

# 子ども図書室における「おはなしの空間」としての可能性

## 保育者養成教育における付属幼稚園児との授業実践

鈴木 穂波<sup>1</sup> 水野 恭子<sup>2</sup> 小原 幹代<sup>1</sup>

Honami Suzuki<sup>1</sup>, Kyoko Mizuno<sup>2</sup>, Mikiyo Obara<sup>1</sup>

絵本や紙芝居などを通して、子どもと「おはなし」をつなぐ活動が保育現場において実践されている。「子ども図書室」はそうした子どもと「おはなし」との出会いの場となるべきものだが、学生の模擬実践の場に留まり子どもに利用されてこなかった。本学の「子ども好適空間研究所」開設に伴い「子ども好適空間」の一つとして再始動するにあたり、担うことが期待される「おはなしの空間」としての可能性を、授業実践を通して探った。

付属幼稚園児と3ゼミナールによる絵本の読み聞かせと表現遊び、人形劇、絵本の読み聞かせという3つの子どもとおはなしをつなぐ実践、子どもと学生による絵本の読み合いを通して、「おはなしの空間」に漂うさまざまな「おはなし」を、集団としてだけでなく「個」としての子ども、学生、そして保育者が掴んでいくためのきっかけを作る。そうした役割を子ども図書室が担い、実現させる可能性を見出した。

[キーワード] 子ども図書室、保育者養成教育、アクティブラーニング、絵本、人形劇

[Key words] children's library, education in training of nursery teachers, active learning, picture book, puppet show

[所 属] 1 岡崎女子短期大学 (Okazaki Women's Junior College) 2 岡崎女子大学 (Okazaki Women's University)

## 1. はじめに

### 1-1 保育現場における子どもと「おはなし」

「おはなし」は、子どもたちの健全な心身の育ちには欠かせないものである。保育者に絵本や紙芝居を読んでもらったり素話を語ってもらったりする、家庭で絵本を読んでもらうなど、子どもがおはなしに触れる機会を作ることが大切になる。そのため保育現場では日常、多くの絵本や紙芝居などに触れることができるよう環境を整え、保育計画に取り入れている。季節やできごと、子どもの興味や関心とテーマは多様で、保育者の願いを込めた読み聞かせが日々行われている。

しかし、保育者が願いを込めて読んだおはなしも子どもたちの受け止め方は実にさまざまであり、計り知れない子どもの思いに驚かされることがある。おはなしとの出会いは、子どもを励まし勇気を与え

たり、興味深い世界に導いたりしてくれる。子どもたちの想像の翼を大きく広げ、時には小さな心の隙間に入り込んでくる。そして子どもたちがさまざまな感情を抱き、おはなしの世界を、遊びを通して体や言葉で表現することへと繋がっていく。

### 1-2 付属幼稚園との授業実践

#### (1) 実践の背景

岡崎女子大学・岡崎女子短期大学の「子ども図書室」は、約3000冊の絵本と紙芝居を所蔵する子どもを対象とした図書室である。おはなし会用のスペースや人形劇舞台も常備し、子どもと「おはなし」との出会いの場となることが期待される。だが、現状では学生の模擬実践の場や、学外実習のための絵本・紙芝居の限定的な貸出の場としての利用に留まり、子どもに実際に利用されることはほぼなかった。

そうした中、本学の「子ども好適空間研究所」<sup>(1)</sup>が2022年度より本格的に開設されるにあたり、子ども図書室

も「子ども好適空間」の一つとして再始動することとなった。本実践は子ども図書室が担うことが期待される「おはなしの空間」としての可能性を探るため、岡崎女子短期大学付属嫩幼稚園年中児クラス「こあら組」園児30名を招き、3名の教員のゼミナールの授業<sup>2)</sup>におけるアクティブラーニングの一貫として行ったものである。

## (2) 実践の全体像

2020年10月中旬と11月中旬の2回にわたって実践を行った(表1)。新型コロナウイルス感染症の影響もあり、教員が立案から嫩幼稚園への依頼、スケジュール調整等担った。一方、各ゼミナールによる実践については各教員の授業計画に基づき、学生主体で立案し準備や練習を行った。これまでは当たり前であった子どもとの密な関わりや表情での伝達が難しい中で、学生も教員も試行錯誤しながらの取り組みであった。

本来であれば子ども図書室で全ての実践を行いたいところではあったが、密の回避やプログラム充実のため、今回は隣接する親と子どもの発達センター振り返りエリアを併用した。前半は園児が15名ずつ2班に分かれ、ゼミナールによる実践を行った。

さらに、子ども図書室のリニューアルにあたり、子どもたちの絵本の選び方や子ども図書室という空間での過ごし方を学生と共にぜひ知りたいと考えていた。そのため、後半は子ども図書室検討ワーキンググループの鈴木、水野が中心となって2回連続でのワークショップを企画、実施した。

2020年10月21日(水)		
時間	1班	2班
10:40	子ども図書室 鈴木ゼミA「えほんのじかん」	発達センター 水野ゼミ「人形劇をたのしもう」
11:00	発達センター 小原ゼミA「みんなで遊ぼう」	子ども図書室 鈴木ゼミB「えほんのじかん」
11:20	子ども図書室 ワークショップ 「おねえさんたちとじっくり好きな絵本をよもう」	
11:40	終了・大学発	

2020年11月11日(水)		
時間	1班	2班
10:40	子ども図書室 鈴木ゼミC「えほんのじかん」	発達センター 小原ゼミB「みんなで遊ぼう」
11:00	発達センター 小原ゼミC「みんなで遊ぼう」	子ども図書室 鈴木ゼミD「えほんのじかん」
11:20	子ども図書室 ワークショップ 「おねえさんたちに一番好きな絵本をおしえよう」	
11:40	終了・大学発	

(表1) 嫩幼稚園こあら組との授業実践スケジュール

## (3) 実践内容の概要

小原ゼミナールの学生は「みんなで遊ぼう」と題し、絵本の読み聞かせとそこから発展された表現遊びを、隣接した親と子どもの発達センターの広々としたスペースで3グループが実施した。2回目には後半のワークショップにも参加した。

同じく親と子どもの発達センターでは、水野ゼミナールの学生7名全員による「人形劇を楽しもう」を、移動式の人形劇舞台を用いて行った。2回目は実習期間のため参加がかなわなかったが、1回目は鈴木ゼミナールと合同でのワークショップから見送りまで、園児と共に過ごすことができた。

鈴木ゼミナールの学生11名は、2回の実践全てを担った。前半のゼミナールでの活動は、「えほんのじかん」として2名ないし3名が絵本の読み聞かせを行った。4グループに分かれて全員が1冊ずつ絵本を読むと共に、他のグループのサポートに回った。

3ゼミナール合同での打ち合わせはなく、他のゼミナールの学生とは初対面の場合もあった。しかし、学生が協力し合い、お互いの子どもへの接し方に刺激を受けて学び合う状況が自然と生まれた。

絵本からの表現遊び、人形劇、絵本の読み聞かせと三者三様の実践ではあるが、子どもと「おはなし」をつなぐ実践という共通点をもつ。次章では各ゼミナール担当教員が、目的、計画、実践と振り返りを整理し、「子ども図書室」での実践の意義について検証する。

## 2. 各ゼミナールによる子どもと「おはなし」をつなぐ実践

### 1-1 小原ゼミナール実践「みんなで遊ぼう」(絵本の読み聞かせと表現遊び)

#### (1) 目的

領域「言葉」と領域「表現」の視点から探る。

- ・子どもの遊ぶ姿や子ども同士のやり取りから、子どもの興味や感情から生まれる言葉や表現について学ぶ。
- ・絵本から生まれる遊びを考えて自ら体験し、発表や遊びの場を経験して受け止める力や表現する力を高め、保育現場における実践力を身に付ける。

#### (2) 計画

- ・子どもの遊びの場を観察し、子どもの表現や言葉

について、また、保育者の言葉かけや援助について考察する。

- ・絵本から生まれるさまざまな遊びを自ら考えて指導計画を立案、実践し、振り返りを共有する。

### (3) 実践と振り返り

#### ① ねらい

- ・絵本の世界からイメージしてグループで遊びを考え、協力して計画、準備し、実践力を身に付ける。
- ・計画した遊びを子どもと実践し、振り返りから成果や課題を見出し学びに繋げる。

#### ②実践内容

- ・Aグループ 「虫捕りをして遊ぼう」

絵本『ぼく、だんごむし』（得田之久文、たかはしきよし絵、福音館書店）の読み聞かせ後に、各自折り紙の虫かごを持ち、色画用紙の葉っぱや草むらに隠れた、紙で作ったバッタ、ダンゴムシ、こおろぎなどを見つけ、虫捕りごっこをして遊ぶ。

- ・Bグループ 「卵から生まれてくるよ」

絵本『たまごのあかちゃん』（かんざわとしこ文、やぎゅうげんいちろう絵、福音館書店）の読み聞かせ後にさまざまないきものの絵カードを子どもたちに見せ、卵から生まれたものになりきって一緒に表現して遊ぶ。

- ・Cグループ 「おいもほりをしよう」

絵本『さつまのおいも』（中川ひろたか文、村上康成絵、童心社）を読み、おいもほりを擬似体験する。おいもになりきった学生と繋がった見立てのつるを、子どもたちが力を合わせて引っ張る（図1）。手遊び「やきいもグーチーパー」を最後に行い、おいもをみんなで食べる真似をする。



(図1) 小原ゼミナール 「おいもほりをしよう」の実践風景

#### ③振り返り

- ・Aグループ

絵本で、子どもたちの遊びへの期待感が高まった。しかし、絵本を読む時点ですでに虫捕りごっこをする環境設定をしていて、何をするのが最初から分かる状態にしていたことが残念だった。

- ・Bグループ

絵本からイメージして身体表現遊びに繋げることで、子どもたちの多様な動きを引き出すことができた。もっと子どもたちそれぞれの表現を認め、自分なりの動きを引き出すような声かけができるようになった。

- ・Cグループ

いもほりという経験した活動からなので、子どもたちがイメージしやすく意欲的にできた。おいもが学生であることも楽しかったと思われる。最後に掘ったおいもをどうしたいのか、子どもに投げかけてから進めるべきだった。

### (4) 検証

各グループとも、対象となる子どもの年齢や姿を予想して計画することができた。絵本の選定から活動への展開も、季節や身の周りにある自然やできごと、子どもたちの経験から考えられている。なかなか自分の考えが出せない学生もいたが、役割を分担することで主体的な考察が促された。今後は、子どもの姿をイメージし、より主体的に遊べる保育内容を学生一人一人が考えることや、子どもの姿を見て必要な援助をする力を身に付けることが課題だと考える。

また、豊かな想像の世界を子どもたちに伝え、新たな創造する力を子どもたちに与えるべく、学生自身の興味を広げ、知らない世界を知ること大切である。子ども図書室で学生自身が常にさまざまな絵本に親しむことによって、そうした機会をもつことができる。この子ども図書室での実践で身につけた力は、子どもと直接かかわる実習でも活用されることだろう。

## 2-2 水野ゼミナール実践「人形劇をたのしもう」

### (1) 目的

「専門ゼミナールⅡ」において教科書として使用してきた吉村真理子著『保育実践の創造—保育とはあなたがつくるもの』（ミネルヴァ書房、2014年）より第3章「企画するたのしみとよろこび」と第4



章「演出するたのしみとよろこび」を読み解きながら保育実践の面白さや奥深さを認識していくこと、第6章「保育を支える保育者のチームワーク」について考えながら話し合いによる相互理解に価値を見出すことを授業の目的とした。

今回の実践には、仲間と人形劇を作り上げることを通じて、学生自身が保育を創造することの喜びを味わってほしいという教員の願いがあった。また、「専門ゼミナールⅠ」でのわらべうた体験を豊かにする保育教材作りと活用方法についての学びを導入へと応用し、人形劇を子どもたちがより楽しむための保育の展開を考えることも課題とした。

### (2) 計画

子どもたちに絵本のみならず、さまざまな「おはなし」に触れてほしいという願いから、ゼミ生7名による人形劇「3びきのこぶた」(図2)を企画した。

「専門ゼミナールⅡ」での人形劇の取り組み内容について、以下に示す(表2)。

(表2)「専門ゼミナールⅡ」水野ゼミナールでの人形劇の取り組み内容

	授業内容
第1回	人形劇「3びきのこぶた」台本配布・役割分担(導入:わらべうた人形「ととけっこう」、「キャーロノメダマ」)
第2回	人形劇「3びきのこぶた」のVTR鑑賞・人形の動かし方・手と指の体操
第3回	人形劇「3びきのこぶた」人形の動かし方・手と指の体操
第4回	人形劇「3びきのこぶた」実技練習(部分練習)
第5回	人形劇「3びきのこぶた」実技練習(部分練習・通し練習)
第6回	わらべうた人形(「ととけっこう」、「キャーロノメダマ」)・人形劇「3びきのこぶた」(部分練習・通し練習)

### (3) 実践と振り返り

実践終了後、振り返り用紙への記入を学生に求めた。振り返りの項目は、次の4つである。

- a. 自分の役割
- b. 演じての感想・子どもの反応からの気づき
- c. 舞台設定・演出・表現方法で意識したこと
- d. 発表に向けての取り組み(チームの一員として果たした役割・課題)

#### ①学生A

- a. わらべうた人形
- b. 私たちが面白いと思うところと違うところで笑いが起き、子どもたちの気持ちを想像しながら取り組むことが大切だと学んだ。

c. わらべうた人形では、最初にカエルの人形の足が少し見えるようにして子どもの期待感を意識して演じたところ、「あっ、何かいる!」という声があがった。普段より少し高く、明るい声で子どもが楽しめる雰囲気づくりをした。

d. 私はあがり症で最初は緊張感で一杯だったが、仲間と意見交換を行い人形の見せ方を試行錯誤した。全体の流れを少しずつ変え、より良いものへと作り上げることができた。

#### ②学生B

- a. わらべうた人形
- b. ニワトリが幕から顔を出すと徐々に子どもの視線が集まり、導入の重要性を実感した。
- c. 子どもに共感し、一緒に楽しむことを意識した。例えば、ニワトリの顔をひょっこりと覗かせてから歌い始めるなど、工夫を加えた。
- d. 私の役割は、子どもの意識が人形劇へと繋がるようにすることだった。そのため必要な演出や環境構成を、子どもの姿を予想しながら考えた。今後は、より広い視野を持ちたい。

#### ③学生C

- a. 人形劇「3びきのこぶた」の大ブタ「ドン」
- b. 本番では実際に子どもたちの反応があり練習以上のことができた。不安でしかたなかったが、こんなに楽しく演じられたのは初めてだった。
- c. ドン役になりきろうと心がけ、子どもたちがドンってちょっとドジなんだと感じてくれるよう少し怖がりな面を声や体の使い方工夫した。
- d. リーダーとして進行役を意識したが、あまり発言しないメンバーの意見を聞き出すことができず、理想のリーダーには程遠いと反省した。



(図2) 水野ゼミナール 人形劇「3びきのこぶた」の上演風景

④学生D

- a. 人形劇「3びきのこぶた」の中ブタ「ブー」
- b. 細かい動きをしっかりと行うからこそ、人形から感情が伝わってくると学んだ。
- c. 人形の目線を子どもに合わせ、ゆっくりと話したり歌ったりすることを意識した。
- d. 子どもの目線になり、どうするとより見やすくなるのかをアドバイスし合って改善した。

⑤学生E

- a. 人形劇「3びきのこぶた」の小ブタ「チビ」
- b. 子どもたちを実際に前にすると練習通りにはいかないことが多かったが、子どもの反応を見て進行する大切さを学ぶことができた。
- c. 役になりきるために、役の設定を決めて演じることを意識した。面白いと思ってもらうためにどう演じたら良いのか、また、どのようにしたら演じやすくなるのかを考えた。
- d. 自分では気付かないことも指摘し合うことができ、短期間で集中して練習することができた。

⑥学生F

- a. 人形劇「3びきのこぶた」のオオカミ
- b. 人形劇は、ただ楽しんでもらうのではなく、本当に人形が活着ているかのように見せることが必要だと感じた。動作が大きいほど子どもの反応が敏感になり、興味を促すと気づいた。
- c. 声の大きさやオオカミの気持ちの表現を意識した。オオカミのいたずら心や悔しい気持ちを、もっと身体や指先の動きを使って表現できると良かった。声の抑揚も含め、課題としたい。
- d. オオカミの服を自分で作らなかつたことが悔やまれる。自作の服を着せた方がもっと愛着が沸き、意欲もますます高まったのではないか。

⑦学生G

- a. 人形劇「3びきのこぶた」お姉さん役
- b. 子どもと一番近く、コミュニケーションを大切にしなければならぬ立場だった。台本通りだけでなく、子どもたちの反応に合わせて劇と繋げるような会話がもっとできるとよかった。
- c. 他のメンバーに、改善点をあまり伝えることができなかった。今後はもっと発言したい。
- d. お姉さん役は、ナレーターであると同時にキャラクターの一人でもあるので、人形と目を合

わせ、子どもたちを見ながら、おはなしの世界に入ることができるようにした。

(4) 検証

学生による実践後の振り返りから、「演じての感想・子どもの反応からの気づき」、「舞台設定・演出・表現方法で意識したこと」の2項目を検証する。

はじめに、「演じての感想・子どもの反応からの気づき」では、「子どもたちを実際に前にすると練習通りにはいかない」ことから、子どもの反応を見て臨機応変に対応する大切さや、「私たちが面白いと思うところと違うところで笑いが起きた」ことから、子どもの前で実践することで、どのような部分を面白いと感じるのか、子どもの気持ちを想像しながら演じることの重要性についての気づきがみられた。

これらの気づきは、人形劇の実践の場において人形を演じ、自分の予想を超えた子どもの反応に戸惑いながらも、それらの反応を感受して、即座に自己の表現方法を変化させていく学生の演じ方の変化へと繋がっていることが分かる。

次に、「舞台設定・演出・表現方法で意識したこと」では、人形のキャラクター設定をして演じることや、そのキャラクター設定に対して自らの声や身体、そして指先の動かし方まで、どのように演じたら人形の個性を感じさせることができるのかを意識している記述が複数みられた。また、「細かい動きをしっかりと行うからこそ、人形から感情が伝わってくる」、「人形劇は、ただ楽しんでもらうのではなく、本当に人形が活着ているかのように見せることが必要」との気づきの中に、人形劇を演じる表現方法の前に、自己の内面と向き合う学生の姿や人形劇への探求の姿勢が伺える。

(5) 人形劇の実践を通して見る保育者養成教育

「練習時は子どもの反応を予想して演じたが、本番では実際に反応があり練習以上のことができた。不安でしかたがなかったが、こんなに楽しく演じられたのは初めてだった」とあるように、初めて本格的な人形劇に取り組んだ学生が人形劇を子どもたちの前で演じる喜びを実感したことが表れている。

今回の脚本は、丹下進の著書に所収のもの<sup>③</sup>を使用した<sup>④</sup>が、丹下氏はその中で、「人形劇はみるのめたのしいものですが、やるのはもっとたのしいのです」<sup>④</sup>と記しており、まさにそのことを学生が体現したことが分かる記述といえよう。丹下氏の脚本を使用

するにあたっては、ゼミナール担当教員自身が学生時代に丹下氏に直接指導を受けて人形劇の面白さに魅了され、保育現場で丹下氏の著書に掲載されている人形劇の演題を一人で演じたり、保育者仲間と共に演じたりしながら、人形劇の実践を続けてきた経緯がある。

学生たちは実践後の振り返りや討論を通して、実践的な視点と研究的な視点を得ることができたと考える。「私たちが面白いと思うところと違うところで笑いが起きた」ことについて、映像 VTR から子どもの言葉を拾ったり、その場面を観察したりして、何が面白さを引き出していたのかを検証し、研究的な視点で分析した結果をまとめることは、今後の大学の教育活動に示唆を与えるものであった。

また、見る側の子どもと演じる側の学生が互いに呼応し合い、心地良い空間が生まれていた。学生たちは、人形劇を演じる喜びを味わい、今回の授業の目的である、保育を創造する喜びを実感する機会となったと考える。より子どもを中心に据え保育を構想することや、保育実践力を高めようとする姿勢を感じることができた。

保育現場では、保育者同士のチームワークや協働性が求められる。自己の課題と向き合うと同時にチームにおける自分の果たす役割を考え、学生同士で切磋琢磨し、子どもたちの前で人形劇を演じる喜びを共有したことは、貴重な経験となったことだろう。今回の授業実践を通して、今後の子ども図書室における「おはなしの空間」としての機能に期待し、保育者養成教育に生かしていきたいと考える。

### 2-3 鈴木ゼミナール実践「えほんのじかん」

#### (1) 目的

本ゼミナールの目的は、絵本を深く読み解くこと、絵本を子どもに届けるための実践力を身に付けることである。この二つを関連づけることによって、相乗的に絵本と子どもをつなぐ力を培うことができると考えている。

「子どもの研究Ⅰ」での作品分析から付属園での読み聞かせ実践、ゼミナール内での研究発表と討議、レポート作成という流れを踏まえ、「子どもの研究Ⅱ」ではより実践的な学びの中で、子どもと絵本をつなぐには何が大切かを見つけていくこととした。本実践「えほんのじかん」(図3)はその最初の学びの場として、「子どもの研究Ⅰ」からの橋渡しとなるものとして位置付けられる。



(図3) 鈴木ゼミナール「えほんのじかん」実践風景

#### (2) 計画

2回の実践の中で学生一人ずつが絵本1冊を読むことにしたところ、全員が「子どもの研究Ⅰ」で選んだ「わたしの1冊」、もしくは同シリーズの絵本を選んだ<sup>(5)</sup>。「わたしの1冊」は、例年ゼミナール担当教員が提示する100冊の絵本<sup>(6)</sup>の中から学生がそれぞれ選び、作品分析から読み聞かせ、レポート作成まで関わり続けていく。だが、今年度は遠隔授業のため、学生が手元にある絵本からそれぞれ準備した。その結果、2人が選んだ絵本が3冊あった<sup>(7)</sup>。

絵本の重複を避けると共に、読み聞かせの長さ、学生同士の連携などを考慮し、担当教員が別表(表3)のプログラムを組んだ。その後学生がグループごとに、絵本の前後に手遊びや歌などを入れてつながりを持たせ、1グループ30分の「えほんのじかん」を企画した。子ども図書室奥のマットを敷いた場を、おはなしのコーナーとして使用した。

(表3) 鈴木ゼミナール「えほんのじかん」プログラム

グループ	読んだ絵本のタイトル(作者名、出版社)
A	『はじめてのおつかい』(筒井頼子文、林明子絵、福音館書店)
	『くれよんのくろくん』(なかやみわ作・絵、童心社)
B	『どうぞのいす』(香山美子作、柿本幸造絵、ひさかたチャイルド)
	『はじめてのおつかい』(同上)
	『そらまめくんのベッド』(なかやみわ作・絵、福音館書店)
C	『どうぞのいす』(同上)
	『こぐまちゃんとじどうしゃ』(わかやまけん作、こぐま社)
	『がまんのケーキ』(かがくいひろし作・絵、教育画劇)
D	『ポポクんのミックスジュース』(acototo ふくだとしお+あきこ作・絵、PHP研究所)
	『くれよんのくろくん』(同上)
	『三びきのやぎのがらがらどん』(マーシャ・ブラウン作・絵、瀬田貞二訳、福音館書店)



### (3) 実践と振り返り

今回の実践に対する意識や工夫、得られたこと、子ども図書室という環境という3点について、言及している3名の学生の振り返りの記述を取り上げる。

#### ①学生H

ただ読み聞かせをするのではなく、どうしたら子どもたちに楽しんでもらえるかを大切に歌や手遊びなどの導入を考えた。緊張していたが、子どもたちが思っていたよりも元気で楽しそうだったため緊張も解れ、楽しく臨むことができた。

#### ②学生I

グループで読み聞かせをするため、どのようにつなげると子どもたちが自然に次の絵本へ興味をもってくれるのかを相談した。お互いの絵本の特徴や共通点を探することで、1冊の絵本だけで捉えるのではなく、全体の流れを考えることができた。

#### ③学生J

普段は保育所の保育室での読み聞かせが中心のため、子ども図書室で行うことは新鮮で楽しかった。いつもとは違う環境で、子どもたちもより楽しめるのではないかと感じた。

### (4) 検証

「どうしたら子どもたちに楽しんでもらえるか」「どのようにつなげると子どもたちが自然に次の絵本へ興味をもってくれるのか」「子どもたちもより楽しめるのではないかと」、「子どもにとって」という視点が見られる。歌や手遊びを取り入れプログラムを組み立てる際には、〇〇が出てくる絵本だからこれといった端的な決め方ではなく、絵本の特徴や全体の流れを重視する姿がみられた。

一日目の実践では決めたとおりにやらなければという頑なさもあり、子どもたちからあがる声や反応に固まってしまう様子も見られた。そのため、ゼミナール担当教員が子どもたちに気持ちを寄せるきっかけを作るようにした。例えば、この後のワークショップへのつながりも意識し、「おねえさんたちの好きな絵本」を紹介するという設定をもたせて担当教員が学生から聞き出す形で進行した。そうしたところ、二日目は学生の対応が柔軟になり、子どもたちを主体とした進め方が生まれるようになっていった。

### (5) 読み聞かせ実践を通して見る保育者養成教育

「子どもの研究Ⅱ」の最終レポートでは、「子どもと絵本をつなぐには」をテーマに各自が論じた。その中から、「より楽しめる絵本の読み方」と題した学生Kのレポートの結論部分を取り上げる。

私は大学に入学するまで、子どもの前で絵本を読む機会がなかった。最初は緊張し、上手く読めるかということばかりを気にして絵本を読むことに抵抗感があった。ゼミに入ってからでは機会が増え、自然と抵抗感がなくなっていった。

「わたしの1冊」として『くれよんのくろくん』をあらゆる場面で読んできたが、子どもたちはきっと何回も読んだことのある絵本であっただろう。子どもたちに目を配りながら読めるようになった今、何回読んでいてもじっくりと絵本を見て、私の声に耳を傾けてくれていると感じた。絵本の読み方が上達したようにも思えた。なぜなら、子どもたちの前で絵本を読む楽しさを感じることができたからだ。

絵本を読むことはみんなで一つの物語の世界に入り込むことであり、あの空気はとても心地よいものだと感じる。

読み手が読み聞かせを「楽しむ」と、聞き手の子どもたちが「楽しむ」ことが関わりあっているという意識が読み取れる。子どもたちと絵本を読む楽しさを心から感じられたことが、絵本の読み方の自己評価に、ひいては自己肯定感にもつながっているといえよう。「絵本を読むことはみんなで一つの物語の世界に入り込むこと。そしてそれは心地よいものだ」という「絵本の読み聞かせ観」が、その柱になっているのが分かる。

この学生に限らず、読み聞かせ実践を通して学生自らが、絵本は子どもに読んであげなくてはならないものではなく、共有する楽しさをもたらすものだという価値観を見いだしていったことがレポートからは伝わってくる。その転機となったと感じたのが、この「えほんのじかん」の実践であった。

そこには保育室とはまた違う、子ども図書室というおはなしを共有する「場」の力も作用しているのではないだろうか。保育者養成教育において、学生自らその感触を掴み取っていくための「場」が、子どもたちの存在によって有機的に活用されることはたいへん意義深いといえよう。

### 3. 子ども図書室ワークショップでの園児と学生との絵本の読み合いを通して

#### 3-1 ワークショップの目的と計画・実践

##### (1) 目的

1-2 で述べたように、今回の実践は子ども図書室のリニューアルにあたって、「おはなしの空間」としての可能性を探ることを一つの目標に行った。

集団としてだけでなく、一人や少人数でもおはなしを心地よく楽しむことのできる場でありたい。子ども図書室のレイアウトは設置当初からそのまま、2014年に鈴木ゼミナールでカテゴリー分けをし、その後あかちゃん絵本コーナーや新刊コーナーを新設したものの、ほぼ変わりが無い。子どもがそれぞれに本との出会いを果たすためには、蔵書のカテゴリー分けやレイアウトを再考する必要がある。子どもにほとんど利用されてこなかった現状から、今後の付属幼稚園児の利用につなげ、「園児と学生が共に育てる場」としたいという思いもあった。

そのため、ゼミナールでの「おはなし」を楽しむための実践だけでは成り立たなかった。子どもと学生とが一緒に自由に絵本を読み合う場をもち、子どもたちが利用する姿からレイアウトやカテゴリー分けを随時変えていくという体勢作りの糸口を、この読み合いを含めたワークショップに求めた。

##### (2) 計画・実践

園児40名に対し、学生は1日目が18名、2日目は25名が参加し、2人の園児にほぼ学生1人が関わることができるという計画のもと実施した。

1回目は、「おねえさんたちといっしょに好きな絵本を読もう」として自由に読み合ってもらったこととした。2回目は「おねえさんたちに一番好きな絵本をおしえよう」として、子どもたちと好きな絵本を読み合いながら選んだ理由を学生が聞き取り、最後に机の上に選んだ絵本を並べてもらった。参考にしたのは、スウェーデンのマルメ市立図書館子ども図書室での4回のワークショップである。子どもたちと本との新しい出会いを促すためには従来とは異なる本の整理方法が必要だという信条のもと、子どもとの対話で図書館をリニューアルすることを計画して実施された<sup>8)</sup>。

「仲間の絵本でまとめてみよう」と分類を呼びかけたところ、こぐま社の「こぐまちゃんシリーズ」、



(図4) 子ども図書室ワークショップでの園児と学生との絵本の読み合い風景

大型絵本などシリーズやジャンルで分ける他に、表紙に窓が描かれている絵本、明度の低い青色が使われている絵本などの興味深い分類も見られた。

#### 3-2 学生にとっての学び

##### (1) 実践後の学生の振り返りから

実践後の学生へのアンケートでは「子ども図書室でのワークショップはどうでしたか?」という問いに対し、「たいへんよかった」「よかった」「あまりよくなかった」「よくなかった」の4つの中から25人中24人が、「たいへんよかった」「よかった」を選んだ<sup>9)</sup>。その理由として自由記述であげられた内容を整理し、学生がどのようなことから「よかった」と意義づけているのかを考察する。

切り分けられない部分もあるが大きくは、①子どもにとっての意義、②学生自身にとっての意義、③子ども図書室という場の意義という三つの視点に分けられる。それぞれの視点からみていきたい。

##### (2) 子どもにとっての意義

最も多く挙げたのは、「子どもが楽しんでいから」という理由だった。その中身の表現はさまざまだが、「主体的に絵本を選び、読むこと、読んでもらうこと」に集約できる。他に、「子どもが自分で選んだ絵本を読んでもらっている時、とても幸せそうだったから」、「子どもが『読んでほしい』という思いを持って、自分なりに前向きに絵本を選ぶことができていたから」といった記述もあった。

その前提には、子どもが自分で絵本を選び、読んでもらうことの喜びを感じていることへの学生の気づきがある。さらに、「幸せそうな子どもの姿に立ち会えて、自分も幸せを感じた」と、学生自身の意義を見いだしている姿も見受けられる。



### (3) 学生にとっての意義

「子どもと絵本の関わりについて、知ることができたから」という理由が多くみられた。知り得た具体的な内容は、「子どもが興味のある、読みたいと思う絵本」、「読むことを楽しむ、絵を楽しむなど、子どもにとってのさまざまな絵本の楽しみ方」、「子どもならではの絵本に対しての気づき」、「子どもがその絵本を選んだ理由」などである。

「子どもの読みたい絵本を知ることによって、絵本を読む楽しさを自分自身が味わうことができた」、「子どもがその絵本を選んだ理由を知り、より楽しんでほしいという思いで読むことができ、自分も楽しく読むことができた」など、自分自身の「絵本を読む楽しさ」へつながったという意見も見られる。「じっくりと」「個々にコミュニケーションを取りながら」「感じたことを話しながら」など、子どもとの絵本の楽しみ方について触れたものもあった。

さらに、「自分で読んだり読み聞かせしてもらったりと、子どもたちそれぞれのさまざまな姿が見られたから」という記述からは、まとまりではなく、「個」としての子どもと絵本との関わりという意識も見いだせる。普段の読み聞かせでは集団の子どもに向けて読むことが多く、絵本を「個」としての子どもとの関わりの中でみるということが、かえってでき難いという課題も浮かび上がった。

### (4) 子ども図書室という場の意義

子ども図書室は子どもにとって、「多くの本の中から自分の好きな本を選べる」、「さまざまなものに興味をもつことができる」、「興味を広げ、深められる」場であるからと、子どもが主体的に絵本を選び、読むことへの価値を見いだす姿があると共に、興味を広げ、深めてほしいという願いも感じられる。また、「絵本に対する子どもたちの素直な反応を見ることができるから」、「絵本を読むことを楽しめるあたたかい空間の中で、ゆったりと過ごす子どもの姿を見ることができたから」と、ここでの子どもの絵本との関わりは、より自然で飾らない姿だと捉えているのが分かる。

学生自身にとっては、「字のない絵本からしかけ絵本、大型絵本まで多様な絵本があるが、1人で黙々と読んだり、わいわいと話しながら読んだり、それぞれに好きな読み方があるよいいのだ」などの気づきがあり、学生にとってもこの子ども図書室という場が刺激を受ける場であることがみえてくる。加

えて、学生が子どもと同等な立場に立つ姿勢も感じられ、「読み聞かせ」ではなくまさに「読み合い」というもの表れといえるだろう。

### (5) 保育者養成教育の視点から

「子どもと絵本をつなぐ～絵本を好きになるきっかけ作り～」と題した学生Lの「子どもの研究II」の最終レポートは、この子ども図書室での園児との絵本の読み合いでの経験をもとに論じたものだ。具体的な事例を挙げながら、その意義を分析している。

『ブタヤマさんたらブタヤマさん』（長新太作、文研出版）という絵本は「ブタヤマさんたらブタヤマさん うしろをみてよブタヤマさん」という言葉が繰り返される。これを読んでいた女の子は、「なんで気付かないのかな。おもしろいね」と絵本を楽しみながら私に話しかけた。終わった後には、「もう一回読む」と最初のページに戻り読み始めた。（中略）

「自由に絵本を読んでいいよ」と縛りがなく、子どもたちは自分の好きなように絵本を楽しんでいた。大人が読み聞かせをする絵本を決めるだけでは、子どもは絵本の楽しさに物足りなさを感じているのかもしれない。絵本のある場所で「自由」にすることで、子どもたちはそれぞれ自分なりに絵本を楽しむことができていた。

保育所ではこのような活動をしていくことは難しいかもしれないが、子どもたちが絵本を好きになるきっかけ作りとして良い方法だと思われる。完全に保育者が絵本を決めるのではなく、子どもたちが選ぶという機会を取り入れていきたい。

数ヶ月後には就職という時期を迎えた中、保育者として子どもと絵本をどのようにつなげていきたいのかを力強く述べた決意表明で締められている。

「自由」という強調表記は、学生の絵本観を象徴的に表したといえるだろう。絵本の表現はさまざまであり、読み手がどう感じるかも、読み方もさまざまであってよい。「絵本は自由だ」ということは、ゼミナール担当教員が学生にもっとも伝えたいことであった。学生自らがその意識を掴み取り、次は自身で絵本と自由に関わる場を作っていこうとすることができる、そのような環境作りが保育者養成教育の果たすべき役割だとあらためて気付かされた。

### 3-3 保育者の視点から

実践後に付属園の担任教諭から寄せられた感想を引用し、園児、そして保育者にとっての子ども図書室での活動の意義について考えたい。

子ども図書室で絵本を自由に選び、学生さんに読んでもらうことが一番嬉しく、楽しかったようです。子どもたちにとって、たくさんの絵本から気に入った本を何冊も自由に選び、読んでもらうことは、もしかしたら初めての経験だったのではないかと思います。

幼稚園においては、保育者が選んだ絵本を園児に読み聞かせることが日常的に行われている。園児は「保育者が選んだ絵本」という限定された範囲の中で、絵本と出会うことになる。家庭においても、大人が選んだ絵本がその大部分を占めるだろう。

子どもが好きな絵本を自ら選んで手にすることは、保育者や親の価値観や願いによって選ばれた絵本に触れること以上にたやすくはないことだ。だからこそ私たちが思う以上に、自由に絵本を選んで手にするということは、子どもの価値観や個性を尊重することにつながっているといえよう。

担任教諭はさらに、自身の気づきと今後の絵本選びについて、次のように触れている。

子どもたちが絵本を選ぶ際、どういう絵本を選ぶのか気にかけてみていましたが、「こういう絵本も興味があるんだ」「この本、幼稚園でも繰り返し読んでいた本だけど、まだ見たいんだな」「ちよつと難しいんじゃないかな」「赤ちゃんぽいけど…」など、いろいろな発見がありました。私が選ぶ絵本のジャンルに偏りがあることや、対象年齢や興味などを固定概念で捉えてしまっていたことに気付くことができました。今後は意識して読み聞かせをしたり、おはなしに触れる場を作ったりしていきたいと思います。子どもたちからのリクエスト絵本も読むようにしていますが、続けていきたいと思います。

園児が自由に絵本を読む姿が、保育者の子ども理解の手立てとなり、子どもの興味や関心を知ることにつながっていることが分かる。子どもと保育者の相互理解を促すという意味でも、自由に絵本を読む場をもつことの意義が見いだせるといえるだろう。

## 4. おわりに

保育現場において子どもにとっての絵本の意義は十分に認められていても、「個」としての子どもと絵本との関わりについては課題が残る。「おはなし」には絵本や紙芝居、人形劇、表現遊びなどさまざまな形で触れ合うことができるが、集団で共有すると共に、個での関わりによってより自分らしい受け止めが可能となろう。

「おはなしの空間」に漂うさまざまな「おはなし」を、個としての子どもや学生、そして保育者が掴んでいくためのきっかけを作る。そうした役割を子ども図書室が担い、実現させていく可能性を、本実践を通して見いだすことができた。

#### [謝辞]

本研究にご尽力いただいた岡崎女子短期大学付属嫩幼稚園高木麻紀教諭に深く感謝申し上げます。また実践にあたっては、岡崎女子短期大学付属嫩幼稚園、「子ども好適空間研究所」関係各位のご協力に感謝の意を表したい。

#### [付記]

\*執筆担当は、以下のとおりである。

鈴木：第1章第2節・第3節、第2章第3節、第3章、第4章

水野：第2章第2節

小原：第1章第1節、第2章第1節

\*学生や教諭の感想や写真の使用については、許諾を得ている。

#### [注]

- (1) 2017年度に「未来のために、子どもたちにより好い空間を」という理念のもと「子ども好適空間研究拠点」として発足。
- (2) 該当のゼミナールの授業は、岡崎女子短期大学第一部は2年生「子どもの研究Ⅱ」、岡崎女子大学は3年生「専門ゼミナールⅡ」。
- (3) 丹下進『シリーズ・子どもとつくる44人形劇をつくる』大月書店、1996年、pp.52-58
- (4) 同上、p.5
- (5) 「子どもの研究Ⅰ」で季節に合わせて『こぐまちゃんのみずあそび』（わかやまけん作、こぐま社）を選んでいた学生は、同シリーズの『こぐまちゃんとじどうしゃ』に変更した。
- (6) 香曾我部秀幸・鈴木穂波編・著『絵本をよむこと―「絵本学」入門』（翰林書房、2012年）の「第5章：100冊の絵本をよむ」（pp.107-213）に所収の100冊を指す。
- (7) 『はじめてのおつかい』『くれよんのくろくん』『どうぞのいす』の3冊については2名ずつが選んだ。
- (8) 「静かにするって誰が決めた？スウェーデンの『遊べる図書館』」（<https://playducation.net/262008201812052526> 2021年2月1日最終閲覧）、『読書を支えるスウェーデンの公共図書館 文化・情報へのアクセスを保障する空間（小林ソーデルマン淳子他著、新評論、2012年）を参照。
- (9) 「あまりよくなかった」と答えた1名の学生の理由は、「子どもたちの人数に対し学生の人数が多く、子どもに絵本を読む機会を持てなかった」というものだった。