

# 長編小説を核としたリテラシー教育

## —『テラビシアにかける橋』を用いたブッククラブ実践の検討—

山元 隆春

### 1 はじめに

キャサリン・パターソン(Paterson, Katherine)の『テラビシアにかける橋(Bridge to Terabithia)』という小説は日本語にして新書版で250頁ほどの、アメリカの小学校中学年からミドルスクールの文学教育における教材としてよく用いられる<sup>2</sup>小説である。この小説のあらすじは次のようなものである。

5年生のジェシー・アローンズは退屈な制約された生活をしてしていたが、レスリーが隣の農家に引っ越してきた時に彼の世界はがらっと変わった。レスリーはジェシーのはじめての友だちとなり、想像力に富んだ遊びへと誘ってくれた。そして一緒にテラビシアという架空の世界を創造する。テラビシアは谷を越えたところに位置し、彼らの秘密の場所となった。その場所で彼らは王となりお后となり、そこでの架空の物事を支配した。ある日、ジェシーが自分の先生と旅に出た時に、レスリーはテラビシアへ一人で出かけた。雨で水かさの増した川をロープを使って泳いでわたろうとして、レスリーは水のなかに落ち、死んでしまった。ジェシーは悲しみにくれたが、最後に彼はテラビシアへ向かい、レスリーへの感謝として他の人々に思いやりと喜びをもたらそうという強い思いを持つ。ジェシーはしっかりした橋を造り、自分の小さな妹をテラビシアへと導いた。

米国におけるブッククラブ実践推進者の一人であるタフィー・ラファエルは、『テラビシアにかける橋』を扱ったブッククラブ用の手引き書(Raphael, 2003)を刊行している。この手引き書には、『テラビシアにかける橋』を素材として取り上げた場合のブッククラブの手続きやワークシート等が収められている。授業構想の概要というだけでなく、時間ごとの指導内容と学習内容がかなり細やかに記されており、類書と比較してみても、長編小説をブッククラブで扱う場合、具体的に何をどうすればよいかということを押握しやすいものとなっている(なお、この手引き書に先行するものとして理論書も刊行されている(Raphael, Pardo, Highfield, 2002)。本稿では、長編小説を扱う場合にどのよう

1 キャサリン・パターソン作・岡本浜江訳(1981)『テラビシアにかける橋』、偕成社。なお、2008年公開作品として劇場映画化されるにあたって、2006年に偕成社文庫から再刊されている。その映画の脚本を担当したのは原作者の長男デビッド・パターソンである。この長男デビッドのガールフレンドだったリーサ・ヒルが亡くなった事件は、原作執筆の直接の動機となっている。『テラビシアにかける橋』の巻頭には次のような献辞が挿げられている。

デビッド・パターソンと

リーサ・ヒルへ

わたしはこの本を、  
息子のデビッドのために書きました。  
しかし、デビッドはこれを読んだあと、  
仲よしだったリーサの名前も  
このページに入れてほしいといひます。  
わたしは、ふたりにこの本をささげます。

キャサリン・パターソン

2 たとえば、次のような読者反応研究の文献では『テラビシアにかける橋』が題材として扱われている。

Galda, Lee. 1982 "Assuming the Spectator Stance: An Examination of the Responses of Three young Readers"  
"Research in the Teaching of English" vol.16 no.1, pp.1-20.

Cullinan, Bernice E., Harwood, Kathy, & Galda, Lee. 1983 "The Reader and the Story: Comprehension and Response"  
Journal of Research and Development in Education vol.16, no.3, pp.29-38.

な形態がありうるのか、ということ、ラファエルの手引き書を訳出しつつ、考察する。そのことが、長編小説を国語科授業において扱う際のヒントをもたらすだけでなく、国語教科書の物語・小説教材を用いて学習者の読むことへの取り組み(engagement)を促しつつ、リテラシーを育てる手立てをもたらすことになると思う。

## 2 ブッククラブ実践とは何か

ラファエル(Raphael, 2003)によれば、ブッククラブ実践には「読むこと」「書くこと」「ブッククラブ」「コミュニティ・シェア」という四つの構成要素があるという。「ブッククラブ」そのものは、「4人から5人の割り当てられたグループで、自分たちの読みや、その読みについて書き言葉で反応したものをディスカッションする」ことである。が、ブッククラブ実践はそのことだけで成り立つものではない。ラファエルは、ブッククラブ実践の手続きを次のように記している。

—コミュニティ・シェアをひらくこと。コミュニティ・シェアとは、教室全体での指導やディスカッションのことで、通常の日なら二度行われることとなります。最初のシェアないし、シェアびらきでは、指導者であるあなたが達成したいことにもとづきながら、適切な時点でコミュニティ・シェアをつくることとなります。コミュニティ・シェアはミニ・レッスンという形態で提供されるものです。ミニ・レッスンは、生徒の切実なニーズにもとづいたものであり、彼らがそこで学んだことをすぐに使えるようにするものでもあります。たとえば、もしも一つの理解方略に焦点化してコミュニティ・シェアがつけられたなら、それはそのクラスでの読みの時間の前におこなわれるでしょう。もしも、それまでとは違った種類の反応を読書反応ログ (reading response log) にどのように書くかということについて知らせるミニ・レッスンなら、生徒たちが本を読んで、自分の読書反応ログに書き込む直前に実施した方がよいでしょう。二つ目のコミュニティ・シェアはその日の最後におこなわれます。この点については下記の「コミュニティ・シェアのまとめ」の項を参照のこと。

—読むこと。その日に割り当てられた素材を生徒たちが読むために設けられた時間のことです。生徒たちに、一人ででも、あるいはパートナーと一緒に、または小グループでと、どのようなかたちで読ませるかということは、その日その日にあなたが決めることとなります。また、その日に読むものの一部分か全部を、あなたが読み聞かせる日もあるでしょう。

—書くこと。読み終わったら、生徒たちは自分の考えを読書反応ログに記録することとなります。たいていの場合、生徒たちはあなたがクラスの皆に示した特別な働きかけ(prompts)に反応することになるのですが、生徒たち自身で有意義だと考える別の方法で反応するように促されることもあります。生徒たちは、ブッククラブでの経験を得ていくにつれて、幅広い範囲のさまざまな反応タイプを用いたり、自分の考えを引き出したり表現するための独自の形式を作り出したりすることに心地よさを感じるようになるでしょう。

—ブッククラブ。生徒たちは4人から5人で割り当てられたグループで、自分たちの読みやその読みについて書き言葉で反応したものについて、ディスカッションします。そのディスカッションは、生徒たちが読書反応ログに書きとめたさまざまなアイデアを出発点にしたものです。生徒たちは自らの読書反応ログを、次のようなさまざまな場合に合わせて用いることとなります。

1. ブッククラブでのディスカッションを始める前に、生徒たちは、自分が書きとめたことを読み直して、自分た

3 「ブッククラブ」については、すでに有元秀文による先行研究がある。『「PISA型読解力」の弱点を克服する「ブッククラブ」入門』（明治図書、2010）、『ブッククラブで楽しく学ぶ クリティカル・リーディング入門』（ナカニシヤ出版、2010）。また、「ブッククラブ」を含めた、アメリカの読むことを教える手立てについての包括的な実践書の邦訳が、吉田新一郎の手で刊行されている。ルーシー・カルキンズ（吉田新一郎・小坂敦子訳）『リーディング・ワークショップ』（第1巻）（新評論、2010）。また、「ブッククラブ」と「リテラチャーサークル」について寺田守に詳しい考察がある。寺田守(2003)「読むという行為を促す小集団討議の条件―「ブッククラブ」および「リテラチャーサークル」の検討を中心に」『教育学研究紀要』,49巻2号, pp.495-500。

ちがシェアしたいと考えるアイデアを新しく思い起こす。生徒たちはディスカッションのために、他のひとと読書反応ログに書いたことを見せ合ったりしない。

2. ディスカッションが行き詰まった場合に、生徒たちは参考までにログを互いに見せ合う。

3. 自分たちが書いた何か特別なことをシェアする場合には、生徒たちはそのディスカッションのために自分のログに書いた内容を提供する。

—コミュニティ・シェアを閉じる。コミュニティ・シェアを閉じることによってまとめをする時間が提供されます。それと同時に、コミュニティと、連続性と、関係性が促進されます。あなたがファシリテーター（援助者）として機能すれば、そのクラスはブッククラブのディスカッションのなかで生じた興味深いさまざまなアイデアをディスカッションしたり、ディスカッションや作文の効果的なやり方やあまり効果的でないやり方のさまざまな例を示したり、コミュニティチャートの情報を組み立てたり、次回のプランを立てたりすることでしょう。

「コミュニティ・シェア」（「学級集団」と言い換えもよいだろう）と言われているものが、ブッククラブ実践の基盤であることがわかる。「コミュニティ・シェア」を「ひらく」ことで、読書活動を分かち合う場が生まれると考えられる。「ミニ・レッスン」に始まり、「まとめをする時間」で閉じられる「コミュニティ・シェア」をどのように形成するのかということは、教室経営ともかかわる問題であるが、ラファエルの言うところに従うなら、これが果たされないような場でのブッククラブ実践は著しく困難であるということにもなるだろう。

このブッククラブ実践の手順のなかでもうひとつ注目する必要がある。それは、「読むこと」といういわば「黙読」の時間と、「ブッククラブ」というディスカッションの時間とが、別々に設けられて、個人の読みと集団での読みが組み合わされているという点である。このうちのいずれかが欠けても、ブッククラブ実践は成り立たないという点が大事なのである。そして「書くこと」の活動として生徒に求められている「読書反応ログ」（「読書ノート」のことである）記述がこの二つの読みをつなぐ働きをしている、ということも重要なことである。

ラファエルはこのようなブッククラブ実践が「言葉の約束事」「文学的な諸側面」「理解」「作文」といった、カリキュラムにおける四つの領域にかかわるものだとしている。読書指導というだけにとどまらず、リテラシーの教育を進めるための方法の一つとして考えられているところに大きな特徴がある。このように、ラファエルの言うブッククラブが、明確にリテラシー教育の一つの方法として位置づけられていることは、たとえば「読書へのアニメーション」が元来学校の行事とは切り離されたものとして構築されていることと対照的である。とりわけ、ブッククラブ実践は長編の文学作品を教科教育領域で扱うための方法として有効に機能するものであると思われる。

ラップら(Lapp, Flood, Ranc-Buhr, van Dyke, and Spacek, 1997)は、自分たちが有効なかたちで用いた、ブッククラブの手順を表1のように示している。

表1 ブッククラブの手順

手順	時間 (分)	グループ形式	グループのサイズ
<b>ブッククラブセッションに先立って</b>			
参加者たちは本を読み、読みつつあるテキストについて自らのジャーナルに反応を書く。	20-30	個人	1
<b>ブッククラブセッションのあいだ</b>			
1. 参加者たちは自分のジャーナルに書いたことを読み返し、テキストを再度ざっと読む。	1-2	個人	1
2. 参加者たちは自ら書いたことを読み、以下のなかから一つのことを実行す	3-4	個人	1

る。 ・自分のパートナーと共有しようと思う単語や語句にアンダーラインを引いたり、強調したりする。 ・自分の書いた反応を振り返って新たに簡単に書き込む。 ・テキストを振り返って新しい考えや質問を書く。			
3. 参加者たちは自分のパートナーと反応を共有する。	2-4	ペア	2
4. 仲介者がグループのディスカッションをリードする。 ・参加者たちに、パートナーと一緒にテキストを読んだり書いたりしたことや、ディスカッションしたことにもとづいて、自分たちの考えをシェアするように言いながら、仲介者がディスカッションを始める。 ・解決することが困難に思われるような泥沼にはまりこんでしまうこともあるだろうから、そのディスカッションを進めていくために、仲介者は内容を深める質問を用意しておく必要がある。	10-15	グループ	7-8
5. ジャーナル記述—ディスカッションが順調に進んでいるように思われるならば、質問に対する反応を書くように、参加者たちに求める。たとえば「このテキストのディスカッションであなたがいちばんびっくりしたのはどんなことですか？」(たとえば、「うわ!」と思ったのは何が原因など)とか、「そのテキストやディスカッションについて、あなたは何か疑問を抱かなかった？」(たとえば、まだあなたを迷わせているのはどんなこと?)とか、「あなたが気に入って味わっている言葉や語句はどんなもの？」(たとえば、覚えやすいなあと思ったのはなぜ?)	4	個人	1
6. 参加者たちは、パートナーと反応をシェアする。	10	ペア	2
7. 参加者たちは再び大きなグループでのディスカッションに戻る。あらかじめ書いてあった反応を用いてもかまわない。	2-4	グループ	7-8
8. 参加者たちに、以下のような課題について、ジャーナルの空欄に書くよう求める。「このテキストを解釈するなかであなた自身はどのように成長したか書きなさい。」「ジャーナルに書いたことやディスカッションしたことで考えたことをはっきりさせなさい。」また、このような課題に即して自分たちが書いたものをもとに、各自がテキストをどのように理解したか比べてもいい。	2-4	個人	1

ラファエルのブッククラブ実践の枠組みは、ラップらよりも5年ほど後に示されている。もちろん、ラップらのものは形態や人数や時間まで示されており、詳細なものだが、細かくみていくと、これがラファエルの示したブッククラブ実践全体の流れを示したのではなくて、ラファエルの言う四つの構成要素のうちの「ブッククラブ」の「手順」を示したものであることがわかる。さらに、「コミュニティ・シェア」の成り立ちについては触れられていないし、また、「ブッククラブセッション」(それがラファエルの言う「ブッククラブ」という構成要素にあたる)の前後に何をすればよいのかということについて記述は薄い。

もちろん、ラップらにその点についての目配りが欠けているというわけではないが、この「ブッククラブセッション」の部分だけを切り取って方法化してしまうと、「ブッククラブ」がグループでの読書活動であるという印象が

表2 生徒の読書反応ジャーナルの例

氏名：シーザー・マルチネス

小説の題名：『ザ・ギバー』 作者名：ロイス・ローリー

章・タイトル： 5

自分の振り返り

読書中の振り返り	グループ・ディスカッションとその過程についての振り返り	次のセッションに向けての振り返り
みんなが人生を割り当てらるってのはよくないんじゃないかなあと思った。だって、誰かの言いなりで生きるってことだから。ジョーナスは自分の好きな人生を選べたわけじゃないと思う。そして、住まいのことについてこの人たちはどうしてもっと話さなかったのか不思議に思う。	カンペキだと思った。自分はずまく参加できたけど、一人だけあんまり参加していない人がいた。なぜだかわからない。	またやりたいです。

《先生からのコメント：ディスカッションについて》

すばらしい！この小説の細かいところをよく覚えているし、細かいところをよく覚えていない友達をよく助けていたね。そして、この小説は最初のいくつかの章が難しいとも言っていた。このコミュニティの奇妙さについてたくさん疑問を持っていたね。こんなふうにも言っていたよ。「行動がない…そこが嫌い。死んだ本だ。入り込みにくい本だなあと思った。」読んでるあいだやディスカッションの間、自分の考えをよく振り返っている。教えてくれてありがとう。

強くなってしまふ。ラファエルはその点にこだわっているように思われる。むしろ、ブッククラブ実践はグループでの読書活動にとどまるのではなく、リテラシー教育の方法としてもう少しひろやかな射程をそなえたものであり、本を用いた単元学習法とでも呼ぶべき効果をもたらすものであって、クラスの共同体意識の形成にも資するところが少なくないことを、ラファエルは強調している。ただ、ラップらの論考にはブッククラブ実践のさまざまな要素が取り上げられている。たとえば「読者反応ジャーナル」(reader response journal：ラファエルの言う「読書反応ログ」にあたる)の実例が、表2のように示されている。

### 3 ラファエルのブッククラブ実践構想—8週間(2ヶ月)計画—

では、具体的にブッククラブ実践はどのように進められるのか。ラファエルがキャサリン・パターソンの『テラビシアにかける橋』を核としたブッククラブ実践として構想したものは次のような過程を持つ(それぞれの活動の末尾の括弧内の番号は、本論末に参考資料②として掲げた12項目にわたる「全米国語教育者協議会/国際読書学会 国語科スタンダード」の指導事項番号である)。

#### 第1週：背景を構築する—家族と友だちと—

- ・教師が関連するテーマの本から何冊か選んで読み聞かせする。(1)
- ・生徒の各々は自由読書のために、家族と友だちとうテーマに関連する本を一冊選ぶ。(2)
- ・家族のさまざまな関係を強調した「私と私の家族」ウェブを作成し、活用する。(3, 4)

#### 第2週：背景を構築する(続き)

- ・生徒たちは引き続き自分が選んだ本を読む。(2)
- ・生徒たちは友だちのプロフィールを作り、友だちの大切さについてディスカッションする。(3)
- ・生徒たちはテーマに関連した質問を自分がこれまでに読んだことのある小説にも結びつけてみて、間テクスト的関連性を高める。

2週間かけて『テラビシアにかける橋』を読むための「背景」が構成されることになる。時間はかかるけれども、こうした活動のなかで、読むための下地が作られることが大切なのである。裏を返すと、このようなことが行われていないで、いきなり長編物語を読むように学習者に求めても、すぐには上首尾に運ばないのだという認識があるのだろう。1週目に読む本としては、次のような本が挙げられている。

- ビバリー・クリアリー (松岡享子訳) 『ピーザスといたずらラモーナ』 (学習研究社,1969年)  
『ラモーナとおかあさん』『ラモーナとおとうさん』 (いずれも、学習研究社)  
スーザン・バーレイ (小川仁央訳) 『わすれられないおくりもの』 (評論社,1986年)  
マーガレット・ワイズ・ブラウン (与田準一訳) 『ちいさなとりよ』 (岩波書店,1978年)  
ウィリアム・スタイグ (おがわえつこ訳) 『いやだいやだのスピッキー』 (セーラー出版,1989年)  
ジュディス・ヴィオースト (中村妙子訳) 『ぼくはねこのバーニーがすきだった』 (偕成社,1979年)  
バーバラ・オコーナー (伊藤菜摘子訳) 『パラダイスに向かって』 (偕成社,2000年)  
M・D・パウアー (平賀悦子訳) 『家出—12歳の夏』 (文研出版,1981年)  
ドリス・B・スミス (石井慶子訳) 『ブラックベリーの味』 (ぬぶん児童図書出版,1989年)  
ボリー・ホーヴァス (北條文緒訳) 『サリーおばさんとの一週間』 (偕成社,2007年)

学習者は、これらのうちから自分の読む本を選ぶことになる。

### 第3週：本当の自己を探る

- ・生徒たちは「私の本当の自己」について書く。(5)
- ・生徒たちは、自分のもっとも重要な才能や特徴をあらわすコラージュやポスターを作る。(3)
- ・教師は『魔女ジェニファーとわたし』(カニグスバーク,松永ふみ子訳,岩波少年文庫)の読み聞かせを始める。(1)

この第3週までがブッククラブのための準備期間であると言うことができるだろう。第4週から始まるブッククラブでは、学習者の一人ひとりが、対象となっている本(この場合は、『テラビシアにかける橋』)を読んでこななければことが始まらない。そういう意味で、この3週間の活動が読書への動機付けになるかどうか、ブッククラブ実践の成功の如何を左右することになる。

第4週から第7週にかけて「ブッククラブ」が展開される。

### 第4週から第7週：ブッククラブ

- ・必要なら、教師は生徒たちにブッククラブの概念を紹介する。
- ・ブッククラブを作って、生徒たちが『テラビシアにかける橋』を読み、ディスカッションをさせる。(1,4,6,11,12)
- ・生徒たちはグループ・ディスカッションのための読書ログをつける。(3,5,12)
- ・継続活動としてクラスで、「単語の壁」(a word wall)を実施する。(6)
- ・生徒たちはパターンソンによる章のタイトルや、方言、そして視点の使われ方を探究する。(6)
- ・生徒たちは愛するひとが死んだときに、どういう感情に見舞われるかということをディスカッションする(8)
- ・生徒たちはこの小説と自らの個人的生活とを関連づける。(3)
- ・生徒たちは複数パラグラフのエッセイを書く。(5)

この4週間で具体的にどのようなことがなされるのかということについては、次節で検討する。

第8週は「まとめ」の週である。

### 第8週：まとめ

- ・教師は、死という題材を扱ったいくつかの絵本を読み聞かせする。生徒たちは、そうした絵本と『テラビシアにかける橋』との間に間テクスト的関係をつくる。(10,11,12)

死を扱った絵本を読み聞かせして、ディスカッションする。

マーガレット・ワイズ・ブラウン『ことり』

スーザン・ヴァーレイ『わすれられないおくりもの』

…これらの本には、肯定的なメッセージとパターソンの小説と同様のテーマがある。他にも、ジュディス・ヴィオースト『ぼくはねこのバーニーがすきだった』やHoldenの『Gran・Gran's Best Trick』もここで扱ってよい本である。

- ・教師は、若いひとたちがいかに死の身近にいたかということ扱った事例研究を提示する。(1)
- ・生徒たちは、創作的作文プロジェクトを通じて、一つの全体としての単元に反応している。(4, 12)

「ブッククラブ」を行った後、実践のまとめとして行われるこの第8週の活動は、『テラビシアにかける橋』を読んでいる間に考えたことを、より発展させていこうとするものである。

#### 4 ラファエルのブッククラブ実践構想—ブッククラブの授業の実際—

上述の第4週から第7週までの「ブッククラブ」授業については、16時間分の「ブッククラブ授業プラン」と思考シート(本論末参考資料②参照)及び評価シートの実際が示されている(4週間で16時間分であるから、1週あたり4時間程度ということなる)。この「プラン」は、『テラビシアにかける橋』の「梗概」を示した後、次のように展開する(各章の末尾の括弧内には、その時間に読んでくるように求められている『テラビシアにかける橋』の各章である)。

- 1 文学的要素：本のタイトルを議論する(第1章)
- 2 理解：語彙(第2章)
- 3 文学的要素：会話と方言の使用(第3章)
- 4 理解：王国という概念を探る(第4章)
- 5 文学的要素：章のタイトル(第5章)
- 6 文学に対する反応：自分の生活と関連づける(第6章)
- 7 文学的要素：人物の性格づけ(第7章)
- 8 理解：登場人物の生活と関連づける(第8章)
- 9 言葉の約束事：流暢さの概観(第9章)
- 10 文学に対する反応：読みを振り返る方法(第10章)
- 11 文学に対する反応：死を論じる(第11章)
- 12 文学的要素：視点(第12章)
- 13 文学に対する反応：悲しみを経験する方法(第13章)
- 14 理解：二つの小説を比較する
- 15 作文：エッセイを書く
- 16 文学に対する反応：柔軟なディスカッション・グループ

先にも触れた①「言葉の約束事」②「理解」③「文学的要素」④「作文」の四つの領域に加え、⑤「文学に対する反応」という領域が加わっている。試みに、それぞれの「領域」が各々の時間でどのように扱われているのかということを表にしてみた。

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
①									○							
②		○		○				○						○		

③	○		○		○		○						○				
④																	○
⑤						○					○	○		○			○

必ずしも、1から16までの順番で進めるというわけでもないのだろうが、少なくとも前後の時間で扱われる「領域」の重複は避けられているようである。

とくに、最初の5時間は「理解」と「文学的要素」が交互に扱われており、内容の面からみても、「本のタイトル」「語彙」「会話と方言の使用」「王国という概念」「章のタイトル」といった、どちらかといえば『テラビシアにかける橋』の表現や語彙、特徴的な設定等について焦点を当てることになっている。たとえば、4時間目の「王国という概念を探る(Exploring the Concept of Kingdoms)」は次のようなものである。

#### 4時間目：理解：王国という概念を探る

目標：・単語ウェブに生徒たちを慣れさせる。

- ・さまざまな王国という概念についてブレインストーミングして、単語ウェブに情報を書き込む。
- ・単語ウェブを用いて、生徒たちに新しい概念や語彙を用いさせる。

語彙：Reassessing(p.32) faltered(p.34) upheaval(p.35) intoxicated(p.38) stronghold(p.39) regally(p.40) siege(p.40) solemn(p.47)

(展開)

- ・ノート：生徒たちに課題の読みをさせるための時間を与えるために、この授業は二日以上かけるべきだ。コミュニティ・シェアをひらくときに、生徒たちにこの授業では単語ウェブを作ろうと促し、ウェブを作ってみれば、概念や話題や主題や単語の意味を目で見てわかるようになると働きかける。ウェブを作るのは最初は簡単ですばやくできるけれども、時間が経つにつれて複雑で次第に膨らんでいくだろう。自分たちのブッククラブや読書ログにおいても、ウェビングは有効に使えるテクニックだということを強調すること。
- ・チャート紙やホワイトボードの中央に《王国》と書いて、そこからウェブを始めるとよい。生徒たちにブレインストーミングをさせ、さまざまな王国についてのアイデアをシェアさせる。たとえば、王国に暮らすひとびと、彼らの暮らす場所、王国で生じる出来事、などである。一部のひとしか賛成しないアイデアについては色つきマーカーや下線で強調したり、疑問符をつけておく。関連するアイデアをウェブの一つの枠のなかにグルーピングしておくことが有効だと指摘する。

この授業は『テラビシアにかける橋』のなかで、ジェシーとレスリーが作る「王国(テラビシア)」を理解するための想像のなかみを生徒たちにもたらすものである。と同時に「ウェビング(単語ウェブ、マップ法)」という、発想を広げていくためのテクニックに生徒たちを慣れさせていく学習にもなっている。16時間のブッククラブの前半には、このような働きかけが多い。

しかし、後半になると、徐々に「文学に対する反応」が多くなる。「文学に対する反応」領域の問題として扱われるのは、「読みを振り返る方法」「死を論じる」「悲しみを経験する方法」「柔軟なディスカッション・グループ」であり、どちらかといえば、『テラビシアにかける橋』をじっくりと読んで、そこに扱われている問題を考えることに重点が置かれていると思われる。

10時間目の「読みを振り返る方法」は次のように計画されている。

#### 10時間目：文学に対する反応：読みを振り返る方法

目的：・読んでいるあいだのさまざまな考えを表現するさまざまな方法を概観する。

- ・本についての考えを構造化するための新たな方法についてブレインストーミングし、試みる。



語彙： Flank(p.95) intently(p.98)

範囲：第10章

書くための手がかり

- ・あなたにとっての最高の一日とは？ どうして最高なの？
- ・ジェシーがテラビシアで感じていた怖れを書きなさい。親友だとすれば、どうしてその恐れをジェシーはレスリーに言ってあげなかったの？

(展開)

・この本を読んで、ログに書くことを続けるにつれて、彼らは自分の読みを振り返りつつあるのだということを思い起こさせる。言い換えれば、自分のためにあるいはブッククラブとコミュニティ・シェアでのディスカッションのためにノートや反応を用いて、彼らは自分の思考の跡をたどるのである。

・ブッククラブにおける文学に対する反応の三つのカテゴリーを概観する。文章や本に対する自らの感情的反応に焦点をあわせるのが《個人的反応》だと生徒たちに教える。個人的反応において、ひとは書くことを通してテキストを自分の生活（人生）に関連づける。《創造的反応》は生徒たちに自らの想像力を用いてテキストのなかのさまざまな考えを探究させるものであるが、それに対して《批評的反応》は一つのエッセイや一つのパラグラフのなかのみられる、ある文学作品の分析である。こうしたカテゴリーについては『ブッククラブ：文学を核としたカリキュラム』の30-32頁を参照のこと。

・生徒たちに、『テラビシアにかける橋』について自分が読書ログに書いたことを振り返るように言う。書いたことが、個人的か、創造的か、批評的か、判断してラベルを付けさせる。そして、自分たちがどの反応カテゴリーをどの程度用いているか判断させる。次に読書ログに書く場合に、どういった種類の反応を用いるか、尋ねる。

・生徒たちにブレインストーミングをさせて、どのタイプの反応が有用かということについてのそれぞれの考えをシェアしたり、本についての自分たちの考えを構造化するための新しい反応タイプを創り出させる、あなたはホワイトボードに、それぞれの考えが、個人的、創造的、批評的というどのカテゴリーにあてはまるのかを整理する。たとえば、

**個人的反応**：物語や登場人物や主題が、自分自身の生活とどのように関連するかを説明する。物語や等所人物や主題意についての自分の意見を述べる。この物語が思い出させることを書く。

**創造的反応**：登場人物が感じつつある感情をあらわした絵を描いて、キャプションをつける。小説のなかの場面や登場人物に関するイラストを作る。自分で考えた登場人物間の会話を書く。その小説について重要な何かを表現する詩を書く。

**批評的反応**：作者の言葉の選択を批評する。作者の用いた構造と文体を議論する。作者の用いた文学的技法を批評する。作者の目的を議論する。

・コミュニティ・シェアを閉じる際に、生徒たちに対して、自分のどのような反応スタイルが一番よかったか、それはなぜか決めさせることで、自分の読書ログの自己評価を完成させるように言う。

・メモ：レスリーの死は第10章の最後に起こることだが、それについてディスカッションすることは次のブッククラブまでとっておいたほうがいい。生徒たちには、この話題についてディスカッションするためには、十分時間をとる必要があると言っておくことだ。

この授業は、『テラビシアにかける橋』の第10章を扱ったものであるが、ブッククラブ実践のなかでは後半にあたる。それだけに、そこまでの経験を振り返らせることが、その後のディスカッションの質を高めることになるという判断があるのだろう。このような学習の後に「文学的要素」として「視点」を考察させる学習が続いている。

## 12 時間目：文学的要素：視点

目標：生徒たちに、小説における出来事についての自分たちの理解に視点がどのように影響を及ぼすのか、吟味させる。

- ・視点が、作者の物語の語り方をどのように変えるかを分析する。

語彙：Cremated(p.114) stranded(p.114)

読んでくる章：第12章

書くための課題

- ・ジェシー以外の人物の視点から物語中の出来事を探究せよ。
- ・悲しみを経験するさまざまな方法のチャート（思考シート5）に、レスリーの詩に対するジェシーの反応についての詳細を記せ。

（展開）

・コミュニティ・シェアをひらくにあたって、視点というものが、読者の物語知覚に影響を及ぼす文学的要素であるということを説明する。それは、作者がその物語を語る場合の目のことである。物語は一人称でも三人称でも書くことができる。一人称で書かれた物語において、語り手は私や私たちという言葉を用いて、物語中の行動に参加したり、それを直接観察したりするだろう。三人称で書かれた物語において、語り手は彼や彼女、それ、彼らといった語を用いて、たいてい物語の行動の外側にいる。

・物語の全体を通して、作者が個人的な視点—ある話題についての意見—を表現することもあるだろう。『テラビシアにかける橋』において、作者は三人称を用いている（ジェシーをはじめとしたすべての登場人物が彼や彼女と呼ばれている）が、それはまたひとびとがありのままの姿でいる重要性についての彼女自身の視点を表現したものである。彼女は、ジェシーが自分をとりつくり表現しようとしてもむずかしかったことや、彼の成功の仕方を描くことによって、それをものごとがたっている。

・生徒達にいくつかの物語の語り手の視点は限定視点であることを教えよう。限定視点である場合、語り手が自分自身の私的な考えや感情、もしくはある一人の人物の考えや感情を表現しているということになる。また別の物語では、語り手の視点が全知であり、その語り手はどの人物の思考や感情にも入り込んであらわすことができることになる。限定視点と全知視点という概念をしっかりと示すために、クラスで読んだ本から実例を挙げてみよう。たとえば、ナタリー・バビットの『時をさまようタック』は語り手がしばしば全知の視点を取る本だが、マドライン・ラングルの『惑星カマソツ』はある人物の視点に限定されている。

・生徒達に『テラビシアにかける橋』で用いられている視点についてディスカッションさせる。こうした視点が生徒たちによるこの物語についての思考にどのようなかたちで影響を及ぼすのだろうか？

・もしも他の人物の視点から語られていたとするなら、『テラビシアにかける橋』はどんなふうに異なるものになったのかをディスカッションする。たとえば、両親の視点や、ジェシーの姉妹たちの誰かの視点、もしくは教師の視点から。読者が持てなくなるような情報とはどんなものだろうか？また、読者が新たに手に入れる情報とはどのようなものだろうか？

・生徒たちがその日の読みを終え、ログに書いて、ブッククラブに参加した後、『テラビシアにかける橋』やこれまでに読んだことのある本における視点の役割についての洞察をシェアしたくなるかもしれない。思考シート5に書き込んだものをシェアするように励ましてもよいだろう。

このような学習は、けっして「文学的要素」についての知識を増やすだけに終わらない。むしろ、小説に用いられているさまざまな技法に目を向けたり、文章表現のための自らの工夫に生かしていくことも考えられるだろうし、

また、その小説の文章を多角的に捉えていく力を育てていくことにもつながるだろう。

また、複数の登場人物の「内面」や、その人物の「見え」を自らのうちに生成させていくことにもつながり、「視点」が理解にどのような影響を及ぼすのかということ、こうした活動を進めるなかで知ることは、小説ならではの学習内容であると言ってもよい。

## 5 考察のまとめ

ラファエルらのブッククラブ実践では、中心的な本が『テラビシアにかける橋』ではあっても、けっしてこの本の読書活動だけに限定されているわけではない。8週間にわたる学習のなかで、ブッククラブを営むのは4週から7週までの4週間のあいだのことである。その4週間で充実するものになるように、それまでの3週間で『テラビシアにかける橋』を読むための問題意識を喚起していこうとしているところに、この実践の一つの特色がある。

当然といえば当然だが、このような営みは「単元学習」的な展開を持つことになる。現に、*theme-based unit*（主題を核とする単元）という用語が用いられている。ブッククラブ活動は、黙読の要素やディスカッションの要素などが加わった、大きなブックトークのようなものだとすることもできるのではないだろうか。読んだことを話し合うという意味では読書会の一環なのだが、それだけにとどまらないものである。

8週間の指導計画のなかでは、それぞれの週の学習内容のいずれについても NCTE/IRA スタンダードの 12 の項目のすべてにわたって、どの項目の学習にあたるのかということが明確にされている。そういう意味で、リテラシー教育としての目標と内容が周到に考えられている。

ラファエルが『テラビシアにかける橋』を中心的な素材として提案している、16時間の「ブッククラブ」の展開のなかでは、「言葉の約束事」「理解」「文学的要素」「作文」そして「文学に対する反応」という五つの領域の学習が、前半は「理解」と「文学的要素」を中心に、後半は「文学に対する反応」を中心に構成されていた。これは、長編の作品を少しずつ読みながら、感想や意見などを蓄積させ、その上で、議論したり、書きたいことが蓄積された後に、より豊かに深く論じたり書いたりすることのできるようにしていくためのヒントを生徒たちに投げかけていこうとする配慮によるものであったと思われる。

さらに、『テラビシアにかける橋』以外の、児童文学やYA文学作品も少なからず取り上げられていた。「ブッククラブ」の展開では終わり近くになる14時間目では、第3週で教師が読み聞かせた『魔女ジェニファとわたし』を生徒たちが『テラビシアにかける橋』と比べ読みするという活動まで行われ、中心的素材である『テラビシアにかける橋』のより深い理解につながるものと思われる。ラファエルのブッククラブ実践では、そのような、比べ読み・重ね読みの経験が少なからず問われている。

本稿では、『テラビシアにかける橋』を扱ったラファエルのブッククラブ実践プランの内実を検討したが、この方法は上にまとめたような利点を持つ反面、これを日本で実践しようとする、いつ、どこで実践すればよいかという問題や、そもそも生徒たちが小説を読んでこなかったら成り立たないではないか、という疑問が生じることは否定できないと思われる。しかし、ラファエルの示したような主題単元方式のブッククラブ実践を、たとえば、国語教科書における文学教材を扱う場合に試み、それをきっかけとして、その文学教材に関連する長編の物語や小説の読書へと広げていくというやり方は可能であろうし、そのような営みによって、本に対する生徒たちの関心がひらかれ、読書力ばかりでなくリテラシーを育成することにつながると考えることができる。

## 文献

Lapp, Diane, James Flood, Wendy Rancik-Buhr, Janice van Dyke, and Sara Spacek(1997) “Do You Really Just Want Us to Talk About This Book?” : A Closer Look at Book Clubs as an Instructional Tool,” in Paratore and McCormack(eds.9) *Peer*

*Talk in the Classroom: Learning from Research*, International Reading Association.

Rahpael, Taffy E., Laura S. Pardo & Kathy Highfield(2002) *Book Club: A Literature-Based Curriculum(second edition)*, Small planet communications, Inc.

Raphael, Taffy E.(2003) *Book Club Novel Guide: Bridge to Terabithia by Katherine Paterson*, Small planet communications, Inc.

参考資料①

思考シート5

『テラビシアにかける橋』 悲しみを経験するいくつかの方法

▲この表を使って、あなたが『テラビシアにかける橋』のなかに見つけた悲しみについて詳しく記録しなさい。

ショックの状態	感情の表現
憂鬱/孤独	パニック/未知の恐怖
身体的苦痛	罪の意識
怒り/憤慨	普通の行動への反抗
望み	受容/確信

参考資料② 全米国語教育者協議会/国際読書学会 国語科スタンダード

1. 生徒たちは幅広い範囲の活字テキストや活字でないテキストを読んで、テキストと自分自身とアメリカや世界の文化についての理解を築く。その目的は、新しい情報を手に入れることであったり、社会や職場の要請や要求に応じるためであったり、個人的な充足のためであったりする。そうしたテキストのなかには、フィクションやノンフィクション、古典や現代の作品などが含まれる。
2. 生徒たちは多くの時代の、多くのジャンルの幅広い文学を読み、人間の経験の多くの次元（たとえば、哲学的、倫理的、審美的）に関する理解を築く。
3. 生徒たちは幅広い範囲の方略を用いて、さまざまなテキストを理解し、解釈し、評価し、干渉する。彼らは自分の先行経験や、他の読者や書き手との相互作用や、語の意味に関する知識及び他のテキストに関する知識、単語認識方略、そしてテキストの諸特徴（たとえば、音声と文字との照応、文構造、コンテキスト、さまざまなグラフィックス）についての理解を引き合いに出す。
4. 生徒たちは音声言語、話し言葉、書き言葉、及びヴィジュアルな言葉の使用（たとえば、約束事、文体、語彙など）を、多様な聞き手やさまざまな目的に合わせ効果的に伝えるために調節する。
5. 生徒たちは、さまざまなオーディエンスに向けて多様な目的のもとに適切に伝えていくために、幅広い範囲の方略を採用し、さまざまな作文プロセスの要素を使用する。
6. 生徒たちは、言葉の構造や言葉の約束事（たとえば、スペリングと句読法）、メディアの技法、比喩の言葉、及びジャンルに関する知識を、活字テキストや活字でないテキストを作り出し、批評し、議論する際に適用する。
7. 生徒たちはアイデアや疑問を生みだし、問題を設定することにyとて、さまざまな問題や関心事についての調査を実施する。彼らは多様なソース（たとえば、活字テキストや活字でないテキスト、アーティファクト、ひとびと）からデータを集め、価値づけ、合成して、自分の目的やオーディエンスに適した方法で自らの発見を伝える。
8. 生徒たちは多様な技術的かつ情報的なりソース（たとえば、図書館やデータベース、コンピュータネットワーク、ビデオ）を

用いて、情報を収集し合成したり、知識を作り出して伝えたりする。

9. 生徒たちはさまざまな文化、民族集団、地理的なさまざまな地方、そして社会的役割によって異なる、言語使用、言語のパターン、地方語の多様性を理解し、尊重する。

10. 第一言語が英語でない生徒たちは自らの第一言語を活用して、英語科で持ちめられる学力(competency)を発達させ、カリキュラム全般にわたる内容の理解を発達させる。

11. 生徒たちは、知識のそなわった、反省的で、創造的で、批評的なメンバーとして、多様なリテラシー共同体に参加する。

12. 生徒たちは自分自身の目的（学習、楽しみ、説得、情報の交換など）を達成するために話し言葉、書き言葉、ヴィジュアルな言葉を用いる。

付記：本稿は、第60回中国四国教育学会愛媛大会(2008年11月30日、愛媛大学教育学部)の自由研究発表「長編YA小説をどのように扱うかー『テラビシアにかける橋』の場合ー」の内容に加筆・修正を行ったものである。席上、ご質問・ご指導いただいた方々に厚く御礼申し上げる次第である。

(広島大学)