

# 読み聞かせで児童はどのように物語世界を創り出すのか

—映像体験との比較を通して—

\* 児 玉 忠 • \*\* 堀之内 優 樹

How can students create a story world from Storytelling

KODAMA Tadashi and HORINOUCI Yuki

## 要 旨

本稿は、小学校の児童（第4学年～第6学年）が「読み聞かせ」（朗読聴取）を通して、どのように物語世界を創り出しているのかについて、映像体験との比較調査、分析を通して考察を加えていくことで明らかにすることを目的とするものである。その結果、児童は「読み聞かせ」（朗読聴取）を聞いて、その物語世界をイメージ化する過程において、内言を活発化させながら情報同士を豊かに関係付ける「思考的想像力」が働いていることを確認した。

**Key words:** 読み聞かせ、朗読聴取、想像力、思考的想像力、内言の活性化、学習的な読み聞かせ、イメージ・リテラシー

## 1、問題の所在と研究の目的

本稿では、小学校における「読み聞かせ」を通して、児童がどのように物語世界を創り出しているのかを明らかにしていくことを目的とする。

学習指導要領における教育課程の実施において、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められており、改めて「言語環境の整備と言語活動の充実」や「学校図書館、地域の公共施設の利活用」が掲げられた。そこでは、「言語能力を向上させる重要な活動である読書活動を充実させること」や「児童の想像力を培い、学習に対する興味・関心等呼び起こし、豊かな心や人間性、教養、創造力等を育む自由な読書活動や読書指導」の推進が示された。また、第1学年及び第2学年C読むこと(2)イには「読み聞かせを聞いたり物語を読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動。」が言語活動例として挙げられており、学習場面における「読み聞かせ」として明示されている。

「読み聞かせ」とは、読み手が本や絵本を子どもた

ちに読んで聞かせる言語活動を指している。この場合、絵本の絵を見せながら音読して聞かせるのが一般的であるが、物語をただ音読して聞かせることもある。『図書館情報学用語辞典』（2002）では、この読み聞かせを「生活的な読み聞かせ」と「学習的な読み聞かせ」に大別している。前者を楽しみのための「読み聞かせ」とする一方、後者は、学校で授業中や休み時間を利用して行われるものを指している。この「学習的な読み聞かせ」は、長編小説の展開の区切りを押さえたり、登場人物の関係を把握したりする作業を行ったり、ノンフィクションの場合には正確に読むことに焦点を当てることもあることから、読解指導が加えられているという点で、一般的な「読み聞かせ」の概念とは相違するという特徴があるとしている。

しかし、実際に学校で行われている「読み聞かせ」は、ここで言う「生活的な読み聞かせ」が多くを占めており、読書指導の一環として行われている。実際、学校での「読み聞かせ」は、学校ボランティアによる活動を含め幅広く展開され、担任だけではなく定期的にはボランティアの方々が行うことも多い。しかし、こ

\* 国語教育講座

\*\* 附属小学校

これらの活動は、「生活的な読み聞かせ」として行われていることが多く、「読むこと」の読解に関わる「学習的な読み聞かせ」については充実しているとは言い難い現状がある。玉頼(2012)は国語教育における読み聞かせ研究を学校という特定の状況において就学児童を対象とし、「読み聞かせ」は読書指導の一つとして位置づけられるものとした。このことから、「読み聞かせ」が、読書指導での言語活動として認知されていることが分かる。

しかし、学習指導要領において「読み聞かせ」が「読むこと」の言語活動として明示されていることや「学習的な読み聞かせ」という視点があることから、「読み聞かせ」を単なる「生活的な読み聞かせ」としての読書指導にとどまらせておくことについては疑問が残る。

そこで、本研究では、「読み聞かせ」を学校で行われている「生活的な読み聞かせ」と「学習的な読み聞かせ」双方を含んだものとして捉え、検討を加える。「学習的な読み聞かせ」について述べている先行研究が管見の範囲で見当たらないため、本研究では、「読むこと」と関わせ、交流場面のある「読み聞かせ」を「学習的な読み聞かせ」とする。その際、取り上げるテキストは文学(物語等)に絞って検討することとする。

他方、児童の言語生活及び児童を取り巻く言語環境は、多様なメディアにあふれている。テレビやDVDの視聴、インターネット、インターネットで配信される動画サイトなどは児童も日常的に利用している。スマートフォンやiPad等を活用し、場所や時間を問わず利用している実態もある。また、授業場面でも、情報や思考を可視化したり、映像資料を提示したりすることで、理解を促進しようとする手立ても数多く見られ、教室にも多くの情報が溢れている。

では、日常行う読書活動と映像メディアの視聴とは、文学(物語等)における児童の読みにおいて、どのような質的な違いがあるのだろうか。

中地(2016)は、バリー・サンダースや脇明子、齋藤孝らの論考を考察しながら、読書と映像メディアの視聴について比較し、次のように指摘している。

外から提供されるイメージを受動的に受け取る映像メディアの視聴等でも、間接体験・疑似体験をすることはできる。しかし、体験を意味づけて精神的成長につなげること、および物事を見る目を鍛えたいうで新たな体験を生み出すことは、

自己と向き合う必要があるとともに、主体的に思考力・想像力を働かせる必要があるため、読書活動でなければ成し得ない。特に、言語化を伴う意味づけ、体験の高度化は、書き言葉と向き合う読書だからこそできることである。

書き言葉と向き合う読書活動では、思考力を鍛え、心を耕す学習の場となることを示唆するとともに、読書活動と映像メディア等の視聴での役割に大きな差違があることを示している。

そこで、あらためて「読み聞かせ」という言語活動を見てみると、書き言葉を媒介とした読書とも、テレビやDVD等の映像メディアの視聴とも異なり、主に読み手の話し言葉(音声言語)によるものである。書き言葉を中心とした読書活動と映像メディアの視聴とのいわば中間に位置するものと考えられる。

では、読書とも映像メディアの視聴とも異なる、この「読み聞かせ」において、児童はどのようにして物語世界を創り出し、受容しているのだろうか。この点について言及している先行研究は、管見の及ぶ範囲では見当たらない。

そこで本論考では、「読み聞かせ」を通して児童がどのように物語世界を創り出しているのかを明らかにしていくことを目的とし、国語科における「学習的な読み聞かせ」の可能性を探ることとした。

## 2、研究の方法と仮説

本研究では、児童は「読み聞かせ」を通して物語世界に触れた時、より想像を広げながら物語世界をつくっているのではないかという仮説を立てた。この仮説のもと、児童が「読み聞かせ」を聞く過程において、どのようにその物語世界を描いているのか、映像体験との比較を通して明らかにしていくこととした。

研究の方法としては、まず「読み聞かせ」における先行研究を概観し、映像体験との比較を通して、児童がどのような物語との関わり方をしているのか検討する。その後、実際の児童の「読み聞かせ」を行った際のアンケートや動画記録の分析を行うことで、仮説の妥当性を検証する。検証方法は、以下の通りである。

- ①質問紙法による内容理解の比較
- ②場面の様子や登場人物の心情等の記述の比較
- ③読後の感想の記述の比較

#### ④参加の様子を VTR 撮影による表情やつぶやき等の反応の比較

＜「読み聞かせ」の対象＞ 計237名

3年生児童：60名・4年生児童：59名

5年生児童：60名・6年生児童：58名

＜「読み聞かせ」で扱った素材＞

本研究で扱う言語素材は「昔話」とした。これは、どの学年の児童も親しんできているものであり、既にある程度の読みのフレーム意識を持ち合わせていると考えたからである。

また、「読み聞かせ」は、朗読の形態を採用した（朗読聴取）。絵本の「読み聞かせ」のように、場面絵を見せながら行う形態もあるが、音声のみの「読み聞かせ」を行うことで、画像のもたらす影響や絵本等をめぐる動き等を除き、音声による「読み聞かせ」の特徴が明確に表れるようにした。

朗読聴取における読み手の朗読の仕方が聞き手の解釈に何らかの影響を与えることについては、かねてより指摘されている。しかし、既に編集意図の上に構成されている映像（アニメ）との比較を行う上で、音声による朗読については、それに伴うパラ言語を含む刺激の要素を残す形で行うこととした。

### 3、先行研究の検討・考察

本稿で行う「読み聞かせ」と映像体験の比較を行った先行論文が管見の範囲では見当たらなかったため、「読み聞かせ」、映像体験それぞれが、これまでどのように考察されてきたのかをまずは検討してみたい。

#### 3-1、「読み聞かせ」に関する先行研究

今福、谷原（2015）は、絵本の「読み聞かせ」における意義として、①絵本そのものに親しむ②想像力を豊かにする③言葉の楽しさ・美しさを感じる④共有体験を通じて感性を磨く⑤生活と結びつけるの五つを挙げている。また、宮澤（2017）は、ある小学校において読み手が「読み聞かせ」をどのように意義付けているか調査・分類する中で、「リテラシー」、「想像力・情操（感情）」、「読書」、「味わい方」等の項目を設定している。両者とも、「読み聞かせ」の意義として想像力の育成を挙げているが、この点について実証的に検証を行っている訳ではなく、「読み聞かせ」に取り組

む中で経験的に意義を見いだしたものと言える。

その「読み聞かせ」における想像と表現に着目し、絵本の「読み聞かせ」が幼児に与える影響について実証的に考察しているものに山本（1990）がある。幼児の創作作品分析から「読み聞かせの累積によって、子どもは無意識のうちに想像力を働かせるやり方を身につけていると考えてよいだろう」と結論づけ、継続的な「読み聞かせ」の想像力に関する効果を述べている。

さらに、藪中（2005）は、児童における朗読聴取態度に及ぼす朗読聴取量の影響を実証的に検討を加え、朗読聴取を長期に継続することによって、理解や想像性の促進が認められるとした。また、藪中は、朗読聴取時の条件として、音楽の提示を行っている。これは、藪中（2001,2002）で実証されているように、聞き手が物語のイメージを明確にもつことや内容理解を行う過程において、音楽（効果音）が物語のストーリー理解に有効であることを示している。

このような「読み聞かせ」に対し、玉瀬（2012）は、「国語教育の領域において、読み聞かせは主として低学年を対象とした読書指導の一つとして位置付けられ、読みの教育においては、これまであまり重視されてきたとはいえ、研究対象となることも少なかった」と指摘している。

しかし、同時期に、那須（2012）がカルキンスの「考え聞かせ」の手法を取り入れた授業実践を提案している。「考え聞かせ」の後、聞き手同士交流させたことで、解釈の交流が「考え聞かせ」を行わなかった場合に比べ、解釈の修正や物語の捉え直しが盛んとなり、物語世界に浸る姿から、読解方略を学ぶ有効な言語活動であることを示唆している。また、伊崎（2010, 2011）は、関連する絵本の「読み聞かせ」を通し、相互の共通性に着目させたり、作品に対する疑問を基に再読させ、熟考・評価を促したりした実践の分析から、読解力と読書力を関連付ける「つなぐ思考」が活性化されるという効果を示した。

これらは、児童の物語読解能力育成に「読み聞かせ」が寄与する可能性を示唆したものであり、「学習的な読み聞かせ」の一つの具現化とも言える。「読み聞かせ」において創り出した児童個々人の物語世界を交流させることによって、それぞれの物語世界の再構成を促し、汎用性のある読解能力の育成に展開したものであると言える。

この「学習的な読み聞かせ」が、積極的に聞き手の物語世界構築に関与する一方、「生活的な読み聞かせ」は、物語世界の構築には消極的だと言える。『国語教育総合辞典』における「言語生活者」の項目の記述では、「読み聞かせを行う場合、課題を与えたり、感想や意見を求めることもなく、聞き手の心を解放させて純粹に聞き浸るといふ世界が大切である。」とある。このことから、これまでの国語科の読書指導における「読み聞かせ」（「生活的な読み聞かせ」）が、児童の物語世界構築に消極的な立場を取っていることが分かる。

しかし、欧米における「読み聞かせ」に視野を広げると、積極的に聞き手にアプローチしていることが分かる。

吉田(2018)は、メム・フォックスが「Reading Magic」の中で「読み聞かせは、読んだ内容、絵、言葉、考えやテーマなどについて話し合うとてもいい機会である。読み聞かせとその内容について話し合うことが、子供たちの頭／思考力を鍛える」ことにつながると指摘していること、さらに、トレリースが「読み聞かせの後、話し合いの時間をもつこと…それらを口頭で、文章で、あるいは絵で表現させよう。」という点に意義を見出している点に共感し、「読み聞かせ」における重要な点であると指摘した。それは、カルキンス・ルーシー(2010)が「読み聞かせ」の問題点について以下のような指摘をしていることに依る。

読み聞かせの途中、子どもたちが話したいことがたくさんあるだろうと思ったところで中断しても、何も話すことのない子たちがいることに気付いたのです。

読み聞かせをされた本に反応するためには、まず、しっかりと聞いて、心の中にその話の世界を思い浮かべることが必要です。しかしながら、読み聞かせを聞いても(あるいは自分で読んでも)心の中に何の情景も浮かばない子どもたちもいるのです。

このカルキンスの問題提起は、看過できないものである。吉田(2018)は、単なる「読み聞かせ」ではなく、あえて「考え聞かせ(think-aloud)」という方法を用いている。この方法は、読み手が考えている疑問を提示し聞き手に問い掛けたり、読み手が言葉をどのように理解(解釈)したかを明らかにしたりしながら「読

み聞かせ」を行うものである。そうすることで、聞き手である児童に、同様の思考を促しメタ認知させていくとする。

これは、那須(2012)の報告と軌を一にするものである。読書活動として展開されてきた「読み聞かせ」の活動を読みの学習の場に発展させていると言えるからである。

### 3-2、映像体験に関する先行研究

では、読みにおける映像体験はどのように検討されてきたのだろうか。

村野井(2016)は、子どもがテレビを理解するには様々な困難があることを指摘した上で、アニメ編集には多様な工夫がなされていることを示している。

例えば、映像と音声の一致である。物語文の授業において、会話を取り上げ、誰が話しているか確認する場面がある。しかし、アニメの中では、登場人物や語り手がそれぞれ別の声優が担当し、あるいは別の声色を使って、視聴する子どもが明らかに区別できるようにしている。さらに、文尾の表現に特徴をもたせることで、文尾を聞くだけでも、誰が発話したのかが理解できるようになっており、発話に関する誤解が生まれないようにしている。

また、時制の問題もある。この点については、アニメの中で現在の時制と異なる場合、雲形の枠を設定し、その中で映像を展開することで、現在とは別の時制の話であることを理解させるよう編集していることを挙げている。また、ワイプの活用も同様の意図によって活用されている。

さらに、登場人物の性格についても、幼児・児童向けのアニメの場合は、視覚的な情報提供がなされると分析する。見た目にその性格を表しているというのである。例えば、「ドラえもん」の主要な登場人物を見てみると、のび太やしずかちゃん、ジャイアン、スネ夫、出来杉くんの容貌を見るだけで、ある程度のキャラクター設定が予測できるようになっている。戦隊物も同様である。そこにストーリー展開においての情報を重ねていくことで、確実なものとなっていく。

効果音については、藪中(2001、2002)で示されているように、ストーリー理解に大きく寄与していることは明白である。

これらのことから、視聴者である児童は、編集者の

細やかな編集によって内容理解の促進を支えられていると言える。児童がつまづきやすい要因に対して映像の工夫や音声によって前もって情報の補充がされているのである。

一方、想像力に関する記述は見られなかったが、読書活動と同様に、児童が映像について自分の経験をもとに理解しようとしていることは、時制表現の誤解に表れている。例えば、現在→昨日の夜→現在という回想シーンがあった場合、視聴者である幼児・児童の中に現在→その日の夜→次の日という誤解が生じるというのである。村野井は、これを幼児・児童が自分の日常生活の時間の流れで理解しようとするが故の誤解であると指摘している。

このような映像を用いた実践は、近年ではメディアリテラシー教育の中で多く確認できるようになった。

藤森 (2015) は、アニメーションを用いた授業実践を二つに大別している。一つは、アニメーションを実際に制作する活動を通して、その伝達特性や映像に託される意味表象を体験的に知らせるもの、二つ目は、アニメーション作品を鑑賞・分析し、制作者が託そうとした意図や意味を見出すものである。後者は、読解過程に類似する。映像・音・文字 (テロップ等) の情報を統合的に扱っていくことになる。

前者の実践は、物語作品 (ごんぎつね) を文章で読み、映像に表していくというものである。映像から想像するのではなく、文章読解の過程で浮かんだイメージを交流し、物語世界を創造した後に映像化するという過程をたどる。映像化するという創作活動は、創造的な言語活動となりうるものであるが、想像的な活動は文章読解に委ねられていると言える。それは、実践のねらいの中に「映像やアニメーションで表現 (具体化) していくために物語文中の言葉を手がかりに、心情や情景など場面の様子を読み取ることができる。」「文章を読み取り、具体化していくための豊かな想像力の育成」と掲げられていることから明らかであろう。映像からの想像は意図されていない。さらに、この実践に際する問題の所在については、次のように述べられている。

日常、子どもたちはテレビなどのメディアから送られてくる映像がどのような意図や工程で制作されているか顧慮することなく、視聴者としてこれを無批判に受け容れている。

従って、メディアから流される映像の影響を受けやすい児童にとって、アニメーションの編集・加工を知ることが重要であるとするのである。ここからも、児童がアニメーションを視聴する際には、受け身的態度になっていることがうかがえるのである。

町田 (2015) も、マンガやアニメなどのサブカルチャーを教材化した実践をまとめているが、想像性を働かせるために、アニメーション作品の中にある何らかの情報を欠如させたり取り出したりしながら扱っている。その意図には、以下のような問題意識がある。

かつて福島章が「イメージ世代」と命名した子どもたちは、インターネットを中心としたさらに多様な「イメージ」の中で育成されて、新たにわたしたちの前に現れつつある。それは、イメージ・リテラシーの教育の必要性が問われる事態でもある。

映像を通して解釈をし、映像を言語化することでイメージ・リテラシーを育てていくことが重要だと言うのである。しかし、想像という点では、言語体験に依るところが大きいことが分かる。即ち、ここに、「読み聞かせ」の意義を見出すことができるのではないだろうか。

これら先行研究の考察から、継続的な「読み聞かせ」によって、想像を伴った読書意欲が喚起される傾向があるが、なぜそのような状態が生まれるのかについては、実証されているとは言い難い。その一方で「考え聞かせ」等を行い、読後に解釈を言語化し交流させることで、その効果が「読むこと」の学びを促すことが示唆されている。そこで、本研究では、次のような調査を行うこととした。

#### 4、調査とその結果・考察

本研究では、まず「読み聞かせ」体験と映像体験を比較し、「読み聞かせ」による言語体験により、児童の物語世界構築にもたらす効果を探る。そのため、「印象に残った場面」とその理由、さらに読後の感想を自由記述させ、その傾向を分析した。また、読後の交流が、聞き手である児童にとって必然性のあるものであるか探るために、稿者からの働きかけはせず、読後の児童の反応を記録し分析した。

## 【調査結果】

本調査では、昔話「貧乏神と福の神」を用いた。この話のあらすじは、次の通りである。

働き者の農家の男がいた。しかし、働いても働いても一向に豊かにはならない。なぜなら、貧乏神が住んでいたからである。しかし、嫁をもらったことをきっかけに、さらに働き、暮らしが少しずつ豊かになっていった。すると、貧乏神は家から出て行かなければならなくなった。福の神と入れ替わらなければならないからだ。しかし、夫婦は「今まで通り、おらの家の天井さ住んでくれたらいいさ」と貧乏神を受け入れ、福の神を追い払う手伝いをする。逃げ出した福の神が置いていった打ち出の小槌を得た貧乏神が、夫婦の生活を豊かにしていく。

この話は、普段持っている福の神と貧乏神との関係が崩される展開をもっている。この話を児童がどのように受け止め、物語のイメージを創り上げていくのか検証した。

本調査で用いたアニメーションは、『まんが日本昔ばなし』27巻 毎日放送・東宝制作である。また、朗読聴取で用いた原稿は、『民話の世界』（松谷みよ子 講談社 2014）に引用・所収されている「貧乏神が福の神になる話」をもとに、稿者がアニメーションとの整合性をとって修正したものを使用した。

対象は、4年生から6年生の児童各2学級を読み聞かせ・朗読聴取（以下：A群）とアニメーション視聴（以下：B群）に分け、調査紙法（項目に対する自由記述）によって調査した。

## (1) 児童の印象に残った場面の記述

A群とB群では、次のような結果が出た。

## ＜A群＞

4年：貧乏神を夫婦が受け入れる場面	36%
貧乏神が福の神を追い払う場面	33%
貧乏神が福の神になる場面	17%
夫婦が一生懸命働く場面	7%
福の神が小槌を落とす場面	7%
5年：貧乏神を夫婦が受け入れる場面	29%
貧乏神が福の神を追い払う場面	34%
貧乏神が福の神になる場面	24%
夫婦が一生懸命働く場面	3%
福の神が小槌を落とす場面	3%
幸せに暮らす場面	7%

6年：貧乏神を夫婦が受け入れる場面	54%
貧乏神が福の神を追い払う場面	29%
貧乏神が福の神になる場面	14%
福の神が小槌を落とす場面	3%

## ＜B群＞

4年：貧乏神を夫婦が受け入れる場面	14%
貧乏神が福の神を追い払う場面	64%
福の神が帰る場面	22%
5年：貧乏神を夫婦が受け入れる場面	17%
貧乏神が福の神を追い払う場面	66%
福の神が帰る場面	10%
幸せに暮らす場面	7%
6年：貧乏神を夫婦が受け入れる場面	10%
貧乏神が福の神を追い払う場面	83%
福の神が帰る場面	7%

この結果から、以下のことが分かる。

- ①B群は、A群に比べ、記述する場面に統一性がある。
- ②A群の方が、B群と比べ、反応している場面が広範囲に渡っている。

①について、児童が挙げた印象に残った場面を見ると、A群のそれと比べ、統一性のある結果となった。5年の「幸せに暮らす場面」を除けば、「受け入れ」「追い出し」「福の神が帰る」という三つの場面に集中した。その中でも、物語の山場となる「追い出し」の場面に明らかに多くの児童が反応している。B群にある「福の神が帰る」場面という項目は、A群には見られない。B群でこの場面を選んだ理由は、ほぼ「首をかしげながら帰って行く福の神の様子がおかしかった」というものであった。このように、場面選択の理由として表情や仕草、状況等に関する記述が理由全体の64%を占めていた。他に見られた理由として、「普通は貧乏神を追い出すことが多いのに、意外だった」というように、予想していた展開を裏切られたことへの反応は全体の11%となっており、特に6年生に多く見られた。同様の記述は、4年生にはあまり見られず、「福の神を追い出すのが不思議だった」「貧乏神が役に立った」というような記述で2%見られるにとどまった。

一方、A群の反応を見ると、物語の山場である「追い出し」の場面以上に、夫婦が貧乏神を受け入れる場面を記述しているものが多い。また、貧乏神だけではなく、夫婦の心情や行動にも目が向いていることが分

かる。その理由の記述を見ると、「泣いている貧乏神を優しくなくさめている様子が浮かんで好きだった」「夫婦の優しさが表れているところだから」などとある。児童は、貧乏神、夫婦それぞれのイメージ化だけではなく、その関係を含めた場面のイメージ化を行い、意味付けを行っていると言える。

また、展開の意外性を主な理由として挙げた記述は36%となっており、B群よりも多くなった。さらに、B群では見られなかった選択理由には、「貧乏神が福の神のようになった」という人物像の転換に関わる記述が23%見られた。他に「感動した」(7%)、「貧乏神が優しくしてくれた夫婦へ恩返しをした話のようだ」(5%)が表出された。また、B群で「福の神が帰る場面」とあったものは、B群では「福の神が小槌を落とす場面」として理解されている。この場面を選んだ主な理由として挙げられているのは「福の神が驚いたのも分かるけれど、おっちょこちょいなところもあるんだなと思った」(6%)という福の神の人物像イメージ化したものであった。このように、人物像に関わるものや心情に関わる記述がB群よりも多く見られており、全体の48%となった。

## (2) 聴取中・視聴中の態度比較

「読み聞かせ(朗読聴取)」(A群)とアニメーション視聴(B群)との聴取・視聴態度をVTRで撮影し、その様子を分析した。その結果、次のような傾向が見られた。

- ①映像体験の場合、児童が反応を示す場面に関して、一定の場面に集中する傾向が見られた。
- ②「読み聞かせ」の場合、①と比べると、広範囲にわたり個々の反応が見られた。

これらの反応は(1)でも触れた印象に残っている場面としての反応とほぼ一致していた。

## (3) 感想記述の比較

次に、感想の記述を比較する。ここでの各項目は次のように設定した。

「内容に関する記述」

→人物像の変容や主題等に関わる記述

「自分と関わらせた記述」

→これまでの読書体験との比較や自分だったらと物語との関わり、疑問等に関する記述

### <A群>

4年：内容に関する記述 : 53%

自分と関わらせた記述 : 37%

無回答 : 10%

5年：内容に関する記述 : 52%

自分と関わらせた記述 : 48%

無回答 : 0%

6年：内容に関する記述 : 59%

自分と関わらせた記述 : 38%

無回答 : 3%

### <B群>

4年：内容に関する記述 : 79%

自分と関わらせた記述 : 21%

無回答 : 0%

5年：内容に関する記述 : 83%

自分と関わらせた記述 : 14%

無回答 : 3%

6年：内容に関する記述 : 90%

自分と関わらせた記述 : 7%

無回答 : 3%

これらのことから、次のようなことが分かる。

- ①映像体験は、「読み聞かせ」と比べて何らかの感想を表出している。一方、読み聞かせの場合、無記入の児童出現率が上がる。
- ②感想の記述の比較から、映像体験の場合は、物語そのものの記述が主になっているが、「読み聞かせ」の場合は、これまでの自身の経験や読書経験(他の物語)との関連付けが見られる傾向にある。

## (4) 聴取・視聴後の態度比較

感想の記述後の様子をVTRで撮影し、その様子を分析したところ、次のような様子が見られた。

- ①読み聞かせの場合、終了後に感想の交流が生まれることが多い。
- ②双方とも、「他の話を聞かせて(見せて)」という声が聞こえた。

A群では、「読み聞かせ」の後、児童の中で、貧乏神の人物像についての対話が自然発生的に始まった(3学級中2学級)。そこで、A群にアニメーションを見せると、登場人物の描き方(絵)について、賛否両論が出たことをきっかけに、それぞれが思い描いていた風景や人物の様子などが語られた。これは、児童が朗読聴取中での内言を表出し合い、確かめ合っている姿であると考えられる。

B群では、物語の感想を交流し始める姿が見られた

後、次の話も見たいという雰囲気ができた。

### 【考察】

まず、(1)においてB群が自由記述にもかかわらず三つの場面を記述した理由として、村野井(2016)のアニメの段落が大きく影響していると考えられる。物語の内容理解のための編集効果が、児童の認識へ影響しているのではないか。それは(2)①のように、視聴している児童の反応が一定の場面に見られたことから分かる。その結果、(3)で表れたように、B群の児童は、物語そのものに関する記述が3学年の平均が84%と多く、A群の55%を大きく上回っていることから、物語そのものの理解が促進されていると言える。無回答がほぼ見られない(平均2%)ことも、その効果であると言えるであろう。一方、A群が自分自身との関係における記述が平均41%見られたことに対し、B群では14%と少ない。これは、藤森(2015)の問題意識でも触れられていたことを裏付ける結果となった。B群でもストーリー展開の意外性に触れたり、これまでの物語経験との違いに触れたりする姿が見られたことから、完全に受け身になっている訳ではないものの、提供される情報をどのように受信し理解するかが大きな要素となっていると言える。

一方、A群を見ると、(1)において、B群では「追いかう場面」を多くの児童(平均71%)が選択しているのに対し、同場面を選んだ児童は32%と低く、「貧乏神を夫婦が受け入れる場面」を選択した児童が40%となっている。選んだ理由の記述を見ると、夫婦の様子や貧乏神の表情の変化などを想像しながら書いているものが多く見られた。さらに、各項目の割合に偏りが見られないことから、様々な場面をイメージ化しながら意味を見出し、内言を活性化させながら反応していると言える。だからこそ(4)での他者との対話へ発展し、他者の解釈(イメージ)に興味を持って交流し始めたものと考えられる。また、感想の記述量もB群と比べて多くなる傾向が見られていたことから、朗読聴取の過程において、児童の内言が活性化していたと考えられるのである。また、(3)における記述内容には登場人物の心情に関わるものが多く、自分の経験と関係付けながら理解しようとしていたことも、児童が朗読聴取において人物像や人物相互の関係を含めた場面のイメージ化を図る過程で内言を活性化させた、

つまり、言語による思考力が働いている結果であると言える。

朗読聴取は、町田らがアニメーションの情報をあえて欠落させて教材化したように、情報が欠如した状態である。児童は、それを補いながら聞き、そこで得た情報を関係付けながらイメージを創り出している。さらに、思い浮かべた人物の心情にも心を寄せながら物語を理解しようとしていることが分かるのである。

さらに、B群の感想が物語そのものに向かっていたのに対し、A群では、自分自身にも向き始めていると言える。これは、これまでの物語スキーマを発動させながら情報処理を行う過程において、B群以上に自分自身の体験も意識化されている結果であると考えられる。それが、児童の内言の活性化(即ち、豊かな思考)を促進し、他者との対話の必然性を生み出したのであろう。

しかし、その過程での能力が十分に発揮できていない児童については、感想の無記入となって表れている。その児童は、交流場面でも発言は無かった。このことは、イメージ化が上手くいかず、内言の活性化(即ち思考力を働かせること)が十分ではなかったために、他者の反応を十分に受け止められない状態になっていたと考える。

## 5、結語

本研究では、児童は「読み聞かせ」を通して物語世界に触れた時、より想像を広げながら物語世界をつくっているという仮説を立てた。しかし、今回の調査結果を踏まえると、この仮説を修正する必要があることが分かった。

既に述べたように、今回行った朗読聴取は、映像体験と比べ、イメージ化が促進されるだけではなく、その過程において、内言が活性化されること(即ち、思考が豊かに働くこと)、自分自身の物語スキーマや自分自身の経験と重ねながら物語世界を創り出していることが明らかになった。さらに付言すれば、内言が活性化されている状態とは、これまで触れてきた物語のフレームとの比較や展開の推測、登場人物相互の関係性の理解や人物像の構築(イメージ化)の過程を通して「思考的想像力」が働いている状態であると言えるのである。

また、「読み聞かせ」と映像体験とでの大きな違いは、映像体験の場合、物語そのものに意識が向かっていく傾向があるが、「読み聞かせ」の場合、それに加えて、読者（聞き手）である自分自身にも意識が向いているということである。先行研究に見たように、幼児期における「読み聞かせ」において、語彙指導にも寄与していることは、このことに基づいているものと考えられる。内言の活性化を伴った物語世界の構築過程において、その根拠となる言葉を活用することによって、意味のある語彙理解に結び付いた結果であると考えられる。また、親子の「読み聞かせ」においては、互いの内言への共感が他者理解を促進させ、互いの関係づくりに寄与することから、人間関係ができる活動であるという認識が生まれたのだと推測できるのである。

また、読解過程における音読が理解に大きく作用することは、教師の範読や他者の音読が、この「読み聞かせ」と同様にイメージ化の促進と内言の活性化という効果を生んでいると考える。さらに、自分自身の音読も、自分の声を聞くことで「読み聞かせ」を聞くことと同じ効果を得ているのであろう。すると、これらの範読や音読も「学習的な読み聞かせ」と同様の効果が期待できるのである。辿々しい音読が理解に結び付かないのは、意味をもった文脈が生成できず、「読み聞かせ」が成立していない、所謂、内言の活性化も図られない状態であることが要因であると考えられる。

そこで、次のように仮説を修正したい。

「児童は、『読み聞かせ』を通して、情報と情報とを関係付けながらイメージ化を図り、物語世界を自身の内部に創り出していく。その際、映像による物語享受に比べて児童の内言が活性化され、これまで享受してきた物語スキーマや自分自身の知識や経験と、新しく享受した物語とが豊かに関係付けられる『思考的想像力』が働くのではないか。」

さらに言えば、このイメージ化を行う想像力は、各情報を関係付け、物語理解促進に働く思考の影響を受けるだけではなく、情報を新たに生み出す作用があると考えられる。つまり、もともと与えられていないものを児童自身の中に生み出すとも考えられるのである。思考力と想像力とが創造力を生み出すと言えばよいだろうか。その意味で、「生活的な読み聞かせ」にとどまらず、「学習的な読み聞かせ」に展開することで、「読

み聞かせ」が、必ずしも小学校低学年ばかりではなく、全ての学年の国語科における資質・能力の育成に大きく寄与する可能性を確認できるように思われる。

## 引用・参考文献

- 『図書館情報学用語辞典』日本図書館情報学会編 丸善出版 2013  
『国語教育総合辞典』日本国語教育学会編 朝倉書店 2011  
中地文(2016)「読書の意義を問い直す－復興教育とのつながりの確認に向けて－」『復興教育学の創設を目指して』宮城教育大学復興教育学創設室  
今福謙, 谷原舞(2015)「読み聞かせに関する考察」『大阪信愛女学院短期大学紀要』第49巻  
宮澤優弥(2017)「読み手は学校における読み聞かせ活動をどう意義付けているか」『読書科学』58日本読書学会  
山本道子(1990)「読み聞かせと想像・表現」『日本保育学会大会研究論文集』(43)日本保育学会  
藪中征代(2005)「児童における朗読聴取態度に及ぼす朗読聴取量の影響」『教育心理学研究』53  
藪中征代(2001)「児童における朗読聴取に及ぼす音楽の影響 (I) 一連続的音楽提示の場合一」『読書科学』45 日本読書学会  
藪中征代(2002)「児童における朗読聴取に及ぼす音楽の影響 (II) 一部分的音楽提示の場合一」『読書科学』46 日本読書学会  
玉瀬友美(2012)『「保育」の教育における読み聞かせの経験—その教育心理学的研究—』風間書房  
那須利佳子(2012)「読み方を学ぶ読み聞かせの単元開発」『山形大学大学院教育実践研究科年報』第3号  
伊崎一夫(2010)「読解リテラシーの向上をめざす学習指導の工夫に関する研究」『環太平洋大学研究紀要』第3巻  
伊崎一夫(2011)「読解リテラシーの向上をめざす学習指導の工夫に関する研究(2)―「つなぐ思考」の活性化―」『環太平洋大学紀要』第4巻  
吉田新一郎(2018)『読み聞かせは魔法!』明治図書  
カルキンズ・ルーシー(2010)『リーディング・ワークショップ』吉田新一郎 訳 新評論  
村野井均(2016)『子どもはテレビをどう見るか テレビ理解の心理学』勁草書房  
藤森裕治(2015)「アニメーションを使った授業実践—アニメーションをことばの学びに活用する三つの条件—」『メディア・リテラシーの教育・理論と実践の歩み・』浜本純逸監修 奥泉香 編 溪水社  
町田守弘(2015)『「サブカル×国語」で読解力を育む』岩波書店

(平成30年9月28日受理)

