

「ブッククラブ」形式で行う読書指導の可能性

Possibility of reading guidance by “Book Club”

小笠原 拓 OGASAWARA Taku (准教授 学習科学講座)

キーワード: ブッククラブ book club, 相互交流 intercommunication, 探求型の話し方 speech to explore, インフォーマルな関係 informal relationship

はじめに

「ブランドンとマリアンだけけれど」シルヴィアは口を開いた。「最後まで読んでみると、なんだかマリアンが売られたような感じがしない？お母さんとエリナーに強引に結婚を押しつけられて。マリアンはブランドンを愛するようになったと読み取れるけど、それはあくまでも結婚したあとの話でしょう。ブランドンは本当にいい人だから、お母さんとエリナーは彼が報われるべきだときめていたのよ」

「そこよ、私が言いたいのは」ブルーディが言った。

「ジェインはわざと読者にそういうとまどいを感じさせようとしているの。この小説は彼らの結婚と、オースティンがあえて言わなかったこととの両方で終わっているわけなのよ」(カレン・ジョイ・ファウラー『ジェイン・オースティンの読書会』)

『ジェイン・オースティンの読書会』は、6人の男女があることをきっかけにジェイン・オースティン作品を読む読書会を始め、読書会での会話や営みを通して、それぞれの人間関係を変化させてゆく物語である。2004年にアメリカでベストセラーとなったこの小説は2007年に映画化され、翌2008年には日本でも公開された。偶然、公開されていた映画を見ることが出来た筆者は、欧米社会（特に英語圏において盛んであると言われている）における「ブッククラブ」と呼ばれる文化（本の原題は“The Jane Austen Book Club”）がもつ意味について深く考えさせられた。作品のなかでは、登場人物たちが「ブッククラブ」の活動を豊かにするために様々な工夫をし、その営みを通じて本の世界とともにお互いの世界にもゆっくりと分け入っていく様子が描かれている。それは彼らが「読書」を通じて生活を豊かにする方法を十分に会得しているという印象を強く与えるものである。本書の訳者である矢倉尚子は、次のように述べている。

日本で読書会というと、同好の士が集まって外国語の原書や源氏物語などの古典を読み解く、あるいは講師を招いて解説してもらおうといった、一種の勉強会を指すことが多いのではないだろうか。欧米の場合はそれとは違い、むしろ社交サークルに近くて、本書でも登場人物の一人

が「そもそも男は読書会なんてしないわよ」と言っているとおり、参加者は圧倒的に女性である。友達どうしで始める場合もあるが、初めて会った相手が興味深い人物だと思えば、もっとよく知りあうために「読書会をしない？」と誘うこともある。通常は毎回リーダーを決め、一回に一冊の本を取りあげてディスカッションする。メンバーの家でコーヒーとケーキをいただきながらというのが多いが、図書館で集まったり、書店が主催したりするものもある¹。

この説明からも分かるように、欧米におけるブッククラブ（以後、日本における読書会と区別するためにこの言葉を用いる）は、我々が知るような読書会とは異なり、学習というよりは社交を目的としたもので、「コーヒーをいただきながら」行うようなリラックスしたものである。矢倉によれば、「グーグルで book club を検索すると何と一億一千万件以上、reading group では一億八千万以上ヒットする」とのことであり、それだけ日常的な社交の手段として頻繁に開催されていることが窺われる。

ところで、このブッククラブという手法が、日本の国語教育においても注目を集めつつある。確かにブッククラブは本来、学習というよりは社交の手段といった趣があるが、子どもたちに読書の習慣をつけたり、読みの手法を学ばせたりする上でも、有効な手段となりえるのではないかと考えられつつある。また後で詳しく述べるように「読むこと」と「話すこと」が組み合わせられた活動であることも、注目を集めている一因となっている。日本の国語教育において「話すこと」なかでも「社会的な会話能力」の育成については大きな弱点と考えられているからである。

そこで本研究では、国語教育およびその周辺において注目が集まりつつあるブッククラブを用いた読書指導のありかたについて概観するとともに、筆者自身が大学内の授業において行ったブッククラブ活動について紹介し、その可能性や課題について検討してみたい。

1 ブッククラブとは

(1) 学力観の変容とブッククラブへの着目

ブッククラブを国語教育に導入する動きが活性化してきた背景には、国際社会からの要請に基づく学力観の変容が大きい

く影響している。2000年から行われている OECD の国際学力調査（所謂 PISA 調査）によって、日本の国語教育における指導内容と国際的に求められている「読解力」との間には大きな乖離があるという指摘が各所でなされるようになった。例えば 2003 年の調査後に文部科学省によってまとめられた『読解力向上に関する指導資料』（東洋館出版社、2005 年 12 月）によると、PISA 調査と日本の国語教育における「読解力」に対する考え方の違いについて、次のように述べている。

すなわち、この調査は、義務教育終了段階の 15 歳児が、その持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価することを目的としている。したがって、特定の学校カリキュラムがどれだけ習得されているかをみるものではないこと、我が国の国語教育等で従来用いられていた「読解」ないし「読解力」という語の意味するところとは大きく異なることに注意する必要がある²。

具体的には図や地図グラフなどデータを視覚的に表現した「非連続テキスト」が読解の対象となっていることや、テキストの「構造・形式や表現方法」を評価するような課題も出されていること、さらに「テキストの解釈」と呼ばれる「書かれた情報から推論して意味を理解」する能力や「熟考・評価」と呼ばれる「書かれた情報を自らの知識や経験に位置付ける」能力が問われている点などが強調されている³。なかでも「我が国の生徒は、『テキストの解釈』、『熟考・評価』、とりわけ記述式の問題を苦手としていることが明らかとなった」として、このような能力を国語科だけでなく、「学校の教育活動全体で」身につけていかなければならないとしている⁴。このような状況認識が背景となって、2007 年から再開された全国学力・学習状況調査において、知識技能の活用能力に焦点を当てた所謂「B 問題」が設定されたことはよく知られる通りである。

このように学力観が大きく変容する状況を受けて、「国際的な読解力」の育成を強く打ち出す主張を行ったのが、有元秀文である。有元は、PISA 調査の問題が「従来わが国で行われた『読解』ではなく、『読んだことについて表現すること』」であるとし、これまでのような「読解」や「表現」の学習を続けていても PISA には対応できないと主張した。また「PISA で出題されたような読解の問題は PISA 特有ではない。アメリカやイギリスで行われている読解のテストにいくらでも類似の問題がある」とし、本質的には「国際的な基準から見て、日本人の『読解力』が遅れている」と結論付けている⁵。このような「遅れ」を取り戻し、「読んだことを表現する」力を育成するための方法として、「ブッククラブ」が挙げられているのである。有元は主にアメリカの学校教育のなかでも広く普及しているブッククラブについて、自らの著作で紹介するとともに、T.E.ラファエルらによる Book Club: A Literature-Based Curriculum (2012) (邦題は『言語力を育てるブッククラブ』ミネルヴァ書房、2012 年) を翻訳し、そ

の方法論についてより詳細に紹介を行っている。一斉授業が当たり前の日本の国語教室においては、かなり大胆な授業改革の提言であり、まだ十分に普及したとは言いが、導入のための基本的な資料が整いつつあると言えよう。

一方、有元とは少し異なる文脈でブッククラブについて紹介しているのが吉田新一郎である。吉田は 2005 年頃からプロジェクト・ワークショップという有志のグループを通じて、教育における「ワークショップ」の手法の普及活動を行ってきた。ここでいうワークショップとは、「見習い工が腕のよい職人のそばで働きながら、それぞれの職業に応じた技術を学んでいくという伝統ある制度に基づく」活動であり⁶、いわば知識伝達とは異なる徒弟制度的な技能獲得のスタイルのことを指していると見られる。アメリカの児童文学作家でもある L.フレッチャー等による Writing Workshop/ the essential guide (2001) (邦題は『ライティング・ワークショップ 「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論、2007 年) や L.カルキンスによる The Art of Teaching Reading (2001) (邦題は『リーディング・ワークショップ 「読む」ことが好きになる教え方・学び方』新評論、2010 年) などの著作の翻訳を通じて、「ワークショップ」による学習指導の方法について紹介し、その普及と一般化に努めてきた。吉田にとって「ブッククラブ」は、このような「ワークショップ」形式による学習指導法の延長線上において見出されている。

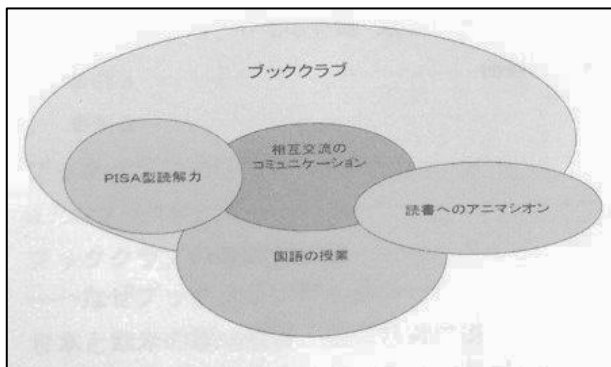
吉田新一郎『読書がさらに楽しくなるブッククラブ 読書会より面白く、人とつながる学びの深さ』(新評論、2013 年)によれば、従来、学校の授業の中などで行われる読書会は「教師の指示で、何を聞くか、何について考えるか、何について話し合うかということが決まって」いるため、「生徒たちには『やらされ感』が濃厚となり、『正解を求める』ものになってしまうという。さらに学校周辺で行われる多くの読書会が「司会者を置くことを前提としていたり、理想的な人数を 10 人以上に設定していたり、さらに本の選択権が与えられていない」⁷といったことから、ブッククラブが本来もっている魅力を発揮できていないと指摘している。一方、本来のブッククラブは、「存在理由」、「(人数を含めた)構成メンバー」、「時間と場所」、「読む本」を自分たちで考え、さらに「振り返り・評価」によって「話し合いの仕方(進め方・雰囲気・中身等)」を検討し相互に高め合うような活動であり⁸、これによって「楽しく」、「読むことが好き」になり、「刺激」と「大きな学び」をもたらし、更に「人間関係が築ける」ものであると述べられている⁹。有元のそれが学校教育における読解力の向上に焦点があてられているのに対して、吉田の場合は、学校以外におけるさまざまな学びの場において活用されることが想定されており、より開かれた学習メソッドという性格を有していると言えるかもしれない。

(2) ブッククラブの特徴—「相互交流のコミュニケーション」と「探求的な話し方」—

ブッククラブに到達した経緯の違いから、上記のような相違が存在するものの、有元と吉田のブッククラブに対する考

え方には当然ながら多くの共通点も存在する。なかでも注目すべきは、二人がともにコミュニケーション、とくに「話すこと」を通じた相互交流的なコミュニケーションを重視している点である。有元は自身が提唱するブッククラブを以下の(図1)のように位置づけ、次のように説明している。

(図1) 有元によるブッククラブの位置づけ



出典：有元秀文『「PISA型読解力」の弱点を克服する「ブッククラブ」入門』（明治図書、2010年、9頁）

私が提案した、相互交流のコミュニケーション、読書へのアニメーション、PISA型読解力、ブッククラブと国語の授業との相関を図示しました。

すべてに「相互交流のコミュニケーション」が関係しています。(中略)

ブッククラブのコミュニケーションは、子どもたちが自分で課題を見つけお互いに批判し合ってディスカッションし、課題を解決しようとします。課題解決型のディスカッションです¹⁰。

ここからも有元がブッククラブを主張する背景に、「相互交流のコミュニケーション」能力の育成を重視する姿勢があることは明らかである。なかでも「お互いに批判し合って、ディスカッションし課題を解決」するようなコミュニケーションが積極的に行われる点に、ブッククラブによる学習の意義を見出している。このような主張の前提にあるのは、日本の国語教育が「スピーチ・コミュニケーション」の指導を十分に行っていないという有元自身の認識である。有元は日本の国語教育において発表や討論などの訓練が圧倒的に不足しており、「話すこと」の指導を重視した主張を繰り返している¹¹。従来の一斉指導による読解指導の場合、そもそも発言をする学習者の数は限定されており、「話すこと」の指導になり得ているとは言い難いものであった。一方、読解指導の中に対話による学習者相互の意見の交流を積極的に導入することによって、読解をより深めるだけでなく、「話すこと」そのものの訓練にも役立てたいという強い意図を読み取ることが出来る。

但し注意しなければならないのは、日本の学校教育における「話し合い」と呼ばれる活動が、仮に相互交流的な装いでなされていたとしても、内実はかなり硬直したものであり、

学習者の思考を十分に活性化化するものになりえていない場合が少なからずあるという点である。この点について吉田は次のように述べている。

最初に、はっきりさせておいたほうがいいことがあります。それは、2種類の話し方があるということです。つまり、「探求型の話し方」(協力して探究する話し方)と「スピーチ型の話し方」(教師および聞き手が求めている答えを提供する話し方、ないし話し手の主張を伝える話し方)です。前者はリスクのない開放的な関係でやり取りするインフォーマルな話し方ですが、後者は正解に収縮していく緊張を伴ったフォーマルな話し方です。言うまでもなく、この違いはとても大きいです。(中略) 価値があるのは教師が話すことであり、生徒たちはすでに正解が存在している教師の質問に答えればいい存在として捉え続けられています。この後遺症は社会人になっても上司と接するときに引きずっており、なかなか探求型の話し方(話し合い方)ができないのが一般的な日本人なのです¹²。

学校で行われる「話し合い」は、しばしば「スピーチ型の話し方」に陥りがちであり、逆に「探求型の話し方」となった場合には、「話題からはずれている」とか「話し合いが深まっていない」といった教師からの指摘を受けて収束させられることすらある。学習者もまた、「どこかに正解があるはず」と周囲を見渡しながら自ら発言することを躊躇したり、「事前に用意した発表原稿を読むこと」だけに終始する(正にスピーチそのものであるが)ような態度をみせたりすることが少なくない。いずれも「スピーチ型の話し方」から抜け出すことが出来ず、結果として共同で思考を深めるような営みへは繋がっていないことは言うまでもない。このように「読むこと」の指導において、「話すこと」なかでも上記のような「探求型の話し方」の重要性を指摘している点に、ブッククラブの大きな特徴と可能性を見出すことができる。

但し有元や吉田によるブッククラブの導入に関する議論は、2000年代後半に始まったまだ比較的新しい動きであることもあり、これまでの読書指導の歴史的な経緯などが、十分に踏まえられているとは言い難い¹³。無論、これまでも有元や吉田と類似した問題意識をもって、読書指導や読解指導を改善しようとした試みがなかった訳ではない。そのような試みとの関連性をみることによって、ブッククラブという試みを単なる新しい授業形式としてみなすのではなく、ブッククラブをこれまで行われてきた読書指導に関する実践の延長線上に位置付けることができると考える。それは結果として、ブッククラブの可能性について深く理解することにも繋がるであろう。

そこで踏まえておきたいのが、1990年代以降に行われた府川源一郎等を中心とする「長編の会」による主張および授業実践についてである。府川等は学校における国語教育指導が「きゅうくつな読解」に傾きがちなことの問題を早くか

ら指摘し、教室に長編のテキストを導入することを主張するとともに、その具体的な実践について提案を行った¹⁴。府川等は、有元や吉田の議論に先駆けて学校現場における「読解」中心の国語学習がもつ問題点を指摘し、より現実的な観点からその対応策について検討している。そこで次節では、少し遠回りになるが、府川等の著作からその主張の背景を整理・概観することによって、ブッククラブの意義をこれまでの読書指導の延長線上に位置づけ、より長期的な視座から検討してみたい。

2 「長編の会」からみえるブッククラブの可能性と意義

(1) 「読解」と「読書」をつなぐ

先にも述べたように、府川源一郎等を中心した「長編の会」は、これまでの国語学習指導とは一線を画し、特に長編作品を学校の授業の中にどのように導入するかという観点から研究を進め、その成果を『読書を教室に【読み】の授業を変えよう 小学校編』（東洋館出版、1995年）、『読書を教室に【読み】の授業を変えよう 中学校編』（東洋館出版、1996年）の二冊の著作にまとめて発表した。

府川によれば、国語教科書を中心に進められている国語教育実践は、「一冊の長い物語を十分に読み込んだという満足感」や「まるごとの本一冊を読み終えたという快感」をほとんど味わうことができないという。これは読むことの学習が「教科書に掲載されている教材を、そのまままるごと取り扱う」ことが多く、結果的には「教科書に載せられているから子どもたちにそれを学習させるのだ」ということに陥りがちであることに起因している。このような学習の進め方によって国語科における読むことの指導は、書くことや話すこと以上に、往々にして「子どもの実態や文化状況から遊離したところで、授業が進行していく」ことになる。無論、現行の教科書教材においても、それぞれに工夫した読書単元が組み込まれているものの、「実際にそれが十分に活用されていない」のが現状である。長編作品を国語科授業の中に取り入れることによって、このような現状を打破し、子どもたちの「読むこと」に対する学習意欲や興味関心を掻き立て、「〈読み〉を通して自己確立を図ろうとする読み手を育てる契機」を創り出せるのではないか、というのが府川等の基本的なコンセプトである¹⁵。

さらに「長編を導入する」授業づくりを目指すことは、「教科書にひきずりまわされ」ている教師たちにとっても意味のある営みとなるとして、次のように述べている。

教科書も学習を進めていくための、ひとつのモデルであり、一人ひとりの学習者の内側にことばの力を育てるための媒介物にすぎないと考える必要があるのだ。上から与えられたものに頼り切った状況下に、あらためて「長編」を持ち込もうとすれば、まずは一人の読み手として教師自身が作品をどう読むか、そしてそれをどうひとま

とまりの単元として指導計画を作成するか、が切実な問題として問われる。そしてそれは、ひとつひとつの単元の見直し、ないし組み替えとなり、必然的に年間指導計画の検討をも要求するだろう。そのような問題意識をかき立てるところにこそ、「長編」を教室に持ち込む意義がある¹⁶。

ここから分かるのは、府川等の議論が読書指導に留まるものではなく、国語学習指導全体のあり方を問う主張となっていることである。即ち「長編」を国語学習に導入することは、勿論、読書指導の改善にも役立つが、同時に単元のあり方を組み替えたり、年間指導計画を再検討したりすることへ繋がるようなダイナミックな変革を教師自身に迫るものでもある。そこには「教科書を中心とした読解指導」が、「本に対する興味と関心をうまくすくい上げること」ができず、「活字や本に対する意欲」を失わせてすらいっているのではないか、という長年に渡る疑念がある¹⁷。と同時に、そもそも精読を中心とした授業における「読解」と探索的・娯楽的な「読書」活動を別々のものとして捉えることそれ自体に対する懐疑的な姿勢がある。府川は別の著作において、次のように述べている。

これまで通常、本文をていねいに何度も読み返して深く内容をつかもうとするような読み方を「読解」と名づけ、書物をまるごと取り扱った探索的・娯楽的な読み方を「読書」と称してきた。しかし、どちらも文字を〈読む〉という行為に変わらない。読み手にとって、〈読む〉こと自体に充実感があれば、それを「読解」と呼ぼうが、「読書」と命名しようが、どちらでもいいことだともいえる。したがって、読むことの学習で検討すべき課題を、「読解」か「読書」かという二者択一的な指導形態の問題として設定するのは、あまり生産的ではない。どちらを探るにしても、〈読む〉という行為の面白さを学習者に実感させることが最も重要なのである¹⁸。

国語教育は、「読解」と「読書」を区別し、時代によって、そのどちらかに大きく偏るといった現象がしばしば起こってきた。しかし府川等は、それまで乖離していた「読解」と「読書」を繋ぐことを重視し、結果として「〈読む〉という行為の面白さを学習者に実感させること」を目指したことが分かる。逆に言えば、この「読解」と「読書」を繋ぐという点に「読むこと」の指導における大きな課題が存在していることを確認することが出来る。

翻ってブッククラブについて考えてみると、有元は「読むこと」と「話すこと」の乖離を第一に問題視し、その改善策としてブッククラブを提唱している。しかしむしろ大事なことは、「読むことを話す」「自らの読みを共有する」という体験それ自体が、「読解」と「読書」をつなぎ、更に「読むという行為の面白さを実感させる」可能性を秘めているということである。「読むこと」と「話すこと」の融合は、言わばその手立てに過ぎない。逆に長編を国語学習指導の中に導入した

としても、それだけでは「充実した読書体験」を得ることは難しい。自らの読みについて縦横無尽に他者と語り、共感や反論を受け止めつつ読みを深めることが出来れば、「読解」と「読書」の垣根はもはや意味をもち、学習者は読書の積極的な意義に自然と気づくことができるだろう。ここにブッククラブがもつ可能性の一つがあると言える。

(2) 『本』に参加する」営みとしてのブッククラブ

もう一点、ブッククラブの可能性を考える際に押さえておきたいのは、ブッククラブがもつ「文化としての営み」という側面である。この点を考える上で、府川等と長編の会が『読書を教室に 中学校編』を上梓した2年後に出版した、『本の世界』を広げよう 文化を生み出す国語教室』(東洋館出版、1998年)における議論を確認しておきたい。

本書の特徴は、「読むこと」をより文化的な営みとして捉え直そうとしている点にある。それは同時に「本」そのものの捉え直しにも繋がっている。府川は「本の世界」について、次のように述べ新たな定義づけを行っている。

「本の世界」とは何か。それは、文字を記し、集積し、互いに読み合い、あるいはそれをもとにして交流し合う、そうした一連の過程である。いうまでもなくそれは、情報の作り手と、受け手の間で生まれる関係であり、本をめぐる言語活動の中に表れる「現象」でもある¹⁹。

特に注意したいのは、本を印刷物としてのそれに限定することなく、「交流」「現象」と見なしている点である。そうすることで、本が「文化の系統的な伝達」を行うという側面だけでなく、読み手自身が本を創り出し、本に「参加する」という側面をより重視している。それは言い換えれば、文化それ自体が系統的に与えられるものではなく、読み手の側の積極的な参加によって創出されるという認識に基づいていると言えるだろう。言ってみれば、それは学習者一人一人が「本の世界」という文化を創り出すための担い手であり、またそのような営み自体を指導していく必要があるということである。文化に対する学習者個々の主体性を尊重し、学習者を積極的に「本」の生成の場に連れて行くことが提唱されている。実際、本書では、目録や国語辞典さらには教科書までも自分たちに作らせるような実践も紹介されている。

学校という場合は、しばしば「生成」ではなく「伝達」の場となりがちである。即ち何かを創り出すのではなく、既成の知識や文化をそのまま注入することに、労力が払われることが少なくない。しかしそれは、「本」を読むことの本質とは相容れないものである。本書から長編の会に参加した高木まさきは、「本」を読むことについて次のように説明している。

ここで私たちが戒めとしなければならないことは、「本」を読むという行為は、単に他者の思想を受け取ることでなく、その中で、自ら考え、創り出す行為でなくてはならないということだ。読むという行為は、それが十分に

主体的な行為であれば、他者の思想がただ入り込むはずはない。自己と他者の異質な思想の間で葛藤が生じる。そしてその葛藤は、自ずと考える場を生成し、新たな創造を準備する。

このように、読むという行為が、考えること創造することを包み込むものとして実現したとき、それは読み手にとって真に価値ある行為となる²⁰。

高木や府川が言わんとしているのは、「読むこと」は「他者の思想がただ入り込む」ようなものではなく、読み手自身と(書き手や書き手に影響を与えた人々、更にはこれまでに読み手が目にしてきたテキストなど)様々な他者との間の相互交流であり、交流を通じた創造的営みであるということである。従って、「読むこと」の指導の中に、そのような創造的な営みの場を創り出すことが、様々な「枠組み」に囚われたこれまでの国語科の学習をより生き生きとしたものにするだけでなく、学習者を「読むこと」の本質へと誘うことに繋がることになる主張しているのである。

ブッククラブが重要な意味をもつためには、このような府川等の課題意識を引き継ぐことが必要ではないかと考えている。冒頭にも述べたように、英語圏におけるブッククラブの隆盛は、彼らがブッククラブを社交の一種と捉え、生活を豊かにする手段として読書を利用していることによるものである。しかし逆に考えれば、そのような営みが様々な場において行われることによって、彼らは日常的に「本の世界」に参加し、新たな意味の創造に加担していると言うこともできる。ブッククラブは、「本の世界」を創り出す担い手を育てるものであるとともに、そのような担い手が意味を生成するための場ともなりうるのである。ここに、単なる学習指導の方法に留まらない、ブッククラブのもう一つの可能性を見ることが出来る。

3 「言葉の保育特論」(2013年前期・2014年前期)におけるブッククラブ活動

(1) 読むことの定着と意識の変化 (2013年前期)

ここからは、筆者自身が大学内の授業を通じて行ったブッククラブ活動をいくつか紹介し、その成果と課題などについて論じてみたい。最初に紹介するのは、2013年前期に実施した「言葉の保育特論」での活動である。この授業の受講者は、幼児教育や保育の資格取得を目指す学生が中心であり、毎年数名から十数名が受講する。この年の受講者は6名で全員が3年生の女子であった。目指す資格等が似通っていることもあり、メンバー同士は比較的親しい間柄であるように見受けられた。最初の授業で、幼児期から児童期にかけての子どもの内面を理解する手掛かりとして児童文学作品を複数読み、その感想や解釈などをもとにディスカッションを行うことを説明した。その後、教員が比較的手に入りやすい児童文学作品をいくつか提示し、その中から作品を選ばせた。選択した

進め方は断念せざるを得なかった。とはいえ、ブッククラブ（この年は配布レジュメにおいてもこの用語を用いている）を断念したわけではなく、17名を5チーム（1チーム3～4名）に分け、5チーム同時にブッククラブを行うという手法をとった。人数を3～4名にしたのは、一人あたりの話す時間を確保する目的が大きかったが、吉田『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』なども参考に、より意見の出しやすいグループの人数を意識した。ブッククラブ初心者にとっては、実は4名でもよい話し合いをするのは決して簡単ではない。全員がブッククラブ初心者であることから、より確実に話ができるような条件設定で授業を進めることにした。

次に選書であるが、これも前年度の反省もあり、より選択肢の幅を広げる工夫を行った。具体的には宮崎駿『本へのとびら—岩波少年文庫を語る—』（岩波新書、2011年）において紹介されている児童文学50冊のうち、読んでみたい本を5冊ずつ挙げてもらい、その後、グループごとに自分たちが読む本を決めさせた。

また話し合いのためのスキルを磨くために、本番のブッククラブに入る前に二度のミニ課題を課した。1回目はR.S.ペルナー『ものがたりさがし絵本（冬・春・夏・秋）』（ひくまの出版、2007年）を用いて、字の無い絵本にお話をつける活動を行った。2回目は、A.ローベル『ふたりはいっしょ』（文化出版局、1977年）のうち、一つの作品を選び、交流用のメモを作成させたのち、交流活動を行わせた。授業の具体的なスケジュールは以下の（表2）の通りである。

（表2）2014年度「言葉の保育特論」

回数	授業内容
第1回	グループの決定・選書・ミニ課題①
第2回	「クラブ」の雰囲気を考える ミニ課題②
第3回	ブッククラブ①
第4回	前回の報告と振り返り 次回の本の決定
第5回	ブッククラブ②
第6回	前回の報告と振り返り 次回の本の決定
第7回	ブッククラブ③
第8回	レポートにて過去3回のブッククラブの報告と振り返り

人数が多かったこともあり、ブッククラブに取り組む前に吉田『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』やラファエル『言語力を育てるブッククラブ』などを参考に、何回かに分けて手引きを配布した。具体的には「話し合う中身について」「ブッククラブでの話し合いの特徴」（第3回）、「メモの仕方」「話を広げたり深めたりする方法」（第4回）、「会を活性化する方法」（第7回）等である。更に学生たちの振り返りカードに基づいて、フィードバックを行った。

今回は、グループ毎にブッククラブを行ったため、昨年度のように教員が司会を行って話し合いをコントロールすることはできない。学生たちにも「司会を定めるのではなく、全員が司会の意識をもって話し合いを進めて欲しい」と

指示した。結果、振り返りカードには、話し合いの進め方の難しさについて反省的に語るコメントが数多く見られた。逆に言えば、昨年度以上に「どのように話せばよいか」について意識して活動することができていたと言えよう。但し、実際に行ったブッククラブは3回のみだったこと、教員がそれぞれのグループにアドバイスできる時間が極めて限られていたことなどの要因もあり、交流の仕方が目に見えて上達したとまでは言い難い状況であった。とはいえ、他人からの共感を得られることや、自らが気づけなかった点に気づくことができることなどについては、概ねポジティブに捉えているようであった。参考資料として授業後に提出された学生レポートの一部を紹介する。

今回読書会を経験して、なにより読書に対する考え方が変わった。最初は、児童文学だから話は膨らまないんじゃないか、どんな話し合いになるのだろうと思っていたが、むしろ児童文学だからこそ、自分たちの幼少期の思い出話や、大きくなってから見る子どもの姿など、考えることが多かった。自分の読書スタイルについても考えるきっかけにもなり、多くのことに気づけた読書会だった。（M.S.さん）

4 「地域教育ゼミⅢ」（2013年度後期）におけるブッククラブ活動

（1）課題の設定と選書の状況

時系列的に言うと、3で紹介した二つの授業の間の時期に、自分のゼミを利用してブッククラブ活動を実施した。幸いこのブッククラブをきっかけにして読書会についての卒業論文を書いた学生が参加したメンバーの中に一人おり、彼女が、自身の記憶に基づいて詳細な記録を残している²¹。私自身のメモと記憶、および撮影したビデオ（3回分）に加え、彼女の卒業論文も参考にしながら、ブッククラブの様子について再現してみたい。

メンバーは3年生4名で全員女子である。先にも述べたように、2013年前期に行った読書会の反省から、筆者自身は読書会の中に入らず、できる限り学生たちだけで意見交換ができるように促すことにした。まず吉田『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』を参考に作成した手引きを配布し、活動の意図について説明を行った。学生たちは手引きおよび筆者による説明に基づき、次のようなルールを設定した。

- ① メンバー同士の話し合いで本を決め、事前に読んでくる。
- ② 初めにそれぞれが感想を述べ、その後、意見や感じたことなどを話し合う。
- ③ 毎回、ファシリテーター（話し合いを促進する役）を決め、担当はその本にちなんだお菓子などを用意する。

手引き以外に筆者から注文を出したのは、「とにかく楽しむ

こと」。脱線や堂々巡りが多少あっても構わないので、リラックスした雰囲気を保ち、終わった時に「楽しかった」と思えることを目標とするように伝えた。これは1の(2)において紹介した「探求的な話し方」を念頭においてのことである。筆者自身は、簡単なメモなどを取りながら、パソコン越しに学生たちの対話の様子をモニターし、会話が停滞したときのみ助け舟を出すこと、およびメンバー全員が十分に話し終えたと感じた後(開始から60~90分程度)、話の内容や話し方について簡単な講評を行うということにした。読書会は、年度末の中断を挟んで翌年の6月まで14回行われた。学生たちがブッククラブの対象として選んだ本は以下の(表3)の通りである。

(表3) 2013年度「地域教育ゼミⅢ」

回数	扱った図書
第1回	川上未映子『乳と卵』
第2回	綿谷りさ『蹴りたい背中』
第3回	百田尚樹『永遠のゼロ』
第4回	ミヒヤエル・エンデ『モモ』
第5回	吉本ばなな『キッチン』
第6回	谷崎潤一郎『痴人の愛』
第7回	西加奈子『円卓』
第8回	向田邦子『父の詫び状』
第9回	L.M.モンゴメリ『赤毛のアン』
第10回	三浦しをん『舟を編む』
第11回	赤瀬川源平『新解さんの謎』
第12回	夏目漱石『夢十夜』
第13回	L.F.ボーム『オズの魔法使い』
第14回	D.キイス『アルジャーノンに花束を』

このように書くとなんまり決まったような印象があるが、実際、選書にはかなり時間がかかっている。第4回の『モモ』、第8回の『父の詫び状』、第11回の『新解さんの謎』、第12回の『夢十夜』などは、選書の際にかなり筆者がアドバイスをを行っている。結果としてそれが功を奏した場合もあれば、あまりうまくいかなかった場合もある。特に第8回や第11回は、エッセイや評論に近い分野の作品を、この時点で学生たちがほとんど読んだ経験がなく、そういったものを読みたいという意欲はあるものの、どれを選んでよいか見当すらつかないという状況であった。ブッククラブにおいて、選書は重要な位置を占め、自ら本を選ぶことによって読むことへの意欲も大きくなるのであるが、ジャンルによっては、大学生であっても、選書のための指導がある程度は必要であると痛感させられた。

(2) 対話の実態—撮影したビデオから—

先にも示したように、第12回~第14回までの3回については、学生たちの許可を得て、ビデオ撮影を行っている。そのうち第13回のビデオの中から、印象的な様子を紹介する。

Nさん:あと頭の中で想像するじゃん。想像したときに一番好きなシーンは、花がいっぱい咲いてるところで、ライオンが寝とるところ。

Iさん:何で~

Kさん:メルヘンでも何でもなくない?結構、いけん花じゃなかった?

Nさん:そうだけど~。何か想像した情景がすごいきれいだったけえ~。

Kさん:私な、ケシの花って毒々しいイメージだったんだけど。

Nさん:待って。いけん、私。ホントにいけんわ(苦笑)。

Tさん:いけんくない、いけんくない。そういうのもある。そういう読み方はある。

Kさん:そういう読み方ができるけえ楽しいんだろ。

Nさん:(笑い声)

Iさん:(笑い声)

Kさん:爆笑だな~。

Tさん:ここ(KさんとNさんのこと)が違い過ぎてなあ。でもここ確か意気投合したことあんまりなくない?

Kさん:あるで。何でかわからんけど。

Nさん:あるあるある。

Tさん:何で?

Kさん:『痴人の愛』じゃなかった?

Nさん:ナオミ、ナオミ。

Kさん:ナオミ、ナオミ。

Nさん:美しかったらすべてOK。

Tさん:Iは?Iは感情移入せんのか?

Iさん:感情移入?え~。

Nさん:でもIが一番、本、読んだるやん。何で、何で選んでる?

Iさん:だいたいココ(あらすじが書かれた場所)見て~。

Kさん:あ~面白そうみたいな感じ?

Tさん:何基準で面白そうってなるだ?

Iさん:う~ん、何基準って~

Tさん:何基準って、卒論かいな~

まずNさんは、自らの頭の中のイメージを具体的に説明し、共感を得ようとするが、Kさんとは「ケシの花」に対する認識に大きなずれがあり、イメージに齟齬があることに気づく。と同時に、自身の読みがやや単調なのではないかと疑いを持ち、思わず(悲観的な意味で)笑ってしまう。それに対し、Tさんは、「いけんくない(いけなくない)」と読みの違いを擁護して、Nさんを救っている。更に過去の読書会を話題にして、KさんとNさんに二人の関係を確認させている。一方、これまでIさんが話題に参加できていない様子を見て取ると、「Iは?」と話を振り、Iさんが答えにくそうにしていると、今度はKさんが「でもIが一番、本、読んだるやん」と相手の良い所を褒め、話題を展開しようとしている。

4人がお互いの性格や得意不得意を理解しながら、相互に関係しあい、会話を上手く繋げようとしている様子がよく表れている。勿論、このような会話が最初からできた訳では無

い。しかし明らかに、回数を重ねるごとに、お互いの読書傾向や読み方に対する理解が深まり、上記のような場面が増えてくるようになった。

(3) 「インフォーマルな」関係の構築

また私が強く感じたのは、ブッククラブを続けていくにつれて、学生たちの関係がより深いものになり、ブッククラブ以外の場面でも、大学生活を楽しもうとする姿勢が見てとれるようになったということである。第2回の『蹴りたい背中』（綿谷りさ）を読む際には、「会を活性化する」という目的で、全員が高校時代の制服を着てブッククラブを行った。更に10月末のハロウィンの際には、自分たちでハロウィンパーティを企画し、カボチャの着ぐるみなど、相当凝った扮装を手作りで用意し、場を盛り上げていた。ハロウィンについては、次の年も研究室の前を自分たちでハロウィン仕様に飾り付け、周囲の学生たちを喜ばせていた。その他、第3回の『永遠のゼロ』を読んだ後、この作品を原作とした映画を鑑賞しに、メンバー4人で出かけるなど、自分たちでメンバー間の関係を深めるような活動を積極的に行おうとしている姿が、例年になく目についた。この人間関係の深まりについて、先に挙げた学生の卒業論文でも次のような記述をみることができる。

読書会を行って一番良かったと思う点は、メンバーとの関係性を深めることができた点である。第2回読書会記録で「メンバーの好みを知ることができた。」、第5回読書会記録で「普段あまり聞くことのない、悲しくなったときの話を聞いたのは、距離が縮まったような気がして嬉しかった。」、第7回読書会記録で「家庭環境はひとそれぞれ違うからこそ自分とは違う境遇で過ごしてきたメンバーの話を聞くのはおもしろく、盛り上がった。」、第11回読書会記録で「財布という身近なものでもそれぞれのこだわりが見えておもしろかった。」と述べているように、読書会では、本を軸にメンバーそれぞれの考えや価値観を知ることができた²²。

「本を軸にメンバーそれぞれの考えや価値観を知ることができた」という言葉からは、親しい間柄であっても（4人はゼミに所属する以前から、比較的仲の良い友人同士である）、他人の内面に踏み込むのは決して容易でないことを窺わせる。本を媒介とすることによって、これまで知ることのできなかつた友人の意外な側面に触れることができるようになった結果、お互いの理解が深まり、より積極的に相手に関われるようになったのではないかと考えられる。

小括

ここまでの議論を整理しておこう。1では、ブッククラブが国語教育において導入される気運が高まっている背景について確認するとともに、ブッククラブに関して具体的な実践

を進めている二人の研究者について紹介した。国語教育領域においてブッククラブに注目が集まる背景には、これまでの学力観を見直そうとする国際的な動きが大きな影響を与えている。さらに有元秀文と吉田新一郎という二人の研究者が、それぞれ別の文脈からブッククラブによる国語学習指導について提唱しており、アメリカにおける実践事例や標準的な教師用テキストが翻訳されるなど、そのための条件整備が整いつつあることを確認した。この二人の議論には文脈の違いから相違点も存在するが、「読むこと」と「話すこと」を組み合わせることによって、「読むこと」の指導を活性化しようとしている点では共通している。但し有元と比較して、吉田はより「探求的で」「インフォーマルな」対話を重視している点は確認しておく必要がある。

2では、府川源一郎を中心とした「長編の会」による読みの指導法の改善に関わる主張について概観し、その延長線上にブッククラブを位置づけることによって、ブッククラブがもつ意義と可能性をより広い視座から確認しようと試みた。「長編の会」による国語科授業改革の主張は、主に「読解」と「読書」が切り離された国語学習指導において、その二つをつなぐ（もしくは区別しない）指導のあり方を模索していた。さらに学習者を文化の作り手とみなし、彼らを積極的に「本」＝文化が創造される場に連れ出すことによって、国語科の指導が囚われてしまっている「枠組み」を打破し、より「読むこと」の本質へ近づくことを目指している。これら二つの目論見は、いずれもブッククラブ活動の中に内包されている。また、そのように捉えることによって、ブッククラブを単なる新奇な方法論ではなく、より大きな可能性のある活動へ繋げていくことができることを示唆することができた。

3および4では、筆者自身が大学の授業を利用して行った三つのブッククラブ活動の内実を紹介し、その成果と課題について確認した。ブッククラブは大学生にとっても、（特に読書習慣をあまりもたない学生が）自らの読書習慣について考えさせたり、他者との対話の方法について意識させたりする上で、一定の効果があることが、学生の感想や様子などから見てとることができた。一方で、選書の方法などについての指導がまだ十分に行われていないなど、ブッククラブをスムーズに行うためには、まだいくつかクリアしなければならない課題が存在していることも確認できた。また長期に渡ってブッククラブを行うことができた場合、メンバー間の「インフォーマルな」関係をより促進することができ、そのことは「読むこと」以外にも好影響を与えるということが分かってきた。

今後は、学生たちの変化が、どの程度一般化できるのか、より詳細な記録の整理や効果の測定など、多角的な評価を行うとともに、効果を確実なものとするための条件設定などについても、調査を進めていく必要があるだろう。と同時に、実践の対象を小中学校や高校にも広げ、より多くのケースについて学習者の変容を記録するとともに、相互の連関性についても明らかにしていかなければならない。

いずれにせよ、ブッククラブは、学校の内部における指導

法に留まるものではない。より文化的な営みへも繋がるようなものとして、学校外における活動も含め、その可能性を探求していく必要があると考える。そのような実践（例えば保護者を対象としたブッククラブ等）についても、今後、検討を行ってみたい。（了）

-
- 1 前掲『ジェイン・オースティンの読書会』349-350頁。
 - 2 文部科学省『読解力向上に関する指導資料』東洋館出版社、2005年、1頁。
 - 3 同前、1頁。
 - 4 同前、3頁。
 - 5 有元秀文『「国際的な読解力」を育てるための「相互交流のコミュニケーション」の授業改革—どうしたらPISAに対応できるのか—』溪水社、2006年、ii頁。
 - 6 『ライティング・ワークショップ 「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論、2007年、14頁。
 - 7 吉田新一郎『読書がさらに楽しくなるブッククラブ 読書会より面白く、人とつながる学びの深さ』新評論、2013年、55頁。
 - 8 同書、199-225頁。
 - 9 同書、19-24頁。
 - 10 有元秀文『「PISA型読解力」の弱点を克服する「ブッククラブ」入門』明治図書、2010年、8-9頁。
 - 11 前掲『「国際的な読解力」を育てるための「相互交流のコミュニケーション」の授業改革』11-21頁、35-42頁、91-96頁等を参照。
 - 12 前掲『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』82-83頁。
 - 13 山元隆春は、欧米を中心としたリテラシー教育の理論から派生した実践の一つとして、吉田とプロジェクト・ワークショップの試みを評価している（『読者反応を書くとした「読解力」育成の足場づくり』溪水社、2014年、75-76頁）。筆者とは異なる視点からであるが、ブッククラブの実践がもつ可能性が示唆されている。
 - 14 府川源一郎・長編の会編『読書を教室に「読み」の授業を変えよう』東洋館出版、1995年。
 - 15 府川源一郎・長編の会編『読書を教室に「読み」の授業を変えよう 小学校編』東洋館出版、1995年、9-19頁。
 - 16 府川源一郎・長編の会編『読書を教室に「読み」の授業を変えよう 小学校編』東洋館出版、1995年、13-14頁。
 - 17 前掲『読書を教室に「読み」の授業を変えよう 小学校編』、1頁。
 - 18 府川源一郎『自分のことばをつくり出す国語教育』東洋館出版社、2001年、119頁。
 - 19 府川源一郎・高木まさき／長編の会編『「本の世界」を広げよう 文化を生み出す国語教室』東洋館出版社、1998年、1-2頁。
 - 20 高木まさき『「本の世界」を広げるための視点—読むことの学習指導を視座として—』、前掲『「本の世界」を広げよう』219頁。
 - 21 富田百香（卒業論文）『地域における読書会の意義—鳥取県下の読書会に注目して—』2015年2月2日提出、鳥取大学地域学部。この第1章第2節および第3節において、自らの読書会体験が描かれており、本論文を作成する上でも、貴重な資料となっている。
 - 22 前掲（卒業論文）『地域における読書会の意義—鳥取県下の読書会に着目して—』16頁。