

児童サービス論の現在的な課題

——「読み聞かせ」生成史と構造分析を中心に——

張江洋直・池田裕子・安藤友晴

● 要約

現在、図書館学は図書館情報学への転換が続いている。この転換が求めるのは図書館員の能力向上でもあり、それがその養成課程における学習内容の高度化をもたらしている。こうしたなかで、情報化やデジタル化が進めばすすむほど、逆に、そのアナログ的価値が高まる分野が「児童サービス」といえよう。本稿は、図書館情報学課程の必修科目である「児童サービス論」の今後の発展を企図し、その今日的課題 児童サービス業務に関わる具体的なものというよりは、むしろより学問的な課題に応え得る内容を模索するものである。その際の共通したキーワードは「読み聞かせ」である。

第1章では、デジタル化の進展に伴い「読み聞かせ」を含む「児童サービス」がどのように変容し得るのかを検討する。第2章では、「読み聞かせ」を学問的課題とする際の新たな論点を探る。第3章では、「児童サービス」の本質に関わる前提条件の解明への一助として「読み聞かせ」の生成を近代日本の文化史として捉える際の論点を示す。最後の第4章では、「読み聞かせ」という場 でどのような出来事が生起しているのかを構造的に分析する。

● キーワード

児童サービス
読み聞かせ
近代文化史
標準語
絵本
教育史
構成現象学
志向性分析
図書館情報学
電子図書館
教育工学
デジタル教科書
場所としての図書館
ラーニング・コモンズ

●【目次】

はじめに

- 1 図書館情報学における児童サービス
 - 1-1 図書館サービスの情報化
 - 1-2 教育工学とデジタル教科書
 - 1-3 再認識される 場所としての図書館
- 2 児童サービスと児童サービス論、そして「読み聞かせ」へ
 - 2-1 児童サービスの現況から児童サービス論の課題へ
 - 2-2 何故、「読み聞かせ」に焦点化するのか
- 3 児童サービスと「読み聞かせ」の歴史的な生成
 - 3-1 「読み聞かせ」研究の論点
 - 3-2 近代日本における教科書と「絵本」
 - 3-3 標準語の成立、普及と「絵本」
- 4 「読み聞かせ」の構造分析
 - 4-1 「読み聞かせ」における 共-絵本体験
 - 4-2 「読み聞かせ」において成立する《共鳴する関係》
 - 4-3 テキスト解釈あるいはメディアとしての「読み聞かせ」
 - 4-4 「読み聞かせ」への 視線 の多層化に向けて

おわりに

はじめに⁽¹⁾

現在、「図書館学 (Library Science)」は「図書館情報学 (Library and Information Science)」へと大きな転換を続けている。これは、従来の図書館情報学や教育工学が提唱してきた学問的な予測やそれに基づいた学問的な指針の呈示とは大きく異なり、あまりにも实际的である。つまり、この転換の動向は社会的である。それをやや図式的に語れば、1990年代中葉以降において Web を中心とすることによって成立した情報化の大衆的な進行によるというよりも、むしろ、それらを前提条件とすることで概して2002年頃以降に成立する「Web2.0」⁽²⁾によって成立した「ブログ文化」や「BCC文化」の大衆的な成立に、この転換は全的に呼応しているといえるように思える。この延長線上に「iPad」をはじめとする「タブレット文化」が成立しており、これらを活用する教育実践も日本各地で報告されはじめている。

臆見の範囲内でも、こうした社会的な動向を背景にして、児童サービス (children's services) の領域においても多様な試行が為されている。だが、後論「1-3. 再認識される 場所としての図書館」において明らかにするように、情報化やデジタル化が進展すればするほど、逆に、対人コミュニケーションを要諦とする 場所としての図書館 の必要性や重要性の認識は増大するばかりであろう。

こうした社会的＝学問的な動向を前にして私たちは、《児童サービス論の現在的な課題》とは何であるのかを主題的に問いたいと思う。その際、私たちは、实际的な、それ故、政策的でもあり規範的でもある「児童サービス」という具体的な課題の集積する準位とはあえて切り離す仕方、「児童サービス論」の学問的な可能性を拓く流儀を採りたいと考えている。

では、「児童サービス論」の学問的な可能態をどこにみいだすことができるのだろうか。むろん、じつに多岐にわたる「児童サービス」の実相を網羅的に語ることはできないにせよ、それはやはり、

個々に実践されている「児童サービス」の具体相に「在る」ということができる。本稿では、そうした可能態への通路として「読み聞かせ」に焦点化し、そこで生起している出来事が如何なる構造的性を有しているのかを確認していきたいと思う。

だが、少し立ち止まって考えてみよう。たしかに私たちは、「読み聞かせ」という言辞に慣れ親しんでいる。それは、まるで自明な行為連関を端的に指示しているかのようだ。だが、それはいつ頃から自明性を獲得したのだろうか。私たちは、それを未だ知らないのではあるまいか。これが、「読み聞かせ」の生成史を要請する所以である。

むしろ、これらの問いはたんなる「児童サービス」という準位において成立するものではない。それ故、私たちはこうした不連続的連続とでも呼ぶべき関係意識＝学問論的な方法的意識を維持しつつ、「児童サービス論」の現在的な課題を開示していきたいと思う。

1 図書館情報学における児童サービス

1-1. 図書館サービスの情報化

図書館情報学における「児童サービス」の現状と課題を論究するに先立ち、まずは図書館学から図書館情報学への転換を促した図書館サービスの情報化について概観しておかなければならないだろう。図書館サービスの歴史的な検討を踏まえて今後の図書館サービスについて考えるとき、情報技術の活用を避けて通ることはできない。この情報技術の活用、つまり図書館サービスの情報化を、いわゆる「図書館の電子化」として考察を加えたい。

「図書館の電子化」については、次の3つの区分で整理することができる。

1. 間接サービスの電子化（目録など）
2. 直接サービスの電子化（レファレンスサービスなど）
3. 図書館で提供する資料そのものの電子化（電子図書館）

第1の間接サービスの電子化の主たる目的は、それまでカードや冊子に記録されてきた図書目録を電子化することにある。図書館では、この電子化のことを「図書館の機械化」と呼ぶことが多い。この「図書館の機械化」の構想は1960年代から実現に向けた試みがはじまり、1980年代から多くの図書館で具体化されるようになってきた。第2の直接サービスの電子化は間接サービスの電子化より随分と遅れて、1990年代のインターネットの普及により本格化した。より具体的には、Webページによる図書館から利用者への各種情報提供、あるいは電子メールやチャットを用いたバーチャルレファレンスサービスなどが挙げられる。

3つの区分のうち、もっとも早い段階から電子化が検討されたサービスは、第3の電子図書館である。1900年代の初頭から、図書館ではマイクロフィルムを使った文献保存が行われている。米国の工学者であるヴァンネヴァー・ブッシュ（Vannevar Bush）は、人間の思考を援助する機械について検討し、マイクロフィルムを用いた機械的な索引装置を構想した。これが1945年に発表された Memex である [Bush, 1945]。Memex の構想は、その後の電子図書館構想に受け継がれることとなる。

電子図書館を実現するうえで最低限必要になることは、資料を電子化することである。しかし、

2012年3月時点の調査では、日本で流通している電子書籍の76%がケータイコミックであり、公共図書館や大学図書館で扱われる一般書籍や学術書の電子書籍化が充分になされていないことが報告されている(3)。

一方、米国においては、電子書籍の市場規模が9億6900万ドル(約775億2000万円)と同時期の日本の市場規模629億円よりも大きく、その分野も一般書や学術書をも含んだ豊富なものとなっている(4)。この電子書籍の流通の現状が、電子図書館の普及に直結している。2012年3月時点で電子書籍サービスを実施している公共図書館は、日本では全公共図書館6318館のうちわずか6館に過ぎない0.09%であるのに対し、米国では公共図書館全体の60.9%にもなっている(5)。

電子図書館の最先進国である米国の事例を少し確認しよう。米国の大学図書館では、例えばドレクセル大学やカンザス州立大学、スタンフォード大学などにおいては、すべての蔵書を電子書籍にし、利用者用端末を通して閲覧や貸出をおこなう「本のない図書館」が運営されている(6)。ところが、これらの大学図書館はとりたてて図書館情報学に強い図書館というわけではない。

このように、日本の電子図書館サービスは米国と比べると遅れをとっている。しかし、これから紙媒体での書籍を刊行せず電子媒体のみの刊行となる「Born Digital」の書籍が流通するようになると、日本の図書館における電子図書館サービスも増加していくことが考えられる。

1-2. 教育工学とデジタル教科書

前節では、図書館サービス全般における情報化の動向について概観した。ここでは、図書館サービスのひとつである「児童サービス」の情報化について考えてみよう。前節で述べた電子書籍においては、児童書や絵本が電子書籍として提供されるケースが増えている。例えば、メリーランド大学が2002年に開始した「国際子どもデジタル図書館(ICDL)」(7)では、2010年の段階で、54言語で4000タイトル以上の児童書が電子書籍として蓄積されており、「iPad」などの情報端末で閲覧することができる(8)。しかし、「児童サービスと情報化」という文脈においては、こうした「児童書の電子書籍化とその閲覧」以外の事例が乏しいのが現状である。社会教育機関である図書館にあって、わが国では「児童サービス」が就学前後期の子どもへの対応を中心としていることなども、「児童サービスにおける情報化」の動きを鈍らせる要因のひとつであろう。

こうした現状認識に立ったとき、同じ教育領域で図書館情報学よりも情報化により積極的な学問分野に注目する必要がある。それが教育工学である。ここでは児童サービスから離れ、学校教育と学習の改善を試行する教育工学について概観しておきたい。

教育工学は、『教育工学事典』では次のように定義されている。

教育工学は、教育改善のための理論、方法、環境設定に関する研究開発を行い、実践に貢献する学際的な研究分野であり、教育の効果あるいは効率を高めるために様々な工夫を具体的に実現し、成果を上げる技術を、開発し、体系化する学である。すなわち、教育過程を、数多くの要素からなる複雑システムの統合体と捉え、教育や学習の目標を効果的に達成するために、(1)構成要素の最適な組み合わせを追求し、(2)それに役立つ各種技法、道具、しくみを開発、活用し、(3)開発した技法、道具、しくみを体系化することを繰り返しながら

ら、授業の改善をする。[日本教育工学会編，2000:142]

教育工学は、教育学や心理学の発展に伴う学習観の変遷に影響を受ける傾向がみられる。すなわち、学習観の背景をなす思想とは、行動主義、表象主義、構成主義、社会的構成主義である。

さらに、教育工学では、そこで利用される「技術」に着目することから、情報技術の活用を重視している。教育工学者である緒方広明は、情報技術の進展を歴史的に「コンピュータの登場」「マルチメディアの発達」「インターネットの登場」「データストレージの大容量化」「モバイル技術の普及」「ユビキタス技術」の順に整理している[緒方，2012]。

ここでは、緒方が示した「マルチメディアの発達」以降の動向を概観しよう。まず、マルチメディアの発達によってもたらされた重要なことは、多様なメディアを用いた学習教材が登場したことである。つまり、この段階において文字情報だけでなく、写真や映像、音声を用いて、学習者の理解を深めることが可能になった。この水準に立って、「インターネットの登場」段階において、「いつでも」「どこでも」学習することが可能になったのである。さらに、インターネットの利用を前提として、社会的構成主義に基づく協働学習のシステムが実用化されつつある。この約20年間に於いて、利用されるハードウェアも、専用端末からパソコン、そして携帯電話やタブレット型PCへと変化している。特に携帯電話（スマートフォン）やタブレット型PCによって、マルチメディアの教材を利用し、いつでもどこでも学習することが可能になった。

これまで論じたように、図書館情報学も教育工学も教育に直接的に関わっている。この2つの分野を端的につなぐものが「デジタル教科書」である。デジタル教科書は、電子書籍が登場するあたりから教育関係者や情報技術関係者さらに図書館関係者のなかでその内容や実現可能性について検討されてきたが、より具体的な政策となったのは2009年に総務省から提出されたいわゆる「原口ビジョン」においてである[原口，2010]。

原口ビジョンでは、2015年までにデジタル教科書をすべての小中学生の教科書として配布することが提案されている。デジタル教科書は、総務省が提案している「フューチャースクール」の重要な構成要素となっている。フューチャースクールとは、デジタル教科書や知識ベースなどの各種学習コンテンツを「教育クラウド」によって配布し、協働学習をおこなうための基盤となる教育形態である。この構想で注目すべき点は、提案主体が「文部科学省」ではなく「総務省」であることだ。元来フューチャースクールは、総務省が2015年度を目標にブロードバンドの普及率を100%にする「光の道」構想の主要な活用例として提案したものである。しかしながら、はじめに「ブロードバンドありき」で構想されているものであるが故に、技術的な志向が強く出過ぎているきらいがある。それ故、こうしたプランを具体化するためには、今後、教育現場とのすりあわせが必要になると考えられる。

数学者である新井紀子は『ほんとうにいいの？ デジタル教科書』で、デジタル教科書の利点として、障害をもつ子どもたちへの有用性を指摘する一方で、「高額なハードウェアの費用」「一覽性の欠如」などを欠点として挙げている。またデジタル教科書を使うことによる「学びの質」についても、プログラム学習に陥りがちで、思考力などの養成につながりにくいことを指摘している[新井，2012]。

また、情報処理学会などの理数系学会教育問題連絡会に加盟する8学会が、デジタル教科書が教育そのものを高めていくという目的に適ったものであることを確認するためのチェックリストとして

「デジタル教科書」推進に際してのチェックリストの提案と要望」を以下のように提示している⁽⁹⁾。

事項1：「デジタル教科書」の導入が、手を動かして実験や観察を行う時間の縮減につながらないこと。

事項2：「デジタル教科書」において、虚構の映像を視聴させることのみで科学的事項の学習とすることがないこと。

事項3：「デジタル教科書」の使用が、児童・生徒が紙と筆記用具を使って考えながら作図や計算を進める活動の縮減につながらないこと。

事項4：「デジタル教科書」の使用が、児童・生徒が自らの手と頭を働かせて授業内容を記録し整理する活動の縮減につながらないこと。

事項5：「デジタル教科書」の使用が、穴埋め形式や選択肢形式の問題による演習の比率増大につながらないこと。

事項6：「デジタル教科書」の使用が、児童・生徒どうしが直接的に考えや意見を交換しながら進める学習活動の縮減につながらないこと。

事項7：「デジタル教科書」の使用により、授業の「プレゼンテーション化」や、児童・生徒に対するプレゼンテーション偏重・文章力軽視意識の植え付けが起きないようにすること。

事項8：「デジタル教科書」の導入に際して、教員の教科指導能力が軽視されることがないように、また教員の教材研究がより充実するように配慮すること。

事項9：「デジタル教科書」の導入に際しては、少なくとも当面の間は、現行の紙の教科書を併用し、評価や採択においては紙の教科書を基準とすること。

このチェックリストの作成にはある種の危惧が背景としてある。それがチェックリストの「解説」および「参考資料」に明記されている。例えば、インターネットやコンピュータといった情報通信技術を教育現場へ導入すること自体が優先されてはいないか、あるいは、教育プロセスのなかに情報通信技術をどのように位置づけ学力向上に結びつけていくべきかという視点が未だ不十分ではないか、といったものである。

ここまで確認したように、デジタル教科書の導入にあたっては、ブロードバンドやハードウェアの導入が優先される傾向があり、教育プロセスにおける活用に関する配慮が行き届いているとはいえない。しかし、デジタル教科書を活用するための技術的インフラが整うのであれば、それを有効に活用することが必要であろう。

そこで、ここでは望ましいデジタル教科書のありかたについて考察する。現状ではデジタル教科書は現行の紙媒体の教科書をそのまま電子化することが想定されているが、前国立国会図書館長で工学者の長尾真はそうしたものと異なった新たなデジタル教科書の構想を述べている。

たとえば中学校の物理の教科書を考えよう。ボールを投げるとどのような軌跡を描いて飛び地面に落ちるかは方程式で決められ画面に表示できるから、そのプログラムを教科書の

ボール投げの実験のところに埋め込んでおく。そして種々の角度でボールを投げる実験をタブレット上で生徒にやらせることによって、どの角度で投げる時に一番遠くまでとどくかを体得させるといったことが可能となる。算数の問題の解答をタブレットの上で順序だてて書かせて、答が正しかったとか、解答のどのあたりで間違っただけなのではないかといったことを指摘してやりなおさせるといったプログラムを作ることもある程度できるだろう。

[長尾, *ibid.*: 5-6]

電子書籍を紙媒体の書籍のたんなる電子化に留めておくのでは、情報技術を効果的に用いているとはいえない。長尾の構想のように、電子書籍はマルチメディアを活用すると同時に、利用者とのインタラクティブ性を持たせるなどの工夫が必要であろう。

本節の最後に、児童サービスにおけるデジタル教科書や電子書籍の活用について検討してみよう。

「読み聞かせ」では通常、絵本を子どもに見えるよう手で支えページをタイミングよくめくらないといけないのだが、そこで用いられる絵本は大きな版型であることも多々あり、ときとしては、かなりの重労働にもなりかねない。そうした問題を解決するものとして、電子書籍化された絵本を活用したのが、いわゆる「デジタル読み聞かせ」である。

「デジタル読み聞かせ」では、先に述べた「国際子どもデジタル図書館」のような電子図書館で保存されている電子書籍化された絵本を、クラウドサービスを通じてタブレット型 PC にダウンロードする。タブレット型 PC は大型の絵本に比べると重量の点においても操作性の点においても扱いやすいことは十分に予想できるであろう。しかも、プロジェクターとの併用を考えれば、画像サイズも臨機応変に変化可能である。こうして図書館員は、電子図書館で保存されているストックから適宜に「絵本」を選択することができ、また読み手としての負担も減らすことができる。このように考えるならば、「デジタル読み聞かせ」は、「読み聞かせ」を行う図書館員と聴く側である子どもとの双方にとって有益なサービスとなるであろう。

1-3. 再認識される〈場所としての図書館〉

前節では、教育工学について概観しながら、学校教育を中心とした教育現場における情報化の一端を述べた。本節では、再び児童サービスについての検討を行う。近年の図書館サービスの議論では、情報化や電子図書館という論点が中心になりがちであるが、ここでは、物理的な建物があり、資料と書架が置かれ、図書館員がいる「場所としての図書館」という視点の重要性を再認識していく。

電子書籍が普及し、それに伴い図書館の資料も電子化されることにより、電子書籍を集積する装置としての電子図書館が今後本格的に進んでいくといわれている。そして、電子図書館が社会的に存続するのであれば、従来の物理的な建物としての図書館は必要なくなる、という予見もなされている。だが、先に述べた「本のない図書館」では、図書館のなかに紙媒体の本が存在しないにもかかわらず、物理的な建物としての図書館は存続している。それは何故か。その意味について考えてみよう。

この問題について、ひとつの重要な手がかりとなるのがウィリアム・F・パーズール (W.F. Birdsall) による『電子図書館の神話』である。パーズールは「電子図書館」と「場所としての図書館」とを対比し、図書館に「場所」があることの有用性を論じている。「場所としての図書館」については、「図書

館は、社会的な交流をすすめ、共同社会および文化の質の保持に携わり、そして感性および知性を刺激する場所であって、その点で重要な社会的機関として機能し続けるであろう」と述べ、人びとの交流の場としての図書館の意義を強調している [Birdsall, 1994]。

くわえて、「場所としての図書館」で働く図書館員の役割について、「図書館員たちは、情報にのみ関心を示すのではなく、知識の収集、組織化、そして伝達により広い関心を寄せるべき」であり、「人間志向的サービスに関わる専門職であるとの考え方を採用すべきである」[*ibid.*] と述べている。つまり、電子図書館化が進行しようとも図書館における直接サービスの大部分は、図書館員がその役割を果たすことによってはじめて成立することが多い。ここでは、その具体例として「レファレンスサービス」を取りあげよう。

先に述べたように、近年では電子メールやチャットを用いたバーチャルレファレンス機能を持つ図書館が増えている。バーチャルレファレンスには、実際に図書館に出かけなくてもレファレンスサービスを受けることができるという利点がある。しかし、バーチャルレファレンスではすべての情報をキーボードから入力しなければならないために、図書館員とのコミュニケーションが希薄になり、利用者は十分な結果が得られない場合もある [Nilsen and Ross, 2006]。また、対面でのコミュニケーションであれば、会話に現われる言語だけではなく、例えば、服装や身振り、しぐさ……など等、じつにさまざまな広い意味での行為や表情が重要になる。両者の情報量の多寡、その差異は決定的ともいえよう。こうした理由から明かなように、「場所としての図書館」で対面のレファレンスサービスを行うことは依然として重要なのである。

さて、このように情報化やデジタル化といった社会的な性向において再評価され、その必要性を再認識された図書館機能を、これ以降は 場所としての図書館 と表記することにしたい。そのうえで、少し視線を変えて、さらに論点を明確にしよう。

米国の大学図書館を中心に「インフォメーション・コモンズ」あるいは「ラーニング・コモンズ」と呼ばれる形態の新しい図書館が出現している。一般的に「インフォメーション・コモンズ」とは、従来型の図書館に加えて電子書籍にアクセスする機能があり、またレポート作成や論文執筆、プレゼンテーション資料作成といったアウトプットのために必要な機器を有し、資料へのアクセスやアウトプットに関して図書館員のサポートが受けられる、という図書館である。また、協働学習のためのスペースを十分に用意していることも「インフォメーション・コモンズ」の特徴である。この「インフォメーション・コモンズ」の機能を図書館だけでなく、大学内全体に広げたものが「ラーニング・コモンズ」となる [山内, 2010]。

人びとが集まる場所があり、図書館員の役割が重要視されているという点で、これらの図書館はまさに 場所としての図書館 といえるものである。こうした「インフォメーション・コモンズ」や「ラーニング・コモンズ」は、図書館であり、メディア・センターであり、議論の場であり、情報リテラシーやコンピュタリテラシー、さらにメディアリテラシーの教育の場を兼ね備えていることから、日本においても全国の大学図書館で普及しつつある。今後は大学図書館だけではなく、公共図書館においてもこのような図書館が増加することが考えられる。

ここで、これまでの議論を概括しておきたい。

図書館サービスの情報化を進展させることが、逆に現在の情報化の限界を明確にしている。それは、

殊に図書館という場における対人コミュニケーションに関わる部分である。具体的にそれは、利用者と図書館員とのコミュニケーションであり、また利用者どうしのコミュニケーションでもある。それは必然的に、場所としての図書館の重要性につながっていく。

この点を、さらに具体的に論じてみよう。

先に言及したバーチャルレファレンスの普及によって、レファレンスサービスには2つの進展がみられた。第1に、レファレンスインタビューを効果的に行う手法が進展したことである。第2は、先にも論じたように、第1の点で改善がみられたにもかかわらず対面でのレファレンスサービスの重要性が再認識されたことである。概して語るならば、バーチャルレファレンスによって、図書館員が質問者＝図書館利用者に行うインタビューがログとして蓄積されるようになったことがインタビュー手法の改善につながったといえる。これらのログを解析することによって質問者の開始質問の不充分さが浮き彫りになり、その不充分さを修正するためのインタビュー技術が再構成されたのである。これら2つの点から、もっとも望ましいレファレンスサービスとは、バーチャルレファレンスによって向上したインタビュー技術を用いて対面でサービスを行うことであるといえる。

「ラーニング・コモンズ」や「インフォメーション・コモンズ」にあって図書館とは、利用者が電子書籍を使い情報機器を操作する場であると同時に、人びとが集い議論を交わす場でもある。つまり、こうした場とは、対人コミュニケーションの場そのものに他ならない。

それでは、児童サービスの場合はどうであろうか。前節でも述べたように、児童書もまた電子書籍として提供される傾向が強まっている。しかし、それでもなお、物理的な建物としての図書館には、子どもが本に親しむことができ、また他の子どもとも交流できる場所がある。そのうえ、子どもに対して本を紹介したり、「読み聞かせ」や「ストーリーテリング」を行ったり、さまざまなサポートを行う図書館員もいる。繰り返しになるが、その場合に重要となるのは言語表現に留まらない身振りといった身体表現であろう。このように、子どもに読書や本や図書館に対する関心をもってもらうには、パフォーマーとしての図書館員や物理的な空間が必要不可欠であり、バーチャルな電子図書館がこれらの代用をするのは困難である。前節で示した「デジタル読み聞かせ」でも、絵本は電子化されているが、「読み聞かせ」という行為自体は図書館員が子どもたちを前にしてライブで行う。

つまり、この「図書館員がライブで行う」ことそのものが児童サービスにとって重要なことである。コンピュータが人工音声を使って絵本を読んだり、インターネットなどの情報技術を用いたバーチャルな空間で「読み聞かせ」を行ったりするのでは、「読み聞かせ」そのものが持つ魅力が大幅に減少すると思われるからである〔この論点に関しては、第4章を参照〕。こうした理由から、児童サービスにとっての場所としての図書館は、今後とも必要不可欠な存在であり続けるだろう。

2 児童サービスと児童サービス論、そして「読み聞かせ」へ

2-1. 児童サービスの現況から児童サービス論の課題へ

現代社会の特徴をあえて1つに収斂させるとすれば、「流動化」あるいはU.ベック（U. Beck）がいう「個人化（individualization）」〔Beck, 1994=1997：21〕とすることができるだろう。これは、それまでは比較的自明視することのできた、例えば、「ジェンダー（gender）」・「（近代）家族」・「学校」・「地域社会」あるいは企業「組織」といったものがどれも不安定に流動化し、個々人が自らの「人生の危機やジレンマ

に対して……自分自身で注意を払い対処していかなければならない傾向」[片桐, 2006: 3]を意味している。こうした現況において、「児童サービス」も再編成を要請されているとみることができる。

そうしたなかで、2012年に「ライブラリー図書館情報学(全10巻)」という叢書の一環として学文社より上梓された『児童サービス論』[金沢, 2012]には、これらの社会的背景に的確に応答し、これからの児童サービスや児童サービスを担う人材育成にとって、「何を為すべきか」がよく示されている。そこにおいて金沢みどりは、「児童サービスの意義」を「リテラシーの育成」「読書支援」「情報リテラシーの育成」「宿題支援および学習支援」「公共性および社会性の育成」「親など保護者への支援」「子どもにかかわる他の機関や組織との連携協力による児童福祉の推進」という7点を挙げている[ibid.: 7-11]。

ここには、既述した情報化やデジタル化という社会的性向に対応するに留まらない、じつに多角的な論点と可能性が込められている。それ故、現況把握においても、また理念的な志向においても、大学などの司書養成機関のテキストとして編まれる多くの類書のなかで、このテキストは群を抜いて秀逸である。

例えば、既述7点のうちの後段は、これからの社会福祉の動向の中軸を為すべき「地域福祉」に対応しており、前段にある「情報リテラシーの育成」はむしろ情報化に対応している。中段にみられる「宿題支援および学習支援」や「公共性および社会性の育成」はそもそも図書館業務そのものが社会教育の重要な一環であるという大前提において成立する「社会教育の理念」から直線的に帰結するものであるだけでなく、むしろ新たに社会的に要請され時代状況に対応した新たな使命とみるべきだろう。それは、複雑化し階層分化が著しい現代社会にとって必須の事項といってよいからである。くわえて、この指摘は、これからの教育の在り方そのものに関わる 理念 と不可分な仕方で構成されている。

従来の「学校教育」と「社会教育」というある種の「縦割り行政」による区分を反省的に捉え返し、そこから「学社連携」あるいは「学社融合」⁽¹⁰⁾というスローガンによって指示される方向性がそれであり、そこに、地域社会において/地域社会によって子どもたちを教育しようとする志向を明確にみることができる。とはいえ、当の「地域社会」そのものが多くの人びとにとって 新たな創造の対象 として捉えられているのもまた事実ではあるのだが。

さて、こうした現代的な課題が集積され、それへの実践的な応答が求められている「児童サービス」において、私たちは、殊に留意すべき方向性があるように感じている。それは「公共性および社会性の育成」に関わっているのだが、とはいえ、単にそうした大上段の 理念性 よりも、むしろ、より図書館という社会教育機関の有する特性に直線的に関わっているというべきだろう。後論[「4 「読み聞かせ」の構造分析」]でも多く触れることになるが、それは、わが国の児童サービス、とりわけ「読み聞かせ」に主導的に関わってきた児童文学者である松岡享子の平易かつ内容豊かな指摘のなかに込められている方向性である。

松岡は図書館を、それを利用する子どもの視点と成長のプロセスとを踏まえて次のように語る。

公共図書館の利用は、子どもに『共同でものを所有することに、自らもあずかる感じを与える……』……。……子どもたちが図書館に親しみ、自分以外にも書物を楽しむ大勢の人

びとがいることを知り、幅広い蔵書が、個人では得られなかった恩恵を与えてくれるのを経験すれば、それは世界の中のしくみを学ぶ上で、生きた勉強になる……。[中略] 図書館に限らず、公共の機関を育てるには、私たちの中に、『共同でものを所有することにあずかる』のを喜びと感ずる心を、少しずつでも育てていかなければならないだろう。[松岡，1978：46-47]

この言説には、「体験」や「経験」のなかから「感ずる心」を育む思想が宿っている。むしろ私たちは、「知識」そのものを教授すること自体を否定するものではない。だが、そうであるにもかかわらず、「体験」の相において構成されるものの集積（stock）あるいは沈殿（sedimentation）を抜きにして、「教育」といった営為、殊に「知識」の教授もまた存立し得ないといわなければならないだろう。もしもそうであるとすれば、例えば、「体験学習」といった形態もまた、経験的な準位においてその有用性を云々するだけではなく、むしろ、そこで実際に為される「体験」の相に着目し、そこで 何が-どのように-構成されて-ある のかを学問的な準位において明確に捉えるのでなければならないだろう。

私たちには、こうした学問論的な志向が「児童サービス論」において問われている、と思われる⁽¹¹⁾。さて、少し別様の視座から、私たちが問いたい方向性をさらに指示しておこう。

「児童サービス」は 児童 の存在を前提に成立している。これは自明な事柄である。だが、児童という社会的カテゴリーを自明視し、それを不動の基盤として出立するだけでよいのだろうか。それが「児童サービス」であれば、むしろ、そうであるし、また、そうでなければならないだろう。だが、「児童サービス論」にあっても、それは自明なカテゴリーのままで存立し得るのだろうか。

これも後論[「4-4 「読み聞かせ」への 視線 の多層化に向けて」]において触れる論点であるが、こうした 児童 あるいは 子ども の存立様態を自明視することは、脱-歴史的な 視線 を成立させることに他ならない。換言すれば、それが 方法的な意識 において為されるのでなければ、そうした 脱-歴史的な視線 が脱-歴史的な産物を結果するのは必定であろう。

例えば、「児童サービス」の唯一の通史とされる汐崎順子の『児童サービスの歴史』（創元社、2007）は、その副題「戦後日本の公立図書館における児童サービスの発展」が端的に示しているように、1945年以降の「戦後」に限定された通史である。これが妥当性を有するのは、「近代家族」の大衆的な成立や、そこで構成される 子ども へと向けられるまなざしが基本的に「戦後」（高度経済成長期）において大衆的に構成されたからに他ならない。この点は後論[「3-1. 「読み聞かせ」研究の論点」]において明示化することになるが、「読み聞かせ」がそれとして社会的に成立するのが何故1960年代であるのかを理解するためには、その基盤ともいえるべき「近代家族」の大衆的な成立を捉えるのでなければならないのである。言わずもがなのことであるやもしれないが、「児童サービス」にも、私たちが本稿で焦点化する「読み聞かせ」にも、当然にも「歴史」があるのであり、それはわが国の近代化過程という「社会変動過程」に他ならない。

とはいえ私たちは、「児童サービス論」が《児童サービスの近代文化史》や《児童サービスの歴史社会学》を包含しなければならないと主張しているのではない。そうではなく、そうした隣接する知的営為の集積と、ときには応答し、ときには、そこへと越境しながら自らを豊饒にするのでなければならないと考えているに過ぎない。

2-2. 何故、「読み聞かせ」に焦点化するのか

児童サービスという社会的な実践場面と連動しつつも、それとは一定の距離を取り、学問的な位相＝児童サービス論という準位 において私たちが何故「読み聞かせ」に焦点化した議論を展開しようとするのか、その点を明瞭化しておきたいと思う。それには2つの理由がある。

第1は、既に述べたように、情報化あるいはより正確にデジタル化が顕著である現況の図書館において、殊に児童サービスが、そのなかでもとりわけ「読み聞かせ」が、もっとも旧来型の対面的な人的サービスを、換言すれば 場所としての図書館 という性質をもっともよく顕示していると考えられるからである。この点が第2の論点に直線的に関連してくる。というのも、私たちがみる限り、「読み聞かせ」は通常そう思われている程に明瞭な概念ではない。むしろ、経験的な相において「読み聞かせ」はいわば自明な活動として成立している。それは端的に、図書館などにおける児童サービスという制度的な枠組み以上に、人びとの思考において制度化されている。この点に関しては何ら疑義を挟むべき要素はない。

だが、次章で主題的に論究することになるが、「読み聞かせ」が如何なる歴史的・文化的文脈のなかで社会的に構成されたものなのか、それらへの論究は未だ、その第一歩すら開始されているとはいえない。その意味でいえば、「読み聞かせ」とは、私たちが構想する《図書館＝児童サービスの近代文化史》あるいは《児童サービスの歴史社会学》にとって戦略的な高所といってよい。

さて、論点を「読み聞かせ」が有する従来型の人的サービスという側面そのものへと戻し、より詳細な留意事項を確認することにしよう。周知のように、児童の発達に応じて子どもたちへの図書館サービスは多様化する。これをどのように考えるべきなのだろうか。私たちはそれをリテラシー（literacy）の形成過程と並行的な事態と捉えるのが実際的だと考えている。だが、そこに注視すべき論点はない。

周知のように、幼児期の特質の1つとして読み書き能力の欠如を挙げることができる。ここからただちに、幼児に向けられた児童サービスが《リテラシーの欠如を補うもの》として想定されるのは論理的な必然であるのかもしれない。この視線からは、それを具体化させたものが「読み聞かせ」ということになる。だが、この機能主義的なまなざしは、そもそも「絵本」というメディアの本質を把握できていないことによる錯誤といってよい。「絵本」と「読み聞かせ」とはメダルの裏表の関係にある。別様に語れば、それら両面を切り離す所業はそもそもメダルそのものを破壊する。

この点を明確化させるために、月刊絵本『こどものとも』（福音館書店）を創刊し、編集長として活躍した松居直の言説を参照することにしよう。

松居は「絵本」の本質を誰よりも明確に語っている。

私は絵本の編集者になって、絵本は子どもに読ませる本ではないという編集方針を第一番に打ち出しました。じゃ、なんですかといわれたとき、大人が子どもに読んでやる本ですと。……つまり、絵本というのは、絵を見ながら読んでもらうときに不思議な働き、大きな世界をつくっていくんですね。[松居，2001：51-52]

『こどものとも』創刊が1956年であるから、この言説内容は少なくともそれ以前のものであり、これを「絵本」や「読み聞かせ」といった文脈から放して再措定してみよう。すると、この言説は、テク

スト解釈における 読書行為 そのものへの決定的な着目として捉えることができる。そうであれば、その先駆性は、単に「絵本」や「読み聞かせ」という文脈においてだけではなく、むしろより一般的な「テキスト論」において高く評価されなければならないだろう⁽¹²⁾。

さて、ここで松居は、「絵本」とは「大人が子どもに読んでやる本」であると確言する。これを、これまでの用語法に基づいて語り直せば、『「絵本」とは「読み聞かせ」のためのツールである』と置換することができる。むしろ、「読み聞かせ」のための本＝ツールは「絵本」に限定されるわけではないが、そうした異論は形式論理的な設定によるだけのものであって、実質的な場面において、やはり「絵本」が中心であることに変わりないといえるだろう。

ここでの要諦は、「絵本」と「読み聞かせ」とは対として把握すべきだという論点にある。もしもこれが妥当な論定であるとすれば、多様な児童サービスの 原点 はリテラシー形成以前の幼児へのサービス、すなわち「読み聞かせ」と考えてよいことになるだろう。だが、既に明白のように、そこにおいて《リテラシー形成以前か否か》は問題ではない。この点に関して松居は興味あるエピソードを紹介している。

それは、松居が児童文学者として大学の教壇に立った折のものである。

あるとき、教育学部の学生が、私は絵本がとっても好きで、いろんな絵本を知っています、絵本はほんとうに楽しい世界だと思いますといったものですから、いつどこでだれにどの本を読んでもらったのと質問をした。すると自分で読んでいましたというんです。それでは絵本はわからないよといいました。そこで私は毎時間、毎時間、講義のときに極力、絵本を読むようにしました。そうすると学生たちは自分で読んでいたときと読んでもらったときとではとても印象が違う。こんなにおもしろいものだとは思わなかったと何人もの人がいいました。[松居，2001：52]

このエピソードが秀逸なのは、松居の「読み聞かせ」能力の優劣の如何にかかわらず、「読み聞かせ」＝「絵本」の本質を的確に照射しているからに他ならない。ここでウォルター・J・オング（Walter J. Ong）に倣って語るならば[Ong, 1982=1991]、「絵本」＝「読み聞かせ」とは、声によって聞こえてくる という「声の文化」の側面と、眼の前に在る「絵」を「読む」という「文字の文化」へと架橋する側面とがまさに同時に生起する事態に他ならない。私たちが、「読み聞かせ」が児童サービスにとって、具体的な《対面的なサービス提供》という意味で 場所としての図書館 という機能の中軸を成すと考える所以も、ここにある。

「声の文化」と「文字の文化」の交差点に「読み聞かせ」＝「絵本」が存立している。

「文字の文化」の所産である「絵本」を眼前にした 私 を「声の文化」が包む。それは 誰の声なのか、それは どのような声なのか、私 は どのような気分 で、私 と その声の主体とは どのような関係 なのか……など等、私 を中心とした社会的世界におけるこれら一連の存立様態のすべてが、「読み聞かせ」にとっては重要な意味を有している。それ故、その本質を了知する松居にとって、「絵本」が「いつどこでだれにどの本を読んでもらった」のかが決定的で有意義な要素、つまり、絵本体験 の決定的な構成要素となるのである。松居の言説をさらに確認しよう。

皆さんはここにお見せするこの本が絵本だと思われるでしょうが、これは絵本の入口だと思います。ほんとうの絵本は別のところにできるんです。……子どもが読者である場合は、子どもが自分で絵本をつくるんです。つまり、耳で言葉を聞いて、目で絵本の挿絵を見ます。実はこどもは挿絵を見るのではなく、読んでいます。絵というのは、すべて言葉の世界です。言葉にならない絵はありません。……大人の方は絵を見ますが、子どもは絵を読む。絵の中にある言葉を読む。そしてまったく同時に耳から言葉の世界を体験する。耳から聞いた言葉の世界と目で見た言葉の世界が子どもの中で一つになります。そこに絵本ができる。[松居，2001：52-53]

松居は 絵本体験こそが「絵本」なのだという。換言すれば、「絵本」は 読み聞かせ行為過程においてその都度 そこに-具現化する。そうであれば私たちは、「耳から聞いた言葉の世界」と「目で見た言葉の世界」とが「子どもの中で一つになる」という理念型（Idealtypus）を「読み聞かせ」という実践行為を検討する際の基準としなければならぬまい。そうであれば、さらにくわえて、絵本体験 という体験的な相こそが「絵本」＝「読み聞かせ」の本質であると確言しなければならないだろう。だが、そこで生起している事態とは如何なるものなのか、私たちには未だにその明確な外郭すらも十全に与えられているとはいえない。

その詳説は後論〔第4章〕に委ねるとして、ここでは少なくとも、「読み聞かせ」という事態が 読み手 と 聴き手 とによる共同的な場の構成過程であること、しかも、それは「絵本」の本質的な契機として成立する、「声の文化」と「文字の文化」との交差した対面的な場であることを確認することでさらに理路を進めなければならないだろう。というのも、「読み聞かせ」がどのように社会的に構成されたものであるのか、あるいは、そもそも「読み聞かせ」において そこに-共-構成される事態 が如何なるものであるのか、それらを私たちは未だに経験的な相において 知っているに過ぎないからである。

まずは、「読み聞かせ」の歴史的な生成過程を把握することからはじめよう。

3 児童サービスと「読み聞かせ」の歴史的な生成

3-1. 「読み聞かせ」研究の論点

本章の目的は、児童サービスの一領域である「読み聞かせ」の歴史的な生成について、近代日本の文化史として考察する際の論点を提示することにある。

「読み聞かせ」とは、「本を見せながら読んで聞かせること」〔図書館用語辞典編集委員会，2004：554〕である。これは、本を使用せずに子どもたちに物語を聞かせる「ストーリーテリング」と並んで今日の児童サービスの重要な構成要素となっている。

「読み聞かせ」という言葉それ自体は、「本を読み聞かせる」という言い方で以前から使われてはいた。しかしながら、それがいつから現在使われているような「読み聞かせ」として成立したのかについて確定的な情報はない。このことについては、児童図書の研究と読書の普及とを目的とした「日本子どもの本研究会」の設立（1967年）に寄与し、1974年から1986年までの12年間にわたり同会の会長をつとめた故・増村王子^{きみこ}が編著書『読みきかせの発見』のなかで、「読みきかせということばは、最初

にだれがどのような意味で使い始めたかということは、明確ではありません。ただ、少なくとも、このことばが、今のような急激な拡がりを見せたのは、わたしたちの運動が始まったのと同時期でここ五、六年といっていいいでしょう」[増村, 1973: 164]と述べている。

また、同会の機関誌『子どもの本棚』2003年8月号には、会員からの伝聞という形ではあるが、1962年9月に開催された「第5回文学教育全国集会」の「主要検討事項」として、「文学教育の基本的な方法であり文学教育運動における大衆的方法としての「読み聞かせ」法」という記述があったことが記されている[広瀬, 2003: 45](13)。これらのことから推測すると、現在行われているような「読み聞かせ」は、1960年代の初期に開始された文学教育運動の一環として成立し、さらにこの時期隆盛した読書運動も加わって1960年代後半から急激に普及したと言えそうである。なお、この論点についてはさらに調査を続け事実の確定を行いたい。

呼称の出自はさておき、戦後における「読み聞かせ」的な活動の実態としては、1960年に当時鹿児島県立図書館の館長で児童文学者でもあった久保田彦穂(棕鳩十)の提唱した県民運動「母と子の20分間読書」が既に行われていた。

この運動は、

教科書以外の本を
子どもが二十分間くらい読むのを
母が、かたわらにすわって、静かに聞く。
たった、これだけのことである。[棕, 1971: 9]

というものであった。やがてこれが「親子読書」として全国に拡がり、親が読んで子どもが聞くなどの変則が現れ[図書館用語辞典編集委員会, 2004: 34]、実質的な「読み聞かせ」となっていく。

この運動において使用する本は、「教科書以外の本」である。その意図は、学校教育現場において画一的に与えられる教科書ではなく、「それぞれの子どもの力にあった、消化しやすいものをあたえ」、「自信をつける」ことによって「ずっと底のほうから力をつける」、あるいは「偏読の治療」とされている[棕, 1971: 114]。子どもの個人差に着目したうえで無理なく国語力を育成しようとする、いわば学校教育の補完としての側面があった。

運動の開始当時は、字が読めるようになった段階以上の子どもをその主要な対象としていたが、運動の拡がりとともに字の読めない子どもも加わるようになり、やがて時代が下りブックスタート運動の導入(1992年)など、さまざまな読書活動の推進策が進展していくにつれて、その対象年齢は、字の読める段階以上の子どもに留まらず、乳児から成人へと拡がり、「読み聞かせ」を行う主体も広がった。

現在、日本では国をあげて子どもたちの学力向上策を講じているが、そのなかで、読書活動の推進は基礎的な学力の向上に資する方策として学校教育現場でも注目されており、例えば、1988年に千葉県船橋学園女子高等学校(現、東葉高等学校)の2名の教諭の提唱で日本各地に拡まった「朝の読書運動」など、1960年代以降の読書運動をさらに進めた取り組みになりつつある⁽¹⁴⁾。とりわけ幼少期に良書とめぐり合うことは、生涯にわたって豊かな読書生活を送るための基礎であるとして、子どもと本を

つなぐ児童サービス全般、なかでも「読み聞かせ」の重要性は高まる一方である。

このように、「読み聞かせ」は、現在の学校教育と社会教育（公共図書館）をわたる形で子どもたちに働きかける特異な使命を有する取り組みであるが、その研究は戦後の活動ですら充分になされているとはいえない。近年、日本の教育課程において知識の獲得そのものを重視する実質陶冶から知識の獲得方法を重視する形式陶冶への転換が進められてきたことから図書館への関心が高まり、図書館に関する研究は進展してきたが、そもそも、児童サービスの歴史を扱う研究自体が少ない。

最近の成果としては、図書館員として10数年働いた経歴を有する汐崎順子（図書館情報学）の『児童サービスの歴史 戦後日本の公立図書館における児童サービスの発展』（創元社、2007）がこの分野に関する唯一の通史である。同書での検討は、戦後の公立図書館の活動に限定されており、その「独自の発展の様子を量的・質的両面から検証し明らかにする」ことを目的とするものである。方法としては、児童サービスを担当していた人的要素に着目して、図書館員へのインタビューから当時の業務の実情を描出するもので、概してサービスを行う側からの検討となっている。

しかしながら、日本における児童サービス、なかでも現在のように組織的な在り方ではないにせよ、子どもを対象とする読書活動が近代国民国家の成立と歩調を合わせる形で進展してきた事実を考慮するならば、戦前の児童サービスについての体系的な研究が待たれるのである。その研究は、たんなる児童サービスの一分野としての「読み聞かせ」生成史というだけではなく、近代日本の文化史として捉えることができる。

その際の論点は3つある。1つ目は、「絵本」の成立史を踏まえた検討の必要性である。読まれる対象としての「絵本」の成立なしに「読み聞かせ」は存在しない。これは、後に述べる通り、「読み聞かせ」に類する活動としてあげられる「口演童話」（本を使用しないで多数の児童に童話を語り聞かせる活動）が児童文学の成立とほぼ同時期に行われていることと通底する。

2つ目には、「標準語」の成立を踏まえた検討の必要性である。「絵本」を構成する言葉（「標準語」、「言文一致体」）の確立は、わかり易い文章の創造を追求する民間運動の帰結であると同時に、近代国民国家成立の重要な要件でもあった。「絵本」を全国に展開させようとする時、どのような言葉を使用すべきかという問題は、明治20年代後半から30年代にかけて起った活字メディアの流通における「地滑り的な構造変化」〔永瀬，04：ii〕による「中央活字メディアの地方進出」〔*ibid.* iii〕という社会現象に並行する、「ひとつの国民」に「ひとつの言葉」を使用させようとする日本政府の「標準語」政策とリンクする。

そして最後に学校教育への目配りの必要性である。日本の場合、明治初年の段階で「絵本」と「教科書」は未分化であり、「口演童話」も学校教育現場から拓まったものであったという事実を踏まえると、社会教育としての図書館活動の一環としての把握だけでは不十分である。

このように、日本における「読み聞かせ」の歴史をたどろうとする場合、それを多様な取り組みを包含するものとして捉えることが必要である。具体的には、挿絵の効用、言葉の統一、物語の選定などの他に読み聞かせられる「絵本」を使って子どもたちに何を伝えようとしたのかということと、子どもたちが「絵本」から何を受け取ったのかということなど、「絵本」のメディアとしての機能についても検討すべき課題である。

さらにこのことと密接に関わる根源的な問題として、日本において「子ども」というものがどのよ

うなものとして捉えられてきたのか、それを対象としたサービスとは如何なるものであったのかという観点も重要である。

このように考えるならば、この問題は児童文学研究者・鳥越信が日本における最初の絵本史として編んだ『はじめて学ぶ日本の絵本史Ⅰ』（2008年）において示すように、日本の近代の問題として検討するべきではないだろうか。しかしながら、管見によれば、このような観点から「読み聞かせ」を総体的に検討した研究は見あたらない⁽¹⁵⁾。

既に述べたように、筆者は、子どもの読書を司る児童サービスの本質に関わる前提条件の解明が不十分であると考えていることから、この章では、さしあたり、児童サービスにおける「読み聞かせ」の位置とその歴史的な生成を検討する際の見取り図を提示したい。

「読み聞かせ」は、戦後突然開始され組織化されたということではない。そこにたどり着くには、出版技術の進展、学校教育の開始による識字率の上昇、限定はありつつも官民双方からの読書推進策の他に、新たに登場した「(近代)家族」の問題の影響など等、明治期からの社会的な諸条件の積み重ねがあった。

そして、そこにある意図は、将来の国民育成という観点から、価値観の形成を含む統一文化、統一言語の普及であったが、その意図から外れて自己教育機能による多様な価値観を備えた新たな読者の登場を準備するものでもあり得た⁽¹⁶⁾。戦前における子どもの読書には、前者が強く作用していたために、それを支える教育の役割も明確であった。しかしながら戦後のそれは、道徳的な側面においての国家統制という枠組みではなく、個人の情操を養い学力向上に寄与する側面や、家族間のコミュニケーション向上の側面から論じられるなど、その目的とするものが多様化している。それは一見個人の問題として捉えられがちであるが、国家的な見地からも重要な観点なのである。当然ながら、教育の役割もさまざまな観点から定められる。人生最初の本との出会いを司る可能性の高い「読み聞かせ」の組織化は、こうした教育全般における役割の変化を映すものである。

「読み聞かせ」の生成史については、近代「絵本」の確立を前史としながらも、こうした社会の多様な変化にも留意する必要がある。戦前の在り方が戦後をどのように規定したのか、戦前の基盤と課題の継承としての戦後という一貫した検討が不可欠である。

3-2. 近代日本における教科書と「絵本」

「絵本」とは、「絵を中心として主題を表現した本」である。その多くは子ども用の絵と文または絵のみで構成されるものである。本の構成上あるいは形態上からいって、絵に重点が置かれていれば「絵本」と呼ぶ。図書館では、乳幼児から学齢初期の子どもを対象としたものを分類上「絵本」としている〔図書館用語辞典編集委員会，2004：27-28〕。

日本においては平安期の絵巻物にはじまり、近世の挿絵本や絵草紙にそのルーツを求めることができるが、近代「絵本」がいつ成立したのかを確定するのは、そう簡単なことではない⁽¹⁷⁾。「絵本」という呼称にしても、言葉自体は以前から存在したものの、それが日本において子どもを対象とした読み物を指す名称として一般化するのは大正から昭和にかけてのことであり、明治・大正期には「画帖」または「絵ばなし」という呼称であった〔鳥越，2008：4〕。

「絵本」も「読み聞かせ」同様、その成立に際しては、広い裾野を有している。例えば、「絵本」の

歴史を考察するとき、近世における前史の一環として出版・流通への目配りが必要である。

日本に印刷技術が伝わったのは16世紀、日本に活字印刷技術がもたらされて以降のことである。具体的には、イタリア人宣教師ヴァリアーニが1590年に西洋の活字印刷技術を日本に伝えたことにはじまる。その後、島原半島の下津佐で『キリシタン版』の印刷が着手され、以後、天草版の『平家物語』『伊曾保物語』などのローマ字本が出版された。その2年後には、秀吉の朝鮮出兵の際、朝鮮から銅活字と印刷具がもたらされ、江戸期に使用されたが、日本の平仮名が草書体の続き文字だったことから一字一字独立した活版印刷が衰退し、木版となった〔植田、2000〕。

江戸期には、草双紙、赤本、黒本、青本、黄表紙、豆本、おもちゃ絵など、多様な絵入りの本が出版された。近世日本においては、絵入り本文化が豊かに存在していた。明治初期に入るとこうした近世の絵入り本文化が継承される一方で、欧米の書物を翻訳した挿絵入りの啓蒙書が登場した。

このうち後者が学校教育の場で使用される教科書として採用された。政府は国民皆学を進める過程において教科書編纂の仕事を進めたのだが、着手されたばかりの教科書編纂は思うようには進まなかった。当時の教科書は自由発行、自由採択制であり、教科書のスタイルは未だ定まっていなかった。そこで、民間において既に刊行されていた啓蒙書（多くは草書体）が標準教科書として選定されたのである。そのなかには、『絵入り知恵の輪』（古川正雄著、八田小雲画、内山楓山書、岡田屋嘉七編、1871年）、『泰西訓蒙図解』（田中芳男訳、1871年）、『童蒙をしえ草』（福沢諭吉訳、1872年）、『西洋画引節用集』（長谷川貞信画、1872年）など、挿絵の多い書籍が含まれていた。なかでも『絵入り知恵の輪』初編「詞の巻」は、「言葉を文字と絵の両面で示す今日の知識絵本に近い構成」があるとして、鳥越信はこれを近代日本における絵本史の起点であると位置づけている〔鳥越、2008：5〕。

明治初期の挿絵本の一部は、教科書として学校教育現場で子どもたちに親しまれていた。このことは、学校教育現場におけるさまざまな授業の場面で教師による「読み聞かせ」が実態として行われていたことを示唆している。1872（明治5）年8月3日に頒布された文部省布達「学制」に続き1872年9月8日に文部省から出された「小学教則」のなかには、修身口授という科目が週2時間設定されていたが、これには、「民家童蒙教草等ヲ以テ教師口ツカラ縷々之ヲ説諭ス」との指示がある。学校現場における教科書の扱いは、当然ながら教科書の記述を通して何かを教えるという教育的配慮が付加される分、たんに本を読むというだけの行為ではないが、挿絵の入った本を読んで聞かせるという行為自体は、明治初期の学校において行われたことであった。

やがて文部省は、1881（明治14）年5月4日文部省達第12号「小学校教則綱領」を発して教科書を開申（届け出）制に改め、さらに1883（明治16）年には認可制とした。1886（明治19）年4月10日には初代文部大臣森有礼がそれまでの「教育令」を廃止し、代わって「小学校令」を公布したことから教科書検定制が開始された。これにより、日本において教科書の基本的なスタイルが確立した。この年は形式上、日本近代教育の制度的基礎が定まった年でもある。

このように、学校教育制度の整備が進められていたこの時期、学校教育現場において展開された教科書中心の教育方法に対する批判的見解が現れた。それが日本における児童図書館サービス開始の原動力となる。

日本における児童図書館サービスのもっとも早い例は、1887（明治20）年東京神田一ツ橋の大日本教育会⁽¹⁸⁾附属書籍館が小学部を設けて条件つきながら開始したサービスであった〔児童図書館研究会、2004：

15]。当時は児童が学校外で自由に読書することを「害」と捉える学校現場の反対意見が多かったが、それを押し切る形で同館が児童サービスに踏み切ったのは、児童文学への関心の高まりと日本の図書館草創期のリーダー田中稲城^{いなぎ}（19）による教科書中心の学校教育に対する批判であった。田中は、1890（明治23）年に大日本教育会附属書籍館で行われた講演「学校外の教育」において、少年は学校の授業で習得するものよりも閑暇の時に読む草双紙や小説などの方から多くの影響を受けているとして、少年の読書を図書館で「監督」し、望ましい読書へと導くことの重要性に言及している〔*ibid.*: 16-17〕。

この時期は、教科書と児童用図書との分化が明確化し、学校における教科書と図書館における「絵本」を含む児童読み物という、読書に関する棲み分け、あるいは役割分担が現れた時期であった。

図書館や学校で本を読み聞かせる活動がこれ以降どのように行われたのかという実態については今回は言及しないが、図書館学者・今澤慈海の『図書館経営の理論及び実際』（叢文閣、1926）には、「読書趣味の涵養」と題して12歳以下の子どもに対して図書を「読み聞かせ、或は之を話し聞かせ」ることの重要性が述べられている。これは主に学校における教師の役割を述べたものであるが、その際の注意事項として、「極幼少」の児童に対しては「良書に趣味を持たしむることを主目的とする」こと、「自ら読み能ふ児童に対しては彼等が読み能ふ如き読物の一部分を読み聞かせ、然る後其読物を彼等の手に渡し、彼等自身をして其全部を読ましむる」ことをあげている〔今澤、1926：592-593〕。

さらに、「未だ読書力の極めて低級なる者」に対しては図書館における「絵本又はお話（即ち良文学を語り聴かす）」が効果的だとする。今澤は、日本における児童文学の第一人者である巖谷小波がお話会のことを子どもたちに対する「直接射撃」に例えたことを引きつつ、「児童は生来皆お話しりにして又お話聴きの動物」であり、「たゞほんの好奇心よりの図書館漁りの茶目共をお話の手段によりて立派なる読者に造り上げ」ることができたという米国の事例を紹介している〔*ibid.*: 508-509〕。

3-3. 「標準語」の成立、普及と「絵本」

絵本史の起点としての『絵入り知恵の輪』（初編上下）は、草書体で書かれた文語調の挿絵本である。明治初年は、子ども向けの本にふさわしい分かりやすい表現という観点は未だ登場していないが、そのような観点とは異なる日本の近代国民国家形成の装置としての「国語国字問題」は後に強力に意識されるようになる。そして、「絵本」が成立する時期は、文章表現手段としての言葉をどのようにするのかという問題が民間で模索されていたと同時に、近代日本の国民統合という目的の下に「国語」の整備が進められていく時期と重なっていた。

民間において行われた新しい文章表現の追求運動の担い手としては、1885（明治18）年に尾崎紅葉、山田美妙、石橋思案らによって結成された「硯友社」^{けんゆうしゃ}が有名である。このメンバーには、巖谷小波もいた。この「硯友社」の活動、例えば山田美妙が1886（明治19）年に発表した小説『嘲戒小説天狗』において「です・ます」調を試みたことなどが「言文一致運動」の先駆けとされている。

「言文一致運動」とは、周知の通り文章を話し言葉に近づけ、小説などにおいて思想や感情を自由に表現するための新たな「口語文」を形成しようとする運動である。その成果として知られるのは、二葉亭四迷の『浮雲』（1887（明治20）年～1891（明治24）年）、尾崎紅葉の『多情多恨』（1896（明治29）年）などである。

この試みが文学者らによって行われていた時、未だ「標準語」は確立していない。彼らは、新たな

表現方法を求めて文体を創造しようとしていたのであるが、当時そのモデルとなり得る文体が存在したわけではなかった。彼らの模索は新聞や雑誌、そして国定教科書などさまざまなメディアにも波及し、「標準語」の確立とともに定着していった⁽²⁰⁾。

このように、文学者をはじめとした人びとの言語表現への関心が高まり、具体的な成果が現れつつあった時期に、日本政府による言語政策が本格的に始動する。

近代において言語は、国民国家を形づくるうえで重要な要素である。それは、近世日本に存在した言葉の階層及び地域差をなくして1つの「国語」とする作業が行われることであった。「国民をひとつにまとめ、そこに現在的にも歴史的にも一体感を与えるための手段として「国語」が位置づけられた」[安田, 2006: ii] のである。明治政府は、言葉の階層及び地域差を一括りにする言葉として、「江戸の教養ある層の話し言葉」をモデルに選んだのだが、そこには、法律などの公用文体や小説などの文学における文体のみならず、軍隊や学校など、近代国民国家を構成する重要な場面において使用されるであろう単一で均質な「標準語」の確定という国家的な課題が存在していた。

さて、日本における「国語」の成立と「標準語」の浸透を強力に推し進めた人物としては、上田万年がいる。上田は江戸の名古屋藩下屋敷に生まれ、1888(明治21)年に帝国大学和文学科を卒業後、同年大学院に進学した。大学院在学中の1890(明治23)年に国費留学(独・仏)を果たし、帰国後は初代教授に就任した。その後、文部省専門学務局長、国語調査委員会主事を歴任し、近代国語学の基礎を作ると同時に「標準語」や仮名遣いの統一化を行った。

上田は、1889(明治22)年にグリム童話を翻訳している。これは、『おほかみ』と題して吉川半七が発行したものであるが、この時の文体が「言文一致体」であった。その後、1895(明治28)年に上田は『国語のため』で「標準語」の必要性を説いた。

この頃、民間では子ども向けの新たな文学活動が展開されていた。先に記した巖谷小波、巖谷の弟子で児童文学者の久留島武彦、幼児教育家の岸部福雄らによる「口演童話」である。巖谷は1891(明治24)年に『こがね丸』(文語体)を執筆しており、これが好評を博して以降、当時の日本における代表的な出版社である博文館の主筆として創作童話やおとぎ話を雑誌『少年世界』や『少女世界』に寄せ、児童文学者としての地位を確立した。

「口演童話」は、1896(明治29)年に、巖谷が京都の小学校で児童のためにお伽噺を語るように依頼されたことが契機であり[松山, 2010: 81]、明治後期から昭和にかけて日本各地で広く行われた。巖谷は、この活動で各地を巡った際、言葉の問題にも言及している。

東京出身の巖谷は「標準語」で「口演童話」を行ったが、地方でこの「標準語」による口演がうまくいかずに困惑した経験を書いている。

辺鄙な地方の子供になると、我々東京人の言葉に対して、あまり親しみが無い所から、解りがわるいといふ障碍がある上に、都会の子供の如く敏感でない為に、言葉の綾によつて興味を感じさせるなどの事ができない。[巖谷, 1931: 85]

東京の言葉に対して「あまり親しみが無い」「辺鄙な地方の子ども」たちに物語を表現する際の困難さを、彼らが「都会の子供の如く敏感でない為」に言葉のニュアンスが伝わり難いと解釈すること

によって説明している。このような感覚などは、1900年前後に形づくられた認識、つまり『国語』と『方言』との序列化を図ろうとする「標準語」のイデオロギー」[安田, 1997: 50]に通じるものであろう。

しかも当時の日本において「口演童話」は「大衆的な性格」を有しており、一回の聴衆は多いときで300人にまで達したという[松山, 2010: 82]。明治から昭和にかけて広汎に行われたこの活動は、「標準語」の普及に一役買ったと言えよう。

この後、国家語としての「国語」が学校教育の場で成立する。即ち、1900(明治33)年の改正「小学校令」に続く「小学校令施行規則」で読書、作文、習字が統合され、ここに「国語」が成立したのである。

この2年後、1902(明治35)年に文部省は「国語調査委員会」を設置し、調査指針のひとつに「方言ヲ調査シテ標準語ヲ選定スルコト」を掲げた。この調査は上田らの主導によって行われ、全国の方言・音韻調査などを進めながら標準語とその表記法の確定を行った。翌1903(明治36)年には国定教科書『尋常小学読本』が発行され、そこには標準語の口語文教材が多く採用されることとなった。これについては、国語学者・森岡健二編著の『近代語の成立 文体編』に以下のような記述がある。

国定教科書に言文一致体を採用するにあたっては、まず基底となる口語、すなわち標準語を定めねばならなかったことはいうまでもない。当時は、一国を代表する標準的な口語が必ずしも確定していない状態であった。そのため、言文一致体への自覚とともに、識者間では標準語の確定を急務とし、種々の口語文典が出版されたのもこのためである。これらの口語文典が教科書に与えた影響は大きく、そのため、第一期の教科書では言文一致体を目指しながらも、その基底にある標準語の確立と普及にも力をいれないわけにはいかなかったのである。[森岡, 1991: 161]

文部省は、「尋常小学読本編纂趣意書」(1904年)で、「文章ハ口語ヲ多クシ用語ハ主トシテ東京ノ中流社会ニ行ワルルモノヲ取りカクテ国語ノ標準ヲ知ラシメ其統一ヲ図ルヲ務ム(以下略)」と述べ、国定教科書のなかに「標準語」を登場させた。言うまでもなく、国定教科書成立後は文部省編纂の教科書以外は使用が禁止されたので、子どもたちは全国どこでも同時期に同一の教科書で学習することになった。これ以降、学校を媒体として「標準語」が拡まることになる。1906(明治39)年には文部省が全国調査を踏まえて『口語法調査報告書』・『口語法分布図』を刊行し、方言の実態を明らかにした。この調査は、国語調査委員会が「普通教育に於ける目下の急に應」ずるものとして行ったものである[安田, 1997: 80-81]。

1910(明治43)年には、国定読本ではほぼ全てが口語標準語で記され、1914(大正3)年にはNHKで「標準語」を使ったラジオ放送が開始された。これが「標準語」の普及をさらに促した。

ところで、日本における近代「絵本」の誕生は、『お伽画帖』(1908年)、『ナカニシヤ日本一の画噺』(1913年)あたり[図書館用語辞典編集委員会, 2004: 27]とする見解がある。このうち、『日本一の画噺』は、「日本の近代絵本史のエポックとされる作品」と評価されている[中川, 2011: 163]。

巖谷が中西屋書店から『日本一の画噺』を刊行した1911(明治44)年から1915(大正4)年にかけては、

義務教育段階の就学率が90%を遥かに超え、教科書を通して読書経験を得た子どもたちが大勢つくり出された。子どもたちの課外における読書を成立させる諸条件が整いはじめたこの時期は、国定教科書はもちろんのこと、「絵本」を含む児童書の表現手段となる「標準語」の確立期でもあった。こうして授業や読書、「口演童話」などの民間活動や、さらにNHKをはじめとするマス・メディアを通じて日本全国に「標準語」が普及していくのだが、「絵本」は、殊に幼少の子どもたち、より正確には大都市部の比較的高い階層の子どもたちの言葉を「標準語」化していく有力な媒体としての役割を担うことになった。

このように、「絵本」を読んで聞かせるという行為を指す「読み聞かせ」の生成には、その前提としての「絵本」の成立、ひいては近代日本の文化形成という問題状況がその背景として存在している。このことから再確認しておきたいこととしては、近代絵本史の起点が『絵入り知恵の輪』であるとするならば、近代「絵本」の成立を根拠づける要件の1つとして「標準語」の成立への目配りも必要ということである。この点からみると、『日本一ノ画噺』を近代「絵本」の成立とすることには一定の妥当性がある。それでは、このようにして成立した「絵本」がどのように捉えられ、どのように活用されたのだろうか。そして、それらは子どもたちに何をもたらしたのだろうか。その実態の検討は必要であろう。さらに、現在の絵本のイメージの確立を1936（昭和11）年から刊行されたシリーズ「講談社の絵本」としている点〔図書館用語辞典編集委員会，2004：27〕については、今後の検討課題としたい。

4 「読み聞かせ」の構造分析

4-1. 「読み聞かせ」における〈共-絵本体験〉

本章では、「読み聞かせ」がどのような事態を生起させているのかを十全に明らかにしたい。とはいえ、既に「2-2 何故、「読み聞かせ」に焦点化するのか」において、その素描は為されている。それ故まずは、それらの記述を手がかりにしたいと思う。

そこにおいて私たちは、松居直の言説から、「読み聞かせ」という実践行為を検討する際の基準として、『耳から聞いた言葉の世界』と『目で見た言葉の世界』とが「子どもの中で一つになる」という経験を「読み聞かせ」の理念型として確認してある。この理念型の具体相が如何なるものであるのかを把握することからはじめよう。

そこで、「読み聞かせ」運動の中軸に位置する「日本子どもの本研究会」の中心メンバーの一人であり、当時の副会長であった増村王子による「読みきかせとはなにか」の言説を確認することにしよう。この論考は1973年に上梓された文献〔増村，1973〕に収められたものだが、「読み聞かせ」の「原-理解」を確認するには適切な史料と考えてよいだろう。

増村は、「読みきかせの何が子どもに喜ばれるのでしょうか」と自問し、次の4点を挙げる。

- ①自分のすきなおとなといっしょに、本の世界の楽しさを味わうことができる。
- ②したい友達といっしょに、心を躍動させる未知の世界への冒険ができる。
- ③新しい知識を吸収し、自分を拡大していける成長への喜びを認めてもらえる。
- ④本の中の人間関係や空想の世界がより身近かに、現実近づき、夢がその空想の中で可能になる。〔増村，1973:169〕

前二者は「読み聞かせ」という場面を構成する際に注視すべき、そこでの関係的な様態が端的に示されている。だが、後二者は「読み聞かせ」という具体的な体験相において捉えられる本質的な要素と考えるべきではあるまい。というのも、子どもに限らず 知 の本質として、未知の領域などの「新しい知識を吸収」することは「喜び」に違いない。だが、それは「読み聞かせ」に限られるものではない。これと同等の意味において、第4の指摘も除外すべきものと考えてよいだろう。というのも、
空想の世界 への扉は、むしろ「読み聞かせ」に限定されるものではないからである。少なくとも私たちの理解では、「読み聞かせ」がそれとして有意義である本質的な所以は、そこにはない。

このように語ると、これらと同様の意味において第2項も排除できると思われるかもしれない。そうした疑念は「読み聞かせ」の基本モデルを《大人対子ども》という平面的で単純な 1対1 モデルとするならば、むしろ妥当なものなのだ。だが、そうであるにもかかわらず、ここには同時に吟味すべき重要な要素が明示されている。そこで、委細は後論に委ねることにして、まずは前二者を、とりあえずは同一の事態として注視することにしたい。

とはいえ、そこには、その分析に先だって吟味すべき論点が混在している。それは、増村の言説に附された限定に起因する。そこにみられる「自分のすきな(おとな)」あるいは「したい(友だち)」という関係域への限定が、それである。つまり、こうした、私 を中心とする人称的世界として現われる社会的世界における関係域に附された「好き」や「親しい」といった関係様態への限定が、「読み聞かせ」において如何なる意味を有しているのかを検討しておかなければならないのである。

一見すると 私の好きな大人 という、「読み聞かせ」という場の構成における関係様態への限定は実際的ではないようにみえる。それはそうなのだ。経験的な具体相において考えてみればすぐにも知られるように、私の好きな図書館員 もいるだろうが、むしろ初めて会った、それ故、好きか否かの判断が成立する以前の図書館員 もいるだろうし、さらに語れば、私の嫌いな大人 も好きではない図書館員 も、つまり、そこにはじつに多様な関係様態が存立しているはずなのだ。だが、ここで問題とすべきなのは、例えば「態度形成分析」といった心理学的な準位ではなく、むしろ、私たちの日常的な諸経験における類型性や類型化の機制に直接に関わっているものである⁽²¹⁾。換言すれば、要は 私 が 場所としての図書館 あるいは「読み聞かせ」に既に馴染んでいるか否かが分水嶺なのである。

そこで、私 が「読み聞かせ」に慣れ親しんでいるとしよう。そうであれば、私 は典型的な相において、例えば「読み聞かせ」をしてくれる 大人 である 図書館員 を典型的に 先行的に-親しみを有している ということができる。この点を少し敷衍しておこう。

私 は生まれてはじめての事態であっても、それを典型的に経験する。これは少し立ち止まって考えてみれば、すぐにでも知られる経験の基本機制である。例えば、私たちの日常は、それが繰り返されるとすれば、繰り返されるという位相において既に常に刻々と 新しい経験 の連続であるだろう。だが、私たちは、それをそのようには経験しない。何故か。それは、如何なる諸経験も典型的に為されるからである。

つまり、私 が「読み聞かせ」に馴染んでいるのであれば、そうした諸経験はストックされ、新しい経験(この場合は、「新しい人物による読み聞かせ」)における関係様態の判定基準として典型的に適応される。むしろ、この 判定基準 は実際の経験(「新しい人物による読み聞かせ」)に 先行している 。それ故、こ

の 先行的な判定基準 は、新たな諸経験という位相においては未だ具体的な経験によって充実されているのではない。そのために、むしろ、この 先行的な判定基準 が結果的には妥当性を欠く事態を招来することも十分にあり得ることである。だが、そうであるにもかかわらず、「読み聞かせ」に慣れ親しんでいる私 は、あくまでも類型的に「読み聞かせ」をする 大人 に対して類型的に 先行的に-親しみを有している ということができる。それを「自分のすきなおとな」と表記することには何の問題もない。

だが、私たちのこうした記述＝立論に対して、そもそも幼児にとって「図書館員」という語彙そのものが未成立であると推定できる以上は、類型性においてであれ、それもまた未成立のままではないかといった異論や反論などが発せられるかもしれない。だが、ここで用いられた 図書館員 はすべて類型的な人物像、つまり「役割」に対応するパーソナリティ類型なのであって、それ故、それは語彙としては、例えば「図書館のおじさん」でも「図書館のお姉さん」でも、「絵本を読んでくれるお母さん」……など等、幼児が使用する語彙がそれらのどれであったとしても、それによって何らかの問題が生じるわけではない。この点の吟味は、むしろ幼児にとっての 友だち にもそのまま該当するだろう。

さて、増村の言説にあって私たちが注視したいのは、「いっしょに」という関係様態である。むしろ、読み手 と「いっしょに」、あるいは 聴き手 と「いっしょに」というように第1項と第2項とでは「いっしょに」が含意する経験の位相は異なっている。だが、そのいずれであるにせよ、私は「読み聞かせ」という場を共有する 他者 と「いっしょに」何ものかを体験する。

そこで 私 と 他者 とは「いっしょに」何を体験するのか。むしろ、それは 絵本体験 に他ならない。それ故、この体験を 共-絵本体験 と呼ぶことにしよう。つまり、より充実した 絵本体験 とは基本的に 共-絵本体験 に他ならないのである。むしろ、この 共-絵本体験 とは、読み手 と 聴き手 とによる共同的な場の構成過程においてその都度 そこに-具現化する。

ちなみに、私たちはこうした 共-絵本体験 の成立を理念型の準位において語ってきた。それを前提にして、さらに「自分のすきなおとな」という 読み手 と、「したい友だち」という 聴き手 との 共-絵本体験 の差異について語っておかなければならないだろう。

この点に関しては次節で詳説することになるが、少なくとも 読み手 との 共-絵本体験 は二者による相互行為モデルで語ることができる。それに対して、聴き手 相互の 共-絵本体験 はもう少し複雑である。ここにおいても、読み手 に定位して語れば、二者による相互行為モデルを一応は設定可能である。しかし、そこにおいて指定される 聴き手 は、単に具体的な個体の集積による複数形として存立するというだけではなく、むしろそれら複数の個々人によって構成される 集合的な他者としての一者 とでも呼ぶべき存立様態をも示している。いずれの場合も、理念型における「読み聞かせ」においては、他者へと向けられる志向性 (intentionality) がいわば相互にチューニングを合わせる結果として 共-体験 という同一性へと限りなく近づく可能性があることだけは確言しておかなければならないだろう⁽²²⁾。

4-2. 「読み聞かせ」において成立する《共鳴する関係》

ここでは、「したい友だちといっしょに」という 共-絵本体験 とは如何なる事態であるのかを

明らかにするために、まずは「読み手」に定位して、その場が如何なる機制によって構成されるものなのかを確認することからはじめたいと思う。そのために、少し場面が異なると思えるかもしれないが、学校の授業の参与観察によって成立した中田基昭の記述に着目することにしたい。中田は、授業場面を教師に定位して次のように語る。

ここで教師とは、私たちにとっての「読み手」に他ならない。

一対多の対話の典型例としては、……子どもたちの方を全く見ることなしに、例えば黒板に何かを書きながら背中越しに、あるいは教科書に目を向けたまま、彼らと対話している時の教師の対話行為をあげることができる。例えば黒板に書きながら、「ノートに書いて下さい」と指示する教師は、それぞれの場所に座っている個々の子どもにではなく、全体としての子ども集団に語りかけている。この時教師には、子どもたちの身体活動は個別的にはほとんど知覚されていない。例えば、子どもたちが集中している時には、せいぜいノートをとるかすかな音や椅子がきしむ音などが、あるいはだれている時には、教室空間に響きわたるざわめきが知覚されているだけである。聴覚的に知覚されている子どもたちのこれらの活動は、クラスの雰囲気として教師にとらえられるだけである。同様のことは、教師が子どもたちの方に身体を向けており、視覚的に彼らの身体活動を知覚している時にもいえる。〔中田1993：53-4〕

ここで止目すべきは、「子ども集団……の雰囲気として教師にとらえられる」事態とはいったい何なのか、である。たしかに教師は、一方では教室内の個々人をそれとして知覚している。その際、個々人の身体は個々人の意識のいわば表現野あるいは表出野として存立している。だが他方で、教師はその場の「雰囲気」として捉えられる他にない、とはいえ、明らかに《そこ-に-存立している-何者か》と交流しているといわなければならないだろう。

それは、そこに居合わせている個々人の単なる総和ではなく、それ自身が《固有の他者性》を保持するものとして《そこ-に-存立している》。そうであるが故に、教師としての「私」は、そこに居合わせている個々人に向かうのとは異なる位相において、「全体としての子ども集団に」語ることができるのである。その時「私」は、決して虚空に向けて語っているのではなく、むしろ《他者》と対話をしているのである。

むろん、この《他者》は実際に目視することもできず、如何なる意味においてもその声に耳を傾けることもできない。それはただ「雰囲気」として、「私」に《感じられる》だけである。だが、その《他者》は、まさに教師である「私」の対話者として、交流する《あなた》として教室という共同的な場の構成過程において、その都度《そこ-に-存立している》。

これと全的に同等の事態が「読み聞かせ」において生起していると考えることができる。換言すれば、「したい友だちといっしょに」為される「共-絵本体験」とは、たんに「いっしょ」であるという個体と個体とが「そこ-に-共に-ある」という共在という形相的な関係様態を指示するだけではなく、むしろ個体と個体とが「いっしょに」「共-絵本体験」において内実のあるものとして《共鳴する関係》であるといえることができる。

ここで《共鳴》が英語で「sympathy」であるという事実はじつに示唆的である。それは「共に＝同時に(syn)」と「哀感(pathos)」とから構成されているが、「pathos」は古代ギリシャでの「パトス(pathos)＝情念」であり、それ故「passion」と語源的には同一であるのだから、まさに《共に＝同時に-情念を受ける》事態を端的に伝えている。

むろん、ここで語っている位相は全て理念型においてのものであるのだから、具体的な経験的な相にあっては、《共に-情念を受ける》ことなく、ただただ　そこ-に-共に-ある　子どもも居合わせることがあるかもしれない。だが、たとえそのような場合であったとしても、それは《共鳴する関係》の内実へと反映されていると思える。というのも、読み手　は、複数の　聴き手　に対面的に接しているだけではなく、さらに複数の　聴き手　の総和以上の《固有の他者》である《あなた》と対話し、それを「雰囲気」として《感じ》、そこでその都度、《あなた》へと波長を合わせるように調整を試みながら「読み聞かせ」行為を遂行するのだから。

くわえて、この《共鳴する関係》は、むろん　読み手　と　聴き手　においても同様に生起していると思われる。この点を明らかにするためにわが国の児童サービス、殊に「読み聞かせ」文化を醸成してきた中心的な人物といえる児童文学者の松岡享子の言説を再び傾聴することにしたい。この事例は、母子という対関係であるので、「情念」の交流の時間的な、それ故に内実の伴った集積が大前提のものである。それ故、こうした《共鳴する関係》は　聴き手　相互の同調関係以上に、端的に明示的なものである。

あるおかあさんは、子どもに『クマのプーさん』を読んでやっていて、おもしろいので思わず笑い出したところ、子どもが、すぐ「おかあさん、いまんとこおもしろいね。もう一ぺん読んで」といったと話していらっやいました。こういう瞬間に、子どもは、親とひとつになった気持ちを感じて、そのために、本というものが、いっそう親しみ深い、忘れ難いものとなるのではないのでしょうか。[松岡, 1987 : 12]

この事例から私たちは、　聴き手　である子どもが　読み手　である母との《共鳴する関係》の内にあることを確認することができる。だが、私たちはここで　母-子関係　に拘泥する必要はあるまい。既に「類型化論」のくだりで明らかなように、子どもである　私　を中心とした社会的世界に現出する関係様態には　親しさ　と　疎ましさ　という2つの極のあいだにじつに多様なグラデーションが存立するだろう。「親」が親密さの極に近似する位置にあることは、一般的にいつて特殊な事柄ではない。この言明が妥当であるとすれば、「ひとつになった気持ち」が「親」との関係域で端的に強調されることも十分に首肯し得ることである。

さて、この事例で私たちが止目すべき事態とは、情動的な磁場ともいい得る　共-体験　の内実を指示する《共鳴する関係》の生起の契機、つまり、　聴き手　である子どもが　読み手　である「母」の情動へと波長を合わせる契機である。

読み手　は「おもしろいので思わず笑い出した」のだ。この事態は、ある意味では「読み聞かせ」の破綻の「瞬間」ということができる。というのも、この「瞬間」とは、「読み聞かせ」という共同的な構成過程において　読み手　が　聴き手　に向かう、まさにその手前で、自らの情動を不意に表

出させたことを意味しているからである。しかし、それが《共鳴する関係》を開示している。換言すれば、「読み聞かせ」において生じた亀裂（discrepancy）が読み手と聴き手のあいだに情動的な磁場を共-構成し、共-絵本体験と呼び得る内実を開示しているのである。

この論点については、次節で詳説することにしよう。

4-3. テクスト解釈あるいはメディアとしての「読み聞かせ」

私たちはすでに松居の言説を手がかりとして「読み聞かせ」つまり共-絵本体験が、聴き手である私を中心とした社会的世界における関係様態と不可分な仕方で構成されることを確認している。松居においては、「いつどこでだれにどの本を読んでもらった」のかが「絵本」＝「読み聞かせ」にとっての最重要な指標であり確認項目であった。前節の事例で述べれば、子が母におそらくは自宅＝慣れ親しんでいる生活空間において『クマのプーさん』＝テキストを読んでもらったという一連の事項連鎖が成立する。ここで問うべきは、読み手が「思わず笑い出した」事態とは、「読み聞かせ」が「本を見せながら読んで聞かせること」である以上、読む行為の中断を意味するという点である。しかし、「読み聞かせ」が共-絵本体験であり、それが相互行為的な構成過程において具現化するものであるとするならば、読む行為の中断が何故、共-絵本体験の中断とはならなかったのかを考えなければならない。

この問題系の手がかりを、やはり松岡享子が示している。

子どもに本を読んでやるとき、その声を通して、物語といっしょに、さまざまのよいものが、子どもの心の中に流れこみます。〔中略〕どうぞ子どもたちに本を読んでやってください、というのが、わたしの第一の願いです。字の読めない子どもたち 書物の国へのパスポートを持たない子どもたち を、本の世界にひき入れるためには、おとなの手助け……が必要です。そして、そのように手をかしてやりさえすれば、幼い子どもでも、書物の国の立派な市民として、本の世界をたのしむことができます。〔松岡、1987：7-8〕

松岡がここで指示している事態は、一見する以上に複雑なものである。というのも、彼女はここで別様に成立する出来事をあたかも二重に、いわば滲ませるように語っているからである。第1は、識字不能な幼児に対して、「読み聞かせ」が「書物の国」や「本の世界」の扉を開くことであり、第2は、そのことによって幼児は「書物の国の立派な市民として、本の世界をたのしむことができる」ことである。この2つの出来事は経験的には連続している場合も多いだろうが、決して同一の事態ではない。何故ならば、第1の事態は、「字の読めない子ども」とは「書物の国へのパスポートを持たない」ことであり、この論点からは機能論的な議論がただちに浮上するからである。むろん、そうした機能的あるいは功利的な設定によって「読み聞かせ」を「書物の国」への扉として措定することはできる。だが、おそらくそれでは、「本の世界をたのしむこと」はできないのだ。少なくとも、その可能性はかなり少ないというべきだろう。

その理由を松岡はある種の危惧として表明している。

ところで、その読み聞かせですが、それはただ単に、字の読めない子どものために、“文字を音声におきかえてやる”だけの作業ではありません。読み聞かせの中には、ほかにも、もっと大事な働きが含まれているのです。[*ibid.*]

ここで留意すべきは、「読み聞かせ」が「書物の国」の扉であるとすれば、「文字を音声におきかえてやる」という必要条件は不動であるにせよ、それをもって扉が実現化されるのではないという指摘である。換言すれば、松岡が対峙しているのは機能論的な仕方では構成される似非「読み聞かせ」である。その根拠を、松岡は音声化と「読む」行為との差異として明示化する。

機械ならぬ私たちが本を読みますと、自分ではぶっきらぼうに読んでいるつもりでも、そこには、かならず、活字を音声に変える以上の働きが出てくるのです。それは、読み手の、物語の理解、解釈、味わい方、あるいは、物語に対する傾倒の度合い、好みといったものが表れることです。したがって、読み聞かせを受ける子どもは、物語といっしょに、読み手のもつ、文字を味わいたのしむ能力をも、あわせて吸収することになります。[*ibid.*: 9-10]

ここで語られている事態をより一般的な文脈において端的に示せば、テキストの解釈 (interpretation) という一語に尽きるだろう。留意すべきは、読書行為において「解釈」は不可避だけでなく、むしろ不可欠な構成要素だという点である。単純化して語るならば、たとえ「絵本」であっても、それがテキスト (text) である限り、日常的に私たちが素朴に感じているような、テキスト-が-そこに-ある という理解はそもそもあり得ない。というのも、日常性において、こうした素朴実在論それ自体には問題はないにせよ、テキスト は 読む という行為なしには決して テキスト として自らを定立させることはあり得ないからである。

さて、ここにおいて私たちは、当面の自らの課題を解明するための道具立てをすべて揃えることができた。ここでの問いとは、読み手 が「思わず笑い出した」事態が、読む行為の中断 を意味するにもかかわらず、何故、共-絵本体験 の中断とはならなかったのか、あるいは、この中断がむしろ《共鳴する関係》をより強固な仕方では構成し得たのは何故か、というものであった。

この問いに関する私たちの応答は、単純なものである。たしかに「読み聞かせ」とは、「本を見せながら読んで聞かせること」であるに相違ない。しかし、「読み聞かせ」の本質が 共-絵本体験 であるとするならば、モノとしての「絵本」を「読んで聞かせること」そのものにさしたる体験的な意義はない。というのも、《共鳴する関係》が「読み聞かせ」においてより本質的な出来事であるとすれば、そこには、「読み手の、物語の理解、解釈、味わい方、あるいは、物語に対する傾倒の度合い、好みといったものが表れる」のは必定であるからなのだ。

このように把握するのであれば、「読み聞かせ」とは何よりも テキスト解釈 であり、そこにおける 読む 行為とは 読み手 の存立様態や価値観あるいは自らの 意味世界 を媒介するものといわなければならないだろう。むしろ、それは、単独に そこ-に-ある といった仕方の読み手ではなく、読む 行為に先行し、あるいはそのさなかにおいて、不断に(個々の) 聴き手 あるいは、そこに存立する《あなた》としての《他者》を気遣い、そこに波長を合わせる テキスト解釈者 とし

て存立するメディアとしての「読み手」に他ならない。

4-4.「読み聞かせ」への〈視線〉の多層化に向けて

私たちは本章においてこれまで、「読み聞かせ」の実態あるいは、それが生起する「現場」へと自らの視線を傾注してきた。この視線は共時的な準位において成立し得るものであるが、その実相をあえて語れば、「歴史性を脇に置いた視線」ということができる。本章の最後に、「読み聞かせ」に向かうべき「視線」という問題を呈示しておきたいと思う。この問題系を捉える通路として、再度ここで松居直の言説を参照することにしよう。

母が読んでくれるのは、私を寝かせるためですから、蒲団の中で読むんです。母親は商家の女将さんですから上手な読み方ではありませんが、子どもにとってよい読み手でした。なぜかというと、私が読んでというところを読むんです。決して自分で選択はしない。母親にすれば、早く寝てくれればいいんですから、どこを読んだってかまわない。喜ぶところを読めば早く寝るだろうと思っているんですが、同じところを何度でも読んでくれる。四回でも五回でも同じところを読んでくれる。私は自分がいちばん好きなところを読ませているわけです。寝るのは母親のほうで、私はなかなか寝ません。普段は母親とそういうふうと一緒にいられる時間がほんとにありませんので、私は目をパッチリ開いて、耳をピンと立てて聞いているわけです。〔松居、2001：48-49〕

これまでの私たちであれば、こうした事例を《母-子関係》の分析対象として処遇してきたはずだ。ここで《母-子関係》の分析とは、《母》と《子ども》の関係様態やそこでの情緒的な交流……など等を剔出することを目的に遂行されることになる。だが、そこには、この事例が如何なる時代性や階層性に関連するのか、あるいは、そもそも《母-子関係》が問題となる文化的・社会的準位とは如何なるものなのか……など等といった、いわばメタ準位的な問題系はまったく不問に附されたままである。

むしろ、これまでの私たちの「視線」が分析の準位や枠組みそのものの設定と不可分な仕方では始動するのであれば、それをもって誤謬とされるべきではあるまい。というのも、それは「主題」をそれとして明確に輪郭づけるために、他の要因をすべて「脇に置く」という分析作業上の方法的な措置なのだから。しかし、たとえそうであるにせよ、「主題」の歴史・文化的な構成過程そのものは、現行の方法的な対処では自らの視野へと入ってこないのもまた、明らかであるだろう。

何が問題なのだろうか。この点を考えなければならない。

おそらくは、一見すると、この事例は普通の《母-子関係》を象徴する典型的な場面にみえるだろう。実際、松居の言説は、「読み手」としての《母》と「聴き手」としての「私」、そして「私」の「共-絵本体験」へと続いている。だが、そうであるにもかかわらず、私たちはある種の異和を抱かざるを得ないのだ。何故なのだろうか。《母》と《子》が寝付く前に「絵本〔実際には「絵雑誌」＝『コードモノクニ』〕」を「読み聞かせ」る場面に、どのような異和があるのだろうか。それを少し敷衍しておこう。

松居直は1926年生まれである。この回想場面を「5歳」としておこう。すると、この場面は「1931年＝昭和6年」ということになる。ちなみに、ここで正確な年代が問題なのではない。要は、それが

「いつ頃」であるのかといった 時代性 や文化的構成の位相が重要なのだ。

創刊が1922（大正11）年である『コドモノクニ』（東京社）は、「「赤い鳥」……が一五〇ページで四〇銭、赤本は五銭が一〇銭の時代に、五〇銭という破格の値段で登場した」〔岩崎，2001：329〕『物価の文化史事典』〔甲賀，2008〕によれば、「単行本形式の絵本シリーズでは1936年（昭和11年）から刊行の「講談社の絵本」が代表格」〔*ibid.*：327〕といえるようだが、その価格は1937年までが「35銭」で1938年以降は「戦時下のために休刊」される1944年まで「45銭」である〔*ibid.*〕。つまり、20年以上が経過してもなお、『コドモノクニ』の高価さには刮目すべきものがある。ちなみに、総合週刊誌である『週刊朝日』『サンデー毎日』は共に1922（大正11）年の創刊だが、1冊は共に「10銭」であり、1931年でも価格は「12銭」〔甲賀，2008：325〕である。

こうした 絵本体験 にとっては外的地平に属する事実群を列記することで、明らかになることがある。それは、松居の回想場面にみられる《「絵本」が日常的にある風景》は、その時代性や文化的な構成に着目する限りは、決して普通ではない、ということである。そうであるにもかかわらず、松居は それを - 語り、人びとは それを - 聴き あるいは それを - 読む。まるで それ が普通の出来事でもあるように。

ここにみられるのは 転倒 である。かつて文学者・柄谷行人は「風景」を例にとって、この種の転倒 について明瞭に語っている。

われわれにとって風景は眼前に疑いなく存在する。しかし、それが「風景」として見出されたのは、明治二十年代に、それまでの外界を拒絶するような「内面性」をもった文学者によってである。それ以降、「風景」はあたかも客観的に実在し、それを写すことがリアリズムであるかのようにみなされる。あるいは、ひとはさらに「真の風景」をとらえようとする。しかし、そのような「風景」はかつては存在しなかったものであり、それは一つの転倒のなかで発見されたのである。〔柄谷，1980:143〕

柄谷がいう「風景」がそうであるように、母子は眼前に疑いなく存在する。同様に、やはり子どもは私たちの眼前に疑いなく存在する。だが、それは現代の私たちが表象する 子ども なのだろうか。換言すれば、もしも「子ども観」が変遷するのであれば、眼前に疑いなく存在する存在者が如何なる存在者として私たちに映ずるのかも変遷する。ここで私たちが遭遇している問題系とは、概して「子どもの文化史」あるいは「近代家族」の社会・文化的な構成に関わっている。

15世紀に起源をもつ「学校」が後の数世紀間、徐々に普及するにつれ、日常生活のあらゆる場面で大人のなかに混在していた子どもは、次第に大人から引き離され、「学校」に囲い込まれていった。学校化の動力は、親の子どもに対する関心である。それまでみられなかった親の子どもに対する配慮 子どもの健康、子どもの教育、子どもの将来への配慮 という新しい意識をともなって学校化が進んだ……。〔中略〕このような「子ども」への配慮を中心にした「家族」こそが、現代の「家族」の起源となる「近代家族」である。〔矢野，1990:217〕

Ph. アリエス (Philippe Aries) によって描かれた西欧世界の近代化に伴う「家族」や「子ども」の変容は、わが国では「上からの近代化」という仕方でありかなり跛行的なものであるが、少なくとも経済・文化的階層の比較的高い層でいち早く具現化し、その大衆的な変動は「高度経済成長期（1950年代中葉～1973年）」を待たなければならないことは確かであろう。

少し話を戻そう。松居の回想に現われる《母》のまなざしには、歴史上では「それまでみられなかった親の子どもに対する配慮」が宿っているといっていよい。それは、「大正期」にあって中間層を中心に現われる「近代家族」そのものの 視線 である。これが、私たちに 歴史的実態の伴った視線 を要請するのだ。

ここで少し翻って考えれば判明的なように、例えば、1960年に椋鳩十が主唱した県民運動「母と子の20分間読書」にしても、「子どもの本研究会」が結成されたのが1967年であることも、あるいはより広く、高度経済成長期に「性・愛・結婚」という三位一体が成立する……ロマンチック・ラブ・イデオロギー」〔田中, 2007:86〕が広く普及し大衆化することも、決して遇有的な出来事ではない。その意味で語れば、そもそも「読み聞かせ」は 子ども に注がれる 配慮を伴った視線 を抜きには存立すらし得ないだろう。そうした 子どもへの視線 を、学校-家族-子どもをめぐる 認識空間 へと置換したとしても同じことである。

さらに問われなければならないのは、こうした 視線 がどのような社会・文化的な文脈において構成されてきたのか、それを、複眼的な 視線 において捉えることである。

これが私たちに残された課題である。

おわりに

私たちは本稿において、ひとつの冒険を試みた心算である。既に明記したことではあるが、本稿が主題化した《「読み聞かせ」の歴史的な生成過程》への論究も《「読み聞かせ」の構造分析》も多分に従来の「児童サービス論」の論究範囲からは逸脱したものと映ずるかもしれない。だが、こうした越境へと向かう自らの無謀さも、社会・文化的準位において多くの人びとが抱く現在的な 変化 への感受を前にするならば、あながち非難されるには当たらないと考えている。

私たちには、情報化やデジタル化の進展は社会の細部にまで及び、しかも網羅的にも映ずるのだが、そうであればあるほど、場所としての図書館 の必要性和可能性は強まる他はない。こうした現況にあっては、たんに制度化された思考のままに「児童サービス」を論じるだけではなく、むしろメタ準位において問いつつ、さらに問いの深化をもたらす道程を歩まんとする覚悟が不可避ではないかと考えている。

本稿を終えるにあたり、私たちの眼前には《児童サービスの近代文化史》あるいは《児童サービスの歴史社会学》という膨大な課題がある種の壁のように存立している。それは相即して、わが国の 子どもの誕生 を記述することであり、その先鞭を文化人類学の山口昌男による『「敗者」の精神史』（岩波書店、2005）にみることができる。そこにおける巖谷小波への論究を導きの糸としつつ、近代家族の生成史を補助線に《巖谷小波と今澤慈海、そして戦後社会》とをつなげることで、さらに明確な輪郭のある《児童サービスの文化史》を構想できるものと念う⁽²³⁾。

● 註

- (1) 本稿は、張江洋直・池田裕子・安藤友晴の共同研究によって成立しているが、執筆に際しては、「はじめに」「2 児童サービスの現況から児童サービス論の課題、そして「読み聞かせ」へ」「4 「読み聞かせ」の構造分析」「おわりに」を張江が、「3 児童サービスと「読み聞かせ」の歴史的な生成」を池田が、「1 図書館情報学における児童サービス」を安藤が、それぞれ責任分担し、その後三者による全体的な討議を経て脱稿したものである。
- (2) 「Web2.0」に関しては、大向[2007]が読み易く、かつ的確な「技術診断」を下している。
- (3) 株式会社インプレス R&Dの2012年7月3日のプレスリリースによる。
(参照 URL: <http://www.impressrd.jp/news/120703/ebook2012>) (最終確認日: 2013年2月8日)。本プレスリリースに関する詳細な内容は『電子書籍ビジネス調査報告書2012』として同社より刊行されている。
- (4) ビジネス向けコンテンツのニュースサイト「paidContent.org」の2012年2月27日の記事による。
(参照 URL: <http://paidcontent.org/2012/02/28/419-new-stats-2011-was-good-for-e-books-not-so-good-for-print/>) (最終確認日: 2013年2月8日)。
- (5) 森山光良著「CA1773 - 動向レビュー: 日本の公共図書館の電子書籍サービス-日米比較を通じた検証-」(参照 URL: <http://current.ndl.go.jp/ca1773>) (最終確認日: 2013年2月8日)
- (6) 国立国会図書館の「カレントアウェアネス」の記事「本のない図書館って、図書館？」(2011年7月12日)による
(参照 URL: <http://current.ndl.go.jp/node/18669>) (最終確認日: 2013年2月8日)
- (7) URL: <http://en.childrenslibrary.org> (最終確認日: 2013年2月8日)
- (8) 国立国会図書館の「カレントアウェアネス」の記事「子どもの本の国際電子図書館 (ICDL) のデジタル児童書がiPadに対応へ」(2010年4月1日)による
(参照 URL: <http://current.ndl.go.jp/node/16025>) (最終確認日: 2013年2月8日)。
- (9) 本資料は、2010年12月7日に文部科学省生涯学習政策局に提出された
(参照 URL: http://www.ipsj.or.jp/03somu/teigen/digital_demand.html) (最終確認日: 2013年2月8日)。
また、このWebページでは、本文中で引用したチェックリストの事項だけではなく、それらの解説と関連資料のリストが記載されている。チェックリストの作成と提出に関わった団体は次のとおりである。「一般社団法人情報処理学会」「社団法人日本化学会」「日本化学会化学教育協議会」「社団法人日本数学会」「一般社団法人日本地球惑星科学連合」「日本統計学会」「社団法人日本動物学会」「日本物理教育学会」(以上8団体)
- (10) 「学社連携」に関しては、1971(昭和46)年4月30日に社会教育審議会による答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」において「家庭教育、学校教育、社会教育の三者を有機的に統合する」という提言がなされている。それをさらに進めた概念とされる「学社融合」については、1996(平成8)年4月24日に生涯学習審議会が出した「地域における生涯学習機会の充実方策について」のなかで、この概念への言及がなされている。両概念を統合する仕方で『教育学用語辞典』では、「学社連携・融合とは、学校と社会教育が保有している教育・学習資源を互いに交換しあったり、児童生徒と地域の人々が一緒に学習する機会をつくったりすることである」[岩内, 2011:25]と簡潔に定義している。
- (11) 日常的な生活の準位と科学・学問的な準位との関連づけに関しては、拙稿(張江[2004])を参照していただきたい。本稿にあっては、前者が「児童サービス」であり、後者が「児童サービス論」に当たる。
- (12) 本稿では「テキスト論」として一括して表記してあるが、この問題系は現代哲学-思想にとっても重要な論点を多く含んでいる。「解釈とテキスト」との関連を含め、現象学や解釈学の問いの内実と方向性を概観できる新田[1997]、殊に「第三部 反省論と解釈理論」から多くのご教示をいただいた。
- (13) なお、この情報については、日本子どもの本研究会事務局の飯塚氏よりご教示をいただいた。前事務局長の広瀬氏とともに記して感謝を申しあげる。
- (14) 2000年には「子ども読書年」が制定され、翌2001年には議員立法である「子どもの読書活動の推進に関する法律」が公布されるなど、読書の推進運動が展開されている。

- (15) もちろん、児童文学における文体の成立や「口演童話」の展開過程など、個々のテーマについての断片的な成果は幾つか確認できるものの、まとまった通史ともいえるべき研究は見あたらない。
- (16) この問題を近代における「読書」の成立という観点から検討した成果として、山梨あや『近代日本における読書と社会教育』（法政大学出版局、2012年）をあげておく。殊に読書行為による人びとの「新たな思想や価値観」との出会いが「読者層ごとに人々の意識を組織化するとともに、他の読者層の人々との意識の分化をもたらす」作用を有していたという問題から、「ある時は規制の対象となり、またある時は教育的観点から推進される対象となる」ものであったこと、このことへの対応として社会教育と図書館の果たした役割が大きかったことを指摘している（64-65頁）。
- (17) 鳥越信は、日本における絵本史の構築にあたり、現在の状況を「本格的な絵本研究がようやく緒についたばかり」の段階であるとして、日本で最初の絵本史を編むについては、参考とすべき先行文献が、一部の業績を除いては「殆ど皆無に等しい」と指摘している。鳥越信『はじめて学ぶ日本の絵本史Ⅰ 絵入本から画帖・絵ばなしまで』（ミネルヴァ書房、2008年、i - ii 頁）。
- (18) 『児童図書館のあゆみ』によれば、大日本教育会とは「全国各地で活動していた「教育会」の全国組織。「同志結合して我国教育の普及改良と併せて教育施設を翼賛する」ことを目的に、東京神田一ツ橋に本部を置き一八八三（明治一六）年結成。各種講演会の開催、機関誌『大日本教育会雑誌』を発行し、会員の研究論文や教育情報を掲載。一八八九九年「少年書類」の懸賞募集を行う。一八九六年「帝国教育会」と改名」[児童図書館研究会、2004: 16]とされている。
- (19) 英米に留学し、図書館学を学んで帰国、後に帝国図書館初代館長となった。草創期の日本の図書館の発展に尽力した人物。
- (20) 例えば、国定教科書が言文一致体の普及に果たした役割については、塩沢和子「明治期の国定国語教科書：言文一致体の確定に果たした役割」上智大学『上智大学国文学論集』11、1978年1月、がある。
- (21) 「類型論」に関しては Schutz[1962]に詳しいが、併せて拙稿（張江[2007]）も参照していただきたい。
- (22) 本稿で幾度か論究してある「波長を合わせる関係」に関しては Schutz[1964]に収められている「音楽の共同創造過程」に詳しいが、これはシュッツも明言しているように決して「音楽」領域に限定的な志向性分析ではない。本稿では「読み聞かせ」における 読み手 と 聴き手 とによって共-構成される《共鳴する関係》として述語化しているが、こうしたコミュニケーション過程そのものの志向性分析の多くはシュッツ理論によっている。
- (23) わが国における 子どもの誕生 を考えていく際に、青年の誕生 を俎上に載せた木村[1998]および、「明治」という時空の表象分析を試みた李[1996]による示唆は大きなものがある。

● 文献

- 新井紀子 2012 『ほんとうにいいの？デジタル教科書』岩波ブックレット859.
- Beck, U., A. Giddens and S. Lash 1994 *Reflexive Modernization*, Polity Press.=1997 松尾精文・小幡正敏・叶堂隆三訳『再帰的近代化』而立書房.
- Birdsall, W.F. 1994 *The Myth of the Electronic Library: Librarianship and Social Change in America*. Praeger.=1996 根本彰, 山本順一, 二村健, 平井歩実訳『電子図書館の神話』勁草書房.
- Bush, V. 1945 *As we may think*, Atlantic Monthly, Vol.176, No.1 : 101-108.=1989 武者小路澄子訳「1人の思考のように：Memex」上田修一編『情報学基本論文集Ⅰ』勁草書房：3-24.
- 原口一博 2010 『ICT 原口ビジョン』ぎょうせい.
- 張江洋直 2004 「シュッツ科学論の二重性へ」社会科学基礎論研究会編『年報社会科学基礎論研究』3 ハーベスト社：148-165.
- 2007 「社会秩序が成立する機制」張江洋直・大谷栄一編『ソシオロジカル・スタディーズ』世界思想社：16-35.
- 広瀬恒子 2003 「じむきよくプラス」日本子どもの本研究会編『子どもの本棚』No.418：45.

- 今澤慈海 1926 『図書館経営の理論及び実際』叢文閣．
- 岩崎真理子 2001 「大正デモクラシーと自由教育運動の中で」鳥越信編『はじめて学ぶ日本の絵本史Ⅰ』ミネルヴァ書房：323-339．
- 岩内亮一ほか編 2011 『教育学用語辞典』〔第四版改訂版〕学文社．
- 巖谷季雄(小波) 1931 『童話の聞かせ方』賢文館．
- 児童図書館研究会編 2004 『児童図書館のあゆみ 児童図書館研究会50年史』教育史料出版会．
- 加賀忠一＋制作部委員会 2008 『物価の文化史事典』展望社．
- 金沢みどり 2012 『児童サービス論』学文社．
- 片桐雅隆 2006 『認知社会学の構想』世界思想社．
- 柄谷行人 1980 『日本近代文学の起源』講談社．
- 木村直恵 1998 『青年の誕生』新曜社．
- 李 孝徳 1996 『表象空間の近代』新曜社．
- 増村王子編 1973 『読みきかせの発見』岩崎書店．
- 松居直 2001 「絵本がめざめるとき」河合隼人・松居直・柳田邦男『絵本の力』岩波書店．
- 松岡享子 1978 『サンタクロースの部屋』こぐま社．
- 1985 『こども・こころ・ことば』こぐま社．
- 1987 『えほんのせかい こどものせかい』日本エディタースクール出版部．
- 1996 『お話について』東京子ども図書館．
- 松山鮎子 2010 「口演童話の学校教育への普及過程 - 社会活動における教師の学びに着目して - 」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』18号-1：79-88．
- 文部省社会教育審議会 1971 答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」
- 文部省生涯学習審議会 1996 答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」
- 森岡健二編 1991 『近代語の成立 文体編』明治書院．
- 棕鳩十 1971 『合本・母と子の20分間読書』改訂・新版 あすなる書房．
- 長尾真 2010 「書物と図書館の未来」長尾真, 遠藤薫, 吉見俊哉編『書物と映像の未来』岩波書店：3-18．
- 永嶺重敏 2004 『読書国民の誕生』日本エディタースクール出版部．
- 中田基昭 1993 『授業の現象学』東大出版．
- 中川素子ほか編 2011 『絵本の事典』朝倉書店．
- 日本教育工学会編 2000 『教育工学事典』実教出版．
- Nilsen, Kirsti and Ross 2006 *Evaluating virtual reference from the users' perspective*. Eric Novotny, editor. *Assessing reference and user services in a digital age*. The Haworth Information Press. : 53-80.
- 新田義弘 1997 『現代哲学』白薔社．
- 緒方広明 2012 「技術ドリブなシステム開発とは」矢野米雄・平嶋宗編著『教育工学とシステム開発』(教育工学選書4)ミネルヴァ書房：134-137．
- Ong, W. J. 1982 *Orality and Literacy*, Routledge.=1991 桜井直文, 林正寛, 糟谷啓介訳『声の文化と文字の文化』藤原書店．
- 大向一輝 2007 『ウェブがわかる本』岩波ジュニア新書．
- Schutz, A. 1962 *Collected Papers, I*, Nijhof.=1983 渡部光・那須壽・西原和久訳『シュッツ著作集』1 マルジュ社 / 1985 渡部光・那須壽・西原和久訳『シュッツ著作集』2 マルジュ社．
- 1964 *Collected Papers, II*, Nijhof.=1991 渡部光・那須壽・西原和久訳『シュッツ著作集』3 マルジュ社．
- 汐崎順子 2007 『児童サービスの歴史』創元社．
- 田中俊之 2007 「結婚すると「幸せ」になれますか？」張江洋直・大谷栄一編『ソシオロジカル・スタディー

ズ』世界思想社：80-97．

図書館用語辞典編集委員会編 2004 『最新図書館用語大辞典』柏書房．

鳥越信 2008 「近代日本絵本史の起点」鳥越信編『はじめて学ぶ日本の絵本史Ⅰ』ミネルヴァ書房：1-13．

植田康夫 2000 「文化の大衆化への貢献」社団法人日本印刷技術協会『月刊プリンターズサークル』2000年12月号：16-18．

山口昌男 2005 『「敗者」の精神史(上)』岩波現代文庫．

山梨あや 2012 『近代日本における読書と社会教育』法政大学出版局．

山内祐平 2010 「ラーニングコモンズ」渡部信一編『「学び」の認知科学事典』勁草書房：239-249．

矢野和江 1990 「「家族」の過去と現在」張江洋直ほか共著『リアリティの社会学』八千代出版：208-222．

安田敏朗 1997 『帝国日本の言語編制』世織書房．

2006 『「国語」の近代史 帝国日本と国語学者たち』中公新書．

● 英文タイトル

Present-day Challenges in the Theory of Children's Services : Focusing on the history of the formation of "reading picture books to children" and its structural analysis

● 英文要約

Currently "library science" is undergoing a transition to "library and information science." This changeover requires librarians to improve their abilities, resulting in the advancement of the curriculum of the librarian-training course. Under these circumstances, the more progress informatization and digitization make, the higher the analog value of the field of "children's services." "The theory of children's services" is a required subject in the library and information science course. In this paper, we will try to explore ways to meet the academic challenges in the discipline, rather than the concrete ones concerning children's service duties, in the hope that we will make some contribution to the future development of the discipline. The common keyword is "reading picture books to children (RPBC)."

In Chapter 1, we will discuss how "children's services," including RPBC, could change with the progress of digitization. In Chapter 2, we will explore new points at issue in treating RPBC as an academic challenge. In Chapter 3, we will lay out issues in regarding the formation of RPBC as part of the cultural history of modern Japan, as a way to help determine the preconditions regarding the essentials of "children's services." In Chapter 4, we will make a structural analysis of what is happening in the "sphere" of RPBC.

● Key words

Children's Service

Reading Picture Books to Children (RPBC)

Modern History of Culture

Standard Japanese

Picture Books

History of Education
Constitutive Phenomenology
Intentionality Analysis
Library and Information Science
Electronic Library
Educational Technology
Digital Textbook
The Library as Place
Learning Commons