

# 「読書についての言葉」を育成する国語科学習指導

—読書指導の意義と内容に関する一提案—

佐賀大学 竜田 徹

キーワード：読書指導、読書生活、読書に関する理解や認識、知識及び技能

## 1 研究の背景と目的

平成 28 年 11 月の中央教育審議会答申において、「読書は、国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動の一つである」とされたことを踏まえ、平成 29・30 年告示学習指導要領国語では、「読書」に関する指導事項が〔知識及び技能〕に位置付けられた（文部科学省，2018）。その趣旨をふまえると、これからの国語科における読書指導では、単に読書活動を展開するだけでなく、読書そのものに関する理解や認識を育成することが大切になると考えられる。しかし、そのための学習指導の内容は十分に議論されてこなかった。

国語科教育学における近年の読書指導の研究では、メディア利活用を含む多様な読書環境との相互作用や、読書コミュニティでの交流活動を取り入れることで、学習者個々の読書行為を質的に高めることが目指されている（高木，2013）。しかし、そこでは本以外のメディアやテクノロジーを活用する授業方法や、読書会などの対話的活動に焦点が当てられることが多く、そうした授業を通して学習者の内部にある読書についての理解や認識にどのようにアプローチするのかという点は、十分に扱われていない。

読書についての理解や認識に着目することは、学校教育全体で行われる読書指導と国語科における読書指導の差異を明確にする意味でも重要である。単によい本をたくさん読ませることではなく、読書そのものについて考えさせることが国語科の読書指導であるという主張は、昭和 40 年代から開拓されていった大村はまの読書生活指導をはじめとして、以前から行われてきた。しかし、現代の読書指導論においても、数多くの本を読むことをゴールとする読書指導や教養主義的な読書指導の課題が依然として指摘されている（後述）。読書そのものを学習指導の対象とするという考え方が国語科に十分に浸透したとは言いがたい。

以上の問題設定のもと、本研究では、現代の国語科教育に求められる読書指導の展開案の一つとして、読書についての理解や認識を育成する学習指導の意義及び内容を明らかにすることを目的とする。

## 2 研究の方法

読書に関する理解や認識を育成するためには、読書について考えるための機会をつくらなければならない。読書について自分なりの考えをもち、考えたことを言葉にし、その言葉を手がかりとして読書を営む。その読書について振り返り、そのとき考えたことを再び言葉にし、その言葉をもとに読書のかたちをみずからつくり変えていく。——このようなサイクルを繰り返すことが、読書に関する理解や認識を深化・拡充することになる。そのサイクルの要となるのは、読書に関する自分の考えを言葉にする活動であるといっていよい。これを踏まえ、本研究では、読書に関する自分の考えを言語化したもののことを「読書についての言葉」と呼ぶこととし、これを学習者が獲得したり創造したりすることをめざす学習指導の意義と内容について、次の手順で検討を進める。まず、国語科における読書指導の現代的方向性を確認するために、近年の学習指導要領国語における読書に関する指導事項、及び大村はまを端緒とする読書生活指導の検討を行う。これにより、読書そのものに関する理解や認識の育成が重視されていることを明確にしたい。次に、国語科における読書指導の内容を考察するために、近年の読書指導論を、読書に関する理解や認識の育成という観点から検討する。これにより、学習者に育む「読書についての言葉」とは何かを具体化したい。最後に、本研究の成果と課題をまとめたい。

## 3 国語科における読書指導の方向性

### 3. 1 学習指導要領にみる読書指導の方向性

国語科における読書指導には何が求められているのか。まず学習指導要領の記述を確認したい。

上述したように、平成 29・30 年告示学習指導要領では、「読書」に関する指導事項が〔知識及び技能〕に位置付けられた。それまでの平成 20 年版では「読むこと」の指導事項に位置付けられていたので、この二期で指導事項としての読書の捉え方が変化したことになる。以下では中学校編を例として検討したい。

表 1 に中学校編の両年度の対照表を示した。平成 20 年版では、読書をして情報を読み取る（1 年）、考えをまとめる（2 年）、知識を広げる（3 年）とあるように、読書の結果を学習活動に生かすという方向性であったのに対し、29 年版では、読書はどう役立つかに気付く（1 年）、本や文章はどのようなものかを知る（2 年）、読書の意義と効用を理解する（3 年）とあるように、読書を対象化して考えさせようとしている。端的に言えば、20 年版の読書は別の学習活動に従属的であるのに対し、29 年版の読書は学習対象としての独立性が高い。

表 1 読書に関する指導事項対照表  
(平成 20 年版・29 年版中学校学習指導要領国語)

	平成 20 年版	平成 29 年版
位置付け	C 読むこと ○語句の意味の理解に関する指導事項 ○文章の解釈に関する指導事項 ○自分の考えの形成に関する指導事項 ○読書と情報活用に関する指導事項	〔知識及び技能〕 (2) 我が国の言語文化に関する事項 ○伝統的な言語文化 ○言葉の由来や変化 ○書写 ○読書
中学 1 年	本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること。	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に気付くこと。
中学 2 年	多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること。	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。
中学 3 年	目的に応じて本や文章などを読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること。	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。

注) 下線は引用者による

国語科で営まれる学習活動は、話す・聞く・書く・読む力を育てるために行われる。20 年版の記述では、読書もそうした学習活動の一環（言語活動を育てる手段）とされていた。そこで求められたのは、読書そのものに関する力というよりは、読書を言語活動に生かす言語能力であったといえる。その結果、読書は学習指導の直接的な対象とはなりにくかった。こうした実態への反省から、29 年版では、読書そのものに関する言語能力を〔知識及び技能〕として取り出すことで、国語科が育てる資質・能力としての位置付けを明確化していると考えられる。

では、読書そのものに関する言語能力とは何だろうか。それは、平成 29・30 年版学習指導要領の記述を参考にすると、読書する目的は何か、読書するとは何をする事なのか、読書にはどのような意義や価値があるのかといったことを理解する力といえよう。山元隆春（2010）は、「言葉に関する意識・認識を育てていくことに国語科の重要な役割がある。それは、言葉に関する「メタ認知」の力を育てていくことでもある。これは中等カリキュラムのなかで国語科にしか担うことのできない領域である」（p.245）と述べている。これを踏まえると、読書そのものに関する言語能力とは、読書を対象化して考える「メタ認知」の力だといえる。

このように、平成 29・30 年版学習指導要領における読書に関する〔知識及び技能〕でめざされているのは、読書を対象化して考える力、つまり読書の意義や方法に関して自分の考えをもち、その考え自体を育てていくことであるといえる。この目標は、読書指導を国語科で行う意義を明確にする意味でも重要である。

### 3. 2 読書生活指導の現代的課題

自分の読書について考えさせることが国語科の読書指導であるとする主張自体は、それほど目新しいものではない。たとえば、大村はまの読書生活指導は、自分の読書行為を意識化し、自分の読書生活に関する理解を深め、その向上をめざすものであったが、その背景には昭和 40 年代当時の読書指導の状況があった。

読書は、中学生にとって、また中学生でなくても広く一般に、まず教養を高めるものとして重んぜられていた。（…中略…）したがって読書指導の方法は、まず、ためになるよい本を選んで与えることであった。「ためになる」ということは、およそ、「教養を高めることに役立つ、人間を育てる、人格を高めるために役立つ、情操を豊かにすることに役立つ」ということである。そのようなよい本を紹介する、与える——これが読書

指導の一番の仕事であった。(…中略…) 中学生にとっては、読解は、学習の大切な重い対象であるが、読書は、直接の学習の対象にされていなかった。(大村, 1984, pp.5-6 中略は引用者)

読書生活指導の提唱の背景には、「教養」や「文学的なもの」を中心とする読書や、そうした本を紹介したり与えたりすることを中心とした読書指導、いわば「よい本を選んで与える」式の読書指導が広く行われている状況があった。ここで重要なのは、当時と同じ状況が現代の読書指導でも依然として指摘されていることである。たとえば、「読書生活デザイン力」の育成を主張する杉本直美(2010)は次のように述べている。

本は絶対的なものであり、本好きであることが善であるという地平からはいったん離れる必要がある。従来の読書指導が実生活へ開かれていかないのはこのことに原因があると言っても過言ではない。読書という行為そのもの、それを包含する読書生活そのものを取り上げて学習材化する視点を持ち、子どもたちとともに読書生活について考え、創り出していくといった意識が必要である。そして、教室、学校図書館といった学校における空間はもちろんのこと、地域の図書館や書店といった社会生活における空間までも視野に入れて授業を構想していくべきである。(p.18)

杉本は、本を好きかどうか、何を読むか、何冊ぐらい読むかを問題にする読書指導から、読書行為や読書生活について考える読書指導へ変えていくべきだと述べている。この主張の背景にも、大村と同様に、本の紹介や内容理解に止まりがちな読書指導に対する課題意識があると考えられる。

国語科としての読書指導を打ち立てていこうとすると、読書生活に着目した大村や杉本の実践は示唆に富む。これらの提案は、読書指導の中心的な題材として、本を扱うのではなく、学習者の読書生活を扱うことによって、自分の読書の仕方を見つめる学習活動の可能性を開くものであった。教養主義的な読書指導や紹介提供型の読書指導を乗り越える方策となる点で、現代的意義も大きい。

しかし、平成29・30年版学習指導要領が求める読書に関する〔知識及び技能〕の育成に向けては、読書生活への視点だけでは不十分なのではないか。なぜなら、読書生活の向上を求めるだけでは、読書生活を見直したりつくり出したりするプロセスに着目することはできても、読書について学習者が考え、その考えを言葉にし、他者との関わり合いを通してその考えを深化・拡充するという、国語科の読書指導として重要なプロセスの扱いが不透明になりやすいからである。これからの読書指導では、これまでの読書生活への視点に加えて、読書に関する自分の考えを言葉にする活動に焦点を当てたい。そうすることで、読書そのものに関する言語能力を育成するという方向性を明確にすることができると考えられる。

ここから、現代の国語科の読書指導に求められているのは、読書生活指導の発想を引き継ぎながら、「読書についての言葉」を学習者から豊かに引き出すことだと考えられる。

## 4 近年の読書指導論にみる読書に関する理解や認識の育成

### 4.1 検討課題と資料

ここからは、近年の読書指導論を、読書に関する理解や認識の育成という観点から検討し、国語科の読書指導の成果として学習者に育む「読書についての言葉」とは何かを具体化する。検討資料を選定する観点として、3の検討を踏まえ、国語科の読書指導の目標を検討するうえで示唆に富み、読書生活への視点と、読書に関する自分の考えを言葉にする活動とを備えていることを重視した。また、読書指導に関わる論点を幅広く扱うようにした。これらの観点に基づき7点の議論や事例を取り上げ、検討していきたい。

### 4.2 読書指導論の検討

#### (1) 社会的行為としての読書

1点目に、読書行為の社会性に着目した学習として、読書会の事例を検討する。読書会は、個人で完結する読書では得られにくい読書の意義に気付く機会になる。たとえば、吉野源三郎著『君たちはどう生きるか』を仲間と読

んだある生徒は、その時間を次のように振り返っている。

「自分はどう生きるか」を考えるうえで、他の人の意見がとても重要だということを知った。授業のなかで感想を発表し合っているとき、同じシーンに対して、みな着目する点が違い、考えることもそれぞれであることに気づいた。とくにナポレオンから何が言えるかという話題で、肯定的な意見と否定的な意見の両方が飛び交った。しかし、すべての意見のなかから、作者の言いたかったことを読み解くヒントが得られ、自分で読むのとは違う物語の面白さに気づくことができた。(池上, 2017, pp.114-115)

この読書会は、一冊の本の魅力了他者との話し合いを通して深めていくという方法で行われている。読書会の良さは、この生徒が述べるように「他の人の意見がとても重要だということを知」ることができる点や、「自分で読むのとは違う物語の面白さに気づくことができる」点にある。他者との話し合いを経験するからこそ、これらを生きた知識として理解することができるといえる<sup>1</sup>。

読書会には他に、読んでいる本や推薦したい本を互いに紹介する方法も行われている。上述した読書会にゲストとして参加したジャーナリスト・池上彰は、自身の中学生時代を振り返り、「私の中学時代の同級生に読書好きがいて、よく一緒に読書会をしていました。同級生があまり読まないような本を彼が読んでいたりすると、「お、こんな本を読んでいるのか」と、自分も同じ本を読んでみたりして、とても刺激になりました」(池上, 2017, p.102)と述べている。この読書会では、自分ではあまり手に取らない種類の本と出会えることが多く、読書の幅を広げるきっかけを得ることができる。

このように読書会にはいくつかの方法があるが、他者とともに語り合うことで人間関係を構築したり読書に対する考え方を深化・拡充したりすることができるという点には共通の意義が見出される。読書会は、本を読んで他者とともに語り合う言葉(例:「同じ本を読んだけど、その部分には注意していなかったな」「一人ではうまく読みとれなかった部分が、他の人の意見を聞いたことで少しわかったよ」「その本、私も読んでみたい」)を育成する機会になるといえるだろう。

## (2) 非印刷メディアと読書

2点目として、読書指導における映像メディアの活用事例を、府川ほか(1996)の読書指導論から検討したい。府川ほか(1996)では、非印刷メディアによる「見る読書」と印刷メディアによる「読む読書」を組み合わせた学習指導が展開されている。その事例の一つに、湯本香樹実著『夏の庭 The Friends』の実践がある。クラス全員が文庫本を購入して通読し、夏休み明けの授業で感想の交流などをした後、相米慎二監督の映画を鑑賞し、映像作品と本の比較を行った。生徒は、原作と映画を比べることで文学作品を読み深めることができた。

担当の小田嶋満教諭は、本実践を振り返り、「長編小説をすぐに読み返すというのは、よほどのことがない限りなかなかできないことだ。しかし、映画との比較を通して部分部分を何度も読み返しただけでなく、多くの生徒がまた初めから読んでみたいと答えたのには、かなり驚いた」(p.45)と述べている。生徒たちが再読する意欲をもった理由として、小田嶋は「『夏の庭』という作品の持っている魅力によるもの」だと分析しているが、映画との比較という学習活動の効果も大きかったのではないかと。映像メディアと活字メディアの両方を読む／見ることで、自分のイメージした物語世界の確認や捉え直しが促されたのであろう<sup>2</sup>。

しかし、本実践を物語理解にとどめずに、読書指導としてより深まりのある展開にするには、学習者に対して、「映像を見ることによる理解(見る読書)と印刷された文字を読むことによる理解(読む読書)とではどのようなちがいがあるか」と問いかけることが重要ではないだろうか。この問いは、印刷メディアの特徴と非印刷メディアの特徴を比較・検討することを意図している。これに関して羽田潤(2009)は次のように述べる。

子どもが本を読まなくなったと言われて久しい。しかし、物語に触れることや知識を得ること自体を避けようとする子どもはいない。本以外の娯楽が増えた現代社会では、物語や知識に触れるメディアが多様化し、本でなければ出会えない「何か」を子ども自身が見いだしにくい。また、親や教師も、本でなければならな

い理由を明確に説明できない状況があると考えられる。(…中略…) 子どもが多くの時間を過ごす学校図書館を、子どもにとっての豊かな物語・知識体験の「場」にすることが必要ではあるが、とはいえ、それが「本」のみで可能なわけではない。多様なメディアが集積された学校図書館の中で、活字メディアの特性を理解させる学習を行うことこそが、活字文化を尊重する態度を育むのである。(pp. 163-164)

羽田によれば、印刷メディアの読書の特徴は、映像や音声等の非印刷メディアの鑑賞を通して相対化される。その体験を言葉にすることが、読書と自分の関わりについて考え、多様な言語文化を尊重することにつながっていく。一冊の本や長編作品の映像を国語科で扱うことには時間的・物理的な難しさもあるが、それによって生徒たちは多様な読書メディアを比較・検討する言葉(例:「映画のよさがようやくわかってきた。映画では登場人物一人ひとりの様子が、原作よりも濃く表されていた」(府川ほか, 1999, p. 41)、「活字と漫画で比べてみることで、作品のイメージが広がった」「紙の本に比べると、電子書籍にはこんなよさがあると思う」)を獲得することができる。各メディアの特徴を理解し、自分の読書生活に生かそうとする態度も育まれると考えられる。

### (3) 読書量の評価

3点目に、読書量の評価について、読んだ本の数え方を取り上げて検討したい。具体的には、学習者は「一冊の本」というものをどのように捉えているのか、どこからどこまでを「一冊」に数えているのかという問題である。全国学校図書館協議会と毎日新聞社が2017年に実施した第63回学校読書調査において、回答した中学生の中に、「ライトノベルだから」という理由で読んだ本を「0冊」と回答した生徒がいたことが明らかになっている<sup>3</sup>。原作本やライトノベルの存在は中学生の読書を大きく支えている<sup>4</sup>にもかかわらず、それを「読んだ本」として数えることができなかつた生徒がいたことになる。ライトノベルの読書に対しては、調査関係者のあいだでも考え方のちがいがみられる<sup>5</sup>。現代の読書環境にあつて、読書に入る本と入らない本を区別することはできるのかという点は、学習者の読書実態を的確に評価するための重要な問いの一つであるといえよう。

上田祐二(2015)は、マルチメディア時代の「本」は、「活字によって構成されているというより、活字と映像とが相互に影響し合いながら一冊を構成しているようにも思われる」とし、次のように述べる。

こうしたライトノベルの特質、またそのアニメ、マンガとの浸透性を前にすると、活字による本のみを読書だと見なすというのも、今日の読書をとらえる上では窮屈になってきています。少なくとも、「一冊」としてカウントされる読書量は、読書を正確にとらえるには覚束ない単位であるように思われてきます。このとき、アニメやマンガなどはいわゆるサブカルチャーであるとして、一冊の活字の本を読むという読書対象の境界線の揺らぎを無視することもできるでしょう。しかし、その後にはすぐに、ライトノベルのような別の、読書の境界に揺らぎをもたらす何かに直面することになるのです。このようにマルチメディア時代の読書は、多様なメディアが融解した中でのネットワーク化された読書として成立しています。(pp. 218-220)

上田の指摘から分かるように、現代のマルチメディア社会における読書の対象・形態・方法は、高度に多様化・複合化していく流れにある。そのため、一冊、二冊、……という単位を用いた読書量のカウントは、以前と比べ難しくなっている。それにもかかわらず、私たちが日常の読書量を測定するためには、やはりその単位に頼らざるをえない。学習者に向けて、つい、「本を何冊読みましたか?」と尋ねてしまう。そして学習者のほうでも、一冊、二冊、……という社会的に通用しやすい単位を内面化していくという実態がある。

たしかに「一冊」という単位は読書を支える重要かつ便利な単位ではある。しかし、現代の学習者の読書実態に基づくなら、読書指導は「一冊の本を読むという安定感」(上田, 2015, p. 231)から自由になることが必要なのではないか。そうしなければ、学習者の読書量を適切に評価できないのではないだろうか。

未来の読書生活を築く国語科の読書指導においては、日常の読書量を評価するための言葉(例:「今年の自分の読書量を、読破した本の数ではなく、心に残った本の数でカウントしてみよう」「ひと月に何冊読むかより、何時間読むかのほうが大切じゃない?」「私の親は新聞の連載小説を読んでいるけれど、あれも読書に入るのかな」)を、

学習者とともに考え合うことが重要である。それは、「一冊」に代わる、読書量を評価するための新しい「単位」を創造するということでもある。たとえば、「読書に入らない本と入る本をどう区別するか」、「読書の冊数はどれくらい大切か」といった問いについて自分の考えをもつ機会をつくったり、学校読書調査の調査結果について国語の授業で話し合ったり、異なる世代や立場の人びとに日常の読書についてインタビューしたりすれば、学習者は読書に対する自分の考えを押し広げることができるであろう。

#### (4) 読書環境

次に、読書環境に着目した学習指導について、杉本（2010）を再び取り上げて検討する。杉本は、「読書生活デザイン力」の育成を主張し、「読書生活を認識する」「読書生活を交流する」「読書生活を広げる」「読書生活の未来を描く」の4段階からなる中学校の読書指導を提案している。このように、杉本の読書指導論のキーワードは「読書生活」ではあるのだが、その一方で杉本は、生徒たちの読書を支える空間の設計にも注目しているため、ここでは「読書環境」という項目を立てることにした。中でも注目されるのは、「これが最高の選択！ 私たちのオリジナルライブラリー」というテーマで行われた一連の学習である。この学習に取り組んだ中学3年生は、その学習を振り返って次のように述べている。

「本が学級にある」ということは、とてもよいことだと思う。まだ自分が知らない本や友達がすすめてくれた本、先生のお気に入りの本など、いろんな本を読む機会が増えるからだ。しかも、今回みたいに自分たちで話し合っただけの本を決めれば、その本はだれかのおすすめでそこに並ぶわけだし、自分たちの責任になるし、ただの学級文庫より興味がわきやすい。(pp. 124-125)

この生徒は、学級文庫の意義や効用を考えて言語化しており、読書環境に関するメタ認知の力がはたらいっているといえる。杉本の読書指導論が現代の国語科の読書指導に示唆するのは、この例に代表されるように、読書をいざなう環境を学習者とともに創造するという発想で読書指導を行うことによって、読書についての自分の考えを言葉にする機会をつくりやすくなるという点であろう。読書環境の役割を考えることは、自分の読書について考えることにつながっていくことがわかる<sup>6</sup>。

読書に関わる活動は、これまでさまざまに開発・実践されてきた。たとえばブックトーク、ビブリオバトル、アニメーション、本の福袋、ポップや帯づくりなどが行われてきた<sup>7</sup>。しかし、それらの読書活動で学習者から引き出されるのはどのような言葉だったかといえ、本の中身に関する言葉が中心であった。学級文庫を自分たちでつくるという杉本の実践のように、読書環境の意義や効用に関する言葉（例：上の引用文のように教室の読書環境を批評する言葉、「私のお気に入りの読書スペースを教えるよ」「こんな学校図書館だったら、もっと行きたくなる／使いやすくなると思う）」を引き出すことをめざす学習指導を積極的に取り入れることで、読書についての自分の考えをもった学習者の育成につながると考えられる。

#### (5) ノンフィクションの読書

5点目として、ノンフィクションの読書について考えたい。読書指導では教養や文学（フィクション）の本に比重がかかりやすいという課題があるが、その解決に示唆を与えるのが、足立幸子（2018）で紹介されている「知識の本やノンフィクションを読むための方法」である。足立はいくつかの方法を挙げているが、以下では比較的活用しやすい「KWL」に着目し、これを考案した Ogle（1986）を手がかりに検討したい。

KWLは、読書に際し、「K：知っていること」「W：知りたいこと」「L：学んだこと・また学ぶ必要があること」を、話し合いを通して言語化していく指導法である。KWLで用いられるワークシート例を図1に示した。

KWLの進め方は次の通りである<sup>8</sup>。まず、これから読もうとする本の題材に関して既に知っている情報を、少人数グループでブレインストーミングの手法を用いて洗い出し、K欄に書く。次に、書き出された情報を整理・分類してラベリングし、K欄の下の「よく用いる情報の分類リスト」に記入する<sup>9</sup>。記入したら、ここまでの作業で納得できない点やグループのだれもが知らない情報は何かを話し合い、その中で自分がかもっとも興味を持った疑

問をW欄に書く。そのうえで本を読む。その後、本から得られたことをL欄に書き、W欄に書いた内容がどのように扱われていたか、もし扱われていなかった場合には次に読む本をどうするかを検討する。このように、KWLは読書に目的的に取り組むことを可能にする指導法である。

読書指導で行われる活動は、本を読んだ後に行うものが比較的多い。読書感想文も、読書会も、アニメーションも、本を読み終えて取り組むのが自然である。このように従来の読書指導は、「よい本を選んで与える」式の教養主義的な考え方を背景として（3. 2を参照）、本を読んで内容を理解したうえで取り組む活動が盛んであった。これに対し、本を読む前に予想を立てるKWLのような活動は、あまり注目されてこなかったといえる。

KWLストラテジーシート

1. K—知っていること  2. よく用いる情報の分類リスト A. B. C. D.	W—知りたいこと     E. F. G.	L—学んだこと また学ぶ必要のあること
--	--	------------------------

図1 KWLで用いるワークシート (Ogle, 1986)

KWLは、読書指導で扱うジャンルを拡大するだけでなく、読書指導のタイミングをより前方に拡張するという点において大きな意義がある。とくに、本を読む前の学習は探究学習につながる点で重要である。KWLに取り組むことで、学習者は既有知識を想起し、本の内容を予想し、読んだ結果を省察するという探究プロセスを経験することができる。その経験は、「いま自分が求めている本や文章はこれなのではないか」と予想する姿勢につながっていくだろう。このように、本の内容を予想する活動をはじめとして、本を読む前の思考を言語化する活動に意識的に取り組むことができる点にKWLの特色があるといえる。本を読む前の言葉（例：「いま必要なのは……に関する情報だとわかった。いい本がないか探してみよう」「この本を読むことで、自分たちの疑問である……への手がかりが得たらいいな」「その本とこの本だったら、どちらかという、その本の方が自分の調べたい内容に合っていると思った。なぜかという……）」を豊かにすることは、状況に応じた適切な選書について考える力を身につけるためにも重要だといえる。

## (6) 読書指導のカリキュラム

6点目として、読書指導のカリキュラムづくりに着目したい。ここでは、「読書科」を独自に設置している長崎県の長崎南山中学校の事例を手がかりとして、読書指導のカリキュラムをつくるのが、読書に関する理解や認識の育成にどのように貢献する可能性があるかを検討する。

稲井達也（2016）によれば、長崎南山中学校では週6時間の国語科のうち1時間を「読書科」とし、国語科教諭2名と学校司書1名の3名でチームを組み、学習の習慣化、問う力や調べる力の育成、自主的・自立的学習の育成を目標として、各学年30時間前後のカリキュラムを実践している。中学1年では「様々なジャンルの本と向き合い視野を広げ」、2年では「様々なメディアの特質を理解し、より効果的な情報収集や情報整理の仕方を具体的に学び」、3年では「修了論文」を作成する。このカリキュラムづくりにあたっては、「読む」「書く」「伝える」という言語活動と関わらせながらも、「読解力や文章表現の指導に偏らない」よう、「国語科や道徳の授業との差別化」に努めたとされている。この読書科について稲井（2016）は次のように述べる。

読書科では、図書館オリエンテーションをはじめ、積極的に学校図書館の活用方法を学ぶ場を設定している。百科事典の使い方、ウェブサイトの活用方法など、調べ方を学ぶ。多様な学校図書館メディアの活用方法についての学習は、1年から段階的に行われ、「資料の探し方」についても学ぶ。これらは全て「問い」の答えを「探す方法」を習得するための学習として位置付けられている。(p. 45)

1年次における様々なジャンルの本と向き合う学習や、2年次における情報活用能力を高める学習が、3年次における修士論文の作成作業の基礎として位置づけられている。学習者が自分の作品の完成をめざす過程で、読書に関する力を育成することを意図したカリキュラムである。3年間約90時間をかけて中学生の読書に関する知識や技能を育ててゆくという大局観をもつことが、単発的な読書活動でなく累積的な読書指導を可能にし、読書を学習内容として定着させることにつながっている。

読書指導カリキュラムの先行研究としては、大村はま(1977)の3年間の「月別読書指導計画案」がある。平瀬正賢(2010)によれば、大村の計画案には表2に示す特色がある<sup>10</sup>。ここでも、年間指導計画の中に3年間約90時間分の読書の授業を確保することで、国語科の教科内容としての読書の定着が図られている。

これらの事例から考えられることは何か。一つは、時間割の中に「読書」を位置付けることで、学習者は読書を学習内容として意識しやすくなるということである。学校のカリキュラムの中に「読書」があるという状態を学習者の日常にしていくことが重要ではないか。もう一つは、三年間の連続性である。「読書科」のカリキュラムや「月別読書指導計画案」を作成することは、読書に関する学習指導の積み上げを言語化することでもある。その中では、読書指導のカリキュラムの言葉（「問う」「探す」「検索する」「情報を整理する」「引用する」といった学習活動の用語や、「目次」「索引」「分類」「ラベル」「著作権」「読書会」といった読書指導の用語を用いて、自らの活動を捉えること。「読書についての言葉」に用いられる語彙として機能する。例：「まず、本の索引にキーワードが載っているかを確認しよう）」が計画的・継続的に用いられていく。これにより、学習者はこうした言葉を理解する機会を得ることができ、それを自分の読書生活を把握するための言葉として活用することもできる。さらにいえば、学校教育の中で読書指導はなぜ必要で、どんな内容を学ぶのかに関する知識を、教師と学習者の間で共有することも可能になると考えられる。

表2 大村はまの月別読書指導計画案の特色

項目	特色
1	毎月2～3時間の取り立て指導を行う。
2	各月の学習指導のねらいに共通性を持たせ、3年間繰り返し学習するようにしている。たとえば6月の内容は3年間通して「あることがらを調べるために、適当な本を探す」となっている。その共通性を維持しつつ、学年が上がるにつれ、程度が上がるようになっている。
3	3学期には、各学年の特色に応じた内容を盛り込む。たとえば3月の内容は、「1年：本を読んで、何か実行したり試作したりする、2年：読書会のいろいろの進め方を学ぶ、3年：読書について考える」となっており、学年ごとにちがいが見られる。

## (7) 読書の経験

最後に、読書の経験に着目した学習指導の可能性について、慶應義塾大学 SFC 井庭崇研究室(2018)による『Life with Reading 読書の秘訣カード』を検討したい。この資料を取り上げるのは、読書についての言葉を学習者から豊かに引き出す学習材の一つとして、有用性が高いと考えるためである。

『読書の秘訣カード』は、「読書のコツや楽しみ方を「言語化」することで、読書について考えたり、コミュニケーションを図ったり、実践したりすることを支援する」道具として設計されている。この学習材には計27枚のカードがある。各カードには「本のなかのリンク」「本との先約」「まわりを巻き込む」「追っかけ読書」など、読書に関連する見出しがつけられ、それらが9枚ずつ3つのカテゴリー(読書のコツ、読書の楽しみ方、創造的読書)に整理されている。たとえば、「読書のコツ」のカテゴリーの1枚である「本のなかのリンク」というカードには、次のような言葉が記されている。

これから読む本を探しているときに、何を読めばよいか迷ってしまうことがあります。山ほどある本のなかから、自分にとって意味のある本を探すのは難しいかもしれません。

そこで、自分が面白いと思った本のなかで紹介されている本や人の情報をもとにして、次に読む本を選びます。いわば「本のなかのリンク」を辿っていくのです。(「読書のコツ7」より引用)

このように、各カードには、「どのような「状況」のときに、どういう「問題」が生じやすく、それはどうすると「解決」できるのかという経験則がまとめられ、その秘訣を表す「名前」がつけられて」いる(井庭, 2018)。具体的な活用法としては、カードを見て思い浮かんだことを語り合う、自分の経験から新たなカードを作るなどが



想定されている。

『読書の秘訣カード』の特色の一つは、本や読書と自分との関わりに焦点を当てていることである。どのような本を読むかといった本の種類よりも、どのように読むか、本とどのように出会うかなど、読書の仕方に関することが重視されている学習材であるといえる。また、上に引用した例のように、読書の経験則を簡潔な言葉でまとめることで、自分の経験を想起したり他者と交流したりする活動に取り組みやすくしている点も注目される。

学校図書館司書教諭講習の受講者を対象に、『読書の秘訣カード』を用いた交流学习を实践したところ、表3の反応が得られた<sup>1)</sup>。Aさんは、これまであまり手に取ってこなかった種類の本に挑戦する意欲をもつことができた。Bさんは、自身の読書指導がこれまで「本を借りさせることだけ」に偏っていたことに気づくことができた。こうした受講者の反応から、『読書の秘訣カード』の特色を生かせば、読書の経験を振り返る言葉（例：「自分の読書の仕方を、『読む本の見つけ方』に焦点を当てて振り返ってみると、こんなことがわかった」「『本との先約』という考え方は、これまで意識したことがなかったけれど、たしかに大事だ」）を引き出し、今後の読書への展望をもつ学習指導ができると考えられる。

表3 『読書の秘訣カード』に関する感想

受講者	感想
A	読書の秘訣カード（青・考えの型）を見て、自分が手に取りそうになり本も視点を変えればおもしろく読むことができるという読書の方法を初めて知った。いろんな本に挑戦してみようという気になった。
B	「読書の秘訣カード」はおもしろいと思いました。自分も読書指導といいながらも、実際は図書室で本を借りさせることだけしかできていませんでした。佐賀県は朝読率が高いということですが、実質的読書量は（筆者補＝佐賀県に限らず）あまり高くないとのこと。この読書の秘訣カードを読んでも、もっと子供達も読書を、より楽しめるようになるのではと思いました。私ももう少し図書館の利用の仕方を考えてより読書の楽しみを伝えていかなければと思いました。

『読書の秘訣カード』には「Life with Reading」という名前も付けられている。「読書のある生活・読書のある人生」を築き上げる方法について自分なりに考え、それを言葉にして他者と交流し、その考えを深めたり広げたりすることが、これからの国語科の読書指導では重要である。学習者の読書経験を重んじるとともに、それを自らの言葉で捉え直し、よりよい読書生活をつくり出すことを励ますような読書指導が求められていると考える。

#### 4.3 検討のまとめ

以上、読書に関する理解や認識の育成という観点から近年の読書指導論を検討し、そこで育成できる可能性のある「読書についての言葉」を抽出してきた。それをリスト化したものを表4に示す。これらの「言葉」は、学習者が読書という営みに対してもつイメージにさまざまな角度から迫ることができるものであるといえる。3で検討したように、内容紹介型の読書指導や読書生活の向上をめざす読書指導にも意義はあるが、それらの指導には「読書についての自分の考えを言葉にする」というプロセスを焦点化しにくいという課題があった。しかし、表4のリストを使えば、読書指導を通して学習者からどのような言葉を引き出せばよいのかを、明確におさえることができる。つまり、表4のリストは国語科の読書指導の内容として位置付けることができるといえる。

表4 検討のまとめ

読書についての言葉
(1) 本を読んで他者とともに語り合う言葉
(2) 多様な読書メディアを比較・検討する言葉
(3) 日常の読書量を評価するための言葉
(4) 読書環境の意義や効用に関する言葉
(5) 本を読む前の言葉（本の内容を予想する言葉）
(6) 読書指導のカリキュラムの言葉
(7) 読書の経験を振り返る言葉

本リストに基づく読書指導を設計する際には、学習者の学力水準や発達段階に応じて、どの読書の指導法を採用すれば学習効果が高くなるかを見極めることが必要である。「読書についての言葉」を表現するためには、自己の読書行為を対象化して考えなければならない。その際に求められるメタ思考の水準は、表4の各「言葉」によってちがいがあり、概括的に示せば、(1)(5)(6)は比較的低く、(2)(4)は中程度、(3)(7)は比較的高くなると考えられる。これに基づいて目標を示すなら、小学生：(1)(5)(6)、中学生：(2)(4)、高校生：(3)(7)が目安となろうか。これは一つの仮説であり、実践的検証を通して学習者の実態と目標の対応関係を明確化することは今後の課題である。

#### 5 研究の成果と課題

本研究では、学習指導要領国語の方向性、読書生活指導の現代的課題、近年の読書指導論の意義や発展性を検討

することにより、国語科において読書に関する理解や認識を育成する学習指導の意義及び内容を明らかにすることを目的とした。本研究の成果と課題をまとめたい。

本研究の成果の一つは、読書そのものに関する理解や認識を育成する意義を明確化したことである。国語科における読書指導で重要なのは、読書生活を見直したりつくり出したりするプロセスの中で、読書について学習者が考え、その考えを言葉にし、他者との関わり合いを通してその考えを深化・拡充していくことだといえる。読書に関する理解や認識の育成に焦点を当てることで、読書に関する自分の考えを言葉にする力を育成するという国語科読書指導の方向性を明確化することができる。そのことが結果として読書生活の向上につながることも重要ではあるが、まずは学習者が読書について自分なりの考えをもつことに向けてアプローチしたい。

もう一つの成果は、国語科における読書指導の内容を明らかにしたことである。読書に関する理解や認識を育成するためには、読書に関する学習者の考えの言語化、つまり「読書についての言葉」を引き出すことを読書指導の内容として位置づけることが有効である。「読書についての言葉」には、たとえば、本を読んで他者とともに語り合う言葉、多様な読書メディアを比較・検討する言葉、日常の読書量を評価するための言葉、読書環境の意義や効用に関する言葉、本を読む前の言葉、読書指導のカリキュラムの言葉、読書の経験を振り返る言葉を挙げることができる。これらの言葉は、今後の国語科の読書指導を構想する際の手がかりの一つになると考える。

本研究の課題として、「読書についての言葉」を導出する際の手続きを挙げておきたい。4の検討においては、読書を幅広く捉えるための論点として、社会的行為、非印刷メディア、評価、環境、ノンフィクション、カリキュラム、経験の七つを挙げた。しかし、これが必要十分な項目となっているかについては検討の余地がある。読書に関する理解や認識をバランスよく育成するために、学習者に最低限保障すべき「読書についての言葉」とは何かを根拠づける観点について、実践的検証を含めて研究する必要があるだろう。

## 【注】

- 1 関連する方法として、海外の母語教育実践に端を発する「ブッククラブ」がある。寺田守（2014）参照。
- 2 例えば、(1)で取り上げた吉野源三郎著『君たちはどう生きるか』は、単行本版、文庫版、漫画版が出版されており、本文の構成、登場人物、内容、挿絵などにちがいがみられる。このように複数の印刷メディアを読み比べることも考えられる。
- 3 『学校図書館』第 805 号 p.23 の「第 63 回学校読書調査報告」による。
- 4 一例として、2018 年 6 月の第 64 回調査では、『君の隣に食べたい』『君の名は。』『ソードアート・オンライン』『ひるなかの流星』などが「5 月 1 か月間に読んだ本」の上位に入っており、中学生が「アニメや映画、テレビドラマのノベライズ、原作本」や「軽読書向けの掌編小説集やいわゆるライトノベル」を比較的良好に読んでいることがわかる（『学校図書館』第 817 号 pp.14-27）。
- 5 この結果について山田万紀恵は次のように述べている。「今回、「ライトノベルを読んでいるから」読んだ本は 0 冊になったと回答している生徒がいた。ライトノベルについて大人から否定的な指摘を受けたのであろうか。この調査では教科書や参考書、漫画などを調査対象から除外しているが、作者のメッセージの伝え方は多様化し、読書も多様化しており、ひとくくりにはできない状況である。大人の薦めない本や学校図書館に置いていない本は読書に入らないというわけではない」（『学校図書館』第 805 号 p.21）。これに対して、内海淳は、高校生の読書傾向を踏まえ次のように述べている。「ライトノベルやアニメのノベライズが一概に悪いとは言えない。しかしそればかりだと読書力、思考力につながる言語力が身に付かないだろう。教科書に載っているような、明治・大正・昭和の文豪による古典的名作を読むのはハードルが高いかもかもしれないが、もう少し読み応えのある文芸作品やノンフィクション、自然科学や社会科学の読み物にも読書の幅を広げたり深めたりしてほしいものである。そのためには適切な読書指導が必要だろう」（『学校図書館』第 817 号 p.26）。山田の指摘に比べ、ライトノベルの読書には消極的な見解といえる。
- 6 読書環境に関するメタ認知という視点から、これからは次の①②も読書指導の対象として重要である。①読書へのアクセシビリティ：通常の活字資料にアクセスすることが困難な場合（print-disability）、DAISY、電子書籍（文字拡大資料、音声読み上げ資料としての）、点字図書、リーディングトラッカー、老眼鏡やルーペ等を利

用することができることを理解する。また、読書のためにそれらを利用することは、高齢者や障害者だけではなく、だれにとっても自然なことであるということを理解する。日本図書館協会障害者サービス委員会編（2018）参照。②司書という専門性への理解：図書や読書の世界への水先案内人として、すべての人が本や情報にアクセスできるように働く専門家がおり、私たちはそのサービスを利用できることを理解する。

7 『学校図書館』第815号には「子どもと本を結ぶ読書活動」のガイドと参考文献リストが掲載されている。

8 以下、Ogle（1986）pp.565-567に基づき要約した。

9 たとえば、動物の「体が大きい」「甲羅をもつ」「首が伸び縮みする」という三つの情報をまとめて「体の特徴」とラベリングするような作業である。

10 平瀬（2010）pp.108-110に基づき要約した。

11 2019年8月に佐賀大学で開講された科目「学習指導と学校図書館」の講義の中で実施した。Aさん、Bさんはともに学校図書館業務に携わる社会人である。

## 【文献】

- 足立幸子（2018）「読書指導」塚田泰彦ほか編著『初等国語科教育』ミネルヴァ書房。
- 池上彰（2017）『池上彰特別授業『君たちはどう生きるか』』（別冊NHK 100分de名著 読書の学校）NHK出版。
- 稲井達也（2016）「『読書科』という挑戦」『学校図書館』第790号（2016年8月号）。
- 上田祐二（2015）「マルチメディア時代の読書とその教育」山元隆春編『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社。
- 大村はま（1977）『読書生活指導の実際』共文社。
- 大村はま（1984）『大村はま国語教室 第8巻』筑摩書房。
- 慶應義塾大学SFC井庭崇研究室（2018）『Life with Reading 読書の秘訣カード（創造的読書のパターン・ランゲージ）』有隣堂。
- 杉本直美（2010）『自立した読み手が育つ読書生活デザインカー—子どもが変わる読書指導—』東洋館出版社。
- 全国学校図書館協議会編『学校図書館』第805号（2017年11月号）、第815号（2018年9月号）、第817号（2018年11月号）。
- 高木まさき（2013）「読書指導の理論・実践研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書。
- 寺田守（2014）「読書の指導」山元隆春編『中等国語教育』協同出版。
- 日本図書館協会障害者サービス委員会編（2018）『図書館利用に障害のある人々へのサービス 上巻 利用者・資料・サービス編』日本図書館協会。
- 羽田潤（2009）「国語科教育と学校図書館」全国大学国語教育学会編（2009）『新たな時代を拓く小学校国語科教育研究』学芸図書。
- 平瀬正賢（2010）「読書の学習指導の方法」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書。
- 府川源一郎、長編の会（1996）『読書を教室に一〈読み〉の授業を変えよう—中学校編』東洋館出版社。
- 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社。
- 山元隆春（2010）「中等カリキュラムにおける国語科の役割」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書。
- Ogle, Donna M. (1986) K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *Reading Teacher*, v39, n6, p564-70. Feb 1986.