

読書教育の理論的基底

岩手大学教育学部 藤 井 知 弘

1. 問題関心

読書活動の充実、中教審答申や学習指導要領に記されているということからではなく、いつの時代においても重要な課題である。東日本大震災によって、新学期開始を延期せざるを得なかった学校は岩手県内では多数にのぼったが、宮古市立山口小学校では、始業式に一人ひとりの机の上に本を置いて子ども達を迎えたという。震災の混乱の中、春休みを過ごしていた子ども達は、本などには見向きもしないのではないかという危惧とは全く違い、一心不乱に読書行為にふけたという。まさに大村はまが戦後の新制中学校発足の時に体験した子ども達の純粋な姿勢と同じエピソードである。子ども達は本物と出会った時、まさに真剣にそのことに向き合う、そうした知的な成長を願っている存在といえよう。

筆者は、「読書教育」に研究関心を寄せてきた。上越における連合大学院時代においても有沢俊太郎氏の指導が入った下保倉小学校（現・上越市）の研究に参加し、参与観察を通して読書教育をカリキュラムを支える人間の「価値・信念」の観点から考察した。現在、読書活動の充実が言語活動の充実と相成って強調される中、改めて読書教育のありようを問うことは意味のあることといえる。

そこで本論では、読書教育の今後のあり方を考える上で「教育実践学」の立場から、読書の教育的意味づけ、読書における言語機能のはたらき、そして実践への視点を提示することとする。

なお、本論は『第14回国語教育イン盛岡』（H23.8.5）における筆者の基調提案を基に加筆・修正を加えている。

2. 「読書教育」の概念規定

読書の概念は広く、IRA (International Reading Association) の“*The Literary Dictionary*” (1995)*1における“reading”の項目をみても、その内容は多岐に渡っている。心理学、読書の教育の最初の学者とされるHueyのことは「読んだ時にすることを完全に分析することは、人間の心の複雑な働きを描くための究極の心理学者の到達点となるだろう」を引いて始まるこの語についての説明は、読書のもつ複雑さを示している。

つかまえてどころのない概念とされる読書の定義は、読書発達の過程によっても多様になる。何に焦点を当てたか、視覚的な作業なのか、ことばの認知としての作業なのか、思考過程なのか、社会的な出来事としてとらえるのかによっても違ってくる。重

*1 Theodore L.Harris, Richard E.Hodges, editors *The Literary Dictionary*. 1995 IRA p.206-208

要なことは、読書の定義が学ぶことについての様々な異なる過程を反映することである。20世紀の最初の半分は共同的、行動主義的な学習の概念がその定義を占めていたが、後に言語を基盤とした発達過程が、認知心理学や言語学によってとり入れることによって、特に社会学や人類学、社会言語学への関心が増えていくことになる。最初は、連合知覚の行為と考えられていたものも、後に、理解や思考過程を含むものとして広げられ、20世紀半ばには、より認知に関連した定義が持ち込まれるようになっていく。最近では、ヴィゴツキーの見解“言語は高次な個人的なものであると同時に社会化の過程である”にみられるように、多くの研究者が社会的に関連づけた言語の内包と読書を関係づけている。

読むという行為は、「ことばを読む」知覚的な段階、「イメージを読む」という想像的、内的思考の段階を経て二次的なテキスト（自分が読んで自分の中に生みだしたテキスト）を生産する行為と定義づけることができるだろう。

湊吉正は最終的には「生活世界を読む」という段階を想定する。^{*1} これは、主体が、生活世界に対して「身を開く」「自己同化」させることである。そうすることによって学習経験の広がりや深まりが生まれ、生活世界への展望が生まれるのである。読書行為において最も読書らしいのは、「イメージ」を読むという段階である。この段階では、ことばの概念的な意味が確定すると同時にそれに伴う随伴的なイメージを生成する。この生成過程こそが、読書体験の醍醐味となっているのではないだろうか。読書行為論の代表、イーザーがもてはやされたのも、こうした読書行為におけるイメージ生成の過程をつぶさに描いたからにほかならないだろう。

湊がいうところの「身を開く」や「自己同化」は「学び」論において佐伯胖が述べているように^{*2} Iの世界がYOUとともにWEを作り、それがTHEY世界を取り込んだり、広げたりすることによる「自分探し」と同じことを意味しているといえよう。(図1、図2)またWEの拡張は、教室を想定すれば、クラス全体での共通の読みの世界の形成を思い描くことが可能となるし、同一の書を読んだという視点からベストセラーと言われるように社会的な文化形成の一翼を担うことになるとも解釈することができる。

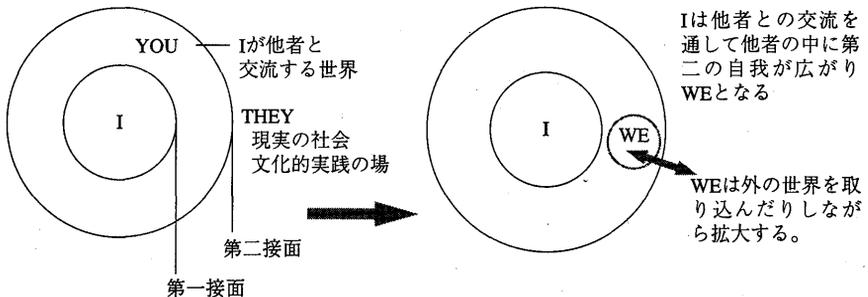


図1

図2

*1 湊吉正 1986 「読むことと生活世界」『読書科学』日本読書学会 第30巻第4号
1995 「読むことの教育的課題」『教育・言語・文学』（私家本）p.85-110

*2 佐伯胖 1995 「学ぶ」ということの意味』岩波書店

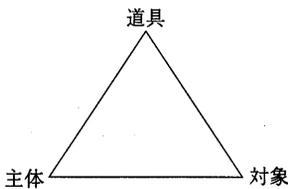
また読書行為そのものが、「自分探し」による自己実現であるとするのは、有澤俊太郎の次の見解からもうかがえる。^{*1}

読者がいったん得た知識や情報を生活に生かしさらに生活を変えていくというところまでいくのである。生活に適應するための読み、生活に機能するための読みである。読者にかかる比重は次第に重くなり興味や関心を深めるといった目的の下で知識を加工・変容させたり情報を屈折・操作させる。読書とは目的的な行為であり、それは読者の成就感を満たし自己実現を図ることまでを含むのである。

以上のことから「読書とは『自分作り』の行為である」そして「自己が社会や文化との関わりの中において文化的実践を構築していく行為である」と意味づけることができよう。

3. 読書と「学び」「言語教育」との関係性

図3 主体と対象との間を媒介する道具



読書は「対自」意識を中心として成立することをみてきた。これは、主体と対象である本との間が、媒介である道具としての言語によって結ばれるというヴィゴツキーの考えをベースにしている。^{*2}

一方、佐藤学は、こうしたヴィゴツキーの考えを基にしつつ「学びの三位一体」を提案している。(図4) この学び論に読書を置き換えてみると、

「対自」は「対：他」「対：事」と関連しあって成立していることはいうまでもない。個人的な営みとしての読書行為に焦点をあてるならば、本という世界の中に能動的に参加し相互作用する面が太いパイプとなるだろう。しかしそうした個人的な行為にとどまらずに読書教育においては、社会的な過程としての読書を重視することになり、その時には「対：他」のパイプが太くなると考えられる。^{*3}

図4 三位一体

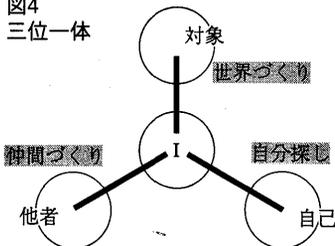
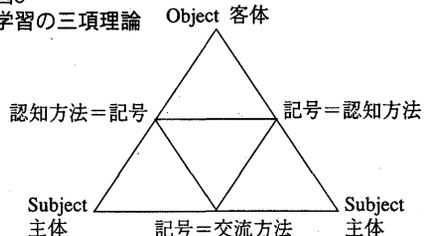


図5

学習の三項理論



^{*1} 有澤俊太郎「読書指導のありかた」『読書教育通論』読書教育研究会編 1995 学芸図書 p.8

^{*2} Cole, M 天野清訳 (2002)『文化心理学』新曜社 ヴィゴツキーの図を反転させ示している

^{*3} 図3については佐藤学論をもとにした。図4については、Frienrich, J(1991)によるもの ただし、庄井良信「ヴィゴツキー・ルネサンスと教授学」『教育方法学研究』日本教育方法学会紀要 第18巻 1993 p.51から引用

一方、図5のFreinrichに見られるように、主体同志の関わりは交流を意味することになる。Freinrichは、三極をつなぐものを記号である言語として表している。これを佐藤モデルにあてると、他者と自己とが言語という線によって結ばれることになる。有澤は、このことを倉沢栄吉の言語三角形*1とファース (Firth,J.R) の「言語学習の三角形」モデルから解釈を試みている。*2

図6 言語三角形

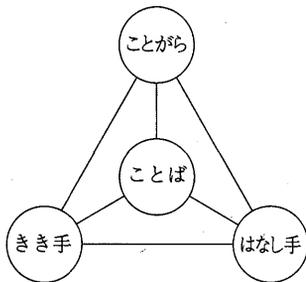
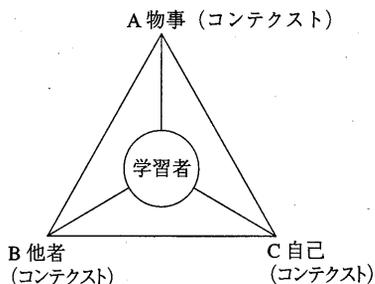


図7 言語学習の三角形



有澤は、倉沢の図6とファース解釈の図7との差異を中心点に置き、意図的言語教育実践においては、頂点Cの「自己」は変容すべき対象としての「自己」であり、中心の「学習者」は、三つの頂点の紡ぎ出す新しい「主体」であると意味づけている。そして介在する「言語」、「ことば」(有澤は、言語とことばの区分をせずに「ことば」で説明をしている)をFreinrich同様に三角形の線上に置いている。

更に有澤は、新たな学習者の「人間的成長」という視点から、ハリデー (Halliday,H A K) のレリバントモデルを組み入れた新たな言語の三角形を提示している。筆者が着目するのは、こうした個々に展開されるレリバントモデルが、複数の関連性の中から選択されつつ寄り集まって「国語教育実践の事象」が形成されるという解釈である。一人一人の「自己を読む」という「学び」はこのように「国語教育実践」として教育のフィールドに立ち現れてくることになる。そこでは「共同体の形成」という事象が発生する。

4. 共同体としての読書

現在では、[対:他]や[対:コト]との関わりは単一に存在するのではなく、こうした関わり的活動システムが複数に影響し合いながら発達しているというのが、エングストロームらの主張する「活動理論第3世代モデル」である。*3 (図8)

*1 倉沢栄吉 (1948)『国語学習指導の方法』世界社

*2 有澤俊太郎 (2008)『国語教育実践学の研究』風間書房

*3 原典はEngestrom,Y., (2001) Expansive learning at work. Journal of Education and Work,14 (1) p.136 (筆者未見) 図は、山住勝広 (2004)『活動理論と教育実践の創造』関西大学出版部 p.94に拠った

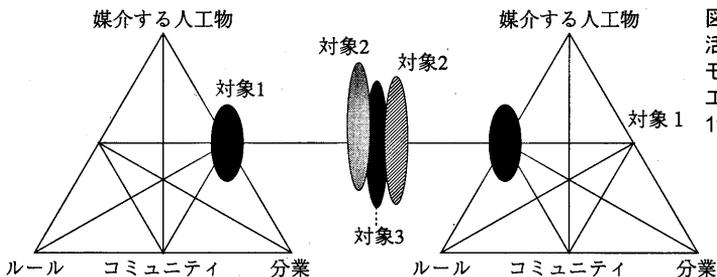
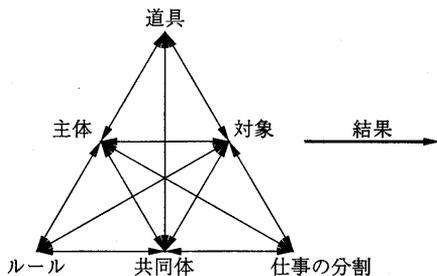


図8
活動理論第3世代
モデル
エンゲストローム
1999

図9 学びの活動の6要素



秋田喜代美は「YOU&I」という2項関係から拡張したエンゲストローム(1998)から「学びの活動の6要素」を示している。(図9)*1

1. 誰が主体であり、2. 学ぶ内容としての対象は何であり、結果としてどのようなことが生じるのか、3. そこでどのような道具を使用しているのか
4. そこではどのようなルールが働き、
5. 授業の参加者によって授業の課題がどのように役割分担され、6. その学びはどのような集団(共同体)で担われているのか

六つの要素は連動し合い、機能しているという。読書活動をこうしたシステムに当てはめると、秋田喜代美のいう「読書コミュニティ」も、コミュニティの相互の関わりが交流し合うことによる新たな「共同体作り」と理解することもできる。システム同志では「多声的」な関わり合いが生まれるであろうし、それが教室におけるリーディング・ワークショップ、読書会、読み聞かせなどが集う活動システムに適應できる概念となっている。

では、「共同性」という概念はどのように規定できるのであろうか。「広辞苑」においては「協働」「協同」「共同」は同義とされている。しかし、教育学において両者は区分される。

- 共同 co-operation 同じ対象に働きかけること
グループ内で何か課題を分担して作業を行う共同作業
一つの課題解決や目標に向かって各自が分担して最終的に結果や作品を共有すること

*1 秋田喜代美(2006)『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会

○協働 collaboration 共に働く 耕す

グループとして何かを共有していく

ゴールに至る過程を共有し、交流・探究することによって互恵的に学び合うこと

共同作業なしに協働学習は起こりえないが、協働なくして共同は成立するのである。知の探究、表現、結果としての作品の共有はいきつもどりの往還となるが、その過程の共有が「協働学習」の過程となる。よって読書のコミュニティー形成においては、認知心理学が明らかにしてきた「協働」を適用することが適当であるといえ、その重要性として以下のような点をあげることができる。

- ・ 他者に説明することで自分の思考が明確になること
- ・ 自分の所属する集団を意識することで考える意欲が高まること
- ・ 異なる視点によって考えの葛藤、精緻化、明確化が生まれ理解が深まること
- ・ 一人では考えつかない新たなものがコミュニケーションの過程を通して生み出されること
- ・ 一人より、集団において多様な社会的リソースを活用して多様な考えの吟味が効率的に行われること

佐藤学の提唱する「学び合い」においても、実践の状況を見ると留意しなければならない点がある。それは「教え合い」が必ずしも「学び合い」とはならない点である。それは、教わる側の状況への配慮が子どもにはできない場合がある。自分も友だちに教えてもらい助けられたという感謝から思いやる支援・援助は、「教える」という支援・援助とは質的に異なっているといえる。「交流」ということばに代表される「互恵的」ともいえる「学び」は、読書においてどのように形成されるのであろうか。

5. 読書の交流における視点

読書における交流を、今日的な認知心理学に基づき、学習場面に照らし解釈してみる。ヴィゴツキーが示した「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development)」は、一つの有効な視座を示してくれる。

「発達の最近接領域」についての解釈は、ネオ・ヴィゴツキアンと呼ばれる研究者たちによって様々な発展を遂げてきたが、ヴィゴツキー自身は次のように述べている。^{*1}

自分の力だけで問題を解くことによって決定される現実の子どもの発達水準と、大人の指導や自分より能力のある仲間との共同の中で問題を解いていくことによって決定される可能性の発達の水準との間の相違]

*1 レフ・セミョノビチ・ヴィゴツキー (1935) 柴田義松訳『子どもの知的発達と教授』(1975) 明治図書/(1934) 柴田義松訳『思考と言語』(2001) 新読書社 *柴田訳は、1956年が初出 2001は改訳版

われわれの研究は発達の最近接領域は発達の現下の水準よりも知能の発達や成績の動態により直接的な意味を持つことを示している。われわれの研究で明らかにされたこの事実の説明のためには周知の議論の余地ない事情すなわち共同のなか指導のもとでは助けがあれば子どもはつねに自分一人でするときよりも多くの問題を困難な問題を解くことができるということに拠ることができる。

「足場づくり (scaffolding)」もブルナー (Bruner, J.) が子どもの発達を手助けする方法として ZPD を基にした解釈の一つである。元々は ZPD の中で、子どもの認知容量とスキルの向上を支援することを指していたが、今日では、様々な学習において支援すること全般において用いられる概念となっている。アメリカにおいては、言語と道具を媒介として、学習を組織する方略とされ、協同的な学習へと誘うものとして理解されている。

「足場作り」自体は「足場かけ」とも呼ばれるが、ブルナーは「足場かけ」を充実させるプロセスを示している。^{*1}

- 補強—チューターの最初の仕事は問題解決者の興味と執着を課業に向けることである。そのため興味を引き起こす試みと同時に課業をやめてしまう子どもを引きつけることも必要である。
- 自由度の縮小—解決に達成するまでの活動の手順を減らすことによって課業を単純化させることが必要である。
- 指示の調整—チューターには子どもたちを目的へ導き追求させる役割がある。そのため動機づけ熱意共感を展開させるような指示を調整する必要がある。
- 重要な特徴の記録—チューターは様々な方法を記録しその特徴を強調する。そのことから子どもが生み出したものとチューターが望む正解との不一致を認識し解釈することが出来る。
- フラストレーションの制御—欲求を制御することで失敗におけるフェイスセービング学習者の「好きにしたい」という願望を生かすことまたはその他の手段などに影響されることなく目的は達成される。
- デモンストレーション—デモンストレーションやモデリングは課業の解決を示すので生徒の目の前でより単純に課業を実行することができる。

一方、佐藤公治は Granott, N (1993) の「相互作用の九つのタイプ」^{*2}を引きながら、「足場作り」における相互作用を「熟達のレベル」と「協同性」の程度から述べている。ZPD で最初に想定されるのは、垂直的相互作用であるが、佐藤は

*1 今井康晴 (2008) 「ブルナーにおける「足場かけ」概念の形成過程に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57号

*2 佐藤公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』金子書房 p.29

この分類は相互作用をするパートナーが自分と比べて発達の同じ水準にあるのか、それとも上の水準にあるかどうかということで分けたものであるが、相手が認知的熟達度が高いと、それだけそのパートナーから指導的な役割を受ける可能性が高くなる。その典型的な場合が、親や教師との相互作用である。こういう垂直的な相互作用のなかで行われるやりとりと、同じ認知的発達の水準にある者どうしのあいだの水平的な相互作用とでは、当然ながら相互作用の内容もその機能的意味も異なってくる。*1

こうしてみると、「足場作り」の特性として、子どもの現下の水準を超える課題を設定することが必要であり、その水準を意識した学習者は、自ら集中し努力をしようとする。そのプロセスでは、自分だけで行う達成よりも高い水準での発達や達成を期待することができる。

「足場作り」はあくまで教師と学習者の関係性が前提とされている。こうした教師の意図的な援助ではあるが、学習者にとって、大村はまの言うような「お釈迦様の手」の導きのように機能することとなる。学習者がこうして有能感、成就感を得ることができるところに「足場作り」の教育的価値を見いだすことができる。ただ、それは、熟達者である教師から学習者への一方的な援助だけではない。共に課題解決に向かい、時には学習者と同じ立場に立って、一読者として学習を進めることで、子どもの能力が最大限に発揮されその援助の効果も期待されるのである。では、読書における「交流」ということを念頭に置いた場合、学習者相互間においては、どのような関係性が機能するのであろうか。ブルーナーは、チューターが行う「tutoring」を「足場かけ」の中で最も重要な概念であると指摘している。子どもの問題解決の際に「tutoring」がどのような効果や影響を及ぼすかについて、ブルーナーによる指摘を今井は以下のように述べている。*2

- 「tutoring」は子どもに見通しのきかない不透明な課題であったとしても子どもに解決策を認知できるような作用を果たす。と同時に後で子どもたちだけでやれるような仕方で問題を組み立てなおすことが出来る。そして最初はできなかったことが「tutoring」が進むことで習熟し子ども自身の意識的なコントロールで課題を解決できるようになる。
- 不透明な課題の構造を捜す子どもの振る舞いはしばしばチューターに支援を要求するが同時にそれはチューター子ども課題をつなぐ活性化剤としての役割を果たす。結果それは私たちが報告する足場かけの特徴のうちの一つといえる。

peer collaborationに代表されるように、対・教師ではない、水平的相互作用を学習者相互に期待するには、チューターとなり得るレベルの異なる者同士の協同的な活動を意図的に仕組む必要があるといえるだろう。英語圏におけるリーディング・グループにおいても著しく異なるレベルの学習者を構成しているわけではない。協同的な学習が行われると伝えられているフィンランドでも、リーディング・グループは理解能

*1 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房 p.87

*2 今井康晴 (2008) 既出

力別の区分によって構成されている。

読みの深化を狙った学習においても、情報伝達・交換しか出来ない交流のありようをみて失望することが多い筆者には、グループの中にチューターとしての役割を果たすことができる学習者が含まれていたらと思うことが多々あるのが現状である。今井は、次のようにtutoringの価値を意味づけている。

「足場かけ」は、これまで子どもが独力で物事を習熟すると思われていた発達感の転換を示す概念であると共に、tutoringによって意識的にできるようになった高次の能力や技能をチューターが引き継ぐことで「意識の貸与」を可能にするものであった。

6. 読書教育における展望

教師が学習活動を指導している教室において「足場作り」は、極めて当たり前のことともいえる。甲斐雄一郎は、大村はま実践における「読書共同体」作りをレイブ&ウェンガーの示したように「十全的参加」へと移行させていく過程では、大村はまの十分な「学習のびき」が機能していることを指摘している。^{*1}

大村はまの「読書生活指導」と言われる一連の読書教育においては、まさに教師が熟達者として先導しつつも、学習者自身による自立的な活動へと展開していく。本来、読書行為そのものは、個人の嗜好性や志向性によって展開するものであるだけに、教室という空間をどのような読書コミュニティとして構成するかは、教師にかかっている。

藤岡完治は教師の多面的役割として七つの役割をあげている。

- ①インストラクターとしての教師 ②学習環境のデザイナーとしての教師 ③学習メディアとしての教師 ④モデルとしての教師 ⑤学習のプロンプターとしての教師 ⑥カウンセラーとしての教師 ⑦対話者としての教師

こうした教師の多機能性を理解しつつ、省察的、反省的実践家としての教師のありように期待したい。学習者一人一人の「タクト」^{*2}をとらえ、見極めながら「参入」することによって学習を構成することが求められる。

そこで筆者は教室での学習を以下のように構成することが必要だと考えている。

様々な声が響き合った時に、個々の学びが意味や価値をもってくる。

そうなった時に学級は、**学び合う集団WE**として「**学びの共同体**」を形成する。

これからの教育は、一人一人の声を響かせ合うことができる空間作りをいかに構成するかに真の意味が求められる。それは一重に教師の力量によっている。

何時間でどうするかも重要だが、眼前の学習者にどんな力をつけるために、どんな教材(学習材)で、どんな活動で何を教えようとするのかの見通しを創ること、その力をつけていきたい。

*1 甲斐雄一郎(2008)『「読書共同体」作りの過程における手引きの機能』桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版 pp.222-233

*2 有澤俊太郎(2008)前掲書 ファースの示した概念「社会的な場面における機能的な要因となるにふさわしい言語使用型式を決める複雑な手続き」p.34 有澤はこのファースのタクトを学習者の内側からのものと捉え、学習者自身が作り出す学習の方向性の決定につながるものとしている。

特にも今後の読書教育に関しては、フィンランドがかつて行った「ルク・スミオ：読解力向上プロジェクト」と同様に課題点を指摘することができる。それは、各教科を貫く読書力のカリキュラムにおける実現と家庭・地域との連携である。

- ①すべての教科を通じて、読解力、特に演繹的・批判的読解力の改善
 - ②様々なジャンルの文章を書いたり、すべての教科において書くことの学びの推進
 - ③学校内外での読書量の増大
 - ④学校図書館の整備と地域図書館との連携の増大
 - ⑤読解力・文章力を支援することを目的とした学校一家庭間の連携強化
- また本研究における今後の課題としては、以下の点をあげる。
- 読書カリキュラムを創造するときの原理的考究
 - 有澤論のタクトが具体的にどのように機能するかについての実践面での検証
 - 大村はまの「読書生活指導」など読書教育に関する先行実践における「足場づくり」の検証とその方法論の探究

*有澤先生には、修士、博士と5年に渡ってお世話になりました。長い間、本当にお疲れ様でした。博士課程の3年間は特にも1期生ということもあり、まさにお互いの試行錯誤の中、ご指導をいただきました。今、こうしてあるのも先生のおかげです。先生と目指した「教育実践学国語」の具体化のため、今後も精進したいと思います。先生のこれからの益々のご活躍とご健康をお祈りいたします。