

学校における読み聞かせの意義は どのように語られてきたか

宮澤 優 弥

1. 問題の所在と研究の目的

学校における「読み聞かせ」はどのように語られてきたのだろうか。学校における読み聞かせは、読書指導のうち、読書への興味付けという最も初歩的な段階として位置づけられてきた（大川, 1991）。それは今現在も否定されることはなく、広く知れ渡っている認識である¹⁾。そして読み聞かせの実践は、教育的意義の高さや実施の簡便さから、主として低学年を対象として多くの学校で行われてきた。

ただし、その実践に携わった者ならば、読み聞かせに「読書への興味付け」以外の様々な意義を見出すことができるだろう。学校における読み聞かせの実態は未だ明らかにされていない部分が多く、体系的な研究が行われていないことが指摘されている（石川2013, 宮澤2015）。多くの学校で行われている状況を踏まえれば、読み聞かせの実態を体系的に明らかにすることは、これからの読書教育を展望する上で重要であるとする事ができる。

以上の背景から、本研究では「学校における読み聞かせはどのように語られてきたか」、より具体的には『①読み聞かせはどのような「よい」ものだと語られてきたのか②その「よさ」はどのような立場の人に、何を根拠に「よい」ものだとされてきたのか』を、書籍における「実践に携わる者の読み聞かせの意義に関する語り」に着目して明らかにする。

- ①, ②それぞれの問いを明らかにすることは結果的に、次のような示唆を提示することとなる。
- ①これまで読み聞かせに携わる者の観点から述べられてきた「よさ」の多様性を体系的に展望することができ、これをこれからの議論の基準点とすることができる。
 - ②読み聞かせの意義に関する言説の特徴を示すこととなる。

なお、本研究は学校における読み聞かせ研究の文脈上、宮澤（2015）が研究の必要性を指摘した「読み聞かせ実態分析型」の研究タイプに位置づけられる研究である。宮澤（2015）では、これまでの国内の学校における読み聞かせ研究を、「研究対象とした読み聞かせが行われる時間」を観点に二つの研究タイプに分類し、その研究傾向を示した。そのうちの 하나가、「授業外の読み聞かせ」や「広く学校という状況を想定した読み聞かせ」を研究対象としている「読み聞かせ実態分析型」の研究である。この研究タイプでは、「学校において、読み聞かせはどのように行われているか、どのような効果があるか」という読み聞かせの実態それ自体を明らかにすることが研究の関心となっていた。

宮澤（2015）では、この研究タイプがもう一方のタイプに比べて量的に少なく、質的には研究

の観点が散発的であり研究の蓄積が十分になされていないこと、加えて、現在の授業外の豊かな読み聞かせの実態を捉えきれていないことを指摘した。

本研究ではこのような研究文脈の上で、「授業外の読み聞かせ」、言い換えれば「評価の必要がない読み聞かせ」に限定的に着目することで、その事象により深く迫ることとする。本研究は、学校における読み聞かせの周辺を描き出す基礎的な研究である。

2. 研究方法

2. 1 主要用語の定義

目的を達成するために、主要な語を定義する必要がある。まず、「学校」を小学校・中学校・高等学校に限定する。そして、「読み聞かせ」は玉瀬（2012）を参考として「さまざまな年齢を対象に、読み手が聞き手に絵本を読み進めていく行為」とする⁹。次に、語りという語を具体的に示したい。本研究において語りと言説は同義とする。言説とは元来「言うこと。その説。ことば。」を示すものである（西尾他編, 2011）。ただし本研究で用いる言説は、批評用語としての「言説」であり、既存の読み聞かせの意義について「書かれたもの」を指すものとして用いる。最後に、「読み聞かせの意義」についてである。岩波国語辞典（第7版新版）によると、意義は「①その言葉によって表される内容。②行為・表現・物事の、それが行われ、また存在するにふさわしい積極的な（すぐれた）価値。」とされている。本研究では②の語釈を援用し、「読み聞かせの意義」を「読み聞かせという行為の、それが行われまた存在するにふさわしい、よい（積極的な、すぐれた）価値」とする。

2. 2 書籍の抽出方法

本研究は、読み聞かせに関する書籍における読み聞かせの意義を分析対象とする。分析対象を書籍に限定したのは分析結果に偏りが現れることを防ぐためである。例えば、国語科教育や学校図書館を主題として扱う雑誌を分析した場合、それぞれの専門性が偏りとして出現する可能性がある。書籍に限定した場合、そのようなことは防ぐことができるだろう。

書籍の抽出と言説分析の方法は次の通りである。まず、CiNiiBooksを用いた内容検索を行った¹⁰。これは既存の書籍から読み聞かせの意義に関する言説を網羅的に把握するよう試みるためである。その結果、読み聞かせの意義について比較的明瞭に記載しているものには25の書籍があり、計35の読み聞かせに携わる者の語りが見て取れた。なお書籍を抽出する際には、①授業内における評価を必要とする、教育方法としての読み聞かせ②外国語活動での読み聞かせ③障害を持った子どもに対する読み聞かせ④海外書籍の訳書は除外した。

2. 3 コーディングの方法

本研究ではこれらの書籍の、読み聞かせの意義について論じている箇所を対象にコーディングを行った。ここで、具体的な分析方法を示す。まず意義について論じている箇所をセグメント化する（脱文脈化）。次に、データそれ自体のなかからコードを立ち上げていく帰納的アプローチを基本的な手順としてコーディングを行う（再文脈化）。一連の分析にはQDAソフト（MAXQDA12）

を活用した。なおコーディングをする際には「①意義について比較的明瞭に述べられている部分をコーディングする②授業外の評価の必要がない読み聞かせを事例にしている、もしくは、それを明確に念頭において記述している際にコーディングを行う」の二点を条件として設定した。

2. 4 意義の根拠とされた文献と語り手の立場の調査分析方法

そしてコーディングを行うのと同時に、それぞれの言説で読み聞かせの意義の直接的な根拠とされた文献をリストアップする。それらを「繰り返し用いられる文献」の観点から分析する。

また語り手の属性（例えば、どのような研究会や学会に所属しているか）に着目し、言説の特徴を分析する。

3. 結果

3. 1 学校における読み聞かせの意義

抽出の結果、巻末〈表1〉に示すように25の書籍が該当し、計35の読み聞かせに携わる者の語りが見て取れた。それぞれを分析した結果、読み聞かせの意義を巻末〈表2〉に示すように35の語り手から、73のコードとして立ち上げることができた。

読み聞かせの意義を考える場合は、言説として示されたものが「誰にとっての、どのような積極的な価値（＝すぐれた価値、よさ）か」を考える必要がある。そのためコーディングを行う際に各々のコードの上位概念として「子どもにとっての意義」「教師にとっての意義」「教師と子どもにとっての意義」等を設定した。なお、「子どもにとっての意義」はコードの意味内容に関連の見られるものが存在したため、下位概念として「読書指導」「力の獲得・伸長」を設定し、それ以外を「その他」とした。

なお、本研究は言説中の記述や文脈を重視する姿勢を採用したため、コーディングの際に極力言説中の言葉を用いて分析を行った。そのため方法的な限界として、あるコードがあるコードを包含するような分析結果も見られる。

以下では、それぞれのコードを適宜補足しつつ概観し、10以上の書籍で見られた意義（「1. 読書への動機付け」「11. 心を豊かにする」「51. 関係の構築」「69. 心地の良い・自由な・安らぎの時間」）については詳述することとする。

3. 1. 1 子どもにとっての意義

子どもにとっての意義は、計46見てとることができ、その意味内容から「読書指導」「力の伸長・獲得」「その他」の三つの下位概念に分類することができた。

読書指導とは「国語科という教科の枠にとらわれることなく、一人ひとりの豊かな読書生活の形成を目指して行われるもの」（塚田，1987，p. 224）である。読書指導は、「究極のところでは豊かな人間形成という意味で、今の子どもを生活を充実させ、社会的な適応能力の向上を図るような読書活動、読書生活を目指したもの」（笠井，2001，p. 290）になる。そのため、1～11番のコードが読書指導にあてはまる。

読書指導の中でコード数が10を越えるものには、「1. 読書への動機付け」がある。「《読みきかせ》は、読書への扉を開きます」(波木井, 2006, p. 10), 「読み聞かせは読書の世界へのいざないである」(嶋田, 2003, p. 9), 「『読みきかせ』は、読書への近道であり、読書意欲を高める最高の方法である。これは、読書指導に取り組んだ多くの同人の誰しもが考えるところである。」(板橋, 1989, p. 66) という語りに見られるように、それは「扉を開く」「いざない」「近道」などの言葉を用いて語られる。つまり、「『読みきかせ』は読書指導の第一歩」(村上, 2002, p. 27) であり、読書への動機付けとして長い間繰り返し語られてきたのだ。

そして、「11. 心を豊かにする」も繰り返し語られてきた。「子どもは、自分の信頼する読み手といっしょに喜び、悲しみ、怒り、おもしろがることで、自分の感性を呼び覚まし、自分の心に自信を持ち、より豊かに感動できる心を育てていくのである。」(蔵元, 2006, p. 47), 「読むたびに子どもたちは自分の心情をゆさぶりながら感性を高めていっているのではないのでしょうか。」(井出村, 1998, p. 143) という語りに見られるように、「感動」「感性」という言葉を用いて語られてきた。豊かな読書生活の形成を目指して行われる読書指導の第一歩だけではなく、その先に志向される人間形成までを捉えて繰り返し語られてきた。なお、読書指導の項目ではその第一歩から豊かな読書生活を形成する道のりにある「2. 読書意欲の向上」, 「3. 絵本・読み聞かせを楽しむ」, 「4. 本との出会い」, 読み聞かせを通して「5. 思い出を作る」, 「6. 集団読書への誘い」, 「7. 図書館の利用促進」, 「8. 一人読みの力を育む」, 「9. 読みの世界を広げる」, 「10. 読者になることを励ます」も含まれる。

さて、二つ目の下位概念である「力の伸長・獲得」に目を移すと、「12. 想像力」から「28. リテラシー」まで、計16の意義を見て取ることができた。ただし、特にこの分類では、あるコードがあるコードを包含するかのよう見え、それぞれが完全に独立していないように見えるかもしれない。先述した通り、このようなコーディング結果となったのは、本研究がコーディングの際に極力言説中の言葉を用いる姿勢をとったからである。

「力の伸長・獲得」の内容を見てみよう。物事をイメージする「12. 想像力」と、物事を創り出す「13. 創造力」の伸長・獲得につながる事が指摘されている。そして、「14. 聞く力」, それと対になる「15. 話す力」も養われるとされる。加えて、「16. 考える力」, 物語を聞く中で筋道を立てる「17. 話を組み立てる力」, 文字と絵が組み合わさったメディアである「18. 絵本を読む力」も養われるとされる。

伸長・獲得できると語られる力は上記に限られない。「19. 注意力」, 「20. 集中力」, 「21. 表現力」, 「22. 語彙力」, 「23. 理解力」, 「24. 判断力」と、多様な力が伸長・獲得できるとされる。他にも、「25. 言語感覚」や「26. 学力」, 「27. コミュニケーション能力」, 以上すべての力を包含する表現である、読み聞かせという言語活動を通して育まれる「28. リテラシー」が指摘されていた。

これまでの下位概念「読書指導」と「力の伸長・獲得」に含まれない、「その他」に目を移すと、「29. 絵本による物語理解の促進」から「46. 子ども同士の関係の構築」まで、計17の意義

を見て取ることができた。

子どもにとって、特に低学年の文字が苦手な子にとっては「29. 絵本による物語理解の促進」が起る。そして、生活科や総合的な学習の時間に行われる「30. 体験活動の事前体験」にも用いることができるという。また、一人の読みと異なり、一つの絵本を読むことで「31. 聞き手同士で読みを深める」ことが可能である。

読み聞かせは子ども個人の変容を促すものでもある。例えば、たくさんの読み聞かせ経験を積んだ聞き手は「32. 聞き手から読み手への変容」をしようとするし、低学年の児童にとっては「33. 語り言葉から書き言葉への移行」を手助けするものになる。他にも、「34. 自己肯定感の向上」や、読み聞かせを通して「自分が世界の中で生きていくときに地図を得る」(藤本,1992,p321)という「35. 自己の物語の獲得」,「36. 自己理解の促進」,「37. 他者理解の促進」,そして「38. 積極的に学校に来るようになる」という変容を促すものでもある。

他にも、物語の内容が遊びに活かされる「39. 読み聞かせ体験の遊びへの活用」,「40. 知識の増加」といった意義も指摘されている。さらに、人との関わり合いによさを見出す「41. 人に読んでもらう喜び・感動」,「42. 成長を見守る大人との出会い」といった意義や、過去の体験との関わりによさを見出す「43. 懐かしさの想起」といった意義があった。

最後に、読み聞かせが「44. 脳に好影響を与える」こと、多くの場合児童を対象とした行為として考えられているが、「45. 高校生の学習の機会」になるということ、喜びや信頼感を育んだり、絵本の情報を共有する「46. 子ども同士の関係の構築」につながるということにふれておきたい。

3. 1. 2 教師にとっての意義

読み聞かせは子どもにとって意義があるものだと語られるだけでなく、教師にとって意義のあるものとしても語られていた。読み聞かせを通して教師が「47. 子ども文化の学習」をすることや、読み聞かせが「48. 学級経営の円滑化」に一役買うこと。そして、「教師という職業は、ことばでしゃべることによってほとんどなりたっている」(石川, 2013, p. 40) ことから読み聞かせを通して「49. 力量の向上」に繋がるものであり、子どもだけではなく教師の「50. 読書生活の向上」にも役立っていることが指摘されていた。

3. 1. 3 教師と子どもにとっての意義

教師と子どもの「51. 関係の構築」に繋がるという言説は多くの書籍の中で繰り返し語られてきた。

田村(2005)は、「担任による読み聞かせにこだわる理由は、人間として成長していく過程において、(中略)継続的に人と人(子どもと担任, 子どもと子ども)の心がふれあうことが必要」(p.75)だとする。平川(2007)も、「私は、学級担任の行う読み聞かせのねうちを、つぎのように考える。(中略)他の学習では体験できない空間と時間のひととき～自由な雰囲気・楽しい・教

師と子どものところが通い合う～」(p.23)と語るように、「心のふれあい、通い合い」が重視される傾向にある。他にも、「教師が「読み聞かせ」をすることによって次のようなよさが生まれてくると考えます。(中略)教師が、本を通じて、子どもに対する理解が深まり、子どもとの会話の機会が増える。」(笹倉, 2000, p. 56)のように「関係を深める機会の増加」を指摘した語りや、山田(2012)のように「信頼関係」を構築するという語りの特徴を見て取ることができた。

なお、「51. 関係の構築」とはニュアンスの異なる、一度壊れてしまった「52. 関係の回復」を図ることができるという意義も見取ることができた。

3. 1. 4 教師と家庭にとっての意義

学校において行われる読み聞かせではあるが、その活動を中心として学級だよりを発行し、「本を通じて家庭との連絡が密になった(中略)保護者からも本についての問い合わせや情報が入ってくることもあり、家庭と連携して「読み聞かせ」ができるよさがある」(笹倉, 2000, p. 75)といった教師と家庭の「53. 関係の構築」に繋がるという意義を見出すことができた。

3. 1. 5 学校にとっての意義

これまでは子ども、教師、家庭といった個人、もしくは比較的小規模な集団についての意義であったが、より大きな組織全体の意義、学校にとっての意義を見てとることができた。学校における読み聞かせが「54. 学級崩壊気味のクラス的良好化」につながった例や、活動が「55. 気持ちの良い一日のスタート」を演出する方法になったということ、そして読み聞かせをすることで、学校全体で「56. 読書好きな雰囲気醸成」にも役立ったことが語られていた。

3. 1. 6 ボランティアにとっての意義

学校における読み聞かせに関わるのは、何も教師、子ども、家庭だけではない。現在、ボランティアが学校に入り込み、読み聞かせをすることはごく一般的な活動となっている。読み聞かせは、読み手として活動を担うボランティアにとっても意義あるものとされている。例えば、読み聞かせは活動としての敷居が比較的低いことから「57. 社会活動団体参加への誘引」として機能している。そして、ボランティアの「58. 読書生活の向上」に一役買うものであり、特にシニアボランティアにとっては「59. 認知機能の向上」を促し「60. 行動範囲の広がり」と行動内容の変化につながる事が示唆された。また、ボランティアである母親同士の仲が良くなったという「61. ボランティア同士の関係を構築する」意義も見取ることができた。

3. 1. 7 ボランティアと子どもにとっての意義

そして、ボランティアと子どもにとっては、特にシニアボランティアの実践を取り上げた“世代間プロジェクト「りぶりんと・ネットワーク」編著『シニアから君たちへ「読み聞かせ」に託すところのリレー』”において、子どもの「62. シニアに対する対応が親切になる」, 「63. 高齢

者に対する肯定的イメージの保持」につながる、シニアから子どもへの「64. 生活機能の伝達」の一助となるといった意義を見出すことができた。

他にも、「高学年のお母さんが子どもに「挨拶されて嬉しかった」とか「中学生に、大きくなったねと気楽に話しかけることができます」などと、地域での子どもとの関わりにも発展した実践」(波木井, 2006, p. 132) になる例や、「街中で出会ったときなどに、恥ずかしそうにしながらもシニアボランティアに声をかける生徒」(植田・牧野, 2010, p. 50) がいる例など、ボランティアと子どもの「65. 地域での関わりに発展」するという意義、その状態に至らないまでも、「66. 関係の構築」につながるという意義を見て取ることができた。

3. 1. 8 親にとっての意義、親と子どもにとっての意義

学校における読み聞かせを通して、親が「67. 読書の大切さの認知」に至ること、そして学校での読み聞かせがきっかけになって家庭で読み聞かせが行われ、親と子の「68. 関係の構築」につながる事が明らかになった。

3. 1. 9 限定されない複数の立場にとっての意義

以上の意義の他に、「誰にとっての意義か」ということに限定されないものを五つ見て取ることができた。これら五つの意義に共通することは、「学校において読み聞かせ空間を構成し得るすべての読み手、聞き手にとっての意義」である、ということである。

「69. 心地の良い・自由な・安らぎの時間」は多くの書籍で繰り返し語られてきた。「温かみのある肉声で、しかも聞き手の子どもたちと目を合わせながら読んでいくとき、何ともいえない喜びに浸れるのだ」(村上, 2004, p. 48) という言説に見られるように、読み聞かせの時間が持つ意義が繰り返し語られていた。

そして、読み聞かせを通して読み手と聞き手で「70. 物語世界・価値観を共有する」こと、「71. 読み手と聞き手が学び合う」機会になるということ、本を物理的に間に挟むことで、直接的なコミュニケーションの前の、「72. コミュニケーションのウォーミングアップ」になるということ、「73. 人と人との関係を構築する」ものであるということが語られていた。

3. 2 意義の根拠と語り手の特徴

本項では、コーディングを行った書籍の中で複数回、読み聞かせの意義の直接的な根拠として挙げられた文献を指摘する(3. 2. 1に該当)。次に、語り手の属性(例えば、どのような研究会や学会に所属しているか)に着目し、その特徴を指摘する(3. 2. 2に該当)。

3. 2. 1 意義の根拠

意義の根拠として繰り返し用いられる文献を検討すると、複数の言説で“ジム・トレリス著(百々佑利子訳)『読み聞かせ—この素晴らしい世界』”と“ドロシー・バトラー著(亀井よし子訳)『クシュラの奇跡』”が根拠とされていた。『読み聞かせ—この素晴らしい世界』は21番, 29

番, 33番, 35番の言説で意義の根拠とされ、『クシュラの奇跡』は11番, 15番の言説で根拠とされていた。なお, それぞれの言説の根拠になった表現を調べてみると, その表現同士の重なりを見て取ることはできなかった。具体的に言い換えれば, 21番, 29番, 33番, 35番は『読み聞かせ—この素晴らしい世界』を根拠にはしているが, それぞれの言説は『読み聞かせ—この素晴らしい世界』の異なる箇所, 表現を根拠としていた。『クシュラの奇跡』を根拠にした11番, 15番も同様である。

3. 2. 2 語り手の属性の特徴

すべての語りは教師, 研究者, もしくは読み聞かせの専門家によるものであった。読み聞かせの専門家とは, 家庭や学校, 図書館などで長年読み聞かせを行い, 読み聞かせに関する実践知を豊かに備えている者を指す。

そして, 多くの著者は日本子どもの本研究会の会員や全国学校図書館協議会の会員であった。一方で, そのような研究会・協議会に所属していないと推測できる教師 (例えば, 21番, 32番) や, 読書教育が第一の研究分野ではない研究者 (例えば, 28番) の存在が確認できた。

4. 考察

4. 1 読み聞かせの意義の多様性

学校における読み聞かせの意義は子どもにとっての「読書指導の第一歩」だけではなく, 複数の立場や組織にとっての多様な意義として語られていた。その意義の内実は計73に及ぶコードとして示すことができ, 比較的繰り返し指摘されているコードの存在 (「1. 読書への動機付け」「10. 心を豊かにする」「51. 関係の構築」「69. 心地の良い・自由な・安らぎの時間」) を示すことができた。

以上の結果から, 一つの問いを導出することができる。それは「なぜ, 読み聞かせの意義は多様化し得るのか」という問いである。本項では, 分析対象とした書籍から見て取れた読み聞かせの性質に着目することで, 読み聞かせの意義が多様化する理由を考察したい。

本分析の過程で, 読み聞かせという行為の性質として「いつでも, どこでも, だれでも」行うことができることを挙げた語り手が複数名いた (高山1992, 笠原2005など)。時間的にも, 空間的にも, 読み手の立場や技量にも制限されないという性質は, 学校という特定の状況において, 様々なバリエーションの読み聞かせが出現することにつながる。

例えば, 時間に着目すれば, 朝の会の時間にも, 朝礼の時間にも, 昼休みの時間にも, 短い時間で行うことができる。空間に着目すれば, 教室でも, 図書室でも, 体育館でも, はたまた運動場でも, 一人から全校児童・生徒にまで行うことができる。読み手の立場や技量に着目すれば, 読み聞かせに熟達しているしていないに関わらず, 読み手は教師 (校長, 担任など), 学校司書, ボランティア, 児童生徒などが考えられる。

このような非制限的な行為であるからこそ, 語り手はそれぞれの文脈 (それぞれのバリエーシ

ヨンの読み聞かせ)に即して、それぞれの言葉を用いて語ることとなる。その結果、多様な読み聞かせの意義を見て取ることができた。学校における読み聞かせの実態を記述する際には、このような性質を考慮に入れ、どのような状況で読み聞かせが行われているかを詳細に記述する必要があるだろう。

学校における読み聞かせの実態は未だに明らかにされていない部分が多く、体系的な研究が行われていなかった。本研究の内容は、本稿冒頭でふれた読書指導の第一歩である「読書への興味付け」(これはコード「1. 読書への動機付け」と同質な意味内容と考えていいだろう)だけではなく、複数の立場や組織にとっての「よさ」の多様性を体系的に概観したものとなった。これは、学校における読み聞かせを追求する際の参照可能な基準点になり得るものである。

4. 2 言説の特徴

言説の特徴を二つの観点から考察する。

(1) 繰り返し用いられる文献の存在

繰り返し用いられる文献に着目すると、ある特定の文献が読み聞かせの意義を語る際に重要視されていることが明らかになった。ある特定の文献とは、“ドロシー・バトラー (1984)『クシュラの奇跡』”と、“ジム・トレリース (1988)『読み聞かせ—この素晴らしい世界』”である。ただし本稿「3. 2. 1 意義の根拠」で述べたように、それぞれの言説の根拠になった表現を調べてみると、その表現同士の重なりを見て取ることはできなかった。つまり、繰り返し用いられる文献は存在するが、言説の再生産を大きく制限するような、影響力のある表現を見て取ることはできなかった。とはいえ、この二冊、特に『読み聞かせ—この素晴らしい世界』は、読み聞かせの意義に関する言説の再生産、並びに今日の日本の読書運動を支えるエポックメイキングな一冊であった。例えば、学校における読み聞かせの歴史を整理した石川 (2013) は、記述を進める際に本書が邦訳される以前と以後で項を分けている。そして、邦訳される以前は、椋鳩十の親子読書運動など豊かな運動があったと指摘しつつも、「そもそもは日本における読み聞かせも、保育や家庭教育、学校教育の外で行われてきたもの」(p. 18)であったとし、本書は現在でも盛んに行われている「朝の読書運動」に大きな影響を与えたとしている。

以上より、これら二冊の訳書は、以降の言説の再生産を制限するような影響力のある表現はないものの、読み聞かせの「よさ」の再生産に関わっており、かつ『読み聞かせ—この素晴らしい世界』は言説だけではなく実際の運動をも支えているとすることができる。

(2) 語り手の属性

語り手の属性を見てみると、研究対象となった書籍の多くの著者は日本子どもの本研究会の会員や全国学校図書館協議会の会員であった。特に2000年以前の著者に着目した場合、そのほとんどが日本子どもの本研究会の会員であり、この団体が初期の言説を支えたといえるだろう。

一方で2000年を過ぎると、そのような研究会・協議会に所属していないと推測できる教師 (例えば、21番、32番) や、読書教育が第一の研究分野ではない研究者 (例えば、28番) が散見され

るようになる。このような、学校における読み聞かせに着目しそれを語ることが「ある一部の人の行為」から「様々な立場の人の行為」に変わったという現象は、読書運動が定着し、読み聞かせという行為の価値が広く認知され、多くの関心を集めることになったからだと考察できる。

4. 3 今後の課題

前述のように、様々な立場の人々が意義を語るほど一般的な活動になった「学校における読み聞かせ」ではあるが、本研究で対象とした書籍には、書籍の著者として読み聞かせボランティアが語る意義や、読み手としての子どもが語る意義は見当たらなかった。両者の語りは書籍に反映されづらい性質を持つ。そのため、より包括的な読み聞かせの意義を考える際には、例えば宮澤(2017)のように、現場の声や実践知をデータとして、様々な立場の読み手が捉えた意義を立ち上げる必要があるだろう。

なお、読み聞かせの意義、「読み聞かせという行為の、それが行われまた存在するにふさわしい、よい(積極的な、すぐれた)価値」を対象に分析を行った本研究ではあるが、分析過程において「読み聞かせをすることはよくない」といった語りや「ある立場にとっては意義があるとすることができるが、別の立場から見ればよい価値とは言い切れない」というような複雑な論理の語りは見て取ることができなかった。

もちろん、書籍の性質としてそのような語りは現れないのかもしれない。ただし実際の学校現場の実態を想定すると、次のような複雑な論理の語りも考えられるだろう—“ボランティアが朝の時間にする読み聞かせは結果的に、教師にとって「宿題をチェックする時間になる」という意義として語られる。しかし読み手であるボランティアから見れば、その意義は「よい」ものだとは言い切れない”。

読み聞かせに関する言説では上記のような語りが行われることは皆無に等しく、あたかも読み聞かせ自体にそのよさが内包されているかのような、本質主義的な記述がなされる場合が多い。それはときに「読み聞かせ神話」ともとれるような語りになる場合がある。

しかしながら、読書運動が定着し、読み聞かせが多くの学校で一般的に行われるようになった現在こそ、このような記述を一旦留保する必要があると指摘したい。これからの読書教育を展望するためには、読み聞かせの実際の有り様を捉え記述することで、これまでの成果とこれからの課題を追求する必要がある。そのためには、複数の立場の現場の声や実践知をデータとして、複雑な論理の語りや意図せざる結果を考慮に入れ、構築主義的な観点から読み聞かせの実際の有り様を捉えることが重要になるだろう。

注

- (1) 例えば、有働(2015)は国語教育に関わる術語を解説した『国語科重要用語事典』の中で、次のように解説している。「国語教育における読み聞かせは読書指導の一つであり、読書の意識付けの手法として位置づけられてきている。」(p. 164)

- (2) 本研究では「読み聞かせ」で扱う読書材を絵本に限定した。有働(2001)が示すように、「読み聞かせ」という一語に含まれる行為の種類は多数ある。そのような行為の中で、有働が示す狭義の「読み語り(ストーリーテリング)」と明確に差別化するために、また分析の手続き上、分析対象を明瞭化するために「絵本の読み聞かせ」に限定することとした。
- (3) 「読み聞かせ」にあてはまる行為は、使用者の言語感覚によって「読みきかせ」「読み語り」などと呼ばれることもある。また、本研究では学校という状況に限定するために次のように検索を行った。「 α AND β 」検索を基本として α に「読み聞かせ、読みきかせ、よみきかせ、読み語り、読みかたり」の5通り、 β に「教室、学校」の2通りのキーワードを入力し、計10通りの検索を行った。検索の結果、重複する書籍を含めて189件がヒットした。(2016年7月31日最終確認)

- 参考引用文献 ※分析対象とした書籍(引用した書籍を含む)の一覧は表1に示すこととする
- ドロシー・バトラー(百々佑利子訳)(1984)『クシュラの奇跡』のら書店
- ジム・トレリス(1987)(亀井よし子訳)『読み聞かせ—この素晴らしい世界』高文研
- 笠井正信(2001)「読書指導」,日本国語教育学会編『国語教育辞典』,朝倉書店
- 宮澤優弥(2015)「学校における読み聞かせに関する研究レビュー」,『人文科教育研究』,(42), pp. 25-34.
- 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(4), pp. 212-226.
- 西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫編(2011)『岩波国語辞典第7版新版』岩波書店
- 大川由里子(1991)「読書指導における「読み聞かせ」の現状とその展望」,筑波大学国語指導研究会『国語指導研究』,4, pp. 35-43.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法』新曜社
- 玉瀬友美(2012)『「保育」の教育における読み聞かせ経験—その教育心理学的研究』風間書房
- 塚田泰彦(1987)「読書指導」,辰野千壽編『学習指導用語辞典』,教育出版
- 有働玲子(2001)『声の復権—教室に読み聞かせを!』明治図書
- 有働玲子(2015)「読み聞かせ」,高木まさき他編著『国語科重要用語辞典』,明治図書, p. 164.

付記

本研究は筑波大学大学院人間総合科学研究科提出の修士論文の一部(第1章第3節)を基に再分析を行ったものである。なお、再分析にあたりコードの量が大幅に増加している。この原因は二つあると考えられる。一つは、再分析の際には極力言説中の表現を用いたため、より文脈依存的な、細分化されたコードになったためである。二つは、修士論文の執筆の過程で読み聞かせの意義に関する知見が深まり、以前の分析の際に気が付かなかったセグメントにもコーディングを行ったためである。

表1：分析対象

No.	著者(語り手)	編者	出版年	書タイトル	書籍タイトル	出版社	ページ
1	榎詰洋子		1987		読書でできたる子どもの心	大月書店	
2	井出村由江	日本子どもの本研究会	1988	高学年にも読み聞かせを	高学年の読書教育	国土社	pp.120-144
3	望月武人	日本子どもの本研究会	1988	読書教育を見通す実践を	中学年の読書教育	国土社	pp.63-96
4	逢田美美子	日本子どもの本研究会	1988	本を楽しむ子どもたちに	低学年の読書教育	国土社	pp.16-39
5	山田洋子	日本子どもの本研究会	1988	読み聞かせを原点にする	低学年の読書教育	国土社	pp.40-65
6	笠井祐子	日本子どもの本研究会	1988	子どもの共感をひろげる	低学年の読書教育	国土社	pp.68-98
7	村上照夫	日本子どもの本研究会	1988	学校と図書館との交流を	低学年の読書教育	国土社	pp.126-152
8	石田敏枝	日本子どもの本研究会	1988	地域と結びつ読書運動	低学年の読書教育	国土社	pp.153-182
9	渋谷清	日本子どもの本研究会	1988	低学年における読書教育の問題点	低学年の読書教育		pp.183-212
10	坂橋清		1989		開かれた学校と読書教育	国土社	
11	高山智津子	高山智津子編著	1992	読みきかせで育つもの	読みきかせで育つもの	神戸共同印刷	pp.7-112
12	藤本英二	高山智津子編著	1992	読みきかせ原論のためのランダムノート	読みきかせで育つもの	神戸共同印刷	pp.305-322
13	本川恵美子	館野健三	2000	文化活動をしている人材活用の学校づくり	地域と取り組む特色ある学校づくり	明治図書出版	pp.32-42
14	世倉剛		2000		感性を磨く「読みきかせ」—子どもが変わり学級が変わる	北大路書房	
15	若船玲子		2001		声の復権—教室に読み聞かせを!	明治図書出版	
16	代田知子		2001		読み聞かせわくわくハンドブック—家庭から学校まで	一声社	
17	若林千鶴		2001		学校図書館を子どもたちと楽しもう	青弓社	
18	村上淳子		2002		感動が子どもを育てる—ある小学校での読み聞かせ実践	家の光協会	
19	嶋田崇人	山田一	2003	読み聞かせは読書の世界へのいざないである	読書好きに導く手立て	明治図書出版	pp.9-14
20	村上淳子		2004		本好きな子を育てる読書指導—読みきかせとブックトークを中心に	全国学校図書館協議会	
21	ひげうさぎ		2004		ひげうさぎ先生の子どもを本嫌いにする9つの方法	拓植書房新社	
22	笠原良郎	笠原良郎	2005	すべての子どもに読書のよろこびを	読書の楽しさを伝えよう—知と心を育てる読書の教育	ポプラ社	pp.12-72
23	田村美千子	笠原良郎	2005	読み聞かせ・語り聞かせ—四半世紀続く担任による「ふれあい読書」	読書の楽しさを伝えよう—知と心を育てる読書の教育	ポプラ社	pp.74-91
24	福田真由美	ばばこういち・福田真由美	2005		それでも学校は再生できる	リベルタ出版	
25	渡木井やよい		2006		「読み聞かせ」ボランティア入門	国土社	
26	藤元裕子	増田信一	2006	読み聞かせからブックトークへ	豊かな人間性を育てる読書活動と図書館の利用	明治図書出版	pp.45-63
27	平川政男		2007		「読み聞かせ・読み語り」でこころの語り合い	学事出版	
28	藤原佳典	世代間プロジェクト「りふりんと・ネットワーク」	2010	はじめに「生涯発達」の視点から見た読み聞かせのエビデンス	シニアから君たちへ「読み聞かせ」に託すこころのリー	ライフ出版社	pp.2-11 / pp.229-253
29	山崎翠	世代間プロジェクト「りふりんと・ネットワーク」	2010	現代を生きる若者たちに、シニアが絵本を読み聞かせせる意義	シニアから君たちへ「読み聞かせ」に託すこころのリー	ライフ出版社	pp.15-28
30	榎田たい子	世代間プロジェクト「りふりんと・ネットワーク」	2010	シニアもする読み聞かせといふもの	シニアから君たちへ「読み聞かせ」に託すこころのリー	ライフ出版社	pp.29-38
31	榎田たい子・牧野詩子	世代間プロジェクト「りふりんと・ネットワーク」	2010	伝授します! 小学校高学年・中学生向けの読み聞かせのポイント	シニアから君たちへ「読み聞かせ」に託すこころのリー	ライフ出版社	pp.39-62
32	山田洋一		2012		子どもとつながる教師・子どもをつなげる教師	黎明書房	
33	石川晋		2013		「教室読み聞かせ」読書活動アイデア38	明治図書出版	
34	高見京子		2014		読書イベントアイデア集	全国学校図書館協議会	
35	余柳裕次	山元隆春	2015	本と交わる—読み語り・読み聞かせ—	読書教育を学ぶ人のために	世界思想社	pp.42-67

