

# 国語科を核にした読書カリキュラムの創造

藤 井 知 弘

キーワード：読書カリキュラム／読書教育／読書生活／潜在カリキュラム

## 1. 問題の所在

「カリキュラム」は実践現場においては、教育指導計画を指すことが一般的な理解となっている。しかし近年、語源からその意味を示した佐藤学(1996)のように「学びの経験」としてその用いられ方が新しい広がりを見せている。IRAのThe Literary Dictionary (1996)においても「学校において計画され提供されるすべての教育的経験」といった意味が含まれている。

(\*1)

一方、児童・生徒の読書生活の実態に目を向けてみると、「本離れ」と言われる現象については特に中・高生において深刻化しつつあるし、成人の読書状況の調査においても不読者、アリテラシー：「読み方は知っているが読まない人」(桑原隆1996)が増えている。(\*2)このような状況を踏まえ、言語文化の根幹を担う国語科として、特に学校教育においてどのような学習経験を組織し、子供たちにどのような成長、発達を保証していくのか、それは文化の発展にどのように関わっていくのかといったことが、カリキュラム研究には求められているといえる。そこで本発表では、以下の3つの柱について述べることにする。

○国語科教育と読書教育との関連性

○読書カリキュラムの基盤と特質

○読書カリキュラムの実践的展開例からの考察

## 2. 国語科教育と読書教育

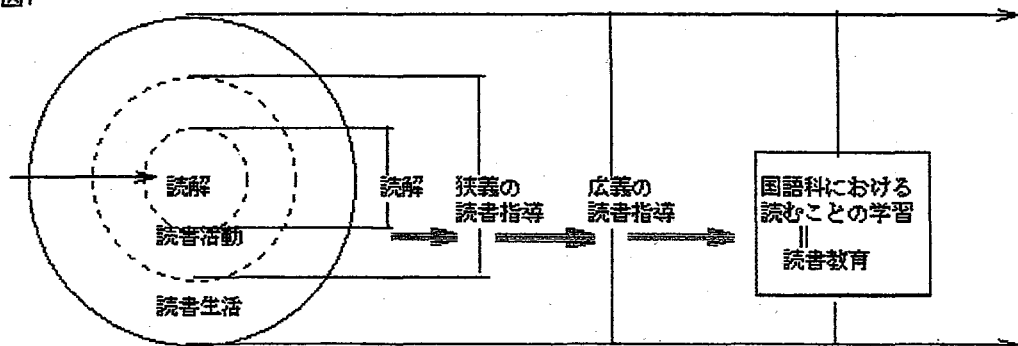
### 2-1 読書教育とは

明治初期に輸入されたReadingの訳語は「読書」であり、国語科の読むことの指導は読書がその始めで、読解そのものは読書法の一つの分野であった。しかし、教材の選定という教科書中心の学習指導が中心となる中では、読解にその比重が大きくなり、現在にまで至っているのは周知の通りである。昭和20年代から今日までの論の推移をみると、読解・読書といった二元論としてではなく、「読むこと」として大きくとらえる必要があること、機能、行為によって両者が弁別されること、両者の有機的な関連の上に国語科の全体が構想されることなどが共通理解とされてきたといえよう。(\*3)

本学会誌においては、こうした史的展開を踏まえ、国語科教育全体構造に読書を位置づけた提案や論議は管見の範囲においては、見られない。また「読書教育」という語そのものの概念規定も確定しているとはいえず、山元隆春は読書教育を読書指導とセットとした上で、その歴史も戦後の社会教育を含めた図書館教育の中で行われてきたと指摘している。

筆者は読書教育をこうした史的展開を踏まえ、国語科教育の基盤の上に立ち、生活までを包括する概念として設定することとする。(図1)

図1



## 2-2 読書教育の基盤：ある地域における読書生活の事例をもとに（\*4）

筆者が行った〇小学校の全児童とその保護者を対象としたアンケート調査（全有効回答数 631 1997.10）では、

- ・親子のコミュニケーションはとれているが、読み聞かせなどは入学と共に行わなくなることが多い。
- ・子供の図書館利用に比べて保護者の利用は極端に少ない。
- ・図書館利用の保護者の多くは児童室を利用している。

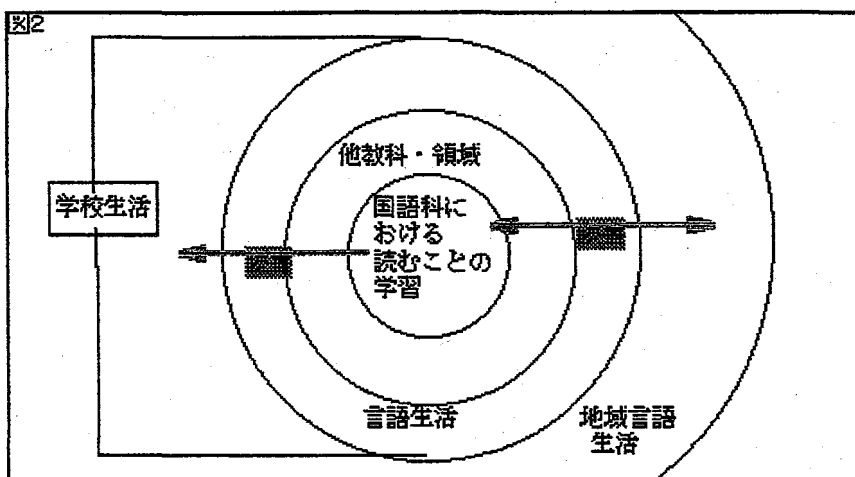
などの実態が見られた。

さらに公共図書館を利用する児童に関する調査（1997 〇市内2館の児童室対象293回答）では、日常においては3割程度の児童しか読み聞かせを受けていないが、4割以上の児童が図書館での読書の方が他の場所での読書よりも好きであるといった結果も見られる。これらは一学校における一事例であるが、こうした状況を視野に入れることによって開かれる新しい地平にこそ、カリキュラム創造の意味があるといえる。ここでは、学校外の読書を「地域読書生活」と呼ぶこととする。これからのカリキュラムは「総合的な学習」がそうであるように、個々の地域、学校、学級での実態に即した個別的なものになるといえる。

## 2-3 国語科教育との関連性

デューイは学びを「子供が遂行する学習経験と科学者の実践する学問的体験との間の探求の連続」と考えた。教科がそれぞれに持つ固有のディシプリンに、読書は行為として機能するばかりか浸透していく点において「横断的」であり、デューイのいう学びの探求過程において重要な役割を果たしている。倉澤栄吉も「読書指導は本来教科を越える。教科を意識しないところに存在する」（倉澤 1970）と指摘している。またそれぞれの文化領域においてその内容を記したものがテキストとなっている点で「縦断的」とであるといえる。（図2）

国語科は、言語の教科であり、読書教育を行う教科であるが、言語や読書はすべての教科・領域において扱われるべきものといえ、活動・内容ともに生活の中で生きている。



### 3. 読書カリキュラムの特質

#### 3-1 カリキュラムの基盤

読書行為は本来的に個人による行為であるが、教育として扱うことは、内容そのものに価値があること以上に、読書行為そのものが、子どもたちの社会・文化をより豊かなものにすることに意味を持っている。また展開される活動においても教師の意図的な教育目標が設定されているものの、同時に無意図的な教育機能が内包されている。読書が学習として組織することによって、学び合う共同体として新たな意味発見や創造が展開されることが期待される。(\*5) 近年の教育学の動向は80年代のアメリカにおけるヴィゴツキー・ルネサンスやデューイの再評価などを受け、学習することの意味を学習参加者による「意味と人の関係の編み直し」によって「わかり方をわかち合う活動」として意味づけることが主たる理解となりつつある。学びを佐藤学が示すような「対・他」「対・自」「対・事」による「三位一体」であるとする(\*6) ならば、中でも「対・他」との関係において形成される関係性が「共同体形成」として「仲間と創る『共創』peer collaboration」の意味をなすと考えられる。

また無意図的な教育機能の例としては、「朝の読書」運動をあげることができよう。実施は、全国3701校(2000.5現在 トーハン調べ)に及んでいるが、その原理は「みんなでやる/毎日やる/好きな本でよい/ただ読むだけ」というだけのものである。しかしその効果は極めて大きなものとなっていることを林公は7点において指摘している。(\*7)

1. 本を読めない子が読めるようになった。
2. 朝の10分間が有効に使えるようになった
3. 遅刻が減り、ホームルームに集中し、授業にスムーズに入れる
4. 集中力がつき言語能力が伸びる
5. 生活のスタイルが変わる
6. 豊かな心と人間関係が育つ
7. その子なりの成長、自信と誇りを持つことができる

一方、アメリカにおいても、「自由読書プログラム」が伝統的な読みの授業よりも理解力を伸ばしたという研究報告(\*8)がみられ、「読むことによって読みの力がつく」ことを実証している。このことは、決して読みの基礎技能がなければ、読めないということではなく、読む

という実の場の中において読みの技能が培われているのである。

こうした読みの特性は、学習指導における単元構想の在り方にも一石を投じるものといえよう。

### 3-2 潜在のカリキュラム

R. ドリーベン<sup>9</sup>は、意図的計画的な教育が「顕在のカリキュラム」であるとするのに対して無意図的な教育機能を「潜在のカリキュラム」とした。(R. Dreeben 1976)

新井郁男も潜在のカリキュラムの共通理解として2点をあげている。(\*9)

○学習を基底するのは、顕在のカリキュラムだけではなく、学級、学校の風土、地域の様々な組織や機関である。

○学習は、人的要因や学習が行われる場の物的要因などとのダイナミックな相互作用の中で行われる。

新井は、社会学者のB. パーンステイン理論を取り上げている。イギリスにおいて“public language”（大衆言語）と“formal language”（形式言語）は、それぞれ“elaborated code”（精密コード）、“restricted code”（限定コード）を示し、その言語構造の相違が教育可能性の相違を生んでいることに着目している。（筆者が整理してまとめた）

public language 仲間ことば 大衆言語 restricted code 制限コード 限定コード 意味不明なことば 身振りによる補足 文脈依存的 暗示的意味	formal language 形式言語 elaborated code 推敲コード 精密コード それ自体で理解可能なことば 文脈独立的 明示的意味
↓ 対応	↓ 対応
positional family 地位家族 命令権限が形式的地位で決まる 制限コードが支配的	person-oriented family 個志向家族 お互いの話し合いによって決まる 言語的に推敲された意味に基づく

結果的に言語発達の促進

「顕在のカリキュラム」においては「精密コード」の習得を目標としている。新井はこうした状況を日本の学校に当てはめてみると、日本では人間間の言語コミュニケーションは制限コードが支配的であり、制限コードだけで子どもを動かすことが一人前になることとされていると指摘する。そして「潜在のカリキュラムのほうが顕在のカリキュラムでの目標の達成を阻害する逆機能をしていることが日本の学力の問題」であるという。少ないことばで子どもを動かすといったいわば法則的な言語コミュニケーションが学級を支配しているのでは、お互いに話し合う、交流し合うといった双方向的な関係の構築は生まれにくい。新井はこうした現状打破のために「顕在のカリキュラム」と「潜在のカリキュラム」との学習のネットワーク作りのため

に「学校の開放」が必要だと主張する。「内的開放」は学級システムの弾力化、指導システムの弾力化であり、「外的開放」として地域人材の活用を例としてあげている。

両者のカリキュラムをネットワークとして構成するのは読書教育だけに限ったものではないが、先に挙げたように地域読書生活を視野に入れ、学校教育の開放というカリキュラム創造を読書教育は可能にするはずである。

### 3-3 カリキュラム開発の二重性

読書カリキュラムの開発を考えると、個々によって違う読書行為の内実、感じ方や考え方の多様な相違、一つに集約することがなじまない解釈などがあり、一様に個々の子どもが評価されるべきではない。従来の「工学的アプローチ」なカリキュラム開発ではなく、J.M. アトキンが名付けたように「ゴールフリー」のカリキュラム開発が求められる。(※10)

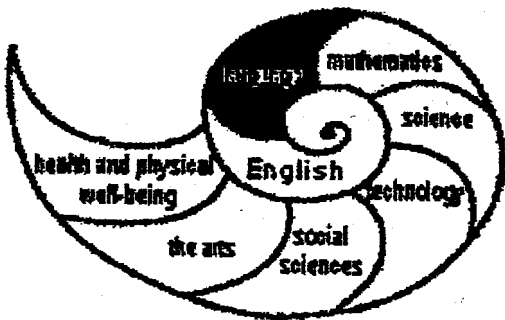
一人一人の読みの生成や変容、それに伴う言語能力の評価などきめ細かい評価が必要とされる。こうした評価においては、客観性をどのように保つか、技能として計れる基準をどのように設定するかなどの課題はあるものの、ポートフォリオのように個人としての記録をストックすることが中心となる。山口満はM. キルベックの「状況分析的・相互作用モデル」のカリキュラム開発を紹介し、第一段階の「状況分析」において学校や地域の風土、資源、施設などの外的要素と、現在のカリキュラムの問題点である内的要素について検討がなされるという。

(※11) これは読書カリキュラム開発においても同様である。

## 4. 読書カリキュラムの展開

### 4-1 ニュージーランドの読書教育

1996年2月よりすべての学校段階においてオフィシャル・カリキュラムとして制定されたニュージーランドのENGLISH in the New Zealand CURRICULUM における最大の特徴は「カリキュラムを横断する言語 language across the curriculum」の基本原理である。言語発達は知的成長に欠かすことができないこと、言語は価値と文化を伝達する重要なメディアであることをうたい、教育の根幹にあることを示している。(図3)



こうした言語観はM.A.K. ハリデーなどのイギリス言語教育の影響が大きい。児童生徒の7%がESLであるにも関わらず極めて高いリテラシー能力を維持している。カリキュラムの中で用いられる「相互作用」「活動的な参加」「学びの統合」「実のコンテキスト」「ホリスティック」などのタームはホールランゲージの関心にも合致したものとなっている。

特に「読むこと」に関してはテキストという概念は“language event”を指すものとして会話やポスターまでを含んで用いられている。

中でも文学的なテキスト“literary texts”は重視され、「文学への反応は生徒たちが言語と出会う中心に位置するものである。……英語のカリキュラムは、リテラシーの発達のため、創造的な発達のため、そして個人的、社会的、文化的、歴史的、国家の意識と自学の確率のために文学の重要性を肯定するものである」としている。

こうしたカリキュラムの姿勢は、一般の公立小学校においても浸透しており、現地校の教師に尋ねたアンケート記述（1997.3）においても、「ニュージーランドの読書教育の優れている点」に対して、「様々な読書の方法」、「読書の楽しさ」、「多くの読書材」の3つが共通した回答となっていた。読書の方法では、最終的に“personal reading”を目指し、“guided reading”（いわゆる読解の読み）のセッションで学習した技能を実践するものであるとされている。教師の関わり方の大きな読み聞かせ“Reading to”から“Reading with”、そして“Reading by”の段階へと“Teaching Approach”が構想されている。（\*12）

教師の挙げた様々な読みの中には、情報読みとしての“skim reading”（上澄みをすくう読み）や“summarizing”（要約）などもあげられており、こうした活動は、ENGLISHだけに限られたものとはなっていない。

#### 4-2 総合的学習にみる読書

平成7年8月に出された「児童生徒の読書に関する調査研究協力者会議」では、

読書は、子供たちの様々なものごとに対する興味や関心を引き起こし、学習意欲や態度を育てると同時に、思考力や判断力を高め、表現力や想像力などを豊かにしてくれるものであり、現行学習指導要領が目指す教育を進める上で極めて重要である。

と読書の教育に果たすべき重要性を改めて指摘している。

総合的な学習においても読書の果たすべき役割は大きい。ニュージーランドにおいてテキストが様々なジャンルのものばかりか、ヴィジュアルのものまでを対象としていたように、あらゆるものが読書材として活用される可能性をもっている。しかし、筆者が目にした多くの実践において、読書材の資料活用が国語科と連携している、国語科における読み方を意識して活用しているといったものは少ない。また資料等の収集、内容の適合性など子どもまかせになっていることも多い。すべての単元でなくても、あるポイントにおいて読書活動や読書材を意識したり、読み方や読みとった内容について検討するなどといった活動を組むことは意義があることといえる。以下二つの例を示す。

##### 4-2-1 総合的な学習において意図的に読書を組み入れた例：

読書カリキュラムの典型例：新潟 下保倉小（\*13）

□研究主題：読書の楽しさを体得するとともに、自ら調べようとする子を育てる読書指導の工夫

□読書カリキュラム創造の理論的基盤（有沢俊太郎による）

- ・Reading Across the Curriculum 学校において行われる読書
- ・Reading Around the Curriculum 学校外で行われる家庭・地域における読書
- ・Reading Through the Curriculum アクロスと重なりながら地域のアラウンドを吸い上げる

□読書カリキュラム創造の基本的な考え方

- ・全教育活動を読書を核にしてとらえなおす。
- ・地域の特色や、家庭・地域の教育力を生かす。

- ・体験と読書が結びつくような活動の工夫

#### □実践の柱

##### ①国語科読書指導重点単元の実践

- ・読書の時間を十分に確保して重点的に読書指導を行い、読書力（意味把握、読む速度、集中力、想像力、物語への興味、新知識への好奇心、自らの生活への洞察力、実生活に生かそうとする適応力等）の向上をねらいとして開発した単元
- ・年間各学年3単元
- ・複数の読書材を楽しめるようにし、読後に何らかの表現活動を工夫する。

##### ②総合学習活動

- ・読書を関連させ、地域の生活、歴史や自然に目を向けて、一人ひとりが問題解決学習を行うものである。地域の人々の生活や歴史、自然の事象と身近に関わる問題を、体験を通して考えたり、本や資料で調べたりして、一人ひとりの疑問や問題を解決する。また体験したことや調べたことを本にまとめたり発表したりして表現する。
- ・各学年において1つずつの開発
- ・体験を思考につなぐ適切な読書材を用いる

□具体例として資料末に第6学年総合学習活動「ともに生きる」の活動計画を添付（館岡 香織教諭実践）

核となる読書材『ぼく豆腐屋の営業部長です』（ポプラ社）

『ヨーンじいちゃん』（偕成社）

#### 4-2-2 総合的な学習において単元の展開に伴って意図的でなくても必然的に読書が機能していった例：新潟 上越教育大学附属小学校

□単元名「お話遊び～遊び絵本～」9月～10月

「お話遊び」の中に「かくこと」の対話的機能を組み入れることを志向した単元

以下古閑教諭レポートによる

#### □活動の実際

子供は、秋のともだちランドや高田公園に飛び出し、そこでこれまでと違う不思議を見つけたり、遊びをつくり出していく。そこでの体験を自由にかき表したり、かきためたりしていくことを友達と共に楽しむ子供の姿を期待して、遊び絵本をつくって交流する場を設定した。ここでは、具体的に次の二つを意図していた。

##### 教師の意図

- ア 教室に戻って、1ページごとに絵や言葉で自分の体験を自由にかきためていく過程で、遊びが変化していくことやその時々でいろいろなことを感じていることを振り返る楽しみを味わうであろう。
- イ 自分でつくった「遊び絵本」の読み聴かせと感想交流を通して、自分だけの遊び物語を友達と交換し合うこと自体を楽しんだり、自分とは異なる遊びに関心を抱きながら友達にかかわっていくであろう。

その「遊び絵本」を創作する過程においての予想外事象に出会った。

□児童Y・Tにおける「かく」

好きな色の八つ切り画用紙を半分に折るだけで、4ページ分が出来上がる。Y・Tは、高田公園から帰ってくると自分の「高田公園探検絵本」をクリアファイルから取り出し、絵本作りに取りかかる。集中力を欠くことが多いY・Tだが、この遊び絵本に関しては、ページがなくなる度に画用紙をセロハンテープで付け足し、かくことを続ける。9ページにわたって絵と言葉でかき綴っているY・Tの「高田公園探検絵本」に、面白いことを発見した。

- |      |   |
|------|---|
| 1ページ | (表紙)  |
| 2ページ | <u>「ひがんばなのたいぐんを見つけた。まわりがみんな、まっかだ。すごい。」</u>                      |
| 3ページ | (すすきの道がつづいていること)  |
| 4ページ | (へびが通ったような音が聞こえたこと)   |
| 5ページ | <u>「今日のひがんばなは、かれているのがおいしい。花びらがすくなくなつて、</u><br><u>いろもくろっぽい。」</u> |
| 6ページ | (草むらの迷路を発見したこと)   |
| 7ページ | (洞窟の中にコオロギがいたこと)  |
| 8ページ | <u>「ひがんばなは、もうなかった。さがしたけど、花がちつて、みんななかった。」</u>                    |
| 9ページ | (いつもと逆コースで探検したこと)   |

3回にわたって、彼岸花の様子が時を追ってかかれているところに目がひかれる。節を刻むようにかかれるこの彼岸花の繰り返しに、予想外事象が潜んでいた。

Y・Tは、高田公園に探検に行った初日、土累コースの中頃に現れ出た真っ赤な彼岸花の大群に驚く。ページ一杯に赤くかかれた絵に、その時の驚いた気持ちが表れている。教室での、「赤い花がいっぱいあったところがあったよね。」「何ていう花?」という友達の話に、「彼岸花だよ。図鑑に夏から秋に咲く花って書いてあったよ。」と説明しながら加わっていた。Y・Tは、普段から暇を見つけては読書にふける子供でなので、知識も豊富である。実は、その日の朝、谷川俊太郎の絵本「そしたらそしたら」を子供たちに読んで聴かせていた。この絵本は、「そしたらそしたら」という言葉の繰り返しで、どんどんお話が続くというものなので、遊び絵本をつくる子供たちに何らかの参考になればいいという程度に考えていた。

その日、遊び絵本を4ページまで素早くかいたY・Tが、本棚のところへ行って「そしたらそしたら」を手にとって読み始めたのである。そして読み終わった後、私のところに来て、「この本、おもしろいね。ボールが転がってきたことから始まって、またボールが転がるところでおわるんだよ。」と切りなし歌に似た構成になっていることに気づき、それが面白いということを話してくれたのである。

そして、その二日後、Y・Tの探検は彼岸花からスタートし、教室に戻ってからの絵本も同じく彼岸花からスタートする。私が、絵本をつくっている最中に「また、彼岸花のところに探検しに行ったんだね。」と声を掛けると、「見て。『そしたらそしたら』みたいにぐるっと探検して、またもとの場所にもどるようにするんだ。おもしろいでしょ。」というY・Tの返事が返ってきた。予想外の気づきに、驚いた。その後の探検も、彼岸花がスタートとゴールを担う。

自分の体験を絵本で跡付けていくことを楽しむだけでなく、自分の楽しかった読書体験を生かしながら、読者としても楽しんでいるのである。体験者であり作者である自分と、もう一人読者である自分が、3ページにわたって彼岸花を登場させては読むことを楽しんでいたのである。

#### □事例からの考察

子供は、絵本を「かく(つくる)」、絵本を「読む」という言語行為を、意味体験を伴う体験行為と見



なす。なぜなら、その過程で、様々なかたちで自分の原体験と連鎖させたり、自分の情動や認識や価値観を中心化したりして言語体験を行うからである。その際、読者から作者が生み出されたり、作者から読者が生み出されたりする変換過程を経る。「読む、かくからだ」と原体験を含む空間をめぐる子供の学びに、読書経験と体験の連動を試みる価値があるのではないかと考える。

ここに、創作も含めた多様な読書経験の重要性が伺える。これまでの国語科における教科書教材を中心とした「読むこと」では、事足りぬ。読む・かく・聴くこれらの言語活動を関連させた多様な読書経験と、原体験を伴う総合的な活動とを結びつけた教育課程がつかれないものか。国語科という教科の枠組みからではなく、子供の言語生活、読書生活を見つめて、カリキュラム表を見通し、さらに総合的な活動と関連を図れる箇所を見通した、読書カリキュラムを構築していく可能性に着目したい。

## 5. 読書カリキュラムの課題

読書材や読書行為のフィールドが広がれば広がるほど、そこで展開される学習経験は、それぞれの関わりの中で新たに学びが生み出される「創発カリキュラム emergent curriculum」として機能することとなる。単なる経験の羅列とならないためにも、教師は従来の計画をフィードバックするだけではなく、これから起こりうる学びへの対処を想定する feedforward (寺西 2000) のカリキュラム修正が必要とされ、一層のキッドウォッチングが求められる。

さらに以下のような点を課題として指摘することができる。

- 共通読書材となりうる本の選定とその段階性の設定
- 地域公共図書館の連携と相互間の乗りれ学習の展開 (\*14) (\*)
- 保護者参加による読書活動の推進
- 読書不振児に対する reading recovery のプログラムの開発
- 画一的とならない様々な読み方による学習の展開

\* 本発表は筆者の以下の発表等をもとにしている。

「子供の地域読書生活」日本読書学会第44回研究大会 H12.9.23

「読書教育の再考」全国大学国語教育学会第98回大会 H12.8.3

「『読者としての学習者』を尊重する読書カリキュラム」『読書科学』No.170 H11.12

### <主な参考文献>

- ・ 全国大学国語教育学会編『読むことの教育と実践の課題』1985 明治図書
- ・ 『倉澤栄吉国語教育全集 11/12巻』 1988 / 1989 角川書店
- ・ 佐藤学『カリキュラムの批評』1996 世織書房
- ・ 阪本一郎他編『新読書指導事典』1981 第一法規
- ・ Ministry of Education. *English in the New Zealand CURRICULUM* 1994
- ・ Ministry of Education. *The Learner as a Reader* 1996 Learning Media Limited, NZ

---

(\*1) Theodore L. Harris, Richard E. Hodges Editors (1995) *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing* IRA (International Reading Association) による定義

1. an overall plan or design of instructionalized education.
2. the actual opportunities for learning provided at a particular place and time.
3. the vehicle for bringing about behavioral changes in students as a result of planned activities in an educational institution.
4. the total program of formal studies offered by a school.
5. all the educational experiences planned for and provided by a school
6. a particular part of the program of studies of a school, as *the English curriculum, the reading curriculum, etc.*
7. in critical pedagogy, "the introduction to a particular form of life that partly serves to prepare students for dominated and subordinate positions in the existing society"

(\*2)

◆資料1 同書による「不読者」の定義 -ALITERACY- p.6 lack of the reading habit in capable readers.

◆桑原隆 「言語環境の変化と国語教育の課題」『国語科教育』第43集 1996.3 p.4 第88回夏期学会シンポジウム提案 (1993年10月10日のデイリーヨミウリからの引用として) describing adults who know how to read, but do not.

◆「読書世論調査」による成人の不読者の割合

1998年版『読書世論調査』第51回読書世論調査 毎日新聞社 (1997年調査結果による)

	総合		書籍		雑誌	
	読む	読まない	読む	読まない	読む	読まない
男	71	44	44	50	59	35
女	70	43	43	50	56	38
全体	70	25	44	50	58	37

総合読書率70%は前年比5%減。16～19歳の書籍を読まない率は男(70%)、女(61%)、全体(65%)となっている。

(\*3)

◆「読書指導」についての歴史的考察としては、森田信義・種谷克彦の一連の論稿があげられ、ここでも参考とした。

- ・「読書指導の研究(1)―昭和40年代を中心に―」  
『広島大学学校教育学部紀要 第I部 第13巻』1991 pp. 43- 59
- ・「読書指導の研究(2)―昭和50年代を中心に―」  
『広島大学学校教育学部紀要 第I部 第14巻』1992 pp. 13- 28
- ・「読書指導の研究(3)―昭和60年代以降を中心に―」  
『広島大学学校教育学部紀要 第I部 第15巻』1993 pp. 27- 42
- ・「読書指導の研究(4)―滑川道夫氏の理論を中心に―」  
『広島大学学校教育学部紀要 第I部 第16巻』1994 pp. 15- 28
- ・「読書指導の研究(5)―井上敏夫氏の理論を中心に―」  
『広島大学学校教育学部紀要 第I部 第17巻』1995 pp. 1- 17

- ・「読書指導の研究(6)―昭和30年代を中心に―」

『広島大学学校教育学部紀要 第I部 第18巻』1996 pp.17-35

○これらの論稿の中で、滑川氏に関してはその国語科読書指導における意義として2点を指摘している。

(いずれも(4)p.25による。筆者による引用)

- ・読むことに「書かれていることを理解する」という受動的な意味を超えた、積極的・能動的な意味を見出ししていること
- ・読解指導・読書指導一元化の先駆的な存在であったこと

○また論稿(5)の井上敏夫氏に関しては、

「読解」も視野にいれた「国語科読書指導」であろうという意識を持ちながらも、自らが提示した指導過程のように読解活動を位置づけることができず、「生活読み」の理念を実現する究極の読書指導として、読解を含まない自由読書を提示せざるを得なかったところにも、氏の読書指導論の限界がある。

\*(5)

と二元論を克服できなかったと指摘しているが、この点に関して、「生活読み」の発想そのものが、二元論を超克したところにあったこと、しかし時代的な理解は、それを実践的活用がしやすいように解釈、利用したことを筆者は発表した。(\*)

(\*) 藤井知弘「生活読みによる読むことの学習―井上敏夫・読解読書指導論の検討―」

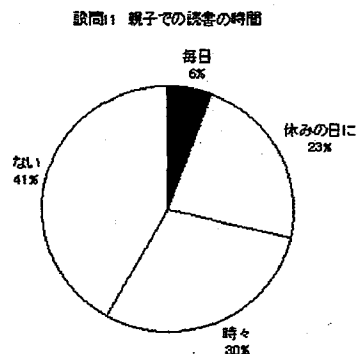
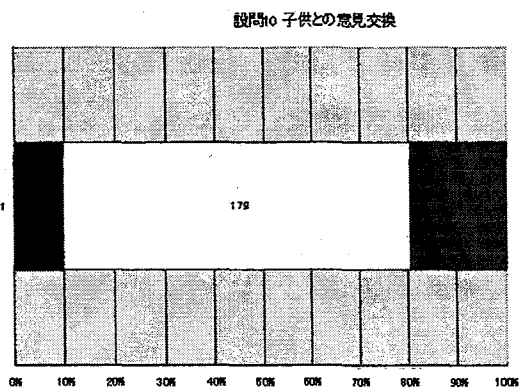
第93回全国大学国語教育学会 大阪大会自由研究発表 1997.11.14

#### \*(4) 読書生活に関するアンケート調査

対象	実施期日・期間	有効回答数	設問数
大宮市立大宮北小学校児童	1997.10/20～10/24	372	19
上記児童の保護者	同上	259	13

◆設問10 あなたはお子さんと同じ図書(教科書だけに限らない)をめぐって感想をかわしたりすることをおこなったことはありますか。 [グラフ27]

◆設問11 親子で同じ空間で読書の時間を過ごすといったことはありますか。 [グラフ28]  
[グラフ27]

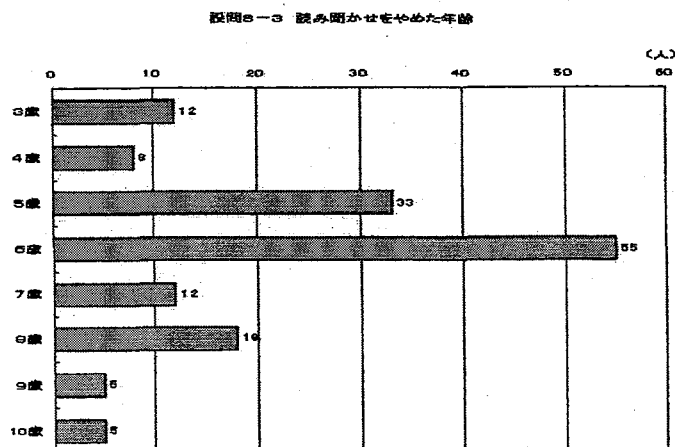
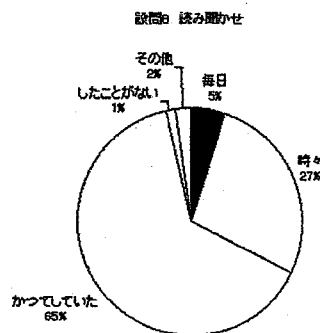


親子での読書材を巡っての意見交換については8割の人が、そして「親子で同じ空間で読書の時間を過ごす」といったことを約6割の人が持っている。これは家庭環境としてはかなりのよい状況である。

◆設問8 あなたは、お子さんに読み聞かせをすることがありますか [グラフ25、26]

【グラフ25】

【グラフ26】



◆設問8-3 かつてしていたというのは何歳までか

設問8については児童の設問9【グラフ14】と合致した結果となっており、約30%の人が毎日、または時々でも子供に読み聞かせをしている。さすがに「したことがない」という回答はほとんどない。読み聞かせは何時どのような読書材で行われているかを下位限定質問で問うと（毎日、時々回答者対象）

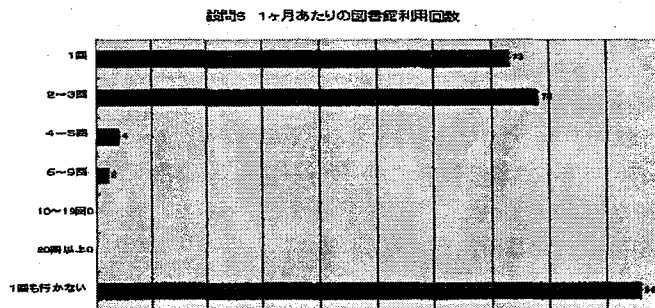
	人数	割合
寝る前	68	80.9%
昼間（夕食後なども含む）	14	16.6%
その他	2	

	人数	割合
絵本	55	63.9%
物語	28	32.5%
説明的な話	2	
図鑑・事典類	0	
その他	1	

読み聞かせのスタイルとしては寝る前に添い寝をしながら絵本を読むといったスタイルが一般的といえる。絵本ということからも対象となる子供は低学年が多いということになるのであろう。設問8の「いつまでしていたのか」に対してはほとんどが6歳までとなっており、小学校入学とともに、また文字の習得とともに読み聞かせをしなくなっていくという図式になっている。親の意識の中には読み聞かせというと、大人が文字の読めない子に読んであげるという一つの決まった構図が意識されているように思う。

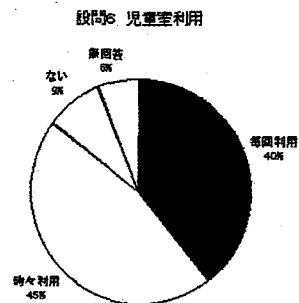
◆設問5 1ヶ月あたりの図書館利用回数（保護者）

〔グラフ22〕



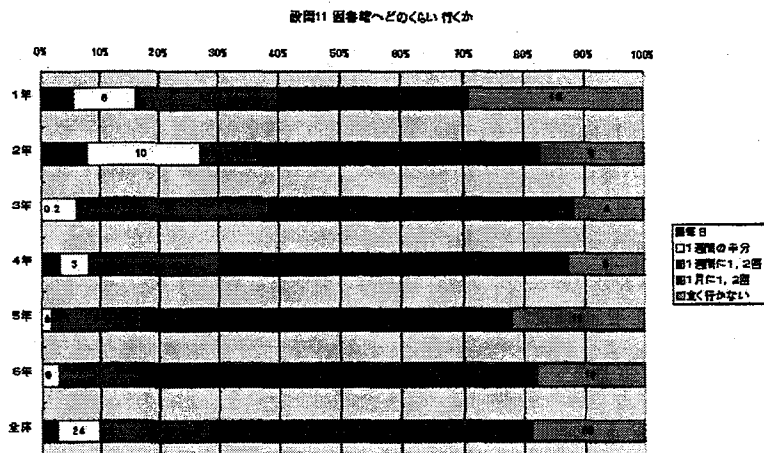
◆設問6 図書館へ行くと答えた方の中で児童室を利用したことはありますか。

〔グラフ23〕



◆設問11 図書館へはどのくらい行きますか（児童）

〔グラフ12〕



(\*5) 学びの共同体について

近年の教育学の動向は80年代のアメリカにおけるヴィゴツキー・ルネサンスやデューイの再評価などを受け、学習することの意味を学習参加者による「意味と人の関係の編み直し」によって「わかり方をわかち合う活動」として意味づけることが主たる理解となりつつある。筆者は佐藤学の「学びの三位一体」(\*1)やネオ・ヴィゴツキアンを示した「学習の三項理論」(\*2)のモデル、倉澤栄吉の「言語の三角形」(\*3)、有沢俊太郎の「言語学習の場面のモデル」(\*4)などを踏まえ、「読書教育モデル」を提示した。(\*5) その中でも「対他」との関係において形成される関係性が「共同体形成」として「仲間と創る『共創』 peer collaboration」の意味をなすことを述べた。(\*6)

\*1 佐藤学編(1995)『教室という場所』 国土社 p. 36, 37

\*2 庄井良信(1993)「ヴィゴツキー・ルネサンスと教授学」『教育方法学研究』 日本教育方法学会紀要 第18巻 p. 51

\*3 倉澤栄吉「国語学習指導の方法」(1948)『倉澤栄吉国語教育全集第1巻』所収 1987 角川書店 p. 22

\*4 有沢俊太郎「言語の教育の充実」『中学校国語科教育実践講座 第1巻国語科教育の授業の改善く基礎理論編』1997 ニチブン p. 60

\*5 \*6 藤井知弘「読書教育の再考」第98回全国大学国語教育学会発表要旨集 p. 9

(\*6) 佐藤学編 (1995)『教室という場所』 国土社 p. 36, 37

(\*7) 林公(1997)『朝の読書実践ガイドブック』メディアパル p. 25

(\*8) アメリカにおける自由読書プログラムによる効果の実証

Stephen Krashen (1993) *THE POWER OF READING* Libraries Unlimited, Inc p. 2

FVR (Free voluntary reading) 実施の41研究事例中、38例において理解力において伝統的な読みの教育を受けた生徒よりもよい結果を生みだしている。

またホールランゲージにおいて指導なしにおいて能力が高まったというレポートとして次のような例もある。同書 p. 15

OHagerty, P., E. Hiebert, and M. Owens. (1989). Students' comprehension, writing, and perceptions in two approaches to literacy instruction. In *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction: 38th yearbook of the National Reading Conference*, ed. S. McCormick and J. Zutell. Chicago: National Reading Conference, pp. 435-459 (筆者未見)

OKlesius, J., P. Griffith, and P. Zielonka. (1991). A Whole language and traditional instruction comparison : Overall effectiveness and development of the alphabetic principle. in *Reading Research and Instruction* 30 : pp. 47-61

(\*9) 新井郁男(1996)「顕在的カリキュラムによる学習と潜在的カリキュラムによる学習とのネットワーク化を図るためにはどうすればよいか」『教職研修 スリムな学校への転換 No. 4』教育開発研究所 p. 168

(\*10) 1974年に文部省とOECD(経済協力開発機構)のCERI(教育研究革新センター)の共催によって開かれた「カリキュラム開発による国際セミナー」に参加したJ. M. アトキンが「羅生門的アプローチ」と名付けたもの

(\*11) 山口満(1998)「学校におけるカリキュラム開発の仕組みを変える」『教育展望』第44巻第2号 教育調査研究所 p. 22

(\*12) Ministry of Education(1996) *The Learner as a Reader* Learning Media Limited, Wellington, New Zealand p. 75

(\*13) 新潟県下保倉小学校『本とともに：一人一人の思いや考えを深め広げる読みの指導』H11. 3読書指導研究 第4年次のまとめ 冊子

(\*14) 地域公共図書館との連携と相互間の乗り入れの例としての千葉縣市川市の取り組み

1989年にネットワーク研究会の発足以来、1991年には市内全小中学校に読書指導員が配置されている。

1998年には小学校全38校がネットワーク事業に参加し現在に至っている。最大の特徴は「物流ネットワーク」と「情報ネットワーク」の構築にある。

- ・公共図書館と学校、学校と学校を「運搬車」で結び、「調べ学習」「読書活動」に必要な図書の相互貸借を拡大する。蔵書の共有化
- ・公共図書館に「ネットワーク化しだし専用図書」を揃える。
- ・学校図書館から公共図書館への蔵書検索システム
- ・各学校図書館の蔵書のデータベース化
- ・学校図書館蔵書を学校間において相互に検索するシステム
- ・教育センターが核となつての専門研究員会議の設置や学校図書館担当者との交流

\* 「21世紀の学校図書館をめざして 公共図書館と学校とを結ぶネットワーク」市川市教育委員会

平成8, 9, 10年度文部省指定学校図書館情報化・活性化推進モデル地域事業（推進委員長 大熊徹）

\* 小川正人、最首輝夫編著『地方教育委員会からの挑戦 子どもと歩む市川市の教育改革』 2001 ぎょうせい