

学位論文

ストーリーテリングと幼児の想像的体験



甲南女子大学
人文科学総合研究科
心理・教育学専攻
人間教育学コース

大谷 朝

ストーリーテリングと幼児の想像的体験

序章	1
第1節 ストーリーテリングとは	1
第2節 研究の目的	2
第3節 章の構成	3
第1章 ストーリーテリングの「物語を語る」活動における位置づけ	5
第1節 「物語を語る」活動の起源と発展－語ることから文学へ－	5
1 「物語を語る」活動の起源－文字の出現以前－	
2 文字の発明による「物語を語る」活動を通じた文学の芽生え	
3 文字の広がりをもたらした「物語を語る」活動の質的転換	
4 「物語を語る」活動の変遷とストーリーテリング	
第2節 ストーリーテリングの図書館活動における始まりと展開	13
1 アメリカの公共図書館における児童サービスとしてのストーリーテリング	
2 日本へのストーリーテリングの導入と発展	
第3節 ストーリーテリングの文学の体験としての独自性	17
1 ストーリーテリングにおける語り手の特徴	
2 ストーリーテリングで語られる物語の特徴	
3 ストーリーテリングにおける聞き手の特徴	
4 語り手と聞き手の相互作用	
5 ストーリーテリングの特徴	
第2章 ストーリーテリングと幼児教育	39
第1節 フレーベルの「お話」とストーリーテリングの共通性	39
1 フレーベルの「お話」の活動とストーリーテリングの類似	
2 フレーベルの「お話」が聞き手にもたらす意義	
第2節 日本の幼児教育課程における「物語を語る」活動の変遷	45
1 幼稚園教育の歴史における「説話」と「談話」	
2 幼稚園における口演童話	
3 現在の幼児教育における「物語を語る」活動の状況	
第3節 幼児教育におけるストーリーテリングの目的と効果	53
1 幼児教育における「物語を語る」活動の目的と効果	
2 ストーリーテリングの効果	

第3章	ストーリーテリングを通して幼児が体験するもの	59
第1節	音声としての言葉の体験と物語体験	59
	1 フレーベルの言葉の発達とストーリーテリングの関係性	
	2 一次的ことばの充実と二次的ことばの獲得を促すストーリーテリング	
	3 言葉の発達に関連する諸側面とストーリーテリング	
	4 言葉の発達におけるストーリーテリングの意義	
第2節	物語の文学性が幼児にもたらす幼児の想像的体験	70
	1 ストーリーテリングにおける想像力と経験	
	2 物語における想像から育まれるもの	
第3節	文学の共有体験に基づく人間関係	77
第4章	ストーリーテリングにおける「一体化」の体験	80
第1節	「一体化」とは	80
	1 ストーリーテリングにおける「一体化」の体験	
	2 読書活動における主人公と重なり合う体験	
	3 昔話の研究と「一体化」	
第2節	ストーリーテリングにおける「一体化」の調査 1	82
	1 ストーリーテリングにおける物語体験と絵本の読み聞かせ	
	2 調査の内容	
	3 物語の分析	
	4 結果の分析	
	5 考察	
第3節	ストーリーテリングにおける「一体化」の調査 2	93
	1 調査の内容	
	2 物語の分析	
	3 結果と考察	
第4節	「一体化」を可能とするストーリーテリングの構造	101
第5章	ストーリーテリングにおける「一体化」の変化と想像的体験	105
第1節	「一体化」が幼児にもたらすもの	105
第2節	物語理解の深化と「一体化」の変遷	106
	1 識字による変化	
	2 「一体化」の質的变化	
	3 年齢による「一体化」の変化の調査	
第3節	ストーリーテリングにおける「一体化」と想像的体験	113

終章	116
第1節 研究の成果	116
1 ストーリーテリングの独自性	
2 ストーリーテリングの幼児教育における意義	
3 ストーリーテリングが幼児に育む力	
4 ストーリーテリングにおける「一体化」	
5 ストーリーテリングにおける「一体化」と想像的体験	
参考文献	122

序章

第1節 ストーリーテリングとは

ストーリーテリング (storytelling) は、「物語を語る」活動である。「物語を語る」という活動は、人間が言葉を獲得したとき、あるいはその直後から、ずっと人間の歴史の中で行われてきたと考えられている。そのため、「物語を語る」活動は非常に多様であり、語られる物語、技法なども多様化している。ストーリーテリング (storytelling) は、「物語を語る」ことという本来の意味から、これまで、多様な物語を語る活動の呼称として用いられてきた。

日本では、第二次世界大戦後、アメリカの図書館学から導入され、ストーリーテリングという呼称が広まった。しかし、その際、ストーリーテリングという言葉から、さまざまな誤解や先入観を抱かれないように、「お話」という言葉が同義語として用いられた⁽¹⁾。この「お話」という言葉は広義の storytelling、すなわち「物語を語る」活動全般の意味するものと近く、他の「物語を語る」活動の呼称としてもしばしば用いられる言葉であるため、ストーリーテリングという活動が、他のさまざまな「物語を語る」活動と混同されることもあった。

本研究では、ストーリーテリングを、図書館活動の中で児童サービスの1つの方法として行われてきた「物語を語る」活動とし、まず、ストーリーテリングという「物語を語る」活動の特徴を明確にする。

ストーリーテリングは、図書館活動の中では、児童サービスとして読書への導入を図る目的で行われた。そのため、ストーリーテリングは、語られる物語と語られる技法が、他の「物語を語る」活動とは異なる活動となった。ストーリーテリングでは、読書への導入を図るため、本の中から物語が選択されてきた。特に、その物語の文学性が重視されることとなった。また、本を読むことへの導入として、言葉を書かれたままに語るが行われている。声色を用いたり、身振り・手振りを伴うような演技や大げさな語り方は、物語よりも、その語り方や語った人物に興味が集中してしまうことから、物語に親しみ、読書へと導くことをめざすストーリーテリングでは、極力なされないこととなった。

また、ストーリーテリングは、児童サービスとして行われてきており、日本においても図書館や文庫活動などで子どもを対象として広められてきた。その際、4歳から8歳までの子どもを対象とした活動、またそれ以上の子どもを対象とした活動に分けられることが多い。4歳から8歳までの子どもの楽しむ物語と、それ以上の年齢の子どもが楽しむ物語が異なっていることは経験的に指摘されてきた。その違いは、子どもの言葉や思考の発達過程の違いに由来するものと思われるが、明確にはされていない。

本研究においては、ストーリーテリングを、文学的な物語を語る活動とし、特に4歳から8歳の子どもを対象とした活動として検討を進める。

第2節 研究の目的

本研究は、ストーリーテリングが、子どもにとってどのような体験となっているのかを明らかにし、幼児期にストーリーテリングが果たしうる役割を導くことを目的とする。

ストーリーテリングは、欧米の図書館における児童サービスの活動の一つとして1900年ごろから行われてきた。日本においても、図書館活動における児童サービスの活動のひとつとして導入された。そのため、ストーリーテリングの効果は、ストーリーテリングを行うことによる貸し出し冊数の増加といった、実践に基づく経験的な報告の中で検討されてきた。

また、子どもに対する意義としては、言葉の発達、想像力の発達、人間関係の発達といった効果が、日本にストーリーテリングを導入した実践者の経験から語られてきた。特に、間崎ルリ子と松岡享子は、ストーリーテリングの実践を重ね、その理念や技術について著している。彼女たちの著書や、実践と指導によって、日本においてストーリーテリングが普及し、多くの実践者が活動を積み重ねてきた。それらの実践において、子どもは、ストーリーテリングを通して言葉を耳から聞く体験をし、その中で、登場人物に重なり合い、物語の世界を想像し、物語の体験を自らの経験としていくとされる。物語の中での主人公の体験を、言葉を通して知することは、子どもにとっては、まさに「体験」とも言える活動となっているのではないだろうか。言葉によって、自らの様々な感覚を通じた記憶が刺激され、その記憶に基づいて、新たな未知の経験が加えられていく。子どもを対象とした実践の蓄積の中で、子どもが物語を「体験」していることを実践者たちは体感してきたが、実際にストーリーテリングにおいて子どもがどのような体験をしているのか、想像と想像に基づく体験がどのようになされているのかについての研究はほとんどなされていない。本研究では、これまで検討されてこなかった、ストーリーテリングにおける子どもの想像に基づく体験の実際を検討し、子どもの発達に果たしうる意味を探る。

一方、子どもに「物語を語る」活動は、幼稚園・保育所といった幼児期の教育の中でも広く行われてきた。幼年期の子ども教育においては、「談話」「お話」といわれる「物語を語る」活動が行われてきた。特に言葉の教育の中で主に取り上げられ、「話し言葉」が中心となる活動として、絵本の読み聞かせや劇遊びなどとともに、積極的に行われている。幼児期の教育の中でも、「お話」の効果は、やはり豊富な実践を通して検討されることが多く、「物語を語る」活動の意義についての研究は少ない。ストーリーテリングも1970年ごろからは幼児教育の現場においてもはじめられ、最近では広く行われてきている。ストーリーテリングは保育士の基礎技能ともされており、活動を体験する子どもは増えている。

本研究では、実践者たちが経験的に語ってきた実践の蓄積に基づき、幼児にとってストーリーテリングがどのような体験となっているかを検討する。特に、ストーリーテリングは、文学的な物語を語る活動であり、他の「物語を語る」活動とは異なる体験を幼児にもたらすと考えられる。ストーリーテリングにおいて、幼児は、言葉を手がかりに物語の世

界を想像し、創造していく。さらに、それを現実の自らの体験と合わせて、新たな経験として蓄積していく。このような幼児の想像の体験を想像的体験とし、ストーリーテリングにおいて、幼児が物語をどのように体験し、想像するかを検証することを通して、幼児期にストーリーテリングが果たしうる役割を検討する。

第3節 章の構成

本研究は、ストーリーテリングがもたらす幼児の想像的体験について考察することを目的としている。

第1章では、まず、ストーリーテリングの「物語を語る」活動の中での位置づけを検討し、その特徴を明確にする。ストーリーテリングは、文学的な物語を語る活動であるが、そもそも文学と呼ばれる物語自体が「語る」活動の中から生み出されてきたものともいえる。「物語を語る」活動と、文字の発明との関連を詳細にたどり、「物語を語る」活動としてのストーリーテリングが、どのように生まれ、また発展してきたのかを検討したい。ストーリーテリングの原点としてのアメリカでの活動の展開と、それを導入した日本での展開と現状を概観し、日本におけるストーリーテリングの活動の独自性を検討する。その上で、現在行われているストーリーテリングの実践を検討し、ストーリーテリングという「物語を語る」活動の独自性を明らかにする。

第2章では、ストーリーテリングが幼児教育でどのような役割を果たしうるのかを検討する。幼児教育では、さまざまな「物語を語る」活動の意義が実践の中で見出されてきた。幼児教育の父といわれるフレーベルは、「物語を語る」活動として「お話」をあげ、その重要性を説いた。フレーベルの「お話」とストーリーテリングには、共通する点が多い。ストーリーテリングと、フレーベルの「お話」の共通する点を検証し、ストーリーテリングが幼児に果たす意義について検討する。また、日本の幼児教育において、「物語を語る」活動がどのように扱われてきたかをたどり、ストーリーテリングが幼児教育において果たしうる可能性を検討する。

第3章では、ストーリーテリングを通して、子どもがどのような体験を行っているのかを検討する。子どもを対象としたストーリーテリングの実践では、言葉の発達、想像力の発達、人間関係の発達が、意義としてあげられることが多い。まず、言葉の発達については、ストーリーテリングの体験を通じた言葉の発達における効果を、フレーベルの言葉の教育との関連から検討する。次に、想像力の発達については、ヴィゴツキーの想像と経験の関係から、ストーリーテリングにおける言葉の体験がもたらす想像的体験について検討する。

第4章では、ストーリーテリングにおいて、物語を体験する際に特徴となる「一体化」について検討する。ストーリーテリングにおける想像的体験の基盤としては、自分と登場人物が重なり合って物語の世界を体験する「一体化」が行われる。それは、実践を通して報告されてきた。その背景を検討し、実際にどのように「一体化」がなされているのか、

5歳児を対象として、ストーリーテリングと視覚的な刺激のある絵本の読み聞かせを比較する実験を行い、検証した。

第5章では、第4章で検討した「一体化」に基づくストーリーテリングにおける想像的体験について、4歳から8歳の子どもの特徴を検討する。9歳以上の子どもは、言葉の発達、中でも識字の獲得がもたらす思考の発達によって、それまでとは異なる想像的体験を行うようになる。実際に、5歳の子どもと小学4年生とのストーリーテリングにおける「一体化」の違いを、実験によって検証し、幼児の想像的体験の特徴を明らかにし、ストーリーテリングが幼児期に果たしうる役割を検討する。

(注)

1 松岡享子『お話を語る』日本エディタースクール出版部 1994 p.125

第1章 ストーリーテリングの「物語を語る」活動における位置づけ

第1節 「物語を語る」活動の起源と発展 ―語ることから文学へ―

1 「物語を語る」活動の起源 ―文字の出現以前―

ストーリーテリング (storytelling) という言葉は、本来「物語を語る」ことを意味している。本研究では、人間が、言葉を用いてストーリー性のある物語を話す活動全般を、「物語を語る」活動とする。この「物語を語る」という活動は、人間が言葉を獲得したとき、あるいはその直後から行われていたと考えられてきた。「物語を語る」活動が繰り返されるなかで、「物語」が集積され、「語る」こと、すなわち描写について検討されてきた。その結果、文学という言葉で表現される芸術が生まれてきたのである。本研究で取り上げるストーリーテリングは、図書館で行われてきた狭義の「物語を語る」活動を指す。ストーリーテリングは、「物語を語る」活動の一形態であるが、語られる「物語」として文学を取り上げる活動である。「物語を語る」活動の展開と文学との関係を検討し、ストーリーテリングの「物語を語る」活動としての特徴を明らかにする。

「物語を語る」活動の起源は、歌に近いものであったと考えられている。

アメリカの図書館学においてストーリーテリングを「民族芸術」と位置づけて研究・普及を行ったルース・ソーヤーは、その著『ストーリーテラーへの道』において、ストーリーテリングの起源を探ることの重要性を述べている。ソーヤーは、文化人類学における調査などをもとに、「物語を語る」活動のごく始めに語られたものを、「労働のリズムに合わせてうたった素朴な歌」とし、それは、一人称で語られ即興的に歌われた「自画自賛のドラマ」であったと推測している(1)。「物語を語る」活動の始まりにおいては、誰もがみな語り手であり、自分が成し遂げたことを自慢し、喜びに浸って、リズムをつけて語っていたのである。その活動の中では、おそらく誰もがまた聞き手でもあったことであろう。

そもそも、人間は、物語を語らずにはいられない存在なのではないか。ソーヤーと同様にストーリーテリングについて研究・指導を行っているエリン・グリーンは、ストーリーテリングの本質を探究する中で、「人間というものは本来的に、自分の思いや経験したことを、お話にして人に伝えないではいられない本能をもっている」と述べている(2)。日本におけるストーリーテリングの発展に寄与した間崎ルリ子も、実践の中から「人間は自分のしたことをひとに言いたいし、ひとのしたことを聞きたいという、やむにやまれぬ衝動をもつ」としている(3)。誰しもがもっている根元的な欲求として、自らが心動かされることがあれば語りたいたと強く願うものであると考えられているのである。その欲求からうまれてきたものが「物語を語る」活動であり、そのために最も初期の「物語を語る」活動は、「自画自賛のドラマ」であったのであろう。「物語を語る」活動の起源は、自らのことを語ること

にあり、この段階では、語り手の欲求とそれに基づく内容が中心となっており、聞き手や物語の内容について意識的な考慮はされていなかったと思われる。

やがて、初期の段階では自分のことだけに限られていた語り手の興味が、社会や自然への関心へと少しずつ発展していく。個人的・主観的な興味だけではなく、社会性を持ち、周囲の現象を理解し説明しようという関心の出現に伴って、一人称ではなく三人称で語られる物語が現れてきたとソーヤーは指摘している(4)。自然現象を説明しようとする物語や部族の歴史、偉業をなした英雄の記録が現れてきたのである。これらの物語は、現在の文学様式において、それぞれ、神話、英雄物語、叙事詩と言われている。グリーン、L・H・スミス(5)も、このような物語の出現が、それまでとは異なる文学様式を生み出すこととなったことを指摘している。「物語を語る」活動において、語られる物語の内容が重視されてきたのである。

このような部族の歴史的記録を残すことが重視される状況のなかで、それまで任意で行われてきた「物語を語る」活動が、有能な特定の語り手によっても行われるようになってきた。職業としての語り手が成立してきたのである。それと合わせて、「物語を語る」活動は、部族の娯楽としての要素ももつようになる。その結果、語り手は、聞き手への効果を考え始め、史実の不十分なところを補い、偉業の記録を競い、聞き手にとって、よりいっそうの楽しみとなるよう、物語を創りあげていくようになったのである。それは、語り手によって語られる物語が、純粋な事実や史実だけではなく、想像も付け加えられるようになったことを意味している。ソーヤーは、その想像の側面が中心となってきた物語が、民話であると指摘している(6)。また、聞き手の楽しみとなるように語ることは、語り手が、語り口、すなわち物語の表現形式へ工夫を加えていくこととなった。その結果、現代の文学形式では、散文、韻文とよばれる物語の語り口の差違もうまれてきたとされる。

「物語を語る」活動において、物語そのものに目がむけられるようになり、物語を介して語り手と聞き手が成立することになった。聞き手が意識されることにより、さらに物語の内容や表現形式に工夫が凝らされるようになってきたのである。

「物語を語る」活動は、自分のことを喜びに浸って歌うことから始まり、聞き手を得て、少しずつ聞き手にとっても喜びとなるように、物語、語り口に工夫を加えて発展してきたものと考えられる。その過程の中で、現在の文学様式につながるさまざまな「物語」がうまれてきたのである。

2 文字の発明による「物語を語る」活動を通した文学の芽生え

「物語を語る」活動の初期には、創り出された物語は口承されていた。それぞれの民族で世代を超えて伝えられる場合も、旅人や商人などによって異なる地域へ伝えられる場合も、どちらにおいても口頭で物語が継承されてきたと考えられる。しかし、文字が発明されると、物語の伝承形式は大きく変化し、その変化が「物語」の変化にもつながることとなった。

文字が発明されるまでは、語り手が存在しなければ、「物語」も「語る」ことも存在しえなかった。しかし、文字の発明は、それまで続いていた「物語を語る」活動を、「物語」と「語る」活動とに分離させることとなった。文字が発明されたことによって、これまで口承されてきた物語、つまり、語り手が語らなければ受け取ることのできなかった物語が記録されるようになった。世代や地域を越えて、さまざまな語り手によって語られることで創りあげられてきた物語は、文字で記録され、「物語」として独立してとらえられることとなった。「物語」の出現は、文学として、言葉のみで表現される芸術が生まれる基盤ともなった。「物語を語る」活動は、その起源においては、現代における音楽や演劇といった芸術活動と混然としていたと考えられるが、ここにおいて言葉で表現される芸術としての文学が現れるきっかけが出現したのである。

文字が発明された後も、「物語を語る」活動は、それ自体芸術として、人々に楽しまれていた。古代から中世にかけて、さまざまな文明において、専門職として「物語を語る」語り手が存在していた。彼らは高い地位にあったとされるが、それぞれ、おぼえておかねばならない話数なども細かく規定され、職業として厳しい訓練も必要とされていた⁽⁷⁾。そのような語り手たちは、文字を読むことによって新たな物語を得ることもあれば、師からの口伝によって物語を継承されることもあった。また、新たに自ら物語を作り上げてゆくことも行っていた。

専門職としての語り手が、「物語」の内容や言葉を用いた表現方法に工夫を加え、「物語」を創作することを始めると、それも文字で記録されるようになった。それまで行われてきた口承による「物語」は、語り手が語り継いでゆく中で、さまざまな聞き手が喜びを得られるように磨かれてきていた。「物語」の創作者は個人ではなく、その「物語」を語ってきた多数の語り手であった。語り手は、多数の聞き手の反応を得て、皆に喜びとなる「物語」を創りあげていったのである。しかし、文字が発明され、「物語」が記録されるようになると、「物語」は変化することがなくなり、特定の個人が創作する「物語」が生み出されることとなった。これが現代の文学へと発展していく土台であったと考えられる。

しかし、文字は発明されたとはいえ、広く普及してはいなかった。文字を使用できる人間はごくわずかであり、一般に使用されるものではなかった。大多数の人間は、それまでと同様に「物語を語る」活動を楽しんでいた。働きながら、それぞれの生活の中で、「物語」を語り、聞いて楽しんでいた。このような活動は「伝承の語り」と言われる。文字の発明により、「物語」は記録され、創られるようにはなっていたが、同じように「語る」ことで生み出される「物語」も存在し続けていたと考えられる。

文字の発明によって、「物語を語る」活動から、「物語」が分離され、後に言葉で表現される芸術としての文学へと発展していくこととなった。また、語り手と聞き手として「物語」を分かち合うことが多かったが、書き手と読み手として「物語」に関わることも行われるようになってきた。語り手と聞き手として関わる「物語を語る」活動の中から生まれてきた「物語」は、多くの人々に語られ、聞かれることを繰り返していくうちに、皆が喜

びを感じるような普遍性をもつ内容や表現形式に磨かれざるをえなかった。そうではない「物語」、ある個人が書く「物語」も創られるようになったが、初期は伝承に基づくものも多かった。

3 文字の広がりをもたらした「物語を語る」活動の質的転換

印刷技術が発明され、識字率が高くなった社会においては、語られてきた「物語」は、書かれる「物語」へと変化することになった。現代では、個人が創作する文学が多数出版され、文学様式も多様化してきた。一方で、「語る」ことによって伝承され、創りあげられていく「物語」は減少しはじめた。語り手と聞き手として「物語」に出会うよりも、書き手と読み手として「物語」と接することが増加してきたのである。語られるなかで、皆の喜びとしてとらえられるようになった伝承の「物語」は、民話や昔話と呼ばれ、文学の一式として収集・記録されるようになった。語られてきた「物語」も、文字で書かれ、印刷され、他の書かれる「物語」と同様に扱われるようになったのである。そもそもは「物語を語る」活動が基盤となって、文学という、言葉のみによって表現される芸術がうまれてきたと考えられるが、現在では、文字によって表現される文学が発展し、書かれる「物語」が中心となっているのである。書かれる「物語」としての文学は、現在、非常に発展し、内容も表現方法も多様化している。

書かれる「物語」の増加にともなって、必然的に「物語を語る」活動も変化した。「物語を語る」という活動は、現在でも行われているが、それはこれまでの「物語を語る」活動とは質的に大きく異なるようになった。語り手が、「物語を語る」活動をしようとする場合、これまでは耳から聞いた「物語」を「語る」活動であったのであるが、現在では、文字で表現され、書かれた「物語」を読んで「語る」という活動が一般的になってきたのである。印刷された本という媒体を通して「物語」を手に入れやすくなったため、語り手は、中世のように特別な職業とはされなくなった。また、文字が広く普及し、家庭のような日常の場においても、自らが聞き覚えた「物語」ではなく、書かれた「物語」が語られることも増えてきた。

このような書物を読んで「物語を語る」活動は、従来の「伝承の語り」と対比して、「新しい語り (modern storytelling)」⁽⁸⁾と呼ばれる。野村純一は、それまでの「伝承の語り」を「村の語り」、「新しい語り」を「都市型の語り」と名付けており、「村の語り」と「都市型の語り」には、物語の語り方や語り手と聞き手のあり方などにおいて、異文化と位置づけられるほどに、差異があると指摘している⁽⁹⁾。つまり、「村の語り」は「口伝で聞いた昔話を、聞いたままの口調をもとに自分の口調で語っていた」のであるが、「都市型の語り」は「一定のテキストにもとづいて、それぞれが話を学習し、これを記憶していて、その上で改めて口語りする」のである。また、「村の語り」では、聞き手として子どもを対象とするものは多くなかった。近年まで見られた「村の語り」においては、家族全員で楽しんだり、地域の人々で楽しんだり、対象が子どもには限られてはいないことを櫻井美紀も指摘

している。そもそも、子どもが認識されてはいなかったこともあるが、若者宿や娘宿では露骨な性的な「物語」が語られるなど、「物語を語る」活動は、大人の娯楽としての側面も大きかった。一方、「都市型の語り」は、聞き手として子どもが想定されることが多い活動とされる。文字を知っている大人は「物語」を読むこともできるため、文字に未習熟な子どもに「物語を語る」ことが行われているのである。聞き手が子どもに限定されることは、「物語」の選択にも大きな影響を及ぼすこととなった。「都市型の語り」のような「物語を語る」活動は、家庭内はもちろん、幼稚園や小学校、図書館、その他の公共施設などでも幅広く多様に行われるようになった。特に、図書館で始められた「物語を語る」活動が、本研究で対象とするストーリーテリングである。

もちろん、現代でも聞き手を限定しない「物語を語る」活動は行われている。それは、「プロのストーリーテラー」と呼ばれる、「物語を語る」活動を自らの職業にしている語り手たちによってなされている。現代における専門職としての語り手と言えよう。現在では、一般に書物という「物語」と出会う媒体もあるため、「語る」方法に工夫を凝らした活動となってきた。アメリカにおける「プロのストーリーテラー」たちの「語る」活動の始まりとして注目されるのは、1973年にテネシー州において催された「語りの祭り (National Storytelling Festival)」であろう(10)。これは、「プロのストーリーテラー」が集まり、子どもも大人も対象とした「物語」を聞くお祭りであり、それ以来毎年催され、現在でも大変大きな規模で行われている。また、「国際語りの祭り (International Storytelling Festival)」も開かれている。「プロのストーリーテラー」は、民族衣装を身につけたり、身ぶり豊かに語り、楽器を演奏しながら歌うといった、聞き手を楽しませるための「語る」方法や技術を重視しており、素朴ではあるが、エンターテイメントして評価されている(11)。「物語」の内容は、文学へと発展してきた「物語」を取り上げるだけではなく、自らの先祖について語るなど、ごく初期の「物語を語る」活動に近いものも含んでおり、「物語を語る」活動としては、ごく初期の楽しみとしての活動を指向しているように思われる。

現代では、さらに、テレビやインターネットといった、さまざまなメディアを通して、これまでにはなかった多様な「物語を語る」活動も展開されている。「物語」そのものが多様化し、それを「語る」活動もさらに多様化してきているのである。

4 「物語を語る」活動の変遷とストーリーテリング

本研究で考察するストーリーテリングは、図書館の児童サービスの活動から始められた「物語を語る」活動である。ストーリーテリングでは、図書館における児童サービスの目的としての読書への導入のためもあり、書物から「物語」を選択し、それをおぼえて「語る」ことがなされている。

「物語を語る」という活動は、基本的には、語り手、物語、聞き手の3つの要素から成立しており、活動が行われる場が必要となる。語り手、物語、聞き手、場の4点から、「物語を語る」活動の変遷を検討し、ストーリーテリングの位置を確認する。

(1) 語り手の変遷

「物語を語る」活動の始まりにおいては、誰しもが語り手であった。自らの体験をもとに語りたいという欲求は生まれ、自らの喜びの発露として何らかの「物語」を「語る」ことが始められたのである。このような「物語を語る」活動は、時代を問わず、人間がみな行ってきたことである。「物語を語る」活動の最初期の語り手は、人間誰しもが持っている欲求に基づいて語り、特別な存在とは言えなかったであろう。また、初期の語り手は、「物語」を表現する際、「歌う」ことも多く、「語る」ことと「歌う」ことは未分化な状態だったのではないかと考えられている。

やがて、語り手は、聞き手を意識するようになってきた。語り手自らの喜びだけではなく、聞き手にとっても喜びとなるような「物語」を「語る」活動が行われるようになったのである。「歌う」ことと「語る」ことも、その表現方法の違いとして意識されてきた。そのような物語を言葉で「語る」という語り手の基盤にあったのは、おそらく、自らが喜びを感じた「物語」を語りたいという欲求であっただろう。この欲求は、初期の語り手が抱いていた喜びと本質的には重なっているように思われる。それから、「語る」活動を仕事とする、専門的な語り手も生まれてきた。「語る」ことに専心する語り手は、聞き手の受け止め方に合わせて「物語」の内容を選び、表現方法を検討し始めた。それは、「物語」と「語る」ことの両方を芸術として成立させてゆくことにつながった。

文字の発明によって、「物語」の内容が書き留められるようになると、専門的な語り手の意識は「語る」方法に向かった。どのように表現するかが、いっそう重要になってきたのである。一方で、文字が広く普及するまでは、素朴な語り手も存在し続けていた。素朴な語り手は、自分が耳にし、獲得してきた「物語」の中で、自分が語りたいという欲求を抱いた「物語」を聞き手にそのまま語っていたのである。「語る」方法に工夫をこらすのではなく、言葉を「語る」ことを中心とした「物語を語る」活動へとなっていった。文字は特別なものであり、文字を駆使することのできる語り手とそうでない語り手は、語る「物語」も、「語る」方法も、異なっていたのではないかと思われる。

文字が一般に使われるようになると、語り手のあり方は大きく変わった。「プロのストーリーテラー」と呼ばれるような専門的な語り手は、「語る」技法、聞き手を楽しませる技を磨き、エンターテイナーとしての側面がますます重視されるようになった。一方、物語を言葉で「語る」語り手は、耳から「物語」を得ることが減少してゆく中で、変容せざるをえなくなった。「物語」を目から、すなわち文字で書かれたものから選ぶようになったのである。目で読むことで、耳にするよりも多様な「物語」と出会い、その中から、自らが語りたいと思うものを見つけることが行われるようになった。そうすると、文字を獲得し、「物語」を読むことができる人間であれば、誰もが物語を言葉で「語る」語り手となることができるようになってきたのである。

ストーリーテリングは、図書館員によって始められ、普及された。語り手としての図書

館員は「語る」ことのプロではなく、「語る」技法について専門的な知識を有してはいない。図書館員が培ってきたのは「物語」の内容、文学についての専門性であり、多様な「物語」の中から、自分にとって喜びとなり、他者にとっても喜びとなるような普遍性を持つ物語を選択することが可能だったと思われる。つまり、図書館員は「プロのストーリーテラー」ではなく、むしろ、物語を言葉で「語る」語り手の系譜に連なる語り手であると考えられる。図書館員は、多様な「物語」の中から、芸術として昇華され、生まれてきた文学を、言葉で「語る」語り手なのである。

(2) 物語の変遷

「物語を語る」活動の最初期に語られていた「物語」は「自画自賛のドラマ」であり、自らの喜びの表現であったとされる。やがて、「物語を語る」活動が発展してゆくにつれて、「物語」は、内容も表現方法も、語り手の喜びであるだけでなく、聞き手にとっても喜びとなるように変化してきた。語り手にとってのみ喜びをもたらす「物語」は、伝承されなくなるか、聞き手にとっても喜びとなるように改良されていったと思われる。伝承文学においては、悲しみや死といった感情でさえも喜びに昇華されているとC・D・ルイスは指摘している(12)。さまざまな語り手と聞き手を経て、多くの人間にとって喜びの体験となる「物語」は、普遍性を持つようになったともいえよう。この普遍性こそが文学となる「物語」の特徴であり、後の多様な文学の基盤となったものと考えられるのではないだろうか。

文字が発明されると、伝承文学を土台として、多様な「物語」が生まれ、ある特定の個人によって「物語」が創り上げられるようになった。それは、印刷技術の発明と進歩によって、いっそう顕著になり、一人の人間が個人の中で「物語」を文学として昇華することを行うようになってきた。「物語」は語り聞かれて存在するのではなく、書き読まれて存在する方が多くなったのである。

この書かれ、読まれる「物語」、すなわち本を収集することも図書館の機能の一つであった。図書館は、次世代へと書物を保存・継承する役割も担っているため、優れた文学を選書する能力を培ってきた。図書館で始められたストーリーテリングは、語る「物語」として、優れた文学を選択し、それを次世代となる子どもに「語る」のである。ストーリーテリングは、「物語を語る」活動から生まれ、言葉による芸術として昇華されてきたさまざまな「文学」を、再び声で「語る」活動なのである。

(3) 聞き手の変遷

「物語を語る」活動の最初期には、聞き手は、語り手と未分化であったと考えられている。「物語」が歌われていたときには、おそらく、聞き手とともに歌っていただろう。「語る」活動が発展していくに連れて、聞き手が明確に意識されるようになってきたのである。

専門職としての語り手が生まれると、聞き手は、「物語」の内容や「語る」方法などを意

識的に評価することを始めた。聞き手にとっても、「物語」と「語る」ことが分かれて認識されるようになった。やがて、文字が発明されると、読み手も生まれてくるようになった。読み手は、語り手の存在がなくても「物語」を手に入れ、それを楽しむことができた。その結果、読み手の「物語」についての評価は、さらに意識され、客観的なものともなっていた。読み手からの要請によっても、文学は成立していくこととなったと考えられる。文字を習得した読み手の成立は、聞き手の存在を変容させずにはいられなかった。読み手となった聞き手は、それまでと違う「物語」の体験を得たために、「物語」の受け止め方、楽しみ方といった意識が変化することになった。

子どもが認識されるようになると、「物語を語る」活動において、聞き手は年齢によって区別され、「物語」も「語る」方法も対象によって変化することになった。文字の習得が一般的なものとなっても、幼い子どもはまだ文字に習熟しておらず、従来の文字を持たない「物語を語る」活動の聞き手と変わらなかった。ごく幼い子どもは、初期の聞き手と同様に、素朴な身体的な感覚も語り手と共有するような「物語を語る」活動を楽しむ。童歌などを聞く体験は、おそらく子どもにとって最初の「物語を語る」活動の体験の一つとなっていると思われる。その後、子どもが発達していくにつれて、より多様な「物語」を聞くことができるようになっていく。やがて、文字を習得し、読み手ともなっていくのである。子どもは、人間が「物語を語る」活動の中で、聞き手として変化してきた過程を、発達の過程の中でたどっていると考えられる。

ストーリーテリングは、この、聞き手としての意識が成立し、まだ文字を駆使するにはいたっていない子どもを対象として始められた「物語を語る」活動である。もちろん、まだ、文学を評価する価値観も定まっていはいない。言葉の芸術として高められてきた文学を耳からの言葉を通してのみ体験することのできる聞き手なのである。そのため、ストーリーテリングは子どもを対象としたとき、「物語」は、これまで蓄積され、高められてきた言葉で表現される芸術としての文学が選択され、「語る」技術としては言葉を中心として「語る」ごく簡素な方法が展開されることとなったと思われる。ストーリーテリングは、子どもという聞き手を対象とした「物語を語る」活動なのである。

(4) 場

「物語を語る」活動が始まったとき、「物語を語る」場は、どこにでも存在した。日常生活の中で自然に語られることが中心だったと考えられる。やがて、専門的な語り手が現れてくることも重なって、特別な活動として「物語を語る」活動が行われる場が生じてきた。催しやお祭りのような特別な場において、日常とは異なる楽しみの活動として行われるようになってきた。現在でも「物語を語る」活動において、日常の場と特別な場の2つの場は存在している。家庭や地域といった日常の場に近いところでの「物語を語る」活動もあれば、「プロのストーリーテラー」による特別な場での活動もある。ただ現在では、誰もが語り手となることができるようになったこととも合わさって、語り手と聞き手が存在

すればどこでも、非常に多様な場において「物語を語る」活動が行われるようになってきている。

ストーリーテリングは図書館で生まれた活動であるが、図書館は、特別な場であるが、日常の場と近い場となりうる場所である。聞き手にとって、特別なときでなくても「物語を語る」活動を体験できる場であり、身近な場で体験できる「物語」とは異なる「物語」と出会える場でもある。図書館はまた、語られる「物語」を収集し、評価し、提供するところである。文字で書かれた「物語」を集め、次世代に向けて資料を提供する役割を担っている。図書館において、文字で書かれた「物語」の中から優れた文学を選び、文字に習熟していない子どもに「語る」という方法を用いてそれを提供しようとするストーリーテリングが生まれたことは必然的なことであつたとも言えよう。ストーリーテリングは、子どもを対象とした言葉を中心とした語り方による文学の体験として、「物語を語る」活動の中に存在しているのである。

現在では、この「物語を語る」活動としてのストーリーテリングは図書館だけで行われる活動ではなくなっている。さまざまな場で実践されており、さらに広がっていくと考えられる。図書館で生まれたストーリーテリングの意義を明らかにし、他の場においても活用していくことができる可能性を探ることが求められてきているのではないだろうか。

第2節 図書館活動におけるストーリーテリングの始まりと展開

1 アメリカの公共図書館における児童サービスとしてのストーリーテリング

ストーリーテリングが図書館において始まったことは、「物語を語る」活動の流れの中では、ごく当然のことであつた。図書館活動の中で、児童サービスが注目されるようになってきたところに、ストーリーテリングは始められた。図書館で生まれたストーリーテリングの起源と展開を概観する。

ストーリーテリングは、19世紀の終わり頃にイギリスやカナダ、アメリカの公共図書館において、子どもと本を結びつける児童サービスの一つとして始められた。

アメリカにおけるストーリーテリングは、アン・キャロル・モアという優れた図書館員によって、公共図書館の児童サービスの一つとして、確固とした位置を占めるようになった。彼女は1896年にニューヨーク、ブルックリンのプラット学院無料図書館の児童室で「ストーリーアワー」（おはなしの時間）を始め、その後8年間に渡る経験を1905年に「ライブラリー・ジャーナル」に発表している。この時期アメリカでは、図書館に児童室を設け、そこでの児童サービスが注目されるようになってきていた。その中で、子どもと本の橋渡しをするのに有効な方法として、ストーリーテリングが行われるようになったのである。他にも、ピッツバーグのカーネギー図書館で1899年から、ニューヨーク州バッファロー公共図書館では1890年から、「ストーリーアワー」が設置されていたことが分かっている。

エリン・グリーンは、この時期、児童室の担当をするようになった図書館員たちは、子どもと本を結びつける方法を模索しており、特に文学そのものを楽しめる方法を探していたと述べている(13)。アン・キャロル・モアは、その方法としてストーリーテリングを導入し、1900年にはイギリスのマリー・シェドロックを招いてストーリーテリングの講義を行うなど、普及に努めた。ほかにもキャロライン・パークナイト、クレラ・ハントといった優れた児童図書館員が、各地の図書館でストーリーテリングを行っていた。

始めのころ、「ストーリーアワー」の対象は、9歳以上の子どもとされていた。この年齢までに本を読むことができるようになってきていると考えられていたにもかかわらず、実際には9歳頃に読むことに対する興味を失い始めることを、児童図書館員たちが体験を通して感じていたのである。そのため、9歳以上を対象として、読書へ導く一つの方法としてストーリーテリングが行われた。当時、ストーリーテリングで語られた物語の載っている本の貸し出し回数が多かったという調査結果もあり、ストーリーテリングは読書への導入として行われ、一定の効果をあげていた。9歳以上の子どもを対象とした「ストーリーアワー」は、1920年代に全盛期をむかえる。その後、「ストーリーアワー」の対象となる子どもは低年齢化していった。児童図書館員がストーリーテリングの準備のための十分な時間を取りにくくなったことが原因の一つとされるが、大きな原因は、絵本の出版が盛んになり、より幼い子どもたちに絵本の読み聞かせも行う「ストーリーアワー」がもたれることが増えてきたためであった。幼い子どもたちには、直接的な読書への導入というよりも、文学の体験を積み、文学の喜びを分かち合うことで、言葉の能力を培い、いずれ文字を獲得した後に読書へとつながっていくようにという配慮のもとで「ストーリーアワー」がもたれていた。

このようにストーリーテリングが児童サービスの中で重要な活動とされていたため、ストーリーテリングは、児童図書館員の必須の技能とみなされた。図書館員は養成の段階で厳しい訓練を受けることとなり、アメリカの公共図書館の児童サービスにおいてさらに確固とした位置を占めるようにもなった。

カナダにおいても、トロント市公共図書館青少年少女部で、1912年から初代の児童部長となったリリアン・H・スミスがストーリーテリングを行っていた。

現在でも、ストーリーテリングは、図書館の児童サービスとして行われ続けている。その活動は多様化しており、移民の子どもの増加にともなって、異文化理解を目的とした「ストーリーアワー」が行われるなど、より幅広い「物語を語る」活動となっている。また、近年は、幼い乳幼児へのサービスも重視されるようになってきており、「ストーリーアワー」のプログラムでは、ストーリーテリングではない活動を中心としたものも多い。9歳以上の子どもに向けた「ストーリーアワー」のなかには、「プロのストーリーテラー」に依頼して実施されるものもあり、アメリカの図書館におけるストーリーテリングは、初期の読書への導入を目的とした文学の楽しみをそのまま分かち合うものから変化してきていると考えられる。

2 日本へのストーリーテリングの導入と発展

アメリカの図書館で普及していたストーリーテリングが、最初に日本に紹介されたのは1908（明治41）年のことであったとされる。この年、『図書館雑誌』第2号に「米国図書館に於ける『談話時間』」という記事が載り、その中でアメリカのストーリーテリングの実情が伝えられた。それは、ごく簡単なものであり、ストーリーテリングという言葉も用いられなかったが、「児童の為に談話をなして聴聞せしむること」とストーリーテリングを説明し、その目的や題材などについて紹介していた。その後1911（明治44）年にも『図書館雑誌』第12号に「図書館に於ける講話時間（ストーリーアワー）」という記事が載るが、これもアトランタのカーネギー図書館の現況が説明された簡単なものであった。

この時期、日本では、口演童話が興ってきた。口演童話は、明治期（明治29年頃）に巖谷小波によって始められた、日本で始めて、対象を子どもに限定した「物語を語る」活動であるとされている。口演童話では、日本や外国の昔話や創作の文学が語られていたが、不特定の多数の子どもを対象に、大会場において演壇で語るといった雄弁術的な性格を持っており、ストーリーテリングとは大きく異なる活動であった。この活動を広く行っていたのは巖谷小波を始め、久留島武彦、岸辺福雄であった。この岸辺福雄が、1924年に訳編をした『童話の実際とその批評』という研究書を刊行し、その中で、アメリカのストーリーテリングの著書などを紹介している。また、アメリカのストーリーテリングを学び、小学校の場で実践した水田光は『お話の研究』『お話の実際』(14)を出版し、実践者の立場で物語についても分析を試みていた。瀬田貞二は、水田光の活動を、日本におけるストーリーテリングの「事始め」と位置づけて、高く評価している(15)。

日本の図書館の中では、ストーリーテリングが最初に紹介された1908（明治41）年に、東京市立日比谷図書館に児童室が設置され、大好評をえた。その後、東京市立図書館の各館では、その館の規模に応じて児童奉仕が行われていたが、その中で、図書館員が語るお話会が催されていたようである。また、1911（大正2）年には、石川県立図書館で、毎週土曜日にストーリーテリングアワーが開催されていた。このように、児童奉仕を行う図書館でお話会を持つことはあったようであるが、活発なものとはいえなかった。やがて、第二次世界大戦が始まり、図書館活動そのものが停止され、お話会も行われなくなった。

戦後には、アメリカのストーリーテリングの理論と実践が直接伝えられるようになった。1951（昭和26）年、慶應義塾大学に図書館学科が開設され、図書館指導者講習会でハナ・ハント教授が児童サービスの講義を行い、その中でストーリーテリングについての講義も行われた。1952（昭和27）年には、第1回図書館学会で山口玲子がストーリーテリングについて紹介した。そして、1958（昭和33）年、慶應義塾大学図書館学科卒業後、アメリカで図書館学を学び、児童図書館員として実際に児童サービスを体験してきた渡辺茂男によって、本格的に、ストーリーテリングが日本に紹介されたのである。彼は、この年、児童図書館研究会でお話の講習会をし、児童図書館員に始めて講義と実演を行ったのである。

この後、この渡辺茂男に慶應義塾大学で学び、同じようにアメリカで児童図書館員として実績を積んできた間崎ルリ子や松岡享子、また小河内芳子らによって、ストーリーテリングは普及されていった。間崎ルリ子の活動は、石井桃子が自らの家庭文庫活動をまとめた『子どもの図書館』(16)にも取り上げられ、この本によって、全国的に広まった文庫活動でもストーリーテリング(おはなし)が重要な活動の一つとなっていった。また、松岡享子は、石井桃子等とともに、1974年に財団法人東京子ども図書館を設立し、そこで定期的に「お話の講習会」を開き、児童図書館員や文庫活動を行う母親たちに、ストーリーテリングを普及させた。その活動の中で、松岡享子は、ストーリーテリングという言葉から、さまざまな誤解や先入観を抱かれないように、「お話」という言葉を同義語として用いた(17)。この「お話」という言葉は広義の *storytelling*、すなわち本研究における「物語を語る」活動の意味するものと近く、他の「物語を語る」活動の呼称としてもしばしば用いられる言葉であるため、ストーリーテリングという活動が、他のさまざまな「物語を語る」活動と混同されることもあった。

渡辺茂男によって、本格的に紹介されたストーリーテリングは、間崎ルリ子や松岡享子の熱心な活動によって、児童図書館員や家庭文庫関係者を中心に次第に広く普及していったのである。

現在では、公共図書館の多くで、「おはなしの時間」が設けられ、ストーリーテリングが行われている。図書館員が行っているところもあるが、ボランティア活動として、地域の母親や有志が行っている図書館も多い。

また、全国に広がる家庭文庫や地域文庫でも、その活動の一つとして、ストーリーテリング(お話)が行われている。1993年には、全国に少なくとも4000の文庫があると考えられているが、そのうち、3872の文庫への調査(18)の結果、746の文庫でストーリーテリング(お話)が行われている。1983年の調査と比べると、ストーリーテリング(お話)を行う文庫の率は増加していることが明らかにされている。

また、そのような図書館や文庫関係者などを中心として、ストーリーテリング(お話)の練習、普及などを行うグループが数多く生まれている。それらのグループは、図書館や文庫活動だけではなく、さまざまなところで活動を続けているのである。

また、図書館や文庫の活動だけでなく、幼稚園や保育所、小学校などでも「ストーリーテリング」と呼ばれる「物語を語る」活動が行われるようになってきている。その活動の中には、対象を子どもに限定しない大人向けの活動や、公民館などで行われる地域の行事、さらには老人ホームなどでの催しなどもある。しかし、それらの「物語を語る」活動は本研究で検討したいストーリーテリングとは異なり、身振りがあるものであったり、「物語」として自らの体験が語られたり、と、さまざまな「物語を語る」活動と混同されている場合も多い。

現在、ストーリーテリングは、他の「物語を語る」活動と混同されながらも、多くの場面で行われている。ストーリーテリングの当初の目的とされていた読書への導入としての

役割だけでなく、より多様な目的を持って行われ、さまざまな効果を生み出している。

そもそも、ストーリーテリングという活動は、図書館において子どもたちを対象として文学を語るというものであった。それは文学の楽しみを子どもたちに伝えるために行われてきた活動であった。ストーリーテリングは、それから大きく展開されてきたが、子どもを対象とし、文学を楽しむことを目的としたストーリーテリング本来の活動は世代を超えて子どもたちに受け入れられてきている。このもっとも基本となる目的に沿ったストーリーテリングが、子どもにとって、どのような意味を持ちうるかを検討していきたい。

そして、このようなストーリーテリング本来の活動は、現在、日本において、そもそもの形態に近い形で行われている。アメリカでストーリーテリングを指導してきたエリン・グリーンは、日本で「お話の勉強会」を体験した際に、そこで行われていたストーリーテリングを「ストレートストーリーテリング」と表現し、絶賛した(19)。日本において、もともとのストーリーテリングが存在し続けてきたのは、アメリカからストーリーテリングを導入した図書館員、間崎ルリ子や松岡享子たちが、ストーリーテリングの普及において一貫した指導を現在も続け、その発展を維持してきていることが一つの要因と考えられる。それに加えて、公共図書館よりも、母親たちによって行われることが多かったために、社会的な要請に直接さらされることが少なかったことも大きいように思われる。グリーンという「ストレートストーリーテリング」、日本において続けられてきた、本来のストーリーテリングについて、考察していきたい。

第3節 文学の体験としてのストーリーテリングの独自性

ストーリーテリングは、以上のような流れの中で成立してきた。それでは、他の「物語を語る」活動とは、どのように異なっているのだろうか。日本においてストーリーテリングの質を保ち続けてきた間崎ルリ子、松岡享子のストーリーテリングに対する考えを中心に、実践者たちの記述を分析し、ストーリーテリングの独自性を検討する。

ストーリーテリングは、語り手と聞き手と物語の3要素から成立している。そこで、この3要素について、実践者たちの記述を分析し、他の「物語を語る」活動とも比較を行いながら検討する。

1 ストーリーテリングにおける語り手の特徴

ストーリーテリングを行うにあたって、語り手が行うべきことは4点ある。それは、①物語を選ぶ ②物語を覚える ③準備をする ④物語を語る である。実際、多くの実践者がストーリーテリングを行うときの手順として、この4点をまとめている(20)。

このうち、①物語を選ぶ は2で、③準備をする は3でそれぞれ検討する。

(1) 物語を覚える

ストーリーテリングを行うにあたって、語り手が感じる、他の「物語を語る」活動との最大の違いが、この「物語を覚える」ということである。ストーリーテリングは、出版されてきた書物から語る物語を選択するが、実際のストーリーテリングの場では、本などを何も見ないで語ることになる。そのため、物語を覚える必要がある。そもそもストーリーテリングは、子どもとともに文学を楽しむ活動である。その活動を成立させるためには、物語そのものが確固とした構造を持ち、それを聞く子どもたちにとって安定した基盤を持っていなければならないと考えられている。そのため、物語を覚えなければならないし、その場で自分の思ったとおりに語ることは良いこととはされない。

松岡享子は、「おぼえる」理由として、「よいことばで語るために」「聞き手の心をお話にひき入れるために」「語り手の心の安定のために」の3点を挙げている(21)。つまり、物語そのものを楽しむという目的のために、物語そのものを言葉できちんと伝えられるように、言葉を覚えておかなければならないのである。日常用いる子どもたちとの会話のような言葉では、日常を離れる物語の世界を十分に伝えることができない。ストーリーテリングにおいては、言葉の芸術である文学と出会い、優れた言葉を聞くという楽しみが重要になる。語り手は、確固とした言葉をもって、そのような「物語を語る」活動としてのストーリーテリングが行えるように、物語を覚える必要があるのである。

もちろん、「覚える」といっても、それは物語を暗記すればよいというものではない。ユーラリー・S・ロスは、「いかにも本から暗記したという風にでなく、まるで自分の心の中にある話を語って聞かせているように、自然に話せるまで、よくのみこんで」おくことが必要であると述べている(22)。そうするために、松岡享子や間崎ルリ子は、物語を場面毎に絵にして覚えることをすすめている。つまり、物語のイメージを、自ら一つ一つ想像し、創造しておくのである。もちろん、そのようにして創り上げられたイメージは、語り手によって異なり、それは語り方に自ずから現れてくる。イメージを創るためには、登場人物の人間性をどう捉えるか、その行動をどう評価するのかといった、語り手自身の思いや考え方が大きく影響する。自らのイメージを持って語られる物語は、語り手自身の思いや考え方と不可分なものとなる。松岡享子は、このように物語を覚えることを「お話と語り手の‘化合’」と呼び、「物語の諸要素と語り手の個性とは、ひとつにとけあって、物語は、単に活字に還元してしまえる物語でなく、語り手によって生命を吹き込まれた物語に変わる」としている(23)。ストーリーテリングにおける語り手は、文字で書かれる物語を、完全に自分ものとするのが求められている。文字を持たない語り手たちは耳から何度も聞いて物語を自らのものとしていたと考えられる。ストーリーテリングの語り手は、そのような語り手が物語を自らのものにしたのと同様に、物語を自分のものにするのを求められている。ストーリーテリングでは、物語を読み、そして覚えることで自分のものとしていくのである。たんに言葉を暗記するのではなく、自らのなかで物語を消化し、昇華しなければならない。そうすることによって、文学の体験を子どもに提供することができると思

えられている。文字を持たない語り手にとってと同様に、ストーリーテリングの語り手にとっても、自分のものとなる物語は、その語り手の心に何らかの楽しみや喜びをもたらすものとならざるを得ない。

物語を「おぼえる」ということは、語り手が物語を積極的に受け入れ、物語の隅々まで創造することである。そうすることで、語り手は書物を単に音声化するのではなく、自分自身のイメージをともなった文学を聞き手と分かち合うことができる。

また、語り手は、原則として書物に書かれている言葉をそのまま覚え、言い換えや改作は基本的には行わない。それは、物語と書かれている言葉自身に価値があるため、それを語り手の判断で損なうことがないようにするためである。もちろん、これは一語一語暗記するということではない。言葉を暗記し、それを間違えないように言うだけの活動はストーリーテリングとはいえない。しかし、物語が創作されている文学の場合など、作者によって吟味しぬかれた言葉を改作することは、物語そのものの価値を貶めてしまうこともある。語り手は、物語を言葉によって聞き手に伝えなければならない。文学の体験を提供できるように、言葉の扱いは慎重に行わなければならないのである。この点が、他の「物語を語る」活動とは大きく異なる。「語り」と呼ばれる活動など、他の「物語を語る」活動では、自分の言葉にすることが自分の物語を語ることとされる場合も多い。ストーリーテリングは、語られる文学としての物語と、その言葉を重視した活動であるといえる。

(2) 物語を語る

ストーリーテリングにおいて、覚えた物語を語ることは、物語の再創造でもある。物語を再創造するとき最も適当な語り方をすることがストーリーテリングでは求められている。

自ら創造したイメージをともなった物語を語るときには、話し方や、身振りなどを、技巧的におおげさにするのではなく、単純に自然に行うことがよいとされる。例えば、ロス は、ストーリーテリングを始める人が覚えておくべきこととして、「ゆっくり語ること」「単純に語ること」「心をこめて語ること」の3点を挙げている(24)。松岡享子や間崎ルリ子らも素直に自然に語ることが最も大切であるとまとめている(25)。彼女たちは、他に聞き手が聞きやすいようにという配慮のもと、発声や発音、速度や間について言及している。

一方、他の「物語を語る」活動においては、語り方も異なった技法が求められている。櫻井美紀は、日本において「語り」という「物語を語る」活動の復権を進めているが、「語り」の活動においては、演出することも必要であるとされる(26)。浜島代志子も、「読み語り」という「物語を語る」活動を行う際には、声色や身振り手振りなどの演出を行うべきだと述べている(27)。しかし、ストーリーテリングでは、聞き手が文学としての物語そのものを楽しむことが目的とされ、語り手の過剰な芸や演出を楽しませることが求められているのではない。語り手の過剰な演技は、子どもたちを照れさせたり、語り手の技法へと注意を向けさせることになってしまう。塚原博は、アメリカのシアトルでの体験をもとに、図書

館におけるストーリーテリングのスタイルと「プロのストーリーテラー」のスタイルを対比してとらえている(28)。図書館員の行うストーリーテリングは、「少人数の子どもを対象とし、手ぶり、身ぶりが少なく、あっても自然な感じのものである」とし、プロの行う「物語を語る」活動は「多くの人数を対象にし、演劇的な要素をもっており、舞台姿が聞き手にアピールするものである」としている。つまり、「プロのストーリーテラー」が行う「物語を語る」活動は、ストーリーテリングとは語り方の技法が大きく異なっているのである。

もちろん、ストーリーテリングの際に、決して身振りや手振りを行ってはいけない、表情を出してはいけないということではない。自分の中にある物語を語る際に、自然に表出してくる表情、身体の動きは、聞き手が言葉を聞きながら物語をイメージしていくときの手助けともなりうる。語り手が自然に語ることは、聞き手を緊張させず、くつろいだ気分で「物語を語る」活動を体験することにつながるだろう。しかし、語り手と、その技に注目を集めることは、ストーリーテリングの本来の目的からは大きく外れることになるのである。

ストーリーテリングという活動の基本は、語り手の声によって物語を共有することにある。聞き手である子どもたちが、その物語をどう受け止め、楽しむかということが重要であり、そのために、語り方も不必要な人工的な演出を行わないように心がけることになるのである。それでも、語り手の人間性は必ず現れてくる。自らに受け入れた物語を再創造する際に、演出することなく、自らの感性とともに物語を語るのである。「語り手は、語ることによって世界を創造し、内なる自分を開示する」(29)と言われる。それこそが、「物語を語る」活動としてのストーリーテリングにおける語り手の特徴といえよう。そして、そのような語り手によって語られた物語を聞き手は受容し、さらに自分の内で世界を創造してゆくことが行われているのである。

2 ストーリーテリングで語られる物語の特徴

(1) 文学としての物語

ストーリーテリングで語られる物語は、多くは、書物、印刷された本から選択されるため、昔話や創作物語など、多様な文学様式の物語がある。選択の基本的な条件としては、物語が文学となっていることがあげられる。音声化された言葉のみで物語の世界を描き出すため、物語としての枠組みが完成しているものでなければならない。また、語り手と聞き手が、ともにイメージを築いていく上で、より普遍的なものが求められる。松岡享子は、そもそもストーリーテリングを「文字によらず、声によって伝達される文学」と位置づけ、「内容や表現が吟味され、個人的なつながりをもっている人だけでなく、もっと一般に通用する文学的な価値を持つ」ことを前提としている(30)。間崎ルリ子も「ことばによってかもしだされる美しさや楽しさを存分に発揮しながら、論理的にひとつの世界が築き上げられ話が展開していく時、それは文学になる」(31)として、ストーリーテリングの活動そのも

のが、文学的体験となるととらえている。ストーリーテリングは、耳からの読書とも言われるように、文学を楽しむ活動なのである。松岡享子は、ストーリーテリングにおいて語られる物語は「文学的に価値のある作品」であることを前提とし、具体的には「わたしたちの心をたのしませ、人間についてのわたしたちの理解を助けてくれるもの」と表現している(32)。この「心を楽しませる」というのは、内容からも、表現形式からも、語り手、聞き手、双方を楽しませるということであろう。

文学を、このように「わたしたちの心をたのしませ、人間についてのわたしたちの理解を助けてくれる」物語ととらえることは、桑原武夫も行っている。桑原武夫は、読者に「人生に対するインタレスト」を持たせることが文学の意義であるととらえており、この「人生に対するインタレスト」を大衆小説に見られる「アミューズ」の要素と区別してとらえている(33)。この「人生に対するインタレスト」のうち、子どもを対象とした具体的な中身が、松岡享子の述べた「わたしたちの心をたのしませ、人間についてのわたしたちの理解を助けてくれるもの」ということになるだろう。

櫻井美紀は、「語り」という活動において、「語る」物語として、昔話などとともに、家族の歴史や自らの思い出などをあげ、自ら創作することも進めている(34)。「語り」という活動においては、自ら新たに物語を創りだしていくことも必要であろう。しかし、ストーリーテリングは、物語そのものを楽しむことを目的として生まれてきた「物語を語る」活動である。そのため、他の「物語を語る」活動では見られないほど、取り上げる物語の選択が重視される活動となっている。

(2) 物語の選択基準—構成、言葉の表現、内容から—

ストーリーテリングで語られる物語として、どのような物語が適切とされているのか、さらに詳細に検討する。

ユラリー・S・ロスは、「ほどよいサスペンスをもちながら、力強いクライマックスまでのぼりつめる、ふとい話の筋が一本通った物語」が、ストーリーテリングに最も適した物語であるとしている(35)。聞き手である子どもたちは、言葉だけを頼りに、物語の筋を追っていかなければならない。そのため、筋がはっきりとしていて、力強く進んでいくものがよい。ロスは、さらに細かくストーリーテリングに適した物語の特徴をあげている。「登場人物の描写よりもその人物の行為を語る」もの、「きびきびした、くだけた会話」があるもの、「ことばはなるべく少なく、実態をもった名詞、行動を示す動詞を主に」しているものをあげている。これは、主人公の行動を具体的にイメージしながら追っていけるように配慮された表現であるといえよう。つまり、言葉を「読む」のではなく「聞く」ことで物語を進めてゆく聞き手にとって、物語の展開についてゆきやすい特徴があげられているといえる。これはまた、聞き手が主人公に自らを重ね合わせて物語を進めていきやすいような特徴ともいえる。そして、これらの特徴を全て満たすものとして、昔話に取り上げられている。昔話は、さまざまに再話されているが、その中でも、「ストーリーテラー（自身お

話のできる人)が書いたもの、口で語りやすい文章を書く力をもつ作家の書いたもの」を選ぶように薦めている。ストーリーテラーや作家によって書かれたものは、聞き手が楽しみやすいように創られていると指摘している。昔話は、本来語られてきた物語であり、その中で、文学としての昇華をみたと思われる物語を選択すれば、必然的に、ストーリーテリングで語るのに適当な物語となりうる。ストーリーテリングで語られる物語の条件としては、文学であることと、物語が語られる際に聞き手が物語を体験できるような適切な言葉の表現を持っていること、この2点が重視されているのである。

松岡享子も、ストーリーテリングに適当な物語の条件を細かくあげて解説している。物語の構成、言葉の表現、物語の内容についてまとめている(36)。

物語の内容については、「人生に対して肯定的な姿勢をもち、積極的、楽天的な生き方をよしとみる話、健康な笑いをさそう話」をあげている。これは、桑原武夫が指摘した意義を、さらに具体的に示すものと考えてよい。「教訓的な話」「センチメンタルな話」は、子どもたちが楽しむことを目的としているストーリーテリングでは、避けるべきであるとも述べている。松岡は、子どもがストーリーテリングを楽しむことが肝要であるとし、楽しむことを通して、子どもが獲得していくものを重視している。

物語の構成、言葉の表現については、松岡が述べているのと同様のことを、辰巳義幸が簡潔にまとめている(37)。

① 話の構成

- <1> 簡潔で、起承転結がはっきりしていること
- <2> 複雑な筋はさけること
- <3> 登場人物があまり多くないものにすること。しかし、特に個性のはっきりしているものはかまわない。
- <4> 繰り返しのある話を選ぶこと
- <5> 話のはじまりで、主人公の紹介、筋の暗示があるものを選ぶこと
- <6> 結末がはっきりしていて、満足のいくものを選ぶこと
- <7> テーマに普遍性のあるものを選ぶこと
- <8> はっきりしたクライマックスがあつて、それが長びかず結末にくるものを選ぶこと
- <9> 主人公たちの性格描写が細微にわたっていないものを選ぶこと

② ことば

- <1> 力強く、美しいことばで語られているもの
- <2> おもしろく簡潔なことばで語られているもの
- <3> 民話には、特に方言や擬態音、擬声音が効果的に使われているもの

①でまとめられているように、ストーリーテリングに適した物語の構成は、第一に、は

っきりした筋があり、それが単刀直入にはじまり、緊密に展開し、満足のいく結末をもって終わること、第二に登場人物は、イメージが描きやすく、物語を語る視点や、時の流れが終始一貫変わらないこと、第三に一つ一つの場面が、くっきりと絵になり動きがあることである。これらは全て、聞き手が耳から聞く言葉によって、物語を十分に体験することができるかどうか基準となっていると思われる。聞いていて分かりやすく、聞き手の興味をひいて進んでゆくような物語がよいとされる。

続いて、②では、表現としての言葉についてまとめられている。ストーリーテリングでは、聞き手は、語り手が語る一つ一つの言葉を、その順序通りに受け取って筋を追っていく。そのため、②でまとめられていることに付け加えて、聞き手がイメージを築いていくときに、その心の動きに沿うような順序で文章が語られていること、またイメージを妨げないように筋の展開に沿った言葉で描かれていることが重要とされる。

(3) 語られる物語としての昔話

昔話は、物語の構成の点からも、言葉の点からも、ストーリーテリングで語るのに適当な物語であると考えてよい。

昔話は、語り手が、ストーリーテリングを始めて行う場合の物語の選び方の基準に据えられることも多い。最初は昔話を中心に語り、次にその構成を踏むような創作の物語を語ってみて、その上で、長編の一部など、自らが物語を発見していくようにするのが、適当な順序だと考えられている(38)。

実際に、昔話のテーマは、普遍的、根元的であるものが多く、言葉の表現も直截で、構成も簡潔である。これは、昔話が本来語り伝えられてきたものであるからであろう。語り手は、それを損なわずに再話しているものを選ぶようにしなければならない。特に、翻訳されているものは、本来の言葉とは異なる順序の場合もあり、より注意が必要である。昔話であっても、創作の物語であっても、語り手が語る言葉だけが筋を追っていく手がかりであるため、言葉を慎重に検討しなければならないのである。

ストーリーテリングにおいては、昔話のような素朴な物語の中にも、文学としての要素を求めていると考えられる。

(4) 語り手と物語の関係性

ストーリーテリングに適した物語のなかから、語り手が一つの物語を選ぶとき、最も重要な要因は、語り手が好きな物語、人に語って聞かせたいと思う物語なのかどうかであるとされる。語り手は、物語を自分のなかに完全に取り込まなければならない。自分の心に取り込めるのは、その物語が語り手の心に結びつく何かを内包しているからである。その何かを感じ取ることでできる物語は、畢竟「好きな話」となるとこざるをえない。

物語を、本などの文献から選択するということは、従来の「伝承の語り」より、幅広い選択肢が得られるようになったということである。それぞれの民族が伝承してきた物語だ

けではなく、他の民族の物語をも語ることを通して、民族や時代を越えた普遍的なものを伝えることができるようになっていく。しかし、「昔話なら、その話ができあがるまでにつきこまれたものをすべてひきだすこと、一作家の創作なら、その作家の創造したすべてのものをひきだすこと。これができるまでは、語り手は自分がその話を語るにふさわしいと考えてはなりません。自分以外の人が創りだしたものを、完全なる調和をもって（原作者と語り手が）共有できるまでは、その話を自分自身の想像力とわざでもって再創造することはぞめません」(39)とソーヤーは指摘している。語り手は、その物語のもつ普遍性を完全に自分のものとするために、物語の背景をも知るよう試みなければならない。ストーリーテリングは、このように語り手が物語に向かい合い、それを自らのものとして取り込み、再創造することによって、聞き手と物語を共有する。その際、聞き手は、語り手によって再創造された物語を体験することができる。

ところが、そのように物語を再創造すると、一人の語り手が創造する以上の体験がなされることがある。ストーリーテリングにおいて、語り手の体験や語り手の理解を超えて、聞き手が物語から何かを感じ取ることがある。何かとはおそらく、文学の持っている普遍性といえるのであろうが、語り手の精神だけではなく、それ以上の精神に触れることができる場合があるのである。ストーリーテリングで語られる物語は、文学性が求められることを指摘してきた。文学としての物語の体験が、語り手が意識的に再創造できるものを越えた精神との出会いを可能にしているといってもよいだろう。一人の人間ではなかなかたどり着くことのない精神の高みに、一人の人間である語り手を手がかりとして触れることができることが、他の「物語」を語る活動にはない、文学を語る活動であるストーリーテリングの独自性ではないかと考える。

3 ストーリーテリングにおける聞き手の特徴

ストーリーテリングにおいて、聞き手である子どもは、耳から聞こえる言葉を手がかりに、自分の想像力を働かせて、物語をイメージしていかなければならない。語り手の語る物語の世界を受け止め、それを自ら創造していくのである。実際の体験の少ない子どもたちにとって、これは困難な作業であろう。子どもたちは、自分のそれまでのさまざまな五感の体験を再確認しながら、自らの世界を創造していかなければならない。しかし、それは物語を通して新たな経験を得られることであり、また、楽しみをもってできる活動である。

(1) 聞き手の年齢

聞き手となる子どもの年齢は、図書館においては厳密に規定されてはいない。しかし、そもそもは9歳以上の子どもたち向けに始められた活動であることもあり、4歳から7、8歳の子どもたちと、それ以上の子どもたちに分けて行われることが多い。なかでも、最近では4歳から7歳の子どもたちを対象としたものが多い。松岡享子も、4、5歳から7、

8歳の子どもたちが、最も熱心にストーリーテリングを楽しむと経験から述べている(40)。

ユーラリー・S・ロス、聞き手である子どもたちに、「ストーリーを聞く」技術が必要であると述べている(41)。ストーリーテリングは、語り手と聞き手の共同作業であり、聞き手も少なくともその物語がある程度理解できることが求められる。聞き手は楽しむためにも物語の筋を追っていかねばならない。言葉の能力とともに、物語の構造への理解の能力が必要である。ロスは、昔話や昔話風の創作物語が聞けるのは8歳から10、11歳くらいの子どもであるとし、5歳から7歳までの子どもには、より短いお話をすることを勧めている。彼女も、5歳から7歳と、それ以上の子どもの2グループに分けて、それぞれの年齢向けのストーリーテリングを行うことを薦めている。

ロスがストーリーテリングの対象と考えたのは、5歳以上の子どもであったが、それ以下の子どもに対しても現在は、ストーリーテリングが行われている。

スペンサー・G・ショウは、アメリカの図書館の児童室で、学齢前の子どもたちに向けて、3歳から5歳までのプログラムを行っている(42)。彼は、「お話し会」を行うときに、ストーリーテリングだけでなく人形劇やフラネルボードなどの活動も行っていて、一概に3歳児を対象にストーリーテリングを行っているとは言えないが、3歳からのプログラムは、アメリカの公共図書館で見られるプログラムのたて方であり、絵本の読み聞かせが行われることも多い。シアトル図書館の「お話し会」では、ストーリーテリングだけでなく、人形劇を含めた、さまざまなプログラムが行われている。しかし、その中で2歳児向けのプログラムではストーリーテリングを行ってはいない(43)。2歳児では、物語を受け止め、ストーリーテリングを楽しむことは難しいと考えられている。

渡辺茂男は、2歳7ヶ月の次男に『三びきのやぎのがらがらどん』(44)の物語を、絵を見せずに話したが、分からなかったようだと言っている(45)。絵本を見せて、はじめて子どもが物語を楽しめたという。3歳までの子どもにとっては、物語を楽しむという体験には、絵という、イメージを創ることを助けてくれる存在が必要であることが示唆されている。宮崎豊子も、幼稚園に入園してすぐの年少組では、「おはなしの時間」に絵本を読むことをすすめている。絵本における絵によってイメージすることを助けてもらいながら、物語を楽しみ、やがて言葉だけでイメージすることができるようになっていく過程が予想されている(46)。ストーリーテリングを聞くことができるためには、絵といった視覚的にイメージを助けるものが存在しなくても、言葉のみによってイメージを築き上げていく能力が必要とされるのである。

間崎ルリ子は、主宰する家庭文庫での「おはなしの時間」において、保護者から離れて一人で聞くことができることを、ストーリーテリングを聞ける条件の一つとしている。自分ひとりで「おはなしの部屋」に入ることができるようになることは、保護者からの自立とともに、具体的な状況に依存しない言葉の体験が可能になったことも意味していると考えられる。言葉の能力とともに、自分一人で行動することができるという精神的な自立の能力、自己の認識の能力の獲得も、ストーリーテリングを体験するためには必要なのであ

ろう。一人で聞くことと、保護者ほど信頼関係のない大人の語る言葉を受け止め、言葉だけで体験をすすめることが可能になることは、つながっているのである。ストーリーテリングを聞くことのできる年齢は、実践の中では、ほぼ4歳くらいからと考えられている。

ストーリーテリングは、だいたい4歳頃から楽しむことができるようになると考えられる。一方、7、8歳以上になると、子どもは、文字を読むことに習熟し、読書を始める。文学を自ら読む体験を始めた子どもには、ストーリーテリングは、7、8歳以前とは質的に異なった体験となることが予想される。自ら一人で文学における想像を行っていくことも可能なのである。7、8歳を超える子どもたちにとって、ストーリーテリングは、文学の読書への導入としての意味を持つようになる。本研究においては、まだ文字に十分習熟してはいないと考えられる4歳から7歳の子どもを聞き手の対象として、ストーリーテリングを考察していく。

(2) 聞く準備

本研究で考察していくストーリーテリングは、図書館で行う活動が始まりである。家庭での親子の語りのような特定の緊密な関係が存在している場での「物語を語る」活動ではない。このような状況においては、聞き手である子どもたちに、聞く準備をさせる必要がある。

図書館では、ストーリーテリングのための部屋あるいはコーナーを設けることが多い。特別などころで行われるということが、子どもたちにストーリーテリングへの期待を抱かせ、聞く準備をさせる。ストーリーテリングは、現実の世界から離れて、象徴の世界、つまり空想の世界、物語の世界を創り出すということであるため、現実の日常的な感情からの切り替えが必要になる。それは「おはなしのろうそく」の使用についても同様である。ストーリーテリングを始める前に、「おはなしのろうそく」に火を灯すことが多いが、これも日常的な気持ちを切り替えて、ストーリーテリングを聞くための落ち着いた気分になるきっかけとなるのである。そして、ろうそくをともし、辺りを暗くすることは、聞き手の集中力を高める。聞き手は、語り手の声で語られる言葉をもとに想像する活動を続けなければならない。聞き手の集中がそれることがないように、落ち着いた環境をつくりだすのに、ろうそくは有効である。

また、このように聞く準備をさせることで、子どもたちは自覚的に聞くようになる。ストーリーテリングは、聞き手が能動的に聞かなければ成立しない。自ら言葉をイメージにしていかなければ、ストーリーテリングは楽しめないのである。これから行われることを予想させ、期待させることは、子どもたちのストーリーテリングを聞こうとする意欲も増大させるだろう。

聞き手の人数は、5、6名から20名程度が想定されている。20名以上になると、語り手が聞き手一人ひとりを見ながら語ることが難しくなる。語り手は、聞き手の反応を得ながら、ストーリーテリングをすすめていくため、一人ひとりの表情が見えるような人数で行

わなければならない。聞き手も全員が語り手の表情を見ることができるよう座れる人数がよいと考えられている。

4 語り手と聞き手の相互作用

ストーリーテリングを行うとき、語り手は、聞き手に向けて、自らのものとなった物語を語る。それは、語り手からの一方的な物語の再現ではない。そこには、語り手と聞き手の相互作用が存在している。語り手が、どれほど上手に語ったとしても、聞き手にその物語を理解し楽しむことができる力が未発達であった場合や、聞き手の興味に合わない場合は、ストーリーテリングは成立しない。また、聞き手の反応によって、語り手の語り方は変化し、語り手の物語への理解が深まることもある。ストーリーテリングは、語り手と聞き手の共同作用なのである。語り手と聞き手のもつイメージは、それぞれのもつ経験などの違いによって、異なっているであろう。しかし、両者は、それぞれ、その主人公と自分を重ね合いながら、同時に物語の展開を追い、それが引き起こす感情を共有する。それは、語り手と聞き手の「心の分かち合い」であり、両者のあいだに緊密な人間関係を築くものとなる。ストーリーテリングは、言葉で語られた物語を通して、お互いに影響し、影響される体験なのである。

また、語り手と聞き手だけでなく、聞き手同士もお互いに影響を及ぼし合っている。聞き手のなかに、ストーリーテリングを敏感に、また的確に楽しむことができるものがいれば、その子どもの反応によって、他の子どものストーリーテリングの楽しみ方も発展する。ストーリーテリングの楽しみ方のモデルが示されるのである。松岡享子は、「集団の内部で、構成メンバーがお互いに教育しあうことが、お話の場合にもある」と述べ、それこそが、一人で行われる読書では得られない体験であると、ストーリーテリングの意義の一つとみなしている。何がおもしろいのか、何が恐ろしいのか、何が楽しいのかといった、周りの子どもたちが示す感情の反応は、聞き手がストーリーテリングを通して得られる「心の分かち合い」をいっそう深め、自らの価値観を形成していくことにつながっていく。もちろん、同時に、同じ感情を経験することで、その感情がいっそう強まり、ストーリーテリングそのものが、とても楽しいものとなるのである。

このように、語り手と聞き手は、全員で、ストーリーテリングを体験し、物語の世界を創りあげているのである。

5 ストーリーテリングの特徴 —活動方法と子どもへの効果—

(1) ストーリーテリングの活動方法の特徴

ストーリーテリングの活動は、以下のようにまとめられる。

- ・ストーリーテリングは、「物語を語る」活動の流れのなかにある一つの技法である。

- ・ストーリーテリングは、図書館活動のなかで始められ、広まった。その活動は、子どもを対象として、文学の楽しみを分かち合うことを目的としている。
- ・語り手は、物語を自分のものとし、それを人工的な演出などを行わずに語る。
- ・物語は、文学的に価値のあるものである。
- ・聞き手は、複数の子どもたちであり、現在では4歳から7歳を中心としてされることが多い。
- ・語り手と聞き手、聞き手同士の関係が深められる活動ともなる。

ストーリーテリングは、文学を生み出してきた流れのなかで、文学として喜びへと昇華されたものを、もっとも簡素に言葉のみで聞き手と分かち合う活動であり、そこに独自性もうまれてきたと考えられる。他の「物語を語る」活動と比較して、語られる物語が文学として評価されるものであること、つまり内容・構成・言葉の各点において文学性が認められること、また、その物語を中心に体験を進めることを重視しており、語る技法が注目されないように演出を行わずに語る事が特徴となっている。

(2) ストーリーテリングの実践者のあげる子どもへの効果

ストーリーテリングは、文学を語る活動であり、他の「物語を語る」活動とは異なる独自の特徴をもっている。その活動が、聞き手である子どもたちにもたらす効果は、ストーリーテリングの実践の中で見いだされてきた。実践を通して語り手が実感してきたストーリーテリングが子どもにもたらす影響を分析し、「物語を語る」活動の中でのストーリーテリングの特徴について子どもへの効果の観点から検討する。

① 松岡享子の考えるストーリーテリングの効果

松岡享子は、日本にストーリーテリングを導入した図書館員の一人である。松岡は、児童図書館の普及にいそむ中で、ストーリーテリングの実践を重ねてきた。また、ストーリーテリングの指導者として多くの語り手を育成してきている。松岡は、その実践を通して、子どもへの効果を網羅的にとらえている。

松岡は、ストーリーテリングという言葉が、多くの人に目新しいものと受け止められ、そのためにストーリーテリングの本質が伝わらないことを恐れて、ストーリーテリングを「お話」という言葉で表した(47)が、彼女の言う「お話」は、本研究で扱うストーリーテリングと同じ活動である。

松岡は、ストーリーテリングの子どもへの効果を「お話が子どもの中に育てる力」として、以下のとおりにまとめている(48)。

<1> 想像力を育てる

<2> 考える力（ものごとの核心に注意を集中し、それを持続して、ひとつのことを追求

する力)を育てる

- <3> 聞き手と話し手、あるいは聞き手同士の間関係性を育てる（そぼくな、人と人とのコミュニケーションのよさを体得させる）
- <4> ことばの力（語い、語感）を育てる
- <5> お話をたのしむ力を育てる
- <6> 字の読めない子にも文学をたのしむことを可能にする

松岡がまとめた効果が、子どもの発達にどのように影響を及ぼしていると考えられるのか、検討する。

<1> 想像力を育てる

松岡は、子どもは、ストーリーテリングにおいて「ことばだけを頼りに、自分の想像力を働かせて物語を絵にしていく作業」(50)をしなければならないと指摘する。確かに、ストーリーテリングでは、自らイメージを創りだしていかなければならない。また、そのイメージを物語の展開に合わせて、動かしていかなければならない。これは、聞き手にとって、想像力を育てる重要な活動となると言えよう。聞き手が自分から積極的に想像力を働かさなければ、ストーリーテリングを真に体験することはできないのである。

しかし、この点については、ストーリーテリングにおける聞き手の特徴の項でも検討したが、ストーリーテリングを楽しむためには、そもそも想像力がある程度身に付いていなければならないことも意味している。まだ幼い子どもにとっては、言葉のみで物語の世界を築き上げていくことは難しい。松岡は、子どもの想像力をストーリーテリングの体験を可能とする想像力と、ストーリーテリングによって発展する想像力に分けてとらえてはいないが、子どもがどのような体験を重ねてストーリーテリングを体験し、そこで新たな体験を得ていくかは分けて検討していく必要があるだろう。

<2> 思考力を育てる

松岡は、子どもがストーリーテリングを聞いて、物語の展開についてゆくためには、「ものごとのつながりに心を向けたり、ものごととものごとの間関係を追求したり、ある時点までのものごとの発展を見て、そこから先を予測したりする」(51)ことができなければならないと述べている。ストーリーテリングを楽しむということは、全体の構成や物語の進展、原因と結果をも楽しむことである。ストーリーテリングを聞くことを通して物語の構造をとらえていく思考力を得ていくと指摘している。

しかし、これもまた、想像力と同様、ストーリーテリングを体験するために必要となる物語の構成の把握能力とストーリーテリングを通して養われる物語構造の理解の深化に分けてとらえることができる。

また、松岡が<2>で考えている思考力は、集中力に近い力であるように思われる。集中し

て一つの事物を突き詰めて考えてゆくことのできる力を育てることができるとされている。

松岡が述べる「考える力」には、少なくとも物語の構造についての理解力が含まれていると考えられる。

<3> 人間関係を育てる

これは、図書館における意義においても注目されている。ストーリーテリングは語り手と聞き手の共同作業と言っても良い活動である。語り手は、一方的に語るのではなく、聞き手の反応に合わせて語り進めてゆく。語り手も聞き手も、同じ物語を互いに想像し、創造しながら体験している。ストーリーテリングにおいて、物語を通して一つの体験を共有し、同じ感情を味わうことは、人間関係を深めてゆく。また、聞き手同士も同じ体験を共有したものとして、人間関係を育ててゆく。また、聞き手が、語り手も意識していない精神的な高みに触れるような体験を行った際には、語り手もその一端に触れることができる。語り手と聞き手は、相互に作用しながら、ストーリーテリングを行っているのである。

語り手と聞き手は、物語を通して心の交流を行っているのであり、それは、ごく素朴なコミュニケーションといえよう。それが人間関係を育むことにつながっていく。

そもそも、本研究で考えるストーリーテリングは、語り手となる一人の大人と聞き手となる複数の子どもが存在する。ストーリーテリングの活動は一人の大人が語る言葉を複数いる聞き手のなかの一人として聞くという体験である。そのような言葉を介した人間関係の体験は、4歳頃の子どものにとって新たな体験と言える。ストーリーテリングにおける聞き手の特徴の項でも述べたように、保護者から離れて、自分一人でストーリーテリングを体験できるようになった子どもにとって、ストーリーテリングは更なる人間関係の体験となりうるのである。

<4> 言葉の力を育てる

松岡は、ストーリーテリングで育つ言葉の能力を「語彙」と「語感」を中心に考察している。ストーリーテリングで語られる言葉は、文学であるということからも、吟味された表現となっている。子どもたちが日常体験することの少ない「美しいことば」なのである。そのような言葉を耳から聞く体験は、子ども自身の「語感」を育てる。また、物語の中で用いられると、それまで知らなかった言葉も、その前後の文脈の中から学習することができ、「語彙」が増加してゆくこととなる。

しかし、ストーリーテリングは、言葉によって体験される活動であり、ストーリーテリングにおける言葉の体験は「語彙」と「語感」とどまるものではない。ストーリーテリングの体験のために必要な言葉の能力と、ストーリーテリングの体験を通して育つ言葉の能力について、それぞれ厳密に検討していく必要がある。

<5> 物語を楽しむ力を育てる

物語を楽しむためには、想像力、思考力、言葉の力等、さまざまな力が必要となってくる。ストーリーテリングの活動の中では、これらの力が総合的に必要とされ、新たな体験を積むことができる。文学の喜びを耳から体験することを通して、さらなる文学を楽しむ力が育まれてゆく。ストーリーテリングを通して、物語を楽しむ力が養成されることは、読書への素地が築かれてゆくことも意味しているのである。それが、図書館で行う理由ともつながる効果と考えられている。

以上のような、松岡享子のあげるストーリーテリングの効果が、図書館においてストーリーテリングを子どもに行う効果としてまとめられているもののほとんどを含んでいる。以下では、松岡が取り上げていない、その他の効果について、検討する。

② 図書館活動であげられるストーリーテリングの効果

第一に、松岡と同様、児童図書館におけるサービスの意義として、ストーリーテリングの効果をもとめた辰巳義幸を取り上げる(52)。辰巳の言うストーリーテリングの活動は、本研究で扱っているストーリーテリングの活動と同じ活動である。

- <1> 子どもの想像力を刺激して豊かにする
- <2> ことばに対する感覚を養い、語彙を増やすことができる
- <3> 一つの話を中心に心を通わせながら楽しむことができるようになる
- <4> 聞くしつけが養成される

辰巳は、ストーリーテリングが「ことばによる言語思考の世界である」としており、抽象的概念をとらえる力を育てるものとして、思考力の発達についても述べている。辰巳義幸のあげる効果で特徴的なのは、<4>「聞くしつけが養成される」という点であろう。これは、ストーリーテリングを何度も聞くうちに、それを楽しむためには、「余分な行為を省き、おはなしに神経を集中させなければならない」ということが、子どもに分かってくるということである。「聞き手」である子どもが、自らストーリーテリングに参加し、積極的に聞くことを通して関わらなければ、ストーリーテリングは成立し得ないのである。ストーリーテリングを体験する中で、子どもたちは積極的に「聞く」ことが楽しむための方法であることを知り、そうするようになる。しかし、「聞く」ことができるようになるためには、聞いた物語が理解できなければならない。物語を聞いただけでは、何もイメージすることができないのであれば、子どもたちは積極的に聞こうとはしないだろう。つまり、積極的に「聞く」ということは、想像力、思考力の発達の上に成り立っているのである。つまり、「聞くしつけ」とは、松岡の指摘した<2>「考える力」と重なるものであると思われる。

辰巳があげる効果は、松岡があげた効果とほぼ同じであるといえよう。辰巳は、松岡と分け方は異なるが、同様の効果をストーリーテリングに見いだしている。

第二に、アメリカの図書館において、ストーリーテリングの実践を続けるスペンサー・G・ショウをとりあげる。

ショウは、図書館の「お話会」において、ストーリーテリング以外にも、紙芝居や人形劇を行う。そのため、彼のいう「お話」は、ストーリーテリングのみをさす言葉ではなく、ストーリーテリングの目標とは少し異なる部分も含まれている(54)。ショウは、「お話会の目標」として、効果を示している。

- <1> 楽しませること
- <2> すぐれた読み物への橋を架けること
- <3> 驚きの世界を開くこと
- <4> 刺激すること
- <5> 文化的遺産を永続させること

<1>と<2>であげられている、「お話会」の中でのストーリーテリングの目的が楽しみであること、ストーリーテリングが読書の素地をつくることは、これまでにまとめてきたことと同様であろう。また、<3>「驚きの世界を開く」<4>「刺激する」とは、ストーリーテリングが言葉の中から新しい意味を見いだす機会を提供し、それによって知的な範囲が広がることを意味している。つまり、松岡享子の言う言葉の発達と、想像力・考える力の発達を目指しているといえよう。しかし、それが、より感覚的な体験として表現されていることは注目される。

ショウがあげる効果において、特徴的であるのは、<5>「文化的遺産を永続させること」である。彼は、それを以下のように説明している。

「お話は、過去の世代から新しい世代への贈り物としての遺産を保存し、伝達する。お話をすることは、現在も生きている伝達の形態の一つである。そのことを考慮しながら、現代の物語と伝統的な説話文学の最も優れたものを機能的かつ最大限にまで融合し、お話を豊かなものにすることができる。」

伝達の方法としての「語る」こと、伝達内容としての昔話の両方を、次の世代へと伝えてゆくことを、ストーリーテリングの重要な効果の一つとしてあげているのである。もちろん、ストーリーテリングは、昔話のみを語る活動ではない。昔話だけではなく、「現代の物語」も、新たに伝えていくものである。

ショウは、ストーリーテリングの効果の中に、文化を伝えるという物語の内容に踏み込んだ効果をあげているのである。これは、図書館における「語る」活動であるストーリーテリングに限定されるものではない。

「文化を伝える」というストーリーテリングの効果は、マーガレット・リード・マクドナルドも指摘している。マクドナルドは、民俗学者であるが、自分自身でストーリーテリングを行い、教員養成プログラムにおいてストーリーテリングを教えている。彼女は、親

のための入門書の中で、「ストーリーテリングの利点」として以下のような効果をあげている。ここでは、親子の間での「物語を語る」活動を取り上げており、物語や語り方については、ストーリーテリングと異なるところも多い。そのため、本研究で取り上げているストーリーテリングとは異なる効果も含まれている(55)。

- <1> 価値を伝えること
- <2> 文学的なスキルを発達させること
- <3> 歴史を記録すること
- <4> 感情の発達を助けること
- <5> 想像力を広げること
- <6> 親密さを育むこと

<4>、<5>、<6>については、松岡らも指摘していた効果と同様であろう。<2>については、マクドナルドは、「文学的なスキル」として「正しいことばに親しむこと」「語彙が広がること」「物語の構造をとらえる感覚が発達すること」などをあげている。<2>は、松岡の指摘する「言葉の力」「考える力」に相当するものといえるだろう。

伝承としての「物語を語る」活動の効果は、<1>「価値を伝えること」と<3>「歴史を記録すること」の2点にまとめられている。マクドナルドが取り上げる「物語」には、家族のできごとや歴史が含まれているため、それらを通して家族のルーツを伝えるという側面が強調されている。「物語を語る」活動を通して、家族が伝えてきた価値観を、子どもにお説教としてではなく、自然に伝えること、家族のできごとや歴史によって、自分たちの由来を知ることができるのである。これは、家族を民族とおきかえることも可能であろう。伝承によって伝えられてきた民族のルーツを知ること、また同じように伝えられてきた価値観を知ることが、ストーリーテリングの効果としても重要であると思われる。本研究では、本などの書物から物語を得るために、自分の民族に伝わるものではない物語に触れることも多い。これは、ストーリーテリングによって、他民族の歴史的な背景にふれることができること、民族の違いを越えて人類に普遍的な価値観をも自然に伝えることができることを意味しているのではないだろうか。このように、歴史や価値観について知ることは、子どもが自らのルーツを探る上でも、非常に重要な役割を果たしているといえよう。

スペンサー・G・ショウは、図書館活動の中で、マクドナルドが民俗学的立場から指摘した効果と同様の効果をストーリーテリングに見いだしているといえる。

また、ショウは、学齢前の子どもたちに対しての「お話会」の目標を別にあげている(56)。

- <1> 楽しみと共に、幸福感を経験させる
- <2> 言葉やからだ、感情を働かせてする遊びをしたいという気持ちを満足させる
- <3> 集団経験の最初の過程を経験させる

- <4> 能力の発達に応じて、意味や概念を理解し、美しさを認める
- <5> 多文化、他民族環境への理解の第一歩を踏み出す
- <6> 著者や画家たちを友達として認める

このような目標を設定しているということは、子どもたちの年齢によって、また発達の過程の違いによって、子どもに及ぼすストーリーテリングの効果に違いがあることを示している。先にあげた目標が、学齢期の子どもたちを対象としたものであったのに対して、この「幼い聞き手」への目標は、就学前の子どもたちを対象にしたものである。

<1>は、ストーリーテリングの本来の目的であり、年齢に関わらず目的とされている。<2>は、「お話」の方法が異なるために、目標が広がってはいるが、ストーリーテリングに限定して考えた場合、言葉を聞く楽しみを得ることにあると考えられる。<4>は、<2>とも関係しているが、これまで取り上げてきた、「言葉の力」の発達を意味しているのとらえてもよいと思われる。また、<5>は、マクドナルドについて検討を加えたように、伝承としての「物語を語る」活動と重なるストーリーテリングの効果である。<6>は、読書への導入ともいえ、学齢期への目標へとつながってゆく。

<3>は、集団でのコミュニケーションの体験がほとんどない子どもたちに、ストーリーテリングを通して、集団でのコミュニケーションの体験を与えることができることを示している。これまで、親子や兄弟などの緊密な人間関係にあった子どもたちが、他の聞き手とともに、語り手の語る言葉を聞くという新たな人間関係の場を体験できるのである。これは、ストーリーテリングを体験しはじめた子どもたちにとって意義がある。もちろん、このようなコミュニケーションを体験することは、学齢期の子どもにとっても、人間関係を築くという意義があることは、松岡享子も指摘している。しかし、就学前の集団経験に慣れていない子どもにとっては、全く新しい体験として、受け止められるのである。

ショウは、伝承としての「物語を語る」活動としてのストーリーテリングの効果と、年齢や発達過程によって、ストーリーテリングの持ちうる意味が異なることを示しているといえる。

図書館活動で考えられるストーリーテリングの効果は、他の「物語を語る」活動の意義とも重なりながら多様なものとなっている。

③ 「語る」ことによるストーリーテリングの効果

ストーリーテリングの活動の特徴の一つは、本などを見せずに「語る」ことにある。その「語る」活動がもたらす効果を張替恵子が指摘している。

張替は、ストーリーテリングを「お話」としている。張替は、「お話の意義」をまとめるうえで、「文学作品を声によって表現し、それを聞き手がともに楽しむ」という点で「お話」と「読み聞かせ」は共通していると指摘し、読み聞かせの良さを「お話」にもあてはめて考えている(53)。「読み聞かせ」は、本を見ながら、子どもに「物語」を読む活動である。彼

女のまとめる読み聞かせの意義は、以下のとおりである。

- <1> 文字を読むという技術的な困難にわずらわされることなく、本の世界を楽しむことができる。
- <2> 耳から音声を聞くことによって、目で文字を追うのでは十分に味わえない言葉の響きを楽しむことができる。
- <3> 読み手の作品理解や味わい方が声を通して伝わり、聞き手のそれを深める。
- <4> その本がおとなにも満足を与えるということを知り、本への信頼が芽生える。
- <5> 聞き手は、読み手の自分に対する愛情を感じ取り、人間的な絆が深まる。

張替のあげる読み聞かせの意義は、松岡享子があげているストーリーテリングの効果と共通する点が多い。<1><2><5>は、それぞれ松岡享子のあげた<6>「字の読めない子にも文学を楽しむことを可能にする」、<4>「ことばの力（語彙、語感）を育てる」、<3>「聞き手と語り手、あるいは聞き手同士の間関係を育てる」に対応している。張替に特徴的なのは、<3>「読み手の作品理解や味わい方が声を通して伝わり、聞き手のそれを深める」、<4>「その本が大人にも満足を与えるということを知り、本への信頼が芽生える」という点である。

<3>は、語り手の再創造が、聞き手のイメージの創造にとって重要であることを示している。ストーリーテリングにおいて、想像力を高められるのは、聞き手が自ら想像しなければならないときに、語り手の想像したものが、語り手の声や表情などから手がかりとして与えられることが重要な要因であろう。子どもたちのイメージを支える、語り手の手助けがあるのである。これは、ストーリーテリングでも読み聞かせでも同様の意義である。

<4>は、読み聞かせ独自の意義となるだろう。読み聞かせには、「本」が存在せざるを得ない。読み聞かせは「本」を中心とした活動となるのである。

張替は、読み聞かせの意義に加えて「お話」独自の意義として、「聞き手の子どもたちが独自のイメージを描くことができること」、「ことばの響きや表現の味わい方が鋭敏になること」をあげている。語り手にとっても、「物語と聞き手と直接的に結びつくため、物語に対しては自由に想像を働かせ、作品解釈を深められること」、「聞き手の反応への理解も深めることができること」を意義としてあげている。張替は、「読み聞かせの意義」に加えて、「語る」ことによるストーリーテリングの効果とも言える意義を指摘しているのである。それは、本の存在と密接につながるものがうかがえる。本の存在がないことが、語り手と聞き手と物語を密接に結びつけることになるといえよう。

(3) 子どもに対するストーリーテリングの効果

以上で検討してきたように、ストーリーテリングの効果の中で、子どもと関連したものとしては、以下の6点があげられる。

- ① 言葉の発達を支える
- ② 想像力を育てる
- ③ 思考力を育てる
- ④ 人間関係を築く
- ⑤ 聞く意欲が生まれる
- ⑥ 文化を伝える

これらの意義・効果は、「読み聞かせ」など他の「物語を語る」活動においても体験されるものである場合もある。しかし、どの効果においても、文学を語ることによって、独自の成果をあげていると思われるものが多い。ストーリーテリングは、文学をそのまま語る活動であり、他の「物語を語る」活動にない効果をあげうる活動といえる。

注

第1章

- 1 ソーヤー, ルース『ストーリーテラーへの道』池田綾子他訳 日本図書館協会 1973
p.46
(SAWYER,Ruth *The way of the storyteller* Viking Press 1962)
- 2 グリーン, エリン『ストーリーテリング その心と技』芦田悦子他訳 こぐま社 2009
p.25
(GREENE,Ellin *Storytelling:Art&Technique* Libraries Unlimited 1996)
- 3 間崎ルリ子『ストーリーテリングー現代におけるおはなしー』児童図書館研究会 1987
p.6
- 4 ソーヤー 前掲書 p.52
- 5 スミス, リリアン・H『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1964
(SMITH,Lillian H *The Unreluctant Years* American Library Association 1953)
- 6 ソーヤー 前掲書 p.59
- 7 Harrell,John *Origins and Early Traditions of Storytelling* York House 1983 p.54
- 8 櫻井美紀『昔話と語りの現在』久山社 1998 p.10
- 9 野村純一『昔話の語り手』法政大学出版局 1983 p.68
- 10 片岡輝他『語りー豊饒の世界へー』萌文社 1998
- 11 櫻井美紀 前掲書 p.31
- 12 ルイス, C・D『詩を読む若き人々のために』講談社 1978 p.35
- 13 グリーン 前掲書 p.41

- 14 水田光『お話の研究』大日本図書 1916 (『お話の研究 復刻版』久山社 1992)
水田光『お話の実際』大日本図書 1917
- 15 瀬田貞二『落ち穂ひろい』福音館書店 1982
- 16 石井桃子『子どもの図書館』岩波書店 1965 p.47
- 17 松岡享子『お話とは』(たのしいお話2) 東京子ども図書館 1974 p.8
- 18 全国子ども文庫調査実行委員会『子どもの豊かさを求めて3—全国子ども文庫調査報告書—』日本図書館協会 1995 p.40
- 19 グリーン 前掲書 p.
- 20 間崎ルリ子は、1おはなしを選ぶ 2おはなしをおぼえる 3おはなしを語る 4おはなしの時間の設け方 の4点に、ユーラリー・S・ロスは、1話を選ぶ 2話をおぼえる 3子どもたちに、話をきく準備をさせる 4話を語る の4点に、辰巳義幸は 1話の選択 2話の覚え方 3おはなしの仕方 4「おはなしのじかん (Story hour)」の持ち方 の4点に、張替恵子は 1話の選び方 2お話の覚え方 3お話の語り方 4お話会のもち方 の4点に、ストーリーテリングの手順をまとめている。
- 21 松岡享子『お話を語る』日本エディタースクール出版部 1994 p.3
- 22 ロス, ユーラリー・S『ストーリーテリングについて』山本まつよ訳 子ども文庫の会 1966 p.9
- 23 松岡享子『お話を子どもに』日本エディタースクール出版部 1994 p.50
- 24 ロス 前掲書 p.14
- 25 松岡享子『お話を語る』(前掲) p.60 , 間崎ルリ子 前掲書 p.56
- 26 片岡輝他 前掲書 p.195
- 27 浜島代志子『おはなし上手は子育て上手』大月書店 1985 p.194
- 28 野村純一編『ストーリーテリング』弘文堂 1985 p.194
- 29 片岡輝他 前掲書 p.16
- 30 松岡享子 前掲書 p.16
- 31 間崎ルリ子 前掲書 p.16
- 32 松岡享子 前掲書 p.17
- 33 桑原武夫『文学入門』岩波書店 1965 p.24
- 34 櫻井美紀 前掲書 p.92
- 35 ロス 前掲書 p.6
- 36 松岡享子 前掲書 p.92
- 37 小河内芳子『児童図書館と私 (上)』日外アソシエーツ 1981 p.144
- 38 小河内芳子 前掲書 p.145
- 39 ソーヤー 前掲書 p.65
- 40 松岡享子 前掲書 p.42
- 41 ロス 前掲書 p.12

- 42 竹内哲編『ストーリーテリングの世界—スペンサー・G・ショウの考え方—』
日本図書館協会 1999 p.56
- 43 野村純一編『ストーリーテリング』（前掲）p.29において、塚原博が紹介している。
- ・ 2歳児のプログラム（Toddler Story Time）20分間 絵本の読み聞かせ、指遊び、歌、人形劇などの組み合わせ
 - ・ 3～5歳児のプログラム（Preschool Storytime）30分間 お話、絵本の読み聞かせ、フланネルボード、人形劇などの組み合わせ
- 44 マーシャ・ブラウン『三びきのやぎのがらがらどん』瀬田貞二訳 福音館書店 1965
- 45 渡辺茂男『絵本の与え方』 日本エディタースクール出版部 1978 p.44
- 46 宮崎豊子 「幼稚園におけるおはなしの時間」『聖和大学大学院研究紀要』2002
- 47 松岡享子『お話を子どもに』 前掲 p.4
- 48 松岡享子 前掲書 p.55
- 49 松岡享子 前掲書 p.56
- 50 松岡享子 前掲書 p.31
- 51 松岡享子 前掲書 p.34
- 52 小河内芳子編『子どもの図書館の運営』日本図書館協会 1986 p.140
- 53 赤星隆子他『児童図書館サービス論』理想社 1998 p.185
- 54 伊藤峻他『ストーリーテリングの実践—スペンサー・G・ショウ連続講演—』
日本図書館協会 1999 p.50
- 55 MacDONALD, Margaret Read *The Parent's Guide to Storytelling* Harper Collins
Publishers 1995 p.3
- 56 竹内哲 前掲書 p.50

第2章 幼児教育におけるストーリーテリング

第1節 フレーベルの「お話」とストーリーテリングの共通性

1 フレーベルの「お話」の活動とストーリーテリングの類似

「物語を語る」活動が発展してきた中で、文学という言葉で表現された芸術が生まれてきた。文学作品を収集し、評価し、次世代へと提供してきた図書館において、文字に習熟していない子どもを対象として、ストーリーテリングは始められた。そのために、ストーリーテリングは、子どもを対象として、文学性の高い「物語」をそのまま「語る」という活動になったのである。しかし、子どもたちに「物語を語る」活動は、図書館だけで重視されてきたわけではない。子どもたちの教育においては、「物語を語る」活動は、早くから重視されていた。特に、本研究で対象とする幼児期の子どもたちへの教育を考える上で、「幼稚園」を生み出したフレーベルの「お話」について考える。初期のアメリカの公共図書館における児童サービスの一環としてストーリーテリングに携わった図書館員のなかには、フレーベル教育の幼稚園で勤務した後に、ストーリーテリングを始めたものもいた。ストーリーテリングは、フレーベルの教育理念と重なり合うことが非常に多い活動といえる。

フレーベルは、その主著『人間の教育』(1822) (1)において、「お話」という「物語を語る」活動に1節を設けている。フレーベルは、「お話」という活動を、「歴史や伝説や寓話や童話などを、日々の出来事、季節季節の出来事、生活上の出来事に結びつけて話してやること」と定義している。「物語を語る」活動を成立させている、語り手、物語、聞き手の三要素から、フレーベルの「お話」について、ストーリーテリングと対照しながら検討する。

(1) 語り手

フレーベルは、語り手の役割を、物語の「生命を全面的に取り入れ、自己の中に取り入れ、それを自己のなかで、全面的にかつ自由に、生きかつ働かせる」こと、また「その生命を、そっくりそのまま、少しも損なわずに、再現するとともに、しかもその生命を、現実に現れる生命を、超えて立つ」ことと位置づけている。語り手に求められていることは、第一に、物語を全面的に自分のものとする、第二に、物語をそのまま再現することである。

第一の役割について、まず検討したい。語り手が、物語の「生命を全面的に取り入れ、自己の中に取り入れ、それを自己のなかで、全面的にかつ自由に、生きかつ働かせる」とことは、すなわち、物語を批判的な視点で眺めるのではなく、物語をそのまま受け入れ、すみずみまで自分の中で想像し、創造し、体験することであろう。その活動は、ストーリ

ーテリングで語り手に求められている「覚える」という最も重要な作業と同様である。その覚えてゆく過程では、物語に、自分の「生命」、すなわち語り手自身の精神も加わっていき、物語の「生命」が語り手と不可分のものとなっていくと思われる。

そのような語り手自身と結びついた物語を語ることが、物語の「生命」を再現することだといえるのではないだろうか。ルース・ソーヤーが、「昔話なら、その話ができあがるまでにつきこまれたものをすべてひきだすこと、一作家の創作なら、その作家の創造したすべてのものをひきだすこと。これができるまでは、語り手は自分がその話を語るにふさわしいと考えてはなりません。自分以外の人が創りだしたものを、完全なる調和をもって（原作者と語り手が）共有できるまでは、その話を自分自身の想像力とわざでもって再創造することはのぞめません」⁽²⁾と述べていることは、フレーベルが「お話」における語り手の役割ととらえているものと同様のものと考えられる。

また、フレーベルの述べている物語の「生命」とは、ストーリーテリングで語られる「物語」、文学がもつ普遍性と重なるものではないだろうか。フレーベルは、「物語のなかには、より高い精神的な働きがある」「精神が、多彩な形態を通して、直接に精神に語りかけるものである」と、物語の内容と、それがもたらすものについて述べている。これは、「生命」と直接的に同一のものではないだろうが、フレーベルが物語に何を求めているかを示している。そして、フレーベルが物語に求めているものは、ストーリーテリングで語られる「物語」に求められる、文学としての精神性と非常に近いように思われる。

第二の役割である、「その生命を、そっくりそのまま、少しも損なわずに、再現するとともに、しかもその生命を、現実に現れる生命を、超えて立つ」ことも、ストーリーテリングにおける「語る」活動と重なる点が多い。まず、「お話」では、物語の「生命」を、「少しも損なわずに、再現する」ことが求められている。ストーリーテリングにおいても、「物語」を損なわないように、覚える際にも、語る際にも、細心の注意が払われる。ストーリーテリングが聞き手にとって、「いろいろな人（そのおはなしをつくった人と語りついで人々と、それからその時語ってくれた人）の心をもらい、いのちをもらう」⁽³⁾こととなるように語る。つまり、語り手の「いのち」とともに、他のいろいろな人の「いのち」をもらうことができるように語られるのである。間崎ルリ子のいう「そのおはなしをつくった人と語りついで人々」の「いのち」というのは、「物語を語る」活動の中で語られる間にみいだされていった普遍性のことであろう。それを再現することは、現実に現れる「生命」を超えることになるにちがいない。「生命」を超えるというのは、語り手の「生命」だけでなく、語り手が意識的にはくみ取れていない文学としての「生命」を、聞き手が受け取ることができる可能性を示している。語り手という一人の人間を超えて感じられる、「生命」をもつ物語こそが文学であり、文学を語ることは、語り手を超えて、聞き手に働きかけることができるのである。もちろん、物語の「生命」は語り手の中から取り出されてくるのであって、語っている語り手が物語の「生命」を支える基盤なのである。物語を自らのものとする、その本質を損なわずに子どもに語ることが、語り手の重要な働きであり、そ

れはストーリーテリングと共通したものなのである。

また、「生命」を超えるというのは、ストーリーテリングを行うときに必要な「より高いところからの声」(4)に従って自らの日常的な感情から離れて語ることを指しているとも言える。語り手は、日々の心配事なども忘れ、物語の「生命」を再現することにつとめる。日々の心配事などに心を煩わされると、よい「お話」とはならないことは、フレーベルも指摘している。フレーベルは、「青少年」や「老人」が語り手に最も適当であると述べ、その理由として、「青少年」「老人」は、日常的な生活のさまざまな心配事や困難に束縛されていないため、物語の「生命」をとらえ、それを再現しやすいからであるとしている。さらに、「子どものなかにのみ、かつ子どもとともにのみ、生き、いまや子どもの生命を育むことにしか心をわずらわさない母親」も、上手な語り手となることができると述べられている。これは、日本においてストーリーテリングが広がったのが母親のあいだであったこととも結びつくように思われる。母親たちは、子どもの成長を願って、子どもとともにストーリーテリングを行ってきたのである。この母親たちのように、子どもと共に生き、その成長を願う大人であれば、またストーリーテリングを行うときに、日常生活の細々したことから心をはなすことができる場合は、老人や青少年でなくとも、真の語り手として「お話」を行うことができると思われる。

語り方については、フレーベルは細かな規定はしていない。しかし、一般に大人が子どもたちに話をしてやる場合には、「その主人公が、操り人形であったり、詰め物をされたり、自分できざんだりした人形であったりするのが関の山である」と述べていて、人形劇などを批判的にとらえていることが伺える。聞き手は、「一語一語を、まだぜんぜん聞いたことがなかったかのように、かれ（語り手）の唇からうけとる」とも述べられており、言葉を中心として語られる活動を指していると思われる。聞き手は、語り手の語る一語一語に注意を注ぎ、言葉に集中する。フレーベルの「お話」は、他の視覚的な刺激を伴わず、声のみで語ることに言ってもよいだろう。

フレーベルは、「お話」を日々の出来事、季節の出来事、生活上の出来事と結びつけて行こうとしている。また、物語に耳を傾けることは「つねに、外的な作品を生産するための活動に、結びつけられなければならない」としている。ストーリーテリングでは、語り手と聞き手が日常の生活をともにしているわけではなく、聞き手の体験するできごとを把握しているわけではない。しかし、できるだけ、さまざまなことを共有し、信頼関係を持つようにしておくことが重要だとされている。その結果、語り手はプログラムを組み立てるときに、季節を考慮し、聞き手の興味に応じられるような物語を選択しようと聞き手の興味を探ることができるのである。ストーリーテリングにおいては、子どもたちにとって身近なことへと結びつける導入を行ったり、作品を創るといった発展を促すことはない。ストーリーテリングでは、子どもは聞いたまま、自由におかれる。しかし、語り手は聞き手の興味や関心から離れることがないように配慮しており、実際に子どもたちの生活上の出来事や、季節と結びついて語られてはいる。そのため、子どもたちは、自らの意志

で、ストーリーテリングで語られた「物語」を展開させていく。

以上のように、語り手のあり方については、フレーベルの「お話」はストーリーテリングとほぼ同じ活動であることが分かる。

(2) 物語

フレーベルの考える物語は、「お話」の定義からも、「歴史や伝説や寓話や童話」という、物語としてまとまっているものを指していることが分かる。フレーベルは「母親がしてくれた最も簡単なお話」として「囀ったり、飛んだり、小さな巣をつくったり、雛に餌をやったりする小鳥のお話」も例に挙げている。これは、日常生活の中での体験に基づく物語であるように思われるが、同時に、その物語を繰り返し聞くことを子どもが楽しむと言っていることから、繰り返すことのできる、何らかのまとまった物語を想定していると考えられる。ストーリーテリングにおいて語られる物語は、文学であることを求められることから、一つの物語として完成している必要があると考えられる。物語としての「生命」を持たなければならないのである。フレーベルは、日常生活の中のさまざまな出来事を、その場で話すというような活動を意図しているのではない。物語として「生命」をもった「お話」をすることに重要性を見いだしている。

また、子どもの日常生活に結びつけて話してやることが重要であると指摘しているが、子どもは「お話」のなかで、自己と比較できる他者を知る経験をする。そのため、「お話」は、「他の人間や他の環境や他の時代および場所を、いや、全く別個のもろもろの形態」を、子どもたちに伝えられるようなものが求められている。日常生活に結びつけて語ることは重要とされるが、決して日常生活を語ることを意味しているのではなく、それをきっかけにして、子どもの日常生活を離れたものを語ることを意味しているといえよう。

フレーベルは、聞き手が、「歴史や伝説や物語や童話を話してもらおうと、非常に喜んで聞くが、しかも、それらが、ある時にじっさいに起こったのだという表現か、あるいは、一般に、それらが、明らかに、その少年にほとんどなんらの支障も与えないような精神活動や力の作用の範囲内のみあるという表現でもって語られれば語られるほど、少年たちは、いっそう喜んで聞く」としている。物語で用いられる表現が、日常の言葉遣いとどまるのではなく、物語の表現となっていることを聞き手が喜ぶことを示唆しているように思われる。「お話」においては、内容の面からも、表現の面からも、日常生活のレベルから離れ、より高い精神を持ったものを求めている。それは、やはり、物語として現実的な日常生活から昇華され、個々人の体験にとどまるのではない普遍性をもち、言葉で表現される芸術となった文学の体験と非常に近い活動であるように思われる。

また、フレーベルは、物語に、「教訓をつけ加えたり、その道徳的価値をことさら協調したりする必要は、さらはない」と述べており、物語を、そのような形で教育に位置づけることを良しとしない。物語の「生命」がもつ力だけで十分であると言っている。ストーリーテリングにおいても、物語を語る際に、教訓的な物語、道徳性を育てるような物語は、

純粹に文学を楽しむ精神からはかけ離れた行為であるとして、避けている。フレーベルの意図する「お話」における物語の扱いは、ストーリーテリングにおける物語と、その扱い方に非常に近いと言える。

(3) 聞き手

フレーベルは、聞き手を「少年」としている。フレーベルは、乳幼児期を保育の時期、幼児期を教育を主とする時期、少年期を教授を主とする時期とみなし、「少年の段階と共に、人間にとっての最初の学校が始まる」としている。しかし、「お話」の項では「幼児」の記述も見られ、「幼児」をも対象に含めていると考えられる。聞き手となる子どもたちは、幼年期から現在で言う小学校低学年の時期、すなわち、4歳から7歳ぐらいを対象としてもよいのではないだろうか。

また、聞き手である子どもは、語り手が母親である場合、自分の子どもを対象としているようであるが、「聞き手になった少年たち」というように、複数の子どもたちが対象である場合のことも含んでいると考えられる。

以上、3点の要素から、フレーベルの述べる「お話」が、ストーリーテリングと非常に近い活動であるといえよう。

2 フレーベルの「お話」が聞き手にもたらす意義

フレーベルは、「お話」の重要性を以下の2点にまとめている。

(1) 他者を知り、自己を理解すること

フレーベルは、聞き手の年代の子どもたち、すなわち幼年期から少年期にかけての子どもたち、また人間一般にとって最も重要な知覚として、「自己の瞬間的な生命を、自分の胸で感覚し、感知するということ、自己自身が考え、自己自身が欲するということ」を挙げている。それは、人間が、「自己を、自己の力や自己の生命を、理解する限りにおいてのみ、他の事物や、他人の生命や、他人の力の作用を理解する」ものだからである。つまり、人間にとって、自己を理解することが最も重要なことであり、それを通してのみ、人間は他者を理解することができるのである。フレーベルは、自己を理解するためには、何か他のもの、未知のものとの比較が必要であると指摘している。この他のものとの比較を行うことができるのが「お話」なのである。「お話」は、子どもたちの眼前に「他の人間や他の環境や他の時代および場所を、いや、全く別個のもろもろの形態」を連れてくる。聞き手である子どもたちは、そこに「自己の像を求め、それを見る」のである。しかも、そこには、それがお前の像であると指摘できるものは存在せず、子どもたちは、意識することなく、自分を他の存在と比較し、そこに自分を見出せる。その際、自分から遠く離れた存在であるほど、自己との比較を行いやすいため、物語や童話を聞くことを喜ぶのである。

子どもは、「お話」の主人公に自らを重ね合わせて、物語を聞く。自分とは全く異なった他者である主人公に重なり合って、その体験や感情を共有する。しかし、「お話」が終われば、やはり自分は自分自身であり、主人公とは異なることを知る。主人公のなかに自己を求め、それと同時に主人公という他者をも理解することができるのである。

ストーリーテリングを実践してきた間崎ルリ子は、以下のように述べている。「ひとの話をききながら、そこで語られるその人（主人公）になって、ひとのしたことを自分のしたことのように感じると、すなわち、他の体験をわが体験とするということは、人類はじまって以来、どの民族もしてきたことです。人間はそれをしないでは人間にならないのです」(6)「お話の中の主人公に同化して、空想の世界の中で或る体験をすることは、自分自身の体験の意味を深め、絆をひろげることにもなると思います。それは自分自身を理解していくことへとつながりますし、自分と世界との関係を意識下において把握していく助けともなるでしょう。アイデンティティの確立を助けるもの、それがお話ともいえそうです」(7)自らの直接体験と「お話」による間接経験が相互に影響を及ぼしながら、自分自身の体験を深め、それが自己の理解へとつながっていく。また、ストーリーテリングを通して、自分と世界、つまり他のものたちとの関係を把握していくのである。間崎ルリ子は、現代の生活におけるストーリーテリングの意義を述べたのであるが、フレーベルが指摘している「お話」の重要性とほぼ同じ結論であるといえよう。

子どもたちは、「お話」において、またストーリーテリングにおいて、他を体験し、自己を理解していくことができるのである。

(2) 精神の積極的な働き

フレーベルは、子どもたちが喜ぶのは、「物語の多彩さ」ではないと述べている。物語の多彩さではなく、より高い精神的なもの、「生命」を子どもたちは喜ぶのである。

ストーリーテリングを実践してきた松岡享子があげている例の中に、「物語の多彩さ」を楽しんだ場合について述べたものがある。それは、ある物語が語られたときに、聞き手の子どもたちが、「その場かぎり」とも言えるような、ところどころにあらわれる表現上のおもしろさや、奇想天外な発想だけを楽しんでいることに気づいたというものである。つまり、彼女は、それまでの聞き手と楽しんできた、「おはなしの大きな流れ」あるいは「骨組み」といったような物語のもつ「肝心なところ」が楽しまれていないことを感じたのである(8)。真の語り手であっても、ストーリーテリングが1回ごとに、聞き手と創りあげていくものである以上、必ずしも、いつも成功したものとなるとは限らない。そのため、「物語の生命」を楽しむことができない場合もある。その場合には、フレーベルがいうような「物語の多彩さ」のみが楽しめることもある。しかし、この例からは、物語のもつ「肝心なところ」すなわち「物語の生命」こそが、語り手と聞き手の双方に、しんに満足を与えるものであることが分かる。その物語のもつ「肝心なところ」、「物語の生命」を楽しむためには、「おはなしの大きな流れ」についていかなければならない。「物語の生命」を感じ、

楽しむために、聞き手である子どもたちは、積極的かつ活発に精神を働かせなければならない。

子どもたちは、また、「少年の心情のなかにまだほとんど芽生えていない力が、伝説や童話や物語のなかで、まだほとんどおぼろげにしか予感されていないが、もはやきわめて美しい花や果実をつけた完全な植物に成長したものとして、少年にたいして現れてくる」ことを楽しむ。「自己の瞬間的な生命」、つまり、思考や感情や感覚などの現れを、「お話」のなかに発見するのである。それによって、心情や感情は豊かにふくらみ、精神は堅固になり、「生命」は、自由に力強く展開していくが、これも聞き手である子どもたちが積極的に精神を働かせなければならぬ。

もちろん、前項で考察したとおり、「お話」のなかで自己を発見し、他者を理解することは、受け身的に精神を働かせていたのでは経験できない。

「お話」を体験しているあいだ、子どもたちの精神は非常に積極的に、また活発に働いている。「お話」を聞くことは、精神の活動の休止ではなく、精神の無為におもねる受け身的な行為でもない。このような自ら積極的に精神を働かせる経験も、「お話」の重要な意義であろう。

フレーベルは、「物語をするということは、精神を強化する真の沐浴、精神や力を錬磨する学校、自己の判断と自己の感情を試験する学校なのである」と述べている。子どもたちは、「お話」を通して、他者を体験し、自己の認識を深めていく。また、活発に精神を働かせ、物語の「生命」を感じるのである。これは、ストーリーテリングにも共通する意義であると思われる。

フレーベルは、子どもへの教育において、「お話」という「物語を語る」活動を重視した。「お話」は、ストーリーテリングに非常に近い活動である。フレーベルによって幼稚園は始まり、そこでも「お話」は実践されていた。現代の幼児教育の現場においても、「お話」と非常に近いストーリーテリングが、大変重要な役割を果たしうると考えられる。

第2節 日本の幼児教育における物語を語る活動の変遷

1 幼稚園教育の歴史における「説話」と「談話」

フレーベルが「お話」を重視していたこともあり、日本においても、保育内容に「物語を語る」活動は、取り入れられてきた。日本の歴史の中で、「物語を語る」活動が、どのように扱われてきたのかをたどる。

1876(明治9)年東京女子師範学校附属幼稚園が開設された。これは、日本で初めての幼稚園とされる。当時は、まだ、保育内容や方法についての国の基準は設けられておらず、独自の「附属幼稚園規則」の中で保育内容が定められていた。附属幼稚園の保育は、フレーベルの教育理念に深く影響を受けた恩物中心の保育であったとされている(9)。このような保

育の中で、「物語を語る」活動として「説話」が、当初から保育科目の一つに挙げられていた(10)。フレーベルの教育理念においては、「就中この二十遊嬉は保育科中の最も高度を占むるものとす。」とされるように、二十恩物が他の遊戯、唱歌、談話などより重要視されていた(11)。しかし、日本における初期の保育の中では、「説話」は恩物の一つである「織紙」や「板排べ」などと同様に扱われ、週に1回、あるいは2週間に1回行われていたとされる(12)。「説話」は、「物語」を「物語」として聞かせる活動とされるが、ほとんどが教訓的な内容で、しつけ的な作法の話や「修身ばなし」のようなものであったとされている。それらは、毎日必要に応じて行われていた。恩物を使つての保育は、フレーベルの二十恩物の使用方法が明確に書かれていたため、それを取り入れて行われていたが、「説話」には参考図書もほとんどなく、幼児に聞かせる物語の選択や、語る方法に、保育者が苦心したと言われている(13)。幼稚園教育の中で、重視する必要性は感じられていたようであるが、物語の内容、語る方法ともに、明確な指針があるわけではなかった。

当時の保育者が参考とした図書としては、関信三の訳した『幼稚園記』があげられる。『幼稚園記』においては、アメリカで語られていた物語の内容があげられており、日本の保育者はそれを参考にして、幼児に聞かせる物語を自ら考案していった。「猫ト針ノ話」「星ト谷ノ話」「太陽ト風ノ話」「驕兎却て亀に後る(兎と亀のはなし)」「善童果然其寛を告く(正直なるワシントン)」など、初めは全部外国の話の翻訳であった。漢文風の直訳であったため、実際に幼児にそのまま話すことは難しく、問答法を使って、繰り返し話すことで内容の理解を進めたようである。また、かなり教訓性も強い物語であった。当時、「修身ばなし」として特に重要視された「正直なるワシントン」は、明治20年以降まで語られた物語であり、保母の心得として、自分の過ちを正直に告げるのでない幼児がいる際には、この物語を用い、問答で徹底するように行われていた。「若爾日(ジョージ)は其父より何者を得たりや」「此兒斧を以て何を為せしや」……「若爾日(ジョージ)は果して何人なりや」といった質問を行い、返答させて、理解を進める方法が取られていた。

当時の幼稚園教育における「物語を語る」活動は、問答法を用いて、教訓性の強い内容の物語を語る事が多く、物語そのものを提供する活動はあまり見られなかったようである。それは、家庭で、素朴な語り手による「物語を語る」活動が存続していた時代であったこともあるだろう。「物語」を楽しむという体験は、家庭で十分に行われていたのではないだろうか。

1881(明治14)年に「小学校教則綱領」が制定され、修身が重視されるようになると、その影響を受けて、「説話」は「修身の話」と「庶物の話」に分けられるようになる(14)。

「修身の話」は、後に「修身課」となり、日常作法の心得、つまりしつけ、加えて修身、善悪、忠孝の物語が中心であった。「修身話ハ言語ノ練習ヲモ兼ヌルモノナレハ保母ハ簡明ニシテ製正ナル詞ヲ用ヒ野鄙ナルモノヲ避ケサルヘカラス……」と言語の練習も兼ねていた。物語は、その目的のために選択されて、文学としての物語の体験を促すような活動ではなかったと考えられている。語り方も、やはり問答法が中心であったとされている。

「庶物のはなし」は、「博物理解」と呼ばれていた頃は「談話」とは全く別に扱われていたが、「庶物のはなし」となってからは「談話」の一種とされた。「庶物ノ話ハモツバラ日用普通ノ家具、什器、鳥、獸、草、木等幼児ノ知り易キ物或ハ其標本、絵図ヲ示シテ之ヲ問答シ以テ觀察注意ノ良習ヲ養ヒ兼テ言語ヲ習ハシメンコトヲ要ス」とあるように、日常生活になじみのある事物を、実物または標本を示しながら説明する活動であり、やはり言葉の練習を兼ねていた(15)。この頃の物語を聞く体勢は、子どもたちは黒板にむかって椅子に腰掛け、保育者が掛け図を用いて、それを指しながら話をするというものであった。「物語を語る」活動を通して、その内容を学ぶという明確な教育目的が掲げられており、物語の内容も小学校の教育内容に近いものが多かったとされる。

「物語を語る」活動は、知識や道徳性の獲得を目指して行われることが多く、語られる「物語」を聞いてよりも、その内容を理解することが求められていた。

1899(明治32)年に、文部省は、幼稚園の設置数が増加してきたため、「幼稚園保育規定及設備規定」を設置し、保育内容として「遊嬉」「唱歌」「手技」「談話」の4項目が定められた。この中の「談話」とは、「事実や寓言、天然物や人工物などについて話すことで、徳性を涵養し、観察力を養うこと」を目的とし、何らかの有益な物語を聞かせ、正しい言葉を習得することが考慮されていた。当時の「談話」には、「寓話」「童話」「神話及び英雄談」「事実談話及び寓発事故の談話」があり、それぞれ、以下のような物語が語られていた。

- (1) 寓話：「うさぎとかめ」、イソップ童話など
- (2) 童話：「ももたろう」「かちかちやま」「七匹のこやぎ」など
- (3) 神話及び英雄談：「八頭の大蛇の話」「牛若丸」など
- (4) 事実談話及び寓発事故の談話：「日清戦争の話」

「寓話」においては、道徳的教訓の含まれた物語が語られ、「童話」では民話や昔話などの物語が語られていたのである。全体的に、道徳的な教訓を含む物語や、知識を啓発するような内容の物語が多かった。

1916(大正5)年頃には、「東京女子高等師範学校附属幼稚園で実際に用いられた」物語の中から『幼児に聞かせるお話』(日本幼稚園協会)と『幼児の楽しむ話』が編集され、「談話」の資料として使用されていた。これはお話集の初めととらえられているが、文学的見地からは「眼目として幼年用に出来ているもの」と評価は低い。編者の倉橋惣三は、「お話の選択は、容易な業ではない。殊に、子どもの年齢に適応せしめることは、頗る困難なことである。しかし、此に一つの最もよき選択者が居る。それは即ち子供である」と子どもの視点を重視したと述べている。これは、「物語」、特に子どもの文学を評価する際には、これまでにはなかった重要な視点であったと考えられる。子どもの文学の評価を行うにあたって、「物語を語る」活動から、新たな視点が生まれてきたことも重要であろう。「物語を語る」活動は、子どもの聞く「物語」の内容も検討してゆく方向性を示していくように思われる。

1926(大正15)年に、幼稚園に関する独立した法令として「幼稚園令」が公布され、そ

こで保育内容として、「遊戯、唱歌、観察、談話、手技等」の5項目が挙げられた。

この頃の「談話」には、昔話や童話だけでなく、科学的な知識を伝えるための話、教訓的な話や行事に関する話も用いられた。当時語られていた物語は、「桃太郎」「お爺さんと鼠」「七匹の子山羊」「親指トム」(以上、民話、昔話)「トロヤの冒険」(神話)「雪の話」「時計」「梅雨の話」(自然に関する話)「乃木大将」「楠正成」(英雄・偉人伝)「天長節の話」「靖国神社」「三月節句の話」(行事の話)等である。また、キリスト教幼稚園では聖書の話、仏教幼稚園では釈迦の話なども行われていた。

「談話」は、クラス毎ではなく、幼稚園全体で集まって行われることも多く、紙芝居や人形芝居、劇遊び等も行われるようになってきた。「物語」がいろいろな形で展開されるようになると、「物語」の内容、「語る」方法も注目されるようになり、保母の間で童話の研究、話し方の研究も盛んに行われるようになっていた。

この頃には、幼児向けのラジオ放送も開始され、幼児教育においては、人形芝居、紙芝居、幻燈など視聴覚教具も取り入れられるようになった。当時の保育例の記録では、「お日様と風(絵話)、天狗征伐(人形劇)、ヘンゼルとグレーテル(人形劇)、浦島太郎(人形劇)、六四齒の話(談話)、私の小さい時(談話)」などで、「物語」は人形劇などで見せて体験させ、身近、生活のことを「談話」で行っていたという傾向が伺える。

大正末期に、倉橋惣三は、文部省から派遣されて欧米各国を視察し、ニューヨーク中央図書館にも訪れている。そこでは、児童室に入り、実際に幼児に混じって「ストーリーアワー」を体験している。倉橋惣三は、このストーリーテリングの体験を「こころひかれたこと」と表現し、その静かな雰囲気が高く評価した。しかし、「物語」の内容や「語る」方法についての言及はなかった。また、そのような「物語を語る」活動を積極的に日本の幼稚園へ導入しようとしたこともなかったように思われる。倉橋惣三が、ストーリーテリングをどのように認識していたのかについては今後の詳細な検討が必要であるが、「物語」の選択や「語る」方法について、幼稚園教育に取り入れていこうという考え方はなされなかった。幼児教育の第一人者であった倉橋惣三の幼児教育における「物語を語る」活動の認識と、その取り扱い方の解釈は、その後の日本の子どもに対する「物語を語る」活動がある程度方向付けていったという側面は否定できないと思われる。

1931(昭和6)年に満州事変が起こると、大正デモクラシーの影響による自由保育的な幼稚園教育に対して、少しずつ戦時色が加わってくることとなった。「談話」も、時局に関する話、戦争の美しい場面の紹介、兵隊に関する生活経験の発表、乃木大将に関する紙芝居といった、戦時色の濃い物語が語られるようになってきた。

1935(昭和10)年には『系統的保育案の実際』が出版され、そこに「談話」の項も挙げられた。「談話」に使用される物語には、「童話(昔話、創作話、歴史話、偉人話)」「時事話」「観察話」などがあつた。また、「いかに子どもの生活のなかにお話を発生させるか」について述べられており、「与えること、聞かせること」が中心となっていた大正期の「談話」から意図が変化してきていることが伺える。巻末の「談話通覧表」には、「談話」の出典とし

て紹介されている物語がいくつかあるが、それらの「物語」は、原作者の意図を尊重するのではなく、「子どもに相応しいお話とするため」に再話されたものであった。当時、「赤い鳥」の創刊以降、夥しい数の童話を中心にした雑誌や単行本が出版されていたにも関わらず、幼児の心にかなうものは少なく、保育者は苦勞したようである。

1941（昭和16）年、太平洋戦争が始まると、アメリカの「物語」が禁止される。「談話」においては、「天照大神」「三種の神器」「日本と外国の国体の違い」「我らの覚悟」といった「物語」が取り上げられていた。翌1942（昭和17）年になると、「談話」において「防空と防護」「空襲警報」などが取り上げられるようになり、いちだんと戦時色が強くなっていった。

幼稚園における「物語を語る」活動は、その当時の社会情勢の影響を受けざるを得ない。第二次世界大戦前の日本の幼稚園教育における「物語を語る」活動で語られる「物語」の内容としての文学性はあまり検討されることはなかったように思われる。また、語り方も「物語」の内容理解が重視されるため説明が加わるなど、「物語」そのものをそのまま提供することは行われてこなかったと考えられる。

2 幼稚園における口演童話

明治から大正、昭和にかけて、日本では、「物語を語る」活動として口演童話が盛んであった。口演童話は、子どもに日本や外国の昔話や創作の物語を口演するという活動であり、日本で始めて、対象を子どもに限定した「物語を語る」活動であったと考えられている。

口演童話の創始者とされる巖谷小波は、はじめ、この活動を「お伽噺」と呼んでいた。1918（大正7）年に、巖谷小波は「子どもに語るお伽噺だから、これを童話とよぶことにする」と述べ、以降、口演童話として一般に知られるようになった⁽¹⁶⁾。内山憲尚は、「大正7年頃から「お伽噺」は「童話」と呼びかえられるようになって、口演童話は益々盛んになり、各地に童話研究会ができ、全国の師範学校にはほとんど童話研究部が持たれて話す童話の研究をやり、各地の児童文化団体主催の童話大会が日曜日ごとに開かれ、当時「童話」と言えば読む童話ではなく、話す童話のことを指したものであった」と述べている⁽¹⁷⁾。口演童話の隆盛に伴って、子どもに「物語を語る」活動が教員養成課程でも注目され、語られる「物語」として童話の研究がなされていた。また、実際に「語る」活動も、広く行われていたことが示されている。口演童話の始まりは、1896（明治29）年に、巖谷小波が小学生にお伽噺をしたこととされている。はじめは小学生を対象としていたが、幼稚園を巡回して生活する専門職としての口演童話家も多数出現するなど、幼稚園から小学校の子どもに向けた「物語を語る」活動として、広く行われていたのである。口演童話が、どのような「物語を語る」活動であったのか、検討したい。

口演童話の創始者とされる巖谷小波は、1894（明治27）年に『日本昔噺』『日本お伽噺』を出版した少年童話作家である。巖谷小波は、子どもを対象として「物語」を書くことを行っていた。巖谷小波は、1896（明治29）年に京都の小学校長の依頼により、小学生にお伽

晰をしたのであるが、「書くときと話す場合とは余程に違うものである。それ故に書くために少しは話すことも必要である」と述べ、書くことと話すことの違いに驚きを感じている(17)。巖谷小波は、小学校長の「本をそのまま耳で聞くように口演してください」という依頼のもと口演童話を行ったのであるが、その結果、それまで書いてきた言葉と「物語」が、子どもが聞く「物語」として語られる言葉と「物語」とは異なることを実感したのである。口演童話の始まりは、当時の日本で書かれていた「物語」と子どもが聞く「物語」との差異を明らかにした。巖谷小波は、その後、発音式仮名遣いで作品を発表するなど、「語る」活動を通して「書く」ことを展開させていった。書かれていた「物語」と子どもが聞く「物語」の違いが大きかったためか、その後の口演童話の展開の中で、書かれた「物語」を言葉どおり「語る」ということはなされなかった。むしろ、語られた「物語」をもとに書くことが行われていくなど、口演童話において語られる「物語」は創作されることが多かった。「物語」に普遍性をもつものをもとめるというよりは、「物語」が語られる場において、子どもを楽しませることが中心になっていった。そのため、語り方にも工夫がこらされることとなった。

巖谷小波と並び、「童話界の三大家」と言われたのが、岸辺福雄と久留島武彦であった。岸辺福雄は、東洋幼稚園の園長として子どもに語る立場から口演童話を行っていた。岸辺福雄は、お伽話を保育教材として取り入れ、教育者として幼児童話の創作にも取り組んだ。岸辺福雄は、童話を一人一人の子どもに話しかけるように書くべきであると考えており、幼児教育に携わるものとして口演童話を行い、その口演の調子で童話を執筆した。

一方、久留島武彦は、生粋の口演童話家と言われる。全国を歩いて口演童話を行い、「お伽倶楽部」や「回字会」を組織して、話法の研究を続け、後継者を育て、口演童話に打ち込んだ。講談調の独特の語り方や、新しい話材の開拓で口演童話の第一人者となった。

口演童話の「語る」方法には、一定の規則というものがあるわけではない。巖谷小波は、淡々と語り、岸辺福雄は幼児に分かるように一人一人に優しく語りかけた。久留島武彦は、演説調のよく通る声で、身ぶり手ぶりを交えて、はっきりと印象的に語ったと言われる。そして、この久留島武彦の活動が、広がりを持ち、多くの口演童話家が同様に語っていたと考えられる。

口演童話の特徴を、実際に口演童話を聞いた櫻井美樹が以下のようにまとめている。

- ・ 自作の創作童話が多い。
- ・ 出典のあるものも自分なりにかなり言い換えを行う。
- ・ 語尾は「…ました」「…であります」という敬体が多く、しばしば「…ですね」「…ね？」というくだけた会話調の語尾が入る。
- ・ せりふとせりふをたたみかけるようなところがあり、そのため、ト書きは大部分省略される。(それが講談調、落語調として聞こえる)
- ・ 聴衆を笑わせる個所、緊張させる個所などが適当に配分され、計算されている。
- ・ 語り手は片手または両手を使って演技をする個所があり、「演じる」部分がある。声

の大小の使い分けもあり、演じる人によってはややオーバーになることもあるが、総じて静かに感動を盛り上げる工夫がされている。

語り手は、「演じる」ことも含めて、「語る」方法にそれぞれ工夫を凝らしている。語られる「物語」は、自作の物語が多く、言葉も自分で言い換えを行っており、「物語」が中心となる活動ではなく、語り手が「語る」ことを中心にした「物語を語る」活動と言える。岸辺福雄は、サラ・コーン・ブライアントのストーリーテリングの理論書『子どもにお話をして聞かせるには』を翻訳して出版するなど、ストーリーテリングについても関心を示していた。しかし、ストーリーテリングで語る「物語」の内容や「語る」方法を幼稚園で口演童話を行う際に特に導入してはいかなかった。

聞き手は子どもであるが、その規模はかなり大きかった。口演童話は初めのうち、幼稚園や日曜学校などにおいて少人数で行われていた。やがて、専門職としての口演童話家が増え、人気が高まってくると、千人以上を対象とした大会場で行われるようになり、身ぶりや手ぶりも大げさな活動となっていく。久留島武彦の「お伽倶楽部」や「大塚講和会」など児童文化事業団体や研究会も組織され、口演童話に関する研究書なども出版された。研究書の中には、嘶の選び方から準備の仕方、発声や身ぶり、語り方などを詳しく述べるだけでなく、当時の心理学者の実験結果から子どもの年齢別の集中時間にまで言及しているものもあり、大人数に対応できるように考えられていた。

明治の終わりから昭和の初期にかけて、口演童話は、幼児だけではなく子どものための文化として一世を風靡し、日本における「物語を語る」活動として広く行われた。そこでは、「物語」を聞くことを楽しませる工夫がなされていた。「物語」そのものを味わう活動と言うよりは、「語る」方法を楽しむ活動であったと考えられる。口演童話は、幼稚園等、幼児教育の現場において幼い子どもたちが接する「物語を語る」活動として、非常に大きな活動であったが、その後、第二次世界大戦下で戦意高揚の活動を行ったこともあり、戦後急速に見られなくなった。

3 現在の幼児教育における物語を語る活動の状況

現在の幼児教育において、「物語を語る」活動がどのように位置づけられているのか、戦後の変化をおって、検討する。

1947（昭和22）年、連合軍総司令部民間情報教育局(C・I・E)の指針により、「学校教育法」が公布され、幼稚園の目標もあげられた。その中に幼児の言葉に関する内容として「言語の使い方を正しく導き、童話、絵本等に対する興味を養うこと」があげられている。

1948（昭和23）年には、文部省から「保育要領—幼児教育の手引き」が刊行された。「保育要領」は、連合軍総司令部の係官として来日していたヘレン・ヘファナンが持参したアメリカのナーサリー・スクールのシラバスが下敷きであったと言われ、幼稚園・保育所だけでなく、家庭への幼児教育への案内書という性格ももっていた。「保育要領」においては、保育内容として「新しい幼児の経験」12項目が示され、その中に「お話し」もあげられた。

この項は、本来「Stories」であり「物語」を指すとともに、それを聞くことが重視される活動であったのだが、「保育要領」においては、戦前と同様の「お話しすること」とされた。内山憲尚は、この「お話し」を「幼児及び幼稚園教諭又は保育所保育者が、言葉をもって表現するものの中、教育目的達成に適する具体的組織的な保育の一つである」と定義している(18)が、「保育要領」の中では、「語彙の獲得」「話し方の作法」「良い言葉遣い」に関する具体的な説明が詳細になされ、言語の獲得及びその使用が教育目的の中核とされていた。同様に「人の語ることをよく聞く態度を養成することもたいせつである。このためには、童話、おとぎ話、詩などを聞かせてやる。」こともあげられており、「お話し」の目的として言葉を聞く態度の養成が重視されていることが示された。しかし、続いて「それはまた幼児の想像を豊かにするものである。」とも述べられ、「良い童話」の基準として、「明るい話、美しい理想を持った話…」があげられるとともに「避けたほうがよい」ものとして、「残忍な話、悲痛な話…」があげられており、語られる「物語」の内容そのものへの言及があった。この童話の基準には、子どもの文学においても評価の手がかりとされるような項目も含まれていた。

しかし、「お話し」として「物語を語る」活動を聞くことが項目に取り上げられたのは、この「保育要領」だけであった。その後 1956 (昭和 31) 年に公刊された「幼稚園教育要領」では、6 領域の中の「言語」における「望ましい経験」に「話を聞く」とあげられたが、「絵本・紙しばい・劇・幻燈・映画などを楽しむ」という別の項目もあり、この「話」は、「物語を語る」活動の体験と言うよりも日常生活の中での聞く行為を指していた。つまり、「物語を語る」活動は項目にあげられなくなったのである。「お話し」という言葉も「保育要領」以外では用いられてはいない。

1964 (昭和 39) 年に公刊された「幼稚園教育要領」では、領域「言語」の内容として、「絵本、紙しばいなどに親しみ、想像力を豊かにする」ことがあげられ、視聴覚教材を用いた「物語」の体験を通して、「幼児の経験を広め、豊かな情操を養う」ことが加えられた。想像力を育て、情操を豊かにすることが重視されているのであるが、その方法としては、視覚的な刺激をともなった「物語」の体験があげられていた。この間も、幼稚園教育の現場では、「物語を語る」活動はなされていた。それは、「素話 (すばなし)」と呼ばれ、保育者が「語る」活動であったが、昔話などが語られるのと同様に、保育者の日常生活のことも語られ、吟味された言葉で語られるという活動ではないものも含まれていた。

その後、子どもを取り巻く環境の変化に対応して、1989 (平成元) 年に文部省は新しい「幼稚園教育要領」を公刊した。その中では、これまでの 6 領域が 5 領域になり、「言語」とされていた領域の名称は「言葉」と改められた。そして、「絵本や物語などに親しみ、想像力を豊かにする」ことが「ねらい」としてあげられた。ここであげられる「物語」は、「物語」を体験できるさまざまな活動全般を指すのではないかと思われるが、「物語を語る」活動も含まれ、「物語」の体験を通して想像力を養うことが重視された。また「内容」においては、「豊かなイメージをもつ」ことがあげられ、想像力を育て、さまざまなイメージを描

くことができるように「物語」の体験を行うことが求められるようになった。

1998（平成 10）年に、「幼稚園教育要領」の改訂が行われたが、領域「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、先生や友達と心を通わせる」ことがあげられ、コミュニケーションの手段としての言葉の獲得を目指すことが示された。子どもが人と関わることで、心を動かすような体験をし、言葉を交わす喜びが味わえるようになることが重視されているのである。これは「物語を語る」活動の基盤となる、人間の本能的な欲求を強めてゆくことであり、子どもに対して保育者が、自らの心が動かされた「物語」を語る活動によっても豊かにすることができるとされる。「物語」の体験を通して、語り手となる先生や聞き手である子ども同士が心を通わせることが重視されるようになってきたのである。

その後、2008（平成 20）年に「幼稚園教育要領」は改訂されたが、領域「言葉」のねらいはほとんど変わらず、内容や内容の取り扱いにおいて、言葉による伝え合いをすることが重視され、コミュニケーションのための言葉を習得してゆくことが示された。また、この時には「保育所保育指針」も同時に告示され、幼稚園においても保育所においても、同様に幼児教育が進められてゆくことが明示された。

戦後、幼児教育の課程では、「物語を語る」活動は、基本的に「言語」「言葉」の領域の中でとらえられてきた。子どもの「物語」の体験は、絵本や紙芝居など、視覚的な刺激も伴う児童文化財の体験も含めて考えられてきた。そのような「物語」の体験を通して、はじめは言葉そのものの獲得が目指されていたが、次第に想像力の育成がのぞまれ、現在では、それらに加えてコミュニケーションとしての言葉の体験が望まれるようになってきている。

第3節 幼児教育におけるストーリーテリングの目的と効果

1 幼児教育における「物語を語る」活動の目的と効果

日本の幼児教育において、「物語を語る」活動は、多様な場面で行われてきた。幼稚園で行われる「物語を語る」活動として上沢謙二の「幼稚園ばなし」と広岡キミエの「素話」「読み聞かせ」を取り上げ、ストーリーテリングと対照させながら、幼児教育における「物語を語る」活動の目的と効果を検討する。

(1) 上沢謙二の「幼稚園ばなし」

上沢謙二は、「物語を語る」活動を「お話」とし、中でも4歳から7歳の子どもを対象とした「お話」を「幼児ばなし」と名づけている。これは、さらに、語られる状況によって「家庭ばなし」「幼稚園ばなし」「会場ばなし」に分けられるが、このうち「幼稚園ばなし」(19)は、「一定の場所、幼稚園又は保育所において、一定の人、先生又は園長・所長によって、

一定の人、子どもたちにむかって、一定の時間、具体的な教育プログラムによって定期的に継続的に語られるものである」と述べている。「幼稚園ばなし」は、7, 8人から20人を対象として、幼稚園で幼稚園教諭らによって行われる「物語を語る」活動である。

上沢謙二は、「お話」を「声と、言葉と、ゼスチアを通じて、一定の人物事件を、話手から聞き手に伝えること」と定義している。「ゼスチア」をともなう語り方がなされており、ストーリーテリングとは、「語る」方法が異なる活動である。また、語り手が使命感をもち、聞き手が期待感を持たなければ成立しないと述べているが、この語り手の使命感とは「どうかしてこのお話によって、この子どもたちをよりよくしたい、何としてでもこのお話を通じて、こういうものを子どもたちに与えたい」という念願のことであり、聞き手の期待感とは「この人からこのお話をぜひ聞きたい、きっとよいお話にちがいない、面白いお話にちがいない」という期待のことである。語り手は、使命感をもって、教育目的を果たすために「お話」を行うのである。

この「お話」における目的を、上沢謙二は、「愉悦」としており、「お話」は楽しく、面白いものでなければならないとしている。また、この「お話」を通して得られる効果は、「知情意の生長又は豊富をもたらすこと」であり、具体的には、「善悪判別の標準を与えること」「同情心を拡大すること」「想像力を指導すること」「言葉を教育すること」「文学的素地を養うこと」を挙げている。これらの「お話」の目的と効果は、文学を分かち合い、喜びをともにすることによって子どもに働きかけるストーリーテリングの意義と効果と共通していると思われる。上沢謙二は、さらに「お話」がこのような効果をもたらす理由を追求している。それは、幼児が、自ら言葉にすることはできなくても、無意識的に感じている「精神的枯渇」を、「お話」は満足させることができるということである。幼児は、「お話」を聞いているうちに、「興味は湧き、期待は生まれ、想像は踊って一即ち感情の働きによって、お話の中に含まれる哲学的、宗教的、芸術的、科学的、其他あらゆる要素と接触し、交渉し、抱合」する。そして、「それぞれのものをいっしょに印象され、いっしょに味わい、いっしょに学ぶ」のである。つまり、幼児は、「お話」を通して、人生の意味や価値など、自ら意識的に考えているわけではないが知りたいと願っている事柄を、感情を通して学ぶことができるのである。これは、間崎ルリ子が、ストーリーテリングは「子どもに一つの人生を生きる機会を与え、それによって子どもは無意識のうちに、生きていく上での励ましを得る」(20)と述べていることと同様であろう。ストーリーテリングにおいて、物語はひとつの世界を現出させる。そのため、ある一つの人生を生きることができるのである。上沢謙二は、「お話」に同様の意義を見出している。

上沢謙二は、この「お話」のなかで、「幼稚園ばなし」が、最も「お話」を行いやすく、効果も高いと評価している。そして、「幼稚園ばなし」は、「お話」の中でも、特にその内容が教育的であることが必要であると強調している。「幼稚園ばなし」は、「何よりも第一に、相手である園児を中心にして考えねばならない。それを聞く園児にどういう印象、影響、感化を与えるか？その生長、発達、向上に、どんな影響を及ぼすか？このことが第一

に取り上げられ、これによってすべてが取り運ばれねばならない。」と述べている。そのために、物語の内容によっては、教育的目的に沿うように改作することが必要であるとされる。さらに、物語としては、「芸術的な」、すなわち文学的な価値を重視するのではなく、「子どもへの感化影響」を第一とした物語を挙げている。それは、「教訓的」なものであってはならないが、「教育的」でなければならないのである。ストーリーテリングは、子どもたちと文学を分かち合うことを目的としているのであるが、「幼稚園ばなし」は、教育的目的を持って語られるものである。幼稚園で語られてきた「お話」は、ストーリーテリングとは、その点で大きく異なっているのである。

(2) 広岡キミエの「お話」

幼稚園における「お話」について、実践の中から理論化をはかった広岡キミエは、幼児教育の中での「お話」の重要性について指摘している(21)。

広岡キミエは、語られる「物語」を「身辺話」と「メルヘン」に分けて考察している。「身辺話」とは、自分または自分の周辺の親しい生き物や、玩具などが主人公となる、現実再現の物語である。これは、保育年間の前期の子どもたちを対象とするものである。一方、「メルヘン」とは、昔話や現代の創作の物語を含めた、「一般に言われる童話、楽しい空想のお話」としている。「メルヘン」の中には、ストーリーテリングで語られる文学としての「物語」も含まれている。「メルヘン」は、「身辺話」に飽き足らなくなる保育年間の後期の子どもたちが対象とされる。つまり、広岡キミエは、年齢によって語る「お話」に違いがあり、はじめは、身近なことを現実に即して自分の言葉で語り、やがて文学も含む「物語」を語るという段階を見いだした。

また、「語る」方法としては、「素話(すばなし)」と「読み聞かせ」をあげている。「素話」は、絵本などの視聴覚教材を用いずに、保育者が「語る」方法である。語り方は、素朴な方が良くしており、雑に語ることなく、誠実に語りながら、子どもの内面を察知することを重視している。この「語る」方法は、ストーリーテリングと非常に近い。しかし、経験を重ねることによって「おのずから場のくふう、声の調子や抑揚、または省略するところや、ていねいに理解させるところなどもわかってくる」として、省略や補足も行うことになっており、「物語」の言葉を丁寧に覚えるというものではない。「語る」方法は、ストーリーテリングとは異なるものとなっている。語られる「物語」も「身辺話」を保育者の言葉で語る場合、文学とはなりにくいであろう。この「素話」のねらいとして、「子どもと保育者が親しくなること」もあげられているが、そちらの目的の方が、大きい場合もあると思われる。

一方、「読み聞かせ」は、絵本を読み聞かせることではなく、長編のメルヘンなど、ほとんど絵のない本や挿絵程度の本を用い、それを保育者が言葉どおりに読む活動である。この「読み聞かせ」のねらいには、「美しいことば表現にふれること」「読書への素地を育てること」が挙げられている。「読み聞かせ」は、本質的に読書として位置づけられているの

である。この「読み聞かせ」の目的や位置づけは、ストーリーテリングと非常に近い。ただ、「語る」方法は、ストーリーテリングと異なっている。「読み聞かせ」は、まさに読む活動であり、ストーリーテリングのような「語る」活動ではない。ストーリーテリングは、「物語」をおぼえなければならないため、準備の時間が必要であることと、語ることのできる「物語」の数が限定されてしまうため、「読み聞かせ」の方が、ねらいに多様に応じることができるとも言えよう。

実際の活動をみると、「物語」を語る活動としては、「語る」方法は、「素話」の方がストーリーテリングに近いが、語られる「物語」は、「読み聞かせ」の方が近い。「読み聞かせ」のねらいは、ほぼ「ストーリーテリング」と同様である。

(3) 幼児教育における「お話」とストーリーテリング

以上のように、幼児教育において行われている「お話」は、ストーリーテリングとは異なる「物語を語る」活動であることが多い。特に、「語る」方法の点では、違いが見られる。それは、幼稚園という場や、語り手としての教諭の役割などが、図書館活動におけるストーリーテリングと自ずから異なっているからである。しかし、幼児教育における「お話」の目的には、ストーリーテリングと重なるものも多い。教育的なねらいをもとに、教えるべき内容が含まれることもあるが、それによって育まれる効果の中には、ストーリーテリングの効果として考えられているものも多い。幼児教育においてストーリーテリングを行うことは、それらの目的にそう活動ともなりうると思われる。実際、現場では、ストーリーテリングを取り入れている保育所・幼稚園も多い。幼児教育において、ストーリーテリングが果たしうる意義と効果について考察する。

2 ストーリーテリングの効果

図書館活動におけるストーリーテリングの子どもに対する効果は、第1章でまとめたとおりである。幼児教育において考えられてきた「物語」を語る活動の効果は以下のとおりである。

- ① 言葉の発達を支える
- ② 想像力を育てる
- ③ 思考力を育てる
- ④ 人間関係を築く
- ⑤ 聞く意欲が生まれる
- ⑥ 文化を育てる

これらの効果は、幼児教育で近年求められている、言葉の力、想像力、コミュニケーション力において、効果的であると思われる。

言葉の力としては、ストーリーテリングにおいて、語彙の増加や語感の育成がはかられることは松岡享子も指摘していた。それに加えて、ストーリーテリングは、言葉を通して物語を分かち合うという素朴なコミュニケーションでもある。幼稚園という集団生活の場で、親子のような緊密な人間関係とは異なる人間関係において行われるストーリーテリングは、子どもたちの人間関係を育てるだけでなく、言葉による新たなコミュニケーションの経験ともなりうる。幼児教育において近年求められている、言葉によるコミュニケーション力を育てることにもつながる活動であると考えられる。

また、想像力を育てることは、そもそも幼児教育における大きな目標の一つである。ストーリーテリングは、文学として成立している物語の言葉を聞く活動であり、それは、これまでの日常生活の中ではあまり体験されなかった、まとまった言葉の体験となりうる。言葉によってのみ築かれる物語の体験は、新たな言葉の獲得へともつながってゆくと考えられる。

幼児教育で求められる、言葉の獲得、想像力の涵養、コミュニケーション能力の育成の3点において、ストーリーテリングは、独自の効果をあげるのではないだろうか。

(注)

- 1 フレーベル『人間の教育(下)』荒井武訳 岩波書店 1964 p.160~170
- 2 ソーヤー, ルース『ストーリーテラーへの道』池田綾子他訳 日本図書館協会 1973 p.65
(SAWYER, Ruth *The way of the storyteller* Viking Press 1962)
- 3 間崎ルリ子『ストーリーテリングー現代におけるおはなしー』児童図書館研究会 1987 p.7
- 4 間崎ルリ子 前掲書 p.65
- 6 間崎ルリ子 前掲書 p.
- 7 間崎ルリ子 前掲書 p.
- 8 松岡享子『お話を語る』日本エディタースクール出版部 1994
- 9 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに 1979 p.33
- 10 当時の附属幼稚園の保育内容は、「物品科」「美麗科」「知識科」の3科目に含まれる25の項目であった。この25項目は、主にフレーベルの考案した恩物を用いた内容であったが、その他に、「唱歌」「遊戯」「計数」「説話」「博物理解」「体操」があった。
- 11 文部省 前掲書 p.47
- 12 倉橋惣三他『日本幼稚園史』フレーベル館 1956 p.167
- 13 森上史朗『児童中心主義の保育』教育出版 1984 p.142
- 14 倉橋惣三 前掲書 p.201
- 15 この「庶物のはなし」は、1926(大正15)年に公布された「幼稚園令」の中で「観察」となって、「談話」とは別に保育項目に加えられることになった。

- 16 櫻井美樹『子どもに語りを』椋の木社 1986 p.196
- 17 内山憲尚『日本口演童話史』文化書房博文社 1972 p.13
- 18 内山憲尚『幼児の言語教育と童話教育』日本童話協会出版部 1954 p.191
- 19 上沢謙二『幼児のお話教育』巖松堂書店 1948 p.48
- 20 間崎ルリ子 前掲書 p.20
- 21 広岡キミエ『幼児の内面を育てる 聞く・見る・話す・表現するー現場からの保育者論』
ひとなる書房 1987 p.48

第3章 ストーリーテリングを通して幼児が体験するもの

第1節 音声としての言葉の体験と物語体験

1 フレーベルの言葉の発達とストーリーテリングの関係性

ストーリーテリングが子どもの中に育む力として、言葉の力、想像力、人間関係の体験があげられた。ストーリーテリングは、声を通した音としての言葉の体験である。まず、言葉の力について考察する。教育において「お話」を重視していたフレーベルの言葉の発達(1)にそって検討する。

(1) フレーベルの言葉の発達

フレーベルは『人間の教育』の中で「お話」の重要性をまとめている(2)が、「お話」を言葉の発達を促す活動とはとらえてはいない。『人間の教育』が「少年期」の教育を中心として述べられているためでもあろう。

フレーベルは、子どもの言葉は、「両親の側、特に母親の側からまず発し、子どもと外界との間に早くから現れ、両者をはじめは分離するが、つぎに再び一つに結びつける働き」をもつと述べている。

子どもは、言葉によって、特に母親の語りかける言葉によって、自分と外界を区別し、外界の事物を認識するようになっていく。それから、「幼児期」にはいると、言葉と事物を結びつけながら、事物の性質や特性や作用、また事物の空間的な関係が認識されるようになる。また、言葉は、自分の行動や事物の運動や移動など、さまざまなものと結びついていく。自らの眼前で起こることと言葉を結びつけて認識するのである。子どもが、外界の事物を意識的に知ることは、言葉と結びついて行われるものなのである。「幼児期」は、「外界ないし外界の対象は、きわめて緊密に言葉に結びつけられ、さらに言葉を通して、人間にもまた、きわめて緊密に結びつけられている」段階なのである。外界の事物との結びつきを通して、言葉の能力は発達していく。

この後、「少年期」になると、言葉と外界の事物との関係も変化する。新しい段階として、「人間と対象とをふたたび分離し、人間と対象とを外面的には相互に対置させるが、内面的には、合一ないし接近させる」ことが現れてくる。そのため、この段階においては、「対象と言葉との分離」が行われ、同時に「両者のあいだの内面的な合一関係を認識することによって、対象を、人間に内面的に近づける」ようになる。「言語そのものが、独立のものとして、またそれ自身だけで、およびそれ自身によって、成立しているものとして、登場し、出てくる段階」なのである。「言語が事象から、また事象が言語から分離するようになる」こと、「言葉が語り手から、また逆に語り手が言葉から、分離するようになる」こと、「記号や文字による言葉の外面化や身体化さえ始まってくる」こと、「言葉を身体的なもの

とみなすようになる」ことが、「少年期」の始まりである。

言葉は、まず、事象と密接につながって用いられるようになる。言葉を用いることで、さらに事象とも結びつくのである。言葉の獲得は、それに対応する事物が、内発的な選択の結果として、他の事物と分別・分化され、その事物の意味がシンボルと結びついて理解されることから始められるのである。このようにして、言葉を獲得していく段階が「幼年期」である。

言葉が事象から分離し始めると、「少年期」にはいる。言葉が象徴となり、事象と結びついたものではなくなってくる。このとき、言葉の指す対象は、より内面と結びつくようになる。言葉と対象は、それぞれ内面に存在するようになるのである。言葉が事象と分離し、言葉のみで存在するようになることは、言葉が自己の内面でも存在できるようになることである。「少年期」は、このような新たな言葉の発達の上に成立しているのである。

フレーベルは、「幼年期」「少年期」の子どもの言葉の発達を、以上のようにとらえている。

(2) フレーベルの言葉の発達におけるストーリーテリングの意義

フレーベルが「お話」の対象とした「少年期」の子どもの言葉の発達と、ストーリーテリングの関係を考察する。

ストーリーテリングで語られる物語は、フレーベルが「お話」について述べていたのと同様に、実際の出来事から導入したとしても、具体的な事柄と直接的に結びついているわけではない。そこで用いられる言葉も事象と直接的に結びついたものではないのである。これは、フレーベルの言う「言語そのものが、独立のものとして、またそれ自身だけで、およびそれ自身によって、成立している」状況である。これは、子どもにとって、それまでに体験されてきた言葉の状況とは大きく異なる、新たな言葉の体験となる。ストーリーテリングは、対象と分離された言葉の体験を得られる活動なのである。ストーリーテリングの中で独立した言語的体験をすることによって、言葉と対象を分離することができるようになることは、「少年期」への導入となりうる。ひるがえって、このように言語を独立のものとしてとらえられるようになると、ストーリーテリングを真に楽しむことができるようになる。フレーベルが、「お話」の対象年齢を「少年期」に設定しているのは、そのためであろう。

このように言葉と対象の分離が行われた上でのストーリーテリングの体験は、フレーベルのあげる「少年期」の主たる発達の一つとされる、対象と言葉の「両者のあいだの内面的な合一関係を認識することによって、対象を人間に内面的に近づける」ことができる活動となる。ストーリーテリングにおいて、子どもは、言葉によって、対象を自らの中に構築する。それは、言葉と対象の「内面的な合一関係」の認識に基づいて行われる。そのようにして構築される対象は、子ども一人ひとりの経験などに基づくものであり、対象と子どもは内面的に近づかずにはすまされない。このような言葉の体験を通して、新たな言葉

の段階へとすすめるとともに、独立した言語の体験として、さらに新たな体験を与えることになっていく。

言葉の発達におけるストーリーテリングの意義は、言葉と対象が分離された体験を得られることと、言葉によって自らの内面に結びつく対象を得られることといえよう。

2 一次的事ばの充実と二次的事ばの獲得を促すストーリーテリング

子どもの言葉の発達過程を発達心理学から考察したものとして、さまざまな言葉の発達理論のうち、岡本夏木言葉の発達理論が、事象から独立した言葉の成立を中心に取り上げており、フレーベル言葉のとらえ方とも近いもののように思われる。フレーベル言葉のとらえ方に続いて、岡本夏木言葉の発達のとらえ方にそって、ストーリーテリングの果たしうる意味を考察したい。

(1) 岡本夏木言葉の発達理論

岡本夏木は、子どもの言葉の平均的な年齢による変化を、大きく4段階に分けている(3)。

① ことばの胎生期

本格的な言葉の獲得期が始まる1歳6ヶ月までの時期である。まだ、言葉は話さないが、後の言葉の獲得に必要なさまざまな機能が発達する。「周囲の人たちとの濃密な情動的交流」は、自らが「他者と通じ合うことができる共同体的存在であることの自覚をたかめ」、「外界のさまざまな事物や事象に関わることで、それらについての知覚や表象の萌芽を形成していく」のである。

② ことばの誕生期

1歳前後から初語が現れてくるが、1歳後半ごろからは、言葉の組織的獲得期に入り、3歳前後にかけて急速に発達する。子どもたちは、語を獲得し、文を生成し始める。これは、「ことばの中核的性質をになうと思われる象徴機能が、この時期に形成されてくるため」であろう。シンボル機能の成立が、子どもたちの言葉の獲得を進めるのである。

③ 一次的事ば期

幼児期から小学校低学年頃にかけて、子どもは獲得した言葉を生活の中で使用していく。これは、「人びとと共有された社会的記号のシステムとしてのことばの使用」であり、それまでの動作などを中心的な手段としてきたコミュニケーションの領域を広く深いものへと発展させる。また、生活の中での具体的な経験が言葉によって表現されることにより、時間的、または空間的な制約を越えて一般性を獲得する。さらに、言葉によって、子どもの内にイメージや想像の世界が呼び起こされ、子どもの内的空間は多様性に富んでくる。このように、「生活の中で現実経験とよりそいながら使用されてゆくことば」を「一次的事ば」とよび、それが展開していくのが、この時期である。

④ 二次的事ば期

子どもは学校に入り、そこで、一次的事ばとは性格を異にする「二次的事ば」を新

たに獲得していく。それまでに発達させてきた一次的事ばも、さらに発展させていき、両者は互いに影響を及ぼしあう。つまり、この時期は、「二つのことばの重層性」によって、成り立っている。

岡本夏木は、以上のような4段階を、さらに詳しく7期に分けて説明し、子どもの発達の中で、言葉の獲得がもつ意味を分析している。

子どもたちがストーリーテリングを聞き始めるのは、岡本夏木のいう「一次的事ば期」であり、本研究で対象とした4歳から7歳は、一次的事ばを獲得し、「一次的事ば期」から「二次的事ば期」へと発展していく時期である。この「一次的事ば」と「二次的事ば」とは、どのようなものであろうか。

(2) 一次的事ばと二次的事ば

岡本夏木は、一次的事ばの特徴を、以下のようにまとめている(4)。

- ① 主として現実的な生活場面の中で、具体的な状況と関連して用いられ、そうした場の状況文脈や行動文脈に支えられて、その意味を相手に伝えてゆくことができる。
- ② コミュニケーションの対象、つまりことばをさし向ける相手が、比較的限られた、自分がよく知っている人、したがってまた自分をよく知ってくれている人であることが多い。つまり、「特定の親しい人」が相手であることである。
- ③ その親密な人との間の、原則的には一対一の会話をとおして、コミュニケーションが深められてゆくことになる。すなわち自分と相手との会話という共同作業によって、テーマや言語行為そのものが掘り下げられてゆくのである。つまり、特定の親しい人との対面対話場面で、その場と具体的に関連した事象をテーマに話し合っゆくことばといえるだろう。

一次的事ばの特徴を、状況、成立の文脈、対象、展開、媒体の5つの視点から整理すると、以下ようになる。

一次的事ばとは、「具体的現実場面」において、「ことばプラス状況文脈」を用い、「少数の親しい特定者」を対象として、「会話式の相互交渉」で展開させるものであり、媒体となるのは「話しことば」である。

子どもは、それまでに身につけてきた言葉の機能を生活のなかで、自分が求めるさまざまな目的の実現のために手段として用いるのである。この言葉が、一次的事ばなのである。

この一次的事ばでは、子どもは、日々の生活の中で、具体的な事物と結びつけて言葉

を獲得していく。言葉と具体的な状況における事物や現象を分かちがたいのである。

また、「親しい特定者」というのは、子どもにとって、その状況文脈を理解してくれる人、つまり、自分と「お互いのことばの背景になる状況の文脈を深く共有しあえる人」である。子どもは、その世界を共有できると信じる人とのコミュニケーションを通して、言葉を獲得し、発展させていく。

最近では、この一次的ことばが十分経験されていないと、岡本夏木は危惧している。それは、子どもたちの直接的な体験の減少、それらの体験と結びついた言葉の体験の減少、そして子どもたちと親密な大人による密接なコミュニケーションの不足が原因と考えられる。子どもたちにとって、ストーリーテリングで語られる物語を通じた経験は直接的な体験ではないが、物語を通じた感情の共有体験を行うという大人との密接なコミュニケーションの体験は行われる。ストーリーテリングは、一次的ことばの充実に重要な役割を果たしうると思われる。

一方、二次的ことばは、学童期に入って、新たに獲得していかなければならない言葉である。その特徴は、以下のようにまとめられている(5)。

- ①ある事象や事物について、それが実際に生じたり存在したりしている現実の場面を離れたところで、それらについてことばで表現することが求められる。したがって、ここでは、先の一次的ことばのように、現実の具体的状況の文脈の援用にたよりながら、コミュニケーションを成立させることが困難になり、ことばの文脈そのものにたよるしかすべがない。
- ②ことばをさしむけるコミュニケーションの対象が、一次的ことばのように、自分の経験や状況を共有してくれやすい親しい少数の特定者でなく、自分と直接交渉のない、未知の不特定多数者にむけて、さらには抽象化された聞き手一般を想定して、言葉を使うことが要求される。
- ③一次的ことばが、原則的には一対一の会話による自他の相互交渉、相互照合によって展開していったのに対して、二次的ことばでは、自分の側からの一方向的伝達行為として行われ、少なくともその行為の間では、相手から直接の言語的フィードバックは期待できない。そうした状況にあって、話のプロットは自分で設計し、調整してゆかなければならない。
- ④一次的ことばは「話しことば」(広義には、動作ことばも含めて)であるが、二次的ことばは、「話しことば」だけでなく、そこに「書きことば」が加わってくる。つまり、コミュニケーションの媒体が、一次的ことばでは音声中心であったが、二次的ことばでは、その担い手が、音声であることもあれば文字であることもある。しかも、先にあげた二次的ことばの三つの特徴は、書き言葉の場合において、もっともはっきりしてくるのである。

一次的事ことばと同様に、5つの視点から整理してみたい。

二次的事ことばとは、「現実を離れた場面」について、「ことばの文脈」を用い、「不特定の一般者」を対象に、「一方向的自己設計」で「話しことば・書きことば」によって展開されるものである。

学校への入学とともに、この二次的事ことばの世界が広がり、子どもは、それを獲得しなければならない。この二次的事ことばの獲得は、子どもにとって大変困難なことであるとされている。二次的事ことばは、一次的事ことばの単なる拡張なのではなく、発達上の質的な変化があるからである。

まず、二次的事ことばによるコミュニケーションにおいては、「非現前的事象」がテーマとなってくる。子どもは、自らのいる現実場面に即したテーマではなく、より抽象化されたテーマについて、言葉を展開させ始める。

また、テーマだけではなく、聞き手も抽象化された存在となり、子どもは「自らの内」に聞き手を想定して、その聞き手とのやりとりを通して、発話をつくりあげなければならなくなる。これは、二次的事ことばの成立と内言の成立が密接に関係していることも意味していると思われる。

さらに、二次的事ことばにおいては、書きことばも媒体として用いられるようになるが、書きことばの獲得のためには、文字の習得が必要となってくる。しかし、文字を習得すれば書きことばを獲得できるというわけではない。文字の理解だけではなく、二次的事ことばによる文章の理解も必要となるからである。文字の習得は低年齢化しているが、二次的事ことばによる文章の理解を援助する手段としても、ストーリーテリングは重要なのではないかと思われる。

二次的事ことばを獲得した後も、一次的事ことばによるコミュニケーションは続けられる。もちろん、二次的事ことばの成立による、一次的事ことばの変容はあろうが、この二つのことばは、お互いに影響しあいながら重層的に発達していくと考えられている。

これは、フレーベルの「少年期」の始まりにおける言語の獲得内容と同様であろう。

このように、一次的事ことばに加えて、二次的事ことばが獲得される4歳から8歳前の時期を、岡本夏木は第6期とし、「生活のなかで、一次的事ことばを使いこなしながら、言語能力や、それとかかわる諸側面を大きく広げていく時期」であり、「一次的事ことばから二次的事ことばへの移行期」としている(7)。ストーリーテリングの主たる対象である4歳から7歳の子どもたちは、この時期にあたる。

(3) 一次的事ことば・二次的事ことばとストーリーテリング

以上で見てきたように、一次的事ことばと二次的事ことばは質的に大きく異なっているのであるが、ストーリーテリングは、これらの両方のことばの性質をあわせもった活動である。

以下では、一次のことば、二次のことばを定義するのに用いた5つの視点に注目し、ストーリーテリングの性質の分析を行いたい。

① 状況

ストーリーテリングで語られるテーマは、「現実を離れた場面」である。フレーベルは、「お話」を、「日々の出来事、季節季節の出来事に結びつけて話してやる」(8)ようにと述べているが、実際の事物が存在していても、語られている内容は、実際の事物や事象を離れたものである。昔話も創作物語も象徴化されたものであり、一次のことばの状況とは大きく異なっている。ストーリーテリングでは、現実を離れた世界を体験しやすいように、聞き手に準備をさせることもする。ストーリーテリングの状況は、明らかに二次のことばの性質を持っているといえる。

② 成立の文脈

ストーリーテリングは、主に、「ことばの文脈」によって伝えられる。しかし、語り手の語り方（声の大きさや高さ、速さ、アクセントの置き所、声の質や声にこもる感情的表出など）や表情など、語り手の存在全体が伝達行動としての役割を果たす。また、場全体の雰囲気など、語り手と聞き手が対面して行われるコミュニケーションのため、その場面のもつ文脈がわずかではあるが、「状況文脈」となって、存在すると思われる。ストーリーテリングの成立の文脈は、二次のことばの性質が強いが、一次のことばの性質も存在しないわけではない。

③ 対象

ストーリーテリングは、幼稚園教諭や地域の大人など、子どもにとって身近な語り手が、お互いに身近な聞き手たちに行うことが多い。二次のことばの対象のように「不特定の一般者」ではない。多くの場合、一次のことばのように、身近な特定の者の間で行われるのである。ただ、聞き手は多数であり、一次のことばの対象のように、少数の者の間で密接な関係が存在しているわけではない。ストーリーテリングの対象は、一次のことば、二次のことばの両方の性質を持つが、一次のことばの対象に、より近い。

④ 展開

ストーリーテリングは、語り手が聞き手に物語を一方向的に語る活動であり、語り手にとっては、二次のことばに見られる「一方向的自己設計」と言える。しかし、聞き手の子どもたちは、語り手と何も交渉がないわけではない。感想を言ったり、質問をしたりすることもある。また、言葉で表現しなくても、表情やそぶりで、自らの感情を表し、それが語り手に微妙なフィードバック効果をもたらす。語り手は、聞き手の反応を受け止め、それを手がかりとして、語り方や言葉の進め方を変化させたりするのである。一次のことばに見られる「会話式の相互交渉」ではないが、「相互交渉」も存在する。ストーリーテリングの展開は、二次のことばの性質が強いが、一次のことばの性質も見られる。

⑤ 媒体

ストーリーテリングは、声で表現する活動であり、「話しことば」を媒体としている。ストーリーテリングでは、一度書かれたものを覚え、それを語るが、単なる「書きことば」の音声化ではない。二次的ことばの性質は強いが、「話しことば」として語り手と結びついたものである。岡本夏木は、このような言葉を独特の「語りことば」とも位置づけている。ストーリーテリングの媒体は、一次的ことば、二次的ことばのどちらかに限定することはできず、両方の性質を持っているといえる。

以上のように、ストーリーテリングは、一次的ことば、二次的ことばの両方の性質を持っている。このような性質を持つストーリーテリングは、子どもたちに、どのような意義をもち得るだろうか。

(4) 言葉の発達におけるストーリーテリングの意義

ストーリーテリングは、以上で見てきたように、どちらかという二次的ことばの性質に近い活動である。そのため、ストーリーテリングを楽しむためには、一次的ことばの経験はある程度積んだ子どもでなければならないだろう。「一次的ことば期」に進み、生活の中でことばの経験を積み、「自己をとりまく現実世界の中で、それと相即した自己の内的世界を築きあげてゆく」ことが言葉をもってできるようになっていることが必要なのである。ストーリーテリングで対象となる子どもが4歳以上なのは、個人差はあるだろうが、ちょうどその時期に「一次的ことば期」に進み、言葉による体験が可能になってくるからであろう。

また、ストーリーテリングは、以上で見てきたように、どちらかという二次的ことばの性質が強い活動である。しかし、聞き手にとって身近な語り手が、自らの言葉で、聞き手一人ひとりに楽しい物語を伝え、その中で感情を共有する。その様子は、一次的ことばの環境とも共通点が見いだせる。聞き手は複数であり、一対一のコミュニケーションではないが、語り手は一人ひとりと視線を合わせながら語り、コミュニケーションは成立している。子どもたちはそのような体験を通して、二次的ことばに触れることができる。「二次的ことば」の習得は、一次的ことばの場合のたのしさと異なり、「前提として、子どもに過大な努力と緊張を要求してくる」と岡本夏木は指摘しているが、楽しむことが目的とされるストーリーテリングは、二次的ことばの習得への困難を軽減することができると考えられる。一次的ことばから二次的ことばへの移行期にある4歳から7歳の子どもたちにとって、ストーリーテリングは、二次的ことばの獲得を助ける活動となりうる。

そして、同時に、ストーリーテリングは、一次的ことばの充実をも促す活動である。身近な語り手が分かち合いたいという思いをもって、自分自身の言葉で語ることを通して、聞き手である子どもたちは、物語の世界をイメージし、創造する。このようにして子どもの内的空間は多様なものとなる。これは、子どもが「一次的ことば期」に行う重要な活動である。二次的ことばの獲得が急がれると、一次的ことばの充実が十分になされないまま

になってしまうことを岡本夏木は危惧しているが、ストーリーテリングにおいては、二次的事ばの獲得を助けながら、同時に一次的事ばの充実を図ることができる。子どもたちは、それぞれの発達の段階に合わせて、ストーリーテリングを楽しむことができるのである。

ストーリーテリングは、4歳から7歳までの子どもたちに対して、一次的事ばの充実と二次的事ばの獲得を助ける活動であるといえる。8歳以降の、二次的事ばをある程度習得した子どもたちにとっては、言葉の発達の側面においても、ストーリーテリングは、また異なった意味を持ちうるであろう。

3 言葉の発達に関連する諸側面とストーリーテリング

言葉の発達の過程にそって、ストーリーテリングの意義を考察してきた。以下では、言葉の発達と関連するいくつかの問題とストーリーテリングの関係をとらえる。

(1) 語彙の発達とストーリーテリング

松岡享子があげていたストーリーテリングの効果としての言葉の発達の一つは、語彙の増加であった。物語の中には、特に昔話の中には、子どもが日常生活の中で出会わない語も多く登場する。そのような未知の語に触れることが、語彙の増加を促していると考えられている。しかし、語が与えられれば語彙は増加するというものではない。

子どもの語彙について、岡本夏木は、幼児から小学校低学年にかけて、つまり、本研究のストーリーテリングの聞き手の対象年齢である4歳から7歳とほぼ一致した時期には、「語はそれがもっとも適合した文中におかれることによって、その支えにより語としての意味が浮かび上がってくるし、また語が単独で与えられる時は、その語の意味よりも、その語が含まれる慣用文脈（熟知文脈）がまず喚起されやすい」と述べている(9)。つまり、この時期の子どもたちは、語の意味を単独で理解するのではなく、文脈の中で理解するのである。語と語の意味だけを与えられても、理解することは難しい。語の意味を単独で理解することができるようになるのは、小学校高学年からで、二次的事ばの発展の時期と重なっている。語を語として理解するという事は、言葉を言葉で説明するという事でもあり、二次的事ばの発達と密接に関係している。一次的事ばから二次的事ばへの発展期にある4歳から7歳の時期には、語は文脈の中で理解され、それを繰り返すことで、語彙を増加させていくのである。

ストーリーテリングでは、もちろん、語は文脈の中で語られる。一つの文章としての文はもちろん、物語として全体的な流れの中で、意味をとらえることができる。松岡享子も、物語の中に出てくる子どもが分からない語について、「話の流れの中においてみると、ひとりではわかる場合が多い」(10)と指摘している。物語全体の文脈において理解されるような、子どもたちの未知の語が、ストーリーテリングを通して提示されるのである。

ストーリーテリングは、子どもの語彙の増加を助けることに適当な形式で行われている

といえる。また、ストーリーテリングを通して、二次的事ばの獲得がはかられ、語を語として理解していく段階に向けて、さまざまな語が提示されているのである。

(2) 文字の習得と書きことばの習得

ストーリーテリングの対象となる4歳から7歳の時期はまた、文字の習得が行われる時期でもある。子どもたちは、絵本などの児童文化財を通して、文字に興味を抱き、読むこと、書くことを始める。子どもの周囲の大人も、4歳くらいから文字の習得を促すことが多い。文字の習得は、書きことばの習得に不可欠であるが、文字が習得されても、書きことばが習得されるわけではない。文字の「読み」「書き」ができることと、書きことばが「読めること」「書けること」には、大きな違いがある。松岡享子は、「文字を発音することができることから本が読めることへは、かなりの道のりがある」と述べている(11)。また、エリザベス・サルツビーも、識字力を獲得することを「耳からことばを聞くことから、書かれた文字を読む行為への移行を意味している」ととらえ、大人に本を読んでもらっている際に、子どもには「耳からのことばと書かれたことばの両方の情報」が与えられると指摘している。子どもは、本を読んでくれる大人を仲立ちとして、本と繋がりをもつようになり、「聞いているうちにだんだん、本の中のことばが生きてきて、自分自身のことばのようになり、それを口に出すようになる。子どもは活字が読めるようになるずっと前から、一人で本を読んだりする。こうして子どもは、書きことばになじんでいく」としている(12)。書きことばの習得には、文字を読めるようになることと、書きことばという話しことばとは異なる言葉の形態に慣れることの両方が必要であると考えられる。

ストーリーテリングでは、サルツビーの言うように、耳からの言葉と書かれた言葉の両方の情報を同時に受け取ることはできない。しかし、ストーリーテリングでは、語った後で本を紹介することを行う。「物語」が本として存在していること、そこに文字で書かれていることが示される。それを通して、文字への興味や関心がもたらされ、「読むこと」への動機はかき立てられる。ストーリーテリングは、文字を習得した子どもに対して読書への導入として始められたのであるが、文字を習得していない子どもに対して、文字の開く世界を示すことができるのである。

また、ストーリーテリングは、二次的事ばへとつながる活動である。書きことばは、二次的事ばの媒体の一つでもあり、二次的事ばの獲得とは不可分である。岡本夏木は、さらに、二次的事ばは、話しことばよりも書きことばにおいて顕著であると指摘している(14)。文字で書かれ、事象から分離したことばの理解が、書きことばの習得には必要である。

ストーリーテリングが、書きことばの習得に欠かせない、二次的事ばの獲得を助けるものとなることは、明らかである。また、ストーリーテリングの物語は、書きことばで存在している。それを、語り手が自分のものとし、話しことばに近い語りことばとする。書きことばを、書きことばの形式ではなく、文字を習得していない子どもにも体験できる形

式で行っているのが、ストーリーテリングなのである。書きことばをもたらす文字の習得という技術的側面の発達以前に、書きことばの本質である二次的ことばの獲得を促す体験を積んでいくことが言葉の発達において重要であると思われる。そのため、就学前の4、5歳児にとって、ストーリーテリングは、より重大な活動であろう。

(3) 内言の獲得

ことばの発達を、思考の発達と切り離して考えることはできない。二次的ことばは、「一方向的自己設計」で展開される。それは、「自らの内に聞き手一般を想定して、その立場から自分のことばや文脈を照合しながら発話をつくりあげてゆく」ことである。つまり、二次的ことばは、「自己との内なる対話」をもとにしている。これは、ヴィゴツキーが、思考のための言葉としてとらえている「内言」の成立と重なっているように思われる。フレイベルもまた、「少年期」の始めに獲得する対象と分離された言葉が、自己の内に存在すると述べている。言葉の発達が、自己の内に、新たな思考を導くものとされているのである。

ストーリーテリングでは、この内言の成立における、自らの内に他者が内化された自己を創りあげてくれることを助けることもできるのではないだろうか。

4 言葉の発達におけるストーリーテリングの意義

以上のように、ストーリーテリングは、言葉の発達のさまざまな側面で、重要な役割を果たしうる。言葉の質的な変化が起こる4歳から7歳の子どもたちにとって、ストーリーテリングは、一次的ことばの充実をはかり、二次的ことばの獲得を助けるものなのである。では、このような効果は、ストーリーテリングに独自のものであろうか。

まず、ストーリーテリングに非常に近いとされる本の読み聞かせについて考えてみたい。読み聞かせは、文学を、声によって表現し、それを語り手と聞き手が、ともにその場において楽しむという点では、ストーリーテリングと同じ活動である。実際、広岡キミエは、読み聞かせのねらいとして、ストーリーテリングとほぼ同じものをあげている(15)。しかし、読み聞かせの場合、語り手は本を見ながら物語を語ることになり、ストーリーテリングのように語り手自らイメージをともなった物語を語るのとは異なる。ストーリーテリングが「語りことば」であったのに対して、読み聞かせは、より「書きことば」に近くなるのである。物語をよく覚え、しばしば子どもたちの顔を見て反応を確かめることができるようになっていたとしても、ストーリーテリングのように、一人一人の目を見つめながら語ることはできない。語り手と聞き手の間に本が存在するからである。つまり、読み聞かせの場合は、ストーリーテリングに見られた一次的ことばの性質が減少し、成立の文脈や対象、媒体など、二次的ことばにさらに近い活動となるのである。読み聞かせでは、ストーリーテリングがもたらすほどの一次的ことばの充実が見られないのではないかと思われる。

読み聞かせの中でも、「絵本の読み聞かせ」について、櫻井美樹は、内容をよくのみこんで、「聞き手である子どもの真ん中に、よいものを届けたいという大きな願いをもって絵本

を読んでやるとき」には、絵本を手にしていても、心のこもった「語り」が成立するとしている(16)。しかし、絵本には、明らかに視覚刺激として、状況文脈の一つとして絵が存在している。読み聞かせという視点から考えると、二次的ことばの性質が強いと考えられるが、物語の言葉を説明する絵という状況文脈があるため、より一次的ことばに近い活動となる。そのため、絵本の読み聞かせは、4歳よりも幼い子どもたちにも楽しめる。絵という状況文脈に支えられながら、二次的ことばで語られる物語を楽しめるのである。また、読み聞かせを通して、物語の構造の理解がはかられる。絵本の読み聞かせは、ストーリーテリングの前段階としても位置することができる活動ではないかと思われる。

ラジオやテレビなどを通して物語を聞く活動は、完全に二次的ことばの活動である。しかも、語り手がある場に存在しないため、聞き手とのコミュニケーションが存在しない。そのため、聞き手は、ストーリーテリングや読み聞かせのように、実際に語り手が存在するときほど、物語を体験することがない。これは、櫻井美樹の実験においても明らかである(17)。テレビのアニメーションとビデオでの「語り」、実際の「語り」の3つの活動を行っているときの聞き手の反応を比較したものである。聞き手は、テレビのアニメーションやビデオでの「語り」には、はじめのうちは感情移入しているが、やがて反応しなくなる。一方、実際の「語り」の場合、最初から最後まで感情移入しているという結果が示されている。ラジオやテレビでは、コミュニケーションを通じた言葉の獲得ははかれない。

以上のように、ストーリーテリングは、読み聞かせなど他の活動とは異なる、独自性のある活動であり、一次的ことばの充実と二次的ことばの獲得を助けるという独自の意義ももっていると考えられる。

第2節 物語の文学性が幼児にもたらす幼児の想像的体験

1 ストーリーテリングにおける想像力と経験

(1) 想像力と経験

ストーリーテリングにおいて、子どもは物語を自らイメージしていかなければならない。そのため、ストーリーテリングの体験の実践を通して、子どもたちの想像力が育つといわれている。耳から聞く言葉によって、自らイメージをつくりだしていかなければならないストーリーテリングは、確かに子どもたちの想像力を必要とする。ある程度言葉をもとに想像を行うことができるようになった子どもでなければ、そもそもストーリーテリングを楽しむことは難しい。想像できるようになった子どもには、さらに想像力の発達を促す体験となると考えられている。

内田伸子は、想像力を「目に見えないものを思い浮かべる能力」とし、「経験の諸要素を複合し、脈略をつけるはたらき」とであると定義している(18)。その働きによって、創りあげられたものは、「単一の対象物の‘心象’」だけでなく、「経験や感情の諸要素が統合された

“まとまりをもった全体”つまり「想像世界」と言われるような複合的なものである。つまり、想像するためには、生活の経験やそれを通じた感情の体験を積むことが必要だと考えられているのである。

間崎ルリ子は、ストーリーテリングを経験するときに、まず必要なものとして、豊かな五感の体験と、それと結びつく言葉の蓄積をあげている(19)。岡本夏木も指摘しているように、言葉は体験によって獲得されてゆく。体験の際のさまざまな感覚器を通じた刺激を手がかりに、言葉を通して物語を想像していくことができるのである。生活の経験、感情の経験に加えて、その際の身体的な感覚も結びついて言葉は獲得される。そのようにして獲得された言葉に基づいてストーリーテリングの際の想像は行われるのである。

それでは、それらの経験と想像力とは、どのように関わっているのだろうか。

(2) ヴィゴツキーの想像と経験の関係

ヴィゴツキーは、想像を、脳の複合化能力による創造的な活動としている(20)。「過去経験の要素から新しい状況や新しい行動を複合化し、創造的に作りかえ、新たに生み出す」ことが想像だとしており、「過去経験」が想像の基盤にあることを示している。ヴィゴツキーの想像と経験の関係を検討し、ストーリーテリングにおける想像と子どもの経験について考える。

ヴィゴツキーは、想像と経験の関係を、空想と現実の4つの結合形態の中で検討している(21)。

① 第一の統合形態

ヴィゴツキーは、第一の統合形態として、「想像のつくったものすべてが、現実にある要素や人間の過去経験にふくまれている要素で組み立てられている」場合をあげている。例として、「おとぎばなし」をあげている。登場するもの(猫、歌)は現実中存在しているものであるが、それが組み合わさって(猫が歌う)空想のイメージとなるのである。どのような場合においても、「想像はいつも現実から与えられた素材によって成り立っている」とし、想像においては、その素材すなわち要素はいつも現実的であるが、要素の組み合わせが非現実的で、複雑になると分析した。その結果、現実的な要素をどれだけ経験しているかが想像力の基盤となってくるため、「想像力による創造活動は、人間の過去経験がどれだけ豊富で多様であるかに直接依存している」と述べている。「人間の過去経験が豊かであればあるほど、その人の想像に関する資材も多くなる」のである。そのため、「子どもの想像力は大人の想像力よりも貧弱」とならざるを得ない。それは、「子どもの経験がひどく貧弱である」からである。

② 第二の統合形態

第二の結合形態は、想像の構成は、第一の統合形態と同様に、現実の要素から組み合わせられて生まれている。しかし、組み合わせた結果、非現実的なものが生まれた第一の場合とは異なって、現実の現象に合致するもののみが結びついた場合が第二の統合形態である

としている。例として、歴史家の研究を通して行うフランス大革命の想像をあげている。この第二の統合形態は、第一の統合形態よりも高度であり、「他人の経験や社会的な経験のおかげでようやく可能となる」形態であるとされている。つまり、歴史家による研究がなければ、この想像は成立しないのである。しかし、この形態は、「人間の経験を拡大する手段となる」とヴィゴツキーは指摘している。「自分の直接的な個人経験にはないことも他人の話や記述によって思い描くことができる」、そして、その結果、人間は「自分自身の経験の狭い範囲や狭い境界内にとどまることなく、他人による歴史的あるいは社会的経験を想像力を使って自分のものとしながら限りなく歩いていくことができる」のである。そして、「第一の場合は想像力が経験に依存しているのに対し、第二の場合は経験が想像力に依存している」として、この二つの統合形態を通して、想像と経験が二重の相互的な依存関係となっていることを明らかにした。

③ 第三の統合形態

第三の統合形態は、情動的な結合とされる。「すべての感情は、外的な、身体的な表現ばかりではなく、考えやイメージや心的印象の選択に関係する内的な表現を持っている」という。例として、恐怖を感じる時のことがあげられ、顔面が蒼白になるなど身体的に表現されると同時に、このとき「知覚しているすべての印象や頭の中で生じている考えのすべては、今その人を支配している感情にとらえられてしまう」ことが起こるとしている。「空想のイメージが人間の感情にとって内的な表現の役をする」ことで、想像と経験の統合において、情動が関わってくることを示している。空想のイメージも人間の感情にとっての「内言語」となっていると述べ、最も主観的で最も内的な想像の形態とされる。ヴィゴツキーはリボーの言葉をひいて「創造的な想像のすべての形態は自らのうちに感情的な要素を含んでいる」とし、また逆に「空想がなしたあらゆる構想は逆に感情にも影響している」ことを指摘している。「もしもこの構想自体が現実と一致していても、それでもこの構想によって引き起こされた感情は現実のものであり、現実で体験され、その人をとらえてしまう感情にちがいない」という。そのために、人間には、「空想で考えられた主人公たちの情熱、運命、彼らの喜びと悲しみは、それは実際のできごとではなく空想上の虚構であるということを知っているにもかかわらず、なお読者を不安がらせ、興奮させ、引き込んでしまう」ことが起こると述べている。音楽やそのほかの「芸術的イメージの与える情動は、それがまったくリアルであるがゆえに起きるのであり、」「真にシリアスで印象深く体験される」としている。

④ 第四の統合形態

第四の統合形態は、「空想のなせる構想が、かつて人間の経験にはなく、また現に実在している何らかの事物にはありえない、本質的に新しいものである」という統合形態で、例として技術的な装置や機械や道具をあげている。これらの装置は「人間の複合化した想像によって作りだされ、自然界に存在するどんな見本にも一致しないけれど、現実との最も確実で効力ある実際的な結びつき」を示している。それは、結局、空想の産物が具現化

し、「この現実を変える新しい能動的な力となってもどってきた」ということであり、ヴィゴツキーは、それを「想像力の創造的活動の完全な循環」とみなしている。ここでいう「現実」は、「外的な現実」に限らず、「内面的現実」すなわち「人間自身の思想、概念、感情」をも含めて考えられている。

以上のように、ヴィゴツキーは、想像と経験の四つの統合形態をあげている。このように想像は複雑に経験と結びついているのである。

(3) ストーリーテリングにおける想像と経験

ストーリーテリングにおいては、想像と経験の四つの統合形態は、どれも体験されることとなる。

第一の統合形態は、ストーリーテリングを体験する子どもの想像そのものの活動といえる。そもそも、ストーリーテリングで語られる物語の様式のあり方も、想像と経験の第一の統合形態の現れの一つと考えられる。実際に、第一の統合形態の例としてヴィゴツキーは「おとぎばなし」を取り上げている。「おとぎばなし」も文学の一様式であり、ストーリーテリングでは語られることも多い。ストーリーテリングで語られる物語では、「おとぎばなし」に限らず、登場する人物や事物は現実にある要素をもとに展開されていく。展開していく中で、物語によってはさまざまな非現実的なことが起こってゆくのである。ストーリーテリングで語られる物語は文学として評価されるのであるが、スミスは、優れた児童文学の条件の一つに、物語がいかに非現実的で空想的に展開していくとしても、実際の子どもたちの生活と関わりのある事柄が必要であることをあげている。子どもたちの家庭生活と「ちがっているところは、興味をひき、心をそそり、似ている点は、子どもたちの経験に結びつく」と述べている(22)。子どもは、自分の生活と似ているところ、すなわち自分の経験してきた現実にある要素をもとに、異なっているところに興味をひかれ、非現実的に展開していくことを楽しんでいくのである。

さらに、そのような物語を聞く子どもの想像において、この第一の統合形態が活動として行われている。ストーリーテリングにおいて、子どもは物語の中に登場する人物や事物、事象を、自らの「過去経験」の中から検討する。そして、それを手がかりに、物語における他の事象を「想像」し、展開を追っていくのである。その際、展開が現実的であろうと、非現実的であろうと、自らのそれまでの経験にないことであれば、経験にもとづいて新たに想像していくことになる。そのため、ストーリーテリングにおいては、「おとぎばなし」でない物語が語られる際にも、この第一の統合形態が子どもの中で行われていることになるのである。

第二の統合形態でとらえられている想像と経験の関係も、ストーリーテリングを体験する子どもに活動として行われていることであると思われる。ストーリーテリングにおいて語られる物語は、物語の主人公である他者の経験である。自分が直接経験したことではないことを、語り手が語る物語を通して想像し、主人公がどのような経験をしたのかを思い

描く。その想像を通して、子どもは、主人公のさまざまな経験を自分の物としていくのである。この第二の統合形態において、ヴィゴツキーは、想像の構成をなす、現実にある要素の内、現実と合致した現象のみが結びつくとしている。しかし、ストーリーテリングの聞き手である子どもにとって、何が現実の現象であるかの理解は、まだ困難である。そのため、現実と合致しない非現実的な事象においても、自らの経験としている場合があると思われる。その登場人物の経験が現実の事象でなくても、子どもは、ストーリーテリングにおいて物語という他者の経験と出会い、子どもの経験の狭い範囲を超えていくことができるのである。アイリーン・コルウェルが「想像力がなければ、子どもは目に見え、手に触れることのできるものだけに限定されたせまい世界に閉じこめられてしまう」と言っているのは、この想像と経験の関係を言っているのであろう(23)。そして、「想像力のおかげで、私たちは見たこともない風景を目にし、現実にはけっして経験することのない冒険に加わり、ほかの人たちとともに生活し、それによって自分とは異なる生き方に対する理解と共感を育てる」と述べていることは、第二の統合形態とともに、第三の統合形態に関わってくると思われる。

第三の統合形態は、芸術的体験に伴われる想像と経験の結びつきであり、ストーリーテリングにおいて、聞き手である子どものなかで起こっていることである。子どもは、主人公の情熱や運命、喜びや悲しみにひきこまれる。子どもの場合は、主人公たちの感情などを「空想上の虚構」であると受け止めていない場合も多い。しかし、そこにある感情は真実の物として、子どもにありありと感じ取られる。ストーリーテリングは、文学という言葉による芸術を、声で表現する芸術的体験である。そのため、この第三の統合形態は文学を語るストーリーテリングにおいて、特に重要な形態となる。コルネイ・チュコフスキーが、ストーリーテリングを、「子どもの中に人への共感と人間らしさ—自分ではない他の人（物語の中の登場人物）が不幸な目にあうと心乱されたり、他の人が幸福になると自分も嬉しく思ったり、他の人の運命をあたかも自分の運命であるかのように感じる—ことができるという、人間の奇跡的な能力—を育てる」(24)ことができると述べているのは、この情動に基づく想像と経験の結びつきから現れてくるものであろう。

第四の統合形態は、ストーリーテリングの場合、語られる物語に、その想像と経験が結びついて現れている。文学としての物語のなかにあらわれる登場人物や事象の背景には、抽象化された人間の思想や概念、感情が含まれている。語り手は、そのような「空想の産物」である物語を、自らのなかに受け入れ、自らの経験に基づいて想像し、それに自らの感情を加える。そして、その物語を声に出して具現化することにより、子どもの「内面的現実」に働きかけることになるのである。子どもは、その物語を聞き、多様な想像と経験の結びつきを体験する。聞き手である子どもにとっても、この第四の形態が現れてくることがある。物語を聞き、それを自分の経験と結びつけて想像した後、その聞いた物語のなかで自分が想像したものを、独りごとを言いながら遊ぶときに再現したりすることがある。物語を聞いた子どもたち皆で遊びのなかに取り込むこともある。これは、自分の中にある

自分の経験と結びついた想像を、声にしたり、遊んだりするなかで具現化し、自らの「内面的現実」を変化させているのである。また、子どもの時にストーリーテリングで体験した物語を、親になった際に、我が子に語ることも、この第四の統合形態に含まれるであろう。自分の想像と経験が結びついた物語を、自分の声で創造し、子どもの現実を変えていくのである。これは、物語を語るという活動の根幹にある、想像と経験の結びつきであるように思われる。

このように、ストーリーテリングにおいては、多様な側面で想像と経験が結びついていた。

ヴィゴツキーは、また、子どもの遊びを、「味わった心的体験の創造的な改造であり、それらの複合化であり、子ども自身の内的要求と興味に応える新しい現実を過去の心的体験からつくりあげる過程」としている。遊びのなかには、これまでの経験の再現も、模倣もあるが、「子どもたちの現実体験がそのまままったく同じように遊びで再現されているわけではけっしてない」と述べている。そして、このような遊びの際の想像とまったく同様に、「虚構を求める子どもの志向」があり、それを想像力のなせる活動と位置づけているのである。つまり、空想的な「物語」を求める子どもの意思の基盤にも想像力があり、その想像力によって、子どもは「物語」を聞く際に、これまでに味わった数々の体験を、「物語」に合わせて作り変え、まとめあげて、自分の心にそった物語の世界を創造していくことを行っているのである。ストーリーテリングは、このような経験と結びついた想像の体験なのである。

子どもは、ストーリーテリングにおいて、まず、自分の経験に基づく想像を行い、物語を自分の中で築いてゆく。その際、情動の影響のもと主人公の感情をともにしないではいられない。主人公と感情をともにすることは、主人公の経験を自分のものとし、自分の経験をさらに広げてゆくことにつながる。ストーリーテリングにおいて、自らが想像し、経験したことは、やがて遊びのなかや、自分が語ることによって、再創造されることにつながるものである。

ヴィゴツキーは、想像力の発達過程は、非常に複雑であると言う。子どもは経験が少ないため、想像力は低い。また、その経験も一人一人異なっている。そのような子どもたちにとって、ストーリーテリングは、多様な経験とそれに基づく想像をそれぞれに体験でき、それを発展させていく活動になりうる。

2 物語における想像から育まれるもの

ストーリーテリングは、経験と想像が結びついた体験である。ストーリーテリングにおいて、文学としての物語を聞くことを通して体験される想像は、子どもに何をもたらすのであろうか。

ヴィゴツキーは、「おとぎばなしは想像力の産物である」と述べ、「おとぎばなし」自身の想像性を評価している。その上で、「おとぎばなしは複雑な人生の諸関係を説明すること

にも役立つ」と指摘している(25)。おとぎばなしに登場する象徴化された人物は、類型的ではあるが、多様であるとされる。彼らの背景には、人間が人生で出会うさまざまな葛藤があり、おとぎばなしを聞くものに、自身の精神的な葛藤に整理をつける役割を果たすとされている。

ブルーノ・ベッテルハイムは、この葛藤として、特に子どもが成長していくうえで遭遇する精神的な問題をあげ、それを解決するのに、昔話が役立つと述べている(26)。ベッテルハイムは、昔話を文学として質の高いものと見なし、芸術作品と捉えている。その上で、子どもにも大人にも、「表面とかくされた意味とを、人間のパーソナリティーのあらゆるレベルに同時に語りかけるもの」と評価している。昔話は子どもに、「健康な人間の発達のプロセスを、想像の世界のこととして示す」ものであり、それによって、子どもは発達がとてもすばらしいものだと思われられる。これが、「我々の生に、意味を見いだすこと」につながり、子どもの葛藤を解決へと導くのである。

おとぎばなし、昔話から想像することは、子どもに対して、このような意義をもっていると考えられてきた。子どもたちに対して、このようなおとぎばなし、昔話のもつ効果が発揮されるのは、語られる場合であろう。子どもは、読むことに習熟してはいないため、物語を経験するには、語られることが重要である。また、本来、おとぎばなしも昔話も語られていた物語であり、語られることによって、よりその想像は行われやすくなるだろう。

実際に実践の中では、そのように考えられてきた。エリザベス・ネズビットは、「子どもたちはお話をきくことによって、日常生活では実際に経験しえないような様々な人生を知り、そのことがその子のこれからの人生に対する備えとなる」としている(27)。ヴィゴツキーの想定する、多様な登場人物の経験を想像し、その想像をまた自分の経験とする過程を繰り返し、人生におけるさまざまな葛藤に備えていくと考えられる。ストーリーテリングの実践の中では、このように子どもが生きていく上で求める根元的な欲求をストーリーテリングは満たすことができると考えられてきた。

また、ストーリーテリングは、「聞き手の心に神秘の念や、不思議の念、生命に対する畏敬の念」をかきたててくれるとエリン・グリーンは述べている(28)。グリーンは、人間の精神そのものを育むことが、ストーリーテリングを行うことの第一の目的であるととらえ、日常生活ではなかなか体験されないさまざまな心情を、言葉を通して体験できることを指摘している。芸術としての文学を通して、神秘の念、不思議の念、畏敬の念といった高次の感覚が体験されるというのである。ストーリーテリングで語られる物語は、昔話に限らない。さまざまな物語を通して、子どもは多様な想像を行い、さまざまな心情を体験し、自分の経験を豊かにしてゆくのである。

ハワード・ガードナーも、「お話を聞くことは、幼い子どもにとって、まことに特別な体験である。それは、子どもが全神経を集中しなければできない経験で、ことばを獲得し、人生を理解していくうえで、不可欠な行為といえる。子どもはそのお話の中の登場人物と完全に一体化し、出来事を経験する。そして、そのお話の中で経験したことを、自分の現

実の生活、日々の暮らしの中へ取り込む。」と、ストーリーテリングの想像と経験について述べている。ガードナーは、子どもが想像していく過程で「登場人物と完全に一体化」することによって、その経験を自分の現実の生活へと取り込んでゆくと指摘している。ストーリーテリングを通して、想像と経験は結びつけられ、新たな経験をえていくのである。ガードナーの指摘する登場人物と「一体化」することについては、以下の章で検討する。

第3節 文学の共有体験に基づく人間関係

ストーリーテリングは、「物語」を素朴に「語る」活動である。語り手と聞き手が、ともにあり、その場で、語り手の声でつむがれる「物語」を体験し、感情を共有する。ストーリーテリングを行うとき、語り手は、聞き手の一人一人と目を合わせながら語る。それを通して、気持ちの交流が起こるのである。それらが、お互いの人間関係を築いていくことにつながることは、数々の実践の中で、述べられている。エリン・グリーンはストーリーテリングを「経験の分かち合い」と呼んでいる(29)。これは、ストーリーテリングが物語という他者の経験の分かち合いであるということと、加えて、語り手の経験、聞き手の経験も意味していると思われる。

グリーンは、ストーリーテリングを行うとき、「語り手は、自分が弱い存在であることを隠さず、自分の心の奥の感情や価値観をためらいなく表す」ことになる」と述べる。実際には、現れずにはすまされないとはいえよう。語り手が、自らのものなるまで取り込んだ物語を再創造するのである。表現しようと思わなくても、自らの感情、価値観などと密接に結びついて、「物語」は語られることになる。このように語り手があるがままの飾らない姿で、大切に思っている「物語」を「語る」ことで、聞き手である子どもたちは、身も心も開かれて、聞き入ることができるのである。

また、一つの「物語」をともに楽しむことで、仲間だという気持ちにならざるを得ない。語り手と聞き手の間に、好ましい人間関係が築かれ、大人と子ども、また聞き手同士である子どもと子どもがお互いに近い存在になる。その関係は、ストーリーテリングの場だけではなく、他の場でも保たれることになる。

4歳の子どものにとって、このようなストーリーテリングのコミュニケーションのあり方は、それまでとは異なる新しいものである。

そもそも人間は、コミュニケーションへの強い欲求を持って生まれ、誕生直後から、人に対する関心を示すとされる。乳幼児が持っているコミュニケーションを求めるさまざまな能力は、愛着対象が成立することへとつながってゆく。特定の大人が愛着対象となり、その大人とさらに交流を深め、愛着対象となる大人は、「子どもと相互に相手の心をもっとも良く『読み取り』合う人」⁰とされる。愛着対象としての大人は、子どもにとって「心の基地」ともなり、世界を広げていく際のよりどころとなっていく。そのような人間関係の中でコミュニケーションを行ってきた子どもにとって、幼稚園・保育所はまったく新しいコミュニケーション文脈におかれる経験となる。愛着対象としての大人と育まれてきた他

他者との関係は、幼稚園や保育所において、集団の中で保育者や個々の友だち、またクラスの間へと広がっていくことになる。その際、基盤となるのは、保育者との関係であり、それから保育者の援助によって他の子ども、また子ども集団へと人間関係を築いてゆくとされている。ストーリーテリングの体験を通して、保育者とは、語り手と聞き手としての人間関係を、他の子どもとは聞き手同士の間関係を育むことができる。それは、ストーリーテリングの活動以外でも保たれることになる。

また、ストーリーテリングの場には、新たなコミュニケーション文脈と、コミュニケーションルールが存在している。語り手一人に対して、聞き手は複数であり、聞き手は、聞くことが求められている。このようなコミュニケーションのルールを体験したことのない子どももいるだろう。ストーリーテリングを通して、身近な人とのコミュニケーションの文脈におけるルールとは異なるコミュニケーションルールを得られるのである。辰巳義幸は、ストーリーテリングを通して、「聞くしつけが養成される」(31)と効果を述べているが、これは、新たなコミュニケーションルールを知り、ストーリーテリングの場だけではなく、同じようなコミュニケーション文脈の存在する場への参加が容易になることも関係していると思われる。

また、このような新しいコミュニケーション文脈への参加は、子どもたち言葉の発達と相互に影響し合っている。岡本夏木が、一次のことばと名付けた言葉から、二次のことばへと発展していく上で、コミュニケーションは、格段に広がる。また、多様なコミュニケーション文脈へ参加していくためには、二次のことばの獲得が望まれるのである。ストーリーテリングを通して、二次のことばを育むことは、コミュニケーションを広げてゆくことにもつながる。

子どもたちは、社会性の獲得に向けて、多様なコミュニケーションの文脈に参加することが求められる。その中で、ストーリーテリングは、新たなコミュニケーション文脈への参加を楽しく行うことができる活動なのである。

(注)

1 フレーベル『人間の教育(下)』荒井武訳 岩波書店 1964 p.119

2 フレーベル 前掲書 p.59

3 岡本夏木『ことばと発達』岩波書店 1985 p.23~30

4 岡本夏木 前掲書 p.33

5 岡本夏木 前掲書 p.35

6 岡本夏木『子どもとことば』岩波書店 p.65

7 岡本夏木『ことばと発達』(前掲) p.50

8 フレーベル『人間の教育(下)』荒井武訳 岩波書店 1964 p.160

9 岡本夏木 前掲書 p.190

- 10 松岡享子『お話を語る』日本エディタースクール出版部 1994 p.125
- 11 松岡享子『サンタクロースの部屋ー子どもと本をめぐってー』こぐま社 1978 p.47
- 12 サルツビー, エリザベス『言葉の獲得』新読書社 1997
- 13 岡本夏木 前掲書 p.27
- 14 岡本夏木 前掲書 p.46
- 15 広岡キミエ『幼児の内面を育てる 聞く・見る・話す・表現するー現場からの保育者論』
ひとなる書房 1987 p.48
- 16 櫻井美紀『子どもに語りを』椋の木社 1986 p.115
- 18 内田伸子『子どものディスコースの発達』風間書房 1997 p.74
- 19 間崎ルリ子『ストーリーテリングー現代におけるおはなしー』児童図書館研究会 1987
p.67
- 20 ヴィゴツキー『子どもの想像力と創造』新読書社 2002 p.11
- 21 ヴィゴツキー 前掲書 p.18
- 22 スミス, L・H『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1964 p.221
(SMITH,Lillian H *The Unreluctant Years* American Library Association 1953)
- 23 コルウェル, アイリーン『子どもたちをお話の世界へーストーリーテリングのすすめー』
こぐま社 1996 p.24
(COLWELL,Eileen *Storytelling* The Bodley Head 1980)
- 24 チュコフスキー, コルネイ『2歳から5歳間で』樹下節訳 1970
- 25 ヴィゴツキー 前掲書 p.24
- 26 ベッテルハイム, ブルーノ『昔話の魔力』波多野完治他訳 評論社 1978 p.21
- 27 ネズビット, エリザベス
- 28 グリーン, エリン『ストーリーテリング その心と技』芦田悦子他訳 こぐま社 2009
p.25
(GREENE,Ellin *Storytelling:Art&Technique* Libraries Unlimited 1996)
- 29 グリーン 前掲書 p.80
- 30 小河内芳子『児童図書館と私 (上)』日外アソシエーツ 1981 p.144

第4章 ストーリーテリングにおける「一体化」の体験

第1節 「一体化」とは

1 ストーリーテリングにおける「一体化」の体験

ストーリーテリングにおいては、それぞれの経験に基づく重層的な想像の活動がなされていると考えられる。その際、ストーリーテリングを聞いている子どもの活動として、登場人物との「一体化」が行われていると言われる。確かに、ストーリーテリングの際、主人公の危機には子どもたちの身体は緊張し、幸せな結末を迎えると、ため息をつき、身体も弛緩する様子を示す。

ハワード・ガードナーは、「子どもはそのお話の中の登場人物と完全に一体化し、出来事を経験する。そして、そのお話の中で経験したことを、自分の現実の生活、日々の暮らしの中へ取り込む。」という(1)。「完全に一体化」するとは、おそらく、登場人物に自分を重ね合わせて、物語の世界を想像し、創造していくことをさしているであろう。そして、そこで、自らの経験をもとに想像したものを、また自らの経験としてゆく。ガードナーは、ヴィゴツキーの述べる想像と経験の二つの関わり方を、ストーリーテリングの体験の中に見いだしているともいえる。想像と経験が結びつく基盤は、登場人物との「一体化」にあると考えられる。

間崎ルリ子も、子どものストーリーテリングの体験を「ことばをききながら、そこに出てくる光景を目の前に見、ついで自分もその中に入りこみ、いつしか主人公になりきって、そのお話の中の出来事を自分も体験するということ」とし、「自分をお話の中の人物に重ねあわせ、自分がかつて経験した五感の体験をそこに付け加えて、ひとの体験が自分の体験としてとりこまれていく」と「一体化」と経験の関係を説明している(2)。間崎ルリ子は、子どものそれまでの経験のうちでも、五感の体験を重視している。「五感の体験と、ことばの生命が子どもの内に貯えられていき、そこにお話が語られると、子どもはききながら、思わず知らずことばによってよびさまされる自分自身の五感の体験を思い起こし、きくところのものに生命を与えていくことができる」ようになり、「生命が与えられてはじめて、その人（話の中の主人公）に同化して、その人の心になってその体験を自らも体験しているように感じとれるようになる」としている。間崎ルリ子の言う「同化」は、やはり、自分を主人公に重ね合わせる活動であり、ガードナーの言う「一体化」と同じものをさすものと考えられる。間崎ルリ子は、感覚器を通した体験の記憶によって、より密接に主人公の体験を自らも体験できるとしている。言葉によって、身体的な側面における記憶をもとに、子どもは主人公と重なり合い、その経験を自分のものとしていくのである。

このように、ストーリーテリングでは、自分と登場人物を重ね合わせる「一体化」の体

験がなされていると考えられてきた。子どもたちは登場人物に重なり合い、自らの体験をもとにその行動を追ってゆく。ストーリーテリングで語られる物語の多くは登場人物の行動の描写でつづられているため、経験の蓄積が少なくとも、身体的な感覚の記憶があれば、自分と登場人物を重ね合わせ「一体化」してゆくことができる。そして、登場人物の行動を自分のこととして追っていく過程で、その登場人物の感情をも体験してゆくこととなる。そのようにして想像した物語のなかでの体験は、新たな自らの経験となってゆく。ヴィゴツキーが「想像と経験は相互に依存している」(3)とし、想像によって人間が経験を豊かにすることができる」と指摘していたように、自分と登場人物が重ね合わさって行われた物語の中での体験は、想像をもとに自らの経験となってゆき、実際の自分の体験とともに、さらなる想像を行う基盤となってゆく。この自分と登場人物が重ね合わされる体験を、本研究では「一体化」の体験とする。

2 読書活動における主人公と重なりあう体験

このような主人公と重なり合う体験は、ストーリーテリングでのみ指摘されているわけではない。読書においても、主人公と重なり合う体験について考えられてきた。

J・A・アップルヤードは、読者を発達と共に学んでゆく役割と捉え、学童期には「本の中のヒーローやヒロインの役割」を挙げ、その後青年期に「本の内容を考える者としての役割」を学ぶとしている(4)。学童期の子どもは、自分と登場人物を重ね合わせることで、「本の中のヒーローやヒロイン」になることを学び、その後さらなる読者へと成長してゆくことになる。

また、秋田喜代美が読書の発達心理学の観点から「登場人物に共感したり、自己を投影して物語世界の中に生きる」と述べている(5)のも、自分と登場人物を重ね合わせることであろう。秋田喜代美は、この登場人物への自己の投影は幼児期後期から行われるようになり、小学校高学年になるとそれだけではなく、「物語世界自体を対象化し、その虚構世界と自分の生きている現実世界との間に対応関係を見つけ、物語世界を現実世界になぞらえることによって、そこにより一般化し、抽象化した形で作者の意図を見いだすこともできるようになる」と推測している。つまり、登場人物への自己の投影は3、4歳頃から9歳前後までに主に行われる、読書時の心理的な活動と言われる。読書と言われてはいるが、3、4歳の子どもにおいては、おそらく読み聞かせによって物語の体験をする活動をさしているものと思われる。

自分と登場人物を重ねあわせる読書の体験については、国語教育における読者を育てる文学の授業の指導方法においても重視されている。井上一郎は、読書行為の具現による<文学の楽しみ>の体験を掲げるが、目標に到達するための<文学の楽しみ>の方法として具体的な観点を110点挙げている。「登場人物と一緒に行動や考えを進めたり、自分を重ね合わせて読む」「人物の経験が自分が経験したように思える」「自分が出来ないことを人物がやってくれる」「自分と違う人格を持つ人物の目で物事を捉える」の4点は、子どもが文

学を読みながら自分と登場人物を重ねあわせることからなされる。これは、低学年の目標とされ、やはり8歳ぐらいまでの読者の読みに特徴的な方法とされる(6)。やはり、8歳までの子どもの物語体験として、自分と登場人物が重なり合うことが基盤となっているのである。

自分と登場人物を重ね合わせることは、4歳前後から学童期にかけての読書活動の特徴とされる。この時期、子どもたちはまた、自分で読む読書に不可欠な文字の習得を始める。しかし8歳頃までは、まだ文字の読み書きが簡単に行えるところまではいっていない。この4歳から8歳の子どもに、自分と登場人物を重ね合わせる活動を体験させることができるのは、声によって行われる物語体験を通してである。実際に、4歳から8、9歳の子どもがストーリーテリングを聞く時、まさに「我を忘れて」主人公になっていることを、多くの語り手が実践の中で感じ、それを報告している。

文字の習得が完全ではない時期に、ストーリーテリングを通して登場人物と重なり合うことは、その後の読書能力の発達を支えることにつながるとも考えられている。

3 昔話の研究と「一体化」

このような子どもが自分と登場人物を重ね合わせる体験とその意義については、昔話の分析からも明らかにされている。

ブルーノ・ベッテルハイムは、昔話を聞くとき、子どもは無意識のうちに登場人物と自分を「同一視」と指摘した。マックス・リュートィは昔話では主人公が個別化されず、一貫した人間像を子どもに示していると述べる(7)。子どもは人間の本質的な側面に出会い、それと一体化せずにはすまないのである。このように子どもと登場人物が重なり合う体験ができる昔話は、そもそも口承文化に基づく物語であるため、語られ、声で分かち合われてきた。登場人物を自分と「同一視」することは、語り、聞く中で行われてきたのである。

このことから、自分と登場人物が重なり合う体験は、声を通して物語を聞くことによってなされやすいことが分かる。文字を習得する前に、ストーリーテリングによって、自分と登場人物が重なり合う経験、すなわち「一体化」による経験を積むことは、子どもにとって、独自の体験となると考えられる。

第2節 ストーリーテリングにおける「一体化」の調査1

1 ストーリーテリングにおける物語体験と絵本の読み聞かせ

ストーリーテリングにおいては、聞き手である子どもが、自らを主人公と重ね合わせる「一体化」が起こると考えられる。そこで、実際に、ストーリーテリングにおいて、どのような物語の体験が行われているのかを検討するために調査を行った。その際、ストーリーテリングと同様に、文学として評価される絵本の読み聞かせの物語体験と比較を行った。

ストーリーテリングでは、物語は言葉のみによって表現される。そこで聞き手である子

どもは、耳からの言葉によって主人公を知り、その人物とともに物語の展開を追い、おかれた状況、心情、背景まで、あらゆることを想像していかなければならない。ただし、その言葉は、子どもの目前にいる大人が自分たちに向けて語る言葉であり、その言葉の中には子どもが自分一人で読むだけでは感じられない感情も加わっている。そのような言葉によって自ら想像を行っていくことが、ストーリーテリングにおける物語体験の基盤となっている。ストーリーテリングにおける「一体化」がどのようになされているのか、子どもの物語体験の実際を調査する。

一方、絵本の読み聞かせでは、目の前の大人が自分たちに向けて読む言葉とともに、画家が物語を受けて描いた絵がある。耳からのことば以外に物語の展開を促し、内容を理解していく視覚的な情報が存在しているのである。ごく幼い子どもたちにとっては、言葉のみで物語の内容を理解したり心情を把握したりすることは難しい場合もある。絵の存在の有無は、物語の中での想像や物語の内容理解・登場人物の心情把握に違いをもたらすであろう。それによって絵本の読み聞かせにおける子どもの物語体験は、ストーリーテリングとは異なったものとなると考えられる。

その実際を検討するために、本研究ではそれぞれの活動を比較する調査を行った。

2 調査の内容

ある程度ことばのみによって物語の内容が理解できるようになり、ストーリーテリングを楽しむこともできるようになった、幼稚園の5歳児2クラスに、同じ語り手（読み手）が、同じ物語（『三びきのやぎのがらがらどん』）を用いて、それぞれストーリーテリングと絵本の読み聞かせを行い、その活動時の子どもたちの様子、語り手の様子をビデオカメラ2台でそれぞれ記録した。さらに、活動後、かつてこの絵本を見たことがない子ども（各クラス3名ずつ）に、物語の内容にそって自分がイメージしたことについてのインタビュー調査を行い、それを通して各自の物語の体験を探った。

調査は、神戸市内の幼稚園の5歳児2クラス（A組21名、B組22名 計43名）を対象として2007年2月に行った。調査時には43名中38名が6歳になっていた。

A組でストーリーテリング、B組で絵本の読み聞かせを行った。両クラスとも担任教諭が調査時まで『三びきのやぎのがらがらどん』を読み聞かせたことはなく、またストーリーテリングで行ったこともない。語り手（読み手）が調査以前に2度ずつ、各クラスでストーリーテリングと絵本の読み聞かせを行い、クラス間で活動時の反応に大きな差がないことが確認された。語り手ともなじみ、ストーリーテリングや絵本の読み聞かせの活動にもなれた様子が見られた。

インタビューの対象児は、調査以前に『三びきのやぎのがらがらどん』を見たことがないと本人が申し出たものから担任教諭が選び、保護者に確認した。A組（ストーリーテリング）ではA1男児、A2女児、A3女児、B組（絵本の読み聞かせ）ではB1男児、B2男児、B3女児にインタビューを行った。

3 物語の分析

(1)物語

物語として絵本『三びきのやぎのがらがらどん』（マーシャ・ブラウン 瀬田貞二訳 福音館書店）を取り上げた。『三びきのやぎのがらがらどん』は、ノルウェーのペーター・アスピョルンセンとヨーレン・モーの二人によって1842年にスカンジナビアで採集された昔話を、アメリカの絵本作家であるマーシャ・ブラウンが絵本化したものである。マーシャ・ブラウンは、この絵本以外にも数々の昔話絵本を著し、その昔話が語り継がれてきた風土もふまえて絵本化することに長けていると評価されている(8)。日本では1957年に瀬田貞二の訳によって出版されて以来版を重ね、読み継がれている。

『三びきのやぎのがらがらどん』は、そもそも昔話という、言葉だけで語り継がれ完成された物語をもとにしているため、言葉のみで物語を理解することができる。また、この本では、絵本化のために描写を変えたところは特に見られない。瀬田貞二の訳は、他の昔話集にある佐藤俊彦訳、大塚勇三訳の文章と比べて、リズムと響きと勢いがあり、文学としての表現の楽しみも大きい(9)。そのため、絵本の言葉をそのままストーリーテリングの物語として用いた。

(2)物語の文学としての特徴—構造・主題・言葉—

「三びきのやぎのがらがらどん」は、ヤギたちを主人公とし、彼らが「やまのくさばでふとる」という目標達成に向けて冒険に出かけ、その障害となるトロルを3回の挑戦で乗り越え、目的を達成するという物語である。L・H・スミスが児童文学の分析の観点として挙げる三点(10)から、構造、主題、言葉の三点に分けてその文学的特徴を検討する。

まず、構造であるが、「三びきのやぎのがらがらどん」は昔話であり、昔話に特徴的な構造を備えている。冒頭で登場人物・場面・目的の設定が行われ、危機への挑戦が3回繰り返され、危機と闘うクライマックスを迎え、目的を達成するという結末をもっており、昔話らしい明快で簡潔な展開をたどる。このような展開は、マックス・リュートィが、文学の一形式として捉えた昔話の「筋の運び」(11)の特性とも一致する。そのような昔話の作品の中でも、L・H・スミスは、この物語の効果的な繰り返しや、「簡潔さ、単純さ、力強さ」を高く評価し、この物語の構造を良い文学作品の持つ形を具えたものとしている(12)。また、主人公が冒険に出かけていくという構造は、瀬田貞二が指摘する、幼い子どもが楽しむ文学としての構造(13)を持っており、文学として子どもが体験できる物語であるといえよう。

次に、主題について検討する。「三びきのやぎのがらがらどん」において、ヤギたちは、トロルという北欧の想像上の生き物と闘うが、その奥には渡辺茂男が指摘するように「三びきのやぎ（自然の生命）とトロル（自然の脅威）に象徴された二つの観念の戦い」(14)があり、小さな生命の機知による闘い、大きな生命の力強い闘いの根元的な理由となっている。つまり、自分を越える脅威の対象に打ち勝つことが、この昔話の主題となっている。

このような主題は、児童文学を評価する中で、子どもの本能的な欲求を満たすものと考えられている(15)。また、このトロルという現実には存在しない生き物、しかも観念的な背景を持つ生き物の存在が、この物語の大きな魅力であり、そのような登場人物と出会うことも文学の大きな意義の一つと考えられる。

言葉の特徴としては、独特の比喩で描写されること、効果的な擬音語が用いられることが挙げられる。例えば、トロルは、「ぐりぐりめだまはさらのよう、つきでたはなはひかきぼうのよう」と表現される。トロルは、日本の子どもにとってはなじみのない存在であり、比喩によることばの描写のみでイメージすることは難しいかもしれない。また、それぞれのヤギが橋を渡っていく場面では、「かたことかたこと」「がたんごとん、がたんごとん、がたんごとん、がたんごとん」と音の大きさ、繰り返しの回数にも変化がつけられ、それぞれのヤギの大きさをも表現されている。全体を通して、リズムの良い勢いのある言葉で語られており、言葉の芸術としての文学の観点からも文学体験をなしうる作品として捉えることのできる物語であると考えられる。

(3) 絵本としての特徴

マーシャ・ブラウンが描いた『さんびきのやぎのがらがらどん』では、ヤギたちとトロルと背景である山が、コバルト・茶・黄・黒色を中心に、ペン・コンテ・クレヨンによって、勢いのある線で大胆に描かれている。全14画面で構成されているが、物語の構成を意識した配分がなされており、昔話の構造をふまえて、物語の展開に即した画面構成となっている。また、この昔話の語られてきた北欧の風土もふまえて背景の山が描かれ、北欧の昔話の持つ力強さ、素朴さを失うことなく描かれている。瀬田貞二は、この『さんびきのやぎのがらがらどん』をマーシャ・ブラウンの最高傑作の一つとし、北欧の昔話を「伝達し印象づける絵本」として高く評価している(16)。昔話を絵本化することについては、松岡享子によって、その難しさが指摘されている(17)が、この『さんびきのやぎのがらがらどん』は成功例と考えられており、絵本として昔話を体験することができるものにとらえられている。また渡辺茂男も、2, 3歳児には絵本の方が物語として理解しやすく、それ以上の子どもにとっても、この絵が想像の手がかりを与えてくれると分析している(18)。したがってこの絵本は、5歳児にとって昔話絵本としても優れた体験ができる作品であり、ストーリーテリングと比較して行うことで、その物語体験の差違を検討することができると考えられる。

(4) 文章のみの物語と絵本との違い

文章のみの物語と絵本では、「さんびきのやぎのがらがらどん」の物語の展開を追っていき、内容を理解するという点では、5歳児にとって大きな違いはないと考えられる。文章のみの物語「さんびきのやぎのがらがらどん」と絵本『さんびきのやぎのがらがらどん』の最も大きな違いは、物語をイメージすることに関わる、登場人物と背景の描写の仕方にある。

まず、登場人物の描写について検討する。主人公であるヤギたちは、文章においては、大きさ以外、細かい描写がいつさいされていない。登場した時には「さんびきのやぎがおり

ました」と説明され、ひとかたまりとして受け取られるような描写がされる。トロルと出会って始めて、一匹ずつが焦点化され、その大きさについて言及される。また、どのヤギの感情も会話によって表現されるのみである。一方、絵本では最初から大きさや年齢に違いのある三匹として描き出される。そして、その表情によって、文章では言及されない彼らの感情が表現されている。絵本におけるヤギたちは、文章のみの物語よりも、個性化されて描かれているのである。

また、非常に重要な登場人物であるトロルは、文章では「はしのしたには、きみのわるいおおきなトロルがすんでいました。ぐりぐりめだまはさらのよう、つきでたはなはひかきぼうのようでした。」と描写されている。一方、絵本『三びきのやぎのがらがらどん』では、背景として描かれる谷川の岩と同じような形態と色で表され、渡辺茂男が指摘した「自然の脅威」を体現している。トロルとは何かという疑問は、この物語の中で非常に重要な位置を占めてくるように思われるが、文章ではトロルが何者かということは逐語的にははっきり説明されていないため、トロルの持つ恐ろしさは聞き手の想像に委ねられている。昔話の伝承においては、実際の恐ろしい体験を昇華させ物語化させる過程が見られると言われる。トロルは、より根元的で抽象化された恐怖の存在なのである。一方、絵本の場合、トロルの恐ろしさは、はっきりと手に取るように感じられる。トロルは自然の象徴として具象化され、また同時に表情も描かれることで、感情の動きのある、個性をもった存在として表現されている。その表情からは、どことなく憎めない要素も伺える。

このように登場人物が描かれたことで、ヤギたちとトロルの闘いの有様が文章のみの物語と絵本では大きな違いとなっていると考えられる。大きいヤギの闘いについて、文章では、「さあこい！こっちにゃ二ほんのやりがある。これでめだまはでんがくざし。おまけに、おおきないしも二つある。にくもほねもこなごなにふみくだくぞ！」と大きいヤギが言った後、トロルにとびかかり、「つのでめだまをくしざしに、ひづめでにくもほねもこっばみじんにして、トロルをたにがわへつきおとしました。」と語られる。大きいヤギの視点から、トロルに勝ったことが勢いよく簡潔に語られている。絵本では、大きいヤギがトロルを「こっばみじん」にした様が描かれ、トロルは谷川にある岩と同じような形になって砕けている。画家がトロルや闘いをどう受け止めたかが描き出され、闘いのとらえ方として一つの解釈が描かれる。また、大きいヤギとの闘いにおいては、闘いそのものがより動的に描かれている。昔話の観念性を保った生々しさのない絵であるが、自然の脅威の象徴としてのトロルとヤギとの闘いが、視覚的な印象を通して、アクションとして受け止められる。

次に、背景の描写について検討する。文章のみの物語の場合、背景となる場所は「やま」「かわ」「はし」といった一般的な名詞のみで語られる。自然の様子については何も描写されていない。一方、絵本では全体を通して舞台となる荒々しい自然、山の様子が描き出される。それは、北欧の自然を描いたものであり、この昔話が本来語り継がれてきた風土を思わせるものとなっている。そして、その風土、背景と結びつくものとしてトロルが描か

れている。

以上のように文章のみの物語と絵本では、登場人物の個性化と闘いの具体的な有り様、そして背景に見られる風土の描かれ方の3点が違っていた。この違いによって、イメージする過程での相違が生じ、それによって物語の体験の違いがもたらされると考える。そこで、イメージしたものから物語における「一体化」の体験の違いを探るため、インタビュー調査では以下の質問を行った。

- ① 「トル」はどのような生き物だと思ったか。
(大きさ、色、形、性格、自分の感想)
- ② 「おおきいやぎ」と「トル」の闘いはどんな様子だったか。
(「やぎ」の様子、闘いの展開、自分の感想)

4 結果の分析

(1) 絵本という「もの」の存在がもたらす違い

ストーリーテリングと絵本の読み聞かせの間の子どもたちの聞く態度をビデオ記録から分析した。それぞれの活動時の態度には違いが見られた。

ストーリーテリングにおいては、子どもたちの視線は語り手から動かず、語り手と目が合うとうなずく様子も見られたが、全体に語り手への言語的あるいは身体活動的応答は少なかった。つまり語り手の存在は希薄なようであった。また、子どもたちは、語り手の語る物語の世界に集中し、聞いている自分を意識することも少ないようであった。語り手とともに物語の世界を体験し、それを共有している様子であった。一方、絵本の読み聞かせにおいては、語り手の視線が絵本にあるときは絵を見つめ、語り手の視線が自分たちの方を向くと、語り手と目を合わせ、語り手に向けて感想を言うなどの言語による応答が見られた。例えば、トルが始めて登場して橋の下に描かれる場面では、男児が「そこ、そこにいるわ。」と読み手の顔を見ながら指さした。語り手とともに、絵本という「もの」を見て、物語と同時にその見る行為も楽しんでいるという様子であった。その間、子どもたちの中には、語り手である大人の存在がはっきりとあり、また聞いている自分の存在も時々よみがえってくるようであった。絵本の読み聞かせにおいては、物語の共有とともに、「もの」としての絵本の共有が行われており、しばしば物語以外のコミュニケーションがとられていた。

ストーリーテリングも、絵本の読み聞かせも、大人が声を通して同じように聞き手である子どもたちと物語を分かち合う体験である。絵本の読み聞かせでは、絵本という「もの」が語り手と聞き手との間に存在し、「もの」を介してのやり取りの楽しみも生まれる。子どもたちと物語を共有するという点においては、ストーリーテリングと質的な違いが存在すると考えられる。

ストーリーテリングの場合、物語は語り手の中にあり、聞き手である子どもたちは、ことばによってそれを体験する。そのとき、語り手と聞き手は直接向かい合うが、共有され

ているのは物語であり、より直接的な物語体験がなされていると考えられる。一方、絵本の読み聞かせの場合、絵本が語り手と聞き手の外に存在しており、物語だけでなく絵本という「もの」を見ることも共有するため、ストーリーテリングで見られるような物語体験に加えて、絵本を介したコミュニケーションの体験が行われている。

(2)絵がもたらすイメージによる違い

①物語の背景の受け止め方の違い

ストーリーテリングと絵本の読み聞かせの後に、インタビューを行った。その結果、子どもたちは、それぞれトロールについて異なるイメージを築いており、それによって物語の背景の受け止め方が異なっていたことが分かった。

ストーリーテリングにおいては、トロールの外見の様子を描写するときに、3名とも本文に独特の比喻を用いて言及のある「目」と「鼻」を挙げた。「大きい目やった。」(A1男児)「棒みたいに長い鼻してた。」(A3女児)と目と鼻の形状を説明した。また、トロールの存在を、「トロールはな、大きくて黒くて、そんでオオカミみたいやったわ。」(A1男児)「クマみたいかなと思った。」「毛がもじゃもじゃしてたで。」(A2女児)と言い、ヤギを「喰うもの」としてトロールを恐ろしい存在と受け止めていることが伺えた。またもう1名(A3女児)は「あのね、あのね、鬼みたい。」と言い、トロールが象徴する脅威の存在を、自分の知っている空想上の存在と重ね合わせて考えていることが伺えた。

一方、絵本の読み聞かせでは、トロールの外見の様子を描写に、3名とも「口」を挙げ、「きば出てるねんで。」(B1男児)「がば一って口大きいねん。」(B2男児)と説明した。「目」を挙げたものは1名(B3女児「白い大きい目してる。」)、「鼻」を挙げたものはいなかった。ことばによる目や鼻の描写はそれほど印象に残らず、大きく印象的に描かれた歯や口と、トロールの存在を象徴する「喰う」イメージから、口の様子が最も記憶に残ったのであろう。また、トロールを、「岩の化け物」(B1男児)「岩の変な人」(B3女児)「土の怪獣」(B2男児)と表現し、背景の山や川の絵をもとに、岩や土と近い存在と受け止めていた。画家の描いた絵から、トロールを厳しい自然とつながるものと受け止めており、トロールの存在から『三びきのやぎのがらがらどん』が語られてきた北欧の風土にもふれていることが伺えた。

ストーリーテリングにおいては、トロールがヤギを食べようとしている物語の体験を踏まえ、自分の知識の中からヤギを食べるものとして「オオカミ」や「クマ」を導き出したものと考えられる。トロールは「喰うもの」として受け止められ、それに基づいて物語体験を進めていっている。また、「鬼」と捉えているのも、抽象化された脅威の存在を、自らが知っている想像上のものとなぎ合わせた結果であろう。想像上の生き物であり、かつまた自分たちを食うような恐怖の存在としては、トロールも鬼も非常に近い存在であるといえよう。ストーリーテリングで始めてトロールと出会った子どもたちは、トロールの持つ本質的な存在理由を感じ取り、そのイメージを自らの知っている範囲の中から作り出して、物語の体験を進めていった。

しかし、3人とも、ストーリーテリングを通して、北欧の魔物であるトロルと出会い、その様子を自分の生活から遠く離れた地域に伝えられてきた物語の登場人物として受け止めることはなかった。トロルは、鬼とは違い、自然の厳しさを象徴するものと考えられている。それは、画家の描き出した、岩に非常に近い存在としてのトロルに出会って始めて得られるのではないだろうか。絵本の読み聞かせでは、3人とも、自然と結びつくトロルを想像し、トロルや背景の絵から、自分たちとは異なる自然の様子や北欧の風土にも目をとめていた。

昔話によって得られる根元的な物語体験はストーリーテリングを通して体験されていたが、絵本の読み聞かせによって画家の感受性を得て始めて、その昔話が語り継がれてきた背景や風土まで受け止められるようになったと考えられる。絵本の読み聞かせにおいては、画家の物語の解釈が絵によって表現されており、それに基づいて、子どもは物語の体験を進めて行っている。

②絵の受け止め方がもたらす違い

画家の物語解釈が物語体験に及ぼす影響は、ストーリーテリングと絵本の読み聞かせにおける子どもたちのトロルを怖がる様子の違いにも見られた。

絵本の読み聞かせにおいては、トロルが橋の下から腕を伸ばしている第7画面で、顔を手で覆う女兒や、目を背ける女兒がいた。その頁をめくってすぐにそのような反応を示したことから、物語の展開によって怖くなったのではなく、絵に怖さを感じたのだと考えられる。ストーリーテリングの場合は、同じ場面で、怖がる様子は全く見られなかった。

これはことばによって作り出されるイメージの持つ恐ろしさと、視覚的な刺激である絵によってもたらされるイメージの持つ怖さが、大きく異なっていることを示している。確かに、トロルは、子どもたちが心を沿わせてゆく主人公であるヤギたちを食べようとする恐ろしい存在である。しかし、ストーリーテリングの場合、ことばをもとに自らが作り出すイメージであるため、自分を越える脅威の存在を自分が受け止められる範囲でとらえることができた。絵本の読み聞かせの場合は、画家が解釈し描き出した、自らでは想像し得ない存在としてのトロルがおり、脅威の存在は自分では受け止めかねるものとなったようである。

ことばは、それを受ける子どものなかで、自由にイメージされる。ことばを基にするイメージは子ども一人一人が大きく異なるが、その子どもが求めているような想像が行われることはない。一方、絵のもたらす視覚的な印象は非常に強く、子どもでは想像できないような存在が具体的な形を伴って表される。この物語の主題はトロルとの闘いに勝つことにあると考えられるが、そのトロルをどのような脅威の存在ととらえるかによって、物語の体験の質は大きく異なってくる。絵本の読み聞かせ時に目を背けた女兒は「トロル、めっちゃ怖かった。あんなやつつけるがらがらどんやって、すごい怖いわ。」と後で担任教諭に告げた。画家の解釈による絵によって、脅威の存在が自ら打ち勝つことのできないような怖いものとして受け止められることも起こると考えられる。絵本の読み聞かせにお

ける物語体験は、画家の解釈の上に行われている。自分では主題を感じ取りかねる体験となることもあるが、視覚による刺激は、子どもの視野を広げ、自分では想像し得ない新たな豊かな体験ができる可能性を持っている。

③ことばの体験の違い

また、ことばのみによって物語が語られるストーリーテリングと絵による刺激のある絵本の読み聞かせにおいては、子どもたちのことばへの注意、関心のあり方が異なっていた。

どちらの活動時においても、橋の鳴る音のような擬音語の場合に反応した様子はよく似ていた。ストーリーテリングの場合、音に合わせて体を揺すってはいたが、表情は真剣で、自分が体を揺すっていることに気づいていないようであった。ストーリーテリングにおいては、その音によって、ヤギたちの様子や大きさも想像しなければならないため、気を抜くことなく、一つ一つの音を必死で聞いていたと考えられる。

一方、絵本の読み聞かせの場合、ヤギたちが橋を渡る様子は絵で見られるため、擬音語をヤギの大きさと密接に結びつける必要はない。橋の鳴る音を効果音として、音の響きそのものを面白がっている様子が見られた。例えば「かたことかたこと」という音の繰り返しに、読み手を見ながらくすくすと笑う男児がいた。自ら想像していかなければならない部分がストーリーテリングほど展開と結びついてはいないため、より意識的に音を楽しみ、それを読み手と共有しようとしたようであった。

ことばへの注意の仕方の違いは、トルロとの闘いについてのインタビューの答えからも明らかであった。

ストーリーテリングでは、3名とも闘いの場面での大きいヤギの角を「まっすぐ」で「とんがってる」と説明し、それで突き刺してトルロを倒すことを描写した。A1男児は「大きいな、まっすぐな角でな、突き刺してん。」「先、とがってる角やで。」と説明した。またA2女児は「ふんづけた。」と言い、本文の比喩のうち理解できたものから闘いをイメージしたことが伺えた。A1男児は「大きいながらもどんはな、めっちゃ大きいで。トルロよりずっと大きいねんで。最初はトルロも同じくらいの大きさやったけど、トルロ、ずっと小さかったわ。」と、大きいヤギと比べたトルロの大きさが自分の中で変化していった様子を説明し、物語の展開にあわせてイメージを変化させていった様子であった。

絵本の読み聞かせでは、3名とも大きいヤギの角は「ぐるぐる」巻いていると言い、それで突き刺すというイメージは持たなかったようであった。B2男児は大きいヤギがトルロを「ばーってふりまわしてとばした。」と言い、その後テレビで見た怪獣との闘いを細かく説明した。絵の様子をもとに映像で見られるヒーローと怪獣との闘いをイメージしていたことが伺えた。B3女児も「まわりにぐるぐるん、とんでたで。」と言い、身振り手振りも交えて、闘いの様子を説明した。

ことばによって闘いの状況を捉えていく必要があったストーリーテリングにおいては、自分の理解できる単語を手がかりに、自分のできる範囲でイメージをしていく様子が見受けられた。絵本の読み聞かせにおいては、両者の闘いは、非常に映像的に受け止められ、

音や動きで表現された。絵という静止したものから、いきいきした闘いの動きをイメージし、その動きを感じていたことが伺えた。

ことばそのものの受け止め方の違いは、ことばを基にする物語の体験としての違いを生み出していくと思われる。ストーリーテリングでは、ことばからイメージを築き上げていく体験がなされており、絵本の読み聞かせでは、画家が描いたイメージをことばによって動かしていく体験がなされていたようであった。

(3)物語を体験する視点の違い

ことばからイメージを築き上げていく体験と、画家が描いたイメージをことばによって動かしていく体験は、ストーリーテリングと絵本の読み聞かせにおける子どもの視点の位置の違いも生み出した。ストーリーテリングにおいても、絵本の読み聞かせにおいても、子どもたちは始め小さいヤギに自分を重ね合わせ、その視点を取っているようであった。より自分に近い存在に、自分を重ね合わせて、その物語を体験していく様子が見られた。しかし、大きいヤギが登場すると、ストーリーテリングでは、終始ヤギたち側の視点から物語を体験していたようであるが、絵本の読み聞かせにおいては、第三者的な客観的視点を取る様子が見られた。

ストーリーテリングにおいては、主人公であるヤギたちに順々に自分を重ね合わせ、その視点からトロールを受け止め、自分がまさにトロールと闘っている様子であった。活動時には、小さいヤギたちが橋にさしかかるたびに身をすくめ、大きいヤギがトロールに打ち勝つとほっとした様子を見せていた。インタビューではA1男児が「目の前にトロールがおって、それを突き刺してんで。」と描写するなど、ヤギと重なる視点からの説明が見られた。

一方、絵本の読み聞かせでは、絵本が「もの」として存在していることに加えて、画家が描き出した絵が見えているため、登場人物に重なり合いながらも、時に、第三者的な視点を持っていることがあった。例えば、二番目のヤギが無事に山に逃れてほっとできる画面で「このヤギも食べたらいいのに。」とヤギたちからは離れた視点を取った感想を述べる男児がいた。またインタビューでも、大きいヤギとトロールの闘いを、テレビにおけるヒーローと怪獣の闘いと同じように描写し、ヤギたちとは異なる視点からの説明がなされた。

また、ストーリーテリングにおいては、子どもが聞き手である自分を意識することはほとんどなかったが、絵本の読み聞かせにおいては、語り手と目が合うことで、聞き手として存在している自分を意識化する様子が見られた。絵本の読み聞かせでは、登場人物以外の視点だけでなく、聞いている自分の視点をも持つことがあり、自分と登場人物を重ね合わせるものがストーリーテリングほど密接なものではない様子であった。

この隔たりは、心情の把握の仕方において大きな違いを生み出しているように思われる。この『三びきのやぎのがらがらどん』には、途中、地の文において感情についての描写はない。会話によって心情が語られるところもあるが、大部分は行動の描写であり、登場人物の心情は、行動を通してしか推測できない。しかし、登場人物に重なり合うことでその行動を体験し、それによって登場人物の心情も体験していくことができる。つまり、スト

リーテリングによって、主人公と重なり合って行動していくと、その心理的な変化をも、意識しないまま体験し、想像していくのである。絵本の読み聞かせにおいても同様の体験はなされるが、表情からその心の動きを知ることもしこる。それは、物語を第三者的な視点から体験することであり、他者の感情を見えているものから知ることとなり、感情の理解の仕方としては大きく異なっているのである。

5 考察

絵本の読み聞かせと比較して明らかになった、ストーリーテリングにおける物語体験の特徴をまとめ、「一体化」の体験の違いについて考察する。

まず、ストーリーテリングでは、物語を表現した「もの」の存在がないため、子どもは語り手にそのまま向き合い、語り手が語った物語の世界を自ら築いてゆくことになる。絵本の読み聞かせでは、子どもは読み手とともに、物語が表現された絵本という「もの」と向き合い、それを分かち合うという物語体験を行っている。一方、ストーリーテリングでは、子どもは語り手と直接向き合い、語り手の語る物語だけに集中するという物語体験を行う。物語は「もの」として存在せず、自らがイメージを築くことで始めて物語は成立し、体験される。また、絵本の読み聞かせでは絵本という「もの」が存在するため、絵本を介してのやりとりも行われ、「もの」と対峙することによって自分と読み手の存在も意識化される。一方、ストーリーテリングのようにイメージを築きながら物語体験を進めていく過程では、物語が特に意識されるようになっていき、自分の存在も語り手の存在も希薄になってゆくようであった。ストーリーテリングでは、子どもが語り手に直接向き合い、物語を自ら築いて、その体験を進めていくという、物語中心の物語体験がなされているのではないだろうか。

また、ストーリーテリングでは、物語は語り手の中にあり、語り手以外による物語の解釈は明示されない。絵本のように画家が自らの感受性をもって描いた物語の解釈が示されると、それを手がかりに自らの内になかった新たな体験がなされる。一方、ストーリーテリングでは、子どもは語り手の語ることばを聞き、それに基づいて自らの内にあるものから自分でイメージを築いて物語を体験していくことになる。それは子ども自らの経験と結びつく体験であり、それまでの経験によって一人一人の物語体験は大きく異なったものとなる。個々の子どもは自らの内にあるものと結びついた物語体験を行い、物語の主題も自らが受け止められる範囲で感じ取ることになる。ストーリーテリングにおいては、自分の中にある経験をもとに、物語を通してイメージを発展させていくことで新たな体験を得ていくことがなされていると思われる。

さらに、ストーリーテリングでは、自分が築きあげた主人公に自分を重ね合わせて、その行動と感情を体験していくことがなされていた。ストーリーテリングでは、上で述べたように、自分の存在そのものも希薄になっていくことが考えられ、物語の中での主人公の体験をそのまま自らの体験とすることができる。だからこそ、行動を追っていくことで、

感情をも想像でき、それを体験することができるのであろう。絵に登場人物や背景が描かれている場合、完全に自分を重ね合わせることは難しい場合もある。ストーリーテリングにおいては、このような密接に主人公と重なり合うことがなされる。これが、ストーリーテリングにおける物語体験の大きな特徴の一つであると思われる。

第3節 ストーリーテリングにおける「一体化」の調査2

第2節では昔話という語られてきた物語について検討した。ストーリーテリングでは、昔話と同様、創作物語も語られる。本節では、創作物語について検討を行う。

1 調査の内容

幼稚園の5歳児2クラスを対象とする。5歳児は、ある程度言葉のみによって物語の内容が理解できるようになり、ストーリーテリングを楽しむこともできるようになっているためである。各クラスに、同じ語り手（読み手）が、同じ物語（『こすずめのぼうけん』）を用いて、それぞれストーリーテリングと絵本の読み聞かせを行い、その活動時の子どもたちの様子、語り手の様子をビデオカメラ2台でそれぞれ記録した。さらに、活動後、かつてこの絵本を見たことがない子ども（各クラス5名ずつ）に、物語の内容にそって自分が感じたことについてのインタビュー調査を行い、それを通して各自の物語体験を探った。

神戸市内の幼稚園の5歳児2クラス（A組21名、B組22名 計43名）を対象として2008年5月に行った。調査時には43名中38名が5歳であった。

A組でストーリーテリング、B組で絵本の読み聞かせを行った。両クラスとも担任教諭が調査時まで『こすずめのぼうけん』を読み聞かせたことはなく、またストーリーテリングで行ったこともない。語り手（読み手）が調査以前に2度ずつ、各クラスでストーリーテリングと絵本の読み聞かせを行い、クラス間で活動時の反応に大きな差がないことが確認された。語り手ともなじみ、ストーリーテリングや絵本の読み聞かせの活動にもなれた様子が見られた。

インタビューの対象児は、調査以前に『こすずめのぼうけん』を見たことがないと本人が申し出たものから担任教諭が選び、保護者に確認した。A組（ストーリーテリング）では男児3名女児2名（全員5歳児）、B組（絵本の読み聞かせ）では男児3名女児2名（全員5歳児）にインタビューを行った。

2 物語の分析

(1) 物語

『こすずめのぼうけん』（ルース・エインズワース作 石井桃子訳 堀内誠一絵 福音館書店）を用いて調査を行った。「こすずめのぼうけん」"The Sparrow who flew too far"は、イギリスのエインズワースの創作物語であり、子どもに読み聞かせる物語集"Listen With

Mother Tales”(18)のうちの一話である。エインズワースは、子どもに語って聞かせる物語を多数創作している作家である。

日本では、児童書の翻訳に定評のある石井桃子が訳し、堀内誠一が絵を描いて絵本化され、絵本として一話で出版された。1972年に出版されて以来、読み継がれてきている。翻訳に際して石井桃子は、原作の冒頭にあった、主人公であるこすずめの4羽の兄妹の描写を省いている。そのため、日本では、こすずめは一人っ子となり、絵本でもそのように描かれることとなった。

「こすずめのぼうけん」は本来、ことばだけで成立している物語であり、幼児に読んで聞かせることも想定されていたと考えられ、ことばだけで物語を理解することができる。日本の絵本『こすずめのぼうけん』においては、上記の兄妹の描写の省略以外、絵本化のための物語の展開の変型やことばの省略などはみられないため、絵本のことばをそのままストーリーテリングに用いた。

(2) 物語の文学としての特徴—構成・主題・言葉—

「こすずめのぼうけん」は、主人公であるこすずめが、自分一人で広い世界を見にゆきたいという欲求を抱いて冒険に出かけることから始まる。こすずめは、その後はばたくことに疲れ、何とか自らが休める場を求めて他の鳥の巣を尋ねるが、4度拒否に合う。最後に、母親に連れられて自分の巣へ帰ることができ、安心と満足を得られる物語である。

「こすずめのぼうけん」はストーリーテリングでもよく語られ、評価も高い(19)。L・H・スミスがあげる児童文学の分析の観点(20)、構成・主題・ことばの三点から、「こすずめのぼうけん」の文学的特徴を検討する。

第一に、構成について検討する。「こすずめのぼうけん」は、冒頭で登場人物、場面、課題の設定が行われ、その後挑戦がくり返される。そのくり返しの積み重なりによってクライマックスが導かれ、くり返しとは異なる状況を経て、満足のいく結末を迎えるという展開をたどる。この展開は、マックス・リュティが、文学の一形式として捉えた昔話の「筋の運び」の特性と一致している(21)。「こすずめのぼうけん」は、語り継がれてきた文学である昔話の明快で簡潔な展開をたどる構成をもっているといえる。また、主人公が冒険に出かけていき、自分の安心できる場へと帰るという構成は、瀬田貞二が指摘した「行きて帰りし」物語となっている(22)。「こすずめのぼうけん」は、幼い子どもが楽しむ文学に見られる往還構造を持っており、文学として子どもが体験できる物語であるといえる。

第二に、主題について検討する。「こすずめのぼうけん」は冒険の物語である。主人公は、はじめて空を飛べるようになり、「じぶんひとりでせかいじゅうをみてこられる」と思う好奇心に満ちたこすずめである。間崎ルリ子は、このこすずめを「子どもの本質をあらわし、それを具現化していく」存在と捉えている(23)。「こすずめのぼうけん」は、主人公であるこすずめが、子どもの持つ冒険への欲求を直裁に実現していく物語なのである。冒険の中で、こすずめは羽ばたくことに疲れ、他の鳥たちの巣に憩いの場を求めるが、どの鳥にも

種の違いを理由に断られる。これは、自然界の原則として受け入れざるを得ないことであるが、幾度拒否されても、こすずめは試練に挑戦し続ける。こすずめは、常に、すずめであるという自分の本来の姿をそのまま見せ、真正面からぶつかっていくのである。他の鳥たちもこすずめを正当に扱い、こすずめは試練に耐え続ける。いよいよ耐えられなくなったときに、もっとも安心できる存在である母親が現れ、大きな安堵感が得られる。自分の本当の姿を見せて真正面から試練に挑戦していくこと、一人で耐えられなくなったときには救い手によって安堵がもたらされることが、「こすずめのぼうけん」の主題となっている。この主題は、ブルーノ・ベッテルハイムが指摘する、昔話における脅威と慰めに類似している(24)。ベッテルハイムは、脅威が解決され、ハッピーエンドに至って慰めを得ることは、子どもの成長に必要な「将来に対する希望」をもたらすものであるとして、重視している。「こすずめのぼうけん」の主題は、子どもにとって、昔話を通して体験される重要な主題の一つであると考えられる。「こすずめのぼうけん」は、素朴な文学である昔話にみられる主題を持った物語であるといえよう。

第三に、言葉について検討する。「こすずめのぼうけん」におけることばは、明快で簡潔である。物語は行動の描写によって展開し、細かい情景の描写や心情の説明は行われない。例えば、巣に入れないうま疲れ果て、不安感も最大となった場面は「あたりはくらくらになりはじめ、ちいさいすずめは、もうとぶことができませんでした。そこでぴよんぴよん、ぴよんぴよん、じめんのうえをあるいていきました。」と描かれている。このような行動による描写は、昔話の描写と共通している。また、同じ種であるかという抽象的な問いを、からは「おまえ、かあ、かあ、かあついでいえるかね？」という具体的な鳴き声で問いかける。鳴き声によって、それぞれの鳥が特徴付けられており、種の違いという自然界の原則が端的に示される。主題が、幼い子どもに理解しやすい描写で表現されているのである。また、鳴き声の繰り返しが声に出すことによって、より強く印象づけられる。リズムのよい音の繰り返しも多用され、言葉の芸術としての文学の観点からも、文学体験をなすうる物語であると考えられる。

「こすずめのぼうけん」は、構成、主題、言葉の三点においてどれも昔話と似た文学的特徴を持っている。スミスは、昔話の特徴を分析し、児童文学の基盤となるジャンルとして捉えている(25)。また、瀬田貞二は、幼い子どもの楽しむ児童文学としての幼年文学が昔話の特徴と共通しているとしている(26)。「こすずめのぼうけん」は、昔話と似た特徴を持っており、幼年文学として優れた物語であると考えられる。

(3) 絵本の特徴

絵本『こすずめのぼうけん』では、堀内誠一が、登場人物や彼らの暮らす背景を、淡い色調の水彩画で描いている。登場人物は、日本の子どもたちにも身近なからすやはとであり、巣の有様などは写実的に描かれている。一方、主人公であるこすずめは、人間的な表情を伴って描かれている画面が多く、第12画面では涙をこぼすこすずめが描かれる。また、おかあさんすずめの背中に負ぶさるという、鳥の生態としては考えられない場面も巧みに

描かれている。こすずめが疲れていくことに合わせて、とぶ高さが画面の下方に描かれるなど、こすずめの状況、心情を、さまざまに表現することもなされている。また、こすずめのとんでゆく背景には、イギリスの田園地帯が描かれている。鳥たちは、一般に身近な日本の鳥とほとんど変わらないが、背景は日本とは異なる風土と自然となっている。

絵本は全 15 画面で構成されており、堀内誠一は、物語の展開のポイントを忠実に描こうとしている。そのためか、第 12 画面と第 13 画面では、絵と文章の割付が物語の進行に合っていない。第 12 画面は、こすずめがとぶことができなくなったという文章から始まるが、絵には向こうからやってくる鳥の姿が影で描かれている。第 13 画面は、こすずめが相手に仲間かどうかを確認するクライマックスの場面であるが、絵には明らかにすずめと分かる、さらに言えば母親と分かる鳥の姿が描かれている。これによって、絵本『こすずめのぼうけん』では、物語の展開を予測することができるようになっている。

絵本『こすずめのぼうけん』は、幼稚園の読み聞かせや図書館の 4, 5 歳児向けプログラムでも多く読まれている。5 歳児が読み聞かせを通して物語を体験できる絵本であると考えられる。

(4)ものがたり「こすずめのぼうけん」と絵本『こすずめのぼうけん』の違い

文章のみの物語「こすずめのぼうけん」と、絵本『こすずめのぼうけん』では、物語の展開を追い内容を理解するという点では、5 歳児にとって大きな違いはないと考えられる。文章のみの物語と絵本の違いは、視覚的な情報としての絵の存在がもたらすものであり、以下の二点にまとめられよう。

文章のみの物語と絵本の違いの第一点は、物語の背景の描写の仕方にある。文章のみの物語「こすずめのぼうけん」では、こすずめをとりまく環境の説明はほとんどない。背景となる場所は「はたけ」「いけがき」「かわ」といった一般的な名詞のみで語られる。鳥の巣がある木は「にれのき」「ひいらぎ」と示されるが、その様子は説明されない。一方、絵本『こすずめのぼうけん』で描かれる背景はイギリスの風土である。すずめは、日本の子どもにも身近な存在と考えられるが、こすずめが暮らし、自分ひとりでとんでゆく世界は日本の風土とは大きく異なっている。

文章のみの物語と絵本の違いの第二点は、クライマックスにおける展開の予測への示唆があるかどうかである。文章のみの物語「こすずめのぼうけん」では、向こうからやってくる鳥に対しての描写はいっさいない。一方、絵本『こすずめのぼうけん』においては、母親らしきすずめがはっきりと描かれている。また、この画面でこすずめは涙をこぼしており、絵によって感情も示されている。

それぞれの活動においてどのような想像を行うかを探り、その想像したものからどのように「一体化」を行っていたのか、子どもがどのように主人公と関わっていたのかを明らかにするために、インタビュー調査で以下の質問を行う。

- ① こすずめは飛んでいるとき、どのようなものを見たか。(背景)

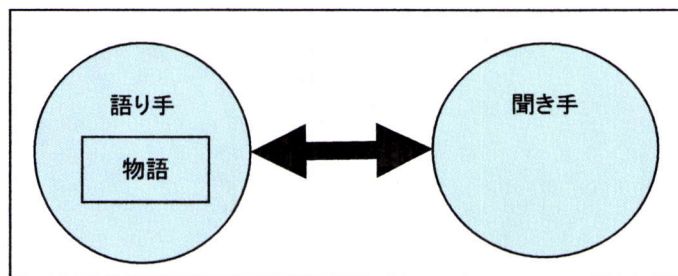
- ② こすずめが疲れて飛べなくなったとき、向こうからやってきた鳥を何だと思ったか。(展開の予測、心情)

3 結果

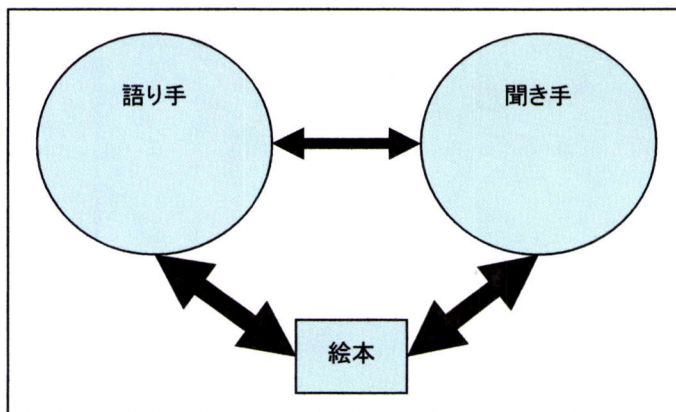
(1) 絵本の存在がもたらす違い

ストーリーテリングと絵本の読み聞かせの間の子どもたちの聞く態度をビデオ記録から分析した。それぞれの活動時の態度には次のような違いが見られた。ストーリーテリングにおいては、子どもたちの視線は語り手から動かず、語り手と目が合うとうなづく様子も見られたが、全体に語り手への言語的あるいは身体活動的応答は少なかった。全体に、語り手の存在が希薄なようであった。また、子どもたちは、語り手の語る物語の世界に集中し、聞いている自分を意識することも少ないようであった。語り手とともに物語の世界を体験し、それを共有している様子であった。

絵本の読み聞かせにおいては、語り手の視線が絵本にあるときは絵を見つめ、語り手の視線が自分たちの方を向くと、語り手と目を合わせ、語り手に向けて感想を言うなどの言語による応答が見られた。例えば、母親すずめのシルエットのみが見える画面では、「すずめ来たわ。」と男児（A9）が語り手の顔を見ながら絵を指さした。また、隣り合わせに座った女兒（B7、B8）が「すずめちゃう?」「おかあさんやわ。」とささやき合う様子も見られた。二人で絵から物語の展開を予測し、それを共有することを楽しんでいる様子であった。語り手とともに、また他の聞き手とともに、絵本という「もの」を見て、物語と同時にその「もの」を共に見る行為も楽しんでいる様子が伺えた。その間、子どもたちの中には、語り手である大人の存在がはっきりとあり、また聞いている自分の存在も、聞いている他者の存在も時々よみがえってくるようであった。絵本の読み聞かせにおいては、物語の共有とともに、「もの」としての絵本の共有が行われており、しばしば物語以外のコミュニケーションがとられていたといえる。



【図1】 ストーリーテリングにおける語り手と聞き手の関わり



【図2】絵本の読み聞かせにおける語り手と聞き手の関わり

ストーリーテリングも、絵本の読み聞かせも、大人が声を通して同じように聞き手である子どもたちと物語を分かち合う体験である。絵本の読み聞かせでは、絵本という「もの」が語り手と聞き手との間に存在し、「もの」を介してのやり取りの楽しみも生まれる。子どもたちと物語を共有するという点においては、ストーリーテリングと質的な違いが存在すると考えられる。

ストーリーテリングの場合、【図1】のように物語は語り手の中にあり、聞き手である子どもたちは、ことばによってそれを体験する。そのとき、語り手と聞き手は直接向かい合うが、共有されているのは物語であり、より直接的な物語体験がなされていると考えられる。一方、絵本の読み聞かせの場合、【図2】のように、絵本が語り手と聞き手の外に存在しており、物語だけでなく絵本という「もの」を見ることも共有するため、ストーリーテリングで見られるような物語体験に加えて、絵本を介したコミュニケーションの体験がなされている。

(2) 物語の背景への想像

ストーリーテリングと絵本の読み聞かせでは、こすずめの飛んでゆく環境の想像が異なっていた。

■ ストーリーテリング

A1 男 「うちの屋根の上にすずめ、とまっとってん。大人やったけどな。そこから、バスんどこに飛んでいったの見たで。絶対バスの屋根、見えたわ。このこすずめも見たと思うわ。」

A2 男 「家の屋根。あと木。」

A3 男 「石。」「車。ゆりのき橋の上から見えるねんで。」

A4 女 「階段。」「うち5階やけど、下、階段やねん。すずめも上から見えるよ。」

A5 女 「あのねえ、橋が見えたと思う。川の上とんだら、橋、みえるやん？」

■ 絵本の読み聞かせ

- B1男 「りんご、なった！」「木もいっぱいあったな。それから土。」
B2男 「木。これくらいの。緑色の。」
B3男 「木とな、なんか草。それから、それから、木。」
B4女 「みずたまりみたいなんがあった。あとね、木がいっぱいあったよ。」
B5女 「木があって、きれいなどこやった。」

ストーリーテリングでは、「家の屋根」(A2男)「石」(A3男)「階段」(A4女)といった、日常生活で自分が見てきたと思われる物があげられた。A1男、A4女は、自分が見たすずめと物語の主人公を関連づけ、物語を想像していく過程で、すずめの視点を取ったと考えられる。自分を離れて実在の他者と関連づけて主人公の視点を取り、それを物語の展開を追っていく中で想像していたのであろう。また、A3男は、近所にかかる歩道橋の上から見えるものを挙げ、高いところから見たことがあるものを答えた。A5女は、「橋」を挙げ、こすずめが川を越えたことと結び付けて答えた。すずめ、すなわち空をとぶ鳥が高い視点を取ることを意識し、こすずめの体験と自らの体験の中から関連のあるものを想像したものと思われる。

絵本の読み聞かせの場合、物語の背景の描写については、実際にこすずめの飛んでいる風土が描かれているため、5名とも絵の中に描かれていたものを思い出し、あてるという返事がなされた。「りんご」(B1男)「木。これくらいの。緑色。」(B2男)など、ことばでは描写されていなかった自然の様子をあげていた。また、B5女は、「きれいなどこ」と見えた景色の評価をした。絵を見て、画家の描いた風景をもとに、その感受性も体験されたように思われる。

ストーリーテリングでは、ことばによって状況をイメージしていくため、ことばで細かく説明されない場面については、自らの経験、体験を手がかりに自由に想像していた。身近なもの結びつけて、その上で、物語の新たな体験を行っていた。

絵本の読み聞かせでは、画家が物語を受けて描いた絵をよく見て、おぼえていた。絵本で、その場で見た物をあげていた。絵を通して、画家の物語の解釈や感受性を見つけ、自らでは想像し得ない状況を体験していた。

(3) 展開の予測と主人公の心情の想像

ストーリーテリングと絵本の読み聞かせでは、展開の予測と主人公の心情の感じ方が異なっていた。

■ ストーリーテリング

- A1男 「タカと思った。タカは強い。怖かった。だから家帰ってん。ちゃんと帰れたわ。」
A2男 「今度はすずめなんかなと思った。仲間やと思ったら、お母さんやった。」
A3男 「鳥。小さい鳥。もっと小さくて、俺とおんなじくらいの友達。」

A4女 「ペンギンは歩くけどぴょんぴょんじゃないから、何かなと思った。」

A5女 「お父さんかなと思ってん。お母さんやったね。」

■ 絵本の読み聞かせ

B1男 「すずめやろ。形、一緒やったわ。」

B2男 「すずめ。すずめと思った。心配してきてくれてんで。」

B3男 「すずめ。お母さんすずめと思っとってん。」

B4女 「お母さんやったね。怒られとった。泣いてたな。」

B5女 「すずめかなあと思った。黒いのが出てきたから分かった。」

ストーリーテリングでは、物語のクライマックスを感じ、展開を自由に予想していた。また、主人公と自分を重ね合わせて心情を述べた。A1男は「タカと思った。タカは強い。怖かった。だから家帰ってん。ちゃんと帰れたわ。」と延べ、全く自由に想像を行った。「思った」「思ってる」という発話が多かったことから、自由に想像を行っていたことが分かる。

絵本の読み聞かせでは、絵を見て展開を予想していた。また、絵から主人公の表情を見て、その心情を描写した。B2男は「すずめ」とあてたことを自慢げに言った。「形」「黒い」といった発話があり、視覚からの刺激を強く受け止めていた。また、B4女は、「おかあさんやった。怒られとった。泣いてた。」と述べて、主人公であるこすずめを他者としてかわいそうに受け止めていたようであった。

ストーリーテリングでは、聞き手は、一貫して主人公の視点を取り、その行動を自分と重ね合わせて物語の展開を追っていた。主人公の心情は、主人公の行動を追うことを通して自分の感情と合わせて体験されていた。

絵本の読み聞かせでは、主人公と異なる視点と、聞き手として絵を見ている自分の視点とがあり、どちらの立場も取っていた。絵に描かれる表情などを通して、他者の感情を受け止めていたと考えられる。

絵本の読み聞かせと比較して明らかになった、ストーリーテリングにおける物語体の験の特徴をまとめると以下のようになであろう。

第一に、ストーリーテリングでは、絵本、すなわち物語を表現した「もの」の存在がないため、子どもは語り手にそのまま向き合い、語り手が語った物語の世界を自ら築いてゆくことになる。ストーリーテリングでは、子どもは語り手と直接向き合い、語り手の語る物語だけに集中するという物語体験を行っている。物語は「もの」として存在せず、自らが想像してゆくことで始めて物語は成立し、体験される。聞き手にとって、物語が中心にあって、聞き手は物語の中に入り込み、語り手の存在は薄れてゆくようである。このように、子どもは、物語の中に入り込み、物語を自ら築いて、自分の物語の体験を蓄積してゆ

くのである。

第二に、ストーリーテリングでは、一人一人の子どもによって、経験が異なったものとなる。ストーリーテリングでは物語は語り手の中にあり、語り手以外による物語の解釈は明示されない。絵本の読み聞かせの場合は、画家が自らの感受性をもって描いた絵によって、物語の解釈が示される。聞き手は、絵を手がかりに自らの内になかった新たな体験をする。ストーリーテリングでは、子どもは語り手の語ることばを聞き、ことばに基づいて自らの内にあるものから自分で想像して物語を体験していくことになる。その物語体験は子ども自身のそれまでの経験と混じり合いながら築き上げられてゆく。一人一人の子どもは自らの内にあるものと結びついた物語体験を行い、その上で、物語を通して他者の視点にたつなど新たな経験を加えることになる。ストーリーテリングにおいては、自分の中にある経験をもとに、物語を通して想像を発展させていくことで新たな体験を得ていくことがなされていると思われる。

第三に、物語の登場人物と、聞き手である子どもが密接に重なり合っていることである。ストーリーテリングでは、自分が築きあげた登場人物に自分を重ね合わせて、その行動と感情を体験していくことがなされていた。ストーリーテリングでは、上で述べたように、自分の存在そのものも希薄になっていくことが考えられ、物語の中での登場人物の体験をそのまま自らの体験とすることができる。それゆえに、登場人物の行動を追っていく中で、その登場人物の感情をも想像でき、それを体験することができるのであろう。絵に登場人物や背景が描かれている場合、完全に自分を重ね合わせることは難しい場合もある。ストーリーテリングにおいては密接に登場人物と重なり合うことがなされている。これが、ストーリーテリングにおける物語体験の大きな特徴の一つであると思われる。

ストーリーテリングでは、絵本の読み聞かせよりも、自分と登場人物が密接に重なり合う体験、すなわち「一体化」がはかられる物語体験がなされていると考えられる。ストーリーテリングは、文学体験としての物語体験の中で、密接な「一体化」の体験がなされる体験なのである。

第4節 「一体化」を可能とするストーリーテリングの構造

調査においても明らかになったように、ストーリーテリングでは、密接な「一体化」の体験がなされる。その要因としては、ストーリーテリングという物語を語る活動における「物語」の特質、「語る」方法の特質があげられよう。

間崎ルリ子は、「自分でない誰か他の人になるという、この同化という行為は、ことばを用いてはじめて可能になります。ことばで表現されると、きいている人は、そのことばに自分のイメージを与えます。自分がつくり上げたイメージは、自分のものです。ということは、自分の生命を与えたことになるのですから、そのものと自分の心は、一体になりやすいといえます。」と述べており、言葉によってこそ、この「一体化」の活動が行われることを強調している。

そして、その言葉は、文学としての評価を受ける物語を描写するために、みがかれた言葉となっている。その言葉で物語は、簡潔に進められていくのである。

瀬田貞二は、絵本や昔話など幼い子どもが楽しむ文学の分析を通して、その構造と子どもの身体性との関わりを指摘した。ストーリーテリングで語られる物語の多くは、行動を描写することばを通して物語が進んで行く。子どもは登場人物に「一体化」し、それを通して感情をも体験することとなる。子どもたちにとって、物語の中の行動を通してこそ、登場人物との重なり合いは密接なものとなるのである。

ストーリーテリングにおいて語られる物語の文学としての特質、すなわち、言葉、構成は、どれもストーリーテリングにおける「一体化」をすすめるものとなっている。

また、その語られる物語が文学であるからこそ、語り手も聞き手も、登場人物に「一体化」できるとも言える。文学としての物語は、人間性における普遍性を持つ。だからこそ、それぞれ経験の異なる語り手と聞き手が一体化できるのである。

ストーリーテリングの技法も環境設定も、自分を登場人物と重ね合わせるのに適当な方法である。

ストーリーテリングでは、例えば、過剰な演技を行わない、声色を使わないという技法が取られるが、それは、聞き手である子どもが登場人物に自然に重なり合うことを妨げない効果がある。語り手が主張しすぎると、聞き手である子どもは主人公に重なり合うよりも、語り手のふるまいや演技に集中してしまう。また、ストーリーテリングはロウソクを灯して行われることも多いが、辺りが暗くなることで、聞き手が周りを気にせず集中しやすくなると考えられる

ストーリーテリングは、このように密接な「一体化」を行える、物語を語る活動であるといえる。

(注)

1 ガードナー, ハワード

2 間崎ルリ子『ストーリーテリングー現代におけるおはなしー』児童図書館研究会 1987 p.67

3 ヴィゴツキー『子どもの想像力と創造』新読書社 2002 p.11

4 アップルヤード, J・A

5 秋田喜代美『読書の発達心理学』風間書房

6 井上一郎『読者としての子どもと読みの形成』明治図書

7 リューティ, マックス

8 渡辺茂男『絵本の与え方』

9 例えば、渡辺茂男はマーシャ・ブラウンの昔話絵本について「どれを見ても一冊として同じテクニックを使っていない、その国の風土性を生かせるような描き方」を探っている

と評している。(『絵本の与え方』日本エディタースクール出版部 1978)

瀬田貞二は、マーシャ・ブラウンの「特質的な想像力が生き生きと流れるには、やはりファンタジーを待たなければならなかった」とし、昔話やアンデルセン童話の絵本化について「一作ごとに新しい様式をさぐって前進する」としている。(「絵本作家の成長をたどるくマーシャ・ブラウン」『絵本論』福音館書店 1985)

他にも「民話を多く取り上げ、現地へ行ってスケッチし、題材に合わせて一作ごとに画法や画材を変えるという、丹念な絵本づくりをしている」とされている。(鳥越信編『絵本の歴史をつくった20人』創元社 1993)

10 佐藤俊彦訳「ふとりたくて丘にゆく三びきの牡ヤギ・ブルーセ」(『太陽の東 月の西』岩波少年文庫 1958)

大塚勇三訳「三びきのやぎのどんがらん」(『北欧の昔話』福音館書店 2006)

11 スミスは、文学の評価を行うための分析の観点として、「構成」「考え」「ことば」の三点を挙げている。再話された昔話を検討する場合、作家のつくりあげた構成よりも昔話に見られる構造を検討する必要があると考えられる。またスミスは、「考え」とは「テーマ」のことであるとしており、昔話においては主題を検討することとした。(『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1967)

12 リューティ, マックス『昔話の本質と解釈』野村弦訳 福音館書店 1996

13 スミスは、この『三びきのやぎのがらがらどん』のテキストを分析し、この物語の形を「すべてのよい作品に求める、力と客観性と抑制を具えた形である」としている。(『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1967)

14 瀬田貞二は、幼い子どもが楽しむ文学の構造として「行きて帰りし」物語をあげ、往還構造を見いだしている。(『幼い子の文学』中公新書 1980)

15 渡辺茂男『絵本の与え方』日本エディタースクール出版部 1978

16 ベッテルハイム, ブルーノ『昔話の魔力』波多野完治, 乾侑美子訳 評論社 1978

17 瀬田貞二『絵本論』福音館書店 1985

18 松岡享子『昔話を絵本にすること』東京子ども図書館 1981

19 渡辺茂男『絵本の与え方』日本エディタースクール出版部 1978

20 Ruth Ainsworth *Listen With Mother Tales* William Heinemann 1951

21 ストーリーテリングの語り手のための参考書においても、基礎となる物語の一つとしてあげられている。(『お話のリスト 第3版』東京子ども図書館 1999)

22 スミスは、文学的な質を決定するものとして「構成」作者の築く構成の確実さ、「考え」作者の考えの質、「ことば」作者のことばの表現力、の三点をあげている。(『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1967 p.45)

23 リューティは、昔話の筋の運びにおける「はっきりしたつなぎ目」として「課題、禁止、条件」などを示している。(『昔話の本質と解釈』野村訳 福音館書店 1996 p.443)

24 瀬田貞二は、幼い子どもが楽しむ文学の構造として「行きて帰りし」物語をあげ、往還

- 構造を見いだしている。(『幼い子の文学』中公新書 1980 p.6)
- 25 間崎ルリ子『ストーリーテリング』児童図書館研究会 1987 p.33
- 26 ベッテルハイム, ブルーノ『昔話の魔力』波多野完治, 乾侑美子訳 評論社 1978 p.196
- 27 スミス 前掲書 p.59
- 28 瀬田 前掲書

第5章「一体化」から想像的体験へ

第1節 「一体化」が幼児にもたらすもの

ストーリーテリングにおいて、子どもは登場人物に「一体化」し、その物語の体験を進めている。登場人物に「一体化」し、物語の中で、その人生を生きることは、子どもにとって非常に大きな体験となると考えられる。

「一体化」を行うためには、想像力が必要となる。ヴィゴツキーは、想像を行うためには、体験が必要であると指摘している。「過去体験が空想を構成する素材を提供している」ため、「人間の過去経験があればあるほど、その人の想像に資する素材も多くなる」としているのである。また、ヴィゴツキーは、「現実から遠く隔たった空想のイメージを構成しているもとの要素それ自体は、常に現実の心的体験である」とし、物語のような空想的イメージを伴うものにおいても、現実的体験から想像が行われていくことを指摘した。つまり、ストーリーテリングにおいて、想像を行い、「一体化」をなすためには、現実的な体験の蓄積が不可欠なのである。

間崎ルリ子は、ストーリーテリングを楽しむためには、「五感の体験」を積んでおくことをあげているが、それは、ヴィゴツキーの指摘する「現実の心的体験」に結びつくものであり、その感覚的な「記憶」をもとに、想像は行われていくのである。

特に、ストーリーテリングにおいて、語られる物語は、登場人物の行動によって表現されていることが多い。なかでも、昔話は、特に、そのように描写される文学形態である。

マックス・リュートィやウラジーミル・プロップ、小沢俊夫が指摘するように、昔話においては、心理描写よりも行動の描写が多い。心理描写がないことは、昔話の登場人物の存在が象徴化された存在であり、普遍性を持ちうることに結びつけて説明される。昔話に限らず、創作物語でも、ストーリーテリングで語られる物語の表現方法は、心理描写よりも行動の描写が多い。松岡享子はそのように表現されるものを選ぶように薦めている。それは、耳から「物語」を聞くときには、そのような行動の描写が、物語の展開を受け止めやすいものとするからである。

ストーリーテリングの聞き手となる子どもにとっては、いっそう、その描写が重要になる。子どもにとっての物語の体験は、身体性と不可分である。瀬田貞二は、子どもの楽しむ文学の構造を「行って帰る」構造であるとし、それを子どもの日常生活の体験との重なりを指摘している。

子どもは、ストーリーテリングの体験において、言葉を通して、まず、自らの身体的な経験、感覚的な体験の記憶をもとに、想像を行う。「現実の心的体験」の記憶をもとに、登場人物の行動を追っていき、それを手がかりに登場人物の精神的な体験をも自分の経験としてゆくのである。それこそが「一体化」であり、その「一体化」をもとに想像が発展し

ていくのである。

ヴィゴツキーが示したように、人間は想像を通して経験を得ることができる。それによって、「自分自身の経験の狭い範囲や狭い境界内にとどまることなく、他人による歴史的あるいは社会的経験を想像力を使って自分のものとしながら限りなく歩んでいくことができる」のである。そのため、ストーリーテリングによって登場人物に「一体化」し、その登場人物の人生を生きるという物語を通じた体験は、非常に大きな経験を子どもに与える。「一体化」が幼児にもたらすものは、自らの身体的体験に基づく想像による経験である。

第2節 識字がもたらす「一体化」の質的転換と想像的体験の変化

1 識字による変化

バリー・サンダースは、文字の獲得が「主体と客体の分離をもたらす」としている。文字を獲得することによって自分で読む読書が成立するようになるが、それによって子どもの物語の体験の質は変容することとなる。それまでの物語の体験は「自分と登場人物が重なり合う」なかでなされる。すなわち、「一体化」によって進められる。主体と客体が分離することなく、混然としている状況において、子どもは登場人物と密接に重なり合い、その人生を体験する。しかし、識字を獲得し、内言を獲得し、思考を行うようになると、主体と客体が分離してゆく。それからの物語の体験は、登場人物と重なり合いながらもそれまでの「一体化」とは異なり、新たに自分との違いも見いだしつつ読むことが行われるようになる。

2 「一体化」の質的变化

4歳から8歳という時期の物語体験の特徴を、秋田喜代美は、読書の発達心理学の観点から「登場人物に共感したり、自己を投影して物語世界の中に生きる」ことであると述べている。また、この登場人物への自己の投影は幼児期後期から行われるようになり、小学校高学年になるとそれだけではなく、「物語世界自体を対象化し、その虚構世界と自分の生きている現実世界との間に対応関係を見つけ、物語世界を現実世界になぞらえることによって、そこにより一般化し、抽象化した形での作者の意図を見いだすこともできるようになる」としている。つまり、3、4歳ごろから9歳前後までに行われる読書時の心理的な活動として、登場人物への自己の投影をあげており、それ以後は活動が異なってくると考えている。

また、アップルヤードも、読者を発達と共に学んでゆく役割と捉え、学童期には「本の中のヒーローやヒロインの役割」を挙げ、その後青年期の読者は「本の内容を考える者としての役割」を学ぶとしている。学童期の子どもは、自分と登場人物を重ね合わせることで、「本の中のヒーローやヒロイン」になって物語を体験し、その後新たな読者へと成長し

てゆくとされる。

しかし、4歳から8歳の子どもは、文字の読み書きを簡単に行えるわけではない。この時期、物語体験を行うのは、耳から聞く物語を通してということになる。

一方で、このような登場人物と重なり合う体験は、文字の習得が完全ではない時期にこそ行われることも指摘されている。パリー・サンダースは、「識字は、知る主体と知られる客体との分離を強要する」とし、「主体と客体との間、読み手とテキストの間の何もない空間のなかで、批判的分析と自己意識」が生まれると指摘している。文字を持たない子どもは主体と客体が分離しないため、主体である自分は客体である登場人物に密接に重なり合っていくのである。一方、識字によって自己を確立し、状況を分析し批判的に評価する能力を得た子どもは、主体と客体を分離させず自分を登場人物に重ね合わせて行動を追っていくということが困難になる。文字の読み書きの獲得とあわせて、物語体験の新たな段階に達することになる。文字の習得が完全ではない時期に、耳から聞く物語の体験によって、登場人物と密接に重なり合うことができるのである。

4歳から8歳の子どもにとって、自分と登場人物を重ね合わせる物語体験ができるのは、耳から聞く物語によってである。

物語を語る活動としては「語り」や「素話」など、さまざまな活動があるが、その中でストーリーテリングは、他の語る活動と比較すると、語られる物語と語る技法の2点が独自である。ストーリーテリングで語られる物語は、図書館活動の中で行われてきた経緯からも、児童文学の中に求められることが多い。再話された昔話や作家による創作物語など幅広いジャンルから選ばれるが、どのジャンルの物語についても、文学として成立しているかどうか重要視される。松岡享子はストーリーテリングを「お話」と表現するが、「お話は、話そのものに文学的な価値があることを前提と」しているとし、「文学的な価値」とは「わたしたちのこころをたのしませ、人間についてのわたしたちの理解を助けてくれるもの」としている。また、間崎ルリ子も「人間の心がつくり出す文学に対して心を開き、古今東西のあらゆる文学に巾広く親しむことが物語の選択において重要であると述べており、ストーリーテリングで語られる物語は、自ら文字を読む読書において読まれるものと共通するような物語が選ばれ、4歳から8歳までの子どもにおいては、登場人物と重なり合うことのできる物語が語られると考えられる。

また、ストーリーテリングにおける語り方は、物語を自分の物とするまで読み込み、書かれたことばを、ほぼそのままに語るものである。声色や身振り、演技を伴わず、語られることばによって物語は表現される。ストーリーテリングでは、ことばに集中することができるような環境として「おはなしのろうそく」が灯されるなど、ことばが中心となる活動となっている。

語られる物語の文学性と無技巧な語り方を特徴とするストーリーテリングは、4歳から8歳の子どもにとって、語り手を介した登場人物と重なり合える物語の体験となっていると考えられる。

実際に、4歳から8歳の子どもが、ストーリーテリングにおいてどのような物語体験を行い、登場人物と重なり合うかを検証するため、8歳以上の子どもとの物語体験と比較する調査を行った。

3 年齢による「一体化」の変化の調査

(1) 調査の対象と手続き

神戸市内の公立幼稚園の4歳児1クラス(21名)と、公立小学校4年生1クラス(38名)を対象として、2008年2月に行った。調査時には4歳児クラス21名のうち、4歳児は5名、5歳児が16名であった。どちらのクラスにも、語り手は調査時まで2回ストーリーテリングを行っており、ストーリーテリングという活動にも、語り手にもなじんだ様子が見られた。

各クラスに、同じ語り手が、同じ物語(「三びきのやぎのがらがらどん」)のストーリーテリングを行い、その活動時の子どもたちの様子、語り手の様子をビデオカメラ2台でそれぞれ記録した。活動後、物語の内容について質問を行い、各自の物語における一体化の体験を探った。年中組ではインタビューによって、4年生では作文によって解答を得た。そのうち、かつてこの物語の絵本『三びきのやぎのがらがらどん』(マーシャ・ブラウン絵 瀬田貞二訳 福音館書店)を見たことがない子ども(各クラス3名ずつ)の解答を比較検討した。比較の対象となった4歳児3名(うち2名は5歳児)は、調査以前に『三びきのやぎのがらがらどん』を見たことがないと本人が申し出たものから担任教諭が選び、保護者にも確認した。

(2) 調査で用いる物語「三びきのやぎのがらがらどん」

調査におけるストーリーテリングでは、4歳児と9歳児という幅広い年齢の子どもたちが聞いて内容を理解することが必要であるため、語り継がれてきた物語である昔話を選択した。

「三びきのやぎのがらがらどん」の物語の特徴については、第3章第2節で行った分析のとおりである。

「三びきのやぎのがらがらどん」において、それぞれの年齢において、どのような物語体験が行われ、どのように登場人物と「一体化」するかを検討するため、以下の質問を行った。

- ① 「トロル」はどのような生き物だと思ったか。
(大きさ、形、色、性格、自分の感想)
- ② 「やぎ」と「トロル」の闘いはどんな様子だったか。
(「やぎ」の様子、闘いの展開、自分の感想)

(3) 結果の分析

① 緊張感の違い

4歳児クラスと4年生クラスのストーリーテリングを聞く様子をビデオ記録から分析した。それぞれの活動時には、次のような違いが見られた。

4歳児では、子どもたちの視線は語り手から動かず、語り手と目が合うとうなずく様子も見られたが、全体に語り手への言語的あるいは身体活動的応答は少なかった。ストーリーテリングの間を通して、語り手の存在は希薄なようであった。また、4歳児は、語り手の語る物語の世界に集中し、聞いている自分を意識することも少ないようであった。語り手とともに物語の世界を体験し、それを共有している様子であった。特に、3回の繰り返しを経て、クライマックスにいたる場面では、眉をよせ、肩に力を入れて、緊張した様子の子どもの17名見られた。「おおきいやぎ」が「トロル」を退治してしまうと、息をつき、肩の力を抜く様子が観察された。4歳児は、「やぎ」とともに、物語の緊張感を体感している様子であり、やぎと「一体化」している様子であった。

4年生では、子どもたちの視線は語り手から動かなかつたが、全体にうなずきつつ聞く様子が見られた。語り手が語ることを確実に聞いているという姿勢を示し、聞き手である自分も意識しながら、語り手が語る物語を聞き手として受け止める様子であった。また、繰り返しの場面においても、「にばんめやぎ」の辺りでは緊張が解ける子どももあり、クライマックスの場面であっても、4歳児ほどの身体的な緊張の様子は観察されなかった。ストーリーテリング直後には、男児が「すごいなあ。いっつもよくお話おぼえられるなあ。」と感想を述べ、女兒も「どうやっておぼえるん？」と質問するなど、語り手が語った物語が本に存在していることを認識し、語り手と物語を分離して受け止めている様子が見られた。

ストーリーテリングにおいては、物語は語り手の中にあり、聞き手である子どもたちは、言葉によってそれを体験する。そのとき、語り手と聞き手は直接向かい合い、物語を共有して、直接的な物語体験を行う。4歳児では物語は語り手の中のみであり、物語が中心となった「一体化」の体験がなされているが、4年生では語り手の中にある物語が本の中に存在していることが認識され、語り手と聞き手という関係を通して物語を共有する物語体験が行われていると考えられる。

また、4歳児においては、「やぎ」と一体化し、身体的な感覚も合わさった物語体験がなされていたが、4年生においては、物語の展開に慣れ、聞き手として予想を行いつつ、物語を追う物語体験がなされていた。

② 想像上の登場人物のとらえ方の違い

4歳児と4年生では、トロルのとらえ方に違いがあった。主人公を食べる脅威の存在としてのトロルをどうとらえたかという違いは、物語体験における登場人物と重なり合う「一体化」の体験の違い、主題の受け止め方の違いとも関わってくると予想される。

< 4 歳児 >

A 1 男「大きい目やった。」「トロルはな、大きくて黒くて、そんでオオカミみたいやったわ。」「怖いで一。」

A 2 女「クマみたいかなと思った。」「毛がもじゃもじゃしてたで。」「鼻、長いねん。目、白いねんで。」「怖いお婆けや。私は怖くないけどな。」

A 3 女「あのね、あのね、鬼みたい。もじゃもじゃで怖いねん。食べに来るねんで、怖いわー。」「樺みたいに長い鼻してた。」

< 4 年生 >

B 1 男「トロルはやぎを食べるからおおかみみたいなものだと思う。はなが長くて、目がまるい。そんなおおかみはいないけど、たぶんおおかみがへんしんしたみたいなやつだ。だから、おおかみよりちょっと大きい。でも、やぎにころされたから、かわいそうだった。トロルの橋をわたっていったんだから、トロルにもなんか食べ物をあげたらよかったと思いました。」

B 2 男「トロルは大きい。強くて、やぎを食べる。声もこわい。こわいけど、最後は小さくなった。」「橋をわたしてやらないからいじわるだと思う。」

B 3 女「わたしは、トロルは大きい大きいやぎを食べるくらい、もっと大きいと思いました。口も大きいです。トロルは橋のぼんにんだと思います。橋をわたる動物を食べるからです。やぎがもっと小さかったら、きっと食べられたのになあとと思いました。トロルが近くにいたら、とてもこわいです。」

4 歳児では、皆、トロルを描写するために、「目」「鼻」という物語の中で説明された言葉を用いた。また、皆、トロルを「怖い」と言い、ヤギと自分を重ねてトロルを想像し、ヤギを「喰うもの」としてのトロルの恐ろしさを受け止めていることが伺えた。また、トロルがヤギを食べようとしている物語の展開から、自分の知識の中からヤギを食べるものとして「オオカミ」や「クマ」を導き出したものと考えられる。トロルは「喰うもの」として受け止められ、それに基づいて物語体験を進めていっている。また、「鬼」と捉えているのも、抽象化された脅威の存在を、自らが知っている想像上のものをつなぎ合わせた結果であろう。想像上の生き物であり、かつまた自分たちを食うような恐怖の存在としては、トロルも鬼も非常に近い存在であるといえよう。ストーリーテリングで始めてトロルと出会った子どもたちは、トロルの持つ本質的な存在理由を感じ取り、そのイメージを自らの知っている範囲の中から作り出して、物語の体験を進めていったと考えられる。

4 年生では、4 歳児と比べるとトロルの恐ろしさを客観的に受け止めている様子が伺えた。トロルの大きさについても、ヤギと大きさを比較してとらえ、「最後はちいさくなった」

(B 2 男)と、闘いの場面をふまえて、その大きさを修正していた。4 歳児と同様に「食べる」存在としてトロルの脅威を感じながらも、それにとどまらず、「かわいそう」(B 1 男)とトロルの視点に立つ様子もあり、ヤギと一体化するだけではない物語体験をおこなっていると考えられる。また、「橋のぼんにん」(B 3 女)ととらえるなど、ヤギとの関係

だけではない、登場人物としてのトロルを客観的に位置づけようとしている様子が伺えた。

4歳児では、自らとヤギを重ね合わせ、ヤギとの関係においてトロルを脅威の存在として受け止めていたが、4年生では、ヤギと重なり合いながらも、物語の中でのトロルの位置づけを考え、トロルの視点にも立つなど、聞き手として客観的に物語を体験する様子もみられた。

③ 主題の受け止め方の違い

4歳児と4年生では、トロルのとらえ方の違いに見られたように登場人物との重なり合いに違いがあった。そのため、トロルと一番大きいヤギとの闘いの描写も異なり、主題の受け止め方が異なることとなった。

<4歳児>

A1男「大きいな、まっすぐな角でな、突き刺してん。」「先、とがってる角やで。」「目の前にトロルがおって、それを突き刺してんで。」「大きいがらがらどんはな、めっちゃ大きい。トロルよりずっと大きいねんで。最初はトロルも同じくらいの大きさやったけど、トロル、ずっと小さかったわ。」

A2女「がらがらどんはな、こんくらい大きいからな、足でふんづけた!」「強いからな、大丈夫やねん。トロルなんか怖くないねん。」

A3女「ぶすって、たたいた。そんだけ。」

<4年生>

B1男「一番大きいやぎが角で目をさして、足でけた。そして、トロルはばらばらになった。だんだんやぎが大きくなって行くから、最後には勝つと思ってた。」「トロルは、小さいやぎだけでも食べたらよかったと思ったと思う。」

B2男「大きいがらがらどんは、石なげて、やりさして、トロルをやっつけた。やぎが強くてよかった。トロルは弱くないけど、やぎはもっと強かった。」

B3女「一番大きいやぎがとびかかって勝ちました。トロルは強いけど、一番大きいやぎには負けました。小さいやぎは小さいけど、頭がよかったからにげました。中くらいのやぎも頭がよかったです。大きいやぎは強くて、トロルに勝って良かったと思いました。」

4歳児では、3名とも闘いの場面での大きいヤギの角を「まっすぐ」で「とんがってる」と説明し、それで突き刺してトロルを倒すことを描写した。A1男児は「突き刺してん。」、A2女児は「ふんづけた。」と言い、本文の比喩のうち理解できたものから闘いを想像したことが伺えた。A1男児は、大きいヤギと比べたトロルの大きさが自分の中で変化していった様子を説明し、物語の展開にあわせて想像を変化させていった様子であった。ことばによって闘いの状況を捉えていく必要があるストーリーテリングにおいては、自分の理解

できる単語を手がかりに、自分のできる範囲で想像していく様子が見受けられた。子どもたちは始め小さいヤギに自分を重ね合わせ、その後主人公であるヤギたちに順々に自分を重ね合わせ、その視点からトロルを受け止め、自分がまさにトロルと闘っている様子であった。活動時には、小さいヤギたちが橋にさしかかるたびに身をすくめ、大きいヤギがトロルに打ち勝つとほっとした様子を見せていた。インタビューではA1男児が「目の前にトロルがおって、それを突き刺してんで。」と描写するなど、ヤギと重なる視点からの説明が見られた。

4年生では、闘いを物語のことばからより詳細に想像していることが伺えた。さらに、「だんだんやぎが大きくなって行くから、最後には勝つと思ってた。」(B1男)と繰り返しが発展してゆくことを予想して、聞き手としての視点からも物語の展開を追う体験を行っていた。また、4歳児には見られなかった、小さいヤギの闘いも闘いとして着目されていた。

「小さいやぎは小さいけど、頭がよかったからにげました。中くらいのやぎも頭がよかったです。」(B3女)と書き、小さいヤギにとっても闘いであったことを感じ、「小さな生命の機知による闘い」の意味をとらえていた。脅威の存在に打ち勝つという主題を、より詳細に受け止め、大きなヤギによる「大きな生命の力強い闘い」と同時に、小さなものにとっても闘いと、それに打ち勝つ術があることを感じていたと考えられる。4年生では、より客観的に物語をみる視点をとるようになり、そのため、主題も複雑化して受け止められた様子であった。

この隔たりは、心情の把握の仕方においても大きな違いを生み出しているように思われる。この『三びきのやぎのがらがらどん』には、途中、地の文において感情についての描写はない。会話によって心情が語られるところもあるが、大部分は行動の描写であり、登場人物の心情は、行動を通してしか推測できない。しかし、4歳児は登場人物に重なり合うことでその行動を体験し、それによって登場人物の心情も体験していた。ストーリーテリングによって、主人公と重なり合って行動していくことを通して、その心理的な変化をも、意識しないまま体験し、想像していたのである。一方、4年生は、トロルも含めた登場人物の感情を、自らの聞き手としての視点をとることで客観的にとらえ、推測する様子が見られた。ヤギに一体化する物語体験もしながら、物語の中での他者の感情も把握するようになっており、ヤギの感情の理解の仕方としても新たなとらえ方がなされていたと思われる。4歳児では、自分が築きあげた主人公に自分を重ね合わせて、その行動と感情を体験していくことがなされ、上で述べたように、自分の存在そのものも希薄になっていくことも考えられる。それゆえに、物語の中での主人公の体験をそのまま自らの体験とすることができる。4年生では、自分の存在を保ちながら、主人公の体験と重なり合ったり、客観的に見たりしながら、その体験を自らの中で位置づけていく物語体験がなされていると思われる。

(4) 考察

4歳の子どもにおいては、ストーリーテリングは、登場人物との緊密な「一体化」の体験であった。それは、識字を獲得する前の子どもの体験であり、それ以上の年齢の物語体験とは異なっている。4歳の子どもが、ストーリーテリングにおいて物語を体験するとき、登場人物と密接に重なり合い、「一体化」し、その視点から物語を展開させ、主題をくみとってゆく。

一方、8歳の子どもにとってのストーリーテリングは、聞き手としての自分も保ちながら、物語の展開を予想し、さまざまな登場人物の視点を取りながら、その感情を推測するなど、物語の体験として質の異なる体験を行っている。

第3節 ストーリーテリングにおける「一体化」と想像の体験

ストーリーテリングでは、4歳から8歳の子どもが非常に密接な「一体化」の体験を行う。「一体化」を行うためには、想像力が必要となる。4歳から8歳の子どもは、ヴィゴツキーの指摘するとおり、絶対的に経験が少ないため、成人と比べて想像力は乏しい。また、4歳から8歳の子どもの想像力は、ヴィゴツキーが、リボアの想像発達曲線をひいて、子どもの想像力の発達と理性の発達の関わりを説明しているように、理性とは結びつかないで成立している。ヴィゴツキーは、「想像力の発達と理性の発達は子ども時代には非常にかげはなれている」とし、「子どもの想像力のこの相対的な独立性、想像が理性の活動から独立している」ことを、子どもの想像力の特性としている。4歳から8歳の子どもにとって、想像力が理性から独立していることは、ストーリーテリングにおける登場人物への「一体化」を密接なものとしているのではないだろうか。理性が芽生えていない段階での想像は、自らの身体的な体験に基づき、感覚的に登場人物の行動を追っていきながら、心情をも体感するという「一体化」となる。また、ヴィゴツキーは、理性が発達していくことに伴って、「想像の根本的な変革」が訪れ、想像が「主観的なものから客観的なものへ変わっていく」としている。主観的な想像によって、密接な「一体化」がなされ、子どもにとって「一体化」による物語の中での体験が新たな経験として蓄積されていくのである。

また、4歳から8歳の時期には、識字に習熟しているわけではない。識字による主体と客体の分離も完全なものとはなっていないため、「一体化」は密接なものとなる。

「一体化」が、感覚の体験に基づいた密接な物語体験である場合、そこで行われた想像体験は、ヴィゴツキーが指摘するとおり、子どもにとって新たな経験となる。このようにして積み重ねられた想像体験が、子どもの新たな想像と創造へとつながっていくのである。

(注)

1 ガードナー、ハワード

2 間崎ルリ子『ストーリーテリングー現代におけるおはなしー』児童図書館研究会 1987

p.67

- 3 ヴィゴツキー『子どもの想像力と創造』新読書社 2002 p.11
- 4 アップルヤード, J・A
- 5 秋田喜代美『読書の発達心理学』風間書房
- 6 井上一郎『読者としての子どもと読みの形成』明治図書
- 7 リューティ, マックス
- 8 渡辺茂男『絵本の与え方』
- 9 例えば、渡辺茂男はマーシャ・ブラウンの昔話絵本について「どれを見ても一冊として同じテクニックを使っていない、その国の風土性を生かせるような描き方」を探っていると評している。(『絵本の与え方』日本エディタースクール出版部 1978)
- 瀬田貞二は、マーシャ・ブラウンの「特質的な想像力が生き生きと流れるには、やはりファンタジーを待たなければならなかった」とし、昔話やアンデルセン童話の絵本化について「一作ごとに新しい様式をさぐって前進する」としている。(「絵本作家の成長をたどる<マーシャ・ブラウン>」『絵本論』福音館書店 1985)
- 他にも「民話を多く取り上げ、現地へ行ってスケッチし、題材に合わせて一作ごとに画法や画材を変えるという、丹念な絵本づくりをしている」とされている。(鳥越信編『絵本の歴史をつくった20人』創元社 1993)
- 10 佐藤俊彦訳「ふとりたくて丘にゆく三びきの牡ヤギ・ブルーセ」(『太陽の東 月の西』岩波少年文庫 1958)
- 大塚勇三訳「三びきのやぎのどんがらん」(『北欧の昔話』福音館書店 2006)
- 11 スミスは、文学の評価を行うための分析の観点として、「構成」「考え」「ことば」の三点を挙げている。再話された昔話を検討する場合、作家のつくりあげた構成よりも昔話に見られる構造を検討する必要があると考えられる。またスミスは、「考え」とは「テーマ」のことであるとしており、昔話においては主題を検討することとした。(『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1967)
- 12 リューティ, マックス『昔話の本質と解釈』野村弦訳 福音館書店 1996
- 13 スミスは、この『三びきのやぎのがらがらどん』のテキストを分析し、この物語の形を「すべてのよい作品に求める、力と客観性と抑制を具えた形である」としている。(『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1967)
- 14 瀬田貞二は、幼い子どもが楽しむ文学の構造として「行きて帰りし」物語をあげ、往還構造を見いだしている。(『幼い子の文学』中公新書 1980)
- 15 渡辺茂男『絵本の与え方』日本エディタースクール出版部 1978
- 16 ベッテルハイム, ブルーノ『昔話の魔力』波多野完治, 乾侑美子訳 評論社 1978
- 17 瀬田貞二『絵本論』福音館書店 1985
- 18 松岡享子『昔話を絵本にすること』東京子ども図書館 1981
- 19 渡辺茂男『絵本の与え方』日本エディタースクール出版部 1978
- 20 Ruth Ainsworth *Listen With Mother Tales* William Heinemann 1951

- 21 ストーリーテリングの語り手のための参考書においても、基礎となる物語の一つとしてあげられている。(『お話のリスト 第3版』東京子ども図書館 1999)
- 22 スミスは、文学的な質を決定するものとして「構成」作者の築く構成の確実さ、「考え」作者の考えの質、「ことば」作者のことばの表現力、の三点をあげている。(『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1967 p.45)
- 23 リュティは、昔話の筋の運びにおける「はっきりしたつなぎ目」として「課題、禁止、条件」などを示している。(『昔話の本質と解釈』野村訳 福音館書店 1996 p.443)
- 24 瀬田貞二は、幼い子どもが楽しむ文学の構造として「行きて帰りし」物語をあげ、往還構造を見いだしている。(『幼い子の文学』中公新書 1980 p.6)
- 25 間崎ルリ子『ストーリーテリング』児童図書館研究会 1987 p.33
- 26 ベッテルハイム, ブルーノ『昔話の魔力』波多野完治, 乾侑美子訳 評論社 1978 p.196
- 27 スミス 前掲書 p.59

終章

第1節 研究の成果

本研究では、ストーリーテリングにおいて、幼児が物語をどのように体験し、想像し、経験としていくかを明らかにし、ストーリーテリングの意義を明らかにすることを目的とした。本研究で明らかになった成果をまとめる。

1 ストーリーテリングの独自性

ストーリーテリングは、「物語を語る」活動の一形態である。「物語を語る」活動は、人間が言葉を獲得したときから行われてきたと考えられる。「物語を語る」活動の最初期は、語り手の自己の喜びの発露であり、聞き手にも喜びとなるような普遍性を持ちうるものではなかった。しかし、「物語を語る」活動が重ねられ、「物語」と「語る」活動のそれぞれが蓄積されていく過程で、語り手と聞き手が分離されてきた。その結果、どちらにとっても喜びとなるように「物語を語る」活動は発展してきた。これは、「物語」にも、表現方法としての「語る」言葉にも、普遍性を生み出すこととなった。それが、原始的な文学の誕生である。人間は、「物語を語る」活動を通して、文学という言葉で表現される芸術を生み出したのである。やがて、文字が発明されると、文学はさらに発展し、読書が文学と出会う大きな手段となっていった。印刷技術も進歩するにつれて、文学を書籍やデータとして蓄積する図書館において、文字をまだ獲得していない子どもを対象とした、読書への導入となる、人間が生み出してきた文学を語って聞かせる活動が行われるようになってきた。これがストーリーテリングである。ストーリーテリングは、文学を生み出してきた流れの中で、文字によって蓄積された普遍性を持つ「物語」を、文字をもたない子どもに語る活動なのである。そのため、他の「物語を語る」活動のように、語ることそのものよりも「物語」の体験が重視される。そのために、「語る」技法も素朴な言葉のみで表現することが重視されている。子どもにとっては、人間が蓄積してきた普遍性と出会う体験となりうる活動といえる。

ストーリーテリングは、アメリカの図書館活動の中で生まれ、発展してきた。日本でも、第二次世界大戦後アメリカの図書館学から導入され、展開されてきた。その後、アメリカのストーリーテリングが変質していく中で、日本では初期の、最も素朴な形式でのストーリーテリングが行われ続けている。日本におけるストーリーテリングを検討することを通して、ストーリーテリング本来の意義と効果を明らかにしていくことができよう。

図書館学において、子どもを対象としたストーリーテリングの意義は、6点あげられる。

- ⑦ 言葉の発達を支える、② 想像力を育てる、③ 思考力を育てる、④ 人間関係を築く、⑤ 聞く意欲が生まれる、⑥ 文化を伝える である。

これらの意義・効果はそれぞれ、他の「物語を語る」活動においても体験されるもので

あるが、どの効果においても、文学を語ることによって、独自の成果をあげていると思われるものが多い。ストーリーテリングは、文学を素朴に語る活動であり、他にない効果をあげうる活動と考えられる。

2 ストーリーテリングの幼児教育における意義

文字を獲得していない子ども、幼年期の子どもの教育の中では、「物語を語る」活動は重視されてきた。

フレーベルは、幼児の教育において、「お話」という「物語を語る」活動の重要性を述べている。この「お話」という「物語を語る」活動は、ストーリーテリングと非常に近い活動であり、その効果も重なるところが多い。フレーベルは、「お話」の体験を通して、子どもはお話の中に「自己を見る」と指摘しているが、それは、ストーリーテリングにおいて、自分を登場人物と重ね合わせていくことと同じ状況である。さらに、フレーベルは、幼児が、「お話」を通して、「他者を知り、自己を知る」経験をしていると指摘している。ストーリーテリングを通して、幼児は、登場人物と自分を重ね合わせ、登場人物と物語の世界における体験を共にする。登場人物の体験を通して、その心情も想像せざるを得ない。このような「物語を語る」活動の体験を通して、幼児は「他者を知る」ことができ、かつ、他者と重なり合っていた自分をも知ることができるのである。フレーベルは、「物語をするということは、精神を強化する真の沐浴、精神や力を錬磨する学校、自己の判断と自己の感情を試験する学校なのである」と述べている。子どもたちは、「お話」を通して、他者を体験し、自己の認識を深めていく。また、活発に精神を働かせ、物語の「生命」を感じるのである。これは、ストーリーテリングとも共通する意義であり、幼児期の教育において、ストーリーテリングが重要な意義を持ちうるといえる。

日本の幼児教育においても、このようなフレーベルの教育方法をごく初期から取り入れていたため、「物語を語る」活動は重視されてきた。「講話」「談話」といわれた「物語を語る」活動は、「物語」を重視した活動ではなく、内容の理解が重視されていた。第二次世界大戦後の幼児教育の課程では、「物語を語る」活動は、基本的に「言語」「言葉」の領域の中でとらえられてきた。子どもの「物語」の体験は、絵本や紙芝居など、視覚的な刺激も伴う児童文化財の体験も含めて考えられてきた。そのような「物語」の体験を通して、はじめは言葉そのものの獲得が目指されていたが、次第に想像力の育成がのぞまれ、現在では、それらに加えてコミュニケーションとしての言葉の体験が望まれるようになってきている。

3 ストーリーテリングが幼児に育む力

ストーリーテリングが子どもの中に育む力として、言葉の力、想像力、人間関係の体験があげられた。

第一に、言葉の力についてまとめる。ストーリーテリングは、声を通した音としての言

葉の体験であり、言葉を中心とした活動である。フレーベルは、「幼年期」に続く「少年期」の言葉の発達過程として言葉と対象の分離が行われることを指摘しているが、ストーリーテリングの体験は、対象と言葉の「両者のあいだの内面的な合一関係を認識することによって、対象を人間に内面的に近づける」ことができる活動となる。ストーリーテリングにおいて、子どもは、言葉によって、対象を自らの中に構築する。それは、言葉と対象の「内面的な合一関係」の認識に基づいて行われる。そのようにして構築される対象は、子ども一人ひとりの経験などに基づくものであり、対象と子どもは内面的に近づかずにはすまされない。このような言葉の体験を通して、新たな言葉の段階へとすすめるとともに、独立した言語の体験として、さらに新たな体験を与えることになっていく。言葉の発達におけるストーリーテリングの意義は、言葉と対象が分離された体験を得られることと、言葉によって自らの内面に結びつく対象を得られることといえよう。また、ストーリーテリングにおける言葉の状況を、岡本夏木の述べる「一次的事ば」と「二次的事ば」から検討した結果、ストーリーテリングが「一次的事ば」「二次的事ば」両方にまたがる性質を持っていることが明らかになった。すなわち、ストーリーテリングは、4歳から7歳までの子どもたちに対して、一次的事ばの充実と二次的事ばの獲得を助ける活動であるといえる。8歳以降の、二次的事ばをある程度習得した子どもたちにとっては、言葉の発達の側面においても、ストーリーテリングは、また異なった意味を持ちうるであろう。その他、語彙の獲得、書きことばへの導入、内言の獲得も、ストーリーテリングを通して図られると思われる。

第二に、想像力についてまとめる。ヴィゴツキーは、想像と経験の統合形態を4点にまとめている。ストーリーテリングにおいては、どの統合形態も見られる。つまり、ストーリーテリングは、非常に重層的な想像と経験の体験を行える活動なのである。また、ヴィゴツキーは、子どもの遊びを、「味わった心的体験の創造的な改造であり、それらの複合化であり、子ども自身の内的要求と興味に応える新しい現実を過去の心的体験からつくりあげる過程」としている。遊びのなかには、これまでの経験の再現も、模倣もあるが、「子どもたちの現実体験がそのまままったく同じように遊びで再現されているわけではけっしてない」と述べている。そして、このような遊びの際の想像とまったく同様に、「虚構を求める子どもの志向」があり、それを想像力のなせる活動と位置づけているのである。つまり、空想的な「物語」を求める子どもの意思の基盤にも想像力があり、その想像力によって、子どもは「物語」を聞く際に、これまでに味わった数々の体験を、「物語」に合わせて作り変え、まとめあげて、自分の心にそった物語の世界を創造していくことを行っているのである。ストーリーテリングは、このような経験と結びついた想像の体験なのである。子どもは、ストーリーテリングにおいて、まず、自分の経験に基づく想像を行い、物語を自分の中で築いてゆく。その際、情動の影響のもと主人公の感情をともにしないではいられない。主人公と感情をともにすることは、主人公の経験と出会い、自分の経験をさらに広げてゆくことにつながる。ストーリーテリングにおいて、自らが想像し、経験したことは、

やがて遊びのなかや、自分が語ることによって、再創造してゆくことにつながっているのである。

第三に、人間関係の体験についてまとめる。ストーリーテリングは、それを体験する4歳児にとって、それまでとは異なる新たなコミュニケーション文脈と、コミュニケーションルールが存在している。語り手一人に対して、聞き手は複数であり、聞き手は、聞くことが求められている。ストーリーテリングの場は、このようなコミュニケーションのルールを体験したことの無い子どもにとって、身近な人とのコミュニケーションの文脈におけるルールとは異なるコミュニケーションルールを得られる体験となるのである。

4 ストーリーテリングにおける「一体化」

ストーリーテリングの実践を通して、子どもはストーリーテリングにおいて自分と登場人物を重ね合わせる体験をしていると考えられてきた。その登場人物と自分を完全に重ね合わせる体験を「一体化」とする。子どもたちは登場人物に重なり合い、自らの体験をもとにその行動を追ってゆく。ストーリーテリングで語られる物語の多くは登場人物の行動の描写でつづられているため、経験の蓄積が少なくとも、身体的な感覚の記憶があれば、自分と登場人物を重ね合わせ「一体化」してゆくことができる。そして、登場人物の行動を自分のこととして追っていく過程で、その登場人物の感情をも体験してゆくこととなる。そのようにして想像した物語のなかでの体験は、新たな自らの経験となってゆく。ヴィゴツキーが「想像と経験は相互に依存している」とし、想像によって人間が経験を豊かにすることができる」と指摘していたように、自分と登場人物が重ね合わさって行われた物語の中での体験は、想像をもとに自らの経験となってゆき、実際の自分の体験とともに、さらなる想像を行う基盤となってゆく。

実際に、ストーリーテリングにおいて、子どもは、どのように「一体化」を行っているのか、調査を行った。視覚的な刺激をもつ物語の体験として絵本の読み聞かせを取り上げ、その活動との比較を行った。調査の結果、昔話においても、創作の物語においても、ストーリーテリングにおいては、絵本の読み聞かせよりも密接な一体化の体験が行われていた。

調査においても明らかになったように、ストーリーテリングでは、密接な「一体化」の体験がなされる。その要因としては、ストーリーテリングという物語を語る活動における「物語」の特質、「語る」方法の特質があげられる。間崎ルリ子は、「自分でない誰か他の人になるという、この同化という行為は、ことばを用いてはじめて可能になります。ことばで表現されると、きいている人は、そのことばに自分のイメージを与えます。自分がつくり上げたイメージは、自分のものです。ということは、自分の生命を与えたことになるのですから、そのものと自分の心は、一体になりやすいといえます。」と述べており、言葉によってこそ、この「一体化」の活動が行われることを強調している。この言葉は、文学としての評価を受ける物語を描写するために、みがかれた言葉となっている。その言葉で物語は、簡潔に進められていくのである。瀬田貞二は、絵本や昔話など幼い子どもが楽し

む文学の分析を通して、その構造と子どもの身体性との関わりを指摘した。ストーリーテリングで語られる物語の多くは、行動を描写することばを通して物語が進んで行く。子どもは登場人物に「一体化」し、それを通して感情をも体験することとなる。子どもたちにとって、物語の中の行動を通してこそ、登場人物との重なり合いは密接なものとなるのである。ストーリーテリングにおいて語られる物語の文学としての特質、すなわち、言葉、構成は、どれもストーリーテリングにおける「一体化」をすすめるものとなっている。その語られる物語が文学であるからこそ、語り手も聞き手も、登場人物に「一体化」できるとも言える。文学としての物語は、人間性における普遍性を持つ。だからこそ、それぞれ経験の異なる語り手と聞き手が一体化できるのである。

ストーリーテリングの技法も環境設定も、自分を登場人物と重ね合わせるのに適当な方法である。ストーリーテリングでは、例えば、過剰な演技を行わない、声色を使わないという技法が取られるが、それは、聞き手である子どもが登場人物に自然に重なり合うことを妨げない効果がある。語り手が主張しすぎると、聞き手である子どもは主人公に重なり合うよりも、語り手のふるまいや演技に集中してしまうのである。また、ストーリーテリングはロウソクを灯して行われることも多いが、辺りが暗くなることで、聞き手が周りを気にせず集中しやすくなると考えられる。ストーリーテリングは、この密接な「一体化」を行える、物語を語る活動なのである。

5 ストーリーテリングにおける一体化と想像的体験

ストーリーテリングでは、4歳から8歳の子どもが非常に密接な「一体化」の体験を行うことが明らかになった。「一体化」を行うためには、想像力が必要となる。4歳から8歳の子どもは、ヴィゴツキーの指摘するとおり、絶対的に経験が少ないため、成人と比べて想像力は乏しい。また、4歳から8歳の子どもの想像力は、ヴィゴツキーが、リボーの想像発達曲線をひいて、子どもの想像力の発達と理性の発達の関わりを説明しているように、理性とは結びつかないで成立している。ヴィゴツキーは、「想像力の発達と理性の発達は子ども時代には非常にかげはなれている」とし、「子どもの想像力のこの相対的な独立性、想像が理性の活動から独立している」ことを、子どもの想像力の特性としている。4歳から8歳の子どもにとって、想像力が理性から独立していることは、ストーリーテリングにおける登場人物への「一体化」を密接なものとしているのではないだろうか。理性が芽生えていない段階での想像は、自らの身体的な体験に基づき、感覚的に登場人物の行動を追っていきながら、心情をも体感するという「一体化」となる。また、ヴィゴツキーは、理性が発達していくことに伴って、「想像の根本的な変革」が訪れ、想像が「主観的なものから客観的なもの」に変わっていくとしている。主観的な想像によって、密接な「一体化」がなされ、子どもにとって「一体化」による物語の中での体験が新たな経験として蓄積されていくのである。

また、4歳から8歳の時期には、識字に習熟しているわけではない。識字による主体と客

体の分離も完全なものとはなっていないため、「一体化」は密接なものとなる。

「一体化」が、感覚の体験に基づいた密接な物語体験である場合、そこで行われた想像体験は、ヴィゴツキーが指摘するとおり、子どもにとって新たな経験となる。このようにして積み重ねられた想像体験が、子どもの新たな想像と創造へとつながっていくのである。

参考文献

- 石井桃子『子どもの図書館』岩波書店 1965
- 伊藤峻他『ストーリーテリングの実践—スペンサー・G・ショウ連続講演—』
日本図書館協会 1999
- 井上一郎『読者としての子どもと読みの形成』明治図書
- ヴィゴツキー『子どもの想像力と創造』新読書社 2002
- 内田伸子『ごっこからファンタジーへ—子どもの想像世界』新曜社 1986
- 内田伸子『子どものディスコースの発達』風間書房 1997
- 内山憲尚『日本口演童話史』文化書房博文社 1972
- 内山憲尚『幼児の言語教育と童話教育』日本童話協会出版部 1954
- 岡本夏木『ことばと発達』岩波書店 1985
- 岡本夏木『子どもとことば』岩波書店
- 岡本夏木『幼児期』岩波書店 2005 p.36
- 片岡輝他『語り—豊饒の世界へ—』萌文社 1998
- 上沢謙二『保育のための童話学』厚生閣 1954
- 上沢謙二『幼児のお話教育』巖松堂書店 1948
- 倉橋惣三他『日本幼稚園史』フレーベル館 1956
- グリーン, エリン『ストーリーテリング—その心と技—』芦田悦子他訳 こぐま社 2009
(GREENE, Eileen *Storytelling: Art & Technique* Libraries Unlimited 1996)
- 桑原武夫『文学入門』岩波書店 1965
- 小河内芳子編『子どもの図書館の運営』日本図書館協会 1986
- 小河内芳子『児童図書館と私 (上)』日外アソシエーツ 1981
- コルウェル, アイリーン『子どもたちをお話の世界へ—ストーリーテリングのすすめ—』
こぐま社 1996
(COLWELL, Eileen *Storytelling* The Bodley Head 1980)
- 櫻井美樹『子どもに語りを』椋の木社 1986
- 櫻井美紀『昔話と語りの現在』久山社 1998
- サルツビー, エリザベス『言葉の獲得』新読書社 1997
- 芝崎正行編『保育内容と方法の研究』栄光教育文化研究所 1997
- スミス, リリアン・H『児童文学論』石井桃子他訳 岩波書店 1964
(SMITH, Lillian H *The Unreluctant Years* American Library Association 1953)
- 瀬田貞二『絵本論』福音館書店 1985
- 瀬田貞二『落ち穂ひろい』福音館書店 1982
- 全国子ども文庫調査実行委員会『子どもの豊かさを求めて3—全国子ども文庫調査報告書

- ー』日本図書館協会 1995
- ソーヤー, ルース『ストーリーテラーへの道』池田綾子他訳 日本図書館協会 1973
 (SAWYER,Ruth *The way of the storyteller* Viking Press 1962)
- 竹内哲編『ストーリーテリングの世界—スペンサー・G・ショウの考え方—』 日
 本図書館協会 1999
- チュコフスキー, コルネイ『2歳から5歳間で』樹下節訳 1970
- 鳥越信編『絵本の歴史をつくった20人』創元社 1993
- 野村純一編『ストーリーテリング』弘文堂 1985
- 野村純一『昔話の語り手』法政大学出版局 1983
- 浜島代志子『おはなし上手は子育て上手』大月書店 1985
- Harrell,John *Origins and Early Traditions of Storytelling* York House 1983
- 広岡キミエ『幼児の内面を育てる 聞く・見る・話す・表現する—現場からの保育者論』
 ひとなる書房 1987
- フレーベル『人間の教育』荒井武訳 岩波書店 1964
- ベッテルハイム, ブルーノ『昔話の魔力』波多野完治他訳 評論社 1978
- MacDONALD,Margaret Read *The Parent's Guide to Storytelling* Harper Collins
 Publishers 1995
- 間崎ルリ子『ストーリーテリング—現代におけるおはなし—』児童図書館研究会 1987
- 松岡享子『お話とは』(たのしいお話2) 東京子ども図書館 1974
- 松岡享子『お話を語る』日本エディタースクール出版部 1994
- 松岡享子『お話を子どもに』日本エディタースクール出版部 1994
- 松岡享子『サンタクロースの部屋—子どもと本をめぐって—』こぐま社 1978
- 松岡享子『昔話を絵本にすること』東京子ども図書館 1981
- 水田光『お話の研究』大日本図書 1916 (『お話の研究 復刻版』久山社 1992)
- 水田光『お話の実際』大日本図書 1917
- 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに 1979
- 森上史朗『児童中心主義の保育』教育出版 1984
- リューティ, マックス『昔話の本質と解釈』野村弦訳 福音館書店 1996
- ルイス, C・D『詩を読む若き人々のために』講談社 1978
- ロス, ユーラリー・S『ストーリーテリングについて』山本まつよ訳 子ども文庫の会 1966
- ロング, ハリエット・G『アメリカを生きた子どもたち—図書館の果たした役割』古賀節
 子監訳 日本図書館協会 1983
- 渡辺茂男『絵本の与え方』日本エディタースクール出版部 1978