

「自立した読者」に関する実践からの考察

藤井 知弘*

(2018年9月28日受付, 2019年1月28日受理)

1. 問題関心

読者論を標榜するしないに関わらず、「読むこと」の目指すところが、「自立した読者」であることは異論のないところだろう。国語教育におけるリテラシー教育としても重要とされる。筆者も、こうした考えの元、付けるべき言語能力、理解し習得・活用することができる学習内容を学習活動において目指すものとして希求してきた。本発表の題目である「自立した読者」の育成も実際の教室において行われる読書行為を対象としているものである。しかし、こうした学習は学習指導要領の範囲内のことであり、学校教育を経た後における生涯読書において何が求められるかといえば、それは学校教育において培った力とはいえるかどうか。読みのスキルは、研究・調査のような読書ならいざ知らず、日常読書においても、その力が要求される、もしくはその力がないと読書は楽しめないかという疑問が残る。

一方、「自立した」という概念も曖昧である。読者として自立していることは、作品の構造や仕掛けがわかっていて、作者が望むように読んでくれる「理想の読者」ではないだろう。

そこで本論では、以下の点について学習者の実際の姿を通して以下の点を通して考察したい。

- 「自立した読者」の概念について検討し
- 読書教育として目指すことを明らかにした上で
- 中学生の読書意識を実際の学習の中での話し合い活動の相互のやりとりから見いだすこと

結論的に

- 自立した読者とは、究極的には「自ら選書」ができる学習者ではないか
- その自立を支えているものは「楽しみとしての読書」というきわめて情意的なものではないか
- 読解方略を学習プログラムとして学んでいくことに異論はなく、必要な学習内容と

* 岩手大学教育学部

いえよう。しかし、読書生活においてそれらの方略がどのように機能しているかは十分な研究もなく不透明であり、それがないと読めないこととなるかは疑問である。

佐伯胖は、『『教えられる』から『自ら学ぶ』へというが、それはそもそも可能なのか』という問いから、「教え主義」的教育観の反省に立って『『あなた』としてかかわること』の重要性を指摘している。^{*1} 佐伯は、「二人称的かかわりで、自己認識が変わる」として「もうひとりの自分（二人称的対象）との出会い」が教育を変えていくという。子どもはみな、自分にとって何が「よい」か日々真剣に考え探り、試している、そのことを前提として、様々な「よさ」から、現時点における「その子にとっての一步先を共に垣間見る」ことで「教化」でない教育へと変換することができると提案する。

佐伯の提案は、学校教育において教師主導による「教え込む」ことへの痛烈な批判を含んでおり、読むことの学習に照らしてみれば、他者との関わりにおいて（交流の場面において）相手の読みの意味するところをその人と「共同注視」する（まさに appreciate することといえる）。

現状の教室における学習において、それがどのような形で実現可能となるか、言語活動の「対話」にあると論者は考えている。言語活動としての「対話」の有効性は、論者も実践として展開してきたが^{*2}、それが認知として学習者にどのように機能しているかなどについては、認知心理や発達心理の研究成果に学ぶ必要があるといえる。^{*3}

2. 従来の研究が志向している「自立した読者」

2-1 読者の役割

石原千秋は「内包された読者」に任された仕事をほとんど無意識のうちに行うことができるのが、「優れた読者」なのだという。^{*4} 石原は、ユーザーの読書行為論を引きながら、ユーザーの設定した（テキストに）「内包された読者」の概念では、テキストの仕掛けを読者が「よく知っていること」と指摘する。ユーザーはその概念を次のように述べている。^{*5}

内包された読書の概念は、テキストには読者の反応を導く構造のネットワークがあり、それによって読者のテキスト理解が促進されるという力学的な過程を総称している。どのような文学テキストであっても、読者に対して、つねに特定の役割を提供している。この役割の概念構成が「内包された読者」である。

しかし、「内包された読者」が「自立した読者」という意味ではない。すべてがわかってしまっているなら、石原がいうように「小説の死」となってしまう。あくまでもテキスト分析のための概念装置としかなくないといえる。石原は、「優れた読者」は無意識のうちに行うことができるというが、そのことは理解のための方略を身につけた読者ともいうことができる。

ウンベルト・エーコは、モデル読者について次のように述べる。^{*6}

そのテキスト戦略を組織するために、作者は、彼が用いる表現に内容を付与する、一連の能力（「コードの認識」というよりもっと広い表現）にかかわらねばならない。彼は、自分がかかわる能力の総体が、その読者がかかわるのと同じであると想定しなければならないのだ。したがって彼は、作者たる自分が考えていたおりに、テキストの顕在化に共同作業しうるモデル読者を予想するだろう。このモデル読者は、作者が生成〔テキストの〕において ふるまったのと同じように、解釈においてふるまうるものと予想されるだろう。(略)作者は一方で、そのモデル読者の能力を前提としながらも、他方で、それを創設してもいる。したがって、自らのモデル読者を予想することは、それが存在すると「希望する」ことを意味するだけでなく、テキストに自らのモデル読者を構成するよう仕向けることをも意味するのだ。テキストは能力に依拠するだけでなく、それを生産するのを助けもする。

ユーザーにしろエーコにしろ、相互作用を起こすべく書かれたテキストの仕掛けにのってくれる読者を想定している。こうしたモデル読者とは異なる「実在の読者」^{*7}の相互作用の実際を明らかにしてきたのが、「読者反応研究」reader response theory といえる。

一方、塚田泰彦は「成熟した読者」の条件として、読書を「受容」と「創造」という二面としてとらえた上で、「理解」はその二つの揺れの中にあるという。そして次のように規定している。^{*8}

文章を読みながら、この揺れの中で、自分がいまどのような読み方をしているかを、いつもモニターしていることが重要です、自分の読む姿を様々な角度からもモニターできるようになることが、豊かで、生産的な、いわば柔軟な読者になるための条件です。そうした読者が「成熟した読者」なのです。

更に、「創造」するためには「批評」する力が必要で、解釈に閉じるのではない批評することを楽しむ読書が自分の内面や社会生活をも切り開くものとなると述べている。このように、モニターできる能力が後にも触れるがキーワードになってくる。

2-2 理解方略

自立した読者の概念についての先行研究では、山元隆春の一連の論考がその代表である。^{*9}山元は、米国における「優れた読者の使う理解のための方法」指導のアイディを検討しつつ、国語科における読むことの学習指導が、子どもを「自立した読者」とするための「足場作り」としてとらえて考察している。

山元の考察の前提は、「生涯に亘る読者lifelong readers」とするために「理解のための方法」(スキルとはしていない)が重要であり、それに長けた読者ほど作品を多面的にとらえることができるというのである。そこで山元は、ランガーやパリス、ガスキンス、パリンサーなどの一連の研究を訳出しつつ、パリンサーのいうところの「自己調整的読者」の育成の重要性を指摘している。「読むための方法」が読むことの学習の目的となるのではなく「メタ認知」し、自らの読みを調整できることが必要であるという。そのことは、読者論にとっても重要な「解釈」の支配権の移動ということに結びついている。読者の意味形成過程を明らかにしつつ、話し合い活動において、「協働的な推論」へと結びついていくことで、従来の読解学習(ここでは「復誦型」と訳出)よりもより分析的になるという。山元は、一貫して「読むことの教育の重要な目標の一つは、学習者を読者としての自覚を

備えた自立した存在にしていくことである。社会生活の中で、一人で読むための力を子どもものにしていくためにこそ、読むことが存在する」^{*10}と読むことの学習の目標を規定する。

また「教室はみんなで技術を学ぶだけでなく、その技術の使い方を繰り返し実行し、修正する場でもあります。教室で学んだことを、生活で実践していき、その実践の課題を振り返り、確かな力として身につけていくこと」が重要だと述べている。^{*11}（下線 フジイ）

さらに山元の訳出によるパリンサー（2003）の「自己調整的読者」では、○相互教授 ○作者を問うこと ○協働の推論 の3つの指導方法が示され、生徒と教師、生徒相互における話し合いの中からテキスト理解を深めていくものとされている。中でも「協働の推論」は物語の主題に関わるような問いに対して様々な主張を展開する話し合いをねらっており、教師から生徒へと解釈の「支配権」が委譲される点に特徴があるという。

山元は、「足場作り」という段階が、「自立した読者」形成において重要な役割を果たすことを主張している。「足場作り」そのものは、ヴィゴツキーの「最近接発達領域」の相互作用のあり方として大人からの働きかけが、最終的には子供自身によって内化されることを想定している概念である。熟達の程度の異なる者相互が、協同性として大きな関わりをもつ相互作用として Granott,N によっても分類されている。^{*12}教師の権限から学習者へという委譲では、学習者が自主的・自立的にという方向を示している。「教師の役割の変化と生徒への責任の漸次的委譲」として Peason,D があげている。^{*13}

高等学校の実践として渡辺久暢は、評論文における読解方略が学習者の「ふりかえり」において、有効であるという認識だけでなく、自覚的に使うことの重要性を高校生が指摘していることを報告している。^{*14}そこでは学習者自身が読解方略について意識化・自覚化が図られていることがわかる。渡辺も同論文の中で指摘していることだが、PISA2009において規定された「メタ認知」が「読解方略を適切に用いる能力」としては、近年の読解方略研究の研究成果を反映したものといえよう。

しかし、ここでやはり留意したい点は、

○読解方略をメタ認知できる段階の学習者の設定はいくつから可能か。高校生という段階であることや、学習の成果（ここでは評価としてそれを渡辺はみている）として記述させるという学習活動として機能している。

○説明的文章においてはそのテキストの形式面において読解方略の活用が容易であるが、文学的文章においては、説明的文章と同様に自覚、意識化されるかどうか。

中でも小中学校段階における読解方略の自覚化の研究は途上段階にあり、今後一層の検討が必要といえる。

2-3 ワークショップ型学習において育てる能力

こうした方略をより具体的に展開しているのがブッククラブやリーディングワークショップなど話し合い中心の読書行為の活動である。

リーディング・ワークショップでは次のような方策をあげている。^{*15}

- | |
|--------|
| ①関連づける |
| ②質問する |

「自立した読者」に関する実践からの考察

- ③イメージを描く
- ④著者が書いていないことを推測する
- ⑤何が重要かを見極め、他の人に説明できる
- ⑥様々な情報を整理・統合して、自分なりの解釈や生かし方を考える
- ⑦自分の理解をチェックし、修正する
- ⑧本や文章をクリティカルに読む

「自立した読み手を育てる教え方・学び方」と副題された『読書家の時間』では、①から⑧のような方法をミニレッスンとして学び、その後、「カンファレンス」「共有の時間」へと進めていく学習過程が示されている。

「ブッククラブ」（ここでは吉田新一郎の示したもの）^{*16}においては、話し合いが中心で、クルト・レヴィンやデューイを背景とした「集団での力学」といったことの重要性を指摘している。経済産業省の示した「社会人基礎力」や、ダニエル・コールマンの示した「EQ」などが身につくことなど学校教育の枠を超えての実践例が示される。そして「ブッククラブ」を含め、「リーディング・ワークショップ」においてこれらの力がつくことを「思わぬ（偉大な）おまけ」として報告している。

ブッククラブにおいては、読みの方略が全面に出ている面は薄いですが、山元の紹介するシェリダン・ブラウの「文学ワークショップ」でも学生に育てなければならない「優れた読者の能力」として示された7つの能力も、いわば読解方略ではなく、「心」として示されているように社会に関わる能力や態度・姿勢の指摘ともいえる。

- 持続した、焦点化された関心を持つ能力
- 開かれた結末を望む心
- リスクを冒そうとする心
- 失敗に対する耐性
- 曖昧さ、逆説、不確実性に対する耐性
- 知的寛容さと可謬論

このように読者活動そのものが培い、育てる心の重要性へと拡張していくのである。「自立した読者」を考える時、「読み方の方法」として身につけるべきことと、「読みに向かう上での精神や態度」としての重要点と異なる2つのベクトルがあることを押さえる必要がある。

読むことの学習は、こうした能力を培うことを目指すことになるが、いわゆる構成員相互において円滑なコミュニケーションがとれる人間関係があることや、それぞれの違いを認め合える、バフチンがいうところの「他者の声」を“appropriation”（領有）できることが前提となることを忘れてはならない。国語科教育学をはじめとする教科教育学研究においてこの観点からの実践分析は弱いのが現状といえよう。

小入羽さや子は、〈自立した読者〉像に関して、ルーシー・カルキンスの示したワークショップによる「自立した読者」とは区分して「授業において育てる」という立場から以

下のようにその像を規定している。^{*17}

「自分を豊かにする本を自ら手に取り、問いを持ちながら文章を読み、また問いに対する自分なりの答えを出しながら読む、という行為を積み重ねることで成長していく存在」
(下線 フジイ)

中学校における実践者としての小入羽は、そのための活動として、読みの課題を立て、一斉授業における協働的に解決しながら読み進める活動と、自ら課題を持った本に対して問いを立てながら読み進める個人読書(読書ノート)の指導を上げている。その指導過程そのものは、従来の三読法と変わらない形だが、グループ学習をジグソー学習法で小課題の解決、そして共通課題の解決という段階を踏んでいる。こうした協働的解決は、あくまで「認識を広げるための手段」であり、いづれこうした授業中の他者との対話を自分の内において行えるようにとしている。個の読みからスタートし、集団で練り、個に戻すというのは、「教室用読者論」と共通したものとなっている。

海外のワークショップの実践を検討している研究に高瀬裕人のドナ・サントマンの実践がある。^{*18} 高瀬によるとサントマンの指導目標は「能動的な想像力」であるという。サントマンのいうところの「能動的な想像力」とは「物語世界を思い描くだけでなく、読書を通して自分たちの生きる現実世界における〈生の新たな可能性〉を思い描くことができる力」とされる。このことは、読書が単なる理解を超えて読者の問題意識の喚起や、自分と世界との関わりなどを考える力になり得ることを示唆している。この点は、先に述べた塚田の社会生活を切り開くと同様である。

3. 読者論の前提としての「楽しみとしての読書」

「読むことの学習」における方略やメタ認知、それを支える環境的な側面の重要性は指摘されるとおりであるが、「自立」を考える時、読書行為を推進するのは、「楽しさ」であろう。

1966年に開催された「ダートマウスセミナー」が示した読書教育への提言は、60年を経ようとしている今日においてもその価値を認めることができるといえる。セミナーの詳しい内容としてNCTE (National Council of Teachers of English) は6つのモノグラフを出版した。^{*19} セミナーの出席者であったイギリスのジェームス・ブリトン (James N. Britton) は、セミナーにおいて彼が所属したスタディー・グループでの内容を“*RESPONSE TO LITERATURE*”に表している。^{*20} この中で、文学作品から読者にもたらされる「満足 *satisfaction*」こそが重要であるとしている。子どもたちの反応が大人と違ってピアジェがいうところの「具象的な作用段階」であるとしても、その現実と照らした、彼等らの文脈における作品世界の受容こそが重要であることを読み取ることができる。さらに文学的な形式や仕組みについてではなく、文学的な出来事について語り合うことの必要性を主張している。文学作品を読むことについては「楽しみのための読み *Reading for enjoyment*」として「満足」と結びつけ次のように述べている。^{*21}

“楽しみのための読み”(古くから論争として取り上げられている)は、確かに骨を折らない適切な種類の読みといえるだろう、が、多くを要求するような読書に適用する時には、多分誤解されるであ

「自立した読者」に関する実践からの考察

ろう。満足は、適切な満足は、何度も言及したが、ついには試験や他の外部からの誘因のないものとして、その位置をしめることができる。満足のない読書は、我々がガソリンのない車を動かす無茶な試みみたいなものである。

満足をもってより多くの読書をする生徒たちは、それを一つの目的とみなすようになるだろう。そしてつぎには、より多くの満足をもって読書するにちがいない。われわれは、精読と並んで、幅広い読み (wide reading) を育てなければならない。図書選択の自由の重要性は、精読が大抵クラス教授においてもっていた意味よりも、明かに最初の状況として認められるものである。しかし図書の選択は、クラス全体として何を学習するかによって選択する、さらに教師からの時折の支援によってグループによって行われるのも望ましいことである。(p.7.8)

塚田泰彦は、日本読書学会が1966年に提案した「標準読み物リスト」が「A 個人的な適応の指導に役立つ読み物」「B 社会的適応の指導に役立つ読み物」「C 文化的手校の指導に役立つ読み物」に分けられ、の下位分類においてその多くが「態度」の育成とされていることに着目している。「個々人の成長」と結びついて読書教育が、生涯読書の基盤を形成し、生涯に亘る読書の基盤となること、またその発達段階に合わせ、階段を上ることで「一人前の読者」になると述べている。^{*22} このように「態度」といった情意的な側面も読書行為を推進する上において根源的な力として機能するといえよう。さらに塚田は、「読書を楽しんでいるか」どうか、そうした経験をどれだけしているかによって読書タイプに違いができて、年齢が小学校から大学生に上がるにつれ、楽しいという思いは減少し、「不読者」が増えてくると指摘している。（*一般書なので、注はないがその根拠は、平山祐一郎2008「大学生の読書状況に関する教育心理学的考察」『野間教育研究所紀要』第46集に拠っていると思われる。フジイ未見）

4. 「読者の権利」10箇条

ダニエル・ペナック (1944-) は、フランスの児童文学から作家生活をスタートさせているが、エッセイや、推理小説、純文学と幅広い執筆を続けている。大学卒業後は中学校教師、そして作家となったが、高校教師でもある。(1993出版当時) 彼が高校において行う国語の学習 (フランス語) においては、その基本はただひたすら朗読をし、聞かせることであるという。著者について語ることや文章の意味を問うことなどせず、「読書が嫌いだと思い込んでいる高校生へ読書への好奇心を目覚めさせ、読書の楽しみを分かち合っている」^{*23} こういった学習を行っている。

国語教育が行ってきた読み取らせる学習とは異なる方向の学習である。しかし、ペナックが副題として「本嫌いのための新読書術」とつけていることは、逆説的には、学校教育における読書が道徳的に読書することを求めていることについての批判的なメッセージともなっているといえよう。

読者の権利としての10箇条は、

- | | | | |
|-----------------|------------|-------------|---------|
| 1. 読まない | 2. 飛ばし読みする | 3. 最後まで読まない | 4. 読み返す |
| 5. 手当たり次第に何でも読む | 6. ボヴァリズム | | |

- | | |
|--------------|---------------|
| 7. どこで読んでもいい | 8. あちこち拾い読みする |
| 9. 声に出して読む | 10. 黙っている |

ペナックは、「子どもたちが「本の必要性」を実感するかどうか自由に判断する方法を教えることの重要性を述べる。これらの権利は誰もがもち、行使できる権利である。しかしながら、ほとんどの人がこれらの権利を無自覚に行使したり、誤解したりしている。そこで、これから自分の読書生活を豊かに広げていく立場にある中学生にとって、これらの権利が存在し、意図的に権利を行使できるということを自覚することは有意義なことであるといえよう。また、この権利をベースとし、自分なりの読者の権利を構築していくことは、一人の読者として読書という行為に向きあい、読書が続けられる大人になることが期待される。

ペナックは次のようにも述べている。^{*24}

学校でもよい文学教育とは、戦略と同時にテキストの正しい理解を教えることである。だから「できの悪い生徒」とは、往々にして、悲惨なほど戦術的才能に欠けた子どものことである。ただ、「できの悪い生徒」は期待に応えられない恐怖心から、やがて学校教育と文化を混同し始める。学校から見捨てられて、自分は読書の最下級賤民だとたちまち思い込む。「読む」ことはそれ自体エリートの行為であると考え、過去において尋ねられたときに話すことができなかったことが原因で、一冊本を読まないで過ごす。

学校における読むことの学習のもたらす弊害を指摘している。この「読者の権利」を学習材として他の読書論と合わせ、学習者が読書へどのように向かい合うこととなるか、メタ認知的に迫ることとなった実践を検討する。

5. 実践からの検討

筆者は次の実践に共同研究者として関わった。

- 授業者 西澤孝司（岩手大学教育学部附属中学校 教諭）
- 日 時 平成26年6月5日学校公開研究会
- 単元名 「私の読書論 私の読書生活から」
- 学習者の実態 3学年157名の85%が読書が好き、どちらかといえば好きと答えているものの、読書量的には時間的問題から、多いとはいえない現実が見られている。読書ジャンルはNDC900番台がほとんどである。「本の読み方や読書についての考え」の自由記述では、読書の効果や意義についての自分の考えはみられるものの、自分の読み方についての考えを持っている生徒はほとんどいない。
- 補助学習材
齋藤孝『読書力』, M.J. アドラー／C.V. ドーレン『本を読む本』,
平野啓一郎『本の読み方』, 加藤周一『読書術』などといった読書論に関する著書に合わせて使用する。読書材の選定は、学習者の実態に照らして授業者の判断において行われた。

「自立した読者」に関する実践からの考察

■単元の学習展開：単元の大きな流れ

本単元の第2時で「読者の権利十カ条」を初読し、10カ条を自分にとって大事な順に並べ替え、第3時、第4時で他者の読書論を重ね読み、自分自身の考えや、中心学習材と比較したりしながら、自分自身の経験や他者の読書論を根拠としながら以下の目標を設定した。

- 自分にとって一番大事な「読者の権利」を考える。
- 「読者の権利十カ条」についてグループ交流をし、読書について考えを深めることができる。
- 自分なりの「読書の権利」を表すことができる。
- *「ボヴァリズム」は生徒にとって初めて出会う術語であったので「読者自身が読書していく中で登場人物になりきってしまうこと」と説明している。

■グループにおける話し合いの実際

■話し合いを通しての権利の変化

当初と変わらない生徒 25名
 当初と変わった生徒 12名

◆あるグループの話し合いの実際から（要約して示す）

■1 立場の表明

00:18	C2	私たちが本を読む時点で“読む権利”というのは保障されていると思います。それがあるということは、その権利を行使しない権利、つまり“読まない権利”が重要であると私は思いました。読書には“読む権利”、“読まない権利”、“読む自由”と“読まない自由”どちらにも同等に保障されるべきだ
00:57	C3	自分自身、一回目に読んでわからなかったことは二回目、三回目読むにつれてわかったりするっていうことが、まあよくあるんで、えっと、これ、このような理由から“読み返す権利”が大切だ
01:50	C4	自分が知りたいところだけ読むことで楽しめるとか、この、興味がないところを飛ばして、自分が、読書を楽しむということでも、“飛ばし読みをする権利”は大切
02:50	C1	その本を読んだことない人にあらずだけではなくてその本自体の魅力を語れるようになるために、自分自身が内容を十分に把握しておく必要があると思うので、“読み返す権利”が大切だ

■2 相互への質問

04:12	C2 → C1	(内容を)覚えていることが楽しさにつながるのか	C1	1回だけだと簡単な内容しかわからない。何度も読むことで本を語れるぐらいになる
05:12	C4 → C2	読書を楽しむことも大切かと思うか	C2	読書は楽しいことと思っているが、他人に読書をする方がいいことだと押しつけると義務のようになってしまう
06:05	C3 → C2	読まない権利を主張する C2 君が読む時に大事にしていることは	C2	ボヴァリズム 主人公の気持ちにのめり込めるからこそ楽しみがある

■3 自由な意見交流

06:44	C1	(司会として)他の人の権利が自分ほどのくらい重要かと思うか
07:24	C1	C2と同意見 本は楽しむために読みたい。十箇条は自分の読みたい本によって変わる

藤井 知 弘

08:24	C2	読み返す権利は、私には7位。自分の規準では、もう一度出会いたいからこそ、読み返す
08:57	C3	飛ばし読みは4位だったが、知るきっかけを作るのは飛ばし読み。飛ばしてその後どうなるかも大切
09:34	C4	(飛ばし読みを1位にしていたが) ちょっとしたことも大事な本では、飛ばし読みは当てはまらず。何度も読み返すという意見が印象に残っている
10:44	C1	(司会として) 自分の変化があれば、人の意見を聞いて違ったとかあれば
11:22	C3	最後まで読まない権利は9位だが、スローリーディングなどでは、一度本を寝かせる事もあるので、時期をまってまた読むということもありかと
12:04	C2	最後まで読まない権利について、難しくてあきらめたものも、もう一度読み直すとわかることもあるので、あと1回手にとるのも大切だ
12:40	C4	言いづらい。本は一人で楽しむものという意識があった。権利7の黙っているのを重要視していなかったが、人に話すことによって深められるよさもあり、黙っている権利はよくないことだ
13:36	C2	他の人と交流しない本もあるので、それを保証する「黙っている権利」でないか
13:52	C3	黙っていてもいいけど、話してもいいという
13:55	C2	あくまで話してもいい権利があるからこそ、黙っている権利がある
14:17	C1	(司会として) いろんな意見を語り合ってもらって楽しかったです

◆プリント記述から

BEFORE 1

C1	C2	C3	C4
ボヴァリズム	読まない	読み返す	読まない
読書は第二の世界だと思う。読書をするからには、その世界に入り込む権利が必要不可欠	読む自由、読まない自由は保障されるべき。読書に必ず保証されるべき当たり前の権利がのっている	一度読んだ本は読み返す事はないが、推理小説など重要だった場面は読み返すので共感	本を読むことが義務となっておかしい。本の必要性が分かってからこそ本を読む権利が与えられるのが本来なのではないか



グループワーク BEFORE (他の読書論を読んで)

読み返す	読まない	読み返す	飛ばし読み
------	------	------	-------



グループワーク AFTER

読まない	読まない	読み返す	読み返す
権利は本をより楽しむ為のもの。権利の根底には、読まない自由が保障されている。自分が読みたいと思ったときに当てはまる権利を生かして読書をしたい	読まない理由にしてしまうということではなく、本は楽しむものだと思う。強制してしまえば楽しさを減らしてしまう。	読書する上で大切なのは内容を理解すること。読み返すには、以前読み切れなかったことを読み返す行為も大切	飛ばし読みしてから読み返すことも十分あり得る 最初気づかなかったことも心情を推測したり深めたりすることができる。読書を「楽しむ」ためにはこの権利が大事だ

○本グループでは、4名中2名がその考えを変化させている。

○いずれの学習者にも共通しているのが、読書を「楽しむ」ためのものという意識である。

6. 結語

筆者は、読みの方略が意図的に学校教育において学習されたとしても、「自立した読者」となるためには、「選書」できることが最も重要であると考え。そのために必要な学びにおける経験として「楽しみとしての読書」を活動の中で味わわせることである。ペナックが示した10箇条は副題にあるように「読書嫌い」を生まないためのものである。読者としての学習者は、読書行為そのものの楽しさの中にこそ、学んだ読みの方法を自覚的にせよ、無自覚的にせよ行使することができるようになるだろう。

PISA 調査でよい結果を出した香港では、2001年に「学習の仕方を学ぶ」として改革のための重要な文書が出版された。^{*25}そこには次のような学習理論が示されている。

「学習は学習者によって知識を能動的に構成していくことである」

「学習は過程であって学習経験と呼ばれる活動を通じて獲得される」

「類似の体験は異なる種類の知識の構成につながることもある」と。

こうした社会構成主義的な学習観は、筆者の主張する「教室用読者論」においても共通の概念となり得る。一人ひとりの違いを認めつつ、一人ひとりの読者の使う方略が異なっていたとしても、「交流」という場において、読みの形成がなされることを通して、必要な知識として認識され、理解は、知識の効果的な応用によって構築されるものとなっていくのである。楽しみとしての読書は、こうした活動を遂行するための根源的なエネルギーになるのである。

今後の課題としては、そのときの知識はこうした情意的側面からも読書行為をみていくことが必要といえる。

またその時の知識は何で、その知識は学習者にどのように能動的に機能し構成されることになるのか、学習活動における「楽しみ」の評価は、観察や自己評価に拠っているのが現状だが、それでよいのか、など学力として法律的にも規定された「関心・意欲・態度」の評価が課題となってくる。^{*26}

*1 佐伯胖(2014)「学ぶ力を育てる—「教わる」から「学ぶ」への転換」第17回国語教育イン盛岡(H26.8.11)講演大会資料pp21-34

*2 藤井知弘(1994)「単元スノーマン」埼玉県大宮市立大宮北小学校 文部省教育課程研究指定授業等 また(2003,2004)盛岡市立桜城小学校 研究公開において「対話による対話への学習」として研究を主導した。

*3 例えば 奈田哲也, 丸野俊一(2001)「他者との協同構成によって獲得された知はいかに安定しているか」『発達心理学研究』22(2) pp.120-129

*4 石原千秋(2009)『読者はどこにいるのか』河出ブックス p.116

*5 W. イーザー, 轡田収訳(1985)『行為としての読書』岩波書店

*6 ウンベルト・エーコ(1993)篠原資明訳『物語における読者』青土社

*7 和田敦彦(1997)『読むということ—テキストと読書の理論から—』ひつじ書房

*8 塚田泰彦(2014)『読む技術』創元社 p.85

藤井 知 弘

- *9 山元隆春 (2014) 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場作り』 溪水社
(1994) 「読みの「方略」に関する基礎論の検討」『広島大学学校教育学部紀要』 第1部第16巻 (2005)
『文学教育基礎論の構築』 溪水社
- *10 山元隆春 (1994) 注9同書
- *11 山元隆春 (2014) 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場作り』 溪水社 p.327
- *12 Granott,N. (1993) Patterns of interaction in the co-construction of knowledge. in R.H Wonzniak & K.W.Fischer(eds) *Development in context*. Hillsdale,N.J.:LEA
- *13 Pearson.D. (2009) The roots of reading comprehension instruction. In Israel. S.E.&Duffy,G.G.(Eds) *Handbook on reading comprehension*. New York,Routledge.
- *14 渡辺久暢 (2011) 「高校国語科評論文における読解方略指導のあり方」『福井大学教育実践研究』 第36号
- *15 プロジェクト・ワークショップ編 (2014) 『読書家の時間』 新評論p.229
- *16 吉田新一郎 (2013) 『読者がさらに楽しくなるブッククラブ』 新評論
- *17 小入羽さや子 (2013) 「問いを立てて読み深める<自立した読者>を育てる授業」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』 (6)
- *18 高瀬裕人 (2013) 『自立した読者を育成するための評価の在り方』『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部第62号 pp.181-190
- *19 NCTE から出版された6つのモノグラムは以下のもの
 - *Creativity in English* Geoffrey Summerfield,editor
 - *Drama in the English Classroom* Douglas Barnes,editor
 - *The Uses of Myth* Paul Olson,editor
 - *Sequence in Continuity* Arthur Eastman,editor
 - *Language and Language Learning* Albert Marckwardt,editor
 - *Response to Literature* James R.Squire,editor
- *20 James N.Britton. (1966). Response to Literature. In Squire,J.R. (Eds.). *Response to Literature* NCTE
- *21 同上書 p.7.8
- *22 注8同書p.135
- *23 ダニエル・ベナック (1993) 『奔放な読書』 藤原書店 浜名優美訳・あとがき p.204
- *24 同上書p.157
- *25 『課程発展処』といわれるもの。OECD (2012) 『PISA から見るできる国・頑張る国』 明石書店 p.228
- *26 岡本奎六 (1983) 『興味・態度・鑑賞の測定法に関する考察 読書のそれを中心に』『コミュニケーション紀要』 成城大学などの研究などが見受けられる。