

Title	小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析： 全国学校図書館研究大会を事例として
Sub Title	Changes and characteristics of reading guidance in elementary and junior high schools
Author	野口, 久美子(Noguchi, Kumiko)
Publisher	三田図書館・情報学会
Publication year	2009
Jtitle	Library and information science No.62 (2009.) ,p.111- 143
JaLC DOI	
Abstract	【目的】本稿の目的は、資料をもとに、これまでの読書指導の実践の推移を明らかにすることである。具体的には、小学校・中学校の教職員の読書指導に関する考え方や実践内容の特徴を分析し、その内容にどのような変化があったかを考察する。 【方法】全国学校図書館研究大会は50年以上の歴史があり、全国から約2,000～3,000人が集まる。参加者は、読書指導のベテランから経験の浅い初任者まで、さまざまである。本稿では、全国学校図書館研究大会の参加者による実践報告や議論をまとめた記事を分析の対象とし、彼らが読書指導についてどのように考え、実践してきたかを整理した。 【成果】資料をもとにした分析の結果、次のことが明らかになった。読書指導は「みんなで読む」と「読書で得た内容や感想を深める」ことから始まった。読書内容の質も追求された。しかし、その方法については賛否両論があった。読書指導のための時間を確保することが難しいという声も多く挙がった。そうした中、各地の実践の積み重ねを経て、「短い時間で実施可能な一斉読書活動」と「読書そのものを楽しむ取り組み」が提案、実践された。大会の参加者が実践してきた読書指導に全体としてどのような変化があったかについては、次の3点を指摘した。①読書指導の実施は困難であったが、1980年代の「ゆとりの時間」の活用、1990年代後半以降の「朝の読書」運動の広まりを通じて、10～20分というわずかな時間を利用すれば、読書指導あるいは読書推進活動を行うことができることが認知されるようになったこと、②従来の読書指導では、読後の活動に重点が置かれたが、1980年代頃を境に「読書の楽しさに触れる」こと、「読書そのものと向き合う」ことが見直されたこと、③全員で同じ本を読むこと、事実上読む本を強要することには賛否両論があり、自由読書が重視されるようになったこと。
Notes	原著論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00003152-00000062-0111

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

原著論文

小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析： 全国学校図書館研究大会を事例として

Changes and Characteristics of Reading Guidance in Elementary and Junior High Schools

野 口 久美子
Kumiko NOGUCHI

Résumé

Purpose: This study examines the changes in the practice of reading guidance. Specifically, it analyzes and discusses the changes in attitude of elementary and junior high school staff toward reading guidance and the characteristics of the method.

Methods: The Japan School Library Association Conference has been held for more than 50 years. In this paper, the author examines the articles by JSLA conference participants and summarizes the practical reports and discussions.

Results: Reading guidance initially began with “reading together” and “thinking more deeply about reading.” The quality of reading was also emphasized. However, there were differences of opinion about the method. Then, through repeated practice around Japan, “group reading that can be held in a short period of time” and “working to make reading more fun” activities were proposed and practiced. The practice of reading guidance has changed as a whole. (1) It used to be difficult to perform reading guidance, but with the implementation of unprescribed time (*yutori no jikan*) in the 1980s and the trend toward morning reading activities after the late 1990s, the recognition spread that reading guidance or activities to encourage reading could be performed in even a short time such as 10 to 20 minutes; (2) From the 1980s, “considering reading enjoyment” and “facing reading itself” came under review; (3) with differences of opinion regarding the value of having everyone read the same book and of effectively forcing them to read certain books, the focus shifted to free reading.

野口久美子：大妻女子大学（非常勤講師），東京都千代田区三番町12番地

Kumiko NOGUCHI: Otsuma Women's University (part-time), 12 Sanbanchyo, Chiyoda-ku, Tokyo

e-mail: noguchi_k@jcom.home.ne.jp

受付日：2008年11月23日 改訂稿受付日：2009年3月5日 受理日：2009年5月11日

- I. はじめに
 - A. 研究の目的
 - B. 先行研究
 - C. 研究の方法
 - D. 先行研究における年代区分
 - E. 論文の構成
- II. 大会の概要
 - A. 大会および読書指導に関する分科会の概要
 - B. 参加者、発表者、指導者
- III. 読書指導に関する報告記事の分析
 - A. 全般的な特徴
 - B. 年代ごとの特徴
- IV. 考察
 - A. 大会における議論の意義と限界
 - B. これまでの読書指導の実践の特徴
 - C. 先行研究の指摘と本稿の分析結果の比較
- V. おわりに

I. はじめに

A. 研究の目的

近年、社会では、子どもの読書活動を推進する取り組みが活発に行われている。子どもにとって読書活動は、言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、創造力を豊かなものにし、生きる力を培ううえで重要であるといわれている¹⁾。「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画（第二次）」（2008年策定）²⁾では、家庭、地域、学校が連携しながら、子どもの読書環境の整備を進める必要があるとしている。特に学校に関しては、児童生徒の読書習慣の確立・読書指導の充実を求めている。児童生徒は学校生活の中で教科書をはじめとする読書材に何らかの形で触れ、読書活動を行う機会がある。今後、子どもの読書活動をいかに推進していくかを考えるためには、学校で行われている読書活動や読書指導の実態を把握しておくことが重要である。

読書指導についてはさまざまな定義がある。読書指導の類語として、読書教育という用語が使われることもある。2000年以降に出版された読書や教育関係の事典・辞典は、読書指導あるいは読

書教育を次のように定義している。『新・こどもの本と読書の事典』では読書教育を、読書を通して豊かな人間形成を図るための教育活動と定義し、読書教育をその場の状況に応じて実践していくことを読書指導としている³⁾。ただし、本項目を執筆した黒澤浩は、“読書教育ということばは長いあいだ取り立てて定義らしきものがないままに使われてきた”ことを指摘している³⁾。『教育用語辞典』は、読書指導と読書教育を同列に扱い、子どもと図書との出会いを図り、自立した読者を育てるための教育活動と定義している⁴⁾。『国語教育辞典』では読書指導を、子どもが自らの生活を充実させ、社会で生きる力を伸ばし、豊かな人間形成を果たすための意図的・計画的な教育活動としている⁵⁾。読書教育については記載がない。また、2000年以降に発表された読書指導に関する論文は、読書指導と読書教育について次のように論じている。若松昭子は、読書指導はさまざまな角度や視点から定義されているが、読書教育についての明確な定義はないと述べている⁶⁾。堀川照代は、「読書センターを活用した読書指導のあり方」という論文の中で、読書教育を読書指導の上位概念と見る主張を紹介し、以下、

カリキュラムを持った教育として広くとらえる際には「読書教育」を、読書に関する具体的方法論的な指導については「読書指導」という語を用いているとしているが、合わせて“これらは正確に分離できるものではない”ことも指摘している⁷⁾。

以上の見解を踏まえると、読書指導とは、読書を通して豊かな人間形成を図るための教育活動、あるいはそれを実践することであると考えられる。ただし、読書教育という用語については、歴史的に明確に定義されておらず、読書教育を読書指導の上位概念とする見方はあるものの、必ずしも統一されているわけではないと推察できる。本稿では、読書指導という用語を用い、読書を通して豊かな人間形成を図るための教育活動、あるいはその実践を論じる。

ところで、教育学において、指導とは、ある教育目標に向けて、適切な学習活動を組織し、目標に到達するまでの一連の働きかけの過程であり、働きかける側の主導性を前提とするものと考えられている⁸⁾。学校において働きかける側となるのは、主に教職員である。学校における読書関連の活動には、必ずしも読書「指導」とはいえない活動、すなわち教職員の主導性を前提としない活動がある。たとえば、ボランティアによる読み聞かせ、読書をするための時間を設定する一斉読書活動、家庭で親と子が本を読み合うことで読書を通じた心の交流を行う親子読書のすすめがそれにあたる。これらの活動は、児童生徒の読書活動を推進・奨励する取り組みである（以下、読書推進活動という）。学校内の読書推進活動は、児童生徒の読書離れへの対応に一定の役割を果たしてきたと考えられる。したがって、学校における読書関連の活動を考える際には、読書指導だけではなく、それ以外の読書推進活動にも注目する必要がある。

読書指導のあり方を考えるにあたっては、現状だけではなく、教職員の読書指導に対する考え方やこれまでに行われてきた実践を踏まえる必要があると考えられる。特に、読書指導の計画や方法には指導者である教職員の考え方が少なからず反映されていると推察できる。したがって、彼らの

読書指導に対する意見を把握することは重要である。また、これまでに各地の学校で積み重ねられてきた読書指導の実態は、多くの実践報告や読書指導の歴史をまとめた研究を通して知ることができる。しかし、大半は先進的な事例や特徴のある出来事を中心に扱っているため、読書指導の実態が全体として明らかにされているわけではない。これまでの読書指導の成果や課題を考えるためには、より多くの事例や意見を分析し、読書指導が実際にどう行われたかを体系的に整理する必要がある。

本稿の目的は、これまでの読書指導の実践の推移を明らかにすることである。具体的には、資料をもとに、読書指導に携わってきた小学校・中学校の教職員の読書指導に関する考え方や実践内容の特徴を分析し、その内容にどのような変化があったかを考察する。特に実践内容について分析する際には、読書指導だけではなく、読書推進活動の存在を考慮に入れる。なお、学校図書館や学級文庫の整備、公共図書館などとの連携、自治体や各都道府県の学校図書館協議会（以下、県SLAという）などによる読書推進活動は、読書指導を充実させるうえで不可欠ではあるが、本稿では分析の対象としない。

B. 先行研究

読書指導の実践に関する主な先行研究は、次の二つに分けることができる。①読書指導に携わる教職員が執筆した実践報告、②読書指導の理論、運動、実践の変遷をまとめた研究である。

①実践報告については、国語科や学校図書館関連の単行書や雑誌記事として、多数発表されている。雑誌のうち、読書指導の実践報告の場を継続して設けているのは、全国学校図書館協議会（以下、全国SLAという）の機関誌『学校図書館』（全国SLA、1950-）である。『学校図書館』では、読書指導や子どもの読書活動の実態に関する特集を毎年平均2～4回設定し、全国各地の実践を紹介してきた。ほかに、『実践国語』（実践国語研究所、1949-1969）、『児童心理』（金子書房、1947-）が読書指導を扱ってきたが、時期や

記事の数は限られている。また、実践報告の内容には、次の二点の限界があることに留意する必要がある。第一に、単行書や雑誌で紹介された実践は、優れた事例や先進的な事例であることが多く、全国で行われている実践のごく一部にとどまる。実態を把握する際には、より多くの事例を検討する必要がある。第二に、優れた実践を行った教職員には、読書指導に積極的な考え方を持っている者が多いと考えられる。読書指導に問題があると考える教職員の意見や事例についても、合わせて検討する必要がある。

次に、②読書指導の変遷をまとめた主な研究としては、増田信一⁹⁾の著書、黒澤浩¹⁰⁾や若松昭子⁶⁾の論文がある。第1表は、増田、黒澤、若松が指摘した、読書指導に関する歴史的な特徴を整理したものである^{6),9),10)}。指摘された内容を項目として挙げると、読書感想文・読書感想文コンクール、集団読書、必読図書、読書指導のための時間の確保などに分けられる。次に、第1表に基づき、三つの研究の詳細を述べる。

増田の『読書教育実践史研究』は、明治から昭和までの読書指導の変遷を主な研究や実践を例に挙げながら整理し、自身の考え方を示したものである。資料としては、単行書、雑誌記事を中心に、一部の地域の学校図書館活動に関する文献などを用いている。雑誌は、『学校図書館』『実践国語』のほか、『教育科学国語教育』（明治図書）、『読書科学』（日本読書学会）などを参照している。第1表で示したように、増田は、読書指導は読書感想文や読後の話し合いを中心に考えられたこと、従来の読書指導は全体として教師主導型であり、教科書教材を中核とした一斉指導であったことなどを指摘している。増田の著書は全体として、読書指導の歴史において、特に重要な特徴を指摘している。ただし、その検討は1980年代までの時期が中心であり、それ以降の実態は詳しく扱っていない。

黒澤の「学校図書館の読書指導」は、『学校図書館五〇年史』に収録されたものである。学校図書館と読書指導のかかわりを中心に、法整備の状況、全国SLAをはじめとする各種団体の読書普

及活動、読書や読書指導に関する研究、児童書出版の変遷を総括している。参考文献は明記されていないが、必要に応じて、単行書や『学校図書館』の掲載記事を引用している。第1表で示したように、黒澤は、現場の教師は読書記録を重視していたこと、必読図書に関する研究の影響を受け、全国各地でブックリストの作成が試みられたこと、1968年の学習指導要領改訂に伴い、読書指導のための時間を設ける工夫がみられたことなどを指摘している。ただし、黒澤の論文は、読書活動の推進という観点から、各時期にポイントとなった事柄を中心に論じるにとどまっている。

若松の「読書教育の歴史」は、司書教諭科目のテキストである『読書と豊かな人間性』の一章として収録されている。戦後の読書をめぐる社会や教育の動向に注目しながら、読書指導の変遷と課題を簡潔にまとめている。主に単行書、事典や雑誌記事（『学校図書館』『読書科学』など）を参照している。第1表で示したように、若松は、読書感想文指導の活発化と同時期に、子どもの読書を推進する活動として、読み聞かせ、ストーリーテリング、ブックトークなどの多様な方法が導入、模索されたこと、担当者のいない学校図書館は、設備・資料ともに未整備で、読書指導の中心を担うことのできない状況にあったことなどを指摘している。ただし、若松の論文は、現在も活発に行われている複数の取り組みの契機や、全国的に問題となった事柄をまとめるにとどまっている。

増田、黒澤、若松の研究はいずれも、読書指導を時代の特徴、制度の変化や学校図書館活動の状況とからめて論じている。ただし、扱っている事例は、読書感想文など、主な実践に限られる。時期としては、1950年代後半から1960年代の検討が中心である。それは、“昭和30年代に入って、読書指導が定着しはじめた”⁹⁾ [p. 171] ためであると推察できる。読書指導のための時間の確保の方法については、一部の時期の状況が紹介されるにとどまり、時代を通した傾向は明らかにされていない。読書指導は誰が行うのかということについても、増田が小学校では学級担任による学級運営のあり方がポイントになることを指摘しているに

第1表 先行研究で指摘された読書指導の歴史的な特徴

先行研究 指摘内容		増田信一『読書教育実践史研究』 (1997) ⁹⁾	黒澤浩「学校図書館の読書指導」 (2004) ¹⁰⁾	若松昭子「読書教育の歴史」 (2007) ⁹⁾
内 容	読書感想文 読書感想文 コンクール	- 読書指導の主な取り組みとしては、読書感想文や話し合いが挙げられる。 - 昭和30年代に入って、読書指導が定着しはじめたのと呼応して、読書感想文コンクールが各地で活発になった。それに伴い、「コンクール是非論」が起こった。	- 教師たちは、修養的な読書にとどまらず、「批判的に本を読み、主体的な意見を持つ」読書指導を実践する過程で、読書記録や読書感想文を重要な指導事項と自覚した。 1955年に開始された青少年読書感想文全国コンクールは読書の啓蒙的な役割を果たし、戦後の学校図書館を基礎とした読書指導を活性化させた。	青少年読書感想文全国コンクールを契機に読書感想文の指導が全国的に展開されたが、十分な指導が行われず、コンクールへの参加だけを目的とするケースも現れ、問題になった。
	集団読書	1950年代後半から1960年代後半までの期間に、全国SLAの事務局長を務めた松尾弥太郎が「集団読書」の取り組みを推進し、全国的なブームとなった。	1956年に開かれた全国学校図書館研究大会における読書指導の分科会での問題提起が学級における集団読書の実践として各地に広がった。	—
	必読図書	全国SLAの事業の中では、読書指導で使うことのできる読書材(必読図書)を収録した『何をどう読ませるか』の出版が大きな反響を呼び、学校現場に受け入れられた。	- 読書指導が盛んになるにつれ、発達段階に応じた読書材の研究に関心が向けられ、その成果として『何をどう読ませるか』が刊行された。 - 必読図書に関する一連の研究の影響を受け、全国各地でブックリストの作成が試みられた。	—
	その他の 取り組み	—	1990年代に入って、読書ゆうびんを送りあう、物語を紙芝居にする、物語の登場人物を紙粘土で創作する、民話を劇化するなど、多彩な試みが現れはじめた。 - 現在(2004年当時)、「朝の読書」が普及しているが、課題も多い。その内容を質と量の両面から向上させる、すなわち学校図書館の機能を生かした「朝の読書」の活動をいかに行うかが課題である。	- 読書感想文が活発になったのと同時期に、子どもの読書を推進する活動として、読み聞かせ、ストーリーテリング、ブックトークなどの多様な方法が導入、模索された。 2000年代には、「朝の読書」や「読書のアニメーション」の取り組みが始まった。
時間の確保、 担当者		- 従来の読書指導は、主として国語科教育の範疇の中で行われてきた。 1968年に学習指導要領が改訂されると、読書指導のための時間を設ける学校が増えた。当初はいろいろな工夫が見られたが、次第に形骸化し、ただ本を読むだけの時間となってしまいう学校が多かった。 - 小学校では学級担任制が取られているため、読書指導の実施にあたっては、学級がどのような状態にあるかがポイントとなると思われる。	1968年の学習指導要領の改訂において、「学校図書館の利用指導」が特別活動の学級指導に位置づけられたに伴い、学級指導の時間に読書指導のための時間を設けるなどの工夫が行われた。	- 読書指導は従来、国語科教育との関連で考えられることが多かった。 - 担当者のいない学校図書館は、設備・資料ともに未整備で、学校の中で読書指導の中心を担うことができない状況にあった。 「ゆとりある教育」を掲げた学習指導要領の改訂の影響で、1980年代には読書指導への意識が高まり、全校的・全体的な取り組みが必要だという考え方が広まった。
全般的な課題		- 従来の読書指導では、人間形成のための読書を行うという共通認識があったものの、その中身についてはあまり具体化されてこなかった。 - 従来の読書指導は、全体として、教師主導型であり、教科書教材を中核とした一斉指導であった。	—	1960年代後半から1970年代にかけて、読書指導に関心が寄せられる中で、楽しみのための読書と、人格形成や学力向上をうたう教育のための読書とが乖離しているという批判的な意見が出された。

注: 太字は複数の先行研究に共通した指摘を示している

とどまる。すなわち、先行研究からはこれまでの読書指導に関する重要な事柄や特徴を知ることができるが、読書指導に携わる教職員がどのような考え方で実践を行い、彼らの考え方や実践内容に

時代を通してどのような変化があったかについては必ずしも十分に検討されていない。

したがって、これまでの読書指導の実態を把握するにあたっては、増田らの研究成果を踏まえた

うえで、次の三点を考慮して分析を行う必要があると考えられる。第一に、特徴のある一部の時期にとどめず、時代を通じた検討を行うことである。第二に、一部の先進的な事例だけではなく、さまざまな経験や考えを持つ教職員による実践事例も対象にすることである。第三に、読書指導に積極的な教職員の意見だけではなく、そのあり方に疑問を感じ、自身の実践に問題があると考え、教職員の意見も取り入れることである。本稿では読書指導について、時代を通してさまざまな意見を得ることのできる資料を用いて、その実態の一端を明らかにする。そのうえで、実態の詳細については、これまでに挙げた雑誌記事などに掲載された実践報告や読書指導の変遷をまとめた研究を合わせて検討する必要があると考える。

他方、読書指導の実態について知ることができる資料としては、全国 SLA の「学校図書館調査」¹¹⁾を挙げることができる。「学校図書館調査」は 1963 年に始まり、当初 100 校余りを対象に行われた。本格的な調査が開始された 1975 年には都道府県ごとに小・中・高校の 1.5% を、1976 年以降は 3% を抽出するようになった。調査項目には、毎回調査する基本事項（施設・蔵書・職員・経費）のほかに、年度ごとに重点的に調査する事項がある。1975 年以降は、おおよそ 2～3 年に 1 回の割合で調査事項に読書指導が加えられた。これまでの主な質問事項は、「読書指導のための時間を設けているか」「（読書指導のための時間を設けていない場合）読書指導を行っているか」「読書指導としてどのような取り組みを行っているか」の三点である。ただし、「学校図書館調査」の読書指導の調査項目は継続して設けられてきたわけではない。回答数や質問事項も限られている。ただし、読書指導のための時間の設置状況などについては一定の傾向を把握することができるため、分析の際に適宜、参照する。

C. 研究の方法

本稿では、小学校・中学校の教職員が読書指導についてどのように考え、実践してきたかを明らかにするために、全国学校図書館研究大会（以

下、大会という）の参加者による実践報告や議論をまとめた記事を分析の対象とする。大会は全国 SLA、県 SLA や教育委員会の主催で 1950 年から開催されている。大会の中心は、学校図書館や読書指導に関する実践報告と議論にある。たとえば、後述する「読書指導アピール」が発表された第 21 回大会（1978 年）では、「読書指導の計画と実践」「学級における読書指導」「集団読書の指導」「読書の記録」「必読書、推薦図書の読書指導」などの分科会が開かれた。そのうち「読書指導の計画と実践」分科会（小学校班）では、読書指導計画のあり方を研究事項とし、3 つの実践報告と討議が行われた。討議の主な内容は、読書指導の計画立案の方法と留意点、読書指導を進めるための学校図書館の環境整備、読書指導で用いる読書材の選定方法である。このように、全国学校図書館研究大会という名称ではあるが、分科会で読書指導が取り上げられた場合、学校全体、あるいは学級（教科）で行う読書指導のあり方が話題になる。

大会を事例として取り上げる意義は、次の三点にある。

第一に、大会には 50 年以上の歴史があり、長い年月にわたるデータを得ることができる。

第二に、大会は学校図書館に関する研修の場としては、最大規模である。学校図書館や読書指導に関心のある者であれば、誰でも参加できる。大会参加者は、毎回 2,000 人から 3,000 人規模で推移しており、全国から集まっている。個別の実践報告のすべてを対象にして、全国の読書指導の実態を解明することは困難であるが、全国規模の大会の議論を把握することで、ある一定の動向を把握することができると思われる。

第三に、読書指導をテーマに議論や実践報告を行う大会としては唯一である。ほかに読書指導が話題になる大会としては、国語科関連の大会が考えられる。それに相当する全国規模の大会としては、国語教育全国大会（日本国語教育学会）がある。国語教育全国大会は 70 回以上の歴史を持ち、授業研究や教材研究が行われてきた。たとえば、第 55 回大会（1992 年）の「読むこと」の分

科会では、「文学」班と「説明文」班の二つの分散会が設けられた¹²⁾。第70回大会(2007年)の「読むこと」の分科会では、説明文、文学教材の指導のあり方が話し合われた¹³⁾。したがって、読書指導に関しては、国語科の授業において、主に説明文や文学教材を用いた指導をどう行うかが話し合われ、学校全体として読書指導をどう進めていくかについては必ずしも詳しく議論されていないと考えられる。

他方、大会を事例として取り上げる限界としては、あくまで全国学校図書館研究大会という一つの事例にすぎないことがある。学校図書館に関する大会であるため、多くの司書教諭、学校司書、図書館係教諭が参加していると考えられる。しかし、読書指導にかかわるすべての人々が均等に大会に参加しているかどうかは不明である。たとえば、大会の参加者の中に、学校図書館とのかかわりを意識せずに読書指導に取り組んでいる人々がいるのか、あるいは意識なしに読書指導に取り組んでいる人々がいるのかを確認するのは困難である。したがって、大会の議論はすべての関係者の総意であるとはいえず、本稿の分析結果が必ずしも読書指導の実践の全体像を示すとはいえない。

分析には、大会の研究集録『今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録』¹⁴⁾(以下、『今日の学校図書館』という)を利用する。『今日の学校図書館』には、大会全体の研究主題、大会で企画された分科会の一覧のほかに、それぞれの分科会における実践報告や議論の記事が2～5ページ程度にまとめられている。本稿では、分科会の報告記事を用いて分析を行う。なお、分科会の報告記事の執筆者は、各分科会に設置された記録係や指導者などである。執筆者によって異なるが、参加者の発言内容は概ねそのまま記録されている。分析対象とする時期は、第1回大会(1950年)から第35回大会(2006年)までとする。ただし、第1回大会(1950年)では読書指導を中心とする発表は行われず、研究討議は大会進行の都合で打ち切りになったため、記録は残されていない¹⁵⁾。『今日の学校図書館』は第8回大会(1957年)から刊行が始まった。それ以前の記録

については、全国SLAの機関誌『学校図書館』に掲載された大会に関する記事^{16)～22)}を参照する。

第2表は、『今日の学校図書館』および『学校図書館』の該当記事をもとに、大会の開催年、開催地、参加者数²³⁾、分析対象とする分科会のテーマをまとめたものである。分析対象とする分科会は次の手順で選択した。

- (1) 分科会の名称に「読書」を含むものを抽出した。
- (2) 司書教諭科目「読書と豊かな人間性」の複数のテキストの索引を参考に、読書指導の方法、取り組みに関する用語を選択し、それを分科会の名称に含むものを抽出した。司書教諭科目「読書と豊かな人間性」のテキストは多数あるが、その中のいくつかのもの^{24)～28)}を参考にした。その結果、選択した用語は、必読書(必読図書)、読み聞かせ、アニメーション、ブックトーク、ブックリストである。
- (3) (1)(2)のいずれにも該当しないものの、ほぼ同じテーマを含み、重要である分科会を抽出した。抽出したのは、「読後の指導」分科会(第18回大会(1972年))、「読ませるためのさまざまな工夫」分科会、「読まない子を読む子にする」分科会(以上、第24回大会(1984年))、「こうしたら本好きの子になる」分科会(第25回大会(1986年))、「区立中学校の合同書評座談会」分科会(第28回大会(1992年))、「子どもたちを本のとりこにするブックリレーションの提唱」分科会(第34回大会(2004年))、「マイブックを持ったよろこびが子どもを変えるーブックリレーションの試み」分科会(第35回大会(2006年))である。
- (4) (1)(2)(3)で抽出したもののうち、幼稚園、高校ならびに特別支援学校(盲・聾・養護学校など)における読書指導だけを扱っている分科会、議論ではなく、実習を主とする分科会、学校の読書指導とは関連の薄い

小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析：全国学校図書館研究大会を事例として

第2表 全国学校図書館研究大会の参加者数および分析対象とする分科会のテーマ

開催回および開催年	開催地	参加者数(人) ²³⁾	分析対象とする部会・分科会のテーマ(名称)
第1回 [1950年]	東京	350	—
第2回 [1951年]	京都	1,200	— (研究発表として「読書指導の研究」が報告される)
第3回 [1952年]	神奈川	1,800	— (読書指導に関する話題は校種別の部会(小学校部会, 中学校部会)の中で取り上げられる)
第4回 [1953年]	大分	2,200	— (校種別の部会に分科会が複数設置され, そのうちの一分科会で読書に関する話題が出る)
第5回 [1954年]	仙台	2,500	読書指導部会(小, 中・高)
第6回 [1955年]	徳島	3,000	読書指導部会(小, 中)
第7回 [1956年]	宇都宮	3,400	読書指導 A, B, C, D, E(小, 中)
第8回 [1957年]	札幌	2,300	※部会は設置されず, それぞれ単独の分科会として開催 読書指導一般 読書記録(小, 中・高) 集団読書の指導(小, 中・高) 読書問題児の指導 読書調査
第9回 [1958年]	岡山	3,200	※部会は設置されず, それぞれ単独の分科会として開催 読書指導(通論) 読書指導(読書の集団指導)(小, 中) 読書指導(読書調査) 読書指導(読書記録)(小, 中・高) 読書指導(読書問題児)
第10回 [1959年]	東京	4,200	第五部会 読書指導と図書館教育 指導講演・読書と人間形成 道徳教育と読書指導(小, 中・高) 読書の集団指導(小, 中) 必読図書(小, 中) 読書感想文・感想画の指導(小, 中・高) 読書問題児 読書調査 第六部会 図書館資料の検討と指導 マスコミと読書
第11回 [1960年]	大阪	3,800	第二部会 マスコミの中で読書指導の問題をどう解決するか 読書指導の計画と方法(講義) 読書調査の研究 家庭・社会における読書指導 マスコミと読書指導(小, 中) 読書の集団指導(小, 中) 読書問題児の指導 必読図書の研究(小, 中) 読書感想文の指導 読書感想画の指導
第12回 [1961年]	新潟	2,500	第五部会 読書指導と学校図書館 読書指導の計画と方法 読書の集団指導(小, 中) 進路指導と読書指導 読書調査 読書感想文と読書感想画の指導(小, 中・高) 家庭社会における読書指導 マスコミと読書指導(小, 中) 読書問題児童(小, 中・高) 読書資料の検討
第13回 [1962年]	松山	2,500	第五部会 読書指導と学校図書館 読書指導の計画と方法 集団読書の指導(小, 中・高) 読書感想文・感想画の指導 家庭・地域社会における読書指導 マスコミと読書指導 必読図書の研究(小, 中)
第14回 [1964年]	成田	2,200	第四部会 発達段階に即した読書指導 小学校低学年における読書指導 小学校中学年における読書指導 小学校高学年における読書指導 中学校の読書指導 母親と読書
第15回 [1966年]	鹿児島	3,000	第四部会 発達段階に即した読書指導 小学校低学年における読書指導 小学校中学年における読書指導 小学校高学年における読書指導 中学校の読書指導 親と子の読書活動
第16回 [1968年]	名古屋	2,600	第五部会 学校図書館と読書指導 小学校低学年における読書指導 小学校中学年における読書指導 小学校高学年における読書指導 中学校の読書指導 集団読書の指導(小, 中・高) 読書感想文の指導(小, 中・高) 必読図書による指導(小, 中・高) 第六部会 家庭, 社会における読書指導 学校図書館と家庭読書
第17回 [1970年]	山形	2,300	部会別研究 読書指導とその体系化(小, 中) 第四分科会 読書指導のカリキュラム(小, 中) 課題読書(調べ読み)の指導(小, 中) 集団読書の指導(小, 中) 自由読書の指導(小低, 小高, 中) 第五分科会 家庭における読書(小・中)
第18回 [1972年]	兵庫	3,200	第二部会 人間形成をめざす読書指導 長編の読書指導(小低, 小中, 小高, 中) 集団読書の計画と方法(小低, 小中, 小高, 中) 個人読書の指導(小, 中) 読後の指導(小, 中) 読書感想画の指導(小, 中・高) 家庭における読書
第19回 [1974年]	東京	4,500	第三部会 読書指導 低学年における読書指導(小) 中学年における読書指導(小) 高学年における読書指導(小) 家庭における読書指導(小) 個人読書の指導(中) 学校図書館の読書指導(中) 集団読書の指導(中)
第20回 [1976年]	岐阜	3,000	第四分野 読書指導 読書指導の計画とその実践(小, 中) 個人読書の指導(小, 中) 集団読書の指導(小, 中) 読書記録の指導(小, 中) 必読, 推せん図書の読書指導(小, 中・高) 家庭における読書(小) 読書の興味と習慣を育てる指導(小) マスメディアと読書(小・中)

第2表 つづき

開催回および 開催年	開催地	参加者数 (人) ²³⁾	分析対象とする部会・分科会のテーマ(名称)
第21回 [1978年]	佐賀	2,000	第四部会 読書指導 読書指導の計画と実践(小、中) 学級における読書指導(小) 集団読書の指導(中) 読書の記録(小、中) 必読書、推薦図書の見直し(中) 家庭における読書指導(小)
第22回 [1980年]	盛岡	2,700	※セッション方式が採用される 講義 読書指導の原理と方法 集団読書の指導 小学校における読書ノートの指導 研究発表 小学校一年生の読書指導 読書指導と読書感想文(小) 親子読書の実践 子どもはいつ読書興味を失うか: 中学時代の読書のたいせつさ 報告 本を読まない中高校生の実態とその理由: 学校読書調査のデータを中心に 討議 小学校における読書指導 中学校における読書指導
第23回 [1982年]	伊勢	3,000	発表・討議 ブックリストによる読書への誘い 稲越小における読み聞かせの実践 読書を通じて全校生の語らいを 読書指導で中学生がかかわった 小学校PTAにおける読書サークルの運営 ゆとり時間における読書指導 小学校における読書指導 中学校における読書指導 研究・対話 小学校における読書指導をすすめるために: 本を読むことが好きになる子をめざして 報告 小学校における読書ノートの書かせ方 本を読まない中高生の実態と対策
第24回 [1984年]	山口	3,300	講義 読書記録の指導 研究討議 小学校における読書指導 中学校における読書指導 中学校における読書記録の指導 小学校における読書記録の指導 読書感想文の指導 絵本読書の指導(小) 親子読書の実践 読ませるためのさまざまな工夫 読まない中学生の読書指導 研究発表 読み聞かせの実践(小) フォーラム 読まない子を読む子にする 研究発表・共同研究 生活の中に学習の中に読書を 読み聞かせの実践 全校体制で行う読書指導の実践
第25回 [1986年]	那覇	2,600	講義・講演 読書感想文はどう指導したらよいか 研究討議 学級における読書指導(小) 読書感想文の指導 小学校における全校読書指導 親子読書の実践(小) 小学校低学年の読書指導 小学校高学年の読書指導 小中学校の読書指導(小・中) 活動報告 全市をあげて取り組む読書教育(小) 新しい必読図書 問題提起 小学生ははたして読書ばなれか こうしたら本好きの子になる フォーラム こうしたら本好きの子になる 研究発表・共同研究 学習にも生活にも生かされる読書(小) 読書感想文は、生徒を読書ざらいにするか
第26回 [1988年]	札幌	2,500	講演 国家の発展と読書推進 講義 学校図書館をはじめ担当する人のために②読書指導の計画と実践 読書記録の指導 討議 小学校における読書指導 中学校における読書指導 小学校における読書指導のくふう 読書感想文の指導 報告 必読図書による小学校の読書指導 必読図書による中学校の読書指導 北海道青少年のための必読図書 研究 全校体制による読書指導の実践(小) 小学校におけるブックトークの実践 中学校におけるブックトークの実践
第27回 [1990年]	松江	2,200	講義 初めて学校図書館を担当する人のために④読書指導の計画と実践 読書感想文はどう指導したら書けるようになるか ブックトークとは何か、それはどうやるのか 活動報告 子どもたちは読書離れしていない 研究発表 本に親しみ進んで読む子を育てる読書指導 親子読書の実践 自己学習力を高める読書指導 非文学を中心とした読書指導 研究討議 小学校の読書意欲を高める指導 豊かな心を育てる読書指導 中学校における読書指導 全校読書指導の実践 表現活動を大切にする読書指導 読書感想文の指導
第28回 [1992年]	福岡	2,300	講義 初めて学校図書館を担当する人のために: 読書指導の原理と方法 読書感想文の指導 読書感想文の意義とその指導 読書感想文をどのように指導したか 読書ゆうびんの指導 活動報告 読書感想文中央コンクール 東海四県読書ゆうびんコンテスト 討議 全校読書活動の実践 絵本読書の指導 中学校における読書指導 小学校の読書意欲を高める指導 学級における読書指導 小学校における読書指導 共同研究 区立中学校の合同書評座談会 フォーラム 全校体制での読書教育をどう展開するか
第29回 [1994年]	秋田	2,500	講義 はじめて学校図書館を担当する人のために⑤学校図書館の読書指導 「必読図書」による読書指導(3グループ) 読書感想文の指導 研究発表 読書感想文の指導の実践 エイズをテーマにした全校読書の試み 効果的な読書指導のくふう 読書記録の指導 集団読書の指導 読書ゆうびんの指導 子どもを読書好きにするストーリーテリング 全校読書指導の計画と実践 ブックトークの実践 研究討議 中学校における読書指導 中学校の読書離れをどう克服するか 小学校低学年における読書指導 小学校における読書指導 共同研究 大阪府SLAのブックリスト作成 活動報告 子どもは読書離れをどう克服するか—全国SLA研究員集会— 朝の読書が奇跡を生んだ 全国SLA調査からみた学校図書館・子どもの読書実態 問題提起 マンガは読書につながるか

小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析：全国学校図書館研究大会を事例として

第2表 つづき

開催回および開催年	開催地	参加者数(人) ²³⁾	分析対象とする部会・分科会のテーマ(名称)
第30回 [1996年]	浦和	3,000	講演 読書は楽しいぞ 子どもの読書と児童文学 講義 学校図書館の基礎基本④読書指導の原理と方法 読書感想画の指導 読書感想文の指導 研究討議 読書の個別指導 読書ゆうびんの指導 ブックトークとストーリーテリング 中学校における読書会指導 時間を確保しての読書指導 読書感想画の指導 低中学年での読書指導(小) 語り聞かせて読書の楽しさを 読書感想文・感想画の指導 小学校における読書会・図書館行事 小学校における読書指導 地域の読書運動をどう発展させるか 問題提起 読書感想文をどう評価するか
第31回 [1998年]	金沢	2,200	講演 子どもの読書と政治の責任 シンポジウム 子どもの読書離れにどう対応するか 活動報告 調査に見る子どもの読書状況 講義 学校図書館基礎講座⑥読書指導の原理と方法 ブックトークの原理と方法 読み聞かせの原理と方法 研究討議 幼児・低学年児童に読書の楽しさを(小) 子どもを本好きにする工夫(小) 楽しいブックトークの実践(小) 子どもが喜ぶ読み聞かせ(小) 楽しいブックトークの実践(中) 楽しく集える読書会(小) 地域全体で取り組む読書指導(中・高) 家庭・地域における読書活動小学校低学年の読書指導(小) 読書感想文の指導(小) 感動を伝える読書感想画の指導 豊かな心を育てる読書指導(小、中) 読書ゆうびんで広げる交流の輪(小) さわやかな朝の一斉読書 研究・共同研究 すべての生徒に読書の喜びを 教師の読書会十五年
第32回 [2000年]	奈良	2,100	講義 学校図書館の基礎講座一読書指導の原理と方法一 活動報告 子どもの読書と学校図書館の現状 必読図書を選定と活用のしかた 研究討議 読書感想文の指導のあり方(小、中) 幼児・低学年の児童に読書の楽しさを(小) 豊かな心を育てる読書指導(小、中) 魅力的なブックトークをどう行うか(小、中) 朝の一斉読書をどう進めるか 読書感想画の指導(小、中) 読書のアニメーションの魅力とは 家庭・地域における読書推進活動 読書の感動を伝える読書ゆうびん(小・中) シンポジウム どうしたら子どもは本を読むようになるか
第33回 [2002年]	横浜	3,000	講演 子どもの読書推進活動推進法の制定と学校図書館運動の新たな展開 読み聞かせが心に染くもの：「よい子に読み聞かせ隊」が誕生するまで シンポジウム 子どもの読書活動をどう推進するか 活動報告 子どもの読書と学校図書館の現状 講義 司書教諭実践講座③全校の読書指導をどう展開するか 研究討議 効果的な読書指導をどう展開するか(小、中) 読書活動をどう活性化するか(小、中) 読書のアニメーションにどう取り組むか(小・中) 朝の一斉読書をどう推進するか(中・高) 地域における読書推進活動をどう振興するか 読書感想文をどう指導するか(小、中・高) 読書感想画をどう指導するか
第34回 [2004年]	びわこ・くさつ	2,100	講演 読書心理学から考える、子どもと読書環境 シンポジウム 子ども読書推進計画をどのように具体化するか 活動報告 子ども読書活動推進計画の具体化を考える 子どもの読書と学校図書館の現状 講義 司書教諭講座「全校の読書指導にどう取り組むか」 アニメーションの理論と実践 研究討議 本好きの子どもに育てる手立て(小) 幼児・低学年児童を読書に誘う手立て(小) 小中学生を読書に誘う手立て(小・中) 朝の一斉読書をどのように推進するか 読書感想文をどう指導するか(小、中・高) 読書感想画をどう指導するか(小、中・高) 豊かな心を育てる読書指導(小、中) 音読・群読を通して、どのように読書指導を推進するか(小) 地域のネットワークで本好きの子どもを育てる(小) 楽しく学ぶ読書のアニメーション 研究発表・問題提起 魅力ある読書ノート・読書記録 子どもたちを本のとりこにするブックリレーションの提唱
第35回 [2006年]	郡山	2,000	講義 司書教諭ステップアップ講座「全校の読書指導をどのように進めたらよいか」 マイブックを持ったよるこびが子どもを愛する一ブックリレーションの試み 集団読書テキストの利用法 読書感想文の意義と指導 研究討議 豊かな心を育む読書指導(小、中) 読書感想文をどう指導するか(小、中・高) 教科と連携した読書指導(中) 読書感想画をどう指導するか(小、中) 地域・家庭と連携した読書指導 ワークショップ 豊かな読書活動を促すブックトーク 活動報告 子どもの読書と学校図書館の現状

注：分科会名称の（ ）内の注記は、以下の学校種を対象としていることを示している。分科会のテーマ(名称)だけでは、対象とする学校種がわからない場合に付した。特に注記がないものは、学校種の区別なく行われた分科会である。

小： 小学校
 小低： 小学校低学年
 小中： 小学校中学年
 小高： 小学校高学年
 中： 中学校
 小・中(中・高)： 小学校および中学校(中学校および高等学校)

第3表 先行研究における年代区分

	年 代					
	1945(年) 1950	1960	1970	1980	1990	2000
増田 信一 (1997) ⁹⁾	昭和中期 (1945～1967 年頃)		昭和後期 (1968～1988 年頃)		平成時代 (1989 年頃～ 1997 年頃)	
黒澤 浩 (2004) ¹⁰⁾	1945～1954 年頃	1955～1960 年代頃		1960 年代～1990 年代前半		1990 年代後半 ～2000 年代
若松 昭子 (2007) ⁶⁾	読書指導の黎明期 (1945～ 1950 年代前半)	学力向上の中の読書指導 (1950 年代後半～ 1960 年代)	読書指導の多様化 (1960 年代後半～ 1970 年代)	全校的・全体的 な取り組みと 楽しみ読み (1980 年代)	生きる力の育成と国語力の向上 (1990 年代～2000 年代)	

分科会を除外した。

抽出した分科会の報告記事は、次の三つの観点から、時期による変化に注目しながら、その内容を整理する。

- (a) どのような場で、誰が読書指導を行ってきたか（時間の確保と担当者）
- (b) どのような内容で読書指導を行ってきたか（取り組みの内容）
- (c) (a) (b) に関して、どのような考え方や意見があったか

三つの観点を設定した理由としては、次の二点を挙げることができる。第一に、読書指導を実施する際のプロセスに沿った検討を行うためである。読書指導を実施する際には、それを行う場（時間）を設定し、どのような内容で実施するかを決定する。第二に、教職員の読書指導に関する考え方を検討するためである。これまでの読書指導の実態を検討するにあたっては、単に実践内容を明らかにするだけでなく、教職員の率直な意見を集約することが欠かせない。

また、大会主催者の一員である全国 SLA の関係者を対象に聞き取り調査を行う。聞き取り調査の目的は、大会の運営方法や参加者のデータを得ることである。聞き取りで得られたデータを活用し、大会運営の特徴や参加者の属性を検討する。考察の際には、大会における議論の意義と限界について論じるとともに、先行研究の指摘と本稿の分析結果との比較を行う。なお、検討の際には、

学校教育の動向、学習指導要領の改訂の動向、学校内外の子どもの読書活動を推進する取り組みの動向などにも必要に応じて触れるが、これらと読書指導との関係の検討は今後の課題とし、今回は読書指導の実践内容の分析にとどめる。

D. 先行研究における年代区分

第3表は、増田⁹⁾、黒澤¹⁰⁾、若松⁶⁾が著書や論文で設定した戦後の読書指導の年代区分である。

増田は、戦後以降の年代区分を次の三期に整理し、戦後の読書指導の変遷をまとめている。ただし、年代区分の明確な根拠は示していない。筆者の推測ではあるが、昭和中期と昭和後期の境目（1968 年）は、小学校の学習指導要領が改訂され、国語科に読書指導が位置づけられたことによるものと考えられる。

- ・昭和中期（1945～1967 年頃）
- ・昭和後期（1968 年～1988 年頃）
- ・平成時代（1989 年頃～増田の著書が刊行された 1997 年頃）

黒澤は、増田のような年代区分を行っていない。ただし、年代区分に相当するものではないが、次のような節の見出しを設定している。

- ・第一節 修養的な読書指導から読書による生活指導へ
- ・第二節 「学校図書館法」成立による読書指導の活発化
- ・第三節 「読書教育」の概念規定

小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析：全国学校図書館研究大会を事例として

・第四節 新たな読書運動と読書教育の地平を開く

黒澤は、法整備や読書普及運動の変遷を中心に論じている。したがって、節の設定は、「学校図書館法」の制定、子どもの読書活動を推進する運動の高まりなどが基準になっていると考えられる。このことを踏まえると、黒澤は、おおよそ1945年から1954年頃、1955年から1960年代頃、1960年代から1990年代前半、1990年代後半から2000年代の四つの年代区分によって論じていると考えられる。

若松も時期を区切って読書指導の歴史を論じているわけではないが、おおよそ次のような年代区分で読書指導をとらえている。ただし、増田や黒澤と同様に、年代区分の明確な基準は示していない。

- ・読書指導の黎明期（1945年から1950年代前半）
- ・学力向上の中の読書指導（1950年代後半から1960年代）
- ・読書指導の多様化（1960年代後半から1970年代）
- ・全校的・全体的な取り組みと楽しみ読み（1980年代）
- ・生きる力の育成と国語力の向上（1990年代から2000年代）

本稿では、より詳細な分析を行うために、読書指導の推移を10年ごとに整理する。考察で先行研究と本稿における分析結果を踏まえて、改めて年代区分について検討を行う。

E. 論文の構成

本稿は5章からなる。I章では、研究の背景、目的、方法、先行研究などについて述べた。II章では、大会および読書指導に関する分科会の変遷、参加者の特徴などについて論じる。III章では、大会参加者の実践報告や議論をもとに、彼らが読書指導についてどのように考え、実践してきたのかを検討する。以上の検討結果をもとに、IV章では、考察を行う。V章では、今後の課題について述べる。

II. 大会の概要

本章では、大会および読書指導に関する分科会の内容、大会の参加者の特徴、発表者や指導者の選出方法などを概観する。

A. 大会および読書指導に関する分科会の概要

第1回大会は、1950年の全国SLAの結成大会と同時に東京で開催された。この大会において学校図書館の全国組織が結成されたことで、学校図書館づくりに対する機運がいっそう高まった。大会は着実に回を重ね、第8回大会（1962年）以降は隔年で開催された。2006年には第35回大会を福島県郡山市で開催し、全国から約2000人が参加した。

大会では、全体会議、分科会、記念講演、学校図書館の見学などが行われてきた。このうち中心となるのは、学校図書館や読書指導に関する問題を話し合い、日頃の実践を報告する分科会である。参加者は自分の興味関心に適った分科会をあらかじめ選択し、参加する。分科会の主なテーマとしては、学校図書館の管理・運営、蔵書の組織化、教科学習と学校図書館の活用、読書指導、利用教育がある。テーマによっては、校種別（小学校、中学校、高校）あるいは発達段階別（小学校低学年、中学年、高学年）に開催される。

大会において、読書指導に関する議論が活発になったのは、分科会という形態が本格的に組み入れられた第4回大会（1953年）、第5回大会（1954年）にかけてであった。第4回大会（1953年）では、「小学校部会」「中学校部会」の中の一つの分科会で読書指導が取り上げられた。第5回大会（1954年）では、「読書指導部会」が小学校・中学・高校別に単独で新設された。

1950年代後半になって、読書指導が全国に広まるにつれ、大会の分科会運営の基礎が固まった²⁹⁾。第7回大会（1956年）からは、部会がテーマによって細分された。1950年代から1960年代にかけて、読書指導に関する分科会のテーマとして取り上げられたのは、「読書指導の計画と方法」「読書記録」「集団読書の指導」「必読図書」

「読書問題児」「読書調査」「家庭・社会における読書指導」「マスコミと読書指導」などである。このうち、読書記録、集団読書、必読図書は以後、分科会のテーマとして頻繁に取り上げられた。

第14回大会(1964年)では、読書指導の問題を総合的に考えるために、「小学校低学年における読書指導」「中学校の読書指導」といった校種別の分科会が導入された。それは、効果のある読書指導のあり方を考えるためには、発達段階を無視することはできないという主張によるものであった³⁰⁾。この方式は第14～17回と第19回大会(1964～1970, 1974年)で採用された。1970年代には、「個人読書の指導」「学級における読書指導」の分科会が新たに開かれた。第18回大会(1972年)には長編の読書材を扱う読書指導の分科会が設置されたが、その後は開かれていない。

第22回大会(1980年)からは、セッション方式が採用された。セッション方式とは、分科会に充てられる時間を数個の時間帯に区切り、その区切り(セッション)ごとに研究討議、講義、活動報告、実習、実演などといった多様な分野、形態、内容の分科会を配置するものである²⁹⁾。これにより、数十通りの組み合わせの中から参加者の意思で分科会を選んで参加することが可能になった。分科会のテーマとしては、新たに「全校体制で行う読書指導の実践」(第24回大会(1984年))、「地域全体で取り組む読書指導」(第31回大会(1998年))が取り上げられた。反面、一つひとつの分科会の開催時間は短縮された。その結果、参加者全員で議論を行う時間は減少した。

B. 参加者、発表者、指導者

本稿では、大会の運営方法や参加者のデータを得ることを目的に、全国SLA理事(当時)・森田盛行氏への聞き取り調査を行った(以下、敬称略)。調査は、2007年2月26日に全国SLA内の資料室にて、1時間実施した。以下、聞き取り調査についての記述はすべて、森田を対象にしたものである。

大会参加者の大半は、学校の教職員である。開催地によって変動があるものの、第4回大会以降

は平均2,000人から3,000人が参加している(第2表参照)²³⁾。聞き取り調査で各大会の正確な参加者数、分科会ごとの参加者数に関する記録の有無について尋ねたが、不詳であるとのことであった。

聞き取り調査によると、参加者の内訳としては、小学校・中学校・高等学校の司書教諭、学校司書、校務分掌によって学校図書館の運営を担当する教員(図書館係教諭)を中心に、指導主事、大学教員などを挙げることができる。参加者は、学校図書館や読書指導に長年携わっているベテランから経験の浅い初任者まで、多岐にわたると考えられる。ただし、参加者の属性に関する詳細な記録は残されていないため、属性ごとの実践内容や意見の内容を分析することはできない。

大会で企画された分科会では、通常、発表者による実践報告を踏まえて、発表者、指導者、その他の一般参加者の全員で議論を行う形式がとられた。次に、発表者と指導者の選出方法や役割について述べる。

聞き取り調査によると、発表者の選出は、公募、県SLAによる推薦、全国SLAによる依頼のいずれかの方法で行われる。セッション方式が採用された第22回大会(1980年)以降の分科会では、発表者による実践報告が中心になった。そのため、発表者が多様になった。一方で、1980年代には、愛知県の小学校の取り組みがたびたび紹介されることがあった³¹⁾。聞き取り調査によると、全国SLAでは、大会や各地区の研究大会での報告のうち、特に優れた実践の発表者に対して『学校図書館』への執筆依頼を行うことがあるという。前述した愛知県の小学校の実践も紹介されている³²⁾。したがって、大会は日頃の実践を報告する場として機能しており、優れた実践については雑誌記事として紹介し、広めるという傾向があると考えられる。

指導者(あるいは助言者、司会者)は、討議の進行をリードし、必要に応じて助言を行う。分科会の内容が講義形式の場合は、講師が参加する。聞き取り調査によると、指導者、講師は、読書指導の実践や研究の実績を有する教職員、指導主

事、大学教員、全国SLA関係者などの中から主催者が依頼している。なお、指導者はセッション方式が採用された第22回大会（1980年）以降は置かれていない。指導者や講師を多数務めた者としては、堀内輝三（1950～60年代）、増村王子（1950～70年代）、今村秀夫（1950～70年代）、黒澤浩（1950～2000年代）、水野寿美子（1970～2000年代）らがいる。彼らは全員、学校現場で読書指導や学校図書館の運営に携わった経験を有している。堀内、増村、今村、黒澤は全国SLA参事などを歴任し、水野は全国SLA『何をどう読ませるか』の刊行にあたり、必読図書委員会編集委員³³⁾を務めている。読書指導の経験を有する全国SLAの関係者が指導者や講師を務めるメリットとしては、円滑な大会運営が望めること、自らの経験を生かした適切な助言を期待できることが挙げられる。ただし、指導者の多くは必ずしも過去の議論を踏まえて、助言を行っているわけではないと推察できる。第15回大会（1966年）の参加者は、過去の研究成果や経過がわからなかったこと、その場限りの議論に終始し、過去と未来への接点が不明であったこと、参加者の経験に差があるため、議論の進行にロスが多かったことを指摘している³⁴⁾。柳楽宏は、80年代までの大会の変遷を概観し、今後の課題として、分科会の指導者や司会者が各領域の議論の変遷を把握し、過去の成果と残された課題を提示したうえで、分科会を運営することを提案している²⁹⁾。これらの指摘は、指導者の多くは読書指導の豊富な経験を有しているが、全体としての変遷や課題を必ずしも把握しているとは限らないという大会の限界を示している。しかし、教職員が参加者の大半を占める大会の性質上、柳楽らの指摘のような方策をとりにくい側面があることも事実である。

III. 読書指導に関する報告記事の分析

本章では、大会における読書指導の分科会の報告記事をもとに、小・中学校の教職員が読書指導についてどのように考え、実践してきたかを分析する。

本章ではまず、大会の分科会のテーマとして頻繁に取り上げられた、読書記録、集団読書、必読図書について、次のように定義する。

読書記録は、『現代学校図書館事典』によると、“読書を通して得たことをノートやカード、日記帳などに記録することによって、自己の読書生活を反省し、改善していくはたらきを持つもの”と定義されている³⁵⁾。本稿では、読後の記録（感想、本のあらすじ、イラスト、タイトルなどの書誌事項、読み始めと終わりの日付などを記したもの）を文章や絵で書き残す取り組みを読書記録として扱う。読書記録には、読書感想文、読書ノート、読書感想画、一口感想などが含まれる。

集団読書について、小松崎寛は、一冊の本を全員で読む方法、おのおのが異なる本を一斉に読む方法、輪読する方法、一人の著者の作品を何冊か読む方法、同じ問題意識を持っておのおのが自由に選択して読み、集団で話し合いをする方法があるとまとめている³⁶⁾。本稿では、集団読書を次の二つの活動に分けて考える。一つは、集団で読書をして、読後の感想や考えを話し合う読書会である。もう一つは、時間を確保して一斉に読書をする、一斉読書活動である。読書会と一斉読書活動は性質の違う活動であるため、区別して論じる。

必読図書については、推薦図書、課題図書、選定図書、基本図書など多数の類義語が存在し、はっきりとした定義があるわけではない。必読図書について、今村秀夫は、絶対読ませなければならないというものではなく、できるだけ多くの児童生徒に読ませたいと思うものであり、推薦図書を含めて考えることができると述べている³⁷⁾。ただし、「必読」という言葉の意味から、必ず読ませなければならない図書にとらえる者もいる。たとえば、第10回大会（1959年）に参加した小学校関係者は、“読んで、読まなくてもよいものなら必読図書など決めても意味がない。半強制的でも必らず〔ママ〕読ませるようにしたい”³⁸⁾と述べている。第20回大会（1976年）の「読書指導の計画とその実践」分科会（中学校班）では、“必読図書、課題図書ということばに抵抗を

感じる”³⁹⁾という意見が出た。黒澤浩は、“「必読図書」という名称には戦時中の言論・出版統制の歴史を顧みて否定的な見解也多”いと指摘している⁴⁰⁾。必読図書は通常、発達段階や図書の内容、評価などを考慮して選定され、ブックリストの形で示される。他方、課題図書は、読むことを事実上、強要するものと解釈されてきた⁴⁰⁾。青少年読書感想文全国コンクールの課題図書部門で指定される図書も課題図書と呼ばれる。本稿では、指導者である教職員が児童生徒に読ませたい、読む必要があると考え、発達段階などを考慮して選定した図書(ブックリスト)を必読図書とし、推薦図書、課題図書などを含めて考える。ただし、教職員らが随時行う図書の紹介、共通したテーマを持つ複数の本をシナリオに沿って紹介するブックトークは含めない。

A. 全般的な特徴

1. 読書指導の時間の確保

大会の分科会における参加者の発言によると、読書指導は次の三つのパターンの中で行われてきた。三つのパターンについては、小学校・中学校に共通しており、時期による変化は見られない。

(1) 各教科の単元、あるいは道徳、特別活動(学級活動、学校行事など)として行う場合

(2) (1)とは別に、時間を特別に割り当てる場合

(3) 学級担任や教科担任の判断で随時行う場合

(1)各教科の単元、道徳や特別活動として行う場合は、なかでも国語科、特別活動(特に学級活動)が中心となることが多い。たとえば、第20回大会(1976年)に参加した小学校関係者は、読書指導のために国語科13時間、特別活動12時間、理科2時間、社会2時間、道徳1時間の年間計30時間を確保していると述べている⁴¹⁾。そのほか、図工科で読書感想画を扱ったり(小学校)⁴²⁾、週2時間の道徳の時間のうち半分を読書指導に当てている例(中学校)⁴³⁾、家庭学習として、読書ノート⁴⁴⁾や母子交換読書日記⁴⁵⁾を書か

せる取り組み(いずれも小学校)も見られる。ただし、教科などで読書指導を行う場合、その単元のねらいを達成するために読書を取り入れたのか、当初から読書指導を行う目的で教科の時間を割り当てたのかについては、必ずしも明らかでない場合もある。

(2)特別に割り当てた時間は、一般に「図書館の時間」「図書の時間」「読書の時間」などと呼ばれる。本稿では、これらを総称して「特設時間」と呼ぶことにする。特設時間の設け方としては、①ある日(あるいは一定期間)にまとまった時間をとる方法と、②毎日(あるいは週のうち何日か)ある一定の時間を割く方法がある。①では、毎学期1回、授業時間を10分間カットして得られた40分間で読書をする事例(中学校)⁴⁶⁾を挙げることができる。②では、毎日15分ずつ、始業前や昼休みに職員も一緒に読書をする事例(小学校)⁴⁷⁾を挙げることができる。

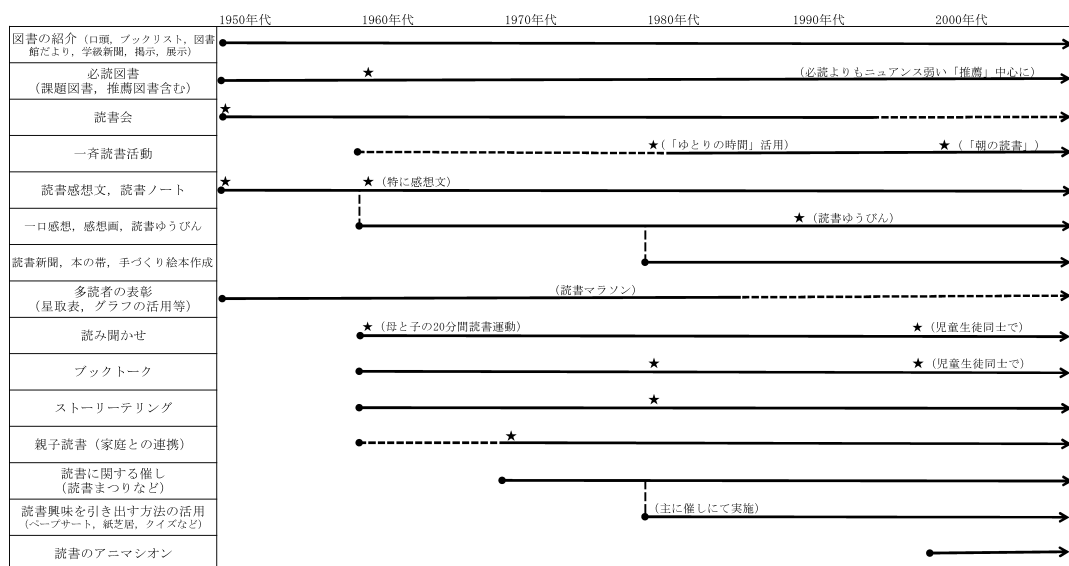
(3)学級担任や教科担任の判断で随時行う場合、学級会やホームルーム、始業前や終業後の時間、給食の時間などを活用している。たとえば、教科内の時間のほか、ホームルーム、自習時、放課後の時間を使って、集団読書や必読図書による読書に取り組む実践がある⁴⁸⁾。時間をとりにくいのは事実であるが、国語科、社会科、理科や特別活動の時間の一部を活用することはできるという意見もあった⁴⁹⁾。

2. 読書指導の担当者

読書指導の担当者は場面によって変わるが、大会では読書指導を推進するのにふさわしいのは誰かという観点によって議論が行われた。その内容に時期による変化は見られない。

小学校では、学級担任が読書指導を担当するのがよいと考えられてきた。たとえば、学級担任は読書指導の適任者であると学校内で呼びかけているという報告⁵⁰⁾、本を読む楽しさを知るきっかけをつくるのは学級担任であるという意見⁵¹⁾が見られる。小学校では始業前の時間、給食時、その他必要に応じて時間を設けるといった柔軟な対応をとりやすい⁵²⁾。なお、1975年の「学校図書

小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析：全国学校図書館研究大会を事例として



注：表中の★は、その方法が盛んに取り組まれはじめた時期を示している。

第1図 読書指導の主な取り組みの推移

館調査」の結果によると、読書指導の担当者として学級担任を挙げた小学校は95.7%に達している⁵³⁾。

中学校については、教科では教科担任（特に国語科）が、特別活動（特に学級活動）では学級担任が担当者となると考えられてきた。教科担任制を取る中学校でも、小学校と同様に、学級担任による読書指導が重要であるという考えが見られる。たとえば、第18回大会（1972年）で「個人読書の指導」分科会の指導者を務めた新潟の中学校教諭・石川春男は、生徒に接する機会が多い学級担任を通して読書に取り組むのが望ましいと指摘している⁵⁴⁾。1975年の「学校図書館調査」によると、中学校の読書指導の担当者については、学級担任59.3%、教科担任25.9%、図書館係教諭25.9%、学校司書18.3%、司書教諭7.4%という結果であった⁵³⁾。

小学校、中学校を問わず、学級担任が読書指導を行うのが効果的であり、柔軟な対応をとりやすいという考えが見受けられる。確かに学級担任は児童生徒の実態をよく知る立場にある。さらに、大会参加者の中には、司書教諭や学校図書館係教

諭を兼務しながら、学級担任をしている者も少なくないと推察できる。なお、学校図書館担当者としては、学校司書とともに、読書まつりを開催したり（小学校）⁵⁵⁾、図書館だよりや読書のしおりを配布したり（中学校）⁵⁶⁾、生徒図書委員会の活動として昼休みの放送で本の紹介やクイズなどを行う（中学校）⁵⁷⁾ことによって読書活動を支援している。

3. 読書指導の主な取り組み

第1図は、大会の報告記事（参加者の実践報告）をもとに、読書指導の主な取り組みがどの時期に提案され、実践されてきたかをまとめたものである。

1950年代には読書記録、読書会が盛んに行われた。星取表やグラフを使った多読者の表彰はここから実践された。1960年代頃から、必読図書、読み聞かせ、読書感想文が活発に取り組まれた。一口感想、読書感想画、読書ゆうびんの取り組みも始まった。1970年代には、親子読書が注目されたほか、読書に関する催し（読書まつりなど）、多読者の表彰の一つの方法として、読書

マラソンが多く、学校で実践された。1980年代には、読後の創作活動（読書新聞、本の帯づくり、手づくり絵本の作成など）と読書興味を引き出す方法（ペープサート、紙芝居、クイズなど）が注目されたほか、ブックトーク、ストーリーテリングが広まった。1990年代以降、特に注目された取り組みとしては、始業前の一斉読書活動（「朝の読書」）を挙げることができる。2000年代には、読書のアニメーションが紹介された。

長年取り組まれてきた方法としては、図書の紹介、読書記録、集団読書（読書会あるいは一斉読書活動）、必読図書を挙げることができる。このうち、読書記録、集団読書、必読図書は大会の分科会のテーマとしても頻繁に取り上げられてきた。

B. 年代ごとの特徴

本節では、大会参加者が実践してきた読書指導の特徴を、10年を一区切りにしてまとめる。先行研究では年代区分を約10～20年とした分析を行っている。本稿では時期による変化をより詳細に見るために、10年ごとに分析を行う。検討は、I章で前述した三つの観点で行う。それは、(a) どのような場で、誰が読書指導を行ってきたか、(b) どのような内容で読書指導を行ってきたか、(c) (a)および(b)に関して、どのような考え方や意見があったかである。(a)については、特に時間の確保の方法について分析を行う。(b)については、分科会のテーマとして頻繁に取り上げられてきた読書記録、集団読書（読書会あるいは一斉読書活動）、必読図書に注目する。(c)については、(a) (b)の分析の中で触れる。

1. 1950年代

終戦直後から全国各地で学校図書館運動が組織化されていく中、優れた読み物や文化財を子どもたちの身近に集め、読書や文化活動の拠点をつくらうという人々によって、学校図書館づくりが急速に盛り上がりを見せた⁵⁸⁾。1953年には学校図書館法が成立し、出版の状況が改善の兆しをみせた1950年代半ばからは、大会でも読書指導に関

連する分科会が活発になりはじめた。1955年からは「青少年読書感想文全国コンクール」が開始された。

a. 読書指導の時間の確保

第5回大会（1954年）の「読書指導」部会（中学・高校班）では、読書指導は学校図書館担当者と学級担任の緊密な連絡によって行うべきで、学校図書館担当者による一斉指導は困難である、国語科では読書指導に相当の責任を持つ必要がある、他教科でも読書指導を推進すべきであるなどの議論が行われた⁵⁹⁾。全体として、小学校・中学校を問わず、国語科を中心に、学級活動や特設時間の中で実践が行われた。ただし、「読書指導の時間を特設するにしても、その時間をどうして生み出すが難しいところであるが、教科の時間を割くとか、余分にその時間を取るとか、もしその学校の職員にこの指導の熱意があれば何とか一週一時間くらいは見つけ出すことができる」（小学校）⁶⁰⁾、「担任教師の工夫と能力に左右されるところが多い」（小学校）⁶¹⁾という参加者の発言を見ると、その多くは教職員の個人的な努力によるものであったと考えられる。

b. 読書指導の取り組み

1950年代の特徴は、読書記録と読書会を基本とした取り組みが確立したことである。

読書記録については、早くも第3回大会（1952年）の時に読書日記とカードを用いた実践が報告された⁶²⁾。読書記録の実践の多くは、読んだ本のタイトルと感想をノート、カードや日記に記録するというものであった⁶³⁾⁶⁴⁾。読書会に関連して、黒澤浩は、第7回大会（1956年）における集団読書（読書の集団指導）についての議論が学級活動における集団読書の実践として各地に広がったと指摘している¹⁰⁾。その議論が行われた「読書指導(C)」分科会（中学校班）では、黒澤が指導者を務め、読書会の運営方法を中心に意見交換が行われた⁶⁴⁾。この時期には、集団読書という形態の一方法として、読書会が盛んに取り組まれたと考えられる。なお、大会において、集団読書という用語が公式に用いられるようになるのは、「集団読書の指導」分科会が催された第8回大会

(1957年)のことである。

読書記録と読書会はともに、読後の活動を主とする取り組みである。1950年代の読書指導では、次の二点に重点が置かれたと考えられる。一つは、記録を取ることで自分の読書内容や生活を省み、深めることである。たとえば、読書ノートの目的は、読書の幅を広めたり、深めたり、高めたりし、子どもの読書生活を拡充してやることである(小学校)⁶⁵⁾、読書によって自己を見つめるための読書感想文でなければならない、感想文を通して子どもの考え方やものの見方を指導することに意義がある(小学校)⁶⁶⁾といった意見が見られる。ほかの一つは、集団の中で感想や思ったことを発表することで自分の考えをふくらませ、自己の読書に深みを持たせることである。たとえば、読書意欲や能力の未熟な子どもの読書力を引き上げるとともに、多角的な人間関係の中で読書人格の形成を図る(小学校)⁵²⁾、個人の読後感を持ち寄り、集団の話し合いをし、その結果が個人の読書にはね返るという往復運動を繰り返すのが理想である(中学校)⁴³⁾という意見が見られる。

2. 1960年代

高度経済成長による経済の発展、技術革新が起こった1960年代には、“テレビの普及と俗悪番組の増加”と“低俗書のはんらん”⁶⁷⁾が課題となった。低俗書として特に問題になったのは、この時期に相次いで創刊された少年週刊誌であった。読書指導や学校図書館にかかわる教職員は、それに抵抗するだけではなく、良書を与えるという観点から指導することを目指した。1950年代の読書記録と読書会の実践が定着する一方で、発達段階に応じた読書材の研究に関心が現れはじめた¹⁰⁾。1958年に全国SLAは必読図書の指導解説書である『何をどう読ませるか』⁶⁸⁾を刊行し、反響を呼んだ。『何をどう読ませるか』は、発達段階ごとに「ぜひ読んでほしい本」として40～50点を紹介し、指導のポイントを解説したものである。また、「青少年読書感想文全国コンクール」には、1962年から課題図書部門が設定された。読書に関する全国組織も1950年代後半から1960

年代にかけて多数結成された⁶⁹⁾。

大会では時代の要請を受けて「マスコミと読書指導」(第11～13回大会(1960～1962年))が分科会のテーマとして取り上げられた。1960年代に新たに報告された取り組みとしては、ブックトーク、ストーリーテリングを挙げることができる。ブックトークやストーリーテリングは、1960年代にアメリカで図書館学を学んだ渡辺茂男らによって日本に紹介された^{70),71)}。読み聞かせは、棕鳩十の「母と子の20分間読書運動」(1960年)を機に、小学校で取り組まれるようになった。

a. 読書指導の時間の確保

1966年の「学校図書館調査」は、限られた範囲ではあるが、約50%の小学校で読書指導のための特設時間を設けていることを明らかにしている⁷²⁾。しかし、大会では、そのための時間を確保するのはむずかしいという報告が相次いだ。たとえば、特設時間がたやすくとれない現状がある(小学校)³⁶⁾、常に教科の指導に追われて時間や場がとれない(中学校)⁷³⁾などの報告がある。大会には読書指導や学校図書館の運営について多少の経験を持つ者、関心のある者が多く参加していたと考えられるが、そのような教職員のいる学校でさえも、読書指導の実施は困難であったと推察できる。他方、毎日15分ずつ、朝や昼に時間を設けて一斉読書活動を行う実践、土日は宿題の代わりに読書をするようにすすめ、週2回10分間、読んだ本の感想を発表させる実践(いずれも小学校)⁴⁷⁾も少なからず見られる。これらの実践は、工夫次第で時間をつくることも可能であることを示している。

b. 読書指導の取り組み

1960年代の特徴としては、次の三点を挙げることができる。

第一は、必読図書を活用した指導が活発になったことである。そのきっかけとしては、前述した『何をどう読ませるか』の刊行を挙げることができる。大会では、第10回大会(1959年)に「必読図書」分科会が新設された。以後、大会では、『何をどう読ませるか』の改訂のたびに全国SLAの関係者によって、改訂のねらい、利用方法の解

説が行われた。参加者からは『何をどう読ませるか』を必読図書選定の際の目安として利用しているという報告があった一方で、その内容やあり方を批判する意見も出された⁷⁴⁾。

第二は、読書感想文の実践に焦点が当てられたことである。読書感想文については、1950年代には「読書記録」分科会などで議論されていたが、第10回大会（1959年）に「読書感想文・感想画の指導」分科会が新設された。1955年に始まった「青少年読書感想文全国コンクール」に対する反響とともに、読書感想文が読書記録の主な方法として認識されたことの表れであると考えられる。

第三は、一口感想、読書感想画、手紙、鉛筆対談、紹介文、読書ゆうびん、読書はがきなどの新たな方法が提案、実践されたことである。実践例としては、感想文にあらずじが多いのを懸念し、作者への手紙、主人公への手紙、友達との鉛筆対談、読書日記といった方法をとったところ、感想文の内容がやや改善されたという報告がある⁷⁵⁾。このような新たな実践が登場した理由としては、次の三点が考えられる。第一に、戦後の経済成長に伴って、手軽に多様な画材を手に入れられるようになったことである¹⁰⁾。第二に、読書感想文は高度なテクニックを必要とするため、指導が難しいと思われたことである。たとえば、読書感想文集を全校で作成したが、指導に自信を持ってない教員が自信喪失した（中学校）⁷⁶⁾、読書感想文を家庭学習として書かせているが、教員自身がどのように指導をしたらよいかわからないため、特別な指導はしていない（小学校）⁷⁷⁾といった報告が見られる。第三に、読書記録という方法の定着とともに、児童生徒にとってより取り組みやすく、感想を自由に表現できる方法に関心が集まったと思われることである。

3. 1970年代

1968年に告示された小学校国語科学習指導要領には読書指導が位置づけられた。大会においては、第21回大会（1978年）に「読書指導アピール」が発表され、採択された。「読書指導アピ

ル」は、第21回大会の主催者の一員である佐賀県学校図書館教育研究会によって提案され、全国から寄せられた意見の検討結果が大会で発表されたものである。

多くの小学校は低学年を中心に、読み聞かせに取り組んだ。その背景には、絵本を用いた取り組みの推進と普及があった。たとえば、全国SLAによる絵本委員会の設置（1968年）、保育園・幼稚園・学校関係の六団体による絵本週間推進協議会の発足（1977年）などを挙げることができる。

家庭との連携という側面では、親子読書の奨励が行われた。1970年代は、親子読書運動が全国各地で高揚した時期であり⁷⁸⁾、学校での取り組みもこれに関連していると考えられる。家庭における読書をテーマとする分科会としては、すでに第10回大会（1959年）以降、継続して「家庭・社会における読書指導」分科会などが設けられていたが、この時期にはその他のテーマの分科会でも親子読書の実践が盛んに報告された。

a. 読書指導の時間の確保

1970年代には、引き続き国語科、学級活動などで読書指導を行っているという報告が見られたほか、特設時間の確保に関心が寄せられた。第18回大会（1972年）の「集団指導の計画と方法」分科会（小学校低学年班）では、参加者に図書館利用の時間を特設しているかどうかを問い、約半数が特設していると回答している。しかし、残りの半分については、“その素地もつくられていない様子”⁷⁹⁾であり、学校間の格差が現れている。第19回大会（1974年）でも同様の調査を行っているが、小学校で特設時間を設けているのは参加者100名超中、7名（校）という実態であった⁸⁰⁾。週2回、始業前の朝の15分間を読書に充てている中学校関係者も“無理しないとれない”⁸¹⁾のが実感であった。

b. 読書指導の取り組み

1970年代の特徴としては、次の二点を挙げることができる。

第一に、「集団読書の指導」の分科会が毎回開催される一方で、個人読書（自由読書）について話し合う分科会が複数回開催されたことである

（第17回大会（1970年）の「自由読書の指導」分科会，第18～20回大会（1972～1976年）の「個人読書の指導」分科会）。これらの分科会の議論の中心は，不読者への対応であった。1960年代から1970年代にかけては，マンガやテレビの隆盛，受験競争の激化などがもたらした不読者の増加が問題視された^{82),83)}。大会で個人への対応が注目された背景には，児童生徒の読書離れへの危機感があったと考えられる。

第二に，読書記録，読書会，必読図書のあり方を批判する意見が出されたことである。批判的な意見は1950年代から見られるが，この時期の議論は，前述した不読者の増加や読書離れへの危機感が関係していると推察できる。たとえば，読書記録については，子どもを本嫌いにする，単に必要だからと書かせるのは無意味である（いずれも小学校）⁸⁰⁾，楽しい読書が苦しい読書になっている生徒もいる（中学校）⁸⁴⁾などの指摘が行われた。読書会については，結果的に読書を強制している場合が多く，大きな問題をはらんでいると思われるがほとんど不問にふされてしまったという報告（中学校）⁸⁵⁾がある。必読図書については，それ自体に抵抗を感じる（中学校）³⁹⁾，大人の基準で一方的に決めつけてしまって良いのか（小学校）⁸⁶⁾などの意見があった。ただし，このような批判的な意見が挙げられた一方で，取り組み自体は引き続き広く実践された。

4. 1980年代

1980年代は，受験競争の過熱，詰め込み教育，学習塾の氾濫，いじめや登校拒否，落ちこぼれ児童の増加が表面化した⁸⁷⁾。教育にゆがみが生じた時期にあっても，読書指導については，1970年代に引き続き，地道な実践や研究が行われた。1989年には，読書感想画中央コンクールが開催された。ブックトーク，ストーリーテリングは，この時期，小学校で活発に試みられるようになった。

a. 読書指導の時間の確保

1980年代の特徴としては，「ゆとりの時間」を読書指導に活用した事例を挙げることができる。

「ゆとりの時間」（学校裁量の時間）の設置は，1976年12月に発表された教育課程審議会の答申「小学校，中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」（以下，答申という）に端を発したものである。答申では，ゆとりある充実した学校生活の実現をめざし，授業時数の削減や教育内容の精選などが提案された⁸⁸⁾。その翌年に改訂された小学校・中学校の学習指導要領には「ゆとりの時間」に関する明確な記述はなかったが，答申の後押しを受けた「ゆとりの時間」の設置は，行政指導により強力に進められた^{89),90)}。1980年の「学校図書館調査」では，「ゆとりの時間」を設けている学校に対し，その中に「読書の時間」があるかを尋ねている。その結果によると，「ゆとりの時間」を設けている小学校94.2%のうち，36.7%の学校で，中学校では61.3%のうち，32.5%の学校で「読書の時間」としての活用が行われていた⁹¹⁾。

「ゆとりの時間」の活用事例は，第21回大会（1978年）から第27回大会（1990年）にかけて多数報告された。いずれの実践も全校あるいは学年の取り組みとして行っているのが特徴である。たとえば，次のような報告が見られる。

- ・ 全学年で週1回，図書館での学習を実施（中学校）⁹²⁾
- ・ 週4回ホームルーム後の20分間を活用して，全校読書を実施（小学校）⁹³⁾

b. 読書指導の取り組み

1980年代の特徴としては，三点を挙げることができる。

第一に，一定の時間を確保し，自分で本を選んで読む，一斉読書活動が活発になったことである。次に一斉読書活動の事例を挙げる。

- ・ 週2回，業間の時間（20分）を使って一斉読書活動。そのほか，朝の会，帰りの会，学級の時間，ゆとりの時間などを活用して，読み聞かせや自由読書。低学年は読み聞かせ，劇化，続き話づくり，高学年は読書会，感想の発表など（小学校）⁹⁴⁾
- ・ 朝の15分間読書（学校行事として，2週間），「わたしの読書録」（読書記録）作成，

全員参加による読書感想文コンクール・発表会など（中学校）⁵⁶⁾

一斉読書活動は1960年代頃から試みられていたが、この時期に取り組む学校が増えた。その要因の一つとしては、前述した「ゆとりの時間」の活用を挙げることができる。従来の読書会では、その多くが読後に感想を書き、話し合いをして、自分の考えや読書内容を深めるという活動を伴っていた。上記の実践事例からもわかるように、一斉読書活動においても同様の活動が行われたいわけではないが、何をどう読ませ、深めるかということよりも、読書のための時間を短時間でも確保し、児童生徒を読書に向かわせることに主眼が置かれたと考えられる。

第二に、読書への関心や興味を引き出す方法が多様になったことである。たとえば、ペープサート、紙芝居、指人形などが小学校を中心に行われた^{93,94)}。これらの多くは、読書に関する催し（読書発表会、読書まつりなど）に伴って企画されている。読書への抵抗感をなくし、読書を児童にとって楽しいものにしようという工夫であると考えられる。

第三に、創作や工作を伴う活動が多様になったことである。この傾向は、小学校・中学校に共通している。1960年代頃から取り組まれ始めた読書ゆうびんに加え、読書新聞や本の帯の作成、手づくり絵本、続き話づくり、粘土の利用、劇化、歌づくりなどが試みられた^{93,95)}。ある小学校では、低学年を読書との出会いの時期と位置づけ、しおりづくり、本の帯づくり、絵本づくり、なぞなぞづくり、読書ゆうびんなどを通して、知らず知らずのうちに読書が楽しいと思える指導を行ってきた⁹⁶⁾。ある中学校の本の帯の作成では、一冊の本を読みきることに加え、他者への働きかけ（自分の読んだ本の面白さを他者にいかにアピールするか）も課題とした⁹²⁾。

5. 1990年代

児童生徒の読書離れは1970年代から問題視されていたが、この時期には、読書や学校図書館関係の団体のみならず、国会、行政レベルにおいて

も、子どもの読書推進運動が高揚した。主な動きとしては、1993年の「子どもと本の議員連盟」の発足、1994年の「児童生徒の読書に関する調査研究協力者会議」の設置（1995年最終報告）、1999年の国会での「子ども読書年に関する決議」の可決を挙げることができる。1997年には、学校図書館法が改正された。これに伴い、2003年4月以降、12学級以上の学校に司書教諭が配置されることになった。

また、PTA（保護者）や地域住民が学校図書館活動や読書活動にボランティアとして参加する機会が増えた。大会では、PTAや地域住民が学校内で読み聞かせやお話をしているという報告が行われた^{97,98)}。

a. 読書指導の時間の確保

1990年代には学校週5日制の導入によって、授業時数が削減された。読書指導も同様に、始業前の時間などの活用や内容の精選が必要となった⁹⁹⁾。特に、始業前の時間を活用した事例が多数報告された。たとえば、朝の20分間読書を基本に、特別活動、国語科や放課後にも指導を行ったという報告（小学校）¹⁰⁰⁾、朝に20分の読書時間を設定し、そのほかに年2回の読書月間、年3回の学級読書会、国語科での指導、選択教科における読書討論会を行ったという報告（中学校）¹⁰¹⁾を挙げることができる。

一斉読書活動自体は1960年代頃から継続して行われていた。始業前の一斉読書活動は、林公らによる『朝の読書が奇跡を生んだ』（1993年）¹⁰²⁾をきっかけに、「朝の読書」運動として活発になったものである。大会では、第29回大会（1994年）に船橋学園女子高校の大塚笑子らが「朝の読書」の実践報告を行っている¹⁰³⁾。一斉読書活動は、「朝の読書」運動が活発になったことで改めて注目を集めたと考えられる。

b. 読書指導の取り組み

1990年代の特徴としては、二点を挙げることができる。

第一に、読書ゆうびんに注目が集まったことである。「読書ゆうびんの指導」の分科会が初めて開かれた第28回大会（1992年）以降、1990年代

を通して分科会のテーマとして取り上げられている。読書ゆうびんの利点は、学級内だけではなく、他学年の児童生徒、教職員、両親など、さまざまな人々との触れ合いが可能になること、長い感想文を書かせるより喜んで取り組めることなどにある¹⁰⁴⁾。

第二に、異学年の児童生徒の交流を通じた活動が行われるようになったことである。たとえば、高学年の児童が低学年の児童に読み聞かせやブックトークを行う活動（小学校）¹⁰⁵⁾を挙げることができる。このような取り組みの利点は、児童生徒同士の直接の交流を図ったり、学校の枠を取り払うことによって、児童生徒が読書の情報交換をしたり、相手に自分の考えを伝える力を身につけられることにある。

6. 2000年代（～2006年）

1990年代から子どもの読書への関心が高まる中、2000年代には法的整備が進んだ。2001年には「子どもの読書活動の推進に関する法律」が公布・施行され、文部科学省は2002年に「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画（第一次）」を策定した。2005年には、「文字・活字文化振興法」が公布された。地域住民らによるボランティアはより活発になり、大会では読み聞かせなどに取り組む様子が報告された¹⁰⁶⁾。

a. 読書指導の時間の確保

2002年4月から「総合的な学習の時間」が小学校・中学校で全面実施された。それに伴い、「総合的な学習の時間」で読書指導を行う事例が報告された（中学校）¹⁰⁷⁾。始業前の一斉読書活動（「朝の読書」）については、3年連続で分科会が設置された（第32～34回大会（2000～2004年））。方法は、学期ごとに2週間を読書週間として位置づける方法（小学校）¹⁰⁸⁾、火曜から木曜の朝の15分間を充てる方法（小学校）¹⁰⁹⁾などさまざまである。いずれも読書活動だけではなく、読書記録、読書会、読み聞かせ、本の紹介など、複数の方法を試みている。しかし、「朝の読書」で読むには読むが、本の質が上がらない、深まりや高まりが足りない¹¹⁰⁾という中学校教員の指摘

も見られる。この時期には、「朝の読書」で身につけた読書習慣をいかに定着させるかということとともに、読書の質をどう高めるかにも関心が寄せられたと考えられる。

b. 読書指導の取り組み

2000年から2006年までの特徴としては、前項で述べた「朝の読書」の普及のほかに、次の三点を挙げることができる。

第一に、読書のアニメーションをテーマとする分科会が継続して設けられたことである（第32～34回（2000～2004年））。第32回大会（2000年）の「読書のアニメーションの魅力とは」分科会では、渡部康夫らが読書のアニメーションのねらいを紹介し、実演を行っている¹¹¹⁾。渡部は、読書のアニメーションの利点として、子どもたちがわくわくドキドキしながら興味を持って取り組めることを挙げている¹¹¹⁾。このことは、1980年代から続く、児童生徒に読書を楽しいと感じさせる工夫を取り入れようとする傾向と共通している。

第二に、「必読図書」を標榜する実践報告がわずかになったことである。1990年代以降、必読図書の分科会が開催されたのは、第29回大会（1994年）と第32回（2000年）のみである。教職員が読ませたいと思う本を紹介する場合、その多くは先生のおすすめ本の紹介（小学校）¹¹²⁾、教科の学習内容に関連した図書の紹介（中学校）¹¹³⁾といった形で行っている。いずれも「必読」よりニュアンスの弱い「推薦（おすすめ）」「紹介」などを用いている。

第三に、1990年代から行われていた交流による取り組みが定着したことと、交流の範囲が拡大したことである。小学校を中心に、他校との交流が推進された¹¹⁴⁾。交流の範囲は児童生徒同士にとどまらず、児童生徒が保育園や幼稚園に出向いて読み聞かせや自作絵本のプレゼントを行う取り組みも行われた^{107),115)}。

IV. 考 察

本章では、これまでの分析結果に基づき、まず、大会における議論の意義と限界について考察する。次に、大会に参加した小・中学校の教職員

の読書指導に関する考え方と実践内容の特徴、およびその内容にどのような変化があったかを考察する。最後に、先行研究における指摘と本稿の検討結果を比較し、新たに明らかになったことをまとめる。

A. 大会における議論の意義と限界

大会における議論の意義としては、次の二点を挙げることができる。

第一に、大会では50年以上にわたって実践報告や議論が行われた。そのため、大会の分科会の報告記事からは、読書指導の歴史的な傾向や取り組み自体の盛衰をある程度把握できる。

第二に、大会にはさまざまな立場（担当教科、地域、経験、読書指導に対する考え方など）の教職員が参加し、読書指導に関して意見を述べた。大会では、選ばれた発表者や指導者だけではなく、一般参加者が普段行っている実践の内容や読書指導に関する考え方も発表された。その中には、読書指導に取り組んで成功した事例だけではなく、思うような成果を上げられなかった事例、読書指導に対する批判、読書指導に取り組むこと自体が難しいという意見が含まれていた。特に、読書記録、読書会、必読図書のあり方に関する議論は活発に行われた。これらは賛否両論があった取り組みであり、現場の実態が大会の議論に反映された。単なる実践報告にとどまらず、失敗例や読書指導そのものへの批判、課題についても積極的に議論されたのが大会の最大の特徴である。

ただし、関連する文献を検討した結果、大会における議論には以下の二点に限界があると考えられる。

第一に、大会における議論は、指導方法、指導内容、指導上の課題を中心に行われたが、全体として、なぜ読書指導を行う必要があるのかという点については詳しく議論されてこなかったと考えられる。第10回大会（1959年）の参加者は、大会は各自の実践や経験を共有し合うという点では実り多かったが、一方で理論面（本質面）に関する議論に深まりが見られなかったと感想を述べている¹¹⁶⁾。

第二に、指導上の課題に関する議論が1980年以降、十分に行われなくなった。たとえば、読書記録、読書会、必読図書など、そのあり方に賛否両論があった取り組みに関する議論である。その理由は、II章で指摘したように、大会運営の方式が第22回大会（1980年）に一新され、実践報告中心となったためである。

B. これまでの読書指導の実践の特徴

1. 全般的な特徴

本稿では、大会における実践報告や議論を事例として取り上げ、大会参加者が行ってきた読書指導の特徴について、三つの観点から検討を行った。それは、(a)どのような場で、誰が読書指導を行ってきたか、(b)どのような内容で読書指導を行ってきたか、(c) (a)および(b)に関して、どのような考え方や意見があったかである。本節では、三つの観点の検討結果について考察を行う。(a)については、全体の特徴を明らかにする。(b)については、取り組みの内容ごとに分類を行い、特徴とその内容にどのような変化があったかを明らかにする。(c)については、(a) (b)の考察の中で述べる。

a. 読書指導の時間の確保と担当者

読書指導は、学級担任や教科担任を中心に、(1)各教科、道徳、特別活動（学級活動、学校行事等）の中で行う場合、(2)特設時間を設ける場合、(3)学級担任や教科担任の判断で随時行う場合の形態で行われてきた。これは小学校・中学校に共通している。

時間の確保と担当者の特徴については、以下の三点を挙げるができる。

第一に、読書指導を何らかの形で行うことすら難しいと考える教職員が非常に多いことである。大会の議論からは、読書指導を行う素地はつくられていない、時間をとれないという状況が明らかになった。このような事例が多く見られることから、多くの学校がそのような実態を抱えてきたと推察できる。

第二に、1980年代の「ゆとりの時間」の活用、

2000年代の「朝の読書」の普及などをきっかけに読書指導を始める事例が見られた。前述したように、従来、読書指導のための時間の確保は難しいと考えられていた。しかし、「ゆとりの時間」で生まれた時間、あるいは始業前などの10～20分という短い時間を活用すれば読書指導あるいは読書推進活動の実施は可能であることが認知されるようになった。

第三に、1990年代に入って、学校内の読書活動にかかわる人材が多様になった。従来、学校内の読書活動にかかわる人材は教職員にほぼ限定されていたが、PTAや地域住民によるボランティアが参加するようになった。

b. 読書指導の取り組み

筆者は、III章における分析をもとに、読書指導の主な取り組みを内容の特徴ごとに次の四つに分類した。括弧内に示すのは、項目に該当する主な取り組みである。

①読んでほしい、あるいは面白い、すすめたいと思う図書を紹介する取り組み
(図書の紹介、必読図書、ブックトーク)

②集団で読書をする取り組み
(読書会、一斉読書活動)

③読後の感想や考えなどを綴り、伝える取り組み
(読書感想文、一口感想、読書感想画、読書ゆうびん)

④読書に関連した催しや読書を楽しむための取り組み
(読み聞かせ、ストーリーテリング、読書まつりなどの催し、読書のアニメーション)

①読んでほしい、あるいは面白い、すすめたいと思う図書を紹介する取り組みのうち、図書の紹介、必読図書は、広く行われてきた。必読図書は1960年代に盛んに研究が行われたが、そのあり方を批判する意見も出された。近年の傾向としては、一冊(あるいは限られた冊数)を指定することより、多様な本を推薦あるいは紹介するようになっている。その代表例がブックトークである。ブックトークは児童生徒同士の読書を介した交流も促した。

②集団で読書をする取り組みについて、1950年代には読書会が盛んに実践された一方で、時間の確保が問題になった。特に1960～1970年代にかけて、読書指導のための時間は無理をしないと取れないといった報告が相次いだ。そのような問題を解決する糸口になったのが、10～20分という短い時間で行う一斉読書活動である。1980年代には「ゆとりの時間」を活用した一斉読書活動が活発になった。1990年代後半頃からは、始業前の時間を活用した一斉読書活動が「朝の読書」として全国に広まり、読書活動が盛んになるきっかけになった。

③読後の感想や考えなどを綴り、伝える取り組みについては、次のように考えられる。1950年代の読書指導の中心は、読書会と読書記録であった。1960年代には読書感想文の実践が熱心に行われる一方で、一口感想、読書ゆうびん、読書感想画などの方法が提案、実践された。1980年代には一口感想、読書ゆうびんに加え、本の帯づくり、続き話づくり、手づくり絵本などの創作活動が試みられた。後に提案された方法には、高度な技術と綿密な指導計画が要求される読書感想文に比べ、取り組みやすいというメリットがある。さらに、読んだ本を介した学年間、学校間の交流ができるのも特徴である。たとえば、読書ゆうびんを介した交流は1990年代から2000年代にかけて増加した。

④読書に関連した催しや読書を楽しむための取り組みは、読書をすることに主眼があるわけではない。読書への導入であり、読書の楽しさを知らせるための取り組みである。したがって、②集団で読書をする取り組みとは異なる。読み聞かせやストーリーテリングは1960年代から試みられた。特に読み聞かせは、「母と子の20分間読書運動」や絵本読書が注目されたことから、1970年代以降、小学校を中心に広く取り込まれるようになった。読書に関する催しでは、ペープサート、紙芝居などを通して読書に親しむ試みも行われた。2000年代には読書のアニメーションが紹介された。

2. 年代ごとの特徴

第2図は、本稿の分析結果をもとに、これまでの読書指導の歴史的推移をまとめたものである。「時間の確保の方法」と「取り組み」の観点から年代を追って整理した。特徴的な出来事については大枠で示し、変化の関係がわかるようにした。

筆者は分析結果に基づき、これまでの読書指導の歴史的推移を次の4期に分けた。年代区分の区切りは、①読書指導の取り組みに重要な変化があった場合、②読書指導のあり方を見直す動きが見られた場合のいずれかに該当することを基準とした。この年代区分をもとに、それぞれの時期の特徴をまとめる。最後に、これまでの読書指導に全体としてどのような変化があったかを考察する。

- ・第1期 1950～1960年代（読書指導の基礎の確立と定着）
 - ・第2期 1970年代（個人読書への注目，親子読書による家庭との連携）
 - ・第3期 1980年代～1990年代前半（読書指導のあり方を見直す動きと一斉読書活動への注目）
 - ・第4期 1990年代後半～2000年代（「朝の読書」の広まりと実践内容の多様化）
- a. 第1期：1950～1960年代（読書指導の基礎の確立と定着）

大会が始まった1950年代には、「読む」ことと同様に、読後に「記録を残す（読書記録）」「その内容を話し合う（読書会）」ことが重視された。1960年代には読書感想文の指導が活発になった。この時期には、「読んだ内容、自分の考えを深めるために書かせる、話し合う」という指導のプロセスが当然のこととして実践されたと考えられる。さらに、1960年には必読図書の研究が行われ、何をどう読ませるかに関心が寄せられた。すなわち、1950年代から1960年代の読書指導（第1期）については、次の二点を指摘できる。①読書会，読書記録，必読図書が読書指導の主な方法として確立，定着したこと，②読書指導に関心を持つ人々の多くは、良質な読書材とは何かを

考え、それをいかに児童生徒に与えるか、良質な読書材との出会いをどう深めるかといった視点を持っていたことである。これらの実践は国語科，学級活動を中心に進められた。

- b. 第2期：1970年代（個人読書への注目，親子読書による家庭との連携）

1970年代（第2期）に入ると、児童生徒の読書離れに注目が集まった。それに伴い、個人読書（自由読書）をどのように指導するかが議論された。加えて、1950年代から1960年代にかけて定着した読書会，読書記録，必読図書のあり方を批判する意見が頻出した。読書指導は国語科や学級活動を中心に行われたが、そのための時間を確保することの難しさを訴える意見も相次いだ。一方で、親子読書が注目された。

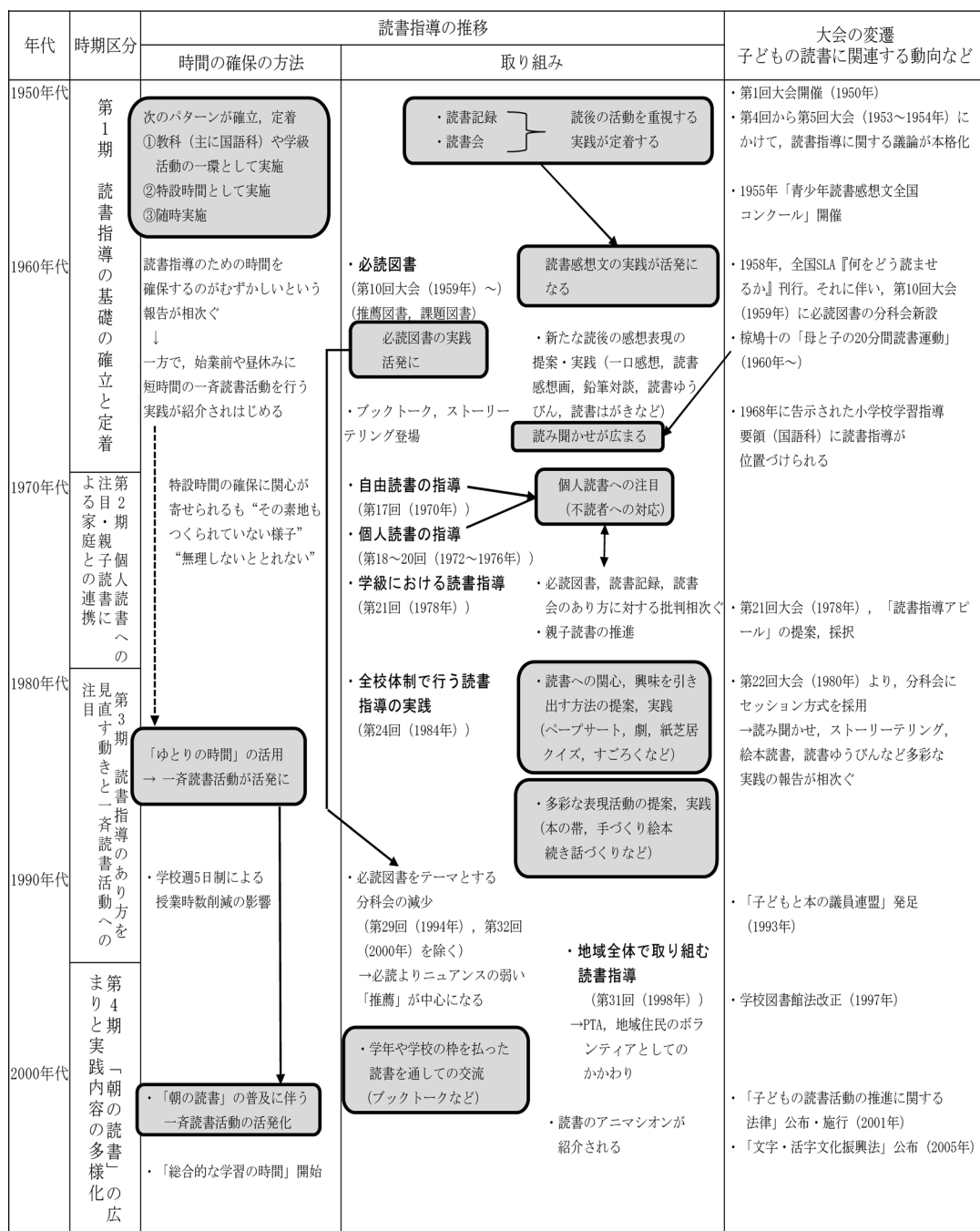
- c. 第3期：1980年代～1990年代前半（読書指導のあり方を見直す動きと一斉読書活動への注目）

読書指導の実践や議論が積み重ねられる中、内容に変化が生じたのが1980～1990年代前半にかけての時期（第3期）である。変化の内容は大きく二つにまとめられる。

第一に、児童生徒を読書へと向かわせることに関心が寄せられた。たとえば、読書記録に関しては、読書感想文に加え、児童生徒にとって表現しやすい方法がいくつも考案された。その結果、発達段階あるいは個人の読書能力に合った表現方法を選択できるようになった。さらにブックトーク，ストーリーテリングが普及しはじめた。これらは児童生徒の読書興味を引き出し、読書の楽しさを実感させようとする方法である。したがって、この時期には、読書の楽しさを体感させ、読書の入口へと誘い出すことに主眼が置かれたと考えられる。

第二に、全校を挙げて、一斉読書活動や読書に関する催しに取り組む学校が増えた。第2期までの違いは、短時間であっても、読書をする時間の確保が可能となったこと、クラス単位（教科，学級）の取り組みが全校体制に拡大したことである。

小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析：全国学校図書館研究大会を事例として



注：太文字の項目は，大会の分科会のテーマを示している。

第2図 読書指導の歴史的推移

d. 第4期：1990年代後半～2000年代（「朝の読書」の広まりと実践内容の多様化）

第3期に起こった変化は、第4期にあたる1990年代後半～2000年代に顕著になった。その要因の一つは「朝の読書」運動の広まりである。第1期（1950～1960年代）に確立した読書指導は、読書会、読書記録や必読図書を主としたものであった。しかし、「朝の読書」は、一斉読書活動（「みんなでやる」）ではあるが、通常、読後の話し合いは行われない。「ただ読むだけ」であるため、読書記録を求めない。「好きな本でよい」ため、読むことを事実上、強制するという意味での必読図書を必要としない。「朝の読書」は、まさにこれまでの読書指導のあり方を覆すものであったと考えられる。

「朝の読書」以外の取り組みについても、いっそう多様化する傾向にある。新たな特徴としては、「読書のアニメーション」が紹介されたこと、学年や学校の枠をこえた交流を通じた読書活動が盛んになったことが挙げられる。読書指導はクラス単位（教科、学級）を基本にしながら（第1期、第2期）、全校体制（第3期）へと拡大し、地域のボランティアとのかかわりを深めながら、時にはさまざまな年齢の幼児、児童生徒との交流のもとに行われるようになった（第4期）。

e. まとめ

読書指導は「みんなで読む」ことと「読書で得た内容や感想を深める」ことから始まった。その方法として提案されたのが読書会、読書記録である。さらに読書内容の質も追求され、必読図書の研究が行われた。しかし、これらの方法については賛否両論があった。読書指導のための時間を確保することが難しいという声も多く挙がった。そうした中、各地の実践の積み重ねから、読書そのものを楽しむ取り組みと、短い時間で実施可能な一斉読書活動が提案され、実践された。「朝の読書」ではさらに具体的な提案がなされた。それは感想を求めない、読む本を指定しない、単に読書を楽しむという読書の原点に立ち返るものであった。また、読書指導の内容は多様化する傾向にあり、学校の実態や個々の児童生徒の能力、興味に

合わせた取り組みを選択できるようになった。

以上の検討結果から、これまでの読書指導に全体としてどのような変化があったかについて、次の三点を指摘できる。

第一に、読書指導のための時間の確保について、工夫が行われるようになった。従来、読書指導は国語科や学級活動を中心に行うものと考えられてきた。しかし、教科内に時間を設けるのは困難であり、読書指導を何らかの形で行うことすら難しいと考える教職員が多数存在した。しかし、10～20分というわずかな時間を利用すれば、読書指導の実践が可能であることが1960年代頃から少しずつ認知されるようになった。それは主に一斉読書活動という形で行われ、1980年代の「ゆとりの時間」の活用を経て、1990年代後半以降の「朝の読書」運動によって認知された。現在、一斉読書活動の多くは、教科ではなく、始業前の時間を活用して行われている。

第二に、読書指導のあり方の変化である。従来の読書指導では、読書内容の深化と質の向上に重点が置かれた。しかし、そのことについては賛否両論があった。不読者の増加も問題になった。読書指導の内容に変化が起こったのは1980年代頃である。「読書の楽しさに触れる」「読書そのものと向き合う」ことが見直されるようになった。この変化は、何を読み、どう深めるかを問う以前の活動を重視するものであり、必ずしも教職員の主導性を前提としない読書推進活動に関心が寄せられている表れであると考えられる。

第三に、読書指導で扱う読書材の選択にかかわる変化である。読書会は通常、全員で同じ本を読む形で行われた。1950年代後半から1960年代にかけては必読図書の研究が進んだ。しかし、これらの方法についても賛否両論があり、1980年代頃から、読むことそのものを目標とした活動が重視されるようになった。すなわち自由読書を前提とするものである。自由読書は、読む側（児童生徒）の選択を尊重するため、能力や興味に応じた読書活動を行いやすい。自由読書は、従来の読書会のような形態では行われにくかったが、一斉読書活動の普及により中心的に取り組まれるように

なった。

ただし、大会では、これらの変化に対する評価やこれまでの課題との関係については、十分に議論されてきたとはいえない。たとえば、1980年代以降に提案された方法では、児童にとっての取り組みやすさは追求された。しかし、従来重視されてきた「読書内容の質の向上」が達成できる方法なのかという点は十分に検討されていない。現在の取り組みと従来のそれとの関係については、さらに研究が必要である。

C. 先行研究の指摘と本稿の検討結果の比較

先行研究のうち、②増田、黒澤、若松による研究における指摘（第1表参照）と本稿の検討結果を比較すると、内容で一致した点と本稿で新たに明らかになった点が見られる。

一致した主な内容としては、「読書指導では、読書感想文や話し合いが重要視されたこと」、「読書感想文の指導が活発になった一方で、そのあり方が問題になったこと」などを挙げることができる。これらの指摘は複数の先行研究に共通していることから、読書指導の歴史において重要な特徴であると考えられる。

本稿で新たに明らかになった点としては、次の四点を挙げることができる。

第一に、本稿では明確な基準による年代区分を行い、これまでの読書指導の特徴と内容の変化を示すことができた。

第二に、読書指導のための時間の確保の方法と担当者に関する考え方である。先行研究で指摘された一部の時期の状況を踏まえ、本稿では年代ごとにその特徴を明らかにした。1970年代までは読書指導を行うこと自体に壁があるという意見が多く見られた。しかし、1980年代を境に、短時間の一斉読書活動が活発に行われるようになった。実践が蓄積されるにつれ、10～20分でも読書活動は可能であるという考えが浸透したことを明らかにできた。

第三に、読書指導の内容の時期による変化である。1950年代から1960年代に定着した読後の活動を重視する取り組みを経て、1980年代以降、

読書を楽しむこと自体を重視する取り組みが多く見られるようになり、内容が多様になったことを明らかにできた。

第四に、現在行われている取り組みの出発点とその内容の変化である。たとえば、読書ノートや読書感想文に加え、後に一口感想、読書うぶんなどの方法が提案された。読書感想文に比べると一口感想、読書うぶんは、気軽に取り組むことができ、発達段階や個人の読書能力に見合った方法を選択できることに利点がある。なお、読書うぶんについては、先行研究において1990年代に広まったことが明らかにされているが、大会参加者の報告によると、試み自体は1960年代から行われていた。そのほか、1990年代後半以降、急速に普及した「朝の読書」と同様の取り組みがすでに1960年代から見られることを明らかにできた。

なお、本稿では、先行研究の一部の指摘に関しては十分に検討できなかった。たとえば、黒澤は必読図書に関する一連の研究の影響を受け、各地でブックリストの作成が試みられたことを指摘している¹⁰⁾。しかし、このことについては確認できなかった。そのほか、国語科における読書指導との関連、読書指導の全般的な課題については詳しく検討できなかった。

V. おわりに

本稿では、全国学校図書館研究大会における実践報告や議論を事例に、大会に参加した小学校・中学校の教職員が行ってきた読書指導実践の特徴を明らかにした。今後は、次の二点について検討を深めたいと考えている。

第一に、本稿の成果を踏まえて、雑誌記事などに掲載された実践報告や読書指導の変遷をまとめた研究を合わせて検討し、実態のさらなる解明を行うことである。第二に、読書指導の内容が変化した要因の解明である。これには、①学校教育の動向、学習指導要領の改訂の動向、学校内外の子どもの読書活動を推進する取り組みの動向などとの関係、②読書指導のあり方に関する議論の内容、その議論が現場の実践にもたらした影響が含

まれる。以上を今後の検討課題としたい。

謝 辞

本稿をまとめるにあたり，調査にご協力くださった全国学校図書館協議会理事長・森田盛行氏ならびに事務局の皆様に深く感謝申し上げます。また，筑波大学大学院図書館情報メディア研究科の葉袋秀樹先生には，本研究を進めるにあたって多くのご助言をいただきました。査読者の方々に貴重なご示唆を多数いただきました。篤く感謝申し上げます。

注・引用文献

- 1) 文部科学省，“子どもの読書活動の推進に関する法律”，子どもの読書推進活動ホームページ，2001. http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/001.htm, (入手 2009-03-11).
- 2) 文部科学省，“子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画（第二次）”，文部科学省ホームページ，2008. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031005/001.htm, (入手 2009-03-11).
- 3) 黒澤浩，“読書教育”，新・こどもの本と読書の事典，ポプラ社，2004, p. 187-188.
- 4) 山元隆春，“読書教育・読書指導”，教育用語辞典，ミネルヴェ書房，2003, p. 402-403.
- 5) 笠井正信，“読書指導”，国語教育辞典，朝倉書店，2001, p. 290-291.
- 6) 若松昭子，“第3章：読書教育の歴史”，読書と豊かな人間性，学文社，2007, p. 49-66. (メディア専門職養成シリーズ，4).
- 7) 堀川照代，“読書センターを活用した読書指導のあり方”，学校図書館メディアセンター論の構築に向けて：学校図書館の理論と実践，勉誠出版，2005, p. 115-134. (シリーズ図書館情報学のフロンティア，no. 5).
- 8) 羽豆成二，“指導”，学校教育辞典，教育出版，2003, p. 357-358.
- 9) 増田信一，読書教育実践史研究，学芸図書，1997, 347p.
- 10) 黒澤浩，“学校図書館の読書指導”，学校図書館五〇年史，全国学校図書館協議会，2004, p. 174-191.
- 11) 「学校図書館調査」の沿革，調査項目については，天道佐津子，“調査活動の五〇年”，学校図書館五〇年史，全国学校図書館協議会，2004, p. 152-161. に詳しい。
- 12) 分科会記録，月刊国語教育研究，1992, vol. 27, no. 247, p. 60-123.
- 13) 校種別分科会，月刊国語教育研究，2007, vol. 42, no. 427, p. 29-50.
- 14) 全国学校図書館研究大会事務局，今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録，全国学校図書館研究大会事務局，1957-.
- 15) 全国学校図書館協議会編集部，学校図書館運動の展望：全国学校図書館協議会の成立，学校図書館，1950, no. 1, p. 54-64.
- 16) 特集，全国学校図書館協議会第二回総会並に研究発表大会記録，学校図書館，1951, no. 9, p. 17-44, 56-57.
- 17) 特集，第三回全国学校図書館研究大会，学校図書館，1952, no. 25, p. 7-47.
- 18) 特集，第四回全国学校図書館研究大会記録，学校図書館，1954, no. 38, p. 8-54.
- 19) 特集，第四回大会専門部会記録，学校図書館，1954, no. 39, p. 8-30.
- 20) 特集，仙台大会〔第五回全国学校図書館研究大会〕，学校図書館，1954, no. 49, p. 8-59.
- 21) 特集，第六回全国学校図書館研究大会，学校図書館，1956, no. 62, p. 10-47.
- 22) 特集，第七回全国学校図書館研究大会，学校図書館，1957, no. 74, p. 8-60.
- 23) 参加者数については，第35回大会（2006年）の大会案内に掲載された「全国学校図書館研究大会56年の歩み」を参照した。なお，参加者数は概数である。“全国学校図書館研究大会56年の歩み”，第35回全国学校図書館研究大会郡山大会，第35回全国学校図書館研究大会郡山大会事務局，2006, p. 25-28.
- 24) 朝比奈大作ほか編，読書と豊かな人間性，樹村房，2002, 174p. (司書教諭テキストシリーズ，04).
- 25) 増田信一ほか，読書と豊かな人間性，改訂版，放送大学教育振興会，2004, 210p.
- 26) 天道佐津子編，読書と豊かな人間性の育成，青弓社，2005, 222p. (学校図書館図解・演習シリーズ，5).
- 27) 全国学校図書館協議会「新学校図書館学」編集委員会，読書と豊かな人間性，全国学校図書館協議会，2006, 163p. (新学校図書館学，4).
- 28) 黒古一夫，山本順一編著，読書と豊かな人間性，学文社，2007, 185p. (メディア専門職養成シリーズ，4).
- 29) 柳楽宏，選択の幅を広げたセッション方式：全国大会の40年，学校図書館，1990, no. 482, p. 61-69.
- 30) 有吉忠行，がっこうとしょかんのあゆみ6：研究大会，学校図書館，1970, no. 235, p. 63-72.
- 31) 愛知県岡崎市立根石小学校による実践報告は，第22回（1980年），第24回（1984年），第25回（1986年），第27回（1990年），第31回（1998

- 年)に行われた。
- 32) 岡崎市立根石小学校。心豊かな子を育てる読書指導：本好きな子を求めつつけて。学校図書館。1989, no. 461, p. 45-54.
- 33) “あとがき”。何をどう読ませるか。四訂版（第1群：小学校低学年）。全国学校図書館協議会。1977, p. 155-160. の編集委員、討議委員・執筆者名簿を参照。
- 34) 尾崎正恵。“格差が大きい”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第15回。全国学校図書館研究大会事務局。1966, p. 188.
- 35) “第4章：読書指導”。現代学校図書館事典。ぎょうせい。1982, p. 389-415.
- 36) “第二分科会：読書の集团的指導（小学校）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第12回。全国学校図書館研究大会事務局。1961, p. 162-167.
- 37) “第9分科会：必読図書の研究（中学校）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第11回。全国学校図書館研究大会事務局。1960, p. 110-113.
- 38) “第54分科会：必読図書（小学校）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第10回。全国学校図書館研究大会事務局。1959, p. 159-162.
- 39) “読書指導の計画とその実践（中）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第20回。全国学校図書館研究大会事務局。1976, p. 149-153.
- 40) “第四部会：読書指導とその体系化（中）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第17回。全国学校図書館研究大会事務局。1970, p. 23-25.
- 41) “読書指導の計画とその実践（小）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第20回。全国学校図書館研究大会事務局。1976, p. 145-149.
- 42) “読書感想画の指導”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第27回。全国学校図書館研究大会事務局。1990, p. 243-244.
- 43) “第53分科会：読書の集团的指導（中学校）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第10回。全国学校図書館研究大会事務局。1959, p. 152-155.
- 44) “四一分科会：小学校低学年の読書指導”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第15回。全国学校図書館研究大会事務局。1966, p. 158-161.
- 45) “豊かな心を育てる読書指導（小）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第27回。全国学校図書館研究大会事務局。1990, p. 203-205.
- 46) “集団読書の指導（中）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第21回。全国学校図書館研究大会事務局。1978, p. 133-136.
- 47) “五一分科会：小学校における読書指導（小学校中学年）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第16回。全国学校図書館研究大会事務局。1968, p. 163-165.
- 48) “集団読書の計画と方法（中）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第18回。全国学校図書館研究大会事務局。1972, p. 96-99.
- 49) “小学校低学年の読書指導”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第25回。全国学校図書館研究大会事務局。1986, p. 181-182.
- 50) 特集。第七回全国学校図書館研究大会：読書指導(D)・小学校第10分科会。学校図書館。1957, no. 74, p. 24.
- 51) “読書感想画をどう指導するか”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第33回。全国学校図書館研究大会事務局。2002, p. 346-347.
- 52) “第15分科会：集団読書の指導（小学校）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第8回。全国学校図書館研究大会事務局。1957, p. 91-95.
- 53) 小学校の結果については、以下、学校司書7.1%、図書館係教諭2.0%、教科担任1.0%と続き、司書教諭は0%であった。[全国学校図書館協議会編集部]。小・中・高校図書館の実態（その1）：施設・担当職員・運営・読書指導など。学校図書館速報版。1975, no. 768, p. 1-5.
- 54) “個人読書の指導（中）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第18回。全国学校図書館研究大会事務局。1972, p. 109-112.
- 55) “生活の中に学習の中に読書を”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第24回。全国学校図書館研究大会事務局。1984, p. 176-177.
- 56) “中学校における読書指導”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第22回。全国学校図書館研究大会事務局。1980, p. 200-203.
- 57) “読書活動をどう活性化するか”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第33回。全国学校図書館研究大会事務局。2002, p. 286-288.
- 58) 今村秀夫。“第一章：若々しい民主主義と学校図書館の誕生 一九四五年～一九五七年”。学校図書館五〇年史。全国学校図書館協議会。2004, p. 17-36.
- 59) 特集。仙台大会 [第五回全国学校図書館研究大会]：第6部会・読書指導部会（中・高校班について）。学校図書館。1954, no. 49, p. 39-42.
- 60) 特集。第七回全国学校図書館研究大会：読書指導(C)・小学校第9分科会。学校図書館。1957, no. 74, p. 23.
- 61) “第53分科会：読書の集团的指導（小学校）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第10回。全国学校図書館研究大会事務局。1959, p. 148-152.
- 62) 特集。第三回全国学校図書館研究大会：中学校部

- 会、学校図書館、1952, no. 25, p. 29-32.
- 63) 特集, 仙台大会 [第五回全国学校図書館研究大会]: 第6部会・読書指導部会 (小学校班について). 学校図書館、1954, no. 49, p. 42-44.
- 64) 特集, 第七回全国学校図書館研究大会: 読書指導(C)・中学校第9分科会. 学校図書館、1957, no. 74, p. 37.
- 65) 特集, 第四回全国学校図書館研究大会記録: 小学校部会・第三分科会. 学校図書館、1954, no. 38, p. 23-26.
- 66) “第55分科会: 読書感想文・感想画の指導 (小学校)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第10回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1959, p. 169-172.
- 67) 有吉忠行. “第二章: 理念の再確認と行政の不備一九五八年〜一九六九年”. 学校図書館五〇年史. 全国学校図書館協議会, 2004, p. 37-57.
- 68) 全国学校図書館協議会必読図書委員会編. 何をどう読ませるか. 全国学校図書館協議会, 1958, 5冊.
- 69) たとえば, 日本読書学会 (1956年), 日本読書指導研究会 (1956年), 日本子どもの本研究会 (1967年), 親子読書地域文庫全国連絡会 (1970年)などを挙げるができる。
- 70) 小川三和子. “ブックトーク”. 新・こどもの本と読書の事典. ポプラ社, 2004, p. 192-194.
- 71) 高桑弥須子. “ストーリーテリング”. 新・こどもの本と読書の事典. ポプラ社, 2004, p. 195-196.
- 72) 小・中・高校図書館の実態: 全国107校の抽出調査から (2). 学校図書館速報版. 1966, no. 440, p. 1-3.
- 73) “中学校部会”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第14回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1964, p. 25-27.
- 74) 例えば, “第七分科会: 必読図書の研究 (小学校班)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第13回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1962, p. 164-166. など
- 75) “第三分科会: 小学校高学年における読書指導”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第14回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1964, p. 224-229.
- 76) “第二分科会: 読書の集団的指導 (中学校班)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第12回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1961, p. 167-172.
- 77) “第二分科会: 小学校中学年における読書指導”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第14回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1964, p. 215-223.
- 78) 広瀬恒子. “親子読書運動”. 新・こどもの本と読書の事典. ポプラ社, 2004, p. 132-134.
- 79) “集団読書の計画と方法 (小低)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第18回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1972, p. 86-88.
- 80) “低学年における読書指導 (小)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第19回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1974, p. 115-120.
- 81) “自由読書の指導 (中)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第17回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1970, p. 182-185.
- 82) 今村秀夫. 読書環境と読書問題の変遷: 子どもをめぐる30年. 学校図書館、1985, no. 415, p. 19-23.
- 83) 浅井昭治. なぜ不読者と多読者に分かれるのか. 学校図書館、1985, no. 415, p. 37-39.
- 84) “読書の記録 (中)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第21回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1978, p. 143-147.
- 85) “学校図書館の読書指導 (中)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第19回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1974, p. 137-142.
- 86) “必読, 推せん図書の読書指導 (小)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第20回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1976, p. 193-197.
- 87) 芦谷清. “第四章: 教育改革と学校図書館への曙光 一九八〇年〜一九八九年”. 学校図書館五〇年史. 全国学校図書館協議会, 2004, p. 78-97.
- 88) 小学校中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について (答申). 文部時報. 1977, no. 1197, p. 30-61.
- 89) 梅原利夫. “四六・中教審答申と1977年改訂”. 現代カリキュラム事典. ぎょうせい, 2001, p. 210-212.
- 90) 藤井佐知子. “教育における競争と「ゆとり」”. 最新教育キーワード137. 第11版, 時事通信社, 2005, p. 14-15.
- 91) [全国学校図書館協議会編集部]. 小・中・高校図書館の実態: 運営・図書館の時間・広報活動. 学校図書館速報版. 1980, no. 949, p. 1-5.
- 92) “読書指導で中学生が変わった”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第23回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1982, p. 199-200.
- 93) “全校体制で行う読書指導の実践”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第24回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1984, p. 180-181.
- 94) “小学校における全校読書指導”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第25回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1986, p. 185-186.
- 95) “学級における読書指導 (小)”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第25回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1986, p. 160-161.
- 96) “小学校における読書指導”. 今日の学校図書館: 全国学校図書館研究大会集録. 第26回, 全国学校図書館研究大会事務局, 1988, p. 218-219.

- 97) “語り聞かせて読書の楽しさを”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第30回，全国学校図書館研究大会事務局，1996，p. 322-323.
- 98) “楽しく集える読書会（小）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第31回，全国学校図書館研究大会事務局，1998，p. 310-311.
- 99) “全校読書活動の実践”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第28回，全国学校図書館研究大会事務局，1992，p. 192-193.
- 100) “本に親しみ進んで読む子を育てる読書指導”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第27回，全国学校図書館研究大会事務局，1990，p. 268-270.
- 101) “効果的な読書指導のくふう”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第29回，全国学校図書館研究大会事務局，1994，p. 316-318.
- 102) 船橋学園読書教育研究会編，朝の読書が奇跡を生んだ。高文研，1993，189p.
- 103) “朝の読書が奇跡を生んだ”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第29回，全国学校図書館研究大会事務局，1994，p. 146-147.
- 104) “読書ゆうびんの指導”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第28回，全国学校図書館研究大会事務局，1992，p. 181-183.
- 105) “豊かな心を育てる読書指導（小）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第31回，全国学校図書館研究大会事務局，1998，p. 318-319.
- 106) “地域・家庭と連携した読書指導”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第35回，全国学校図書館研究大会事務局，2006，p. 256-257.
- 107) “豊かな心を育てる読書指導（中）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第34回，全国学校図書館研究大会事務局，2004，p. 402-404.
- 108) “読書活動をどう活性化するか（小）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第33回，全国学校図書館研究大会事務局，2002，p. 283-285.
- 109) “読書感想文をどう指導するか（小）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第34回，全国学校図書館研究大会事務局，2004，p. 382-385.
- 110) “教科と連携した読書指導（中）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第35回，全国学校図書館研究大会事務局，2006，p. 271-273.
- 111) “読書のアニメーションの魅力とは”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第32回，全国学校図書館研究大会事務局，2000，p. 300-301.
- 112) “豊かな心を育てる読書指導（小）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第34回，全国学校図書館研究大会事務局，2004，p. 390-393.
- 113) “豊かな心を育てる読書指導（中）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第32回，全国学校図書館研究大会事務局，2000，p. 234-235.
- 114) “どうしたら子どもは本を読むようになるか”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第32回，全国学校図書館研究大会事務局，2000，p. 110-112.
- 115) “効果的な読書指導をどう展開するか（小）”。今日の学校図書館：全国学校図書館研究大会集録。第33回，全国学校図書館研究大会事務局，2002，p. 246-247.
- 116) 谷口雍。高校における集团的読書指導：全国学校図書館研究大会初参加の印象。学校図書館。1959，no. 108，p. 36-39.

要 旨

【目的】本稿の目的は、資料をもとに、これまでの読書指導の実践の推移を明らかにすることである。具体的には、小学校・中学校の教職員の読書指導に関する考え方や実践内容の特徴を分析し、その内容にどのような変化があったかを考察する。

【方法】全国学校図書館研究大会は50年以上の歴史があり、全国から約2,000～3,000人が集まる。参加者は、読書指導のベテランから経験の浅い初任者まで、さまざまである。本稿では、全国学校図書館研究大会の参加者による実践報告や議論をまとめた記事を分析の対象とし、彼らが読書指導についてどのように考え、実践してきたかを整理した。

【成果】資料をもとにした分析の結果、次のことが明らかになった。読書指導は「みんなで読む」と「読書で得た内容や感想を深める」ことから始まった。読書内容の質も追求された。しかし、その方法については賛否両論があった。読書指導のための時間を確保することが難しいという声も多く挙がった。そうした中、各地の実践の積み重ねを経て、「短い時間で実施可能な一斉読書活動」と「読書そのものを楽しむ取り組み」が提案、実践された。大会の参加者が実践してきた読書指導に全体としてどのような変化があったかについては、次の3点を指摘した。①読書指導の実施は困難であったが、1980年代の「ゆとりの時間」の活用、1990年代後半以降の「朝の読書」運動の広まりを通じて、10～20分というわずかな時間を利用すれば、読書指導あるいは読書推進活動を行うことができることが認知されるようになったこと、②従来の読書指導では、読後の活動に重点が置かれたが、1980年代頃を境に「読書の楽しさに触れる」こと、「読書そのものと向き合う」ことが見直されたこと、③全員で同じ本を読むこと、事実上読む本を強要することには賛否両論があり、自由読書が重視されるようになったこと。