読書科学

第17巻 第1号（通巻 第63号） 昭和48年6月30日 発行（季刊）

「読む」とは何か． 倉沢 栄吉
国語科読書指導の展望 増田 信一
読書指導の教育学的考察 水野寿美子
集団読書における長編指導 神岡 孝也
国語科における情報読書の指導 牧岡 孝

63

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

「読む」とは何か——戦前の諸家の論説を中心に——
東京教育大学　倉　沢　栄　吉　1

国語科読書指導の展望　昭和42年—昭和47年
東京教育大学附属大泉中学校　増　田　信　一　7

実践記録

読書指導の教育学的考察——教室の読書指導をどう考えるか——
小金井市立前原小学校　水　野　寿美子　15

集団読書における長編指導の方法
明石市立朝霧中学校　神　岡　孝　也　20

国語科における情報読書の指導
柏崎市立第二中学校　牧　岡　孝　28

日本読書学会役員（昭和47年4月1日～昭和49年3月31日）

会　長（理事長）滑川道夫
副会長(副理事長)倉沢栄吉
常任理事　出雲路　猛　岡本　奎六　阪本　敬彦　深川　恒喜
福沢　周亮　増田　信一　室伏　武

理　事　今村　秀夫　大神　貞男　岡田　明　尾原　淳夫
佐藤　泰正　藤田　圭雄　村石　昭三　望月　久貴
弥吉　菅一　吉井善三郎　渡辺　茂男
監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　出雲路　猛　増田　信一　室伏　武　阪本　敬彦
高木　和子　John Downing　Donald Leton

「読む」とは何か

——戦前の諸家の論説を中心に——

東京教育大学

倉沢栄吉**

1. Edmund Burke Huey

「E. B. Huey が，43年の生涯より永く生きていたとしたらアメリカ初期心理学会においてもっと著名な人物となったであろう……」

これは，J. B. Carroll が，Huey の主著 *The Psychology and Pedagogy of Reading* の復刻版に書いた序文の書き出しである。(注 1) Huey は日本においては十分な評価は受けないままだったが，アメリカではかなり高い評価を受けていると思っている筆者などには，やや意外な文である。しかし彼が，1913年に没するまでの後半生を臨床学方面に費した。そして，10年以上もかかった労作を，死ぬ6か月前に全く灰燼に帰してしまったという“悲劇”に堪えて生きつづけていたらという感慨を，この序文は秘めているのかもしれない。いずれにせよ，悲劇の有無にかかわらず，読みに関する Huey の貢献は a best known figure として評価される。だからこそ復刻版もできたのであろう。

復刻のできた1968年の次の年，即ち，昭和44年5月に本学会の研究会で，筆者は“アメリカにおける読みの歴史的展望”なる発表を行なった。その中で，Huey にふれ，Huey の再評価について述べた。P. Witty はその著 (注 2) において

「E. B. Huey の“読みの心理と教育”は，この領域での，最初の専門書の一つであって，読みの心理と教育の一貫した分析研究にとって忘れることのできないものであろう。」

と述べている (p 7) が，そのとおりである。Huey の考察は，しかしながら，何といっても心理学的アプローチに傾かざるを得なかった。読みについての本質論は心理学的考察としての眼球運動，知覚過程，内語，読みの疲労などが中心とされて，わが国に迎えられた。(注3) それは，翻訳を主とした注3の2著のほか，水木梢が，その著書 (注 4) の中で，スターチ・グレイ・パーカーなどの説と並べて「ヒュエイ氏の読方教授」として挙げた13の項目は，その大部分が，教育学であるよりも心理学関係のものである。(原典は四つの PARTS から成り，CHAP I の序章と CHAP XXII の終章にはさまれて PAPT I, IV が心理学関係 II, III が教育学関係である) だから，読みとは眼球運動による文字・語句の知覚過程であるという定義があてはまりそうな内容である。

> 長い間私には読方の過程は思考の過程と相照し合ふものの様に思はれてゐた。斯くて読方過程は心理的分析に対する適当なる問題である様に思はるる様になった。其の他読書より生ずる特殊の疲労は，……

というのが原文の序にある。(木下訳　原序一ページ) これが Huey の著書の大要を示している。が，Huey の読みに対する考察から心理学的なものを差引くと殆ど残らないということは言えない。否むしろ，彼の言説で読みの教育学として特質すべきものは，読みを「語を発音と結びつける」といった旧い考え方から脱皮をした点で

---

* What is reading?

** KURASAWA, Eikichi (Tokyo University of Education)

ある。つまり thought-getting process として読みを捉えた点である。Heuy の功績は，N. B. Smith がその著の中で言っているように (注 5)，Huey は当時の音読式読みから<読みは黙読である>と大きく流れを変えようとしたことである。その根拠を心理学的アプローチに求めたということができる。

読むという働きは，Huey の著書の冒頭にもあるように，神秘的な仕事として考えられてきた。けれども近代化の波，科学は読みについてその心的機構を解明しようと試みた。心理学的アプローチこそ科学なのであった。わが国の読み方教育も，一部でその洗礼を受けようとした。奥野庄太郎がその1人である。

2. 奥野庄太郎

奥野庄太郎は，昭和・大正期における，国語教育界における，注目すべき人の一人である。成城に在って，沢柳政太郎の影響を強く受け，また沢柳の愛顧を受けた。大正11年に，成城小学校から「苦しい算段をして」送られて英米に1か年の留学をした。その勉学のレポートとして公刊した本 (注 6) の中で，沢柳は序を寄せ「数千円の金と一年の日子とを費して欧米の教育を視察するよりも，本書を熟読する方が教育上には遙かに大なる利益があると思ふ」(4 頁) と言った。奥野はこの書の末尾に，

> 限定なき個性の無限開展！
>
> 個性的独創——individual initiative——の無限の進展！
>
> それが，必要である。それは世界の大勢が要求する最も切実な現代的要求である。
>
> 最近の教育研究はそれを起点として諸種の問題に開展する。
>
> 私はさう信じて帰った。

と記している。この言がしめすように，彼は，教育改革の焦点を，個性・自由・解放に置いた。大正デモクラシーの表れである。しかし1960年代の国語教育の思潮の先取りとも思える。国語教育論のパイオニアーとして，りっぱである。彼の本命は聴方・話方の方にあると見る人もある。が，読方教育論も相当なものである。

> 「読方」はその字の現はすごとく読むことである。読むことに依て国語の実力はついてゆく。何程国語教科書が合理的に作られてゐても児童が喜んでそれを読まなかったならば，国語の実力は決してつかない。内容を知りたいが為に，その内容を知る道として未知の言語文字も学び，それによってその内容を握り満足するといふ風の教材であってほしい。外国の読本は余程それに近い。(136ページ)

と記しているのを見ると，彼の主張は多読主義であり，skills よりも読みの経験を尊重する風である。大正時代から行なわれている「自由読書の時間特設」という成城の精神である。

> 読方教授の重要な問題は予備だの提示の仕方だのいふ方法の問題ではなくて「もっとどんな本を」「いかなる方法でよますか」の材料の問題である。(166ページ)

と述べて，読みの教育は読書指導が中心となるべきことを主張している。

奥野が米国を巡った折，Huey の書や考え方に直接したかどうかは明らかではない。しかし，洋行前の書物 (注 7) における形式尊重の説 (p 299～304) から，前掲「欧米小学校の実際」に見られる読書重視へ転じたのち，3度目の正直で，Huey の論ずる心理的科学的読みの立場に転進したのには，Huey の原著または木下一雄訳の影響があったろうことは推察できる。

奥野は Huey の考えを受けた見解を随所に示しているが，最も端的にそれを表したのが昭和3年の著書 (注 8) の序文中の次の部分である。

> 現代の要求する小学校の読方教育は，どうしても子供の未発達の読方能力の上に立脚して，合理的に，心理的科学的研究のもとに，その偉大なる生長を憧れるものでなければならない。

これは，当時の「生命を読む」「自己を読む」式の，垣内・芦田の流れを批判したものである。そのことは，例えば31～32頁の，垣内学説批判の次の文章に明示されている。

> 読方の能力とは文の生命を深く見ることばかりではない。(中略) 文字を読む能力，語句の意味をよむ能力，事実理解の能

力，鑑賞の能力等の総合的陶冶を意味するのである。

文章深究にのみ没頭してゐてはこれら全一の目的を遺憾なく達成することができない。（中略）子供といふことを考へず言語文字を理解するといふことを考へないで，文章を深く見るといふことばかり考へるのは旅順の陥落を目的として鉄條網のあることを知らないものに等しい。

奥野にとつて，読むとは，

Reading for general information
Reading for civic enlightment
Reading for vocational activities
Reading for extend experience
Reading for pleasure

のようなさまざまな目的のためにある。(序)学年の高低を問わず，「一本調子にただ文生命の直視で押通すのは頗る偏傾した読方教育であることを猛省しなければならない」(序）のである。 Huey のように，奥野もその著書の版を火災で失っていることも Huey と似通っている。

奥野は読書教育についての主著「心理的読方の実際」において，いつそうはっきりと，くわしく“内容主義”を批判した。（注 9)

尋常二年や，三年の子供に文生命直観の内容深究主義読方は実に不適当も甚しいものである。（53頁）

自己を読むといふことはあまりに沈潜的であり，形象を読むといふことはあまりに文学的である。（66頁）

奥野が，生命・沈潜・深究の如き高踏的な言説を嫌ったのは，東西両高師のような官学への反感も手伝っていよう。しかし主張の根底にアメリカで学んだ体験と，ことに児童とその発達に基礎を置こうとする心理学的な姿勢があったことに注目すべきである。

3. 秋田喜三郎

東京高師に代表される中央の風潮に，もうひとり異議申し立てを試みた者がある。奈良の秋田喜三郎である。

文章を読むといふことは，ただ文字を覚えたり，その意味を取ったりするだけではないのです。皆さんをほんたうの人間にする――言葉をかへて言へば，人格を磨き上げるために読書するのです。（注10)

つまり，「読書人格形成」の理念である。この考え方は，彼の主著「創作的読方教授」(注11) に基づく。この本には保科孝一が序を寄せているが，秋田は垣内松三よりも保科孝一の「国語研究会」に属していた。しかも，垣内松三の「国語の力」の出る以前に，「創作的読方教授」なる好著を公にしている点に注目せねばならぬ。

創作的取扱とは文章教授に於て，第一作者を想定し，文章を通して想の観方・考へ方・感じ方を翫味させることである。（32頁）

秋田の言う創作的とは，筆者作者の想定にほかならない。この発想は，わたしの「これからの読解読書指導」（国土社刊）や「筆者想定法の理論と実践」（共文社刊）で触れておいたように，高い評価を受けて然るべきものである。秋田の読方観のこの新鮮さが，彼の著書や論文の中にどれだけ成熟していたか，また果たして結実したといえるかは疑いなしとしない。理論体系として重量のあるものとは言いがたいであろう。しかし，読むことと書くこととを聯接せしめ，書くように読むべきだと主張した秋田の主張と実践とは，控え目ながら相当の自信がうかがわれる。「創作的読方教授」は秋田が奈良へ移る前年，滋賀師範訓導時代の労作である。奈良に移ったころ奈良には木下竹次がいた。彼は木下の影響を大いに受けたが，そのことが，「創作的読方教授」の方向を変えることになったのだろう。路線は修正されて，大正14年の主著「発展的読方の学習」となった。

路線は少々変わったものの，一貫して変わらないのは読方の主体を児童に置いて学習の側から考究しようとする構えである。その構えは木下の影響を受けていっそう強まった。児童中心，学習中心である。芦田は読むとは自己を読むことだという。しかし「自己を」にも「を」がある。秋田の考え方は「文章を」であるが，その文章とは，作者の作ったものだという文章観に立っている。彼は児童の学ぶ立場を尊重し，何冊かの「学習の方法」を世に出しているが，“教材研究”の前に“学習研究”

を置いた実践人的発想は評価されてよい。作者想定をすることを読む手順としたのは，一方には文章研究があるが，それより大切な立場として五つの価値――読方教授の真目的に合致する　読方教授に新生命を附与する　真の読解力，真の読書の趣味を養ふ　読方と綴方を本質的に連絡させる　文学的趣味を養ふ――に意義を認めているからである。

創作的に読む即ち作者想定には，必要ないくつかの条項がある。秋田はそれを，

身分年令　位置　態度　事情境遇　社会的地位

と並べ挙げた。これだけではむろん不十分であり体系も軽いが，「作者の想とは何ぞ，作者はそれを如何に観，如何に考へ，如何に感じたるか，そして如何に表現したるか，基処まで突き進んで味」わうことを主張している（「創作的読方教授」138頁）点など，一つの新しい方向を示唆している。要するに秋田の見解は，読みを学習者の立場から捉えようとした点において，奥野とは通ずる面があるものの，奥野の心理学的なるに比し，教育学的実際家的立場が濃いと言い得るであろう。

4. 勝部謙造

読者はここに勝部謙造を持出すことに多少不審の念を抱かれるかもしれない。同系の学者としては石山脩平がある。垣内松三の形象理論や，芦田・田上等の言説を無視することはできないと。その通りである。わが国の大正・昭和期の読み方については，峯地光重も書いている（注12）ように，昭和10年頃を中心として，「解釈学の研究とそれが読方教授への適用が盛に唱へられるやうになって来た」のである。その代表的人物として，峯地は垣内・石山のほか勝部と金原省吾を挙げている。これら4人の所説について体系的に説くことは別途の機会に待つこととし，かつ，垣内・石山・芦田らについては，すでにいくつかの論考があるのでそれに委ねたのである。いわば主流派国語教育論と見られる諸家（注13）にはわざと触れずに，本論文では採り上げられることの少ないものについて考察してみたかったのである。

ところで勝部の「読む」についての所説であるが，その特色は二つに押えることができる。一つは解釈学現象学に刺激されたとする「視る」「考ふる」」わかる」の全体的機構の説である。もう一つは音読についての見解である。

勝部の説を紹介するために，次のような抜粋の並列では当を得ない。すべからく著書（注14）の全体を読了すべきである。しかしこの紙数であやまり少なきを期するとすれば以下の断片に依るしかないであろう。（注14）

> 「視る」の要旨は事実性である。「考ふる」の目標は正確性である。然るに「わかる」は自我性といふことを本旨とする。（注14の一九三頁）
>
> 我々はさきに「視る」の次に，考ふるといふことが必須であるべきを解釈学からして学んだのであるが「調べる」はまさしくこの「考ふる」に該当する。（二〇六頁）
>
> 「読む」は只活字の羅列を見ることではなくして，そこに意味せられてゐる形相を「視る」ことでなくてはならない。実際我々が茲に形相といふ語に依って表はせるものは，語を換へて云へば「視られるもの」といふことである。従って「読む」は即ち「視る」である。（二三七頁）
>
> 「考ふる」はその内面的據處として言語を必要とする，「考ふる」は即ち心の中にて読むことである。無声の言語を用ゐた問答である。従ってここには一の「視る」と他の「視る」との中間に作用する「考ふる」に於いて，言語そのものの形式的側面の陶冶も亦行はれる。（二四二頁）
>
> 「わかる」は児童の全生命の振動が一段落を告げて完結せる状態に外ならない。（二五二頁）従って同時にそれは又次の「わかる」への発端となり，そこに再び新なる「視る」が実現せられる（略）「わかる」は将来に向っての「わかる」である。（二五四頁）

ここに引用された文章だけからでも，勝部の考究と垣内松三のそれとを比べることができる，「国語の力」は，

> 読むといふ作用は，行ふといふこと（政治・経済・道徳）や考へるといふ作用（科学・哲学）と同じやうに又はそれと相伴ひて，人生の内面を貫きて長い歴史を有する作用である。

と書き起こしている。垣内に依れば，読む力は心の力であった。そしてこの意味での読む力は，解釈と批評の力

である。この出発点から展開して，垣内学説は深い構造にはいった。垣内の　こと・ことば・ことわり　の三角形とその力動の中点としての「まこと」の構造と，勝部の視る・考ふる・わかるの流動的展開とは，その質において異なる。つまり垣内のは面的体的構造であり，勝部のは連絡的線的のそれである。しかし，弁証法を使っての発想は殆ど近似している。

次は，勝部の音読論についてである。

わが国の読みに関する諸学説のなかで，「よみ」の構造を最も構造的に明確かつ詳細に解示したのは石井庄司博士である。(注15)　その賦・読・論の世界の究明と実証の確かさに比べれば，勝部の音読論などは問題にならないのかもしれない。読むということばの概念を用語法のうえから追い込んでいくとすれば国文学・国語学の専門家 (注16) にかなうまい。

けれども，勝部のそれに代表される言語学非専門家の音読重視論ないし音読基礎論は，非専門家である一般人や教師に支持された。勝部は次のように述べる。

> 「読む」は先づその与へられたる文に就いて，これを構成する一語一語に従って，文字をば「ことば」に還元することを必要とする。視覚的に翻訳せられて居る文をば，聴覚的根源に復帰せしめなくてはならない。これが即ち「読む」の第一歩，「数へる」的「読む」である。紙上の文字を見てこれを音声化する，音読をすることが即ち「読む」の根源的形態である。漢字の「読」の原義が「誦」にあるといふこともこの意味に於て頗る興味深き事実であると云はれ得る。(注17)

また彼は述べる。

> かくの如くに「読む」はその根源的形態に於ては紙上の文字を見てこれを音声化することである。誦ふることであり，音読をすることである。(注17の九頁)

読むの根源を音声化に求めると，当然，教授上の「素読重視」になる。

> 我々は茲に矢張り「読む」の根源的形態の一例として素読なるものを見出すのである。昔の教育法に於て用ゐられた素読は，文意に就いては殆ど顧慮する処なくして，只音読を繰返したものである。音読を繰り返すことに依って，所謂誦読となって終には暗誦することが出来る様な域に達するのである。これは全く上の「読む」の根源的形態が音声化にあり，而かもこの音声化の約束そのものが器械的練習に俟つ処大なるものがあるといふ事と深い関係のある事実である。(同上)

声を出して読むことによって，活字という物体を離れて，文が我々の精神の方に近づいて来ると勝部は説明している。音声化することは「口で語る」ことである。「語る」は「形る」であって形のないものに形を与えて現象せしめることだと彼は説く。

この所見を，上述の Huey の意見と対比してみるとおもしろい。佐藤喜与治の研究によると，江戸時代，江村北海の「授業論」なるものに音読黙読共存論があったという。(注16) 音読や素読法の問題は，方法上のものというよりもむしろ読みをどう考えるかという本質論につながっており，それは言語学・心理学・教育学・意味論・コミュニケーション論のすべてから<学際>的に迫っていかなければならない。

補遺　本論考は，大正から昭和にかけてのわが国の国語教育論の中から，芦田・垣内・石山など先行研究の多いものを除いた，何人かの人々の所説を資料に，読むことをどう捉えていたかを概観しようとしたものである。

有力文献のうちかなりの数に目をつぶらざるを得なかったのは，前述のとおりであるが，明治期に触れなかったのは，近代の読みが，Huey の受容の時期，芦田の「読み方教授」以後に定着しかかったと見たからである。また，武政太郎の著書 (注18) などを掲げなかったのは，峯地光重の前掲文献に一つの区切りをつけ，この文献の不備を補うところに執筆の一意図があったためでもある。歴史研究としては，西尾実「国語国文の教育」(昭和4年に全く言及していない点でも不充分な報告であってこの辺の補強は他日を期したい。

しかし，上述の概観からでも，約30年間の「読み」の概念についての，諸家の多彩な見解がつかみ取れた。筆者のまとめでは，

① 垣内・石山・芦田など周知の人々のほかにも，いろいろな人が，読みおよび読みの教授に対して価値ある発言をしていること。

② それらの中には，心理学・言語哲学・教育実践など各種の発想が見られること。

③ 読みにおける主体・創造など近代の理念が，すでに十分育っていること。

④ しかし，言語生活の近代化はまだ整っていないため言語環境・情報やコミュニケーションとしてのよみについては，当然のことながら及んでいないこと。などがある程度立証された。

R. Strang の *Problems in the Improvement of Reading* の初版が成ったのは，1938年（昭和13年）のことである。Strang のこの本は1940年再版，1946年から *The Improvement of Reading* と名を変え協力者も変えて出されたが，「読み」についての基本的な見解は1969年版の今日に至るまで変わっていないと批評する人がいる。不易なるものは流行を越えて有るものである。

注1 Huey の本の復刻版は，1968年に，つまり初版本からちょうど60年経って，The Massachusetts Institute of Technology から出た。

注2 Paul Witty ; *Reading in Modern Education.* D. C. Heath and Company, 1949.

注3 わが国への Heuy の主著の紹介は，周知のとおり，下の二書によってなされた。

(1) 木下一雄 「ヒユエイ 読方の心理学」日東書院 昭和2年

(2) 水木梢 「ヒユエイ 読方新教授法」モナス 昭和2年

(1)は完訳，(2)は訳の上に若干の敷衍が行なわれている。

注4 水木梢 訳著 「欧米大家原著約説 読方教授革新意見」第一出版協会 昭和3年

注5 Nila Banton Smith ; *Amerian Reading Instruction,* I. R. A. p. 159～160. 1965（これは彼女の学位論文にもとづくもので，1934年 Silver, Burdett and Company から初版）

注6 奥野庄太郎 「英米小学校の実際」 文化書房 大正12年

注7 諸見里朝賢・奥野庄太郎 「読方教授の革新」 大日本文華KK出版部 大正10年。

注8 奥野庄太郎 「心理的科学的読方の教育」 文化書房 昭和3年 この書名にも Huey の著書の影響があるようである。

注9 奥野の芦田・垣内批判は，批判一方でなく，垣内学のメリットは正しく評価している。しかし，注8の著述を承けた「心理的読方の実際」（文化書房 昭和5年）では，舌鋒がやや鋭くなった。

注10 秋田喜三郎 「読方学習と創作」 明治図書 大正14年 7頁

注11 秋田喜三郎 「創作的読方教授」 明治図書 大正8年

注12 峯地光重 「読方教育発達史」 啓文社 昭和15年 303頁

注13 東京高師附小・広島高師附小には，俊秀が揃っていたのが昭和10年ころまでである。そのうち，丸山林平は大正15年に「読方教育体系」を著し，芦田の“自己を読む”を主観主義として批判した。丸山には読方教育についてほかに数冊の著がある。千葉秀雄・田中豊太郎も健康な筆を振っていたし，とくに佐藤末吉は昭和5～6年に社会主義に立つ異色の著書2冊を出している。

注14 勝部の説は，昭和10年刊の「国語の心」および，昭和8年の「わかることの教育観」についてうかがうことができる。

注15 石井庄司 「国文学と国語教育」 文学社 昭和11年

注16 「言語生活」誌 1970, No. 221 号は「読む」特集号で，その中に，佐藤喜代治の「読むことの歴史」という必読の論文がある。

注17 勝部謙造 『読む』の構造的研究雑誌「国語教育」第22巻 第1号（昭和11年1月号）

注18 武政太郎 「読書の心理」 培風館 昭和14年

国語科読書指導の展望*

昭和42年—昭和47年

東京学芸大学附属大泉中学校
増田信一**

一　過去五年間の概観

国語科読書指導の歴史的展望をするにあたって，大きな分岐点となるのは，昭和42年である。この年の7月に学習指導要領改定の第一歩として，文部省から『小学校教育課程の改善についての中間のまとめ』が発表され，これが大きな契機となって，それまで読解指導一辺倒だった国語科の読みの指導が，読書指導を重視する方向へ大きく転換したのである。

明治五年の学制領布以来，わが国の国語科における読みの指導は，文部省が示す方向に従って毎回大きく変わってきているが，戦後においても，昭和20年代は経験主義万能の読みの指導，昭和30年代は読解指導全盛と，学習指導要領の改定ごとに，読みの指導の方向が大きく変動してきたわけであり，現場の教師の実践的な研究は，そのたびごとに右往左往している状態にある。そのために，何一つ定着しきらないままに新しいものへと研究の方向が移動してしまう傾向がある。

昭和20年代と昭和30年代の読書指導は，学校図書館側の指導が中心であったのに対して，昭和42年を転換期として，国語科の指導に比重がかかるようになり，これ以後の学校図書館の読書指導はきわだって後退してしまうわけである。その最大の決め手となったのは，読書指導にあてる時間が国語科の中に位置づけられた反動として学校図書館の読書指導にあてる時間が削られてしまったことである。

昭和43年には，小学校の新しい学習指導要領が告示され，「読むこと」が(1)読解指導と(3)読書の指導に分化されたことによって，読書指導が本格的に重視されたのだという共通理解がなされ，読書指導に対する研究が活発化しだした。翌昭和44年には，中学校の新しい学習指導要領も告示され，それぞれ三年間の移行措置期間にはいった。昭和46年になると，新学習指導要領のもとに編集された小学校の国語教科書が使われるようになり，翌昭和47年には，中学校の新しい教科書による読書指導が実施されるようになった。

このようにみてくると，この五年間は，国語科に読書指導を位置づけるための体制作りの段階であったということができる。私が毎年作成している「読書指導の文献リスト」に紹介されている研究物の点数は，昭和42年—120点，昭和43年—99点，昭和44年—121点，昭和45年—175点，昭和46年—218点，昭和47年—198点というぐあいに着実に増加しつつある。この事実からみても，国語科読書指導の研究がさかんになりつつある五年間だったとみてよいだろう。

なお，国語科の中での読書指導研究の比重をみる上で参考になるのは，本学会の『読書科学』(注1)に掲載されている「読書に関する文献リスト」である。昭和44・45・46年の三年間の国語科の読みに関する研究物の内訳

---

* Reading guidance in the Japanese curriculum, 1967—1972.

** MASUDA, Shinichi (Oizumi Junior High School, Tokyo Gakugei, University)

を分析してみると，

項　　目	実　数	パーセント
ア 国語教育	191	19.3
イ 読解指導	173	17.4
ウ 読書指導	250	25.2
エ 文学教育	66	6.7
オ 読み物研究	77	7.8
カ 授業研究	235	23.6
合　　計	992	100.0

という数字になる。「カ，授業研究」の中には，読書の指導過程や授業過程に関するもの・教材研究に関するもの・一次感想や感想の実践例など，実践的研究の大部分が収められているし，「ア，国語教育」の中には，読解指導と読書指導に分類できない読みの指導をはじめ，思考力・教科書研究・想像力・創造力・問題意識などをまとめてあるので，これらの中にも，読書指導の研究物として扱ってよいものがかなりある。ふつう，「読書指導」といえば，「文学教育」や「読み物研究」も含むから，ウ・エ・オの合計は39.7パーセントに達する。それにひきかえ，「イ，読解指導」は17.4パーセントにしか過ぎず，読書指導の半分以下の点数しかない。この数字をみても，読書指導の研究がいかに活発であるか類推できると思う。

二　昭和42年の読書指導研究の概観

1.　『小学校教育課程の改善についての中間のまとめ』（初等教育教育課程分科審議会・昭和42年7月・62ページ）

すでにふれたように，読解指導から読書指導への大きな転換のきっかけとなったものである。同書の「読むこと」の項で，

「読むことの学習については，読書指導が計画的・組織的に行われるようにし，読解指導についての内容の精選・充実・指導の徹底とあいまって，読むことの能力が向上するようにすること」（同書10ページ）と記述されたことが，読解指導がかすんでしまうほどの重味をもって，国語科を担当する教師に迎えられたのである。この背景には形式面ばかりを重視した読解指導のいきづまりと，昭和30年代の後半から着実に積み上げられてきた読書指導の研究があった。

2.　『昭和42年度　小学校国語科における読書指導の研究—小・中学校における読書指導に関する研究Ⅱ』（東京都立教育研究所・昭和43年3月・36ページ）

文部省から，読書指導重視の方針がうち出されたころ都立教育研究所では，昭和41年から二年連続で，国語科読書指導の研究をすすめていた。初年度は，読書指導の実態を調査し，次年度は，それに立脚して具体的な指導のあり方について研究をまとめている。「読書指導と読解指導との有機的なからみあいの具体的方法」として，

①　読書指導のために，ある一連の学習を展開し，その中に読解指導に集中する場面を配置する。

②　読解指導の導入の部分を，読書指導的な姿勢で入念に行ない，読書の意識のもとに読解指導をすすめる。

③　読解指導の中に従来ほとんど取り入れられていなかった読書技能（速よみ・適応の読みや作法・読書に関する諸般の知識的事項）などを豊富に組みこんでくる。

④　読書指導を読解指導のあとだけに位置づけず，最初に読書して，それを発端として読解に導いたり，読解の途中で，平行的に作品を読ませたりする。

⑤　読解指導のあとの読書指導を周到に計画し，系統的・段階的に行なう。

⑥　国語教科書の教材のあるものは，精読的な指導をするための教材とせず，思いきった自由読み的な姿でとり扱う。（同書 7ページ）

国語教科書に読書単元が登場する以前のものだけに，現状とそわない部分もあるが，現在においても参考になるだけの内容をもっている。

明治図書の月刊誌『教育科学国語教育』は，昭和42年8月号に「国語科における読書指導の展開」を特集したが，創刊以来106号にして，はじめて読書指導を特集した時期に，上記のような読書指導の具体的な方法が都立

教育研究所の冊子によって東京都の全小中学校に配付されたことは，東京都の小中学校の読書指導を前進させる上で大きな役割を果たした。

三　昭和43年の読書指導研究の概観

1.　小学校学習指導要領の告示と中学校学習指導要領案の提示による混乱

小学校の読書指導は，各学年とも「内容」の「B　読むこと」の第三項に特出されていて，六年間で30の指導事項が示されているのに対して，中学校における取り上げ方は従来通りで，読解指導的な内容と読書指導的な内容とを雑居させている。そればかりでなく，中学校では「読むこと」の「内容の取り扱い(3)」に各学年三つずつの指導事項を出し，それについて「次の事項の指導も配慮する必要がある」と示されているために，中学校では合計九つの配慮事項だけを指導すればよいのだという考え方が出てきて，古い学習指導要領よりも読書指導は後退したのだという印象を与えてしまった。このことについては，その後，いろいろの立場の人々から意見が出されているが，決定的なものはまだ出されていない。

2.　読書指導と読解指導との関係の混乱

読書指導についての，学習指導要領そのものの混乱がそのまま国語教育の世界に持ち込まれ，これから数年にわたって，国語教育界の大きな話題となった。もちろん両者の関係については，昭和30年代からかなりの議論や実践的研究がなされていた。(注 2)

昭和30年代には，読解指導がさかんになりすぎたために，国語科の読みの指導そのものを「読解指導」としてひっくるめてしまう傾向があり，昭和22年の学習指導要領試案のころから，学習指導要領の上では，読みの指導の両輪として位置づけられていた両者が，実質的には，読解指導だけの一輪と一般に考えられるようになってしまったことが，このような混乱をもたらした原因となったわけである。そのために，昭和30年代の読書指導の研究は，両者が両輪であることを回復させるところからはじめられた。

ところが，昭和43年ごろになると，従来は読解指導の延長として考えられていた「鑑賞指導」が，読書指導の考え方の中で扱おうとする考え方が輿水実 (注 3) や藤原宏 (注 4) などによって唱えられ，読解指導は読解技能の養成にしぼるべきだとする考え方が有力になってきた。

これまで，読解指導の中に文学的な味わいや内容的価値を指導することに重点をおいていた人々は，この新しい考え方に対して，とまどい，自信をなくし，どうしたらよいのかわからなくなって混乱が大きくなってしまったのである。読解指導の中にこのような楽しさを求める人は，五年を経過した現在でもかなり存在するし，この点が明確に把握されないかぎり，両者についての混乱は解決しないように思われる。

四　昭和44年の読書指導研究の概観

1.　読書指導と文学教育との関係

今回の学習指導要領の改定にともなって，「文学教育」ということばは，従来から民間教育団体の間でおもに使われていたために，直接的な形で学習指導要領の中に持ち込むことはできないので，文学教育が意図するところやその内容を，「読書指導」の中にもりこんだのだとする説がかなり多くの人々から出された。それにともなって，国語科の読書指導では文学の教育をすればよいのだという考えが支配的になり，読書指導の研究物の多くがこの傾向のものによって占められるようになった。

そもそも「読解指導」とか「読書指導」ということばは，国語科の指導形態上の用語であるのに対して，「文学教育」ということばは，文章ジャンルの上での用語であるから，両者を同じ次元におくことそのものが不可解であると私は考えているが，この点は議論の対象とはほとんどなっていない。「文学教育か読書指導か」という見出しの雑誌の特集 (注 5) さえ出てくるほど，この問題は過熱化していった。

文学教育は作品そのものが主人公であり，犯すべからざる作品に対して，学習者をいかにしてせまらせるかという点にポイントがある。（この考え方は，文学教育関

係者すべてのものではなく，多数意見である。）それに対して，読書指導では学習者自身の読書目的によってその活動が限定されてくる。学習者自身が主人公なのだと考えられる。このことが両者の関係を考えるための土台となるはずなのに，あいまいなままに，両者の定義すら定まらないままに議論は進んでいったわけである。

文学教育の話題と同時に，「鑑賞指導」をどう考えたらよいかという問題も提起された。私は，読み手と作品との対話を深めていくという立場で，新しい鑑賞指導についての意見と実践例を発表した。（注 6）

2. 副読本作成の活発化

小中学校とも新しい学習指導要領への移行期間であり「読書単元」の組み立て方が，いろいろの角度からなされた。その当時の国語教科書にはまだ「読書単元」はなく，そういう考え方がなかったので，いきおい，補充教材や副読本についての研究がさかんになった。その中のおもなものを次に紹介する。

① 国語教科書と密接に関連していて，年間通して使える副読本。学習研究社の『中学生の読書シリーズ』各学年がⅠ（光村図書の準拠版）とⅡ（その他の教科書の準拠版）からなっており，かなり広範囲にわたって使用された。

② 国語教科書とは直接関係しないが，副読本としての形式をとっているもの。正進社の『中学生の文学』（全12巻）は，学年別の形式はとっていないが，巻によって難易度がくふうされているもの。

③ 一作品一冊主義で編集されているもの。全国学校図書館協議会の『集団読書テキスト』（小学校用13冊・中高校用13冊）

④ 一作者一冊主義で編集されているもの。文庫本の形式をとりながら，中学校の国語教科書との関連を考慮して編集してあるもの。

○『新学社文庫』全36巻

○『明治図書中学生文庫』全16巻

○『正進社文庫』全12巻

これらは，いずれも昭和44年度中もしくはそれ以前に発行されたものであり，それぞれかなりの売行きを示しその後数多くの類似書を生むようになり，学習参考書業界にとって大きなブームをもたらした。

五　昭和45年の読書指導研究の概観

1. 啓蒙の時から実践の時へ

昭和43年小学校，昭和44年中学校と学習指導要領が告示され，移行期間に入って，国語科の読書指導が現実の問題として，それまで読書指導に全然興味を示さなかった多くの国語科教師の上にのしかかってきた。昭和44年までの数年間を啓蒙の時期，そして，昭和45年からを実践の時期として区別することができそうである。

この一年間，読書指導に関する研究物は急増したし，国語教育関係の月間雑誌が読書指導の研究を多く掲載するようになった。そのために，点数こそ多くなったけれども，一つ一つの研究物の内容について検討していくと過去数年間の研究よりも質的に低下したお座なりのものが目立つようになってきた。

新しく改訂された小学校の国語教科書にそった，読書単元や読書教材に対する考え方や対処のしかたが，研究の主流を占めるようになってきた。そして，指導過程に関する研究が活発化してきた。

六　昭和46年の読書指導研究の概観

1. 小中学校の国語教科書における読書単元

昭和46年になると，小学校五社，中学校六社の新しい国語教科書が出そろい，読書単元の構成のしかたが大きな話題となった。（注 7）

① 小学校の読書単元の構成のしかた

国語教科書を発行している五社とも「読書指導単元」を設定しているが，単元のしくみの特色としては次の点があげられる。

A　文学あるいは非文学の読書を経験させ，発展として自発的な読書をさせようとするもの。教材は文学教材や非文学教材そのものが，長文でまとまった形でのせられている。

B　さまざまな読書活動によって多種多様な読書方法にふれさせ，読書生活を向上させようとするもの。教材は作品の紹介と読書活動の指示，読書技能や読書態度についての解説文などである。

実際には，A型（東書・学図），B型（日書），AB混合型（光村A＞B，教出A＜B）の三種類に分類できるが，読書指導に対する基本的な考え方は大同小異である。

同一教材を「読解単元」で扱う場合と「読書指導単元」で扱う場合が9例出ているが，その大きな特色は，前者で最要語句として取り出しているのに対して，後者では注をつけていること，「学習のてびき」が前者では読解のためのてびきであり，後者では読書のてびきとなっていること，「ことばの練習」が前者にあって後者にはないことなどである。これだけの配慮で，両者をはっきり使いわけて指導できる現場の教師はどれだけいるだろうか。たいへん疑問に思われる。

② 中学校の読書単元の構成のしかた

国語教科書を発行している六社のうち，「読書指導単元」を設定しているのは三社（光村・学図・日書）だけである。小学校に対して，足並みが乱れている事実がはっきりしている。しかも「読書指導単元」を設定している三社の考え方がばらばらなのであるから困ったことだ。

光村　各学年二回，年間11単元のうち，第4単元（7月）と第11単元（3月）に特設している。各単元には，事実物語と小説，それに解説文がついている。各単元の末尾には「読書のてびき」と「読書案内」がつけられている。

学図　各学年一回，年間11単元のうち，第6単元（10月）に特設している。各単元には，報告文と伝記と小説それに解説文＋感想文がついている。各教材の末尾には「読書のてびき」と「読書案内」がつけられている。

日書　各学年一回，年間16単元のうち，第6単元（7月）に特設している。各単元とも一教材であり，それぞれ「学習のてびき」と「ことばの学習」がついていて，内容的には「読解単元」の扱い方と変わらないものである。

他の三社は，「読書指導教材」（教出），「読書指導をめざした教材」（東書），「読書指導的扱いをする教材」（三省堂）を設定しているが，「学図型」が東書，「小学校のB型」が教出，「日書型」が三省堂とまちまちである。

七　昭和47年の読書指導研究の概観

1.　読書指導の新しい混乱状態

新しい学習指導要領の読書指導が重視され，新しい国語教科書で読書単元が設定され，多くの国語科教師の目が読書指導に向けられて数年たってみると，年間計画にしろ，単元計画にしろ，指導過程にしろ，教材にしろ，何一つ定説となり定着したものがない事実がだんだんはっきりしてきた。そこでこの一年間にも，数多くの実践と学説が続出している。このような状態を「新しい混乱期」と私はみている。「新しい」と修飾語をつけたのは昭和30年代にも読書指導の混乱期・混迷期が長く持続したことと区別するためである。

2.　情報処理の読書の推進

数年前から「情報読書」ということばが，読書指導に関係する人々の間でよく使われるようになってきた。このことばは，「情報化」「情報化社会」などのことばと同時に使われる傾向が強い。科学がいちじるしく進歩しつつある現代において，正確な知識や情報を敏速に伝え情報を的確にとらえ，判断し，思考し，創造していくことの大切さが認識され，教育の世界での話題になることによって，「情報読書」ということばがクローズアップされてきたわけである。

ところが，この数年来使われている国語科での情報読書ということばは，「非文学教材の読書指導」イコール「情報読書」だという考え方が根強くはびこっている。「文学読書と情報読書」というような対立関係でとらえている人もかなり存在している。現場の実践研究の中にも旧式な「調べ読み」そのものを情報読書として位置づ

けているものが出てきている。

しかし，私は，読書をさらにこまかく分類する場合は文章のジャンルによってわけるのではなく，読書目的によって区別すべきであると考えている。(注 8) 一つのテーマを解決するために読書活動を展開していく場合，国語辞典や百科事典をはじめ，社会科学や自然科学，哲学や文学などの資料を数多く使用して，結論を導き出していくのが普通であるはずである。

そのような意味で，最近は「情報読書」に関する研究が数的に増えつつあるが，内容的な面からみると，まだまだ未開拓の分野であるとみてよい。

八　現在における読書指導の問題点

昭和47年12月に文部省主催の「昭和47年度小学校教育課程研究発表大会」が開かれたが，国語部会での研究テーマは，読書指導であった。各都道府県から代表が出てそれぞれの地域で問題になっている点や研究がすすめられていることがらについてプリントを提出し，数県が研究発表したのであるが，その発表資料集についての分析を私の手によっておこない，すべての県から一つ以上の問題点を拾い上げ，合計100の問題点に整理してみた。この集計結果については，昭和48年6月の日本読書学会の月例研究会で発表したが，その概略を次に示す。

まず，問題点を大づかみにすると次のようになる。

順位	問題点の項目	点数	大項目
1	指導過程に関するもの	14	D
2	文学教材の扱い方	12	C
2	非文学教材の扱い方	12	C
2	読書単元の組み立て方	12	B
5	補充教材の必要性と選定のしかた	11	B
6	読むことの意味や読書能力	8	A
6	個人の読みの重視	8	A
8	読書指導の時間に関するもの	7	B
8	年間計画の立て方	7	B
8	他領域の読書指導との関係	7	A
11	読書指導と読解指導との関連	6	A
12	読書活動の評価に関するもの	4	D
	その他	4	
	合　　計	112	

取り上げた問題によっては，いくつかの項目にまたがるものもあるので，合計の数は100以上になった。これらの問題点をさらに大きくまとめると，

A	読書指導の基礎的な問題	29	25.9%
B	指導計画に関する問題	37	33.0%
C	教材に関する問題	24	21.4%
D	指導過程に関する問題	18	16.1%

の四項目にしぼることができる。（その四分類は上の表の末尾に示してあるA・B・C・D）である。

A　読書指導の基礎的な問題

「読むことの意味・能力」については，香川県から「読むとは，作者と対話することであり，それを自己の成長に役立てることである。読み手の主体性の確立が重要だ」という指摘があり，愛知県から読書指導を進めるにあたって「どんな子どもに育てるのかを決めること」が大切だという注目すべき提案がなされている。「読みの力点のおき方」については，秋田県・熊本県から発言があり，「読書指導の意義」については，栃木県・大分県から，「読書能力」については，大阪府・佐賀県から発言があるが，「国語科における読書指導の限界を見きわめ，本を多く読む子どもを育てるというより，まず楽しく喜びのある読むことの学習を目がける」とする大分県の提案は，読書能力の育成・他領域の読書指導という二つの面から考えなおすべき大きな問題を含んでいる。

「個人の読みを重視しよう」という提案は，授業の中で個人の読みに費す時間を多く生みだそうという趣旨のものであるが，いずれも内容面がともなわず，かけ声だけに終わっている感が深い。重要な問題だけに，今後の研究の深まりが欲しいところだ。

「他領域の読書指導との関係」では，その大部分が学校図書館での読書指導にふれたものであるが，北海道の「国語科の読書指導と並行して，日常の読書活動の機会

（地域ぐるみ・学校ぐるみの手だて，他教科との関連）を多くするようにしたい」という提案は注目に値する。

「読書指導と読解指導との関連」についての発言は，いずれも従来からくりかえされているわくの中でのもので，新味にとぼしいものばかりであった。やはり，実践を通した具体的な提案でなくては説得力がないものになってしまう。

B　指導計画に関する問題

現在の読書指導が現場での実践の時期であるだけに，この問題が全体の三分の一を占めたことは，いちおう評価してよいと思う。しかも，具体性をともなった建設的な発言が多い点も特筆すべきことであろう。

「年間計画」については，年間計画立案の手順を，宮崎県が「㋐家庭読書環境調査，㋑児童の読書傾向調査，㋒教科書の読むことに関する単元調べ，㋓学習指導要領の研究」という順序でとらえており，年間計画表の項目について，北海道から「㋐目標，㋑月，㋒単元，㋓図書選択(興味)，㋔読書技術，㋕読書領域，㋖読後処理，㋗図書館利用指導，㋘関連図書（一斉指導図書・紹介図書)」とこまかく細分化した提案があり，さらに，石川県から「指導計画表は空文化する傾向がある。児童の実態に即し，読書の系統をふまえて，低・中・高学年へと力をつけていくような計画でなければならない」と苦言を呈されている点も反省すべきことであろう。

「読書単元」については，愛知県は，いっせい読書の指導展開の類型として，「㋐教科書の読書単元が少ないので，補充教材による読書教材から読解指導へはいったり，読書・読解を並行して扱ったりする。㋑読解指導の発展として補充教材を扱って読書指導を行なう。㋒読書中心教材から発展させて，類似主題のものや同一作者などの補充教材を使って読書指導をする。」のような三つの型をあげている。愛媛県は読解単元の読書的な配慮による指導について，「㋐読書―読解―読書の体制を導入する。㋑筆者の読み手に対する配慮や筆者の感情のかげりに着目する。㋒感性的な読みとりを加味し，想像・連想を重視する。㋓知的発見に喜びを持たせ，知るため調べるための読みを重視する」と，読解指導と読書指導の接点を見い出そうとしている。京都府では，教科書教材と補助教材の関係について，「㋐はじめの段階に用いることはあまり効果的ではない。㋑中ほどに補助的に用いることは読みを拡大したり深めたりする上で効果的である。㋒読書の方法的な指導では，内容的に発展のあるものや同一作者の作品などは，取り扱いの終末に用いると効果的である」と実践に裏づけられた反省を提出している。いずれも注目すべき内容である。

「読書指導の時間的な配慮」については，山梨県が「現行教科書の読書教材を利用して年間三単元，30時間前後とする」香川県が「読書単元は年間五単元程度」，和歌山県が各学年の配当時間を「一年33，二年48，三年44，四年45，五年40，六年40」，石川県が「一つの教材で長くても4時間ぐらい」，神奈川県が「教科書教材に時間をかけすぎている。もっと少ない時間で指導できる計画や方法が必要だ。」などの提案をしている。県段階でもんできた結果だけに，それぞれの数字の重味を感じさせられる。

「補充教材」については，その必要性と選定の観点を追求したものが多いが，新鮮味のあるものは少なく，従来からの発言に含まれるものばかりであった。

C　教材に関する問題

「文学教材の扱い方」については，想像読みやイメージ化に関しての実践的なくふう，読み聞かせの重要性，感想の扱い方にかかわるものが多かったが，『おじいさんのランプ』の展開で，「ランプを割った場面の情景から想像されることを言ってごらんなさい」という発問に対する児童の反応の類型を，㋐即文章思考型，㋑追憶反すう型，㋒事象追及型，㋓洞察思考型の四つに分類した岡山県の報告が注目をひいた。

「非文学教材の扱い方」については，その基本的な観点に関して，埼玉県が，㋐非文学でも初発の感想を大切にする。㋑導入の指導で児童と教材の落差をうずめる。㋒初発の感想の中から中心課題をしぼる。㋓読みとった内容を「わかったこと」にとどめず生活の中で価値化す

る。㋔「拾い読み」「要点をはやくキャッチする読み」「内容をじっくり考える読み」の能力も必要である。の五項目を示している。大分県は，㋐生活の中にころがっている問題を発見し，目的や問題をもって読ませる。㋑筆者のものの見方・考え方をとらえ，わたしはどう思うか考えさせる。㋒題目・小見出し・序文などを手がかりに，全体を速く概観する力を育てる。㋓一つの資料だけでなく，多くの資料を求めて読んだり確かめたりする態度を育てる。㋔単に知識・情報を受容するだけでなく，主体的な受けとめによって自分の考えをつくらせる。の五項目を示している。いずれも非文学の読書指導を考える際の基本となるべき基本的なことがらであると思う。

なお，「指導過程に関するもの」については，私自身の案の提案と説明を兼ねて，別の機会を期したいので，ご了解いただきたい。

（注）

1　日本読書学会編集委員会　読書に関する文献1969—1970　読書科学53・54号　100～129　昭和46年

日本読書学会編集委員会　読書に関する文献1971　読書科学58号　113～131　昭和47年

2　増田信一　1968年の読書科学の研究　教育学的研究(II)読書指導　読書科学46号　9～15　昭和44年

3　輿水　実　国語科基本的技能の指導　第3巻　序　明治図書　昭和43年

4　藤原　宏　読書指導講座　第一巻国語科教育と読書指導55ペ　明治図書　昭和43年

5　明治図書　教育科学国語教育　昭和45年1月号

6　増田信一　国語科における読書指導　昭和43年の収穫と問題点　東京学芸大学附属大泉中学校研究集録10号　36～51　昭和44年

増田信一　国語科における読書指導　昭和44年の収穫と問題点　東京学芸大学附属大泉中学校研究集録11号　6～27　昭和45年

7　小川末吉　小学校教科書「読書指導単元」の比較　教育科学国語教育175　21～28　昭和48年1月号

増田信一　中学校教科書「読書指導単元」の比較　教育科学国語教育175　29～36　昭和48年1月号

増田信一　国語科における読書指導　昭和47年の収穫と問題点　東京学芸大学附属大泉中学校研究集録第13号　2～17　昭和48年

8　増田信一　国語科における読書指導　昭和46年の収穫と問題点　東京学芸大学附属大泉中学校研究集録第12号　13～18　昭和47年

読書指導の教育学的考察

―教室の読書指導をどう考えるか―

小金井市立前原小学校
水野寿美子**

1. 研究の動機

読書指導の曲がり角という言葉はすでに何年も前から耳にしてきているし，私自身もしばしばよく意味のわからないままに平然として使ってきたものである。とくに昭和46年の学習指導要領改訂に前後して読書指導の意味が問われ，その方法的なものも盛んに論じられるに及んで，ますますこの曲がり角はさまざまな問題をはらみつつ大きな開きを示すようになった。指導要領では読書指導を明確に国語科の中に位置づけはしたものの，実際にはその中に留まらずより広範に，しかも多くの指導時間を費して行われているむきがかなりあるようである。形式的には読書指導の位置は限定されたものの実質的には時間的，空間的な広がりをもって子どもたちの生活の中へはいりこんでいっていると言えよう。即ち，国語科の中だけの読書指導にあきたらず，それを生活全般にまで広げたものがあり，あるいは文学を中核にした指導があり，中には母親が学校で放課後に親子読書という形で読書指導のようなものを行なっているものもある。

このように読書指導はまちまちな形でありながらも多くの指導者によって熱心に行なわれている。これはたいへんに喜ばしいことではあるが，その結果うっかりすると行きすぎた読書指導によって起こる弊害があたかも高度な生産性の裏に発生したスモッグのように存在するのではないかというような危惧が生じてきた。

第2に上述のようにさまざまな形で行なわれている読書指導に対して，教育の専門家としての教師，とくに学級担任のやるべき読書指導とは何かをつきとめたいというねがいがある。教師は指導要領の示すところに忠実に従っていればよいので，それこそプロフェショナルなものであると言ってしまえばはなはだ簡単であるが，読書指導はそのように簡単にわり切れないところに幾多の問題が存在することになるのではなかろうか。私にとって今こそ本とうの意味での読書指導の曲がり角にさしかかっているといってもよさそうである。

第3に，実際に教室で読書指導をしながら子どもたちの中に多くの読書以前の問題があることを見せられ，読書指導は子どもをとりまく諸要素，あるいは子どもひとりひとりを形造っているさまざまな条件との相互関連性を重視して行なわなければその目的を達成することは困難ではないかということを痛感した。

以上のような点から，教室での担任による読書指導を今日の時点でもう一度根本にまでさかのぼってつきとめてみることの必要性に迫られたものである。

2. 教育学的読書指導

私は私自身の上記のような課題に対して，担任教師が教室で行なう専門的な読書指導は教育学的でなければならないという解答を用意してみた。なぜならば，一つには総合的，多面的でなければならないということでありもう一つは実践の積み重ねがなければならないという教

---

* On reading guidance

** MIZUNO, Sumiko (Maehara Primary School, Koganei-city)

育科学的様相を多分に要求されるからである。

(1) 総合的・多面的な読書指導

読書指導はすでにいろいろな面から研究がすすめられてきているが，それがそれぞれの分野から究明されるだけで，より専門的に分化した研究がすすめられながらもややもすると総合性に欠ける憾がないとは言えない。しかし，読書指導はできるだけ児童に対して総合的に行なわれることが望ましいと考える。教科指導の分化がすすんできた現状においては尚さらのこと読書指導にこそ総合性が要望されてもよいのではなかろうか。文字をよく読み内容を正しく理解し，適切と思われる批判・鑑賞ができればそれでよしとするか。あるいは知識が増したり，判断力が養われたりということだけで評価してよいか。読書指導はこうした断片的な効果をねらうだけでなくひとりの人間をより総合的にとらえた段階において始めて評価されるべきであり，全人格の向上を俟ってその価値が問われなければならない。しかもこの人格をより総合的，多面的にとらえられるのは担任であると言えそうである。私もかつて読書を中核とした学級経営を提唱し，読書を通してすべての教育が可能になると考えたこともあった。しかし，本は子どもの生活の中の一接点にすぎないことを思うときにこのような読書オンリーの考え方は打破されなければならないのではないかと私自身の過去の考え方に対して疑問符をうたざるを得ないのである。

もちろん私は，読書指導は不要であるといったり，指導内容を否定するものではない。しかしもう一度その意義を根本にもどって考えてみないと，とかく方法的なことにのみこだわりすぎて本末転倒するようなことにもなりかねないのではないかとの疑問をいだくものである。ややもすると読書の意義や目的を二の次にして子どもには本を沢山読ませなければならない，よい本を与えなければならないという教師の使命感がうっかりすると子どもを無理な読書へとかりたてるような結果になる。ましてそれが教師の一方的な好みや，感情・イデオロギーなどでおし切られたのではたまらない。例えば母親の行なう読書指導（こう言ってよいかどうかは疑問であるが）は広義の教育の範疇に属するものでいわゆる教化と呼ぶにふさわしいものであるから，その作品に対するひたむきな感情や一面的なとらえ方をそのまま子どもたちにぶつけても許されるが，教師の場合はより科学的，計画的意図的な配慮があるべきである。

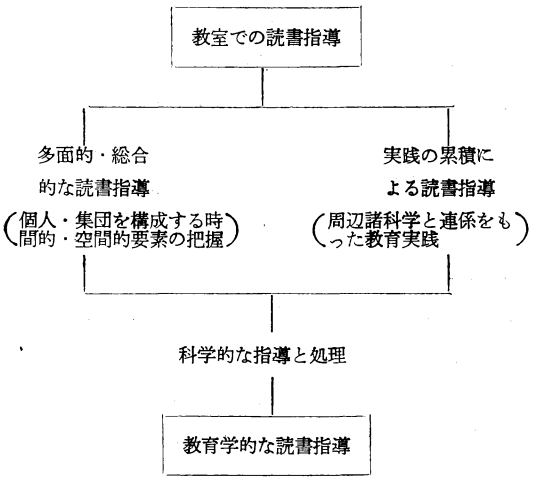
(2) 実践の累積による読書指導

村井実氏は「教育学はそれが真に近代的な学問として確立し進歩するためには，教育の現実に関する経験科学的な研究を抜きにして思弁の世界に飛翔するわけにはいかない」ともまた「教育の実践は教育の科学の根拠でもありその目的でもある」とも言っている。私がここに読書指導の教育学的考察というのはこうした教育科学的考察を意味するものにほかならない。もちろん心理学，生物学，社会学などあらゆる周辺の諸科学と関連を持ちながら教育諸問題に取り組み，教育実践を積み重ねてそこに読書指導の原理をみつけ出して行くようにしたい。こうした帰納的な研究のつみ重ねがあって始めて読書指導の近代化科学化ということが言えるのではなかろうか。そしてまた，こうした積み重ねの経験が得られるのは担任教師をおいてほかにはないと再び言わざるを得なくなる。私が教育学的考察と言い得るゆえんであるかもしれない。

しかし，これは単なる日々の実践そのものに価値があると言うのではなく，それはあくまでも科学的経験の上になるものであることは言うまでもない。上述したように教師のひとりよがりや思いつきだけで行なった指導では実践の累積を教育科学として考えることはやや危険がある。担当教師は子どもの性格，心理的な発達の様相，家庭環境，能力などすべてのデーターをもち合わせているし，社会的要求も学習のための系統的な条件も充分心得ているはずである。そこでこれらを個人の上に投影したところのより科学的な読書指導が可能になるはずである。

以上，私が教育学的考察というところを簡単にまとめてみると図1のようになる。

図1　教育学的読書指導



さて，上記のような読書指導を私が考えざるを得なかったのは日々の実践の中でもう一度子どもそのものの教育という原点に立ち帰ってそこから読書指導について改めて考え直す必要にせまられたからであり，言いかえればそれは従来私自身でやってきた読書指導に対する行きづまりを覚えたからであるかもしれない。しかしともかくもエデュカティオという語源の意味するところに従って本が読めるための可能性（これは単に読書力を意味するものではない）をできるだけ多角的にみつけ出し，それをひき出すようにすることこそが真に読書指導につながるものではないかと考える。そこで論のすすめ方としては逆になるが，私をしてこのような問題にとり組ましめた実態をいくつか紹介してみたいと思う。

3. 実　践　例

(1)　読書に関する興味調査から

私が今までに調べたところによると時と処とを選ばずほぼ90%前後のものが読書は好きだと答えている。ただそれを阻害する条件は幾つかあるにしても，一応子どもは本を読むことは好きだとの前提にたって今まで指導をすすめてきた。たしかに指導如何によっては子どもたちは喜んで本を読んでいるようにも見える。しかし上のような前提を認めることはやや無理があるようにも思われてきた。

最近私が行なった興味調査によれば，テレビ，スポーツや遊びに強い興味を示すものは男女ともほとんど読書に興味を示さない。特に男子の場合にその傾向が強い。教科学習的なものに興味のあるものは男女ともに読書を選んでいるが，女子は男子よりも差が大きく，いわゆる女子は本好きと言われる実態がうかがえる。理科，図画工作，手芸に関心のあるものは男女が全く違った反応を示し，男子は行動的なものを好み女子はむしろ静かに本を読むことが好きなようである。また，実験とか図画工作などのように創造的なものに対する興味は男子に強く現われているという解釈もできるが読みにおける創造性は女子の方により多くみられるようである。

さらに，読書という行為はかなり精神的な努力を要するものであり，安易にわれわれが本好きといっている子どもの読書に向かう姿勢をもう少し考えてみる必要がありそうである。私はすべての子どもに本好きであってほしいと望むよりはむしろ努力しながらでも読書しようとするところに教育的な意義を認めたいと思う。もちろん読書の楽しみを知らない子どもたちのために読書興味を誘発したり，より低次な段階に留まっているものに新しい文化的な価値を創造できるように指導することは必要であるが，従来ややもすると本好きな子どもということにだけ眼が向けられて本をあまり好まない子どもの努力の過程を軽視するきらいがあったのではなかろうかと反省するものである。

(2)　読書反応と児童の実態から

先に本好きということばが出たが，ふつう本好きというと読書量や，読書力を中心に考えやすい。しかし，子どもひとりひとりについて読書がどのように位置づけされているか，またその人格にどんなかかわりあいをしているのかもう少し全体的なとらえ方をしてみたいと思う。

例えばA児は読書生活のすべての面でのぞましい状態にあるし，検査の結果，道徳性，適応性ともに高いとみることができる。読書反応も豊かで深味があり，社会事

象に対する批判も的確である。さてこのA児に対して読書はどのような形で影響を及ぼしたのであろうか。低学年のころから読書には興味をもち，いつもよく読んでいたがとかく孤立しがちで，体力を要するようなことはすべて拒否しては隠れるようにして読書を楽しんできた。本を読むこと以外は無気力，無責任で口数だけは多いが行動が全くそれに伴なわないというのが実態であった。当時の読書反応などを調べてみると，貧弱でひとりよがりなところが多く，自己の情緒の不安定をカバーするために読書へ逃避していた観がある。その後高学年になって仲のよい友だちができ，集団の中で活発に活動するようになってからは本を読まなくなってしまった。しかし見違えるように活発になり，性格も明朗になった。やがて彼の属するグループが読書に興味をもち始めると再び彼もまた読書家に戻った。だがかつてのような逃避傾向は全く見られず読後感なども友だちと自由に話し合うことが多くなった。これなどは，脱読書の時期が彼を大きく成長させた一例であり，こうした時期を経て始めて本とうに読書する子どもに育ったと言えよう。このように読書は彼の場合その発達と複雑なからみ合いをしながら今日に到っている。

D児は低学年のころからいわゆる問題児として屢々職員会議の話題にものぼるほどの子どもである。道徳意識も低く，教科学習はもちろんのこと，学校生活全般にわたって未発達な面が多い。ことに運動機能が劣り，巧緻性にも著しく欠けるためにコンプレックスにおちいることが少なくない。例えば友だちと争って相手の洋服をひどく引き裂いたり，学校の倉庫の石油を全部外へ流し出してしまったりするような異常行動を度々するような子どもである。読書能力も低く量も少なく，感想文も稚拙である。だが感想文の内容をみると比較的豊かにほのぼのとした気持ちがあふれている。周囲，ことに学校生活にうまく適応できないために，かえって作品の中の人物やできごとに対する理解や感動も人一倍強いのかもしれないが，平素の問題行動からは，はかり得ない内面の豊かさ暖かさをとつとつと語る読後感から知ることができた。こうしてみると彼のひき起こすさまざまな問題は彼自身の性格からくるものではなくもっと外的な要因が働いているとみなければならない。そして，彼は不読書児ではなく読書を可能にする内的な要素を人一倍もっていることがわかった。ただ現在は技術的な面，基礎的な読みの面で不充分なところがあるだけである。

それにひきかえ，E児，J児はともに知能も高く，学力，読書生活などすべての面ですぐれている。道徳性検査の結果も環境適応性も申し分ない。とくに読書力はクラスの中でも高く，感想文などを書かせると中々すぐれた文章表現をする。しかし読書反応調査の結果をみると余り豊かとは言えない。前掲のD児の知能や学力などから比べればもっと豊富な反応結果が出るはずであるが実態は貧弱である。さらに道徳性検査，適応性検査もともに結果だけはよいが何れも信頼度が非常に低くテスト結果は全く信頼できないことになってしまった。これは感想文の文章表現だけはすばらしくても何となく上すべりの感があったことの裏付けとも言えそうである。つまり自己の感動とは別に頭の中だけで感想文を作り上げることが行われるということも考えられるのである。このような子どもはややもすると読書優秀児の範疇にはいるものだがこうして多面的にとらえてみると幾多の問題を内包していることが発見できる。

以上ごく一例にすぎないが，読書という行為を他の様々な要素と関連づけて，できるだけ包括的にとらえようとすることは読書指導が単なる技術指導ではなく教育的価値を多分に有するものであることをはっきりと意義づけるであろう。

(3) 中等教育以後の実態から

先に私は教育の原点に立ち帰ってということを言ったが，これはとりもなおさず子どもそのものの教育に立ちかえるということで，読書の主体である読み手そのものを教育することが中核となるはずである。指導者が変ったり，いなくなったりするとすぐに読書の習慣がくずれたり，書物から遠のいてしまうのでは本とうに充分な読書指導がなされたとは言えないであろう。そうした見地

から小学校課程を終了して以後の読書の実態について調査してみたが，その中でとくに本課題に関連が深いと思われるものだけをとり出してみることにする。（表1）

様相＼時期		幼	小	中	就職	高	大	理　　由
読書期	男	0	31	1	1	7	4	精神的・時間的ゆとり，物的環境，雰囲気，指導，逃避
	女	0	19	2	0	3	2	
不読書期	男	4	0	17	0	7	2	精神的なゆとりなし，受験，物的環境，相談相手なし
	女	7	0	12	0	4	0	

表 1　本がよく読めた時期，読めなかった時期について
（調査対象　大学2年，高校3年，中学3年）

中学生期はたしかに読書しにくい状態にあることはうなずけるが，それは彼等をとりまく外的な諸条件によるだけでなく，それまでの読書指導の過程に問題がなかったかどうかを反省してみる必要はありそうである。とくに小学校の場合は担任の指導が大きな影響力を及ぼすのでそれを取り去ったときにもろくも崩れるような状態であるとしたら，それは小手先の読書指導としか言えないのではなかろうか。今回の調査の中から私の反省のよすがともなったものを一，二あげてみたい。

「私は自由に思うままに本を読んでみたいと思っています。小学校のころは随分読書に専念しました。今もその思い出は忘れられず，何とかして読んで行きたいと思うのですが，今はだれも相談相手になってくれる人もなく教科書の中に出てくるものだけを読んでいます。こうして私は本を読む楽しさを少しずつ忘れかけています」（中3女）

「私は小学校のころから家庭でも学校でもずつと選択された本だけを読んできた。いつも私の手もとにあるのはすぐれた作品や，自分の学習や生活にとってプラスになる本だけであった。しかし現在私の身のまわりには選択されていない本がいっぱいある。全くくだらないと思えるような本，さっぱり私の生活にとって役に立ちそうもない本，私たちはこのあらゆるものの中から自分で本とうに必要なものを選択して行く態度がなければならないのではなかろうか。しかし選択された本の中だけで物ごとを充分に考え，正しい判断をする力がつくかどうか疑問である。案外くだらないと言われている本の中にだって私にとってとても大切なことが書いてあったりするものだ。本はやっぱり自分で選ぶべきであり，先生は選ぶ力だけをつけておいてくだされば，あとはほっておいていいのではないだろうか。（大学2年女）

4. むすび

以上私の教育実践の中に生じた読書指導上の諸問題から学級担任としての読書指導はどうあったらよいかを考えてみたわけであるが，端的に言えば読書指導以前に教育があるということである。学級経営が充分にできていないところでの読書指導は不可能であり，主体である子どもそのものの教育を尊重することこそ読書指導の基盤であると考える。しかも読書指導は本をよく読み，感想や批評をまとめるといった一連の知的活動に留まるものでなく，ヒルティが「読書を，さらにその産物である知識をあまりに高く評価しすぎてはいけない。読書の主眼と読書のもたらす主なめぐみは知識でなく行為である。……よき行為に移って行かないようなすべての知識は無益な所有であるばかりでなく，使わないと害になる所有である。」と言っているように，それが行為にまで高められるところまで行きつかせるのでなければ充分とは言えない。

さて，私がこのように考えたことは，ごくあたりまえのことで私ひとりの悩みであるのかもしれない。しかし読書指導ということばがだれにも耳馴れてきたこのごろなればこそ，敢えてこのような問題を提示して御指導をいただきたいと思うものである。

参考文献

海後宗臣他編　教育学の理論　小学館
カール・ヒルティー　読書と演説　角川書店
山田栄ほか　学年別道徳性検査　6年用　日本図書文化協会
織田正ほか　環境適応性検査　6年用　日本図書文化協会

集団読書における長編指導の方法*

明石市立朝霧中学校
神　岡　孝　也**

はじめに

一般に「長編」と言えば「ジャン・クリストフ」とか「チボー家の人々」のような長編小説とか大河小説をさすわけであるが，ここでは，これまでの小・中学校における短編中心の集団読書の実態から，短編でないもの――もっとわたし自身の今の気持ちに即した言い方をさせていただくならば，中編も長編も大河小説も，また，文学だけでなくノンフィクションも知識の本も，すべて長さのゆえに敬遠されてきたものは一括して「長編」としてあつかいたい。

ところが，ふだん生徒が読んでいる本というのは，そういう長編であるから，別の言い方をすれば，これまでの集団読書は，生徒が読んでいるような本を敬遠して正面からとりあげずに，国語の教科書教材と大差のない短編ばかりをとりあげてきたことになる。このことは，きわめて不自然なことである。この不自然さの積み重ねがここ10年来増加をつづけている不読者層の増加と関連なしとしないのである。そういう意味で，「長編」ということばのなかに，長さのゆえに敬遠されてきた本とともに，生徒がふだん読んでいる普通の本という性格をもたせたい。

この小論では，以上のような性格をもつ「長編」について，指導上の問題点がどこにあるのか，また，どう指導していけばよいのか，わたしの実践をまとめながら考えてみたい。

1.　長編指導の現状

はじめに長編が敬遠されている現状を検討しておきたい。それには，滑川道夫のまとめが参考になる。(注 1)

滑川によれば，国語科における長編指導にはふたつの立場があり，ひとつは，短編方式，もうひとつは，読書案内方式と名づけている。前者は，短編によって長編を読む基礎を養っていけばよいとする立場で，後者は，長編を教材にすることは望ましいが，国語の授業のなかであつかいきれないから，長編へ導くための読書案内をくふうして行なおうとする立場である。そして，このどちらの立場をとるにしても，国語の授業のなかで一冊の長編をとりあげ，その読み方を指導することはない。長編指導は，国語科から学校図書館，学級文庫，家庭などの自由読書，個人読書にまかされているのが現状である。

以上は国語科における長編指導についての滑川の概括であるが，ここに述べられているように，長編指導が国語科から学校図書館，学級文庫，家庭にまかされても，そこでゆきとどいた指導がなされておれば問題はないわけである。しかし，現状は国語科の場合と同様，学級においても，学校図書館においても，とりあげられているのはほとんど短編で，長編の指導としては，やはり読書案内程度にとどまっているところが多い。それ以上のことを行なっているところは，よほど熱心なところか，読書クラブのような小グループのあいだだけである。家庭については，ほとんどなされていないのが現状である。

滑川のさきの概括は昭和45年のもので，その後，長編指導の必要が叫ばれるようになり，昭和47年全国学校図

---

*　Reading instruction methods of long works.

**　KAMIOKA, Takanari(Asagiri Junior High School, Akashi-city)

書館研究大会兵庫大会において，はじめて「長編の読書指導」の分科会が設けられるようになった。このことはひとつの前進であったけれど，そこで話しあわれた内容からすれば，実践・研究ともに緒についたばかりで，現場の流れを変えるほどの力になっていないことがわかる。(注 2)

このように，長編が国語の授業でも，またその他のところでもとりあげられないのは，どこに原因があるためだろうか。

一般によくあげられるのは，次の三点である。

(1) 指導時間の問題。

短編をとりあげるのにも困っているなかで，長編をどのようにしてとりあげるか。とくに，50分の単位時間のなかで，どのようにして指導すればよいのか。

(2) テキストをそろえる問題。

短編でも必要数そろえることはむずかしいのに，経費の高くつく長編テキストをどうしてそろえるのか。

(3) 生徒の能力差の問題。

5ページ，10ページの教科書教材さえ読めない生徒がいるのに，どのようにして長編を読ませるのか。

しかし，わたしは，これには教師側の問題があげられていないと思う。それは，次の二点である。

(4) 準備の問題。

短編なら20分もあれば読んでしまえるが，「ひとすじの道」（丸岡秀子著）とか「苦海浄土」（石牟礼道子著）となると，そうはいかない。それに，集団読書のテキストともなれば，1回ぐらいの読みではたよりない。何回も読みなおして，指導準備をしなければならない。その点短編はやりやすいし，それに，集団読書テキストになったり，国語教科書に載っているような名作なら，多くの先輩の実践記録や学者の研究，解説がある。ところがふだん生徒の読んでいるような本をテキストにすると，それが少ないため安心できない。

(5) 指導方法の問題。

短編でも集団思考をとおして読み深めるのはむずかしく，どうかすると，教師の解説におわることが多いのである。どうして，長編でそれをやればよいのか。

以上の五点を検討してみると，(1)時間，(2)テキストはいわば集団読書以前の問題であり，(3)生徒の能力差，(4)準備，(5)方法の問題が，集団読書の方法の問題ということが言える。しかし，そうした個々の問題のほかに，全体に共通している問題がある。それは，これまでの国語教育，図書館教育，ひいては学校教育のワクの問題にかかわっていることである。

たとえば，日本の国語教育が，教科書中心のカリキュラム体制をこんなにきびしくもっていなかったらどうであろう。(1)の問題は，国語の授業のなかでかたづくのではないか。あるいは，学校図書館が「学校の教育課程の展開に寄与する」ものになっていたら，学習や読書指導に必要な複本はととのえられており，(2)の問題はかたづくはずである。(4)についても，現在の教育現場の忙しさがある。わたしたちが長編指導をしようと思えば，何日も夜ふかしをして準備をしないとできないというのが実状である。(3)と(5)については，われわれの内部にある国語教育の伝統が生みだした固定観念がからんでいる。いろいろな人の指導案を見るたびに，これが読書指導なのかと首をかしげたくなることがある。国語の読解の授業，文学作品の鑑賞の授業と少しもちがわない。こんなのを見ると，これまで短編がよくとりあげられてきたのは，必ずしも集団読書がしやすいためではなく，それぞれの頭のなかにある読解や鑑賞の授業のイメージにあわせてやりやすいためではなかったかという気がする。倉沢栄吉によれば，読解指導の特色は，(1)教材中心，(2)反復性，(3)分析的方法，論理優先，(5)一斉指導にあるということである (注 3) が，これは短編にこそ使える方法であって，長編・一冊の本になると使えないのである。だから，方法上の困難を感じるのである。(3)についても全然読めない場合は長編だけでなく短編でも同様である。問題は，そのテキストについて，どこまでこまかい読みを要求するかにある。もし，読解・鑑賞と同質の読みを要求していたとするならば，まちがいと言わなければな

らない。長編の場合，少々わからない語句や部分があっても気にせずに，とにかくその本を読みとおさせること。そのためには，読めない生徒，読みなれていない生徒，読書ぎらいの生徒に対しては，当然そのためのくふうと援助をしなければならない。しかし，あとはそれぞれの読み手の読みの実態の上に立って指導していけばよいのではないか。

こうしてみると，われわれが長編指導上の障害をのりこえていくためには，これまでの国語教育，図書館教育ひいては学校教育のワクを広げていく努力をしないとできないということになる。

2. 長編をとりあげる理由

(1) たとえば，さきにふれた全国学校図書館研究大会の基調報告で，高橋康（大会事務局研究部長）が，長編分科会設立の趣旨にふれて「今日の映像文化に対抗して読書のよさを味わわせるにはやはり長編もの」の指導が必要であると言っておられたが，こういう映像文化の普及にともなう不読者層の増加についての危機感がある。

(2) 一方，国語教育の側からも，以前から日本の国語教科書の短編教材の限界にふれながら，国語の力をつけるためには長編の読書教材や副読本が必要だと論じられてきた。しかし，さきにふれたように長編使用上の障害があるため，実際は，読書案内形式にとどまつていた。ところが，昭和43年版「学習指導要領」により国語科の「読むこと」のなかに読書指導が位置づけられ，たとえば，文部省教科調査官の藤原宏の発言にはっきりとあらわれているけれども「少なくとも，今の教科書の二倍や三倍のページ数の本を読んだぐらいでは，国語の力はつかないことははっきりしている。（中略）そのため，ある学校で，一学期に一冊でもいいから一定ページ数以上の単行本を，最低どの子どもにも読む経験をもたせなくてはいけないと考えた場合には，国語科の授業の中で，これは最低必読書であるとして，場合によっては同じ複本を40～50冊そろえ，同じ文章をいっせいに読ませることもあろう」（注 4）という意見になる。

以上は学校図書館の側からと国語科の側から出てきた代表的意見であるが，このほかに，わたし自身やっていて感じていることを三点加えたい。

(3) 短編の指導だけでは，長編のおもしろさ，一冊の本を読みおわるたのしさをわからせることができない。

(4) 短編の指導だけでは，長編を読むときのカベをのりこえさせることができない。

(5) 長編こそ生徒の読書生活に密着した問題を含んだ宝庫である。

どこの学校にもすぐれた生徒や読書好きの生徒がいて長編の指導など受けなくても，自分からすすんで程度の高いものを読んでいく。しかし，読書指導というのは，不読者や読書ぎらいをこそ対象にしていかなければならないものである。そうした場合，一冊の本を読みおえたときのたのしみ，快い疲れとともに味わう満足感，さあこの次は何を読もうかと考えるときの胸のはずみ，そうしたものを，やはり学校教育のなかで教えてやらなければならない。しかし，それは読むことを通してしかわからせることができない。たとえば，次のことばは，どちらも読書会の発言であるが，このことにふれている。

「不安でした。こんなにも長い本を今までに読んだことがなかったからです。それに，8月16日までに読んでしまわなければならないこと。恐怖感におそわれました。はじめのうちは，一日5ページぐらいでしたが，早魃・ききんのあたりから興味がわいてきて，しまいには一日100ページぐらいのスピードで読んでしまいました。そう快な気持ちです」（「大地」上　旺文社文庫使用の読書会）

「わたしは第五部のしまいまで読んでしまったのですが，はじめは全然読む気はしなかったのです。もともとわたしは長編はきらいだし，外国の小説のほうが好きだったからです。と言っても配られた以上読まないわけにもいかないしと思い，1ページを開いて見ると，小さな活字がぎっしり。もう，それだけでうんざりしてしまいました。しかし，だんだんと読みすすむにつれ，少しずつですがこの物語のすばらしさがわかりかけ，第一部の

おわりごろになると，もう次郎といっしょに喜んだり，悲しんだり，次郎といっしょに考えたりして，第二部が配られるのが待ち遠しいぐらいでした。第二部も第一部に負けないぐらいすばらしいものでした。こうして，つぎつぎ読んで，第五部まで読んでしまいました。…」「次郎物語」第二部　新潮文庫使用の読書会」

このなかには，はじめて長編，しかも，なれない文庫本を読まされたときの抵抗感（一種のカベ）と，その抵抗感をのりこえたあとのたのしさを語っている。こういう経験を計画的にさせていかないと，その生徒に長編を読むたのしさを知らせることはできない。しかし，いったんこの生徒たちのように経験してしまうと，長編というものは，はじめのしんぼうさえすれば，そのあとに短編では味わえないおもしろさが待っているのだということがわかるのだ。

(5)については説明不要であろう。子どもからおとなへ自己や社会や，あらゆる価値にめざめていくこの時期の生徒たちの心をとらえるテキストは，長編のなかに無尽蔵にある。それらのなかから，これからの読書や思考の核になる本を選んで指導すれば，一冊の本が他の何冊もの本を呼び，本が本を呼んで放射状にひろがっていく。そうした経験を長編を使うことによって何回もさせたいのである。

3.　長編指導の方法

(1)　長編指導の時間をどのようにしてうみだしていくか。

一般に行なわれている方法は，①全員を対象に行なう場合，㋐国語の授業をくふうして時間をうみだす，㋑道徳・学活の時間を利用する，②図書館がテキストごとに希望者を募って行なう場合　㋐放課後，主として，2～3時間まとめて時間のとれる土曜日など，㋑夏休み，冬休みなどの開館日を利用する等である。

しかし，こうした時間のとり方だけなら，短編の場合も同じである。問題は長編の場合多く時間がかかるのではないかという危惧にある。たしかに，50分ですべてを終わることはむりである。このことは，短編の場合も同じで，50分のうち10分なり20分でテキストを読ませ，そのあと20～30分感想を話しあわせて，あとは教師のまとめで一丁あがりというようなぐあいにはいかない。事前に読ませたり，感想メモを書かせたり，話しあいの柱を立てさせたり，いろいろ準備しなければならないことがある。仮に，中心になる話しあいだけでも最低2時間はほしい。このことは長編の場合も同様である。それを長編だからといって，一冊のテキストに10時間も15時間もとることは，全員を対象にするときはできないし，またその必要もない。わたし自身は，学期ごとに㋐㋑いっしょにして5時間程度（㋐から3時間，㋑から2時間）とることにしている。

また，図書館が希望者を募って行なう場合は，あまり時間の心配をしなくてよいので，時期とテキストを見はからってできるときを逃がさないようにしている。読書クラブとちがって，テキストごとにメンバーが入れかわるので，図書館としては，多くの教師の協力を得てどしどし行なうべきである。

(2)　長編テキストをいかにしてそろえるか。

図書費の公費化＝レベルダウンのすすんでいる現在，藤原宏の説のように複本を40～50冊も図書館でそろえることは困難である。とくに，わたしの学校のように新設4年めで，過去の蓄積をもたない学校では，まず，基本的なものからそろえていかなければならず，図書館にそろうのを待っていたら，今の生徒たちは，長編指導を受けずに卒業してしまうことになる。

それでは困るので，最善の策ではないけれども，生徒ひとりひとりに購入させる方法をとっている。このことについては，批判があろうと思うが，現状ではやむをえない。

ただ，生徒に本を買わせることは，読書指導の上から考えてマイナス面ばかりではない。このことについてはたとえば，仁木ふみ子は，読書指導とは「買うこと，読むこと，書くこと，だべること」の四つの習慣づけであると言っている。もちろん，自分の買いたい本を自分の

意志で買うのと，学校の教師が決めたのを買うのとではたいへんなちがいであるが，それを第一歩として，やがて価値のある本を自分のカネで買って読むよう指導していくならば，これもまたよいのではないかと思ったりしている。

長編テキストを全員に買わせるときは，あまり高くならないようにしなければならず，文庫本，新書版にかぎられるが，希望者を募る場合は，そうしたことを考えずに選んでいる。希望する生徒のなかには，すでに持っている生徒や読んでいる生徒が何人かあるものだし，数冊程度の複本なら図書館でもそろえられる。

長編の一部を印刷してテキストを作り，指導のなかで全体と関連づけて，長編を読むのと同じ効果をねらうこともある。たとえば。「苦海浄土」の「ゆき女きき書」「いのちを守る」（川上武著）の「白ろう病のたたかい」等。しかし，これも短編から長編へ移る過渡的な段階であって，やがては一冊の丸本をとりあげなければならない。

これからの方向としては，ひとつは，やはり学校図書館の蔵書計画のなかに位置づけて，計画的に購入していくこと。もうひとつは，さきの全国学校図書館研究大会で，尼崎市で実施していると報告のあった，各校の長編テキストの蔵書リストを作成し，互いに貸し借りする方法であろう。

(3) 長編をどのようにして読ませるか

本を読みたがらないという現実がある。それをどうのりこえていくか。また，読めない生徒がいる。その生徒をどうするかという問題である。しかし，結局われわれにできるのは，動機づけのくふうということになる。

次に，二年生全員を対象にした「次郎物語」第一部の場合をあげてみたい。テキストが文庫本であったので，慣れていない生徒はその面でも抵抗があったと考えられるが，それをなんとか読め読めと強制したり，テストするぞとおどかしたりせずに読ませる方法はないものかと考えた末，ゲーム形式を用いることにした。

まず，「次郎物語」第一部クイズ大会を学級予選と学年大会とにわけ，学級予選は全員出場の班対抗で行ない優勝した班がその学級代表として学年大会に出場することにした。そのクイズの問題を，各班より次の要領で募集した。「①出題範囲は，「次郎物語」第一部とします。②「次郎物語」をよく読んでおれば，他のことを知らなくても答えられる問題にすること。③作品の核心にふれる問題ほどよい問題です。④多少のユーモアもほしいものです。⑤出題は，班ごとにしてもらいます。⑥出題数は一つの班につき，5題から10題までとします。これより多くても少なくてもいけません。⑦問題には正解をつけることと，テキストの何頁を見ればわかるか示すこと。⑧問題を他の班に知らせてはいけません」

この問題作成に，国語の時間を2時間使った。テキストは，読書会の約1か月前にわたしておいた。クイズ問題を作る前までに読んでいる生徒はクラス平均10名程度であったが，これをきっかけにして読了者が30名以上にふえた。作戦は見事的中。班ごとに対抗意識をもやしてクイズを作っているうちに，おもしろくなって読んでしまったのである。

こうしたクイズとか，ジェスチュア大会もときにはよいのではないかと思う。しかし，いつもやれる方法ではない。一般的な方法としては，①読ませる時期，②本の紹介，③作業課題などをくふうしていくことである。

①読ませる時期。

夏休み，冬休み，春休みなどのヒマのある時期であることと，生徒自身がテキストの内容に興味，関心をもっているときを逃がさないことである。後者については，自然にそうなるのを待つのではなく，そういう状況がうまれてくるように布石をうつことが必要である。

②本の紹介のし方。

国語の教科書教材などと関連づけること。たとえば，「大地」（上）の読書会の場合，教科書に「しろばんば」の一節が載っていたので，その学習後，原作のあらましを紹介して長編小説とはこんなおもしろさがあるのだという解説をし，長編小説に興味をもたせた。次に，伝記教材として村岡花子の「パール・バック」が出ていたの

で，これをパール・バックの人と作品の導入にして，「大地」の読書会にはいった。こうした教科書教材との関連づけも導入のし方のひとつである。

また，読んでいる生徒があれば，その生徒に紹介させるのも効果的である。いつも教師がしているので，読書会のテキストぐらいは読んでいる生徒にさせたい。それも長々とした紹介でなく，簡単明瞭に。たとえば，「次郎物語」第一部のとき，最後に二部以下の紹介をしたがそのときは，クイズ大会の回答者用に用意していた番号札を，全五部を読みおえている生徒5名にわたして前に立たせた。番号札は，それぞれ1～5までの数字がある。司会者は「第一部から第五部までをとおして，いちばんおもしろかったのはどれか」と質問する。5人の回答者は，3人が3をあげ2人が4をあげた。そこで司会者は，さらに質問する。「なぜその部がいちばんおもしろかったのか。」番号札がみんなの注目のなかで3と4に集まったのが印象的で，みんなかたずをのんでその説明を聞いていた。説明は即席の，けっしてじょうずな話し方ではなかったけれど，それにかえって真実味があってよかった。ひとりひとりの説明が終わると大きな拍手がわいた。時間にして5分とかからなかったけれど，これで「次郎物語」第二部以下の説明は終わりである。

③作業課題。

「読書のてびき」を与え，作業させながら読ませるのである。たとえば，人物関係図，歴史的背景，作品年表地図等。このような作業を完成しながら，読みとおさせるくふうである。はじめの抵抗感さえのりこえれば，あとはテキストの内容にひっぱられて作業そっちのけで読んでしまうものだ。

(4) どうすれば，すべての生徒を話しあいに参加させることができるか

①話しあいの柱をみんなで立て，各自，自分の考えをまとめてくること。

話しあいやすい柱にするには，㋐明確に対立の予想されるもの，たとえば，ジャン・ヴァルジャンが盗みをしたのはいいことか，わるいことか。(「ジャン・ヴァルジャン物語」) ㋑自分なりにだれでも意見の言えるもの，たとえば，阿蘭の生き方をどう思うか。(「大地」) ㋒大きな問題点ではなく，具体的なとっつきやすい問題点，そして，発展させていくと次の大きな問題点につながるもの，たとえば，ムツゴロウと純子さんの中学時代のつながりをどう思うか——→自分たちに欠けているものは何か。(「ムツゴロウの青春記」畑正憲著) 等。

②感想メモを出発点にすること。

大勢の生徒が読めば当然多様な読みがなされ，予想もしなかったような感想・疑問・問題をもっているものである。提出させた感想メモ（わら半紙1/4程度）を手がかりに，だれがどのような読みをしているか，そういう読み方をしているのはだれとだれか，整理をしておくと仮に生徒のほうから発言がなくても，司会のほうで誘導して発言させることもできるし，ゆきとどいた会の進行計画を立てることができる。

③テキストとの距離を接近させること。

いきなりテキストについての話しあいにはいるよりもワンクッションおいて，読み手の問題意識を著者のそれに近づけるくふうをするほうがよい場合がある。内村鑑三の「後世への最大遺物」の場合がそうだった。非常に深い感銘を受けている生徒と，まったく反対の生徒がいて，これでは話しあっても意見は対立したまま並行線をたどるだけで深まらないという印象を受けた。どこに原因があるのか調べてみると，この講演のテーマに対する共感のあるなしということがわかった。こんな場合，まず，鑑三の気持ちが理解できるようなムードを作りだすこと。たとえば，この講演のはじめに引用されている頼山陽の「天地無始終，人生有生死」について話しあわせたり，「われわれがこの地球を去るとき，この地球に何を遺していけばよいか」という題で作文を書かせておいたりすると，講演に対する共感も高まり，話しあいもしやすくなる。共感とか，理解とかは，自分の過去の体験をとおしてのみなりたつものであるから，それに近い状態を経験させておくことが必要である。

④小グループに分けること。

短編の場合も同様であるが，40〜45人の生徒を一斉に話しあわせることは，発言者，司会者ともにしにくいものである。できれば，10人前後の小グループに分け，バズセッション形式をとり入れていくのがいい。

(5) 長編の深め方

①凝縮化。

斎藤喜博のことばに「不要なものを大胆にきりとり，少しのものに凝縮させていったとき，授業は単純になり明確になり，力を持つようになるのである。そしてそういうきりとりの作業こそ，教師の思想とか教材へのきりこみ方とかを表明しているのである」（注 5）というのがあるが，この「授業」ということばをわたしは「長編の集団読書」と入れかえたい衝動を感じる。それほどこのことばは，長編をあつかうときの心得をズバリと言っている。

長編の指導は，この「切りとり」「凝縮化」の上にのみなりたつ。「切りとり」「凝縮化」がうまくいけば，長編も短編と同じになるはずである。むしろ長編のほうが，内容にひろがりと深さがあるだけに，いろいろな角度から考えて意見が出せるのでやりやすいくらいである。

ただ問題は「切りとり」「凝縮化」の作業である。斎藤も言うように，それは「教師の思想とか教材へのきりこみ方とかを表明している」ものである。したがって，教師自身に力がなければできない。その力は教師自身が自分の読書生活や実際指導をとおして身につけていくものである。ただそれを困難にしているのは，何度も言うように，これまでの微視的な読解中心の国語教育や鑑賞中心の文学教育になじみすぎたことである。そのため，長編・一冊の本を教材化する力や技術を失うとともに読み手よりも書き手や作品を絶対化・神格視する先入観をもつようになってしまった。しかし，このことは，難易の差はあるけれども，短編の場合も同じである。この努力なしには，いきいきとした指導ができない。

そうなると，結局は，長編と短編の差は，教材化の労力の差ということになる。そして，この労力の差だけはなくすことはできない。長編の障害として残るものがあるとするならば，これである。だが，これに費やす労力を惜しんでいたのでは，長編指導はできない。なお，「切りとり」「凝縮化」の作業は，教師ひとりでやる教材研究のほかに，参加者といっしょにする話しあいの柱づくりがある。これも前述したとおり重要な準備である。

次の②〜④までは，長編，短編の区別なく集団読書の深め方の基本である。

②読み手の読みとり方，考え方のくいちがいを対立させること。

集団読書が読み手の読みとった多様な読みを手がかりにして，それを集団思考によって深めていく方法をとる以上，かれらのあいだにある読みとりや，考え方のくいちがいは，読みを深めるとき見のがしてはならないポインだと思う。くいちがいを明確にし，それを対立させることによって参加者の思考を焦点化する。それが集団による読みなおし，考えなおしの契機になり，討論・反発・共感をうみ，その奥にあるものを次第に明らかにしていく。

③読み手の読書経験，生活経験と関連づけること。

読み深めをするとき，われわれが気をつけなければならないのは，ことばや叙述のうわっつらだけをおさえて議論させてはならないということである。ことばの意味がわかっても，何ひとつわかっていないことがある。大事なことをほんとうにわからせるには，読み手の経験を動員して話しあわせることである。これまでに読んだ本見たり，聞いたり，自分で体験したことに関連づけさせることである。そうしてはじめて，ことばや叙述の深い意味が感情をともなってわかってくる。身近に死を感じたことのある生徒の発言は，「城の崎にて」の読みを深めるし，次郎が里親お浜のところから帰ってもなかなか実母お民になじめなかった場面を思い出すことは，「ひとすじの道」の恵子が父の家へ帰ってからを理解するのに役立つ。生徒の経験は浅いかもしれないが，大勢いればいるだけ少しずつちがいがあるし，多様である。その多様さを一冊のテキストの読みに動員し，総合して読み

深めていくところに集団読書のたのしさがある。

④テキストに応じて，本質に迫る鋭い切りこみ方をくふうすること。

これは教師のテキスト研究の深さのあらわれるところである。以前，久山康（関西学院大学教授）の主催による土曜会の読書会記録「芥川竜之介研究」にのっていた「『河童』について」を読んで強い印象を受けたことがある。それは，久山自身が司会をしながら「なぜ，芥川はこういう河童の世界を構成したのか，河童でなければならない理由はどこにあるのか，架空の動物ならほかにも獏だとか竜だとかいろいろある。漱石は犬を書かず，猫を書いている。どういう意味があるのだろう」というような切りこみ方で始めておられた。実にあざやかであった。

さきにもふれたけれど，われわれはどうしても書かれていることにこだわり，その確認をしたがる。あらすじはどうで，時代はいつ，登場人物はだれとだれ，その関係はどうで，主人公の心理がどうで，描写がどうで，そして，最後にテーマは何か，これはまさに物語文の読解指導そのままである。わたしたちは，このような作者や作品中心の読みから，読み手を育てる読みの指導へかえていかないといけない。

読み手がもっとも緊張するのは，書かれていないことを聞かれた場合である。たとえば，「ひとすじの道」において「これからの恵子はどうなるか，つづきを想像せよ」というのがそうである。これは，書かれていないことである。しかし，この本を読んだ者なら，読みおわったあとだれでも多難な恵子の前途とけなげな性格とを比べて考えない者はないだろう。そして，この問いを考えていくとき，「ひとすじの道」一冊のすべての場面が関連をもってくる。それらを総合していくとき，読み手の知識・経験・感情が動員され，書き手の心の動きまで照らし出されて，テキストに対する読みは深まっていく。このような，そのテキストの全重量がそこにかかっているような問いかけを用意することである。そうすれば読み手の緊張はもっとも高まり，創造的な思考をはたらかすことになる。

おわりに

長編の指導においてもっとも中心になるのは，「不要なものは大胆にきりとり，少しのものに凝縮させる」作業と方法の探究である。今後，具体的な実践をとおしていっそうあきらかにしていかなければならない問題である。

注1　長編の読書指導――国語科のなかの読書指導「国語の教育」昭和45年6月号

注2　「今日の学校図書館」（第18回全国学校図書館研究大会事務局編）

注3　「これからの読解読書指導」国土社

注4　教育課程の改訂にともなう小学校・国語と読書指導「学校図書館」昭和43年7月号

注5　「教育学のすすめ」筑摩書房

国語科における情報読書の指導*

柏崎市立第二中学校
牧　岡　　孝**

1. はじめに

「情報読書の指導」とは，「情報処理能力育成としての“読むこと”の指導」ということを手短かに表現したのであり，それは，主体性の確立，意志決定のための「情報創造」へ結びついていく，文献情報の収集・価値獲得・その再構成という一連の情報操作の技術・態度の育成をねらうものである。

ここで「情報」というのは「人が判断したり，意志決定を行なったり，行動したりするときに，その方向を定める役割りを果たす知識」という意味の文献すなわち書きことば情報としている。また「読書」というのも，読書材の変化・それに伴う読む活動の変化から，今までのように「読書」は「本を読むこと」あるいは「活字媒体を読むこと」ではなく，「本に限らず，書かれたものを読む」あるいは，「文字を主とした学習材を利用すること」というような拡大した考え方を志向して用いている。

2. 主題設定の理由

情報化時代になり，情報処理能力としての国語の力を育てることが大きな課題になってきた。そこで，次の三つの観点から，研究主題を設定することになった。

すなわち，第一に学校教育全体の立場から，次にわたしたちの学校の課題として，さらにこの二つをうけて国語科では具体的な立場から，ということになる。

このうち，第一と第二については，省略し第三の国語科教育の課題として，この主題の設定の理由の要点をのべてみよう。

ひとつは知的生産技術としての国語の力を身につけさせる国語科の指導はどうあるべきか，ということ，また読書の今日的なあり方，さらには，読むことが創造的な営みとしての，読み手指導のあり方等，多くの問題がある。そうした中で，原点的発想を基底にして，「読むこと」や「読書指導」そのものの問い直しを行ない，今とこれからの国語科教育における「読むこと」のあり方のひとつを見出すことがなされなければならないという立場で，この主題を設定したのである。

3. 研究内容とその計画の概要

「情報読書の指導」の研究領域は，情報処理能力育成をめざす読書（読むこと）の指導のあり方を見出すことであり，そのために，その指導の具体的な内容を明らかにし，情報読書の指導の基本的な指導過程を組織していくことである。

実際の研究においては――日常の国語教室で，つねに情報読書の基礎的な技能として「読むこと」の訓練（スキル）をしていくが，わたしたちは特に，年間に各学年と一回目的的に単元を特設して，その指導にあたり，研究実践を行なっている。（具体的な内容は後述）また読むことを情報処理の技術としてとらえるとき，記録することが重要な作業として伴うので「読むこと」の学習の作業化という立場から，「情報創造」へつながる知的生産技術のひとつとして，ノート指導の改善も研究内容に加

---

* Instruction of functional reading at the juniol high lcvel.

** MAKIOKA, Takashi (The Second Junior High School, Kashiwazaki-city)

えてきた。

研究計画のあらましは――一昨年度（昭和46年度）「正確に読みとる力」を育てるという主題のもとに，読むことや読書の指導の問題状況の確認と研究方向を明らかにし，昨年度（昭和47年度）は，それまでの研究内容の体系化と授業を中心とした研究実践のつみ重ねを行なった。

そして，本年度は昨年度までの成果のまとめとそれを日常の国語教室へ定着させていくということですすめている。

4. 研究実践の内容

1. これからの読書の指導

まず国語科の「読むこと」の指導において，わたしたちは，これまで，文章があるから読む，そしてそれをどのように読ませたらよいか，という発想で，生徒を指導してきたことが多い。そうした場合は，読みの中心が，「文章に書かれていることを正しく理解することと，書かれている内容を作者の心情に即して鑑賞すること」だけになり，書き手すなわち文章を絶対的な存在として，読み手である生徒に対させていたので，実際の学習は，書かれていることをいかに正しく理解させ味わわせるかということに終始したのである。

本来，「読む」という行為は，主体的な行動として行われなければならず，読み手の課題にもとづいて行われることによって，自己確立が図られるのである。

そこで，わたしたちは，国語科における読むことの意味を「生徒が目的を持って文章を理解し，主体的に反応し，自分の意見を持ち，自己変革をしていく」ととらえその指導を「生徒ひとりひとりが主体的に自己確立していくことを読むことの具体的活動としてできるように学習過程を成立させること」と確認したのである。

つぎに，わたしたちは，この「読むこと」の指導の考え方のうえにたち，これからの読書指導のあり方を次の二つの立場からとらえた。

すなわち，ひとつは，説明的文章の読書指導はいかにあるべきか，ということで，その要点は，説明的文章に対し，生徒の生活認識との葛藤の中で読ませ，それを意識化させ自らの認識状況における観点を持たせて読ませる。そのために，わたしたちは，説明的文章の読みの指導において，そこで扱っている文章の現実の情報，事実の把握と同時に，それに対する認識のしかたそのものも指導過程に位置づけていくことにしたのである。すなわち，生徒に積極的な求知心を発揚させるには，文章に対決させるときにひとりひとりの反応を触発する手順と，それを基調にした指導過程を組むということである。

もうひとつ，情報処理能力育成としての読書指導はどうあるべきか，ということで，これは，読み手が課題をもっていて，はじめて成立する読書指導であるから，その指導の中心は，あくまでも読み手指導である。

それには，①文章を目的によって読むということを支えるための情報価値獲得の読書の基礎技能を身につけさせる指導が必要である。それは，情報処理としての情報価値を正しく獲得するためのもので，言語魔術に乗ぜられない，そして筆者の論理に埋没してしまわない読み方が指導されなければならない。具体的には，(ア)文章の表現・叙述に対して拡大解釈をしないこと。(イ)ことがらと表現・叙述との関係を具体的にとらえること。(ウ)ことばの意味を具体的にとらえ，その意味充実を図ること。(エ)文未表現によって，筆者の情報認識をとらえること。(オ)文脈・ことばの係り受けの関係に注意して読むこと。(カ)筆者との間に距離を置いて読むこと。（別の立場・別の考えの立場によってその内容を考える）(キ)意見とそれを支えている事実を明らかにして読むこと。(ク)思想とそれの根拠を明らかにして読むこと。などが，主な指導事項である。

つぎに②情報創造へ結びつく読書の技術そのものを指導するということである。

情報を獲得し・整理し，それを創造へ結びつけるということは，読み手である生徒自身が，その情報を再構成することであり，その具体的な手順を技術として身につけさせるということである。ここに，ひとつの課題追究

のために，同じ内容の二つ以上の文献（資料）をくらべて読む「比べ読み」や，ひとつの文献（資料）を読み，そこから新たに生まれた問題を追究していくために他の文献を重ねて読む「重ね読み」を学習として行わせ，読書技術として身につけさせる必要がでてくる。

また，以上の読書技術の指導の効率をあげるには，文献を読ませるときに，必然的に，読み方を能率化するための技術の指導も，指導過程に位置づけなければならない。すなわち，(ア)その文献（資料）が，自分の今の課題に関係があるか，関係があれば必要な知識が含まれているかを判定するための「ためし読み」(イ)その文献が，自分の課題解決・追求に役立つものであることがわかっていても，その文献のすべての部分が必要なのではなく，その一部分が必要だというときの「捜し読み」(ウ)自分の課題解決・追究のために文献を詳しく読む「精読」，さらに「速読」などを，実際の指導内容にとり入れていくのである。

なお，文献から得た情報を，定着させたり，より深く理解していくために，「書きながら読む」というノート指導を，カードシステムで作業化していくことも，情報処理能力としての読書技術のひとつとして指導している。

2. 「情報読書」の指導

前述の「読むこと」の指導と「読書指導」のあり方を具現化するために，情報読書の指導を行なうことになった。

以下，その実際を，(1)そこで指導すべき事項，(2)指導過程を組む場合にふまえる情報読みの過程，(3) (1)(2)から編み出された指導過程，(4)その指導方法のくふう，(5)特設単元と活用が予想される資料体系，(6)日常の国語教室における指導の順でまとめてみよう。

(1) 情報読書指導における指導事項

＜読みの意識＞

ア，知識を広めたり，確かにしたり，疑問のことを，自分の力で解決していこうとすること。

イ，文章を読みながら，既有の知識と対比したり，さらに詳しく調べたり，確かにしていこうとする問題意識を持つようにすること。

ウ，読書によって問題を解決した喜びを味わい，さらに求め得た知識を人に伝える喜びを感ずることができるようにすること。

＜読みの技能＞

ア，求める問題が解決できる適当な情報や資料選び出すこと。

イ，二つ以上の文章（情報）の「重ね読み」「比べ読み」をして課題を解決・追究できること。

ウ，目次や索引などを利用して，該当する事項をひき出すこと。

エ，「ためし読み」「捜し読み」「精読」が目的に応じてできること。

オ，「速読」の方法を身につけること。

カ，要点をおさえ，要約すること。

キ，新たに知った知識について，感想を持つこと。

＜読みの態度＞

読書における(ア)肯定的態度，(イ)疑問的態度，(ウ)批判的態度，(エ)建設的態度を身につけること。

(2) 指導過程を組む場合の情報読みの過程

次の各過程を取り入れ，「情報読書の指導過程」を組織した。

ア，情報を読む目的を明らかにし，読む態度を確立する過程

イ，情報意図を直観的に読みとる過程

ウ，情報意図を支える情報事項を読みとる過程

エ，読みとった情報事項を検討する過程

オ，読みとった情報事項を主体的に再組織する過程

カ，情報に対する感想・意見・批判等を記録して保存する過程

キ，読みとった情報事項を整理し記録して保存する過程

(3) 基本的指導過程

以上の・情報読書指導のねらい・指導事項・情報読みの過程をふまえ，次の二つの基本的指導過程を組織して

実践にあたった。

〔基本的指導過程A〕（主として，より知るため：調べるための読書指導のために）

指　導　過　程	「読み」の過程ねらい
1　主題について，「知りたいこと」「疑問であること」を明らかにさせる。	・問題意識の喚起・目的の明確化・調べ読みの実際(1)
2　主題に関する文章（情報）を読み，次の点を明らかにさせる。	・目的認識のうえにたった読み
・文章の要点をおさえたり，要約したりする。	・情報意図の読みとり
・知りたいと思っていたことがらで，解決できたことは何か	・情報価値の獲得
・知りたいことで，説明されていなかったことは何か。	・情報に対する感想・意見・批判
・文章を読んで，感じたこと・思ったこと・考えたことをまとめる。	
3　解決されなかった問題や，もっと詳しく知りたい・調べたいと思うことから，課題を設定し，それを他の情報（資料）を収集して，調べ読みをさせる。	・主体的な課題設定 ・調べ読みの実際(2) ・情報の収集・獲得・再構成・課題追究・記録
4　調べたこととその手順を発表させる。	・情報獲得の成果
5　生徒で解決できなかったことがらを，教師が，他の資料等で補説する。	・情報内容の拡充
6　主題について感想をまとめさせる	・評価と反省 ・新しい問題へ

〔基本的指導過程B〕（主として，ものの見方・考え方を深めるための読書指導のために）

指　導　過　程	「読み」の過程ねらい
1　主題について，問題点を明らかにし，感想を話し合わせる。	・既有生活経験・認識の中からの問題点引き出しの喚起
2　問題点追究のための資料を読ませ，直観的・感性的に感想を持たせる。	・目的認識のうえにたった読みと感想（課題設定へつながる）
3　書いた感想について・話し合わせる・相互触発によって問題を持たせる。	・問題意識を高める読み
4　筆者の訴えたいことをとらえさせ，それに対し，自分の考えを持たせる。	・報情意図の読みとり（結論←どんな状況から出てきたか）
5　筆者の意図を，他の資料を読ませて比べ（重ね）させる。 比べ（重ね）たうえで，感想を話し合わせる。	・情報意図の相違点共通点の明確化 ・他資料へ拡散 ・感想の変容をみる
6　各自課題をきめさせ，それについて意見文をまとめさせる。	・ものの見方・考え方を深める。（その主題に対する主体性確立・意志決定→情報創造へ）
7　書いた文章を発表させる。	・他の情報（意見）との対比・評価 ・新しい課題へ

実際の指導案作成ににあたり，〔A〕〔B〕のいずれの指導過程をふまえるかは，次の事項をその条件とした。

①その読書指導のねらい

②そこで扱う「主題」の性格・性質

③基礎教材として用意する資料の持っている情報価値内容

(4)指導方法のくふう

「情報処理能力育成の読みの指導のねらいが，能率的な読みの方法を会得させること自体にあること」と，「読書指導そのものが，個の読みを集団の場でより確かなものに育てるということ」から，次のような点で，指導のくふうをして，学習方法の改善につとめている。

ア，課題設定と学習形態のあり方

情報読書の学習のねらいやその過程を明らかにし支える課題設定の手順は，学年の発達段階や学級の実態を配慮した学習形態ですすめなければならない。しかし，その場合，生徒各自が初めに持った「知りたいこと」や「問

題にしたこと」を，どの学習の過程においても育てていくことを配慮していく。

イ，「読み」を深める情報操作のためのノート指導

個の読みとりの体験を具体化する情報処理能力の読みの技術を身につけさせるために，学習のねらいに応じたノートを使い，その活用も，情報処理の段階に応じた方法が必要である。そのために，わたしたちは，カードとシートの両方を使って，学習の効率化を図ることをめざして指導している。

カードは，主として情報操作の過程に活用させ，シートは，主として，情報読書の学習内容の定着・体系化を図るために活用させる。また，これは，いずれも学習評価の具体的資料とする。

ウ，OHPなどによる学習のシステム化

情報読書は，特に読みのねらいと位置づけの明確化が必須条件である。そこで，たとえば，それぞれが持った問題（読み意識）を持続させる一つの方法として，OHPで，学習の各段階で明示し，学習の効率化を図る。

また，情報処理能力としての読みの基礎技能伸長・定着のための練習学習を効率的に指導するには，欠かせない教具であると言えよう。

(5)特設単元と活用が予想される資料体系

各学年の実態と発達段階に応じ，次の単元を設定し，各学年とも5時間の指導を行なった。ただし，指導期間は，2週間を要した。

学年	単元名	主題	指導の中心	基礎教材
1	読書して問題を持とう	正しいことばづかいをめざして	反応のしかた・問題意識・目的意識の持ちかた	「ことばの感覚」（大石初太郎）
2	知識を求めて読書しよう	国語の知識を求めて	求知の方法	「西洋から来たことば」（楳垣実）
3	課題をもって読書しよう	国語の建設をめざして	課題追究・解決の方法	「日本語の特質（遠藤嘉基）

○特設単元で活用が予想される資料

学年	資料名	共通および発展資料
1	・「ことばの生活のために」（藤原与一著現代新書講談社） ・「ことばの生活」（西尾実著福村出版） ・「ことばのカルテ」（吉田金彦著三省堂新書） ・「ことば・話・文章」（金田一春彦他著東京創元社）	・「ことばと人間関係」（入谷敏男著講談社） ・「日本のことば」（石黒修著さえら） ・「私たちの国語」（藤原与一著筑摩） ・「日本の文字とことば」（塩田紀和著国土新書） ・「世界のことば・日本のことば」（柴田武著東京創元社） ・「ことばの習俗」（外山滋比古著三省堂） ・「日本語の歴史」（平凡社） ・「日本語の歴史」（至文堂） ・「文字の歴史」（A・C・ムーアハウス著岩波新書） ・「ことばの本性」（筑島謙三著法政大学出版局） ・「日本語はどういう言語か」（三浦つとむ著季節社）
2	・「日本の外来語」（矢崎源九郎著岩波新書） ・「コンサイス外来語辞典」（三省堂） ・「外国から来た新語辞典」（集英社）	
3	・「国語の特質」（中村通夫著） ・「にっぽん語」（杉本つとむ著社会思想社） ・「日本語の起源」（大野晋著岩波新書） ・「これからの日本語（石黒修著東京創元社） ・「日本語への希望」（金田一春彦著月刊言語・47・5月号）	

以上の資料は，本校の図書館に常備してあり，各学年別資料については6冊以上の複本でそろえ活用させた。

(6)日常の国語教室における指導

日常の国語教室において，基礎的な情報技能を身につ

けさせるために，説明文論説文の読解指導の際，次のような練習学習を意図的にさしはさんで行なわせる。

①ねらいに応じて，要点を速く読みとる。

②事実と意見を適確に読みとる。

③筆者の意図とそれを支える根拠を読みとる。

④要約して，見出し（題）をつける。

⑤説明のしかた，意見の述べ方について感想を持つ。

⑥「くらべ読み」の練習（・筆者の意図の違い・書いている視点（立場）の違い）

他の学習も可能であろうと思われるが，本校で今まで実践された指導を掲げてみた。

この練習学習を行わせる場合，新聞や雑誌の中から，教師が資料を開発して教材化する。また，ねらいは必ず焦点化し，短時間で指導するよう配慮する。

5. 実践の記録から

1. 昨年6月の実践——読解指導の発展としての情報読書の指導——

○指導の流れ

(1)各学年とも，論説文の読解指導の後，「疑問に思ったこと」「もっと知りたいこと」をもとにして，各自に課題を設定させる。

(2)次に，その課題の追究のために資料を求め（集め）それを読み，そこから得た情報を体系づけさせる。

(3)そして，レポートにまとめさせ，提出させる。

○ここで基礎教材として扱った読解教材（いずれも教科書は光村図書）

1年「海洋の開発」（佐々木忠義）

2年「三十年後の森林」（編集者）

3年「機械との共存」（高木純一）

○指導の過程および指導後（レポートを提出させた後）の評価の観点

①「疑問」「究知」をすすんでみつけたか。
②適切な課題を設定することができたか。
③すすんで，資料（図書）を集めたか。
④調べ読み・くらべ読みをして自分の知識としてまとめることができたか。
⑤レポートのまとめ方は適切であるか。
<課題が究められているか><発展的に新しい問題点を発見しているか>

この観点は，3年の指導の際のものであり学年によって，その指導重点のかけ方によって，少しずつ異なっていた。また，自己評価も行なわせた。

○3年生の学習における基礎教材「機械との共存」の読みとりから設定された主な課題

「公害と機械文明」「機械の歴史」「人間と機械の問題」「機械文明のはじまり」「機械の発展と人間への影響」「機械の発達と生活」「機械文明と新しい調和とは」「人間と機械の共存する現代の生活における種々の矛盾」「機械に対して主体的であるには」

2. 特設単元指導例<3年の場合>

指導のあらましを，単元計画の内容によって記述しておこう。

(1) 単元名　課題を持って読書しよう
——国語の建設をめざして——

(2) 単元設定の理由（略）

(3) 目標・自分の(ア)知りたいこと（問題）を課題にまで高め，その課題を解決していくための情報読書における調べ読みの技能と態度を養う。(イ)論説文を読み，読みのねらいにもとづいて，要点要旨を正確にとらえさせ，自分の知識や考え方を確かなものにしていく技能を養う。(ウ)国語についての知識を深め，言語生活の向上を図ろうとする態度を育成する。

(4) 題材・基礎教材「日本語の特質」・共通発展教材「日本語への希望」

(5) 指導計画——授業5時間——

・第一次（0.5時間）「国語＝日本語」について“知りた

いこと”“問題であると考えていること”を明らかにさせる。

・第二次（1.5時間）「日本語の特質」を読ませ，明らかになったことと，未だわからないことを明らかにさせる。

・第三次（1.5時間）解決されなかった問題や，もっと詳しく理解したいと思うことから課題を設定し，それを他の資料を利用して調べ読みをさせる。

＜この段階で（第四次の学習に行く前に）各自の調べる学習期間として一週間をとる＞

・第四次（1時間）自分で調べ得た情報をレポートにまとめさせ，その内容と手順を発表させる。

・第五次（0.5時間）「国語の建設」について考えや感想をまとめさせる。

(6) 評価

(ア)目的をもって読み，調べる方法を身につけることができたか。(イ)自分の知りたいことを課題に高め，それを解決するために，価値ある情報として，資料を調べ読みをすることができたか。(ウ)国語について理解を深め，言語生活を向上させる読書活動ができたか。（観察・生徒のノート・レポート・発表）

なお，この指導に実際に要した期間は2週間で，昭和47年11月16日から30日の間である。

6. おわりに

わたしたちの実践研究は，未だその内容が浅く，特に実践記録のとり方，整理等，いわば，わたしたち自身の情報処理能力が不足であるために，問題が山積している状況である。その中で，当面，わたしたちは，次の三点において実践研究を続けている。すなわち，①情報読書の指導の評価とその観点を明らかにすること②情報読書指導の位置づけと「読むこと」の学習指導の改善③情報読書の指導における「書くこと」の活動の位置づけとその内容についてである。

わたしたちの教室には，単なる実験は許されないのであるということを銘記しながら，これからに生きる生徒に，少しでも新しい国語の力を身につけさせるために，また，本来の国語科指導のあり方としてその改善が一歩でも進められるよう，わたしたちの実践研究がいくらかでも材料になれば幸いである。

参考文献

1 70年代日本教育の焦点3「情報化社会と教育」 水越敏行編 1972, 3 明治図書

2 情報化時代の人間像と教育 山口康助編著 1972, 5 明治図書

3 国語教育の実際 大村はま著 1940, 12 共文社

4 現代読書指導事典 阪本一郎他編 1971, 1 第一法規

5 これからの読解読書指導 倉沢栄吉著 1971, 12 国土社

6 国語科の情報処理能力 興水実編著 1971, 11 明治図書

7 東京教育大「教育研究」より 読書指導を育てる 倉沢栄吉 1972

8 読書の整理学 紀田順一郎著 1972, 6 竹内書店

9 情報創造 樺島忠夫著 三省堂

10 発見創造への読書指導 林進治編 横浜市立篠原小著 1972, 6 新光閣書店

11 新単元構成による読書指導 伊藤みつ子1972, 6千葉市川小

12 「情報読書の指導」——ねばりづよく真理を求める生徒に——1971, 12 柏崎市立第二中学校国語部

「読書科学」編集規程

1. 本誌は，日本読書学会の機関誌であって，1年1巻として，4回（3，6，9，12月）発行する。
2. 本誌は，原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
3. 本誌は，原著論文，実践報告，シンポジュム，展望，資料，文献紹介，学会情報，会務報告などの欄を設ける。
4. 原稿は，未だ他に公刊されないものに限る。
5. 原稿は，編集委員会の選考を経て掲載する。また，原稿に添削を加えることがある。ただし，大きな変更は，執筆者と相談する。
6. 印刷の体裁は，編集委員会に一任する。
7. 図・表など，特に費用を要するものは，執筆者の負担とする。
8. 原稿執筆者には，掲載誌10部を贈呈する。
9. 本誌に掲載された論文は，無断で複製あるいは転載することを禁ずる。
10. 本誌の編集事務についての通信は，日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）あてとすること。

「読書科学」執筆要項

1. 論文の長さは，原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。
2. 原稿は，横書きとし，提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。
3. 叙述は，論文にふさわしく，簡潔にし，図・表など最少限にとどめ，本文と図・表の無意味な重複をさけること。
4. 図は，そのまま製版できるように，半透明の用紙に黒インクで書くこと。
5. 主要な用語，外国の人名，地名などの固有名詞は，原語を初出のときだけに付けること。
6. 数字は，算用数字を用いること。
7. 原稿には，要約を200字以内に付すること。
8. 引用文献は，論文の最後に，アルファベット順に一括して付すること。
   文献の記述形式は，次のようにすること。
   a 単行書
   著者　書名　出版社　出版年　ページの指示
   b 編さん書中の論文
   著者　論題名　（著(編)者　書名　出版社　出版年　ページの指示）
   c 雑誌記事
   著者　論題名　誌名　巻　号　ページの指示　年　月　日（注，外国雑誌名は，イタリックの指示をすること）
9. 論題，所属，氏名の英文を付すること。
10. 原著論文については，英文の要約を600語以内に付すること。
    英文の要約は，次のようにする。
    a 白紙に，1行おきにタイプする。
    b 必ず邦訳を添えること。
    c 英文に熟達した人の校閲を経ていること。
11. 原稿は日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）あてに送付すること。

Vol. 17, No. 1 June, 1973

THE SCIENCE OF READING

Published by The Japanese Society for the Science of Reading
c/o Noma Institute of Educational Research
Kodansha, Otowa, Bunkyo-ku, Tokyo, Japan.

President: Michio Namekawa **President-elect**: Eikichi Kurasawa

EDITORS

Takeshi Izumoji Shinichi Masuda Takeshi Murofushi
Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi John Downing
Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

What is reading? ……*KURASAWA, Eikichi*…… 1

Reading guidance in the Japanese curriculum, 1967—1972
……*MASUDA, Shinichi*…… 7

Performances

On reading guidance……*MIZUNO, Sumiko*…… 15

Reading instruction methods of long works ……*KAMIOKA, Takanari*…… 20

Instruction of functional reading at the junior high level
……*MAKIOKA, Takashi*……28

第17巻 第1号
<通巻 第63号>

昭和48年6月30日 発行

会員頒布（会員外頒価 400円）

編集 日本読書学会編集委員会
発行人 阪本一郎
発行所 日本読書学会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京3213番

印刷・第一印刷株式会社