

論 文

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

- 「読み聞かせ」というインタラクティブな場はどのように作られているか -

A Study on interaction between a nursery teacher and children
in picture book reading sessions in kindergarten

伊藤 亜紀 (名古屋大学大学院人文学研究科)¹

玉瀬 友美 (高知大学教育学部)²

ITO Aki¹ and TAMASE Yumi²

1 Graduate School of Humanities, Nagoya University *2 Faculty of Education, Kochi University*

ABSTRACT

In this research, we have observed how children interact with a nursery teacher and other children during group reading sessions in which the nursery teacher reads. We have utilized a Conversation Analysis as a framework to qualitatively observe the significance of group reading in terms of “who reads what kind of book with whom and where.”

During a reading session of “TONARI NO IKAN,” children understood how they should behave in the situation well. On the other hand, the nursery teacher understood questions and utterances of children as a means of expressions of their interests in the book. Both the teacher and children understood the situation of a reading book well. In addition, the nursery teacher not only kept on reading the book verbally but also concurrently responded to children’s questions and unexpected incidents with their physical actions. The nursery teacher also used the physical actions as well as the intonation, pauses and structures of the language effectively to help children immerse in co-constructing phrases and chorus. The co-construction of phrases and chorus has completed gradually through a reading session. Additionally, the construction of chorus also helped children engage themselves in the picture book.

A reading session tends to be considered as a one-way action that a nursery teacher reads and children listen to. However, the analysis results reveal that it is an interactive activity with various interactions between the nursery teacher and children.

I. はじめに

読み聞かせの経験がその後の子どもたちの読書歴に係ることはこれまでも多くの研究で言われている。誰が読み手となって、どんな本を読み、どんな場で、誰とそれを共有したかといった様々な事柄が、子どもたちの読み聞かせ体験として積み上がっていく。そのため、一見、読み手から聞き手への一方通行的な活動に見える読み聞かせの間に、読み手と聞き手の間で何が行われているのかを知ることは、読み聞かせの効果や意義を考える上で重要なことであると考えられる。

「社会生活は人と人の相互行為（やりとり）を通じて成り立っている」（串田・平本・林,2017）が、集団での読み聞かせにおいても、子どもたちの間で様々な相互行為が行われている（Tamase, Ito, & Yabunaka, 2018）。

本論では、10年以上の経験を持つ保育士が担当する子どもたちのために選んだ絵本を使った読み聞かせを対象に会話分析(Conversation Analysis、以下、CA)の視点から、詳述、分析、考察を行い、幼稚園や保育園で日々行われている集団での読み聞かせという活動の中で、読み手や聞き手といった参加者によって、どのような相互行為が行われているかを明らかにし、それにどのような効果や意義があるのかについて考える。

CAは、近年その研究手法が言語学や言語教育学においても有用であると考えられている(高木・細田・森田, 2016)。筆者による作例や、作られた場面での誘発された発話ではなく、実際に人々が行なっている社会生活の一部をビデオに収め、秒単位に渡って詳細に観察をし、言語的な発話や相槌に加えて、笑いや沈黙、そしてジェスチャーや視線、姿勢といった非言語行動も含めて、会話に現れるものを全て会話のための資源と考え分析する。このCAを用いて、本稿では、意識的に、または意識せずに行っている相互行為中のふるまいを発話の連鎖の中で観察、分析する。

II. 先行研究と本研究の目的

「読み聞かせ」では、読む者（養育者や保育者）と聞く者（子ども）が1対1である場合と、聞く者が複数いる場合がある。個人間と集団での読み聞かせの違いは他児の存在の有無であるが、読み聞かせ中の保育者と子ども、または子ども同士といった複数の参加者を対象とし、かつそれらの相互行為に関するものはごくわずかである(佐藤・西山, 2007; Tamase, Ito, & Yabunaka, 2018; Ito, Tamase, & Yabunaka, 2018)。

幼児を対象とした集団読み聞かせに関しては、會澤・片山・高橋(2019)がこれまで行われてきた研究の動向をまとめており、通常の集団保育の場合と特別な支援

を要する幼児を対象とした場合の保育者を対象とした研究、幼児を対象とした研究に関して動向を述べているが、やはり保育者と幼児の相互行為という観点からの研究には触れていない。

相互行為に関連して、幼稚園教育要領解説(文部科学省,2018)の「言葉による伝え合い」という項目において「幼稚園教育において育みたい資質・能力及び『幼児期の終わりまでに育って欲しい姿』として「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身につけ、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。」ことを掲げている。読み聞かせとは、まさしくここで目指される姿を達成する活動であると考えられるが、この「先生や友達と心を通わせる」様子の記述という目に見えない感覚的なプロセスや、絵本や物語に親しむ様子がどのように達成されるのかということデータをもとに客観的かつ実証的に記述したものはこれまでの研究には見当たらない。

今回採用するCAのアプローチでは、「今、ここで何が起きているのか」ということをつぶさに記述していくが、1冊の絵本を読み聞かせる3分ほどの間に行われている参加者たちのやりとりを詳細に記述し、読み聞かせ中の保育者と子どもたち、そして、子どもたち同士の相互行為を様々な視点から分析し、彼らがその場その場で何に志向しながら、「読む」「聞く」という活動を行なっているかを考える。さらに、子どもたちがどのように心を通わせ、絵本や物語に親しみ、伝え合いを楽しんでいるのかを可視化したい。

III. データ、分析・記述方法

III.1. 対象者、データ収集方法

研究方法として、CAを採用することは上に述べたとおりである。

読み聞かせの対象者は某国公立大学教育学部付属幼稚園の年中児15名¹（男児10名、女児7名、平均年齢4歳7か月）と読み聞かせを行った保育歴13年（実施時）の女性保育者である。

降園直前の時間帯に、集団保育での読み聞かせ場面を複数回録画した。子ども用の小さい椅子に座る保育者を囲むように座る子どもたちの姿を、保育者の背中越しに斜め横から教室のほぼ全体が映るように撮影した。本研究で使用するデータは同じ絵本を使って行なった4回の読み聞かせのうちビデオ録画を行った2,4回目のものである。読み聞かせに使用した絵本は「となりのイカン」（中山・長谷川, 2004）である。

本研究の対象となった幼稚園は研究機関の附属幼稚園

であることから、園児の行動の記録についての情報を個人情報保護の十分な保護の上で研究のために使用することについて、事前に保護者からの同意を得ている。また、保育者に対しても、事前に研究目的を説明し、読み聞かせ場面のビデオ記録および研究への使用について同意を得ている。

III. 2. 分析方法、記述方法

音声ソフト ELAN4.9.4 を使用して、III. 1 節で触れたビデオデータを詳細に書き起こした。

詳細な記述を行うためには詳細な書き起こしの記号が必要である。本論で扱われるデータの断片は申田・平本・林(2017)に基づき、CA 研究で頻繁に用いられる記号を使用した。会話の断片に登場する発話者は全て対象を特定できないようにアルファベットにしているが、絵本の登場人物に関しては、原文の通りである。トランスクリプトに使用する記号に関しては、付記を参照していただきたいが、本文に登場する断片の左端にある番号は行番号で、断片を詳述するために使っており、通し番号ではない。注目すべきターゲットラインは、本文を通して、全て斜線で表す。発話者がわからない場合は S? とし、性別が特定できる場合は S 男 (例) とした。また、子どもたちの一斉発話は Ss とした。保育者の発話は T とする。A から N は全て子どもが単独で行った発話である。

IV. 観察、分析

本研究では、まず、読み聞かせ中に参加者たちがどのようなやりとりを行なっているのかをビデオデータをもとに観察、分析をする。その後、子どもたちが味わう一体感が何をもとにして、どのように生まれるのか、そして、子どもたちが読み聞かせに志向していく様子とそのきっかけとなっている絵本の構成や保育者のふるまいについて観察、分析する。

IV. 1. 読み聞かせ中の言語的やりとり

読み聞かせ中の言語的やりとりに関しては、様々な意見がある。横山・水野(2008)は保育歴 10 年以上の保育者 3 名を対象とし、5 歳児を対象とした読み聞かせ場面の観察と保育者へのインタビューから、読み聞かせ時の保育者の意図や狙いについて考察した。その 3 名の発話の共通点として、保育者の発話は子どもたちの理解の進行を妨げる可能性のある読み聞かせの途中ではなく、その前後に集約されており、物語理解を重視するために読み聞かせの最中に保育者が発話を挟むことはしないのだとしている。確かに、子どもたちの発話のたびに保育者が口頭でそれに答えては、ストーリーの進行が滞ってしまうことは容易に推測でき、本データにおいて

も、読み聞かせ中に子どもたちが様々な発話や質問をし、保育者が答えられない場面が見られる。しかし、子どもたちの理解を重視するのであれば、子どもたちの発話に丁寧に反応することも内容理解や絵本を楽しむためには有効だとも考えられる。実際、横山・水野(2008)では読み聞かせ中に子どもから発話があった場合の応答として、「発言の内容によって、しっかり聞いて聞いかけたり、さらっと流したりする」、「読むのを中断し、子供に発言させる。内容に沿うものであれば話を広げ、少し遠かったら内容に近づけて、関係なかったらうなずいて先へ進める」、「子どもの気持ちを受けとめ、うなずくだけの時もあれば、話を広げる時もある」とのインタビュー結果が報告されている。つまり、読み聞かせ中も保育者は子どもたちの発話に対して、思考を巡らし様々に対応していると言える。次節からは、読み聞かせ中に参加者間でどのような相互行為が見られ、それが何を成し遂げているのかを考える。

IV. 2. 通常の発話の連鎖構造

どんな言語であっても、質問をすれば、それに答えるのが日常会話に見られる一般的な発話の連鎖である。挨拶をすれば、挨拶を返し、何かを依頼する場面であれば、それを受け入れるか断るかを選択して答える (Schegloff, 2007)。さらに、発話することで、自身の意見に対する同意や確認を求めたりすることもある。質問の後に答え、評価の後に同意、または不同意の表明を表す発話が続かなければ、答えないことに別の意図や意味が含まれているとも言える。しかし、読み聞かせの場合、発話に対する保育者からの返答がないからと言って、子どもたちが質問をし直したり、不満を述べたりする場面は本データでは見当たらない。

以下、子どもたちの発話に対する保育者の様々な反応を言語的、非言語的に詳細に観察する。

IV. 2.1. 保育者の反応² (身体動作)

読み聞かせ中、子どもたちが保育者に向かって質問をしても、保育者は読み聞かせを続け、それらに対して反応していない場面が見られる (断片 0)

【断片 0】

- 1 T: 友達<ど::んどん>(0.2)<増えてった.>
2 (0.4)
3 B: .hhhh(0.3)
4 C: なんで:::
5 (2.6) ((T, ページをめくる))
6 T: ナランに(0.3)イテキ。(1.0)アンデに
7 (0.3)メイヨウ。

- 8 (1.2) ((T, ページをめくる))
 9 S?: なんで?::
 10 (2.8)

断片0では、絵本を読み進める保育者に4,9行目で子どもたちから質問が投げかけられるものの、それに対して、保育者は答えないまま(5,10行目)、絵本から視線を移す事もなく、スピードを変えたり、ポーズを細かく入れたりしながら、丁寧に本文を読む様子が見られる。この保育者の反応は、先行研究の通り、子どもたちが物語を理解している間、保育者は遮らないという、子どもたちの物語の理解に配慮した行為と言えるであろう。

一方、保育者が発話はしないものの、子どもからの質問に身体動作を使って答えている場面も散見される。断片1では、身体動作を伴って内容理解補助を行なっているとと思われる。

【断片1】

- 1 T: 仲良し3人旅をした::
 2 (0.4)
 3 A: イカンはだれ::?
 4 (0.5)
 5 T: イカんと:: ((T, 本を指差し))
 6 B: アカ[ン
 7 T: [アカんと::
 8 B: マヨ[ネ!

この断片では、保育者が絵本を読む中、Aが3行目で「イカンはだれ::?」と大きめの声で質問する。それに対して、保育者は絵本を読むという活動は止めずに、指さしを加え、Aの質問に答えている。該当ページを見ると、イカン、アカン、マイネの三人は横顔とも後姿とも取れる描き方をされている。これまで3人が同時に登場したページはなく、どの絵が誰であるのかを認識するのは困難であると推測できる。他の場面と同様の質問が出た際、保育者は言語的にも、身体的にも応答を返していなかった。これにより、保育者が積極的に助け舟を出さず、子どもたち自身で理解するよう沈黙する場面がある一方で、理解が進まない恐れがあるような場面には、それに対して配慮をして、身体動作を交えながら子どもたちの理解を助けていることがわかる。

断片2は身体動作を使って、子どもの発話に対して保育者が同意表明を行っていると考えられる例である。

【断片2】

- 1 T: それで:: (0.2) 走った. (0.6)°
 2 泣きながら:°

- 3 (0.7)
 4 C: 誰が,=
 5 D: =<かわいそうや° な::° >
 6 T: ((T, 大きく頷く))

断片2では、4行目のCの発話には反応しないものの、5行目のDの発話に対しては、保育者は大きく頷きを返している。内容を聞いていれば、おそらく4行目のCの質問への解答は保育者が答えずともわかることである。一方、5行目のDの発言は質問ではなく、登場人物に対するDの共感を示すものである。このような共感を示す発話は同じ絵本を使った4回の読み聞かせの中、4回目にしか出現しない(Tamase, Ito & Yabunaka, 2018)。Dのゆっくりと、かつ明確で少し大きめの声での発言に対して、保育者がはっきりと頷きを返すことで、Dの絵本への理解に同意を示し、肯定的な評価していることを示していると言える。

断片3は保育者が読み聞かせという活動を一次的に止めなければならぬ突発的な状況に、身体動作を使って保育者が対応している例である。

【断片3】

- 1 Sx: ね::T先生::
 2 T: ナラン:::イテキ
 3 (2.2)
 4 E: 一[番()
 5 T: [アンデに(0.4)メイヨ.
 6 (1.1)
 7 F: あんたも一番痛いとこって[どこ:::ん
 8 T: [° ありがと.°

断片3では、他クラスのSxが何かを手に持ち、届けにやって来て、保育者に呼びかけをする。その際、保育者は絵本を読み続けながら、Sxに答えないということをしているものの、体勢と視線はSxに向け、頷きながら指差しでSxがすべきことを指示し、それが達成されたのを確認して、8行目の「° ありがと.°」という発話を小声でする。つまり、保育者は絵本を読むことを止めず、それが主たる活動であるということを示しながら、Sxに対して、身体動作と小声での発話を使って、それがサブ活動であることを示し、もう一つの活動として成し遂げている。実際にTとSxのやりとりの間、読み聞かせ集中している子どもたちの視線は絵本から外れることはなく、彼らの理解が遮られた様子は見られなかった。

保育者は言語的には「絵本を読む」ということに志向し、子どもたちに読み聞かせるという活動をしなが

同時に内容理解に支障がないよう選択的に質問に回答したり、子どもの発話に同意を示したり、いくつかの場面で効果的に身体動作を行なっている。保育者の身体動作は絵本の内容理解を助け、また子どもたちの気を絵本から外らせることなく、読み聞かせに関連しない突発的な問題にも臨機応変に対処している。一方、子どもたちは絵本の内容理解を進めるために質問を行ったり、登場人物に共感を示したりしている様子が見られる。

読み聞かせの間には、様々な相互行為が行われ、それによって子どもたちの理解は促進していると言える。

IV. 2.2. 保育者の反応（応答なし）

子どもたちが保育者に向かって、質問をしたり、独り言をつぶやいたり、登場人物や場面に対する意見を述べる場面も見られるが、それらに対して保育者が言語的、身体的にも応答していないことがある。断片0では、保育者は子どもたちの発話にポーズの間、反応を示していない。続く断片4では、子どもたちに視線を移し、笑顔を見せるという反応を示すものの、答えは与えていない。相手の発話に対して応答しないということは、どういうことなのだろうか。断片をもとに考える。

【断片4】

- 1 T: とにかく喧嘩は!, いか::ん, ↓あ
2 か::ん, (0.2) ↑まいね!
3 (0.2)
4 C: え::なんでそれだけな::ん
5 (3.1) ((T, ページをめくる))
6 N: それするだけや
7 (0.8) ((T, ページをめくる))
8 C: ((Nに頷く))

断片4では、4行めでCが質問をする。その後、3.1秒という長めの間で、保育者はCに視線を向け、笑顔を見せるものの応答をせず、Cと目があったNが6行めで「それするだけや」と反応をし、CはNに向けて頷く。保育者からの答えがないにも関わらず、Cは質問をし直してはおらず、保育者の代わりの発言に見えるNの主張をCが受け入れている。

断片5では、保育者の読みの後、子どもたちが様々な発話をする様子が見られる。

【断片5】

- 1 T: 喧嘩してる子::見かけると::い(0.3)み
2 んなで歌って:↑あげたとさ:::
3 (0.3) ((ページをめくる))
4 B: なっが::

- 5 (0.8)
6 H: なん-こ
7 (1.0)
8 M: こんなた-(0.2)[こんな長い()]
9 B: [()]
10 S?: [()]
11 (1.1)
12 H: 長い:::(しゃ=

この断片では、保育者の1,2行めの発話の後、子どもたちから様々な発話聞かれる。該当ページと照らし合わせると、子どもたちの発話には質問形式のものもあるが、それらはページに登場する乗り物や新しい友達のもの列の長さや人の多さに関する感想だと思われる。

断片0,4,5を通して、保育者は子どもたちの発話を絵本への興味の表明であると認識していると言える。質問されれば答えるという一般的なルールに沿っていないことから、保育者、子どもたち双方が「保育者から応答がないのは読み聞かせ中には当然のことである」とした、読み聞かせという特定の“場”“状況”を理解していることの表れであると言えるのではないか。子どもたちが場をわきまえ、読み聞かせという場にあった発話をし、保育者がそれを許容しているということから、質問に対し、答えが返されない、子どもたちの発話に反応しないという状況が成立するのである。

以上、本節では、読み聞かせ中の保育者と子どもたちのふるまいに関して、保育者が子どもの質問に答えない、そして、自由に発言を許すという場面を詳述し、考察した。これを通して、子どもたちは通常の会話に見られるやりとりとは違う、読み聞かせの“場”というものを理解し、発話を行い、それを保育者も意図した上で、自由な発話を許容していることがわかった。

V. 子どもたちが絵本に親しむ様子の可視化

ここまでの記述で、読み聞かせという活動は、一見保育者が読み、子どもたちが聞くという片方からの発信の強い活動に見えるが、実は多くの相互行為によって成り立っていることがわかった。ここからは、それらの相互行為の中で、子どもたちが絵本に志向し、「他者と心を通わせる」様子、「絵本を楽しむ」様子とそれらを引き起こす絵本の構成と保育者の発話について考察する。

V.1. コーラス³の共同構築

絵本では、同じフレーズを繰り返す場面が何度も登場するものがある。子どもたちがこのフレーズの繰り返しを好み、彼らの楽しげに発話する様子がデータでも見られる。本研究で読み聞かせに使われた「となりのイカ

ン」にも「いかん、あかん、まいね」というフレーズを繰り返す場面が多く登場するが、子どもたちがこれらのフレーズを発する機会を観察し、フレーズを作ったり、それを繰り返したりすることで、どのような効果があるのかを考える。

断片6は絵本の開始時である。子どもたちが絵本に志向し始める様子が見られる。

【断片6】 絵本への志向開始

- 1 T: ((絵本を見る))
 2 となりの_(0.7)イカン。
 3 (0.6)
 4 C: いかん、あかん。
 5 (0.8)
 6 G: まいね!
 7 H: (次は何かな:)
 8 B: °まいね°

1行目で保育者が持ち上げていた絵本の表紙を横から見ながら、タイトルを言う。2行目の「となりの」のイントネーションは下がらないまま、0.7秒のポーズとなるが、そのポーズの間に、本に向いていたTの視線が子どもたちの方に向き、それから「イカン」と発する。2行目の発話が終わり、4行目の間でCが、「いかん、あかん。」と発する。しかし、その続きを産出しないままに、0.8秒の間が空く。そこで、Cの隣に座っていたGがCの発話の続きを引き取って「まいね!」と「いかん、あかん、まいね」のフレーズを終了させる。7行目の発話者のHは円の後方に座るCやGと離れて座っているが、CとGの前に座っているBは、6行目のGの発話を聞いてから、「まいね」と小さめの声でつぶやく。

この絵本の読み聞かせは彼らにとって2回目で、数日前の1回目の読み聞かせの経験から、この読み聞かせ全体を通して、文中によく出てくる「いかん、あかん、まいね」というフレーズを耳にしている。断片6は、絵本の中で、このフレーズの一部が最初に登場する場面であり、まだ本文が始まっていないにも関わらず、保育者のタイトルの読み上げや視線の移動をきっかけに、共同で関連するフレーズを産出したり、作り出された発話をもとに、絵本や登場人物に志向したりしている様子が見られている場面である。

同様の行為が行われる断片7を以下に示す。断片6ではフレーズを共同で完成させていたが、断片7では、「いかん、あかん、まいね」というフレーズを繰り返し、一つのコーラスを子どもたちが共同で作りに上げている過程が見られる。

【断片7】 コーラスの共同構築

- 1 T: おいおい喧嘩は、(0.4)みんなでいう
 2 S?: うん。
 3 (0.2)
 4 T: いか::ん
 5 (0.3)
 6 Ss: あ[か::ん], [まいね!]
 7 T: [あか::ん], [まいね]
 8 C: [()こう([
 9 T: [仲良くしな
 10 くちや::
 11 T: >い[かん]く。
 12 Ss: [い[か::ん][あか::ん, まいね!]
 13 T: [いか::ん][あか::ん, まいね!]
 14 (0.2)
 15 T: ↑勝っても負け[ても::=
 16 S?: [あ::
 17 S?: =hehe
 18 S?: いー
 19 T: あ, [か::ん
 20 Ss: [いか::ん, あか::ん, まいね::!]
 21 T: [いか::ん, あか::ん, まいね::!]
 22 (0.5)
 23 T: ↑とにかく喧嘩は::?
 24 (0.2)
 25 Ss: い[か::ん!][あか::ん!, まいね!]
 26 T: [いか::ん!][あか::ん!, まいね!]
 27 (0.7)
 28 D: ま::よ::

断片7は読み聞かせの終了直前の場面で、4度のフレーズの繰り返しが行われる。1行目で、Tは「みんなでいう」とコーラスを全員に提案する。その提案に対し、S?が即座に受け入れる返答をし、子どもたちは4行目の保育者のセリフに続いて、「あ[か::ん]、[まいね!」と発する。そして、9,10行目で、保育者がセリフの前半部を読むと、一人先走って「いかん」と速めに言ってしまう子がいる(11行目)ものの、保育者のリズムをとる右手に合わせてすぐ、保育者と子どもたち揃って2回目のコーラスとなる。15行目からの3回目では、再度保育者の身振りに合わせて発話する。保育者と子どもたちの発話はオーバーラップするものの、「いかん」を「あかん」と言い間違えている子どももいる。最後の4回目になって、保育者の右手によるリズム取りは小さくなり、子どもたちだけで、正しくセリフを始められるようになり(25行目)、保育者は子どもたちよりも少し遅れて繰り返す(26行目)。いくつものまとまったターンを読み手と

聞き手が一緒になって作り上げ、少しずつ完成度が上がるコーラスという活動が共同で達成される。

「会話やその他の相互行為は共同構築(co-construction)の産物である」ということはこれまでも述べられてきたことだが(林, 2017)、子どもたちの日々の生活の中にも、共同で達成される活動があり、集団読み聞かせという活動もインタラクティブな活動であることがここからわかる。

さらに、注目すべきは子どもたちの絵本との向き合い方である。絵本から遠い場所、後方に座ったEとJ⁴は当初、絵本への興味を示さず、絵本に背を向けていたが、断片7のフレーズの繰り返しが始まると、姿勢と視線が絵本と保育者の方を向き、2回目の繰り返しから、他児と同じように発話を試みるようになる。保育者と子どもたちによるフレーズの繰り返しはクラス全体を絵本に志向させる役割を果たしているという可能性が見える。

Koshik(2002)は話し手が不完全な発話を行い、それを相手に完了してもらうよう促すデザインを発話を「あらかじめデザインされた不完全な発話」(Designedly Incomplete Utterance, DIU)と呼んだ。断片7で行われていることは、保育者によるDIUの産出であり、それを子どもたちが保育者とともに完成させることで、一つの行為を相互に補完しあい、作り出している様子が見取れる。

さらに、音声を観察すると、4度のフレーズの繰り返しにおいて、保育者の声は徐々に小さくなり、子どもたちの声は徐々に大きくなる。後半にいくほどに発話のタイミングの誤り、セリフの誤りも訂正されていき、DIUのフォーマットを何度も使用することで、フレーズの繰り返しは単なる繰り返しではなく、フレーズの積み重ねとなり、より精度の高いフレーズが作り出されていることがわかる。子どもたちが笑顔を見せながら、フレーズを繰り返し、コーラスを生み出すことで、他児や保育者の発話をよく聞き、絵本の中にある言葉を用いて楽しむといったプロセスが絵本の読み聞かせの中に溢れていることがわかる。

V.2. 子どもたちを絵本に志向させる絵本の構成

本研究で使用した絵本「となりのイカン」では、子どもたちにコーラスの共同構築を促すことを可能にするセリフの組み立てがされており、それを保育者が効果的に利用し、コーラスを盛り上げるために一役買っているというのも重要な点である。

【セリフの抜粋】

Part1 おいおい けんかは いかん あかん まいね

Part2 なかよくしなくちゃ いかん あかん まいね
Part3 かってまけても いかん あかん まいね
Part4 とにかく けんかは いかん あかん まいね

Part1においては、断片7の1から6行目からも明らかのように、「いかん」を保育者が発話し、わずかな間のあと、子どもたちが「あかん、まいね」と続けている。3つの部分から成る「いかん、あかん、まいね」の第一の部分を保育者が発することで、続く第二、第三の部分を子どもたちに発するように促している。

続くPart2は「～しなくてはいけない」という表現が使われている。保育者が「なかよくしなくちゃ」までというと、必然的に続く表現は「いけない」「ダメだ」と推測でき、子どもたちも発話を続けやすい。

次のPart3の「勝っても負けても」は「Aしても、Bしても、～である。」という慣用的な表現形式の前半部分であり、Part2同様、「いかん、あかん、まいね」に結びつく表現として構成されている。

さらに、part4に関しては、実際の発話を断片8として、以下に示す。

【断片8】

- 1 T: ↑とにかく喧嘩は::?
 - 2 (0.2)
 - 3 Ss: い[か:::ん!][あか::ん!, まいね!]
 - 4 T: [いか::ん!][あか::ん!, まいね!]

Part4は「XはYである」という言語形式が使われており、そのターン末が「喧嘩は::?」という上昇調のイントネーションとなっている。これによって、保育者が子どもたちにYの部分言うように促していることがわかる。

さらに、絵本を通して、何度かある「いかん、あかん、まいね」というフレーズだが、それとともに行われる保育者の身体動作は後半になるにつれ大きくなり、当初首を動かすだけだったものが、終盤の繰り返しでは腕の動きも伴うようになった。加えて、それぞれのパートの保育者の発話の後には、わずかな間が置かれている。さらに、長音化して発話を引き延ばしている箇所もある。このような間や長音の引き延ばしによって、子どもたちが発話を差し込むスペースを作っていると言える。

保育者はこの絵本の言語構造をリソースとして効果的に使いつつ、自らの身体動作や音調、ポーズを使い、どの部分でどう子どもたちがセリフを発すればいいか、わかりやすく誘導している。このようにして、保育者と子どもたちは絵本を媒介に、共同で盛り上がりを作り上げ、一つの「読み聞かせ」と言う活動を成立させていると言

える。

V.3. 子どもたちを絵本に志向させる保育者のふるまい

前節のフレーズの積み重ねに加えて、注目すべき保育者と子どもの発話がある。

読み聞かせ中、いくつかの場面で絵本のセリフではないことを発する場面がある。

【断片9】

- 1 T: [マイヌア(0.5)↑ナインに(0.5)ノネヴァ
2 に(0.5)ノン。(1.6)ね::Eくん,Jくん,いっ
3 ぱい友達増えたで:::
4 S?: ピー[ポーピーポーピーポーピーポーピー ポ
5 ーピーポーピーポー
6 T: [み::んな仲良し, 嬉しいね:::::
7 S?: ピーポーピーポーピーポー
8 T: すごいっばいなった:::
9 D: ↑それであかんで言ってみよ:::::
10 K: もっともつとや。
11 (0.2)
12 T: うお:::::
13 (0.2)
14 みんなで歌ってあげたと[さ。
15 C: [()わ:::
16 (1.7)
17 T: おいおい喧嘩は,(0.4)みんなでいうん
18 S?: うん。

4度目の読み聞かせでは、4名の子どもたちは保育者や他児から離れ、絵本にあまり集中していない。保育者が彼らに言及するのは2,3行目が最初である。読み聞かせを中断し、彼らに対して発話することで、“彼らの行動が問題である”ということを暗に表明している。2,3行目の保育者の発話への子どもたちの応答はないものの、この発話によって、子どもたちの行動を問題視し、読み聞かせに巻き込もうという教師の志向が見える。単に「Eくん、Jくん、こっちを向いて」「話を聞いて」のように彼らの問題行動を明示的に指摘するのではなく、彼らの関心をストーリーに向かわせるよう保育者は発話をデザインしている。結果として、終盤の4回のコーラスの共同構築には、この4名も参加している。

さらに、8行目は絵本のセリフにはない発話であり、保育者自身のストーリーに対するコメントであると言える。それをきっかけに、9行目のD、10行目のKの発話が起る。16行目の保育者の「みんなでいうん」という発話をきっかけにコーラスの共同構築が積極的に始まるが、これは保育者が唐突に行った提案ではなく、8,9,10

行目のやりとりの中で、子どもたちにコメントを言うように促した結果であり、段階的に組み立てられていると言える。

以上、本節では、保育者と子どもたちが読み聞かせ中に共同で行う活動場面の相互行為とそれを成り立たせる絵本の構成、および保育者のふるまいについて述べた。

本節では、いくつかの断片の記述を通して、子どもたちが、1冊の絵本の中で共同で何かを作り上げ、喜び合う様子を可視化するため、いくつかの観点から記述をしたが、この共同、かつ一体感のある相互行為を成り立たせるためには保育者の細微に渡る配慮が行われていたこともわかる。

絵本のセリフによるコーラスを作り上げることは、保育者と子どもたちによる相互行為である。子どもたちが他者と心を通わせ、豊かな語彙を使用しながら絵本を楽しみ、一体感を持って読み聞かせと言う活動を皆で成し遂げているということを、いくつかの根拠を持って示すことができた。

VI. まとめ

本研究では、保育現場で行われている集団読み聞かせを対象とし、一例として、保育者が「となりのイカン」を読み聞かせる間に保育者と子どもたちの間に見られる様々な相互行為をCAの手法を使って詳細に記述、考察した。

まず、「読む」「聞く」という活動中に、様々な相互行為が行われていることがわかった。保育者は子どもたちの質問やつぶやきに一つ一つ返すことはしないが、絵本の内容理解に支障を及ぼすような場面においては、絵本の読みを止めることなく、身体動作を使用して、理解補助を行っていた。さらに、子どもたちの発話に対して、同意や評価を示す場面もあり、子どもたちの理解が正しく、かつ評価できるものであることを身体動作を通じて伝えていると言える。

さらに、子どもたち自身も通常の保育者との会話ではなく、現在行われているのが「読み聞かせ」という場であることをわきまえ、保育者から自身に対する返答がないという状況を理解する一方で、保育者も、子どもたちからの質問や意見を「絵本に対する興味の表明」として受け取っており、読み聞かせという場が参加者に共有されていることにより、成り立っていることがわかった。

次に、子どもたちが他者と心を通わせ、絵本を楽しむ様子を可視化することも試みた。

保育者と子どもたちが共同で「いかん、あかん、まいね」のフレーズを発し、かつそのフレーズを繰り返すことで、最初はスムーズにできなかった発話が徐々に正確なものになっていき、コーラスの共同構築という相互行為が達

成される場面も見られた。保育者は自らの身体動作、音調、セリフの言語構造を効果的に使用し、子どもたちにフレーズの共同構築を促していたが、この活動を通して、子どもたちは共同で何かを作り上げていることがわかった。さらに、コーラスの共同構築には、絵本に興味を持たない子どもたちを絵本に志向させるという効果も観察された。

読み聞かせにおいては、子どもたちは保育者や他児とのやりとりを通して、ストーリーを深く理解する(Tamase, Ito & Yabunaka, 2018)。保育園や幼稚園で行われる集団の「読み聞かせ」という活動は、一見保育者が「読み」、子どもたちが「聞く」という一方通行の活動のように見えるが、実際には、絵本を媒介として、「読む」「聞く」以外の豊かな相互行為が行われており、読み手と聞き手、聞き手同士が様々に関わりあうインタラクティブな活動であり、子どもたちの絵本や言葉を通じた共有体験として、教育的な指針に則った意義のあるものだということがわかった。

しかし、本研究に関連した課題も多く残されている。「コーラスの共同構築」は他児の存在あってこそ成り立つものであり、それに積極的に貢献しているのは保育者である。つまり、保育を専門とする保育者の存在と他児がそばにいるという保育園や幼稚園の環境が、1対1での読み聞かせや、家庭での養育者による読み聞かせとは違う影響を子どもたちに与えていると言える。ここでは、1対1の読み聞かせと集団読み聞かせの違いについて述べることはしないが、今後、相互行為という観点から2つを比較していくことも研究テーマとして大変興味深いものであろう。さらに、本研究対象は幼稚園に通う平均年齢4歳7ヶ月の子どもたちであった。年齢的な変化についても考察する意義はあると考える。

本論文は1冊の絵本を使った一考察ではあるが、今後は多くの絵本の読み聞かせ中に行われる相互行為にも言及し、読み聞かせにある「読む」「聞く」に限らないインタラクティブな行為の記述を通して、読み聞かせという活動の効果について、さらに考察を続けていきたいと考えている。

引用文献

- 會澤のはら・片山美香・高橋敏之(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要』, 9, 215-228.
- 林誠(2017)「会話におけるターンの共同構築」, 『日本語学』, 36-4, 128-139.
- Ito, A. Tamase, Y. & Yabunaka, M. (2018). Co-construction of the Chorus during picture book group reading sessions, ポスター発表, European Early Childhood Education Research Association.
- Koshik, I. (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences, *Research on Language and Social Interaction*, 35-3, 277-309.
- 串田秀也・平本毅・林誠(2017)『会話分析入門』勁草書房
- 文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/04/25/1384661_3_3.pdf#search=%27幼稚園教育要領解説%27, (2018年10月22日アクセス)
- 中山千夏・長谷川義史(2004)『となりのイカン』自由国民社
- Schegloff A. Emanuel (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in conversation analysis* 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- 佐藤公治・西山希(2007)「絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析」『北海道大学大学院教育学研究紀要』, 100, 29-49.
- 高木・細田・森田(2016)『会話分析の基礎』ひつじ書房
- Tamase, Y., Ito, A. & Yabunaka, M. (2018). An analysis of children's interaction during picture book reading sessions- the change in utterances through multiple readings of the same book -, ポスター発表, Pacific Early Childhood Education Research Association.
- 横山真貴子・水野千具沙(2008)「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, 41-51.

注

- ¹ 男児、女児の総数は17名となっているが、ビデオを複数回撮影しているため、欠席者もあり、各回ごとに多少人数に違いがある。
- ² 本研究においては、「反応(response)」と「応答(answer)」を区別する。例えば、「あれは誰？」という発話に頷けば、それは反応していることにはなるが、答えてはいない。反対に、「もう食べた？」という質問に頷けば、それは肯定的な答えを返していると考えられる。
- ³ コーラスに使われる「いかん」「あかん」「まいね」は登場人物の名前でもあり、かつ、それぞれ東京方言、関西方言、東北方言において「いけない、ダメ」という意味でも使われている。登場人物としては「イカン」「アカン」「マイネ」と記述し、「いけない、ダメ」という意味で使われる際には「いかん」「あかん」「まいね」と記述することとする。
- ⁴ E, F, J は読み聞かせの輪に入らず、後方に固まって自由に発話をしていた4名のうちの3名である。

付記

トランスクリプト記号一覧

- [この記号をつけた複数行の発話が重なり始めた位置
-] この記号をつけた複数行の発話の重なりが解消された位置
- = 前後の発話が切れ目なく続いている。または、行末にこの記号がある行から行頭にこの記号がある行へと間髪を入れずに続いている。
- (数字) 沈黙の秒数
- (.) ごく短い沈黙。およそ0.1秒程度
- 文字:: 直前の音が伸びている。「:」の数が多いほど長く伸びている。
- 文字- 直前の語や発話が中断されている。

- 文字. 尻下がりの抑揚
- 文字? 尻上がりの抑揚
- 文字h やや尻上がりの抑揚
- 文字, まだ発話が続くように聞こえる抑揚
- 文字! 声が弾んでいる。
- ↑文字 直後の音が高くなっている。
- 文字↓ 直後の音が低くなっている。
- 文字 強く発話されている。
- ° 文字° 弱く発話されている。
- hh 息を吐く音
- .hh 息を吸う音
- 文(h)字(h) 笑いながら発話している。
- ¥文字¥ 笑っているような声の調子で発話している。
- <文字> ゆっくりと発話されている。
- >文字< 速く発話されている。
- (文字) はっきりと聞き取れない部分
- () まったく聞き取れない部分
- (X/Y) XかYかいずれかに聞こえる。

本論文は Pacific Early Childhood Education Research Association(2018)および European Early Childhood Education Research Association(2018)でポスター発表を通して報告した内容の一部を再分析して加筆修正したものである。なお、本論文で対象としたデータは日本発達心理学会第28回大会(2017)におけるポスター発表および教材学研究年報(近刊)に記載した報告と出所は同じであるが、上記の2つの報告では発話数や非言語的反応数を量的に比較しているのに対して、本論文では会話分析という全く異なった質的な視点からのデータ分析を行っている。