

絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察（2）

浜崎由紀*¹⁾, 糸井嘉²⁾

1) 滋賀短期大学幼児教育保育学科, 2) 平安女学院大学短期大学部保育科

A Consideration for the Role of a Mediator in Reading a Picture Book

Yuki HAMASAKI¹⁾, Yoshimi ITO²⁾

1) Department of Early Childhood Care and Education, Shiga Junior College,

2) Department of Early Childhood Care and Education Heian Jogakuin St. Agnes

抄録：本研究は、昨年度報告した「絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察」¹⁾の第二報である。昨年度の報告では、保育者が子どもに絵本を読む際、子どもに視線を向けて読む場合と向けない場合に分けて読んだ時の子どもの行動を観察し、読み聞かせにおける保育者の役割について考察した。観察によると、保育者が子どもを見ながら読む時には子どもは絵本から顔を逸らす回数が多く、子どもを見ずに読む時には子どもは絵本に集中するという結果が得られた。

本稿は、異なる作品でも同様のことが言えるかどうかを実践し、考察した。その結果、第一報と同様に、作品を変えても子どもが保育者の視線を意識するかしないかによって子どもの聞く態度に違いが生じることが明らかになった。

キーワード：絵本、読み聞かせ、保育内容、言葉、演劇的要素

1. はじめに

本研究は、昨年度報告した「絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察」の第二報である。筆者らは、保育のなかで絵本の読み聞かせ²⁾をする際、保育者（読み手）の読む態度が子ども（聞き手）の聞く態度に影響を与えることを明らかにし、このことにより、保育における絵本の読み聞かせの理論化を試みたいと考えている。

絵本は、「モノ」としての児童文化財の側面と、絵本と子どもの間に介在者が存在し、絵本を子ども

* E-mail: y-hamasaki@sumire.ac.jp

に向けて読む読み聞かせは、「コト」としての児童文化活動の側面がある。絵本研究においてこれら二つの側面は、別々に論じる必要があると考える。子どもの絵本の受け止め方は、絵本の質だけではなく、介在者の読み聞かせの質にも関係していると考えからである。また、絵本の読み聞かせは、①絵本、②介在者（読み手）、③受容者（聞き手）の3つの要素によって成り立つ無形文化である。これは、演劇の三要素と類似しており、絵本の読み聞かせを、演劇的要素を持つ児童文化活動と捉えることができる。

筆者らは、絵本の読み聞かせを児童文化財としての絵本とは区別して論じていく。

第一報では、介在者としての保育者が子どもに絵本を読む際、子どもに視線を向けて読む場合と向けない場合に分けて読んだ時の子どもの行動を観察し、読み聞かせにおける保育者の役割について考察した。観察によると、保育者が子どもを見ながら読む時には子どもは絵本から顔を逸らす回数が多く、子どもを見ずに読む時には子どもは絵本に集中するという結果が得られた。読み聞かせに用いた絵本は、『きょだいな きょだいな』³⁾である。第二報では、第一報とは異なる絵本を用いた場合も同様の結果が得られるかどうかを検証したい。

2. 先行研究

絵本の読み聞かせの研究について、先行研究を整理する。絵本の読み聞かせについては、方法等についての解説書や実践本は数多くある。しかしその内容は、絵本の読み聞かせをする場合、「上手に読む必要は無く、自然と読めばいい」⁴⁾、「絵本によって読み方を変える」⁵⁾等、一様ではない。理論的な根拠を示されれば、決まった一つの読み方に固執せず、その場に応じて選択することが可能となるが、解説書や実践本にはその根拠について十分に述べられていない。

読み聞かせの研究については、家庭を中心とした個別的な場面や保育所や幼稚園等、保育の場面において幼児の反応や幼児への影響に着目した研究が多くある。しかし、読み手の態度に着目した研究は少ない。最近では、秀真一郎（2018）⁶⁾、松村敦ほか（2015）⁷⁾や齋藤有（2015）⁸⁾の研究があるものの以下の点において検討が必要と思われる。

まず一点目は、実験における統制の客観性についての問題である。秀の論文では、「感情を大げさに演じる場合と演じ分けられない場合」において予想される効果について述べ、後の二論文を先行研究としてあげている。しかし、「感情を大げさに演じる」基準は、一般化することは難しく、客観性に欠ける。実際、松村と齋藤の先行研究は、読み聞かせにおける大げさな演じ分けと演じ分けられない統制で読んだ

時、正反対の結果が導かれている。

二点目は、読み聞かせにはあらかじめ録音された2種類の音声を使用している点である。実際の保育の場での読み聞かせでは、保育者が声に出して読むことが日常的である。録音された音声を通して行う読み聞かせは、別の要因を生じさせることが考えられるため、機械を通さない実際の声と区別して検討する必要がある。

その他、奥山ら(2008)⁹⁾、(2014)¹⁰⁾の研究がある。前者は、読み聞かせにおける保育者と幼児の相互にかかわりあう姿を通して、「幼児が絵本の想像世界を共有化する過程」と、それを促す「保育者に求められる専門性や資質」について明らかにしようと試みているが、その研究方法において、「エスノメソドロジーの認識論」のもと、「相互行為分析の視点に立って検討を行う」点で、筆者らの研究方法とは異なる。後者の論文では、保育者と幼児の視線に着目しているが、両者の視線の変容に焦点を当て、読み聞かせにおける相互作用の意義について検討することを目的としている。

3. 対象および方法

今回も、第一報の時と同様に、読み手の視線に着目し、読み手には、視線を向ける場合と向けない場合とに分けて読んでもらい、子どもの反応について行動観察を用いて考察した。¹¹⁾

3.1 方法

協力園に依頼し、担任による読み聞かせを実施し、その映像から子どもの行動を観察する。

3.2 実施日

1回目…2017年2月24日 2回目…2017年3月7日

3.3 対象者

滋賀県大津市内のA幼稚園4歳児の2クラス

実際には、実験は2月末と3月に行ったため、クラスの多くの子どもは誕生日を迎えて5歳になっている。

3.4 倫理的配慮

本学術研究に関して、当該幼稚園園長から保護者、教員へ書面にて協力依頼を行い、同意を確認した。さらに個人情報の配慮については、個人が特定されないように記号による匿名化を行った。得ら

れた情報は記号化し、分析はデータのみを使用した。なお、本研究は滋賀短期大学の研究倫理委員会で承認を得た。

3.5 対象作品

第一報で読み聞かせに用いた絵本は、前述した通り『きよだいな きよだいな』であった。この作品は、4 ページ（見開きに画面）でひとつのエピソードとなる「繰り返し」で構成されている創作の絵本である。最初、「あったとき あったとき ひろいのつばらどまんなか きよだいな〇〇が あったとき」できよだいな「モノ」が登場し、「こどもが 100 人やってきて」どうするかが示される。一エピソードごとに異なる「きよだいなもの」が8回登場し、パターンが繰り返される。子どもの予測（イメージしたこと）と認知（実際に起こったこと）の間にズレが生じる「ユーモア」の構造を持ち¹²⁾、五七調の言葉の調べにより、言葉のリズムも楽しめる構造になっている。

他方、第二報で読み聞かせに用いる絵本は、『三びきのやぎのがらがらどん』である。この作品はノルウェーの昔話を絵本化したものである。あらすじは、「三びきのやぎのがらがらどん」が、橋の向こう側にある山で草を食べようと谷川にかかる橋をわたる。その橋の下には、おおきな「トロール」が住んでいて、やぎたちを食べようとする。一番小さいやぎと二番目に小さいやぎは、機転を利かせてトロールから逃れる。最後にやってきた大きいやぎが、トロールを木っ端微塵にして谷川に突き落とし退治するという物語である。

この物語は、昔話の典型的な構造である。「むかし 三びきの やぎがいました」で始まり、「むかし」という時間、「あるやま」という場所、登場者である「三びきのがらがらどん」が、「やまの くさばで ふとろう」という課題に「トロールがすんでいる橋を渡らなければならない」試練に立ち向かう。課題を達成した後は、「チョキン パチン ストン はなしはおしまい」の結末句で終わっている。「むかし」という発端句によって現実から非現実の世界へ導かれ、結末句によって再び現実の世界に戻ってくる「行って帰る物語」¹³⁾の構造になっている。また、昔話特有の三回の繰り返しも用いられている。

『三びきのやぎのがらがらどん』の絵は、アメリカの絵本作家マーシャブラウンの作である。マーシャブラウンが描く『三びきのやぎのがらがらどん』は、青、黄、緑、茶、白、黒を基調に、険しい山のそびえるノルウェーの自然、その厳しさを表現し、登場者も生き生きと描かれている。日本語訳は、戦後の児童文学界に影響を与え、名翻訳者としても有名な瀬田貞二である。「ひかきぼう」「こっぴみじん」等、子どもにとっては難しい言葉や言い回しを巧みに用いて表現している。

行動観察の対象者である4歳児は、想像力が豊かになる時期であり、言葉のおもしろさや物語の世界を、イメージをふくらませながら楽しむことのできる年齢である。『三びきのやぎのがらがらどん』は、先述したように物語の構造から、幼い子どもが現実の世界と非現実の世界を自由に行き来し、物語体験をすることができる作品になっている。保育現場でも良く読まれている絵本であり、作品の評価としても高い¹⁴⁾。

以上のように、起承転結を基本とする三回の繰り返しのある物語であることであることから、『きよだいな きよだいな』とは構成、内容が異なる。構成、内容、絵、言葉の面から、総合的に読み聞かせに適していると考えて選書した。

3.6 実施内容

4歳児2クラスに対して、それぞれに以下の条件をつけて読み聞かせを行う。後日、2クラスの条件を入れ替えて読み聞かせを行う。各クラスの読み聞かせの様子をビデオカメラで撮影し、映像から子どもの行動観察を行う。

A組では、1日目にクラスの担任保育者が「子どもを見る」読み聞かせをし、2日目に同保育者が「子どもを見ない」読み聞かせをした。B組では、1日目にクラスの担任保育者が「子どもを見ない」読み聞かせをし、2日目に同保育者が「子どもを見る」読み聞かせをした。

実施の詳細は以下の通りである。

読み聞かせの最中に「子どもを見る」回数や長さがある程度統一するため、あらかじめ次のように指定した。

- ・子どもを見るタイミングは、見開き1ページごとに1回以上、読み手が子どもの見やすいタイミングで見る。
- ・読み手の視線が聞き手に与える影響は、読み手と聞き手がどのような関係があるかによって異なると考えられるため、今回は聞き手である子どもとの間に信頼関係を築いているクラスの担任保育者を読み手として設定した。
- ・1日目と2日目の子どもの反応の変化が「初見の絵本か、読んでもらったことがある絵本か」という違いによるものとならないよう、事前にクラスで対象作品の読み聞かせをしてもらった。実施1日目の時点で、『三びきのやぎのがらがらどん』は「クラスの子どもたちが知っている作品」である¹⁵⁾。
- ・ビデオカメラが設置されている以外は、子どもたちにとってふだんの保育（読み聞かせ）の環境に

絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察（2）

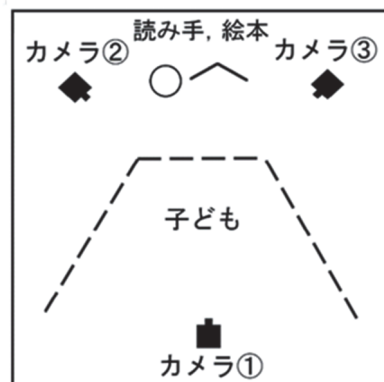
近い方がよいと判断し、今回はそれぞれのクラスを実施場所とした。

・読み始める前の導入についても、できるだけ「ふだん通り」にすることで子どもの自然な反応を見たいと考え、担任保育者に任せた。両クラス2日間とも手遊び等はせずに読み聞かせに入った。

・ビデオカメラは3台設置した。①子どもの後方に設置し、読み手を正面から撮影、②読み手の右側に設置し、子どもを斜め前から撮影、③読み手の左側に設置し、子どもを斜め前から撮影を行った。

（図1）

なお、読み聞かせの実施前に担任保育者がどのような意識を持って絵本の読み聞かせをしているか確認するため、アンケートを実施した。アンケートの項目は（表1）、結果は（表2）である。



（図1） カメラの位置

(表1) 保育者へのアンケート

(1) 保育者歴
(2) クラスで絵本を読むとき、「子どもの報を見るかどうか」を意識しているかについて
ア) いつも意識する
イ) 意識することが多い
ウ) あまり意識しない
エ) 意識しない
(3) クラスで絵本を読んでいる最中、子どもの方を見るかどうかについて
①一冊の絵本の本文(表紙, 裏表紙を除く)を読む中で、子どもの方を見るか
ア) 頻繁に見る
イ) ある程度見る
ウ) あまり見ない
エ) 全く見ない
②絵本を読む最中に子どもを見るかどうか、作品によって違いがあるか
ア) ある
イ) ない
③「(3) - ②」で「ある」と答えた方、どのような違いがあるか(自由記述)
④他のクラスで絵本を読むときと、自分のクラスで絵本を読むときでは、子どもの方を見るかどうかの違いがあるか
ア) ある
イ) ない
⑤「(3) - ④」で「ある」と答えた方、どのような違いがあるか(自由記述)

(表2) アンケート結果

	A組	B組
(1)	9年	18年
(2)	ア)	イ)
(3) - ①	ア)	イ)
(3) - ②	ア)	イ)
(3) - ③	作品によって子どもが反応する箇所や場面が異なる為、見る回数は変わる。	
(3) - ④	ア)	イ)
(3) - ⑤	見る子どもが違うので、同じ読み方でも、どのような姿勢で絵本を見ているのか、反応が気になる為。	

絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察（2）

A組の保育者は、クラスで絵本を読むとき、「子どもの方を見るかどうか」を意識しているかについて、ア)「いつも意識する」、B組の保育者は、イ)「意識することが多い」と回答しており、両者とも、意識している。次に、クラスで絵本を読んでいる最中、子どもの方を見るかどうかについての回答は、A組の保育者は、ア)「頻繁に見る」、B組の保育者はイ)「ある程度見る」であった。A組、B組の保育者とも、絵本を読むとき、日常的に子どもの方を見ている。また、A組の保育者は、絵本を読む最中に子どもを見るかどうか、作品によって違いがあるかの問いについて、ア)「ある」と答えている。その理由として「作品によって子どもが反応する箇所や場面が異なる為」としており、選ぶ本によって、子どもの反応が気になることが見られた。他方、B組の保育者は、作品によって子どもの方を見るかどうかについてイ)「ない」と答えている。どのような違いがあるか、自由記述での回答がないので、断言できないが、絵本を読むときはいずれの作品であっても子どもの方をみることを日常的に行っていると推測される。

今回の実験では、前もって担当保育者に統制的な読み方を指示したため、これらのアンケート結果は今後、保育現場における教育的配慮が必要とされる介在者について論じていく際に必要な予備的調査となる。

3.7 仮説

読み聞かせに用いる絵本を異なる絵本に変えた場合でも第一報と同様に以下のことが言える。

- 1) 読み手が聞き手を見る読み聞かせでは、聞き手は絵から目を離し、読み手を見る回数が増加する。
- 2) 読み手が聞き手を見ない読み聞かせでは、聞き手は読み手を見ず、絵を注視する。

3.8 分析

子どもが絵本の場面を見ているのか、保育者（読み手）を見ているのかを明確に判別することは困難だったため、「子どもが絵本から顔を逸らした回数」を観察することとした。たとえば、俯く、振り返る、隣の子とも言葉を交わす、友だちの顔を覗き込む、といった行動により、明らかに顔の向きが絵本の方向から外れた回数をカウントした。

分析の対象となる子どもは、「1日目と2日目ともに読み聞かせの間の顔の向きを確認できた子ども」である。座る位置によっては、絵本や他の子どもの顔が重なって映っており、顔の向きを判別することができない子どももいる。どの子どもがどこに座るかは指定していないため、「たまたま2日間とも

顔の向きが判別できる位置に座っていた子ども」が無作為に選ばれた形となる。今回は、各クラス 10 名の子どもを分析対象者とした。

4. 結果

4.1 A, B 組の子どもが絵本から顔を逸らした回数

分析の結果は表 3, 表 4 の通りである。A 組の子どもが絵本から顔を逸らした回数が表 3 である。a1 は「子ども a」の 1 日目の結果, a2 は「子ども a」の 2 日目の結果である。ページめくりのタイミン グを区切りとし, 表紙から裏表紙までを 18 の画面に分けている。同様に B 組の結果を示したのが表 4 である。

A 組では, 子どもを見る読み方をした 1 日目, 10 人の子どもが絵本から顔を逸らした回数の合計が 125 回だったのに対し, 子どもを見ない読み方をした 2 日目は 57 回であった。

B 組では, 子どもを見ない読み方をした 1 日目は, 子どもが絵本から顔を逸らした回数の合計が 79 回 だったのに対し, 子どもを見る読み方をした 2 日目では 130 回であった。

A 組, B 組ともに, 「子どもを見る読み方」と「子どもを見ない読み方」を比較すると, 子どもが絵 本から顔をそらす回数に約 2 倍の差がついた。なかには「1 日目と 2 日目で顔を逸らした回数に差が つかない子ども」もいた(A 組の c, d, g, B 組の m, r)。「読み手が子どもを見る読み方をしたときに, 絵本から顔を逸らす回数が極端に多い子ども」は, 読み手が子どもを見ない読み方をしたときには絵 本から顔を逸らす回数が明らかに少なく, 他の子どもと大差ない回数だった(A 組の b, i, j, B 組の l, n, q)。また, 「読み手が子どもを見る読み方をしたときに絵本から顔を逸らす回数が少なく, 子ど もを見ない読み方をしたときに絵本から顔を逸らす回数が多い子ども」も 22 人中 3 名いた(A 組の f, B 組の p, u)が, 全体で見ると, 子どもを見る読み方をした方が, 明らかに子どもが絵本から顔を逸ら す回数が多いという結果になった。

4.2 場面における子どもが絵本から顔を逸らした回数

次に, 場面ごとに区切って顔を逸らした回数を見てみると(表 5), 子どもを見る読み方をしたとき (A 組 1 日目-a1, b1, c1, d1, e1, f1, g1, h1, i1, j1 B 組 2 日目-l2, m2, n2, o2, p2, q2, r2, s2, t2, u2)に子 どもが絵本から顔を逸らす回数の方が, 子どもを見ない読み方をしたとき(A 組 2 日目-a2, b2, c2, d2, e2, f2, g2, h2, i2, j2, B 組 1 日目-l1, m1, n1, o1, p1, q1, r1, s1, t1, u1) よりも子どもが絵

絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察（2）

本から顔を逸らす回数が多かったのは、A組で18場面中14場面、回数が同数だったのは1場面、B組では、18場面中13場面、顔を逸らす回数が同数だったのは3場面であった。全体的に見て、場面で区切った場合でも、読み手の視線は、聞き手の態度に影響を及ぼすことがいえる結果となった。

12, 13, 14, 15場面は、三匹目の一番大きいやぎがトロルに立ち向かっていくクライマックスの場面である。子どもの顔を見ない読み方の場合、特にA組は12場面0回、13場面2回、14場面2回、15場面0回と顔を逸らす回数が明らかに低くなっている。子どもたちは、保育者が子どもの方を見なければ、子どもは、絵本から顔を逸らす回数が少なかった。保育者の視線を気にせずに、絵本により集中していくのではないかと推測される結果となった。

表3 A組の子どもが絵本から顔を逸らした回数

		子ども																			
		a1	a2	b1	b2	c1	c2	d1	d2	e1	e2	f1	f2	g1	g2	h1	h2	i1	i2	j1	j2
場 面 の 区 切 り	1表紙			1		2		1		1								1		1	
	2見返し、扉	2		2					1	2	1	2	1	2		1	1	1	2	3	
	3本文1			2							1		1	1	1	2		2		3	
	4本文2			1						1			2	1		1		1		2	
	5本文3						1				1		1			2		1		1	
	6本文4			3			1					2			1	1	1	1			
	7本文5			1									1	2	1	1		2	1		1
	8本文6									1		1	2		1			1		1	
	9本文7	2		2			1					2	3	1	3		1	4	1	2	
	10本文8			1			1						1					1		3	
	11本文9	1		2		3	3			1			3	2	2	2		4		3	
	12本文10			1		2		1				1						2		1	
	13本文11			1			1						1							1	
	14本文12			1		1						1	2	1						1	
	15本文13			2						1										1	
	16本文14		1					1	2				2	1		1				2	
	17見返し							1								1	1			1	
	18裏表紙			1					1							1		1		1	1
合計		5	1	21	0	8	8	4	4	7	3	9	20	11	11	12	4	21	5	27	1

表4 B組の子どもが絵本から顔を逸らした回数

		子ども																			
		l1	l2	m1	m2	n1	n2	o1	o2	p1	p2	q1	q2	r1	r2	s1	s2	t1	t2	u1	u2
場 面 の 区 切 り	1表紙		1	1	1	1	1			1			1								
	2見返し、扉		2	1	1	1	2						3	3	2		1	2	1	2	1
	3本文1	1	1				1				1		1	1	2		2				4
	4本文2	1	2													2					1
	5本文3		3			1						1	2			1			2		
	6本文4	1	5										2		1		2		1	1	2
	7本文5		2				3			2				2	2			1	2		1
	8本文6	1	3				1	1						2	2	2		2	2	3	1
	9本文7	1	1						3	3			2	1	2		1				1
	10本文8	1	1											1						3	1
	11本文9		1		1	1	3					1	4	3	2	1	1	3	1		2
	12本文10	1	1				1		2	3			2	1	1					3	1
	13本文11						1	1		2		1	2		1					1	1
	14本文12									1				1	1				1		1
	15本文13		1					2												1	1
	16本文14						3			1				2	2			1	2		
	17見返し						1					1		1			1			2	
	18裏表紙									1											
合計		7	24	2	3	4	19	2	5	14	1	4	21	18	20	2	10	10	16	16	11

絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察（2）

(表5) 場面における子どもが絵本から顔を逸らした回数					
場面		A		B	
		1回目	2回目	1回目	2回目
1		表紙			
2		見返し・扉			
3		10	3	6	8
4		7	2	1	5
5		4	3	3	7
6		6	3	2	13
7		4	4	5	10
8		13	3	7	13
9	本	5	9	6	9
10	文	18	2	2	5
11		8	6	9	15
12		2	0	8	8
13		5	2	5	5
14		4	2	3	2
15		5	0	1	4
16		4	5	4	7
17		後ろ見返し			
18		裏表紙			

5. 考察

5.1 読み手の視線による異化と同化のはたらき¹⁶⁾

『三びきのやぎのがらがらどん』においても、第一報の『きょだいなきょだいな』の場合と同様に、行動観察の結果において、読み手が子どもの方を見ない読み方では、子どもが絵本から目を逸らす回数が少なかった。このことから、同化の効果があつたものと見られる。子どもが現実世界を忘れて、物語の世界に集中していたと思われる。

他方、読み手が子どもの方を見る読み方で、子どもが絵本から顔を逸らす回数が多かった。これは、異化であると考えられる。異なる作品を用いた場合でも今回は同様の結果となった。異化効果の表れを示すこの読み方の間、子どもは絵本から目をはなし、つまり、物語の世界から離れ、現実の世界にいる隣の友達とアイコンタクトを取ったり、周囲の友達に話しかけたりしていた。本当は、物語の世界に集中したいけれど、友達に見られたり、声をかけられたりすることで、現実の世界に引き戻されそうになるのが嫌な子どもは、耳を塞いで現実世界を意識しないようにしている様子が見られた。これらも、異化による影響であると思われる。

5.2 子どもの視線のはたらきと保育者の態度

第一報において、子どもの視線のはたらきについて次のように述べた。長くなるが、引用する。「読み手と聞き手との間でアイコンタクトが成立する際、読み手が子どもの方を見ている時、子どもも読み手を見ることで、両者の間にはアイコンタクトが成立する。アイコンタクトはコミュニケーションの役割を果たし、子どもに『自分と相手の関係』を意識させ、同時に『相手は何を考えているか』を考えさせる。この時の子どもは物語世界や登場人物から距離を置き、現実世界にいるといえる。

反対に、子どもが読み手を見たときにアイコンタクトが成立しなければ、コミュニケーションは生まれない。アイコンタクトの不成立が続けば、あるいは「読み手が絵本を読むこと(見ること)に集中している」ことがわかれば、子どもは読み手の存在を『今は意識の外に置いていい』と判断するのだろう。¹⁷⁾これらのことから、読み手と聞き手のアイコンタクトが成立しない保育者が子どもの方を見ない読み方のとき、子どもは保育者の意図を気にすることなく、絵本に集中できたといえる。

A組の2回目の実験が終わった直後に、担任の保育者に感想を聞いてみたところ以下のような回答が返ってきた。「子どもの方を見られないのが気になって仕方がなかった」「でも、子どもたちは静かに集中して聞いているなど感じたので、こちらの読み方の方がいいのかなと思いました。」このことか

ら、A組の保育者は、1回目と2回目の子どもの変化について直接的に感じており、子どもが集中していると認識していることがわかる。

保育者は、非言語である視線が子どもに対し少なからず影響することを理解し、それが子どもの物語受容と大きくかかわることを知る必要がある。子どもが集中しているかどうかを見るために読み聞かせの最中に見ることが、結果的に子どもの物語への集中を妨げてしまう場合があることも理解する必要がある。子どもに現実を意識しながら、物語を客観的に見ることを求めるのであれば、子どもに向ける視線は、見せるために見る視線とは異なってくるであろう。視線の種類の違いについては稿をあらためて論じることとする。

以上のことから、保育者は、保育のねらい、目的に応じて、子どもに視線を向けることで子どもにどのような影響を与えるのか理解し、読む態度を選択していくことが求められることが明らかになった。

6. おわりに

絵本の読み聞かせの際、保育者が子どもを見ながら読む時には子どもは絵本から顔を逸らす回数が多く、子どもを見ずに読む時には子どもは絵本に集中するという結果が、第一報とは異なる作品『三びきのやぎのがらがらどん』の場合でも得ることができた。演劇における異化と同化の理論から、子どもが保育者の視線を意識すると現実を意識しながら物語を共有し、子どもが保育者の視線を感じなければ物語世界に集中すると考えられた。

場面毎の分析では、読み手の視線がなければ、子どもは絵本の場面から顔を逸らす回数がさらに低くなり、子どもが絵本に集中しているように思われた。子どもが絵本を通して物語世界に集中する要因として、絵本の内容や構造の質を並列して考える必要があるだろう。また、絵本の構造から読み手が影響を受け、態度が変化する場合もある。たとえば絵本『三びきのやぎのがらがらどん』の12場面は、書かれているテキストの文字の大きさが大きくなり、読み手の声も、つい大きくなる場面である。この場面において、特にA組では、子どもを見ない読み方の場合、子どもが絵本から顔を逸らした回数は0回で、絵本への集中度が高いことが窺える。このように、絵本の内容・構造と読み手の態度、聞き手の態度がどのように関係しあっているかを検討するためにも、分析の視点や方法については今後、詳細な検討が必要である。

保育における読み聞かせは、子どもは大人に声に出して読んでもらって、物語世界を享受していく。

集団の中で互いに顔を見合わせたり、隣の子どもの様子を確認したり、共感しながら読み取っていく場合もあれば、一人ひとりが物語世界に集中して自由に読み取る場合もある。必ずしも読み手や周りにいる子どもたちと共感する必要はないと思われる。絵本を通して子どもたちそれぞれが物語体験を積み重ねていくことによって、子ども時代を心豊かに過ごせるのではないだろうか。

謝辞

本研究にあたり、読み聞かせの実施にご協力いただいた幼稚園の先生方、園児ならびに保護者の皆様には、深く感謝申し上げます。

文献

- 1) 糸井嘉, 浜崎由紀 (2018), 絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察, 滋賀短期大学紀要 (43), 117-130
- 2) 『読み聞かせ』について、『聞かせる』ということばには、おとなの押しつけがましさを感じるといってこれを避けようとする動きがあり(中略)私の意味するところは、英語で言う Reading Aloud つまり単純に「声に出して読む」ということだとご理解ください。」松岡享子(2015), 子どもと本, 岩波新書, で述べられているように、筆者らも本研究では「語り」「語りかけ」とは言えない読み方についても検討していくため、「読み聞かせ」という言葉で統一している。
- 3) 長谷川摂子, 降矢なな(1944), 『きょだいな きょだいな』, 福音館書店
- 4) 全日本私立幼稚園連合会 公益財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構(2017), 読み方からおススメまで絵本ガイド,
- 5) 徳永満理(2013), よくわかる0～5歳児の絵本読み聞かせ, チャイルド本社
- 6) 秀真一郎(2018), 絵本の読み聞かせにおける一考察—感情の有無からくる影響, 吉備国際大学研究紀要(28), 1-11
- 7) 松村 敦, 森 円花, 宇陀 則彦(2016), 絵本の読み聞かせ時の演じ分けが子どもの物語理解と物語の印象に与える影響, 日本教育工学会論文誌 (39), 125-128
- 8) 齋藤有(2015), 幼児期の読み聞かせ場面における大人の関わりに関する研究—幼児の自発的な学びを促す側面への着目—, 風間書房

絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察（2）

- 9) 奥山優佳, 香曾我部琢 (2008), 想像世界の共有化を修治する保育者の身体技法—クラス活動における絵本の読み聞かせの相互行為分析より, 東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部紀要 (39), 41-47
- 10) 奥山優佳, 松述毅, 香曾我部琢 (2014), クラス活動の絵本の読み聞かせにおける相互作用の意義—保育者と幼児の視線の変容プロセスの分析より—, 東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要 (4), 73-82
- 11) これまで人形劇研究において, 行動観察法を用いて, 物語受容や表現形式の理論化を目指す試みがなされてきた。 向平知絵, 棚橋美代子, 米谷淳 (2009), 人形劇「なかよし」の作品分析—観客の行動観察からの試み—, 京都女子大学「発達教育学部紀要」, 第 5 号, 51-60, 松崎行代 (2012), 人形劇「なかよし」に関する考察—1 歳から 5 歳の観客を対象に—, 日本児童文学学会関西例会 (学会発表), 第 131 回, 糸井嘉, 棚橋美代子 (2013), 幼児の人形劇鑑賞におけるユーモア理解, 京都女子大学「発達教育学部紀要」, 第 9 号, 81-87
- 12) 糸井嘉, 棚橋美代子 (2013), 幼児の人形劇鑑賞におけるユーモア理解, 京都女子大学「発達教育学部紀要」, 第 9 号, 82-83
- 13) 瀬田貞二 (1980), 幼い子の文学, 中公新書
- 14) 中村征子 (1997), 絵本はともだち, 福音館書店
- 15) 人形劇研究において, 観客の鑑賞経験は同じ作品の 2 回目の鑑賞に大きく影響を及ぼすことが指摘されている。糸井嘉 (2014), 人形劇の一回性が作品鑑賞に及ぼす影響についての考察—観客の行動観察の記録を中心に—, 研究「子どもと文化」, 第 15 号
- 16) 異化は観客に感情移入をさせず思考を促す。同化は観客を感情移入させる。佐和田敬司編 (2007), 演劇学のキーワード, ペリかん社
- 17) 前掲 1)

付記

本稿は一部を日本保育学会第 71 回大会にて発表している。