

絵本からはじまるナンセンスとユーモアを楽しむ保育実践

富田 昌平*・石川 優**・岩附 啓子***

Nursery practice to enjoy nonsense and humor through picture books

Shohei TOMITA, Yu ISHIKAWA, and Keiko IWATSUKI

要 旨

本研究では、子どものナンセンス体験を常識外れの逸脱や意味不明な虚無に触れる体験として定義し、ユーモアを交えながらナンセンス体験をすることが子どもの中に遊び心を豊かに育むことにつながると考え、絵本の読み聞かせをきっかけとして展開されるナンセンスとユーモアを楽しむ保育実践を記録し、分析・考察した。対象は2～5歳児クラスの子どもたちであり、「おへそを見せて」「パンツを見せて」「おならの音を教えて」などナンセンスな問いかけを含んだ6つの実践記録を取り上げた。その結果、2歳児では自己の視点や問いの内容をあまり意識することなく、他者の行動を反射的になぞってしまうような姿が多く見られたのに対し、3歳児では自己の視点や問いの内容を少しずつ意識しながらも、その場の雰囲気やノリによって生じた自己の心の動きに素直に応じるような姿が多く見られた。また、4歳児では自己の視点と仲間への意識が明確になり、問いの内容と意識される仲間との関係の中でナンセンスな問いかけに応じるかどうかを判断するような姿が多く見られた。5歳児では自己の視点と仲間への意識がより強まり、自己と外部との境界面にひび割れを生じさせる恐れのあるナンセンスな問いかけに対して警戒心を示すような姿が多く見られた。最後に、ナンセンス体験の保育実践上の意義と遊び心を豊かに育むうえでの意義が考察された。

キーワード：絵本，ナンセンス，ユーモア，自己，仲間関係，幼児

問題と目的

ナンセンス (nonsense) とは、「無意味なこと。くだらないこと。馬鹿げたこと」(岩波書店『広辞苑(第7版)』)を指す。ナンセンスな絵本と聞いて、恐らく真っ先に思い浮かぶのは長新太であろう。『キャベツくん』(文研出版, 1980), 『ゴムあたまボンたろう』(童心社, 1998) など、そのタイトルを見るだけで不条理な世界観が伝わってくる。11ぴきのねこたちが自分勝手な行動をくり返す馬場のぼろの『11ぴきのねこ』シリーズ(こぐま社, 1967～)や、種からたくさんのおたのみの実になる佐々木マキの『ぶたのたね』(絵本館, 1990)、どろぼうたちが立派などろぼうになるために学校に通うかこさとしの『どろぼうがっこう』(偕成社, 1973)なども、ナンセンスな絵本と言えるかもしれない。

その常識外れで意味不明なくだらなさは、最初のうちは読み手をギョッとさせるが、絵本の中で繰り返されるうちに、常識や現実からの逸脱を楽しむ遊びであ

るとの気づきを生じさせ、やがては深く考えることをやめ、頭の中を空っぽにして笑って楽しめるようになる。もちろん、すべての人が楽しめるかと言えば、そうではない。ギョッとしたまま凍り付いてしまう人もいれば、逸脱を楽しむ遊びとわかったとしても、やはり常識外れのふるまいを楽しめないという人もいるだろう。ナンセンスは人がそれまでに培ってきた常識的な考えや秩序の枠組みを揺さぶるものであり、それを心地よく楽しめるかどうかは、当人の性格や好み、その場の状況やノリも含めて多様であると考えられる。

翻って、近年、保育の現場では、遊びが「きれいになった」「小さくまとまるようになった」という声をよく聞くようになった。要因は様々に考えられるが、保育のマニュアル化や遊びの教材化、遊びの屋内化、安心・安全志向の高まりなどが理由として挙げられる。一方で、子どもの主体的な遊び・活動や多様性の理解と受容を大切にしたい保育を求める動きが高まっており、こうした流れを受けて、遊び心のある保育の実践を求め

* 三重大大学教育学部

** 春日井市立保育園

*** 高田短期大学育児文化研究センター

る声も高まっているように思われる(赤木,2019; 川田, 2019; 小松・麻生・金田・瀧口・富田・山路,2021; 富田, 2019a, b)。

遊び心とはいったい何であろうか。河崎(1994)は、遊び心とは「遊びを遊びたらしめる本質的な核」(p.263)であるとしたうえで、「一方では達成、成功、拘束へ向かう際の緊張感と、他方では逸脱、失敗、自由をおおらかに受け止める解放感との揺れ動きそのもの」(河崎, 1983, p.335)と述べている。また、赤木(2019)は、遊び心を『正しさ』と距離を置き、逸脱や失敗、悪ふざけを楽しもうとする心的姿勢(p.119)であると述べている。さらに、川田(2019)は、対象と距離を取りながら、「ホントとウソ」「常識と非常識」「安心・安全と危険・心配」などのいずれの両極にも寄らない、「あいだ」を漂いながら楽しむものであると遊びを再定義したうえで、遊び心はそうした「あいだ」の中で小さな逸脱を楽しみながら経験していくことで豊かに育まれていくものであると指摘している。

これらはいずれも、子どもの経験の質として常識、成功、正しさなど一方にのみ偏るのではなく、逸脱、失敗、不真面目さなど他方も豊かに経験し、両者の間の揺れ動きを通して育まれるものとして遊び心を捉えている点で一致している。そして、常識外れで意味不明なくだらなさといった逸脱に触れることのできるナンセンスとの出会いは、子どもの中に遊び心を育むうえで重要な経験の1つと言えるのではなかろうか。

子どもたちはナンセンスとの出会いを通して何を経験し、その経験はどのような意味を持つのであろうか。矢野(2000)は、物語は通常、経験を意味あるものとするために、時間を構造化し秩序づける働きを持つが、ナンセンスはそうした物語とは対極に位置すると指摘している。ナンセンスは、保たれたはずのあちらの世界とこちらの世界との均衡を破綻させ、「わたし」というアイデンティティをかたどる外部との境界面にひび割れを生じさせる。ナンセンス体験とはいわば虚無に触れる体験であり、子どもの自己の発達が意味秩序や有用性の世界にのみ絡め取られないようにするためにも、安全なかたちで虚無に触れ、戯れることは必要なのだという。虚無とは一般的に、何もないこと、空しいことなどを指すが、ここでは無意味なこと、意味不明なことと言い換えてもよいであろう。こうした矢野(2000)の主張は、先ほどの遊び心に関する議論とも通底するものであり、子どもの中に遊び心を育むうえでナンセンス体験が果たす役割とその重要性を示唆していると言える。

ナンセンス体験が虚無に触れる体験であることを考えると、幼児期の子どもたちが安全に触れるためにはユーモアが欠かせない。ユーモアとは、「人の心を和ま

せるようなおかしみ」(小学館『デジタル大辞泉』)、「おかしさ。おかしさを楽しむ心」(奥田,1987)、「暖かく周囲の人々を包み込むものであり、周囲の人々に笑いを起こさせる何かを含むもの」(平井・山田,1989)と定義される。ナンセンスに含まれる常識外れで意味不明なくだらなさは、その場にいる人をギョッとさせ、瞬間的に凍り付かせる効果を持つ。場合によっては、その場で凍り付いたまま、逸脱や虚無を楽しむどころではなくなる可能性もあるであろう。ゆえに、人の心を和ませるおかしさといったユーモアの力は、幼児を対象にナンセンスに触れさせる実践では不可欠であると考えられる。

そこで本研究では、絵本の読み聞かせをきっかけとしてナンセンスに楽しく触れることのできるような保育の実践を取り上げる。その実践の中で示される子どもの姿と年齢による違い、実践上の工夫について明らかにしながら、幼児期におけるナンセンス体験の意味について考察することを目的とする。それにより、子どもの遊び心を豊かに育む実践の1つとしての、ナンセンスとユーモアを楽しむ実践の位置づけを明確化するとともに、今後のさらなる実践の創造に向けての一助としたい。

なお、本研究で取り上げるナンセンスとユーモアを楽しむ実践は、必ずしもナンセンス絵本を読み聞かせる実践を意味しないという点には注意が必要である。もちろん、そうした実践も考えられようが、本稿では、絵本の読み聞かせを行った後に、実践者が絵本の中の印象的な内容をきっかけに、子どもたちに対して常識から逸脱するようなナンセンスな問いかけを、場を和ませるユーモアを交えながら行うことによって、無理なくナンセンスに触れさせ、それを楽しむといった実践を指す。本研究で取り扱うナンセンスな問いかけとは、例えば、絵本の中で次々と自分のおへそを紹介する動物たちを見せた後、子どもたちに「〇〇ちゃんのおへそを見せて!」と問いかけたり、あるいは、自分のパンツを紹介する動物たちを見せた後、「〇〇ちゃんのおへそを見せて!」と問いかけたりするなどである。通常、おへそを見せたりパンツを見せたりする行為は物語のあちらの世界で生じている少し馬鹿げた行為であって、家庭の中での親子のやりとりで要求されるのならばまだしも、集団保育の中で多くの子どもたちの目がある中で要求されたりはほとんどない。その意味で、実践者によるこの要求行為は、子どもを常識からの逸脱の楽しみへと誘うような、また、意味不明な虚無の世界のおかしみへと誘うような行為であり、ナンセンスな問いかけであると言える。

以上から、本研究では、絵本の読み聞かせをきっかけとして保育者がユーモアを交えた常識外れで意味不

明なナンセンスな問いかけをした際の子どもたちの反応を、その展開過程とともに詳細に記録し、その実践記録を分析対象とする。絵本の読み聞かせは2歳児から5歳児までの各年齢クラスで行い、年齢別の子どもたちの反応の違いに注目する。

方 法

対象児

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

手続き

絵本の読み聞かせをきっかけとして展開される実践での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、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。絵本の読み聞かせ全体のうち、本稿の対象であるナンセンスとユーモアを楽しむ実践と呼べるようなものは、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。第2著者は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、ナンセンスとユーモアを楽しむ実践として該当するものは、全部で8件確認された。そのうち同種の問いかけが同一の年齢クラスですで行われており、異なる絵本が使用されていた2件（問いの内容：パンツ、年齢：3歳児と4歳児、絵本：『ぶくちゃんのすてきなパンツ』〔ひろかわさえこ・作/絵、アリス館、2001年〕と『おかあさんのパンツ3』〔山岡ひかる・作/絵、絵本館、2007年〕）を除いた6件の実践を本研究では分析・考察の対象とする。Table 1は、実践で投げかけた問いの内容とその絵本、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。

実践者のねらいは、ナンセンスな問いかけにユーモアを交えることでその面白さに触れさせ、子どもたちから引き出される様々な反応を通じて、1人ひとりの違いを理解し楽しむとともに、全体としては子どもたちの活発なやりとりを通じて、ナンセンスに含まれる常識外れのくだらなさ・しょうもなさをともに笑い合い楽しむことであった。

Table 1 実践での問いかけの内容とその絵本、及び子どもの年齢

問いかけの内容	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
「おへそを見せて？」	1	『ぼぼんび ぼんぼん』（松竹いね子・文/ささめやゆき・絵、福音館書店、2012年）	2歳児
	2		3歳児
「どんなパンツをはいているかな？ 見せて？」	3	『しろくまのパンツ』（tupera tupera・作/絵、プロンズ新社、2012年）	3歳児
	4		4歳児
「どんなおならの音かな？ 教えて？」	5	『おならうた』（谷川俊太郎・文/飯野和好・絵、絵本館、2006年）	4歳児
	6		5歳児

以下では、まず、読み聞かせる絵本の内容や対象であるクラスの子どもたちの様子、読み聞かせをその場でどのように行い、反応はどうであったかなど、ナンセンスな問いかけを行うまでの様子を「背景」として述べる。次に、読み聞かせを終えた後、ナンセンスな問いかけをどのように行い、子どもたちの反応はどうであったか、またその場でのやりとりはどのように展開していったかなど、ナンセンスな問いかけを行った後の様子を「実践の展開」として述べる。最後に、こうした実践の様子をふまえ、その年齢の子どもたちが実践者によるナンセンスな問いかけをどのように捉え、受け入れていったのか(あるいは拒んだのか)について、発達や個人差に注目しながら「考察」を行う。

【実践1】「おへそ」の問いかけと2歳児たち

背景： 7月中旬にK保育園の2歳児クラスのもも組17名の子どもたちを対象に、絵本『ぼぼんぴ ぼんぽん』の読み聞かせを行った。

「ぼぼんぴ ぼんぽん」「たろうくんのおへそは どーこ?」。その呼びかけに答えて、たろうくんがシャツをめくると、おなか(ぼんぽん)の真ん中におへそが。くまさん、かばさん、おさるさんも登場して、「おへそはどーこ?」にそれぞれが「ここ」と見せていく。おなかの真ん中のおへそは、みんないっしょ。その「いっしょ」を楽しむとともに、おへその位置を「ここ」と指さしながら楽しむ絵本である。

実践では、実践者が「ぼぼんぴ ぼんぽん ぼぼんぴ ぼん ○○のおへそはどーこ?」と歌うように読んだ後、補助役の学生がウッドブロックを叩きながら合いの手も入れつつ、「ぼぼんぴ ぼんぽん ぼぼんぴ ぼん (ア、ソーレ) ○○のおへそはどーこ?」とリズムに乗って歌っていく。これは、「ぼぼんぴ ぼんぽん」というリズムカルな言葉の響きを子どもたちとより一層楽しむために、実践者が学生たちとの間で事前に用意した仕掛けである。子どもたちは突然のことに最初はボカンと見ていたものの、次いで、「いったい何が起ころのだろう?」というように少し真剣な表情になり、そして、ページをめくりながらそのことが繰り返されていくと、次第に楽しさを見出し始め、やがては笑顔になっていった。絵本を読み終わると子どもたちから「もう1回!」という声上がり、「それでは、次はみんなもごいっしょに!」と実践者が声をかけてもう一度読み始める。ウッドブロックの音に合わせてみんなで手拍子をとって、「ぼぼんぴ ぼんぽん」と声を出しながら、クラス全体で盛り上がった。

実践の展開： こうして絵本を2回繰り返し読んだ後、実践者が「みんなもおへそある?」と問いかけると、「あるー!」と自分の服をめくり上げ始める子ども

たち。実践者が「ぼぼんぴ ぼんぽん ぼぼんぴ ぼん みんなのおへそはどーこ?」と声をあげると、服をガッと勢いよくめくって実践者におへそを見せる男児もいれば、自分にだけしか見えないようにチラッとめくってすぐに隠す女児など、様々な姿が見られる。

「誰か前に出て、みんなにおへそを見せてくれる?」と実践者が投げかけると、ニコニコと笑顔の男児Aが担任保育者にすすめられて前に出る。「ぼぼんぴ ぼんぽん ぼぼんぴ ぼん Aくんのおへそはどーこ?」とみんなで歌うと、「ここ!」と服をめくり上げて自分のおへそを指さす。もう1度、「他におへそを見せてくれる人?」と投げかけると、男児1名と女児1名が手を挙げ、女児の方が前に出る。同様にみんなで歌って促すものの、指をくわえたまま恥ずかしそうする。実践者が手を伸ばしてチラッと服をめくり上げると、より恥ずかしくなったのか担任保育者のもとに駆け寄って抱きつく。次に、手を挙げたもう1人の男児を前に呼び、同様にみんなで歌って促すと、今度は勢いよく服をめくり上げておへそを見せる。最後にもう一度、「みんなのおへそはどーこ?」と投げかけると、周りの友達や担任保育者と笑いながら見せ合ったり、自分だけがこっそり見たりして楽しんだ。

考察： 「みんなもおへそある?」の問いかけに、すぐさま何人かが「あるー!」と答え、自分の服をめくってみせる。絵本の中に登場した子どもや動物たちがした行為を反射的になぞってしまうところに、「ノリがよい2歳児」(富田,2012)らしさを感じられる。瀬野(2011)によると、同年齢の仲間同士で互いの動きを模倣し合う「相互模倣」は、2歳半頃が最も盛んであるという。ある子どもがなんだか面白そうな行為をすると、つい自分もなぞって同じ行為をしてしまうのである。本実践で見られた2歳児の反応も、まさにそうした相互模倣の一例とみなすことができよう。こうした模倣や同調は、単に他者の行為だけでなく、他者の心もなぞることで、友達と感情を共有し、つながり合うことの心地よさを味わっていくものと考えられる。

また、木下(2011)は、こうした2歳児の「ノリのよさ」を「自己の視点を特権的に意識できないことによる同調する自己」と呼んでいる。「みんなもおへそある?」の問いかけにすぐさま自分のおへそを見せた姿などは、自己の視点を特権的に意識できないがゆえに、その場の他者の行為(この場合は絵本の中の子どもや動物たち)に飲み込まれたかのように、つい同調してしまった結果であると言えよう。他方、木下(2011)は、2歳児には「同調する自己」の他にも「状況とともに変動する自己」があると指摘している。ついその場のノリでやってしまった後に、はたとそうじゃなかったこ

とに気づいて、さっきまでのウキウキ気分はどこへやら、途端に不機嫌になったり、泣き出したり、かと思えばまたご機嫌になったり…。こうした変動も2歳児に特有の姿であるとしている。「他におへそを見せてくれる人？」という問いかけに、つい手を挙げたはいいものの、いざ指名を受けると、そうじゃなかったとばかりに戸惑い、恥ずかしがって、おへそを見せることを拒んだ女児などは、2歳児の「変動する自己」を表しているかもしれない。

実践に目を向けると、「ぼぼんぴ ぼんぽん」の後の「ぼぼんぴ ぼん」というフレーズは、実際の絵本には存在しない、実践者がより歌いやすくリズムに乗れるようにと付け足したフレーズである。実践者は長年にわたる絵本の読み聞かせの経験から、読み聞かせによる絵本の楽しみ方には、大きく2つがあると述べている。1つは、絵本の物語世界をそのまま楽しむことである。この場合、絵本の読み方や間の取り方、声の大小や緩急のつけ方などは、その場の状況や子どもの様子によって変化させることはあっても、絵本の中の文章は基本的に変えたりはしないし、付け足したり削ったりもしない。もう1つは、絵本を介してその場でやりとりを遊びのように楽しむことである。この場合、絵本の中の文章は、その場の状況や子どもの様子によって度が過ぎない程度に柔軟に変化させたり、付け足したり削ったりすることもある。その絵本が目の前にいる子どもとの間でどのような楽しみを提供し得るのか、その絵本が持つ遊びとしての潜在的な可能性の程度によって、取り扱いを変化させるのである。その意味では、今回の実践は後者であり、実践者は子どもとの間でナンセンスなやりとりを楽しむために、新たなフレーズと小道具（ウッドブロック）を加えたと言える。こうした実践者のアイデアと工夫が子どもたちに対して大いに効果を発揮したことは、実践の様子から言うまでもない。子どもたちがノリよく一緒に歌ったり、呼びかけに応じてすぐにおへそを見せたりしたのは、2歳児という発達の「らしさ」に加えて、実践の工夫が関係しているのではなかろうか。

【実践2】「おへそ」の問いかけと3歳児たち

背景：11月上旬にK保育園の3歳児クラスのゆり組20名の子どもたちを対象に、絵本『ぼぼんぴ ぼんぽん』の読み聞かせを行った。

時期も遅かったこともあり、子どもたちは同じ実践者による読み聞かせをそれまでに何度か経験して慣れているようで、実践者が保育室に入ると「やっと来た！」というように待ちわびた様子が見られた。子どもたちは全体的に明るくノリがよく、思ったことをすぐにその場で表現する素直さが感じられた。

絵本の読み聞かせでは、実践1と同様に、実践者が歌うように読むと、続けて学生たちがウッドブロックを叩いてリズムを取りながら歌うように読んでいく。子どもたちは「ぼぼんぴ ぼんぽん」という言葉の響きを楽しみながら、次々と登場する動物たちが「ここ」とおへそを見せると、そのたびに大笑いしていた。絵本を読み終わると、すぐに「もう1回！」というアンコールの声があがり、「次は、みんなで手拍子をしてみようか？」と実践者が声をかけると、手拍子の準備をして、2回目はみんなで声を合わせて「ぼぼんぴ ぼんぽん」と歌うように読み進めていった。

実践の展開：ひと通り読み終わった後、実践者が「みんなのおへそも見せーて！」と呼びかけると、子どもたちはニコニコと笑いながら少し照れた様子。「見せてくれる人？」と声をかけると、何人かの手が挙がり、指名された男児Bがみんなの前に出てきた。「ぼぼんぴ ぼんぽん ぼぼんぴ ぼん Bくんのおへそはどこ？」と言うと、男児が服をめくりあげ、おへそを見せる。それを見た他の子どもたちはワハハと楽しそうに笑う。「他に見せてくれる人？」と声をかけると、今度は女児が手を挙げ、前に出てくる。同様にみんなで手拍子しながら促すと、「ここ！」と服をめくりあげる。それを見た主任保育者が、思わず「大きいおへそ見つけた！」と声をかけると、女児は恥ずかしそうに第2著者の方を見つめる。「かわいいおへそやなあ」と声をかけると、微笑みながらも照れた様子で、何とも微妙な表情を浮かべた。「最後にみんなのおへそ見せーて！」と実践者が声をかけ、「ぼぼんぴ ぼんぽん ぼぼんぴ ぼん ゆりぐみさんのおへそはどこ？」とみんなで手拍子をしながらか呼びかけると、「ここ！」と約半数の子どもたちがそれぞれに服をめくり上げ、友達と笑いながら見せ合う姿や、恥ずかしそうに一瞬だけ服をめくってすぐにおろす姿などが見られた。

考察：3歳児を形容する言葉の1つに、「イッチョマエの3歳児」（神田, 2004）がある。主観的には一人前で、何でもできるという気になっているけれど、客観的には半人前で、まだまだできないことの方が多いというのが3歳児。何でもできると自信満々でいられるのは、できない自分をふり返ることがまだできないからであり、そのことは逆に言うと、ふり返ることによって生じる可能の限界から今はまだ解き放たれており、それゆえに自由奔放でいられるのだ。この3歳児の一人前意識を温かいまなざしで表したのが、カタカナ表記の「イッチョマエ」というわけである。

このことからわかるように、3歳児は主観と客観とがまだ十分に区別できておらず、ゆえにまわりがどうであろうと関係なく、持ち前のイッチョマエ意識でいろんなことにすぐに応じることができる。2歳児とよく

似ているとも言えるが、イッチョマエ意識が前面に打ち出されている分、異なっていると言える。「おへそを見せて？」というナンセンスな問いかけにすぐに数人の子どもが応じ、最後に全体に投げかけた時も、約半数の子どもが勢いよく服をめくって「ここ！」と自分のおへそを指さしてみせたところなどは、まさに「イッチョマエの3歳児」の面目躍如と言えるのではなかろうか。

一方で、恥ずかしがる様子を見せた子どもたちの何人か存在しており、これは11月上旬という実践日を考えると納得のいくものがある。この時期の平均月齢は4歳1か月であり、クラスの約半数は4歳の節目を超えていることになる。主観と客観との融合状態のもと、イッチョマエ意識を前面に打ち出す3歳児の時代から、自分自身を主観ではなく客観で捉え、できない自分をふり返ることができるようになる4歳児の時代へという移行期にある子どもも中には含まれており、恥ずかしがる様子を見せたのはそうした子どもたちであったのかもしれない。

実践的には、子どもたちへの最初の問いかけの内容は、実践1と2で少し異なっていた。実践1では、「みんなもおへそある？」に続けて、「ぼぼんぴ ぼぼん ……みんなのおへそはどーこ？」であったのに対し、実践2では、「みんなのおへそも見せーて！」が最初の問いかけであり、続けて「見せてくれる人？」と挙手を求めている。このあたりの展開は、その場の状況や子どもの様子をふまえての選択であったと思われるが、実践1の問いかけの方が直接的ではなく間接的で、かつ個別的ではなく全体的であり、子どもの中で生じる緊張もより少ないように感じられる。実践者によると、この保育園の3歳児クラスの子どもたちとはすでに絵本の読み聞かせを通して何度か交流があり、実践1の2歳児たちと比べてもノリがよく、ゆえに直接的かつ個別的な方法でも問題ないと判断したそうである。実際、3歳児の多くは実践者の要求に気軽に応じていることから、先に指摘した緊張も心配するほど大きなものではなかったのかもしれない。

【実践3】「パンツ」の問いかけと3歳児たち

背景：5月中旬にA保育園の3歳児クラスばら組17名とゆり組16名の計33名の子どもたちを対象に、絵本『しろくまのパンツ』の読み聞かせを行った。

はいていたはずのパンツがなくなったと言って困っているしろくまさんにネズミさんが声をかけ、いっしょにパンツを探しに行くことに。大きなしましまのパンツ、小さな花柄のパンツ、水玉模様の奇妙なパンツなど、誰のパンツかを子どもと予想しながら読み進めていき、最後は意外なおチ。パンツの形をした絵本の

帯を、しろくまが表紙の絵本にはかせるというアイデアも面白い絵本である。

2クラスが集まったため、最初は人数が多くザワザワとしていたが、子どもたちは全体的に絵本に興味を持っている様子で、実践者がカバンから絵本を取り出すたびに「この絵本、知ってる！」などの声上がり、普段からクラスでたくさんの絵本を読んでもらっている様子であった。1冊読み終わるとすぐに「次は一？」と声上がり、次の絵本を取り出すとどの子も嬉しそうな表情を見せていた。

絵本『しろくまのパンツ』も以前に読んでもらったことがあったようで、ページをめくった瞬間に、「白いパンツだよー！」とおチを言ってしまう子どももいた。誰のパンツなのか、次はどのような展開になるのかなど口々に予想し合い、予想が当たると（すでに知っていたにもかかわらず）「やったー！」と喜んでいた。

実践の展開：絵本を読み終わると、実践者はしろくまが描かれた絵本の表紙とパンツに見立てられた絵本の帯とを使って、パンツのお着替えショーを始める。赤いパンツ、後ろにピカチュウの絵がプリントされた黄色のパンツ、黒地に花柄があしらわれたパンツの3つが、実践者によってあらかじめ用意されており、実践者がしろくまになりきって「恥ずかしいー！見ないでー！お着替え中は見られると恥ずかしいよー！」と言いながら、着替え中には目を閉じるように子どもたちをお願いすると、子どもたちは素直にそれに従って目を閉じてしろくまが着替えるのを待つ。着替え終わって「どう？似合う？」と子どもたちに声をかけると、「かわいい！」「似合う！」と口々に言う。実践者は子どもたちの声かけに応じて、ほめられて自慢げなしろくまの様子を演出する。

こうしてしろくまによるパンツのお着替えショーを見せた後、今度は子どもたちに対して、「みんなはどんなパンツを履いてるの？見せてくれる？」と問いかける。すると、2名の男児が「はいー！」と元気良く返事をしたかと思えば、その場ですぐにズボンをおろして自分のパンツを見せる。そのあまりのノリの良さに、その場にいた実践者も学生も担任保育者もみんな驚く。さらに問いかけると、女児が1名手を挙げて、前に出てきて実践者にパンツを見せる。「みんなにも見せてもいい？」と声をかけると、それは「いやだ」と恥ずかしそうな様子で拒む。次に手を挙げた男児は、みんなの前に出てくるとすぐに自分でズボンを脱ぎ始め、自慢のパンツを披露する。友達が見せてくれたパンツを、みんなワイワイと声を上げながら楽しそうに見る。それを受けて、さらに「僕も」「私も」とたくさん手が挙がる。手が上がった7人（大部分は男児）のパンツを一斉に紹介することにして、まとめて前に出てもらう

と、「恥ずかしー！」などと言いながらも嬉しそうにパンツを見せる女兒の姿や、まだ紙オムツを履いているにもかかわらず、「どうだ！」と言わんばかりに堂々とパンツを見せる男児の姿などが見られた。その場に居るほとんどの子どもたちが「見たい！見たい！」と立ち上がり、みんなで友達のパンツにくぎ付けになった。絵本の読み聞かせの最中には集中力が切れた様子だった男児も、この時になると友達のパンツに興味津々で、集中して参加していた。

考察： みんなの前で自分のパンツを見せることは、自分のおへそを見せることと比べて、よりハードルの高い行為と思われるが、にもかかわらず、この実践での3歳児は実践2の3歳児よりもさらにノリノリであった。これには、そのクラスの雰囲気や子どもたちにとってその絵本の親和性なども関係しているであろうが、5月中旬という実施時期も関係しているかもしれない。この時期はまだ2歳児クラスから進級したばかりであり、平均月齢もまだ3歳7か月である。「パンツを見せて？」の最初の問いかけにすぐさま応じて、その場でズボンをおろしてパンツを見せてくれた姿からは、自己の視点を特権的に意識できないがゆえに容易く同調する2歳児のノリのよさを感じることができし、最後に「パンツを見せてくれる人！」と募ると、我先にと手を挙げて何とも自慢げに自らのパンツを披露してくれた姿からは、できない自分をまだ振り返ることができず、可能の限界から自由に解き放たれているがゆえに自信满满でいられる3歳児特有のイッチョマエさを感じることができる。このように、この実践では2歳児の特徴と3歳児の特徴とが1つのクラスの中に混在しているように感じられる。

自慢げに披露した姿に関しては、絵本の表紙のしろくまを使ったパンツのお着替えショーも関係していよう。最初は恥ずかしがりながらも、やがて自慢げに自らのパンツを披露していくしろくまの姿に子どもたちもつられて、自分のパンツを自信满满に披露していったものと思われる。2歳児もそうであるが、3歳児も見かけとよく似せた作り物に対して、「あれは見かけをよく似せた作り物に過ぎず、本当のものではない」というように、見かけの表象と本当の表象とを区別して理解することができない(e.g., DeVries, 1969; Flavell, Green, & Flavell, 1983)。むしろ見かけ(しろくま)と本当(絵)という2つの表象のうち、見かけの表象に視点が中心化してしまい、見かけの世界をあたかも本当であるかのように感じて、どっぷりと浸ってしまう傾向がある。しろくまによるパンツのお着替えショーは実践者が付け足したオリジナルであるが、その意味では、3歳児のイッチョマエ意識や見かけの表象への中心化というこの時期の発達の特徴によく響く、効果的な演出であっ

たと言えるかもしれない。

【実践4】「パンツ」の問いかけと4歳児たち

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『しろくまのパンツ』の読み聞かせを行った。

この絵本を以前に読んだことのある子どもはあまりいなかった様子で、大きなしましまのパンツを「ゾウさんの？」「シマウマの？」と予想したり、花柄の小さなパンツを「アリさん？」「赤ちゃんのアリさん？」と予想したりして楽しんだ。また、水玉模様のパンツでは、「ゾウ？」「女の子？」「ライオン？」「ライオンはそんなのはかんよ」などと誰のパンツかわからず大苦戦。そこで実践者が「先生だけちょっと見てみるね」と言い、次のページをチラッと見ながら「あ〜なるほど。海に居るんだって。くねくね〜」とヒントを出すと、「へび！」「かば？」「タコ？」「イカ？」と口々に予想を言い合う。ページをめくって、水玉パンツはイカのものだとなると、「イカかあー」「やったー、あたった！」などと盛り上がる。最後に、白いパンツをしろくまがはいていたことがわかると、「なーんだ、そうか」と声上がり、「安心してください、はいてますよ！」と、当時流行したお笑い芸人（とにかく明るい安村）のギャグを友達と口々に言い合う姿も見られた。

実践の展開： 絵本を読み終わると、実践3と同様に、実践者は絵本の帯をしろくまのパンツに見立てたパンツのお着替えショーを始める。帯を変えてお着替えしながら、「どう？似合う？」「これお気に入りなんだよね」などとしろくまになりきって話をすると、子どもたちは口々に「かわいい！」などと声を上げる。次に、実践者が「みんなはどんなパンツを履いてるの？見せてあげるって人？」と問いかけると、すぐに「はいー！」と2名の男児の手が挙がる。そのうち1名が前に出てきて、実践者にパンツを見せた後、「みんなにも見せていい？」と聞かれると、「いやだ」と恥ずかしそうに首を横に振る。さらに、「見せてくれる人？」と問いかけると、今度は4名（男児2名、女児2名）が手を挙げ、そのうちの1名の女児が前に出て、実践者にパンツを見せてくれる。しかし、「みんなにも見せていい？」と聞くと、これにはやはり首を振って拒む。他の子どもたちからは「見たーい！」と声上がる。「じゃあ、みんなに見せてくれる人？」ともう一度投げかけると、6名の手が挙がり、1名の女児が前に出た。前に出てきたところで、「みんなにも見せるよ。いい？」と聞くと、恥ずかしそうな表情をして「やっぱりいやだ」と拒んだ。

考察： 4歳児は「ふりかえり始める4歳児」（神田，2004）と言われる。過去・現在・未来の時間認識が少し

ずつ身に着き、過去の自分をふり返って現在の自分に活かしたり、未来に向けて見通しを持ち、それに基づいて行動を調整したりが少しずつできるようになる。原因から結果を予測したり、結果から原因を想像・推理したりするなど因果認識も少しずつ身に着き、自分と他者の心を区別し、自分とは異なる他者の心や他者とは異なる自分の心を理解し、行動することが少しずつできるようになる。それまでの自己の視点を特権的に意識できないままに他者の行為をつい模倣し同調してしまう2歳児の姿や、できない自分をふり返ることなく、ひたすら自信満々にふるまう3歳児の姿とは、明らかに異なる姿である。

この実践で示された4歳児の姿も、それまでの2歳児や3歳児とは明らかに異なる姿であり、「パンツを見せて？」という実践者のナンセンスな問いかけに対して、実践者にのみ限定的に見せることには応じたものの、みんなに見せることについては一貫して拒む姿勢を示した。木下(2011)によると、4歳頃は「時間的に拡張された主体としての自己」が育ってくる時期であり、時間的なつながりを持たなかった自己が1つに統合され、自己の視点を特権的に意識することができるようになるという。すると、彼らはその場のノリで他者の行為をついなぞったとしても、自己の視点にもとづいて反省的にふり返ったうえで、その場で自分としてどう振る舞うかについてより意識して判断したり行動したりできるようになると思われる。

また、仲間の目の前でパンツを見せるという行為そのものの恥ずかしさへの気づきもあるであろう。4歳児と言えばそれまで以上に仲間を意識するようになる時期である。仲間の目を意識しながら、自分は本当に相手の要求を受け入れることができるのか、仮に恥ずかしい行為を披露した場合に、その場で自分はどうなるのかなど、一步引いた位置から客観的に多面的にふり返ることによって、仲間の前では見せることを拒むという結論に至ったのかもしれない。それまでのように単純に他者の行為をなぞったり、単純に自信満々でなんかいられないのが4歳児の姿なのである。

【実践5】「おなら」の問いかけと4歳児たち

背景：7月上旬にA保育園の4歳児クラスうめ組27名の子どもたちを対象に、絵本『おならうた』の読み聞かせを行った。

「いもくって ぶ」「くりくって ぼ」「あるいて び」「すかして へ」など、様々な人や動物が様々な状況で繰り出すおならの音。迫力のある絵とテンポの良い文章とが相まって、下品な笑いが大好きな子どもたちにとってはつい真似をしてガラガラと笑ってしまわずにはいられない絵本である。

実践者が2つ目のおならの音を読んだところまでは、子どもたちもクスクスと笑う程度で、まだ周りの友達との反応をうかがっている様子であったが、3つ目のおならの音を読んだところで大きく笑い出し、周りの友達とも顔を見合わせて笑っていた。担任保育者に『ぶ』やて!』と音の出し方を真似しながら伝え、笑う姿も見られた。読み聞かせに際して、実践者はおならの音を大きく強調して言うわけではなく、「ぶ」などの鈍い音の時には低く息を吐き出すような音の出し方をし、「ぴゅ」などの軽い音の時には高く上ずったような音の出し方をするなど工夫していた。

実践の展開：絵本の読み聞かせが終わった後、実践者が「みんなもおなら出る？」と尋ね、「出る人？」と問いかけると、10名の子どもが「はい」と手を挙げる。「どんな音か教えて？」と言うと、2名の男児が手を挙げて、「ぶ」「ぶり」と答える。すると、他の子どもたちも次々と手を挙げ、「ぶりっ」(男児)、「ぶ」(男児)、「ぶう」(男児)と続く。そして、女児が遠慮がちに「ぶう」と答えると、他の女児も続けて「ぼ」と少し恥ずかしそうに小さな声で答える。「お父さんのおならはどんなの？」と尋ねると、「ぶりっ」「ブー—」と口々に言いながら8名の子どもの手が挙がり、「ぶっ」(女児)、「ぶりー」(男児)などと答える。次に、「お母さんのおならはどんなの？」と尋ねると、「全然しやん(しない)」と女児がつぶやく。その後、7名の子どもの手が挙がり、「ぶっ」(男児)、「ぶう」(女児)、「ぶっ」(女児)、「ぶっ」(男児)と4名が答える。「おじいちゃんのおならは？」と尋ねると、6名の子どもの手が挙がり、「べりべりー」と嬉しそうに男児が答える。「おばあちゃんのおならは？」と尋ねると、2名の子どもが手を挙げ、「ぶ」と男児。「じゃあ、最後にみんなでおならをしましょう。せーの!」と実践者が言うと、最初はみんな周りの友達の様子をうかがって言い出しにくそうにしていたが、1人が「ぶー」と言ったのをきっかけに、他の子どもたちも次々と「ぶー」「ぶり」「ぶっ」など、友達と顔を見合わせて楽しそうにしながら言い合った。それを聞いて最後に実践者が「あー、くっさ!」と臭そうな表情をして見せて、実践は終わった。

考察：仲間の前でパンツを見せることを拒む4歳児の姿が多く見られた実践4の結果をふまえると、本実践でも同様に、実践者の「おならの音を教えて？」というナンセンスな問いかけに対して、拒否的な態度を示す子どもが多く見られるのではないかと予想された。しかし、予想に反して、ほとんどの子どもがノリよく応じ、「ぶ」「ぶり」「ぶりっ」「ぶ」「ぶう」など、様々なおならの音を口頭で披露してみせた。

こうした違いはなぜ生じたのであろうか。1つ考えられることとして、この時期の子どもは「おなら」や「お

しり」「うんち」「おしっこ」「おっぱい」など、下ネタによる下品な笑いが大好きだということが挙げられる。富田・藤野(2016)によると、下品な笑いはトイレット・トレーニングが行われるようになる2歳頃から生じはじめ、3歳から4歳にかけて劇的に増加し、ピークを迎えることが示されている。この4歳児に多い理由として、富田・藤野(2016)は、「4歳頃になると友達を強く意識し、笑い合う状況を作り出すことによって友達との間に親和的関係を築きたい、あるいは確認したいという、この時期特有の発達要求が子どもの中で生じてくると無関係ではなかろう。友達と笑い合う状況を作り出したいたいのもの、笑いをとるための知識も技術もまだ十分ではない4歳児にとって、下品な笑いは手っ取り早く笑いが取れる唯一の方法であり、ゆえにこの時期、こうした笑いが多く生じるようになるものと思われる」(pp.166-167)と述べている。下品な笑いは、仲間と笑い合いたいけれどコミュニケーションをとる方法が限られている4歳児にとって、極めて手軽で有効な方法であると言える。

しかし、本実践での「おなら」の問いかけに対して4歳児がノリよく応じたのは、彼らがちょうど仲間との活発なコミュニケーションを求めて下品な笑いの利便性を強く感じる時期だから、という説明が仮に正しいのだとすれば、同様に下品な笑いのように感じられる先ほどの「パンツ」の問いかけ(実践4)に対して、彼らがノリよく応じなかったのはなぜなのだろうか。この点に関しては、自分のズボンを下ろしてパンツを見せる行為は、単に口頭でおならの音を言う行為と比べて実際的行為が含まれる分、行動的負担がより大きかった可能性が考えられる。また、言葉はその場限りで消えていくのに対してパンツを見せるという実際的行為はその場にとどまり、仲間の目にしばらくさらされるため、心理的負担がより大きいということも挙げられよう。加えて、自分のおならの音だけでなく、お父さんやお母さん、おじいちゃんやおばあちゃんなど、様々な家族のメンバーのおならの音を言うという行為には、現実的要素以上に想像的要素が多く含まれており、面白い音を自由に創造できるという点で子どもたちの興味・関心を引き、積極性がより発揮され易かった可能性も考えられる。いずれにしても、こうした可能性はふり返る力や先を見通す力がまだ十分でない3歳児以前では考えられないことであり、ふり返りはじめる4歳児ならではの言えるのではなかろうか。

【実践6】「おなら」の問いかけと5歳児たち

背景： 4月下旬にK保育園の5歳児クラスさくら組20名の子どもたちを対象に、絵本『おならうた』の読み聞かせを行った。

子どもたちの多くは昨年と同じ実践者に絵本を読んでもらったことを覚えている様子で、その時に読んだやまんばの絵本を思い出し、「怖いやつー？」などと怖い絵本を期待する声上がる。しかし、実践者がおならの絵本を読み始めると、淡々とした語り口の中にも、静かに勢いよく吐き出すおならに似せた音に、子どもたちもすぐに笑い出し、「次はどんなおなら？」「早く」と言いたげな表情で、絵本の世界に入り込んでいた。

実践の展開： 絵本を読み終わった後に、実践者が「ぞうさんのおならはどんなの？」と子どもたちに尋ねると、「ぶー！」と大きな声で答える。「ありさんのおならは？」と尋ねると、「ぶ」と小さく答える。「じゃあ、うさぎは？」などといくつか尋ねたところで、今度は「〇〇ちゃんのおならは？」と、その場にいる1人の子どもの名前を付けて問いかけてみた。すると、これまで楽しそうにおならの音を表現していた子どもたちが急に黙り込み、照れ笑いをする子どもも見られる。「Aくんのおならは？」と急に名前を呼ばれたAくんも、照れ笑いをしたまま答えない。「Bちゃんのおならは？」という問いかけに対して、黙ったままのBちゃん。誰も答える様子がない。4人目に「Cくんのおならは？」と問いかけると、ようやくCくんが「ババッ！」と少し恥ずかしそうに笑いながら答える。その後も何人か別の子どもに問いかけてみたものの、笑ってごまかしたり下を向いたりして、答える子どもは見られなかった。

考察： ノリよく応じる姿が多く見られた4歳児(実践5)とは対照的に、本実践では5歳児の多くが「おなら」の問いかけに対して、黙り込んだり、恥ずかしそうに照れ笑いをして応じることを拒んだり、笑ってごまかしたり、下を向いてやり過ごしたりするなど、拒否的な態度を示した。

この違いはなぜなのだろうか。1つには、下品な笑いに対する好みは、5歳児になるとやや低下することが挙げられる。富田・藤野(2015)は、友定(1993)による幼児の笑いの観察を引用しながら、「5歳頃になるとこうした下品な笑いは次第に必要されなくなる。なぜなら、5歳頃になると言語を駆使して自ら笑いを作り出すことができるようになるからである」(p.162)と述べ、実際に5、6歳頃に減少の兆候が見られることを明らかにしている。つまり、言語を駆使して笑いを作り出すことが以前よりできるようになった5歳児からすると、下品な笑いはもはや容易に笑うことのできない恥ずかしい低俗な笑いへと変化しつつあり、そのことがノリよく応じる姿の減少につながった可能性が考えられる。もちろん、くだらないことを言って笑い合う姿は5歳児でもしばしば見られるが、今回の「おなら」の問いかけをきっかけとしたやりとりは、多くの5歳児にとつ

て楽しく笑い合えるような範囲のものではすでになかったのかもしれない。

もう 1 つは、実践者の質問方法の違いである。実践 5 では、「みんなもおなら出る？」と全体に対して尋ね、「出る人？」と手を挙げさせた後、順に子どもを指名しておならの音を尋ねるというように、全体から個別へと徐々に質問の方向を変化させ、それにより発言しやすい雰囲気を作り出していた。これに対して本実践では、動物たちのおならの音を想像させ発言させた後、いきなり子どもを個別に指名し、そのおならの音を尋ねるというように、緩やかに段階的に変化させる方法が取られていなかった。その結果、子どもたちは自らのおならの音を公表するという恥ずかしさや緊張から解放されておらず、ゆえにノリよく応じる姿があまり見られなかった可能性も考えられよう。

実践者自身は当初から、5 歳児では「おなら」に関する個別的な問いかけは、恥ずかしがってうまくいかないかもしれないと予想していたそうである。最初に動物たちのおならの音から始めたのも、恥ずかしさや緊張を解きほぐすためのものであり、そのこと自体はうまくいったものの、その後、個別的な問いかけに移行した途端に子どもたちは黙り込んでしまった。とりわけ最初の子どもの示した反応の影響は大きく、「恥ずかしいから言わない」という雰囲気を強く醸し出したことにより、その雰囲気が全体に波及していったという。5 歳児になるとどの子もこんなにも自分の意志を強く持つのかと驚き、途中からどんなに声かけをしても無駄と実践者もあきらめてしまったそうである。

関連して、実践者は別の機会に、5 歳児クラスの子どもたちに対して『おならローリー』（こぐれけいすけ作・絵、学研プラス、2011 年）という絵本を読み聞かせ、「今からみなさんのところにおならをいただきに参ります。おなら、くださいな！」と投げかける実践を行ったことがあるという。すると 5 歳児のすべてが「イヤ！」とその場で断固拒否。「今、でやん！」「ぼくは絶対にイヤ！」「朝、おしも食べてきたけど、いやや」「先生のおならがええ」と拒否の言葉も様々。そばにいた担任の保育者に「U くん、いつもおなら出とるやんか」と声をかけられても、「あれは給食を食べてから！」と、誰一人としておならの音を言ってくれなかったそうである。「おなら」という低俗な笑いでは、もはや笑えないという内容面でのミスマッチもあるかもしれないが、他者の行動を反射的になぞる 2 歳児や、その場の雰囲気やノリに素直に応じる 3 歳児とは異なり、自己の特権的な視点を明確に持ち、仲間をより意識するようになった 5 歳児ならではの姿と言えそうである。

総合考察

子どもの中に遊び心を豊かに育むうえで、常識外れの逸脱や意味不明な虚無に触れることのできるナンセンスとの出会いは、重要な経験の 1 つであると考えられる。そして、幼い子どもがナンセンスに安全に触れるためには、ユーモアも欠かせない。本研究では、2～5 歳児を対象とした絵本の読み聞かせをもとに展開された、ナンセンスとユーモアを楽しむ 6 つの保育実践記録をもとに、分析・考察を行った。以下では、実践の中で見られた子どもの姿の年齢ごとの違いや特徴について考察するとともに、子どもの遊び心を豊かに育む保育実践のあり方について考察する。

まず、保育者のナンセンスな問いかけに対して子どもたちが示す様々な姿を観察し記録する中で気づいたことは、ここで見られる子どもたちの姿には、彼らの自己の発達と仲間意識の発達とが深く関与しているという事実である。内容的に関連する絵本の読み聞かせの直後であり、また、ユーモアに満ちた場の雰囲気があるとは言え、「おへそを見せて」「パンツを見せて」「おならの音を教えて」という保育者の要求は、常識外れで意味不明であり、まさに逸脱や虚無に触れるナンセンス体験である。それらは子どもの内面や子どもと状況との関係そのものに揺さぶりをかける。まさに、矢野（2000）が指摘したように、「わたし」をかたどる外部との境界面にひび割れを生じさせるのである。しかし、その「ひび割れ」がどの程度のものであり、どのような性質のものであるかには、彼らのその年齢時点での自己の視点のあり方や仲間への意識の違いを感じ取ることができた。以下、年齢ごとにその違いと特徴を考察していくことにしよう。

2 歳児では、他者が行った面白そうな行為をつい反射的になぞるかのような姿が多く見られた。絵本の人物や動物たちが次々とおへそを見せる場面を見せた後、「みんなもおへそある？」の問いかけに、すぐに「あるー！」と何人かが答えてパッと服をめくって見せたところなどは、まさによい例である。そこには、問いのナンセンス性への意識はほとんど感じられず、その場でどう判断し行動すべきかについて吟味したような形跡もまったく見当たらない。無意識的で反射的なふるまいであり、木下（2011）が指摘したように、自己の視点を特権的に意識できないがゆえの、その場の他者の行為に飲み込まれたような行為と言える。他方、「みんな」ではなく「私」という具合に問いの対象がより焦点化されると、我に返ったかのように仲間の中での自分に気づき恥ずかしくなるという姿も見られた。2 歳児にとって、自己はまだ常に意識されるものではなく、時に状況に応じて意識されるものなのかもしれない。

3 歳児では、他者の行為を反射的になぞるのではなく、それ自体を自己の行為としてそれなりに意識したうえで、仲間の前で示すような姿が見られた。「おへそ」の問いかけに対してすぐに手を挙げて「ここ！」と見せてくれた子どもの事例もそうであるが、「パンツを見せてくれる人！」という全体への投げかけに対して我先にと手を挙げ、「どうだ！」と言わんばかりに自分のパンツを披露した子どもの事例もよい例であろう。客観的な根拠はなくても主観的に「なんだってできる」と信じられる「イチチョマエな 3 歳児」（神田，2004）の面目躍如と言えるかもしれない。一方で、2 歳児と同様に、仲間の前であることの意識が去来すると、途端に恥ずかしくなって保育者の要求を拒むといった姿も、一部の子どもたちで見られた。しかし全体的には、3 歳児にとって仲間の目はさほど意識されるものではなく、それ以上にその場の雰囲気やノリによって生じた自己の心の動きに素直に従いながら判断したり行動したりするのが 3 歳児らしい姿と言えるかもしれない。

4 歳児では、2 つの実践で大きく異なる姿が見られた。「パンツ」の問いかけでは恥ずかしがって拒む姿が多く見られ、「おなら」の問いかけではノリよく応じる姿が多く見られた。この違いは、子どもが常識外れで意味不明なナンセンスな問いかけそのものを意識し、それを状況との関係の中でどう捉えるかという解釈の違いによってもたらされた可能性が考えられる。3 歳頃までは、問いに含まれるナンセンス性にはさほど意識が向けられていない様子であったが、ここにきてようやくその部分に意識が向けられるようになったと言える。「パンツ」の問いかけは、そこに含まれる逸脱や虚無が、恐らく、その場の子どもたちにとって仲間内で笑い合える範囲のものではなかったため、彼らによって拒まれた。他方、「おなら」の問いかけは、その逸脱や虚無が彼らのその時点での関心や好みとうまくマッチし、仲間内で笑い合える範囲のものであったため、ノリよく応じられたのではなかろうか。4 歳児において自己はすでに主観的ではなく客観的にふり返ることのできる対象であり、自己の視点は他者のそれとは異なり特権的なものである。また、仲間に対してこれまで以上に関心を寄せ、仲間の目を意識するようになっている。ゆえに、彼らの発達しつつある自己の状態は、それまでのように周囲の雰囲気やノリに単純に同調したり揺らいだりするものではなく、周囲に対して屹立とし、問いに含まれるナンセンス性が意識される仲間との関係の中で受容し得るものであるかどうかを判断したうえで、ノリよく応じたり拒んだりしたものと思われる。

5 歳児では、そうした自己の特権的な視点と仲間への意識はさらに明確になった。表現するおならの音が自己とは無関係な物語上の他者である場合には、喜び勇

んで答えていた子どもたちも、そのナンセンスな問いかけが自己へと向けられ、仲間の目にさらされる状況に置かれると、途端に大部分の子どもが口をつぐんだ。その逸脱や虚無の内容がその時点での彼らの関心や好みとマッチしていれば、あるいは問題なく仲間内で表現し合って笑い合えたのかもしれないが、とにかく「おなら」の問いかけはそうではなかった。そこで見られた拒否的な態度は、自己をかたどる外部との境界面にひび割れを生じさせかねないナンセンスな問いかけに対する、5 歳児なりの警戒心の表れなのかもしれない。一方で、4 歳児の場合とは異なり、1 つの問いかけの例でしかその姿を確認できなかったため、ここで見られた 5 歳児の姿が場面を超えて一貫しているのか、問いの内容によって変動するのかについては定かではなく、その点は今後の課題と言えよう。

常識外れで意味不明なナンセンス体験を通して年齢ごとに異なる子どもたちの姿と出会うことは、保育者にとって見れば、子ども理解を深める上で重要な意味を持つに違いない。本稿では特に年齢に焦点を当てたが、当然のことながら、特定の年齢集団の中には発達の違いもあれば遅い子も様々に存在し、本稿で示された年齢による違いや特徴によって、その年齢集団に所属するすべての子どもが説明できるわけではない。それでも、子どもたち一人ひとりの自己の視点のあり方や仲間への意識が現時点でどのような発達状態にあるのかといった子ども理解を深める上で、ナンセンスとユーモアを楽しむ保育実践は、保育者に一定の示唆を与えてくれるのではなかろうか。そして、本稿で紹介した実践上の工夫は数多く考えられるうちのほんの一握りに過ぎないが、今後保育の場においてこの種の実践を取り入れ、実践していくにあたって、貴重な事例を示せたものと考えられる。

最後に、子どもの遊び心を豊かに育むうえで、ナンセンス体験はどのような意味を持ち得るであろうか。冒頭で述べたように、矢野（2000）はナンセンス体験について、保たれたはずのあちらの世界とこちらの世界との均衡を破綻させ、「わたし」というアイデンティティをかたどる外部との境界面にひび割れを生じさせるものと指摘している。本稿で紹介した子どもたちの姿からは、まさにそうしたひび割れを彼らがナンセンス体験を通して経験していることがうかがえた。それは常識や意味秩序によって構成された世界からひととき距離を置いて、非常識や無意味を楽しもうとする姿であり、自己の視点や仲間への意識を明確にしていく一方で、そうした囚われからの小さな逸脱を楽しもうとする姿であるとも言えよう。その意味において、ナンセンス体験は子どもの遊び心を豊かに育む保育実践の中に確かに位置づくものと言えるのではなかろうか。

この分野における今後のさらなる保育実践の創造と研究の進展が期待される。

文 献

- 赤木和重. (2019). 遊びと遊び心の剥奪：障害と貧困の重なるところで. 小西祐馬・川田 学 (編著), 松本伊智朗 (編集代表), *遊び・育ち・経験：子どもの世界を守る* (pp.97-124). 東京：明石書店.
- 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.
- 平井信義・山田まり子. (1989). *子どものユーモア：おどけ・ふざけの心理*. 東京：創元社.
- 神田英雄. (2004). 3 歳から 6 歳：保育・子育てと発達研究をむすぶ (幼児編). 東京：ひとなる書房.
- 河崎道夫. (1983). 遊びの発達の意義. 河崎道夫 (編著), *子どものあそびと発達* (pp.289-308). 東京：ひとなる書房.
- 河崎道夫. (1994). *あそびのひみつ：指導と理論の新展開*. 東京：ひとなる書房.
- 川田 学. (2019). 子どもの世界の中心としての「遊び」. 小西祐馬・川田 学 (編著), 松本伊智朗 (編集代表), *遊び・育ち・経験：子どもの世界を守る* (pp.15-44). 東京：明石書店.
- 木下孝司. (2011). ゆれ動く 2 歳児の心：自分なりの思いが宿る頃. 木下孝司・加用文男・加藤義信 (編著), *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.37-63). 東京：ミネルヴァ書房.

- 小松 歩・金田利子・山路千華・麻生武・富田昌平・瀧口 優 (編著). (2021). *世代を超えた遊び心によるコミュニティの再生：子どもの発想に学ぶ地域作りと子育て*. 東京：新読書社.
- 奥田倫子. (1988). 子どものユーモアに関する研究 (その 2). 北陸学院短期大学紀要, **20**, 25-48.
- 瀬野由衣. (2011). 2 歳児から見えている世界：遊びの様子を手掛かりにして. 木下孝司・加用文男・加藤義信 (編著), *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.65-85). 東京：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. 東京：ひとなる書房.
- 富田昌平. (2019a). 遊び心研究のすすめ. *発達*, **158**, 75-82.
- 富田昌平. (2019b). 遊び心がもたらす豊かな生活. *母の友*, **799**, 25-29.
- 富田昌平・藤野和也. (2016). 幼児の下品な笑いの発達. *三重大学教育学部研究紀要 (教育科学)*, **67**, 161-167.
- 友定啓子. (1993). *幼児の笑い*と発達. 東京：勁草書房.
- 矢野智司. (2000). *自己変容という物語：生成・贈与・教育*. 東京：金子書房.

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。