

熟練保育者の「語り」から考える絵本の読み聞かせの意味 ——ことばとからだの関係に着目して——

楊 奕* 多治見 里美*

The Significance of Picture Book Storytelling from the Narratives of a Skilled Early Childhood Teacher ——Focusing on the Relationship between the Words and the Body——

YANG Yi TAJIMI Satomi

要 約

絵本の読み聞かせは、幼児教育・保育の現場で日常的に行われている活動である。その効果は、子どもの想像力や言語能力、対人関係の発達など数多く検証されている。本論文では、熟練保育者と保育実習の学生への聞き取りを通して、熟練保育者の読み聞かせにおける思考プロセスの解明し、読み聞かせの意味を明らかにする。

読み聞かせは、保育者と子どもが絵本の世界に共に「生きている」からこそ意味がある。そのために、保育者は子どもの身体感覚や感受性をよく感知し、かつ把握する。それと同時に、絵本のことばを子どもの身体感覚で読み直して、絵本の世界を再構成している。そのプロセスにおいて、ことばとからだの「ふれる／ふれられる」というダイナミックな応答が生まれていくと考えられる。

熟練保育者の読み聞かせの根底には、子どもの感覚を中核に据える「読み聞かせ観」がうかがえる。養成校の教育では、単に技術にとどまらず、熟練保育者の活動を支える保育観や子ども観をいかに形成し、そのためにどのような学びが必要なのかを問うことが、これからの重要な課題となるであろう。

キーワード：読み聞かせ、体験、身体感覚、からだ、ことば

はじめに

絵本の読み聞かせは、日常化した集団保育活動の一つとして、幼児保育・教育現場で広く取り入れられている。大人が本に描かれている絵を子どもに見せながら丁寧に朗読し、子どもはその絵を見るときに、その大人の音読を聞きながら、絵本の世界を楽しむ。大人と子どもが空想の世界を共有体験し、ともに語らうこの風景は、日ごろのどの保育現場でも見かけられる微笑ましいものである。

幼児保育・教育における絵本の読み聞かせは、保

育所保育指針や幼稚園教育要領（平成29年告示）では、重要な活動として明確に位置づけられている。例えば、幼稚園教育要領において、5領域の一つである「言葉」のねらいとして、「日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」こととされている。また、内容の取扱いについて、「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われていくようにすること」や、「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、

* 中部大学現代教育学部幼児教育学科

これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」と明示されている。このように、絵本の読み聞かせは、子どもの「言葉に対する感覚を豊かにすること」といった言葉の発達や、「豊かなイメージを持つこと」という想像力の形成、さらには、「先生や友達と心通わせる」という人間関係の育成のいずれにおいても、その促進が期待されている。

実際、絵本読み聞かせの教育的効果について、これまで多くの研究成果が報告されており、実証研究も数多く蓄積されている。今井・坊井は、従来の絵本に関する心理学的研究を整理し、「想像力を育む」ことや、「言語能力を高める」こと、そして、「人間関係を豊かにする」とまとめたうえで、他者の心情理解、つまり、他者理解に欠かせない共感性の喚起をも促進することができると実験的に検証した¹⁾。また、青戸らは、集団に対する読み聞かせは「知識・教養」、「ふれあい」、「文字への興味」、「感情の共有」、「想像力」の5つの側面の発達を促進していることを明らかにした²⁾。さらに、今と尾辻は、幼児期は、五感が未分化な状態にあり、相互に影響し合いながら発達していく特徴を有しているが故に、五感を絵本と結び付けて読み聞かせることで、子どもの感性を育むうえで有効であると述べている³⁾。

絵本の読み聞かせによる教育的効果を発揮させるためには、いうまでもなく読み手としての保育者の読み聞かせ方と深く関係している。特に近年、幼児保育・教育を取り巻く環境が複雑かつ多様化しているなかで、その様々な変化に適切に対応できる保育の質が問われ、保育者の素質や能力、いわゆる、確かな専門性・実践的指導力・応用力が求められている。しかも、それらの素質および能力の育成は、現職段階だけではなく、養成段階においても大きく期待されている。換言すれば、現場に必要とされる実践的指導力・応用力は、新任期からの養成というより、むしろ養成段階で確実に身に付けさせることが望ましいとされているのである。また、保育にかかわる具体的な技術について、石井・畠山は、「手あそび」、「弾き歌い」、「運動遊び」、「簡単なゲーム」、「折り紙」、「制作」、「絵本の読み聞かせ」、「紙芝居の見せ方」、「シアターの演技方」などをあげ、それらの

保育技術の習得と活用は養成校の学生にとって、実習をより充実したものとするだけではなく、さらに、保育者となるための意欲や期待に結びついていくものであると指摘している⁴⁾。

実際、実習生は上述した保育技術を用いて、実習に取り組むことが多い。なかには、絵本の読み聞かせは、必ずといっていいほど、どの実習園でも求められている。読み聞かせを任された時、どのような絵本を選べばよいか、いざ子どもの前に立つとどのように読めばよいかなど、読み聞かせに戸惑いを感じる実習生は少なくない。筆者が訪問指導に行っている園では、実習生は午睡前や降園前、または部分実習を任されることが多い。しかし時間通りに終わらない、子どもがなかなか集中してくれない、関心を示してくれないなどといった読み聞かせに関する不安な声や悩みもよく聞いている。そうした状況に鑑み、保育現場で保育技術を発揮できるように、養成段階において、「実践する力の基盤を形成する」ことが不可欠な課題となると言えよう。絵本の読み聞かせは、音楽や造形の技能習得と異なり、編成されたカリキュラムに従って系統的に学ぶものではなく、あくまで教員の個別指導に委ねられることが多い。それゆえ、読み聞かせの技術は保育者になってから周囲のアドバイスや自身の研修により習得していく傾向があると指摘されている⁵⁾。いわゆる、在学中に学びの機会が多くなく、あくまで積み重ねてきた自分自身の経験や他者の経験に頼って身に付けていくしかないように思われる。このような現状を改善するために、養成校では、「絵本の読み聞かせ」授業への取り組みが試み始められている。例えば、外部講師（熟練保育者）に依頼し、実際の読み聞かせの授業を通して、その技能を学ぶという方法である。その学びの効果に関する研究も多く見受けられる。しかしその際、読み聞かせに対する熟練保育者自身の語りや思索の分析よりも、むしろ学生の意識の変化や具体的なノウハウの習得に焦点を当てるものが多い⁶⁾。

ノウハウなどの技術の習得に力を入れることは、一つの形を身に付けることになる。しかし、そのみでは、読み聞かせの本質的な部分を見失ってしまう恐れがある。それを防ぐために、熟練保育者自身が自らの読み聞かせについてどのように考えている

のか、彼らは何を大事に思いその活動に取り組んでいるのかを理解することが重要であるように思われる。そもそも読み聞かせは保育者と子どもとの相互作用、具体的に言えば、「ことば」と「からだ」の相互作用によって成立するもので、その相互作用が、どのような構造を持ち、また、その根本をなすものは何かを解明することは、これから「読み聞かせ観」、ひいては「保育観」を形成していく保育者志望学生にとって、きわめて重要な作業となってくるであろう。

そこで、本論文では、熟練保育者の「語り」から読み聞かせを成り立たせる二つの要素、「ことば」と「からだ」の関係性に着目して、その構造を明らかにする。そのため、熟練保育者の読み聞かせの特徴を先行研究に基づいて整理し、その特徴を裏付ける思考プロセスを検討する。それによって、これからの本学科における学生の読み聞かせの指導方法の課題を提示する。今回の研究にあたって、40年の保育経験をもつ熟練保育者と保育者養成校3年生5名を対象に聞き取り調査を行った。本稿での引用は、その聞き取り調査によって、筆者がまとめたものである。

I 読み聞かせに関する基本的な考え方

読み聞かせは、読み手（保育者）、聞き手（子ども）と絵本の三項関係から構成される。そのなかの一つでも欠くと、読み聞かせ自体が成立しない。一見すれば保育者は「読み」、子どもが「聞く」という構図になっているように見えるが、実際には、絵本を媒介として、読み手と聞き手の間に生じる様々な相互作用が影響し合いながら、その読み聞かせの行為を完結させているのである。では、読み聞かせの準備段階においては、どのような要素が考えられるのであろうか。

保育園実習Ⅰ（保育所・施設）を終えた3年生の学生5名は、実習中に多かれ少なかれ絵本の読み聞かせを経験してきた。部分実習に取り入れた人もいれば、午睡前や降園直前の短い時間帯を使って行った人もいた。その時間帯に読み聞かせを任されたことに対して、違和感を抱いた学生はいない。実際、一日の締めくくりに、保育者が子ども全員に向き

合って、読み聞かせの時間を作る園も少なくないようだ。しかし、どの時間帯に、読み聞かせをするのか。それが子どもに絵本に対する興味を持たせるための、大事なことだと熟練保育者は考えている。「私は保育園で読み聞かせていた人なので、保育をする中で中断されない時間と場面で行うようにしていました」と語っている。降園直前に保護者の迎えを待っている子どもは、それぞれ落ち着かないことが多い。その子どもの注意をやっと絵本に向けさせ、せっかく空想の世界に浸り、楽しんでいるのに、保護者の迎えに中断されると、集中力が途切れ、その絵本に再び没頭することができなくなる。ゆったりとした気持ちで子どもと向き合える絵本の時間を確保することは、読み聞かせはいかに面白いもので、大事なことであるというメッセージを子どもにも伝えているに違いない。このように、子どもの集中力や想像力を阻害するような時間を避けて、物語の連続性、一貫性を重んじ、始まりから終わりまでじっくりと一冊を読み終えることは、読み聞かせに対するT先生の基本姿勢であると思われる。

学生が実習中に読み聞かせを任された時、担任の先生が勧めてくれたものもあれば、自由に選んでもいいと言われたこともある。実際、どのような基準によって絵本を選んだらよいか、判断できない、いわば「絵本選び」に悩んでいる学生も少なくない。「選書は鍵」であると指摘されているように、選ぶ本が読み聞かせの質を規定するという意味で、選択は慎重に行われなければならない。「絵本を選ぶのはあまり内容が難しくないものから1年かけて内容を決めていました。あとは行事（七夕、お正月、節分）などの内容を伝えるには、絵本は効果的なので使います」、さらにそれに加えて、「ぜひ自分がよく知っている好きな本を取り上げてほしい」と熟練保育者は言っている。

絵本選びは、子どもの発達段階の特性や興味関心、生活との結び付きなどを考慮して考えることが多いが、その一方、「自分が楽しいと思う本を取り上げる」、「自分が面白い、ぜひ紹介したいと思える本を読む」こと、逆に「自分が好きでない絵本は読まない」ことも、熟練保育者に共通する選書の基準になっているように思われる。好きな本や伝えたい本であれば、たとえ実習生であっても、その楽しさが自然に

読み手の声や表情、そして振舞いとなって、子どもたちに伝わっていく。逆に、読み手が自ら楽しめなければ、そのつまらなさも当然、読み手の身体感覚を通して、子どもたちに察される。絵本の世界に子どもたちが入り込めないのは、読み手の技術というより、むしろ絵本に対する嗜好傾向が、ある程度影響しているのかもしれない。このように考えると、養成段階では、学生が読み聞かせの技術を学ぶと同時に、子どもに読み聞かせたくなるような絵本探しが必要であろう。特に子ども理解が十分できていない実習中において、まず好きな絵本から読み聞かせに入ると読み聞かせに対する抵抗が少ない。それがたとえ失敗であっても、絵本が好きという気持ちが次の挑戦に向かう力を与えてくれるであろう。

また、絵本の持ち方について、揺れないように安定した状態を保つための持ち方が、決められている。景山はその持ち方を以下のように説明している。「本には左トジのもの（横書きの本）と右トジのもの（縦書きの本）があります。右トジの絵本は、左側に持ち、左の腰骨を使って固定します。また、左トジの絵本は右側に持ち、右の腰骨を使って固定します」⁷⁾。それは、ページをめくる方向と関係し、めくりやすくするための方法である。また、「絵本は、とじてある背の部分を親指の付け根でしっかり支え、4本の指は開かず揃えて絵本の前面に添え」⁸⁾ることで、絵本をしっかりと固定させる。読み聞かせは、単なる聞かせるだけではなく、絵を見せる要素もある。見開き1ページに絵が多く描かれているのであれば、本を安定した形で見せなければ、絵と絵の関係がわからなくなり、ひいては、絵本全体への理解を妨げることになる。絵本は、見開き一枚一枚によってその世界観が広がって、物語が展開されていく。表現されている世界観を崩さないように、持ち方を正しく身に付けることは、読み聞かせが始まる第一歩であると言える。また、本を安定させることは、ある意味では、心を安定させる効果もある。読み聞かせにあたって、緊張している実習生は、本の固定に意識を集中させることで、心の落ち着きを徐々に取り戻すことができるかもしれない。さらに、こうしたしっかりした姿勢を保って、絵本に向き合うことは、からだに身に付けていく身体感覚の獲得や学生の「読み聞かせ観」の形成にも役立つ。インタビュー

した熟練保育者が絵本の持ち方を習得することが大事だと考えているのは、ここにあるようだ。

読み聞かせは、絵本を介して、保育者と子どもの相互作用によって作られていく。では、熟練保育者による読み聞かせは、どのような特徴を有しているのか。

II 熟練保育者の特徴

読み聞かせに対する子どもの反応は、実に正直なものである。彼らは保育者の読み聞かせを「受け入れる」か「拒否」するか、いつも自分なりの方法で「判断」している。読み聞かせのさなかによく見かける光景であるが、子どもが突然その場にいらなくなったり、どこかにいってしまったりすることがある。それは読み聞かせに対して、興味がなくなったことの表れである。しかしその一方、目を輝かせて聞き入る姿や、身を乗り出しながら、のめりこむように聞いている様子をみると、絵本を楽しみ、話に夢中になっていることがよくわかる。

高山は、ある熟練保育者による感動した読み聞かせを以下のように述べている。「私は驚きました。目からうろこが落ちる思いでした。絵本を読み始めると、『静かにしなさい』とか『お座りしなさい』とか、子どもを叱る言葉は、ひと言も言いません。それでも、好きな絵本の読み聞かせが始まると、赤ちゃんは赤ちゃんらしくハイハイしてきて絵本のほうへ顔を向けます。3歳児は指さしたり声を出したりしながら楽しみ、5歳児さんは静かに絵本の世界に入って瞳を輝かせています」⁹⁾。顔、指、声や瞳、いずれも身体にかかわる部分で、言葉が出てなくても、読み聞かせを楽しんでいることを、身体動作を通じて伝えようとする子どもの姿が、「絵本に対する興味の表明」として受け取ることができる。それはまさしく子どもの心を掴んだ読み聞かせの光景だと言えるであろう。

子どもを惹きつけた読み聞かせについて、多くの保育者は、子どもと絵本の世界を共有できた、子どもとの一体感が生まれたと感じた時と語っている。横山らは、その一体感を具体的に以下の時に生まれたと述べている。すなわち、「本文を読む時とは口調を変えて尋ねた時」、「絵本が終わってから『友だち

が困っていたら助けよう』など、子どもから自発的に発言がでてきた時、「子どもの反応が大きい時」、「意見を聞いた時に発言する子どもがたくさんいる時」、「全員の視線がこちらに向いて、他のことに気が散っていない時」、「絵本のテーマに沿ったことを子どもが発言した時」の6つがあげられている¹⁰⁾。要するに、自発的な発話、集中力、反響が大きいことが、絵本の内容を理解し、登場人物に共感を示すという一体感の表れであると言えよう。

子どもが絵本に志向し、絵本を楽しむ熟練保育者の読み聞かせについて、これまでの研究では個人の経験に帰することが多い。秋田らは、保育者の読み聞かせにおける熟達化において、「経験が長くなるとより長いスパンで子どもの育ちを見通し、子どもの自発性を重視した読み聞かせが行われるようになること、また経験によって、読み聞かせの場面で生じる問題への具体的な対応策を複数習得していく」¹¹⁾ことを指摘した。しかし、経験はどのように身に付いていくのか、その習得プロセスを具体的に解明していない。中楯・山内は、同じ園児を対象に、同じ絵本を使用した熟練保育者と若手教諭の読み聞かせを比較し、熟練保育者の特徴を以下のようにあげている。「登場人物の動き・感情・状況を、読み方の工夫によって表現する」、「登場人物の感情・状況を自分の表情でも表現する」、「登場人物の動きを自分の動作でも表現する」、「子どもが真似しやすい動作を繰り返す」、「登場人物によって声を変える」、「擬態語、擬音語を生かして、場面を盛り上げる」、「文字のないページで擬音語を用いて場面を表現する」、「本自体を動かし、躍動感を表現する」、「抑揚をつけてストーリーの展開を明確にする」、「人や動物ではない図形等も登場人物とみなし表現する」、「微笑みながら、子どもに視線をむける」¹²⁾。ここで注目したいのは、声、動き、擬声語、擬態語など保育者が用いる身体感覚で臨場感や躍動感、緊張感を表現する手法である。しかも、その身体感覚の背後には常に子どもへの視線があって、保育者は子どもの身体感覚を意識しながら、それらに見合った感覚で表現しているのである。「子どもに視線をむける」というのは、子どもの反応を察ししながら、表現方法をその都度変えたりするということを意味するのではないだろうか。つまり、子どもの身体から受け取った

ものを保育者は一度自らのからだに取り入れ、それに応答する形で表出する。また、その表現したものに対して、子どもも自分のからだに取り入れ、自分の感覚に合っているかどうかをからだで確認しながら反応する。このように考えると、読み聞かせは、「身体の実験を共有する」ことによって成り立つ活動であると言える。このような保育者と子どもの身体を通したやりとりが、読み聞かせの「雰囲気」を醸し出し、一体感を生み出していくのである。

保育者と子どもの身体の実験による共有は、いうまでもなく絵本という媒体を通して行われる。絵本の絵や文字は、読み手と聞き手の実験の共有を喚起するうえに大きな役割を果たしている。では、絵本のなかの「身体性」のことはどのように考えればよいだろうか。

Ⅲ 絵本に内在する身体性

松本は、絵本に内在する身体性を絵、形状とテキストの三つの部分から検討した。例えば、食べ物を描いた本の場合、食べ物を作る仕草に焦点を当て、さらにその食べ物を取って食べるような動作を描くことで、美味しく「食べる」という人の身体感覚を呼び覚まし、絵と一致するような感覚を起こさせる。また、仕掛け絵本は、触りながら読むという前提で作られることが多い。身体を用いて遊び、楽しむことが要求されることから、仕掛けのなかに身体性が内在される。そして、オノマトペを用いて物事を描いた本の場合は、オノマトペの繰り返しは、実際の動きや音といった感覚を思い起こさせることができるという。その意味で、オノマトペは、その言葉そのものに身体性を内包しているという¹³⁾。以下は、松本の説に基づいて、絵本に内在する身体性を具体的な絵本を取り上げながら、検討を加える。

かがくいひろし氏の「だるまさん」シリーズは、『だるまさんが』、『だるまさんの』、『だるまさんと』の三部から構成されている。シンプルな絵本だが、リズム感があって、意外性があり、何度読んでも飽きない作品に数えられている。そのなかの『だるまさんが』を例に、身体感覚を呼び覚ます仕組みを絵の要素から考えてみよう。

表紙に、からだが少し左に傾いただるまさんが描

かれている。表紙をめくると、目を閉じたままの足裏を合わせた姿勢で静かに座っているだるまさんがいた。様々な表情で四股を踏んでいる「だるまさんが」というフレーズの後、ページをめくると、コミカルな姿のだるまさんが次々と現れる。「どてっ」と左側に転んで驚いた表情を見せるだるまさん。「ぶしゅーつ」と空気が抜けたように開脚のまま地面にぺしゃんこになっているだるまさん。お尻を突き出して「ぶっ」とおならをするだるまさん。「びろーん」と足を地面にしっかりつけて上へ上へと背伸びするだるまさん。そして、両足を揃えてまっすぐに立ち、「にこっ」と笑顔を見せるだるまさん。最後の裏表紙には、だるまさんは後ろ姿で静かに座っている。

この絵本は、主役としてのだるまさんの様々な滑稽な動きを描いたもので、他のものは画面に一切入っていない。背景なしの画面は、描かれた絵だけに注目させる効果があるので、子どもは興味を持って、だるまさんの動きを見てしまう。転んだり、背伸びをしたり、おならをしたりするだるまさんの姿が、同じ経験をもつ子どもにとって、つい自分の姿と重なり、笑い転げて止まらなくなる。その絵に描かれている身体性は、子どもの身体感覚を蘇らせ、そこに、体験の共有が生まれるのである。

また、だるまさんの動きを表現する擬音語や擬態語といったオノマトペも身体感覚を呼び覚ますのに役立つ。オノマトペは身体性を誘発するものとして、松本は、以下のように解釈している。「まず身の回りにある音や様子をどのような言語音に置き換えるかはその言語に固有である。例えばバツの飛ぶ様子を『びょーん』と表現するのは日本語だけかもしれないが、読者はこうしたオノマトペを、ほぼ書物を読むことによって実際の音とマッチングしていくことになる。逆に読者の中でいったんマッチングされてしまえば、オノマトペを聞いたり、読んだりすることにより実際の動きや音、温度感覚などを想起させることができる」¹⁴⁾。つまり、人間や動物の声、風や雨など自然の音を表現するオノマトペは、実際の音とマッチングしている形で創出されるので、きわめて感覚的な言葉であり、また人間の感性に訴える言葉でもあると言える。身体感覚と深くかかわっているからこそ、その言葉そのものに身体性が内在されている。子どもがオノマトペを繰り返し、絵本を楽

しんでいる様子が、先行研究からも明らかになった。横田・鈴木は、0～5歳までの子どもがオノマトペ絵本の読み聞かせから現れた反応を分類し、オノマトペの楽しさ・面白さを味わっていることがどの年齢でも高い数値を示していると指摘している。また、子どもがオノマトペに反応して身体を動かしたり、発声したりする様子も記録されている¹⁵⁾。

ここで、身体性を誘発する言葉の一例として、オノマトペをあげたが、もちろん、それだけではない。絵本のテキストに、そのような身体性を内在する言葉が多くあり、絵本自体も身体性を満ちた絵とことばで描かれていると言ってもよいだろう。では、保育者は、その身体感覚をことばでどのように表現し、子どもとの身体体験を共有することができるのか。また、子どもは、どのような読み聞かせを通して、その身体性を自らのからだに取り入れ、さらに自分のものにしていくことができるのか。これらの問題は、実にことばとからだの関係性をどのように捉えればよいかにかかわっている。この両者の関係性を解明するために、上述した熟練保育者による読み聞かせの特徴を理解するだけでは不十分で、その背後にあることばとからだをめぐる一つの思考プロセスを明らかにすることが重要な作業であるように思われる。

IV ことばとからだへの視点

IV-1 子どもはからだでことばを獲得する

「子どもはどのように絵本を聞いていると思いますか？」という筆者の質問に、5名の学生は読み聞かせの経験を振り返りながら、次のように話してくれた。「自分なりに理解しながら、聞いています」、「関心のあるものなら、聞いています」、「年長の子供たちは、考える力がある程度身に付いているので、考えながら聞いています」。中にはしばらく答えられず、考え込んでいる人もいた。絵本は、読み手の「読む」と聞き手の「聞く」という双方の行為から成り立っている。「聞く」という行為は、確かに一種の「頭」を伴う「知的営為」と見なされる傾向があり、特に、絵本に集中している子どもの姿をみると、話の内容が「わかっている」、「理解している」と学生たちは考えている。しかも、その「わかっている」、「理解

している」ということは、頭の何らかの働きを通して現れた結果であると考えているようにも読み取れる。

しかし、熟練保育者は、「子どもは、絵本の内容を感じながら聞いているのではないのでしょうか」と話している。実際、熟練保育者の多くは、子どもの聞く姿勢について、「理解する」・「考えている」という言葉は一切使わず、その代わりに、「体得」している、「感じ取っている」といった言葉で表現している。例えば、横田・秋田による熟練保育者を対象にしたインタビューの記録において、「子どもはきっと見ながら、絵から、言葉から、感じ取っていくと思うから、子どもが自分の心で感じ取っていくものを大事にしたい」、「じーっと見てて、表情を見たりしているだけで、子どもはこっちからもう物語を感じ取っているから、余計ないろんな言葉はいらない」¹⁶⁾と保育者たちが語っているように、子どもは自らのからだで物語をどのように感じているのかという点に重点を置いているように思われる。また、景山は、「子どもは大人とは違い、言葉を聞くときには、それを『知識』として認識するわけではありません。ではどうやって自分のなかに取り込むかというと、遊園地の乗り物に乗るようにその場で実際に『体験』しているのです」¹⁷⁾と述べ、絵本を聞く際の子どもならでは「体験」の特徴を指摘している。

乗り物に乗るような身体感覚で、ことばを「体験」する。「体得」や「体験」は、このように、からだの関与がなければできないものである。保育者が発したことばを体験できるように、子どもは、「頭」ではなく、身体感覚を用いて、からだ全体でそのことばを感じ、自分の中に取り込むのである。「感じる」、「感じ取る」という言葉は、まさにこのような身体感覚を語り、子どものからだへの視線があるからこそ使われているのだと考えられる。

からだでことばを体験しかつ習得し、やがて自分のものとして自由に使うようになるということは、幼児期における言語獲得の特徴であり、そのプロセスも科学的に検証されている。正高は、乳児期早期の喃語の出現、リズムミク身体運動の同期現象、笑いの系統的起源から、「笑い・身体運動・言語的発声が時間的に密接にからみ合って進行する」¹⁸⁾ことは、偶然の出来事ではないと述べ、「語彙を構成

する個々の音韻の産出すら、特定の身体感覚をベースにして、初めて可能となってくる」¹⁹⁾という身体感覚の重要性から、言語の習得とは、子どもにとって身体全体を巻き込んでなされる営みであり、さらに、この営みには、「からだ的思考」の介在なしには習得不可能である²⁰⁾と結論づけた。

からだ的思考とは、主知的思考と異なり、身体感覚を基礎に成立している。発達の出発点から子どもは、ことばの意味を分析的・象徴的な次元で理解するのではなく、常に五感を生かしながら、感覚的なイメージと結びつけて、身体で習得していく。また、習得されたことばは、新たなからだの表現として現れることもしばしばある。正置は、子どもと絵本を読んでいる時の、からだ全体で自分を表現している子どもの表現の仕方を「からだ語」と名付け、以下のように描写している。「ゆっくりとタイトルから読み始める。子どもたちの真剣なまなざし、眉間に寄せたしわ、きゅっとした口元、力の入った肩や背中、膝の上の握りこぶしなどから、どんなに真剣に深くからだごと絵本の世界に入り込んでいるかわかる」²¹⁾。この描写から、からだ語に現れる子どもの緊張、不安、恐怖、辛抱、怒りなど様々な感情がうかがえる。心地よいものでなくても、身体感覚を全開させて、すべてを受け入れようとする覚悟のようなものさえ感じさせられる。一方、からだ語は、「今、ここにいる」自分の状態を一つのメッセージとして相手に伝える働きもしている。「絵本の表紙をみただけで、その絵本の世界に入るには、自分の身体がまだ不適切だとわかれば、ただちに見事に撤退し、やってみられる身体であると自分の身体に自信がつくまで待つことも知っている」²²⁾と述べている。ことばを受け入れる準備はできているのかというからだの状態を、子どもは直感的に感知している。それによって、聞くことを好むか、それとも拒否するかは、自分にあった反応を「からだ語」で表現しているのである²³⁾。

上述したように、子どもはからだでことばを習得している。これは、乳幼児期におけることばの習得の特徴として見なされている。熟練保育者が子どもの感じ方に注目し、読み聞かせの活動を展開しているのは、この特徴と一致しているように思われる。では、絵本に内在される身体性を、保育者はどのよ

うに子どもに体験させているのであろうか。

IV-2 からだにことばを届けるという意味

「実習中に、どのようなところを意識しながら、読み聞かせを行いましたか。また、どのような工夫をしましたか」という筆者の質問に、「擬音語などひらがなが多いので、読み間違えないように、気を付けました」、「場面に応じて、声の抑揚、高低、強弱、読みのスピードを変えながら、読みました」、「登場人物の気持ちや全体の雰囲気をイメージして、それぞれに合った声の出し方に力を入れました」と学生たちは、自らの経験に基づいて、話してくれた。ある学生は、自分が『おそろいパンツ』（今井弓子作・絵）を読んだ時に、登場した動物の特徴、例えば、強そうなねこさん、やさしいからすさん、わんぱくなねずみさんの声をどのように出せるかを悩んだという。

読み聞かせは、ことばを楽しむというねらいを考えれば、子どもの手本として、誤字や読み間違いがないように、正確に読むことがまず求められる。加えて、退屈にならないように、登場人物の動きや感情、声の出し方などにメリハリをつけて、変化を持たせることも子どもの興味・関心を引き出すうえで重要であり、必要である。学生たちはこのように、絵本の内容や雰囲気を把握して、それに見合った感情で、自分なりに様々な表現の工夫を行っていた。

しかしながら、いくら表情や声を意識しながら読んでも、うまくいかない時もしばしばある。読み始めてからしばらく経つと、子どもが騒ぎ出したり、動き回ったりする。それは、集中力・関心がなくなった現れである。もう聞きたくないというような反応の光景を目の前にした時、その続きをどのように読めばよいかわからず、戸惑いを感じる学生が少なくない。

一方、熟練保育者は、「どんな絵本でも、とにかく子どもをわくわくさせることを大事にしています」と語った。「例えば、『おそろいパンツ』を読み聞かせるとします。私の場合でしたら、内容というよりも、まず子どもはパンツをどのように感じているのかを頭のなかでイメージしながら、全体の物語の雰囲気を掴みます。特に、3歳頃の子どものは、パンツという単語を聞く瞬間、わくわくドキドキしま

す。それは、大人と異なる彼らならではの感じ方なのです。彼らと同じような感覚でパンツの楽しさを味わい、さらに、感じたものを自分の中に取り入れて、そこから登場する人物や動物たちの動きや表情を作るんです」。このように、読み聞かせは、絵本の内容を重視しながらも、あくまで子どもの感じ方や感性に基づいて展開していると考えられる。いわゆる、子どもの感性に着目し、絵本に内在される身体性を子どもの視点からもう一度読み直して、物語を再構成していくというあり方である。

ここで、読み聞かせに対する熟練保育者と学生の相違がうかがえる。学生の場合は、技法・ノウハウというテクニックや共鳴スキルを中心に考える傾向がある。楽しい、悲しい、そしてうれしいなどといった様々な感情を絵本の内容から自らの感覚に基づいて推測したり、判断したりしている。これに対して、熟練保育者は、幼児の感性の側に立って、絵本を再構成する特徴があり、テクニックは、その感性を表現するためのものに過ぎないと考えている。確かに、絵本全体の雰囲気を盛り上げるために、登場人物ごとの演技分け、声の出し方などテクニックの応用は有効である。特に小さい子どもの場合は、相手の表情や動きを見ながら、意味を感じ取るので、身振り手振りを交える演出が必要である。しかし、何のためのテクニックなのか、テクニックを最大限に発揮するために、何が必要なのかといった読み聞かせの本質への問いがなければ、いくらテクニックのコツが身に付いたとしても、結局、表面的なものとなり、子どもの心に響かないものになってしまう。

景山は、絵本を頭で考えている大人と違い、子どもは絵本を実際に「体験」としていると言う。そのため、「声を出す」ことでなく、「話を届ける」ことに意識を向けなければならないと述べている²⁴⁾。「話を届ける」ためには、聞き手を意識し、聞き手の感覚を視野に入れなければならないことであろう。絵本を体験している子どもにとって、その話が彼らのからだに届くことではじめて響くものとなり、そこから読み手との一体感や共鳴が生まれる。熟練保育者は、子どもの感覚を重視し、その感覚を自らのうちに取り入れて、絵本と結びつけ再構成している。このプロセスは、ことばをからだに届けるための必要な作業である。熟練保育者は意識の有無にもかか

わらず、そのように認識している。では、「ことばをからだに届ける」ということは、具体的にどのようなことであろうか。

竹内は、「ことばとは、まず自分の中で生まれるけれども、相手のからだ=存在の地点に至って、はじめて成り立つもの」であると述べている。これは、ことばがからだに届き、からだにふれてはじめて、生きたものとなることを意味している。竹内は、ことばが相手のからだにふれるための様々な試みを続けたなかで、ある日、自分が発した「おはようございます」という一言が、相手に確実に届いたことを次のように描写している²⁵⁾。

その瞬間にわたしにはまわりが消えた。ただ相手のからだへわたしの声がふれてゆき、しみ入ってゆき、かれの胸が動き出し、口が開いて、波のような動きが溢れ出してまっすぐわたしに向かってきてわたしにふれ、からだにしみ入ってくる。わたしは大きく喘いだ（ようだ）。波—これを後で声と呼んだが—が、一つの全体というか場になって脈うっている。『あなた』と『わたし』が、ある一つの脈搏あるいは息づきの中にいる—というより現われた。『じか』に、共に生きている、鮮やかに『あなた』があっいて、『わたし』が発する声と共に生き、動き、と共に『わたし』もまっすぐに向かい合ったまま反応する、というより、むしろ一つに生きている。

これは、「わたし」が発したことばがまぎれもなく相手のからだにふれ、からだに届いた瞬間であった。その「わたし」のことばに応じて、相手のからだも反応し、動き出すようになった。「声が相手のからだにふれたとたん、相手の顔が、からだの表情がずっと動く」²⁶⁾と竹内は述べている。このように、ことばがからだに届くとは、「わたし」と「あなた」が同じ時間・空間・場を共にすることを意味し、「生きている」ことの証しなのである。

共に「生きる」ということは、絵本の読み聞かせが目指すべき理想的な姿ではないだろうか。そこに、「読む」と「聞く」というはっきりと分断された二つの行為なのではない。あるのは「いま、ここ」と

いう時空間を共に享受する読み手と聞き手の姿である。物語の世界に入り込んで、身を持って体験する両者は様々な感情を分かち合えるなかで、絵本というただ一つの同じ織物を共に織り上げていくのである。

このように考えると、子どもが絵本に関心を持たなくなったのは、ことばが彼らのからだに届いていない、ふれていないと理解してもよいであろう。では、からだにことばを届けるために、どのようなことが必要であろうか。

竹内は、ことばが届かないことは、自分の気持ちや思い込みに集中する話し手に問題があると指摘し、「単にかかわろう働きかけようという主観的な意志ではなく、存在と存在の間に起こる具体的なふれあいが声なのだ」と²⁷⁾言い、さらに、声は単なる音波ではなく、「『あなた』と『わたし』の間に起きる人間関係のかかわりのあらわれ」²⁸⁾であると述べている。つまり、ことばがからだに届くための、その根底を支えるものは、人と人が築いた人間関係であると言えよう。読み聞かせの活動に即して言えば、子ども一人ひとりとのかかわりのなかで、子どもとの濃密な時間を共に過ごしてきたことから築かれた保育者と子どもの関係である。

主観の意志から離れること、そして、よい人間関係を形成すること。この二つはことばをからだに届けるための不可欠な要素と見なされている。熟練保育者は、絵本に内在される身体性を子どもの身体感覚から読み直し、再構成することで、主観の意志だけに頼ることを防ぎ、相手との共通感覚を得ることにつなげている。というのは、例えば、「暖かい」、「やさしい」など絵本のなかから出てきた場面、またはことばは、大人が主観的に理解するものと、そのことばに対する子どもならではの感性があり、それは最初から結びついているわけではない。この両者が結びつくためには、両者の関係性を築くことが必要であり、それによってはじめて、共に「生きている」という実感が喚起されるのである。

また、子どもとの関係性を重視する姿勢は、熟練保育者の話からもうかがえた。「3歳の子どもたちに同じ絵本を読み聞かせた場合、子どもたちの反応は同じでしょうか」という筆者の質問に、熟練保育者は、以下のように話している。「同じではない。

自分が受け持ったクラスでしたら、何が好きか、何が嫌か、笑っている時はどんな時、また、泣いている時はどんな時って、子どもたちの状況がわかります。しかし、日常的にかかわることが少ない子どもたちには、同じような読み方をしても、同じ効果があるとは限らないし、時にはまったく違う反応を示してくれたこともありました」。対象が違くと、たとえ同じ年齢であっても、感じ方が異なってくる。ここで、子ども理解、そして、子どもとの関係性を築くことは、読み聞かせにおいていかに重要であるかが、明らかであろう。

IV-3 ことばとからだのダイナミックな関係

読み聞かせは演劇と同じように、一回性という特質を持つ。いわゆる、再現は不可能と言われている。同じ子どもを対象に同じ絵本を読んでも、同じ読み方にはならない。それは、子どもが日々成長し、その感性も時々刻々変化しているためである。従って、保育者の読み聞かせも子どもの成長に応じた形で、変化に富むものでなければならない。熟練保育者は、読み聞かせの際に、子どもの表情や動きを常に確認しながら、読み進めていると言う。「子どもの表情で、(物語をどのように感じ取っているのかが)わかるので、その後はどう展開していくか判断します」と述べている。

つまり、読み聞かせ方は決して決まった形で進むのではなく、読むごとに子どもの身体感覚を感知しながら、それに見合った形でダイナミックに展開していると言える。竹内は、人と人とがことばを交わすことについて、以下のように語っている。「わたしの声はじかにあなたを呼び出し、そのからだにふれ、しみてゆき、動きが起こり、それはそのままわたしに響き、返ってきた声がわたしのからだを内からゆり動かした。そこに一つの間が生き、『わたし』と『あなた』はじかに響き合っていた」²⁹⁾。ことばがからだにふれ、ふれられたからだがことばに反応し、また、新たなことばを引き出していく。この状態は、まるでキャッチボールのように、相手の立ち位置や反応のスピード、からだの動きを注意深く観察し、捕りやすいボールを投げることを意識する。また、相手から返ってくるボールや、その投げ返し方が同じであるかどうかを判断し、次の投げ方を決

める。読み聞かせの途中でも、次のことばを受け取るからだの準備ができているかどうか、また、これまでの感じでことばを語ってもよいかどうか。熟練保育者は、からだに現れる様子を察しつつ、次のことばを瞬時に取捨選択して子どもに話しかける。物語は、ことばとからだのこのようなダイナミックな関係のなかで、展開しているのである。

物語がダイナミックに作り上げられているという特徴を考えると、テクニックは、それほど重要ではないことがわかる。何故なら、テクニックに固執すればするほど、かえって自分を固定してしまい、主観から離れなくなるからである。ダイナミックな関係は、双方の一瞬一瞬の応答を必要とし、互いの感受性を促すものであるが故に、自分の立場から距離をとる可能性を与えてくれる。またそれと同時に、次の新たなことばを生み出す方向も導き出してくれる。

さらに、状態を確認しながら判断していくということは、物事の見通しを立てることにつながると解釈することができる。横山・秋田は、読み聞かせにおける見通しについて、初心者より、経験者のほうに多く見られると以下のように指摘している。「(経験者は)、読み聞かせの展開を予測して、その場面で起きていることが読み聞かせの中で持つ意味を述べる。保育者や幼児の状態を見て、その後どのように行為するかを予測する」³⁰⁾。しかも、見通しを持った判断は、積み重ねてきた経験によってできるようになっているとしている³¹⁾。経験者が、文脈に応じた対応を柔軟にとることができるのは、経験によってでしか得られない「実践知」が身に付いているためである。ここで、読み聞かせにおける「実践知」を習得する重要性が語られている。経験を重ねるなかで得た「実践知」は、幼児理解を深めることにつながり、そして、臨機応変に対応できるようになるのである。

おわりに

絵本の読み聞かせは、幼児教育・保育の現場で日常的に行われている活動であり、子どもの想像力や言語能力、対人関係などといった発達に対する効果も数多く検証されている。読み聞かせは現場で重視されているにもかかわらず、保育者養成校では、カ

リキュラムに取り入れて系統的に学んでいるとは言い難い。本論文では、熟練保育者への聞き取りを通して、保育者と子どもにとって、読み聞かせはどのような意味を持っているのか、そして、その根底にどのような思考プロセスが見られるのか、こうした問題をことばとからだの関係性から考察してきた。

絵本に対する大人の主知的思考と異なり、子どもは、絵本を体験している。それは、子どもはからだでことばを覚えるという言語獲得の特徴に関係していると言われている。読み聞かせは、一見して「読む」と「聞く」との二つの行為から構成されているが、しかし、子どもにとっての「聞く」とは、五感を動員し、身体感覚で絵本を感じ取ることを意味している。それが故に、保育者は子どもの感受性、感性といった身体感覚を感知しかつ把握することが重要である。同時に、絵本に内在される身体性にかかわることばを、保育者の視点だけでなく、子どもの感覚で絵本を読み直し、子どもに近い感覚で物語を再構成していくプロセスも必要である。

子どもの感覚で絵本を読み直すというプロセスは、保育者が発したことばを確実に子どものからだにふれ、届けるために不可欠な作業である。ことばがからだに届いてはじめて意味のあるものとなり、時間・空間・場を共に生きる実感を読み手と聞き手に与えるのである。

こうした絵本の世界に入り込み、共に「生きる」感覚こそ、読み聞かせの本当の意味ではないかと思われる。時空間を共に享受することで、一体感、共鳴というものが生まれ、子どもの身体に記憶され、蓄積されていく。さらに、共に「生きる」という感覚は、ことばとからだとのダイナミックな関係のなかで、徐々に豊かなものとなっていくと考えられる。

子どもの立場に立って、子どもを中核に据えて読み聞かせを展開していることが、熟練保育者の読み聞かせ観として捉えることができる。学生は読み聞かせの技術的・ノウハウ的な側面に力を入れているが、熟練保育者は、ノウハウだけに頼らない子ども中心の読み聞かせ観をもとに活動を構成している。子どもを常に中心に位置付けるこの姿勢は、保育・教育の理念と一致しており、熟練保育者が行う保育活動のなかで一貫しているように思われる。しかし、子どもとの関係のなかで、保育者としての自らの読

み聞かせ観は、どのようにして形成されていくのかについて、理論と実践の両方をあげる人が多いであろう。つまり、実践の現場での学びを通して身に付けることもあれば、養成校における教育において培われ得ることもある。特に現場経験が少ない実習生にとって、学校での学びが実習に臨む際の重要な手がかりとなる。実践を方向づける保育・教育理念は、どのように養成校での学習によって確立することができるのか。それは、これからの養成校に問われる重要な課題であろう。

謝辞

本稿の聞き取りの内容については、調査協力者の承諾を得ている。ご協力いただいた皆様に心より感謝申し上げます。

註

- 1) 今井靖親・坊井純子「幼児の心情理解に及ぼす絵本の読み聞かせの効果」『奈良教育大学紀要』第43巻第1号（人文・社会）、1994、235-244頁。
- 2) 青戸泰子・田邊資章・原田夏帆「保育・教育現場における絵本の読み聞かせの意義」『人間環境学会 紀要』第30号、2018、39-45頁。
- 3) 今 由佳里・尾辻菜摘子「五感をはたらかせた絵本の読み聞かせに関する一考察」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第29巻、2020、19-28頁。
- 4) 石井美和子・畠山君子「保育実践力を身に付ける授業方法に関する一考察 I 報—絵本の読み聞かせに関する学生の学び—」『聖霊女子短期大学紀要』第45号、2017、63頁。
- 5) 西川宏子「保育学生における絵本の読み聞かせの理論及び方法の修得に関する研究—絵本を読み聞かせられる立場に立つ経験を取り入れることを通して—」『中国学園紀要』(1)、2002、37-41頁。
- 6) 例えば、金らは熟練保育者の授業を受けた後の学生にアンケート調査を行った。①絵本に対する興味、②絵本のよみかたの重要性の認識、③乳児向けの絵本についての地域、④幼児向け絵本についての知識、⑤遊び歌（わらべ歌・手遊び）についての知識、⑥小道具についての知識、⑦絵本の選び方についての知識、⑧読み聞かせの環境作りについての知識、⑨読み聞かせの導入についての技術、⑩読み方についての技術、⑪読み聞かせの終わり方についての技術、のすべての項

- 目において中央値を超える高得点が得られた。それらに加えて、読み聞かせに対する自己効力感も向上したことが明らかとなった。金娟鏡・堀之内さちこ・黒瀬圭子「大学と知識の連携による『絵本の読み聞かせ』授業：保育実践力の基礎をはくぐむために」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第70巻、2019、67-82。また、堀由里らは、外部講師の授業を受けたあとの学生のアンケート調査から、「非言語的表現方法（音声特性、表情、視線）」、「準備」、「心構え」、「絵本の見せ方」、「子どもとのやりとり」の5つにおいても、読み聞かせに関する知識への理解が増えたと報告している。堀由里・小野瀬剛志・芳賀哲「保育者養成課程における学生の読み聞かせ指導に関する一考察」『研究紀要青葉』5（2）、103-107頁。
- 7) 景山聖子『子どもが夢中になる絵本の読み聞かせ方』、廣済堂出版、2013、84-85頁。
 - 8) 景山聖子、前掲書、85頁。
 - 9) 高山智津子・徳永満理『絵本でひろがる子どものえがお—発達にそった年齢別読み聞かせ』チャイルド本社、2004、3頁。
 - 10) 横山真貴子・水野千具沙「保育における集団に対する絵本の読み聞かせの意義—5歳児クラスの読み聞かせ場面の観察から—」『教育実践総合センター研究紀要』17、2008、49頁。
 - 11) 秋田喜代美他「読み聞かせを構成する保育者の思考と行動(3)—読み聞かせはどのように熟達化するのか? : 経験年数による比較—」『日本保育学会大会研究論文集』51、546-547頁。
 - 12) 中橋茉奈実・山口淳子「熟達した保育者の絵本の読み聞かせの特徴—保育者志望の学生の読み聞かせとの比較を通して—」山梨学院短期大学『研究紀要』第36巻、2016、74-87頁。
 - 13) 松本由美「英語絵本の読み聞かせの身体性と聞き手の理解」『玉川大学学術研究所紀要』第22号、2016、24-26頁。
 - 14) 同上、26頁。
 - 15) 横田由紀子・鈴木ゆみこ「豊かな言葉や表現につながる絵本の選択について—オノマトペ絵本を中心に—」『紀要』(48)、2018、96-99頁。
 - 16) 横田真貴子・秋田喜代美「保育における読み聞かせはどのように熟達するのか(2)—経験者と初心者との比較」『人間文化論叢』第4巻、2001、66頁。
 - 17) 景山聖子『今日から使える読み聞かせテクニク』、ヤマハミュージックメディア、2016、59頁。
 - 18) 正高信男『子どもはことばをからだで覚える』中央公

論新社、2003、86頁。

- 19) 同上、168-169頁。
- 20) 同上、169頁。
- 21) 正置友子『メルロ＝ポンティと〈子どもと絵本〉の現象学—子どもたちと絵本を読むということ—』風間書房、2018、80頁。
- 22) 同上、81頁。
- 23) 同上、79頁。正置は、『さんびきのやぎとがらがらとん』という絵本を選んだ時の、3歳になった子どもたちの反応を以下のように具体的に描いている。「ほとんどの子どもたちが、表紙をみただけで、後ろずさりしはじめ、母親のもとにたどり着き、ついに母親の膝に上がる。子どもたちは、この絵本の表紙をみただけで、この絵本の内容は暗い、怖い、と判断し、母親の膝という安全基地に落ち着き、そこから絵本を見ることにしたのだった。中には、顔を絵本の法に向けなくて、母親にしがみついて向こうをみている（振りをしている）子もいたり、あるいは、わざわざもぞもぞとしたり、騒いだりする子もいる。聴くことも拒否しているのだ」。
- 24) 景山聖子、前掲書、91頁。
- 25) 竹内敏晴『声が生まれる』中公新書、2007、117-118頁。
- 26) 同上、118頁。
- 27) 同上、115頁。
- 28) 同上、115頁。
- 29) 同上、172頁。
- 30) 横山真貴子・秋田喜代美、前掲論文、63頁。
- 31) 同上、70頁。

参考文献

- 吉田満穂ほか「保育経験年数からみた気付き体験の特徴」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第5号別冊、2015、9-18頁。
- 川俣沙織・山崎篤・大谷朝「絵本の解釈についての研究—読み手と聞き手の立場から—」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部 研究紀要』第49号、2017、13-23頁。
- 伊藤亜紀・玉瀬友美「幼稚園での絵本の読み聞かせに見られる保育者と子どもたちによる相互行為に関する一考察」『高知大学教育学部研究報告』第80号、2020、1-10頁。
- 春木豊「身体の視点による絵本の読み聞かせについての一考察：一体感・触れ合い・話しかける身体」『聖学院大学総合研究所Newsletter』、Vol. 29、2019、20-24頁。
- 糸井嘉・浜崎由紀「絵本の読み聞かせにおける介在者の役割に関する考察」『滋賀短期大学研究紀要』第43、

2018、117-130頁。

糸井嘉・浜崎由紀「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）」『滋賀短期大学研究紀要』第44、2019、103-118頁。

河合準雄・松居直・柳田邦男『絵本の力』岩波書店、2001頁。

仲本美央・樋口正春編集『絵本から広がる遊びの世界 読み合う絵本これからの保育シリーズ④』風鳴舎、2017。

清水満『共感する心、表現する身体—美的経験を大切に』新評論、1997。

吉田新一郎『読み聞かせは魔法！』明治図書、2018。

脇明子『物語が生きる力を育てる』岩波書店、2008。

永田桂子『絵本という文化財に内在する機能』風間書房、

2013。

西村ユミ『看護実践の語り』新曜社、2016。

竹内敏晴『教育のためのからだとことば考』筑摩書房、1999。

竹内敏晴『主体としてのからだ 1』藤原書店、2013。

竹内敏晴『「したくない」という自由 2』藤原書店、2013。

竹内敏晴『「出会う」と「生きる」こと 3』藤原書店、2014。

竹内敏晴『「じか」の思想 4』藤原書店、2014。

受付日 2020年9月30日

受理日 2020年10月28日

Abstract

Storytelling is a routine activity in early childhood education and childcare, and its effects on the development of the imagination, language skills, and interpersonal relationships between children have been widely recognized. Through interviews with a skilled early childhood teacher and students, the purpose of this paper attempts to clarify the processes of thinking in children when she reads to them.

Reading to children is meaningful because the teacher and the children feel that they are sharing the same experiences in the picture book while living the story. For this reason, the teachers perceive and grasp the children's sensitivities and emotions as they reconstruct the picture book by linking them to the emotions described in the picture book and re-reading it through the children's reactions. In this process, it is thought that a dynamic response of the words to the body is generated.

At the root of this approach to storytelling is a view that places the child at the center of the storytelling process. In training schools, the important issue for the future will be what kind of learning is desired to form a view of childcare and children that childcare activities will support.

Keywords: Picture book storytelling, Experience, Physical Emotion, Body, Word