ISSN 0387-284 X

読書科学

第50巻 第1号（通巻 第 195 号） 平成18年4月1日 発 行（季刊）

原著
協同的読解活動における方略獲得の効果 沖 林 洋 平
相互行為場面における「読むこと」の意味の交渉 石 田 喜 美

実践記録
互恵的な読書環境に埋め込まれた多読の授業 水 野 邦太郎
特別な教育的ニーズのある生徒への学校図書館支援 松 戸 宏 予

195

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原著

協同的読解活動における方略獲得の効果　広島大学　沖　林　洋　平　1

相互行為場面における「読むこと」の意味の交渉
— メディア・ファン・コミュニティに関わる
女性へのインタビューの分析から —　筑波大学　石　田　喜　美　13

実践記録

互恵的な読書環境に埋め込まれた多読の授業　慶應義塾大学　水　野　邦太郎　23

特別な教育的ニーズのある生徒への学校図書館支援
— 読みが苦手な生徒への資料提供の場合 —　筑波大学　松　戸　宏　予　31

日本読書学会役員

会　長（理事長）	有沢俊太郎				
副会長（副理事長）	塚田　泰彦				
常任理事	秋田喜代美	金子　守	桑原　隆	鳴島　甫	茂呂　雄二
理　事	秋田喜代美	有沢俊太郎	池田　進一	岩永　正史	内田　伸子
	甲斐雄一郎	金子　守	倉澤　栄吉	桑原　隆	向後　礼子
	阪本　敬彦	島田　康行	高木　和子	玉岡賀津雄	塚田　泰彦
	鳴島　甫	塙　和明	府川源一郎	福沢　周亮	増田　信一
	湊　吉正	茂呂　雄二			
監　事	桐原　宏行	鄭　仁豪			
常任編集委員	茂呂　雄二（編集委員長）		岩永　正史（副編集委員長）		
	秋田喜代美	池田　進一	内田　伸子	金子　守	向後　礼子
	阪本　敬彦	塚田　泰彦	鳴島　甫		
編集委員	岩槻　恵子	大河内祐子	大城　宜武	小川　雅子	甲斐雄一郎
	上谷順三郎	香西　秀信	鹿内　信善	高木　和子	高橋　秀明
	滝口　圭子	塙　和明	府川源一郎	福沢　周亮	村井万里子
	望月　善次	山元　隆春	横山真貴子		
50巻1号 編集協力	Michael Hood	William H. Teale	徳田　克己	水野　智美	

The Science of Reading, Vol. 50, No.1 (2006)

協同的読解活動における方略獲得の効果*

広島大学　沖　林　洋　平**

はじめに

文章を読み，書かれた内容を理解する能力は，学習者に求められる最も基本的な能力の一つであると考えられる。先行研究においても，文章理解に関わる認知過程（以下「文章理解過程」）を検討した研究は数多く行われている（例えば，Kintsch, 1998）。そのような先行研究において検討されている要因としては，主として読みの対象となる文章の構造と読みの主体となる読み手の心的要因を挙げることができる。しかしながら，読解指導に適用する文章理解過程を考えた場合，文章と読み手との関係性を規定する要因についても検討を行う必要がある。その関係性のひとつとして本研究では読解における協同性の効果に関する検討を行う。

協同的読解活動に関する先行研究

文章内容の正確な理解には，文章内容を理解するために必要な知識と文章内容を読み手の表象の中で再構築する過程の２つの要因が関与しているといわれている（例えば，Kintsch, 1998）。このうち，読み手の知識不足によって文章内容の理解が成功しない場合は，適切な知識の教授学習によって解決されると考えられる。一方，文章内容に関する表象構築過程は，読解時の問題解決過程に関係すると考えられている（Gourgey, 2001）。近年多くの研究によって，複数の人間が協力して問題解決に臨むことにより，個人がそれぞれ問題解決を行うよりも課題成績が向上することが明らかにされている（例えば，清河 2002, 2004）。しかしながら，社会的怠惰などのように，個人で作業する時の努力量に比べて集団で作業する時の努力量が低下する現象も確認されている。このように，協同過程はすべての課題に良い影響を及ぼすわけではないことがわかる。そこで，読解活動における協同性が課題成績に及ぼす効果について，先行研究を概観する。

これまでの協同的読解過程に関する研究では，主として協同的読解活動を行うメンバー構成を統制し，読解活動後の課題成績を従属変数とするという手法が用いられてきた。例えば，McCutchen, Francis & Kerr (1997) では，教師によって言語能力が評定された７学年の生徒を被験者として，同等の言語能力を持つと評定された生徒同士がペアとなって，実験用に用いられた文章を相談しながら修正するという課題が実施された。その結果，被験者の言語能力の高低に拘らず，ペアを組むことによって課題成績が向上することが明らかとなった。清河 (2002) は，誤ったメンタルモデルを形成しやすい文章を提示して，提示した文章に基づいて作図を行うという課題を実施した。その結果，ペアを組んで文章を読む条件のほうが，個人で作図を行う条件よりも多く正しく作図することを明らかにした。以上の研究は，協同的に読解活動を行うほうが，個人で読解活動を行うよりも課題成績が良いことを明らかにしたといえるだろう。

一方で，協同的に読解活動を行うことによって，個人で読解を行うよりも課題成績が下がるという結果を得た

---

* Effect of collaborative reading activity on the development of comprehension monitoring.

** OKIBAYASHI, Yohei (Hiroshima University)

先行研究もある。例えば，Puncochar & Fox (2004) では，大学生3名のグループによる多肢選択式の単文の内容理解課題と各設問に対する確信度評定が行われた。その結果，グループによって回答を行った条件のほうが，個人で回答を行った条件よりも不正解となった設問に対する確信度の評定値が高いことが明らかとなった。また，Koriat, Lichtenstein & Fishhoff (1980) は，生徒がグループで読解活動を行う際に，討論内容が不確実なものである場合には，具体的な証拠を提示することによって，グループを誤った理解の形成に導くことを示した。以上の研究では，協同的な読解活動は，個人的な読解活動よりも常に課題成績が良いわけではないことを示唆するものであると考えられる。なぜ，多くの研究でグループのメンバー構成の統制が行われているにも拘らず，得られた知見は非一貫的なものとなるのだろうか。

この点に関して，本研究では，統制された状況においてメンバーが協同的読解活動を経験することによって有用な読解方略を獲得したかどうかについて検討したい。前述したように，先行研究ではグループのメンバー構成や提示する情報に関しては様々に統制がなされている。しかしながら，協同的読解活動を経験することで，メンバーそれぞれが獲得した読解方略の違いについては十分な検討が行われていないと考えられる。この点に関して丸野・加藤 (2000) は，成功した協同的問題解決過程の経験によって，メンバーは当該の問題解決に関連した知識を獲得するだけでなく，自身の認知スタイルや特性も変化させると仮定している。このような仮定に基づくと，協同的読解活動によって課題成績が向上した研究においては，被験者は読解における認知スタイル，すなわち読解方略の中でも有用なものを獲得したと考えられる。

協同的読解活動におけるモニタリング

本研究では，成功した協同的読解活動において学習者が獲得する読解方略の一つとして，理解のモニタリング (comprehension monitoring) 方略 (以下「モニタリング方略」) を挙げる。ここでのモニタリングとは，学習者の当該課題における行動内容や達成度に対する認識のことを指す。モニタリングが適切に行われている場合には，自分が何をしているかということに関して正確に把握でき，その結果として課題成績が向上すると考えられる。しかし，モニタリングの意識化は困難であることが指摘されており (海保・田辺，1996)，このことは，モニタリング方略の使用に直接働きかけることは困難であることを示唆している。また，このように課題成績の向上がみられた先行研究においても，協同的読解活動を行うことによって，モニタリングあるいはそれに類する方略を獲得したかどうかの確認はなされていない。

大学教育におけるモニタリング育成の支援

このようなモニタリング方略と関連する要因としては，文章理解過程におけるメタ認知能力や，文章内容の一貫性の評価過程としての批判的読解力が考えられている。すなわち，文章内容を正確に理解するだけにとどまらない，読みの目的や課題に応じた理解であると考えられる。モニタリング能力の育成の支援が有用であると考えられる課程の一つとして本研究で取り上げるのが，大学における学術論文の読解指導である。市川 (1996) は，自身の演習型授業において，受講者が学術論文の査読者になったつもりで文章を読み，産出したコメントをグループで討論することが，受講生の学術論文の批判的思考力の育成に繋がる読解指導の実践を報告した。本研究では，市川 (1996) の実践報告に基づき演習型授業における話し合い活動によるモニタリング方略使用の育成について実験的に検討を行う。

本研究の目的

本研究では，協同的読解活動においてモニタリング方略を獲得することが，その後の文章理解に及ぼす影響について検討することを目的とする。具体的には，文章の一貫性の欠如に対する気付きを指標として検討を行う。本研究によりこれまで一貫した知見が得られていなかった協同的読解活動の有効性について，有用な方略の獲得という視点を組み込むことで，その有効性を確認することができると思われる。本研究では，実験の材料として，

心理学系の学術論文を用いる。この理由としては，最近の研究において，社会科教科書（深谷，1999）や物語文（立木・伏見，2003）など教育場面で一般的に用いられている文章教材が実証研究で用いられ，研究成果の信頼性も高まっていることを挙げる。本研究では，大学教育において一般的に用いられる文章教材として，学術論文を取り上げることとした。すなわち本研究は，学術論文を用いた協同的読解活動という，大学の専門コースの演習型授業において一般的に行われている読解指導に相当すると考えられる。

本研究では，協同的読解活動を行った条件と行わなかった条件を設定し，心理学系の学術論文の読解課題をテストとするプレーポスト計画による実験を行った。以下の2つの仮説の検証を行うこととする。

1．協同的読解活動を行った条件は，行わなかった条件よりもポストテストの成績が良い。
2．協同的読解活動でモニタリング方略を獲得した条件では，モニタリング方略獲得のなかった条件よりポストテスト成績が良い。

予備調査

目　的

予備調査の目的は，内容的に一貫性を欠く箇所を持つ文章を作成することである。

方　法

被験者　普段から心理学系の学術論文を読み慣れている大学院生10名を被験者とした。

刺　激　改変した心理学系の学術論文を2編（以下，それぞれ「刺激文A1，A2」）作成した。刺激文Aは，心理学領域の研究に関する初心者が，読み課題において改変箇所を見つけやすいよう実験者が一部改変したものを用いた。また，刺激文Aは8ページにより構成される冊子であった（以下，「刺激冊子」）。Table 1に刺激文Aの一部を示す。

読みの注意点　心理学系の学術論文執筆のマニュアルから数項目を実験者と複数の大学院生によって討議のうえ引用し，刺激冊子2ページに提示した。これらを，以下「読みの注意点」とする。読みの注意点は，細江・細越（1996）と宮谷（1993）から適切な箇所を抜粋したものを用いた。Table 2に読みの注意点の具体的な項目内容を示す。

刺激文A作成の手続き　本研究では，以下の手続きを用いて刺激文Aを作成した。まず，問題部分におけ

Table 1　刺激文Aの一部（下線部が改変部分）

問　題
本研究の目的は，以下の仮説を確認することである。まず，読み手が文章の内容と矛盾する，誤った知識をもっている場合，その文章を読解にその知識が妨害的に働く場合が存在する。つぎに，読解のレベルを，統語論的，意味論的，実用論的とした場合，誤った知識がもっとも強く作用するのは実用論的レベルであり，もっとも作用を受けないのは統語論的レベルである。①そして，被験者の既有知識と推論ストラテジーとの関係についても再検討を行う。
考　察
…統語論的及び意味論的レベルを達成したという意味では同一のはずの被験者も，実用論的レベルに達するものと達しないものに分かれるのである。…　②さらに，被験者の既有知識と推論ストラテジーとの関係についても，今後実証的な研究をしていく必要性があることが示された。

Table 2　刺激冊子2ページ読みの注意点（一部抜粋）

「問題」は以下の問いから構成されています。 先行研究は何を見出したのか，そしてこの実験でそれと同じような発見を予測しているのか。 この研究の全体的な目的は何なのか。
「方法」は以下の問いから構成されています。 被験者はどんな人か。 その実験にはどのような手続きが用いられたのか。
「結果」は以下の問いから構成されています。 適切に計算された統計数値が用いられているか。 結果のみが言及されているか。
「考察」は以下の問いから構成されています。 先行研究結果はどのように関係しているか。 この研究はどのように改善できるのか。

る多くの先行研究の引用や，結果部分における複雑な統計的処理の結果など，心理学を専門とするコースに配属されたばかりの被験者にとって難解であると判断される記述を削除した。その上で，刺激文の方法・結果部分では検討していない記述を，問題・考察部分に追加した。また，改変前の論文の研究目的が複数であった場合は，それらの中で最も重要であるものだけを残し，その他に関する記述は改変の過程で全体の文脈に矛盾が出ないように削除した。また，改変前の論文では2つ以上の実験が行われている場合も，ひとつの研究のみを記述することとした。そこで，刺激文の方法・結果部分での問題部分で言及されなくなった実験的操作や結果の分析に関する記述を削除した。

刺激冊子1ページ，すなわち刺激冊子表紙には，課題遂行にあたって以下の2点を被験者に求める教示が記述された。1点目は，レポートをチェックするつもりで読むことであった。2点目は，読解時に積極的に書き込みを求めることであった。

刺激文の改変箇所は，合計10箇所であった。改変した部分と刺激文の構成部分との関係は，問題に3箇所，方法2箇所，結果2箇所，考察3箇所であった。

以上の手続きに基づき作成した刺激文は，改変箇所を挿入することで，文章の一貫性に当該領域の一般的な学術論文よりも問題があるものとなっているかについて，大学教員と当該領域を専門とする複数の大学院生によって協議がなされ，修正作業を経て実験に用いられた。

手続き　被験者は改変箇所を示した2編の刺激文を読み，改変箇所の一貫性の欠如の程度を5段階で評定した。

結　果

2編の刺激文における一貫性の程度に関する評定値の平均値と標準偏差をTable 3に示す。刺激文要因（A1，A2；2）と改変箇所要因（10）を被験者内要因とする2×10の2要因分散分析を行った。その結果，刺激文要因の主効果（$F(1, 9) = 0.17$, ns），改変箇所要因の主効果（$F(9, 81) = 1.01$, ns），2要因の交互作用（$F(9, 81) = 1.55$）すべてが有意ではなかった。

Table 3　刺激文A1，A2の一貫性評定値の平均値

A1		A2	
3.60	(0.56)	3.57	(0.64)

カッコ内は標準偏差

考　察

予備調査の目的は，内容的に一貫性を欠く改変箇所を持つ文章を作成することであった。そこで，心理学系の学術論文を読み慣れている大学院生を被験者として，実験者が作成した2編の刺激文の改変箇所に対して前後文脈との一貫性の評定を求めた。その結果，すべての主効果および交互作用が有意ではなかった。このことは，2編の刺激文の改変箇所に関して，全体としての一貫性の欠如の程度に有意な違いはなかったことを示している。すなわち，2編の刺激文は，文章の構造上大きな違いはないと判断できる。そこで実験では，予備調査で用いた2編の刺激文をプレーポストテストの2回の読み課題において用いることとした。

実　験

目　的

本実験の目的は，役割意識を規定した話し合いによる読解活動が，文章の一貫性の欠如に関する気づきに及ぼす影響を検討することであった。

方　法

被験者　大学生42名を被験者とした。このうち分析に用いたのは36名であった。全被験者は，話し合いを行った者24名と行わなかった者18名によって構成された。話し合いを行った被験者は，プレーポストの読み課題と話し合い課題の両方を行った。一方，話し合いを行わなかった被験者は，読み課題を一週間の期間を開けて2回行った。また，話し合いを行わなかった被験者18名は6グループに相当するが，読み課題は個別に実施した。これは話し合いを行った被験者も同様である。

刺　激　予備調査で作成した2種類の文章を用いた。

読み課題で用いた刺激文A　予備調査によって作成さ

れた2編の刺激文を，それぞれ刺激文A1，A2として用いた。

話し合い課題で用いた刺激文B　心理学会発表論文を2編選定し用いた。すなわち，本研究では全部で4つの文章（A1，A2，B1，B2）が刺激文として実験で用いられた。

刺激文B作成の手続き　話し合いで用いた心理学発表論文には，被験者が未読のものを用いる必要があった。そのため，本実験では「日本教育心理学会第45回総会発表論文集」から5編をまず選定した。選定された5編の発表論文について，当該領域を専門とする大学院生2名と実験者による協議によって，話し合い課題に用いた2編の刺激文Bを決定した。協議を行うにあたって以下の3点を重視した。1点目は，内容的に難易度の高いものは避けることであった。2点目は，2編の刺激文Bの難易度にできるだけ違いがみられないものを選定することであった。3点目は，刺激文Bの内容の違いが明確になるようにすることであった。以上のような点を重視して協議を行った結果，以下の2編の発表論文を話し合い課題に用いた刺激文Bとして使用した。具体的には，刺激文B1として犬塚美輪（2003）「作文指導における文章評価活動の効果」，刺激文B2として江崎亨・岡直樹（2003）「数学的に考える力を促進する学習指導法の研究」を使用した。

手続き

実験全体の手続き　実験は，2回の読み課題をプレーポストテストとする手続きから構成された。すなわち，1回目の読み課題（プレテスト），話し合い課題前の自由記述回答，話し合い課題，話し合い課題後の自由記述回答，2回目の読み課題（ポストテスト）という課題順序となる。

回答方法に対する教示　被験者が刺激文に回答を記入する際には，ボールペンの類によって疑問に思った点について刺激文に直接書き込むよう教示を行った。

読み課題の手続き　刺激文Aは被験者それぞれに個別に配布された。被験者は，教示内容に従って課題を遂行するよう求められた。回答の期限は，配布時から1週間とした。

話し合い課題の手続き　3名が一つのグループを構成し，話し合い課題を行った。具体的には，刺激文B1，B2のどちらが内容的に優れているかをグループで話し合うことによって判断するという課題であった。手続きは以下のとおりである。まず，話し合いをはじめる前に刺激文B1，B2および刺激文B1，B2それぞれに対する評価を求める回答用紙（以下「回答用紙」）を配布し，刺激文Bを読んで回答用紙に記入することを求めた。具体的には，刺激文B1，B2それぞれについて「修正したら良くなると思うところ」という質問に対して3点の箇条書きによる自由記述を回答として求めた。回答用紙への記入が終了した後，グループによる話し合い課題がはじめられた。話し合い課題では，まずメンバーそれぞれが回答用紙に記述した内容と，刺激文B1，B2のどちらの内容が優れていると思うかを発表した。メンバーによる発表が終わった後，グループとしてどちらの内容が優れていると判断するかに関する話し合いが行われた。グループとしての結論を生成することで話し合いは終了した。話し合い終了後に，メンバーそれぞれに回答用紙への記入を求めた。すなわち，回答用紙への記入は，話し合いをはさんで2回行われた。なお，本実験において，グループの構成人数を3名としたことについては，以下のような手続き上の理由がある。まず，本実験の課題が，2編の心理学会発表論文のどちらが良いかをグループで判断する，というものであったことである。すなわち，グループの構成人数が偶数名の場合，評価が分かれた際には実験時間内でグループとしての結論を導出することができない。この問題を回避するために，本実験ではグループの構成人数を協同作業が可能な最も少ない奇数として3名にした。次に，大学教育における演習型授業としては，いわゆる2，3名からなる小規模の討論形式も一般的なものの一つとして採用されているという実情も考慮した。本実験におけるグループの構成人数についても，刺激文作成過程と同様に，大学教員と複数の大学院

生の協議によって設定された。

従属変数

刺激文Aへの書き込み 刺激文に書き込みを行っていること，さらに書き込みに関して何らかの意見文が付されていることを書き込みとして計数する基準とした。回答とみなした書き込みは，何らかの文章による書き込みである場合や，被験者の書き込みに疑問を感じていることが明示された(クエスチョンマークなどが付されている)場合であった。下線のみによる書き込みは採点しなかった。

刺激文B読みによる自由記述 話し合い課題前後での刺激文Bについて，刺激文B1，B2それぞれの「修正すれば良くなると思うところ」を質問項目として箇条書きの自由記述による回答を求めた。

読み課題への動機づけ 読み課題を行うにあたって，被験者の課題に対する積極性を確かめるために，刺激文Aをどの程度興味を持って読んだかを質問項目として7段階による評定を求めた。

結 果

刺激文B読みの自由記述の分析 刺激文Bに対して求めた自由記述データの分析を行った。データ分析には，データマイニングソフトWord Minorを用いた。Word Minorの分析は，主として2つの手続きにより構成されている。まず，入力された自由記述について，それらの単語を単位としてすべての単語の度数を算出する。次に，算出された単語の度数について，任意に適宜設定したカテゴリを分析単位としてクラスター分析が適用される。すなわち，得られたクラスター分析の結果は，入力された全自由記述に対する各カテゴリにおける自由記述の相対的傾向を示している。

本研究の分析は，以下の入力手続きに基づいて行われた。まず，得られたすべての自由記述を入力し，条件に対応するようにカテゴリの割り振りを行った。具体的には，グループ1の話し合い前のデータにはカテゴリ番号1a，話し合い後には1bというようにカテゴリの割り振りを行った。本研究では，18名の被験者により6つのグループが構成されたため，1aから6bまで合計12のカテゴリが設定された。このように入力した自由記述データについてクラスター分析を行った。刺激文B1，B2のうち，B1の自由記述データの分析結果をFigure 1に示した。図に示された記号は，前述の手続きに基づいて割り振ったカテゴリ番号に対応している。また，図に示された言葉は，得られた自由記述データから抽出された，単語を単位とするキーワードである。分析の結果，3つのクラスターが抽出された。刺激文B1，B2の読みによって産出された自由記述データの分析結果として，各カテゴリクラスターに含まれるカテゴリ番号をTable 4

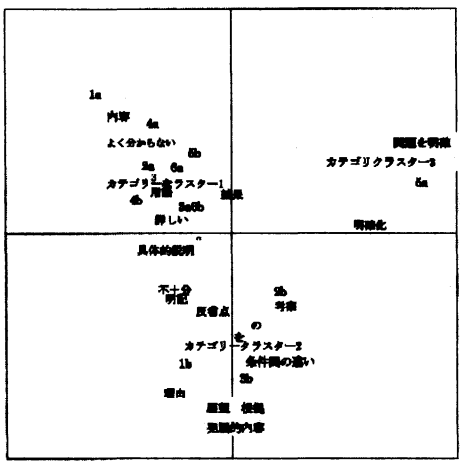

Figure 1 刺激文B1読みにおける自由記述データの分析結果

Table 4 刺激文B読みにおける各クラスター内のカテゴリ番号

刺激文B1		
クラスター1	クラスター2	クラスター3
1a, 2a, 3a, 4a, 4b, 5a, 6a, 6b	1b, 2b, 3b	5b
刺激文B2		
クラスター1	クラスター2	クラスター3
1a, 2a, 3a, 4a, 5a, 5b, 6a, 6b	1b, 2b, 4b	3b

に示した。

Table 4 のクラスターに含まれるカテゴリ番号をみると，グループ 1，2，3 は話し合い前後でカテゴリクラスター 1 から 2 に移動していたことがわかる。そこで，グループ 1，2，3 を話し合い前後で刺激文 B に対する評価観点に変化があった群（以下「変化有群」），グループ 4，5，6 を変化がなかった群とした（以下「変化無群」）。

読み課題の結果分析　変化有群と変化無群，そして話し合い無群の読み課題成績の比較を行った。

改変箇所に対する指摘　刺激文 A に書き込まれた意見文のうち，改変箇所に対して指摘した意見文について，テスト時要因（プレーポストテスト；2）を被験者内要因，グループ要因（変化有無および話し合い無；3）を被験者間要因とする 2 × 3 の 2 要因分散分析を行った。その結果，テスト時要因（$F(2, 33) = 89.04$, $p < .01$）とグループ要因の主効果（$F(1, 33) = 17.58$, $p < .01$）と 2 要因の交互作用（$F(2, 33) = 21.52$, $p < .01$）がみられた。2 要因の交互作用がみられたため，ライアン法による下位検定を行ったところ，話し合い後におけるグループ要因の単純主効果（$F(2, 66) = 37.55$, $p < .01$）が有意であった。すなわち，刺激文の改変箇所に対する指摘は，話し合い後において変化有群のほうが変化無群よりも改変箇所に対する指摘が有意に多かった。各条件における改変箇所に対する意見文数の平均値を Figure 2 に示した。

非改変箇所に対する指摘　刺激文 A に書き込まれた意見文のうち，非改変箇所に対して指摘した意見文についても同様の 2 × 3 の 2 要因分散分析を行った。その結果，テスト時要因（$F(2, 33) = 2.93$, *ns*）とグループ要因の主効果（$F(1, 33) = 2.51$ *ns*），および 2 要因の交互作用（$F(2, 33) = 1.57$, *ns*）のいずれも有意ではなかった。すなわち，刺激文 A の非改変箇所に対する指摘は，プレーポストテスト間でグループに有意な差はなかった。また，各条件における非改変箇所に対する意見文数の平均値を Figure 3 に示した。

読み課題に対する動機づけ　刺激文 A の読み課題に対する被験者の動機づけに関する質問の回答（以下「動機づけ得点」）について，テスト時要因（プレーポストテスト；2）を被験者内要因，グループ要因（変化有無；2）を被験者間要因とする 2 × 2 の 2 要因分散分析を行った。各条件における動機づけ得点の平均値と標準偏差を Table 5 に示す。2 要因分散分析の結果，テスト時要因の主効果（$F(2, 33) = 1.16$, *ns*）グループ要因の主効果（$F(1, 33) = 1.00$, *ns*），2 要因の交互作用（$F(2, 33) = 0.09$, *ns*）のいずれも有意ではなかった。しかし，各条件の平均値は中位点 3 よりも高いことが Table 5 から見てとれる。すなわち，すべての条件で，被験者は積極的に読み課題を行っていたと判断できる。

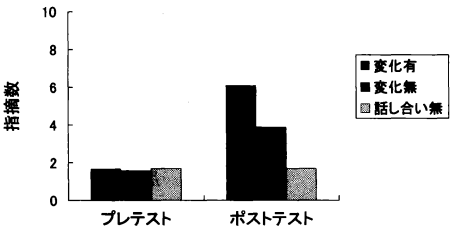

Figure 2　各条件における刺激文 A の改変箇所に対する指摘数

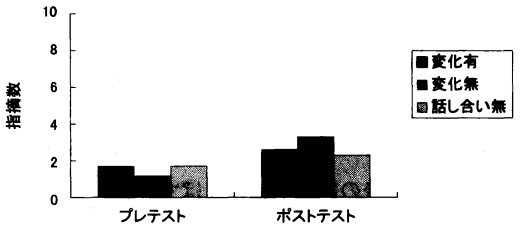

Figure 3　各条件における刺激文 A の非改変箇所に対する指摘数

Table 5　各条件の刺激文 A の読みに対する動機づけ得点

	プレテスト		ポストテスト	
変化有群	3.58	(0.76)	3.58	(0.64)
変化無群	3.75	(0.72)	3.67	(0.62)
話し合い無群	3.33	(0.75)	3.42	(0.64)

カッコ内は標準偏差

考 察

協同的読解活動が課題成績に及ぼす影響

まず，協同的読解活動が文章の一貫性の欠如に対する気づきに及ぼす影響について考察する。読み課題成績の分析により，話し合い課題を行った条件，すなわち変化有群と変化無群は，話し合い課題後の刺激文の改変箇所に対する指摘数が話し合い課題前よりも有意に増加した。一方，話し合い無群では，話し合い課題前後の改変箇所に対する指摘数に有意違いは見られなかった。これらのことから，話し合い課題を行うことが文章の一貫性の欠如に対する気づきに影響を及ぼすと考えられる。さらに，話し合い無群の話し合い課題後に改変箇所に対する指摘は増加しなかったことから，刺激文Aとあわせて提示した，一般的な読みの注意点を参照するだけでは，文章の一貫性の欠如に対する気づきを促すには不十分であることが明らかとなった。このように，話し合い課題を行った条件のみにおいて，話し合い課題後に改変箇所に対する指摘が増加したという結果は，一般的なマニュアルを適宜参考にするような個人的な読解活動よりも，複数の読み手が互いの評価内容などを話し合いの場に出し合い，互いの評価内容を吟味しあった後に最終的にグループによる評価を行うという協同的読解活動のほうが，文章の前後文脈の一貫性に関する気づきを促進することを示唆している。

しかし，話し合いの有無の比較だけでは，協同的読解活動の質がその後の課題成績に及ぼす影響については検討できない。このことを検討するために，変化有群と変化無群の読み課題成績の分析を行ったところ，プレテストでは群間に差はみられなかった一方で，ポストテストの読み課題では変化有群のほうが変化無群よりも改変箇所に対する指摘が多かった。このことは，読み方略に変化がみられたグループは，話し合い課題によって何らかの有用な読解方略を獲得したことを示唆するものであると考えられる。

方略獲得が課題成績に及ぼす影響

それでは，話し合い課題によって読みの観点が変化したグループのメンバーは，具体的にはどのような読みの観点を獲得したのだろうか。このことを検討するために，話し合い課題前後で刺激文Bの読みに適用された観点として，自由記述のクラスター分析によって得られたキーワードをTable 6にまとめた。

Table 6からは，話し合い課題前では，どのグループの読みの観点も「よく分からない」や「難しい」のように，一般的で平易なものであったことがわかる。これに対して，話し合い課題後では，変化無群と変化有群とで刺激文Bの読みの観点が異なっていた。具体的には，変化無群は話し合い課題後も話し合い課題前と同じ読みの観点であったのに対し，変化有群は「根拠・理由」や「具体的説明」などのキーワードが読みの観点として抽出された。このような変化有群の話し合い課題後にみられた読みの観点は，読みによって生成された疑問を読み手が再吟味しようとしているという意味において，モニタリング方略に相当すると考えることができる。このように，変化有群と変化無群の話し合い課題における要因は同じに統制されたにも拘らず，話し合い課題によって獲得した読みの観点は群間で異なるものであった。

話し合い課題の捉え方

それでは，変化有群の被験者は，なぜこのような有用な読みの観点を獲得したのだろうか。本研究では，話し合い課題終了後，メンバーそれぞれに次の2つの質問項

Table 6 刺激文Bの読み変化前後のカテゴリクラスターにおける代表的なキーワード(B1，B2をあわせて)

変化前	変化後
よく分からない	理由
内容	具体的説明
用語	考察
結果	反省点
詳しい	発展的内容
分かりにくい	根拠
難しい	条件間の違い

目により，話し合い課題をどのように捉えていたかについて回答を求めている。具体的には「少人数で話し合い活動をすることの利点」と「ここを修正すればもっとよい話し合いを行うことができると考える点」という2つの質問項目を設定した。それぞれの質問に対する各群の代表的な回答をTable 7に示す。まず，質問項目「少人数で話し合い活動をすることの利点」に対する群間の回答傾向の違いからは，変化無群のメンバーは話し合い課題において他のメンバーのことを意識しつつもその考えを積極的に取り入れることの意識は低かったことが推察される。これに対して，変化有群のメンバーは，協同的な読解活動における他のメンバーとの積極的なコミュニケーションを求める意識が高かったことが推察される。

次に，質問項目「ここを修正すればもっとよい話し合いを行うことができると考える点」に対する群間の回答傾向の違いからは，話し合い課題においてメンバーが果たす役割やグループで判断を下すための評価基準の明確化といったような建設的な議論を誘発するためのガイドライン作りを求める意見が多かったと考えられる。

このように，話し合いを導入した読解活動を行うにあたっては，まず話し合いの環境要因の統制が重要であることが明らかとなった。さらに，話し合いによって，その後の読みに有用な読みの観点を読み手が身につけるためには，話し合いにおいてメンバーの役割意識が明確であるようなガイドラインを適宜設定する必要があることも明らかとなった。

Table 7　話し合い課題後に求めた2つの質問に対する代表的な回答例

小人数で話し合い活動をすることの利点	
変化無群	変化有群
人の意見を聞くことに機会を持てる点	多数派の意見に左右されず意見を述べることができる
プレゼンテーションの練習になる	相互に働き合うということを考えることができる
修正したほうがよいと考える点	
変化無群	変化有群
もう少し話し合いの時間が長ければよかったと思う	役割を細かく決めると進行がスムーズになる
話す材料が少なかった	評価を下す観点をある程度決めておく

総括的討論

本研究の目的は，1) 協同的読解活動においてモニタリング方略を獲得することが，その後の文章理解に及ぼす影響について検討する，2) モニタリング方略を獲得したグループは協同的読解活動をどのように捉えていたかについて確認する，という2点であった。以下，総括的討論と今後の展望をまとめる。

仮説の検証

本研究では，1) 協同的読解活動を行った条件は，行わなかった条件よりもポストテストの成績が良い，2) 協同的読解活動でモニタリング方略を獲得した条件では，モニタリング方略獲得のなかった条件よりポストテスト成績が良い，という2つの仮説の検証を行った。Figure 2に示されているように，話し合い課題を行ったほうが改変箇所に対する指摘が増加し，話し合いを行った中でも，変化有群のほうが変化無群よりも改変箇所に対する指摘が増加することが明らかとなった。すなわち，2つの仮説はともに支持されたといえる。

モニタリング方略の獲得が文章理解に及ぼす影響

本研究では，協同的読解活動は個人による読解活動よりも課題成績を向上させる先行研究（McCutchen et al., 1997；清河，2002）において得られていた知見を再確認することができた。さらに本研究では，外的環境としてはメンバーの役割を規定した協同的読解活動においても，モニタリングなどの実際の読みに有用な方略を身につけることが，その後の読解活動の成否に影響を及ぼすことを明らかにした。このことは主に，次の3点の示唆を与えると考えられる。

1つめは，協同的読解活動に関する実践や実践研究を行う際には，学習環境を統制するだけではなく，読解に

有用な方略を獲得したかどうかを確認することの重要性である。本研究は，協同的読解活動の経験によって読み手の中に生じた内的過程の変化を，話し合い課題前後での読解方略の変化を得られた自由記述を計量的に分析した点において，今後，同様の問題意識に基づく発展的な研究を行うための示唆を提供した。

2つめは，文章の一貫性の欠如気づきに影響を及ぼす方略は，発展的内容や考察の根拠などを吟味するというようなものであり，内容に関して単に分からないと疑問を生成するだけでは不十分なことである。本研究の課題では，読み手には文章の非一貫性に関して気づくことが求められる。文章内容の最終的な理解にいたるまでには様々な認知過程が関わるが，その一つに疑問生成がある（大河内，2001）。本研究の読み課題において得られた書き込みのなかには，文章の先行文脈との整合性に関する疑問であると捉えられるようなものも多く得られている。

3つめは，大学における専門的文章の読解指導に関する教育実践に対する示唆である。本研究は，大学の専門のコースにおける演習型授業（例えば，市川，1996）を参考にしているが，1回の話し合い活動を行っただけであり，その教育的応用性は限定的なものである。しかしながら，実験的に統制された環境における1回だけの協同的読解活動によっても，読解活動の有無，さらには方略獲得の有無によってポストテストの成績に明確な違いがみられたことは，協同的読解活動を用いた読解指導において，教員は，メンバーが有用な方略を獲得したかに関して注意を払い，頻繁に確認する必要があることが重要であることを示唆するものである。

どのように協同的読解活動を捉えていたか

話し合い課題の捉え方に関する回答の分類の結果，変化有群と変化無群の間で話し合い課題の捉え方について次のような違いがみられた。1つめは，変化有群のメンバーは，協同的な読解活動における他のメンバーとの積極的なコミュニケーションを求める意識が高かったことである。2つめは，変化有群ではメンバーが果たす役割やグループで判断を下すための評価基準の明確化など，建設的な議論を誘発するためのガイドライン作りを求める意見が多かったことである。総合すると，話し合い課題によってモニタリング方略を獲得したグループは，協同的読解活動をメンバー同士の意見の相互交流の場として捉え，外的環境によって規定された役割をさらに適切なものとなるよう意識していたと考えられる。すなわち，本研究は，従来の研究（McCutchen et al，1997；清河，2002）において明らかにされてきた，役割を規定した協同的読解活動の活動後の読解成績を向上させる効果に加え，本研究では，統制された外的環境をメンバーがどのように捉えるかが協同的読解活動によるメンバーの有用な読解方略の獲得に重要な役割を果たすことを明らかにしたといえる。

今後の課題

本研究や関連研究で得られた知見の頑健性を高めるために，さらに検討しなければならない要因がある。まず，本研究で用いた刺激文が，他の心理学系の学術論文に比べて気づくべき一貫性に問題があるかどうかを検討する必要がある。次に，被験者の言語能力については本研究では統制は行っていない。ただし，本研究の検討範囲に限定するならば，プレテストの時点においてはどの条件にも課題成績に違いはみられなかったことから，言語能力の個人差は課題成績に影響を及ぼしていないと判断できる。本研究では，モニタリング方略について，話し合い課題後の自由記述に関する事後的な計量的分類を行った。そのため，本研究で得られた知見の読解指導における有効性を確認するためには，方略の提示とその教授効果との因果関係を詳細に検討する必要がある。

謝 辞

本研究をまとめるにあたりご指導くださいました広島大学大学院教育学研究科 森 敏昭教授に心から感謝申し上げます。また，大阪市立大学大学教育センター 西垣順子助教授，ならびに，名古屋学芸大学短期大学部崎濱秀行講師には多くの貴重なご助言をいただきまし

た。広島大学大学院教育学研究科　学習開発学講座，富山大学人文学部　心理学コースの先生方には，本研究の実施に支援してくださったことに感謝申し上げます。最後に，実験にご協力いただいた皆様に感謝いたします。

附　記

1．刺激文A，Bを作成するにあたっては，以下の文献を引用した。

江崎亨・岡直樹（2003）．数学的に考える力を促進する学習指導法の研究．日本教育心理学会第45回総会発表論文集，p. 396.

フィンドレイ，B．細江達郎・細越久美子（訳）（1996）．『心理学実験・研究レポートの書き方』北大路書房，pp. 47-84.

犬塚美輪（2003）．作文指導における文章評価活動の効果．日本教育心理学会第45回総会発表論文集，p. 286.

工藤与志文（1993）．科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響．読書科学，**37**，68-75.

麻柄啓一（1993）．誤った知識を修正しやすい説明文の条件について．読書科学，**37**，34-41.

宮谷真人（1993）．研究論文・レポートの書き方．利島保・生和秀敏（編著）『心理学のための実験マニュアル—入門から基礎・発展へ』（pp. 53-71），北大路書房.

2．42名の被験者のうち6名を分析対象外としたのは，グループの中で十分な自由記述の件数が得られなかった者があったことによる。刺激文B1，B2の自由記述回答に関しては，全被験者に対して3件の箇条書きを求めた。すなわち，本研究において分析対象とした自由記述のデータ数は，グループ間で同じとなるよう統制されている。

引用文献

深谷優子（1999）．局所的な連結性を修正した歴史テキストが学習に及ぼす影響．教育心理学研究，**47**，75-86.

GOURGEY, A.（2001）．Metacognitive in basic skills instruction. In J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 17-32.

市川伸一（1996）．批判的思考力の育成と評価．若き認知心理学者の会（編著）『認知心理学者教育評価を語る』（pp. 64-75），北大路書房.

海保博之・田辺文也（1996）．『ヒューマン・エラー：誤りからみる人と社会の深層』新曜社.

KINTSCH, W.（1998）．*Comprehension*. New York: Cambridge University Press.

清河幸子（2002）．表象変化を促進する相互依存構造—課題レベル—メタレベルの文章による協同の有効性の検討—．認知科学，**9**，450-458.

清河幸子・植田一博・岡田　猛（2004）．科学的推論プロセスにおける他者情報利用の効果．認知科学，**11**，228-238.

KORIAT, A., LICHTENSTEIN, S., & FISHHOFF, B.（1980）．Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, **6**, 107-118.

丸野俊一・加藤和生（2000）．2人の相互作用による協同学習の研究において見失っているものは何か—様々な領域での変化や相互作用の展開過程を調べることの重要性．植田博一・岡田　猛（編著）『協同の知を探る』（pp. 26-33），サイエンス社.

MCCUTCHEN, D., FRANCIS, M., & KERR, S.（1997）．Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 667-676.

大河内祐子（2001）．読みの目標が疑問生成に及ぼす影響．読書科学，**45**，127-134.

PUNCOCHAR, J. M., & FOX, P. M.（2004）．Confidence in individual and group decision making: When "two heads" are worse than one. *Journal of Educational Psychology*, **96**, 582-591.

立木　徹・伏見陽児（2003）．文学作品の誤った読み取りとその修正．読書科学，**47**，50-59.

Effect of Collaborative Reading Activity on the Development of Comprehension Monitoring

OKIBAYASHI, Yohei (Hiroshima University)

SUMMARY

The purpose of this study was to determine if collaborative reading activity may aid the acquisition of reading strategies and the comprehension of academic articles. Specifically, comprehension monitoring, the cognitive processes concerning the content and performance of reading tasks, was the focus. This study sought to determine whether collaborative reading activities effect the development of comprehension monitoring.

Two types of reading materials were used for this study. First, two lengthy academic articles from the field of psychology were revised and amended to intentionally disrupt the coherence of the text. This was done to confuse the subjects, who possessed some specialized knowledge of psychology. Ten revisions or amendments were made to each article (A1 and A2). Second, two relatively short articles which had appeared in the *Proceedings of the Annual Conference of the Japanese Association of Educational Psychology* (2003) were used. These articles were abridged for consistency (B1 and B2).

A total of 36 undergraduate psychology majors served as subjects. A control group of 18 was named the 'no discussion' group. Half of them (9) read A1 as a pre-test and A2 as a post-test. The remaining half read A2 as a pre-test and A1 as a post-test. They were asked to read from the perspective of a reviewer and write down their comments and criticisms of the text. An experimental group of 18, followed the procedure of the no-discussion group. But, between the pre-test and post-test, an experimental discussion session was conducted. Subjects were asked to read B1 and B2 and identify three weaknesses in each article by free description. They were then broken into groups of three and asked to compare the strengths and weaknesses of each article. After the discussion, they were again asked to describe the weaknesses by free description.

Two analytical methods were employed. First, the two sets of free descriptions (before discussion and after discussion) were analyzed via data mining. Two categories emerged: the 'change group', whose members revised their views of the articles from the first to the second free description, and the 'no-change group', whose members made no significant change from the first to the second free description. Second, all comments for A1 and A2 were counted and categorized in order to determine subjects' ability to recognize amended sections of the texts.

Results revealed that the change group was most adept at critiquing the articles, followed by the no-change group and the control group respectively. A post-hoc questionnaire revealed that, depending on the category, subjects held a somewhat different attitude toward group discussion. Change group subjects viewed collaboration as an essential component for discussion. Furthermore, they valued their ability to state their opinions even if they were in the minority. However, they felt that it would be more efficient to assign roles to group members and receive instruction on how to evaluate texts. The no-change group stressed that collaboration was a good chance to hear others' opinions while gaining presentation practice. However, they felt that they needed more time for discussion and a broader variety of topics. These results suggest that collaborative activities may affect text comprehension.

The Science of Reading, Vol. 50, No.1 (2006)

相互行為場面における「読むこと」の意味の交渉

——メディア・ファン・コミュニティに関わる女性へのインタビューの分析から——*

筑波大学　石　田　喜　美**

1．はじめに

本稿は「読むこと」(reading)の社会学的な側面に注目し，「読むこと」の実践の意味が社会的に交渉される相互行為的なプロセスを記述しようとするものである。

北田(2004)によれば，「読むこと」についての社会史的・社会学的な研究の言説は大まかに以下の3つの系譜に分けることができる。1つ目は「読むこと」をとりまく文化現象全体に対し歴史学的にアプローチするアナール学派の「書物／読者の社会史」の系譜であり，2つ目はカルチュラル・スタディーズ(cultural studies)の始祖たちによる「読むこと」に対する文化論的なアプローチである「読者(階層)論」の系譜，3つ目は読み手自身が解釈に果たす影響に注目したH. R.ヤウス(H. R. Jauss)やW.イーザー(W. Iser)などの「受容の美学」の系譜である。これら3つの系譜のうち，特に「読者(階層)論」の系譜に基づく近年の研究は，エスノグラフィー法によって「読むこと」の実践にアプローチすることで，「読むこと」の意味が社会的に交渉されたものであることを明らかにしている(Radway, 1984; McRobbie, 1991; Cherland, 1994)。しかし，これらの研究はある特定の実践を行う文化そのものに注目し，その文化全体を記述することを目指しており，まさに「いま－ここ」[1]において展開される意味の交渉過程については詳細に検討されていない。このような意味の交渉過程は，我々が日常的に経験する「読むこと」の意味がいかに生み出され，維持されるのかを考えるために必要不可欠な手がかりである。そのため，「読む」という行為をめぐる意味の全体像を明らかにしていくためには，このような意味の交渉過程を分析する必要がある。そこで本研究では「読むこと」の意味が交渉される「いま－ここ」の場面をエスノメソドロジー(ethnomethodology)の方法論的立場から分析・記述する。エスノメソドロジーとは「人々の」(ethno)「方法の学」(methodology)であり，日常の中で何気なく行われている実践についての「常識」を分析・記述することを目指す。

本稿では特に，「メディア・ファン・コミュニティ」[2](Media Fan Community)に関わる女性たちへのインタビュー場面に注目し，インタビューの相互行為の中で「読むこと」の「常識」が持ち込まれる様子を分析する。ここで「常識」に注目するのは以下の理由による。我々がふだん当然のこととして自明視している「常識」は，実はさまざまな日常的な実践の中でその都度「達成」(西阪，1997)され，維持されてきたものである。そのため，「常識」は常に崩壊の危機，すなわちそれまでの「常識」が「常識」でなくなるという危機にある。これについては「読むこと」の「常識」も同様である。我々がふだん自明視している「読むこと」の意味やそれに関わるさまざまな「常識」も日常的な実践の中でその都度「達成」されてきたものであり，常に崩壊の危機にある。しかし，このような「読むこと」の「常識」は通常意識されるこ

---

* Membership in the media fanzine community: Conversation analysis of reading attitudes.

** ISHIDA, Kimi (University of Tsukuba)

とはない。「読むこと」の「常識」が「可視化」[3]され，それが相互行為の中に持ち込まれるのは，このような「常識」が崩壊の危機に直面する時である。すなわち，それまでの「常識」とは異なる別の「常識」が持ち込まれ，それまでの「常識」が「常識」として機能しなくなるような状況である。このような状況では，これまで自明のものとして疑われることのなかった「読むこと」の意味が「可視化」され，「読むこと」の意味が交渉される。本稿では「読むこと」の意味の交渉に注目するため，このような状況，すなわち，「読むこと」の「常識」が危機に曝され，「読むこと」の常識が相互行為の中に持ち込まれる状況に注目する。

分析の焦点となるのは，相互行為の中で用いられる「マニア」というカテゴリーである。「マニア」というカテゴリーは，「常識」的には否定的なイメージを持つカテゴリーであるが，それと同時に，「マニア」というカテゴリーは当事者が自分たち自身のあり方を基点として「内」側から創造したカテゴリーでもある（Bacon-Smith, 1992）[4]。以下，この点について説明する。

「マニア」というカテゴリーは，「オタク」と同様，メディア・テクストの愛好者に対し，「外」側の人間が付与したカテゴリーであり，例えば「幼稚」「まがい者」「オリジナルのなさ」「性的不能」などのネガティブなイメージを持つ（小林，1996）。そのため，「マニア」というカテゴリーを付与された者は，これらのネガティブなイメージを直接付与されることになる。このような意味で，「マニア」というカテゴリーは「スティグマ」（stigma）（ゴッフマン，2001）であると言うことができる。「スティグマ」とは，社会の中でマージナルな側の成員に付与されるもので，「望ましくない」「汚らわしい」として他人の蔑視や不信を受けるような属性のことである。

しかし「マニア」というカテゴリーは，「外」側から強制された「スティグマ」であると同時に，当事者が「いま－ここ」にいる自分自身を起点として「内」側から創造したカテゴリーでもある。このような「内」側からのカテゴリー化の実践について，サックス（1987）は「自己執行カテゴリー」（self-enforced category）として説明している。サックスは十代の若者に対して「外」側の大人たちが強制した「ティーン・エージャー」というカテゴリーと，十代の若者自身が自分たち自身の生活の場で作り上げ，自分たち自身を他の人々から区別するために創造した「ホットロッダー」というカテゴリーを比較し，後者のカテゴリーを「自己執行カテゴリー」と呼ぶ。すなわち「自己執行カテゴリー」とは，社会で支配的な文化の中で「外」側から強制されようとするカテゴリーを無効化し，自分たちの存在を「内」側から正当化していくようなカテゴリーである（好井，1991，p. 127）。本論では「マニア」というカテゴリーが，「外」側から強制された「スティグマ」であると同時に，「内」側から創造された「自己執行カテゴリー」でもあるという事実に注目して分析を行う。

「マニア」というカテゴリーが相互行為の中に持ち込まれることで，「読むこと」に関する「常識」的な視点が持ち込まれるとともに，その「常識」的な視点を相対化するもう一つの視点，すなわち「マニア」である当事者の視点が持ち込まれることになる。本稿では，このような複数の視点が相互行為に持ち込まれ，利用され，語り手である二人の女性の「読むこと」の意味が交渉される過程を明らかにする。

2．方　法

(1) 調査協力者

本稿では，「メディア・ファン・コミュニティ」に関わる女性2名に調査協力を依頼した。表1に調査協力者のプロフィールを示す。調査協力者2名はともに，大学を卒業し，現在は社会人である。小・中学校は異なるが，同じ高校に通い，高校では同じ文系の部活動に所属していた。その後，別々の大学に進学した後，現在に至るまで友人としての関係が続いている。また，高校時代から現在まで，それぞれが趣味の一環として集めた本や音楽などの貸し借りを行っている。

表1　調査協力者のプロフィール

項目	佐藤じゅんこ（仮名）	中野はるみ（仮名）
学　歴	大学卒業	大学卒業
同人誌との関わり	同人誌即売会に参加して同人誌を買った経験がある（中学～高校） 同人誌を書いた経験がある（高校） 創作文芸のサークルに参加している（現在）	友人から同人誌を借りて読んだ経験がある（中学～高校）
読書歴	絵本（5・6才）→「日本の文学もの」（小3）→「児童向けのノンフィクション」（小4・5）→少女小説（中学生～現在）→「新本格（ミステリー）」（中学生～高校生）→「翻訳もの」（大学入学後）	絵本（2～5才）→『ノンタン』『こわい話』『スーパーばあちゃんの冒険』（小学生）→読書部に入るがほとんど何もしない。小説を読まなくなり、柴田亜美をきっかけにマンガばかりを読み始めるようになる（中学生～現在）→何でも読むようになる（高校生～現在）

(2) 調査方法

本研究では2004年2月に90分程度のインタビュー調査を実施した。

このインタビューでは，インタビューに関わる調査協力者の心理的負担を軽減するため，調査協力者2名の同席を許可している。

インタビューでは，インタビュー場面で展開される相互行為の「シークエンス」(sequence)（フリック，2002）を分析するため，調査協力者に自由に語ってもらうことを原則とした。しかし，インタビューを円滑に行う必要上，事前に調査者の方で ①「読書一般」に関わる5項目と，②「同人誌」[5] (Fanzine) に関わる14項目から成るインタビュー・ガイドを準備した[6]。

なお，インタビューは調査協力者2名の許可を得た上でテープ録音を行い，これと平行して，調査者によるフィールド・ノートの記録を行っている。

(3) 調査者

調査者と調査協力者は5年以上前からの友人である。また，調査者自身も以前から「メディア・ファン・コミュニティ」に積極的に関与しており，その情報は調査協力者の二人も間接的に知っていた。しかし，インタビュー全体を通して親密な関係が継続したわけではない。録音されたインタビュー・テープの中には「調査者」—「調査協力者」という関係性を意識している場面がしばしば出現する。

(4) 分析方法

録音したインタビューをすべて文字化し，これをもとに分析を行う。「マニア」というカテゴリーが用いられる状況を明らかにするため，「マニア」という言葉が登場する相互行為の分析を行う。これによって，「マニア」というカテゴリーを用いることで何が行われているのかを明らかにする。なお，インタビュー全体を通して，「マニア」という言葉が用いられたのは計4回である。4回のうち2回は発話者以外の者を示す言葉として「マニア」が用いられており，その他の2回は発話者が自分を示す言葉として「マニア」が用いられている。本稿では特に，後者の場面，すなわち自分自身を示す言葉として「マニア」を用いる場面に注目する。その意図は，語り手自身が自分自身の「読むこと」の実践を意味づける場面に焦点を当てることにある。

3．相互行為における「マニア」カテゴリーの使用

以下，「マニア」という言葉が発話者自身を示す場面について，実際の会話データをもとに考察する。

(1) スティグマとしての「マニア」の利用

事例1は，じゅんこ（仮名）が大学入学後「心機一転」

【事例1】じゅんこ：「心機一転」

（・・・前略）（大学に入学後「心機一転」し，「翻訳もの」を読み始めたというじゅんこの語りに対して）
1-1　インタビュアー（以下，I）：　ね，こ，こ，こ，ここの断絶はいったいなにで生じてるんですか？
1-2　じゅんこ（以下，J）：いやーー。だからーー。す，大学に入るにあたってー
1-3　I：うん
1-4　J：なんかー。ほ新本格とかティーンズ文庫とかってまあいい，小説としては，よ，おもしろいと思うんですけどー
1-5　I：うんうん
1-6　J：なんか人にこういうの読んでますよって言えないところもあるじゃないですかー。
1-7　I：うん
1-8　（・）
1-9　J：マニアックすぎるところがあって，だからもう少し人になんか読書でこういうものを読んでますと言えるものが読みたいなって思いはじめてー
1-10　I：うーーんうん
1-11　（・）
1-12　J：で，（・・）ポール・オスターとか読むようになったんですけどよくかんがえるとサリンジャーも人前で話せない人かもしれないなっていうのはありますね。
1-13　I：ま確かにね。うーんうん。

して，それまでは読まなかった「翻訳もの」(海外の文学作品)を読み始めた，と述べた直後に調査者がその理由を質問したところである。それまでじゅんこは，「新本格」(ミステリー小説)や「ティーンズ文庫」(少女小説)などのポピュラー小説について熱っぽく語っていた。そのため，インタビュアーは語られる内容の「断絶」を疑問に思い，じゅんこにその「断絶」の理由を尋ねている。

1-4 から 1-6 では，「新本格」「ティーンズ文庫」から「翻訳もの」への移行についての説明が行われる。ここで理由として持ち出されているのは，「人にこういうの読んでますよって言えない」(1-6) ことである。ここでじゅんこは「人」という言葉で示される「常識」的な他者の視点を導入する。また，そうすることによって，「常識」的な視点を備えた人間としての「自己」を示す。そして，その「常識」的な立場から，それまでに語られた「自己」，すなわち「新本格」や「ティーンズ文庫」を「おもしろい」と感じそれらに没頭する「自己」を「人に言えない」(1-6) と評価する。しかし，調査者はこのような説明では完全に納得することができない。そのため，じゅんこの説明に対し，あいづちのみで応答し (1-7)，彼女に対してさらに詳しい説明を要求する。しかしじゅんこはこの要求に応じることができず，沈黙が生じている (1-8)。「マニアック」という言葉は，この沈黙の後，聞き手である調査者がすぐに納得できるような説明として持ち出される (1-9)。しかし，「マニアック」という言葉が持ち出されたにも拘らず，理解が達成されないため，再び沈黙が生じてしまう (1-11)。

ここで重要なのは，じゅんこが会話上の危機に立たされた場面で「マニアック」という言葉が用いられているという事実である。ここで「マニアック」という言葉は会話上の危機を回避するために用いられている。

この場面では，スティグマとしての「マニア」が利用されている。「常識」的な視点を持つ「自己」を示そうとするじゅんこは，それまでに語られた「自己」にスティグマを与えることで，「いまーここ」で語る「自己」とそれまでに語られた「自己」とを切り離す。そして結果的に，「マニア」である「自己」は，「いまーここ」にいる「自己」と無関係な，「過去の自己」として提示される。これは，「マニア」というカテゴリーが当事者で

はない「外」側から与えられたスティグマだからこそ可能になる。すなわち，あえてスティグマとしての「マニア」を持ち出すことで，「いま－ここ」にいる「自己」は「マニア」でない「外」側の人間であるということを示すことができる。

つまり，ここで「マニア」というカテゴリーは「いま－ここ」にいる「自己」とそれまでに語られた「過去の自己」とを切り離すために用いられている。また，このことによって，「いま－ここ」の「自己」がこれから語ろうとする「読むこと」の実践を，「過去の自己」の行ってきた実践とは異なる実践，すなわち，「人に言うことのできる」実践として位置づけることが可能となる。

(2) カテゴリーの自己執行

次に，「マニア」というカテゴリーを自己執行(self-enforcement)する事例を検討する。事例1では「マニア」というスティグマを，それまでに語られた「自己」に適用することで，「いま－ここ」で語る「自己」を「マニア」でないものとして示していた。ここで検討する事例は，「いま－ここ」にいる「自己」を「マニア」としてカテゴリー化する事例である。以下の事例は，はるみ(仮名)の好きな柴田亜美[7]作品の「愛蔵版」に話が及んだところである。

2-2から2-9までにはるみの語りは一度完結している。しかし聞き手である調査者は，はるみの語りを解釈できずに2-10で語りの意味を聞き返す。そこで，はるみは聞き手が自分の語りを解釈できるよう，「常識」的な視点からの評価を加えて語り直しを行う(2-11)。「～しまっている」という否定的な表現をあえて用いることによって，これまでの語りは「常識」的な視点から対象化される。すなわち，この時，はるみは聞き返しを行った調査者が「常識」的な立場に立っていることを想定して語り直しを行ったということができる。

はるみによって語られた経験，すなわち，「内容が同じであっても新装版が出版されれば買う」という経験は，「常識」的な視点から見れば「異常」な行動である。し

【事例2】はるみ：「愛蔵版」

2-1　インタビュアー（以下，I）：もしかしてー，あのー，愛蔵版買った？
2-2　はるみ（以下，H）：愛蔵版，わー，その頃は，買わなかったんでー，
2-3　I：うん。
2-4　H：しょうがないからー，
2-5　I：うん。
2-6　H：古本やで買っ，ね愛蔵版にもならないようなボロボロなやつだけは一応手に，あるんですよ。
2-7　　[　　]
2-8　I：　　うん　　ふーーーん
2-9　H：でそのあとさらになんか，新しいのがやるにあたって出たーやつを，一応，おってる。
2-10　I：え，なに。新しいのがなに？
2-11　H：新しくー，新装ででたのもー，さらに買ってしまっている＝
2-12　I：＝なにやってんすか。
2-13　じゅんこ：ウフフ
2-14　H：いやーハハハ，それがマニアなんです。
2-15　I：いやー，え，すごいよ。
2-16　　[
2-17　H:　　そういうことするのがマニアック。

かし，彼女自身にとってこの行動は特に意味づける必要のない「あたりまえ」な行動であったと考えられる。それにも関わらず聞き手である調査者が，はるみにとっては「あたりまえ」の内容の語りに対して聞き返しを行ったため(2-10)，はるみは聞き手に解釈ができるよう，同じ内容を「常識」的な視点から語り直す必要があった。「常識」的な視点とは，はるみの「あたりまえ」の語りを否定的に表現し，「マニア」というスティグマを付与する視点である。はるみは「～しまっている」という形で自身の経験を語り直すことによって，「マニア」というスティグマの存在を顕在化する。そして「マニア」というスティグマが語り手と聞き手双方に顕在化することで，聞き手である調査者の理解が「達成」される（2-12)。

また2-12では，調査者によって理解が達成されたことが示されるだけでなく，はるみの経験が「異常」な行動であることが指摘される。さらにこの指摘はじゅんこの笑い(2-13)によっても支持される。このような相互行為の中で，それまでのはるみの語りが「異常なもの」として括られようとする時に「マニア」という言葉が用いられる(2-14，2-17)。

ここでも事例1と同様，「マニア」という言葉は会話上の危機を回避するために用いられている。ここでの会話上の危機とは，はるみ自身の示そうとする「自己」の危機ということができる。すなわち，はるみ自身が語ることによって構築してきた「自己」が，聞き手である調査者やじゅんこによって持ち込まれた「常識」的な視点によって否定的に意味づけられ，崩壊させられてしまうという危機である。はるみは2-9まで自分自身の経験を語ることで，ある特定の「自己」を構築してきた。しかし，その「自己」が調査者とじゅんこの持ち込む「常識」的な視点によって，否定的な評価を受ける危機に曝されてしまう。そこではるみは，「マニア」という言葉を用いることで，調査者とじゅんこが持ち出した「常識」的な視点に対抗し，それまでの語りの中で構築された「自己」を保持しようとする。

2-9までに構築された「自己」は，たった一人の個人的な経験の語りによって構築された「自己」であり，「常識」的な視点の前には批判され，消し去られてしまう存在である。しかしここで「マニア」という言葉を用い，「自己」を「マニア」としてカテゴリー化することで「常識」的な視点を回避することができる。なぜならば，「自己」を「マニア」としてカテゴリー化することは，「自己」を「マニア」という一つのコミュニティの成員として位置づけることになるからである。このとき，「常識」的な視点は，「マニア」というもう一つの(alternative)文化の視点の下に相対化される。つまり，複数の文化の存在が「可視化」されることで，「常識」的な視点によって持ち込まれた「通常」－「異常」という軸が無効化される。そのため，結果的に「自己」の危機的状況は回避され，さらに，「いやー，え，すごいよ」(2-15)という肯定的な評価がなされる。

このように，事例2において「マニア」というカテゴリーは，語り手の「自己」を消し去ろうとする「常識」的な視点を回避する機能を果たす。また，もう一つの文化の存在を可視化することで「常識」的な視点による判断を無効化する。すなわち，「マニア」というカテゴリーは，「外」側の圧力から，語り手の「自己」を守るシェルターとしての役割を果たしていると言える。

4．考　察

本稿では，「外」側から与えられた「マニア」というカテゴリーを利用して「自己」を構築する事例と，「マニア」カテゴリーを自己執行し，「内」側からカテゴリーの意味を与える事例を検討した。これらの事例で共通していたのは，「マニア」というカテゴリーが会話上の危機を回避するために用いられていることである。それぞれの事例において，会話上の危機の具体的な様相は異なるが，どちらの危機も，「常識」的な立場と「マニア」の立場とが衝突する場面において，語り手自身の「自己」の危機として生じていた。「マニア」カテゴリーは，このような危機的状況，すなわち，「常識」的な視点と

「マニア」の視点の両方を持つ語り手の「自己」が危機的な状況になった場合に用いられる。そして,「マニア」カテゴリーは「常識」的な立場と「マニア」の立場の関係を再組織化することによって,このような危機的状況を回避させる機能を持つ。

また,このような再組織化が生じることによって,語り手自身の「読むこと」の意味が作り出される。例えば,事例1では「マニア」として語られた「過去の自己」と「いまーここ」にいる「常識」的な「自己」とを切り離すことによって,「いまーここ」にいる語り手の「読むこと」の実践を「人に言える」実践として意味づけていた。また事例2では,まさに「いまーここ」にいる語り手を「マニア」としてカテゴリー化することによって,それまでに語られた「読むこと」の実践を,「マニア」のコミュニティの文化的実践として意味づけていた。

このように「マニア」というカテゴリーを相互行為の中でどのように用いて「自己」を位置づけていくかという問題は,自分自身の「読むこと」の実践をどのように意味づけるかという問題と関連する。そして,このような相互行為的な過程の結果として,「読むこと」の実践の意味が,その都度,創造されていく。またその結果として,「読むこと」の実践の意味は維持されていく。このように,我々がふだん何気なく用いる「読むこと」の意味は,さまざまな相互行為的な過程の中で,その都度「達成」されたものだと考えられる。

5．まとめ

「読むこと」の実践の意味は,会話を含むさまざまな相互行為の中で作り出され,維持される。本稿では特に,「自己」のカテゴリー化による「読むこと」の実践の意味づけについて検討したが,この他にも「読むこと」の実践をめぐるさまざまなカテゴリー化の実践がふだん何気なく過ごす日常の中で行われている。

「読者(階層)論」の系譜に基づく多くのエスノグラフィー研究は,「読むこと」の意味がある特定の社会・文化の構造の中に位置づけられていることを明らかにした。すなわち,社会・文化の構造が「読むこと」の意味を決定する,という「読むこと」の意味の側面である。これに対し,本稿が明らかにしたのは,「いまーここ」での相互行為の中で「読むこと」の意味が交渉され,それが社会・文化の構造に影響を与えていくという側面である。これらの関係を図示すると以下のようになる。

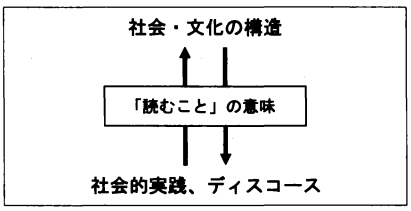

図1：「読むこと」の意味をめぐる全体像[8]

今回明らかにしたような「読むこと」の意味の交渉はこのような全体像の中で捉えられる必要がある。そして今後は,このような「読むこと」をめぐる意味の交渉過程をさらに明らかにしていくことで,我々が「あたりまえ」に理解している「読むこと」の意味を問い直し,新たな「読むこと」の可能性を見出していくことが課題となる。今回は「読むこと」の「常識」が変化していく過程を検討することはできなかったが,「読むこと」の意味の可能性を見出していくために,そのような「読むこと」の「常識」の変化を分析し,明らかにしていくことも必要である。

また,本稿ではエスノメソドロジーの方法論的立場から「読むこと」の意味が交渉される過程そのものに着目したため,「読むこと」の実践に対する当事者の主観的な意味づけを明らかにすることはできなかった。しかし「読むこと」の意味の全体像を把握する上で,個々人が主観的に「読むこと」に見いだしている意味を明らかにすることは重要である。そこで今後は,「読むこと」をめぐる当事者のライフストーリーを分析することによって,「読むこと」の実践を行う当事者がどのように「読むこと」を主観的に意味づけ,それは生涯の中でどのように変化するのかを明らかにすることが課題となる。

注

(1)「いまーここ」という用語は山田・好井(1991)を参考にした。

(2)「メディア・ファンダム」(Media Fandom ;本稿の「メディア・ファン・コミュニティ」に相当)について,小林(1996)は「メディアを媒介にして,メディア資源を利用しながら何らかの生産活動をおこなっているファンおよびその集まりとその活動」と定義している。「メディア・ファン・コミュニティ」に属する人々は,アニメやマンガ,小説,ゲーム,映画,音楽,スポーツなどさまざまなメディア・テクストの中のあらゆる要素に過剰な愛着を持ち,そのメディア・テクストの「パロディ」を何らかの形で表現する。いわゆる「同人誌」(Fanzine)はこのような表現の代表と言える。

(3) 本稿において「可視化」とは,社会的に観察可能,説明可能なものにすること,実践に参加するメンバーが相互に理解可能なものにすること(上野,1999)を意味する。

(4) Bacon-Smith (1992)は,「メディア・ファンジン・コミュニティ」(Media Fanzine Community ;本稿の「メディア・ファン・コミュニティ」に相当)において,ファンのあり方を示す2つの用語が存在することを指摘している。一つはファンであることをスティグマとして示す用語("fijagdh")であり,もう1つはファンであることを1つの生き方として示す用語("fiawol")である(pp. 284-285)。

表2:インタビュー・ガイド

読書一般	読書の個人史	1	自分の楽しみのために読書をはじめたのはいつ頃からですか?(開始)
		2	その後,自分が読む本がどのように変わったか教えてください(本)
		3	本を読むのは,いつどのような時でしたか?(状況)
	現在の読書活動	4	現在はどのような本を読んでいますか?(本)
		5	現在はいつどのような時に本を読んでいますか?(状況)
同人誌	同人誌の定義	6	同人誌の定義を教えてください(定義)
	同人誌の個人史(開始)	7	同人誌の存在を知ったのはいつですか?(知る)
		8	同人誌をはじめて読んだのはいつですか?(読む)
		9	同人誌をはじめて読んだ時はどのような状況でしたか?(状況)
		10	同人誌をはじめて読んだ時どのような感想をもちましたか?(感想)
	同人誌の個人史(現在まで)	11	その後,どのような同人誌を読みましたか?(同人誌)
		12	いつも,どのような時にどのような場所で同人誌を読みましたか?(状況)
	現在の同人活動	13	現在はどのように同人誌に関わっていますか?(活動)
		14	現在はどのような同人誌を読みますか?(同人誌)
		15	現在はどのような時にどのような場所で同人誌を読みますか?(状況)
	同人誌の好み	16	好きなストーリーのパターンを教えてください(好き)
		17	嫌いなストーリーのパターンを教えてください(嫌い)
	同人誌の交流	18	他の同人活動に関わる人をどう思いますか?(他人)
		19	同人誌即売会に参加することについてどう思いますか?(即売会)

(5)「同人誌」とは「メディア・ファン・コミュニティ」のコミュニケーションにおいて中核的な役割を果たす自費出版誌である。注(2)を参照。

(6) インタビュー・ガイドは表2の通りである。なお，このインタビュー・ガイドはRadway(1984)を参考にして作成した。

(7) 柴田亜美とは，少年マンガを中心に作品を発表している女性のマンガ家である。代表作品に『南国少年パプワくん』がある。柴田亜美は少年マンガだけでなく，作家自身の日常生活をテーマとしたエッセイ・マンガを多く発表しており，「柴田亜美」という作家自身の存在がファンの間で独特の意味を持つことに特徴がある。

(8) 図1は中村(2001)によるFairclough(1989)の図を参考にして筆者が作成した。

引用文献

BACON-SMITH, C. (1992). *Enterprising women: Television fandom and the creation of popular myth.* Philadelplia: University of Pennsylvania Press.

CHERLAND, M. R. (1994). *Private practices: Girls reading fiction and constructing identity.* London: Taylor & Francis.

FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power.* Longman.

フリック，U.(著)．小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子(訳)(2002).『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』春秋社.

ゴッフマン，E.(著)．石黒毅(訳)(2001).『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』改訂版，せりか書房.

北田暁大(2004).『意味への抗い—メディエーションの文化政治学』せりか書房.

小林義寛(1996). from Folk to Filk —「密猟的文化」あるいは草の根の創造活動の可能性へ向けて．生活学論叢，1，97-106.

MCROBBIE, A. (1991). *Feminism and youth culture: From Jackie to Just Seventeen.* London: Macmillan.

中村桃子(2001).『ことばとジェンダー』勁草書房.

西阪仰(1997).『相互行為分析という視点』金子書房.

プラマー，K.(著)．桜井厚・好井裕明・小林多寿子(訳)(1997).『セクシュアル・ストーリーの時代—語りのポリティクス』新曜社.

RADWAY, J. (1984). *Reading the romance: Women, patriarchy and popular literature.* London: Verso.

サックス，H.(1987)．ホットロッダー—革命的カテゴリー．山田富秋・好井裕明・山崎敬一訳編『エスノメソドロジー—社会学的思考の解体』(pp. 19-38)，せりか書房.

桜井厚(1996)．戦略としての生活—被差別部落のライフストーリーから．栗原彬編『講座差別の社会学第二巻　日本社会の差別構造』(pp. 40-64)，弘文堂.

桜井厚(2002).『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房.

上野直樹(1999).『仕事の中での学習—状況論的アプローチ—』東京大学出版会.

山田富秋・好井裕明(1991).『排除と差別のエスノメソドロジー　<いま—ここ>の権力作用を解読する』新曜社.

好井裕明(1991).「障害者」という自己執行カテゴリーの挑戦．山田富秋・好井裕明編著『排除と差別のエスノメソドロジー　<いま－ここ>の権力作用を解読する』(pp. 117-148)，新曜社.

Membership in the Media Fanzine Community: Conversation Analysis of Reading Attitudes

ISHIDA, Kimi (University of Tsukuba)

SUMMARY

Avid readers of a particular genre of writing may find themselves stigmatized for their reading habits. Terms such as 'maniac' or 'mania' may be used to describe such people and their behavior. How do the stigmatized readers respond? How do they feel about the genre and about themselves as people considered fanatical by others? This article reports the results of an analysis of a conversation in which members of a particular community of practitioners discussed the meanings of terms associated with their reading habits and with them as readers. Specifically, this study looks at members of the media fanzine community—a community of people who read, write, and share information on a specific topic—and their stigmatization.

Subjects were two female Japanese university graduates who could be described as members of the media fanzine community. Together with the researcher, who was also a self-described member of the same community and with whom the subjects were previously acquainted, they met informally for a discussion. During the course of conversation, the researcher guided discussion toward the meanings of the terms associated with their reading habits. Other than encouraging discussion of these terms, the conversation was not controlled in any way; the three women spoke openly about their favorite books and fanzines. The 90-minute conversation was tape-recorded for later analysis. The researcher also took notes.

Drawing on ethnomethodology, conversation analysis was performed in order to determine the women's general stance toward being media fanzine community members. Analysis focused on the meaning and sociological implications of the women's use of the term 'mania'. It was suggested that when a person is considered to be 'maniac', he or she is stigmatized, creating a negative connotation. However, by embracing the term, the negative connotation is neutralized in the minds of the stigmatized individuals. By identifying themselves with the term, they create a self-enforced category.

The term 'mania' or 'maniac' was used by the subjects when they felt a conflict between their own reading habits and the general public's attitudes. For instance, suppose they were still fans of comics when they entered university. When they realized the gap between conventional thinking (i.e. college students should read material of higher literary merit) and their own reading habits at that time (i.e. avid reading of comics), they used the term 'mania', and they can conceptualize this gap in daily activities like conversations. The findings of this study suggest that the meaning of reading is created and maintained in our daily activities. Traditional reading studies typically proceed on the notion that meaning derives from society and culture. This study suggests that daily activity may also play a role and is thus a legitimate focus for further reading research.

The Science of Reading, Vol. 50, No.1 (2006)

実践記録

互恵的な読書環境に埋め込まれた多読の授業*

慶應義塾大学　水　野　邦太郎**

1. 大学における多読プロジェクトの挑戦

大学で英語を教える教師として，大学段階の英語教育をどのように工夫すれば「8年もやっているのに使えるようにならない」という批判に応えていくことができるか，その方策として，多読の授業に取り組んできた。多量の英文を読むことを通して，高校まで学んできたことがらを定着させ発展させていくことは十分に意義があると思われる。さらに，インターネットを利用することで，クラスや大学の壁を超えて一人ひとりの＜読み＞が交わり合う「仲間と読み合う読書環境（IRC ： Interactive Reading Community）」を創りあげていくことができる（http://www.sfc.keio.ac.jp/iwc/index.html）。大学における多読の授業の教育的価値と，コンピュータを媒介にした「学びの共同体」づくりについて紹介する(1)。

2. 日本のリーディングの授業の問題点

2.1 中学・高校6年間に読む検定教科書の分量の少なさ

日本の生徒たちの英文摂取量は極めて少ない。中学・高校の検定教科書の本文だけの語数を数えると次のようになる(2)。

中・高それぞれの総語数をペーパーバック標準ページに換算すると，中学3年間で約19ページ，高校3年間で約138ページ，6冊合わせて約157ページ分の勘定になる。この分量は，普通のペーパーバックが1冊300ページとするとその半分くらいにしか満たない。

そして，その少ない英文を，教室で教師が一文ずつ文法を使って解読し日本語に訳しながら読み進めていく文法訳読の授業が中心に行われてきた。そのため，「やさしい英文をたくさん読む」ことを通して中学で学んだ基礎を強化し，高校まで学んだことがらを定着させていく

中学		高校	
New Horizon 1	1177 語	Unicorn	11968 語
New Horizon 2	2511 語	Unicorn	23009 語
New Horizon 3	3068 語	My English Readers B	16089 語
総語数	6756 語	総語数	51066 語

図1　中学・高校の英語検定教科書の総単語数

* Extensive reading in English : A reciprocal reading project.
** MIZUNO, Kunitaro (Keio University)

ための機会が欠落していた。

2.2 銀行預金型の教育・学習図式

教師・生徒たちにとって，読むテクストは「単語や文法を学習するための手段」として扱われ，「テストのため」に読まされてきた。教える側は，英単語・熟語・文法事項等をテクストの中で順々に提示していく，そして学ぶ側は，提示されたらその都度，それらを次々に貯蓄していく。このような「いつか，何か（テスト）に役立てる」ために，ひたすら英単語・熟語，文法事項等を「貯蓄」することに努力が向けられる。

このような「銀行預金型の教育・学習図式[3]」では，教師は「知識の伝達者」という呪縛から逃れられない場合が多い。そのため，授業は一斉授業のモノローグとなる。そして，このような「預金概念」に縛り付けられている限り，ダイアローグ（対話）による「創造的な学び」を遂行することは不可能となる。

2.3 入試英語の読解問題の「真正性（authenticity）」と「波及効果（washback[4]）」

日本の多くの中学・高校生たちは受験に合格するために，入試英語の読解問題を解く練習を長期間やらされる。その読解問題や問題を解くプロセスは，以下に示すように，現実の日常の言語活動として行われることはほとんどなく，学習に望ましくない影響を及ぼしている。

まず，入試英語では「空所補充」「多肢選択」「内容一致」といった形式の「設問」に従って読まされる。このようなタスクと練習は，現実の生活の「読む」という言語活動として行われることがほとんどないことから，真正性が低い，あるいはまったくない。

そして，受験生は「問題文を読んで設問に答える」ことをひたすら繰り返すだけの，自閉的な読みに終止させられる。読んだ後に何かをする，たとえば，ディスカッションをする，といった「先がない」。個人の「頭の中の働き（情報処理）」にのみ焦点化された孤独な作業に受験生は追いやられる。

さらに，入試英語の英文は「著者」も「タイトル」も明記されず，ある本からの「断片」が与えられる。自らの意思や願望から選択したものではなく，まるで天から降ってくるかのごとく「読め」とつきつけられる。自分にとって読むことの意義が見えない文章を読まされることは極めて虚しく，また苦痛なことである。このような状況のなかに，現実の日常生活で行われている読書と同じあり方を見出すことができるだろうか。

こうした「真正性」が低く，望ましくない「波及効果」をもたらす入試英語の読解問題を生徒たちが我慢して解く練習ができるのは，英語の試験で高得点を取ることで換わりに「合格」が手に入るという「交換価値」による動機づけが働いているからである。従来，日本の中学・高校生を英語学習に駆り立てるのに「貢献」してきたのは，進学を手に入れるために役立つ「交換価値」だった。

この「交換価値」は，受験が終わった大学段階における英語の授業においても，卒業単位のため，就職に必要なTOEICのスコアをアップさせるためという理由となって強く浸透し作用している。そこで，「交換価値」だけでなく「文化的・教育的価値」によって英語の授業をいかにデザインすることができるか，大学における多読の授業の実践を取り上げながら「学校で英語を学ぶことの意味」を考えてみたい。

3. Reading for Pleasure

この多読プロジェクトにはReading for Pleasureという授業名がつけられているが，Pleasureには，delight, satisfactionという意味と，one's wish, will, or choiceという意味がある。したがって，授業名には，読み手である私たち一人ひとりが「自分の意思で本を選択」したとき，「読む」という行為が「快楽」となるという意味が込められている。そこで，この授業のために，読みたい本を好きなだけ読めるReading Libraryを設立した。英語圏の洋書絵本の中からロングセラーとして歴史に残る記念的作品が300冊，語彙・文法の難易度が7段階に

分かれ自分の英語力に合わせて選べるGraded Readersが1,000冊，日本の生徒たちのために書き下ろされた本が600冊，宮崎駿，手塚治虫などの日本の漫画の英訳が100冊ほど揃えられている。学生たちは，これらの本から好きな本を図書館と教室から，何冊でも借りることができる。

Reading Libraryの半数は「原書」ではなくGraded Readersのような“Learner's Literature”である。そのため，テクストの言語の質が「本物(authentic)ではない」という理由で，難易度別リーダーや学習者用に書き下ろされたsimplified materialsはauthenticityが「低い」とする考え方がまま見受けられる。しかし現今では，学習過程及び学習者の自律性(autonomy)が重視されているなか，テクストの言語の質のみを問題とし，「学習者とテクストの関係性」を考慮の対象としないauthenticity観は，もはや正鵠を射たものとは言いがたい。新しいauthenticityの意味をWiddowson(1979[5])は次のように再定義している(注)。

I think it is probably better to consider authenticity not as a quality residing in instances of language but as a quality which is bestowed upon them, created by the response of the receiver. Authenticity in this view is a function of the interaction between the reader/hearer and the text which incorporates the intentions of the writer/speaker. We do not recognize authenticity as something there waiting to be noticed, we realize it in the act of interpretation (p.165).

Widdowsonはauthenticityとはテクストの言語の質自体に備わっているのではなく，読み手がテクストと関わって自ら生み出す<読み(interpretation)>の成立過程の質に求められるものだという。換言すれば，学習者の立場に立ったテクストのauthenticityとは，「教育目的を特に意識しない自然な話し言葉や書き言葉を使った教材の中に存するのではなく，学習者が教材と自分との間に発見，構築すべき関係性の中に存すること，学習者が教材や課題に取り組む学習過程の全体験の質に関わって存在する概念である[6]」と述べることができる。

したがって，学習者中心のリーディングの授業をめざすならば，教育的配慮のもと手を加えられた読み物は，一人ひとりが外国語である英語で書かれた「テクストとの対話を通して主体的に読みを創っていく」という本来の読書を行う(読書という行為を正統的に行う)うえで，「教育的媒体」として大事な「足場かけ(scaffolding)」の役割を担う。「周辺的な読み物」から読み始め「正統的に読書を行い」ながら，段々と「原書」が読めるレベルに近づいていき，「英語の本がスラスラと読めるわたし」という「熟練(一人前)のアイデンティティ」を培っていくことがこのリーディングの授業では目指されている。

したがって，この多読プロジェクトにおける教師の役割は，社会や文化の中にある英語という言語で書かれた読み物を“appreciate＝understand and enjoy the good quality of something”するホンモノの世界(authenticなテクスト)へ一人ひとりが「行ける」実感をもたせ，そこへ「つながっている」ということがわかるような実践の手だてを講じることにある。換言すれば，実社会の「洋書(読書)好き共同体」への参加の軌跡をつくり，そこにアクセスしていく「橋渡しを提供する場」として授業をデザインすることが教師に求められる。

4. 量への挑戦 — リーディング・マラソン

この多読プロジェクトでは，Reading for Pleasureを経験するだけでなく，「英語に触れる量」を増やすことも大事な目標として掲げられている。そこで，英語に接する分量を増やすための工夫として，各本に「読破距離数(400語を1 kmとする)」を表示し，学期を通じて「リーディング・マラソン」を実施している[7]。一週間に一冊以上のペースで読んでいき(30km以上の場合は2・3週間を認める)，マラソンの「ゴール」として，単位を取得するには13冊以上あるいは130 km以上走破すること，Aが取れる必要条件として18冊以上あるいは180 km以上走破する，という具体的な数字を学期始めに示している。

5.「出会い」と「対話」のある多読の授業

多読の授業を実施する際，学生たちは授業以外の時間を使って自分の選んだ本をマイ・ペースで自由に読み進めるため，「週に一度集まる教室で何をやるのか」ということが重要になってくる。「教室」を「学びの場」にするためには，3つの次元における「出会いと対話」が授業の中に組織される必要があると，教育学者の佐藤学は提唱している[8]。1つは「モノ（教材，あるいは対象世界）」との出会いと対話，そして「他者」との出会いと対話，「自分自身」との出会いと対話を指す。これら3つの①「世界づくり」，②「仲間づくり」，③「自分探し」の三位一体論として，佐藤は「学び」の実践を定義している。こうした「3つの対話的実践」を多読の授業においてどのようにデザインすることができるか，具体的な方法とその教育的意義を示してみたい。

①の「世界づくり」は，多読の授業では「本」との出会いと対話を通して遂行される。学生たちは，学期を通して様々なジャンルの「本」と出会い，テクストの中で「英語独自の思考様式・表現様式」と出会い，物語に登場する色々な「出来事」や「人間」と出会い，対話をする。

②の「仲間づくり」は，教室での「ブックトーク」を通じて実践される（使用言語は日本語）。毎週，メンバーを変えて4人ぐらいのグループをつくり，それぞれが今週読んできた本を紹介し合う。こうしたブックトークの時間（20～25分）は，次のような「状況的な学び（Situated Learning）」を創出する。

まず，「仲間に本を紹介する」という状況に埋め込まれることによって「この本のどのエッセンスを伝えれば，うまくこの本を紹介できるか」という良い課題意識が生まれる。そうした状況の中で，一人ひとりを本と真剣に向き合わせることができる。さらに，グループの仲間に自分の＜読み＞を物語ることができるかどうかを通じて，自分のその本に対する理解度をチェックすることができる。

学びは，「聴く」という能動的受動性に基盤をおく活動である。自分の言葉に慎み深く耳を傾け反応を返してくれる「応答的環境」の存在が欠かせない。「聴き合う関係」が教室という場所に築かれていく中で「やる気」が作られ，一人ひとりがマラソンを続けていくことができる。

さらに，物語が放つメッセージを「自分はどう受け止めたか」を他者に語ることは，その本を媒介にして自らの人間観や社会観，自然観が語られることになる。グループの中で，一人ひとりの個性的な考えが交流され「他者性」と遭遇することになる。この「差異化としての学び」の実践を通して，異質性を大切にし他者の視点を取り入れながら，互恵的に協同で学びあっていく授業づくりを実現させていくことができる。

③の「自分探し」であるが，学びは，対象世界との出会いと対話，他者との出会いと対話を通じて，自己のあり方を反省的に吟味する「自分探し」のプロセスである。この「自分探し」のプロセスを活性化するために，この授業では自分のお気に入りの本について，その魅力，その本への思いを語るReaction Reportを書いている（日本語で，量は自由，本からの英文の「引用」を必ず行う）。そして，この書く活動を，教室における仲間との＜読み＞の相互交流を豊かにするための準備へと位置づけている[9]。

「書く」ことは，自分の＜読み＞を振り返らせ「言葉との出会い」を心に刻み直していく働きをもっている。この「自分のわかり方を作品化する」プロセスを通して，自らの存在と出会い，物事に対する見方，感じ方，価値観が形成されていく。

一方，Reaction Reportは自分のためだけに書かれるのではなく，Interactive Reading Communityというサイトに投稿され，他のクラスや他大学の仲間が次に読む本を選ぶときの重要な資料として利用される。自らのReaction Reportが，この本の今後の「運命」を握っているということの自覚は，書くことへの大きな動機づけとなる。「いかにして，この本の良さ，面白さを余すとこ

ろなく伝えることができるか」「どうしたら，読んでみたいという気持ちにたまらなくさせられるか」という「強い思い」が，＜読み＞を引き出し，その本に対する解釈を豊かにしていく。

このように，この多読の授業では「3つの対話的実践」が重層的に響きあうような授業がデザインされている[(10)]。そして一人ひとりの，自分の好きな本を読む幸せと，その好きな本について語る喜びが掛け算のように掛け合わさって，教室という場を生き生きとした「学びの共同体」へと保っている。

6. 多読を支援するWebアプリケーションの開発

教室での読みの交流は人数の多さ，時間の面から限られている。そこで，教室で直接コミュニケーションをとれなかった仲間と，さらに他のクラス，他大学の仲間と交流し合える「互恵的な読書環境（IRC：Interactive Reading Community）」というサイトを開設した。すべての本にその本専用の電子掲示板（BBS）が設けられ，そこにその本に対する自分の「書評（Reaction Report）」が投稿でき，自分の読みを仲間たちの読みと比較することができる。そして，互いにコメントをつけ合うことができ，その本に対する理解を「深化」させることができる。次のページは*The Fall of Freddie the Leaf*という本の掲示板である。

IRCには，これまで過去7年間にわたって5つの大学からの参加があり，すべての投稿が蓄積されている。今学期，参加している学生たちにとって，IRC上の時空を超えたデータベースはその本を読むときのよい「足場かけ」として利用され，一冊の本をめぐっていろいろな解釈があることに目を開かされていく。

また，読破した本のReaction Reportをその本のBBSに投稿すると，その本の「読破距離数」が，Reading Marathonのページの自分の氏名のところに☆の数（☆＝10 km）で自動的に加算されていく。同時に「読破冊数」を示すReading Starsのページにも☆が1つ加算され，読書量が「外化」される。

IRCには，さらに，一人ひとりの「本との出会い」をサポートし「読書意欲」が高まるように，Amazon.co.jpで行われている本の購買を促進するための様々なサービスにヒントを得て，以下のような「仕掛け」が実装されている。

(1) Book Wish List

IRC上でネットサーフィンを楽しんでいるときに，自分が読みたいと思った本をMy Pageに記録しておける。

(2) Favorite Genres

自分が関心のあるジャンルを登録しておくと，その

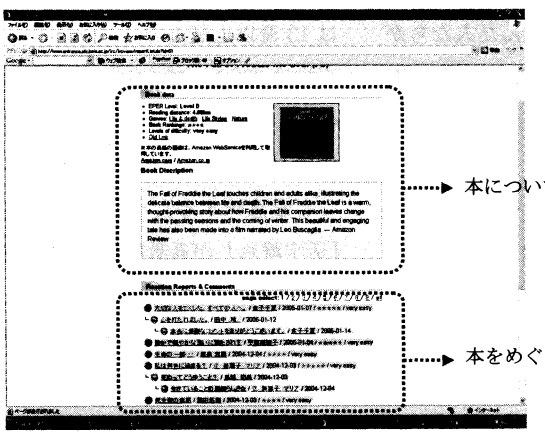

図2　一冊の本の電子掲示板の例

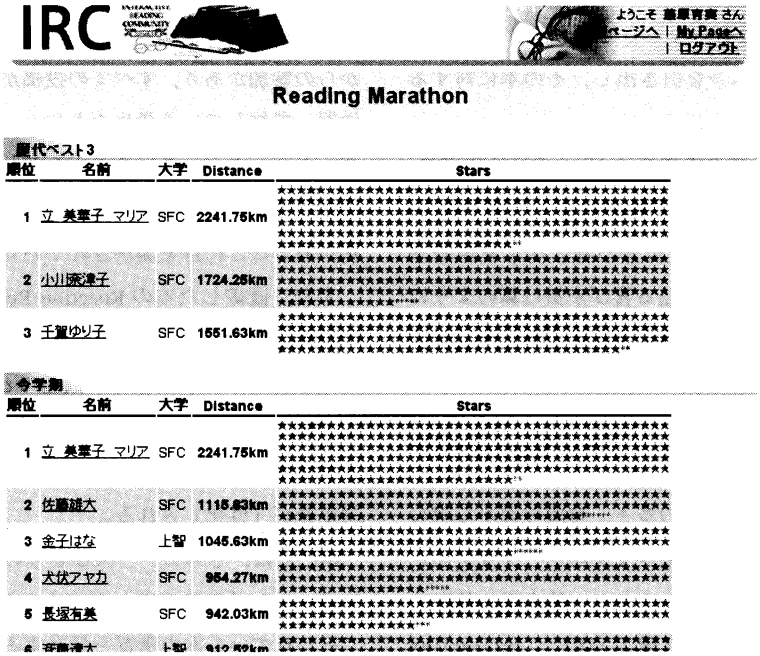

図3 Reading Marathon のページ

ジャンルに属する本がログインするたびランダムに推薦される。

(3) Recommended Books

教師が学生たちに推薦したい本を，毎週3冊選んで紹介するコーナーの設置

(4) People who read this book also enjoyed reading the following books:

各本の BBS の画面下には，その本を読んだ人たちが他に読んだ本の画像が，ページを訪れるたびに3冊ランダムに現れる。

(5) Top Picks of the Week

毎週，教室で，各クラスから選りすぐりの Reaction Report が1つ選出され，このページに掲載される。それらを参加者全員が IRC 上で読み2つ「投票」を入れる。そして，今週の Reaction Report のトップ賞が決められる。各クラスからノミネートされた Reaction Report を読むことを通してオススメの本と出会い，本の上手な紹介の仕方を学ぶこともできる。

(6) Reading Fan Club

自分のお気に入りの人を登録しておくと，その人の最近の投稿が My Page にリンクされ，すぐにチェックできる。

7. 多読プロジェクトの結果

2004 年秋学期は，95 %の学生が 130 km 以上あるいは 13 冊以上読んで「ゴールイン」した。読破距離数の平均は 336 km で（ペーパーバック1冊の量に相当），図4のような結果であった。読破冊数については，平均 12 冊で（「1週間に平均1冊のペース」で読み終えていったことを意味する），図5のような結果であった。今日，「活字離れ」が過激に進み，高校生になると 70 %以上が月に1冊も本を読んでいない[11]。本を読む習慣を持たなかった学生たちがこの多読プロジェクトに参加していくなかで毎週1冊のペースで本を読み，読書を「習慣化」し「自律的な読み手」に育っていくことができ，かつ，3ヶ月でペーパーバック1冊以上量を読破することがで

きたのは，自分の読みたい本を読むことができ，読書量がIRC上で☆の数で「外化」され，目で見ることができることで「達成感」を味わえ，次の本を読む意欲へとつながり，この「好循環」が英語に触れる量を増やしていったと思われる。そして，「教室」という場所と「IRC」を媒介にして協同的に読書を営み，洋書を通して「世界づくり」「仲間づくり」「自分づくり」の絶えざる「対話的実践」を行い，「本を読む意味」を見出していったからだと思われる。

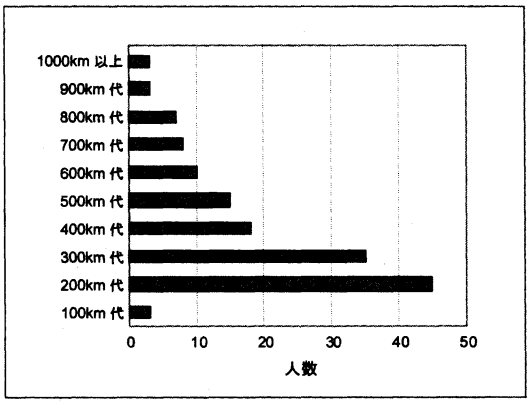

図4　読破距離数の結果

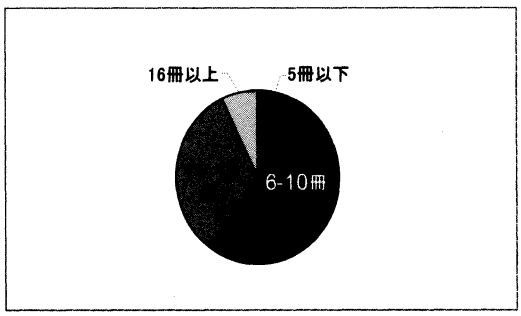

図5　読破冊数の結果

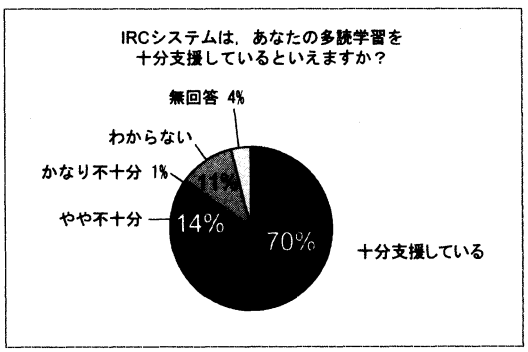

図6　IRCシステムの全体評価

また，アンケート結果から，IRCが実装する様々なサービスが，一人ひとりの「本探し」や「読書計画」に役立ち，自律的な読書を支援することができたことがわかった（図6）。

8. ＩＲＣの可能性と期待できる効果

日本人にとって英語をはじめとする外国語は，日常生活で必要がないため，「外国語と触れる量が極めて少ない」という学習上の困難を引き起こし，日本人の外国語運用能力の低さの原因になっている。そこで，様々な多言語のバージョンのIRCを創り（現在，フランス語版の製作が慶應義塾大学SFCで進行している），「リーディング・マラソン」を通じゲーム感覚でたくさん読んでいくことを促すことは，「外国語に接する量を増やす」ための処方箋になると思われる。

また，この“Project IRC”への参加を全国の大学，さらに高校・中学に呼びかけていきたい。IRCを媒介にした多読は，生徒たちにとって英語を学ぶことを，「試験合格」「単位取得」といった「交換価値」から，英語の本を“appreciate＝understand and enjoy the good quality of something”し，自らの＜読み＞を表現し共有し吟味し合う「学び（文化的・教育的価値）」へ転換させていくことができると考える。本のテーマについてインタラクティブに語り合える「互恵的な読書共同体」を創出していくことは，「活字離れ」が進行している学生たちを「読書の快楽」へと誘うことができると思われる。

注

(1)　受講者は，慶應義塾大学は3クラスで1クラス25人，上智大学は2クラスで1クラス50人．TOEFL（ITP）のスコアが370～580．学年は全学年，学部は全学部が対象．期間は半期．

(2) 『現代英語教育』編集部 (1996). 英語教育分量の研究. 現代英語教育, 5月号, pp. 33-36. 奥村義徳 (1999). 高校生の英語リーディング量についての一提言. アルク編集部『Do It! 高校時代に英語をモノにするために』(pp. 74-75), アルク.

(3) パウロ・フレイレ (1979).『被抑圧者の教育学』小沢有作他訳, 亜紀書房.

(4) authenticity および washback とは, 以下のような概念を指す (静哲人, 竹内理, 吉澤清美編 (2002)『外国語教育リサーチとテスティングの基礎概念』関西大学出版). authenticity とは「言語テストに使われているタスク, 素材, 状況が, 目標言語を使って行う現実世界でのタスク, 素材, 状況にどの程度対応しているか, という性質 (p. 47)」. washback とは「テストが受験者, 教育, 学習, 教育システムや社会に及ぼすと考えられる影響を指す (p. 189)」

(5) H.G. Widdowson (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

(6) Authenticity 観の変化の背景に関しては次の論文が示唆に富んでいる. 川崎清 (1997). Authenticity の意味とその基準について. 文京女子大学研究論集, 第7巻第1号, pp. 23-32.

(7) やり方は, 次の著書を参考にした. 薬袋洋子 (1993).『リーディングの指導』(pp. 38-39), 研究社.

(8) 佐藤学 (1999).『学びの快楽』世織書房.

(9) 授業開始時に今週の Reaction Report を提出した学生のみが, 教室でのブックトークに参加できる, というルールをたてている. 一方, Reaction Report は, 教師にとって一人ひとりの<読み>を確認する媒体として働き, さらに, 個性に合わせた読書指導 —「適書を適者に適時に」出合わせる機会を作り上げていくうえでの重要な資料となる.

(10) ブック・トークの後は, 次のように授業は進行していく. 3人の学生が選ばれてクラス全員の前に立ち, 読んできた本を片手に日本語で紹介を行う. 3人からの紹介が終わると1人を選んで, 質問やコメントを紙に書いて発表者に手渡す. その後, 教室に運ばれた数百冊の本から借りたい本をゆっくりと探して貸し出しの手続きをする.
これまで IRC に参加してきた学生たちの「学びの履歴」「自己評価」「授業評価」については, 以下のページに, 彼らの生の声が綴られている.
http://irc.crew.sfc.keio.ac.jp/irc/report/member/finalReportList.do

(11) 佐藤学 (2000).『「学び」から逃走する子どもたち』(pp. 12-13), 岩波書店.

謝辞

IRC のサイトのメインテナンスと改良に参与してくださっている慶應義塾大学 SFC の大岩元教授と大岩研究会の皆様に, 深く感謝いたします。

The Science of Reading, Vol. 50, No.1 (2006)

実践記録

特別な教育的ニーズのある生徒への学校図書館支援

── 読みが苦手な生徒への資料提供の場合 ──*

筑波大学　松　戸　宏　予**

はじめに

文部科学省では，2001年12月に制定公布された「子どもの読書活動の推進に関する法律」（平成13年法律第154号）に基づき，各学校において読み聞かせや全校一斉の読書活動など，児童生徒の読書活動を推進する取組の充実を要請する通達を各都道府県・指定都市教育委員会へ出している。これは，外的な環境を整えることで，生徒の読書活動を促そうとするものである。

しかし，2002年に文部科学省が行った「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では，担任教師の回答に基づくものであるが，知的発達に遅れはないものの，学習面並びに行動面で著しい困難を持っている児童生徒については全国で6.3％であった。このうち学習面で著しい困難を示す児童生徒は4.5％と報告されている。また，安藤・太田（2002）の調査した公立小学校では，読みの遅れがある児童の割合は，6年生の場合は46.05％（1年遅れ25.00％，2年遅れ18.42％，3年遅れ2.63％）にものぼっていることを報告している。

読みの遅れがある児童にとっては，一斉読書の時間を設定しても，本を読む手だての工夫や配慮を考慮しなければ，苦痛の時間でしかないのではないだろうか。

読書への意欲についての条件として，①読み手が自己有能感や自己効力感を感じていること，②読解のための目標としての知的好奇心や，評価を得ること，③仲間意識や仲間のだれかに従おうとするなど社会的な目的がからみあいながら作用することが，明らかにされている（Baker & Wigfield, 1999）。また，読書意欲の高さが読書を促すと同時に，読書をすることによってさらに次の読書への意欲が高まることを指摘している。例えば，公立A中学校においては，生徒から時々，「読みたい本がいっぱいある」「このシリーズがおもしろいから，続編を読みたい」などの声を聞いた。しかし，その場合は，読み手側に自己有能感や自己効力感があることが前提である。「読むのが苦手」と読む前からあきらめてしまう場合の児童生徒に対しては，学校司書としてどのような手だてをもって資料提供したら良いのだろうか。

学校図書館では，どの児童生徒も無条件で受け入れることを基本理念としており，また，学校図書館法第4条1では，「図書館資料を収集し，児童又は生徒及び教員の利用に供すること」を述べているが，学校司書が児童生徒に対して資料提供をするうえで，個々の児童生徒のニーズを把握しているかが，鍵となる。

健常児の読みの熟達者は読解中に，「要約の作成」「内容に関する質問の生成」「不明瞭な内容の明確化」「内容からの予測」の4つの作業を行っているとされ，逆に読みの非熟達者は「目をとおすだけの，見通しのない，焦点化されていない読み」を行っていると指摘がある（Palincsar & Brown, 1984）。したがって，資料を提供する際に，あらすじを紹介した後で，「どうなるんだろう

---

* School library support for students with special educational needs related to reading: A case study.

** MATSUDO, Hiroyo（University of Tsukuba）

ね」と一言添えることも，具体的に生徒が読書をするうえで，見通しを持ちやすくするための有効な指導上の留意点であるといえる。一方，公立A中学校の生徒410名を対象にした「読み書きの程度」と「あらすじ紹介の有益度」の意識関連調査では，比較的弱い相関が見られた(1)。($r = .164$) つまり，読み書きを苦手と感じる生徒ほど，学校司書の本の紹介はあまり役に立つとは感じていない。資料を提供する際に，あらすじの紹介は実際場面ではどうなのだろうか。

そこで，本研究では，学校司書が，資料を利用者に提供する際に，どのような配慮や工夫をすれば生徒の読書意欲や内容理解の一助に繋がっていくのかを参加観察を通して検討することにした。「特別な教育的ニーズ」がある生徒2名を対象として，学校司書が彼らに1年間の資料提供を行った参加観察を通して，(1) 生徒がどのように読書に関わっていったのか，(2) どんな種類の資料が好まれて読書力に繋がっていったのかを明らかにする。この結果から，学校司書がどのような配慮や工夫をし，資料を利用者に提供すれば，特別な教育的ニーズのある生徒の読書意欲や内容理解の一助とすることができるかに関し，一定の示唆を得たいと考える。

なお，「特別な教育的ニーズ」のある子どもとは，障害の有無に限らず，何らかの学習上に困難のある子どもを指す（位頭，1998)。この「特別な教育的ニーズ」という概念を最初に示したのは，1978年のイギリスのウォーノック報告である。イギリスの1981年教育法ではウォーノック報告を受けて「特別な教育的ニーズ」を，診断された障害についてではなく，教育的援助について言及する教育学的な概念とし，1996年教育法では，「特別な教育的手だてを必要とするほどに，学習における困難さがあるならば，その子どもは特別な教育的ニーズを有する」としている。「学習における困難さ」とは，「子どもが同年齢の子どもと比べて，学習において有意に困難さを有する」ことである（1996年教育法)。「特別な教育的ニーズ」のある子どもには，障害のある子どもだけでなく，病気で入院している子どもや不登校の子ども，いじめを受けている子どもが含まれる場合がある。しかしながら，それらの子どもがすべて含まれるわけでなく，それらの行動特性の原因に，何らかの学習における遅れが推測される場合である（石塚・徳永，2001)。

そして，支援のあり方の一つに，真城(2003)の「特別な教育的ニーズ」論がある。これは，子どもの学習上の困難や学習の促進を考えるためには，子どもの「個体要因」だけでなく，「環境要因」を十分に勘案することが不可欠としており，「障害」の有無に拘らず子どもの「特別な教育的ニーズ」は動的に変化するとして，「必要な時に」「必要なところに」「必要な対応を」用意できるような教育のあり方を模索することを呼びかけている。本稿は真城(2003)の「特別な教育的ニーズ」論の立場で臨んでいる。

方 法

1．参加観察の視点

対象生徒の読書履歴，貸出日数，貸出しや返却に際して本に関わる生徒の反応や感想について記録した。観察の視点として (1) 生徒がどのように読書に関わっていったか，(2) 生徒がどんな種類の資料を好んでいるのか，(3) あらすじ紹介と対象生徒の読書達成度の関係，(4) 家族や周囲の人との関わり方に注目した。特に，(1) では，生徒の読むこと全般への興味，ある特定の本との出会いやその本との関わり，読後の行動の変容に注目した。

なお，‘資料提供’という語の意味は「図書館が利用者に対して求められた資料を提供すること」であるが，本稿においては，生徒のニーズに応じて相談を受けながら，適切な資料を何冊か提示し，最終的に生徒に主体的に選ばせることを意味する。

2．対象生徒

公立A中学校における1年生男子2名を対象とした。彼らは，専門家による検査や診断を受けていなかったが，表1にみられるような個に応じた配慮が必要であった。

表1　対象生徒の実態

	A	B
生徒の実態	日常会話など他者との関わりは，支障がない。ただ，本人から図書館利用の最初の頃，「一度にたくさんのことを言われるとわからなくなるから，ひとつにして」と意思表示があった。また，頼まれたことをやる前に，やることを復唱してから行っていた。読書では，本人が体験していない異次元を扱ったファンタジーについては，理解しづらい傾向にあった。	日常会話など他者との関わりは，支障がないが，時計が読めなかった。しかし，インターネットに興味をもって利用するとき，学校司書に対して，「時計の文字が読めないから時間になったら教えて」との意思表示があった。生活や教科を通じて忘れ物が多かった。読書の傾向については，視覚で内容が理解できるものを借りていた。テニス部所属のためか，スポーツ関係を好んで借りた。

3．場所・観察期間・留意点

公立A中学校図書館において，200X年から1年間，10分間休憩，昼休み，放課後に，筆者が学校司書(専任)として対象生徒たちに，資料提供を通じ参加観察を行った。蔵書数は約9,500冊である。資料提供に際しては，次の点に留意した。

(1) 生徒の実態を理解するように心がけ，資料提供の配慮に努めた。
(2) 生徒がどんな資料を求めているのか背景を理解するように努めた。
(3) 資料を手渡す際の紹介を工夫した。
(4) 生徒が読んだ資料の内容を理解しているか把握するように努めた。
(5) 生徒の読書傾向をつかむうえで，資料の件名と区分の基準を図った。

(1) 生徒の実態理解と資料提供の配慮について

各生徒との常日頃の対話を通して，生徒の潜在的ニーズの実態をつかむことが，生徒の文章理解を助け，生徒が本を1冊読み通すことによって自信を得，それにより生徒の自己効力感を養えるものと考えた。本人の興味と読解能力に合わせた資料提供をこころがけた。生徒AとBは漢字を読むのが苦手な傾向があったので，漢字にルビがふってあるもの，文章理解を助ける挿絵や写真がでているものを提供した。また，活字資料だけではなく，視聴覚資料などの朗読テープやビデオ(日本語吹き替え)なども紹介した。ただし，その資料が内容的に若干難しいと予想された場合は「つまらなかったら，戻していいからね」と生徒に伝え，「読めなかったから，戻すのではない」と生徒の自尊心を配慮しつつ，生徒の本を読むことに対する精神的負担を事前にある程度取り除くよう心がけた。また，「これを読みなさい」ではなく，「これはどうかな」と，資料の紹介はするものの，資料の選択決定については，本人の意思に任せた。

(2) 生徒がどんな資料を求めているのかについての背景理解

「おすすめの本はないか？おもしろい本はないか？」と各生徒が尋ねてきた時は，その生徒はどのような目的でその資料を使用するのか，すなわち楽しみのための読書か，調べ学習のための資料探索かを確認しようとした。楽しみのための読書の場合，どの類の資料に興味を持っているのか，これまでにその生徒はどのような本を読んでいたのか，読書傾向を本人に確認した。そして，その生徒とともに実際の資料にあたって学校司書から2～3冊の資料を紹介する際に，生徒の表情や話し振りから生徒がその資料に興味を持っているのか，読んでみようかと思っているかどうかの反応を窺った。生徒が「う～ん」と考えている場合などは，その資料は見合わせた。

(3) 資料を手渡す際の紹介について

資料を手渡す際に，読みどころとなる部分やあらすじを紹介することは，読み手の読もうとする意識の高揚を促し，本を読むうえでの指針となり，読書意欲の増進にも繋がると考えた。生徒から「おすすめの本は？」と尋ねられたときには，一般的な評価では，定番と呼ばれているもの2～3冊提示したうえで，簡単なあらすじを紹介することにした。あらすじの紹介では，主人公がどんな場面でどんな行動をとろうとしたか，結果は伏せたま

表2　1年間の資料提供を通して

	A	B
全般への興味	自分から主体的に，「おすすめの本はないか？」と，尋ね，自分の判断で本を借りる。本人が印象に残った本については，自分から内容や感想を述べた。しかし，本人が自分から借りていった場合でも，文章理解では，本人の体験したことがない場面，特にファンタジー場面では，難しかった。しかし，その本が読みきれなかったとしても，次の本に向かった。	自分の判断で本を借りる。完読はしていないが，写真やイラストが多く掲載されている，趣味本や部活関連のスポーツ本，ギネスブックなどでは，自分の気になるページを読んでいた。物語よりも実用本を好んだ。
特定の本との出会い	『あらしのよるに』と『あるはれたひに』は，司書からの紹介だった。主人公のやぎとおおかみが，嵐の闇の中，お互いを知らずに意気投合し，後日，互いの存在を知った後に友情をどう育むかといった内容に，本人から初めて，続きが読みたいとリクエストがかかった。他校から借りた本は学校図書館内でも一人で読んでいた。そして，自分から感想を以下のように述べる。「くいたいけど，くいたいけど，がまんしてた。やぎもおおかみもがまんしているところがいいね。おかあさんが読んでくれた。」	1月に行った英語の辞書引き大会に参加し，英和辞書の引き方を友達や司書から教わりながら，10問の英単語を調べることができた。このあたりから，『あらしのよるに』『こぶたの気持ちをわかってよ』を薦めると，その場で読み「わりとおもしろかった」との感想。特に，『こぶたの気持ちをわかってよ』は，子どもも疲れている，大人に気づいて欲しいという内容に，黙って図書館で読んでいた。
本を通しての行動の変容	3学期は，以前に司書から薦められた本で，そのときには手にとらなかった本を自分から進んで，「読んでみる。」と書架から『あくまくん』『ごきげんなすてご』を抜き出す。これらの本については，最後まで読みきれなかったが，『あくまくん』では，途中，「おじいさんがでてきた。おじいさん，きもい。鼻が高くて角が2本生えているの。」と，印象に残っている場面を司書に伝える。ファンタジーではあるが，登場人物を本文とイラストから理解できた。内容が本人にとって身近で，70ページ前後であれば，借りた本を最後まで読みとおせるようになってきている。	2月に入ってから，「おもしろい本はないか？ファンタジーがいい。」と初めて読み物の相談を受けた。1学期にはテニス部所属だからとソフトテニス関係などの実用書を借りた経緯はあるが，物語類は2学期まではなかった。何冊か紹介したのち，約300ページある『ジーク』を借りる。しかし，やはりページ数が多かったせいか，2ヶ月間抱えることになってしまった。
家族や周囲との関わり	本人が本を借りると母親にも見せ，母親もAが借りた本を読んでいた。『あらしのよるに』と『あるはれたひに』では，「お母さんが読んでくれた。」と感想を述べていた。『おしいれのぼうけん』では，あらすじを紹介した際に，そばにいた同じ1年生の女子が「とてもおもしろいよ。私は好き。」との誘いにAも「読んでみようかな。」と，借りた。	兄が中学2年生（当時）で，兄もたまに漫画を中心に借りていた。同じ学級で部活が一緒の1年生とともに，図書館へやってきて一緒に本を借りたり，インターネットで遊んだ後に部活へ行っていた。

ま導入部分を伝え，最後に「どうなるんだろうね」と一言添えた。

紹介する資料は2～3冊とし，それら資料は，1学期はページ数が少ない70ページ前後のものから，3学期は本人の意欲で読めるのではないかと，2～3冊のうち1冊に100ページ前後のものも含むなど資料の幅を持たせて，生徒が紹介した2～3冊のなかから選んだ。最終的に，生徒は，話の内容，字の大きさ，挿絵などから判断し，読みたい本を選んでいた。

(4) 内容理解の把握について

内容理解の把握については，本人から学校司書に話しかけてくる会話のなかに含まれた読後の感想や，学校図書館に掲示する生徒の「おすすめの本」の紹介文から，本人が内容をつかんでいるかどうかを確認した。しかし，読後の感想や紹介文については，対象生徒だけでなくどの生徒に対しても，学校司書からの促しは行っていない。あくまでも本人が誰かに感想を伝えたいという主体性を尊重した。生徒が誰かに伝えたいという気持ちを持つと，返却時に学校司書に話しかけてくる会話の中に，感想として含まれてくる。

(5) 資料の件名と区分について

生徒の読書傾向をつかむため，資料内容については日本十進分類新訂9版に用いられる件名を採用した。なお，主人公が人で，日本あるいは海外を舞台とした物語については，日本・海外と区分した。ただし，著者が日本人であっても，物語の設定や主人公が日本および日本人ではない場合は，海外とした。また，主人公が動物の場合は，動物と区分した。

結　果

1．どのように読書に関わっていったか

(1) 生徒Aの場合

1学期は，生徒Aと会話は交わしていても，当該生徒の読書の実態や背景については深くつかんでいなかったため，学校司書からの本の紹介は必ずしも生徒の実態に即したものとはいえず，一般に児童に好評を博している定番的な資料を選んで紹介していた。その定番的なものには，『エルマーのぼうけん』や『チョコレート工場の秘密』などジャンルではファンタジーが多い。漢字にルビがふってあり，文章理解を助ける挿絵がついている，ページ数は少ないものを選んでいた。実際に生徒Aが始めて「これ読む」と，自分で選んだ本がエンデの『サンタ・クルスへの長い旅』だった。その理由は小学校の学校図書館にもあったからというものだった。しかし，生徒Aの場合には，ファンタジーの時間概念，特に別次元の場所に主人公が移動し，そこで別の登場人物たちとのやりとりのあと，またもとの世界に戻るなど，本人が体験していない場面では，理解が難しかったせいか，完読はできなかった。

2学期は，それまでに理解しえた生徒Aの実態や1学期の読書傾向を考慮し，日本を舞台にしたもの，あるいは主人公が動物であっても，テーマが本人にとって親しみやすいものを提供するようにした。生徒Aも，1学期に比べて学校司書が紹介した本を完読できるようになってきた。また，貸出し期間についても，その読書力が向上するにつれて，所定の期限内に返却できるようになった。特に，『あらしのよるに』と『あるはれたひに』は，学校司書から紹介した作品だったが，本人から初めて，続きが読みたいとリクエストが出された。あいにく，A中学校図書館にはない本だったので，他校から借りたところ，その本を自宅と学校図書館で読んだ。そして，「くいたいけど，くいたいけど，がまんしてた。やぎもおおかみもがまんしているところがいいね。おかあさんが読んでくれた。」と，感想を述べた。内容が本人にとって身近で，70ページ前後であれば，借りた本を最後まで読みとおせるようになってきていた。

行動の変容として，3学期になると，以前は薦めても手にとらなかった本『あくまくん』などを，本人が自ら選んで読もうとした。これらの本はファンタジーの類に入り，完読には至らなかったが，『あくまくん』では，途中，「おじいさんがでてきた。おじいさん，きもい。鼻が高くて角が2本生えているの。」と，本人の感想からは，登場人物を本文と挿絵を通して理解できていることが窺われた。また，同様にジャンルがファンタジーであるが，『エルマーのぼうけん』については，2学期の終わりに本人が選んだものだった。そのときは完読できなかったが「3学期にもう一度読んでみたい」との発言があり，3学期に入ってから学校司書の「もう一度読んでみる？」という問いかけに「読んでみる」との反応が返ってきた。生徒Aについては，本人がその資料に興味を持たない場合は借りないのだが，この資料については読んでみようという意欲が窺えた。結果として，『エルマーのぼうけん』の再度の完読はできなかったのだが，1学期，2学期と比べると，生徒Aから学校司書に「この本はどうか？」と，尋ねながら一緒に書架から本を選ぶという流れになってきた。

読むこと全般の興味としては，自分から主体的に，「おすすめの本はないか？」と，尋ね，自分の判断で本を借りた。本人が印象に残った本については，自分から学校司書に対して内容や感想を述べる。しかし，本人が自分から借りていった場合でも，本人の体験したことがない場面，特に登場人物が現実から別の次元に移った後の場面では，読解が難しかったようである。しかし，その本が読みきれなかったとしても，次の本を借りて読んだ。

(2) 生徒Bの場合

生徒Bの場合は，読書冊数は生徒Aの3分の1だったが，自分から本を借りることが多く，それらの本の種類は1学期，2学期は写真や挿絵が多く掲載されている，スポーツ本，ギネスブックなど本人の趣味や部活に関連する実用書が多かった。実用書の特徴として，1テーマ

を見開き2ページで示したもの，また写真や挿絵が多かった。

3学期に入ってから，1月に行った英語の辞書引き大会に参加し，まわりの生徒と一緒に，初めて英和辞書を使い，10問の英単語を調べることができた。このあたりから，『あらしのよるに』『コブタの気持ちをわかってよ』を薦めると，その場で読み「わりとおもしろかった」との感想。特に，『コブタの気持ちをわかってよ』では，生徒Bは図書館にあるテーブルに座って黙って読んでいた。2月に入ってから初めて本人から「おもしろい本はないか？ファンタジーがいい。」と初めて読み物の相談を受けた。何冊か紹介したのち，293ページある『ジーク』を本人が選んで借りた。しかし，やはりページ数が多かったせいか読みきれず，その本を2ヶ月間借りる形になってしまった。

読むこと全般の興味としては，物語よりも実用本を好んだ。それらは，本人が書架から抜き出して借りたもので，完読はしていないが，本人の気になるページを読んでいた。

2．どんな種類の資料が好まれたのか

生徒Aの場合は，本人からその本のあらすじや感想がでていたのは，『あらしのよるに』『あるはれたひに』『ふたりはきょうも』など，70ページ以内の本であった。動物が主人公であっても，本人が体験している生活場面や友情などをテーマにしたものが好まれた。なお，活字資料ではないが，2学期初めに英語教科書のCDについて，「耳から音で入っていけるよ」との薦めに，本人は興味を示してCDを借りた後，冬休み前も借りていった。

生徒Bの場合は，写真や挿絵が多く掲載されている，スポーツ本，ギネスブックなど本人の趣味や部活に関連する実用書が好まれた。

3．あらすじ紹介と読解達成度について

表3と表4は，生徒A，Bの1年間の資料提供した読書記録を示した。生徒A，Bの場合，共通した傾向として，学校司書のあらすじ紹介や友人たちとの会話が，本を読んでみようという動機づけにはなったが，資料提供したものすべてを完読できたわけではなかった。しかし，生徒A，Bが興味を持ちそうな分野で学校司書があらすじを紹介し，本人が興味を示したものは，「読んでみよう」という気持ちを抱き，例えば，生徒Aの場合，『ふぶきのあした』，『ふたりはきょうも』，『あくまくん』などは完読できた，できなかったに拘らず，本人が気に入った内容や場面があると，「いいねえ」といいながら，本人からその場面を学校司書に伝えた。

4．対象生徒の友人，家族との関わり

生徒Aの場合は，家族や周囲の人との関わりのなかで，2学期から，母親も生徒Aが図書館から借りてくる本を読んだり，ときには生徒Aに本の読み聞かせをしたり，本を媒介にして共通の話題を作っていた。前に述べた『あらしのよるに』でも，母親は読み聞かせをしている。『おしいれのぼうけん』では，あらすじを紹介した際に，そばにいた同じ1年生の女子が「とてもおもしろいよ。私は好き。」との誘いに生徒Aも「読んでみようかな。」と，借りた経緯があった。

生徒Bの場合は，周囲の人との関わりでは，年間を通じて，同じ学級で部活が一緒の1年生とともに，図書館を良く利用した。特に，放課後，友人が本を借りると生徒Bも一緒に本を借りたり，インターネットで遊んだ後で部活へ行っていた。

考　察

以上の結果から，個別の支援を要する生徒の読書意欲や内容理解の一助に関し，対象生徒への資料提供，文章理解の傾向の要素，対象生徒の友人や家族との連携について検討する。

1．資料提供

(1) 生徒理解と資料提供

生徒AとBにおいては，彼らの主体性もあって資料の提供を試みることができたが，生徒の読みに対する実態や読書のニーズといった詳細は，その生徒と交わりを持たなければ得ることはできない。

生徒Aの場合は，学校図書館にほとんど毎日来館して

表3　Aが，200X年から1年間に借りた資料の抜粋（＃1～7は1学期，＃9～18は2学期，＃19～24は3学期。）

#	貸出日	所持日数	完読	書　名	件　名	ページ	借りるきっかけ	反　応
1	4月16日	14	△	サンタ・クルスへの長い旅	海外・ファンタジー・冒険	78	書架から生徒が選んだ。	小学校にもあったからと，借りたが，途中までしか読めなかったと返却。
2	5月17日	17	△	思いがけない贈り物	海外・ファンタジー・やさしさ	74	担当が紹介。	ページ数の短さとイラストで「読んでみる」とは言ったが，「途中までしか読めなかった」と返却。
7	7月17日	51	○	ひげをはやした転校生	日本・学校・転校生	71	書架から生徒が選んだ。	読書感想文に使うからと言って借りた。夏休み用貸出。
9	10月1日	18		Columbus21hearing CD 1	テキスト教材CD		担当が紹介した後、テストに備えてと自分から借りた。	この後，冬休み前にも借りた。
10	10月10日	8	△	おしいれのぼうけん	日本・ファンタジー・冒険	77	担当が紹介：あらすじ	あらすじを聞いたときは，おもしろそうだから読んでみると言ったが，途中で返却。
13	12月2日	9	○	あらしのよるに	動物・友情・サスペンス	48	担当が紹介：あらすじ	残りのシリーズも読みたいと初めてリクエストをした。印象に残った場面を担当に話した。
14	12月2日	9	○	あるはれたひに	動物・友情・信頼	48	担当が紹介：あらすじ	「あらしのよるに」の続編だが，これも同じ日に返却し，続きが読みたいと述べた。
15	12月6日	12	△	エルマーのぼうけん	海外・ファンタジー・冒険	116	担当が紹介：あらすじ	おもしろそうだから読んでみると言ったが，3学期にもう一度読んでみたいといったん返却。
16	12月13日	4	○	きりのなかで	動物・友情・信頼	48	生徒のリクエスト。	他校から借りた本だということを知っていたので，4日間で読み通した。最後部分は学校図書館で読んでいた。
17	12月13日	4	○	ふぶきのあした	動物・友情・信頼・死	48	生徒のリクエスト。	読後終了後，ラスト場面を担当に説明した。
18	12月18日	22	○	ふたりはともだち	動物・友情・信頼	64	担当が紹介。	同書に収録の「てがみ」は小学校の国語の教科書に採録されているが，本人も「これ教科書に載っていた。」と言って借りた。冬休み用貸出。
19	1月9日	11	△	エルマーのぼうけん	海外・ファンタジー・冒険	116	「もう一度読んでみる？」と担当が薦めた。	「読んでみる。」と，言ったものの途中返却。「忙しくて，読めなかった。」
20	1月20日	14	△	アーサー王救出作成	海外・タイムトラベル・歴史・冒険	94	担当が紹介。	タイムトラベルという時間概念が難しいのか反応なし。
22	2月6日	25	△	あくまくん	海外・ファンタジー・成長	141	以前，担当があらすじ紹介をしたときには，借りなかったが，今回は自分から「読んでみる」と書架から選んだ。	読んでいる途中。途中経過で，「おじいさんがでてきた。おじいさん，きもい。鼻が高くて，角が2本生えてるの。」と，印象に残っている場面を担当に伝えた。
24	3月19日	22	○	ふたりはきょうも	動物・友情・信頼	64	「図書の時間」内で読める本はないか？との相談に，薦めた。	すでに同シリーズを冬休み中に読んでいたので，楽しんで読んだ。同書に収録されている短編で，かえるくんとがまくんが相手の留守をねらって互いの庭の落ち葉掃きをする場面では，「いいねぇ。」と言いながら，あらすじを担当に話した。春休み貸出。

完読○，　途中まで△

いたが，生徒Aの実態やニーズを知るにつれて提供する資料も変化していった。生徒Bの場合，2月に初めて本人から「ファンタジーが読みたい」という相談を受け学校司書が何冊か薦めた本から『ジーク』を選んだが，結局，難しい印象を与えてしまったのではないか。この場合は2～3冊紹介するにしても，『がまくんとかえるくん』シリーズなど，生活場面が本人と違和感がないものを選択すべきだったのではないかと考える。

なお，漫画については，絵のコマの順序やストーリーを追うことが難しいからなのか，生徒A，Bとも漫画を貸出し資料として選ぼうとはしなかった。これについては，要因を探る必要がある。

学校司書の専門性に関わるが，資料提供をする際に，生徒理解と併せて，どのような資料が対象の生徒に適切なのか，どれだけ生徒の読む資料を知っているかが，支援をするうえで大切であることを再認識した。

(2) 読み聞かせや視聴覚資料の活用

五感を使った考え方として，朗読テープ，コンピューター，CD-ROMやインターネットなど，聴いたり，見たり，触れたり，感覚器官の組み合わせで行うのが良い

表4 Bが，200X年から1年間に借りた資料の抜粋（＃1～2は1学期，＃3～4は2学期，＃5～7は3学期。）

#	貸出日	所持日数	完読	書　名	件　名	ページ	借りるきっかけ	反　応
1	4月18日	8	△	ソフトテニス入門ストロークの基本から実践まで	スポーツ・ソフトテニス	170	テニス部所属だからと借りる。書架から生徒が選んだ。	マニュアル書なので，気になるところを読んでいた。
2	7月18日	106	△	ギネスブック2001	世界記録	260	書架から生徒が選んだ。	見開き1テーマなので，気にいったテーマを読んでいた。夏休み貸出。
3	11月15日	7	△	マウンテンバイク自転車・一輪車あそびとスポーツのひみつ101	スポーツ・マウンテンバイク	127	書架から生徒が選んだ。	マニュアル書なので，気になるところを読んでいた。
5	1月31日	1	○	あらしのよるに	動物・友情・サスペンス	48	担当が紹介：あらすじ	図書館で読み通す。「わりとおもしろかった。」と，担当に話した。
6	2月3日	1	○	こぶたの気持ちもわかってよ	動物・心・葛藤	32	担当が紹介：イラスト80%	図書館で読み通した。
7	2月7日	59	△	ジーク	海外・ファンタジー・冒険	293	ファンタジーが読みたいと何冊か薦めたものから選んだ。	「おもしろい本はないか？ファンタジーがいい」と借りたが，ページ数が多いため，読みきれなかった。

完読○，　途中まで△

という指摘もあるが（Gorman，1999a，b），生徒Aの場合も，『あらしのよるに』など母親の読み聞かせが内容理解や読書意欲の一助ともなっていた。また，英語の教材CDについて最初は学校司書の薦めもあったが，2回目は自分から選んで英語の教材CDを借り，生徒Aの英語学習に取り組もうというきっかけになった。

日本では児童文学関連の朗読テープやCDが少ないが，米国ではすでに視聴覚資料も特別な支援を要する生徒に対しての支援として提案されており，Velleman，（1990），Nonweiler（2001）はブックトークや朗読テープなどは，LD児にとって楽しみの読書への動機づけの手段ともなると述べている。なお，石上・徳田（2003）は，中途失明者の読書について，その人に合う読みの手段を身につけることは，本を読みたいという意欲を持たせていくことに繋がるのではないかと提起している。学校図書館では，これまで活字資料の「読書への誘い」を目的とした対策を考えてきたが，読み書きに対しての苦手意識を持つ生徒で，挿絵や活字の少ない軽読書，写真や挿絵が多い雑誌を考慮することも大切であろうし，耳からCDやカセットを聞く，字幕だけでなく日本語吹き替えのビデオを見て，あらすじをつかむことも一つの方法として，活字資料を補う視聴覚資料の収集を積極的に図っていくことも今後の課題である。

(3) あらすじ紹介と読解達成

本研究の事例においては，学校司書からの資料提供の際に，あらすじ紹介や友人の声かけは本を読んでみようという動機にはなっても，読解達成には結びついていない。しかし，生徒A，Bについては，本人が興味を持つ分野の紹介では，本人が気に入った内容については，「いいねえ」と言いながら学校司書にその場面を説明することが何度かあった。その際，学校司書は生徒に感想を促していない。生徒Aの場合，本人からリクエストが出たのが各巻48ページの『あらしのよるに』のシリーズである。学校司書による1巻のあらすじ紹介の後，生徒Aから続きが読みたいとリクエストがあり，最終巻のラストの場面を学校司書に説明している。この場合，あらすじ紹介で興味を持ったこと，読みこなせるページ数であったこと，そして，その話のテーマや内容に本人が共感を持ったことが，読解達成につながったのではないか。しかし，これについては他の生徒についても同様の観察が必要である。

2．内容理解の傾向

一連の読書履歴や本人からの反応や感想からなので断定はできないが，対象生徒にみる内容理解の傾向の要素としては，以下の点が挙げられる。

(1) 内容を理解しやすい傾向

①抽象的な内容よりは，主人公が具体的にどう動いているかが明確なもの。

②テーマは本人が体験している「家族」「学校」「友達」など身近なもの。

生徒Aの場合，特に日本を舞台にしたものが，完読できた。しかし，主人公が動物であっても，本人が体験している生活場面が出ていて，テーマが親しみやすいものは日本，海外を問わず完読することができた。

③文章による読み取りを具体的な挿絵で補えるもの。

④自分の気に入っているもの，興味あるもの。

生徒A，生徒Bともに本人が自分で選んだ場合は，動機も強いので，全部は読みきれなくてもどんな内容なのかはつかみやすかったのではないか。例えば，生徒Bが借りた『ソフトテニス』『マウンテンバイク』などは，本人の興味に加えて，挿絵や写真が多いので理解を助けていた。

⑤1つのテーマが見開き2ページで，内容がまとめられているもの。

『ギネスブック』は，見開きでポイントがつかみやすく，図書館内で筆者が見ている限り，生徒Bはページをめくって気になった写真から，何が世界一なのかを把握していった。

(2) 完読できなかった背景

阪本一郎(1971)は，子どもの読書興味の発達段階を8つに分けているが，そのなかで故意に現実を超えた想像を楽しむ「架空物語」(9歳～13歳)を童話期(8～10歳)に位置づけている。しかし，生徒A，生徒Bの場合，一般的におもしろいという定番の本であっても，また，挿絵も具体的で，字体も大きくて漢字にルビがふってあっても，空想的な要素が入っているファンタジーで，ページが70ページ以上を超えるものについては，完読には至らなかった。

生徒Aの場合，完読できなかった一例に『おしいれのぼうけん』があるが，この資料は幼児に人気がある絵本である。設定は「押入れ」が別の次元の場所として，そこから主人公たちの冒険が始まり，また元の世界に戻っていくというものである。ファンタジーには時間概念に基づく空想場面が多い。生徒Aの場合は，読みについては，個別の配慮が必要と思われ，自分の生活場面にないファンタジー，特に異次元が関わる場面は苦手の傾向にあることが参加観察から窺えた。また，生徒Bについても，本人が好むのは本人の体験と関連する実用書である。70ページ以上であっても，生徒Aや生徒Bにとって身近なテーマを題材とした資料であれば完読できたかも知れない。なお，Siskind (1992)は，本を読んだページ数と読解力について関連性がみられなかったことを伝えているが，今回の場合は対象事例が2名のため，今後更なる確認が必要とされる。

3．対象生徒の友人，家族との連携

家庭での読書に対する働きかけや，親からの励ましが子どもの読書意欲に影響を及ぼしていることが報告されているが(Morrow，1983；Neuman，1986)，生徒Aや生徒Bの場合も家族や友人とのやりとりが，本の誘いへの一助ともなっていることが，参加観察からも窺えた。他者との連携を重視し，個々の生徒の読書支援を図っていくことが支援の視点として必要であろう。しかし，どのようにして，対象生徒の友人や家族との連携を図っていくのか，具体的な方法が望まれる。

まとめ

本稿では，学校司書が，資料を利用者に提供する際に，どのような配慮や工夫をすれば生徒の読書意欲や内容理解の一助に繋がっていくのかを参加観察を通して検討した。事例観察なので，一般化はできないが，以下のような点が学校司書の行う資料提供での視点になるのではないか。字体が大きくて漢字にルビがふってあることを前提条件としたうえで，

①抽象的な内容よりは，主人公が具体的にどう動いているかが明確なもの。

②テーマは本人が体験している「家族」「学校」「友達」など身近なもの。

③文章による読み取りを具体的な写真や挿絵で補えるもの。
④自分の気に入っているもの，興味あるもの。
⑤1つのテーマが見開き2ページで，内容がまとめられているもの。

また，あらすじ紹介の際に学校司書の児童生徒に対する励まし，視聴覚資料の活用，対象生徒の家族，友人との連携も，支援をする際の鍵となることが窺えた。文部科学省では，2003年3月に「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告で，「特別支援教育」の構想を示した。学校関係者（教員）のみでなく，教員以外の職員，子ども同士，保護者，専門家（教育，行政，医療，福祉，心理），地域などの連携（システムアプローチ）を打ち出しているが，学校図書館分野からも支援の手立てとして，連携面からも今後，検討していく必要がある。

注

(1) 公立A中学校において，学校図書館支援に関わる意識調査を1998年から2003年まで，年に1回実施。数値は2003年度を使用。

引用文献

秋田喜代美（2001）．読解過程における情動と動機．大村彰道監修，秋田喜代美・久野雅樹編『文章理解の心理学　5章』北大路書房，80-87.

安藤嘉子・太田昌孝（2002）．通常の学級における読み困難児の実態について．学校教育学研究論集，**6**，73-79.

BAKER, L. & WIGFIELD, A.（1999）. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, **34**, 452-477.

GORMAN, A. J.（1999a）. Libraries, service, and learning disabilities. *Knowledge Quest*, **27**(5), 20-22.

GORMAN, A. J.（1999b）. Start making sense: Libraries don't have to be confusing places for kids with reading disabilities. *School Library Journal*, **45**(7), 22-25.

石上智美・徳田克己（2003）．中途失明者における失明前後の読書の変化　―盲導犬使用者を中心に―．読書科学，**47**，139-149.

石塚謙二・徳永豊（2002）．「特殊教育」および「特別な教育的ニーズのある子ども」の定義と特殊教育の現状について．千田耕基（研究代表）．『主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究Ⅲ』国立特殊教育総合研究所，19-21．課題番号11800018平成11年度～平成13年度特別研究促進費．

位頭義仁（1998）．特別な教育的ニーズへの教育と統合教育の問題．発達の遅れと教育，485号，18-23.

文部科学省（2002）．「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」．

文部科学省初等中等教育14初児生第26号「学校図書館の現状に関する調査の結果について〔通知〕」．平成15年1月29日付．

MORROW, L.（1983）. Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, **76**(4), 221-230.

NEUMAN, S.B.（1986）. The home environment and fifth-grade students' leisure reading. *Elementary School Journal*, **86**(3), 334-343.

NONWEILER, M.（2001）. Effect of recreational reading on the attitude toward reading of students identified as learning disabled. *Indiana Reading Journal*, **33**(3), 17-21.

PALINCSAR, A.S. & BROWN, A.L.（1984）. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, **1**, 117-175.

真城知己（2003）．『図説　特別な教育的ニーズ論：その基礎と応用』．文理閣，206.

SISKIND, T.G., EADON, C., WARD, M. & GODWIN, D.（1992）. The relationship between the amount read and reading achievement. 16. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association（Hilton Head, March 1992）, ERIC, #. ED358431.

図書館問題研究会編（1982）．『図書館用語辞典』角川書店，281.

VELLEMAN, R.（1990）. *Meeting the needs of people with disabilities: A guide for librarians, educators, and other service professional*, 184-185. Phoenix, AZ: Oryx Press.

日本読書学会会則(2005年8月改正)

第1章　名称と事務所

第1条　本会は日本読書学会と称する。

第2条　本会の事務局は会長の元に置く。

第2章　目的と事業

第3条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1．会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2．会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3．会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4．読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5．内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6．会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7．会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8．その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み，常任理事会の承認を得，所定の会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの，または本会の事業に財政的援助をしたもので，理事会が推薦したものとする。名誉会員は正会員と同等の権利を有する。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り，または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

第6条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ，また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布を受けることができる。

第7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1．会　　長　　1　名
2．副 会 長　　1　名
3．常任理事　　若干名
4．理　　事　　若干名
5．監　　事　　2　名

第8条　理事及び監事は，正会員および名誉会員が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前記の互選によるもののほか，正会員の内若干名を指名して理事に加えることができる。

第9条　理事は理事会を構成し，本会の事業執行の責任を負う。

第10条　副理事長は理事の互選により選出し，理事長の任期終了とともに次期理事長となる。

理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し，会長事故あるときは，その職務を代行する。

第11条　常任理事は理事が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前項の互選によるもののほか，理事の内2名に限り指名して，理事会の承認を経て，常任理事に加えることができる。

常任理事会は理事長，副理事長及び常任理事によって構成する。

常任理事会は理事長の委託をうけ，本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は，本会の会計を監査する。

第13条　役員の任期は3年とし，4月1日から3年後の3月31日までとする。新役員は，旧役員の任期が最終となる年度内に，選挙によって決定する。

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推戴による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1．事 務 局 長　　1　名
2．事務局幹事　　若干名
3．海外担当幹事　　若干名

事務局職員に関する規程は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規程はこれを別に定める。

第4章　会　　計

第17条　本会の経費は会費，賛助会費，寄附金または補助金等によって支弁する。

第18条　会費は当分の間年間9,000円とし，毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第19条　本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第5章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

Vol. 50, No. 1 April, 2006

平成十八年四月一日発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: **ARISAWA**, Shuntaro **President-elect**: **TSUKADA**, Yasuhiko

EDITORS

AKITA, Kiyomi **IKEDA**, Shinichi **IWANAGA**, Masafumi **KANEKO**, Mamoru
KOGO, Reiko **MORO**, Yuji **NARUSHIMA**, Hajime **SAKAMOTO**, Takahiko
TSUKADA, Yasuhiko **UCHIDA**, Nobuko Michael Hood William H. Teale

EDITORIAL ADVISORS

FUKAWA, Genichiro **FUKUZAWA**, Shusuke **HANAWA**, Kazuaki **IWATSUKI**, Keiko
KAI, Yuichiro **KAMITANI**, Junsaburo **KOZAI**, Hidenobu **MOCHIZUKI**, Yoshitsugu
MURAI, Mariko **OGAWA**, Masako **OKOUCHI**, Sachiko **OSHIRO**, Yoshitake
SHIKANAI, Nobuyoshi **TAKAGI,** Kazuko **TAKAHASHI**, Hideaki **TAKIGUCHI**, Keiko
YAMAMOTO, Takaharu **YOKOYAMA**, Makiko **TOKUDA**, Katsumi **MIZUNO**, Tomomi

CONTENTS

Original Articles

Effect of collaborative reading activity on the development of comprehension monitoring ..... OKIBAYASHI, Yohei 1

Membership in the media fanzine community: Conversation analysis of reading attitudes ..... ISHIDA, Kimi 13

Reading Guidance Report

Extensive reading in English: A reciprocal reading project ..... MIZUNO, Kunitaro 23

School library support for students with special educational needs related to reading: A case study ..... MATSUDO, Hiroyo 31

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Sachiko Adachi, Faculty of Education and Human Sciences, Niigata University, 8050 Ikarashi 2-no-cho, Niigata-shi, Niigata, 950-2181, Japan. (adachi@ed.niigata-u.ac.jp)

第50巻 第1号
〈通巻 第 195 号〉

平成18年4月1日 発行

会員頒布

編　　集　日本読書学会編集委員会
発 行 人　日 本 読 書 学 会
発 行 所　日 本 読 書 学 会
〒 943-8512 新潟県上越市山屋敷町 上越教育大学内
学会ホームページ：http://wwwsoc.nii.ac.jp/reading/

印刷・前田印刷株式会社