

読書カリキュラムの構築と展開

——新潟県浦川原村立下保倉小学校における実践モデル

有 沢 俊 太 郎

一、はじめに

新潟県浦川原村立下保倉小学校は、直江津から東にほくほく線で十四キロ入った、各学年一クラス、特殊一クラスから成る小規模校である。この小学校が平成七年・八年度の文部省(現・文部科学省)読書指導研究指定校となった。指定校は全国で十五校、小学校十一校、中学校三校、高等学校一校で、校種だけでなく、地域、学校規模なども考慮されている。

筆者が初めて下保倉小学校を訪れたのは平成七年十二月である。以後、全教職員が研鑽を積み、平成九年十一月に指定年度の研究を公開した。しかしそれで研究は終わりにならず、筆者も平成十二年の一月まで実に四年あまりもこの学校にかかわることになった。

長年、大学の附属校の国語科を中心に仕事をしてきた筆者にとって、これほど長期間一つの公立校にかかわるのは初めての経験であった。しかし、下保倉小学校に通った四年あまりの間に、①学校は政治や行政を離れては機能しないこと ②公立校には校区(地域)があること ③教師集団は広い世代にわたっ

ていること ④教職員一人ひとりが主体的に取り組み、個人に還元できる研究でなければならぬこと ⑤実践の場における教師の研修の在り方等々、実に多くのことを学ぶことができた。筆者の初仕事は、文部省指定校となったという事情もあつて、実践に耐えうる読書カリキュラム・モデルの構築であつたが、後日、カリキュラムが子どもにも接触するたびに、一定の手応えと同時に新たな課題も見え、その交錯現象の魅力がこの理論的・実践的研究を長続きさせたのではないかと思う。当時の研究が一段落し、学校の日常的な教育活動として定着した現在、まず、平成七年度に収集し用いたカリキュラム関係の文献や資料等を中心に、若干新しい資料なども加えて、表題についてまとめることにしたい。

二、読書カリキュラム・モデル構築の基盤——下保倉小学校の研究の概観(平成七年十一月まで)

この学校(指定番号7)が文部省に提出して認められた研究主題は「読書の楽しさを体得するとともに、自ら調べようとす

る子を育てる読書指導の工夫」である。因みに、指定番号6の東京都千代田区立番町小学校は「豊かな言語生活をめざして、意欲的に読書をし、主体的に表現する子供の育成」であり、指定番号8の富山県射水郡小杉町立小杉小学校は「心身共に健康な子供を育てるにはどのようにしたらよいか―自ら学ぶ力をそだてることを目指して」である。

下保倉小学校の場合、「主題設定の理由」は、次のようにまとめられていた（*1）。

全国的に活字離れ・読書離れの傾向にあると言われている。本校でも特別な手だてを講じなければ、なかなか本を読まない、手に取らないという子供たちが少なからずいた。そこで本校では、昨年度（平成六年度）から「学力向上の推進」を課題とした「いきいきスクール・プロジェクト」の計画の中に図書館教育の充実も取り上げ実践してきた。蔵書数を増やすとともに、子供たちが利用しやすい図書配列や掲示物の工夫をして魅力ある図書館づくりに務めた結果、子供たちの図書館利用が増えてきている。

ところで、新しい学力観に立つ授業を展開するには、読書指導や図書館利用の指導が重要である。子供たちに豊かな心を育んだり生涯にわたって学び続ける態度を養ったり、自分なりの考え方をもって課題を解決したりするために、読書指導や図書館利用の指導を工夫したいと考え、この研究主題を設定した。

なお、好ましい読書習慣は、学校教育の場のみで形成されるものではない。休日や余暇を利用した読書も大いに奨

めたいことから、家庭との連携を深めた読書指導を展開していきたい。

そして、このような研究主題のもとで、「読書指導研究の構造」が図1のように示されていた。（*2）

三、読書カリキュラム・モデルの構築

下保倉小学校が既に開発していた「読書指導研究の構造」は、これからの教育の方向を正確に見据えていて、そこには読書カリキュラム構築の潜在力は十分備わっていると判断された。これは円滑な学校運営の賜物であるが、さらに、この「先行研究」から、地域と学校がきわめて良好な関係にあること、家庭の教育力が信頼できること、新村立図書館の開館に象徴される政策・行政の全面的なバックアップが得られること等を知ることができた。

しかし、改善点として、①全教育活動を読書を核にしてとらえ直すこと、②発達段階による指導内容の重点化、の必要性を指摘して、図2のような読書カリキュラム・モデルを提示するに至った。（*3）

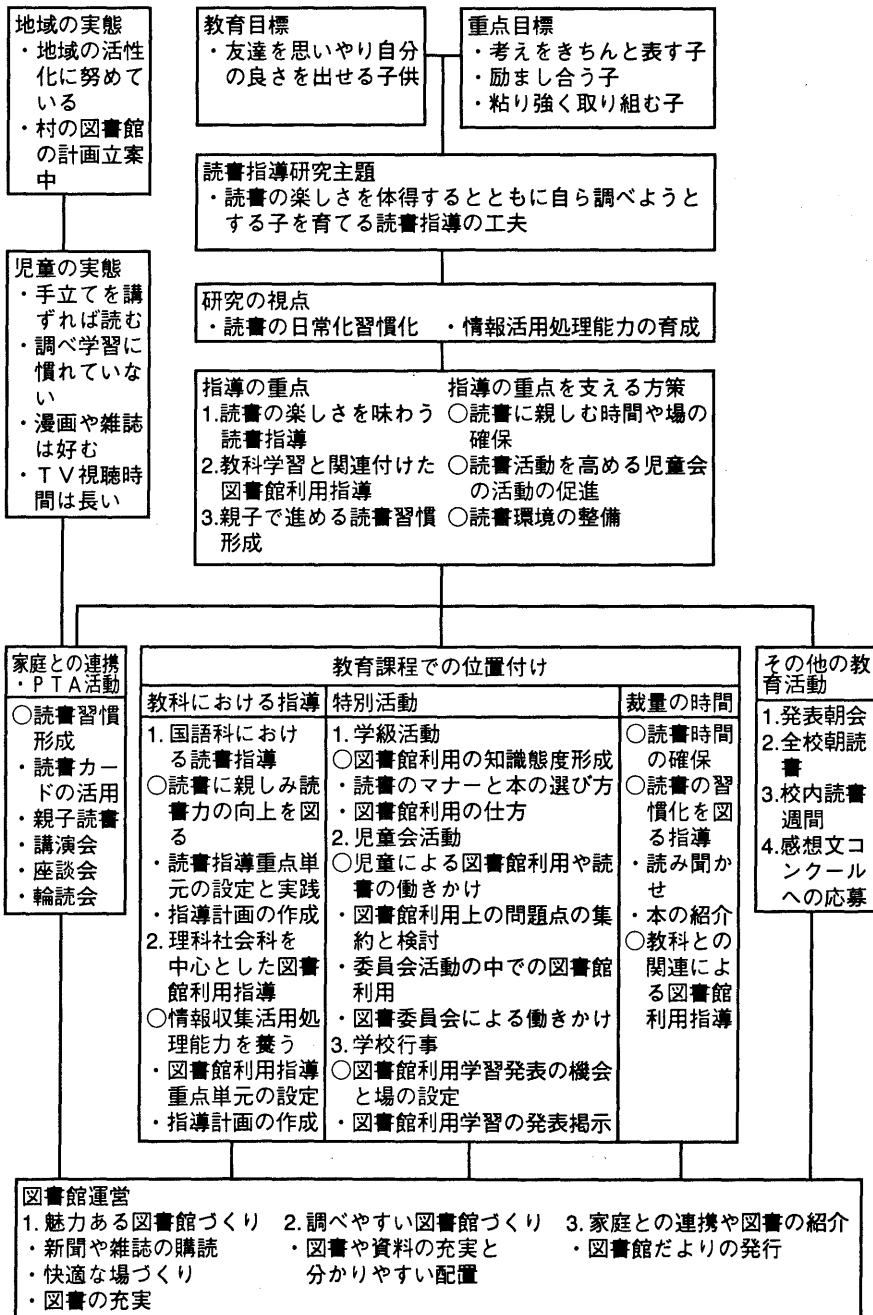


図1 読書指導研究の構造 (下保倉小学校、平成7年11月)

(1) コアとしての「読書」(Reading as a Core)
 このカリキュラムは一種のコアカリキュラムである。しかし「読書」がコアに入っているカリキュラムは前例がないのではない。コアカリキュラムは昭和二十年代に唱道されたが、コア部分には、例外なく、社会的・理科的内容が入っている。

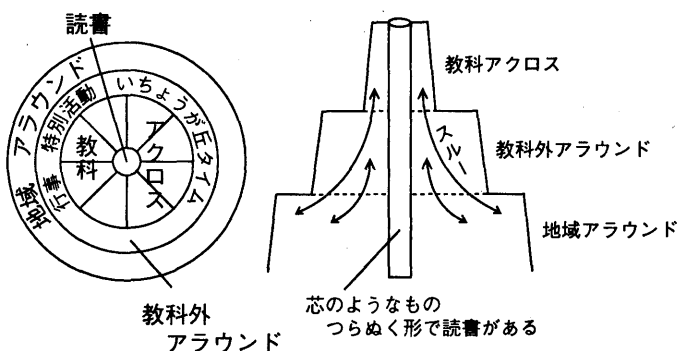


図2 読書カリキュラム・モデル

カリキュラム構成法は、民主主義の理念を哲理とし、「一方生徒の素質と興味と必要に基き、他方社会の必要、社会的目的に基いたものである」(*4)という原理によったからである。このようなコアカリキュラムでは、読書など国語科の諸活動は周辺領域に追いやられ、ドリルコース(けいこ領域)を形成するにとどまっていた。

しかし、同時代の専門書は、既にコアには二つの意味があることを述べている。すべての学習を総合する中心学習である「総合コア」(Integrated core)と、すべての児童生徒にとって基本的な学習経験のまとまりである「共通必須コア」(common required core)である(*5)。読書はこの二つの条件を同時に満たすものはない。「読み書き算」の一角を占める読書は「共通必須」の学習であることは古くから認められてきたし、「すべての学習を総合する読書」は、現代的なカリキュラム改革の根底に流れる重要な考え方である。

次の引用は一九八〇年代のイギリスの①学会紀要と②公文書からである(*6)。

①カリキュラムは、違うカリキュラム領域を繋ぐ要素としての「言語モデル」を必要としている。このモデルは縦糸のようなものである。また、土壌いっぱい広がるキノコ菌の房のようなものとも言え、どちらもカリキュラム全体に及ぶものである。

②すべての教師が様々な教科における子どもの言語的要求に応じる責任がある。「国語科」は一教科であるが、他の教科の

媒介教科でもあるのだから。

「言語モデル」「国語科」を「読書モデル」「読書科」と置き替えると、なぜ読書が中央のコア部に來ることができかが理解できるであろう。読書は活動であり機能なので、それ自身に内容的な価値はない。読書というコア部分は様々な価値を流入し統合させる坩堝である。しかも、読書はそこに収まることなく、むしろ各領域に溢れ出て、そこでも生きることができているのである。生きて働きながら、多様な内容的価値を有する複数の物事を媒介し、綴じ合わせているのである。これが読書が総合体としてのコアを形成することの実質である。読書はダイナミックな作用体としてコアに生きていると言ってもよい。読者は読むことによって認識を新たにし、思考し、想像し、深い感銘を我がものとすることができる。この意味で読書は人間の成長の中核にある。

読書がコアに入ったカリキュラムは、以上のような考え方のもとに構想した。

(2) カリキュラムを横断する読書 (Reading across the Curriculum)

「横断する」とは、コアから溢れ出て、各教科に交わり、そのなかで生きて働くということである。この考え方は一九七〇年前後のイギリスで生まれたと言われる。揺籃期を代表する研究者の、H・ローゼン(H. Rosen)は、次のように述べている(*7)。

これまで我々は学校の言語というものを、教えたりテスト

をしたりする教科としてではなくて、学習へのアプローチとして、どのようなとらえようとするか説明・解説しようとしてきた。我々は、もちろん、専門の国語教師として、とりわけ成長する子どもへの教育における言語の問題、言語と思考、言語と社会化、言語と経験といった問題にかかわりを持ってきた。

ここでも汎言語主義、反教科(国語科)主義といった論調がうかがえるであろう。コアの場合と同様に言語のところ読書を入れれば、その読書は国語科を越えて各教科を横断するという広がりを持つてくるのである。しかし、一方で一九八〇年代になっても、「このカリキュラム運動が」未来に向けて深まるよりも、何か六〇年代の理論を後押ししているような気分があった。」というようなA・カシユタン(A. Carsten)の指摘もあつて(*8)、安直に横断するだけが最良の方策ではないことに思い至る。読書があまりにも安易に教科を越えてしまえば、逆に、読書に最も深いかわりをもつ国語科の存立の意義さえも危うくなる。

G・クレス(G. Kress)は、一九九五年、東京で開催されたシンポジウムの質疑応答の時間にこの点に触れ、次のように発言している(*9)。

カリキュラムにおける言語はあらゆる学習領域に影響をおよぼしていると思いますが、六〇年代、七〇年代のカリキュラム改革運動は失敗に終わりました。そのわけは、その運動が「カリキュラムを横断する言語」(language across the curriculum)ではなくて「カリキュラムを横断する国語」

(English across the curriculum) となつていったからです。

ある国語の側面が他の分野に押しつけられると、例えば理科の教師がもつと物語をするように奨励され、生徒にも物語をするようにと言うとなると、結局、理科では部分的にだけ適切だとなるにすぎません。「学校のカリキュラムを横断する言語」についてよく考える必要があります。

語りを扱うのは国語の時間ならよいが理科の時間には馴染まない。記録や報告を扱うならば、理科の時間でもどこかで位置づくであろう。この場合、語りという活動は「国語」であり、記録や報告は「言語」なのである。同様な注意は、読書にも向けられなければならない。どんな素晴らしい読書活動でも、この二つの区別に無頓着であつたなら、教育活動は空回りするだけである。読書は、クレスに忠実に分けられれば、国語的読書と言語的読書に二分される。しかし、実践化ということを考えて、もう少し細かい分類が必要だと言うことで、下保倉小学校では、読書を4つの類型に分けてとらえた(*10)。

この類型表を、国語科、他教科(理科、社会)他教科(図工、音楽)などの教科学習の実際に対応させ、重点化を考えるようにした。もちろん学習によっては複数の類型が重なり合つて参加する場合もある。この表は、読書の横断化に一定のルールを与えつつ、あるタイプの読書が学習に適切な交わりをするように機能する手掛かりとなるものである。

(3) カリキュラムを取り巻く読書 (Reading around the Curriculum)

カリキュラムの教科外領域における読書である。下保倉小学

表 読書の類型

読書の類型	主 な 内 容
発達の読書	(1) 音読する。 (2) 言葉を分析的に読み解く。 「読解」にあたる。読みの技能は読書の基礎的・基本的な領域で重要なことから、中心的な読書である。
機能的読書	(1) 必要な読書材を見いだす。 (索引の利用、目次の利用、辞書の利用、百科事典の利用等) (2) 情報読書材を理解する。 (発達の読書における読書技能の適用、特定の教科学習に必要な技能の発達) (3) 必要な読書材を選択する。 (4) 読書内容を立体的に構成する。(要約力、概括力)
娯楽的読書 (創造的読書を含む)	(1) 自発的な余暇活動として読書を楽しもうとする意欲をもつ。 (2) 興味ある読み物を探しだす。 (3) 読書によって娯楽的興味を満足させる。 (4) 多様な読書の興味を伸ばす。 (5) 他人を楽しませるために朗読する。 (6) 自分なりの読みを再創造する。
思索読書	(1) 読んだことを倫理的に判断して正しい価値基準を得る。 (2) 尊厳なものに触れて感動し、豊かな情操を養う。 (3) 人生の意義を考え、理想を高揚する。

校では、そのような読書を、

①教科外アラウンド・道徳、特別教育活動、裁量の時間（い

ちようが丘タイム）の活動、保健室、

学校行事など

②地域アラウンド・地域と結びついた総合単元活動、家庭

読書など

に分けてとらえた。この領域は、伝統的なカリキュラム論では「教科外カリキュラム」(extra-curriculum)と呼ばれ、教科から離れているどころか、別次元で対立しているかのような印象があった。学校カリキュラムを教科計画案中心に考えてきた名残であろう。しかし、新しい教育の動向をとらえ、また、下保倉校区の地域性を考えると、「教科外」を使うことには抵抗感があった。この学校では教科担当教諭と教科外担当教諭の意識の溝は感じられず、学校の教職員と保護者を含めた地域の人々とのコミュニケーションは頻繁であった（*11）。そこで、「アラウンド」によって、教科に沿って、あるいは学校敷地境界に沿って活発な読書活動が展開することを表現しようとしたのである。この領域から見返す各教科は二重の読書環境に取り巻かれて成立している。

これらの二種類の領域でも、②で示した読書の類型表は用いられる。それによって、読書指導の実践化が図られる。ただし、その際、①②には特有の場面的特性があるので、指導はそれを十分考慮しなければならない。類型表はその特性に応じて、①では連携化され、②では焦点化される。

次に、「わたしの作った続き話を聞いてくださいー杉みき子

さんとの交流会」（2年）という実践に即して具体的に述べる（*12）。

①杉みき子さんに続き話を聞いてもらう

これは「いちようが丘タイム」で行われた実践である。杉さんのお話の続きを親子で創作し、杉さんの前で読むというものである。

それぞれの子どもたちが「自作を読む」という活動は、M・A・K・ハリデー (M.A.K. Holiday) のフィールド (field) ・テナー (tenor) ・モード (mode) という3要因の関数である（*13）。「フィールド」とは、この読書活動が行われる事象の枠組みそのものであり、この場合、決められた時間（平成八年七月十六日（火）4限十一時二〇分〜十二時〇五分）、空間（学校図書館、机椅子の配置）と校長、保護者、子供などの人的環境のなかで音声言語によって遂行されている。それらは「自作を読む」という読書活動事象の総体に一定の物理的・概念的な枠組みをもたらししている。「テナー」とは、具体的な活動に直接関与する人々であり、この場合、読み手としての子ども、援助者としての保護者、聞き手としての杉さん、指導者としての教師である。彼らはそれぞれ違う役割を負って読書活動に関与しており、子ども読書活動（子ども自身による意味付け）は3方向からの対人的な影響を受け続ける。「モード」は、この活動における伝達様式である。音声言語による読み上げ、語り、対話、音声言語と身振り言語による演示、あるいは視線などとの交替現象などが考えられる。フィールド・テナー・モードは相互に個人の読書活動を支え合い、独特の場面の脈絡を発生さ

せながら、この教育的な場面の特性を形成している。

このような読書活動場面は学校という大フィールドのなかにあるとは言え、教室活動ほど束縛が強くないので、3要因には様々なバリエーションが予想される。その結果、読書は類型表をはみ出すことが予想される。例えば、読書は表現と関連し、表現から見直されて類型ではとらえきれないような様相を見せる。また4つの類型内に収まるように見える場合でも、子ども一人一人の活動に即して4タイプの読書の間隙や重複を十分意識して指導することが求められる。教室での教科指導以上に実際場面の条件の変化に応じて臨機応変に選択し、適切に関連づけることが求められる。

②家庭で杉さんの本を読む(親子読書)

資料「杉みき子さんにかかわつての読書活動」(*14)には、
・家庭に働きかけ、杉みき子さんの作品を紹介し、保護者の関心を高めておく。祖父母にも働きかけておく。
・親子読書で杉みき子さんの作品を読めるように杉さんの作品を印刷して家庭に配布する。

と記載されている。この領域では、指導は最も間接的になる。読書指導はどこで展開されても本質的にこのような性格を持ち、「読書・指導」という言葉の組み合わせ自体が不適切なのかもしれない。そこでは、明示的な知識や技能を系統的に教示するというような方法は出来るだけ避けられる。何よりも読書のフィールドそのものを措定することが困難なのである。それで、読書への関心を高める機会と場を確保することへの配慮がなされている。それは、教科アクロスとはもちろん、教科外アラウ

ンドでの方法とも異なるものである。

子どもや保護者は、地域や家庭で「生活のための言語」(language for life)を行っている。それは、学校の「学習のための言語」(language for learning)と連続性を持ちながらも異なっている部分がある。P・ドゥーティー(P.Doughty)によれば、「生活のための言語」には、学習の成果である「基本的な言語の知識」(a fundamental knowledge of language)や「言語操作に対応した知識」(a corresponding knowledge of the use of the language)のほかに、「国語(地域言語)に特有の直感的知識」(pupils' folk-linguistic intuitions)が顕在化していると言う。それは「言語主体の意識的な事実への戻り、あるいは継続的な事実への戻りを経ることなく、彼自身の言語使用と他者への反応を形成する」という意味で、「直感的知識である」と言う(*15)。

それは「知識」というよりも、「生きる智慧・感性」と言い換えた方が適切かもしれない。V・ユーリ(V.Yule)も、「生活のための言語」の一環として「学びのための読書」(read to learn)をとらえ、次のように述べている(*16)。

一つは読むことを学ぶ(learn to read)、読むことを練習するということであり、もう一方は、カリキュラムの内容を学ぶために読む(read to learn)というものである。後者の場合、書物の内容は、子どもたちに生活や人生について教え、いかに生きるかを示しながらも、カリキュラムの一部(part of curriculum)として認識されなければならない。読み物の内容、発達段階、提示の仕方は、読書趣味、スタ

イル、語彙、読解方略の発達、目標の受け止め方などに影響を与える。それが、読み書き能力の問題も含めて、「影のカリキュラム」(hidden curriculum) について大きな関心が払われる理由である。

親子読書によって何が学校内の交流の場にもたらされるか、前もって分らない。やがて続き話の素材となって表現されることになる読書内容は、浦川原の生活の場で掘り起こされた問題意識かもしれない、あるいはよりよく生きるためにある程度時間をかけて育てられた要求かもしれない。直感的かもしれないが、それらは、下保倉校区に住む人だけの智慧と感性に支えられていることは確かである。そのエネルギーを学校が活用しないで放っておくことはない。生々しい素材を適切に焦点化して方向付けることが出来れば、続き話としてきわめて高い教育的意義を有して結実することになる。この場合、家庭で発掘された素材は学校のカリキュラム形成に一役買うことになる。それは学校で展開される実体としてのカリキュラムを浮き立たせる影のようなものである。

(4) カリキュラムを縦断する読書 (Reading through the Curriculum)

一九八二年の英国読書学会 (UKRA) 年次大会は、「カリキュラムを縦断する読書」をテーマに開催された。アクロス、アラウンドが領域的な語なら、スルーは系統的な語である。大会はこの語によって、いわゆるスコープに対するシークエンスを現代的に表現したと見られる。学会はこの語について「(カリキュラムの) すべてのレベルに対応する読書である」と定義し

ている (*17)。

下保倉小学校では、このような意味を踏まえつつ、「縦断的」を図2のように、①地域・家庭のレベル ②教科外レベル ③教科レベルの3層にわたるものとしてとらえた。縦断的読書は3層にわたって芯のようなかたちで深層から表層に突き上げている。深層の地域・家庭のレベルは、中層の教科外レベルにあるいは表層の各教科に「日常的な意味」を持ち込んでいる。読書の発達段階は、日常的な意味の持ち込みの強弱の程度、あるいは持ち込みに対する抵抗感の強弱の程度に符合する (*18)。

多くの生徒にとつて(読書の)大きな障害 (stumbling block) は彼らの日常的な意味がテキストの意味とせめぎあうということではなからうか。結果として、彼らはテキストに合わない「可能な世界」の解釈に至つたりするのである。彼らがテキストに持ち込む知識とページ上のテキスト情報との間をどう調整するか、それを援助する方法的研究が必要である。

深層の日常的な意味は既有の知識や生活上のこだわりに支えられている。それだからこそ、その力は断片的ながら生々しく強大である。中層部の読書が生活の実感から遊離せず、いつも瑞々しい鮮度と裏腹の不安定さをもっているのはそのためである。しかし、深刻な「障害」は、確かに上層に行けば行くほど大きくなるであらう。表層部は直接深層部と接触してはいない。そこでは日常生活では滅多に使う必要のない語も多く現れるからである。表層部の読書とは、障害のもたらす抵抗感を忘れず、

深層部を指して自ら深く下り、他者を介して、対象の実感に再び突き当たることによってズレを調整することである。その調整作用によって障害は逆に自らの意味生成作用の原点となる。そこから、学校のカリキュラムの教科あるいは教科外レベルとも重なりながら、家庭や地域の教育力を吸い上げる読書が実現するのである。あるいは、表層部の読書で得た意味を深層部で活用することもある。

こうした読書発達観には、あるいは、具体Ⅱ低学年から抽象Ⅱ高学年への直線的発達観であるとの批判があるかもしれない。深層部に特有の読書が多いのは低学年で、層が上がるにつれて中、高学年的な読書になっていく、とモデルとしては言えるのであるが、それがスルーをこのように読み替えた理由なのであるが、確かに高学年でも教科によつては深層レベルの読書が必要な場合があるうし、ある教科では、低学年でも学習課題によつて中層レベル、表層レベルの読書が要求される場合もある。こうした例外現象は、モデルという枠組みの硬直化を戒める貴重な実例なのであり、総合的視点からその現象自体を慎重に見直さなければならぬであろう。(＊19)

もう一点、スルーの語義にまつわる課題がある。スルーは「こちらの面からあちらの面へ」という語釈の「へ」の部分である。それは「間にできる空間を通っていく」(passing within a space SOED)と説明されているが、カリキュラム論としては、「芯のように貫く」とした。図2のように、中央で芯のように縦に貫いている読書は、中層、深層レベルの教育的場面や環境に沁み出て一定の作用をし続けている。教科に破れ出て作用する読

書については、G・クレスのような警告があったが、この教科外、地域、家庭に沁み出て作用する読書については、先の引用文の注意に再び戻る必要がある。誰しも沁み出る読書の影響力は否定できないが、それが影のカリキュラムで隠然と行われるだけに、学校の教育活動とどのように連携させるかが常に問われるのである。下保倉小学校では、「沁み出る良質の水分(栄養分)をすくい上げる」と説明したが、まさに「方法的な研究」の蓄積が実践化への課題となろう。

四、中間まとめ

以上、下保倉小学校における読書カリキュラム・モデル構築までの経緯と理論的な基盤を述べた。いわば、研究の第一ステージの概要を述べたわけであるが、この段階におけるモデルの性格について、改めて次の2点を確認しておきたい。

(1) このモデルはコアカリキュラムであり、同時にクロスカリキュラムである。

読書というコアであるからこそ、水平的・垂直的な交わりをする立体的なカリキュラムとなることができる。水平的とは、アクロス、アラウンドであり、立体的とは、スルーである。水平的に広がる矢印と垂直的に突き上げる矢印は無数で、クロス点(交わり)は、理論的には無限に考えられる。しかし、教育の時間と空間には限りがあり、まず、この点から、交点が選択される。さらに、読書には類型があり、任意の交点に任意の類型の読書が可能なのではない。教育的に最も適切な読書が適

切な交点に位置づけられて初めてこの読書カリキュラム・モデルは機能する(図3参照)。

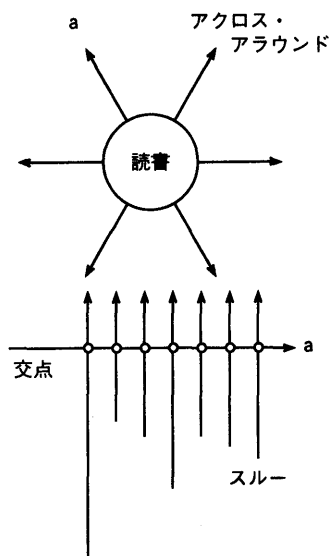


図3 交点について

(2) このモデルは学校活動に立脚している。

モデルは先行する実践が十分でなければ成立しない。平成七年の十一月まで試行的実践を蓄積する過程で、下保倉小学校の教師一人ひとりに、カリキュラムとは上から与えられる計画ではなく、自分たちの教育活動を集約しつつ、一定の形を与えるものなどの合意が成立していた。

カリキュラム開発は、「初めに理論的モデルありき」ではなく、

①「幼児の生き生きとした姿を事例記録として積み重ね、保育を語る会で情報交換を行う」

(上越教育大学教育学部附属幼稚園)

②「実践者の問題意識に基づく単元開発」(同附属小学校)

③「生き生きと学ぶ子供の様相、それがもたらされた要因についてレポートし、その事例に洞察を加える」

(上越市立高志小学校)

というような姿勢がなければ成功しない。幼児や子供を見る様々な広がりと言葉や様々なレベルの言葉を整理する過程においてモデルは成立し、修正される(*20)。

下保倉小学校では、平成八年度からこのモデルに基づいた実践研究が始まり、「方法的研究」に力点が移っていった。この第二ステージ以降における実践の検討、そしてモデルの更なる改良などの問題については、別の機会に論じたいと思う。

注

(1) 下保倉小学校校内資料(平成七年十一月)

(2) 同右

(3) このモデルの原型は、平成七年十二月〜八年二月に初めて下保倉小学校において示した。その後、第九・二回全国大学国語教育学会東京大会パネル・ディスカッション「国語科教育における教科内容編成の検討」(平成九年八月)の席で公表した(発言内容は、同学会「国語科教育」第四五集、平成十年三月に収録。三四〜三五頁)。なお、このモデルによる下保倉小学校修正版「読書指導研究の構造」は、平成八年度の読書指導全体計画となった(下保倉小学校『本とともだち』(平成九年十一月、一四九頁)に収録)。修正版では「指導の重点」が、低、中、

- 高学年別に分けられたこと、「その他の教育活動」や「家庭との連携・PTA活動」が明確に位置づけられたこと等に、モデルの影響が認められる。
- (4) 石三次郎「カリキュラム構成の原理」(同氏編著『新カリキュラム—理論と実践』教育科学社、昭和二四年、七九頁)
- (5) 全国指導主事協会編『カリキュラムとガイダンス』(昭森社、昭和二四年、六九頁)
- (6) ①Travener, D.T. (1983) 'The teacher's role in planning and implementing a reading curriculum' (United Kingdom Reading Association, *Reading Through the Curriculum*, Heinemann Educational Books, p.23)
②DES. (1989) *ENGLISH for ages 5 to 16* (English in the National Curriculum)
- (7) Rosen, H. (1969) 'A Language Policy Across the Curriculum' (L.A.T.E., *Language, the Learner and the School*, Penguin Books, p.119)
- (8) Cashdan, A. (1983) 'Language and the curriculum: past and future' (U.K.R.A., p.15)
- (9) G・クルスの講演 'Some Principles for the Design of a Curriculum for Effective Oral Communication' をめぐって質疑応答(国立国語研究所『世界の言語教育・日本の言語教育』平成九年12月に所収。講演は平成七年六月開催、筆者記)
- (10) 有沢俊太郎「読書指導のあり方」(読書教育研究会編『読書教育通論』平成七年、学芸図書、九〜十頁)
- (11) 下保倉小学校校内資料(平成八年一月)
- (12) 同右(平成八年六月〜七月)『本とともだち』(九三〜九七頁)に採録
- (13) M・A・K・ハリデー/R・ハッサン、寛壽雄訳『機能文法のすすめ』(大修館書店、平成三年)、K・グッドマン、横田玲子訳『読みについて』(2)(日本読書学会『読書科学』167号、平成十一年四月)
- (14) 下保倉小学校校内資料(平成八年六月)
- (15) Doughy, P. (1973) 'Cultural attitudes, language and the learning situation' (P.Doughy & G.Thornton, *Language Study, the Teacher and the Learner*, Arnold, pp.24-25)
- (16) Yule, V. (1983) 'The hidden curriculum in the content of children's reading books' (U.K.R.A., p.72)
- (17) U.K.R.A. (1983) Introduction
- (18) Nicholson, T. (1983) 'You get lost when you gotta blimmin watch the damn words'. Another look at reading in the junior secondary school (U.K.R.A., p.70).
- (19) 山元隆春「おわりに」(『国語科教育改善のための国語能力の発達にかんする実証的・実践的研究Ⅱ』、研究代表者・吉田裕久、平成九年度〜平成十二年度科学研究費補助金研究成果報告書、平成十二年三月)
- (20) 上越教育大学学校教育学部附属幼稚園・小学校・上越市立高志小学校『平成十二年度研究開発実施報告書』(第一年次)―幼少期・児童期の発達の連続性を踏まえた幼小

連携における教育課程・指導法等の研究開発』（平成十三年三月、九四頁）

また、このことに関連して藤井知弘氏は下保倉小学校の読書カリキュラム構築について次のように言う。「カリキュラムの最終決定の断は行政ではなく、個々の教室における教師にかかっているといい。下保倉小学校の教師の読書カリキュラムへの取り組みも、個々の教師の自学級の児童を見極めながらの実践の積み重ねであった。」（「参与観察からみた教師の価値観―読書カリキュラムを巡る具体的事例を中心に」『教育実践学論集』第一号 兵庫教育大学院連合学校教育研究科、平成十二年三月、四一頁）