

交流型読み聞かせ

足 立 幸 子

1. 問題の所在

平成20年3月に告示された小学校及び中学校の学習指導要領は、「読書に親しみ、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするため、読書活動を内容に位置付け」（中央教育審議会答申国語科の改善の基本方針、下線引用者）たものになった。このことは、従来の本の紹介などによって課外の個人的な読書を奨励するというにとどまらず、国語科授業の中に、読書活動を組み込むことを意味している。教科書が基本的な読書材となっており、児童・生徒数の図書を確保することが困難な我が国の国語科授業の現場において、(絵)本1冊で行える読み聞かせは、有効な読書指導の方法であると言える。小学校学習指導要領第2章第1節国語の「第2 各学年の目標及び内容」〔第1学年及び第2学年〕における「2 内容」には、「C 読むこと」の言語活動例として「(2)イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること」が取り上げられている。読み聞かせの方法について検討を加えることは、国語科授業に読書活動を位置付けるために重要であると考えられる。

しかし、我が国の読み聞かせは、その最中に声を発するのは読み手である教師のみであり、聞き手である児童・生徒は静かに聞くようにする「静聴型読み聞かせ」を前提にしていることが多い。我が国の国語科教育や読書指導の論者も、読み聞かせという活動については「静聴型読み聞かせ」を薦めている¹。一方、海外では、読み聞かせの前・中・後に読み手と聞き手または聞き手同士の交流を行う「交流型読み聞かせ」がよく行われている²。筆者は、アメリカ・オーストラリア・スペインなどに滞在中に学校の授業現場で「交流型読み聞かせ」が行われているのを見たことがある。また、海外の読み聞かせ研究論文において扱われている読み聞かせも「交流型読み聞かせ」であると判断できるものが多い³。「静聴型読み聞かせ」を否定するわけではないが、国語科授業における読み聞かせを考える時、読み聞かせの行い方を検討することは意味があると考えられる。

そこで本稿では、海外で行われている「交流型読み聞かせ」では、何がどのように交流されているのか（交流の内容）、交流型読み聞かせはどのように行うのか（指導の手法）、どのような場面でその交流型読み聞かせを行うのか（カリキュラム上の位置付け）を明らかにし、我が国の国語科授業における読書活動の1つの方法としての「交流型読み聞かせ」の可能性を追究することを目的とする。

2. 交流型読み聞かせにおける交流の内容 —Lawrence Sipeの研究より—

2-1. 交流型読み聞かせにおける読者反応の5つのカテゴリー

Sipe(2000)は、アメリカの小学校1年生及び2年生において観察した83の読み聞かせ事例のうち65を選び出し、その中の子どもの口頭での反応について、ストラウスとコービンのグラウンデッド・セオリーに基づいてカテゴリー化し、5種類の反応のタイプを見出した(表1)。

カテゴリー1の分析的反応とは、テキストを分析や解釈の対象として扱っている反応である。カテゴリー

2の間テキスト的反応とは子どもが読み聞かせを聞いたことのある絵本や、読んだことのある作家の作品や、見た映画・ビデオ・広告・テレビ番組など、様々なテキストに関連する反応である。カテゴリ3の個人的反応とは子ども自身の生活につながることに付いての反応である。カテゴリ4の率直な反応とは、子どもがその物語世界に入り込んでいるようなことを示す反応である。つまり、言葉でテキストによって操作されている状態である。カテゴリ5の遂行的反応とは、カテゴリ4同様、子どもがその物語世界に入り込んでいるようなことを表すのであるが、子どもの側がそれを自分で操作して、言葉というよりはパフォーマンスとして演じてみせているような反応である。

表1 読み聞かせの際の子どもの発言の概念的カテゴリ

カテゴリ	発言数	%
1 分析的 (Analytical)	3,048	73
2 間テキスト的 (Intertextual)	402	10
3 個人的 (Personal)	418	10
4 率直な (Transparent)	89	2
5 遂行的 (Performative)	208	5

(Sipe 2000, p.264 より)

この研究は、のちに2008年の著書“Storytime”に収められている(Sipe, 2008)⁴。その著書から、この5種類のカテゴリの説明に使用されているトランスクリプトを取り上げる。バレエを行いたいと思っているアフリカ系アメリカ人の女の子グレイスの物語“Amaging Grace”(Hoffman, 1991)という絵本の読み聞かせの例である。発言が分かりやすくなるようにSipe自身が100から順に番号をつけている。その後の[]内の番号は、5つのカテゴリを示している。カテゴリの番号以降の名前は、子どもの名前を示す。

10ページを開く。右側のページ(11ページ)には、グレイスがダンスをしている8種類のポーズが示されている(ジョセフ・シュワルツ(1982)が「連続語り」(continuous narration)と読んだ例である)。

100 教師：[太字は絵本上のテキストのそのままの音読]グレイスは、想像でチュチュを着てジュリエットのパートを踊った。その後で、私は望めば何だってできる、と思った。

101 [4] ゴードン：おお、イエーイ、イエーイ。よーし。(皮肉っぽく)

102 [3] ジュリー：うちの妹もよくそうしてるよ。バレエをやってるんだ。

103 [5] テリー：バレエ、バレエ！(歌ったり、あっちこっちに体を動かしたりしながら)

104 教師：なぜ、ここにグレイスの絵がたくさんあると思いますか？

105 [1] サリー：絵がそうしたかったから。

106 [1] ジュリー：彼女がいっぱい練習してこの動きを全部やったから。

107 [1] サリー：彼女がどう動くのかを、絵が示したかったからよ。

108 [1] ゴードン：これとさ、これは同じだよ(ページ上部の絵と下部の絵を差しながら)。あれ、いや、ちょっと違うな。

109 教師：そう、似ていますね。

(Sipe2008, pp.87-88. 足立訳)

この部分は、カテゴリ1「分析的反応」、カテゴリ3「間テキスト的反応」、カテゴリ4「率直な反応」、カテゴリ5「遂行的反応」の4種類が表れたため、これらの説明に用いられているのであるが、本稿で注目したいのは、交流型読み聞かせとしてのこの発言の流れである。100で教師がテキスト部分を読み聞かせており、それからカテゴリ4、カテゴリ3、カテゴリ5の反応が表れる。その後教師が、104「なぜ、ここにグレイスの絵がたくさんあると思いますか？」という問いを投げかける。その後の105から108までの4つの発言は、すべてカテゴリ1「分析的反応」に分類されている。このことは、すなわち、教師が分析的反応をするように促していると言える。表1では、カテゴリ1「分析反応」が73%を示しているの

であるが、これには教師が促して子どもが反応した結果も含まれているわけである。逆に、101から103までは、そのような教師の促しによらず自然発生的に呟いた発言を拾っていると見える。

この例から言えることは、交流型読み聞かせにおける交流には、聞き手である子どもの方から自然発生的に表れるものと、教師の方から問い（発問）を投げかけることによって、子どもが反応を返していくものの両方があるということである。

2-2. 本文でない部分についての交流

上記のSipe(2000)の中で、Sipeが最初に取り上げているトランスクリプトが興味深い。これは、“Little Red Riding Hood（赤ずきん）”（Hyman, 1983）の表紙についての教師と子どもの交流を示したものである。この絵本は、コールドコット賞の銀賞を獲得しており、表紙にそのメダルの絵が印刷されている。

ペギー：これコールドコット候補だったのね。
 子ども（名前は不明）：うん。銀賞さ。
 ケニー：2番目に良かったってことだね。
 ミッキー：何年に書かれたの？
 教師：そのことはどこを見れば分かるかな？
 ミッキー：裏表紙だね。著作権表示のところ。

(Sipe 2000, p.264, 足立訳)

これは、読書指導の方法として読み聞かせが有効であることを示す部分である。まず、テキストそのもの（本文）についてではなく、表紙という実際の絵本の使用をよく表していると言える。この中で、子どもは絵本に関する知識（この場合は、コールドコット賞）を得、教師の促しによって、出版年は裏表紙の著作権表示のところで確認できるという、本の扱い方を学んでいる。これは、Sipeの分類によると、カテゴリー1「分析的反応」に入る。なぜなら、ペギーが表紙を分析的に見てこの一連の会話が起こっているからである。

表紙のような本文でない部分についての読み手と聞き手の交流の諸相を、Sipe(2008)は、peritextual分析として論じている。periとは、「周辺の」「近い」などの意味を表し、peritextとは表紙のほかに見開きやエンドページなど絵本の本文の周辺の部分を表す。アメリカの絵本を使用した読書指導（読むことの指導）においては、このperitextをどう読ませるかということが重要になってきている。交流型読み聞かせでもperitextについて、子どもが自主的に触れたり、教師が発言を促す働きかけをしたりしている。

2-3. ページブレイク（ページの区切り）における交流

絵本には、通常の本や全集などと違って、ページブレイクというものがある。ページブレイクは、作者やイラストレーター（さらには編集者やデザイナー）によって作られており、そこで間を生み出している。交流型読み聞かせでは、このようなページブレイクの扱いをどのように行っているであろうか。Sipe & Brightman (2009)は5冊の現代絵本⁵（①～⑤、注5参照）について、小学校2年生の教室での、交流型読み聞かせにおける子どもの反応を研究した。

表2 ページブレイクに関する教師の発問と子どもの発言

	①		②		③		④		⑤		計	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
教師	9	35	9	64	6	65	7	54	6	29	37	42
子ども	17	65	5	36	5	45	6	46	15	71	48	58
計	26		14		11		13		21		85	

教師＝教師がページブレイクについて発問

子ども＝子どもが自主的にページブレイクについて発言

N＝発言数

(Sipe2008, p.85より)

教師は、読み聞かせの際にページブレイクとは何かを紹介し、このページブレイクで何が起きているかについて発問して考えるように促した。しかし、教師が促さない時でも、子どもが自主的にページブレイクについて発言を始めることもあった(表2)。

ページブレイクに対する子どもの反応は、「1 登場人物が起こすであろう行動を推測すること」「2 登場人物の対話を想像すること」「3 登場人物の思いや気持ちの可能性を考えること」「4 ページブレイク間の設定の変化を話すこと」「5 オープニングの1ページと次の間の時間の経過を推測すること」「6 オープニングの1ページから次のページへ読者の視点の変化について仮説を立てること」「7 ページブレイク間にある文学的ジャンルから別のジャンルへと変化することを確認すること」の少なくとも7点が観察された。つまり、読んでいる時の流れというものが意識されていることが分かる。

2-4. 交流の内容

このように、Sipeの一連の研究を通して、交流型読み聞かせにおける交流の内容を見てきた。その結果、次の2点が明らかになった。

1点目は、交流型読み聞かせで示す子どもの口頭の反応は自然発生的に表れるものと、主に発問によって教師が促すものがあるということである。つまり、自然な読者反応の表れも、教師による指導的な反応も両方とも等価で扱われているということである。また、ページブレイクのところで見たように、そのような発問から、子どもが自主的に気付いていくことも交流型読み聞かせ内で起こることが想定される。

2点目は、交流型読み聞かせでは、peritextやページブレイクといった、絵本の読み方に特徴的な事柄を、交流の中で、意識的に指導していくことが可能ということである。その際に読んでいく流れを重視してとらえることが確認できた。

それでは、教師の側はどのようにして意識的に指導していくのか、その手法を次に見ていくこととする。

3. 交流型読み聞かせの指導の手法 —Linda Hoytの著書より—

Linda Hoytは、Heinemann社から、“Interactive Read-Alouds”という授業用図書(lesson book)(印刷に使用できるCD-ROM付)及び教師用指導書(teachers guide)の2冊を、K-1年・2-3年・4-5年・6-7年⁶⁾の4種類、計8冊出版している。これらの書籍には、学年の表示だけでなく、授業にあたる“lesson”という言葉が使用されたり、指導事項である“standard(s)”という言葉が使用されたりするなど、明らかに授業という状況の中で行われる読み聞かせであることが分かる。同じ本でも違う場面や違う学年では指導事項が異なり、それによって交流のポイントが変わる。巻末に資料1として、授業用図書に示されている交流型読み聞かせの例を1冊の本につき2例挙げる。

本稿では、この4種類8冊を取り上げて、「交流型読み聞かせ」としてどのような指導の手法が用いられているかを検討する。

3-1. 交流型読み聞かせが行われる教室の物理的環境

アメリカ・オーストラリアなどでよく見られるのが、教師がホワイトボードや特大サイズのポストイットの前に立つか椅子に座り、子ども・生徒は床にあぐらをかいて座る形である。Hoytの「交流型読み聞かせ」も、教師用指導書に掲載されている各種の写真をみると、同様の形で教師と子ども・生徒の距離を近づけ、読み聞かせによる一体感を得やすいようにしている。

3-2. 交流型読み聞かせに使用される本

フィクションの絵本及びノンフィクションの絵本がよく用いられている。また、直接読み聞かせに使用される本をメンター・テキスト(mentor text)と呼び、これに関連する本を5種類ずつ紹介している。この5冊の本はブックリンク(booklink)と呼ばれるが、その5種類には絵本でないいわゆる読物の本も含まれる。巻末の資料2にブックリンクの例を挙げる。

3-3. 交流型読み聞かせの交流のタイミング

「交流型読み聞かせ」の交流のタイミングは読み聞かせの最中だけではない。Hoytは読み聞かせ開始前、読み聞かせをしている途中、読み聞かせ終了後のいろいろなタイミングで「交流」を行っている。その交流がどのようなものであるかを示していく。

3-4. 題名から来る先行知識・予想

読み聞かせを始める前に、子どもに題名について持っている背景知識を尋ねたり、その題名からどんなストーリーが展開するかを予想させたりすることを行っている。

3-5. 考え聞かせ(think-aloud)

考え聞かせ(think-aloud)⁷は、教師が読み聞かせをする際に、一人の読み手としてその本を読む場合に、どのような思考(thinking)が生起するかを口に出して(aloud)言うことで、読み手のモデルを示す(modeling)というものである。すなわち、(絵)本に書かれた文字テキストを音声化するだけでなく、文字に書かれていないが文字を読んで(あるいは絵を見て)考えたことを述べるという形である。

3-6. 考えていることを全体に話すこと(Think Together)

読み聞かせを聞いている時には、子どもはいろいろなことを考えるはずだが、「交流型読み聞かせ」ではその考えをクラス全体で共有することを奨励している。そのために、言いたいことがある子どもは挙手をし、発言する。

3-7. 向き直って話そう!(Turn & Talk!)

交流型読み聞かせには、「向き直って話そう!」(Turn & Talk!)という時間がある。これは、読み聞かせの最中(あるいは読み聞かせ後の場合もある)に、シンキング・パートナー(thinking partner)の方を向いて座り直し(turn)、読み聞かせを聞きながら考えたことを話し合う(talk)というものである。

この活動は、必ずしも読んだ後の感想交流だけではなく、途中に行っていくこと(頻度としては5分ごとに「向き直って話そう!」の時間をとるように示している箇所がある)に意味があると考えられる。なぜなら、読んでいく途中の思考を再現し、予想を深めたり、読み手によって感じるものが異なると気づいたりすることができるからである。

3-8. リーダーズ・シアター

「交流型読み聞かせ」では、読み聞かせが終わった後、その本の一部をリーダーズ・シアターとして演じさせることがある。そのためのスクリプトが、授業用指導書に示されている。

4. 交流型読み聞かせのカリキュラム上の位置付け

4-1. 指導事項

Hoytの交流型読み聞かせでは、指導事項が明示されている。学年によって多少異なるが、基本的には、①読解、②文章構造の要素、③語彙・文学言語、④文学要素・表現技法、⑤ジャンル、⑥作文の特徴の計6種類の指導事項がある。その具体的な内容について、6-7年の授業用図書からそれぞれに代表的な指導事項を挙げる(表3)。

このように指導事項が明確であることから、「交流型読み聞かせ」は国語科授業での使用に適していると言える。カリキュラムに位置付けられており、lesson plan(学習指導案に類する指導計画)の書式も掲載されていることから、Hoytの本に挙げられている絵本を用いた「読み聞かせ」がEnglish, Language Arts, Readingと言った我が国の国語科のような授業で用いられていることが窺える。巻末に示したのは『三匹のコブタのほんとうの話』を例とした交流型読み聞かせの例、また同じ本をメンター・テキストとしたブックリンクの例である。

4-2. 評価

Hoytの交流型読み聞かせの評価には、まとめると3種類がある。第1には、交流型読み聞かせを行うその際に、“Think Together”や“Turn & Talk!”を観察して、そこで子どもたちがどのような読者反応を示しているかを観察して評価する方法である。この場合は、特に、焦点をあてている指導事項を子どもが適切に理解しているかを評価する。さらに、交流型読み聞かせで学習していることといわゆるテストなどで使用されている言語（公的言語）との接続がつくように、「公的言語の導入」という欄が付されている。巻末の資料1に掲載した『3匹のコブタのほんとうの話』の交流型読み聞かせのガイド例には、第1の評価の例が示されている。第2には、子どもが交流型読み聞かせから展開するリーダーズ・シアターで、どのように音読を行っているかをみるもので、いわゆる読みの流暢さ（fluency）を評価するものである。第3には、交流型読み聞かせの場面を離れて、違った場面で面接による評価などを行うものである。

表3 6-7年における指導事項

<p>①読解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 先行知識の活性化と応用 ・ 字義通りと質問と解釈的質問 ・ 接続 ・ 異文化・異体験への接続 ・ 批判的 ・ 推論 ・ テクストのタイプと語彙の予想 ・ 記述と結論の支持 ・ 比較／対照 ・ 原因と結果の特定 ・ 主題と支持する詳細の特定 ・ 重点の想定 ・ 目的によって調整して読むこと ・ 要約 ・ 一般化 ・ 作者の目的の想定 <p>②文章構造の要素</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 設定 ・ 葛藤 ・ プロット ・ シークエンス ・ 登場人物 ・ 語りと対話 ・ テーマ ・ テキスト構造 ・ 挿絵 ・ 調子／ムード 	<p>③語彙・文学言語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 精密語彙 ・ 単語の意味 ・ 文学的／比喩的言語 ・ 頭韻 ・ 翻訳の語 ・ 直喩／隠喩 ・ イディオム <p>④文学要素・表現技法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 形象 ・ 視点 ・ 擬人化 ・ 予兆 ・ 回想 ・ 暗示 ・ 象徴 ・ 反語 ・ 類推 	<p>⑤ジャンル</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ フィクションの特徴 ・ ノンフィクションの特徴 ・ 自伝・伝記 ・ ファンタジー ・ 詩 ・ 多文化文学 ・ スピーチなどの文書 <p>⑥作文の特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アイディア ・ 構成 ・ ボイス ・ 語の選択 ・ 文の流れ ・ 句読点 ・ 語の変遷
---	--	---

5. まとめ—交流型読み聞かせの可能性

以上、交流型読み聞かせの交流の内容、指導の手法、カリキュラム上の位置付けを見てきた。我が国でも、読み聞かせは、子どもが各自の机を前に椅子に座って聞くことばかりでない。教師が椅子に座って絵本の絵が見えるように本を持ち、子どもが床に座って聞くこともある。また、その際に黒板を使用することも可能である。したがって、Hoytのような「交流型読み聞かせ」を行う教室の物理的環境は可能であると言える。また、本1冊があればよいということからも、我が国の国語科教育で行うのは容易であると考えられる。「題名に基づいて考えさせる」「考えたことを述べさせる」「隣の席の子ども・生徒と交流させる」「劇化させる」

といったことは、我が国の教科書教材の読解指導として培われてきた指導の手法でもある。したがって、交流型読み聞かせとしてこれらの手法を使用することは十分可能であると考えられる。また、これらの活動は、指導事項が明示され、カリキュラムに位置付けられており評価の方法も明確なことから、我が国の国語科授業の具体的な指導として取り上げることが可能である。Hoytはメンター・テキストの次に5種類の本をブックリンクとして紹介していたが、我が国の国語科教育においては、教科書教材の読解指導で学んだ指導事項を応用してみるとして、この交流型読み聞かせを使用することも考えられる。結論として、交流型読み聞かせは、読書を国語科の内容として扱っていく際の具体的な指導の手法として可能性があると言える。

文 献

- 足立幸子(2004)「国際学術誌における読み聞かせ研究レビュー」『国語科教育』55, 52-29.
- Arnold, D.H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Calkins, L. (2001) *The art of teaching reading*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc. 吉田新一郎・小坂敦子訳『リーディング・ワークショップー「読む」ことが好きになる教え方・学び方』新評論
- Hoyt, L. (2007) *Interactive read-alouds; Linking standards, fluency, and comprehension K-1*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hoyt, L. (2007) *Interactive read-alouds; Linking standards, fluency, and comprehension 2-3*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hoyt, L. (2007) *Interactive read-alouds; Linking standards, fluency, and comprehension 4-5*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hoyt, L. (2007) *Interactive read-alouds; Linking standards, fluency, and comprehension 6-7*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hoyt, L. (2007) *Guide to interactive read-alouds K-1*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hoyt, L. (2007) *Guide to interactive read-alouds 2-3*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hoyt, L. (2007) *Guide to interactive read-alouds 4-5*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hoyt, L. (2007) *Guide to interactive read-alouds 6-7*. Portsmouth, NH: Heineman.
- 石川晋(2013)『学び合うクラスをつくる！教室用読み聞かせー読書活動アイデア38』明治図書
- Martinez, M. G., & Teale, W. H. (1993). Teacher Storybook Reading Style: A Comparison of Six Teachers. *Research in the Teaching of English*, 27(2), 175-199.
- 余郷裕次(2010)『絵本のひみつ』徳島新聞社
- 笹倉剛(1999)『子どもが代わり学校が変わる感性を磨く「読み聞かせ」』⁸北大路書房
- Sipe, L. R. (2000) The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Sipe, L. R. (2008) *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Tomkins, G. (2009) *50 literacy strategies; step by step*. Third edition. Boston, MA: Pearson.
- 山元隆春(2008)「リテラシー教材としての絵本の可能性：L. R. Sipeの論を手がかりとして」『全国大学国語教育学会発表要旨集』115, 125-128.

注

¹ 余郷(2010)、石川(2013)、笹倉(1999)など。例えば余郷は、「教室で絵本を読み聞かせた後、『面白かった?』とか『どこが心に残りましたか?』などと、感想を求めてはいけません。『主人公の行動をどう思いますか?』とか『あなたならどうしましたか?』などといった質問もタブーです。もちろん、感想文を書かせるのは、

厳禁です。絵本を読み聞かせた後、一度でも感想を求めたり質問したりすると、それが心の傷になり、次の絵本の読み聞かせを心から楽しめなくなります。せっかくの絵本の読み聞かせが子どもの心の深くに届かなくなるのです。(中略)『読みっぱなし』に徹することが肝要です。』(余郷, 2010, p.55)としている。これらの「静聴型読み聞かせ」は、読書の時間を国語科の授業とは区別しようとしていることが窺われる。ただし余郷は教師が発問をして交流を促すことには否定的であるが、子どもたちが自然につぶやいて反応を表すことは奨励している。石川は「教室読み聞かせ」として基本的には伝統的な静聴型読み聞かせをふまえているが、いくつかの実践例の記述においては、範読を聞いてメモを取らせる、教師と生徒で対話をする、再話作文を書かせるなど、本稿において交流型読み聞かせとして紹介している方法に類似する例も展開している(石川, 2013, p.85など)。

² Tomkins (2009)によれば、interactive read-aloudsは一般的に認知されているリテラシーの指導法である。対象の子どもとしては、K学年～8年生や英語を母語としない第二言語としての英語の学習者にも可能である。手順としては、①本を取り上げる、②本を下見する(preview)(どこで間を置か、どこで子どもの興味を引きつけるかなど付箋を貼ったり、頁に印をつけたりする。また、本の紹介の仕方を考えたり、難しい語彙を確認したりしておく)、③本を紹介する(子どもの背景知識を活性化させたり、読み聞かせを聞く目的を明らかにしたりする)、④本を交流的に(interactively)音読する(すらすらとあるいは感情をこめて音読する手本を示したり、定期的にストップしてある部分に焦点をあてる質問をしたり、他の活動をしたりする)、⑤子どもに読んだ後の活動(話し合ったり、その他の反応を示させたりする活動)をさせる、の5段階を示している。また、「交流型読み聞かせ」に用いる様々な技術を物語、ノンフィクション、詩のジャンルに分けて示している(巻末に表4として示す)。

³ Arnoldら(1994), Martinezら(1993), Sipe(2000)など。足立(2004)参照。

⁴ Sipe(2008)については、山元(2008)が、全国大学国語教育学会で取り上げて発表している。山元の発表資料では、5つの反応は、「分析的」「間テクスト的」「個人的」「透過的」「遂行的」となっている。しかし、本稿では、勝田光の訳を参照した。勝田は5つの反応について、は「分析的な」「間テクスト的な」「個人的な」「率直な」「遂行的な」と訳している。

⁵ ここで述べられている現代絵本(contemporary picturebooks)には全て邦訳があり、それぞれ①『だめよ、デイビッド』デイビッド・シャノン、小川仁央訳、評論社、2001年、②『はなうたウサギさん』エリック・ローマン、いまえよしとも訳、BL出版、2004年、③『ハトにうんてんさせないで』モー・ウィレムズ、中川ひろたか訳、ソニーマガジズ、2005年、④『ホンドとファビアン』ピーター・マッカーティ、江國香織訳、岩崎書店、2003年、⑤『かいじゅうたちのいるところ』モーリス・センダック、じんぐうてるお訳、富山房、1975年である。

⁶ アメリカの学校・学年について解説する。Kはkindergartenであり、直訳すると幼稚園ということになるが、小学校の中にあることが多く、授業なども行われている。それより下の学年はpreschoolと言うが、こちらの方が幼稚園の意味に近い。アメリカの小学校は必ずしも6年生まででなく、7年生まで含んでいる場合もあれば、6年生以降は中学校(middle school)の場合もある。これらの書籍を見ると、interactive read-aloudsは、我が国で言うところの小学校低学年だけに適用されるものではなく、中学年や高学年あるいは中学校の範囲でも使用できるとされている。

⁷ think-aloudは発話思考法や思考発話とも呼ばれ、心理学分野での読みの研究で多く用いられているが、ここでは教師が子どもに行う活動であることを重視し、『リーディング・ワークショップ』の邦訳で吉田らが読み聞かせ(read-aloud)に対応させる形で訳した「考え聞かせ」の訳を用いた。

資料1 Linda Hoyt による 交流型読み聞かせ(interactive read-alouds)の例

『三びきのコブタのほんとうの話』

作：ジョン・シェスカ 絵：レイン・スミス 訳：いくしま さちこ 出版社：岩波書店
発行日：1991年11月13日 ISBN：9784001106121

●2-3年「視点」(文学の要素と技法)の例 (Linda Hoyt "Interactive Read-Alouds. Linking Standards, Fluency and Comprehension. Grade 2-3" Heinemann pp.179-182)

※(話聞)とは子どもが2人で話したり聞いたりしているイラストが小さく描かれている印である。

学習の焦点

導入：物語の印象は、その物語を語っている人物とその視点に大いに影響を受ける。「ジャックと豆の木」が巨人の視点から語られるのを想像してみよう。男の子が家に入ってきて、家のものを盗んでいくなつて、巨人は本当に怒ったと思う。私たちは、人はこんなことはすべきではないと知っている。巨人がジャックに何か話すとしたらどんなことを話すと思う？

(話聞)『3びきのくま』について考えてみよう。もしも、くまたちがこの話を語ったら、どんな物語になるだろうか？3匹のくまは何を言わなければならないか？

それでは、視点に焦点をあてて、ジョン・シェスカの『三びきのコブタのほんとうの話』を読んでみよう。

交流型読み聞かせ

実践のモデルとガイド

表紙を見る。これは新聞記事みたいだね。「A. ウルフ談」と書いてある。『三びきのコブタのほんとうの話』という本だ。ほんとうの話というけど、だれにとつての本当の話なのか、私は不思議に思うよ。表紙が新聞みたいで、私たちに何か伝えているのだとしたら、これが「真実だ」という報告になるのだろうか。

(話聞)シンキング・パートナーと話し合おう。視点とはどういうことか？誰がこの物語を語っているだろうか？

「とちゅうでさとうがきれちまった(ので)」までを読む。私はこのお話で「おれ」(I and me)という言葉(単語)が使われていることに気付いたよ。このお話の「おれ」って誰だろうか。この視点について、話してみよう。

(話聞)だれがこの物語を語っているのか？視点は知っているふつうの話「三匹のこぶた」とどう違うか？

「めのまえに でっかい チーズバーガーが おいてあったと おもってくれればいい」までを読む。オオカミが話をすると、この物語は確かに違うね。

(話聞)シンキング・パートナーと、オオカミの視点とはどういうことか話してみよう。この視点から話されていると、オオカミの印象はどうなるか？

最後まで読む。「オレははめられた (I was framed=邦訳 おれは わるいことなんか ひとつも してやしない)」の「はめられた」(framed)とはどういう意味か？(足立注、邦訳で読み聞かせを行う場合、2つ前の文「おれは、わるいわるい オオカミに されちまった」の「されちまった」を使用するのが妥当である)と考える)

(話聞)シンキング・パートナーと、物語の終わり方について話してみよう。オオカミはほんとうにはめられた(わるいわるい オオカミに されちまった)と思うか？この視点を信じるか？なぜそう思うか／なぜそう思わないか、話してみよう。

終わってからの物語の振り返り

オオカミは、自分は無実だ（わるいことをしていない）と言っている。彼は、家は偶然に（accidentally＝わざとではなくて）壊れた、ブタを食べたのはおなががすいていたからだと言っている。ここが、みんなが知っているふつうの「三匹のこぶた」と違うところだね。

（話聞）オオカミの視点とはどういうことだろうか？ この物語は「ほんとうの話」だと思うか？ 彼の話を簡単に信じられるか？ それとも信じるのは難しいか？

警察がコブタの家にやってきたところのオオカミの描写（おまわりどもが やってきたとき おれは コブタの いえの ドアを こわそうと けんめいだった。それに そのあいだじゅう、フーフーいたり、くしゃみをしたり、おおさわぎしてた）まで戻る。オオカミは、「オレ」という言葉を使って、この物語を話している。すべてオオカミの視点からの話だったね。

（話聞）一緒に考えてみよう。もとの「三匹のこぶた」の話では、「フーフーのフーフーと おまえの いえを ふきとばしてやるぞ」っていうよね。今日の絵本は、もとの知っていた話とどのように違っているかな？

学習の共有 「視点」に焦点をあてて

・読むことを共有する文章「現場から」…… 1 ページにわたって、取材した新聞記者の視点からの文章が載せられている。この文章はHoytが作成している。

「現場から」を流暢に音読する手本を示すように範読しましょう。二度目には、子どもたちにも音読に参加させます。それから、視点について話し合います。視点に分かる手がかりとなるのはどこか？ 子どもたちに、もう一度この文章を読むようにさせ、なめらかで流暢な解釈を強調します。

現場から

私の情報送信者から、緊急情報が送られてきました。私はそれを記事として書こうと思いましたが、そのためにはきちんと調べなければなりません。私はどきどきしながら取材用のバンに乗り込み、現場へと向かいました。あるレンガの家の外に、巨大な毛むくじゃらのオオカミがおり、その家を壊そうとしておりました。オオカミは、怒鳴ったり大きな音をたてたりしていました。つまり、オオカミが腹を立てているのですよ。彼は、オレのおばあちゃんにブタの野郎がひどいことを言ったとわめいていました。オオカミは、どなったり鼻を鳴らしたりして、家は彼の鼻息で今にも倒れそうでした。たとえ、レンガの家が吹き飛ばされることはないと分かっている、見えてかなり怖ろしいものでした。そのオオカミはすでに二匹のブタを食べていました。彼は本当に危険で、近くにいたくないと思いました。彼が別のハムを夕食にする機会がないように、私は911番に電話しました。なぜって、彼を刑務所に入れて外に出させないようにしておくためです。

・学級で使用するリーダーズシアターのスクリプト「オオカミとブタ」(Lynnette Brent作、オオカミとブタについての詩、足立訳で次頁に掲載)が載せられている。

「オオカミとブタ」を読み、子どもたちに二つの視点を同定させます。それから、オオカミとブタのチームに分けます。子どもたちに、ノンフィクションの行がどれか分かるように作業をさせます。そのあとで、チームごとに二つの声でそれぞれのスクリプトを音読発表します。前もって、上手に演じられるようにそれぞれのパートをリハーサルするよう指示します。

オオカミとブタ

オオカミ	ブタ
オレたちは、それぞれの色をしている。灰色とか、黒とか、赤とか、白とか。	ぼくたちは、それぞれの色をしている。灰色とか、ピンクとか、白とか、ぶちとか。
オレたちは鋭い歯を持っている。 オレたちは主に肉を食べる。	ぼくたちは、草や肉を食べる。
オレたちの嗅覚はすごいぞ。	ぼくたちの嗅覚はすごいぞ。
オレたちは森に住んでいる。	ぼくたちの仲間には、農場で飼われていたり者もいれば、野生に生きている者もいる。
オレたちは習慣を失いつつある。	ぼくたちは世界中のどの大陸にも住んでいる。
オレたちは時速30マイルで走ることができる。	ぼくたちはそんなに速くは走れない。
オレたちはかしこい。	ぼくたちはとてもかしこい。
オレたちは多くの物語に出てくる。	ぼくたちは多くの物語に出てくる。
時には物語の中で悪いことになっているが、物語は作られただけのものさ！	「シャーロットのおくりもの」はぼくたちのお気に入り。
偉大な生き物、オオカミ！	偉大な生き物、ブタ！

学習を拡張する

- ・ベン図を作って、ジョン・シェスカのこの物語と伝統的な「三匹のこぶた」を比較する。
- ・オオカミの裁判の劇化をさせる。裁判官、弁護士たち、豚たち、検察側及び弁護側の証人たちが必要である。いずれの場合も、発言者の視点を表現したり説明したりする。
- ・子どもたちに、本当の動物の視点を考えるように指導し、その動物たちの一日の生活について語らせる。犬の視点から、犬の一日はどのようなものであるか。
- ・ドリーン・クロニン著『クモくんのにつき』『みみずくんのにつき』を読む。
- ・学校での出来事について一緒に考えさせ、複数の視点を認識させる。例えば、児童の立場からカフェテリア（ランチルーム・給食室）について話し合う。それから、コックさんにインタビューし、コックさんの視点からランチの経験について話し合う。

学習を評価する

- ・シンキング・パートナーで視点について話し合っているところを聞く。視点が、登場人物の感情に関連させ、どのように物語に影響を及ぼしているかが話せなければならない。
- ・子どもたちが読む別のテキストを選ぶ。視点を同定できるか、また、視点が登場人物の理解にどのように影響を与えているかを尋ねる。
- ・子どもたちが何か新しく書くことを行う時に、フィクションであってもノンフィクションであっても、視点について理解しているかどうかを尋ねる。どの視点を選んだのか？ またそれはなぜか？ 誰が語っているのかをどのように読み手に分からせるか？

公的な言語の注入 テスト型言語

視点が表しているのは、次のことである。 A. どこでその物語が起こるか B. 誰がその物語を話しているか C. いつその物語が起こるか D. その物語の最もエキサイティングな部分はどこか	この物語は、主に〇〇の視点で語られている。 A. オオカミ B. 一匹目のブタ C. 三匹目のブタ D. オオカミのおばあさん
---	---

●4－5年「原因と結果の特定」(読解)の例の一部 (Linda Hoyt "Interactive Read-Alouds. Linking Standards, Fluency and Comprehension. Grade 4-5" Heinemann p.57)

学習の焦点

導入：ジョン・シェスカの『三びきのコブタのほんとうの話』を、原因と結果に焦点をあてて読んでみよう。表紙を見ると、オオカミが息を吐いて、コブタが飛んでいるのが見える。コブタが飛んだ原因は、オオカミが息で吹き飛ばしたからだと言えるね。つまり、コブタが飛んだのが結果だというわけだ。

(話聞) 表紙の右下を見てごらん。ページがめくれているよ。一緒に考えよう。めくれた新聞について、原因と結果の文(cause-and-effect statement)を作って説明してごらん。

交流型読み聞かせ

実践のモデルとガイド

「(とちゅうで さとうが きれちまったので——) おとなりさんに さとうを 一カップ わけてもらおうと、でかけていった。」まで読む。私は原因と結果について考えている。オオカミがでかけていった原因は、さとうが必要だったからということだね。でかけていったというのが結果だね。

(話聞) シンキング・パートナーと話してみよう。「はなが ムズムズしてきた」ってあるけど、これが原因で結果は何だと思う？

次のページ(そんなわけだから～かえろうとした。)を読む。

(話聞) 戸がバサッとたおれてしまったね。原因と結果の文はどれになる？

最後まで読み続ける。頻繁に立ち止まって、原因と結果の関係に焦点をあてる。

終わってからの物語の振り返り

オオカミは、自分は無実だ(わるいことをしていない)と言っている。彼は家は偶然に(accidentally=わざとではなくて)壊れた、ブタを食べたのはおなかですいていたからだと言っている。この物語全体を考えてみよう。

(話聞) 一緒に考えよう。この本の主題を反映した原因と結果の文(a statement)を作れるかな？

(以下略)

資料2 ブックリンク

『三びきのコブタのほんとうの話』をメンター・テキストとした際のブックリンク

●2-3年「視点」(文学の要素と技法)

- 1 『野うまになったむすめ』 ポール・ゴープル, 神宮輝夫訳, ほるぷ出版, 1980
- 2 『おばあちゃんのきおく』 M.フォックス, J.ピバス, 日野原重明訳, 講談社, 2007年
- 3 『かいじゅうたちのいるところ』 モーリス・センダック, じんぐうてるお訳, 富山房, 1975年
- 4 『かようびのよる』 デヴィット・ウィーズナー, 当麻ゆか訳, 徳間書店, 2000年
- 5 『ハトにうんでんさせないで』 モー・ウィレムズ, 中川ひろたか訳, ソニーマガジズ, 2005年

●4-5年「原因の結果の特定」(読解)

- 1 『むこうがわのあのこ』 ジャクリン・ウッドソン, E・B・ルイス, さくまゆみこ訳, 光村教育図書, 2010年
- 2 『かわいそうなぞう』 土家由岐雄, 武部本一郎, 金の星社, 1970年
- 3 『リディアのガーデニング』 サラ・スチュワート, デイビッド・スモール, 福本友美子訳, アスラン書房, 1999年
- 4 “Mufaro's Beautiful Daughters” John Steptoe. Puffin; New Ed, 1997 (邦訳なし)
- 5 『狼とくらしした少女ジュリー』 ジーン・クレイグヘッド・ジョージ, 西郷容子訳, 徳間書店, 1996年

資料3

表4 「交流型読み聞かせ」に用いる様々な技術

(Tompkins, 2009, p.51)

物語	物語の重要ところで予想をしたりその予想を修正したりする。
	個人, 世界, 文学とのつながりを共有する。
	児童が何を心に思い描いた(visualizing)か, どのような他の方略を用いたかを話す。
	一人の登場人物や一つの出来事についての絵を描く。
	登場人物の性格を想定したり登場人物の考えていることを共有したりする。
ノンフィクション	物語の場面を再び演じる。
	質問をしたり情報を共有したりする。
	読まれた特別な情報について手を挙げる。
	質問としての見出しを再び述べる。
	ノートを取る。
詩	グラフィック・オーガナイザーを完成させる。
	効果音を加える。
	教師と一緒に微音読する。
	教師の後でその行を繰り返す。
	脚韻, 頭韻, オノマトベ, その他の詩の技法で手をたたく。