

学校教育における読書の意義を問い直す
——大村はま「单元 読書」を手がかりに——

早稲田大学教育学部国語国文学科四年

1E21E094-6

一階堂萌美

目次

はじめに

第一章 読書指導の展開と大村はまの位置付け

- 第一節 戦後読書指導の展開
- 第二節 大村はまの位置付け

第二章 「単元 読書」の概要

- 第一節 先行研究
- 第二節 「単元 読書」設定の理由
- 第三節 「単元 読書」の目標
- 第四節 「単元 読書」の内容

第三章 「単元 読書」で行われた実践

- 第一節 読書について考える
- 第二節 本を探す・選ぶ
- 第三節 読書の技術
- 第四節 本の活用
- 第五節 感想を育てる
- 第六節 読書生活の記録
- 第七節 読書会
- 第八節 読みを誘う
- 第九節 おりおりの読書指導

第四章 大村はまの読書観

第一節 各実践のねらい

第二節 「単元 読書」のねらい

第五章 学校図書館の視点からみる大村実践

第一節 学校図書館における読書

第二節 学校図書館と大村実践

第三節 情報リテラシーと大村実践

第六章 学校教育における読書の意義

第一節 大村実践から探る読書の意義

第二節 現代の読書の状況

第三節 現行の学習指導要領における読書

第四節 学校教育における読書の意義

おわりに

はじめに

私たちは、小学校や中学校時代に、朝の読書タイム、読書感想文といったものを経験してきた。また、国語の教科書にはおすすめの本が載っているページがあったり、「小学〇年生までに読んでおきたい名作」というような本が売られたりもしている。このように、幼い頃からこれまでに読書はすべきもの、した方が良いものとして教えられてきた。しかし、なぜ学校ではこれほどまでに読書をするのがすすめられるのだろうか。このような疑問から、学校教育における読書の位置付けや意義を明らかにしたいと考えた。したがって、本研究の目的は、学校教育における読書の意義を問い直し、明らかにすることである。

そのため、本研究では、国語の授業において読書に関する様々な実践を行ってきた人物である大村はまを取り上げ、大村が読書をどのような捉えていたのか、読書を通してどのような人物を育成することを目指していたのかといった読書観を探り、そのちに大村の実践を当時の学校図書館側の読書の捉え方や、利用指導とも照らし合わせて検討するとで学校教育における読書の意義を考える糸口とした。

さらに、現代の小学生・中学生・高校生の読書状況や、現行の学習指導要領における読書についてもあわせて検討することで、現代における読書の教育的意義へと展開した。

大村が行った読書指導については、実践内容ごとに検討されたものや、実践全体について述べられたものなど、すでに多くの先行研究がある。しかし、大村がどのように読書を捉えていたのか、読書を通してどのような人物の育成を目指していたか、ということに関しては、同じような結論となっているものが多い。また、先行研究の多くは大村の読書指導のねらいや効果、各実践のねらいや効果の指摘である。したがって、大

村の読書指導を手がかりとして現代の読書にまで視野を広げて読書の教育的意義を考えることに本研究の意義がある。

第一章 読書指導の展開と大村はまの位置付け

第一節 戦後読書指導の展開

まず、大村について述べていく前に、戦後の読書指導の流れを整理する。

戦後の読書指導に関しては、足立幸子氏が詳しく述べており、国語科学習指導要領で読書指導がどのような位置付けとなっているかを明らかにしている。昭和の読書指導に関して足立氏が述べた内容を以下にまとめるとめる。

まず、昭和二〇年代は経験主義教育であり、「教育の社会的な機能が重視され、経験を通して、実生活に役立つ能力を身に付けさせることが重視」され、「国語科においても、言語の社会的機能が重視され、実生活に役立つ読書力を育成することが、重要」となっていたようである。その上で足立氏は国語科学習指導の目標から、「実生活における目的に応じた読書の仕方を指導することとしている」ということを読み取っている。

昭和四〇年代には、「読書と他教科や人間形成との関係が示された」記述が見られることを指摘している。そのように読書指導が位置付けられたことで、この時期は「読書指導ブーム」が起こり、「教育現場では国語の授業に「読書指導」が積極的に取り入れられた」と述べ、その例として大村はまを挙げている。そして、その背景としては、「「少年少女世界名作文学全集」（小学館）、「少年少女世界の名作」（偕成社）

など、いわゆる子ども向きの文学全集が多数刊行されたこと」を挙げて
いる。しかし、「読書指導」が能力というよりは態度の問題として取
り上げられた」ため、「読書の生活的側面が強調されたことと関係があ
るが、態度面が強調されることにより、能力（あるいは学力）として読
書指導が論じられることは少なかった」と述べている。

以上が足立氏の指摘である（1）。

このような足立氏の指摘と同様に、平田倫香氏も、昭和後期は「学
習指導要領で読書指導の強化が強調されたことにより、読むことの指導
が重要視され始める。それに伴って読書指導の研究も盛んになった時代」
（2）であったと述べている。

また、杉山悦子氏は、昭和の読書指導を大きく担ってきた人物であ
る阪本一郎の読書指導について考察しており、阪本の主張から、「読書
が集団管理と矯正の方法として差し出されているようにみえる」ことを
指摘している。さらに、阪本は「読書による生活指導を推進」しており、
「子どもたちの近くにある学級文庫は、指導の場として理想的に見えて
いた」とも述べる。その上で、彼の読書指導は「子どもの躰や若者の社
会逸脱防止を目的とした生活指導の範疇」にあり、「本来の図書館教育、
すなわち生涯にわたって自ら図書館や広範な資料を利用できるようにな
るための教育とは乖離したものであった」と指摘している（3）。

野口久美子氏は、阪本一郎とほぼ同時期の人物である滑川道夫の著
書を基に彼の読書指導について考察している。滑川の一九四〇年代から
一九五〇年前半における読書指導の捉え方としては「「生活に必要な読
書に関する態度や技術の育成」という要素が含まれる」と述べており、
一九五〇年代後半から一九七〇年代における読書指導の捉え方としては、

「「読書による情操と知力の育成」という要素が含まれる」という指摘をしている。さらに、彼は「読書指導を生活指導の一環として位置づけている」ことも読み取っており、「読書指導が生活指導としての機能を持つことを示していると考えられる」と述べている（４）。

これらの先行研究から、昭和後半には読書指導が盛んに行われていた一方で、昭和において読書は態度の育成や生活指導の面で捉えられていたことがうかがえる。

しかし、昭和五〇年代と六〇年代には、そのような盛り上がりがあった読書指導に変化があり、それを足立氏は次のように指摘している。

いわゆる「ゆとり教育」をもたらしたこの学習指導要領のもとでは、実質的な授業時数の削減があり、実際の国語科教育は「言語事項」の強調とともに、基礎的な事項への回帰が図られた。「読むこと」の教材についても、「読むこと」における指導項目についても精選が図られ、生活的側面を強調する読書指導は顧みられることはなかった。（５）

足立氏は、この時期は「ゆとり教育」の影響により、授業時数が少なくなり、「読むこと」の教材や指導項目も「精選」されたことによって、生活面・態度面の要素が強かった読書指導は重要視されなかったことを指摘している。

結局、昭和の間は、読書は態度面・生活指導面で捉えられていたがゆえに、学習として重要と認識されるには至らず、読書を学力に繋がるものとして捉えられてはいないと言えるだろう。

平成に入ってから読書指導に関しては、足立氏は以下のように述

べている。

平成元年に入ってもなお、各学年の目標における読書は、「「習慣」あるいは「態度」という位置づけ」であり、「各学年の内容には、やはり読書に関する指導事項はほとんどが「読解」であり「読書」は取り上げられていない」と指摘し、「国語科教育における読書指導の位置づけは、建前（目標）としては読解と並置されているが、実際のところ（内容としては）、読むことの能力としては受け止められておらず、指導もほとんど行われていないという状況が続いた」と述べている。

そして、平成一〇年代は、国語科以外で読書指導が問い直され、「情報化社会から知識基盤社会への移行という社会的変化から、読書的重要性が見直されるように」なり、「子どもと読書を結びつけようとした法的整備、政策などがあった」と述べている。しかし、このような機運が高まってはいても、「「読書」を能力としてこなかったことと、学習指導要領の内容における指導事項として位置付けてこなかった」ため、「国語科の「読むこと」の指導として、読書指導を位置付けることは、この時期はまだ十分に行われていたとは言いがたい」と述べている。

平成二〇年代になると、「平成20年版でようやく、読書指導が各学年の内容に位置付くことになった」と述べ、それは「読書を学力（あるいは能力）としてとらえるようになったからと考えられる」としている。

以上が足立氏の述べた内容である（6）。平成に入ってもなお読書は態度として捉えられていたが、社会の変化に伴い、次第に読書を学力・能力として捉えようとしていく変化が起きている。

これらの先行研究から、読書や読書指導は戦後長い間態度面や生活

指導の一部として捉えられてきたこと、さらには読書指導を大きく担っていた人物も読書を生活指導の面から捉えていたことがわかる。それが、平成に入り、社会の変化に伴って、次第に学力にも影響するものとして捉えられるようになっていったという変化があったと言える。

第二節 大村はまの位置付け

前述のように、戦後の読書指導は長い間態度面や生活指導の一部として行われてきた。しかしその一方で、昭和三年から五十五年までの間教壇に立ち、国語科において様々な読書指導実践を行っていた人物である大村はまは、読書をそのようには捉えていなかった。大村は自身の『読書生活指導の実際』という著書について、「読書によって生活指導をする本だと思われてしまったことが、かなりありまして、私はとても残念でした。」ということ述べていたり、「本を教養のため、お説教のためと捉えられているのが一番悲しくて」といったことを述べている(7)。これらの記述から、大村は読書を態度面や生活指導の一部としては捉えていないと言えるだろう。したがって、大村の読書指導を手がかりとすることで、読書を態度面や生活指導としてではなく、学力などの他との繋がりから読書が生徒に与える影響や意義を明らかにすることができるのではないかと考える。

第二章 「単元 読書」の概要

第一節 先行研究

大村の読書指導については、大村自身がまとめた著書があることはもちろん、すでに多くの研究がなされてきている。先行研究では、大村の読書指導実践全体に関してその効果やねらいを述べているものと、小単

元ごとに読書指導実践の分析をし、その指導の効果やねらいが述べられているものが多い。ここでは、現在明らかにされている大村の読書観を把握するためにも、「単元 読書」における読書指導についての先行研究だけでなく、それ以外の時期に行われた読書指導についての先行研究も含めてまとめていく。

まず、大村の実践全体に関して概観してねらいや効果を述べているものをまとめていく。

古矢弘氏は、大村の研究授業に参加していた人物であり、その体験や大村の実践の一部が記されている書物から、大村の実践について考察している。古矢氏は、大村の授業における読書は、「文章表現の持つ意味や価値を評価するだけでなく、自分の生活のために再生産できる人間をつくる目的行為といえることができる」としており、そのうえで大村の最終的な目的を「主体的に情報を操作しうる読書人の育成、つまり読書指導にある」と述べている（8）。

橋本暢夫氏は、昭和四十七年から五十五年までの期間東京都立石川台中学校にて開催された国語科実践研究会における実践による提案を中心にして、大村国語教室が提起した国語科教育の課題について考察している。その中で、「知ろう 世界の子どもたちを」という単元に関して、以下のような指摘をしている。

世界の子どもを知る目的で集めた資料を、その種類や性質を考えて、それぞれに活用する態度、集めた資料の整理のしかた、目的に合わせてカードを用いて活用しやすいようにする方法など、目的と資料に合わせた学習がすすめられ、生涯読書生活を続けていく人としての能力がつけられていく。（9）

橋本氏は、学習の過程で指導されているものが、「生涯読書生活を持ていく人としての能力」であると指摘しているのである。

さらに、「外国の人は日本（及び）日本人をこのように見ている」という単元に関しても、学習に取り組む作業の中で、「読書の方法を身につけさせ、生涯にわたって読書が続けていく学習者を育てているところに、実践の意義を見いだすことができる。」（10）と述べている。

このように、橋本氏は、実践の学習内容だけではなく、学習の過程で行われる作業にも、「生涯読書生活が続けていく人」の育成のための指導であることを見出している。

萬屋秀雄氏は、『大村はま国語教室』第七巻の分析を行っており、大村の読書指導ははじめのうちから次のようなねらいがあることを指摘している。

そのねらいは一口にいえばすぐれた読書人の育成といってよからう。子どもが知らず識らずのうちに読書が好きになり、生活の中に読書が位置づけられ、読書を通して考え、書くことで更に読書にむかうというすぐれた読書人を育てることがねらわれているのである。

（11）

萬屋氏は、大村の読書指導のねらいは、生活の中に読書があり、それを活用し、また読書に向かっていくというような「すぐれた読書人」の育成にあると述べている。

次に、読書指導の各実践を対象としてそのねらいや効果について述べているものをまとめていく。

石津正賢氏は、単元「知ろう 世界の子どもたちを」を対象として、

その指導のねらいや意義を明らかにしており、本単元は、時事的な課題設定であること、資料収集を生徒と共に行ったこと、課題解決をするための過程として、読書の方法・技術が身に付くようになっていくこと、協同学習の意義を感じられる実践となっていることに価値を見出している（12）。

稲井達也氏は、戦後初期に行われた「読書新聞」を作る読書指導実践を対象として、考察している。新聞記事の内容や構成から、新聞内の各コンテンツで、「記事に応じた方法で読書について考え、それを表現することができる」という学習活動になっている」ことを指摘している。また、この新聞作りという活動を、国語科の言語能力として位置づけたということにも大村実践の特徴を見出している。さらに、大村の読書指導は「読書活動を通して、言語活動の充実を図る工夫が、生徒の主体的な読書生活を創造する能力や態度の育成につながることを示唆する点」に今日的意義があると述べている（13）。

前田幸氏・前田眞澄氏は、「感想を育てる指導」を対象としており、この実践のねらいを「読書中・読書後に活発に湧いてくる思いを次々に言葉にしてみることに伴う自己発見」と「自分から持続的に読書を積み重ね、読んだ感想を育てていく読書主体の確立」の二点に整理したうえで、「感想を育てる」実践それぞれについてどのように指導されているかを考察している（14）。

平瀬正賢氏も「感想を育てる」の実践を対象として、その効果や特徴を述べている（15）。

また、このような特定の実践を対象としていない研究もあり、谷木由利氏は、西尾実氏が監修した昭和五〇年版『改訂標準中学国語一・三』を用いて、大村はまの読書生活指導について分析をしている（16）。

このように先行研究をみると、「読書人」、「読書を継続させること」、「読書生活を営めるようにすること」、「読書を活用できること」というような意味合いの文言が多いことがわかる。それらをまとめると、大村の読書指導には「生活の中で読書を活用して生きていくような、読書人の育成」というねらいがあると指摘されているものが多いと言えよう。

しかし、大村自身がどのように読書を捉えていたのか、読書を通してどのような人物の育成を目指していたか、ということ进行明らかにするためには、読書指導の实践を断片的に分析するだけではなく、ある程度まとまりをもった期間を通して検討する必要があるだろう。

したがって、大村が中学一年生から三年生を継続的に担当し、読書指導を行うことができた、「単元 読書」の实践を研究対象とする。この、大村が行った「単元 読書」に関しては、『大村はま国語教室』第八卷にまとめられているのだが、この卷の解説には、倉沢栄吉氏が次のようなことを記している。

本卷の指導記録と、それに対する著者の見解とは、そのまま、著者の読書論である。同時に、読書人育成への深い配慮と、読書を通して自己教育力を高めようとする熱意と計画とが、何頁もひもとないうちに感じられてくる。このゆえに、本卷は「教育論」でもある。

(17) (傍点¹⁾は倉沢による)

倉沢氏は、この卷にまとめられている指導記録と見解は大村の「読書論」であるとしており、さらには「教育論」でもあると述べている。

継続的に読書指導が行われたということ、かつその実践記録等が記

されている著書には「著者の読書論」が表れていることから、大村の著書を用いて「単元 読書」を分析し、大村自身がどのように読書を捉えていたのか、読書を通してどのような人物の育成を目指していたのかといった読書観を探っていきたい。

第二節 「単元 読書」設定の理由

「単元 読書」とは、倉沢栄吉氏のすすめにより大村が行うことになった、読書指導の単元である。この単元は昭和四十一年（四十六年五月までの約五年間行われた。当時の読書指導について、大村は著書において次のように述べている。

読書指導ということを、読書案内のようなものに限るといえるか、何を読ませるか、どんな順序でどういうふうに読ませるか、というふうに話が向いてしまうのはまちがいだと思いました。そこで、これは破ってみなければだめだ、それはそれで、もちろんたいせつな意味があると思いますけれども、読書指導のごく一部分であると思いました。その一部分のものが非常にたいせつにされて、たいせつにされるどころか、全部であるかのような話が多いと思いました。

（18）

大村は当時の読書指導について、「読書案内のようなものに限る」指導であり、それは「読書指導のごく一部」であるという考えを述べている。それだけではなく大村は、「生徒がその本を読んだ際に感想文を書くということが、つきものようになっていたこと」（19）も不満に思っていたようである。このような当時の読書指導への不満や疑問を持

っていた大村は、読書について次のように述べている。

子どもたちのこれからの生活の中で、読書ということを生きる一つの技術として見なければならぬ、つまり読書という生活なしには、これからの社会をじゅうぶんに生き抜くことはできないと思われる。ですから、生きていくための一つの技術、たいせつな仕事であるというふうに位置づけたいと思います。(20)

大村は、読書を「生きる一つの技術」として捉え、それがなければ「これからの社会をじゅうぶんに生き抜くことができない」と述べている。このような考えを持つ大村による読書指導は、従来の読書指導とは異なる、読書を「生きる一つの技術」として、つまり能力として掲げる指導と言えるだろう。

また、大村は読書指導に関しての考えを六つ挙げ、それぞれに説明を加えている。以下にその六つの項目を示す。

- 1 読書指導は、読書案内だけではない
- 2 読書指導の内容は本を探すところから始まり、いろいろの読書の技術を身につけることである
- 3 読書指導は読解指導のあとに続くものではない。読解指導へのつけ足しでない、単なる発展でもない
- 4 読んだことを蓄えておくだけの“情報人”でなく、読んだことから何か発見したり、何か作り出したりする読書人に
- 5 読書は、まず読者のためのものである
- 6 読書生活の指導には、いろいろなものが必要である

以上が大村が挙げた六つの考えである（21）。これらを踏まえると、「単元 読書」は従来の読書指導とは異なっていることがわかる。大村の読書指導は、先行研究でも指摘されてきているように、読書を活用できる力を身につけた「読書人」の育成がねらいとされた指導であると考えられる。

第三節 「単元 読書」の目標

次に、「単元 読書」の目標を示す。目標については、『大村はま国語教室』第八巻にまとめられているため、以下にその内容を記す。

〈四十一年度——一年〉

- 1 読書の楽しみを知らせ、読書の習慣を身につけさせる。
- 2 読書の記録を残す習慣をつけ、読書生活確立させる。
- 3 読書生活を広く、ゆたかなものにしていこうとする態度を養い、その方法に気づかせる。
- 4 読書の技術を養い、読書力を高める。

〈四十二年度——二年〉

- 1 読書の意義を自覚させ、適切な本を選んで読む態度やよい読書の習慣を身につけさせる。
- 2 読書意欲を高め、読書の方法・技術を伸ばすようにさせる。
- 3 読書に関する知識を整理し、読書生活確立させる。

〈四十三年度——三年〉

- 1 読書の意義を自覚させ、目的に応じて、適切な本を選んで読む態度

や、よい読書の習慣を身につけさせる。

2 読書意欲を高め、読書の方法・技術を伸ばすようにさせる。

3 読書に関する知識を整理し、読書生活を確立させる。

〈四十四年度——一年〉

1 読書の意義を自覚させ、適切な本を選んで読む態度や読書の習慣を身につけさせる。

2 読書意欲を高め、読書の方法・技術を身につけさせる。

3 読書に関する知識を整理し、読書生活を確立させる。

〈四十五年度——二年〉

1 自己を開発し自己をゆたかにする読書、問題解決のため、問題発見のための読書、休ませ楽しませる読書、こうした読書の意義を自覚させ、読書意欲を高める。

2 読書する習慣を身につけさせる。

3 目的に応じて、適切な本を選んで読む態度を身につけさせる。

4 読書の方法・技術を身につけさせる。

5 読書に関する知識を整理し、ゆたかにして、読書生活を確立させる。

以上が「単元 読書」の目標であるが（22）、目標は年度を重ねるごとに変更されている。

この「単元 読書」の目標については、松尾史子氏がすでに考察を加えており、四十一年度から四十五年度にかけての変化について次のように述べている。

年間目標を見る限りでは、四十一年度の目標を足がかりにして、四十二年度・四十三年度・四十四年度にかけて目標の一定の枠組みが確立し、四十五年度でさらに発展しているといえるであろう。(23)

松尾氏は、このように目標が四十一年度から四十五年度にかけて発展していることを指摘している。

次から、松尾氏の指摘にも触れながら具体的に目標の変化を追っていく。

昭和四十一年度は「読書の楽しみ」となっているが、それ以降は「楽しみ」という言葉は出てきておらず、「読書の意義」という表現になっている。ただ楽しみのために読むのではなく、読書には意義があることに気付かせたいという思いがこの変更に使われているのであろう。松尾氏は、昭和四十一年度の目標について以下のように述べている。

「知らせ」「気づかせる」の表現に見られるように、読書生活指導をはじめて受ける学習者に、読書・読書生活について意識化させることが中心となっている。(24)

つまり、この年度の学習者にとっては読書生活指導というものがはじめてのものであるため、いきなり「読書の意義」に気付かせるところまでいくのではなく、まずは「読書・読書生活について意識化させる」とがねらわれており、それが目標の言葉にも表れているのであろう。

昭和四十二年度は「適切な本を選んで」となっているが、昭和四十三年度には「目的に応じて適切な本を選んで」となっており、「適切な本」がより詳しく示されている。これに関して松尾氏は、「学年があが

ったことから、より高度の内容がつけ加えられたのであろう」と述べている。また、松尾氏は昭和四十二年度では一つ目の目標に「「適切な」「よい」という価値基準があらたに考えられ」という変化も指摘している（25）。

昭和四十二年度と四十三年度の目標の二つ目は「伸ばすようにさせる」となっている部分が昭和四十四年度と四十五年度では「身につさせる」となっているという変更がある。つまり、「伸ばすようにさせる」という曖昧な目標ではなく、より必須のこととして目標に位置付けられるようになっていえると言えよう。

昭和四十五年度は全体的に項目も増えているが、「自己を開発し自己をゆたかにする読書、問題解決のため、問題発見のための読書、休ませ楽しませる読書」といった「読書の意義」が詳しくはつきりと示されていることが前年度までとの大きな変化である。松尾氏は、昭和四十五年度の目標について以下のように述べている。

具体的な読書の意義の例があげられ、その自覚によって読書意欲を高めるといふ方向が明確にされていることや、それまでは混在させられていた読書の習慣と読書の方法・技術に関することがそれぞれ独立した項目として設定されており、目標の構造化が図られていると考えられる。（26）

松尾氏は、昭和四十五年度の目標は、前年度までよりも「具体的」かつ整理された状態で示されていることを指摘している。

「単元 読書」の目標の変化をみてきたが、「単元 読書」の目標は、学年が上がったことによる発展だけでなく、四十一年度から四十五年度

にかけて内容が具体的かつ発展的なものに変化しており、その示し方も整理されていたことが読み取れる。

第四節「単元 読書」の内容

「単元 読書」は前節で示したような目標のもと行われたものであるが、本節ではこの約五年間でどのようなことが行われてきたのか、といった内容をおおまかに示す。

約五年間、「単元 読書」で行ったことについては、大村自身が著書において九種類に分けてまとめている。それを以下に示す。

- 一 読書について考える
- 二 本を探す・選ぶ
- 三 読書の技術
- 四 本の活用
- 五 感想を育てる
- 六 読書生活の記録
- 七 読書会
- 八 読みを誘う
- 付 おりおりの読書指導

以上が大村による分類である（27）。しかし、この分類は大村が著書に記すために分けたものであって、読書生活の指導をするにあたって分けられていたということではない。このそれぞれの実践内容については、次章で詳しくみていくこととする。

第三章 「单元 読書」で行われた実践

第一節 読書について考える

本章では、第二章第四節にて示した大村の分類に従って「单元 読書」の各実践内容をまとめていき、大村のねらいを探っていくこととする。実践内容に関しては、先にあげた『大村はま国語教室』第八巻をもとにまとめた（28）。まず本節では、「読書について考える」に分類されている実践について述べていく。

「読書について考える」に分類される実践では、読書計画の反省をし計画を立てたり、様々な人の、様々な読書論を読み、それについて考え話し合うなど、生徒それぞれの読書論や読書についての考え、認識を形成できるような授業が行われている。

例えば、著者も論の内容も異なった四つの読書論を資料として与え、疑問や考えたことを話し合ったり、読書法について書かれたものを二つ読ませ、指導者があらかじめ与えた八つの立場に沿って共感したところや発見したところ、疑問や反発を感じるところを考え、グループで話し合うという実践などが行われている。

また、このような読書論を読む実践だけではなく、各自で「1 私たちは読書によって 2 読むことと考えること 3 読書の意義はこういうところにある」という題で三編自分の考えを書き、各自一編を選び、「読書について考える」という小冊子を作成し、そのうえで与えられた資料を読み、自分の考えと照らし合わせて共感したところや疑問、気づいたことなどを書き加え、何を加えて何を考えたかを発表するといった実践も行われている。生徒たちが一年間まとめてきた「読書生活の記録」のあとがきとして、てびきを与えて読書についての考えを書かせ、文集を作成し、話し合いを行うという実践も行われている。

さらに、問題発見のための読書の実践も行われている。まずはびきを与え読ませたうえで、日本人のことが書かれている資料を読み、考えたことや問題をカードに書き、教室の壁に貼る。貼られたものを見合いい、本のどの部分を取り上げているかを見る。そして、外国人からみた日本について書かれている資料を読み、てびきに沿ってまとめの文章を書くという実践である。

また、批判的に読む力や態度を身につけるため、自伝と、その自伝と同じ内容が書かれているものとを読み比べ、どれがよく「自伝のおもむき」を伝えられているかを話し合うといった実践や、自伝と、物語として書かれているもの、紹介として書かれているものとを読み比べ、気づいたことなどを発表し合ったり、文章にまとめるといった実践も行われている。

それだけではなく、『父と母の歴史』という資料を読み、生徒も各自「〇〇の歴史」を書き、読み合うといった実践が行われていたり、複数の資料を読み、そのそれぞれの資料の中で「本がはたらきかけている」ところをメモし、本のはたらき方を分類し、文章にまとめるといった実践が行われており、本を読むことでさらに活動や本への認識、意欲が展していく指導もされている。

このように、「読書について考える」に分類される実践では、その名の通り、自分なりに「読書について考える」ことができるような実践が多くされている。

第二節 本を探す・選ぶ

「本を探す・選ぶ」に分類される実践では、本を選ぶということの指導がされている。

例えば、与えられた課題に対して、それについて書かれている本を選び、カードにメモをし、それを批評し合うといったことが行われたり、対象を決め、その対象に合った本を図書目録から選び、選んだ本やその理由などを発表するといったことが行われている。さらに、本を探すということを実生活での場面でするために、架空の中学校からの手紙を読み、そのうえでその中学校に送るとよいと思われる本を目録から選び、発表し合うという、実生活の場面での選書を想定した実践も行われている。また、設定した問題（例えば「詩について」、「ことばについて」）に対しての疑問を出させ、その疑問を解決するために適切だと思う本を選び、発表したり話し合ったりするといったことも行われている。それだけでなく、与えられた目的から適切な本を選ぶ、といった指導も行われている。

このように「本を探す・選ぶ」に分類される実践では、課題や疑問を解決するに適した本を選ぶ、対象に合った本を選ぶ、目的に合った本を選ぶといった、選書の指導が行われている。

第三節 読書の技術

大村はこの節のまえがきにおいて、読書には「読むこと・読解」にある技術に加えて「読書に特有の技術」があると述べている。この言葉に表されているように「読書の技術」に分類される実践では、「読書としての読み方」の指導がされている。

まず、「本で本を読む」というものである。つまり、ある本を理解できない、または深く理解しようとするとき、同じ人が同様のことを書いた本や、別の人が同様のことを書いた本を読むことで、その本が理解できていく、という考えのもと行われた実践である。

具体的には、理解することができないような難しい本を資料として与え、それを理解するために、同じ人が同様のことを書いた本や、別の人で同様のことを書いた本を計四冊、資料として与える。まずは「本で本を読む」という意味を指導者が説明する。生徒には、次のことを書きとらせたようである。

よく理解できない本、つまり、むずかしい本は、

。同じ人の、同じようなことについて書いた本

。別の人の、同じようなことについて書いた本

と、合わせて読むとよい。そのむずかしい本と、

。重ねて読む

。並べて読む

とよい。

以上が書きとらせた内容である。そして、難しい本を読んだり読ませたりしながら、辞書を引かせたり、調べたことを報告させたりなどする。資料のうち最もやさしく書かれたものを中心に取り上げ、そこに書かれている考えが、他の資料ではどこにあるかを考え、グループで話し合い、話し合った結果を発表し合い、指導者がまとめる。最後にてびきが書かれたプリントを配り、書き込ませるという実践が行われている。

次に、自分の読みや、読みえたものを育てながら読むというものである。例えば、ある作品の本文のところどころを抜きとり、その続きを生徒たちに書かせ、作者はどう書いているかも教えるという実践が行われている。原作と合っているか合っていないかではなく、「読んで得たものをふくらませてみる」ことが目的とされた実践である。

また、「読んだ本をとらえ直す」という実践も行われている。これは、与えられたいくつかの作品を読んでおき、それらとは別の作品の朗読を聞き、それと読んでおいた作品にある似ている場面を発表し合い、これらをまとめる題目を考え、発表し合い、題目をグループ分けしたうえで考えを述べ合うという実践である。

それだけでなく、「本が呼びかけてくる」という実践もある。これは、「本を読んでいるとき、本が自分に呼びかけ語りかけてくる実感をもたせ、読書ということへの考えを新たにすること」が目標とされている。まずは指導者による談話があり、てびきが書かれたプリントを配布し、いくつかの資料を与えて、自分の思ったことを自由に書かせ、発表するという実践である。指導者の談話を次に示す。

○本を読んだあとと読む前とは、自分が何かの点でちがってきてはいないか。力がつくとかつかないとかいうことではない。何か、それまで考えなかったことを考えていたりしないか。

○本は何かを呼びかけてくる、本を読む心に何か動くものがある。

○手にとって、開かないあいだは、本は何も言わない、手にとって、そして開くと、本はしきりと話し出す。

以上が指導者による談話の内容である。ここから、この実践は、てびきを与えたうえで読後に自由に書かせることによって、読後に生徒にうまれる「何か」を自覚させる実践となっている。

さらに、「読解の技術としては普通数えられていないもの」として、目次や索引の活用の仕方を学ぶ実践や、書物以外の読書に関する資料（新聞、週刊朝日、出版社発行の読書誌、図書新聞・週刊読書人、「こ

どもの本」、図書目録、本の帯、各社の新刊案内）を見てどのようなものがあるか、また入手方法を知る実践も行われている。また、読む前に登場人物の想像をしてから読む実践や、ある作品について問題が書かれたプリントを配布し、作品のどの段落をくわしく読めばよいかを見つけ、発表し、意見を交換し合うという実践、解説を後から読むか、作品を読む前に読むかを考えるために両者とも実際に試してみる実践、アンケートを読むことを学ぶ実践などが行われている。

このように、「読書の技術」に分類される実践では、書物にとどまらず様々なものを資料として活用し、大村の言う「読書に特有の技術」を学ばせる指導が行われている。

第四節 本の活用

「本の活用」に分類される実践では、本を読んで終わりではなく、書くため、知るため、問題解決のためなどの目的に応じて本を活用する指導がされている。

例えば、指導者が日常生活など実生活の場面で生まれてくる疑問から問題文を作り、それを班ごとに割り当て、図書館の本で調べ、発表会を行う実践や、自分の生まれた日に起こった出来事を本を用いて詳しく調べ、発表するといった実践などが行われている。

第五節 感想を育てる

「感想を育てる」に分類される実践では、この節のまえがきにおいて「感想文の書き方や、感想の発表のしかたでなく、それらのもとになる感想そのものを育てることである」と記されているように、生徒の感想自体を育てる指導がされている。

例えば、読んだ本について百字程度の感想を書かせ、そのあとにもう一步深めたり、別の方向へ目を向かせたりできるような「てびき」を指導者が加え、そこにさらに生徒が書き継ぐといった実践や、資料を読み、「私の発見——考えたこと、知りえたこと」「心に強く残っていること、忘れられないことば」「私のつづき物語」などの十のヒントが書かれた感想文の用紙に一から十のどれかを書くといった実践が行われている。まえがきにおいて、「読んでいる心のなか、読んだあとの心のなかには、何かがいろいろあるのに、子どもたちは、それに漠然と気づいているだけで、ことばに結晶させることができない」とあるが、「感想を育てる」に分類される実践では、てびきやヒントを与え、そのような読後の子どもたちのなかにあるいろいろの何かを育てる実践が行われている。

第六節 読書生活の記録

大村実践の「読書生活の記録」は、従来の、著者名や本の題名、出版社、感想といったことが書かれた単なる「読書記録」とは異なる。大村の「読書生活の記録」の効果を明らかにした谷木由利氏は、両者の違いについて次のように述べる。

「読書記録」と「読書生活の記録」は同じではない。「何をどう読んだか」を記録する「読書記録」に対して、「読みたいのに読めなかった本」や「読めるのに読まなかった本」も含めて本と自己との関係を「記録」するのが「読書生活の記録」である。（29）

このように、谷木氏が「読書生活の記録」は「本と自己との関係」が記されたものであると述べるように、本の情報の記入だけにとどまらな

い、生徒の読書生活全体が記された記録である。その後の変更もあるが、昭和四十三年五月時点の記録内容は、「まえがき」―「読書」を考える（読書に関係したいろいろの人の意見）―本の紹介・書評―感想文集（ほかの人の）―読書生活通信―私の読んだ本―私の読みたい本―読書日記―読書ノート―感想文（自分の）―私の読書生活の評価―単元 読書（資料と学習記録）―あとがき」となっている。

昭和四十三年五月には、「読書生活の記録」をより良くするため、これらに加えるものやまとめ方について生徒に意見を出させ、「読書生活の記録」の改善に役立てられた。

記録項目からもわかるように、「読書生活の記録」は、本自体の情報だけでなく、読書論や他者の感想、読みたい本、評価といった、読書生活全体についてまとめられたものである。

第七節 読書会

「読書会」の実践では、読書会の形式の種類について説明したうえで、読書会が行われた。

昭和四十三年一月、二月には、全員同じ本をその場で読み、その場で考え話し合う形式と、全体で掲げた問題に対してそれを様々な面から考える、グループの問題を設定し、話し合いを行うという、事前に相談した箇所を読み話題を用意して集まる形式の二つの読書会が行われている。

「読書会」の実践では、知識として読書会の形式ややり方を学ばせるだけではなく、読書会の進め方や意義を学ぶことができるような指導がされている。

第八節 読みを誘う

「読みを誘う」に分類される実践では、楽しみながらこれまでの本を振り返ったり、読書意欲を高めることができる指導が行われている。

例えば、これまでに読んだ本を振り返り、作品名をあてさせるなどなどを作り、出し合い、答え合うといった実践や、資料を読みながらクイズを作り、作ったものを出し合い、答え合うという実践が行われた。

第九節 おりおりの読書指導

「おりおりの読書指導」としては、グループで各自が読んでいる本を紹介し、話し合う実践や、読んだ本を紹介し、聞き手は指導者が用意した用紙に紹介を聞いたあとの心の中を整理するという実践などが行われている。また、夏休みの読書指導として、各自で読書計画を立て、発表し合い、意見交換を行い、自分の計画案を立て直すという実践や、夏休み後、てびきが書かれている手紙風のプリントに読んだ本について書きこみ、指導者に報告をするといった実践も行われている。このような実践以外にも、生徒たちが読んだ本、読んでいる本、読みたい本をプリントにして配布したり、読書の時間のはじめには本の紹介の時間をとっていたようである。

以上が、大村の「単元 読書」の実践内容である。

第四章 大村はまの読書観

第一節 各実践のねらい

前章では、「単元 読書」の実践内容について、大村の分類に従ってまとめた。そのうえで本節では、この「単元 読書」における実践から、考えられるねらいを述べていきたい。

まず、①「読書について考える」に分類される実践についてである。

これに分類される実践では、読書論や本・読書について書かれた様々なものを資料とし、それを読み、考え、話し合ったり文章にまとめたりするといった実践が行われている。しかし、それはある一つの読書論、読書の考え方に生徒たちを向かわせようとするものではない。話し合いや読んだことによる自分の考えをまとめさせる活動が行われていることからもわかるように、生徒それぞれに読書について考えさせ、自分なりに読書を捉えさせようとしている。そのような、読書についての様々な資料を読み、読書について考えを深めたり、新たな発見をしたりするという活動は、読書の意義を自然に感じさせる内容となっており、それが読書への意欲を高めることにもなっていると取れる。

したがって、「読書について考える」では、自分なりの読書論、読書への考え、認識を形成することがねらいとしてあるのではないかと考える。

②「本を探す・選ぶ」に分類される実践では、課題や疑問を解決するに適した本を選ぶこと、対象に合った本を選ぶこと、目的に合った本を選ぶことが指導されている。この節のまえがきにおいて「読書力が育つていても、本の選択を誤ったとしたら、優れた読書力も発揮できない」（30）と述べられているように、大村はただ本を読めばよいとは考えておらず、適切な本を読むことを重要としていることがうかがえる。これに分類される実践では、そのような選書力を身に付けることがねらいであると言えるだろう。

③「読書の技術」に分類される実践では、複数の本で理解したり、理解を深めたりすることや、読みえたものを育てながら読むこと、読解ではない、様々な読みの技術が指導されている。大村は、読解と読書を別

のものと捉えており、この実践では「読書に特有の技術」を学ぶことがねらいであると考えられる。

④「本の活用」に分類される実践では、目的に応じて本を活用することの指導がされている。これは分類名の通り、目的に合わせて本を活用する力を身に付けることがねらいであると言えるだろう。

⑤「感想を育てる」に分類される実践では、てびきやヒントを与え、感想そのものを育てる指導が行われている。これは、感想文の指導ではなく、感想そのものを育てる指導であるため、読後に得たものを自ら育てることを学ぶことがねらいであろう。

⑥「読書生活の記録」実践では、「読書生活の記録」の作成が行われている。これは生徒の読書生活を記したものであるため、生徒それぞれが豊かな読書生活を営めるようにするための指導であり、このことがねらいであると考えられる。

⑦「読書会」実践では、その名の通り読書会が開かれている。この実践は、読書会に関する理解を深めるだけでなく、その意義にも気づかせることがねらいとしてあったと考えられる。

⑧「読みを誘う」に分類される実践では、本に関するなどなぞやクイズを作成し、答え合うといった活動が行われている。この実践は、これまで読んだ本を振り返る機会を与えることや、読書意欲を高めあうことをねらった実践であろう。

⑨「おりおりの読書指導」では、本の紹介や読書計画の作成、報告といったことがされており、生徒がよりよい読書生活を営めるようにするための指導であると言えるだろう。

以上、「単元 読書」の各実践の内容と、そこから考えられるねらいについて述べた。実践内容とねらいを簡潔にまとめた表を次に示す。

	① 読書について考える	② 本を探す・選ぶ	③ 読書の技術	④ 本の活用	⑤ 感想を育てる	⑥ 読書生活の記録	⑦ 読書会	⑧ 読みを誘う	⑨ おりおりの読書指導	
実践内容	様々な読書に関するものを読み、考え、話し合う、文章にまとめる	課題や疑問を解決するに適した本を選ぶ 対象に合った本を選ぶ 目的に合った本を選ぶ	複数の本で理解する、理解を深める 読みえたものを育てながら読む 読解ではない、様々な読みの技術	目的に応じて本を活用する	てびきやヒントを与え、感想そのものを育てる	「読書生活の記録」の作成	読書会を行う	本に関するなどなぞやクイズを作成し、答え合う	本の紹介 読書計画の作成、報告	
ねらい	自分なりの読書論、読書への考え、認識を形成する	選書力を身につける	「読書に特有の技術」を学ぶ	目的に合わせて本を活用する力を身に付ける	読後に得たものを自ら育てる	豊かな読書生活を営めるようにする	読書会に関する理解を深める、意義に気づかせる	これまで読んだ本を振り返る機会を与える、読書意欲を高めあう	よりよい読書生活を営めるようにする	

第二節 「単元 読書」のねらい

前節で各実践のねらいについて述べたが、九種類の実践それぞれに細かなねらいはあるにせよ、指導内容を突き詰めると、そのねらいはどれも「豊かな読書生活を営むことのできる読書人の育成」に行きつくことが指摘できる。

①「読書について考える」の場合、自分なりの読書論を形成することがねらいとして考えられるが、その実践内容は自然と読書の意義を考えさせるものとなっており、それは読書への意欲に繋がるため、読書を継続して行う人間の育成に繋がる。選書力や読書の技術、目的に合った本の活用は言うまでもなく、豊かな読書生活を営むために必須の能力であり、「読書生活の記録」をつけることも、読後に得たものを自ら育てるようになることも、読書会の意義を感じさせることも、豊かな読書生活を営むために必要なことである。「単元 読書」によって身に付く力は、豊かな読書生活を営むための基盤となるものである。したがって、小单元ごとにねらいは細分化できても、「単元 読書」が持つ大きなねらいは、「豊かな読書生活を営むことのできる読書人の育成」なのである。これは、第二章第一節でも述べたように、すでに多くの先行研究でも同じような意味合いの指摘がされている。

では、「読書人」とはどのようなものを指すのか。大村は、「読書人」について次のように述べている。

何か知りたいこと、調べたいこと考えたいことがあった場合に、本を使って本をもとにして調べ、考えることをしようと思うような向きの人と考えていました。（31）

ただ多く読むというだけでなく、読んで考え、読んで行動し、いろいろの生活に広げていくような人、問題に会うと助けを本に求める人、というような意味で、読書人ということばを使ってみた。それは、知るためにも、仕事のためにも、人と交わるためにも、楽しみのためにも、自らの成長のためにも、つまり、生きていくことに生活のなかに、読書を位置づけている人である。読書を、教養のため、趣味、楽しみのためというだけでなく、もっと実際に生きていくうえの必要感をもつてとらえている人といえよう。(32)

大村は「読書家」と「読書人」とを明確に分けており、「読書人」とはただ本をたくさん読む人というわけではなく、先に引用したように、本を日常生活の中で必要に応じて活用できる人のこととしている。

たしかに、実践の中でも、②本を探す・選ぶ実践は、選書力が身に付く実践となっており、④本の活用の実践ではその名の通り目的に合わせて本を活用する力が身に付く実践となっているため、大村の言う「読書人」育成のために行われたということが顕著に表れている実践と言える。

前述したように、多くの先行研究において、大村の読書指導のねらいは「読書人の育成」とされてきた。しかし、そのねらいは曖昧な意味での「読書人の育成」ではなく、先に引用した大村の「読書人」に関する説明も踏まえると、大村の言う「読書人」とは、日常生活の中で本やその内容を整理、処理、活用できる力を持った人間のことを指すのであり、つまり、そのような人間の育成がねらいとしてあると言える。

第五章 学校図書館の視点からみる大村実践

第一節 学校図書館における読書

これまで、大村の「単元 読書」の実践から、大村の読書観を探ってきた。しかし、学校教育における読書の意義を考えるうえでは、学校図書館の存在も忘れてはならないものである。そのため、本章では学校図書館の視点から、読書や大村実践について検討していきたい。

まず、昭和三十八年に文部省から出された『学校図書館の管理と運用』をみていく。大村の「単元 読書」の実践は昭和四十一年度から行われたものであるため、昭和三十八年に出版されたこちらを選んだ。

この『学校図書館の管理と運用』では、学校図書館の教育的役割について以下の項目が示されている。

(1) 学習指導に対する資料・情報の提供 (2) 新しい資料の提供と児童・生徒の発達に伴う必要の充足 (3) 資料利用のよい態度の形成 (4) 自主的・自発的態度の形成 (5) よい読書生活の形成 (6) 学習の個別化と個性の伸張 (7) 社会性・道徳性の育成 (8) 読書活動と視聴覚的活動などとの有機的結合 (9) 一般的教養の育成 (10) さまざまな文化的施設を活用する態度の形成 (11) 教職員に対する奉仕活動 (12) 父母その他地域社会に対する奉仕活動

以上が学校図書館の教育的役割として挙げられている十二の項目である(33)。これらをみると、資料や情報といった知識の提供と、態度の育成という、大きく分けて二種類に分けることができる。

しかし、ここで注意すべきことは、態度といっても、躰や人間形成という意味で用いられている項目だけではないことである。例えば、

(3) の、「資料利用のよい態度の形成」に関しては以下のように説明が加えられている。

図書館資料にさまざまなものが含まれていること、図書館のふん
い気や利用促進のための種々の働きかけなどは、児童・生徒に読書
興味を喚起し、学習への動機づけとなる。(34)

資料、または資料を利用する空間は、児童・生徒の興味を引き出した
り、学習の動機づけとなったりすることを記しているのである。それに
加えて、「いろいろの資料を手に取りうることは、資料に対する選択眼
を養うこと」にもなり、「多くの資料に接する間に、児童・生徒の探求
心・思索力、理解や鑑賞の力、批判的態度や創造性など」(35) が身
に付いていくだろうということが述べられている。

(10) の「さまざま」文化的施設を活用する態度の形成」に関して
も、「社会の文化的施設の意義についての認識」を身に付けさせること
で大人になってから「公共図書館をみずから利用」する態度に繋がるで
あろうということが記されている(36)。つまり、何か疑問や問題が
あった場合に、情報を求めて文化的施設に、公共図書館に行くことがで
きる素地の育成と言えるだろう。

このようにこれらの項目をみると、やはり学校図書館ということ
もあり、態度といっても、その態度を育成することによる効果としては、
学習の動機づけであったり、情報リテラシーへの繋がりが感じられる内
容となっている。つまり、躰や人間形成という意味での態度の育成では
なく、学習に向かう態度として示されている項目と言えるだろう。

さらに、『学校図書館の管理と運用』では、読書指導についての言及

もされており、読書指導の目的として以下の項目が挙げられている。

ア 児童・生徒の読書の能力と興味の発達を図ること。

イ 児童・生徒が当面する問題を読書によって解決させること。

ウ 児童・生徒の一般的教養を読書によって高めること。

エ 児童・生徒のレクリエーションとしての読書を健全に導くこと。

以上の項目が挙げられている（37）。そして、これらの目的を達成するための方法としては、以下のことを挙げている。

ア 図書資料にはどんなものがあるか、また、その中から適書を選択する基準は何かを理解させる。

イ 各人の能力・興味・要求に応ずる図書資料を選択する能力を習得させる。

ウ 健全で調和のとれた読書領域を、しだいに拡大展開させていく態度を養う。

以上のことなどが挙げられるとしており、そのうえで、「今日の学校教育においては、児童・生徒の人間形成のために、全教師が協力して読書指導にあたることが強く望まれているのである。」（38）と記されている。

小林達也氏は、戦後の文部省刊行の学校図書館の手びきの変遷を明らかにしており、『学校図書館の管理と運用』の一つ前、昭和三十六年に刊行された、『小・中学校における学校図書館利用の手びき』から、「読書指導としての読書は学校教育全体で人間形成のため行うものである

ると捉えていることが分かる。」（39）という指摘をしている。

読書指導の目的に関しては、この昭和三十六年の『小・中学校における学校図書館利用の手びき』と、昭和三十八年の『学校図書館の管理と運用』とで同様の内容となっており（40）、『学校図書館の管理と運用』で「人間形成のために」という文言があることから、小林氏が指摘しているように、昭和三十八年版においても、読書は「人間形成のため」のものとして考えられていると言えるだろう。

しかし、人間形成とは言っても、前述した学校図書館の教育的役割の項目において、態度といってもその態度の育成の先に学習効果があるような場合もあることも踏まえると、文部省の考える人間形成には、教養、よい人格の形成といったような躰や生活指導的な要素だけが含まれているわけではないと考えられる。先に示した読書指導の目的を達成するための方法的な項目には、選書の技術や読書領域の拡大が挙げられており、そこから文部省の言う人間形成の中には読書の技術が備わった人間という意味合いが込められていることがうかがえる。この点は、大村の読書観と合致する部分である。

第二節 学校図書館と大村実践

前節では、学校図書館の立場において読書や読書指導がどのように考えられていたかをみてきた。本節では、中学校における学校図書館の利用指導について、大村の「単元 読書」の実践とあわせて考えていきたい。

まず、学校図書館の利用指導の定義であるが、『学校図書館の管理と運用』では、以下のように記されている。

学習の効果を高めるための学校図書館の利用指導をはじめ、読書指導、いわゆる図書館教育、それにレファレンス・サービスの問題等、図書館資料を用いて行なわれる指導はすべてこのことばによっておおことができるであろう。(41) (原文ママ)

学校図書館のものを扱った指導はすべて学校図書館の利用指導に含まれるとされている。そのうえで、狭義における学校図書館の利用指導とは、それまで図書館教育とされてきたものであり、「図書館および図書館資料の利用に関する基礎的な知識・技能・態度を育成するための指導である」として、その指導事項を十五個挙げている。それを以下に示す。

①学校図書館の概要②図書・図書館の歴史と現状③図書館道徳と読書衛生④図書の構成と取り扱い方⑤図書の選択⑥分類と配列⑦図書の目録⑧辞書・事典・索引類の利用⑨年鑑・統計類の利用⑩雑誌・新聞類の利用⑪インフォメーション・ファイルの利用⑫視聴覚資料の取り扱いと利用⑬読書法⑭参考書目の作り方とノートの取り方⑮校外の読書施設・文化施設

以上が狭義における学校図書館の利用指導の指導事項である(42)。ここに挙げられている、「⑤図書の選択」や「⑦図書の目録」、「⑧辞書・事典・索引類の利用」、「⑩雑誌・新聞類の利用」といった指導項目は、すでにみてきたように大村の実践でも行われていたものである。「⑨年鑑・統計類の利用」も、数値を取り扱ったものではないがアンケートを用いての実践がされている。

そして、この十五の項目を基にして作成された、中学校第一学年の利用指導計画の事例においては、「よい図書を選ぶにはどういう点に気をつけねばならないかを知らせること」、「辞書の利用」、「新聞記事を学習に利用させる」といった項目があるが（43）、これらのような指導も、大村の「単元 読書」の実践において行われているものである。先にも述べたが、すでにまとめてきたように、大村の実践では、選書の指導だけではなく、辞書や新聞記事、雑誌など様々な資料を用いられていた。

これらの点から、学校図書館の利用指導と大村の「単元 読書」の実践では合致する部分があると言えよう。

また、効果的な読書指導の事例として、読書記録や、読書に関する話し合いの場を設けること、読書クラブ、図書館での読書指導が挙げられている。読書記録の例としては、読んだ日、書名、著者名、概要、読み終えたか、読んだきっかけ、感想、先生の評価などの記入項目があるものが示されている。しかし、学級活動における読書指導に関しては、「あくまで生徒の生活面での指導の一貫として考えられるもの」とされており、「生徒の生活実態の一面として読書実態をはあくし、そこに指導の手がかりを見いだしていく意義」があるとされている（44）。一方、大村の読書生活の記録は第三章第六節で示したように、読書に関する様々な意見や、読みたい本といった項目があり、単なる読書の記録ではない。文部省の示している読書記録は、読書記録といっても、大村の読書生活の記録とは異なり、「生徒の生活実態の一面として」読書を捉えるためのものであり、生活指導の一部として提案されているものである。したがってこのような違いから、生活指導的な読書の捉えられ方を打破しようとしたところに大村の読書生活の記録の意義が見出せる。

読書に関する話し合いは、「学級の読書活動の指針となるような読書の基準の作成を進めることも有効である」とされている。具体的な事例としては、偏りなく読書をしているか、問題解決のために図書を利用しているか、などといった読書の際に注意すべきことが話し合われている（45）。しかし、大村の行った読書会は、文部省が提案しているようなものではなく、作品についてその内容を思い思いに話し合う活動であり、読書会の目的や性質は異なっている。

このように、これらが効果的な読書指導の事例として挙げられているが、いずれも大村が「単元 読書」で行った実践とは内容や実践の意図は異なっている。したがって、従来の生活指導的な読書の捉え方か、それを超えて一つの技術としての読書と捉えるかという差異に、大村の「単元 読書」の実践の意義があると言えるだろう。

第三節 情報リテラシーと大村実践

前節までに、学校図書館の視点から読書についてや、大村の実践を考えてきた。それによって、学校図書館側における読書や読書指導と、大村の読書観には、共通する部分もあれば、異なる部分もあることが確認できた。

学校図書館という立場からの読書指導の考え方として、資料を必要に応じて活用できたり、適切な書物を選ぶことができる、読書の技術が備わった人間、豊かな人間の育成といった、学習面と人格面での教育が目的としてあると読み取ることができた。この、読書の技術が備わった人間という点に関しては、大村の「単元 読書」のねらいである、「読書人の育成」と合致する部分である。また、学校図書館の利用指導の項目や提案されている具体的な指導事例をみると、大村が「単元 読書」

で行っていたような、選書の指導をすることや、辞書や新聞、雑誌など様々な資料を用いることが示されており、この部分でも大村の実践と合致している。しかし、効果的な読書指導として示されているものに関しては、読書の技術の習得というよりは生活指導的な要素が強くあらわれたものとなっており、その点では従来の読書指導を打破しようとした大村の実践とは異なる目的もあることがわかり、その違いに大村の実践の意義が見出せる。

また、そのように学校図書館の利用指導や指導事例に共通点がみられることに加えて、大村の「あまり図書館が整備しておりません」（46）という発言や、石川台中学校で大村の授業を受けていた荻谷夏子氏の、「授業がいつも図書室で行なわれていたことも、はじめてわかったときには驚いたものだ。必要に応じて辞書や事典は当然のこと、図書室全体の本を資料として扱うような授業のあり方だった」（47）という記述も踏まえて考えると、大村の指導は学校図書館の利用指導も兼ねていたと考えることができる。

それに加えて、「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。」（48）という発言もある。これは「単元 読書」の実践が実施されていた期間中に出されたものではないが、大村の読書観には情報処理という一面もあったことを裏付ける重要な発言である。

このように学校図書館の視点から大村の実践をみてみると、生活指導的な読書指導をするのではなく、学校図書館や読書の実用的な技術（Ⅱ本の選択や本の内容を処理、整理、活用すること）の指導をした、つまり情報の扱い方の指導をした点に大村の実践の意義が見出せる。

したがって、大村の実践には、読書に親しみを持たせ継続させたり、読書の技術を学ばせたりするだけでなく、学校図書館の利用指導や情報

リテラシーの育成という面もあったとすることができる。

第六章 学校教育における読書の意義

第一節 大村実践から探る読書の意義

これまで、大村の行った「単元 読書」の実践内容を詳しくみたうえで、それを学校図書館の視点からみることをしてきた。それを受けて本節では、大村の「単元 読書」の実践から読み取れる、読書の意義について述べていきたい。

第四章第二節において、「単元 読書」のねらいは、日常生活の中で本やその内容を整理、処理、活用できる力を持った人間の育成であると述べた。また、第五章では学校図書館から大村の実践をみることで、大村の「単元 読書」の実践は、学校図書館の利用指導や情報リテラシーの育成という面もあったことを指摘した。これらのことから、読書を指導するということは、情報リテラシーを育むことに繋がり、情報を適切に整理、処理、活用できる力を身に付けさせることができると言えるだろう。したがって、大村の「単元 読書」の実践から、読書は情報リテラシーの育成に役立つものであると行うことができる。

このことは、現代においても有益な効果である。昨今、教育現場でも生徒は一人一台タブレットを持っていたり、ICT教育が積極的に進められており、日常生活においてもスマートフォンの普及によっていつでもどこでも容易に情報にアクセスすることができる。しかし、その情報は正しいものなのか、判断・選択する力がなければ、効果的にその情報を活用することはできないであろう。したがって、情報に溢れ、かつそれを容易に入手できる現代にこそ、情報リテラシーは重要なものであると行うことができる。もちろん、本から何らかの知識や情報を得たり、

楽しみを得たりすることも読書の醍醐味ではあるが、それだけではなく大村の実践からは、読書は情報リテラシーを育むものとしても効果を発揮できると言えよう。この点が、現代にも指摘できる読書の教育的意義である。

第二節 現代の読書の状況

前節では、大村の「単元 読書」の実践から、読書の教育的意義について、情報リテラシーを育成することに役立つといった点で、現代においても重要な意義があると述べた。本節では、そこから展開して現代の読書についても考えていきたい。

先にも述べたように、現代ではスマートフォンやタブレットなどの電子機器の使用が日常的となっており、それらは教育現場でも活用されている。そのような時代の中で、「若者の読書離れ」という言葉も耳にしたことがあるのではないだろうか。

全国 SLA 研究調査部が二〇二四年六月に行った「第 69 回学校読書調査」の結果報告によると（49）、不読率は過去三十一年間で上昇と低下を繰り返しており、今年は、小学生が八・五％、中学生が二十三・四％、高校生が四十八・三％という数値であり、すべての校種で上昇という結果になったようである。

電子書籍での読書冊数に関しては、小学生が平均一・〇冊から一・五冊に増加、中学生が平均〇・九冊から〇・七冊に減少、高校生が平均〇・四冊で三年連続同数となっているようである。電子書籍での読書冊数が 0 冊の割合は、小学生が六十六・三％、中学生が六十六・九％、高校生が五十五・三％となっており、このように電子書籍での読書がそれほど普及していない理由については、「子ども向けの電子書籍が多くな

いことも原因と思われるが、紙の本で読むことのメリットが、再認識され始めているのだろうか」と述べられている。

また、スマートフォンやタブレット端末などを使って電子書籍の読書をしたことがあるか（電子教科書や新聞、雑誌の電子版は含まない）、という質問に関しては、「読んだことがある」という児童生徒の割合は校種が上がるにつれて高くなるようである。その理由については、「年齢が上がってくると、スマホ、タブレットの所持率が高くなること、機器を使うことがうまくなってくること、生活やコミュニケーションで使用する機会が増えてくることなどであろう」と述べられている。中学一年生から高校一年生にかけて大幅に増加していることに関しては、二〇二二年の調査において電子書籍で児童生徒が「マンガ」や「物語・おはなし・小説」を読んでいることが多いと明らかになったということや、公教育において電子書籍が使用されている例も少数であることを踏まえ、「中学生段階でマンガや小説・物語を個人的に読んで楽しむような状況が増えてきているのではないだろうか」と述べられている。そして、「読んだことはないし読みたいとも思わない」の割合は小学校と中学校で三割弱、高校では二割となっており、「児童生徒はスマホやタブレット等でマンガや気楽に読める物語は見るが、本来の読書のために使う機器であるとは捉えていないと考える」ということも述べられている。

この調査の結果から、現代は電子機器が普及しているとは言っても、それを小学生・中学生・高校生が読書によく使っていると捉えられるかとなるとそれはまた違うようであることがわかる。また、ここまでみてきた調査結果からは、小学生・中学生・高校生はあまり読書に前向きではないという印象を受ける。

しかし、本を読むことが好きか、それとも嫌いかという質問に関し

では、小学校・中学校・高校のすべての校種で「好き」「どちらかといえば好き」の割合が高かったようである。それに加えて、本を読むことは大切かという質問に関しては、小学生全体の九十一・八％が「大切だ」「どちらかといえば大切だ」という回答であり、中学生・高校生も全体で九割近くがそのような回答となったようである。

調査報告においては、「なぜ大切だと思うか」は今回質問していないので、直接児童生徒の声はないが、純粹に読書は楽しいから大切という意識は育っていない可能性がある」という指摘もされているが、小学生・中学生・高校生に「読書が好き」「読書は大切だ」という思いがあるということが明らかになっていることが重要であると考ええる。

この「第69回学校読書調査報告」において、不読率が上昇していたり、電子書籍の受容が意外にも進んでいないという結果になっているのにも関わらず、すべての校種で「読書が好き」「読書は大切だ」ということに関しては九割近い肯定の結果が出ているということから、「読書は良いもの」「読書はすべきもの」といったはつきりとした根拠のない読書に対する考えや期待が人々に根付いていることがうかがえる。

第三節 現行の学習指導要領における読書

本章では大村の実践から、現代の読書にまで視野を広げて述べてきた。ここでは、現行の学習指導要領（平成29年告示）において読書がどのように位置付けられているのか、どのように扱われているかといったことをみていきたい。

なお、これまで対象としてきた大村の「単元 読書」の実践は中学校で行われたものであるため、それに合わせて義務教育期間の学習指導要領における読書をみていきたい。小学校、中学校という繋がりなのか

で読書を捉えるために、まずは小学校の学習指導要領を確認していく。

小学校の学習指導要領では、国語の各学年の目標として三つの事項が掲げられており、そのうちの三つ目の目標に読書が組み込まれている。

第一学年・第二学年「言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にしてい、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」第三学年・第四学年「言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切にしてい、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」第五学年・第六学年「言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」という目標になっている（50）。

国語編の小学校学習指導要領解説によると、この各学年の目標は、一つ目が「知識及び技能」についての目標、二つ目が「思考力、判断力、表現力等」についての目標、三つ目が「学びに向かう力、人間性等」についての目標であるとされているため、先に示した、読書が組み込まれている目標は「学びに向かう力、人間性等」についての目標であることがわかる（51）。

さらに、この目標については先の学習指導要領解説において以下のように記されている。

読書については、第1学年及び第2学年では**楽しんで**、第3学年及び第4学年では**幅広く**、第5学年及び第6学年では**進んで**読書をすることに重点を置いている。（52）（強調は原著者）

まずは読書を楽しみ、次第に読書の幅を広げていき、積極的に読書をするようになることが目指されていることがわかる。

また、学習指導要領では、各学年の内容の「知識及び技能」においても読書に関する記述がされている。

第一学年・第二学年「読書に親しみ、いろいろな本があることを知ること。」／第三学年・第四学年「幅広く読書に親しみ、読書が、必要な知識や情報を得ることに役立つことに気付くこと。」／第五学年・第六学年「日常的に読書に親しみ、読書が、自分の考えを広げることに関立つことに気付くこと。」と記されている（53）。

なお、学習指導要領解説では、この内容における読書について、「「読書」とは、本を読むことに加え、新聞、雑誌を読んだり、何かを調べるために関係する資料を読んだりすることを含んでいる。」とされている（54）。

また、第一学年・第二学年の内容における読書については、学習指導要領解説において、「読書を通して、様々な知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることができる力の育成を目指し、日常的に読書に親しむようにすることが大切である。」とされており、そのために「いろいろな本」の存在を知ったり、楽しさを感じたりすることが重要であるとされている（55）。続く、第三学年・第四学年の内容における読書の記述は、先に引用したように「知識や情報を得る」といった点で読書の意義が明確にわかる記述となっている。しかし、第五学年・第六年の記述は、やや曖昧な表現となっている。これに関して学習指導要領解説では以下のような説明がされている。

日常的に読書に親しむとは、読書の楽しさや有効性を実感しながら、日常生活の中で主体的、継続的に読書を行うことである。

読書が、自分の考えを広げることなどに役立つことに気付くとは、

読書によって多様な視点から物事を考えることができるようになることに気付くことである。(56) (強調は原著者)

このように、読書の目的や意義が明確に解説されている。このことから、第五学年・六学年は、「主体的、継続的に読書を行う」という態度面と、「読書によって多様な視点から物事を考えることができるようになる」という学習面での読書の意義が設定されていることがうかがえる。次に、中学校の学習指導要領における読書に関する記述を見ていく。中学校の学習指導要領でも、国語の各学年の目標が三つ掲げられており、そのうちの三つ目の目標に読書が組み込まれている。

第一学年「言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」第二学年「言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を生活に役立て、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」第三学年「言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」という目標となっている(57)。

国語編の中学校学習指導要領解説によると、小学校と同様に、各学年の三つの目標のうち、一つ目が「知識及び技能」についての目標、二つ目が「思考力、判断力、表現力等」についての目標、三つ目が「学びに向かう力、人間性等」についての目標となっている(58)。

また、この目標について学習指導要領解説では以下のように記されている。

読書については、第1学年では、**進んで読書**をすること、第2学年

では、**読書を生活に役立てる**こと、第3学年では、**読書を通して自己を向上させる**ことに重点を置いている。(59) (強調は原著者)

「進んで読書をする」ことから「生活に役立てる」ようにし、さらに「自己を向上させる」ことへ繋がっていることがわかり、小学校よりも進んだ目標となっている。

まずは読書をする意欲を育み、そこから実生活でも活用できるようにし、さらには読書によって自分自身を高めることができるようにすることが求められている。この、「自己を向上させる」という読書の効果は小学校にはなかったものであり、やや抽象的な記述である。

また、学習指導要領では各学年の内容の「知識及び技能」においても読書に関する記述がある。

第一学年「読書が、知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解すること。」／第二学年「本や文章などには、様々な立場や考え方が書かれていることを知り、自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かすこと。」／第三学年「自分の生き方や社会との関わり方を支える読書の意義と効用について理解すること。」と記されている(60)。

これらが各学年の内容における読書に関する記述である。第一学年、第二学年の記述は、読書によってその内容から知識や情報、新たな考え方や視点が得られるという効果が明確に示されているのに対して、第三学年の記述に関しては、読書の意義について曖昧さが残る表現となっている。

学習指導要領解説では、この第三学年の内容について以下のような記述がある。

読書は、今後どのように社会と関わっていくのか、どのような人生を送ろうとするのかを考え、判断していく参考となるだけでなく、自分の生き方や社会と自分との関わり方を支えるものにもなる。

(61)

読書は、社会との関わり方や人生について考えるうえで参考にすることができたり、自分と社会との関係を支えるものにもなると述べられている。

また、「新しい知識を得たり、自分の考えを広げたり深めたりすることを通して、読書をするこの意味を実感させることが重要」と書かれており、「読書が自分の生き方や社会との関わり方を支えてくれることを実感することが、生涯にわたる読書活動の基盤となる」とされている(62)。

これらの記述から、新たな知識や考えを得ることは明確に読書の意義として捉えられるが、「読書が自分の生き方や社会との関わり方を支えてくれることを実感すること」という記述に関しては、曖昧な表現であり、各々が自分なりに読書の意義や効用を実感すればよい、といったように受け取れてしまう。そして、その実感が「生涯にわたる読書活動の基盤となる」とされており、生涯にわたって読書を抛り所とする態度を育成することがねらいとされているように取れる。

やはり、読書から知識や情報を得ることや、それによって自分の考えが深まったり広がったりするといった、本の内容からの学習的な意義は明確に言うことができて、読書を抛り所とする人材の育成をする意義など態度や人格形成の面からの意義ははっきりと言うことができていない。

現行の学習指導要領における読書に関する記述をみてきたが、学習面での意義は明確に記すことはできても、生涯に渡って読書を継続する意義や、「読書によって、このような人物を育成できる」ということははっきりと記すことはできておらず、この点からも、読書の意義には曖昧さが残る部分もあると言える。

これまでに、大村の実践から、読書は情報リテラシーを育むことに役立つといった点で意義があると述べてきたわけだが、学校読書調査の結果報告や、現行の学習指導要領での読書の扱われ方をみると、やはり戦後から長い間考えられてきた、「読書は態度の育成や生活指導の一部」という考えもいまだ残っており、その部分に読書の意義の曖昧さが表れていると考えられる。

第四節 学校教育における読書の意義

これまで、大村の「単元 読書」の実践内容から読書の教育的意義を探ってきた。そして、この第六章では大村の実践から現代における読書にまで展開して述べてきたわけであるが、ここで本研究を通して指摘することができた学校教育における読書の意義についてまとめていきたい。

先にも述べてきたように、本研究で指摘できた学校教育における読書の意義は大きく分けて、①学習面での意義、②態度や人格形成といった生活指導面での意義の二つが挙げられる。

一つ目に挙げた学習面での意義とは、読書によって、本の内容から知識・情報を得たり、それによって考えを広げたり深めたりすることができるということと、情報を適切に処理、整理、活用することができるようになる、つまり情報リテラシーの育成に繋がるという学習面での意義があるということである。

二つ目に挙げた態度や人格形成といった生活指導面での意義とは、読書を継続したり、抛り所としたりする態度を養うことができるということ、とと、読書によって自分自身を向上させることができることといった、態度や人格形成に関わる生活指導的な意義があるということである。しかし、すでにみてきたように、読書の継続や、読書を抛り所とすることの意義、児童生徒にどのような人格形成上の効果があるのか、といったことは明確になっておらず、読書の生活指導面での意義には曖昧さが残っている。

したがって、本研究で指摘できた学校教育における読書の意義をまとめると、読書には、①学習面での意義、②態度や人格形成といった生活指導面での意義の二つがあるが、二つ目に挙げた生活指導面での意義には曖昧さがあるということになる。

おわりに

本研究では、大村はまの「単元 読書」の実践から、大村が読書を通してどのような人物の育成を目指していたのかを捉え、学校図書館や現代の読書状況、現行の学習指導要領にも視野を広げて、学校教育における読書の意義を探ってきた。

すでに先行研究で確認してきたように、戦後の読書指導は長い間躰や態度の育成、生活指導の一部として捉えられてきた。しかし、大村は読書を技術として捉え、従来の読書指導を打破しようと、読書指導の実践に取り組んだ人物であった。

そのような大村の「単元 読書」の実践からは、各実践に細かなねらいはあるにせよ、最終的に行きつく大きなねらいは「豊かな読書生活を営むことのできる読書人の育成」、つまり日常生活の中で本やその内容

を整理、処理、活用できる力を持った人間の育成であることが読み取れた。

それを受けて、学校図書館の立場において読書や読書指導がどのように扱われていたのかをみると、大村の読書観や実践内容と重なる部分もあり、大村の読書指導は、学校図書館の利用指導を兼ねていたということや、情報リテラシーの育成の面もあったということを指摘できた。そして、この情報リテラシーの育成に役立つという読書の効果は、電子機器が普及し情報に溢れた現代にこそ役立つものである。

しかし、読書にそのような教育的意義が指摘できる一方で、現代の読書の状況や学習指導要領の記述からは、読書に対して曖昧な意義付けがされている部分も見られた。情報リテラシーが身に付いたり、本から知識や情報を得たり、考えが深まったりするといった、本の内容や扱い方による学習的な意義は明確に示すことができて、読書を継続したり掘り所としたりすることの意味や、読書によってこのような人間を育成できる、自分自身をこのように向上させることができる、というような人格形成上の効果といった、態度や人格形成面での意義は明確に示すことができていないのである。したがって、現代においても「読書は態度の育成や生活指導の一部」という考えがまだ残っており、そこに読書の意義の曖昧さがあると言えよう。

幼い頃から、「読書はした方がいい」、「読書はすべきものだ」と教えられてきたが、改めて読書の教育的意義を問い直してみると、このように、明確に意義を示せる部分と曖昧な部分があることを明らかにすることができた。そしてその曖昧な部分は、戦後から長い間捉えられてきた読書観であり、それが現代にも根強く残っているのである。

【注】

第一章

(1) 足立幸子「国語科学習指導要領における読書指導の位置付けと課題」『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』八巻一号、二〇一五年一〇月、新潟大学教育学部。

(2) 平田倫香「国語教育における読書指導の研究」『国語国文論集』第五十一号、二〇二一年一月、安田女子大学日本文学会国語国文論集編集室、三〇頁。

(3) 杉山悦子「戦中・戦後の「読書指導」…阪本一郎の場合」『日本図書館情報学会誌』六十五巻一号、二〇一九年三月、日本図書館情報学会、十一頁、十四頁。

(4) 野口久美子「滑川道夫読書指導論の特徴に関する一考察」『日本図書館情報学会誌』五十四巻三号、二〇〇八年九月、日本図書館情報学会、一七二頁、一七三頁。

(5) 前出「国語科学習指導要領における読書指導の位置付けと課題」、六頁、七頁。

(6) 前出「国語科学習指導要領における読書指導の位置付けと課題」。

(7) 大村はま『大村はま国語教室の実際 下』、二〇〇五年六月、溪水社、五一六頁、五一七頁。

第二章

(8) 古矢弘「大村教室の読書指導論——実践の基底をなすもの——」『読書科学』第二十四巻第四号、一九八〇年十二月、日本読書学会、一四四頁。

(9) 橋本暢夫「大村はま国語教室の提起したもの——中等国語教育実践

史研究―』『大分大学教育学部研究紀要』第七卷第二号、一九八五年十一月、大分大学教育学部、八八頁。

- (10) 前出「大村はま国語教室の提起したもの―中等国語教育実践史研究―」、八七頁。

- (11) 萬屋秀雄「大村はま氏の読書指導の探求―『大村はま国語教室⑦読書生活指導の実際(一)』の分析検討を通して―」『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』第二十七卷第一号、一九八五年八月、鳥取大学教育学部、二頁。

- (12) 石津正賢「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―」『国語科教育』第五十四集、二〇〇三年九月、全国大学国語教育学会。

- (13) 稲井達也「大村はまの読書指導に関する研究―戦後初期における単元「読書」と「読書新聞」の実践―」『図書館界』第六十一卷第四号、二〇〇九年十一月、日本図書館研究会、二五八頁、二六〇頁。

- (14) 前田幸・前田眞澄「読書の感想を育てる指導の探究―大村はま氏をてがかりにして―」『福岡教育大学国語科研究論集』五十四号、二〇一三年三月、福岡教育大学国語国文学会、二二頁。

- (15) 平瀬正賢「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」(「感想を育てる」)の場合―」『国語と教育』第四十二号、二〇一七年十一月、長崎大学国語国文学会。

- (16) 谷木由利「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』第八十一集、二〇一七年三月、全国大学国語教育学会。

- (17) 大村はま『大村はま国語教室』第八卷、一九八四年九月、筑摩

書房、四九八頁。

- (18) 大村はま『大村はま国語教室』第七卷、一九八四年六月、筑摩書房、六頁、七頁。

- (19) 前出『大村はま国語教室』第七卷、七頁。

- (20) 前出『大村はま国語教室』第七卷、八頁。

- (21) 前出『大村はま国語教室』第八卷、六頁、七頁、八頁。

- (22) 前出『大村はま国語教室』第八卷、一五頁、一六頁。

- (23) 松尾史子「読書生活指導の考察―大村はま氏による帯单元「読書」の場合―」『国語の研究』第二十四号、一九九七年十二月、

大分大学教育学部国語国文学研究室、三二頁。

- (24) 前出「読書生活指導の考察―大村はま氏による帯单元「読書」の場合―」、三二頁。

- (25) 前出「読書生活指導の考察―大村はま氏による帯单元「読書」の場合―」、三二頁。

- (26) 前出「読書生活指導の考察―大村はま氏による帯单元「読書」の場合―」、三三頁。

- (27) 前出『大村はま国語教室』第八卷、一四頁、一五頁。

第三章

- (28) 前出『大村はま国語教室』第八卷。

- (29) 谷木由利「「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―」『読書科学』第五十八卷第四号、二〇一七年一月、日本読書学会、一九八頁。

第四章

- (30) 前出『大村はま国語教室』第八卷、一八五頁。
- (31) 前出『大村はま国語教室の実際 下』、五一六頁。
- (32) 前出『大村はま国語教室』第八卷、七頁、八頁。

第五章

- (33) 文部省『学校図書館の管理と運用』、一九六三年四月、東洋館出版社、九頁、一〇頁、一一頁、一二頁。
- (34) 前出『学校図書館の管理と運用』、一〇頁。
- (35) 前出『学校図書館の管理と運用』、一〇頁。
- (36) 前出『学校図書館の管理と運用』、一二頁。
- (37) 前出『学校図書館の管理と運用』、一八二頁。
- (38) 前出『学校図書館の管理と運用』、一八二頁、一八三頁。
- (39) 小林達也「文部省刊行の学校図書館の手びきにみる指導事項の変遷―学校図書館は何を指導するのか―」『愛知淑徳大学大学院文化創造研究科紀要』十一号、二〇二四年三月、愛知淑徳大学大学院文化創造研究科、二一頁。
- (40) 文部省『小・中学校における学校図書館の手びき』、一九六七年十一月（九版発行）、東洋館出版、一五六頁、一五七頁。
- (41) 前出『学校図書館の管理と運用』、一七九頁。
- (42) 前出『学校図書館の管理と運用』、一八〇頁。
- (43) 前出『学校図書館の管理と運用』、二一二頁、二一三頁、二一四頁。
- (44) 前出『学校図書館の管理と運用』、二二六頁、二二七頁。
- (45) 前出『学校図書館の管理と運用』、二二八頁。
- (46) 前出『大村はま国語教室』第七卷、六頁。

- (47) 大村はま・荻谷剛彦・荻谷夏子『教えることの復権』、二〇〇三年三月、筑摩書房、二五頁。
- (48) 大村はま「望ましい読書生活とその指導——中学生について」『児童心理』第二十六卷十二号、一九七二年十二月、金子書房、六一頁。

第六章

- (49) 全国 SLA 研究調査部「第 69 回学校読書調査報告」『学校図書館』第八八九号、二〇二四年十一月、全国学校図書館協議会、一四、三二頁。

- (50) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）」、平成二十九年三月告示、二八頁、三一頁、三四頁、三五頁。

https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-

[100002604_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf) （最終閲覧二〇二四年十二月六日）

- (51) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編」、平成二十九年七月、一四頁。

https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt_kyoiku02-

[100002607_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt_kyoiku02-100002607_002.pdf) （最終閲覧二〇二四年十二月六日）

- (52) 前出「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編」、一五頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

- (53) 前出「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）」、二九頁、三三頁、三六頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

- (54) 前出「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編」、二六頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

- (55) 前出「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編」、

五六頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

（56）前出「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」、
一三一頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

（57）文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）」、平成二
十九年三月告示、二九頁、三二頁、三五頁。

https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-

100002604_02.pdf （最終閲覧二〇二四年十二月六日）

（58）文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語
編」、平成二十九年七月、一五頁。

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_002.pdf （最終閲覧二〇二

四年十二月六日）

（59）前出「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」、
一六頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

（60）前出「中学校学習指導要領（平成29年告示）」、三〇頁、三三
頁、三六頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

（61）前出「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」、
一一三頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

（62）前出「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」、
一一三頁。（最終閲覧二〇二四年十二月六日）

文字数

① 32字×25行＝800字

② 800字×51ページ（改行、表含む）＝40800字