論文

幼小接続期における絵本の読みの反応の枠組み Ⅰ
－Lawrence R.Sipe (2008)『STORYTIME』における「分析的反応」と「関連付け反応」による検討 －

磯野　千恵 [1)]

キーワード：絵本，絵本の読みの反応，読み聞かせ，幼小接続

1．問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、幼児期（年長クラス）と小学校低学年の日本の子どもたちの絵本 [1] に対する読みの反応を調査、分析し、幼小接続期での絵本の文学におけるリテラシー教育の可能性を探ることである。

絵本は、幼児期から小学校低学年の子どもたちに多く読まれ、リテラシー教育として読書の入門的役割をもつ。しかし、平成 29 年告示『幼稚園教育要領』「第 2 章ねらい及び内容」における「言葉」の「ねらい」は、「絵本や物語などに親しみ，言葉に対する感覚を豊かにし」(p.16)と言及され、『幼稚園教育要領解説』（平成 30 年）における［内容］の解説では、「絵本や物語の世界に浸る体験」(p.213)の大切さに重点が置かれている。日本の幼児教育における読書教育は、絵本や物語などに親しむこと、興味をもつこと、想像する楽しさを味わうことに留められているのである。また、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示)』「第 1 節国語」は、目標に「言葉による見方、考え方を働かせ」(p.28)と掲げ、言語表現による文学的作品の指導に重点を置いている。『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』においても、低学年で「挿絵を手掛かりにしながら」(p.74)と述べ、物語の解釈の糸口として挿絵を使うことを取り上げているが、絵本そのものを読み解釈を行うことについては示されていない。

絵本における絵と言葉の関係について、マリア・ニコラエヴァとキャロル・スコット(2011)は、「一冊の絵本のなかでは、この二つ（「約束ごとに基づく記号」と「図像の記号」：注磯野）の働きが絶えず相互関係をつくっている。そのおかげで、ことばと図像イメージとが相互に作用しあい、数え切れないほどいろいろな解釈の可能性が生まれてくるのである。」(p.8)と述べている。マリア・ニコラエヴァとキャロル・スコットが強調する絵本の読みの解釈が、絵本の読者において成立するのであれば、幼児期、小学校低学年の子どもたちも、発達年齢相応の文学能力を駆使し、絵本の絵と言葉の解釈をしているはずである。幼小接続期の文学教育への架け橋として、文学的要素を多くもつ絵本を読むことを位置づけ、発達年齢

1) 山陽学園短期大学こども育成学科

に合わせた絵本による文学的理解や文学能力の育成することは、子どもたちのその後の文学教育や読書教育につながっていくと考えられる。

山元(2012，2013，2014ab，2015)は、読解力の育成や理解方略指導における絵本の役割について言及し、著書『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』(山元, 2014c)の中で、Lawrence R.Sipe の所論から、絵本のリテラシー教材としての可能性について考察を行っている。

Lawrence R.Sipe(2008)は、Young Children として米国の年長の幼稚園児(kindergarten)から小学校低学年(first-, and second-grade)の子どもの絵本の読みの反応を分析検討し、五つの反応カテゴリーとその反応の関係性から文学的理解のための三つの衝動（推進力）を提唱した。同書の中で Sipe は、「これらの五つのカテゴリーとそれらの相互関係の状態のパターンは、子どもたちが言葉で表す文学的理解を構成するものと、子どもたちと先生が文学能力を示す適切な方法として構成するものの特徴を言い表している。（訳：磯野）」(p.87)[2] と、子どもの絵本の読みの反応や衝動（推進力）が、子どもたちの文学的理解や文学能力に大きくかかわることを言及している。日本の幼児教育、国語科教育においても、幼児期や小学校低学年の子どもたちが、どのように絵本に反応し文学的理解や文学能力を育んでいるのかを把握することは、幼小接続期の文学におけるリテラシー教育を進めていく上でも意義のあることである。

そこで、本研究では、Sipe の提唱する五つの反応と三つの衝動（推進力）を基軸として、日本の幼児期（年長クラス）と小学校低学年の子どもたちの絵本の読みの反応を調査分析し、幼小接続期の絵本の文学におけるリテラシー教育の可能性を探っていく。

本稿では、その準備の第一段階として、Sipe(2008)が提唱した三つの衝動（推進力）と五つの反応のうち、「解釈の衝動（推進力）」の両極をなす「分析的反応」と「関連付け反応」を整理する。そして、「分析的反応」と「関連付け反応」を山元(2005)の『文学教育基礎論の構築』、『幼稚園教育要領解説』（平成 30 年）の領域「言葉」、『小学校指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』、奥泉(2005)、吉永(2018)の論稿等と比較検討することで、幼児期（年長クラス）と小学校低学年における解釈を中心とした反応の枠組みを提案する。

2. Sipe（2008）の絵本の読み聞かせにおける「解釈的な衝動（推進力）」の「分析的反応」「関連付け反応」の整理

（Lawrence R.Sipe(2008)『STORYTIME』の訳出、抜粋、要約は、磯野による）

(1)五つの反応と三つの衝動（推進力）(Sipe,2008,pp.181-195)

Sipe(2008)は、読み聞かせでの子どもの反応について、「分析的(The Analytical)反応」「関連付け(The Intertextual)反応」の両極を「解釈的な衝動（推進力）(The Hermeneutic Impulse)」、「個人的(The Personal)反応」を「個人に向けた衝動（推進力）(The personalizing Impulse)」、「透過的（透明的）(The Transparent)反応」と「遂行的(The Performative)反応」の両極を「審美的衝動（推進力）(The Aesthetic Impulse)」に分類し関係づけた。そして「文学的理解は、これらの三つの衝動（推進力）が活性化され、互いにダイナミックに相互に作用することによるダイナミックなプロセスである。」(p.195)と言及している。文学的理解は、いく種もの反応が重なり関連することで、動的でスケールの大きな読書行為となっ

ていくのだと考えられる。

山元(2014 c)は、Sipe が示した五つの反応と三つの衝動を紹介し、「解釈的な衝動（推進力）」について次のように言及している。

> 確かに絵本の読み聞かせのなかであらわれる読者反応においてはサイプの言う「喜びを味わおうとする衝動（審美的衝動（推進力）：注磯野）」が強いものと思われます。それが絵本受容の大きなきっかけになることは間違いありません。しかし、それだけで文学的な理解がまっとうされるわけでもないのです。（中略　磯野）その絵のなかに描かれた細部や、絵本のなかの絵のシークエンスは「解釈の衝動」も引き出すのです。それは、この絵本がいったい何を伝えようとしているのか考えて、理解しようとすることです。(p.88)

読み聞かせのときに子どもが解釈している姿は、聞き手の子どもの内面で完結し表出しにくい。一方、読み聞かせの場面において、子どもたちが心動かし、声を出したりはしゃいだりして楽しむ姿は多く見られるため、「審美的（喜びを味わおうとする）衝動（推進力）」が注目される。しかし、Sipe の分析結果によれば「分析的反応」73%(p.85)「関連付け反応」10%(p.86)と、絵本の中の絵や言葉などを解釈する「解釈の衝動（推進力）」が、反応の大半を占める。そこで、本稿では、まず「解釈の衝動（推進力）」の「分析的反応」、「関連付け反応」を整理し検討することとする。

(2)「分析的反応」についての整理

(1)で示した五つの反応のうち、まず Sipe の分析の中で圧倒的に多くの反応があった「解釈の衝動（推進力）」の「分析的反応」を整理する。

Sipe は、「分析的反応」をさらに以下の①～⑤の五つのサブカテゴリーに分類し、その特徴を示している。

① 物語の意味形成

子どもたちは、物語の伝統的な要素である設定、プロット、登場人物、テーマなどを幅広く利用して、特徴を述べたり評価や推測をしたりする。また、絵本にかかれている絵と言葉との両方を使い解釈したり、ストーリーの要約や物語の中と現実の時間の流れにも取り組んだりする。(Sipe,2008,pp.90-91 より要約)

Sipe はこの「物語の意味形成」を以下の七つに分類している。

ⅰ)パラテクストの分析

「物語本文以外の表紙、裏表紙、本のカバー、巻末、タイトルページ、献辞ページ」などのパラテクストは、子どもたちが「物語のテキストの部分と同じ程度に潜在的な意味をもつもとになるものと考え」、「大人なら見逃してしまうような絵の部分も深く吟味し解釈する」。(Sipe,2008,p.91)

ⅱ）構造上の分析

「子どもたちは、時に話し合われていた特定のエピソードや絵から距離をおいて、より包括的な視点を使う」。(Sipe,2008,p.97) 言葉や絵から距離を置くことで、全体像をみることができる。それが包括的な視点を使うことになり、作品の構造を見つけ把握できるの

だと考えられる。

ⅲ）一連（ひとつながり）の推測的な仮説

「登場人物の考え、感情、行動、あるいは物語のその他の出来事についての子どもたちの推測は、“何かが起こるかもしれないこと”や“思い浮かべた何か”の仮説を作っていくことに特徴づけられる。」しかし、「どんなに、子どもたちが、ただ推測できただけのことに基づいてテキストや絵のなかの空白の部分を表しても、これらの仮説は大部分がストーリーによって確認されることができる。」と、推測や仮説の根拠をストーリー（対象となる絵本の中）に置くものである。(Sipe,2008,p.97)

ⅳ）登場人物の分析

登場人物への分析として、一つには、「物語の意味形成をするもう一つの大切な側面は、ストーリーブックの登場人物の行動、感情、考え、意志、そして、かれらの外観の様子が、私たちに登場人物の要素についての情報を与えるかもしれない」。

また、「登場人物の表情が、言葉ではしばしば省略される物語の側面を満たすことや登場人物の展開や枠組み（plot）の多層性を明らかにする」。

さらに、読み手がそれぞれの登場人物の視点から状況を解釈する子どもの能力により、描かれている登場人物の様相から、「読み手は、登場人物と自分を同一視したり、ストーリーの想像の世界に引き込まれたりすることも助ける」。(Sipe, 2008,pp.101-102 より訳出、要約)

ⅴ）要約や、テーマそしてテーマに近い発言

「Mrs.Martin の幼稚園のクラスは、たびたび、書き手（作者）が伝えたい“メッセージ”についての先生の誘いに対する反応の中に、たびたびメッセージに近い発言を作りだした。」『In Something Beautiful』(Wyeth,1998)の絵本に対する教師と子どもたちの対話を Sipe は、次のように紹介している。

Teacher: あなたは、なぜこの作者が、この本をかいたと思いますか。誰かが本をかくときは、普通、いく種類かのメッセージがストーリー（物語）の中にあります。あなたは、彼女（作者）がこの本を読んだ人々に何を知らせたかったと思いますか。

Yasmin: あなたはあなた自身を好きでいいんだ。

Amanda: そして、あなたはあなた自身を愛さなければならない。

Teacher: そう、たとえ、あなたが美しくない（汚い）アウトサイドに住んでいるとしてもということ、あっている？

Amanda: それでもなお、あなたは、あなた自身を愛していい。

Teacher: あなたは、あなた自身を愛していい。そして、あなたはあなたの美しい場所をつくることができる。 (Sipe,2008,p.105)

上記の対話から分かるように、教師の直接的な誘い（質問）によって、子どもたちは、作者のメッセージについて考えようとしている。自発的な気づきや読みではないが、幼稚園のクラスの子どもたちが、作者の伝えたいことを考えることができることを示している。

ⅵ）フラッシュバックの理解や他の物語の時間の流れ

「物語に描かれている時間性が、わかりにくいものはほとんどなかったが、幼い子ども

たちは、物語の時間の複雑さを整理し始めていた。」とし、Sipe は、Bressler（2007）の言葉を引き「子どもたちは、直線的な時間の中で起こるストーリーとフラッシュバックのような物語の仕掛けをつかった構成との違いを学んでいた。」と述べている。

（Sipe,2008,pp.108-109 より訳出、要約）

ⅶ）ストーリーに対するリテラシーの批判的な反応

「子どもたちは、リテラシーの反応を広げ深めるにつれ、ストーリー（物語：注磯野）を分析的に評価するために、彼ら自身のより洗練された基準を組み立てた。」

（Sipe,2008,p.109）

Sipe は、物語の意味形成の反応について、「分析的な反応の半分以上から成っていて、」「文学的分析は、子どもたちの文学的理解を深めるために、明らかに最も重要なものであった。」（p.91）と述べている。子どもたちが絵本を読み、物語を理解していくためには、「分析的反応」の「物語の意味形成」が重要な反応となっていることが分かる。

さらに、Sipe はその他の「分析的反応」として以下の四つの反応を挙げている。

② 作られたものまたは文化的な産物としての本

子どもたちが絵本を作られた作品として認識し、言葉の書き手と絵の描き手に意識や注意がいくような反応である。Sipe は、「子どもたちは、本の作り手として作者（文章の書き手）と絵の描き手（また、絵本の作品が賞を受賞していること）について話し合い、彼らの判断や選択を質問する。」（p.111）と、子どもたちが作品とその作者を意識し、作者に質問を投げかけるという作者との対話を行うことを示している。

③ テキストの言葉

「子どもたちは、活字体の視覚的な特徴の認識や興味を発揮した。かれらの好奇心や興味、イメージをもつ読者の自然さは、テキストを読もうという試みを導いた」（p.115）と子どもたちの言葉への興味、関心が自ら読もうとする意欲につながるとしている。さらに、言葉への反応では、「作者が物語の中で使うために選んだ特定の言語を精査、評価する」（p.117）と述べている。

④ 絵とその他の視覚的な事柄の分析

Sipe は、このサブカテゴリーでは、子どもたちが絵や視覚的表現単独に「分析的反応」を示し、ヴィジュアルテクストとして意味形成を行うことを紹介している。その中には、色合い、描かれていないスペース、配置、絵に描かれていないことがらなどに反応すると述べている。（pp.117-126 より要約）

⑤ 虚構と現実の関係

物語は虚構の世界で描かれているが、その虚構世界と現実世界の関係に関する反応を Sipe は、次のように述べている。

この最後のサブカテゴリーによって強調される子どもたちの文学的理解の観点は、現実

と物語が互いに隙間なく閉ざされている存在ではなく、複雑な状態で相互に作用しているという認識である。物語の世界と現実の世界との関係を子どもたちが見極めること（そしてその関係の複雑さに真剣に取り組んでいること）は、二次的な世界を同時に容認したり拒絶したりすることで明らかにされた。（Sipe,2008,p.130）

この反応について、Sipe は、「幼稚園児は虚構と現実との区別をもとにした反抗的な反応のタイプを示すことはほとんどなかった；子どもたちは、いくらかの空想的要素（ことがら）にもかわらず、疑いもなく、物語の世界を受け入れる傾向があった。しかし小学校１・２年生の子どもはかなり一般的に、虚構と現実の区別を申し入れた。これは、虚構と現実の関係の複雑な理解を組み立てることの過程の中でのことのように思われた。」（p.130）と幼稚園児と１，２年生児の違いを述べている。

(3)「関連付け反応」についての整理

「解釈の衝動（推進力）」の「分析的反応」と両極をなす「関連付け反応」を整理する。

Sipe(2008)は、「子どもたちがテキスト相互の反応をするとき、彼らは焦点をテキストの中から彼らが知っている他のテキストとの関係に移した。」と述べ、関連するテキストとして、「テレビ番組」、「歌」「看板」「ビデオや映画」「絵画」など言語やヴィジュアルアートを含む文化的なものも挙げている。さらに、「テキスト相互の関連性の結びつきは、いつも同じ目的や機能を持ってはいない。それどころか、これらの結びつきは、違った複雑さのレベルを表す。」と述べ、「子どもたちは、テキスト相互の結びつきの三つのタイプ〈連想的な関連〉〈分析的な関連〉〈総合的な関連〉をそれぞれ徐々により理論的に結んだ。」と言及している。（p.131 より訳出、要約）

〈三つのタイプの関連付け反応〉

① 〈連想的な関連〉（p.131）
連想的な関連は、似ていることへの粗雑な子どもからの発言で表される。

② 〈分析的な関連〉（p.132）
分析的な関連は、テキスト相互の結びつきを作り、次にテキストの類似点や相違点を特徴づけ発言される。テキスト相互の分析である。

③ 〈総合的な関連〉（p.135）
総合的な関連は、一連の話について結論を導き、そして多様な一般化したテキスト相互の関連を使うことによって、特徴づけられる。

三つのタイプの「関連付け反応」が段階的におき関連しあうことで、より深い「関連付け反応」になるのだと考えられる。

三つのタイプの「関連付け反応」から Sipe（2008）は、子どもたちが物語を解釈するために、テキスト相互の関連性による結びつきをさまざまに利用した八つの方法（利用する行為）にまとめている。

ⅰ 物語を自分のこととしてあてはめ共有して、想像や本当の個人的な体験を説明する。

ⅱ テキストの視覚的要素の象徴的な解釈をする。
ⅲ 物語の中で何が起きるか予想する。
ⅳ 物語のスキーマを創造し修正する際に予測する能力と密接に関連付ける。
ⅴ 他のテキストのイラストとの結びつきが、子どもたちのイラストのスタイルへの考えを組み立て精練させる。
ⅵ 物語の登場人物の感情、動機、行動の解釈に役立てる。
ⅶ 物語の関係の新しい視点を取り入れるために、物語のダイナミックさの外側や上に自分を位置づける。
ⅷ 他のテキスト相互の関係を生み出す。

（Sipe,2008,pp.136-147 より抜粋）

「関連付け反応」をより深い段階へと進めていくことで、絵本（テキスト）を深く解釈できることは確かである。

(4)「分析的反応」、「関連付け反応」の体系化

2 の項の(1)から(3)において「分析的反応」、「関連付け反応」を整理していくと、子どもたちが、絵本や物語の何に視点や関心を置き、解釈しながら読んでいるかという読みの行為の仮説を次のように立てることができた。

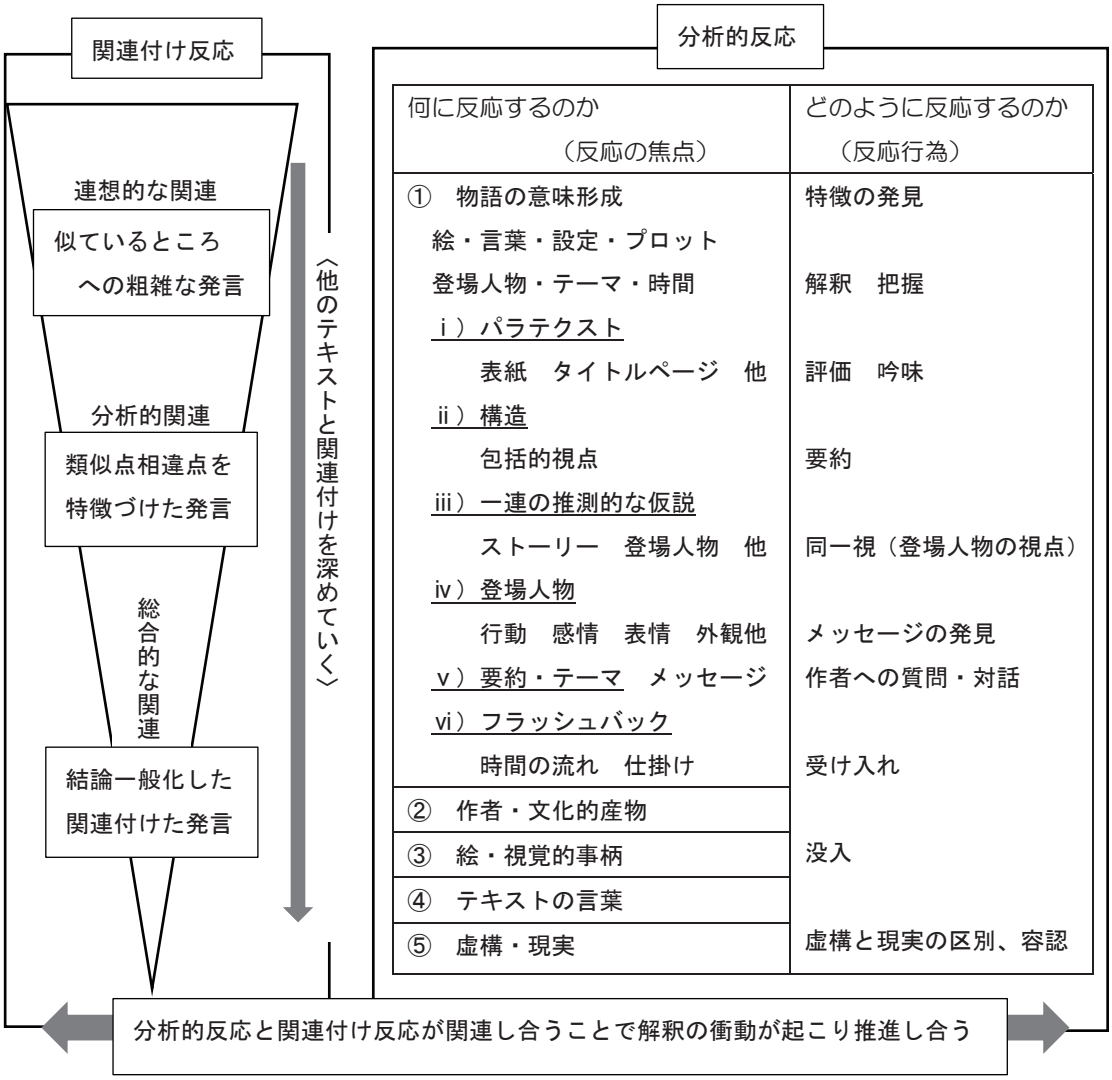
子どもたちは、絵という情報により、視覚的に複数の事柄を捉えていく。登場人物に対してでも、言葉で書かれた情報以上に絵から表情、服装、雰囲気などを自分の感覚を通して複合的に捉え、人物像を作っていく。また、絵本の内容を想像し推測をするために、表紙や見返しに興味をもち絵本への関心を高めていく読み方をする。このように、絵本だからこそ幼い子どもでも読むための反応の焦点を、自然にもつことができているのだと考えられる。また、絵本を読むことにより子どもたちは、絵本の絵や場面を登場人物と同じ視点や方向から見ることで、登場人物と同じ場に立つことを可能にする。そして、絵本の世界に入っていき、その場に存在している感覚で、絵本の物語を解釈する読みの行為も成立させるのだと推測される。子どもたちは絵本の見開きで構成されたページをめくる行為により、次への推測が促され、物語世界の時間を感じることができるのだとも考えられる。

つまり、幼い子どもは絵本という特性に助けられて、言語表現による物語を読む年齢の子どもと同じように、「分析的反応」をしながら読み進めているのではないかと考えられる。

「関連付け反応」については、幼い子どもが読み聞かせをしてもらっている過程において、自分の経験のなかで接したテキストを思い出し語るところから始まる。そして、思い出したテキストと比較し、共通点・類似点や差異点からこめられた意味を探っていく。さらには、「分析的反応」での読みが加わり関連付けが深いレベルに進んでいく。最終的に、子どもたちは絵本の世界から抜け出し俯瞰することにより、関連付けで得た結論を一般化していくと考えられる。

上記の仮説をもとに、「分析的反応」を、「何に反応するか」という反応の焦点[3]と、「どのように反応し読みの行為を行うか」という反応行為[4]に分類、整理し、「分析的反応」と「関連付け反応」の関係を矢印で示し体系化したものが図 1 である。

図１　Sipe（2008）「解釈の衝動（推進力）」の「分析的反応」「関連付け反応」の体系化



3.　「分析的反応」、「関連付け反応」の検討

絵本の読みの反応の枠組みを作成し提案するために、2 の項で整理し体系化した Sipe（2008）の「分析的反応」と「関連付け反応」を、山元（2005）の「読者とテクストとの相互依存性」における反応の観点や、『幼稚園教育要領解説』（平成 30 年）、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』、奥泉(2005)や吉永(2018)の論稿等と比較検討する。

山元（2005）は、「読者とテクストとの相互依存性」の探究において「学習者の反応過程を捉えるための枠組み」（pp.419-437）として、以下の三つの角度（観点）から分析をするためにそれぞれにカテゴリーを作成し、小学校五年生の児童で調査研究をしている。

［反応の焦点］児童の反応において、何が対象とされているか。

［反応行為］児童の書きことばによる反応はどのような発話行為として位置づけられるか。

［反応のスタンス］テクストの世界に対して児童はどのような距離感をもって接しようとし

ているか。

山元（2005）の上記の［反応の焦点］と［反応行為］の観点のカテゴリーと、2 の項で整理、体系化した反応とは重なる部分が多い。そこで、Sipe（2008）の「分析的反応」と「関連付け反応」と山元（2005）の［反応の焦点］と［反応行為］の観点のカテゴリーを比較する。さらに、発達段階を踏まえた幼児期と小学生で求められる物語の読みの反応と比較するために、『幼稚園教育要領解説』（平成 30 年）の領域「言葉」、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』の文学的な文章の指導内容のキーワードを対応させ比較する。図２が、以上のことを比較するために作成したものである。

Sipe（2008）が示した「分析的反応」と「関連付け反応」の［反応の焦点］は、絵本によるものであるため、絵と言葉がベースになり、子どもの反応は、読み手である教師との対話や質問の中で発生するものである。したがって、図 2 の山元（2005）が示した書き言葉による物語に対する児童自らの反応とは違いがあるが、Sipe（2008）が示した反応は、ほとんどが山元（2005）の観点のカテゴリーと重なる。「関連付け反応」の「自分のこととの共有」や「個人的体験説明」は、２の(1)の五つの反応の「個人的反応」にも含まれる。幼児期（年長クラス）と小学校低学年の子どもの反応が教師との対話や質問の中での反応とはいえ、小学校五年生とほぼ同じような［反応の焦点］や［反応行為］を示すことは注目する点である。

『幼稚園教育要領解説』（平成 30 年）では、領域「言葉」の［内容］の中で「絵本や物語」に関係する項目は「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。」と示されている。これは、絵本に親しむこと楽しさを味わうことに重点が置かれていて、解釈的な内容は求められていないことが分かる。そのため、図２には『幼稚園教育要領解説』（平成 30 年）については書き込んでいないが、今後、整理していく「個人に向けた衝動（推進力）」や「審美的衝動（推進力）」に関係してくるのではないかと考えている。

『小学校学習指導要領〔平成 29 年告示〕解説国語編』の小学校低学年においては、言語活動例に「絵本」や「読み聞かせ」を取り入れ、絵本による文学能力の育成の可能性に期待していることは読み取れる。［反応の焦点］についても、小学校低学年で挿絵、本の表紙、場面の様子、登場人物（行動）、題名、時間場所、内容の大体と重なりが見られる。ただ、教科書での扱いのため、絵本を取り上げていても、絵としては扱わず挿絵として扱っていることなど、絵本そのものへの読みに関しての言及がないことが特徴的である。［反応行為］は、小学校低学年では、想像、予想、自分の体験と結び付ける程度の重なりである。推測、仮説、比較（類似、相違）、吟味　一般化、要約　メッセージ発見、作者、テキスト相互の関係づくりなどの行為は、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』においては、小学校中学年、高学年段階での反応として示されている。しかし、Sipe（2008）の反応分析では上記で示した［反応の焦点］や［反応行為］が、幼児期（年長クラス）から小学校低学年での「分析的反応」と「関連付け反応」として挙げられている。Sipe（2008）の調査により上記のような反応が表出しているということは、幼児期（年長クラス）から小学校低学年にかけての子どもたちは、絵本に対する反応に関して、国語科の文学教育における学習内容として扱う小学校中学年以上の反応を内在させているということになる。子どもたちに小学校中学年以上の反応を表出させ取り上げていくことは、幼小接続の観点だけでなく、国語科の文学教育における学習内容として、絵本から言語表現の物語へという文学教育（読

書教育）の接続にも寄与する部分があるのではないかと考えられる。

図２　Sipe（2008）「分析的反応」「関連付け反応」、山元（2005）「読者とテクストとの相互依存性」、『小学校学習指導要領（平成 29 告示）解説国語編』における［反応の焦点］［反応行為］の比較

Sipe の「分析的反応」・「関連付け反応」		山元（2005）の反応分析のための観点のカテゴリー	小学校学習指導要領解説国語編
反応の焦点	絵、言葉、設定、プロット 登場人物、時間 ⅰ）パラテクスト ⅱ）構造 ⅲ）ストーリー ⅳ）登場人物 　　行動、感情考え 　　表情、外観の様子 ⅴ）要約、テーマ ⅵ）フラッシュバック、時間	設定 状況 表現 登場人物 　言動、内面、風貌 物語の進行 　題名 　展開 　全体 読みの経験 作者	挿絵（低） 本の表紙（低） 場面設定（高） 場面の様子（低） 登場人物（低） 行動（低） 題名（低） 時間場所（低） 内容の大体（低） 全体像（高）
反応行為	特徴　解釈 （視覚的要素の 　象徴的解釈を含む） 推測　仮説　予想　予測 同一視（登場人物と自分） 自分のことと共有 個人的体験説明 想像の世界に引き込まれる 比較（類似、相違） 吟味 一般化 要約　メッセージ発見 作者への質問・対話 テキスト相互の関係づくり 視点の位置づけ	確認 （混乱　印象　理解 疑問） 類推 （予測　推論　解釈） 同調 （共感　同情　助言） 自己の表出 （願望　代理経験　仮定 想像 現実経験の持ち込み 過去の経験想起内省） 価値づけ （評価　一般化） 《下線の［反応行為］は、Sipe（2008）では、個人的衝動（推進力）、審美的衝動（推進力）に重なるのではないかと考える。》	想像（低） 予想（低） 自分の体験 と結び付け（低） 比較（中） 要約（中） メッセージ（高） **言語活動例** **（低）** 物語、絵本の 読み聞かせ

〔小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編の枠内の（低）は低学年、（中）は中学年、（高）は高学年で取り上げられているものである。〕

次に、奥泉（2005）、吉永(2018)の論稿等と比較検討する。

奥泉（2005）は、登場人物や自分の経験、順序性、時間軸、メッセージなどの内容を初等教育段階の国語科に必要なヴィジュアルリテラシーの内容として整理し提案している。奥泉が提案する初等教育段階の国語科に必要なヴィジュアルリテラシーの内容は、Sipe の示した［反応の焦点］や［反応行為］と重なりがある。また、奥泉(2018)は、著書のなかで絵本をヴィジュアル教材としての可能性についても述べている。

吉永(2018)は、「日本の幼児教育は活動に夢中になる中で身についていく無自覚な学びのあり方を重視している」ことと比較し、アメリカ、ベルギーの幼小双方の絵本による読み（読み聞かせ）の指導の特徴を以下のように紹介している。

アメリカについては、「読みの指導において、キンダーガーデン（幼稚園年長：注磯野）では基本的な内容理解をすることがねらいであるのに対し、小学校（一年生：注磯野）では解釈を含むより高度な内容理解や読みの方略を用いた読み方」を求めていたことを挙げている。具体的には、キンダーガーデンで「同じ作者の物語の想起」「登場人物、場面設定、展開に着目して聞くよう読みの着眼点を示し、目的をもって読み聞かせに臨ませ」、小学校一年生では、「推論」や「登場人物の意図」「続きの予想」「物語のオチ」「物語への評価」と「より高度な読解力の育成をねらいとしていることが窺われる。」と紹介している。しかし、教諭へのインタビューで「キンダーガーデンが「学校化」してしまっている」という情報も取り上げている。Sipe の示した反応がキンダーガーデンの幼児期に表れるということは、アメリカの教諭へのインタビューのように教師の質問や誘導によるところは大きいことが考えられる。キンダーガーデンのクラスは、幼児教育とはいえ絵本を読むことの指導的色合いが強い可能性がある。ベルギーでは、アメリカほど「読むこと」を前面に指導を押し出してはいないが、「子どもに自覚的な理解を求めている」として、「絵本の表紙から、登場人物や場面設定、題名がわかることを確認し、そこからどのように物語が展開していくか自覚化させていた。」と特徴を挙げている。アメリカとベルギーの調査から吉永（2018）は、日本の幼小接続の在り方の改善の方策として、無藤（2013）からの「幼児教育と小学校教育にそれぞれの部分的な要素を取り入れること」や「小学校につながる学びの芽生えを探し強化すること」や、「学びの芽生えの自覚化を目指すこと」の示唆をもとに、「子供の実態を踏まえて自覚的に読む時間を設けることも可能だろう。」と言及している。

Sipe によって示された子どもの反応をはじめ本稿で取り上げた論稿等により、絵本の読みのなかで子どもたちは「解釈の衝動（推進力）」の両極をなす「分析的反応」や「関連付け反応」を内包していることを推測することができた。さらに、幼小接続として幼児期から小学校低学年にかけての絵本による読みが、国語科の文学的読み物の解釈へと繋がり関連していくことの仮説を立てることもできた。

以上のことを踏まえ、次の項では、日本の子どもの幼小接続期での絵本に対する反応として、「解釈の衝動（推進力）」における「分析的反応」と「関連付け反応」による検討をもとに、幼児期（年長クラス）と小学校低学年における解釈を中心とした反応の枠組みを提案する。

４．絵本の読みの反応の枠組みⅠに関する提案

前項までの反応の整理と検討により、山元（2005）の三つの観点のうち、Sipe の「分析的反応」と「関連付け反応」と重なる部分の多い［反応の焦点］と［反応行為］の二つに注目し、それぞれの観点とカテゴリーを整理し絵本の読みの反応の枠組みⅠとして提案する。

《反応の焦点》

A　登場人物　　：外観　表情　言動　気持ち　内面　性格
B　パラテクスト：表・裏表紙　題名など
C　物語の進行　：ストーリー　物語の展開　順序　時間の流れ（物語の時間）
　　内容の大体　全体像
D　設定　　：場所や時や登場人物などの物語設定　構造　プロット
E　仕掛け　　：物語の仕掛け　絵本としての仕掛け
F　テーマ　　：テーマ、メッセージ
G　自分のこと　：過去の出来事、周囲の人や物など自分の身の回りのことや出来事
H　他のテキスト：読んだ経験のあるテキスト、知っているお話等（関連付けの写真等）
I　作者　　：作者への意識

Gについては、「関連付け反応」において物語を解釈する八つの方法の中で取り上げられていたが、今後整理していく「個人的反応」に関係してくると考えられる。

《反応行為》

ア　特徴の発見　　：印象　理解　疑問
イ　類推　　：解釈　推測　予測　予想　仮説
ウ　同調　　：共感　同情　助言
エ　同一視、共有、表出：自分のこととしてあてはめること、個人的体験説明
　　願望、仮定　現実経験の持ち込み、過去の経験想起
オ　テクスト間以外の比較：類似、相違
カ　評価・吟味　　：登場人物の評価、ストーリーの評価、
キ　要約　メッセージ　一般化　：ストーリーの概要説明　作者からのメッセージの受け止め
ク　作者への質問・対話：作者へ質問、語り掛け
ケ　テクスト相互の関係づくり：テクスト間をつなぐこと、テクスト間の比較

５　結語

本稿では、まず Sipe（2008）によって示された子どもの絵本に対する五つの反応と三つの衝動（推進力）のうち「解釈の衝動（推進力）」の両極をなす「分析的反応」と「関連付け反応」について整理、検討を行った。次に絵本の読みの反応の枠組みⅠとして、幼児期（年長クラス）から、小学校低学年における絵本に対する《反応の焦点》と《反応行為》のカテゴリーを提案した。残された課題は、Sipe（2008）の「個人的反応」の「個人に向けた衝動

（推進力）」、「透過的（透明的）反応」と「遂行的反応」の両極の「審美的衝動（推進力）」を整理、検討したうえで、本稿で提案した《反応の焦点》《反応行為》とともに、絵本に対する子どもの反応を包括的に把握できるカテゴリーを作成し、絵本の読みの反応の枠組みⅡを提案することである。さらに、その提案をもとに日本の幼児期（年長クラス）と小学校低学年の絵本の読みの反応の枠組みを明らかにし、幼小接続での絵本の読みにおける文学的なリテラシー教育の可能性を探っていきたい。

参考・引用文献

Lawrence R.Sipe(2008)『Storytime　Young children's literary understanding in the classroom』Teachers College
奥泉香(2005)「国語科教育で扱うべきビジュアルリテラシーの検討と課題：初等教育段階を中心に」『学習院女子大学紀要 』号 7,p.83-94
奥泉香(2018)『国語科教育に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究』ひつじ書房
マリア・ニコラエヴァ・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
無藤隆(2013)「幼児教育から小学校教育への接続とは」『子ども学』１,54-74
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－』渓水社
山元隆春(2012)「「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－」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第 123 巻, 225-228
山元隆春(2013)「絵本を用いた理解方略指導の実際－米国の事例を中心として－」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第 124 巻, 212-215
山元隆春（2014a）「「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－」『論叢国語教育学』復刊（通巻 10）号
山元隆春（2014b）「読み書きカリキュラムにおける絵本の役割－Frank Serafini（2014）Reading the Visual を手がかりにして－」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第 127 巻, 49-52
山元隆春（2014c）『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』渓水社
山元隆春（2015）「「理解する」ことの学習のためにどのような授業が必要か－ジョアンナ・M・ジミー著『理解するための方法を絵本で教える』の場合」『国語教育研究』56 号, 206-218
吉永安里(2018)「幼小の読みの指導の差異性と共通性－日本，アメリカ，ベルギーの事例検討から－」『読書科学』 60 (3),138-155
吉永安里（2023）『幼児教育と小学校教育における言葉の指導の接続－読むことの指導の差異と連続性から－』風間書房
文部科学省（平成 29 年）『幼稚園教育要領』
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf
文部科学省（平成 30 年）『幼稚園教育要領解説』

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/25/1384661_3_3.pdf
文部科学省（平成 29 年）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf
文部科学省（平成 29 年）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』
https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt_kyoiku02-100002607_002.pdf

---

[1] 本稿では文学におけるリテラシー教育の観点から論じるため、物語絵本を絵本と記すこととする。

[2] Lawrence R.Sipe (2008)『STORYTIME』による。以下、本稿の２の項「Sipe(2008)の絵本の読み聞かせにおける「解釈的な衝動（推進力）」の「分析的反応」「関連付け反応」の整理」内の注記のない引用は、本書による。

[3] Sipe(2008)の「分析的反応」の中で、子どもたちが絵本の中の「何に反応したか」を山元(2005)と比較検討するため、山元が示した［反応の焦点］と同じ観点名とする。

[4] Sipe(2008)の「分析的反応」の中で、子どもたちが絵本の中の「どのように反応し読みの行為を行うか」を山元(2005)と比較検討するため、山元が示した［反応行為］と同じ観点名とする。