

終 章 研究のまとめ

〈内 容〉

第1節 研究のまとめ

第2節 研究の実践化に向けて

第1節 研究のまとめ

研究のまとめにあたって、本研究の主題「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」の実践化に向け、次の六点を提案する。

1.「深い学び」に向けた「探究的な読書」

新学習指導要領(小・中学校平成29年告示)においては、「深い学び」が言われる。

本研究においては、大村はまが1976年に提示した「新しい読書指導」の目指すところを「探究的な読書生活の確立」ととらえたところから出発している。この「探究的な読書」という概念が、現行の「読書指導」に「深い学び」の実現をもたらすと考える。

「探究的な読書」は、「本を読む」という行為が単なる受容行為ではなく、自らの課題意識の発見とそれに基づく課題の解決の過程で、自分の内部・外部にある知識を活用し、再構築する能動的な「探究」の過程を表すことばである。

「探究的な読書」という概念を「読書指導」に取り入れることは、指導者が「読書指導でなすべきこと」を具体的にとらえることに役立つと考える。

それは、従来の「読むことで著者の考えをとらえる」という「受け身的な読書」から、「読むことで、新たな自己をとらえ直す」という「能動的な読書」への転換であり、「主体的に人生を拓く力」を持たらす「読書」への転換である。したがって、それは単に学生時代にとどまらず、社会生活をも含む生涯を通じての「生き方を耕す力」へとつながる読書である。

第2章第3節で取り上げた学習者Rの「読書生活の記録」は、切実な自己の課題発見・課題追究の読書過程がありありと見て取れる記録であり、「問題自体が深化する」という「探究的な読書」の典型となっている。こうした大村はまの読書生活指導の内実を示す学習者の記録(国語学習記録・読書生活の記録)からも、「探究的な読書」を学習者の生活に根づかせるという指導の目的が、「読書生活指導」により実現可能なものであることがわかる。

2.「探究共同体」の必要性

本研究では、「探究共同体」ということばを用いている。学校における「探究的な読書」は、「本」をはじめとするさまざまなメディアとそこから得られる情報の取得に能動的に向かうだけではないもう一つの意義を有している。小・中学校における「探究的な読書活動」は、「新たな知の構築」が協働的になされる過程を体験的に学ぶ場であり、大村はまによる「『あすなる物語』の読書会」(第2章第3節)の指導は、その典型といえる。

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

「読書」は、一般に「個人的、受容的な行為」ととらえられがちである。しかし、高度情報化社会の今日、「読書」は、「探究共同体」というべき読書グループに向かって自己の解釈や考えを説明する責任を有した「社会的かつ能動的な行為」であるといえる。

「探究共同体」を学校文化に根づかせるためには、「絵本の読み聞かせや読み合い活動」「新聞や新聞記事を通じた対話」が効果的である。読書生活指導における「新聞および新

聞記事、絵本」の読み聞かせ、読み合い活動は、「共同注視、三項関係、言語獲得と進む社会性の獲得」の過程を通して、学習者相互、指導者と学習者の信頼関係作りに有効に働き、さらには「主体的かつ対話的・協同的な学習集団の形成」へとつながる。こうした信頼関係の構築が、「探究共同体」におけるさまざまな話し合いを可能にするのである。

学校現場における「探究共同体」は、「読書」のもつ「一人黙々と」というイメージを転換し、児童・生徒および教職員と、保護者や地域の人々も含んだ「読書活動」への発展とその必要性を示唆している。したがって、「これからの読書生活指導」は学校をあげて、全教職員による協働体制での取り組みを必要としている。

3.「楽しみ読書」から「探究的な読書」へ

読書は、大村(1984b)に基づき、その意義・目的の違いによって、次の二つに大きく区分できる。

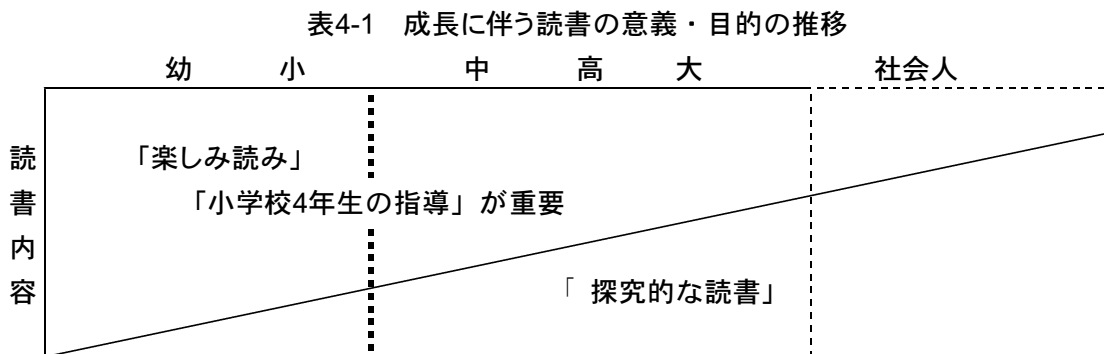
①「楽しみ読み」

自己を豊かにする読書。休ませ楽しませる読書
本を読むこと、それ自体を楽しむ

②「探究的な読書」

読んだために、新しい自分が開発される読書
問題解決のための読書・問題発見のための読書
何らかの目的を達成しようとして、情報を得るために読む生産的な活動

それは、次の表4-1 成長に伴う読書の意義・目的の推移のように示すことができる。



← 学習者中心 — 学習中心 ————— 社会に開かれた個人の学び →

ここに、今までの読書指導が、4年生を境に読書意欲の減退を招かざるを得なかった要因と「これからの読書生活指導」が取り組むべき「探究的な読書」の指導の位置づけをみることができ、「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」を立てるうえでの大きな足がかりとなる。

文字を覚えて物語を自分で読みこなすことのできるようになった小学校2年生のころは、登場人物になりきって、友だちと絵本を読み合ったり、劇化を試みて物語の世界を楽しむことができる。小学校3年生から4年生にかけては、今までの「なる読み(物語への

同化)」から物語と少し距離を置いて、「見る読み(物語の異化)」ができるようになる。この時期が主体的な「楽しみ読み」のピークである。

4年生を過ぎると、こうした「楽しみ読み」だけでは物足りなくなると考える。この時期の学習者の読書興味の対象は、当然、絵本や物語以外の非文学作品にも向けられる。この時期の「読書指導」で重要なことは、「作者(著者)と対話する力」と「読者である自己を再構成する力」を育むことである。「読書のよこびや楽しさ」は、「作者(著者)との対話」に加えて、それによってもたらされる「新たな自己の輪郭をとらえ直す過程」(住田 2015)を体験させることにある。以後の中学校三年間は、本格的に「探究的な読書生活の確立」する時期であり、その問題意識は、著述の背後にある「社会や自然、人生」へと向けられる。さらに、その後の高等学校から大学へかけては、社会人としての「探究的な読書」へと発展する。それは、i 小学校高学年の「児童書の範囲の探究的な読書」、ii 中学校三年間「少年読みものを中心とした探究的な読書」、iii 高等学校～大学「社会人としての探究的な読書」と、三つの「探究的な読書生活の確立」をサイクルが「読書生活指導」を必要とする期間である。

「楽しみ読み」から「探究的な読書」への段階的な移行は、「読書への興味・関心・意欲の持続」へとつながる。学校における読書指導が、学習者の読書能力および読書興味やその内容の変化をふまえたものとなること、すなわち、「楽しみ読み」から「探究的な読書」への傾斜をふまえたものとなる時、小学校5年生以降の読書意欲の減退を防げると考える。

大村はまの読書生活指導理論とその構造は、1) 読書生活指導における主体的探究活動の重要性をふまえた指導であり、2) 「楽しみ読み」から「探究的な読書」への移行とそれに伴う困難点の克服に応えるに十分な指導の工夫と構造を備えた指導である。

4. 「システム」としての読書生活指導

大村はま読書生活指導は、三層・三系統の構造をもつ「読書生活指導システム」である。その三層とは、次の三つである。

- i 「システムノート型の「読書生活の記録」
- ii 「探究的な読書のためのデータベースである『読書生活通信』と「読書単元」
- iii 「ブックリスト」

これらが、システムとして構造化され、機能する時、次の四つの意義を持つものとなる。

1)「ブックリスト」の機能と効果

「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。

「ブックリスト」は「読書生活指導」の基盤である。「読書生活指導」は、学習データベースを用いて「読書生活」の世界を具体的に開いて見せる。その中心にあるのが「どんな本があるのか」を知る「ブックリスト」である。

「ブックリスト」は、単に「何を読むのか」(読書の対象)を示すだけでなく、「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」「何を読んでいなかったのか」を含めた自身の読書への興味のありようを自覚するためのものである。この自覚が、読書意欲につながる。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「探究的な読書」への原動力となる。

2)「探究的な読書のデータベースとしての『読書生活通信』の役割

「探究的な読書」のデータベースである『読書生活通信』は、読書生活に必要なものを全てを具体的に示し、「読書の世界」を開いて見せる。学習者自身の興味・関心のありようを探らせ、「読書への意欲」を持たせる場である。

データベースには「どんな本があるのか」を知る「ブックリスト」が必要である。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、項目間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として見せる必要がある。

3)「読書生活の記録」の働き

「読書生活の記録」は、強制によらずのびのびと本に親しみ、読んだことで生まれるひらめきや読みたいと思う心の動きを気軽に書き残せるシステムノートの形をとっている。これにより学習者は、「読書生活」とは何をどうすることなのか、本を選び・探することも含めて多様な「読書」に関する「生活技術」を「読書生活」に欠くことのできない「項目」として日常的に意識し、やがてはそれが習慣として自らの生活に根付いたことに気づく。「読書生活」の確立に必要な「10項目」を絶えず意識させるシステムノート型の「読書生活の記録」の効果は、i)「読書生活」の「意識化」から「習慣化への〈意欲〉」を生み出したこと ii)自らの「読書行為」を「10項目」を通して客観的に捉え直す〈認知・メタ認知〉の視点が生まれたこと iii)読むことのかたわらで「いつも書いている生活」を創出する場 の三点にある。

4)三層をつなぐ「学習の手びき」と「読書生活指導システム」の完成

「読書生活の記録」はまた、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』と**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」であった。

『読書生活通信』を読んでしてみたくなかったことの全ては、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。

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(表3-11参照)は、「学習の手びき」によってもたらされる。これが、基本的な「読書生活の確立」のための「システム」であり、「環境」であるといえる。さらにいえば、「探究的な読書」に向けての主体的・能動的な姿勢は、こうした「システム=環境づくり」によってもたらされるといえる。

表3-11 (再掲) 『読書生活通信』と「読書生活の記録」の呼応

学習データベース『読書生活通信』	システムノート「読書生活の記録」
「ブックリスト」(テーマによる④読書案内⑤読み広げよう⑧)	⑥読みたい本のリスト ⑤私の読んだ本リスト
何のために読むのか(①解説②名言③指針)	①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)	②図書紹介・書評
どう読むのか(読書技術⑨学習の手びき)	⑦読書日記 ⑧読書ノート ④新しく覚えた言葉 ⑩読書生活の評価表 「読書指導(関連)单元」
感想はどう書くのか(着眼点⑥感想の交流)	③感想文集 ⑨感想文

三層とそれをつなぐ「学習の手びき」、このうちのどれが欠けても「読書生活指導」の「システム=環境」は完成しない。

5. 「読むこと」のかたわらで「いつも書いている生活」の創出

「探究的な読書生活」は、「読むこと」のかたわらで「いつも書いている生活」がある。「書くこと」ことのもたらす思いがけない効果は、「まとまらない考えも文字にすることで、その考えののちが働きだして、次の考えが引き出されてくる」(大村 1966)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。「読んで感想を書く」こととは異なる世界がここにはある。

大村はま国語教室において『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」(大村 1966)であり、「読書生活の態度」としての書くことである。その指導の具体は、第2章第3節で取り上げた学習者Rおよび学習者Kの「読書生活の記録」によって確認できる。

6. 「読書生活指導システム」の具体化・系統化

三つの指導系統に基づく具体的な「読書活動」は、次のように整理できる。なお、大村はま読書生活指導システムの汎用性を高めるため、用語の普遍化に努めた。

【指導系統Ⅰ】教職員の協働による指導の系統

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『探究読書データベース』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「探究読書システムノート」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。『探究読書データベース』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】国語科で基礎を作り、各教科で応用できる指導の系統

Ⅱ) 様々なジャンルの本を読みこなす技術を習得させるー「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】国語科で基礎を作り、各教科で応用できる指導の系統

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」「とばし読み」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、社会や自然、人生の問題についての考えを深める。

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、指導系統Ⅰ～Ⅲの読書活動を繰り返し体験することであり、自己の課題を発見し、社会や自然、人生の問題についての考えを深めることへと向かう「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。

「探究読書の時間」（読書生活指導の時間）の三つの指導系統のうち、赤線で囲んだ「指導系統Ⅰ」は、全校を挙げて協働体制で学習指導を展開していく部分であると考えている。

指導系統Ⅱと指導系統Ⅲは、国語科の学習指導によって育む「読書技術」が、各教科における学習活動においても実際に「さまざまなジャンルの本を読みこなす読書の技術」として生きてはたらき、「探究的な読書生活」を確立させる。

第2節 研究の実践化に向けて

2010年に出版文化産業振興財団が実施した『現代人の読書実態調査』^{*1}によれば、「読書が好き、どちらかといえば好き」と答えた解答者の「読書が好きになった時期」は、「小学生高学年（31.4%）」がトップであり、「中学生になってから（24.0%）」と続く。このことは、小学校高学年と中学校における読書指導が、その後の人生における読書意欲を左右するという点でもあり、適切な時期に学習者の実態を捉えて「読書の関心・意欲を育てること」の重要性を物語っている。

*1 2009年7月に、財団法人出版文化産業振興財団が、全国の中学生高校生1239人と、成人1550人を対象に実施した調査。『国民読書年』に向けて現代人の読書実態と読書に関する意識と移行を幅広く調査している。インターネットによるパネル調査。

大村はまの場合、「読書の関心を育てること」は、これまでに述べてきたように『読書生活通信』によって、多視点から具体的に「読書の世界」を開いて見せ、学習者自身と「本」との関係や読書に関する興味のありようを、自ら探らせたことである。その指導のあり方は、今日主流となりつつある「まず学習者の知識や経験を問うところから始める」学習指導のあり方とは、大いに違うものである。

適切な時期をとらえて「読書の関心・態度を育てる」には、学習者の読書興味や読書能力の発達、趣味・嗜好・日常の言語生活を観察し、その実態をとらえることが肝要である。また、実際にそれができるのは、学習者の身近にいる指導者のみである。

大村はま読書生活指導システムの汎用化に向けては、まず指導者が「システム」自体の理解を深めるとともに、学習者の読書実態把握によるカスタマイズが肝要である。

また、当然のことながら、指導者自らが「読書に向かう」者の気持ちを体験し、理解していることが大切である。

考察者が担当する「司書教諭養成のための講義」の受講生は、大村はま（1972）の「望ましい読書生活とその指導—中学生について」を読み、次のように書いた。

今まで、読書習慣をつけるためにどうすればいいかを考えたことはたくさんあったが、大村はま先生のように、きちんと筋道を立てて考えたことはなかった。大村はま先生は、私が本を読んだときに感じる、あの絶妙な感情を上手にことばで表現しているなあと、しみじみ感じた。（下線は考察者）

「私が本を読んだときに感じる、あの絶妙な感情を上手にことばで表現している」ということばには何より共感が込められており、指導者自身が「読書する者の心の動き」を日頃から把握しておくことの大切さを示唆するものである。

「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」は実践されてこそ意味をなす。本研究の実践化に向けて残された課題は、次の二つである。

- 1) 「探究的な読書」の指導段階を、次の二つのステージ・五段階に分けたことの妥当性

i) 「プレステージ」移行期の二段階—小学校4年生～6年生	
①小学校4年生	「テキストとの対話」を楽しむ段階
②小学校5・6生	「著者との対話」を通して「新たな自己」を構成する段階
ii) 「メインステージ」本格的な三段階—中学校三年間	
①中学校1年生	「著者との対話」を通して「新たな自己」を構成する段階 —広い範囲の中から選ぶ
②中学校2年生	読書を通して「社会との対話」を図る段階 —自己にひきつけて深く読む態度
③中学校3年生	読書を通して「社会との対話」を図る段階 —自然・人生・社会の問題を考える

この分類の精度を、実践とその記録を通して確かめる。

- 2) 大村はまの読書生活指導システムの汎用化に向けての実践による裏付け

今期(2018年)、考察者が担当する「司書教諭養成講習」では、吉野源三郎著『君たちは

『どう生きるか』の読書会を試みた。大村はまによる「読書会の台本」を用いて、「読書生活の記録」『探究読書データベース(読書生活通信とブックリスト)』のシステムによる読書活動を展開している。

実践に向け、考察者は、1時間あまりをかけて「読書生活データベースNo.9」(第4章第2節第3項に提示)を作成した。学校現場においては、こうした「学習データベース」作成に費やすことのできる時間は、2時間以内が限度と考え、作成したものである。

今期、考察者が担当する「司書教諭養成講習」では、システムによって構造化した「読書生活指導実践」を展開した。単元「読書会『君たちはどう生きるか』」における参加者(=受講生大学生・大学院生・現職教員 計40名)の「発言の充実」、「読書ノート」(第4章第2節第3項に引用)の「記述の厚さ」など、「読書生活指導システム」の効果を実感できた。今後、この分析をすすめたい。

以上、本研究の実践化に向けての展望と課題について述べた。

野地(2013)は、「国語教育の遺産の実相」と題して次のように述べている。

国語教育の制度面、教材面、方法面の客観的側面は、割りに把握しやすいのであるが、学習者の国語学習の内面にわけ入り、指導の体験そのものを生きてはたらく関連と構造において、とらえるのは、至難のことである。

国語教育の遺産も、そのとらえやすい、客観化しやすい方面からの摂取はともかく、そのとらえがたい国語教育実践の内実そのものは、つまり個性・典型そのものは、容易にとらえることができない。

遺産の実相のとらえがたさは、国語教育の実践の、そういう一回かぎりの特性に存するといえよう。国語教育の遺産の継承の困難さはその実相のとらえがたさにあり、それは国語教育実践の内面の記録が乏しいことにも起因している。

(野地 2013「国語教育の遺産の実相」『国語教育の遺産と創造』溪水社,pp.161-162)

本研究は、鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫の「読書生活の記録」によって学習者の内面に分け入ることができたが、充分とはいえない。残された課題の解明に向けて自らの構想による実践とその記録、それらの質的研究に精励する。

—終章 参考文献—

- 阿部さおり (2018)『小学校における読書活動の推進—絵本との出会いの場を通して—』
鳴門教育大学学校教育研究科 2017 年度最終成果報告書
- 文部科学省(2017)平成 29 年告示『中学校学習指導要領(国語)』
- 文部科学省中央教育過程審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2016)『次期学習指導
要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』(平成 28 年 8 月 26 日)
- 西尾実監修(1975)昭和 50 年版『改訂標準中学国語』(教育出版)
- 野地潤家 (2013)「国語教育の遺産の実相」『国語教育の遺産と創造』溪水社
- 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(1972)「望ましい読書生活とその指導—中学生について」『児童心理』12 月号No.
313,金子書房 pp.58-64
- 大村はま(1984b)『大村はま国語教室 8』読書生活指導の実際 (二), 筑摩書房
- 住田勝 (2015)「読書能力の発達」『読書教育を学ぶひとのために』山元隆春編, 世界思想
社, pp.183-214
- 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