

論文

絵本との「出あい」における子どもの想像力の躍動
—絵本体験の独立峰的な高まりと連峰的な共有構造—

村田 康常 黒岩 茉由

1. はじめに一子どもと絵本との出あい

瀬田貞二は「ひとの最初に出あう本、それは絵本です」(瀬田, 1985, p.31)と述べて、子どもと絵本との最初の「出あい」とは何か、またそれにどんな意味があるのか、という問いを1960年代の初頭に提起した。本論文では、日本の絵本研究の開拓時代に瀬田が提起して、絵本論の地平を拓きながら論究したこの問いを保育の場において継承することを試みたい。子どもにとって、保育者と一緒に絵本を読むということは、どのようなことか。保育者に絵本を読んでもらう体験は、子どもにとって、絵本が喚起した想像力がイメージを描きだし物語や知識の世界を開示していくことであるとともに、その世界が自分ひとりの固有のものとしてだけでなく、一緒に絵本を読みあつた保育者や友達との共有の世界として開けていくことでもある。保育の場での絵本との「出あい」は、このような個人的な深まりと共同での体験や活動との両面で進展する創造的な活動であることを明らかにすることが、この論文のねらいである。

子どもの想像力が開く絵本の世界という主題に対しては多様なアプローチが可能だが、ここでは、個人的な絵本体験の深まりを「独立峰」にたとえ、共同的な絵本体験の広がりや「連峰」にたとえて考察していく。そして、瀬田や松居直、松岡享子、中川李枝子らの絵本論に依拠しつつ保育者が記録したエピソードを取り上げ、絵本の世界に没入する子どもたちの保育の場における絵本体験の独立峰的、連峰的な特徴を描くことを試みたい。

2. 研究の主題—絵本体験の独立峰的・連峰的な性格

子どもはどのように絵本と出あい、絵本の世界を体験するのか。「保育の場ならではの絵本との出会い」(横山, 水野, 2008, p. 42)の特徴として、子どもが絵本の世界を体験する際の、個人の内的な体験と友達や保育者との共有体験という2つの様態に注目し、それらを子どもの日常生活における体験の地平に屹立する「独立峰」と「連峰」という比喩を用いながら考察することが、この論文の主題である。

絵本の世界とは、絵本が喚起する想像力の躍動によって開かれ、子どもたちがそこに入っていき、そこで冒険する世界である。子どもは絵本とどのように出あい、またその出あいをどう深めていくのかを論究して、瀬田は、「絵本のふさわしい年代の子どもたちは、〔中略〕感覚の全部を動員して一途に絵本の語るふしぎな物語の世界へ没入していきます」(瀬田, 1985, p. 35)と述べている。絵本との出あいは、子どもにとって最初に絵本を見た一瞬の出来事ではなく、絵本を読むたびにくり返される持続的で反復的かつ新鮮な、絵本の世界への没入体験なのだ。子どもは絵本に入っていき、絵本が開くふしぎな世界に没入する、という多くの論者が使っている比喩的な言い回しは、絵本を読んでもらうときの子どもの想像力と好奇心の躍動と集中が読み手のおとなにも実感されているこ

とを示している。

夢中になれる面白いものに出あうと、その出あいを飽きるまで反復しながら、くり返しの中かで絶えず新鮮なよろこびと楽しさを味わい、心を動かされるという体験をするのが、子どもの遊び体験の特徴である。このような反復的な持続と新鮮な感動との両立という子どもの遊びの特徴は、絵本への没入体験にも顕著に見られる。子どもは、同じ絵本を、くり返し、新鮮な感動や興味・関心の深まりとともに楽しむことができる。そうした反復の中かでマンネリズムや倦怠に陥ることなく新鮮な興味を保ち続けられる原動力は、絵本がもつ作品としての力と、子どもたちの躍動する想像力と好奇心の働きの両方に由来するといえるだろう。想像力といっても、それは、心の中かでイメージを夢想する働きに留まらない。子どもの想像力はしばしば非現実的なこともあるが、観念的というよりもむしろ身体的・感覚的なことが多い。子どもは「感覚の全部を動員して」全身で絵本の世界に没入する。たとえば、絵本作家の筒井頼子は自分の子どもの次のような体験を語っている。

娘は瞬く間に『ぐりとぐら』の世界に夢中になり、それから毎日毎日「読んで」とせがむようになりました。ある日、娘が開いた本の上に乗っている姿を見つけました。本の上に乗るなんてとんでもないことです。しからなくてはと思い近づきました。すると、その本は『ぐりとぐら』、開いていたページは、みんなでカステラを食べる場面でした。娘の陶然とした表情を見て、すぐにわかりました。ああ、今、この子は、つま先から頭のとっぺんまで、体全部、まるごと絵本の世界に入りこんで、動物たちと一緒にカステラを食べている、と。きっと娘も「この絵本の中に自分がある」と感じていたのだらうと思います。(筒井頼子インタビュー、2016, p.48)

ぐりとぐらや森の動物たちとカステラを食べるときのおいしさを、彼女はその風味も食感も香りも、まさに五感のすべてを動員して体感していたのだらう。このように「読んだ人に『自分がここにいる』と思ってもらえるような物語を作りたい」という思いを再燃させ、「それを書くのは、今だ」と踏み切らせたのがこの体験であり、それが『はじめてのおつかい』(林明子 絵、福音館書店、1976/1977)で絵本作家としてデビューすることにつながったと、筒井は語っている(筒井頼子インタビュー、2016, p.48)。絵本作家が、子どもの読者が自分もそのなかに入ると実感し、そのなかに入りたいと感じるような絵本の世界を作ろうと心を砕き、工夫をこらすことで、子どもたちが夢中になって没入できる世界をもった作品が生まれるのだ。そのような作品と出あえたとき、子どもの読者は現実の世界を忘れて絵本の世界に没入していくことがせきる。それが子どもの身体的、感覚的な想像力の働きである。

開いた絵本の絵のなかにはほんとうに入っていこうとする子どもの姿は、レナード・マーカスが紹介する『おやすみなさい おつきさま』の画家クレメント・ハードが受け取った1歳半の子どもの母親からの手紙にも描かれている。その子はこの絵本が大好きで、あるとき母親が見ていると、開いた絵本の「おおきなみどりのへや」の絵の上に右足をおしつけながら「あるけ、あるけ」と言い、つぎに左足をおしつけて、絵本のなかの部屋に入れないとわかると泣きだしたという。「そこは、彼にとって魔法の部屋であると同時に、現実の部屋でもあったのです」とマーカスは記している(マーカス、2001、ページ番号表記なし、最後の2つの段落)。このように、絵本に没入する子

どもの想像力は精神的なだけでなく身体的でもあり、まさに瀬田の言う「感覚の全部を動員」するような活動である。そのようにして体験される絵本の世界は、想像力によって描き出された世界ではあるが、文字どおり身に迫るようななまなましきをもっている。

特に読字能力を習得する以前の子どもは、現実を空想的に、空想を現実的に体験しているように見える。現実の世界を想像によって意味づけ、解釈し、享受し、また、想像の世界を現実のようにありありと体験する感性の働きが、子どもはおとなよりもはるかに高く強い。そのようにして子どもは自分の世界をつくりだし、体験し、享受する。このなまなましき世界開示の力が、子どもの感性の高みであり、躍動する想像力である。本論文で試みるのは、このような子どもの感じる力の強さと想像力が開く絵本体験を、なるべく子どもの体験と創造に寄り添うかたちで捉えることである。

子どもの想像力が開く絵本の世界という主題に対しては多様なアプローチが可能だが、ここでは、瀬田やリリアン・スミス、松居直、松岡享子、中川李枝子らの絵本論に依拠しつつ、保育の場でのエピソードを取り上げて、絵本の世界に没入する子どもの絵本体験の特徴を考察したい。本論文では、この特徴を想像力が躍動して絵本の世界を開いていく2つの様態において検討する。すなわち、子どもたち一人一人の内面で絵本の世界の想像が広がっていくプライベートで個別的な体験と、子どもたち同士や保育者との間で彼らの個別的な絵本体験が共有され遊びや会話のなかで展開される公的な体験という2つの方向である。前者が本論文で「独立峰的」と形容するような絵本体験であり、後者が「連峰的」と形容するタイプの絵本体験である。

議論に先立って、絵本の世界、つまり絵本が子どもの読者の想像力を喚起することで開かれて、子どもたちがそのなかに入っていく、そこで冒険するような、物語やイメージの世界の創造と体験ということについて確認しておきたい。松居直は、絵本を示して「皆さんはここにお見せするこの本が絵本だと思われるのですが、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行けるんです」(松居, 2001, pp. 52-53) と言って、次のように説明する。

どういうふうに行けるかという、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。実は子どもは挿絵を見るのではなく、読んでいます。〔中略〕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。

絵本は自分で読んでいますと、言葉と挿絵の間にどうしても溝ができる。時間の差ができますから、それを一つにするのはなかなかむずかしい。しかし読んでもらえば即座にできる。そして子どもの中に生き生きとした物語の世界が見える。ほんとうの絵本の世界が見える。絵本の中に印刷されている挿絵は静止画ですが、子どもの中に見える絵本の絵は、生き生きと動いている。耳から聞く言葉が絵をどんどん動かし、広がっていきます。そういうふうにして子どもは絵本体験をする。自分で絵本の物語の世界をつくる体験をする。(松居, 2001, pp. 53-54)

子どもたちは、耳で聞く言葉と目で読む絵から生き生きと動く物語の世界をイメージし、その世界に没入していくことができる。そのようにイメージを描きだしそのなかに入っていくのが、想像力の働きである。この想像力によって、子どもは絵本の世界をつくりだし、享受する。この絵本

体験は内的で、なかなか表面には現れてこないため、ともするとおとなは看過してしまうこともあるが、松居は、「そういう体験が実は絵本の本質に触れること」だと言っている（松居，2001，p. 54）。このような字を読まずに絵から物語を読みとる子どもの内的な絵本体験こそ、絵本をもっとも深く読む読み方だといえる。松居はこの見事な文章のなかで、子どものなかに絵本ができる、子どものなかに絵本の世界が見える、と語っているが、むしろ子どもが絵本の世界のなかに入っていく、という比喩の方が適切だろう。そのために必要なのは、おとなが子どものために絵本を用意し、絵本と出会うことのできる環境を整え、実際に子どもに絵本を見せながら声に出して読むことである。「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、大きな世界を作っていく」（松居，2001，p. 52）と松居が強調するように、絵本の世界に入っていくという子どもの絵本体験にとって重要なのは、おとなに読んでもらうということなのだ。

絵本ナビ編集長の磯崎園子も、3歳児の絵本体験を語りながら、絵本を読んでもらうとき子どもは「目の前に広げられた絵に集中し、聞こえてくる言葉に耳を傾け、その響きや物語を堪能する。つまり、絵本の中の世界にしっかりと没頭することができる」（磯崎，2021，p. 38）と述べている。幼い子どもは「文字に捉われていないからこそ、自由に絵の中を歩き回り、あるいは迷い込み、聞こえてくる言葉の響きを楽しみ、物語を自分なりに感じ取っていく」（磯崎，2021，p.38）のである。

子どもが一对一あるいは少数でおとなに絵本を読んでもらう場合は、保育の場でも家庭でも、耳で聞く言葉と目で読む絵から子どもの想像力が喚起されて一人一人の子どもの眼前に固有の絵本の世界を開いていき、それが子どもの体験の地平にそびえ立つ一つの独立峰のように唯一的で内的な、きわめてプライベートな体験を形成する傾向がある。これを「独立峰的な絵本体験の高まり」と呼ぶことにする。これに対して、保育の場での保育者と子どもとの一对多の読みあいには、子どもが一冊の絵本から読みとり感じとる物語世界やイメージや知識をそれぞれに想像力を働かせて固有のかたちに描き出しながら絵本体験の独立峰を形成するとともに、その内的で固有な体験が同じ一つの絵本という根を共有し、想像力が描き出す世界を一緒に体験しているという連帯感をともなって遊びや会話のなかで共有されていく場合がしばしばある。このように、集団の成員の一人一人がそれぞれ固有の体験を内的に形成しつつ、成員全員が同じ体験を共有していると実感するという絵本体験の特徴が、ここで「連峰的」と呼ぶような、共有されつつ固有の内的世界をもった体験の仕方である。

3. 目的—絵本の世界への没入としての絵本体験の特徴

ひとが絵本と最初に出あうとはどのようなことか、子どもは絵本とどのように出あい、またその出あいをどう深めていくのか、という瀬田が提起した問いをめぐって、瀬田自身を含むさまざまな論者が探究してきたが、その多くに共通する一種の比喩的な洞察がある。それは、子どもは絵本に入っていくということ、絵本を読んでもらうことで開かれる世界に入りこむ、ということである（Smith, 1953/1967, p. 116. 松居, 1978, pp. 11-12, 15, 32, 35-36. 松居, 1992/2004, pp. 62-63. 松居, 1995, p. 178. 中川, 1982/2018, pp. 45-48. 松岡, 1987/2017, pp. 26-30. 渡辺, 1997/2016, p. 19）。絵本へ入っていく子どもの体験は、古くはベンヤミンも描写している（Benjamin, 1926/1969, S. 47-48）

この論文では、絵本へのこの没入体験を「絵本体験」と呼び、絵本体験を通して開かれる世界、

子どもたちがそこに入っていく世界を「絵本の世界」と呼ぶことにする。絵本の世界とは、絵本の言葉と絵が開く物語やイメージや知識の世界である。したがって、この観点から見る「よい絵本」、「優れた絵本」とは、その内包する世界に読者が入っていくことのできる絵本、つまり、読者がその世界のなかでくり返し遊び、冒険し、あるいは学ぶことができるような、整合性と意外性に富む体験の場を開く力をもった作品のことだといえる。

このような絵本の世界への没入体験を可能にする読者の側の働きが、想像力である。想像力(imagination)とはイメージする力であり、イメージを作り出し、それと一体化してイメージのなかで活動する精神の躍動である。中川李枝子は子ども時代を回顧して、「私は見なれた絵本の、絵の裏側を飽きずに想像し、また、「絵に子どもがいれば、その子が生きた人間になって動き、しゃべるのを想像しました」と述べている(中川, 1982/2018, pp. 60-61)。絵本は、具体的なイメージや物語を絵と言葉とページ繰りによって表現することで、読み手の想像力を喚起する。想像力は絵本の世界を開き子どもを没入させる。絵本の世界の第1の特徴は、絵本が喚起する想像力の躍動によって開かれていく想像の世界だということである。絵本の世界の第2の特徴は、子どもたちがそこに「感覚の全部」に迫ってくるようなまなましい実感や身体的な感覚をもって没入していくということである。そして3番目の特徴が、絵本が描く物語やイメージが子どもの読者のなかで単に再生産されるのではなく、想像力によって創造的に展開されて、独自の物語やイメージが描き出されていくということである。

保育の場において一対多で絵本を読む場合には、子どもたちが没入する絵本の世界が互いに共有される傾向がある。そこでは、一人一人が独立峰のように各自に固有の内的な想像世界を形成するとともに、ときに、それらの固有で多様な世界が、内的でプライベートな(Smith, 1953, p. 115. 邦訳, 221)ものでありながら、会話や遊びのなかで表出され、互いに重ねあわせられ共有されることで連帯性をもつことがある。この連帯性は、それぞれの独立峰的な絵本の世界の内的な固有性を失わせるわけではないが、その世界を他者との共有へと開いていき、それによって絵本の世界の物語や言葉のリズムやイメージの共有をベースにしたコミュニケーションや遊びが展開されていく。「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」(3歳以上児の保育)の「言葉」の「ねらい」に示されているように、「絵本や物語などに親しみ、〔中略〕先生(保育士等)や友達と心を通わせる」ことは幼児教育・保育の基本である。横山、水野(2008)も「保育における集団での絵本の読み聞かせの意義」として、「共有体験」をもつことを挙げている(横山、水野, 2008, p. 42)。松居直は、絵本を一緒に読むことでおとなと子どもが「ともに一つの物語世界を通り抜ける経験を共有することになります」(松居, 1973, p. 76)と述べている。この「共通の経験」(松居, 1973, p. 76)があるからこそ、子どもたちが物語やイメージを共有して同じ想像の世界を旅する仲間になるという連帯性も生まれる。想像力が開く内的な世界が、自己に固有の独立性を保持したまま他者と共有できる連帯性や共同性をもち、ときに会話や遊びのなかでさらに創造的な活動に展開していくことが、この論文で示したい「連峰的」な絵本体験の形成である。

幼稚園や保育所などの保育の場では、子ども同士が普段から一緒に遊び、生活をともにする友達だからこそ、同じ絵本を一緒に読んだ体験が個人的なものとして独立峰的に高まっていくだけでなく、連峰的に連なって会話や遊びに展開していくのだろう。地域社会で子どもたちのあいだに自発的に生まれる遊び仲間が減少しつつあることが危惧される現代では、この連峰的な絵本体験の共有

は、比較的年齢の近い子どものきょうだいがいる家庭と保育の場でしか見られなくなりつつあるのではないだろうか。言い換えると、現代の保育の場での子どもと絵本の「出あい」のひとつの典型が、連峰的な絵本体験の成立と会話や遊びへの展開のうちにあるはずである。

保育の場ならではの連峰的な共有体験は、保育者に読んでもらう絵本に友達と一緒に没入していくという絵本体験に由来し、その絵本との出あいからそれぞれが独立峰的な体験を深めつつ、そのようにして内在化されていく各自に固有の絵本の世界を言葉や行為や遊びのなかで表出することで他者の絵本体験を取り込みながら発展していく。言葉によるコミュニケーションや遊びを継続し発展させていくことで、この連帯性は深まる。たとえば石井桃子は、きょうだいや親しい友達同士で絵本やお話の本と一緒に読みあつて夢中になると、その子たちは互いに「読んだ本のなかからのことばを、しょっちゅう日常生活に織りこみます」（石井, 1965/2015, p. 66）と言っている。子どもたちのコミュニケーションや遊びは、絵本の世界が共有されているという連帯感によって強められ、絵本に由来する物語やイメージを現実の世界に重ねあわせることを通して、より複雑で奥ゆきのある象徴性を帯びてくる。つまり、「絵本体験」は想像力によって深められ、親しい人たちと共有することで広げられて、独立峰的な内的固有性と、連峰的な連帯性との両面で創造的・反復的に展開していくのである。多様な固有性や連帯性をもった絵本の世界は、その由来となった絵本を読んでもらうことでいつでも再確認される。絵本を繰り返し読んでもらうことで想像力が活性化されて絵本の世界を開いていき、コミュニケーションや遊びのうちに繰り返し表出される。繰り返し読んでもらい何度も同じ絵本が開く世界に立ち返る安定感や安心感のなかで、活性化された想像力は創造性と冒険性を発揮し、同じものの繰り返しのなかにいつも新鮮で一回かぎりの冒険的な体験が形成される。

保育の場での絵本との「出あい」には、このような絵本体験の連峰的なつながりと独立峰的な高まりという両面的な特徴がある。このことを論究するのが、この論文の目的である。

4. 方法の問題—「出あい」をどう捉えるか

絵本を読んでもらい、深く絵本の世界に没入するたびに、子どもは繰り返し、しかもそのつど新しく、絵本との出あいを体験する。絵本との出あいは、深まり変容しながら多様なかたちで展開されるプロセスである。

しかし、絵本の世界に入っていくという比喩が当てはまるほど、子どもが絵本に没入しているときには、自己と自己自身の体験との距離がなくなっているため、その体験を対象化して取り扱うことができなくなる。というのも、そのような独立峰的な没入体験においては想像と現実の境界が不分明になっているからである。そこに、子どもと絵本との出あいの特徴がある。「ことに、子どもの中でも、幼い子どもは、おとなから大きくへだたっていますし、自分では、精神の内部で起こっていることを、客観的に、他人に理解してもらえるように表現することはできないわけですから、なおさら、おとなの側から、こうではないか、ああではなからうかとさぐる必要があるように思います」と松岡享子は述べている（松岡, 1987/2017, pp. 92-93）。

絵本を子どもたちに読むおとなが直接的な手ごたえを感じとることのできるような、子どもの発話や行為が見られなくても、絵本の言葉に耳を傾けながら静かに絵本に見入っている子どもの内面では、きわめて豊かな体験がくり広げられていることは想像に難くない。しかし、その内的でプラ

イベントな絵本体験を、科学的探求の対象のように一義的で明晰判明な概念や数量によって記録し分析することは、原理的に困難である。また、子どもには、絵本をどう読んでいるのかを言葉で十分に語ることを期待すべきでない。なぜなら、絵本の世界に入っていくという比喻で語られる絵本との出あいは、想像力の躍動による没入体験だからである。

さらに、子どもが絵本体験を自発的に語る言葉もまた、その語りが生き生きとしたものになればなるほど想像力の躍動に満ちた語りとなる傾向があり、そうになると、想像力によって成立する絵本体験を、さらに想像力に満ちた語りで表現することになる。リリアン・スミスは次のように述べている。

幼い子どもの世界は、人が生きているあらゆる世界のなかでも最もプライベートな世界である。彼らの思いや想像が、どのような喜ばしい、または悲しい驚きに満ちているか、私たちは知ることができないし、かれらは、語る言葉をもたない。(Smith, 1953/1967, p. 115, 邦訳, p. 221)

そのため私たちは、子どもに自らの絵本体験を対象化して語ることを求めるよりも、むしろ、絵本体験が子どもたちの生活のなかでどのように表出されるのかをそばにいて注意深く観察しながら研究を進めるしかない。言い換えると、おとなが子どもと過ごすなかで見聞きしたことを記述し、これを手がかりに考察するのである。それは、子どもたちがその内的な絵本体験を遊びや会話を通して連峰的に共有する場や、独立峰的な絵本体験が不意に表出される場に、その表出内容を理解できるおとなが立ちあわせることによって可能になる。

そこで、この論文では、執筆者の一人である現役保育者が保育の場において子どもたちの絵本体験が現れている場面に関するエピソードならびにその背景と考察を執筆し、もう一人の執筆者が研究の主題と目的の提示をして、共同執筆者の協力を得ながら総合的考察を行う。総合的考察や結論がエピソード記述や各考察の内容に影響を与えないよう配慮し、この2つの作業を独立させて行った。手続きとしては、保育者である執筆者によるエピソードと背景の記述と各考察ができたあと、共同執筆者の2人が若干の語句の修正や記述内容を補足する説明を加えながら研究主題と目的の設定を行い、その後、筆頭執筆者が描いた総合的考察の下書きをもとにエピソードを記述した保育者である執筆者が確認と加筆訂正を行って総合的考察と結論をまとめている。

5. エピソード記述と考察—独立峰的な絵本体験と連峰的な絵本体験

エピソード・背景・考察：黒岩菜由（名古屋柳城短期大学附属柳城幼稚園教諭、年中クラス担任）

5.1. 独立峰的な絵本体験—エピソード1

佐々木マキ(2020).『まじよの すいぞくかん』「こどものとも 年中向き」. 福音館書店. («こどものとも」第一刷, 2000)

エピソード1. 「ふっふっふっ、さかなにしてやるぞ」(Bちゃん 4歳4カ月 2020年6月16日(火) 天候: 晴れ 4歳児クラス(年中組) 幼児35名)

【背景】

4歳児クラス(年中組)担任保育者Aは、前年度から引き続きBちゃんが在籍するクラスの担

任である。Bちゃんは感受性豊かで、日頃からBちゃんの周りは想像の世界が溢れているようだ。一方で、現実主義的な一面もあり、ふとした時につぶやく一言が魅力である。3歳児クラスだった前年度は、「恐れ」、「驚き」、「怒り」、「嫌悪」等の感情を全て「怖い」と表現して、「こわいの～、こわいの～」と声をあげて泣く姿がよく見られた。例えば、『ばけけけけけけ ばけたくん』（岩田明子、大日本図書、2009）の、次々に姿を変えていく「ばけたくん」の姿を予測できない不安からか、絵本が出てくると顔を手で覆いながら「こわいの～」と言ひ、他児の後ろに隠れていた。絵本だけでなく、初めて集団遊び「フルーツバスケット」を行った際には、ルール説明で担任保育者Bの言った「椅子に座れなかった果物を先生が食べに行くよ」という言葉からBちゃんの想像が膨らんだようで、その遊びの最中はずっと「怖いからできない」と怯え、椅子から動かなかった。

年度が改まり保育が再開されてから、A幼稚園では、新型コロナウイルス感染症対策の一環で部屋を仕切るためのパーティションを全て開け、保育室を広くして使用している。本来なら1階に保育室のある4歳児クラスだが、広げられた1階の保育室は3歳児クラスが使用しているため、2階の遊戯室で過ごすことが多い。この日は降園前、遊戯室で担任保育者Aが『まじよの すいぞくかん』を読み聞かせした後、1階の保育室にクラス全員が降りていって帰りのお祈りをした。

【エピソード】

絵本の時間がはじまると、子どもたちは自然と保育者Aのまわりに集まり、お話が始まるのを待っている。お話の最中はときどき「え～」と驚きの声が上がることもあったが、子どもたちは絵本に集中しており、全体的に静かで落ち着いた様子だった。

絵本の時間を終えると、遊戯室から1階の保育室に移動した。帰りの支度をした後、扇状に並んでいる椅子に座って帰りのお祈りをする。Bちゃんは帰りの支度を進めるのだが、どこか上の空で、日頃の様子と比べてかなり支度に時間がかかっていた。帰りの挨拶をした後、通園リュックの背負い、廊下に並ぶのだが、Bちゃんはみんなが廊下に並び始めたことに気づかず、椅子から座ったままで動かない。保育者AはBちゃんの様子が気になり、声をかけようと近づいたのだが、自分の世界に浸っている様子のBちゃんは、保育者Aに聞かれているとは知らず、呟くように、まるで呪文を唱えるかのように「ふっふっふっ、さかなにしてやるぞ」と言う。保育者AはBちゃんの呟きが『まじよのすいぞくかん』からの連想だと理解し、「それなら最後にBちゃんはイカになっちゃうんじゃない？」と尋ねると、Bちゃんはハッとした表情を浮かべ、誤魔化すように「ひひひっ」と笑い、慌てて立ち上って通園リュックを背負った。

【考察】

直前に読んだ絵本の世界に入り込んでいるBちゃんは、読後も絵本の世界と現実の世界の行き来を繰り返していたようだ。帰りの支度をするためにロッカーへと向かうが、頭の中には、魔女と次々に魚から元の姿に戻る動物たちでいっぱいのように、現実世界での行動が手つかずになりがちである。どうにか帰りのお祈りまで辿り着くが、Bちゃんのひとり言に気づいた保育者に声をかけられたところで、現実の世界へと引き戻されたのではないかと考えられる。「ふっふっふっ、さかなにしてやるぞ」というBちゃん言葉は、絵本の中には出てこないことから、Bちゃんの想像の中で物語が再創作されていたのだろうと推測できる。マイナス感情の多くを「怖い」と言ってい

た昨年度と比べ、物語の中で「怖い」場面と出あったとしても、その場面の「怖い」を物語の面白さとして受容できるようになったのではないだろうか。

また、自分が絵本の世界に入り込んで無意識のうちにつぶやいた自分の言葉に対して保育者 A が応答したときに、現実の世界に引き戻されると同時に自分が絵本の世界に没入していたことに気づいて、恥ずかしさがこみ上げてきたのだろう。誤魔化すような笑い方や急いでリュックを背負う様子には、想像の世界をのぞかれて恥ずかしくなり照れる気持ちも感じられた。保育者 A は B ちゃんの眩きを聞き、すぐに『まじよのすいぞくかん』の世界に入り込んでいると気付いた。B ちゃんにとって、自分だけのプライベートな世界を覗かれてしまった相手が、『まじよのすいぞくかん』を読みあい、その世界を自分に開いてみせてくれた保育者 A だったからこそ、恥ずかしさに襲われて狼狽したのではないだろうか。B ちゃんにとっては、眩きを聞かれたことだけでなく、絵本の世界を誰よりも熟知しているはずの絵本の読み手に自分の世界を除き見されたことが、恥ずかしい気持ちや焦りを強めたのではないだろうか。

5. 2. 連峰的な絵本体験—エピソード 2

古田足日、田畑精一(1974)、『おいしいのほうけん』、童心社。

エピソード 2-①「せんせい、しゃべったら『ねずみばあさん』にばれるから？」(2020年6月10日(水) 天候：くもり 4歳児クラス(年中組) 幼児33名)

【背景】

前日、担任保育者 A は、C くんが家でおばけが出てくる絵本を読んだという話を聞く中で、「明日は怖い絵本が見たい」というリクエストを受けた。C くんは普段から、室内での自由遊びの際、頻繁に「先生、この絵本読んで」と絵本を持ってくる子どもである。保育者 A は C くんからのリクエストを受け『おいしいのほうけん』を選書した。

4歳児クラスでは、毎日絵本を読んでいくうちに文章量のある絵本でも楽しめるようになってきたが、まだ『おいしいのほうけん』を一気に読み切ることは難しいと考え、このクラスでは初の試みであるが、1日3回に分けて、朝の礼拝後、給食準備前、降園前に、読み聞かせを行った。

保育者 A が朝の礼拝後に絵本を読み始めた際は、周りの友だちと小さな声で話す等、なかなか絵本に目が向かない子どももいた。しかしこの日は、物語が進むにつれて子どもたちの視線が絵本に集まり、徐々にクラスが一体化していく感覚を保育者 A は感じた。それは毎日絵本を読んでいる際の感覚とは異なり、子どもたち一人一人の楽しさ、恐怖、好奇心などの気持ちが一箇所に集まり、まるで共に未知の場所へ冒険に出かけていくかのような結束力を感じさせるものだった。

【エピソード】

保育者 A は『おいしいのほうけん』を手に持つと、子どもたちに「朝の続きを読もうか」と誘う。子どもたちは「ねずみばあさんのつづきだ!」、「車が走っているところから」など、『おいしいのほうけん』の続きを楽しみにしている様子だ。保育者 A が絵本のページをめくると、一気に視線が絵本へと集まった。いつもの絵本の時間とは異なる、張り詰めたような雰囲気だった。

2階の遊戯室で絵本を読んだ後、給食を食べるために1階の保育室に降りる。既に給食を食べ始めている5歳児クラスの保育室前を通るため、保育者 A は「お部屋まで静かに行くよ」と声をかける。

するとDちゃんが「せんせい、しゃべったら『ねずみばあさん』にばれるから？」と保育者Aに尋ねた。すかさず保育者Aが「小さな音でも『ねずみばあさん』は気づくかもしれないね」と応える。この会話を聞いていた他の子どもたちも慌てて話すのをやめる。口を押さえている子どももいた。足音すら立てないように1階へ降り、保育者Aと一緒に配膳を進める保育者Eに「E先生、こっちの方に『ねずみばあさん』は来ませんでしたか？」と尋ねると、保育者Eは「『ねずみばあさん』は近くにいるかもしれない。子どもの匂いがわかるから」と答える。すると子どもたちは、音を立てないように慎重に給食準備を進めた。この日は一日中、「『おいしいれのぼうけん』 ごっこ」が続いた。

【考察】

文章量の多い絵本を1日かけて読むことにより、自然とその絵本が子どもたちの1日の主軸となり、今回だと『おいしいれのぼうけん』を中心に保育が動いた。新型コロナウイルスの影響で、A幼稚園では部屋を仕切るためのパーティションを全て開け、保育室を広くして使用している。A幼稚園の設計の性質上、子どもたちが「密」にならぬように過ごすには、パーティションを開けた広い1階は3歳児クラスが使用し、本来1階に保育室のある4歳児クラスが2階の遊戯室で過ごしている。給食は1階で食べるため、3歳児クラスが給食を食べ終え、室内の消毒が終わってからが4歳児クラスの給食時間となる。そのため以前と比べて午前中の保育の流れがゆったりとして時間的な余裕がある。保育者Aは、子どもたちと保育者が『おいしいれのぼうけん』の世界を共に楽しむことのできるようゆっくりと3回に分けて絵本を読む時間を設けた。

子どもたちは面白かった絵本の世界に入り込み、その感動が現実の世界に下りてきて、「静かにしなくちゃいけない」という状況と絵本の「ねずみばあさん」の印象が重なり、遊びへと繋がった。これも一種のごっこ遊びといえる。4歳児クラスの子供たちは、まだ『おいしいれのぼうけん』を最後まで読んでいないため、「ねずみばあさん」が最後どうなるかを知らない。そのため余計に絵本で見た恐ろしい「ねずみばあさん」に出あったらどうなるのだろうかという恐怖や、好奇心が高まり、クラス全体での遊びへと発展したのだろう。

『おいしいれのぼうけん』をクラスの友だちと一緒に楽しんだことで、絵本の世界が自分だけの物語世界ではなく、みんなで共有している恐ろしい、そして楽しい世界となった。これは、読み手と聞き手との一対一での読みあいではなく、集団であったからこそ生まれた「ごっこ遊び」だろう。Dちゃんの言葉をきっかけに、子どもたちの想像が一気に広がったのも、皆で物語世界を楽しんでいたからだといえる。物語世界の楽しさをクラス全体で共有していたからこそ、「『おいしいれのぼうけん』 ごっこ」遊びがすぐに全員に広まったといえる。

エピソード2-② 「ここには『ねずみばあさん』が住んでるんだよ！」(2020年6月11日(木) 天候：雨 4歳児クラス(年中組) 幼児34名)

【背景】

はじめて『おいしいれのぼうけん』を読んだ日(エピソード2-①)の翌日、雨が降ったため、午前中は全学年室内で自由遊びをすることになった。部屋の行き来も自由なのだが、日頃から遊戯室で過ごすことの多い4歳児クラスの子供たちは、慣れ親しんでいるためか、ほとんどの子どもが遊戯室に集まっていた。その日、遊戯室は積み木(WAKU-BLOCK)遊びコーナーだった。

【エピソード】

朝の支度を終わるとすぐにFくんを中心に、Gくん、Hくん、Iちゃん、Jちゃん、Kくん、Lちゃん、Mちゃんの8人で、積み木（WAKU-BLOCK）で大きな建物を作っている。Gくんが担任保育者Aの腕を引っ張り「こっち来て！早く！！」と興奮気味に誘う。するとFくんが「A先生、ここには『ねずみばあさん』が住んでるんだよ！」と興奮気味に伝える。保育者Aが「えええ！『ねずみばあさん』ってあの『ねずみばあさん』？」と、子どもたちと同様、興奮気味に伝えると、足をバタバタさせながらHくんが「だから大きい城なの！『ねずみばあさん』は大きいから！！」と話す。次々に会話が連なり、「この階段から入るの」、「トイレはここ」、「このお花は『ねずみばあさん』がつくったの」と、どんどん想像の世界が広がる。保育者Aが「ねずみばあさんの城」作りに加わると、少しずつ遊びに加わる子どもが増えていった。Hくんは「ちょっと、園長先生も呼んでくるわ！」と言い、職員室へ向かう。次第に賑やかになっていく様子が周りにいた子どもたちにも伝わり、4歳児クラスの子どもたちみんな「ねずみばあさんの城」の建築がはじまった。

【考察】

昨日読み聞かせをした『おいしいのぼうけん』の中でも特に印象深かった「ねずみばあさん」のイメージと物語が、子どもたちの遊びへと発展していった。昨日、1日かけて読んだ『おいしいのぼうけん』は子どもたちに強烈な印象を残し、日頃から慣れ親しんだ積み木（WAKU-BLOCK）を目の前にしたとき、想像が溢れ出てきたのだろう。

Fくんを中心に、会話を重ねながら遊びが深まっていく過程で「ねずみばあさん」という言葉が子どもたちの想像を引き出していたのではないか。「ねずみばあさん」という物語を土台とした、皆が想像できる存在が想像を湧かして、子どもたちは次々に自分の想像の世界を言葉にしていった。保育者Aが加わったことで、「『おいしいのぼうけん』ごっこ」に興味が出た子どもが増えたのは、前日、共に『おいしいのぼうけん』を楽しんだからだろう。保育者Aをきっかけに会話が広がったことにより、子どもたちの内面で広がっていた想像の世界が言葉となって表現され、同じ物語を、同じ場所で楽しんだ仲間が自然と集まったのだろうと考えられる。物語の面白さ、「ねずみばあさん」の恐ろしさは、自分一人しか知らないことではなく、4歳児クラスの友だちならば全員知っている。わざわざ世界観を説明しなくとも、その場において友だちと話していればすぐに物語世界を巻き戻し、共有することのできる嬉しさも、この遊びの広がりをも促しているといえるだろう。

6. 総合的考察

6.1. 絵本の世界への没入と共有体験は真剣な遊び

3つのエピソードに共通するのは、絵本を読んだあとも子どもたちの内面で、あるいは子どもたちのあいだで続いている物語体験が、独り言や会話や遊びのなかで表出されているということである。松岡享子は「わたしが強く願っているのは、子どもたちに、本を読んだあと、たっぷり遊んだり、ほんやり空想したりする時間が与えられてほしいということです。読んだ本から遊びが生まれるのは、子どもにとってごく自然なことです」（松岡，2017，p.94）と言っている。3つのエピソードに登場する保育者は、まさに子どもたちのこの時間を大切に、子どもたちがたっぷり遊んだり

ほんやり空想したりする時間をとっている。

保育の場での子どもたちの絵本体験にはいくつかの特徴が見られる。まず言えるのは、絵本体験が想像力によって喚起され駆動されているということである。「絵本に入っていく」と形容されるような絵本体験においては、子どもの想像力が絵本の世界を開くとともに、想像力の躍動とともに絵本の世界に入っていった子どもたちの絵本体験は、読後にも継続することがある。そのときには現実世界が子どもの想像力によって絵本の世界と重ねあわせられ、さまざまな象徴に満ちた有意味な物語世界として開示される。

活性化された想像力の躍動によって、絵本の世界が遊びや言葉や行為となって現実世界へ溢れ出していく。エピソード1・2に綴られた子どもたちの言葉や行為を通して、彼らが没入した絵本の世界の躍動するイメージが伝わってくる。また、内的な絵本体験が言葉や遊びになって外に表出されるのは、絵本の言葉がもつリズムや響き、登場人物のイメージが与える強い印象によってであることが、エピソード1・2の両方から読みとれる。

さらに、絵本体験が遊びとなって展開する際の子どもたちの表現を保育者が助けている点も見逃せない。同じ絵本の世界を共有し、読みあいを通してその世界を子どもたちと一緒に冒険した保育者が、言葉や遊びとなって現実の世界に溢れ出てくる子どもたちの絵本の世界の物語やイメージを拾いあげ応答することで、「ストーリーやイメージのつなぎ役」(佐々木, 2006, p. 101)となっている。そのことによって開花した想像力に乗って、子どもたちが絵本の世界の物語やイメージを互いに表現しあいながら会話や遊びを展開していく様子が見られる。佐々木宏子は次のように言っている。

親子で演じたり歌ったり、役を振り分けて劇ごっこへと展開したりなど、子どもたちは読み手をも巻き込んでさまざまなことをやります。特に幼いときは、子どもたちだけではイメージがもちきれず、すぐに分解してしまいます。そこは、おとながストーリーやイメージのつなぎ役として強力に支援をしなければなりません。

幼稚園や保育園などで、保育者が誘導しつつ集団でごっこの世界が創り上げられてゆくと、クラスをあげての一大イベントとなり、子どもたちの人間関係を大きく育てることがあります。(佐々木, 2006, p. 101)

保育者による環境構成や「ストーリーやイメージのつなぎ役」としての支援を受けながら、子どもたちは絵本の世界を現実世界のなかに表現していくような遊びを展開することができる。また、エピソード2-①、2-②では、配膳する先生や園長先生も、同じ絵本の世界を広く共有してイメージをふくらませるつなぎ役になっている。担任保育者と子どもや子ども同士のあいだだけでなく、園全体でこの絵本の世界が広く共有されていることが、遊びへの展開の豊かな土壌となっているといえる。

こうして子どもたちの絵本体験は、エピソード1の「ふっふっふっ、さかなにしてやるぞ」という女の子のつぶやきに見られるように、現実世界の体験や活動のなかに越境してきて言葉や行為のなかに不意に漏れ出し、あるいはエピソード2の廊下を静かに移動する場面や積み木遊びが展開する様子に示されるように、意欲的・創造的に表現され、絵本の世界が現実世界に重ねあわされて言葉遊びやごっこ遊びが展開されていく。そのおかげで、私たちは子どもの絵本体験の内容を推察す

ることができる。想像力が開く絵本の世界の表現は、独立峰的な絵本体験が高まる場合にも連峰的な絵本体験へと広がる場合にも見られる。保育の場で親密な関係を築いている友だちや保育者と絵本を読む場合、一緒に同じ絵本を楽しんだという実感が、新たな楽しみを発見させたり、読後の現実の世界に絵本の世界を重ねあわせる助力となったりして、子どもの想像力を駆り立て、一人一人の絵本の世界の裾野を連続させる。独立峰のように高まり盛りあがっていく一人一人の子どもの内的な絵本体験が、こうして連峰のように連なりあい、物語やイメージを共有していることによる遊びが展開される。中川李枝子が「絵本をいっしょに読むことで友だち同士、親と子、きょうだいが楽しみを共にできるのはなんといいしあわせでしょう」(中川, 1982/2018, p.56)と述べるように、楽しい気持ちを共有して理解しあえる充実感は、独立峰的な絵本体験の高まりによる絵本世界の内的な享受と並ぶ、特徴的な絵本の楽しみのかたちだといえる。

エピソード2-①では、4歳児クラスの子どもたちと担任保育者は、同じ絵本の世界を楽しんだ仲間という気持ちを共有している。そのため、直接的には絵本と無関係な「静かに行くよ」という一言がきっかけとなって子どもたちの想像力が一斉に働きだし、絵本の世界が現実世界に重ねられていった。絵本の世界では子どもたち自身が登場人物になっていることを、このエピソード2-①は示している。自分自身が登場人物になるという感情移入の強さこそ、子どもたちが「絵本に入っていく」と表現されるような想像力の躍動する姿である。現実の世界に絵本の世界が重ねられて冒険が展開していくとき、子どもたちは絵本を外から見ている読者ではなく、絵本の登場人物になって絵本のなかに入っていく。担任保育者もこの登場人物の一人として、子どもたちがこの遊びのなかで体験している絵本の世界と一緒に冒険しているのである。

子どもにとって、絵本体験は想像力の躍動であり、遊びの一環である。遊びのなかで子どもは絵本と出あい、絵本との出あいが遊びに繋がっている。エピソード2-②では、前日に読んだ絵本から想像が広がり、元の絵本には描かれていないその先の物語まで想像が及んでいる。絵本から広がる想像について、中川李枝子は、「ほんのちょっとしたきっかけが子どもの想像力をかきたてて、とてつもない空想の世界を生み出します。幼児の遊びっぷりを見ていると、現実から空想へずっと入っていき、心ゆくまで楽しんでいるのがよくわかります」(中川, 1982/2018, p.45)と述べている。子ども一人一人の異なる想像力の躍動が、子ども同士や子どもと保育者との会話を通して地続きになり、積み木を使った見立て遊びを通して目に見えるかたちで具体化され、連峰的な絵本体験を形成している。また、その連峰的な絵本世界の共有のなかにいた保育者によって、このように具体化され地続きになって広がっていく絵本の世界がエピソードとして記録され、子どもたちが没入的に体験する絵本の世界の一端が可視化されている。子どもたちは「ねずみばあさん」というイメージを怖がりながらも、積み木の城を作ることを通して、一人一人のプライベートな絵本体験が連峰的に地続きになる連帯感を抱き、元の絵本から展開された物語やイメージを具体化しながら、その物語のなかで具体化されていくイメージと遊んでいる。

6.2. 日常生活に重ねあわされた絵本体験

絵本の世界を体験した子どもたちのさまざまな表現を考察する際に、見逃すことのできない重要な点がある。それは、絵本体験を子どもたちが表現するとき、そこに、子どもの感情や考え、あるいは絵本体験以外のさまざまな体験が反映されているということである。絵本体験は、子どもたち

の内的・外的な生活のさまざまな要因を反映し、ふとした行動や言葉のなかに顔を出して遊びや会話のなかで描かれるイメージをふくらませたり遊びや会話に物語性をもたせたりする。エピソード2-①が示しているように、大声を出さないで静かに廊下を移動するといった日常生活のさまざまな具体的な体験が絵本体験と重ねあわされて保育者や子どもたちの間で一挙に絵本のはっきりしたイメージが浮かび、単なる日常が興味に満ちた遊びの場になったり、エピソード2-②のように集団遊びのなかで同じ絵本を読みあったという共有体験をベースにして想像力が躍動する創造的な遊びと会話が開発されたりする。絵本体験の記憶や印象が、子どもたちの日常の言葉や遊びのなかで溢れ出てきて共有され、時には遊びのなかでオリジナルの物語へと展開されていくのである。だからこそ、絵本体験から始まる子どもたちの遊びには、日常生活のさまざまな体験から響いてくる余韻や記憶が込められて、エピソード2-①や2-②が示すように、想像のなかで絵本の物語世界と重ねあわされながら、そのときにその子どもたちにしかできないような遊びが展開されるのだ。

子どもはおとなが汲み取り理解できるよりもはるかに多様で複雑な感情や印象や思考を抱いていて、それが遊びや言葉のうちに垣間見られる。すべてのエピソードから、子どもの多様多彩で濃やかな感情ののびやかな動きや細部へのこだわりが、そのつどの絵本体験を彩って、子どもの力強い想像力をさらに強めていることが読みとれる。子どもたちが日常生活で感じたり考えたりしていることと、絵本を読んで喚起された物語やイメージや知識の世界とが想像のなかで繋がり融合して、その絵本体験をその子がそのときにしか体験できないものになっている。しかも、この一回性は、「もう一回読んで」、「また遊ぼう」と望む子どもたちによって満足するまで繰り返される。反復されるたびに馴染み深く、かつ新鮮で一回かぎりの光芒を放つのが、想像力が開く絵本の世界の体験であり、そこから生まれる遊びなのである。

それぞれのエピソードは、保育者に絵本を読んでもらうとき、子どもたちがどんな絵本の世界にいて、何になりきって何を体験しているのかを知るための手がかりを与えてくれている。それが、ここに記述された絵本を読んだあとの子どもの言葉や行動、遊びである。エピソード2-①で、給食を食べている教室の前を口に手を当てて声も足音も出さないようにして通るのも、子どもたちの真剣な、スリルに満ちた遊びであり、それは絵本の世界が日常生活の文脈と融合して現実世界に重ねあわされていることの現われである。

6.3. 共同の日常生活から隠された絵本体験

エピソード1では、読みあいが終わったあとも絵本世界に没入している子どもが、絵本のテキストにはない言葉を発している。しかし、いかにもこの絵本に登場する「まじよ」が発しそうなこの言葉によって、その子どもが絵本の物語世界を深く体験し、その世界のなかで出あった者たちになりきって会話や行動を続けて、その子どもにとって物語が具体的なリアリティをもって進行していることがうかがえる。それはテキストからの逸脱ではなく、絵本の物語を想像力によって創造的に展開しているのである。子どもたちが絵本に没入しているときには、おとなのようにテキストが一般的に何を語っているのかを問題にするような視点は皆無である。正しい読解などというものが問題なのではない。子どもたちが絵本の世界に入りこみ、そこに住まい、そこで冒険しているときには、子どもにとってはその冒険の世界がリアルな現実である。つまり、子どもの読者がそのつどいかに絵本を読んでいるかが、その絵本の具体的な「ほんとうの」内容なのだ。

エピソード1のBちゃんの事例が示すように、読みあいを通して想像力が開く絵本の世界に深く没入する絵本体験においては、一人一人のプライベートで内的な体験が継続しながら独自の物語世界を開いていき、読み手以外の他の人たちとの交渉をもたない独立峰的な絵本体験を形成する。このように内面的に深まりゆく絵本世界の物語的な展開は、それぞれの子どものうちでしばしば起こっていると推察される。絵本の読みあいは、読み手と聞き手の共通の場を開くが、その共通の場においてはしまった絵本体験が一人一人の子どものうちで独立峰的に高まってゆくプロセスが明示的に表現される機会にはなかなか出あえない。しかし、独立峰的な絵本体験が発話や行為のなかに漏れ出したときは、エピソード1に見られるように、その表現を受けとめた他者の応答が狼狽や羞恥を引き起こしている。このエピソードでは、Bちゃんが読みあいのあとも絵本世界に没入している様子と、そこに不意に保育者が声をかけたときの驚き、さらに、「われに返る」ように現実世界に急激に引き戻されたときの恥ずかしさが表われている。

このように集団の読みあいでも絵本体験が独立峰的な性格を持つ場合には、しばしば羞恥のそぶりや隠そうとする仕草が見られる。それは、絵本の世界とそこに入っていった子どもとがきわめてプライベートで内的な結びつきをもつからだろう。松岡享子は、「子どもと本の結びつきがきわめて個人的なものだ」（松岡，1987/2017，p. 88）と言い、「本と子どもの結びつきは、その意味で、かくされた、秘密のものだ」（松岡，1987/2017，p. 89）と述べて、子どもが入っていく絵本の世界には、「いわばプライバシーの問題」（松岡，1987/2017，p. 89）があって、おとなは無遠慮にそこに立ち入ろうとするべきではないとしている。

6. 4. 独立峰的な絵本体験から連峰的な絵本体験へ

一人の子どもの独立峰的な絵本体験の表出がきっかけで、同じ絵本を読んだ子どもたちのあいだで、絵本体験の余韻が言葉遊びやごっこ遊びなどに展開することがある。エピソード2では、子どもたち同士や子どもたちと保育者とのあいだで交わされる言葉や展開される遊びを通して、一人一人の内的な絵本体験が表現されている。そして、この絵本体験が同じ一冊の絵本という根を共有した想像の世界を開いていることから、一人一人の内的でプライベートな絵本の世界の峰々が連なり、共同の体験として再度受容されることで想像力をさらに喚起して、現実世界に絵本の世界が重ねられ、絵本の世界から遊びが展開される。

その場合には、それぞれの想像力が開く内的世界が積極的に表現され、共有された物語やイメージへと紡ぎあわされる。子どもたちが各々に固有の内的な絵本の世界を互いに言葉や行為で表現しあうことによって、一人一人の絵本体験の地平が融合して共有の絵本体験が成立し、個々の内的な絵本の世界の峰々が連なるのである。他者に触れられたときには恥ずかしさすら感じられるほどのプライベートで内的な絵本体験が表現され他児の共感を得るのは、同じ絵本を読みあった子どもたちのあいだで言葉のリズムや登場人物のイメージが興味を引き立て想像力を喚起するからであり、それが連峰的に共有され集団の遊びに発展することもあるのは、絵本の物語やイメージが共有されることで想像力が刺激され、現実の世界での活動に絵本の世界が重ねられて、遊びを奥ゆきのある楽しさとするこびで満たしていくためであろう。

エピソード2の後日譚として、ある女の子がコロナ禍による長期休みをはさんで久しぶりに登園した時の出来事を保育者は記録している（このエピソードは、本論文とともに『名古屋柳城女子大

学研究紀要』第2号に掲載された論文「絵本の読みあいから生まれる「人間の絆」—保育の場での子ども読者論の試み」(村田康常, 黒岩茉由)で取りあげている)。登園時に母親と別れるのがつらかった女の子は、幼稚園で楽しかった体験に思いを巡らせて、かつて友達と一緒に一日かけて保育者に読んでもらった『おいしいのぼうけん』を思い出し、これから過ごす幼稚園での自分の一日をこの絵本体験と重ねるようにして母親に語っている。この絵本の世界の体験は、その女の子の内面で大切な私的体験としてまるで独立峰がそびえるように楽しさとよろこびに満ちた物語体験の高みを開いていくとともに、幼稚園で保育者や友達と同じ絵本の物語世界を冒険したという共有体験の絆を分かちあい、そこからさまざまな会話や遊びを一緒に展開したという、まるで個々の絵本体験の峰々が連なって連峰をなすような絵本体験として記憶され、強い印象を残していたのだろう。だからこそ、幼稚園での楽しい体験を母親に話そうという保育者の呼びかけによって、すぐに『おいしいのぼうけん』が連想され、その絵本体験が想像する楽しさや創造的な面白さをもたらし、その想像と創造の体験を保育者や友達と共有したという絆の記憶が、その女の子の背中を押して、困難に思える現実のなかに踏み出していく力を与えたのだといえる(村田, 黒岩, 2022)。

絵本の描写する物語の世界は、読みあいの終わったあとも深い印象を残し、持続し、発展する。それが、絵本から発展する遊びである。独立峰的な体験において深まっていく内的でプライベートな世界と、言葉や行為や遊びを通して表出されて、絵本を共に読みあった友だちや先生に共感され受けとめられながら連峰的に共有されて現実の世界のなかで展開されていく絵本の世界とは、それぞれ特徴を異にするが、絵本の世界が子どもたちの内面で、あるいは子どもたちの間で、読後も持続し、発展していくことを示している。

6.5. 絵本体験にとっての保育者の存在

最後に、保育の場で集団で絵本を読みあう際の保育者の存在について考えてみよう。子どもにとって、保育者は松居直の言う「共犯者的共感者」(松居, 1992, p. 47)だといえる。保育者は、面白く、楽しく、恐ろしい絵本の世界を子どもたちに開いてみせながら、子どもたちと共に冒険し、物語の各場面で気持ちを分かちあう旅の仲間であり、絵本の世界の水先案内人である。エピソード2-①や2-②のように、保育者が、子どもたちのあいだで表現された言葉や自発的に展開された遊びに加わり、佐々木宏子の言う「ストーリーやイメージのつなぎ役」になって子どもの遊びに参加するのも、保育者が同じ世界を共有する仲間、つまり「共犯者的共感者」として子どもたちの体験を子どもたちと同じ視点から理解し、またそのことによって子どもたちに受け入れられているからだといえる。

一方、エピソード1で、絵本の世界に没入するBちゃんが、その言葉を聞いて応答した保育者Aに対して狼狽し、羞恥のしぐさを見せているのも、「自分だけのプライベートな世界を覗かれてしまった相手が、『まじよのすいぞくかん』を読みあい、その世界を自分に開いてみせてくれた保育者Aだったからこそ」とこのエピソードを記録した保育者は考察している。Bちゃんにとって、保育者Aは自分と共に絵本の世界に入った仲間であり、その体験を内側から理解することのできる「共犯者的共感者」だという思いがあったからこそ、狼狽と羞恥の反応が出たのだろう。しかし、それは決して保育者Aに対する拒絶や嫌悪ではなく、気恥ずかしさの混じった親愛の情の現れだといえる。保育者がただ一方的に子どもたちに絵本を読むのではなく、保育者自身その絵本を愛し、

子どもたちと共に絵本を楽しみ、同じ視点から絵本の世界を味わう姿勢を保つことで、子どもたちの絵本体験を導くおとなの視点とともに、子どもたちの絵本体験を子どもたち自身の視点から共有することのできる「共犯者的共感者」の視点をもつことができる。そのような保育者の存在によって、保育の場での子どもと絵本の出あいが深まるといえよう。

7. 結論と今後の課題—「人間の絆」の解明という課題

本論文でとりあげたエピソードとその考察から読みとれるのは、子どもたちが絵本の世界に入っていく、そこからまた現実の世界に戻ってきて、絵本の世界と現実世界とを重ねあわせながら遊びを展開していく様子である。言い換えると、絵本体験は、読後にも持続し、発展することがあり、それが不意に漏れ出たり、積極的に表現されたりすることによって、私たちは子どもの絵本体験について知る手がかりを得ることができる。直接的な絵本の読みあいが終わったあとにも、絵本体験が子どもの内面で想像の遊びに展開していく(エピソード1)、あるいは、絵本の登場人物や物語のイメージが現実世界に重ねられて真剣な遊びが展開され(エピソード2-①)、また、絵本の世界が現実のなかに溢れ出し、現実世界に絵本の世界が重ねあわせられて、絵本の登場人物や物語のイメージに即した遊びが展開される(エピソード2-②)といったことがおこる。こうした絵本体験は、読後にも持続し、発展していくことが、すべてのエピソードで示されている。

また、エピソード1・2-①・2-②は、絵本の世界に入っていく没入体験も、現実世界に絵本の世界を重ねる遊びの展開も、想像力の躍動によって成立し、この想像力の働きは絵本が描く物語の枠を超えて遊びを展開させ、楽しさや面白さといった心を動かす感覚をもたらすということを示している。その体験は、エピソード1のように個人的で内面的なプライベートな性格のものである場合も多いが(独立峰的)、保育の場では、それぞれの絵本体験が共有され、また、それが集団の遊びを通して具体的に目に見え耳で聞かせるかたちで展開されるということもおこる(連峰的)。

保育のなかで絵本を読む最大のねらいは想像力を育むことだが、そこには2つの方向がある。すなわち、絵本を読んだときの想像力の躍動が、独立峰的でプライベートな内面世界へ広がっていく方向と、連峰的にイメージや物語の共有や連帯へと展開していく方向である。前者の表現には比較的触れにくく、子どもも隠したり恥ずかしがったりする傾向がある。これとは対照的に、後者のように表現し連帯していく活動のなかでは、絵本を読みあつた保育者自身が絵本の世界を共に旅する仲間として子どもたちに迎え入れられたり、子どもたちの遊びの展開のなかで絵本の物語やイメージのつなぎ役を演じたりすることがある。これが、この論文の結論である。

このようにして独立峰的に高まる絵本体験と、そこから連峰的につながり広がっていく絵本体験から遊びや会話への発展は、真か偽か、正しいか間違っているかといった判断で評価されるものではない。絵本体験が独立峰的にその強度を高めていくプロセスで大事なことは、楽しめるか否かであり、もちろんそこには驚きや怖さや不思議さや悲しさなどの、経験の享受にとまなうさまざまな感情もふくまれる。また、個々の絵本体験が表現され連峰的に共有されていくプロセスでは、友だちや先生からの共感的な応答や承認を得るか得ないかということが絵本の物語やイメージが発展するか途切れるかを左右し、遊びの展開と存続にとって重要な要因となる。

ある子どもの絵本の世界への没入の仕方やその絵本世界の想像的な体験は、承認され、共感されることで、他の子どもにも参与できるものとなり、面白さや困難さをともなった手ごたえのあるも

のとして共有され、遊びや会話や行為へと展開されていく。独立峰的だったある子どもの絵本の世界が表現され受けとめられることで他の子どもたちが参与できるようになるとともに、相互承認によってそれぞれの絵本体験に対して互いに接近可能となり、そのようにして複数の子どもたちの絵本体験が連峰的に連なっていく。子どもたちが絵本の世界に入っていく、そこに住まい、冒険するようなそれらの世界をたがいに承認しあうことで、物語やイメージが共有され、絵本が示す想像力が具体的に描き出していく物語の世界やイメージの世界と、そこに入っていった子どもたちの冒険の仕方が互いに承認され模倣され創意工夫を加えられて、子どもたちの想像力が描き出し子どもたちがそこで冒険する絵本の世界が現出する。

私たちが一人一人それぞれの人生を生きている唯一の人間であり、しかも互いにつながりあい関係性のなかで生きているということ、子どもたちは現実の世界での生活のなかだけでなく、絵本の世界や想像の世界とのこうした重ねあわせを通して端的に示してくれている。私たちはそれぞれ独立峰的に、それぞれが生きていく世界を形成しそのなかにそれぞれの仕方で住まい、冒険しつつ、共同の活動や会話を通してそれぞれがイメージする世界を重ねあわせ、互いに連峰的に結びつきあうのである。

エピソード1のBちゃんが独り言のように声に出した言葉に保育者Aが応じたときの、Bちゃんのはっと我に返ったような表情や照れ隠しのようなしぐさは、Bちゃんが体験しているその絵本の世界やそこへのBちゃんの没入の仕方がふと声になって漏れ出たときに、その世界の外から、保育者Aが応答したからであろう。また、一人一人の絵本体験が表現されて積み木遊びが展開されたエピソード2-②では、子どもたちのそれぞれの絵本体験が言葉や行為となって発せられ互いに刺激されながら共通の遊びが展開されていく様子が見られる。そしてこの多声的な遊びの展開の扇の要のような役割として保育者が期待され、頼りにされる。保育者が、子どもたちのさまざまな語りや積木遊びなどを通して表現される子どもの内的な世界を受けとめ承認することで、一人一人の絵本体験の表現が交わって響きあう有機的な遊びの場ができていったと考えられる。

絵本体験を通して子どもは絵本の世界に没入し、独立峰的にその体験を内面で深めていくとともに、会話や遊びなどを通してその絵本体験の共有を互いに確かめあい、生活や遊びのなかで絵本の物語やイメージや言葉を反復し展開させ新たに創造しながら現実と想像の世界を重ねて絵本体験を連峰的に広げていく。どちらの方向でも、絵本によって喚起された想像力が、絵本の世界をただ再現だけでなく創造的に展開させて独自の物語世界やイメージを作り出していく。本論文は、この子どもの絵本体験における想像力の独立峰的・連峰的な躍動を、保育者の記述したエピソードと考察にもとづいて概観した。

本論文で取りあげたエピソードには、いくつかの共通点がある。特に、絵本に描かれている「怖い存在（『まじよのすいぞくかん』の「まじよ」、『おしいれのぼうけん』の「ねずみばあさん」）は、その怖さが同時に面白さ、楽しさ、魅力にもなっている。克服すべき、あるいは避けるべき怖い存在と子どもが向き合うという、この2冊に共通するモチーフが、怖さを面白さに転換させる力になっている。こうした絵本の物語のモチーフとともに、絵本の怖い要素を面白さや魅力に転換する際に重要になってくるのが、保育者（先生、信頼できるおとな）の存在である。怖いものと向きあうことができるのは、ふだんから子どもたちと一緒に生活している読み手の保育者がその物語世界を開き、その世界の案内人になってくれているからだといえる。

独立峰的な絵本体験でも、連峰的な絵本体験でも、そのベースには、絵本を読んでもくれるおとなとの親密な関わりがある。絵本を読んでもらうとき、子どもは読んでくれるおとなと「ひとつになった気持ちを感じて」いると言われる（松岡，1987/2017, p.35）。読み手と聞き手のこの一体感こそ、本論文で連峰的・独立峰的と形容したようなさまざまな絵本体験の土台となるものだと考えられる。この論文では、読み手のおとなと聞き手の子どもとのこの関係性については論及できなかった。続く論考で考察することにした。

謝辞

保育現場でのエピソードの記述と掲載を許可して下さった名古屋柳城短期大学附属柳城幼稚園の織田純代園長に感謝いたします。

本論文は、2020（令和2）年11月に愛知教育大学と名古屋柳城女子大学でオンライン開催・オンデマンド配信された日本乳幼児教育学会第30回大会において発表した「絵本との「出あい」における子どもの想像力の躍動——絵本体験の連峰的な共有構造」（村田康常、ポスター発表）をもとに加筆・共同執筆したものである。

文献リスト

- ・ Benjamin, W. (1969). *Über Kinder, Jugend und Erziehung: Mit Abbildungen von Kinderbüchern und Spielseug aus der Sammlung Benjamin*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original article published 1926) ((ヴァルター・ベンヤミン. (1981). 『教育としての遊び』. 丘澤静也訳, 晶文社))
- ・ 石井桃子 (2015). 『新編 子どもの図書館』. 石井桃子コレクション第3巻. 岩波現代文庫. 岩波書店. (岩波新書, 1965)
- ・ 磯崎園子 (2021). 「空想と現実が溶け合って(3歳と絵本・前編)」。絵本と年齢をあれこれ考える⑥. 日本児童図書出版協会, 『子どもの本』10月号, pp.38-43
- ・ 岩田明子 (2009). 『ばけばけばけばけ ばけたくん』. 大日本図書.
- ・ 古田足日, 田畑精一 (1974). 『おいしいのぼうけん』. 童心社.
- ・ レナード・S・マーカス (2001). 「ブラウンとハードの生涯——“おおきなみどりのへや”の夢をはぐくんで」中村妙子訳, マーガレット・ワイズ・ブラウン絵, クレメント・ハード文, レナード・S・マーカス解説, 『『おやすみなさい おつきさま』ができるまで』. 瀬田貞二, 中村妙子訳, 評論社.
- ・ 松居直 (1973). 『絵本とは何か』. 日本エディタースクール出版部.
- ・ 松居直 (1978). 『絵本をみる眼』. 日本エディタースクール出版部.
- ・ 松居直 (1995). 『絵本・ことばのよろこび』. 日本基督教団出版局.
- ・ 松居直 (2001). 「絵本がめざめるとき」。河合隼雄, 松居直, 柳田邦男, 『絵本の力』, 岩波書店, pp.45-81.
- ・ 松居直 (2003). 『絵本のよろこび』. NHK 出版.
- ・ 松居直 (2004). 『絵本の現在 子どもの未来』新装版. 日本エディタースクール出版部. (初版, 1992)

- ・松岡享子 (2017). 『えほんのせかい こどものせかい』. 文春文庫. 文藝春秋. (単行本, 日本エディタースクール出版部, 1987)
- ・村田康常, 黒岩茉由 (2022) 「絵本の読みあいから生まれる「人間の絆」——保育の場での子ども読者論の試み」. 名古屋柳城女子大学こども学部, 『名古屋柳城女子大学研究紀要』第2号 pp. 55-77.
- ・中川素子 (2014). 『絵本の表現』絵本講座 1. 朝倉書店.
- ・中川李枝子 (2018). 『本・子ども・絵本』新版. 文春文庫. 文藝春秋. (単行本, 大和書房, 1982)
- ・中川李枝子, 大村百合子 (1967). 『ぐりとぐら』. こどものとも傑作集. 福音館書店. (月刊「こどものとも」93号, 1963)
- ・佐々木マキ (2020). 『まじよの すいぞくかん』「こどものとも年中向き」. 福音館書店. («こどものとも」第一刷, 2000)
- ・佐々木宏子 (2006). 『絵本は赤ちゃんから——母子の読み合いがひらく世界』. 新曜社. ・瀬田貞二 (1985). 『絵本論——瀬田貞二 子どもの本評論集』. 福音館書店.
- ・Smith, L. (1967). *The Unreluctant Years*. New York: Viking Press. (Original work published 1953) (リリアン・H. スミス (2016). 『児童文学論』. 石井桃子, 瀬田貞二, 渡辺茂男訳. 岩波現代文庫, 岩波書店. (単行本, 岩波書店, 1964)
- ・筒井頼子インタビュー (2016年). 「わたしとこどものとも 3 筒井頼子さんと『はじめてのおつかい』」, 『母の友』7月号, 福音館書店, p.48
- ・渡辺茂男 (2016). 『心に緑の種をまく——絵本のたのしみ』. 岩波現代文庫. 岩波書店. (単行本, 新潮社, 1997)
- ・横山真貴子, 水野千具沙. (2008). 「保育における集団に対する絵本の読み聞かせの意義——5歳児クラスの読み聞かせ場面の観察から」. 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, 『教育実践総合センター研究紀要』17巻, pp. 41-51.

The Dynamics of Children's Imagination in Encountering Picture Books: The Structure of Independent and Consecutive Peaks in Picture Book Experience

Murata, Yasuto* Kuroiwa, Mayu**

When a child reads a picture book together with a caregiver or a kindergarten teacher, the child's imagination, evoked by the picture book, creates images and discloses a world of stories and knowledge. This world reveals something unique to the child as well as the caregiver or kindergarten teacher, who reads the book together. This paper clarifies that, for children, encounters with picture books in childcare settings are creative activities that are developed through both individual and collaborative experiences and activities. We will examine in depth, personal picture book experiences by comparing them to “independent peaks” and the expansion of collaborative picture book experiences to “consecutive peaks” to understand the world of picture books revealed by children's imagination.

In this paper, we first summarize the results of previous studies and develop a theoretical discussion. Based on the findings, we examine episodes of children's picture book experiences in childcare settings described by an active kindergarten teacher. Our learnings from these episodes and discussions show that children's picture book experiences can persist and develop even after they have been read, and offers clues about children's picture book experiences through their unexpected and active expression.

The most important purpose of reading picture books in early childhood education and care is to nurture the imagination. We can say that, when picture books are read to children by their familiar adult, their imaginations can move in two directions: one is to expand into their own private inner worlds, and the other is to share images and stories. The former type of experience is relatively difficult for adults to inherently understand and children tend to hide it or be shy about it. Conversely, the latter experience and solidarity activities, offer kindergarten teachers as children's fellow traveler for adventure in the world of picture books, or play the role of navigator of this world. The kindergarten teachers often witness the children developing creative stories and images from picture books in their plays, conversations, and activities. They can share the children's inner experience of the world of picture books and understand it from an immanent viewpoint.

キーワード：保育の場での絵本体験, 絵本の共有体験, 絵本への没入体験, 絵本と遊び

*Nagoya Ryujō Women's University

**Ryujō Kindergarten attached to Nagoya Ryujō Junior College

