

読書コミュニティの発展

——読み聞かせ活動をテーマとするN小学校「おはなしピーチの会」を例として——

宮澤 優 弥

1. 問題の所在と目的

本研究の目的は、N小学校の読書コミュニティが発展する実態を明らかにし、その上で発展のポイントと発展の方向性を示すことにある。本研究では読書教育研究、特に学校における読み聞かせに関する研究に横たわる次の二つの問題点を踏まえ、上記の目的を設定した。

第一の問題点は、学校における読み聞かせ活動研究が十分に行われていないという点である。宮澤（2015）では、これまでの読み聞かせ研究を読み聞かせが行われる時間に着目して分類し、カテゴリごとに研究内容と研究傾向を明らかにした。その上で、実践としては豊かに行われ、多くの実践報告の形で示されてはいるが、研究としては量的にも質的にも乏しい「読み聞かせ活動¹⁾」を対象とした研究の必要性を指摘した。

この研究文脈を踏まえて、宮澤（2017）では、共時的観点から様々な立場の読み手が読み聞かせ活動をどう意義付けているかを明らかにし、「N小学校における読み聞かせ活動理論」を提示した。この成果は、読み聞かせ活動の意義を行為者水準で体系化したものとして、N小学校の読み聞かせ活動の実態を明らかにしたものとして、一定の価値を有する成果だとすることができるだろう。ただし、この研究は共時的な観点から、ワンショットの調査分析によって読み聞かせ活動の実態を描いたものである。より豊かに実態を描くための方途として、例えば通時的な研究アプローチを採用し、読み聞かせ活動がどのように変化していくのかを描くことができるだろう。本研究は宮澤（2017）が研究対象とした学校と同じ小学校の読み聞かせ活動の実態を、通時的アプローチから描き出す。このことで、学校における読み聞かせ活動の実態をより豊かに描き出す。

第二の問題点は、読書教育研究の文脈において「読書コミュニティ」の概念や分析方法が十分に検討されていないという点である。

実践や施策の文脈において、この読書コミュニティを作るという理念は読書推進のグランドデザインであった（秋田，2009）。このことは現在も同様に重要視され、この概念は人口に膾炙している。ただし研究の文脈からこの概念を見てみると、その理論的追究や分析方法の確立は十分に行われていない。塚田（2009）は、「読書教育は、研究と政策と実践とが一体となって推進されてこそ、実質的な効果が期待できる」（p. 95）としている。これまでの実践を振り返りこれからの読書教育を志向するとき、研究と施策と実践の結節点として、理論的追究や分析方法の提案が必要であると考ええる。

本研究では、ウェンガー他（2002）が提唱した実践コミュニティを援用した、秋田（2005）の

読書コミュニティ概念を参考として概念を規定する^⑧。そして、読書ボランティアが主な構成員である読書コミュニティを対象に、エスノグラフィックな調査を行い、データを「メンバーの学び」、「コミュニティの発展段階における緊張関係」、「コミュニティの発展段階における課題」という三つの観点から分析する。このとき、他のフィールドでも適用できる可能性が高い知見と個別具体的な知見を提示する。この過程において、これまでの実践を分析するための枠組みを提供することと、読書推進に関わる知見を提供することを企図している。

以上より、本研究は読み聞かせ活動をテーマとする、主にN小学校ボランティアによって構成される読書コミュニティの発展の実態を明らかにし、それを踏まえて他のフィールドでも適用できる可能性の高い発展のポイントと、個別具体的な発展の方向性を提案することを目的とする。本研究は学校における読み聞かせ活動を豊かに描くという点、読書教育研究における方法論的課題に答えるという点で意義がある。

なお、本研究は筑波大学人間総合科学研究科倫理審査委員会に研究計画申請書を提出し承認を受けた上で行った。

2. 調査の概要と分析方法

2. 1 フィールドの概要

調査対象としたフィールドは茨城県土浦市立N小学校である。同校は平成23年度から平成24年度まで市指定の小中一貫推進事業の対象校に指定されており、多様な連携活動が行われている。N小学校は児童在籍数約850名、クラス数約25の大規模校である。多くの児童が進学する土浦市立O中学校はN小学校から徒歩数分の場所にある。

本研究で特に着目するのは、N小学校で読み聞かせ活動を行う「おはなしピーチの会（仮称）^⑨」である。同会は、平成15年度に発足した読み聞かせボランティアグループである。平成15年度当時、地域で地域文庫を運営するなど、積極的に読書推進活動を行っていた元小学校教諭Lの読み聞かせに関する講演会のあと、当時の小学校校長の呼びかけを通じてメンバーが集まり今日に至る。発足から調査当時までの間にメンバーの入れ替わりはあったが、発足当時のメンバーも在籍し、発足当時から重要視されている元小学校教諭Lの読み聞かせに対する価値観が依然として脈々と受け継がれていることから、歴史的にも取り組み的にも伝統あるボランティアグループであるといえよう。メンバーは約15名であり、同校に通っている児童の保護者や以前同校に通っていた児童の保護者、N小学校校長、教員Xで構成されている。なお、おはなしピーチの会は学校のPTAからは独立している組織である。

同グループはおよそ二週間に一回、8時15分から約15分間、主に一年生から三年生の児童らを対象に、一クラスに一人の読み手が入り込み読み聞かせ活動を行っている。そして、四年生から六年生の児童らにも、一ヶ月に一回読み聞かせ活動を行っている。同グループは毎学期のはじめと終わりに定例会を開き、活動の反省と検討を行っている。

2. 2 調査方法

目的を達成するための方法として、フィールドワークを中心に据えた一連の調査研究を行った。稿者は「観察者としての参加者」(佐藤, 2002)として2013年7月から2016年3月までひとまとまりの参与観察を行った。参与観察の一環として複数回、稿者が読み手となり読み聞かせを行った。参与観察は月に平均して2回を行い、随時フィールドノートを作成した。なお、参与観察では適宜エスノグラフィック・インタビューを、そして、フォーカス・グループ・インタビューと半構造化インタビューを行った。それぞれのインタビュー対象、実施日時、インタビュー内容についての概略は次の【表1】の通りである。

【表1】インタビューの概略

方 法	対 象	日 時	内 容
フォーカス・グループ・インタビュー	ボランティア (約10名)	2013年7月15日	読み聞かせ活動をする意義についてのインタビュー
半構造化インタビュー	ボランティアA	2015年7月21日	読み聞かせ活動をする意義についてのインタビュー。具体的には、①あなたは学校での読み聞かせをどのような目的で行っていますか ②学校で読み聞かせをすることには、どのような良い点がありますかの2点を構造化した。
	ボランティアB	2015年7月21日	
	ボランティアC	2015年7月21日	
	校長	2015年7月24日	
	教員X	2015年7月24日	

2. 3 分析方法

調査で得られたデータをまとめ一つのデータ・セットとし、質的データ分析(佐藤, 2008)を行う。質的データ分析のストーリーを構築する段階では、後述する三つの分析観点をストーリーの軸にしなが、コミュニティの発展を明らかにする。

コミュニティには様々な概念があるが、本研究ではウェンガー他(2002)の実践コミュニティ概念を援用し、読書コミュニティを「読書というテーマに関して関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を持続的に相互交流して生み出し、共有し実践を深めていく人々の集団」と定義する。本研究で読書コミュニティに該当するのは、おはなしピーチの会として読み聞かせ活動を行う読み手である。おはなしピーチの会では、「読書」のなかでも特に「読み聞かせ活動」に関するテーマが主要なものとして取り扱われている。

様々な概念がある中で特にこの概念を用いる理由は、本研究の目的の一部「読書コミュニティの発展を明らかにし、その上で読書コミュニティの発展のポイントと方向性を提案すること」と関係がある。松本(2012)は、実践共同体(実践コミュニティ)に関する三つの研究⁴⁾を比較する中で、「Wenger et al. (2002)では実践共同体を組織内に「育成する」、つくることを主眼に置いている」(p. 164)としている。本研究では学校という組織内にある実践コミュニティを育てるためのポイントと方向性を提案することが目的の一つであるため、この概念を用いることとした。

さて、ここでウェンガー他（2002）のコミュニティ概念を概観する中で、本研究の分析の観点を明らかにしたい。ウェンガー他（2002）が提唱する実践コミュニティの構成要素は知識の領域（domain）、コミュニティ（community）、実践（practice）の三つである⁶⁾。そして、ウェンガー他が提唱するコミュニティの目的は、その定義より「知識や技能を深めていく」ことであると考えることができる（松本、2012）。

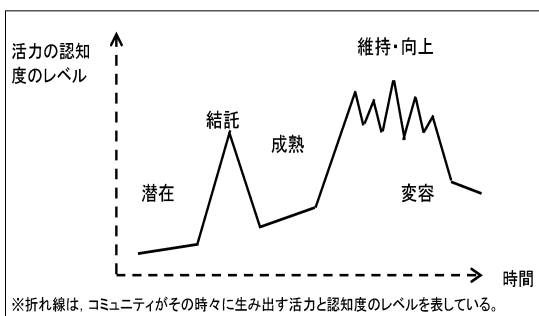
分析の観点の一つとして、知識や技能を深めていくこと、つまり「学び⁶⁾」を挙げることができる。ここでいう学びとは、広義の意味での学びである。例えば、読み聞かせ活動の意義の発見、選書基準の獲得、学校との関係良好化の方法の発見、読み聞かせ技能の向上、読み方の模索といった学びが考えられる。

なお、このコミュニティはいつまでも同じ形態が維持されるわけではない。コミュニティは持続的に発展していくのである（ウェンガー他、2002、p.106）。当たり前だが、コミュニティの発展は時間に比例して展開されていくわけではない。その発展はウェンガー他がエリクソンの発達モデルに言及しながら述べているように、ある緊張関係（tension）が解消することで非連続的に成し遂げられる（一例として【図1】）。本研究ではこの「コミュニティの発展段階における緊張関係」を二つ目の分析の観点に据える。ウェンガー他は著書の中で緊張関係の例を提示しているが、これはあくまでも例であり、コミュニティによって異なるとしている。本研究では先行する知見を参考にしつつも、この緊張関係を柔軟に捉えて分析の観点としていく。

そして、ウェンガー他によればそれぞれの段階には達成されるべき課題が存在する。例えば、潜在の段階では「メンバー間に十分な共通点を見いだすこと」（ウェンガー他、2002、p.119）が挙げられている（他の課題は【表2】を参照）。三つ目の分析の観点として、ウェンガー他が設定した「コミュニティの発展段階における課題」を据えることとする。

本研究では、読書コミュニティの発展を描くために、これら三つの分析観点から、「それぞれの発展段階にはどのような緊張関係があったか、どのように課題を達成したか、メンバーはそこでのどのような学びをしたのか」をストーリーとして描く。このことで、読み聞かせ活動の実態を通時的に分析することができ、コミュニティの発展のポイントと方向性を示すことができる。

【表2】 発展段階と課題



【図1】 コミュニティの発展段階⁷⁾

発展段階	達成されるべき課題
潜在	メンバー間に十分な共通点を見いだすこと
結託	コミュニティが一つになるために必要な活力を見いだすこと
成熟	コミュニティの焦点、役割、および境界をはっきりさせること
維持・向上	実践、メンバー、技術、組織などとの関係が成長に伴って自然に変化する中で、いかにして勢いを持続させるかということ

3. 発展する読書コミュニティの実態

本節では、適宜データを引用しつつ発展する読書コミュニティの段階を描き出す。具体的には、「おはなしスピーチの会」が潜在、結託、成熟を経て維持・向上の段階にいたるまでの発展の実態を、「メンバーの学び」と「コミュニティの発展段階における緊張関係」、「コミュニティの発展段階における課題」から描き出す。なお、データを引用する際には段落を空けることで、データとそれに対する解釈とを区別できるよう配慮した。そして、引用の最後にはデータの出自を示した。また、本節の内容は後述する【表3】で簡略化し示すので、適宜参照されたい。

3. 1 潜在の段階（1年目、2002年）

3. 1. 1 発足時期の学びと緊張の解決

当時の校長先生が、会を作って欲しいとおっしゃったので、まず最初に、家庭婦人学級っていう、1学期に1回その家庭婦人学級に登録している全学年のお母さんたちが、講師を呼んで講演を受けたりとかね。そういうのの中に、自宅で子ども文庫をやっている方（＝L先生※引用者注）、おばあちゃんなんですけど、その方をお呼びして、読み聞かせはこういうものだ、こういう効果があるっていう話をして頂きました。その講演の直後に、今の話を聞いて、じゃあ実際にやってみられる人っていうのを登録してもらって始めたんです。（ボランティアA, 2015）

発足当時の状況について、最古参のメンバーの一人であるAは次のように語った。ウエンガー他（2002）は、コミュニティの発展を「すでに存在する社会的ネットワークから始まる。」（p. 118）とする。おはなしスピーチの会は、家庭婦人学級というすでに存在したネットワークから、当時の校長のネットワークを経て始まった活動であった。

ただし、きっかけとなった校長のネットワークについてAは次のようにも語る。

当時の校長先生のご意向で、「読み聞かせのグループを作ってくれないか」って言われて作ったんですね。だから、きっかけとしては、まあしかたなくっていうか。あの、そのときに、それぞれで家で読むこと、子どもに読むことが好きだった人が、じゃあ子どもにできるのだったら学校でもできるかなと思ってはじめたので。きっかけは、そんなにそれぞれが、当時12,3人のメンバーでしたけど、大きな希望とか自分の希望をもって始めたわけではありません。（ボランティアA, 2015）

「まあしかたなくっていうか」という「しかたなく」の状態では、おはなしスピーチの会の活動はスタートしたのだという。

「しかたなく」の状態からスタートしたおはなしスピーチの会はなぜ、長い間継続した活動を行うことができたのであろうか。その理由は、メンバーの学びと、発展段階における緊張関係の解決に関係がある。これらを見ていこう。先ほどのきっかけに関する語りにつけて、Aは次のように述べる。

学校側からの要望で、でもそれは確かにいいことだと思うので、それならやってみようかなという程度の動機ではじまったサークルなんですね。(中略)で、なんだろうなあ。それが中学に入って高校に入っても(引用者注:自身の子どもが中学に入っても高校に入っても)なんで続けてられるかっていう理由はですねえ、読んでみたら楽しかったんですね。あの、反応があることが楽しくて。(中略)ここは直接の反応がいいのも悪いものもあるけれども、得られるっていうことが楽しくて続けています。(ボランティアA, 2015)

Aは読み聞かせ活動を続けることで、「学校で読んでみたら楽しかった」「反応が得られることが楽しかった」という「やりがい」を、特に集団からの直接で即時的なフィードバックを感じるようになったという。この過程で、メンバーは『学校での読み聞かせ活動は集団の反応が得られるから楽しい』という学びを獲得していった。

この学びは、コミュニティの発展に関わる緊張関係の解消とも関わってくる。もちろん「コミュニティによって、こうした緊張関係のとらえ方はさまざまである」(ウエンガー他, 2002, p. 117)が、潜在の段階ではこの緊張関係を、メンバー個々人が持つ読み聞かせ活動に対する認識に見て取ることにする。

読み聞かせ活動が始まってすぐ、メンバーは「しかたなく」、そして「学校の意向で」活動を行っていた。いわば、読み聞かせ活動は所与の活動であり、「やらされていた状態」であったといえよう。しかし、活動が重ねられるにつれて、メンバーは「やりがい」を活動に見出し、「自発的に取り組む状態」へと認識が変容していった。つまり、〈やらされている⇔自発的に取り組む〉という認識の緊張状態が徐々に変容していく。ここに、コミュニティ発展の端緒を見て取ることができよう。この緊張状態を経てメンバーたちは、読み聞かせ活動を所与の活動ではなく主体的な活動として捉えるようになった。

3. 1. 2 発足時期の課題

次に、コミュニティの発展に大きく関わる課題からこの段階を捉えよう。「一般的に、コミュニティの初期段階の主要な課題は、メンバー間に十分な共通点を見いだすこと」(ウエンガー他, 2002, p. 119)である。

潜在の段階において、おはなしスピーチの会のメンバーの間で見出された共通点として「読み聞かせ活動の目的」を挙げることができるだろう。おはなしスピーチの会の発足のきっかけとなったL先生は、読み聞かせをすることで子どもたちの中に「大人になっても残る小さいころの港のような安心感、ぬくもりを育むこと」を繰り返し述べていたという。これは発足時の講演会でも語られ、L先生の講演会を通して、読み聞かせ活動の共通の目的として『大人になっても残る小さいころの港のような安心感、ぬくもりを育む』ことがメンバー間で見出されたのだ。このことは、メンバーの学びともとることができるだろう。おはなしスピーチの会の場合、潜在の段階の最初期に、コミュニティの発展に関わる課題は達成されていたと考えることができる。

なお、この目的はメンバー間に共通して見出され、安定した活動の柱として機能している。イ

インタビュー当時、ボランティアの代表を務めていたボランティア Bは次のように述べる。

わたしもここしかわからないんですけど、みなさん同じことを目的として、同じ所に向かって子どもたちにこうしてあげたいという目標が一緒なので。すごく一緒にいても安心するし、活動していても何も心配することがないってところが。自分が年に1回まわってくる代表でも、何の不安もなくお引き受けできるってところがありますね。(ボランティアB, 2015-07)

3. 2 結託の段階（2～7年目、2003～2008年）

3. 2. 1 継続した活動を通じた学校との関係の変化

校長に望まれて発足し、読書コミュニティの間で目的が共有され、メンバーからは自主的な活動として捉えられるようになったおはなしピーチの会。好調な滑り出しを見せた同会であったが、活動開始2年目で、ピーチの会の発足に関わった校長がN小学校を離れたことで状況は一転する。発足当時から活動に携わるAは当時を次のように振り返る。

学校もそんなにねえ、望んでなかったっていうか。その校長先生が2年でいなくなっちゃったので。その後はそんなに求められた感じじゃなかったです。よかったです続いて。(ボランティアA, 2015-07)

特に当時の学校の対応について、Aは次のように語る。

学校側としての対応としては、月曜日やっていたら、なんか、うるさがられたというか。(中略) やっぱ最初のころは、校長先生の要請で始めたんですが、教頭先生はそういうサークルが、外部が中に入るっていうのが今までなかったので、日程調整の段階でもここはダメ、ここはダメって言われて。そこに割り込ませていただくような感じでやってて、やだなー、日程調整の担当やだなーっていう時期もありました。

だからそれは、その時の担当の先生によるんでしょうかね。今はね、あの放送でも言ってくれますしね。朝のね。そんなことなかったです最初のころは。行っても、先生が今日ピーチの会だって知らなくて、っていうことも結構あって、「入っていいですか」みたいな感じだったころもありました。

そうですね、ここ5、6年そんなことはなくなりましたが、遠慮しいしい行ってきましたね、最初のころは。(ボランティアA, 2015-07)

当時の対応について、Aは「先生の理解がない」というよりも、「当時はおはなしピーチの会のようなシステムが一般的ではなかった」と解釈し、次のように続ける。

お母さんに限らずね。校門は閉めきって外は入れないっていう時期だったでしょ。ちょうど。池田小学校のとかあって。だから余計な人は入れたくないっていうのもあったんじゃないですかね。最初のころね。そこはもうだいぶ変わったと思います。学校側の対応は。(ボランティアA, 2015-07)

2001年の附属池田小学校事件が尾を引いていた2003年当時、学校側の対応はメンバーに対して排他的・非協力的であった。しかし、Aが「そこはだいぶ変わったと思います。学校側の対応は。」とまとめるように、その後学校側の対応は受容的・協力的に変化した。

学校側の対応が受容的・協力的に変わる過程には何があったのだろうか。ここに、読書コミュニティの発展に関わる学校とおはなしピーチの会との緊張関係の変化、つまり学校の〈排他的・非協力的対応⇔受容的・協力的対応〉の変化を見て取ることができるだろう。

この緊張関係の変化を示す言葉として、メンバーからは教師の「慣れ」や読み聞かせ活動の「日常化」に関する語りを見て取ることが出来た。

それでもう定着したんですね。月に2回くるという。この間も言いましたけどもう日常。ピーチの会が読むのが日常っていう感じになっているので、それはいいですね。(中略) やっぱり、1学期に1回聞くのとねえ、月に2回聞くのは子どもの方だってそんなに構えないで聞けるし、先生の方だって、しょっちゅう来るお客さんにはそんなに構わないでいられるでしょ。そういう感じですかね。だからもうお互いに慣れたというか。(ボランティアA, 2015-07)

メンバーの立場から見れば、おはなしピーチの会が何度も学校に入り、読み聞かせ活動を継続していく過程で、自然と学校側の教師が「慣れ」、読み聞かせ活動が「日常化」していった。と、見て取ることができるのだという。そしてこれは、メンバーによる『長期間活動を続けることは学校側の慣れや日常化につながる』という学びとも捉えられる。

3. 2. 1 継続した活動を通じた教師の気づき

「慣れ」や「日常化」の過程では、教師の対応の明らかな変化を見て取ることができる。

この間もちょっと定例会のときに出ましたけど、先生達が慣れてきましたよね。最初は確かに読み聞かせて、やり始めのころだったと思うんですけど、先生達は私たちに子守を任せてというか、丸付けするというのが、一緒に聞くことのほうが子どもも集中するというのがわかってくださった先生が多くなって、一緒に聞いてくださる先生が増えました。それは子どもたちにもいいことだと思います。それは変わりました、最初のころとは。(ボランティアA, 2015-07)

Aによれば、以前は読み聞かせ活動を子守の時間、丸付けの時間と捉えていた教師もいたということである。しかしAによれば、教師が「一緒に聞くほうが子どもは集中する」ことに気付く

ことによって、その対応は変化していったという。

ただし教師の立場からすれば、この対応の変化は「一緒に聞くほうが子どもは集中するから、読み聞かせ活動に受容的・協力的な対応をとる」という単純な因果関係で説明できるものではなかった。ここからは、教員の立場に立ち〈排他的・非協力的対応⇔受容的・協力的対応〉という緊張関係の変化を詳細に捉えていこう。

教員Xはこの対応の変化の一端を稿者（Interviewer=I）とのやりとりから次のように語る。

I) 先生方の中では読み聞かせという朝の活動において、問題が、どうしても生じてしまうというか。

X) そうですね。はい。先生たちは連絡帳見たり、何かをしたいというときに、先生が違うこととしてるって言われてしまうので、一緒に聞かなくちゃいけない。

I) あの時間ってというのは、朝の読書の時間と捉えてよろしいのでしょうか。

X) 自習の時間なんですよね。だからプリントをやったり、テストをやったりもしますし。それはもう、毎日毎日、曜日で決まっているんですね。ですから、読書は月曜日と金曜日で決まって。それで金曜日にお話ピーチの会が入ったりしているんですけど。

I) 先生方のお話を聞かせていただいて、とてもお忙しいということがありますので。いろいろな葛藤があるかもしれないですね。

X) そうですね。決して悪気はないとわかっていますし。(教員X, 2015-07)

教師の立場からすれば、通常ならば自習の時間である朝の時間に読み聞かせ活動が行われる場合、決して悪気はないものの、読み聞かせボランティアから「先生が丸付けや連絡帳のチェックなど、読み聞かせとは関係のないことをしている」と言及される可能性を頭において、「一緒に聞かなくちゃいけない」と考えることもあるという。このような「ボランティアに見られている」ことについてXは次のようにも語る。

これは、あんまり言いたくないことですが。やっぱりあの、保護者の方が来られるというのは、緊張されるみたいですね、先生たち。やっぱりクラスの雰囲気とか、それから、そこまでする感じとか、いろんなクラスに行くと比較ができるんですね。そうすると、あのクラスはちょっとこんな雰囲気だったっていうことを、お母さんたちやっぱり感じられるんですね。(教員X, 2015-07)

教師の立場からすれば、「ボランティアにクラスの様子を見られ、雰囲気を比較されることは緊張する」ことだという。その結果、以前教師たちは、「失礼があっちゃいけないから」「シーンとして声出しちゃいけないとか、静かにしてなさい」(教員X, 2015-07) という指導をしていたと教員Xは語る。しかし、そのような指導の中で教師たちは次のことを感じ取ったとXは示す。

読み聞かせをクラス全体で聞くということがすごくいいことですし。それからあの、先生達も一緒に聞くんですね。ですから、そのときの先生の反応に対する子どもの反応っていうのが面白いなと。先生が笑わないと子どもも意外と笑わない。先生がすごく反応すると、子どもたちもすごく反応する。「していいんだ」っていう。(教員X, 2015-07)

教師たちは、自身が反応をすれば子どもたちも反応する、子どもたちがより物語を楽しむことができるということに気づき、その指導は「静かに聞く」ことを強制するような指導から、物語に純粹に浸り「楽しく聞く」指導に変化していった。ちなみに、調査当時の読み聞かせ活動では、「楽しく聞く」ために工夫をしている教師たちの姿を多数見て取ることができた。

教師の立場から緊張関係の変化をまとめると、本項のはじめに示したように「一緒に聞くほうが子どもは集中する、つまり物語を楽しく聞くことができるから、読み聞かせ活動に受容的・協力的な対応をとる」という単純な因果関係で説明できるものではなかった。この緊張関係の変化は、①学校に読み聞かせボランティアが定期的に入り込むことで教師たちが活動に「慣れ」、活動が「日常化」し②ボランティアに見られるという外的要因から「一緒に聞かなくてはならない」と感じつつ子どもたちに静かに聞く指導をし、読み聞かせ活動を体験することで③一緒に聞くほうが子どもは集中する、つまり子どもたちがより物語を楽しむことができることに気づき④読み聞かせ活動に受容的・協力的な対応をとるという四つの段階として示すことができる。結託の段階の〈排他的・非協力的対応⇔受容的・協力的対応〉という緊張関係は、読み聞かせボランティアの根気強い継続した活動と、教師たちの気づきという二つの要因から解消された。このことによって、コミュニティの段階は次の成熟の段階へと発展するのである。

3. 2. 3 課題の解決

ちなみに、ここまで述べてきた緊張関係の解消は、結託の段階における主要な課題の解決と深く関係する。ウェンガー他(2002)は本段階の主要な課題を「コミュニティが一つになるために必要な活力を見いだすこと」だとする。結託の段階では緊張関係が解消されるなかで、読み聞かせ活動の価値が教師たちに受け入れられてきた。このことはコミュニティ全体の成果として捉えられ、この成果はコミュニティが一つになるための活力として見いだされたとすることができるだろう。

3. 3 成熟の段階(8~12年目, 2009~2013年)

読書コミュニティの活動が学校の中で成果を挙げているということが認識されると、コミュニティはこの段階でその人数や知識の領域が拡大する。おはなしスピーチの会でも、この時期から活動に参加し、継続して活動を続けているメンバーが何人もいる。またこのころから、当時の学校長や教員Xがメンバーとして名を連ねるようになり、量的にも質的にもコミュニティが変化していった。

コミュニティが変化していくなかで、少なからず緊張関係も生じる。この段階での緊張関係は、メンバー間の本の読み方の比較から生じる〈自身の読み方⇔他のメンバーの読み方〉という緊張

関係として捉えることができるだろう。ただしおはなしピーチの会では、この緊張関係は比較的肯定的に受け止められ、多くの場合メンバーの学びとして受け止められている。ボランティアBは読み方について次のように語る。

前日さんという、ほんとに関西弁の方だったので、関西の本を読んだりだとか、落語の本を読んだりするのがすごく上手で。すごい楽しかったんですね。そういうお母さんもいれば、物語をすーっと入っていくようなお母さんもいるし。私みたいに問いかけながら読むお母さんもいるしっていう。いろんなバージョンのお母さんがいると思うんですけども、そういうのも子どもたちに楽しんでほしいし、お母さんも絶対楽しいんですね。(ボランティアB, 2015-07)

読み聞かせの方法では、「感情を入れずに読んで物語理解を聞き手に委ねたほうがよい」「物語に浸らせるために問いかけをしないほうがよい」といった方法論もあるが、ここでBが重要視しているのは「聞き手が楽しいか、読み手が楽しいか」ということであり、これを規準として自身の役割を認識している。ボランティアBのこの観点は緊張関係が解消された認識の形であり、『自身しかできない読み方をする』という学びの形でもあると言ったことができるだろう。なお、類似した学びの形として『自身にしかできない選書をする』という学びの形も見取れた。

そしてこの緊張関係の解消は、次のようなメンバー間のやりとりの中でも学びの形として展開する。

Oさんは、やんちゃな児童がいる場合の読み聞かせ方について反省を述べていた。Sさんはそれに対して、やんちゃな児童は「自分のこと見ていて欲しい」という願望があるから、その子を中心に読み聞かせを進めたり、その子を前に来させて読み聞かせをしったりするほうが良いということ、実体験を交えて話していた。(フィールドノート, 2015-07-17)

これは一学期に一回の定例会において、ボランティアOの読み方に対して、ボランティアSがアドバイスをしている場面である。Oの読み方に対して、Sは自身の体験をもとによりよい読み方を提示している。おはなしピーチの会はこのようなコミュニケーションの機会が定期的に設けられているため、『他のメンバーの上手な読み方の獲得』が学びとして展開された。おはなしピーチの会ではメンバー間の問題がほとんど見られず、メンバー間で生ずる〈自身の読み方⇔他のメンバーの読み方〉という緊張関係も学びという形で解消されてきたのだ。このような緊張関係の解消が重なることで、コミュニティは次の段階へ徐々に移行していく。

なお、成熟の段階における課題は「コミュニティの焦点、役割、および境界をはっきりさせること」である。おはなしピーチの会は、これまでと変わらず低学年に対して、「大人になっても残る小さいころの港のような安心感、ぬくもりを育む」という役割を果たしていた。そして、メンバーの質が変容しても、つまり学校長、教員Xがメンバーになったとしても、学校システムからは独立したコミュニティとしてその価値を鮮明にし続けていた。

3. 4 維持・向上の段階（13年目～、2014年～）

「潜在」「結託」「成熟」の段階を経て、おはなしピーチの会は「維持・向上の段階」にあるとすることができる。成熟したコミュニティにとって主要な課題は、実践、メンバー、技術、組織などとの関係が成長に伴って自然に変化する中で、いかにして勢いを持続させるかということである（ウエンガー他、2002、p.162）。

おはなしピーチの会では2014年より、読み聞かせの対象を高学年にまで拡大することで勢いを持続させている。この対象の拡大は、コミュニティの希望であり、安定した成熟の段階を経たコミュニティにとっての再挑戦でもあった。

私たちもやってみたいねっていうのはあったんですが、タイミング良く、去年高学年をやっていただけませんかというお話を学校からいただいて。私たちにとっては、すごくいいタイミングでやれるようになったっていう形なんです。

やっぱりほら、3年生の1学期で（おはなしピーチの会が）終わりじゃないですか。その後もやってもらいたいっていう子どもがいたんですね。でもなかなかそれは人数もいなかったもので、できないことだったんですよ。でも、学校側からの要望であれば、私たちもなんとか時間を作ってやりましょうということになって、はじめたことなんですけれども。

やっぱり、ずっと3年生まではやってきた子どもたちなので、4年生5年生になっても待っていてくれる子がいるっていうことで、自分たちも勉強ですよ。今まで絵本、児童書でよかったものが、高学年になったらどんな本を読んだら伝わるのかなとか。喜んでもらえるのかなという。私たちにも再挑戦というかね。（ボランティアB、2015-07）

高学年に対する読み聞かせ活動は2013年7月の定例会時に初めて、当時の校長に打診された。その後、コミュニティの希望と学校の希望とが一致し、2014年から徐々に高学年に対する読み聞かせ活動が始まる。調査当時は四年生から六年生の児童らにも、一ヶ月に一回読み聞かせ活動を行っていた。

コミュニティが再挑戦の段階に入る中で新たな学びが行われている。教員Xは、次のように語る。

今、ちょっと私はほんとに戸惑っているのは、6年生っていわゆる高学年に、読み聞かせにボンって入れられたことなんです。何を讀んだらいいんだろうと。低学年のときに讀んだような本を持ってって読み聞かせをするのは、5・6年に対しては申し訳ないなって思ったり、こっちが読んであんまり面白くなかった本を持ってって紹介するのは自分の意志に合わない。ですから、あの、絵本には最近こういうおもしろいのがあるよかって、低学年に聞かせるような持って行って子どもに教えたり、それから先生が読んで、絵本じゃなくって、こういう本があるから読んでみてっていう、本の紹介みたいな形をしようと考えたんですね。（教員X、2015-07）

教員Xは、高学年に対する方法を模索しており、その葛藤の結果としてブックトーク行うこと

にした。例えばXは五年生を対象に、国語教科書に掲載されている物語を中心としたブックトークを行っていた（フィールドノート、2015-02-17）。読み聞かせ活動の対象が拡大する中で、『ブックトークなどの読み方の模索』が学びとして展開しているのだ。そして、高学年に対する読み聞かせ活動が始まって以来、メンバー間のやりとりには「高学年に対して何を選書するか」という話題の割合が増加している。このことから『選書基準の刷新・更新』という学びを見て取ることもできる。

4. 考察

4. 1 発展モデルとしてのおはなしスピーチの会

ここまでのおはなしスピーチの会の発展は、読み聞かせ活動をテーマとする読書コミュニティの発展モデルとして示すことができる。おはなしスピーチ会のそれぞれの発展段階における緊張関係、学びを次の【表3】ようにまとめる。

【表3】おはなしスピーチの会の発展

発展段階	期 間	解消された緊張関係	学 び
潜 在	2002	(個人の) やらされている⇔自発的に取り組む	・学校での読み聞かせ活動は集団の反応が得られる ・読み聞かせは大人になっても残る港のような安心感、ぬくもりを育む
結 託	2003～ 08	(学校の) 排他的・非協力的対応⇔受容的・協力的対応	・長期間活動を続けることは学校側の「慣れ」や「日常化」につながる
成 熟	2009～ 13	(メンバー間の) 自身の読み方⇔他のメンバーの読み方	・自身にしかできない読み方をする ・自身にしかできない選書をする ・他のメンバーの上手な読み方の獲得
維持・向上	2014～		・ブックトークなどの読み方の模索 ・選書基準の刷新・更新

この読書コミュニティをモデルとして、他のフィールドでも適用の可能性が高いポイントを、それぞれの発展段階から考察する。

①強力なリーダーシップを持つリーダーはいなくても良い

多くの研究が示すところによれば、コミュニティを成功させる最も重要な要因は、リーダーたちの活力である（ウエンガー他、2002、p. 131）。しかし、おはなしスピーチの会には明確にリーダーシップを発揮する人物はおらず、先頭に立ってコミュニティを活性化させる「リーダー」という役職も存在しない⁶⁾。一般的なコミュニティでリーダーが担う求心力は、この読書コミュニティにおいて何が担っているのであろうか。そして、メンバーたちは何に突き動かされて活動を行っているのであろうか。

この読書コミュニティにおいて、その求心力は読書コミュニティの明確な目的にあると考えられる。おはなしスピーチの会では、大人になっても残る小さいころの港のような安心感、ぬくもりを育むことが目的であり、この目的はメンバーに共有された目的であった。求心力を持つこの目

的に早期に獲得できたことは、その後の比較的安定したコミュニティ発展の一要因とすることができるだろう。

そして早期の段階で、メンバーは「やらされている」という状態から自発的に取り組む状態に変化する。つまり、活動に対する主体性を獲得することができたのだ。この主体性の獲得も、その後のコミュニティ発展の一要因とすることができる。

読書コミュニティの発展において、強力なリーダーシップを持つリーダーはいなくても良いのである。なぜなら、読書コミュニティの求心力は、明確な目的を共有し、主体性を獲得したメンバーが存在すれば、外部要因がなくとも維持されるためである。

②長く続けることに意味がある

結託の段階では、読書コミュニティの根気のある継続した活動によって、読み聞かせ活動に対する教師の認識が変化し、受容的・協力的対応へとその対応も変化した。読書コミュニティの活動を粘り強く続けることはコミュニティを発展させる上で重要なポイントである。

③学校で読み聞かせ活動をする価値を教師たちに伝える必要がある

ただし、結託の段階はおはなしピーチの会にとって困難な時期であった。この時期を駆け抜けるには、学校で読み聞かせ活動をする価値を教師たちに伝える努力が必要になるだろう。特に、読み聞かせ活動を子どもと一緒に聞くことの教育的効果を繰り返し伝えることが、教師の対応の変化につながる。

④ある一つの読みを決めないほうが良い

「読み聞かせ」に関する書籍には、いわゆる「読み聞かせのハウトゥー本」が多く存在する。これらの本では読書材を読むときの抑揚の付け方、スピード、声の使い分け、選書の基準など著者それぞれの「よい読み聞かせ方」が提示されている。また、読み聞かせの方法を指導する指導者もあり、指導者それぞれの「よい読み聞かせ方」が伝えられている。ある一つの「よい読み聞かせ方」を共有し、それに関する知識や技能を深めていくというコミュニティもあるが、おはなしピーチの会の場合はそれとは異なっていた。おはなしピーチの会で一番重要なことは「子どもが楽しむかどうか」であり、子どもが楽しめるように「自身にしかできない読み方」をしたり「自身にしか出来ない選書」をしたりする。その結果、メンバー同士の学びの中で、より良い「N小学校に合った読み」を探求することができる。「どのような読みをするか」という学びの到達点を早急に決定する必要はないのである。

⑤再挑戦するような活動の更新を行ったほうが良い

コミュニティが成熟したのであれば、それを維持・向上させるような再挑戦を設定するのも発展の一方法である。おはなしピーチの会の場合は、読み聞かせ対象を拡大するという再挑戦を設定した。その結果、コミュニティにも、学校にもメリットが生まれた。コミュニティメンバーにとっては新たな知識や技能を獲得する機会が生まれ、学校にとっては、高学年の児童に対する読書機会の提供が行われることとなったのである。

4. 2 おはなしピーチの会はいかにして発展しうるか

維持・向上の段階にあるおはなしピーチの会は、これからいかにして発展しうるのか。ここからは、個別具体的な発展の方向性を提案する。先の【図1】に見て取れるように、ウエンガー他の発達モデルでは維持・向上の段階で活力と認知度のレベルは周期的に上下する。このとき、コミュニティが活気を保つためには、新しいメンバーを勧誘し、新しい提携関係を形成するなどの方法がある (p.164)。この段階では、コミュニティの所有者意識と、新しいアイデアや人々に対する開放性との緊張関係が完全に解消することはなく続くとされる。おはなしピーチの会も、この緊張関係が続いている段階である。ただし、おはなしピーチの会はコミュニティの所有者意識がそれほど高くなく、新しいアイデアや人々に対して開放的で、受容する立場をとっているため、この緊張関係は穏やかなものである。この立場に関して、当時まとめ役を務めたボランティアBは次のように語った。

なんていうんだろう。入ってきてすぐの方にも、ぎこちなさがなくて、ほんとにスッと入ってこれたんですね。ほんとに、あれっ、前からいたかなってというような感じの雰囲気私たちを受け入れてくれたりする。だからわたしも、新しく入ってきた方には緊張感のないように、ずっと入ってこれる雰囲気の会に、このまましていきたいなっていうのはありますよね。

前からもういたよっ、そんなに気負いなくていいよ、緊張しなくていいよってというような雰囲気で自分もありたいなって思いますね。これからどんどん新しい人が入ってきてくれば、いつでも、前からいたかなってような雰囲気の会でずっといたいなって。それだけは心がけていますね。だから極力声をかけてあげてっていうのはありますね。(ボランティアB, 2015-07)

このような新しい人々に対して開放的で受容する立場をとり、ボランティアBは次のようにも語る。

もっともっと広げたいなって。この活動を。広げて、お母さんたちに読むことってけっこう面白いよっていうことを。読んであげるってことはすごく、読んでもらう側も楽しいけど、読むほうもすごく楽しいんだよってことを広げていきたいなって思ってるんですね。(ボランティアB, 2015-07)

ボランティアBは「お母さん」を対象に開放的で受容する立場をとる語りをする一方で、稿者のような男性、そして地域のおじいちゃんやおばあちゃんに対しても同じような立場を取る語りをしている。メンバーは、より多くの人々が読書コミュニティに参加することを望んでいる。このように、読書コミュニティを量的にも質的にも拡大させることは読書コミュニティの一つの発展の方向性と考えることができるだろう。

このとき、単純におはなしピーチの会という読書コミュニティを拡大させることも可能である

が、もう一つの可能性として他の読書コミュニティとの接点を模索することも考えることができる。N小学校にはおはなしピーチの会の他に、O中学校図書委員会という読書コミュニティが出入りしている。しかし、この二つの読書コミュニティには接点がなく、それぞれ独立した読書コミュニティとして存在している。

大人が中心の読書コミュニティ、中学生が中心の読書コミュニティがそれぞれのコミュニティの学び（知識や技能）を接点として交流し、それらを共有することで、緩やかにつながる読書コミュニティの姿を志向することも一つの発展の方向性と考えることができるだろう。

例えば二つのコミュニティの接点として、これまで読んできた本の情報の共有が挙げられる。おはなしピーチの会では活動の度に読んだ本の情報、子どもたちの反応などの感想を書き込む「感想カード」の蓄積がある。このような知識を共有することで、読み聞かせ経験の乏しい中学生は新たな学びを獲得することができる。もちろん、「感想カード」のみを通して間接的に交流することも可能であるが、実際にそれぞれのコミュニティのメンバー同士が顔を合わせて学ぶことも考えられるだろう。

ただし、ここで考えなければならないのは、一方の読書コミュニティが、もう一方の読書コミュニティを飲み込むような形での発展は望ましくないということである。それぞれの読書コミュニティにはそれぞれのメンバーや実践知、決まり事が存在し、互いに相容れない部分が存在するだろう。そのようなコミュニティをまとめ上げて一つの読書コミュニティにしようというのはいささか単純すぎる。

緩やかにつながる読書コミュニティの姿として、「N小学校の読み聞かせ活動を中心とした大きな読書コミュニティの中の一バリエーション」として二つの読書コミュニティが存在する形を提案できるだろう。それぞれのコミュニティの主体性を維持しながら、いかに大きな単位で「読書」に関する実践を深めていくかを考える必要がある。

付記

本稿は筑波大学大学院人間総合科学研究科提出の修士論文の一部に加筆修正を行ったものである。

参考・引用文献

秋田喜代美（2005）「21世紀型読書コミュニティのデザイン」秋田喜代美・庄司一幸編『本を通して世界と出会う—中高生からの読書コミュニティづくり』北大路書房，pp.28-44..

秋田喜代美（2009）「子どもの読書活動推進の新たな展開と課題」『読書科学』，第52巻，第3号，pp.97-102.

佐藤郁哉（2002）『フィールドワークの技法』新曜社

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法』新曜社

佐藤学（1999）『学びの快樂—ダイアログへ』世織書房

塚田泰彦（2009）「特集論文：読書教育の新しい試み」『読書科学』第52巻，第3号，pp.95-96.

- 野村恭彦 (2002) 「知識社会の新たな組織形態」 ウェンガー, E., マクダーモット, R. & スナイダー, W. M. (野村恭彦監, 野村郁次郎解説, 桜井祐子訳) (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス』 翔泳社. pp. 11-23.
- 松原治郎 (1978) 『コミュニティの社会学』 東京大学出版会
- 松本雄一 (2012) 「実践共同体概念の考察—3つのモデルの差異と統合の可能性について」 関西学院大学商学研究会『商学論究』 第60巻, 第1・2号, pp. 163-202.
- 宮澤優弥 (2015) 「学校における読み聞かせに関する研究レビュー」 『人文科教育研究』 第42号, pp. 25-33.
- 宮澤優弥 (2017) 「読み手は学校における読み聞かせ活動をどう意義付けているか」 『読書科学』 第58巻, 第4号, pp. 212-226.
- ウェンガー, E., マクダーモット, R. & スナイダー, W. M. (野村恭彦監, 野村郁次郎解説, 桜井祐子訳) (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス』 翔泳社
- Brown, J. S. and Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation.
- Lave, J. and Wenger, E (1991). *Situated cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

注

- (1) 本研究では、研究文脈を踏まえた上で研究対象を明確化するために「読み聞かせ」と「読み聞かせ活動」を使い分ける。読み聞かせとは「読み手が聞き手に読書材を読みすすめていく行為」である。読み聞かせ活動とは、朝の読書で行われるような継続的に実施される教育活動を指す。この読み聞かせ活動の特徴として「①継続的に実施される②一般に授業外の時間に実施される③評価の必要がない」の三つを挙げることができる。
- (2) 本研究で参考とするのにとどまったのは、秋田が「[実践コミュニティ]という言葉を借りれば」(p. 35)と述べているように、ウェンガー他(2002)の定義を一言一句変わらず用いているわけではないからである。本研究では、「2. 3分析方法」でコミュニティ概念を明確化するために、ウェンガー他(2002)のコミュニティ概念に極力沿うように定義した。
- (3) ボランティア団体名を研究倫理上仮称化にするにあたり、本研究中で引用したトランスクリプト・フィールドノートはボランティア団体名を示す語句に限り「おはなしスピーチの会」もしくは「スピーチの会」に変更した。
- (4) 三つの研究とは、Lave and Wenger(1991), Wenger, McDermott and Snyder(2002), Brown and Duguid(1991)である。
- (5) ウェンガー他(2002)の監修者である野村(2002)は、領域は「実践コミュニティが熱意を

持って取り組む，知識あるいは専門分野を表す」(p. 16) もの，コミュニティは「実際に相互交流している人たちの集団を指す」(p. 16) もの，実践（プラクティス）は「知識を生み出す活動を意味する」(p. 16) ものとする。

- (6) 学びと学習は英語に直せばどちらも learning である。しかし，佐藤学によれば「学び」のほうがその活動的なニュアンスを伝えることができ，learning のもつ意味のひろがりよりもひろくカバーできるという（佐藤，1999）。ウエンガー他（2002）で用いられる learning は状況的学習の意を色濃く反映しているため，よりその意にあった「学び」を用いることとした。
- (7) ウエンガー他（2002）を基に稿者が作成。
- (8) 明確なリーダーシップを持つメンバーは存在しないが，事務作業を引き受ける代表は存在する。この代表は1年交代の役職である。