

輪になる活動の教育的意義についての文化論的考察 イギリスの幼稚園における絵本読み聞かせ活動に注目して

藤森 裕治*

Cultural-Theoretical Study of the Educational Significance of Circle Making Activities Focused on Picture Book Reading in British Kindergartens

Yuji FUJIMORI

要旨 「輪」という物理的形態を伴う教育活動・文化事象にはどのような種類があり、どのような機能的意味を有する活動として実践されているか、またその事実関係をふまえると、教育実践場面にとって、輪になる活動はいかなる意義・効果を有する文化的活動と言えるのか。これらの問いを解明するため、本稿では輪になる活動が観察される教育実践場面と文化事象とを取材し、両者をつなぐ意義・効果について仮説を提示した。次に、提示された仮説に基づき、幼児教育実践場面で幅広く行われている「絵本読み聞かせ」に注目し、これが一斉読み聞かせとして行われる事例と輪になって行われる事例とを比較した。研究の結果、以下の知見が示唆された。1) 輪になる活動は6タイプに分類される。2) 輪になる活動には、① 独特な閉域の形成、② 参加者の共同と活動への没頭、③ 平等で民主的な人間関係の形成といった機能的意味がある。3) 輪になって絵本に親しむ活動は、絵本に描かれた物語世界の再現・再創造 (Recreation) として機能し、参加者の共同主体 (Co-agency) 感覚を形成するとともに、園児が自律的に安心して生活することのできる民主的な場の醸成に寄与している。

キーワード：輪になる活動・文化論・幼児教育・絵本読み聞かせ

1. 背景と問題の所在

「輪になる活動」とは、参加者が円陣を組んで行う諸活動を指す。この活動に独特な特徴は、参加者が中心から等距離の場所で放射状に位置を取り、しばしば回る動きを伴うことである。

世界各地では「輪」という形態で様々な教育活動が行われている。例えば欧米、オセアニア各国の学校では、児童・生徒が車座になって語り合う活動としてサークル・タイム (Circle Time) が普及している。欧州のフレネ教育では、教師と園児・児童とが輪になって、自由作文の発表が行われている。我が国も例外ではなく、

保育所・幼稚園から小・中学校に至るまで、輪になって踊ったり話し合ったりする活動は広く見ることができる。

こうした活動がもたらす教育効果として、例えばサークル・タイムについては、社会性の育成、人間関係の形成、話す・聴く力の成長、問題解決能力の発達、責任感や互惠性の醸成など、汎用的能力 (Generic Skills) にかかる諸要素が指摘されている (寶槻, 2003; 竹本・田中, 2011; Mosley, 2015; 請川, 2016など)。

輪になる活動を人間社会の文化事象に訪ねると、寄り合い、年中行事、西洋の五月祭、子どもの遊戯など、人々の祈りや信仰、娯楽を背景とした事例が夥しく存在する。それらの文化事象に

* ふじもり ゆうじ 文教大学教育学部発達教育課程初等連携教育専修

は、参加者の精神を集中・高揚させる、彼岸と此岸とを往還する、非日常的な空間を現出するといった機能的意味が指摘されている(宮田, 1985; 藤森, 1988; 2020; 飯島, 1991)。内山(2020)は、「輪」とは自然と調和し、生活世界に持続可能な循環性を見出してきた日本民俗の世界観・人生観を象徴する物理的形態とみる。内山は「輪」のシンボリズムを「始まりも終わりもない世界(内山, 2020: 26)」と表現し、発展を目指して直線的に突き進む近代社会の世界観と対置している。

こうした文化事象が示す「輪」の機能的意味や観念と、教育実践場面において輪になる活動がもつ意義・効果との間には、どのような関連性が認められるだろうか。すなわち、他の形態では取って代わることのできない特別な意味が、輪になる教育活動と文化事象との根底にあるだろうか。

この問いが本稿の出発点である。

先述したサークル・タイムの教育効果として指摘されている資質・能力の諸要素を見ると、輪になる活動には、汎用的能力の育成にとってすぐれた意義・効果のあることが窺われる。しかし、指摘されている諸要素が「輪になる」という人間社会の諸事象とどのような関連性をもっているのかについて、教育学研究の世界では未だかつて検討された例がない。輪になる活動がいかなる文化論的特徴を有し、子どもの発達や成長にどう貢献しているかという問題は、テーマが巨大に過ぎるためか、ほぼ手つかずの問題である。

2. 目的と方法

2.1 目的

本稿の目的は次の問いを解明することである。

- 1) 「輪」という物理的形態を伴う教育活動にはどのような種類があり、どのような機能的意味を有する活動として実践されているか?
- 2) その機能的意味と関連性をもつ文化事象として、どのような事実関係が指摘できるか?
- 3) 上の知見をふまえると、教育実践場面にとって、輪になる活動は文化論的にいかなる

意義・効果を有する活動と言えるのか?

以上の目的を遂行するため、本稿では教育学研究に民俗文化論(藤森, 2000)の知見を導入し、輪になる活動の原理的かつ機能的な意味を問い直す。すなわち、この種の活動が観察される教育実践場面と文化事象とを取材し、国内外における事例群を参照しながら、両者をつなぐ意義・効果について仮説を提示する。

次に、提示された仮説に基づき、目的と意図を同じくする教育活動のうち、これが輪を描く形態で行われる事例と、輪以外の形態で行われる事例とを比較し、両者の違いを検討する。それによって、輪になる活動が独自に有する教育的意義・効果を検証する。

次節で示すように、一口で輪になる活動と言っても、その形態は多様であり、すべてを実証的に議論するだけの紙幅はない。本稿では、さしあたり、幼児教育実践場面で幅広く行われている「絵本読み聞かせ」に注目し、これが輪になって行われる事例と、教師と園児たちが対面して行われる事例とを比較することとした。

3. 輪になる教育活動の6形態

輪になる教育活動として広く行われているものを、その物理的形態から分類すると以下の6タイプになる(figure 1)。

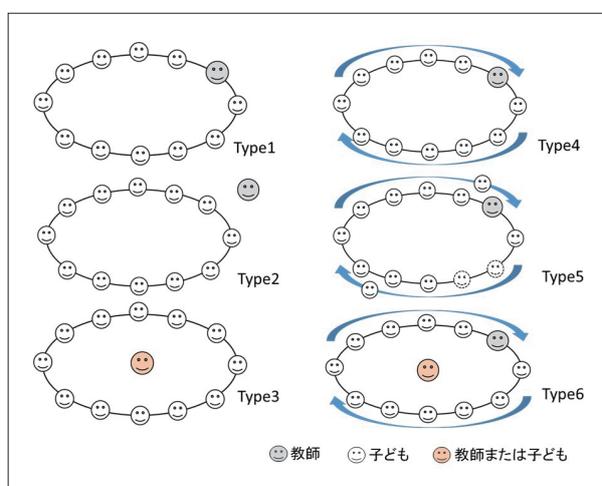


figure 1 : 輪になる活動の6形態

このうちType 1～3は参加者が基本的に静止した状態で輪になるものを指し、Type 4～6は参加者が輪を描いて回るものを示す。以下、形態ごとに典型的な教育活動・文化事象を概観し、それぞれの構造と機能的意味について検討する。

3.1 静止した状態で輪になる教育活動

① 全員が一つの輪になって座る

参加者が静止した状態で輪になる教育活動として、最も一般的に観察される形態はType 1である。欧米の幼稚園・初等学校等で広く行われているサークル・タイム (Circle Time) と呼ばれる語り合いが、このタイプの典型である。サークル・タイムでは、教師がファシリテーター (進行役) となり、最初にアイス・ブレイキングのゲームを楽しんだ後、話題について参加者の語り合いが行われる。発言者には目印となるぬいぐるみなどが渡され、これを順繰りに回して活動が展開する。

下の写真は、2010年にイングランドのA小学校で観察されたサークル・タイムで、人格教育 (PSHE) の時間に行われている。児童たちは「自信」というテーマをめぐるそれぞれの考えを順番に紹介し、自信を得るためには何が必要なのかを語り合っている (figure 2)。



figure2 : Type1型の活動①

担任であるミッキー先生への聞き取り調査によると、輪になって語り合うことの意義・効果として、以下の点が指摘されている。

1. 参加者に公平・対等の意識が生まれ、民主的に意思決定する姿勢が養われる。
2. 互いを尊重しながらかわり、自ら積極的に発言しようとする意欲が促進される。
3. 互いの話に耳を傾け、すべての発言を肯定的に受け止める態度が育成される。

フランス発祥のフレネ教育においても、Type 1の形態による教育活動が日常的に取り入れられている。フレネ教育では、午前中に児童が自主的に書いた「自由作文」をもとに、輪になって語り合う時間が設けられている。後掲する写真はフランスのヴァンスにあるエコール・ド・フレネ初等学校で2017年に撮影された。写真中の大人は同校の校長兼中学年クラス (6～8歳児) 担任のオレリア先生で、児童たちと同じ参加者としてプレゼンテーションに参加している (figure 3)。オレリア先生への聞き取り調査によれば、こうした活動によって以下の効果が得られるとしている。

1. 互いの作文について自由に語り合うことで、人間関係を深めることができる。
2. 公共の場で発表する経験を重ねることになり、社会性が養われる。



figure3 : Type1型の活動②

我が国の中等教育実践場面では、近年、サークル・タイムと形態的によく似た活動として、「哲学対話」と呼ばれる語り合いが注目されている。

参加者が輪になって座り、哲学的な問いをめぐって自由に語り合う活動である。サークル・タイムとの大きな違いは、発言の順番取りにある。サークル・タイムの場合、発言は教師の隣に位置する子どもから順番に行うケースが一般的である。これに対し、哲学対話では発言するかどうかはすべて参加者の自由意志に任されており、いつ、誰がどのタイミングで発言してもよいことになっている。梶谷（2018）は、「哲学対話」が輪になって行われることの効果として以下の点を指摘している。

1. 輪になると逃げ場がなくなり、一種の緊張感を覚えるが、参加者に対してオープンになり、話に参加せざるを得なくなる。
2. 参加者どうしが対等の関係にあることを明確に示してくれる。
3. 前も後ろも横もなく、全員が話し、聞く人となる。（梶谷2018: 38-39による）

② 教師が輪の外部に位置する

Type 2は、Type 1と同じく参加者が輪になって語り合う教育活動であるが、この形態では教師が輪の外から子どもたちの活動を見守る。学年をまたいだサークル・タイムや一部のリテラチャー・サークル等で観察される。

前述のA初等学校では、毎週火曜日に学年を縦割りにしたサークル・ミーティングが行われている（figure4）。司会と記録の役割は6年生が務め、Type 1と同じ形式で語り合いが行われる。学校行事の企画や児童主体で行う活動のルールなどが話題に上り、すぐれた意見は実際に採用される。この活動を行う意義・効果について、推進役のロジャー副校長に尋ねたところ、以下の点が指摘されている（藤森, 2010; Swan et al, 2012）。

1. 学年差を越えて互いの意見が等しく価値あるものとして扱われる。
2. 司会進行のための力量が子どもたちに自覚され、民主的な活動が促進される。



figure4 : Type 2型の活動

③ 輪の中心に一人が位置する

Type 3は特定の参加者が輪の中心に位置し、他の参加者がこれを囲んで座る形態で、「フルーツバスケット」のような集団遊びで観察される。輪の中心にいる参加者に全体の注目が集まり、これを交代しながら繰り返すことによって円満な人間関係づくりが図られる。

教師が輪の中心に立って話し合いを行う活動も観察されているが、半数の参加者は教師と対面できない状態となるため、事例としてはごく少ない。

3.2 文化事象との関連性

文化事象においても、Type 1及びType 2の形態に関連する事例は数多い。例えば、車座になって行われる種々の会議、競技の開始時に組まれる円陣などがその典型である。これらは輪を形成する参加者に公正で民主的な場を提供し、参加者の意識や能力を結集させ、個々の力を最大限に発揮させるといった効果が期待されている。

参加者が車座になって語り合う文化事象のうち、宮本（1984）が紹介する西日本各地の「寄り合い」は、近世より続く我が国の伝統的な文化事象である。宮本によれば、地域社会で意思決定を要する問題が生じると、住民はヤド（当番宅）や集会所に参集し、車座になって協議する。協議は各自の意見を闘わせるのではなく、事実談の提供に終始する。参加者は自由に入退きしながら数日間にわたって協議を続け、事実談が出尽くすと、寄り合いに参加しないしこれを傍聴していた世話役

の年長者から解決策が提案される。そして、全員がこれに合意することで意思決定が図られる。

効率性とは迂遠の方法だが、宮本は共同体の秩序維持にとって重要な機能を果たしていると指摘している。すなわち、寄り合いに参加した村人は全員が対等な立場で自由な発言権を持ち、互いに否定することなく、納得するまで語り合うことによって平和裡に問題を解決するわけである。

一方、Type 3のように、輪になって一人を囲む形態に関連する文化事象としては、古くは古墳を円環状に取り巻く円筒埴輪の機能的意味が注目される（広瀬, 2008）。文学作品では、例えば宮澤賢治「なめとこ山の熊」で、熊の集団が小十郎の死を悼む場面が次のように描かれている。

その栗の木と白い雪の峯々にかこまれた山の上の平らに、黒い大きなものがたくさん環になって集って各々黒い影を置き、回々（ファイファイ）教徒の祈るときのようにじっと雪にひれふしたままいつまでもいつまでも動かなかった。そしてその雪と月のあかりで見るといちばん高いところに小十郎の死骸が半分座ったようになって置かれていた。

これらは輪の中心に位置する存在を崇敬するとともに、輪で囲まれた空間を外界と切り離された神聖な場として意味づけている。

3.3 輪を描いて回る教育活動

① 全員が輪を描いて回る

Type 4は、教師と子どもたちが輪を描いて回る形態で、保育所・幼稚園、小学校低学年等における踊りや遊戯の場面でごく日常的に観察される。多くの場合、教師のリードでかけ声や音楽を伴って行われ、活動を楽しみながらリズム感覚や音感を育てることに重点が置かれている。特に、幼児教育の場では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にある「健康な心と身体」、「豊かな感性と表現」の育成がこの活動のねらいとかわる。



figure5 : Type 4型の活動

上の写真はハンガリーのブダペスト市立幼稚園で2018年に観察された活動である（figure 5）。同園ではコダーイ・メソッド（Kodály Method）を取り入れた保育が行われており、園児たちは伝統的な童謡に合わせてダンスを楽しみ、リズム感と音感を身に付けていく。写真のダンスもまた、心身の健全な成長と豊かな感性情緒の育成を目指した同メソッドの一環に位置づけられている。

② 一部の参加者が輪の周囲を回る

Type 5は、輪の中心部を向いて静止した参加者の一部が、輪の外周を回る形態である。屋内遊戯として行われる場合が一般的で、日本の「ハンカチ落とし」、欧米の「Duck, Duck, Goose」などがこれに当たる。幼稚園などでは降園前に全員が集まる際の遊びとして行われることが多い。「鬼ごっこ」の性格が高い活動の中で、ルールに沿った行動を選択する姿勢が自然と養われるように配慮されている。

③ 輪の中心に位置する一人を囲んで回る

Type 6は、参加者の一人が輪の中心に静止し、他の参加者がこれを取り巻いて回る形態である。輪の中に位置する参加者は教師の場合もあれば子どもの場合もある。この典型的な活動が「かごめかごめ」で、Type 5同様、保育所・幼稚園などにおける集団遊びとして日常的に観察される。

3.4 文化事象との関連性

輪を描いて回る文化事象の中で、祭りや儀礼として世界中に広く分布しているのはType 4の形態である。我が国では、例えば盆踊りがこのタイプの典型である。盆踊りは盂蘭盆会の行われる旧暦7月13日から16日までの間、全国各地の広場で催される年中行事である。広場の中央に屋台が組み立てられ、太鼓や笛の音頭に合わせて浴衣姿の人々が幾重にも輪を描いて踊りを楽しむ。

この踊りの起源は、一説に一遍上人（いっぺんしょうにん）が始めた踊り念仏と言われ、室町時代に夏の仏教行事として全国各地に広がったと考えられている。輪を描いて踊ることで参加者に一体感と高揚感とをもたらす、宗教的な恍惚感を与える行事として解釈されている。

盆踊りの古い形態を伝える秋田県の西馬音内（にしもない）盆踊り、鹿児島県の十五夜ソラヨイ、沖縄県竹富島のアンガマーなどは、踊り手が黒覆面や藁帽子、笠などで顔を隠して踊る。これらは、あの世（先祖や神々の住む世界）とこの世とをつなぐ機能を担うとされ、輪を描いて踊ることによって死者を慰めたり精霊を呼び寄せたりする行事となっている。盆踊りの中には徳島の阿波踊りのように通りを練り歩くものもあるが、本来は新盆の家を訪ね歩き、庭で輪踊りをするものだったと言われている。そこには供養の意味だけでなく、災厄を除去して幸福で健康な生活を維持するための祈りが込められている（藤森, 1988）。

輪になって踊る年中行事は、欧州を中心として初夏に行われるメイポール（Maypole）でも見ることができる。広場の中央に高い棒を立て、色とりどりのリボンを持った人々が輪を描いて踊る祭りである（figure6. 藤森, 2020より転載）。

この行事の背景には樹木に精霊が宿ると信じていた古代ケルト民族の信仰があり、みずみずしい植物のエネルギーを身体に受けて健康な生活が送れるように祈る行事だと言われている。なお、北欧で行われる夏至祭りもこれと同様の行事であると考えられている（藤森, 2020）。



figure6：メイポールの踊り（イギリス）

Type 5 と Type 6 のように、「鬼」を設定し、一部ないし集団で回旋する伝承遊びについて、民俗学研究の世界では、大人たちの呪術的な行為を子どもたちが模倣したものであるという見解が示されている（柳田, 1942）。霊能者を村人が囲み、失せ物・行方不明者の霊視や口寄せ（死者の霊魂を呼び寄せること）を行っていた儀式が子どもに模倣され、例えば「かごめかごめ」で「鬼」が背後にいる人物を当てる所作などに投影されたという指摘である。その機能的意味として、飯島（1991）は、ぐるぐると回ることによって人々のスピリチュアル・パワーを集中し、中にいる者をトランス状態にさせることにあると指摘している。

輪になって回る文化事象のうち、盆踊りなどの年中行事や子どもの遊びとして行われていたものの多くは、その場所に「辻」を選んでいる。旁部分が示すように、「辻」とは十字路を指す。十字路は欧米のスクエア（Square）同様、方形の広場を形成し、境界であるとともに民間信仰に基づく諸行事や遊びの場となっていた（笹本, 1991）。

しかしながら、辻（ツジ）とは「つむじ風」と同義の名称であって、「集まる」の古語であるツムと、「風」を表すシとの複合語であることに注意したい。欧米では道路が放射状に交わる円形広場をサーカス（Circus）と呼び、スクエアと区別しているが、我が国では形状は方形でも、その機能は回旋、すなわち輪を描いて回る場所として認

識されていたのである（藤森, 1988）。

4. 輪になる活動の教育的意義

4.1 三つの教育的意義

如上の教育活動と文化事象とを概観すると、輪になる活動には以下の教育的意義が示唆される。

① 独特な閉域を形成する

「輪」という構造は角や直線を持たず、力学的に安定した強固な境界を外部との間に形成する。それによって、輪の内部には外部からの干渉を受けない特別な環境が形成され、参加者はある種の一体感を覚えつつ、安心して活動に取り組むことができる。選ばれた個が輪の中に位置する場合、当事者は輪を形成するメンバーからの共同注視を受け、特別な存在として扱われる。それによって高揚感を味わうことになる。

② 共同で没頭する

「輪」という構造は全員の視線と体勢とを同じ角度で中心部分に向けさせる。全員の意識が一つに集中され、個の差異性を越えた共同主体（Co-agency）感覚が生まれる。また、輪になって回る場合は全員の動きがシンクロナイズし、参加者は輪の構成要素として一体化しつつ、それぞれの力を協力して発揮することになる。

③ 民主的な人間関係を育む

「輪」という構造では、全員が見渡せる状態で中心から等間隔に位置する。そこには上下関係もなければ、起点・終点もない。特に、問題解決のために議論をしたり、全員が輪になって回ったりする活動では、互いに同じ立場であることが体感される。こうした構造的特徴によって、すべての参加者は公平で対等に扱われることが保証され、自律的で民主的な人間関係づくりに貢献するのである。

4.2 Type 1 の機能的意味における仮説

6 タイプのうち、14年間にわたる国内外の調査で最も多く観察されたものは、Type 1 である。このタイプは、ほぼ例外なく語り合いや話し合いの

活動を伴っており、社会生活でもごく日常的に行われている。その意味で、Type 1 を研究対象として取り上げる意義は大きいと考えられる。

前項に示した輪になる活動の教育的意義を、Type 1 に属する教育活動に敷衍すると、以下の諸点が仮説的に指摘できる。

【仮説 1】 輪という構造的に最も安定した閉域が生まれることによって、外部からの干渉に攪乱される心配のない環境が保証され、安心して語り合う場と時間とが確保される。

【仮説 2】 全員の視線が輪の内部に集中することによって、共有された目的や意図に対する参加者の意識が統合され、共同で課題に取り組む態勢が促進される。

【仮説 3】 全員が見渡せる状態で中心から等間隔に位置することによって、参加者が公平で対等な発言権を有する立場であることが自覚され、自律的で民主的な活動の場が形成される。

これらを見ると、Type 1 の活動には、閉じられた空間の中で参加者が安心してかかわる時間が確保され、集団の共同性と個の自律性とが同時に促されるという機能的意味が示唆される。そこで、次節では Type 1 に該当する教育実践場面を取り上げ、具体的にどのような事実が観察できるかを検討してみたい。

5. 絵本を読む活動における「輪」

5.1 教育実践場面の選定

取り上げるのは、幼児期からサークル・タイム等を盛んに行っているイギリスの初等学校である。イギリスの初等学校は通常、幼児教育施設と小学校とが併設され、スタッフは一つの教育機関の教職員として一体化している。

観察された実践場面は、いずれも幼児教育施設のナーサリー・クラス（Nursery Classroom）で、満年齢 3 歳児が在籍している。このクラスで日常的に取り入れられている活動のうち、本稿が注目したのは集団で絵本を読む場面である。

絵本の読み聞かせは、通常、教師の前に子どもたちを集め、全員を教師に向かせて行われる。だが、対象の教育実践場面では、この形態とともに担任と数名の園児とが輪になって絵本に親しむ活動が採用されている。調査ではこれらを観察し、活動記録と担任へのインタビューとをもとに、Type 1の活動がもつ機能的意味を、一斉読み聞かせとの比較によって分析・考察する。

5.2 環境情報

調査期間：2019年3月25日～27日の3日間。

調査対象：イギリスのロンドン市内とサリー県にある公立初等学校3校。

調査方法：参与観察による事例研究法が用いられた。調査者は学級に滞在して担任と子どもの活動を観察し、内容をVTR及びフィールドノートに記録した。活動の観察直後には、担任への半構造化インタビューが行われた。

倫理的配慮：校長及び保護者による2段階の調査許諾が得られている。撮影に際して配慮すべき園児には、目印となるベストを着けさせる措置が取られた。なお、調査は信州大学における研究倫理講習及び審査を経て行われた。

5.3 一斉読み聞かせ

いずれの実践場面でも、絵本の一斉読み聞かせは毎日行われている。園児は床に座り、絵本を提示する担任の方向に向かって参加する。担任は、読み聞かせをしながら話の展開を園児に予想させ



figure7：一斉読み聞かせ

たり、登場する事物について知っていることを尋ねたりするのが一般的である。

取り上げる事例は、サリー県のB初等学校のナーサリー・クラス（園児数24名）における一斉読み聞かせの様子である（figure7）。園児たちはカーペット敷きの床に座っている。担任は園児と対面するかたちで椅子に座り、『ジャックと豆の木』を手にとって読み聞かせを行っている。

以下、読み聞かせ開始時の担任と園児たちとのやりとりを訳出して示す（注1）。

担任：（表紙のタイトル部分を手で隠し）表紙をみてごらんさい。表紙の絵を見て、お話のタイトルがわかりますか？

園児：（5名ほどが挙手をする）

担任：アントニオ。

アントニオ：『ジャックと豆の木』？

担任：そう、『ジャックと豆の木』です。

担任：『ジャックと豆の木』を読んだことのある人は手を挙げましょう。

園児：（11名ほどが手を挙げる）

担任：OK。では今朝はみんなで『ジャックと豆の木』のお話を聞きましょう。

担任：いくつか質問しながらお話しするわね。

ジェニー：（担任に声がけするが聴き取れず）

担任：そう？すてきね。（と軽くいなす）

担任：（絵本の本文ページをめくって）「昔々、ジャックという名前の男の子が、お母さんと二人で暮らしていました。二人はとても貧乏で、年寄りの雌牛を一頭だけ飼っていました。ある日、お母さんがジャックにこう言いました。市場に牛を連れて行って売らなければならないわねと。」

担任：（読み聞かせを中断し、全体を見わたす）さて、今読んだところでは、誰が出てきましたか？

園児：（数名が手を挙げる）

担任：オリビア。

オリビア：雌牛？
担任：そう雌牛ね！イライザ。
イライザ：ジャック。
担任：ジャックとそれから……アレックス。
アレックス：お母さん。
担任：ジャックとお母さんと雌牛ですね。
担任：どんな……どんな問題がありましたか？
園児：(数名が手を挙げる)
担任：一番の問題は何ですか？カイラ。
カイラ：雌牛を売らなくちゃいけないこと。

5.4 輪になって絵本に親しむ

輪になって絵本に親しむ活動は、3事例が観察された。下の写真は、B初等学校における一斉読み聞かせの後、扱われた物語にちなんだ遊びを園児たちが輪になって行う事例である (figure8)。



figure8：輪になって絵本世界を再現する

写真では『ジャックと豆の木』に登場する巨人の宮殿を、園庭の円形テーブルに集まった園児たちが大型のブロック玩具を使って組み立てている。最初、園児たちは個別にこの活動を行っており、互いにかかわる様子は見られなかった。そこに担任が介入し、「皆の建物を一つにしてみたら？」と助言している。これを受けて、園児たちは互いのブロックを円形テーブルの中心に集め、巨人の宮殿に見立てていた^(注2)。

サリー県のC初等学校では、自由遊びの時間に、担任と5～6名の園児とが円形テーブルを囲んで絵本を読む活動が観察された (figure9)。



figure9：輪になって絵本を読む1

この事例では、一斉読み聞かせで扱われる絵本とは別に『はらぺこあおむし』が取り上げられ、作品に準拠した教具である箱庭型のボード、物語に登場する事物や曜日・数字の単語が描かれたカードなどを用いた読み聞かせ活動が行われている。担任は物語の展開に合わせてテーブル上のボードとカードとに園児の関心を向けさせ、カードを提示したり動かしたりしながら、園児と一緒に絵本を読み進めていた。

以下、担任と園児たちとのやりとりを訳出して示す。

担任：『はらぺこあおむし』（と言いながら、青虫のぬいぐるみを動かし、テーブルの中を歩き回るしぐさを見せる）

担任：（青虫は）何食べたか、覚えている？（と言いながら、テーブル脇に立てた絵本のページをめくる）

園児：（テーブルを囲んで手元の玩具やカードで遊びながら絵本に注視する）

担任：「月曜日、彼はリンゴを一つ食べました。」

担任：（テーブルに置かれたイラストカードを見わたして）リンゴの木、見つけれらる？キャスリン。

キャスリン：（リンゴの木のイラストカードを手取る）

担任：（青虫のぬいぐるみを持ち、リンゴの木のイラストカードにスキップするように

近づけて) リンゴの木ね。(と言って青虫のぬいぐるみをキャスリンに手渡す)

担任：(ページをめくりながら)「そして火曜日。彼はナシを二つ食べました。」

担任：(テーブルのイラストカードを指差して) ナシの木、見つけてみて。

(中 略)

担任：(蝶のカードをかざして) 見てみて！ほら、チョウチョよ！(ここで、園児の一人が持参した蝶の標本を指差し、説明を促す)

担任：(標本箱の蝶を指差し) とってもとってもきれいなチョウチョね！

キャリー：(話に割り込んで) あたしは3匹もってるもん！

担任：このチョウチョはロミオが見つけたのね。とってもデリケートなのよね。

キャリー：(話に割り込んで) でもこれ(ロミオが持参した蝶を指し)、死んでるもん。

(後 略)

ロンドン市のD初等学校では『おちやのじかんにきたとら』の読み聞かせが、円形テーブルを囲んで行われていた。テーブルには虎のぬいぐるみ、ティーカップ、ティーポットなどが置かれ、園児たちは担任の読み聞かせに合わせてこれらの小道具を動かしている (figure10)。



figure10：輪になって絵本を読む2

以下、担任と園児たちとのやりとりの冒頭部分を訳出して示す。

担任：(テーブルに置かれた小道具を指差し) そう、みんなティーカップやお皿を使ってもいいわよ。(と言って壁をノックする)

担任：(文節で間を取りながら)「ごめんください。お茶を一杯、いただけませんか？」

ナンシー：(虎のぬいぐるみを持ち上げる)

担任：(虎のぬいぐるみを引き取ってテーブルの中央に座らせ)「虎が、キッチンにやってきて、テーブルに、座りました！」

ソフィア：(スイカの玩具を手にとって虎のぬいぐるみの口元に持って行き) もぐもぐもぐ。

担任：「ソフィーのお母さんが、言いました！サンドイッチはいかが？」

マーティン：(虎のぬいぐるみをぶつ)

担任：ぶっちゃかわいそうよ。(と言いながら、黄色い皿を虎の口元に持って行き)「サンドイッチはいかが？」

ソフィア：(虎の口元にスイカの玩具やティーカップを差し出す)

担任：(園児の仕草に合わせてアドリブで) スイカはお好きですか？お茶はどうですか？

サリー：(2体の人形を虎に近づける)

担任：(人形の1体を指差し) お母さんね。

担任：見て！「でも、虎は、サンドイッチを一つだけ取ったのでは、ありませんでした！虎は、子どもたちのサンドイッチをぜんぶ取ると！大きな口を開けて、一口で呑み込んでしまいました！」(と言いながら、自らサンドイッチを食べる仕草をする)

(後 略)

5.5 担任へのインタビュー

一斉読み聞かせと輪になって絵本に親しむ活動との違いについて、担任はどのように認識していたのであろうか。この点を解明するために半構造

化インタビューが行われた。以下に各初等学校における担任の回答を要約して示す。

① 一斉読み聞かせの目的と意義

教室全体で教師が行う絵本読み聞かせは、園児たちが物語世界を共有する際の読み方を育成するために行われる。読み聞かせに参加する園児たちには、自力で絵本を読み、心の中に物語世界を構築できるようになることが期待されている。

② 一斉読み聞かせにおける絵本の選定基準

教室全体の活動として読み聞かせをする場合、絵本に求められる条件は以下の点である。

- ・ 物語としての典型的な設定と構造とをそなえているものであること。
- ・ 園児たちが、自分の心の中で物語世界を豊かに想像できるものであること。

③ 輪になって絵本に親しむ目的と意義

小集団で輪になって絵本に親しむ活動は、教師と園児たちが語り合いながら、絵本に描かれた物語世界を楽しく再現・再創造（Recreation）するために行われる。園児たちには、自分自身の興味関心に基づいて、自ら活動に参加する態度を身に付けることが期待されている。

④ 輪になって親しむ絵本の選定基準

小さな輪になって絵本を読み聞かせる場合、素

材に求められる条件は以下の点である。

- ・ 選ばれる本はシンプルな構造であること。
- ・ 物語の特定場面に焦点を当てたり、玩具などを使って語り合ったりしながら、輪の中に物語世界を再現できるものであること。

担任へのインタビューから示唆された二つの形態の違いを意義・効果・特徴・絵本の条件などの観点からまとめると、table1のようになる。

6. 事例の分析と考察

6.1 一斉読み聞かせと輪になる活動との比較

B初等学校の一斉読み聞かせ場面では、表紙絵からどんな作品なのかを推測させたり、作品の設定について共通理解を図ったりしている。同様の形式は、調査した各初等学校の小学校第1学年クラスにおける一斉読み聞かせ場面でも観察されており、部分的に欧米の小学校で広く行われているガイドド・リーディング（Guided Reading: 教師の先導による読み方教授）に近い。そこには読書指導の一環という要素が色濃く現れている。

これに対し、前述したC初等学校の事例では、テーブル上に置かれたカードの中から、絵本に登場するものを探したり、青虫が最後に蝶へと羽化するエピソードに合わせ、園児が持参した蝶の標本を話題にしたりしている。D初等学校の事例でも、テーブルに置かれたぬいぐるみやティーカップなどを園児たちが手に取り、担任の読み聞かせに合わせて自由に動かしている。また、B初等学校では、絵本を読み終えた後で物語の一場面をブロックで組み立てる活動が行われている。

これらの事実関係を見ると、教師へのインタビューでも指摘されているように、円形テーブルは園児たちが絵本の舞台を再現するための「広場」として機能していることが示唆される。

ところで、輪になって行われた事例では、いずれも一部の園児が途中で輪を抜けたり、その逆に別の遊びに飽きた園児が新たに輪に加わったりする状況が観察されている。一斉読み聞かせとは異なり、輪になって絵本に親しむ活動に参加する園

table1：一斉読み聞かせと輪になる活動との比較

項目	一斉読み聞かせ	輪になる活動
意義	一つの物語世界を共有し、物語世界を楽しくかつ正しく理解すること。	教師と幼児とが共同して物語世界を楽しく再創造すること。
特徴	活動は教師が制御する。全員の視点は教師と絵本に向けられる。参加には強制性がある。	活動は状況的である。全員の視点は輪の内部に向けられる。参加は自由である。
効果	参加する幼児の精神世界で個別に物語世界が展開し、物語理解が深まる。	参加する幼児の相互作用によって物語世界が再現される。
絵本	典型的な設定や構造をもった物語性のある作品が望ましい。	シンプルな構造で、特定の場面や部分に焦点化できる作品が望ましい。

児たちは固定化されていない。すなわち、円形テーブルが外部と切り離された物語世界を形成して参加者の意識を集める一方、参加者の出入りは輪の外部に開かれていたのである^(注3)。

以上の事実関係から推論すると、園児たちにとって、輪になって絵本に親しむ活動は、読み聞かせというより絵本を素材にした「遊び」の一種とみなされていたように思われる^(注4)。

6.2 仮説との照応

【仮説1について】輪になって絵本に親しむ活動が有する機能的意味は、物語の読み方や内容の正しい理解ではなく、物語世界を再現・再創造するところにある。円形テーブルを囲むという物理的形態は輪の内部に絵本の物語世界を形成し、紙媒体として示されている絵本の内容を、具体的な道具を使って現出させる場となっている。

【仮説2について】一斉読み聞かせの場合、園児たちの視線は掲示された絵本に向かう。同時にその視線は絵本を読み聞かせる教師に向けられており、教師が活動を統制するという機能が強い。これに対し、輪になる活動では、園児はもとより担任の視線も円形テーブルの中に向けられ、物語の設定や展開を共同で確かめながら、新たな話題やアイデア、時には絵本から離れた素材をも取り入れ、輪を囲む参加者が一体となって絵本に親しむ場が形成されている。

【仮説3について】一斉読み聞かせの場合、園児の発言権は教師の指示と承認とが前提となっており、基本的に、園児たちは読み聞かせが終了するまで、活動から離脱することが許されていない。これに対し、輪になって絵本に親しむ活動では、園児は自由に発言することができ、途中での参加や離脱も任意に決定できる。それによって、園児たちには、自律的に活動に没頭する選択権が保証されている。

7. 結論

輪になる活動として第3節で取り上げた種々の

文化事象を、それらが成立した背景に沿って大別すると、以下の3種類に分類することができる。

- ①社会生活における制度や慣習として行われるもの（車座会議・円陣など）
- ②民俗宗教や民間信仰における行事や儀礼として行われるもの（盆踊り・メイポールなど）
- ③遊びの一形態として行われるもの（かごめかごめなど）

このうち、輪になって絵本に親しむ活動は、③の「遊び」との関連性が最も強いと思われる。ただしそれは呪術的な要素を背景にしているわけではなく、①の社会生活における制度や慣習と関連した活動と見ることが出来る。すなわち、幼児教育活動の一環としてカリキュラムに組み込まれている意味では①を背景とするが、既に述べたように、園児たちは担任とともに絵本に親しみ、発言も出入りも自由な環境下で一種の「ごっこ遊び」を楽しんでいるのである。

こうした認識に基づき、輪になって絵本に親しむ活動の意義・効果を文化論的にあらためて定位するなら、以下のように結論される。

輪になって絵本に親しむ活動は、教師の統制によって行われる一斉読み聞かせとは異なり、絵本に描かれた物語を参加者が自ら再現・再創造する「ごっこ遊び」的な活動として機能する。それによって、教師と園児たちとの間に共同主体（Co-agency）感覚が生まれるとともに、園児には、自ら選んだ遊びとしてこの活動に参加する場が提供される。かかる機能的意味を有する活動を通して、自律的で民主的な共同体生活が、園児たちに経験されていくと考えられる。

8. 今後の課題

「輪」と類似した物理的形態として、教育実践場面では四角形が観察される。どちらも閉域を形成する上では同相であり、回旋を伴う場合は等価と思われる。だが、四角形の座席配置の場合、参加者の位置関係には角と辺が生じ、公平で対等な関係認識に違いの出ることが予想される。このこ

とについての検証は今後の課題である。

また、輪になる教育活動の形態や効果が、参加者の成長とともにどう変容していくのかについて追跡することも、課題として残されている。特に今後は、Type 1 の典型的な活動であるサークル・タイムに焦点を当て、そこにおける参加者の語り合いを長期間にわたって観察する必要がある。

これらの課題については稿を改めたい。

【注記】

注 1：担任と園児たちとのやりとりに関する表記は、以下の要領で示している。

- ・複数の園児が同じ行動主体となっている場合は、主体名を「園児」として示す。
- ・園児の名前はすべて仮名としている。
- ・記号は以下の規則を適用している。

() 主体の行動及び補説。

『 』 絵本の題名。

「 」 絵本の本文を読み上げている部分。

“?” 上昇のイントネーション。

“!” 強調のイントネーション。

“,” (カンマ) 発話中の短い間。

“……” 発話中のやや長い間。

“.” (ピリオド) 内容的なまとまりをもった談話の切れ目。

注 2：ただし、A 初等学校で観察された園庭での遊び場面では、担任の介入はあったものの、読み聞かせが観察されておらず、一斉読み聞かせとの直接的な比較対象にはならないことを付記しておきたい。

注 3：輪になって絵本に親しむ活動のように、参加者が自由に出入りできる状況は、宮本 (1984) が紹介した「寄り合い」でも指摘されている。

注 4：Shipley (2008) は、遊びの特性として以下の 6 要素を指摘している。

楽しさ：遊びは主体におもしろさとよろこびとを与える。

やる気：遊びは遊ぶこと自体が主体への報

酬となる。

象徴性：「ごっこ」遊びや見立て遊びなど、遊びはそれに没頭する主体の間だけで通じる意味がやりとりされる。

能動性：遊びは人・モノ・アイデア・環境と身体的なかかわりを主体が自ら求める。

任意性：遊びは誰からも強制されない。ただし遊び仲間を招待したり、仲間にある遊びを促したりすることはできる。

プロセス指向：遊びは楽しむための手段であって、遊ぶこと自体に目的や目標を与えることは必ずしも必要とされない。

これらのうち、対象の事例群には、少なくとも「象徴性」、「能動性」及び「任意性」のあることが示唆される。

【引用文献】

- 飯島吉晴 (1991) 子どもの民俗学. 新曜社.
- 請川滋大 (2016) 好きな遊びを中心とした保育を充実させるためのサークルタイム. 日本女子大学紀要 (家政学部) 63, 1-9.
- 内山節 (2020) 始まりも終わりもない世界：輪の思想を探る. 地域文化133, 26-29.
- 梶谷真司 (2018) 考えるとはどういうことか：0 歳から100歳までの哲学入門. 幻冬舎新書.
- 笹本正治 (1991) 辻の世界：歴史民俗学的考察. 名著出版.
- 竹本晋也・田中博之 (2011) サークル・タイムにおける指導法の研究. 早稲田大学大学院教職研究紀要3, 1-17.
- 広瀬和雄 (2008) 前方後円墳祭祀の論理. 国立歴史民俗博物館研究報告 145, 175-210.
- 藤森裕治 (1988) 「輪」の民俗学. 信濃40(1), 19-39.
- 藤森裕治 (2000) 死と豊穡の民俗文化. 吉川弘文館.
- 藤森裕治 (2010) イギリスの総合学習における交流活動と学習形態. 月刊国語教育研究458, 4-9.
- 藤森裕治 (2020) 輪のナゾと不思議をさぐる. 地

域文化133, 2-9.

裕治)の助成を受けている。

寶槻純子 (2003) イギリスにおける参加型・参画型教育活動. 日本教育学会大会研究発表要項62, 234-235.

宮田登 (1985) 妖怪の民俗学: 日本の見えざる空間. 岩波書店.

宮本常一 (1984) 忘れられた日本人. 岩波文庫.

柳田國男 (1942) こども風土記, 朝日新聞社.

Mosley, Jenny. 2015. *Circle Time for Young Children (Essential Guides for Early Years Practitioners)*. Scotland: Taylor and Francis.

ShIPLEY, D. 2008. *Empowering children. Play based curriculum for lifelong learning. (4th ed)*. USA: Nelson Education.

Swan et al. 2012. *Creating Learning without Limits*. UK: McGraw Hill. 【邦訳】マンデイ・スワン 他 (2015) イギリスの未来を拓く小学校: 「限界なき学びの創造」プロジェクト. 新井

浅浩 他訳. 大修館書店.

【謝辞】

本稿の調査研究にあたり、関係各位には多大なご理解とご協力をいただきました。とりわけ以下に示すイギリスの初等学校では、参与観察の実施から担任へのインタビューに至るまで、心温まるお力添えをいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

- ・ Pyrford C. A. Primary School
- ・ Preston Park Primary School
- ・ St. Augustine Primary School
- ・ The Wroxham Primary School

※本稿でぼかしを入れずに掲載している写真は、すべて関係者の許諾を得ているが、これらを第三者が複製・転載することは厳に禁ずる。

※本研究は科学研究費補助金〈基盤研究 (B)〉JSPS: 20H01676 (代表: 藤森裕治), 同じく〈挑戦的研究 (萌芽)〉JSPS: 20K20819 (代表: 藤森