

梅花女子大学心理こども学部紀要
第5号 (2015年3月20日刊) 抜刷

絵本の読み語りにおける読み手と聞き手が創り出す「場」
—クラークスのリズム論を手がかりとして—

藤 井 奈 津 子

絵本の読み語りにおける読み手と聞き手が創り出す「場」
—クラゲスのリズム論を手がかりとして—

藤井 奈津子

“Frame” Created by the Reader and Listeners during
Picture Book Narration
—Clues from the Rhythmic Theories of Klages—

FUJII Natsuko

Abstract

Previous studies on picture books in the fields of early childhood education and childcare primarily focus on (1) artistic and literary expression, (2) the reactions of children to whom the books are read aloud, and (3) strategies for taking advantage of picture books in developing childcare. In contrast, this study focuses on communication between reader and listeners during group readings, that is, the “frame” (ba) created by adults and children. The study applies the rhythmic theories of the German philosopher Ludwig Klages to interpret the practices used in the Koume Library, a kindergarten picture-book club, and clarifies how the “frame” of rhythmic resonance created by reader and listeners is a place where the lives of adults and children are mutually invigorated.

はじめに

幼児教育・保育の現場では、日常的に集団での絵本の読み語り(読み聞かせ)が行われている。だが本来、絵本は人形劇や紙芝居のように、集団で楽しむことを前提にしてはつくられていない。そのため一般的には、絵本は多人数で読むよりも、親子のような少人数の肌と肌とが触れ合う距離で読むほうが、絵をよく見ることができ、そのぶん物語の世界に入り込みやすく、喜びや感動も増すと考えられている。ところが現場の保育者たちはよく知っているように、集団で絵本を楽しむことにおいてこそ生まれる歓喜の体験がある。では、この歓喜の体験とは何なのか。また、それは何に由来するのか。そして、それは幼児教育・保育の領域にどのような意味があるのか。

長年、児童書の編集に携わってきた松居直によると、絵本は子どもが一人で読む本ではなく、子どもが大人に読んでもらう本—声を通して語られる本—である¹⁾。つまり絵本の魅力には、多くの場合、「絵」と「文」のほかに、「語りのリズム(声色、抑揚、速度等を含む)」が関わって

いる。しかし幼児教育・保育の領域におけるこれまでの絵本研究は、①絵本の美術的・文学的表現に焦点を当てたもの（作品論・作家論）、②絵本を読んだ子どもの反応に焦点を当てたもの（幼児理解）、③保育を展開する上での絵本の活用方法に焦点を当てたもの（教材研究）が主であり、絵本の読み語りという現象そのものについては十分に光が当てられてこなかった。本研究では、上述の問いを明らかにするため、従来の絵本研究では扱われてこなかった絵本の読み手と聞き手のコミュニケーション—読み手（大人）と聞き手（子どもたち）が創り出すリズム共振の場—に焦点を当てる^{注1）}。

ところで、絵本の読み手と聞き手のコミュニケーションを扱った数少ない先行研究としては、村中李衣の一連の著作²⁾が挙げられる。村中は小児病棟や児童相談所、老人保健施設などにおいて絵本を読む活動を続けるなかで、絵本の読み手と聞き手が創り出す場の重要性に気づき、体験記録的にまとめている。しかし、村中は「心理療法」や「一対一の関係性」の視点から論じており、幼児教育・保育の現場における集団での読み語りを取り上げる本研究の論点とは異なる。一方、幼児教育・保育における絵本とリズムの関係を扱った先行研究としては、加藤純子³⁾や古市久子⁴⁾らのものがあるが、これらは絵本における語りのリズムの重要性を指摘しているものの、考察の中心は「絵本のもつリズム性」にあり、絵本の読み語りの現象そのものの探求は不十分である。また、依拠しているリズム論も不明瞭であり、リズムの明確な定義がなされていない。

これらの先行研究を踏まえた上で、絵本の読み語りにおける読み手（大人）と聞き手（子どもたち）が創り出すリズム共振の場について考察していくにあたり、本研究では、「生の哲学」の系譜に位置づけられるドイツの思想家クラゲス（Klages,L.）のリズム論⁵⁾を手がかりとする。リズムに関する研究は、物理学的なもの（機械的リズム）から哲学的なもの（生命的リズム）まで非常に多くの研究があるが、そのなかでもクラゲスのリズム論を採用する理由は、①他のリズム論では述べられていない「拍子」と「リズム」の明確な区分とその相補関係が論じられていること、②リズムの共振を人間存在の根本的な在り方と捉え、リズムの共振が歓喜との関係で論じられていること、この二つの点が、本研究における読み手と聞き手が創り出すリズムというものを考察する上で、非常に有効であると考えられるからだ。

しかしながら、オランダの教育学者（教育人間学者）ランゲフェルト（Langeveld,M.）が、「ドイツにおいても他のどの国においても〔中略〕教育学に対する哲学的な関心が存在しているが、これは実践的経験の事実については貧弱な認識しかもたず、また教育者や教育学者にとってはあまりに純粋に哲学的でありすぎる」⁶⁾と省察していることを受け止め、本研究では、実践と乖離した哲学的理論研究にとどまるのではなく、生きた実践体験に基づきながら考察を進めていきたい。そこで、本研究では実際の事例として、A幼稚園絵本クラブ「こうめ文庫」の実践を取り上げる。こうめ文庫は、児童文学研究者の三宅興子が、子どもの文学である絵本や物語を子どもたちが実際にどのように享受しているのかを探るために、1994年にA幼稚園とB大学のプロジェクト研究を設定し、研究会を発足したことから始まった活動である^{注1)}。研究会として子どもたちに絵本を読む活動は、翌年には体操・音楽などの他のクラブと同様に、A幼稚園のクラブ活動の一つに組み込まれた。さらに2000年度からはB大学の授業科目にも組み込まれ、研究会への参加者（大学院生・卒業生を含む）とともに授業の受講生が文庫活動に参加することになった。筆者（専門は教育人間学）は2008年度から文庫活動に参加しており、本研

絵本の読み語りにおける読み手と聞き手が創り出す「場」

究は教育人間学における哲学的「理論」と、幼児教育・保育における「実践」とを結びつける、理論と実践との融合を試みた研究と言える。

1. 読み手と聞き手が創り出す「場」

1-1. こうめ文庫のおはなしの時間

こうめ文庫は、A幼稚園の園児（希望者）を対象とした週一回のクラブ活動（休園日は除く）であり、おはなしの時間と絵本の時間の二部構成で行われている（表1参照）。

表1 こうめ文庫の概要(2013年度)

活動形態	・年長児クラス、年中児クラス：5月～3月の金曜日13:00～14:00 ・年少児クラス：11月～3月の金曜日12:30～13:00
活動場所	・年長児クラス、年中児クラス：幼稚園から徒歩5分の場所に位置する北館内「つちのへや」及び「そらのへや」（学年ごとに分かれる） ・年少児クラス：幼稚園内保育室
園児数 ^{注2)}	・年長児：20名 ・年中児：18名 ・年少児：9名
スタッフ数 ^{注3)}	・10～20名（各クラス5～10名が対応）
活動内容	・おはなしの時間（前半30分）：スタッフが考えたプログラムを集団で楽しむ時間。 ・絵本の時間（後半30分）：絵本の貸出の時間。絵本棚から絵本を選び、貸出の手続きを終えた子どもは、借りた絵本をスタッフや友だちと個別に楽しむ。 *年少児クラスは各15分ずつ。

前半のおはなしの時間は、スタッフが考えたプログラムを子どもたちが集団で楽しむ時間であり、毎回一人ないし二人のスタッフがその日のテーマを決め、30分程度のプログラムを行う。プログラムには絵本の読み語りだけでなく、手遊びやペープサート、詩の朗読、ストーリーテリング、紙芝居、絵本紹介（ブックトーク）などが織り交ぜられている。こうめ文庫では、スタッフが子どもたちに絵本を読むことを「読み聞かせ」とは呼ばず、「読み語り」や「読みあい」と呼んでいるが、これは大人が子どもに一方的に絵本を読み聞かせるのではなく、大人が子どもとコミュニケーションを取りながら双方向で絵本を楽しむことを意味している。したがって、こうめ文庫では、大人が子どもたちを統制して子どもたちに姿勢を正して静かに聞くことを強要するのではなく、プログラムや絵本の力、またはスタッフの語りの力で子どもたちが自然に「おもしろい」と魅きつけられていくことを目指している。そしてそのような場のなかで、子どもたちが感じたこと、発見したことを自由に発言し、スタッフと共有できる雰囲気大事にしている。もちろん、プログラムの構成や絵本の選定が悪かったり、経験不足のスタッフがプログラムを担当したりすると、子どもたちはたちまち「つまらない」と感じ、騒ぎ出したり、動き回ったりもするが、こうめ文庫ではそのような子どもたちの素直な反応を真摯に受けとめ、次のプログラムを考える際の糧にしている。

1-2. ことばのリズムを楽しむプログラム

おはなしの時間におけるプログラムのなかで、集団で絵本を楽しむことの魅力を取りわけ感じさせてくれるのは、「ことばのリズム」を楽しむプログラムである^{注4)}。はじめに述べたように、絵本は子どもが一人で読む本ではなく、子どもが大人に読んでもらう本一声を通して語

られる本一である。つまり絵本は、黙読ではなく音読されることを前提にしてつくられているため、繰り返しのことばやオノマトペ(擬音語・擬態語)、韻を踏んだことばなど、声に出して、あるいは聞いて心地良いリズムカルな表現が多くみられる^{注5)}。表2は、こうめ文庫の年中クラス過去5年間(2008～2012年度)において、特にそのような「ことばのリズム」に特徴のある絵本を取り上げたプログラムの一覧である^{注6)}(ただしこれらの絵本は、他のプログラムテーマのなかで取り上げられることもある)。

表2 「ことばのリズム」を楽しむ
プログラム一覧(2008～2012年度)

年 月/日	プログラム内容 (手遊び・詩・絵本紹介等を除く)
2008 10/24	1、『 <u>これはのみのびこ</u> 』 2、『100ぴきのいぬ 100のなまえ』
2009 6/26	1、『 <u>おおきなかぶ</u> 』 2、『 <u>もこもこもこ</u> 』 3、『 <u>カニツンツン</u> 』
2010 5/28	1、『 <u>だるまさんが</u> 』 2、『 <u>ころころころ</u> 』 3、『 <u>あれこれたまご</u> 』
2010 9/17	1、『 <u>これはのみのびこ</u> 』 2、『 <u>おじいちゃんのおじいちゃんのおじいちゃんのおじいちゃん</u> 』
2011 6/24	1、『 <u>だるまさんが</u> 』 2、『 <u>だるまさんの</u> 』 3、『 <u>だるまさんと</u> 』 4、『 <u>もこもこもこ</u> 』 5、『 <u>じごくのそうべえ</u> 』
2011 10/7	1、『 <u>どどどどど</u> 』 2、『 <u>さるるるる</u> 』 3、『 <u>これはのみのびこ</u> 』
2012 5/25	1、『 <u>だるまさんが</u> 』 2、『 <u>もこもこもこ</u> 』 3、『 <u>ほちほちいこか</u> 』
2013 3/1	1、『 <u>じごくのそうべえ</u> 』 2、『 <u>おじいちゃんのおじいちゃんのおじいちゃんのおじいちゃん</u> 』
_____下線A:繰り返しのことばが出てくる絵本 ~~~~~下線B:ことばが積み上げられていく絵本下線C:オノマトペの絵本	

それでは「ことばのリズム」を楽しむプログラムとはどのようなものなのか、表2で取り上げた絵本を大きく三つのタイプに分類し(表2の下線A・B・C)、読み手と子どもたちとの様子を見ていきたい。なお、表3は、表2のプログラム一覧のうち、筆者自身が担当したプログラム(2009年6月26日)の具体的な記録事例である。

まず、ロシアの昔話を絵本にした『おおきなかぶ』⁷⁾では、登場人物たちがかぶを引っ張る場面が何度も繰り返され、そのたびに「うんとこしょ どっこいしょ」という掛け声がなされるが、このような繰り返し同じフレーズが出てくる絵本(表2の下線Aの絵本)、を読み手が子どもたちを誘うようにリズムカルに読んでいくと、次第に聞き手である子どもたちも繰り返しのフレーズを声に出すようになり、ついには読み手と子どもたちとの息の揃った大合唱となることがしばしば起こる(表3の記録1参照)^{注7)}。

また、マザー・グースの積み上げ唄の形式を真似てつくられた『これはのみのびこ』⁸⁾のよう

絵本の読み語りにおける読み手と聞き手が創り出す「場」

なことは遊びの絵本（表2の下線Bの絵本）では、次々とことばが積み上げられ、文が長くなっていくのに伴い、読み手は少しずつスピードをあげて読んでいくことが多い。早口ことばのように、息継ぎをせずにどんどん速く読んでいくと、聞き手である子どもたちも、まるで一緒に読んでいるかのように、息を凝らして読み手を見つめたり、読み手のスピードに合わせて首を振ったりする。読み手と一緒に、子どもたちもからだを通して一気に読みあげることで、その場全体が次第に高揚していくのがわかる^{注8)}。

さらに、ことばの意味ではなく、まさにことばのリズムを楽しむオノマトペの絵本がある。例えば、『カニ ツンツン』⁹⁾は、「カニ ツンツン ビイ ツンツン…」というアイヌの人々が聞き取った鳥のさえずる声や、「ドンキー モンキー スモーキー ミルオーキー…」のように韻を踏んでいる英単語など、様々なことばの響きを自由自在に組み合わせてつくられた絵本である。このようなオノマトペの絵本（表2の下線Cの絵本）に初めて出会った大人は、意味不明なことばの羅列を理解できずに戸惑いや苛立ちの感情を抱くが、子どもたちはその多彩なことばの響きを楽しみ、笑い転げる。読み手のリズムカルな口調に子どもたちが反応し、その子どもたちの反応に読み手はますます調子を上げ、ついには読み手と聞き手が一体となってことばのリズムに乗ることで、その場の笑いと興奮は頂点に達するのである（表3の記録2参照）。

表3 プログラム記録

日時：2009年6月26日（金）13：00～13：30
場所：北館2階 そらのへや
対象：年中児クラス 30名
担当者：2名
テーマ：ことばにリズムのある絵本
内容： 1. 手遊び「ころころたまご」「ちいさなはたけ」 2. 『おおきなかぶ』 3. 『もこもこもこ』 4. 『カニツンツン』 5. 絵本紹介『もけらもけら』『これはのみのぴこ』『かぶさんとんだ』『やさい』『くだもの』
記録1 『おおきなかぶ』 読み手Xが『おおきなかぶ』の絵本を出したとたん、「その絵本、知ってる！」と子どもたちから声上がり、ほとんどの子どもたちが読み手に集中する。かぶが抜けられない場面が続くと、園児Aから「みんな引く張ったらいよいよ！」の発言。読み手が絵本を読み進めていくうちに、「うんとこしょ どっこいしょ」の掛け声が子どもたちのあいだからも上がり、やがて読み手と子どもたちとの息の揃った大合唱となる。からだを思いきり動かして、一緒にかぶを引っ張る動作をする子どもたちも出てくる。なかなか抜けなにかぶに、園児Bが「みんないないと無理！」。登場人物全員がかぶを引っ張る場面で、読み手が「もう一回！」と「うんとこしょ どっこいしょ」を繰り返す合図をすると、子どもたちの掛け声は最高潮に達する。最後の場面でやっとかぶが抜けると、子どもたちのあいだに達成と安堵の感情が広がる。かぶの絵を見て「おっけい！」と発言する子ども、「こーんなに！」と手を広げてかぶの大きさを表現する子どももいる。
記録2 『カニツンツン』 読み手Yが『カニツンツン』の鮮やかな色彩の表紙を見せると、園児Cから「きいろー！」との発言。読み手が絵本を読み始めると、意味のわからない不思議な言葉に、子どもたちから「なにこれ？」「おかしい」「へんなの」と口々に疑問や不満を表す声上がる。しかしそのまま読み手が読み進めると、次第にことばに合わせて、頭を動かしたり、床を叩いてリズムをとる子どもたちが出てくる。第4場面の「キンタ クンタ…」のところで一部の子どもたちから笑い声が上がると、その笑いは瞬間に全体に広がり、その後は各場面を読むごとに子どもたちの大爆笑となる。最終場面近くの、小さなカニがひとつ出てくる場面（文は「ツン」のみ）、その後の画面いっぱいに大きなカニが出てくる場面（絵のみで文はない）では、一瞬子どもたちが息を飲んだように静まりかえるが、絵本を読み終わったとたん、子どもたちから「これ借りたい！」との声が多数上がる。

さて、このような読み手と聞き手が一体となり、ことばのリズムを楽しむことで、その場が生き生きとした喜びの感情に包まれる体験。このような歓喜の体験は、絵本を一人で黙読するのは違い、集団で絵本を楽しむことにおいてこそ生まれる体験だと言えるだろう。では、このような読み手と聞き手が創り出す「場」のダイナミズム、集団で絵本を楽しむことによって生まれる歓喜の体験とはいったい何に由来するのだろうか。クラークスのリズム論を手がかりに、明らかにしてみよう。

2. 拍子とリズム

2-1. 拍子とリズムの定義

クラークスによると、われわれの世界はリズムで満ち溢れている。星の運行や四季の変遷のリズム、植物の生長のリズム、動物の身体運動のリズム、人間の生理のリズム、音楽のリズム、詩のリズム等々。では、リズムとは何か。クラークスのリズム論は、一般的に混同されやすい拍子(Takt)とリズム(Rhythmus)を明確に区別している。彼によると、拍子は「同一のものの反復」であり、リズムは「類似するものの更新」である。

まず、拍子の定義から始めよう。たとえば、振り子時計の打拍は同一音の反復であるにもかかわらず、われわれはそれを「タック／タック／タック／タック」とではなく、「ティックタック／ティックタック」という強弱の2拍子の交替音として聞き取るだろう。また、運動会の行進などでも、われわれは同じ歩調の反復に「イチニ／イチニ」という強弱の2拍子をつけようとする。われわれは事象の流れを分節化し、そこにあるまとまりを与えることにより、同一音の反復を拍子づけているのである。このようにクラークスによると、人間の「精神(Geist)」⁹⁾の本領は、事象に境界を設定し、秩序を与える働きにある。つまり、拍子とは人間の精神が生み出した人為的な現象なのである。しかし事象の流れを人為的に分節化した拍子は、規則的・機械的な同一のものの反復となるため、われわれに「魂なきもの、死せるもの」を感じさせずにはおかない。ピアニストの優美な演奏と比べて、初心者のメトロノーム通りの演奏が魅力的に感じないのはそのためである¹⁰⁾。

一方、リズムはどのように定義されるのだろうか。クラークスは、拍子の典型を振り子時計の打拍にみているのに対して、リズムの典型を水の波動にみている。振り子時計の「ティックタック」という強弱の2拍子の交替音と同様に、波においても山と谷が交互に交替する。しかし振り子時計の2拍子の打拍とは異なり、波の場合、その境界は明確ではない。それは明らかに山と谷という上昇と下降との分節をもつ運動でありながら、それぞれの運動の転向点には明確な切れ目が存在しない。しかも、波は同じ形を繰り返すことはしない。確かに山と谷は繰り返されるように見えながらも、次々に継続する両者の形や大きさは微妙に異なっている。このようにクラークスにおいて、リズムとは、類似するものが絶え間なく更新する運動であり、それは人間の精神の働きによっては捉えきれない「生きているもの」なのである¹¹⁾。

上記のように、クラークスは拍子とリズムを明確に区別した上で、さらに、「拍子を加えることによってリズムが高められる」¹²⁾ ことがあると述べる。例えば、未開民族のダンスでは、伴奏のメロディーが大変貧弱なときには、拍子づけのための打楽器が、様々な形で誇大に強調されて用いられるという。先の波の例を用いるならば、上昇と下降を繰り返す波が次第に弱くなってきた時、波の行き先に厚い板を立てかけてみるとしよう。するとほとんど消えそうで

あった波が立てかけた板にぶつかり、そこに再び大きな波が起こるのがわかるだろう。このように、拍子の分節する機能がリズムを阻害するのではなく、むしろ逆にリズムを強化・促進することができるのだ¹³⁾。

2-2. 絵本の読み語りに現れるリズム

ここで再び絵本の読み語りに戻ろう。乳幼児向けの絵本において、繰り返しのことばやオノマトペ、韻を踏んだことばが多いのは、子どもたちがまだ物語を読み込む力が弱いため、拍子をつけることによって、逆にリズムを感じさせたいからだろう。しかし、ピアニストの優美な演奏と比べて、初心者のメトロノーム通りの演奏がわれわれには魅力的に感じないように、『おおきなかぶ』を経験不足のスタッフが棒読みしては、おそらく子どもたちは声を合わせてはこないだろう。それに対し、経験豊かなスタッフの読み語りは、頁のめぐり方や発する声にリズムを乗せる。繰り返しのフレーズは、書かれた文字としては拍子＝「同一のものの反復」であるが、それは読み手がタイミングよく頁をめぐり、声に出すことによって、拍子によって高められたリズム＝「類似するものの更新」となる。「うんとこしょ どっこいしょ」は何度も繰り返されながらも、そのつど新たな響きとなって、その場に生き生きとしたリズムを現出させるのである。

そして、文（詩句）だけではなく絵（線・色彩・明暗）のほうも、リズムの強化・促進に作用することがある。クラークスによると、リズムは時間形式のなかにおいてだけではなく、空間形式のなかにおいても現れる。われわれは、波の運動が波線という固定的・静止的な図に置き換えられたとしても、狭い波線・広い波線・高い波線・低い波線を見て、波の動き（波の強さや弱さ）、すなわちリズムを体験するだろう。つまり、「運動」が絵画や彫刻などで視覚的に表現された場合、それは客観的には固定的・静止的なものであるにもかかわらず、われわれはその絵画や彫刻が表現しているものから、逆に運動（リズム）を追体験することができるのだ¹⁴⁾

例えば『おおきなかぶ』では、登場人物たちがかぶを引っ張る様子が、横長の画面を上手く利用して、躍動感豊かに描かれている。頁をめくるとに登場人物が増え、彼らの姿勢や表情が微妙に変化しながらかぶを引っ張る様子が、何度も繰り返し描かれることで、絵を見ている側も彼らの動き（リズム）をなぞり、いつしか一緒にかぶを引っ張っている気持ちになるよう工夫されている。あるいは『カニ ツンツン』は、鮮やかな色彩、単純化された線と形によるモダンアートの抽象画であるが、カニのような謎の物体が、まるで詩句の拍子か韻律のように、配置や大きさを微妙に変化させながら繰り返し描かれている。そこでは文だけでなく絵も、もはや具体的な意味から離れ、語りと一体となって、生き生きとした動き（リズム）を立ち昇らせるものになっている。

3. リズムの共振と歓喜

3-1. 読み手と聞き手のリズムの共振

2では、クラークスのリズム論を手がかりに、絵本の読み語りにおける、主に読み手側のリズム（語りと絵のリズム）について考察してきた。では、聞き手である子どもたちは、どのように読み手と一体となってリズムを楽しむようになるのだろうか。集団が一体となって「リズムに乗る」という現象、こうした現象は、非線形科学の分野で同期、あるいは引き込みと呼ばれ

ている現象と似ている。

同期とは、簡潔に言えば、振動体の相互作用による周波数の調整のことである。例えば、二つの振り子時計があると仮定しよう。二つの時計は同種のものであるとしても、常に微小な誤差を含んでいる。したがって、この微小な誤差が振動周期にずれを引き起こし、ある時刻に見てみると、二つの振り子は異なった位置にあるのが普通である。次に、この二つの時計が、共通の支柱によって隣り同士に並べて固定されよう。ただしこの支柱は強固なものではなく、わずかに振動する。さて、二つの時計をこのままにしておくと、驚くことにやがて二つの振り子は同じ周期で左右に揺れるようになる。各振り子の振動は、支柱を通してもう一方の振り子へと伝搬され、相互作用によって互いの周波数を調整し、ついには同じ周期で振動を始めるのである¹⁵⁾。

このような周波数の引き込みによる同期現象は、二つ以上の多数の振動体のあいだでも生起する。また昨今では、電気工学や機械工学の領域のみならず、生命科学の領域、さらにはホテルの集団発光や鳥の集団飛行、劇場での観衆の拍手など、昆虫・動物・人間に共通にみられる協同行動においても見出されている。たとえば、劇場の観衆はカーテンコールの際に一斉に揃わせた大きな拍手を送ることがあるが、この観衆の拍手は同期理論においては次のように示される。最初、各人は個々の周波数で拍手をするため、彼らの作り出す音は雑音的である。しかし、集団の大部分は隣に合わせる傾向があるため、やがて相互に周波数の同期する組が現れる。この小さな同期は、近い周波数を持つ他の要素をさらに引き込み、より大きな同期を実現する。このプロセスが進み、ほぼすべての要素が一緒になって同期振動を始めると、その共通の出力である平均場は雑音的ではなく、一斉に揃った拍手を刻むことになる。場を共有する人々のあいだで、場を支配する周波数による調整が行われ、ひとつのシステムとしての同期振動が起こるのである¹⁶⁾。

このような、異なる周波数をもつ振動 a ～振動 w が「共通の振動 X 」を生み出すという集団同期の理論は、絵本の読み語りにおける、集団が一体となって「リズムに乗る」という現象に応用できるように思われる。しかし、同期は数式によって解析される科学理論のため、クラゲスの用語で言えば、規則的・機械的な「拍子と拍子の同調」になるだろう。そこでは理論上、人間特有の繊細な心の動きは切り捨てられ、人々はまるでロボットのような単調で硬直した振る舞いを見せるかのように考えられている。

では、集団での絵本の読み語りにおいて、スタッフと子どもたちのあいだに、どのような同調現象が起こっているのだろうか。先述の『おおきなかぶ』（表3の記録1参照）では、「うんとこしょ どっこいしょ」というスタッフが発するリズムカルな繰り返しのフレーズにつられて、最初は何人かの子どもたちがリズムに乗り、声を出す。次に、その子どもたちにつられて、徐々に声を出す子どもたちが増えていく。やがて、スタッフと子どもたちが互いに息を合わせてフレーズを発するようになり、その声はますます大きくなるとなって高まっていく。このようにリズム a ～リズム w が「共通のリズム X 」を生み出すとき、その場はリズム a ～リズム w の単なる平均場ではない。そこにはリズム a ～リズム w を包摂する新たなリズム X の創出がある。そこで、本研究では、「リズムとリズムが同調現象を起こすこと」を、同期とは区別して、「共振」と呼んでおきたい^{注10)}。

3-2. 生命のリズムとの共振と歓喜

ところで、クラークスにおいて、このような他者とのリズムの共振は、同時に、宇宙や自然といった「生命 (Leben)」のリズムとの共振でもある。彼は、昼と夜、夏と冬、成長と衰退、誕生と死亡など、生成と消滅を繰り返す森羅万象の姿のなかに、宇宙的生命のリズムをみており、われわれは皆、その生命のリズムを分有するものとされる。

しかし、われわれ人間には、社会生活を営むうえで、多様な制約(習慣・規範・価値)が課せられている。これらの制約は、人間の「精神」の働きが生み出した秩序—クラークスの用語で言えば拍子—である。「リズムに乗る」ということは、このような制約から解放され、再び宇宙的生命のリズムのなかに入るとともに、それらと一緒に振動することである。この生命のリズムとの共振を通して、われわれは「自己の肉体のここ (hier) といま (jetzt) の限界を突き破り、自己をとりまく世界と一時的に融合する」¹⁷⁾のである。つまり、「生命」との一体化は通常、「精神」の働きによって抑制されているのだが、リズムに没入する時、われわれは一時的に「精神」の抑制から解放され、「生命」のリズミカルな脈動のなかへと溶解する。そしてまさにこの時、われわれを大きな喜び (Vergnügen) が包むことになるのである¹⁸⁾。

集団で絵本を読むこと、すなわち読み手と聞き手が一体となり、リズムに乗って楽しむことが、なぜ大人と子どもに歓喜をもたらすのかの理由は、ここにあると言えよう。そして、本研究における絵本の読み語りにおける読み手と聞き手が創り出す「場」とは、読み手(大人)と聞き手(子どもたち)がともに「生命のリズミカルな脈動に共振する場」のことなのである。

おわりに

本研究では、こうめ文庫の実践事例に基づきながら、集団で絵本を楽しむことによって生まれる歓喜の体験について、クラークスのリズム論を手がかりに考察してきた。最後にこのような読み手(大人)と聞き手(子どもたち)が創り出すリズム共振—歓喜の体験—が、幼児教育・保育の領域における人格形成にどのような意味があるのか述べておきたい。

周知のように、幼児教育・保育の領域では、生活や遊びを通して、「生きる力」の基礎を育成することが基本的なねらいとされている。当然のことながら、本研究で扱った絵本の読み語りも、大人と子どもがともに楽しむ遊びの一つと言えるだろう。

ところで文部科学省の『幼稚園教育要領解説』第1章第1節3における「(2) 遊びを通しての総合的な指導」の項では、「遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない」¹⁹⁾と遊びを定義しながらも、「しかし幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている」²⁰⁾と述べ、遊びが幼児期のさまざまな側面の発達に有効であることを説明している。したがって幼児教育・保育の領域では、このような「遊びは発達にとってどのような意味があるのか」という文脈のもとで、遊びにおける情緒の発達、身体・運動機能の発達、言語能力・認知機能の発達、社会性・道徳性の発達、想像力・創造性の発達等々、さまざまな遊びの研究がなされてきた。

確かに遊びは「心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」²¹⁾ではあるが、本来、「遊びは遊ぶこと自体が目的」であるとするならば、遊びを「発達・学習の側面」から「～のための遊び」と捉えるだけでなく、「遊びそれ自体の意味」を問うことも必要であろう。このような視点から美学者の西村清和は、遊びを「人間のもっとも基本的な存在様態のひとつ、他者や世

界に対する基本関係のひとつ」²²⁾と捉え、遊びの現象そのものを考察している。つまり、遊びには「発達・学習としての側面」と同時に、「存在様態としての側面」があると考えられる^{注11)}。

本研究では、集団で絵本を楽しむことによって生まれる歓喜の体験を、読み手(大人)と聞き手(子どもたち)がリズム共振する喜び、さらには読み手(大人)と聞き手(子どもたち)を包み込む生命リズムそのものと共振する喜びであると結論づけた。つまり、リズム共振とは、自己のリズムでも他者のリズムでもない、自己と他者・世界とのあいだの新たなリズムの創出の瞬間であり、リズム共振の喜びとは、新たなリズムの創出の喜びなのである。そして、このような喜びとは、遊びの二つの側面のうちの「発達・学習の喜び」ではなく、現場の保育者たちが生きる喜びや自己肯定感といった言葉で語ることの多い「存在様態の喜び」であると言えよう。絵本の読み語りを含む実際のさまざまな遊びにおいては、「発達・学習の側面」と「存在様態の側面」は常に混在して現れるが、本研究では幼児教育・保育の領域において理論的に考察されることの少ない遊びの後者の側面を、後者の側面が多く現れている実践事例に基づきながら、理論的に明らかにした。

ところで本研究では、幼児教育・保育における読み手(大人)と聞き手(子どもたち)が創り出すリズム共振—歓喜の体験—の意味については明らかにすることができたが、そのようなリズム共振—歓喜の体験—を創出するための保育者の役割については詳述することができなかった。リズム共振の場は保育者の一方的な行為ではなく、また保育者が意図的に創り出せるものでもないが、保育者の子どもたちとの関係性や読み語りの技術、絵本の選定等の環境構成が、その「場」を創出しやすい状況に導くということは、本研究の実践事例からも明らかであろう。そのような保育者の役割についての詳細な考察は、筆者の今後の課題としたい。

注

- (注1) こうめ文庫の1994～2003年度までの10年間の活動については、三宅興子編著(2006) 絵本と子どものであう場所—幼稚園絵本文庫10年の記録. 翰林書房. にまとめられている。
- (注2) こうめ文庫への参加を希望する園児数は年度ごとに異なるが、おおむね年長児クラス・年中児クラスは20名前後、年少児クラスは10名前後である。
- (注3) こうめ文庫では、参加メンバーのことを「スタッフ」と呼ぶ。スタッフは、クラブ専属の講師ではなく、研究会の参加者や授業の受講生であるため、週・年度ごとに流動的に入れ替わっている。
- (注4) 絵本は「絵」と「文」で構成されているが、本研究は「ことばのリズム」に焦点を当てている関係上、「絵」よりも「ことば」への考察比重が大きくなっている。しかし、「絵」を軽視しているのではなく、「ことばのリズム(リズムの時間形式)」に対応させて、「絵のリズム(リズムの空間形式)」についても2-2で考察している。
- (注5) 擬音語・擬態語を取り入れた絵本の代表的なものについては、後路好章(2005) 絵本から擬音語擬態語ぷちぷちぼーん. アリス館. に紹介されている。
- (注6) 年度によって子どもたちの様子は異なるが、「ことばのリズム」を楽しむプログラムに反響があるのは、おおむね4歳前後(年少後期～年中)の幼児である。5～6歳(年長)の

幼児になると、ことばの理解が深まり、ことばに意味を求める気持ちが強くなるため、純粋にことばのリズムを楽しめなくなっていく。しかし、ことばの理解が深まるにつれて、絵本のストーリーや登場人物たちの心情に共感し、皆で感動を共有し合うという、別のプログラムの楽しみ方が現れる。

- (注7) 『おおきなかぶ』のリズム的性格については、多くの国語教材研究の中でも言及されている。
- (注8) 『これはのみのびこ』のリズム的性格については、鈴木穂波(2010)絵本における“生”の表現—読み手との関係性を中心に。博士論文。梅花女子大学。大阪。43-60。を参照。
- (注9) クラーゲスは「精神(Geist)」を人間の理性・知性という意味で使用しており、「生命(Leben)」と対比している。本論の3を参照。
- (注10) 社会学者の亀山佳明は、クラーゲスのリズム論を用いてスポーツ体験を論じるなかで、リズムとリズムの同調現象を共振と名づけている。亀山佳明(2012)生成する身体の世界—スポーツ・パフォーマンス／フロー体験／リズム。世界思想社。所収のスポーツとリズム—2002年W杯にみるル・ブルーとセレソン。および、パフォーマンスとリズム。を参照。なお、哲学者の中村雄二郎も、彼の汎リズム論において、共振という用語を使用しているが、彼の理論では、拍子とリズムの区別をしていないため、拍子と拍子の同調も共振となってしまう。中村雄二郎(1993)共振する世界。エッセー集成3。青土社。所収の場所・リズム・共振。ほかを参照。
- (注11) 西村と同様「遊びそれ自体の意味」を問う遊び論としては、矢野智司(2006)意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学。世織書房。また、横井紘子(2007)『『遊び』それ自体』の発達についての一考察—「遊び」のありようと変容の解明をめぐる。保育学研究。第45巻第1号。12-22。を参照。

引用文献

- (1) 松居直(1973)絵本とは何か。エディター叢書6。日本エディターズスクール出版部。71-74。
- (2) 村中李衣(1998)読書療法から読みあいへ—「場」としての絵本。教育出版。ほか。
- (3) 加藤純子(2008)絵本におけるリズムの表現。名古屋芸術大学研究紀要。29。89-101。
- (4) 古市久子(2012)絵本がもつリズム性がこどもに与える教育的意味。東邦学誌。第41巻第1号。109-125。
- (5) Klages, L.(1971)リズムの本質(杉浦實訳)。みすず書房。(Klages, L.(1923)Vom Wesen des Rhythmus. Zürich und Leipzig : Verlag Gropengiesser.)
- (6) Langeveld, M.(2013)教育の人間学的考察[増補改訂版](和田修二訳)。未来社。(Langeveld, M.(1958)Disintegration and Reintegration of Pedagogy: International Review of Education Vol. IV.) 13。
- (7) A.トルストイ再話。内田莉莎子訳。佐藤忠良画(1962)おおきなかぶ。福音館書店。
- (8) 谷川俊太郎作。和田誠絵(1979)これはのみのびこ。サンリード。
- (9) 金関寿夫文。元永定正絵(1997)カニ ツンツン。福音館書店。
- (10) 前掲(5)。14-24。
- (11) 同上。28-33。

藤井 奈津子

- (12) 同上. 83.
- (13) 同上. 51-56, 84-97.
- (14) 同上. 66-75.
- (15) Pikovsky,A., Rosenblum,M. & Kurths,J. (2009) 同期理論の基礎と応用—数理科学、化学、生命科学から工学まで(徳田功訳). 丸善株式会社. (Pikovsky,A., Rosenblum,M. & Kurths,J. (2001) Synchronization; A Universal Concept in Nonlinear Science. New York : Cambridge University Press.) 9-10.
- (16) 同上. 123-124.
- (17) 前掲(5). 104.
- (18) 同上. 100-107.
- (19) 文部科学省(2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル社. 32.
- (20) 同上. 32.
- (21) 同上. 23.
- (22) 西村清和(1989) 遊びの現象学. 勁草書房. 19.

付記

本研究は、独立行政法人日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C)一般)課題番号205201919「児童文学・絵本の創作・伝達に関わる実践的活動とその基盤となる作品分析の研究」(研究代表者:香曾我部秀幸、研究分担者:藤井奈津子ほか(2008~2012年度))による研究成果の一部である。

また、2011年度梅花女子大学プロジェクト研究助成金「こども学科における「幼児教育・保育分野」と「児童文学・絵本分野」の融合を生かした教育としての文庫活動の理論と実践に関する実践研究」(共同研究者:鶴野祐介・藤井奈津子)、及び2014年度梅花女子大学プロジェクト研究助成金「3,4,5歳児と絵本—集団教育における絵本の意義と役割」(共同研究者:香曾我部秀幸・上田規容子・藤井奈津子)による研究成果の一部である。