

第 3 章 大村はま「読書生活指導」の実践的提案

—昭和 50 年版西尾実監修『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）に着目して—

第 1 節 中学校三年間を見通した読書生活指導の構造

〈内 容〉

- | |
|-------------------------------------|
| 第 1 項 昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』への着目 |
| 第 2 項 「新しい読書指導」を生み出す工夫—「探究的な読書」への着目 |
| 第 3 項 読書生活指導の「構造化」を支える要素 |

本章では、大村はま自身が執筆・編集に携わった「教科書」の中学校三年間を見通した読書生活指導カリキュラムの実際から、教科書における大村はま読書生活指導の全体構造をとらえる。大村はま「読書生活指導」実践の重要な構成要素である「ブックリスト」『読書生活通信』『読書会を含む読書指導単元』『学習の手びき』等をモジュール^{*1}としてとらえることによって、より立体的・構造的に、大村実践の意図・意義・特質および残された課題をとらえる。

教科書教材は、現場の多くの国語教師にとって年間の学習指導計画を構想する上でのよりどころである。現行の中学校国語教科書における読書指導カリキュラムと大村はま「読書生活指導」カリキュラムの比較によって、学校現場における汎用化に向けての課題を明確にする。

第1節 中学校三年間を見通した読書生活指導の構造

第1章で述べたように、「読書生活」の指導の必要性を提唱したのは、西尾実(1951)である。西尾は、日常用から研究まで「生きた生活技術としての読書」を全面的に身につける必要性を説いた。西尾のこの考えを受けて、大村はま国語教室における読書指導は、1950年代から一貫して「読書生活指導」である。

「読書生活指導」は「読書指導」と具体的にはどこが異なるのか。倉澤(1984)の解説によれば、「読書生活の指導をしようとするれば、その実践は、生徒の言語生活を踏まえ、その文化性を高めながら、人格全体を指導してゆかなければなら」ず、「当然のことながら『単元』になる」としている。

1960年代後半からの大村はま国語教室における読書生活指導は、「帯単元『読書』」に代表される。この時期の大村実践は、倉澤の言うよう、豊富な資料を扱いつつ、他の言語諸活動と溶け合った長大な「単元」による読書生活指導である。

近年の大村はま読書生活指導研究においても、石津(2003)、甲斐(2004)らによって、「帯単元『読書』」における指導の内実と特質が明らかにされてきた。しかし、これらの研究を持ってしても、大村はま読書生活指導の全体像を把握し、その立体的な構造と稠密さを明らかにすることは容易ではない。残された多くの資料と生徒の個人記録からは、個に応じた指導の実態は捉え得るが、大村はまによる指導の全体像は見えづらい。

大村はま「読書生活指導」の「構造」に最もアクセスしやすいものを挙げるとすれば、それは大村はまの作った「教科書」である。大村はま自身の手になる「教科書」は、その存在自体あまり知られていないが、読書生活指導の理念を実践現場一般に実現可能なものにしようとする苦心の現れであり、実践から集約された中学校三年間の指導計画が示されて貴重である。大村にとって実践理念の「教科書」化は、一種の妥協の産物であったに違いないが、種々の制約の中にある現場に大村はまが歩み寄り、可能な限りの工夫を凝らした成果物であるといえよう。

*1 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。

「学習の手びき」は、大村はま「読書生活指導」において重要である。「教科書」のなかで、「手びき」がどう使われているかを見ることによって、「学習の手びき」がどのような働きを持つのか原理的かつ具体的に明らかにすることができる。

本章においては、①大村はま「読書生活指導」の「構造」と「展開」を明らかにするため、大村はまの手になる「教科書」の②単元、『読書生活通信』、手びき、ブックリストの関わりと機能を分析し、③中学校三年間を見通した「読書生活指導」の意義と実際を明確にすることを目的とする。

第 1 項 昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』への着目

大村はまは、1950年代後半から1960年代前半に、西尾実編『国語』（筑摩書房）を用いて、教科書教材を経験単元の向きになるよう工夫した実践を試みている。石津（2006）は、この試みを、「読書生活に必要な方法や技術を幅広く修得させるには至っていない」と指摘している。大村はま自身、広く現場向けに「読書生活指導」の理念を訴えるには不十分であると判断していた可能性が高い。

「教科書」における「読書生活指導」の完成は、大村はま読書生活指導が自身の国語教室での円熟期を経た1970年代を待たねばならない。昭和47（1972）年版西尾実監修『新版標準中学国語』（教育出版）における「読書生活指導」の編著がそれである。この昭和47年版『新版標準中学国語』（教育出版）の指導書には、次のような記述が見られる。

「読書案内」と「読書感想文」だけの指導では間に合わない。内容も方法も大きく加わり、変わってこなければならない。その指導の実際を教科書に盛り込むことは、非常に困難である。第一の困難点は、分量の制約である。そのほか、さまざまな制約の中で、取り入れられる限りに取り入れようとしたのが『読書生活通信』と、読むことの資料としては、特に『読書』という手びきをつけたことである。（中略）この『読書生活通信』と手びき「読書」により、読書指導がある時、特定の時期だけ行われるのではなく、年間を縫って、継続的に行われ、読書の習慣をつけるということにも役立つと思う。（教育出版国語編集部 1972『新版標準中学国語一 教師用指導書』教育出版、pp.528-529）

『読書案内』と『読書感想文』だけの指導では間に合わない。内容も方法も大きく加わり、変わってこなければならない。」という意図に基づいたこの教科書の読書指導は、「この『読書生活通信』と手びき『読書』により、読書指導がある時、特定の時期だけ行われるのではなく、年間を縫って、継続的に行われ、読書の習慣をつける」とあるように年間を通したカリキュラムとして実施されるよう企図されたといえる。

さらに、3年後の昭和50（1975）年版『改訂標準中学国語』への改訂によって、この教科書の「読書指導カリキュラム」は完成される。この版では、『読書生活通信』各学年各号ならびに読書単元教材、読書関連単元における「手びき」の多くが大村教室で実際に使用されたものと同じであり、このような形で「読書指導カリキュラム」が、教科書全体の

年間指導計画および教材配列の中に位置づくものは、他に類を見ない^{*2}。

本章では、この西尾実監修昭和50(1975)年版『改訂標準中学国語一～三』(教育出版)を、分析・考察の対象とした。

この教科書には、教育出版国語編集部編著『『読書生活通信』と読書指導』(1974年5月10日発行、B6版、全97ページ)という読書指導の解説書がある。この解説書の「まえがき」^{*3}により、昭和50年版『改訂標準中学国語』の読書生活指導が、大村はまの戦後20数年にわたる実践にもとづく編著であることが明確である。この指導解説書中には**図3-1(本節第3項に掲載)**「読書指導の系統のあらまし」^{*4}と「学習の手びき」を核とした三年間の「読書指導の系統」^{*5}が明示されており、この教科書をもとに、大村はまの「読書生活指導」の「構造」を捉えることができる。

第2項 「新しい読書指導」を生み出す工夫—「探究的な読書」への着目

1. 「新しい読書指導」の定義

大村はま(1976)は「一つの作品があればその全編を読むように導き、一つの文章があればそれに関連した本や同じ作者の作品を紹介し発展的に読ませることをしなかった教師のほうが少ない。文学作品であれば、感想を話し合い書かせ、それらをもとにして読み深めこともしなかった教師はいない。しかし、読書生活の指導、読書人の育成には別の工夫が必要である」と述べている。「読書人」は「本を使って生きていく人」という意味であり「本」^{*6}を生きていくための必需品として使いこなす力を大村は**表3-1**のように措定する。

ここには、学習者の心が「本に慕い寄る」(大村1972)ように自然に本に引きつけられ、主体的な読書活動がなされる様が大村はま独自の視点で表されている。ここで目指されているのは、**A～Fの循環**を可能にする「読書生活の確立」すなわち学習者が日常生活の中で自在に様々なジャンルの本を活用しながら、自らの課題発見・解決に向け読書し続ける姿である。本論文ではこれを「探究的な読書」(谷木2017b)と名付ける。大村はまがここで「新しい読書指導」を定義づけたのは、学習者が目的意識と必要感をもって読む場を学

*2 読書指導の系統性が提示された昭和44年、平成20年版学習指導要領を反映した中学校国語教科書全社の読書指導教材比較研究には中嶋(2011)、谷木(2016)があり、両研究はS47・50年版(教育出版)の読書指導の独自性と価値を強調している。また、この教科書の解説書には他に、大村はま著『聞くこと・話すことの指導はこのように』(教育出版1970、A6版、全40頁)があり、大村がこの教科書の編著に精力的に取り組んだことがわかる。

*3 教育出版国語編集部(1974)『『読書生活通信と読書指導』p.2

*4 同上書p.31 同書は前掲の「まえがき」・倉澤栄吉・大村はまの「対談」・「ブックリストを利用するために(系統のあらまし)」・「ブックリスト」・「読書指導の系統」からなる。

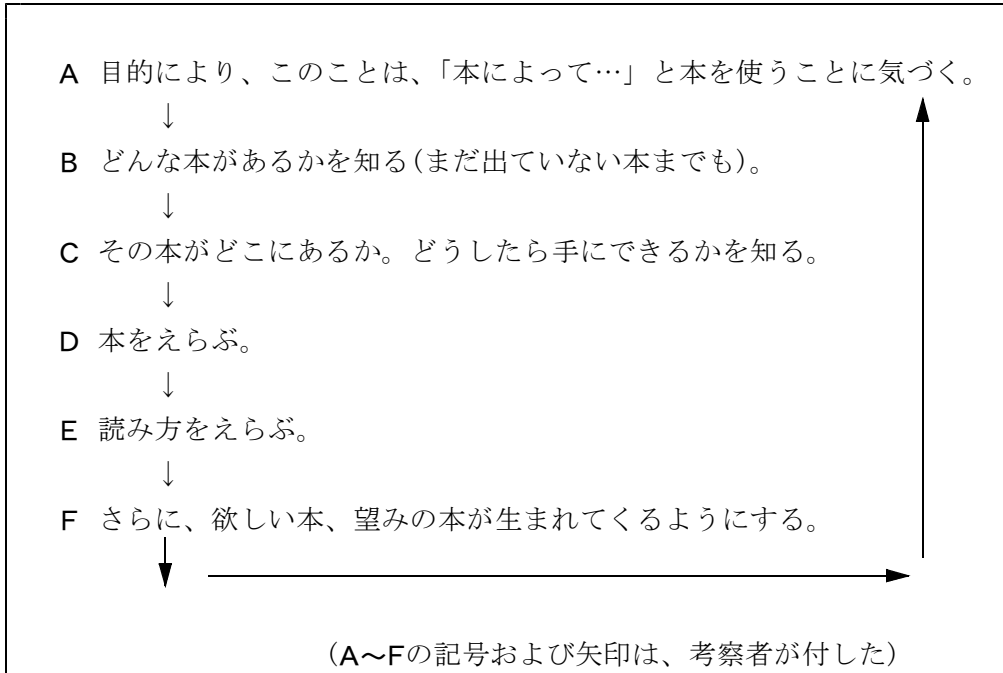
*5 同上書pp.86-97

*6 大村自身「いわゆる本だけを指すものではない」(大村1984b, p.290)と述べている。

「本」と書かれた部分を「情報」あるいは「メディア」と読み換えるとその先進性がわかる。

校における読書指導カリキュラム位置づける必要性によるものであり、そこで培われる読書の習慣が学習者の生活に根づくことを目指した「新しい読書指導」の工夫である。

表3-1 「新しい読書指導」によって育てたい力



「A 目的により、このことは、「本によって…」と本を使うことに気づく。」「B どんな本があるかを知る(まだ出ていない本までも)。」これらは、読書生活の関心や態度を示し、「問題の発見へとつながる力」である。さらに、C その本がどこにあるか、どうしたら手にできるかを知る。D 本をえらぶ。E 読み方をえらぶ。これら三つの力は、具体的な読書の知識や技術の獲得を示し「問題の解決へと向かう力」である。「F さらに、欲しい本、望みの本が生まれてくるようにする。」これは、「問題の深化」を意味し、さらなる「探究へと向かう力」である。したがって、AからFの力を育む学習は、Aから始まってFで終わるのでなく、探究課題の深まりによってFから再びAへとつながる「環」・サイクルであると考えられる。

「探究(Inquiry)」とは、「問題の発見」に始まり、その「問題の解決」に向けた知の営みである。探究とは問題を根本的に解決しようという態度であり、「問題自体が、深化する」。したがって、資料から一つの答えを導く「調べ学習」とは異なる(中村 2015 参照)。『新しい読書指導』で大村はまが目指したものは、学習者が日常生活の中で自在に様々なジャンルの本を活用しながら、自らの「問題を発見」し、常に「問題の解決」に向け読書し続ける姿である。これが「探究的な読書」(谷木 2017b)と呼べるのは「読書」の過程において「問題それ自体が深化する」からである。

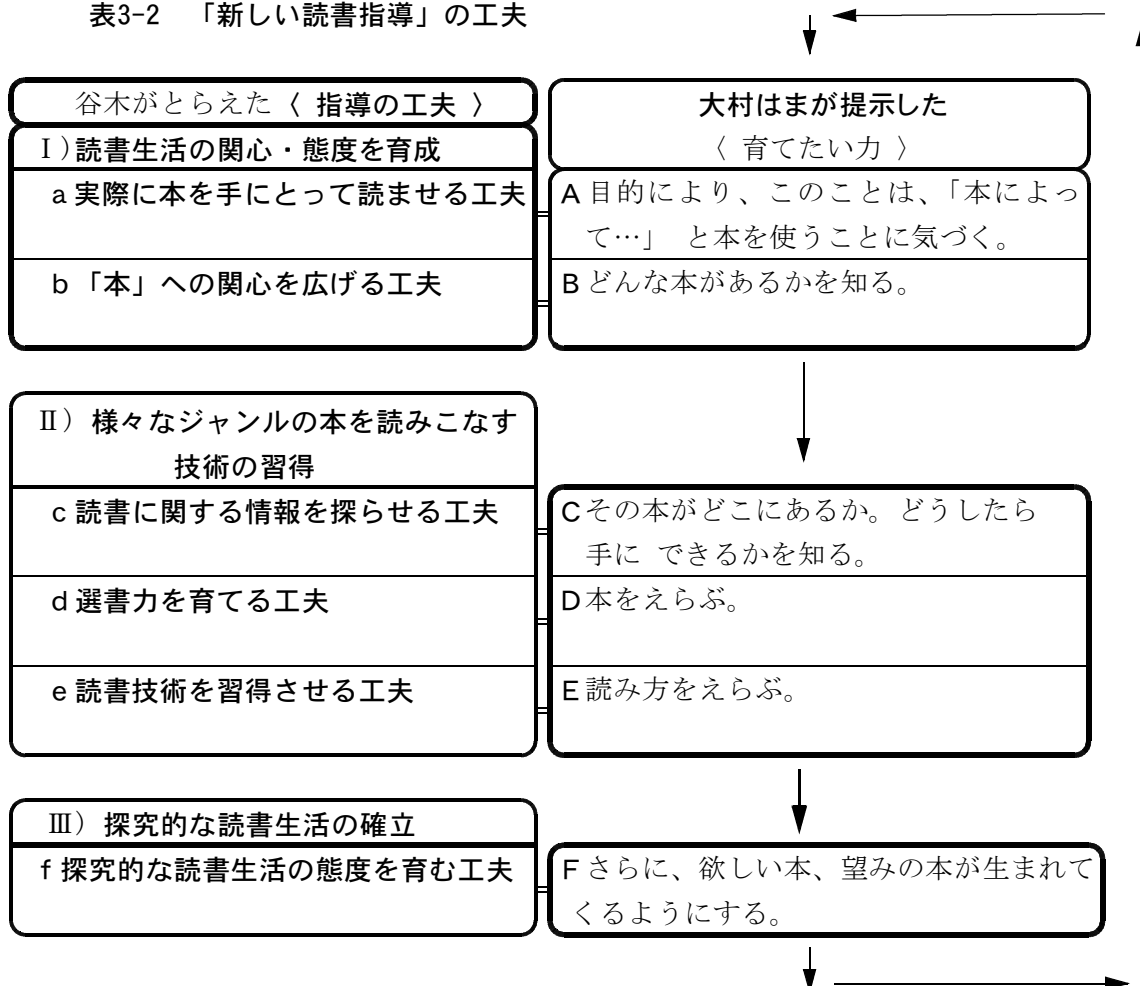
大村はまが提案した「新しい読書指導」の到達点は、「探究的な読書」の習慣が学習者の生活に根づくことである。

2. 「新しい読書指導」の工夫

『解説書』冒頭の倉澤栄吉との対談^{*7}において大村はまは「本を選ぶ、何のためにどう役立てるかということを一ばんねらって読書指導をしている－(中略)－(教科書には)たくさん種類の、いろいろな型の文章がありますからそれを使」うと述べ、1)「いろいろの本を活用して課題の発見・解決に取り組む力」を育て、2)「読書を、ただ本を読むことだけと考えず、本を利用してそこから何か生み出すという態度」即ち「探究的な読書生活の態度の確立」に向け指導をする必要性を示唆している。これは、大村はま(1984 b)のことばを用いると、「この、本のはんらんのなかで、これを使いこなしていくたくましい関係を、本と結んでいく人が育てられていない」という危機感によるものである。

大村はまの他の著述や『解説書』の記述を総合すると、Ⅰ) 読書生活の関心・態度の育成 Ⅱ) 様々なジャンルの本を読みこなす技術の習得 Ⅲ) 探究的な読書生活の態度の確立の三つが肝要であり、前述のA～Fの「六つの力を身につけさせる」ため、表3-2のようにa～fの「六つの指導の工夫」を中学校三年間読書指導において計画的かつ系統的に繰り返すことで、学習者の生活に「読書」を位置づけることが重要になるといえる。

表3-2 「新しい読書指導」の工夫



*7 教育出版国語編集部(1974)『『読書生活通信』と読書指導』 pp.3-28 倉澤栄吉との対談『読書生活通信』と読書指導』の大村はまの言葉より。

これらは、わが国の読書指導が今日まで、「多読・文学・楽しみ読み」に偏った指導であったことを暗に戒めている。Ⅰ)は、読書生活の関心・態度を育て、学習者が実際に「本」を手にとって読み、「本」への関心を広げる指導である。Ⅱ)は、様々なジャンルの本を読みこなす技術を身につけさせ、本と本のつながりを通して世の中の成り立ちを理解させること、すなわち中学生を「読書の世界へと引き上げる」ことである。Ⅲ)は、自己の課題発見・解決へと向かう探究的な読書生活の態度を、中学生の「言語生活に根づかせる」指導である。

目的も中味も「新しい読書の指導」は、Ⅰ)読書生活の関心・態度を育てるための〈指導の工夫〉として「a実際に本を手にとって読ませる工夫」「b「本」への関心を広げる工夫」が必要であり、Ⅱ) 様々なジャンルの本を読みこなす技術を習得させるためにはその〈指導の工夫〉として「c読書に関する情報を探らせる工夫」「d選書力を育てる工夫」「e読書技術を習得させる工夫」の三つが求められる。また、最終的にⅢ) 探究的な読書生活の態度の確立させるための〈指導の工夫〉として「f探究的な読書生活の態度を育む工夫」が肝要となる。このa～f^{*8}の六つの工夫が「新しい読書指導」には不可欠であり、本章ではこうした学力観・指導観を基盤として、昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』精査・分析をする。

第3項 読書生活指導の「構造化」を支える要素

昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』の指導解説書(教育出版国語編集部1974)掲載の図1読書指導の「系統のあらまし」の縦軸は、「学年」と学年別の「読書指導目標」であり、表3-3のように示されている。

表3-3 学年別「読書指導目標」

一年	広い範囲の中から選ぶ
二年	深く読む態度
三年	自然・人生・社会の問題を考える

図3-1 読書指導の「系統のあらまし」の横軸は「読書活動目標」が、三つの系統に分類されている。右から「Ⅰ読書生活の関心・態度」「Ⅱ読み広げ・調べ読み・比べ読み」「Ⅲ通読・感想・問題をとらえる・読み深める」の順である。

図中「関心・態度」「読み広げ」がゴシック体で表記されているのは、前述の「Ⅰ)読書生活の関心・態度の育成」「Ⅱ)様々なジャンルの本を読みこなす技術の習得」と重なり、「新しい読書指導」の根幹をなす目標であることを表すと考える。

*8 工夫a～fは、力A～Fに対応している。

学年	読書生活の関心	読書生活の態度	読み広げ	調べ読み	比べ読み	通読	感想をとり問題とらえる	読み深める
一年	4	3	2	2	2	6		
二年	4	3	2	10	5	5	3	
三年	4	3	2	10	5	6	7	2
三年	3	7	6	7	8	8	9	2

※ 1 図中の漢数字は各学年の『読書生活通信』の号数

※ 2 図中の算用数字は、単元の番号を表す

図3-1 読書指導の「系統のあらまし」

教育出版国語編集部編著(1974)『『読書生活通信』と読書指導』教育出版,収載

図表中の漢数字は、『読書生活通信』各学年の一～三号を表し、算用数字は、単元番号を示す。1年～3年まで単元内容は共通し、系統的に発展・展開されるよう組み立てられている。単元内容と目次順の教材の配列は表3-4 読書関連教材配列表 のようである。

各学年の第4単元は「読書」を題材として「記録・報告を書く」単元である。第4以外の単元は、主たる指導目標は「読書」以外の領域にあるが、読書指導に関連する目標を含む単元である。

これら図3-1の構成要素を総合すると、昭和50年版『改訂標準中学国語』における「読書活動」の組み立ては、『読書生活通信』「単元」の関連によって成り立ち、指導目標によってI・II・IIIの三つの指導系統に分けられる。この三つの系統は、学年を重ねることで反復・発展し、螺旋状に深化するよう企図されたことがわかる。

なおかつ、この指導系統I～IIIは先に提示した表3-2「新しい読書指導」の工夫のI)～III)の具体であることがわかる。

すなわち指導系統Iは、「新しい読書指導の工夫」のI) 読書生活の関心・態度を育て、学習者が実際に「本」を手にとって読み、「本」への関心を広げる指導である。指導系統IIは、「新しい読書指導の工夫」のII) 様々なジャンルの本を読みこなす技術を身につけ身につけさせ、本と本のつながりを通して世の中の成り立ちを理解させること、すなわち中学生を「読書の世界へと引き上げる」指導である。指導系統IIIは、「新しい読書指導の工夫」のIII) 自己の課題発見・解決へと向かう探究的な読書生活の関心・態度を、中学生の「言語生活に根づかせる」指導である。

*9 図1の系統I～IIIの数字は、考察者による。

表3-4 読書関連教材配列表

1 学年の出発にあたって〈詩・随筆など〉
『読書生活通信』第一号
2 知識を求めて読む〈説明的文章〉
3 文芸に親しむ〈小説・新旧の韻文教材〉
4 記録・報告する〈読書指導のための教材
『読書生活通信』第二号
5 論理的に考え話し合う〈論説・報道など〉
6 心情を豊かに味わう〈小説・作文〉
7 古典に親しむ〈いろいろな古典作品〉
8 文芸を味わう〈戯曲・詩〉
『読書生活通信』第三号
9 意見を持つ〈報道・論説・評論・作文〉
10 考えを深める〈随筆・伝記・小説・論説

このように系統的かつ段階的な立体構造をもつ「読書活動」の組み立てを、学習者一人ひとりにとって自然な「学習の筋道」として展開させていくのが「学習の手びき」である。「学習の手びき」は、学習者を「読書活動」へと導くための「問いかけ・誘いかけ」の形を取っている。昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』の「読書活動」は52の【学習目標】の達成に向け、59の「問いかけ・誘いかけ」＝「学習の手びき」によって構成されている。一例として、一年第2単元の「学習の手びき」では、説明的文章「魚のことば」を正確に読み取るという活動から、目を向けるべき「課題」の存在に気づかせ、方途を示して解決への意欲を誘っている。

【学習目標 3】ある事柄について複数の本を重ねて読み取る

(学習の手びき 1-4)「ことば」とはどういうものかについて、国語辞典・百科事典
その他の本で調べてみよう。

ここでは、「ことば」という使い慣れたようであり、実は深く考えようとしていなかった語の持つ意味を、関心を持つべき「自己の課題」として捉えさせ、その解決方法を示して、全ての学習者を比べ読む「読書活動」へと導く「問いかけ・誘いかけ」がなされている。これらは、実際に図書館等に出向いて「国語辞典・百科事典その他の本」を手にして調べてみることで、3の項で述べた「読書人」として「A目的により、このことは、『本によって…』と本を使うことに気づく」力となる。

このように「学習の手びき」は、学習者の側に立って、その心を開き、自然な活動のうちに必要な力を身につけていくものであるといえる。

その一方で、図3-1からは非常に捉えにくいのが、漢数字(『読書生活通信』)と算用数字(単元)のマトリックス上の位置関係すなわち順序性である。

指導系統Ⅰ～Ⅲは、**図3-1 読書指導の「系統のあらまし」**が示すように、そこでの「学習活動」は繰り返され、学年が進むごとに深まっていく性質のものである。さらに、これらの「学習活動」が展開する「場」は、『読書生活通信』と「各单元」であることも示している。

中でも、指導系統Ⅰ～Ⅲとその「学習活動」を展開する『読書生活通信』の関係性・順序性は、比較的とらえやすく、**表3-5 指導系統Ⅰ～Ⅲと『読書生活通信』各号の関連**のように整理できる。

指導系統Ⅰは、Ⅰ) **読書生活の関心・態度を育てるための〈指導の工夫〉**であり、実際には「**a 実際に本を手にとりて読ませる工夫**」や「**b 「本」への関心を広げる工夫**」が必要である。その具体的な学習活動は①『読書生活通信』を読み、「読書」への関心を高め、「本」への関心を広くしていくことであり、②「読書生活の記録」を書くことで実際に「本」を手にとりて読み、「本」と自分との関係をとらえ直すことで、自らの「読書生活」を意識する活動である。

指導系統Ⅱは、Ⅱ) **様々なジャンルの本を読みこなす技術を習得させること**であり、その〈指導の工夫〉として「**c 読書に関する情報を探らせる工夫**」「**d 選書力を育てる工夫**」「**e 読書技術を習得させる工夫**」の三つが求められる。ここでの具体的な学習活動は、①「**読み広げ**」は『読書生活通信』や家庭で購読している新聞・雑誌、図書館、書店や新刊ニュース・パンフレットなどから情報を得て、実際に「**いろいろな本**」を「**選び**」読むことである。②「**調べ読み**」は様々なジャンルの「本」から自分にとって「**必要な情報を得る**」ことであり、③「**比べ読み**」することによって、本と本のつながりを通して世の中の成り立ちを体験的に理解させ、自己の考えを持たせることである。ただし、②「**調べ読み**」は、『読書生活通信』では直接的には扱わず、「单元」での学習への橋渡しをするのみである。本格的な「**調べ読み**」は緻密な单元構成によってのみ可能となる。单元の中で否応なく、自身の必要感到迫られて「**調べ読**」むことこそ、ほんとうの「**調べ読み**」である。

指導系統Ⅲは、最終的に Ⅲ) **探究的な読書生活の態度の確立させるための〈指導の工夫〉**であり「**f 探究的な読書生活の態度を育む**」ことである。ここでの読書活動は、①「**通読**」読み通すことで部分と全体との関係を捉え直し、著者の考えを把握すること、②「**感想**」読んで考えたことを話したり、書き残したりすること、③「**問題をとらえる**」ため「本」と対話すること、④「**読み深める**」こと、すなわちいろいろな「本」、様々な「**読書技術**」「**選書の技術**」を活用しつつ、自己の考えを深めることである。

これらの「読書活動」を中学校三年間にわたって計画的・系統的に展開していくことは、Ⅰ～Ⅲの活動を繰り返すことであり、**自己の課題発見・解決へと向かい、探究的・創造的な読書の態度を確立し、読書の習慣を「中学生の「言語生活に根づかせる」**効果をもたらす。

以上のように **a～f の六つの工夫**を軸とした指導が「**新しい読書指導**」には不可欠であり、本章ではこうした学力観・指導観を基盤として、昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』精査・分析をする。

また、「各单元」における指導系統Ⅰ～Ⅲとその「学習活動」を展開する「場」の順序性や位置関係はやや複雑であり、これに関しては、本章(第3章)の第3節で詳述する。

表3-5 指導系統 I～IIIと『読書生活通信』各号の関連

系統	読書活動	通信No.	学習指導事項
I	I) 読書生活の関心・態度を育てる。		
	①読書生活の関心	1年一号 2年一号	①『読書生活通信』を読み、「読書」への関心を高め、「本」への関心をありようを探り、さらに広くする。
II	II) 様々なジャンルの本を読みこなす技術を身につけさせる。		
	①読み広げ	1年二号・三号 2年二号	①実際に「いろいろな本」を「選び」読む。
	②調べ読み (単元で指導する)	(通信では扱わない)	②「調べ読む」ことで自分にとって「必要な情報を得る」
III	III) 探究的な読書生活の態度を確立させる。		
	①通読	1年三号 2年二号	①「通読」読み通すことで部分と全体との関係を捉え直し、著者の考えを把握する。
	②感想	2年二号	②「感想」読んで考えたことを話したり、書き残したりする。
	③問題をとらえる	2年三号	③「問題をとらえる」「本」と対話する。
	④読み深める	3年一号・二号	④「読み深める」いろいろな「本」、様々な「読書技術」「選書の技術」を活用しつつ、自己の考えを深め、新たな課題を見出す。
I～IIIの活動を繰り返すことで、自己の課題発見・解決へと向かう探究的・創造的な読書の態度を確立し、読書の習慣を中学生の「言語生活に根づかせる」。			

————— 〈第 3 章第 1 節のリフレクション〉 —————

西尾実監修昭和 50(1975)年版『改訂標準中学国語一～三』(教育出版)とその解説書『『読書生活通信』と読書指導』(教育出版国語編集部 1974)には、「学習の手びき」を核とした三年間の「読書指導の系統」が明示されている。したがって、この教科書の「指導系統」をもとに、大村はま読書生活指導の「構造」を捉えることができる。

この「指導の系統」はまた、大村(1976)が「新しい読書指導」で目指したものは、「探究的な読書」(谷木 2017b)そのものである。「探究的な読書」とは学習者が日常生活の中で自在に様々なジャンルの本を活用しながら、自らの「問題を発見」し、「問題の解決」に向け読書し続ける姿である。またその探究の過程で「問題自体が、深化する」。

大村はまが提案した「新しい読書指導」の到達点は、「探究的な読書」の習慣が学習者の生活に根づくことである。読書生活指導の系統は三つに分けることができ、系統別の指導の工夫は、『読書生活通信』の記事に反映され、具現化されている。

—第3章・第1節 参考文献— は第2節と合わせて記した

第 3 章 大村はま「読書生活指導」の実践的提案

—昭和 50 年版西尾実監修『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）に着目して—

第 2 節 中学校三年間を見通した読書生活指導の意義と実際(その 1)

〈内 容〉

第1項 読書生活指導における『読書生活通信』の役割

第2項 読書生活指導における教師による選書の意義と実際

第2節 中学校三年間を見通した読書生活指導の意義と実際

本節(第3章第2節)では、大村はま読書生活指導の構成要素である『読書生活通信』の役割について考察する。さらに、『読書生活通信』掲載の「ブックリスト」の選書が指導者によってなされることの意義を昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』掲載の「ブックリスト」の分析によって明らかにする。

第1項 読書生活指導における『読書生活通信』の役割

昭和50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)の教材『読書生活通信』各学年三号4ページは、大村国語教室における『読書生活通信』と形式・内容ともほぼ同じものである。

『読書生活通信』は、次の五つの記事を掲載した中学生のための「読書新聞」である。

【記事の内容】

- 1)読書の意義・目的、
- 2)読書の知識
- 3)読書技術の習得
- 4)感想の交流
- 5)「ブックリスト」

さらに、昭和50年版『改訂標準中学国語』の『読書生活通信』には、昭和47年版にはなかった6)「学習の手びき」が添えられた。

『読書生活通信』は、次の五つの役割を担う総合的な「学習データベース」である。

- 「a 実際に本を手にとって読ませる」
- 「b 『本』への関心を広げる」
- 「c 読書に関する情報を探らせる」
- 「d 選書力を育てる」
- 「e 読書技術を習得させる」
- 「f 探究的な読書生活の態度を育む」

これらの五つの役割は、『読書生活通信』という場で、次の三つのことを目指した「読書活動」が展開する。

- I) 読書生活の関心・態度を育てる
- II) さまざまなジャンルの本を読みこなす技術を身につけさせる
- III) 探究的な読書生活の態度を確立させる

本項では、以下次の下位項目によって、『読書生活通信』の発刊の役割について分析する。

- 1. 中学生のための「読書新聞」発刊の目的とその構成
 - 1.1. 『読書生活通信』発刊の目的とその独自性
 - 1.2. 『読書生活通信』の構成
- 2. 新聞の持つ俯瞰性・一覧性

1. 中学生のための「読書新聞」発刊の目的とその構成

『読書生活通信』発刊の目的は、「読書生活に必要なもの全てを具体的に示してみせ、学習者自身の興味・関心の有りようを探らせる」ことにある。

大村はまは、学習データベースである『読書生活通信』を用いて「読書生活」の世界を具体的に開いて見せている。その第一が「どんな本があるのか」を知る「ブックリスト」である。大村はまによる「ブックリスト」の特徴は、それが『読書生活通信』という名の新聞の中で具体的な複数の書名が、読書論・読書法、読書の知識や技術と合わせて並べられていることにある。「ブックリスト」は、単に書名の羅列ではない。

- 1) 「何のために読むのか（読書の意義・目的）」
- 2) 「その本はどこにあるのか（読書の知識）」
- 3) 「どう読むのか（読書技術）」
- 4) 「仲間はどう考えているか（感想の交流）」

これらを合わせて一覧できるよう、4面構成の新聞の形で示したものである。これによって、具体的にいろいろな角度から「読書の世界」をとらえ、読書の魅力を存分に味わえるよう構成されている。また、記事と記事のつながりを追ううちに学習者は、自分は「何に興味があるのか」を知ることとなる。

5) 「ブックリスト」は「何を読むのか」（読書の対象）だけでなく「何を読みたいのか」「何が読みたかったのか」「何を読もうとしているのか」「何が読めなかったのか」を含めた自身の読書への興味のありようを自覚することとなる。

この自覚が、読書意欲につながる。それは、「実際に本を使った活動への意欲」であり、

6) 「探究的な読書へ向かう意欲の創出」（学習の手びき）である。

学習者は、『読書生活通信』の記事を眺めているうちに、自己の関心のありようがわかり、「読もう・読んでみたい」と思う本がわかる。これが「探究」への原動力である。

日常生活における「探究」は長期にわたる課題解決となる可能性が高い。この『読書生活通信』は、社会人になってからの日常の読書を意識し、生涯にわたる「探究的な読書生活」を意識させるものであるといえる。

1.1. 『読書生活通信』発刊の目的とその独自性

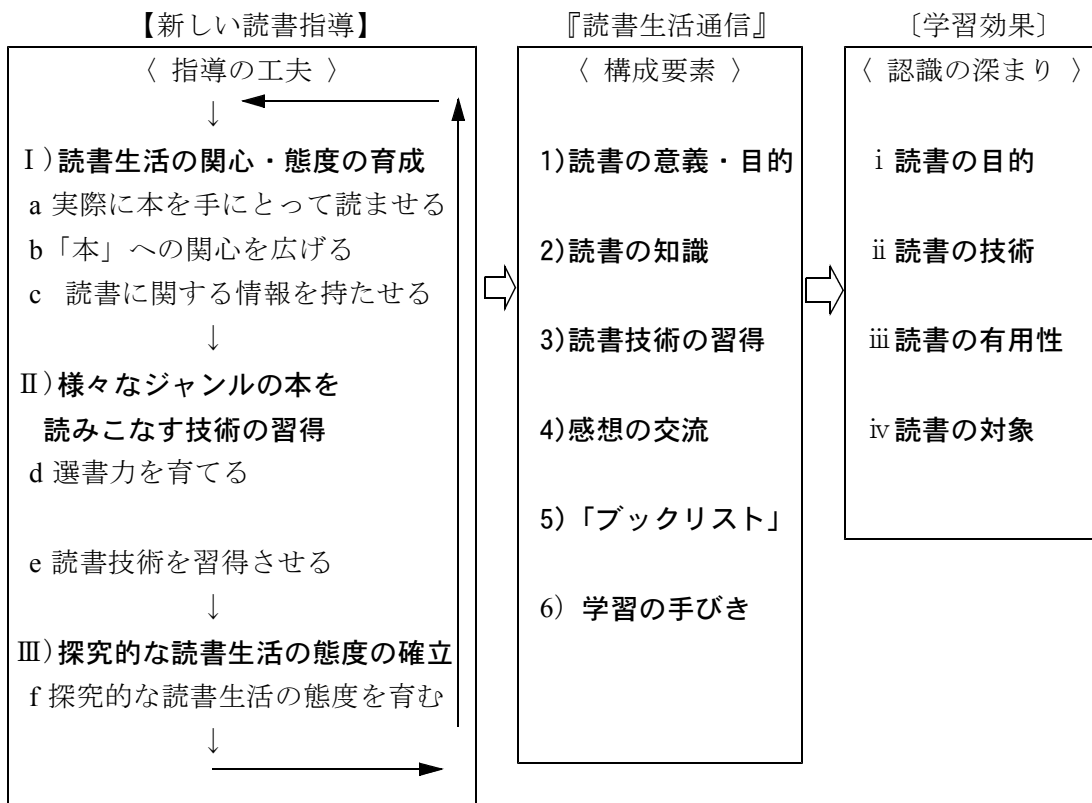
昭和 50（1975）年版『改訂標準中学国語』（教育出版）の『読書生活通信』各学年一～三号は、毎号 4 ページで構成されている。一見、学校現場で日常的に見られる「図書館だより」「図書館通信」のように見える『読書生活通信』ではあるが、発刊の目的や構成は大きく異なっている。「図書館だより」の発刊目的があくまで学校図書館への誘いであるのに対して、『読書生活通信』は、それが読み物であることを示す『 』でくくられてい

ることからわかるように、『読書生活通信』は、中学生が自ら進んで「いろいろな本」を読むことで、自らの読書生活を確立し豊かなものとするのできる情報を満載した「読みもの」である。

谷木(2016)は、中学生のための「読書新聞」の構成要素は 1)読書の意義・目的、2)読書の知識、3)読書技術の習得、4)感想の交流、5)「ブックリスト」6)「学習の手びき」の六つであること、それらが新聞の形をとり、記事を俯瞰的に一覧できることによる効果を明らかにした。その効果とは、『読書生活通信』を読む学習者が、記事すなわちその構成要素の有機的な関連をとらえやすくなり、結果として i 読書の目的 ii 読書の技術 iii 読書の有用性 iv 読書の対象を把握できることである。

これが、『読書生活通信』がいわゆる「図書館だより」「図書館通信」とは目的も構成も異なる由縁であり、学習者の興味関心にそって、多視点^{*10}から書かれた記事をどこからでも読める「読みもの」となっていることによる。ことに i 読書の目的 ii 読書の技術 iii 読書の有用性 を学習者に体験的に認識させるため、6) 学習の手びきによって具体的な「読書活動」へと導き、実際に読む必要性に迫られて iv 読書の対象すなわち 5)「ブックリスト」の活用へとつないでいる点において他に類を見ないものとなっている。

図3-2 『読書生活通信』の機能



*10 中嶋真弓(2011)「中学校における読書指導の在り方～昭和 47 年度使用開始教科書を中心に」『愛知淑徳大学教育学研究科論集』創刊号, pp.31-45 では、昭和 47 年版『新版標準中学国語』教育出版掲載の『読書生活通信』を含む読書教材を「多視点運動型」と分類定義している。

大村はま読書生活指導実践の工夫は、どのような効果をねらい、『読書生活通信』の各要素にどのように反映されているか、その関係性は図3-2『読書生活通信』の機能のように整理できる。

「新しい読書指導」は、本章第1節 表3-2「新しい読書指導」の工夫 で示したように、a～fの指導の意図的な連関によって成り立つ。「新しい読書指導」においては、具体的にこれらa～fの六つの〈指導の工夫〉が学習者の生活に身近なところで機能する場を必要とする。

大村はまの場合、その場が『読書生活通信』である。大村考案の『読書生活通信』は1)～6)を記事すなわち構成要素をとした「中学生のための読書新聞」という形をとる。なぜなら1)～6)の構成要素が、新聞形式の俯瞰性・一覧性という特質を生かしつつ機能するとき、記事と記事のつながりを通して有機的連関がもたらされるからである。この構成要素の有機的連関こそが、学習者の認識の深化をもたらす源であり、結果的に 図3-2 の〔学習効果〕に示したように〈認識の深まり〉i～ivがもたらされることとなる。

このように新聞形式による構成要素の組織的な連関こそが、『読書生活通信』の機能である。したがって学習者の言語生活に、こうした〈認識の深まり〉i～ivをもたらすことこそ、『読書生活通信』発刊の目的とするところである。

1.2. 『読書生活通信』の構成

『読書生活通信』の各面は、図3-3 『読書生活通信』の構成に示すように、①～⑧の記事と⑨学習の手びきで構成されている。

〈1面〉

- ①解説 読書の技術や読書生活を記録するうえで参考になる点、読書論、読書観、読書法
- ②名言 古今東西の、本や読書についての名言
- ③指針 先人の読書への提言、読書論

〈2面〉

- ④テーマ 一つの主題をめぐる数冊の本の紹介
(中央にテーマ解説 30 字程度、著書・著者・訳者名と 40 字程度の解説文)
- ⑤読書案内 特に薦めたい一冊の紹介(150 字の解説文)

〈3面〉

- ⑥感想 教科書所収の作品について(生徒の名前で)書かれた感想(200 字程度)
- ⑦質問に答える 本や読書生活についての豆知識

〈4面〉

- ⑧もっと読み広げよう テーマや著者紹介による関連本・発展的に読ませたい本の紹介
10 冊程度(関連読書の本や著者紹介には 70 字程度の解説がついている。発展読書の本は、著書・著者名のみ紹介)
- ⑨学習の手びき 『読書生活通信』を各自の読書生活全般の手びきとして活用するための具体的な課題

「ブックリスト」は、で囲んだ④⑤⑧の部分に掲載されている。

〈2面〉で紹介した本のリストは、〈4面〉「もっと読み広げよう」で紹介する本のリストと関連性を持ち、これらの本の全てが、指導解説書の「ブックリスト」に再掲されている。

2. 新聞の持つ俯瞰性・一覧性

『読書生活通信』一年一号〈一面〉冒頭の「発刊のことば」によって、この「中学生のための読書新聞」が、果たすべき役割を把握できる。それは、「1 読書生活の指針を得よう 2 読書生活を広げ深めよう 3 読書の技術を学ぼう 4 読書生活を高め合おう 5 読書生活を楽しもう」の5点である

これによって学習者は、これから始まる「読書生活」は、何のために、何を、どのように読むことなのかを知り、仲間と読書生活について話し合い高め合うことや、読書自体が楽しいものであるということを知ることができる。これらは、学習者が目指すべき方向性の提示である。「中学生のための読書新聞」は、どこからでも読める新聞という形を使って、自然に学習者の興味や関心を誘い、読書生活への入り口を、だれにとっても抵抗なく入れるものになっている。

「本を選ぶ、i 何のために、ii どのように使い、そしてiii どう役立てるかということを一いちばんねらって読書指導をしている」と、指導解説書の中で大村はまは語っている。^{*11} その場合、教科書教材だけでは足りず、教科書の他に iv いろいろな本を選び、活用することで、自己の考えを深めるとともに、自己の課題を発見させようとした。

このことは、i 読書の目的 ii 読書の技術の認知なくして「本を選び読む」という行為は成り立たないことを示唆している。これらの認知と相まって、学習者は、具体的な iv 読書の対象を知るための「ブックリスト」という手だてを得て実際にいろいろな本を選び、手に取り読むこと iii 読書の有用性に気づくことができる。さらに、複数の本を活用することで、自己の課題や考えの発見につながる読書が可能になるということである。

こうした指導理念のもと、学習者が自分で自分の読書生活を豊かにしていけるようくふうしたのが「読むことで読むことを導く」^{*12} 中学生のための読書新聞『読書生活通信』である。先に述べた①～⑧の記事と⑨の手びきを機能別にモジュール化し、『読書生活通信』を構造化したものが次の 図 3-4 である。

「ブックリスト」は学習者をいろいろな本の活用へと導く独自の機能を持つ記事を支える基盤であり、『読書生活通信』各号のねらいに合わせて、厳選された本が、記事④⑤⑧に分類され掲載されている。

「新聞」の特徴は、その一覧性・俯瞰性にある。「新聞」を丸ごと読めば、「世の中の成り立ち」を一覧できるのと同じように、「読書新聞」もその一覧性・俯瞰性を利用して、中学生がごく自然に「本のある生活」を一覧し、俯瞰できるプレゼンテーションである。

*11 教育出版国語編集部『『読書生活通信』と読書指導』教育出版，p.11

*12 大村はまの言葉、教育出版国語編集部『『読書生活通信』と読書指導』教育出版，p.4

大村はま『読書生活通信』の構造

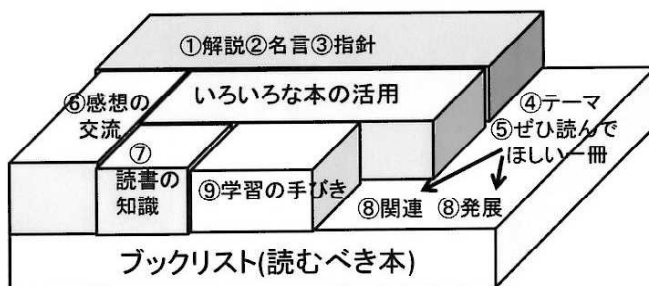


図3-4 大村はま『読書生活通信』の構造

各モジュールが、記事として中学生のための読書新聞を構成する時、新聞の持つ一覧性に支えられ全体を俯瞰することで、読み手は記事と記事とのつながりを確認できるとともに、ブックリストに挙げられた本と本のつながりもとらえることができる。

新聞全体を一覧し、俯瞰することで確認できる記事と記事のつながりを踏まえ、新聞のレイアウトに近い形で平面に示した『読書生活通信』の構造は、図3-5『読書生活通信』の構造(平面図) のようである。

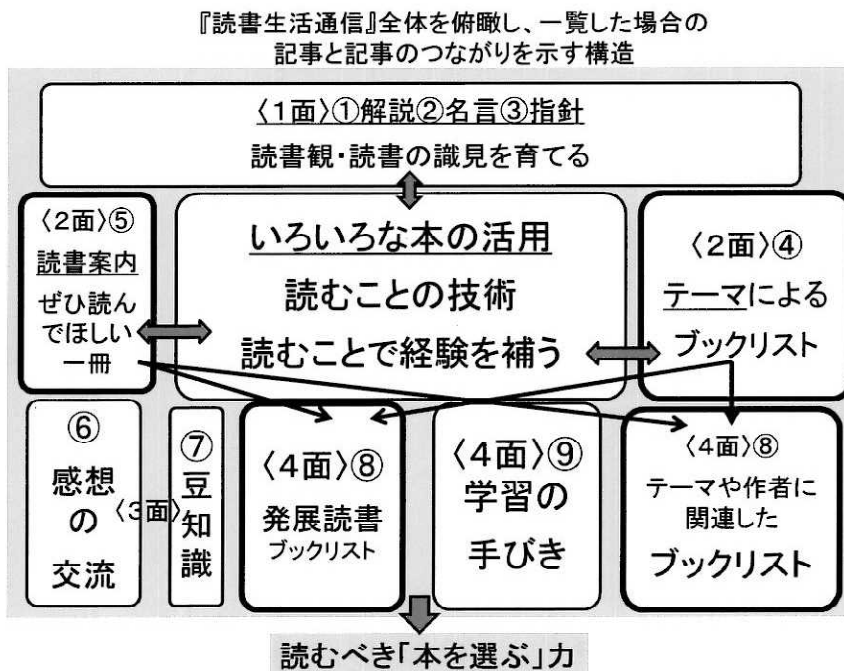


図3-5 『読書生活通信』の構造(平面図)

学習者は、②の名言や③指針を読むことで日常生活における i 読書の目的・iii 有用性を把握すると同時に、④⑧「ブックリスト」から「何を(iv 読書対象)」①⑨「どのように読

めばよいか(ii 読書の技術)」を自ずと把握できる。また、⑥「同級生は本をどう読み、どう考えているのか」を知ることで「感想を書く時の視点・記録法」とともに、自らが⑤「今読むべき本とそれらに⑧つながりのある本(iv 読書対象)」や⑦「読書に関する知識」が視野に入ってくる。⑨学習の手びきは、「本が生活の中でどう役立つか(iii 読書の有用性)」を具体的に知る手だてである。

「日常生活における i 読書の目的・ii 技術・iii 有用性」と「ブックリスト(iv 読書対象)」を一覧のもとに見渡せるということは、学習者が『読書生活通信』を読みさえすれば日常生活における i 読書の目的・ii 技術・iii 有用性ととも、具体的な iv 読書対象を知ることができるということである。また逆に、「読みたい本(iv 読書対象)」を探しているうちに、「i 読書の目的や ii いろいろな本の活用方法・iii 有用性」がわかるということである。こうして『読書生活通信』を読むうちに読書が次第に学習者の生活に「なくてはならないもの」となっていくと考えられる。

さらにもう一つ、この中学生のための読書新聞『読書生活通信』は、中学校三年間を通して読み続けることで、学習者自身の読書生活が深まっていくよう自然かつ緩やかな筋道が形作られていることがわかる。

それは、表3-5『読書生活通信』各号の名言・指針一覧に端的に示されている。1年一号～3年三号までの九号の『読書生活通信』に示された読書家たちのことばは、古今・洋の東西を問わず、中学生の読書生活をその入学から卒業まで段階的に導く「しるべ」となってその歩むべき道筋を案内し、照らしている。

表3-5 『読書生活通信』各号の名言・指針一覧

通信No.	読書に関する格言	読書生活の指針
1年一号	まず、ひもといて読め。(小泉信三)	まず、 <u>おもしろそうな本をうんと読む</u> 。それが書物が好きになる近道だ。調子が出てきたら、一冊読んだら、立ち止まって、どこがおもしろかったか、考えてみる。(清水幾太郎)
1年二号	部屋に本がないのは、からだに精神がないようなものだ(キケロ)	あなたは本を通してアフリカの原生林をさまようこともできます。いやそれどころか小さいかわいい昆虫の世界にはいりこむことだってできます。すてきじゃないですか。 <u>本の中で笑わされ泣かされ、考え込む</u> 。驚き、心配し、うっとりする。そして、豊かにもされ、鋭くもされる。すてきじゃないですか。(堀秀彦)
1年三号	良書は友だちの中の最高の友である。(タッパー)	まず大切なことは <u>読書の習慣を作る</u> ということである。義務や興味からのみ読書しうるものではない。習慣が実に多くのことをなすのである。そして習慣は早くから養わねばならぬ。学生の時代に読書の習慣を作らなかった者はおそらく生涯、読書のおもしろさを理解しないであろう。(三木清)
2年一号	読書は最もすぐれた人々と会話をかわす	「 <u>読書は対話である</u> 。」といった人がある。著者のことばを読んで、「なるほど。」とうなずいたり、「そうか

	<p>ようなものである。 (デカルト)</p>	<p>な。」と疑念をはさんだり、または、「そんなはずはない。」と否定したり、「自分にはどうしてもこう考えられる。」と主張したりしながら読み進めていくところには、親しい人と取りかわすような、最も深い心の真実を開いた対話であり、問答であるともいえる。(西尾実)</p>
2年二号	<p>少しく手習いをやめて読書に力を費やし給えよ。(夏目漱石)</p>	<p>どんな書物でも、われわれが<u>読んだからには</u>、何かの形でわれわれの中に残るものである。それに対して、<u>自分に責任を負う</u>ことができなければいけない。つまらない本を読めばつまらない本を読んだように、よい書物を読めばよい書物を読んだように、ぞんざいに読めばぞんざいに読んだように、ていねいに読めばていねいに読んだように、何かの形で読んだ本は、必ずわれわれの中に残る。(谷川徹三)</p>
2年三号	<p>読むことは一見創造と似ていないが、深い意味で似ている。(ヘンリー＝ミラー)</p>	<p>最もよき読書の態度は心をむなしくして著者の言うところにきくということにあるであろう。しかし、著者の言うところを受動的に受け入れるということにとどまるなら、AはA、十のものは十たるに終わって、それ以上に出ることはない。一人の著者の働きかけに対応する反応として<u>能動的な思索の心の起こるのを待って、初めて読書は読者自身のもの</u>である。新しい実を結ぶ。受動の一面のみでは、ひっきょう、物知りをもって終わるであろう。(小泉信三)</p>
3年一号	<p>書を読みとおのれが感ずるところは抄録しておくべし。(吉田松陰)</p>	<p>若いころはわたしも、多くの人がそうであるように、乱読した。乱読ということばが悪ければ、多読と言いかえてもよい。広くいろいろの本を読むこと、それも必ずしも一定の計画に従わずに興味のおもむくままに読むということは、ときには必要であると思う。ことに若い時は知識欲も盛んで、吸収力も強い<u>のだから、いろいろの問題に興味を持ち、いろいろの本を読みたくなるのは当然</u>である。(蔵原惟人)</p>
3年二号	<p>読書は、一つの創造の過程である。(エレンブルグ)</p>	<p>読むというと、とかく受動一方のように考えがちであるが、これは正しくない。選別力の加わる積極的な活動だからある。さらに、「読む」のは、文字表現をたどって、そこにある意味をくむだけの忠実な模倣であると考えられやすいが、これもまた当たっていない。むしろ、<u>選択を通したクリエイティブ(創造的)な活動</u>であることに着目すべきである。(外山滋比古)</p>
3年三号	<p>人生は短い。この本を読めばあの本は読めないのである。</p>	<p>読むことの二つの方向——何が書いてあるか、このことはどう書いてあるかと、本の中へ中へとはいっていくやり方。<u>読む心をたたいて堅く閉じている心を開いてもら</u></p>

	(ラスキン)	う、本の外へ外へと飛び出していきやり方。疑問の減っていく読みと疑問のふえていく読みと——。問題解決のための読みと問題発見のための読みと——。今までは、「読む」といえば前者だった。今後はもっと後者の読みを大事にしたい。(倉沢栄吉)
--	--------	--

(※表内のゴシック体は原文のまま。下線は考察者による。)

その筋道を作る先人の教えは、前述の指導系統Ⅰ～Ⅲの指導の工夫を用いて、次のように整理できる。

指導系統Ⅰ 読書生活の関心・態度の育成

「おもしろそうな本」に目を向け、実際に読むことでおもしろさの中身について「考え」、「読書の習慣」を作る。

指導系統Ⅱ さまざまなジャンルの本を読みこなす技術の習得

本を選び、「本と対話・問答」をかわし、その本を読んで自身の中に形成された考えには「自分で責任を持つ」。本を読むことは著者の考えの受容ではなく、「能動的な思索の心」を自分自身のものとするものである。

指導系統Ⅲ 探究的な読書生活の確立

「いろいろの問題に興味を持ち、いろいろの本を読みたくなるのは当然こと」である。読むとは、「選別力の加わる積極的な活動」であり、「むしろ選択を通したクリエイティブ(創造的)な活動」である。本を読むことによって得た考えを記録し、そこから新たな考えを生み出すことすなわち、「読む心をたたいて堅く閉じている心を開いてもらう、本の外へ外へと飛び出していきやり方」「疑問のふえていく読み」「問題発見のための読み」こそ大事である。

「人生は短い。この本を読めばあの本は読めないのである。」(ラスキン)が示すように、自己の課題意識に基づいて、選び抜いた本を読む時間を確保することも、重要な読書技術である。貴重な人生の一コマを割いて読むことのできる本は、そう多くはない。自分にとって必要な「本」を探すアンテナは、絶えず高く掲げておかねならない。その一つが、『読書生活通信』のような読書情報に定期的に目を向ける習慣を養うことであったといえる。

昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』掲載の『読書生活通信』は、強制ではなく自然な形で、学習者にとって必要な読書に関する情報を提供する学習データベースである。

学習者を自然に読書の世界へと導くことを可能にする要因は、時宜を選んで精選された内容の記事が、新聞の一覧性・俯瞰性を活かしつつ、考え抜かれた位置にレイアウトされて「探究的な読書の世界」を具体的に開いて見せていることによる。九回の『読書生活通信』が系統性・段階性を踏まえて適切な時期に位置づけられていることは、大村はま読書生活指導実践理論の具体であり、特質であるといえる。

第2項 読書生活指導における教師による選書の意義と実際

「本を選ぶ」力を育てることは、容易ではない。「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」(西尾 1951)とあるように、「読むべき本」を選択する力は、実際に読むことを通して、「どう読むべきか」の技術を身につける過程で育まれる。「本を選ぶ」ことと「本を読むこと」に関する学びが常に同時進行であるという意味において、子どもたちにとって「選書」とは、文字通り「自らを賭してのぶつかり稽古」(内田義彦 1985)である。

したがって、学校における読書指導は、教師が学習者の「読むべき本」を選書し、「どう読むべきか」を手引きする必要がある。教師による「選書を並べた本棚」は、子どもたちがこういう本を選択し、読む人に育ってほしいという「前未来形で描かれている」(内田樹 2010)と言ってよい。

「本を選ぶ」力は、「本を読む」力と相まって育つ。ことに中学校における読書指導は、子どもが難題の山積する思春期を乗り切り、一人前の大人へと成長していけるよう、「本を読む」ことによって培われる思考力や想像力、メタ認知力を育てる必要性に迫られている。それらの力を育むためには、どんな本を読んでもいいというわけではなく、まずは子どもが「読むことで読む力が育つような本に出会う必要」(脇 2003)がある。そこでは、教師が選んだ本を、子どもたちが手に取って見ることができ、実際に読むとができるプレゼンテーションとしての選書「SELECTION」*13 が重要になってくる。選書は、読むべき本を単にリストとして見せるのではなく、読むべき本を学習者に提示し、実際に手にとって読ませるための手だてを必要としている。

- A 目的により、このことは、「本によって…」と本を使うことに気づく。
- B どんな本があるかを知る(まだ出ていない本までも)。
- C その本がどこにあるか。どうしたら手にできるかを知る。
- D 本をえらぶ。
- E 読み方をえらぶ。
- F さらに、欲しい本、望みの本が生まれてくるようにする。

「新しい読書指導」(大村 1976)記号は考察者による

この「教師が選んだ本を、子どもたちが手に取って見ることができ、実際に読むとができるプレゼンテーションとしての選書『SELECTION』こそ「ブックリスト」である。し

*13 Chambers, A. 1991 *The Reading Environment : How Adults Help Children Enjoy Books*, THE THIMBLE PRESS, pp.16-17, 「SELECTION」(本を選ぶ)は、図書コーナーで、Availability(いつでも利用できる)、Accessibility(実際に手に取ることができる)、Presentation(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)の三要素を満たし、信頼できる読書家が、手助けが必要な時にそばにいて本の選び方を見せてくれることが大切だとしている。

たがって、教師による選書すなわち「ブックリスト」によって育てたい具体的な力とは、大村はまの場合、本章(第 3 章)第 1 節で述べたこの A-F の「六つの力」とその連関であり、そうした力を備えた人、すなわち「読書人」育成の基盤に「ブックリスト」を据えたということである。

したがって、これら六つの力が、学習者の身に培われて初めて、「ブックリスト」はその目的を達成できたといえる。

1. 昭和50年版『改訂標準中学国語』(教育出版)の「ブックリスト」の独自性

本項は以下の下位項目で構成する。

- 1.1. 多視点連動型の「ブックリスト」
- 1.2. 読書指導史における位置と意義

1.1. 多視点連動型の「ブックリスト」

教科書は教育課程審議会答申や学習指導要領の趣旨を受けて作成される。1960 年代後半に「読書指導の充実」が叫ばれ中学校国語教科書に読書教材が多く収載されることとなった背景には、1969(昭和 44)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」が提示されたことがある。

1969(昭和 44)年告示『中学校学習指導要領(国語)』「内容の取り扱い」では、読書指導においてより具体的な指導の方向性が示されており、このことを踏まえて中嶋(2011)は、1972(昭和 47)年度使用開始中学校国語教科書(6 社—日本書籍、学校図書、教育出版、光村、東京書籍、三省堂)における読書教材を精査している。中嶋(2011)の調査は、昭和 47 版中学校国語教科書(6 社)を、(1)単元名(教材)に見られる特徴 (2)教材配列に見られる特徴 (3)「学習の手びき」に見られる特徴(4)本の紹介に見られる特徴の 4 点からの比較調査である。

これらの教科書における読書指導のあり方を比較する中で中嶋は、「読書案内と読後感想文の指導、文学教材による指導」であったそれまでの読書指導に新たな方向性を示した教育出版『新版標準中学国語』始め計 4 社(東書・三省堂・光村)の読書教材を「**多視点連動型**」と呼ぶ読書指導の型に分類している。さらに、教育出版『新版標準中学国語』の新聞形式の構成による読書教材としての独自性とその価値については多くの紙幅を費やして取り上げている。

「**多視点連動型**」を、中嶋は「『単元』に関わる内容で『読書』に関する働きかけをしていること、その働きかけ(設問)に迫ることができるための読書に関する技能や読み方を指導していること」と定義している。そのうえで中嶋は、これからの読書指導は、「1 読書をじっくりと味わう単元・2 読書論などを採録した読書の本質やその価値の気づきを理解する単元とともに、3 読書の技能を高めるための読書活動を具体的に提示する単元とをバランスよく、系統的に配列することが大切ではないか(※番号は谷木による)」と言及している。

『現代人の読書実態調査』(2010、出版文化産業振興財団)によれば、高度情報化社会に

生きる学習者の興味・関心が、読書へと向けられないことの要因は、成人の読書しない理由のトップは「仕事、家事、勉強が忙しくて読書する時間がない」であり、中高生の読書しない理由のトップは「本を読まなくても不便はない」である。それに続いて、成人も中高生もかつては本を読まない理由のトップであった「本は読みたいが何を讀んだらいいかわからない」ことがあげられている。

インターネット世代の学習者が主体的に本に手をのばすようにするためには、先に述べた多視点「日常生活における i 読書の目的・ii 技術・iii 有用性」と「ブックリスト(iv 読書対象)」が関連しながら提示されるデータベースが生活的かつ目的的に活用されることが求められる。これは、言い換えると「多視点連動型」の読書資料(データベース)に日常的に触れさせるということに他ならない。

1.2. 読書指導史における位置と意義

1969(昭和 44)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いる。その趣旨を受けて作成された昭和 47 年版西尾実監修『新版標準中学国語』(教育出版)所収の『読書生活通信』を含む読書指導の系統および教材・学習の手びきは、大村はま自身の読書指導実践の積み重ねをもとに執筆されたものである。

大村はまの読書指導実践は、「読書生活の指導」に関する西尾実の考えを礎とし、実践的な読書指導理論を滑川道夫^{*14}に学び、学習者一人ひとりの読書興味の発達や読書心理などの実態に即した指導理論は坂本一郎^{*15}の研究を踏まえたものである。また、本と生活を結ぶ大村はま「読書生活指導」実践の理念構築には、実践化のきっかけを作り、理論面で継続的なサポートを続けた倉澤栄吉^{*16}の存在がある。しかし、何より大村はま「読書生活指導」実践の核となっているのは、自身の豊かな読書体験であり、『読書生活通信』による指導の原点も新聞・雑誌の読書欄、読書新聞を読むことによって導かれた大村自身の読書生活によるものである^{*17}。

昭和 47 年版西尾実監修『新版標準中学国語』(教育出版)は、3年後の昭和 50 年版『改訂標準中学国語』への改訂によって、『読書生活通信』各学年各号とも 1 ページずつ増え、

*14 大村読書指導のよりどころとなったのは滑川道夫 1959『読書指導』牧書店であり、巻末ブックリスト「子どもに読ませたい本」pp.359-414 に挙げられた本は大村の「ブックリスト」と共通する本も多い。

*15 大村の『読書生活通信』No.6, 石川台中学校 2 年 S43.2.15 には、坂本一郎 1971「子どもの読書興味の発達」『現代の読書心理学』金子書房, pp.129-134 の表が引用されている。

*16 倉澤栄吉の勧めによって S41 年度石川台中学校での単元「読書」の指導が開始された。鳴門教育大学附属図書館「大村はま文庫」所蔵の倉澤栄吉 1975『読書の指導過程』新光閣書店には大村の筆による多くの「書き込み」があり、理論面での示唆を倉澤から得たことを物語っている。

*17 大村はま 1984『大村はま国語教室』7 巻, 筑摩書房, pp.18-19 に自らの読書生活と『読書生活通信』のつながりについて述べている。

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、選書こそ引き継がれたものの、『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、読書教材・単元・手びきの多くが姿を消している。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ではあるが、この事実も踏まえ、本章では、「ブックリスト」が『読書生活通信』に収録され、その冊数が最も多い昭和 50 年版『改訂標準中学国語』に着目して考察をすすめる。

「読書指導ブーム」とまで称され多数収録された教科書の読書教材が、指導要領改訂によって次第に姿を消していった経緯を、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(読書指導より)読解指導が盛んに行われた時代だった」と述べている。※()内は考察者が補足

甲斐(2004)は、『読書生活通信』を含む大村はま読書指導実践を「1960 年代から 70 年代の読書指導史資料としてのみならず、とくに 1969 (昭和 44) 年版学習指導要領における指導事項を再評価する契機となるだろう」としている。本研究では、この点からも大村はまの読書指導の理念を最も反映した昭和 50 年版『改訂標準中学国語』に着目し、その独自性と「ブックリスト」と「読む力」の関係について考察を行うことは、重要であると考える。

2. 大村はまの読書生活指導における「ブックリスト」の機能と条件

「ブックリスト」の機能は、子どもの生活と「本」を結ぶことにある。具体的には、子どもの「読むべき本」を「読みたい本」にすること、「ブックリスト」を活用して「読む力(主体的な読書力)」を育てることである。

本項は、次の下位項目で構成する。

- 2.1. 読書意欲を育てる「ブックリスト」提示の工夫
- 2.2. 選書力を育てる「基本システム」の構築
- 2.3. 問題発見・解決力を育てる「ブックリスト」の条件

2.1. 読書意欲を育てる「ブックリスト」提示の工夫

中学生の関心・意欲が「読書」へと向かわないことの原因の一つは、身近な生活の中にたくさんの「読むべきもの(本・メディア)」が溶け込んでいることを知らないことである。われわれが生きていくうえで必要な、あるいは人生を豊かにしてくれるそれらの「本の存在」に気づかせ、「本と深く関わる」生活に導くためには、「ブックリスト」が必要であり、自然にそれらの本を手にとって「読みたい」と思わせる提示法の工夫を必要とする。

その工夫とは「i 読書の目的」「ii 読書の技術」「iii 読書の有用性」とともに「iv 読書の対象」が一目でわかる提示法である。言わば当たり前のやり方ではあるが、具体化は意外に難しい。「何のために(目的)」「何を(対象)」「どう読み(技術)」「どう役立てるのか(有用性)」、このうちのどれが欠けても「読書への意欲」は育ちにくい。

「ブックリスト」は、単なる本のリストではない。「新聞」や「掲示板」など一覧できる性質のもの(電子媒体もありうる)を活用して、1) 読書の意義・目的 2) 本の探し方・読み方 3) 本と本のつながりや分類 4) 本に関する知識 5) 感想の育て方等と連動して「ブックリスト」を提示する必要がある。これら「i 読書の目的・ii 技術・iii 有用性」を示す各モジュールとiv 読書の対象「ブックリスト」のインターフェースが機能することで、中学生の生活と「本」が結び、**「読むべき本」が「読みたい本」となるのである。**

2.2. 選書力を育てる「基本システム」の構築

実際に「本を選び」読むことでしか「本を選ぶ」力は身につかない。子ども自身が目的かつ主体的、生活的・日常的に本を選ぶ次の三つの「場」が必要である。

- 1) 実際に「本を選ぶ」ことが必要になる「場」の設定
- 2) 主体的に本を選ぶ「場」の設定
- 3) 生活的・日常的に「読みたい本」を探す「場」の設定

これらは、教室で 1) 目的的に「ブックリスト」の本を活用する「場」としての「読書(関連)单元」と、教室を離れて 2) 主体的かつ 3) 生活的・日常的に本を選び読む習慣や方法を身につけさせる「場」を必要とする。

大村の場合は「読書生活の記録」が、2) 主体的かつ 3) 生活的・日常的に本を選び読む習慣や方法を身につけさせる「場」である。図3-6は先に提示した図3-4の『読書生活通信』(灰色の部分)と並んで、「ブックリスト」の基盤の上に「読書单元」のモジュールを置いた。「読書单元」は、『読書生活通信』の「いろいろの本の活用」や「学習の手引き」「読書の指針」とインターフェースで接し、「ブックリスト」の本を活用して、1) 目的的な「選書の力」をつける「場」である。問題発見・解決のために「本を読む」力を育てつつ、目次・索引や他の本などを使って「本を選ぶ」力を育む機能を持つ。

これらのモジュールの上に覆いかぶさるように、「読書生活の記録」のモジュールを置いた。自らの読書生活を構成する「10項目」^{*18}を日常的に意識することで、「生活」と「本」を結び「読書生活」を確立させることが、その機能である。「読書生活の記録」には、新聞の読書欄や書評、本の広告やパンフレットを日常的に集め、自身で「読みたい本のリスト」を作成していく「場」がある。これらの日常的な「場」によって学習者は読書の有用性に気づき、生涯にわたって使える「選書力」と具体的に必要な本を入手する力を獲得する。「読書生活の記録」という「場」がなければ「読みたい本」を探すこともないかもしれない。

*18 第2章で述べたように、大村はまの指導による「読書生活の記録」(S42.10 開始)の基本となる「10項目」とは、①読書について考える②図書紹介・書評③読みたい本のリスト④読んだ本のリスト⑤読書日記⑥感想文集⑦感想文⑧読書ノート⑨読書生活の評価⑩読書单元であり、後に⑪新しく覚えた言葉の項目が加えられた。

大村はま「読書生活指導」の構造

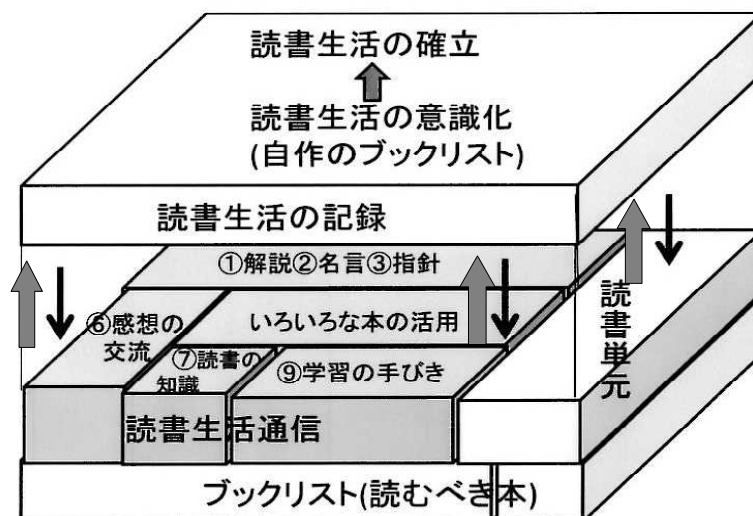


図3-6 大村はま「読書生活指導」の構造

昭和 50 年版『改訂標準中学国語』各学年第 4 单元には、「読書生活の記録」の指導を含め大村はま「読書生活指導」の構成要素がすべて教材として系統的に配列されたが、総体としてあまりに重層的で複雑な構造を成すがゆえに、詳しい「指導解説書」をもってしても中学校現場で広がることは難しく、消え去っていったと考えられる。

2.3. 問題発見・解決力を育てる「ブックリスト」の条件

「読むべき本」を読みさえすれば、問題を発見できるわけではない。まずは手に入れて読み、本と本の間につながりを発見すること。さらに、つながりを使って本を「選んで読み」「調べ読み」「比べ読み」ことで、「問題をとらえ」、解決に向けて「考えを深める」ことができる。「問題発見と解決に向かう力」を育てる上で、「ブックリスト」は基盤であり、支えとなる。

いろいろな本を活用することで、自然や人生・社会を俯瞰し、困難を堪え忍びながらも課題を克服し、今を生き抜く知恵と勇気、未来への展望を与えるのが、大村はまの選書による「ブックリスト」である。それは中学生のための読書新聞『読書生活通信』という場を得て、いろいろな本を活用するためのリアルな本棚として学習者に「読むべき本を探し、選び、読む技術」を教え、実際に読むことを通して「自己の課題」を発見させる。時代は大きく様変わりし、中学生の読む本も変わったが、大村の選書の精神・理論は、今も有効であり、新しい。

昭和 50 年版『改訂標準中学国語』を手がかりに、導き出した「ブックリスト」の条件は、以下のようなものである。

1) 「自由に読む楽しさ」に向かって開かれている

- ①自分で選んで読む楽しさに
- ②実際に読む部分を選べる楽しさに(「ブックリスト」は全部を読む、読み通すという性質のものではない)
- ③お気に入り(人・物・場所)に出会える楽しさに
- ④想像する楽しさに
- ⑤未知のことを知る楽しさに
- ⑥自己を重ねて読む楽しさに

「ブックリスト」はそこにあげられた本をすべて読みなさいというものではなく、これら六つの「自由に読む楽しさ」向かって開かれ、学習者の主体性を尊重するものである。

2) 「読むべき本」を選ぶ確かな基準を具えている

〔「主体的な読書力」を育む選書基準例〕

- ①実際に手にとって読める本であるか
- ②装丁・タイトル・表紙・挿絵が魅力的であるか
- ③読書興味の発達に即した本であるか
- ④自己の問題発見につながる適応課題を含んでいるか
- ⑤少し背伸びをしても、読みたくなる魅力(自己宛のメッセージ)を持った本か
- ⑥論理構成に破綻がないか
- ⑦ジャンルの偏りはないか
- ⑧生涯の愛読書となり得るか

3) 「本の並べ方」に意図がある

本の並べ方は、学習者の実態や指導者の意図及び本と本のつながり・分類・「ii 読書の技術」の系統性(読み広げ→問題をとらえる→考えを深める)を反映する。

情報を評価・選択するとき最優先の基準は「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」(内田樹 2010)ということであり何より「読む力」を必要としている。情報を介して「世の中の成り立ち」についての理解が深まるかどうかは「読む力」の有無に関わっており、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。「読むべきものを選び取り、どう読むか」は、人の生命を決するような意味を持っている。(「 」内は内田樹2010の引用による)

本項における考察は、「ブックリスト」の実際の本や鳴門教育大学大村はま文庫の文献・「読書生活の記録」の調査に基づいたものである。昭和 50 年版『改訂標準中学国語』の『読書生活通信』や「読書単元」は、時代の中でわずか二版にして消えたが、今後も絶えず論究され続けるべき価値を持つと考える。

3. 昭和50年版『改訂標準中学国語』（教育出版）の「ブックリスト」の実際

西尾実監修昭和 47(1972)年版『新版標準中学国語』と昭和 50(1975)年版『改訂標準中学国語』（教育出版）所収の「ブックリスト」は、現行版を含め戦後の国語教科書に掲載された「ブックリスト」の中で、独自の「中学生のための読書新聞」という形をとっている。

本章第 1 節で述べたように、昭和 50 年版『改訂標準中学国語』には、「読書生活指導」に関する解説書が発刊されている。教育出版国語編集部編著『『読書生活通信』と読書指導』（1974 年 5 月 10 発行、B6 版、全 97 ページ）が指導のための解説書である。

指導解説書中に再掲された「ブックリスト」には 56 ページがさかれ、156 冊の「読むべき本」が紹介されている。「ブックリスト」の内訳は、『改訂標準中学国語』の各学年にある中学生のための読書新聞『読書生活通信』（A 5 版 4 ページ）一・二・三号にそれぞれ取り上げられた本 120（1 年 32・2 年 45・3 年 43）冊（資料 1）と、発展的に読ませたい 36 冊が補充された合計 156 冊であり、それらの全てに「著者、出版社、表紙の写真、解説（300 字程度）、関連・発展読書の方法」が、付されている。

156 冊の分類は、次のように示されている。

- 日本文学 32 ○外国文学 20 ○伝記 19 ○詩歌・古典・戯曲 13
- 歴史・地理・探検 20 ○科学 11 ○社会・人生・その他 41

『読書生活通信』一年一号から三年三号まで、「1 つの「テーマ」を核として選書された「ブックリスト」を基盤として、いろいろな本を活用しつつ、読書の技術」を学ぶ読書活動が次のように段階的・系統的に位置づけられている。

3.1. いろいろな本を活用して「e 読書技術を習得させる工夫」

図3-4 のように重層的な構造をもつ中学生のための読書新聞『読書生活通信』の中核には、「いろいろな本の活用」「読書の技術」が位置づけられており、中学三年間を通じての指導の系統が明確に示されている。それは、⑨「学習の手びき」によって段階的に読書経験を積み重ねつつ「読むべき本を的確に選び活用できる」力をもった「読書人」へと育つよう構造化されている。

本章第 1 節第 2 項でも述べたように大村はまが目指した「新しい読書指導」を生み出す工夫の一つとして、学習者に「様々なジャンルの本を読みこなす技術の習得」させることがあげられ、そのためには『読書生活通信』などによって「c 読書に関する情報を持たせる工夫」とならんで「d 選書力を育てる工夫」「e 読書技術を習得させる工夫」をあげることができる。これらは、わが国の読書指導が今日まで、「多読・文学・楽しみ読み」に偏った指導であったことを暗に戒め、「様々なジャンルの本を読みこなす技術」を身につけさせることで、中学生を、世の中の成り立ちの理解や優れた言語文化である「読書の世界へと引き上げる」ことを意味している。

具体的には『読書生活通信』1 年一号から 3 年三号まで、「読書の技術」を学ぶ読書活動が次の表3-6 のように段階的・系統的に位置づけられており、それに対応する形で「テーマ」を核として選書された「ブックリスト」によって具体的に選書力に培う工夫が為されている。

表3-6『読書生活通信』における「読書の技術」を学ぶ読書活動

通信 テーマ	〔読書の技術〕 いろいろな本を活用した読書活動
1年1号 希望	〔読書生活を記録する〕 おもしろいと思う本をたくさん読み、「読みたい本」「読んだ本」のリスト、読後思ったことを書く「読書ノート」を作る。
1年2号 動物 と 人間	〔読み比べー文学〕 同一作者(芥川)のA「アグニの神・魔術」・B「蜜柑・トロッコ」といったタイプの違う作品を読み比べる。 〔読み広げー非文学の本へ〕 図書館で、図書分類表を手がかりに、読みたいと思う本の種類を増やす。
1年3号 探検 ・ 冒険	〔調べ読み〕 調べ学習は、目的に合わせて要点だけノートする。 〔通読・問題をとらえる〕 冬休みには、厚い一冊の本を読み通す。読みながら、必要だと思った人物・土地・物事の名まえを、それが出てきたたびに、ページとともにメモしておく。問題点が出てきたときも同じように読み進める。 〔読み広げー古典〕 「文学史年表」を参考にしながら、読みやすそうな日本の古典の本を読む。
2年1号 夢	〔選んで読む〕 「ブックリスト」から自分に興味のある本を選んで読む。問題をもって、本を選ぶには 1 書名 2 前書き・後書き 3 目次をみる 4 索引をつかって求める事柄を引いてみる 5 始めの部分を読んでみる 〔問題をとらえる〕 「ブックリスト」の本の中から自分の興味のあるものを選んで読む。その時に次の工夫をする。1 おもしろかった内容について、他の本ではどう述べているか調べてみる。2 興味のある事柄やよくわからない点は、ページ数を書き留めながら読む。
2年2号 社会 の中 で	〔問題をとらえる〕 本と対話する。本を読んだら、「著者に聞いてみたいこと」「考えたこと・知ったこと」「しなくなったこと」「もしここがこうだったら(空想)」「先を続けて書く」「よく覚えていることば・場面」について考えてみる。 〔通読〕 〔深く読む〕 〔感想〕 夏休みには文学一冊と非文学一冊をじっくり読み、感じたことの一つを取り上げ、考えたことを書く。これから読んでみたい本の内容や題をメモし、交換することで読みたい本のリストを増やす。
2年3号 友情	〔問題をとらえる〕 難しい本に出会ったら、1 同じようなことについて他の人の書いた本を読む。2 同じ著者の他の本を読む。2冊以上重ねて読む。「疑問」「もっと知りたい」「考えたい」ことをノートに書きつけておく。
3年1号 しあ わせ	〔考えを深めるー文学〕 「テーマ(例しあわせ)」に基づき「ブックリスト」の本を自分の参考として読む。複数の本を比べ読む。読みながら考えついたこと、疑問点などを気軽に「読書ノート」にするしておく。読んだ本のリストを作る。
3年2号 環境 と 人間	〔考えを深めるー非文学〕 本を読むということは「考える」こと。問題をもって複数の本(雑誌・年鑑・事典も含む)を読み、考えを深める。書物に述べられたことと、自分の知ってる実際のこととをつき合わせて、考えを深める。
3年3号	〔考えを深めるー読書会〕 感想の交流を通して考えを深める(いろいろな読書

読書	会)。 〔読書生活を振り返る〕雑誌や新聞を読んだ中で物事を考えるのに役立ったものは何かを振り返る。これまで読んだ本で自分の考えに深い影響を与えてくれたもの、愛読書と呼べるものがあるか。
----	---

3.1.1. 「おもしろい本」との出会いー読書生活を記録するー1年1号

1年1号で身につけさせたい読書の技術は、〔読書生活を記録する〕ということであり、そのためにおもしろいと思う本をたくさん読み、まずは「読みたい本」「読んだ本」のリストを作ってみるということである。さらに、読後思ったことがあればそれを書く「読書ノート」を作るようすすめている。

中学に入学したばかりの学習者が何より「おもしろそう」と思い、「読みたい」と思う本はどんな本であろうか。その一つが、未来へ拓いて向けて新たな展望を開いて見せる本の数々である。1年1号〈二面〉のブックリストのテーマは「希望」であり、テーマ解説には短く次のような解説がある。

まゆを上げ遠くを見よう、背筋をびゅんとおぼして

小学校時代と決別し、一人の人間としての凜とした生き方を模索する少年期、自己の課題意識に基づく本格的な生き方の指南書こそが、この時期の「おもしろさ」を象徴している。それは宮沢賢治『グスコーブドリの伝記』の自己犠牲の精神、ベルヌ『二年間の休暇』の仲間との葛藤、吉野源三郎『エイブリンカーン』の正義感、そのどれもが今まで知らなかった価値観に気づかせてくれる書である。読書案内ではぜひ読んでほしい1冊として、日本人の価値観を示す「民話」をとりあげ、「ものぐさ太郎」や「姥捨て山」の収録された信濃の民話編集委員会編『信濃の民話』を紹介している。

	書名	著書・編集	出版社	分類	ジャンル・テーマ	通信	項目
○1	グスコーブドリの伝記	宮沢賢治	岩波書店	910	希望	1年-1号	テーマ
★○2	二年間の休暇	J・ベルヌ	福音館書店	930	希望	1年-1号	テーマ
★○3	エイブリンカーン	吉野源三郎	ポプラ社	280	希望	1年-1号	テーマ
4	信濃の民話	信濃の民話編集委員会	未来社	380	民話	1年-1号	案内
★○5	君たちはどう生きるか	吉野源三郎	ポプラ社	100	生き方	1年-1号	作者
○6	人間の尊厳を守ろう	吉野源三郎	ポプラ社	360	生き方	1年-1号	作者
○7	海底二万里	J・ベルヌ	福音館書店	290	SF	1年-1号	作者
★○8	日本の神話	松谷みよ子	講談社	910	民話	1年-1号	読み広げ
9	風土記物語	神田秀夫	岩崎書店	910	神話	1年-1号	読み広げ
10	夢見小僧	木下順二	平凡社	770	民話劇	1年-1号	読み広げ
11	小さき者の声	柳田国男	角川文庫	380	民俗学	1年-1号	読み広げ
○12	ホメーロスのオデュッセイア物語	ピカード	岩波書店	990	神話	1年-1号	読み広げ

※ブックリスト一覧に付された★印は、谷木 2016 おいて分析の対象とした本。○印は、谷木が実物を確認した本。

これらはすべて自分を重ねて読むことで「おもしろさ」や「新たな価値観の発見」を見出すことのできる書の数々である。小学校時代のストーリーを楽しむ読書から一歩進んで、自分を重ねて読むことで生まれる高揚感や課題意識は、中学生になったばかりの読者に味わわせたい「おもしろさ」である。そこで生まれる新たな興味・関心をに書き留めて具体的な書名として書きとどめておくのが、「読書生活の記録」の「読みたい本のリスト」であり、そこでうかんだ考えを逃さないように書き記しておくのが「読書日記」「読書ノー

ト」である。「読書の技術」習得へ向けて、まずは「読書」への関心を育て、「読書生活の記録を書く」態度の育成から始まることは、意義深い。

3.1.2. 「読み比べ」－本と本のつながり、記録・文学－1年二号

1年二号のテーマは「動物と人間」であり、この号でリストアップされたすべての本がこのテーマによって貫かれている。

★○13	原生林のコウモリ	遠藤公男	学習研究社	480	動物・人	1年-2号	テーマ
14	鯉のいる村	岩崎京子	新日本出版	910	動物・人	1年-2号	テーマ
○15	蜘蛛の糸 杜子春	芥川龍之介	新潮文庫	910	動物・人	1年-2号	案内
16	シラサギ物語	岩崎京子	講談社	910	動物・人	1年-2号	作者
○17	マヤの一生	椋 鳩十	大日本図書	910	動物・人	1年-2号	読み広げ
★○18	極北の犬トヨン	カラーシニコフ	学習研究社	980	動物・人	1年-2号	読み広げ
○19	高安犬物語	戸川幸夫	国土社・新潮文庫	930	動物・人	1年-2号	読み広げ
★○20	ホテルの歌	原田一美	学習研究社	480	動物・人	1年-2号	読み広げ
★○21	アカウミガメの浜	高橋 厚	学習研究社	480	動物・人	1年-2号	読み広げ
22	森のひびき	中村登流	大日本図書	480	動物・人	1年-2号	読み広げ

これらの本を十進分類表によって分類すれば、「400 科学」「900 文学」の二つに分類できる。『鯉のいるむら』『シラサギ物語』『北極の犬トヨン』などの文学作品とならんで、『ホテルの歌』『アカウミガメの浜』は教師と児童の観察を基にした科学物語など、ここでとりあげた「400 科学」の著述は、動物の観察記録に基づく著述であって、テーマ内容・作者・ジャンルを意識しつつ、本と本とのつながりを通して縦横無尽に〔比べ読み〕ができる選書となっている。〔比べ読み〕は、〔問題をとらえる〕こと、すなわち課題に基づく探究への第一歩であり、ここでの選書はその伏線となる「読書の技術」を自ずと培うものとなっている。

3.1.3. 「調べ読み」「通読」「問題をとらえる」－探究的な読書の始まり－1年三号

1年三号のテーマ「探検・冒険」に基づき、日常生活では味わい得ない「極限状態」へと学習者を誘っている。

★ 23	オオカミに冬なし 上・下	クルト・リュートゲン	岩波書店	940	探検・冒険	1年-3号	テーマ
★ 24	ピッケルの思い出	横 有恒	学習研究社	780	探検・冒険	1年-3号	テーマ
★○25	ぼくらはガリレオ	板倉聖宣	岩波書店	420	探検	1年-3号	案内
26	白いコンドル	クルト・リュートゲン	学習研究社	940	探検・冒険	1年-3号	作者
★ 27	氷原の旅	瓜生卓造	学習研究社	910	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★○28	コン・ティキ号探検記	ハイエルダール	筑摩書房	290	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★○29	コロブス	古田足日	盛光社	230	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★ 30	エベレストへの道	安川茂雄	ポプラ社	780	登山	1年-3号	読み広げ
★ 31	山へのあこがれ	前芝茂人	理論社	290	登山	1年-3号	読み広げ
★ 32	楽しいキャンプ	兼松保一	ポプラ社	790	登山	1年-3号	読み広げ

学習者の関心は、自己の日常との比較であり、未知なる世界についてもっと知りたい、もっと読んでみたいという欲求が押さえようもなく広がるに違いない。この知的な好奇心こそ「探究的な読書」の原動力である。自己と重ねて読む、自己の課題意識を探る、そのことへの誘いがここでの選書に反映されている。指導者が与えた課題によるものではない主体的な探究こそが深い学びへと導く。

さらに注目すべきは、ここで取り上げられた本のジャンルの多様性である。歴史・科学・社会・文学と同一テーマでの「いろいろな本の活用」が可能である。さらに『ぼくらはガリレオ』のような科学読み物が、単なる興味追求だけに終わらない、科学的な探究方法を示唆する書であることも注目すべき点である。

ここでは「学習の手びき」によって〔調べ読み〕「調べ学習は、目的に合わせて要点だけノートする」ことを教え、発展的な〔通読・問題をとらえる〕学習として「冬休みには、厚い一冊の本を読み通す。読みながら、必要だと思った人物・土地・物事の名まえを、それが出てきたたびに、ページとともにメモしておく。問題点が出てきたときも同じように読み進める。」のように、索引作りの基礎を教え、本格的に「探究方法」を教授している。

〔通読〕は、部分と全体の関係を通して著者の考えをとらえるうえで欠かせない。それによって始めて、著者の考えを正確に理解することができる。その技術もまたここで確実に指導している。ここでの選書は、「探検・冒険」の楽しさに導かれつつ、「通読」し「問題をとらえる」技術を自然に身につけられるよう配慮されたものである。

3.1.4. 「読み比べ」「問題をとらえる」－2年1号

『読書生活通信』2年1号〈1面〉の解説では、「書名・前書き・後書き・目次・索引・冒頭の部分」を活用して〔本を選ぶ技術〕が具体的に示されている。〈4面〉「学習の手びき」は、「ブックリスト」の本を活用して、読みながら〔問題をとらえる技術〕（読み比べ・ページ数の書留め）を教え体得させようとしている。

この号の〈2面〉「ブックリスト」のテーマは「夢」であり、「きみの“今”が夢をうみ、夢はあしたへと“今”をふくらませる。」というテーマ解説が付されている。ここで取り上げられた本は、河津千代『若き英雄』（アレクサンダーの伝記）、カルヴィーノ『マルコヴァルドさんの四季』（市井に生きる無欲なマルコヴァルドさんの生き方を描くイタリア文学）、相沢忠洋『岩宿の発見』（行商しながら研究を続けた考古学研究者の自伝）の3冊である。「読書案内」ぜひ読ませたい一冊は、前川康男『黒部ダム物語』（ルポルタージュ）である。

★ 33	若き英雄	河津千代	牧書店	280	夢	2年-1号	テーマ
★ 34	マルコヴァルドさんの四季	カルヴィーノ	岩波書店	970	夢	2年-1号	テーマ
★○35	「岩宿」の発見	相沢忠洋	講談社	280	夢	2年-1号	テーマ
★ 36	黒部ダム物語	前川康男	あかね書房	510	夢	2年-1号	案内
37	心の灯	藤森栄一	筑摩書房	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
38	貝塚の調べ方	直良信夫	さ・え・ら書房	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
★○39	父と母の歴史	鶴見和子	筑摩書房	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
40	井戸掘吉右衛門	かつおきんや	牧書店	910	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
41	日本の農業	中井信彦	さ・え・ら書房	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
○42	大仏建立物語	神戸淳吉	小峰書店	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
43	埋もれた秘宝	森 豊	ポプラ社	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
44	サルから人間へ	〔ワゴンウォール〕	福音館書店	200	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
★○45	人間の歴史 上	イリーン	岩波書店	200	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
○46	ぼくらははだして	後藤竜二	あかね書房	910	現代に生きる	2年-1号	現代人
47	二年2組はヒヨコのクラス	山下夕美子	理論社	910	現代に生きる	2年-1号	読み広げ
★○48	キューボラのある街	早船ちよ	理論社	910	現代に生きる	2年-1号	読み広げ
49	あり子の記	香山美子	理論社	910	現代に生きる	2年-1号	読み広げ
★ 50	君たちの天分を生かそう	松田道雄	筑摩書房	360	評論	2年-1号	読み広げ
★○51	子ども日本風土記	日本作文の会編	岩崎書店	210	記録	2年-1号	読み広げ
52	ヤン	前川康男	実業之日本社	910	平和	2年-1号	作者

ここでは、困難にくじけず自らの夢を追い続けた人々の物語をあえて文学・非文学の区別なく選書し、学習者に自己の夢や将来と重ね合わせて読み比べさせ、今をどう生きるかという問題をとらえて読むことができるよう、選書し並べられている。

〈4面〉「もっと読み広げよう」の「ブックリスト」は、相沢忠洋の紹介からテーマを「人間の歴史をたずねて読もう」に広げ、鶴見和子『父と母の歴史』、イリーン『人間の

歴史上』など内外の歴史や歴史に関する物語を8冊リストアップしている。また、イターロ・カルヴィーノの紹介の後に「現代を生きる人の姿をとらえよう」をテーマとして早船ちよ『キューポラのある街』など4冊を紹介している。さらに、「評論や記録も読もう」をタイトルとして松田道雄『君たちの天分を生かそう』、日本作文の会『子ども日本風土記』の二つを紹介した後、前川康男、河津千代の紹介をしている。

これらの「本」は、自己の夢と現実の間で悩む少年読者に身近な人々から人類そのものまで、まさに人間が生きてきた歴史そのものへと目を向けさせ、〔問題をとらえて読む〕ことを求める本である。これらをジャンルをこえて読み広げ、読み比べることで〔問題をとらえて読む〕とはどうすることかを教えている。

3.1.5. 「問題をとらえる」－本と対話する－2年二号

2年二号(テーマ「社会の中で」)は、幅広いジャンルの中から、複数の本を通読し、自己と重ねて点検し、^{*19} 感想をメモすることで、問題発見のための読書へと一歩を踏み出している。

53	若者よ君らは	丸木政臣	信成社	360	社会の中で	2年-2号	テーマ
54	カナダ・エスキモー	本多勝一	講談社文庫	250	社会の中で	2年-2号	テーマ
55	いのちを守る	川上 武	筑摩書房	490	社会の中で	2年-2号	テーマ
○56	白き処女地	ルイ・エモン	白水社	930	社会の中で	2年-2号	案内
○57	肥後の石工	今西祐行	実業之日本社	910	社会の中で	2年-2号	感想
58	超高層ビルのあけぼの	武藤清・岩佐氏寿	鹿島出版会	510	社会の中で	2年-2号	感想
59	コロンプスのむすこ	ハンス・パウマン	岩波書店	230	社会の中で	2年-2号	感想
○60	シートン動物記	シートン	集英社	480	社会の中で	2年-2号	感想
○61	吾輩は猫である	夏目漱石	岩波・新潮・角川文庫	910	社会の中で	2年-2号	作者
○62	戦場の村	本多勝一	朝日新聞社	360	社会の中で	2年-2号	作者
○63	心の底をのぞいたら	なだいなだ	筑摩書房	140	生き方	2年-2号	読み広げ
○64	いのちは燃える	石垣綾子	信成社	280	生き方	2年-2号	読み広げ
○65	君の可能性	斎藤喜博	ちくま少年図書館	370	生き方	2年-2号	読み広げ

〔問題をとらえる〕とは本と対話することである。本を読んだら、「著者に聞いてみたいこと」「考えたこと・知ったこと」「しなくなったこと」「もしここがこうだったら(空想)」「先を続けて書く」「よく覚えていることば・場面」も書く。書くことで自己の課題を発見することイコール「本との対話」であり、自己の課題について考えてみる。

〔通読〕し〔深く読〕み〔感想〕を持つ技術は夏休みの読書に欠かせない。「夏休みには文学一冊と非文学一冊をじっくり読み、感じたことの一つを取り上げ、考えたことを書く」ことをすすめている。さらに、「これから読んでみたい本の内容や題をメモし、交換することで読みたい本のリストを増やすこと」、つまり、じっくりと一冊の本と向き合い、対話し、感想を持つことのできる本を見つけるために、こうした多ジャンルに渡る選書がなされているのである。

3.1.6. 「問題をとらえる」－難しい本にも挑戦する－2年三号

2年三号(テーマ「友情」)では、日本人の心を反映した文学作品(小説・詩・俳句)を

*19 M.J.アドラー・C.V.ドーレン 1997, 外山滋比古・榎未知子訳『本を読む本』講談社, pp.39-51, 「点検読書」の項参照

中心に選書している。2年の読書指導は、問題意識を持ちつつ、本と対話し考えること、関連する書物を重ね並べて読むことを経て本格的な分析読書^{*20}へと進む。ここでの読書技術は、「問題をとらえる」難しい本に出会ったら…とあるように、学習者にとって「難しい」と思える本にも、次のような方法で挑戦するよう促している。「1 同じようなことについて他の人の書いた本を読む。2 同じ著者の他の本を読む。二冊以上重ねて読む。「疑問」「もっと知りたい」「考えたい」ことをノートに書きつけておく。」ことをすすめている。

○66	うみねこの空	いぬいとみこ	理論社	910	友情	2年-3号	テーマ
67	心のふれあい	藤田恭平	偕成社	360	友情	2年-3号	テーマ
○68	野菊の墓	伊藤左千夫	金の星社	910	友情	2年-3号	テーマ
○69	うたの心に生きた人びと	茨木のり子	さ・え・ら書房	280	伝記	2年-3号	案内
70	小さい心の旅	関 英雄	偕成社	910	ふれあい	2年-3号	読み広げ
71	地平線の五人の兄弟	後藤竜二	新日本出版社	910	ふれあい	2年-3号	読み広げ
○72	木かげの家の小人たち	いぬいとみこ	中公文庫・福音館	910	ファンタジー	2年-3号	作者
73	茨木のり子詩集	茨木のり子	思潮社	910	詩歌	2年-3号	作者
○74	詩の世界	高田敏子	ポプラ社	910	詩歌	2年-3号	読み広げ
○75	啄木のうた	城 侑編	童心社	910	詩歌	2年-3号	読み広げ
○76	智恵子抄	高村光太郎	新潮文庫	910	詩歌	2年-3号	読み広げ
○77	原爆詩集	峠三吉	青木文庫	910	詩歌	2年-3号	読み広げ

ここでの選書には、学習者が少し難しいと感じる本も含まれているということである。その難しさは、難しいことばが含まれているというわけではない。想像することの難しさを伴う場合、他の本の助けを借りるなどして、読書範囲を積極的に広げ、比べ読み、調べ読むことを積極的に促している。

3.1.7. 「考えを深める」－文学－3年一号

義務教育最終期の3年生の読書指導のねらいは、「自然・人生・社会の問題を考える」ことにある。3年一号(テーマ「しあわせ」)では、**文学作品と伝記**が折り重なるように並べられ、少年期を生涯のなかに位置づけて見るといった新たな視点を提示することで、分析的に【読み深め】、考えさせ、「本を役立てる」選書となっている。丸岡秀子『ひとすじの道』は、その代表である。

唯一「300 哲学」の分類に属する『日本人のこころ』(筑摩書房)の指導者向け解説文には、次のような解説文が添えられている。

日本人のこころ 岡田章雄

日本列島の居住者であることは、広く、この地球全体の上から見直すとする、どうということなのか。一生、この列島から出ることがなくとも、既に、国と国との結びつきも超えて、社会・経済・文化の波は地球を一単位とするようになっている。日本に生きることの独自の意味、問題、そして外側から見るならば、どんな民族なのかを知っていく本。(「ブックリスト」『読書生活通信』と読書指導』1974, P. 60)

「グローバル化」「グローバル社会」という用語は、まだ一般的でなかった時代に先駆けて、中学生に地球規模の視点から「日本人の特性」をとらえさせ、社会・歴史・民族観

*20 同上書 pp.68-197「分析読書」の項参照

という視点を持たせたいうえで、歴史書や文学作品を重ね読ませようという意図が明確である。「自然・人生・社会の問題を考える」という学年目標の中で文学作品を中心に「考えを深めさせる」うえでの選書の見本ともいえるであろう。

○78	生きる	畑 正憲	筑摩書房	460	しあわせ	3年-1号	テーマ
○79	車輪の下	H・ヘッセ	白水社	940	しあわせ	3年-1号	テーマ
★○80	ひとすじの道	丸岡秀子	偕成社	280	しあわせ	3年-1号	テーマ
○81	日本人の心	岡田章雄	筑摩書房	360	日本史	3年-1号	案内
○82	赤い小馬	スタインベック	新潮文庫	980	外国文学	3年-1号	読み広げ
83	アラバマ物語	ハーバー・リー	暮らしの手帖社	930	外国文学	3年-1号	読み広げ
84	夏草はしげる	ビーナ・バルターリオ	学習研究社	970	外国文学	3年-1号	読み広げ
85	ひとが生まれる	鶴見俊輔	筑摩書房	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
86	中浜万次郎の生涯	中浜 明	富山房	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
87	人間 野口英世	秋本寿恵夫	偕成社	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
88	床屋医者バレ	カルポニエ	福音館書店	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
89	祖国へのマズルカ	プロシュキエヴィチ	学習研究社	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
○90	アンネの日記	アンネ・フランク	文藝春秋社	360	伝記文学	3年-1号	読み広げ

また、この解説には〈発展〉と題して、次の一文が付け加えられている。

やや高度だが、岩波新書「ことばと文化」は、比較文化論のわかりやすい具体例が多く、考えさせるのによいものである。

この解説文の筆者は、まさに中学生と『本』の関係性を熟知した大村はまであることを疑う余地がないことが、この一文からわかる。

3.1.8. 「考えを深める」－非文学－3年二号

さらに3年二号(テーマ「環境と人間」)では、「社会のために」一生懸命に生きた無名の人々の勇気と努力の記録(ダム建設により水没した村を扱った水野都社生『消えた峠の村』など)を、ジャンルを越えて【比べ読み・深め・考えさせる】ことを意図している。

91	スポーツとは何か	中村敏雄	ポプラ社	780	環境・人	3年-2号	テーマ
○92	黒い雨	井伏鱒二	新潮社	910	環境・人	3年-2号	テーマ
93	たたかいの人	大石 真	フレール館	280	環境・人	3年-2号	テーマ
94	人生のはじめ	マルシャーク	理論社	280	伝記	3年-2号	案内
○95	森は生きている	マルシャーク	岩波書店	770	戯曲	3年-2号	案内
○96	山椒魚・通称隊長	井伏鱒二	岩波文庫	910	動物・人	3年-2号	作者
97	二つの川	鈴木喜代香	ポプラ社	910	公害	3年-2号	読み広げ
98	四日市・死の海と闘う	田尻宗昭	岩波新書	360	公害	3年-2号	読み広げ
★99	消えた峠の村	水野都社生	ポプラ社	360	公害	3年-2号	読み広げ
○100	苦海浄土	石牟礼蓮子	講談社	360	公害	3年-2号	読み広げ
101	魚つりのすべて	永田一脩	ポプラ社	790	趣味	3年-2号	読み広げ
102	SF教室	筒井康隆	ポプラ社	900	趣味	3年-2号	読み広げ
★○103	福翁自伝	福沢諭吉	旺文社文庫・ほか	280	伝記	3年-3号	感想

本を読み、一つ一つのことばの意味を読み取ることが考えるということのすべてではなく、そこに描かれている情景や人物の気持ちなどを生き生きと頭に描き出すことも考えることである。〈1面〉指針の「読書は選択を通じたクリエイティブな活動である」という外山滋比古のことばが、「選書」(本を選んで読むこと)と「読む力」(読むことで新たな考え生み出すこと)の関係を表している。

3.1.9. 「考えを深める」－読書会－3年三号

3年三号(テーマ「読書」)では、内外の文学に目を向けさせるとともに、自らの読書生活を振り返って、三年間読んできた本と、重ね読み、比べ読んで、「自然・人生・社会」

についての自分の考えを形づくれるよう(カフカ『変身』などに)導いている。読む・考える・選択するを繰り返しつつ自己の読みを創造していく、より高度な読書を目指している。

問題解決のための読みにとどまらず、問題発見のための読みをも促し、そこからさらに読み進めていく「探究」の力を生み出している。さまざまなタイプの「読書会」を経験させ、考えを伝え合うことで、読み深め考えさせるよう仕向けている

中学校の最終段階として「読書生活を振り返る」ためには、「記録」が欠かせない。「読

104	文学入門	桑原武夫	岩波新書	900	読書	3年-3号	テーマ
105	万葉のふるさと	清原和義	ポプラ社	910	読書	3年-3号	テーマ
106	やがて大人になる君たちに	横谷 輝	牧書店	900	読書	3年-3号	テーマ
107	人間らしく働く	中里喜昭	新日本出版社	360	働く	3年-3号	案内
○108	モゴール族探検記	梅棹忠夫	岩波新書	360	文化	3年-3号	読み広げ
109	石油と砂漠の国々	甲斐静馬	ポプラ社	230	文化	3年-3号	読み広げ
110	子どもの祭り	芳賀日出男	小峰書店	380	文化	3年-3号	読み広げ
111	幽霊のはなし	今野圓輔	ポプラ社	380	文化	3年-3号	読み広げ
○112	たけくらべ	樋口一葉	童心社	910	文学	3年-3号	読み広げ
○113	雲は天才である	石川啄木	金の星社	910	文学	3年-3号	読み広げ
○114	生まれ出づる悩み	有島武郎	新潮文庫・ほか	910	文学	3年-3号	読み広げ
○115	セメント樽の中の手紙	葉山嘉樹	ポプラ社	910	文学	3年-3号	読み広げ
○116	渦巻ける鳥の群(二銭銅貨)	黒島伝治	岩波文庫	910	文学	3年-3号	読み広げ
○117	にんじん	ルナール	旺文社文庫	950	外国文学	3年-3号	読み広げ
○118	老人と海	ヘミングウェイ	新潮文庫	930	外国文学	3年-3号	読み広げ
★○119	変身	カフカ	新潮文庫	950	外国文学	3年-3号	読み広げ
○120	阿Q正伝	魯迅	中公文庫	920	外国文学	3年-3号	読み広げ

書生活の記録」を通して、雑誌や新聞を読んだ中で物事を考えるのに役立つものは何かを振り返る。これまで読んだ本で自分の考えに深い影響を与えてくれたもの、それこそが「愛読書」と呼べるものがあることに気づかせ、また、「読む生活を記録すること」の意義にも気づくよう計画されている。

1年〔読み広げ〕→2年〔問題をとらえて読む〕→3年〔考えを深める〕というように段階的に「読書の技術」を修得するためには、いろいろな本を活用する必要があり、目的にかなう本を集めた「ブックリスト」が重要になるといえる。

3.2. 「b 本への関心を広げる工夫」

読書による問題発見・解決力の育成に必要な「読み広げ」に関して大村はま(1978)は、中学生に次のよう説いた。

- 1) 「広い範囲から選ぶ」好きな本は、簡単に決めない。どのくらいの範囲から選んで好きなのか、まだ知らない広い広い範囲の中に、気に入る本がどのくらいあるかわからない。
- 2) 「好きな本にこだわらないようにする」触れたことのない本をおもしろくない本と思わないようにする。
- 3) 「図書室では、あまり選ばずなんでも読む」
おもしろくなさそうと思っても読む。読みながら自分と本との関係をつかむ。
- 4) 「自分は、何が好きになる人なのかを探る」
おもしろくなくて困ったら、そこでやめればよい。
- 5) 「自分と本との関係を広くするためのくふう」
 - ・学校の図書室、本屋にたびたび行く。
 - ・新聞その他の本の広告を見る。紹介や書評も読む。

・読書のための新聞や雑誌、「出版ニュース」とか「新刊ニュース」「これから出る本」「五十冊の本」などに目を通す。

※これらは大人向きだが中学生にも読めるところがある。読みたいところ、読めるところを自分なりに読む。

6) 「見つけた本を友達と紹介しあう」教師にも話す。

7) 「読みたい本を胸に持つ」「読みたい本」のリストは、読書生活を豊かにする。

『読書生活通信』1年3号は、非文学への「読み広げ」に力を注いでいる。この号のテーマは、「探検・冒険」であり、リュートゲン『オオカミに冬なし』、榎有恒『ピッケルの思い出』の2冊を、「読書案内」では、板倉聖宣『ぼくらはガリレオ』を選んでいる。

「もっと読み広げよう」のコーナーでは、リュートゲンの紹介によって「記録読みもの」というジャンルに触れ『謎の北西航路』を解説をつけて紹介している。続けて「探検冒険ものを楽しもう」と題して瓜生卓造『氷原の旅』、ハイエルダール『コン・ティキ号探検記』、古田足日『コロンブス(物語)』の3冊をリストアップしている。さらに、榎有恒を「スポーツとしての登山を打ち立てた人」として紹介し、続けて「山に興味を持つ人に」のタイトルのもと、安川茂雄『エベレストへの道』、前芝茂人『山へのあこがれ』、兼松安一『楽しいキャンプ』の3冊を紹介している。

★ 23	オオカミに冬なし 上・下	フルト・リュートゲン	岩波書店	940	探検・冒険	1年-3号	テーマ
★ 24	ピッケルの思い出	榎 有恒	学習研究社	780	探検・冒険	1年-3号	テーマ
★○25	ぼくらはガリレオ	板倉聖宣	岩波書店	420	実験	1年-3号	案内
26	白いコンドル	フルト・リュートゲン	学習研究社	940	探検・冒険	1年-3号	作者
★ 27	氷原の旅	瓜生卓造	学習研究社	910	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★○28	コン・ティキ号探検記	ハイエルダール	筑摩書房	290	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★○29	コロンブス	古田足日	盛光社	230	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★ 30	エベレストへの道	安川茂雄	ポプラ社	780	登山	1年-3号	読み広げ
★ 31	山へのあこがれ	前芝茂人	理論社	290	登山	1年-3号	読み広げ
★ 32	楽しいキャンプ	兼松保一	ポプラ社	790	登山	1年-3号	読み広げ

学習者がこれらのリストを見る感覚は、一般の新聞で本の広告や図書紹介、書評を読む感覚であり、まさしく「自分と本との関係を広くするためのくふう」といえる。

「ブックリスト」ということばは、単なる書名の羅列を言うのではない。選んだ人の考えや思いが伝わってくる選書のことである。藤原(1967)は、こうした読書指導を重視し「一冊の本の名の横に、たとえば、一、二行でも説明がついているとしたら書名を胸にたたみ込んで、いろいろなことがわかり、考えさせられる。本は見なくとも、むしろ本は見ないほうが、かえってよく考え、学ぶことができる。」と実際に本を手にとって見ることのみが、効果的な提示法でないことを示している。

読書指導における「読み広げ」の指導は、いろいろの本を紹介さえすればよいというのではなく、本の見せ方、紹介のしかたが重要であり、「iii 読書の有用性」の証左でもある。『読書生活通信』は、学習者が日常的に「まだ読んだことのないジャンルの本」との出会いを持つための、将来に向けた習慣作りともいえる指導方法である。

3. 3. 「a 実際に本を手にとって読ませる工夫」

指導解説書の中で、大村は実際に「中学生が手に取り読みたくなる本」かどうかを、さまざまな表現を用いて説明している。「子どもの飛びつきそうな構えの本」、「子どもに好かれる」本、「いい本だけれど子どもにはちょっと好かれない」本、「子どものきらいな雰囲気を持っている字面の本」、「子どもが溶け込める本と、そうでない本」とさまざま

に表している。^{*21}

「ブックリスト」のための選書にも、造本・装丁も含めてこうした基準が採用されていると考えられるが、感覚的でわかりづらい面もある。この項では、考察者が「ブックリスト」の本を可能な限り調査した^{*22}結果をもとに分析し、大村の選書基準を具体化する。

1) 「子どもの飛びつきそうな構えの本」

〈装丁・造本〉はA5版・ハードカバー・余白のあるゆったりしたレイアウト・200ページ前後の厚味・物語のテーマをつかみやすい表紙の絵や写真・魅力的なタイトルや扉絵・挿絵を持つ本が、「ブックリスト」に選ばれている本の典型といえる。決して特殊な本ではない。どこの中学校でも一般的に備えていそうな雰囲気の本である。（『君たちはどう生きるか』『ぼくらはガリレオ』『極北の犬トヨン』などがその典型といえる。）

2) 「子どもに好かれる本」

「そこに自分がいる本」と大村(1984b)が表現しているように、著者や登場人物・場所・場面設定等に近親性を感じ、自分を重ねて読むことに喜びを見いだせる書物である。

脇(2003)は、いい本の条件として「自分で想像する自由のある本」「人間や世界について基本的に前向きな姿勢を持つもの」の二つをあげている。大人も未来への展望がもちにくい現代、「物語で出会ったお気に入りの場所、(中略)とりわけ大事なのが、物語の中で好きになれる大人に出会うこと」を加えている。

「子どもに好かれる本」とは、本を読むこと自体が「居心地のいい場所」と感じる本であり、自分自身の心の居場所を持つことではないかと考える。

実際の選書でいえば、『読書生活通信』1年一号の吉野源三郎『君たちはどう生きるか』は、「好かれる本」の一例といえる。友人・社会・学問に悩む中学生2年生のコペル君に、その名付け親でもあるおじさんのノートが「人間が人間らしく生きることの大切さ」を教えてくれる。心理学的にも「ななめの関係」^{*23}にある叔父が語る物語は、この時期の子どもたちに必要な「心の居場所」を与えてくれる。その意味で、読書習慣の薄い子どもたちにも好かれる本であると考えられる。

3) 「子どもが溶け込める本」

内田樹(2012)は、「リーダビリティ」(判読できる、読みやすい)ということばを用いて、

*21 教育出版国語編集部『『読書生活通信』と読書指導』教育出版, pp.8-9, 1974 参照

*22 考察者が「ブックリスト」に挙げられた本を調査した。現在、入手困難なものも多くあり、内容を版の違うもので確かめたものもある。実際に見ることができない本の装丁などは、『読書生活通信』と読書指導』教育出版, p.29 掲載の「ブックリスト」挙げられた全ての本の写真や、表紙写真で確認することができた。

*23 親子「縦の関係」兄弟姉妹「横の関係」に対し、叔父叔母-甥姪の関係を「ななめの関係」と表現する。生徒指導上、思春期には、「ななめの関係」にある人(メンター)のアドバイスをよく受容するとの見解がある。

読んだとき「すっと体に入ってくる文章」¹⁾の存在に言及している。テキスト自体が「読みやすさ」を備えているわけではなく、「自分宛のメッセージ」だということによって生まれる「読みやすさ」である。

読者は「自分宛のメッセージ」だと感じ取った瞬間から、自分と本との関係をつかみ、本に溶け込める。それは「語彙の多寡や修辞法の巧拙、論理の精粗とは関わりがない」⁽¹⁹⁾と内田は言う。むしろ中学生にとって、使ってみたい語彙・修辞法・論理にあふれた少し難しい本は魅力的であり、本に向かう力を後押しする。

福沢諭吉『福翁自伝』（『読書生活通信』3年3号〈1面〉）は、「これからの日本を考える時期にある生徒たちに通史としての歴史だけではなく、時代を生み出していった一人一人の人間の姿を伝える」^{*24} メッセージ性を強く持った本であり、「自分が溶け込める」本である。語彙や修辞法は難しいものもあるが、それゆえ読んでみたくなる本といえる。

実際に調査した本はすべて、これら 1) 2) 3)のいずれかの項目に当てはまり、「読書の有用性」を裏付ける。

3.4. 「d 選書力を育てる工夫」－「読むべき本」に目を向けさせる

大村はまによるブックリスト(156冊)の分類別内訳を日本十進分類で、比較・分類してみると大まかに四つのグループに分けることができるとともに、文学の占める割合が、50%を下回っていることに気づく。

○文学—41.6% (日本文学 20.5%、外国文学 12.8%、詩歌・古典・戯曲 8.3%)

○歴史—25.0% (伝記 12.2%、歴史・地理・探検 12.8%)

○科学—7.0%

○社会・人生・その他—26.3%

教科書を離れた「読書」といえば、小説形態の文学書という教師の固定観念をあらため、「これからの人間として役だつ」^{*25} いろいろな本を読ませることを、大村は重要視した。大村によるテーマ別選書は、文学書の占める比率において特徴的である。

「ブックリスト」に取り上げられた本は、読むことで子どもたちの経験の浅さを補う本である。学習者は、自らの興味に即して、社会や環境への適応課題としてこれらの本を読むうちに、次第に、自己の課題を発見する「読書人」に育つよう選書されている。

実際の選書にあたって大村は、阪本(1971)による「読書興味の発達」を参考としている。^{*26} 阪本は、読書興味の発達を「子どものパーソ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。

阪本の考えは、「子どもたちのパーソナリティは、独自の環境に適応することが課題となっており、経験の要求は、それらの適応課題の達成に向かって働く。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し、

*24 教育出版国語編集部 1974 『『読書生活通信』と読書指導』教育出版, p.68,

*25 教育出版国語編集部 『『読書生活通信』と読書指導』教育出版, p.20, 1974

*26 鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫蔵書の阪本一郎『現代の読書心理学』金子書房, p.128, 1971の該当項に大村の「書き込み」がある。

それが読書の興味の根底になる」と要約することができる。

阪本の分析にもとづく「読書興味の発達段階」において、中学生は次の表3-7のV・VI・VIIの時期にあたる。

大村の選書による「ブックリスト」は、ほぼ阪本(1971)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おり、どの時期に何を読ませるべきか、大村自身が学習者一人一人の「適応課題」をとらえ、それを意識した選書をし、「ブックリスト」化を試みたことがわかる。

表3-7「読書興味の発達段階」と学齢区分の対比

期	読書興味の発達段階	学齢区分
I	子守話期(2歳～4歳)	就学前
II	昔話期(4歳～6歳)	
III	寓話期(6歳～8歳)	小学生
IV	童話期(8歳～10歳)	
V	物語期(10歳～12歳)	
VI	伝記期(12歳～14歳)	中学生
VII	文学期(14歳以後)	
VIII	思索期(17歳以後)	高校生以後

〈付記〉(「阪本による解説」の要約・抜粋)

- V. **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。
- VI. **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、自尊心に燃え、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。
- VII. **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。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しめることができる。

以下、学年を追って、大村の選書の実際を見る。

3.4.1. 物語から伝記への時期(1年)

1年一号(テーマ「希望」)の「ブックリスト」は、ベルヌ『二年間の休暇』や松谷みよ子『日本の神話』に代表されるように「冒険物語」や「民話・神話」など物語性の強い本を選書している。先に示した吉野源三郎の著述になる三冊の本『エイブ・リンカーン』『君たちはどう生きるか』『人間の尊さを守ろう』も、歴史や中学生の生活に密着した物語の

中に人生哲学が語られている。また、「民話」の現代的意義を大村はまは、「今の、これからの知恵、生活のし方、生きていく力がここに」（大村 1984 a）と延べており、この時期の適応課題として、物語を通して「人間の生き方」に目を向けさせ、大村はまの考えを反映している。

	書名	著書・編集	出版社	分類	ジャンル・テーマ	通信	項目
○1	グスコブドリの伝記	宮沢賢治	岩波書店	910	希望	1年-1号	テーマ
★○2	二年間の休暇	J・ベルヌ	福音館書店	930	希望	1年-1号	テーマ
★○3	エイブ・リンカーン	吉野源三郎	ポプラ社	280	希望	1年-1号	テーマ
4	信濃の民話	信濃の民話編集委員会	未来社	380	民話	1年-1号	案内
★○5	君たちはどう生きるか	吉野源三郎	ポプラ社	100	生き方	1年-1号	作者
○6	人間の暮さを守ろう	吉野源三郎	ポプラ社	360	生き方	1年-1号	作者
○7	海底二万里	J・ベルヌ	福音館書店	290	SF	1年-1号	作者
★○8	日本の神話	松谷みよ子	講談社	910	民話	1年-1号	読み広げ
9	風土記物語	神田秀夫	岩崎書店	910	神話	1年-1号	読み広げ
10	夢見小僧	木下順二	平凡社	770	民話劇	1年-1号	読み広げ
11	小さき者の声	柳田国男	角川文庫	380	民俗学	1年-1号	読み広げ
○12	ホメーロスのオデュッセイア物語	ピカード	岩波書店	990	神話	1年-1号	読み広げ

1年二号(テーマ「動物と人間」)では原田一美『ホタルの歌』や高橋厚『アカウミガメの浜』のような「記録文学」が多くなっており、文学から非文学への転換点となっている。この時期はまさに、阪本の解説どおり、読むべき本のジャンルに多方向への分化が見られる。

読み物の興味の多方向へ分化を単に「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」ととらえず、テーマ性を貫いていることが、選書の特徴である。

★ 23	オオカミに冬なし 上・下	クルト・リュートゲン	岩波書店	940	探検・冒険	1年-3号	テーマ
★ 24	ピッケルの思い出	横 有恒	学習研究社	780	探検・冒険	1年-3号	テーマ
★○25	ぼくらはガリレオ	板倉聖宣	岩波書店	420	実験	1年-3号	案内
26	白いコンドル	クルト・リュートゲン	学習研究社	940	探検・冒険	1年-3号	作者
★ 27	氷原の旅	瓜生卓造	学習研究社	910	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★○28	コン・ティキ号探検記	ハイエルダール	筑摩書房	290	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★○29	コロンブス	古田足日	盛光社	230	探検・冒険	1年-3号	読み広げ
★ 30	エベレストへの道	安川茂雄	ポプラ社	780	登山	1年-3号	読み広げ
★ 31	山へのあこがれ	前芝茂人	理論社	290	登山	1年-3号	読み広げ
★ 32	楽しいキャンプ	兼松保一	ポプラ社	790	登山	1年-3号	読み広げ

また、1年三号の選書は、まさに物語期にある学習者の適応課題を反映していて興味深い。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」「友人社会への適応」が始まることを反映した選書である。また、「自治能力の発達」という点では『コロンブス』が適書である。

コロンブスを描いた伝記もさまざまあるが、1年三号(テーマ「探検・冒険」)で大村が選んだ古田足日『コロンブス(物語)』は、伝記ではない。歴史上の英雄コロンブスではなく、「キリスト教布教という思い上がりによって駆り立てられた侵略者」として描かれている。先進大国のエゴイズム、文化の高さとは何かについても考えさせ、地図を参照しながら、論理的に展開し、現代の世界を考える契機を多く含んでいる。定型や固定観念にとらわれず物事を多角的な視点から捉え直し考えさせる。「物語」と「伝記」、「文学」と「非文学」の接点に立ち、この時期を代表する1冊となっている。

3.4.2. 伝記から文学への時期(2年)

2年一号(テーマ「夢」)相沢忠洋『「岩宿」の発見』は、この時期の選書の典型である。

ひとりの人間が、歴史の流れや社会情勢の間で、前向きに努力し続ける姿について考える選書となっている。

★ 33	若き英雄	河津千代	牧書店	280	夢	2年-1号	テーマ
★ 34	マコヴァルドさんの四季	カルヴィーノ	岩波書店	970	夢	2年-1号	テーマ
★○35	「岩宿」の発見	相沢忠洋	講談社	280	夢	2年-1号	テーマ
★ 36	黒部ダム物語	前川康男	あかね書房	510	夢	2年-1号	案内
37	心の灯	藤森栄一	筑摩書房	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
38	貝塚の調べ方	直良信夫	さ・え・ら書房	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
★○39	父と母の歴史	鶴見和子	筑摩書房	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
40	井戸掘吉右衛門	かつおきんや	牧書店	910	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
41	日本の農業	中井信彦	さ・え・ら書房	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
○42	大仏建立物語	神戸淳吉	小峰書店	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
43	埋もれた秘宝	森 豊	ポプラ社	280	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
44	サルから人間へ	W・コンウォール	福音館書店	200	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
★○45	人間の歴史 上	イリーン	岩波書店	200	人間の歴史	2年-1号	読み広げ
○46	ぼくらははだしで	後藤竜二	あかね書房	910	現代に生きる	2年-1号	現代人
47	二年2組はヒヨコのクラス	山下夕美子	理論社	910	現代に生きる	2年-1号	読み広げ
★○48	キューボラのある街	早船ちよ	理論社	910	現代に生きる	2年-1号	読み広げ
49	あり子の記	香山美子	理論社	910	現代に生きる	2年-1号	読み広げ
★ 50	君たちの天分を生かそう	松田道雄	筑摩書房	360	評論	2年-1号	読み広げ
★○51	子ども日本風土記	日本作文の会編	岩崎書店	210	記録	2年-1号	読み広げ
52	ヤン	前川康男	実業之日本社	910	平和	2年-1号	作者

阪本(1971)の言うよう伝記期にあたる中学校二年生の時期は、「身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」時期である。それ故、親や教師が語りかけるよりむしろ書物によって生き方を示すことが有効である。「伝記」のなかでも、「市井に生きる人々の生きてきた歴史、『ことに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時期であり、身近な人々の生きてきた歴史に、深い感慨を抱くことができるようになる』この時期にこそ、優れた「記録文学を読ませたい。」と阪本は言う。

『父と母の歴史』は、その代表であり、「ブックリスト」の解説は次のように書かれている。

満州事変から太平洋戦争の終わりまでの十五年間に人々はどのように生活してきたかを、農民、漁師、車掌、銀行員など各種の職業の人を選んでその生活の歴史を聞いて記録している。現在の読者にとってはここに現れてくる人々は父や母というよりも祖父母に近い世代になりつつあるが、身近な庶民の生活のひだに十五年間のいわば戦争を軸とした歴史は何をもたらしただかを読み取らせたい。

〈発展〉 「戦争と人間のいのち」 来栖良夫(新日本出版)

(「ブックリスト」『読書生活通信』と読書指導』1974, P. 46)

歴史認識とともに社会認識を深めていく選書が、この時期の大村はまの選書の特徴である。その基盤となる物語が、様々の職業の人々の生きてきた記録・歴史であることは、注

目すべき点である。

○66	うみねこの空	いぬいとみこ	理論社	910	友情	2年-3号	テーマ
67	心のふれあい	藤田恭平	偕成社	360	友情	2年-3号	テーマ
○68	野菊の墓	伊藤左千夫	金の星社	910	友情	2年-3号	テーマ
○69	うたの心に生きた人びと	茨木のり子	さ・え・ら書房	280	伝記	2年-3号	案内
70	小さい心の旅	関 英雄	偕成社	910	ふれあい	2年-3号	読み広げ
71	地平線の五人の兄弟	後藤竜二	新日本出版社	910	ふれあい	2年-3号	読み広げ
○72	木かげの家の小人たち	いぬいとみこ	中公文庫・福音館	910	ファンタジー	2年-3号	作者
73	茨木のり子詩集	茨木のり子	思潮社	910	詩歌	2年-3号	作者
○74	詩の世界	高田敏子	ポプラ社	910	詩歌	2年-3号	読み広げ
○75	啄木のうた	城 脩編	童心社	910	詩歌	2年-3号	読み広げ
○76	智恵子抄	高村光太郎	新潮文庫	910	詩歌	2年-3号	読み広げ
○77	原爆詩集	峠三吉	青木文庫	910	詩歌	2年-3号	読み広げ

親や教師には反抗的になりがちなこの時期の学習者にとって、友人・先輩と並んで「本」が自身の価値観を形成する上で重要な役割を担う。2年3号のいぬいとみこ『木かげの家の小人たち』は、友人・先輩からは学ぶことの難しい「社会と人間」について、目を開かせ、考えさせる「本」の典型であり、その解説には次のように書かれている。

現代児童文学の代表作、戦前のリベラルな市民文化からはじめて、国家がすべてを押しきった時代を、切なく苦しみ耐えて生き抜いた、人々のいのちを描き出す。一見、平易な童話風の叙述だが、含まれる事からは、今日の若い魂に突きささるものである。人間を結びつけるもの、たとえば、約束、愛、ことば。そして、現状を打破していこうとする若者たちの姿、連帯を求める心、暗い中での望み、あやまち。繰り返して読むに耐える佳作。

〈発展〉「くらやみの冬の小人たち」も勧めたい。

（「ブックリスト」『読書生活通信』と読書指導』1974, P. 56）

これらの「読むべき本」は、この時期の学習者の適応課題にさりげなく応える選書となっている。

3.4.3. 文学から思索への時期（3年）

3年1号のテーマは「しあわせ」であり、その解説は次のようである。

人間は社会の中で生きるもの。だから、一人きりでのしあわせはありえない。

○78	生きる	畑 正憲	筑摩書房	460	しあわせ	3年-1号	テーマ
○79	車輪の下	H・ヘッセ	白水社	940	しあわせ	3年-1号	テーマ
★○80	ひとすじの道	丸岡秀子	偕成社	280	しあわせ	3年-1号	テーマ
○81	日本人の心	岡田章雄	筑摩書房	360	日本史	3年-1号	案内
○82	赤い小馬	スタインベック	新潮文庫	980	外国文学	3年-1号	読み広げ
83	アラバマ物語	ハーバー・リー	暮らしの手帖社	930	外国文学	3年-1号	読み広げ
84	夏草はしげる	ビーナ・バルター	学習研究社	970	外国文学	3年-1号	読み広げ
85	ひとが生まれる	鶴見俊輔	筑摩書房	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
86	中浜万次郎の生涯	中浜 明	富山房	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
87	人間 野口英世	秋本寿恵夫	偕成社	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
88	床屋医者バシ	カルポニエ	福音館書店	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
89	祖国へのマズルカ	プロシュケヴィチ	学習研究社	280	伝記文学	3年-1号	読み広げ
○90	アンネの日記	アンネ・フランク	文藝春秋社	360	伝記文学	3年-1号	読み広げ

このことばが示すように、さまざまな状況下で生きる人間の姿を読み取ることで、自ら

が生きていくうえでの課題をとらえることが、主眼に据えられた選書となっている。その対象ジャンルは、圧倒的に伝記文学である。

そこに描かれる人物は国籍や年齢こそさまざまではあるが、中学生が、自らの社会への適応課題として惹きつけられ、自己を重ねて読むことのできる「本」が選ばれている。

続く 3 年二号のテーマは「環境と人間」である。

人は自然に働きかけて生きる。作られた環境は、また、人に働きかけてくるのだ。

一言で「自然」「環境」といってもその範疇は広い。例えば一冊目に挙げられている『スポーツとは何か』では、スポーツを楽しむことの意味を、人間の歴史の発展の中で考え、「ルール」「アマチュアリズム」「科学的な練習」などの観点から、特定の環境下における人間の身体能力について考えさせる「本」である。このように様々な自然、いろいろな環境下における人間という存在について、歴史、社会、健康、文学などの様々なジャンルの本を「比べ読み」考えさせる選書がこの号の特徴である。

3 年では、自己の課題意識を探るだけでなく、考えを深めることが求められる。その意味においても、自然に、いろいろな本を活用して考えを深められるよう、様々なジャンルの本を、様々な観点から比較できるよう「並べてみせる」ことが重要であったと考えられる。

91	スポーツとは何か	中村敏雄	ポプラ社	780	環境・人	3年-2号	テーマ
○92	黒い雨	井伏鱒二	新潮社	910	環境・人	3年-2号	テーマ
93	たたかひの人	大石 真	フレーベル館	280	環境・人	3年-2号	テーマ
94	人生のはじめ	マルシャーク	理論社	280	伝記	3年-2号	案内
○95	森は生きている	マルシャーク	岩波書店	770	戯曲	3年-2号	案内
○96	山椒魚・通拝隊長	井伏鱒二	岩波文庫	910	動物・人	3年-2号	作者
97	二つの川	鈴木喜代春	ポプラ社	910	公害	3年-2号	読み広げ
98	四日市・死の海と闘う	田尻宗昭	岩波新書	360	公害	3年-2号	読み広げ
★99	消えた峠の村	水野都社生	ポプラ社	360	公害	3年-2号	読み広げ
○100	苦海浄土	石牟礼道子	講談社	360	公害	3年-2号	読み広げ
101	魚つりのすべて	永田一脩	ポプラ社	790	趣味	3年-2号	読み広げ
102	SF教室	筒井康隆	ポプラ社	900	趣味	3年-2号	読み広げ
★○103	福翁自伝	福沢諭吉	旺文社文庫・ほか	280	伝記	3年-3号	感想

義務教育最終の 3 年三号は、そのテーマも「読書」となっている。

友人に接するごとく書物に接するならば、その喜びもまた格別である。

「友人」が自己の考えに深い影響を与えてくれる存在であるとするならば、身近において折りにふれ読み返す「愛読書」もまた、自己の考えに深い影響を与え、自己の考えを成長させてくれるかけがえのないものである。

この時期になって文学作品の占める割合が高くなっているのも特徴的である。^{*27} このことは阪本(1971)の言う「文学期」を示すものであり、「**文学期**」の適応課題は、青年期に

*27 大村はま「ブックリスト」における文学の占める割合は、三年間 120 冊中 53 冊(44.1 パーセント)であり、学年別では、1年(37.5 %) 2年(35.6 %) 3年(58.1 %)で、3年生が最も「文学」の占める率が高い。

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。」とその解説にあるように、ここで選ばれた作品に描かれるのは、学習者の身近な人々に重なる人物である。

104	文学入門	桑原武夫	岩波新書	900	読書	3年-3号	テーマ
105	万葉のふるさと	清原和義	ポプラ社	910	読書	3年-3号	テーマ
106	やがて大人になる君たちに	横谷 輝	牧書店	900	読書	3年-3号	テーマ
107	人間らしく働く	中里喜昭	新日本出版社	360	働く	3年-3号	案内
○108	モゴール族探検記	梅棹忠夫	岩波新書	360	文化	3年-3号	読み広げ
109	石油と砂漠の国々	甲斐静馬	ポプラ社	230	文化	3年-3号	読み広げ
110	子どもの祭り	芳賀日出男	小峰書店	380	文化	3年-3号	読み広げ
111	幽霊のはなし	今野圓輔	ポプラ社	380	文化	3年-3号	読み広げ
○112	たけくらべ	樋口一葉	童心社	910	文学	3年-3号	読み広げ
○113	雲は天才である	石川啄木	金の星社	910	文学	3年-3号	読み広げ
○114	生まれ出づる悩み	有島武郎	新潮文庫・ほか	910	文学	3年-3号	読み広げ
○115	セメント樽の中の手紙	葉山嘉樹	ポプラ社	910	文学	3年-3号	読み広げ
○116	満巻ける鳥の群(二銭銅貨)	黒島伝治	岩波文庫	910	文学	3年-3号	読み広げ
○117	にんじん	ルナール	旺文社文庫	950	外国文学	3年-3号	読み広げ
○118	老人と海	ヘミングウェイ	新潮文庫	930	外国文学	3年-3号	読み広げ
★○119	変身	カフカ	新潮文庫	950	外国文学	3年-3号	読み広げ
○120	阿Q正伝	魯迅	中公文庫	920	外国文学	3年-3号	読み広げ

「優れた『大衆文学』『純文学』は「自我の深層にある狂瀾怒濤」を描き出すが故に客観的にとらえなす事ができ、向き合って生きる術を獲得できる。ルナール『にんじん』の解説は、その作品が持つ力を次のように示している。

にんじん色の髪の毛、そばかすだらけのこの少年の心と、彼の父・母、それぞれの心とは、どれほどに通い合うことが困難であったか——少年期の心が、どれだけの孤独の中にありうるかを、少年少女自身が、この物語にとらえていくことは、自身をより客観視し対象化して見つめていくための、有力な手がかりを手に入れることとなろう。むろん十九世紀末のフランスの農村の、個人主義的な人間のとらえ方は、今日の目からは不足もある。その点は、ぜひ生徒自身の討論に待ちたい。

(「ブックリスト」『読書生活通信』と読書指導』1974, P. 72)

「自身をより客観視し対象化して見つめていくための、有力な手がかりを手に入れる」ことは、この時期に文学作品に親しむ事の有用性を示唆している。その上で、「むろん十九世紀末のフランスの農村の、個人主義的な人間のとらえ方は、今日の目からは不足もある。」とあると述べ、作品の時代・背景に目を向け、現代と比較することが、「ぜひ生徒自身の討論に待ちたい。」といった自主的な批評活動に結びつくことの可能性を示している点にも注目したい。

これらは、子どもたちの読書興味の発達に即した「読みごたえのある本」を「読むべき本」として選んだ結果として得られるものであり、学習者自身の「読書の有用性」への気づきもまた、ここから生まれる。

「d 選書力を育てる工夫」においては、まず自己の適応課題に即した「読むべき本」に目を向けさせ、実際に読むことでその本を読んだことの有用性に気づかせる必要がある。教科書掲載の「ブックリスト」は、ごく一般的な中学生像に基づく「適応課題」にそって選書された「ブックリスト」である。それ故、限界もある。実際の国語教室にお

いては、目の前の学習者一人ひとりの「適応課題」に即した選書が必要であることは、言うまでもない。

「ブックリスト」は、単なる本のリストではない。「新聞」や「掲示板」など一覧できる性質のもの(電子媒体もありうる)を活用して、1) 読書の意義・目的 2) 本の探し方・読み方 3) 本と本のつながりや分類 4) 本に関する知識 5) 感想の育て方等と連動して「ブックリスト」を提示する必要がある。これら「i 読書の目的・ii 技術・iii 有用性」を示す各モジュールとiv 読書の対象「ブックリスト」のインターフェースが機能することで、中学生の生活と「本」が結ばれ、「読むべき本」が「読みたい本」となるのである。

〈第 3 章第 2 節のリフレクション〉

昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』掲載の『読書生活通信』は、強制ではなく自然な形で、学習者にとって必要な読書に関する情報を提供する学習データベースである。

学習者を自然に読書の世界へと導くことを可能にする要因は、時宜を選んで精選された内容の記事が、新聞の一覧性・俯瞰性を活かしつつ、考え抜かれた位置にレイアウトされて「探究的な読書の世界」を具体的に開いて見せていることによる。『読書生活通信』が系統性・段階性を踏まえて適切な時期に位置づけられていることは、大村はま読書生活指導実践理論の具体であり、特質であるといえる。

中学生の関心・意欲が「読書」へと向かわないことの原因の一つは、身近な生活の中にたくさんの「読むべきもの(本・メディア)」が溶け込んでいることを知らないことである。われわれが生きていくうえで必要な、あるいは人生を豊かにしてくれるそれらの「本の存在」に気づかせ、「本と深く関わる」生活に導くためには、「ブックリスト」が必要であり、自然にそれらの本を手にとって「読みたい」と思わせる提示法の工夫を必要とする。

その工夫とは「i 読書の目的」「ii 読書の技術」「iii 読書の有用性」とともに「iv 読書の対象」が一目でわかる提示法である。言わば当たり前のやり方ではあるが、具体化は意外に難しい。「何のために(目的)」「何を(対象)」「どう読み(技術)」「どう役立てるのか(有用性)」、このうちのどれが欠けても「読書への意欲」は育ちにくい。

「ブックリスト」は、単なる本のリストではない。「新聞」や「掲示板」など一覧できる性質のもの(電子媒体もありうる)を活用して、1) 読書の意義・目的 2) 本の探し方・読み方 3) 本と本のつながりや分類 4) 本に関する知識 5) 感想の育て方等と連動して「ブックリスト」を提示する必要がある。「i 読書の目的・ii 技術・iii 有用性」と「iv 読書の対象であるブックリスト」の連動が機能することで、中学生の生活と「本」が結ばれ、「読むべき本」が「読みたい本」となるのである。

—第 3 章 1・2 節 参考文献—

- M.J.アドラー・C.V.ドーレン(1997)外山滋比古・榎未知子訳『本を読む本』講談社
- チェインバース Chambers, A. (1991) The Reading Environment : How Adults Help Children Enjoy Books, THE THIMBLE PRESS
- 藤原与一(1967)『ことばの生活のために』講談社現代新書, p.134,
- 石津(平瀬)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, pp.35-42
- 石津(平瀬)正賢(2006)『大村はま国語教室における読書生活指導の研究』兵庫教育大学連合大学院博士論文, 私家版
- 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
- 倉澤栄吉(1984)「解説」『大村はま国語教室 8』読書生活指導の実際(二)解説.筑摩書房, pp.497-502
- 倉沢栄吉(1975)『読書の指導過程』新光閣書店
- 教育出版国語編集部(1974)『『読書生活通信』と読書指導』教育出版, p.10,
- 増田信一(1997)『学び方を養う読書の学習』学芸図書, p.9,
- 中嶋真弓(2011)「中学校における読書指導の在り方～昭和 47 年度使用開始教科書を中心に～」『愛知淑徳大学教育学研究科論集』創刊号, pp.31-45,
- 滑川道夫(1959)『読書指導』牧書店
- 西尾実(1951)「読書生活の問題と指導」『国語教育学の構想』第二編七, 筑摩書房, pp.91-105
- 大村はま(1978)「読書生活をきずくために—中学生に語る—」『児童心理』6月号No.381, 金子書房, p.149-153
- 大村はま(1976)「読書人の基礎を養うために」, 『国語教育基本論文集成』18, 明治図書, pp.289-326
- 大村はま(1984 a)『大村はま国語教室 7』読書生活指導の実際(一), 筑摩書房
- 大村はま(1984 b)『大村はま国語教室 8』読書生活指導の 実際(二).筑摩書房
- 阪本一郎(1971)『現代の読書心理学』金子書房
- 高木まさき(2013)「私たちは今どこに立っているのか—国語科における言語活動の授業づくりのために—」第 7 回ことばと学びをひらく会基調講演, [www/kotoba-manabi.jp](http://www.kotoba-manabi.jp),
- 出版文化産業振興財団(2010)『現代人の読書実態調査』
- 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
- 谷木由利(2017)「大村はま読書生活指導の構造と展開—「教科書」でみる中学校三年間のカリキュラム—」『国語科教育』第 81 集, 全国大学国語教育学会, pp.50-58
- 内田樹(2010)『街場のメディア論』光文社新書
- 内田樹(2012)『街場の読書論』太田出版
- 内田義彦(1985)『読書と社会科学』岩波新書
- 脇明子(2003)『読む力は生きる力』筑摩書房

第 3 章 大村はま「読書生活指導」の実践的提案

—昭和 50 年版西尾実監修『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）に着目して—

第 3 節 中学校 3 年間を見通した読書生活指導の意義と実際(その 2)

第 1 項 読書生活指導における「学習の手びき」の役割

〈内 容〉

1. 大村はま単元学習における「学習の手びき」の独自性
2. 教科書にみる「学習の手びき」の実際
3. 読書生活指導の「構造化」を支える要素
4. 「Ⅰ）読書生活の関心・態度の育成」
5. 「Ⅱ）さまざまなジャンルの本を読みこなす技術」
6. 「Ⅲ）探究的な読書生活の確立」と「学習の手びき」
7. 考察のまとめ

第 1 項 読書生活指導における「学習の手びき」の役割

大村はま単元学習の特質の一つとして、学習者を自然に学習目標の達成に導く「学習の手びき」による指導を挙げることができる。豊富な資料を扱いつつ、適切な時期をとらえて「読書活動」を展開していく大村はま読書生活指導においても、「学習の手びき」は、一人ひとりの学習者に「学習のすじ道」を示していく上で不可欠であり、読書生活指導の「構造化」に欠かせない要素である。

主体的な読書力を育てるために、学習者の読書興味の発達に即した自然で伸びやかな読書指導の展開を目指す大村はま読書生活指導の「構造」は、立体的かつ重層的な「読書活動」の組み立てを要している。したがって、「読書活動」と「読書活動」の関連性およびその組み立て方を解明することは、今日の学校における読書指導を「構造化」するための第一歩であると考えられる。

本項では、大村はま読書生活指導における「学習の手びき」の役割を分析する。「学習の手びき」は、学習者の側に立って、その心を開き、自然な活動のうちに必要な力を身につけさせるものである。稠密で立体的な「構造」をもつ大村はま読書生活指導において、「読書活動」の内容と方法を具体的に示すのは「学習の手びき」である。学習者は「学習の手びき」によって、文字通り手を引かれるように「読書活動」へと導かれる。中学校三年間を通した多様な「読書活動」を経験するなかで学習者は、生涯を通して読書人であり続けるために必要な「読書力」を身につけることとなる。

1. 大村はま単元学習における「学習の手びき」の独自性

橋本(2014)は、大村単元学習における「学習の手びき」が、次の三点において、一般的な教科書の「手引き」とは異なるものと述べている。

- | |
|--|
| <p>1) 学習内容に関する設問や学習方法の指示よりむしろ、
着眼点を示し学習への意欲を喚起するもの</p> <p>2) 鑑賞・理解・解釈を深めるための方法にとどまらず、
深く自己に引きつけて考えさせるもの</p> <p>3) 学習の手伝い・手を引くといった平面的な活動のみならず、
発達に応じる連続性を備えた立体的なもの</p> |
|--|

(※考察者による要約)

大村読書生活指導において「学習の手びき」は、「学習者の心を開き、生きた呼吸をのみこませ」(橋本 2014)、自然な活動のうち、段階的に学習者を主体的・本格的な読書生活へと導くならかな「スロープ(傾斜：甲斐 2014)^{*28}」であるともいえる。

昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』の「読書活動」は 52(1 年 14・2 年 20・3 年 18)

*28 甲斐雄一郎(2014)「大村単元における『傾斜』について」『南部国語の会第 16 回国語教育研究会研究紀要』, pp.57-64, 参照

の【学習目標】の達成に向け、59(1年17・2年22・3年20)の問いかけ・誘いかけによる「学習の手びき」によって構成されている。

資料2『改訂標準中学国語一～三』昭和50(1975)年度用「読書指導の系統」と単元の関連は、左側にS 50年版『改訂標準中学国語一～三』の「読書活動」を52の【学習目標】と59の「学習の手びき」で具体的に示し、右側に「読書活動」に関連する各学年10の「単元」とその内容を表したものである。「読書指導関連単元」の中でも「読書活動」に直結する「教材・資料」および「指導目標」には下線を引いた。「読書活動」と「読書指導関連単元」のつながりを形成するのが「学習の手びき」による「問いかけ・誘いかけ」であり、そのつながりを矢印で示すと、連続する斜線によって右と左を往復する「スロープ」すなわち「読書」に関する「学習のすじ道」が浮かび上がってくる。

2. 教科書にみる「学習の手びき」の実際

昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』(教育出版)の「学習の手びき」には、2種類ある。この2種類の「学習手びき」がによって構成される「読書活動」の実際は、「2.2. いろいろな本の活用」へと学習者を導くものであり、『読書生活通信』と「単元」を結ぶスロープとしての機能を持っている。このスロープは、中学校三年間をかけて、学習者の生活に「探究的な読書」の習慣を根づかせる螺旋状のスロープである。

本項目「2. 教科書にみる「学習の手びき」の実際」は、次のような下位項目で構成される。

- 2.1. 二つの「学習の手びき」の役割
- 2.2. 「いろいろな本」の活用
- 2.3. 『読書生活通信』と「単元」を結ぶ
- 2.4. 螺旋状の「学習活動」のつながり

2.1. 二つの「学習の手びき」の役割

大村読書生活指導における「学習の手びき」が、自然な活動のうちに段階的に学習者を主体的・本格的な読書生活へと導く**なだらかな「スロープ」**であるのは、昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』(教育出版)の読書教材には二種類の「学習の手びき」(の部分)があることに因る。

大村はま読書生活指導における「学習の手びき」の一つ目は、『読書生活通信』に付された「学習の手びき」(前掲【手びき1】)であり、二つ目が各単元末にある「学習の手びき」の中に **読書** と四角の囲みで示された「手びき」(【手びき2】)である。

資料2の〈抜粋1〉を見ると、『読書生活通信』1年一号の「学習の手びき 1-1」の「おもしろそうな本」「読んでみたい本」の題名を記録する、あるいは、「学習の手びき 1-3」読後思ったことをノートに書きつけるという「読書活動」は、1年第1単元「読書のしかたを考え、読み物に興味を持つ」活動の延長線上にあり、「感想」や「ノート」の記録法の学習からの流れを受けたものであることがわかる。

【手びき1】

【手びき2】

読書生活通信 第一号 40

「もつと語らなげよう」
 古野三郎（ハル） 現代
 日本を代表するジャーナリスト。
 長く編集者として働き、広い見
 方と深いとらえ方をもって、人
 人に社会や文化のあり方・問題
 をさし示す。

君たちはど
 という少年を主人公にして、生
 きるうえで問題のつかみ方や

『読書生活通信』の学習の手びき

一 おもしろそうな本、読んでみたい本の題名を、
 いくつも書いてみよう。題名のわからないとき
 には、「こんな内容の本」というメモでもいい。

二 今年になつて読んだ本や雑誌のリストを作っ
 てみよう。おもしろかった本には印もつけよう。
 三 教科書の文章でもなんでもいい、読後、思っ
 たことを書きつけるノートを作っておこう。

ソノ作家 学的小説を始めた。字を空想した。月

ホメーロスのオデュッセイア物 声 柳田 国男
 ビカード・高杉一郎訳

松谷みよ子
 松谷みよ子
 神田 秀夫
 木下 順二
 柳田 国男

世界旅行』現代でもまだ表現き
 れていない夢をえがく『海底』
 万里』などが楽しい。
 ◇むかしの話を読んでみよう
 日本のむかし話 松谷みよ子
 日本の神話 松谷みよ子
 松谷みよ子
 神田 秀夫
 木下 順二
 柳田 国男

考え方を、わかりやすく、おも
 しろい物語にした。
 人間の尊さを守ろう。世の中をよ
 りよくしよう。生きる喜びを豊
 かにしよう、と説く。
 この二冊はぜひ読むといい。

『読書生活通信』1年一号の「学習の手びき」

2 知識を求めて 70

岩淵悦太郎 一九三〇明治六〇
 の言葉などがある。 福島県に生まれた。国語学者。著書に『国語概説』『現代

新出漢字と用例
 64 踐（ト） 実踐
 67 娛（レ） 娛樂

学習の手びき
 一 言語の働きとして考えられる三つの要素
 思考・創造]について、筆者の言おうとして
 をまとめ、話し合ってみよう。
 二 「水」と「water」のように、日本語と外国語
 の概念の違いについて、ほかの例を捜して
 三 「ことばは、単に毎日の...表現の体系なのです。」

単元末の学習の手びき

読書
 ○ ことばについて書かれた本を捜して読もう。そして、
 日本語をよい言語として発達させるには、今後どのよ
 うなことが必要か、考えたり話し合ったりしてみよう。

（68ページ）とあるが、それはどういう意味なのか、
 具体的に例をあげながら考えてみよう。

鑑賞・鑑読
 鑑賞・交錯

3年第2単元の「学習の手びき」

『読書生活通信』1年一号のこの「読書活動」は、第2単元の説明的文章を読む際のメモの取り方に、役立てることができるとともに、第2単元の「学習の手びき1-4」の『ことば』とはどういうものかについて、国語辞典・百科事典その他の本などで調べてみよう」という調べ読みの「読書活動」へとつながっていく。このように単元→『読書生活通信』→単元とつながる「読書活動」の関連を示す矢印は、なだらかなスロープを形成している。

2.2. 「いろいろな本」の活用

1年第1単元「新しい出発」は、読書関連単元ではないが、詩や随筆などを読み、「読書のしかたを考え、読みものに興味を持つ」こと、また手紙や日記を書くことの意義に気づかせ「感想・ノートを書くこと」への意欲を育てる【読む・書く】ことが関連した単元である。しかし、教材文だけでは、所期の目標を達成することは難しい。よって、第1単元のすぐ後にある中学生のための読書新聞『読書生活通信』一号掲載の「ブックリスト」などが、学習者にとって必要な読書情報を豊富かつ具体的に提供する役割を果たしている。

単元末と『読書生活通信』に付された「学習の手びき」が、互いに呼応する関係を生み

出し、学習者にとって「いろいろな本」を活用することの必然性を決定づけている。

資料2の〈抜粋1〉

指導目標	No.	読書活動 【目標】学習指導目標 ・「学習の手びき」による 生徒の「読書活動」	読書指導関連単元 単元No. ○学習目標 ・学習方法 ※アンダーラインは読書指導に関連する目標
① 読書への関心	一年一 号	<p>※「ブックリスト」希望物語・民話・神話</p> <p>【目標 1】読みたい本や事からのリストを作る</p> <p>1-1 おもしろそうな本、読んでみたい本をいくつも書いてみよう。題名のわからないときには、「こんな内容の本」というメモでもいい。</p>	<p>1</p> <p>【読む・書く】</p> <p>「新しい出発」 少年よ小さくかたまるな 春は夜汽車の窓から 〈詩・随筆/手紙・日記〉 ○作者のものの見方や考え方 ○読書のしかたを考え、読み物に興味を持つ ・朗読・感想・ノート</p>
② 読書生活	一年一 号	<p>【目標 2】記録(リスト・感想ノート)を取る</p> <p>1-2 今年になって読んだ本や雑誌のリストを作ってみよう。おもしろかった本には印もつけよう。</p> <p>1-3 教科書の文章でもなんでもいい、読後、思ったことを書きつけておくノートを作っておこう。</p>	<p>2</p> <p>【読む・話し合う】</p> <p>「知識を求めて」 魚のことば/さまよえる湖 〈説明文/話し合い〉 ○正確に読み取る ○組み立てと筋道 ・簡条書き・要約・サブタイトル</p>
④ 調べ読み	第2 単元	<p>【目標 3】ある事柄について複数の本を重ねて読み取る</p> <p>1-4 「ことば」とはどのようなものかについて、国語辞典・百科事典その他の本などで調べてみよう。</p>	

『読書生活通信』（各学年三号）は 1) 読書の意義・目的 2) 読書の知識・技術 3) 感想の交流とともに読書範囲の拡充等を目標とした読むべき本の 4) 「ブックリスト」を分類・整理して提示し、多角的な視点からの「いろいろな本の活用方法」を具体的に示した「読書新聞」であり、中学生の生活と読書を結ぶ「データベース」の役割を担っている。

『読書生活通信』1年一号では、〈1面〉に「まず、おもしろそうな本をうんと読む(略)一冊読んだら、立ち止まって、どこがおもしろかったか、考えてみる。」という清水幾太郎のことばが紹介され、読書の世界へ心を開かせている。〈2面〉の「ブックリスト」は「希望」をテーマとした3冊、宮沢賢治『グスコーブドリの伝記』、J・ベルヌ『2年間の休暇』、吉野源三郎『エイブ・リンカーン』を取り上げている。また、『信濃の民話』をぜひ読ませたい1冊として「読書案内」の欄に掲載している。〈4面〉「もっと読み広げよう」と題した図書紹介欄では、吉野源三郎とベルヌの関連図書を2冊ずつ取り上げるとともに、「むかしの話を読んでみよう」と題して、ピカード『ホメーロスのオデュッセイア物語』など内外の神話・伝説・風土記など6冊を紹介し、〈2面〉〈4面〉あわせて14冊がリストアップされている。

これらの「ブックリスト」は、第1単元からのつながりを受けて、読みものへの興味を

誘うと同時に、(学習の手びき 1-1)の「読みたい本のメモ」作りのためのデータベースとして早速に活用することができる。「ブックリスト」はまた、(学習の手びき 1-2.1-3 参照)が示すように読んだ本や雑誌のリスト・感想メモを書きつけておくノートを作ることや、実際にそこにあげられた「本」を読んだの気づきを「書く」ことへの意欲を誘うものとなる。

この活動はさらに、第1単元の「百字の感想・百字の意見」をノートにメモしていく活動と、第2単元(説明的文章)を読んで話し合うために気づいたことをメモしておく活動とも単元をまたいでつながり、「読書活動」を「記録」することの意欲を継続して育て、習慣化を図るものとなっている。

2.3. 『読書生活通信』と「単元」を結ぶ

『読書生活通信』1年一号(3面)には、第1単元の教材「春は夜汽車の窓から」、第2単元の「話し合ってみよう」の生徒の感想文が載せられ、前後の単元を結んで、感想を記録した具体的な姿や書くための視点などを学ぶことができる。また、同じ(3面)「質問コーナー」では、「アメリカの児童図書館」で子どもたちが、自由にのびのびと読書するようすを伝え、学習者を「図書館」へと誘っている。このように『読書生活通信』は「学習の手びき」によって前後の複数の単元を結ぶ働きを持つと同時に、さまざまな視点から学習者を読書生活へと導く「学習データベース」であるということができる。

『読書生活通信』を基盤とした「読書活動」には、「新しい読書指導」の「A 目的により、このことは、『本によって…』と本を使うことに気づく B どんな本があるかを知る(まだ出ていない本までも) C その本がどこにあるか。どうしたら手にできるかを知る D 本をえらぶ E 読み方をえらぶ F さらに、欲しい本、望みの本が生まれてくるようにする」の(詳細は第3章第1節で述べた)六つの要素が含まれている。学習者は『読書生活通信』各学年一～三号を中心に1～10の単元と往復しながら、資料2(抜粋1)の→が示すような自然な「スロープ」をたどるうちに、先のA～Fの六つの力を用いて、学年毎の目標を達成するよう「構造化」されている。

『読書生活通信』と「単元」、このどちらにも関連する「学習の手びき」があることで学習者は、教材文・「ブックリスト」他、さまざまな知識・技術を含む幅広い読書に関するデータを活用しつつ自らの読書生活をより確かで豊かなものとしていくことができるのである。

2.4. 螺旋状の「学習活動」のつながり

単元と『読書生活通信』、『読書生活通信』と単元の連関は、多様な「読書活動」を経て、1年から2年、3年の「読書活動」へとつながり、その深さを増していく。その一例が、3年第1単元と『読書生活通信』一号、『読書生活通信』一号と第2単元のつながりによって描かれるスロープ(資料2)抜粋2)に見出される。

『読書生活通信』3年一号の「学習の手びき 3-1」に示された『「しあわせ」とはどういうものか、考えを深めていこう」という「読書活動」は、3年第1単元の「自然や人生や社会などの問題を考え、感想を持ち、また、読書する」活動を受けたものであり、『読書生活通信』の「ブックリスト」を活用することでより深い思考へとつなぐことができる。

さらに『読書生活通信』3年一号の「学習の手びき 3-2 読書のノートをつくっておこう。(以下略)」では「考えついたことや疑問点」の記録を促し、第2単元の説明的文章や報道文の読解に役立てることを、あわせて「学習の手びき 3-3」では「事典」の活用を促している。また、同じ第2単元の話し合いに向けては「学習の手びき 3-4」で「ことばについて書かれた本を探して読」むことを促している。

〈資料2〉抜粋2

⑨ 考えを深める	三年一号	<p>【目標 35】小説・評論・伝記などを読み、自分の問題について考えを深める</p> <p>3-1 めいめいにとって、「しあわせ」とはどうか、考えを深めていこう。そのために、40と42ページにあげられた本を、自分の参考として読んでみることにしよう。</p> <p>※「ブックリスト」しあわせ・外国・伝記文学</p>	<p>1</p> <p>【読む・書く】</p> <p>「3年の出発」 どろの木によせる祈り/山火事 〈詩・小説/作文〉 ○語句の使い方、文体の特徴 ○自然や人生や社会などの問題を考え、感想を持ち、また、<u>読書する</u></p>
② 読書生活	三年一号	<p>【目標 36】読書ノートを作る</p> <p>3-2 読書のノートを作っておこう。読んだ本の一覧表、読みながら考えついたことや疑問点を気軽にしるしておくようにしよう。</p>	
④ 調べ読み	第2単元	<p>【目標 37】事典を活用して知識を深める</p> <p>3-3 次のことを事典を使って詳しく調べてみよう。 岡倉天心 フェノロサ トルファンヘディン 隋</p>	<p>2</p> <p>【読む・話し合う】</p> <p>「知識を求めて」幻の錦/ 「幻の錦」に特別賞 ことばの本質 〈記録・説明文・報道文/話し合い〉 ○内容を早く<u>正確に</u> ○筆者の<u>意図</u>を表現の上を探る</p>
⑨ 考えを深める	第2単元	<p>【目標 38】ある問題(ことば)について書いてある本を捜して読み、その問題についての考えを深める</p> <p>3-4 ことばについて書かれた本を捜して読もう。そして、日本語をよい言語として発達させるには、今後どのようなことが必要か考えたり話し合ったりしてみよう。</p>	

こうしたつながりは、前述の1年の第1単元→『読書生活通信』一号→第2単元の「読書活動」の同型である。3年の第1単元→『読書生活通信』一号→第2単元の「読書活動」の連関は、課題の発見→読書ノート→事典・辞書や文献の活用による課題解決という一連の「読書活動」である点において、1年時の学年始めの「読書活動」の発展型とみなすことができる。中学3年間を通した系統性を持つ「読書活動」の展開は、『読書生活通信』と「単元」つなぐ2種類の「学習の手びき」によって、なだらかなスロープを辿るがごとく自然に、学年の発達を踏まえた「読書力」の形成および深化に導かれることがわかる。このように指導目標の達成を見通し、系統的な「読書活動」の繰り返しによる深化をもとめること、すなわち学年を追うごとに螺旋状に「学習活動」がつながり深化、展開することで、「読書力」が深まっていくことこそが、大村はまの意図した「読書生活指導の系統」とその「構造化」であったといえる。

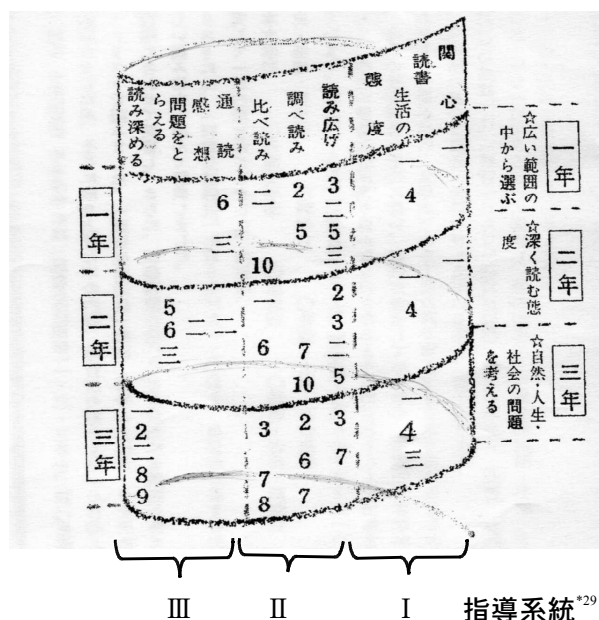
〈2.のリフレクション〉

昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）の 2 種類の「学習手びき」が呼応関係にあり、単元での学習は、学習データベース『読書生活通信』を必要とし、『読書生活通信』は記事そのものが実生活や次の「単元」で応用したくなる「誘いかけ」の機能を持っている。呼応する 2 種類の「学習の手びき」によってもたらされる「読書活動」は、『読書生活通信』と「単元」を結ぶスロープをたどるがごとく、自然かつ必然性を持った活動であり、学習者にとっては切実さを持って取り組みたい活動として存在している。

「読書活動」は、反復・発展し、中学校三年間をかけてつらなる段階性・系統性を有する螺旋状のスロープを形成し、学習者の生活に「探究的な読書」の習慣を根づかせる。

3. 読書生活指導の「構造化」を支える要素

昭和 50(1975)年版『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）の指導解説書中には、本章



※ 1 図中の漢数字は各学年の『読書生活通信』の号数

※ 2 図中の算用数字は、単元の番号を表す

図3-1 読書指導の「系統のあらまし」(再掲)

第 1 節図3-1 で示したように、「読書指導の系統のあらまし」と「学習の手びき」を核とした 3 年間の「読書指導の系統」が明示されている。

図 1 の構成要素を総合すると、昭和 50 年版『改訂標準中学国語』における「読書活動」の組み立ては、『読書生活通信』(漢数字)と「単元」(算用数字)の連関によって成り立ち、これら二つの要素をつなぐものこそ「学習の手びき」であるということが出来る。『読書生活通信』(漢数字)と「単元」(算用数字)の連関・連続性はその指導目標によって I・II・III の三つの指導系統に分けられる。この三つの指導系統は、学年を重ねることで反復・発展し、螺旋状に深化するよう企図された。

本章1表2「新しい読書指導」の工夫で示した、大村はまが指定した「新しい読書指導」

*29 図 1 の系統 I～III の数字は、考察者による。

の六つの力を育む指導の工夫は、指導系統Ⅰ～Ⅲを柱として、指導目標や読書活動を含む次の表3-8「新しい読書指導」の指導系統のように整理できる。

指導系統Ⅰは指導の工夫Ⅰ) 読書生活の関心・態度を育て、学習者が実際に「本」を手にとって読み、「本」への関心を広げる指導である。指導系統Ⅱは、「新しい読書指導」の工夫のⅡ) さまざまなジャンルの本を読みこなす技術を身につけ身につけさせ、本と本のつながりを通して世の中の成り立ちを理解させること、すなわち中学生を「読書の世界へと引き上げる」指導である。指導系統Ⅲは、「新しい読書指導」の工夫のⅢ) 自己の課題発見・解決へと向かう探究的な読書生活を、中学生の「言語生活に根づかせる」指導である。

表3-8 「新しい読書指導」の指導系統

指導系統	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
指導目標	Ⅰ) 読書生活の 関心・態度の育成	Ⅱ) さまざまなジャンルの本を 読みこなす技術の習得	Ⅲ) 探究的な読書生活の確立
育へて大た村い～力	A 目的により、このことは、「本によって…」と本を使うことに気づく。 B どんな本があるかを知る。	C その本がどこにあるか。どうしたら手にできるかを知る。 D 本をえらぶ。 E 読み方をえらぶ。	F さらに、欲しい本、望みの本が生まれてくるようにする。
読書活動	①〔読書生活の関心〕 『読書生活通信』等の活用 ②〔読書生活の態度〕 「読書生活の記録」等の活用	③〔読み広げ〕 ④〔調べ読み〕 ⑤〔比べ読み〕	⑥〔通読〕 ⑦〔感想〕 ⑧〔問題をとらえる〕 ⑨〔読み深める〕
指へ導谷の木工～夫	a 実際に本を手にとって読ませる工夫 b 「本」への関心を広げる工夫	c 読書に関する情報を探らせる工夫 d 選書力を育てる工夫 e 読書技術を習得させる工夫	f 探究的な読書生活を確立させる工夫

以下、このⅠ～Ⅲの指導系統を柱として、「学習の手びき」がどのように機能し、どのような「読書活動」の展開が目指されたかについて考察する。

4. 「Ⅰ)読書生活の関心・態度の育成」

本項目は大村はま読書生活指導の三つの指導系統Ⅰ～Ⅲのうちの指導系統Ⅰの指導の工夫「Ⅰ)読書生活の関心・態度の育成」について考察するものである。

本項目は、次の構成で記述した。

- 4.1. 「読書生活の関心」を育てる－『読書生活通信』等の活用－
 - 4.1.1. 「a 実際に本を手にとって読ませる工夫」
 - 4.1.2. 「b 「本」への関心を広げる工夫」－指導系統Ⅰ～Ⅲの複合
- 4.2. 「〔読書生活の態度〕としての書くこと」－「読書生活の記録」等の活用
 - 4.2.1. 「〔読書生活の態度〕としての書くこと」の意義
 - 4.2.2. 「心の中を文字にする」ことの重要性
 - 4.2.3. 「いつも書いている」生活の重要性
 - 4.2.4. 各学年「第4単元」の位置と意義

4.1. 「読書生活の関心」を育てる－『読書生活通信』等の活用－

4.1.1. 「a 実際に本を手にとって読ませる工夫」

読書生活指導においては「主体性の確立」が不可欠であり、指導者が強制することなく、『読書生活通信』の類を「ひとりで読む」ことが何より重要である。『読書生活通信』のような「読書生活」に欠かせない資料を、学習者が「手にとってひとりで読む」ことのできる状態にあるかということの把握と、その状態にいたるまでの段階的な指導の必要性を大村はま(1984 a)は強調している。

私(大村)は、『読書生活通信』のようなもので勉強させるのはたいへん大事なことだと思うのです。すべての指導を自分の口からだけしようとする、それでは、この読書指導というのはできないのではないかと思います。

(大村 1984 a 『大村はま国語教室 7 読書生活指導の実際(一)』, 筑摩書房, p.19)

何を読むか、どう読むかというようなこと、読書についての考え方などを、いちいち話して聞かせて指導するほかに、どうしても生徒が「ひとりで、読む」ことによって－具体的には、『読書生活通信』を読むことによって、自分で自分の読書生活を豊かにしたり高めたりしていくことが大切だと思います。私の指導したいこと、指導そのものを『読書生活通信』の中に盛り込み、「読むことによって読むことを導こう」としているものです。(大村 1974 『『読書生活通信』と読書指導』教育出版国語編集部編著 p.4, 倉澤栄吉との対談中の大村はまの言葉より)

さまざまな視点から学習者を読書生活へと導く「学習データベース」である『読書生活通信』は、現実には、指導上の困難点を含んでいる。まず第一に指導者が『読書生活通信』による指導の価値を理解しているかということであり、第二はそれを学習者に読ませる術と時機を心得ているかである。この二つが欠けると『読書生活通信』および「学習の手びき」は、主となる単元のあとに添えられた単なる補助資料となり、指導時間の制限がある中で、必須のものとして教え・学ぼうとするものではないと見なされてしまう。『読書生活通信』が優れた読書生活指導の学習材だとしても、学習者がすすんで読むことをしなければ意味はない。そこには、すすんで読むように仕向けるための大きなハードルが横たわっているといえる。

実際の大村国語教室においては、学習者が『読書生活通信』の熱心な読者となり、それによって「読書主体の確立」へとつながる指導の目的が達成できるよう、指導開始のタイミング等に細心の注意を払っている。

いろいろなこうしたようなおとならしいものを子どもに与えていきます場合に、子どもの状態というのはたいへん大事なことです。今何を与えたらいいか、そのタイミングを考えて、与えるべきものを与えるべきときに、ぴたっと与えるものこそ教師ではないのかと思っております。

(大村 1984 a 『大村はま国語教室 7 読書生活指導の実際(一)』, 筑摩書房, p.20)

(『読書生活通信』のような)「おとならしいもの」を「子ども」に「子どもの状態」を考えて与えるという一連の表現は、「読書生活」に欠かせない資料を、学習者が「ひとりで読む」ことのできる状態にあるかということの把握とともに、その状態にいたるまでの段階的な指導の必要性があることを示したものである。この場合、「読書」の価値を十分に理解していない未熟な段階の学習者は、「読書」を「本を読むこと」としてのみとらえ、周囲の大人たちが「本を読むことはいいこと」として「通読」「多読」を勧めるなかで、「本は読みたいが何を讀んでいいかわからない」状態にあること、「一冊を讀み通し、感想文を書くのは億劫で、できるなら讀みたくない」というマイナスのイメージに縛られていることを表していると考えられる。「読書」に対してマイナスのイメージがある段階においては、学習者が心を開き、主体的に「読書生活」を確立していこうとする意欲を育てることはできない。^{*30}

中学に入学して間もない第 1 単元の学習を終えたばかりの生徒に、次の(学習の手びき 1-1)のような誘いかけを行うことによって、まずは「おもしろそう、読んでみたいと思う本を心に思い描くこと」が「読書」であることを教え、学習者が抱いている「読書のイメージ」を転換し、「読みたい本を探すことならやってみよう」と思い、「読んでみたい本の題名や内容をメモをする」ための必要性にかられて、『読書生活通信』の扉を開くこととなる。

「本は読みたいが何を讀んでいいかわからない」と考える中学生の心を開かせ、「a 実際に本を手にとって読ませる工夫」は、『読書生活通信』1 年一号「読みたい本」を持たせることから始まる。

【目標 1】読みたい本や事からのリストを作る

(学習の手びき 1-1)
おもしろそうな本，読んでみたい本をいくつも書いてみよう。題名のわからないときには、「こんな内容の本」というメモでもいい。

中学に入学して間もない生徒に、(学習の手びき 1-1)のような誘いかけを行うことによって、まずは「おもしろそう、読んでみたいと思う本を心に思い描くこと」も「読書」であると教えている。学習者は「読んでみたい本の題名や内容をメモする」ため、進んで『読書生活通信』を開く。

*30 山元隆春(1995)「ことばの生活と国語教育」『国語教育を学ぶ人のために』, 世界思想社, pp.14-23 参照

【目標 2】記録(リスト・感想ノート)を取る

(学習の手びき 1-2) 今年になって読んだ本や雑誌のリストを作ってみよう。おもしろかった本には印もつけよう。
(学習の手びき 1-3) 教科書の文章でもなんでもいい、読後、思ったことを書きつけておくノートを作っておこう。

「読書」とは一冊読んで終わりではない。むしろ読むことでさらに読みたくなる「読書習慣の形成」が重要である。「読みたい本」持つことの価値づけや「自分で選び、自由に読んで、ノートに書く」といった具体的な誘いによって学習者は、「読書生活」へとその一歩を踏み出す。

4.1.2. 「b「本」への関心を広げる工夫」－指導系統Ⅰ～Ⅲの複合

1 年生で拓かれた〔読書への関心・態度〕は、2 年生で〔問題をとらえる〕ことへと向かう。『読書生活通信』2 年一号は次のように始まる。

【目標 15】選んで読む

(学習の手びき 2-1) 読書生活通信 2 年一号〈2 面〉〈4 面〉に紹介された本の中から、自分に興味のあるものを選んで読んでみよう。その時、次のことをくふうしてみよう。

【目標 16】読み取った内容について他の本と比べて読む

(学習の手びき 2-2)おもしろかった内容について、他の本ではどう述べているか、調べてみよう。

【目標 17】索引・メモを取りながら読む

(学習の手びき 2-3) 興味のある事がらや、よくわからない点が出てきたら、そのページ数を書き留めながら読んでいこう。
--

中学生のこの時期は、学習者が「自分と本との関係を広くする」努力が必要であると大村はまは次のように説く。

好きな本、読みたい本はどのくらいの範囲から選んで好きな本なのでしょう。せまい範囲から、というよりも、ふと出会ったもの、あなたの近くに、偶然あったものではないのでしょうか。選んだといっても狭い範囲からでしょう。(略)少しでも自分と本との関係を広くするために、くふうがいきます。努力がいきます。学校の図書室とともにたびたび本屋に寄りなさい。そして、書だなに並んでいる本の背をすみからすみまで見なさい。「はあ、こんな本があるのか」－背表紙を見ながらたまには手にとって、目次や字引を見たり、はしがきや序文に目を通したりしなさい。はじめの部分やそのほかところどころ見て、どんな調子で書かれているのか、書きぶり、むずかしさを見たり、本によっては、写真とか図表とかを見たりしなさい。(大村 1978「読書生活をきざぐため」－中学生に語る－『児童心理』No. 381, 金子書房, pp.149-153)

「好きな本」＝「興味のある本」ではない。本を選んで読むために、まずはじっくりと広い範囲から「自分の興味」を探る所から始める。興味がわかれば、そこに「自己を重ねて読む」ことができ、新たな「課題」を発見することができる。こうした活動が読書範囲拡

充への意欲を生みだし「b『本』への関心を広げる工夫」といえる。

『読書生活通信』2年一号〈1面〉冒頭の解説は、〈このことは、この本のどこに出ているか。〉の問いかけで始まり、**問題をもって本を選ぶ**には、「1書名 2前書き・後書き 3目次 4索引 5はじめの部分 を読んでみる」ことを勧めている。

また、同じ〈1面〉「指針」は、「読書は対話である」で始まる西尾実の「本との対話・問答の勧めであり、「巻頭言」も「読書はもっともすぐれた人々と会話をかわすようなものである」というデカルトのことばを引いている。

自己の興味に基づいて確かめつつ選んだ「本」との対話によって、「自己のうちに内在していた問題」を引き出すことができる。その時、具体的になすべきくふうとは、〔比べ読み〕と〔読書生活の態度〕としての書くことであり、次の二つの「目標」と「手びき」に具体的に表されている。

【目標16】読み取った内容について他の本と比べて読む

(学習の手びき2-2)おもしろかった内容について、他の本ではどう述べているか、調べてみよう。

【目標17】索引・メモを取りながら読む

(学習の手びき2-3)

興味のある事がらや、よくわからない点が出てきたら、そのページ数を書き留めながら読んでいこう。

実際この時、〈2面〉の「ブックリスト」は、河津千代『若き英雄』カルヴィーノ『マルコヴァルドさんの四季』相沢忠洋『岩宿の発見』の三冊、読書案内で前川康男『黒部ダム物語』の紹介がある。困難にくじけず自らの夢を追い続けた人々をテーマに文学・非文学の区別なく選書し、学習者に自己の夢や将来と重ね合わせて〔比べ読み〕、自己の〔問題をとらえる〕ことができるよう並べられている。

さらに〈4面〉「もっと読み広げよう」の「ブックリスト」は、相沢忠洋の紹介からテーマを「人間の歴史をたずねて読もう」に広げ、鶴見和子『父と母の歴史』イリーン『人間の歴史上』など内外の歴史や歴史に関する物語を8冊リストアップしている。また、カルヴィーノの紹介の後、「現代を生きる人の姿をとらえよう」をテーマとして早船ちよ『キューポラのある街』など4冊を紹介している。さらに、「評論や記録も読もう」をタイトルとして松田道雄『君たちの天分を生かそう』、日本作文の会『子ども日本風土記』の二つを紹介した後、前川康男『ヤン』も紹介し、都合19冊と多くの本をリスト化している。

これらの「本」は、自己の夢と現実の間で悩む少年読者に読むことで〔問題をとらえる〕ことのできる本である。これらをジャンルをこえて〔比べ読み〕むことで〔問題をとらえる〕とはどうすることかを教えている。

1年時から徐々に「自分と本との関係を広」げてきた学習者の関心を、〔問題をとらえて読む〕ための「本との対話」へと導く「学習のすじ道」が、ここから見えてくる。その「すじ道」は次1)~5)のように整理できる。

- 1) 広い範囲から「自分の興味」を探る
- 2) 自己の興味に基づいて選んだ「本」と対話する
- 3) 通読・対話によって「自己のうちに内在していた問題」を引き出す
- 4) 問題をもって本を選ぶ

「1書名 2前書き・後書き 3目次 4索引 5はじめの部分」を読んでみる

5) いろいろな本を〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔比べ読み〕する。

新たな「課題」の発見へとつながる読書範囲拡充への意欲

1)～5)の過程が「b『本』への関心を広げる」すじ道であり、主体的・創造的な読書生活へとつながる。〔問題をとらえる〕時になすべきことは、「〔読書生活の態度〕としての書くこと」である。また、「読書活動」にあたっては、いろいろな本の活用が欠かせず、そのための「ブックリスト」が重要である。

『読書生活通信』と「単元」に付された「学習の手びき」は、実際にどのように「読書の関心・態度・技術」を育てようとしたのか。通信番号を○で囲むと、『読書通信』2年一号は指導系統Ⅰの〔読書生活の関心・態度〕を育て、第2単元を巻き込んで、

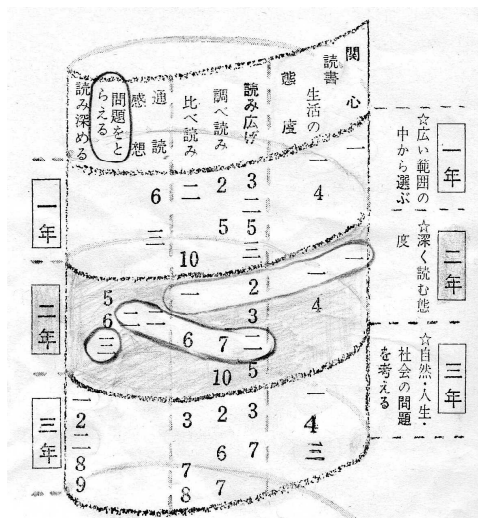


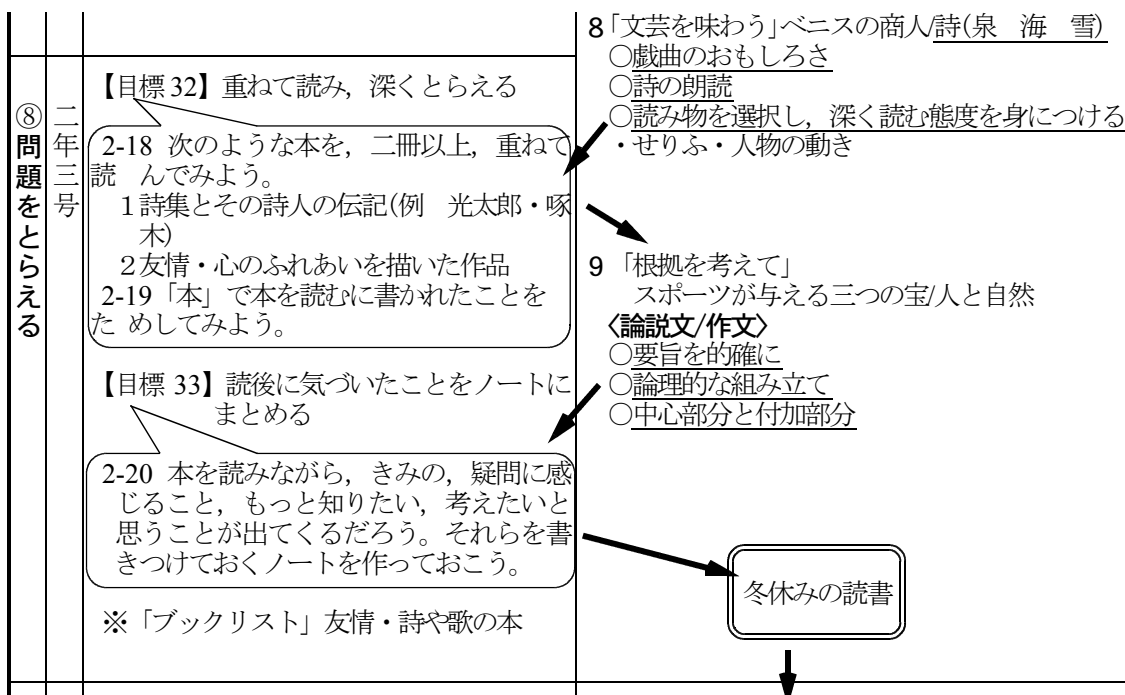
図3-1-1 読書指導「系統のあらまし」

指導系統Ⅱの〔読み広げ〕

〔比べ読み〕へとつながる「学習のすじ道」が見えてくる。2年二号は〔読み広げ〕から第6・7単元を巻き込んで、指導系統Ⅲの〔通読〕〔感想〕をとつなげる。さらに、2年三号で、〔問題をとらえる〕活動を促すというように「三つの系統をつなぐ指導の流れ」を作り出していることがわかる。実際に第6・7単元と『読書生活通信』2年二号のつながりは、次のようである。

〈資料2〉抜粋3

<p>⑧ 問題をとらえる 第6単元</p>	<p>【目標 29】 同じ主題について、書かれた他の本を読み、考えを深める。</p> <p>走れメロス 2-13 友情を主題にした作品や、友情についての意見を述べた文章を思い出してみよう。それぞれ、「友情」をどのようにみていたか、考えてみよう。できたら、それぞれ読み直して考えてみよう。</p>	<p>6</p> <p>【読む・書く・発表する】</p> <p>「心情を豊に」 走れメロス/少年の日の思い出 〈小説/作文〉 ○主題 ○人物の描写 ○表現 ○ものの見方や考え方 ・問題を出し合う ・感想を出し合う</p>
<p>⑤ 読み比べ 第6単元</p>	<p>少年の日の思い出 2-14 有島武郎の『一房の葡萄』は、この「少年の日の思い出」の主題と似た問題について描いている。二つを読み比べて考えてみよう。</p>	
<p>④ 調べ読み 第7単元</p>	<p>【目標 30】 ある事からについて、複数の本を重ねて読む</p> <p>2-16 現代の劇と比べると、狂言にはどんな特色があるか、いろいろな本で調べよう。</p> <p>【目標 31】 漢字について、調べて、知る</p> <p>2-17 今まで使ってきた意味と、たいそう違った意味に使われているように思う漢字(たとえば「説」・「鮮」など)について、</p>	<p>7 【読む・話し合う】</p> <p>「古典の世界」徒然草/しびり/孔子のことはば 〈古典随筆・狂言・漢文〉 ○人物の描写 ○表現のよさ ○昔の人のものの見方や考える ○経験とひきあてて読む</p>



ここでは〔比べ読み〕の技術を駆使するとともに、〔調べ読む〕ことで、主題や作品固有のよさをとらえるための基盤ができる。さらに難しい本も、「本」で本を読むことによって「探究的な読書」＝「深く読む」態度への糸口を見つけることができる。

【目標 32】重ねて読み、深くとらえる

(学習の手びき 2-18) 次のような本を、二冊以上、重ねて読んでみよう。

1 詩集とその詩人の伝記(例 光太郎・啄木)

2 友情・心のふれあいを描いた作品 ※「ブックリスト」友情・詩や歌の本

(学習の手びき 2-19) 「本」で本を読むに書かれたことをためてみよう。

【目標 33】読後に気づいたことをノートにまとめる

(学習の手びき 2-20) 本を読みながら、きみの、疑問に感じる事、もっと知りたい考えたいと思うことが出てくるだろう。それらを書きつけておくノートを作っておこう。

ここで重要なのは、教科書教材に基づく単元での学習・『読書生活通信』で学ぶ読書技術・「ブックリスト」が、共通の目標、一つのテーマで貫かれ、学習者は「学習の手びき」によって、いろいろな本を活用しつつ「自己の課題発見」までの過程を体験的に学べるよう企図されていることである。ここで学んだことはさらに、冬休みの読書において応用が可能なよう位置づけられている。

3年一号では、1～2年までの「読書活動」を総括するように、次のような「読書活動」が設定されている。

【目標 36】読書ノートを作る

(学習の手びき)3-2 読書のノートを作っておこう。

読んだ本の一覧表、読みながら考えついたことや疑問点を気軽にしるしておくようにしよう。

これまでの「読書活動」の総まとめと、3年生での「読書活動」の出発にあたって、「読書のノート」の作成が勧められている。大村はま国語教室における「読書ノート」は、研究のため、感想文など他の人に伝えるための「研究ノート」として存在し、平成50年版『改訂標準国語一』においても、「読書ノート」は大村はま国語教室におけるそれと同じである。しかし、ここでは「読書のノート」と助詞「の」をあえて入れていることから、いわゆる「読書による気づき」を気軽に記し、読んだ本の一覧表とともに記録していることを勧めるものと考えられる。

指導系統I〔読書生活の態度〕の育成においては、読書メモやノート、「読書生活の記録」を書くことが1年時から継続して指導され、2年時の(学習の手びき 2-3)の「興味のある事がらや、よくわからない点が出てきたら、そのページ数を書き留めながら読んでいこう。」のように「〔読書生活の態度〕としての書くこと」が3年時にもひきつがれている。3年一号では何より、気軽に「読んだ本」と「読んだことによる気づき」を逃さず書き残しておくことの重要性を再確認させたと考えられる。

図1-1に示された「読書生活の態度」の育成に関わる『読書生活通信』と「単元」の順序性は「一4・一4・一4三」の順序である。これにより、「〔読書生活の態度〕」の育成が各学年の『読書生活通信』一号と「第4単元」の「書く」活動によって系統的になされたことがわかる。『読書生活通信』3年三号はそれらの活動の集大成としての「記録」による振り返りである。4.2.「〔読書生活の態度〕としての書くこと」－「読書生活の記録」等の活用 では、その具体について分析・考察する。

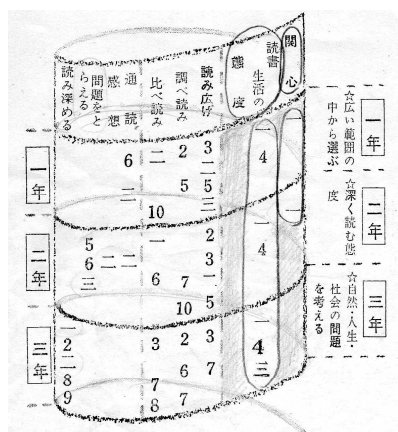


図3-1-2 読書指導の「系統のあらまし」

4.2. 「〔読書生活の態度〕としての書くこと」－「読書生活の記録」等の活用

『読書生活通信』及びその「学習の手びき」は、主となる単元に添えられた単なる補助資料ではない。必須の学習材『読書生活通信』は、「学習の手びき」によって「単元」と結び、「単元」における「読書活動」の「学習データベース」として働く。図1に示された「〔読書生活の態度〕」の縦の系列「一4・一4・一4三」(図3-1-1)は、これらが「書く」ことを中心とした連続する「読書活動」であることを示すものである。「読書生活の記録」の活用をはじめとする具体的な書くことによる「読書活動」は、大村はま読書生活指導における「〔読書生活の態度〕としての書くこと」として意義を持ち、「学習の手びき」による「読書活動」としての独自性を示すものである。以下は、その分析である。

4.2.1. 「〔読書生活の態度〕としての書くこと」の意義

大村はま『やさしい国語教室』(1966 毎日新聞社)には、中学生に向けて「読書」と「書くこと」の関係が綴られている。それは、清水幾太郎の読書論の引用から始まる。

《清水先生のことば》^{しみずいくたろう}清水幾太郎先生のお書きになった「読書のしかた」の中から、(略)一節を紹介します。

— わたしがもう一度、諸君のような少年になったとして、わたしは最初にどんな本を読むでしょうか。まずわたしは、おもしろそうな本をうんと読むのです。わたしは、それが書物が好きになる近道だと思います。いくらりっぱな本だと言われても、おもしろくない本ばかり読まされていると、本がきらいになってしまいます。きらいになったら、もうおしまい、本が好きになることが何よりもまずたいせつだと、わたしは思っています。 —

(大村 1966 『やさしい国語教室』 p.27)

まずは「おもしろそうな本をうんと読む」。この一節は『読書生活通信』1年一号の「指針」でも引用された清水幾太郎の読書論であり、実際の大村はま国語教室では、昭和 42 (1967)年『読書生活通信』発刊の年の4月の単元「読書」において清水幾太郎「読書のしかた」を、他の先人の読書論とともに読ませている。この引用部分にはさらに、大村はまの次のような解説が加えられている。

清水先生のお考えを正しく受け取るために、気をつけなければならないことばは、「最初に」ですね。「まず」ですね。おもしろそうな本を読むのですが、それは、「最初に」「まず」で、「いつまでも」ではないようですね。

(略)

《一冊読み終わったら》清水幾太郎先生のお話をもう少しおききましょう。

— おもしろい本をうんと読む、そうして本が好きになりはじめると、この本の次はあの本、というように、どんどんと、それこそ、息をつく暇もなく読むようになります。こういう調子が出てきたら、わたしは、一冊読んだら、すぐ次の本へ移らずに、そこでちょっと立ち止まって、いったい、今読み終わった本のどこがおもしろかったのか、どこがよかったかを考えてみることにしたいと思います。十分でもよい。いや五分でもよい。とにかく、立ち止まってどこがおもしろかったか、どこがよかったかを考えてみるのです。そして、できることなら、どこがおもしろいか、どこがよいかを、ノートに書き留めておくことにしたいと思います。これは簡単なこと、だれもができることです。やさしいことです。諸君もぜひやってみてください。 —

皆さん、ちょっとノートに四段の階段を書いてみてください。それは、読書の階段です。何も読まない床から、まずは段を一段あがって、第一段はどういうところでしょう。「おもしろい本をうんと読み段」第二段は「どんどん息をつく暇もなく読み段」、第三段は「立ち止まって、考え段」第四段は「ノートに書き留め段」。

(略)

第三段は「考え段」です。何を考えますか。

読み終わった本は「どこがおもしろかったか、どこがよかったか」です。

第三段で大きな進歩です。一人前の読み手になりました。

第四段はおまけです。「できることなら」です。「できることなら」ですけれど、清水先生は、それをすることを、皆さんに、強くすすめていらっしゃるんですね。

(大村 1966 『やさしい国語教室』 pp.28-29 : 下線は考察者による)

清水幾太郎独自の読書論を「読書の階段」四段で表現することによって、「一人前の読み手」となるまでの過程で何をすべきかが、大村はまによって明確に示されている。「立ち止まって考え段」と「ノートに書き留め段」の必要性を、本の紹介・多読・感想文による読書指導に傾きがちな学校現場の指導者と学習者に向けて、わかりやすく示したことの意義は大きい。ことに「読書」の過程で《ノートに書き留める》ことの大切さについては、さまざまな角度から説明を加え、それがさらに《考えを深めること》につながることを、次のように述べている。

さっきの「読書」の第四段目に書くことは、あれはどういう場合だったでしょう。何か本を読んだ感想文を「書く」ためではなくて、本を「読む」ことのお手つだいでした。「読む」ということを高めていくための、「書く」ことでした。

「書く」ということをもっと自分の暮らしていく中に、生活の中に使っていくということは、どういうことでしょうか。

(略)

《考えを深めること》文章は、「書こうとすることがまとまったから書く」という場合のほかに、「まとまらない考えをまとめるために書く」ということもある——では実際にどんな場合があるのでしょうか。

じつは、「まとめるために書く」より、もう一つ前に、いろいろなことが心の中に浮かんできているようですが、それがとらえられない、何かあるようだけれど、つかめない、わからない、というときがあります。「書く」ことは、そういう段階、程度から、もう役立ちます。

たとえば、いま、あなたが一冊の本を読んだとします。感動し、いろいろ思っているようですけど、どうも、こういう感想をもちましたと、書こうとしても、表わせません。そんなとき、とにかく、えんぴつを手にとって、どういうことばでもいいですから、——自分ながら、こんなことばでは表わしていない、合わないということばでもいいですから、持ち合わせのことばで、とにかく、心の中を文字にしてみます。それはとても「〇〇という本を読んだ」、という感想文などではありません。

けれども、そのようなものでも「書く」ということは、ふしぎな力を持っています。

書いていますと、「書く」という、このからだの一部分を使って、こみいった、めんどろな線を組み合わせる仕事が、ふしぎに、心を一点に集めます。また一つの考えが文字になって目に見えるものになりますと、その考えのいのちが働きだして、また、次の考えが引き出されてきます。そして、材木の中に、きりをもみこんでいくように、深みへ深みへと、考えが伸びていきます。どうかすると、自分の心のどこにもなかったような、すばらしい考えが、えんぴつの先から生まれ出て、自分の考えにうっとりしながらかみしめ直すようなことがあるでしょう。

そのように、考えが深まってから、つまり、書こうとすることがはっきりつかめてから、文章の組み立てなどくふうして、今度は、ひとに読んでもらう文章が書けましよう。

(大村 1966『やさしい国語教室』pp.30-31：下線は考察者による)

読書といえば感想文、「書くこと」といえば「作文」ととらえがちな学習者に向けて、「読む」ということを高めていくための「書く」ことの機能に気づかせ、「書く」ということをもっと自分の暮らしていく中に、生活の中に使っていくということを提案している。「書く」という活動を生活の中に多くとり入れることで、読書生活をより豊かなものにすることができると提案している。

4.2.2. 「心の中を文字にする」ことの重要性

「書こうとすることがまとまったから書く」という考え方は常識となっている。しかし、大村(1966)は、この手順をくつがえし、「まとまらない考えをまとめるために書く」ことの必要性和意義を具体的に示している。「とにかく、心の中を文字にしてみ」ることが、思いがけずもたらす効果、それは、「書く」という、このからだの一部分を使って、こみいった、めんどろな線を組み合わせる仕事、ふしぎに、心を一点に集めるといった恩恵をとまなうものである。「書くこと」で開ける境地とその手応え、喜びはまた、何にも代えがたい。結果として「一つの考えが文字になることで、その考えのいのちが働きだして、次の考えが引き出されて」くるとも表現し、生涯に渉る「探究的な読書生活」の原点であることも示唆している。

「書くこと」ことのもたらす思いがけない効果は、「まとまらない考えをまとめる」ため「とにかく心の中を文字にする」ことであり、「一つの考えが文字に見えるものになる」ことで、その考えのいのちが働きだして、次の考えが引き出されてくるともである。また、そうした「書くこと」の効果を生活の中で生かしていくことが重要である。

「読んで感想を書く」こととは異なる世界がここにはある。「感想を書く」ことは、「書くこと」のみならず「読むこと」さえも億劫にしてしまう。読み手・書き手の主体性を損ねるまちがった国語教室のあり方と、その基盤である言語観を覆す考えがここには示されている。

国語教室を支える「言語観」とは、どのような構造を持つものであろうか。思想家 内田樹(2009)は、学校教育の場における「言語観」の不適切性を、次のように指摘している。

言いたいことがまずあって、それが媒介としての「言葉」に載せられるという言語観が、学校教育の場で共有されている。だが、この基礎的知見は正しいのか。

構造主義言語学以後(つまり百年前から)、言語とはそのようなものでないことが知られている。

(内田 2009『こんな日本でよかったね 構造主義的日本論』文春文庫, p.22)

少し長い引用になるが、内田の言う「言語観」は、おおよそ次のようである。

私が何かを書くとき、書き始められたセンテンスは前後の文脈や統辞上の制約や私の「書き癖」のせいで自動的に一文をなす。

そうやって自分が書いた文章を私は読者になって読み返す。

読んで「なるほど」と納得することもあるし、「何かが違う」と思う。あるいは

「何か足りない」とか「何か過剰である」と思う。その印象にしたがって、文を補綴し、あるいは削除し、あるいは加筆する。そうやってあれこれいじりまわしているうちに「読んでそれほど違和感のない」文章が出来上がる。

そうやって出来上がった文章を「それほど違和感がない」と感じているものが言語主体である。

「主体」という語がつい誤解を招いてしまうのだが、「主体」というのは実際には「もの」ではなく「こと」である。自分が発した言語に違和感を覚えたり、覚えなかったりするという事況そのものこのことをわたしたちは「発話主体」と名付けているのである。当然ながら、違和感の感知以前には発話主体は存在しない。

(略)

発話の起点は、発話の起点にあるのではなく発話が終わった後に遡及的に定位される以外には存在しえぬものなのである。

(略)

「言いたいこと」は「言葉」のあとに存在し始める。「私」は「私が発した言葉」の事後的効果として存在し始める。この点について私はブランショ^{*31}に同意する。理論的に整合的であるばかりか、実感としてその通りだと思うからである。

しかし、現実の国語教育の教科書的理解によれば、まず「言いたいこと」があり、それが「言葉」という不完全な媒介を経由して読者や聞き手に到達する。

そういう言語観が採用されている。

(内田樹 2009『こんな日本でよかったね 構造主義的日本論』文春文庫, pp.23-25)

ここからは、大村はまと内田樹(2009)の考えすなわち、「読むこと」と「書くこと」の関係性における一つの共通概念を取り出すことができる。それは、読んで動かされた「心」がまとまった「考え」になっていくまでの過程と、その過程においてはまず「心の中を文字にしていく」、すなわち「書くこと」が重要であるという共通概念である。聞いたり読んだりしたことによって動かされた「心」の中を、「とにかく、えんぴつを手にとって、どういうことばでもいいですから、—自分ながら、こんなことばでは表わせていない、合わないということばでもいいですから、持ち合わせのことばで」(大村 1966)書いてみることの大切さである。「言いたいこと」や「考え」は、「自分が書いたものを読み返し、加筆し、修正し、あれこれいじりまわす」(内田樹 2009)ことでようやく自分のものとなる。

大村は、その境地を「材木の中に、きりをもみこんでいくように、深みへ深みへと、考えが伸びてい」くというように体感的に表現している。『言いたいこと』は『言葉』のあとに存在し始める。『私』は『私が発した言葉』の事後的効果として存在し始める。理

*31 モーリス・ブランショ(1949)の言葉「作家はその作品を通じてはじめて自分の位置を知り、自分をかたちする。作品より以前に、作家は自分が何ものであるかを知らないばかりか、何ものでもない。作家は作品のあとにはじめて存在し始めるのである。」の内田による引用

論的に整合的であるばかりか、実感としてその通りだと思っただけである。」という内田樹の指摘は、生活の中のいつも書いている状態でこそ自分の考えをもつ「主体」が確立することを意味する。大村はまの場合もそれは同じで、「主体」の確立とは「書くこと」で自分の考えをはっきりさせ、筋を明らかにし、練り上げることでありといえる。それは、自ら考えたかったことを探りあてる作業だといってよい。

自分の考えを明確なものにすることと、人に伝えることは別であると大村はまは言う。「考えが深まってから、つまり、書こうとすることがはっきりつかめ」た後、初めて、「文章の組み立てなどくふうして、今度は、ひとに読んでもらう文章が書け」というのである。正確な伝達のためには、まずは「持ち合わせのことば」で「書く」こと、それによって自分の「言いたいこと」が明確になる。現在の国語教育における、「ひとに伝える文章」を「書く」ために「自分が言いたいこと」を論理的に組み立てることが「書くことの指導」という一面的なとらえと順序性をくつがえす重要な指摘がここにはある。

4.2.3. 「いつも書いている」生活の重要性

《ふしぎに結論が出る》今度はいろいろのことをたくさん思いついているけれど、まとまらないという時のことを考えましょう。

ある文章を読んで、「この文章を書いた人はどういうことを言っているのだろう」という主旨がつかめなくて考えこんでしまったことはありませんか。「書く」ということは、こういうときに役立ちます。どんな考えでも、たとい、よい考えと思わなくても、これかなと心に出てきたことは、どんどん書いて、字で書かれた「目に見えるもの」にしていくといいのです。すると、頭の中だけであれこれ思いついていた間とはちがって、だんだん、光がさしてくるように、いろいろな考えの区別がついてきます。まったく「書く」ということは、そういう、ふしぎな力をもっているのです。

(大村 1966『やさしい国語教室』p.32：下線は考察者による)

「どんな考えでも、たとい、よい考えと思わなくても、これかなと心に出てきたことは、どんどん書いて、字で書かれた「目に見えるもの」にしていくといい」ということばからは、「読む」生活は「書く」生活とともにあることを物語っている。「書く」ことの不思議は、自分の考えを「目に見えるもの」にしていくことにある。まさに「いつも書いている生活」が必要なのである。

《豊かな題材をもって》作文が書けるようになるためには、ほかのこの場合と同じで、それはそれは、いろいろなことがあります、そのいろいろなことが根をおろすことのできる土——とでもいいたいのは、「いつも書いている生活」のようです。何かわかったことがあったからといっては書き、わからないことがあるらといっては書き、考えがまとまったらといっては書き、まとまらないからといっては書き、きのうもきょうも書いている生活です。

(大村 1966『やさしい国語教室』p.33：下線は考察者による)

作文に限らず、読書生活も「(読書生活の記録のようなものを)いつも書いている生活」であることが大切である。それは、本への書き込み、「メモ」や「カード」であったり、「読みたい本・読んだ本のリスト」、「新しく覚えたことば」「読書日記」や研究のための「読書ノート」であったりする。「感想文」を書くとするれば、そのあとの仕事としてである。

社会学者 内田義彦(1985)は、読書と書くことの関係性を次のように語っている。

本をていねいに読むためには、読みっぱなしにせずに、書くという作業で感想をまとめておくことが大切で、読み深めに不可欠の作業です。それも、本に線を引いたり、それも、本に線をひいたり、書き込みを入れたりから始まる自分の感想ノートという形で自分用に文章化するだけではなくて、感想文という、これは、ささやかながら公開を前提とした文章ですね、自分の思うところを他の人にも納得してもらう目的で書かれた公けの文章。短いながら、そういうものとしての感想文を書くことは、本を読む上に絶対必要です。

感想文ができ上がってくる過程をしらべまてみすと、心に感じ、あるいは考えたことを書き綴った断片断片——断片的文章のかたちをとった自分の私的意見ですね、だから他人にわからなくても自分に読めればいい——が一方にあります。他方、これとは別に話のかたちで他人に公開した自分の公けの意見——読書会や研究会で姿態を整えて文字通り公式に発表したものだけでなく、雑談でつぶしって思いつきを語ったものまでを含めていうわけですけれども、とにかく話のかたちで理解を求めて他人に公開したとにもかくにも公的な自分の意見です——がありましょう。この二つが感想文のなかで結びついてくる。あるいは——うまく結びつかなければ感想文は書けないので、裏からいうと——自分の感想は、「感想文」という、書いた人間の思索をそれだけで——書き手から離れて——他人に伝えられる「独立した文章」にまとめあげる努力を通じて、はじめて自分にもハッキリしてくるものです。

(内田義彦 1985『読書と社会科学』岩波新書, pp.51-52)

内田義彦(1985)のいう「感想文」とは、「ささやかながら公開を前提とした文章」であり、「自分の思うところを他の人にも納得してもらう目的で書かれた公けの文章」であり、次の1)私的意見と2)公けの意見が結びついたものである。

- 1) 私的意見—心に感じ、あるいは考えたことを書き綴った断片的文章
他人にわからなくても自分に読めればいい
- 2) 他人に公開した自分の公けの意見—読書会や研究会で姿態を整えて文字通り公式に発表したものや、雑談等で思いつきを語ったもの
話のかたちで理解を求めて他人に公開したと公的な自分の意見

これにより、内田義彦のいう「感想文」は、いわゆる「読書感想文」とは異なるものであることがわかる。しかしながら、「自分の感想は、『感想文』という、書いた人間の思索をそれだけで他人に伝えられる『独立した文章』にまとめあげる努力を通じて、はじめ

で自分にもハッキリしてくる」という内田義彦の指摘が、国語教室における「〔読書生活の態度〕としての書くこと・話すこと」の重要性とそれを公にしてみることの必要性を明確に示すものであることがわかる。

大村はま読書生活指導において、『読書生活通信』に付された「学習の手びき」は、「読書生活」のいろいろな場面で、いろいろな種類のものを「いつも書いている生活」へと導くものである。それは、まさしく「何かわかったことがあったからとっては書き、わからないことがあるとっては書き、考えがまとまったとっては書き、まとまらないからとっては書き、きのうもきょうも書いている生活」であり、「〔読書生活の態度〕としての書くこと」である。先に挙げた大村(1966)の「そのように、考えが深まってから、つまり、書こうとすることがはっきりつかめてから、文章の組み立てなどくふうして、今度は、ひとに読んでもらう文章が書けましょう。」という指摘は、内田義彦(1985)のいう 1) **私的意見**と 2)他人に公開した自分の**公けの意見** の段階を区別し、双方に「〔読書生活の態度〕としての書くこと」の意義を見出す点において重なるものであると考える。

4.2.4.各学年「第4単元」の位置と意義

「読書中のひらめきを記録する」ことの重要性を、大村(1972・1984a)は繰り返し学習者に説いている。また、それだけでなく「読書生活」全体を記録し、学習者一人ひとりが「読書生活」を自覚的なものとすることを重視している。さらに、「記録」を見直すことによって自己の「読書生活」をメタ認知し、「読書生活」の改善・充実が図れるよう力を注いだ。昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』においては、**第4単元**「記録・報告」を書く「読書活動」が、その中心的な役割を担っている。

〈1年第4単元〉では「読書生活の記録」を書くことで自らの「読書生活」を意識化させる。「読書生活」に関する 10 項目がその具体的な活動であり、「読書生活」を 10 の観点で示している。実際の大村はま国語教室と同じ 10 項目 ①読書を考える ②感想文集 ③図書紹介・書評 に関する資料集め ④読んだ本 ⑤読みたい本のリストづくり ⑥読書日記 ⑦読書ノート ⑧感想文 ⑨新しく覚えた言葉 の記録と ⑩読書生活評価表 の「10 項目」である。

【目標 5】記録をつくる

(学習の手びき 1-6) 今までに書いていた読書記録を発表してみよう。
(学習の手びき 1-7) 読書生活の記録のどれかを書いてみよう。そして、それを続けて書く習慣をつけよう。

ここでは、「10 項目のうちどれかを書けばよい」が、「続けて書く」ことで習慣となるよう示唆し、強制によらない、あくまでも学習者の主体性を尊重したスタートである。

〈2年第4単元〉は、クラス全員の読書傾向を調査し、全国的な統計と比較し報告することで自らの読書生活を段階を踏んで振り返らせる。

【目標 20】学級の読書傾向を調査する 【目標 21】自分の読書について反省する

(学習の手びき 2-6) 自分たちのクラスの全員がこの一か月に読んだ本を調べ、A 中学校 2 年生のあるグループがとったのと同じような方法(教科書)で、クラスの傾向を探ってみよう。

(学習の手びき 2-7)

自分が今までに読んだ本をここに掲げてある調査や統計と比べてみて気づいたり考えたりしたことを読書記録に書いておこう。

第一段階ではクラスの読書傾向調査をもとに、第二段階では自らの「読書生活」の「記録」をもとに、「自己の課題」を導きだし、それを再び「記録」に「書く」という学習活動である。第一段階の協働学習を第二段階で個別学習に返し、自己の課題を発見するまでの過程を「記録」に「書くこと」によって、「読書生活」と「読書生活を記録することの意義」を自覚させている。

「比べ読み」、「読むことで新たに生まれた興味や疑問を所在とともに記録しておくこと」こそ、学習者の関心を「本との対話」へと導く学習の筋道、すなわち「f 探究的な読書生活の態度を育む工夫」である。索引を用いメモを取りながら読むといった「読書生活の態度としての書くこと」の必要性とその方法が具体的に示されている。

〈3年第4単元〉は、先人^{*32}のさまざまな「読書法」を読み比べ報告し、よりよい「読書生活」を構築させる。

【目標 41】読書に関する技術について知り、自分の読書について反省を加える

(学習の手びき 3-7)

次のような手順で、報告文をまとめてみよう。

- (1) 132～133 ページを参考にして、読書法に関する問題を出し合う。
- (2) 出し合った問題から価値あるものを選び出し、できるだけ多くの資料にあたりカードを取る。
- (3) カードをもとに、問題を考察・整理する。

S50 年版『改訂標準中学国語三』第 4 単元の教材・作文 2「読書法を求めて—報告「わたしの調べた読書技術」」の 132～133 ページには、次の①～⑧の「読書法に関する問題」が挙げられている。

- ①目的を持って必要な箇所を速くさがす方法
- ②本への書き込みの方法
- ③あとで活用するための読書ノートを取り方
- ④必要な資料で、難解な場合の読み方や扱い方
- ⑤資料のよしあし、適不適を見分ける方法
- ⑥別のことに興味がわき、それからそれへと広がりやすいときの処置
- ⑦必要な資料がなかなか手に入らないときの対策
- ⑧感想文を書くことについての考え方

これら八つの問題に対して、資料 1 梅棹忠夫『知的生産の技術』、資料 2 大内兵衛『私の読書法』のほか小泉信三『読書論』、茅誠司『私の読書法』などを読み、問題別に、カ

*32 「先人」として、松田道雄、大久保忠利、梅棹忠夫ら 10 人の「読書法」が取り上げられている。

ードによって整理した考察を文章にまとめて報告するというモデル学習が掲げられている。

「学習の手びき」は、実際に各自が読書法について書かれた「資料」を読み、カードによって分類整理・考察したものを文章にまとめて報告することへの「問いかけ・誘いかけ」である。考察のもととなる「資料」そのもののリストなどは載せられていないが、先に挙げた資料の中の先人の著した読書論・読書法を探し、読むなど、「資料」探しの手がかりは用意されている。先の「読書法に関する八つの問題」提示はどれも皆実際に、学習者を本格的な「読書法」へと導く糸口を与えてくれるものであり、カードによる情報の再生産につながる組織読みを体験させるものであるが、難度は高い。

「報告文を書く」ため、自己に照らして「読書法に関する問題を発見する」だけにとどまらず、「問題解決」の具体的な方法を、先人の「読書法」の中に探っている。カードによる情報の分類整理・考察・記録・報告には「探究的な読書生活の関心・態度」が求められる。

このように各学年の第4単元の「学習の手びき」は、「読書生活の記録・報告」を「書くこと」で、学習者自身の「読書生活」や「読書生活を記録することの意義」の自覚および「読書生活充実への意欲」へと導く「問いかけ・誘いかけ」として働いている。

一～3年の第4単元において「読書生活」の「記録・報告を書くこと」ことは、各学年の『読書生活通信』一号から続く指導系統Ⅰの〔読書生活の態度〕を育てる上で非常に重要な「読書活動」である。指導系統Ⅰの〔読書生活の態度〕としての書くことは、最終的に『読書生活通信』3年三号の、次に示す二つの「学習の手びき」で締めくくられる。

【目標 50】 読書によって自分の考えがどのように深まったか、振り返る

(学習の手びき 3-18) 次のような点を中心にして、自分の読書生活を振り返ってみることにしよう。

- (1) 3年生になってから読んだ雑誌や、新聞の中で物事を考える時に役立っているものとして、どんなものがあつたらうか。

【目標 51】 愛読書を求める

(学習の手びき 3-19)

- (2) これまで読んだ本の中で、自分に深い影響を与えてくれたもの、また、愛読書と呼べるものがあるか。

これらは、「読書生活の記録」を「書くこと」によってできる「読書活動」であり、「書くこと」がなければ、「読書生活」を振り返ることは不可能であり、自らの「読書生活」の課題を自覚することも、読書生活を充実した確かなものにもできない。

記録のないところに生活はなかつたかもしれない。記録があつてこそその次への進歩があり、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「望ましい読書生活とその指導—中学生について」『児童心理No. 313』金子書房, pp.61-62)

「書きながら考え、書いて、読んだ自分を発展させる」場が「読書生活の記録」であり、これによって「〔読書生活の態度〕としての書くこと」が習慣として学習者の言語生活に

根づく。

各学年の**第4単元**の「学習の手びき」は、学習者を「読書生活の記録・報告を書く」活動へと誘い、「読書生活の充実」へと導く。「読書生活」を書き留めることで、「読書の意義」を自覚した学習者は、達成感とともに将来にわたって「読書」を自らの言語生活に必要な活動として位置づける。「読書生活の記録・報告を書く」ことが「f 探究的な読書生活の態度を育む工夫」として学習者の言語生活に生きて働くものとなる過程がここ**第4単元**にある。

「読書生活の記録」を書くことは、自らの読書生活を振り返りメタ認知する「読書活動」であり、「読書生活の記録を書く」ことなしには「読書生活の態度」の育成は図れない。各学年の『読書生活通信』一号、『読書生活通信』3年三号および各学年「第4単元」の「学習の手びき」は、それぞれが互いに関連し合うことでその使命を果たしている。

————— 〈4.のリフレクション〉 —————

大村はま読書生活指導系統Ⅰの「a 実際に本を手にとって読ませる工夫」は、『読書生活通信』の中に「読みたい本」を見出すことから始まる。「読みたい本」持つことこそ「読書」であるという価値づけによって学習者は、強制的な読書から解放され、自らの意志で「本」に手を伸ばすことができる。

「好きな本」＝「興味のある本」ではない。本を選んで読むために、まずはじっくりと広い範囲から「**自分の興味**」を探る所から始める。興味がわかれば、そこに「**自己を重ねて読む**」ことができ、**自己の「課題」を発見**することができる。こうした活動が読書範囲拡充への意欲を生みだし「**b『本』への関心を広げる工夫**」といえる。

そこでなすべき工夫とは、〔**比べ読み**〕と「〔**読書生活の態度**〕としての書くこと」である。「〔**読書態度**〕としての書くこと」は1年生の第1単元、『読書生活通信』1年一号の「学習の手びき」から始まり、中学校3年間を通して継続し、「探究的な読書生活の確立」へとつながる。「〔**読書生活の態度**〕としての書くこと」は、「いつも書いている生活」に意義を見出すものであり、「学習の手びき」による、3年間の『読書生活通信』と「単元」の「読書活動」の連続は、「書くこと」を軸として展開する。

5. 「Ⅱ）さまざまなジャンルの本を読みこなす技術」

本項目では、大村はま読書生活指導系統Ⅱ「**さまざまなジャンルの本を読みこなす技術**」における「読書活動」の連続性について分析し、その特質について考察する。本項目は、次の構成で記述した。

- 5.1. 〔読み広げ〕る活動－「c 読書に関する情報を探らせる工夫」
 - 5.1.1. 作家・ジャンルなど共通点を軸に〔読み広げ〕る
 - 5.1.2. 「いろいろな本への見渡しを得るための資料」をもとに〔読み広げ〕る
 - 5.1.3. 問題や分野をしぼりこみ、関連するさまざまな本を図書館で探して読む
 - 5.1.4. 「読みたい本」メモを交換することで、自分ひとりでは気づかない本に目を向ける
- 5.2. 「e 読書技術を習得させる工夫」
- 5.3. 「d 選書力を育てる工夫」－「いろいろな本」の活用
- 5.4. 読書技術指導の時期と系統性

5.1. 「読み広げ」る活動ー「c 読書に関する情報を探らせる工夫」

昭和 50 年版『改訂標準中学国語』（教育出版）所載の『読書生活通信』（4 頁）各学年一～三号は、『読書生活通信』は、1)読書の意義・目的、2)読書の知識、3)読書技術の習得、4)感想の交流、5)「ブックリスト」を掲載した中学生のための「読書新聞」であり、「c 読書に関する情報を探」るための役割を担う「データベース」である。

4.2. で述べた徐々に「自分と本との関係を広くする」指導は、データベースである『読書生活通信』を活用しつつ、「II)さまざまなジャンルの本を読みこなす技術」のうち「読み広げ」ー「c 読書に関する情報を探らせる工夫」へとつながっていく。昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』の場合「読み広げ」ー「c 読書に関する情報を探らせる工夫」は、次の 11 の「学習の手びき」によってなされており、これら 11 の「学習の手びき」はその着眼点によって、さらに次の 5.1.1.～5.1.4. の四つに分類できる。

5.1.1. 作家・ジャンルなど共通点を軸に「読み広げ」る

【目標 4】 同じ作家の他の作品(童話)へ

(学習の手びき 1-5)宮沢賢治の作品をいろいろ読んでみよう。

【目標 19】 同じ作家の他の作品へ(読書経験の紹介)

(学習の手びき 2-5)現代短歌は、それぞれ二首ずつ取り上げてあるが、もう二首ずつふやしてみよう。そして、発表し合ってみよう。

【目標 45】 古典の現代語訳を読む

(学習の手びき 3-13)いろいろな古典を現代語訳で読んでみよう。

これらは、一般的な「文学作品の読み広げ」への「誘いかけ」ではあるが、学年の系統性「1 年(童話)→2 年(現代短歌)→3 年(現代語訳による古典作品)」を踏まえている点において注目に値する。楽しみながら次の作品へと手を伸ばすことができる「誘いかけ」が、発達段階を踏まえてなされており、すべての学習者にとって取り組みやすい「読書活動」となるよう工夫されている。

5.1.2. 「いろいろな本への見渡しを得るための資料」をもとに「読み広げ」る

【目標 7】 非文学の本へ 図書分類により見渡しを得る

(学習の手びき 1-9)文学作品以外の読書をする。148 と 150 ページにあげた本(非文学)のほかにも、自分が興味を持っている内容の本を捜して読んでみよう。

(学習の手びき 1-10)図書館で図書分類表を手がかりに、読みたいと思う本の種類をふやしていくようにしよう。

【目標 13】 平易な古典(現代語訳)などへ

(学習の手びき 1-16)付録の「文学史年表」を参考にしながら読みやすそうな日本の古典の本を読んでみよう。

「図書分類表」や「文学史年表」を手がかりに、ジャンルを越え、本と本のつながりや時代の変遷をとらえることで、広い範囲の見渡しができるよう工夫し、主体的な選書を経験させている。1 年生の間にこうした「読書活動」を経験しておくことで、生活の中です

すんで「図書分類表」や「文学史年表」などの資料を使いこなせる「読書人」へと育つ。

5.1.3. 問題や分野をしぼりこみ、関連するさまざまな本を図書館で探して読む

【目標 8】ある問題について書かれた本を捜して読む

(学習の手びき 1-11)ものごとの考え方を、理論的に、しかもやさしく書いた本を、図書館などで探してみよう。

【目標 18】一つの分野について、さまざまな種類の本の中から選んで読む(記録/解説/論説/歴史)

(学習の手びき 2-4)少年少女のための科学の本には、次のようなものがある。図書館などで、実際に手に取ってみて、自分に合ったものを選び出して、読んでみよう。

- ・観察や実験を進めていった記録をまとめた本
- ・科学の分野の中の、ある一つの事について解説した本
- ・現代社会の中で、科学の問題について記述した本
- ・科学史(科学的な考え方の進んできた道筋)の本

【目標 28】ある問題について書かれた本を捜して読む

(学習の手びき 2-12)アジアのほかの地域に関する本を、図書館で探して調べてみよう。

これらの「問いかけ」を受けて学習者は、課題解決に向けて図書館で「本を探す」ため「本と本のつながり」を頼りに書架の間をたどっていくうちに、しらすら今まで足を踏み入れたことのないジャンルの本を手にとることとなる。こうした「読書活動」においては、学習が「本を探す」ことに夢中になってしまうような問題や分野のしぼりこみが求められるが、S 50 年版『改訂標準中学国語』においては、上記のどの場合も、隣接する「読書関連単元」の学習活動で生まれた問題や分野への関心を活用することで、それを可能にしている。

5.1.4. 「読みたい本」メモを交換することで、自分ひとりでは気づかない本に目を向ける

【目標 25】読みたい本のリストを作る

(学習の手びき 2-9)これから読んでみたいと思う本の内容やわかれば本の題名を、メモにまとめてみよう。

(学習の手びき 2-10)それらのメモを交換し合って読み合い、めいめいの読みたい本のリストをふやしていこう。

これらの「学習の手びき」は、友だちと「読みたい本」の題名や内容を記したメモを交換し読み合うことで、自分ひとりでは目を向けることのなかった本に目を開かれることを企図した「誘いかけ」である。大村はま国語教室においては、時宜をとらえて、「私の読んだ本・読みたい本」がプリントされて配られたり、五行感想集や「読書生活の記録」を交換して読み合うなど、学習者相互の交流によって、「自分と本との関係を広くする」とともに、実際に「読み広げ」がなされるよう指導している。

5.2. 「e 読書技術を習得させる工夫」

学習者を「読書人」へと導くためには、指導者が「読書生活全体を『読書に関する技術』の体系としてとら、今指導しているのはこの体系の中のどこに位置するかを常に踏まえて指導していくことが重要」(村井 1995)である。表3-9 読書技術を学ぶ読書活動の内容と

時期は、昭和 50 版『改訂標準中学国語一～三』の「読書に関する技術」の指導体系を時期・内容・学習材とともに一覧できるように表したものである。

表3-9の縦軸は、中学校三年間の時期・時間を表し、横軸は「読書技術」を学ぶ場を、①『読書生活通信』によって学ぶ、②読書関連单元によって学ぶ の二つに分けた。②読書関連单元によって学ぶ時期と中心的に扱う学習材のジャンルは、指導系統Ⅱ、指導系統Ⅲに分けて、「読書技術」を学ぶための時期と内容(单元で用いた学習材)を一覧できるようにマトリックス上に位置づけたものである。

したがって表3-9を見れば、学習者に身につけさせるべき「読書技術」を、時期と「読書活動」・学習材のジャンル が三年間の系統性を踏まえてとらえられる。縦列として、左から『読書生活通信』、指導系統Ⅱ〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔比べ読み〕、指導系統Ⅲ〔通読・感想〕〔問題をとらえる〕〔読み深める〕の順でそれぞれの系統性をとらえることができる。また、横断的に各学年の特定の時期に、どのような読書活動が展開されているのかをとらえることもできる。実際の読書指導にあたっては、学習者の発達段階をとらえて指導の時期を見極めつつ、それぞれの「読書活動」を系統的・計画的にかつ構造化して、指導していく必要があるといえる。

表3-9のそれぞれの「読書技術」を学ぶ期間を表す — 線 が項目間で重なりあうのは、(本章第 2 節で述べたように)それぞれの「読書技術」を単独で学習するのではなく、『読書生活通信』や「読書関連单元」において、複合して育てられるからである。また同様に、指導系統Ⅰ〔読書生活の関心・態度〕、指導系統Ⅱ〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔比べ読み〕および指導系統Ⅲ〔通読〕〔感想〕〔問題をとらえる〕〔読み深める〕技術もまた、(本節の 4.1.2.の項で述べたように)互いに関連しつつ育てられる。

表9を詳しく見ていくと、昭和 50 年版『改訂標準中学国語』における「読書技術の習得」は、『読書生活通信』(表3-9左欄)と「読書関連单元」(表3-9右欄)の有機的な相互関連のもと指導の計画がなされたことがわかる。

5.3. 「d 選書力を育てる工夫」－「いろいろな本」の活用

昭和 50 年版『改訂標準中学国語』では、実際の大村国語教室にはなかった 6)「学習の手びき」が添えられた。これにより「e 読書技術の習得」が「読書関連单元」や「ブックリスト」と合わせて自然かつ主体的に育成できるよう企図されている。

また、表3-9の「読書活動」がどのような学習材を用いてなされたかを見る時、文字どおりさまざまなジャンルの「いろいろな本」を活用して、「読書技術」の指導がなされており、その計画の綿密さと巧みな教材分析・活用の視点に圧倒される。

「読書技術」の指導体系を考える上で、大村はまが重要と考えたことは、中学校 3 年間の読書興味の発達に沿って、学習者が主体的に「いろいろな本」つまり、広い分野にわたるさまざまなジャンルの「本」と向き合えるよう、指導の筋道や順序を考えたことである。

また、『読書生活通信』の「ブックリスト」は、「読書関連单元」での学習ジャンルとの関連を踏まえつつ、学習者の発達課題をふまえた「読むべき本」を「いろいろなジャンルの本」の中から選んで見せている。この「いろいろなジャンルの本」の中から自己の課題解決に向けて必要な「本」を選び読む力こそ「選書力」である。

表3-9 読書技術を学ぶ読書活動の内容と時期

(○●は左の『通信』で学ぶ時期)

通信テーマ	①『読書生活通信』によって学ぶ 【読書生活の関心・態度】【読書技術】	②「読書関連単元」で学ぶ【読書技術】とジャンル					
		指導系統Ⅱ 広げる	調べる	比べる	指導系統Ⅲ 通読	問題	読み深め
1年1号 希望	【読書生活を記録する】おもしろいと思う本をたくさん読み、「読みたい本」「読んだ本」のリスト、読後思ったことを書く「読書ノート」を作る。(1-1.1-2.1-3)		2 説明文				
1年2号 動物と人間	【比べ読みー文学】同一作者(芥川)のA・Bタイプの違う作品を読み比べる。(1-8) 【読み広げー非文学の本へ】図書館で図書分類表を手がかりに読みたいと思う本の種類を増やす。(1-9.1-10) 【読書ノート】調べ学習は、目的に合わせて要点だけノートする。(『読書生活通信』記事)	3 童話 5 論説文	5 説明文	○	6 小説		
1年3号 探検・冒険	【通読・問題をとらえる】冬休みには、厚い一冊の本を読み通す。読みながら、必要だと思った人物・土地・物事の名まえを、それが出てきたたびに、ページとともにメモしておく。問題点が出てきたときも同じように読み進める。(1-14.1-15) 【読み広げー古典】「文学史年表」を参考にしながら、読みやすそうな日本の古典の本を読む。(1-16)	○		10 伝記	○	●	
2年1号 夢	【比べ読み】「ブックリスト」から自分に興味のある本を選んで読む。問題をもって、本を選ぶには1書名2前書き・後書き3目次をみる。4索引をつかって求める事柄を引いてみる。5始めの部分を読んでみる。(2-1) 【問題をとらえる】「ブックリスト」の本の中から自分の興味のあるものを選んで読む。その時に次のくふうを。1おもしろかった内容について、他の本ではどう述べているか調べてみる(2-2) 2興味のある事柄やよくわからない点は、ページ数を書き留めながら読む。(2-3)	2 説明文 3 短歌		○		●	
2年2号 社会の中で	【問題をとらえる】本と対話する。本を読んだら、「著者に聞いてみたいこと」「考えたこと・知ったこと」「しなくなったこと」「もしここがこうだったら(空想)」「先を続けて書く」「よく覚えていることば・場面」について考えてみる。(『読書生活通信』記事) 【通読・感想・読み深める・読み広げ】夏休みには文学一冊と非文学一冊をじっくり読み、感じたことの1つを取り上げ、考えたことを書く。これから読んでみたい本の内容や題をメモし、交換することで読みたい本のリストを増やす。(2-8.2-9.2-10)	5 記録・報告文 ○	7 古典	6 小説	○	5 報道文 6 小説	●
2年3号 友情	【問題をとらえる】難しい本に出会ったら、1同じようなことについて他の人の書いた本を読む2同じ著者の他の本を読む。2冊以上重ねて読む。「疑問」「もっと知りたい」「考えたい」ことをノートに書きつける(2-20)		10 伝記			○	
3年1号 しあわせ	【読み深めるー文学】「テーマ(例しあわせ)」に基づき「ブックリスト」の本を自分の参考として読む。複数の本を比べ読む。読みながら考えついたこと、疑問点などを気軽に「読書ノート」にしておく。読んだ本のリストを作る。(3-1.3-2)	3 俳句	2 報道文	3 小説		●	○ 2 説明文
3年2号 環境と人間	【読み深めるー非文学】本を読むということは「考える」こと。問題をもって複数の本(雑誌・年鑑・事典も含む)を読み、考えを深める。書物に述べられたことと、自分の知ってる実際のこととをつき合わせて、考えを深める。(3-8.3-9.3-10.3-11)	7 古典	6 小説 7 漢詩	7 漢文			○
3年3号 読書	【読み深めるー読書会】感想の交流を通して考えを深める(いろいろな読書会)。(『読書生活通信』記事) 【読書生活を振り返る】雑誌や新聞を読んだ中で物事を考えるのに役立ったものは何かを振り返る。これまで読んだ本で自分の考えに深い影響を与えてくれたもの、愛読書と呼べるものがあるか。			8 戯曲			○ 8 戯曲 9 評論文

(3-18.3-19)

指導系統Ⅱ〔調べ読み〕の技術を育むための指導は、1年段階では説明的文章を中心に、2年では古典・伝記、3年では、記録・報道文、小説・漢詩というように、非文学から文学へとジャンル・「読む本」の違いを活用した指導の系統性が貫かれている。これは、指導系統Ⅱ〔読み広げ〕〔比べ読み〕や指導系統Ⅲにおいても同様である。身につけさせたい「読書技術」と教材文のジャンルを適合させることによって、学習者が将来にわたって「ジャンル」を超えて必要な「本」を選び、自力でぐんぐん読み進めていく力がつくよう意図したことがわかる。

「読書関連単元」『読書生活通信』「ブックリスト」を結び、「読書技術」に先立って、「選書力」を育てる「読書活動」を具体的に展開させるのが「学習の手びき」の働きであるといえる。

5.4. 読書技術指導の時期と系統性

表3-9 読書技術を学ぶ読書活動の内容と時期の左の欄、『読書生活通信』によって学ぶ〔読書技術〕では、1年から3年までの〔読書生活の関心・態度〕〔読書技術〕の習得過程を『読書生活通信』の記事と「学習の手びき」による「読書活動」で具体的にとらえることができる。

それは、指導系統Ⅰ〔読書生活の関心・態度〕の「読書生活の記録」を書くことから始まり、指導系統Ⅱ〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔比べ読み〕指導系統Ⅲ〔通読〕〔感想〕〔問題をとらえる〕〔読み深める〕へと進んでいく3年間の「読書技術の習得」の筋道であり、再び指導系統Ⅰの〔読書生活を振り返る〕ことで完成する。昭和30年代の西尾実編『国語』（筑摩書房）では実現できなかった「読書技術の幅広い習得」が、実際の大村はま国語教室と同じように、ここで実現されている。

「読書関連単元」においても、**表3-9右**のように学習者に身につけさせるべき「読書技術」を指導系統Ⅱ〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔比べ読み〕、指導系統Ⅲ〔通読〕〔感想〕〔問題をとらえる〕〔読み深める〕の二つの指導系統によって、学習者の発達段階をふまえて指導時期を選び、習得できるよう指導の体系化がされている。

「読書関連単元」の系統別の指導時期および指導期間を見ると、指導系統Ⅱ〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔比べ読み〕では1年から3年までの長期間、繰り返し指導を継続しているのに対して、系統Ⅲ〔通読〕〔感想〕〔問題をとらえる〕〔読み深める〕は、ほぼ1年程度の期間に集中して指導するよう計画されている。また、指導系統Ⅲの〔通読〕と〔問題をとらえる〕指導はほぼ並行して実施し、これらの二つの指導が修了した3年時になって〔読み深める〕指導が計画されており、時期によって指導の重点が動いている。

また、「選書の技術」に関する指導は多視点と絡んで複雑であり、指導の系統性を表に明示することは難しいが、『読書生活通信』中の「ブックリスト」の選書こそ「d 選書力を育てる工夫」そのものである。「ブックリスト」の選書は、前後の単元の指導内容を踏まえてなされており、指導者がテーマや本と本のつながりを考慮してさまざまなジャンルの「読むべき本」を選んで見せることにより、「選書の技術」を育もうとしたことがうかがえる。

表3-9の『読書生活通信』「単元」の関連による学習の順序性は、先の**図3-1 読書指導**

の「**システムのあらまし**」のマトリックス上の漢数字・算用数字の並びと完全に一致する。

————— 〈5.のリフレクション〉 —————

大村はま読書生活指導系統Ⅱ「**さまざまなジャンルの本を読みこなす技術**」における「読書活動」の連続性は、「学習データベース」である『読書生活通信』と「単元」の往還を学習者の主体の自然な「読書活動」として展開するための必然性によるものである。

学習者は、そうした「読書活動」を通して、自らの生活の中にある「さまざまなジャンル」の「本」の存在に気づき、読書範囲の広がりをも身を持って感じ取るとともに、それらの「本」を生涯にわたってぐんぐん読みこなしていくための「選書力」と「読書技術」を体得していく。

「さまざまなジャンルの本を読みこなす技術」は、「学習の手びき」によってもたらされるいろいろな本を活用した「読書活動」の結果としてもたらされるものである。

6. 「Ⅲ）探究的な読書生活の確立」と「学習の手びき」

『読書生活通信』各学年一号は1学期を、二号は夏休みと2学期を、三号は冬休みと3学期の「読書活動」をカバーするデータベースとして存在している。表3-9において、各指導項目の指導期間を見ると、**指導系統Ⅱ**の〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔比べ読み〕のように、1年から3年までの長い期間を通して、継続・反復しつつ段階的に指導がなされており、こうした「読書活動」が他の指導系統の「読書活動」と複合しつつ繰り返し学習者が体験することで「読書力」として結実する性質のものであることがわかる。

これに対して、**指導系統Ⅲ**の〔通読〕〔感想〕〔問題をとらえる〕〔読み深める〕「読書活動」は、1年程度の期間に区切って、段階的に、ある期間集中して指導を展開している。中でも〔問題をとらえる〕読書活動と〔読み深める〕「読書活動」には、明らかな順序性があり、しっかりと〔問題をとらえる〕ことができた後に〔読み深める〕ことを示している。これは、**指導系統Ⅲ**が「Ⅲ）探究的な読書生活の確立」を目指すものであり、広く前段階を含めてみても、1年生後半～3年生の2年半あまりを通した系統的・段階的・集中的な指導であることがわかる。

大村はま読書生活指導においては、指導系統のⅠ～Ⅲを統合する形で、学習者を「探究的な読書生活の確立」へと導く。「学習の手びき」は、さまざまな「問いかけ・誘いかけ」によって『読書生活通信』と「単元」を結び、自然かつ主体的な「読書活動」を実現する。

本項目は、次のような構成で、学習者を「探究的な読書生活」へと導く「学習の手びき」の働きを総合的にとらえようとした。

6. 「Ⅲ）探究的な読書生活の確立」と「学習の手びき」

6.1. 〔調べ読み〕と「探究的な読書生活」

6.1.1. 着眼点を示し学習への意欲を喚起する「学習の手びき」

6.1.2. 深く自己に引きつけて考えさせる「学習の手びき」

6.1.3. 発達に応じる連続性を備えた「学習の手びき」

6.2. 「探究的な読書生活」に培う「学習の手びき」

6.1. 「調べ読み」と「探究的な読書生活」

読書生活指導の到達点は「読書人」の育成であり、その実践上の課題は「探究的な読書生活の関心・態度の確立」にある。実際、大村はまが、思い描いていた学習者像は次のようである。

◇次の生産のために

本を書いた人のエネルギーを受け取って、自分も何かを生み出していく。読書生活にはそうしたいのちの動きがほしいと思う。

自分の関心のあることから、興味を持っている問題を取り上げて、そのテーマをめぐる本を、書名だけでも書きとめて、集めていく。そのほとんどの本を、今すぐは、もちろん読めないであろうが、一つの中心をめぐる、どんな本があるか、いつも求めている。そういう前向きの姿勢のある生活は、子どもなりの生産的な、意欲的な読書生活の姿であろう。

少年らしい、切手収集の趣味でもよい。もし自分の将来の方向がある程度決まっていたら、その仕事に関する本を、とにかく目に入っただけ集めていく。そういう姿を望ましい読書生活をもっていると眺めたいと思う。

(大村 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』No.313, 金子書房, p.61, 下線は考察者による)

大村はまが、「望ましい読書生活」をもっているとした学習者の姿は、能動的に、自らの関心に基づく課題を追究していく姿である。それは、絶えず、「次の生産」に培うアクティブな読書を展開する姿である。

「本を書いた人のエネルギーを受け取って、自分も何かを生み出していく。読書生活にはそうしたいのちの動きがほしい」と大村は言う。それは、著者の考えを受容するだけでなく、著者から力を得て、そこから「自分の考え」を生み出していく姿である。

「一つの中心をめぐる、どんな本があるか、いつも求めている。そういう前向きの姿勢のある生活は、子どもなりの生産的な、意欲的な読書生活の姿」は、新しい(平成 29 年告示)学習指導要領の「深い学び」に取り組む姿であり、「主体的かつ(本と)対話的」に向き合う学びそのものである。

指導系統Ⅲが目指す「Ⅲ)探究的な読書生活の確立」とは、まさしくこのような学習者像の実現を目指していると言ってよい。読書生活指導における「学習の手びき」は、こうした学習者像の実現に直接的・構造的に働くものである。

6.1.1. 着眼点を示し学習への意欲を喚起する「学習の手びき」

「Ⅲ)探究的な読書生活の確立」に向けては、大村(1972)が示すように、「自分の関心のあることから、興味を持っている問題を取り上げて、そのテーマをめぐる本を、書名だけでも書きとめて、集めていく」態度が欠かせない。資料集めにはその前段階として、「自分の関心のあることから、興味」の自覚が欠かせない。これは、学習者にとって、第一の難所である。「自分の関心のあることから、興味」がつかめてこそ、そのテーマを

めぐる本を〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔比べ読〕むことができるからである。

昭和 50 年版『改訂標準国語一』（教育出版）には、「探究的な読書」に向けて、「自分の関心あることから、興味」を自覚させるための着眼点が、「学習の手びき」に示されている。それは次の資料2の〈抜粋4〉のようである。

〈資料2〉の抜粋4 1年

③ 読み 広げ	<p>【目標 8】ある問題について書かれた本を捜して読む</p> <p>1-11 ものごとの考え方を、理論的に、しかもやさしく書いた本を、図書館などで探してみよう。</p>	<p>5【読む・話す】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>「要点を明確に」 「確からしい」ということ 地球の形と大きさ</p> <p>〈論説・説明/発表〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○要旨 ○ものの見方や考え方 ・段落のつながり・要旨・簡条書き・組み立て </div>
④ 調べ 読み	<p>【目標 9】ある事柄について知るために本を捜して読む</p> <p>1-12 次のようなことを、図書館などの本で調べてみよう。どんな本を見つけられるか、研究してみよう</p> <p>(1) 「いわゆる暗黒時代」とは、実際にどのようなことがあった時代なのか。</p> <p>(2) 「初めての世界一周を試み、その部下たちによって成し遂げられ」とあるが、その航海ようすについて。</p>	

1 年二学期においては、論説文を学習材としてまず〔読み広げ〕る「読書活動」が展開される。

【目標 8】ある問題について書かれた本を捜して読む

(学習の手びき 1-11)
 ものごとの考え方を、理論的に、しかもやさしく書いた本を、図書館などで探してみよう。

さらにそれは、実際に「理論的にしかもやさしく書かれた説明文」の〔調べ読み〕へと発展する。ここで教科書収載の論説文「「確からしい」ということはどういうことか」を読んだことがきっかけとなって学習者は、急速に文章のもつ「論理」への関心が高まっていく。中学 1 年生にとってこれは、これから読む文章が(文学・非文学を問わず)、論理的な構造もつものかどうかを意識し始める大切な契機であり、その後の文献探索に「論理性」という貴重な着眼点をもたらし、選書力を育てる「学習の手びき」となっている。

【目標 9】ある事柄について知るために本を捜して読む

(学習の手びき 1-12)
 次のようなことを、図書館などの本で 調べてみよう。どんな本を見つけられるか研究してみよう

(1) 「いわゆる暗黒時代」とは、実際にどのようなことがあった時代なのか。

(2) 「初めての世界一周を試み、その部下たちによって成し遂げられ」とあるが、その航海のようすについて。

「探究的な読書」の出発にあたって、関心あることからの (1) 歴史的背景を見ること、(2) 歴史的な事実を詳しく探ること がいかに重要であるかに気づかせる着眼点となって

いる。こうした着眼があることで学習への興味・関心・意欲は高まり、「調べ読み」が「探究的な読書」へとつながっていく。

6.1.2. 深く自己に引きつけて考えさせる「学習の手びき」

「探究的な読書」が生活に根づくためには、読んで考える、書いて考えるべき内容が、自己の生活と深く結びついている必要がある。「少年らしい、切手収集の趣味でもよい。もし自分の将来の方向がある程度決まっていたら、その仕事に関する本を、とにかく目に入っただけ集めていく。そういう姿を望ましい読書生活をもっていると眺めたいと思う。」という大村(1972)のことばからは、そうした本と自己とのつながりを強く意識させる。

次の **資料2の〈抜粋5〉** は、2年生の第5単元・第6単元における「読書活動」のつながりを表したものである。現代生活の中で生きる自分(「学習の手びき 2-11」)、アジアに暮らす自分(「学習の手びき 2-12」)、「友情」について悩み、考える自分(「学習の手びき 2-13」)を重ね合わせて考える中で「問題をとらえる」学習活動が展開される。

〈資料2〉の抜粋5 2年

<p>⑤ 調べ読み 第5単元 ⑧ 問題をとらえる</p>	<p>【目標 26】ある事柄について、事典など複数読みとった問題について考える</p> <p>2-11 次のことを調べてみよう。脚注にもあるが、百科事典や参考書などで、確かめてみよう。できたら、それぞれの事柄が、現代生活の中で持っている意味について考えてみよう。 パチスカーフ プランクトン 放射能</p>	<p>5</p> <p>【読む・話し合う】</p> <p>「事実の要点」 <u>深海の水は流れている!</u></p> <p><u>アジアところどころ</u> 1 クメール文明のおもかげ 2 ライオン王国 〈記録・報告文・報道文/話し合い〉</p> <p>○要約 ○展開を考え、要旨をとらえ ・簡条書き</p>
<p>③ 読み広げ 第5単元</p>	<p>【目標 28】ある問題について書かれた本を捜して読む</p> <p>2-12 アジアのほかの地域に関する本を、図書館で捜して調べてみよう。</p>	
<p>⑧ 問題をとらえる 第6単元</p>	<p>【目標 29】同じ主題について、書かれた他の本を読み、考えを深める。</p> <p>走れメロス 2-13 友情を主題にした作品や、友情についての意見を述べた文章を思い出してみよう。それぞれ、「友情」をどのようにみていたか、考えてみよう。できたら、それぞれ読み直して考えてみよう。</p>	<p>6</p> <p>【読む・書く・発表する】</p> <p>「心情を豊かに」 <u>走れメロス/少年の日の思い出</u> 〈小説/作文〉 ○主題 ○人物の描写 ○表現 ○ものの見方や考え方 ・問題を出し合う ・感想を出し合う</p>
<p>⑤ 読み比べ 第6単元</p>	<p>少年の日の思い出 2-14 有島武郎の『一房の葡萄』は、この「少年の日の思い出」の主題と似た問題について描いている。二つを読み比べて考えてみよう。</p>	

これらの読書対象は説明的文章から文学へと意図的にそのジャンルを変えて、〔問題をとらえる〕よう計画されている。

ここでは「学習の手びき」が、〔調べ読み〕〔問題をとらえる〕〔読み広げ〕→〔問題をとらえる〕〔読み比べ〕と、指導系列Ⅱおよび指導系列Ⅲのつながりをうみだすことで、自分自身の生活とそこから問題意識が生み出される過程を、学習者が具体的に体験できるよう企図されている。

6.1.3. 発達に応じる連続性を備えた「学習の手びき」

「探究的な読書」は〔読み深める〕学習活動の過程で、さらなる自己の課題を発見することで完成される。

3 年第 7・第 8 単元は、文学(古典—随筆・物語、唐詩／戯曲、詩)の単元である。さまざまなジャンルの文学作品を〔読み広げ〕〔調べ読み〕〔読み比べ〕て、〔読み深める〕「読書活動」である。

1 年時から発達段階に応じて、いろいろな本を活用し、「探究的な読書」が各人の生活に根づくよう導いてきた「学習のすじ道」の最終段階である。

〈資料2〉の抜粋6 3年

③ 読み広げ	第7単元	<p>【目標 45】古典の現代語訳を読む</p> <p>3-13 いろいろな古典を現代語訳で読んでみよう。</p>	<p>7 【読む】</p> <p>「古典の世界」枕草子/ 『源氏物語』について/唐詩/ 桃花源 〈古典随筆・物語・唐詩・ 現代語訳〉</p> <p>○昔の人の自然や人生についての考え方 ○朗読・好きな漢詩を選ぶ</p>
④ 調べ読み	第7単元	<p>【目標 46】漢字について調べて、知る</p> <p>3-14 杜甫は「詩聖」、李白は「詩仙」といわれているが、「聖」と「仙」の漢字の意味を、漢和辞典で調べてみよう。</p>	
⑤ 読み比べ	第7単元	<p>【目標 47】伝説の筋立て、内容を比較する。</p> <p>桃花源 3-15 わが国の「浦島伝説」とこの作品を比較して、その類似点と相違点をあげて発表してみよう。</p>	
⑤ 読み比べ	第8単元	<p>【目標 48】作品とその原話とを比較する</p> <p>3-16 「夕鶴」のもとになっている民話を捜して読んでみよう。</p>	<p>8 【読む】</p> <p>「文芸を味わう」 夕鶴詩(未来へ 薔薇Ⅰ・Ⅱ) 〈戯曲・詩〉</p> <p>○内容の吟味 ○作者の意図 ○朗読 ○自然や社会などに関する問題・方言的な表現の効果</p>
⑨ 読み深める	第8単元	<p>【目標 49】評論を読んで、自分の感想を深める</p> <p>3-17 「夕鶴」について書かれた評論を捜してみよう。</p>	

〈資料2〉の抜粋6に掲げたように、それぞれの文学作品の特質を生かしながら、それぞれがもつ独自の世界を存分に味わうことができるよう、着眼点にそって〔読み深める〕よう計画されている。

【目標 45】 古典の現代語訳を読む

(学習の手びき 3-13) いろいろな古典を現代語訳で読んでみよう。

ここでは、平安を代表する二人の古典作品をとりあげた教科書教材を出発点として、自由に現代語訳で〔読み広げ〕るよう誘いかけている。

【目標 46】 漢字について調べて、知る

(学習の手びき 3-14) 杜甫は「詩聖」、李白は「詩仙」といわれているが、「聖」と「仙」の漢字の意味を、漢和辞典で調べてみよう。

「詩聖」杜甫と「詩仙」李白の作風や生き方の違いを、まずは漢和辞典で調べ、学習者の興味・関心に応じた「探究」が可能となるよう〔調べ読〕むよう誘いかけている。

【目標 47】 伝説の筋立て、内容を比較する。

(学習の手びき)3-15 わが国の「浦島伝説」とこの作品を比較して、その類似点と相違点をあげて発表してみよう。

ここでの〔読み比べ〕は、「桃花源」と「浦島伝説」を対象としその類似点・相違点をあげ、発表できるようながしている。発表に向けては、考えを「書くこと」で整理し、さまざまな角度から検討したうえで、まとめることが求められる。

【目標 48】 作品とその原話とを比較する

(学習の手びき 3-16) 「夕鶴」のもとになっている民話を捜して読んでみよう。

【目標 49】 評論を読んで、自分の感想を深める

(学習の手びき 3-17) 「夕鶴」について書かれた評論を捜してみよう。

戯曲「夕鶴」を読んで、二つの誘いかけがなされている。一つ目はもととなる民話を捜して〔読み比べ〕ること、二つ目は「評論」を捜して〔読み深める〕ことである。端的で簡略な誘いかけではあるが、これらはすでに本格的な文学研究の域にある。中学3年生のこの時期は、文学作品を対象として批判的な読みも含めた「探究」がなされるよう、発達段階を意識した継続的な指導がなされてきたという証左でもある。

そして、どの本の著者と、どの本の著者とが、似た考えをもっているか、どの著者の考えが特異であるかなど、多くのもののなかを分類して考えるという、えりわける仕事、を読むことの、読む生活の経験として考え、いわゆる情報処理をその読書生活の一部において考えたいと思う。

(大村 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』No. 313, 金子書房, p.61)

『読書生活通信』の「学習の手びき」は、〔通読・問題をとらえる〕〔通読・感想・読み深める・読み広げ〕のように、関連するひとまとまりの「読書活動」を必須のものとして示しているものがある。これは、夏休みや冬休みなどの教室を離れた場での主体的な「読書活動」の場では、関連する一つの環(ルーティン)としての「読書活動」が要求されることによる。「学習の手びき」によって、こうした関連する一つの環(ルーティン)としての

「読書活動」が示されていることは、表3-9の一覧表による整理が生んだ気づきである。

さらに、本項（第3章第3節第1項）4.2.1.「〔読書生活の態度〕としての書くこと」の意義で述べたように、探究的な「読書活動」には「〔読書生活の態度〕としての書くこと」が欠かせないことを、表3-9の『読書生活通信』の「学習の手びき」一覧から読み取ることができる。

6.2. 探究的な読書生活の関心・態度に働く「学習の手びき」

本項冒頭で述べた大村はま単元学習における「学習の手びき」の役割(橋本 2014)は、読書生活指導においても例外ではない。6.1.で取り上げた指導系統Ⅲ「探究的な読書生活の関心・態度」を育むための「学習の手びき」は、次の三つに分類(橋本 2014)できるものである。すなわちそれは、次の三つである。

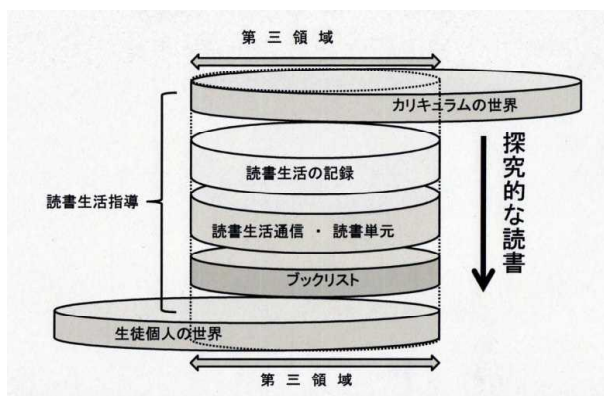
- 1) 着眼点を示し学習への意欲を喚起するもの
- 2) 深く自己に引きつけて考えさせるもの
- 3) 発達に応じる連続性を備えた立体的なもの

表3-9が示すように、「いろいろな本を活用」して、指導系統Ⅰ～Ⅲの「読書活動」は展開される。それは、単純な一本道上の展開ではなく、指導系統Ⅰ～Ⅲの複合的かつ有機的な関連により展開される。その複合的かつ有機的な関連を生み出す原動力こそが「学習の手びき」であり、その最終的な到達点は、「探究的な読書生活の関心・態度」を身につけた「読書人」の育成にあるといえる。

「探究的な読書の関心・態度」を学習者の生活に根づかせるためには、クルトーら(2007)のいう「第三領域」^{*33}での指導が必要となる。大村はま読書生活指導の場合、その基本構造は、カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋める立体的な三層構造からなる。

	一年	二年	三年
読書生活の関心	4	4	4
読書生活の態度	3	3	3
読書生活の関心・態度	2	2	2
読書生活の関心・態度・関心	10	10	10
読書生活の関心・態度・関心・態度	6	6	6
読書生活の関心・態度・関心・態度・関心	5	5	5
読書生活の関心・態度・関心・態度・関心・態度	2	2	2
読書生活の関心・態度・関心・態度・関心・態度・関心	8	8	8
読書生活の関心・態度・関心・態度・関心・態度・関心・態度	9	9	9

図3-1 (再掲)



読書指導の「系統のあらまし」 図3-7 (1-3-3)「大村はまの読書生活指導」の基本構造

*33 クルトーらによる *Guided Inquiry*(2007)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、これらを重ね合わせ混合した世界を Third space「第三領域」とよぶ。

i)「読書生活の記録」 ii)「『読書生活通信』・読書(関連)単元」 iii)「ブックリスト」の三層である。これら三層を有機的に結びつけるのが「学習の手びき」であり、それは、**図3-7**のように表すことができる。この基本構造が生きて働いてこそ、「探究的な読書生活の確立」が可能になるといえる。

6. のリフレクション

大村はま読書生活指導の基本構造は、カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋める立体的な三層構造からなる。

その三層は有機的かつ密接なつながりをもって、学習者の生活に「探究的な読書」を根づかせる。こうした有機的かつ密接なつながりをもつ「読書活動」を中学校3年間にわたる系統的・段階的な「読書生活指導」システムへと組み立てていくのが「学習の手びき」である。「学習の手びき」、学習者を自然かつ主体的な「読書活動」と導く「問いかけ・誘いかけ」である。「学習の手びき」による「読書活動」は、Ⅰ～Ⅲの三つの指導系統からなり、いろいろな本を活用しつつ関連・複合して、発展的・段階的に展開する。その構造は、螺旋状につながる三層を形成する立体構造である。

大村はま読書生活指導は三層構造からなるシステムである。したがって、この三層のいずれかが欠けると機能すなわち指導の効果が期待し難いものとなる。

一方で、大村はま国語教室での読書生活指導のような「ブックリスト」「読書生活の記録」や2週間に一回発行の『読書生活通信』、帯単元「読書」のような実践を完璧にこなすことは難しい。

大村はま読書生活指導システムの実践化に向けては、三層構造の全てを完璧に作りあげることが難しい。重要なのは、目の前にいる学習者の実態を把握し、それに基づいて大村はまの読書生活指導システムを「カスタマイズ」することにある。三層構造の四要素(ブックリスト・通信・単元・記録)をくずさず、部分的には不十分であっても、「学習の手びき」を用いて三層・四要素が有機的に機能する読書生活指導を意識し、展開することである。

読書生活指導の到達点は、小学校六年間および中学校三年間をかけて、「探究的な読書」が学習者の生活に根づくことにある。その具体的かつ計画的な指導方法については第4章で述べる。

7. 考察のまとめ

本項目は、次のように構成する。

7. 考察のまとめ

7.1. 「読書活動」の基本展開

7.2. 「読書活動」の組み立て

7.3. 教科書から教室へー実践化に向けての課題

7.1. 「読書活動」の基本展開

昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』における「読書活動」の基本展開は、**図3-8**のように表すことができる。

昭和 50 年版『改訂標準中学国語』の各単元の「読書活動」を充実したものとするためには、**図3-8**のように学習データベースである『読書生活通信』から、積極的に読書に関する情報や技術を取り込む必要がある。さらに、さまざまなジャンルの本を実際に読むことで展開する「読書活動」の全ては、各学年第 4 単元の「記録・報告」を「書く」活動に収斂される。

学習者は、「読書生活」を「書き留める」ことで、自己の課題の発見と解決に向けた「f 探究的な読書生活の関心・態度」を確立する。「探究的な読書生活」は、「読むこと」とともに「いつも書いている生活」である。単元での学習は、『読書生活通信』という学習データベースを持つことで深まり、さらに、全ての学習活動が「書くこと」に収斂されることで、学習者の言語生活に根づくのである。この一連の動きが昭和 50 年版『改訂標準中学国語』の「読書活動」の基本展開であり、これによって「探究的な読書」が学習者の生活に根づくといえる。

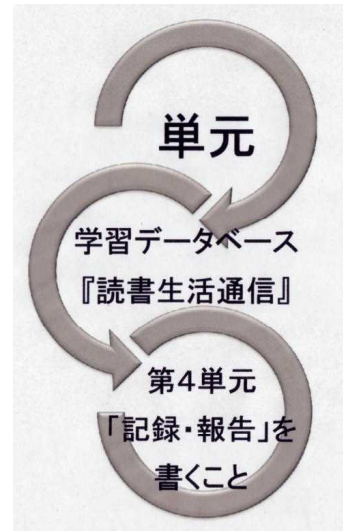


図3-8 「読書活動」の基本展開

7.2. 「読書活動」の組み立て

昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』における「読書活動」の組み立ては、学習データベースとしての各学年の『読書生活通信』一～三号を中心として、「読書技術」を育むことをねらいとした複数の「読書関連単元」が、「学習の手びき」によって関連づけられ、幅広いジャンルの本を使ったさまざまな「読書活動」を展開する。

学習者は、これらの「読書活動」を段階的・系統的に体験していく過程において、「探究的な読書」を支える「読書力」を獲得していく。この時、実際に「さまざまなジャンルのいろいろな本」を読みこなすことで展開される「読書活動」と学習者の生活を結びつけるものは、「読書生活の記録・報告」を「書く」という行為である。

「読書生活の記録・報告を書く」という行為は、自らの「読書活動」を効力感を持って振り返る「メタ認知」であり、次の読書への「意欲」となる。学習者は、「記録」を「書く」ことによって初めて、自らの心が「本」を介して生き生きと動く様子を知り、力を得る。この力こそ自己の課題発見・解決に向けた「探究的な読書生活」の原動力である。力を得て学習者は、段階的・系統的に組み立てられた「読書活動」のなだらかなスロープを自分の足でたどるうちに、次第に自らの「読書生活」を確立する。その組み立ては平面図では描けず、**図3-1**のように立体的なものとなる。

7.3. 教科書から教室へー実践化に向けての課題

昭和 50 年版『改訂標準中学国語』における読書生活指導の構造と展開は、次の昭和 53 (1978) 年の改訂によって縮小され姿を消していく。これまで、多くの研究者が大村はま単

元学習実践の功績を認めつつも、実践化および汎用性についての難しさを否めないとしてきた。その難しさの具体的な指摘は、次のようである。

「授業展開の配当時間を含めた具体的な姿がわかりにくい。」

(渋谷孝 1993『国語科単元学習は成立するか』明治図書 pp.66-67)

(大村はまによる読書生活指導、帯単元「読書」に関して)「三年間の系統性については十分に触れられていない。」「取り立て指導である帯単元「読書」と通常の国語科学習指導との間にどのようなつながりを持たせていたかという点については、稿を改めて考察を加えたい。」

(平瀬正賢 2014「大村はま国語教室における読書生活指導の研究—帯単元「読書」を中心に—」日本国語科教育学会編『月刊国語教育研究』No. 512. pp.50-51)

大村はま読書生活指導において、授業展開の配当時間・三年間の系統性・取り立て指導である帯単元「読書」と通常の国語科学習指導とのつながり」などはとらえにくいものであった。

しかし、本章(第 3 章)では、大村はま読書生活指導理論を具現化した昭和 50 年版『中学国語一～三』を分析・構造化することで、こうした「とらえにくい事柄」の一端を明らかにできたと考える。

甲斐(2004)は、今日の国語科における読書指導を構想するうえでの手がかりとして、単元と「読書活動」の関連を見出すことの意義を次のように述べている。

一つは単元における諸活動相互の関連、系統と国語学習の時間における他の領域の指導との関連を見出すことである。単元「読書」は、読むことはもとより、書くこと、話すこと・聞くことが総合的に折りこまれて遂行されている。したがってこれらの諸活動と教科書教材を読むこと、読書生活の記録の作成と書くこと、読書会と聞くこと・話すこと、等、それぞれの関連のありかたについて明らかにすることは、当時に比べて授業時数が実質的には 3 割減となった今日の国語科における読書指導を構想するうえでの手がかりになると考えられる。

(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. p.81.)

本項(第 3 章第 3 節第 1 項)では、昭和 50 年版『中学国語一～三』の「学習の手びき」を分析することで、読書生活指導に関する「諸活動相互の関連、系統と国語学習の時間における他の領域の指導との関連」を把握できたと考える。

甲斐の指摘にあるように、今日の国語科は、大村実践時に比して授業時数が実質 3 割減となっており、効果ある活動を集約的に展開する必要に迫られている。「読書関連単元」『読書生活通信』『読書生活の記録』を関連させて「読書活動」が営まれる大村はま実践は、言語活動が総合的・集約的に展開されており、今日の読書指導を構想するうえで、有力な手がかりとなり得る。

しかし、その実践化には、もう一つ大きなハードルが横たわっている。大槻(2014)は、大村単元学習が「実践不可能な理想」となってしまうことへの警鐘を鳴らしている。

単元学習の最も優れた実践例として、多くの方々は大村はま先生の実践を思い浮かべるであろう。私もそのことに異論はない。しかし、このような授業でないと単元学習言われてしまうと、私などは一歩も踏み出せない。現場の先生方が「私にはできない」と言われるようだと、それは「実践不可能な理想」になってしまう。

そこで私は、単元学習の神髄を「自主・協同・探究の精神に立つ学習」としてとらえ、それを目標にして、その目標に一歩でも半歩でも踏み出してみることを提案したい。誤解を恐れずに言えば、単元学習であるか否かはいったん忘れて、「本物の学習」の成立を目指すこと、これこそが単元学習に近づく道ではないかと思うのである。

(大槻和夫 2014「単元学習への一歩」日本国語科教育学会編『月刊国語教育研究』12月号No. 512.巻頭言)

大槻(2014)の本意は、大村実践そのままの授業でなくとも、実践者が目の前の子どもの実態に合わせて工夫を凝らすことで大村はま単元学習理論は、だれにとっても継承可能なものになるということである。言い換えれば、目の前の学習者に合わせた「カスタマイズ」の必要性である。大村はま「読書生活指導理論」の実践化においては、この「カスタマイズ」が欠かせない。

大村はま「読書生活指導理論」とその構造は、今日の国語教育現場、すなわち国語教室で活用されてこそ、意味をなす。その点において最も重要なことは、まず第一に、大村はま「読書生活指導理論」は、**三層構造からなるシステム**であることへの理解である。その上で、システムを目の前の学習者の実態に即した「**実行性・実現性のある学習材**」として提示することが求められる。

読書指導教材は、学習者にとって最も身近な読書への入り口である。学校における読書指導が効果的なものとなるためには、読書指導教材が具体的な本や読書の間と結ばれること、そのため、使用している教科書教材に指導者の手を加えただけのものでよいと考える。学校・学校図書館のみならず広く地域の現状に目を向け、学習の間・学習材をそこにあるものを活用することとしてとらえる。読書のための学習材は、身近な図書館などの施設や身近な人と結ばれたものであり、また、指導時間や読書環境等も、実現可能な範囲のものでよい。

大村はま「読書指導理論」の実践化に向けて、三層構造からなるシステムを壊さず**カスタマイズ**するにあたって留意すべき点は、次の1)～4)である。

1)「ブックリスト」

学校図書館などの手にとって読める本を活用し、学習者の発達・適応課題に即した「ブックリスト」をつくる。

「ブックリスト」を含む読書教材にあげられた本が、発達の過程にある子どもたちの経験の浅さを補う「読むべき本」であるかどうか、また、「読むべき本」が「読みたい本と

なるよう」導くこと。

2) 『読書生活通信』

「ブックリスト」は、読書の知識・読書法・読書技術を連動させ提示する。

「ブックリスト」を含む読書教材としての『読書生活通信』を発行する。いろいろな本を活用して、読書の知識・読書法・読書技術を身につけさせる。学習者の生活に「探究的な読書立」を根づかせるための、指導の系統性を考える。

3) 「読書生活の記録」

「読むこと」のかたわらでいつも書いている生活を実現させる。

読んだ「心の中を文字にする」「書くことで考えがまとまる」経験を持たせる。「読書生活の記録」10項目は、それが自然に実現される場である。10項目全てが「読書生活の確立」へと導く柱であることを常に意識させる必要はあるが、全てを書かなくてはいけないというものではない。

「読書生活の記録」は、指導者にとっては学習者の読書生活の実態をとらえる資料である。また、学習者にとっては、自らの読書生活を振り返り、その効果を「メタ認知」するための学習資料となる。

4) 「学習の手びき」

「学習のすじ道」を明確に示す。

「ブックリスト」を含む『読書生活通信』が、真に「本を選ぶ」力を育てる学習材として機能するためには、「ブックリスト」中に「読みたい本」を見だし、データベースを活用することで「楽しさ」や「充足感」を得ることができるよう「手びき」する。強制によらず、すすんで読もうとする読書意欲を喚起する。また、「読書」に関する学習が自己の課題発見・解決に向けた「探究的な読書」へとつながるよう、「手びき」によって「学習のすじ道」を明確に示す。

こうした留意点をふまえつつ、次項(第3章第3節第2項)では、現代版中学国語教科書における読書教材の基本構造を可視化し、「ブックリスト」を含む読書指導教材の機能と、その効果が十全に発揮される提示法について考究する。

〈第3章第3節第1項のリフレクション〉

昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』(教育出版)の2種類(『読書生活通信』・「単元」)の「学習手びき」は呼応関係にあり、「単元」での学習は学習データベース『読書生活通信』を必要とし、『読書生活通信』は実生活や次の「単元」で応用へと「誘いかけ」る機能を持っている。呼応する2種類の「学習の手びき」によってもたらされる「読書活動」は、『読書生活通信』と「単元」を結ぶスロープによって導かれる自然かつ必然性を持った活動である。学習者は、中学校3年間をかけてつらなる段階性・系統性を有する螺旋状のスロープをたどるうちに、「探究的な読書生活」を確立する。

大村はま読書生活指導の基本構造は、カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋める立体的な三層構造からなる。

その三層(「読書生活の記録」・『読書生活通信』「読書単元」・「ブックリスト」)は有機的かつ密接なつながりをもって、学習者の生活に「探究的な読書」を根づかせる。こうし

た有機的かつ密接なつながりをもつ「読書活動」を中学校三年間にわたる系統的・段階的な「読書生活指導システム」へと組み立てていくのが「学習の手びき」である。

「学習の手びき」による「読書活動」は、三つの指導系統からなり、「いつも書いている生活」を基軸としながら、Ⅰ読書生活の関心・態度の育成・Ⅱさまざまな本を読みこなす技術の習得・Ⅲ探究的な読書生活の確立に向けて、反復・発展を繰り返しつつ、段階的に展開する。

大村はま読書生活指導システムの実践化に向けては、目の前にいる学習者の実態を把握し、それに基づいて大村はまの読書生活指導システムを「カスタマイズ」することにある。三層構造の四要素(ブックリスト・通信・単元・記録)を意識し、部分的には不十分であっても、「学習の手びき」が三層を有機的につなぎ、システムとして機能する読書生活指導を展開することである。

※注

本節は、次の二つの論考(谷木 2016・谷木 2015)を基に書き改めた。

谷木由利(2016)「大村はま読書生活指導の構造と展開―「教科書」でみる中学校三年間のカリキュラム―」『国語科教育』第 81 集, 全国大学国語教育学会, pp.50-58

谷木由利(2015)「問いかけ・誘いかけで構成する読書指導」第 130 回全国大学国語教育学会自由研究発表資料

―第3章・第3節・第1項 参考文献―

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, 未訳

橋本暢夫(2014)「大村はま国語教室における『自己を育てる』教育の深化」、『南部国語の会第 16 回 国語教育研究会研究紀要』, pp.65-75

平瀬正賢(2014)「大村はま国語教室における読書生活指導の研究―単元「読書」を中心に―」日本国語科教育学会編『月刊国語教育研究』No. 512. pp.50-51

石津(平瀬)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, pp.35-42

石津(平瀬)正賢(2006)『大村はま国語教室における読書生活指導の研究』兵庫教育大学連合大学院博士論文, 私家版, p.12

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

甲斐雄一郎(2014)「大村単元における『傾斜』について」, 『南部国語の会第 16 回国語教育研究会研究紀要』, pp.57-64

倉澤栄吉(1984)「解説」『大村はま国語教室 8』読書生活指導の実際(二), 筑摩書房, pp.497-502

村井万里子(1995)「ことばの生活と向上」『国語教育を学ぶ人のために』, 世界思想社, pp.49-58

- 中嶋真弓(2011)「中学校における読書指導の在り方～昭和 47 年度使用開始教科書を中心に」『愛知淑徳大学教育学研究科論集』創刊号, pp.31-45
- 西尾実(1951)「読書生活の問題と指導」『国語教育学の構想』第二編七, 筑摩書房, pp.90-105
- 大槻和夫(2014)「単元学習への一歩」日本国語科教育学会編『月刊国語教育研究』No. 512. 巻頭言
- 大村はま(1966)『やさしい国語教室』, 毎日新聞社
- 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』No. 313, 金子書房, pp.58-63
- 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(1984a)『大村はま国語教室 7』読書生活指導の実際(一), 筑摩書房, pp.5-98
- 大村はま(1984b)「帯単元『読書』について」, 『大村はま国語教室 8』読書生活指導の実際(二), 筑摩書房, pp.13-30 所収
- 渋谷孝(1993)『国語科単元学習は成立するか』明治図書 pp.66-67
- 谷木由利(2015)「問いかけ・誘いかけで構成する読書指導」第 130 回全国大学国語教育学会自由研究発表資料
- 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
- 内田樹(2009)『こんな日本でよかったね 構造主義的日本論』文春文庫
- 内田義彦(1985)『読書と社会科学』岩波新書
- 山元隆春(1995)「ことばの生活と国語教育」『国語教育を学ぶ人のために』, 世界思想社, pp.14-23

第 3 章 大村はま「読書生活指導」の実践的提案

—昭和 50 年版西尾実監修『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）に着目して—

第 3 節 中学校三年間を見通した読書生活指導の意義と実際(その 2)

第2項 現代版中学国語教科書との比較

〈内 容〉

1. H20年版学習指導要領における読書指導
2. H24年版国語教科書（5社）の読書指導教材
3. 昭和50年版『改訂標準中学国語』における読書指導の構造
4. 「ブックリスト」活用の視点から見た読書教材提示の現状と課題

第2項 現代版中学校国語教科書との比較

大村はま「読書生活指導理論」とその構造は、今日の国語教育現場、すなわち国語教室で活用されてこそ、今日なお意味をなす。先に、大村はま「読書指導理論」の実践化に向けて、三層構造からなるシステムを壊さず**カスタマイズするにあたって留意すべき点**は、次の1)～4)である。これら1)～4)は、小・中学校における読書生活指導のための教科書読書教材がクリアすべき課題でもあると考える。

1) 「ブックリスト」

学習者の発達・適応課題に即した「ブックリスト」をつくる。

2) 『読書生活通信』

「ブックリスト」・読書の知識・読書法・読書技術を連動させ提示する。

3) 「読書生活の記録」

「読むこと」のかたわらで「いつも書いている生活」を実現させる。

4) 「学習の手びき」

三層の有機的関連を生みだし「学習のすじ道」を明確に示す。

主体的な読書活動を促す。

こうした課題の実現に向けて本項では、まず現代の中学国語教科書における読書教材の基本構造を可視化し、「ブックリスト」を含む読書指導教材の機能と、その効果が十全に発揮される提示法について考究する。

今日、使用されている中学国語教科書の読書教材およびその提示法が、昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）における読書教材およびその提示法と異なっているとしたらどんな点であるか。本項では平成24年版中学国語教科書(5社)と昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）の読書教材およびその提示法を、比較・分析する。

1. H20年版学習指導要領における読書指導

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」が掲げられている。また、「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。さらに、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「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」が国際競争の加速し、国際協力の必要性の増大する状況なかでの「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。

平成 20 年版中学校国語学習指導要領の改訂をうけて作成された平成 24 年版中学国語教科書は、上記のような主旨に基づく読書指導のあり方を強く意識し、反映したものであり、高度情報化社会、知識基盤社会の今を生きる中学生にとって、どのような読書教材が必要かを考える上で適切な資料と考えた。

2. H24年版国語教科書（5社）の読書指導教材

平成 24 年版の中学校国語教科書は、5社から発刊されており、それぞれの教科書に記載された「ブックリスト」の提示方法や学年別の本の数などを含めた読書指導教材は、次の(A)~(C)の三つに分類できる。

- (A)ブックリストのないもの
- (B)関連・発展指導型
- (C)読書法・読技術指導型

以下、これら三つの分類に基づき、それぞれの教科書の読書教材がもつ要素の特徴と構造を分析する。分析にあたっては、5社の教科書をそれぞれ (1)ブックリストについて (2)読書単元とその特徴 (3)概要・その他 の三点から一覧表に整理した。

2.1.(A)ブックリストのないもの

○学校図書『中学校国語』〈ブックリストなし〉

平成 24 年版学校図書『中学校国語』一年～三年には、ブックリストが記載されていない。

<p>(1)ブックリストについて</p> <p>「ブックリスト」は記載されていない。</p> <p>しかし、各学年の巻末には、「日本文学の流れ」と題された「日本文学年表」が付されており、大和時代から平成の今日に至るまでの文学の流れが作品の成立年・書名・著者名・時代のできごと(全てふりがな付き)が年表の形で提示されている。その注意書きには「作品の時代、背景を知るためだけでなく、読書案内としても利用しましょう。」という記述がある。</p>
<p>(2)読書単元とその特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各学年 2 回「読書」と題した教材がある。 ・各学年 2 回「発見する読み」と題した読書技術指導の教材があり、探究的な読書への系統性がふまえられており、「読書技術」育成に向けての配慮がある。 <ul style="list-style-type: none"> 1 年「対比」に注目しよう・「対比」から発見しよう 2 年「事実と意見」を区別しよう・「事実」から「意見」が生まれる時 3 年「述べられていないこと」を見つめる・「述べられていないこと」から対話へ

(3)概要・その他
<ul style="list-style-type: none"> ・平成 27 年度版への改訂で、各単元に「関連図書」2 冊のリストが付け加えられた。 ・「読書」の資料も増え、充実度を増している。「発見する読み」の学年別の発達段階を踏まえた系統的な指導は秀逸である。「ブックリスト」との関連がほしい。

2.2. 「(B)関連・発展指導型」－3社

「ブックリスト」が備えられている。「ブックリスト」は、3 社とも教材の内容や著者に関連した「関連図書紹介」と読み広げのための「発展図書紹介」に分けられている。

2.2.1. 教育出版『伝え合う言葉 中学国語』〈関連・発展図書紹介型〉

(1)ブックリストについて
<p>〈関連・発展図書紹介〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「読んでみよう」各学年の「読むことを主目標とした教材」の関連および発展読書として、2～12 冊の本を取り上げ、表紙の写真・著者名のみを提示している。 収載冊数（1 年 33・2 年 33・3 年 47・計 113 冊） ・巻末に「〇年生のための読書案内」 収載冊数（1 年 20・2 年 19・3 年 20・計 59 冊） ・合計の収載冊数（1 年 53・2 年 52・3 年 67・計 172 冊）
(2)読書単元とその特徴
<ul style="list-style-type: none"> ・各学年 2 回「読書への招待」と題した教材がある。 ・「読書への招待 1」には、読書技術を習得するための教材「みちしるべー学習の手びき」がある。 1 年「目次・年表・訳者あとがき・注・奥付」の活用法・全文通読から本の帯・ポップを作ろう 2 年「心情曲線・カード法とマッピング・図書館(十進分類表)・インターネット」の活用法・自分が興味を持ったことを調べる 3 年「読書記録の書き方・例・活用法」「読書計画の立て方」 ・各学年巻末付録「言葉のとびらーデータベースコラム」には読書の知識が豊富に載せられている。 1 年「メモの取り方」「国語辞典と漢和辞典」「本の構造」 2 年「辞典のいろいろ」「図書館で本を探そう」「近代史文学年表」 3 年「辞典のいろいろ」「引用の仕方」「古典文学史年表」
(3)概要・その他
<ul style="list-style-type: none"> ・「ブックリスト」は、現代の中学生が興味を持つであろう「読むべき本」が多ジャンルにわたって適切量提示されている。 ・読書生活に欠かせない「読書技術」「読書法」「読書の知識」「読書記録」等について豊富な資料が提示されており、それらに基づく「読書活動」への誘いが感じられる。 ・惜しむらくは、これらの「読書生活を支える豊富な資料と提案」に「ブックリスト」との有機的関連を持たせる「手びき」がなされていないことである。 ・本格的な「読書記録」「読書計画」の活用法について指導がなされているが、それが

三年生であることからその使用期間が限定的なものになってしまうことが、惜しまれる。

2.2.2.三省堂『中学生の国語』〈関連・発展図書紹介型〉

<p>(1)ブックリストについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「私の本棚」 <p>教材文にテーマ・ジャンルでつながりをもつ図書の紹介。関連・発展読書をさせた本を表紙写真・著者名・60字程度の解説文を伴って示している。所々に実際に読んだ本の書名・著者名を記入する欄がある。読んだ本の評価を5つの☆を塗る形で、学習者自身が評価する欄がある。</p> <p>収録冊数（1年34冊・2年31冊・3年28冊）</p> ・教材文の著者の他の著書の紹介 <p>表紙写真・著書名のみ</p> <p>（1年8人の著者に関連した16冊・2年7人の著者に関連した12冊・3年3人の著者に関連した5冊）</p> ・合計の収録冊数（1年50・2年43・3年33・計126冊）
<p>(2)読書単元とその特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「読書教材・単元」は特設されていない ・各学年巻末に文学史年表 <ul style="list-style-type: none"> 1年「古典文学史年表」 2年「古典・近代文学年表」 ・1年生のみ巻末に「本の中で出会った言葉」を書く表(月日・本のタイトル・書いた人・出会った言葉)がある。
<p>(3)概要・その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ブックリスト」は、現代の中学生が興味を持つであろう「読むべき本」が多ジャンルにわたって適切量提示されている。 ・1年生巻末の「本の中で出会った言葉」(月日・本のタイトル・書いた人・出会った言葉)のような記録のすすめと具体的な提示は他の教科書には見られない優れた教材である。こうした読書記録的な教材が他学年にもほしい。また「記録」と「ブックリスト」との関連を持たせる「手びき」がほしいところである。

2.2.3.光村図書『国語』〈関連・発展図書紹介型・テーマ別チェックリスト〉

<p>(1)ブックリストについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・関連図書紹介「広がる読書」 <p>教材文の関連図書の紹介、表紙写真、著者名。</p> <p>収録冊数（1年18冊・2年15冊・3年8冊）</p> ・テーマ別「読書案内」 <p>読書単元「読書と情報」の中に収録。テーマは「社会・科学・国際理解…など」各学年8テーマにわけて、3～5作品が紹介されている。表紙写真・著書・著者名と130字程度の解説が付されている。</p>

<p>収載冊数（1年37冊・2年37冊・3年36冊）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・巻末資料「〇年生にお薦めの本」は学年別の推薦図書のチェックリスト。表紙写真・著書・著者名のみを紹介。「フィクション」「ノンフィクション」に分けて紹介されている。 <p>収載冊数（1年33冊・2年34冊・3年33冊）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・巻末に「1・2・3年の本棚」として当該学年以外の「お薦めの本」を再掲している。 ・合計の収載冊数（1年88・2年86・3年77・計251冊）
<p>(2)読書単元とその特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各学年に読書単元が一つある。 <p>1年第2単元「読書と情報 思いを伝える」</p> <p>読書活動「おいしい読書」読書紹介をする</p> <p>情報コラム①本から情報を集める(題名・目次・索引・奥付に関する知識)</p> <p>情報コラム②新聞の紙面構成の特徴を知ろう(新聞の紙面構成に関する知識)</p> <p>読書教材「雪とパイナップル」鎌田實</p> <p>「江戸からのメッセージ」杉浦日向子</p> <p>読書案内(ブックリスト)</p> <p>2年第3単元「読書と情報 技を伝える」</p> <p>読書教材「メディアと上手につきあうために」池上彰</p> <p>読書活動「気になる『あの人』を探ろう メディアの特徴を生かして調べる」</p> <p>読書教材「旅する絵描きーパリからの手紙」伊勢英子</p> <p>「五重塔はなぜ倒れないか」上田篤</p> <p>読書案内(ブックリスト)</p> <p>3年3単元「読書と情報 時代を伝える」</p> <p>読書活動「読書生活をデザインしよう」未来のわたしにお薦めの本</p> <p>情報コラム 本の探し方・見つけ方(読書記録・読書傾向・本の探し方、見つけ方・本の読み広げ方・読書について語り合う・読んでみたい本を挙げる)</p> <p>読書教材「蟬の声」浅田次郎</p> <p>「高瀬舟」森鷗外</p> <p>「光で見せる展示デザイン」木下史青</p> <p>読書案内(ブックリスト)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3年巻末には文学史年表「日本文学の流れ」がある。
<p>(3)概要・その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ブックリスト」は、現代の中学生が興味を持つであろう「読むべき本」が多ジャンルにわたって多数提示されている。また、学年毎に積みあげていく「読むべき本」の一覧表提示も他には見られない特徴である。 ・情報読書の技術を三年間をかけて、系統的かつ具体的に育成しようという意図が強く感じられる。 ・「読書教材」「読書活動」「情報コラム」「読書案内(ブックリスト)」の組み合わせによる多視点からの読書指導で得られる「読書技術」「読書法」「読書の知識」は多い

と考えられる。これら多視点からの「読書生活の確立」に向けてのアプローチに対して「手びき」が直接的に学習者の意欲をそそる働きかけになっていない点が残念である。

- ・また、豊富な読書教材と「ブックリスト」との関連を持たせる「手びき」がほしいところである。
- ・平成 27 年版では「ブックリスト」の紹介冊数が、減少している。

2.2.4. 「(B)関連・発展指導型読書指導の構造

三省堂・教育出版・光村図書 3 社の教科書の中での「ブックリスト」の位置づけや提示法を、構成要素をモジュールで示し、構造化したものが、**図3-9-1**である。

「ブックリスト」の構造
(三省堂・教育出版・光村図書)

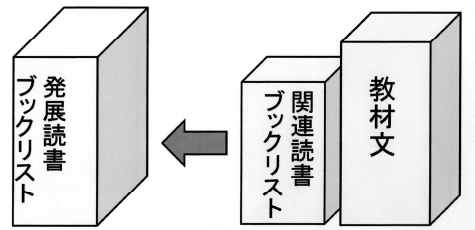


図3-9-1 平成24年版教科書「ブックリスト」の構造
(左開き教科書の教材提示の流れ←に沿って図にした)

これら 3 社の読書指導教材は、その機能によって「教材文」「関連読書ブックリスト」「発展読書ブックリスト」の三つのモジュールに分けられる。「教材文」の持つ機能は、所期の読書指導目標達成に向けて、具体的な読書行為・読書活動を展開することにある。「関連読書ブックリスト」の機能は、「教材文」の著者や主題につながる本を「読み比べ・読み広げる」ことにあり、「教材文」とインターフェースで結ばれている。学習者の読書範囲を広げたり、学習者の発達に即した「読むべき本」を紹介したりする機能を持つのが「発展読書ブックリスト」であり、「教材文」や「関連読書ブックリスト」とのつながりは皆無ではないが、他の教材や文章と結びつく可能性をもったモジュールである。

学習者は、指導者の働きかけもしくは自らの興味や関心、読書意欲に基づいて、モジュール内から実際に本を取り出して読んでみるという構造になっている。3社(三省堂・教育出版・光村)の教科書におけるこれら三つのモジュールは、表現形式やアルゴリズムの違いはあるが、モジュールの位置関係においては共通していると考えられる。「ブックリスト」の「チェック欄」の有無は、指導効果を左右する要因とは考えにくいので、図示しない。

光村図書の読書單元には、「読書活動」も含まれているが「読書技術」「読書知識」と教材・ブックリストの間に有機的な関連は存在しない。

2.3. 「(C)読書法・読書技術指導型」

読書法・読書技術の指導と「ブックリスト」等が有機的な関連のもと「単元」として機能しているのは次に述べる東京書籍の教科書である。

2.3.1. 東京書籍『新しい国語』〈テーマ別関連・発展読書指導〉

<p>(1)ブックリストについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「読書案内・本の世界を楽しもう」(年1回)は、いわゆる「古今東西の名作」12冊を紹介する機能を持っている。紹介のしかたは、「読書案内・読み広げよう」と同じである。 ・「読書案内・日本の名作を楽しもう」(年1回)の機能は、6冊の「日本の名作」を取り上げ、表紙写真、著者、見出し文(24字程度)と冒頭の一段落を紹介することである。 ・合計の収載冊数(1年・2年・3年各36冊・計108冊)
<p>(2)読書単元とその特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各学年とも年間3回「読書への招待」と題し、読書指導の機能を持つ「教材文」が提示されている。 ・うち2回は「教材文」のテーマに関連した「ブックリスト」がある。「読書案内・読み比べよう」の「ブックリスト」は、それぞれ3冊の本が表紙写真、著者、100字程度の引用文、100字程度の解説文を伴って紹介されている。「読書案内・読み広げよう」の「ブックリスト」では、同一テーマの下、6冊が表紙写真、著者、見出し文(24字程度)100字程度の解説文を伴って紹介されている。 ・ここには、ブックリストの本を活用して「読むことの技術」を身につけるためのページが、1頁を使って組み込まれている。 ・読み比べ・読み広げのブックリスト」の活用法を具体的に示した手びき(1・2年)では、巻末資料「情報の使い方・調べ方」に連動)に従って、読書活動を展開させる機能を有している。加えて、「発表する」「話し合う」などの言語活動と結んで「何のために読むのか」のゴール(目的)を明確にしている。 ・1年読書活動「紹介カードを作ろう」 (教材文「碑」・「読書案内」ブックリストと巻末資料「情報の調べ方・使い方」と連動) ・2年読書活動「情報を比較しよう」 (教材文「小さな労働者」・「読書案内」ブックリストと巻末資料「情報を比較しよう」—原文・インターネット・さまざまな本・新聞との比較—)と連動) ・3年読書活動「読み広げ方を考えよう」 (教材文「塩っぱい河をわたる」・「読書案内」ブックリスト・読書体験・話し合い・インターネット検索・巻末資料「話し合いの方法」「発想の方法」との連動) ・3年巻末に「日本文学史年表」がある。
<p>(3)概要・その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・系統性をふまえた情報読書技術の指導、活動に対する具体的提示につながる「ブックリスト」が特徴的である。

2.3.2. 「(C)読書法・読書技術指導型」読書指導の構造

東京書籍のブックリストは、それぞれが持つ機能によって「教材文」「読み比べブックリスト」「読み広げブックリスト」「読む目的・技術」「日本・世界の名作ブックリスト」の五つのモジュールに分けることができ、図3-9-2のように、構造化できる。

東京書籍『新しい国語』収載の「読み比べ・読み広げブックリスト」が、他の3社の「関連読書ブックリスト」と異なる点は、「読み比べブックリスト」と「読み広げブックリスト」に分けられていること、およびその活用方法を具体的に指示・手引する「読む目的・技術」のモジュールが存在することである。

「ブックリスト」の構造

(東京書籍)

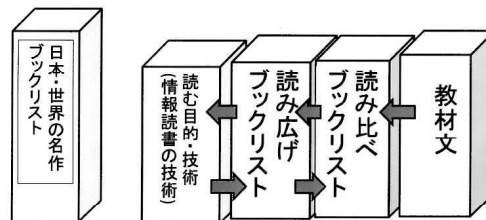


図3-9-2 東京書籍「ブックリスト」の構造〔その1〕

東京書籍の「学習の手びき」の具体を見てみよう。

東京書籍『新しい国語2』では、教材文としてラッセル・フリードマン作・千葉茂樹訳「小さな労働者」があり、続いて読書案内「本で世界を広げよう〈人権〉」がある。ここではまず、児童労働に関するジャンルが異なる三冊(教科書82ページ)が取り上げられている。アムネスティ・インターナショナル日本 編著『児童労働』、フランチェスコ・ダダモ著の物語『イクバルの戦い』、桃井和馬による写真集『もう死なせない!』の三冊である。

さらに、「読み広げよう」(教科書83ページ)は、『アンネの日記』『あそこはフリードリヒがいた』『半分のふるさと』『あなたはそっとやってくる』『車イスから見た街』『ハンセン病を生きて』のさまざまな人権問題に関する文学・非文学を合わせた六冊を取り上げている。またさらに、日本・世界の他ジャンル作品が12冊(85～86ページ)に収載されている。

これに続く「読書活動」が「情報を比較しよう」という1ページに、ベン図とともに、次の1～4の手順が具体的に示されている。

- 1 「読書案内」(82～83ページ、85～86ページ)などから選んだ本や、最近の新聞の中からさらに別の情報源にあたって調べたいテーマを決めよう。
- 2 事典や一般書など、複数の本で調べて、その情報を比較しよう。
- 3 新聞やインターネットで、関連する最新の情報がどうか、調べよう。
- 4 調べたことをまとめ自分の考えを述べよう。

また、これには巻末資料「情報を調べる時の注意点」の指示があり、そこでさまざまな情報探索に関する読書技術を学べる。ここでは「教材」「ブックリスト」「読書技術」の読書教材が有機的関連を持って具体的な「読書活動」へとつながっていることがわかる。

これらを構造化すると次のようになる。学習者は、「何のために」「どう」読むのかを捉えた時点で、「教材文」「読み比べブックリスト」「読み広げブックリスト」を、つながりや分類の整理された一つの「ブックリスト」として認識することになる。さらに「ブックリスト」が「読む目的・技術」のモジュールと結びつくことで学習者は、必要感を持って「ブックリスト」の本を主体的に選択し、読むことが可能になる。結果的にここに、一つの読書単元が成立し、(「教材文」と「読む目的・技術」、「読み比べリスト」と「読む目的・技術」の間に)新たなモジュール間のインターフェースが機能を発揮する。単元の成立によって、各モジュールが構成するフォーメーションは図3-9-3のように変わる。

「ブックリスト」の構造 (東京書籍)

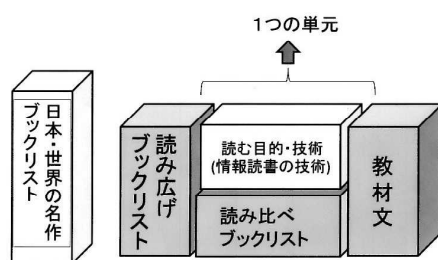


図3-9-3 東京書籍「ブックリスト」の構造〔その2〕

この変化は、学習者が「何のために(読む目的)」「どう読むか(読む技術)」を理解することで、「ブックリスト」という具体的なフィールド(読書対象)から、本と本の間につながりや分類を利用しジャンルを意識しつつ、主体的に「読むべき本」を選び出し、自発的な読書活動を展開することを意味する。

2.4. 構造化を支える要素と比較のまとめ

現行中学校国語教科書における「ブックリスト」をモジュール化することで明らかになったことは次の点である。(B)「教材文の関連・発展読書型」では、「教材文」と「ブックリスト」は横並びの位置にあり、「読書の技術」に関する説明はあったとしても「読書の目的」が明確ではない。したがって、学習者を選書へと向かわせる力は、「教材文」からのつながりや分類によって生まれる未知の本への「興味や関心」である。ここで「興味や関心」が生まれなければ「ブックリスト」は単なる通過点と化してしまう。

一方、一見同じように見える(C)「読むことの技術指導を伴う型」では、「読む目的・技術」が明確であり、これを核として一つの単元が構成され、「本を選ぶ」必然性が生まれるとともに、学習者は自分を取り巻く質的・量的に豊かな「ブックリスト(読書対象)」の中から、自由かつ主体的に「本を選び」活用することができる。「ブックリスト」は、「読書活動」を支える基盤として存在する。

しかし、(C)「読むことの技術指導を伴う型」の場合、「ブックリスト」は一つの教材や単元を支えるものであり、生活と結ぶものではない。

次の表3-10は平成24年版中学国語教科書の読書指導教材の一覧(○△×の評価は考察者による)である。

表3-10 平成24年版中学国語教科書の読書指導教材の一覧 (○△×の評価は考察者による)

番 号	1	2	3	4	5	6	7	8	項目内容・説明
項 目 出版社	ブックリスト冊数	読書単元の数	読書の知識の指導	読書法の指導	読書技術の指導	指導の系統性	学習の手びき	読書生活の記録	特記事項
(A)学校図書	0	2	×	×	△	△	×	×	読書技術の系統性
(B)教育出版	172	2	○	△	△	△	△	△	読書計画を立てる
三省堂	126	0	×	×	×	×	×	△	本の評価・出会った言葉の記録
光村図書	251	1	○	△	△	△	△	△	読書の知識が豊富に
(C)東京書籍	108	3	△	×	△	△	○	×	実際に読ませる手びき
〈記号の意味〉 ○ ほぼ充分。 △ なされているが不十分。 × 対応なし。	実際に購入できる冊数か	各学年の単元数	読書の知識指導の必要性	読書法指導の必要性	読書技術指導の必要性	系統性のかたより	ブックリストとの連動性	記録の意義の認識	〈比較の観点〉

これらの要素を、本項冒頭で述べた「小・中学校における読書生活指導のための教科書読書教材」がクリアすべき課題 1)～ 4)に照らしてみると、2)『読書生活通信』のような提示法すなわち「ブックリスト」「読書の知識」「読書法」「読書技術」を連動させ提示する機能の欠落に気づく。

また、4)の「学習の手びき」によって、「学習のすじ道」を明確に示すことが、不十分であることが改めて明確になってくる。

学習者にとって、そこにある教材が豊かな内容をもつものであったとしても、そこで展開すべき「学習のすじ道」が見えてこなければ、「意欲的な学習活動」は成立しがたい面がある。平成 24 年版中学国語教科書(5 社)は、豊富な読書教材や「ブックリスト」が用意され、学習者を「学習活動」と誘っている。東京書籍の読書単元においてのみ、「学習の手びき」によって「読書技術」「読書教材」「ブックリスト」の有機的関連が生まれ、単元として機能している(学習の手びき欄○)が、他の 2 社(教育出版・光村図書)においては充実した読書教材が収載されつつも「手びきが」充分ではなく、残念ながら「読書生活の確立」に向けた「学習のすじ道」がとらえにくいものとなっている。

ここにおいて、大村はま読書生活指導理論にもとづく「学習の手びき」の役割、「ブックリスト」が『読書生活通信』という多視点連動型の読書新聞として提示されていること、「読書生活の記録」により、「読むこと」のかたわらに「いつも書いている生活」を位置づけたこと等に鑑み、大村はま読書生活指導システムから学ぶべき点は多いと考える。

前項(第 3 章第 3 節第 1 項)までで述べたように、大村はま読書生活指導システムは、次の 4

要素を含む三層構造で成り立っている。

1) 「ブックリスト」

学習者の発達・適応課題に即した「ブックリスト」をつくる。「ブックリスト」は『読書生活通信』に他の情報と俯瞰一覧できる形で掲載される。

2) 『読書生活通信』

「ブックリスト」・読書の知識・読書法・読書技術を連動させ提示する。

3) 「読書生活の記録」

1年次から「読むこと」のかたわらで「いつも書いている生活」を実現させる。

4) 「学習の手びき」

三層の有機的関連を生みだし「学習のすじ道」を明確に示す。主体的な「読書」をうながす。

読書指導において、学習者の「探究的な読書」への意欲を誘い、具体的な「学習のすじ道」を示す「手びき」の必要性とともに、強制によらない主体的な「読書活動」が系統的に積みあげられることの重要性に気づかされる。

現代版国語教科書は「ブックリストの選書基準・数」や「豊かな情報読書教材」において充分工夫されてる。昭和 50 年版『中学国語一～三』と比較によって明らかになったのは、その「提示方法」と「具体的な読書活動への手びき」の工夫である。この点を踏まえ、次項では今一度、昭和 50 年版『改訂標準中学国語』における読書指導を構造化する。

3. 昭和50年版『改訂標準中学国語』における読書指導の構造

昭和 50 年版『改訂標準中学国語』収載の「ブックリスト」は、一つの教材・単元だけでなく、学習者が「日常生活において本を選び読む基盤」として存在する構造を持っており、モジュールを用いてこのことを明らかにしたものが、**図3-4**である。

大村の場合は「読書生活の記録」が、②主体的かつ③生活的・日常的に本を選び読む習慣や方法を身につけさせる「場」である。**図3-6**は先に提示した**図3-4**の『読書生活通信』（灰色の部分）と並んで、「ブックリスト」の基盤の上に「読書単元」のモジュールを置いた。

「読書単元」は、『読書生活通信』の「いろいろの本の活用」や「学習の手引き」「読書の指針」とインターフェースで接し、「ブックリスト」の本を活用して、①目的的な「選書の力」をつける「場」である。問題発見・解決のために「本を読む」力を育てつつ、目次・索引や他の本などを使って「本を選ぶ」力を育む機能を持つ。

大村はま『読書生活通信』の構造

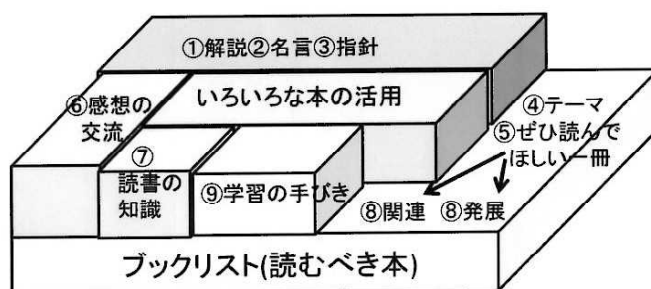


図3-4 昭和50年版『改訂標準中学国語』における読書指導の構造(再掲)

平成24年版 東京書籍『新しい国語』においては、大村はま読書生活指導の構造が、情報読書の力を育てるとする一面においては、効果的に働いていると考えられる。

大村はま「読書生活指導」の構造

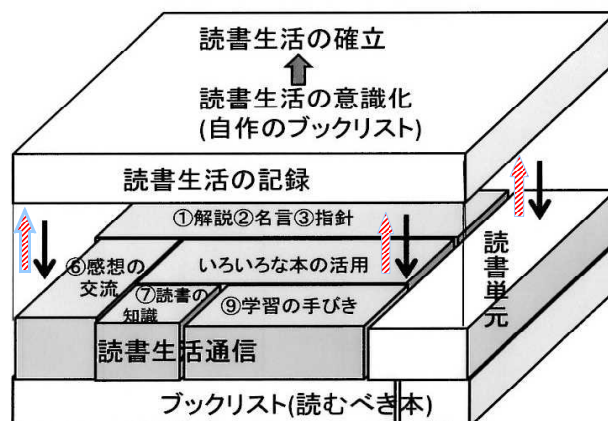


図3-6 大村はま「読書生活指導」の構造(再掲)

大村はま読書生活指導の構造においては、これらのモジュールの上に覆いかぶさるように、「読書生活の記録」のモジュールを置いた。自らの読書生活を構成する「10項目」^{*34}を日常的に意識することで、「生活」と「本」を結ぶ「読書生活」を確立させることが、その機能である。「読書生活の記録」には、新聞の読書欄や書評、本の広告やパンフレッ

*34 大村はまの指導による「読書生活の記録」(石川台中学校二年 S42.10 開始)の基本となる「10項目」とは、①読書について考える ②図書紹介・書評 ③読みたい本のリスト ④読んだ本のリスト ⑤読書日記 ⑥感想文集 ⑦感想文 ⑧読書ノート ⑨読書生活の評価 ⑩読書単元 であり、後に ⑪新しく覚えた言葉 の項目が加えられた。

トを日常的に集め、自身で「読みたい本のリスト」を作成していく「場」がある。これらの日常的な「場」によって学習者は読書の有用性に気づき、生涯にわたって使える「選書力」と具体的に必要な本を入手する力を獲得する。「読書生活の記録」という「場」がなければ「読みたい本」を探すこともないかもしれない。

S 50 年版『改訂標準中学国語』各学年第 4 單元には、「読書生活の記録」の指導を含め大村はま「読書生活指導」の構成要素がすべて教材として系統的に配列されたが、総体としてあまりに重層的で複雑な構造を成すがゆえに、詳しい「指導解説書」をもってしても中学校現場で広がることは難しく、消え去っていったと考えられる。しかし、そのシステムはゆるぎないものであり、構造化により伝達・汎用化が可能になると考える。

4. 「ブックリスト」活用の視点から見た読書教材提示の現状と課題

中学校読書指導の現場においては、さまざまな種類の「ブックリスト」と呼べるものが存在する。「ブックリスト」の作成主体は、出版社、全国学校図書館協議会（S L A）をはじめとする学校図書館教育推進団体や図書館、学校、地域あるいは子どもたち自身やその保護者など、実に多様である。

なかでも、国語教科書収載の「ブックリスト」は、学習者に最も身近な「ブックリスト」である。国語教育現場において、指導者はこれらの「ブックリスト」の役割をどのようにとらえ、どのように活用しているのか。また、学習者は「ブックリスト」を自らの言語生活にどのように位置づけようとしているのか。いくつかの例を参照し、そこから読み取れる「ブックリスト」活用の現状と課題を手がかりに、小・中学校読書指導における読書教材の役割と課題を見いだすことは、本研究にとって重要であると考えた。

具体として、本項目では、学習者・指導者にとって最も身近な、教科書の「ブックリスト」を含む読書指導教材の基本構造を可視化することで、読書教材が果たす役割とその機能が十全に発揮される提示法について考究した。

4.1. 指導者の現状

現在、指導者の身近にある「ブックリスト」が提示する本の種類やその冊数を合わせると膨大なものになり、提示のしかたもさまざまである。こうした多様な「ブックリスト」の存在は、どんな本をどのくらい、いつ、どのような形で子どもたちに提示し、どのように活用させればよいのかという読書指導の根源的な課題を指導者につきつけてくる。

「ブックリスト」の作成の意図に関しては、一般的にその作成者が、「本は読みたいが、何を読んだらいいのかわからない」と考える中学生のために「中学生の間に読んでおいたらよい本」を定められた冊数（例えば 100 冊）選んだものである。その具体的な活用方法に関しては特に明示していないというのが、「ブックリスト」の実態であり、そこでは「選書」および「ブックリスト」活用の効果を含む明確な指導理論を見いだしにくい。

このことは、読書指導にあたる指導者にとっては、「選書」や「ブックリスト」活用の難しさに直結している。一つ目の問題点は、既成の「ブックリスト」を活用する場合、どの「ブックリスト」を選べばよいのかという評価・選定基準の問題である。二つ目は、選んだ「ブックリスト」を実際の本棚に実現し、どう活用・指導するかの問題であり、時間・労力・経費の問題を伴う。さらに三つ目は、自ら「ブックリスト」を作成する場合の選書

基準の問題であり、やはり時間・労力・経費の問題を伴う。

指導者は、これら三つの中で最も難しいものは自らが「ブックリスト」を作成することと考えがちであるが、実はそうではない。「ブックリスト」づくりは、子どもたちにこの本をこう読ませたいと考え、紹介することから始め、その営みを繰り返し、記録することで必然的に完成するからである。また、「ブックリスト」を作りあげる過程において、その善し悪しを決める判断基準や活用・指導の方法は、自ずと定まってくる。

4.2. 学習者の現状

「読書」が、「楽しみ」や「問題発見・解決の喜び」に結びつきにくい場合、学習者にとってそれは、読んで「感想文」を書いたり、「図書紹介」をしたりする手間のかかる仕事となる。ことに中学生にとっては、楽しみ読んでいた小学生のころとは違って、どちらかといえば後回しにしたい面倒な仕事になってしまうといえる。その場合、「ブックリスト」にあげられた本を読むことは一種のノルマであり、「ブックリスト」は、目標達成のために、読んだ本を一冊一冊チェックしていく道具として存在する。

このような生徒の側からの「ブックリスト」活用に関する問題の解消に向けては、教師の総力を結集して学校をあげて取り組むことで問題を解消し、成果を上げることができる側面もある。

ここに、(司書教諭を目指す) 大学生Uの、小学校時代の「ブックリスト」に関する記述がある。

小学校の時、読書習慣を身につけるために、先生方が図書館の中にある本の中から「D(校区の地名)の100冊」を選び、一覧表にしたものを配ったり、掲示したりしていた。チェック表もあつたので、少しずつ読んでいくのが楽しかったし、今から思うとすごくためになる本ばかりだった。(下線は考察者による)

この記述は、学校あげて「ブックリスト」を作成・活用したことによる読書活動の成功例であり一つの典型ともいえる。ここから「ブックリスト」を活用した読書指導の重要な四つのキーワードを見いだすことができる。

〈視点1〉実現性

「先生方が図書館の中にある本の中から」とあるように、Uの学校で活用された「ブックリスト」は、複数の教師による選書がなされている。また、選書にあたっては、目の前の学習者にそうよう、教師それぞれが読書指導の目的・目標を設定し共有することが前提となる。

〈視点2〉具体性

「先生方が図書館の中にある本の中から」選書し、一覧表となった「ブックリスト」は、図書館に実際にある本がベースとなっており、子どもたちが実際に手にとって見ることができ、じっくりと読みたければ、借りて帰ることのできる本であったことがわかる。

〈視点3〉主体性の尊重

「ブックリスト」は一覧表の形で、掲示されるとともに「チェックリスト」化もされていた。チェックリスト型のブックリストは、先に述べたようにそれが「ノルマ」となる時、

弊害を生むことがある。

その一つが、読んだ本の冊数競争となることである。「Dの 100 冊」は、当然いろいろな体裁の、ページ数も異なる、さまざまなジャンルの本が含まれていたはずである。「ブックリスト」の中の自分の好みの本や読みやすそうな本、薄い本を選び、早く読み終え冊数を増やしたいという読書につながる危険性はなくはない。小学校低・中学年の「読書冊数競争」はこうした面を招きやすく、高学年や中学生になって忙しくなると、あっさり読書離れしてしまうことがある。^{*35}

〈視点4〉発達・適応課題に即した読書

「楽に読める本」を読むことと、「ためになる本」を読むことの違いの見極めが大切であり、「楽に読める本」ばかり読んでいては「読む力」は育たない。Uにとって「ブックリスト」の本は「少しずつ読んでいくのが楽しかったし、今から思うとすごくためになる本ばかりだった」とあり、Uの発達段階に適した「読みごたえのある本」であったことがわかる。適書すなわち適応課題に即した「読むべき本」をじっくりと読ませたい。

「ブックリスト」は「チェックリスト」でもあったが、Uが「少しずつ読むのが楽しい」と感じたように、チェックはノルマ達成に向けての強制としては働かず、Uの主体性を尊重する者であったと考えられる。そのとき読んだ本は、チェックすることでむしろ、大学生になって振り返っても「すごくためになる本」であったと感じるような、充足感をもたらすものであったことがわかる。

Uはまた、次のように付け加えている。

学校図書館を運営する上で、子どもたちに「楽しい」と思ってもらえるような工夫が大切である…映像のように一瞬で流れていかず何度もゆっくりストーリーをかみしめることのできる本の良さをわかってほしい。(下線は考察者による)

〈視点5〉読書法・読書技術の提示

「読むべき本」は映像メディアの誘惑を退ける。「少しずつ、ゆっくり何度もストーリーをかみしめることのできる本の良さ」を伝える読み聞かせや本の紹介の工夫が必要である。「本はおもしろい」と実感できれば、塾や部活動で忙しい中学校生活においても、少しの時間をやりくりして「本から離れない」生活に導くことができると考える。

同じ「ブックリスト」を用いても、こうした読むことによる喜びを見いだせないこともおこり得る。「ブックリスト」を活用した読書指導は、具体的に「本はおもしろい」と思わせる工夫、「楽しい」と思える「読み方」の工夫をあわせて提示しなければ、中学・高校と読書意欲が持続しない。いわゆる座右の書、愛読書も読書法・読書技術の指導によって自覚的なものとなる。

4.3. 読書生活指導システムの実現に向けて

*35 考察者が大学生・大学院生に実施した「小・中・高校での読書体験調査」(2014.1 実施)では28名中11名が、中学校になって「読書離れ」したと、記述している。

平成 24 年版中学国語教科書の読書指導教材の分析と、指導者・学習者の現状から得られる読書指導の実践化に向けての課題は次のようである。

1) 大村はまの読書生活指導システムの尊重

「ブックリスト」『読書生活通信』『読書生活の記録』の三層構造からなる大村はまの読書生活指導システムを活用し、三層の有機的な連動を実現する。

平成 24 年版中学国語教科書東京書籍版は部分的であるがそれが実現されている。これは読書教材と「ブックリスト」をつなぐ「学習の手びき」の働きによるものである。

「学習の手びき」の工夫によって、大村はま読書生活指導の三つの系統Ⅰ～Ⅲ（「Ⅰ読書生活の関心態度の育成」「Ⅱ多ジャンルの本を活用した読書技術の習得」「Ⅲ探究的な読書生活の確立」）を部分的であっても、国語科学習に計画的に位置づけることは可能であると考える。

2) 教師集団による手づくりの「ブックリスト」・指導計画の必要性

「ブックリスト」を含む読書教材が、真に「本を選ぶ」力を育てる学習材として機能するためには、「ブックリスト」中に「読みたい本」を見だし、教材を活用することで「楽しさ」や「充足感」を得ることができ、すすんで読もうとする読書意欲を喚起するものとなる。

「ブックリスト」に取り上げるあ本が、発達の過程にある子どもたちの経験の浅さを補う「読むべき本」であるかどうかをみきわめるのは複数の教師による「選書」によって可能となる。

読書指導教材は、学習者にとって最も身近な読書への入り口である。学校における読書指導が効果的なものとなるためには、読書指導教材が具体的な本や読書の場と結ばれていること。そのため、指導者集団の協働による手づくりであること、学校・学校図書館のみならず広く地域に目を向けた学習の場・学習材であることが求められる。すなわち、読書のための学習材は、何より図書館などの周辺施設や人と協働によってもたらされる。

3) 身近な教科書教材による手づくりの「読書生活指導システム」への変換

また、学習者・指導者にとって身近な教科書教材を大村はま読書生活指導の構造に習い、指導者自らが、学習者の実態に即した手づくりかつ協働による「読書生活指導のシステム」として作り直すことも可能となる。

平成 29 年告示中学校学習指導要領への改訂に先駆けて出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」には、「読書指導」に関する次のような記述がある。

・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の指摘もある。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。

(文部科学省中央教育課程審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2016)平成 28 年 8 月 6 日「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」)

進展する情報化社会においては、何より「能動的(・主体的)な読書」がもとめられる。なぜならインターネット社会においては、「著者の考えや情報を読み解きながら自分の考えを形成」していくことが求められるからである。「受け身の読書」体験からは、自分の考えは生まれない。

平成 29 年告示中学校学習指導要領においては読書指導・学校図書館教育について、次のように書かれている。

総則・第3 教育課程の実施と学習評価

「1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」

(2)言語能力の育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要としつつ、各教科の特質に応じて、生徒の言語活動を充実すること。あわせて、(7)に示すとおり読書活動を充実すること。

(略)

(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。

これらの記述からは、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の基盤として、「言語活動の充実」とともに「読書活動の充実」が欠かせないことが読み取れる。そのため国語科を要として各教科で「自主的・自発的な学習活動や読書活動を充実」する

ことが求められているのである。「資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動」のリソースは「学校図書館」のみに求められるのではなく、「地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽等の施設の活用」を含めた生徒を取り巻く全ての言語環境にある。

これらを言い換えるとすれば、生涯にわたって学習者自身の言語生活に「探究的な読書」が根づく指導、すなわち「読書生活指導」が求められるということである。国語教科書は言語環境、読書指導カリキュラムの要に位置し、学習者に最も身近な学習材としてあるといえる。

―― 〈第3章第3節第2項のリフレクション〉 ――

学習者にとって、そこにある教材が豊かな内容をもつものであったとしても、そこで展開すべき「学習のすじ道」が見えてこなければ、「意欲的な学習活動」は成立しがたい面がある。平成 24 年版中学国語教科書(5 社)は、豊富な読書教材や「ブックリスト」が用

意され、学習者を「学習活動」と誘っている。東京書籍の読書単元において、「学習の手びき」によって「読書技術」「読書教材」「ブックリスト」の有機的関連が生まれ、単元として機能しているが、その他の充実した読書教材においては「手びきが」充分ではなく、残念ながら「読書生活の確立」に向けた「学習のすじ道」が見えづらいものとなっている。

ここにおいて、大村はま読書生活指導理論にもとづく「学習の手びき」の役割、「ブックリスト」が『読書生活通信』という多視点連動型の読書新聞として提示されていること、「読書生活の記録」により、「読むこと」のかたわらに「いつも書いている生活」を位置づけたこと等に鑑み、大村はま読書生活指導システムから学ぶべき点は多いと考える。

学校現場における読書指導の現状を省みる時、次の三点が課題となる。

- 1) 大村はまの読書生活指導システムの尊重
- 2) 教師集団による手づくりの「ブックリスト」・指導計画の必要性
- 3) 身近な教科書教材による手づくりの「読書生活指導システム」への変換

生涯にわたって学習者自身の言語生活に「探究的な読書」が根づく指導、すなわち「読書生活指導」が求められる。国語教科書は言語環境、読書指導カリキュラムの要に位置し、学習者に最も身近な学習材としてある。国語教科書に読書教材を活用した読書生活指導は、今すぐにも取りかかることのできる、高度情報化社会を生きる学習者に必要かつ切実な読書指導である。

—参考文献—

- 教育出版国語編集部(1974)『『読書生活通信』と読書指導』教育出版
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』
文部科学省(2017)平成29年告示「中学校学習指導要領」
文部科学省中央教育課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」

第 3 章 大村はま「読書生活指導」の実践的提案

—昭和 50 年版西尾実監修『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）に着目して—

第 4 節 大村はま読書生活指導の特質と課題

〈内 容〉

第 1 項 大村はま読書生活指導の特質

第 2 項 大村はま読書生活指導の課題

第 4 節 大村はま読書生活指導の特質と課題

本節では、独自の構造をもつ「大村はま読書生活指導の特質」を総括するとともに、「21世紀の読書指導」を視野に入れ、大村はま読書生活指導の実践上の「課題」を探る。「課題」の探求にあたっては、米国のプロセス・アプローチ(process approach)理論・実践の典型ともいえるクルトー(2007)の情報探索過程モデル(Model of Information Search Process 以下 ISP モデルと呼ぶ)との比較を軸とする。

第 1 項 大村はま読書生活指導の特質

大村はま読書生活指導の特質は、次の四点によって示すことができる。

1. 「探究的な読書」への着目
2. 「読書生活指導システム」の確立
3. 「いつも書いている生活」の創出
4. 「明解な指導系統」の提示

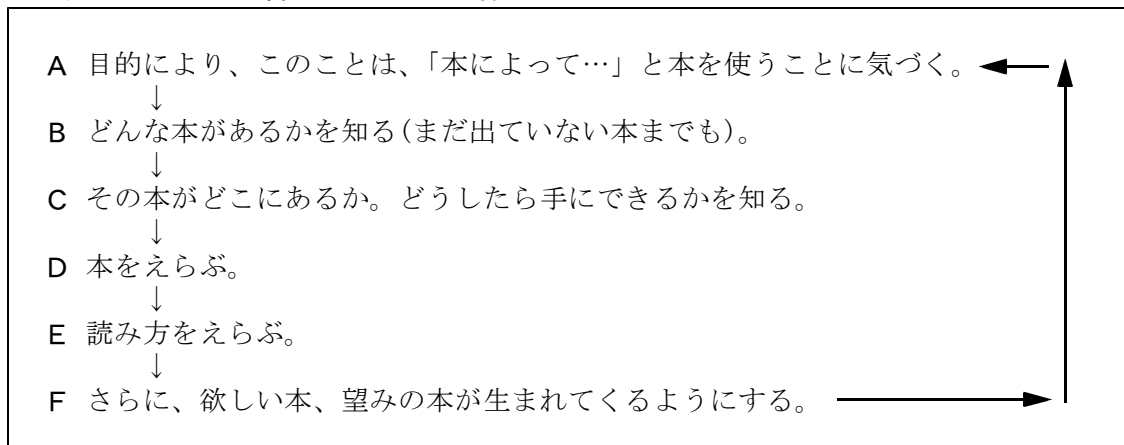
以下、この 4 項目にもとづき、大村はま読書生活指導の特質について述べる。

1. 「探究的な読書」への着目

昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』の『解説書』(1974)冒頭、倉澤栄吉との対談において大村はまは「本を選ぶ、何のためにどう役立てるかということを一ばんねらって読書指導をしている—(中略)—(教科書には)たくさん種類の、いろいろな型の文章がありますからそれを使う」と述べ、1)「いろいろの本を活用して課題の発見・解決に取り組む力」を育て、2)「読書を、ただ本を読むことだけと考えず、本を利用してそこから何か生み出すという態度の確立」に向け指導をする必要性を示唆している。すなわち「読書生活の確立」に向けた指導である。こうした力と態度の育成を求める背景には、大村はま(1984a)のことはを用いると、「この、本のはんらんの中かで、これを使いこなしていくたくましい関係を、本と結んでいく人が育てられていない」という危機感が存在している。

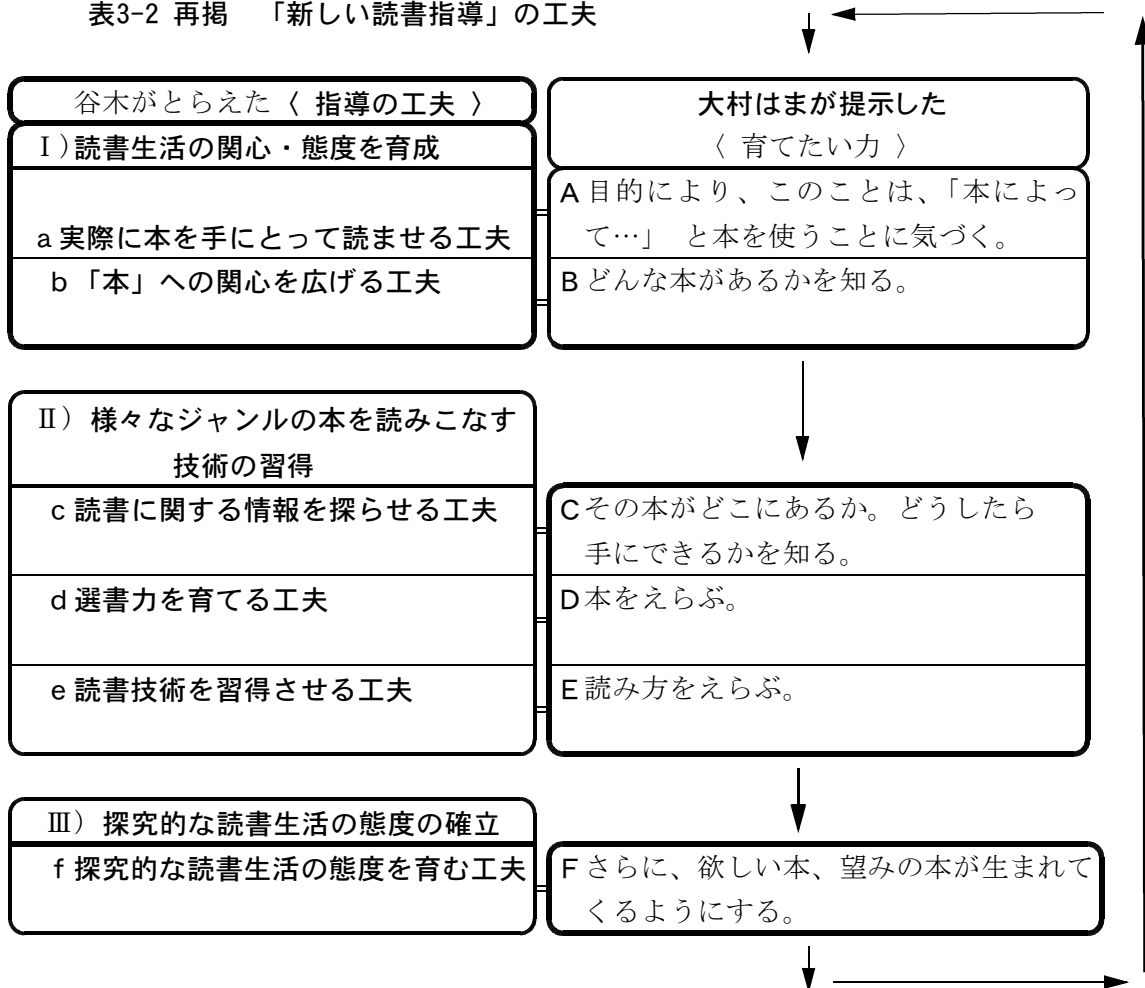
表3-1は、大村はまが「新しい読書指導」(大村 1976)で育てたいと考えた力の具体である

表3-1 「新しい読書指導」によって育てたい力 (A～Fの記号および矢印は、考察者が付した)



前述の大村はまによる A～F の「六つの力を身につけさせる」ためには、表2の a～f の六事項(谷木 2017b を一部改めたもの)の「指導の工夫」が必要である。a～f は、さらに表3-2の I～Ⅲの三項目に分類、整理することができる。この三項目・六事項による指導を、中学校三年間読書指導において計画的かつ系統的に繰り返すことで、学習者の生活に「読書」を位置づけることが可能になるのである。

表3-2 再掲 「新しい読書指導」の工夫



ここで大村はま読書生活指導の目指したのは、学習者の心が「本に慕い寄る」(大村 1972)ように自然に本に引きつけられ、「主体的な読書活動」がなされることである。すなわち学習者が日常生活の中で自在に様々なジャンルの本を活用しながら、自らの課題発見・解決に向け読書し続ける姿である。谷木(2017)ではこれを「探究的な読書」と名づけた。

大村はまが「新しい読書指導」を提案したのは、学習者が目的意識と必要感をもって読む場を全ての学校における読書指導カリキュラム位置づけることであり、「新しい読書指導」の到達点は、「探究的な読書」の習慣が学習者の生活に根づくこと、すなわち「探究的な読書生活の確立」である。

ここでいう「探究的な読書」を基軸とした学びは、「調べ学習」とは異なる。中村(2015)は、「調べ学習」の実態を「教科書以外の資料を活用する授業ではあるが、資料から一つ

の正解を探し出す単純な『写し学習』をもって『調べ学習』としている。」と述べ「問いが深まっていく探究性に乏しい」とし、「『探究による学び』は「問い」そのものが深まっていく過程である」と両者の違いを指摘している。

河野(2015)は、「探究(Inquiry)」を次のように定義づけている。

- ・人間の知の営みは、問題の発見とともに始まり、その問題を解決することに本質がある。
- ・問題解決には、時間をかけた「探究」を行う必要がある。探究とは問題を根本的に解決しようという態度である。
- ・人間にとって問題は尽きることはなく、新しい問題に直面する経験とともに認識は進歩する。

(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」『学校経営と学校図書館』樹村房,pp.22-24,編者中村百合子によるまとめ)

河野(2015)にもとづけば、「『真理』は、たとえ『本』や『教科書』に書かれたていたとしても、『探究』の中間報告に過ぎないものであり、『探究的な学び』は、知と出会いはながらも批判的思考をめぐらし、新たな知の創出を促すもの」となる。

大村(1975)が提案した「新しい読書指導」が循環するサイクルであるのは、それが「調べ学習」とは異なり、新たな知の創出に向けた、尽きることのない「探究」の環(サイクル)であるからである。この循環するサイクルとしての「探究的な読書」に着目し、中学校三年間をかけて、学習者の「探究的な読書生活の確立」を目指した指導の内実は、大村はま読書生活指導の特質の筆頭にあげるべきものである。

2. 「読書生活指導システム」の確立

大村はま国語教室は、学校カリキュラムに位置づいてはいるが、そこでの学習指導は絶えず学習者の個人の言語生活を基盤として展開され、そこでの学習成果が、学習者自身の言語生活に還元されることで「生きて働く力」となることを目指していた。

クルトーら(2007)は、カリキュラムの世界と個人の生活世界が交わる領域を「第三領域」^{*36}と名付け、ここでの学習を成立させることを重視した。大村はま国語教室における「読書生活指導」も「生活」の名が示すとおり、「第三領域」に位置づくものである。しかし大村はまは、クルトーらが「第三領域における指導」の必要性を説くよりはるか以前に、

*36Carol C. Kuhlthau, 他(2007), *Guided Inquiry, Libraries Unlimited* では、生徒の学校外の世界を第一領域とし、学校の教育課程を第二の領域とするならば、第一領域と第二領域を重ね合わせた第三領域は、最も意義のある継続的な学習の場であるとしている。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と、専門的な知識を身につけることを手助けすることによって第三領域を生み出す。

カリキュラムの世界と生徒個人の世界の「隔たり」に気づき、その「隔たり」を埋める指導は、「系統性・段階性をふまえた立体的な構造をもつもの」と考えていた。実際に、大村はま編著による昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』（教育出版）から考察者がとらえた読書生活指導の基本構造は、カリキュラムの世界と生徒個人の世界の隔たりを埋める立体的な三層構造(図3-7参照)からなる。

その三層(i「読書生活の記録」・ii『読書生活通信』「読書単元」・iii「ブックリスト」)は有機的かつ密接なつながりをもって、学習者の生活に「探究的な読書」を根づかせることを主目的としている。有機的かつ密接なつながりをもつ三層を用いて展開する「読書活動」は、「学習の手びき」に沿って、中学校三年間にわたる系統的・段階的な「読書生活指導システム」へと組み立てられていく(図3-1参照)。

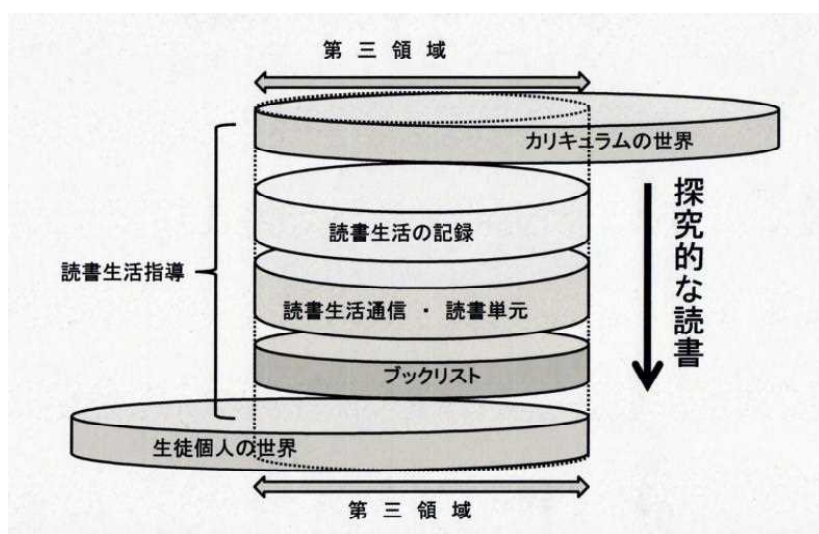
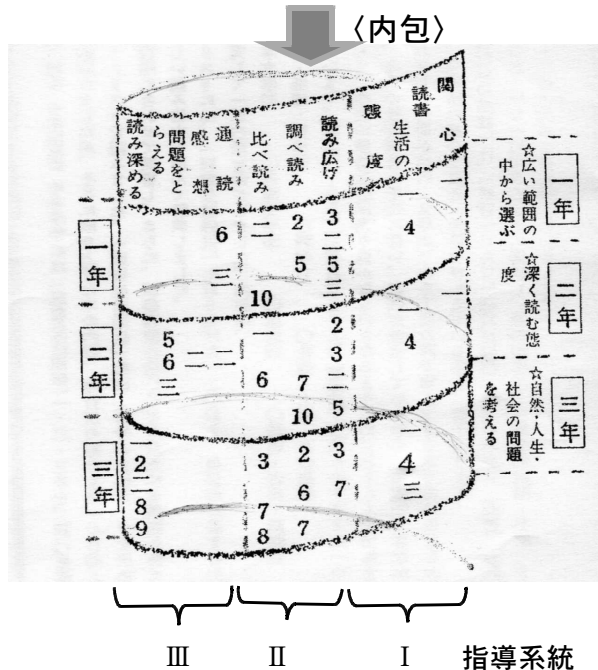


図3-7「大村はまの読書生活指導」の基本構造(図1-3-3再掲)



※1 図中の漢数字は各学年の『読書生活通信』の号数

※2 図中の算用数字は、単元の番号を表す

図3-1 読書指導の「系統のあらまし」(再掲)教育出版1974に谷木が指導系統を加えたもの

三年間の「読書活動」は、図3-1の算用数字 1 ～ 10 の 10 個の単元と一～三の『読書生活通信』の間を行きつ戻りつ展開される。「学習の手びき」によって関連づけられたそれぞれの「読書活動」は、なだらかな螺旋状のスロープをくだっていくように「探究的な読書生活」へと学習者を導く。螺旋状のスロープは、「いつも書いている生活」を基軸としながら中学校三年間をかけて、反復・発展を繰り返しつつ、ゆっくりと展開し、三つの指導系統の到達点である Ⅰ)読書生活の関心・態度の育成 Ⅱ)さまざまな本を読みこなす技術の習得 Ⅲ)探究的な読書生活の確立 へと学習者を導いている。

表3-8 「新しい読書指導」の指導系統 (再掲)

指導系統	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
指へ 導谷 目木 標へ	Ⅰ) 読書生活の 関心・態度の育成	Ⅱ) さまざまなジャンルの本を 読みこなす技術の習得	Ⅲ) 探究的な読書生活の確立
育へ て大 た村 いへ 力	A 目的により、このことは、「本によって…」と本を使うことに気づく。 B どんな本があるかを知る。	C その本がどこにあるか。どうしたら手にできるかを知る。 D 本をえらぶ。 E 読み方をえらぶ。	F さらに、欲しい本、望みの本が生まれてくるようにする。
読へ 書大 活村 動へ	①「読書生活への関心」 『読書生活通信』等の活用 ↓↑ ②「読書生活の態度」 「読書生活の記録」等の活用	③「読み広げ」 ④「調べ読み」 ⑤「比べ読み」	⑥「通読」*37 ⑦「感想」 ⑧「問題をとらえる」 ⑨「読み深める」
指へ 導谷 の木 工へ 夫	a 実際に本を手にとって 読ませる工夫 b 「本」への関心を広げ る工夫	c 読書に関する情報を探ら せる工夫 d 選書力を育てる工夫 e 読書技術を習得させる 工夫	f 探究的な読書生活を確 立させる工夫

この段階性・系統性をふまえた立体的な螺旋の三層構造(i「読書生活の記録」・ii『読

*37 ⑥通読⑦感想は、一般的な通読感想とは違い、1冊の本全体の構成をとらえるための「通読」であり、本を読んだの気づきをも含めた「感想」をいう。いわゆる「感想文」とは異なる。

書生活通信』「読書単元」・iii「ブックリスト」を内包する)が、システムとしての「大村はま読書生活指導」の構造である。

2.1. 米国図書館教育におけるプロセス・アプローチ

学校図書館における情報リテラシーの育成については、主としてアメリカで情報行動に関する研究を基盤として進められてきた。中村(2015)はその具体を、「情報活用の流れをいくつかの段階に分けて捉え、それを軸として指導するプロセス・アプローチ(process approach)が理論・実践とも広まっている。」と述べている。さらに中村の考察に基づけば、情報リテラシー育成のためのプロセス・アプローチが、「探究」の過程としてとらえられるようになった背景は次のように概観できる。

「探究(Inquiry)」は、20世紀初めのアメリカにおいて、プラグマティズムの創始者の一人であるパース(Pierce.Charles Sanders)が、疑問から確信にいたる過程であると述べ研究し始めたことによる。パースに続いてジョン・デューイ(Dewey.John)も「探究」という問題解決の過程について分析をすすめた。デューイは問題解決のための指導観念を提示すべく「探究」の過程を時間的に順序づけ、段階的に定式化しようとしていたという見方がある。さらに、シュワブ(Schwab.Joseph)は1950年代末から1960年代に、科学教育の領域において独自に探究(enquiry)の重要性を指摘し、暫定的真理である科学を実験室において問い直す教育実践を提唱、注目された。こうした流れが、アメリカにおいて情報活用のプロセス・アプローチが「探究」へと合流した背景にあるとしている。(以上中村 2015 による考察者のまとめ)

プロセス・アプローチの代表的なものを挙げるとすれば、アイゼンバーグとベルコヴィッツ(M.B.Eisenberg, R.Berkowitz 1990)の「ビッグ・シックス・スキルズ・モデル」である。これは、問題解決のプロセスを次のような6段階に分けたものである。

- | | | |
|---|--|--------------|
| 1 | 課題を明確にする (Task Definition) | |
| 2 | 情報探索の手順を考える (Information Seeking Strategies) | |
| 3 | 情報の所在を確認し収集する (Location and Access) | |
| 4 | 情報を利用する (Information Use) | |
| 5 | 情報を統合する (Synthesis) | |
| 6 | 評価する (Evaluation) | (堀川 2003 参照) |

これら六つのスキルが、K-12、すなわち幼稚園から第12学年(日本の高校3年生)のどの段階で習得されるのが望ましいかが表示されている。

次に述べるクルトーらによる情報活用のプロセス・アプローチ「ISPモデル」は、こうした米国のプロセス・アプローチ(process approach)理論・実践の流れを受け次ぐものである。情報検索研究における「第2世代」(福永 2002)に属するクルトー(2007 *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*)が提示した「探究 Inquiry」の概念と「ISPモデル」は、わ

が国においても注目されてきた^{*38}。クルトーはここで、新しい情報が(個人に)取り入れられた時の感情面の変化に焦点をあて、「学習活動を知的な作業プラス人間の感情面、あるいは行動面にどのように連動しているか」(福永 2002)について研究足跡を残してきた。

クルトーの「ISP モデル」(図3-11)は、次の7段階からなる。

- | | |
|-----------------|----------------------------------|
| 1) Initiation | 課題への導入 —クラスで取り組むプロジェクトの提示 |
| 2) Selection | トピックの選定 —テーマに関連した自己の課題を選ぶ |
| 3) Exploration | 予備的探求 —自己の課題に関連する予備情報を探す |
| 4) Formulation | 焦点の明確化 —予備情報をもとに構想を立てる |
| 5) Collection | 情報収集 —本格的に情報を集める |
| 6) Presentation | 発表 —プレゼンテーションを行う |
| 7) Assessment | 評価 —探究の過程を振り返る |

クルトーは、「情報探索のプロセスで数百人規模のデータ(アンケート、日誌)収集に基づき、約半数が、情報探索の目的を明確にする第4レベル段階(Formulation)には達しておらず、第1～第3段階(Initiation・Selection・Exploration)の間を行き来していることを発見し、このことを重視して、情報へのアクセスと情報の解釈処理をうまくすすめられるよう支援することの必要性を見出した」(福永 2002)。文字通り、「Guided Inquiry 探究を手びきすること」の必要性である。

こうした課題意識は、「ISP モデル」(2004)に則して、新たにそのひな形である「フレームワーク」(2012)を生んだ。クルトーらによる「*Guided Inquiry : Learning in the 21st Century Second edition.*」(2015)はその完成形である。ここでは、「探究的な学習の領域」に関する最新のISPモデル(2004)とフレームワーク(2012)を合わせる形で示している。

クルトーらのフレームワーク(2012)は、八つアイコンが示す次の八つのステージからなり、アイコンの位置：高さは探究過程における感情の起伏をも表している。

- | | |
|------------|---|
| 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。 |

*38 クルトーは、国際学校図書館協会 (International Association of School Librarianship :

IASL) 年次大会 (2009 於イタリア)、子供の読書活動を考える国際シンポジウム (2013 於東京大学) など国内外の図書館教育大会で講演、追隨する論文 (江龍 2016) もある。

以上の 8 段階である。

ここでは、自己の探究課題を確立するまでの段階において情報を幅広く活用することに力が注がれているだけでなく、「④課題の確立 Identify」および自己の考えを創出する「⑥創造 Create」の段階においても、仲間と「話し合っ」たり、「Log(気づきのメモ)や Journal(日誌)を書くこと」などによって、「自己の経験やこれまでの学習」が呼び起こされるよう力を注いでいる。「②埋め込み Immerse」の段階だけでなく、「自己の経験やこれまでの学習」が「流れ Flow)」として継続して意識されている点が、「フレームワーク」の特徴といえる。クルトーの考える「第三領域」の具体的な姿がこれである。

クルトーの提示す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がる。また、最終 8 段階目「評価」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。

米国の「情報リテラシー」教育においては、「まず問題解決のプロセスが全面にあ」り、「『人』がどのように問題を解決していくのか、どのように情報探索をしていくのかが主軸にあって、そのプロセスのそれぞれの段階でどのような技術や知識が必要かと言うことが考えられている」(堀川 2003)ということである。このことは、学習者の主体性の尊重が最優先課題であり、主体性を重視しつつ情報リテラシーおよび情報活用スキルの育成を模索した結果である。学習者はプロセスモデルによって、どのような場合にも自己の探究過程を見渡し確認できる。プロセス・アプローチの採用は、さまざまなニーズをもつ学習者が抱えた多様な探究課題に対応できるよう、そのプロセスを明示する必要があったことによると考えられる。

堀川(2003)は、「探究の過程をプロセスとしてとらえると学習者が進むべき目標を念頭におきながら、そのプロセスの段階を行ったり来たりできるし、教師の側も指導の方向・段階を明確にして生徒と接することができる。」と述べ、「米国の図書館が歴史的に見ても『市民リテラシー』の育成に深く関わってきた結果であり、図書館利用指導の延長線上に情報リテラシー教育があるのは当然のこととしている。

しかし、プロセス・アプローチにおける最大の問題は、先に述べたように、「学習者が自己の探究課題を確立する(④ Identify)までの過程で、探究への自信、興味や学びそのものを持続できず、探究の道半ばで混乱や挫折を味わう結果となる」(クルトー 2015 参照)ことである。そのため、「Guided Inquiry Design」であるフレームワーク(2012)すなわちわかりやすく「アイコンを並べた探究のひな形」を付し改善を加えた。

フレームワークの最初の 2 段階においては好奇心も高まるが、第 3 段階の「Explore 探索」では「混乱やフラストレーション、疑念」を反映して、アイコンを一段下げた形に配置している。これは、途中の混乱は誰しも経験することとして表したものである。第 4 段階の「Identify 課題の確立」で「自己の探究課題が確立」すれば、あとは自らの興味・関心・意欲が次第に高まり、それによって自身の力でステップ(後半段階)を上がっていく可能性が高いことは想像に難くない。

クルトーの最新版 ISP モデルとフレームワーク (2012) においては、従前の問題を解消するため、1) 自己の探究課題の確立までのプロセスを細分化し 2) ジャーナル(日誌)やログ(探究過程での気づき)を書くことを重視し、さらに 3) スクールライブラリアンと教師によるチームでの看取りと対話・支援の必要性 をさらに強調している。これらの改善によって学習者の探究過程における主体性を以前にも増して担保しようとしたと考えられる。

第一段階「Open 開始—探究への導入。心を開かせ、好奇心を刺激する」と第二段階「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」の増設は、「第三領域をできる限り多く創りあげること」すなわち「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」を重視する「Guided Inquiry」が、実現したい要点であると考えられる。

さらにいえば、学校図書館における個々の学習者の「探究活動」の成立に向けては、指導者が一人で全てを指導することは物理的にも不可能であり、ライブラリアンと教職員がチームを組んでその指導にあたるのが前提条件となる。よって、複数の指導者がその指導過程を共有できるプロセスモデル(フレームワーク)が必要であり、学習者が今プロセスのどこにいてどんな問題を抱えているかを把握するには、学習者自身が綴った記録(日誌やログ等)が必要となる。クルトー(2015)が示す「Guided Inquiry Design」(ISP モデルとフレームワーク)は、これらの課題の克服のためのプロセス・アプローチであるといえる。

2.2. 大村はま「読書生活指導システム」の独自性

クルトーによる「Guided Inquiry」と大村はまによる「新しい読書指導」(探究的な読書指導)との違いは、前項で述べたように、それが「プロセスモデル」によるものか「システム」によるものであるかの違いである。その違いを最も端的に表しているのが、「探究 Inquiry」への導入部における「意欲の育て方」の違いである。さらに、両者の違いは、「学校カリキュラムに探究的な読書をどう位置づけ、だれが読書指導を行うのか」といった制度の問題にまで及ぶ。

2.2.1. 読書への関心を育てる『読書生活通信』

クルトーが「過去の学習経験や知識を思い起こすことで自らの好奇心のありようや探究課題を探らせる」のに対して、大村はまは『読書生活通信』によって「読書生活に必要なもの全てを具体的に示してみせ、学習者自身の興味・関心のありようを探らせ」ている。その第一が「どんな本があるのか」を知る「ブックリスト④⑤⑧」である。しかしそれは、単なる本の紹介ではない。「何のために読むのか(=読書論①解説②名言③指針)」「その本はどこにあるのか(=読書の知識⑦)」「どう読むのか(=読書技術⑨学習の手びき)」「感想はどう書くのか(=着眼点⑥感想の交流)」のすべてを 4 面構成の新聞の形で、記事と記事のつながりを生かしつつ多面的かつ具体的に俯瞰できる一覧(図3-5『読書生活通信』の構造 参照)として見せたのである。これによって学習者は「本」と自分との関係をとらえる。

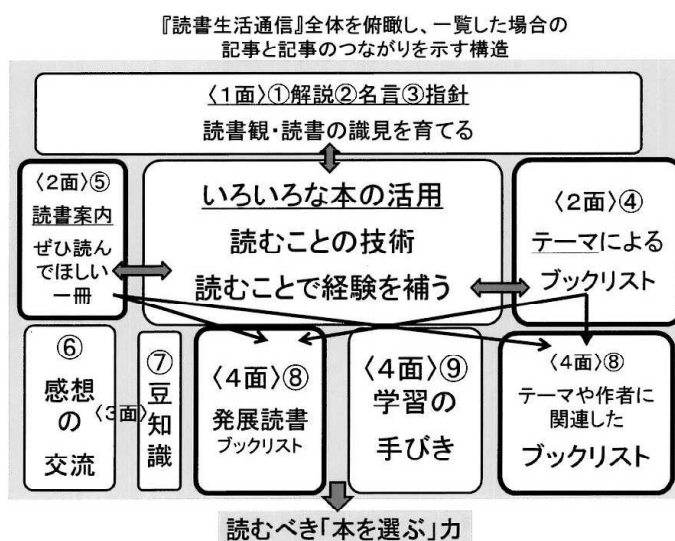


図3-5（再掲）『読書生活通信』の構造（平面図）：（谷木2016による）

これは、大村はまが芦田恵之助の『綴り方教授』の「随意選題」から学んだ指導法である。作文に書きたいことを選ぶにも、自己の体験を思い起こすことから始めるのは存外に難しい。しかし、多視点からテーマをとらえた数々の題名に、その具体を見るうち、書きたいことや伝えたいことが鮮やかに浮かび始め、自らの書きたいこととして思い起こされる。これと同じで、読書論や読書法、読書の技術に間に並べられた書名を眺めているうちに、自己の関心のありようやその「本」と自分の関係がわかり、「読みたい本」が見つかるのである。

2.2.2. 読書の態度を育てる「読書生活記録」

大村はま国語教室においては、「興味・関心・意欲そして態度を育てる」ことは常に中心的な課題としてあった。「探究的な読書」を生涯にわたって学習者の生活に根づかせるためには、「読書」を求め続ける「関心・態度」の育成が欠かせない。

大村はま読書生活指導は、「探究的な読書生活の確立」に向けての「プロセス」より、むしろ「指導システム」を重要としている。「プロセス」は課題解決のための手順として重要ではあるが、日常生活における「探究」は長期にわたる課題解決となる可能性が高い。日常の読書では、課題解決の筋道は多岐にわたり、偶然に出会った資料が長い年月を経て、再び偶然によって解決のすじ道が見えることもある。

この地道に「探究」を継続していく「態度」は何によって育まれるか。「読みたい本」が見つかって、実際にその「本」に手を伸ばして読ませる工夫が必要である。その工夫の具体が、「読書生活の記録」の10項目である。（谷木 2017a）「読書生活の記録」は、表3-11『読書生活通信』と「読書生活の記録」の呼応）が示すように『読書生活通信』の合わせ鏡のように存在し、『読書生活通信』で得た読書生活に関する情報の全てを「実行する場」である『読書生活通信』を読んでしてみたくなったことの全ては、システムノートである「読書生活の記録」のどこかに書きとめる場がある。また逆に「読書生活の記録」に書き留めたいことは学習データベース『読書生活通信』によって発見できる。

表3-11 『読書生活通信』と「読書生活の記録」の呼応

『読書生活通信』	「読書生活の記録」
ブックリスト(④⑤⑧)	①読みたい本のリスト ②読んだ本のリスト
何のために読むのか(①解説②名言③指針)	③読書について考える
その本はどこにあるのか(読書の知識⑦)	④図書紹介・書評
どう読むのか(読書技術⑨学習の手びき)	⑥読書日記 ⑦読書ノート ⑨新しく覚えた言葉 ⑩読書(関連)単元の学習記録
感想はどう書くのか(着眼点⑥感想の交流)	⑤感想文集 ⑧感想文

この「読書生活の記録」を書くことと『読書生活通信』を読むことの往還が、基本的な「読書生活の態度」を確立するための働きをもつことは、クルトーにはない、学習者の生活に根ざす主体的で具体的、かつ独自の「読書生活の態度の育み方」である。

大村はま読書生活指導は、自己の課題発見・解決に向け、「プロセス」を示すことを採らず、読書生活指導の「システム」を構築した。日常の言語生活の中に「探究的な読書」を定着させる指導を三層(i「読書生活の記録」・ii『読書生活通信』「読書単元」・iii「ブックリスト」)からなるレイヤー(層)構造として読書生活の中心に位置づけ、「読書生活の関心態度」を育てる。さらに、それを取り巻くように学校カリキュラムに基づく読書指導を三つの指導系統によって構成する。これが、大村はま読書生活指導の「システム」である。

昭和50年版『改訂標準中学国語一～三』(教育出版)の2種類(『読書生活通信』・「単元」)の「学習手びき」はこの呼応関係を生み出す役割をもっている。すなわち、「単元」での学習は学習データベース『読書生活通信』を必要とし、『読書生活通信』は実生活や次の「単元」で応用へと「誘いかけ」る機能である(谷木 2017b)。呼応する2種類の「学習の手びき」によってもたらされる「読書活動」は、『読書生活通信』と「単元」を結ぶスロープによって導かれる自然かつ必然性を持った活動である。学習者は、こうしてできた中学校三年間をかけてつらなる段階性・系統性を有する螺旋状のスロープをたどるうちに、「探究的な読書生活」を確立する。

3. 「いつも書いている生活」の創出

「探究的な読書生活」はまた、「読むこと」のかたわらで「いつも書いている生活」がある。

「書こうとすることがまとまったから書く」という考え方は今日の国語科教育で半ば常識となっている。しかし、大村(1966)は、この概念をくつがえし、「まとまらない考えをまとめるために書く」ことの必要性和意義を具体的に示している。「とにかく、心の中を文字にしてみ」ることが、思いがけずもたらす効果、それは、「書く」という、このからだの一部分を使って、こみいった、めんどろな線を組み合わせる仕事、ふしぎに、心を一点に集めるという効果である。心の集中は、「書くこと」によって読み手の中に

新しい境地をもたらす。その喜びはまた、何にも代えがたい。結果として「一つの考えが文字になることで、その考えのいのちが働きだして、次の考えが引き出されて」くるとも表現し、生涯に渉る「探究的な読書生活」の原点であることも示唆している。

「書くこと」ことのもたらす思いがけない効果は、「まとまらない考えをまとめる」ため「とにかく心の中を文字にする」ことであり、「一つの考えが文字に見えるものになることで、その考えのいのちが働きだして、次の考えが引き出されて」くることである。また、そうした「書くこと」の効果を生活の中で生かしていくことが重要である。

「読んで感想文を書く」こととは異なる世界がここにはある。「感想文を書く」ことは、「書くこと」のみならず「読むこと」さえも億劫にしてしまう。読み手・書き手の主体性を損う誤った国語教室のあり方と、その基盤にある言語観を覆す考え方がここには示され、大村はま読書生活指導の特質の一つを形造っている。

大村はま読書生活指導において、『読書生活通信』に付された「学習の手びき」は、「読書生活」のいろいろな場面で、いろいろな種類のものを「いつも書いている生活」へと導くものである。それは、まさしく「何かわかったことがあったからといっては書き、わからないことがあると書いては書き、考えがまとまったと書いては書き、まとまらないからといっては書き、きのうもきょうも書いている生活」(大村 1966)であり、「読書生活の態度」としての書くことである。

4. 「明解な指導系統」の提示

一見複雑に見える大村はま読書生活指導の構造も、学校カリキュラムにおいて展開する指導の系統は明解であり、立体的で稠密な構造をもつ。

三年間の「読書活動」は、「学習の手びき」によって関連づけられ、なだらかな螺旋状のスロープをくだっていくように「探究的な読書生活」へと学習者を導く。螺旋状のスロープは、「いつも書いている生活」を基軸としながら中学校三年間をかけて、反復・発展を繰り返しつつ、ゆっくりと展開し、三つの指導系統の到達点である Ⅰ) 読書生活の関心・態度の育成、Ⅱ) さまざまな本を読みこなす技術の習得、Ⅲ) 探究的な読書生活の確立へと学習者を導いている。

この三つすなわち **大村はま読書生活指導「三つの指導系統が目指す方向性」** は、次の図3-11のように、明解に示すことができる。

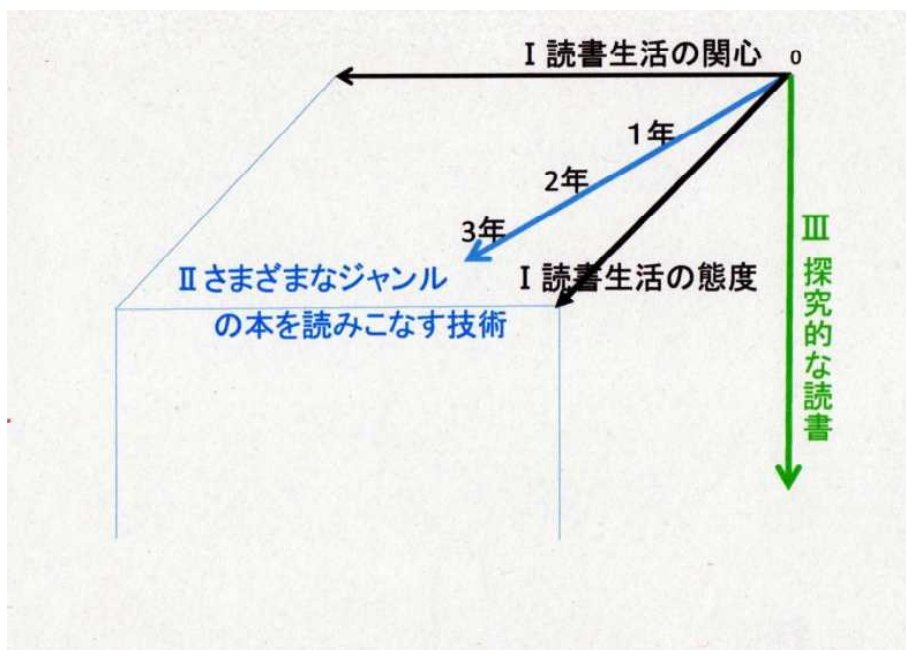


図3-11 大村はま読書生活指導「三つの指導系統が目指す方向性」

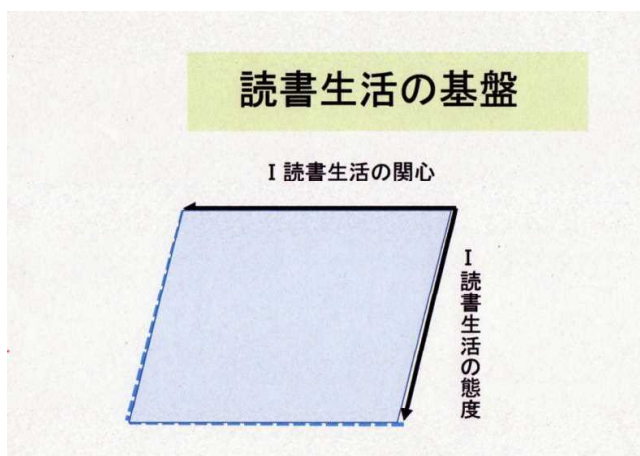


図3-12-1 読書生活の基盤

三つの指導系統のベクトルは、三つの段階(図3-12-1~3)にそって、学習者を「探究的な読書生活の確立」へと導く。

〈第1段階〉

学習者の生活に、指導系統 I 「読書生活の関心」「読書生活の態度」の育成という二つのベクトルが働くことで、**読書生活の基盤**ができあがる。

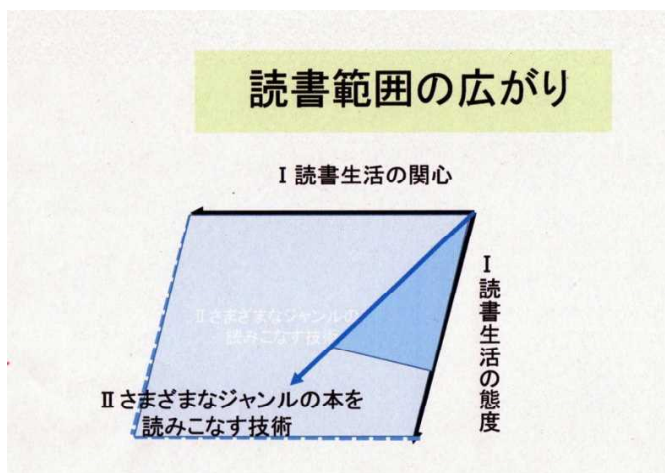


図3-12-2 読書範囲の広がり

〈第2段階〉

その基盤の上に指導系統 II 「さまざまなジャンルの本を読みこなす技術」のベクトルが働くとき、学習者の「読書の範囲」に「広がり」がもたらされ、そこに「**自己の考え**」(青の三角形)が芽生え育ってくる。

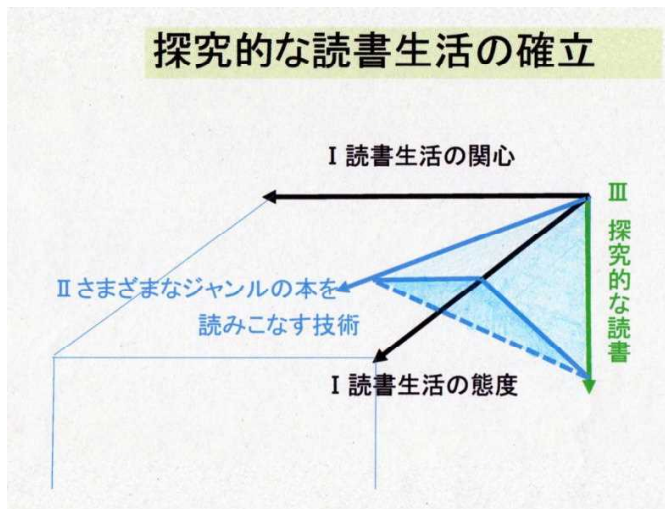


図3-12-3 探究的な読書生活の確立

〈第三段階〉

さらに「自己の考え」の地平には、指導系統Ⅲ「探究な読書」という三次元のベクトルが働く。この新たなベクトルは「著者の考え」と対話を促し、同化や異化という作用を活発に行うことで、次第に「自己の課題」をとらえ、その解決に向けた「探究的な読書」を展開することで「考えを深める」エネルギーをもつベクトルである。

この指導系統Ⅲのベクトルがもつエネルギーはさらなる「自己の課題発見」→「探究的な読書」→「考

えを深める」という新たなサイクル（環）へとつながる持続的なエネルギーをもつベクトルであり、結果として学習者の生活に「探究的な読書生活の確立」（青の三角柱）をもたらすこととなる。

三つの指導系統は、次のように整理できる。

【指導系統Ⅰ】

I) 読書生活の関心・態度を育てる－「読書生活」の基盤を作る

- ①『読書生活通信』を読み、自己の関心のありようを探り、そこから「本」への関心を広くしていく。
- ②「読書生活の記録」を書くために、実際に「本」を手にとって読み、「本」と自分との関係を捉え直す。『読書生活通信』や家庭で購読している新聞・雑誌、図書館、書店や新刊ニュース・パンフレットなどから情報を得て、実際に「いろいろな本」を「選び」読む。

【指導系統Ⅱ】

II) 様々なジャンルの本を読みこなす技術を習得させる－「読書の範囲」を広げ、自己の考えをもつ

- ③「読み広げ」作品のテーマや著者によるつながりだけでなく、ジャンルを超えた「本」と「本」のつながりを意識させ、自分にとって必要な情報を積極的に探し、読む。
- ④「調べ読み」様々なジャンルの「本」から自分にとって「必要な情報」を得る。
- ⑤「比べ読み」本と本のつながりを通して世の中の成り立ちを体験的に理解し、自己の考えを持つ。

【指導系統Ⅲ】

Ⅲ) 探究的な読書生活を確立させるー自己の課題をとらえ考えを深める

- ⑥「通読」読み通すことで部分と全体との関係を捉え直し著者の考えを把握する。
「ななめ読み」「とぼし読み」を含む通読。
- ⑦「感想」読んで考えたことを話したり、書き残したりする。
- ⑧「問題をとらえる」「本」と対話し、自己の課題をとらえる。
- ⑨「読み深める」いろいろな「本」、様々な「読書技術」、「選書の技術」を活用しつつ、自己の考えを深める。

これら①～⑨の「読書活動」を中学校三年間にわたって計画的・系統的に展開していくことは、Ⅰ～Ⅲの読書活動を繰り返し体験することであり、自己の課題発見・解決へと向かう「探究的な読書生活」を確立するとともに、読書の習慣を学習者の「言語生活に根づかせる」効果をもたらす。

第2項 大村はま読書生活指導の課題

大村はま読書生活指導をクルトーの ISP モデルとの比較を軸としてとらえ直すとき、そこに浮かび上がってくる課題は、「チームによる協同的な指導」の体系化である。中学校における国語科の授業時数が、大村はまによる実践時より実質三割減となっている今日、情報リテラシーの育成の成果を現実のものとするには、教職員の協同による各教科を横断的につないだ指導が欠かせない。

情報リテラシー育成のための指導は、教科・領域をまたいで実践されることで指導効果が上がる。「読書生活指導」理論は、「探究的な読書生活」に「生きて働く力」の育成を目指すものであり、情報リテラシーの育成を含んでいる。

「読書生活指導」実践においてはこれまで、教職員、保護者、地域の人々等の役割分担・協働によって、子どもの読書を手助けすることの必要性が、必ずしも明示されてこなかった現実がある。情報・メディアリテラシーの育成のための読書指導・読書教育には協働体制が必要であり、「読書生活指導」にもそれはもとめられる。

一般的に一人で行う指導には限界がある。一方で、協同性を生かした指導は指導理念の共有、共通理解や連帯感の実現という難しさを抱えている。大村はま読書生活指導理念は大村自身の国語教室の実践から生まれたものであり、その共有に向けては次の二点が欠かせず、そこから実践・汎用化に向けての課題を明らかにすることができる。

- 1. 用語の普遍化
- 2. 情報リテラシー育成指導の系統・構造化

1. 用語の普遍化

「読書生活指導」は、生涯にわたって学習者自身の言語生活に「探究的な読書」が根づく指導である。まずは、大村はまのいう「新しい読書指導」の到達点を「探究的な読書生活の確立」といいかえ、「読書生活指導」の目標もそこにあることを明示する。

読書指導の原理・計画は一般化していない教育現場の現状がある。本も子どもも無数に

存在する。その無数の存在同士の組み合わせを考えると、とりあえずの偶然性に期待し、手近にあるもので指導するしかない現状がある。ことに新時代の情報活用の基盤であるインターネットはさらに膨大で多様な情報の世界であり、紙媒体である本による指導と、インターネットや電子媒体による指導の差違やどちらが小中学生の読書指導に有効であるのかという検討は充分ではない。このことはしかし、学習者の実態を数値化した統計的・量的研究に待つまでもない。「ものの見方・考え方」を手に入れようとするならば、インターネットではなく、著者が主題に基づき構成した「本」を読み、思考・判断することが必要となるからである。部分と全体によってつくられたものを統一してみる力は「本を読む」ことによって育つ。インターネットを活用した「調べ学習」では、事実を捕まえ探していくことが主たる目的である。事実探究ではない、事実を消費するのでもない「深い思考＝探究」は、「本を読む」ことによって、その基礎的な力を身につけることができる。

かつては「本」自体がそうであったように「新しいメディアの出現」は、大人たちの予想を超えて何よりも若い世代に浸透し、それまでの指導のありかたが覆されるかもしれないという危機感を大人の中に生み出す。しかし、1960年代の「映像メディア」の出現に際しても、「情報リテラシーを育む」といった観点からすでにわれわれは、その指導の原理と筋道すなわち計画を獲得しているといえる。重要なのは「探究」という語に代表されるような原理・計画の「再認識」と現状への柔軟な「汎用」である。

「読書と生活を結ぶ」というような平易な表現を用いての説明や大村はまの名付けによる「読書生活通信」「読書生活の記録」といった語が、大村自身を離れて用いられるとき、大村はま以外の者にとっては再現性・汎用性において困難を伴う理論であるととらえられがちである。したがって大村独自の用語を、汎用性のある語（「第三領域」「学習データベース」「システムノート」など）におきかえて説明する必要があると考え、本論文ではそれに努めた。

2. 情報リテラシー育成指導の系統・構造化

大村はま「読書生活指導理論」とその構造は、今日の国語教育現場、すなわち国語教室で活用されてこそ、意味をなす。その点において最も重要なことは、まず第一に、大村はま「読書生活指導理論」は、**三層構造と三つの指導系統からなるシステム**であることの理解である。その上で、システムを目の前の学習者の実態に即した「**実行性・実現性のある学習材**」として提示することが求められる。

大村はま読書生活指導システムの実践化に向けては、目の前にいる学習者の実態を把握し、それに基づいて大村はまの読書生活指導システムを「カスタマイズ」することにある。なぜなら、三層構造の四要素「ブックリスト」「読書生活通信」「単元」「読書生活の記録」は絶えず学習者の発達段階や実態、読書環境を考慮に入れたものであるからである。学習者の発達段階や実態、読書環境を意識し、たとえ部分的には不十分であっても、「読書生活指導」がシステムとして有機的に機能するよう、指導を複数の指導者で協働的にプログラミング展開することである。その時、クルトーらが示したようなISPモデルとフレームワークがもつ汎用的な機能は、システムの構築に役立つ。

読書指導教材は、学習者にとって最も身近な読書への入り口である。学校における読書指導が効果的なものとなるためには、読書指導教材が具体的な本や読書の場と結ばれること、

そのため、使用している教科書教材に指導者の手を加えただけのものでよい。学校・学校図書館のみならず広く地域の現状に目を向け、学習の場・学習材をそこにあるものを活用することとしてとらえる。読書のための学習材は、身近な図書館などの施設や身近な人と結ばれたものであり、指導時間や読書環境等も、実現可能なものにしなければならない。

国語科と国語教科書は言語環境、読書指導カリキュラムの要に位置し、学習者に最も身近な教科・学習材としてある。国語教科書の読書教材を活用した読書生活指導は、今すぐにでも取りかかることのできる、高度情報化社会を生きる学習者に必要かつ切実な読書指導である。

3. 実践・汎用化に向けての課題

大村はま、クルトーの両者が目指した読書指導の共通点は、学習者の主体性の重視である。大村はまは、国語教室という場で学習者一人一人と学習材を結ぶ工夫の中にそれを求めた。クルトーの場合は、学校図書館という場で指導者チームによる学習者支援の工夫に求めたという違いがある。どちらも情報・メディアリテラシーの育成に欠かせないものである。

「読書生活指導」実践の指導の系統や構造の研究と相まって、本論文の主題である「読書生活指導カリキュラムの構想」に向けては、第 4 章で述べるところの普遍的体系化が必要になってくる。なおかつ、学校現場における読書指導の現状を省みる時、次の三点が重要となると考える。

- (1)主体的かつ対話的・協働的な学習集団の形成
- (2)学習者の実態に即した「読書生活指導システム」の構築
- (3)教師集団の共通理解に基づく教科横断的な計画・実践の体系化

上記三点を核として、次の第 4 章では、「小中学校における発達過程をふまえた読書生活指導の構想」について述べる。

－第3章・第4節 参考文献－

- ドナムら(2001) Jean Donham, Kay Bishop, Carol C. Kuhlthau, Dianne Oberg *Inquiry-Based Learning: Lessons from Library Power*, Linworth Publishing, INC
- 福永智子(2002)「図書館教育における学習心理学的観点：クルーズを中心に」講演録「館灯」私立大学図書館協会東海地区協議会 vol. 41, pp.1-6
- 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」『学校経営と学校図書館』樹村房, pp.10-24
- 堀川照代(2003)「情報活用能力の育成と学校図書館」根本彰監修『インターネット時代の学校図書館－司書・司書教諭のための「情報」入門』東京電機大学出版局 pp.15-34
- クルトーら(2007) Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century Libraries Unlimited*, 未訳
- 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*, 未訳
- 倉澤栄吉・大村はま対談, 教育出版国語編集部(1974)『『読書生活通信』と読書指導』教育出版, p.10,
- 中村百合子(2015)「学校図書館の教育活動」『学校経営と学校図書館』樹村房, pp.134-146
- 西尾実監修(1975)昭和 50 年版『改訂標準中学国語一～三』教育出版
- 大村はま(1966)『やさしい国語教室』毎日新聞社
- 大村はま(1976)「読書人の基礎を養うために」, 『国語教育基本論文集成』18, 明治図書, pp.289-326
- 大村はま(1984a)『大村はま国語教室 7 読書生活指導の実際(一)』, 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
- 谷木由利(2017a)「『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
- 谷木由利(2017b)「大村はま読書生活指導の構造と展開—「教科書」でみる中学校三年間のカリキュラム—」『国語科教育』第 81 集, 全国大学国語教育学会, pp.50-58