

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——

米谷 優子

1 はじめに

21世紀に入って以後、読書推進を前面に打ち出した政策が次々と発表されている。

2001年には「子どもの読書活動の推進に関する法律」が成立し、これに基づいて国の第1次基本的計画が2002年に、第2次基本的計画が2008年に策定された。2010年3月末現在47都道府県と4割強の市町村で計画が策定され¹⁾、2期目の計画が策定されている自治体もある。2005年には「文字・活字文化振興法」が成立した。2008年・2009年に発表された新学習指導要領では、2006年の「読解力向上プログラム」を踏まえて、「言語活動の充実」が多くうたわれている。そして今年2010年は、文字・活字文化振興法5年を記念して「国民読書年」として、「あらゆる努力を重ねる」とされている。

これら日本の読書推進策は現代の社会が求める「読書」に、合致しているのだろうか？

わが国の読書政策については、松岡²⁾が子どもの読書活動推進に関する法律、子どもの読書活動の推進に関する基本的計画（第1次）、文字・活字文化振興法を、篠原³⁾が子どもの読書活動推進に関する法律、国の子どもの読書活動の推進に関する基本的計画（第1次及び第2次）と地方自治体の推進計画を、それぞれ取り上げて概観し、分析を加えている。

筆者は以前に、国の第1次基本的計画及び、これに基づいて策定された地方自治体の読書活動推進計画を分析し、地方自治体の計画における「読書」概念について、国の計画の表現をそのまま用いた地方自治体の計画の中には、一見、インターネット利用と読書が対立する要素であるかのような表現や、新しいメディアを否定するかのような記述になっているものさえみられることを示し、「このような表現は、「読書」に「情報を得るための読書」の側面を含めることを排除しているようにさえ見える」ことを指摘した⁴⁾。

松尾⁵⁾は、自身が昭島市の読書活動推進計画に関わった経験から、自治体の読書活動推進計画について提言を行っている。

岩崎⁶⁾は、「子どもの読書活動推進に関する基本的な計画（第2次）」の課題をあげ、英米の読書支援策を紹介した。また、それに先立つ岩崎の「子どもの読書活動推進の傾向と課題」⁷⁾では、それまでの子どもの読書活動推進策を概観し、子どもの読書をめぐる行政施策を取り上げて、「2000年頃は読書行為そのものを重視した環境整備が提唱されていたのに対し、2005年頃には言

語力・思考力や問題解決能力向上のための手段としての読書が推進されている傾向がうかがえる」としている。

福永⁸⁾は「読書推進政策と図書館」として、過去10年の読書推進政策を新学習指導要領も含めて概観し、「読書が好きな子どもを育成するために図書館はどうあるべきか」という問いを設定してそれを検討した。

本稿では、上記の先行研究を踏まえて、日本の読書教育及び読書推進策の特徴を整理し、他方で推進されている情報リテラシー教育との関連から、その課題を明らかにする。

2 研究方法

読書教育・読書推進政策に関する文書ならびに、情報リテラシー教育に関する文書を対象として、特に、読書・読書力、読解・読解力、リテラシーなどのキーワードを中心に、読書材料と読書教育の面から各語のあらわそうとする概念を分析した。

3 日本における読書教育と読書推進政策

3.1 日本の読書概念

「読書」とは何か。広辞苑は「書物を読むこと。」としている。「読む」については、広辞苑は1 数を数える 2 文章詩歌経文などを一字ずつ声を立てて唱える 3 詠じる 4 文字文章を見て意味をといて行く 5 漢字を国字で訓ずる 6 (講釈師が) 講ずる 7 (外面に現れたものから) 了解するの7つを挙げている。

紀田順一郎はいう⁹⁾。

日本人の読書論の中核には、書物とは表紙から裏表紙までを全部読む(通読する)ものだという考えが存在したが、素読の根本にはこの通読(および暗記)を絶対視する思想が横たわっていた。素読は漢文を音読により口調のよい日本語として読み下し、暗誦させる方法である。内容の意味は二の次で、何よりも訓読に熟達することを目的とする。

日本的な音読の習慣は索引軽視の風潮を生み、よい索引システムをつくる企てよりも、丸暗記の才能を重視する傾向を助長したといつてよい。

紀田は上のように言って、コンコーダンス¹⁰⁾を生み出した「聖書」が〈引く書物〉であることと対比して、日本の「読む」文化と西欧の「引く」文化という側面を導き出している。ここでの日本の「読む」には、単に広辞苑の4の「文字文章を見て意味をといて行く」というだけでなく、たとえば声を外に発せずとも、「(一字ずつ) 唱える」も含まれているといえよう。

永嶺¹¹⁾によれば、明治初期までは新聞なども音読する人が多かったものの読書が明治30年前

後から公衆に広がりを見せるに従って音読の習慣は廃れていったという。これは教育の普及・識字率の向上によるものだろう。が、日本の読書の原点が音読にあるということは、紀田のいう、日本の読書論の中核が通読にあるという説を裏付けるものといえる。

日本の読書文化は、一字一字を声を立てて（あるいは声を立てなくても）唱えることを前提に、読み通すことを重視した文化であるといえる。紀田のいうように「内容の意味は二の次で、何よりも訓読に熟達することを目的とする」ことを重視し「丸暗記の才能を重視する傾向」は、「読むこと」を情報の獲得というよりは、一種の修練としてとらえる側面を強い伝統として残した。また通読を重視することで読書材料をそのまま引き受ける傾向を生んだといえよう。「文字文章の意味を解く」のは、あくまでも作者の意図する内容を汲み取るという意味の理解であり、文章の意味を自分自身の内面と照らし合わせながら読み解いていくこととは、様相を異にするともいえる。

この「読み」の在り方は、日本における「読書」概念を形づくるのに大きな影響を与えていると考えられる。

3.2 学校の読書指導

日本における「読書」が筆者の述べる内容を理解することに力点がおかれてきたことは、学校教育における読書の在り方との相互の影響も少なくないのではないだろうか。

戦後学校教育の場では、「読書」は国語科の領域として扱われ、現在につながっている。この背景には、戦中の思想善導を連想する「読書教育」に反発心があったとされる¹²⁾。

国語科教育の倉澤栄吉はいう¹³⁾。

明治期日本に欧米から読むことを輸入したとき Reading の訳語は「読書」であった。いわゆる読解は読書法中の一部分であって、それは朗読法や蔵書法などと並んだものであった。国語科の中の読むことの指導はまず読書の指導とされた時代があったのである（略）。

ところが学校で、とくに国語科で読むことの指導材料を精選した結果、当然に読むことの指導は読解の方へ片寄っていった。文学作品のようにまとまった対象を読む場合でも、読んで味わうと言う目的よりも、主題のとらえ方とか、表現のよさを見出すとくに力点がおかれてきた。これはいうまでもなく、教科書教材中心の読むことの指導ばかりがなされてきたためである。

国語科でのこのような傾向をいっそう推し進めたのが、他教科における読みであった。わが国では読むことの指導が国語科の責任にのみ任せられたために、他教科の教科書その他の資料の扱いの責任までが国語科のほうへ一任されて、それぞれの教科では読書指導がほとんど行われなかった。国語科では社会科や音楽や理科での読むことの指導までも背負いきれるものではない。自分のところの教科書だけをこつこつとあつかうことになり、いきおい各教科の文献利用の指導は野ばなしになってしまった。（略）日本の読むことの指導は余りに狭すぎたのであ

る。

読みの力を読書力（資料を読み活用する力）、読解力（文や文章や句を読み理解する力）、読字力・読語力（文字・語を読んでその意味を理解する力）の3つに分けるとすると、倉澤の指摘するように読書力育成は一教科の枠内でおさまるものではなく、その結果、教科書中心主義であった国語科授業は、後者の2つに力点を置かざるを得ないようになったというのは納得できる。

倉澤は、学校における「読み」が、生活に根ざした「生活読み」と文字・文章との意味を正しく十分に理解することに力点を置いた「学習読み」に分化し、対立的にとらえる考え方も出たとしている¹⁴⁾。これは「読解」と「読書」という二つの言葉をもつ日本独特の傾向であり、国語科ではそのうち、「学習読み」に特化して指導されてきたのである。

一方、さまざまな文献・資料を読むことそのものが読書活動であるととらえるのは、学習読みでなく「生活読み」の概念である。そうなる「読書」は一教科の枠内に収まるものではない。阪本一郎¹⁵⁾が「読書指導とは、各個人が自己についての知識と理解に基づいて図書資料を媒体として自己の生活を充実し、社会的に適応した読書人格を形成するのを計画的に援助する教育的な働き」といい、滑川道夫¹⁶⁾が「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り充実させ、現代社会に適応する読書力と読書による人間形成を具案的、計画的に助成する指導である」と言うように、読書指導は全人的な教育の一手段であり、全教科にわたって取り組まれるべきものと考えられてきたと言えよう。

しかし、全教科にわたって読書教育が実施されてきたかという現実とはそうではなく、現在でも有元がいうように¹⁷⁾「日本では読書教育は司書教諭の仕事、国語教育は国語教師の仕事としてすみ分けがされている。司書教諭が50年間ほとんど配置されなかった現実、そして配置されていても司書教諭は自身の教科担当等に忙殺されて「司書教諭」としての働きが十分出ていない実情では十分なことは期待できない現実がある。

よって読解指導は国語教育の下で行われたものの、読書指導・読書教育となると倉澤の指摘のようにほとんどされてこなかった。

そこには、人間形成という全教科にわたる命題であるという上の指摘とともに、評価法が定まらないという別の問題もあろう。足立¹⁸⁾は海外の様々な Reading Literacy に関する学力調査を紹介した文献のなかで、日本では読書（この場合は子どもが自分で本を選んで読むこと）の評価が全く開発されていないことを指摘する。

さらに、「読解と読書の間に線を引いてきてしまったこともあり、読書は家庭や学校外で補うもので、教師が厳密に評価しないものという先入観がある」とも述べている。これは国語科が読解指導に特化し、学校で読書教育が組織的に取り組まれてこなかったからともいえよう。

なお国語科における「読むことの学習活動」である読解指導は、「戦前から1960年代くらいまで、「ただ1つの「書き手の意図」を読むことに収斂されることが多かった」ことが、府川源一郎¹⁹⁾によっても指摘されている。これは文学批評理論上では「作者論」とされ、その後「作品

論」から「読者論」に移って行ったとされるが、鎌田は読みの授業がこの「主題指導」から「読書一人一人の読みを大切に」へと大転換を余儀なくされたものの、「主題指導」にかわるべき授業を提示できなかつたまま混乱を招いたと指摘している。有元²⁰⁾が日本の読書教育の特徴を挙げた中に「(日本では)自由に好きなように読ませることが多い」ことをあげているのは、まさにそのポスト「主題指導」の国語教育が、「好きなように読ませる」になっている現状を示すものであろう。有元はそれに比して、アメリカでは教師が指導して本を選ばせ読んだ後の質問や討論も教師が主導して行われることが主流であることを述べている。

すなわち、日本の学校教育においては、伝統的に国語科において書き手の意図を読むことを中心とした読解指導が行われてきた。国語科の読解指導はその後読者論にたつ優れた指導方法を見出せないまま「好きなように読ませる」形で存続してきている。一方、読書指導は、全教科的でありながら、また全教科的であるがゆえに、担当者(司書教諭)が不在・兼任である現実もあって、全国的にはシステムティックに取り組まれてこなかった、と総括できる。もちろん、読書指導については一部の学校では顕著な取組例もあるだろう。しかしながら、読解指導ではない「読書指導」は全校的・全国的な取組としてはほとんど展開されてきていないといえよう。

3.3 リーディングリテラシー

3.3.1 PISA 型「読解力」

読む能力、Reading Literacy を測定する国際的な指標として、経済協力開発機構(OECD)による生徒の学習到達度調査(Programme for International Student Assessment)がしばしば取り上げられる。

この調査は、15歳生徒を対象として「生きるために必要な知識や技能」、すなわち、持っている知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを調査するもので、読解リテラシー(読解力)、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野に関して、概念の理解度、思考プロセスの習熟度、様々な状況に臨機応変に対処する能力を評価する調査である。

PISA では読解力(Reading Literacy)は次のように定義されている²¹⁾。

読解力とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」である。

Readingではなく、Reading Literacyとしているのは、「読解」が通常単に解説したり声に出して読むといった意味で理解される傾向にあるのに対し、本調査ではある範囲の状況の中で様々な目的で行われる読解の応用力をより広く、またより深く測定することに焦点をあてているから」である。また「書かれたテキスト」とは、「言語が用いられた印刷物、手書き文章、電子表示された文章などで、図、映像、地図、表、グラフなどの視覚的表現は含まれるが、映画、TV、ア

ニメーション、言葉のない映像は含まれない。」としている²²⁾。

読解力は3つの側面によって特徴付けられている²³⁾。読むテキストの形式は散文を「物語」「解説」「論証」に分け、一覧表、書式、グラフ、図などの非連続型のテキストも取り入れた。読む行為のタイプは、テキスト（文章と図表）を全般的に理解して情報を取り出し、解釈し、自らの知識に関連づけてテキストの内容と形式について熟考し自分の意見を論ずる習熟度である。テキストが作成される用途場面状況は、たとえば、私的な手紙や小説や伝記は私的な用途で、公式の文書は公的な用途で、マニュアルや報告書は職業的な用途で、教科書やワークシートは教育的な用途で用いられる。

さらにまた、調査では次の3つの側面から測定されている。

〈情報の取り出し〉 Retrieving Information テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと

〈テキストの解釈〉 Interpreting Text 書かれた情報がどのような意味を持つか理解したり推論したりすること

〈熟考・評価〉 Reflection and Evaluation テキストに書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつけること

これまで2000年（読解リテラシーが中心、参加32カ国）、2003年（数学的リテラシーが中心、参加41カ国・地域）、2006年（科学的リテラシーが中心、参加57カ国・地域）の3回にわたり調査が実施された。日本はいずれの回にも参加している。

2000年の日本の生徒の得点と順位は、読解力が522点（8位）、数学的リテラシー557点（1位）、科学的リテラシー550点（2位）であった。うち、読解力についてみると、読解力は、1位のフィンランドの546点とは統計的に有意差が認められるが、それ以外の上位の国とは有意差がないため読解力の総合平均得点では上位2位グループに位置するとされている。

しかし、2003年の結果は、読解力498点（14位）、数学的リテラシー534点（6位）、科学的リテラシー548点（2位）といずれも低下した。特に読解力の落ち込みがひどく、PISAショックと新聞をにぎわせる結果となった²⁴⁾。

さらに、2006年の調査結果でもそれは回復していないとされた²⁵⁾。

PISAの結果を受けて文部科学省は2005年12月「読解力向上プログラム」を発表している²⁶⁾。その中で、まずPISAのReading Literacyは日本の国語教育等で用いられてきた「読解」ないし「読解力」という語の意味するところとは大きく異なるので「PISA型読解力」と表記することとし、その特徴を以下のように分析した。

- 1 テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」（解釈・熟考）も含んでいること
- 2 テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること。
- 3 テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること。

4 テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続テキスト」を含んでいること。

そして、日本の生徒はテキストの解釈や熟考・評価が苦手であるという分析を踏まえて、1 テキストを理解評価しながら読む力を高める取組の充実、2 テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実、3 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実 という3つの重点目標、1 学習指導要領の見直し、2 授業の改善・教員研修の充実、3 学力調査の活用・改善等、4 読書活動の支援充実、5 読解力向上委員会（の開設）という5つの戦略を掲げた。

このうち、学習指導要領については、2008年（小中学校）、2009年（高等学校）に新学習指導要領が発表され、2010年度から順次移行している。新学習指導要領では、「言語生活の充実」が盛り込まれているのが一つの大きな特徴になっている。

3.3.2 PIRLS

Reading Literacy の測定には、PISA 以外にも国際調査がある。

国際教育到達度評価学会（IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement）が実施している PIRLS（パールズ Progress in International Reading Literacy Study）は、数学・理科を扱う TIMSS とならんで信頼されている読書力²⁷⁾調査で、第4学年を対象としてこれまで2001年、2006年に実施され、5年ごと実施のため2011年にも実施が予定されている。日本は参加していない。

PIRLS は Reading Literacy を以下のように定義している²⁸⁾。

社会から要求されているあるいは自分で価値があると思われる書かれた形の言語を理解したり使用したりする能力。年少の読者たちは、様々なテキストから意味を構成する（construct meaning）ことができる。学習するために、読者のコミュニティーに参加するために、楽しみのために、読む。

そして、その読書力には4つの過程があるとしている。

- 1 明示的に規定された情報に焦点をあて、情報を引き出す
- 2 直接的な推測をする
- 3 考えと情報を解釈し統合する
- 4 内容と言語とテキストの要素を考察し評価する

足立は、PISA との比較を試みて、定義は1 社会への参加、2 自らの楽しみ、3 目的（目標）の重視 という点で「非常によく似ている」とする。

テキストについては、PIRLS が読書の目的から「文字的経験」（テストでは主にフィクションの物語を扱う）「情報の使用及び獲得」（時間順テキスト（日記、伝記、料理のレシピなど）と非

時間順テキスト（リスト、図式、表、図など）の2種類を想定しているのに対して、PISAは目的より読者がおかれている状況、そのテキストが使われる状況を重視して連続型テキストと非連続型テキストを用意していることを示す。これは、PISAが（15歳という義務教育終了の年齢層を対象としているため）、「社会参加のための読書を強調した結果」だと述べる。いずれにせよ、「どちらもわが国の伝統的な二つのジャンル（文学的文章、説明的文章）よりは、現実の生活で（学校の内外で、あるいは社会に参加して）読むものを使用しているということができる」²⁹⁾。

そして、PISAの「読書の3つの側面」及びその前提となった「読書の5つの側面」と、PIRLSの「理解の過程」の比較を行って、PIRLSの4つの過程がPISAの情報の取り出し、解釈、熟考・評価の「読書の3つの側面」にほぼ相当するとしている。

PIRLSのReading Literacyは「PISA型読解力」といわれる概念にほぼ等しく、それは日本の国語教育で行われてきた「学習読み」とは異なり、むしろ、読書材に様々な様態の材料を取り入れているという点で、むしろ「生活読み」に通じるといえよう。

3.4 リーディングリテラシーと情報リテラシー

前節で国際的なリーディングリテラシーの定義と内容を見てきた。PISA、PIRLSなどの読解力（読書力）と、日本の国語教育において目指されてきた読解力には隔たりがあり、PISA調査の結果を通してそれに気づいた文部科学省が、その対策として「PISA型読解力」育成に乗り出した経緯がみえる。

PISA型読解力、あるいはPIRLSのいうリーディングリテラシーは、日本のこれまでの学校教育が育成しようとしてきた読解力とは確かに異なるようだ。

しかし、PISA型読解力は日本においてそれまで全く取り上げられてこなかった新しい学力の概念であろうか。

読書材料を作者からのメッセージ、言語を中心としたコミュニケーション媒体と考え、読書はそれらを読み取る作業であるとすれば、読書も情報行動の一つであることに相違ない。情報の解釈や評価、で想起するのは、「情報リテラシー」である。

情報リテラシーという語は、文部科学省の文書では用いられていないが、「情報活用能力」という言葉で、教育の情報化に関する文書（「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の進展等に関する調査研究協力者会議」³⁰⁾最終報告 1997年）の中で既に用いられている概念である。

この概念は現在でも、情報教育の中核となっていて、「教育の情報化に関する手引」³¹⁾（2009年）でも、「情報教育の目標は、情報活用能力の育成を通じて、子どもたちが生涯を通じて、社会のさまざまな変化に主体的に対応できるための基礎・基本の修得」³²⁾であることが明記されており、新学習指導要領解説の中では「情報活用能力を育てることができること。児童一人一人が学習問題などを解決するために図書館やコンピュータなどを活用する過程で、必要な資料を検索・収集する能力、分析・選択する能力、検討・吟味する能力、加工・整理する能力などを習得す

ることができる」³³⁾と記述されている。

「必要な資料を検索・収集する能力、分析・選択する能力、検討・吟味する能力、加工・整理する能力」は、先の PISA の 3 つないし 5 つの側面ならびに PIRLS 理解の過程に共通するものがある。

これは既に、杉本³⁴⁾、金沢³⁵⁾によっても指摘されている点である。

杉本は、Big 6 Skills³⁶⁾ならびに総務省「ICT メディアリテラシー学習項目」11 項目を参考に、「情報リテラシーとして考えられる力」として 8 つの力を上げ、PISA 読解力の過程と対照させている。「学校図書館において PISA 型読解力の育成を意識した教育活動を行うということは、学校図書館の役割の重要な柱である、児童生徒の情報リテラシーの育成にもつながっているのである。また逆に、PISA 型読解力の育成のためには、情報リテラシー教育を行うことが、必要かつ非常に効果的な手段であるという表現もできるはずである」³⁷⁾とした。

また金沢は「PISA 型読解力とは、与えられたテキストの詳細な読解のみに終始するのではなく、テキストに関して内容や主張の信頼性、示されたデータの正確さ、論理展開の妥当性などを検討しながら読む力である。そこで検討する際には、当然のことではあるが、関連する他の資料や情報を見つけ、評価し、テキストの内容などと比較し考察することも考えられる。このようなことから、PISA 型「読解力」の育成の過程で、情報活用能力の育成もはかれるのである。従って、PISA 型「読解力」の育成と情報活用能力の育成を別個のものとしてとらえるのではなく、児童生徒のこれから将来にわたる生涯学習の基礎を築くという観点から、両者には関連性のあることを強く認識すべきである」³⁸⁾としている。

このように PISA 型「読解力」は実は、情報活用能力と密接なかわりをもつ概念である。2010 年の「教育の情報化ビジョン」³⁹⁾は、

情報活用能力をはぐくむことは、必要な情報を主体的に収集・判断・処理・編集・創造・表現し、発信・伝達できる能力等をはぐくむことである。また、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とともに、知識・技能を活用して行う言語活動の基盤となるものであり、「生きる力」に資するものである

とし、「これらの考え方は、OECD 欧州委員会のキーコンピテンシー（引用者注：主要能力 知識基盤社会の時代を担う子どもたちに必要な能力⁴⁰⁾）等と認識を共有」⁴¹⁾ともしている。

以上から、情報活用能力は、「PISA 型読解力」に繋がる概念であり、それは「生活読み」ともいえる読書の力に通じるといえよう。

3.5 読書と情報リテラシー

「読書」は英訳では reading であり、読解も同じ reading である。少なくとも英語圏では、読書と読解を分けて考えていないようだ。倉澤のいうように⁴²⁾読解は読書法の中の一部であって、

本来「PISA 型読解力」が読書力というべきであり、PISA 型読書力育成のための指導が読書指導であるといえる。

「読書」に関する指導が本来全教科にわたる命題であるならば、1999 年の学習指導要領改訂で設けられた総合的な学習の時間はそれに取り組むのに適した時間であったといえよう。

1999 年の学習指導要領では、総合的な学習の時間に関して「各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。」と述べるにとどまっているが、

「2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- (3) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。」として、

配慮事項の一つに

「(4) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」

を挙げている。

2009 年改訂の新学習指導要領では、総合的な学習の時間についての記述は他科目と同列に列挙され、目標に「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」とされて、やはり配慮事項に学校図書館その他社会教育施設の活用が盛り込まれている。

「読書」の語そのものは出現しないものの、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」「横断的・総合的な学習や探究的な学習」には、倉澤⁴³⁾のいう「さまざまな文献を読んで生活に役立てること」「文献として活用すること、すなわち生活読みが不可欠である。「読むときに何かの目的や動機から文章を読んで生活に役立てようとする」ことが読書なのであり、そういう意味からは、総合的な学習の時間に生活読みという意味での「読書」を設定することは必然であり、学校図書館の活用がそこで明記されたのもまた当然であるといえよう。

ここで学校図書館についてみると、一般に、学校図書館の機能は読書センター及び学習情報センターとされる。たとえば 2009 年作成の学校図書館のリーフレット「学校図書館のチカラを子どもたちのチカラに」でも、学校図書館の機能を読書センターと学習情報センターと明記してい

る（図表1⁴⁴）ように、「読書センター」と「学習情報センター」に機能が二分されて説明されている⁴⁵。「読書」はあくまでも「おもしろい」「ためになる」本を読むことが主であって、新聞記事や雑誌などで情報を調べて読んだり、インターネット情報資源を検索して確認することなどは「学習情報」の機能を活用した活動で、読書とは別の活動という印象である。学校図書館は学習と娯楽・修養の両面を担う場としての認識があるものの、「読書」となると、その言葉の概念は、主に文芸作品やその他の説明的な文章の掲載された書物を「通読」することと考えられている傾向が強いといえよう。

図表1 文部科学省パンフレット「学校図書館のチカラを子どもたちのチカラに」

〈読書センター〉

多くの人との出会いがその人の成長を促すように、様々な本との出会いは子どもの心を育て、子どもをより大きくします。

感性を磨き、表現力を高め、創造力をはぐくみ、人生をより深く生きる力を身に付けていく上で、豊かな読書体験が大きな意味を持つことになります。

このような子どもの読書活動を支えるのが、各学校に置かれる学校図書館です。

学校図書館は、子どもたちが、自由に好きな本を選び、静かに読みふける場を提供したり、子どもたちがおもしろいと思える本、それぞれの子どもたちにとってためになる本を紹介して、読書の楽しさを伝えたりできる、いちばん身近な「読書センター」です。

〈学習情報センター〉

変化の激しいこれからの社会を担う子どもたちには、基礎的な知識・技能を習得させるとともに、それらを活用して、さまざまな問題に積極的に対応し、解決していける力を付けていくことが重要です。

このような力をはぐくむ上で、学校図書館を、「学習センター」「情報センター」として活用していくことが、より一層大切になります。

学校図書館は、各教科等での学習のために活用されるとともに、教科学習で学んだことを確かめる、資料を集めて、読みとり、自分の考えをまとめて、発表するなどの主体的な学習活動を支援するための拠点として、その威力を発揮します。

このことは、「読書」と「情報の獲得・評価・選択」とは、全く異なるものという見方にもつながりかねないのではないか。

現に、2002年以降各自治体で策定され始めている子ども読書活動推進計画の多くは、国の法律及び「子どもの読書活動推進の基本的な計画」の読書の意義を踏襲して、情操面や人間性の育成といった面を読書活動の意義として求め、その推進すべき「読書活動」は、およそ「本を読むこと」と同義であることを前提として述べている。その場合の「本」とは、たとえば熊本県第1次計画（2004年）では、「本計画でいう本は、小説や物語、伝記歴史物語、絵本、科学読み物、図鑑のことを指し、マンガ、雑誌、攻略本は含まないものとします」と明記していた⁴⁶。宮城県第2次計画（2009年）は「人々が読書の対象とする図書や資料については、新聞、雑誌、マンガや小説など多種多様に及んでいます。そのいずれも、人々の生活に必要な情報や知識を伝えるための重要な役割を担っています。」と述べているものの、「ただし、この計画では、読書の対象は「書籍」に絞っており、新聞、教科書、学習参考書、マンガ、雑誌や付録を除きます。なお、子どもにとっては、自ら本を読むことはもちろん、お話し会・読み聞かせの会など子どもと本に関わる様々な行事に参加することや読書感想文を書くことなども読書活動と捉えています。」

としている。情報活用の対象となりうるメディアである新聞や雑誌を読書活動推進計画の対象から排除して、「通読」できる書物を対象としている様子がみられる。すなわち、「教養読書」「思索のための読書」が第一に想定されており、実用文（新聞雑誌記事、インターネット記事）は想定外の印象である。

さらに、国の第1次基本計画（2002年）の「今日、テレビ、ビデオ、インターネット等の様々な情報メディアの発達・普及や子どもの生活環境の変化、さらには幼児期からの読書習慣の未形成などにより、子どもの「読書離れ」が指摘されている」の記述を受けて、同様の記述をしている地方自治体の計画がみられるように、メディアの発達と読書を対立させて述べる「読書活動推進計画」もある。

国の第2次計画（2008年）ではこの表現は「テレビ、ビデオ・DVD、インターネットなどの様々な情報メディア・情報媒体の発達・普及により、多様かつ大量の刺激的な情報が、簡単・瞬時に入手できるようになった。このような情報化によって利便性が向上した反面、近年、子どもたちのテレビ、インターネットサイトの見過ぎ、ゲームのし過ぎなどに伴う文字・活字離れが懸念されているところである。」と変更された。ただ、たとえばインターネットサイトで提供される文字情報に接している子どもを、なお「文字・活字離れ」というのかという疑問は残り、情報の獲得と読書の関係については依然あいまいな表現にとどまっているといえる。

このように、新しいメディア情報を読み解いて情報を獲得し、それを活用することはまだまだ明確に「読書」と位置づけられていないのが一般的であるといえよう。

新学習指導要領では、中学校国語の学習指導要領の「C 読むこと」に「(2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。」という項を新しく加えている。その内容として例示しているものには「文字、音声、画像などのメディアによって表現された情報を、課題に応じて読み取り、取捨選択してまとめること」「現代の社会生活で必要とされている実用的な文章を読んで内容を理解し、自分の考えをもって話し合うこと」「様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について、感想を述べたり批評する文章を書いたりすること」⁴⁷⁾などがあり、「テキストの内容や表現を吟味・検討したり、その妥当性を客観性、信頼性などを評価したり、自分の知識や経験と結び付けて建設的に批判したりする」「批判的な読み（クリティカル・リーディング）」⁴⁸⁾を取り入れようとしている姿勢が見られる。ただし、「情報活用能力」という用語は用いられておらず、それとの関係は明記はされていない。

これに先立つ「読解力向上プログラム」でも、メディア・リテラシーについて触れている⁴⁹⁾ものの、情報リテラシー・情報活用能力との関連は明確には述べていなかった。

一方、総務省「ユビキタス時代における新たな ICT メディアリテラシー育成手法の調査・研究」⁵⁰⁾では、学習項目の選定（ICT メディアリテラシー学習項目）として、次の11項目を選定している。

- ① ICT メディアの特性を理解する能力
- ② ICT メディアを操作できる能力

- ③情報を収集する能力
- ④情報を処理・編集する能力
- ⑤情報を表現する能力
- ⑥情報を伝達する能力
- ⑦ICT メディアにおける送り手の意図を批判的に読み解く能力
- ⑧主体的にコミュニケーションする能力
- ⑨コミュニケーションする相手を尊重する能力
- ⑩ICT メディアを安全に使う能力
- ⑪情報の権利（著作権・肖像権）を保護する能力

情報の収集、処理・編集、表現、伝達、批判的に読み解く、など、PISA 型「読解力」と重なる部分は多分にある。しかしここも、やはりメディアリテラシーと読解力や読書との関連は明記されていない。

また、情報教育において、新学習指導要領発表後に提示された「教育の情報化に関する手引」（2009 年）では、学校図書館や司書教諭、読書の語はいずれもほとんど出現せず、学校図書館と情報教育の乖離が指摘されている⁵¹⁾。

同じく新学習指導要領発表後に提示された 2010 年の「教育の情報化ビジョン」でも、先に引用した箇所（p 27）以外に言語活動と情報教育について触れた文はない。この「ビジョン」は、教科指導における情報通信技術の活用、校務の情報化についてデジタル教科書・デジタル教材や校務支援システムなど具体的に述べる一方で、情報活用教育については「「教育の情報化に関する手引」において示された、各学校段階において期待される情報活用能力やこれを身に付けさせるための学習活動の例等について学校現場へ一層の周知を図るとともに、学校現場で展開された好事例等の収集・提供に努めること」「子どもたちへの情報モラル教育の充実を図ること」、「地域において、小・中・高等学校等の子どもたちに対して、例えばデジタルコンテンツの制作やプログラミング等に関するワークショップ等を展開することが重要である」などととどまっている。

新学習指導要領において、国語科では、情報を読み取り、取捨選択してまとめるなどの一連の言語活動が視野に入れられるようになったものの情報活用能力との関連は明確には示されておらず、一方、情報活用能力の育成を目標とする情報教育の側からは言語活動としての「読書」との関連がまだ十分考慮されていないことが指摘できる。

4 考 察

4.1 学校教育の問題点 読書教育と情報リテラシー教育の乖離

以上検討してきたように、現代社会において求められるようになった「PISA 型読解力」は実は情報リテラシー・情報活用能力として育成すべき力と共通するところが多いことがわかる。しかし、日本の「読書」は学習読み・読解指導を国語科が担ってきたのみに過ぎず、さまざまな資

料を読む「生活読み」については学校教育の中で計画的に教えられてこなかった。「読書」は、文芸作品等を通読するという通念が根強く、活用を含めた広い意味の生活読みよりも狭い意味で捉えられ、情報活用能力との関連は考えられてこなかった。

たとえば、『何をどう読ませるか』（全国学校図書館協議会）は、指導者対象の読書指導の図書だが、「どのような観点から図書群を選んだか」の章において、「読書指導は読書意欲、読書能力、読書態度等を体系的に指導することと読書を通して子どもの人間形成をはかること」として、必読図書選択の基準として前者を「読書生活を豊かにする観点」「人間形成をはかる読書材」としたことを述べている。そして、前者からは、おもしろいとわからせて読書意欲を起こさせること、途中でやめなくて読み通すこと、読書の視野を広げ描かれた情景や心情を深く読み取ること、集団で読みあうこと、といった指導のねらいが、後者からは豊かな心情を育てる、自己の発見と確立を図ること、社会の中での生き方を考えること、科学的な思考と態度を育てること、を挙げている。この基準の設定や取り上げている読書材は文学作品が大半であることからみても、読書は、子どもの情操教育・人間性を豊かにするという側面が強調されており、情報の獲得・処理という視点はほとんど感じられない。

そしてまた、2000年 PISA の付帯調査で「趣味で読書をすることはない」と回答した生徒と、「毎日1時間以上2時間未満読書をする」と回答した生徒の総合読解力の得点差が、諸外国では大きいのに比べ、日本ではその差が小さい⁵²⁾ことから、日本の生徒が行ってきた「読書」はリーディングリテラシーに直結していないともいえる。「彼ら（引用者注：文章読解能力の非常に優れているはずの生徒）が何年間もかけて訓練してきた能力は、実際は本を読む能力などではなかった⁵³⁾」という指摘もある。「学校や塾でどんなにいい成績をあげても、それがその後の読書と作文の実生活、そして私たちの文化の向上には結びつかないということも示しています。」と工藤が言うのは、すなわち学校での読解力指導は、「生活読み」にはなっていないということであろう。

ただ、先に述べたように（p 28）、新しい学習指導要領では「生活読み」の視点も取り入れた、学習活動が取り上げられるようにはなっている。

たとえば、高等学校新指導要領の国語総合では、「ここでの文章の「形態」とは、文学的な文章（詩歌、小説、随筆、戯曲など）、論理的な文章（説明、論説、評論など）、実用的な文章（記録、報告、報道、手紙など）のことを指す」、中学校新指導要領国語科でも「現代の社会生活で必要とされている実用的な文章を読んで内容を理解し、自分の考えをもって話し合うこと。「実用的な文章」とは、一般的には、具体的な何かの目的やねらいを達するために書かれた文章であり、国語科においても、「実用的な文章」も「読む」ための教材に含めていることが示されている。

そして、高等学校国語科では「オ 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。」の中で、

「幅広く本や文章を読む」むの「幅広く」には、文学的な文章や論理的な文章ばかりでなく、実用的な文章も読む対象とするという文章の形態の幅広さ、芸術的な内容、社会科学的な内容、自然科学的な内容など文章の内容や分野の幅広さとともに、図書館の目録を検索したりウェブページを検索したりして様々な文章を探して読むという、本や文章を手に入れる方法や場の幅広さも含んでいる。

「情報を得て用い」るためには、適切な情報源の選択、得た情報の評価、目的に応じた適切な加工などという、その過程にかかわる指導が必要である。幅広く本や文章を読むことは、そのための基礎となる。「ものの見方、感じ方、考え方を豊かに」するためには、書き手の意図をとらえ、共感したり、疑問に思ったり、思索したりして、文章を読み味わうことが大切である。それによって生徒は自らの心情を豊かにし、思考力や想像力を伸ばし、人間、社会、自然などに対して自分なりの考えをもつようになっていく。

幅広く様々な本や文章を読んでこそ、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすることができる。

そこで、学校図書館などとも連携して適切な読書指導を行い、文学的な文章に偏ることなく、できるだけ多くの種類の文章に接する機会をもたせることが必要となる。

と、読むことが情報の獲得・利用につながることが明記されている。

中学校の新学習指導要領においても、新規に創設された箇所（C 読むこと）の指導の例示として「イ文字、音声、画像などのメディアによって表現された情報を、課題に応じて読み取り、取捨選択してまとめること。」をあげている。

これらは、従来の読解力指導中心であった国語科にとって、目新しい視点といえるであろう。中学校新指導要領では上の「イ 文字、音声、画像などのメディアによって表現された情報を、課題に応じて読み取り、取捨選択してまとめること。」に続けて「この言語活動では、情報科担当教員や司書教諭などとも連携して、インターネットを利用したり、学校図書館や地域の図書館などで必要な情報の収集、選択を行ったりする必要がある。」としている。

新学習指導要領は、国語科においては、まさに PISA 型読解力の育成を意識しているといえる。「情報の獲得」や「情報を読み取り取捨選択してまとめる」ことが明記され、連携をとる対象として情報科担当教員や司書教諭が明記されていることは、情報活用能力との関連も視野に入れているといえるだろう。ただし、「情報活用能力」との関連が明記されていない点は曖昧さが残る。

一方、情報教育においては、「読書」との関連は示されていない。情報リテラシー教育に携わる者は、「問題解決のために情報を活用したりまとめたり伝えたりする作業をよりよく行うためには、読書（図書などの読書材）やことばに親しんだり、読書習慣を身につけておくことが重要であること、楽しむために自己の世界を構築するための読書と学習研究のため読書を同じ「読

書」]として扱い、指導しようとする考えを持っている]」⁵⁴⁾ようだが、これは教育界において一般的な考えになっているとは言えないだろう。

まだまだ、読書と情報活用は別のものととらえられがちで、たとえば、学校図書館の機能説明のように、これらが対置されることも少なくないのが現状であるといえる。

今日は、検索エンジン・検索データベースの普及、性能の向上などにより、何らかのキーワードを入れれば何かしらの検索結果は得られるようになっており、一見、情報を獲得することに以前ほどのエネルギーを必要としなくなったように見える。しかし、情報爆発の中で自身が、求める情報を検索するためには、求める概念を的確に表す「言葉」を選ばなくてはならない。それは、自身の求める概念についてその意味するところを明らかにして、それを「言葉」と結び付ける作業であり、読むことの逆の道筋をたどる作業ともいえよう。また、情報を検索しそれが自身の求める情報であるかどうかの判断には、情報を読んで、その文章が意味するところを読み理解しなくてはならない。どちらも読む力が必要とされることは明白である。

読書と情報活用能力のつながりを明確に意識して、それに取り組むことが、情報教育においても求められる。

4.2 読書推進策の問題点 情報リテラシー育成のための環境整備への視点の乏しさ

海外の読書支援策に目を向けてみると、たとえば英国ではブックスタートが開始されたように、幼児期の読書支援策は子どもの教育の開始という位置づけにあり、リテラシー向上との関連が指摘されている。サービス開始時から図書館との連携を実施しており、図書館利用者の育成が目的の一つであるとされている。米国では、低所得者層など特別なニーズのある子どもに重点を置き、図書館との連携は必ずしも強固であるとは言えないものの、学力向上の目的を背景として、リテラシー教育と読書支援との連携の強さが指摘されている⁵⁵⁾。

しかし、現代の日本の読書教育では、これまでみてきたように、情報教育との関連に関する配慮が希薄であるのが現状である。

そしてまた、国によって推進されている読書推進政策においても、情報教育、情報活用との共通点を明確にして読書を定義しようとする姿勢はほとんど感じられない。

「国民読書年」にあたって提示された「国民読書年行動計画」⁵⁶⁾では、「活字文化と電子メディアの共生をめざす」として、7項目の取り組み事項を挙げているが、たとえば国民総読書量どのようにしてそれを測定し、効果を測るのか、雑誌・新聞を「読む」行為はどのように扱うのか、などを始めとして、全体的に、祭典やその他の行事以外には、具体的な実施策が見えない。どのように行動を起こし、その効果を測るのか、きわめて不明点の多い行動計画であることが指摘されている⁵⁷⁾。そもそも対象が明確になっていないものを推進しようとする点に無理があるのではないだろうか。

「読書」に関する調査においても、読書対象は通読を前提とした狭い意味の読書材料に限定されることが多く見受けられるが、曖昧な点も少なくない。

たとえば、文化庁が実施した「国語に関する世論調査」(2008年度)⁵⁸⁾は、「雑誌、マンガを除く」として調査している。ただし雑誌等を除く意味は述べられていない。

一方、1947年から毎年実施の毎日読書世論調査⁵⁹⁾では、「書籍(単行本、文庫・新書本)を読む」と回答した人の割合を読書率、「週刊誌、月刊誌のいずれか(マンガ誌を含む)を読む」と回答した人の割合を雑誌読書率とし、そのいずれかを「読む」と回答した人の割合を「総合読書率」として算定している。書籍、雑誌以外の新聞、テレビ、ラジオ、ネットはそれぞれ、「メディア」としてそれらの接触割合や時間が報告されている。

雑誌や新聞の「読み」の取り扱いが曖昧であること、またインターネットなどで提供される情報の「読み」については今のところ「読書」としては扱われていないことが指摘できよう。

今後、まずは読書推進計画などの読書政策において、情報活用の一連の処理を「読書」に含めて捉える視点を盛り込む必要がある。

そして、読書には、学校教育における情報教育との連携が不可欠であることが政策においても深く認識されるべきである。そのためには、従来から「読書」を担ってきた図書館が、もっと「情報」の面においても環境整備される必要があるのはいうまでもない。まさに、その環境整備こそが、情報社会の読書政策として取り組まれるべきことといえよう。

5 ま と め

日本においては、音読の歴史を背景に読書は「通読する」という通念が根強いこともあって、「読書」は、通読できる読書材料を修養的に読むこと、というイメージを強くもって語られる。情報活用を含めた「生活読み」よりも狭い意味で捉えられてきたといえる。

それに相互に影響しあったのが、日本の学校教育における読書指導である。実際生活で求められる「生活読み」が全教科的であるために学校教育では結局取り組まれてこなかったと同時に、「読書」は全教科にわたる人間形成的なものと捉えられ、適切な評価法が開発されてこなかったこともあって、学校教育の中で計画的に教えられてこなかった。国語科が担ってきたのは、「学習読み」の読解指導であって、「生活読み」とは異なる。

一方国際社会においてリーディングリテラシーとされるのは、「PISA 型読解力」といわれる力で、それは日本の教育現場で指導が行われてきた学習読みとは異なり、「生活読み」も含めた、情報リテラシーに通じる力である。情報リテラシーについては、日本の学校教育の場では「情報活用能力」として情報教育の場で語られてきた。

今日、日本においても「PISA 型読解力」すなわち生活読みの視点に立った国語科教育が、新たな学習指導要領で示されている。しかしそこには情報活用能力との関連は明記されていない。一方、情報教育においては、読書との関連への配慮は希薄である。

今後学校教育において、読書と情報活用能力のつながりを明確に意識して、それに取り組むことが、国語科からだけでなく、情報教育においても求められる。そして、それらを踏まえて、現

在すすめられている読書に関する政策においても、情報活用との関連を意識して、それを含めて捉える視点や、それへの環境整備が必要となる。

注

- 1) 文部科学省「都道府県及び市町村における「子ども読書活動推進計画」の策定状況に関する調査結果について」(平成22年4月22日)(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1292895.htm) (2010. 9. 29 確認)
- 2) 松岡要「子どもの読書活動推進法、子どもの読書活動の推進基本計画、文字・活字文化振興法」『子どもの読書環境と図書館』(日本図書館研究会編集委員会編) 2006. 5, p 23-51
- 3) 篠原由美子「子どもの読書をめぐる法と政策」『図書館界』Vol 60, No 5 (2009. 1) p 322-33
- 4) 米谷優子「子どもの読書推進計画にみる読書概念の分析と比較検証」『日本図書館情報学会 2007 年春季研究集会発表要綱』(日本図書館情報学会) 2007, p 43-46
- 5) 松尾昇治「子どもの読書環境を整備するための政策」『解放教育』No 502 (2009. 9) p 16-23
- 6) 岩崎れい「子どもの読書支援施策の課題と展望」『解放教育』No 502 (2009. 9) p 7-15
- 7) 岩崎れい「子どもの読書活動推進の傾向と課題」『現代の図書館』Vol 46, No 1 (2008) p 3-8
- 8) 福永智子「読書推進政策と図書館」『新図書館法と現代の図書館』(塩見昇, 山口源治郎編著) 日本図書館協会, 2009. 12, p 271-290
- 9) 紀田順一郎『読書三到』松籟社, 2005, p 10-11
- 10) コンコーダンス (concordance) とは、本・作品などの用語索引・語句索引を指す。聖書索引 (バイブル・コンコーダンス) は、「聖書のなかの同じ語句を集めて整理配列し、研究や学習の便を与えているのが聖書語句索引である。ある語句がどの場所でどのように用いられているか、またどのような文書のなかに幾回用いられるかを知るのに必須 (ひっす) のものである」(『日本大百科全書』小学館) と解説されている。
- 11) 永嶺重敏『読書国民の誕生』日本エディタースクール出版部, 2004
- 12) 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
- 13) 倉澤栄吉『情報化社会における読解読書指導』(倉澤栄吉国語教育全集 11) 角川書店, 1988, p 94
- 14) 「読解の文字は、戦前から使われていた。しかし、今日のごとく一般化した意味で用いられ普及したのは、昭和三十年以降である。それは、従来の読みの指導が一種の心情主義に陥ったり、不正確な曖昧な読みをゆるしていたりしたのではないかという反省に基づいている。読みは生活に根ざしたものであるが、学校で教えるべきことは、生活の基礎になるべき力である。だから、生活に根ざした読みを認めながらも、学校では、文字・文章と正しく対面して、その意味をただしくかつ十分に理解すべきであるというのは、当然の考えである。かくして、学校における読みは二つに分化した。すでに「生活読み」と「学習読み」という提示が昭和三十一年にあり、この考えは今も受け継がれている。」『情報化社会における読解読書指導』(倉澤栄吉国語教育全集 11) 角川書店, 1988, p 360
- 15) 阪本一郎『読書指導 原理と方法』牧書店, 1950
- 16) 滑川道夫『読書指導』牧書店, 1959
- 17) 有元秀文『国際的な読解力を育てる新しい読書教育の方法』少年写真新聞社, 2009, p 118-119
- 18) 足立幸子「海外の読書調査と読書文化から何を学ぶか」BERD 06 (2006) p 19
- 19) 鎌田首治朗『真の読解力を育てる授業』図書文化, 2009. 5, p 38-45
- 20) 前掲 15) p 118
- 21) PISA 2000 年調査国際結果の要約 国立教育研究所編「生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査 PISA 2000 年調査国際結果報告書」ぎょうせい (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index 28.htm)
- 22) 国立教育研究所編「生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査 PISA 2000 年調査国際結

果報告書」ぎょうせい, p 13-14

23) 前掲 21) p 30

24) 朝日新聞, 2004. 12. 7, 夕刊

「経済協力開発機構 (OECD) が昨年実施した国際的な学習到達度調査の結果が7日, 世界同時に公表された。41 カ国・地域の計約 27 万 6 千人の 15 歳を対象に, 知識や技能の実生活への応用力をみるテストが行われた。日本は, 前回 (00 年) 8 位だった「読解力」が OECD 平均レベルの 14 位まで低下。「数学的リテラシー (応用力)」は前回の 1 位から 6 位になった。文部科学省は日本の学力について初めて「世界のトップレベルとはいえない」との表現を使い, 厳しい現状認識を示した。」(1 面)

「(略) 読解力は, 文章や図表を理解して利用し, 熟考する能力と位置づけられ, 設問は計 28 題。1 位のフィンランドの平均点が 543 点で, 日本は 498 点。前回に続いて参加した国の中では, 前回に比べ最悪となる 24 点の減になった。習熟度レベルの高い (得点の高い) グループは前回並みだったものの, 習熟度レベルの低いグループで落ち込みが大きく, 学力格差が広がった形だ。

OECD の学習到達度調査で読解力が 14 位, 数学的リテラシーが 6 位となった結果について, 中山文部科学相は「日本の学力が低下傾向にあるということをはっきりと認識すべきだ。危機感, 切実感を持つべきだ」と強調した。そのうえで, 義務教育改革の中で全国学力テストの実施を打ち出していることに触れ, 「低下傾向に歯止めをかけなければならず, 競い合う教育をしないといけない」との考えを示した。」(5 面)

25) 朝日新聞, 2007. 12. 5, 1 面

「日本は, 「読解力」で前回 (03 年) 14 位から 15 位, 「数学的リテラシー (応用力)」では 6 位から 10 位に順位を落とした。

先行して公表された「科学的リテラシー」でも 2 位から 6 位に下がっている。参加した国や地域が 16 増えたことや読解力の点数は 03 年の前回と同じだったことなどから, 日本の学力がさらに落ちたとは言い切れない。ただ, 文部科学省が「世界トップレベルと言えない」と分析した前回調査からの 3 年間で対策は目に見えた効果をあげておらず, 学力をめぐる議論が再燃しそうだ。

(略) 今回受験した生徒は現行の学習指導要領が施行された 02 年春に小学 6 年だった。文科省は順位が落ちたことを「課題として受け止める」とし, 指導要領の改訂で理数の授業増や各教科で言語力の育成などを盛り込む方針。これが, 調査で浮かんだ課題への対策の中心となる。(略)」

26) 文部科学省「読解力向上プログラム」2005 年 12 月

27) 足立幸子の用法。「海外では一片の文章を読むのにも, 一冊の本を読むのにも, 日々の読書にもすべて Reading = 読書と言う言葉が用いられる。本稿では海外の状況をより正確に反映するために「読解力」ではなく「読書力」という言葉を用いる。」(足立幸子「海外の読書調査と読書文化から何を学ぶか」BERD 06 (2006) p 15

28) 足立幸子「初等教育段階における国際読書力調査 PIRLS の特徴: 他の国際テスト・国内テストとの比較から」新潟大学教育人間科学部紀要, 人文・社会科学編 9(2): pp 171-189, 20070200, 新潟大学

29) 前掲 27) p 185

30) 文部科学省「『情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の進展等に関する調査研究協力者会議』1997.

31) 文部科学省「教育の情報化に関する手引」2009. 3. 10 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm) (2010. 9. 29 確認)

32) 前掲 30) p 4

33) 前掲 30) p 13 表 2-1 小学校 学習指導要領における教育の情報化に関する主な記述 社会科 (解説における記述の抜粋等) の項

34) 杉本洋「情報リテラシー教育を通して育成する PISA 型「読解力」」『学校図書館』2008. 9, p 53-56

35) 金沢みどり「PISA 型読解力と情報活用能力の育成」『学校図書館』2007. 6, p 15-17

36) アイゼンバークらが提唱する Big 6 Skills は

1 課題の決定 2 情報探索の方策 3 所在とアクセス 4 情報利用 5 統合
6 評価 となっており、情報リテラシーと関連が深いとされている

- 37) 前掲 33) p 54
- 38) 前掲 34) p 16
- 39) 文部科学省「教育の情報化ビジョン（骨子）」2010. 8. 26（2010. 9. 29 確認）
（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/08/_icsFiles/afieldfile/2010/09/03/1297089_1_2_1.pdf）
- 40) 前掲 38) p 3
- 41) 前掲 38) 参考資料 1 表
- 42) 前掲 13) p 94
- 43) 前掲 12) p 93「読書とは書物を読むことと考えられている。この常識によると、書物として、本の形を成していないものを読むことは読書には入らない。一方国語科では読むことの指導は読解指導と読書指導とから成り立っている。そうすると一冊の本の形を成していない文章によって問題を解決したり疑問を投げかけたりすることは、読解でも読書でもないということになり、国語科の指導の対象外になってしまう。これでは困るので、最近では読書を広い概念としてとらえ、さまざまな文献を読んで生活に役立てることを、広く読書と呼ぶようになった。つまり文章を「文献として活用する」ことを意味するようになった。こうなると読書とは、いわゆる生活読みという概念に包括される。つまり書物かどうかと言う対象によって考えるのではなくて、どういう読まれ方がされるかという働きによって区別するのである。対象は活字であれ肉筆であれ、製本されていようがいまいが、その長短を問わず、文章であればよい（ときには短い語句である場合もあろう）読むときに何かの目的や動機から文章を読んで生活に役立てようとするか、直接生活目的にかかわりなく、文章表現と内容を探求しようとするかで、読書と読解が分かれるのである。」
- 44) 文部科学省パンフレット「学校図書館のチカラを子どもたちのチカラに……ここに、未来への扉」
（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/meeting/houkoku/080613/002.pdf）（2010. 9. 29 確認）
- 45) 2001 年 3 月の「新しい時代に対応した学校図書館の施設・環境づくり」の中では「学習センター・情報センター・読書センター」の 3 機能になっていたが、「情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて」（情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進に関する調査研究協力者会議最終報告 1998 年 8 月で、情報化の側面から学校図書館を学習情報センターとして述べていたこともあったのだろうか、その後は学習情報センターと読書センターという二分法になり、現在でもこの考え方で説明されることが多い。
- 46) ただし、2009 年策定の第 2 次計画では、「本」や「読書」の定義は見られない。
- 47) 文部科学省「中学校学習指導要領」
- 48) 文部科学省「『読解力』向上に関する指導資料」2 PISA 調査（読解力）の結果を踏まえた指導の改善
2 読解力を高める指導例（1）指導のねらい ア テキストを理解・評価しながら読む力を高めること
「文章等を十分に吟味、評価しながら読む能力の育成については、学習指導要領（筆者注：1999 年学習指導要領）にも「様々な文章を比較して読む」という言語活動例が示されているなど、その視点は含まれている。しかし、これまでも必ずしも十分取り組まれてこなかった点であり、今後は重視していく必要がある。
「加えて、メディア・リテラシー（メディアが形作る『現実』を批判的（クリティカル）に読み取るとともに、メディアを使って表現していく能力）にかかわる指導も必要になってくると思われる。」文部科学省「『読解力』向上に関する指導資料」2 PISA 調査（読解力）の結果を踏まえた指導の改善 2 読解力を高める指導例（1）指導のねらい ア テキストを理解・評価しながら読む力を高めること
- 49) 文部科学省「『読解力』向上に関する指導資料」2「加えて、メディア・リテラシー（メディアが形作る『現実』を批判的（クリティカル）に読み取るとともに、メディアを使って表現していく能力）に

- かかわる指導も必要になってくると思われる。」PISA 調査（読解力）の結果を踏まえた指導の改善
- 2 読解力を高める指導例 (1) 指導のねらい ア テキストを理解・評価しながら読む力を高めること
- 50) 総務省 http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/pdf/0705_ictmedia.pdf (2010. 9. 29 確認)
- 学習項目の選定 (ICT メディアリテラシー学習項目)
- 「リテラシーを身につけるために学習すべき事項は数多くありますが、限られた時間の中で効率的に学ぶことができるよう、小学校 5、6 年レベルで優先的に身につけるべき能力を分析・整理し「ICT メディアリテラシー学習項目）」として、次の 11 項目を選定しました」として、ICT メディアリテラシー項目を挙げている。ただし教科との関連や情報教育との関連は述べていない。
- 51) 米谷優子, 北克一「教育の情報化と学校図書館の役割」『図書館界』Vol.62 No.3 (2010. 9) p 222-239
- 52) わが国が 27 点であるのに対し、オーストラリアは 92 点、ドイツ 84 点、フィンランド 79 点、カナダ 77 点、ニュージーランド 76 点 また、趣味で読書をしないと回答をした者の総合読解力得点は 514 点 (OECD 平均は 481 点) で参加国の中では一番高かった。
- 53) 工藤順一『国語のできる子どもを育てる』講談社現代新書, 1999, p 162
- 54) 野口久美子「情報リテラシー育成における読書指導の位置づけ」『図書館総合研究』第 8 号 (2009. 8) p 21-32
- 55) 前掲 6)
- 56) 文字・活字文化振興機構「国民読書年計画」(http://www.mojikatsuji.or.jp/pdf/2010_dokushonenplan.pdf) (2010. 9. 29 確認)
- 57) 米谷優子「読書推進政策の傾向と課題」『Journal of Informatics』Vol.6 No.1 (2009)
- 58) 文化庁「平成 20 年度「国語に関する世論調査」の結果について」(http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyoronchousa/h20/kekka.html) (2010. 9. 29 確認)
- 59) 最新刊は『読書世論調査 2010 年版』毎日新聞社, 2010. 3.

[まいたに ゆうこ 図書館情報学]