

園児への「読み聞かせ」における仕掛けと効果

一年中児のクラスの「読み聞かせ」場面を題材として—

宮城 信

園児への「読み聞かせ」における仕掛けと効果

一年中児のクラスの「読み聞かせ」場面を題材として—

宮城 信¹

A Strategies and Effectiveness in Storytelling for Kindergartener : Referring to the "Storytelling" Records of the Kindergarten Middle Age Class

MIYAGI Shin

概要

幼稚園における「読み聞かせ」は、領域「言葉」に位置づけられ、言語能力の発達促進に大きく寄与している。本稿では、それを題材として、幼児教育の現場での「読み聞かせ」の実際について考察を行った。手法は「読み聞かせ」の実践者である保育者へのインタビュー内容、さらに実践の場の記録映像資料を分析した質的研究である。その結果、インタビューの分析からは、保育者が「読み聞かせ」を複数の目的をもつ学習活動として実践していること、記録映像の分析からは、「読み聞かせ」中の保育者の仕掛けと効果を確認して、子どもたちの集中力を高めしていく過程が確認できた。また、協力教員の「読み聞かせ」を活用した発展的な実践も紹介し、園における「読み聞かせ」が一領域にとどまることなく、多様な学習活動に発展していく可能性を指摘した。

キーワード：幼稚園児、幼稚園教諭、質的研究、「読み聞かせ」、読み手の意図、領域「ことば」

Keywords : kindergartener, kindergarten teacher, qualitative research, storytelling, aim of reading, content of "language"

1. はじめに

1-1 本稿の概要

絵本の「読み聞かせ」は、保育の現場はもとより、各家庭においても日常的に行われており、幼児の言語能力の発達における重要性は論を俟たない。本稿では、「読み聞かせ」が保育者のどのような意図によって行われているのか、またその仕掛けと効果について、実態の記録に基づいた実証的な分析を行っていく。本研究の対象となる「読み聞かせ」は、以下のように定義される。

- 絵本を題材にして、保育者の指導のもと、複数の園児が絵本の朗読を聞いて、楽しみ、考え、味わう、言語コミュニケーション能力の育成を目的とした学習活動。

1-2 先行研究と読み聞かせの効用

幼稚園段階（3歳～5歳児）の幼児らは、言語能力の発達とともに、まずは「聞くこと」、そして「話すこと」の技術と言語能力を大きく発達させていく²。話すことに比べて、聞くことに関する能力は、何らかの刺激や体験によって一足飛びに身につくことはなく、着実に一步一步積み重ねていくしかない。それだけに保育者が成長

の過程をコントロールしやすく、学びの仕掛けが奏功する余地が大きい（會原他,2019; 小寺他,2005; 杉山,2009など）。

幼稚園での活動の中では「読み聞かせ」が「聞くこと」の発達に大きく貢献していると考えられる（坂田,2017; 中島他,1997など）。園児にとって「聞くこと」の技術は、習得・未習得の二値的なものではなく、園児らは、様々な聞く経験を積み重ねて、より習熟度を高めていくことで、聞くことの活動の新しい捉え方や楽しみ方を見出していく。園での「読み聞かせ」は、家庭で母親などと一緒に体験するものとは同一ではない。集団の中の一人としての自分に向けられた声を意識することで、新たな「聞くこと」体験を獲得することになる。この場での「読み聞かせ」は、自宅で繰り返して読む絵本の世界から、大きく飛躍した未踏の世界を自由に冒険することにもなる。聞き手の園児に等しくそのような新体験を用意してやれるのが、園での「読み聞かせ」の醍醐味であろう。したがって、「読み聞かせ」をよい学習活動とするためには、読み手である保育者の意図の明確化が必須となろう。

¹ 富山大学 人間発達科学部 学術研究部 教育学系

1-3 問題の所在と本稿の目的

同じ絵本を介していても、集団での「読み聞かせ」は、家庭での親子一対一でのそれとは質的に異なるものである。園児同士の意見発表や話し合いなどの他の言語活動と比べれば、年中段階においては、園児同士が積極的に相互に交流したり、相手にはたらきかけたりといった場面は表面上少ない。おそらく見えない部分での刺激があり、何らかの内容の理解や想像に影響を及ぼしていると考えられる。もちろん保育者は、肌感覚で捉えているかもしれないが、それを他人に十分過不足なく伝えられるかは、また別の問題である。

そこで本稿では、以下のように仮説を立て、分析を進めることにする。

- ・読み手は通常「読み聞かせ」の意図を言語化しないが、本人からインタビューでそれを聞き出すことで、その「あり方」を可視化することができる。
- ・読み手のもつ「読み聞かせ」の「あり方」を、実態の記録映像資料に照らして分析することで、読み手の仕掛けを確認することができる。

以下、読み手へのインタビューを下敷きにして、「読み聞かせ」実践の記録映像を資料に、時間の経過と共に園児らの様子がどのように変化していくのか、読み手の仕掛けが園児（個人あるいは一群の園児ら）にどのように効果を発揮していくのかを観察・分析する。それを基に、「読み聞かせ」における読み手と聞き手の交渉の在り方の可能性に言及していく。

資料の客観性を極力保障するために、調査者（著者）は「読み聞かせ」実践の場には関わらず、インタビュー時にも影響が出ないように最大限に配慮した。これらの聞き取りや記録を基に、読み手へのインタビューの考察（3. 研究Ⅰ）と、記録映像の分析（4. 研究Ⅱ）を通して、幼児の学習活動としての「読み聞かせ」のあるべき姿に迫っていくことにする。

2. 幼児教育における「読み聞かせ」

2-1 言語教育としての「読み聞かせ」

教育活動としての「読み聞かせ」は、幼稚園教育要領の領域「言葉」にある。本研究での当該範囲における「読み聞かせ」のねらいは、言語による表現活動を含まないので、(3)「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²である。すなわち「読み聞かせ」を通して、園児同士または保育者と一緒に共感の場を作っていくことを目指す。

2-2 読み聞かせの実態

協力園における「読み聞かせ」の活動実績（頻度）は、

少なくない。多くの「読み聞かせ」をすることを目標とし、園の行事の関係で無理なこともあるが、毎日できるだけ時間を取るようになっている。結果、週半分以上、年間通算 100 冊前後は絵本を読んでいる。なお、活動時間に余裕がある場合も、1 日の保育の中での「読み聞かせ」は一度きりである。また、特別な事情（3-2-1 絵本の選定を参照）がないかぎり、原則として同じ本を二回は読まない。なお、保育者主導の質問による話し合い活動は行わないため、一回の活動時間は、10 分前後と短くまとまっている。絵本によっては、長編もある。その場合、切りのいいところで止めにし、翌日続きを読むようにする（翌日続けてもずっと入っていける。園児から続きを読むよう促されることもある）。

保育者の中で「なぜその本を選んだのか」といった一応の理由はあるが、過剰に学習活動として活用することは考えていない。それを園での生活習慣の中に馴染ませることの方を重要と考えるからである。

3. 研究Ⅰ：幼稚園で「読み聞かせ」が目指すもの

幼稚園における「読み聞かせ」を学習活動として見た場合、保育者の様々な意図、さらに思い入れの問題も無視できない影響があると考えられ、ねらいを一義的に記述することは難しい³。

そこで本研究の資料となる記録映像の実践者である協力教員へ依頼して、インタビューを行い、その聞き取り結果に基づき、ある幼稚園（本研究の協力園）における「読み聞かせ」の実態を記述し、その目指すあるべき姿の一端を明らかにすることとした。

3-1 方法

研究Ⅰでは、次のような方法で調査を実施した。

調査協力者：幼稚園非常勤講師（女性：教員歴 30 年）

調査日時：2020 年 8 月下旬

調査時間：1 時間 20 分ほど（枕の雑談数分を含む）

調査場所：協力園の一室

記録方法：協力教員へ聞き取りを行い、簡単なメモ、IC レコーダーで記録した。

分析方法：文字化された資料を基に、協力教員の有する「読み聞かせ」のあるべき姿について考察を行った。

手続き：協力教員へのインタビューは、調査者（著者）がいくつかの話題を用意して、それについて協力教員が返答するといった形式で実施した。調査者と協力教員は数年来の知己であること、以前にも別の話題で研究に協力してもらったことがあることといった関係であり、調査者は協力教員の教育に関する方針をある程度理解している。一方で、こちらからの質問が特定の方向へ誘導しないようにするため、「なぜ～という風になっているのですか？」といったもの

や「～という場面での先生のもっとも大切にしていることは何ですか？」という答え手側に返答の裁量が大きくなるような質問の仕方を心がけた。また、インタビューの場面では、会話の流れを妨げないように、調査者は、相槌を打ったり促したりと受けに徹した。文字での記録はメモ程度の最小限にとどめ、主として音声の記録を行った。その後、調査者自身がメモと音声記録を確認しながら文字起こしをして、文字化資料を作成した。

3-2 結果

3-2-1 絵本の選定

絵本の選定基準には、様々なものがあった。まず行事や季節を意識する場合、さらに園児に今日の活動を振り返ってもらいたい場合（この場合、読みにも積極的な仕掛けが必要になる）、それから保育者がよい絵本を見つけてきた場合などである。例えば、一番目の例では、季節を感じたり、行事が楽しみになったりするような観点から絵本を選ぶ。さらに、二番目の例では、当該クラスで園児同士のけんかがあって、その場で個々に話（指導）はしたけれども、みんなで考えることが必要だと感じたとき、そんな気持ちに働きかけられる絵本を選ぶ。その際、「読み聞かせ」を通して考える時間も十分に取る。三番目の例では、教師の絵本に対する評価もあるが、園児たちが今何を求めているのかを強く意識して絵本を選ぶ。クラスごとに興味のもち方が違い、個々で発達段階や嗜好が大きく異なる。もちろん一人一人の要望に合わせることはできないので、できるだけ多くの園児が喜ぶものを選択する。

本園では、リズム・繰り返し型絵本や分かりやすいストーリーが好まれ、例年概ね傾向は変わらない。

本研究の記録映像が年中児のものであるので、以下、年中児に着目して論述する。この段階では、ストーリーのしっかりしたものに興味が集まるようになる。「悪いことをするといけない」というテーマで話をすると、最後に正義が勝つことで、多くの園児が安心する様子が肌で感じられる。リズム絵本を楽しむ園児もいる、なかにはリズムを読み取り、自分なりに表現をする園児もいて、「読み聞かせ」から派生する楽しみ方も多様である。年少から年中段階までは一気に成長するが、すぐに続けて小学生用の絵本を読むわけではない。それよりは、少し易しく感じられる内容の絵本を選択し、園児が多様な楽しみ方を見出す支援に傾注するようにする。幼稚園教育要領のねらいを着実に定着させるためである。年中児の中には一人でひらがなが読める園児もいて、好きな遊びの時間に何人が集まって、園児版「読み聞かせ」を行っている場面もある。さらに、絵本に材を取り、気に入った絵本に自分たちでエピソードを付け加えたりして、世界を広げていくようなこともある。園庭での活動時の発見から、関連する絵本や図鑑を引っ張り出してくること

もある（本園では自宅から園児らが自分の図鑑を園に持ち寄ることを推奨している）。季節ものの絵本を園児たちの目のつくところにさりげなく置いておくことも、「読み聞かせ」を充実させる必要な仕掛けである。

このように絵本の選定には、保育者の思い、何某かの理由や仕掛けが多数込められている。

3-2-2 「読み聞かせ」と園児への質問

本園では「読み聞かせ」の前後では園児に原則質問をしていない。もちろん場合によっては、防災に関する絵本を読んだ後で内容の確認（理解できているか）を尋ねることはある。しかしながら、物語の内容を問うたり、感想を発表させたりすることは、極力控えている。もちろん保育者の思いを語ったり、押しついたりすることはない。まずは、「読み聞かせ」後の余韻を楽しんでほしい、それについて自分で考えてほしいという思いがある。一人で考える、味わう時間が必要なのである。幼稚園三年間では、小学校と異なり、色々な感じ方・考え方が許される時期（本来の意味で自由に考えることを許される）である。小学校低・中学年でよく見られるが、安易に正解（先生が求める回答）を求める方向に行ってしまうと、誰かに答え（らしきもの）を聞いてみたり、強い意見に巻き込まれて流されたりすることが多いからである。その点を危惧して、聞くことが園児らの活動の意義そのものを失わせてしまわないよう、あえて質問することを避けているのである。

3-2-3 見えない問いかけを生む場としての「読み聞かせ」

2-1 で述べたように、「読み聞かせ」は領域「言葉」にある活動であるが、実際の活動の中に、人間関係の構築や再編が入ってくることもある。すでに指摘したように、質問という形式での保育者の介入は、最小限であるが、絵本の選定、「読み聞かせ」に入る前の導入などの仕掛けは周到に準備されている。同領域の「話し合い」では、直接的で相互影響的な言語活動が展開されるのに対して、「読み聞かせ」では、選んだ絵本や、同時に個々に考える時間を確保することで、実質的にみんなで考え合う機会を保障していることになる。話し合いの場での言葉による「本当にそれでいいの」といった「ゆさぶり」以外にも、絵本を通して、園児の心に見えない形で問いかけること、そしてそれを考える時間を与えることで同様の効果を生むことができる（この課題については、稿を改めて論じたい）。

直接的には答えを求めない「見えない問いかけ」では、もしかしたら、一度の「読み聞かせ」では、十分に効果を得ることができないかもしれない。2-2 で述べたように、本園では、ほぼ毎日「読み聞かせ」を行っている。回数に限られる話し合いとは異なり、園児らが考える機会を無数に用意することができる。基本的に「読み聞かせ」が嫌いな園児はいない。おそらく「読み聞かせ」に

よる教育活動の最大の利点は、繰り返しやすく、長期的なスパンで実施できることにある。すなわち「できるようにする」ではなく、「できるまでやる」という学習活動が「読み聞かせ」の本質と言えるかもしれない。

3-3 考察：幼児教育における「読み聞かせ」のねらい

3-3-1 「読み聞かせ」が目指すもの

教員からの聞き取り調査の結果から、園児らの「聴く」能力については、年長段階で長編である「エルマーの冒険」くらいを目標にするのが適当である（実際ある国立大附属園では、当該書籍が読まれていた）。長編である以外に、「絵が少ないこと」が重要である。絵本はその魅力の大きな部分を魅力的な挿絵に頼っている（保育者が絵本を選ぶ時、挿絵は重要な選択基準である）。ただし小学生が読む児童書で挿絵が1冊に十数ページ程度と急減することを考えると、どこかの段階で、挿絵への偏りを減らしていかななくてはならない。現在は小学校入学時に、園児たちに突然切り替えを押しつけている形になっている。その結果、小学校入学後に急に本への興味を失ってしまう園児も少数ながら存在する。今後は、もっと緩やかに自然に絵本から児童書への切り替え、接続ができるよう考えていかななくてはならない。園での「読み聞かせ」が十分に解決できていない課題の一つである。

3-3-2 降園前の「読み聞かせ」の効用

協力教員に、「読み聞かせの目的は？」と質問したとき、意外な答えが返ってきて一瞬戸惑った。ベテランの協力教員は迷いなく「心の安定」です」と返答したからである。園児たちは、園での生活において、人間関係の摩擦や希望が通らないことによって、意外なほどストレスを抱えている。そんなときに安心して参加できる「読み聞かせ」によって、「すっと落ち着き、園での一日を落ち着いて終えることができるようになる」のである。本園では、どのタイミングで「読み聞かせ」をするかは担任の判断に任されている。当該教員は意識的に降園前の時間を「読み聞かせ」に当てるようにしているという。このような現状に鑑みると、「読み聞かせ」は、すでに単なる言語の教育活動を越えた、カウンセリング的な側面も併せもった・複合的な教育活動として位置づけられることになる。

4. 研究Ⅱ：「読み聞かせ」の仕掛けと効果

前節では、協力教員のインタビューに基づき、「読み聞かせ」の実際について考察してきた。本節では前節の内容を承けて、読み手（保育者）の意図が実践の場面でどのように実現されたかを分析・検証していく。

調査目的で「読み聞かせ」を実施すると、園児の中にはいつもの自然な「読み聞かせ」との違いに違和感を覚える者も出てくる危惧がある。そこで本研究では、協力

教員が日常の保育の一部として「読み聞かせ」を実施し、記録を行った。

4-1 方法

研究Ⅱでは、次のような方法で調査を実施した。

（調査概要）

調査協力者：

読み手：協力校の教員（研究Ⅰの協力教員と同一）

聞き手：年中児1クラス（4、5歳児、男児6名、女児10名、計：16名、本研究資料の「読み聞かせ」時に一部欠席した在籍幼児がいた。）

観察対象とした場面：降園前の「読み聞かせ」の時間
調査日時：2019年12月下旬

調査時間：10分程度

調査場所：調査協力園

記録方法：協力教員の横にカメラを固定で設置し、園児らの動きや吹きを可能な限り記録できるようにした。

分析方法：記録映像を見ながら、園児ごとに時間の経過と行動（態度）の変化に着目して4-2の分類記号を付与し（次頁の表1）、考察を行った。

手続き：記録回は、特別な教育的意図はなく、日常の「読み聞かせ」の一回として実施した。記録時の違和感を抑えるため、カメラは読み手（協力教員）の脇に固定し、全園児が入るように調整した。この記録も読み手1名で実施した。本調査では、「食べられた山姥（「三枚のお札」の類話）」を読み聞かせた。時間はおよそ10分30秒程度、絵本の選定基準は、季節もので、前日も山姥の話を読み、内容に連続性をもたせている。

協力園は、小規模園であるので日常的にクラス・学年に関係なく園児同士の交流がある（午前中に自由保育（好きな遊びの時間）を設けている）。調査協力クラスの園児は好きな遊びの時間に保育者の真似をして絵本を読み合うこともある。男児と女児で読みたい本の嗜好が異なるが、絵本自体が嫌いな園児はほぼいない。ただし、「読み聞かせ」にどの程度の強さの興味をもつかは、個人差がある（男女差とは必ずしも一致していない）。

4-2 結果

記録映像資料を確認しながら、物語の場面を、内容面⁴から以下の①～⑧のように区分した上で、各場面での園児らの様子を記述した。なお場面性を重視したので、時間幅は同一ではない。

- ①「食べられた山姥のお話」で話を始める。
- ②山姥登場、小僧を家へ誘う。（怪しい雰囲気）
- ③和尚さんに「それは嘘だ」と諭されるが、小僧は出かけてしまう。（不穏な空気が漂う）
- ④山姥が正体を表す。（驚きと恐怖）

表 1. 「読み聞かせ」中における園児の様子

場面	時間	女兒 A	女兒 B	女兒 C	女兒 D	女兒 E	男児 F	男児 G	子どもたちの声
①「食べられた山姥のお話」で話を始める。	0:00	▲ b	▲ b ▲ 2	▲ 1				▲ 2 ▲ 3	「きゃー」「おうちで見たお話だー」「山姥だー」
②山姥登場、小僧を家へ誘う。 (怪しい雰囲気)	0:30	▲ a ▲ b	▲ a ▲ b	▲ 1		▲ 1		▲ 1	「小僧って何?」「叔母?」
③和尚さんに「それは嘘だ」と諭されるが、小僧は出かけてしまう。(不穏な空気が漂う)	1:30		▲ 1		▲ b	▲ b	▲ 1	▲ 1	
④山姥が正体を表す。 (驚きと恐怖)	3:20	3	3						
⑤小僧が便所に行き、お札に身代わりをさせて逃げ出す。(テンポが停滞する)	3:50	3	3	2					山姥の「出たか小僧」の繰り返しで笑い声
⑥山姥と追いかけてっこをする。 (テンポが上がる)	5:40	3	3	2	a		b	2	「すごー」
⑦和尚と山姥が知恵比べをする。 (怖さが薄れる)	7:25	▲ 1 ▲ 2 3	3 ▲ 2 ▲ b		c	c	a 2	2	「ああ、豆」
⑧「おしまい」で話を閉じる。	10:09		c						「よかったー」 「やっぱ食べられた」

⑤小僧が便所に行き、お札に身代わりをさせて逃げ出す。(テンポが停滞する)

⑥小僧が山姥と追いかけてっこをする。(テンポが上がる)

⑦和尚と山姥が知恵比べをする。(怖さが薄れる)

⑧「おしまい」で話を閉じる。

過半数の園児は、始めから終わりまで身じろぎもせず、視線も動かさず、ずっと絵本(または読み手)を見続けていた(表出態度1は、多くの場面で見られたので省略した)。先行研究の資料や他の園での「読み聞かせ」と比較しても、かなり高い集中力をもった園児たちであることが伺える。ただし個々の場面に具に見ていくと、数名の園児が集中を乱す場面が確認された。よって本稿では、読み聞かせ中に一部集中力に乱れがあった園児7名を抽出してその行動を観察し、①～⑧のそれぞれの場面での園児らの反応を整理して、読み手がどのように当該園児たちに接するのかを詳細に分析することにした。一部集中を乱した7名の印象はおおよそ以下のとおりである。

女兒 A・・・女兒 B と仲良し、反応が大きい。

女兒 B・・・女兒 A と仲良し、興味が移りやすい。

女兒 C・・・集中力が途切れやすい。

女兒 D・・・動きが多い、反応が大きい。

女兒 E・・・急に集中が途切れる、反応が大きい。

男児 F・・・うつむいたり、よそ見したりが多い。

男児 G・・・集中力が切れやすい、反応が大きい。

次に結果の記述に際して、当該園児らの様子の評価を以下のように設定し、個別に記号を付した。肯定的・否

定的評価の別は、先行研究の用いた基準を参照しながら、本資料の園児らから確認できる態度・反応を中心に設定した(小林,1997; 岩崎,1986; 大元他,2012 など)。記号の分類は、大きく、動作や力みに関わる「表出態度」と表情や発声に関わる「表出反応」の二つに分けた。さらにそれぞれを肯定的評価(没入)と否定的評価(注意力低下)に細分化した。評価は記号の同一記号で対応関係にあり、1～3の順、また a～c の順で程度が強いことを表している。また、否定的評価である「注意力の低下」と判断した行動の記号については▲を付した。なお、表中の記号は出現順に記録した(表現反応▲cは先行研究で指摘があったが、本調査では見られなかった)。

記号

(表出態度)

▲1 きょろきょろする・もじもじする(注意力低下1)

▲2 友達に触れる・引っ張る(注意力低下2)

▲3 移動する(注意力低下3)

1 注視する(没入1)

2 うなづく・力が入る(没入2)

3 抱き合う・共感する(没入3)

(表出反応)

▲a 友だちと笑い合う(注意力低下1)

▲b こそこそ話し合う(注意力低下2)

▲c 不満の声を上げる(注意力低下3)

a 声を出して笑う(没入1)

- b 内容を復唱する・つぶやく（没入2）
- c 感嘆の声を漏らす・足をばたつかせる（没入3）

4-3 考察 a：「読み聞かせ」中の様子について

本資料中において、園児らは全体として絵本に関心をもち集中して聞いていたが、一部の者に集中力が途切れる場面が見られた。しかしながら、「読み聞かせ」全体としては、中盤以降、再度集中させることができていた。また、集中の仕方は千差万別で、身じろぎもしない者、反応（うなずいたり、内容をつぶやく）が見られる者がいた。

子どもたちを惹きつけるお話であれば、おそらく時間の経過が集中力を回復させる重要な要素となる。それとは別に、読み手の仕掛けもまた、その手段になりえるのではないか。そこで本稿では読み手の仕掛けに注目して分析することにした。

本資料での読み手の一つ目の仕掛けは、物語が大きく動く場面（④の場面）まで、敢えて子どもたちに余計な干渉をしないというものである。この場面の直前で、声が低く小さくなる（隣のクラスの教師の声をマイクが拾うくらい）。このあたりから女兒 A、女兒 B を除いて、みな動きを止め集中してくる（女兒 A、女兒 B も話を聞いていないわけではない）。園児たちの関心事とは別にそばで流れていく物語に自然と参加したくなるようなためを作っていると考えられる。

ここまでおよそ 1/3 ほど物語が進んでいる。この後、小僧が逃げ出すまで緊張が続き（テンポが停滞する）、女兒 A、女兒 B は身を寄せ合ったまま動きを止めていた。緊張が 1、2 分ほど続き、緩みが出てきそうなタイミングで次の仕掛け、絵本でよく見られるセリフの繰り返しが見られる（ここでは、山姥：「出たか、小僧」→お札：「まーだ、まーだ」が 3 回繰り返された）。緊張していた子どもたちは、3 回目で一斉に反応してどっと笑い出した。その後緊張が緩み、数人欠伸をする園児がいた。緊張状態は解除されたが、視線は集められたままである。この笑いは重要である。ここから話の終わりまで 5 分ほどあるのだが、その間同じペースを維持していた。この結果から見ると、読み手は小僧が逃げ出す場面を、子どもたちの緊張の山場であると捉え、読みのテンポに反映させているようである。二つの仕掛けがうまく機能しているといえよう。

小僧がやっとお寺に辿りつく最後の場面では、子どもたちは完全にリラックスして聞いていた。表 1 の結果から、集中を切らす園児らにも、肯定的・否定的様々な反応が見られるとわかる。おそらくここまでは追われる小僧に自己を重ねていた子どもたちが、ここからは、傍観者へと立場を変えることになる。和尚が山姥を騙して食べてしまう場面は、子どもたちにとっても予定調和となるところで、安心して見ていられるのである。そのせいか「よかったー」という感想以外にも、「やっぱ食べら

れた」というメタ的な発言をする者もいた。

4-4 考察 b：「読み聞かせ」の場の状況について

先行研究でも一人より複数の方が読み聞かせに集中し、クリエイティブな反応をすることが指摘されている（中澤他,2005; 大元他,2012）。本資料でも、互いに身を寄せ合ったり、無意識に復唱したり、感嘆の声を漏らすなど様々な反応が見られた。注目した 7 名の園児以外の多くの園児がじっと集中して聞いていたが、クリエイティブな反応という点では、実はその 7 名の方がよく反応を示したといえる。集中力が途切れる園児を、否定的に捉えるのではなく、「読み聞かせ」中の変化にも着目して全体で評価したい。

本研究ではグループサイズに関する調査は行っていないが、先行研究の指摘に照らして考えると、大人数のグループでは、全員が集中することなく、数人の反応が伝播して散漫になることがあるという（大元他,2012 など）。その点から言えば、本資料での 16 名というグループサイズは、読み手の仕掛けがうまく機能する適切なサイズなのではないかと考えられる。であるからこそ、7 名の園児たちは、途中で注意力が低下しても、また再び絵本の世界に戻ってくることができた。今回の「読み聞かせ」における読み手の意図は、場面場面で注意を向けさせることを目指したのではなく、緊張の山場に向かって少しずつ集中力を高めさせ、緊張を緩ませながらも、最後までお話の世界に引っ張り続けるというものであった。もちろんお話の展開や長さによっても、仕掛けは異なるはずであるが、本資料の「読み聞かせ」の一つの成功例と位置づけたい。

5. おわりに

本節では、協力教員の実践を紹介して、言語活動に留まらない「読み聞かせ」の可能性について論じていきたい。

協力教員の 2019 年度の教育実践報告（岩田,2019）では、近隣の山でどんぐり拾いをして、工作やゲームに利用したことが報告されている。このどんぐりから小さな虫（ゾウムシの幼虫）が出てくることもあり、例年気味悪がってどんぐりに触れなくなる園児がいる。そこで本実践では、『どんぐりころころむし』（澤口たまみ文、たしろちさと絵、福音館書店、2019 年）という絵本の「読み聞かせ」を行い、小さな虫を、可愛らしい挿絵の絵本の主人公（どんぐりころころむし）と重ねることで、小さな虫が身近に感じられるような仕掛けを行った。効果はすぐに現れ、小さな虫を怖がる園児はいなくなった。中には小さな虫を教室で飼おうと主張するものまで出てきたが⁵、園児ら自身で話し合い、結局自分たちでは飼いきれないので、どんぐりころころむしを拾った山に戻すことに決めた。始めは、自然に触れ合うことを目的と

した活動であったが、「読み聞かせ」と保育者の仕掛けを介することで、自然や生命の尊重に結びつけることができた。このような実践では「読み聞かせ」を言語活動に限定しない、好例であると評価できる⁶。

このように園児たちが、どんなことに興味を広げているのか、どんな絵本から影響を受けるのか、「読み聞かせ」から何を学ぶのか、ということは保育のあり方にかかっているといっても過言ではない。園児の創造性や感性を豊かに育み、小学校、中学校またその先の世界に対する興味に幼稚園での体験はけっして無関係ではない。すでに述べたように絵本の選択に関しても、季節や行事、日々の出来事に関連したものを選択する場面もあるが、広く見通しをもって、保育計画を意識的に実施していくことも重要である。

本研究の眼目は、ある保育者（協力教員）の「読み聞かせ」活動における仕掛けと効果を、保育者の思いと実態の記録から検証していくことにあった。協力教員は特に読み聞かせに強い思い入れがあり、保育者としてもベテランの適任者である。一方で、本研究の手法がケーススタディである点、グループサイズや絵本の内容などの諸条件を統制した実験計画に基づくものでない点での不足があるが（小林,1997; 中澤他,2005; 大元他,2012など）、手法の洗練や今後同様の検証を蓄積していくことによって自ずと解消されていく問題である。

最後に、言語学習活動としての「読み聞かせ」が、領域「言葉」にどのように関連づけられるかを概説しておく。小学校・中学校での新学習指導要領においても語彙教育の重要性が指摘されている。当該領域においても、「自分なりに言葉で表現する」「言葉の楽しさや美しさに気づく」「イメージや言葉を豊かにする」のような具体的な内容が挙げられていることから語彙教育の重要性が指摘されている。よく指摘されるように家庭での言語環境と幼児の言語運用能力の発達とは強く関連している。確かに語彙の量、表現の多様性という側面では的を射た指摘であると考えられる。一方で、どのような家庭においても会話（話し言葉）である以上、整った文型で発話されることは稀である。たとえ教育番組での発話であっても、主語・述語の整った文を学ぶのには十分ではない。それに対して、絵本は、平易な文章ではあるが、会話文と整った書き言葉で綴られている地の文とがあり、それをそのまま「読み聞かせ」することで、意識せずとも整った日本語に触れる機会が生まれてくることになる⁷。

園児が年長段階に至る頃には、誰が、いつ、どこで、を踏まえた、聞き手を意識した話ができるようになる。この言語運用能力の成長の一端を支えているのが日常的に行われる、絵本の「読み聞かせ」であると考えられ、そこに「読み聞かせ」の新しい教育効果への期待が生まれるのである。

以上が「読み聞かせ」の本来的な学習効果として期待されることである。本稿ではその点にあまり触れること

ができなかったが、今後、協力園での「読み聞かせ」実践の評価を通して、この効果についても明らかにしていきたい。また、同活動は、今後、年長、小学校（主に低学年）の各段階への接続も意識している。本研究で今後とも、協力園と協働で調査を継続するとともに、様々な仕掛けの実践、効果についての検証を実施していくことになる。その点については、稿を改めて論じることとしたい。最後に協力教員の印象的な（子どもたちが:著者注）「自分たちに任された」と思わせることが重要、「先生が気に入った言葉を言おう」となったら失敗」という言葉を引用して稿を閉じることにする。

謝 辞

本研究では、岩田郁代教諭（富山大学 人間発達科学部 附属幼稚園 非常勤講師）に資料の提供や読み聞かせについてのインタビューなど多くの部分でご協力いただいた。本研究では研究・実践に関して協力園の全面的なバックアップを受けている。また、本研究は、JSPS 科研費 JP20K20695 の助成を受けている。記して感謝申し上げる。

文 献

- 會澤のはら, 片山美香, 高橋俊之 (2019) 「幼児を対象とした集団における絵本の読み聞かせに関する研究動向」『岡山大学教師教育開発センター紀要』9, pp.215-228, 岡山大学教師教育開発センター.
- 岩崎真理子 (1986) 「絵本の集団読み聞かせにおける効果 (その1)」『日本保育学会大会研究論文集』39, pp.280-281, 日本保育学会.
- 岩田郁代 (2019) 「事例2 素材 (どんぐり) と向き合う姿から 4歳児 (10~12月)」『研究紀要』45, pp.11-17, 富山大学 人間発達科学部 附属幼稚園.
- 大元千種, 青柳恵里香 (2012) 「絵本に対する幼児の関心に及ぼす読み聞かせのグループサイズの影響」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』7, pp.167-178, 筑紫女学園大学.
- 小寺玲音, 瀧川光治, 玉置哲淳 (2005) 「保育実践における絵本の持つ意味に関する考察—幼稚園教育要領・保育所保育指針および領域「言葉」のテキスト類の比較からみた保育者の役割—」『エデュケア』25, pp.31-45, 大阪教育大学幼児教育学研究室.
- 小林真 (1997) 「集団場面における絵本の読み聞かせと幼児の反応—年齢・性差と座席の位置による影響について—」『児童文化研究所所報』19, pp.1-13, 上田女子短期大学児童文化研究所.
- 坂田李穂 (2017) 「絵本に関する保育計画について—保育の場での絵本の役割と指導の要点—」『中国学園紀要』16, pp.191-194, 中国学園大学 / 中国短期大学.

杉山弘子 (2009) 「幼児の話し合い活動とコミュニケーションの発達との関連」『尚絅学院大学紀要』57, pp.91-102, 尚絅学院大学.

中澤潤, 杉本直子, 衣笠恵子, 入江綾子 (2005) 「絵本の読み聞かせのグループサイズが幼児の物語理解・イメージ形成に及ぼす影響」『千葉大学教育学部研究紀要』53, pp.193-202, 千葉大学教育学部.

中島誠, 井村潤一, 岡本夏木 (1997) 『ことばと認知の発達』(シリーズ人間の発達), 東京大学出版会.

『幼稚園教育要領 (平成 29 年度告示)』文部科学省.

注

2 協力園の実情では、一部の年中児が簡単な文字の読解ができ、園児によってはこれに「読むこと」が加わる場合がある。

3 後に述べるように、その内容は「幼稚園教育要領」の教育要領の言葉の獲得に関する領域「言葉」の範囲にとどまらない。さらに保育園や認定こども園での同活

動を視野に入れると、さらに多様な状況やねらいが視野に入ってくることになる。

4 内容面に注目したのは、読み手がそれぞれの場面でテンポや声色を変えたり、視点人物が変わったりと、多彩な演出もあり、子どもたちの感情移入先が変化すると考えたからである。

5 協力園には自然豊かな広い園庭があり、おたまじゃくしやダンゴムシなどが容易に採集できる、年中児以上だとそれらを教室で飼う者も出てくる。

6 協力教員からは、「本当は上手な世話の仕方を身につけてほしい」との声を聞かされた。さらなる仕掛けて活動の範囲を広げていけるかもしれない。

7 本稿の趣旨としては整った文章に触れる機会の重要性を指摘しており、話し言葉に代表されるくだけた表現を全面的に否定しているわけではない。

(2020年 8 月31日受付)

(2020年 9 月30日受理)