

〈研究ノート〉

「絵本や物語など」の保育実践における 物語空間のウチとソト

Inside and Outside Narrative Space of Early Childhood Care and
Education in “Picture Books, Stories, and So on”¹⁾

常 深 浩 平

(2019年1月17日受理)

要 旨

本稿では、教育要領、保育指針、教育・保育要領の主に領域「言葉」で扱われる「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう」ことについて論じた。まず「絵本や物語など」の内、特に「物語など」が何を指すのかを概観した。続いて絵本や物語などによって表現される「物語空間」という概念を用いて、その「物語空間」が受け手の内側と外側にどの程度展開されるのかという認知過程の観点から、絵本や物語などを統一的に論じた。この考察に基づき、絵本や物語などが持つ特徴や、想像する楽しさの違い、そして養成校における指導計画、模擬保育等で留意すべき点について論じた。

キーワード 領域「言葉」、絵本や物語など、指導計画、模擬保育

1. 問題

本稿は幼稚園教育要領²⁾(以下、教育要領)および保育所保育指針³⁾(以下、保育指針)、幼保連携型認定こども園 教育・保育要領⁴⁾(以下、教育・保育要領)における、言葉の獲得に関する領域「言葉」の内容「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう」の内、特に「想像する楽しさを味わう」ことに関する心理学的考察である⁵⁾。

前掲のように保育・幼児教育においては、子どもの言葉の獲得に関する領域「言葉」を中心に、「絵本や物語など」に親しむことが必要とされている。この表現は継続して用いられている一方、平成30年度から施行された新たな教育要領、保育指針、教育・保育要領の中で新設された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中にも「絵本や物語など」に親しむという項目で盛り込まれており、継続して重要な内容だと言える。もちろん、保育・幼児教育に関わる実践者、養成校教員、そして保護者に至るまで、この内容が必要かつ重要である点は既に十分に共有されていると考えられるが、その内容についてさらに考察を深めることに意義がある点もまた認められるところであろう。

本稿では、まず「絵本や物語など」の種類について簡単に整理し、続いて種類の違いによ

って「想像する」認知過程に差があることを、心理学の観点から論じる。そして、認知過程の違いによって、「想像する楽しさ」にも違いが出ることで、それを踏まえて保育者養成校における指導計画の立案や模擬保育がなされることが望ましい点を論じる。また、こうした内容が平成30年度施行の教育要領において強調された「幼児理解に基づいた評価」と関連することについても補足する。

2. 「絵本や物語など」の広がり

さて、第1節で取り上げた通り、「絵本や物語など」は重要な保育、幼児教育の対象である。「絵本」については、その内容は多岐にわたり仕掛け絵本や文字のない絵本等の種類は豊富であるものの、指示対象は明確である。では、それ以外の「物語など」とは何を指すのであろうか。

教育要領においては内容の取扱い等、他の箇所を確認しても「絵本や物語など」以外の文言は見当たらない。そこで、幼稚園教育要領解説⁶⁾を参照すると、冒頭に引用されている「学校教育法第23条 四」に「絵本、童話等」⁷⁾(p.22)の文言がある。同じく解説の中には、領域「言葉」内容(7)「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。」について「絵本や物語などの話や詩などの言葉」(p.211)、同(9)「絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう。」に「教師が絵本、物語、紙芝居を読んだり」、「物語や昔話を話したり」、「皆でビデオやテレビ、映画などを見ることもある。」との文言がある。その他、重複する部分もあるが「絵本や物語、紙芝居」(p.219)、「絵本、物語などのような幼児にとって身近な文化財」(p.234)といった文言がある⁸⁾。

また保育指針について同様に確認をすると、「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」、「エ 言葉」の内容④に「紙芝居」⁹⁾(p.30)の文言が見られる。また保育所保育指針解説¹⁰⁾では、紙芝居の文言が多く見られるのに加え、「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」の「領域 言葉」の解説に、「保育士等が絵本や物語、紙芝居を読んだり、物語や昔話を話したりすることもある。皆でビデオやテレビ、映画などを見ることもある。」(p.264)との文言が見て取れる¹¹⁾。

なお、教育・保育要領についても領域「言葉」をはじめ、「絵本や物語など」に関連する部分は教育要領と保育指針を統合した内容となっているため、上記と一致する。幼保連携型認定こども園教育保育要領解説¹²⁾についても同様で、「絵本や紙芝居」(p.203)、「詩」(p.277)、「保育教諭等が絵本や物語、紙芝居を読んだり、物語や昔話を話したりすることもある。皆でビデオやテレビ、映画などを見ることもある」(p.279)等、教育要領解説、保育指針解説の内容と一致する。

まとめれば、公的に示されている文書の中では、絵本、童話、詩、物語を読むこと、紙芝居、物語を聞くこと、昔話、ビデオ、テレビ、映画が、「絵本や物語など」の内容に該当すると考えられる。

続いて、保育者養成校などで行われる保育内容「言葉」の科目の教科書を参照する。なお、

表1 「絵本や物語など」の広がり

大項目	小項目				
素話	*昔話	* (口演)童話	*ストーリーテリング		
絵本	*生活絵本 *知識の本	*詩・童謡 *童話	*言葉あそび	*物語絵本	*科学絵本
紙芝居	*立絵・ペープサート* *立体紙芝居		*平絵 *巻き取り絵	*めくり絵	
人形劇	*ペープサート* *エプロンシアター *棒使い人形劇 *ぬいぐるみ人形劇		*パネルシアター (フランネルグラフ) *テーブル人形劇 *指人形 *影絵人形劇	*手使い人形劇 *糸あやつり人形	
映像	*ビデオ、テレビ、映画				

※文献により分類が異なるため重複して含めた

現行の教科書を網羅し、内容を整理することにも意義があると考えられるが、本稿の趣旨は認知過程に注目することであるため、二例を挙げるに留める。

まず小田・芦田¹³⁾らは、「言葉を育てる児童文化財」として章を設け、大きく1. お話(素話、口演童話、ストーリーテリング)、2. 絵本(生活絵本、誌・童謡の本、言葉あそび、物語絵本、科学絵本、知識の本)、3. 紙芝居(立絵・ペープサート¹⁴⁾、平絵、フランネルグラフ・パネルシアター、その他として「めくり絵」、「立体紙芝居」、「巻き取り絵」)、4. 人形劇(手使い人形、棒使い人形、かかえ使い人形、糸あやつり人形、実物人形劇、影絵人形劇)と分類し、続く節で「劇遊び」を別個に取り上げている。

続いて、戸田¹⁵⁾は、(1) 童話、(2) 絵本、(3) 紙芝居、(4) 人形劇(手使い人形劇、棒使い人形劇、指人形、糸あやつり人形、ぬいぐるみ人形劇、ペープサート、パネルシアター、エプロンシアター、影絵人形劇、テーブル人形劇)と分類している。この2冊を比べるだけでも、別の視点から、異なる分類がなされており、またその内容も多岐にわたることが見てとれる。

以上を整理すると、「絵本や物語など」の例として、表1のような内容が想定されていると言える。表中の大項目は筆者が設けた。補足すると大項目「素話」は道具を使わず、口頭のみで語られる物語を指す言葉として用いている。なお、ペープサートは一方では紙芝居に、もう一方では人形劇に分類されていたため、重複して分類した。ビデオ、テレビ、映画は映像として一つにまとめた。

なお、スマートフォンやタブレット型PC等、新しい情報機器の登場で、たとえばビデオとも紙芝居とも異なる応答的な動画など、これまでにない新しい形式の「絵本や物語など」も現在進行形で生まれていると考えられる。以上のように、本小論でこうした分類を論じ切れるものではないが、次節では認知過程という観点を一つの切り口として心理学の観点から考察を試みたい。

3. 物語空間のウチとソト

さて、前節で概観した「絵本と物語など」であるが、これらを「物語空間」が受け取り手の「ウチ」に成立するのか、「ソト」に成立するのか、という認知過程に基づく観点から論じてみたい。

論に先だって用語の定義を行う。まず本稿では、その形式に限らず「絵本や物語など」によって表現されている登場人物や舞台装置、展開などを全てまとめて「物語空間 (narrative space)」と呼ぶ。そして、物語の受け取り手の心の中のことを「ウチ」、客観的に誰もが見たり持ったりすることができる外側の世界のことを「ソト」と呼ぶ。そして、この物語空間が物語の表現形式によって受け取り手のウチに展開されるのか、ソトに展開されるのかという点に注目していく。

前提として、心理学の立場からすると、全ての「絵本や物語など」は最終的に受け取り手の心の中に心的表象¹⁶⁾として成立すると考えられる。その意味では全てウチに成立するのであるが、ここでは心内で想像して補完する程度の違いに注目することで、「絵本や物語など」に共通する認知過程を論じる。

具体的に例を挙げると、挿絵がほとんどないような文字が主となる絵本や、人形等の助けがない素話（口頭で語られるお話）は、言葉の情報のみから登場人物あるいは動物などの姿かたち、舞台となる世界（山や川辺、海……）の視覚的な心的表象を心内で想像し、その心的表象を物語の展開に合わせて動かしていく¹⁷⁾必要がある。この場合、「物語空間は物語の受け手のウチに展開する」と言える。

一方で、エプロンシアターのようにエプロンが舞台装置となって、ポケットの中から登場人物や事物が人形の形で表れ、貼られ、動く場合は、前掲の素話などに比べて、心の中で受け取り手が想像しなければいけない要素が少ないと考えられる。なぜならば自分で想像しなくても、登場人物は人形として目の前に存在しており、物語の展開に合わせて実際に動くので、ただそれをそのまま心の中にうつして（移して／映して）いけば、物語が成立するからである。この場合、「物語空間は物語の受け手のソトに展開される」と言える。もちろん、エプロンシアターにおいても、用意できなかった人形や事物、エプロン上では表現しきれない展開などを受け取り手が想像する部分は存在するが、素話などと比較した時にその割合が低いことには同意が得られるだろう。同様に、ビデオ、テレビ、映画などの映像も、物語の多くの要素がすでに十分に表現されており、ソトに展開する物語空間だと言える。

このように「絵本や物語など」はその表現形式によって、その内容がどの程度、心のウチとソトに表現されているかという程度が異なると考えられる。

この視点に基づいて、第2節で取り上げた「絵本や物語など」を考えてみる。まず素話であるが、これらはウチに展開する割合が比較的高い物語の形式だと言える。声色などを変えたり、補助的な道具を用意することで、ある程度ソトに展開される要素を増やすことはできるが、基本的には物語空間のほとんどを聴き手のウチで展開する物語形式である。

続いて、絵本であるが、挿絵が少なく文字が多いような絵本の場合、上記の素話に近い状

態になるであろうし、挿絵が多いほど、あるいは仕掛け絵本のように物語の一部が目に見える形であるほど、ソトに展開される物語空間も多くなっていくと言える。興味深いのは、たとえば『もこ もこもこ』¹⁸⁾のように、抽象的あるいは幾何学的とも取れる図形が画面の多くを占め、擬音語とも擬態語とも取れる「もこもこ」といった文字が少しだけ添えてあるような絵本である。こうした絵本は、乳児でも読み聞かせをしたときに興味を持って楽しむことができる場合が多いが、これは単に絵が多くて、言葉が易しい、というのではなく、物語空間がほぼソトに展開され、子どもがウチで想像して補完しなければならない要素が極端に少ないためと考えられないだろうか¹⁹⁾。詩や歌の絵本もその印象が強い。一方、物語としての筋を持たないような図鑑や知識の本はどうであろうか。「物語空間」という用語がそぐわないが、表現されている内容は、描かれている図や絵として読み手のソトに成立していると言えそうである²⁰⁾。

紙芝居については、絵と文字で構成された絵本と比較すると、絵と語りの物語と言える。聞き手から文字は原則見えず、言葉の情報は演者の語りから得ることになる。絵本と同様に考えれば、絵として見える部分と、語りで補う部分の割合によって、絵の部分が多ければよりソトに、語りで補う部分が多ければよりウチに物語空間が展開すると考えられる。また、紙芝居についてはそれ以外に考慮すべき要素がある。紙芝居では、しばしばまさに「舞台」と呼ばれる木などで作った絵を入れて抜き差しする枠を用いる。本稿においてはこれが興味深い。舞台の存在で強調されるように、仮に舞台を用いない場合であっても、紙芝居は絵本に比べるとその表現形式の類似にそぐわずソトに物語空間が展開される面白さがあるようだ。比喩的な表現になるが、舞台上の絵の上で一静止画であるにも関わらず物語空間が展開している印象を受けるのである。一部の絵には、半分引いてから残りを引くとそこで物語が展開するなどの工夫もなされており、その点でも舞台上で演じられている、という印象が強い。こうした紙芝居が持つ物語空間の特徴は、絵本と紙芝居の使い分けという点においても興味深い。

人形劇について、ペープサートや指人形などは、演者の語りが担う部分と人形やペープサートが担う部分の割合によって物語空間がどの程度、ウチに展開されるか、ソトに展開されるかの程度は変わるであろう。当然、人形やペープサートというソトにあるもので表現される部分が多ければ多いほど、物語空間もソトに広がるということになる。中でも、先んじて例に挙げたエプロンシアターは子どもたちが見慣れたエプロンが舞台となって、その上で物語空間が展開するという意味で興味深い。子どもたちは、普段見慣れたエプロンがお話の舞台という異空間に変わることもまた楽しんでいるのではないだろうか。それはソトに展開する物語が持つ独自の面白さ、想像の楽しさとも言える。同じことは特別な道具を使わず手指を使って行われる影絵にも当てはまる部分がある。その他、パネルシアターをはじめ舞台装置等をたくさん使うほど、ソトで展開する空間が大きくなり、使う舞台や道具が少ないほど、ウチで展開する物語空間が大きくなると言える。

ビデオ、テレビ、映画等の映像²¹⁾については、上記の例の中で触れた通り、その物語空間の多くがソトで十分に展開される例と言える。それゆえ、自分のウチで想像して補完する

必要が少ないので、口話や文字のみからではまだ十分に物語の内容を想像できない子どもにとっても楽しみやすいと考えられる。また、口では出せないような音、絵や人形では表現しきれない映像を様々に表現することが可能なので、より興味関心を惹きやすい面もあるだろう。内容によっては全てが表現されている訳ではなく、推論によって補完すべき内容も含まれるが、他の表現形式に比べてソトに展開する物語空間が大きいことには変わりがなく、さらに子ども向けの映像の場合は推論が必要な部分が少なくなるような配慮も多くされていると考えられる。

こうした物語の受け手の認知過程に注目した分類は、第2節では取り上げられていない「絵本や物語など」へも応用して考えることが可能である。

さて、物語空間がウチに展開される場合とソトに展開される場合、一概にどちらが優れているということはない、という前提を置いて論を進めるが、この二つを区別する一厳密に言えば、物語空間がウチとソトに展開される程度の違いを考える一ことは子どもたちが「絵本や物語など」をどう「想像する楽しさを味わ」っているのかを考える点で興味深い。

4. 想像する楽しさ：物語空間を考慮した指導計画および模擬保育

前節までの内容を踏まえると、「絵本や物語など」を「想像する楽しさ」も物語の形式によって違いがあると言える。個別の物語内容によって様々な工夫や違い、例外は考えられるが、大まかに言うならば、ソトに物語空間が展開される「絵本や物語」ほど、想像する力を必要とせず楽しむことができ、ウチに物語空間が展開される「絵本や物語」ほど楽しむために想像する力を必要とする、ということである。

ここでいう「想像する力」は教育要領解説でいう「象徴機能」(p.31) のことであり、保育指針解説では「実際に目の前にはない場面や事物を頭の中でイメージして、遊具などを別なものに見立てたり、何かのふりをしたりする」(p.167) 機能と説明されている。また、同解説では「経験した出来事を記憶する力やイメージする力の育ちは、この時期の子どもの生活や遊びを豊かなものにする。…中略…イメージする力が育ってくると、この時期の言葉の育ちにも支えられて、保育士等に簡単なストーリーの絵本を読んでもらいながら、現実の世界を絵本の中に見いだしたり、絵本の世界を現実の世界で再現したりもし始める。また、繰り返しのパターンなどから話の展開をある程度予測し、先を楽しみにしながら聞くといった姿も見られるようになる。」(p.179) とあり、前節で見てきた、絵本や物語などの内容を心の中で想像して補完する能力がこれにあたるのがわかる。

6 したがって、一概に物語空間はウチに展開する方がよいとか、ソトの方がよいとかいう議論は当てはまらず、子どもたちの想像する力の発達の様子を見ながら、それに合った形式の「絵本や物語など」を選ぶことで、「想像する楽しさ」を十分に味わってもらえると期待できる。

したがって、読み聞かせをはじめとした「絵本や物語など」を用いる指導計画においては、こうした物語空間の性質および、その性質に合わせた空間の成立のさせ方の工夫が盛り込まれることが望ましい。たとえば、第3節で取り上げた『もこ もこもこ』のように物語空間

のほとんどがソトに展開する絵本であれば、乳児への読み聞かせを計画することも可能であるし、逆に言葉の発達が進んだ年長児のために、文字が多く、絵の少ない絵本を読み聞かせの対象に選ぶ等が考えられる。

また、そうした指導計画をもとに行った模擬保育の振り返りでは、たとえばソトに展開する物語空間であれば、全ての子どもから人形の動きが見えていたか、ということから、舞台となったエプロンやパネル等の装置は十分に物語空間として機能していたか、などが重視されるであろう。ウチに展開する物語空間であれば、何を見せたか、話したかだけでなく、それらが適切にウチの物語空間の展開につながっていたか、実際に子どもたちに対して行った際に心の中に物語空間がきちんと想像されるだろうか、という観点を重視すべきであろう。読み聞かせ後にどんな話だったかを絵に描いてみたり、お話の続きを考えてみたりする活動を組み合わせることで、展開した物語空間の一端を評価することも可能である。

5. 物語空間の個人差と評価

教育要領、保育指針、教育・保育要領に共通して、領域「言葉」の「内容の取扱い (3) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」の解説では、子どもの感じ方、楽しみ方の個人差について以下のように言及がなされている。「幼児は、その幼児なりの感じ方や楽しみ方で絵本や物語などの世界に浸り、その面白さを味わう。絵本の絵に見入っている幼児、物語の展開に心躍らせている幼児、読んでくれる教師の声や表情を楽しんでいる幼児など様々である。教師は、その幼児なりの感じ方や楽しみ方を大切にしなければならない」²²⁾(教育要領解説ではp.218)。

本稿で論じてきた物語空間の考え方に基づいて、個人差についても述べておきたい。特にウチに物語空間が展開する場合、その内容は個人によって大きく異なる可能性がある。たとえば、ペープサートに描かれたイヌが目の前に現れば、それを目にした子どもたちは基本的にその絵のイヌを表象するので、そこに差は生まれにくい。一方、「イヌがワンワンとやってきました」という素話で聞いた時には、それぞれの子どもの中にあるイヌのイメージ、家や近所で飼っているイヌの記憶などをもとに、それぞれが自分なりの「イヌ」のイメージを自由に表象する。このことは教育要領解説にも「幼児は、絵本や物語等の中に登場する人物や生物、生活や自然などを自分の体験と照らし合わせて再認識したり、自分の知らない世界を想像したりして、イメージを一層豊かに広げていく。」(p.218)として明記されている。

このように、ソトに展開した物語空間は個人差が生まれにくく、ウチに展開した物語空間は個人差が生まれやすいと言える。この点は、実際にどのような物語空間が子ども一人ひとりの中に展開しているのかを評価するためにも欠かせない要素である。

また、同じく教育要領解説に「絵本や物語などを読み聞かせるときには、そのような楽しさを十分に味わうことができるよう、題材や幼児の理解力などに配置して選択し、幼児の多様な興味や関心に応じることが必要である。」(p.218)とあるように指導計画、模擬保育に

においても大切な内容である。物語空間がウチに展開する物語のあとで、登場人物やキャラクター、場面などを絵に描いて、みんなで観賞し合うといった活動は、まさに個々人が展開した物語空間を互いに友だちと楽しむという活動だと言える。

さらに、こうした個人差の理解を踏まえて、平成30年施行版の教育要領で強調された評価についても言及しておく。「第1章 総則」の「第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」において「4 幼児理解に基づいた評価の実施」を新たに設け、「幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする」とし、(1)「指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。」(p.9、傍点は筆者による)という記述が新たに追加された。本稿から言えるのは、あくまで「絵本や物語など」を「想像する楽しさを味わう」ことについてであるが、物語空間の個人差を考えれば、他の用事と比較しても意味がないこと、ここまでこのように想像ができれば100点、ここまでだったら50点というような達成度は存在しないことがよく分かる。

6. まとめと課題

本稿では、教育要領、保育指針、教育・保育要領の主に領域「言葉」で扱われる「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう」ことについて論じた。まず「絵本や物語など」の種類を概観し、続いて表現される物語空間のウチとソトという観点から、その特徴や指導計画、模擬保育等で留意すべき点について論じた。

実践についても考察に含めたが、理論側からの限定的な考察であり、現場での実践例をはじめ、忌憚のない批判をお受けしたい。たとえば、ウチに物語空間が展開すると考えられる「絵本や物語など」の中には、ウチを想像で補完しないままでも安定して楽しめるものもあるかもしれない。そうした例を合わせて考察を深めることで、絵本や物語などの保育実践をさらに子どもの発達に資する形へと高めていきたい。

注

- 1) 幼稚園教育要領の英訳については(仮訳)とされた上で、2008年公示の内容についてのみ利用可能な状態である。これを参照すると2018年公示の内容と共通の箇所において「絵本や物語など」は“picture books and stories”と訳されている(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology “Course of study for Kindergarten”, 2008.)。一方で、「など」が持つ含みが十分に英訳に反映されていないのではないか、という考え方も成り立つ。本稿では特に「など」に含まれる内容に注目するので、“picture books, stories and so on”とした。
- 2) 文部科学省『幼稚園教育要領』(平成29年3月), 2017.
- 3) 厚生労働省『保育所保育指針』(平成二十九年三月), 2017.
- 4) 内閣府『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領』(平成二十九年三月), 2017.

- 5) 1, 2..., (ア), (イ) …等, 見出しに違いはある。また, 厳密には保育所保育指針において「絵本や物語に親しむ」ことは, 3歳以上児の保育に関する領域「言葉」(イ)内容の⑨「絵本や物語などに親しみ, 興味をもって聞き, 想像をする楽しさを味わう」に当たり, 共通している。なお, 1歳以上3歳未満児の保育に関しては, (イ)内容の④絵本や紙芝居を楽しみ, 簡単な言葉を繰り返したり, 模倣をしたりして遊ぶ, であるが, その上でここで取り上げた内容は教育要領, 保育指針, 教育・保育要領に共通と言える。
- 6) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』(平成30年2月), 2018.
- 7) 以下, ページ数は文部科学省の公式ウェブページで公開, 配布されている教育要領解説のページ数である。
- 8) なお, 教育要領の領域「環境」では絵本に加え「手紙ごっこ」, 幼稚園要領解説では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(5)「社会生活との関わり」に「絵本や図鑑や写真, 新聞やインターネット」の文言が見られるが, 領域「言葉」における「絵本や物語など」と想定する保育活動が同じとは断定できないため, 注に挙げるに留める。
- 9) 以下, ページ数は厚生労働省の公式ウェブページで公開, 配布されている保育指針および保育指針解説のページ数である。
- 10) 厚生労働省『保育所保育指針解説』(平成30年2月), 2018.
- 11) なお, 保育指針解説には「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」の領域「言葉」の解説の中で, 絵本に加え「詩」と「歌」(p.162), 「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」の「言葉遊び」「童謡」(p.271), 「短い話をつなげて皆で一つの物語をつくるお話づくり」(p.271)等も挙げられているが, 「想像する楽しさを味わう」対象として挙げられているかの判断が難しいため, 注に挙げるに留める。
- 12) 内閣府『幼保連携型認定子ども園 教育・保育要領解説 (平成二十九年三月)』, 2018.
- 13) 小田 豊, 芦田 宏(編)『新保育ライブラリ 保育の内容・方法を知る 保育内容言葉』, 北大路書房, 2009.
- 14) 扁平な人形である。割りばし等を軸にして, 画用紙等の紙を貼り合わせ, うちわのように作る。表と裏に異なる絵を書き, 軸を中心に回すことで簡易なアニメーション等, 独特の表現が可能である。
- 15) 戸田雅美(編)『演習 保育内容 言葉』建帛社, 2009.
- 16) 心的表象 (mental representation) は広汎な概念であり, その定義や捉え方には心理学, 認知科学, 工学, 教育学などで多少の異同があるが, 本項では「絵本や物語など」の理解という観点から, 文章理解に関する心的表象を包括的に論じたキンチの定義に従う (Kintsch, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press, 1998)。キンチは多岐にわたる心的表象を階層的に整理・定義している。まず最も基本的な階層が手続き的ないし知覚的な表象であり, アフォーダンスなどの生得的なシステムを広く含む。これは最も具体性が高く, 環境と直接結びついた表象である。次の階層に属するのがエピソード記憶表象である。これは経験された出来事から作られる心的表象であり, 環境に対する行為を導き, 環境の変化を予測するために用いられる。次の階層がイメージや行為などの意図的に用いることができる非言語的な表象で, 主としてコミュニケーションの手段に用いられる。そして最も高次な心的表象が環境からの独立性が高い2層の言語的な心的表象であり, 言語的な物語表象と言語的な抽象的表象である。前者には, 意味記憶や命題的記憶, 談話の理解, 分析的思考, 帰納, 検証, 隠

喩などが含まれ、後者には数学的記号や論理的記号、アナロジーなどが含まれる。このように心的表象は低次な知覚的表象から記憶表象、複数の言語的な表象にわたる概念である。本稿で対象とする「絵本や物語等」の理解には、全ての段階が関わると考えられるため、これらの総称として心的表象という語を用いる。

- 17) ピアジェの認知発達理論における「操作」と同一の意味である。
- 18) 谷川俊太郎（作）、元永定正（絵）. 『もこ もこもこ』文研出版, 1977.
- 19) 厳密にはそうした物語空間のほとんどがソトに展開する読み方「も」できる、というべきであって、より成長した子どもや大人が、『もこ もこもこ』の物語空間をウチに豊かに展開する読みは十分に成立しうる。
- 20) 強いて言うならば説明の部分によってはウチに展開する要素になると言えるが、そこを飛ばして読む、という形も子どもの場合多くある点にも留意したい。
- 21) 保育・教育における映像の利用については議論もあるが、それは本稿の趣旨ではないため、あくまで物語空間の展開の程度に絞って論じる。
- 22) 保育指針解説では「幼児」が「子ども」に、教育・保育要領解説では「園児」になっているが内容は共通である。