

# 絵本からはじまる空想と現実との揺れ動きを楽しむ保育実践

富田 昌平\*・石川 優\*\*・岩附 啓子\*\*\*

## Nursery practice to enjoy the fluctuation between fantasy and reality through picture books

Shohei TOMITA, Yu ISHIKAWA, and Keiko IWATSUKI

### 要 旨

本研究では、想像的探検遊びに見られる子どもの空想と現実との揺れ動きに関する年齢ごとの違いや特徴について、絵本の読み聞かせとそれをきっかけとして展開される保育者と子どもとのやりとりに関する、2～5歳児クラスの子どもの対象とした6つの実践記録の検討を通して考察した。その結果、2, 3歳児ではつくりもの(例; 恐竜の卵の実物, おばけの絵)による見かけの表象に認識が中心化し、本気で信じたり怖がったりする姿がよく見られたのに対し、4, 5歳児では見かけと現実とを区別したうえで、見かけがつくりだす空想的な世界を楽しむような姿がよく見られた。しかし、5歳児であっても、すべてが空想的な世界を「嘘」や「非現実」の世界として捉えているわけではなく、想像が強い感情を伴って喚起されると、現実に関わりそうな主観的な見込みが高まり、空想と現実との間を揺れ動くようであった。また、こうした空想と現実との揺れ動きを楽しむうえで、保育者による遊び心あふれる仕掛けや演出の重要性が改めて確認された。

キーワード: 絵本, 空想と現実, 想像的探検遊び, 仕掛け・演出, 幼児

### 問題と目的

保育者が絵本を読み聞かせた後に、子どもたちにとって何だか絵本に描かれた空想世界が身近な現実でも起こりそうに感じられて、そこに保育者がちょっとした仕掛けや働きかけを施すことで、空想と現実とが子どもたちの中で激しく揺れ動き、その揺れ動きそのものを子どもと保育者とがともに楽しみながら展開していくといった遊びの実践は、保育の現場でしばしば見られることである(e.g., 安曇・吉田・伊野, 2003; 岩附・河崎, 1987; 加用, 1994; 斎藤・河崎, 1991; 吉田, 1997)。『エルマーのぼうけん』(R・S・ガネット・作/R・C・ガネット・絵/渡辺茂男・訳), 『もりのへなそうる』(渡辺茂男・作/山脇百合子・絵), 『おいしいのぼうけん』(古田足日・作/田畑精一・絵), 『めっきらもっきらどおんどん』(長谷川摂子・作/降矢奈々・絵)など、現実には存在しないような並外れた能力や特性を持った魅力的な架空の人物や生き物たちが絵本の中でとことろ狭しと躍動する物語は、それだけで子どもたちを日常の現実から空想の世界へと誘っていく。子どもたちは保

育者の読む絵本の世界に引き込まれながら、「こんな世界が本当にあつたらいいな」と憧れの思いを膨らませ、それに呼応するかのようになり、保育者もまた身近なものや環境をうまく活用しながら遊び心あふれる仕掛けや働きかけを行いつつ、子どもたちを楽しませていく。絵本を介して身近な現実が空想世界と地続きになり、絵本の世界がまるで現実であるかのように子どもたちの目の前に開かれていくのである。

この種の遊びの実践は「想像的探検遊び」(藤野, 2008)と呼ばれ、これまで保育の現場で数多く行われてきたが、当然のことながらそれらの多くは、ある保育園・幼稚園でのある年のある年齢クラスの子どものみによる縦断的な実践の記録であり、年齢クラスの違いによって子どもの心の揺れ動きがどのように異なるのかという横断的な観点からの実践の記録とその分析は、ほとんど行われてこなかった。想像的探検遊びが保育の現場において一般的なものとなり、広く実践されている今日の状況(富田, 2018)を鑑みると、実践の中で子どもたちの年齢ごとの違いや特徴を捉え、整理しておくことは、重要なことと考えられる。

\* 三重大学教育学部

\*\* 元伊勢市立保育園

\*\*\* 元三重大学教育学部(非常勤)

子どもたちが現実にはありそうもないけれども、もしかしたらあり得るかもしれないというイメージを仲間同士で互いに共有し、身近な環境とのかかわりの中で想像世界を膨らませ、想像したことの実現可能性に心を揺れ動かしながら、探索・探究を楽しんでいくという想像的探険遊びにおいて、絵本の役割は極めて重要である。美術史を専門とする Spitz (1999/2001) は、「幼児期に接する絵画や本や音楽やそのほかの文化の産物は、深く、いつまでも印象に残る。お気に入りの歌や物語が何度も繰り返されると、思考があざやかに心に刻まれると同時に、鋭く、直截で、ゆれうごく感情をいだくことになる」(p.19) と、その感情発達への貢献について述べている。また、田代 (1993) は、「子どもは絵本をこころとからだのすみずみにまでとりこんでしまい、そこから空想の世界をひろげる。絵本から受け取るイメージによって、子どもたちは想像力や精神生活を豊かにしていく」(p.24) と、その想像力への貢献について述べている。さらに、岩附 (2004) は、「子どもたちの活動を発展させていきたいと思うとき、一つの方法として絵本の読み聞かせをします。なぜそうするのかと言えば、絵本を読むことにより一人ひとりばらばらだったイメージは共通のイメージを生み出し、新たな活動へと広がりを見せていくからです」(p.154) と、その集団づくりにおける役割について述べている。このように、絵本は子どもたちの想像や感情を大きく揺さぶる力を持つとともに、その1人1人が持っているイメージを集団の共通イメージとして1つにまとめていくきっかけを与え、その後の想像や探索・探究の動機を与えるものであると言えよう。

また、年齢による違いや特徴に関しては、発達心理学の実験研究において、5, 6歳頃までに絵本に描かれた様々な場面や人物を空想世界と現実とに適切に区別できるようになることが示されている一方で (Taylor & Howell, 1973; Samuels & Taylor, 1994; Sharon & Woolley, 2004; 富田・原, 2006), その境界はまだ安定的ではなく、8歳頃まで置かれた状況や個人の信念や態度によって揺れ動くことが示されている (Harris, Brown, Marriott, Whittall, & Harmer, 1991; Johnson & Harris, 1994; 富田, 2004, 2011; 富田・小坂・古賀・清水, 2004)。しかし、これらの知見は個別の実験やインタビューによって得られたものであり、集団的な保育の場でも同様の姿が確認されるのかどうかは明らかではない。

そこで本研究では、いくつかの共通する空想上の存在が登場する絵本を異なる年齢クラスの子どもたちに読み聞かせ、その後、空想上の存在の実現可能性を示唆するような仕掛けや働きかけを提供するような実践において、子どもたちがどのようにやりとりし、どのような反応を示すのかを観察し、記録する。それによ

り、想像的探険遊びにおける子どもの空想と現実との間の心の揺れ動きの年齢による違いや特徴を横断的に検討する。具体的には、保育の現場において長年にわたって絵本の読み聞かせ活動を行っている第3著者(元保育者)の絵本の読み聞かせ会に第2著者(当時、保育者志望学生)もメンバーとして同行し、絵本の読み聞かせ実践における実践者と子どもとのやりとりの様子や、子どもの発言、行動、態度などを詳細に記録し、分析の対象とする。

## 方法

### 対象児

三重県津市立A保育園の2歳児クラス30名、3歳児クラス33名、5歳児クラス27名、及び、同市立K保育園の2歳児クラス17名、4歳児クラス20名が対象であった。

### 手続き

絵本の読み聞かせとそれをきっかけとして展開される保育者と子どもとのやりとり(発言や行動など)の様子を観察し、筆記記録した。絵本の読み聞かせを行ったのは、後述するように実践6を除いて、すべて第3著者であった。第3著者は、公立保育園で35年以上の保育経験があり、現在は保育現場での絵本の読み聞かせ活動(「お話玉手箱」という呼称のグループを主催)を月2回程度、10年以上にわたって行っている(その他にも、図書館を訪れる幼児と保護者を対象にした読み聞かせ活動や講演活動も行っている)。幼児を対象にした絵本の読み聞かせに熟達しているのはもちろんのこと、絵本をきっかけとして展開する遊びの実践方法にも精通していた。

絵本の読み聞かせは、午前10時から11時までの1時間を目安とし、1つの年齢クラスを対象に保育室や遊戯室で手遊びをした後、絵本を3~4冊読むというのが一般的な流れであった。遊びへとつながる絵本の読み聞かせは、毎回1冊か2冊であった。絵本の読み聞かせグループ「お話玉手箱」には、第3著者の他に、保育者志望学生が毎回3名程度参加しており、第2著者もそのうちの1名であった。手遊びや絵本の読み聞かせの一部を担いながら、第3著者による絵本の読み聞かせと子どもたちとのやりとりについてその場でメモを取り、午後の時間帯にメモに書かれた記録と記憶を頼りにエピソードとして文字化した。ビデオによる録画については、子どもたちとの自然なやりとりが阻害される懸念があったことと、園による了解が得られなかったことから行わなかった。

なお、記録にあたっては、次の点を必ず記述するよ

Table 1 実践で登場した空想上の存在とその絵本, 及び子どもの年齢

空想上の存在	実践番号	絵本の題目 (著者名, 出版社名, 発行年)	子どもの年齢
恐竜	1	『たまごのあかちゃん』 (神沢利子・作/柳生弦一郎・絵, 福音館書店, 1993年)	2歳児
	2	『わんぱくだんのきょうりゅうたんけん』 (ゆきのゆみこ・上野与志・作/末崎茂樹・絵, ひさかたチャイルド, 2005年)	3歳児
	3	『びんぼーん』 (山岡ひかる・作/絵, アリス館, 2011年)	4歳児
おばけ	4	『おばけかぞくのいちにち』 (西平あかね・作/絵, 福音館書店, 2006年)	2歳児
	5		4歳児
	6		5歳児

うに心がけた。日時, 園名, クラス名, 子どもの人数, 絵本タイトル, 当日のクラスの雰囲気及び事前の準備・経験, 読み聞かせ時における実践者の工夫と子どもの反応, 読み聞かせ後における実践者の問いかけと子どもの反応, 実践後の展開 (後日談), 実践を終えての気づきと考察。

#### 観察時期

2016年4月下旬から11月上旬までに行われた実践のうち, 第2著者が計9回の実践に参加・観察した。

### 結果と考察

参加・観察した9回のうち, 子どもたちを日常の現実から空想世界へと誘うような要素を含み, かつ, 絵本の読み聞かせ後に遊びへと展開していった実践は, 全部で6つ確認された。Table 1は, 実践で登場した空想上の存在とその絵本, 読み聞かせの対象となった子どもの年齢などを示したものである。このうち1つは, 先述の通り, 第3著者ではなく第2著者が, 第3著者の指導助言のもとに行なった実践であった (実践6)。

なお, 想像的探検遊びにおける子どもの空想と現実との間の心の揺れ動きの年齢による違いや特徴を横断的に検討するという本研究の目的からすれば, 異なる年齢の子どもに対して同一の絵本を読み聞かせて反応を探るのが望ましいことは事実である。しかし, 子どもたちが注意を維持できる話の長さや理解できる話の内容は年齢によって異なっており, また, 読み聞かせを行う時期によって子どもの興味・関心や保育者側の経験させたい内容も異なっている。そうしたことから, 全ての異なる年齢の子どもたちに対して同一の絵本を読み聞かせることは困難であった。従って, 本研究では, 絵本こそ異なるものの, 登場する空想上の存在にはできる限り共通性を持たせるよう心掛けて絵本を選択した。具体的には, 幼児期の子どもたちの間で人気があり, かつ絵本のタイトル数も多い空想上の存在として, 恐竜とおばけを取り上げることとした。なお, 同

一の絵本を使用した場合でも, 年齢に対する配慮や読み聞かせ時の子どもの気持ちのノリの違い, あるいはその場での即興的・対話的な展開のあり方によって, 子どもたちが経験した内容は必ずしも同一ではなく, その点も注意が必要である。

以下では, 絵本の読み聞かせに登場し, その後の遊びにつながって行った空想上の存在 (恐竜, おばけ) の種類ごとに, 実践の内容を紹介し, そこでの子どもたちの反応について, 特に年齢による違いや特徴に焦点を当てながら考察する。

#### 【実践1】恐竜の卵と2歳児クラスの子どもたち

**背景:** 6月上旬にA保育園の2歳児クラスのうさぎ組とばんだ組の計30名の子どもたちを対象に, 絵本『たまごのあかちゃん』の読み聞かせをパネルシアターで行った。

「たまごのなかでかくれんぼしているあかちゃんはだあれ?でておいでよ」と呼びかけると, 卵の中から次々と動物の赤ちゃんが出てくるという絵本。卵の大きさから出てくる赤ちゃんを予想したり, 「でておいでよ」とみんなで声を合わせて, どんな赤ちゃんが出てくるかを期待して待つ楽しさがある。一方で, 恐竜に対する関心や知識は, 2歳児では個人差が大きいようにも感じられた。本実践はパネルシアターであるため, 卵の絵の後ろに動物の赤ちゃんの絵を隠しておき, 「でておいでよ」という子どもたちの声に合わせてパッと卵を取り除き, 卵があった場所から動物の赤ちゃんが現れるというダイナミックな演出を交えて行った。

**実践の展開:** 絵本に描かれているような通常のお話が終わった後, 最後に実践者が泣いているお母さん恐竜の絵を登場させ, 「私の卵がなくなっただです。丸くて, これくらい (直径10センチくらいの大きさを手で示す) の大きさで, 青色です。みんな探してくれませんか?」と, 子どもたちにお願する。子どもたちはざわめきたち, すぐさま「いやや!」と言って泣き出す子ども (男児1名) もいれば, 「いいよ!」と言ってすぐに立ち上がり, 探し始めようとする子ども (9名) もい

る。「お願いします」と、もう一度お母さん恐竜が言うと、他の子どもたちも立ち上がってみんなで保育室を出て探し始める。

遊戯室へと続く廊下の途中で、ある子どもが黄色い物体を見つけ、「これ？」と実践者に聞かすが、丸くないし、色も違う（結局、ただ落ちていた何かのかけらであった）。別の子どもが遠くに丸いものを見つけて、「これ？」と実践者に聞かすが、近づいてよく見てみると、ただのボールだったのでやはり違う。見つけては「違う」、見つけては「違う」を繰り返した後、ついにある子ども（男児）が遊戯室の中で卵らしきものを見つけ出す。この卵は、あらかじめ実践者がアルミホイルとビー玉を使って作ったつくりものの卵であり、置かれた状態で左右に揺らすと、起き上がりこぼしの原理で動く仕組みとなっている（Figure 1 参照）。それを実践者があらかじめ遊戯室のある場所に隠しておいたのだ。

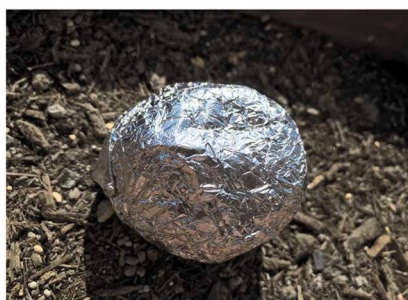


Figure 1 恐竜の卵

「この卵、どうする？」と実践者が子どもたちに問いかけると、男児2名が「飼いたい！」と声を上げる。

「（飼うのが）いやな人？」と問いかけると、今度は別の男児2名と女児2名が手を挙げる。「どうして？」と聞くと、「怖いから」と答える。他方、そうしたやりとりには参加せず、恐竜のまねっこ遊びに夢中になっている男児3名の姿も見られる。

見つけた卵をどうするかという子どもたちとのやりとりの結果、最終的には恐竜のお母さんが卵を探して泣いていたことを思い出し、恐竜のお母さんに返すことで話がまとまる。保育室に戻り、恐竜のお母さん（イラスト）に卵が見つかったことを告げて実践者が渡すと、恐竜のお母さんは「見つけてくれてありがとう」と言って泣き止んで、恐竜の国へと帰っていった（というお話の展開をパネルシアター上で行った）。「よかったあ」とほっとする子どもや「僕が見つけたんだよ」と得意げに言う子どもの姿があり、また、みんなで拍手をして恐竜の卵が無事にお母さんのもとに戻ったことを喜んだ。

**考察：** 絵本に現れたような恐竜の卵が、もしも実際に身近な場所に現れたら…。現実でありそうにないことが、何だかありそうなこととして目の前に提示さ

れたら、どんなにか楽しいことだろうかと考えてつくられた実践である。お散歩の道中で恐竜の卵を発見するという展開は、想像的探検遊びの中でもポピュラーなものであるが、ここで使用された恐竜の卵は、手で触れると動くような仕組みになっているという点で少し異なる。自ら動くことでそれは生きているように感じられ、恐竜の卵としての本物らしさも増すのである。

本実践が通常の実践と異なるもう1つの点は、パネルシアターを使用した点である。そのため、登場するキャラクターをお話の舞台となる絵から独立させ、動かすことができた。実践者が泣いているお母さん恐竜の絵を動かしながら子どもたちにお話しすると、その絵が単なる絵ではなく本物の恐竜であるかのように感じられるのであろう。怖がって泣き出したり、恐竜の言葉にすぐに「いいよ！」と反応して動き始めたりする子どもの姿が見られた。このあたりはノリのよい2歳児（富田, 2012）ならではと言えるかもしれない。

一方で、恐竜の卵を探し出すまでに、なかなかそれらしいものに行きつくことができず、何かのかけらやボールなど、何度も寄り道を重ねるところも2歳児らしい姿である。恐らく、彼らの多くは恐竜の卵とはどのようなものかについての明確なイメージを持っていなかったり、またそのイメージを特定の時間に保持し続けたり、他の子どもと共有したりといったことがまだ苦手なのであろう。見つけた恐竜の卵をどうするかの話し合いをしている最中に、それとは関係なく恐竜のまねっこ遊びに夢中になっている子どもが数名見られた点も、このことと関連しているように思われる。

探索・探究への関心は、その道中でドキドキワクワク感を豊富に経験できてこそより持続するものである。実践者も当初は園庭に出かけ、木の茂みやこんもりとした植木などを利用しながら卵探しを楽しみたかったそうであるが、残念ながらこの園ではそうした環境が充実していなかった。また、時間的な制約もあったため、仕方なく遊戯室までの平凡な道のが探検の舞台として選択されたそうである。2歳児の何人かが一時的に恐竜の卵から気持ちが逸れて持続しにくかったのは、そうした事情もあったようだ。とは言え、遊戯室までの長く変化のない廊下ではあったが、実践者は途中で怪しげな（子どもたちが普段中に入ることのない）扉を叩いたり覗いてみたり、別の何かを「これと違うか…？」と疑ってみたり（そして結局は「違った！」と笑い合ったり）しながら、2歳児でも探検の楽しさが持続するよう工夫しながら進めていったそうである。

見つけた恐竜の卵をどうするかの話し合いでは、子どもたちの意見は「飼いたい」派と「飼いたくない」派と大きく分かれた。しかし、これは恐竜の卵を本物と捉えているか偽物と捉えているかという真正性

(authenticity)の問題や、恐竜そのものを現実にいると考えているか現実にはいないと考えているかという実在性 (existence) の問題とは異なり、単に彼らが持っている現時点での怖がりやすさや大胆さの違い、あるいは個人的な経験に基づく恐竜についてのイメージや印象の違いが、意見や態度となって反映されたものと思われる。

### 【実践2】恐竜の卵と3歳児クラスの子どもたち

背景：5月中旬にA保育園の3歳児クラスのばら組とゆり組の計33名の子どもたちを対象に、絵本『わんぱくだんのきょうりゅうたんけん』の読み聞かせを行った。

わんぱくだんの3人が新しくできた恐竜公園で遊んでいると、滑り台のトンネルのそばで大きな卵を発見。その卵に導かれてトンネルをくぐると、3人は恐竜の世界へ…。恐竜への興味と探険の楽しさを広げてくれる絵本である。3歳児にしては少し長めのお話であるが、ほとんどの子どもが最後まで集中して話を聞き、恐竜に興味を持っている様子であった。また、2歳児とは違って変わって、絵本に登場する恐竜の名前をピタリと言いつける（「それステゴザウルス！」「トリケラトプス！」「ティラノザウルス！」）など、全体的に恐竜に対する関心の高さがうかがえた。

実践の展開：絵本を読み終わると、「みんなも恐竜探険に出発しよう！」という実践者の呼びかけに応じて、子どもたちは園庭へと出かける。実は、実践者はあらかじめ園庭の小さなトンネルの中につくりものの恐竜の卵（実践1と同様）を隠し、恐竜探険の途中で子どもたちが卵を見つけることができるように仕掛けている。前日に雨が降ったため地面がぬかるんでおり、歩くと足跡がつく。すると、子どもたちはその足跡を見て、明らかに自分たちの靴でできた足跡であるにもかかわらず、「恐竜の足跡や！」と言って騒ぎ始める。また、それを聞いて「怖い…」と担任保育者のもとにすり寄り子どもの姿や、「大丈夫！！」と自分たちで励まし合う子どもの姿が見られる。

しばらくすると、先頭を歩いていた男児がトンネルの中で恐竜の卵を発見。すると、いっせいにみんなが走り寄り、「見せて！」「動いた！」と大騒ぎに。動く卵を見て大興奮の子どもたちの声が他のクラスにまで響き渡るほど大騒ぎになってしまったため、いったん落ち着くためにその場を離れ、卵を保育室へと持ち帰る。保育室に戻って、実践者が「卵、どうする？育ててみる？」と子どもたちに問いかけると、「育てたい！」と3名の女児が元気よく答える。「恐竜のお母さんが取り返しに来て、食べられるかもよ？」と、実践者が少し脅してみても、「それでもいい！育てる！」と意思は固い

様子。逆に「(育てるのが)いやな人は？」と問いかけると、6名の子どもたちが手を挙げる。理由を聞くと、「恐竜が来たら怖いから」と子ども(男児)が答える。

「やっぱり返してあげようか」と実践者が言うと、先ほど「育てたい！」と言った女児が「いやだ！」と抵抗。しかし、実際に育てることは困難なため、「恐竜のお母さんも心配しとるやろうし」と言い、子どもたちを説得する。卵を恐竜のお母さんに返すことが決まると、「みんなで(恐竜のお母さんに)教えてあげなくっちゃ！」と、恐竜のお母さんに卵のことを伝える方法についての話になる。結局、担任保育者のアイデアで「卵ここにあるよ」と書いた紙と一緒に、園庭の遊具の屋根の上に卵を置いておくことにした。

後日、恐竜の卵は屋根の上から消えてなくなり、大きな恐竜の足跡だけが地面に残されていた(実践後に担任保育者と打ち合わせをし、そうするように頼んでおいた)。その後、子どもたちは石や木の枝を持ってきては、「恐竜の骨見つけた！」と保育者に見せたり、「恐竜の骨探しする！」と地面に穴を掘って遊んだりするなど、しばらくの間、恐竜の世界にどっぷりとはまっていたという。

考察：本実践でも実践1と同様に、つくりものの恐竜の卵を使用しているが、より探険性の備わった物語絵本を使用している点で異なる。

雨でぬかるんだ地面にできた足跡を指し示して、「恐竜の足跡だ」と騒ぎ立てるといったことは、想像的探険遊びの実践ではしばしば見られる子どもの姿である。しかし、これが3歳児ではなく5歳児であればどうであろうか。自分たち以外の何者かによって付けられた足跡であるならばまだしも、明らかに自分たちが付けた足跡に対しては、そのように言わないかもしれない。それは恐竜の足跡のように見えるが、実際には自分たちが付けた足跡であると、恐らく理解できるからである。

また、それが恐竜の足跡であり、近くに恐竜がいるかもしれないと考え始めると、なんだか次第にそのように感じられてくるものである。このように、何かについて想像すると、実際にそうであるかのような主観的な見込みが心の中で相対的に高まっていくことを、Harris (2000) は想像の利用可能性 (mental availability) と呼んだ。そして、それは想像と現実との境界を明確に認識できるようになった後も、年齢とは関係なく、置かれた状況や個人差によってしばしば生じやすい現象であるとしている。本実践での3歳児の反応は、2歳児の場合と同様に、真正性や実在性を意識し、その観点から点検・評価しているような様子ではなかった。むしろ単に想像したことが次第に現実であるかのように感じられて、その想像性を帯びた対象に対して、そ

の時々感情の変化に応じて時に接近したり、時に回避したりしているように見える。

実際、実践では騒ぎを聞いて駆け付けた5歳児の1人が、虫かごに入れられた恐竜の卵を見るや否や、「銀紙で巻いてあるだけや!」と言い放ったそうである。実物を前にして、単に見かけの本物らしさに惑わされず、幅広い観点から点検・評価できるのが5歳児なのであろう。ただし、5歳児によるそうした放言も、想像と感情とが飽和状態になり、「それは本物だ」と強く信じた3歳児の耳には届かなかったようである。

また、園庭という限られた範囲とは言え、実際に探検に従事するという経験とその結果としての恐竜の卵の発見は、この年齢の子どもたちにとってインパクトの大きなものであったに違いない。そのことは、実践を終えた後も子どもたち同士で集まって恐竜の骨探しを自発的にするなど、恐竜の世界にどっぷりと浸かっていることからもうかがえる。

### 【実践3】恐竜の卵と4歳児クラスの子どもたち

**背景：**5月中旬にK保育園の4歳児クラスひまわり組20名の子どもたちを対象に、絵本『わんぱくだんこのきょうりゅうたんけん』の読み聞かせを行った。絵本の内容は先述の通りである。子どもたちは最後まで集中して聞き、恐竜に興味を持っている様子であった。

**実践の展開：**絵本を読み終わった後、実践者は子どもたちに「K保育園にも園庭にトンネルがあるやろ?先生、さっきへんなもの見つけたんさ」と言い、箱に入った卵を見せる。この卵は実践1,2と同様のつくりものの卵であり、手で触れて動く様子を見て、子どもたちは「動いとる!」「恐竜の卵や!」「触りたい!」と大興奮。それが恐竜の卵であると本気で信じたような様子である。「卵から恐竜が生まれたら、恐竜の世界に行けるかも。育ててみる?」と実践者が問いかけると、「育てたい!」と約半数の子どもたち。続けて、「恐竜の世界行きたい!」「恐竜に会いたい!」などと口々に言う。一方、残りの約半数は「いやや!」「育てたくない!」と育てることを拒否する。ついには「怖い…」と言って泣き始める子どもも現れる(男児1名、女児1名)。

「怖いよ」「逃がそう」と泣きながら繰り返す子どもをよしよしと慰めていた子ども(女児)も泣き始め、さらにはその隣にいた子ども(女児)も泣き始め、次々と泣きの連鎖になる。こうした子どもの姿を受けて、実践者が「恐竜のお母さんが卵を探しとるかもしれんから、もとあったトンネルのところに戻しておこうか?」と子どもたちに提案すると、「そうしよう」と子どもたちも同意して、担任保育者をお願いして、後で園庭のトンネルのところに置いておいてもらうことにする。

**考察：**実践2では、子どもたちは園庭に恐竜探検に出かけ、自分たちで恐竜の卵を発見したが、実践3では、恐竜の卵はすでに実践者によって発見されており、子どもたちはそれを見せてもらうという点で異なっていた。手で少し触れただけで自発的に動き出す卵のようなものとの出会いは、子どもたちにとって恐らく初めてのことであるため、その馴染みのない珍しいものに対して子どもたちは興味津々な様子であった。しかし、3歳児の実践とは異なり、子どもたち自身が探検に従事し、自ら卵を発見するというプロセスを経験していないため、その後の経過の中で新たな実践の展開は見られず、その意味では興味の持続性は低かったように思われる。

発達的には、4歳児は自らの知識や経験を頼りに、単に見かけのみに捉われず、多角的に物事を見て判断できるようになり始める時期である。しかし、本実践では予想に反して泣き始める子どもが多く見られたため、子どもたちの多様な考えを引き出すよりも、そうした子どもをなだめる方向に実践が向けられていった。ゆえに、恐竜の卵らしき実物や恐竜が身近なところにいるかもしれないという想像と距離を置いて、ある意味冷静に判断できていた子どもがどの程度いたのかはわからなかった。

### 【実践4】おぼけと2歳児クラスの子どもたち

**背景：**7月中旬にK保育園の2歳児クラスもも組17名の子どもたちを対象に、絵本『びんぼーん』の読み聞かせを行った。

絵本に登場するインターフォンを「びんぼーん」と押すと、そのたびにいろんな動物が現れて挨拶をするというという単純なやりとりの繰り返しが楽しめる絵本。最初に、「びんぼーんと言って、みんなで押してみよう」と実践者が声をかけると、2回目以降は「せーの」と言うだけで、子どもたちがみんなで声をそろえて「びんぼーん!」と言い始める。「木の中に住んでいるのは誰かな?」「あじさいの花のところに住んでいるのは誰かな?」などと声をかけたり、「ヒヒーン」などと出てくる動物の鳴き声を適宜ヒントで言ったりするなど、びんぼんをして現れてくるものあてっこを楽しみながら読み進めていった。

**実践の展開：**絵本をすべて読み終えたところで、最後に黒い扉が出てくる(Figure 2参照)。実践者があらかじめ黒の画用紙で作った、怖そうな雰囲気のある扉である。「誰のおうちかな?」と問いかけると、「アンパンマンのおうち」と子どもたちはまだ怖さを感じていない様子。実践者が「じゃあ、押してみよう」と声をかけて、みんなで「びんぼーん」と言って押すものの、「シーン」と返事はない。もう1度「びんぼーん」と押し

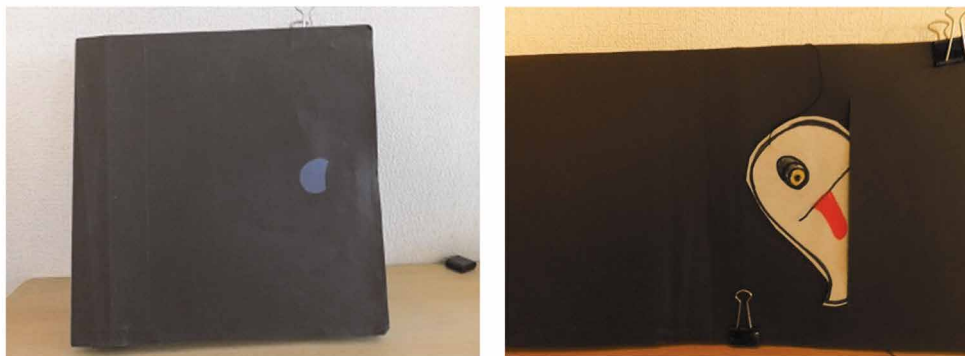


Figure 2 絵本の最後に登場する黒い扉と白いおばけ

てみるが、やはり「シーン」。「お留守？」と不思議そうな様子の子どもたち。「開けてみようか？」と実践者が声をかけ、「ギギィ」とゆっくりときしむような音を加えて扉を開けると、中からなんと「ろくろくび」が！

（実践者が事前に用意して、扉の向こうに挟んでいた絵）しかし、子どもたちは「おばあちゃん？」（＝着物を着ているから？）、「へび？」（＝長い首を見て？）と、これまたピンと来ていない様子。ろくろくびはヒューッと逃げて行ってしまったため、もう一度びんぼんを押すことに。「びんぼーん」と押すと、「はい、どなた？」と返事（実践者が声色を変える）。すると、1名の男児が「怖い…」と担任保育者に言い、友達の後ろに隠れる。黒い扉の向こうから、今度は「かさおばけ」の絵が出てくる。

かさおばけも行ってしまったので、もう一度押してみる。「びんぼーん」。しかし何も出てこない。「電気消してみようか。おばけは明るいところが嫌いなのです」と実践者が言って、部屋の電気を消す。実践者が「誰か、強い子はいない？びんぼん押ししてほしいんさ」と呼び掛けると、1名の男児が手を上げる。実践者が「(本当に)強い？」と念を押すと、首を横に振って手を下げた。その後、誰からも手が上がらないので、担任保育者が1名の男児を推薦し、その子が前に出てきて押すことに。「びんぼーん」と押すと、その男児にだけ見えるように扉が少しだけ開き、中から1つ目の「白いおばけ」が姿を見せる。それを見て男児は、「おばけ！白おばけ！！」と興奮気味に声を上げてみんなに伝える。

「他に押ししたい子は？」と声をかけると、別の男児が手を上げて前に出てくる。びんぼんを押してチラッと中を見て、「おばけの強いのおった！」とみんなに教える。次にびんぼんを押しに来た子は、チラッと中を見たときに扉にパンチをする。怖いおばけと戦おうとしたのだろうか。「やってやった」というような表情で勇ましそうにみんなのもとに戻っていく。それを見て、それまでは少なかった手を上げる子どもが急に増

える。続けて前に出てきた男児も同じようにパンチをし、さらに次に出てきた女兒も同じようにパンチをする。ここで実践者が「じゃあ、みんなで見てみようか」と声をかけ、みんなで声を合わせて大きな声で「びんぼーん！」と言うと、「ひゅ～どろどろ」という音（実践者が声色を変える）とともに黒い扉が完全に開き、中から1つ目の白いおばけが姿を現す。そして、白いおばけもそのままヒューッとどこかに行ってしまう。

絵本をすべて読み終えると、急に担任保育者が天井を指さしながら「なんか見えた！」と声を上げる。すると、ニコニコしていた子どもたちの表情が途端にこぼり、一斉に天井の方を見上げる。実践者が「(おばけを)呼んでみようか？」と言うと、「いやー！」と男児。

「呼びたい人？」と問いかけると、2名の男児が手を挙げるものの、「やっぱりやめる」とすぐに手を下ろす。今にも泣き出しそうな男児が1名いたため、担任保育者が「(おばけが)いやな子は、強いお友達と手をつないだら大丈夫だよ」と声をかけると、他の子どもたちもみんな近くの友達と手をつなぎ始める。手をつないだからもう大丈夫とばかりに、みんなで「おばけさーん！」と声を出すと、先ほどの男児が泣き出してしまふ。「僕は強いよ」と言っていた男児も、「こわい…」と言い始める。実践者がもう一度絵本の黒い扉の中を覗いて、中に白いおばけが戻って来ていることを確認すると、みんなも少し安心し始める。最後に、実践者が「電気をつけたら、もう絶対大丈夫」と言って、電気をつけて終了する。

これほど怖がっていた子どもたちだったが、この絵本の読み聞かせが終わった後、「次は何の絵本がいい？」と尋ねると、子どもたちは口々に「おばけ！」と言う。子どもたちはおばけの絵本が気に入った様子であった。

考察：「びんぼーん」と押した訪問先の相手が、もしもおばけだったら…という愉快な発想をもとにしてつくられた実践である。最初の黒い扉だけの段階では、怖さを感じなかった子どもたちも、実践者とのやりとりが進むに従って、次第に扉の向こうの相手はどうや

ら普通の馴染みのある何かではなく、得体の知れない恐ろしい何かからしいことを感じ始める。

「ぴんぽーん」と押しでも出ない、もう一度「ぴんぽーん」と押しでもやはり出てこないという繰り返しは、いないいないばあ遊びの構造と同じで、現れるという期待がはぐらかされている間に、スリルとサスペンスが心の中でどんどん増幅していく。実践の展開では、「ろくろくび」「かさおばけ」の後、部屋の電気を消して場の雰囲気をよりそれらしくしたところで、最後の「白いおばけ」へと続き、そこでは勇者とも呼べる子どもを1人ずつ前に出し、その子どもにだけ確かめさせることで、全体としての期待感をより一層高めていく。絵本の読み聞かせから楽しい遊びへと広げていく実践を長年にわたって研究してきた実践者の、まさに真骨頂とも言えるべき実践である。得体の知れない怖さを持つ何かと向き合いながらも、じらされ、はぐらかされることを繰り返すうちに、子どもたちにも少しずつ怖さに対するある種の免疫のようなものができ上がっていく。後半になるに従って、「怖い」を「楽しめる」ようになっていくことが子どもたちの様子からうかがえよう。

実践ではおばけの絵を見せているが、このくらいが2歳児にはちょうどよいのであろう。絵で示されることで、それはあくまでも絵であり、本物ではないという安心感を得ることができる。その本物ではないという虚構の安心感があるがゆえに、2歳児でも怖くても楽しむことができていると言える。そのことは、何もいない場所(天井)を指さして、担任保育者が「なんか見えた!」と言った瞬間とその後続いた子どもたちの怖がる様子を見ると、より一層よくわかる。2歳児にとっては虚構であるという確証が得られない場合、安心感を得ることができないため、それを楽しむことはなかなか難しいのである。

興味深いのは、さんざん怖がったにもかかわらず、読んでほしい絵本を聞くと、子どもたちが口をそろえて「おばけ」と言った点である。おばけは得体の知れぬ怖さがあり、謎めいて神秘的である。ゆえに、いつまでもそれは新しく、本当の意味でわかることがない。その新しさ、わからなさが、子どもを虜にしてやまないのだと考えられる。

#### 【実践5】おばけと4歳児クラスの子どもたち

背景：10月中旬にK保育園の4歳児クラスひまわり組20名の子どもたちを対象に、絵本『おばけかぞくのいちにち』の読み聞かせを行った。

「おばけって昼間はどのようにしているのかな?」という子どものつぶやきから着想を得た絵本。おばけ家族の生活は、時間的に人間とは真逆の生活。人間が寝始め

る夜に目を覚まし、子どもおばけは夜中に保育園に行き、お父さんおばけは人間を怖がらせる仕事に、お母さんおばけは掃除や洗濯をしてから買い物へと出かけて行く。人間と同じように、起きて、ご飯を食べて、遊んで、寝ている子どもおばけたちの姿がほほえましい。食卓に出てくる「くものすスープ」や「どくきのこサラダ」のほか、買い物先の「おばけマート」に出てくる「うそつきばなな」や「おしゃべりいわし」などの食べ物もユーモアたっぷりの絵本である。

実践の展開：実践者は「おばけマート」のところで、「よく見てよ、ちっちゃいから。見えるかな?」と子どもたちに声をかけながら、そこで売っている「うそつきばなな」や「おしゃべりいわし」「ひっくりだこ」などの食べ物の名前を1つずつ読み上げていく。子どもたちは「えー!」と笑いながら、「食べたくない」と反応する。

絵本を読み終わると、実践者は「あのさ、みんな気付いた?これ(表紙を1枚めくったページを見せて)、地図が書いてあるよ。おばけマートの行き方が書いてある。(最後のページにある地図も見せながら)こう行ってこう行くと、おばけマートに行けるみたい」と言う。子どもたちは真剣な様子で聞いている。「なあここ、これ見て!なんか、K保育園に似てない?裏に川があってさあ」と実践者が言うと、「ほんとや」「似とるー!」と子どもたち。すっかりK保育園と絵本に描かれているおばけマートの場所が重なってきた様子。

実践者はさらに、「そやろ。この地図の通りに行ったらおばけマート行けるかもと思って、私、行ってきました。夜にな、地図を見ながらここの裏道をずーっと行ってみたんやけど、道に迷っちゃったの。おばけマート探しとったら暗くなってきて、迷子になっちゃった。細い道に行ったもんでか、真っ暗で…」と、おばけマートに行き着くまでの様子を子どもたちに細かく伝えていく。「おばけマートに着いたらさ、おばけがぞろぞろおったよ。ろくろくびとか、かさおばけとか」と実践者が言うと、「ひとつ目小僧は?」「やられへんだ?」と子どもたちもすっかり信じて興味津々。実践者は「怖かったで隠れとったわ」と言った後、「でも、こっそり、このみかんを持ってきたんさ」と言い、持ってきた袋の中からみかんを取り出して子どもたちに見せる。

みかんを手にしながらか「見た目は普通なんやけどな…。食べてみていい?」と実践者が聞かけると、ほとんどの子どもたちが「(食べるのを)見たい!」「食べて」と言う。しかし、中には「(食べるのを)見たくない」と言う子どももいて(男児2名、女児2名)、理由を聞くと、「怖いでいやや」(=食べたらどうなるかわからないから?)、「やまんばとか鬼とか来たらどうすんの?」(=許可を得ずにこっそりとってきたから?)





Figure 3 おばけマートにあったとされる品々  
 (左図：左から時計回りの順に「うそつきバナナ」「芋虫の蒸し焼き」「毛虫の唐揚げ」「ひっくりダコ」「風船の玩具」「おしゃべりイワシ」「ゴキブリの炒め物」、右図：左から時計回り順に「笑いみかん」「おなら玉」「かみつき豆」)

などと言う。実践者が「食べてみるわ」と言うと、「いやいやいや」と声をそろえて言う子どもや、「早く食べて」とニヤリと笑う子ども、友達の後ろに隠れながら様子を見守る子どもなど、様々な姿が見られる。実践者がみかんの皮をむいて、みかんを一粒ついに口に入れて飲み込むと、途端に大きく笑い始める。それは「笑いみかん」だったのである（もちろん、実際にはただのみかんで、そのように演出しているだけである）。急に笑い始めた実践者の姿を見て、子どもたちは面白いような困惑したような複雑な表情を浮かべる。「笑いが止まらない！止めて～」と言いながら笑い続ける実践者に対して、園長先生が両手を前に差し出して「生まれ～！生まれ～！」と呪文のように唱え、子どもたちも真似してみんな「生まれ～！生まれ～！」と唱えながら、最後に「ハッ！」とみんなで念を送ると、ようやく実践者の笑いが止まる。みんな一様にほっとした表情を見せる。

次に、プラスチック製の容器に入れた食べ物を「いもむしの蒸し焼き」（実際にはゴーヤを炒めたもの）と言いながら実践者が子どもたちに見せると、「いややー！」「きゃー！」と大騒ぎに。安心を求めて担任保育者のそばにすり寄っていく子どもや、「食べてみてー！」と笑いながら食べるように促す子ども、「いやいやいや」と手で顔を隠して見ないようにする子ども、ついには泣き出してしまふ子どもなど、様々な姿が見られる。

さらに、「『いもむしの唐揚げ』（実際にはゴーヤを炒めて乾燥させたもの）もあるよ」と実践者が見せると、「死ぬよ！」「おばけになるよ！」と子どもたち。実践者に食べるように促された学生がそれを食べると、途端に走り出し、「足が勝手に動くー！止めてー！」。すると、先ほどと同様に、「生まれ～！生まれ～！」と子どもたちが唱え始め、「ハッ！」と念を送ると学生の足が止まる。「走りいもむしやー」と大笑い。次に、子ど

もおばけが遊ぶ「風船の玩具」（実際にある「ふうせんかずら」という名前の草花。紙風船のようにふくらんだ袋状の果実をつける）を「これ、おばけのおもちゃ売り場にあったよ。風船みたい」と見せる。楽しそうなおもちゃに子どもたちも「やりたい！」と群がってくる。触って遊んでいると、「中に実があったよ」と気付く子どももいる。その他にも、「鬼のおしゃれ手袋」や「ゴキブリの炒めもの」「おばけの笛」「鬼の鼻くそ」など、次々と怪しいものを「おばけマートでこっそりとってきた」と称して取り出して見せる（写真4と5参照）。

最後に、絵本にも載っていた「くものすスープ」（実際にはもずく）を取り出して、実践者が「食べてみるわなあ」と言って食べてみせると、実践者の腰がみるみるうちに曲がっていき、ヨボヨボのおばあちゃんのようにになっていく。子どもたちは「うわあ！」と驚きながらも、「戻れ～！戻れ～！」「ハッ！」と、得意の呪文を唱える。子どもたちも最初は怖がっている様子であったが、次第に楽しくなってきた様子であった。

**考察：** 絵本に登場する「おばけマート」には、「うそつきバナナ」や「おしゃべりいわし」など、奇妙で愉快なものがたくさん売られている。しかし、それもよく見ると気づくことであり、普通の読み手であれば単なるお話の一部として流してしまうところかもしれない。そのことは絵本の最初と最後に描かれた地図にしても同様である。実践者はそこに目をつけ、空想と現実とを行き来する楽しい実践ができないだろうか考えたわけである。

地図の存在は、子どもにとって本物らしさを感じさせる要素の1つである。想像的探険遊びにおいても、地図は手紙に続いて、空想上の存在の実現可能性を高める小道具としてしばしば活用される。本実践でも、絵本に描かれた地図を頼りに歩いていくと「おばけマート」にたどり着いたという実践者の主張を、子ども

たちは他愛もなく信じてしまう。また、主張する際に、絵本に描かれた地図と実際のK保育園の周辺の地理的条件とを重ね合わせて、子どもたちに想像させている点も実に巧妙である。

このようにして、「おばけマート」に行ってきたという実践者の主張を信じた子どもたちは、実践者が提示する奇妙な食べ物の数々を驚きながらも興味津々で受け入れていく。「笑いみかん」に始まり、「いもむしの蒸し焼き」「いもむしの唐揚げ」「ふうせんかずら」「くものすスープ」など、それらは子どもにとって馴染みのないものもあれば、部分的に馴染みのあるものもあり、ゆえに、その対象を実践者が言う通りのものとしてどれだけ信じたかは定かではない。対象の本物らしさだけでなく、その対象を口にした人物がどうなるかという演出の本物らしさも関与しているため、子どもたちはまさに信じ込みと疑いとの間で揺れ動いていたと考えられる。

その揺れ動きの中でも、子どもたちにおいて最初は戸惑いや怖さが支配的であったものが、後半になるに従って面白さや楽しさが支配的になるという具合に変化していった。おばけの呪いを解くカギとなるおまじない（「止まれ～！止まれ～！」「ハッ！」）を子どもたちが身に付けたことも大きいであろうし、次から次へと奇妙な食べ物が現れ、現実からの逸脱が際限なくエスカレートしていくさまも彼らの笑いを誘ったのかもしれない。怖いが楽しいだけでなく、くだらない、しょうもない面白さがそこにはあったものと思われる。

#### 【実践6】おばけと5歳児クラスの子どもたち

**背景：** 10月上旬にA保育園の5歳児クラスきく組27名の子どもたちを対象に、絵本『おばけかぞくのいちにち』の読み聞かせを行った。絵本の内容は先述の通りである。おばけマートで売っている「どくりんご」「ほね」「うそつきばなな」「おしゃべりいわし」「かえるのへそ」や、お母さんおばけがつくる朝ごはんの「どくきのこサラダ」「くものすスープ」などを1つ1つ読み上げると、そのたびに子どもたちは「えー！」と大はしゃぎする。

**実践の展開：** この実践は、第3著者の指導助言を受けた第2著者による実践である。遊戯室で絵本の読み聞かせを行った後、実践者が「そういえばな、昨日の夜に家におったら、『いらっしやい！いらっしやい！おばけマートやっとなるよー、いらっしやい！』って、外から聞こえてきたんさ。それで外に出て見てみたら、本当におばけマートがあって、びっくりしてさ。面白そうやで買い物してきたん」と言う。すると、1名の女兒が「え！？私も聞こえた！でも行ってみたら何もなかった」と言い返してきたので、驚いて「え！そんな

ん？一緒やなあ」と同意した後、「ほんでな、おばけマートでめっちゃおもしろいもの売ったので、買ってきたんやけどさ」と言い、おばけマートで買って来たものとして用意した袋から緑色の実を取り出して見せる。「これ、かえるのへそ！」と言うと、「えー！」「うわー、緑色や！」「すごい！」といっせいに群がってきて大騒ぎ。一方、「え？そこ（園庭を見ながら）になつとる実やん！」「トマトみたいや」と現実的な反応をする子どももいる。

次に、実践者が「まだあるんさ。これ、鬼の鼻クソ」と言って、朝顔の種が茶色に変化したものを見せると、「えー！？」「うそー！」「なんか見たことある」「朝顔の種！」と子どもたち。「ああ、朝顔の種に似とるなあ」と実践者が言うと、「朝顔の種やでこれ！」。さらに、「あともう一個買って来たんよ。これ、くものすの唐揚げ」と言って、枯れかけの草を見せると、「草みたい」「くさっ！」「くっさ！」と、みんなで匂いをかぎに集まってくる（特に臭いわけではなく、「草」と「臭い」をかけただけである）。最後に、実践者が「こんなの初めて見たわあ。みんなに自慢したかったんさ」と言って実践は終了した。終了後も、「なあなあ、どのへんでやっとなったん？」と聞いてくる子どもたちがおり、実践者が「うちの家のすぐ前でやっとなったよ」と答えると、「今度またあったら、どくきのこ買ってきて！」と言って、子どもたちは保育室に帰って行った。

保育室に戻った後、担任保育者から数人の子どもたちに、「本当やと思う？」と聞いてもらったところ、3名の子どもたちが「あんな草や」「嘘やと思う」と答えたそうである。逆に、本気で信じ込んでいる様子の子どもも4名ほどいたという。

**考察：** 本実践は実践5と同じ絵本の読み聞かせであったが、今度は実践者が第3著者（元保育者）ではなく、第2著者（保育志望学生）であった点が大きく異なる。絵本に描かれた地図の通りに歩いて行ったら「おばけマート」にたどり着き、そこでお化けの食べ物を買ってきたというありそうもない話を、いかにもありそうに話す技術は、実践者の保育経験やセンスによるところが恐らく大きい。その点で、2つの実践には明確な隔たりがあったことは否めないであろう。

5歳児を対象とした本実践でも、4歳児の場合と同様に、子どもたちは実践者が用意した奇妙な食べ物の数々に驚きながらも興味津々の様子であった。しかし、4歳児の場合とは異なり、戸惑ったり怖がったりする様子はほとんど見られなかった。むしろ、自らの知識や経験に基づいて、「トマトみたい」「朝顔の種に似てる」「草みたい」など、それが本物ではなく、本物らしく見せかけた偽物であることを疑うような発言がいくつか見られた。ただし、そうした反応が4歳児とは異なる

5歳児の疑い深さによるものか、用意された対象の多くが彼らにとって馴染みがあったことによるものか、あるいは実践者の本物らしい演出が4歳児の時と比べて欠如していたことによるものかは明確でなかった。いずれにしても、5歳児の多くが実践者の提示する奇妙な食べ物の数々に対して戸惑ったり怖がったりすることなく、余裕を持って受け入れ、最後には「今度またあったら、どくきのご買ってきて！」と軽口を叩いたことだけは確かである。

後日、第3著者（元保育者）が別の園の5歳児クラスで同様の読み聞かせを行った際の実践の報告があった。これは今回の調査対象には含まれないが、極めて興味深い5歳児とのやりとりがあったため、以下に紹介する。

実践がひと通り終わって、おばけマートで購入した食べ物は本当だと思うか嘘だと思うか、手を挙げるように子どもたちに求めた。すると、5歳児の約半数が「本当」、残る半数が「嘘」という具合に真つ二つに分かれる。そのうち、嘘だと思う方に手を挙げた男子の子の1人が、「今度来る時、おしゃべりいわし持ってきて！本当にしゃべったら本当やと思う！」と言う。

1か月後、同じ園に行くときすぐに子どもたちが群がり、「おしゃべりいわし、持ってきてくれた？」と聞いてくる。「うん、持ってきたよ。車の中でしゃべり通しで、やかましかったわー」と返事をすると、「早く見せて！見せて！」と大興奮。保育室に行き、子どもたちを静かに座らせ、おしゃべりいわしの入った小箱を取り出す。実際には、2匹の煮干しを小箱の中に寝かせて、ティッシュでくるんで蓋をした、本物ではなくつくりものに過ぎないものであるが、子どもたちはその取り出された小箱を固唾を飲んで見守る。「それでは見せてあげましょう」と蓋を少しだけずらして、実践者だけが中を覗く。子どもたちは静まり返っている。中を覗いた後、「あれ？静かになった。さっきまでようしゃべったのに、寝てしまいたいや。……グーグーって聞こえるやろ？」と声をかけると、「開けて見せて！」と子どもたち。「疲れてしまいたい。おばけの国は昼と夜とが反対やで、今が寝る時間やでなあ。……寝とる寝とる、よう寝とるわ。暗いところやないと、おばけはあかんで。カーテンのところで暗くして、静かに一人ずつ見においで」と言い、遊戯室へと移動する。実践者いわく、この「暗くして」「1人ずつ」という条件をつくるのがコツなのだそうである（本当か嘘かの判断も暗い中での1人の判断ではあやふやになるし、このような神秘的な条件下では信じる方向へと傾きやすくなるのであろう）。

遊戯室に行くと、実践者はカーテンの向こう側の舞台のテーブルの上に、おしゃべりいわしの入った小箱

を蓋の開いた状態で置く。子どもたちは実践者に言われた通り、おしゃべりいわしを起こさないようにと気を使いながら、1人ずつ順番に並んで静かにカーテンの向こう側に入っていく。最初に見に行った子どもが出てくるやいなや「めっちゃかわいい」とつぶやくと、暗闇に不安を感じていた様子の何人かの子どもも、安心したような表情になる。その後も、「いびきかいたった」「よう寝とった」「いわしのおいがする」「さんまみたいやった」「びかびか光とった」（カーテンの隙間から光が射して、煮干しのうろこが光って見えた）など、本物と信じたかのような感想を次々と言う。一方、1人だけではあったが、「あれ、煮干しやった」と言った子もいたそうである。

「本物を持ってこられるものなら、持ってきてみる！」という挑発的なやりとりに対して、「それなら本物を持ってきてやるわ」とそれらしきものを1か月後に持参し、おしゃべりいわしが「しゃべらない」ことの言い訳として、「お化けの国では昼夜逆転だから眠っている」と話して納得させ、「1人ずつ暗いところであれば眠っている姿を見ることができるといふ展開へと持って行く。この実践者（第3著者）の保育経験やセンスに根ざした遊び心あふれる実践の展開は、もう見事と言うほかないであろう。

## 総合考察

本研究の目的は、想像的探険遊びに見られる子どもの空想と現実との揺れ動きに関する年齢ごとの違いや特徴について、絵本の読み聞かせとそれをきっかけとして展開される保育者と子どもとのやりとりなどの観察を通して、横断的に検討することであった。2～5歳児クラスの子どもの対象とした6つの実践を詳細に記録し、その内容分析と考察を行った。以下では、発達心理学の実証的研究の知見と照らし合わせながら、年齢ごとの違いや特徴について改めて考察を加えることとする。

幼児期の認知発達における課題の1つとして、今の自分の見方（表象）とそれとは別の見方（表象）とを関係づけることが挙げられる。具体的には、「今はそう見えるけど本当はこうなのだ」と理解することである（鈴木・飯牟礼・滝口、2016）。3、4歳頃までの子どもは、表象をつくることはできるが、1つの表象に中心化してしまうため、別の見方をすることがまだ困難である。このことは「見かけと本当の区別」に関する実験で明らかにされている。

例えば、DeVries（1969）は、人によくなっているおとなしい猫を連れてきて、子どもとしばらく遊ばせた後、その猫に恐ろしい牙を持ったオオカミのお面を

着け、子どもがどのように反応するかを調べた。その結果、3歳児は5歳児とは異なり、それが先ほどまで仲良く遊んでいた猫であり、お面をつけたに過ぎないことを分かっているにもかかわらず、オオカミの恐ろしい見かけにとらわれてしまい、怖がって触ることができなくなったことを報告している。恐ろしいオオカミという「見かけ」とおとなしい猫という「本当」、この2つの表象を関係づけることができず、見かけに中心化してしまうのである。

また、Flavell, Green, & Flavell (1983) は、見かけと本当の区別に関する次のような実験を行っている。まず、子どもに見かけは岩のように見えるが実はスポンジでできている対象を見せ、そのことを確認させる。次に、子どもにその対象について「見かけは何か?」「本当は何か?」と尋ねるのである。その結果、4歳児は「見かけは岩のようであるが、本当はスポンジである」と正しく答えることができたが、3歳児の多くは「見かけも本当も岩(もしくはスポンジ)である」と誤って回答したことを示している。つまり、3歳児は1つの対象に対して2つ以上の見方(表象)を保持して、それらを関係づけることが困難なのであり、ついどちらか1つの表象に中心化してしまう傾向があるのである。

これと似たような結果は、本研究の実験でも確認することができた。実践1では、絵に描かれたお母さん恐竜に「私の卵を探してください」と頼まれた2歳児は、すぐさま「いやや!」と泣き出したり、「いいよ!」と立ち上がって探し出したりした。その姿からは、「見かけは恐竜のようであるが、本当は絵である」ということを明確に意識できないでいることがうかがえる。また、実践4では、絵本の黒い扉から出てきた白いおばけの絵が去った後、もう一度おばけを呼ぶことを2歳児の何人かは嫌がり、中には泣き出す者もいた。やはりおばけという見かけと絵という本当とが明確に区別されておらず、おばけという見かけの表象に中心化してしまっている様子が、ここからはうかがえるのである。

実践の中では、こうした見かけの表象への中心化に対して、実践者はその見かけ(恐竜)が持つ意味内容(怖い)とは別の意味内容(優しいお母さん、困っている)に子どもの注意を向けさせることで怖さを低減させようとしたり、あるいは、見かけ(おばけ)が持つ意味内容(怖い)に対して、集団的に勇敢に立ち向かう術(友達と手をつなぐ)を提供することで怖さを乗り越えさせようとしているようであった。2, 3歳児ではまだ見かけと本当、想像と現実、ごっこと現実などが未分化であるがゆえに、1つの表象への中心化が生じやすく、4, 5歳児と比べて些細なことで怖さを感じやすいものと考えられる。従って、保育者はこうした発達

による違いや特徴を理解し、過度な中心化が生じないように工夫した援助を行っていくことが重要であろう。

もちろん、2, 3歳児のすべてが未分化で中心化の傾向があるというわけではないし、逆に4, 5歳児のすべてがそうした傾向がないというわけではない。2, 3歳児でもまるで揺れ動いていないような子どもの姿も見られたし、4, 5歳児でも激しく揺れ動いているような子どもの姿も見られた。4, 5歳児に関しては、例えば、実験研究において、たとえ絵であってもおばけの絵がその場にあるだけで、5歳児でも3歳児と同様の水準で、子どものルール違反への誘惑が抑制されるという結果が示されている(富田・甲斐, 2019)。認知的分化や脱中心化が達成されたとしても、おばけの絵はやはり子どもに様々な恐ろしい想像を喚起させるため、何かが起こりそうな主観的な見込みを高めてしまうのかもしれない。

恐竜の卵の実践の場合(実践2, 3)、子どもたちの多くは発見した恐竜の卵を本物であると信じている様子であったため、彼らが空想と現実との間をどのように揺れ動くのかは明確でなかったが、おばけの実践(実践5, 6)では、おばけマートで購入した(あるいは取ってきた)とされる奇妙な食べ物の数々を、その馴染みのなさから本当におばけの食べ物だと信じた様子を示す場合もあれば、時に馴染みのある側面に気づいて、見かけを本当らしく似せた偽物であると感じている様子を示す場合も見られた。注意を向ける対象が子どもにとって馴染みがある場合(例えば、トマトや朝顔の種)、4, 5歳児はその見かけと本当とを区別し、見かけへの中心化を防ぐことで空想と現実との揺れ動きを抑えることができるようであった。他方、馴染みがない場合や、現実とは別の「もしかしたら…」の世界についての想像が掻き立てられた場合(例えば、おばけが食べ物を取り返しに来るかもしれない、食べたらかしなことが起こるかもしれない)、見かけと本当とが区別できていたとしても、空想と現実との揺れ動きが抑えられなくなるのかもしれない。

保育者の援助という点で言えば、2, 3歳児では、「それは見かけに過ぎない」という虚構の安心感を自らの力で作くり出すことが困難であるため、身近な人による意味づけの見直しや勇敢に立ち向かう術の提供などの援助を必要とした。しかし、4, 5歳児では、認知的分化や脱中心化をある程度達成しているため、「それは見かけに過ぎない」と自らに語りかけたり、その対象の本当の側面により注意を払ったりするなど、自らの力で虚構の安心感をつくり出すことができるものと考えられる。従って、保育者は子どもたち一人一人の幅広く豊かな見方・考え方に注目しながら、遊びそのものの楽しさ・面白さの追究を図りつつ、集団としての

連帯や団結を促していくとよいのかもしれない。お母さん恐竜による訴えの演出や、恐竜の卵の実物、絵本の場面とよく似た園庭のトンネルの利用、絵本の最後のもう1つの扉の作成、おばけマートで購入したとされる奇妙な食べ物の実物、それを食べた際の身体的変化の演出など、これらはまさに保育者が遊びそのものの楽しさ・面白さを追究した結果であると言えよう。こうした空想的な世界の実現可能性を示唆する仕掛け・演出の数々こそが、これからの若い保育者にとって大いに学ぶべき遊び心の要素であると思われる。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では、想像的探険遊びにしばしば見られるような、絵本の読み聞かせをきっかけとした空想と現実との揺れ動きに着目し、そこでの子どもたちの反応の年齢ごとの違いや特徴について横断的に検討することを目的とした。しかし、実際には、実践は子どもの発達の状態に即して計画され、実施されていくものであるため、年齢間で実践の方法や展開の仕方を統一することはできなかった。従って、年齢ごとに見られた違いや特徴も、場合によっては実践方法の違いに依存するものとみなすことができ、その点を明確にすることができなかった。今後は、より実践方法を統制した上で、年齢ごとの反応の違いや特徴を検討していくことが必要であろう。

## 文 献

- 安曇幸子・吉田裕子・伊野 緑.(2003). *でた！かっぱおやじの舞台裏*. サンパティック・カフェ.
- DeVries, R. (1969). Constancy of generic identity in the years three to six. *Monographs of the society for research in child development*, Vol. 34, No. 3 (Serial No. 127).
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, **15**, 95-120.
- 藤野友紀.(2008). 遊びの心理学: 幼児期の保育課題. 石黒広昭(編). *保育心理学の基底*(pp.116-148). 萌文書林.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Malden, MA: Blackwell.
- Harris, P. L., Brown, E., Marriott, C., Whittall, S., & Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts, and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, **9**, 105-123.
- 岩附啓子.(2004). *シナリオのない保育*. ひとなる書房.
- 岩附啓子・河崎道夫.(1987). *エルマーになった子どもたち*. ひとなる書房.
- Johnson, C. N., & Harris, P. L. (1994). Magic: Special but not excluded. *British Journal of Developmental Psychology*, **12**, 35-51.
- 加用文男.(1994). *忍者にであった子どもたち*. ミネルヴァ書房.
- 斎藤桂子・河崎道夫.(1991). *ボクらはへなそうる探検隊*. ひとなる書房.
- Samuels, A., & Taylor, M. (1994). Children's ability to distinguish fantasy events from real-life events. *British Journal of Developmental Psychology*, **12**, 417-427.
- Sharon, T., & Woolley, J. D. (2004). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, **22**, 293-310.
- Spitz, E. H. (1999). *Inside picture books*. Yale University Press. (安達まみ (訳). (2001). *絵本のなかへ*. 青土社.)
- 鈴木 忠・飯牟礼悦子・滝口のぞみ.(2016). *生涯発達心理学: 認知・対人関係・自己から読み解く*. 有斐閣アルマ.
- 田代康子.(2001). *もっかい読んで! : 絵本をおもしろがる子どもの心理*. ひとなる書房.
- Taylor, B., & Howell, R. J. (1973). The ability of three-, four- and five-year-old children to distinguish fantasy from reality. *Journal of Genetic Psychology*, **122**, 315-318.
- 富田昌平.(2004). 幼児における想像の現実性判断と空想/現実の区別認識との関連. *発達心理学研究*, **15**, 230-240.
- 富田昌平.(2011). ファンタジーと現実に生きる子どもたち. 木下孝司・加用文男・加藤義信(編). *子どもの心的世界のゆらぎと発達: 表象発達をめぐる不思議* (pp.165-195). ミネルヴァ書房.
- 富田昌平.(2012). 子どもとつくる2歳児保育: 思いがふくらみ響きあう. ひとなる書房.
- 富田昌平.(2018). 保育における想像的探険遊びの展開: エルマー実践から30年の節目を超えて. *心理科学*, **39**, 74-89.
- 富田昌平・原 充代.(2006). 幼児における空想/現実の区別の認識. *幼年教育研究年報*, **28**, 51-59.
- 富田昌平・甲斐優香.(2019). 幼児の道徳行為の実践における空想上の存在の影響. *三重大学教育学部研究紀要 (教育科学)*, **70**, 327-335.
- 富田昌平・小坂圭子・古賀美幸・清水聡子.(2003). 幼児による想像の現実性判断における状況の迫真性, 実在性認識, 感情喚起の影響. *発達心理学研究*, **14**, 124-135.
- 吉田直美.(1997). *みんな大人にだまされた! : ガリバーと21人の子どもたち*. 東京: ひとなる書房.

**付 記**

本論文は、第二著者・石川（旧姓：中西）優による三重大学教育学部 2016 年度卒業論文で得られたデータの一部に新たにデータを加えて再分析し、論を展開したものです。本論文の執筆にあたり、平成 29 年度科学

研究費補助金・基盤研究（C）（課題番号：17K04351）の助成を受けた。調査にご協力いただいた保育園の先生方及び幼児の皆さん、実践に参加した学部学生に深く感謝申し上げます。