

主体的な読みの力を高める国語科指導法の研究 —中学校における読書の価値や効用を実感できる対話的な読書指導の検討—

教育実践力高度化コース 20AD011

間下 智司

【指導教員】 本橋 幸康 安原 輝彦 池上 尚

【キーワード】 読書指導 読者論 協同学習 対話

読書生活の記録

1. 問題の所在と研究目的

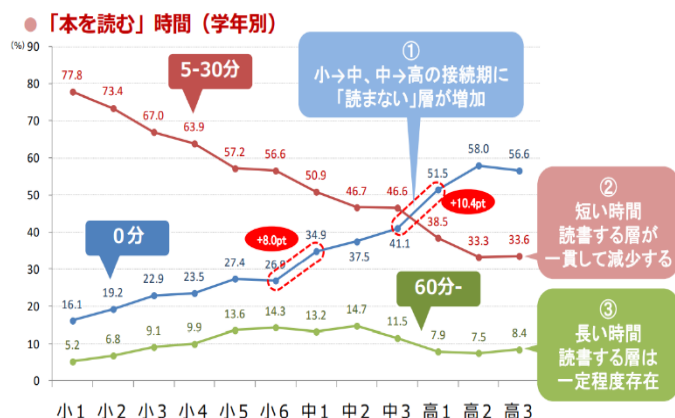
平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」によれば、読書は多くの語彙や多様な表現を通して様々な世界に触れることを可能にし、新たな考えや知識を獲得することに寄与するため、国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動の一つであると位置づけられている¹⁾。そして、そのことは平成 29 年に告示された学習指導要領に反映されており、読書が義務教育 9 年間を通して「知識及び技能」に位置づけられるようになった。

学習指導要領改訂に伴い、読書が新たに「知識及び技能」として位置づけられた背景には PISA2015 の結果が影響している。PISA 調査の分析結果によると、読解力は国際的に上位グループに位置しているものの、平均点が有意に低下しているという。調査方式がコンピューターを用いたテストであり、調査対象の生徒たちが不慣れであったとはいえ、情報化が進展する社会の中で子どもたちを取り巻く言語環境が変化していることを如実に示しており、したがって国語科の授業改善が求められている²⁾。

こうまでして、教育活動における読書の拡充が求められるのは読書が学力の向上に寄与するからである。平成 21 年度の読書活動と学力・学習状況の関係に関する調査研究³⁾では教科の学力に対する読書活動の影響は直接的なものだけでなく、学習活動を介した間接的な影響も大きいとしながらも、読書が学力に影響すると結論づけている。また、PISA 調査でも読書を肯定的に捉えたグループと否定的に捉えたグループとでは、肯定的に捉えたグループのほうが有意に読解力の平均点が高いことが報告されている。このことは全国学力・学習状況調査のクロス分析でも同様のことが指摘されている。さらに、近年では猪原 (2016)⁴⁾ が認知心理学の見地から読書の学習効果と言語獲得のメカニズムについて明らかにしていることから、読書が学力向上に寄与することは明らかであると考えられる。

では、実際の子どもたちの読書活動における実態はどうか。2019 年の第 65 回学校読書調査によれば、5 月 1 カ月間に読んだ書籍数は中学 4.7 冊という結果になり、前年度と比較すると 0.4 冊増となっている。この結果は過去 10 年間の調査結果中で最高値となっている⁵⁾。また 2019 年実施の全国学力・学習状況調査の質問紙調査による

と、「読書は好きですか」という項目で「当てはまる」もしくは「どちらかといえば、当てはまる」と回答した中学生が 69.1 ポイントに達しており、2018 年調査と比較してもさほど増減が認められないことから、およそ 7 割の生徒が読書を肯定的に受け止めていると考えられる⁶⁾。ところが、子どもたちにとって読書が肯定的に受け止められている一方で、図 1⁷⁾ に示されている調査結果からは、1 日の読書の時間が 30 分以下という、さほど読書の時間が多くない層に学年が上がるにつれて読書量の減少が認められること、さらには不読者の割合が直線的に増加するのではなく、小学校から中学校へ、中学校から高校へと校種が移行するとともに段階的に増加していることが明らかになっている。



(図 1) 本を読む時間の学年別変化

これらの調査結果から見てくるのは、子どもたちにとって読書が大切なことだという認識こそあるものの、実際の生活に読書が定着していないという実態である。こうしたことから、国語科の学習が読書に結び付くように読書指導の改善・充実を図り、子どもたちに読書の習慣が身に付くような取り組みを推進する必要がある。そこで、本研究では継続的な読書指導を通して、子どもたち自身が読書の価値を再認識するための指導方法を検討していく。子どもたちが読書の価値を再認識するために必要な要素とは何か、また具体的な読書指導を機能させるために必要な要素とは何かを探ってみたい。

2. 研究方法

本研究では、まず読書指導の現状を把握するために教科書中の読書指導に関する記載を分析し、問題点を明らかにしていく。さらに、今日における読むことの理論や協同学

習について言及しながら読書指導の方法を明らかにする。そして、年間を通した継続的な読書指導を構想、授業実践の検証を行い、読書指導のモデルを提案する。

3. 研究結果

3. 1. 教科書分析

教科書会社4社の旧教科書と令和3年度から使用されている新教科書の比較分析を行った⁸⁾。教科書中にある読書に関連するページ数の総計、内容、紹介されている言語活動について比較していくと、4社に類似性が看取できる。まず、関連するページの総計では概ね旧教科書よりも新教科書でページ数の拡充が見られた。読書の充実を意識しての教科書のつくりであることが確認できる。

内容に関しては、どの教科書でも関連図書の紹介やテーマ別の図書の紹介がなされており、その点において新旧でさほど大きな差異は見られない。しかし、著名人の読書体験や作者の読書観を掲載している教科書が増えてきていることは注目すべき点である。生徒にとって読書をより身近なものにするための工夫であろう。

さらに、紹介されている言語活動について検討してみると、旧教科書の1年生ではポップ、本の帯、読書カードといった活動、2年生では情報の扱い方と関連して図書館活用と関連させた活動、3年生では読書生活を振り返ったり、ビブリオバトルのように交流を取り入れたりする活動が紹介されている。それに対して、新教科書では1年生の段階からブッククラブを取り入れている教科書が目新しいものの、総じてポップづくりを取り上げている。しかし、個人の活動に終始するのではなく、交流を目的とした活動として紹介されている。2年生ではビブリオバトルを紹介している教科書が目立つ。3年生では複数の教科書で読書会やブックトークといった活動を扱っている。言語活動を比較してみると、旧教科書では個人で製作する活動を中心に教科書が構成されているのに対し、新教科書では集団で交流する活動を中心に教科書が構成されている。

このように新旧の教科書を比較してみると、教科書会社がそれぞれ、新学習指導要領の理念を実現するべく編纂されている様子がうかがえる。しかし、新旧の比較で特に変化の見られない関連図書の紹介や読書資料については検討の余地がある。なぜならば、読書指導に関するページは資料こそあれ、具体的な現場の指導法に踏みこんでいないからだ。今回の新教科書で、唯一光村図書の教科書のみが読書に関するページの総量が減少こそしているものの、内容が精選され、具体的な言語活動（同テーマの重ね読み、訳者の異なる海外文学の比べ読み）が示されている。これは従来の読書指導が現場の教員の裁量に委ねられがちであるという課題へのアンチテーゼと推察できる。しかし、こうした教科書会社の努力は認められるものの、やはり現状の読書指導のあり方には現場での裁量に委ねられている部分が多いのである。

3. 2. 今日における読むことの理論

R. バルトは「作者」という概念に疑問を投げかけ、作

品の全ては引用された織物のようなものであり、それを解釈するのは読者であるとする受信者側の能動性、創造性を論じている。この理論は後に W. イーザーらに引き継がれ、受容理論として展開されていくことになる。イーザーらが提唱した受容理論とは、文学テキストは読まれるという行為を経て初めてテキストとしての効果を発揮するというものであり、したがって作者やテキストよりも読者を重視する。さらに、イーザーは読書行為に着目しており、読書過程でのテキストと読者の相互作用に言及している。

では、この受容理論が国語教育の中でどのように扱われてきたのであろうか。我が国では1980年代後半頃から読者論に注目が集まり、国語教育の指導法に取り入れられていった。それまでの国語教育は解釈学の影響下にあり、厳密な読解指導の過程を求めてきた。ところが、読者論の導入により、かつての読解指導の枠組みから解放され、読者としての子どもの自由な解釈を認めるところから出発することが可能となった。この読者論が従来の正解到達型の読解指導から、個々の主体的な読み、つまりは読者の体験を基盤とした読みを導き出そうとする「読み」の指導への変革を図るものであり、授業を活性化させていったのである。

しかし、読者論の導入によって授業が活性化した一方で、読者論に対して懐疑的な見方があったのも事実である。井上(1993)⁹⁾は読者論は文学理論であり、国語教育における理論と同義のように扱うことに注意を促しつつも、作家論や作品論と並ぶ文学理論として受け入れている。ただし、読者論をそのまま国語教育に導入することには賛同していない。国語教育に取り入れるためには、国語教育と関連させて読書行為成立の条件と過程の両面から問い直すこと、文学理論が対象としている個人の読書行為とは本質的に差異があるため、授業という特殊な集団読書における読みのパラダイムの本質を究明すること、学習者を1人の読者として捉え直すことなど教材研究論や授業研究論と統合する必要性を示唆している。

読者論的な読みの授業が浸透しつつあった90年代後半には田中(1996)¹⁰⁾が読みの多様性を許容することが戦後民主主義の立場から共感を得た一方で、読みの多様性が恣意的な自己主張に過ぎないとして、読者論的な読みを批判している。多様な読みを許容することは読者の主観的な解釈を際限なく無批判に受け入れてしまう可能性があり、読者論的な読みの指導の問題点を鋭く指摘している。

これに対して、田近(2013)¹¹⁾は田中の批判を認めつつ、これまでの国語教育と読者論の関係性を概観し、さらに読者論的な読みの今日的な課題を整理している。戦後国語教育における解釈学の理論が、「ことば」から「こと」をとらえ、さらに「こころ」にまで達する自他融合を目指す、言わば感化主義・教化主義を正当化するものであったのに対し、読者論の導入は読者主体の自立性を保障し、それまでの作品が持つ絶対的な枠組みから読者を解放したという点において、読者論的な読みの歴史的な意義が認められる。ところが、多様な読みを許容することは同時に、教

室に孤立する読者を生み出し、真の意味での主体性を回復したとは言えない。つまり、個々の読みは主観を脱することができていないというのである。したがって、テキストによって生じた主観をテキストの言葉にかえりながら倒壊・再生を図り、絶えず変容し続けることが必要である。では、そうした主観をどのように克服するのか。田近は教室において主観を超える方法として、①作品構造を捉え直すこと、②友人と読みの交流をすることの2点を挙げている。作品との対話、他者との対話を通して主観が相対化されていくとしている。

3. 3. 対話・協同学習

3. 3. 1. 認知心理学から見た対話

対話の可能性について思索した人物に M. バフチンがいる。彼は J. クリステヴァを介して、バルトに示唆を与えた人物でもあり、そういう意味でも読者論との関連において重要な人物である。バフチンは言語論の研究者として知られ、その彼の言語論を知る上でキーワードとして挙げられるのが「対話性」である。それまで研究の俎上に上がるもののなかった「発話」や「声」といった対象に視点を当てて論じている。ただし、この「発話」は話された言語と書かれた言語で区別しておらず、いずれも発信者と受信者との間で交わされるコミュニケーションとして同等に扱われる。つまりは、人と人、テキストと人のコミュニケーションによる相互作用を扱っており、特に受信者（読者）による能動的な対話活動が重視されることになる。この点においてバルトの「作者の死」と、それ以降の受容理論へとつながるのである。

バフチンの考える対話を知るための概念に「異言語混交（ヘテログロシヤ）」がある。桑野（2020）¹²⁾によれば、「異言語混交」とは言語共同体内の多数のさまざまなイデオロギー見地の併存を意味し、したがって完全に同質的な単一言語社会にはなり得ないことと説明している。このバフチンの言う「異言語混交」を取り上げて、協同学習を論じているのが佐藤（1996）¹³⁾である。佐藤によれば、テキストとの対話を通して子ども自身の創造的で生産的な活動としての読みを尊重しつつ、個人の活動として孤立するのではなく、対話の場の中に学びを位置づけることが必要であると述べている。子どもたちの多様な解釈と声が交流し合える場と状況はバフチンのいう「異言語混交」と相違ない。また、対話には完結した状態など存在することなく、絶えず変容し続け、未完であるとし、前述の田近の論と同様の見方である。佐藤は対話を認知心理学の見地から考察しているが、それによると、対話による相互作用には創発性と自己言及性が内包されているという。創発性とは、すなわち異質な集合体の中で展開される相互作用は混沌の状態から秩序を生み出す出発点であり、異質な柔らかい構造が動的な変化を生み出すというのである。また、自己言及性とは相互作用の過程で、他者による断片的な情報を自己の中に引き込み、同じ感情や経験及び知識を呼び起こすことである。対話が結果的に自己に再帰することで

反省作用が生じ、社会的構成主義における知識の共有化が可能となるのである。

3. 3. 2. 教育学から見た対話

教育学からは佐藤（1999）¹⁴⁾がデューイとヴィゴツキーの理論を交えながら、対話的实践を論じている。佐藤は、我が国におけるデューイの経験主義とヴィゴツキーによる『発達最近接領域』が曲解されて受容されていることを指摘しながら、本来的にはこの両者は相互に関連性のある理論であることを述べている。デューイの説いた経験主義が我が国では連続性のある探究的な経験を日常の一過性の体験と読み替えられ、さらには共同体という概念を捨象し、個人主義的な文脈で受容されてきた。しかし、デューイのいう学習は環境に問いを発し、道具を介して解決を図り、さらに洞察と反省と熟考という探究を展開して、環境を意味的に構成しながら自らの経験を再構成するというものである。しかも、人が意味を構成するのはコミュニケーションにおいてであり、したがって、問題解決的な思考は社会的な過程として理解されている。つまり、デューイは学習を環境と主体の関係を構成する認知的経験であると同時に、他者との関係を構築する社会的経験として捉えている。一方、ヴィゴツキーの『発達最近接領域』は誤って受容された経験主義を批判し、克服するための系統主義を助長するものとして受容されてきた。しかし、彼自身の研究を知る上で重要な「外言（対人関係におけるコミュニケーションの言語）」と「内言（自己内関係における思考の言語）」という言葉が示すように対人関係と自己内関係の双方に視点を当て、学習を社会的認識の過程としているのが本来的な理解である。このようにデューイが学習を反省的思考の社会的過程と定義し、ヴィゴツキーもまた学びを社会的に構成された対話的な過程として定位しているにも関わらず、今日の学校教育では誤った受容のされ方から学校教育の制度的、文化的な問題が浮かび上がっている。そこで、佐藤はデューイとヴィゴツキーのように学びを関係の中で編み直し、学習者と対象の関係、学習者自身の自己との関係、学習者と他者との関係と再定義する。3つの対話的關係を相互に発展させることで、「世界づくり（認知的・文化的実践）」「自分探し（倫理的・実存的実践）」「仲間づくり（社会的・政治的実践）」が相互に媒介し合う三位一体の実践を提案している。

3. 3. 3. 学習意欲から見た対話

他方、協同学習と学習意欲の関係から論じているのが鹿毛（2013）¹⁵⁾である。協同学習の本質は構成員間の肯定的な社会的相互依存関係という特徴にある。効果的な相互作用が積極的、持続的な心理プロセスを維持し、質の高い学習を生み出すのだという。また、協同学習が効果的であるための条件として、①居心地の良い空間であること、②所属する集団に課題解決の能力があるという信念を持ち、意義ある貢献が可能であるという自己認識を持っていること、③協同学習を通して学習の充実感や意義を感じるプロセスを保証することを挙げている。さらに、学習意欲は社

会的に構築されるものであり、学習が可能であるという。ポジティブな感情や姿勢は無意識にグループに受容され、構成するメンバーを感化、同調させていく。また、心理的没入（エンゲージメント）の体験は繰り返されるほど強化され、次第に習慣化されていくという。この2つの意味で意欲は学習が可能であると指摘している。

3. 3. 4. 読書と協同学習

読書と協同学習との関わりについては濱田・秋田（2020）¹⁶⁾が小中高校生に対して行った学校や家庭、友人間で行われる読書に関する行動の影響を調査した結果がある。この調査結果によれば、友人間で行われる読書行動が直接的に読書量を増加させるのではなく、読書が好きである、または読書に価値があるという認知に影響を与え、その結果読書量が増加するというのである。さらに、学校段階が上がるごとに家庭が与える影響が減少し、中学生以降は友人から受ける影響が増大する。このように、学校における読書活動の推進は直接的な読書の促進というよりは、読書の文化的な価値を共有するという点において、子どもたちの読書に対する認知の変容に有効であり、例えば読書会やブックトーク、ビブリオバトルなどの取り組みが求められている。さらに、学校で行われる読書に関する行動が友人間や家庭で行われる行動に比較的強い影響を与えるということからも、学校とりわけ国語科における読書指導が、対話的で、かつ読書の価値を共有する活動として期待できる。

3. 4. 読書指導の方法

山元（2015）は読書指導の方法を整理し、読書教育のねらいについて述べている¹⁷⁾。山元によれば、読書指導には、①読者と図書との出会いを促すための方法（ブックトーク、読書へのアニマシオン）、②書物の世界への抵抗感をなくすための方法（読み聞かせ・読み語り、ストーリーテリング）、③読書体験にひたらせる方法（黙読の時間、朝の10分間読書）、④図書を読んで得たものを交流させるための方法（読みあい、読書会、ブッククラブ、リテラチャー・サークル）、⑤読書体験を記録する価値を教える方法（読書ノート・読書カード、読書記録）の5つに分類できるという。そしてそれらの読書指導の目的は自立した読者の育成にあり、それは、つまり生活の中で読むことを楽しめる読者を育てることである。読書教育の生活に関与する部分が読書教育の存在理由であるという。

生活の中にある読書を陶冶しようとする山元の論は大村（1991）の読書観と重なる。大村は子どもたちの生活の中で、読書を生きる一つの技術として見ており、読書を生活に根付かせるための指導を中学校3年間にわたって継続的に行っている¹⁸⁾。その大村の読書指導の中核を為していたのが「読書生活の記録」である。大村は「読書記録」ではなく、「読書生活の記録」と称している。これは「読書記録」としてしまうと読了したものを記録するという限定的なものになってしまう可能性があるからだ。大村が目指した読書指導は限定的なものではなく、幅広く豊かなも

のである。故に「読書生活の記録」という名称にしたのであり、そして記録の内容からも多岐に渡っていることがうかがえる（表1）。

（表1）読書生活の記録の大きな内容（筆者作成）

1) 表紙 2) とびら 3) まえがき 4) 読書日記 5) 読書ノート 6) 読書感想文 7) 単元「読書」の学習記録 8) 「読書」を考える 9) 図書紹介・書評 10) 感想文集 11) 読書生活通信 12) 私の読んだ本 13) 私の読みたい本 14) 新しく覚えた言葉 15) 私の読書生活評価表

大村の大きな仕事の一つとして読書生活の記録が挙げられるが、生徒に単に記録をさせただけでなく、時機を誤ることなく、適切な単元を設定して指導していたことが甲斐（2004）の調査研究からも明かである。甲斐は1968年度卒業生の学習記録と読書生活記録、全集をもとに、3年間にわたる単元「読書」を時系列に配列し直している（表2）¹⁹⁾。単元「読書」は「読むこと」、「書くこと」、「話すこと・聞くこと」を総合的に組み込んだ実践で、その折々の読書指導は8種に分類される（表3）。

（表2）単元「読書」の構成及びねらい（筆者作成）

1年次	1学期	①準備 ①読書の楽しみ ②感想を育てる ③夏休みの読書計画
	2学期	④夏休みの読書日記から・2学期の読書計画 ⑤感想を育てる ⑥目次索引の活用
	3学期	⑦目次・はしがき等を利用して本を探す・感想を育てる ⑧もつといろいろな本を
2年次	1学期	⑨読書への関心・読書論を読む・読書ノート ⑩目的によって適切な本を選ぶ（本を探す・選ぶ） ⑪本で本を読む（1） ⑫いろいろな本の活用
	2学期	⑬読書生活の記録・本を使って問題を解決する ⑭書くために読む・読書論を読み、読書生活を考える ⑮本で本を読む（2）・本へのいろいろの親しみ方
	3学期	⑯読書会 ⑰互いの読書生活の記録によって学ぶ・感想文集を読み合う
3年次	1学期	⑱読書について識見を高める ⑲批判的に読む（1）主体的に読む ⑳批判的に読む（2）問題に対しての意見を求めて読む
	2学期	㉑読書論を読む 識見を確かめる（読書について考える） ㉒読書論を読む 識見を高める（読書について考える） ㉓読んで作るクイズ 読みを誘うクイズ

（表3）単元「読書」の構成分類

観点1	読書について考える	④・⑭・⑱・⑲・⑳・㉑・㉒
観点2	本を探す・選ぶ	⑦・⑩
観点3	読書の技術	⑥・⑪・⑮
観点4	本の活用	⑫・⑬・⑭
観点5	感想を育てる	②・⑤・⑦・⑰
観点6	読書生活の記録	⑬
観点7	読書会	⑰
観点8	読みを誘う	㉓
付	折々の読書指導	①・③

このように大村の読書指導が記録に留まらず、読書の価値を交流によって認識させたり、読書によって問題解決を図ったりする指導の工夫が見られる。しかもその指導は継

続的に取り組まれており、生徒の生活に根ざした読書の陶冶に成功しているのである。

4. 研究仮説

これまでに、読者論、対話・協同学習、実践史のそれぞれの観点から読書を概観してきた。その中で共通していることは読書に意味を与えるのは読者であり、その意味づけは社会的相互作用によって促されるということである。さらに大村の実践から学ぶべきは指導の結果を性急に求めようとはせず、継続的な指導によって生徒の生活の中に読書を根付かせたということである。そのことをふまえると、

- (1) 個人の読書を充実させながら、対話的な活動を取り入れることで読書の価値や効用を実感することができるだろう。
- (2) 継続的な指導を行うことによって生徒の認知が変容し、生活に読書が定着するだろう。

これ以降、この2点の仮説について検証していく。

5. 授業実践

仮説に基づき、本研究では「読書生活の記録」を基盤にしながら、教科書教材と読書を関連付けた指導と読書に特化した特設単元による指導とを並行させて指導を展開することとした。

5. 1. 「読書生活の記録」に関する指導

「読書生活の記録」自体は通年に渡って実践を展開している。年度当初に読書生活の記録について説明し、「まえがき」を書いた。この「まえがき」にはこれから読書生活の記録に取り組んでいくにあたり、どのような気持ちでいるか、また、どのように読書を捉えているのかを書き記している。その後は「読書日記」や「読んだ本」などについて説明している。「読書日記」や「読んだ本」などのページは生徒が自由に記録用紙を補充できるよう、廊下に設置した。以下、生徒が取り組んだ「読書生活の記録」のページの一覧である。

まえがき	記録をつける前の気持ちや取り組む目標、自身の読書に対する見方などを書いた。
読書日記	1カ月につき1枚の記録用紙。日付、本のタイトル、読んだページ数、読んだページ数の累計、一言感想を書く。一言感想が負担になってしまうと続かないので、毎日書かなくても良いことにしている。
読みたい本	出版目録や本の広告等から読みたいと思った本を書き記す。本のタイトル、出版社、著者、価格、読みたいと思った理由を書く。
読んだ本	本のタイトル、著者、読み始めた日、読み終えた日を書く。
読んだ本の感想	読んだ本のタイトル、著者、出版社、感想を書く。感想は3行程度にしている。
書評・本の紹介	新聞に掲載されている書評や書店に置かれている本の広告の切り抜きを貼付する。
使いたい言葉	読書中に登場した言葉で今後の生活に使いたい言葉を書く。言葉と出典を書く。
心に残った文体	後で引用したい一文を書く。
あとがき	1年間の読書生活の記録の振り返りを書く。

上記の内容をファイルに綴じ込ませて蓄積していった。最

終的に、書き溜めた記録を編集し、読書生活の記録にタイトル、目次、奥付を付して完成となる。

5. 2. 教科書教材と読書を関連付けた指導

(1) 井上ひさし『握手』の実践

①単元の学習内容とねらい

本単元では光村図書国語3収録の井上ひさし『握手』を学習材として使用する。学習は主に初発の感想から学習課題を設定し、それを対話を通じて解決を図るようにした。巧みな表現や作品の構成などに気づかせたいところではあるが、年度当初で人間関係が構築できていない時期でもあるので、作品を通して緩やかにつながることを目指した。

②調査対象・調査時期 中学3年生・5月

③単元名 話し合って読み深めよう

④単元計画

1	・本文を読み、初発の感想を書く。
2	・感想文集を読んで、クラスで考えたい問いを立てる。
3	・クラスで考えたい問いを焦点化する。 ・ルロイ修道士の行動の描写や人物像が表れている部分を見つける。
4	・3回の握手と最後の指言葉の意味について話し合いながら考えを形成する。
5	・ワールドカフェを行い、互いの考えを話し合う。

⑤単元の実際

第1時で生徒が書いた初発の感想は感想文集として、第2時に生徒に還元している。生徒たちは互いの感想文集に関心を示し、感想文集をじっくりと読んでいた。読み終えた後、生徒たちの感想文をもとに学習課題である問いづくりが始まる。個々に考えさせた後に、4人グループで考えを共有しながら問いを作成した。第3時には各グループの問いを集約し、観点ごとに分けた疑問集として再度、生徒たちに還元した。このときの疑問集はルロイ修道士に関すること、指言葉に関すること、握手に関することのおよそ3つの問いに収斂している。第3時では生徒たちの問いのうち、ルロイ修道士の行動の描写や人物像に関するものについてテキストに戻ったり、話し合ったりしながら確認している。第4時では、残った2つの問いについて個々で考える時間とした。まず、握手が3回行われていることと、指言葉の意味について確認した。その上で、生徒たちは3回の握手の意味と主人公による指言葉について考え始めた。ただし、個々で考えを形成するのが難しい生徒も多いので、授業の終盤で4人グループとなって互いの考えを確認し合った。第5時でワールドカフェによる様々なグループで話し合いを重ね、対話によって課題解決を図った。

⑥単元の考察

次に示すのは生徒の単元の振り返りである。

今回の国語の授業は、今までの授業と違って、自分たちが進めていくことが多くて、授業が久しぶりに楽しいなと思いました。特に、今までより、自分で考える場面が増えた分、自分の考え方や物の見方が広がっていった所が楽しかったです。次の授業ではもっといろいろな考え方を身に付けていければと思います。

この生徒の振り返りからは、自らの読みから学習課題を設定し、解決を図った過程に充実感を覚えている様子が伺える。しかも、その充実感は主体的に思考したことで、自身の考えや物の見方が広がったという実感の伴ったものである。今回のように課題設定を教師発信ではなく、生徒発信であることは主体性を獲得していくために重要な要素であると考えられる。さらに次に示す生徒の振り返りでは対話の有効性について言及している。

課題解決に向けて何かを考えるときには、何度も振り返ってみたい、他人の意見を聞いて、別の見方をしたりすることが大切だと思うようになりました。今回、『握手』についてのいくつかの疑問をそのように考えてみたところ、物語の内容への理解が深まり、課題を解決することができました。さらに、最初にお話を読んだときよりも、おもしろいと思うようになりました。今回のこの経験をいろいろな場面でも生かしていきたいです。

この生徒のように、対話によって作品への読みが深まったという実感がこの振り返りから伺える。自らの読みを活かして学習課題を立て、対話によって自らの学習課題の解決を図る学習過程は、生徒に主体的にテキストを読むという契機を与えた。そして、対話が課題解決のための方法として有効であるという実感も抱かせることができた。

(2) その他の実践

その他、文学的文章、説明的文章、古典の教科書教材で読書と関連付けて実践を展開した。文学的文章では2つの異なる訳者の『故郷』の比べ読みを行った。また、説明的文章では今までの学習を振り返りながら、読むための観点を抽出した。古典では関連図書を数多く紹介し、その中から気に入った和歌や論語の章句を選んで、グループで紹介し合った。これらの実践は読書を意識し、また単元によっては学校図書館と連携を図りながら実践している。

5. 3. 読書に特化した指導

(1) 出版目録を使用して読みたい本を探す実践

①単元の学習内容とねらい

本単元は読書を誘う単元である。読書への心理的障壁を解消すること、さらには適切な本を選んで読めるような態度を身につけることをねらいとする。そのために、学校図書館と連携したり、図書目録を活用して読みたい本を探す活動に取り組んだ。

②調査対象・調査時期 中学3年生4クラス・6月

③単元名 読みたい本を探そう

④単元計画

1	・学校図書館の中を自由に見て回る。 ・見つけた本をグループごとに紹介し合う。
2	・目録を用いて読みたい本を探して記録する。
3	・目録を用いて読みたい本を探して記録する。 ・探した読みたい本をグループで紹介し合う。

⑤単元の実践

読書を前面に展開していくと、そもそも読書を苦手とする生徒たちは敬遠してしまうと考えたので、第1時では物理的な本との距離を近付けることにした。日頃から学校図書館に行き来する生徒は限られており、大半は授業以外で

図書館を使用したことがないので、まずは図書館にどのような本が収蔵されているかを知るところから始めた。生徒たちは思い思いに自分の関心のある本を手に取り、友達と話しながら手に取った本の感想を言い合ったり、一人で読み浸ったりしていた。第2時では、生徒個々に1冊ずつ『YA図書総目録』（YA出版会）を配付して、読みたい本を探した。この図書総目録は中高生向けの図書を日本十進分類表に基づき、収録している。また、簡単ではあるが本の紹介文が掲載されている。この図書総目録は、学習のてびきを手元に置きながら読むようにする。探した読みたい本は記録用紙に記録していく。なお、学習のてびきは手順を示すものではなく、生徒の読みたいという気持ちを生徒の口をついて出そうな言葉で表現したものを示した。

- ① この本のタイトルが不思議でとてもひかれるなあ。
- ② この表紙のデザインからどんなストーリーか想像できない。読んでみよう。
- ③ この作者、どこかで聞いたことがあるぞ。
- ④ この作者の別の本を読んでみたいな。
- ⑤ この本の紹介文の言葉に、ぐっとひかれた。
- ⑥ 同じジャンルの本を読んだことがある。別の本で同じジャンルを読んでみよう。
- ⑦ この本、自分はちょっと苦手だったけど、〇〇が好きな人ならきっと楽しめるだろう。
- ⑧ あ、これ読んだことある。大好きだったなあ。〇〇さん・くんにも薦めたいなあ。
- ⑨ だれか、これ読んでみて。そしてこの本のこと、一緒に話そう。
- ⑩ こういう本を読む人、好きだなあ。
- ⑪ これ読もう。読んでみよう。
- ⑫ これとこれを読むときっと面白いだろう。
- ⑬ 〇〇に興味があるから、関連した本を読んでみたいな。
- ⑭ これ、いつか読もう。今はちょっと手が出ないけれど。
- ⑮ 五年後、こういう本を読んでもうような人になりたい。

第3時では第2時に引き続き、読みたい本を探して記録し、終盤でこれまでに記録した本を紹介し合った。第2時から読みたい本を記録する際に、目録のどのページにあったのか、そして、なぜその本を選んだのか理由を書かしているのが、それをもとに紹介し合った。全員が同じ目録を手に入れているので、紹介された本を目録で確認し合いながら取り組んだ。自分で読みたいと思えば読みたい本として記録するようにした。

(2) 図書購入費で購入する本を話し合っで決める実践

①単元の学習内容とねらい

本単元は適切な選書ができる力を育てる単元である。目録やカタログを用いて選書し、学校図書館に収蔵する図書を選ぶ。学校という社会が自己の意志決定によって変革をもたらすものであることを、図書の購入という手段をもって味わわせたい。

②調査対象・調査時期 中学3年生4クラス・11月

③単元名 本を買おう

④単元計画

1	・高等学校の教科書を読む。
2	・ブックトークを聞く。 ・学校図書館に収蔵されている本を知る。
3	・学校図書館に収蔵してほしい本を選ぶ。
4	・グループで購入する本を吟味する。

⑤単元の実際

中学3年生の11月という時期に読書となると、生徒の関心を引き出すのは難しい。そこで、生徒の関心を引き出すために第1時では高等学校で使用されている「国語総合」「現代文B」「古典B」の教科書を全員に行き渡るように用意した。生徒たちは来年度読むであろう教科書を思い思いに読み、最後には感想を書く。第2時では第1時の感想交流を行った。さらに司書からブックトークを受け、教師からはお薦めのブックリストを配付した。その上で、今どんな本が読めたら良いかを問いかけ、本を買うことを提案した。ただ、自由に選んで良いことにしてしまうと、文学に偏ることが予想されたので、「総記・哲学」「歴史・社会科学」「自然科学」「芸術」「文学(日本)」「文学(海外)」と6つのジャンルに分担した。分担したジャンルにはどんな本が収蔵されているのかを調べさせた。こうすることで、今まで出会うことの無かった本との出会いを果たしていく。第3時では目録と学校図書館用のカタログを用いて購入したい本を探した。探す際には「読みたい本を探そう」の単元で用いたてびきを改良したものを手元に置きながら取り組ませた。次時で吟味するために選んだ理由等を記録させ、残すようにした。なお、探す過程で探し方がわからない生徒には司書が支援している。第4時ではジャンルごとに集まって探した本の購入を検討を行った。ただし、いきなり話し合いを機能させることは難しいので、話し合いのイメージを持たせるために『10代のための読書地図』（本の雑誌編集部編・本の雑誌社）という本の冒頭にある対談の一部を生徒たちに配付し、読み聞かせた。それから話し合いに入り、購入の可否を話し合っ

6. 研究の成果と今後の課題

生徒の読書に対する認知が継続的な指導によってどのように変容したかを「読書生活の記録」の「まえがき」と「あとがき」から検証する。検証には株式会社ユーザーローカル (<https://www.userlocal.jp/>) が提供するテキストマイニングツールを使用し、「まえがき」と「あとがき」に頻出する語の分析を行った。次に示すのは、「まえがき」と「あとがき」に出現する形容詞、動詞、名詞である。

〈「まえがき」にだけ出現する語〉

形容詞	幅広い/高い/いそがしい/うれしい/しやすい/狭い/眠い/細かい
動詞	進める/頑張る/終わる/がんばる/つける/向ける/立てる/述べる
名詞	学習/不安/機/前回/受験/理由/表現/以外/同等/大人/差/年生/抽象/漫画

〈「まえがき」に頻出する語〉

形容詞	いい/堅い/少ない
動詞	いく/なれる/考える/取り入れる/つくる/入れる
名詞	好き/知識/目的/小説/情報/嫌い/きっかけ/朝/イメージ/一年生

〈「あとがき」に頻出する語〉

形容詞	よい/強い/短い/すごい/わかりやすい/上手い/厚い/素晴らしい/読みやすい
-----	----------------------------------------

動詞	増える/変わる/広がる/残る/切り取る/取り組む/広げる/気づく/続ける/行く/見る/言う/貼る/関わる
名詞	高校生/おすすめ/まえがき/文章/最初

〈「あとがき」にだけ出現する語〉

形容詞	良い/楽しい/おもしろい/面白い
動詞	できる/書く/わかる/触れる/知れる/行う/感じる
名詞	新聞/紹介/一つ

特筆すべきは形容詞であろう。「まえがき」には「いそがしい」「堅い」「眠い」といったネガティブな語が見られる。一方、「あとがき」には「素晴らしい」「良い」「楽しい」といったポジティブな語が見られ、「まえがき」と「あとがき」を比較すると、読書への認知が肯定的に変容しているようである。また、「あとがき」に出現する形容詞の量も増えていることから、読書そのものとの見え方が豊かになったとも言えるだろう。次に示すのは係り受け解析の結果で、名詞に係る形容詞がどのように使われたかを示したものである。

〈「まえがき」の係り受け解析結果〉

名 詞	形容詞	ネガポジ
漫画	いい	ネガティブ
ひま	おもしろい	ポジティブ
受験	少ない	中立
あまり	面白い (否 100%)	ポジティブ
作り	細かい	ネガティブ
勉強	いそがしい	ネガティブ
密度	高い	中立
読書	いい	ネガティブ
本	いい	ネガティブ
人生	いい	ネガティブ
きっかけ	いい	ネガティブ
普通	いい	ネガティブ
読書	多い	中立
小説	多い	中立
学習	多い	中立

〈「あとがき」の係り受け解析結果〉

名 詞	形容詞	ネガポジ
本	おもしろい	ポジティブ
読書	楽しい	ポジティブ
本	素晴らしい	ポジティブ
ファイル	厚い	ネガティブ
まえがき	堅い	中立
文章	読みやすい	中立
勉強	忙しい	ネガティブ
必要	いい	ネガティブ
本	面白い	ポジティブ
想像	面白い	ポジティブ
好き	楽しい	ポジティブ
嫌	楽しい	ポジティブ
読書	多い	中立
記録	良い	ポジティブ

「まえがき」に用いられている名詞と形容詞の係り受けを

分析すると、「まえがき」ではネガティブな用法が多い。中にはポジティブな用法として解析されているが、「それは自分にとってあまり面白くないからだと思います。」のように否定的に書かれている。それに対して「あとがき」ではポジティブな用法が目立つ。中にはネガティブな結果となっているものもあるが、よくよく見ると、「いつしか、ファイルが厚くなっていくのが達成感があって、楽しくなっていました。」というように肯定的な反応として捉えることができよう。この係り受け解析の結果から読書生活の記録の「まえがき」と「あとがき」に見る生徒の読書に対する認知の変容が概ね認められるだろう。そして、認知の変容は実際の読書行動にも現れており、4月から1月までの学校図書館の利用人数はのべ321名にも上っている。調査対象の学年の生徒が138名なので、単純に学年の生徒が1人2回以上図書館を利用していることになる。

今回の検証により、継続的で、対話的な読書指導が読書に対する認知の変容を促し、さらに、それに伴う読書行動も改善されたと言えよう。しかし、今回は母集団の分析に終始してしまったことから、今後は生徒個々がどのように認知を変容させ、さらにはどのような読書行動をとったかを丁寧に見取っていく必要がある。また、今回は単年での実践であったが、今後は中学校3年間を見通した実践へと敷衍していく必要もあろう。それぞれの発達段階に即した読書単元の開発と効果的な指導方法の研究を続けていきたい。

(引用文献)

- 1) 文部科学省 (2016) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について (答申)」
- 2) 国立教育政策研究所 (2019) 「OECD 生徒学習の到達度調査 2018 年調査 (PISA2018)」
<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html>
- 3) 静岡大学 (2009) 「読書活動と学力・学習状況調査の関係に関する調査研究」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuyoku-chousa/1344295.htm
- 4) 猪原敬介 (2016) 『読書と言語能力—言葉の「用法」がもたらす学習効果』京都大学学術出版会
- 5) 全国学校図書館協議会・毎日新聞社 (2020) 『読書世論調査 2020 年版』毎日新聞社
- 6) 文部科学省 (2019) 『全国学力・学習状況調査報告書 (中学校国語)』
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuyoku.html>
- 7) ベネッセ教育総合研究所 (2017) 「子どもたちの読書活動の実態に関して」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/040/shiryo/1395532.htm
- 8) 使用した教科書は以下の4社の教科書である。

発行	教科書名	検定年
光村図書	国語 1	平成 27 年 3 月 6 日
	国語 2	平成 27 年 3 月 6 日
	国語 3	平成 27 年 3 月 6 日
	国語 1	令和 2 年 2 月 20 日
	国語 2	令和 2 年 2 月 20 日
	国語 3	令和 2 年 2 月 20 日

教育出版	伝え合う言葉 中学国語 1	平成 27 年 3 月 6 日
	伝え合う言葉 中学国語 2	平成 27 年 3 月 6 日
	伝え合う言葉 中学国語 3	平成 27 年 3 月 6 日
	伝え合う言葉 中学国語 1	令和 2 年 2 月 20 日
	伝え合う言葉 中学国語 2	令和 2 年 2 月 20 日
	伝え合う言葉 中学国語 3	令和 2 年 2 月 20 日
東京書籍	新編 新しい国語 1	平成 27 年 3 月 6 日
	新編 新しい国語 2	平成 27 年 3 月 6 日
	新編 新しい国語 3	平成 27 年 3 月 6 日
	新しい国語 1	令和 2 年 2 月 20 日
	新しい国語 2	令和 2 年 2 月 20 日
	新しい国語 3	令和 2 年 2 月 20 日
三省堂	現代の国語 1	平成 27 年 3 月 6 日
	現代の国語 2	平成 27 年 3 月 6 日
	現代の国語 3	平成 27 年 3 月 6 日
	現代の国語 1	令和 2 年 2 月 20 日
	現代の国語 2	令和 2 年 2 月 20 日
	現代の国語 3	令和 2 年 2 月 20 日

- 9) 井上一郎 (1993) 『読者としての子どもと読みの形成—一個を生かす多様な読みの授業—』明治図書
- 10) 田中実 (1996) 『小説の力—新しい作品論のために—』大修館書店
- 11) 田近洵一 (2013) 『創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて—』東洋館出版
- 12) 桑野隆 (2020) 『増補バフチン カーニヴァル・対話・笑い』平凡社
- 13) 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房
- 14) 佐藤学 (1999) 『学びの快樂—ダイアローグへ—』世織書房
- 15) 鹿毛雅治 (2012) 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』金子書房
- 16) 濱田秀行・秋田喜代美 (2020) 「小中高校生の読書に対する学校や家庭、友人間における行動の影響—学校図書館の魅力に注目して」日本読書学会『読書科学』61 (3-4)
- 17) 山元隆春 (2015) 『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社
- 18) 大村はま (1991) 『大村はま国語教室第7巻読書生活指導の実際 (一)』筑摩書房
- 19) 甲斐雄一郎 「「大村はま国語教室」における読書指導の軌跡 1968 年度卒業生の学習記録に基づく調査研究」人文科教育学会『人文教育研究』31

(参考文献)

- ・日本読書学会編 (2020) 『読書教育の未来』ひつじ書房
- ・R. バルト (花輪光訳) (1979) 『物語の構造分析』みすず書房
- ・W. イーザー (饗田収訳) (1982) 『行為としての読書—美的作用の理論』(岩波現代選書 68) 岩波書店
- ・田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編 (1995) 『「読者論」に立つ読みの指導／中学校編』東洋館出版
- ・J. デューイ (市村尚久訳) (2004) 『経験と教育』(講談社学術文庫 1680) 講談社
- ・L. ヴィゴツキー (土井捷三・神谷栄司訳) (2003) 『「発達」の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達』三学出版
- ・井上敏夫 (1982) 『井上敏夫国語教育著作集 2 生活読みの理論と実践〈I〉』明治図書