

「本に出会うリテラシー」への回路を取り戻す 学習環境のデザイン*

—公立図書館における「本をえらぶワークショップ for KIDS」の実践—

横浜国立大学 石田喜美**
那珂市立菅谷東小学校 菊池真衣***

問題の所在と目的

近年、書店や図書館など、従来から出版物の流通を担ってきたさまざまな制度・組織のありようが問い直される一方、出版物の新たな流通のありかたを模索するさまざまな試みが行われている(後述)。このような流通制度の揺らぎや変化は、読者主体の出版物との出会いの場を広げる可能性を持つ反面、その出会いの幅が読者個人のリテラシーに委ねられてしまうという危険性を持つ。インターネット書店の台頭やそれに対抗して生じた書店の大型化は、読者の周囲にこれまでにないほど多くの出版物を可視化しており、現在の読者たちは、本の洪水に戸惑わざるを得ない状況である(柴野, 2012, p127)。このような状況の中、読者である子どもたちにも、数多ある出版物の中から、自分自身の目的に応じて、本を選ぶことのできるリテラシーを身につけることが求められている。

では、このようなリテラシーを身につけるためには、どのような教育・学習的支援を行うべきか。本稿の目的は、筆者が行った公立図書館におけるワークショップを紹介し、これを事例として検討することで、本を選ぶリテラシーの形成を支援するための学習環境デザインのありかたを提案することである。本稿ではまず、柴野(2009)による「本に出会うリテラシー」(pp.216-217)の考え方

とその背景にある問題意識を確認する。その上で、「本に出会うリテラシー」を涵養するための方策として筆者らが考案し、実践した「本をえらぶワークショップ for KIDS」の概要を示す。最後に、ワークショップに参加した子どもたちによって選ばれた本を分析することにより、プレリテラシーとしての「本に出会うリテラシー」に着目することの意義を考察するとともに、本実践によって見いだされた知見を明らかにする。

現代的な課題としての「本に出会うリテラシー」

従来、読書教育において、本を選ぶことは様々なかたちで位置づけられてきた。たとえば「読書へのアニメーション」において、本を選ぶことは読者である子どもたちの「権利」であり、その「権利」を学ぶための「作戦」が紹介されている(例えばサルト, 2001, p273, p292)。一方、チェーンバズ(2003)の「読書の輪」——「本を選ぶ」、「読む」、「もう一度読みたいな」(同上, p12)——では、「たとえば、この『読書の輪』を見ればすべてが『本を選ぶ』ことから始まる、『読む』前にまず読む本を選ぶことが何より大事、ということを再認識することができます」(同上)と述べられているものの、その中心的な話題は、「手助けする大人」がいかに子どもに本を選ぶかということに限られる。本を選ぶ行為そのものが、「手助けする大人」に委ねられているのである。平成20年版学習指導要領のように、本を選ぶことを子どもたちが学ぶべきリテラシーとして位置づける立場もある¹。「情報リテラシー」は、「さまざまな種類の情報源の中から必要な情

* Getting back the finding-books literacies we lost: Design and practice of a finding-books workshop for kids in a public library

** ISHIDA, Kimi (Yokohama National University)

***KIKUCHI, Mai (Sugaya Higashi Elementary School)

報にアクセスし、アクセスした情報を正しく評価し、活用する能力」(『図書館情報学用語辞典』)と定義されるが、ここでは、必要な情報にアクセスする能力の一部に、本を選ぶ能力が位置づけられている。

本稿では、これらの立場のうち、本を選ぶことをリテラシーとして位置づける立場を採用する。なぜならば、インターネット書店の登場によって、本を選ぶことの責任がますます個人に委ねられるようになったからである。柴野(2009)は、出版物の流通の視点から、現代の本をめぐる状況について議論しているが、ここではインターネット書店の特徴として、以下の5つが挙げられている。

- ① インターネットに接続できる環境があれば、時空間を問わず発注ができる。
- ② 書店に出向かずとも、指定する場所で本を入手することができる。
- ③ キーワードを使って自分で目的の本を検索でき、入手可能状況を確認できる。
- ④ サイト運営者、および一般読者からさまざまな形で本に関する情報を入手できる。
- ⑤ あらゆるアイテムについて、一般書店で注文するより早く確実に入手できる。(柴野, 2009, p198)

これらインターネット書店の特徴のうち、最大の特徴は、「③キーワードを使って自分で目的の本を検索でき、入手可能状況を確認できる」ことである(同上, p199)。なぜならば、オンライン書店の検索機能によって、本を検索し発注する主体が、書店から読者へと移行したからである。柴野は、インターネット書店の検索発注システムによって、本の流通の主導権の半分を読者が担うようになったと述べる(同上, p202)。④に示されているように、この状況は本に関する情報においても同様である。「Amazon」における「おすすめ」機能や「読者レビュー」機能に端的に示されているように、これまで出版社や書店が担ってきた本の情報提供の主導権は、いまや、読者の手に渡りつつある。つまり、現代の本の流通において

は、本についての情報を知る過程、本を探しそれを入手する過程において、読者個々人のリテラシーが求められるようになったのである。

ここで問題になるのは、「リテラシーによる階層化の問題」である(同上, p205)。これには、デジタルデバイドの問題のみならず、「文化資本」をもつ者ともたない者との間に生じるリテラシー格差の問題が含まれる。

…インターネット書店問題の本質は、それが高いリテラシーをもつ人たちの「ニーズをとらえた」ことによって、ブロックバスター現象なり大衆化なりとひとくくりにはされがちな読者の層というものが、アクセス能力、リテラシーによって区別されていたことが判明したという、その部分なのである。ここにおいて、かつて中央との物理的な距離から無限の〈距離感〉を再生産した流通と、焦燥する読者との間にあった循環構造は、本にたどりつくリテラシーによってその〈距離感〉を再生産している。さらなる問題は、それが焦燥として「読者」に自覚されておらず、循環していない可能性すらあることだ。(同上, p207)

本に関する情報の入手、検索および発注のプロセスの主導権が読者に委ねられれば委ねられるほど、本や著者などに関してより多くの情報を持つ者は、自分が出会いたい本にたどりつくことができ、そのような情報を持たないものは、そもそもどのようなキーワードで検索を行うべきかわからず、ますます本との出会いから遠ざかっていく。本を選ぶことは、本に関する情報を入手することと本を検索することの両方の側面に関わっている。今後は、本の流通における現状を踏まえ、流通における格差問題の解消に資する読書教育のありかた、リテラシー教育のありかたが議論されるべきだろう。

では、具体的に、読書教育あるいはリテラシー教育として、どのような取り組みを行うことができるか。柴野は、近代から続いてきた本の流通における「ねじれ」は

「生産者、読者を含めて流通に関与するあらゆるアクターが、各々のネットワークを通じて新たな『流通』のコンテキストを共有するような方向性として修復されなくてはならない」(同上, p215)と述べた上で、そのための具体的な方策として、「『本に出会うリテラシー』の回路を取り戻すこと」(同上, p216)を提案する。

「本に出会うリテラシー」とは、多くの本に関する情報を用いて、日々不自由なく本と出会い、本に関する情報を発信している人々——柴野は例としてプログラマーや個人書店経営主を挙げる——が有しているリテラシーである。そこには、本や著者、出版社などについての知識・情報のみならず、情報の集め方、検索の仕方などに関する能力も含まれるだろう。柴野は、このような「本に出会うリテラシー」を、誰にでもアクセスしやすい場所に開示することで、リテラシーを持たない人やそれを失った人々にリテラシーを提供することができると述べる(同上, p217)。

もちろん、社会全体としてこのような仕組みを創出し、あらゆる人々が「本に出会うリテラシー」を活用するための回路を取り戻すことは重要なことだ。しかしながら、それと同様に重要なことは、子ども・若者たちへの教育において「本に出会うリテラシー」を涵養することではないか。柴野が述べるように、文化資本における格差の問題が「本に出会うリテラシー」の格差へとつながり、その格差を再生産するものだとすれば、その格差を最小化するための教育的アプローチが講じられるべきである。

前述したように、現行の学習指導要領では、小学校から中学校にかけて、「読むこと」の指導事項の中に、本や文章を選ぶことが位置づけられている。そのため、教科書にも、日本十進分類法(NDC)や本の体裁に関する名称など、図書館や書店で本を検索し、本を入手するために必要な情報が掲載されている。一方、「本に出会うリテラシー」には、本に関する情報の入手の仕方や検索の仕方、日常的な本との付き合い方まで、様々なものが含まれるはずだが、これらの情報はその僅かな一部分に過ぎ

ない。また、本を選ぶ過程における認知的な側面が重視されるのに対し、情動的な側面にはほとんど焦点が当てられないため、これらの断片的な知識をどのように、本との出会いに結びつけていくのが学習者に見えにくい。子どもや若者が「本に出会うリテラシー」にアクセスするためには、本との出会いにおける情動的な側面を視野においた上で、その出会いのためのリテラシーを提示し、学習の対象としていくことが求められる。

「本に出会うリテラシー」に関わる子どもの読書行動

「本に出会うリテラシー」の提唱者である柴野は、その具体的な内容を明らかにしてはいない。唯一示されているのは、「本に出会うリテラシー」を有すると目される者の具体例——プログラマーや個人書店経営主——のみである。そのため、その具体的な内実を知るためには、このような人々が日常的に駆使しているリテラシーを観察によって見出す必要がある。さらに、子ども・若者の「本に出会うリテラシー」を育成するための学習環境デザインを案出するためには、子ども・若者が、「本に出会うリテラシー」をどのように学習するのかについても明らかにしなければならない。

もちろん、オンライン書店登場後に出現したこれら「本に出会うリテラシー」の発達・学習についての知見は非常に限られている。しかしながら、阪本一郎らによる一連の読書興味(reading interests)の発達に関する研究(阪本, 1979; 阪本・西尾, 1959; 阪本・野口, 1959)や、そこで示された発達モデルを現代的な状況に即して再検討した研究(野口, 2012)などは、子ども・若者の本との出会い方の実態やその発達の变化を知る上で重要な示唆を与えてくれる。たとえば野口(2012)は、小学校から高等学校までに在籍する児童・生徒を対象に行った質問紙調査の結果を分析し、「a. 絵本期(～8歳) b. 童話期(6歳～10歳) c. 児童文学期(8歳～13歳) d. 大衆文学期(11歳～) e. ライトノベル期(13歳～)」という発達段階モデルを導き出した。

子どもと本との出会いについて実践的な探求を行って

きた立場からも、同様の指摘がなされている。たとえば、赤木（2014）は、乳児期から青年期中期までの読書興味の発達を5つの段階に分け、それぞれの時期の子どもたちの読書興味の特徴とそれに対する支援のありかたについて述べる。赤木によれば、子どもは「3歳から8歳までが一つのグループ」（赤木，2014，p58）であり、その年代以前と以降の「いちばん大きな変化は、この世に本当に起きることと起きないことの区別がつくようになる、ことだろうと思います」と述べる（同上，p59）。一方、「5年生は、大人が読んである本の中から、読めるものを引っ張ってきて読むことができる最初の年齢」であり（同上，p62）、5年生以上の子どもたちは、大人たちと同じ地平で読書行動を行うことができる。先に紹介した野口（2012）によれば、8歳までが「a. 絵本期」にあたり、11歳からは「d. 大衆文学期」が始まるとされている。野口による調査は、小学生以上を対象にしているため、未就学児の実態については明らかでないが、8歳までをひとつのグループとし、5年生（11歳以上）以上を「大人の入り口」とする指摘は、この調査結果に付合している。野口のモデルに従えば、この間の期間——8歳から11歳まで——は移行期にあたり、その移行期を、「青い鳥文庫」（講談社）や「つばき文庫」（角川書店）など「児童向けライトノベル」（調査カテゴリー名は「児童文学」）が支えていることになる（野口，2012，p108）。

これらの研究や実践的提言は、発達段階に応じた「本に出会うリテラシー」が存在することを示唆している。例えば、3歳から8歳までは現実と空想とが混在した世界に生きそれを楽しむことができる時期である。赤木（2014）は、この年齢の子どもたちにとって、「分類」が重要であることを指摘する（赤木，2014，pp.34-36，pp.49-50）。現実と空想が混在する世界のなかで、子どもたちはさまざまな分類を試みる。この時期の子どもたちにとっての「本に出会うリテラシー」とは、そのような世界において自ら分類体系をつくり出し、それを拡張していくためのリテラシーであるだろう。赤木は、実践家としての立場から、「小さいときには“乱読”が必要です。

いろいろなレベルのいろいろな本を読むことで、感覚や物を見る眼が広く深く養われていくのです」と述べる。（赤木，2014，p28）

いろいろな本に出会う中で、感覚や物を見る眼を広く深く養うことは、その後に形成される「本に出会うリテラシー」の基盤となる。その意味で、3歳から8歳の時期は、「本に出会うリテラシー」のプレリテラシーを育む時期であるといえるだろう。「乱読」は、「本に出会うプレリテラシー」の育成を支援するためのアプローチのひとつと考えられる。

一方、11歳以上の子どもたちは、大人と同じ読書行動の地平を生きており、大人と同様に、その本の選び方も個性化していく。この時期に育成される「本に出会うリテラシー」は、大人とほぼ変わらないものと推測される。中学生を対象とした神崎（2010）の調査では、学年が上がるにつれ、人気の集中する本が減少し、選書が個性化することが明らかにされているが、この調査結果もこれを裏付けている。神崎の調査によれば、調査対象となった中学生のうち、「親に薦められて」本を選んだと回答した生徒は、1年生で27%、2年生以上では約20%に過ぎず、70%以上（2年生以降では、8割以上）の生徒が自分自身で本を選んでいることがわかる。この調査からは、小学生の実態を知ることはできないが、おそらく、11歳以上の子どもたちの多くは自ら個性的な選書を行っていると同様に推測される。そこで必要とされるリテラシーは、大人と同様の「本に出会うリテラシー」である。そのため、11歳以降の子どもたちにおいては、他の大人たちと同様、すでに「本に出会うリテラシー」を有する人々によって開示された資源にアクセスし、それを共有する場を提供することが、リテラシーを学習するための支援につながる。

このように、子どもの年齢によって、必要となる「本に出会うリテラシー」は異なり、発達の状況に応じた支援を行う必要がある。本研究では、特に、「本に出会うリテラシー」のプレリテラシー形成期に着目した。以下、幼児期後期・児童期後期の子どもたちがプレリテラシー

を育むための学習環境デザインとして、「本をえらぶワークショップ for KIDS」を提案し、それを試行的に実践した結果について報告する。

「本に出会うリテラシー」と出会う場をつくる ——「本をえらぶワークショップ for KIDS」の試み

(1) 「本をえらぶワークショップ for KIDS」のデザイン

プログラムの開発にあたっては、赤木(2014)による提言を参考にした。前述したように、「本に出会うリテラシー」とは、多くの本に関する情報を用いて、日々不自由なく本と出会い、本に関する情報を発信している人々が有するリテラシーである。赤木は、1984年に「本の探偵」としてデビューして以来、これまでさまざまな書籍・雑誌等で、児童文学・児童文化に関する紹介を行ってきた。この意味で、赤木は、児童文学・児童文化に関する「本に出会うリテラシー」を有する者であるといえるだろう。赤木によるさまざまな提言は、そのリテラシーを誰もがアクセス可能な場所に開示した結果と位置付ける。そのため本実践では、赤木による提言を参考に、プログラムのデザインを行った。

赤木(2014)は、3歳から8歳までの子どもたちにとって重要なリテラシーとして、「分類」——現実と空想の入り混じる世界の中でさまざまな分類を試みつつ、自分なりの分類体系をつくりあげること——を挙げていた。また、自分なりの「感覚や物を見る眼を広く深く養う」ために、「乱読」が必要であると提案していた。子どもたちが自分なりの「分類」を作り上げるためには、自分自身の感覚やものの見方が必要である。また、なんども自分なりの「分類」をつくりあげること、子どもたちは自分自身の感覚やものの見方をつくりあげていく。この意味で、「分類」と感覚やものを見る目を養うための「乱読」は深く関連しあっている。

以上を踏まえ、本実践では、以下の2点のデザイン原理に従ったプログラムを考案することとした。

- ① 分類：いくつかの視点から本を収集・分類する。
- ② 乱読：さまざまなレベルやジャンルの本の中から、ザッピング(zapping)するように、同時並行的に複数冊の本を読み、選ぶ。

このうち①については、ひとつの正確な分類体系を構築し精緻化するのではなく、むしろ、子どもたちがさまざまな視点から分類を行っていくこと、自分自身が分類体系をつくりあげていくための新たな視点に気づくことに焦点を当てた。これは赤木(2014)が、この時期の子どもたちに重要なこととして、「分類体系を作る」(赤木, 2014, p50)を挙げていたことによる。

また②については、「乱読」のなかでも特に、同時並行的に複数冊の本に目を通し、「ザッピング」するように本を読みつつ選んでいく活動に焦点を当てた。「ザッピング」とは、「テレビを視聴する際、リモコンを使って頻繁にチャンネルを変えること」(『大辞林 第三版』)である。テレビの視聴者は、ひとつの番組をはじめから最後まですべて見続けているわけではなく、リモコンを使用して頻繁にチャンネルを変えながらさまざまな番組を視聴することがある。「乱読」そのものは、「種々の書物を系統立てずに手当たり次第に本を読むこと」(同上)の総称であり、そこにはいくつかの読みのスタイルが内包される。本実践では特に、複数冊の本を「ザッピング」する活動に注目した。外山(2014)『乱読のセレンディピティ』では、「セレンディピティ(serendipity)」, すなわち、求めずして思わぬ発見をするための「乱読」の意義が述べられている。ここでの「乱読」とは、複数冊の本を視野に置きながら、ある本を読み始めたと思えば突然それを読むのをやめて他の本を読み始めたり、またあるときは、以前読みやめた本の続きを読み始めたり、あるいは文字どおり複数冊の本に対してほぼ同時に目を通しながら、手当たり次第に読む活動が含意されている。これは、「ザッピング」するように本を読む活動といえるだろう。思いがけぬ発見をするための「乱読」は、子どもたちが、自らの「分類」を作り上げながら、自分自身の感覚やものの

見方をつくりあげ、それらを拡張していくための活動として有用である。

(2) 「本をえらぶワークショップ for KIDS」の概要

本ワークショップの企画概要は下記のとおりである。本ワークショップでは参加者を以下の条件で公募した。

- ①企画名：本をえらぶワークショップ for KIDS
- ②主催：茨城県水戸生涯学習センター
- ③共催：茨城県立図書館
- ④企画運営：石田喜美，菊池真衣
- ⑤日時：2014年8月24日（火）
10：00～12：00および13：30～15：30
- ⑥会場：茨城県立図書館
会議室および児童書コーナー
- ⑦対象：4歳～小学校2年生とその保護者²
- ⑧定員：各回5組10名程度

なお、実際の参加者は大人が4名（保護者3名，保護者でない一般参加者の男性1名を含む）、子どもが6名（午前・午後ともに男女の兄弟1組を含む）である。参加者の内訳は表1のとおりであり、この中に重複して参加した者はいない。なお、「午前の部」では、この他に補助スタッフとして、茨城県立水戸生涯学習センターでインターンシップを行っていた大学生1名が補助アシスタントとして加わった。参加者および補助アシスタントで、大人1名・子ども1名のペアをつくり、このペアで本実践での活動を行うこととした。

表1 参加者の内訳

	大人	子ども
午前	2 (男1 女1)	3(男1 女2)
午後	3 (男2 女1)	3(男2 女1)

本ワークショップは三部構成（表2）を予定していたが、「第3部」は自由参加であったため、実質的には二部

構成での実施となった。参加者に「オリエンテーション」の段階で本ワークショップの内容およびルールを説明した。その際に、「一番たくさん、本を見つけられた人の勝ち」³（当日配布資料より）であることを伝えている。そのため参加者は、以下のルールに従い、「〇〇はどこにいる？」（活動1）および「〇〇な本はどこにある？」（活動2）というテーマで、児童書コーナー内の図書等を探索した。

- ①カードを引いて、「〇〇」を決める。
- ②「よーい、スタート！」の合図とともに、児童書コーナーへ移動。
- ③テーマに関連する本を制限時間内にできるだけたくさん探し、発見した本をカゴに入れる。
- ④制限時間が終了したら、会議室へ戻り、それぞれ自分が発見した図書等の数を数える。もっとも多く発見できた参加者がその回の勝者となる。

表2 本実践の流れ

プログラム構成	活動内容
オリエンテーション	スタッフ自己紹介 「本をえらぶワークショップ」の内容・スケジュールの説明
【第1部】 「〇〇はどこにいる？」	【活動1：「〇〇はどこにいる？」】 図書館にあるたくさんの中から「〇〇」が出てくる本を探す。(制限時間10分)
【第2部】 「〇〇な本はどこにある？」	【活動2：「〇〇な本はどこにある？」】 図書館にあるたくさんの中から「〇〇な本」を探す。(制限時間15分)
【第3部】 「誰かに読んでもらいたい本」はどこにある？」	【活動3：「誰かに読んでもらいたい本」はどこにある？」】 最後に、自分が「誰かに読んでもらいたい」と思う本を1冊だけ探してくる。(制限時間なし)
	(流れ解散)

「〇〇はどこにいる？」および「〇〇な本はどこにある？」は、子どもたちに、自分なりの「分類」に従いながら本をザッピングし、新たな「分類」をつくるためのきっかけとなる問いである。秋田(2005)は、「読書コミュニティのデザイン原理」を、「ヴィジョン」「こと」「人」

「もの」「時間」「空間」の6つの観点から整理しているが、本ワークショップではこのうち、本と読者との相互関係に直接関わる「もの」「こと」に着目した。「もの」に関わる問いは、「〇〇はどこにいる？」である。秋田(2005)は、「もの」のデザイン原理のひとつに、「『物』としての本と著者性(オーサーシップ)を大事にする」ことを挙げている(秋田, 2005, p39)。この問いは、本の内容そのものから距離を置いたうえで、本に掲載されたイラストや写真、タイトルや本文の言葉そのものから、登場する「〇〇」のみに着目した本との出会いを促そうとするものである。「こと」に関わる問いは、「〇〇な本はどこにある？」である。この活動では、「えーんえーんないちゃう本」「ゲラゲラわらっちゃう本」など、本を通して子どもたちが出会う出来事に着目した。本と読者である子どもたちとの間に生じる出来事の観点から本を探索し新たな本との出会いを促すことをねらった問いである。秋田は「こと」のデザイン原理のひとつに「本を通して、子どもたちが新たな自己や他者、世界と出会う出来事をデザインする」(同上)を挙げている。この問いのねらいは、本を選ぶ子どもたちの側が、「新たな自己や他者、世界と出会う出来事をデザイン」するための初歩的な活動を支援することである。

なお、活動1および活動2の「〇〇」にあたるカードは各6種類ずつ用意した。参加者にはカードの中身が見えない状態でカードを引いてもらった。

(3) 有用な手がかりとしての「シリーズ」

以下、午後の部のワークショップを事例として取り上げ、「乱読」と「分類」を中心とした活動の中で、幼児期

後期・児童期前期の子どもたちが選んだ本を分析することにより、このような活動が「本に出会うリテラシー」の学習上いかなる意義があるのかを考察する。

午後の部の参加者は、子ども3名、大人3名であった(表1)。子ども3名のうち2名は姉弟であり、保護者1名とともに参加した。残りの1名も保護者1名とともに参加していた。大人3名のうち、1名は一般参加者である。ワークショップでは、大人1名子ども1名のペアを作るため、一般参加者として参加した男性に、姉弟で参加していた参加者のうち1名(弟)とペアを組んでもらい、計3チームに編成した。各チームの名称およびメンバーを表3、第1部・第2部におけるテーマ(「〇〇」にあたる言葉)と獲得冊数を表4に示す。

表3 ワークショップのペア(午後の部)

ID	チーム名	チームに含まれるペア
A	、(てん)	男児aとその保護者(男性)
B	いちご	女児(cの姉)とその保護者(女性)
C	ウルトラマン	男児c(Bの弟)と一般参加者(男性)

表4から、本に登場する「もの」に着目する活動1において、すべてのチームが同じ程度の本を選んでいるのに対し、本と読者との間に生じる「こと」に着目する活動2において、「ウルトラマン」チーム(以下、Cチーム)が突出して多くの本を選んでいることがわかる。またCチームのみならずすべてのチームが、活動2において、活動1よりも10冊以上多い本を選んでいる。このことから、活動1から活動2にかけて、参加者である子どもたちが、ザッピングするように図書館内を歩き、本を「乱

表4 テーマと獲得冊数

ID	チーム名	テーマ (「〇〇」)		獲得冊数	
		第1部	第2部	第1部	第2部
A	、(てん)	くま	ゲラゲラわらっちゃう本	29	42
B	いちご	うさぎ	えーんえーんないちゃう本	31	45
C	ウルトラマン	むし	へー!なるほど!とおもえる本	32	81

読」する活動に慣れていったことがうかがえる。

活動2では、図書館内のザッピングに慣れた子どもたちが、ザッピング中に会った本に触発されながら、自身の「分類」を拡張させていくことをねらった。では、子どもは、どのように自身の「分類」を拡張させたのか。活動2で選ばれた本の内訳を、表5から表7に示す。

表5 Aチームが選んだ本(活動2)(シリーズ名・冊数)

「かいけつゾロリ」シリーズ	12
「林家木久蔵の子ども落語」シリーズ	2
「アジアの笑い話・こわい話」シリーズ	2
『101びきわんちゃん』	2
その他	24
合計	42

表6 Bチームが選んだ本(活動2)(シリーズ名・冊数)

「捨て犬・未来」シリーズ(今西乃子)	3
「どうぶつ感動物語」シリーズ(国松俊英)	2
「アンデルセン童話全集」シリーズ	2
その他(今西乃子)	8
その他(大木トオル)	2
その他(「アンネ・フランク」)	4
その他	24
合計	45

表7 Cチームが選んだ本(活動2)(シリーズ名・冊数)

「きかんしゃトーマス」シリーズ	38
「ドキドキいっぱい! 虫のくらし写真館」シリーズ	16
「新自然きらきら」シリーズ	4
「まんが地球大進化」シリーズ	3
「いのちのかんさつ」シリーズ	2
その他	18
合計	81

子どもたちは、本と読者である自分自身との間に生じる「こと」——ここでは、「ゲラゲラわらっちゃう」(Aチーム)、「えーんえーんないちゃう」(Bチーム)、「へー!

なるほどと思える」(Cチーム)——を問われた際、まず、シリーズに着目して、本の探索を行っている。これは「もの」に着目して本探しを行った活動1にも共通していた点である。活動1においても、例えば、「くま」というテーマで、ささきようこの「あかちゃんのえほん」シリーズが選ばれたり(Aチーム)、「うさぎ」というテーマで、せなけいこの「うさぎちゃん」シリーズが選ばれたりする(Bチーム)現象が見られた。

活動2においては、さらにその傾向が強くなっている。Cチームには、その変化が顕著に見られる。Cチームは、他のチームと異なり、活動1(テーマ「むし」)において、特定のシリーズのみが偏って選ばれる傾向はあまり見られなかった。「ニューワイド学研の図鑑」(5冊)や「小学館の図鑑NEO」(5冊)などが多く選ばれてはいるが、これは「むし」というテーマに起因する部分も多いだろう。これに対し、活動2(テーマ「へー!なるほど!と思える本」)では、「きかんしゃトーマス」シリーズ(38冊)、「ドキドキいっぱい! 虫のくらし写真館」シリーズ(16冊)など、ほとんどがシリーズ化された本から選ばれている(表4)。なんらかのシリーズに属していないと思われるものは、全体の2割程度(18冊)に過ぎない。同様に、Aチーム(テーマ「げらげらわらっちゃう本」)も、「かいけつゾロリ」シリーズを12冊選んでいる(表5)。一方、Bチームの選んだ本の中には、シリーズ化された本は少ないが、「捨て犬・未来」シリーズを中心に、今西乃子による著作が計11冊選ばれていることが確認できる(表6)。AチームおよびBチームについては、活動1から、同じ主人公が登場するシリーズに着目していたことから、活動2でも同様の選び方を適用したと考えられる。このように、シリーズ化された本は、本ワークショップに参加した子どもたちにとって、自身の「分類」に基づき本を選ぶための有効な手がかりとして機能している。シリーズ化された本が、子どもたちが本を選ぶ際に重要な役割をしていることは、既存の調査からもうかがいすることができる。「学校読書調査」では毎年、小学4年生から中学3年生を対象に、「5月1か月間に読んだ本

の書名」を質問している。ここの調査結果について取り上げた『学校図書館』の報告では、「シリーズもの」が、2011年から2014年まで一貫して、小学校から高校までの児童・生徒に人気であり続けていることがトピックとして取り上げられている（全国SLA研究部・調査部、2011、2012、2013、2014）。本ワークショップの参加者は、幼年期後期・児童期前期の子どもたちであり、「学校読書調査」の対象者には含まれないが、小学校中学年以降の子どもたちの選書傾向が、この年齢期の子どもたちにも見られることを指摘しておきたい。

学校図書館協議会研究部は、「シリーズもの」に人気が集まる背景について、以下のように述べている。

シリーズものは「続きを読みたい」という心理を受け止めて書かれていて、読者は安心して次を読むことができる。選書の失敗もない。シリーズの中には小学生から高校生まで幅広い層に人気のあるものや長い間読み継がれているものも多い。（全国SLA研究部・調査部、2012、pp.19-20）

ここで指摘されているように、安心感や失敗のなさが、「シリーズもの」の人気の背景にある。チェインバーズ（2003）は、新たな領域の本を読むことの危険を恐れて、自分の慣れ親しんだ世界から出ていこうとしない読者を、「平面的な読者」と呼ぶが（チェインバーズ、2003、p14）、おそらく、「シリーズもの」を読む読者の中には、「平面的な読者」となり、失敗を恐れて、自分が親しんだシリーズや作者以外の本に手を伸ばすことを恐れる子どもたちも存在するのではないか。2010年から2014年という長い期間にわたって続く「シリーズもの」の人気は、そのような「平面的な読者」の存在を物語っているようにも見える。「本に出会うリテラシー」とは、「平面的な読者」が、自分自身の慣れ親しんだ安全な領域を出て、「宇宙的な読者」（同上、p13）になるために必要となるリテラシーと考えることもできよう。本ワークショップは、どのように、そのような「本に出会うリテラシー」

の学習を支援することができたのか。

（4）新たな本との出会いと「分類」の拡張

本ワークショップに参加した子どもたちは、活動1においても活動2においても、シリーズを手がかりに、本を選んでいくことが確認できた。一方、表5から表7の「その他」に分類された本のリストは、子どもたちが、本ワークショップでの学習活動において、それまでに手に取ったことのない未知の領域に踏み込んでいる姿を確認することができる。

Aチームは、「かいけつゾロリ」シリーズ（12冊）以外には、同じシリーズ等に属する本を2冊以下しか選んでいない（表5）。また、Bチームは、もともと「シリーズもの」よりも、作者や扱われている内容・テーマを基準にして本を選んでおり、この2チームは、比較的、「シリーズもの」から離れて本を選ぶことができていたと考えられる。一方、Cチームは、活動2において、そのほとんどをシリーズ化された図書から選んでおり、前述したように、Cチームが選んだ図書のうちシリーズ化されていないものは全体の2割程度（18冊）であった。

では、Cチームはどのように、シリーズ化されていない本へと手を伸ばすことができたのか。表8は、活動2においてCチームに選ばれた本のうち、「その他」に属する本をリスト化したものである。

表8のリストに示されている16冊の本のうち10冊に「昆虫（こん虫）」や具体的な虫の名称など、虫に関わる用語が示されている。このことから、Cチームに参加した子どもが、「へー！なるほど！と思える本」というキーワードに基づき、自分自身にとって発見の感動をもたらす本（「へー！なるほど！と思える本」）として「分類」されていた、虫に関する図鑑を手にとっていったことがわかる。おそらく、Cチームに参加した子どもは、「きかんしゃトーマス」と「虫の図鑑」を、自身に発見の感動をもたらす本として意味づけていたのであろう。

しかし表8には、動物に関する図鑑（2冊）や水生生物に関する図鑑・写真絵本（2冊）、恐竜に関する図鑑・

表8 Cチームが選んだ本(その他)(活動2)

No.	本のタイトル	著者等
1	イモムシ(育てて、しらべる日本の生きものずかん7)	中秀司;安東浩:Cheung ME
2	カブトムシがいきる森	筒井学
3	セミたちの夏	筒井学
4	雄太昆虫記	中川雄太
5	おどろきのスズメバチ	中川雄太
6	消えていくこん虫・命のすばらしさ 水生こん虫タイコウチの1年	湯浅政治
7	ドキュメント地球のなかまたち カカトアルキのなぞ 世紀の発見88年ぶりの新昆虫	町田龍一郎:東城幸治
8	つながりあういきもの テントウムシとむしたち	得田之久
9	わたしの研究 虫はどのように冬を越すのか?	茅野春推;下田智美
10	ちょうちょの本	クロード・デラフォォス, ガリマール・ジュネス社
11	100の知識 海のふしぎOCEANS	渡辺政隆
12	ほんとおおきき水族館	小宮輝之
13	ほんとおおきき恐竜博	真鍋誠
14	どうぶつ(こどもリュックサイズシリーズ)	小宮輝之
15	どうぶつ ほにゆうるい(フレーベールの図鑑Natura 3)	今泉隆明
16	くらべる図鑑(小学館の図鑑NEO+)	加藤由子ほか
17	とらってすごい!(おおきなかがく)	今泉忠明
18	そらまめくんのベッド	なかやみわ

写真絵本(1冊)、植物(そら豆)をテーマにした物語絵本(1冊)も含まれている。また、虫に関わる用語がタイトルに含まれる本の中にも、図鑑や写真絵本のみならず、観察日記や昆虫記など、より広い科学読物が含まれている。このことから、Cチームに参加した子どもが、「虫の図鑑」を選ぶことを基軸にしながら、図鑑コーナーに並べられたさまざまな図鑑や、虫に関する写真絵本を設置したコーナーに並べられる科学読物などをザッピングしていったことがわかる(図1)。また、おそらくそのザッピングの過程で、虫以外の生物に関する読物や、視覚的なインパクトの強くない科学読物にも関心を持ち、それらの本からも自分が「へー!なるほど!」という発見の感動を得られることを発見していったと考えられる。

事実、第2部において活動2の終了後に行われた共有

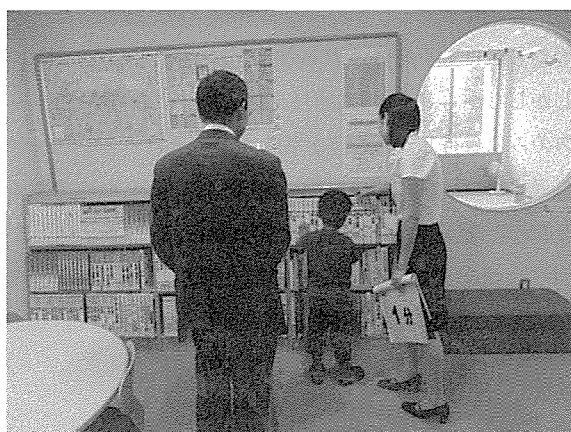


図1: Cチームによる図鑑コーナーでの選書

の時間の中で、Cチームは「これは、こういうところが『へー!なるほど!』なんです」(2014年8月24日音声記録より。調査者による発言)と説明するための本として、

『ほんのおおきさ恐竜博』『とらってすごい!』『どうぶつ ほにゅうい (フレーベルの図鑑 Natura3)』(no.14)を選んでおり、はじめに設定された分類の枠組み(「虫の図鑑」とは異なる領域で、発見の感動をもたらす本が見出されていったことがわかる。Cチームに参加した男性は、『とらってすごい!』を選んだ理由として、次のように述べている。

次は『とらってすごい!』。これは、これはなにしろえー、cくん(Cチームに参加した男児)が、えー(と)どこだっけな。ここ(「とらは さむさにも つよい!!」と書かれたページを開いて見せる)を見たときに、「へー!寒さに強い、へー!」って言ったので。へー。(2014年8月24日音声記録より)

この発言にも、Cチームに参加した子どもが、本を探していくプロセスで、新たな発見の感動に出会ったことが示されている。

もちろん、活動2の終了時にCチームが集めてきた本を見て、Cチームに参加した子どもの保護者が「cの好きな本ばかりじゃん」(同上)と発言していることから明らかなように、本ワークショップが、参加した子どもたちが自ら手を伸ばす本の幅を広げたとはいえない。しかしながら、「こと」に着目した活動2において、シリーズのみに着目しがちな子どもたちが、それらのシリーズの近くに設置されていた他の本に手を伸ばしたり、類似した内容をもつ本が設置されている別のコーナーに足を向けたりするきっかけを創出できたことは、本ワークショップの成果といえるだろう。

本実践の成果と課題

本稿では、プレリテラシーとしての「本に出会うリテラシー」に着目し、幼児期後期・児童期前期の子どもたちのリテラシー学習を支援するワークショップを考案するとともに、公立図書館においてそれを試行した結果を報告した。本実践からは以下の2点が示唆された。

まず、子どもたちが現在抱えている「本に出会うリテラシー」の限界が示唆された。幼児期後期・児童期前期の子どもたちにおいても、シリーズ等を手がかりにしながら、自分が経験したい「こと」に出会える本を選ぶことができる。しかし、そこにはチェーンバーズ(2003)の指摘する「平面的な読者」の世界に閉じこもってしまう危険性も存在する。「学校読書調査」が2011年以降の傾向として報告する「シリーズもの」の人気は、このような視点から批判的にみられる必要がある。

次に、選んだ本を必ずしも読む必要がなく、また、何冊でも自由に選ぶことができるという本ワークショップの状況が、子どもたちに、自分たちが慣れ親しんだ世界から外に出るためのきっかけを提供しうる可能性が示された。もちろん、そこには失敗の危険性も付随する。例えば、Aチームに参加した男児aは、「ゲラゲラわらえる本」というテーマを選ぶ活動(活動2)で、『見学!日本の大企業TOTO』(こどもくらぶ編, 2012)や『哲学のおやつ 戦争と平和:10代からの考えるレッスン』(ラベ&ピュエシュ, 2010)など、タイトルを見ただけでは、テーマとの関連性がわかりにくい本を選んでいる。おそらく、これらは表紙のイラスト・写真等を基準にして選ばれたものと推測される。もし実際に、aがこれらの本に「ゲラゲラわらえる」ことを期待して読み始めた場合、そこには失敗の危険性が存在するだろう。一方、「本に出会うリテラシー」を身に付けた大人の読者がしばしば行う行動のひとつに、「ジャケ買い(ジャケット買い)」が挙げられることも事実である。「ジャケ買い」とは、「レコード・CD・本などのカバーの印象が気に入って買うこと」(『デジタル大辞泉』)を意味する俗語である。表紙のイラストや写真に魅了されて本を手にし、ある時にはそれで失敗することも、「本に出会うリテラシー」を生涯にわたって育成するための重要な経験なのである。このような失敗を恐れて、新たな本に手を伸ばすことをしなければ、我々は永遠に「平面的な読者」の世界から外に出ることはできない。「宇宙的な読者」になるためには、安心して失敗できる環境が不可欠なのではないか。

本稿が提示したのは、あくまでも少人数の子どもたちを対象にした試行的な実践の成果であり、ここでの知見を即座に一般化することはできない。また本稿で示したデータも限られたものであり、子どもたちの選書プロセスにおける対話や探索過程について具体的に明らかにする調査・分析も行っていく必要がある。また、このような研究にあわせて「本に出会うリテラシー」という視点から、子どもたちの現状およびその発達・学習の様相を明らかにしていくことも重要であろう。野口(2012)は、阪本(1982)や塚田(2010)のレビューに基づき、「読書興味の発達に関しては、わが国では近年、新たな研究が少ない状況にある」(野口, 2012, p104)と指摘している。読書興味に関する調査は、子どもたちが読書に対して抱く目的や関心のありかたや、子どもたちの本の選び方に関して有用な知見を提供してきた。今後、ふたたび、このような読書興味の研究調査が、現代的な状況に即してデザインし直され、その成果を蓄積していくことを期待したい。また、これと並行して、実践レベルにおいても、「本に出会うリテラシー」に着目した試みを蓄積しながら、そのような試みにおける子どもたちの学習の様相を具体的に記述していくことも必要であろう。これについては今後の課題としたい。

付記

本実践を行うにあたって、茨城県水戸生涯学習センターおよび茨城県立図書館に多大なる協力を得た。また、本実践の参加者には、個人情報等を取得しないという条件で画像、音声、動画データを研究目的で利用することについて許可を得た。なお、本研究は、JSPS科研費26590239, 16K13571の助成を受けたものである。

なお、本研究の成果として開発したリーフレット「子どもニンジャ図書館合戦 あそび方ガイド」を横浜国立大学学術情報リポジトリ (<http://hdl.handle.net/10131/10104>) にて公開している。

註

- 1) 具体的には、以下の指導事項がそれにあたる。
「楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと」(小学校・第一学年及び第二学年「読むこと」・カ)、「目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと」(小学校・第三学年及び第四学年・「読むこと」・カ)、「目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと」(小学校・第五学年及び第六学年・「読むこと」・カ)「多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること」(中学校・第二学年「読むこと」オ)。また、中学第3学年の言語活動例として「自分の読書生活を振り返り、本の選び方や読み方について考えること」(ウ)が挙げられている。
- 2) 本ワークショップは、主催者(茨城県水戸生涯学習センター)より、この条件で参加者を公募する形式で開催された。本稿の議論を踏まえれば、子どもの対象年齢を「3歳～8歳」とすべきであるが、運営上の都合により「4歳～小学校2年生」としている。なお、個人情報保護のため、研究者側では本ワークショップの参加者個々の氏名、年齢等の情報を収集していない。
- 3) 本ワークショップでは、子どもたちにゲームのような感覚で「乱読」「ザッピング」を楽しんでもらうことをねらいとし、「一番たくさん、本を見つけられた人の勝ち」というルールを設けた。選書を行うにあたって、質を考慮することはもちろん重要であるが、本ワークショップが対象とする年齢期の子どもたち自身が、質で勝敗を判断することは困難である。そのため、子どもたちがよりたくさんの本と出会える場所に赴こうとする動機づけにもなり、また子どもたち自身にわかりやすく勝敗が判断できるという点から、量を判断基準とすることとした。
- 4) 「〇〇はどこにいる?」は、「うさぎ」「くま」「むし」「にんじゃ」「おぼけ」「きかんしゃ」の6種類、「〇〇な本はどこにある?」では、「えーんえーんないちゃう

本「ゲラゲラわらっちゃう本」「ゾーッとするこわい本」「びっくり!!おどろいちゃう本」「ワクワクする本」「へー!なるほど!とおもえる本」の6種類のカードを用意した。これらの内容は均質でなく、難易度も異なる。質や難易度の異なるカードを準備することで、選書能力の大きく異なる子どもたちが参加した場合であってもすべての子どもたちが、本を選ぶことをゲームのように楽しむことができると考えた。

なお、カードを6種類にした理由は、本実践の各回の定員が5組10名であったこと、および午前・午後の2回開催であったことによる。午前・午後ともに参加する者がいた場合であっても、内容のわからないカードが残されていることで、2回目に参加する際も楽しみを残したまま参加ができると考えた。

5) 本ワークショップ中に参加者が選んだ本については、数量が多いため、本のタイトルおよび著者(編者・監修者)等の名前のみを示し、巻末の文献リストには情報を記載しない。

文献

- 赤木かん子 (2014) 『子どもを本嫌いにしない本』大修館書店
- 秋田喜代美 (2005) 「21世紀型読書コミュニティのデザイン」, 秋田喜代美・庄司一幸編著『本を通して世界と出会う: 中高生からの読書コミュニティづくり』, 北大路出版, pp.28-44.
- チェインバーズ, A. (こだまともこ訳) (2003) 『みんなで話そう, 本のこと: 子どもの読書を変える新しい試み』 柏書房
- 石田喜美 (2015) 「読書体験を共有する活動に着目したワークショップ・プログラムの実践」, 『読書科学』, 45 (3・4), 138-148.
- 神崎友子 (2010) 「現代の中学生の読書興味と発達の検討: 「本の紹介」における選書から」, 『教育実践研究紀要』, (10), 1-11.
- 野口武悟 (2012) 「読書興味の発達段階モデルについて
の再検討」, 『発達研究: 発達科学研究教育センター紀要』, (26), 103-120.
- 阪本一郎・西尾宗人 (1959). 「小学校児童における読書興味の発達についての一調査」, 『読書科学』, 3(3), 13-21.
- 阪本一郎・野口隆 (1959). 「中・高等学校生徒における読書興味の発達についての一調査」, 『読書科学』, 3(4), 29-32.
- 阪本一郎 (1979). 「読書興味の発達と指導」, 『読書科学』, 23(2・3), 44-50.
- 阪本敬彦 (1982). 「読書科学研究の25年(III): 1号から50号までの心理学的研究を中心に」, 『読書科学』, 26(2), 85-90.
- サルト, M. (宇野和美訳) (2001) 『読書へのアニメーション 75の作戦』 柏書房
- 柴野京子 (2009). 『書棚と平台: 出版流通というメディア』 弘文堂
- 柴野京子 (2012). 『書物の環境論』 弘文堂
- 外山滋比古 (2014). 『乱読のセレンディピティ: 思いがけないことを発見するための読書術』 扶桑社
- 塚田泰彦 (2010). 「読書科学研究の近年の動向と課題」, 『専門図書館』, (242), 9-13.
- 全国SLA研究部・調査部 (2010). 「シリーズものが小・中・高で人気: 読んだ本の名まえ」, 『学校図書館』, (721), 17-24.
- 全国SLA研究部・調査部 (2011). 「シリーズものが小・中・高で人気: 読んだ本の名まえ」, 『学校図書館』, (733), 13-20.
- 全国SLA研究部・調査部 (2012). 「変わらないシリーズものの人気: 読んだ本の名まえ」, 『学校図書館』, (745), 17-20.
- 全国SLA研究部・調査部 (2013). 「小・中・高で人気のシリーズもの: 読んだ本の名まえ」, 『学校図書館』, (757), 17-20.
- 全国SLA研究部・調査部 (2014). 「小・中・高でシリーズものが人気: 読んだ本の名まえ」, 『学校図書館』,

(769), 17-21.

受付：2016. 9 .20

受理：2017. 1 .23