

原著論文

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：
教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

Factors Influencing High School Teachers' Reading Guidance:
the Personal Experience of Teachers and Reading Guidance Environment

野口久美子
Kumiko NOGUCHI

Résumé

Purpose: This study examines factors that influence reading guidance at high schools in terms of teachers' personal experience of reading and reading guidance, and the environment surrounding reading guidance, and considers issues for improving reading guidance in high schools.

Methods: A questionnaire survey and interviews were conducted focusing both on teachers' personal experience of reading and reading guidance and on the reading guidance environment such as features of the school and the nature of the curriculum. The survey was conducted in order to understand teachers' reading experience, and the interviews aimed to clarify the teachers' background with regard to reading guidance.

Results: Factors that influence teachers' involvement in reading guidance include teachers' impressions about reading guidance in general as well as their own experience about reading guidance they received, whether they had a good reading environment at home while they were students; whether they have proactive reading experience and good memories of teachers and libraries, and work experience in promoting reading guidance at schools; the academic level of the students they teach; the characteristics of the subjects they teach; whether the school has a culture of promoting reading; and where reading guidance is located in the teaching curriculum, etc. In order to promote reading guidance at high schools, it is necessary to take measures for conveying the latest information about students' reading and reading guidance, and for creating a good reading environment and culture at schools.

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

Kumiko NOGUCHI: Otsuma Women's University (part-time lecturer), 12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan
e-mail: noguchi.ku@gmail.com

受付日：2014年12月24日 改訂稿受付日：2015年4月26日 受理日：2015年7月15日

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

- I. はじめに
 - A. 研究の背景と目的
 - B. 先行研究
 - C. 「読書」「読書指導」概念の定義
 - D. 研究の枠組み
 - E. 研究の方法
- II. 高校教員の読書にまつわる経験の傾向
 - A. 読書指導の実施状況
 - B. 読書にまつわる経験
 - C. 読書指導推進校での勤務経験
 - D. まとめ
- III. 高校教員の読書指導の実施状況とその背景
 - A. 全体像
 - B. 読書指導の実施状況
 - C. 高校教員の読書指導に対する考え
 - D. 高校教員の個人的な経験
 - E. 読書指導をとりまく環境
 - F. まとめ
- IV. 考察
- V. おわりに

I. はじめに

A. 研究の背景と目的

2001年に「子どもの読書活動の推進に関する法律」が制定され、国や地方自治体は様々な読書に関する施策を実施してきた。しかし、その内容は幼児や義務教育段階の子どもたちに向けたものが中心である。特に高等学校（以下、高校とする）段階の生徒の読書に対しては必ずしも有効な手立てを打てているとはいえない。2014年度の学校読書調査の結果によると、高校生の不読率（調査の前月に一冊も本を読まなかった人の割合）は48.7%に達している¹⁾。高校生の不読傾向はここ10年間変わっていない。

2008年に告示された新学習指導要領では生徒の思考力・判断力・表現力などをはぐくむ観点から言語活動の充実が打ち出された。高校の学習指導要領解説総則編は、読書は人間形成や情操を養う上で重要であり、読書習慣の形成を図るため、学校の教育活動全体を通じて多様な指導の展開を

図ることが大切であるとし、読書指導を重視している²⁾。読書指導は教科・領域において主に教員が実施するものであり、読書による人格形成から本を選ぶ力や読みの技術、図書館の利用指導として扱われるスキルの育成まで様々な内容が含まれる³⁾。

子どもの読書サポーターズ会議が2009年にまとめた報告書によると、全校一斉読書や読み聞かせ、ブックトークなどの取り組みが学校で浸透しつつあるが、現在の読書指導は専門的な知識や技能を持つ一部の教職員によって行われているに過ぎず、中学校、高校では必ずしも広く普及しているとはいえないという⁴⁾。学習指導要領で読書指導は学校の教育活動全体を通じて展開するとされたことから、今後はすべての教員が取り組むべき活動として読書指導を位置づける必要がある。しかし、多くの教員にとって読書指導は専門外である。ことに高校教員は小学校、中学校の教員に比べ、教科の専門性が高い一方、一定の領域を持たない教科横断的な学習指導を不得手としている⁵⁾。

これまでの読書指導の方法の多くが専門的な知識や技能を求めるものであったならば、高校教員にとっては一層ハードルの高いものとなっている可能性がある。さらに、そのハードルは指導の難しさに限ったものではなく、様々な要因が読書指導の実施を左右していると考えられる。複数の観点から教員の読書指導に影響を与える要因を検討する必要がある。

読書は誰しもが経験している行為である。教員自身の読書経験や小学校から高校で受けた読書指導の経験が自らの読書指導に影響していると推察できる。また、高校では進学率の上昇に伴い、学校制度が多様化しており、学校によって教育内容が異なる状況が生じている⁶⁾。勤務する学校の有する特徴が読書指導の内容やねらいに影響を与えている可能性もある。したがって、教員の読書指導への影響については、個人的な経験と読書指導をとりまく環境の両面から検討する必要がある。経験と環境の両方に着目することで読書指導をめぐる多様な側面を捉えることができる。それは教科や経験年数といった属性による分析だけでは分からない側面である。そこで本研究では、高校教員の読書指導に影響を与える要因を高校教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境の両面から検討し、高校の読書指導の充実に向けての課題を考察することを目的とする。

B. 先行研究

教員の読書指導に影響を与える要因を検討した研究は管見の限りほとんど行われていない。教員の読書経験や読書指導に対する考えを検討した研究としては、小学校、中学校教員を対象とした調査を含めると、中島正明による研究と筆者による研究がある。

中島は2006年に広島県内の小学校、中学校の一般教員と管理職、司書教諭・図書館担当教諭を対象に読書指導に関する質問紙調査を行っている⁷⁾。調査内容は過去一か月間の読書冊数、読書のイメージ、読書指導についての課題意識や知識の有無、学習経験、担当者に関する認識などである。中島はこの調査を通して、教員の大多数が読

書は大切かつ役立つものであり必要と認めていること、読書指導について専門的に学んだ経験があると答えた一般教員は小学校で37.8%、中学校で46.6%いるものの、読書指導の方法や原理に関する知識を有していると考える教員は2割以下にとどまること、「読書指導は国語科が担当するものだ」という問いには7～8割の教員が否定しているものの、「教員は読書指導を担当するべきである」という設問については司書教諭・図書館担当教諭を除き、どちらともいえないとの回答が約半数を占めること、「読書指導に真剣に取り組んできた」と答える一般教員は小学校では8割を超えるものの、中学校は68.1%にとどまることなどを明らかにしている。

筆者は2010年に神奈川県立高校の教員を対象に質問紙調査を行った³⁾。質問紙では読書指導に関する10の指導内容を示し、それぞれについてのどの程度読書指導と考えられるか、関心があるか、実施しているかを尋ねた他、読書指導を行う際に参考になると思う経験や情報、読書指導を行う際に学校図書館から受けたい支援内容に関する調査項目を設け、担当教科や年齢、教員経験年数による差異を検討した。筆者の研究で明らかになったのは、教科間で読書指導への意識に差があり、学校図書館に望む支援内容も異なること、本を紹介することや学校図書館の利用を指導することは国語科教員の仕事であるという考えが全体にあること、読書指導に関心の低い教員にとって読書とは娯乐的・教養的な読みものを読むことであり、読書指導とは娯乐的な本の紹介やテキストの読み方を教えることであると限定的に捉えていること、教員経験の浅い層を中心に読書指導への関心はあっても、多忙などの理由により実施に結びつかない状況があることなどである。

中島の研究対象は小学校、中学校教員であり、高校教員を対象とした研究は端緒についたばかりであるといえる。中島と筆者の研究で明らかにされたのは教員の現在の読書の状況、読書のイメージ、読書指導の担当者やねらい及び教育課程上の位置づけに関する見解、読書指導への意識と関心、実施頻度であり、現状に対する分析が中心で

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

ある。教員になる以前の読書の状況や子ども時代に受けてきた読書指導への印象などは明らかになっていない。教員としての全般的な指導経験や生徒との関わり、あるいはこれまでの勤務環境において読書指導にどのような考えを持つに至ったかを検討することも重要である。以上の視点からの検討に基づき、教員の読書指導に影響を与える要因を多角的に考察することが求められる。

C. 「読書」「読書指導」概念の定義

2004年に発表された文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」においては、読書を“文学作品を読むことに限らず、自然科学・社会科学関係の本や新聞・雑誌を読んだり、何かを調べるために関係する本を読んだりすることなども含めたものである”⁸⁾と定義している。高校の国語科学習指導要領の解説でも、授業を通して多様な形態や内容のテキストを読むことを求めている⁹⁾。しかし、通常、読書は文学や読みものを通読するというイメージで語られることが多い¹⁰⁾。教員がこれまでの読書経験から読書という行為をどう意義づけているかが読書指導に影響していると予想される。

読書指導は前述の通り、幅広い内容を含むものである。堀川照代は読書指導には5つの領域があり、読書のための基礎能力として「読解力」と「読書技術」、読書を推進させる力として「読書力」と「読書への姿勢」を培い、読書による指導として「人間形成」を行うとしている¹¹⁾。『新読書指導事典』は、読書指導の内容として、適書・良書の選択と計画的提供、良書の推薦普及、読書環境の整備（学校図書館、学級文庫など）、図書資料の配架、展示、紹介、読書興味の喚起、読書に対する動機づけ、読書方法・技術の向上、読書力の養成、読書習慣の形成、読書記録の作成、図書館利用技術の習得、読書領域の拡充、読書感想の指導などを挙げている¹²⁾。近年では国際的な動向を踏まえ、実生活の様々な場面で活用できる言語力、読解力の育成との関連が強調されている³⁾。一方で、読書とはそもそも個人的な営みであり、他者に強制されるいわれはないという考え方もあ

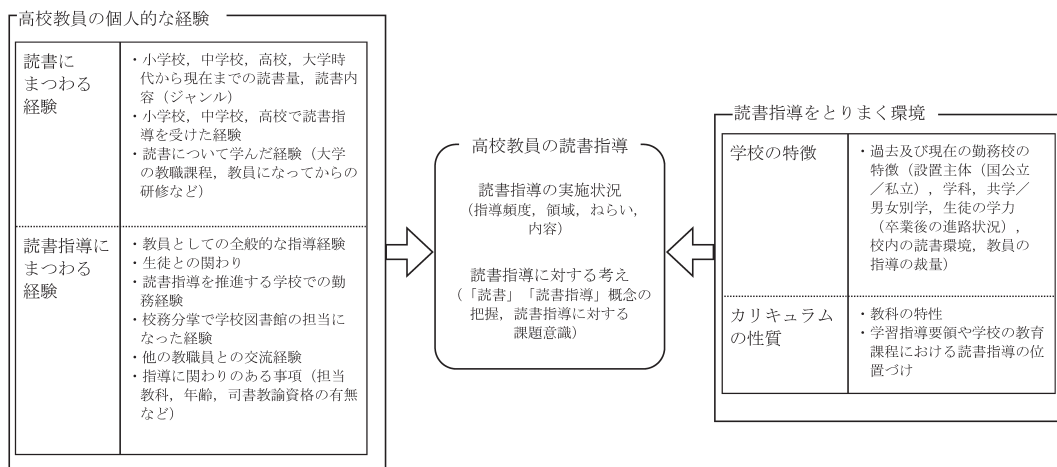
ることが指摘されている¹³⁾。読書と同様に、教員が様々な経験から読書指導という取り組みをどう捉えているかが読書指導に影響していると考えられる。

D. 研究の枠組み

本研究では、先行研究の成果と課題を踏まえ、質問紙調査と聞き取り調査を通して、教員の読書指導に与える影響要因を高校教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境の両面から検討する。第1図は本研究の枠組みを示したものである。

教員の読書指導は方法論や扱う教材など様々な視点から把握できるが、具体的には読書指導の実施状況と読書指導に対する考えへの影響を検討する。読書指導の実施状況には、実施頻度、領域（教科、ホームルームなど）、ねらい、内容が含まれる。読書指導に対する考えには次の視点が含まれる。第一に、「読書」や「読書指導」という概念をどのように把握しているか、すなわち読書という行為、読書指導という取り組みをどう意義づけ、どのような内容を含むと考えているかである。第二に、高校の読書指導にはどのような課題があると考え、その中で自身の取り組みをどう位置づけているかである。

影響要因の検討は高校教員の個人的な経験、読書指導をとりまく環境の両面から行う。高校教員の個人的な経験については、「読書にまつわる経験」と「読書指導にまつわる経験」を検討する。「読書にまつわる経験」については、小学校、中学校、高校、大学時代から現在までの読書量や内容（ジャンル）、小学校、中学校、高校で読書指導を受けた経験、読書について学んだ経験（大学の教職課程、教員になってからの研修など）に注目する。「読書指導にまつわる経験」については、教員としての全般的な指導経験、生徒との関わり、読書指導を推進する学校での勤務経験、校務分掌で学校図書館の担当になった経験、他の教職員との交流経験及び指導に関わりのある事項（担当教科、年齢など）に注目する。「読書にまつわる経験」に関しては、これまでにどのような読書をし、学校でどのような読書指導を受けてきた



第1図 研究の枠組み
注: 矢印は影響関係を示している。

のか読書指導に影響していると考えられることから設定した。「読書指導にまつわる経験」に関しては、読書は学校の様々な場面で行われていることから、全般的な指導経験や生徒との関わりから得たことなどを検討するために設定した。

読書指導をとりまく環境については、「学校の特徴」と「カリキュラムの性質」を検討する。「学校の特徴」は、具体的には教員の過去及び現在の勤務校の特徴であり、設置主体、生徒の学力(卒業後の進路状況)、校内の読書環境、教員の指導の裁量などが含まれる。「カリキュラムの性質」は主に教科の特性のことであり、学習指導要領の内容や学校の教育課程における読書指導の位置づけが関連する。「学校の特徴」については高校教育の多様化を受け、生徒の学力(卒業後の進路状況)などによって学校ごとに読書指導のあり方が異なる可能性があり、「カリキュラムの性質」については教科によって読書指導の位置づけや重きが異なる可能性があることから、教員の読書指導への影響が考えられるため設定した。

E. 研究の方法

本研究では質問紙調査と聞き取り調査を行う。質問紙調査は主に高校教員の読書にまつわる経験の傾向を把握し、その経験と読書指導の実施頻度

との関係を検討することと、聞き取り調査の協力者を募ることを目的とする。聞き取り調査は質問紙調査の結果を踏まえ、高校教員の読書指導の実施状況とその背景を詳らかにすることを目的とする。読書あるいは読書指導にまつわる経験には個々の文脈があり、その内容や意味付けは多様であると推察できる。そこで、量的調査で全体の傾向を明らかにすると同時に、質的調査を行うことで高校教員の個人的な経験や読書指導に対する多様な考えを掘り下げ、教員の読書指導への影響を明らかにする。

質問紙調査、聞き取り調査に共通する調査項目は次の5点である。

- ① 読書指導の実施状況
- ② 読書指導に対する考え
- ③ 読書にまつわる経験
- ④ 読書指導にまつわる経験
- ⑤ 勤務校の特徴

第1表に質問紙調査及び聞き取り調査の調査項目と本研究の枠組みとの関係を示した。調査項目は調査を通して検討する教員の読書指導(読書指導の実施状況、読書指導に対する考え)及び影響要因の分析対象とする高校教員の個人的な経験(「読書にまつわる経験」「読書指導にまつわる経験」)、読書指導をとりまく環境(「学校の特徴」「カ

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

第1表 研究の枠組みと調査項目の対応関係

研究の枠組みとの関係	調査項目	主な調査内容	
		質問紙調査	聞き取り調査
読書指導の実施状況	①読書指導の実施状況	過去1年間の読書指導の実施頻度、内容	これまでの読書指導の実施頻度、領域（教科、ホームルーム等）、詳しい内容、ねらい
読書指導に対する考え カリキュラムの性質 〔読書指導をとりまく環境〕	②読書指導に対する考え	今後、読書指導に取り組む意向があるか否か、及びその理由	「読書」「読書指導」をどのように捉えているか（概念の把握）、高校生に対して読書指導を行うことについての考え、自身の教科における読書指導の位置づけ、読書指導に必ずしも積極的ではない教員に対してはその理由、高校生にとっての読書の意義、高校の読書指導に今後求められると思うこと
読書にまつわる経験 〔高校教員の個人的な経験〕	③読書にまつわる経験	小学校、中学校、高校及び現在の読書量、小学校、中学校、高校で読書指導を受けた経験の有無（受けたことがある場合は全体的な印象）	小学校、中学校、高校、大学から現在までの読書量と内容（ジャンル）、小学校、中学校、高校で読書指導を受けた経験及び内容、読書について学んだ経験（大学の教職課程、教員になってからの研修など）
読書指導にまつわる経験 〔高校教員の個人的な経験〕	④読書指導にまつわる経験	読書指導を推進する学校での勤務経験の有無	教員としての全般的な指導経験（担当教科、ホームルーム担任の経験等）、生徒との関わり、読書指導を推進する学校での勤務経験、校務分掌で学校図書館の担当になった経験、他の教職員との交流経験
学校の特徴 〔読書指導をとりまく環境〕	⑤勤務校の特徴	—	過去及び現在の勤務校の特徴

リキュラムの性質」と対応している。ただし、「カリキュラムの性質」に関しては、調査項目②の読書指導に対する考えとの関連から検討する。次に質問紙調査、聞き取り調査の概要を順に述べる。

1. 質問紙調査

質問紙調査の主な調査項目は小学校、中学校、高校時代及び現在の読書の状況、小学校、中学校、高校時代に読書指導を受けたことがあるか否か（読書指導を受けたことがある場合はその指導に対する全体的な印象）、読書指導を積極的に推進している学校での勤務経験である。質問紙には上記に加え、過去1年間の読書指導の実施頻度（全校で実施、教科や学年で実施、教員個人の裁量で実施を含む）とその内容、今後、読書指導に取り組む意向があるか否かとその理由、属性に関する質問（性別、年齢、担当教科、学校図書館との関わり）、自由記述及び聞き取り調査の協力可否を尋ねる欄を盛り込んだ。読書指導については、「日常的に読書に親しみ、読書力を培うことを目的に行われる活動」と定義し、例として、読書感想文、全校一斉読書（「朝の読書」）、本の感想などを話し合う活動、推薦図書の紹介、ブック

リストの配布を挙げた。これらの読書指導の方法については司書教諭科目「読書と豊かな人間性」のテキストなどで紹介されている方法のうち、高校でも取り組まれていると考えられるものを抽出した。読書指導を積極的に推進している学校については、学校の教育方針やカリキュラムに読書の取り組みが含まれている、伝統的に読書感想文コンクールに取り組んでいるといった例を提示した。質問紙の作成過程では高校教員8名を対象に予備調査を行い、内容や文面の調整を行った。

本調査は2013年6月に実施した。全日制高校80校に質問紙を送付し、一校あたり5名の教員（計400名）に回答を依頼した。回答者は教科を担当していることを条件とし、管理職は除外した。回答者の選出は依頼校に一任し、依頼時に回答者の教科や年齢層が多様になるようお願いした。調査地域は東京都、神奈川県、埼玉県及び関西地域（大阪府、京都府、兵庫県）とし、学校数などを踏まえ、東京都35校、神奈川県15校、埼玉県15校、関西地域15校の配分とした。学校の選定にあたっては、国公立・私立、共学・男女別学、学科構成（普通科、職業科、総合学科など）、生徒の卒業後の進路状況などを考慮し、偏りが出

ないように留意した。

2. 聞き取り調査

聞き取り調査の協力者は、質問紙調査でインタビューに応じる意向があると回答した方の中から、現在の勤務校の特徴（国公立・私立、共学・男女別学、生徒の卒業後の進路状況）、担当教科、年齢の他、質問紙調査の回答内容を考慮し、依頼を行った。読書指導に取り組んでいる教員だけではなく、読書指導に必ずしも積極的ではない教員も抽出し、読書指導に対する考えを幅広く把握できるように努めた。調査協力の打診は23名に行い、最終的に13名の協力が得られた。ここには予備調査として実施した2名の教員が含まれる。事例としては少数であるが、属性や考えが異なる教員の実態をバランスよく捉えるという目的は達成できたと考えられる。13名の概要についてはIII章で詳述する。

聞き取り調査は半構造化面接の手法を用い、2013年9月から11月の間に一人当たり30分～1時間程度実施した。調査ではまず、質問紙調査で把握した内容（読書量、読書指導を受けた経験、読書指導の実施頻度と内容など）について改めて詳細を伺い、合わせて読書を通した生徒との関わり、読書や読書指導をどのような取り組みであると把握しているか、高校生に対して読書指導を行うことについての考え、自身の教科における読書指導の位置づけ、読書指導に必ずしも積極的でない教員にはその理由などを尋ねた（第1表参照）。

なお、聞き取りの際にはあえて「読書」「読書指導」の定義は示さずに、協力者が考える「読書」「読書指導」に沿った回答を求めた。定義を明示しないことで、協力者は枠に囚われずに自身の考える「読書」「読書指導」を語る事が可能となる。逆に、協力者の中に、とりわけ「読書指導」のイメージがまったくない場合は考えを聞き出すこと自体が困難となる。しかし、本調査はインタビューに協力する意志があると答えた教員を対象にしたため、読書指導に少なからず関心があり、何らかの考えがあると予想された。したがって、聞き取りの際に「読書」「読書指導」の定義

を示さないことで調査の前提が崩れることはないかと判断した。質問内容は2名への予備調査の結果を踏まえ微調整したが、大きな変更は行っていない。聞き取りの内容はICレコーダーで記録し、それをもとに逐語録を作成した。

インタビュー記録の分析は次の手順で行った。インタビュー記録は予備調査対象の2名を含めて、13名分すべてを分析対象とした。分析にあたっては、佐藤郁哉『質的データ分析法』¹⁴⁾で論じられているコーディングの技法、「事例—コード・マトリックス」の発想を参考にした。まず、読書指導の実施状況、読書にまつわる経験や読書指導に対する考えへの言及を中心に聞き取り記録を検討し、コード（見出し）を付与し、文書セグメントを作成する作業を行った。次に、同じコードが付けられた文書セグメントを集め、分類し、マトリックス型の一覧表の形にまとめた。この一覧表をもとに、コードや文書セグメントの内容をコード間及びデータ間の類似性及び差異に着目しながら再度検討、修正した。コードを中心にマトリックスを縦に見ることで、事例の特殊性を超えた一般的なパターンや規則性が見えてくる。一方、マトリックスを横に見ていくとそれぞれの事例の個別性や特殊性が明らかになる¹⁴⁾。最終的に同じテーマや内容を扱っているコードを統合し、それを中核的なコード（＝カテゴリー）として位置づけた。

II. 高校教員の読書にまつわる経験の傾向

本章では質問紙調査の結果に基づき、高校教員の読書にまつわる経験を中心に全般的な傾向を整理し、その経験と読書指導の実施頻度との関係を検討する。質問紙調査では調査対象校80校中55校から返送があり、回答数は258名であった（回収率：64.5%）。得られた回答すべてを有効回答とした。回答者の性別、担当教科、年齢、学校図書館との関わり（司書教諭資格の有無、学校図書館運営への関わり方）についてはそれぞれ第2表、第3表、第4表、第5表にまとめた（無回答、欠損は除く。表中のnはその設問の回答者総数を意味する）。

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

第2表 回答者の性別

	n	%
男性	135	55.3
女性	109	44.7
合計	244	100.0

第3表 回答者の担当教科

	n	%
国語科	70	27.3
外国語科	39	15.2
理科	35	13.7
地理歴史・公民科（地歴科）	34	13.3
数学科	31	12.1
保健体育科	13	5.1
芸術科	10	3.9
家庭科	9	3.5
情報科	8	3.1
その他	7	2.7
合計	256	100.0

第4表 回答者の年齢

	n	%
20代	52	20.3
30代	59	23.0
40代	45	17.6
50代	91	35.5
60代	9	3.5
合計	256	100.0

第5表 回答者の学校図書館との関わり

(a) 司書資格の有無

	n	%
司書教諭資格あり	44	17.1
司書教諭資格なし	213	82.9
合計	257	100.0

(b) 関わり方

	n	%
司書教諭として発令されている	18	7.0
校務分掌で関わっている	69	26.8
関わっていない	170	66.1
合計	257	100.0

A. 読書指導の実施状況

過去1年間の読書指導の実施頻度については、「年に数回程度」104名（40.6%）が最も多く、次いで「まったく取り組んでいない」67名（26.2%）、「週に1回以上」35名（13.7%）、「学期に数回程度」34名（13.3%）、「月に数回程度」16名（6.3%）であった。第6表に教員が過去1年間に取り組んだ読書指導の内容をまとめた。実施率が高い取り組みは教科に関係のある本の紹介（43.8%）、個人的に薦めたい本の紹介（37.2%）、学校図書館の利用を促す（36.0%）、読書感想文、読書の大切さについて話す（ともに22.1%）である。

今後、自身の教科や学級で読書指導に取り組みたいと思うかを尋ねたところ、「やや思う」「とても思う」と答えた教員は198名（76.7%）に達した。読書指導に取り組みたいとは「あまり思わない」教員は15名（5.8%）で、「まったく思わない」教員はいなかった。第7表は読書指導に取り組む意向がある場合の理由を尋ねた結果をまとめたものである。「人生を豊かにすることにつながるから」が59.7%で最も多く、次いで「知識を増やすことにつながるから」50.0%、「読解力が身につくから」40.7%であった。「小論文などの受験対策になるから」、「成績の向上につながるから」と回答した教員はそれぞれ15.1%、12.4%であった。他方、読書指導に取り組みたいとあまり思わない教員のうち、6名は「読書は個人的な行為だから」と考えていた。

B. 読書にまつわる経験

第2図は小学校、中学校、高校時代及びこの1年間、よく読書をしていたと思うかを尋ねた結果である。どの段階でも半数以上の教員が「とても思う」「やや思う」と回答している。

小学校、中学校、高校時代に読書指導を受けたことがあるか否かについては、「受けたことがある」181名（71.0%）、「受けたことがない」74名（29.0%）であった。読書指導を受けたことがあると回答した181名中、小学校で受けた経験があるのは156名（86.2%）、中学校では127名

第6表 過去1年間に取り組んだ読書指導の内容（複数回答）

	n	%
教科に関係のある本の紹介	113	43.8
個人的に薦めたい本の紹介	96	37.2
学校図書館の利用を促す	93	36.0
読書感想文	57	22.1
読書の大切さについて話す	57	22.1
「朝の読書」の実施	53	20.5
読んだ本のタイトルなどを記録させる	27	10.5
ブックリストの作成・配布	24	9.3
複数で本の感想などを話し合う機会を設ける	20	7.8
その他	19	7.4
合計	—	100.0

第7表 読書指導に取り組みたい理由（複数回答）

	n	%
人生を豊かにすることにつながるから	154	59.7
知識を増やすことにつながるから	129	50.0
読解力が身につくから	105	40.7
想像力が身につくから	83	32.2
読書習慣が身につくから	68	26.4
現任校の生徒に必要だと思うから	50	19.4
集中力が身につくから	44	17.1
小論文等の受験対策になるから	39	15.1
成績の向上につながるから	32	12.4
その他	9	3.5
合計	—	100.0

(70.2%)、高校では74名(40.9%)であった。さらに、読書指導を受けたことのある教員にはその経験は総じて有効であったと思うかを、読書指導を受けたことがない教員には読書指導という言葉聞いたことがあるかを尋ねた。その結果、読書指導を受けたことのある教員の103名(56.9%)はその経験が有効であったと「とても思う」「やや思う」と実感しているが、「まったく思わない」「あまり思わない」との回答も37名(20.4%)見受けられた。読書指導を受けた経験のない教員のうち、「読書指導という言葉聞いたことはある」のは29名、「読書指導という言葉聞いたこともない」教員は45名いた。「読書指導という言葉聞いたこともない」教員は全回答者(258名)の17.4%にあたる。

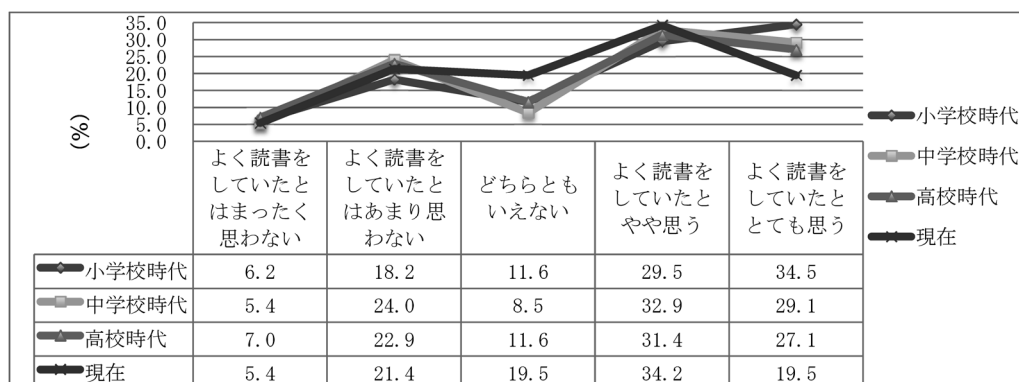
次に、小学校、中学校、高校時代及び現在の読書の状況と過去1年間の読書指導の実施頻度との相関関係を検討した。その結果、高校時代の読書の状況と読書指導の実施頻度は5%水準で有意であるが、相関は認められず($r=0.149$)、小学校、中学校及び現在は非有意であった。合わせて年齢による違いを確認した。その結果、20代について、小学校及び高校時代の読書の状況と読書指導の実施頻度との間に5%水準の有意差が認められたが、いずれも弱い相関であった($r=0.321, 0.353$)

小学校、中学校、高校で読書指導を受けた経験と読書指導の実施頻度には、次のような関係が見られる。小学校時代に読書指導を受けた経験と読書指導の実施頻度の関係については、 χ^2 検定の結果、有意差は認められなかった。中学校、高校時代についても同様の結果が示された。また、読書指導を受けた経験のある教員について、その経験が有効であったと感じているかどうかと読書指導の実施頻度との関係を検討したが、相関は認められなかった($r=0.111$)。

C. 読書指導推進校での勤務経験

読書指導に積極的に取り組んでいる学校に勤務したことがあるかを尋ねたところ、134名(51.9%)があると回答した(第8表参照)。読書指導推進校の勤務経験の有無と読書指導の実施頻度ならびに今後の意向について、 χ^2 検定を行ったところ、いずれにも有意差が認められた(実施

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して



第2図 回答者の小学校、中学校、高校時代及び現在の読書の状況 (n=258)

第8表 読書指導に積極的に取り組んでいる学校での勤務経験

	n	%
勤務したことがある	134	51.9
勤務したことはない	124	48.1
合計	258	100.0

状況： $\chi^2=27.088$, $df=4$, $p<.05$, 今後の意向： $\chi^2=16.702$, $df=3$, $p<.05$ 。読書指導推進校に勤めた経験のある教員の方が読書指導をよく実施し、今後も実施の意向を持っていると考えられる。

D. まとめ

本調査では読書指導の実施頻度を尋ねる際、教科で実施しているもののみならず、全校体制で実施している場合、教員個人の裁量で実施している場合も含めるとした。実施頻度は「年に数回」が最も多く、まったく取り組んでいない教員も約4分の1存在した。それでも多くの高校教員が読書指導を実施したいという意向を持っており、人生を豊かにできる、知識が増える、読解力が身につくなど、読書指導を多様に意義付けていることが分かった。一方、読書は個人的行為であることを理由に読書指導に対し消極的な態度をとる教員が一定数いた。読書指導を受けた経験については校種が進むに従って減少し、読書指導を受けたことがあると答えた教員のうち、高校での経験を有するのは約4割であった。読書指導という言葉を聞

いたことのない教員が少なからず存在することも明らかになった。

加えて、読書指導推進校での勤務経験と読書指導の実施頻度の間の有意差が認められ、読書指導推進校に勤めた経験のある教員の方が読書指導をよく実施していることが明らかになった。ただし、過去から現在まで「よく読書をしていたか否か」「読書指導を受けた経験があるか否か」と読書指導の実施頻度の間の関係については確認できなかった。

III. 高校教員の読書指導の実施状況とその背景

本章では、13名の高校教員への聞き取り調査の結果をもとに、読書指導の実施状況と読書指導に対する考えを概観し、教員の個人的経験及び読書指導をとりまく環境との影響関係を検討する。

A. 全体像

第9表は聞き取り調査の協力者の概要である。協力者の内訳は国公立高校に勤務している教員が8名、私立高校に勤務している教員が5名である。なかには中高一貫校や中等教育学校に勤務し、高校段階の授業を担当する教員が含まれる。教科の内訳は国語科5名、外国語科と家庭科がそれぞれ2名、数学科、理科、地理歴史・公民科(以下、地歴科とする)、情報科がそれぞれ1名である。年齢の内訳は、30代が最も多く6名、次い

第9表 聞き取り調査協力者の概要

協力者の現在の勤務校				協力者の属性						
国公立/私立	生徒の卒業後の進路状況	共学/別学・学科	性別	年齢	経験年数	経験校数	担当教科	司書教諭資格	学校図書館の分掌担当	
A	国立	進学	共学・普通科	男性	40代	22	4	国語科	あり	なし
B	国立	進学	共学・普通科	女性	20代	5	2	国語科	あり	なし
C	国公	進学	男子校・普通科	男性	30代	9	2	国語科	あり	分掌
D	国立	進学	女子校・普通科	男性	20代	3	1	情報科	あり	分掌
E	公立	中堅	共学・普通科	男性	20代	1	1	国語科	なし	分掌
F	公立	中堅	共学・普通科	女性	30代	8	4	理科	なし	なし
G	公立	中堅	共学・職業科	男性	50代	34	5	数学科	あり	司書教諭発令(兼任)
H	公立	多様	共学・普通科	男性	50代	26	6	外国語科	なし	なし
I	私立	中堅	共学・普通科	女性	30代	10	1	国語科	あり	なし
J	私立	中堅	共学・普通科	男性	30代	8	3	地歴科	なし	なし
K	私立	中堅	共学・普通、 職業コース	女性	30代	16	1	家庭科	あり	分掌
L	私立	中堅	女子校・普通科	女性	60代	25	4	家庭科	なし	なし
M	私立	中堅	男子校・普通科	女性	30代	13	2	外国語科	なし	なし

- 1) 生徒の卒業後の進路状況は学校のウェブサイトに掲載されている卒業生の進路一覧などを確認し、進学（難関大学への進学が多数）、中堅（四年制大学、短期大学などへの進学が多数）、多様（大学、専門学校への進学の他、就職者がいるなど、進路が多様）の3パターンに分類した。
- 2) 教員経験年数は常勤以外の雇用形態（非常勤講師等）も含めた通算年数を尋ねた（月数は切り上げ）
- 3) 経験校数には常勤以外の雇用形態での勤務経験、他校種での勤務経験が含まれている。
- 4) 学校図書館の分掌担当は、司書教諭発令（司書教諭として発令されている）、分掌（司書教諭ではないが、校務分掌で学校図書館の運営に関わっている）、なし（学校図書館の運営に関わっていない）の3パターンに分類した。

で20代3名、50代2名、40代と60代がそれぞれ1名であった。司書教諭の資格を持っている教員は7名で、そのうち1名が兼任司書教諭として発令されている。聞き取り調査対象13名中4名が校務分掌で学校図書館の運営を担当している。

13名のインタビュー記録を前述の方法によって分析し、8つのコアカテゴリーを抽出した。第10表はコアカテゴリーとサブカテゴリー、付与したコード（見出し）数、回答者数ならびに研究の枠組みとの対応関係をまとめたものである。コアカテゴリーとして抽出したのは、「読書指導の内容」、「読書指導のねらい」、「読書」概念の把握状況、「読書指導」概念の把握状況、「読書指導に対する課題意識」、「読書にまつわる経験」、「読書指導に関心を持ったきっかけ」、「読書指導をとりまく環境」である。サブカテゴリーによってはそれに該当する回答者が少ないものもあるが、教員の多様な考えを把握するために回答数が1名であっても採用することにした。次節以降で

取り上げる発言はカテゴリーを代表するような事例、あるいは教員の考えが多様であることを示す特徴的な事例である。以下、個人の発言内容を示す際には、第9表の識別記号を（A）のように付す。

B. 読書指導の実施状況

1. 読書指導の内容

13名の高校教員がこれまでに実施してきた読書指導は全校及び学年全体の取り組みと個人の取り組みに大別することができる。全校及び学年全体の取り組みとして挙げたのは、全校一斉読書（「朝の読書」など）、読書感想文、本の感想などを話し合う活動（読書会）、ブックリストの作成と配布（課題図書を含む）、読書記録（読書新聞など）、学年文庫である。個人の取り組みには教科、ホームルーム活動での取り組みと教科の枠を超えた取り組みがある。ここでは個人の取り組みを中心に詳細を述べる¹⁵⁾。

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

第10表 聞き取り調査の分析から導き出されたカテゴリー

研究の枠組みと の対応	コアカテゴリー	サブカテゴリー	コード (件数)	回答 者数
読書指導の 実施状況	読書指導の内容			
		全校及び学年全体の取り組み	12	5
		教科・ホームルーム活動での個人的取り組み	61	13
		教科の枠を超えた個人的取り組み	35	11
	読書指導のねらい			
		読書への導入	41	13
		読後の発展	24	8
		高校生にこそ読書が必要だから	8	5
		家庭任せにはできないから	3	3
		本来のねらいとの相違	4	2
	特別なねらいはない	1	1	
読書指導に 対する考え	「読書」概念の把握状況			
		読書の定義	74	13
		読書の効果	41	12
	「読書指導」概念の把握状況			
		読書指導の定義	44	13
		定義の不明確さ	14	6
		教員としての姿勢	13	5
	読書指導に対する課題意識			
		読書指導そのものの是非	40	11
		読書を強制することの是非	39	11
	高校生の読書の現状	38	12	
	メディアの変化と本の役割	16	5	
	読書を評価することの是非	23	11	
	発展的指導の障壁	47	9	
	学校や授業の枠組みの制約	7	5	
高校教員の 個人的な経験	読書にまつわる経験			
		読書量とジャンル	105	13
		読書指導を受けた経験	30	11
		読書について学んだ経験	7	6
	読書指導に関心を持ったきっかけ			
		自分が読書好きだから	6	5
		これまでの読書経験からの気づき	9	5
		今の高校生に必要なだから	2	2
		教員になってからの気づき	16	10
	読書指導を とりまく環境	読書指導をとりまく環境		
		教員個人の裁量	11	6
		生徒の学力	16	6
		学校全体での動き	5	5
		教科の特性	10	5
		文化的雰囲気	6	3
		教育課程上の位置づけ	9	2
		国立・公立と私立の違い	4	2
		教員の立場	2	2

II章の質問紙調査で過去1年間の読書指導の頻度を尋ねたところ、聞き取り調査の協力者13名のうち2名は「全く取り組んでいない」という回答であった。しかし、聞き取り調査ではこの2名を含む13名すべてが実際には日常的に生徒と本の話をしたり、現在は取り組む機会がなくても過去には何らかの形で読書に関わる取り組みをしたりしていることが明らかになった。つまり、自身の読書指導への関わりを自分の中でどう位置づけているかは教員によって認識が異なっていることが分かる。読書指導への関わり方の認識の違いを「読書指導に対するスタンス」とすると、13名の読書指導に対するスタンスは3つのパターンに分けられる。複数校に勤務した経験のある教員については、それぞれの学校の状況や勤務形態によって読書指導の実施頻度や内容に相違はあるが、全体的な傾向から分類した。

第11表は読書指導に対するスタンスの3つのパターンと個々の読書指導の主な内容をまとめたものである。パターン1は実施頻度には差があるものの、教員自身が自覚的に読書指導に取り組んでおり、「顕在的な読書指導」の実施形態と見なすことができる。パターン2とパターン3については、教員自身は自らの実践を読書指導と明確に位置づけていない、あるいは読書指導に取り組んでいる認識はないが、実態としては読書指導といえる取り組みをしており、「潜在的な読書指導」の実施形態と位置づけられる。

パターン1は、教員自身が自覚的に読書指導に取り組んでいるケースであり、国語科では(A)(B)(E)(I)が、それ以外の教科では(K)(L)(M)が該当する。国語科教員は本の紹介の他、生徒同士で本を勧め合う活動、読書記録、新聞記事をもとに自身の考えをまとめるといった取り組みを行っている。しかし、自覚的に読書指導に取り組んでいる国語科教員でも考え方は異なる。(E)は読後の指導を重視し、主に新聞記事を活用して自分の考えを書き表す実践をしている。(I)は“基本は紹介です。やらせるってことはあまりない。”とし、本の紹介や学級文庫の設置を主に行っている。(B)は授業に関連する本を紹

介しているが、(B)にとって読書はあくまで娯楽であり、指導自体に取り立ててねらいがあるわけではないという。(A)は夏休みの宿題として読書記録(読書メモ)を課しており、中学校勤務の際には生徒同士で本を勧め合う取り組みなどを盛んに行っていた。なお、(A)には読書指導が必要だという認識はあるものの、同時に高校で取り立てて読書指導をすることは正直あまりないという認識も持っている。国語科以外の教員はそれぞれの教科で授業内容に関連した本の紹介、図書館利用の促しを行っている。(K)は生徒との日常的な会話の中で学校図書館の利用を促したり、学級文庫を設置したりしている。(L)は家庭科の保育の単元で絵本の読み聞かせを生徒に実践させたり、進路に関するアドバイスや小論文指導の一環として本を紹介したりしている。(M)は学級通信で本を紹介したり、外国語科の授業で洋書を読ませて感想文や読書記録を書かせたりしている。(M)は外国語科での取り組みについても、“大きい意味では”読書指導と位置づけられると述べている。

パターン2は、教員自身は自らの実践を読書指導と明確に位置づけているわけではないが、実態としては読書指導といえる取り組みをしているケースであり、国語科の(C)、情報科の(D)、地歴科の(J)が該当する。(C)は“自分も指導しているのかどうかよく分かんないんですけど。”と述べつつ、生徒同士で本を紹介し合うブックトークを課題として課している。しかし、“ブックトークは読書指導っていう面も確かにあるんだけど、生徒の意識からするとしゃべっている人を見るっていうのかな。自分のクラスメートが何に興味があるのかとか、そういう観点が結構大きいと思うんですね。”(C)と見解を述べている。(D)はビブリオバトル¹⁶⁾を授業に取り入れているが、そのねらいはあくまで自分の考えを他人に伝えるためのプレゼンテーション技術を身につけることにあり、“読書指導ではないんですよ、僕がやっているのは。結果的に読書指導になっているというだけで、別に本を読ませることを目的とか、全然してなくて。”と述べている。(J)は

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

第11表 高校教員の読書指導に対するスタンスと読書指導の内容

スタンス	教員	教科	これまでに取り組んできた主な読書指導の内容
パターン1：教員自身が自覚的に読書指導に取り組んでいる	A	国語科	本の紹介，日常的な会話，読書記録（読書メモ）
	B	国語科	本の紹介，日常的な会話
	E	国語科	本の紹介，日常的な会話，読んだ内容の要約・意見表明（新聞記事の活用），読書感想文（添削指導），本の感想などを話し合う活動
	I	国語科	本の紹介，日常的な会話，本を題材にした指導，本の感想などを話し合う活動，学級文庫の設置，進路指導の一環で読書の勧め・本の紹介
	K	家庭科	本の紹介，日常的な会話（図書館利用の促し），学級文庫の設置
	L	家庭科	本の紹介，日常的な会話，読んだ内容の要約・意見表明，保育の単元で絵本の読み聞かせ（学校司書による実演を含む），進路指導の一環で読書の勧め・本の紹介，部活動の一環で童話の中に出てくるお菓子作り
パターン2：教員自身は自らの実践を読書指導と明確に位置づけているわけではないが，実態としては読書指導といえる取り組みをしている	M	外国語科	本の紹介（学級通信），洋書の読書感想文，洋書の読書記録
	C	国語科	日常的な会話，生徒同士で本を紹介する活動（5～10分程度のブックトークの発表），読書記録（任意提出），学級文庫の設置
	D	情報科	ビブリオバトル，単元のまとめとしてのブックリストの作成・配布，本に関する情報の探索指導（情報検索），読んだ内容の要約・意見表明
	J	地歴科	本の紹介（口頭，学級通信），進路指導の一環で読書の勧め・本の紹介，読書感想文（任意提出）
パターン3：教員自身に読書指導に取り組んでいる認識はないが，実態としては読書指導といえる取り組みをしている	F	理科	本の紹介，日常的な会話，読んだ内容の要約・意見表明，学級文庫の設置
	G	数学科	本の紹介，日常的な会話
	H	外国語科	本の紹介，日常的な会話，進路指導の一環で読書の勧め・本の紹介

“正直，例えば，自分が読書指導してるって感覚もあまりないし。”としつつ，授業や学級通信を通じて本を紹介し，進路指導の一環で本を読むよう勧めている。ただし，(J)は“(筆者注：高校生に)本読めって，ちょっと違うね。普通に読

めよってというのが本音ですよ。”とも言う。(J)には高校生であれば本は当たり前前に読むものという感覚があり，それをわざわざ指導と位置づけることには違和感を持っている。

パターン3は，教員自身に読書指導に取り組ん

でいる認識はないが、実態としては読書指導といえる取り組みをしているケースであり、(F) (G) (H) が該当する。いずれも国語科以外の教員であり、質問紙調査で過去1年間は読書指導に「全く取り組んでいない」と回答した2名が含まれる。しかし、実際には (G) (H) は授業や進路指導を通して本を紹介する、(F) は過去に学級文庫を設けるなどの取り組みを行っていた。それでも例えば、(G) は“基本的にちょっと指導というところと大きになっちゃうんじゃないかということですね。(中略) 指導というよりも助言だとか、そういう風にした方がいいんじゃないかっていうところですかね。”と述べ、(H) は“これ読んで感想文書きなというのはやっぱりそれはおかしい。高校生にはそぐわないかなと僕は思います。”と言う。読むことを強制するのではなく、あくまで自主的な読書を促すという姿勢で生徒と接している。

2. 読書指導のねらい

ここまでにまとめた読書指導はどのようなねらいの下に行われたのだろうか。それは「読書への導入」、「読後の発展」、「その他」に大別できる。

「読書への導入」には、読書へのきっかけ作り、読書への抵抗感の減少、本を知るきっかけ作り、読書環境への誘いが含まれる。読書をするきっかけを作り、読むことへの抵抗感を減らすことが必要と考えられている。例えば、“今の子らなんか、特に文字を読むってこと自体がすごく抵抗がある人たちが非常に多いので、それに慣れるってというのがまず最初かな。”(M) という意見である。(M) は海外の系列校に赴任した際、本を一冊も読んだことがないという生徒が「朝の読書」を通して、“初めて一冊読んだ”って言って喜んでたんで、そういう経験って大事じゃないかと思えます。”と自らの体験を語った。読書へのきっかけ作りと同時に、本を知るきっかけ作りが重要だという意見(K)もある。また、読書指導において学校図書館の存在は大きい。例えば、“授業するよりは本読みたいって思うかもしれない。だから、ここ(筆者注: 学校図書館)にまず連れて

くることじゃないかな。”(L) と読書環境が読書意欲を引き出す可能性が示唆された。

「読後の発展」には、読書の幅を広げる、自分の意見を持つ、自分に合った本を選ぶ力をつける、情報リテラシー能力の向上が含まれる。まず、読書のきっかけを得た後は読書の幅を広げてほしいという願いがある。例えば、“色々な人から勧められたりあるいは読んだりしてということで、そうやっていくうちにどんどん広がっていったという風には思っているんですけどね。”(G) という考えが見られる。読書をしたからには自分の意見を持ってほしいという考えもある。特に(E) は自分の考えを持つことを重視し、“指導で何をするかっていったら、結局、自分でフィードバックをさせるってということですね。(中略) 自分はそれに対してどう思うのか。ああ、この人はこうなんだってという考えで結構止まっちゃう生徒が多いので。”新聞記事を読んで自分の考えを書かせる指導をしている。自分に合った本を選ぶ力を身につけることが必要だという意見もある。例えば、生徒同士で本を紹介するブックトークに取り組んでいる(C) は“適切な一冊を選ぶのは結局その子でしかないから。その子が読者としての自分がどういう人間かとか、今の自分にはどういう本がいいのかってことをデザインする力をつけるしかないと思うんですよね。”と述べている。情報科教員である(D)には読書指導は情報リテラシー能力の向上にもつながるとの考えもある。“とにかく Web で簡単に調べれば早いと思っている人たちが非常に多いので、意外とそうではないってことに気づいてもらって、意外と本の方がまとまった情報を早く得られるんだってことに気づかせるっていうのは、読書指導として確かにいいのかもしれないですね。”という具合である。少数意見としてはプレゼン能力の向上(D)、読書意欲の維持(I)、授業の学習内容への理解を深めるため(L)が挙げられた。

「その他」の意見としては、高校生にこそ読書指導が必要だから(A, D, J, K, L)、家庭任せにはできないから(A, G, I)が挙げられた。一方、前述の通り、自身の読書指導には特別なねらいがあ

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

るわけではない (B)、読書にまつわる取り組みをしているがねらいは別のところにある (C、D) という教員もいる。(B) は“授業で課題を出すときって、やっぱり何か書いたりしなきゃいけないと思うので。そうすると生徒もこういう知識を得ましたとか、そういう風になっていくとは思いますが。ただ、読書自体にあまりこれを得たっていうものを求めない、求めてないし、求めなくていい。娯楽だと思うので。”と言う。(C) は生徒にブックトークの発表を課しているが、読書指導というよりは生徒間の相互理解の意味合いが強いと言ひ、(D) の実践するビブリオバトルは必ずしも読書指導を意図しているわけではない。

C. 高校教員の読書指導に対する考え

本節では読書指導に対する考えとして、高校教員の「読書」及び「読書指導」概念の把握状況と読書指導に対する課題意識を明らかにする。

1. 「読書」概念の把握状況

高校教員は読書という行為をどのように捉えているのか、そして読書にどのような効果があると考えているのか。

高校教員の考える読書は大きく、読書は娯楽であるという考えと、情報収集のために読むことも読書に含まれるという考えとに分けられる。例えば、本は楽しいし面白いから読むという (H) は進路指導の一環で生徒に本を勧めることはあるが、“それは情報を得るための本であって、読書とは違うかな。”という。同様に読書は娯楽だという (B) は新聞を読むことは読書ではないと言ひ、“何か情報を得ようとする行為が読書という言葉にそぐわないイメージがあります。”と述べている。また、“読書っていうのは基本的に好き勝手するっていうか、あれ読めこれ読めってあんまり言われたくないもんだと思うんですよ。”(A)、“その教材を授業で利用したりであるとか、それこそ読書感想文を書かせるとか、そういうことには利用はするんですけど、それは本当の読書ではないと私は思っているのだから…”(I) というように、他者に強制されてするのは読書ではな

いという考えも垣間見える¹⁷⁾。本に内包されるコンテンツに着目する意見としては“数学の教科書を読むことってあんまり読書とは言わないと思うので…読むっていうよりか、使うんですよ。”(B)、“文字じゃなくても図とか絵を見て、そこから感じられたものっていうのも読書なのかな。”(F) といったものがある。

読書から得られる効果についての言及のうち、高校生を念頭に置いた発言については、視野が広がる (7名)、国語力・読解力が身につく、将来に渡って必要な読書力や読書習慣が身につく (各5名) が挙げられた。具体的には、読書量が国語科の成績や大学受験時の小論文の出来に直結するという意見、“家庭科なんかもそうだね。いろんな知識が生かされると思うし。”(K) と教科学習への付帯効果を期待する声、“バカみたいに読めとはいわないですけど。いざ本がポンってあつたら読むぐらい、読めるぐらいのスキルっていうか、能力は持ってないって。後が大変じゃないかなって。”、“やっぱり仕事してね、文章読めないってあり得ないじゃないですか。”(ともにJ) と社会的に求められる必須のスキルとして読書を捉える見方があった。読書習慣や読書力の有無が大学受験や社会人になった時に問われるという認識が窺える。しかし、そもそも高校生の読書に効果を求めるかという点については、“ただ表面的に読んでいる、これは面白かった、つまらなかったじゃ、本を読んでいることには違いはないと思いますけれど、読書にはならないかなという風に思いますので。”(G) という意見と“読んで、「ああ良かったな」って思うだけで本は十分だと思います。”(B) という意見に分かれた。

2. 「読書指導」概念の把握状況

高校教員は読書指導と言われてどのような取り組みを思い浮かべるのだろうか。具体的な取り組みとして挙げられたのは、全校一斉読書 (「朝の読書」)、読書感想文、本を紹介すること、課題図書であった。全校一斉読書 (「朝の読書」) は7名が、読書感想文は5名が挙げており、馴染みのある取り組みであるといえる。

読書指導をどのような取り組みと捉えるかについては見解に幅がある。“基本的には生徒が持っている興味をどう引き出すかというところだと思います。”(H)，“その子の趣味、特性に合わせて「この本、面白いよ」とか、興味ありそうな本を与えるとか。”(M)というように読書に興味を持つきっかけ作りだとする意見がある一方、“ものを読むっていう時に主体的に考えていかなきゃいけないように、それを自分がしなきゃいけないというふうに思わせられるような指導をすることが読書指導かなあと考えていて。”(E)と読後の活動を重視する意見もある。(B)のように“(筆者注：個人的に勧めたい本を紹介することは読書指導に)半分入ります。(中略)ただ、読書指導というと体系的に計画を持ってやっているイメージがあるので。私は授業でこういうことをしますっていう風に。”と授業内での取り組みを中心に捉える考えがあれば、(I)のように“読書指導というと直接の働きかけだけを想像される方もいると思うんですけど、それだけが読書指導ではないんじゃないかなと思います。”という考えもある。(I)は読書環境の整備を含めて読書指導であるという見解を示している。

高校生の読書の現状に沿って考えるか、高校における読書指導の理想像を元に考えるかによってもその捉え方は違ってくる。例えば、“本を好きじゃない子どもたちに好きになってもらえるような…なのが読書指導だと思うので。そういうところから…レベル低いですね、そういうのはね。本当だったらね、読み方…どんな本でどう感じて、どうやって残していくのかぐらいまでを読書指導というんでしょうけど。”(K)という意見からは理想と現実との間のギャップが感じられる。

担当教科によっても、あるいは同じ教科担当者の中でも読書指導への考え方は異なる。国語科以外の教員は“あくまでも、国語の先生ではないので読んでどうこうじゃなくて。ほんと読んでみたらっていう程度で終わりですけどね。その後、感想聞くとかまではしないですね。”(K)という態度である。しかし、国語科教員の中でも(A)が“本に関心のない生徒にその面白さを伝える。

やっぱそれは国語教師の大事な役割なんじゃないかと思ってるんですけど。”と自身の役割を語る一方、(C)のように“僕が気をつけているのは、国語科教員としての立場から読書を推奨するときは、多分「読解力をつけるのに役立つよ」以上のことは言うてはいけないっていう気がする。それを超えて読書すること自体がいいものだっていうのは言わないというか。”、“(筆者注：教員は)自分の成功体験をもとにイメージを作るから。(中略)自分の持つ読書観とか、自分が育った時の読書経験を安易に普遍化しないようにしようとは思いますがね。”と自分の及ぼす影響をあくまで限定的に捉える向きもある。

このように読書指導の概念は様々に把握されている。しかし、自身の取り組みを果たして読書指導と称して良いのか、釈然としないという教員もいた。例えば、(K)に実践している読書指導の内容を尋ねたところ、逆に“どこまでが読書指導なのか。”という疑問を投げかけられた。他にも、“正直、例えば、自分が読書指導してるって感覚もあまりないし。ただ、本を読んだ方がいいよとか、授業中に例えば、今日の授業に関連するのはこれだよとかは言うけど、それは果たして読書指導に当たっているのかどうかっていうのはちょっと明確じゃない感じがしちゃいますね。”(J)、“なんか自分も指導しているのかどうかよく分かんないんですけど。きっかけ作りっていうのが指導なんだとしたら指導なのかなっていう気はするけど。”(C)、“学校で読む機会だとか、読ませる行為をさせるっていうんですかね(中略)やっぱりそういう経験をさせる機会を与えるっていう面では…指導とまでいうか分からないですけど。”(F)というように、読書指導そのものが教員の中で必ずしも明確に定義されているわけではないといえる。

3. 読書指導に対する課題意識

読書指導に自覚的に取り組んでいる教員も、そうでない教員も、読書指導には様々な課題があると感じている。その前提には、「高校生の読書の現状」、「メディアの変化と本の役割」に対する考

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

えがある。さらに、教員の中にある読書指導に対する課題を整理すると、「読書指導そのものの是非」、「読書を強制することの是非」、「読書を評価することの是非」、「発展的指導の障壁」、「学校や授業の枠組みの制約」にまとめられる。なかでも、「読書指導そのものの是非」、「読書を強制することの是非」についての考えと読書指導の実施状況との間の関連が聞き取り調査を通して窺えた。したがって、この2点を重点的に検討する。

以下、その他の課題について、出された意見をまとめる。「高校生の読書の現状」については、高校生の読書の現状そのものに関する意見の他に、携帯電話やインターネットの影響に着目する意見が見られた。「メディアの変化と本の役割」については、紙ベースの読書を重視する意見と媒体の違いにはこだわらないとする意見、「読書を評価することの是非」については、評価基準を明確にするのが難しいという意見があった。「発展的指導の障壁」については、読書の質の問題、個別対応の問題に集約された。「学校や授業の枠組みの制約」については、授業内容との脈略がないところで本を紹介することはしにくいなどの意見が出された。

a. 読書指導そのものの是非

読書指導に自覚的に取り組んでいるか否かに関わらず、多くの高校教員は読書指導のあり方そのものに疑問を抱いている。そこには従来から行われてきた読書指導への疑問、高校生に読書指導をすることへの疑問、そもそも読書は誰もがしなければならない行為なのかという疑問が含まれる。

従来の読書指導への疑問は自身が子ども時代に受けた読書指導の経験に基づく場合が多い。例えば、(C)は読書感想文を書くのが得意だったという。しかし、読書感想文には学校や教員が求めるものを敏感に察することが求められる点でアンフェアだという印象があり、“学校の文脈にすごい敏感な子だったり、それに迎合することのためられない子が優位に立つだけなので、それは嫌かな。”と自身が感想文指導を実践することにも抵抗を示した。(G)も小学校、中学校時代に読書感想文を書いた経験があるが、個人的には

あまり好きではなかったと振り返り、“あまりにも（筆者注：読書を）強制したりすると、逆（筆者注：効果）になってしまうのではないかとという懸念はありますね。”(G)と述べている。同様に(G)は「朝の読書」についても、“あまりそういう風にやっても駄目なんじゃないかと私は思いますね。きっかけには確かになるのかなという風には思いますよ。やっぱりね、読書に限らずそうなんだけれども、世の中がそうだから仕方ないという面がありますけれど、与えられればやるっていう、そういう風な形になってきちゃっているんですよ。”と疑問を呈している。(C)(G)ともに、読書感想文を課すことはせずに、本の紹介や生徒によるブックトークの発表を通して読書へのきっかけ作りを模索している。また、外国語科の(M)は“やっぱり国語の先生って文学に走っちゃったりするんで…時代に合っていない本とかを生徒に読ませたりしてるから。”と教員の旧態依然とした意識にも問題があると指摘している。

自我が確立している高校生に読書指導をすることはなじまないという考えを示したのは、感想文指導に否定的姿勢を表した(C)と(G)である。例えば、(G)は高校では、と前置きした上で“基本的にちょっと指導というと大げさになっちゃうんじゃないかということですね。(中略)指導というよりも助言だとか、そういう風にした方がいいんじゃないかっていうところですかね。”と述べている。(G)は質問紙調査の際に今後、読書指導に取り組みたいとは「あまり思わない」と回答し、その理由として「読書は個人的な行為だから」を選択している。同様に(H)も読書感想文は高校生にはそぐわないと主張する。(H)は(C)(G)と同じく、本の紹介や生徒への声かけを主とした実践をしている。

それでもこれまでの指導経験を通して、高校でも意識的に読書指導に取り組む必要性を感じているという意見もある。“多分、高校になるといろんな交際もあるしね、部活動なんかも本格化してくるし(中略)受験勉強が始まればそれどころじゃないってこともあるだろうし。やっぱり本から遠くなる傾向はあると思うんですよ。だから

ら、それだけに多分、読書指導は大事なんだと思うんですけど。”(A)、“本を読むっていう行為に抵抗感を持たせないためにはどうすればいいですかってことに尽きるんじゃないかな。読まないっていう現状はやっぱまずいでしょうっていう。”(J)という具合である。しかし、(A)は“正直、高校の授業で取り立てて読書についてね、中学生だったらまだあれだけでも。正直あんまないと思うんですよ。やっぱり受験に向けてもやらなきゃいけないし。”と述べ、(J)は前述の通り、高校生ならば“普通に読めよっていうのが本音”であり、一見矛盾した見解を示している。

“読書に関心がないのは楽しい本に出会ってないんだと思いますよね。”(K)という意見には読書は誰にとっても意義のある行為であるという前提が垣間見えるが、“そもそも本当に本読まなきゃいけないのかとかね。”(C)と読書に絶対的な意義を見出す考えそのものに疑問を呈する教員もいる。他にも“僕は913.6(筆者注：日本文学)を読むか読まないかっていうことには全然興味がなくて。読まなくっても何にも困らない。それによって豊かな人間性が育つなんて、かけらも思っていないので。”(D)という意見もあるが、“やっぱり日本人である以上は、何かしら読んで欲しいなと思います。”(I)、“将来的にいけば、やっぱり本読んでる方が絶対いいわけだし。”(J)と読書は不可欠であるとする意見は多い。

b. 読書を強制することの是非

学校で読書を強制することについては、2名が肯定意見、9名が否定意見を示した。ただし、肯定意見を示した1名は同時に否定的な発言もしている。強制には読むことそのものの強制、読む本の強制、読書にまつわる取り組みの強制、本の購入の強制が含まれる。

読書の強制は時にあり得るという意見の例としては、国語の授業で読みものに触れて面白さに気づく可能性があり、皆で同じものを読み進めることにもメリットがあるという指摘があった(A)。なかでも読書の強制に積極的な意義を示したのが国語科の(B)である。“あまり多くなければいいのかなって思います。国語でやったこと

ないですけど、現代社会の授業でそういう課題が…〇〇(筆者注：前任校)で出しておられた先生がいて。課題図書が決まってるんです。(中略)どれか選んで、レポートを書くっていうような課題が出ていて。社会科学系の本は特に文学よりもずっと手に取らないと思うので、そうでもしないと読んでみないのかなと。で、それを読んで、「ああ、とっても苦しかった。もう読みたくない」っていう人もいますけど、それはそれで、意外と900番台以外の本も面白いんだと思う生徒が数名でもいれば、それはいいのかなと思います。”、“やはり楽しいことばかりじゃないので。勉強だったら。”と述べている。(B)自身、中学生の時に年8回、読書カードを出す課題を経験したことがあり、“何にも読まない生徒にとっては読書カードがあると最低の8枚出さなきゃいけないので、年8冊は読むじゃないですか。そういう効果はあると思います。”と肯定的に受け止めている。(B)は前任校で中学生に読書記録を課していた。

とはいえ、圧倒的に多いのは読書の強制を否定する意見である。例えば、(G)は強制は逆効果なのではないかと主張している。(J)は読書はしておいて損はないという立場を取るが、一方で“嫌々読まされる、読まれるのも嫌だなんて思うんですよ。高校生ってそういうのが多いじゃないですか。それでもう、余計に本なんかかって言われたら、こっちも申し訳ないなとか思うので。せっかくならプラスに考えてほしいから。”と強制は必ずしも良い方向に働かないかもしれないと危惧している。読書は自分で面白いと思ったものを読むことと考える(H)は“強制的に本を読ませるのは、多分、教科書を読んでいるのと同じだから。”という。(I)のように、読書教材を授業で利用することはあるが、半ば強制された読書は本当の読書ではないと考える教員もいる。読む本の強制については、“与えられたものから始まると、次にとなかなかいなくなっちゃうんですよ。”(G)と自ら興味を持って取り組むことの重要性を指摘する意見、“その本に出会う文脈みたいのが個々によって違うから。(中略)本を読む

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

タイミングもあるし、ケースもあるし。”(C)と強制した一冊がすべての生徒にとって適しているとは必ずしもいえないことを指摘する意見がある。ここまで意見を例として挙げた(C)(G)(H)(I)(J)はいずれも本の紹介を中心に実践しており、読書指導については読書へのきっかけを作ることを考えている。

D. 高校教員の個人的な経験

本節では聞き取り調査から高校教員の個人的な経験に関する言及に着目し、読書にまつわる経験、読書指導にまつわる経験の概要を明らかにし、その経験と教員の読書指導との影響関係を検討する。聞き取り調査の分析の結果、カテゴリーとして「読書にまつわる経験」、「読書指導に関心を持ったきっかけ」を抽出した。「読書指導に関心を持ったきっかけ」には読書にまつわる経験に由来するものと読書指導にまつわる経験に由来するものがあり、教員の個人的な経験が読書指導実施への端緒のひとつになっていることが窺える。

1. 読書にまつわる経験

読書にまつわる経験は、読書量とジャンル(小学校から現在までどのようなジャンルの本をどのくらい読んできたか)、読書指導を受けた経験(小学校、中学校、高校でどのような読書指導を受け、どのような印象を持ったか)、読書について学んだ経験(大学の教職課程などで読書についてどのようなことを学んだか)に分けられる。

II章の質問紙調査で小学校、中学校、高校を通じてよく読書をしてきたと「とても」「やや」思うと回答した聞き取り調査の協力者は13名中6名である。残りは時期によって幅がある。小学校時代の読書については具体的なタイトルを挙げて経験を語る教員が複数いた(D, E, F, J, L)。しかし、中学校、高校になると読書や図書館の印象は二分する。“自分自身も中学時代は学校図書館をすごく使っていたので、楽しかった思い出がよくありますから。”という(D)とは対照的に、“中学校のときは図書室なんてほとんど行かなかったです。”(F)、“多分、中3あたりからだんだん読

まなくなったんだと思うんですけど。やっぱり勉強ですね。行き帰りの電車の中も単語集とか今日の小テストの範囲を読むって感じでした。”(B)という教員もいる。

質問紙調査で小学校、中学校、高校を通じて「とても」「やや」読書をしてきた教員のうち3名が充実した読書環境が身近にあったことを指摘している。例えば、(C)は父親が書店で児童向けの文庫を一揃え買ってくれた“多分そのときのあれが、とにかく身近に本があるのが大事だっていうやり方の原点かもしれない。”と語っている。他の2名も“母も父も読書家だったので、家にギリシャ全集がだーっとあったりとかして、よく分からないで読んでいたりとかしてたりとかしたのも多分、私の場合は環境が作ってくれた読書好きなんだと思います。”(I)、“何がきっかけで読んだって、実はあんまり覚えてなくて。ただ言えるのは家に本はあったんですよ。(中略)母親がもう本が大好きで。あと、記憶はもう小さい頃から本棚ってね、存在してて。そこにブラッと本が並んでるイメージはあるんですけど。”(J)と述べている。(C)(I)(J)は基本的に読むことを強制せず、読書環境を作ったり、本を薦めたりすることを通して読書を促している点が共通している。

なかには大学時代に読書をするきっかけを得た教員もいる。例えば、(E)は授業中に忘れ物の文庫本をたまたま発見して読んだことが、(F)は大学院進学を機に生活が理系から文系に変わり、レポートを書くために本を読まざるを得なくなった状況が読書に慣れるきっかけとなった。高校教員になってからの読書傾向は教材研究や入試問題の作問のための読書以外では、主に文学や小説(5名)、主にノンフィクション(3名)、ジャンルは問わない(4名)、ほとんど読まない(1名)と分かれた。

教員自身が小学校から高校までに受けた読書指導については小学校、中学校での経験が主であり、高校で受けた読書指導に関してはほとんど言及がなかった。内容については11名が読書感想文に関する思い出を挙げた。(F)のように自分で好きな本を選んで書けたので特に抵抗は感じな

かったという教員もいるが、“いい人っぽいことを書かなきゃいけないような気がして”書くのに苦労した (B)、どう書いていいのか分からなかった (H) という意見が複数あった。(B) と近い考えを (C) も持っており、(C) はそれを前述の通り、アンフェアという表現で示し、読書感想文指導はしないという立場を取っている。

これまでに読書について学んだ経験については、大学時代、夏休みの宿題として課された「私が勧める一冊」の作文の経験を現在の実践に生かしているという (E) の例が見受けられた。しかし、それ以外は大学時代の司書教諭課程の履修を除き、これまで読書について学んだ経験はほとんどないという回答が圧倒的多数であった。司書教諭資格を持っていても、読書について学んだ記憶は全体として薄いといえる。

2. 読書指導に関心を持ったきっかけ

読書指導に関心を持ったきっかけとしては、「自分が読書好きだから」、「これまでの読書経験からの気づき」、「今の高校生に必要なだから」、「教員になってからの気づき」が挙げられた。このうち「自分が読書好きだから」と「これまでの読書経験からの気づき」は読書にまつわる経験を通しての気づきであり、「今の高校生に必要なだから」と「教員になってからの気づき」は読書指導にまつわる経験を通しての気づきである。

a. 自分が読書好きだから

「自分が読書好きだから」はこれまでの読書にまつわる経験を通して、教員自身が好きな読書を生徒にも味わってほしいという率直な思いである。例えば、“多分、自分が本が好きだから、単純にこれ面白かったよと共有したいというのがベースにあって。” (I) という考えがある。(H) は“本は面白いと思ってるし好きだから。(中略)本を読んで絶対に損はないとは思ってます。”と述べている。

b. これまでの読書経験からの気づき

「これまでの読書経験からの気づき」は主に教員自身の中学校、高校、大学時代の読書にまつわる経験に由来する。中学生時代に学校図書館をよ

く利用していた (D) の他、(G) からは“私の実際の高校時代の経験ではやっぱり先生方から影響を受けるというのが大きいんですけども。ひとつは授業中の話であり (中略) 色々な先生方から色々なことを聞いたので、それが良かったのかなと思いますね。それを少しでも返そうと思って、私は数学とはかなりかけ離れているんですけども、そういう話をするように努めてはいるんですけどもね。”といった経験が語られた。高校時代の不読を後悔しているのは (E) で、“自分にとっては、その当時はそんなに何もなくて。(中略) (筆者注: その後再び) 本というものに触れた時に「あ、もっとちゃんとやれば良かった」と思いましたし。”と述べている。

c. 今の高校生に必要なだから

「今の高校生に必要なだから」はこれまでの教員としての指導経験から高校生の読書の状況を危惧しての意見である。例えば、(I) は自身が好きな本を生徒と共有したいという理由とともに、“こういうのをこの時期に読んでほしいというのを紹介することが必要な時代になったんだと思ったのでやってますね。”と動機を述べている。他にも“インセンティブじゃないけど、ニンジンぶら下げてでもいいから、本っていうか、文字を読んでほしいなっていうことですよ。将来的にいけば、やっぱり本読んでの方が絶対いいわけだし。” (J) と高校時代に本に触れることは必須であるという意見が挙げられた。

d. 教員になってからの気づき

「教員になってからの気づき」については、他の教職員との交流経験、他校種の勤務経験、学校図書館の分掌経験、学校図書館が未整備だったこと、授業内容の理解促進、本の利点を実感したことが挙げられた。

他の教職員との交流が自身の読書指導を考えるきっかけになったと語った教員は4名いた。(C) が行っている生徒によるブックトークの発表は他校 (中学校) の国語科教員と司書教諭の実践からヒントを得たという。(F) はホームルーム担任になった際、先輩の国語科教員が設置していた学級文庫を参考に、教室にカラーボックスを用意し

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

て本を置き始めた。(G)と(L)も読書指導を考える上で同僚の司書教諭や学校司書から影響を受けた。(L)は学校司書が教科に関連する本を含め、様々な本を紹介してくれたことで自身の読書についても幅が広がったと語っている。

他校種の勤務経験がきっかけになったのは(A)と(H)である。(A)は中学校に赴任した際、自身の授業の中で、あるいは図書館係教諭として様々な読書指導を行った経験を挙げ、“やっぱり中学生っていうのは本が好きだし。(中略)そういうのを見てっていうこともあると思うんですけど。図書室で子どもたちを呼び集めるみたいな…朝読書したり、そういうことを最初試しにやってみたときに、すごく子どもたちは喜んで来たっていうあたりがきっかけっていうか…になりましたかね。はずみになったっていう。”と述べている。同様に(H)は“特別支援学校にいた時に本と接点がないお子さんが非常に多いので…読める読めないというのはあるんですけど、本を知るとすごい世の中広がるじゃないですか。だからそういう意味で読書ということに関して、読書指導というのかな。本と触れ合う、本というものをまず手に取る。そこからかなと思っています。”と語っている。

学校図書館の分掌経験は(A)の他に(C)が挙げた。(C)は加えて、当時、学校図書館が未整備だったことから、教室に自力で学級文庫を作り、“それが多分読書指導のはじめかな、僕の。”と述べている。

授業内容の理解促進は(J)と(L)が挙げている。例えば、“これ読んだらもっと分かりやすくなるんじゃないかって。自分がずっとそうだったから。”(L)と本を読むことで授業内容の理解が深まるという意見、“(筆者注：地歴科は)ある意味、目の前にないものを言葉で説明していく科目じゃないですか。向こうが言葉を分かってくれないと全く成立しない科目なんだってことをやっぱり(筆者注：高校教員を)やり始めてすごく感じたんですね。特に最初にいた都内の学校の方が(筆者注：学力的に)かなりきつい学校だったので、授業やって話しても、内容が分からな

いって言われちゃうんですね。それでこっちの説明も難しかったのかなと思うけど、語彙力がやっぱり…文章を理解してくれないともうどうしようもないなと思って。その根底ってやっぱり日頃、文字を読むっていうか、文字を読んで書いてってことだと思うんですね。”(J)と読書力の有無が授業理解の前提となるという意見が出された。

(D)は中学生の時に学校図書館を利用して楽しかった経験とともに、教員になって本の利点を実感したことを読書指導に関心を持ったきっかけとして挙げた。(D)自身は高校生以後、Webでの情報収集を除きほとんど読書をしていなかったが、高校教員になってから、様々なメディアと比して、本が授業の教材として圧倒的に使いやすいことに気づいた。そして、“それに気づいて、すごく読むようになっていろんな本を知ったので、そういう場面を知って欲しいんですね。だから、そういう意図もあるので情報の授業で必ず本とか新聞とかWebとか電子データベースとかいろんなのを常に比較するような形でやって、自然と気づくようになってほしいなと思っているんですけどね。”と経緯を語っている。

E. 読書指導をとりまく環境

勤務校の特徴やカリキュラムの性質への言及に着目し、読書指導の実施に影響を与えていると考えられる要因として、「教員個人の裁量」、「生徒の学力」、「学校全体での動き」、「教科の特性」、「教育課程上の位置づけ」、「文化的雰囲気」、「国立・公立と私立の違い」、「教員の立場」を抽出した。このうち「教員個人の裁量」「生徒の学力」は6名、「学校全体での動き」「教科の特性」は5名、「文化的雰囲気」は3名、「教育課程上の位置づけ」「国立・公立と私立の違い」「教員の立場」は各2名が挙げた。これらの観点にはそれぞれ肯定的な見方と否定的な見方が含まれる。例えば、「教員個人の裁量」であれば、授業などにおいて教員個人の裁量が効くか否かによって、読書指導の実施頻度や内容が左右されると解釈できる。

1. 教員個人の裁量

授業などで独自の取り組みをする際には教員個人の裁量が効くか否かが重要となる。例えば、“(筆者注：勤務校は) なんでもいいですっていう学校なので。好きにやってみたいな…感じなので、思いつきをどんどん実行できるんですよ。(中略) 何かを始めるのに横並びでやんなきゃいけないってなると折衝も色々必要だし。”(C)、“多分、どの先生も学校のためにどうこうしようっていうよりかは、もう我が道っていう感じなので。でも、それが逆に許されるってことです。”(K) という状況があると個々の判断で読書指導に取り組みやすくなる。(E)の学校のように、“他の教科は分からないですけど、国語はありますね。”とその学校の教科担当の顔ぶれによって裁量の具合が変わってくることもある。

2. 生徒の学力

どういった学力層の生徒が集まる学校かによっても読書指導の取り組みやすさは変わってくる。以前、トップレベルの進学校に勤務していた(A)は“あんまりそういう学校としての雰囲気はなかったと思いますね。私もその中にいて、別に不思議に思わなかったっていうか。”と述べ、そもそも校内に読書指導が必要だという認識がなかったとしている。逆に現在、進路多様校に勤務している(H)に生徒と読書に関する会話をすることがあるかを尋ねたところ、“そういうレベルの話はほとんどないですね。(中略)(筆者注：この学校では本を熱心に読んでいる生徒を)僕は見たことないですよ。”と述べ、加えて“多くのお子さんは本当、驚くぐらい読めないですよ、字は。”と本を読む以前の問題が大きいという認識を示した。初任で中堅校に勤めている(E)は“底辺校だと読ませるのがまず大変ですよ。上に行く、今度受験になっちゃうので。(中略)そういう意味では、本当はこういうところが一番いい、やりやすいですけど。”と現任校で読書指導に取り組みやすい理由を述べている。

3. 学校全体での動き

学校全体での動きは教員個人の裁量と関連している。例えば、前述の(C)は“うちの学校は個人ではやるけど、それが全体でっていうふうには多分ならない。”と述べ、個人裁量での指導が柔軟にできる学校ではその反面、全体での動きには結びつきにくい傾向があることを示唆している。他に、(D)に学校全体で取り組んでいる読書指導について尋ねたところ、“他教科でやっているのはあるけれども…それは教科依存なので…。全体で読書推進なんてないし。”と語った。学校全体で「朝の読書」に取り組んでいる(K)の勤務校では“世間的に増えてきたところから何クラスかで実施し始めて、それで学校が朝読書のための時間を設けてくれるようになったので。学校がやれていったというよりかは、もう自然発祥的な感じで。”取り組みが始まったという。前述の通り、(K)の勤務校も教員個人の裁量が比較的認められやすい職場環境である。今回の調査の範囲では管理職の判断、いわゆるトップダウンで読書指導に取り組んで効果を挙げているという例は見られなかった。

4. 教科の特性

本を紹介したり、読書を課題にしたりしやすい教科とそうでない教科がある。国語科以外で比較的読書指導をしやすい教科として挙げたのは、地歴科と家庭科である。例えば、“世界史とかなので。政治経済とかやってたんで、例えば、最近、今回のテーマ、このくらいの本が出てから読んでみればとかでもある。”(J)、“家庭科っていうのは、やっぱり生活の多岐様々に渡るので。”(L)という。

読書指導を授業に取り入れにくいとされたのは理科、数学科、外国語科である。例えば、理科の(F)は“(筆者注：本を)紹介する理由がないっていうところですかね。(中略)例えば、「この内容が分からない」って言われたからといって、「じゃあ、この理学書読め」ともなかなか言えないし。”と述べている。同様に数学の(G)は“なかなか現実問題としては。国語は当然、教材

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

として文学なり扱いますから、当然その話になりますよね。(中略) 数学だとね。なかなか数学そのものだとないでしょうけれども。”、“(筆者注：読書指導は数学科には)なじまないですね。やっていらっしゃる方がいたらちょっと聞いてみたい気もしますね。”と述べ、外国語科の(H)は“英語だから、基本的にあんまりチャンスはないですよ。”と語っている。(F)(G)(H)は前述の第11表の「教員自身は読書指導に取り組んでいる認識はないが、実態としては読書指導といえる取り組みをしている」グループであり、実際には本の紹介や日常的な声かけを中心に行っている。

5. 文化的雰囲気

学校内に読書に積極的に取り組む雰囲気があるか否かも重要である。そこには“読書指導だけやったって、本人たちがそれ(筆者注：読書)を意欲的に取り組める環境がなかったら実現し得ないですよ。”(D)というように、充実した読書環境があつてこそその読書指導だという意見が含まれる。しかし、“本当はね、この本面白いねとかって会話ができればいいんだけど、ただそういう文化はうちの学校にはないかな。”(J)というのが現状である。(G)は“やっぱり周りの環境というのは大きいことは大きいですね。ほとんどの子が読書をしない中で黙々と読書をするということは非常に難しいことですしね。”と述べ、“こういう風にしなさいって色々な目標を決めてやっちゃう学校ではなかなか育たないんじゃないかなっていう風に”思うという見解を示している。

6. 教育課程上の位置づけ

読書指導が学校の教育課程に位置づけられていないことが実施への障壁になっているという意見が挙げられた。例えば、“(筆者注：読書指導は)授業じゃないから強制できるかできないかという問題があるし。”(H)という意見である。(E)は個人的には授業内に読書をするための時間を確保したいと考えているが、“カリキュラムの中でやるとなるとすごい難しいので。”と現状認識を

語っている。

7. 国立・公立と私立の違い

(L)は公立と私立両方に勤めた経験から“やっぱり同じように授業の中に出てきたことについては「これ読みなさい」って…「これって、こんな本がありますよ」っていうのは言ってたけど、通り方がやっぱりこっち(筆者注：現在勤めている私立校)の方が深い気がしますね。(筆者注：以前勤めていた公立校では)そんなこと言っても、その本買えないだろうし、図書室もオープンにはしてないから。”と述べている。読書を話題にしても、校内の読書環境や経済的な事情によって生徒の反応が変わってくることもある。また、指導に際して教員個人の裁量が効く環境にある国立校に勤める(C)は“公立とかは上からトップダウンで読書指導やれってなればやるでしょう。”と指摘し、国立と公立でも学校のあり方によって読書指導の体制が変わる可能性があることを示唆した。

8. 教員の立場

教員採用1年目の(E)は、読書指導について色々やりたいことはあるものの、初任であるためできる状況にない。また、(J)は以前、非常勤講師として勤めていた学校でも授業中に本を紹介していたが、それを図書館利用と結びつけることは非常勤の立場ゆえに難しかったと語っている。

F. まとめ

聞き取り調査の分析を総合し、教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境の両面から高校教員の読書指導に影響を与える要因として挙げた事項をまとめる。

1. 高校教員の個人的な経験

a. 読書にまつわる経験

読書にまつわる経験については、自身が受けてきた読書指導の印象、家庭内の充実した読書環境と積極的な読書経験、中学校・高校時代の恩師や学校図書館の思い出が影響要因として挙げた。

まず、教員自身が受けてきた読書指導の印象から指導に対する考えが形成され、それが自身の読書指導に反映することがある。高校教員が子ども時代に受けてきた読書指導の印象は必ずしも良いとはいえ、読書や読書感想文を強制することに拒否感がある。このような印象や見解を持つ教員は読書感想文を課すことはせずに、本の紹介などを通して読書のきっかけを作ることに注力している。しかし、(B)のように頻繁でなければ読書を強制することはあっても良いと考える教員もいる。(B)は自身の中学生時代の読書カードの課題について、何も読まない人にとっては読書をするきっかけになっていたと肯定的に捉えており、自身も中学生に読書記録を課していた。

小学生から高校生時代を通して積極的に読書をしてきたという教員に共通しているのは、家庭内に充実した読書環境があったこと、高校教員になってからは読書の強制を是としない、本の紹介や読書環境の整備を主とする読書指導を行っていることである。例えば、(I)は読みものを教材として利用することはあっても、他者から強制される読書は本当の読書とは思っていないと述べている。(I)には自分が好きな本を生徒と共有したいという思いが前提にあり、読書指導ではきっかけ作りを徹することを基本としていた。

また、中学生、高校生時代に学校図書館や恩師から読書面で働きかけを受けたことが現在の読書指導に影響しているという教員もいる。例えば、(G)は高校生の読書については助言にとどめるべきという考えを持っており、数学科担当であるが故に授業で読書指導をすることはなじまないと思うが、高校時代の恩師が授業中に様々な本を紹介してくれたことが印象に残っており、自身も同じことをしようとしていた。逆に、(E)のように高校時代に積極的に読書をしなかった後悔を読書指導に取り組んでいる理由として挙げた教員もいた。

b. 読書指導にまつわる経験

読書指導にまつわる経験については、教員としての全般的な指導経験、他校種での読書指導の経験、学校図書館の分掌経験、他の教職員との交流

経験が影響要因として挙げられた。

まず、教員としての全般的な指導経験を通して高校生に読書が必要だという実感を得たことはもとより、読書習慣や読書力の有無が授業内容の理解度を左右すると気づいたこと、他のメディアと比して本の利点に気づいたことが読書指導の重要性への認識につながっているという例が見られた。例えば、(J)は多くの知識を言葉で説明していく地歴科の特性上、授業内容の理解の前提として基礎的な読書力や語彙力が必要なことを指摘している。(D)は高校教員になってから本は体系的な知識を得るのに最適であることに気づき、授業では様々なメディアとの比較の中で本の利点を理解させることに努めていた。ただし、現状を鑑みると高校でも読書指導をする必要があると感じるものの、自我の発達した高校生に対して読書指導をすることには正直、違和感を覚えるという意見も見られた。

他校種の経験では中学校と特別支援学校での勤務経験が挙げられた。例えば、(H)は特別支援学校での経験から、まずは本を手取ることで、本と触れ合うことが大切であると感じている。学校図書館の分掌経験については図書館係教諭として読書指導を積極的に行ったこと、他の教職員との交流経験については他校の読書指導の実践の他、同僚の国語科教員や司書教諭、学校司書から影響を受けたことが挙げられた。

2. 読書指導をとりまく環境

読書指導をとりまく環境については、教科などにおける教員個人の裁量の有無、勤務校の生徒の学力、教科の特性、学校内の文化的雰囲気の有無、学校の教育課程上の位置づけが主な影響要因として挙げられた。

まず、教員個人の裁量が効く環境では個々の判断で読書指導に取り組みやすい。反面、学校全体での動きには結びつきにくい傾向がある。その学校の生徒の学力の状況によっては読書指導が特段必要だという認識が薄い、あるいは本を読ませる以前に解決すべき課題が大きいという違いが見られる。また、学校全体に読書を大切する意識や自

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

主的に読書をしようという文化的雰囲気があるか否かによっても、生徒の読書へのモチベーションは違ってくる。

読書指導が学校の教育課程に位置づけられていないことも読書指導の実施への障壁になっている。担当教科によっては読書指導に取り組みにくい、あるいは読書指導を行うのはなじまないとの考えがある。そもそも授業内容と無関係な話をしたり、課題を課したりすることはしにくい。ただし、取り組みにくいという認識があるからといって、まったく読書指導をしていないわけではない。筆者は過去の調査で担当教科によって読書指導への関心や実施状況に差があることを明らかにしたが³⁾、今回の調査では読書指導に対するスタンスは異なるものの、どの教員も授業中に意識的に本を紹介したり、生徒のニーズに合わせて学級文庫を作ったりという工夫をしていた。

IV. 考 察

本稿では、高校教員の読書指導に影響を与える要因を高校教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境の両面から検討した。研究の結果、高校教員の個人的な経験のうち、読書にまつわる経験については自身が受けてきた読書指導の印象、家庭内の充実した読書環境と積極的な読書経験、中学校・高校時代の恩師や学校図書館の思い出が、読書指導にまつわる経験については読書指導を推進する学校での勤務経験、教員としての全般的な指導経験、他校種での読書指導の経験、学校図書館の分掌経験、他の教職員との交流経験が影響要因になっていることが明らかになった。読書指導をとりまく環境については教科などにおける教員個人の裁量の有無、勤務校の生徒の学力、教科の特性、学校内の文化的雰囲気の有無、学校の教育課程上の位置づけが主な影響要因になっていることが分かった。なお、読書指導にまつわる経験の「読書指導を推進する学校での勤務経験」のみ質問紙調査で明らかになった要因であり、他はすべて聞き取り調査からの結果である。

最後に、高校教員への質問紙調査と聞き取り調査の結果から、高校の読書指導の充実に向けての

課題を考察する。

まず、高校の読書指導を見直す前提として、読書指導という取り組みそのものを再定義する必要がある。聞き取り調査の協力者は読書指導に対するスタンスの違いこそあれ、全員が何かしらの読書指導を行っていた。しかし、教員の中には、何をもって読書指導というのか、その中で自身の実践はどこにあたるのかがはっきりしないという戸惑いを持つ者もいる。その背景には、高校教員が読書指導を限定的に捉えていることがある。従来から読書指導は本を選ぶ力や読みの技術から読書環境の整備までを広く含むと考えられてきた。しかし、今回の質問紙調査や聞き取り調査では読書指導について、人生を豊かにするための指導と考えたり、読書感想文や「朝の読書」といった一部の取り組みと同義と考えたりする傾向が見られた。質問紙調査では読書指導という言葉自体を聞いたことがない高校教員が少なからずいることも明らかになった。「読書」概念の変化を踏まえつつ、学校の中で行われている読書を捉え直し、その中で読書指導の位置づけを再検討することが求められる。

高校生に読書指導を行う意義も問われる。大多数の高校教員にとって読書は楽しく大切なものであり、読書習慣や読書力の有無が大学受験や社会人になった時に問われるという認識がある。しかし、聞き取り調査では、読書は個人的な行為であるから、本来は他者が強制するものではないという意見、読書は本当に誰もがしなければならない行為なのかを問う意見もあった。高校生の読書の現状を踏まえると高校でも読書指導は必要であると考えながらも、高校生に読書指導を手取り足取り行うことには違和感を感じるとする教員もいる。読書指導の方法のいくつかは従来から組み込まれてきたものを含め、学校で浸透しつつあるが、高校生の発達段階に見合った読書指導の方法論は現状では必ずしも検討が進んでいるとはいえない。さらに、高校では個々の教員の指導の裁量が大きいと読書指導に取り組みやすくなる傾向があるが、その成果が必ずしも全校あるいは教科や学年としての読書指導につながるわけではない。

どういった学力層の生徒が集まる学校かによっても、校内における読書指導の位置づけや取り組みやすさは変わってくる。このような高校特有の事情を勘案した読書指導のあり方に関する議論は現状ではほとんど行われていない。読書指導の対象（高校の場合は生徒）や実践の場（高校という校種）の特徴を具体的に想定した議論や方法論に関する研究が喫緊の課題といえる。

以上のような課題への対応と同時に必要なのは、高校教員の読書指導への関心や意欲を高めることである。最後に、高校教員の読書指導への関心や意欲を高めるために必要なことを2点指摘したい。第一に、高校教員に現在の高校生の読書の現状や読書指導に関する最新の知見を伝えるための方策である。教員の読書指導には自身が受けてきた読書指導の印象やそこから得た考えが反映されることがある。しかし、教員が読書指導を受けたのは小学校、中学校が主であり、高校で読書指導を受けた経験を持つ教員は少数である。現状では大学の教職課程や高校教員になってからの研修で読書指導について学ぶ機会は必ずしも多くない。そのため、読書指導に関する知識や考えは更新されないうまま、読書は良いものだという前提と自らの経験を元に現在の高校生の読書を考え、実践している状況があると考えられる。他の教職員との交流、読書指導推進校に勤めた経験、他校種での読書指導の経験が読書指導の実施に影響していることから、他の教職員や他校種の読書指導の実践を知る機会を作ることにも一案であろう。第二に、学校として読書環境の充実や読書文化の醸成に努めることである。高校の読書指導は教員の裁量如何によるところもあるが、学校全体に読書を大切にする雰囲気がなく、学校図書館も充実しているとはいえない学校では読書指導に取り組もうという意識は高まらない。管理職あるいは司書教諭や学校司書は教員の読書指導に対する直接的な支援だけでなく、校内で教員が読書指導を取り組むための土壌作りに努め、学習指導要領で求められる教育活動全体を通じた読書指導の展開につなげることが求められる。

V. おわりに

本稿では、高校教員の読書指導に影響を与える要因を複数の観点から検討してきた。今回の聞き取り調査の協力者は、強制を伴う読書指導は高校生にはなじまないとしつつも、読書の大切さを認識し、何らかの形で読書指導を実践している教員が大半であった。しかし、なかには高校生への読書の働きかけに関心の薄い教員、読書指導の必要性を感じていない教員もいると思われる。高校の読書指導のあり方を考えていく上では、高校生の読書や読書指導に必ずしも関心を寄せていない層の意見を把握し、その背景や要因を考察することが重要である。この点を今後の課題としたい。

謝 辞

質問紙調査及び聞き取り調査にご協力いただいた高校教員の皆様、調査の実施にご尽力いただいた司書教諭、学校司書の皆様に深くお礼申し上げます。本研究は平成25年度笹川科学研究助成によるものです。

注・引用文献

- 1) 全国SLA研究部・調査部. 第60回学校読書調査報告. 学校図書館. 2014, no. 769, p. 12-40.
- 2) 文部科学省. 高等学校学習指導要領解説総則編. 2009. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_01.pdf. (参照2014-12-13).
- 3) 野口久美子. 教員の読書指導への意識や実態を踏まえた学校図書館の支援のあり方: 高等学校を対象とした調査をもとに. 日本図書館情報学会誌. 2013, vol. 59, no. 2, p. 61-78.
- 4) 子どもの読書サポーターズ会議. これからの学校図書館の活用の在り方等について(報告). 2009. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/meeting/_icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1236373_1.pdf. (参照2014-12-13).
- 5) 山崎寛雄. 「言語力の育成」を核とした授業の創造に向けて. 学校図書館. 2009, no. 705, p. 42-43.
- 6) 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会. 初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ: 高校教育の質の確保・向上に向けて. 文部科学省. 2014. <http://www.mext>

高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して

- go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/houkoku/1349737.htm, (参照 2015-04-12).
- 7) 中島正明. 学校教師の読書実態と読書意識に関する研究. 安田女子大学紀要. 2010, no. 38, p. 121-137.
 - 8) 文部科学省. これからの時代に求められる国語力について: 文化審議会答申. 2004. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm, (参照 2015-04-12).
 - 9) 例えば, 高校学習指導要領解説(国語科)では, 国語総合という科目において読書をして考えを深めることに関する指導事項として, 「幅広く本や文章を読み, 情報を得て用いたり, ものの見方, 感じ方, 考え方を豊かにしたりすること」が示されている。「幅広く読む」の範疇には, 文学的な文章や論理的な文章ばかりでなく, 実用的な形態の文章, 芸術的, 社会科学的, 自然科学的な内容の文章が含まれるとしている。文部科学省. 高等学校学習指導要領解説国語編. 2009. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2010/12/28/1282000_02.pdf, (参照 2015-04-12).
 - 10) 米谷優子. 日本における読書教育と読書推進策: 情報リテラシー教育との関連から. 園田学園女子大学論文集. 2011, no. 45, p. 19-39.
 - 11) 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).
 - 12) 滑川道夫. “読書指導とはなにか”. 新読書指導事典. 第一法規, 1981, p. 15-17.
 - 13) 菅田紀代子. “高校生と読書”. 読書と豊かな人間性. 樹村房, 1999, p. 76-88, (学校図書館実践テキストシリーズ, 5).
 - 14) 佐藤郁哉. 質的データ分析法: 原理・方法・実践. 新曜社, 2008, 211p.
 - 15) なお, (A) と (B) から語られた読書指導の実践は中学校あるいは中高一貫校における中学生への取り組みが中心であった。高校での実践については日常的な会話以外では (A) は本の紹介, 夏休みの課題として読書メモをとらせたこと, (B) は古典の授業で関連本を紹介したことが該当する。(A) (B) の中学校勤務時の実践には含めていない。
 - 16) ビブリオバトルとは参加者が読んで面白いと思った本を持って集まり, 一人5分間の本の紹介とその発表に関する2~3分のディスカッションをした上で, どの本が一番読みたくなかったかを基準に投票を行い, 最多票を集めたものをチャンプ本とするという取り組みである。ビブリオバトルの考案者である谷口忠大はビブリオバトルを「書評を媒介としたコミュニケーションの場づくり手法」としている。谷口忠大. ビブリオバトル: 本を知り人を知る書評ゲーム. 文藝春秋, 2013, 262p. (文春新書, 901).
 - 17) 大学生や社会人を対象にした読書に関するフォーカス・グループ・インタビューでも, 他者から何らかの形で読書を強いられた場合は読書と見なさない傾向があることが明らかにされている。國本千裕, 宮田洋輔, 小泉公乃, 金城裕奈, 上田修一. 読書行為の次元: 成人を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー. 日本図書館情報学会誌. 2009, vol. 55, no. 4, p. 199-212.

要 旨

【目的】 本稿の目的は、高校教員の読書指導に影響を与える要因を高校教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境の両面から検討し、高校の読書指導の充実に向けての課題を考察することである。

【方法】 高校教員の個人的な経験については「読書にまつわる経験」と「読書指導にまつわる経験」、読書指導をとりまく環境については「学校の特徴」と「カリキュラムの性質」に着目し、質問紙調査と聞き取り調査を通して検討を行った。質問紙調査は高校教員の読書にまつわる経験の傾向を中心に把握することを目的とし、2013年6月に全日制高校80校に質問紙を送付し、一校あたり5名の教員(計400名)に回答を依頼した。聞き取り調査は高校教員の読書指導の実施状況とその背景を詳らかにすることを目的とし、質問紙調査でインタビューに応じる意向があると回答した方の中から13名の教員の協力を得、2013年9～11月に半構造化面接の手法を用いて実施した。

【結果】 高校教員の読書指導に影響を与えている要因には教員自身が受けてきた読書指導の印象、家庭内の充実した読書環境と積極的な読書経験、中学校・高校時代の恩師や学校図書館の思い出、読書指導を推進する学校での勤務経験、教員としての全般的な指導経験、他校種での読書指導の経験、学校図書館の分掌経験、他の教職員との交流経験、教科などにおける教員個人の裁量の有無、勤務校の生徒の学力、教科の特性、学校内の文化的雰囲気の有無、学校の教育課程上の位置づけがあることが明らかになった。高校の読書指導の充実にあたっては読書指導という取り組みそのものを再定義し、高校生に読書指導を行う意義を問い直す必要がある。加えて、高校教員の読書指導への関心や意欲を高めるために、高校生の読書の現状や読書指導に関する最新の知見を教員に伝えるための方策を検討すること、学校として読書環境の充実や読書文化の醸成に努めることが求められる。