

「読者としての子どもたち－発達と読書、読書の発達－」

2012年5月12日(土)
国際子ども図書館ホール(3階)

<講演>

講師:秋田喜代美氏×宮川健郎氏

司会:岸国際子ども図書館企画協力課長

宮川健郎氏講演

◆はじめに

こんにちは。今日はお天気のいい土曜日ですが、この場所を選んで来てくださってありがとうございます。最初の問題提起のようなお話を30分程度でさせていただきますので、よろしくお願いします。

こちらの配布資料にも私の紹介として、児童文学研究者と書いてくださっているのですが、児童文学という分野は、特に子どもに向けて文学を届けようという分野です。その分野に関する研究ですから、子どもという読者に関する研究が、かなり盛んに行われているのだろうと、もしかすると想像なさるのではないかと思うのですが、そんなことは全くないのです。変な言い方になりますけれども、びっくりするぐらい全くないのです。児童文学研究というのは、例えばある作家が書いた原稿の状態を調査する。そして、それが雑誌にどのような形で載ったのか、単行本に載ったときはどのように変わったのか、というような、本文、作品のテキストに関する研究や、あるいは作家論も特定の何人かの作家について言えば、かなり進んでいるものもあります。作品論といえるようなものもそれなりにありますし、作品論や作家論を踏まえた、文学史の輪郭を描くような仕事も、すごくたくさんではないですがあります。ただ、それらは一般の文学の研究と重なるような手法で行われる場合が多く、児童文学に固有の子ども読者についての研究がそれに加えてあるか、あるいはそれらとの関わりの中であるかということ、本当はないのです。びっくりしてしまいます。そのこと自体が大変問題だと思うのですが、私は大学に入った頃から児童文学の勉強を始めましたので、まだ40年にはなりません、35年以上前から児童文学の勉強なり研究なりをしようと思っていて、早い時期から子ども読者のことを考えなければ、児童文学研究ではないだろうと思っておりました。けれども、先行の研究がないですから、どうやっていいか分からないのです。今でもあまりよく分かっていません。それで、違うことをいろいろやったりしているわけですが、最初から肝心だと思っていた、子ども読者が作品をどう読むか、というようなことを、知りたい、考えたいというこ

とが根本的なモチーフとしてあります。しかし、先行する、頼りになるようなやり方を教えてくれるような論文がないものですから、なかなか実現できず、最初から立ち往生したような感じです。

子ども読者が作品とどう向き合うか、作品をどう読むかということ、どうして考えたかと思ったかということ、それはやはり自分自身が児童文学の子ども読者であったからだと思います。小学校3年生くらいからかなり熱心に児童文学を中心とした子どもの本を読むようになって、中学校や高校のときには大人の小説など随分様々なものを読むようになりましたけれども、児童文学を読むことをずっとやめませんでした。児童文学の読者であることをやめたことは小学校3年生からないのです。児童文学の読者を50年ぐらいやっているという、変な人だというふうに思います。少し大人になりかけたときに、児童文学とはむしろちゃんと別れて、大人の文学、あるいは大人の本を読むようになり、やがて、仕事の上であるとか、子育ての中で、子どもともう一回出会うというときに、二度目の出会いがあるのが一般的だと思うのですが、私は二度ではなくて一度目がずっと続いているような変な人なのです。だからこそ、子どもの頃の、朝まだ早いうちに起きて、『若草物語』を一人で読んでいた小学4年生の朝のことを思うと、子ども読者がどのように読むのかということを考えていたのですが、繰り返しになりますけれども、なかなかそういうことを深める手立てが与えられないまま、自分でもあまり編み出せないままに過ごしてきたような気がいたします。

それでも、いろいろな形で子ども読者のことを考える機会はある、子育ての中でということもありますし、子どもたちの友達の観察とか、そういうこともありますし、教員養成系の大学にずっと勤めており、学生たちや卒業生を通して、小学校や幼稚園や保育所の子どもたちが見えてくるということもありますので、いろいろな形で断片的に考えたことを文章として、論文と言えないようなもの、エッセイのようなものも含めて書いてきました。ただ、それはあまり体系化されていないと自分でも思います。断片的に書いたものも、児童文学研究者にはあまり受け止められた感じがありません。少し読んでくださるのは、国語教育で文学教材のを中心にしてやっていたら先生方です。文学教材、文学をどのように教室に持ち込むか、そこでどんな授業が起こりうるか、というようなことを考えておられる先生方がいらっしゃるのですけれども、そういった方たちが割とよく反応して下さるといようなことはありまして、ちょっと頼りにしております。今日は、教育心理学、発達心理学で、読書のことをずっとやってこられた秋田先生が来てくださっています。今まで自分でどうしたらいいか分からなかったことを秋田先生に聞いてみよう、というのが今日の私のモチーフですので、皆さんよろしく申し上げます。

それで、少し具体的に問題を挙げて、それらを通して秋田先生に聞いてみようと思っています。入口で幾つかの資料を受け取ってくださったと思うのですが、私の書きましたA4判1枚のものをお配りしているかと思います。最初の問題提起として、「読者としての子ども

もたちに関するいくつかの仮説」という題を付けましたけれども、その資料に即して、この後お話ししたいと思います。具体的なことを三つくらい話してみたいと思うのですけれども、これらは以前からよく考えたり、あるいは書いたりしていることです。今からお話することは、下の方に参考としてお示ししたものに、既書いているようなことなのですが、書いた上でもまだよく分からないことがあるので、そこを伺ってみようということです。

◆**仮説1 学齢前くらいの幼い子どもたちは、読み聞かせから受け取ったことを「ことば」ではなく、「身体」で語る。**

「学齢前くらいの幼い子どもたちは、読み聞かせから受け取ったことを『ことば』ではなく、『身体』で語る」、これが仮説の1です。どういうことからこのような仮説を導き出したのか、ということなのですけれども、ちょっと具体的にお話をいたします。もう15年くらい前ですけれども、仙台で暮らしていた時代の最後の頃、私の最初の勤め先の宮城教育大学におりましたとき、今はない学校なのですけれども、宮城県立の保育専門学院という学校がございました。県立の保育者養成の専門学校です。そこに1年間、卒業研究担当の非常勤講師という珍しい役で勤めたことがあります。そこでは、学生たちがグループで卒業研究をするのですが、絵本と子どもの関わりについて卒業研究をしたいという人たちが4人いて、専任の先生が、私に来てくれませんかという御手配をしてくださって、では行きましょうというふうに言って、毎週1回ゼミのようなことをやりに行きました。絵本が子どもたちにどんなふうに使われていくか、ということを考えたい、あるいはそのことを通して絵本とは何かということを考えたい、という女子学生たちでした。絵本に関する少し理論的な本を読み合ったり、自分の好きな本を持ってきて読み聞かせをし合ったり、そのようなことから始めました。それで、実際に子どもたちに何かしら読んであげることをして、それを通して研究をまとめたいということになりましたので、どうしようかということで、当時うちの下の子が5歳だったものですから、うちにおいでよと言って、5歳6歳くらいの子どもたちを5、6人集めて、うちのリビングルームで4人の女子学生たちが読み聞かせをする、ということをやってみました。お姉さんたちが絵本を読んでくれるから来て、というような感じだったのです。それぞれ読みたい本を持ってくればよいと言って、1人1冊ずつ持ってきて読んで中に、よく御存じだと思いますけれども、林明子さんの『あさえとちいさいもうと』（筒井頼子 さく、林明子 え、福音館書店、1982.4）がありました。「あさえちゃん、おかあさん ぎんこうに いってくるわ。すぐ かえってくるから まっててね」、というふうに言って、「そう。いってらっしゃい」と言うのだけれども、ちょっと目を離した隙に妹がいなくなってしまうと、慌てて探し回るといふ話です。これをたまたま持ってきた女子学生が読んだときに、5、6人いたその5歳6歳の子どもたちが、しんと静まりかえってしまったのです。そして、子どもたちが帰った後、お茶を飲みながら少し反省会のようなことを家の中でやったのですけれども、これを持ってきて読んであげた一人が、ともしんとしてしまって反応がなかったというふうに言いまし

た。それをとても残念だったというふうに言い出したのです。どうして残念だと言い出したかというのは、ちょっと想像がついたのですけれども、ゼミのような形で勉強していた中に、松居直さんの本が何冊か入ってしまっていて、それをみんなで読んだという経験があります。その中のある本に、「子どもたちは絵本に出会って楽しい、面白いと言葉が次々と湧き出す」（『わたしの絵本論：0歳からの絵本』松居直著、国土社、1981.1）と書いてあるのです。それで、言葉が次々と湧き出す状態が目指すべき状態であれば、そこを目指していたのだけれども、『あさえとちいさいもうと』を読んだときには、言葉が次々と湧き出すとは全く逆で、ものすごくしんとしてしまって反応がなかった。きっと、面白くも何ともなかったのだろうと嘆いたわけです。私はその場にいたのでその様子を見ていましたが、無反応ではなかったのではないかと思います。深い集中があったから言葉が出なくなったのであって、反応がないのはむしろ逆だと思うというふうに言ったのです。

では、それが無反応で面白くなかったのか、それとも、もっと深い集中が起こったので、言葉がむしろ失われてしまったのか、どっちなのだろう。それを確かめようということになって、学生たちがよく実習に行くような公立の保育所 3 か所に、専門学校からお願いして、私の家で読み聞かせを聞いたのと大体同年齢の、学齢前の年長クラス年中クラスの子どもたちを集めてもらい、読み聞かせをしました。1冊だけではというので、何冊か持って行って代わる代わるやって、その中に『あさえとちいさいもうと』を必ず混ぜたのです。そうするとどういうことが起きるか、ということなのですが、私は本務校の仕事か何かで行くことができず、ビデオを見せてもらいました。『あさえとちいさいもうと』は、ちょっと子どもにとっては身につまされるような、シリアスな話、でも、それぞれが経験したことがあるような話なのですけれども、ある保育所では、最初は大体少し横に広がって見ている感じなのですが、話が佳境に入ると、何人かの女の子が手をつなぎ始めるわけです。妹が見つかって、お母さんも戻ってきたところで物語が終わるわけですが、物語が終わったときに、ぱっと解放されるように、つないでいた手が離される、という瞬間をビデオで見ることができます。それから、また別の保育所では、やはり最初は少し横に広がっているのですけれども、『あさえとちいさいもうと』が始まると、横に広がっていた集団が、明らかに真ん中目指して、じわっじわっと肩がだんだん詰まってきて、少しずつ幅が狭まっていくのです。その様子もビデオで見ることができました。それらを通して考えたことは、決して無反応ではない、次々と言葉が湧き出すというようなことではもちろんないのだけれども、それは無反応で面白くないのではなくて、むしろ沈黙の中で深い集中が起こっている。そして、子どもたちが受け取ったものは、言葉としてではなくて、手をつなぎ合うとか、集団が横に狭まってくる、肩を寄せ合って見ているとか、そういう身体が語ることとして僕らに見える。その身体が語っていることを受け取ることが、特に学齢前の子どもたちの読書をどう見るかということの中で、とても難しいけれども大事なことなのではないか、ということ、その学生たちと付き合いながら感じた、ということがありました。

今言ったのは一つのある絵本に関わる事例ですけれども、幼い子どもたちの身体の語るものをどうやって聞き届けていくのかということ、もうちょっときちんと知りたいというか、どのような方法を持てば、あるいはどういう位置に立てば、幼い子どもたちの身体の語りを聞き取ることができるのか、ということをもうちょっと知りたい、もうちょっと確かめたい、というようなことがまずございます。それは、秋田先生や皆さんにも教えていただきたい、あるいは御意見を伺いたいことです。これが仮説の1としたことです。

◆仮説2 子ども読者は、作品の「歴史性」を意識しない。

2番目の仮説は、小学校の低中学年の読書ということに関わるかもしれませんが、「子ども読者は作品の『歴史性』を意識しない」ということです。10歳くらいまでの子どもは、どんなに好きな本でもその作者を意識しないのではないかと。作者を意識しなければ、その本がどういう時代、時期のものであるかにも思いを致さず、子どもの前では大体の本が共時的な、歴史性を失った、時間の無い一線に並んでいるのではないかと、という仮説を持っています。

どういう経験からこういう仮説を導き出したかという、これは大学生との付き合いからなのです。最初の勤め先の宮城教育大学というところには、15年おりましたけれども、大変大きな研究室に入っていたものですから、本棚がたくさんありまして、子どもの本をかなりたくさん持ち込んでおりました。児童文学の本を書棚に並べていたのですが、どういうふうに並べているかという、これは家で今書庫なども同じようにしているのですけれども、出版社などに関わらず、著者名のあいうえお順に並べています。出版社とかシリーズが違うのだけれども、同じ著者の本は横に並んでいる、ということなのです。それで、研究室にしばしば学生たちが来て、その書棚を眺めているときに時々、「あ」と声を上げることがあります。例えば、『モグラ原っぱのなかまたち』（古田足日 著、田畑精一 絵、あかね書房、昭和43）と『おいしいのぼうけん』（ふるたたるひ さく、たばたせい いち え、童心社、昭和49）は同じ作者だったのだ、ということがその場でようやく分かるというような瞬間に立ち会ったことが何回もあります。『モグラ原っぱのなかまたち』はあかね書房というところから1968年に出た古田足日さんの低中学年の本で、主人公たちは2年生から3年生になるくらいの子どもたち、原っぱで遊んでいたその原っぱを失っていくまでの、東京近郊の子どもたちの話で、大変面白い話です。それと、有名な田畑精一さんと共作の絵本、『おいしいのぼうけん』とが、たまたま隣り合いに並んでおります。そうすると、どちらも好きな本だったのに、同じ人が書いたということを今初めて知った、と言った学生が何人もおりました。

それは古田さんに限りません。この本とこの本、どちらも好きだったけれども、同じ人が書いたと今初めて知った、というようなことを言う学生が時々おられます。今初めて知った、というのはどういうことかという、それを熱心に読んでいたのは多分『モグラ原っぱ』や『おいしいのぼうけん』だったら小学校の低学年中学年ぐらいだと思うのです。そ

の頃はとても好きだったけれども、それぞれ誰が書いたかなんていうことは何も思いを致さない、だから作者のことなんか何も考えない。それで、大学生になってたまたまその部屋で二つの本が隣に並んでいて、実は同じ作者が書いたのだということが分かる、ということだったのです。私も研究室でそれを発見しなければ、ずっとそのことは考えないで大人になって老人になっていったかもしれません。そこで名前が挙がっている本から考えると、どうも低学年中学年の頃の読書なのです。大体 10 歳くらいまでの読書ではないかと、そこに挙がってくる本のグレードから想像しています。それで、そこに小学生の中学年くらいまでの子どもの読書の在り方が浮かび上がってくるのではないかと思うのです。誰が書いたとかそういうことは全く関係なくて、これは面白いとか面白くないという、そういうことで展開しているのが 10 歳くらいまでの読書で、作者の名前や、その作品がどのような時期のものかというような歴史性は当然意識しない、それぞれが面白い面白くないかだけ、ということです。非常に潔い感じがします。そういう潔い読書というのが 9 歳 10 歳くらいまで続いているのではないか。そして、面白いということは子どもたちがよく言うのですけれども、面白いというのはどういうことなのか、なかなか分かりません。私自身も、子どもたちが面白いと言ったものを、ああなるほど面白いね、というふうに相槌を打つことは割合容易なのですけれども、ではそこで何が起きているのか、ということは必ずしもよく分からない。その面白いとはどういうことか、あるいは面白いということを考えることがどのようにして可能なのか、といったことをちょっと知りたいな、とずっと思っているのです。もう少し考えていないことはないのですけれども、何となく手探りの感じがずっとあって、これは心理学的な話題なのかもしれないと思ったりもしています。これも、また後で秋田先生や皆さんに聞きたいところです。

◆仮説 3 子ども読者は、作品の「テーマ」には関心をもたず、「ストーリー」に引かれていく。

それからもう一つ、「子ども読者は、作品の『テーマ』には関心をもたず、『ストーリー』に引かれていく」というのが三つ目の仮説です。これは高学年ぐらいの子どもたちの読書に関わるかもしれません。仮説 1、2、3 は、学齢前、低中学年、高学年と、今日のテーマである子どもの発達に関わって 1、2、3 と大体ですけれども並べたようなところがあります。仮説 3 はどういう経験に基づいているかということ、これははるか昔、懐かしいくらい昔なのですけれども、35 年くらい前に学部の卒業論文をやっておりまして、そのときのことです。私の卒業論文は「宮沢賢治童話論」という題で、副題を「児童文学の基本問題」としておりました。どういうことを考えたかということ、宮沢賢治の童話といわれる作品群、今もますますよく読まれるようになっておりますし、絵本化の仕事なども進んでいて、需要についてはまた広がりが出ていると思うのですが、その作品群については、童話というけれども、本当に子どもの文学なのか、児童文学なのか、という議論が断続的に起こってきた歴史があります。例えば、皆さん御存じだと思いますが、石井桃子さんを中心とした『子どもと文学』（石井桃子等著、中央公論社、1960）という、1960 年に出版された小さな本

がありますけれども、その中では、宮沢賢治について瀬田貞二さんが石井さんを中心とするグループを代表して執筆なさっていて、「正しい意味で、子どものための文学であり」というふうに書いています。1960年の頃には、宮沢賢治はある程度有名になっていました。亡くなったときは無名に近い作家でしたけれども、亡くなって間もなく、草野心平さんとか高村光太郎さんとか谷川徹三さんとか、そういった方たちがどんどん評価をなさって、いくつも全集が出たりしたので、もう1960年にはある程度知られていたわけです。でも、『子どもと文学』が「正しい意味で、子どもの文学」であると言ったので、児童書の形の賢治の本が—それ以前も出ているのですけれども—その後、よりたくさん出ていくきっかけになった、という意見もあります。それから、現在本のミュージアムでやっています展示会「日本の子どもの文学——国際子ども図書館所蔵資料で見る歩み」のオープニングの講演会で、昨年一緒にお話させていただいた神宮輝夫先生が、1968年に子ども向きの宮沢賢治童話集を大日本図書から出されました。『どんぐりと山ねこ』（宮沢賢治著、谷内六郎絵、昭和43）というものなのですが、三つ作品を収めた童話集で、その巻末に解説のような文章を3ページにわたって神宮先生が書いていらっしやいます。保護者向きの文章なのですが、その中では、「賢治の童話には、子どもの文学としての資格をえたものと資格がないものの二種類があると考えています」というふうに言っています。そして、「子どもの文学としての資格があるもの」として『どんぐりと山猫』と『注文の多い料理店』と『ほらくま学校を卒業した三人』を入れているのです。これ以外にもいろいろありますが、資格のないもの、例えば『グスコブドリの伝記』とか『銀河鉄道の夜』とか『カイロ団長』などは「子どもの文学ではないものに数えます」というふうにお書きになっています。でも、資格がないとして挙げた中で、『グスコブドリの伝記』『銀河鉄道の夜』『カイロ団長』の三作品は、先ほどの石井桃子さんが中心になって作られた『子どもと文学』の宮沢賢治の章の中では、「特に子どもに楽しまれると思うもの」という表の中に入っているのです。

これはどうしたものかと思ひまして、実際に子ども読者が賢治童話を読む、というその場に立ち会わなければ駄目だと思い、卒業論文では7人の子どもたちに協力してもらいました。これは、団地の文庫を訪ねて行って協力を求めたのですが、7人の子が協力してくれると言ったのです。それで、小学4年生から中学2年生までの子どもたちに『どんぐりと山猫』と『注文の多い料理店』を読んでもらい、しばらく日をおいてから、対面で20分から40分の読後のインタビューを行いました。その中でいろいろ問題が出てきて、それらの問題を確かめるために、今度は300人の大量アンケートを取りました。これは、小学校や中学校で教師をしている知り合いにお願いして、やはり『注文の多い料理店』と『どんぐりと山猫』の読み聞かせをしてもらった上で、簡単なペーパーのアンケートを取ってもらうということで300人程度集めたのですが、それが私の卒業論文です。いろいろ面白いことがあったのですけれども、一つご紹介しますと、6年生の男の子と話しているときに、『注文の多い料理店』には2人の若い紳士というのが出てくるけれども、紳士についてどう思ったか」という質問をしました。何か教えたり誘導したりはしないインタビューだったの

ですけれども、何かきっかけがないと話せないので、「2人の若い紳士についてどう思った？」と言うと、その6年生の男の子は、読み聞かせではなく、テキストをもらって全部自分で読んだのですが、「紳士？」と聞き直して、「あ、猟師？猟師はお腹がすいていてね」と語り始めました。それで、あ、この人はこの作品の意図とすれ違ったな、と瞬間的に思いました。よく話題になることですが、『注文の多い料理店』について賢治は、都会文明と放恣な階級とに対する反感を書いたのだ、というふうに言っています。そのように読むことが一応できる作品でもあると思うのです。都会から来た成金紳士が自然界の代表である山猫に批判されていく話、というふうに読むことができますので、逆に言うと、紳士を紳士ととらえないとうまく意図が読めないような仕組みの作品になっていると思います。彼は猟師と言い換えて話をしてくれましたが、猟師というのは実は作品の中に別に出てくるのです。最後に窮地に追い込まれたところを助けにやっと出てくるのがその土地の猟師ですが、『注文の多い料理店』というのは、都会から来た紳士が西洋料理店の看板に引かれてだまされて行った、それを、蓑帽子をかぶった猟師が団子で助けてあげるといふ、ものすごく皮肉な話だと思います。そういう仕組みを持っていて、紳士と猟師は対比的に描かれていますので、決して混同してはならないはずなのだけれども、混同して読んでしまった。だから、きっと面白く読めなかった。悪かったなというふうに、申し訳なく思ったのです。ところが、恐る恐る「それじゃあ面白かった？」と聞くと、「すごく面白かった」と言いました。作品の意図とすれ違っているその子がどうして面白いと思うことができたのかと、逆に不思議になって、「じゃあどこが面白かったの」と聞くと、扉を次々と開けながらだまされていくその過程がとても面白かったと言いました。

ストーリーです。ストーリーとテーマは『注文の多い料理店』の中では非常にマッチした、ウェルメイドな作品になっていると思いますけれども、ストーリーの方だけを楽しむようなことになっている。それがいいか悪いか、ということはありませんが、そういう読書の状態になっていたと思います。それをちょっと確かめるために、300人の大量アンケートの中で、紳士についてどう思ったか尋ねてみると、紳士のことを作品が意図しているようには読んでいないのが普通でした。それと同時に、面白かったかとアンケートで尋ねると、90パーセント台の後半くらいの、ほとんどの子が楽しかったと回答していて、やはりストーリーが面白い、扉を開けながらだまされていくところが面白い、というふうなことを言っていました。ということで、もしかするとテーマのようなことを、賢治ということを外しても、児童文学は何らかを届けようとしてきた歴史があるような気もするのですが、それは全く受け取られず、ストーリーが喜ばれるということも子どもたちの中ではあるのかな、というのが3番目の仮説です。

というところで、これまで、具体的に三つ述べさせていただきました。例えば、この辺のポイントを秋田先生や皆さんにお聞きする形で、この後、話が深められれば有り難いと

いうふうに思っております。とりあえずこれでまずおしまいです。ありがとうございました。

秋田喜代美氏講演

◆はじめに

ただいまご紹介にあずかりました秋田です。宮川先生と予め打合わせをさせていただいたときに、今日は先ほどご提案いただいた 3 点に絞って、それぞれ似た経験をしていますので、それを語り合っていこうということで、今回の講演と対談を組ませていただきました。

今回のテーマは、発達と読書、それから読書の発達となっています。発達というものは、獲得していく、成長していくというイメージが強いのですが、皆様御存じのように、乳児は生まれたときは様々な言語を全部聞き分ける能力を持っているのです。例えば日本の子ども R と L が聞き分けられたりするのです。しかしだんだんその文化に合うように、効率よく処理ができるように、チューニングされていって失っていく部分もあるわけです。それは、効率的に世の中を生きていくことにもなるのだけれども、本来持っていたその瑞々しいしなやかさとか、可塑性は、だんだん失われていきます。そういう側面が、もしかすると読書の発達を考えたときにもあるのかもしれない。先ほど宮川先生がお話くださったのですけれども、読みの発達というときに、大人が求める読みの方に近づけていくことで、子ども自らが楽しんでいる世界を十二分に大人が味わえないことがあるのかもしれない、と思っております。今日は、その辺りを少しお話してきたらなと思っております。

特に今日、読むことがとても大事だと思うのは、2 週間ほど前ですけれども、ベネッセ次世代教育研究所 (<http://www.benesse.co.jp/jisedaikin>) が、乳幼児、幼児と小学 1、2 年生のお母様方を対象に行った大きな調査のデータが上がってきて、一緒に見ていたのです。その調査では絵本のことも聞いておまして、乳児の頃から読み聞かせをされている親御さんがとても増えているのです。ところが、この数年の我々の驚きなのですが、3、4 歳になって読み聞かせが一般に普及していると思われがちなのですが、読む時間がだんだん短くなってきている。それも、毎日ではなくて、週に 10 分以内というように、回数が減ってきているのが、この数年のデータなどから見えてくるのです。全体の傾向がそうなのかは分かりません。考えてみると、お母さんも携帯電話の操作で忙しい。何か、子どもにゆっくり読み聞かせるよりも、大人の世界そのものが、情報を集めて見るようになっている。だから、子どもが自分で本を開いて読んでいます、というような回答が 3 歳くらいでも出てきたりします。乳児からというのが一つの流れになると、それには乗ってくださるのだけれども、それを十二分に味わいながら親子でその時期その時期の読書を楽しむというよりも、ちょっと中だるみが起こっています。それは「保育所や幼稚園がやってくださるからいいわ」となったりする状況が今生まれてきていないのだろうか、とふと思ったりもするわけです。私は読書だけではなくて、保育や授業に伺うことが仕事なものですから、そこでいつも申し上げているのは、子どもの育ちが保障される時間というのは、まず、居場所感がある。居場所感とは、自分が受け入れられているという感覚、虐待を受けていない

とか物理的なことだけではなくて、そこに心地よい自分の居場所があるという感覚のことです。そして、夢中とか没頭と呼んでおりますが、どれだけその子の中でそういう時間を生きられるか、十二分に自分の想像力や集中がある時間にこそ、子どもは伸びるわけです。学校でどれだけ授業時間数が増えても、学力が付くかといえば、夢中になって聞いている時間が短ければ駄目なわけです。私が、本と子どもが向き合うことが大事だと思うのは、子どもが本の中に自分の居場所を見出していく、それは年齢相応の形で見出していく部分と、それからやっぱり面白いと夢中になって子どもが入り込むこと、その中で何を得ているのかというのは、先ほど宮川先生が『あさえとちいさいもうと』で、すぐには語らないのですよね、と言われたように、形には見えないのだけれどもそこに降り積もるように溜め込まれていくものこそが、実は後で大きな経験とつながっていくことになるのかなと思っています。そういう意味で保育や教育の質ということをお話ししますと、良質の場面というのは必ず居場所感、それは社会的に受け入れられているというような物理的な意味だけではない居場所感と、没頭する、あるいは夢中になる所を準備してくれる、時間として、子どもたちが読むということがあるのではないかと考えています。

◆仮説1 に関して—子どもたちはそれぞれの発達段階で「身体」で語る

それで、今日の宮川先生が出してくださった三つの仮説のうち、学齢前くらいの幼い子どもたちは読み聞かせから受け取ったことを「ことば」ではなく「身体」で語るという仮説についてです。私はあまのじゃくですから、まず一つは反論してみよう、と思います。学齢前くらいの幼い子どもたちは、読み聞かせから受け取ったことを「身体」で語る、というのですけれども、この間私は小学校の授業を見せていただきました。一年生の教科書に中川李枝子さんの『くじらぐも』(なかがわりえこ さく、かきもとこうぞう え、こくご一：ともだち。下、光村図書出版、2005.6)という作品があります。校庭で子どもが体操していると、そこにくじらぐもがゆっくり近づいてきて、「おうい」、「ここへ おいでよう」などと言って、くじらぐもに乗って、また別れていく、というシーンについて話をしていた時です。どんな位置関係なのだろうね、状況なのだろうね、というような話が出ていたときに、話合いにあまり参加していなかった子が突然机の上に乗りまして、こうやって体をばたばたし始めたのです。学習においてちょっと困難を抱えている子なので、きっとまた何か落ち着かなくなったのだと、最初先生は焦るのです。でも、そうではないのです。そのくじらぐもが子どもたちを上から見ている様子を、自分の身体でもって説明しているのです。どうも、話し言葉でどんな状況なのだろうと読み合っているのがまどろっこしくて、要するにこういう形なんだよというふうに、身体で表現し始めたわけです。私はいつも申し上げるのは、例えば授業で動作化というのがございまして、皆に、「はい、どんな様子だったかやってみましょう」という活動はわざとらしいのです。「大きい声で読んでみましょう」とか言うと何か作られたものになる。そうではなくて、この子の場合は、周りの子どもたちの声をずっと聞いて、『くじらぐも』の楽しい子どもたちの風景を聞いているう

ちに、自然に体が動き出していったわけです。そういうことは、お行儀良くと思っている子は抑えているのだけれども、その子だから机の上に乗る。授業検討会では、「驚きましたね、あの子があんなに」「実はあの子分かっていたんですよ、しかもくじらぐもの方の観点から子どもは見ていたんですね」というような話をし始めたりしました。また、4年生の教科書に『ごんぎつね』という作品があります。あの『ごんぎつね』の作品で、夜、兵十と加助が法事から戻ってくるのを、ごんがずっと影を踏み踏みつけて行くというシーンがあるのです。そのシーンを読んでいますと、急にこうやって動き出したり、消しゴムと鉛筆などでこれぐらいだよと言って、教師が言わないのにそーっと動き出している子どもたちがいるわけです。

そういうことを考えると、身体で感じるとか身体で語ることが、実は乳幼児だけではなく小学生になってもあるのではないか。それが教室でも発せられていたりするのだけれども、むしろそれを聞き取る側が、読むことが見ることであり聞くことであり言葉で返すことだと決めつけているようなところがないだろうかと思ったりもするわけです。学齢期前の幼い子が読み聞かせから受け取ったことを本当に身体で語るとするのは、時期以外の問題では、私はほとんど賛成なのです。しかも乳児のときの身体で語る語り方と、幼児になって語る語り方は、よく見ていると違います。乳児のとき、例えば0歳1歳の子どもが保育所で絵本を読んでいると、自分がゾウになりきって急に立ち上がって、物語世界に入り込んだりします。私は前に、自分の子どもに絵本の読み聞かせをしている場面をずっと記録にとって、それを後で書き起こすことをしたことがあるのです。やはり身体で表現して、ころんとやったりしていました。それから、ブックスタートを見せていただきに行くと、面白いなと思ったのは、絵本に「がたんごとんがたんごとん」とあったり、丸いお日様が出ていたりすると、急にその子が立ち上がって離れて行くわけです。そうすると普通は絵本の読み聞かせから注意が逸れたと思いがちなのですが、ふっと見ると同じ丸い物を持ってきて、「ここにあるよ」と絵本の上に乗せたりするわけです。子どもにおいて身体で語るのは、絵本という空間ではなく、一緒に読んでいる世界そのものが一つの場になっています。読むということが、テキストの中を読むのではなく、一緒にその場を作りながら読んでいくというような時期があって、それがとても嬉しいという場面があるのではないかと思います。

前回、谷川先生が来られたそうですが、『もこもこもこ』（たにかわしゅんたろう さく、もとながさだまさ え、文研出版、[1977]）というのは、乳児が大好きな定番の作品です。あのような作品は、頭で感じている固い大人には伝わらない。子どもは、ある場面とかある部分を身体で感じて、はずみながら、揺れながら読んでいきます。ところが、幼児期になってからの、身体で語るとか感じるとかというのは、少し違って来るのかなと思います。演技手になるというのでしょうか。保育所や幼稚園だと、例えば『おおかみと七ひきの子やぎ』とか『おおきなかぶ』とか、いろいろな遊びにつなげていくような活動がなされるわけです。『おおきなかぶ』というのは、深く読めば、ロシアの農奴制で働き手が奪われて

いる中での状況を描いていると大人は読めるかもしれませんが、しかし、子どもにとっては、順番に抜くことの楽しさの作品でもあるわけです。物を出してあげることで全部の流れを演じていく、そういうストーリーラインというようなものが、幼児になってくるとできていくわけです。その中で、身体で語るということが、すぐには表れないことがあると宮川先生が言われて、私もそうだなあと思いました。面白くないのではないのです。類似の話で、これは幼稚園で伺ったのですが、あの『おおきなかぶ』を先生が意図的に劇につなげるように設定をされた。そして読んで、「うんとこしょ、どっこいしょ、まだまだかぶは抜けません」と何人かやって、「じゃあ、やりたい子からやろう」と言って先生が用意してあげて、参加していくわけです。その中になぜか入らなかった男の子がいて、一人で隅の方で別のことをしている。それを見て先生は、「あれ、何々ちゃんはあるにこういうことに関心がないのだなあ」と思っていた。そして、自由遊びの場面になって皆が遊んでいる園庭をふっと先生が御覧になったら、その園庭のわきに草が生えているところがあって、そこにちょっと長い草があった。それを「うんとこしょ、どっこいしょ」と言いながら、一人でその男の子が抜いている。何かこの子乗っていないなあと思っていたのだけど、その場面を見たときに、ああ、実は仲間とうまくつながれなくて、作品には入りたいのだけど、ちょっと入るきっかけを失ってしまったのだな。でもこの子の心にはお話の世界が入り込んでいたのだな、と先生は感じられて「こういう場面が見られたり、聞けたりしたときは、嬉しくなりますよね」と言われたのです。

宮川先生が言われた、すーっと子どもの身体が寄っていったり一後ろから幼稚園や保育園で読み聞かせを見せていただいていると、子どもたちは集中すると身体も一体で集まります。—それは作品の世界への没入なのですが。もう一方では読みの発達というか、テキストと出会うことと、場の作り方を学ぶ作法というのがあるのです。幼児期だと、見えているのに「見えない」と叫ぶ子がおります。見えないというのはどういうことかといえば、「先生ちゃんと見てくれている？」というときに「見えない」と言い、「見えるはずでしょう」というように扱われるのではなくて、「こっちおいで」と言われると落ち着くという子どもたちがいるわけです。それが作品の中に入りながら考えて読んでいくというような世界の中で、一方ではその世界の中の登場人物になりきって入っていく、それから一緒になって読み合っていくようになります。例えば『新ウォーリーをさがせ!』（マーティン・ハンドフォード 作・絵、唐沢則幸 訳、フレーベル館、2000.12）もそうですし、『ねずみのおいしゃさま』（なかがわまさふみ さく、やまわきゆりこ え、福音館書店、1977.4）で、ねずみがスクーターで行く場面があるのですけれども、そこで一緒に動いたりする。もう一方で、そういう動きと同時に、作品に入りながらも、別の観点からも見ているのだなあと思ったのは、私の子どもに読み聞かせをしているときに、ノンタン（「ノンタンあそぼうよ」シリーズ キヨノサチヨ 作・絵、偕成社）が時々いたずらで悪いことをすると、自分がノンタンになりきるときと、「駄目、ノンタン駄目よ」と言いながら、ぺんぺんと叩いたりするときがありました。著者になったり相手側になったりするような関係を取りながら、

作品の世界を生きているなあという時代が一つあると思うわけです。身体で語ることが、身体で作品になりきって演じるように変わっていく世界と、もう一つはその場を作る作法として、乳児、幼児とだんだん体を落ち着けて、皆で一体感を生みながら自分たちがそこで演じる。自分だけではなくて、そういう関係性の中での身体での読みが作られていくのだと思います。

しかし、言葉を取り込んで生活の中に入れ込むような、身体だけではない面もあります。例えば、面白いなと思ったのは、3歳児が園で片付けをしていたときに、「片付けなさい」ではなくて、「私が片付けるのに友達が片付けた」と言って、周りの子が「皆で片付ければいいのに」と言ったら、「違う、僕が先に片付けていたんだから」というトラブルがありました。そうしたときに、「いいからいいから」と、ちょっと年寄りのように言う子がいるわけです。そうすると、それを皆が真似しながら取り込んでいくのですけれども、それが『いいから いいから』（長谷川義史 作、絵本館、2006.10）という長谷川さんの絵本をいつも読んでいる子どもたちです。絵本のことばの口癖が、今その場面にぴったりで、事を収めるのに使われる時に子どもなりの人生の知恵というのを、ふーっと入れているようなところがあるなあと思います。言葉の響きを面白がりながら、一つの間接性を学んでいくというようなところは、乳幼児だけではなくて、小中学生でもあるのだと思います。

◆仮説2に関して—子どもの時代は常に「今」であり、自分の経験と物語を重ね合わせて読んで行く

そして二つ目の点ですけれども、子どもは歴史性とか時間軸といったものを超えている、感じないということを、宮川先生は、子ども読者は作品の「歴史性」を意識しないとおっしゃいました。まさに、だからこそ、どの時代にも、どこの世界にも生きていけるところがあるのだと、当然のことながら思うわけです。この頃、ある歴史の本で、歴史と物語と私どもの記憶とは何が違うのかということを読みました。歴史は出来事のつながりで、子どもにとって、多分歴史性はないのだけれども、常に今こことしての時間の物語とは作り出されているのだらうなあと思います。ですから、作品の時代性や歴史性、これが海外であるか、いつの時代であるかということではなくて、一人一人が自分の世界を生きるということに大事にしているのではないかと思います。

この前に一つお話をしたいのですが、1年生2年生の特別支援学級のお子さんをずっと撮っているビデオを見せていただいたことがあります。そのときに、ハンス・ウィルヘルムの『ずーっとずっとだいすきだよ』（ハンス・ウィルヘルム えとぶん、久山太市 やく、評論社、1988.11）という作品が出てきました。かわいがっていたエルフという犬がだんだん年を取って亡くなっていくという作品です。ビデオでは先生が一对一で、その『ずーっとずっと大好きだよ』というお話を読んでいました。そうしたら、その男の子が「エルフ 極楽行っちゃったの」と聞くわけです。天国ではなくて、極楽と言うのです。それで聞いてみると、『おじいちゃんのごらくごらく』（西本鶏介 作、長谷川義史 絵、鈴木出版、

2006.2) という西本鶏介さんの絵本がありまして、半年前にその本を読み聞かせたところ、その子のお宅にもおじいちゃんがいる、大変喜んでいました。この年齢の子たちには難しい内容なのだけれど、それを読んで聞かせていた。そうしたら、このときまだ2年生になりたての頃だと思えるのですけれども、その作品を見て、極楽というものと死というものを結びつけて語ったのです。先生は、ああ、と思ったそうです。文字を教えたりすると、すぐ忘れてしまいなかなか覚えてくれない子が、半年前に好きで読んでいた絵本を覚えていて、自分でそれをつなげて語っている。子どもの読書というのは、我々もそうだけれど、常に何か直近でつながっていくのではなく、ある深いテーマで感じ取ったものが、何か自分が乗り越えねばならない出来事などに会ったときに、ふっとつながっていくような姿で表れてくる時間の流れが一つあるのではないだろうか、とったりしています。歴史性ということのうまい答えにはならないかもしれないのですけれども、子どもにとっての時代は今であり、ある瞬間が結びついたときにその世界に出会う、ということがあるのかなと思います。

また一方で、本当に子どもたちは作品を多様に読みながら、一つのことを深く読んでいくと思います。私は学校の現場に伺うことが多いものですから、やはり実際に授業の中でどれだけ読者たちが多様に言葉を読むのか、というところが関心の一つになります。アーノルド・ローベルの、がまくんとかえるくんの出てくる「お手紙」(アーノルド=ローベル さく・絵、みき たく やく、こくご二：あかとんぼ、下、光村図書出版、2005.6) という、教科書に出てくる作品で、がまくんがお手紙をもらったことがないので、かえるくんが書いてあげるわけです。それで、

「きっと来るよ」

かえるくんが言いました。

「だって、ぼくが、きみにお手紙出したんだもの」

と、こう言ってしまいます。

「きみが」

がまくんが言いました。

「お手紙に、なんて書いたの」

かえるくんが言いました。

…

「ああ」がまくんが言いました。

「とても いいお手紙だ」

それから、ふたりは、げんかんに出て、お手紙の来るのを まっていました。

ふたりとも、とても しあわせな気持ちで、そこにすわっていました。

と、子どもたちがとても好きな作品です。いろいろなところで聞かせていただくのですが、子ども、「がまくんがどこで気持ちが変わったんだろうね」と先生が言うのです。そうすると、『きみが』がまくんが言いました。というところじゃないの。だって、そこで絶対手紙なんか来ないと思っていたのに、手紙が来るって期待しているからそこじゃないの。この後のがまくんの気持ち変わってるよ」と言う子どもがいます。そうすると、「違う」と別の子が言うのです。『ああ』という言葉だよ」と言います。『ああ』がまくんが言いました。のところで変わっているんだよ。『きみが』はちょっと嬉しいんだけど、『ああ』のところはすごく嬉しいんだよ」と言います。このように子どもたちが、2年生の子ですけれども、ずっと語り合っていく。そして、『ああ』か『とてもいいお手紙だ』のどちらかまだ分かんない「どっちなのかな、誰か助けて」という子も出てきます。このクラス素敵だなと思ったのは、「誰か助けてくれますか」と言うと、「私の考えなんですけど、『ああ』のところだと思う。かえるくんが手紙を書いた理由が分かって、初めてもらったからです」と答えた子がいました。「初めてだからですか」と先生が言われると、「初めてだったから嬉しい。がまくんはかえるくんから初めての手紙で感動して、『ああ』としか言えないんだよ」と言います。この「ああ」という言葉の重みを、子どもが一瞬に読み取って、感じて、「私も嬉しすぎてびっくりしたとき、声も出なかったことがあるんだけど、それくらい胸がいっぱいだったんだと思うよ」と答えるのです。「違うところを選んだ人いる」と先生が聞くと、「僕は『とてもいいお手紙だ』のところだと思う。『ああ』は聞き終わって、『とてもいいお手紙だ』のところまで言って、とてもいい気持ちになったんだと思う」と答える子どもがいます。

この「ああ」という言葉一つの重みなのですけれども、多分さ一つと読んでいるときには読めていないこの「ああ」の世界を、今ここで本当になりきって読んで、生きているというその子どもらしさというのでしょうか。でも、子どもによって描いている情景が違いますから、まだ揺れていて、それを重ね合わせながら、自分の経験と引き比べていく。こうしたときに、多分歴史性というものを超えて、どの世界においても子どもは読んでいくことができるのかなあと思うわけです。

◆仮説3に関して—子ども読者は「ストーリー」よりもその「ディテール」に引かれる

三つ目のところで、子ども読者は作品の「テーマ」には関心を持たず、「ストーリー」に引かれていくと宮川先生が言ってくださっているのですが、ストーリーよりもディテールにこだわることもあると思います。かなり昔ですが、私は浜田広介さんの『泣いた赤おに』（浜田広介 作、梶山俊夫 絵、偕成社、1993.1）という作品について、子どもたちがどこを面白いと感じるのかということ、いろいろな年齢の人に書いてもらったことがあります。また守屋慶子先生は、シルヴァスタインの『おおきな木』（シェル・シルヴァス

タイム さくえ、ほんだきんいちろう やく、篠崎書林、1976.12) について、どこが何を表しているか、象徴性のようなものを聞く、という調査をされたことがあります。そういうときに、小学生は面白いなと思ったのは、ここの場面、手紙をもらった場面が面白いというように、どの場面かを言うのです。ところが、だんだん年齢が上になるほど、作品を通しての主題やテーマ性というものを語るようになるのです。

観念論的に読むということについてですが、例えば国語の授業で『ごんぎつね』を読む時に、償いと読むのか、お礼と読むのか、そういうような形で議論がなされたりします。しかし、そういう抽象的な概念で読んでいるときには、子どもは状況を一人一人読み描いて自分の世界を生きていない、と思うのです。主題を読むというのは、かなり抽象化していて、自分の世界から一步引いた、異化して読む読み方だと思います。それに対して私は、本来的に読書の楽しさとか面白さの一つは、今ここを一人一人が違いを読み描いていくところにあるのではないだろうか、と知っているわけです。

なぜ『ごんぎつね』を例に出すかという、必ず教科書で取り上げられるからです。日本国中誰もが『ごんぎつね』は知っているからなのですが、例えば、ごんの気持ちについて、どうして兵十に鯛や栗やいろいろなものを届けたのだらう、などという話を先生が聞くのです。すると、ごんの気持ちで語っているのに、「ごんは自分はいいことをしていると思っているけど、兵十にしたら盗んでまでくれなくていいと思っている」「兵十はなんかずれてる」と、兵十の気持ちで読む子が出てきます。作品を、兵十の心情かごんの気持ちかだけではなくて、最初から両者の食い違いで読んでいる子がいるわけです。先生が登場人物のどちらかの視点で読ませようと思っても、子ども自身がより深く感じ取っているからこそ、いろいろな視点が出てくるという場面があるように思います。それに最後まで引きずられて、読み描いていくことが多いのではないかと思うのです。

作品のテーマに関心を持たず、ストーリーに引かれていくよりは、そのストーリーの場面や状況に魅かれていく。そして、テーマというものは言葉にならない。さきほどの、「ごくらくごくらく」と「エルフ」がつながった子どもではないのですけれども、テーマと観念論的ではなく、真につながるためには、やはり言葉を醸成していく時間が必要なのだらう。だから、主題に読み急ぐということによって置き去りにしている、子どもの読者としての子どもたちの声があるのではないだろうかと思身は思うわけです。

ディテールを大事に楽しんで読むような姿というのは、乳児が絵本の端っこの関係ないところを読むような読み方から、中高校生になってもそういう読みをしているという読み方もあるのではないかなと思っています。それが、学校の国語と沿わない、ということも事実です。長期派遣で私のところに来た中学校の国語の先生で、説明文が読めない子どもはどこでつまづき読めないのだらう、という問題をずっと追いかけていた先生がおられます。ある生徒が、一生懸命授業を聞こうとしています。ところが、例えば虫と生態系で、昆虫と共生ということが描かれた説明文があって、その生態の関係を読まなければいけないのです。けれども、ある特定の虫が面白いと、「ほら。これ、こんなの食べちゃうんだぜ」

と、そこでもう世界が広がって、彼のつぶやきも広がり、ノートを見るとそこだけにこだわって読んでいる。先生はポイントの読みというのを段落の関係で読ませたいのだけど、そのようには読めない。では、そういう声をどうつないでいったら読み深めていくことができるのか、それから、そういう読者を支えていくことができるのか、そうしたことを今考えてみるのが大事かなと思っています。「読者としての子どもたち」になりたいのに、どこかで読みを奪われてしまうというのでしょうか。読書の経験を奪ったり、それから自分の声をあまり出してはいけないのだと子どもに思わせ、語れなくしたりしている大人の世界はないだろうか。そのことをもう一度、この後フロアの皆さまと一緒に考えてみたいかなと思います。以上です。ありがとうございます。