



Title	絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析
Author(s)	佐藤, 公治; SATO, Kimiharu; 西山, 希 他
Citation	北海道大学大学院教育学研究紀要, 100, 29-49
Issue Date	2007-01-31
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.100.29
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/18863
Type	departmental bulletin paper
File Information	100_29-49.pdf



絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程 の微視発生的分析

佐藤 公治*・西山 希**

Microgenetic Approach to Children's Collaborating Processes of Enjoyment with Telling the Picture Books by Teacher

Kimiharu SATO & Nozomi NISHIYAMA

【要旨】絵本の集団読み聞かせ場面で、幼児はどのように反応し、また読み聞かせの活動にも積極的に参加していくことによって読み聞かせの楽しさを見出しているか、その微視発生的な過程を分析した。本研究では、子どもの発話活動が積極的に展開された読み聞かせの事例と、子どものイメージ活動が積極的に展開された事例について子どもの絵本への注視行動の分析と発話分析から受容過程の微視的分析が行われた。そこでは、それぞれがやや異なった活動のモードで展開しながら子どもたちは読み聞かせに集中していた。また保育者の読みに子どもたちが途中から一緒に参加して発話をしていくといった同調行動や共振性を音声分析から明らかにされた。これらが子どもの読み聞かせの楽しさを生んでいる一因になっていると考察した。そこでは、母子の間の読み聞かせとは異なった集団の読み聞かせの特性が明らかになった。また、保育者の効果的な働きかけや、子どもたちの反応を引き出すような作品の仕掛けについても関連づけて検討された。

【キーワード】絵本読み聞かせ、子どもの反応、同調、想像性、微視的分析

問 題

1. ことばの共同的活動を媒介する手段としての絵本

絵本の読み聞かせは、家庭においても、保育園や幼稚園などの就学前保育・教育機関はもとより、小学校低学年頃までの学校教育においても日常的な活動として行われている。これまでも読書が子どもの発達にとっていかに大切かは論じられてきている(例えば、秋田, 1998)。近年では、絵本を仲立ちとした子育てサークルや子どものことばへの興味・関心を育てるといったいくつかの機能を持ったものとして「ブック・スタート」の運動が各地で広がっており、絵本の持っている重要性が改めて認識されている(佐々木, 2006)。

ことばの発達を考えた時、ヴィゴツキー(Vygotsky, 1935/1975)が指摘しているように、書きことばの発達の前には書きことばの発生を導き出すための長い「前史」がある。それは身ぶりであり、描画であり、そして書きことばとはその後も相互に長い関連を持ち続けていく話

* 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座教授(発達心理学児童発達研究グループ)

**秋田銀行(旭川支店)

しことばである。書きことばと話しことばは決して対比的にとらえることはできないものであり、我々大人の世界においても話しことばは消失することはない。また、子どもの発達を考えた時にも子どもを書きことばの世界に招き入れることは重要な文化化 (encultulation) の活動になっている。Ninio & Bruner (1978) の研究が示すように、母親は絵本の中にある事物や事象を子どもが正しく「表す」(labeling) ことが可能になるようにまさに絵本の読み聞かせという自然の状況の中でゆっくりと子どもをことばの世界に誘い込んでいる。

子どもにとっては、そこに文字があることや絵の形で表現されているといった表現のモードは当面はいつでもよいことなのかかもしれない。子どもにとっての主要な関心は、そこに一つの時間の流れとして物語が存在していることであり、再現可能な形で絵本として子どもの目の前に登場しているということなのである。そして大人が子どもに物語を読んで聞かせてあげるための文章として文が載せてあるだけで、幼児期の子どもにとっては、まずは読んでもらう対象としての絵本の意味しかない。もちろん、絵本には書きことばへの世界への興味・関心を引き起こす話しことばと書きことばを橋渡しする役割を持っている。

2. 運動としての出来事

人の営みを安定した静的なものではなく、動的なもの、円環的な行為の連続としてとらえるべきであると主張したのがヴァイツゼッカー (Weizsäcker, 1940/1975) であり、「ゲシュタルトクライス (Gestaltkreis)」の概念である。乗馬の場合を例にとるならば、騎手と馬の間で、あるいはダンスの場合には二人のパートナーの間にはどちらが原因でどちらが結果であるといった因果論ではとらえられない円環 (Kreis) 的な相互関係が作られ、そこに一定の行動のゲシュタルト (Gestalt) が成立するというのである。本研究で問題にしようとしている幼児が集団で絵本の読み聞かせに参加し、次第にその世界の中に入り込み、最後には子どもたちと保育者とが一斉に声を出していく過程もまさにこのような運動による相互触発であり、「ゲシュタルトクライス」の現象そのものである。問題はその発生の過程であり、その微視的な時間的経過の中でどのような行為展開が行われているかを明らかにすることである。ここで注目しなければならないのは円環運動は一つの全体、ゲシュタルトを形成するということである。このことで示唆的なのはヴァイツゼッカー (Weizsäcker, 1946/1995) の「アノニマ (Anonyma)」の概念である。つまり、運動が行為のイメージや比喩になっていくということである。特にそれが反復された運動の時には次の行為のためのイメージを生成するということである。運動とその繰り返しは行為を方向づけていくというのがこのアノニマの概念で示していることである。

このことは (Baldwin, J. M., 1895) が「循環反応 (circular reaction, あるいは circular activity)」という概念で指摘していたことでもあった。特に発達初期の子どもには一定の運動の繰り返しが次の運動を引き起こす傾向があることを行為レベルで説明したものであった。これは時には他者にも伝搬して同じ行為が広がっていくという。

運動には時間の難問が必ずつきまとう。本論で問題にする絵本の世界でも物語という時間の展開がある。運動と時間の問題を論じているのがドゥルーズ (Deleuze, 1983; 1985) の Cinema 1・2 であるが、特に、ここでは彼の運動イメージ論に注目することで、同じように映像を扱っている幼児の絵本の問題を考える手がかりを得ることができる。彼は、運動は動的な断片から成っており、それが持続され、統合されていかないと一つの運動にはならないという。そし

てこの持続と統合を可能にするのは運動を一つのイメージとしてとらえる我々の能動的な営みによってであるという。そしてそこに一つの記号的意味がもたらされる。ここでは、ドゥルーズは運動イメージを時間イメージに先行させてとらえることになる（もっとも、両者は対比的ではなく関係比としてとらえられている。だから、Cinema2は時間イメージを扱っている）。きわめて具体的な行為としての運動でありながら、それは運動を越えて記号となる。その典型が映画だという。ここでもヴァイツェッカー(Weizsäcker, 1940/1975)が指摘したように、運動はゲシュタルトを形成するという考えが当てはまることになる。もちろん、絵本と映画との大きな違いもある。後者の場合は映像そのものが運動を起こし、運動イメージを持つのに対して、絵本の場合はそれが無い。それに変わって音声的なイメージが付加されてくる。従って、絵本を見る者には映像による運動イメージよりも一層能動的なイメージ生成の活動が求められることになる。ここでは子どもたち自身が保育者の絵本の語りに共振して一緒に活動することで物語のイメージ生成が図られると考える。

3. 集団の絵本読み聞かせ

絵本の読み聞かせの実践に関しては多くの研究があるが、ここでは特に本研究に関わるものとして、集団の絵本読み聞かせと、それらを幼児がどのように聞き、受容しているかを扱った研究を中心に取り上げる。

絵本の読み聞かせの基本的な目的として、子どもたちのイメージの世界を豊かにすることや、言葉、絵の素晴らしさを体験することにある。また、絵本という現実世界とは異なる想像世界を体験し、ふれあう場という意味もある。そして、読み聞かせを集団で行うことで、子どもたちが友だちと一緒にその絵本の世界を体験し、その世界を様々な遊びの中につなげていくこともまた、重要である。

中村・佐々木(1976)は情報を一方的に受け取るという活動が多くなってしまった幼児の状況の中で、幼児に「自分の手で働きかけて生み出す直接的な経験と豊かな人間関係」(p. 25)を経験させるためには、読み聞かせが一層必要になっていると指摘している。その場に居合わせた他者とともに様々な体験をし、豊かな人間関係を作っていくことが読み聞かせの中では重要であるし、「子どもが絵本と親しむ過程は、子どもと読み手の安定した関係づくりの過程でもある」(中村・佐々木, 1976, p. 88)。絵本の読み聞かせは保育者と幼児との間で共同で作られる関係の中で行われるものである。その活動を通して保育者と幼児は様々なやりとりを行い、関係を作り上げていく。そしてまた、幼児どうしも絵本を通したやりとりや、働きかけを通して関係を作り上げていくともいえる。

波木井(1994)は、集団での読み聞かせを読み手と聞き手、また聞き手同士と一緒に本と出合い、その作品世界を共有し、心を響き合わせるものととらえている。また、絵本のおもしろさや、感動を共有しながら絵本の世界を共有し、その活動を通して、同じ場面で一緒になって笑ったり、顔を見合わせたりする喜びを知る機会としても位置づけている。つまり、他者と共に物語の世界そのものや、楽しさ、感動を共有しながら子どもたちが読み聞かせに参加できることが、集団で読むことの重要な要素の一つとしてとらえている。話しの盛り上がりの場面で素直に笑ったり、驚いたり、またそれを周りの子どもたちと一緒に楽しみながら、絵本の面白さを集団で共有して読み聞かせが行われているのである。例えば、絵本の中で知っている場面が出てきた時、幼児は我先にと、声を出して先生や周りの幼児にアピールする。それにつら

れて、周りの幼児も思ったことを口にし始める。一見すると、子どもたちが単に騒いでいる場面のようにも見えるが、こうした中でも子どもたちは絵本を共有したり、自分が気付かなかったところに注目したり、今までわからなかったところがわかったりしながら、読み聞かせを聞いているのである。集団の読み聞かせの意義は、このような絵本の世界の共有という部分にもあると考えられる。

また、波木井（1994）は集団と個人単位の読み聞かせではそれぞれ体験が異なり、一対一で親子が一緒に読むという活動の中では、子どもと母親は安定した関係を作り上げ、そしてその中で様々なお話や絵と出会っていく。それに対して集団での場合は、みんなで作品にふれあいながら、その楽しさを共有するということが大きな意味を持っていくという。

寺田・無藤（2000）、寺田（2005）は、2歳児や4歳児といった年齢の違いによる絵本への集中の程度や子どもの反応に適切に対処していくことの必要性や、仲間と一緒に同じ絵本を楽しんでいるという時間と空間の共有体験こそが子どもにとって大切であることを指摘する。絵本の読み聞かせの研究は読み聞かせを行っている保育者に焦点を当てたものが多く、幼児の活動を扱ったものはわずかしかないが、その例外的な研究として徳淵・高橋（1996）、横山（2003）の研究がある。

徳淵らは、集団の絵本読み聞かせ場面における子どもたちの発話と相互作用を取り上げ、物語理解との関連を検討している。年長の子どもの方が読み聞かせの時に積極的に発話し、また物語の理解も良いという結果であったが、彼らの研究が物語の内容理解に興味があったこともあって、絵本の読み聞かせの途中で物語の内容に関する質問を複数回行うという方法を用いてしまい、実際の現実の読み聞かせの状況にはなっていない。また、相互作用のパターンとして、繰り返し型発話と発展型発話の二つを取り上げているが、これらの幼児同士の発話パターンを物語の理解の程度と関連づけて論じているだけであるのと、二つに大きく分類して論じているだけである。

横山（2003）は徳淵たちのような実験的研究ではなく、日常の保育の中での集団への読み聞かせ場面の状況を大事にしながら幼児の活動に焦点を当てている。この研究では、幼稚園の5歳児クラスの幼児に対して行われた読み聞かせ場面を対象にして、読み聞かせの過程や幼児の発話内容、保育者の活動等の分析が多面的に行われている。ここでは、幼児が積極的に発話を行いながら読み聞かせ場面に参加していることや、読み聞かせを楽しむ姿も観察されている。しかし、横山の研究は、シリーズ絵本という要素が幼児の絵本への興味にどう関与しているかということに研究の焦点があてられていたために、個々の作品について幼児が読み聞かせをどのように聞いているかその時の活動の詳細な分析は行っていない。

徳淵・高橋（1996）、横山（2003）の二つの研究に共通する問題点として、集団の読み聞かせという場面の中で幼児が相互行為を展開するという活動そのものの意味とその分析が十分に行われていないことがある。徳淵・高橋（1996）も読み聞かせの間で子どもたちも発話をしていることを指摘している。しかし、彼らはそれをあくまでも物語の内容の理解に限定して論じている。読み聞かせの時に幼児は何故発話をするのかという根本的な意味を考えると、波木井（1994）が指摘したような読み聞かせの楽しさを幼児が共有している活動とその過程を無視するはできないだろう。それは集団で活動することの多くの現象に共通にみられる一体感や共振性といったものと類似のものと言ってよいかもしれない。保育実践者や別の分野の研究者はそのことに気付いている。例えば、佐伯（1999）や佐藤（1999）、そして松田（2001）が

スポーツ観戦という場で起きていることを取り上げながら、人が一つの共同の目的のために参加した場では、多くの場合、個という壁を越えて一時的ながらそこに一つの方向に波動し、共振し、共同体験が生まれる。これは何もスポーツという場に限り、音楽や演劇を始めとするあらゆるアクチュアルな活動が持っている臨場感に潜む力である。

目 的

本論文では、集団の絵本読み聞かせにおいて、幼児はそれらをどのように集団として受容し、さらには感動を集団として共有していく微視発生的な過程を明らかにする。特にここでは、保育者の読み聞かせの活動に共振しながら幼児自身も一緒に語りの一部に積極的に関わり、また自分の物語の想像世界を絵本を手掛かりにして創っていくその過程に注目する。そして、これらの幼児の絵本と関わる活動がいかに絵本や保育者の読み聞かせや働きかけに刺激され、支えられているかを明らかにするために、絵本の内容と構造、保育者の発話の分析を同時に行い、これらと子どもの絵本に対する反応との関連性を検討する。これらの分析を通して、最終的には絵本の読み聞かせを子どもたちが楽しいと感じるのは自分たち自身が主体的に関わり、また共同的に関係の中で展開していることが大きく関わっている可能性があることを明らかにする。そこで見出されることは決して幼児期だけに限定されることなく、人間が本来的に持っている原初的な形態として想定できるが、比較的それが鮮明な形で見ることができなのが幼児の活動であるということなのでここでは特に対象を幼児に限定した。

方 法

1. 対 象

北海道大学大学院教育学研究科附属乳幼児発達臨床センター（現、附属子ども発達臨床研究センター）の実験保育施設に通園している年長・年少児18名（男児7名・女児11名）に対する複数回の絵本の集団読み聞かせを観察対象とした。この園では年長、年少の混合保育の形態がしばしば取られており、観察した読み聞かせは全て年長、年少が一緒の場面である。読み聞かせを行ったのは、2名の保育者で、二人が分担して読み聞かせを行っている。2名はいずれも20年以上の保育経験を持っている。2004年5月から9月までの間の読み聞かせの中で以下の5つの絵本についての読み聞かせの場面を子どもの表情や全体の様子が記録できる位置からVTR録画した。使用した絵本は、『おおきなかぶ』、『そらいろのたね』、『どろんこハリー』、『14ひきのおつきみ』、『パパ、お月さまとって！』であるが、本論文では、特に以下の2つの読み聞かせについて詳細な分析を行い、他のものについてはこの2つの分析結果と関連づけながら補足的に述べることにする。また、一部、比較の資料として2005年11月に行われた読み聞かせ（「三匹のこぶた」）の結果も用いる。

2つの読み聞かせで用いた絵本はいずれも定評のある作品だが、子どもの活動を誘い出すという点ではやや違いがある。『おおきなかぶ』（ロシア民話・トルストイ再話、内田莉沙子・訳、佐藤忠良・画、福音館書店）は絵本に登場してくる人物たちが力を合わせて「かぶ」を引っ張る掛け声が作品の山場になっており、これが繰り返される。これが子どもたち自身の活動を誘い込み、また作品の面白さを子どもたち自身が作り出していくことになる。他方、『パパ、

お月さまとって!』(エリック=カール・作, もりひさし・訳, 偕成社)の方は, ストーリー
の展開の中で絵本そのものの変形の面白さを伴ったもので, 絵本のイメージ世界とその展開の
面白さを重視した作品である。従って, 子どもの活動も前者の作品とは違ったものがみられる
と考える。

2. 分析方法

読み聞かせ中の幼児と保育者の発話は全て文字化し, 読み聞かせの状況も同時に記述した。
幼児の読み聞かせ中の活動を分析するために以下の3点の分析を行った。1) 絵本への注意集
中の指標としての幼児の視線分析。幼児が読み聞かせ中に絵本を見ていた程度を1秒単位で分
析したが, ここでは個人毎に分析をしないで, 幼児の何人が絵本に注視していたか幼児全体の
割合(%)として1秒毎に算出した。2) 音声分析。VTRに記録された音声データを音声分
析ソフトWave Surferを用いて, 音声波形と音圧の二つを時系列的にVTRの1フレーム単位
で分析した。3) 発話タイミングの分析。VTRのデータを用いて読み聞かせを行っている保
育者とそれに呼応して出てくる子どもたちの発話の時間とタイミングを計測した。これらの3
つの指標は相互に関連づけて検討された。

結果と考察

文章の理解とは, テクストの内容が機械的に読者に伝達することではなく, 読者が自分でテ
クストの意味を再構成することである。幼児が絵本を目の前にした時も同じである。幼児も大
人からの「読み聞かせ」の消極的な受け取り手では決してない。もちろん, 幼児特有の表現活
動のモードが存在する。だから, 絵本でもって物語りを提示したり, 読んで聞かせることを行
っている。次の『おおきなかぶ』のような子どもの活動を誘い込むような内容の作品もある。
あるいは絵本という特性を活かして子どもたちのイメージ世界をふくらませ, その活動と楽し
さをねらった作品もある。

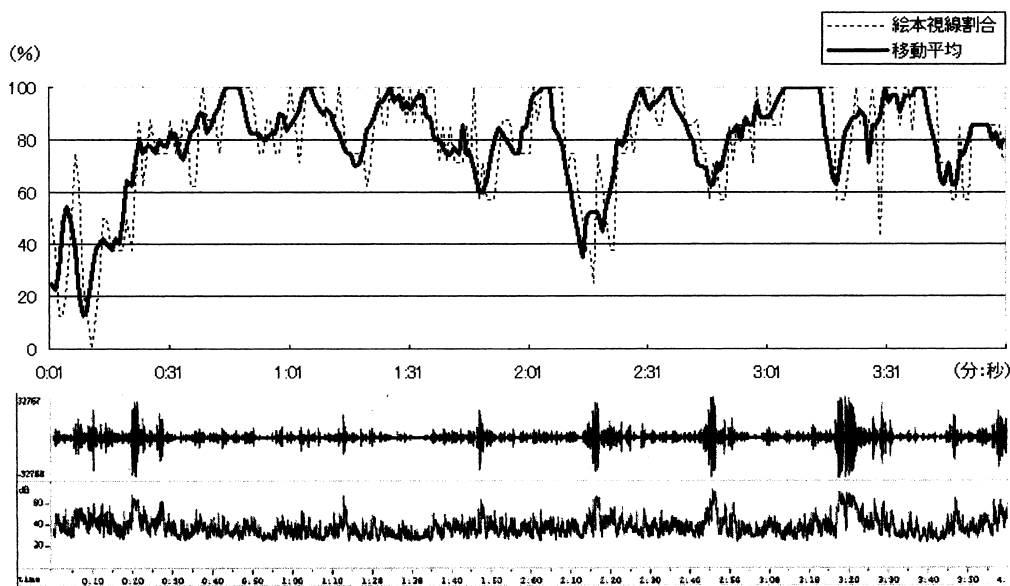
以下では, 幼児が絵本と関わる際に用いられるモードとして子どもの活動を中心としたもの,
イメージを中心としたものの2つを取り上げる。

1. 子どもの発話活動を中心に位置づけた絵本

ここでは, 絵本『おおきなかぶ』の読み聞かせの場面を取り上げる。この作品自体は短いも
ので, 読み聞かせの時間そのものは4, 5分間程度である。しかし, この短い時間の中に子
どもたちの絵本への関わりの変化が見られ, それは同時にこの作品から伝わってくる面白さでも
ある。

(1) 子どもは『おおきなかぶ』をどう聞いていたか

この絵本の内容はおじいさんがかぶを植えた。それがとても大きなかぶに成長し, おじいさ
ん一人では抜けない。そこで何人もの人や動物が順次加わり, 最後にねずみまでやってきてや
っと抜けたという話で終わる。話しは, おじいさんがかぶを植え, それが大きくなり, それ
が大きくなり, それをおじいさんが抜こうとするところまでの導入部分のおよそ1分間, おじ
いさんとおばあさんが一生懸命に「かぶ」を抜こうとするが抜けないという2分間までの話し,



図—1 『おおきなかぶ』読み聞かせ場面における幼児の視線と音声の変化

そして2分間から最後までいろいろな動物が次々とやってきて「うんとこしょ、どっこいしょ」の掛け声が繰り返されてかぶが抜けて終わるところまでの3つに区切ることができる。図1は、絵本の読み聞かせの開始から終了までの幼児の絵本への注視と音声（上段：音声波形，下段：音圧）の結果である。読み聞かせの開始直後は絵本に注目しないでざわついている（音声としてもノイズが多数入っている）。しかし、その後は絵本に集中している様子が分かる。所々で、注意している割合が下がっているところがあるが、特に後半の、2分13秒付近、2分42秒付近、そして3分15秒付近はいずれも子どもたちが保育者の読み聞かせの声に合わせて一斉に「うんとこしょ、どっこいしょ」のかけごえを出している部分である。発話をする前は子どもたちは絵本の中に描かれているかぶを抜く登場人物を見ながら保育者の話を聞いているが、発話をするところでは、もはや子どもたち自身の活動そのものが中心になって、絵本への注目は彼らの活動の主要なモードからはずれている。このような変化が短い時間の中で起きている

表—1 『おおきなかぶ』における保育者と幼児の発話（1）

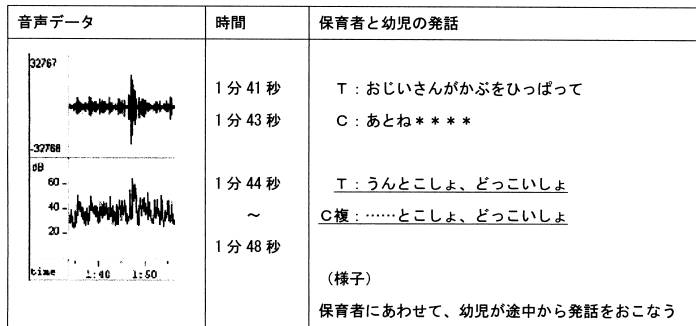
時間	保育者の発話	幼児の発話	読み聞かせの様子
0:37	おじいさんはかぶを植えました	(ざわつき)	幼児の一人が、絵本を見ながら発言する。ほぼ全員が絵本の方を向いている
0:39	あまいあまいあまいあまいかぶになれ 大きな大きなかぶになれ	(ざわつき)	
0:40		ほんとおおきなかぶになったよ — (ざわつき)	
0:47	あまいあまい元気のいいとてつもなく 大きなかぶができました		

表—2 『おおきなかぶ』における保育者と幼児の発話（2）

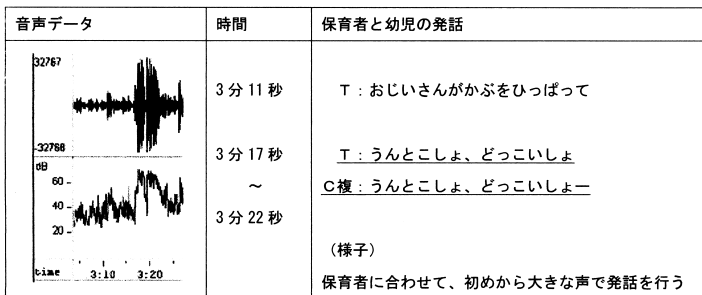
時間	保育者の発話	幼児の発話	読み聞かせの様子
1:11	おばあさんがおじさんをひっぱって、おじさんがかぶをひっぱって		静かに絵本を見て、読み聞かせに集中している。
1:17	うんとこしょ、どっこいしょ	…どっこいしょ	先生の発話にあわせて、発話の途中から合わせるという形で、「うんとこしょ、どっこいしょ」という発話が見られる。
1:21	それでもかぶはぬけません	(ざわつき)	隣の幼児らとやりとりをする幼児が多く見られる。
1:23		すこしはぬけてたけどね	幼児の一人がつぶやく

ことが子どもの注視行動の分析から分かる。音声波形の結果から、子どもから出される声が次第に大きくなっていくことが分かる。これらの変化をさらにいくつかの細かな分析からみていくことにする。なお、幼児の発話資料の中で**は発話内容が判読不可能な部分を示している。

表1は最初の1分間の間の幼児がまだ絵本に集中しないでおおよそ10秒間の発話であるが、次第に絵本に集中を始めて、「ほんとに大きなかぶになったよ」といった反応が起きている。その後の1分過ぎの第2段階（表2）になると子どもたちは絵本に集中し、また保育者の発話に合わせて一部の子どもが声を出し始める（1分17秒）。ここで興味深いのは保育者の発話に冒頭部分を合わせる事が出来ないために「どっこいしょ」の後半の発話部分でタイ



図—2 『おおきなかぶ』における保育者と幼児の発話と音声データ（1）



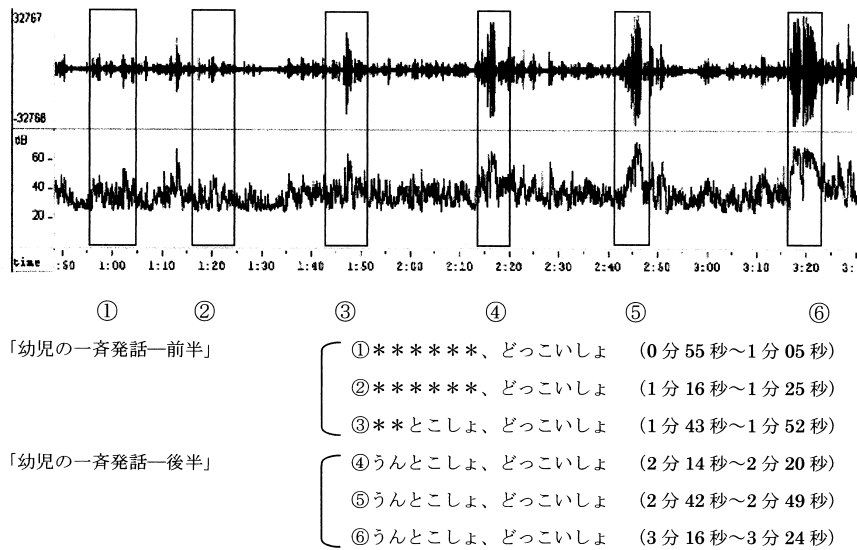
図—3 『おおきなかぶ』における保育者と幼児の発話と音声データ（2）

表—3 『おおきなかぶ』における保育者と幼児の発話（3）

時間	保育者の発話	幼児の発話	読み聞かせの様子
2:06	おばあさんがおじいさんをひっぱって、 おじいさんがかぶをひっぱって		静かに絵本を見ながら読み聞かせを聞く。
2:09		*****	隣の幼児にちよっかいを出す幼児。
2:13	うんとこしょ、どっこいしょ	うんとこしょ(しよ)、どっこいしょ(うん とこしょどっこいしょ)	複数の幼児が保育者の発話に合わせて発言する。一人の幼児は、一斉発話とはタイミングがずれている。
2:18	まだまだまだまだぬけません	(ざわつき) (ざわつき)	「うんとこしょ…」と喋っている隣の幼児の口をふさいでいる幼児と、それを見て途中で発言をやめる幼児。 身を乗り出して笑顔で発言する幼児や、周りを見て笑う幼児。 幼児の一人が、大きな声で発言する。 何人かが発言した幼児の方を向く。
2:20		次はもっといっぱいおっきい声でい こおー	

ミングを合わせていることである。あるいは図2の1分44秒から1分48秒までの間の保育者と子どもたちの間の保育者(T)の「うんとこしょ、どっこいしょ」を受けて、子どもたち(C複)も発話をするが、同じように「…とこしょ、どっこいしょ」と合わせている。そしてこの部分の音声も次の3分以降のもの(図3)と比べるとその違いがはっきりとわかるが、その発声は弱いものである。

最後の2分以降の第3段階(表3)になると、一部の子どもたちの一斉発話のタイミングがずれたり、「うんとこしょ」の発話をまだ出してはいけないうところで発話をし始めたために他児から制止される(2分18秒)といったこともあるが、子どもたちは保育者の「うんとこしょ、どっこいしょ」とタイミングを合わせて一斉発話を行い、まさに場を共有している者の間で生じている一体感とでもいべきものが生まれている。この作品の最後の盛り上がりを見せる部分では保育者と子どもたちの発話のタイミングもその音声もきわめて強いことがわかる(図3)。そこでは絵と自分たちの発話表現とが統合されたリアルな感覚の世界が繰り広げられることを可能にしているといつてよいだろう。それを可能にしたのはまさに子どもたちがかぶを一生懸命に引き抜こうとする運動とその掛け声なのである。それは単なる発話ではなく、絵本の中で出てくるおじいさんの姿に重ね合わせた運動イメージであり、その発話である。だから、2分20秒の「今度はもっといっぱい大きい声で言おう」といった子どもの発話が出てくるのである。子どもは何度か同じ台詞を保育者から聞くとそれに共振し、あるいは同期して次第に同じ発話を出し始める。そしてこの反応を始めていく。この作品にはこのような子どもの活動を誘発する見事な仕掛けがあるといわなければならない。



図—4 『おおきなかぶ』一斉発話の繰り返しによって起こる音声の変化

(2) 子どもの反応を引き出すものとしての「反復」と「間」

子どもがわずかの時間の中でも「うんとこしょ、どっこいしょ」の掛け声を次第に保育者ともうまくタイミングを合わせ、また声としても大きくはっきりと出すようになっていったが、そこには出来事の反復があることに注目したい。この絵本には「うんとこしょ、どっこいしょ」の発話が6回登場してくる。図4は、その6回毎の幼児の音声発話の結果である。いずれも上段は音声波形、下段は音圧（dB）である。それぞれ回を重ねる毎にタイミングが合い、また強い発声になっていることがわかる。後半の3回からその変化が大きくなってくる。反復は一つの形やリズムを作り出すことをこの結果は示している。しかもそれは決して単純なことの繰り返しではないことが分かる。音声波形や音圧はどんどん上昇しているからである。ここで起きていることは10秒以下のわずかの時間の中の出来事である。しかしこの短い時間の中での変化の反復が子どもたちを共同的な響き合う活動に向かわせている。ドゥルーズ(Deleuze,1986)はCinema1の運動イメージを論じている中で、運動の連続的な機能には必ず「変調＝転調」が内包されていること、それが運動というきわめて根源的な活動でありながらそこに生成や創造性の可能性を求めると彼はとらえたのである。同様のことは日本の映画監督の吉田喜重（1998）が小津安二郎の映画を論じた中で述べている。小津の作品の主要なモチーフは一言で言えば、「反復とズレ」である。小津は何故これにこだわったか。何気ないことの繰り返しが日常の我々の現実であり、その平凡な日常の繰り返しの中に非日常＝ズレ、つまり究極としては死の内包が小津のメッセージだと言う。

子どもの共振反応を引き出しているもう一つの重要なものが保育者の働きかけと「間」の取り方である。図5は先の図4に対応させて6回の「うんとこしょ、どっこいしょ」で保育者が絵本の方に視線を向けたか、子どもたちの方に視線を向けていたかという視線の方向と顔を動かしてリズムを取りながら読んでいた部分がどこであるかを表示したものである。視線は白丸(○)は絵本の方、黒丸(●)は幼児の方に向いていることを表している。この結果から分か

してこの6回の変化で気が付くもう一つの重要な結果は、保育者は最初は、子どもに向ける視線やリズムを子どもの方に向けなかったり、出さなかったり（1回目）、出してもタイミングが遅くなっていた（2回目）。ところが次第にこれが合ってきて、後半になると子どもの反応ともぴったりと合うようになっていく。これは実は保育者が子どもの反応を引き出したということだけでなく、子どもたちも次第に保育者と同じタイミングで発話するようになり、まさに同期するようになってきた。逆に保育者の方もそれに応じてうまくタイミングよく動き出したといった一種の共依存的な関係になっていると考えられるのである。これはヴァイツェッカー（Weizsäcker, 1975）が言った円環（Kreis）的な相互関係そのものである。先の上げた乗馬の例を再び使うと、騎手と馬との間に一定の関係が保たれている限り、そこでは二つは一体になった運動形式が生まれてくる。このことを彼は「相即（Kohärenz）関係」と呼んだ。どちらが原因でも結果でもない、共依存的な関係なのである。

『おおきなかぶ』と同じように、子どもたちの発話を誘発した絵本読み聞かせの実践に童話『3匹のこぶた』がある。これは2005年の11月に行われたものであるが、狼が子豚が作ったわらや木の家を息を吹きかけて壊す時のせりふ「こんな家、ふーふーのふーで吹き飛ばしてやる」と言って、「ふーふーのふー」というせりふを子どもたちも自然に発声し、狼の動きをする者もいる。特にこの絵本は12月のクリスマス会で子どもたちが演じる劇になっていたこともあり、自分たちで表現する対象としても位置づいていた。

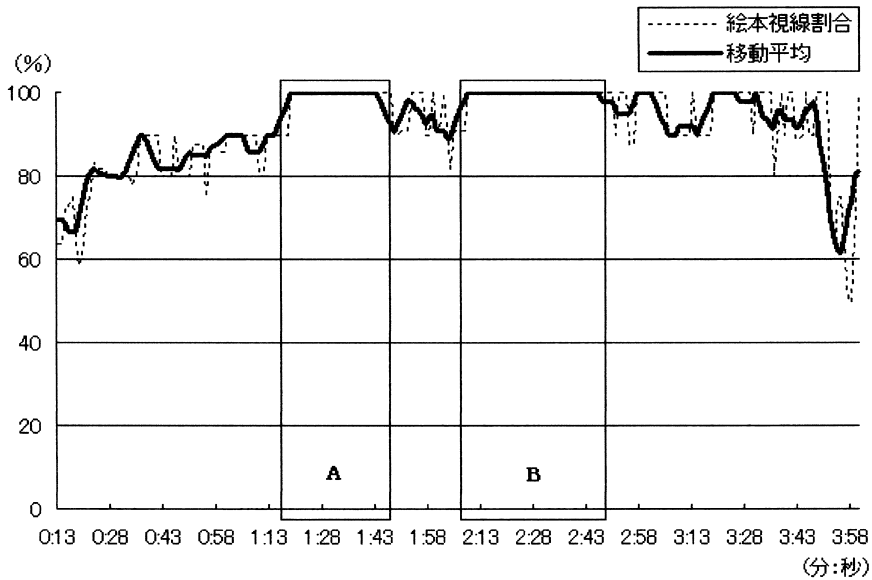
その他、本研究の分析の対象となった絵本の中で、『おおきなかぶ』と同じように子どもの発話や身体活動を通して絵本の読み聞かせが展開していったものに、絵本『14ひきのおつきみ』（いわむらかずお・作、童心社）がある。本の内容は14匹という大家族のねずみたちが十五夜の夜にお月見に出かけるというもので、絵本にはねずみの家族の何匹かがお月様に向かって手を合わせるという場面が出てくる。このような場面では、やはり『おおきなかぶ』と同様に、一人の子どもが絵本に出てくるようなしぐさを始めている。そして、これにつられて近くにいた子どもたち数人が同じような動作を行っている。しかし、『おおきなかぶ』との違いもいくつかある。ここではあくまでも発声ではなく絵本の中の登場人物の動作を真似た数人の子どもによる行動であり、集団としての一体となったものではなかった。そこには集団としての活動を引き出すような絵本の仕掛けやそれをうまく利用した保育者の語りかけができないといった絵本からくる制約を指摘しなければならない。もちろん、絵本のすべてが『おおきなかぶ』のような活動でなければならないということではないし、それぞれの絵本の良さ、楽しみ方を認めなければならないことはいうまでもない。

2. 子どものイメージ活動を中心に位置づけた絵本

『パパ、お月さまとって!』の絵本の読み聞かせは、絵本の視覚的仕掛けの工夫によって子どもたちに絵本への集中とイメージの世界を広げることをねらったものである。動きのある絵本は子どもに想像の世界を豊かにしてくれる。

(1) 子どもは『パパ、お月さまとって!』の想像の世界に入る

『パパ、お月さまとって!』は、物語の途中で、折り込んで畳まれていた絵が展開されて出てくるといった仕掛けが何か所かに用意されており、展開の意外性と絵そのものの魅力で子どもをひきつけている作品である。従って、この作品の読み聞かせは『おおきなかぶ』とは対比



図—6 『パパ、お月さまとって!』の絵本への幼児の視線の変化

的に、子どもの想像的活動を中心に位置づけたものになっている。この作品は、主人公モニカが父親に「お月さまが欲しい」と言い出し、父親が長いはしごをかけて月に会い、月を家に持って帰り、モニカは月と遊ぶがそのうちに月は小さくなり消えてなくなる。それからしばらくたって月を見ているとどんどん大きくなり満月になるというものである。

図6は、この絵本の読み聞かせの開始から終了までのおよそ4分間の子どもたちの絵本への集中の程度とその変化を1秒毎に示したものである。算出の方法は『おおきなかぶ』と同じで、VTRに撮影された子どもたちの何人が絵本に集中しているかその人数を割合(%)として算出した。この絵本は子どもにとっては視覚効果の大きいもので、多くの子どもの注意を引きつけているが、それでも導入部分の1分間まではいくぶん落ち着きがない子どもがいる。ここで注目したいのは、次の段階の1分以降の図6ではAとして枠で括った箇所である。ここで子どもたちは一気に注意を引きつけられ、それが次のBの段階まで持続していくことになる。このAの場所は、畳み込まれていた絵が一気に広げられて大きな絵が子どもたちの前に展開されるという意外な「仕掛け」が出てくる場所である。そしてBのところでも子どもの期待どおりにもう一度仕掛けは出てくる。このような仕掛けによって子どもたちの想像は豊かになり、また絵本への興味は盛り上がっていくことになる。図6の3分43秒でお話は終わって、それ以降はこの本の作者の紹介を読み手である保育者は10秒ほど行っている。子どもの中には「あ、僕エリックカール、知ってる」という発言があり、他の子どもたちが驚いたり、保育者が「知ってるの?」と応答する場面があるが、ここは絵本への集中から解放された時間でもあった。

具体的に、この作品の導入部と展開部分で子どもたちが注意を集中していた1分以降の保育者と子どもたちの発話をみていくことにする。表4が導入部分の発話の一部、表5が図6のAの枠で仕掛けの絵が提示されたところからの発話の一部である。導入部分は子どもたちがざわついてまだ絵本に完全に注意を集中していない段階であることがわかるし、表5の1分41秒からは子どもたちが歓声を上げて絵本に見入っている様子が読み聞かせの記録からよく分かる。

表—4 『パパ、お月さまとって!』における保育者と幼児の発話(1)

時間	保育者の発話	幼児の発話	読み聞かせの様子
0:30	パパ、おつきさまとって	****も (ざわつき)	ざわつきはまだおさまらないが、先生は題名を読み始める。
0:32	よ、見てない人もいるからねー、静かに見てあげて	(ざわつき)	幼児の方を見て、先生が発言する。その後少しざわつきがおさまり、絵本の方を見る幼児が増える。
0:36	あるばんモニカがベットに行こうとすると		周りの幼児にちょっかいを出している幼児もいるが、ほとんどの幼児は静かになり、絵本の方を向く。
0:39	まどからお月さんがとてもちかくに見えました		ちょっかいを出している幼児もいるが、他の幼児は静かにしている。
0:42	おつきさまとあそびたいなー、モニカはおつきさまのほうへ手をのばしました		ちょっかいを出している幼児もいるが、他の幼児は、静かに絵本のほうを向いている。

表—5 『パパ、お月さまとって!』における保育者と幼児の発話(2)

時間	保育者の発話	幼児の発話	読み聞かせの様子
1:41		(複)うわーわー (静かになる)	先生がしかけ絵本のページをめくる。ページいっぱいにおつきさまの絵がかかっている。すべて開き終わったと同時に、複数の幼児が同時に歓声をあげる。
1:42	お月さまに、ついたソシは	(複)わー	全員が絵本のほうを見ている中で数名の幼児が歓声をあげる。
1:45	むすめのモニカが	(静かになる)	全員が絵本のほうを見ている。
1:47	むすめのモニカが、あんたとあそびたがってるんだ、といいました、でも、もってかえるのには、ちょっとおつきすぎるなあ		全員が絵本のほうを見ている。

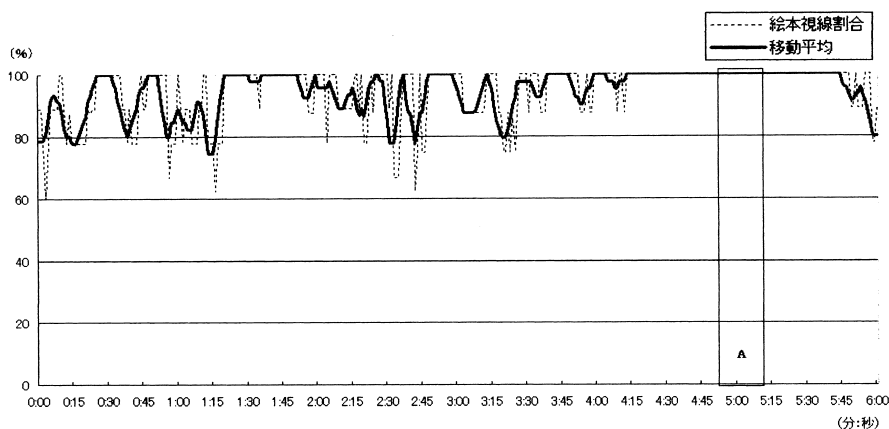
このような子どもたちの絵本への集中は、作品の「仕掛け」だけによっているのではない。保育者が仕掛けの折り込まれた絵を広げながら子どもたちの興味をそこに向けるような発話を出していたことにも注目しなければならない。例えば、父親が月にはしごをかける場面の所では、折り畳まれていた横長の長いはしごの絵が一気に広げられるが、本文は「そこでパパは、長い長いはしごを持ってきました」となっている。ここを保育者は絵を広げながら、誇張して、「(左側のページを開いて)そこでパパは、なが——い、(右側のページを開いてなが——い)

はしごを（幼児の方を向きながら一拍おいて）持ってきました」といった子どもの注意を誘う表現をしている。同じく、月にはしごをかける場面では、折り畳まれた絵が下の方にも出てくる仕掛けになっているが、ここの本文は「お月さまがちょうどよい大きさになると、パパはお月さまを持って下へ下へと降りて行きました」となっている。こどもも「下へ——下へ——下へ——と降りて行きました」といったように誇張して、また絵本よりも「下へ」の回数も多く述べている。そして広げた絵本を指しながらこの言葉を述べて、子どもの注意を促していたのである。

(2) イメージ活動を位置づけたもう一つの絵本

絵本『パパ、お月さまとって!』は、幼児の絵本に対する注目の仕方からすると、絵本そのものの視覚的な意外性をねらった効果も手伝って子どもたちを強く引きつける作品であった。そこでは、子どもたちのイメージ活動とその広がりによる読みの楽しさを絵本が支える形で展開していったといえる。このような子どものイメージ活動を刺激するような類似の絵本として、『そらいろのたね』を取り上げ、2つの作品の共通点と類似点について検討する。

『そらいろのたね』（中川李枝子・文、大村百合子・絵、福音館書店）は全部で約6分間の読み聞かせで、比較的長い時間の割には子どもたちはこの絵本に集中していたことが図7の視線の分析から分かる。この絵本は、空色の種という不思議な種をめぐって人間と狐がけんかをするという話しであるが、主人公のゆうじと狐が自分たちの宝物である飛行機と空色の種を交換する。ゆうじはもらった種を植えて育てると、たちまち大きな空色の家になる。大きくなっていく家には友達や動物たちが遊びにやってくる。この家を見つけた狐はこの家は自分のものだと言い出し、ゆうじや動物たちを追い出してしまう。すると、この家は大きくなって最後には壊れてなくなってしまうという話しである。図7のように、一部の子どもたちが時々絵本から目を離しているが、多くはこの絵本に注目して聞いている。特に、後半部分の4分以降の動物



図—7 『そらいろのたね』の絵本への幼児の視線の変化

たちがどんどんやって来る場面、そして、狐に追い出され、今度は家が大きくふくらんで破裂してしまう場面はこの絵本の大きな山場になっている（図7のAで囲みの部分で5分）。子どもたちはまさに絵本に釘付けになって成り行きを見ていたのである。保育者による絵本の語りは以下のようにになっている。

「4分56秒：すると、空色の家は急にどんどん大きくなりはじめました。あ、大変、お日様におぶつかるー。5分07秒：ゆうじが叫んだ時です。」この瞬間に、子どもたちは「ひゃー」という驚きの声を上げている。この場面は絵本では、まさに空色の家が膨張して大きくなり、次の絵本では狐が倒れているという劇的な変化が起きているところである。2枚の絵の間には空色の家が壊れて消えたことは直接描かれていないが子どもは想像の世界ではその様子をリアルにとらえ、思わず声を上げている。

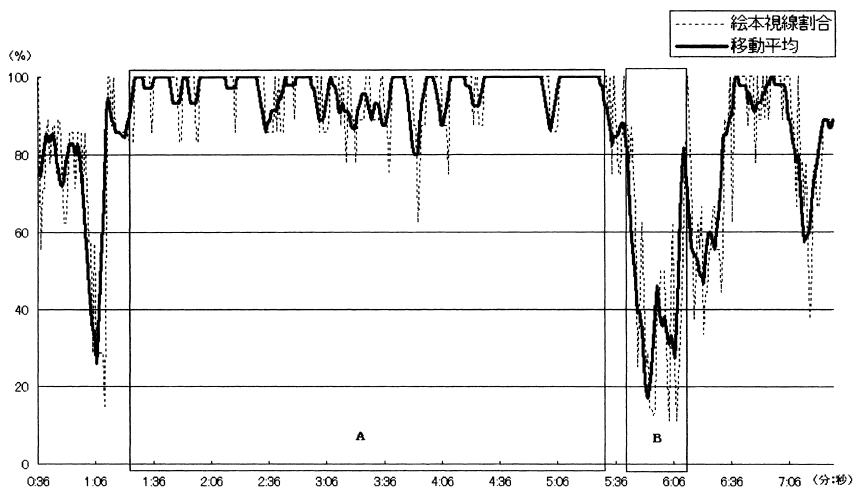
この作品は、子どもにとってもわくわくするような話の内容と展開の面白さがあるが、しかもその展開が絵として平易ながらも子どもにはとらえやすい形で表現されているが、特に子どもは後半の話しの部分には自然と引き込まれていった。

この作品は『パパ、お月さまとって!』のような絵本の中に仕込んだ折り込みの「仕掛け」といったものとは違って、絵本の内容とその展開の面白さ、そしてそれとうまくマッチした絵というものの絵本の本来の良さが揃っていたことが絵本への注視を高めた、つまり子どものイメージと想像の活動に向かわせたのである。

3. 比較対照としての絵本『どろんこハリー』

これまで、4つの絵本による読み聞かせの実践とその分析結果を述べてきた。そこでは、大きくは、読み聞かせをしながらも子ども自身が一緒に発話に参加していくように誘い込むことをねらった絵本やそれによる読み聞かせの実践、そしてこのような活動のモードとはやや異なるものとして、子どものイメージ活動を中心に位置づける絵本とそれを使った読み聞かせの実践を分析した。

以下では、これら4つの絵本とその読み聞かせを比較対照する意味で、必ずしも子どもの発話を誘い出したり、イメージの活動を刺激することが絵本の特徴とはなっていない読み聞かせ



図—8 『どろんこハリー』の絵本への幼児の視線の変化

の実践を取り上げることにする。

用いた絵本は『どろんこハリー』（ジーン・ジョン・文、渡辺茂男・訳、マーガレット・ブロイ・グレアム・絵、福音館書店）で、読み聞かせの時間は、7分間と比較的長かった。これまでと同じように読み聞かせの開始から終了までの子どもたちの絵本への注視の割合を秒単位

で示す(図8)。この作品は子どもたちには良く読まれているが、内容としては犬のハーリーの日常生活の中の面白さを描いたもので、また特別、子どものイメージ活動を中心に位置づけるといったことをねらった作品でもない。もちろん、子どもの発話活動を誘い出すような仕掛けも用意されていない。

『どろんこハーリー』の作品と本論文で取り上げた4つの絵本との違いを上げるならば、子どもの発話活動を誘い出すようなことも、また絵本の視覚的効果を生かして子どものイメージ活動を活発にするような仕掛けも特別仕組んだものがないということである。そういう意味では、『どろんこハーリー』と他の4つの絵本に対する子どもたちの反応を比べてみることで、逆にこれまで取り上げてきた4つの作品の優位性を示すことができる。

図8の子どもたちの絵本への注視の時間的変化をみると、読み聞かせの開始から1分まで、子どもたちは落ち着きがみられず絵本に集中していない時がある。他の絵本の場合、最初の30秒程度はこのような傾向はあるが、すぐに絵本に入り込むのとはやや異なっている。また、最後の部分、図8ではBの枠内は、一人の幼児が自分の机の上にあったビニール袋で遊び始め、それにつられて他の幼児も同じようなことを始めてしまった。この読み聞かせは「帰りの会」で机の上に子どもたちがその日に作った造形の作品があったという状況もあるし、比較的に長いお話であることも考慮すべき要因だろうが、子どもたちの活動を引き起こしたり、興味をわかせるような話題展開には必ずしもなっていない。そのことが他の作品と比べて所々で、子どもたちの絵本に対する集中度が低くなっている原因であろう。

『どろんこハーリー』と比べて、他の4つの作品による読み聞かせでは、子どもたちはすぐに絵本に集中し、しかも最後まで集中して絵本を見、あるいは、感嘆の声を上げ、積極的に発話活動をおこなっていた。この比較から言えることは、4つの作品は読む側の子どもの視点に立って、子どもたちの反応を引き出す工夫と仕掛けを周到に用意していること、そして何よりも絵本の物語としての面白さと内容の高さを改めて確認することができる。このような絵本としてのすぐれた条件が整っているからこそ、読み聞かせを行う保育者も適切な読み聞かせの働きかけができるようになっているとも言えるかもしれない。もちろん、それは保育者の力量の高さがあるからこそ可能になっていることはいうまでもない。

総 括

本論文では、絵本の読み聞かせにおいて、幼児自身も積極的に絵本に関わりを持ち、その中で絵本の楽しさを感じ取っていることを明らかにした。ここでは、幼児の絵本への関わり方として2つの異なった活動のモードを取り上げ、それらの意味を考察した。特に、本論文で問題にしたのは、絵本の集団読み聞かせの場面であり、読んで聞かせるという話しことばを用いていることを考えると、人間の発達の根源として位置づいている話しことばの意味、そしてそこに与える絵本による読み聞かせの実践の持っている意味について考えなければならない。

1. 身体的活動：幼児の絵本への関わり方から見えてくるもの

メルロ＝ポンティ (Merleau-Ponty) は『知覚の現象学』(1945)で、人間精神の根源を身体的活動と間身体的関わりに求める。それは人間精神に対して持ってきた主知主義的伝統のとなえ直しを求めるものであった。「わたしが他者を理解するのは、わたしの身体によってである・・・」

(p. 31) この言葉に端的に表されているように、私たちの相互了解の根源にあるものは「身体」を持った者同士が持っている具体性のレベルであり、知覚経験である。このような言語以前の身体に根ざした経験が互いの原初的世界を作り、それが相互了解を可能にしていく。その根源、始原に遡らなければ人間の本質を解いたことにならないというのがメルロ＝ポンティの基本姿勢であったとあってよいだろう。1960年の『シーニュ2』、そして彼の最後の書となった1964年の『見えるものと見えないもの』における「絡み合い」の記述で彼が主張している間身体性はまさに私たちの「身体」が持っている根源の広がりを見直し再認識させるのである。

なぜ、ここでメルロ＝ポンティの間身体性を持ち出さねばならないかというと、絵本の読み聞かせという状況は絵本を媒介として語る者と聞く者との間で展開されるコミュニケーションであり、相互行為展開の場だからであり、そこで起きている保育者と子どもたちの間のコミュニケーションというのは、具体的な絵本という視覚的なものを媒介にした相互行為だからである。しかも、子どもたち自身も積極的に絵本を媒介にして自分たちの想像の世界を造り、広げていく。その時に用いた表現のモードとして発話活動によるものとイメージ活動とがあったのであり、いずれにしてもそれらは表現行為として行われているのに相違はない。だからメルロ＝ポンティ（1945）が言うように「言葉は一つの所作であり」(p. 27)、表現する行為が意味を実現するということなのである。そして、これの表現行為は表現である以上は外部者や共同の中で起こることを前提にしている。あるいはそのような共同性も間身体性のレベルの意味理解が成立しているような場が根源として存在しなければならないとメルロ＝ポンティ（1945）は言う。

メルロ＝ポンティの言う始まりの形態、つまり「始原」は知覚の現前性であり、話しことばの対話の直接性にみる現在のアクチュアルな活動である。その具体的な姿が読み聞かせの場面における子どもたちの姿であった。ここにことばの原初形態、そしてことばの発達を支えていく共同性の役割をみることができるといえる。ことばと相互行為の始まりには身体と間身体という人間の生の営みそのものによる、かつ人間の精神の根源にもなっているものが存在すること、そのことがいまだ潜在化されずにより鮮明な形で私たちの目の前に立ち現れているのが幼児期の子どもたちの行動といえるだろう。

2. 反復とズレ

相互行為し合う者の間では身体的な共振やさらには感動の共有化も起きることは以前からよく指摘されていたことである。例えば、身体的コミュニケーションの様相を扱った菅原・野村(1996)の中の多くの論考では、そのことが既に取り上げられている。そして身体的なコミュニケーションを含む我々人間の対面的相互行為の同調や同期を起こす背景にはリズムという反復への強い反応志向があることが指摘されている(例えば, Erickson & Shults, 1982. 彼らは、発話をコントロールしているのは身体のリズムであると指摘する)。リズム(律動)は人間の相互行為だけに限らず芸術創造の分野でも指摘されていることである。デューイ(Dewey, 1934/2003)は、律動(リズム)は全ての存在の普遍的な骨組みを成すものであって、あらゆる芸術に貫いているものだといえる。しかし、時々この律動が間違っているととらえられてきたとデューイ(Dewey, 1934/2003)は警告する。単なる要素の繰り返しのようになってしまふ過ちである。そうではなくて、部分が互いに相互作用をして全体を構成していく「関係性の反復」(p. 223)としてそれは立ち現れ、そこでは単なる量的加算以上のことが起きる。だから律動は単なる反復ではなく新しいことが

起こるための蓄積であり、進展を内包した関係性の反復である。絶えず相互に作用し合う世界、つまりデューイ (Dewey, 1934/2003)の言う律動(リズム)が存在している世界では、変化する運動を内包する。そういう時間の変化でもある。ドゥルーズ(Deleuze, 1986,1989)がCinema1・2で論じた運動—イメージ, 時間—イメージもそういうものであった。そして、絵本の読み聞かせの中の子どもたちの世界でも、『おおきなかぶ』の「うんとこしょ, どっこいしょ」の発話も単なる同じ音量の繰り返しではなく、そこに参加している子どもたちのお互いの声の律動(リズム)の繰り返しが刺激しあってどんどんと大きな声になっていったのである。『パパ, お月さまとって!』では、絵本の中に表れた視覚の世界で作品に仕掛けられた思いがけない出来事と、普通の絵本では味わうことない意外性に驚き、喜び、そして絵本に惹かれた。ここにも子どもたちが絵本の話しの展開の中で流れる律動(リズム)とその変化、2つの作品のリズムの波動は大きく違うが、その流れの中で子どもは一つの絵本という物語の世界に身を置いているのである。

3. 関係性と共同性の成立

本論で扱ったのは集団の絵本読み聞かせの実践であった。そこでは、家庭における母と子の間の「絵本読み聞かせ」には見られない状況が生まれている。仮に子どもたち一人ひとりが何の反応もしないで黙って保育者が絵本を読んでくれているのを聞いているだけだとしたら、そこに集まっている子どもたちの間に何の相互作用も生まれえない。しかし、子どもたち同士は相互に反応し、それが刺激になり、一つの集団としての読みの反応を生んでいる。そしてその場に身を置いていることで絵本を聞いた楽しさを倍増させている。『おおきなかぶ』で、「うんとこしょ, どっこいしょ」の発声を、一人の女兒が隣の子どもに「今度はもっと大きな声で言おうね」と楽しそうに誘いかけていたことはその一例である。子どもたちの集団としての相互行為というダイナミズムが生む一回性、即興性の世界の面白さが展開されている。そして、保育者の優れた読み聞かせに触れることができる可能性があることも幼児教育機関でのメリットである。もちろん、幼児教育機関でそれがいつも可能であるとか、母親ではそれが期待できないといった近視眼的な議論をしてはならないのは言うまでもない。

関係性の形成とその発達として「読み聞かせ」の持つ意味も考えなければならない。それは集団として読み聞かせに参加している場合にも家庭で子どもが親から聞かされている場合にも共通する、いわば「読み聞かせ」という話しことばが持っている働きの機能に関わることである。ここでは「関係性の形成」と表現しておく。絵本による「読み聞かせ」は話しことばを用いて行われる。書きことばとの対比でいえば、話しことばの世界は関係の世界であり、対面的な世界である。直接、人と人が関わる世界である。そしてリアル・タイムにことが起きている世界でもある。取り返しのつかない即興の一回性の出会いの世界でもある。この対話にはそこに会う人の関係が当然入り込んでくる。小澤俊夫(1990)は昔話の採録の中で出会った古老の幕田仁さんの例を上げているが、この人は祖父から聞いた昔話を既にそれを誰かに聞かせてやるような機会がなくなってしまった70年間の空白があるのにも関わらずほぼ完璧に再現したのである。そこには、話しことばが持っている直接性と現前性を指摘することができるのだが、この幕田さんは昔話を思い出す時に、小澤の表現を借りるならば「そのテキストを思いだしているのではなくて、語ってくれたずんつあまを思いだしているのだ。ずんつあまの丸くなった背中、その声、声の調子、いろりの火…」(p. 251)それを全部思い出していると

いうのだ。自分の母親から聞いたお話し、保育者の先生からきいた楽しい話しを皆と一緒に聞いた経験は関係の形成の内実であり、それが子どものことばを豊かにしていくことである。ことばは人との関係の中で生きているものそのものだからである。

長谷川宏(1978)は「言語とは本質的に人間的な共同性の場(p.108)」を前提にしており、そのはじまりは直接的な共同関係にある。そこでは、話しことばによる言語活動、間身体的関係が展開される。これが言語的な共同性の基礎を作っていく。まさに幼児期の言語活動である。ことばによる共同性と共同的な言語意識は共同の活動の中でしか生まれえない。そして長谷川は、共同の言語世界を創出できるだけの言語能力と経験を身につけたとき、子どもは本を読んでもらう段階を卒業して、自分で読書を楽しむ段階に入っていけるようになるのだと言う(p.109)。

4. おわりに

メルロ＝ポンティは人間精神の「根源」とは何かを追究しようとした。そしてメルロ＝ポンティは時には人間精神を身体や知覚といった精神の「始原」になるものを求めた。同時に、人間精神の本質として言語という社会・文化に制度化されたものを考えなければ人間の本質は見えないともいった。あるいはヴィゴツキー(Vygotsky)は発達研究者として人間の発達の本質を自然的発達と文化的発達の2つの弁証法的関係に求めた。

本論文で扱ったことは5, 6分間というきわめて短い時間の読み聞かせの中での幼児の活動であった。ヴィゴツキー(Vygotsky)の言う微視的発生過程である。あくまでも小さな時間の中での子どもの活動とその変化である。しかし、その変化を生み、支えているのは見事なまでの保育者の「読み聞かせ」があったことを微視的分析で明らかにした。そこに発達を外から支える明確な働きかけとその役割の重要性を見出すことができるのである。

[引用文献]

- 秋田喜代美(1998)読書の発達心理学：子どもの発達と読書環境．東京：国土社．
 Baldwin, J. M. (1895) *Mental development in the child and the race*. New York: Macmillan.
 Deleuze, G.(1986) *Cinema 1: The movement-image*. (translated by Tomlinson, H., & Habberjam,B.) London: The Athlone Press.
 Deleuze,G.(1989)*Cinema 2: The time-image*. (translated by Tomlinson,H.,& Galeta,R.) Minneapolis:University of Minnesota Press.
 Dewey, J.(2003)経験としての芸術(河村望, 訳)．東京：人間の科学社．(Dewey, J.(1934)*Art as experience*. New York: Perigee Books.)
 Erickson,F. & Shults, J.J.(1982) *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interview*. New York: Academic Press.
 波木井やよい(1994)読みきかせのすすめ：子どもと本の出会いのために．東京：国土社．
 長谷川宏(1978)ことばへの道：言語意識の存在論．東京：勁草書房．
 松田恵示(2001)交差する身体と遊び—あいまいさの文化社会学—．京都：世界思想社．
 Merleau-Ponty, M. (1999)表現としての身体とことば(知覚の現象学・所収)(中山元, 訳)．東京：筑摩書房(ちくま学芸文庫)．(Merleau-Ponty,M.(1945) *Phenomenologie de la perception*. Paris:Gallimard.)
 Merleau-Ponty, M. (1970)シーニュ2(竹内芳郎他, 訳)．東京：みすず書房．(Merleau-Ponty, M.(1960) *Signes*. Paris:Gallimard.)
 Merleau-Ponty, M.(1989)見えるものと見えないもの(滝浦静雄・木田元, 訳)．東京：みすず書房．(Merleau-Ponty,M.(1964) *Le visible et l'invisible de notes de travail*. Paris:Gallimard.)

- 中村悦子・佐々木宏子編（1976）集団保育と絵本． 東京：高文堂出版社．
- Ninio, A., & Bruner, J. S (1978) The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- 小澤俊夫（1990）昔話とは何か． 東京：福武書店（福武文庫）．
- 佐伯聰夫（1999）スポーツ観戦論序説—問題の所在と観戦文化論の可能性—． 体育の科学, 49 (4), 268-273.
- 佐々木宏子（2006）絵本は赤ちゃんから：母子の読み合いがひらく世界． 東京：新曜社．
- 佐藤健生（1999）スポーツ観戦の魅力—視覚の快楽を超えて—． 体育の科学, 49 (4), 274-278.
- 菅原和孝・野村雅一編（1996）コミュニケーションとしての身体． 東京：大修館書店．
- 寺田清美・無藤隆（2000）2歳児の絵本の読み聞かせ場面における保育者の思考と行動． 日本発達心理学会第11回大会論文集, p.101.
- 寺田清美（2005）保育園での読み聞かせ場面における子どもの変化． ラウンドテーブル：保育実践にみる子どもの発達． 日本発達心理学会第16回大会．
- 徳潤美紀・高橋登（1996）集団での読み聞かせ場面における子どもたちの相互作用について． 読書科学, 40, 41-50.
- 横山真貴子（2003）保育における集団に対するシリーズ絵本の読み聞かせ—5歳児クラスでの『ねずみくんの絵本』の読み聞かせの事例からの分析—． 教育実践総合センター研究紀要（奈良教育大学）, 12, 21-30.
- 吉田喜重（1998）小津安二郎の反映画． 東京：岩波書店．
- Vygotsky, L.S.(1975)書きコトバの前史（子どもの知的発達と教授・所収）（柴田義松・森岡修一，訳）． 東京：明治図書（Выготский, Л. С. (1935) Умственно развитие детей в процессе обучения.）
- Weizsäcker, V.von.(1975)ゲシュタルトクライス—知覚と運動の人間学（木村敏・濱中淑彦，訳）． 東京：みすず書（Weizsäcker, V.von.(1940) *Der Gestaltkreis*. Stuttgart:Thieme.）
- Weizsäcker, V.von.（1995）アノニユマ（生命と主体：ゲシュタルトと時間／アノニユマ・所収）（木村敏，訳）． 東京：人文書院．（Weizsäcker, V.von.(1946) *Anonyma*. Francke.）

謝 辞

読み聞かせの実践を提供いただきました保育者の世古由美・濱口早苗両先生に感謝申し上げます。また音声分析では伊藤崇氏の協力を受けた。記して感謝申し上げます。