

# 1・2歳児クラスにおける絵本の 「読みあい」に関する事例研究 —複数の視点による観察および映像記録を用いて—

西 隆太郎<sup>※</sup>・村中 李衣<sup>※</sup>・伊藤 美保子<sup>※</sup>

A Case Study of "Reading Together" Picture Books in Classrooms of 1- and 2-Year Olds: Using Observation from Multiple Viewpoints and Video Recording

Ryutaro NISHI, Rie MURANAKA and Mihoko ITO

This article is a case study of "reading together" picture books in a nursery school. Picture books are often thought of as being read to children by adults. "Reading together" differs from this in that it involves creating an experience where the reader and listener enjoy a reciprocal relationship. As each experience in such relationships is its own creation, it is important to build on detailed case studies.

In this study, Muranaka, a children's literature scholar visited classes of 1- and 2-year-old children and read picture books together. The other two authors observed the interactions from childhood education and psychoanalytic viewpoints. Video recordings were used as non-verbal interactions are important in such settings. Observing practice from these multiple perspectives, we also include a methodological discussion of our case study method which jointly uses subjective reactions and video observations. Based on these research methods, three case studies are discussed, and the process of "reading together" is explicated where reciprocal trust within the relationship is deepened by accepting the listeners' active participation and imagination together with those of the reader.

Keywords: "Reading Together" Picture Books, case study, mutuality

## 1. 問題と目的

子どもにとって絵本とは、心を楽しませるものであると同時に、文化に触れるための重要な通路である。それは知性、言語、

情緒、芸術、倫理をはじめ、人間としてのあらゆる側面における成長・発達を触発する媒体だと言える。絵本はそれ自体でこうしたさまざまな価値をもっているが、とくに保育の中では絵本そのものを超えた意味

---

キーワード：絵本の読みあい、事例研究、相互性

※ 本学人間生活学部児童学科

をもつ。

保育の中での絵本には、それが関係の中で読まれ、体験されるものだという特徴がある。もちろん子どもが自分でページをめくり、文字を追うかどうかは別にしても「読む」ことも多い。しかしその出発点には、読み手との育育的な関係の中での絵本体験がある。一般には「読み聞かせ」と呼ばれることが多いが、保育の実際を見てみれば、保育者の側から子どもに読んで聴かせるだけでなく、子どもたちの側からも、気づいたこと、感じたことを口々に話しかけて、ときには身体で振りをしたり演じたり、イメージや物語を膨らませていることが多い。それも、そうした表現を受け止める保育者的な読み手がいるからこそ生まれてくる体験である。

絵本を読む体験には、保育者ばかりでなく、子ども自身も主体的・能動的に参加し、その体験をつくり上げている。同じ一つの絵本であったとしても、それをともに読む体験は、保育者と子どもの個性によって、そしてそのときどきの思いやコンテクストによって、一回一回異なる色合いをもつ。保育の中で絵本を読むとは、保育者と子どもとが、一方的ではなく相互的なかわりを通して、そのたびごとに新たな意味を創造する体験とみることができる。こうした相互的な観点から絵本を捉える保育観については、「絵本を通して子どもとかわること」として論じられてきた（西，2018）。

こうした絵本観と通ずる形で、村中は絵本の「読みあい」実践を積み重ねてきた。村中は小児病棟、児童養護施設、老人保健施設など、さまざまな現場と協働しながら、絵本を介したコミュニケーションの可能性を、自ら絵本を「読みあう」実践の中で探究している。そこで提唱されている「読みあい」とは、絵本を通してどちらか一方からもう一方へ読み聞かせる行為より

も、互いに物語世界の不思議に立ち会う対等な関係づくりを目指すものである（村中，2005）。以下、本研究ではこうした相互的な絵本の体験を、「読みあい」と呼ぶ。

読みあいの体験を理解する上では、その実践を具体的かつ体験的に捉え、記述し、解釈することが必要である。先にも触れたように、保育者と子どもたち、そして読みあう関係のありようによって、体験は一回一回異なるからである。作品そのものにどのような意味があるか、また実践の際にどのような点に留意すべきかなど、一般的な議論ももちろん可能ではあるのだが、こと相互的な「読みあい」を深く理解する上では、実際の事例に即した研究が必要だと考えられる。しかし絵本を相互的な観点から捉える先行研究は、まだ数少ない。絵本そのものの価値——すなわち読みあう関係性を離れた絵本自体の文化的意義に関する議論や、知的・言語的発達を促す教材としての研究が主となっているのが現状である。

したがって本研究ではある読みあいの実践事例を取り上げ、それを相互的な観点から読み解くこととしたい。すでに述べたように読みあいの体験は多様なものであるから、一つの事例だけですべてを解き明かすようなことはできないが、これからの読みあいを実践する上での洞察を加えることができるだろう。こうした事例研究を積み重ねることが、相互的な読みあいの実践を深めることに寄与すると考えられる。

保育実践の事例研究を行う上では、いわゆる「客観的」観察を超えた視点が重要な意義をもってくる。また、幼い子どもたちの事例研究では、言葉を超えた次元を捉えることも必要になる。そのための方法はさまざまでありうるが、本研究では実践者と複数の観察者の視点から事例を検討するとともに、映像を用いた観察を取り入れ、事例を捉え振り返る手がかりとした。

なお、ここでは保育的な関係を、津守眞にならって次のように捉える。子どもと人間として出会うなら、「それぞれの立場によって、子どもとふれる時間の長短、特定の子どもとのかかわりの深浅などの相違はあっても、子どもと交わるそのときには、保育者であることにおいてかわりはない」(津守, 1980, p. 3)。本研究での実践者である村中は、職業保育者とは異なる立場ではあるが、子どもたちと相互的かつ対等にかかわる実践を積み重ねてきており、そのかわりは津守の言う意味で保育的なものと言える。こうした立場からの読みあい事例を検討する中で、広く保育的關係に通ずる洞察を得ることができると考えられる。

## 2. 方法

本研究では、方法として複数の視点による観察と、映像を用いているのが特色である。それぞれについて概要を示した上で、今回の具体的な実践の場について述べる。

### (1) 複数の視点による観察

自然科学的な研究においては「客観的」な観察が求められるが、保育の実践研究においてはそれを超えた視点が求められる。心と心のやりとりが重要な意義をもつ保育実践においては、「客観的」に捉えうる外的側面だけを取り上げるのではなく、内的な体験や関係性の次元を捉える必要がある。こうした領域の先駆者である津守眞は、外的な事実ばかりでなく、観察者が共感を通して内的な次元を捉える必要性を説き、自ら保育の実践と研究を重ねてきた(津守, 1997, 1999)。

また、関係とは双方によって成り立つものであるから、保育者・実践者自身の内面も事例理解にとっては重要である。保育学の開拓者である倉橋惣三はすでに、子ども

の心理に比べて教師の心理についての研究が進んでいないことを指摘していた。彼によれば、教育的な関係とは「教え手と受け取り手と、微細な互いの影響を、二重にも三重にも往復し、取りかわしている極めて人間的な即ち心理的な事実である。教師の心理は、その結果たり、また所因としてはたらくものである」(倉橋, 1995, p. 304)。ここから考えても、相互的な読みあいの事例研究においては、子どもの姿はもちろん、読み手の内面に関する記述・考察が必要となってくる。

したがって本研究ではまず、読みあいの実践者であり研究者でもある村中による、事例記述を提示する。この記述は、実践者の主観的体験にも言及するものである。そうした体験は、読み手がどのように次の行為を生み出していったかという過程を理解する手がかりにもなっている。「観察」という点から言えば、この読みあい実践に関する第一の観察者は、読み手自身ということになる。この第一の観察者は、読み手の意識的体験に直接にアクセスし、記述することができる。

観察者が共感を通して、いわば自らの主観的体験をも観察の道具として用いるこうした研究や、津守のように実践者自身が事例研究を行う場合には、それがどれだけ恣意性を超えたものとなり、普遍性をもつかが問われる。とはいえ、主観を取り入れた事例研究がまったく恣意的なものになると考える必要もない。なぜなら、保育実践の中には必ず子どもという観察者がいるからである。子どもを尊重する相互的な対話が成り立っている限りは——そうなりえているかどうかきわめて大きな課題とはなるが——ある種の客観的要素は、初めから実践そのものの中にビルトインされている。ここではこのことを示した上で、事例研究の方法論に関する詳細な議論は他に譲りた

い（西，2018，2021）。

本研究ではこれに加えて、複数の視点からの観察を行った。具体的には、村中による絵本の読みあい実践について、伊藤・西も関与観察を行った。村中自身による事例研究に加えて、伊藤は保育実践の観点から、西は保育学・心理臨床学の観点から、それぞれ観察と考察を行った。こうした多面的な観察と理解が、単一の視点を越えた普遍性に近づくための通路となるであろう。

## (2) 映像を用いた保育研究

保育実践を理解する上では、言葉ばかりでなく、それを越えた側面を考察に加えることが必要である。幼い子どもたちの場合は、言葉はもちろんのこと、言葉以前の、あるいは言葉を越えたコミュニケーションが大きな意味をもつ。読みあいの場合も、言葉を越えた互いの呼吸や、その場の雰囲気といったものが、実践する上でも事例を理解する上でも重要になってくる。言葉を越えた側面をどう捉えるかについてはさまざまな可能性が考えられるが、本研究では映像を用いた観察を取り入れ、事例を捉え省察する手がかりとした。

写真や動画を取り入れた保育の事例研究は、近年になって広がりつつあるところである。主観的感想や言語的記述を超えて、さまざまな次元を残すことができる点では、記録として優れた媒体であり、保育における事例の振り返りにとっては重要なものと言えるだろう。しばしば指摘されるのは、単に動画を用いただけであれば、それは技術的な問題でしかないわけで、それだけで研究が成立するわけではないという点である（Fleer, 2014）。ある意味では当然の指摘だが、筆者らはすでに、写真を用いた乳児保育の研究や、動画を用いた事例研究を積み重ねてきた。ここでは、映像は誰が撮っても同じものにはならず、同じ意

義をもつわけではないことを指摘しておきたい。映像においても、固定した視点による「客観的」な記録ではなく、保育を「見守る目」をもって捉えることが重要だと考えられる。こうした方法論的な議論や具体例については他に論じてきたので、それらを参照されたい（伊藤・西，2020；西・伊藤，2022a，2022b）。

## (3) 実践の場について

今回の研究では、村中が保育の場を訪れて子どもたちと読みあいの実践を行い、その場に同席した伊藤・西が関与観察を行った。実践の場としては、A 保育園にご協力をいただいた。A 保育園は0歳児から2歳児が通う乳児保育園である。そのうち1歳低月齢児中心のクラス、1歳高月齢児中心のクラスと、2歳児のクラスを訪れた。いずれのクラスも十数名程度が在籍している。当日は通常の保育が行われており、午前中の自由遊びの時間に筆者ら3名が訪問した。読みあいの実践を行うことは、保育者には了解を得ているが、子どもたちにはとくに事前に案内はされていない。実践を行ったのはそれぞれ20分程度である。映像を撮る上では保育を「見守る目」が必要だと述べたが、この研究では保育実践者としての経験をもち、映像観察も積み重ねてきた伊藤が撮影にあたった。

読みあいに際して実践者である村中は、それぞれの年齢・月齢に応じた絵本を複数冊用意していった。ただ、最初からその使い方や導入の仕方を決めておくことなく、初めて出会う子どもたち、初めて出会うクラスの部屋の雰囲気、絵本を楽しむまでにどんな活動をして子どもたちがどんな空気をつくっていたかを感じながら、その場で読む絵本や読む順番を決定した。すなわち、ある程度は用意もしているが、実際の選書については子どもたちの状況との対話の中

で決めていった。

なお、1歳児・2歳児を対象にした読みあいを想定して当日持参した絵本は以下の12冊である（表1）。

**表1 読みあいのために持参した絵本**

|  |
|--|
| 『まり』（文：谷川俊太郎／絵：広瀬弦、クレヨンハウス）                |
| 『ころころころ』（作：元永定正、福音館書店）                     |
| 『りんごがころん』（作：中川ひろたか／写真：奥田高文、ブロンズ新社）         |
| 『ぷるんぷるんおかお』（作・絵：とよたかずひこ、アリス館）              |
| 『ぼん ぼん』（作：内田麟太郎／絵：畑中純、鈴木出版）                |
| 『いろいろ ばあ』（作：新井洋行、えほんの杜）                    |
| 『ぱか ぱか』（作：福知伸夫、福音館書店）                      |
| 『バナナです』（作・絵：川端誠、文化出版局）                     |
| 『パンツのはきかた』（作：岸田今日子／絵：佐野洋子、福音館書店）           |
| 『あかまるちゃんとくろまるちゃん』（粹・上野与志／絵：村松カツ、ひさかたチャイルド） |
| 『ブルーナの0歳からの本』（作・絵：ディック・ブルーナ、講談社）           |
| 『ここよここよ』（作：かんざわとしこ／絵：やぶうちまさゆき）             |

選書の基準は、①初めて出会う子どもたちなので、読み手の声を介して絵本の絵が生き生きと立ち上がり、絵本読みの空間の中で楽しいコミュニケーションが生まれるような絵本であること、②遠目にもはっきりしていて場面ごとの展開がわかりやすいもの、そして数冊は③1歳児2歳児の気持ちを代弁してくれているような身近なテーマのものを選んだ。この中で、どれを選択するか、どの順番で読みの流れをつくるかは、現場にて子どもたちの様子を見て決め

ることとした。実際にどうしてその絵本を選択したのかについても、事例記述の中で触れることとした。

実践事例や映像（写真・動画）を研究に用いることについては、書面で説明の上、園と保護者の了解を得ている。

### 3. 読みあいの実践事例

以下に読みあいの実践事例を、訪れた順番に記す（1歳高月齢クラス、1歳低月齢クラス、2歳児クラスの順）。事例の中で読みあいに用いた絵本について、概要を最初に示した。

各事例においては、まず実践者である村中の実践記録（考察）、次いで伊藤・西が話し合って作成した観察記録（考察）を挙げている。村中による実践記録からは、外側から見た行動面ばかりでなく、実践者自身の内面における心の動きや一つひとつの行為に際しての判断を知ることができる。観察記録では、保育実践の立場からも臨床的な立場からも、とくに実践者・子ども・保育者の関係性に重きを置いている。基本的には実践の最中に見てとった部分が中心だが、エピソードを振り返る上では映像記録を併用した。ここでも観察記録を示す際には理解の助けとなるよう、映像から抽出した写真を掲載する。

#### (1) 事例1：1歳高月齢クラスでの読みあい 読みあった絵本

『りんごがころん』（作：中川 ひろたか／写真：奥田 高文）ブロンズ新社、2009年

ページを繰るごとに身近な物が現れて、その物に即した動きがオノマトペなどを添えつつ写真で示される。

『バナナです』（作・絵：川端誠）文化出版局、1984年

同じバナナにも、木になっている青い状態から、熟れておやつに供されるとき、

ジュースになって出されるときなど、さまざまな姿がある。その一つひとつに、「バナナです」の言葉が添えられる。

『ぱんつのはきかた』（作：岸田今日子／絵：佐野洋子）福音館書店、2011年

こぶたの女の子がパンツを穿こうとしてがんばったり、ちょっと間違えたりする様子を一コマずつ、温かい色調で描いている。

### 実践記録1

どんな様子かなあと楽しみにしながらお部屋に入ると、初めて出会った子どもたちの動き（歩き方や立ったり座ったり、声や音のする方へ振り向く姿など）が、いち、に、いち、に、というような明るい2拍子の展開を連想させたので、まず『りんごがころん』を読んでみた。「りんごが…」のページで期待が高まり、次のページで「ころん！」とカタルシスが生まれるといった場面が積み重ねられて展開する絵本である。手のひらに収まる小ぶりの絵本を選んだのも、子どもたちと等身大で絵本の世界に入り込みたいという思いが、筆者の中に無意識のうちにあったからかと思う。

読んでみると、分かりやすい2拍子の画面展開に、子どもたちの心もりんご、かさ、はとどけい、へと集まっていくのが感じられる。そして、次に「ばね」の登場。そこまでは、「ころん」「ぱっ」「ポッポー」となじみのあるオノマトペが続いていたのだが、ここでの展開は「よいしょ」。このばねの掛け声に子どもたちの中から笑い声があがる。「ばね」が「よいしょ」。この展開の面白さを1歳の子どもたちが感じ取ってくれたという驚きと嬉しさで、読み手の声にも自然に「がんばるぞ」の力が入った。

次に読んだ『バナナです』では、BaNaNaという母音[a]の連なりの楽しさを味わえる。先の絵本の「よいしょ」に力をもたらしたことから、この声の響きの面白

さを子どもたちと味わいたいと選んだ。と同時に後ろの方で子どもたちを囲んでくださっている先生たちの声も一緒に子どもたちを包んでくれるといいなと思い、ともに読んでもらえるよう誘った。馴染みのある先生方の声に加わることで、お部屋の空気が一気に安心感に満ちたものに変わっている、子どもたちも声に抱かれる幸福感にからだを浸しているように見えた。

3冊目は少し生活感のあるストーリーを選んでみようかなという気持ちになり、『ぱんつのはきかた』を選んだ。「みんなもうぱんつはひとりではけますか？」の問いかけに、（う～ん、はんぶんくらいかなあ）というような、まっすぐな表情で応えてくれたので、（これは困難に楽しく挑戦するテンションで読もう）とこのクラスでの読み方が決まった。それゆえパンツを一人で穿こうと格闘する、ぶたさんの気持ちを代弁する声が、目の前の子どもたちよりも少し幼い感じの、たどたどしさのある甘い声になった。これは、いわゆる「声色を使う」というような技術ではなく、子どもたちと共鳴する中で自然と声がチューニングされていったものである。佐野洋子が描いた絵の線が繊細で、コントラストの強いものではないので、子どもは絵だけを楽しむというよりも、それに沿った言葉のリズムやメロディーに合わせて体を少しずつ動かしていたように見えた。

### 観察記録・考察1

#### ①最初の出会い

読み手である村中は、クラスの子どもたちにとっては初対面の存在である。はじめてのクラスにどうやって入るのかと思っていると、笑顔で絵本を取り出してそのまま読み始めた。そうすると子どもたちも自然と関心をもって、すんなりと集まってく

る。大人の発想だと、たとえば「ごあいさつ」をしたり、言葉で説明したりするようなことを考えがちだが、子どもたちの世界ではそれが最適とは限らない。それ以前に、子どもたちは部屋に何か変化があって、誰かが入ってくればすぐにそちらに能動的に注意を向けるものである。そうして始まった読みあいの楽しさこそが、子どもたちにとっては何よりも直接的な説得力をもっていたようだった。説明や導入にも意味があるのはもちろんだが、子どもたちの心が開かれる上で重要なのは、その人としてどんな体験が生まれるかということなのだろう。

## ②子どもたちの反応

Bちゃんは最初に出会った瞬間から、村中が動くたび、読むたび、満面の笑顔になって喜んでいて。次に何が起こるんだろうと期待を込めて見つめている。こんなふう楽しんでくれる子がいることで、まわりの雰囲気も温まってくる（写真 1-1）。



写真 1-1 1冊目の『りんごがころん』

それに対してCくんは、最初は部屋の隅の方で遊んでいたのだが、ちょっと興味をもって近づいてきたところ、観察者の西と目が合って人見知りし、また向こうに戻って行ってしまった。とはいえやはり興味があるようで、読みあいが進むうち、少しだけ近づいて保育者の先生の膝の上に乗って、絵本を楽しみ始めている（写真 1-2）。さらには立ち上がろうとするが、先生はC

くんがあまり動き回らない方がよいと思ったらしく抱きとめ直したりもしていた。それでも何度も立ち上がろうとするので手を離すと、そこからは絵本のすぐ前、みんなの中心で身体を揺らしながら楽しんで（写真 1-3）。そうしてときどき先生の方を振り返って笑顔を見せる。新しい探索活動からの発見を、安心して信頼できる先生と分かち合っているようである。人見知りのような素振りが見える子は、それだけ人間関係を重んじる感受性をもった子でもあって、最初は抵抗感があるようでも、ひとたび心開かれれば、誰よりも関係を築いて楽しむ力をもっているのかもしれない。



写真 1-2 先生の膝から身を乗り出して



写真 1-3 絵本のまん前で楽しむ

## ③保育者の反応

読みあいにご協力いただきたいということは保育者に事前にお知らせしているわけだが、「絵本の先生」がどんなことをするのかは、結局は言葉による説明よりも、体験を通してはじめて分かることである。先生方は最初、「読み聞かせ」を聴くために

子どもたちを集めたり、まじめに聴くよう促したりしなければならないといった気持ちだが、あまり強制的な形をとらないにしても幾分かはある、それで子どもを落ち着かせようとしていたところもあったようだ。実際、それを期待する「絵本の先生」もいるのかもしれない。しかし読みあいが進むうちに、Cくんをはじめとする子どもたちの自由を生かし、そして先生たち自身笑顔になって、リラックスして楽しんでもらえたようだった。村中が子どもたちの自由を尊重する読み手であること、また村中自身が自由さをもって子どもたちとの読みあいを楽しんでいることが、体験を通して伝わったのであろう。こうして保育者が体験に馴染み、保育者自身が楽しむことも、子どもたちを含めたクラス全体の雰囲気がほどけることとつながっているように思われる。

## (2) 事例2：1歳低月齢クラスでの読みあい

### 読みあった絵本

『おもちゃ（ブルーナの0歳からの本）』（作・絵：ディック・ブルーナ）講談社、1996年

屏風のように開く絵本の各面に、いろんなおもちゃのイラストが描かれている。

『ぱか ぱか』（作：福知伸夫）福音館書店、2014年

馬が駆けていくダイナミックな絵に、「ぱかぱか」の音が添えられている。

『ここよここよ』（作：かんざわとしこ／絵：やぶうち まさゆき）福音館書店、2003年

いろんな動物の親子が登場し、「どこにいるの？」の呼びかけに、隠れていた赤ちゃんたちが顔を覗かせる。

## 実践記録2

事例1での読みあいの楽しさの余韻を引きずりながら、次のクラスへ向かう。1歳高月齢のクラスよりも、一人ひとりのあど

けない感じが印象的で、広い部屋の中にそれぞれが存在感をもって在るというふうに感じられる。そこで、すぐに子どもたちを一か所に集めて絵本を読むという形はやめて、手前のテーブルの上にブルーナの『おもちゃ』を置き、少しずつ画面を横に伸ばしていく。この絵本は、文字はなく、1画面ずつの絵がはっきりしていて線も太いので、部屋のあちこちにいる子どもたちがその場所で見つめることができると思ったからだ。そして、子どもたちの関心がどこに向かうのかを確かめながら少しずつ「じどうしゃ ぶつぶー」「たいこが どんどこん」などと、絵に言葉を添えていく。すると、ひと繋ぎの絵本画面をすべて広げて見せたところで、Dくんがプラスチックの人形をその絵本画面の前に立たせ、絵本読者のひとりに見立ててくれた。見立てというよりも、絵本画面の前に置かれた人形は読み手である筆者にとって「絵本読んでいいよ。大丈夫だよ」と励ましてくれるお部屋の一員そのものだった。

この優しい参加によって、安堵して周りを見渡すと、担当の先生のお膝に乗って、椅子に座って、あるいはクッション積み木に座って、次の絵本を待っていてくれる子どもたちの姿がほほえましく、「乗る」こと「乗って揺れること」を絵本の中で楽しみたくなった。そこで次に『ぱかぱか』という仔馬の冒険の絵本を読みあった。絵本の中の「ぱかぱか ぱかぱか」を声にしなが、子どもたちの様子を見渡すとそれぞれに「ぱかぱか」と気持ちよさそうに揺れている。お部屋全体が緑の草原になったみたいだ。部屋の隅に一人座っていたEくんも身体を揺らして、決して外れた場所にいるのではなく、絵本のページを見つめながら草を食む仔馬に見える。先生方も親馬のように頼もしい姿で「ぱかぱか」と揺れている。



最後にもう一冊、『ここよここよ』という動物の親子の居場所を見つける絵本を読む。みんながいて、そして一人ずつがいるという「ここ」の安心感が、これまで2冊の絵本を読みあうことで生まれつつあったが、さらにこの絵本によって引き出されたのか、「かわいいみんなはどこですか?」という絵本最後のページに付け足したおまけの問いかけに、「ここです ここです ここですよ」と、胸をたたいて報せる姿が自然に生まれた。その姿を見つめる先生方のまなざしの中に喜びが感じられた。

## 観察記録・考察2

### ①最初の出会い

クラスに入るときは、事例1と同様にあまり気負わずに足を踏み入れたのだが、1歳低月齢の場合は先ほどよりもやや人見知りの強い子もいて、少々不安気な様子も見られた。そんな中でDくんは自分から村中に近づき、読みあいの中に人形という参加者も加えた(写真2-1)。主任保育士の先生に伺ってみると、実はDくんは新入園の子で、ちょうど慣らし保育の期間を終えて今日が本格的な保育園生活の最初の日なのだという。家庭を出て初めて入園するなど、社会環境や人間関係の変化を迎える「移行期」には、さまざまな体験と心の揺れが生じるものであり、その過程を支えることが重要だと考えられている(Fabian & Dunlop, 2002)。それは保育の中で子どもを支えるための議論であるが、より相互的な視点から見ると、ここでは村中も新しいクラスで初めての子どもたちと出会うという、一つのミクロな「移行期」を体験していることになる。それに対してDくんは、自らも移行期を体験しつつあるにもかかわらず、新しく出会った人物に関心をもってかわり、人形とともに迎え入れて、村中の「移行」を支える力を主体的に

発揮してくれた。そのことは、Dくんが入園という移行期に、保育者たちから親しく迎え入れられてきたことの反映でもあるだろうし、この移行期という体験を彼が自分自身のものにしていく力強さを示しているように思われる。



写真 2-1 人形を持って読み手のもとへ

### ②子どもたちの反応

『おもちゃ』の絵本は子どもにも手に取りやすい絵本であり、読み手も床の上に置くなど子どもに近い形で見せていたこともあったせいか、Fちゃんは自分からやって来て、触って確かめているようだった(写真2-2)。読み手は『ばかばか』という別の本を取り出していたが、Fちゃんが『おもちゃ』に興味をもつことも受け入れていた。子どもたち一人ひとりの自由で多様な関心を尊重することが、どの子も楽しめる集団としての調和にもつながっていたようである。

Eくんは部屋の隅の方にも関わらず、身体を動かして絵本を楽しんでいた(写真2-3)。「読み聞かせ」の場合は、子どもたちを絵本の前に並び座らせるようなことも多いが、相互的な「読みあい」の場合は、子どもたちの楽しみ方も自由であり多様である。読み手の声はよく通るが押しつけがましきのないものだったので、子どもたちは強制感なく自分らしい楽しみ方をすることができる。距離は少し離れていてもよく聞こえてはいるので、Eくんは自分なりに

楽しむことができたのだろう。子どもたちはしばしばこんなふうに、目の前のことばかりしか見ていないのではなく、クラス全体の雰囲気を感じ取りながら遊んでいることが多い。村中が部屋を訪れた瞬間に子どもたちが関心をもち、その中から近寄って来る子どもたちが現れたのは、子どもたちが状況全体を感じ取ってそれに主体的に反応する力をもっていることの反映でもあるだろう。



写真 2-2 自分でも絵本に触ってみたい



写真 2-3 離れていても、聴いている

### (3) 事例 3：2 歳児クラスでの読みあい 読みあった絵本

『いろいろ ばあ』（作：新井洋行）出版社：えほんの杜，2011 年

絵の具のチューブから、いろんな色が元氣よく登場し、混ざり合って変化する姿を見せてくれる。

『あかまるちゃんとかろまるちゃん』（作：上野与志／絵：村松カツ）ひさかたチャイルド，1996 年

あかまるちゃんとかろまるちゃんがさま

ざまな姿に変身する様子が、ページの真ん中にある穴あきの仕掛けとともに描かれている。

『ぱんつのはきかた』（前掲 事例 1 参照）『ウルトラマンランドにいこう』（写真：小賀野実／監修：円谷プロダクション）ポプラ社，2002 年

テーマパーク「ウルトラマンランド」を写真で紹介する絵本。

### 実践記録 3

部屋を覗くと様々な遊びがお部屋のあちこちで展開され、独立した遊び空間と物語がすでに生まれているを感じさせた。そこで始まりには、物語と遊びの中間のような『いろいろばあ』という色の変化・変調を楽しむ絵本を読みあった。色の変化を吸い込まれるように素直に楽しむ子どもたちの姿に、何となく「変化」のテーマから、さらに擬人的な「変身」の物語に繋げたいという気持ちが読み手として生まれる。

そこで、筆者が普段それほど読んでいるものではないのだが、遊びの延長のような要素をもった『あかまるちゃんとかろまるちゃん』という穴あき絵本を選んだ。そして「へんしん」を合言葉に、次から次へと展開する穴あきの仕掛けにメリハリをつけ、その変身を子どもたち一人ずつが自分の変身として楽しめるよう読みに誘いの声を加えた。絵本自体の構成はシンプルなのであったため、繰り返される変身画面が互いにとって単調になってしまわないように、「まだ変身チャレンジできる？」「まだ変身できる？」と問いかける意味もあって、そのような読み方になった。結果としては、子どもたちの真剣な「うん、まだできる！」の姿が見られ、読み手聴き手がともに最後の場面まで楽しみ切ることができた。

この絵本の読みあいがかかなり活動的なものであったため、一旦、物語的な要素のあ

る短い絵本を読もうと考える。そこで、事例1でも用いた『ぱんつのはきかた』を読む。「みんなはパンツを一人ではけますか?」の問いかけに、もちろん、といううなずきが返ってきたので、事例1とは違って、ぶたさんにとっては先輩であるこのクラスのおにいちゃんおねえちゃんが、パンツの履き方を教えてくれるような関係性をイメージして読み始める。すると読み手の声を受け止めながら、「がんばってはいてごらん」という落ち着いたまなざしで絵本の展開を見守る姿が見られた。その様子を見ながら、子どもたちの心は、相手が物語の住人であれば、その物語の住人の心のありように対応してどんな風にも自分の心の向きを変えることができるのだと教えられた。

最後にもう一冊何を読もうか選書に迷ったので、クラスにある絵本を読んでみようと思った。本棚を覗いて、この流れに沿った絵本があるかどうか思案し、たまたま置かれていたウルトラマンの絵本は、通常であれば「読み聞かせ」には選ばれない種類のものだが、あえてこれを選んでみることにした。先生たちもこれは読み聞かせには向いていないと感じているようだったが、ページの擦れの様子からも子どもたちがあこがれてめくってきたことが伝わってきたので、みんなの目の前に堂々とかざして読み始める。子どもたちの息をのむ気配。文章は思い切り省略して、見開きごとの一番印象的な画面をウルトラマンの台詞として紹介していく。そして最終ページ「ウルトラGOランド」の場面では、部屋のさまざまな場所をこの「ランド」に見立てていった。つまり、筆者が来る前にはクラス中でさまざまな遊びが展開されていて、その遊んでいたものがそのまま残っている。それらをつつひとつ、こんな場所も、あんな場所もあるといった形で、アトラクションの

ように紹介しながら歩いた。それは、読みあいが終わった後に子どもたちが元の遊び場へ戻れるようにと考えたからでもある。途中人形たちが並んで眠っている場所を通りかかると「おお、ここは赤ちゃんたちが眠っている場所だ。しずか〜にしずか〜に」と声を潜めて語る。その声に合わせて子どもたちの心も静まっていくのが感じられる。部屋全体がこの絵本を通して、物語空間に変わっていくのを実感することができた。

### 観察記録・考察3

#### ①最初の出会い・子どもたちの反応

1歳児のクラスでは、少しずつ近寄ってくる子や、やや人見知りの子もいたのに対して、2歳児クラスでは部屋に顔を見せなり子どもたちが集まってきたのは、人懐こさが発揮されるこの時期らしい姿だった。したがって読みあいにもきわめてスムーズに入ることができた。

Gくんは絵本のすぐそばに立ち上がって、まるで自分が読み聞かせているかのように楽しんでいた(写真3-1)。絵本を読んでいるとき、こんなふうに読み手のそばに立ち上がる子どももいるが、それも子どもたちが主体的かつ対等な関係としてこの読みあいを楽しんでいる表れなのだろう。



写真 3-1 自ら立ち上がって読みあう

#### ②読むという創造的行為

ウルトラマンの絵本は、「読み聞かせ」のための本というよりは、たまたま置かれ

ていたものようだったし、読み手にとってもこれを取り上げるのは一つのチャレンジだったのではないと思われる。実際、読んだことのない本だから、いわば楽譜を初見で演奏するように、その場で絵本に新しく出会いながら、読み方を臨機応変に変化させていた。といっても試行錯誤というよりは、ウルトラマンの正義感と責任感をもって、子どもたちとともに変身したり「ランド」をともに冒険したりしている読み手の様子から、こう読むのがふさわしいだろうという確信も感じられた。

続いて「ウルトラマンランド」のイメージを広げて、部屋中のいろんな遊びの跡を巡りながら、人形が眠っているところはそっと通り、子どもたちもしんとしたところでは、読み手が絵本ばかりでなく、部屋をも「読んで」いることが印象的だった(写真3-2)。「読む」とは、絵本の文字を読み上げるだけには留まらないものであることを感じさせられた。

初めて見る絵本も、また本ばかりでなく部屋の様子であっても、新たな意味をもって「読む」ことができる。そこにはたとえば作者の意図にそのまま従って読むのとは異なる、読み手の能動的な創造性がある。外山滋比古は「異本論」において、読むとは読者が主体的に、いわば新しい「異本」をそのたびごとに創造する行為なのだと指摘した(外山, 2003)。この観点からは、絵本を読むとは読み手と聴き手の相互的な関係の中で、ライブで即興的にこうした「読み」を創造していく行為なのだと考えられる(西, 2018)。こうした創造的な読みを繰り返していく上では、読み手が先入観から解放された自由な心を持ち、そして子どもたちと相互的にやりとりする中で体験をつくり上げていく、経験に支えられた実践知を要する。今回はその具体的な実践を見ることができた。



写真3-2 遊びの跡を巡りながら読む

### ③読みあいの後に

読みあいを一通り終えた後も、しばらくは自由遊びの時間があつたので、筆者らはこのクラスに留まっていた。子どもたちは村中のまわりに集まって、次々と絵本を取り出してきた。自分で作った恐竜の絵本を村中に読み聞かせてくれる子もいれば、自分で好きな本を読んでいる子もいたが、多くの子どもたちが村中の回りで絵本を広げている状態となった(写真3-3)。

保育的なかわりが意義あるものであったかどうかは、その最中の子どもの反応によっても測られるが、活動を終えた後の子どもの反応も重要な手がかりとなる。今回の読みあいは、大いに子どもたちの読書欲を触発したようだった。村中としては子どもたちが元の遊びに戻ることも考えていたようであり、実際戻っていった子どももいたのだが、多くの子どもたちにとっては新しい読書の体験もまた、心惹かれるものであったらしい。子どもたちがただ絵本を読むのではなく、村中のまわりに親しみをもって集まってきたことは、先ほどの読みあいが信頼関係の醸成につながるものであったことを、改めて示すものだと考えられる。そうして、先ほどまで読み手であった村中に、今度は子どもたちの方から自分たちの絵本を読んでくれていた。読み手と聴き手の関係が自由に交換できるところからも、まさに相互的な関係が成り立っていたと言えることができるだろう。



写真 3-3 子どもたちが絵本を読んでもくれる

#### 4. 考察

絵本の「読みあい」事例をもとに、多様な視点からの考察を加えてきた。保育における第一の観察者というべき実践者自身が、自らの体験を省察し記述することを通して、即興的・創造的なかわりがどのように生まれるのか、その過程を詳細に示すことができた。

また関係性の視点からは、絵本の体験ばかりでなく、初めての出会いから関係を築き、そして別れていくまでの過程を追うことができた。読み手が大人の先入観を超えて、子どもの世界でかかわることによって、読みあいの前提となる関係が築かれていた。いわゆる「読み聞かせ」においては、子どもたちを並び座らせてじっと聴かせるようなことも考えられがちだが、これに対して離れているところでも子どもたちは読みあいに心でかかわっていることも示されており、子どもたちの自由を尊重しつつ触発することで展開が生まれることが、いくつかの場面から見て取れた。新入園児でありながら初対面の読み手を親しく迎え入れたDくんのように、子どもたちは保育的關係に能動的・主体的にかかわり、相手をケアする力さえもっていることも、この相互的な出会いによって見ることができた。

こうした相互性は、絵本とのかかわりの中にも生きている。すなわち、絵本は固定した意味や価値をもっているとは限らず、

読み手によって新しく生かされるものなのである。「望ましい本」というものも考えるが、それは必ずしも絶対のものではなく、どんな絵本であっても、また絵本を超えた物や状況をも含めて、ともに楽しみあう相互的な関係の中で新たな意味を創造していくことができる。こうした創造の体験が、子どもたちの「読み」への興味を触発したことも見て取ることができた。

今後の課題としては、保育の中で絵本を読む営みをどう捉えるかが挙げられる。これまで、子どものイメージを壊さないよう「淡々と」読むべきだという考え方と、子どもとともに楽しむことができる自由感のある読み方がよいという考え方の、二つが対立してきた。もちろん子どもの体験を尊重し、それに沿った読み方ができることは必要であるが、しかし技法にとらわれることなく、人間としての生の感動を伝え共有していくこともまた重要だと考えられる。そして、そうした生の感動は、子どもたちとともに絵本の世界を逍遙する相互的な体験から生まれるものであろう。こうした課題について考える手がかりは、一つひとつの実践の中にあるし、こうした事例研究を積み重ねることが、探究を深めることにつながると考えられる。

#### 文献

- Fabian, H. & A. W. A. Dunlop: in "Transitions in the Early Years: Debating Continuity And Progression for Children in Early Education", RoutledgeFalmer, London, 2002, pp. 1-7.
- Fleer, M.: in "Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality" (ed. by M. Fleer & A. Ridgway), Springer, Heidelberg, 2014, pp. 3-11.

伊藤美保子・西隆太郎：写真で描く乳児  
保育の実践，ミネルヴァ書房，京都，  
2020.

倉橋惣三：倉橋惣三選集第五卷（森上史朗  
編）フレーベル館，東京，1995，pp. 300-  
306.

村中李衣：絵本の読みあいからみえてくるもの，  
ぶどう社，東京，2005.

西隆太郎：子どもと出会う保育学——思想と  
実践の融合をめざして，ミネルヴァ書房，  
京都，2018.

西隆太郎：発達，167，51-57，2021.

西隆太郎・伊藤美保子：0・1・2歳児の保育，  
2020年夏号，31-33，2022a.

西隆太郎・伊藤美保子：新 幼児と保育，  
2020年秋号，23-25，2022b.

外山滋比古：異本と古典（外山滋比古著作

集3），みすず書房，東京，2003.

津守真：保育の体験と思索——子どもの世界  
の探究，大日本図書，東京，1980.

津守真：保育者の地平——私的体験から普  
遍に向けて，ミネルヴァ書房，京都，1997.

津守真：人間現象としての保育研究（増補版）  
（津守真・本田和子・松井とし・浜口  
順子 共著），光生館，東京，1999，pp.  
3-42.

## 謝辞

本研究における読みあいの実践にご協力を  
いただき、事例および映像の発表をご了  
承いただいたことについて、社会福祉法人  
岡山厚生会 ひまわり乳児保育園の先生  
方、子どもたち、保護者の皆様に、感謝い  
たします。