

# 「読解力」育成に果たす絵本の役割

## —現代絵本を使って「文学的要素」を教える試み—

山元 隆春

### 1 国語教育学における絵本研究の必要性

本稿では、わが国児童・生徒の「読解力」育成のための教材として、絵本（主に現代絵本）がどのような有効性を持つのかということを検討する。国語教育学におけるこの方面の研究は、近年光が当てられてきた領域である。従来の国語教育研究においても、教材として絵本を用いた教材開発や授業実践はなされてきた。しかし現代絵本がどのような点で「読解力」育成材（「読解力」を育成するための教材・学習材）として有効性を持つのかということについて、読者反応の分析をふまえた詳細な研究を進めることは十分になされているとはいえない現状にある。

英米においては、1990年代から展開されてきたノーデルマンやニコラエヴァとスコットらの絵本の理論的研究（ニコラエヴァとスコット、川端・南訳(2011)）などをふまえながら、ローゼンブラットらの「読者反応理論」(Rosenblatt, 1938/1995, 1978:Beach, 1993 (山元訳, 1999))をふまえた研究が、何人かの研究者の手によって展開されてきた。キーファーの『絵本の可能性』(Kiefer, 1995)には、欧米の代表的な絵本の技法とそれに対する読者反応の実際をもとに、視覚的な知識と経験とが、鑑賞力や解釈力の伸長に貢献するものであることが論じられている。その後、英国のスタイルズ(谷本訳 2002)、米国のサイプやパンタレオら(Sipe, 2008: Pantaleo, 2008)によって、授業における文学的理解を深化させ、「読解力」を育成するための教材・学習材としての現代絵本の価値が掘り下げられている。さらに、現代の絵本研究についてはコロマーら(Colomer et al., 2010)によって英語圏を中心にした新しい絵本研究の概観がなされており、現代絵本についての現代文学理論を用いた読解の可能性も示唆されている。本研究はこれらを授業理論の方向に発展させるものである。

稿者はこれまで、「読解力」を育てる基盤となる「グループディスカッション」で交わされる反応のやりとりの分析にもとづいた研究を進め(山元, 2006)、「読解力」育成のための足場づくりに関する基礎的な研究(山元, 2012)を行い、その足場としての現代絵本の重要性を考察し、英米における現代絵本の教育学的、読者反応理論的研究をふまえて、絵本『白黒』(マコーレイ)等を検討の主たる対象としながらその国語教育学的な意義を掘り下げ、その成果を集約した(山元, 2014)。

このような稿者自身のもも含めた従来の研究の成果をさらに統合し、現代絵本を一つの焦点として、「読者反応理論」の知見をふまえつつ、その「読解力」育成に果たす役割と有効性を明らかにしていく研究が、わが国における学校カリキュラムの改革の焦点の一つである、言語活動の充実という課題に取り組むために重要であると考えている。

### 2 研究の目的

本稿は次のようなことをめざす研究の一環である。

1. 現代絵本研究に関する、主に文学理論をふまえた諸研究を手がかりとしながら、その国語教育

及びリテラシー教育における意義を明らかにする（従来、絵本についてはその文芸的価値について同種の研究は見られるが、国語教育及びリテラシー教育における意義を加えた考察はほとんど見られない）。

2. 絵本と子ども読者との関係性に着目し、そのかかわりあい(transaction)の実相を明らかにし、子どもの読むという行為を解明する糸口を明らかにする。

3. 絵本の特徴とその読者に対する呼びかけ構造をふまえ、幼児から大学生までの読者反応の分析を手がかりとして、「読解力」を育成していくためのその有効性を明らかにし、「読解力」を育てるための条件を明るみに出すことをめざす。

絵本そのものの特徴を、それらの文学理論をふまえた研究を検討することによって、ニコラエヴァら（ニコラエヴァとスコット、川端・南訳(2011)）の言う、(1)「対称(symmetry)」、(2)「相補性(complementarity)」、(3)「強化(enhancement)」、(4)「対位法(counterpoint)」、(5)「矛盾(contradiction)」等、現代絵本の多様な技法を明らかにし、その「読解力」育成における意義を明らかにすることができると考えられる。それは、読者の積極的なかかわりを呼び込む絵本の仕掛けの解明と、それを活用した学習指導における働きかけを導くことでもある。現代絵本にそなわる「読解力」育成材としての有効性を明るみに出すと同時に、その過程で、「読解力」を育てるために必要な諸条件を浮き彫りにすることができればよいと考えている。

### 3 米国のコモン・コア・ステート・スタンダード国語科と絵本を使ったリテラシー教育

#### 3. 1 リテラシー教育における絵本への注目

本稿では、米国の文献をもとにして考察を進めていきたい。先にも述べたように、英米においては絵本の理論的研究に関する著作が1990年代以来数多く出版されており、とりわけ現代絵本についてはリテラシー教育（読み・書きの教育）における活用の仕方を研究するものも少なくない。たとえば、フランク・セラフィニ<sup>1</sup>は、絵本をリテラシー教育で活用する理由を「詩的な文章と心おどろかせる絵が用いられる現代絵本は、たとえ書き言葉によるものであっても、学習者の内部にその言葉を響かせて、たのしい文学体験をもたらす、そして何よりも、読者にとってリスクのない形式によって文学と交流できるようにする」ものだからと述べている(Serafini, 2009)。そのほかにも、文の構造や発音発声のしかた、言葉選び、会話、比喩表現などのお手本を示すものとして絵本の持つ価値に注目する研究者も少なくない。

#### 3. 2 コモン・コア・ステート・スタンダード国語科

2010年7月に示された米国『国語科のためのコモン・コア・ステート・スタンダード(The Common Core State Standards for English Language Arts)』<sup>2</sup>は、子どもの学力を保障するためのものだと考えら

<sup>1</sup> セラフィニの研究については、第126回全国大学国語教育学会名古屋大会（2014年5月18日、ウインク愛知）での稿による自由研究発表「「読解力」育成材としての絵本の有効性」で、彼の最新の著作である、*Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*(New York: Teachers College Press, Columbia University, 2014)を中心に、「マルチモーダル・アンサンプル」としての絵本の、読者に対する呼びかけ構造と、絵本をモデル作品とした単元展開例について考察した。マルチモーダルな読み・書き能力を育てる素材として絵本を研究しようという意図をそなえた研究であり、本稿と問題意識を共有する。

<sup>2</sup> このスタンダードについては、それが公表された年の全国大学国語教育学会で、既に堀江祐爾による検討が為され、継続的に考察が続いている（堀江, 2010, 2011）。本発表では、堀江の考察している米国の新しい国語科スタンダードに対して、ヴァン・ザイルらがどのように対応しようとしているのかという角度から考察するもので、スタンダードの考察そのものを目的としたものではない。この著作自体、堀江がその考察において「今後の課題」として指摘した「このスタンダードがどのような授業実践を求めているのか、その事例」（堀江, 2010, p.265)の一つであると考えられる。

れるが、これに対して教育現場はどのように対応するか迫られているようである。ヴァン・ザイルらは次のように言う。

コモン・コア・ステート・スタンダード国語科に対処することが次第に強調されるのにもな  
って、教師たちはとくに、子どもたちが物語の意味を理解し、それを伝える上で、文学的要素と  
技法が大切な役割を果たすのだということを子どもたち自身がわかるように導いていくという  
難題に直面しています。子どもたちの思考をかたちづくって、おしひろげる多彩な推論を可能に  
するため、彼らが言葉とその書かれたとおりの意味を超えて読むことができるようにしてあげる  
ことこそ、私たちの目指すところなのです。(Van Zile, Napoli & Ritholtz, 2012,p.4)

コモン・コア・ステート・スタンダード国語科は、幼稚園の5～6歳児から12年生(日本の高校  
3年生)までに付けさせたい国語の学力を把握しやすいように編成し、提示したものである。特に  
フィクションの読みについては、学年ごとに、「重要な考えや細部(Key Ideas and Details)」「技法や  
構造(Craft and Structure)」「知識と思考の統合(Integration of Knowledge and Ideas)」「文章の複雑性の  
幅とレベル(Range of Reading and Level of Text Complexity)」という四つの項目<sup>3</sup>を立てて、全部で10  
の能力記述を行い、学習指導の目安になるように構成されている。というふうにかくと、要素学力  
の一覧表のように響くかもしれないが、けっしてそうではないようである。小学校6年生から高校  
生までの段階について、リチャード・ビーチらは次のように言う。

国語科の教師としてとても大切なのは、書くこと、話すこと、聞くこと、そして読むことをそ  
れぞれ別々の活動として扱うのではなく、有意義にかつ継続的に、どのようにしてそれらを総合  
するのか考えていくことである。コモン・コア・ステート・スタンダードには、それぞれの活動  
のスタンダードが別々に示されているが、優れた指導では、各々の活動が相互に支え合うもの  
として捉えられている。たとえば、物語や戯曲や詩や、あるいは文学的ジャンル・情動的ジャンルの  
のすべてを読んでいくにつれて、児童生徒たちは、それらのジャンルの約束事についての知識を  
手に入れることを通して、作品の〈意味を統合する〉ことや〈意味を関連づける〉というリテラ  
シー実践だけでなく、〈さまざまな出来事を構成する〉というリテラシー実践に取り組むように  
いざなわれることだろう。そこでは読むことによって、物語や戯曲や詩やその他のジャンルの文  
章を自分の手で書くための手助けとなるような知識やスキルが獲得されることになる。そして、  
さまざまなジャンルの文章を書くにつれて、児童生徒たちは〈アイデンティティを構築し演ずる〉  
というリテラシー実践や〈作品とその対象を構成する〉というリテラシー実践を使って、これら  
の作品をつくり出そうとして作家たちが採用しているさまざまな技法について学習し、そのこと  
によって、作品を読み、解釈し、あじわうための自分の能力を高めるのである。(Beach, et.al, 2012,  
p.116)

肝心なことは、それらの要素をどのように有機的に結びつけるかということであり、これは、単  
元学習を進めるなかで、学力をどのようにつけていくのかという問題と基本的に重なるものである。

とりわけ小学校中学年から中学生段階にかけては、重要な考えや細部、技法や構造、に関して、

<sup>3</sup> 「項目」の訳語は、堀江祐爾(2010)に従った。

多くの基本的事項を学ぶ必要が生じる。先にヴァン・ザイルらが使っていた用語で言えば「文学的要素と技法」の問題である。

#### 4 コモン・コア・ステート・スタンダード国語科とリテラシー教材としての絵本

『コモン・コア・ステート・スタンダード』の登場によって生じた「文学的要素と技法が大切な役割を果たすのだということ子どもたち自身がわかるように導いていくという、難題」に応じていくためにどのような方策が採用されているのか。本稿では、この指摘を行ったヴァン・ザイルらの実践的提案を取り上げ、分析することで解明していきたい。この「難題」が、国語科教育で文学作品を用いることで、児童生徒にどのような「読解力」を身に付けさせることができるのかという問いを解く一つの鍵になると考えたからである。

ヴァン・ザイルらの取り上げる「文学的要素(Literary Elements)」とは、「舞台設定(Setting)」「視点(Point of View)」「筋(Plot)」「登場人物の造型(Characterization)」「テーマ(Theme)」「伏線(Foreshadowing)」「回想(Flashback)」「比喩表現(Figurative Language)」の八つの要素である。もちろんこれらの「文学的要素」は、詩や小説などのフィクションの文章に頻繁に用いられる。しかし「子どもたちの思考をかたちづくって、おしひろげる多彩な推論を可能にするため、彼らが言葉とその書かれたとおりの意味を超えて読むことができるようにしてあげること」が教師側の目標であるとしても、すべての子どもがそういうことをすぐに文字だけで書かれた作品についてできるわけではない。「書かれたとおりの意味を超えて読む」とはどのようなことなのかということを知るきっかけが必要である。

ヴァン・ザイルらはそこで現代絵本に注目した。

質の高い絵本は、意味を作り、すぐれた書き手が自分の文章で使うさまざまな技法を学び、さまざまな文学的要素を探究する多彩な機会を読者たちにもたらします。スミスとウィルヘルムはその著作『文学的要素の新しい指導法』(Smith & Wilhelm, 2010)のなかで、文学的要素を探究しながら意味を形成すべく積極的に作品に取り組むことの重要性を強調しています。リテラシーに関する彼らの研究を手引きとして、私たちは子どもたちがある作品を読むことから学んだものを、他の作品を読む際にも転移させることができるような支援を、どうすればできるのかということを理解することができました。さまざまな文学的技法を確認したり、そうした技法の持つさまざまな効果を調べることによって、子どもたちにも文学的な分析ができるように教えていくことによって、彼らが自分で解釈を組み立てていくために必要となる、読んだり推論するための多様なスキルが高められることになるのです。(Van Zile et.al, 2012)

文中に引用されているスミスとウィルヘルムの『文学的要素の新しい指導法』は、中等教育段階を対象にした著作である。彼らのこの著作では、「設定」「視点」「登場人物」「主題」の四つの「文学的要素」が扱われ、それぞれの「文学的要素」を調べたり、探ったりしながら、意味を作る方法を個々の学習者に獲得させるための単元構成や授業展開の仕方について具体的に記述されているが、その著作のなかで重んじられていた概念が「転移(transfer)」という概念であった。Aという作品から学習したXという要素のことを、Aとは異なるBという作品に、自分で適用することができたときに、そのXという要素についての知識が、その学習者にとって知識を得るための有効な方法となるのであり、「転移」が起こったと言うことができる。スミスとウィルヘルムが重んじたのはこのこ

とであり、それは「宣言的知識」(内容知)のみの獲得ではなくて、むしろ「手続き的知識」(方法知)の獲得を伴う営みである。

ヴァン・ザイルらは、スミスらの言う「文学的要素」に関する「転移」を、小学校中学年から中学生までのレベルで有効なかたちで引き出すために、多彩な現代絵本に注目した。その成果の一つが、本稿で考察の対象とする『8つの文学的要素を教えるためにさまざまな絵本を使う』(Van Zile et.al, 2012)である。

この著作の内容は次のようなものである。

はじめに

コモン・コア・ステート・スタンダードとの関係

第1章 舞台設定

授業1：舞台設定の変化—暴かれた真実

授業2：作文における雰囲気づくり

第2章 視点

授業3：二つの違った視点

授業4：視点—別の見方—

第3章 プロット

授業5：プロット構造

授業6：登場人物の対立葛藤を調べる

第4章：登場人物の造型（性格描写）

授業7：作者の意図を理解するために登場人物を分析する

授業8：ほら話の人物の特徴を分析する

第5章：主題

授業9：タイトルと主題とを関連づける

授業10：たくさんの色の主題

第6章：伏線

授業11：四つの声のなかの伏線

授業12：伏線を捉えるために繰り返しや押韻を使う

第7章：回想

授業13：時間の回想

授業14：さまざまな夢をともなった回想

第8章：比喩表現

授業15：直喩

授業16：誇張

「文学的要素」を「転移」させるために絵本を用いた16の授業例が示されている。この著作の分析をもとにして、「文学的要素」を教えるために彼女たちがどのような絵本をいかように使おうとしているのかということや、それがコモン・コア・スタンダード国語科の要請にどのような点で応えるものになっているのか、そして絵本を使った営みがどのように他の作品を読む力に「転移」していくのかということ考察したい。

以下では、本書に示されている多彩な授業例のうち、「授業7 作者の意図を理解するために登場

人物を分析する」と「授業11 四つの声のなかの伏線」を取り上げて考察する。

## 5 『8つの文学的要素を教えるためにさまざまな絵本を使う』の考察

### 5.1 作者の意図を理解するために登場人物を分析する — 『スパイダー屋敷の晩餐会』 —



小学校の中学年あたりからの課題として、登場人物を分析する力をどのように育てていくのかという問題がある。たとえばシェル・シルヴァスタインの『おおきな木』（本田錦一郎訳、篠崎書林、1976年）を読みながら、りんごの木に同情するだけでなく、次第に「少年」に対する批判の言葉が増加する転換点は中学年であり、読者反応の質的な転換が生じる時期でもある（守屋、1996；山元、2005）。中学年から高学年にかけての時期に、登場人物の造型について吟味する方法を身につけることは、物語を読む力を育てるといふばかりでなく、テレビ番組や映画を含めたさまざまなフィクションにおける登場人物の性格描写から作者の意図を推し量る基礎となる。

日本の小学校国語教科書では、『おおきな木』同様に、二人か三人の少数の登場人物のあらわれる作品が少なからず文学教材として使われてきた。その点で、ヴァン・ザイルらの示した、絵本『スパイダー屋敷の晩餐会』を使った登場人物の性格描写に関する授業は、登場人物の性格描写から作者の意図を推し量り、そこから作品の主題を捉えていく大きなヒントを学習者にもたらすに違いない。

『スパイダー屋敷の晩餐会』には、スパイダーとフライ嬢という蜘蛛と蠅が主たる登場人物として登場する。スパイダーの巧妙な奸計にとらわれていく無垢なフライ嬢の姿が描かれていくわけであるが、それが何を象徴しているのかということ、ページを繰るごとに読者は考えざるをえない。第4章 登場人物の造型（性格描写）の冒頭で、ヴァン・ザイルらは次のように述べる。

性格描写は、作者が一人の登場人物を創り出すために用いる方法のことです。とくに、作者は一人の登場人物をこしらえるために、六つの技法を使います。つまり、その人物は他の人物たちとどのように関わるのか、その人物は何を話しているのか、何をしているのか、何を考えているのか、何を感じているのか、そして何に似ているのか、の六つです。

登場人物を注意深く分析するためには、その作品にもとづいたいくつもの推論をしていくことになります。さらに、登場人物たちのさまざまな行動や、彼らが学んだことや、変化の模様を観察することによって、読者たちは、その物語のテーマを発見することができるようになるでしょう。このように、登場人物の研究を通して、読者は自分自身の作品理解を深めるのです。

作者が人物造型のために、ここで言われている「六つの技法」をどのように使っているのかということを知ることがここでの目的である。『スパイダー屋敷の晩餐会』では、スパイダーとフライ嬢という対照的なキャラクターが設定されているので、こうした分析を行う素材として有効性が高いとみなされて選択されたと考えることができる。ヴァン・ザイルらの示す授業の手順は次の通りで

ある。

<b>授業 7 : 作者の意図を理解するために登場人物を分析する</b>
<b>モデル作品</b> 『スパイダー屋敷の晩餐会』（トニー・ディテルリッジ作 メアリー・ハウイト原詩 別所哲也訳、文溪堂、2008年）Simon & Schuster, 2002, pp.40
この、メアリー・ハウイトの有名な詩のイラスト版は、疑うことを知らない見栄っ張りの蠅の「フライ嬢」を捕まえて食べる、利口な蜘蛛「スパイダー」の風変わりな行動を描いています。ディテルリッジは、この二人の登場人物の個性を捉えるために、銀と黒のダブルトーンをもとにして、白黒のグアッシュで描いています。狡猾な「スパイダー」は、口ひげを生やして、パリッとしたスーツの身なりをしています。一方、無垢な蠅の「フライ嬢」は、房飾りの付いたドレスを身に纏い、まつげがぱっちりとしています。こうした驚くほど細やかに描かれた細部によって、「スパイダー」がフライ嬢に「わが家の居間にお立ち寄りになりませんか？」と言って導き、不幸にも彼の狡猾なやりかたの犠牲になるまでのあいだのサスペンスを作るのです。
<b>中心問題</b> 登場人物の性格描写を分析することによって、読者は作者の意図についてどのようにくわしくなるのだろうか？
<b>準備運動</b> クラスの児童たちにこの本を見せる時に、この絵本は最近出されたばかりだけでも、本のなかの言葉は100年以上前のものだと説明します。詩人メアリー・ハウイトはこの「教訓話」を1888年に書きました。 児童たちに、隣の誰かと一緒に、「教訓話」という言葉の意味をすばやく考えるように言います。そして、考えたことをクラスの児童たちと共有するように求めます。ここでのディスカッションでは、作者の目的が私たちに何ごとかを警告するような話のことだということを理解します。作者は、この物語の登場人物たちを使って私たちに警告をしているのですが、それは登場人物の言葉や行動に込められた警告を私たち読者が発見できるかどうかにかかっているのです。 「教訓話」用紙を配布します。そこに書かれている指示を読み上げます。児童たちに、グループになって、教訓話のシナリオをいくつか考えるように求めます。ここでは、最初の箱に書かれるかもしれない例を示します。 <b>教訓のサイン例 # 1</b> 休みだからといって手放しで喜べるものではない！登場人物たちは、財布をなくし、日焼けして、飛行機のチケットをなくした、新婚旅行のカップルかもしれない。
<b>指導手順</b> 1. トニー・ディテルリッジの『スパイダー屋敷の晩餐会』を読み聞かせする。もし可能なら、実物投影機を使ってスクリーンに作品を映す。児童たちには、聞いているあいだ、この本の絵の細部を注意深く見るように言う。会話文の周囲に張り巡らされた「スパイダー」の巣がだんだんと太くなっていき、「スパイダー」がゆっくりと獲物を罾に掛けていくにつれて、編みあわさっていくことに注意させる。 2. エピローグとなっている、「スパイダー」からの手紙を読む前に、最初の頁に戻って、あなた

が本文を読むあいだ、児童たちに「スパイダー」と「フライ嬢」役を演じるように言う。こうした表現読み(expressive reading)によって、理解が深まることを覚えておくように言う。

3. 読んでいる間に次のようなことを質問する。

- ・「少しの間、おやすみになるのなら、ふとんでしっかりと、包みこんでさしあげますぞ」と言った時の「スパイダー」は誠実なのでしょうか？ どう思いますか？
- ・「スパイダー」の話は不信感を生み出していると思いますか？
- ・「フライ嬢」は言葉の上では「スパイダー」の親切を断っていますが、その信念を守り続けると思いますか？ どうしてそう思う？ どうしてそう思わない？
- ・最後に「フライ嬢」がお世辞に降参する原因になったのは何でしょうか？（原因は「姿見」）

4. 児童たちをペアにして、「登場人物のウェブ」用紙を配布します。誰が「スパイダーのウェブ」に書き込み、誰が「フライ嬢のウェブ」に書き込むか、決めます。用紙の指示に従って、それぞれの人物についての分析を二人で一緒に考えるように言います。もし必要なら、本を見るように言います。

5. このようにして書き込んだウェブを、クラスで共有します。タイマーをセットして1分ごとに鳴るようにセットしたと説明します。時間が来てタイマーが鳴るのを聞いたら、そのたびごとに、「スパイダー」役のひとは、それまでとは別の「フライ嬢」役のひとを見つけて、ウェブに書き込んだ考えを共有することになるのです。

#### まとめ

読みのジャーナル〔訳注：学習者が毎時間つける読書ノートのこと〕のなかに、「スパイダー」か「フライ嬢」のどちらかの性格・特徴を、下に記したようないくつかの作者の役割から一つを選んで、その角度から論じるように求めます。登場人物として書く時に、登場人物たちの目的をよく考えるように児童たちに意識させます。作者たちの目的は、読者が登場人物について信じるようになることに影響を及ぼすものです。

- ・あなたは新聞記者で、「フライ嬢」殺人についての一面記事を書いているところです。記事を書くときに想定する受け手は、その新聞の読者たちです。
- ・あなたはシャーロット（E・B・ホワイトの『シャーロットのおくりもの』の）で、正直であることの大切さについて手紙を書いているところです。あなたのいとこである「スパイダー」がその手紙の受信者です。
- ・あなたは「スパイダー」（あるいは「フライ嬢」）で、忙しかった日の日記を書いているところです。

絵本『スパイダー屋敷の晩餐会』は、登場人物を分析する方法を学ぶための「モデル作品」として位置づけられている。そして、必ずしも「登場人物」について知ることだけが授業の内容になっていないことに注意を払う必要がある。登場人物の造型を多角的に分析することによって、作品そのものの主題に迫る授業内容になっているが、それだけでなく、多彩な活動が盛り込まれていることにも注意が必要である。『スパイダー屋敷の晩餐会』という絵本単体の解釈にとどまっていないところが特徴的である。授業の「中心問題」が「登場人物の性格描写を分析することによって、読者は作者の意図についてどのようにくわしくなるのだろうか？」であるというところに、そのことがよくあらわれている。

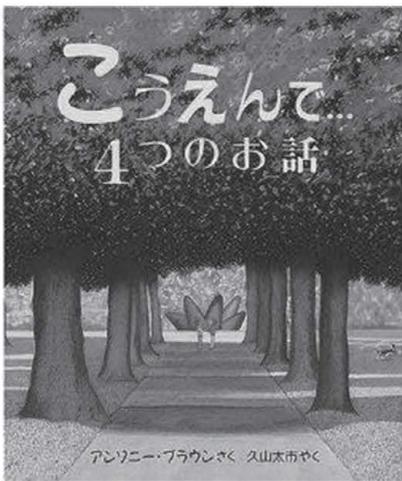
授業の進行については「準備運動」「指導手順」「まとめ」の三段階で提示されている。

「準備運動」は作品のジャンルに関する知識にかかわるものであり、『スパイダー屋敷の晩餐会』が詩人メアリー・ハウイトの教訓詩にもとづいたものであることを前提とした活動である。「教訓話」用紙〔付録2〕を使いながら、記号が示す意味を考えさせる活動を通して、「教訓のサイン」のあらわすことがらを読み取らせ、モデル作品の示す教訓について考えさせる手がかりとしているのである。

「指導手順」では、「読み聞かせ」（指導手順1）、二度目の「読み聞かせ」の間に登場人物の行動を「演じる」「表現読み」（指導手順2）、教師からの「質問」に答える（指導手順3）、ペアになって「登場人物のウェブ」〔付録3〕に書き込む（指導手順4）、「登場人物のウェブ」に書き込んだ内容を他の学習者と共有する（指導手順5）、という学習指導の過程が具体的に示されている。いずれも、絵本の登場人物の描かれ方から各自が読み取ったり、解釈したりした内容を、他の学習者とやりとりしながら、具体的にとらえることができるように活動が仕組まれている。

「まとめ」は書く活動である。「読書のジャーナル」に、「指導手順」に書かれていた活動を通して各自が頭のなかで考えた登場人物像をもとにして、いわゆる一種の書き換え学習<sup>4</sup>が行われている。最初の活動例では、新聞読者を想定しながら書く新聞記者になることが、また、二番目の活動例では、蜘蛛が中心人物であると考えられることのできる、E・B・ホワイトの『シャーロットのおくりもの』（鈴木哲子訳、法政大学出版局、1982年）との関連づけをはかりながら、「スパイダー」に手紙を書くことが、そして、三番目の活動例では、登場人物になりきって「日記」を書くことが、それぞれ想定されている。いずれも、この授業を通して頭のなかにつくり出した登場人物像をもとにして書く活動が、授業のゴールとされているのである。登場人物の分析の向かうべきゴールが明瞭にされている点が重要である。

## 5. 2 四つの声のなかの伏線 — 『こうえんで... 四つのお話』 —



第6章では「伏線」が扱われている。foreshadowing がもとの英語だが、「予示」「予告」とも訳すことができる語であり、アンソニー・ブラウンの『こうえんで... 四つのお話』（久山太市訳、評論社、2001年）を教材とした授業11でも、あらかじめ絵や本文にその後の出来事が暗示されていたり、明示されている部分に気づかせる学習が展開されている。

これは、「伏線」が張られていないかどうかに注意して読む力を育てようとするもので、もちろん物語や小説を読む際にも生きるものである。少なくとも、作者の仕掛けを注意深く考える姿勢を育てることが可能であり、この授業11のところにも書かれているように、「舞台設定」や「登場人物の個性」を意識し

ていくことにもつながっていく。

この「伏線」について、章のはじめに次のようなコメントが示されている。

伏線とは、物語の後半で起こるはずのことについてのヒントとするために作者が使う手がかりの

<sup>4</sup> この活動は、府川源一郎・高木まさき編著『認識力を育てる「書き換え」学習』（東洋館出版社、2004年）に言う、「読む活動の中の「書き換え」」にあたる活動だと言えるだろう。

ことです。書き手たちは、自らの本の読者たちの期待感を形成し、サスペンスを生み出すために、伏線を使います。次に起こるに違いない何かについての期待感を作り出すことによって、物語には劇的な緊張感が加わるのです。

『ヘンリー・ブラウンの誕生日』（エレン・レヴァイン作 カディール・ネルソン絵 千葉茂樹訳 ずき出版 2008年）は、児童たちに伏線のことを最初に教えるのにとてもいい例の一つです。というのも、この本には、物語の重要な出来事の伏線となる、言葉の手がかりと視覚的な手がかりとが示されているからです。

一つの作品のなかの伏線を見つけさせるために、児童たちには次のように働きかけるとよいでしょう。

- ・普通ではないので目立つ細部や、感情的に重要だと思われる細部に気づく
- ・将来のことに関係すると思われる語句を探す
- ・ムードや舞台設定の変化を観察する
- ・ストーリーと象徴的な関係を持つと思われるモノに目を向ける
- ・語り手やその他の人物が示す、予言のような発言に注意する

伏線に気づいて、それを理解することによって、読者たちはその素材についての理解を深めていながら、よりよい予測をすることができるようになります。

「伏線」を見つけるという営みが、作品に込められた著者のメッセージを解説する重要な手がかりになるという示唆が、とくに後半部分に示されている。これは、物語や小説を読む際に、優れた読者が使う理解のための方法の一つであると言うことができる。アンソニー・ブラウンの絵本の場合、言葉のストーリーだけでなく、絵のストーリーや、描かれた絵の細部にさまざまな仕掛けが施されていて、注意深く読めば読むほど、作品に込められたメッセージを読者が解釈する手がかりを見つけることができる。ヴァン・ザイルらは『こうえんで... 四つのお話』にはそのようなブラウンの仕掛けがはりめぐらされていて、読者が「伏線」について学ぶ恰好の素材であると判断したのである。

## 授業 11 四つの声のなかに伏線を捉える

### モデル作品

『こうえんで... 四つのお話』（アンソニー・ブラウン作・絵 久山太市訳 評論社）

DK Publishing, 1998, pp.32

一見して、このシンプルなストーリーは、公園での一日についてのストーリーです。しかし、注意深く読んでみると、同じ日の同じ時刻のある一つの出来事を、異なった四人の公園訪問者たちの視点から語ったものです。お高くとまわっていて、裕福な母親が、自分のシャイな息子と血統のよい飼い犬を連れて公園にやってきましたちょうどその同じ時刻に、失業中のある父親がおてんばな娘と雑種の飼い犬を連れて午後の散歩に出かけてきたのです。最初に話す登場人物は、それに続く人物の思考と行動を予告しています。アンソニー・ブラウンの絵は、彼の作品と相まって、それぞれの登場人物のユニークな視点を反映させているだけでなく、次にくる出来事の伏線になっているのです。

### 中心問題

一つの絵本の文と絵の両方に仕掛けられた伏線を、読者はどのように分析するか？

### 準備運動

クラスの児童たちに向けて、平凡な人間から非日常的な存在に変身するスーパーヒーローたちについて考えるように言います。スーパーマンやスパイダーマン、バットマンといったクラスの児童たちにおなじみのスーパーヒーローたちのリストを見てブレインストーミングをします。

クラス全体か小グループで、児童たちに、スーパーヒーローの隠されたアイデンティティを発見するために、人々が使うことができるに違いない手がかりのリストを作らせます。たとえば、クラーク・ケントはいつも、危機が起こる時には姿を消します。それに、眼鏡がなければ、彼の顔はスーパーマンにそっくりです。

クラスで手がかりのリストを作り終わったら、こういうものが伏線の例であって、伏線とは、その物語で後に起こることについてのヒントや手がかりを与えるために作者や映画のプロデューサーが使うものだと説明します。この場合に、さまざまな手がかりはその登場人物の変身と関係していて、変身がなされるのは、危険な状況や出来事が生じた時なのです。

### 指導手順

1. スーパーヒーロー・コミックブックのクリエイターのような多くの作家たちが、物語のなかの未来の出来事の手がかりを提供するために伏線を使うということを、児童たちに説明します。児童たちに、伏線というものはしばしば一つの作品の最初の方にあるものだと話します。文章の細部と絵の細部のどちらにも、次に起こることの伏線がありうるのだと注意を促します。
2. 『こうえんで... 四つのお話』を読み聞かせする前に、児童たちに、この物語は四つの部分に分けて書かれていて、それぞれの部分では、それぞれ別の語り手が、みんな同じ一つの出来事、つまりある日の公園での散歩の自分版をこしらえている、と教えます。そして、絵によく注意するように指示します。というのも、この本の絵にはたくさんの伏線が張られているからです。
3. 実物投影機を使って、この本の表紙カバーをスクリーンに投影します。そして、本を掲げて、児童たちに見せます。そして質問するのです。ここに描かれている二人の人物についてみんなはどういうことがわかる？この男の子が手に持っているものは何？この女の子とはどんな関係なのかな？この男の子と女の子との関係は二頭の犬同士の関係と何か似ているのかな？
4. 「さいしょの話」の部分を読聞かせます。読み聞かせた後、さいしょの声の伏線という用紙を配布します。一緒になって、伏線の例を見つけて、それがどんな出来事を予告しているのかを考えます。

予想される反応の例は次のようなものです。

作品の部分	伏線の例	予告された出来事
さいしょの話	何かを呼んでいる木々	母親が息子を呼んでいる
	ヴィクトリアが消える	チャールズが消える
	血統の良い犬が雑種犬と出会う	裕福で、身だしなみのいいチャールズが粗末な身なりの子どもと出会う

5. 児童たちにペアになるように言います。読み聞かせを続けて、四つの部分ごとに立ち止まります。それぞれ立ち止まったところで、パートナーと伏線や関係する出来事を集めて、見つけたら自分の用紙に記録させます。
6. 全部読み終わったら、クラス全体で、ペアごとに一つずつ手がかりと出来事を発表します。

#### まとめ

クラスで、この物語に新しい声を付け加えるとしたらどうするかブレインストーミングします。たとえば、ヴィクトリアの声とか、アルバートの声といったように。ホームレスのサンタさんとか、母親の帽子とか、空飛ぶ像とか、あまりはっきりとしないことがらも思い出させます。

リストからいろいろな声の一つを選んで、それを使って「五番目の話」と題された新しい「章」を作るよう教えます。児童たちには、その「五番目の話」にもこの作品にあるような伏線を仕組むように指示します。

児童たちには、この本のトーンと合わせようとすれば、舞台設定や登場人物の個性をしっかりと考えていく必要があると強調します。伏線を仕組むためには、言葉選びと感情が大切だということを思い出させます。

児童たちにその「五番目の話」のイラストを描いてみるように促します。小グループでそれぞれの「五番目の話」を共有して、聞き手たちに伏線を探させてもいいでしょう。それが終わったら、児童たちの作った物語を教室の周りの壁に展示します。

中心問題「一つの絵本の文と絵の両方に仕掛けられた伏線を、読者はどのように分析するか？」に答えていくために、作品の冒頭部分の絵を細かく分析させることによって、登場人物たちの関係や、それらが何を象徴しているのかということを学習者が考えていくことができるように、授業が構想されている。「準備運動」にはアメリカの「平凡な人間から非日常的な存在に変身するスーパーヒーロー」もののメディア作品を想起して、それらの「スーパーヒーロー」の「隠されたアイデンティティ」を考えさせることで「伏線」の理解を促している。いわゆる「変身」ものの作品は日本にも「ウルトラマン」シリーズをはじめとして少なくない。導入として、「後に起こることについてのヒントや手がかり」のある、学習者たちになじみのメディア作品体験から授業に入っているのである。「指導手順」の1はこのような導入である。

「指導手順」2は、『こうえんで... 四つのお話』の「語り」の特徴に気づかせようとする働きかけが中心となっている。読み方についてはくわしく触れられていないが、読み聞かせをした後に、四つの話は別々のことを語っているのか、それとも同じことについて語っているのか、といった質問をしながら、再度この絵本を読み、絵の仕掛けについて気づいたことを述べさせる等の展開が考えられる。

「指導手順」3では、2をふまえて、表紙をあらためてじっくりと「見る」ことを学習者に求めている。それをふまえて「指導手順」4では、「さいしよの話」を再度読み聞かせ、「伏線」と「予告された出来事」を、例に従って書き出させるという学習が行われる。「指導手順」5では、それをペアで継続していき、「指導手順」6で発見したことを共有するのである。

「まとめ」では、学習者たちに「五番目の話」を考えさせる学習が続く。読者として実行してきた「伏線」の発見と「予告された出来事」の想像の繰り返しのなかで、この作品の「論理」をふまえた活動である。「舞台設定」や「登場人物の個性」を再考することによって可能になる活動である。『こうえんで... 四つのお話』はその語りも構成もかなり巧みにつくられており、これに「五番目

の話」を付け加えること自体に無理があるようにも思われるが、そもそもこの作品は、作者ブラウン自身がかつてつくった『こうえんのさんぼ』という絵本をまったく違った語り方で再構成してできあがったものであることを考えると<sup>5</sup>、この「五番目の話」をつくるという活動はあながち無理な活動ではない。たとえば、二頭の犬たちからこの公園への散歩のことを描いてみるとどうなるか、と考える学習者があらわれるかもしれない。

「伏線」を考える授業でありながら、登場人物の造型とそれらが持つ意味について、あるいは作品の構成について考えさせる授業展開になっている。それは、舞台設定や登場人物の個性を見極めていくことを学習者に要求する営みにもなっており、「伏線」について考えることが、文学作品を深く理解するための大切なきっかけになることを教える。

このような営みを積み重ねていくことで、作品解釈のための「マトリックス」が学習者の頭のなかにかたづけられていくに違いない。『こうえんで... 四つのお話』でやったようにして、物語や小説の「伏線」に気づくことができるような読み方をするよう学習者に働きかけることは、その物語や小説を精読する意欲と力をもたらすことになるだろう。

## 6 「読解力」育成に果たす絵本の役割

ヴァン・ザイルらの著書においては、「5」に考察した以外にも、8つの「文学的要素」の学習のために多くの絵本が選ばれ、「モデル・作品」以外の絵本については、それらを扱うヒントが簡潔に提示されている。授業者はそれぞれ、「モデル・作品」の授業プランを手本としながら、そこにあげられている絵本を「教材化」していくのであろう。

「5」で取り上げた『スパイダー屋敷の晩餐会』『こうえんで... 四つのお話』それぞれを用いたモデル授業に示された活動は教科書教材の分析の手がかりを児童生徒にもたらすものであると考えることができる。たとえば、「白いぼうし」（あまみきみこ）や「ごんぎつね」（新美南吉）のような作品は、登場人物を分析することによって作品の深い構造を探ることが可能である。『スパイダー屋敷の晩餐会』をモデル作品として示された授業はそのためのきっかけをもたらすのではないだろうか。また、『こうえんで... 四つのお話』をモデル作品とした「伏線」を捉える授業は、中学校教科書教材「少年の日の思い出」（ヘルマン・ヘッセ、高橋健二訳）や高等学校教科書教材「こころ」（夏目漱石）を読むためのヒントをもたらすものであると言ってよいだろう。絵本を楽しむということから始めて、それにとどまらず、「読解力」を育てていくためのモデル作品として用いるこうした試みを工夫していく必要がある。もちろん、上に掲げたような教科書教材となっている作品を読むにあたって、このような働きかけを必ずしも必要としない学習者もいるだろう。しかし、作品と交流するきっかけを見出しがたい学習者にとって、読むことと解釈するためのヒントをもたらす可能性はある。本稿で考察した、ヴァン・ザイルらの提案する一連の授業は「理解のための方法」を、一人ひとりの子どもが駆使できるようにするための呼び水の的な実践なのである。

ヴァン・ザイルらの著作には、8つの「文学的要素」についての知識が、児童生徒の作品との「取

<sup>5</sup> アンソニー・ブラウン作（谷川俊太郎訳）『こうえんのさんぼ』（佑学社、1980年）の登場人物四人のそれぞれの「声」で語り直した作品が『こうえんで... 四つのお話』である。アンソニー・ブラウンは、英国のリテラシー教育研究者エミリー・エヴァンズによるインタビューに対する応答のなかで、この点に詳しく言及している。Anthony Browne and Janet Evans(1998) "The role of the author/artist: an interview with Anthony Browne" in Evans(ed.) (1998) *What's in the Picture: Responding to Illustrations in Picture Books*. Paul Chapman Publishing, pp.192-204.

り組み(engagement)」を促すための基礎であるという考えをうかがうことができる。彼女たちは同じ出版社から *Teaching Literary Elements with Picture Books*(Scholastic, 2009)を出しているが、こちらも国語科スタンダードに準拠したものであり、視点、主題、声(主張)、イメージ、直喩、隠喩、擬人化、アイロニー、諷刺、誇張、オノマトペその他の、本書とは異なった「文学的要素」に焦点化している。本稿で考察した本は、前著に比して、要素が焦点化されており、そこでは新しい『国語科コモン・コア・ステート・スタンダード』(CCSS)に準拠した授業づくりが想定されているとみてよいだろう。CCSSに準拠しながら、読書行為の推進力となる「仕掛け」を児童生徒に意識化させる内容となっている。

ヴァン・ザイルらの著作は、リーディング・ワークショップやリテラチャー・サークルでの「ミニ・レッスン」(吉田,2010:ジェニ・ポラック・デイ他,2013)と同様に、絵本以外の作品を読むための取り立て学習のためのヒントを教師と学習者にもたらしものとなっている。とりわけ、絵本を使った「理解のための方法」指導の具体案の提示であると判断することができる。学習者側から見れば、本や文章や映像作品の意味づけの技法をわかりやすく学ぶための働きかけであると言えるだろう。肝心なことは、個々の絵本の楽しい読みをきっかけにして「理解のための方法」を知ることであり、それぞれが絵本作品に取り組む活動を通して、各自の採った「理解のための方法」を出し合い、本や文章の意味をどのようにすれば作り出すことができるのかということを知ることなのである。

## 文献

- Beach, Richard(1993) *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, NCTE.
- Beach, Richard., Thein, Amanda Haertling., Allen Webb(2012) *Teaching to Exceed the English Language Arts Common Core State Standards: A Literacy Practices Approach for 6-12 Classrooms*, Routledge.
- Carter, James Bucky. Ed.(2007) *Building Literacy Connections with Graphic Novel*, NCTE.
- Colomer, Teresa.et.al. eds.(2010) *New Directions in Picturebook Research*, Routledge.
- Kiefer, Barbara Z.(1995) *The Potential of Picturebook*, Englewood Cliffs, NJ:Merrill.
- Pantaleo, Sylvia J.(2008) *Exploring Student Response to Contemporary Picturebooks*, University of Toronto Press.
- Rosenblatt, Louise M.(1938/1995) *Literature as Exploration*, MLA.
- Rosenblatt, Louise M.(1978) *The Reader, the Text, the Poem*, Southern Illinois U.P.
- Serafini, Frank.(2009)Understanding Visual Images in Picturebooks. In Janet Evans(ed.),*Talking Beyond the Page: Reading and responding to Picturebooks*. London and Newyork: Routledge, pp.10-24.
- Sipe, Lawrence R.(2008) *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, Teachers College Press.
- Smith, Michael W. & Wilhelm, Jeffrey D.(2010) *Fresh Takes on Teaching Literary Elements: How to Teach What Really Matters About Character, Setting, Point of View, and Theme*, National Council of Teachers of English.
- Van Zile, Susan., Napoli, Nancy., and Emily Ritholz(2012) *Using Picture Books to Teach 8 Essential Literary Elements*, Scholastic.
- マリア・ニコラエヴァとキャロル・スコット著／川端有子・南隆太訳(2011)『絵本の力学』、玉川大学出版部。

- リチャード・ピーチ著／山元隆春訳(1999)『教師のための読者反応理論入門』、溪水社。
- ジェニ・ボラック・デイほか著／山元隆春訳(2013)『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』、溪水社。
- ヴィクター・ワトソンとモラグ・スタイルズ編著／谷本誠剛訳(2002)『子どもはどのように絵本を読むのか』、柏書房。
- 堀江祐爾(2010)「アメリカ合衆国における新しい国語科スタンダードに関する調査—The Common Core State Standards for English Language Arts—」『第 119 回全国大学国語教育学会発表要旨集』、pp.262-265。
- 堀江祐爾(2011)「アメリカ合衆国における新しい国語科スタンダードに関する調査(2)—The Common Core State Standards for English Language Arts—」『第 121 回全国大学国語教育学会発表要旨集』、pp.307-310。
- 守屋慶子(1996)『子どもとファンタジー』、新曜社。
- 山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—』溪水社。
- 山元隆春(2006)『グループ・ディスカッションを中心とした読むことの学習開発に関する基礎的研究』、平成 16・17 年度科学研究費基盤研究(C)(2)研究成果報告書(課題番号:16530593)
- 山元隆春(2008)「リテラシー教育におけるグラフィックノベルの役割」『国語教育研究』、49 号、pp.33-56。
- 山元隆春(2011)「ポストモダン絵本論からみた文学教育の可能性—マコーレイ『白黒』に関する議論を手がかりとして—」、『国語教育研究』、52 号、pp.72-93。
- 山元隆春(2012)『「読解力」育成のための足場づくりに関する基礎的研究』、平成 21～23 年度科学研究費補助金基盤研究(C)成果報告書(研究課題番号:21530939)
- 山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』、溪水社。
- 吉田新一郎(2010)『「読む力」はこうしてつける』新評論。

付記：本稿は、第 123 回全国大学国語教育学会富山大会（2012.10.28(日) 於：富山大学人間発達科学部）における自由研究発表「「読解力」育成に果たす絵本の役割—米国における実践的提案を手がかりにして—」の当日発表資料に加筆修正を行ったものである。学会の席上でご質問いただいた方々に記して感謝申し上げる。また、本稿は JSPS 科学研究費補助金基盤研究(C)の助成を受けた研究成果の一部である。（「読解力」育教材としての絵本の有効性に関する基礎的研究」研究代表者 山元隆春、課題番号 24531133）

付録1 「国語科コモン・コア・ステート・スタンダード」との関連 (Van Zile et.al(2012)より)

本書における活動と授業は、あなたが州の読みや国語科のスタンダードに対応する手助けになるばかりでなく、コモン・コア・ステート・スタンダードにあげられている活動や授業にも対応している。以下に、本書のそれぞれのセクションにあたる、コモン・コア・ステート・スタンダードにおける文学の読みのスタンダードを抽出した。コモン・コア・スタンダードについて、詳しくは、[www.corestand.org](http://www.corestand.org) を参照のこと。

舞台設定	<p><b>重要な考えや細部</b></p> <p>RL.4.3: 物語やドラマのなかの登場人物、設定、出来事について、作品内の特定の部分を引用しながら、述べる (たとえば、登場人物の考え、言葉、行動)。</p> <p>RL.7.3: 物語やドラマの一つ一つの要素がどのように関連しているか分析する (たとえば、設定がどのように登場人物やプロットをかたちづけているか)</p> <p>RL.8.2: 登場人物や設定やプロットとの関係において、作品のテーマや中心的な考えを決めたり、作品のなかでそれらがどのように膨らんでいくのかということを分析する。</p>
視点	<p><b>技法や構造</b></p> <p>RL.4.6: 一人称の語りと三人称の語りとの違いのような、さまざまな物語がどのような視点から語られているかということを比較したり、対照したりする。</p> <p>RL.5.6: 語り手や話し手の視点が出来事の描かれ方にどのように影響を及ぼしているか記述する。</p> <p>RL.6.6: 作者が、作品の語り手や話し手の視点をどのように開発しているか説明する。</p> <p>RL.7.6: 作品内のさまざまな登場人物や語り手の視点を、作者がどのように開発し、対照させているか分析する。</p>
プロット	<p><b>重要な考えや細部</b></p> <p>RL.4.3: 作品内の特定の部分を引用しながら、物語やドラマのなかの登場人物や設定や出来事をより深く記述する (たとえば、登場人物の考え、言葉、行動)</p> <p>RL.5.3: 作品内の特定の部分を引用しながら、物語やドラマのなかの二つ以上の登場人物、設定、出来事を比較したり、対照させる (たとえば、登場人物たちのかかわり方)</p> <p>RL.6.3: ある物語やドラマのプロットが、エピソードの連続のなかばかりでなく、プロットが結末に向かうなかで登場人物たちが示す反応の仕方や変化の仕方によって、どのように展開していくのかを記述する。</p> <p>RL.7.3: 物語やドラマの特定の要素がどのように相互作用するのか分析する (たとえば、設定がどのようにして登場人物やプロットをかたちづくるか)</p> <p>RL.8.3: 物語やドラマのなかの一連の会話や事柄が、どのように行動をかりたて、登場人物の全貌をあきらかにし、決断を呼び込むか、ということを分析する。</p>
登場人物の造型	<p><b>重要な考えや細部</b></p> <p>RL.4.3: 作品内の特定の部分を引用しながら、物語やドラマのなかの登場人物や設定や出来事をより深く記述する (たとえば、登場人物の考え、言葉、行動)</p> <p>RL.5.3: 作品内の特定の部分を引用しながら、物語やドラマのなかの二つ以上の登場人物、設定、出来事を比較したり、対照させる (たとえば、登場人物たちのかかわり方)</p> <p>RL.6.3: ある物語やドラマのプロットが、エピソードの連続のなかばかりでなく、プロ</p>

	<p>ットが結末に向かうなかで登場人物たちが示す反応の仕方や変化の仕方によって、どのように展開していくのかを記述する。</p> <p>RL.7.3: 物語やドラマの特定の要素がどのように相互作用するのか分析する（たとえば、設定がどのようにして登場人物やプロットをかたちづくるか）</p> <p>RL.8.3: 物語やドラマのなかの一連の会話や事柄が、どのように行動をかりたて、登場人物の全貌をあきらかにし、決断を呼び込むか、ということ进行分析する。</p>
テーマ	<p><b>重要な考えや細部</b></p> <p>RL.4.2: 作品の細部をもとにして、物語やドラマや詩のテーマを決める。</p> <p>RL.5.2: 物語やドラマの登場人物たちがどのように難題に取り組むのかということを考えながら、作品の細部をもとにして、物語やドラマや詩のテーマを決める。</p> <p>RL.6.2: 作品のテーマや中心概念を決め、それが一つ一つの概念からどのように導かれるのかを確かめる。個人の意見や判断とは異なった、作品の要約を作る。</p> <p>RL.7.2: 作品のテーマや中心概念を決め、作品の流れのなかでそれらがどのように発展するのかを分析する。作品の客観的な要約を作る。</p> <p>RL.8.2: 作品のテーマや中心概念を決め、作品の流れのなかでそれらがどのように発展するのかを分析する。その際に、登場人物や設定やプロットとそれらとの関係も扱う。</p>
伏線	<p><b>技法や構造</b></p> <p>RL.5.5: 一連の章や場面や連があわさって、どのように一つ一つの物語やドラマや詩の全体構造をかたちづくるのか説明する。</p> <p>RL.6.5: 特定の文や章や場面や連がその作品の全体構造をかたちづくるのか、また、テーマや設定やプロットの発展に貢献するのか、分析する。</p>
回想	<p><b>技法や構造</b></p> <p>RL.5.5: 一連の章や場面や連があわさって、どのように一つ一つの物語やドラマや詩の全体構造をかたちづくるのか説明する。</p> <p>RL.6.5: 特定の文や章や場面や連がその作品の全体構造をかたちづくるのか、また、テーマや設定やプロットの発展に貢献するのか、分析する。</p>
比喩表現	<p><b>技法や構造</b></p> <p>RL.5.4: 隠喩や直喩といった比喩的な言葉を含めた、単語や語句の意味が作品のなかでどのように使われているのかということを決める。</p> <p>RL.6.4: 隠喩や直喩といった比喩的な言葉を含めた、単語や語句の意味が作品のなかでどのように使われているのかということを決める。特定の単語が意味やトーンに与えるインパクトを分析する。</p> <p>RL.7.4: 隠喩や直喩といった比喩的な言葉を含めた、単語や語句の意味が作品のなかでどのように使われているのかということを決める。押韻その他の音声の繰り返し（たとえば、頭韻法）が、一つ一つの短詩や詩の連や物語やドラマの部分に及ぼすインパクトを分析する。</p> <p>RL.8.4: 隠喩や直喩といった比喩的な言葉を含めた、単語や語句の意味が作品のなかでどのように使われているのかということを決める。他の作品についてのアナロジーやほのめかしを含めた、特定の語選択が意味やトーンに及ぼすインパクトを分析する。</p>

付録2 『スパイダー屋敷の晩餐会』を使ったモデル授業のプリント「教訓話」 Van Zile et.al(2012)より。

# CAUTIONARY TALES

Name: \_\_\_\_\_

Underneath each of the caution signs, identify a warning about which the author could be writing, and name two possible characters that could be used to give the warning in a story. Let your imagination go! In the last sign, create your own caution!



---

---

---



---

---

---



---

---

---



---

---

---

Using Picture Books to Teach 8 Essential Literacy Elements © 2012 by Van Zile, Napoli & Rihou. Scholastic Teaching Resources - page 57

付録3 『スパイダー屋敷の晩餐会』を使ったモデル授業のプリント「登場人物のウェブ」 Van Zile et.al(2012)より。

# CHARACTER WEB

Name: \_\_\_\_\_

In the three rectangles around the word "Spider" or "Fly" write one word or quality that describes that character. In the other spaces, describe dialogue in the story that supports each quality you listed. For example: The Spider is a flatterer. The story moment that supports this is when the Spider tells the Fly that she has beautiful eyes.

**SPIDER**



**FLY**



Flow: Character Guide to Book 8 Fennel & Fernetti / James Flannery © 2017 by Van Zile, Nancy E. Dilworth, Scholastic Teaching Resources • 2008 59

(広島大学)