

## 現代における読書指導——尾原提言に寄せて——

古 田 榮 作

読書は、自己発見、自己修養・世界の知覚……には欠かせない行為である。先人の知的葛藤の成果を通じて、我々は、自己を知り、未知の世界を探索する術と情熱をかきたてられる。

昭和六十二年度の「読書学会」の課題研究のテーマは「読書要求」の究明であった。この課題研究に対して、尾原淳夫氏は「阪本理論にみる『読書要求』の考察」（『読書科学』第32巻第四号所収）という形で報告を行われ、『読書要求』についての提言をなされた。

阪本氏は、教育心理学の立場から、「読書論」を展開された方であり、「読書指導」への影響力は多大であると考えられ、本稿執筆の動機となった。

今回の尾原提言についての、第一印象は、何故、今、阪本理論が言及されねばならないのだろうと、という素朴な疑問であった。氏は、丁寧に、阪本理論が要約しながら、阪本氏の説こうとしている、読書指導論を学会の到達点をふまえながら、端的に、次の三つの章句で結論づけようとされている。

- ① 「人はなぜ読むのか」の問いに、「人は生活のために読む」と言える。
- ② 「人間はなぜ読むか」の問いに、「人間は学ぶために読む」と言える。
- ③ 「人はなぜ読むのか」の問いに、「読まない人はなぜか」を考えることは重要課題である。

私は、この提言を阪本一郎著『読書指導』を読み返し、さらに手元にある、宮坂哲文著『生活指導の基礎論文』をふまえながら、幾冊かの読書論、情報処理法に関する、極めてポピュラーな新書を読んだ。こうするうちに、今、読書指導の到達点は、果たして尾原氏の説かれ

ている状態なのであるかという、疑問が湧いてくるのである。

阪本氏は『読書指導』の「はしがき」で三つの執筆動機として、「国語教育の改善のために」「図書館教育の進歩のために」「ガイダンスの徹底のために」を挙げている。一九五〇年に出版されたこの『読書指導』は、氏の一九四四年の『読書指導の研究』を発展させ、時代に見合う形態に整えたものと位置づけられよう。（残念乍ら、私は今回この『読書指導の研究』には目を通すことはできなかった。）阪本氏の執筆動機から、私は「読書指導」のねらいが「図書館教育を通じての、国語教育の改善とガイダンスの徹底」にあったものと推測する。すなわち、戦後の民主主義教育を背景としての、国語の一層の「大衆化」と教育の目標としての社会適応の追及が阪本氏の執筆動機であったのではなからうかと思うのである。こうした社会的背景は、現在の教育状況とは著しく異なったものといわねばなるまい。CDE（民間情報教育部）の援助を受けた「教育の改善」活動の産物としてこの著作が誕生したことをふまえながら、検討すべきであろうと、思われるのである。

阪本氏は、巻頭に、「読書指導の意義」を掲げ、その皮切りに「四つの文盲」の解消を敢えて記述している。氏の言う、四つの文盲とは第一に、目に一丁字もないまったく無学文盲であり、第二にそれは、学校に通っている間は教科書を読むけれども、学校を出てしまうと何も読まなくなるものであるとし、第三のそれは、学校を出てからも本を読むことは読むが、価値のあるものを選ばず、赤本の類に満足しているものというアメリカの教育政策委員会の「定義」に加えて、第四のそれとして、一応価値のある本は読むけれども、その真意を正しくとらえることができないで、薄っぺらな解釈をしたり、時には間違った意味をつかんで気附かないような類である。こうした四つの類の文盲の絶滅が読書指導の当面の目標であり、そのことから、図書館の有効利用の拡大、図書、もしくは図書に類する諸資料の活用が問題とされていなければならない。残念な事に阪本氏は、この文盲論を指導のうえからどのように対処すべきかについて、適切には立論されはしなかった。阪本氏が立論の最初にこの四つの文盲論を提起していることを重視するならば、読書力の発達における一定の見通しが成立しなければならぬのであろう。このように位置づけるならば、阪本氏の四つの文盲の提起は、読書力の発達における四段階説とみなすべきであろう。

このように、読書力の四段階説として、阪本氏の文盲の定義を位置づければ、読書力の発達は、次のような過程をたどることになるであ

ろう。

第一段階は、字を読みも書けもしない段階。すなわち、リタラシーの定義とされている「自分の氏名を自署できる」に至らないし、自分の氏名を他人のそれと明確に区別できない段階のもの。

第二段階は、読み書きの能力の活用が、とりわけ、読む能力の活用が、強制される在学中だけに留まっているもの。

第三段階は、価値のある本の選択ができないもの。

第四段階は、それなりの価値をもった図書を選択し、読むのだが、その意味の把握に著しい欠点の認められるもの。

第五段階は、適切な図書を選択し、その意味を大枠において取り違えないもの。

第六段階は、適切な図書を選択し、その意味を適切に把握できるもの。(但し、第五および第六段階は、阪本氏の言及する所ではないが、論理的に導き出さうものであるので、敢えて示しておいた。)

阪本理論による読書力の発達の構造はどのように位置づけられるものであろうか。阪本氏の論が、アメリカの文盲の定義を敷衍したものであることを差し引いて考慮すべきではあるが、発達の流れに一貫しているものは見抜き難い。今、少し、この点について、言及するならば、在学中に、適切な図書を選択できる能力が定着するのが、極めて当然の前提として、卒業すれば、当然に、各々にふさわしい図書を選択し、活用できるはずだとされているのである。この前提には、①イリタラシーの状態から、直ちに、適書選択の能力の形成が引き出されないなければならないであろうし、②在学期間に、適書選択の能力の形成が完全になされているという、いずれかの小前提があらねばならないであろう。①について論外のこととしても、②については、完全なという意味にいろいろな制約が加えられているのであり、現時点においてさえ、日本の学校では、図書の利用はそれ程多角的、多面的になされているとは言いがたいのである。敢えて、水田洋氏の『読書術』に言わしむれば、「教科書や入門書は、すでに人類の(すくなくとも学界の)共有財産となっている知識を、伝達しやすいように、整理したものである」り、決して「おもしろく」はないのである。さらには「教科書にまつわる権威主義的な性格が、自由な読書、自由な論争とあいられないから」教科書はおもしろくはならない。というのである。残念な事に、日本の教育の主たる方法は、「教科書で教える」事であり、文部省の制定した、学習指導要領からの逸脱は、初等ならびに中等教育機関では認められないものである。子どもたちに愛用される「参考

書」は「参考図書」とは質的にも異なるものであり、いかに読書の「自由」を保証されようとも、適切な図書へとは、継承されがたいものであり、「生活」の必要に応える学習・教育というより、権威によって定められた知識の教授がなされているに過ぎない。因に日本の教科書のいずれにも、「further reading」のための図書が載せられていないのが、通常であり、かりに載せられていても、実験、見字、検証のための時間制約の解除のために使われてしまっているのが実情なのである。今、少し言うならば、知識の伝達を最優先するがために、知識の発見、知識の生産のための方法の伝授はなされてはいないのである。

私は、阪本氏の『読書指導』の執筆動機を敢えて引用した。それは、このような「読書指導論」の展開の背景に、第一次教育使節団の勧告の示すとおり、戦前の教育の欠陥を深く反省し、「自由な雰囲気の中での」教育の実施こそが、民主教育の最小限の前提であり、またCIEとともに研究活動を行った成果としての、この本の出版が、「児童中心主義」の名の下に展開されていた当時の、「教育改革」の背景を物語り、その歴史性を無視しえないからである。

経済的にも恵まれなかった、当時において、この『読書指導』の説こうとする民主教育は、一種の権威に支えられつつ、これまでの教育への深い反省に依るところが少なくなかったに違いない。知識の伝授ではなくて、知識の生産や知識の検証が尊ばれていたのであり、「六三制 野球ばかりが うまくなり」との川柳に詠われるような、実態がまぎれもなくあったのであり、知識の伝授としてきた、これまでの教育の成果が喪失されるのが嘆かれていたのである。だが、物理的な条件は、整いはしなかった。子どもたちは、適切な図書であるかは別として、身近な図書を宝物を取り扱うようにして読んだのであり、「読書指導」の目指す、適切な図書の選択、適切な図書の適切な理解には相当のへだたりがあったと言わねばならないであろう。

読書能力の発達に触れたので、ここで、日本語の特徴をふまえた、読書能力の発達を考えてみよう、日本語、特に、仮名がき文は、音声と表記が一致していることが特徴である。未だ、文字の読み書きを覚えただけの子どもであって、自分の言わんとする事は、文字に表すことができる。英語や中国語、さらにはハングルについて考えても、表記法に忠実であろうとすれば、文字を習得するためには、それなりの学習が必要となり、日本語の仮名表記のように文字そのものを学習してもそれを表記に使うことはできない。日本語による読書の指導は、文字の学習に始まるが、文字の学習が、そのまま読書力への発達にはならない。同音異義語が多数存在するし、また、たどたどしく読まれ

た文字からは、一定の単語として定着させがたいのである。とすれば、読書指導の第二段階は、書かれた文字から、適切に、それなりの「単語」に移し変え、文字からの情報と音声からの情報の一致を獲得しなければならない。これが、導入期の読書指導として定着している「読み聞かせ」の有効性を物語っているのではなからうか。現在でも、小学校の低学年を中心として、身近な本の「読み聞かせ」が担任の教諭が中心としてすすめられているのであり、この作業が音声と文字の同値性を獲得させるのを援助しているものといえよう。未だ、日本語の表記は、「分かち書き」にはなっていない。どのようなまとまりが、これらの文字群にあるかを見抜く力が第三段階として必要になっているのである。助詞、助動詞をたよりにしながら、また句読点を正確に読みつつ、どう位置づけられているかを分かることが必要となっている。この段階は、いわば「読書のひとり歩き」の段階であり、「ひとり歩き」を可能ならしめるために、さまざまなイラストを使いつつ、児童が文字を通じて本の主題に関わりをもてるように、児童なりのイメージを展開しうるような指導が行われる時期であるといえよう。「お話を絵に描く」指導が積極的に展開されるのも時期であり、文字や音声の情報をもとに児童に「表象」を定着させようとする指導が必要な時期とも言えよう。第四の段階は、文字や音声のみから「表象」ばかりでなく、その扱う主題を概念的に把握しようとする段階である。この段階は、ピアジェ流に表現すれば、「形式的操作」の段階ということになるか。本が扱う主題にもよるが、イラスト等の助けを借りなくとも、本の主題を正確に把握できるに至る段階といえよう。今、仮説として、読書力の発達の四段階を提起したが、この仮説は、阪本氏の提起する文盲とどのような関係に立つものであろうか。今一度、振りかえってみよう。第一の文盲は、一丁字も知らない段階であった。文字をはじめとするさまざまなシグナルやシンボルの習得が課題となるであろう。その端緒はシグナルやシンボルの記号としての（つまりはシグナルとしての学習が課題となる）学習である。仮名文字の読み、書きの両面から学習することになる。二年以上の就学前教育がほぼ通常化している現今の日本の都市部においては、就学間もない児童たちは、書きはともかくとして、読みの面では、大多数の児童が平仮名であれば大抵の文字を読むことができるのが通常化している。しかし、こうした児童においても、読みの仕方について考えれば、指で一文字一文字を確認するようにして読み進むのであり、ことばを追うよりもむしろ文字を追うという方が適当であるというような読み方をするし、文字を書くことに関しては、自分の名前、自分の家族の名前にはじまり、殆どの文字をほぼ思い通りに書くことができるが、実際に書かれるも文字の中には、殆ど全ての児童に美事な「鏡文字」が現れるのである。こういう事情をふまえて、入学直後の国語教育は、正しい文字の読

み方、書き方中心に進められているのである。いわば「指差し読み」と「鏡文字」という段階において、学校教育が開始されているのであり、文字に親しみ、文字を覚えるという段階は、就学前のある時期に通過してしまっているのである。家庭や幼稚園、保育所において、それなりの方法が採用され、文字指導がなされているのであり、また「V」を通じたり、お菓子などの包装紙を通じて、児童は文字の学習をすすめているのである。今、読書指導という面から捉えなおすならば、文字は読めても、語句は読めないものであり、語句の理解へと進むための指導が、また、話し言葉と書き言葉のギャップを埋めるために考案された「読み聞かせ指導」は、単に、「お話」の世界へ児童を引き込むための方便ではなく、話し言葉から書き言葉への円滑な移行を意図しているものとして考察していかなければならない。このように捉えるならば、「読書指導」の源緒的形態は、明らかに、言葉の指導であり、語の習得を意味するものであろう。しかし、それは本を読む行為にはならず、人間のコミュニケーションの手段の獲得という、種としての人間に特有な交信術の習得に始まるものであり、シンボルというよりシグナルとしての言葉の習得に始まり、それをシンボルとして操作できる方向への指導がおこなわれているのである。この行為は、「社会化」の第一の過程として考えられており、いわば「読書指導」の前段階に位置づけられよう。ところが、この行為は広範な経験を必要としているものであり、「都市化現象」の顕著な現今にあつては、自然との振れ合い、人間的交流の欠如、更には家族構成の変化とその紐帯の稀薄化の中で、人間とも自然とも触れ合う機会が減少し、その触れ合いの質もそれに伴って変化しているのである。「独りの方が気が楽で、落ち着く」、「人間関係が煩わしい」、「自分だけが主人公となれる機会が欲しい」等々、人間や自然との触れ合いを避け、独りになろうとする傾向が子どもの中にも広くゆきわたっているし、またTVゲームの流行の中で、あたかも世界を自分の意志のままに操れるかのように錯覚に陥ったり、少人数のものだけと、微細なゲームの情報を交換する傾向さえ見られるのである。いとうせいこう氏の『ノー・ライフキング』には、小学校高学年の男子を主人公にこの時期の子どもの生活感を、生活実態を見事に描いた小説ではあるが、TVゲームをする感覚、TV映画を実演する感覚で実生活のスリルやサスペンスを求めようとする子どもの存在は否定できない。少し、脇道に迷ってしまったが、言葉の習得の時期以後は、手厚い保護と同様に、幅広い、豊かな経験が不可欠である事は論をまたない。自然や人間との触れ合いの減少化と稀薄化の中で、言葉だけが、またそれとともに強烈な刺激を伴う、CM等の情報だけが子どもの柔軟な脳裡に植え込まれているのである。ところが、親の側からは、子どもが新しい刺激にそれなりの反応を示す事に映り、こうした現象をネガティブでなくポジティブに評価して

いるのである。こうした現象は「自閉的傾向児」を扱った、岩佐京子氏の『テレビに子守りをさせないで』が雄弁に語っている。問題は、数多くあるが、それなりに子どもは、文字を習得し、その力を学校で大きく育てたいと願って、校門をくぐるのである。こういう実態をふまえれば、入学直後から始まる、学校での「読書指導」は先ず、正しい文字の定着を目指すものであり、「指差し読み」に問題があるにせよ、この方法をもってしても正しく文字を読み、その意味するところを正しく表象することに求められる。文部省の検定を受けることをはじめから意図しないで書かれた「実験的教科書」である『にほんご』はその「あとがき」で編集委員を代表して谷川俊太郎氏は次のようにその編集方針を掲げている。

1 文部省学習指導要領にとらわれない、小学校一年生のための国語教科書を想定しています。

2 「読み」「書く」ことよりも、「話す」「聞く」ことを先行させています。

3 言葉を知識としてというよりも、自分と他人との間の関係をつくる行動のひとつとして、まずとらえています。

4 ことばには心だけではなく、それと切り離せるものとして体、つまり文体と呼ばれるものがあるということを、暗誦を想定したさまざまな文例によって示しています。

5 子どもたちが自分を取りまく世界に目を開いていく上で欠くことのできない昔話、おとぎばなしなどの「お話」の収録は、ページ数をおさえるためにもあつて最小限にとどめました。

6 いま私たちの使っていることばを、地球上にたくさんある言葉のひとつ、日本語としてとらえます。

この方針に基づいて編集された『にほんご』はその巻頭に八おはよう・こんにちは▽と題する、菅野裕臣、金用淑、西江雅之の文を掲げる。

わたし かずこ

ないたり ほえたり さえずったり

こえをだす いきものは たくさんいるね。

けれど ことばを

はなすことの できるのは、

ひとつだけだ。

かずこも

あかちゃんのころは、

ことばを はなせなかった。

でも いまはもう

はなせる。

あさがくると みんな

「おはよう」って いうね。

「おはよう」って いうきは、

きもちが いいな。

ひとの「おはよう」と

おうむの「おはよう」は

おんなじかな？

ちがうかな？

ほく あきら

ちきゅうの うえには、

いろんな ひとが

すんでいて、

いろんな ことばを



はなしている。

にほんごも

そのひとつ。

あきはは にほんご はなす。

となりのくにの きむ・おくすんは

ちようせんごを はなす。

にほんでは だいたい みんな

にほんごを はなすけれど、

ひとつの くにのなかに

ちがうことばを はなすひとが、

いっしょに すんでいる

くにもある。

かなり意識的に「国語教育」というよりも「言語教育」を意図した材料であり、コミュニケーションの手段としての、言語の、日本語の定着を意図していることが、たとえば、「ひとの 『おはよう』と／おうむの『おはよう』は／おんなじかな？／ちがうかな？」という一節にも明確に示されているものである。敢えて入学直後の子どもたちに／こんにちはのいろいろ／として13ヶ国語？の／こんにちは／を紹介していくのである。こうした発想は、残念乍ら文部省の「学習指導要領」を基盤とする「検定」制度とは相入れない。それが谷川をして、敢えて「話す」「聞く」ことの先行、言語の自他の間の関係の創出の行動的手段として位置づけの明示を迫るものであろう。ここでは、言語指導の観点の必要性を述べるに留めて、次の発達段階へと論をすすめたい。

「指差し読み」ないしは「拾い読み」という段階であつても、正しく文字を拾うことが第一段階の目標であるが、第二段階の目標は、まとまった語として、文字を捉える事に位置付けられるべきである。さきほど引用した『にほんご』においては「おはなし」として、取り上

げられている、四編の童話を含めて、すべてが「分かち書き」で表記されている。「ことば」を耳でとらえさせることを念頭においての、編集がこのような結果に結びついているが、好評を得ている大型絵本で、斉藤隆介著の『八郎』や『三コ』では、その内容からか、「分かち書き」が採用されてはいない。今、手元に小学校の国語の教科書がないので、具体的にどのような編集されているか、また国語教育が入門期においてどのように展開されているか明確ではないが、かなりのものがなかなか「指差し読み」もしくは「拾い読み」から抜け出るのに長時間を要しているのである。教師や親の「読み聞かせ」の不足や、文字を習ったことへの過度な信頼からか、自分で読めるとしてしまっているのが少なくはなからう。語句として文字を理解させるために、『にほんご』は末尾に「じしょ」についての一章を設けている。日本語の構造についての文法的な学習は、高学年（具体的には5年生であつたか？）においてはじめてなされるのが通例であり、低学年の児童が辞書を引くということは注目されてはこなかった。ことばへの関心を高めることを念頭においての教育の姿勢が、現在の国語教科書の編集に十分とは言い難い。児童には自発的に何かを求めさせようというよりも、何かを教えようとする姿勢が前面に出てしまっているのではなからうか。ことばの法則に基づいての「読み」の指導が、第二段階の目標となり、音声と文字の二つの手段でことばの理解を可能にさせることがこの段階での目標となつているものと位置づけられよう。

この段階で、文字を読みとめることは可能になる。しかし、殆ど取り違えの生じ得ないものについての「読み取り」が可能になるにすぎない。今、少し表現をかえれば、無筆という状態（すなわち、イリタラシーという段階）から抜け出たというにすぎない。

第三の段階として「分かち書き」に頼らないで、文字群をまとまりをもったものを分解し、再構成することができる段階を位置づけておきたい。単語や短い標語を理解するだけでなく、一定の長さをもった章句を正確に読み取ることがこの段階の始まりであり、日常的に使われる表現は、多少文章が長くとも、作者の意図するところを読み取るようになる段階である。残念乍ら、現在の国語教育においては、「生活」と「教育」の分化が顕著であり、定式化された、日用常行の表現が正しく理解されがたい。先日中学校の管理職の地位にある人がPTAの「規約」に表記されている日用文をとんでもない風に理解しているのを聞かされたことがあつた。「専門的職業」に従事していると自負している人にあつてもこういう甚だしい間違いを犯しているのである。ましてや女子学生が手紙で「拝啓」「敬具」という男性の言葉を濫用するのは肯首せざるを得ないのが現状ではなからうか。この段階は、生活経験の多様化とともにより広般に亘るものとならうが、また行

動に法的な意味づけが関わってきていることを考えれば、小学校高学年以降は留意すべき点となる。

第四段階は、「形式的操作」の段階に該当する時期であるが、多少複雑な文体であっても、その大意を正確に把握し、自分なりに行動に活用し得るようになるべき段階といえよう。その第一のステージは文意を大筋において、正確に読み取るステージであり、生活に不可欠な情報が与えられれば、受動的ではあるが、適切に行動できるレベルに位置づけられよう。第二のステージは、娯楽の一つの対象として、読書を位置づけるレベルである。本や情報の受容に受動的ではあるが、楽しみを見出しうるレベルであるといえよう。阪本氏はこのレベルをネガティブに「赤本」にしか興味を示さないという一種の「文盲」に位置づけられているが、「新聞の拡張員」の話を聞く限りでは、日本の新聞の読書の大多数が、報道記事そのものよりも、TV欄を見るのであり、どのような編集姿勢があるのかとか、紙面の構成がどのようなになっているのかについては、全く関心を示そうとしない。ましてや、一般紙はダメだ、といわれても「スポーツ新聞」を、勧めれば、購買してくれることも間々あるという。この事実は、新聞やTVが受動的に読まれたり、視聴されたりしているのが通常であることを示しており、未だ選択的に読まれ、視聴されていない事実を雄弁に語っているといえよう。しかし、別の見方をすれば、受動的ではあるが、余暇を健全に過ごしている「小市民」の通常の姿ではなからうか。こうした「小市民」には、批判的精神は育ちはないが、こうした「小市民」に支えられ、安定した、飛躍的な、経済成長を成し遂げたのが日本の敗戦後の姿であった。消極的ではあるが、また受動的ではあるが、文字や映像の送る情報の受容にそれなりの効用を見出しうる段階として位置づけるべきであろう。第三のステージは、価値のある図書を選択することは出来るが、その意味を著しく取り違えるというレベルに位置づけられうる。しかし、この段階は、論理的には可能であっても、実際に著しい読み違いを犯すのであるので、適書を選択が出来ないことであり、他人にとっては価値ある図書であっても、当人にとっては「有害な」図書でしかない。この結論は、阪本氏が『読書指導』を出版された当時の歴史的状況に制約された結論であるといえよう。むしろ、このレベルを情報の受容、ないしは読書に強い関心は示すが、適切なものを選択できないレベルと位置づけるべきであろう。第二ステージと第三ステージの関係については明言できないが、輻輳しているものとかがえられうる。第四ステージは適書、適切な情報の選択が可能で、かつその理解が大筋において逸脱していないレベルである。生活に必要な情報を自ら求め、それを使いこなしうる第一歩であるといえよう。情報の氾濫する時勢である現在、このレベルに達していれば、その人の行動には、誤りがあっても、その修正には大きな困難は

なく、また新しい立場や新しい環境への適応も円滑に済ませうところとなる。第五のステージは適書を正確に読みうる段階であり、情報の積極的、批判的活用が可能なレベルであるといえよう。「資本主義社会」という制約において、いかなる情報も資本の提供という形態を取らざるを得ない。通常の方法で受容できうる情報を批判的、積極的に活用できることは、今日の社会においては、重要な課題となっている。この段階にいたってはじめて真に「形式的操作」の段階に到達しえたとすべきであろう。

「読書力」の発達の過程について、どのように位置づけるかは、読みの指導がどのようになされるべきかの中心問題であり、そのための「検討」が様々になされている。次にガイダンスという、概念について検討してみよう。手元にある岩見小辞典『教育』の第一版と第二版の記述から始めてみよう。第一版では

教育活動の領域からいえば、生活指導、職業指導の両方の概念をあわせふくんでいる。そして、子どももっている資質を十全に内発的な力によって実現させていくという積極的な面と、環境に適応し、適正をみがくという、消極的・適応的な面をもっているといわれる。アメリカで成立した概念で、資本主義の急激な発展にともない、家庭や都会での生活指導の無力化、職業指導の複雑化に応じて生まれた。やがて一九三〇年代に入って、恐慌にあらわれたような資本主義の矛盾の激化にともない、この混乱した社会へ子どもを適応させることがガイダンスの役割として期待されるようになった。わが国ではガイダンスの組織の試みや、それにあたるカウンセラーの養成が、アメリカからの影響のもとに、行われた。しかし、そのような組織・技術以前に、日本社会の生活現実から子どもの意欲の発掘したり、それにもとづいて、現実を新しい人間関係に再組織したりする仕事が根本前提としてあることへの認識をかけた、表面的な組織や技術の模倣におわった傾向が強い。

とされており、第二版では

教育活動の領域でいえば、生活指導、進路・職業指導をあわせふくむ。アメリカで成立した概念で、資本主義の急激な発展にともなう家庭や労働条件の変化、職業指導の複雑化に応じて生れ、さらに恐慌にともない一九三〇年頃から職業指導にとどまらず、社会生活や社会体制に子どもを適応させることがその役割として期待されるようになった。日本では戦前は大正末期から昭和初期にかけ、ごく一部の人がこの理論が紹介するにとどまった。第2次大戦後、このことが急速に普及し、ガイダンス組織やカウンセラーの養成もおこなわれたが、こ

いう組織・技術以前に、子どもの生活・学習意欲をほりおこし、これにもとづいて人間関係をかえる仕事が根本前提として必要なことがあまり認識されなかった。模倣の風潮から脱却しようとした教師は、戦前からの生活指導や進路指導の遺産を発掘・継承する仕事を一九五〇年代になってすすめた。ガイダンスの実質的な意味については、この教師たちの実践に即して考えることが必要である。

と記述され、ガイダンスについて批判的な記述をしているとともに、実践的にも、一九五〇年代に大きな変動のあったことを示している。宮坂哲文は『生活指導の基礎理論』（一九六二年）においてアメリカにおけるガイダンスの概念の変遷を追いながら、ここでいわれるような概念は次のようなものであったとする。

第一次大戦前後から個人の適応指導、もっと明確に言えば、個性把握にもとづく進路の選択指導として技術的に発達したガイダンス運動も、一九二九年の大恐慌に遭遇してその社会的客観的基盤を失ったのをきっかけとして、精神衛生的立場や社会心理学的人格理論に依拠して、社会的適応理論へと発展する動きを示した。資本主義社会における個人主義的適応指導の理論体系としての基本性格はのこしながらも、第二次世界大戦を経過したこんにちのアメリカにおけるガイダンス概念には、かなりの程度の集団理論の導入がみられる。かつて一九二〇年代に、集団指導が個別指導の「それもインフォメーション提供の能率化経済化のための」一たんなる複数形として必要悪的意義しかもたなかったのにくらべて、ここ十数年来のアメリカガイダンスは、社会心理学の成果を多くとりいれ、集団のもつ積極的なガイダンス機能を高く評価するようになっていく。また集団指導の重要性の根拠を一九三〇年代以降のアメリカ社会の個人主義体制から協働的社会（cooperative society）への発展の動きのなかに求めるひとびともいる。

と、ガイダンス運動から導き出されたガイダンスの概念がその基本性格を個人主義的適応指導にあるとしながらも、社会の変動について、集団理論の導入が図られているとしている。だが集団理論が導入されてもそれは「集団の場を利用して個人を援助する」ことを目的とし、「特定の問題生徒に焦点をあわせてグループ活動を行なう」というものであり（古屋健治「生徒の生活指導」／山根薫編著『学習指導と生活指導』所収）／集団の発達とか、教育における集団の意味の追及はなされてはいない。つまり、集団の中の一員としての個人が、集団の中で高まり、それとともに集団もその成員の様々な要求に応えながら、集団として高まっていくことが軽視されているのである。

ガイダンスという用語が最近ではあまり使用されなくなった語であり、その中で最も重要と思われる、「適応」という概念が、全体社会へ

の「適応」を中核概念とし、また小集団への「適応」を指す場合であっても、個人の「集団」への同化、反応の適正化を求めるものであり、集団あるいは社会と個人の間の矛盾にはほとんど注意が向けられてはいないものであるといえよう。教育学の領域においては、発達、例えば、個人のレベルにおいてであれ、現在の到達点と自分ないしは集団の要求する点との矛盾が新たな能力の獲得につながるという考えが強まっている。より端的にいえば、個人の要求ないしは状況と社会の個人に対する要求、対応との矛盾を個人の、さらには集団の発達、発展の原動力として位置づけようとし始めているのである。こうした考え方においては、個人ばかりでなく、集団もそれなりに発達していくものであり、個人の要求、状況を集団の一構成員の問題としてではなく、集団自信の問題として把握する傾向が明確化している。ガイダンスの問題は、その概念を発生、発達させてきたアメリカ会社のあり方、発展の姿が色濃く反映しているという事を指摘するにとどめて、阪本氏がどのように「ガイダンス」という概念を「読書指導」に適応しようとしているかをみていこう。

阪本氏は、「読書指導」における「ガイダンス」として次の点を掲げている。

- ① 学校の中および外において、読書が満足と利益とをもたらす時はいつでもあるか子どもに知らせるように指導する。
- ② 読もうとするものを選択する方法はどうすればよいかを子どもに知らせるように指導する。
- ③ 選んだものを巧みに読むように子どもを指導する。
- ④ 読もうとした目的に応じて内容を批判的に評価するように子どもを指導する。
- ⑤ 読書から得た知識を活用する方法はどうすればよいかを知らせるよう子どもを指導する。

阪本氏の提起する「読書指導」における「ガイダンス」は、①読書への動機づけ (motivation)、②文献探索法の習得、③文献利用法の習得、④文献批判法の習得および⑤文献学習の実生活への適応と位置づけられよう。

彼の「読書指導」における「ガイダンス」の位置づけを、幾つかの論点から導き出そうとしている。その主なものを取り挙げるならば、読書を通じて

- ① 生活環境に関する資料と情報を得ること
- ② 生活および行動の基準を学ぶこと

- ③ 社会の文化を継承すること
  - ④ 代行経験によって労力を節約すること
  - ⑤ 心身を慰安すること
  - ⑥ 読書の能力に習熟すること
  - ⑦ 図書文化を愛護すること
- をすべて個人に要求し、そのために必要な施設をする。

と「読書指導」の目標を設定した上で、次のような読書への「不当適応」を列挙する。

- ① 図書が読めないもの
- ② 読書の範囲の小さいもの
- ③ 読書の仕方のまずいもの
- ④ 読書を習慣化していないもの
- ⑤ 図書の利用法を知らないもの

更にこれとは、対象的に「よい読書」とは、①基本的な読書技術のあるもの、②語の意味の単位にまとめ合わせる能力をもつもの、③多様な理解の背景をもつもの、④目的的な読書であるもの、⑤多様な興味を示し、高い趣味をもつもの、⑥内容を理解しようとする態度をもつもの、⑦（自己の問題解決のために）独自の読むものを挙げた上で、「読書指導」の「ガイダンス」の在り方を示し、更に「読書指導の原理」として次の五点を列挙する。

- ① 読書指導は読書の基礎的なスキルを発達させなければならない。
- ② 読書指導は読書をたのしい活動にしなければならない。
- ③ 読書指導は継続的に展開する課程をもたねばならない。
- ④ 読書指導は他のあらゆる生活活動と連携して、調和のとれたパーソナリティの適応にむかわせなければならない。

⑤読書指導は、個人差に応じて、その長を伸ばし、その短を補わなければならない。

こうした立論の成果として「ガイダンス」の目標が位置づけられている。

阪本氏の提起した、「ガイダンス」の目標は、「読書指導」を一定進めた後に、展開されるものであり、既にひとりひとりがそれなりに書物を親しんでいることを前提としている。ここで、彼が読書「ガイダンス」の目標として掲げたものを検討してみよう。

①学校の中および外において、読書が満足と利益とをもたらす時はいつでもあるか子どもに知らせるように指導する。

彼は、「ガイダンス」の目標の第一にこの項目を掲げている。この項目は、明らかに読書についての楽しみや利便の経験を有する児童を前提としたものであり、先に私が動機づけとしてはみたものの、自ら「読書」の楽しみを味わい、「読書」からの利益を得た経験をもつ児童を対象とするならば、その再動機づけであり、「本」の楽しさ、「本」の有益さを知った上で、何時、それが楽しみとなり、何時、利益が導き出されるのかの指導であり、「本」を意識的に読もうとするための動機存在を児童に確認させることではなかろう。言い換えれば、意識的に読書せよという指導であり、「読書」が、①生活環境に関する資料と情報を得ること、②生活および行動の基準を学ぶこと、③社会の文化を継承すること、④代行経験によって労力を節約すること、⑤心身を慰安すること、⑥読書的能力に習熟すること、⑦図書文化を愛護することという七つの成果を何らかの形でその一部なりとも身につけて得た物でなければ、こうした指導は実らないものといえよう。阪本氏は、「よい読書」の条件として、①基本的な読書技術をもっていること、②語の意味の単位にまとめ合わせる能力をもっていること、③多様な理解の背景をもっていること、④目的的な読書であること、⑤多様な興味と高い趣味をもっていること、⑥内容を理解しようとする態度をもっていること、⑦問題解決のために、独立して読めることを挙げている。この「よい読書」としての第一の資質の、「基本的な読書技術」(阪本氏は「技術」にスキルという<sup>・</sup>びをつけているので、「技術」ということに躊躇を感じていたのであろう。スキルであるなら、通常は「技能」とすべきである)を具えていることを前提として立論している。だから、どのように「読書生活」に入れていくかではなく、「どのように自立した読書」に育てるかが問題となっているのあり、「読書」への動機づけではなく、「読書」の改造が視野に入ってしまったのである。すなわち、「学校の中および外において、読書が満足と利益をもたらす時はいつでもあるか子どもに知らせるように指導する」となっているのであり、読書の有用性や楽しさに気づいた子どもの指導が問題となっているのである。この項目の検討は、この程度にしておい



て、第二項目に進もう。

②読もうとするものを選択する方法はどうかを子どもたちに知らせるように指導する。

第二項目は、適書の選択についての指導である。子どもにとって身近に感じられるようになった図書の選択をどうすすめさせるか行わせるかが指導の目標となる。興味をもっているテーマについて、利用できる図書はどんなものか、また子どもに分かりやすいものであるのか、また図書館や図書室での図書の選択は、どうすればよいのかを指導することとなる。子どもの興味と読解力の双方から見て、身近な図書をどのように利用させるかが問題となるのである。この項目については、現在の時点でどのような実践の成果が生み出されているか後に検討することとして、第三項へ進めよう。

③選んだものを巧みに読むように子どもを指導する。

子どもが自ら選んだ図書を、その選択の理由に応じて、「精読」したり、「要点」のみを理解しようとさせたり、また場合によっては、「再検証」をしたりするよう、指導するのであり、第四項の

④読もうとした目的に応じて内容を批判的に評価するように子どもを指導する。図書への批判的な思考の育成が必要になってくる。この項目は、阪本氏が「意識的」に設けているものであるともいえよう。戦前の教育のあり方への「批判」として、情報への「盲信」を読み取れるからである。敢えて、児童の年齢を限定することなく、この項目を設定していることは、この図書の出版の背景を窺わせるものである。最後の項目として、阪本氏は

⑤読書から得た知識を活用する方法はどうすればよいかを知らせるように子どもを指導する。

を挙げている。この項目こそ、阪本氏の「ガイダンス」の究極目標であり、思考の深化と実践知の源泉としての「読書」の位置づけがなされているものと評価できるものである。尾原氏も指摘しておられるように、「修養主義的」読書観ではなく、「生活の改善」を目指す「生活主義的」読書観を背景とする「ガイダンス」が目標とされているのである。戦前においても「生活綴り方教育」は、学校で得て知識の、実生活への適用を展望していた。学校での教育が「知」を「知」の領域でしか成立しないものという、理解に苦しむようなレベルでの「知識学校」の性格をもっていたのは否定しえない。「理論」と「現実」の乖離は、現在も残っている日本の学校教育の最大の欠陥である。学校

教育が、ややもすれば、教えるべき「知識」に囚われすぎ、見るべき「現実」を見落としてしまっているのである。戦後の「民主教育」の流れの中での、指摘であるにせよ、情報の批判的利用は特筆に値するものといえる。

阪本氏が「ガイダンス」の目標として、具体的・実践的な項目を掲げておられるのでここで、「読書指導」の実践的成果について、一瞥しておきたい。

『読書指導通論』所収の「読書指導のあり方」と題する論文において滑川道夫氏は、「読書指導＝読書による人間教育」とした上で、「読書指導とは、読書による生活指導をいう。自己の人生を読書によつて充実させ、現代社会生活に適応する読書力と、読書による人間形成（教育）を意図的・具案的・計画的に助成する指導である。」と定義している。読書指導を読書による生活指導と定義することで、「社会への子どもの不適応を矯正していく一種の治療的概念に近いガイダンス」とは異なる、「教科書指導とならんで、あるいはこれに即して行なわれる一般的な生活態度の指導であり、生活の中での一人ひとりの子どもの、ものの見方、考え方、感じ方、行動の仕方を指導すること」をさす「生活指導」の概念は、「一人ひとりの埋れた欲求ないし要求のほりおこし」に始まり、「欲求ないしは要求をふまえた教科の学習によつて、子どもに新しい価値を発見させ、あるいは自覚させたものを、集団の中で定着させる」ことを目標とするものであり、個人の集団への、ないしは社会への不適応の解消を課題とする「ガイダンス」とは異質の概念である。滑川氏が「読書指導」の内実として示す、①読書による自己の人生の充実、②現代社会に適応する読書力の形成および③読書による人間形成は、社会への個人の関与と個人の集団の中での存在意識の定着を求め、個人と集団の要求の実現のために読書を通じて、知識・技術・技能を習得し、それを媒介として、社会のあり方を改善することを目指すのである。とすれば、滑川氏の「読書指導」の概念は、集団ないしは社会の中における個人の位置づけを包含した、生活指導論に立つものであり、読書を、個人の集団の中での関わりの中で、発達することを意図したものといえよう。

滑川氏の「読書指導」概念がこのようなものであるが、子どもの発達の中で、どのような具体的な「読書指導」が展開されているのだろうか。『新版子どもの本の学校』の中で清水民子氏は、幼児の発達に絵本がかけがえのない役割を果たしていると強調した上で、「家庭での、『寝る前の一冊』のように絵本読みの習慣ができあがっている場合は、この項（三歳をすぎる頃）になると、子どものほうが積極的に、読んでもらう本に子ども自身の選択が加わる。」と指摘し、家庭での「読み聞かせ」においても、子どもの主体性が発揮されることをのべてい

る。「読み聞かせ」の習慣化の中で、子どもは、読んで欲しい本を選択し、また親の「読み違い」に抗議し、自分の想像する世界への触媒として、本を楽しむようになっていくのである。「読み聞かせ」の習慣化の中で、好きな本が固定し、またその時に応じて本の選択や「読み方」までも要求するようになっていくことを経験するのは、わずかでも「読み聞かせ」の習慣のついた家庭の親に共通してみられることである。更に、清水氏は

「一方、この時期には、幼稚園や保育所での集団生活に入る子どもが多くなるので、クラス集団などで仲間とともに共感し、物語世界を共有しながら、読み聞かせを楽しむということが、新たな経験としてくわわる。子どもたちは、絵本を見、話をききながら、お互いの反応に気づきあい、同感すれば愉快に思い、異なれば違和感に悩みながら、共通理解に到達しようと努力する。それは絵本理解の発達であると同時に集団の発展の課程でもある。その意味で、本読みの共同体験の組織化は、保育内容の重要な一環である。」

と指摘し、集団の中での、「読み聞かせ」が集団の一構成員として子どもの発達ばかりでなく、集団の発達を促し、また集団についての意識の変革（個の集団への関わりの深化という面での）をもたらしていると指摘している。清水氏は指摘する、他の子どもへの理解のあり方への反応を通じての「共通理解」の創出は、個としての子どもの、集団の理解の深まりを前提としなくては、成立し得ない、と。集団を子どもなりに、理解し、また集団の中には、自分とは異なる理解や行動を示す者の存在を認めるといふ経験の深まりが、「共通理解」の創出に到達させるものであるといえよう。

ここで、全国学校図書館協議会必読図書委員会編の『何をどう読ませるか』（一九八六年刊 全五巻）について触れてみよう。その巻頭を飾る論文で、黒沢浩氏と佐野友彦氏は読書が主体的行為であり、古来、教育の基本に据えられてきたと指摘した上で、

「書物は、人類の文化的達成が集約されたものである。先人たちの知性が凝縮されたものである。先人たちが精魂をかたむけて発見し、創造したことが、まとめられている文化遺産である。『本を読む』ということは、この先人たちと出会い、先人たちの創造した内容と、自分を対峙させ、自分の全能をさらけて格闘し、それとおして、自分を確かめ、自分を見なおし、自分の課題を発見し、これまでの自分をのりこえていくことである。すなわち『本を読む』ということは、『自分を読む』ということで、自分を発見し、自分を改革していくことなのである。」

と、「読書」が「自己発見」・「自己再認識」・「自己変革」をもたらすものであるという、いささか「修養主義的」な読書観に立ちながら、現代における「読書指導」の重要性を

「読書指導をとおして、子どもたちの可能性を伸ばし、人間らしい成長をうながしたいと考える。それは、読書のみが持つといってよい自己教育力を教育の場に導入することによってのみ回復できると信じるからである。」

と、自己教育力の教育の場への導入として位置づける。そして「読書指導」が「科学化される」ことが必要であると強調している。かれらの示す、各時期の重点目標は、①小学校低学年では、「本に親しむ」、②小学校中学年では、「さまざまな領域の本をたのしむ」、③小学校高学年では、「考えながら本を読む」、④中学校では小学校での指導を継承して、「自他をみつめ主体的に読む」、⑤高校では、「自分の課題に応じて本を読む」とする。かれらは、「読書指導」の第一の前提的条件として、「指導の対象である児童・生徒を（全人的に）理解すること、第二の条件として、「良書よりも適書を」という、発達課題に応じた、適切な読書材の用意をかける。かれらは「科学化」されるべき「読書指導」の体系は、二つの観点を必要とする。第一は、「読書生活を豊かにする」観点であり、他方は「読書による人間形成」の観点である。

第一の観点である「読書生活を豊かにする」観点は、①「読書の楽しみと読書興味を培う」、②「望ましい読書態度や習慣を育てる」、③「読書領域の拡大と深化をはかる」、④「集団の中での思考の深化をはかる」という四つの内容からの指導を深め、第二の観点である「読書による人間形成」をすすめる観点として、①「豊かな心情を育てる」、②「自己の発見と確立をはかる」、③「社会のなかで生き方を考える」、④「科学的な思考と態度を育てる」の四つを掲げている。ここに掲げられた、第一の観点の指導内容の第一は、読書への動機づけであり、第二のそれは、読書の習慣化であり、第三は、発達段階の全体を見通しての指導であり、最後のものは、「よい読書仲間の影響を、構成員の個人個人の読書により影響をもたらす」ような指導である。黒沢氏と佐野氏は「作品を集団で受けとめ、集団思考を通じて個人の読書的思考も高まる」ような指導と限定的にしか述べていないが、集団への個々人の寄与、また手段の個々人への寄与を読書活動を通じて、少なくとも思考の側面から達成しようとするものと好意的に受けとめたい。第二の「読書による人間形成」の観点を支える、四つの小観点は「読書の効用論」の展開であり、換言すれば、人間的心情の形成、自己発見と自己確立、社会的視野の形成、科学的思考と態度の育成であ

り、何故人は読書するのかという問題への、効用の側面からの解答であるといえよう。黒沢・佐野両氏の論は総論であり、各時期における指導は、もっと具体的に展開されている。ここでは、「集団の中での思考の深化はかる」という側面に焦点をあてながら、各時期の指導についての論を検討してみたい。

「小学校低学年の読書指導」を担当した依田逸夫氏は、読書生活を豊かにする観点として、(1)楽しんで読む、(2)読書好きにさせる、(3)読書の範囲を広げる、(4)友だちと読み話し合うの四つの観点を掲げ、(1)の観点としての重要項目として、①『耳からの読書』と②物語性豊かで話の筋のとりやすい作品を与えることを挙げ、(2)の観点からは、①一つの作品を、イメージを描きながら、最後まで読み通せるようになること、②話の筋を的確にとらえることができるようになること、③やさしく適切で美しい表現のなされている文章にふれさせることの三点を挙げ、この時期の子どもの発達から読書を位置づけようとし、さらに(3)の観点からは、日本の民話や昔話および知的要求をかなえてくれるような本を読ませたいとし、(4)の観点からは、「一人で読んでいた時には理解できなかったことが、友だちの話によってわかったり、より深く内容をとらえることもできるようになってくる」として、「話し合い活動」を奨励している。更に、「読書による人間形成の観点」として、(1)豊かな心を育てる、(2)自主をうながす、(3)広く社会に目を開かせる、(4)科学する心を育てる四点をあげているが、(2)の自主をうながすの中で、この時期の児童にとって、「自分と他人がちがうことに気づいていく」という自他の差異の確認を大切にし、そこから個性を見出したり、集団への協調の姿勢を導き出したりしようとしていく必要を述べている。集団の構成員としての自覚は、稀薄であっても、他人とは異なる受けとめ方をする自己の姿は明確に捉えられることをバネとして自我の確立への、自己中心性からの脱却を促していこうとする指導が強調され、他との関わりを意識させるべきだとするのである。

「小学校中学年の読書指導」の執筆担当者である、水野寿美子氏は、「読書生活を豊かにする観点」として、(1)読書の楽しさを知る、(2)読書する力をつける、(3)読書の幅を広げるとよび(4)読書仲間と話し合う四点を挙げている。水野氏も「読書仲間と話し合う」という、項目を提示しており、その中で、この小学校中学年という時期に「読書仲間と話し合う」ことから、①さまざまな価値観の存在を認識すること、②自分と異なった読後感を聞くことによって自己の読みをいっそう深めること、③集団で読んだり話し合ったりすることを通して、おのずと本の選び方を学ぶことができること、④読書仲間をもつことによって集団の結びつきが強まることとが達成されうるとし、その中でも、四

番目の「集団の結びつきが強まる」ことが集団読書の最も大切なすべきことと強調している。学級でひとつの本を読むことが、学校の連携を強化するという実践上の成果を高く詠い上げている。水野氏は、「読書による人間形成の観点」として、①生き生きとした生活を描いたものの、②ユーモアとウィットに富んだもの、③自立をうながすもの、④広く社会へ目を向けさせるものおよび⑤科学する芽を育むものを本の選択の観点として、「適書」の選択を勧めている。

「小学校高学年の読書指導」を担当した小林利久氏は、この時期が「第二次性徴」が表われ始める時期であり、身体的・精神的な激動期であり、またピアジェ氏のいう「具体的操作」の時期であり、中学校への進学が強く意識される時期であって、「不読書」の増加する時期でもあることをしきしながら、「性」の前期的悩みに正しく対処しうるためにも、現在、日本の各地の学校で問題となつている「いじめ」の解決のためにも、子どもの発達に応じた、幅広い「適書」が読まれることが必要であると説く。小林氏は「読書生活を豊かにする観点」として、①読書興味を培う、②考えながら読む、③未知のものへのあこがれおよび④集団の中で考える四点を、「読書による人間形成の観点」として、①豊かな心情を育てる、②自己発見と自己確立のために、③社会のなかの自分に気づかせるおよび④科学的思考と科学的態度を育てるの四点を挙げている。この時期では、中学校への進学が子どもにとっても強く意識され、保護者も「ひとのことより自分のこと」と助言することもあつてか、集団読書の実践上の成果はさほどものはないようである。

「中学生の読書指導」を担当している黒沢浩氏は、「読書生活を豊かにする観点」として、①読書の楽しみと興味を培う、②望ましい読書態度や習慣を育てる、③読書領域の拡大と深化をはかるおよび④集団の中で思考をふかめるの四点を、「読書による人間形成の観点」として、①豊かな心情を育てる、②自己の発見と確立をはかる、③社会の中で生きかたを考えるおよび④科学的な思考と態度を育てるの四点を挙げている。中学生の不読者には「どんな本を読んでいいかわからない」者が多く、中学生の成長過程における問題意識や生活課題に訴えかける内容の本に「共感をおぼえる」本好きの生徒も少なくない。とすれば、彼らが当面している、友情の問題や学校での悩みや恋愛へのあこがれや日常生活の問題をとりあげている本をすすめることが、不読書の解消の手立てになると黒沢氏は説くのである。だが、「中学生の読書態度を見ると自由に読んでいるようだが実は書物に拝跪してしまい、批判的な読みかたができない者が多い」し、読書好きの者も「極端に偏った読書をおこないがちである」ことをふまえ、本をまるごと全体的に読みとり、主体的に読む習慣をつけさせ、多様なジャンルの

図書に触れることで、間接経験を豊かにし、それにより、思考力や判断力を養成する力をつけさせたいと期待する黒沢氏は、「中学生は自我の発達にもなって個人と集団の関係を把握し、集団の中で自己の好意や考え方を見つめようとする時期にはいつている。そこで、読書においても、作品を集団で受けとめる態度や習慣を養い、読書体験の交流をとおして自分の読書をふりかえり、事物に対する認識の深化をはかるように指導したい」とし、また「中学生という年代は、自我に目覚め、思考力も高まる時期である。読書指導においても個人の自由な発想を生かしつつ、相互に啓発しあう読書活動の楽しさを体験させ集団そのものが高い水準の文化性をそなえた読書集団となるように指導したい」とする。彼の希望は、生活に直結する集団的に展開する中で、個人の悩みや集団の問題を多角的に認識させ、個を重んじながら、集団としての連携を深めようと期待するところに起因している。進路の問題を、「偏差値」に代表される成績ばかりではなく、本人の意志をふまえて助言して欲しい、恋愛への憧れに始まる「性の意識化」の問題を同世代の者の体験を基にしながら、学ばせて欲しい等々の中学生が日常的に悩む事柄について集団討議をする契機としての「適書」の集団読書を通じて、進めたいと希望しているのである。実践の中でどのような成果が生み出されているかは、いささか疑問であるが、少なくとも読書指導が、生活指導の領域に生かされていることは否めない。

最後に、「高校生の読書」（執筆者は浅井昭治氏）に触れておこう。「高校生の発達・成長を促し援助する高校教育の立場から考えたとき、その重要課題は、高校生の精神的な自立をいかにして確実に達成させるか、ということであるかう」とする浅井氏は、高校生の精神的自立の確実な促進に、最も有効な方法が読書であることは疑いの余地がないとした上で、読書教育の重点として、①読書の生活化をめざすこと、②高校生の発達・成長にふさわしく、自分の課題に応じて読書する態度、能力をつけること、③自分が求める読書材を適切に選ぶ知恵や技術についても、いっそう確かなものにするこの三点をあげている。彼は「読書生活を豊かにする観点」として、①読書の楽しみと読書興味を培う、②望ましい読書態度や習慣を育てる、③読書領域の拡大と深化をはかるおよび④集団の中での思考の深化をはかるの四点を、「読書による人間形成の観点」として、①豊かな心情を育てる、②自己の発見と確立をはかる、③社会の中での生きかたを考えるおよび④科学的な思考と態度を育てる四点をあげている。「読書生活を豊かにする観点」の第四項目に位置づけられた「集団の中での思考の深化をはかる」では「高校生活では、集団の討議をすすめ、課題解決や自治活動に当たることが多い。この過程で、生徒は各自の役割を自覚し、自律と相互協力の気風とを体得していく。学習に限らず、生活の中では集団である事がらについて検討し多くの見かたや考えかたを生

かすことは重要である。読書においても、集団の構成メンバーが各自の読後感を出し合い、いつそう高い次元で自分の意見を考え直し手い  
く方法は、思索的・批判的な読書態度をつくるうえで、きわめて有効である。」とし、「実際に読書会を開催することで、思索的・批判的な  
読書態度は体得される」と実践の成果をまとめている。この高校生の段階では、読書指導が生活指導の一環としてなされるべきだ、という  
視点は欠落しているが、拝読的な図書観から、思索的・批判的な読書態度の形成という、読書態度の変革が明確に位置づけられている。

「読書指導」の実践の現状を「何をどう読ませるか」を手掛かりに考えてみたが、どの発達段階においても、集団読書ないしは読書会を  
重要な視点として位置づけ、更には児童・生徒の直面している問題の解決の補助手段として、集団読書が位置づけられ、生活の改善の重要  
な手段として、読書が位置づけられていることはあきらかであろう。

残念なことではあるが、ガイダンスという概念に囚われざるを得なかった阪本氏の「読書指導論」においてはこの視点が稀薄であったと  
いわざるをえない。

最後に、動力 (drive) という、最近ではつかわれていない術語が、その時代を物語るかのように、堂々と何回も使われていることを指摘  
しておきたい。

阪本氏の「読書指導論」は、新しい「読書指導の方向」を定めるもきであったが、「民主教育」がアメリカ式教育と同義であったという、  
歴史性をもつもきである。この歴史性を抜きにその評価は不可能であろう。ただ、「文盲」の類型的定義は優れたものがあり、その解消を手  
掛かりとする「読書指導論」が展開されていく展望を切り開くものになりうるものであると位置づけられよう。