読書指導におけるリーディング・ワークショップの意義

筑波大学附属駒場中・高等学校　国語科
澤田　英輔

読書指導におけるリーディング・ワークショップの意義

筑波大学附属駒場中・高等学校　国語科
澤田　英輔

要約

本稿の目的は、日本の国語の授業でリーディング・ワークショップを実践する意義を検討することである。

本稿は次のような構成をとる。まず、日本の若年層の読書調査などを元に、現代の読書指導の課題を明らかにする。ついで、その課題に対処するため日本の国語教育における読書指導を概観した上で、自由読書の理論と実践に注目する。さらに、このような自由読書の理論を具現化する方法として、ナンシー・アトウェルのリーディング・ワークショップに注目し、その意義を明らかにする。なお、本稿は実践報告ではない。実際にリーディング・ワークショップに取り組むにあたって必要な文献調査を主とした、予備的な調査報告である。

キーワード：読書指導　自由読書　リーディング・ワークショップ

1　中高生の読書状況とその課題

1.1　「最近の若者は本を読まない」論の誤り

「最近の若者は本を読まない」という通俗的な思い込みに反して、日本の若年層の読書量低下を示す明確な根拠は存在しない。毎年実施される「学校読書調査」(全国学校図書館協議会, 2016)によれば、小学生・中学生の平均読書冊数は30年前よりも大幅に増えており、高校生もほぼ同程度の水準で推移している(図１)。

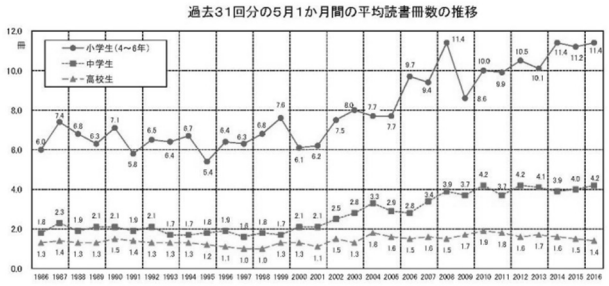


図１　平均読書冊数の推移（出典：全国学校図書館「第62回学校読書調査」）

同様に、不読者(一ヶ月で一冊も本を読まない生徒)の割合についても、小学生・中学生はともに減少しており、高校生はやはり30年前と同水準を保っている。

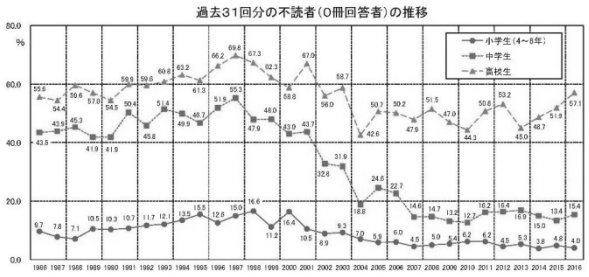


図２　不読者の推移（出典：全国学校図書館「第 62 回学校読書調査」）

文化庁の「国語に関する世論調査」を見ても、年齢別不読率は20代でもっとも低く、50代以降で高い(文化庁, 2013)。これ以外にも、現代の若年層が文字系の電子メディアに最も接している層であることも考慮すると、「若者の活字離れ」論は根拠のない思い込みであると言ってよい(林, 2015)。

上記の反論に対する「最近の若者は本の冊数こそ多いかもしれないが、平易な本ばかりのため、言語力は落ちている」という再反論も、また妥当ではない。「言語力」の定義は曖昧だが、少なくとも語彙力に関しては、若い世代の語彙力は以前と同水準であることを示唆する調査結果があり(愛知県総合教育センター, 2016; 小板橋, 2009)、低下を裏づける調査は管見の限り存在しない。

要するに、現代の若年層の読書量や語彙力の低下論

は、明確な根拠がないと見るのが妥当である。

1.2　年齢が上がるにつれて増える不読者

日本の読書指導に課題があるとすれば、過去や他の年代との比較ではなく、学齢が上がるにつれて不読者が増える傾向があることだろう。全国学校図書館協議会(2016)によると、小学校(4.0%)から中学校(15.4%)、高校(57.1%)と校種が上がるにつれて、不読者の割合が増える傾向が明らかである。

ただし、経年の推移を見ると、中学校においては2000 年代に不読者の数が急減している。これには、1997 年の学校図書館法改正により 2004 年以降は一定の規模以上の学校では司書教諭の配置が必須となったこと、2000 年が「子ども読書年」であったこと、2001 年に『21 世紀教育新生プラン』で朝の読書活動が推進されたこと(文部科学省, 2001)、2004 年の文化審議会答申『これからの時代に求められる国語力について』で読書活動の在り方について提言されたこと(文部科学省, 2004)など、いくつかの理由が考えられる。こうした動きを背景にした各学校の取り組みが功を奏して、2000 年代に中学生の読書を推進したことは間違いない。

とは言え、中学生から高校生になるにつれて、こうした動きの効果も限定的になるようだ。中学生から高校生になるにつれての不読者層の急増は顕著であり、この傾向は、近年一層拡大しつつある(図２参照)。

1.3　不読者が増える理由

高校生になると不読者が急増する原因は何だろうか。2014 年の「学校読書調査」においては、(1)全校一斉読書の時間が確保されていることが少なく、全く個人の自由に任されること、(2)アルバイト、部活動などで忙しいこと、(3)スマートフォンの普及、(4)学校での読書指導にも格差があること、などと分析されている(全国学校図書館協議会, 2014)。また、2015 年の文科省の調査によれば、(1)普段から本を読まないから(46.3%)、(2)読みたいと思う本がないから(38.2%)、(3)他にしたいことがあったから(34.8%)、(4)部活動や生徒会等で時間がなかったから(33.1%)となっている(文部科学省, 2015)。

こうした調査から浮かび上がるのは、「そもそも本を読む時間を取らない(取れない)」「そのため本を読む習慣が定着していない」高校生の姿である。もちろん個々には様々な事情があるのだろうが、そもそも読書習慣が定着していないことが、中学から高校になるにつれて不読者が急増する要因になっているのは確かであろう。

1.4　本稿の問題意識

本稿の執筆は、「高校生段階での不読者急増を防ぐために、中学や高校の国語の授業でどのような読書指導が有効なのか」という問題意識に支えられている。不読者の急増を問題視する理由は、読書が言語能力や文章理解力の向上に寄与することはほぼ定説と言ってよく、その機会を逃すのは言語能力の向上を担う国語科として惜しいからである(猪原, 2016; 塚田, 2001)。

おそらく、そのために最も必要なのは、読む時間そのものを確保することであろう。2000 年代以降の小学校や中学校での平均読書冊数の上昇・不読者の減少を見れば、授業時間の中に「読書の時間」を設けるだけで一定の効果があることは明らかである。

しかし、ただ読む時間を確保することが「読書指導」ではない。厳しい言い方をすれば、「朝の読書」に代表される中学生までの読書指導にも、卒業後に継続的に読書をする生徒を育てられていないという点で、欠陥があるとも言えるだろう。時間を確保することの大切さは当然としても、それだけでは卒業後も忙しい合間をぬって読み、それを生活に活かす読み手は育たないのではないか。読書の時間を確保しつつ、その中で生徒が読み手として成長していくための仕掛けが必要なのではないだろうか。そしてその前提として、単に「読書させる」のではなく、「どのような読み手を育てるのか」という教育者側の目的意識も重要であろう。

本稿では、そのような問題意識を背景に、日本の読書指導を概観し、その中でも「自由読書」と呼ばれる指導の理念に注目する。そして、その自由読書を具体化した手法として、アメリカの「リーディング・ワークショップ」と呼ばれる実践に注目し、読書指導におけるその意義を明らかにする。

2　読書指導の過去と現在

2.1　「読書指導」の目的と類型

日本の学校では、これまでどのような読書指導が行われてきたのだろうか。「読書指導」という言葉は、単なる読書習慣の形成から人格の陶冶に至るまで、様々なニュアンスを含んで用いられる言葉である。阪本・波多野・滑川・室伏(1967)によれば読書指導の類型も10 に及ぶが、井上(1982)はそのように多様な「読書指

導」を、目的に応じて以下の３つに分類している。

(1) 読書による人間形成的指導
(2) 読書力、読書の方法そのものに関する指導
(3) 読書的生活的な読みの指導

(1)は読書という活動を媒体に教育そのものの目指す人間形成を達成しようとするものであり、井上によれば、これは国語科のみが担うものではない。国語科が主として担う「読書指導」は(2)(3)である。(2)は読書への興味の涵養、読書の範囲の拡大、読み物の選択・利用の仕方、文献を処理する力、読む速さなど、本を読むに際しての必要な技術や態度を扱うことであり、(3)は文章全体の大局的意味を捉えてこれに反応して感想・意見を持ち生活に適用する活動を指す。井上による(2)と(3)の区分は曖昧だが、ここでは(2)は具体的な読書技術であり、そこで培った技術の上に一人の生活者として本に反応する段階なのが(3)と理解したい。

実際の授業では、様々な読書指導の形態がありうる。阪本・他(1967)の示す 10 の読書指導の類型には「個別指導か集団指導か」「自由読書か課題読書か」など、様々な読書指導のバリエーションが含まれている。

2.2 読書指導の優れた実践事例

日本にも読書指導の優れた実践事例は多い。増田(1997)は、明治から昭和後期までを５期に分けて概観し、それぞれの時代を代表する優れた読書指導の取り組みを紹介・批評している。これによると、アメリカの新教育運動の影響を受けた大正期に、成城小学校などの一部の学校で図書館の整備と読書指導が始まっていたことや、戦後の昭和中期にも、滑川道夫、阪本一郎、輿水実、大村はまなど、優れた実践者による読書指導が多く存在していたことがわかる。そして、これらの先行実践もその内容は様々である。本を読んで人格を磨くという目的に基づいて（井上(1982)の(1)）学校図書館の整備をはかったものから、具体的な読書技術の指導をもとにした読書生活の構築を目的に（井上(1982)の(2)や(3)）読書ノートを逐一取らせるものまで、多様な取り組みがなされている。

また、米谷(2009)も、中学校と高等学校の校種別に戦後から現代までの取り組みを紹介しており、朝の個人読書や読書会などの集団読書を中心に、戦後から平成時代まで多様な取り組みが多くなされてきたことを示している。このような取り組みは決して近年だけのものではなく、昭和 50 年代の時点で、野地・藤原・室伏(1978)のような、今日でも通用しそうな読書指導の実践事例集も刊行されている。

2.3 「読書指導」の疎外

2.3.1 「読解」と「読書」の二分法

こうした優れた読書指導の事例があるにもかかわらず、同時にこれらが全国の標準的事例であったとは考えにくい。というのも、昭和中期の読書指導を評価する増田(1997)自身が、同時期のことを「読解主義を絶対視する国語教育観」のせいで、「読書指導を邪魔者扱いする風潮が強かった」とも評しているからである(増田, 1997, p.183)。

この「読解」「読書」は、英語ではともに reading であるが、国語教育ではこの両者を区別することが多い。その定義も人により微妙な差異が見られるが、概ね、「読解」とは、正確に読み取る技術を身につけるために教科書収録の文章に代表される比較的短い文章の読みを、「読書」とは、一冊の書物を基本的な単位として行われる読みをさしている(足立, 2015; 塚田, 2001)。

足立(2015)は、戦後の学習指導要領を読み解くことで、昭和 33(1958)年の学習指導要領改訂で「読解」と「読書」の二分法が生じ、前者が後者を駆逐していく経緯を明らかにしている。それによると、学習指導要領で「読解」と「読解」が区別され、同時に滑川道夫ら読書教育の実践者が読書を「生活指導」「社会生活」と結びつけて主張したため、国語教育において「読解は教室で授業中に教科書教材を集団で読み解くこと、読書は家庭で授業外の時間に本を個人で好きに読むことであるという考え方」(足立, 2015, p4)が定着し、結果として国語教育の授業の場から読書を遠ざけることになった。この時期に読書指導論を発表していた倉澤栄吉も、昭和 30 年以降にこの意味での「読解」の用法が一般化し、「学校における読みは二つに分化した」(倉澤, 1988, p360)と証言している。井上(1982)も「読解」「読書」の用法を戦前から遡って調べた上で、昭和 30 年代以降「読むことの指導はイコール読解指導であり、読解指導はまた説明的文章を主な対象」(井上, 1982, p93)とするようになり、「読書指導」という語には、それに対するアンチテーゼとしての意味が加わったことを指摘している。このような「読解」「読書」の二分法により、「読書」は国語科の領域から疎外されていった。

2.3.2 学校図書館をめぐる状況

国語科以外に、学校教育で読書指導を担う主体とし

て想定されるのは学校図書館である。ところが、その学校図書館にも課題があった。戦後の学校図書館は、アメリカ学校図書館の理念や制度を受容しながら整えられたものである(今井, 2016; 中村, 2009)。1947 年や 1951 年の学習指導要領(試案)では読むことの指導の中に図書館の利用についても記載され、1948 年に『学校図書館の手引き』が配布され、1950 年に全国学校図書館協議会が発足し、1953 年には学校図書館法も施行されるなど、制度としては順調に整ったかに見えた。しかし、占領期の改革が逆コースを辿る中で、これらの実質的効果は限定的なものとなり、学校図書館関係者以外には十分な理解を与えないまま改革が終了し、学校図書館の学校教育での位置付けは曖昧なものにとどまったのである（今井, 2016)。結果として、「学校図書館の指導者たちの大部分が国語科や社会科と無関係な『図書館専門職の人たちである』という困った状況」(増田, 1997, p.161)が長く続き、図書館は学校のカリキュラムと分断された存在になってしまった。

こうした事情により、読書指導は学校の教育活動の中で疎外されてきた。塚田(2001)は、現代でも「読解／読書」が異質で排他的なもののように捉えられており、国語の授業ではもっぱら「読解」が行われ、「読書」は授業外の自主学習に委ねてしまうことが多いことを指摘している。筆者の個人的経験に照らし合わせても、「読書」は学校のカリキュラム外に一人でやるものという認識は、比較的一般的である。この傾向は特に高校現場では顕著であろう。

2.4　近年の読書指導の特徴

前節で述べた経緯もあり、学校における読書指導は、個々には優れた実践があったにせよ、全体として盛んであったとは見なしがたい。しかし、2000 年代以降、学校における読書指導はやや活況を見せている。例えば、第 1 節でも記した通り「朝の読書」をはじめとした様々な取り組みが学校で行われ、小・中の現場を中心に一定の成果を上げてきた。また、2004 年以降は一定規模以上の学校で司書教諭が必置となり、平成 20(2008)年版の現行学習指導要領では、「C. 読むこと」の指導事項の中に、小学校では「目的に応じた読書に関する指導事項」が、中学校では「読書と情報活用に関する指導事項」がそれぞれ位置付けられ、読書推進の後押しをした。近年では、ブック・クラブやリテラチャー・サークルが紹介され(例えば、デイら, 2013; ラファエルら, 2011; 吉田, 2013)、ブックトーク、読書へのアニマシオン、ビブリオバトル、ポップ制作などの取り組みとともに、国語科の授業に取り入れられる兆しを見せている（ただし、ブック・クラブやリテラチャー・サークルは「読解」の授業の手法として用いられることも多い。例えば、山元・居川, 2015 や 峰本, 2013)。さらに、2014 年にはフランスのゴンクール賞に範をとった「高校生直木賞」の取り組みも始まっている。こうした活況に加えて、より長期的視野に立ち、読書生活の指導を視野に入れた読書教育としては、杉本(2010)が「読書生活デザイン力」の育成という目標を掲げ、「読書生活を認識する」「交流する」「生活に広げる」「未来を描く」の四段階のそれぞれに重点を置いた実践群を提案していることも、特筆に値する。

足立(2016)によれば、近年のこのような取り組みは、学校の読書教育において交流をどのように活かすかという視点から行われているのが特徴である。「読書という行為そのもの、それを包含する読書生活そのものを学習材化する視点」(杉本, 2010, p18)に基づき、読書行為そのものというよりは、読書の周辺にある文脈を授業で扱っているのである。したがって、井上(1982)による読書指導の目的(2.1 を参照)に従えば、これらの活動は、読書の技術を学ぶ(2)よりも、自分の生活の中に読書を取り入れる(3)に重点をおいている。また、授業としても読む時間そのものを確保するよりも、読書を楽しみこれを生活の中に取り入れて交流することに重点がある。

もちろん、これらの交流活動が結果として授業時間外の生徒の読書時間を増やし、平均読書冊数の向上や不読者の減少につながるのであれば問題はない。しかし、「楽しい交流活動」がその場のイベントに終わってしまい、結局その生徒の読書時間の増大や読み手としての成長には結びつかない可能性も考えられる。もっと単純に、授業中に読書し、その中で読書技術や主体性を身につける取り組みが、あっても良いように思われる。

3　日本における「自由読書」の理論と実践

本稿の第 1 節では、日本の読書指導の課題が高校生の不読者の急増にあることを示し、授業中に読む時間の確保が必要なこと、しかし同時に読む時間を確保するだけでは不足しており、何らかの読書指導が望まれることを述べた。第 2 節では、その問題意識に基づいて、日本の読書指導を概観した。そこでは、個々の例外を別とすれば、全体として読解と読書の二分法によ

って読書指導が学校から疎外されたこと、近年状況は改善しているものの、実際に本を授業中に読む時間や具体的な読書の技術についての指導は不十分であることが確認された。

そこで本節では、まさにその、生徒が本を選んで授業中に読む活動を行う「自由読書」という形態について検討する。「自由読書」とは、広義には「情報や楽しみのための自発的読書」（阪本他，1967，p527）の意味もあるが、本稿ではあくまで国語の授業で行われる「現時点における児童の興味・関心にもとづき自身で選択した書物を、児童のもつ全読解力、知識、経験を十二分にはたらかせておこなう読書活動」（井上，1982，p205）の意味で用いる。日本の読書指導において、「自由読書」という用語が用いられるようになったのは昭和 30 年代～40 年代のことで(増川，1997)、これはおそらく「読解指導」が重視される当時の風潮に対する反動でもあったのだろう。自由読書についての言及のある文献もこの時期に多い。本節では、日本における自由読書の理論や実践を取り上げて検討する。

3.1　大正期の自由読書の理論と実践

「自由読書」と銘打たれていたわけではないものの、「生徒の自己選択による多読」を推奨した大正期の代表的な読書指導観として、芦田恵之助の「自己を読む」論があげられる。芦田は『読み方教授』(1916)の中で、作者と同一の思想を読者が得ることは「なし得ることではない」と否定し、読書の意義を「自己を読む」ことに置いた。

> 讀み方教授は自己を讀ませるのが目的である。自己を讀むとは他人の文章によつて，種々の思想を自己の内界に畫き，未知の眞理を發見しては，之を喜び，悲哀の事實に同情の涙を漉ぎ，かくして自己の覺醒せらるゝを樂しむ義である。
>
> (芦田, 1987, p154)

このような読書観のもと、芦田は「讀書の興味は自己の生活に触れるより生ずるといふことになると、讀本の内容は児童の生活に接触するものでなければならぬ」として、児童生徒の関心に基づいた多読主義を提唱したのである。

芦田に見られるように、大正期は教科書教授を補充する考えに基づく読書指導が行われた時期であった(滑川, 1976)。その代表例として自由教育運動の中心にあった成城小学校の「読書科」があげられる。1917 年創立の成城小学校では、1920 年に児童図書室が設置され、遅くとも翌 21 年までには「読書」科の時間が設置されていた(山田・渡邊, 2006)。この「読書」の時間は、児童が自由に読む本を選べる週１～２時間程度の授業である。この授業は、児童の語彙調査をもとに多読主義という方針を立てて行われたものであり、研究と実践の連携という観点でも、学校図書館を拠点とした授業という点でも、画期的なものであった(塩見, 1978)。

ここで注目したいのは「読書」科の教師の指導方針である。増田(1997)や山田・渡邊(2006)をもとにまとめると、教師はおおよそ以下のような役割を果たしていた。

①子どもの読書に関する相談に応じ、質問に応える
②子どもの本の案内役となり、読む本を提案する
③最後の５分間で、児童読書日記への記入を求める

基本的には児童の興味関心を尊重するものの、本を探す手伝いや読む本が偏りすぎないような働きかけもする。各学年に指導目標もあり、そこでは「能率ある読書法」が重視されるなど、教師は生徒をサポートしつつ教える存在として位置付けられていた(山田・渡邊, 2006)。

増田(1997)によれば、大正期には他にも成城小学校のような自由読書の実践が一部の学校で存在した。加えて、この時期の実践としては、山路兵一「読み方の自由教育」も注目に値する。あくまで読本に読書材料が限られていたため自由読書とは言い難いが、全員一斉に同じ教材を読むのではなく、個々の生徒が自らの進度で読本を読み進め、教師はあくまでその相談相手になるというやり方は、成城小学校での個別指導と類似する教授法であった(山路, 1925)。

3.2 昭和期の自由読書の理論と実践

増田（1997）によれば、昭和戦前期の読書教育は停滞の時代であった。戦後期には学校図書館運動もあってまた盛り上がったが、先述のような「読解／読書」の二元論が支配的となり、大方の傾向としては、読書教育は国語教育の場からは締め出されてしまう。しかし、おそらくはそのような状況に対する反動もあって、戦後には自由読書に分類される理論や実践が発表されていく。ここでは、滑川道夫、輿水実、井上敏夫の読書指導論を取り上げたい。

3.2.1 滑川道夫の読書生活創造論

滑川道夫は、「日本の読書指導の理論と実践の両面からリードしてきた “草分け的存在”」（中村，2009，p.260）である。戦前に生活綴方教師として出発した滑川の読書教育は、当初こそ児童への図書の選択的提供に留まったものの、戦後には「生活指導の一環としての読書指導」を強調するようになった（中村，2009）。広く児童文化論の傾向を持つ彼の読書指導論は、国語科の「読解／読書」という二分法の枠内には収まらない面もあり（足立，1999）、むしろ「読解力に対する読書力ではなく、両者を統合した “読む力”（reading ability）」（滑川，1976，p. 116）を追究して両者を一元的にとらえた。

その滑川が、『現代の読書指導』の中でこれからの読書生活創造の視点として掲げている３点が、「生涯にわたる読書教育の基礎」「読書資料の選択」「創造的読み（読み手主体の問題）」である（滑川，1976）。これは、児童生徒による自由な選択や読み手としての主体性を踏まえた上で、生涯にわたる「自己教育者」「主体的思考者」「生活要求から選択する」読み手を育てようとする、彼の読書教育の基本姿勢を表すものであった。彼は、そのような読者が持つ読書力の要素を列挙し、その中でも「書いてある内容を理解したという受動的理解をうち破って、自分なりに発見し、獲得した意味・問題・認識を、次の読書生活に転移 transfer させていく」点に、創造的読書力の本質を見ている。

この滑川の読書生活創造論は、彼が成蹊小学校の現場を離れた後に構築されたものであり、彼自身の実践として行われたわけではない点には留意が必要だろう。しかし、内容的には自由読書の実践を裏付ける理論といえる。

3.2.2 輿水実の自由読書論

滑川と同時期の輿水実も、「自由読書」の必要性を主張した一人である。彼はまず、国語科の基本的技能として「読書技能」を提唱し、その技能を細かく列挙している（輿水，1976）。輿水の提唱する読書技能は大きく「読み物選択の技能」「目的と材料に合わせて読む技能」「ノート取りおよびアンダーラインの技能」「読み取ったことを組織する技能」「読書報告の技能」に分類されるが、自由読書は、このうち「読み物選択の技能」の向上を目的として行われるものである（輿水，1976）。読解・読書の一元論を唱えた滑川の場合とは異なり、輿水は国語科の「読解／読書」の二分法を前提に「読解」の特殊性を補うものとして「学校で、正規の国語の授業として」の自由読書を行うべきと主張している（輿水・小川，1968）。その授業は、「自分の興味、目的、能力に合った書物を、自分のペースで多読する」ことを重視して、環境の整備・児童の興味の調査・一人一人の読書状況の把握などを通じて学習指導をしていくものであった（輿水・小川，1968）。

しかし、こうした輿水の主張が十分に反映された実践がどの程度あったのかは、わからない面もある。輿水・小川（1968）では、理論を説明する輿水の後を受け継ぐ形で小川末吉が小学校での自由読書の実践について報告しているが、こちらは読書前・読書中・読書後に様々な活動を組み入れたものである（輿水・小川，1968）。増田（1997）が評するように教師の指導色が濃いものであり、輿水の主張する自由読書の理論とはかなり隔たりがある。

3.2.3 井上敏夫の自由読書論

戦後期の国語教育において自由読書の必要性を主張した他の人物に、井上敏夫がいる。彼は作文指導における自由作文と同様に、自由読書を教科書での学習を通して児童が身につけた能力や経験を総動員して行う活動であると位置づけている（井上，1982）。井上によれば、自由読書は「ある具体的な読書技能の向上を目標とした読書活動ではない。けれども、それによって、おのずから児童自身の読書能力は向上し、人間形成にも役だつことの大きいいとなみである」（井上，1982，p205）。そして、制約から解放された自由読書が、それが主体的活動であるがゆえに、随伴的に様々な指導事項が達成され、「さまざまな読書能力を身につけた、主体的な読書人」（井上，1982，p214）の育成へと繋がっていくのである。

井上は、自由読書を行う際の留意点として「自由な自主的活動を尊重すること」「読み手の内省を伴うべきこと」「選択すべき良書の数を豊富にとり揃えること」の３点を指摘しており、生徒の自発的選択や学校図書館などの環境整備を重視する点においては、滑川や輿水の論との共通点も多い。しかし、実際の実践の様子については、日本が「じゅうぶん個別化された指導にたえうるほどの少人数教育に到達していない」（井上，1982，p206）ことを理由に、十分にそのあり方を論じているとはいえない。読書発表会の提案など、一斉授業でも適応できる方法を述べているにとどまっている。

3.2.4 大村はまの読書生活指導

なお、読書指導というと大村はまの読書生活指導が

有名である。大村の読書生活指導も、単に情報を受け取るというだけでなく読み手として自立した「読書人」の形成を目標にして、本を選択する技術をはじめとしたさまざまな読書技術を指導する点で、これまでの自由読書指導との類似点が多い。しかしながら、彼女の読書指導は、学校では単元「読書」を通じてさまざまな読書の技術を身につけたり、発表会や読書会を行ったりする一方、家では生徒各自が読書して「読書生活の記録」をつけるという、二つの柱で成り立っている（大村，1991）。そのため、学校の授業中に生徒が自由に本を読む時間はあくまで「最小限の時間」（大村，1991，p10）にとどまっている。こうした点から、大村の読書指導は、それが優れたものであることを認めたとしても、「自由読書」の指導とは呼びにくい。大村にとって、自由読書はあくまで家でめいめいの時間で行うべきもので、学校ではそれに必要な技術や交流の機会を与えるという姿勢だったのである。

3.3 日本の自由読書指導の課題

日本の自由読書の理論と実践を概観した時に、次の二点が指摘できる。第一に、大正期以降、日本にも自由読書の理論や実践が存在していたことである。特に、「読解」中心になっていく戦後期以降に、複数の論者によって自由読書の理論が唱えられている点は、注目に値する。しかしながら第二の点は、こうした理論を具現化する実践に乏しいことである。滑川の読書生活創造論はすでに彼が小学校の現場を離れた後のものであり、輿水や井上の自由読書論も、理論とそれが適応される実践の間に、落差があることは否めない。「主体的な読み手の育成」という同じ目的を持った大村の実践は、読書の時間そのものを教室では最小限しか取っていない。つまり、自由読書の理論はあっても、それを実践する際の適当な方法が、日本の読書指導には不足しているのである。こうした点が、読書指導というと交流活動中心になりがちな読書指導の傾向の偏りの遠因にあるものと思われる。

しかし近年、「自由読書のパッケージ」が日本に紹介されている。それが「リーディング・ワークショップ」と呼ばれる実践である。次節では、そのリーディング・ワークショップについて説明する。

4 リーディング・ワークショップ

4.1 リーディング・ワークショップとは何か

リーディング・ワークショップとは、アメリカで行われている「読み(reading)」の教育の手法である。多様な授業実践を含んだ総称のため厳密な定義は難しいが、共通しているのは、生徒の個別の自由読書(free reading, independent reading, individual reading)を核にした読書の授業であるということだ。英語圏の reading ではもともと読解と読書を区別しないため、授業の中で一冊の本を扱うことも珍しくないが、特にリーディング・ワークショップでは、生徒が自ら本を選んで読み進め、教師はそれをサポートすることが特徴である。日本では、近年、吉田新一郎を中心にその紹介や普及が行われている(カルキンズ, 2010; プロジェクト・ワークショップ, 2014)。

吉田(2010)は、リーディング・ワークショップを始めたのはアメリカの読み書き教育の実践者として著名なナンシー・アトウェルだとしている[注1]。ドナルド・グレイブスの影響下でライティング・ワークショップの実践に取り組んだアトウェルが、その方法を読みの授業にも独自に応用し(Atwell, 1987)、それがリーディング・ワークショップの典型的な一形態となった。

アトウェルのリーディング・ワークショップでは、読むことを個人の技術(personal art)であるとして、個別の自由読書時間を確保することを重視している(Atwell, 2007; Atwell & Merkel, 2016)。リーディング・ワークショップには、話し合い活動やブック・クラブなどの交流活動を取り入れたものもあるが(例えば、Calkins, 2001)、本稿では、アトウェルのリーディング・ワークショップについて検討していく。

4.2 アトウェルのリーディング・ワークショップ

4.2.1 リーディング・ワークショップの特徴

公立中学校の教師であったナンシー・アトウェルは、1987年にIn the Middleの初版を刊行して自らのライティング及びリーディング・ワークショップ実践を発表したのち、1990年にはメイン州に学校 Center for Teaching and Learning(CTL)を設立し、以後そこで実践と研究及び教師教育に熱心に取り組んだ(その功績で2015年にはGlobal Teacher Prizeの受賞者となった)。2015年に事実上ほぼ引退するまで彼女の実践は変化を続けたために、リーディング・ワークショップもその都度微妙な変化を見せている(Atwell, 1987, 1998, 2007, 2014; Atwel & Merkel, 2016)。ここでは

最新の Atwell and Merkel (2016)に従って、アトウェル及び CTL の教師たちのリーディング・ワークショップの特徴を簡単にまとめたい。それは、以下のようなものである。

①生徒が教室内の蔵書から読みたい本を自由に選ぶ
②授業中に読む時間を確保する(20 分～30 分程度)
③教師は個別の生徒の読書状況を把握し(check-in)、「ふさわしい時に、ふさわしい本を」手渡す
④読書技術やメタ認知に関するアクティビティはほとんど行わない
⑤毎日必ず詩を読む。これが唯一の精読や全体での議論の機会となる
⑥生徒は読書のほか、レター・エッセイやブックレビューを書き、それで他の生徒と交流する
⑦毎日 30 分の読書の宿題がある

CTL では、生徒が自分で読む本を選択し、実際に授業中に読むことを非常に重視する。個人で、大量の本を読むことがリーディング・ワークショップの根幹にあり、これが前節で言及した大村はまの読書生活指導との大きな違いである。アトウェルの授業では、⑥のような交流活動もあるものの、宿題⑦と合わせて「一人で、毎日、大量の本を読む」ことが基本なのだ。

また、④もアトウェルのリーディング・ワークショップに特徴的なことである。アメリカのリーディング・ワークショップでは、文章を理解する戦略(comprehension strategies)を事前に明示的に教える事例が少なからずある(例えば、Keen & Zimmermann, 1997)。アトウェルも一時はこうした動きを取り入れたものの(Atwell, 1998)、結局は生徒が本の世界に没入すること(reading in the zone)を妨げるとして、戦略を教えることに基本的に反対する立場をとるようになった(Atwell, 2014; Atwell & Merkel, 2016)。余計なことを教えずに、生徒が自分に適した本を選び、ひたすら読むことを通じて、「技術があり、情熱を持ち、習慣的に、批判的な読み手」(Atwell, 2007)を育てることを意図しているのが、アトウェルのリーディング・ワークショップであると言えるだろう。

4.2.2　リーディング・ワークショップの実際(2016 年時点)

リーディング・ワークショップは実際にはどのような授業なのだろうか。アトウェルの学校では、かつてはリーディング・ワークショップをライティング・ワークショップとは別の授業として行っていたが、近年では合同して「ライティング・リーディング・ワークショップ」として 90 分の授業で実施している。その場合の授業内容は次のようになる(Atwell & Merkel, 2016)。

①詩の精読：10 分
②「書くこと」または「読むこと」についてのミニ・レッスン：5-15 分
③個別に書く時間（教師の個別指導の時間）：30 分
④ブックトーク、または読み聞かせ(生徒が書くことを学んでいるジャンルの本)：10 分
⑤個別に読む時間（教師の個別指導の時間）：20 分

筆者は 2016 年 4 月にインターン生として CTL の授業を 4 日間観察した。そこでも教師による多少の差はあれ、概ねこのような授業が行われていた。例として、2016 年 4 月 11 日のアン・アトウェル・メーケル先生の授業を取り上げよう。

朝一番の 9 時からの授業は、まず野球について書かれた詩を 18 名の生徒全員でサークルになって読むところから始まる。アン先生の問いかけに答えて生徒たちが思い思いに詩人の工夫や自分の好きなところを上げていく。アン先生はそれらの発言を受け止め、以前とやった授業内容とも関連づけていく。この時の教師はファシリテーター役である。

ついで、Flash Fiction と Micro Fiction という 2 つの小説のジャンルについて学ぶミニ・レッスンの時間が 10 分ほどある。アン先生はこの 2 つのジャンルの違いを生徒に問いかけ、生徒の発言をイーゼルにまとめていった。ここまででミニ・レッスンは終了である。詩を読む時間やミニ・レッスンの時間は、日本の「精読」の授業にも近いが、詩の読解はあくまで生徒の発言を中心に行われ、ミニ・レッスンも、そこで教えらえた知識を実際に使うかどうかは、生徒の側に委ねられているという違いがある。

その後、ライティング・ワークショップの時間がはじまる。生徒は各々PC を持って自分の好きな席やソファを選び、各自が取り組んでいる文章の作成をする。アン先生は生徒の間を個別に回ってサポート(「カンファランス」と呼ぶ）をする時間である。これが 30 分続いたところで、午前 10 時半すぎになった。

一息ついて、再びサークル状に集まり、今度はリーディング・ワークショップへ移る。まずはアン先生のブックトーク。リクライニングチェアに腰掛けたアン

先生が二冊の本を紹介する。生徒は特にノートを取るでもなく、じっと聞いている。中には自分で本を読んでいる子もいる。ついで、生徒によるブックトーク。終了後には、その本を借りたいという生徒が手を上げて、その本はその生徒の手に渡っていった。ここまでで約 20 分。

ブックトークが終わると、いよいよ生徒が個別に本を読む時間。テーブルで読む生徒が４名、椅子で読む生徒が２名、床に寝そべって読む生徒が９名…と思い思いの姿勢と場所で読書に没頭する。アン先生は記録用紙を持って彼らの間を回り、読書の進捗状況や本の感想を聞いて回っている（「チェック・イン」という）。アン先生が本選びに迷う生徒の手伝いをするのもこの時間。このため、教師は教室内の本をおおよそ把握し、目の前の生徒の状況に応じてそれを手渡すことが求められる（授業後にアン先生も含めた教師陣に質問したところ、彼らは教室内の本をおおよそ読んでいるということであった）。こうして約 30 分の個別の読書時間を終えると、今日のライティング・リーディング・ワークショップが終わったことになる。

なお、リーディング・ワークショップ（及びライティング・ワークショップ）について注記しておくべきなのは、こうした授業は、別にアメリカでもスタンダードになっているわけではないということだ。アメリカでは自治体ごとの教育環境の差が大きく、いくつかの地域では読み書きがこうしたワークショップ形式で教えられるが、そうでない地域も当然ある。アトウェルは、CCSS(各州共通基礎スタンダード)の設定以降、多くの学校（高校）での読みの授業が詳細な読解の授業になり、実際の読書と結びつかない傾向が強まっていることを批判している(Atwell & Merkel, 2016)。

５　リーディング・ワークショップと日本の自由読書

さて、ナンシー・アトウェルのリーディング・ワークショップは、日本の読書教育に何らかの示唆を与えることができるだろうか。第３節で見た日本の自由読書指導の理論を踏まえると、国語教育でリーディング・ワークショップを受容する意義は、少なくともその理念の新しさにあるわけではない。リーディング・ワークショップの理念やその基本的な授業運営方法(生徒が本を選び、教師はそのサポート役となる)、あるいは授業を支える個々の要素一つ一つを取れば、その多くは日本の過去の自由読書の理論にも見られるものだからだ。

最も大きな共通点は、どちらも「生徒の選択と多読」を重視している点である。日本の自由読書でも、アトウェルのリーディング・ワークショップでも、何よりも生徒が自分で本を選び、多読することが重視され、教師はあくまでそれをサポートする役回りとされている。また、育てたい生徒像という点でも、両者には共通点がある。アトウェルは「技術があり、情熱を持ち、習慣的に、批判的な読み手」(Atwell, 2007)という、技術面と態度面の両面での成長を促そうとしているが、これは井上の「さまざまな読書能力を身につけた、主体的な読書人」（井上，1982）や滑川の「自己教育者」「主体的思考者」「生活要求から選択する」読み手像（滑川，1976）とも通底する考え方であろう。また、そこに至る過程として生徒の自己評価を非常に重視している点も(Atwell, 2015)、アトウェルと井上は共通している。

このように、個々の理念や要素をとれば、リーディング・ワークショップは決して「新しい」実践ではない。では、わざわざリーディング・ワークショップを導入することに、どのような意義があるのだろうか。

リーディング・ワークショップの意義の第一は、それが自由読書指導の「実行可能なパッケージ」になり得るということである。第２節で見た通り、「読解／読書」の二分法を維持してきた戦後の国語教育では、自由読書の教育は一般的ではない。本稿で紹介してきた大正・昭和期の自由読書の理論も、それを具現化する実践に恵まれず、現代に引き継がれているとはいえない。こういう状況下で、アトウェルのリーディング・ワークショップには、過去 30 年近くにわたって実践と洗練を重ねてきた自由読書の教育手法であるという強みがある。日本の国語教師が自由読書の実践に挑戦する際の一つのパッケージを、リーディング・ワークショップは提供するであろう。それはまた、読むことそのものよりも、その周辺の交流活動に力を入れている近年の読書教育にも、一つの刺激となるに違いない。

そして、リーディング・ワークショップには、それが「自由読書のパッケージ」であること以上の可能性もある。それは、この実践が、日本の国語教育に典型的な「読解／読書」の二分法に依拠していない実践だということである。リーディング・ワークショップでは、すべての「読み」の授業をこの形式で行い、ミニ・レッスンを除けば全員で一つのテキストを読むような

ことはない。これを日本で実践することは、「読解／読書」に分けた上で教科書や教師が選んだ教材の読解を中心にする日本の国語教育のあり方を、根底から問い直すことにもつながる。
もちろん、日本の国語教育の現状を鑑みるに、「読解／読書」の二分法を取らない滑川(1976)のような立場をとることが本当に効果的なのかは、定かではない。そうではなく、輿水(1976)のように、いったん「読解／読書」の二分法を受け入れた上で、「読解」に足りないものを補う意味でリーディング・ワークショップを受け入れていく、という方が現実的であろう。しかし、そのように換骨奪胎せず、「読解／読書」の二分法を超えたものとしてのリーディング・ワークショップを丸ごと受容した時に、それは「自由読書のパッケージ」を超えた、現在の国語教育のあり方へのオルタナティブになりうる。

本稿では、読書調査の結果をもとに、中学生から高校生にかけての不読者の急増を課題として見出した。その解決のため、読む時間を授業中に確保してそのなかで主体的な読み手を育てる「自由読書」の理論と実践を検討し、その理論の実現可能なパッケージとして、アメリカのナンシー・アトウェルのリーディング・ワークショップに注目した。現在、日本でリーディング・ワークショップに取り組んでいる実践者は、筆者もその一人ではあるものの、そう多くはない。しかしながら、「読解／読書」の二分法のもと読解中心となっている国語教育のあり方を見直す上で、リーディング・ワークショップは大きな可能性を持つであろう。
さしあたって、私たち日本の国語教育実践者は、リーディング・ワークショップに対して三通りの態度をとりえる。一つは、これまで通り「読書」は各自の活動に任せて授業中は「読解」活動を続けることである（筆者はこの立場は取らない）。二つ目は、輿水の自由読書指導に範をとり、これを「読解／読書」の二分法に基づき後者の指導を充実させる方法として受け入れることである。三つ目は、滑川の読書創造論に範を取り、アトウェルのリーディング・ワークショップをこうした二分法を超える「読むこと(reading)」の授業として受け入れることである。どちらが「良い」のかは筆者にはまだわからないし、それを追究する過程では過去の日本の自由読書指導が掘り起こされていく必要があるだろう。しかし、そのような議論の喚起や過去の実践の掘り起こしを含めて、リーディング・ワークショップの受容は、国語教育における読書指導のあり方にインパクトを与える可能性がある。

【注】

1. ただし、単に自由読書を核とした授業ということであれば、事前に類似の実践も日本に紹介されており(井上, 1982; 輿水・小川, 1968)、何をもってアトウェルを創始者とするかは疑問もある。

【参考文献】

1. 足立幸子(1999)「滑川道夫の児童文化観と読書指導論」『人文科教育研究』26, pp. 11-23.
2. 足立幸子(2015)「国語科学習指導要領における読書指導の位置付けと課題」『新潟大学教育学部研究紀要』8(1). pp. 1-11.
3. 足立幸子(2016)「交流を生かした読書指導―アメリカにおけるIn2Booksの2003年頃の活動を例として―」『新潟大学教育学部研究紀要』9(1). pp. 1-9.
4. 芦田恵之助(1987)『芦田恵之助国語教育全集第7巻読み方実践編その一』明治図書
5. Atwell, N. (1987). In the middle: Writing, reading and learning with adolescents. Portsmouth, NH: Heinemann.
6. Atwell, N. (1998). In the middle: New understandings about writing, reading and learning (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
7. Atwell, N. (2014). In the middle: A lifetime of learning about writing, reading, and adolescents (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
8. Atwell, N. (2007). The reading zone: How to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers. NY: Scholastic.
9. Atwell, N., & Merkel, A, A. (2016). The reading zone: How to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers (2nd ed). NY: Scholastic.
10. 愛知県総合教育センター(2016)「高等学校新入学生徒の学力に関する研究(国語)」
http://www.apec.aichi-c.ed.jp/kenkyuhokoku/kyouka-kokugo.htm（閲覧日 2017 年 1 月 2 日）
11. 文化庁(2013)「平成 25 年度「国語に関する世論調査」の結果の概要」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h25_chosa_kekka.pdf （閲覧日 2017 年 1 月 2 日）
12. Calkins, L. M. (2001). The art of teaching

reading. Portsmouth, NH: Heinemann.
13. カルキンズ, L. 吉田新一郎・小坂敦子訳(2010)『リーディング・ワークショップ』新評論
14. デイ, J.P., シュピーゲル, D.L., マクレラン, J.M., & ブラウン, V.B. 山元隆春訳(2013)『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』渓水社
15. 林智彦(2015)『「活字離れ」論の文化史 「定義」と「統計」の実証研究』
http://www.slideshare.net/tomohikohayashi/ss-56614985 (閲覧日 2017 年 1 月 4 日)
16. 今井福司(2016)『日本占領期の学校図書館』勉誠出版
17. 猪原敬介(2016)『読書と言語能力:言葉の「用法」がもたらす学習効果』京都大学学術出版会
18. 井上敏夫(1982)『井上敏夫国語教育著作集第２巻生活読みの理論と実践Ⅰ』明治図書
19. Keen, E.O., & Zimmermann, S. (1997). Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop. Portsmouth, NH: Heinemann.
20. 小板橋靖夫(2009)「高校 3 年生は,「新・常用漢字」をどのくらい読めるか(1)」『放送研究と調査』59(10), pp. 34-45. http://ci.nii.ac.jp/ naid/110009838397 (閲覧日 2017 年 1 月 3 日)
21. 輿水実(1976)『国語科基本的技能の指導４ 読書技能』明治図書
22. 輿水実・小川末吉(1968)『国語科自由読書の指導』明治図書
23. 倉澤栄吉(1988)『情報化社会における読解読書指導』角川書店
24. 増田信一(1997)『読書教育実践史研究』(学芸図書)
25. 峰本義明(2013)「相互交流に基づく読解方略指導の授業論」(博士論文)
26. 文部科学省(2001)『21 世紀教育新生プラン』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/21plan/main_b2.htm (閲覧日 2017 年 1 月 2 日)
26. 文部科学省(2004)『これからの時代に求められる国語力について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf (閲覧日 2017 年 1 月 2 日)
27. 文部科学省(2015)『高校生の読書に関する意識等報告書』
http://www.kodomodokusyo.go.jp/happyou/datas.html (閲覧日 2017 年 1 月 2 日)
28. 中村百合子(2009)『占領下日本の学校図書館改革』慶應義塾大学出版会
29. 滑川道夫(1976)『現代の読書指導』明治図書
30. 野地潤家・藤原宏・室伏武(1978)『読書指導実践事例集』(第一法規)
31. 大村はま(1991)『大村はま国語教室８ 読書生活指導の実際(二)』筑摩書房
32. プロジェクト・ワークショップ(編)(2014)『読書家の時間』新評論
33. ラファエル, T.E., ハイフィールド, K., パルド,& L. S. 有元秀文訳(2011) 『言語力を育てるブック・クラブ ディスカッションを通した新たな指導法』ミネルヴァ書房
34. 阪本一郎・波多野完治・滑川道夫・室伏武 (編)(1967)『現代読書指導事典』第一法規
35. 塩見昇(1978)「成城の読書教育と学校図書館」『大阪教育大学紀要』26(3), pp. 145-155
36. 杉本直美(2010)『自立した読み手が育つ読書生活デザイン力』東洋館出版社
37. 塚田泰彦(2001)『語彙力と読書』東洋館出版社
38. 山田泰嗣・渡邊雄一(2006)「成城小学校における読書時間の特設と児童図書館について」『佛教大学教育学部論集』17(3), pp. 99-114
39. 山路兵一(1925)『読み方の自由教育』明治図書
40. 山元隆春・居川あゆ子(2015)「中学校国語科における」リテラチャー・サークル実践の展開」学校教育実践学研究 21, pp. 35-45.
41. 吉田新一郎(2010)『「読む力」はこうしてつける』新評論
42. 吉田新一郎(2013)『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』新評論
43. 米谷茂則(2009)『小学校上学年児童から中学生の読書の研究』(現代図書)
44. 全国学校図書館協議会(2014)『学校図書館』2014 年 11 月号
45. 全国学校図書館協議会(2016)『学校図書館』2016 年 11 月号。過去 30 年の推移は
http://www.j-sla.or.jp/material/research/54-1.html で閲覧可能 (閲覧日 2017 年 1 月 2 日)