

## 絵本の読みあいをシャドウイングにつなげる実践

－ 情緒障害児短期治療施設併設校での実践報告－

キーワード： 読みあい、音読、シャドウイング

広島大学大学院 本渡葵

### 1. はじめに

読みあいとは、村中（2005）によれば「絵本を通してどちらか一方からもう一方への読み聞かせる行為よりも、互いにものがたり世界の不思議に立ち合う対等な関係づくり」である。また、読みあいの方法については次のように述べる。

「声を出して読む側は、自分の声をものがたりといっしょに受けとめてくれている聞き手の存在を感じ、聞き手はものがたりに重ねられていく声と、自分に向けられたおおらかなまなざしを受けとめる。そうして、あなたがいて、私がいて、絵本がいる、という場所を両者が感じ続ける。これだけだと思います。」（村中 2005,p52）

つまり、読みあいの目的は、一緒に読んで楽しかったね、という「楽しい共通体験」の創造であるといえる。人を媒介とした「楽しい読書の共通体験」が、その後、他の誰かとの読みあいや、一人での読書にもつながる。また、本を媒介とした人とのかわりかは、直接人とかわり合うことに比べ、お互いにとって、負荷がかかりにくい。お互いを直視してかわるのではなく、二者が同じ対象物に注目し、それを通してお互いを知ること、は、「同じものをみている」共通体験を同時に生成する。

今回、稿者は情緒障害児短期治療施設併設校（以下、A校）にて、ある学習者との読みあいを継続して行った。A校には校内に図書館がない。在籍する学習者は月に2回、公共図書館を利用している。公共図書館で図鑑、漫画、料理のレシピ、工作の本、銃器や軍隊などの専門書を借りる学習者もいる。つまり、学習者の実態に合った本が身近にないという読書環境である。

学習者の実態としては、クラスを構成する学年が様々であることが挙げられる。1年生と6年生が同

じクラスに在籍していることなどから、上下関係が発生しやすい。さらに、攻撃的な学習者が多く、些細なことからトラブルに発展する。

このような読書環境と学習者の実態をふまえて、今回の取り組みでは、先述した読みあいの目的を達成しつつ、読みあいのなかでの気づきをもとに、音読指導（テキストシャドウイング）へとつなげることを試みた。テキストシャドウイングとは、テキストを目で確認しながら、音声をおいかける音読である。つまり、絵本の読みあいを「誤り分析」、とくに文字と音とのつながりがうまいっていない部分の発見の契機としてとらえ、シャドウイング（音読）につなげることを試みたのである。誤り分析とは、「子どもが日常的に行っている日記や作文・計算、テスト等からその子の誤りを抽出して、その傾向から支援の方向性をみつけていくもの」である（村井 2015）。

本論文では、情緒障害児短期治療施設併設校での読みあいとシャドウイング（テキストシャドウイング）の実践報告をおこなう。具体的には、まず、実践校と実践対象児について述べる。次に、実践内容について詳述する。

### 2. 実践の意図

今回実践を行った学校では、在籍する学習者の約8割が被虐待児である。実践校の教育的支援の基盤には「教師との間で形成される肯定的な関係の構築（満足の提供、SOSの低減・消去）」が位置づけられている。また、「自分は愛されている、安全基地がある」ことを学習者が実感できるような支援をしている。

その具体的支援のひとつに、毎日の読み聞かせがある。A校の教師らによると「本当は、全員、1対1でたっぷり時間をかけて読み聞かせをしてあげたいけど、なかなか時間や人員の確保が難しい」とのことであった。そこで、1対1の読みあいの時間を設け、個別にかかわることで、これまでの経験不足

を補ったり、楽しい時間を共有したりしようと考えた。

また、この実践校は、国語科の勉強として国語公文に取り組んでいる。個々が取り組む国語公文だけでは、音読指導を十分に行うことができない。それ以前に、学習者の音読のつまづき自体も把握しにくい。読みあいでは、この部分を補うことも目的としたい。

読みあいの時間に「それは違うよ、さ、だよ」と音読指導をすると、読みあいのもつ「楽しい時間」が、一気に「勉強の時間」になりかねない。くわえて、在籍する学習者の「学習活動への参加の困難さ」（他児のことが気になって仕方ない、長時間集中してじっとしてられないなど）がある。これらを考慮して、活動主体で取り組めるシャドウイングを取り入れることにした。

### 3. 実践校について

#### 3. 1. 実践校概要

実践校概要に先立ち、情緒障害児短期治療施設について述べる。

##### 3. 1. 1. 情緒障害児短期治療施設とは

情緒障害児短期治療施設は、次のように定義されている。

「軽度の情緒障害<sup>i</sup>を有する児童を、短期間、入所させ、又は保護者の下から通わせて、その情緒障害を治し、あわせて退所した者について相談その他の援助を行うことを目的とする施設とする」（児童福祉法第43条の5）

情緒障害児短期治療施設は、全国に37施設あり、1178人が入所している<sup>ii</sup>。

施設では、心理的、精神的問題を抱え日常生活の多岐にわたり支障をきたしている子どもたちに、医療的な観点から生活支援を基盤とした心理治療を行う。また、施設内の分級や併設の分校など学校教育との緊密な連携を図りながら、総合的な治療・支援を行う<sup>iii</sup>。

##### 3. 1. 2. 実践校データ

今回、稿者は以下の学校で実践を行うことにした。

**実践校A**：B県にある情緒障害児短期治療施設Cの併設校

**児童・生徒数**：28名（内訳：小学校17名・3学級、中学校11名・2学級）<sup>iv</sup>

**教職員数**：12名（小学校5名、中学校4名、生活支援、養護教諭、分校教頭）

A校は、情緒障害児短期治療施設、C施設の併設校であると同時に、同市内にある公立のD小学校、E中学校の分校（特別支援学級：自閉症、情緒障害）でもある。そのため、C施設と連携し、「児童・生徒の環境を治療的な環境に整え」、「在籍する児童・生徒に対して、本校と同様に初等・中等教育を行う」ことが要請されている<sup>v</sup>。A校では「基本的信頼感」「自尊心」の獲得と発達を第一の目的として支援」している。

A校に在籍する学習者のうち約8割が被虐待児である<sup>vi</sup>。また、障害別割合（重複含む）は、広汎性発達障害が約7割、注意欠陥多動性障害が約2割、愛着障害が約2割である。被虐待児の認知特性について、コミュニケーションをはじめとした言語能力や論理的思考、情動調節等に問題があると指摘される<sup>vii</sup>。被虐待児が抱えている対人関係や情動調節にかかわる暴力・パニック行動の多くは、日常生活の場面において生じる（西澤2013）。A校においても、コミュニケーションや、自分の思いをことばにすることがうまくいかず、暴力・パニック行動に出してしまう場面がみられるとのことである。

実態調査の対象として、A校を選定した理由について述べる。子ども虐待にかかわる学会において、A校の教職員の実践発表を拝聴した。その発表によれば、A校において、とくにことばの力をつけるための実践に取り組んでいるとのことだった。そこで、A校の実態調査から何らかの示唆を得ることができないのではないかと考え、参与観察・実践の対象とした。

##### 3. 1. 3. 実践校の教育理念

次に、実践校のカリキュラムについて述べる。

実践校は、先に述べたように、小学校、中学校の特別支援学級でもある。そのため、A校の指導は、基本的には小学校、中学校の学習指導要領に沿いながらも、学習者の実態に即し、特別支援学校の学習指導要領に基づく教育課程編成となっている。今回、

実践対象となる学習者が小学生であることから、以降、小学校に焦点をあてて述べる。

実践校のカリキュラムは、表1に示す次の6つの教育理念を柱とした構成となっている。

表1. C分校の教育の6つの柱と具体的支援<sup>viii</sup>

| 柱となるもの                 | 具体的支援  |
|------------------------|--|
| 教師との間で形成する新しい肯定的な関係の構築 | 同調・受容を基本とする姿勢、許される体験の提供、信用する姿勢、暴力・友達の活動を妨害する行為・悲しませる行為を決して許さない姿勢、できなくても叱責されない・取り組んだことが認められる姿勢、やりとりを楽しむ体験の提供など        |
| 愛着対象者との振り返り(自分の特性理解)   | 子どもの声に丁寧に耳を傾け、話ができる時間の確保<br>特性理解を取り入れた人権教育・進路指導・(生活・医療との連携)  |
| 役割を実感できる生活             | 一人一人に役割意識を持たせる活動の提供 児童生徒会活動の充実<br>役割を感じ達成感を味わえる職業体験学習・作業学習・生活単元学習  |
| 社会性を身につけるための支援         | SST、集団活動、セカンドステップ、道徳   |
| 基本的生活習慣の獲得、体力・健康の向上    | 学園の生活・医療と連携して支援し、叱責するのではなくできる方法と一緒に見つけて行く生活習慣(健康的・衛生的)の指導<br>働くための基礎となる体の保持、体力の向上を目指したトレーニング<br>健康の改善と向上をめざしたリラックス運動 |
| 国語力、計算力、できることの増加       | 国語力・計算力(公文教材)、朝読書、図書館利用、漢字ドリル、読み聞かせ、日記など   |

### 3. 1. 4. 学級編成

C分校の学級編成は、学年別の編成ではなく、学習者の実態に合わせた3～4人の学級編成となっている。それぞれのグループ(学級)に対応した教育課程を柔軟に編成し、個に応じた支援がなされる。たとえば、小学校の場合、①自立活動中心(日常生活、遊びの指導)グループ、②自立活動中心(生活

単元学習・作業学習)グループ、③各教科を合わせた指導・教科中心グループに分かれる。

### 3. 2. 実践校のカリキュラム-朝読書、読み聞かせ、国語公文-

実践校は、学校独自の時間割を構成している。20分を1つの単位とした時間割が組まれている。

ここでは、本実践とかかわり、A校の小学部で毎日取り組まれている朝読書、読み聞かせ、国語公文について詳述する。

#### 3. 2. 1. 朝読書

朝読書は、毎朝20分間設定されている。A校の学習者のほとんどがC学園の施設に居住している。そのため、他の入所者との共同生活があり、1人で落ち着きにくいことから、1日のうちの朝の時間は「1人で静かに読む」ための時間を確保することが目的となっている。また、読書習慣を身につけることも意図されている。

教師もそれぞれの教室で朝読書に参加する。A校には図書館がないため、学習者らは市立図書館で借りた本や学校にある本(寄贈本など)を読む。マンガも可とされている。時間中、静かに読んでいる子が大半ではあるが、ろうかで立ち読みをする子などは注意され、教室への入室を指示される。

#### 3. 2. 2. 読み聞かせ

A校における読み聞かせの目的は、幼少期の生活経験の不足を補い、情緒の安定をはかることにある。おもに、視覚的に理解しやすい絵本が用いられている。

小学校での読み聞かせは、毎日10分、午前中の算数公文のあとに実施される。小学校の教師5人が日替わりで読み聞かせをおこない、選書も各自がおこなう。

実施場所は、小学生全員で朝の会をおこなう教室である。教師が読み聞かせをおこなう黒板側から低学年、中学年、高学年の順に体育座りをして参加する。「きちんとした姿勢で聞くこと」も小学生の読み聞かせの目的の1つとなっている。読み聞かせ中は、教室外へ出て行く学習者もたまにいる。

#### 3. 2. 3. 国語公文

A校において国語の時間に学習者が取り組むもの

は、国語公文である。国語公文導入の目的は、情緒の安定のため、勉強の負荷をなるべく下げることにある。また、公文教材のもつ、スモールステップで、努力の結果がわかりやすい特性（同一規格の用紙の累積による結果の可視化など）が、A校の学習者の実態に沿うものであるとされている。

国語公文の時間は、毎日30分、昼休み後のそうじの後に設定されている。取り組む場所は、小学生は自分の教室や個室の学習室などである。さらに、漢字が好きな学習者は、国語公文ではなく漢字の学習に取り組む。

黙々と取り組む学習者が大半である。しかし、何人かは廊下に出たり、席についていても絵を描いたり、紙飛行機を作ったりしている場合もある。時間いっぱい取り組むというより、その日の目標枚数を達成することが目指されている。教師による指導は個別指導であり、周囲の学習者の妨げにならないよう、小声でのやりとりがなされる。

### 3. 3. 実践校のカリキュラム上の課題

まず、授業の形態面での課題を挙げる。A校での国語の時間に取り組んでいる国語公文は、個別学習である。そのため、他の学習者とともに学ぶ（かかわり合いながら学ぶ）機会がほとんどない。また、国語の時間において、音読の時間は全くない。

### 3. 4. 実践校の実践上の課題

教師の人数不足が挙げられる。個別的な読みあいが必要だと感じているが、実際、全員にできない。また、クラス編成の学年がバラバラであり、同じクラス内の学力差がある。学習者の発達特性から、生徒同士の相性や教師との相性の影響を受けやすく、一斉授業の難しさがある。

### 3. 5. 実践校の学習者の課題

発達特性に由来するものもあるが、攻撃的、不自信、自信のなさ、早口、ぼそぼそ話す、パブリックスピーキングのスキル（一斉授業のなかで見られるような発表の機会がほとんどない）などが挙げられる。

## 4. 実践概要

上記のような背景と課題のうち、今回とくに「音読指導がない」点に着目した。すでに行われている

絵本の読み聞かせ、朝読書などの連続性をもたせながら、音読指導につなげることができないかを検討した。そこで、絵本の読みあいをシャドウイングにつなげる実践を構想し、実践した。これにより、新たに音読指導の場を設定するにとどまらず、教師と学習者の個別的なかわりあいによる愛着形成、読みあいによる共通体験の蓄積にも寄与すると考えた。

### 4. 1. 実践対象児抽出

実践にあたり、実践対象児を抽出した。抽出の観点は以下である。

- ① 朝読書の時間に、一人で朝読書に取り組むことができていない学習者
- ② 転入してきてからの時間が短い学習者
- ③ 実践校の教師の意見を参考に
  - ① について、参与観察中の朝読書の時間の観察から、朝読書に取り組めずにいる学習者の実態を把握した。なぜ取り組めないのか、選書ができないのか、文字が読めないのかなども見極めたいと考えた。
  - ② について、実践校の教師によると、転入して日の浅い学習者は、家庭から施設への入所、施設から施設への移動など、生活環境や学校環境、人間関係が多様に変わることにより、気持ちがより不安定になりやすい傾向にあるという。そのため、転入して日の浅い学習者を抽出し、個別にかかわる時間をもつことが、転入初期の気持ちの安定に寄与するのではと考えた。
  - ③について、実践校の教師らに今回の実践提案をした段階で、学習者のそれまでの生活経験から推察して、「読み聞かせや読みあいなどの経験がより乏しいと思われる学習者を対象にして欲しい」との意見が出た。在籍する学習者の多くが、そのような経験が乏しいため、この観点についてはほとんどの学習者が該当したが、教師らによる実態把握を加味し、抽出の観点とした。

#### 4. 1. 1. 抽出した学習者について

4. 1. の観点をもとに、実践対象者を抽出した。ここでは、さゆり（仮名）とする。

さゆりは、稿者が参与観察に入った当初、転入してから1半月程度が経過していた。休み時間などの

様子からは、歌やダンスが好きで、活発な一面が見られた。負けず嫌いでもあり、ドッジボールでは闘志をむきだしする。一方で、自分が当てられると、床につつぶして泣いたり、誰かの発言が気に入らないと、ゲームの途中であっても放棄し、舌打ちや「くそ。むかつく。ざけんなよ。」と言いながら教室にひとりで戻ったりする場面もあった。その気持ちの不安定さが他児への攻撃として表出する場面もあった。とくに、自分より弱いと判断した相手へは、たとえ学年が上でであっても「うるさい！」ときつくにらみ、それが執拗に続くこともあった。学年が下の学習者に対しては、まるで教師のように「今しゃべっちゃだめなの、わかる？」「あのね、うるさいから。それやめて、ね？」と細かく注意をし、エスカレートすると強い口調になる。

朝読書の時間のさゆりは、他の学習者への注意や叱責が多く、落ち着きがないと教師らの意見にあった。実際、さゆりの様子を見ると、漫画や占いの本を持ってきて読み始めるものの、他の学習者の「ふふっ」「なにこれ」というつぶやきに反応し、その度に相手をにらみつけたり、床を蹴ったりしている日もあった。

別の日は、教師がさゆりと、さゆりと同じクラスのけんじ（仮名）の二人に対し、読み聞かせをおこなっていた。そのときのさゆりは、教師の語りをじっと聞き、絵本に集中していた。その教師に、読み

聞かせの意図をたずねると、「さゆりさんも、けんじさんも、朝読書の時間を十分に楽しめていないから、二人には読み聞かせをすることがある」とのことだった。教師は自分の担任のクラスに入るわけではなく、交代で入るクラスを変えている。そのため、毎日、さゆりとけんじが読み聞かせをしてもらっているわけではない。この教師がさゆりとけんじのクラスに入った時は、読み聞かせがなされていた。

また、ある日は、さゆりの担当教師が本を読んでいるそばにさゆりが立ち、その本を横からのぞきこんでいる場面を見かけた。

このようなさゆりの実態と先に挙げた抽出の観点から、①朝読書の時間に、十分に朝読書に取り組むことが難しく、②転入にかかわる不安定さがみられ、③教師らの実態把握を加味し、さゆりを実践対象者とした。稿者とさゆりは、それまで休み時間にトランプや UNO をして遊ぶことはあったが、周囲には他の学習者や教師がいる状況が多かった。

#### 4. 2. 実践概要

実践概要は以下である（表2参照）。

期間：2015年2月23日（月）～3月12日（木）

実践回数：8回

記録方法：録画、ICレコーダーによる録音

表2.実践概要一覧（稿者作成）

| 回 | 実践日   | 時間  | どの時間を用いたか | 内容      | 使用した絵本等   | 選書者                                   |
|---|-------|-----|-----------|---------|---|---------------------------------------|
| 1 | 2月23日 | 20分 | 朝読書       | 絵本の読みあい | 『りんごがひとつ』<br>『だるまちゃん と てんぐちゃん』<br>『バムとケロのおかいもの』 | さゆり<br>さゆり（稿者選書の中から）<br>さゆり（稿者選書の中から） |
| 2 | 2月25日 | 20分 | 朝読書       | 絵本の読みあい | 『ふしぎなキャンディーやさん』<br>『うんこ！』<br>『ぐりとぐらのえんそく』       | さゆり<br>さゆり（稿者選書の中から）<br>さゆり（稿者選書の中から） |
| 3 | 3月2日  | 20分 | 朝読書       | 絵本の読みあい | 『わたし、うそついちゃった』<br>『こんがらがっち どっちにすすむ？の本』          | さゆり<br>さゆり（稿者選書の中から）                  |

|   |       |     |        |  |   |              |
|---|-------|-----|--------|--|---|--------------|
| 4 | 3月4日  | 20分 | 朝読書    | 絵本の読みあい  | 『しりとりしましょ』さいとうしのぶ   | さゆり          |
| 5 | 3月9日  | 15分 | 算数(公文) | ① 折り紙の本を見る<br>② シャドウイング<br>③ しりとり  | ①『折り紙きせかえ人形』<br>②光村小学1年下『どうぶつの赤ちゃん』   | ① さゆり<br>②稿者 |
| 6 | 3月10日 | 10分 | 算数(公文) | 絵本の読みあい  | 『すてきなひらがな』五味太郎  | さゆり          |
| 7 | 3月11日 | 30分 | 国語(公文) | ① 黙読<br>② テスト<br>③ 音読<br>③- 1、テキストシャドウイング<br>③- 2、シャドウイング<br>③- 3、テキストシャドウイング<br>④ テスト(自己採点)<br>⑤ 交換おはなしづくり                            | ① 学校図書27年度版小学2年下『食べるのはどこ』(じゃがいものところまで)<br>② 稿者作成<br>③ ①と同じ<br>④ ②と同じ<br>⑤ とくになし(プリントの余白に、さゆりと稿者でおはなしを交互につくり合った) | 稿者           |
| 8 | 3月12日 | 30分 | 国語(公文) | ① 黙読<br>② テスト<br>③ 音読<br>③- 1、テキストシャドウイング<br>③- 2、シャドウイング<br>*音読の際の口の開け方について、口を開ける練習<br>③- 3、テキストシャドウイング<br>④ テスト(自己採点)<br>⑤ 交換おはなしづくり | ① 学校図書平成27年度版『たこのすみ いかのすみ』全文<br>② 稿者作成<br>③ ①と同じ<br>④ ②と同じ<br>⑤ とくになし(プリントの余白に、さゆりと稿者でおはなしを交互につくり合った)           | 稿者           |

\* 「稿者選書の中から」とは、校内に配架されていない絵本を中心に、稿者が公共図書館から借りてきて、読みあいをする部屋の机の上に置いておいた数冊の中から、さゆりが選んだものを指す。

#### 4. 3. 実践のための準備

読みあいをするにあたり、誰にも邪魔されない環境と、学習者と教師が1対1でかかわる時間の確保につとめた。まず、1対1の環境を確保するために、校内で空いている小部屋をもちいた。この小部屋は、普段、公文などの時間に、教室で取り組むのが難しい学習者がひとりで取り組む場所として用いられることが多い。

#### 5. 実践の経過

以下、実践の各回について【実践の意図】【実践の計画】【実践の実際】【学習者の様子】【実践後の実践者の考え】の順に述べていく。

<一回目>

##### 【実践の意図】

一回目は、さゆりが絵本とどのようにかかわるのかを把握することを主な目的とした。さらに、「自分が読みたい本、選んだ本を読みあいで読むのだ」との意識づけも意図した。

##### 【実践の計画】

選書はさゆり自身にしてもらうことにした。また、あらかじめ、実践校の図書を概観し、配架されていない絵本のうち『だるまちゃんとなぐちゃん』を、配架されている絵本のうち『バムとケロのおかいもの』をそれぞれ読みあいで用いる部屋の机の上に置いておいた。これは、さゆりの絵本への興味を把握するためである。

##### 【実践の実際】

実際、読みあいをはじめる前に、さゆり自身で絵本を選書するように促した。すると、1分程度で、本棚の絵本の中から『りんごがひとつ』を選びとった。そのまま、あらかじめ説明していた小部屋へと自ら絵本を持ち、移動した。

小部屋に入ると、さゆりは机の上に置いてある『だるまちゃんとなぐちゃん』を手にとり、じっと見

ていた。さゆりと稿者は隣合ってイスに座った。稿者が『りんごがひとつ』の題名を読んだところで、さゆりが「じゃあさ、丸（句点を意味する）が終わったらさ、交代交代で（読もう）。」と提案してきた。一回目は稿者による読み聞かせをしようと思っていたが、さゆりからの思わぬ提案に、「読む？ほんと？やったー。」と応え、交互に読み合うことにした。さゆりは、隣合って座っているとはいえ、はじめはイスに正座をしたり、稿者に対して体をのけぞらせるようにして距離をとっていた。交互に読むためには、絵本との距離がありすぎると読みにくい。しかし、さゆりと絵本の距離を近づけるためにさゆり側に絵本を寄せるのではなく、絵本は稿者とさゆりの真ん中に位置づけるようにした。

さゆりの音読は、声も小さく、口をあまり開けずに読むため、聞き取りにくかった。スムーズに読み進めることができない部分もあったが、つまずきながらも読むさゆりのペースを大事にした。また、本文にない表現でも、絵を見て稿者が感じたことをつぶやいたり、さゆりに聞いたりした。さゆりは、うん、うんと頭をたてにふり、うなずくという反応を返した。

1冊目を読み終え、2冊目を読む時間の余裕があったため、机上の2冊から1冊を選んでもらい、再び読みあいをはじめた。2冊目は『だるまちゃんとなぐちゃん』をさゆりが選び取った。1冊目の時の声より、さゆりの声にははりが出てきた。この絵本は、細かい挿絵も楽しい。そのため、稿者は本文を読みつつ、「あ、見て!」「これもほら」と、挿絵への興味をひくように指差しをした。すると、さゆりの方からも「ここ、あれ」のように、小さな声を出しながら挿絵を指差し、稿者へ呼びかけをするようになった。また、稿者自身が話の展開で気になったことをさゆりに問うたりした。

20150223 の実践より（『だるまちゃんとなぐちゃん』斜字は本文）  
稿者「だるまちゃんはうちに帰ると」  
ここで、さゆりが挿絵を指差し、見つけた!という感じでささやく。  
稿者「あ、ほんとだね。だるまちゃんはうちに帰ると」  
さゆり、ほおづえをつく。ページをめくってくれる。

さゆり「だるまちゃんは、おもちゃの、まないたをはいて」

稿者「うん」

さゆり「ひもで結びました」

稿者「あった？さっき。おもちゃのまな板どっかあった？」

さゆり、前のページをめくり、探し出す。

稿者「どこにある？」

さゆり「ここ。」

と指差す。

稿者「これだね。こんなにいっぱい靴だしてくれてるのに、これにひもをつけてはいてるんだね。」

さゆり「(うん)」

さゆりが読み間違えた際のやりとりを以下に2つ挙げる。まず、「がけ」を「かげ」と読み間違えた部分については、以下のようなやりとりをした。

#### 20150223 の実践より (『りんごがひとつ』)

稿者「おさるはがけを登って逃げた」

さゆり「みんなもかげを登って逃げた」

稿者「うん、がけを登ってるね。かたつむりもついていってるね。」

また、「ちいさい」を「ちいちい」と読み間違えた際、以下のようなやりとりをした。

#### 20150223 の実践より (『だるまちゃんとてんぐちゃん』)

さゆり「ちいさ、んあ？ちいちい(ちいさい)、ん？ちいちいだるまちゃんは泣きそうになっておこって言いました」

稿者「(挿絵では大きいだるまどんと、ちいさいだるまちゃんの2人がいるけど、どちらかな、という感じで)ちいさいだるまちゃんかな？ちいさいだるまちゃんは、泣きそうになっておこって言いました。」

その後、絵本の最後に2回でてきた「ちいさい」は読めた。

3冊目は、『バムとケロのおかいもの』を、さゆりが冒頭から一人で読み始めた。稿者は、隣で絵本

をのぞきこみながら、さゆりが読んでくれるのを「うんうん。」「えー！」「こげてるね！」と言いながら、ただただ聞いた。途中でチャイムが鳴り始めるが、こちらから「終わろうか」とは言わず、さゆりが自分で読むのをやめるタイミングを待った。チャイムが鳴り終える手前で読むのをやめたので、「よし、チャイム鳴ったからここまでにしよう。今日は2冊と半分読んだ。」とさゆりに声をかけて、小部屋から退室した。

#### 【学習者の様子】

それまで、休み時間などに遊ぶことはあったが、1対1で絵本を読みあうのは今回が初めてだったこともあり、はじめのうちは緊張している様子だった。しかし、読み始めると、緊張がほぐれていっているようで、稿者との身体的距離も縮まっていた。

#### 【実践後の実践者の考え】

一回目の実践から、さゆりは絵本に触れることに対して、それほど抵抗がないことを把握した。また、音読につまずきはあるものの、みずから「交代で読もう」と提案するなど、この時間をただやり過ごそうとしているのではないことが感じられた。二回目に向けて、さゆり自身の選書を優先しつつ、校内に配架されていない絵本を紹介しようと考えた。音読のつまずきについては、見逃さずにその場で即時的に訂正した方がよかったかもしれないと思った。しかし、よっぽど読めずに止まっている場合以外は、読みあいの時間に指導を入れるのはやめようと考えた。

#### <二回目>

#### 【実践の意図】

校内にない本、ことばあそび、ことばの楽しさがある本を読みあう

#### 【実践の計画】

机上に、公共図書館で稿者が借りた本を置いておいた。置いておいたのは、『うんこ！』『モジャキのくすり』『ワニけいぶきんきゅうしゅつどう』『バムとケロのにちようび』『ぐりとぐらのえんそく』である。ストーリーとしては、明るく楽しいものを選んだ。いずれも、校内の図書には配架されていない絵本である。

### 【実践の実際】

二回目の実践前、さゆりの担任教師から、「さゆりは、登校時から機嫌が悪く、同じクラスの低学年男子に、しつこく注意をしている。」との説明があった。読みあいをする時間の前に、さゆりの様子を廊下から見ると、表情がきつく、机の上にかばんや私物が散乱している状態であった。朝読書の時間になったため、廊下からさゆりを手招きすると小走りでやってきた。「1冊選んでおいで」と、最初の1冊を図書の棚から選書するようさゆりの背中を軽く押した。さゆりは『ふしぎなキャンディーやさん』を選びとり、読みあいの小部屋へ移動した。

さゆりは、小部屋に入ると、机上の数冊の絵本に手をかけ、パラパラと表紙をめくった。『うんこ!』を見て、「え、なんでうんこ。」と嫌そうな顔をした。

イスに座り、さゆりが自分の目の前で『ふしぎなキャンディーやさん』を広げ、声に出して読み始めた。一回目のように「交互に読もうね」と言わずに読み始めたので、さゆりが読むままに稿者も隣で聞いていた。絵本が稿者から離れたところにあり、絵が見えにくかったが、「もっとこっちに見せて」と言わず、稿者がさゆりの方に近づき、絵をのぞき込む体勢をとった。

さゆりの音読に対して、一回目と同様、読み間違いを言い直すことよりも、ストーリー展開に対する稿者自身の反応をつぶやきとして返した。読むことにつまずきそうになりながらも読めたところは、「うん、うん」とつぶやいた。「すると」「岩を持ち上げると」など、場面が展開する前の部分をさゆりが読んだ後で、「どうなるの?」とつぶやいた。その他、「えー!?!」「ふーん」などとつぶやいた。「何色(のあめ)をなめたの?何色?」と聞いたり、「これかあ、ぶたくん」と聞いたりもした(わからなくなったから教えてという風に)。

また、読みあい中、他の教師が部屋に入室した時に、さゆりの集中が切れ、意識が絵本から離れた。そのため、さゆりが読んでいた部分を再度稿者が声に出して読み、再スタートのきっかけとした。

さゆりは、一回目の実践時に比べ、声量が大きくなったように感じた。また、登場人物の台詞部分に気持ちを乗せて読んでいた。絵本の位置は、

終始さゆりの目の前であり、稿者へ寄せることはなかった。

2冊目は、机上の数冊の中から、さゆりが『ぐりとぐらのえんそく』を手にした。そこで稿者が「どれでもいいよ」と再びすべての絵本の表紙が見えるように机に並べ直すと、もう一度選び直し始めた。読みあい開始時に、「なんで、うんこ。」と嫌そうな顔をしたのが気になっていたため、「うんこいやなの?」と聞くと、「いや、いいんだけどね。ま、いや、これで。なんかよくわからないけど。」と言って、『うんこ!』を手を取った。稿者が『うんこ!』をさゆりと読みたいと考えたのは、ストーリーのおもしろさよりも、「ふん、ふん、ふん。ぺたぺたぺた。」などのリズムカルな言葉や、「くっさーい!」などの感嘆符のある言葉を楽しみたいと考えたからである。

あまり乗り気ではなさそうなさゆりにかわり、『うんこ!』は稿者から読み始めた。すると、句点のところで、交代する形でさゆりが読み出した。2、3回交互で読むのを繰り返すと、さゆりが一人で全部を読み始めた。以後、主に稿者が聞く側になった。「くっさーい!」「くっさーい!」「ふん、ふん、ふん。ぺたぺたぺた。」などのところは、随時、稿者も声を出して読んだ。

「くっさーい!」の部分は、はじめ、さゆりがひとりで読んでいたときは小さい声だった。しかし、稿者が「くっさーい!」と大きな声をくり返し添えることで、さゆりの声も大きくなってきた。「ふん、ふん、ふん。ぺたぺたぺた。」の部分は、稿者の調子に合わせて、リズムカルに読むことができていた。

『うんこ!』を読み終わると、すぐに3冊目の『ぐりとぐらのえんそく』に手を伸ばし、読み始めた。時間が少なくなったため、頻りに壁の時計に目をやっていた。結局、途中で時間切れになってしまった。

朝会に行く前に、さゆりが机に寝そべりながら「に、に。」と言った。今日読んだ本の数のことだと思い、「2冊と半分。」と応えると、「2冊と半分。もう少しで3冊。」と言って部屋から出て行った。

### 【学習者の様子】

「他児への注意があり、朝から機嫌が悪い」とあ

ったように、一回目の実践時に比べ、読みあいの中で笑顔は見られなかった。台詞や、感嘆符の読み方を工夫していることがうかがえた。

#### 【実践後の実践者の考え】

2冊目の絵本を選ぶときに、さゆりがはじめに読みたがって手にした『ぐりとぐらのえんそく』を、稿者がさえぎってしまったと反省した。『うんこ!』のように、稿者が読ませたい、一緒に楽しみたいと考えて選書した絵本を、やや強引にさゆりに選ばせてしまったことを反省した。とくに、今回のように、朝から気持ちが不安定で、攻撃的になっている場合こそ、さゆり自身の選択を優先した方がいいと考えた。読みあい中の選書については、こちらの意図を押し通すことを控えることにする。

しかし、『うんこ!』を読んだことで、くり返し言葉のリズミカルないまわしを楽しみ、「くっそー!」など、本来あまり好まれない言葉を思いつき言うことの経験ができたと考える。

#### <三回目>

##### 【実践の意図】

2回の実践をふまえ、読みあいの時間を、とにかく楽しい時間にしようと考えた。なにかを教える時間ではなく、稿者も絵本を楽しみ、さゆりという時間を楽しくすごしていることが、さゆりに伝わるようにと計画をたてた。

##### 【実践の計画】

これまでと同様、さゆり自身に本棚から選書してもらった。稿者が選書した本も、机の上に2冊重ねて置いておいた。机の上に置いておく本の選書に関しては、とにかく、一緒に笑えるもの、楽しめるものを選びようと考えた。ストーリーの楽しさだけでなく、遊びの要素がある『こんがらがっち どっちにすすむ?の本』、言葉のリズムを楽しめそうな『おならうた』『さかさことばのえほん』なども選書して机の上に置いておいた。

##### 【実践の実際】

さゆりは『わたし、うそついちゃった』を選んで持ってきた。眠そうにしているが、自ら読み始める。稿者からは絵本が見えにくかったため、だいぶ姿勢

は悪くなるが、目線を体ごと落としてさゆりに近づいた。稿者が、絵本の絵を1つずつ指差して「これが、○○か。」とぶつぶつ言うと、さゆりも指差しをし、うんうんとうなずく。次のページからは、少しではあるが、さゆりが絵本を稿者の方に寄せて読み始めた。

さゆりは、淡々と早口で読み続けるが、「それ僕のじゃないか!」など、台詞の部分は、強い口調で読んだ。全文をさゆりが読み続け、稿者は、「うん」「うん」と声にだしながらうなずいて物語を聞いた。たまに、「泣いてるじゃん」と、挿絵へのコメントをした。

読み間違いに関しては、さゆりは、登場人物の名前である「マーティン」を「マーテン」と最後まで読んでいた。

2冊目は、机上の本の中から『こんがらがっち どっちにすすむ?の本』をさゆりが選んだ。大きいサイズの絵本で、選択肢を選んで迷路を進んでいくおもしろさもある。このめいろを2人で楽しみたいと考え、稿者が絵本の真ん中を支えるように持ち、左端をさゆりが持つような体勢で読み始めた。

さゆりと稿者で、簡単な本文を交互に読んだ。さゆりは、迷路の選択場面では時間をとって考え、「こっち」と指でさしていた。

3回目の実践より（『こんがらがっち どっちをえらぶ?の本』斜字は本文）

さゆり「最後の分かれ道。どっちを選ぶ?・・・  
・・・（考えている）こっち!」

稿者「上?上ー?（ページをめくる）もうすぐタラスの、、、」

さゆり「こっち（小さな声で、めくったページのはしにある挿絵を指差しながら）」

稿者「おー!（笑）」

さゆり「（笑顔）」

（絵本の中では、上に進むと橋があり、下に進むと、橋がなくて川に落ちる展開になっていた。ページをめくって、そのことに気づいたさゆりが、あ!というように、川に落ちたイグラを指差す。）

稿者「はらっばをこえると、おおきな川がありました。橋があつてよかったね。」

さゆり「（うん、とうなずく）」

##### 【学習者の様子】

1冊目の『わたし、うそついちゃった』のように、1冊を全部ひとりでさゆりが読み切ったのは、今回が初めてだった。2冊目の『こんがらがっち どっちをえらぶ？の本』では、稿者の声色を真似して、登場人物が怖がっている場面では怖がって、楽しそうにしている場面では楽しそうに読んでいた。

読みあいが終わったあと、「3回できる」と唐突にさゆりが言うので、月、水、金の週に3回、さゆりと稿者の読みあいの時間があることを言っているのだと思い、「そうだね。先週は2回だったけどね。」と応えると、「うん、校外学習があったから。僕、次、水曜だね。」とうれしそうに帰っていった。読みあいの時間を楽しみにしてくれていることが伝わってきた。さゆりがこのように稿者に言うのは初めてだった。

#### 【実践後の実践者の考え】

20分の時間の中で、2冊ほど読める時間があるので、さゆりが読む、稿者が読むを1冊ずつにしてみようかと思う。1冊読み終えたあとのさゆりが眠そうである。読み切ることが負担かもしれない。もしかしたら、音読そのものが、負担なのかもしれない。『こんがらがっち』のように、遊び要素がある絵本だと、「こわーい」「たすけてー」など、なりきって言いやすいのだろうか、と考える。今回の読みあいの時間は、稿者も楽しかった。

#### <四回目>

##### 【実践の意図】

三回目の実践をふまえ、20分間を二人で楽しむことを目的とした。

##### 【実践の計画】

選書はさゆりにしてもらった。机上には本を用意せずにいた。さゆりが選んだ本を読み終えて時間が余ったら、絵本を追加で読むのではなく、何か二人でできる活動、たとえば世間話をするなども考えて臨んだ。

##### 【実践の実際】

さゆりは、『しりとりしましょ』を選んで持ってきた。「あ」からしりとりが始まり、出てくる名前は食べ物の名前で構成されている絵本である。絵本に出てくる食べ物の名前をさゆりが読み、稿者が「食

べたーい」と言うと、さゆりも自分の好きなオムライスや、チョコレートパフェなどが出てきたときに「食べたーい」と言い始めた。反対に、自分の嫌いな食べ物や食材が出てくると、「うえー、いらなーい」と付け加えるようになった。そのときは、稿者が「先生は、これ、好きだけどなー」などと加えた。二人で、「あー、食べたーい」「きらーい」と言いながら、絵本のしりとりを読んでいった。

時間があまったので、今度は、実際に二人でしりとりをした。さゆりは、「ん」がつく言葉を言いそうになりながらも、「あ、やっぱやめた！」と言い直し、しりとりを楽しんだ。

##### 【学習者の様子】

『こんがらがっち』の時間以来、読みあいの時間をより楽しみにしている様子である。絵本を読むときは、口が開いていなかったり、抑揚のない一本調子だが、しりとりのような遊びのときは明瞭に発音することができることを確認できた。稿者に対しても、読みあいの時間以外の教室移動の時や休み時間など、見かけたときには近寄ってきて手を握ってくることも増えてきた。

##### 【実践後の実践者の考え】

読みあいの時間に、絵本の読みあいだけを2冊、3冊とするより、1回の読みあいでは1冊の絵本にした方がいいのではないかと考えた。いろいろな絵本を20分で読みきることが読みあいの目的ではなく、さゆりとどのような時間を共有するか、その時間をいかに楽しむかが重要だと考えるようになった。

また、発音や発声自体は、しりとりや、普段の話す様子を見る限り、音読時のような困難さは見受けられなかった。音読の練習をした方がいいのかもしれないが、読みあいで絵本を読む時さえ、読み終えたあと、読むことに疲れていることがある。次回の読みあいの時間に、少しだけシャドウイングをやってみようと考えた。もしかしら、文字を読み上げることに疲れるのであって、耳から聞いた言葉を一時的に記憶し、声に出すシャドウイングは、楽しく取り組めるのではないかと考えたからである。

#### <五回目>

### 【実践の意図】

これまでの読みあいから気づいたことをふまえ、音読（シャドウイング）を少し取り入れる。

### 【実践の計画】

本時から、朝読書の時間ではなく、算数公文の時間を用いることとなった。

実践内容としては、まず、さゆりが選書した本を読みあい、その後、シャドウイングを試みる。さゆりの負担にならず、楽しめるように、シャドウイングで用いるテキストは光村小1下『どうぶつの赤ちゃん』を用いる。

### 【実践の実際】

さゆりは、「月曜日の朝読書の時間は、自分の読みあいの番」だと認識している。実践日である月曜の朝、時間の変更を担当教師から聞き、一応は「納得していた」らしい。しかし、廊下でさゆりに会った時、稿者に抱きついてきて「えー。今日さゆりだと思ってたのに。」と顔をしかめて言った。そのときは、さゆりの読みあいの時間をどこで確保するのが未定だったため、「ごめんね。また、先生たちと話して決まったら教えるね。」とだけ伝えた。朝の会が終わってからも、またさゆりが「ねえ、いつする？今日、ある？」と聞いてきた。算数の時間を半分使うことになったので、そのように伝えると「えー、ころころ変わる」と不満そうであった。

算数の時間になると、自分で選んだ本を持って、読みあいの部屋へやってきた。折り紙のつくりかたの本を持ってきて、イスに座り、パラパラとめくり始めた。特に本文があるわけでもないの、さゆりがめくって見ている様子を隣に座って眺め、「これ折り紙の本？」と聞くと「そう。」と応える。先々週の図書館学習で借りてきた本らしい。「それ、つくったことあるの？」と声をかけると、「うん。」とさゆりが応えた。「先生、折り紙苦手だー。」「靴下も折るの？」と稿者が言うと、「ほら」という感じで、折り方の説明のページを広げて見せてくれる。さゆりが、次第に飽き始めたので、シャドウイングの方に持っていく。

朝読書の時間に、稿者が他の男児とゲームみたいなことをやったと話し、それをさゆりともやってみようかと話す。

稿者「今日ね、朝ね、けんじくんとね、ゲームみたいなのをやったのね。先生が言ったのを聞いて、覚えてるところを言う、みたいなのをずっとやってたんだけど。」

さゆり「うん。」

稿者「それ、さゆりさんともやってみたいんだけど。」

さゆり「うん。」

稿者「いい？」

さゆり「あー。うん、いいよ。」

テキストは渡さず、稿者がテキストを区切りながら読み上げた。聞き取ったうち、さゆりが覚えている範囲を声に出して話すように説明した。また、読みあいでは隣り合って座っていたが、シャドウイングでは、稿者はさゆりの向かい側に座った。話すときの口形などの様子を見てもらったり、対面してお互いの顔を見合いながらシャドウイングした方がいいと考えたからである。

はじめ、さゆりはとても小さな声だった。「どうぶつの赤ちゃん」「どうぶつの赤ちゃんは」程度の長さならそのまま言えるが、一文が長くなると、難しそうであった。難しくなると、両手で顔や頭を抱え込みながら、稿者の話す内容を集中して聞いていた。

稿者「生まれてきたばかりのときはどんなようすをしているのでしょうか」

さゆり「うまれたときのようすは、どんなようすをして、なんだっけ？」

稿者「うん。」

さゆり「しているのでしょうか。」

稿者「そして、どのようにして大きくなっていくのでしょうか。」

さゆり「そして、どのように大きくなっていくのでしょうか。」

稿者「うん。いいよ。ライオンの赤ちゃんは。」

さゆり「ライオンの赤ちゃんは」

稿者「うまれたときは、子猫ぐらいの大きさです」

さゆり「うまれ、うん？うまれたときー？」

稿者「うん。」

さゆり「うまのあかちゃん？」

稿者「うまれたときは、子猫ぐらいの大きさです」

さゆり「あー、そっ。あーうん。。。う、まれ、た

とき、、、ぐらい。うん？（左手の人差し指で、目の前に「うまれたとき」と、ことばの配置を確認しているような感じで）」

稿者「うまれたときは、子猫ぐらいの大きさです」

さゆり「あ、うまれたときは子猫ぐらいの大きさです。」

稿者「うん。目や耳は閉じたままです。」

さゆり「目や耳は閉じたままです。」

半分ほど終えた時点で、さゆりが顔を手でおおいつぱなしになった。聞き取ったものを話すときも、ぼそぼそとした声になり、あまり楽しそうではなくなってきた。終わりにさしかかると、耳に手をあて、集中し始めた。稿者が「終わり」というと、ほっとした笑顔をみせたので、「疲れた？」と聞くと「うん」と苦笑いした。時間はまだあったので、そのままさゆりと雑談をはじめた。今読んだ話を知っていたか聞くと、「1年でやった」と言った。「今、2年のやってるし。2年の教科書あるよ。」と話してくれた。折り紙の本をパラパラとし始めたので、「時間まで何かしよっかなー。何か読もっかなー。」と言うと、さゆりが、「しりとりするー！」と提案した。「あ、じゃあ、しりとりしよう。」と応え、しりとりを始めた。今日の時間で一番楽しそうな表情で、いきいきとしていた。ことばが浮かばないときに、稿者が「ヒント」と言って、ジェスチャーしたり、机をたたいて馬の走るとき音のまねをしたりすると、今度はさゆりが稿者にヒントを出すようになった。

稿者が「ま、ま。お菓子で、マドレーヌ」と言うとき、「ぬ？ぬ？ぬってどういう字？」とさゆりが聞く場面があった。しばらくして「あー！思い出した」と言った。

#### 【学習者の様子】

しりとりの際、これまでの読みあいの時とくらべて、表情がとても生き生きとしていた。また、稿者がさゆりにヒントを出すと、さゆりもあれこれ工夫して稿者にヒントを出すようになった。遊んでいる感覚でこの時間を過ごしているように感じる。

#### 【実践後の実践者の考え】

「自分の読みあいの番だったのに、稿者が違う人と読みあいをしている」状況や、算数公文の時間に

読みあいをするなど、予定の急な変更にはさゆりの気持ちがついていけなかったのではないかと思う。

シャドウイングについては、「ゲームみたいなことをしたのね」と、さゆりに抵抗感を持たせないように言ったわりに、シャドウイング自体をさゆりが楽しめるような工夫が十分ではなかった。稿者が、長い文章をそのまま読んだ部分については、やはり記憶して声に出すことが難しそうであった。

シャドウイングのあとに、さゆりが提案した「しりとり」は、それまでのシャドウイングのときの様子に比べると、とても楽しそうで、声もはきはきしていた。こういう楽しさを、うまくシャドウイングに持ち込めたらよかったと思った。また、さゆりが、特定の文字を音で認識できていても、文字の形と結びついていないのは、今回のしりとりでの気付きだった。文字の音と形が結びついていないものが、「ち」「さ」の他にもあるのかもしれない（今回の「ぬ」のように）。

#### <六回目>

##### 【実践の意図】

前回から、日をあけずに連続での実践となる。前回、シャドウイングが相当な負担になっていたようなので、今回は、読みあいをしようと考えた。

##### 【実践の計画】

これまでのように、さゆりが選書した本を読み合う。机上には本を置いていない状態である。使用する時間は、算数公文の時間のうち、半分相当の15分を用いる。

##### 【実践の実際】

算数の時間の前にあった保健の授業（トイレの使い方）が少し長引いたため、予定していた開始時刻をオーバーしてしまった。普段、読みあいをしている部屋へ移動する途中、さゆりが稿者のところへ駆け寄り「ねえ、時間がないよ。あと、5分しかないよ。」と訴える。さゆりの担任教師と時間の調整をはかろうと考え、さゆりには「〇〇先生とお話して、時間を決めてから呼びに行くね。それまで、教室で算数の準備をして待っててね。」と伝えるが、直接担任の教師のところへさゆりが行き、時間が少ししかない、と訴えていた。担任教師も「いったん、教室に戻りましょう。」とさゆりに促す。さゆりは不

満そうに教室に入って行った。

時間を少し変更して、10分間で実践をおこなった。教室にさゆりを呼びに行くと、教室から稿者をつつけて廊下へ出てきた。一冊、本を棚から選んでもらい、いつもの部屋へ移動した。

さゆりが選んだのは、五味太郎の『すてきなひらがな』だった。50音のそれぞれについて、書き順が書いてあり、その文字から始まることばがいくつか出てくるものであった。ものの名前をたんたんと読み上げていった。食べ物の名前が出てくると「食べたーい」と繰り返していた。

5分ほどずっと名称を読み上げていたさゆりが、突然、「ねえ、ねえ？」と話しかけてきた。

|                          |
|--------------------------|
| さゆり「あのさー、100プリだけやっちゃいたい」 |
| 稿者「100プリ？あー。」            |
| さゆり「うん。すぐ終わるよ。」          |
| 稿者「何分で終わりそう？」            |
| さゆり「えーと。まー、3分くらいで終わるよ。」  |
| 稿者「じゃあ、15分で終わりにしようか。」    |

100プリとは、算数公文の時間にやっている100問の計算問題である。さゆりのクラスでは、100プリ1枚をやると、1個こんぺいとうがもらえることになっている。そのため、さゆりも、100プリを1枚やって、こんぺいとうをもらいたいのだろうと思い、20分終了のところを15分で終了とした。

15分で終わりにすると決めたあと、再び淡々と読み始める。表情は固く、楽しそうな雰囲気はない。

#### 【学習者の変容】

昨日、月曜日はもともとさゆりが読みあいをする日だった。しかし、朝読書の時間に稿者は他の男児と読みあいを行い、さゆりとは算数の時間に読みあいをおこなった。さゆりは、今日、火曜日の朝読書の時間は自分の読みあいの番だと思っていたらしく、朝読書の時間にろうかで会ったとき、「え？僕じゃないの？」と不満そうだった。その後も、朝の会から機嫌がよくない様子であった。朝の会の時、自分の場所から稿者が立っている後方へ移動し、稿者の後ろに座っていた。朝読書の予定が自分の思っていたものと違ったことなどから、稿者に対し、かまってほしい、という気持ちがあるのではないかと

思った。さゆりは、他の教師から「明確な理由がないなら自分の場所に戻って」と注意され、戻って行った。

#### 【実践後の実践者の考え】

読みあいをどの時間にやるのか、自分が思っていた時間と違ったり、ころころ変わったりすることが、さゆり自身の見通しを狂わせてしまい、朝の会での落ち着きのなさにもつながったのではと予測する。元々、算数公文の時間にさゆりは100プリをがんばっており、こんぺいとうのごほうびも楽しみにしているのに、算数公文の時間ばかりを読みあいの実践に用いるのは、算数の学習の機会を奪ってしまうだけでなく、こんぺいとうの楽しみも奪ってしまうことになると考えた。実際、読みあいのときも、落ち着きがなく、早く時間がすぎないかな、という雰囲気さがさゆりから出ていた。

読みあいを、どの時間にするかは、単に時間の確保の面だけではなく、「何の時間にこの活動をするのか」というさゆりの中での意味付けも考慮して時間を確保した方がいいと考えた。そのため、次回からは、国語公文の時間を読みあい（あるいは音読）の時間にあてることができないか、教師らと検討する。

#### <七回目>

#### 【実践の意図】

国語公文の時間を使って、テキストシャドウイングを行う。前々回、テキストなしのシャドウイングをおこなったが、3語以上になると難しそうだったので、テキストシャドウイングで、テキストを確認しながら音読に親しむ時間にする。

また、国語公文の時間を使うということから、「国語公文のかわりに、先生とこれをやります」と伝え、国語の時間を少し意識させた。公文に似たような書き抜きテストを自作した。また、公文の問題にはほとんどみられない、回答者自身の経験や知識を問う問題を加えた。自己採点をすることで、答えの根拠を再度確認できるようにする。また、同じテストを黙読後、音読後の2回行い、自己採点後に比較することで、自分の回答を比べることをねらった。

#### 【実践の計画】

平成27年版学校図書の教科書から、小学2年下

『食べるのはどこ』のテキストを用いた。全文ではなく、じゃがいもの実のつきかたの説明の部分までを用いた。

まず、黙読をし、そのつぎにテスト（稿者作）を行う。答え合わせはせず、次に音読（テキストシャドウイング）を2回し、再度同じテストを行う。2回目のテストについて、テキストを確認しながら自己採点をするよう促す。

テストの問題については、本文中に答えがあるものを3問、自分の経験や知識とかかわらせて答えるものを2問作成した。

### 【実践の実際】

計画通り、黙読、テスト①を行った。次に、テキストを再度さゆりに渡し、「先生が読んだところまでを、これ（教科書のコピー）を見てもいいから、続けて言ってね」と説明した。

さゆりの音読は、ぼそぼそ声で聞き取りにくかった。また、「て」を「ち」と読み誤る場面もあった。1回目のテキストシャドウイングなので、そのまま指摘せずに読み進めた。2回目は、テキストなしでシャドウイングをおこなった。一区切りが長くなると、言葉の前後が入れ違ったり、名詞自体があいまいになったりした。

稿者「新しく出てくる葉を、玉のように丸くまきながらそだちます」

さゆり「えっと、なんだっけ」

稿者「新しく出てくる葉を、玉のように丸くまきながらそだちます」

さゆり「た、た。あ、た、ら、し、い。えっとー、なんとか？えっとー。あたらしい。なんだ？そだち。え？」

稿者「新しく出てくる葉を」

さゆり「新しく出てくる葉を」

稿者「玉のように丸く巻きながら育ちます」

さゆり「玉のような、丸く、ん？」

稿者「玉のように丸く巻きながら育ちます」

さゆり「玉のように丸くまきながら育ちます」

また、「はなのつけねのところがだんだんふくらんで実になります」で、何度もつまずき、「なんだろう、よくわかんない」と言ったため、再び、テキストをさゆりに渡し、途中からテキストシャドウ

イングを行った。テキストシャドウイングをしたところ、「はなのつけね」の「ね」に自信がないようであった。

その後もう一度テストを行った。続いて、テキストをもとに自己採点をしてもらった。答えの部分に線を引き、そのあと、自分の答えがまちがっていれば正答を色鉛筆で書き込むようにした。2回とも解答できなかった問題は、「キャベツは大きくなるにつれて、どのようなそだち方をしますか」であった（解答例：「新しく出てくるはを玉のように丸くまきながらそだつ」「はを丸く巻きながら」）。2回とも、この解答欄には「？」を記入していた。

自己採点后、1回目と2回目のテストを比較したが、ほとんど違いがみられなかったため、さゆり自身も「ふーん」という感じであった。

時間があまったため、「いつもしりとりしてるから違うことをしよう」とさゆりに言った。テキストのプリントの余白を使って、稿者の提案で交換おはなしづくりを始めた。書き出しを稿者が書き、続きをさゆりが書いた。交互に書き出し、続き、書き出しと書いていった。それまでの活動よりも楽しそうに取り組んでいた。

作った話は以下である。下線部分は、さゆりが書いたものである。

今日は、朝、さむかったので、もうふにくるまっ  
ておどりました。朝、いそがしかったので、一回で  
おどりをやめました。

そのあと、いそいで会社にいきました。

バスの中で、こうこうせいの男子が、おべんとう  
をたべていました。タコさんウイナーが、とびだ  
して、バスの外にとびだしました。

「会社」を「社会」と書いていたため、「社会？」  
と言うと、「会社だよ？」と答えた。稿者が「(字  
が) 反対だよ？」と続けて言う、「あー、社会に  
なっちゃう」と言って訂正していた。

### 【学習者の様子】

「筆箱をもっておいで」と伝えていたことや、「国  
語公文のかわりに先生とこれをやります」と話した  
こともあり、勉強モードであった。

### 【実践後の実践者の考え】

しりとりよりも長く、形として残ることをやろう  
と思い、交換おはなしづくりを提案した。しりとり  
のように、稿者とのやりとりを楽しめるさゆりであ  
れば、交換おはなしづくりも楽しめると考えていた  
が、その通り、とても楽しそうに取り組んでいた。  
文字や文章を書くなかで、今回のように「会社」を  
「社会」と日頃から間違えていると思われることに  
も気づくことができた。

#### <八回目>

##### 【実践の意図】

前回につづき、さゆりがテキストシャドウイング、  
シャドウイングを楽しめるようにする。

##### 【実践の計画】

「たこのすみいかのすみ」（平成27年度版学校図  
書小学校2年上より）を用いた。

まず、黙読をし、そのつぎにテスト（稿者作）を  
行う。答え合わせはせず、次に音読（テキストシャ  
ドウイング）を3回し、再度同じテストを行う。2  
回目のテストについて、テキストを確認しながら自  
己採点をするよう促す。

自作したテストは、書き抜き問題を中心とした。  
たこといかの対比を一覧できるような表をつくり、  
空欄をもうけて、書き込むものにした。また、本文  
に出てくる「まるで～のようです」の表現を用いて  
短作文をつくる設問を1つ設けた。

##### 【実践の実際】

さゆりが筆箱を持参し、勉強モードで入室してき  
たので、そのまま黙ってテキストのプリントを渡す。  
さゆりはいすに座り、だまって読み始める。読み終  
えると、テキストのプリントを置き、稿者を見たの  
で、「読んだ？」と聞くとうなずいた。

「でんでんでんでーん」と言いながら、自作した  
テストを出すと、さゆりは笑いながら「いやあ～」  
と言うも、そのまま筆箱から鉛筆を取り出し、テス  
トに取り組み始めた。一覧表の設問のうち、本文の  
内容を覚えていなくてわからないところがあると、  
手を額にあてて考えたり、稿者を見て笑ったりしな  
がら、はてなマークを書き込んでいた。

途中、他の参与観察者がさゆりの様子を見にきた  
際、解答している部分を手で覆って隠した。そのた  
め、「大丈夫、大丈夫」と声をかけた。

自作テストの表面が終わると、「これ、後ろも？」  
とさゆりが聞いたので、「うん、後ろも。」と伝え  
た。実は、稿者の作成ミスで、表面と同じ設問が裏  
面にもあった。そのことに気づいたさゆりは、テス  
トの表面をちらっと見ながら「なんつって（笑）」  
と2回ほど繰り返した。稿者が、「別にこっち見て  
もいいよ？」と言うと、「んあー！」と言いながら  
表面を見て、裏面の設問に答えた。

また、さゆりが「\*\*\*\*」と早口で聞いてきた  
ため、「？」という表情をかえすと、「この漢字わ  
からない」と言ってきた。「泳ぐ」がわからなかつ  
たようである。「およぐ、って読むよ。」と伝える  
と、さゆりは自分でふりがなをふった。

最後の短作文の設問では、「これ、何でもいいん  
だよな」と確認したのち、「さかなは当たり前だな」  
とつぶやきながら、少し考え、わりと早い時間で書  
き終えた。

すべてを終えると、「終わったー」とテストを稿  
者にすべらせた。

テストを受け取り、先ほど黙読したテキストを再  
びさゆりに渡した。テキストが机の上に置かれると、  
さゆりは声を出して大きなあくびをした。稿者が「じ  
ゃあ、昨日みたいに」と話をはじめても、さゆりはま  
だ口に手をあてたまま、くちやくちやくと口を鳴らし  
ていた。稿者は、話をつづけるのをやめ、さゆりの  
様子を見ていた。さゆりも、こちらが何を指示する  
のかを気にしていたので、「読むよ、まず。まず、  
答え合わせはしない。」と笑って話すと、さゆりも、  
え～という感じで苦笑いしながら持っていたピンク  
の色鉛筆を筆箱においた。

稿者「やりかたわかるよね？だいたい。先生が読ん  
だところを？」

さゆり「おいついていく」

稿者「よし。いきます」

稿者が読み始めると、さゆりは、イスに座りなが  
らも体をのけぞらしたり、半分あくびをしたりしな  
がら読み始めた。

ここで、参与観察者の存在が気になったようで、  
「聞いている（参与観察者を指して）」とさゆりが言  
った。参与観察者には、そのまま退室してもらった。

さゆりは、テキストのプリントを持たず、机上に  
置いて、たまに手元に寄せたり、奥に飛ばしたりし

て読んでいたため、「ちゃんと持って読もうか」と声をかけると、両手で持って読み始めた。

全体的に、さゆりの口はあまり開いておらず、ぼそぼそとした読み方だった。一回目のテキストシャドウイングを終えると、さゆりはプリントの挿絵の写真にしばらく見入っていた。稿者が「気になる？」と聞くと、プリントを稿者に渡し、「おし！おし！」と次の何かを始めたい様子で体を左右に揺らしていた。

稿者が「まだ、今日はね、何回か読もうかなって思ってます」と言うと、さゆりは「うおー」と頭を抱え、あからさまに嫌がった。「まだ50分だし」と稿者が言うと、「疲れた」と言い、稿者を見ながら、両腕を交互に伸ばすストレッチをはじめた。

ストレッチを4、5回繰り返したあたりで、稿者が「リラックスした？次いけますか？」と聞くと、さゆりは机の上に置いてあったテキストのプリントを両手で持ち、読む準備をした。

1回目のテキストシャドウイングでは、一文を二つ程度に区切って読んだが、2回目は、一文をそのままの長さで読んだ。しかし、途中で、さゆりの集中力が途切れ、あくびをはじめたり、プリントをくるくるまわしたりし始めたので、再び一文を2つ程度に区切って読むことにした。終わりの方になると、さゆりは片手でプリントを持ち、終わった瞬間、机の上にプリントを投げ出した。そして、すぐに両腕を交互に伸ばすストレッチを始めた。

今回が最後の活動であることや、今日の2回の音読時の声がぼそぼそとしていたことなどから、口を開ける練習をしようと考えた。

稿者が「さゆりさんね、最後もう一回読みたいんだけど、その前にね、おくちを開ける練習をしてもいいかな」と言うと、ストレッチを続けながらこちらを見ていた。稿者が、「じゃあ、いち。1つてしてみて」と人差し指を立てると、さゆりはストレッチをやめ、同じように人差し指を立てた。

稿者「あーって入れてみて(人差し指を口に入れる)。上の歯と下の歯がちょっとさわるくらい。それが、これくらいね。」

さゆりは、稿者のすることをまねながら、自分の口に人差し指を入れた。

稿者「2。ピースして2。あーん。(同じように口に入れる)」

さゆりも、2本の指を口に入れる。

稿者「ちょっと、口、すごいあけてる感じがする？」

さゆりは、2本の指をピースにした状態で入れようとしていたので、指は閉じたままでいいと伝える。「それくらいの口を開けて読んでみよう。」と伝え、「さゆりさんの真似するよ、先生。いい？」と言って、さゆりの音読の真似をわざとらしくしてみせた。稿者の様子をにやにやしながら見ていた。

稿者「もう一回。2。(指を2本口に入れる)」

さゆり「(黙って指を2本口に入れる)」

稿者「たこのすみいかのすみ」

さゆり「たこのすみいかのすみ」

照れながらも、今までよりも一番大きくはっきりとした読み方で読み始めた。たまにぼそぼそとなりかけたときは、さゆりの視界に入るところに稿者の指を2本持っていき、ちらつかせると、笑いながらも口をあけて読みすすめた。たまに、わざと小さな声で読み、稿者が指をちらつかせるのを待っているようでもあった。テキストの持ち方が雑になってきたので、「持ち方がかっこいいといいなあ」と言うと、両手で持ち直した。しかし、また、持ち方は雑になった。

途中、大きなあくびをしたので、「それぞれ、それぐらいの大きさ」と言うと、笑っていた。

読み終わった後、2回目のテストに取り組んでもらった。黙々と取り組み、終わったら「よし！」と稿者にテストを返した。

テキストとテストを渡し、自己採点をするように促した。まず、正解だと思う部分に線を引いてもらった。前は、本文の左側に線を引いていたのを注意しなかったが、今回は、「字のこっち側(右)に線を引いて」と伝えた。

正解を見つけられず、空欄のままで終わろうとしたところがあった。いったんさゆりに丸付けを終わらせたあとで、「この(テキスト)中に答えがあるから、探そう。探して線を引こう。」と言うと、再

び取り組みはじめ、正解を書き込みはじめた。「どこに書いてあった？」と聞くと、テキストを再び読み、線を引きはじめた。

すべての空欄を埋め、1回目のテストと2回目のテストを見比べて、何ができていたかを簡単に確認した。

自己採点を終えたさゆりは、時計を見て、残り時間を確認した。残り時間があと2分あったので、「あと2分、あと2分」と稿者が言うと、さゆりの方から「あれやる？もう一回。」と提案してきた。昨日やった、交換お話つくりのことだと思い、「あれやる？あと2分でやる？」と稿者が返すと、「うん」と言ったので、お話つくりをはじめた。

下線はさゆりが書いた部分である。

今日は、あさ早く、おきて、コーヒーをのんで、  
会社のじゅんぴおをして、出かけようとしたら、ネ  
コが、ひっかいてきた。いたかった。(ネコの絵を  
稿者が書き込む)  
「ネコがひっかいた」(さゆりがタイトルを考え、  
稿者が書き込んだ)

#### 【学習者の様子】

3回の音読のうち、2回目までは小さな声でぼそぼそ読みであった。2回目のあとに、初めて、口を開けて読むことを意識させたら、3回目の音読では、口を大きくあけ始めた。しかし、音読自体は、あまり好きではないようであった。あくびをしたり、音読がおわるたびにストレッチをしたりすることから、音読に楽しさを感じていないようであった。

自己採点は、音読に比べると進んで取り組んでいた。何度もテキストを確認し、答えを書き込んでいた。

#### 【実践後の実践者の考え】

最後の実践の時間ということで、口の開け方や声の出し方をさゆりに伝えた。一音一音をはっきりと発声したり、文章をスムーズに読んだりするにはほど遠かった。しかし、口をぱくぱく開ける感覚や、笑いながら声を出す感覚を少しでも体感できたのではないかと考える。

音読がつまらないのは、テキストがつまらないからだろうか、とも考えた。前回も今回も、説明

文だったので、ジャンルの異なるテキストだと楽しめるのではないかと考えた。

また、公文ではない自作テストの自己採点の時間に、さゆりは一番集中していた。今回の自作テストも書き抜き問題がほとんどで、公文の問題と大きく異なるものではなかった。自分で答えを探して丸をつけたり、訂正したりするのが楽しいのだろうか、と思った。

## 6. 成果と課題、展望

### 6. 1. 実践の成果、課題、展望

実践の成果として、よみあいを通して学習者のことばの学びの実態を自然なかたちで把握し、その後の指導へ発展させていくことができた点が挙げられる。

課題として、時間の都合上、読みあいの時間を継続して確保できず、読みあいの時間を音読の時間に変更したことが挙げられる。読みあいの時間は読みあいの時間として確保しておいた方が、音読の時間との区別もはっきりつき、稿者には指導の点で、さゆりには読みあいの楽しさを味わう点で望ましかったと考える。また、音読時に、読み取り確認のための自作テストを入れない方がよかったのではと考える。今回の実践において、読み取れたかどうかを評価する必要はなかった。

さらに、常勤の教師ではない、一参与観察者がおこなった実践であるため、稿者自身がさゆりへの指導の継続ができない点も課題である。稿者とさゆりの取り組みを他の教師が継続することが望ましい。しかし、1対1でかかる時間の確保すら困難である実態から、教師一人に対し、数名の学習者で取り組むのが現実的である。少人数での音読指導の方法・教材等を考える必要がある。

展望として、音読(シャドウイング)の「何を」楽しむかの「何」に焦点をあてて実践を組み立てて行くことができると考える。発声の楽しさそのものや、オノマトペを楽しむ、文章を楽しむなど想定できる。読みあいの時間に、読み合うことを楽しむようにである。たとえば、教師と子どもで役割を入れ替えるなどもできよう。

### 6. 2. 研究の成果、課題、展望

成果として、読みあいでの気づきを、学習者の音読における文字認識の「誤り分析」の材料と捉える

ことで、読みあいと音読（シャドウイング）を連関させた実践を展開することの可能性を見いだした点が挙げられる。よみあいから、学習者のことばの学びのつまずきを把握する方法は、いわば、学習者との遊びの中で学習者のつまずきを察知する方法ともいえる。学習のつまずきを学習の中で見いだす方法に比べ、「学習」に取り組む以前に問題を抱える学習者との遊びの中で、つまずきを気付きを見いだす方法は、学習者の負担も減ると考える。また、このような方法は、特別支援学級や外国人児童への日本語の指導などにおいても適用できると考える。

課題として、教師一人に対する学習者の人数が多くなれば多くなるほど、個別的な指導が難しくなる点が挙げられる。

展望として、読みあいを、さまざまな言語活動のスタート（準備運動的な扱い）にすることで、学習者のことばにかかわる実態把握の機会になり得る点が挙げられる。

#### 【参考文献】

- Brian Corby 萩原重夫訳 (2002) 『子どもの虐待の歴史』明石書店
- Kegan,R.(2001) *Competencies as Working Epistemologies: Ways we want adults to know*. Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik (2001), *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber.
- 杉山登志郎 (2012) 「虐待による行動異常について教師が最低限知るべきこと」『総合教育技術』67、pp.74-77
- 大坊郁夫 (2003) 「社会的スキル・トレーニングの方法序説」『対人社会心理学研究』第3号、pp.1-8
- 玉井邦夫 (2008) 『子ども虐待とネグレクト』東京書籍
- 坪井裕子 (2005) 「被虐待児の支援に関する現状と課題」名古屋大学『名古屋大学大学院教育学研究科紀要心理発達科学』No.52、pp.42-57
- 中井久夫 (2004) 『徴候・記憶・外傷』みすず書房
- 難波博孝 (2007) 『PISA 型読解力にも対応できる 文学と対話による国語科授業づくり』明治図書
- 難波博孝 (2010) 「特別支援教育における文学教育」浜本純逸監『文学の授業づくりハンドブック』溪水社
- 西澤哲 (2013) 「子ども虐待と児童養護施設におけるケア」杉山登志郎 (編) 『子ども虐待への新たなケア』学研、pp.56-71

- 久留一郎 (2003) 『発達心理臨床学- 病み、悩み、障害をもつ人間への臨床援助的接近』北大路書房
- ブレンダ・ロイド (2006) 『アスペルガー症候群の子育て200のヒント』東京書籍
- 村井敏宏 (2015) 『誤り分析で始める! 学びにくい子への「国語・算数」つまずきサポート』明治図書
- 村中李衣 (2005) 『絵本のよみあいからみえてくるもの』ぶどう社

久留 (2003) は、情緒 (emotion) を次のように説明する。

「(情緒とは) 比較的短時間に生起する一過性の感情状態であり、怒り、恐れ、不安のように表情や行動として表面化される。また、主観的な内面的体験を伴い、生理的変化を引き起こすこともある。さらに情緒は、動機づけ (motivation) との関係が深く、行動への惹起となることが多い。」(久留 2003, p.61)

情緒障害とは、「感情、情緒の機能が、何らかの原因で纏れや軋轢が生じ、そのため、性格・行動面において問題行動 (症状) が出現してくるもの」である。情緒障害の原因については、心理的、特に、人間関係的な要因が中心であるとされている。

- ii (厚生労働省 HP「社会的養護の施設等について」<[http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki\\_yougo/01.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/01.html)> 2014.5.7 稿者参照)
- iii さらに、子どもの家族への支援を行う。短期間 (平均在園期間 2 年 4 ヶ月) で治療し、家庭復帰や里親、児童養護施設での養育につなぐ役割をもつ。通所部門もあり、在宅通所での心理治療の機能を持つ施設もある。仲間作りや集団生活が苦手な、様々な場面で主体的になれない子どもに、施設内での生活や遊び、行事を通じて、主体性を取り戻す手助けを行う。(厚生労働省 HP「社会的養護の施設等について」<[http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki\\_yougo/01.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/01.html)>2014.5.7 稿者参照)
- iv 在籍数、教職員数はいずれも A 校の『平成 25 年度学校運営計画』による。
- v A 校の『平成 25 年度学校運営計画』より引用。
- vi 全国 37 ヶ所の情緒障害児短期治療施設の入所者のうち、75%が被虐待児との報告もある (厚生労働省 HP「社会的養護の施設等について」<[http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki\\_yougo/01.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/01.html)>2014.5.7 稿者参照)
- vii たとえば Corby (2002) は、虐待を受けた子どもの学校成績は低く、特に言語の使用に問題があると指摘している。
- viii A 校の『平成 26 年度学校運営計画』より