

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

1. 本論文の主題と背景

1.1. 本論文の主題—保育の場における絵本を通しての保育者と子どもの「絆」の形成

子どもは、おとなに読んでもらう絵本に集中しているとき、絵本の世界に没入するとともに、その絵本を読んでもくれるおとなと「ひとつになった気持ちを感じて」いると言われている(松岡, 1987/2017, p. 35)。また、そのとき、読み手のおとなと聞き手の子どもの間には、「心強い人間の絆」(松居直, 2003, p. 131)、「もっとも確かな絆」(松居直, 1990, p. 11)が結ばれていくとも言われている。本論文が主題とするのは、この「絆」の、保育現場における形成である。

子どもがおとなに絵本を読んでももらうもっとも大切な意味は、読み手と聞き手が「言葉を共有」しながら「共に居る」ことだと松居直は言い、同じ絵本の世界を共に楽しんだ体験はいつまでも子どもの心に残り、「一生忘れることはありません」と述べて、「これほど心強い人間の絆はない」と言っている(松居直, 2003, pp. 130-131)。このような体験はきわめて親密でプライベートなものだが、特殊な体験ではない。それは、端的に「愛情」とも呼ばれる普遍的な体験である。松岡享子は、「読み聞かせという行為それ自体の中に、おとなはどう思っているかが、子どもは、おとなの自分に対する愛情を感じています」(松岡, 1987/2017, p. 33)と言っている。

子どもが絵本の読み手に感じる愛情の深さは、幼児期に絵本を読んでもらった人の多くが、後年その絵本と再び出あったとき、絵本の記憶とともに読んでくれた人のことを思い出すことから分かる。松居直はこのことを指摘して、「子どもにとっては、作者はほとんど意識されず、「むしろその絵本を読んで聞かせてくれた人の印象は強烈であり、絵本の内容は読み手のものとして子どもに影響して」(松居直, 1973, pp. 71-72) いくと述べ、子どもにとって「まさに絵本は読み手のもの、絵本は読み手と聞き手の愛の結晶」(松居直, 2003, pp. 19-20) だと言っている。子どもにとって、おとなに読んでもらう絵本は、作者が作った作品としてではなく、読み手が開いてくれて読み手と一緒に入っていく世界として記憶される。村中李衣や佐々木宏子らが「読み聞かせ」という語に替えて絵本の「読みあい(読み合い)」と表現するのも、読み手と聞き手の親密な「絆」が結ばれることで、両者の信頼感と相互作用のなかで想像力がダイナミックに絵本の世界を開いていく働きを捉えるためであろう。

本論文では、読み手のおとなと聞き手の子どもとの「絆」と呼ばれるこの関係性と、そこから生じる永続的な影響について、保育の場での保育者と子どもたちとの絵本の読みあいを事例として考察しながら論究する。

1. 2. 本論文の背景

1. 2. 1. なぜ保育の場なのか—子どもが絵本と出会う場としての保育現場

保育・幼児教育の現場での子どもと絵本との出会いを主題にするのは、幼児に絵本を読むことに消極的な家庭が全体で2割程度あり（横山ら, 2007. 駒井, 2011. 古相・岡本, 2017）、子どもが絵本と出会う場として保育現場の重要性が増しているからである。年齢別に見ると、2歳以降は幼児の年齢の上昇とともに絵本を読まない家庭が増える傾向が指摘されており（駒井, 2011. 古相・岡本, 2017）、そのような環境で育つ子どもにとって幼稚園・保育園等が絵本と出会う貴重な場になっていることも珍しくない。横山（2006）は、幼稚園と家庭での絵本の関わりに関連性に関する研究のなかで、「園の絵本環境は、家庭で絵本と接する機会があまりない幼児に対して、全員とはいえないまでも、その一部の幼児に対して、絵本と出会う契機を提供するものである」（横山, 2006, p. 97）と結論づけている。

さまざまな事情で、養育者や家族が子どもと絵本を読む機会をもちにくい家庭があるなかで、家庭での絵本体験の不足や取り上げられる絵本の偏りを保育現場での絵本との関わりが補い、また保育現場での絵本体験が子どもを絵本好きにしていると横山（2006）、横山ら（2007）は指摘している。家庭での絵本との関わり的重要性は変わらないが、保育者が絵本を読むことはますます重要になっているといえるだろう。

1. 2. 2. なぜ絵本なのか—絵本体験の永続的な力

保育の場での子どもと絵本との出会いとは何か、また、そこにどのような意味があるのか、という問いが、本論文の出発点である。それは、日本における絵本論・絵本研究の地平を切り拓いた瀬田貞二が提起した、絵本と人との最初の「出会い」がもつ意味とは何かを問いかけた問いを保育の場において継承する試みのひとつである。瀬田は、「ひとの最初の出会う本、それは絵本です」と述べて、「最初に出会う、とはなんでしょう。またそれにどんな意味があるのでしょうか」（瀬田, 1985, p. 31）と問いかけたあと、次のように語っている。

「最初の本」—それは、ひとの生涯をつづる最初の本、ということになりましょう。（瀬田, 1985, p. 33）

絵本は、ひとが生涯で最初に出会うであろう物語とイメージの世界であり、人生それ自体をまさに物語として開いていく最初の物語体験だといえる。最初の出あいといっても、子どもにとってそれははじめて絵本を見たときの1回かぎりの出来事ではない。絵本との出あいは、子ども期にくり返し絵本を読んでもらうなかで反復されながら形成されていく持続的な体験であり、時間的にかなり幅のあるプロセス、つまりひとの生涯にわたる人格形成にとって基礎となる数年がかりの体験である。瀬田が、子どもが絵本と「最初に出会う」ことのもつ意味を問うとき、その問いは、絵本との出あいが「ひとの生涯をつづる最初の本」との出あいとなっていくという深い意味での絵本体験、持続する絵本体験に向けられていることを、この言葉は示している。子どもの絵本体験は、そのひとの生涯に影響をあたえ続ける永続的な力をもってくる。その永続的な絵本体験の力を明らかにすることが、日本の絵本論・絵本研究の核となる問いだということを瀬田は示したのだ。

絵本体験がもたらす永続的な力とは何か。それは、まず、瀬田が示唆するように、「生涯をつづる」物語の力とっていいだろう。しかし、絵本体験が人の生涯を物語としてつづっていく永続的な力となるためには、この絵本体験が、親しいおとなと「共に居る」という場でなされることが重要だということを示したのが、瀬田に続く松居直や松岡享子らの絵本論である。「ひとの最初に出あう本」としての絵本との「最初の出あい」は、一回だけの出来事ではなく、それが「ひとの生涯をつづる」ような永続性をもった物語体験の原体験となっていくためには、少なくとも子ども期の数年ないしは十数年を通じて継続し、深めていくことができるような出来事となる必要があり、また特にその出あいの期間を通して子どもを絵本と出あわせてくれるおとなの存在が不可欠となる。

子ども期の絵本との継続的な「出あい」の体験は、「ひとの生涯をつづる」ような永続的な意味をもつ原体験となりうる。この永続性を考える際に手がかりとなるのが、絵本の世界への没入体験が、絵本を読み終えたあとにも深い余韻を残し、現実世界の日常の生活に戻ったあとも、この日常生活の世界にいわば二重写しになって絵本の世界の物語やイメージが広げられていたり、日常生活の何らかの局面で絵本体験が想起され、日常の体験の中に重ねられていくといった、読後の体験である。おとなの働きかけによる読後の「ふりかえり」などではなく、絵本体験が反映している子どもの「自発的な活動」としてのごっこ遊びや会話の中に、そのような永続する絵本の世界の物語やイメージの働きを見ることができる。本論文では、保育現場でのエピソードからそのような絵本体験の永続する残響や、絵本体験からさらに展開されていく子どもの遊びや会話を見ていくことを通して、絵本を読んだあとにも継続する「絆」の形成を検討していくことにする。

1. 3. 本論文が立脚する観点—子ども読者論の試み

松居直の息子の松居友は子ども時代を想起して、絵本は1冊の書物であるだけでなく1つの体験であり、書物の世界を味わう体験であるとともに一緒に読んでくれた人の存在を実感する体験でもあると指摘して、小学校時代の担任だった無着成恭に絵本を読んでもらった体験を振り返り、「読んでもらった本は、今でも思い出すたびに読んでくれた人の声が、なつかしく聞こえてくる」、「本を囲んだ情景すら温かく思い出されてくる」(松居友, 2013, p. 55)と語っている。松居友は、さらに、家庭で父親や母親から絵本を読んでもらった体験を回顧して、「幼児期のこうした体験は、最も質の高い充実した体験となって、生涯心に残る」(松居友, 2013, p. 27)と述べて、絵本体験が生きる力の源泉として人の生涯にわたって永続的に働くことを強調し、「絵本とは、愛の体験そのもので、深い愛の充足を心に残してゆく」(松居友, 2013, p.59)としている。「絵本は、愛の体験です」(松居友, 2013, p. 219)という松居友の絵本理解は、絵本体験を読み手と聞き手の永続性をもった「絆」の体験だと捉える松居直の絵本理解と同じ地平にある。

これらの絵本観の土台には、絵本を単体で完結した世界をもつ1つの作品として分析する「作品論」や、作家の絵本づくりを多角的に捉える「作家論」とは深く関係するがそれらとは異なる視点、つまり、子どもがおとなに絵本を読んでもらう体験が絵本を生きた物語世界たらしめるという「読者論」の観点がある。絵本はおとなが子どもに読む本であるという松居直の絵本論に従えば、絵本には2種類の読者がいる。子どもに読むおとなと、おとなに読んでもらう子どもである。そのうち、読んでもらう子どもこそが、絵本の第一義的な読者である。子どもを主体とする「子ども読者論」は、「作品論」、「作家論」とならんで、絵本を論究するための第3の観点となる。

この「子ども読者論」の観点から絵本を考察する際の最大の特徴は、絵本をおとなに読んでもらうという子どもの読者の独特な、一見受け身だとすら思えるような絵本体験の仕方にある。しかし、親しいおとなに絵本を読んでもらうということは、決して受動的で消極的な体験ではない。絵本の言葉を読んでもらいながら絵に見入っているとき、そこには想像力が躍動することによって絵本の物語世界やイメージの世界を生き生きと躍動するものとして開示していくような、積極的で創造的な活動がある。松居友は、「絵本とは何か」を考える際に、作品として絵本を分析・考察したり、作家の仕事として絵本の表現を論じたりするだけでなく、子どもがおとなに読んでもらうという体験からも絵本を捉える必要があると主張して、「絵本を読んでもらうことは、絵本を体験することで、体験されることによって、絵本は初めて存在する」（松居友，2013，p.59）と言っている。

松居直も「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えます。ほんとうの絵本は別のところにいるんです」として、次のように述べている。

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、〔中略〕耳から聞いた言葉の世界と目で見え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。〔中略〕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。〔中略〕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。（松居直，2001，pp. 52-54）

このように、松居直は、子どもの読書体験が絵本の世界を想像力によって描き出し、語り出していくという創造的な活動であることを主張している。

さらに一步踏み込んで、今江祥智は、「地図を絵本代わりに読む子どもを知っている。SL写真集を乗物絵本として読む子どもがいる。昆虫や植物図鑑を絵本として読む子がいる」と述べ、自分の子どもも猫の写真集を「絵本として、飽きず眺め、繰返し読んでいた」という事例を挙げながら、「絵本に仕立てなくても、絵本と銘うたなくても、子どもはそれを自分の絵本に仕立てて読むことがあるのだ」と言って、「絵本の読者論」を展開している（今江，1984，p. 113）。子どもが読むことで、絵本がはじめて絵本として成立する——それが、松居直や今江が示した絵本についての子どもの読者論の基本的な観点である。

そして、そのように子どもが作る絵本世界の成立のためにもっともふさわしい読書のかたちが、おとなに絵本を読んでもらうということである。松居直や松岡享子ら、多くの論者が指摘してきたように、絵本を読んでもらうことで、子どもは絵本の世界を十全に創造し、体験することができる。だからこそ、子どもにとって、おとなに読んでもらう絵本は、作者が作った作者の絵本としてではなく、読み手が読んでくれた読み手の絵本として記憶されるのだ。

「子ども読者論」の観点からは、絵本の世界が創造され開示されるためには作者よりも読み手と聞き手という2つの立場の読者のあいだの関わりが重要になるのであり、絵本の世界を創造的に体験する第一義的な読者としての聞き手の子どもにとっては読んでくれる大人の存在が特に重要となるのだ。

2. 問題の所在—「人間の絆」の解明という主題

「同じ一冊の絵本であっても、親子で読み合うときと友達と読み合うときでは、異なった感情や雰囲気醸し出され、ストーリーですら変わって感じられることがあります」と佐々木(2006, p. ii)は指摘している。子どもの絵本体験の基本的で理想的なかたちは、誰かに絵本を読んでもらうことである。したがって、「幼い子どもにとっての絵本は、それを読み合う人との関係で異なったものとなる」(佐々木, 2006, p. iii)のであり、言い換えると、どんな絵本を読んだかということと同様に、誰に絵本を読んでもらったかということが、子どもの絵本体験の重要な要素になる。本論文では、保育現場での子どもの絵本体験において保育者が果たす意味合いを検討することを主題とする。すなわち、子どもが絵本に出あうとき、その絵本体験を共にする保育者は子どもにとってどのような存在であり、保育者と絵本を読みあうことが子どもの絵本体験にとってどのような意味をもつのかを検討する。

絵本を読みあう体験を通して、子どもたちの心には絵本の物語やイメージとともに、読んでくれたおとなの存在も深く刻まれる。このことはしばしば指摘されるが、このような読者論の視点からの読みあいを深く論じた松居直や松居友は、子どもの記憶に残る絵本の読み手として主に親について論じることが多かった(松居直(1990)、松居直(2003)、松居友(1986/2013)など)。しかし、長谷川(1988)、田代(2001)、中村(2015)、村中(2018)をはじめとして、保育現場で子どもと絵本を読みあう保育者の存在が子どもの絵本体験にとって(よくもわるくも)重要となるという指摘も数多くなされており、松居直も保育者と子どもとの関わりのなかでの絵本体験について論じている。本論文では、瀬田や松居直、松居友が示した絵本体験に関する理解をベースに、保育現場での絵本の読みあいを主題にして、絵本を読んでもらった保育者の存在が子どもの心に刻まれ、絵本体験を分かちあった保育者と子どものあいだに永続的な心のつながりが形成されるプロセスを主題的にとりあげる。

それは、絵本の世界を保育者と子どもが共有したと実感することで両者の関係がいつそう深められていくプロセスである。佐々木宏子は、「大切なことは、一冊の絵本を読み合うことにより、そのとき読み合う二人の間でどのようなことで笑いと驚きが生まれ、悲しみあるいは幸せの感情に包まれたかを、反芻し味わうこと」(佐々木, 2006, p. v)と言っている。絵本を読みあうことで生まれるこのような親密な感情の共有によって、おとなと子どものあいだの愛情は深まり、一冊の絵本の記憶がそれを読んでもらった人の印象をとまなうようになるのだろう。木下(1979)は、3歳を迎えるまでの我が子の成長発達とともに絵本を楽しむ様子に変化していく様子を記録し、「絵本を読むことは乳幼児と母をつなぐパイプのようなものです」(p. 83)と言っている。絵本を読むということは絵本体験を共にするということであり、この絵本体験の共有が読み手と聞き手をつなぐ「パイプ」となる、ということであろう。絵本を一緒に読むことは、親子だけでなく、保育者と子どももつないでくれるということが、本論文の主題である。そこでこの論文では、絵本体験を共にするという意味合いに重点を置くため、保育の場で一般によく使われている「読み聞かせ」という語にかえて、佐々木や村中が提示する「読みあい(読み合い)」という語を用いる。

「子ども読者論」の観点に立てば、絵本を読みあうことの第一義的な意味や価値は、絵本が開いてくれる物語や知識やイメージの世界を楽しむということに尽きる。したがって「子ども読者論」の第1の論点は、「絵本を読み合うことでどのような楽しい時間が作り出されたのか、どんな発見

や冒険をしたのか、ユーモアに満ちた不思議な時間は存在したのか、子どもの内面世界で何が変わってしまったのか」(佐々木, 2006, p. v) を考察することである。しかし、「子ども読者論」の観点から見て同様に重要なのは、子どもと子どもに絵本を読んでもくれる人とがどのようなつながりをもつかということである。子どもが絵本をどのように楽しみ、絵本体験を通して読み手とどのようなつながりを感じているのかは、今江の言葉を借りればまさに「百人百色」(今江, 1984, pp. 112-118) である。しかし、今江も「百人の子どもがいれば百の個性があり、百通りの読み方が生まれ百冊の絵本が必要になるということが大前提とした上で、子どもたちの絵本の好み——どんな本を欲しているかとか、どんな本が喜ばれているかを論じるのが出発ではあるまいか」(今江, 1984, p. 114) と言っているように、保育の場で複数の子どもたちが保育者の読む1冊の絵本を一緒に楽しむとき、その絵本体験の多様性を前提にしつつ、子どもの絵本体験に共通するどのような特徴と意味が見出せるのか、どのようなつながりが読み手の保育者と聞き手の子どものあいだに結ばれているのかを考察することが、保育の場での子ども読者論の出発点となるはずである。

子どもに絵本を読んでいると、子どもが“絵本の中に入ってきた”と実感する瞬間がある。子どもが絵本の世界に入っていく絵本体験は、想像力の躍動によって成立するが、客観的に検証することが極めて困難な体験である。その体験は、個人的で内面的なプライベートな性格のものであり、まるで独立峰のように子どもの体験の地平に立ち上がっていく。ところが、保育の場では、外からはなかなかうかがい知ることのできないそれぞれの独立峰的な絵本体験が子どもたちのあいだで共有され、活力と想像力に満ちた会話をうながし、あるいは遊びになって、具体的に目に見え耳で聞こえるかたちで展開されていき、まるで子どもたち一人ひとりの絵本体験の峰々が連なって一つの大きな山脈を形成するようなことがしばしばおこる。この連峰的な絵本体験にも、また一人で絵本の世界に深く没入するような独立峰的な絵本体験にも、その体験が興味と感動に満ちたものであればならず、子どもは読み手であるおとなとのあいだに、絵本の世界を共有したということ以上の深いつながりを感じるようである。そして、読み手のおとなも、この共有体験を通して、子どもと同じ絵本の世界を体験したという実感をもつことがある。こうして、子どもとおとなのあいだに、絵本体験を共有することによって心が通い合う「絆」がつくられていく。

本論文の主題となるのは、読み手と聞き手のあいだに絵本の読みあいを介して結ばれるこの「絆」である。

3. 方法の問題—子ども読者論が直面する不可知論の陥穽

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1つの世界創造のプロセスである。この出あいのプロセスを私たちはどのように捉え、理解したらいのだろうか。そこには絶えず不可知論の暗雲がつきまとう。「子どもたちはいろいろな絵本に出会い、言葉の習得やストーリーの再生、絵に描いてみるなど、さまざまなかたちで読み取ったことを表現してゆきます。しかし、子どもが目に見えない価値観や人間の感情などを深く解釈していても、おとなは、なかなか外からは伺い知ることはできません。」(佐々木, 2006, p. 69) と佐々木は述べている。現代絵本論の出発点の1つとなった『児童文学論』を著したりリアン・スミスも端的に「それ自身の限りなくひろがる地平線を持ち、たえず求め、求めるものに手をのばし、おとなの眼をす

りぬけてゆく子ども心について、私たちはどれほどはっきりと、知っているだろうか？ 奇跡（ミラクル）に親しみ、奇跡をつねに友とする子ども心とは、何であろうか？」（Smith, 1953/1967, p. 12. スミス, 邦訳, p. 6）と問いかけている。スミスによれば、「幼い子どもは、あらゆる世界のうちでももっともプライベートな世界に生きている」のであり、そのために「彼らの思いや想像が、どのようなすばらしい、あるいは悲しむべき驚異と驚きに満ちているか、わたしたちは知ることができないし、かれらも知らせる言葉をもたない」（Smith, 1953/1967, p. 115. スミス, 邦訳, p. 221）。松岡享子も「子どもと本の結びつきがきわめて個人的なものだということ」（松岡, 1987/2017, p. 88）について注意をうながし、「本と子どもの結びつきは、その意味で、かくされた、秘密のものだといえます」（松岡, 1987/2017, p. 89）と述べて、子どもと本との出あいと結びつきを「いわばプライバシーの問題」（松岡, 1987/2017, p. 89）であり「子どもがほんとうに一冊の本とよいかかわりを持ち、強い関係をうちたてるには、あまり他人がそこへ無遠慮に立ち入るべきではない」（松岡, 1987/2017, p. 89）と言っている。松岡が強調しようとしているのは、本と深く出あっている子どもの心は不可知だということだけでなく、本との出あいによって子どもに何かを教えたいとか子どもの何かを変えたい、導きたいと働きかけるおとなの考えは安直で不遜であり、そのような考えで子どもと絵本との出あいに関わるおとなは子どもの絵本体験の機微を見落とすだけでなく、子どもの心に無遠慮に立ち入ってきて、子どもと絵本との出あいを台無しにしてしまうこともあるということだろう。スミスや松岡らの言葉からは、子どもと本との出あいをおとなの無遠慮な思惑や介入から守らなければならないという、子どもと本との出あいを助ける児童図書館員としての思いが伝わってくる。わたしたちおとなは、絵本と深く出あったときの子どもが何をどのように体験し、そこから何を受け取っているのかを簡単に理解できるという思いあがりやを自戒する必要がある。

子どもの主体的な絵本体験を主題とする「子ども読者論」は、いわゆる客観的なエビデンスに基づく検証可能な研究方法を採ることがきわめて困難である。保育現場での保育や家庭での子育てが生涯にわたる人格形成の基礎を培い、生きる力を育む営みとなるとすれば、その営みの重要な部分は数量的な研究のみによって解明できるような性質のものではない。つまり、幼児期の子どもとおとなとの関わりのどのような要素が、子どもが生涯にわたって自分自身の人生を生きていく力となっていくのかを一般化して論じることは難しい。

それでは、子どもの読者を主体とする読者論の観点から子どもと絵本との出あいを考察し、子どもの絵本体験をより深く理解するには、どのような方法があるだろうか。絵本体験とは、絵本と出あい、絵本が開く世界に想像力をはばたかせて入っていく内的な体験である。この冒険を共にした読み手と聞き手のあいだには、互いに心の通じあうような関係性の深まりが生まれると、松居直は指摘している。

“小人はいる”のです。目には見えなくても、私たちの心の中に変な差別感がなければ、いつでもはいりこんできます。そしてその世界では、動物もおもちゃも話し合えるのです。絵本の世界、童話の世界とはそんな世界です。目に見えないものを見えるようにする世界です。すべてのものが人間の目に見えるわけではありません。目に見えないものの中に、人間と人間を結ぶいろいろの絆があります。しかもそれとて決して見えないわけではないのです。（松居直, 1973, p. 67）

物語絵本を読み聞かせることは、親と子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。共通の経験をもつことになるのです。ここにも親が子どもに絵本を読む意味があります。この共通の経験は、子どもの成長後も失われることはなく、楽しい精神的な絆として生きつづけます。(松居直, 1973, p. 76)

そこで、本論文では、子どもの心は結局のところ理解できないという「他者の心に関する懐疑論」(Cavell, 1979, p. 454)に陥ることを避けつつ、保育現場での子どもたちの絵本体験における保育者との「絆」が生まれるプロセスを捉えるために、年少からの保育を通して子どもとの信頼関係を深めた年中組の保育者の記述したエピソードを読み解き、考察していくことにする。

もちろん、保育者も成人であり、子どもたちに対して「先生」として指導する立場に立つ存在でもあって、子どもたちの絵本体験を内面から理解することは厳密な意味では不可能である。しかし、松居直や松居友、松岡、佐々木、中川ら、多くの論者がその絵本論の基礎にしているような絵本の読み手と聞き手の「絆」が実際に「大きな共感の絆」であるのなら、絵本を読む保育者と子どもたちとのあいだに結ばれるこの「絆」を保育者の側から体験し記述することには意味がある。両者のあいだに深い「絆」が結ばれていることを、両者がいかに確信できるかという、まさにその「絆」を通して、相手を信頼し、相手に共感し、相手のありのままを知りたいと強く深く望んでいるからである。絵本を読みあうことを通して読み手と聞き手は、相手がいてくれることに安心と希望と勇気を抱き、共にいることができるという思いが絵本体験をおもしろく楽しく興味に富んだ体験にし、相手もまたその体験を楽しみ、心を動かしているのだと実感する。この心の動きを踏まえて絵本の読み手である保育者が記述するエピソードには、絵本体験が読み手と聞き手のあいだに「絆」を結んでいくという読みあいの現場の様子が、当事者の視点から描かれるはずである。

そこには、子どもの視点からの内在的な記述が困難であるという問題と、この「絆」がもつ永続性、つまりそれと意識しなくともものちのちまで心のなかで影響を与え、生涯を通じて立ち返ることのできる大事な幼児期の原体験として聞き手のうちに保持されるという絵本体験の特性を客観的な観点から測定することができず、記述することも極めて困難だという問題がある。

子どもの読者の内在的な視点から記述することの困難さに対しては、子どもの絵本体験の場を開いて絵本の世界の冒険に同伴する読み手の保育者によって記述された子どもの内的な絵本体験が表出されていると思われるエピソードを検討することで、難点を補うことができるだろう。その絵本体験を通して結ばれる「絆」の永続性に関しては、直接絵本を読みあう体験からある程度の時間が経過してからの保育の場での子どもたちの様子に関する記述を検討し、「絆」が読後にどのように維持され、深められるのかを考察することによって、不完全ではあるが一定の示唆を与えることができると考えられる。

4. エピソード記述と考察—絵本体験がもたらす「絆」

4.1. 愛情と信頼の「絆」—エピソード1

中川李枝子文, 大村百合子絵 (1967). 『ぐりとぐら』. 福音館書店. (月刊「こどものとも」, 1963)
エピソード1. 「先生の一番大好きな絵本読んで」(2020年6月1日(月) 天候: 曇り 4歳児クラス (年中組) 幼児33名)

【背景】

1学年1クラスの4歳児クラス(年中組)の担任保育者Aは3歳児クラス(年少組)からの持ち上がりで、昨年度、『ぐりとぐら』(中川李枝子、大村百合子、1967、福音館書店)を子どもたちに読んだことがあり、その際に、「この絵本はA先生が小さい頃からずっと大好きな絵本なんだよ」と子どもたちに話していた。(3歳児クラスでは複数担任だったが、年中組(4歳児クラス)では1人担任となった。)

また、定期的に発行される保護者向けのお便りでも、この絵本を保育者Aの好きな絵本として紹介しているが、4歳児クラスに進級してからは、まだ子どもたちに一度も読んだことがない。

1日の中で1度は絵本の読み聞かせをしている4歳児クラスの子どもは、保育者が絵本を読むという前に、保育者の雰囲気から絵本の読み聞かせが始まることを感じ取るようになってきていた。

【エピソード】

この日は朝の礼拝を終え、保育者Aが絵本を取るために立ち上がると、Bくんが「せんせいがいちばんだいすきなほんよんで」という。すると、「ぐりとぐらだ〜」「ぐりとぐらがいい!!」という声が聞こえてくる。

保育者Aは予定を変更し『ぐりとぐら』を取り出すと、子どもたちは「どんぐりひろうんだよ」、「おおきたまごみつけるよ」と、どんどん内容に関わる会話が始まる。物語が始まると一度静かになるが、「ほくらのなまえはぐりとぐら……」と主人公である、ぐりとぐらが歌う場面がくると、保育者Aが歌うリズムに合わせて一緒に歌って楽しむ。

最後に「さあ、このからで、ぐりとぐらはなにをつくったとおもいますか?」と保育者Aが読むと、口々に「たまごのくるま!」「ぐりとぐらがのってるくるま!」と子どもたちは答えた。

【考察】

幼稚園で最後に『ぐりとぐら』を読んだのは3歳児クラスだった昨年度の2月だったが、子どもたちの心の中には保育者Aが好きな絵本として印象強く残っていた。保育者Aと4歳児クラスの子どもたちは物語をそれぞれの思いで楽しみながらも、『ぐりとぐら』という共通の世界の中でつながっている。これは子どもと保育者との絵本を通した「共有体験」(横山他, 2008)だといえる。幼児教育・保育の現場での絵本体験は、子どもと保育者との間で築かれる信頼関係が基盤となる。「日々の保育の中で、保育者と子どもが紡いできた関係の上に、絵本体験」が重なり、「絵本体験が両者の関係を強める」(横山他, 2008)のだと考えられるだろう。

今回は、子どもたちの思いを受けるかたちで、「保育者がその絵本を好きだから」という理由でこの絵本を選んだ。保育現場における絵本の選書理由は様々あるが、読み手となる保育者が好きな絵本ということも立派な選書理由となるだろう。むしろ過度なねらいをもちすぎず、まずは保育者がその物語を楽しむことで、子どもにその物語の面白さ、楽しさが伝わるのではないだろうか。

4.2. 安心と励ましの「絆」—エピソード2

・古田足日、田畑精一(1974)、『おいしいのぼうけん』. 童心社.

エピソード2「ほな、かあちゃん、『おいしいのぼうけん』だけ読んだら帰るからな」(Cちゃん

4歳5カ月 2020年6月19日（金） 天候：雨 4歳児クラス（年中組） 幼児34名

【背景】

4歳児クラスで6月にはじめて『おいしいのぼうけん』を読んでから1週間以上経過していたが、子どもたちの『『おいしいのぼうけん』ブーム』は、まだ続いている。今まで「鬼」や「黒忍者」が子どもたちの悪の象徴だったのだが、その中に「ねずみばあさん」が加わり、日常的に「ねずみばあさん」という言葉が用いられるようになっていた。

A 幼稚園では、新型コロナウイルスの影響で6月第2週から通常登園が始まった。2019年度3月から自由登園となっていたため、Cちゃんは約3ヶ月ぶりの登園だった。昨年度、3歳児クラスに7月に転入してきた一人っ子のCちゃんは、長期休暇後に母親を求めて涙が出たり、幼稚園生活の中でも不安を敏感に感じるがあった。今年度になって4歳児クラスに進級してからは、友だち、保育者が大好きで、自分から積極的に関わっていく姿も見られるが、休暇中ずっと母親と二人で過ごしていたこともあり、自分の気持ちが相手に伝わらないと時折涙を流していた。特に登園時は、母親と別れることが不安で毎日涙が出ていた。母親と別れてからは、友だちや保育者を求めて遊び、不安そうな素振りはなく、笑顔で過ごしている。

A 幼稚園では登園時、門で保護者と別れ、園長と朝の挨拶を交わした後、一人で玄関までやって来る。この日Cちゃんは、門で母親と別れることができず、玄関まで母親と一緒に登園してきた。担任保育者Aは、保育室で年中児の朝の支度の援助を行っていたが、Cちゃんが母親と一緒に歩く姿を見かけ、玄関でCちゃんを受け止めようと、待っていた。

【エピソード】

玄関まで辿り着いたCちゃんだが、いざ母親と別れるとなると一気に涙が溢れ出す。母親が「かあちゃん、2時半になったら1番に迎えに来るでな。それまで頑張って」と送り出す。Cちゃんは、「かあちゃんと一緒がいい、かあちゃんのとこがいい」と泣きながら訴える。保育者AがCちゃんを抱きしめながら「Cちゃん、幼稚園で楽しかったこと全部、かあちゃんに全部お話できるように覚えておこう。かあちゃんが迎えに来てくれたら、全部お話しよ」と言うが、しばらく涙は止まらない。すると突然、涙目のCちゃんは「ほな、かあちゃん、C、『おいしいのぼうけん』だけ読んだら帰るからな。家に帰ったらCがお話読んだげる」と涙声で言い、手を振った。母親も不安そうだった表情が少し明るくなり、「『おいしいのぼうけん』だけな。分かった、分かった」と言い、手を振って帰って行った。

この日の午前中は、室内で自由遊びを行った。Cちゃんは朝の仕度を終えると、絵本の部屋（絵本コーナー）から『おいしいのぼうけん』を探して持ってきて保育者Aに渡し、「A先生、早く読んで！」と飛び跳ねながらねだった。絵本の部屋（絵本コーナー）でCちゃんと並んで座った保育者Aが『おいしいのぼうけん』を読み始めると、年中組（4歳児クラス）の子どもたちが7～8人集まってきた。途中、絵本への興味が薄れた子どもが他の遊びに移ることもあったが、Cちゃんは最後まで保育者Aの隣に座っていた。絵本を読み終えると、最後まで一緒に絵本を見ていた同じクラスの友だちに誘われ、製作遊びをはじめた。

【考察】

4歳児クラスの友だちみんなで楽しんだ『おいしいのぼうけん』は、いつしか、幼稚園での楽しみと直結するようになり、保育者AがCちゃんに対して言った「幼稚園で楽しかった……」という言葉からすぐに『おいしいのぼうけん』が連想されたと考えられる。保育者Aの読む『おいしいのぼうけん』を友だちと一緒に楽しんだ思い出、「ねずみばあさん」に見つからないよう静かに歩いた思い出や「ねずみばあさんのお城」を作った思い出等(村田, 黒岩, 2022)、すべてがCちゃんにとって幼稚園での楽しい出来事として鮮やかな印象を残していたことが推察される。保育者が年中組の子どもたちに『おいしいのぼうけん』を読んだのは2週間近く前のことである。その日は、ゆっくりとした保育の流れの中で長い物語絵本の読みあいを3回に分けてじっくりと行なったことで、Cちゃんをはじめとする年中組の子どもたちは絵本に集中して絵本の世界を冒険することができた。読みあいの合間や読後には、その絵本の世界を現実の世界に重ねながら展開する遊びを楽しみ、その遊びの中で同じ絵本の世界を共有する友だちや先生と楽しみを共にしながら心を通わせるという体験をすることもできた。こうした絵本体験があったため、大好きな母親との別れの際に幼稚園で楽しかったことを考えたとき、『おいしいのぼうけん』という言葉が発せられたのだろう。

Cちゃんの家は、幼稚園を通じて毎月絵本を購入しており、家でも絵本をよく読んでいることが推測される。親の隣に座り、聞き慣れた声で絵本を読んでもらう時間はCちゃんにとって物語を楽しむだけでなく、読んでいる親との大切な時間となっているのだろう。幼稚園の楽しい思い出の詰まった『おいしいのぼうけん』を読むという気持ちと、絵本を読んでいる間はずっと自分の隣に保育者Aがいるという安心感が、大好きな母親と離れる心細い気持ちを薄めたのだろう。

5. 総合的考察**5.1. 子どもの絵本体験がもつ「今、ここ」の充実とそれを超え出していく力**

保育のなかでの子どもの絵本体験を子ども自身の観点から捉えようとする姿勢が、保育の場での子ども読者論の観点である。上記の2つのエピソードは、絵本は子どもが自分ひとりで読む本ではなく、おとなに読んでもらう本であるという松居直の絵本理解を示すような保育の場での子どもの絵本体験についての事例である。子どもたちが保育者に絵本を読んでもらうとき、おとなが声に出して読む絵本の絵を見ながら絵本の世界に分け入る面白さとともに、親しいおとなと一緒に楽しむ時間を過ごすという共有体験の喜びも子どもたちの絵本体験の楽しみとなっていることを、これらのエピソードの記述から読みとることができる。

前者の意味での絵本の楽しみが、子どもの読者が絵本の物語やイメージに導かれて絵本の世界に深く没入しているときの好奇心と想像力の躍動によってもたらされているのに対して、後者の意味での絵本の楽しみは、この論文で読み手と聞き手の「絆」と呼んできた深い関わりを生み出していく。これら2つのエピソードは、保育現場において絵本を読みあうことがこの想像力の躍動を生みだし、読み手と聞き手の「絆」を形成していくことを示している。エピソード1は、子どもが保育者の愛情を感じ、信頼を寄せて保育者の好きな絵本を読むことを楽しむという、愛情と信頼の「絆」が形成され、年度を越えてその「絆」が持続し深まっていく様子を示している。エピソード2は、保育者が読んでくれる絵本の世界を友達と共に楽しんだ体験が、生活のなかで困難や不安に直面した子どもを支え、励ます力となっていることを示している。絵本の世界に没入し、想像力を躍動させて

登場人物たちとともにその世界を冒険する子どもにとって、絵本を読んでもくれる保育者は、その冒険で遭遇する困難や危険を共に体験し、物語の進むべき道を指し示してくれる存在であり、深い愛情を感じ絶大な信頼を寄せられる相手である。このエピソード2から、親しいおとなが読んでくれて親しい友達と共有した絵本体験を通して結ばれた「絆」が、読後の生活のなかで困難や不安に直面した子どもにとって安心と励ましをもたらしているということを読みとることができるだろう。

以下の節では、総合的考察として、2つのエピソードが示した絵本の共有体験によって形成される「絆」がもつ2つの特徴、すなわち愛情と信頼について見ていくことにする。特に、この「絆」の2つの特徴が、絵本を読んでもらったあとも持続しているという点に注目しつつ、考察したい。

5. 2. 子どもの絵本体験がもつ「今、ここ」の充実とそれを越え出ていく力

幼児期の絵本体験は、「今、ここ」において成立する体験であり、かつ、「今、ここ」の限定性を越え出ていく想像力と創造性の体験である。保育者と絵本を読むことは子どもにとっていつでも「今」目の前に繰り広げられる絵本の世界の生き生きとした具体的な体験であるとともに、上記のエピソード1で保育者が横山ら（2008）を踏まえて「幼児教育・保育の現場での絵本体験は、子どもと保育者との間で築かれる信頼関係が基盤となる」と考察しているように、その「今、ここ」での体験の充実は、絵本を読んでもくれる保育者と子どもとがそれまで築いてきた信頼関係の全体を背後に踏まえている。子どもの読者にとって絵本体験の楽しみは、作品としての絵本自体を楽しむことと、その絵本を保育者という自分たちのもっとも親しいおとなが読んでくれることを楽しむことという二重の楽しみから成っていることを、このエピソードは示している。「絵本の時間」になったとき、ある子どもが「先生がいちばん大好きな本読んで」と言ったという場面からは、自分たちの担任の先生である保育者がいちばん好きな絵本を自分たちに読んでくれるということ欲し、先生が好きな絵本を読んでもくれること自体が子どもたちにとって喜びだと感じられているということが読みとられる。本論文の冒頭に引用した松岡享子の「読み聞かせという行為それ自体の中に、〔中略〕子どもは、おとなの自分に対する愛情を感じとっています」（松岡，1987/2017, p. 33）という言葉が示すように、絵本を読んでもらうという体験のなかで、聞き手の子どもたちは読み手の保育者の自分たちに向けられた愛情を感じとっている。同時にそれは、子どもたちが保育者に深い愛着と信頼をおいているということでもある。ここには、本論文で「絆」と呼んできた読み手の保育者と聞き手の子どもたちとのこの愛情と信頼の関係が示されているといえる。

また特に、このエピソード1は、絵本体験の共有を通して結ばれる子どもたちと保育者とのこの愛情と信頼の「絆」が、絵本を読む時間だけでなく、年度を越えて持続していることを示している。新型コロナウイルス感染症の影響で新年度がはじまっても通常の保育の開始が遅れて6月に入って徐々にクラス全体の保育が手探りではじまっていくなかで、子どもたちは前年度に自分たちの保育者がこの『ぐりとぐら』を大好きな絵本として自分たちに紹介してくれたことを覚えていて、その絵本をふたたび読んでもらうことを喜んで、かつて先生が読みながら歌ってくれた歌も覚えていて一緒に歌うといった様子が、このエピソード1で語られている。子どもたちの絵本体験は、「今、ここ」で読まれる絵本の背後に、それを読んでもくれる保育者などの親しいおとなの存在を感じるという二重の喜びによって成り立っているといえる。子どもの読者にとって、絵本の世界に入っていき読書体験は絵本を読んでもらう「今、ここ」で生き生きと展開していくが、その絵本を読んでもくれるお

となに感じる愛情と信頼の「絆」は、「今」を越えて持続する。

「今、ここ」で読んでいる絵本に没入する子どもの絵本体験のリアリティを瀬田貞二は、子どもたちは「いつでもいま」を生きていると表現している。

子どもは現実的現在の、「いつでもいま」に生きていますから、そこに興味をもっています。絵本の絵は、「いつでもいま」を画面いっぱいにくりひろげつつ、その奥底のところに、「つぎはあそこ」を用意したいものです。「つぎはあそこ」というのは、画家のともす芸術の灯です。そして、「いつでもいま」は自発的なエネルギーでくるくる忙しそうに動きまわっている、貴重な、子どもの蜜蜂のような性質です。子どもはそのエネルギーで、画面のエネルギーと同化し親しみ、そのあげくに、知らず知らず「つぎはあそこ」をかぎつけてそこへ飛んでいこうとします。(瀬田貞二, 1958/1985, p. 97 ページ)

絵本体験が生き生きとしてくればしてくるほど、それは子どもの想像力を喚起する「いつでもいま」の体験となって子どもたちを絵本の世界の直中により生々しくリアルに没入させる。子どもたちは、ある意味で、絵本体験を通して、持続する時間としての「いつでもいま」の現実的現在を生きているのである。だからこそ、絵本には、「いつでもいま」を超えて物語を次へと展開させるような前進性と創造性を持たせる必要がある。それが、「つぎはあそこ」と瀬田が呼んだような絵本の展開力、絵と言葉の推進力である。

エピソード1では、保育者が『ぐりとぐら』の表紙を見せると、子どもたちは「どんぐりひろうんだよ」、「おおいたまごみつけるよ」と、これからはじまる物語の世界への期待をこめて物語の内容を次々に言葉にして、いわゆる「ネタバレ」の会話をするが、物語がはじまると静かに集中して聞いている。この動静の変化が、絵本は子どもの読者にとって何度読んでも新鮮な体験をもたらすことを示しているとともに、熟知した絵本でも没入していくと新鮮な体験となり、その生き生きとした絵本体験の「今、ここ」のリアリティが子どもたちの内面で活発に展開していくことを示している。まさに忙しく動きまわる蜜蜂のように「いつでもいま」を全身全霊で受けとめる子どもたちの想像力が、おなじみの絵本に静かに集中する子どもたちのうちで活発に活動しているのだろう。保育者がこの絵本の最後の一文「さあ、このからで、ぐりとぐらはなにをつくったとおもいますか?」という問いかけを読むと、子どもたちは口々に自分の知っている答えを言っている。これは、「今、ここ」の場面で語られる物語世界を享受していた子どもたちに、保育者の語りを通して絵本の絵と言葉が「つぎはあそこ」を指し示し、子どもたちの興味と好奇心がそこに向かって蜜蜂のように飛んでいくという様子が如実に示された場面である。

「今、ここ」を充実させつつ、「今、ここ」を超え出た次の展開へと動かしていく「つぎはあそこ」という創造的前進性こそ、物語の特徴である。絵本では、その創造的前進性は物語の文章と絵とがともに担い、読み手のおとながページを開いてその絵を見せ、声に出してその文章を読むことで子どもたちの心に直接届けられる。絵が静的で止まっていたり、言葉が出来事の展開や繋がりを物語らなければ、この創造的前進性を絵本にもたらすことはできないし、絵本を読んでくれるおとなに対して愛情と信頼と感じて絵本の世界の冒険を安心してすることができるようでなければ、この絵本体験が生き生きとした体験として心に深く残る働きも弱まるだろう。言い換えると、絵本の物語

性は、子どもの体験の特徴である、「今、ここ」をいつも全身全霊で体感し表現しながら生きているという「いつでもいま」の中に、時間的なダイナミズムをもたらすような「つぎはあそこ」という流れや方向性を持ちこんで、子どもの生きる現在を生き生きとしたダイナミズムのある、出来事の因果性や行為の目的性といった物語的なつながりをもった動く時間にしていくのである。その生きた体験のダイナミズムは、親しいおとなが絵本を開いて自分たちにその絵を見せてくれているという親密な存在感と、自分たちに絵本の言葉を語ってくれている声から、直接感じることのできる愛情と信頼の「絆」のなかではじめて十全に成立していくのだといえる。

5. 3. 安心をベースにした冒険としての絵本体験

絵本体験を介した読み手の保育者と聞き手の子どもたちとの「絆」の特徴である愛情と信頼は、安心あるいは愛着と、それに励まされた冒険を子どもたちにもたらしもする。絵本体験は、子どもにとって、絵本の世界に出かけていく「冒険」であるが、この冒険に安心して出かけていくために、読んでくれるおとなの存在が必要となる。未知の世界に踏みこんでいく冒険には、いつでも帰っていけるおとながいてくれて、自分を見守ってくれている、分かってくれているという確信をもてるのが精神的な支え・安心となり踏み出す勇気・活力となる。

4歳児クラスで6月に子どもたち全員に長編の『おしおのぼうけん』を3回に分けて読むという試みは、それまでこのクラスで保育者と子どもたちが重ねてきた絵本の読書体験の厚みがあったから実現できたといえるとともに、この絵本のなかで主人公の少年たちがくりひろげる冒険に読者の子どもたちが没入できたのは、読み手である保育者との愛情と信頼の「絆」や、一緒に絵本を読んだ友達と絵本体験を共有しているという思いが、怖さや不安を上回るような安心を生んでいるからだといえる。この絵本の読後、子どもたちの遊びや会話のなかに「ねずみばあさん」が登場するようになったというエピソードにも、この絵本を通して子どもたちが冒険を心ゆくまで楽しむことのできるような背後の大きな安心を感じていたことを示している（村田，黒岩，2022）。

絵本を読んでくれるおとなは、絵本の世界の冒険者である子どもの読者の帰り着く安心の母港であるとともに、一緒に冒険に踏み込んでいってくれる冒険の先導者であり、絵本の世界を熟知した信頼し安心できる存在、つまり絵本の世界の水先案内人である。絵本を読んでくれるおとなとの「絆」が、絵本の世界に分け入っていく体験を安心して楽しむための土台となるのである。

エピソード2は、絵本を保育者に読んでもらい友達とその世界を共有したという「絆」の体験と、その絵本の物語を楽しんだという物語体験が子どものなかに残っていることが、困難に直面したり不安のただなかに置かれたりするような生活のなかの危機的な場面でも支えとなり、励ましとなっていることを示している。絵本体験から得た「絆」と物語は、子どものなかで持続して、生きていく糧になったり、ヒントになったりするのだといえる。

そのように子どもの内面に浸透し持続する力は、どこから来るのだろうか。絵本を読みあうという体験は、危機や不安のなかで、その世界を熟知した水先案内人が自分のために時間も愛情も注いでくれて、一緒にその危機の中を旅し、その世界の中を冒険してくれるという体験である。絵本体験とは冒険であり、その冒険から多くのことを学ぶ体験であるとともに、絵本の読み手である親や保育者が冒険を共にしてくれる人として一緒にその冒険をし、危機のときにも不安や怖さに襲われているときにも一緒に進んでくれて、その冒険が終わって現実世界に戻ってきたときにも、変わら

ずそばにいてくれる、という安心を実感する体験でもある。このことが、子どもたちにとって、危機や不安のなかでさまざまな考え方を指し示してくれたり、大丈夫だと信じさせてくれたりする力の源泉になっているのだろう。だからこそ、絵本はひとりで読むものではなく、第一義的には親や保育者などの親しいおとなに読んでもらうものだといえる。松居直も、絵本体験が読み手と聞き手のあいだの愛の体験であるとして、次のように述べている。

親は、読み手は、絵本の中に表現されている最高の言葉を、自分の声で自分のものとして語ることができ、その喜びや楽しみや美しさが大きければ大きいほど、その絵本体験は聴き手の中に生涯残りつづけ、語りつづけます。それこそがお母さんの読んでくれた絵本、お父さんの読んでくれた絵本、先生の読んでくださった絵本の真髄です。(松居直, 2003, p. 20)

「絆」としての絵本の時間の特徴は、おとなと子どもの愛情関係が結晶化して現れている時間だということである。他の時間が、おとなにとってどれだけ忙しく、子どもとゆっくり愛情深く関わることが難しい時間だったとしても、そのあわただしさや忙しさ全体を通じて、底流のように子どもへの愛情や配慮の情が流れている。そのような子どもへの愛情や信頼や優しさやケアする心は、子どもを中心とする家族や保育の人間関係において、もっとも基礎的な関係である。しかし、現代社会において子育てをし保育をする私たちは、子どもとじっくり向きあったり時間をかけて子どもが興味をもつ方向と一緒にまなごしを向けたりするゆとりが生活のなかでも仕事のなかでも乏しくなっている。だからこそ、おとなが子どもとの関わりの基本に愛情や信頼や配慮を置き、またその愛情関係を保ちつづけるための、1つの具体的な関わり方として、絵本と一緒に読む時間が重要になる。絵本と一緒に読む時間は、愛情や信頼や平和といった人間関係の一番大事な土台が凝縮して現れる時間である。

中川李枝子は次のように述べている。

私は子どもが寝る前に必ず〔絵本を〕読んでやることにしていました(都合の悪いときには父親が代わりました。お客さんが読んでくれたこともあります)。子どもが寝支度をすませると、母子仲よく並んで絵本を見るのですが、それは私が心おだやかに腕白坊主のむすこと相対する、一日にたった一度の平和なひとときでした。それはまた、子どもが絵本に示す喜びや感動、不安、怖れ、などの表情から、それまで見落としていた、子どもの新しい面とか成長ぶりに気づく大事なチャンスでもありました。(中川, 2018, pp. 93-94)

大好きなおとなに絵本を読んでもらう体験は密度の濃いふれあいであり、濃やかな情の通う平和な時間のなかで、絵本の世界のさまざまな出来事を体験し、絵本のなかで冒険する子どもたちは、その冒険全体が、読み手である親しいおとなに導かれているという安心感を享受し、親子関係や保育者と子どもたちとの関係の根底に流れている愛情が具体的な実感をともなって感じられる、心おだやかで貴重な「平和なひととき」(中川, 2018, p. 94) だといえる。

たとえ、そこで読む絵本が喜びや感動ばかりでなく不安や怖れを感じさせるお話だったとしても、その怖さを体験する場がおとなと子どもの深い愛情の通いあう絵本の平和な時間だという安心感が

ベースにあるので、子どもも安心してそのお話を聞いて怖がり、その怖さを楽しむことができる。

絵本を読みあうことは、子どもがおとなと共に物語の世界を旅する冒険であり、この共有体験はおとなと子どもの「絆」を強め心を通いあわせるまたとないひとときとなるだろう。その「平和なひととき」は、一過性のものでなく、その子のうちに永続する力となるだろう。そこに実現されているささやかだが子どもの全身全霊を包んでいるような平和こそ、おとなが子どもに用意することのできるもっとも貴重で価値のある贈り物だといえるだろう。

5. 4. 絵本体験による支えと励まし

エピソード2は、保育者と一緒に絵本を読んだ体験が、子どもが困難な局面に直面したときの支え・励ましになっていることを示している。この力を生むのは、絵本を読んでもらうという平和で安心するひとときのなかで感じられる愛情と信頼の「絆」であろう。父親や母親に絵本を読んでもらう幼い子どもの絵本体験について、松居直は次のように語っている。

その場合の絵本のことばは、両親の声とことばとして子どもの耳を通して内面の世界へ入ってゆきます。絵本の物語は、作者が語っているのではなく、両親が語ってくれたものとして子どもの心に定着してゆきます。この点を重視すべきです。子どもにとっては、作者はほとんど意識されません。むしろその絵本を読んで聞かせてくれた人の印象は強烈であり、絵本の内容は読み手のものとして子どもに影響してゆきます。すぐれた絵本を読んであげるということは、読み手はそのすぐれた内容を自分のものとして子どもに伝える特権を持つということです。ここに子どもと絵本とおとなのつながりの大切な要素があります。絵本は子どもとおとなの間に存在することによりもっとも価値高いものとなるのです。(松居直, 1973, pp. 71-72)

子ども読者論の観点からは、作者よりも読み手の関わりが重要なのだ。松居直(1973)が「絵本の内容は読み手のものとして子どもに影響して」いくと言っていることに呼応して、息子の松居友は、この影響が、読み手であるおとなと子どもとの間で、絵本を読んでいるあいだけでなく、読後も永続的に続くような生涯にわたる人格形成の基礎となることを指摘している。このことは保育の場での絵本の読みあいにもいえる。そして、このような絵本の読みあいの永続的な力を考察するために、読み手のおとなと聞き手の子どものあいだの影響関係を、絵本を一緒に読んでいる「今、ここ」での直接的な心と心の響き合いと、そのような読み聞かせ体験を通して、その後も持続して聞き手だった子どもの内に残る永続的な影響とに分けて、それぞれの働きとその特徴を考察する必要があるだろう。

松居直が指摘するように、絵本の言葉は、子どもにとっては作者の言葉ではなく、読み手の言葉として響く。言い換えると、絵本を子どもに読むということは、子どもに絵本の文章を読んで聞かせるということではなく、おとなが子どもに絵本の世界を語るということである。松居は、「たしかに私たちおとなは絵本を子どもに読み聞かせするのではあるけれども、考え方としては読み聞かせでなく「語る」のだと認識したい」(松居直, 1973, p. 74)と言っている。この場合、「語る」ということは「単に読み聞かせるのではなく、その内容に共感し、感動し、興味を感じて、心から語る」ということであり、「語り手が感動し、共感している」とときにはその絵本を「語り手がよく理解し、

心の中に豊かにイメージを描き出している」ので、「聞き手の方にそれは伝わり、感動や共感を呼び起こすのである(松居直, 1973, p. 74)。このような物語やイメージの共有こそ、「語り手と聞き手の基本的関係」(松居直, 1973, p. 74)だと松居は言う。読み手が、絵本の世界を生き生きとイメージし、深く理解し味わいながらその絵本を読むとき、それは単に文章を音声に置き換えているのではなく、絵本の世界を積極的に語っているのであり、子どもはまさにその語りを受けて、絵本の世界を読み手が開いてくれる世界として体験し、読み手が想起しているイメージを共有しつつ自分自身のイメージを膨らませるのである。イメージが喚起され膨らんでいくということこそ、想像力の働きであり、それは、絵本の世界を語りながら開いてくれる読み手に手を引かれて、絵本の世界と一緒に入っていくという冒険なのである。そのような意味で、絵本の理解を深めながら語る読み手は、絵本の世界の水先案内人である。言い換えると、絵本体験とは、読み手のおとなが絵本の世界での冒険に寄り添ってくれているという、信頼と安心のなかでの冒険体験なのである。

絵本の読み手は、絵本の世界の水先案内人であり、一緒に冒険する旅の仲間であり、その世界を開いてくれた存在である。この絵本体験を共にしたおとなの存在は、子どものうちに深い安心と信頼をもたらすものなのである。そして、その深い印象は永続性をもつ。

絵本体験のうちにある永続性について、リリアン・スミスは、次のように言っている。

子どものころの印象は、永続する (lasting)。そしてこの印象が蓄積されて、成人した時にあらわれる人物の型 (パターン) となる。(スミス, 2016, p. 15. 邦訳, p. 12)

永続性とは、ずっと変わらないで存続するということがばかりではない。成長し、変わり続けていくわたしたちに、その成長・変化を通してさまざまに働きかけ続ける力がずっとあるということが、絵本体験がもたらす永続性ということであろう。スミスは、「子どもたちが読書のなかから永続するものや確かな値打ちのあるものをかならずとりいれてゆくのは、そういうひたすら成長しようとする根強い本能によるのである」(スミス, 2016, p. 13. 邦訳, p. 8) と言っている。絵本編集者だった松居直は、このスミスの文章を自分自身の文章に組み込むかたちで引用して、絵本体験の喜びが子どもに与える永続的な力について、次のように述べている。

一冊の絵本が子どもの成長にもたらす価値は、その絵本によって子どもがどれほどの「喜び」を感じたか否かで決まります。“ああ、おもしろかった”と子どもが心の底から叫ぶとき、その一冊の絵本は「かれの人間形成に何かを加えたことになる。それによってその子は、今まで以上に新しい感じ方ができ、新しい考え方ができるようになる。そしてそれが、その子をさらにつぎの新たな経験にみちびいてくれる。その子は、もはや奪われることのない永続的なものをかち得たのである」(リリアン・H. スミス『児童文学論』89頁) といった意味をもつことになります。(松居直, 1995, p. 175)

子ども期に親しいおとなから絵本を読んでもらう体験を通して、この「永続的なもの」が種のように子どもの中にまかれ、いつか発芽し大木に成長していくことを願って、絵本作りに取り組むということが、絵本編集者としての松居直の基本姿勢だった。その息子で絵本編集者だった松居友も、

「絵本体験は、単に幼児期に限られたものではありません。絵本体験は、むしろそれ以後の人生全てに深く影響をあたえつづける、何か根本的な原体験であるのです」（松居友、1986/2013, p. 10）と言っている。彼は、「幼いころに心をこめて語ってもらったお話は、その後も心から消え去ることがありません。それどころか人生の最も重要なときに心の底でよみがえり、さまざまな考え方を指し示してくれるのです」と言ったあとで、「いやそればかりか語ってくれた人の温かい心が思いだされ、少年の心を勇気づけてくれたりもしたのです」（松居友、1986/2013, p.12）と回想している。これこそ、本論文の主題である。「人生の最も重要なときに心の底でよみがえり」、心を勇気づけ、温め、考え方を指し示してくれる力が、幼いころに親や保育者に絵本を読んでもらった体験にはあるのだ。「そこには、太古から人生を生き抜いてきた人々の叡知の香りと、語ってくれた人の愛が、今も自分をしっかりとささえてくれているのを感じることが出来るのです」（松居友、1986/2013, p. 13）と松居友は言っている。彼はまた、端的に「絵本は愛の体験です」（松居友、1986/2013, p. 219）とも言っている。「愛」ということが、人を生かし、人を励まし、慰め、勇気づけ、安心させ、生きる価値を実感させる力であるとすれば、まさに、幼いころに養育者に絵本を読んでもらった体験は、「愛の体験」だといえるだろう。

幼児期の親や保育者との絵本の読みあいの体験は、この永続的な力を育む。村中李衣は、保育者と子どもを結ぶ絵本の読みあいの力について、次のように言っている。

「あのとき、こんな絵本を読みあったっけなあ」という幸福な記憶は、子どもたちがおとなになってからも、きっと忘れないはず。絵本の題名や主題はおぼろげになったとしても、夢中になったときめき、いっしょに育っていくわくわく感、伝えつながらあうやすらぎ——それらは、ちいさな子どもたちが、人生を歩んでいく心の糧になっていくことでしょう。（村中、2018, p. 7）

本論文で取り上げた2つのエピソードでも、絵本の時間は、保育者と子どもとが一緒に過ごす長い時間のなかで互いに心を通わせあって育ててきた愛情や一緒に培ってきた信頼や互いを思いやる優しさが凝縮した形で現れる時間であることが示されている。愛情や信頼や優しさやケアする心は家族や保育の人間関係の基礎になる。絵本を一緒に読む時間は、この人間関係の一番大事な土台が凝縮して現れる時間である。大好きなおとなに絵本を読んでもらう体験は、子どもにとってまさに松居のいう「愛の結晶」だといえる。大袈裟な言い方になるが、そのように大切なことが、日々の絵本を読む時間のなかで知らない間に実現しているということ、それが、子どもの中に永続的な力を持つような「心強い人間の絆」を形成するのであろう。この「絆」としての絵本の時間は、保育者と子どもの普段の保育のなかで培われた深い愛情関係というより大きな氷山のうちの可視化された一角であり、より大きく深く目に見えない信頼と配慮の関係が具体的に表れたものであって、この不可視の大きな愛情関係がそこにおいて具現化されているような時間である。

読み手のおとなと子どもとのこの親密な関係にも、子どもの成長発達に応じた変化のプロセスがある。ごく幼い子どもは絵本そのものよりも読んでくれる養育者や保育者との親密な関係を楽しむが、成長とともに、やがて絵本そのものを楽しむことの方に子どもの主な関心が向けられるようになる。「それだけに、子どもの絵本、読書の入り口としてあるべき絵本を曖昧にしてはならない」（中川、1982/2018, p. 111）と中川李枝子は言う。中川も読み手のおとなと子どもとの関係を重視して、

「幼い子が自分の大好きな人といっしょに絵を眺めながらお話を聞く、というのが、まず最初の絵本の楽しみかたです。その段階では、どの子ども、読んでくれる人にくっつきたがります。ひぎの上で最上席です」(中川, 1982/2018, p. 112)と述べている。しかし、読み手との直接的な身体的接触による安心感のなかで愛情を感じながら絵本を読んでもらうことが最上の喜びだった幼い子どもも、「やがては次の段階、大好きな人のそばにいたいということよりも、絵本そのものがお目当てとなって」きて、読み手からわずかに空間的な距離をとって絵本の世界を楽しむようになるときがくるので、「その日を期待して、最初の段階から子どもの興味にこたえられる、すぐれた絵本を用意しておきたい」と中川は言っている(中川, 1982/2018, p. 112)。そして、重要なことは、子どもの成長とともにおとなに絵本を読んでもらうという体験がなくなって完全に一人で本を読むようになるまで、読んでくれるおとなの存在を子どもは信頼や親密さや愛情をもって実感しているということである。

最後に、そのことを語っている中川李枝子の言葉を引用したい。

おとなは子どもに対して一方通行にならないで、子どもからの働きも大切に、ゆとりを持ってゆっくり見ていたいと思います。(中川, 1982/2018, p. 109)

子どもの日々刻々の生活のそのつどの「今」を彩る絵本体験は、また永続的な力となってその子の人生行路を辿る歩みを支える絵本体験は、読み手のおとながこのような遊び心とゆとりをもったまなざしで子どもと関わるなかで深まっていくのだろう。松居直はこのようなゆとりをもった遊び心のある関わりが保育者にとって重要だとして、「中川さんが幼児をみる眼と感性には、このあそびがあります。余裕とか幅とでもいうのでしょうか」と語り、「これはかなり理知的な心の働きだとも思います。しかし冷たい感覚ではありません。観察者の眼ではなく、共犯者的共感者の眼です。こういう見方のできることは、保育者としてとても大切な資質です」と言っている(松居直, 1992/2004, p. 47)。保育者と子どもとのあいだに絵本体験を通して結ばれていく「絆」があるとするれば、その「絆」の形成は、保育者が読む絵本の世界に入って存分に遊ぶ子どもの深い絵本体験と、それを抱擁する保育者のゆとりある遊び心をもった共感的なまなざしのなかでなされるといえる。子どもの深い絵本体験と保育者の遊び心と愛情をともなった共感が両者の「絆」を形成する。その「絆」は普段は顕在化しないが、いざというときに子どもを支え、励ます力となり、その人のなかで永続して、生涯をつづる力の源泉のひとつとなる。

おわりに

絵本の世界では、人だけでなく、動物も植物も乗り物も建物も食べ物も玩具も天体も無機物も架空の生き物も、森羅万象が登場人物となりうる。そのような世界に、子どもの読者は自分自身も彼らに同化し、あるいは彼らの一員となり仲間となって参画し、彼らが冒険し、その世界を開拓し、探索し、遊び、成長する体験を彼らと共に享受する。絵本の世界へのこの没入と登場人物とのこの一体感の深さと強さが子どもの絵本体験の特徴だが、その鮮やかな絵本の世界の体験のうちには、前面には現れなくとも、絶えず、読み手が「共に居る」という実感が通奏低音のように流れ続けていて、その絵本体験のぜんたいを底で支え、包み込んでいる。ときにおとなの読み手は、絵本の世

界の水先案内人となって子どもの読者を導き、ときに彼らの問いに答え、怖い場面や痛み、悲しみをとまなう場面でも彼らに寄り添い、彼らが絵本の世界で発見したことや達成したことに感心し共に喜び、絵本の世界を一緒に通り抜け、現実の世界に彼らが帰還するのを受けとめて、この絵本体験の余韻や残響を現実世界のなかで共に体感しながら生活の中に戻っていく。子どもの読者にとって、読み手のおとなのこの抱擁感は、絵本体験がもたらしてくれた信頼と愛情の体験として、永続的に心に残る。それが、本論文でとりあげた保育の場でのエピソードが示した子どもの体験であり、松居直の言う「絆」であろう。それは、この世界で出会う疑問や不明なことがらには答えとなる理由や仕組みがあるという確信となり、この世界で困難に直面し、怖さ、悲しさ、苦しさの中にあるときにも自分に寄り添い自分に心に向けている人がいるという確信となり、自分が発見し達成したことを認めて、共に喜んでくれる人がいるという確信となるだろう。

松居直や松居友は、そのような絵本体験がもたらす「絆」の力が親子の関係のうちで働いていることを深く洞察している。松岡享子はそうした深い関係性が、家庭文庫や子ども図書館でのおとなと子どもの絵本体験を通して結ばれていくことを示している。本論文では、この「絆」が保育の現場で結ばれていく様子的一端を、保育者のエピソードを通して考察した。子どもたちと一緒に絵本を読む保育者は、彼らにとって、絵本の世界の水先案内人であり、彼らの冒険に感心し、共に喜びながらこの冒険を一緒に味わう「共犯者的共感者」（松居直，1992/2004, p. 47）であり、絵本の世界を乗り越えて現実の生活世界に帰還する彼らの帰り着く安心の母港である。この絵本の共有体験は、日常の生活のなかで困難にぶつかったときに、子どもを支え励ます力ともなる。本論文にあげたエピソードは、そのような保育者の存在と子どもたちの絵本体験の深まりとしての「絆」の形成を示していると思う。

しかし、ここでは、保育者との絵本体験を通して培われ、生涯にわたって永続する「絆」の持続する力については、論じることができなかった。今後の課題としたい。

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、2021（令和3）年5月に富山大学でオンライン開催された日本保育学会第74回大会において口頭発表した「絵本の読みあいから生まれる「人間の絆」—保育者と子どもの絵本体験の「今、ここ」と永続性」（村田康常、黒岩茉由）をもとに加筆したものです。

文献リスト

- ・ Burton, V. L. (1962). *Life Story*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. バー
ジニア・リー・パートン (2015). 『せいめいのれきし』. 改訂版. 石井桃子訳、真鍋真監修、岩
波書店. (初版, 1964)
- ・ Cavell, S. (1979). *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy*. New York,
Oxford: Oxford University Press.
- ・ 古相正美, 岡本満江 (2017). 「保育園・幼稚園に通う乳幼児の家庭における絵本読み聞かせの

- 実態」. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部, 『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』49号, pp. 25-34.
- ・古田足日, 田畑精一(1974). 『おいしいのぼうけん』. 童心社.
 - ・長谷川摂子(1988). 『子どもたちと絵本』. 福音館書店.
 - ・今江祥智(1984). 『絵本の新世界』. 大和書房.
 - ・今江祥智(1996). 『幸福の擁護』. みすず書房.
 - ・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)
 - ・木下逸枝(1979). 『乳幼児の成長発達と絵本——0歳から3歳を迎えるまで』. 高文堂出版社.
 - ・駒井美智子(2011). 「保育園児の保護者を対象にした家庭内における絵本の利用状況に関する調査」. 『東北福祉大学・大学院紀要』第2巻第1号, pp. 23-29.
 - ・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(1981). 『わたしの絵本論——0歳からの絵本』. 国土社.
 - ・松居直(1990). 『絵本・物語るよろこび』. 福武文庫. 福武書店.
 - ・松居直(1995a). 『絵本の森へ』. 日本エディタースクール出版部.
 - ・松居直(1995b). 『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)
 - ・松居友(2013). 『わたしの絵本体験』. 教文館. (初版, 福武書店, 1986)
 - ・松岡享子(2002). 『昔話絵本を考える』新装版. 日本エディタースクール出版部. (初版, 1985)
 - ・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)
 - ・村中李衣(2018). 『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.
 - ・村田康常, 黒岩茉由(2022). 「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」. 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. 33-53.
 - ・中川李枝子(2015). 『子どもはみんな問題児。』. 新潮社.
 - ・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)
 - ・中川李枝子文, 大村百合子絵(1967). 『ぐりとぐら』. 福音館書店. (月刊「こどものとも」, 1963)
 - ・中村征子(2015). 「絵本を子どもと読むということ」. 石井光恵編, 『絵本の受容』, 絵本学講座2, 朝倉書店, pp. 77-78.
 - ・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.

絵本の読みあいから生まれる「人間の絆」

- ・瀬田貞二 (1980). 『幼い子の文学』. 中公新書, 中央公論社.
- ・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)
- ・田島征三 (1971). 『しばてん』. 偕成社
- ・田代康子, 『もっかい読んで! ~絵本をおもしろがる子どもの心理学~』. 新保育論⑥, ひとなる書房.
- ・柳田邦男 (2001). 「いのちと共鳴する絵本」. 河合隼雄, 松居直, 柳田邦男, 『絵本の力』, 岩波書店, pp. 83-116.
- ・横山真貴子 (2006). 「3歳児の幼稚園における絵本とのかかわりと家庭での絵本体験との関連——入園直後の1学期間の絵本とのかかわりの分析から」. 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』, 15巻, pp. 91-100.
- ・横山真貴子, 上野由利子, 木村公美, 原田真智子 (2007). 「4歳児の家庭における絵本体験の特徴——幼稚園での絵本体験の影響をふまえての分析」. 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』, 16巻, pp. 49-58.
- ・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.

A Human Bond Generated from Reading Picture Books Aloud: An Attempt at a Theory of Child Readership in Childcare Settings

Murata, Yasuto* Kuroiwa, Mayu**

It is said that when a child concentrates on a picture book read aloud by an adult, a “reassuring human bond” (Matsui, 2003, p. 131) or “the most solid bond” (Matsui, 1990, p. 11) is formed between the adult reader and the child listener. In Chapter 1, we present the background of this paper and why we chose to focus on picture book reading in childcare settings. Many researchers and practitioners of picture book reading argue that children to whom their parents read picture books daily will unconsciously remember this experience, and these memories will support them in a lasting way. However, there has been little research on the effects of picture book reading by caregivers and kindergarten teachers on children in childcare settings.

In Chapter 2, we point out the need for an intrinsic understanding of the picture book experiences of caregivers and children in childcare settings from the perspective of a theory of child readership.

In Chapter 3, we point out the methodological problems inherent in this perspective. To overcome this difficulty, we propose to examine episodes and reflections written by a kindergarten teacher who shares experiences of reading picture books with children.

In Chapter 4, we present narrative descriptions of some episodes of four-year-old children's conversations and activities after the kindergarten teacher reads picture books to them. Through these narratives, it is shown that the children unconsciously realize the “bond” they have with the kindergarten teacher who has been reading picture books aloud to them daily, and that this “bond” becomes a force encouraging them and supporting them against the difficulties and anxieties they face in their lives.

In Chapter 5, we conclude that when an adult reads a picture book to children, they freely embark on an adventure in the world of picture books based on their sense of security that the adult will be there for them. We also conclude that children's picture book adventures in kindergarten, based on a relationship of security and safety with their teacher, can provide lasting support and encouragement even after the picture book has been read.

キーワード：子ども読者論, 絵本体験, 保育の場, 保育者と子どもの関係性

*Nagoya Ryujō Women's University

**Ryujō Kindergarten attached to Nagoya Ryujō Junior College

