

絵本を読みあう共生態

寺 崎 恵 子

抄 録

本稿は、絵本を読みあう姿勢について考察する。絵本を子どもと大人が一緒に読む体勢は、三項関係として把握されており、読書というよりも読みあいとして理解されている。読みあいでは、抱く姿勢、つまり、読み手の大人が子を膝にのせて読んでいる姿勢がみられる。

本考察では、アンリ・ワロンが提示した共生態を参照する。彼は、母子の抱く姿勢における一体感に原基的な癒合的社会性を捉え、母子間の共生における情緒的共鳴の考察を展開した。それを読み解いて、本稿では、読みあいが共生態の姿勢構成を基底とすることを示す。

キーワード 読みあい、共生態、前交通、読みの姿勢、情緒的共鳴

はじめに

絵本を読んで「癒やされた」という大人の感想を聞くことがある。絵本は、子ども向けに、子どものために作られ、子どもに手渡され、与えられてきたが、今では、さまざまな世代の人たちのあいで読み親しまれている。

高齢者が絵本を読む活動に参加して生きがいを感じているという報告もある⁽¹⁾。「失意の底にいたとき、前を向くきっかけをくれたのが絵本だった」という経験から「喪失感や悲しみを抱える人たちに寄り添う場所」としてひとりの母親が図書室を開設した実話もある⁽²⁾。赤ちゃんに絵本を読んで楽しい経験と絵本を手渡すブックスタートの活動では、子どもも、子を抱いている親も、そして、絵本を読む市民ボランティアも、皆の表情が自然に和らいでいる⁽³⁾。苛酷な環境下に10冊ほどの児童図書室が秘かに設えられた事実もある。ビルケナウ強制収容所内の、500人ほどの子どもたちと指導員の囚人が収容されていた棟で、「図書室の本の交換」として子どもと一緒に読む活動が秘かに行われていた。指導員が幼き日に読んでもらった記憶の奥底にしまわれていた〈本〉も、監視の際に、交替で、子どもと一緒に密やかに読まれたと伝えられている⁽⁴⁾。

「癒やされた」と感じる⁽⁵⁾のは、絵本と一緒に読んでいるときの共在感覚 feeling of co-presence⁽⁶⁾や共現前 *compréence*⁽⁷⁾にあると言えよう。あるいは、絵本を開くことにおける「子ども性 *childness*」⁽⁸⁾との出あいと共有にあると言えよう。そして、絵本に多用される無意味音声の、言葉以前の声のものがたりが「母音の身体」を再発見させる⁽⁹⁾と言えよう。絵本は、生身の声をもって読まれる。その読む声に、ことばの意味は揺らぎ、からだことばが結びれて〈うた〉の声になり、主客未分の一体的な息の合ったふれあいになり、心身が解かれる。

本稿は、絵本を読みあう姿勢に着目する。絵本と読み手（一人の大人）と聞き手（一人の子ども）との三項関係 *triad relationship* は、集団への読み聞かせよりも、絵本と一緒に読む体験の共有にある。その基本の姿勢は、抱くことにある。大人が子どもを膝にのせて抱いた姿勢で絵本を読んでいる様子が見られる。抱く姿勢の母子一体的なふれあいを共生の概念で考察したアンリ・ワロンの言説を手がかりにして、絵本を読みあう姿勢の共生態の内実を考えてみたい。

1 読みあいの身体的コミュニケーション

読書療法 *bibliotherapy* の取り組みがある。読書を通じて心が解きほぐされるように感じられることから、読書が心のケアになり⁽¹⁰⁾、よき生の実感 *well-being* の喚起になると考えられている。心身の不調感がととのって心地よさに向かう変化に、読書の有効性が目されている。

「子どものメンタルヘルス週間 2020」に、英国読書協会は、ブックリストを公開した⁽¹¹⁾。学校図書協議会、慈善団体、英国家庭医学会の専門家たちが7歳から11歳の子どものために選書して作成したリストであり、無料で入手できるという。子どもと保護者が共通の話題をもって対話するひとときをもつことを主眼として、ふだんの生活のなかで、読書を通じて、親子のつながりの実感を促すことをねらいとしている。

1992年に英国で始められ、2001年から日本でも開始されたブックスタートの活動⁽¹²⁾では、本を読む *read* よりも共有 *share* を主旨としている。親子のコミュニケーションを促し、地域住民も参加して子育てを応援する活動は、多様な世代が交流するコミュニティづくりの活動に発展している。赤ちゃんも高齢者も、一緒に絵本を開いて地域に開く。読書推進（いかに本を読ませるか）よりも、本を読むことにかかわる活動への参加と交流に趣旨がある。

読書療法から読みあいへ、そしてブックコミュニケーションに展開する活動もある⁽¹³⁾。療法として有効な読書よりも、読みあうことの心の交流を保つボランティアな活動である。

村中李衣は、小児科病棟をはじめ、養護施設や更生施設などの学校教育外の場⁽¹⁴⁾でも、読みあいを行ってきた。それは、「私流の読書療法、（一対一での絵本の読みあい）」であり、一対多の関係にある「読み聞かせというかたちでのセッション」とは、方向性が異なる⁽¹⁵⁾。「一対一での絵本の読みあい」は、情報伝達のためのコミュニケーションではない。「社会力」の根本である「社会

的原基」⁽¹⁶⁾の次元において、絵本を他者と共に読んで、相互行為のコミュニケーションになる。

「五感、とりわけ耳を通した感覚が育っていない」という印象から、「自分の声を、自分の発したことばを、聞いてもらおうという目標」で子どもたちとの読みあいが重ねられた。「表情のある『母親語』⁽¹⁷⁾を用いた絵本読みと、それに対して返されてくる子どもたちの『信号のようなことば』をききもらさず、なるべく正確にゆっくり反復し、それを茶化さず、批判もしないまま、子どもの耳に届ける。「(私に)投げられたボールの道筋をスローモーションビデオでみせるような感じで」⁽¹⁸⁾相手に声を届ける。「(声の)ボールの道筋」⁽¹⁹⁾を一緒に辿り、受けとり・投げ返す声のやりとりの感触を共有し、共鳴にあって読む。

声は、個々の固有のからだに発生して、相手に向けて発出される。生身の声は、そのときの状況に応じる心身の状態や気分によって変わる。明るい声、かたい声、くぐもる声、ふるえる声、のびやかな声……。自身の息づかいが自分の声になる。「(声の)ボールの道筋」は、不可視だが、からだに感じられて⁽²⁰⁾線のようにみえてくる⁽²¹⁾。声の軌跡を感じると、相手の膝に届く声、相手の手前に落ちる声、脇をすり抜ける声、遠ざかる相手の背を追いかける声などがみえてくる。自分の声は、相手とのかかわりようにおいて「体験を形づくる」。声は、「時間のなかに生まれる身体の動き」である。「声の身ぶり voice gesture」と「声の身構え voice posture」の両方が「同時に（相手と自分の）身体において実現されている」⁽²²⁾。相手に聞こえるように発した声は、相手の身に届いているとは限らず、受け取られていないこともある。

読む声は、相手に向けて発せられると同時に自分自身に響く。ルソーは、幼き日に父親と本を読み交わした声のやりとり・対話 *entretiens* に、自意識の発生を捉えた⁽²³⁾。読みあう声や対話する声は、我一汝の根源性の、「『身をもって』触れあっている」⁽²⁴⁾ことに共有される。「聞くことは、それだけですでに、話し手から委ねられたことを自分なりの仕方できき受けること」になる。話し手が能動的で、聞き手が受動的なのではない。聞き手は「一個の実存として対話を主体的に生きている」のであり、「つねに能動的である」⁽²⁵⁾。

読みあいも対話も、聞きあう姿勢に起こる。それは、声のやりとりになる読む声や話す声を保養する *entretenir*（あいだに・抱える）ことにある。聞きあう姿勢の共起という根拠関係にあって、声のやりとりは生起する。前言語期の「聞く」の最深層の、ことばの胎生期⁽²⁶⁾にあったときの、自分自身の声が芽吹く手前の、からだ感覚に通底している、姿勢の共有である。沈黙の聞き手である乳児 *infant* も、実は、読みあう交流にからだじゅうで参加しているのである。

一対一の読みあいにおける絵本と読み手と聞き手のかかわりは、三項関係に説明されている⁽²⁷⁾。その内実はものがたりが重なりあう共有にある、と村中は言う。

絵本の中から湧き出るものがたり（絵もことばも含めて）に、読み手のものがたりと聞き手のものがたりが加わり、重なりあい、その豊かな深まりの過程を感じとることができるとい

うこと。

急かされている時間の中で見失いそうな「わたし」のありかを聞き手も読み手も自分のペースでさがしはじめるきっかけになる。また、「あなた」と「わたし」の関係の見直しははかれるということ⁽²⁸⁾。

ものがたりが重なりあい、共有になる。この三項関係が、ブックスタートの活動の趣旨、すなわち、readよりもshareであることに通じている。ものがたりの重なりあいは、「他者〈と〉経験を《共有する》(share)」のまじわりの、「原初的な共有状況」にある⁽²⁹⁾。それが読みあいの「身をもってふれあう」ことの原基的關係である。読みあうことに、「『わたし』のありか」の探究がはじまる。「わたし」と「あなた」のふれあいにもものがたりが共起して、ふたりの関係を保養する。読みあいは、「区切られ仕切られた時間」⁽³⁰⁾の内に目標達成されるべき好成果を忙しく追求するような直線的な近代的時間意識には、ない。「あなた」と「わたし」を感じあい、お互いの生まれをゆっくりと待つ、生きられた実感の時間にある。

読みあいは、顕著な変化の有効性・功利性を求めることに向かわない。「日々、瞬間瞬間、新しい自分に生まれ変わっている……そういう小さい変化、いつも動いている『わたし』のありように気づくことで、逆に、変わらないもの、変わりようのないものにも愛しい目を向けられるようになる」⁽³¹⁾。読書療法の効用をわきに置いて、ものがたりの共起に参加するとき、直線的な時間管理による分断や疎外に抗して、絵本の読みあいは、包容的でボランティアな自由時間・閑暇にある。それは、読むことの実存的基底層の、生の始原的次元への向下になる。

2 抱く姿勢の関係性

誕生して最初の人間関係は、抱く一抱かれる姿勢の相互行為・ふれあいにおいて、開始される。明和政子は、それが、ひと固有の子育ての姿勢、すなわち、身構えであり身ぶりであり、しかも、出産時の母子の体勢に起因している事実を明らかにしている。

明和によると⁽³²⁾、ニホンザルの子が母親の腹側を向いて生まれるのに比べて、ヒトの子は、母親の背中側を向いて生まれるため、産み落とされる状態になる。サルは出産時に子を自分の手で抱き上げることができるが、ヒトの母親には子を自らの手で抱き上げることが極めて難しい。そこで、母親以外の、出産に立ちあう介助者に新生児をすぐに抱き上げてもらう必要がある⁽³³⁾。また、ヒトの子の把握反射はサルに比べて極めて弱く、母体へのしがみつきを保つことが難しい。誕生とともに母親の身体から分離して、子は、常に生存の危機にさらされている。だから、養育者に抱いてもらって身体接触の状態を保ち、授乳され、養育され、保護される必要がある。

興味深いことに、「育」の古字体にも、ひと固有の出産のかたちをみることができる。わたした

ちは、「育」に「そだつ—そだてる」の意味をみるが、実は、出産時のかたちである。甲骨文や金文には「子どもが生れ落ちる姿」が見える。白川静は、「育」のもとの字「毓」に「毎（毎）は母親の姿。その母親の^レ後^レに、生れ落ちる子どもである^ムの頭に髪の毛のある^充を加えた形」と説いている⁽³⁴⁾。誕生時から始まる母子分離の生の危機が字体に刻まれている。

「抱」は「包は人の腹の中に胎児のいる形で、つつむ、くるむ、入れるの意味がある。手でつつむことを抱」といい、「包」は「勺は横から見た人の形。巳は胎児の形で、上部は頭の形」であり、「身は妊娠している人を横から見た形」と説明されている⁽³⁵⁾。

そして、「保」は「人と子と褌とを組み合わせた形。褌は生まれた子どもに着せる産衣で、……祖先の霊を憑りつかせる（乗り移らせる）ための衣であり、また、霊を守るための衣でもあった。甲骨1の字形は、生まれたばかりの子に褌をそえて抱く形で、新生児に祖先の霊を受け、その霊を守る儀礼を示す」とある⁽³⁶⁾。

子を抱く姿勢に、未生の生命を胎に宿している身ごもりのかたち（身・包）の、未分化な原基性への還帰が感じられる。母子分離の生の危機にあって、母なるものの手が子を抱き、乳をやり、褌に手をそえて抱き、やすらかな一体的な姿勢で子の生を保護する。子を抱く姿勢は、生の始元的環境であり、根源的人間関係であり、人類共通の、生を養う文化のかたちである⁽³⁷⁾。

母子一体的な緊密な身体接触は、だっこ ventral-ventral contact（母の腹と子の腹の接触）であり、おんぶ dorsal-ventral contact（母の背と子の腹の接触）である。養育者が、両手または片手で、子の母体へのしがみつきを介助する⁽³⁸⁾。母子の身体を密着させて接触を保つための布製の道具は、日々の暮らしに応じて工夫がなされている⁽³⁹⁾。子は、だっこやおんぶによって、養育者と一緒に、日々の暮らしに参加することができる。ヒトの子は、身体的な発達もゆっくりであり、姿勢保持や移動運動 locomotion が自力では難しい。けれども、おんぶやだっこの親密な身体接触の援けによって、それらが可能になり、生きてゆける。

養育者の世話を黙って待つだけでは、子は生きのびることができない。そこで、「ヒトが獲得した生存戦略」は、「養育してくれる可能性のある対象を生後すぐに見抜き、その関心をできるだけ長時間引いて養育を受ける機会を多く得ること」である。また、「生まれてすぐに顔らしく見えるもの……自分を見つめる目をもつものを……好んで見たり、その表情を模倣して自ら応答したりすること、つまり、新生児模倣や、微笑むことにある⁽⁴⁰⁾。

五感のうち、視力の発達が最も遅い。新生児の視力は0.02程度であり、約20～30cmの視野にあるものがぼんやりと見える程度である⁽⁴¹⁾。自分を抱いている人の顔の、自分を見つめている両目に気づき、目と目を合わせるようになる。5～6か月ごろ、子の視力は0.2程度になる。自分を抱く人と一緒に移動して、見える世界が変わる。子は視覚（外の対象を見ること）の弱さにあるが、養育者との親密なかかわりにあって、みえるようになってくる。子と養育者は、一体的な身体接触（だっこやおんぶ）にあるが、両者の「みえる世界」や感じ方は、実際には同じものではなく、両

者の間に異なり・ずれが起こっている。そうしたあいだの状況に発達が始まる。

絵本を子どもと一緒に読むとき、大人の懐に子が入ってきて、大人の膝の上ののっている子を抱く姿勢になる様子がよくみられる。この姿勢は、だっこやおんぶとは違うものである。二者の一体的な抱く関係にモノが加わって、三項関係になる。読みあいの三項関係では、抱く姿勢に移動の運動はなく、その場に一緒に腰をおろしている状態にある。子（聞き手）の背と大人（読み手）の腹の接触は、完全な密着ではない。読み手の声を聞き手が背負うようにみえる体勢に、読み手の声が二者一体に響いている。両者が一緒に同じモノ（絵本）に向かい、一緒に見て聞いてふれて感じて、外部の対象世界を共有しようと調整する姿勢である。

三項関係は共同注意の姿勢にあり、ことばの発生と発展に関連している。やまだようこは、三項関係の発達を、二項関係の姿勢構成から解明している⁽⁴²⁾。「Ⅰ 二項関係①（うたう関係）」は、生後2か月ごろからの、「人一人の関係」（両者が対面して〔ここ〕に共在する）である。抱く一抱かれるかかわりは「目と目の見つめ合い」、微笑みの交わしあい、「アァー」に「アァー」と応える共鳴的な響きあい（「うたう」）にあり、情動的で「共同化」の強い二者一体の、快い関係性になる⁽⁴³⁾。見つめあい微笑みあう「乳児との至福のコミュニケーション」は、その行為が「自分だけに向けられている」と感じる養育者の「錯覚」や「読み（解釈）」によって成り立つ⁽⁴⁴⁾。「Ⅱ 二者関係②（操作関係）」は、生後6か月ごろからの、「人—モノの関係」（わたしと事象が〔ここ〕に共在する）である。養育者に抱かれていないとき、子がひとりでモノを動かして遊んでいる。事物を自分の手で操作して動かすことにおもしろさを感じているときである。この遊びにおいて、乳児は、「主体の意志によって自在に対象を目的に合わせて道具を操作する関係性を学ぶ」のである⁽⁴⁵⁾。

「Ⅲ 三項関係①（共同注意関係）」は、生後9か月ごろからの、「人—モノ—人—モノの関係」である。共同注視、指さし、提示、モノのやりとりがみられる。「人—人—モノの関係」は〔ここ〕に共在する「並ぶ関係」にあり、二者の眼前の「事象（もの、こと）」は〔あそこ〕にあり、両方がつながり出す。この「並ぶ関係」の三項関係における指さしに前言語的行動が捉えられる。自分が興味関心をもつモノを相手と共に眺める共同注意の関係をつくる指さしは、「指（意味するもの・能記）」と「指されるモノ（意味されるもの・所記）」との記号的分離を起こす。それが、二者間で共有されることばの意味作用の始まりである⁽⁴⁶⁾。

「Ⅳ 三項関係②（語り関係）」は、1歳半ごろからの、「人—表象—人—モノの関係」である。ことばや表象がやりとりされる。「並ぶ関係」は〔ここ〕の、現前・現在の場所にある。表象（もの、こと）は、〔あそこ〕にあるが、それは、非現前・非現在の場所である。「Ⅲ 三項関係①（共同注意関係）」では、指さされて共視されるモノが実際に〔ここ〕にあるものに限られる。けれども、表象作用、つまり、〔ここ〕にないものを再現前させる representation の働きを、ことばはもっている。「語り関係」は、「ここにはないものを共同化する三項関係」である⁽⁴⁷⁾。

絵本を読みあう関係は、重層的な三項関係である。赤ちゃん絵本⁽⁴⁸⁾と一緒に読んでみると、〈い

ないない ばあ)の遊びの仕組みをもつ絵本の質にアフォードされて、ページを開いたり閉じたりしてページをめくる遊びが起こる。人—モノ(絵本)の操作関係に近い。また、一緒に読みながら、絵本の絵を指でつついてみたり、食べ物の絵をつまんで食べるしぐさをしてみたりすることも起こる。これは、共同注意関係と言えよう。絵本(モノ)は、[ここ]にある。とはいえ、たとえば絵本の絵の「りんご」を指さして読むとき、「りんご」(絵・モノ)は現前だが、実物のりんごは、[ここ]にはない、非現前である。まるで、実物のりんごを[ここ]に呼び出すように見える。絵・ことばの記号化の過程の、シンボルとしての「りんご」の共同化と共有が読みあいの三項関係に起こっている⁽⁴⁹⁾。人—表象—人の「語り関係」になると言えよう。そして、読みあうなかで、絵本(モノ)は媒介項になり、ことばのやりとり・対話も起こる。そのやりとりは、「互いに少しずつズレを補いあい、意味を共同生成していくためのベース」になり、「言語行動の基礎」になる⁽⁵⁰⁾。絵本は、視聴覚教材である以前に、ものがたり体験が共起する場である。

絵本の読みあいは、[ここ]に共在してものがたりの世界を共同で生み出して実現させていく相互行為 interaction である。子を抱いて一緒に読む姿勢は、ほんの一時期である。誕生後の母子分離の生の危機にあって、人は子を抱いて互いの身体を密着させて一体となり、共に生を保養する。「並ぶ関係」になると、両者は、抱く姿勢を少しずつ解いてずらしながらも[ここ]で隣りあい、同じ事象を共に眺めて[あそこ]に対向し、多声的な「語る関係」になる。やがて、子は、読み手の膝からおりて、[ここ]から離れていく⁽⁵¹⁾。けれども、自分で読むことができるようになって、人はときどき[ここ]に戻ってきて、「あなた」が[ここ]で読んでくれる声に包まれて、読みあう姿勢になろうとする。それは、過去の子どもの状態(子どもっぽさ)に戻る退行や憧憬ではない。むしろ、「私の身体」の本源的な[ここ]に、「第一次的な座標の付置、ある対象への活動的な身体の投錨、自分の任務に直面した身体の状態」の真実性が実感される。「私の身体」という一つの《形態 forme》の輪郭がはっきりと現れてくる⁽⁵²⁾。「あなた」と「わたし」の一体的な身ごもりから「わたし」のありかを互いに自分の身体に開いていく姿勢が読みあいにある。

3 共生態の一体感と二重性

読みあいは共生態にある。村中李衣は、この概念を竹内敏晴の言説に参照している⁽⁵³⁾。共生態は、竹内が演劇活動の実践をもとにした、子どものからだとことばについての考察で繰り返される概念である。彼は、共生態を「たやすく互いの生理状態に感染し同化してしまう……自他未分化のからだである」⁽⁵⁴⁾状態としている。「あくびがうつる」や「鳥のことば」の例を動物学者日高敏隆の言に参照して、同じ場にいるものたちが同じ生理状態になって同じからだの状態が伝播していく事態を共生態として、竹内は、次のように述べる。

子どものからだには、この鳥のことばのように、からだの共生性というか、同じリズムで生き、同じ呼吸で弾むという可能性を、大きく持っているのではないか。だから子どもの会話は、ことばを一つの対象物として受け入れ、それを理解するというよりはるか以前の、同じリズムでからだと一緒に動いてしまうということなので、いわゆる言語はそのわずかな一部の表出にすぎない、そういう了解の仕方だろうと思うのです⁽⁵⁵⁾。

生理学的視座で子どものことばの身体性を論じているところに共生態が把握されている。子どもの「まね」は、模倣というよりも擬態に近い。まねることは、「写す」、「伝染する」、「動き全体がまるごとからだに移って来る」、「子ども同士の歌や踊りが感染してゆく」、「みんな共通におもしろく感じている」ありようである。こうした「(「想像力の基底をなす働き」であろう)共感」の「最も源初的な形」⁽⁵⁶⁾が共生態とされている。共生態はうた・ことばに通じている。「個のからだの閉鎖性、孤立性を越えて他者へ突破してゆき、ひとつの共生態を回復する」。つまり、「ひとつの共同体が、共通のある感情、生理、つまりはからだ全体が共通のある状態に入ったときに、共通のリズム、共通のメロディでからだ動き、声が発せられるということが始まる」。そうした臨場の感受性にある身体感覚の共有・共振は、大人よりも、「子どもが絶えず行っていること」にみられる⁽⁵⁷⁾。

共生 symbiosis は「同種異種の生物が一緒に生活し共に利を得ている状態をいい、片利共生や寄生と区別される」として、生物学や動物生理学の概念（「共棲」とも表記）である。また、精神分析学における母子関係発達研究においても、共生は、「母子一体の共生から分離個体化が達成される」とする自己発達の過程を把握するときの概念でもある⁽⁵⁸⁾。

自他関係に基づく自己発達論を展開したアンリ・ワロン（1879-1962）が、「母子間の共生 la symbiose entre l'enfant et sa mère」（5 108 : 77）を論じている⁽⁵⁹⁾。ワロンは、「個体 l'individu とその環境 son milieu との関係から出発して、その存在のもてる力に結びついていて個人を発達を考える」ことを考察の要とした。そこで、発達の移行 évolution を把握するために「子どもの最初の生、つまり、胚と胎児の生にまで遡って」（5 107-108 : 76）、考察を始めた。この発生的視座をもって、ワロンは、「母子間の共生」を「生理的共生 symbiose physiologique」から「情緒的共生 symbiose affective」への移行にとらえて、母子の生命論的關係のありようについて考察を展開したのである。ここに、「身」、「包」、そして「抱」の古字体に刻まれている、母子が共に生きる体勢を重ねてみることができる。

「生理的共生」は、「有機的共生 symbiose organique」（5 377 : 236）⁽⁶⁰⁾や「栄養的共生 symbiose alimentaire」（5 109 : 79）とも言い換えられる。胎内の生命体は、母体からすべてを受け取ることに始まり、小さな個体になる。諸器官の発達に必要な酸素は、母の血液から与えられる。身体発達に必要なホルモンの一部も母から得る。その一方で、胎内の小さな個体・存在は、すでに、諸器官の発達を調整する内分泌腺をもち、器官構造の程度に応じて反応することもできる一定の神経系も

備わっている。胎児は、体外からの刺激に対して一定の姿勢反射をひきおこし、また、その刺激が神経系から脳に通じている。以上のように胎生期の生存状況を描出して、ワロンは、「子どもと存在条件である母体が完全に一体ではなくすでに二重性・異なる2要素の共存 dualité をなしていながら、まだ母体の内にすべてを結集させている」(5 108:77)と言う。共生態に、母子の〈身〉の矛盾的一体性が把握されている。

「生理的共生」は、誕生後にも続いている(5 108-109:77-79)。いわば身二つになった母子関係だが、新生児は、「母親の影響下におかれ、母親に密接に依存している」。栄養摂取も、姿勢感覚の感受性 sensibilité postural も、子は、自分の生にとって最も基本的なものを自分で満たすことができず、ほとんどを母の手・世話に依存せざるをえない。自分で思うように動くことができないなか、子は、泣いても身体をよじらせても、自身が「楽な状態 bien-être」になるわけではない。人に抱いてもらって「運んでもらい、ゆすんでもらい、なだめてもらって、子は、ようやく落ち着いた姿勢で身体を弛緩させて眠ることができる」。子の生存にかかわる欲求のほとんどが母によって満たされる。「胎児期に比べれば緩んでいる」とはいえ、母子は、「真の共生」にある。生後3か月間における母子間の共生は、人間としての「生にかかわる方向づけ orientation」になる。子が自分自身に役立てる行動は、外界の対象を手に入れたりよけたりすることではなく、「人 personnes に向けた身振り」であり「表情の身振り」である。人間性とは、個々が「共通になる en commun」ことにある。ワロンは、生命的な共生態が人間文化の始原的最基層になることを示唆している。

「生理的共生」のあとすぐに「情緒的共生」が続く(5 109-110:79-82)。前者とは異なる共生のあり方である。世話を求めて泣き声をあげるだけでなく、子は自ら人に微笑んだり満足の表情をみせたりするようになる。それは、「自分に懸命にこたえようとしてくれる人に、純粋に情緒的なつながりができたことを示す」。生後6か月ごろから、子は「物質的な栄養の摂取とかわらないくらい、人との関係 rapports humains に生きる」ようになる。ワロンはこれを「情緒的 affectif または情動的 émotif な段階」の展開とする。「身体の生命に関する発達よりも心の発達のほうが優位であるということではなく、両者の間に相互作用 action réciproque がある」。つまり「生体 l'être vivant とその環境 son milieu のたえざる相互作用」が人としての存在 existence の基盤になる。乳幼児にとって、環境は、社会的環境 une ambiance sociale である。社会的であること、すなわち、人と人とのふれあいは、生命的であり心的であるという両立的な ambi-環境なのである。子どもの身のまわりに広がる環境との互惠性に、人の生きるかたちが成り立つ。こうした共生の生成変化に、ワロンは、母子一体性に開かれる社会的発達 la développement social を考えている。

ワロンは、「生理的共生」から「情緒的共生」への移行・発達を把握した。胎児から新生児、そして乳児になっていく生成において、母という存在との共生は、生存に不可欠である。弱さにある子は自分では何もできないなかで母の手によって生の欲求が満たされる。けれども、無力な子どもが自分でできること、助力なく自身でしなければならないことは、呼吸である(5 108:77)。この

世に誕生して、子は、呼吸の自律性 *l'autonomie respiratoire* を獲得する。この呼吸が、社会的環境において、情緒的共鳴 *consonance affective* になっていく。その声や動作の、からだじゅうの表現は、「子どもとその身のまわりの人たちと溶け合う状態 *une fusion* になる」ときに発生し、「情動のコミュニケーション的性格に通じている」(5382:26)⁽⁶¹⁾。ワロンは、「真の情緒的共生」に「根源的主体的態度 *subjectivism radical*」が生起するとした。そして「主体の癒合性 *syncrétisme subjectif*」すなわち、「周囲の環境との相互浸透が子どもの感受性を豊かにする」としている(5377:236)。

竹内敏晴が子どものからだとことばの生き生きとしたありように共生態をとらえるとき、ワロンの言説を読み解くことによって、両者を補いあいながら考えてみることができる。子育ての関係は、子どもと養育者が一体的に、二重性という矛盾の一体にあることを基底とする。両者が呼吸・息を合わせて、声の響きあいを共有して、「周囲の人びととの緊密な共同性 *communion* に生きている」(4187:57)⁽⁶²⁾ 状態にある。両者が共に生きてここにあると実感するとき、その基本的な姿勢は、互いの身を抱きあわせているかたちにある。

おわりに

ワロンの言説は、メルロ＝ポンティの思想において典拠とされたもののひとつである。メルロ＝ポンティが共存 *coexistence* や共現前・共在 *compréence* に自他関係の間身体性 *intercorporité*⁽⁶³⁾ を提起したことの背景には、ワロンの言説を丁寧に検討した事実があるのは周知のとおりである。とはいえ、典拠とされたワロンの言説は、『児童における性格の起源』(1949年)である。ワロンの「母子間の共生」論をメルロ＝ポンティが検討課題に入れていたのかどうか、この拙稿では確認できなかった。また、子どもと養育者の抱きあうかかわりについて、メルロ＝ポンティの論考をもとにした考察が中田基昭によってなされているが、それもこの拙稿では検討できなかった。

読みあいは、子どもと大人の抱きあうかたち、すなわち共生態を基本としていると言える。それは矛盾を含む自他一体ではあるが、両者が息をあわせて、生き生きとした声の響きあうところである。それは、子どもが幼いころの、ほんのひとときの、前交通である。そのような姿勢で本を読むことは、子の成長につれて失われる。けれども、「あなた」と「わたし」がたしかに〔ここ〕で一緒にいて生きている、その生きられた場の真実性に読みあいが開かれるなら、そのふれあいのリズムの記憶は、からだの奥底に流れ響いているのではないか。

読みあいの「合ひ」には、「二つのものが互いに近寄っていき、ぴったりとぶつかる」「二つのものが近寄ってしっくりとひとつになる」の意味がある。「合へ」には、「ひとつにする」「相手に合わせる」「相手の重みや心の動きに合わせる」、そして、「抱き合へ」「抱かへ」は、「相手の重みや大きさにこちらの力を合わせる」の意である⁽⁶⁴⁾。息をあわせて子どもと一緒にここで絵本を読み

あうとき、いのち（息の勢い）の共生態にある、と言える。

注

- (1) 「特集1 お年寄りと読む絵本」『母の友』2014年9月号(736号)10-29頁。森本ちか『絵本がつなぐ高齢者と子どもたち—高知発「本読み会」がコミュニティを再生』くもん出版 2020。NPO法人Re〜らぶ(高次脳機能障がい者を支援する会)編『ちょっと不思議な絵本の時間—おとなが読みあい語りあう』かがわ出版 2015。
- (2) 「悲しみ癒やす図書室 池田小殺傷事件20年」『読賣新聞』2021年5月31日 朝刊 p.25。
- (3) NPOブックスタート『ブックスタート しあわせ広げる、愛情ことば。』(DVD)2013。
- (4) Manguel, A., *The Library at Night*, Yale U. P. 2008 pp. 240-241 (A. マングエル著 野中邦子訳『図書館 愛書家の楽園』白水社 2008 219-220頁)。
- (5) 世界の記憶の保管所をめざした古代アレクサンドリア図書館・ムセイオン内の図書館のビブリオテーカー(書架)に「魂の治療所」という銘板が掲げられていたと伝えられている (*ibid.*, p. 26, 同上, 28頁)。
- (6) 木村大治「ボンガンドにおける共在感覚」菅原和孝・野村雅一編著『コミュニケーションとしての身体』大修館書店1996 316-344頁。
- (7) Merleau-Ponty, M., *Le Philosophe et son Ombre* (1959), *Œuvres*, Gallimard 2010 p. 1277 (M. メルロ＝ポンティ著 木田元訳「哲学者とその影」『シーニュ 2』みすず書房 1970 18頁)。
- (8) Hollindale, P., *Signs of Childness in Children's Books*, The Thimble Press 1997 pp. 44-61。(ピーター・ホリンデイル著 猪熊葉子監訳『子どもと大人が出会う場所—本のなかの「子ども性」を探る』柏書房 2002 91-139頁)。現在では使われない「子ども性 childness」が批評用語として提示されている。子どもと一緒に本を読むとき、あるいは、子どもの本を読むとき、子どもにとっての「子ども性」と大人にとっての「子ども性」との交わりや共有が起こることが考察されている。
- (9) 本田和子「『語り』の非意味性と『本』の意味性」『ものと子どもの文化史』勁草書房 1998 203-205頁。本田和子は、物語・ものがたりの原義に「乳児の喃語などの言葉以前の声」があることを明示した。この原義は、大野晋ほか編『岩波 古語辞典 補訂版』岩波書店1990 1321頁にも明記されている。
- (10) たとえば、「特集I 読書と心のケア」『学校図書館』No.679 2007 pp.14-44。
- (11) 「英国読書協会、子どものメンタルヘルス等を支援するためのブックリスト“Reading Well for children”を公開」<https://current.ndl.go.jp/node/41308> [2020年2月24日確認]。
- (12) NPO法人ブックスタート調査によると、2021年2月現在、全国1741市区町村のうち1066市区町村で行われている (<https://www.bookstart.or.jp/about/ichiran.php> [2021年5月5日確認])。
- (13) 「場所や人を限定しない自由な読みあい」を「教室内の本を囲む時間に応用したもの」として「ブックコミュニケーション」が提案されている(村中李衣, 伊木洋『はじめよう! ブックコミュニケーション—響きあう教室へ』金子書房 2019 pp.7-8)。ほかに、子どもの読書教育法として「読書へのアニメーション」の提唱も近年みられるが、ブックコミュニケーションとは趣旨や方向性の異なる活動だと思われる。
- (14) 家庭でもなく、学校や職場でもない中間的な場所は、「第三の場」とされる。児童文化を子どもと大人が出あうところとして考えるなら、「第三の場」は、児童館や子育て支援センター等の児童福祉施設、子どもの遊ぶ権利を保障する遊び場や公園、子どもの文化的参加権を保障する子ども博物館や子ども劇場、そして、学習塾や子ども食堂もある。子どもの読書に関連して、家庭文庫(地域文庫や子ども文庫)や児童図書室なども「第三の場」だと言える。近年、学校内にも「第三の場」としての居場所をつくる活動が行われている。自由に本を読む空間に「第三の場」が併設されていることに注目したい。久野和子『[OD版]「第三の場」としての学校図書館—多様な「学び」「文化」「つながり」の共創』松籟社 2021, 居場所カフェ立ち上げプロジェクト編著『学校に居場所カフェ

- をつくろう！—生きづらさを抱える高校生への寄り添い型支援』明石書店 2019。
- (15) 村中李衣「読書療法の可能性—養護施設での読みあいを中心に—」『日本文学研究』梅光女学院大学日本文学会 35巻 pp.61-71 2000年1月 61頁。
- (16) 「社会的原基」は「社会的ノリ(糊)」や「社会的磁力」として、ヒトとヒトとが引きつけあいくつきあうはたらきである。その形成期は、0歳から3歳ぐらゐまでと考えられている(門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書 1999 94-97頁)。
- (17) 母親語 motherese は、対乳児発話 Infant Direct Speech とされて複合領域での研究が進んでいる。浩瀚な研究書として、Malloch S. & Trevarthen C., *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, Oxford Univ. Press, 2009 (S. マロック, C. トレヴァーセン編著 根ヶ山光一ほか訳『絆の音楽性—つながりの基盤を求めて—』音楽之友社 2018) がある。
- (18) 村中李衣, 前掲論文, 61頁。丸括弧内は寺崎による。
- (19) これを「声の道」として、村中はワークショップを行っている(村中李衣『保育をゆたかに—絵本でコミュニケーション』かもがわ出版 2018 29-31頁。「(声の)ボールの道筋」の方が声のやりとりの実体感があると思い、私も〈声のボール〉のやりとりを授業(「子どもと言葉」や「児童文化論」)の内容に組み入れている。
- (20) 竹内敏晴の「話しかけのレッスン」は周知の通りである(竹内敏晴『声が生まれる—聞く力・話す力』中公新書 2007ほか)。絵本研究ワークショップ「絵本をからだで感じてみる」(講師 春木豊, 2019年12月7日)でも同様のワークを行った(「絵本研究ワークショップ報告」『聖学院大学総合研究所 NEWSLETTER』Vol. 29 No. 2 2019 pp. 48-49)。
- (21) 自身から発する声のことばの動く様子が子どもの線描に表れることに注目したい。自分と相手とのやりとりの声がつながるその道筋が、たとえば「言葉の橋」に描かれている(レヅジョ・チルドレン著 ワタリウム美術館編『子どもたちの100の言葉』日東書院 2012 244-245頁)。
- (22) 青木恵理子「声の汚染—フローレンスにおける身体と心と言葉」菅原和孝編『身体化の人類学—認知・記憶・言語・他者』世界思想社 2013 289-290頁。文中の括弧書きと傍点は寺崎が加えたものである。
- (23) Rousseau, J.-J., *Confessions, Œuvres Complètes*, t. 1, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1959 p. 8 (ルソー著 桑原武夫訳『告白 上』岩波文庫 1979 (1965) 15頁)。「自意識 la conscience de moi-même」は、「わたし(は) je」の主体性に先立つ「わたし自身 moi-même」としての体感にある(寺崎恵子「言葉を読まないものと読む」『聖学院大学総合研究所 NEWSLETTER』Vol. 28 No. 2 2018 p. 16)。
- (24) 中田基昭『授業の現象学』川島書店 1996 58頁。
- (25) 同上, 124-125頁。引用文中の傍点は寺崎による。
- (26) 前言語期の「聞ク」(最深層)の上に、一次のことばの「聞ク」の層、そして、二次のことばの「聞ク」の上に「読ム」(最上層)が重なる、行為としてのことばの重層性である(岡本夏木「話しことばと書きことば」『コミュニケーション障害学』22 (3) 2005 196頁)。
- (27) 「本を介したお母さんと子どもとの対話的なやりとり」が起こる「絵本の読み聞かせの三項関係の構造」として、ヴィゴツキーの三項関係が説明されている(岩崎衣里子「乳幼児への読み聞かせが豊かな言語発達を育む」田島元信ほか編著『歌と絵本が育む子どもの豊かな心—歌いかけ・読み聞かせ子育てのすすめ』ミネルヴァ書房 2018 246頁)。
- (28) 村中李衣『読書療法から読みあいへ—「場」としての絵本』教育出版 1998 5頁。
- (29) H. ウェルナー, B. カプラン著 鯨岡峻, 浜田寿美男訳『シンボルの形成—言葉と表現への有機—発達論的アプローチ』ミネルヴァ書房(ミネルヴァ・アーカイブズ) 2015 (1969) 42-43頁。
- (30) 村中李衣 前掲書, 4頁。
- (31) 同上, 5-6頁。
- (32) 明和政子『ヒトの発達の謎を解く—胎児期から人類の未来まで』ちくま新書 2019 52-54頁。

- 33) ひとの子育ては、共同養育 allomothering を基本とする。母子の二者関係では、子育てが立ち行かない。出産も含めて、子育てに第三者が介助・参与することの意味を、ひと本来の子育てのあり方として考える必要がある。ルソーが、教育 *éducation* の古義に教育の開始を明示したとき、「産婆は引き出し」と「乳母は養育し」をはずさなかった。彼は、前者の *educere* と後者の *educare* を合わせて *éducation* (子を産み育てる) としているが、正確には、この2語は別語である。
- 34) 白川静『常用字解』平凡社 2003 15頁。引用文中の傍点は、寺崎による。
- 35) 同上, 581頁, 579頁。「包」の「常用漢字の字形のように己(直角に曲がった定規に似た道具の形)の形になると胎児の形でなくなってしまう」と説明されている(579頁)。
- 36) 同上, 575頁。文中の傍点は寺崎による。「乳」の古字体にも、子の頭に手をそえて授乳している抱く姿勢が見える(同上, 500頁)。
- 37) 母なるものの元型「包む」の視座から、E. ノイマン著 福島章訳『グレート・マザー—無意識の女性像の現象学』なつめ社 1982や、宮澤康人「〈こども〉文化の進化史—生態系のなかのヒトの成熟と生命の世代継承」白梅学園大学子ども学研究所『子ども学』第5号 2017 pp. 54-79を読み解くことが必要である。
- 38) 竹下秀子「おんぶとだっこ」岡本夏木ほか監修『発達心理学辞典』ミネルヴァ書房 1995 75頁。なお、「母親」、「母体」とあるが、子育ては、母親(子の産みの親)の行為・仕事であることに限定されない。人の本来的な子育てが、共同養育 allomothering であることは言うまでもない。正確には養育者だが、本論では、広義の「子の養育者」として、母親、母とすることもある。
- 39) エメリー・バーナード、ドゥルガ・バーナード 文・絵『世界のだっことおんぶの絵本』メディカ出版 2006。
- 40) 明和政子前掲書, 54-55頁。新生児が「顔らしきもの」とくに「自分を見つめる(二つの)目」(白と黒が見えている)を好んで見ること、また、新生児模倣については、明和政子『まねが育むヒトの心』岩波ジュニア新書 2012 42-44頁にも説明がある。
- 41) 山口真美著 ミスミヨシコイラスト 金沢創監修『かお かお ばあ』KADOKAWA 2019。この絵本は、乳幼児の顔認知研究に基づいており、乳児の顔認識の発達の過程を楽しみながら学ぶことができるようになっている。
- 42) やまだようこ「共に見ること語ること—並ぶ関係と三項関係」北山修編著『共視論—母子像の心理学』講談社 2005 75-83頁。
- 43) 逆に、不快な関係性は、子がむずかかって泣くときであり、一体感になりにくいと感じるときである。子の泣き声を聞いて(養育者を呼ぶように聞こえる)、養育者は子に近寄って子を抱きあげる。抱いて子をあやしながら、養育者は、「おなかがすいた」の不快感と解して乳をやり、「うんちがでた」の不快感と解しておむつを替え、「ねむたい」の不快感と解して揺らしながらうたう。ところが、それでも子が泣くとき、養育者は困惑し、子育ての難しさを感じる。わかりたくてもわからないことが、子育てには多く起こる。抱く関係がいつもしっくりといくわけではない。けれども、両者がより心地よい状態になるように互いに調整しているのも、事実である。
- 44) やまだようこ 前掲, 77頁。「特に養育者は、子どもの身体が発するさまざまな情報にあらゆる感覚を傾け、そこから、時には子ども自身の実態をはるかに超えた豊かな“心”の存在を想定し、また読み取ろうとする者」であり「“想像上の対話”を展開する」。子と養育者は「非対称的な関係性」にある(遠藤利彦「発達心理学からみた共視現象」北山修編著 前掲書 110-111頁)。
- 45) やまだようこ 前掲, 80頁。
- 46) やまだようこ 同上, 83頁。やまだようこは、指さしの三項関係とモノのやりとりの三項関係との、質的なちがいを指摘している。後者は、「対面的関係」の三項関係であり、モノを媒介項としたやりとりが対話的關係をつくる(同上, 83頁)。
- 47) やまだようこ 同上, 83頁。
- 48) 赤ちゃん絵本は、0, 1, 2歳児を対象としている絵本の総称である(中川素子ほか編著『絵本の

- 事典』朝倉書店 2011 323頁)。絵本をめくる遊びのほか、絵本を舐める、絵本を棚から引っ張り出したたり運んだりする遊びも起こる。これは、人—モノの操作関係である。
- (49) 岡本夏木『子どもとことば』岩波新書 1982 91-94頁。
- (50) やまだようこ「うたうコミュニケーションとことば」『ことばの前のことば—うたうコミュニケーション』(やまだようこ著作集第1巻)新曜社 2010 289頁。
- (51) 正置友子『メルロ=ポンティと〈子どもと絵本〉の現象学—子どもたちと絵本を読むということ—』風間書房 2018 80-82頁。正置は、「おかあさんの膝」をおりる時(3歳半ころの巣立ち)を、「ひととなる」の過程の「生きる道のりの最初の一区切り」、第二の社会的文化的体験としての「身ふたつ」になるとき(第一の「身ふたつ」は誕生時)としている(同, 82頁, 90頁)。
- (52) Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception* (1945), Gallimard, 2004, p. 130 (M. メルロ=ポンティ著 竹内芳郎, 小木貞孝訳『知覚の現象学 1』みすず書房 1967 175頁)。
- (53) 村中李衣『読書療法から読みあいへ』(前掲) 142頁。
- (54) 竹内敏晴「ふれあえぬからだ・出会うからだ」(初出1979)『子どものからだとことば』晶文社 1983 53頁。
- (55) 竹内敏晴「子どものからだとことば」(初出1979)同上書 21頁。
- (56) 同上, 21-22頁。
- (57) 同上, 23頁。
- (58) 山田洋子「共生 (symbiosis)」『発達心理学辞典』(前掲) 153頁。
- (59) Wallon, H., Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, (1952), *Œuvres 5*, L'Harmattan, 2015, p. 108 (H. ワロン「子どもにおける社会性の発達段階」浜田寿美男訳編『ワロン／身体・自我・社会』ミネルヴァ書房 1983 77頁)。以後、本文中に(5 108: 77)として示す。なお、文脈にあわせて、浜田による訳を一部改変した。
- (60) H. Wallon, Les étapes de la personnalité chez l'enfant, (1956), *op.cit.*, p. 377 (H. ワロン「子どもにおけるパーソナリティの発達段階」同上書 236頁)。
- (61) H. Wallon, Niveaux et fluctuation du moi, (1956), *op.cit.*, p. 382 (H. ワロン「自我の水準とその変動」同上書 26頁)。
- (62) H. Wallon, Le rôle de l'autre dans la conscience du moi, (1946), *Œuvres 4*, L'Harmattan, 2015 p. 187 (H. ワロン「『自我』意識のなかで『他者』はどういう役割をはたしているか」前掲書 57頁)。
- (63) Merleau-Ponty M., *op. cit.*, p. 1277 (M. メルロ=ポンティ 前掲書 18頁)。
- (64) 大野晋ほか編『岩波 古語辞典 補訂版』(前掲) 46頁, 53頁, 99頁。

Reading together in *symbiose*: A posture for sharing a picture book between parent and child

Keiko TERASAKI

Abstract

This paper examines the tonic posture of reciprocal reading between parent and child. Theoretically, it defines the triad relationship between a picture book (a medium), a parent (a reader), and a child (a listener). In terms of practice, it describes the togetherness of sharing a book with an infant, rather than reading. This paper observes intimate reading, in which parent and child remain in close physical contact, the parent holding the child on the lap as the book is read in coaction.

This paper references Henri Wallon's conception of symbiose (symbiosis), the mutual respiratory communion through ventral-ventral contact. This type of touch develops a sense of co-presence between mother and infant. In addition, it implies the primordial syncretic sociability and the origin of communication in affective consonance between parent and child. This paper contemplates that parent-child engagement through sharing is fundamentally reliant on their posture in symbiose.

Key words: sharing a book, symbiose (symbiosis), precommunication, tonic posture of reading, affective consonance