400字詰め)に書かれた文字数。

から探し出すことは、学習者にとって難しい課題であったが、大村はあえて難しいと思われる課題によって「読書論・読書法」を読むことの大切さを教え、「読書の目的・意義・方法」について考えさせようとしたのではないか。

1.2. 「感想文」を集める

日常的に他者の感想文を読むことで、自らが感想文を書くときの参考とし、「感想を育てる」ことをねらった表2-3 項目3で、友達や他校生の感想文を集めたのは3名のみである。しかし、多く集めたF.Rの「あとがき」には「多くの人の読書感想文、それを一つ一つ読むと、自分とはまた違った、その人独特の書き味を持っているように思えた」という記述があり「他者の感想から学ぶ」という大村の指導の重要性とその効果が確認できる。

2. 取り組みやすい課題は習慣化する

2.1. 図書紹介・書評を集める

どの学習者も、新聞や雑誌などから日常的に「図書紹介・書評」の記事を集めることに取り組み、集めたものは、いずれも台紙にきちんと整理・のり付けして保存している。学習者T.YとF.Rは「読んだ本」の数は少ないが、図書紹介・書評集めでは、政治・科学・哲学・宗教・辞書・年鑑など幅広いジャンルの本に目を向けていること、パンフレットの収集点数が多いことで突出している。両名は、新聞・雑誌から資料を集めるだけでなく、日常的に書店などを回って「文庫本の目録」や「新刊書のパンフレット」を集めることに意欲的に取り組んだことが、「読書生活の記録」巻末のその他・冊子等の収集点数(表2-3のその他)の数字からわかる。切り抜いたり、集めたりした資料の出典や要旨を記録するリスト用紙も組み込まれているが、学習者I.Kのように、集めた資料の全てがリスト化されているわけではない。

2.2. 「読書生活通信」に目を通す

中学生のための読書新聞「読書生活通信」はこの期間にNo.1～6が発刊されており、これら全てを整理し綴じた者と全く綴じていない者(表2-3 項目4に○×で表示)に分かれている。学習者が「読書生活通信」に日常的に目を通していたことは、「読書を考える」リストの資料名、「読みたい本」リストの書名、「読んだ本」リストの書名が「読書生活通信」の内容と重なることで確認できる。

3. 書くことで自らの「読書生活」をメタ認知する

3.1. 「読みたい本」のリストアップ

項目5と6の比較により、「読みたい本」の数は、「読んだ本」の数より多い傾向にあることがわかる。学習者O.Tは「読んだ本」4冊に対し「読みたい本」は5冊とその差はわずかであるが、22点43頁に及ぶ多くの「図書紹介・書評」の資料を収集している。「読んだ本」だけでなく「読めなかった本」「読まなかった本」も含めて、自

らの意識の中に入ってきた本を記録する「読書生活の記録」によって学習者は、自己の中の「本の広がり」や「本の選択の自由度が増すこと」を体験する。また、その選択が、自己の「読書生活」を形づくることも学ぶ。

3.2. 「読んだ本のリスト」と「読書日記」

8名が「読んだ本」の数は、6か月で1～18冊と幅がある。期間中、最も「読んだ本」の数が多い学習者H.Yは「読んだ本」のリストは丁寧に記録しているものの「読書日記」を残していない。学習者I.Aは18ページにわたる「読書日記」を丁寧に記述しているが、「読んだ本」の数は3冊と多くはない。その日読んだ本について考えたことを、20～100字で綴った「読書日記」のページ数と読書冊数の関連はないが、6か月間綴った「読書生活の記録」を見れば、「自分と本との関係」を客観的に捉えられる。「読書」の間にひらめいた考えを書き残さないのはもったいない、大村はこの点をくり返し指導し、「読んだことを記録する」ことの意義をメタ認知させようとした。それは次の「読書ノート」と「読書感想文」の関係においても同じである。

3.3 「読書ノート」と「読書感想文」

勉強や研究に役立つ「読書ノート」の欄に記録された本は、多くが読書感想文の題材となっている。8名の学習者は、6か月間に平均1～2点(原稿用紙2枚程度)の読書感想文を書き残している。「読書感想文」を書くために読むのではなく読んだことを「読書ノート」に整理・書き残すことが自然に「読書感想文」につながっている。読むことは考えることであり、考えたことを確実に記録に残す方法としての「読書ノート」「読書感想文」であることを、大村は体験的に学ばせようとしている。

4. 評価することで「読書生活」を意識する

4.1. 自らの「読書生活」を評価する

表2-3 項目10「読書生活の評価」は、読書習慣、読書時間・量・内容、読書日記、感想、意見交換、図書館利用、新聞等への注意、資料集めの10項目について自己評価の簡潔な記述を求めるものである。この自己評価は、期間中1回しか評価しなかった者、3回評価した者、毎月評価した者に分かれる。学習者T.SとI.Kは毎月一回「読書生活の評価」を行い、どの項目も欠かさず自己評価を行っている。しかし、ここでは評価の回数より学習者がどのくらい「評価項目」を意識しているかが問題であり、評価によって「自分と本との関係のメタ認知」が生じ、自らの「読書生活」を改善する「主体の確立」が企図されていたと考える。

4.2. 「まえがき」「あとがき」を書く

大村はまの指導による「読書生活の記録」において、学習者が自らの「読書生活」をどのようにとらえ、どう「記録」しようとしたか、「読書生活」を「記録する」ことへの思いが率直に綴られているのは「まえがき」と「あとがき」である。大村は、「読書生活の記録」の「まえがき」「あとがき」で「読書生活」を「記録することの

意義」を認知・メタ認知させようとしたと考える。原稿用紙で 0.5 ～ 2.5 枚足らずの記述ではあるが、そこには学習者自身が捉えた「読書生活」を「記録」することがもたらす効果が具体的に綴られている。

5. 自由にのびのびと取り組む

表2-3が示すように、単元「読書」の学習成果物を加え「あとがき」や「奥付」をつけて仕上げた「読書生活の記録」は、学習者の個性を強く表すものとなっている。学習者 I .Mの「読書生活の記録」は、丁寧に編集し直した上でページ番号を打ち、目次にそれを反映させている。しかし、どの学習者の「読書生活の記録」も、すべての項目にまんべんなく取り組んだというものではない。どれもみな、欠けた部分と突出した部分を持っていることから、自己の関心・意欲に基づいて自由にのびのびと「読書生活の記録」に取り組んだことが見てとれる。「読書生活の記録」を見れば生徒の「読書生活」の実態が手に取るように把握できる。

「読書生活の記録」による指導の効果は、学習者が自由に多様な形態の「記録」を用いて自らの「読書生活」の主体性を探っていく過程に具現されていることを、「読書生活の記録」の記述を通して確認できた。

第3項 M-GTAによる「まえがき」「あとがき」の分析

M-GTA(木下 2007a)は、心理学・社会学分野で一般的に用いられている継続的比較分析法による質的研究法である「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」の修正版である。データに密着した(grounded-on-data)分析から独自の概念を作り、生成された複数の概念によって統合的に構成された説明図が、分析結果として提示されるグラウンデッド・セオリーとなる。分析にあたって、M-GTA ではデータを切片化せず「文脈性」を重要視する。

グラウンデッド・セオリーは、限定された狭い範囲を対象とし、限られてはいるが、その範囲内に関しては人間行動の予測と説明について十分な内容を持ち、人間の行動の変化と多様性を説明できる理論である。

本章においては、中学生の生活という限られた範囲において、「読書生活」が「記録」されることで、学習者にどのような変化がもたらされ、どんな多様性が見られるかを知ることが研究の目的としており、M-GTA が有効であると考え。加えて、M-GTA は、データが収集された現場と同様な社会的な場に応用され再び試されることによって、研究結果の妥当性が評価される方法論である。「応用が検証である」(木下 2007b)という視点と、「応用者が必要な修正を行うことで目的にあった活用ができる」という特質を持っている。

8名の学習者の「読書生活の記録」の「まえがき」「あとがき」(ともに原稿用紙 0.5 ～ 2.5 枚程度)は、範囲の限られたデータであるが、M-GTA による分析結果は、中学校現場においての「読書生活」の「記録」による指導に応用することで検証され、必要な修正を加えつつ活用することができる。と考える。

M-GTA による分析の対象とした「まえがき」は、学習者が新たに取り組む「読書生活の記録」をどのようにとらえ、何を目指そうとしたかを、「あとがき」は、「読書生活の記録」を書くことによって、どのような行動や変化に結びついたかなどを学習

者の言葉で表したものであり、「読書生活の記録」による指導の具体や効果、学習者の反応を知ることのできる直接的なデータである。

M-GTAによる石川台中学校1967年度2年生8名の「読書生活の記録」の「まえがき」の分析結果を1.に、「あとがき」の分析結果3.をに示す。

1. 「読書生活の記録まえがき」の分析結果

考察者他5名^{*11}によるM-GTA分析の結果、19の概念を生成し、理論的飽和化^{*12}に達した。19の概念は表4のA～Jにカテゴリズできる。A～Jの10のカテゴリーを、さらに1〈情動〉2〈認知〉3〈意欲〉の大きなカテゴリーに分類し、「まえがき結果図」(図2-1)を作成した。

表2-4 まえがきのカテゴリー分析

1 〈情動〉
A 不安
(1) 「読書生活の記録」完成に向けての不安
B 期待
(2) 「読書生活の記録」完成に向けての期待
2 〈認知〉
C 「読書生活の記録」と「読書生活」の関連
(3) 「読書生活の記録」の充実は「読書生活の充実であるという意識
(4) 「読書生活の記録」を書くことの重要性の理解
D 習慣・計画性
(5) 計画的に「読書生活の記録」を書くことの必要性
E 「読書生活の評価」の効果
(6) 図書館利用の必要性
F 「読書生活の記録」の形態の意識化
(7) 「読書生活の記録」は一冊の本(システムノート)
G 「読書生活の記録」の目的・内容の意識化
(8) 「読書生活の記録」の目的の意識化
(9) 「読書生活の記録」の10項目の意識化
(10) 「読書生活通信1号」の内容の意識化
H メタ認知・学習体験
(11) 「読書行為」そのものについて考えたこと
3 〈意欲〉
I 意欲表出
(12) 本への親しみ
(13) 読書の習慣化
(14) 「記録」することへの意欲
(15) 感想文・読書日記の向上への意欲
(16) 図書紹介・書評・感想文を集めることへの意欲
(17) 読書範囲を「広げる」
(18) 感想・意見交換の意欲
J 未来志向
(19) 読書力向上への意欲

*11 大学院修士課程国語教育専攻生(含現職教員3名)

*12 これ以上の概念の抽出がないと判断される状態

「まえがき結果図」(図1)から、システムノートづくりに向けて生まれる〈情動〉は、「読書生活の記録」の10項目の意識化によって〈意欲〉に変化し、「読書生活」の〈認知〉につながっていく過程が捉えられた。

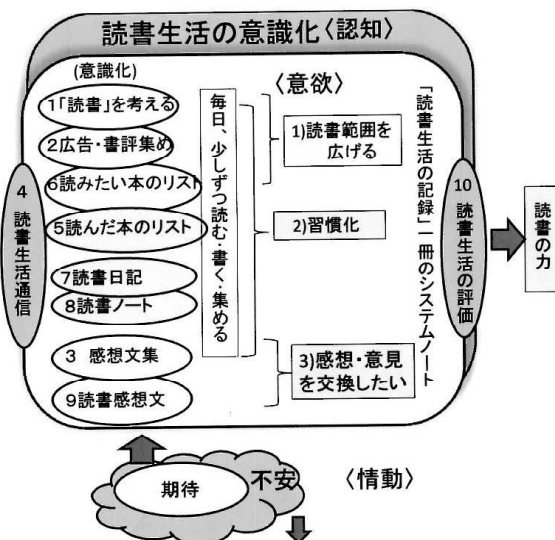


図2-1 「まえがき結果図」

1967年10月中旬、新たに「読書生活の記録」を作ることが指示されたことにより、大村はま国語教室の2年生の生徒たちに変化がもたらされる。学習者はそれまで「読書日記」を綴り「感想文」を書き、「読書」について考え、感想の交流や「読書生活の評価」を行ってきた。

そこに、新しく「読書生活の記録」が導入され、まえがきや感想文を書くための原稿用紙などとともに、目次用のプリントに示された「読書生活の記録」10項目(表2-1 参照)のうちの8種類の用紙が渡された。生徒たちは、完成への不安もあったが、目次とこれらの専用用紙を「一冊の本(システムノート)」の形に綴じることで、自分のなすべき仕事を具体的に知ることができた。具体的な記述にそれが現れている。

A (1)不安	ぼくは、この読書生活の記録をはじめはいやだなあと思っていた。(I・M)
B (2)期待	しかし、一枚一枚とじていくと、なんとなくずっしりと重たく感じてきて、どうしてもこれを完成させようと思うようになった。(I・M)
C (3)読書生活との関連	これから先どのような「読書生活の記録」がつくられていくかは、わからない。読書というものを、そしてその中にかくされているひとつひとつを、自分のものにしていきたいと思う。(F・R)
C (4)書くことの重要性	読書日記など、今までは完全でなく、書かなかったこともあった。そういうことなどは、ここで完全なものにしていきたい。(I・A)
D (5)計画的に書く	そこで私は、約六ヶ月間の計画を立てるように、したいと思います。たいへんなので一ヶ月ずつ立て、その中をまた一週間ずつに、分けていこうと思います。(T・S)

E (6) 評価の効果 「私の読書生活評価」はきびしくつけてちょっとでもあまいところをなくして行く。そうすればぼくも読書の力がぐんぐんつくだろうと思っています。(I・K)
F (7) 一冊の本・システムノート そのため、この「読書生活の記録」を十分に活用していきます。それによって、この本が、よくなっていくと思います。(T・Y)／でも、思うだけではだめだ、実行しなくては、なにもならない。そのためには、この読書生活の記録のことを、いつも頭においておかななくては、ならないと思う。(I・M)
G (8) 目的の意識化 この読書生活記録で、読書というものを、ただ本を読んで、感想を書くというだけでなく、もっと幅広いものにしていきたい。そのためにも、この「読書生活の記録」をおおいに、活用していきたい。(I・A)
G (9) 10項目の意識化 この記録の中にあるような、題目について、いろいろ調べたり、新聞などから切り抜いて、貼っていききたいと思う。(I・A)
G (10) 「読書生活通信」の意識化 これから三月までの間、これから読書週間もあるので、読書週間中は、たくさんの本を読み、もっと視野を広くして、よき読書家になりたいと思う。(I・A)／読書生活通信をすみからすみまで読むようにしていいさんこうしたいと思う。(I・K)
H (11) 読書行為について また、読書というものに、あまり関心なく過ごしてきたが、これを機会に、もっと読書というものを、改めて考えていきたい。(I・A)

この1～10の10項目(表2-1)の〈認知〉意識化が、学習者を「読書生活の記録」の充実へ向けての〈意欲〉へと導く。(13)毎日少しずつでもよいから欠かさず本を読み読書によってもたらされた思いや考えを書き留めておくこと、(16)新聞の読書欄などに目を通し、読書論や書評、図書紹介などの資料を集めることなど、(14)「読書生活の記録」の各項目を有効に活用し、(17)読みたい本を広げることへの〈意欲〉である。(18)時にはそれらをまとめ、互いの意見として交換しあうことへの〈意欲〉もかき立てられる。(15)読書日記や感想文も、他の人の感想を読むことでより向上させたい。(12)本への親しみが芽生え始めた瞬間である。

I (12) 本への親しみ 生活の記録を作ってこれを読書多(大)いに活用し、そして、少しでも読書に、親しみをもちようなりっぱなものとする。それには毎日かかさず読書日記を書き、数多くの本を、読むようにする。新聞のこう告らんをよく見てためになる本をえらび出して読むようにする。(I・K)
I (13) 読書の習慣化 まず、なにより先に、読書を、毎日続けていくこと。次にその記録を、作ること。記録の第一に、読書日記を、もってきて、これを、中心にしたい。(I・M)
I (14) 「記録」することへの意欲 この資料とか記録とかを有意義につかってりっぱな記録をつくり、三月になったら提出しようと思っている。それにはこれからがんばって絶対にいいものをつくりたいと思っています。(I・K)
I (15) 感想文・読書日記向上への意欲 感想文にしても、読書日記にしても、新しい観点からの感想、新しい目の付け方による感想文、読書日記にしていきたいと思う。(F・R)
I (16) 集めることへの意欲 朝、ふつうに、新聞のテレビ番組と、まんがを見ていたのではだめだ。いつも本の広告のところなどを、注意して見なければならない。(中略)これを

毎日続けるとなるとたいへんだと思う、でも、ぼくは、この本の広告を見ることを、習慣にしていきたいと思いますと思うのだ。(I・M)
I (17) 読書範囲「広げる」ことへの意欲 あらゆる種類の本を読み、それを、日記に記録します。(T・Y)
I (18) 感想交換への意欲 また、興味深かった本は、感想文も書きます。そして、友だちと、交換します。そして、本を、読んだこと、読んで学びとったことを確実なものにします。そのため、この「読書生活の記録」を十分に活用していきます。それによって、この本が、よくなっていくと思います。(T・Y)
J (19) 読書力向上への意欲 これからの国語の学習は読書と作文だという。この二つの学習を我々は、大きな目で学んでいけるのであるから、これは、これからのひとつの、楽しみとなるであろう。(F・R)／読書というものに、興味をもち、またいっそう読書を理解しようと思う。(H・Y)

学習者が、一冊の本(システムノート)である「読書生活の記録」に書き留めるという目的に向かうときに生まれる〈意欲〉は、「読書生活の記録」の各項目の意識化を源として、以下の三種へ複合され、高められる。

- 1) 読むこと・書くこと・集めることの「習慣化」への意欲
- 2) 読書範囲を「広げる」ことへの意欲
- 3) 読後の感想・意見交換への意欲 の三つである。

「読書生活」の「記録」の指導を通して、大村の企図したものは、すすんで(19)自らの読書力を高めようとする〈意欲〉を育む「過程」を体験させることにあった。「まえがき」を書く学習者は、その時点ですでに、本格的な「読書生活」への一步を踏み出しているといえる。

「読書生活通信」は、実際に「読むべき本」や「読書の意義・目的」「読書の技術」「読書の楽しみ」を具体的に示してくれる。また、折に触れなされる「私の読書生活の評価」は、読書がほんとうに自分の生活の中に根付いたかをみる指標である。学習者による「まえがき」が明らかにしたものは、「読書生活の記録」の充実は「読書生活」の充実につながり、「読書の力」につながるものであるという意識・意欲の芽生えであり、「読書生活」を「記録」するという「目標的的確な把握」である。

2. 「まえがき」の分析結果に加えて

「読書生活の記録」をシステムノート化するにあたって、各項目で使用するレフィル^{*13}にあたるプリントが、多量に渡される。それは綴じると「ずしりと重たく」感じられるものであり、これに記録する労力を考えると、「いやだなあ」と思った学習者もいた。

この「読書生活の記録」に対するいわばマイナスの〈情動〉を払拭したのは、レフィルをシステムノートに整えていく作業の楽しさである。大村はこの繁雑な作業を巧

*13 注7のレフィルの説明に同じ

みな手引きと個に応じた語りかけによって、楽しいものに変え、指導者への信頼感を高めることによって「読書生活の記録」完成への不安を期待に変えている。

その作業の必要性和実際については、『教室をいきいきと2』（大村 1986）に詳しく述べられているが、この作業とその間の対話が、「読書生活の記録」の各項目が「何のためになされるのか」「どのようになすべきか」の〈認知〉を確かなものにし、「不安」を「期待」に変えることに役立ったと考えられる。この過程においてすでに「読書生活の意識化」が始まっていたと考えられる。

3. 「読書生活の記録あとがき」の分析結果

「まえがき」と同じく、考察者他5名によるM-GTA分析の結果、16の概念を生成し理論的飽和化に達した。

16の概念は表2-5のように、A～Fにカテゴリズできる。A～Fの六つのカテゴリーを、さらに1〈情動〉2〈認知〉3〈意欲・行動〉に分類した。

表2-5 〈あとがきのカテゴリー分析〉

<p>1 〈情動〉</p> <p>A 「読書」「読書生活の記録」「読書生活」への肯定的な感情</p> <p>(1) 「読書生活の記録」完成と自己の成長への喜び・達成感</p> <p>(2) 本の持つ力への驚き</p> <p>(3) 感動：『あすなろ物語』に惹かれる気持ち</p> <p>B 反省・後悔・不満</p> <p>(4) 「読書生活の記録」完成後の反省・後悔・不満</p> <p>2 〈認知〉</p> <p>C 認知</p> <p>(5) 本への親しみ</p> <p>(6) 記録・資料集めの意義</p> <p>(7) 感想を育てること</p> <p>(8) 「読書」について考えたこと</p> <p>(9) 「読書生活」について考えたこと</p> <p>D メタ認知</p> <p>(10) 読書の習慣</p> <p>(11) 読みたい本の広がり</p> <p>(12) 図書紹介・書評集めに伴う習慣</p> <p>(13) 「読書生活の記録」への取り組みがもたらした成長</p> <p>3 〈意欲・行動〉</p> <p>E 意欲表出</p> <p>(14) 「読書生活の記録」の内容充実への意欲</p> <p>(15) 「読書生活」充実への意欲</p> <p>F 未来志向</p> <p>(16) 「読書生活の記録」を自主的に続けていこうとする意欲</p>
--

これらのカテゴリー分析を、次の図2-2「あとがき結果図」に表した。

あとがき結果図から、「読書生活」を「記録」させるという大村の指導が、学習者自身の「書く」こと・見直すことの〈認知・メタ認知〉により、「読書」及びそれを「記録」することの価値に気づかせ、〈情動〉を介して、あるいは介さずとも将来に

わたって読書生活の充実を図ろうとする〈意欲〉に結びつくことがわかる。

1967年10月から6か月の間取り組んできた「読書生活の記録」の完成にあたって、学習者は、大村の指示によって、原稿用紙0.5枚から2.5枚程度の「あとがき」を書き残した。

その内容は、自身の読書行為とそれを記録するという行為を通して、新たに生まれた (5) 本への親しみ であり、(6)記録・資料集めの意義 (7)感想を育てること (8)「読書」につ

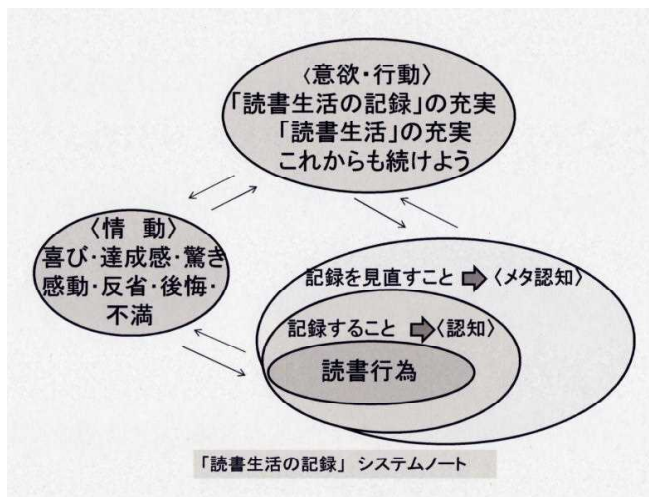


図2-2 「あとがき結果図」

いて考えたこと (9)「読書生活」について考えたことの〈認知〉である。これらは、大村はまが、「読書生活の記録」を通して、中学生を自然に「読書生活」に導きたいと考えたその筋道にある必要かつ重要な認知すべき事項であった。

<p>C(5)本への親しみ ぼくは、この読書生活の記録によって少しでも本というものが、身じ(ママ)じかなものになってきたみたいです。(I・K)／この読書生活の記録を、やるようになるまでは、新聞の、本の紹介などには、目もくれなかったが、このごろは、いつでも、見るようになった。それによって、買う本もきめることができ、読みたい本も次から次に出てくるようになってきた。(I・M)</p>
<p>C(6)記録・資料集めの意義 自分の読みたい本で、新聞の切りぬきをしていると、いろいろとおもしろそうな本がたくさん紹介されているので、ますます、興味が出てくるような気がします。どの本が、一番おもしろそうかなとか、本の紹介を見ていると、なんだか楽しくなってきた、どれも買ってみたいくなります。(I・K)</p>
<p>C(7)感想を育てること 毎日、新聞や、本屋からもらった本の紹介、こんなにも多くの本が、生活の中にとけ込んでいるのかと思うと、驚きにたえない。読みたい本は、物語、歴史、科学、伝記など各方面にわたる。また、それを読んだの多くの人の読書感想文、それを一つ一つ読むと、自分とはまた違った、その人独特の書き味を持っているように思えた。そして、それらを読みながら書いた、自己の読書日記。(F・R)</p>

C(8)「読書」について考えたこと しかし、本を読みつづけていると、おもしろいのですが、ちょっとでも読むのをやめると後はなんだか、ぜんぜん読む気がしなくなってきました。だから本というものは、続けて読むというくせをつけなくては、一世(生)本を読まなくなってしまうのではないかと思います。(I・K)

C(9)「読書生活」について考えたこと 本屋へ行ってPR用のパンフレットをたくさんもってきたのは、よかったと思うから、これからも、あちこちの本屋へいきたい。読書の習慣をつけるのが、中学生時代、それをするのは、一生です。これからも、死ぬまで読書し、文章表現などを、学びとっていきたい。(T・Y)

この「あとがき」を書くことで学習者は、「読書生活の記録」に記された自らの学びを振り返ることとなる。そこで学習者は、6か月の間にしらずしらずのうちにその身に培われていた習慣や学習成果に気づく。これらは、生涯にわたって使うことのできる「読書」に関する「生活技術」の定着であり、その〈メタ認知〉である。具体的には(10)読書の習慣(11)読みたい本の広がり(12)図書紹介・書評集めに伴う習慣(13)「読書生活の記録」への取り組みがもたらした成長である。

D(10)読書の習慣 自分で言うのもなんだが、本を読むという習慣は、ついたと思う。これからは、その習慣を実証するように努めていきたい。(T・Y)

D(11)読みたい本の広がり 毎日、新聞や、本屋からもらった本の紹介、こんなにも多くの本が、生活の中にとけ込んでいるのかと思うと、驚きにたえない。読みたい本は、物語、歴史、科学、伝記など各方面にわたる。(F・R再掲)

D(12)図書紹介・書評集めに伴う習慣 これからも、この記録でやったときのように、新聞の本の紹介や、感想文などを、見るようにし図書紹介・書評集めによって、もっともっとたくさんの本を、読みたいと思っている。(I・M)

D(13)「記録」がもたらした成長 この記録を始める前と、今とでは、読書に対しての知識や、関心は、ちがっていると、思う。全体的に、みて完全では、ないが、これが第一号となる。(I・A)

また、「読書生活の記録」の振り返りにともなって学習者が抱く〈情動〉は、(1)「読書生活の記録」完成と自己の成長への喜び・達成感であり、(2)本の持つ力の大きさに驚くとともに、(3)読書会を通じての感動、『あすなる物語』*14に強く惹かれる気持ちであった。同時に取り組みが不十分であった点に関しては、(4)反省や後悔、自己への課題を「あとがき」に具に記している。

*14 読書会(1968年2月)で『あすなる物語』を読んだ印象を8名中2名が(他1名は感想文を)書き綴っている。

<p>A(1)成長の喜び・達成感 六ヶ月の長い時間をかけて作りあげた記録ですから、いろいろな思い出がしみついています。でも始めは厚さもうすい、たよりない記録でしたが今は、プリントや自分の書いてきた記録が入り、ぐっと重みが出てきました。「あなたのあついわねー。」なんて言われると、ただあつくてもしかたがないとわかっていてもなんだかうれしくなります。三年になって大きくなって、この記録をみると今の思い出が私に楽しい時間をあたえてくれるでしょう。</p> <p>(T・S)</p>
<p>A(2)本の持つ力への驚き ぼくも本をよんだために今までしらな(か)ったことばかりのことをたくさん身につけることができました。(I・K)</p>
<p>A(3)感動 今まで、本を読んだ中で、一番印象にのこった本といえばやはり「あすなろ物語」です。こんなに、おとなの世界のことを書いた本をよんだことがなかったからです。この時は、速く先の方まで読みたくてしょうがありませんでした。この本を読んだために、ほんとうの本を、初めて読んだような気がしました。(I・K)</p>
<p>B(4)反省・後悔・不満 こんなに厚くなった記録。でもこの中に六ヶ月という長い間の、読書生活の記録が修められているのかと思うと、あとに残ったものはこれだけかという気もしてくる。(F・R)／六ヶ月の長い時間をかけて作りあげた記録ですから、いろいろな思い出がしみついています。切り抜きをする所がたくさんあり、その点では苦勞しました。長い間のことなので、と中さぼったりして、いろいろな失敗がありました。(T・S)／この読書生活の記録では、思いがけなくまえがきを書いた。そのまえがきを読んでもみると、読書日記ということが、主に書いてあった。しかし、今、そのことを考えてみると、ごらんのとおりに、日記が、ほとんどついていない。ひじょうに、困ったことだし、あとに記録が、残らない。そのことについて、もう少し考えてみたところ、読書はするが、日記はつけないといった、中途はんばなことがわかった。記録が、ないのだから、読書の習慣が、身についたといっても信じてもらえないかもしれない。(T・Y)</p>

学習者が抱いたこのような〈情動〉は、次への〈意欲〉につながるものであった。(14)「読書生活の記録」の内容を充実させることと相まって(15)「読書生活」そのものを充実させることへの〈意欲〉である。また、(16)「読書生活の記録」を、この後も自主的かつ永続的に続けていこうとする〈未来志向〉の決意として表されている。この時点で、「読書生活の記録」を書くという習慣が、指導者による指導を離れて、学習者のものとなった。

<p>E(14)「記録」の内容充実への意欲 本屋へ行って、PR用のパンフレットをたくさんもらってきたのは、よかったと思うから、これからも、あちこちの本屋へいきたい。読書の習慣をつけるのが、中学生時代、それをするのは、一生です。これからも、死ぬまで読書し、文章表現などを、学びとっていきたい。(T・Y再掲)</p>
<p>E(15)「読書生活」充実への意欲 この記録を、つくったことで、私にとって+に、なっていると思う。これからも、つづけてゆき、少しでもよい、読書生活をおくっていききたいと思う。(I・A)／これでこの読書生活の記録は、終わったわけだ。しかし、私の読書生活は終わらない。これらをもとにもっともっと発展した読書生活にしていきたいと思う。</p> <p>(F・R)</p>

このことは、「読書生活の記録」が、一冊のシステムノートの形をとっていたことと無縁ではない。6か月の間、「読書生活の記録」は、常に生徒の身近にあって、折に触れ記入し記録しやすい形をとっていたため、「本への親しみ」や「読書の習慣」の定着を〈認知・メタ認知〉することとなり、所期の予定を終えた後も、「読書生活の記録」を手放しがたく自主的に続けようとしたことは概念(16)「読書生活の記録」を自主的に続けていこうとする意欲」に表徴される。具体的な記述で言えば、次のような記述にそれは表わされており、「読書生活の記録」による指導の効果を確認できる。

F(16)「記録」を自主的に続けていこうとする意欲 読書を理解した。しかし、これからもっと理解しようと思う。(H・Y)／これでこの読書生活の記録は、終わったわけだ。しかし、私の読書生活は終わらない。これらをもっともっと発展した読書生活にしていきたいと思う。(F・R再掲)／できたら、ぼくは中学を卒業しても、読書生活記録を、すこしでもいいからつづけてみたいと思います。(I・K)／読書の習慣をつけるのが、中学生時代、それをするのは、一生です。これからも、死ぬまで読書し、文章表現などを学びとっていきたい。(T・Y再掲)

これらは、「読書生活」を「記録する」という行為が、生涯にわたって学習者を支える力となり得たことを示すものであり、「読書主体の確立」の基礎が生徒のなかに据えられたと推定できる。大村読書生活指導の到達点がここにあると見られる。

第4項 大村はま「読書生活の記録」実践の効果

第2項「読書生活の記録」の概要で述べたことと、5.項 M-GTA による「まえがき」「あとがき」の分析結果の間に矛盾点は見られなかった。これらの調査・分析結果に基づく学習者の立場から見た「読書生活の記録」による指導の効果は次の(1)(2)にまとめることができる。

(1)「読書生活」を構成する「10項目」の意識化

「読書生活の記録」は、強制によらずのびのびと本に親しみ、読んだことで生まれるひらめきや読みたいと思う心の動きを気軽に書き残せるシステムノートの形をとっている。これにより学習者は、「読書生活」とは何をどうすることなのか、本を選び・探すことも含めて多様な「読書」に関する「生活技術」を「読書生活」に欠くことのできない「項目」として日常的に意識し、やがてはそれが習慣として自らの生活に根付いたことに気づく。

「読書生活」の確立に必要な不可欠な「10項目」を絶えず意識させるシステムノート型の「読書生活の記録」の効果は、1)「読書生活」の「意識化」から「習慣化への〈意欲〉」を生み出したこと 2)自らの「読書行為」を「10項目」を通して客観的に捉え直す〈認知・メタ認知〉の視点が生まれたこと の二点にある。

「読書生活の記録」の10項目は、同時期に始められた「読書生活通信」に含まれる「a 読書の意義・目的の自覚」「b 読書範囲の拡充」「c 読書技術・知識の習得」

「d 他者とのコミュニケーションによる読書の充実」「e 読書の楽しさ・有用性の実感」に「f 本と自分の関係のメタ認知」を加えた「本を使って生きていく」上で欠かせない六つの要素によって成り立っている。のびのびとあるがままの「読書生活」を「記録」することの意義は、生活の中にある「本」を常に意識させるとともに、六つの要素 a～f を持つ「読書生活の記録」の「10項目」を通して自らの「読書生活」を客観的に捉え直し、日々新たに始まる「読書生活」への期待と意欲ならびに創造を生み出す「主体の確立」であったといえる。

(2)本と深く関わる「読書生活」の確立

「読書生活の記録」は、「読書生活」において「何ができていないか」ではなく、「何を工夫すべきか」「何ができるようになったか」への自覚および把握のためにあった。「読んだ本」にだけ価値をおくのではなく、「読みたい本」がふえることにも価値をおき、「本への親しみ」を育て、自然に学習者を「読書生活」へと導く。「こんなにも多くの本が、生活の中にとけ込んでいるのかと思うと、驚きにたえない」（学習者 F.R「あとがき」）には、率直な「読書生活」の手応えが表されている。

「読んだ本」だけでなく「読みたいのに読めなかった本」「読めたのに読まなかった本」も含めて記録する「読書生活の記録」は、本を読むことにとどまらない、本と深く関わる「読書生活」の具体的な姿とその理念を体得させるシステムである。そこで、「読書」と「中学生の生活」が結ばれることによって、「主体的な読書の力」が育つといえる。

中学校の三年間は、自分の直面する問題の全体像を捉え、計画・変更や異なる立場からの見直しなどの〈メタ認知〉の力が著しく発達する時期である。この時期に日課として「読書生活の記録」を綴ることの効果は、「本を読んでいる自分」だけでなく「読みたい・読もうとしている自分」や「読みながら考えたこと」、「自分と本との関係」を〈メタ認知〉することであり、学習者一人ひとりが「読書生活」を確立していく過程に直接的に働くものであることがわかる。

〈第2章第2節のリフレクション〉

大村の「読書生活の記録」（表2-1）は、「読書」に関する多様な「生活技術」を表すだけでなく、「生活の中の本の役割」について自覚させるための概念装置（内田 1985）でもある。学習の全てを記録する「ポートフォリオ型」の「国語学習記録」は、すでに得た情報を分類・整理することで、記録による知の総合化・思考・メタ認知を促す側面が強い。これに対して「システムノート型」の「読書生活の記録」は、日常的に自らの興味・関心・意欲のありようの認知を促し、自己の課題を発見し、課題解決に向けて情報の収集を図ろうとする主体の確立が目指されているといえる。

I T技術が急速に進展する今日において、インターネット世代に「生活の中に本(メディア)がどのように入り込んでいるか」を自覚させることは、極めて重要である。

「本」を読むことは、著者が書き表した世界を自由に行ったり来たりすることによって新たな言語概念を獲得することである。また「読書」によって、自分のなかに何かが誕生する感覚を味わうことがあるのは、本を読むことが、「思考」の揺籃であり、「思考」によって新しい自分と出会うことを可能にするからである。「読書」は、インターネット上の断片的な情報を読むこととは異なる性質のものであることを、身をもって体験することが重要である。

そのため1)「読んだ本」の量と質だけに価値を置かず、2)「読書生活」を「記録」することで「読む自分を発展させる」方法の汎用化・検証を進めることが、今後の読書指導における重要な課題であり、そのために「読書生活の記録」による指導実践の汎用化ならびに実践に基づく検証が急がれるといえる。

【注記】

本章(第2章)第1節と第2節は、谷木由利(2017)「「読書生活」の「記録」による指導とその効果についての研究—大村はま実践の分析を通して」日本読書学会『読書科学』第58巻4号(通巻第230号)pp.198-211を書き改めた。

— 第2章第2節 参考文献 —

- 木下康仁(2007a)『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法』弘文堂、介護の現場等での
実例による研究法の解説書
- 木下康仁(2007b)「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の分析技法」
『富山大学看護学会誌』6(2)、pp.1-10、M-GTA 分析技法の理論的解説
- 大村はま(1972)「望ましい読書生活とその指導」『児童心理』No.313、金子書、pp.58-59
- 大村はま(1984b)『大村はま国語教室8』読書生活指導の実際(二)、筑摩書房
- 大村はま(1986)『教室をいきいきと2』筑摩書房
- 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
- 内田義彦(1986)『読書と社会科学』岩波新書

第2章 大村はま「読書生活指導」の実際

—「読書生活の記録」に着目して—

第3節「読書生活の記録」による指導の発展と展開

〈内 容〉

- 第1項 国語学習記録・「国語教室通信」との関連性
- 第2項 学習者とともに改良されていくシステムノートの形
- 第3項 探究的な読書の記録(その1)－問題の深化－
- 第4項 探究的な読書の記録(その2)
－読む生活を書くことがもたらす効果－

第3節 「読書生活の記録」による指導の発展と展開

大村はまによるシステムノート型「読書生活の記録」による読書指導は、石川台中学校在任期間中の1967年度から1978年度まで継続されていることを確認できる。鳴門教育大学附属図書館には、各年度の「読書生活の記録」が、それぞれ0～16冊、13年間で計64冊保存されており、大村の指導による各年度の「読書生活の記録」の開始時期や指導内容の発展と展開を具体的に見ることができる。これらは、次の表2-6のように整理できる^{*15}。

表2-6「読書生活の記録」による指導の発展と展開(※学年は大村はまの担当学年)

年度	開始時期	学年	冊数	指導内容の発展・展開
1965	年度以前		2	1961年(2年)・1966年(1年)の別の性質を持つ読書記録
1967	10月12日 前後～	2年	9	目次(10項目)を印刷配布、システムノート型「読書生活の記録」による指導の開始
1968	4月頃～	3年	5	話し合いで学習者より「読書生活の記録」56の改定案が出される
1969	夏休みのみ	1年	16	「新しく覚えたことば」の項目新設、以後1978年まで、この項目の継続を確認
1970	4月10日～	2年	7	この年度は学期に一冊が基本 (1学期4冊、3学期3冊が保存されている)
1971	4月8日～	3年	2	「好きな言葉」「好きな文章」の項目が新設される 「読書生活の記録あとがき集」による指導がなされる
1972	4月17日～	1年	8	各項目の最初のページに「インデックス・ラベル」を貼る
1973	4月17日頃 ～	2年	3	「インデックス・ラベル」1978年まで継続、 一部にダイアリー型式の「読書日記」が見られるようになる
1974	不明	3年	0	不明
1975	4月21日～	1年	1	ダイアリー型式の「読書日記」による指導が開始される 「感想」欄が「ひとこと」に改訂される
1976	4月1日～	2年	4	月別の「私の読書計画」が加わる
1977	4月1日～	1年	6	1年分の「読書日記」ではあるが、保存されている全ての記録は、8月31日までの記入でおわっている
1978	4月1日～	1年	1	「こういう本があれば読みたい」「私の読書傾向(円グラフ)」「私の蔵書」の項目を加える
1979	不明	1年	0	不明

*15 考察者自身による鳴門教育大学附属図書館所蔵の全64冊の「読書生活の記録」調査(2016.6実施)に基づく。各年度の保存冊数＝調査冊数は表2-6の冊数の項に示した。

一覧にしてみると、開始時期や内容の変化はごく一部分ことのように感じられるが、こうした展開の背景には、次の四項目の指導上の問題を背景としていると考えられる。

- 1) 国語学習記録・「国語教室通信」との関連性
- 2) 学習者とともに改良されていくシステムノートの形—揺るぎない10の指導の柱
- 3) 人間形成に培う「読書生活の記録」の実際
- 4) 個に応じる「読書生活指導」の実際

この節では、この四つを読書生活指導上の発展と展開を軸として、大村はま「読書生活指導」の実際について考察する。

第1項 国語学習記録・「国語教室通信」との関連性

「読書生活の記録」による指導が始められた年、1967年度のように2年の10月開始は、他年度には見られない。この年度の2年から3年へのつながりがわかる「読書生活の記録」は1名のみ、Rのものが鳴門教育大学に保存されている。Rの3年「読書生活の記録」は2年の「読書生活の記録」の編集を終えた1968(昭和43)年3月13日から間をおかず、2年生の3月15日から開始されている。新たに3学年の始業をまたず、2年の春休みから学年をまたいで自主的に継続されたことがわかる。しかもこの記録はRの中学卒業後も継続され、高等学校1年の7月13日まで継続されている。このように年度をまたいで自主的に続けられるケースは、Rの他に二例見受けられ、「読書生活の記録」を書くことが、習慣として学習者の中に定着していったことがわかる。

1966～1968年度の三年間を持ち上がった学習者が卒業し、新しく1年生を迎えた1969年度の「読書生活の記録」による指導は、「夏休みの読書生活の記録」のみである。持ち上がりの翌1970年度は、2年の4月から「読書生活の記録」による指導を展開し、3年(1971年度)の3月まで「読書生活の記録」による指導が継続されている。

1年の4月からの開始が定例となったのは、翌年1972年度からである(表2-6参照)。ここに至るまで「読書生活の記録」による指導が、1年入学時から開始されなかったわけは、「国語学習記録」「国語教室通信」と「読書生活の記録」「読書生活通信」を同時に開始することによる学習者の混乱や負担を考えてのことであろう。1年生の間は夏休みの期間のみ「読書生活の記録」を書かせ、2年生の4月から本格的に「読書生活の記録」による指導を開始するのが1972年度までのいわば決まり事であった。

1972年度1年の4月から「読書生活の記録」が開始されたのは、「国語学習記録」と「読書生活の記録」の二つの記録の指導目的が明確に分けられことによると考えられる。その根拠の一つが、この年から「読書生活の記録」の各項目の最初のページに「インデックス・ラベル」を貼り、書きたい項目がすぐ開けられる工夫がなされ、システムノートの形が整ったことである。「インデックス・ラベル」は、システムノートとしての「読書生活の記録」が完成された象徴である。「国語学習記録」と「読書生活の記録」、それぞれの記録の指導の目的や方法は、明らかに異っており、それは次のようにまとめることができる。

「国語学習記録」目的に沿った学習に伴い、得た全ての情報を記録するポートフォリオ。

国語学習の過程で生まれた全ての記録を分類整理・編集して一冊の本としてまとめるもの。編集することで学習過程・学習方法をメタ認知する。

「読書生活の記録」読書生活に必要な情報を記録しておくシステムノート。

予め用途の定められたレフィル毎に、必要な情報を記録しておき、読書生活の充実に向け役立てる。自らの読書生活のありようを見直す材料となる。

1977年度新たに迎えた1年の4月には、「読書日記」がシステムノートのダイアリー^{*16}のように改訂され、4月1日から翌年3月31日までの読んだ日、読まない日が一目で把握できるようにした。「読書日記」がダイアリー式のものに変更されたことは、読書とその記録の習慣化の意図がある。「読書生活の記録」は中学入学時から一人前の大人として自らの読書生活をマネジメントしていくために必要なツールとして存在していたといえる。一方で記入に関するさまざまな約束事や提出・自己評価などのルールの伝達は『読書生活通信』ではなく、「国語教室通信」を通してなされている。例えば「読書生活の記録」の一項目である「私の読書生活の評価」の記入・提出について大村(1984b)では、次のように解説している。

(「私の読書生活の評価」は、)月ごとの自己評価である。(中略)毎月、月末に、めいめいで評価し記入していた。忘れないように、月末になると、国語教室通信に「読書生活の評価」をしておくようにという注意の一行を書くことが多かった。

(大村 1984b『大村はま国語教室8』p.428, 中略および下線等は考察者による)

「読書生活の記録」に関する注意事項であるならば『読書生活通信』でと考えるところを、「国語教室通信に…注意の一行を書く」には理由がある。『読書生活通信』は読書生活を豊かにするためのものであり、「注意事項」はそぐわない。この二つの通信には指導目的による棲み分けがあったということである。

大村はまは、『読書生活通信』を常に『 』をつけて表している。それは、『読書生活通信』が独立した読み物であったことによる。学習者が自らの「読書生活」をマネジメントしていく上で必要な情報を自主的に得るために必要なもの、すなわち中学生のための読書新聞『読書生活通信』という読み物であったということである。したがって、「読書生活の記録」『読書生活通信』の二つのツールを用いて、中学1年時の4月から自由ののびのびと自分自身の「読書生活」を築いていくことが期待されていたといっよい。

高度情報化社会を生きるわれわれにとって、ポートフォリオ型の記録ファイル、システムノート型のファイルはどちらも欠くことのできない二大記録媒体である。カードを用いて情報を分類・整理する方法なども含めて、中学生のうちからこうした情報活用に欠かせない記録媒体を使いこなすことの意義を理解し、その方法を身につけることは、大村はま国語教室における「読む生活を書きしるす」言語生活そのものである。また、これらは「国語学習記録」「国語教室通信」、「読書生活の記録」『読書生活通信』の指導上の区別が明確になされていた証拠である。表2-6に示した1977年度の全ての学習者の「読書生活の記

*16 システムノートのダイアリーのように、あらかじめ全ての日付が記入された用紙に読書内容と「ひとこと」の感想が記入できるように改訂された。

録」が8月31日で終わっているのは、このシステムノート型の記録に学習者が慣れ、「読書生活の確立」の基礎が築かれ、以降を学習者の主体性に委ねるという判断によるものであろう。

第2項 学習者と共に改良されていくシステムノートの形—揺るぎない10の指導の柱

「読書生活の記録」の内容・まとめ方については、その指導の発展と展開を次のように概観できる。

1. 学習者自らが生み出す改定案

本格的に「読書生活の記録」による指導が開始された1967年10月の翌年、1968年5月には生徒の話し合いによって56の「内容に関する改訂案」が出されている(大村1984b)。話し合いを反映して新たに創られ定着していった項目には、「新しく覚えた言葉」「一年間の読書計画」「好きな言葉」「好きな文章」「こういう本があれば読みたい」などの項目を代表として挙げるができる。また、互いの「読書生活の評価」「読書生活の記録」を交換して読み合うことで「読書生活」を高め合うことも、学習者自身の振り返りの中から生まれている。学習者にとって「記録を書くこと＝さらなる向上」という図式がすでに定着していたと考えられる。

以後、持ち上がりの学年には「内容の改訂」について話し合わせ、生徒による提案は全体または個人の記録に反映させている。こうした記録形式の一部自由化・個別化にともない、目次も初期の全員一様のプリントによるものではなく、それぞれが工夫を凝らした手書きのものになっていく。システムノート型の「読書生活の記録」は、一面では学習者と協働で造り上げるものであり、一面ではめいめいの工夫の余地を残し、個性化・個別化を図るものでもあったといえる。

2. 揺るぎない10の指導の柱

一方で1967年の「読書生活の記録」による指導開始から続けられた次の10項目は、1978年まで継続して揺るぎがない。

まえがき
①「読書」を考える
②本の紹介・書評
③感想文集
④読書生活通信
⑤私の読んだ本
⑥私の読みたい本
⑦読書日記
⑧読書ノート
⑨感想文
⑩私の読書生活の評価
あとがき

言い換えればこの10項目が、読書を生活に根づかせる要諦であり、「私の読書計画」「新

しく覚えた言葉」などは「読書」の結果としての副産物であるのかもしれない。これら10項目は、読書人としての大村はまが、自らの読書生活を確立する過程で必要に迫られて生まれた記録の観点であり、それゆえ終始ぶれのないものであった。

3. 「まえがき」「あとがき」を書くことの効果

これらをシステムノートの形に整えたこと、さらにその開始にあたっては、「まえがき」を書かせ意欲を育て、一定の期間ごとに自らの読書生活を振り返らせ「あとがき」を書かせたことの意義もまた大きい。1971年度の終わりには、「あとがき」に改訂が加えられた。「あとがき」が、単に「もっとこうすればよかった」「努力が足りなかった」という反省に終わることなく、「読書と自分のかかわり合い、読書についての考えなどをいきいきとゆたかに書かせたい」との意図による改訂である。「1本とわたし」「2本を読む私」の他、「16本の開いてくれた世界」…「21読みながらえがいたもの」…「27これがあの本で見た世界だな」などの27の題を与えて「あとがき」を書かせ、それらを「読書生活の記録あとがき集」にまとめさせている。大村(1984b)では、そうした指導の意図を次のように述べている。

反省にしても、読書生活にぴったりついて、現在の読書に対する考え、読書している自分を見つめ、読書についての考えを精いっぱい書かせたいと思った。今、「読書」ということをどう思っているのか、「読書」ということにどこまで考えを進めているかを、この読書生活の記録の最後のページに書かせたいと思った。

(大村 1984b『大村はま国語教室8』, p.117)

「あとがき」は「読書」と自分との関係を捉えさせる働きがある。このように、「読書生活の記録」の指導の発展は、学習者の実態を踏まえた絶えまない指導の工夫・改善によってもたらされたといえる。

第3項 探究的な読書の記録(その1)－問題の深化の過程

大村はまに指導を受けた学習者の中学校三年間の「読書生活の記録」を含む学習記録(鳴門教育大学附属図書館「大村はま文庫」蔵)を紐解いてみると、折に触れなされたさまざまな指導によって語彙を広げ、心開かれ、伸びていく学習者の姿をはっきりとみてとることができる。学習者が自らの「読書生活」を確立していく過程で、読んだり聞いたりしたさまざまな著述に寄せる感想は、時に学習者自身の生々しい問題意識を露わにする。「読書生活の記録」を書かせるということは、指導者が学習者の抱える問題を正面から受けとめ共に解決の道を探るということであり、当然のことながら指導者には一人の学習者の人間形成に深く関わっているという覚悟が必要である。

1. 「読む生活を書きしるすこと」が生み出す「心の部屋」

1966(昭和41年)石川台中学校1年入学生Rの三年間「国語学習記録」「読書生活の記録」「個人文集」は全て鳴門教育大学大村はま文庫に所蔵されている。

1年時の国語学習記録「学習記録 文集 読書」は、2学期の2冊目の記録であり、昭和41

年11月7日～12月17日までの記録が144ページにわたって綴られている。この学習記録32ページには次のような記述がある。

(109)11.21

一. 放送

「人にはどれだけの土地があるか」トルストイ 感想

何が一番必要か、それは、地位やざいさんではない。一番必要なのは、心の幸せだけでよい。

二. 文集のまとめを急ごう

三. きょうの感想

きょうは放送をきいた。人間はなんのために生きているのか。自分のざいさんのため地位のためけっきょくは、みんな死んで行く。人間はなんのために生きているのだろう、ほんとうにわからない。生まれだ(ママ)生きている間にいろいろなことがあり、やがて死んでいく 人間が生きていると、どんなことがあるのだろう。人間が生きているためにいったい、だれがとくをするのだろう、ぜんぜんわからない。でも時間は、おかまいなくすぎて、いく。わからない、わからない

この時期の大村はまは、定期的にいわれる「名作文学」の放送を聞かせることによる読書指導を行っている。昭和41年11月21日、通算109時間目の授業の記録からは、トルストイ「人にはどれだけの土地があるか」を聞いた感想が綴られ、そこから学習者Rの抱えている無力感や虚無感が伝わってくる。「人間はなんのために生きているのか。自分のざいさんのため地位のためけっきょくは、みんな死んで行く。人間はなんのために生きているのだろう、ほんとうにわからない。」「人間が生きているためにいったい、だれがとくをするのだろう、ぜんぜんわからない。でも時間は、おかまいなくすぎて、いく。わからない、わからない」という叫びにも似た感想である。これらは、「国語の学習を通してRに伝えるべきことは何か」という課題を、指導者に突きつけてくる。

1966(昭和)41年のRの国語学習記録No.5は1年3学期の「学習記録」であり、あとがきに大村はまの赤ペンが添えられている。

後書き

この第五学習記録も無事完成しました。

(中略)

しかし、こんな、苦勞した問題(時系列で苦勞、記録的にも頭の中も混乱したこと)も後から考えてみれば、おかげでずいぶん、勉強になったように思います。

勉強とは、このように、一つ一つぶつかった問題を、解いていくことなのかもしれません。

一年生の記録はこれが最後ですが、二年生になれば、二年生一号、二号とつづくと思います。そのときぼくは、今までのつみかさねを、ふるに利用し、またそれを元に、多くのことを考え、学んでいきたいと思います。

そして、ひとりの人間として、はずかしくない人になりたいと思います。

※欄外に大村の赤ペン それを一日一日書き残しましょうね。書き残されていてこそ「つみかさね」ができるのですから。

(下線は考察者による)

「勉強とは、このように、一つ一つぶつかった問題を、解いていくこと」とあるように、自らの課題を発見し解決に向けて困難を乗り越えてこと、すなわち「探究」によって得られる手応えと、学ぶことの喜びを体験したRは、学習へのさらなる意欲を素直に綴り、「人間としてはずかしくない」生き方にも目を開かれている。大村はまは、「書き残されていてこそ『つみかさね』ができる」と記録することの意義を赤ペンで教え、励ましの言葉を添えている。

1967(昭和 42)年 石川台中学校2年Rの「読書生活の記録No.1・No.2」2—3学期, 昭和42年10月20日～43年3月15日(3月16日完成)の読書生活の記録であり読んだ本は4冊、「読書日記」の欄には読んだ本についての感想が記されている。なかでも『聖書名言集』の感想には、大村はまの赤ペンも合わせて残されている。

〈読んだ本〉

聖書名言集	10/2～10/9
原子力の世界	11/13～12/11
車輪の下	1/22
ひみつの集会 ドロシー・C・ハスキン	1/21

〈読書日記〉7ページ 11/13～12/15

〈感想文—五行感想〉

「聖書名言集を読んで(と中)」

神は義と霊であるという。そして、人間は、神に、神に似せて創造されたという。人間は神によってつくられたかどうかは、わからないけど、人間には、感情がある事は確かである。だからこそ人間は、すばらしいのである。だからこそ人間は最高なものなのである。

だからこそ人間というものは、感情をたいせつにしなければならないと思う。

感情をうまく使えば、人間は幸せになる。

しかし、それを悪く使えば、それは偉大な力となって、人間に降りかかってくるであろう。

わたしたちは、いつも感情を大事にしたいものである。

※大村の赤ペン「感情をうまくつかうということは、それは、具体的にいえば、感情をだいにするところからできるのである。」

Rはここで、「1)人間は感情があるからすばらしい。」「2)だからこそ感情をたいせつにしなければならない」「3)感情をうまくつかえば人間は幸せになる」と感情に関する三段階の具体化を図っている。この学習者の考えに対して大村は、その考えを否定するのではなく、「感情をうまくつかう」ことのが「感情をだいにする」と、具体化の過程の

入れ替えを提案し、学習者のまとめの一文「わたしたちはいつも感情を大事にしたいものである」という考えを尊重しつつ、人間としてのあるべき具体的な姿を教えている。短い一文を見逃さず、その機会をとらえて暗にRの抱える問題、すなわち思春期特有の「自らの感情をうまくコントロールできないもどかしさ」に正面から答えている。「感情のコントロールが具体的な解決法ではなく、自らの感情に向き合いつつ、それを静視することで課題の克服すなわち成長に繋げていくこと」を端的にことばで示唆しているのである。ことばを育てることが、人を育てることにつながる、大村はまの読書生活指導・国語学習観をここに見ることができる。

Rの二年の学習記録（4冊—鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫学習記録室所蔵）には、学習の停滞に悩み、生き方に悩む記述が多く見られる。

感想—最近は全然さえない。まるで頭が働かないような気がする。なにか みんな
 ながらどんだんはなされていくような気がする。どうしてもだめなのだろうか。

（昭和42年4月21日）

※大村の赤ペン—少し元気がないようですが、気にすることはありません。だれでも
 いろいろの時期があるものです。いつもとんとん拍子というわけには、いきません。

ここには、下段に大村の赤ペンがあり、「少し元気がないようですが、気にすることはありません。だれでもいろいろの時期があるものです。いつもとんとん拍子というわけには、いきません。」と書かれている。指導者として、こうした「思考が内に向かう時期」には「焦り」や「不安」に耐える指導が重要であると考え、筆を加えたことがうかがえる。ここで、学習者の停滞に添いつつ、それを破る方法を確実に伝えている。

その一つが、「だれにでもいろいろな時期がある」ことを伝え学習者の「みんなからどんだんはなされていく」という不安をしっかりと受けとめたことである。二つには、人生は『いつもとんとん拍子というわけにはいかない』という人間洞察にもとづく教えである。教育現場にいる教師はこのような場合に、忙しさにかまけて「元気を出そう」「頑張ろう」などの安易なことばや迎合の姿勢を示しがちであるが、ここにこそ重要な指導の機会があることを見過ごしてはならない。困難に対処する大村はまの姿勢は、指導者に向けではあるが次のようなことばに強く表されている。

教室に限らず、世の中のこと、自分のすること、そんなにたやすく思うようになるものではない、そういう人生の見方が足りなくて、思うようにならないということが、不当に悲しまれすぎているのではないのでしょうか。当然のこととして覚悟してくじけずに立たなければならない時に、ひどくくじけてしまって、それが腹立ちになっているような気がします。焦りになると言ったらいいかもしれません。

もっと、人、人の世というもの、そういうものを本気で大きく見て、そこでは多くの努力がどんなにむなしく消え去っていくものか、報われることはいかに少ないかということを感じて、そんなことで自分を失わないようにならないと、人の子を育てることはむずかしいのではないのでしょうか。

（大村はま 1986『新編 教室をいきいきと1』p.25）

「気にすることはありません。だれでもいろいろの時期があるものです。」ということばは、まさしく「とんとん拍子というわけにはいかない」人生において、「人の世というもの、そういうものを本気で大きく見」るための読書の必要性をも暗示したことばである。読書生活の指導における「書くこと」の意義は、このように「読む生活を書きしるすこと」で学習者の「ほんとうの心」「本音」*17を引きだし、何にも縛られず「子どもの心が自由にうごける場」すなわち「心の部屋」*17を生み出すこととにある。日常生活できっかけを作ることがむずかしい対話の場も、読むことによって生まれた「ひとこと」を書きしるす場があれば、学習者の「ほんとうの心」を引き出すことができる。そうしてできた「やわらかい雰囲気」のなかでは、指導者のことばも訓戒や示唆のようなことばとは違う「人としての生き方」を示すことばとして、学習者の心に届くといえよう。

2. 一語の獲得がもたらす新たな展望

Rはまた、「自分の読書の興味傾向はこの一年間にどのように変わってきたろうか」の「読書調査」中の指導者の問いかけに対して、次のように書いている。

(日付は学習者の記録による)

興味はたいへん出てきたが、かえってあまり読まなくなったようだ。

(昭和42年4月27日)

これは推測でしかないが、「読みたい本」を記録する指導は継続されており、この時期のRの読書の興味は多方面に向けられていたのではないか。しかし、ほんとうに読みたい本にはなかなか出合えずにいた、すなわち、自己の問題意識にずばりと応えてくれるような本にはなかなか出合えなかったことを示している可能性がある。

二学期前半の学習記録あとがきの冒頭は、次のようである。

なぜか気の抜けた、元気のない感じ。それがわたしの、この学習記録に対する感想である。元気いっぱい、力いっぱい、やる気十分で作りあげてきたはずの学習記録なのに。(後略)

(昭和42年11月7日)

「気の抜けた、元気のない感じ」と自ら感じる停滞を破ったのが、『あすなろ物語』を読んだの単元「読書会のいろいろ」(昭和43年1月22日～2月28日の間に実施)である。読書会の様子や手引きは『大村はま国語教室8 読書生活指導の実際(二)』に詳しく紹介されている。この単元において、石川台中学校2年生が経験した読書会は、次の(大村は

*17 『教室をいきいきと1』(大村1986 筑摩書房, p.5)のなかで、中学生が容易には「ほんとうの心」を語りたがらないことを挙げている。指導者自身の身辺雑話などによって、学習者がふと「本音」をもらすことの大切さについて述べ、「お話」がもたらすやわらかい雰囲気を「しばらくはその生徒の心の部屋の中にいるよう」とたとえている。

まによる三分類中の)二種類の読書会、「読書会A・B」である。

「読書会A」一同本を読む。

前もって読んで集まるのではなく、その場で読む。その場で考える。あまり話し合いが深まらないかもしれないが、気楽に集まれる。何の下調べもなしに、とにかく本をもって集まり、ひとときの読書の時間を持つだけであるが、やはりこうして本に親しみ、読書生活を確立していくことになろう。

「読書会B」一同本を読む。

あらかじめ相談しておいた箇所を読んで、話題を用意して集まる。はっきりと求める心を持って、積極的に主体的に参加しているわけで、快い緊張で楽しみも深くなる。読書会のよさ、意義もわかってくる。

「読書会C」一テーマを決める。そのテーマをめぐるいろいろの本を分担して読む。別々の本を読む。担当した本とテーマのかかわり、テーマに対して、担当した本に見つけた話題、材料を提供し合う。

本格的な程度の高い読書会である。自分の読みたい本、読まなければならない本も発見でき、だれかにそうした本を提供することもでき、本を間にして、深いかかわりが開けてくる。

※Cの形は、ここでは試みていない。

『あすなる物語』の「読書会A」第一回(昭和43年1月25日)は、台本形式で書かれた「読書会のてびき」を用いている。はじめに、10ページまでを読み、「書き出し」から土蔵に暮らす鮎太と祖母の二人をイメージするとともに、「かんばしくない評判」という表現によって、冴子のイメージを探っている。また、「攪乱」ということばの意味を辞書で引き、「ハイカラ」ということばから受ける印象や「ハーモニカを吹いて歩く」動作から「カッコイイ」「キザできどりやさん」などと、冴子の人物像について話し合う形になっている。さらに、文章中「いいことばを覚えたなと思ってうれしいことば」として「家々に燈がはいってから」を取り上げ、「電気がついてから」よりあたたかな、やわらかな味があって、ほんとうにいいことばだと述べ、語彙を広げている。

ここで重要なのは、二つの学びがこの台本形式の「読書会の手びき」による指導によって可能となることである。それは、①作品を読むにあたっての視点を学ぶこと ②読後の考えを自由に述べ合う読書会において発言の機会をとらえ自分の考えを伝える方法を学ぶこと の二つである。第二回からは学習者自身による「読書会A」が展開されている。

学習者Rの考えに変化が見られるのは、「読書会B」(昭和43年2月13日～28日)を経験した後の記述である。

学習者による話し合い「読書会B」(昭和43年2月13日～)では、鮎太をめぐる人々について話し合い、学習者Rは、この作品の主題を「悲しさ・美しさ←あすなる」とメモしている。また、座談会(読書会)の感想として、「聞いていてとても感じがよかった。座談会はこうでなきゃ、自分で十分発表できなかったのが残念だ。できるなら全部読みたい。多くの興味を持つ。」と綴っている。

Rはまた、読書会のまとめ「あすなろ物語」の主題と題して次のように書き記している。

あすなろ→ひのきになろうとしてもできない悲しさ。努力する美しさ。(略) あすなろはひのきに似ているがまるでちがう。あすなろがひのきになることは絶対はない。しかしたとえあすなろであろうとも努力する。途中でそれが単なるものがきであったという事を知った時でも、くずれてはならない。努力するのだ。それでこそ人間だ。あすなろはしょせんあすなろ。絶対ひのきにはなれない。それが悲しさである。

感想 自分をもつ望みはみんな実を結ぶことはできないのか

ごくまれなものなのか 結果しか見られない

それが社会なのか なんと冷たいものなんだろう

(昭和43年2月28日)

「あすなろがひのきになることは絶対はない。しかしたとえあすなろであろうとも努力する。途中でそれが単なるものがきであったという事を知った時でも、くずれてはならない。努力するのだ。それでこそ人間だ。」という記述から、学習者Rが孤独のうちにずっと抱いていた生きていく上での無力感や虚無感を物語の登場人物やいっしょに読んだ仲間と共有できた瞬間といえる。しかし、「自分をもつ望みはみんな実を結ぶことはできないのか。ごくまれなものなのか。結果しか見られない。それが社会なのか。なんと冷たいものなんだろう。(読点は考察者による)」という読書会後の感想からは、学習者Rが自身の将来や社会そのものに対する不安・不満が強く表され、なおも揺れ動く心のあることを示している。学習者Rの2年3学期(昭和43年1月9日～3月11日－3月13日完成)の国語学習記録のタイトルは「克己」であり、3学期の学習活動の全てが編集を経て「克己」ということばに結実されたということである。そのあとがきには次のような記述がある。

この一年間には、何度つまずき頭をかかえこんだことか。しかし、そのたびに考えた「よおうし、こんどこそ、これからは、」。いつもこうして自分を勇気づけてきた。

そして、二学年の歩みは終わった。ぼくはやるだけやった。これでいいんだ。

しかし、ぼくはこの一年間いったい何を学んできたのだろうか。ぼくが今、頭の中に印象付けられているのは、読書で学んだ「あすなろ物語」である。「あすなろ物語」はごく最近学んだせいもあるだろう。ぼくにとって一番、身になったように思える。

ぼくはよく、「あすなろ」「克己」ということばについて考える。自分は今、はたしてあすなろであろうか。あすなろであろうとさえしていないのではないか。克己ということばを忘れてはいまいか。そしてそれと平行して頭に浮かぶのは、先生が話してくれた、あすなろは、しょせんあすなろ。どんなに努力してもひのきにはなれないということである。もしかしたら、今自分のしていることは、とうてい完成されない、あすなろかもしれない。

ぼくは、ここで仕事に対する意欲と、社会のきびしいおきてを学んだように思う。この学習記録の完全な完成をさせることもぼくはあすなろであり、できないかもしれない。しかし、ぼくはがんばる。学習記録でも何でも、それは、たとえあすなろのみちであっても、いつかはきっと、ひのきになってみせる。

(昭和43年3月13日)

「読書会」形式の仲間との話し合いによって得られた読みの深まりや主題の把握は、一か月という時を経て、次の（二年生最後の）学習記録の後書きに「克己」ということばとなって結実している。「ぼくは、ここで仕事に対する意欲と、社会のきびしいおきてを学んだように思う。」とあり、ここでは、自身の将来や社会に対する不安・不満は払拭されている。読書会を通じての深い学びが作品中で「大学生 加島」の残したキーワード「克己」という一語に結実した意義は大きい。指導者の語彙に対する細やかな目配りが、主題の的確な読み取りとなり、学習者の内向していた自己の殻を破って、見事に「生活や人間の一部分」を開いて見せている。自己に引きつけて読む、読んで問題意識を持つ、自己を育てる力を導く大村はまの読書生活指導の典型といえる。

大村はま(1983)は、国語教室におけるそうした境地を次のようなことばで表している。

ことばというのは、一つ身についたときに、ぱあっとどこか生活の一場面というか、人間の一部分というのか、そういうところが開いていくような気がいたします。(略)

また、おおげさな言い方をすれば、人生の一部がほんとうにわかってくるのではないだろうかと思います。…ことばはほんとうにそういう力のある、人間というものを開いてみせる窓というような気持ちがございます。

(大村 1983『大村はま国語教室9』, p.14, 省略は考察者による)

大村はま国語教室における語彙指導は、単元を構成する上での中核をなすものであった。学習者にとって、どんなに魅力的だと思える学習活動であったとしても、そこで学ぶことのできる語彙が、中学生にとって幼稚すぎるものであれば、やめてしまうほどの重みをもっていた。「いろいろな人物・性格に接し、いろいろな事がら・社会・自然を知り、いろいろな生活・思想に、またいろいろな自然の姿にふれることが、自然に語彙を豊かにする基盤になる」(大村 1983) 読みものによる語彙指導は、大村にとって、人間を開いてみせる窓として、まず第一に重要な学習の場であったといえる。

わけでも、大村が 1960 年代後半から取り組んだ読書生活指導における「読書会のいろいろ」は、生活を広げ、人間というものを知るための本格的な語彙指導としても、重要な示唆を与えてくれている。その過程で「記録を書く」ことが一人の学習者の成長にとっていかに重要であるか、同時に指導者にとってとらえることがなかなか難しい人間形成に関わる指導の機会と、具体的な指導の例をここに見ることができる。「記録のないところには生活はなかったかもしれない」(大村 1972)ということばの意味と、読書指導を「読書生活指導」と呼ぶことの根拠がこれによって納得できる。『大村はま国語教室8 読書生活指導の実際(二)』(1984b, 筑摩書房)に「読書会」の項を設けるにあたって、大村はまが新たに執筆した「まえがき」(p.433)には、次のように記されている。

一人一人の読書生活がみのつてくると、その豊かさを人に語りたくなるものである。また、忙しさや無力感などから読書生活がくずれそうになり、支えがほしくなったりする。明暗いずれにしても、読書生活を持っていると、その仲間に関わり合うもの、仲間意識のようなものが、ひそかに生まれてくる。読書生活のある人への親しみがわ

いてくる。これが読書会への芽生えといえよう。

(大村 1984b『大村はま国語教室8』, p.433)

大村はま「読書生活指導」における「読書会」の位置と意義を示すと同時に、「読書生活の記録」を書かせる意義もここから見えてくる。「読書生活の記録」は「読書生活の確立」のための必要項目を示すシステムノートである。しかし一方では「忙しさや無力感などから(読書)生活がくずれそうになり、支えがほしくなったりする」学習者の心を映す鏡でもあるといえる。明暗、悲喜こもごも、「読書生活の実り」だけでなく学習者の人生そのものが「読書生活の記録」には描き出される。「読む生活を書くこと」は新たに獲得した一語を生活に根づかせ、「生きる力」の獲得につながっていく。したがって、こうした場に立ち会う指導者には、学習者の人間形成に立ち会うことと自覚し、学習者にことばによる新たな展望をもたらす覚悟が求められる。

3. 読書習慣が育む「探究的な読書」と問題の深化

1968(昭和43)年、3年に進級したRの「読書生活の記録No.1」(石川台中学校3年1-3学期+高等学校1年1学期、昭和43年3月15日~昭和44年7月13日)の目次は次のようである。

目次	
読書生活の記録	
まえがき (あえぐ 努力する 結果に)	
1.	読書を考える
2.	本の紹介・書評
	文学
	科学
	歴史
	その他
3.	感想文集
	自分の感想
4.	私の読んだ本
5.	読書日記
6.	感動の文章
7.	読書ノート
8.	五行感想文集
9.	感想文
10.	私の読書生活の評価
11.	読書生活通信
12.	単元読書
	あとがき

2年Rの「読書生活の記録No.1」と3年のRの「読書生活の記録No.1」と比較することで見られる大きな変化の一つは、〈読書日記〉が膨大な量に及んでいることである。〈読

書日記〉は、2年の3月15日から始められ、中学卒業の後、高等学校へ進学した7月13日で終わっている。B5版38ページにわたる〈読書日記〉に記載された(考察者の整理による)書名と読書期間は、次のようである。

番号	書名	著者	読んだ日・期間
1	出来事		3/15
2	変身	カフカ	3/16
3	私ひとりの私 (三代の矜持)	石川達三	3/22 - 4/7 4/8 - 4/26
4	にんじん		4/29 - 5/5
5	宇宙と星		5/6 - 5/9
4	にんじん		5/10 - 5/28
6	太平洋戦争		5/24 - 6/14
7	人生の詩集		6/15
8	地球の歴史		6/16
9	中学生の作文		6/17 - 6/28
10	宇宙空間への道		7/14
11	武者小路実篤集		7/18
12	超高層ビルのあけぼの		7/20 - 7/26
13	教育につくした先覚者たち	樋口澄雄	7/27 - 7/30
3	私ひとりの私		7/31 - 8/6
14	NHKラジオ教科書		8/12 - 8/21
15	猿の惑星	ピエールブール	8/15
3	私ひとりの私		8/23 - 8/25
16	夢十夜		10/22
17	私の読書法		10/28
18	ジャックと豆のつる		10/30-10/31
19	あしながおじさん	ウェブスター	11/6 - 11/8
20	通信の開拓者たち		11/14-12/7
高等学校 一C			
21	森鷗外集	1969	6/15 45分
22	山椒大夫		6/19 - 6/20
23	青春の蹉跎		6/30
24	日本語		7/13

〈読書日記〉からは、学習者Rが2年の3月15日から中学卒業までのほぼ一年間に20冊の本を読み、高等学校進学後7月13日までの1学期間に4冊の本を読んだことがわかる。中学校2年の10月から3月半年間で読んだ本が4冊であったことから見れば、読書量においても成長の跡がうかがえる。この〈読書日記〉にはいわゆる高校受験と進学にあ

たる時期(12月後半から翌年5月)の記述がないので、その間の読書実態は不明である。また、〈私の読んだ本〉の項目には、その間の記録・記述がないだけでなく〈読書日記〉に記録されている本の多くは記録されていない。『変身』『私ひとりの私』『教育につくした先覚者たち』『猿の惑星』『あしながおじさん』の5冊のみが〈私の読んだ本〉として記録されている全てであって、〈読書日記〉に記録されている読んだ日付の記録とずれはないものの、読書実態とは異なる記録となっていることがわかる。この時期のRの読書は本によっては一部を読むだけのこともあり、〈私の読んだ本〉に記録された本は一冊を通読したもののみを挙げている可能性がある。

さらに〈読書日記〉からわかることは、この期間はRの読んだ本のジャンルが多岐にわたっていることである。文学作品のみならずSF、ファンタジーや伝記、歴史、科学、産業・技術、言語と多岐にわたっている。中学校3年生というこの時期の主體的・個人的な読書がこのように多ジャンルにわたっていることは、読書指導の一つの成果としてとらえることができる。言い換えれば、読書への興味・関心・意欲が広い分野に向けられているということの実証ともいえる。

また、〈読書日記〉から読書への興味・関心意欲が一冊の本をくりかえし読むことにも向けられていることがわかる。『にんじん』『私ひとりの私』をこの時期にくりかえし読んでいる本である。この二冊の共通点は、それぞれの主人公が家族や社会からも疎まれがちな孤独な魂の持ち主であったことである。Rは中学校2年から3年になる春休みの期間中、一日も欠かさずこの二冊を集中して読み、その記録をB5版7ページの〈読書日記〉に自主的に書き記したのである。『私ひとりの私』を読み始めた3月22日は、28ページまでを一気に読み、次のように記している(考察者による抜粋)。

こういう文の書き方 ぼくにとてもあうように思う。(昭和43年3月22日)

「ぼくにとてもあうように思う」という記述から、なかなか見つけることのできなかつた「自己の課題」にぴったりと合う作品に、ようやくめぐり合えたことの喜びが伝わってくるようである。

春休みに入ってすぐの3月22日の日記からわかるように、主人公に自分を重ねながら、一日に1ページから10数ページの範囲で味わいながら読み続けていく。

「私」はぼくに似ているみたい。

(昭和43年3月24日)

さらにRが最も多くの行(B5版野紙22行)を費やして書いたのは、「私」の母におとずれた突然の死についての記述である。

母が死んだとき、人々はみな母を高く批ひょうした。母という人間をほめ、尊敬した。しかし、しんの母というものは、私たち子供そして自人(ママ)だけだったと思う。母が焼かれた時の老人と西川先生の会話、ぼくもここを読んだ時、一瞬ギクッときた。「たいへんよく焼けてまします。」まるで母が、単なる物のよう、まるで、鳥かぶたでも焼いたかのようないい方、人間なんてそんなものじゃない。いくら死んだって人間

は人間なんだ、人間が死んだからもうただの物だという気持ちにはとてもなれない。人間は死んだって人間だ。そこには何かかようなものがあるに違いない。ぼくにはこの老人が大悪とうのように思えた。母の骨を見ても、とても母とは思えなかった私の気持ち、ぼくにはとてもわかるような気がする。今まで、元気に動いていた、手をふり、足を動かし、口を開き、笑う。そんな母からもう人間の形はない。細い骨、白い板のような骨、そんなものを見て、どうして、以前の元気に動き回った母をおもいおこすことができよう。拝壇の前に行き、読経を聞き、焼香し、位牌を見た時はじめて、人間の死を感じず、これがほんとうだと思う。この読経が、このせん香の煙が、どんなに重く心にかぶさったろうか。のどがつまったような、胸が重く、苦しい、体全体がおもりをつけたような、そんな気持ちだったに違いない。死なんてふいにやってくる、だれでもかならず一度はあるもの、人間はどうすることもできない、かなしいこと。

(昭和43年3月30日)

「私」の母の死を通して、Rが感じ取った人間の尊厳と死に関する考えが、リアリティを持って語られている。Rの「個人文集」からR自身も幼い日に父の死を経験していることがわかる。作品中の母の死と自身の父の死を重ねて一気に書いたと思われる〈読書日記〉から、Rがこれまでに抱えていた人間の生と死に関する漠然とした考えと感情がしっかりと形あるものに昇華し、R自身の人間の生き方と尊厳に関わる考え方に、新たな成長と深化をもたらしているように思える。

この翌日の〈読書日記〉は、次のような考えが記されている。

私はひとり、どんなにたくさんの人が回りにいようと、真の私を知るものはただ一人、私だけなのだ。

(昭和43年3月31日)

身近な人の死を越えての、新たな決意のように感じられる一言である。また、物語を自己に引き付けて読み、考える姿勢が一段と明確になってくる。

ぼくの性格に似ている。事にのぞんで急に行動できない、逡巡し恐れのために一歩ずつ立ちおくれることがある。事に対する勇気がかけているように思う。

(昭和43年4月2日)

「ぼくの性格に似ている」という記述からは、主人公の「私」に自己を重ねて読み進める姿がうかがえる。作品を鏡として自分の性格をとらえようとする、まさに「自己を読む」境地がここには書かれている。

自分が誤解されている時、それを弁解することさえ許されない時、自分が苦しい時しかしその心が誰にわかるだろうか。けっきょくたった一人、自分だけなのだ。そう考えると両親も、兄弟もけっきょく、他人なんだな。完全には、心は結ばれない。もし心の一つに結ばれるのならば、それは、もう二人の人間ではなく、一人の一個の人間といえるんじゃないかな。

(昭和43年4月4日)

Rが生きていく上での課題としたこと、それが「自分が苦しい時しかしその心が誰にわかるだろうか。けっきょくたった一人、自分だけなのだ。」ということばで率直に表現されている。

この日の〈読書日記〉は、作品中の147ページ1ページだけを読んだことが記されている。がしかし、考えに考え抜いた上での気づきであることがわかる。

地蔵の事件から、亡(ママ)なった先生と友だち、地蔵のたたりなんて信じていなかった私にとって、どんなに、どんなに 驚くべき事件だったろうか。

関西中学へ行ってからの私、不良のまねをしながらも、ほんとうに不良にならなかった私、これは、今まで私が今まで育てられた環境がそうしたのであろう。

いつもほったらかしにされた私、そんな私は、自然自分をたよりに生活していかなければならなくなったのではないか。それがこの時、役に立った。回(ママ)りに影響されず、真の自分を忘れなかった。しかし、考えてみればひにくな話だ。今まで、一人孤独にすごしてきた私、これまでの苦しかった生活、それがかえって今は、役に立っているのだから。

(昭和43年4月7日)

『私ひとりの私』の読み終わりがちかづいてのRの考えである。「自然自分をたよりに生活していかなければならなくなったのではないか。それがこの時、役に立った。」「今まで、一人孤独にすごしてきた私、これまでの苦しかった生活、それがかえって今は、役に立っているのだから。」一人孤独に生きていくことの一定の意味をここで見だし、書き記している。まさに、「本と対話」し、「自分にとっての意味」を見いだしていることがわかる。また、それを書き記すことで「自分の考え」を確かめているようにも見える。

Rが『私ひとりの私』を1回目に読み終えたのは、昭和43年4月26日のことである。その後、Rは〈読書ノート〉にこの作品を対象として延べ700分をかけて読んだことを記録している他、次のような記述を残した。(記述年月日は不明である。)

〈読書ノート〉『私ひとりの私』石川達三 あかね書房

◎読み始め 3月22日 読み終わり 4月26日

◎大意・筋・要点

私の母が死んだことから、始めて自分が孤独であることを知る。おじも、おばも、父もみな、けっきょく私を理解しなかった。

◎この本から学んだこと

- ・人間は、人を理解するということはできないこと。
- ・しかし、その努力をおこたってはならないこと。
- ・愛とは何か
- ・母親の責任

◎学習との関係

※空欄

◎疑問・問題点

文章の中に「たとえどんなに私を理解してくれたところで、私の孤独はなくならない」ここで理解というのは、完全ではない理解とぼくは思ったのだが、

端的に大意を表し、「この本から学んだこと」「疑問・問題点」とともに、深い思索・探究の跡がうかがえる。〈読書ノート〉の「感想」欄には、次のような考えが綴られている。

だれがどんなに自分のことを理解しようとしても、けっきょく真の理解はないという淋しさを感じた。でも人間とはそんなものかもしれない、だから人生はおもしろいのであって、互いがいつも理解しあっているというのもかえってつまらないような気がする。

「けっきょく真の理解はないという淋しさを感じ」つつも、「でも人間とはそんなものかもしれない、だから人生はおもしろい」という記述からは1年時には見られなかった広い視野からの人間洞察が感じられる。「互いがいつも理解しあっているというのもかえってつまらないような気がする。」という感想からも、Rの人間や人生に対する「探究的な読書」の跡が見て取れる。

Rはこの後、5月(4/2～5/5、5/10～5/28)に『にんじん』を二回読み、夏休みの前半(7/31～8/6)と後半(8/23～8/25)に二回『私ひとりの私』を読み返している。

夏休みの前半、7月31日の〈読書日記〉は、「いつも昔話をしてくれた母、ふろだいをおとしてもおこらず、やさしくまた金をくれた母、こんなやさしい母が倒れた時、どんなにかなしくさびしく苦しかっただろう」に始まり、ふたたび母の葬儀の日の西川先生と隠坊の会話、「たいへんよく燃えた」「それはご苦労」というやりとりへの憤りと、そのような会話を聞かされた「私」をかわいそうに思う気持ちを記し、父も、新しい母も決して「私の理解者」にはなれないことを(B5版罫紙)35行にわたって綴っている。

夏休み後半8月23日の記述は次のようである。

人間はだれしも他人から完全に理解されるということはありません。誤解されたままで生き、誤解されたままで死んでいく。けっきょくは孤独なのだ。たとえだれかが深い心をもって私を理解してくれたところで、私の孤独がなくなるわけではあるまい。私を知っているものは私だけ。私はひとりきりの私なのだ。

(昭和43年8月23日)

これは、石川達三『私ひとりの私』(文藝春秋1965)の冒頭の部分をそのまま書き写したものである。

翌々日の〈読書日記〉には、次のような記述がある。

あまりに多くの感想があり、どうまとめたらいいのだろうか、迷ってしまう。

(昭和43年8月25日)

この『私ひとりの私』を読むことによってRは、多くのことを考えさせられたことがわかる一文である。夏休みの終わり〈感想文〉の項にRは、原稿用紙に丁寧な字で次のよう

に冒頭文の抜き書きが納められている。『私ひとりの私』の冒頭文を、繰り返し読むうちにRの中で自分の考えのようになったということであろう。微妙な表現の違いがそのことを物語っている。

〈感想文〉 S43.8.23 「私ひとりの私」より

人間はだれでも(原文は「だれしも」)、他人から完全に理解されるということはないだろう。誤解されたままで生き、誤解されたままで死んでいく。けっきょくは孤独なのだ。たとえだれかが深い心をもって私を理解してくれたところで、私の孤独がなくなるわけではあるまい。私を知っているものは私だけ。私はひとりきりの私なのだ。

この冒頭の一段落が、読書によって得られた、この時点でのRの「生きること」「生きていくことの意味」の答えであるといえる。「読書生活の記録」は、「本を読むこと」で自らの生活を客観的にとらえ直し、じっくりと自らの生き方について考える「心の部屋」である。また、「本を読む生活」のなかで感じ考えたことすなわち「ほんとうの心」を率直に表現する「場」である。たとえ1ページでも毎日かかさず読み、気づきを書き記すこと、そこから生まれる「自らの課題」の発見と追究が、読書をすすめていく原動力であることを示している。

Rの「読書生活の記録No. 1」はで締めくくられ「あとがき」はない。〈私の読書生活の評価〉の観点と、評価の実際は次のようである。

〈私の読書生活の評価〉	4月	5月	6月	7月	8月
読み続けているか (習慣になっているか)	だいたい	読みつづけた	読みつづけた	時々	なっている
読書時間は 読書量は	15分	20分	20分	20分	40分
読書内容は (どんな本を読んだろう)	文学	文学	歴史	歴史	文学 科学
読書日記は書きつづけられているか	ほとんど書いた	書き続けた	ほとんど書いた	時々ぬかした	時々書かなかった
感想をまとめてみたか	まとめなかった	まとめなかった	まとめなかった	まとめなかった	まとめたものもある
意見交換に積極的であったか	なかった	なかった	なかった	しなかった	積極的であった
図書館の利用は	あまりしなかった	あまりせず	全然なし	あまりなかった	利用した
新聞その他の読書についての文章・ページへの注意	注意した	注意した	注意した	注意した	した
紹介 書評 感想文などを集めたか	集めた	集めた	集めた	集めた	集めた

Rの場合、4月～8月の評価が残されているが、7月から8月にかけて大きな変化があったことを自身でとらえている。著しい変化としては「毎日の読書時間が15分から40分に増えたこと」「8月になって意見交換に積極的になったこと」「図書館を利用するようになったこと」を挙げることができる。また、読んだ本のジャンルは、文学のみの時期から、歴史の時期へと写り、文学・科学の時期へと変化している。さらに、「読書の習慣」がしっかりと自らの生活に根づいたとの自覚は、大村はまの読書生活指導の成果といえよう。

学習者Rの「読書生活の記録」の具体から見えてくることは次の三点にまとめられる。

(1)「読む生活を書きしるすこと」の意義

「本」はそれ自体がもつ訴えかける力によって、自己と自己を取り巻く環境についての読者の「思い」や「考え」を誘発する。思春期にある学習者にとって、その「思い」や「考え」は、日常生活では表出しにくい「ほんとうの心」「本音」を含みもったものである。しかし、それを書き留めることをしなければ大方は消え去ってしまう性質をもっている。これら「ほんとうの心」や「本音」は、自分に向けての「記録」の中になら気軽に書き留めておける性質のものである。

放っておくと消えてしまう「思い」や「考え」を書きとどめておくシステムが「読書生活の記録」であり、「本を読む生活」のなかで感じ考えたこと、すなわち「ほんとうの心」「本音」を自分自身に向けて率直に表現する「場」である。時にそれは、自らの生活を客観的にとらえ直し、じっくりと自らの生き方について考える「心の部屋」となる。その意味で「読書生活の記録」は「読む生活」から必然的に生み出された「心の部屋」であり、「書く生活」そのものである。「読む生活を書きしるすこと」によって「読書」は学習者の生活に定着する。

当然のことながら指導者には、そこに綴られた学習者の「ほんとうの心」「本音」を見逃さずに受けとめ、共に課題解決の道を探りながら人間形成に深く関わっていく覚悟がもとめられるのである。

(2)語彙の獲得がもたらす自己の課題

「読書生活の記録」は「読書生活の確立」のための必要項目を示すシステムノートである。ゆえに、学習者の一時的な躓きや停滞も「読む生活を書きしるした」記録を通して、指導者の知るところとなる。また、指導者が躓きや停滞を把握するだけでなく、学習者自身にも自覚される。こうした躓きや停滞を破るためには何らかの手だてが必要である。躓きの原因をとらえ、停滞を破って、学習者が主体的に、新たに開かれる展望と成長への見通しを持つとすれば、それは「読書生活の記録」を書くという行為によってであり、「読む生活の記録」によって、自らの生活のこれまでとこれからの両方を見わたすこととなる。

「読書生活の記録」が描き出すのは、「読書生活の実り」だけでなく明暗、悲喜こもごもの学習者の生活そのものである。その意味で「読書生活の記録」は、「忙しさや無力感などから(読書)生活がくずれそうになったり、支えがほしくなったりする」学習者の日常生活や心を映す鏡でもあるといえる。そのような折、読んだことを仲間と話し合う「読書会」は、一人の読みでは得られない深まりや達成感をもって学習者の読書生活を支える働きをもつ。

また、「読書」は、新たな一語との出会いを生み、その一語の獲得によって学習者の眼

前に新たな世界を開いてみせる。仲間と互いの「読み」を交換し合う喜びが学習者を側面から支え、「読書生活の実り」としての「新たな語彙」が中心軸となって、学習者の生活に「新たな展望」をもたらす。「読む生活を書きしるすこと」によって新たに獲得した語彙が生活に根つき、「生きる力」の支えとなる。

「読書会のいろいろ」を始めとした「読書生活指導単元」における語彙の指導は、視野を広げ、考えを深め、学習者に新たな世界を開いてみせる重要な役割を担っている。どのような語をどのタイミングで指導すべきか、その最善の機会を指導者がとらえることにも「読書生活の記録」は有効に作用している。

(3) 読書習慣が育む「探究的な読書」と問題の深化

「読書生活の記録」は、「読む生活を書きしるすこと」で自らの生活そのものを客観的にとらえ直し、感じたり考えたりしたことを率直に表現する場である。たとえ1ページでも毎日かかさず読み、気づきを書き記すことが習慣として学習者の生活に根づいたとき、そこから「自らの課題」の発見と追究が始まる。「読む生活を書き留めること」は、自身の課題発見と解決に向けた「探究的な読書」の始まりであり、「探究」の喜びや意欲はまた、読み続ける原動力となる。またそれは、文学・非文学のジャンルを問わない。

実際、学習者Rの3年最後の学習記録(「学習記録—作文 古典—」昭和43年9月3日～12月2日全268ページ)の12月12日作成のあとがきには、次のように綴られている。

あとがき

(略)

思い起こせば、小学生のように幼稚で、考えることも貧弱だった一年生のころの私たち、それが今はもう、こんなにもすばらしく、成長しりっぱな作品を作りあげている。たった3年間の間に、なんとすばらしいことだろう。また一步、おとなに近づいたのである。私はここに勉学の喜びのようなものを感じた。私たちは、大きく人間として成長したのだ。

なにか勇気づけられる気がした。

(昭和43年12月12日)※(省略は考察者による)

「また一步、おとなに近づいた」という自覚は、学習の振り返りによる「勉学の喜び」の実感であり、「人間として成長した」ことによる自負でもある。「なにか勇気づけられる気がした。」ということばからは、それらの実感がRの将来に生きて働く力となって、R自身を励まし続けるであろうことを物語っている。Rの三年間の「読書生活の記録」(1年時は「国語学習記録」)は、その学びと成長の実証であるがゆえに貴重である。言わば、自らが創りだしたものに自らが励まされつつ、「本」を使ってしっかりとつかみとった結果によって達成感を感じ取る姿が「あとがき」に表されているということである。

学習者はシステムノート型の「読書生活の記録」に主体的に取り組むことで「読書生活」を確立し、そこに自らの「ほんとうの心」「本音」を綴ることで自己の課題を発見・解決への自覚が生まれ、その自覚を力として「探究的な読書」を生涯にわたって続けていくのだといえる。「探究的な読書」の過程においては、「課題」そのものが深化・成長を遂げることを、Rの「読書生活の記録」は物語っている。

第4項 探究的な読書の記録(その2)―読む生活を書くことがもたらす効果

「読書生活の記録」は、学習者の人間形成において重要な意味を持つだけでなく、指導者の力量形成にとっても欠くことのできないものであった。大村はまが中学生に「絵本」を用いた指導が有効であることの確信を深めていく過程は、1976(昭和51)年度のKの「読書生活の記録」から見てとれる。大村はまが「読書生活の記録」の指導を通して、学習者Kの「絵本」への興味・関心に気づき、それを認め励ますことで、自らも新たな読書生活指導の可能性を拓いていった過程をそこに見出すことができる。

鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫学習記録室蔵の、学習者K(石川台中学校2年)の「読書生活の記録」－1976(昭和51)年4月1日～1977(昭和52)年3月18日B5版208ページは、次のような目次がつけられ、その構成内容を知ることができる。

目次	
まえ書き	8
1 私の読書計画	10
2 読書日記(4月～3月)	17
3 読書ノート	39
4 感想文	59
①ひとすじの道	59
②ライラック通りのぼうし屋	75
③赤毛のアン	77
④絵本と私	79
⑤人間の差別を考える	113
5 読みたい本	131
6 私の読んだ本・概観	149
7 図書紹介・書評	157
8 感想文集	173
9 「読書」について考える	177
10 新しく覚えたことば	181
11 私の読書生活の評価	189
12 私の読書生活 <u>読書と私</u>	195
◇あと書き◇	(傍線は、考察者による)

ここでは主として学習者Kの「絵本」に対する考えを述べた部分を中心に考察を進める。その中の一つ「4 感想文」の中に納められている「絵本と私」はなかえよしを文、上野紀子絵による「ねずみくんシリーズ」のうち「りんごがたべたいねずみくん」「ねずみくんのチョコキ」「またねずみくんのチョコキ」「またまたねずみくんチョコキ」「そらがとびたいねずみくん」の5冊と「絵本のなかへ」の感想を33ページ(B5版縦書き罫紙79～111ページ)にわたって綴った大部な感想である。題字(ねずみくんのイラスト付き)に続く冒頭には、「見たかんじ」「作者がかきたかったこと」「思ったこと」「おもしろみ」と四つ

の観点から感想を書いたことを示している。この感想文には鉛筆書きで指導者大村はまの手によってかなり多くの修正が加えられている。例えば、題に続く書き出しの文章は、次のように修正されている。

修正前	<p style="text-align: center;">絵本と私</p> <p>絵本は小さい子供だけのものではなくて私達やもっと大きい人だちだっているの です。</p> <p>書く人はおとななんですもの、私達よりもっともっと大きい…。 そして絵本にはこんなことがたくされているのですよ。</p>
修正後	<p style="text-align: center;">絵本と私</p> <p>絵本は小さい子どものものでもあるし、また、<u>みんなの本</u>です。 また、絵本はよみ手は子どもでも、<u>作り手はおとな、作家・画家</u>です。 私は、<u>中学生の目と心</u>で絵本をたのしむようになりました。</p> <p style="text-align: right;">※傍線は考察者による</p>

日頃より大村はまは、「書き出し」について「エッチラオッチラ書き出さないで、本題にずばりと切り込んでいくこと」と指導していた。この場合も絵本の 1) 絵本は「みんなの本」であること、2) 「よみ手は子どもでも、作り手はおとな」であること、さらにその絵本を 3) 「中学生の目と心^{こころ}で絵本をたのしむ」こと、この三点を要点として、口語的ではなく、書きことばとしてより引き締まった表現で、より直接的に主張できるよう修正を加えたということである。

また、本文においても、10 箇所近く、絵本の内容がストレートに伝わるよう次のようにも修正している。

修正前	<p>ねずみくんは、小さくてなにもできない、チップケねずみだけ<u>おもしろ</u>いややさしさがあるよいねずみなのですね。</p>
修正後	<p>ねずみくんは、小さくてなにもできない、<u>あしかくんのボールになるだけの</u>、チップケねずみだけ、<u>すなお</u>とやさしさがある、とうとう自分もあしかくんもりんごがたべられました。</p> <p style="text-align: right;">※傍線は考察者による</p>

この箇所の使命は、冒頭の文で述べた 4) 全ての人々にとっての「絵本を読むことの効果」を具体的な表現を通して伝えるということであり、その意味で重要な部分である。「小さくてなにもできない」ことを「あしかくんのボールになるだけ」と具体化し、ねずみくんの特質を「おもしろ」から「すなお」へと修正している。確かに、この「ねずみくんのチョコッキ」シリーズの全編を貫くテーマは、ねずみくんの「すなお」がいかに「周囲の動物たちを楽しませたり幸せにしたり」したかということである。

ここには、大村はまがKを含めた学習者とともに切り拓いた新しい学習指導の境地があ

る。それは、Kの「読書生活の記録」に表された 1)絵本は「みんなの本」であること、2)「よみ手は子どもでも、作り手はおとな」であること、3)「中学生の目と心^{こころ}で絵本をたのしむ」ことの意義、そして 4)「絵本を読むことの効果」を具体的な表現を通して伝えることの意義の四点である。

1)絵本は「みんなの本」

文字通り、赤ちゃんから大人まで「絵本」に親しんでほしい、Kはまず第一にこのことを伝えたかった、それを大村はまがわかりやすい一文にして示したということである。

2)「よみ手は子どもでも、作り手はおとな」

絵本が「みんなの本」であることは、その根拠を示すことで説得力が増す。大村はまがKにかわって、その根拠示して見せたのが、「読み手は子どもでも、作り手は大人である」という事実である。その事実が、絵本の魅力であることを後に大村はまは、次のように解説している。

それから絵本なんか、子どもを考えて、端的に単純な形になっていることがありますが、しかし作者は人間を、人生を深く見えています。それを見たくて絵本を見ます。

(大村 1984c『大村はまの国語教室3 学ぶということ』小学館, P.57)

「人間を、人生を深く見てい」るがゆえに、大村自身絵本を読みたくなるというのである。

3)「中学生の目と心^{こころ}で絵本をたのしむ」ことの意義

Kがこのように長い感想を書きたくなった、書いたという事実、さらにはそこに書かれている全てが、「中学生の目と心で絵本をたのしむ」という行為そのものであることを、大村はまがことばにして示したのである。その意味において、大村はまはここで学習者Kの選書と感想文の題材選びの確かさをたたえているともいえる。絵本は「絵」と「ことば」からなる。その表現形式が「中学生の目と心」に「楽しみ」ともなって働く効果は、大村自身、Kの感想から実感として受け取ったのではないか。

4)「絵本を読むことの効果」を具体的な表現を通して伝えることの意義

学習者Kのように「絵本」の持つ力に触発されて書くこと、すなわち、「心の中を文字にしていくこと」の大切さを大村はまは、次のように表現している。

作文の指導というのは結局作品を作ることというのではなくて、生きていくための一つの力ではないかと思います。歩けなかったらとても生きていくのにたいへんだと思います。立てなくても大変です。そういう基礎的な人間にはいろんな生きていくための力があると思います。

言葉はその中のもっとも大事なもの、人間が人間として生きていくうえに。書く力もそういう力の一つだと思います。ですから、いわゆる作品、結果的に、作品といえるものが出来るか出来ないかということではなくて、心の中を文字をもって表現する技術だと私は思います。心の中を間違いなく文字によって目に見えるものに表現できるということは、生きていくために大変大切なこと、何の仕事をするようになっても大

事なことではないかと思えます。

(大村 1987「心の中を文字に」『授業を創る』国土社, p101-102)

Kという一人の学習者が、なかえよしを・上野紀子の絵本作品に出合うことで生まれた心の中の動きを文字にした、そしてそれを大村はまという指導者がくみとって、伝わりやすい形に表現してみせる技術を教えた、ということである。また、これによって「心の中を文字にする」ことの意義を教えたということでもある。

「読む生活を書く」意義もそのことに尽きるのではないか。読むことで動かされた自らの「心の中を間違いなく文字によって目に見えるものに表現できる」といことは、生きていくために大変大切なこと、何の仕事をするようになっても大事なことはないか」といえる。大村はまの場合、絵本のもつことばと場面の組み合わせの力が学習者に働きかける効果を活用した指導の実際は次のよう(大村 1986・大村 1987・大村 1988)に多く見られる

【絵本を使った主な指導の実際】

I イエラ・マリ『木のうた』

どのページからでもいい、どんなみかたでもいい「木のうた」を書かせることで、学習者自らを優劣のかなたへ導く。(『教室に魅力を』1988, 国土社, P31-37)

II なかえよしを作・上野紀子 絵『りんごがたべたいねずみくん』

昭和50年度 1年 2学期の実践

ことばのない最後の場面にことばをつける。、そこまでのリズムを壊さず、長く書いたりせずに、思いをことばにする。

III なかえよしを作・上野紀子 絵『そらがとびたいねずみくん』

昭和51年度 2年 3学期の実践

「○○○○したい、△△くん」という題で、詩をつくる

IV 安野光雅『旅の絵本』

絵本の中から動詞を拾う

V レオ・レオニ作 谷川俊太郎 訳『スイミー』

語彙を広げるー「使命」「使命感」など作品の思想を表す言葉を探させる

VI 松野正子『子ぎつねこんと子だぬきぼん』

「先入観」という語を教える、「とらわれる」「拘泥する」「色めがね」なども指導する

VII 齋藤隆介 文・藤城清治 絵『天の笛』

「犠牲」「捨て身」「献身」や「覚悟」「決心」など語彙を広げる

これらは、I～IIIの絵本の空所を土台とした「創作」活動と、IV～VIIの絵本のテーマをことばにすることで「新たな語彙を獲得する」活動に大別できる。

学習者Kの1年2学期の学習記録には、「IV なかえよしを作・上野紀子 絵『りんごがたべたいねずみくん』」の学習の記録が残されている。

ホラネ ものを高くつけることさ、クルリ、クルン

ねずみはリンゴを二つとりました。
まっ赤なリンゴ、きれいなリンゴ、
ぼくのリンゴ。

(Kの国語学習記録昭和50年度1年2学期 p.184)

一回では満足のいく作品にならなかったのか、もうひとつ推敲後のものと思われる原稿が残されている。

ものを高くほうりあげることさ
ホラネ、こうすればとどくだらう

ねずみ君はリンゴを二つとりました
レ ぼくはなんて幸せ者なんだらう

(Kの国語学習記録昭和50年度1年2学期 p.186-187)

最初の作品に比べると「作品のリズムを壊さない」ということにおいて改善されている。さらによく見ると「ぼくはなんという幸せ者なのだらう」という行の頭には小さくレ点がつけられている。この一行は不必要ということであろうか。確かに「長く書きすぎない」という点からも、この一行はいらない。想像させるだけでよい。レ点は、大村はまの指導によるものとも考えられる。

もう一つ、Kの国語学習記録(2年E組・3学期昭和51年11月26日～昭和52年3月16日全431ページ)の目次には p.277 から「やり残した学習」の項目があり、その②に「空が飛びたいネズミ君」が、「①枕草子…くわしく」「③モスクワ・ペキンの子供の本」「④身体語彙による表現」と並んで記述され、資料が収められている。「空が飛びたいネズミ君」では、他のクラス(2年A組)で実践された成果物としての「○○○○したい△△くん」という題で創作された学級詩集が収められている。Kの国語学習記録の「あとがき」には、このことに関して次のような思いが綴られている。

やり残した單元の中のは皆やりたいし、特に空をとびたいねずみ君がやりたかった。
それに枕草子も、もっと深くやりたかった。

(Kの2年3学期国語学習記録「意匠」昭和52年3月16日)

やりのこした4つの單元に対しても、高い学習意欲が感ぜられる一文である。

1年時で出会った『ねずみくん…』シリーズに対する思いは、前述の「絵本と私」の文章に強く表されているのみならず、絵本そのものへの興味・関心・意欲となってKの2年「読書生活の記録」p.195からの「私の読書生活 私と読書」という文章にまとめられて

いる。

私と読書

私が本にめぐり合ったのは絵本ではありません。

小学校一年生の時に『アルプスの少女』という本を母からかってもらったのがはじめてでした。

その時から私は、五・六年向きとラベルのついた本しか読まないようになりました。

それは私が、上位の本を読むことがほこりだったからです。

小さい字を目でたどることがめいよだったのです。

私は六年間そうしてきました。私にとって本は名目上のかざり物だったのです。だから絵本を読むことは不名誉なことだったのです。

中一の春、私は大村先生を知りました。

そして読書は名目ではないことを知りました。

そして、読んだことのなかった絵本へのアコガレを感じました。

今のようにばの広い読書ができるようになったのは、先生と知り合ったから。

そして、読む喜びを知ったからなのです。

今年のはじめて、一万ページをこすことができました。もううれしくて。

けれど、そのとき、今までの読書生活をふり返ってみて読書のかたよりに気付きました。

私は、700(芸術)・800(言語)のラベルの本を読まないということです。

好きじゃないというよりも、ほかに読みたい本があるからと言った方がいいでしょう。

このごろは、SF小説もやっとな読めるようになってきました。

このように、その本を一度読まなくては、そのラベルの本を好きになることはできません。

その一冊が本たちを左右するのです。

だから、いつがじっくり選んで、700・800のラベルの本を好きにならなくてはと思うのです。

※()内は、考察者による

「読書は名目ではない」読書量を増やすことも大切なことではあるが、ここには、まだ見ぬ本へのあこがれを持ち続け、今まで読んだことのなかったジャンルの最初の一冊をじっくりと選んで、自らの読書生活を自ら手で切り拓いていく決意が述べられている。「絵本」との出会いはその典型であった。「いろいろな本の活用」「自分と本との関係を広くすること」の重要性は、大村はま「読書生活指導」の要素の一つである。したがって、はば広い豊かな「読書」が学習者の生活に根づきつつある自覚として、学習者自身が「私と読書」という題で綴ったこの文章は、大村はま「読書生活指導」の有効性の証である

もに、「読書生活の記録」による指導すなわち「読む生活を書くこと」の重要性をも示す一つの実証に他ならない。

その意味においても、大村はまが学習者Kと共に歩んだ昭和 50・51 年度は、学習材としてさまざまなジャンルの読み物が活用された二年間であり、指導者にとっても、学習者にとっても「読書生活」「読書生活指導」の新たな地平を開いた二年間であるといつてよい。

国語の学習記録も読書生活の記録も、これからはだれかに提出をもとめられることはないでしょう。これからは、めいめい、自分が自分に求めていくのです。身につけた自分を育てる方法を、自分で自分のために実行していくのです。

記録してあるということは、また、記録するというはそれだけで価値を生むものなのです。(略)

「こんなつまらないことを記録したって」—こんなことは、学習記録を書いてきたみなさんは言わないと思いますが、どうぞ各自進んで、くふうした記録をしていってほしいと思います。特に、読書生活の記録は、今までのをもとにして、くふうしてほしいと思います。読書生活を確立させようとしてあったものですから、一人前の「読書人」として、改善の余地が大いにあると思います。

「記録する」という、その「書く」ということそのことが、自分を育てることの不思議さは、十分に考え、さとっていることと思います。心を動かし、体を動かしてする、この営みが、私たち、ひとりひとりの全体、人間そのものを育てることを、あらためて考えて、自分で自分を育てる方法として確認してほしいのです。書くことそのことに価値があることを確認してほしいのです。

(大村 1977『続やさしい国語教室』共文社, p.160-161, 略は考察者による)

「国語学習記録」は、学習の全てを記録するポートフォリオであり、「読書生活の記録」は読書生活の確立に欠かせないシステムノートである。これらはどちらも後で活用することをねらった記録ではない。「書くこと＝記録すること」で「自分を育てる」性質を持ったものである。それは、「国語学習記録」「読書生活の記録」に見る学習者ひとりひとりの成長の実際としてとらえられる。

Kが「読書生活の記録」を書くことによって得たものは、自分と「本」との関係を客観的にとらえ直し、さらにそれを広げるための努力を積み重ねることの喜びである。それは、「名目上のかざり物」だった読書が、豊かな言語生活と心の成長をもたらすものであることに気づいたことによる。

指導者にとってはこうした「伸びていこうとする学習者」の意欲に応じることが、次の学習指導の創造へと向かう原動力となる。指導者としての大村はまが、この時期（昭和 50 年ころ）漫画や絵本など新たな学習材の開発に取り組んだことの背後には、さまざまなジャンルの読み物に出合うことで伸びていく「学習者の姿」があったと考えられる。

「記録のないところに生活はなかったかもしれない」と大村はまは言う。「記録」の出発点には、記録者の「心の中を文字にする」という営みがあり、この営みによって記録者自身気づけなかった「自己」に出会い直す。「読書生活の記録」をみれば、そこには時を

経てなお目の前に、「伸びていこうとする自分自身の姿」と「自らの読書生活」をありありととらえることができる。

————— 〈第3章第2節のリフレクション〉 —————

「読書生活の記録」は「読書生活の確立」のための必要項目を示すシステムノートである。しかし一方では「忙しさや無力感などから(読書)生活がくずれそうになり、支えがほしくなったりする」学習者の心を映す鏡でもあるといえる。明暗、悲喜こもごも、「読書生活の実り」だけでなく学習者の人生そのものが「読書生活の記録」には描き出される。

「読む生活を書くこと」は新たに獲得した語彙を生活に根づかせ、「生きる力」の獲得につながっていく。したがって、こうした場に立ち会う指導者には、学習者の人間形成に立ち会うことと自覚し、学習者にことばによる新たな展望をもたらす覚悟が求められる。

「読書生活の記録」は、「読む生活を書きしるすこと」で自らの生活そのものを客観的にとらえ直し、感じたり考えたりしたことを率直に表現する場である。たとえ1ページでも毎日かかさず読み、気づきを書き記すことが習慣として学習者の生活に根づいたとき、そこから「自らの課題」の発見と追究が始まる。「読む生活を書き留めること」は、自身の課題発見と解決に向けた「探究的な読書」の始まりであり、その行為は「探究課題」そのものの成長を生み出す。したがって「探究」の喜びや意欲はまた、読み続ける原動力となる。RとKの「読書生活の記録」は、一人ひとりの学習者の「探究的な読書」の過程を物語る「実証」である。

— 第2章・第3節 参考文献 —

- 大村はま 1972 「望ましい読書生活とその指導—中学生について」『児童心理 12月号』
No. 313, p.58-64, 金子書房
- 大村はま 1977 『続やさしい国語教室』 共文社
- 大村はま(野地潤家・倉澤栄吉との対談) 1981 『大村はまの国語教室①ことばを豊かに』
小学館
- 大村はま 1983 『大村はま国語教室 9』 筑摩書房
- 大村はま 1984b 『大村はま国語教室 8 読書生活指導の実際 (二)』 筑摩書房
- 大村はま(野地潤家との対談) 1984b 『大村はまの国語教室③学ぶということ』 小学館
- 大村はま 1986a 『新編 教室をいきいきと 1』 筑摩書房
- 大村はま 1986b 『新編 教室をいきいきと 2』 筑摩書房
- 大村はま 1987 「心の中を文字に」『授業を創る』 国土社
- 大村はま 1988 『教室に魅力を』 国土社
-
- 井上靖 1953 『あすなる物語』 オール読物・新潮文庫
- 石川達三 1965 『私ひとりの私』 文藝春秋
- なかえよしを・上野紀子 1974 『ねずみくんのチョッキ』 ポプラ社
- なかえよしを・上野紀子 1975 『絵本のなかへ』 ポプラ社
- なかえよしを・上野紀子 1976 『そらがとびたいねずみくん』