

「読解力」向上と読書との関係

—読めば読むほど「読解力」がつく読書とは

ベネッセ教育研究開発センター 小林 洋

はじめに

「朝の読書推進協議会」の調べによると、「朝の読書」を実施する学校が、小学校から高校までを合わせて2万4千校に達したという（2007年2月現在）。これは、小学校では全体の67.5%、中学校64.9%、高校33.1%に相当しているという。読書によって、「子どもたちに落ち着きが出てきた」「遅刻が減少した」「不登校やいじめがなくなった」「学級崩壊を立て直すことができた」「読解力が向上した」など、様々な子どもの変化が同協議会のホームページに寄せられている。

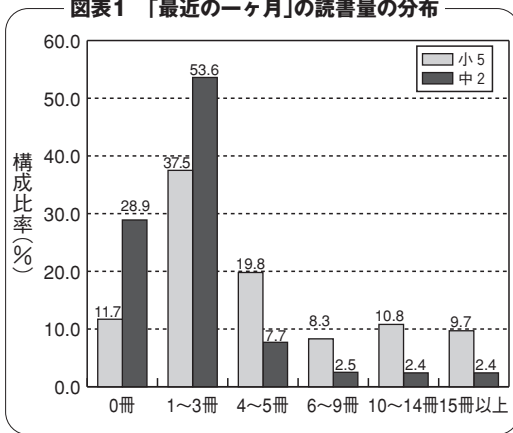
読書が子どもの成長にとって有益なものであることは誰も認めるところであろう。しかしながら、以下に見るように、今回のテーマである「読解力」向上という視点から見たとき、現在の日本の子どもたちの「読書」の在り方には課題がないわけではない。本調査で行った子どもの読書の状況と「読解力」や教科学力との関係、ならびに読書に関わる学習活動との関係を調べ、その「課題」の状況とそれを打開していく方向性を探してみたい。

1. 「読解力」と読書との関係

㊦ 表1は、「最近の1ヶ月」の読書量の分布を表したものである。小5・中2ともに、1ヶ月に読む本の数は、1～3冊が最も多いことがわかる。1冊も本を読んでいない子どもが、小5で

は約1割、中2では約3割となっており、中学になると、小学校時代よりも本を読まなくなる傾向を示している。

図表1 「最近の1ヶ月」の読書量の分布



図表2は、読む本のジャンルについて、「1. よく読む」「2. ときどき読む」「3. あまり読まない」「4. まったく読まない」の4件法で問うた設問の回答結果(%)を示したものである(「1. よく読む」「2. ときどき読む」についてのみ表示)。小5・中2ともに、「小説や物語・紀行文・随筆・童話などの文学の本」を読む割合が最も高くなっている(「よく読む」「ときどき読む」の計で、小5：65%、中2：

57%)。次いで割合が高いのは、小5では、「歴史や偉人の伝記の本」(39%、中2：15%)、中2では、「音楽や美術、演劇など芸術に関する本」(17%、小5：24%)となっており、小5→中2の読書傾向の変化がうかがえる。この読書傾向の変化は、子どもの成長に伴い必然的な変化という側面も考えられるが、「自然科学や技術に関する本」(28%→10%)や「産業に関する本」(16%→4%)などでの小5と中2の間の大きな違いは、理科離れや社会への関心を反映している可能性もある。子どもの視野を広げさせ、自然・社会・人間に関する幅広い知識や関心を培っていくことは、高い「読解力」を達成していくためにも大切である。そのためにも、「文学」関係に偏りがちな今の読書傾向から、多様な分野の本(や情報源)に興味を持たせ目を向けさせるような指導が求められる。今回は詳しくは述べられないが、むろん、読書においても学年段階に応じた指導が求められるだろう。

図表2 読む本のジャンル

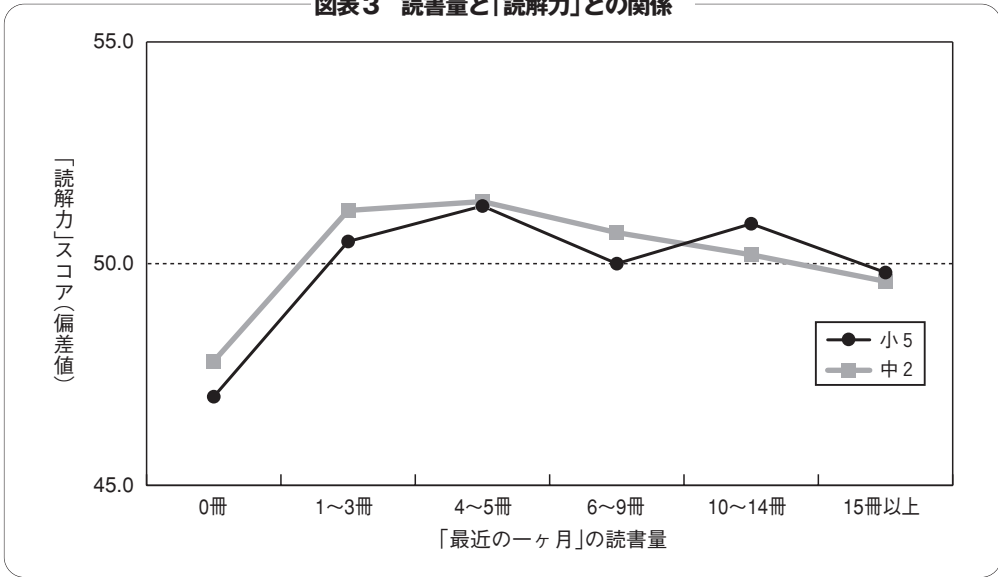
本のジャンル	小5 (%)			中2 (%)		
	1. よく読む	2. ときどき読む	計	1. よく読む	2. ときどき読む	計
・小説や物語・紀行文・随筆・童話などの文学の本	31.9	32.8	64.7	35.9	21.0	56.9
・歴史や偉人の伝記の本	14.0	25.1	39.1	4.1	10.7	14.8
・政治や経済、法律などの社会科学に関する本	1.6	6.6	8.2	1.1	3.4	4.5
・自然科学や技術に関する本	8.4	19.4	27.8	2.6	7.7	10.3
・哲学や宗教に関する本	1.1	4.9	6.0	1.0	3.7	4.7
・社会問題・時事問題を扱った本	2.4	8.8	11.2	1.7	5.5	7.2
・農業・工業・商業・通信や貿易など産業に関する本	3.8	12.4	16.2	1.1	2.4	3.5
・音楽や美術、演劇など芸術に関する本	7.0	17.3	24.3	5.0	12.0	16.9
・その他	9.9	7.4	17.4	5.3	3.5	8.9

(1) 「読解力」は、読書の量が増えても頭打ちになる傾向がある

図表3は、「最近の1ヶ月」の読書量と「読解力」との関係を表したものである。小5では、4~5冊で、中2ではすでに1~3冊のところ、で、「読解力」は頭打ちとなり、それ以上に読書量が増えてもむしろ低下する傾向を示している。この傾向は、実は、図表4に見るように、国語の成績(や、図表

を示していないが、算数/数学)と読書量との関係についても同様に指摘できることである。この結果は、「読解力」向上や教科学力の向上にとって、読書量は1ヶ月にせいぜい4~5冊程度、つまり一週間に1冊程度が適量であることを指し示すものであろうか？これに対しては、少なくとも

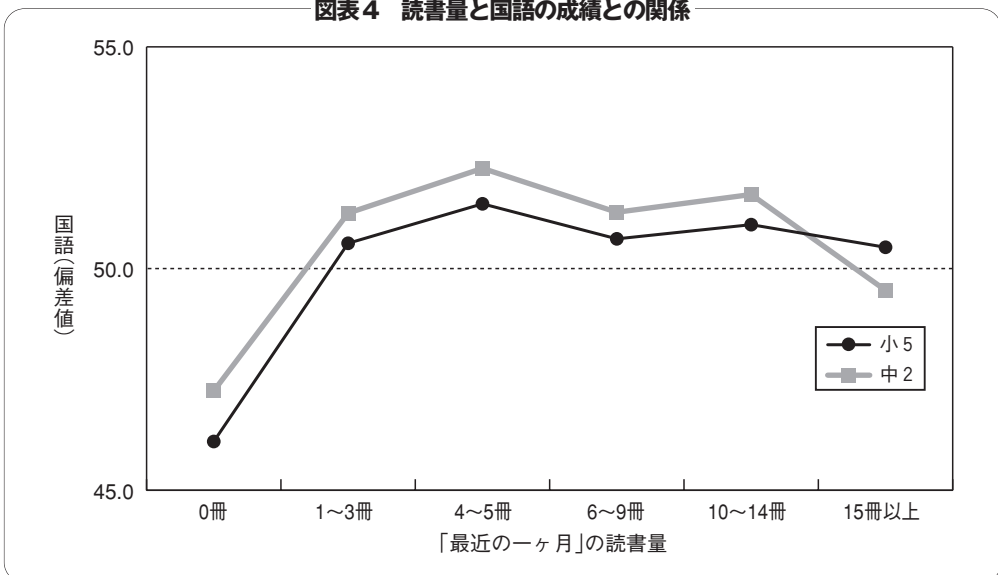
図表3 読書量と「読解力」との関係



「読解力」をできるだけ向上させるという視点からは、その程度で満足してはいけないと否定的に答えざるを得ない一つの根拠がある。それは、OECDのPISA調査から、国立教育政策研究所の有元秀文総括研究官が、読書時間と「読解力」との関係について、日本と「読解力世界一」のフィンランドとを比較分析した結果である。この分析によると、フィンランドの子どもの場合は、読書時間が多くなるほど「読解力」の成績がどんどん高まる傾向があるのに対して、日本の子どもは、読書時間

が増えても「読解力」は頭打ちになる傾向が現われている(国立教育政策研究所のHP参照)。これは、今回の結果に相通じるものと考えられる。すなわち、図表3や図表4は、日本の子どもたちの読書活動の在り方に何らかの改善の余地があることを端的に示しているものなのである。もとより、「読解力」は、読書の量のみで決まるものではない。しかし、読書活動を通じた「読解力」向上という一つの方法に対して、これまでの在り方を見直す必要を示すものであることは間違いない。

図表4 読書量と国語の成績との関係



(2) 「読書活動」の再構築の必要性

「読解力」の向上につながる読書の在り方について、現状を見直す際に大切なことは、本の読み方・読ませ方といったテクニックにすぐ走るのではなく、教科や総合的な学習の時間や特別活動において「読解力」向上を考える場合と同様に、教科・活動を通して共通に貫くべき「横断性」と、「読書活動」独自の役割と他の教科・活動との相互貢献の課題＝「独自性」と「連携性」とを明らかにし、それに基づいて「読書活動」を再構築していくことである。

◆読書活動と教科・活動との「横断性」

読書活動において、共通に貫くべき「横断性」とは、読書活動が子どもの肯定的な自我形成と社会参画の志向を育てる活動の一環となるために有すべき視点であり、一人の人間としての子どもの尊重、能動的な学びを支える自己肯定感や自尊感情の育成、一人ひとりの学びを伝え合い共感し合い学び合う学級・集団づくり、本の著者を含む他者を尊重し敬意をはらう心と批判的精神・批判的思考力の統一的な涵養、そして集団や社会の問題状況に主体的に関与し学びを生かしていく社会参画志向の育成などである。

従来の「読書」には、とすれば、本・テキストに対して、「鑑賞する」「味わう」「学ぶ」といった側面だけが強調されるくらいはなかっただろうか？これ自体は、子どもの成長にとって有効なプロセスであり今後とも大切にされていくべきことである。しかし、それだけに止まっていたら、子どもにある意味で「没個性」を強いることであり、子どもを一人の人間として尊重することにはならない。本やその著者に敬意を払わせると同時に、子ども自身の思い・意見を十分に引き出し尊重することが大切である。子どもが自分自身の考えを持ち、さらにそれを表現するようになるためには、自分の意見が尊重されているという実感や、自己肯定

感・自己有能感に支えられてこそ可能となることである。むろん、子どもの意見を尊重するということは、言いたいことを好き勝手に言わせるということではない。子どもの意見に対しては、なぜそう思うのかという理由や根拠を明示させることが必要である。また、子どもの意見に対しても、周りの子どもにとって「学び」の対象となり尊重されると同時に、「批判」の対象となることも「覚悟」させておかなければならない。自己と他者の相互尊重に基づく相互批判を通じた建設的な学び合いができる集団づくりは、「読書活動」が「読解力」向上に有効に資するようになるために大切な要件の一つである。

また、社会参画志向の学びとは、簡単に言えば、「課題解決のための学び」＝「目的のある学び」ということである。子どものこれからの人生上で生起していくであろう様々な悩みや課題、地域・社会さらには世界で生じている様々な問題事象に対してどう向かっていけばよいのか、毎日の授業やホームルーム、朝礼での講話などいろいろな機会を生かして適切に子どもに問題提起し、そのために学び、本を読んで考えるといった、「読書への目的を与える取り組み」も重視されるべきであろう。むろん、読む本すべてについて、このような目的意識を持った読みが必要ということではなく、ただ「楽しむ」だけの読書があってもよいのは言うまでもない。

◆「読書活動」の「独自性」と他の教科・活動との「連携性」

では、次に「読書活動」の「独自性」と他の教科・活動との「連携性」について考えてみたい。読書活動の独自性は、主として、大量の、かつ、まとまりのある内容・テーマを持った文字言語に短い時間の間に接することに由来する。大量の言語に触れることにより語彙を豊かにし言語能力を高めうること、言語空間の中での多様な疑似体験、ある

テーマに関わる系統的な知識体系や価値体系(宗教など)との遭遇、多様なものの見方や考え方・価値観・ロールモデルとの出会い、論理的にものを考えて結論を導く方法を学ぶことなど、これらが「子ども一人の活動」として一応成立しうるものであることが、教科の授業そのものなどが持ち得ない「読書」の独自性である。この独自性の中に、テキストから情報を取り出し、自分なりに解釈し、いろいろ考えてみるという、「読解力」育成の契機が含まれていることは明らかである。

しかし、この独自性の発揮は、とくに低学年の子どもにとっては、各教科のある程度の背景知識に支えられなければ困難なことであり、「教科」から「読書」へという連携性が「読書」には必然的にある程度ともなっている。今後は、「教科」から「読

書」への結び付きを充実させるとともに、反対に「読書」から「教科」へ、あるいは総合的な学習の時間などへの連携を強めていくこと、すなわち、「読書」が教科学力を牽引し、総合的な学習の時間の活動成果を高めていくような取り組みの充実が求められる。ただし、そのような「読書」と他の教科・活動との相互作用・相互連携においても、前述した共通の「横断性」が保障されていてこそ、その成果が期待できるのである。

このような、「読解力」向上における「読書活動」の再構築の中で、①どんな本を読ませるか、②どのように本を読ませることが「読解力」向上につながるのか、といった問いに答えを見つけていかなければならない。

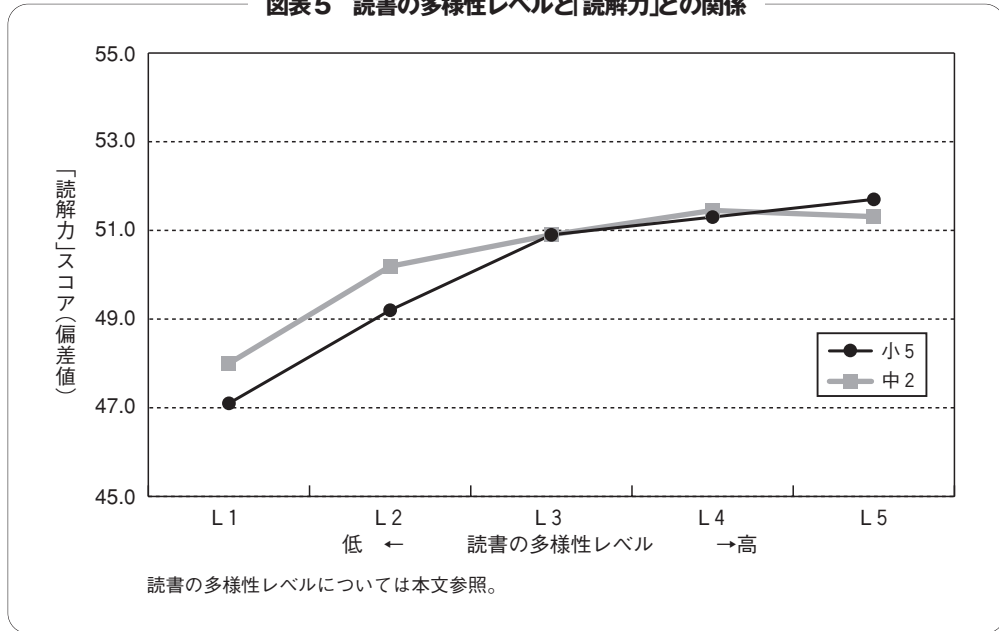
(3) 多様なジャンルの本を幅広く読んでいる子どもほど「読解力」が高い

図表5は、図表2に示す読書のジャンルについて、各ジャンルの回答合計に基づき、上位から7%、24%、38%、24%、7%の割合に準ずる形でL5からL1の5つのレベルを設定し、「読解力」スコアとの関係を見たものである。このレベルが高い子どもほど、文学関係に限らず多様なジャンルの本を幅広く読んでいる子どもに相当する。図表からわかるように、レベルが高くなるとスコアの伸びはやや鈍化するものの、読書の多様性レベルが高くなるほど、「読解力」スコアは高くなる傾向を示している。前述したように「幅広い」読書の大切さを実証しているものである。

では、「幅広い」読書は、どのような条件のもと

に成立するのだろうか？まず、子どもの側に幅広い興味が成立していることである。子どもの幅広い興味は、各教科や総合的な学習の時間や特別活動、および「読書活動」そのものなど、あらゆる活動を通して喚起していくべき課題である。子どもの自発的な興味に委ねるばかりではなく、もう一つのアプローチは、発達段階を考慮しつつも、やはり多様なジャンルの本を子どもの興味の当座の有無に関わらず課題として読ませていくことである。「読書活動」と教科との連携の一つとして、教科ごとに学習テーマに関わりが深い本を、学校の課題図書や推薦図書として掲げたりすることも考えられよう。

図表5 読書の多様性レベルと「読解力」との関係



(4) 「読解力」向上につながる学習活動とは

図表6 学習活動や授業評価と「読解力」との関係

設 問	群	小5		中2		
		偏差値	検定	偏差値	検定	
学校での学習活動	会社や職場を訪問したり、社会人の話を聞いたりして、働くということについて考える。	肯定 51.0 否定 49.4	**	肯定 51.2 否定 48.4	**	
	読んだ本や調べた資料の要約をしたり、自分の意見を書いたり発表したりする。	肯定 51.8 否定 47.7	**	肯定 51.9 否定 48.8	**	
	教科書や読んだ本の文章を、根拠や理由を示しながら批評し合う。	肯定 51.8 否定 48.0	**	肯定 51.3 否定 49.4	**	
	実験や観察をする前に、「こうなるだろう」という仮説を立て、結果と照らし合わせて考える。	肯定 51.3 否定 45.5	**	肯定 51.6 否定 47.5	**	
	黒板に書かれたことや教科書の要点だけでなく、自分自身で調べたことや考えたことをノートに書いたりレポートにする。	肯定 51.5 否定 48.4	**	肯定 51.8 否定 48.6	**	
	新聞記事の内容について考えたり、話し合ったりする。	肯定 51.2 否定 49.2	**	肯定 51.1 否定 49.7	**	
	ディベートや討論をする。	肯定 51.9 否定 48.5	**	肯定 52.6 否定 49.1	**	
	テーマを決めて、詳しく調べたり、深く考えたりする。	肯定 51.9 否定 46.9	**	肯定 52.2 否定 48.2	**	
	調べたり考えたりしたことをクラスや校内で発表する。	肯定 52.3 否定 48.1	**	肯定 52.5 否定 48.2	**	
	お互いの発表内容や作品、活動の進め方について、きちんと批評し合う。	肯定 51.9 否定 47.5	**	肯定 51.9 否定 48.7	**	
	自分たちで調べたり考えたことを実現させるために社会で実際に活動する。	肯定 50.3 否定 50.2		肯定 51.4 否定 49.7	**	
	授業の評価	自分のことを知っている先生が多い。	肯定 50.8 否定 48.7	**	肯定 50.5 否定 49.5	**
		自分たちの発表や意見を大切にしてくれる授業が多い。	肯定 51.2 否定 47.2	**	肯定 51.4 否定 47.4	**
		先生の話を聞いて自分たちの意見が変わったり、考えが深まったりしたと思うことが多い。	肯定 51.3 否定 47.6	**	肯定 51.2 否定 48.4	**

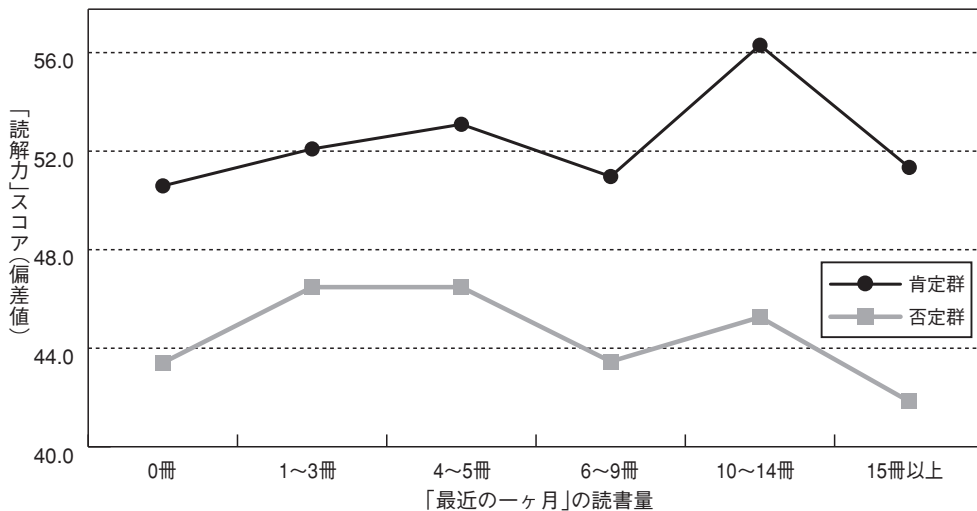
次に、本をどのように読むことが「読解力」向上につながるのかを考えたい。

前ページの図表6は、学校で学習活動や授業に対する子どもの評価の状況と「読解力」スコアとの関係を表したものである。各設問に肯定的に回答している子どもと、否定的に回答している子どもとの「読解力」スコアの差異の現われ方から、どのような学習活動が子どもの「読解力」と関係が深いかを読み取ることができる。「検定」欄の「**」「*」の印は両群の差異が、それぞれ統計的に1%水準と5%水準で有意であることを示している。両群の差異が最も大きいのは、小5では、「実験や観察をする前に、『こうなるだろう』という仮説を立て、結果と照らし合わせて考える」という項目、次いで「テーマを決めて調べたり、深く考えたりする」という項目である。中2では、「調べたり考えたりしたことをクラスや校内で発表する」、次いで上の「仮説と結果」の項目となっている。また、「読んだ本や調べた資料を要約したり、自分の意見を書いたり発表したりする」「教科書や読んだ本の文章を要約したり、根拠や理由を示しながら批評し合う」「お互いの発表内容や作品、活動の進め方に対して、きちんと批評し合う」といった項目でも、小5・中2ともに比較的大きな差異を生じているものが多い。ただ読書を行うのみ、何かで調べごとをするのみではなく、このような集団の中での学び合い・高め合いの活動を伴うことが「読解力」向上にとって有効であることを示すものである。

図表7は、小5について、図表6の項目の中でいくつかの項目について、すべて肯定的に回答している子どものグループと、すべて否定的に回答している子どものグループとの間で、読書量と「読解力」スコアの関係の違いを見たものである。

図表7は、小5について、図表6の項目の中でいくつかの項目について、すべて肯定的に回答している子どものグループと、すべて否定的に回答している子どものグループとの間で、読書量と「読解力」スコアの関係の違いを見たものである。

図表7 学習活動の在り方が読書量と「読解力」との関係に及ぼす影響（小5）



肯定群：下記の5つの設問に「とてもあてはまる」「まああてはまる」と肯定的に回答している子ども
 否定群：下記の5つの設問に「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」と否定的に回答している子ども

- 問13-7 「黒板に書かれたことや教科書の要点だけでなく、自分自身で調べたことや考えたことをノートに書いたりレポートにする。」
- 問13-11 「調べたり考えたりしたことをクラスや校内で発表する。」
- 問13-12 「お互いの発表内容や作品、活動の進め方について、きちんと批評し合う。」
- 問13-16 「自分たちで調べたり考えたことを実現させるために社会で実際に活動する。」
- 問14-5 「自分たちの発表や意見を大切にしてくれる授業が多い。」

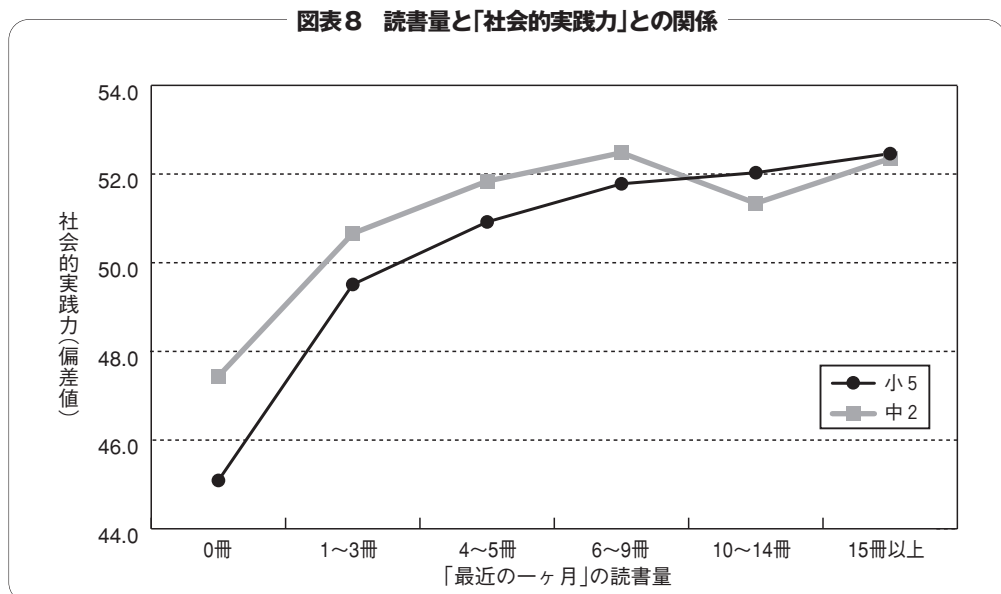
この図表中に示した項目にすべて肯定的に回答している子どもの「読解力」は、すべて否定的に回答している子どもと比べて、読書量に関わらず高いことがわかる。のみならず、注目したいのは、図表3に現われていた読書量4～5冊以降での「読解力」の頭打ち・低下傾向が、図表7の場合の肯定群では、6～9冊のところまで一度落ち込んでいるものの、10～14冊のところまでピークとなっていることである。15冊以上で再び落ち込むことは、あまり「読書」に時間を割いていることで教科の学習がおろそかになり、「読解力」にとっての教科学力の支えを欠く結果を表しているのかもしれない。「読書」を、自らの確かな学びの時間とするだけでなく、自分の意見が大切にされ、他者との伝え合い・学び合いに生かすような活動を伴う形で行うことができている子どもは、「読めば読むほど『読解力』が高まる」という状況に近づいているのである。

現在、はじめにふれたように、「朝の読書タイム」などで、「ただひたすら読む」ことをコンセプトにした読書活動に取り組む学校も多い。このような

学校にとって、今回の結果をどう受け止めたらいいであろうか？筆者は、「朝の読書タイム」といった時間そのものに、前述したような「活動」を持ち込むことを、少なくとも性急に行うべきではないと考えるものである。とにかく子どもに短時間であれ本に向かわせる静かな時間を作ることは大切であり貴重な取り組みである。子どもの中には、読むだけでは物足りない子どももいる一方で、本に目を通すだけで精一杯という子どももいる、その中に一律に「活動」を持ち込んでもついていくことができない子どもにとっては読書嫌いをかえって増長する結果を招くかもしれない。「読書活動」とは、読書することそのものだけでなくそれ以上の、教科や総合的な学習の時間、特別活動との相互関係を含めた広い概念で捉えるべきであろう。学校の学習活動・学習指導の全体の中で、「読書」と「活動」との適切なリンクが工夫されることが求められているのである。また、教科などと同様に、読書活動においても一律の活動ではなく「個に応じた指導」が望まれるものである。

(5) 「学びの基礎力」「社会的実践力」は、読書量が増えるほど高くなる傾向がある

この項の最後に、「読書」と「社会的実践力」ならびに「学びの基礎力」との関係を見ておこう。



図表8は、読書量と「社会的実践力」のスコア(偏差値)との関係を示すものである。「社会的実践力」のスコアは、小5では、読書量が増えるほど伸び続ける傾向があることが見て取れる。ただし、中2では、6～9冊あたりでピークとなるようである。いずれにしても、この傾向は、前述の図表3、図表4で見たような「読解力」や教科学力と読書量との関係とは異なっている。「社会的実践力」(の自己評価)は、たくさん本を読む子どもほど高いのである。図表は省くが、小5については、「社会的実践力」の各領域の間での大きな違いは見られない。中2では、やや領域によって異なる変動を示しており、「問題解決力」は、6～9冊で最高となり、「社会参画力」は、10～14冊→15冊以上で急に高まり15冊以上のところで最高を示している。「学びの基礎力」についても、全体としての傾向は、領域間の変動が小5で小さく中2でやや大きいということを含めて、「社会的実践力」と同様である。

図表8から、まず確認しておきたいことは、読書は「読解力」や教科学力だけでなく、「社会的実践力」や「学びの基礎力」とも密接な関係があるということである。むろん、このデータは、本を読むことによって「社会的実践力」「学びの基礎力」が高まっているのか、それらがより高い子どもがより多くの本を読むということなのかの因果関係を直接明らかにしているものではない。おそらく、読書と「社会的実践力」「学びの基礎力」とは、「読解力」や教科学力と同様に、相互に影響し作用し合っているものであろう。「読書活動」の再構築においては、「読解力」や教科との関係だけでなく、

「社会的実践力」や「学びの基礎力」の視点も考慮される必要がある。

次に、考えておきたいのは、全体傾向としては4～5冊程度のところで頭打ちとなる「読解力」(や教科学力)との傾向の違いがなぜ生まれているかということである。この問題への1つの仮説として考えられるのは、今の子どもには、本を読むことによって高まった「社会的実践力」や「学びの基礎力」(の自己評価)が、「読解力」や教科学力向上に向けて作用・転化しにくい事情が存在しているということである。この「事情」を探るヒントは、「読めば読むほど『読解力』が向上している」状況に近いことを表す図表7の中にある。多くの本を読むことを通して社会への関心が高まり学びへの意欲が多少高まったとしても、それが個人的な活動にとどまっている限り、教科の学習を牽引したり、「読解力」を伸ばしたりするまでには至りにくく、集団の中で知識を共有し合い考え合うような活動を経て初めて学びの質に変革が生じるということなのかもしれないということである。

フィンランドにおいて重視されている教育学理論の一つに、「社会構成主義的な学習概念(socio-constructivist learning conception)」ということがある。これは学力を「構成」していくという活動は、個人的な活動ではなく、人間関係や社会との関係の中で、集団の中でよりよく達成されていくということ、言い換えれば、「学力は集団に宿る」という考え方である。今回の結果は、このことを裏づけているものなのかもしれない。

おわりに

以上のことを一言でまとめるならば、「読書活動」の改善に求められていることは、「読書」における学びの共有であり、一人の学び＝「本との対話」の充実と他者との学び＝「他者との対話」の充実との統一を実現させていくことである。しかし、この「統一」の在り方は、一律・一様なものではなく、

一人ひとりの子どもに応じて、また集団に応じて多様なものであろう。繰り返しになるが、読書指導においても、他の学習指導と同様に、個と集団の特性に応じた個別的指導が求められるのである。これからの読書活動の発展に、今回のデータや分析が少しでも役に立てば幸いである。