

＜＜授業実践報告＞＞

絵本の「読み聞かせ」と「おはなし」の違いを知る体験的ワークの報告Ⅰ －「言葉」に関する授業内容として－

馬飼野 陽美

はじめに

筆者は前任者から引き継ぎ、今年度から「子どもの文化と生活」を担当することとなった。本授業の中では乳児、幼児を対象とした読み聞かせの実践について学ぶ内容や、「おはなし」の実践についても計画されている。中でも、シラバスの7回目には「言葉を使った保育①言葉を使った保育実技の種類や、「読み聞かせ」と「おはなし」の違いを知ること」と、違いに焦点化した授業が計画されている。

そこで、本年度絵本の「読み聞かせ」と「おはなし」の違いを知る体験的ワークを実施した。本稿では、その取り組みを報告し、この試行的な取り組みの意義を検討し、来年度以降の本授業での取り扱い方や「保育内容研究Ⅳ（ことば）」や「乳児保育」等他の授業内容との連携等の手掛かりとしたいと考えている。

問題と目的

「絵本」は児童文化財の中でも最も身近なもののひとつである。一方で「おはなし」はどうだろうか。本授業の中で学生に対し、保育実習・教育実習の中で実施した児童文化財をリスト化する課題を出したところ、「絵本の読み聞かせ」は提出された全員が取り組んでおり、「紙芝居」や「手遊び歌」「ペープサート」「手袋シアター」等はあるものの、「おはなし」を挙げていた学生は見られなかった。佐藤（2017）は、学生は自らの幼児期に素話に慣れ親しんでいない状況があるため、保育内容「ことば」の授業で素話の実践演習を行い、保育者養成段階で素話実践に取り組むのは必須であると述べており、学生にとって身近に捉えられていない可能性がある。

『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』および、シラバスでの取り扱い

学生たちに「絵本」や「おはなし」はどのように学習されているのであろうか。

2018年版の『幼稚園教育要領』の中では領域「言葉」が「絵本の読み聞かせ」や「おはなし」に関連する。

『幼稚園教育要領』の「第2章ねらい及び内容」の中で、領域「言葉」のねらい(3)に日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」と記載されている。

また、「2. 内容」(9)として、絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう、「3 内容の取り扱い」(3)として「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を

巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージを持ち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」、(4)として「言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」とされている（注：下線は筆者による）。

『幼稚園教育要領』の中では「おはなし」という単語での表現は見つからなかったが、「物語」として置き換えて考えることができ、絵本や物語（おはなし）は、言葉に関わる活動場面として想定されている。

加えて、常葉大学短期大学部保育科において、他の授業との関連性を考慮するため「絵本」「読み聞かせ」や「おはなし」「物語」等に関連した内容について2020年度のシラバスを確認した。すると、4つの授業に記載が見つかった。正し、これはシラバス上のみであり、内容としてはほかの授業でも取り上げられている可能性はある（表1）。

表1. シラバス内での取り扱い

授業科目名	開講	「絵本」「おはなし」「読み聞かせ」等に関連する シラバス部分 (太字は筆者)
保育内容研究Ⅳ (ことば)	2年前期 or 後期	保育と児童文化財(1) 児童文化財の意義 保育と児童文化財(2) 物語の必要性についての理解 保育と児童文化財(3) 言葉の感性を育む保育の構想 保育と児童文化財(4) 保育模擬実践及び振り返り
保育内容研究Ⅴ (表現A)	1年後期	様々な楽器を活用した表現 打楽器を活用し、お話や物語のイメージを音で表現したり、動いて演じたりする
乳児保育論	1年後期	乳児の発育・発達を踏まえた保育⑤ 保育内容…絵本・おもちゃなど
幼稚園実習	1年後期 —2年	保育の力を蓄える;教材に触れ教材研究の意義を知る(外部講師)「教材研究」 絵本
子どもの 文化と生活	2年後期	言葉を使った保育① 言葉を使った保育実技の種類や、「読み聞かせ」と「おはなし」の違いを知る。 言葉を使った保育② 乳児を対象とした読み聞かせの実際について学ぶ。 言葉を使った保育③ 幼児を対象とした読み聞かせの実際について学ぶ。 言葉を使った保育④ 紙芝居の読み聞かせを練習する。 言葉を使った保育⑧ お話劇場発表会① 言葉を使った保育⑨ お話劇場発表会②

最も多く扱われているのは、本授業であり、次に幼稚園教諭免許・保育士資格の必修科目として開講されている「保育内容研究Ⅳ(ことば)」であり児童文化財に関して4回が割り当てられ、内容に「物語」として記載されていた。また、「保育内容研究Ⅴ(表現A)」では、様々な楽器を活用した表現の内容として、「打楽器を活用し、お話や物語のイメージを音で表現したり、動いて演じたりする。」とあり、ここでの「お話」は「物語」と同義で使用されているように読みとれる。「乳児保育論」では 乳児の発育・発達を踏まえた保育の内容として、絵本とおもちゃがあげられ、「幼稚園実習」の講義の中では、教材として絵本が取り上げられていた。「読み聞かせ」「おはなし」は本授業の以外では確認できなかった。

こうしてみると、「絵本」「物語」は児童文化財として捉えられており、「おはなし」は「読み聞かせ」と同じように、「おはなし」をする、「読み聞かせ」をするというように、絵本や物語に親しむための活動・方法として捉えられているようである。

「おはなし」とは

それでは、名詞的に使われる「おはなし」とは具体的に何を示しているのでしょうか。

本授業で使用する教科書「演習児童文化 保育内容としての実践と展開」においては児童文化財のひとつとして「おはなし」がまず初めに挙げられている。この中で、河野（2010）によれば、おはなしとは、「絵本などを使わずに、語り手が声と表情だけで物語を語ることである。」とされており、それによって子どもたちは「おはなしに心をひきつけられ、想像の翼をはばたかせておはなしの世界に遊ぶことができる」とまとめている。

別の教科書（松本 2014）では児童文化財のひとつとして「おはなし」ではなく「素話」が登場する。この中で佐々木（2014）は「絵など視覚的なものを用いずに、語り手が声と言葉、表情で物語を語る」と定義し、「ストーリーテリング」や「お話」と呼ばれることもあるとしている。

つまり、「おはなし」と「素話」「ストーリーテリング」は同じものを指しているといえるだろう。

全国保育士養成協議会における保育士実技試験では、3) 言語表現に関する技術として、「お話」が登場する。令和2年度には、3歳児クラスの子どもの「3分間のお話」をすることを想定し、4つの話のうち一つを選択して子どもが集中して聴けるようなお話をを行うという試験が実施されている。この試験では、絵本・道具（台本・人形）等の一切の使用は禁止と注意書きがされており、ここでの「お話」というのは「素話」であり、その技術が求められていることが明確である。

一方で、小山（2012）は「おはなし」を、視聴覚教材を使ったタイプ（絵本・紙芝居・パネルシアターやペープサート等）と話そのものを聞かせるタイプ（素話やストーリーテリング）の二つに分けており、教材を使うかどうかにかかわらず、子どもに向けて保育者の生の声で聞かせるものと捉えているようである。また、現保育士に向けての調査において、現場で保育者は「おはなし」として圧倒的に絵本や紙芝居を使用しており、後者の実施率は低いことが明らかにしている。

また、東京子ども図書館のホームページを見ると、図書館をフィールドに行われることの多い「おはなし会」のプログラムの中に、ストーリーテリングだけでなく、絵本の読み聞かせ、詩、導入などとしてわらべうた、てあそびなどが含まれており、一般的に「おはなし」という単語は広く捉えられ使われているようである。

このように、「おはなし」について保育者養成と実際の保育や子育て支援現場では、捉え方や扱いに違いがあることがみえてきた。本論では授業で扱う「おはなし」を児童文化財としての狭義の「素話」に近いものとして捉え、以下の論を進めることとする。

現状と体験的ワーク取り組みへの経緯

教科書の内容を見ると、「おはなし」は、話を覚え、環境を整え、演じるなど学生にとって保育実習・教育実習内で取り組むには、他の児童文化財に比べてハードルの高さを感じるかもしれない。しかし、前掲の小山（2012）の調査では、素話は実施率に反して保育者から効果や魅力は認識されているとの指摘があり、保育者（学生）自らの体験が実際の取り組みへのモチベーションと関わることが予測される。佐藤（2017）は、授業で素話を取り上げる際、「なぜ素話を子どもに語って聴かせるのか、その原点を学ぶと同時に、学生自身が素話を楽しいものと捉えて、「語りたい」と思えるような授業の工夫は求められる」と課題を挙げており、学生自身が楽しめる活動を実施することが重要と考えられる。

「子どもの文化と生活」の授業は短期大学部2年生の後期に開講されており、絵本やおはなしについ

て伝える時期には、ほとんどの学生が保育園・幼稚園での実習を終えている状況であった。その時期に、学生自らがほとんど経験していない狭義の「おはなし」について、講義を行うのみではその魅力や意義を実感しにくいと考えられる。とはいえ筆者自身も「おはなし」を実践した経験がなく、このような状況の中で効果的な授業を行うことが、筆者の授業者としての課題でもあった。

「絵本」や「ペープサート」「エプロンシアター」等の視聴覚教材を使った広義の「おはなし」については授業内で取り扱っているため、狭義の「おはなし」はそれらとの違いがポイントとなると考える必要がある。保育者側（学生も含む）から考えれば、視聴覚教材を使わない、話を読むのではなく覚える必要がある、表情を豊かにすることなどがあげられる。これらは、情報発信者として、どう伝えるか、表現するかという視点である。

一方で、子どもはそれらの情報の受け手となる。子ども側から見ての大きな違いは、表2に示したように、視聴覚教材を見るか見ないかという情報の受け取り方の違いと言えよう。見て感じたり、理解するのではなく、言葉・話を聞くことが中心であり、受け取る情報はほぼ耳からとなる。

そこで、今年度は、子どもの立場に重点を置き、子どもが絵本を「見ながら聞く」とことと、絵本のおはなしを「聞く」との違いを、学生自身が模擬体験することに焦点化し、シラバスの「言葉を使った保育①言葉を使った保育実技の種類や、「読み聞かせ」と「おはなし」の違いを知ること」の内容として、絵本の「読み聞かせ」と「おはなし」の違いを知る体験的ワークを計画した。条件設定も簡単であり、また、この方法であれば学生が保育者側として話を覚える必要性までは求められないため、ワークとして気軽に取り組むことができるとも考えた。

表2.「絵本」と「おはなし」の相違点

	保育者（学生） 情報の発信	子どもたち 情報の受信
絵本	読んで聞かせる 絵本を見せる ㉠	絵を見る 言葉（おはなし）を聞く ㉢
おはなし （素話）	読まずに（暗記して） 聞かせる	絵は見ない 言葉（おはなし）を聞く ㉣

方 法

具体的には、学生が㉠絵本を読む、㉢絵本をみながら聞く、㉣絵本を見ずにお話だけを聞く、の3つの立場を体験するように構成した。㉠は保育者、㉢㉣は子どもの立場となる。

当初は、㉠は学生全体に向けてまたは10名～15名ほどの小集団に向けて、教員や代表した学生が読むといった方法を考えていたが、今年度は新型コロナウイルス感染症対策として、間隔をあけて座席が配置されており、通常より広い教室を使用していた。座席の移動して絵本の近くに集まることができず、絵本を全体に向けて読むことが難しい状況であったため、席の近い3名をグループとし、全学生が㉠㉢㉣すべての役割を交代で体験することとした。

【実施時期】

2020年11月 「子どもの文化と生活」7回目の授業内で実施。

【対象】

短期大学部保育科2年生「子どもの文化と生活」のうち筆者の担当する2講座を受講する2クラスの学生計80名。そのうち本ワークを実施した7回目の授業を受講していたのは32名ずつ計64名であった。

各講座 11 グループずつ計 22 グループが作られ、うち 3 名のグループが 10、2 名のグループが 1 つずつとなった。2 名のグループは、④⑤の役割を交代して実施し、③の役割では隣のグループの 3 冊目を一緒に聞く形をとった。

【手続き】

1. 席が隣接している 3 名（または 2 名）のグループをつくり、他のグループとの距離を取るなど、絵本が聞ける環境を作る。
2. グループの中で、④絵本を読む、⑤絵本をみながら聞く、③絵本を見ずにお話だけを聞く、の役割を行う順番を決める。
3. まず、1 冊目を実施。④が、絵本を 1 冊選び、⑤③に読み聞かせる。⑤は、④の読み聞かせをそのまま聞き、③は、目をつむって、または、後ろを向くなど絵本を見ずに、聞くだけにすることを指示した。
4. ワークシート（付録参照）に、感じたことを記入する。
5. 役割を交代し、2 冊目、3 冊目ともに 3～4 を繰り返す。
6. 全体の感想を記入。
7. グループ内での意見交換、全体での意見共有や自分たちが取り上げなかった他の絵本の紹介などを行った。

表 3. グループ①の実施例

使用した絵本	学生④	学生⑤	学生③
1 冊目：『てんとうむしのとん』	④絵本を読む	⑤見ながら聞く	③見ずに聞く
2 冊目：『みんなみつけた』	⑤見ながら聞く	③見ずに聞く	④絵本を読む
3 冊目：『くだものだもの』	③見ずに聞く	④絵本を読む	⑤見ながら聞く

【絵本】

グループごと同じ絵本をそろえることが難しい状況であったため、対象や長さなどが大体同じ程度の絵本をそろえることを意識し、出版社からでているセレクションなどのシリーズであれば、それが可能と考えた。

セレクションには 0, 1, 2 歳児向け、年少向け、幼児向けなどがあるが、2 才児向け「こどものとも 社版 えほんのいりぐち 2 才児向けセレクション」の中から、30 冊（図 1・付録参照）を選択した。

2 才児向けを選択した理由は、授業時間内に 3 つの役割を体験するという時間的な制約があり、文章の長い幼児向けの絵本は時間内で取り組むのは難しいと判断したためである。このセレクションは福音館書店から出版されているハードカバーの絵本のペーパーブック版であり、内容は同じものである。

準備した 30 冊の中から、④の役割になった人が自由に選択する方法をとり、24 冊が使用された（表 4）

表 4. 絵本の使用回数と冊数

使用回数	書名	冊数
6回	はっばのおうち	1冊
5回	きょうのおべんとうなんだろな、どうすればいいのかな？	2冊
4回	おにぎり、かさかしてあげる、くだものだもの、くまとりすのおやつ、へんなおにぎり	5冊
3回	あさですよよですよ、おやすみクマくん、かぶさんとんだ、こんにちは、たまごのあかちゃん	5冊
2回	おばけがぞろぞろ、くろねこかあさん、みんなみつけた	3冊
1回	いちご、おかあさんとあかちゃん、おやすみなさいコッコさん、コンニチハエホン、てんとうむしのとん、どうぶつのこどもたち、パンツのはきかた、めのまどあけろ	8冊
0回	かじだしゅつどう、しゅっぱつしんこう！、とべかぶとむし、にゃんにゃん、ねてるのだあれ、ブルドーザとなかまたち	6冊



図 1 絵本の例

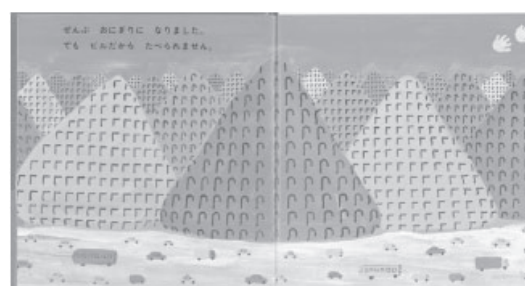


図 2 「へんなおにぎり」の1ページ

結果と考察

本論では体験ワークで学生が記入したワークシート（付録参照）に記述された「全体を通しての気づきと感想」から考察する。なお、学生にはワークシートを研究目的以外で使用しない旨を口頭で説明し同意を得ている。

1. 絵本について

① 絵本の「読み聞かせ」の良さ

学生にとってなじみの深い絵本の「読み聞かせ」に関して、ワークを通してその良さを再確認するような気づきや感想が多く見られた。

これまで実習での学生たちの「絵本の読み聞かせ」の取り組みは、活動への導入、帰りの会での取り組み、給食の間の時間つなぎといった捉えが多く、その内容やねらいについて深く考えられていないような印象も受けていたが、絵本の読み聞かせという保育活動に関して、考えを深めることにつながったようである。

- …絵本を見ないで話を聴くというのは、絵本の楽しさを弱めてしまうと思った。
- 絵をしっかりと見て、読んだ方が、お話が伝わりやすく絵から想像して楽しむことができると感じました。
- …子どもたちにとって、どっちがいいか考えたら、それはイラストがあって、注目する場所があった方が飽きないし、長く座ってられると思った。
- 「読み聞かせ」の場合、見ているみんなが同じイメージの中で読み聞かせを楽しめるけど、「おはなし」には絵はないため、一人一人の頭の中で自分なりにイメージをし、絵を作り上げられる楽しさがあると思った

- …のちに絵本を見たときに自分が想像していた絵とは全然違った。絵って素敵だ。想像力が膨らむなと思いました。
- 絵本は話も重要だけど、特に絵を見ることを子どもは楽しんでいるのかなと思いました。絵がないと話
があまり入ってこず、集中ができなかった。小さい子（言葉をまだ理解していない子）が絵本を見て楽しんでいるように、絵は必要だと思った。
- 読み聞かせは目と耳で楽しむものだと思いました。絵を見ないと想像力が働くけど、絵を見た方が集中
力も高まるし、楽しかった。
- …余計なことを考えず、たのしむことに集中できたと感じた。子どもたちは言葉がわからなくても、絵
を見て物事を知っていくことが多いと思う。しかし、言葉だけでは何も想像できずに話が終わってしまっ
たり、興味が薄れてしまうこともあると思う。絵を見て頭に入って、色々なことを知っていくことはと
ても多いと実感した。

絵がある方が「楽しめる」というコメントが重なっており、理解ができる、その世界に集中できる、没頭できる、想像しやすいといった気づきが見られていた。わかりやすさや伝わりやすさが楽しさにつながって感じられたようである。

絵本の魅力は話の内容だけでなく、絵にあることに気づいたり、幼い子どもたちにとって、視覚的理解の重要性や集中力や関心の維持というような視点で捉えている学生もいた。

集団に対しての読み聞かせという点で見ると、絵があると同じイメージを共有できるという視点も、注目すべき気づきであろう。このように、授業内では絵本の読み聞かせの場面での援助方法につなげていくことができそうである。

② 児童文化財としての絵本について

「絵本」自体に関する気づきも多く述べられていた。理由としては、①の役割として「読み手」を体験したことももちろんであるが、3冊を比較することによって得られる気づきもあった。

- …「おはなし」でもある程度理解しやすい本と、状況を理解するのがとても難しそうな本があった（3冊目はとても難しかった）。（筆者注：3冊目は『おばけがぞろぞろ』）
- 特に幼い子供向けの本は、絵とともにイメージしたり自分なりの解釈をしたりすることができるような作りになっているのかなと感じました。また、文は同じような構成（繰り返し）が多いと感じます。
- …もっと文量が多ければ、お話として聞いていてもストーリーが成り立つかなと思った。お話を聞くことは、言葉を聞き取って頭の中で理解して想像の世界で進めていくので、年齢が高くないと難しいと思った。
- …乳児の絵本は、音やリズムの繰り返しを楽しむものなので想像が難しいのでもう少し物語に近いものの方が想像しやすいのかなと思った。
- …声のトーンを変化させることの大切さがわかりました。子どもは私達が思っている以上にイメージをするのだと思いました。また、絵本の絵も重要だと思いました。わかりやすく伝わりやすい絵であるのかというのも絵本を選ぶポイントになると思いました。
- 本の内容によって想像のしやすさが変わっていくと思いました

「おはなし」に向いている内容がどんなものなのか、乳児向けの絵本の特徴、絵本のタイプや絵の違いなどにも意識が向けられている。

今回使用した絵本は2歳児向けのものであり、図2にあるように文章はかなり短く、フレーズの繰り返しであったり、絵が中心である乳児向けの絵本であった。そのため、結果的に「おはなし」には不向

きとされるような本が多かったことも事実である。しかし、逆にそのことが、発達や絵本の特徴などに学生自らが目を向け、気づきをもたせることにつながったようである。学生が選択した絵本にも偏りがある(表4)が、ワークの後に選択すると、違ってくる可能性はあり、こういった活動を通して「教材研究」の意義を実感することへつながっていくのではないだろうか。

③ 読み手(保育者)としての感覚

絵本の読み聞かせの際の「読み手」の立場として、読み方や工夫だけでなく、子どもたちの関係性について語られているコメントがあった。

- 読んでいる側に立つと、表情や視線が見えないので、どんなことを考えているのかなと思った。
- 読むほうも、ちゃんと見ながら聞いてもらった方が読む側にとっては嬉しいなと思いました。
- …読む人になると見てくれる人が絵を見てつぶやいてくれることで、互いに交流でき信頼関係が築けていく絵本の良さが出てくるなと感じました。
- …3冊とも本の傾向が違ったので、絵本によって伝え方を変えることが大切だと思った。(筆者注:1冊目『こんにちは』2冊目『くだものだもの』3冊目『おにぎり』)
- 私は絵があった方が絵からの面白さや、読み手と話もできて良いと思いました。

絵本を見ていない◎が後ろを向いていたり、伏せているなど、絵本を敢えて見ないようにする態度により、絵本の読み手である保育者側として、「読み聞かせ」の際の子どもたちの視線や表情など相互交流の大切さに気付いたようである。「子どもは絵本の世界だけでなく、読み手との関係も味わっているのである(河野 2010)」という教科書での学びが、ワークを通じて実体験を伴った学びとなっているといえるだろう。

2. 「おはなし」について

① 「おはなし」の良さ

「おはなし」についてもその良さが語られており、「おはなし」という教材に関心を持ち、考えるきっかけとなっているようだ。

- 絵本だから絵を見ないと楽しめないと思ったが、自分の中で好きなように絵を想像できてとても楽しかった。
- …◎はあまり楽しくないのではないかと思ったけれど、絵が見えない分イメージが広がり、お話だけの楽しさもあるし、終わった後に絵を見て自分のイメージした絵とは違うことに気づいてそれもまた楽しかった。
- 絵本を見ずに、お話を聞くと、いろんな想像ができて絵を見たときに面白かった。単語だけだとイメージは付きやすいが、比喩だったり、物語はすごく難しいと感じた。
- 目から得られる情報はとても多く、絵を見ないだけで自分の頭の中に別の世界が生まれていました。想像する力は得られると思いました。
- …絵本の内容にも寄ると思いますが、耳だけで聞くと、心が落ち着き、絵本を見ながら聞くと楽しい気持ちになりました。
- 聞くだけの方は、想像する力がないと少し難しく感じてしまうので、子どもには難しいのではないかと思いました。

聞くだけでは楽しくないという予測のもと、体験が始まっていることがわかる。しかし、その予測がよい意味で裏切られたことにより、実感を伴った良さを感じたようだ。なかでも、「想像力」について

の感想は多く、「おはなし」を通じて、想像する、イメージを作る、イメージが広がるという実感や楽しさが体験されていた。

絵本では絵があるから想像できるという方向性だったのに比べ、「おはなし」では絵がないから想像できるという逆の方向性であった。

これらの特徴は、言葉そのものからできる想像の「自由さ」にあり、加えて、自分の想像と、実際の絵本の絵や設定の違いを楽しむなど、楽しみ方の広がりを感じられる。

これは、領域「言葉」の内容にある「絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう」内容の取扱いの中の「想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージを持ち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」という点に合致しており、子どもたちの感覚を体験できるワークとなっていると言えるだろう。

しかし、同じ「想像力」に関するコメントであっても、「おはなし」を楽しむには想像力がないと難しいという視点と、想像自体を楽しむ、結果的に子どもたちの想像力につながるといった違った方向からの捉え方があり、学生の持つ発達観や保育観とかかわっているのだろう。この点についても意識的に授業で取り組む必要性を感じた。

② 「おはなし」のわかりにくさ、むずかしさ

絵があるとわかりやすいという捉えだけではなく、絵がないとわかりにくい、難しいといったコメントも何件かあった。

- 聞いただけだと、その絵本がどんな話なのかが分からないということと、絵本が見たい、絵が見たいと思うようになりました。
- …絵を見ると想像しにくいこともわかるので、理解しやすいなと感じました。
- おはなしだけだと、…状況が読み取れず、絵をみたい！と思うてしまうので、絵本にとって絵はとても大事などかなと思った。
- 状況や登場人物がどのような形をしているかなど、絵がないと「想像」がとても難しいと感じた。けれど、読み手の工夫や本にとっても違うのかなと思った。

感じ方は自由であるので、マイナスにとらえることももちろんあるだろう。この感覚を、子ども理解や教材研究へつなげることはできるはずである。しかし、それが学生自身の感覚のみで、保育実践としての「おはなし」の機会が減ってしまうことは避けなければいけない。

まず、子ども理解で考えてみると、いくら子どもの感覚を模擬的に体験するワークであったとしても、実際には大人と子どもは認識の段階も感覚も違う。大人は理解した上で楽しむことが前提であるが、2, 3歳の子どもは理解できなくてもノリで楽しむことができる（赤木 2017）。そういった言葉の楽しみ方や捉え方、発達の道すじ等に加えて、発達的な世界観の違いを理解するきっかけにもなるだろう。

個人の認知的な特徴への気づきと捉えることもできるかもしれない。子ども達の中にも視覚的認知優位・聴覚的認知優位それぞれのタイプがいるはずである。子どもの視点に立っていると捉えれば、理解に際して、絵など視覚的な情報がイメージの支えになることなど特別なニーズへの気づきや配慮は重要な点である。この点は、障害児保育や特別支援教育など他の授業への広がりの可能性も感じられ、絵本の選択など環境の調整や援助方法などにつなげていくことができるだろう。

また、1 - ②でも述べたが、使用した絵本が乳児向けであったため、絵本によっては本当に文章だけ

では理解しにくいものもあったことは事実であり、原因の一つとして予測できる。条件を整えたうえで考察していかなければならない。

③ 語り手（保育者）の工夫

視覚情報としての絵がないという前提に基づいて、工夫を考えたり、また自身が㉠の役割を先に体験した後に㉡の役割を行う場合には、絵を見ないという状況を実感した上で実施することになる。これまで実習等で何度も絵本の読み聞かせをし「読み手」としての工夫はしていたが、「おはなし」の「語り手」として更に意識すべきことに気づいたり、その方法や大変さについて言及がされていた。

- 読み手は聞き手がどう感じているのか考えて声のトーンや大きさを変えたり、変化をつけたりして興味や注目を集めているのかなと感じた。
- …絵がないからよりイメージできるように伝えることが大切だと感じた。
- …見てない人がいると伝わりやすいように声のトーンを変えたり、擬音をわかりやすく表現するようになっていいのかなと思いました。
- 3つの役割を体験して、すべて感じ方が違った。㉠は視覚的に見れないため、聞こえてくる情報から想像して話を作る必要があった。㉡は絵を見てるため、細かいところの変化や表情、行動が理解できる。読み手はこの二つを意識して読むとよりよくなるのだと思った。
- …どのペースで読めばよいのか、登場人物がたくさんいた場合、見ていない人にもわかるようにどんな声で言えればいいのか考えなくてはいけなくて、とても大変でした。
- お話だけだと、読む人が感情を入れたり文を区切る位置を工夫したりして読まない楽しさ、面白さ、というお話かなどが伝わりにくいと思ったので、読む人にも工夫が必要だと感じた。

条件の違いがあることで、工夫の必要性に学生自身が気づき、子どもに対してどんな工夫が必要なのか、有効なのかを考え始めている。この点は、「絵本の読み聞かせ」以上に「おはなし」が、語り方や間、表情といったものを重視する必要があるという、教科書で学ぶ理論につながっており、主体的な学びがされているといえるだろう。

また、この工夫については、ワークでの㉡の役割を行う順番によって違いが出るかもしれない。その点についてはさらなる分析をする必要がある。

3. 子どもたちについて 「聞いていない子ども」への言及

実際に現場で絵本の読み聞かせをする際、子どもたちの中には、集まってこない、よそ見をしている、姿勢が崩れてしまう、前に出てきてしまう等の状況は良く起こることである。保育者としては、この行動に困らされたり、「気になる」行動、「気になる」子として捉えられることも多い。

今回、注目すべきと感じたのは、このような子どもへの言及である。

- 読み聞かせをしているときに聞いていない人がいると気になってしまうけれど、自分が絵を見ないで聞いていると、想像しながら楽しく話を聴くことができました。
- 今まで読み聞かせをするときに子どもが全員絵本の方を見ていなければいけないと考えていたけど、絵本の方を向いていなくても、耳で聞いて絵本を楽しんでいるのかなと思った。また、最初の目線が絵本に向いてなくても、興味・関心があれば子どもは保育者が言わなくても自然と絵本に集中できるのではないかと考えた。

- …子どもの中には読み聞かせの場でも下を向いていてCのような状況の子もいると思います。そこで「絵本見ようね」と声をかけるのではなく、保育者の表現でBの子たちを自然に絵本の世界に引き込んでその反応を感じたCの子が「見たいな」と思えるような雰囲気を作れるといいのかなと思いました。

学生たちは◎を通じ、絵が見えないなりの、見えないからこそその楽しさを体感している。その結果、絵本を見なくても楽しんでいるのではないか、絵本を見ていない子どもたちが、実は「聞いている」のではないかと、といった子どもたちの行動の理由に目を向けることができるようになっている。どうして、その行動をするのかといった子ども理解につながっており、そういった子どもたちに対して、直接的な指導ではなく、子どもが自ら「見たい」と思えるような保育者側の表現についてまで考察している学生もいた。

この視点を挙げている学生は多くなかったが、このような子どもの視点を投げかけることで、全体に対しても保育上どんな工夫ができるのかを考えていくなどできそうである。同様の見方をすれば、2-②にあった「絵を見たい」というコメントも、前に出てきてしまう子の気持ちを理解するという点につなげることも可能だろう。このように、子どもの感覚、子どもの視点で考えることは、特別支援や障害児保育の授業への広がりも含めて有効に活用できるのではないだろうか。

4. 今後の授業展開にむけて

①実施方法について

今年度のような条件が緩和されれば、席を移動して10名ほどのグループとしての実施するのが妥当であろう。その方が、保育現場で保育者が集団に対して行う条件に近づき、『模擬保育』として保育者としての体験、子どもたちの集団としての感覚も体験できる。上記に挙げた「前で見たい」というような子どもの行動は、集団での読み聞かせだからこそ起こる状態であり、保育者・子どもたち両者の立場からの討論などにも広げられる。

今回は事前に同じ本を準備することが難しくグループごとに異なった絵本を取り上げることとなったが、今後は「おはなし」に向く条件を備えた幼児向けの絵本や物語を準備し取り組むことで、更に「おはなし」の良さを感ずることができるだろう。

しかし、今回条件の悪さによって学生自身の気づきがあったことも見えてきた。逆に先に条件をそろえることが学生自身の気づきの機会をなくす可能性もあるとすると、意識的に向いている絵本、向いていない絵本をそろえておく方法もあるだろう。また、B◎の両方の立場を体験するという点だけでなく、絵本や物語による違いを体験できるという点を考えると、1回のワークとしてではなく何回かに分け継続的に実施していくことも可能だろうし、「絵本」自体の違いに目を向けた別のワークとして実施することもできるだろう。

また、今回は◎として「聞く」時に目を瞑る、机にふせる、後ろを向くなど学生によって方法が違っていった。そのため、目を瞑っているため必然的に何も見えないという状況によって、聞くことやイメージすることが促されている可能性がある。しかし、本来「おはなし」をきく際は目を瞑っているわけではなく、語り手に目を向けて、その表情やジェスチャーからも情報を取り入れている。この点についても、もし本来の「おはなし」に近づけるのであれば、読み手の表情には注目すべきなのかもしれない。そういったことで、背景や表情の重要性に気づく可能性もあるだろう。また、この条件を園でのお昼寝の際や家庭での寝る前の読み聞かせ場面として捉えて考察していくこともできるだろう。後ろを向いて

いる、他に何か作業をしながら聞いている、といった聞き方では読み手の感じ方も変わるだろうし、目を瞑らずに他の場所を見ながら話を聞くことを体験するのも面白そうである。

このように、条件を少しずつ変わるだけで、それぞれの学生が感じる内容は違うだろう。授業の中でどこを中心に置くかによって、条件を考えなければいけないだろうし、たくさんの状況を体験してみるとその違いを実感できるのかもしれない。授業の狙いによって条件を変えていくために、今回の感想を条件ごとに整理するなど、今後も継続して分析して、授業内容を精査していく必要があるだろう。

② 授業担当者としての視点

次に、全く視点を変えて考えてみたい。

2-②の「わかりにくい」というコメントについて、これを学生自身の感想として捉えると、授業担当者として注意しておかなければいけない点ではないかと考えている。

絵がないとイメージが難しい、つまり、言葉だけでは理解し想像することが難しい視覚優位の学生がいるということである。視覚的な教材を使うスタイルは発達的な観点から幼い子どもたちの教育現場では当然のように行われているのであるが、認知特性への配慮として行われているわけではないので、年齢が上がるにつれて少なくなってしまう。認知特性は様々であるはずなのだが、大学等では「講義」で聴覚的、言語的な力が中心となっていることは否めない。

極端に言えば、学校の授業も大学での講義も「おはなし」の一つに含めることができるのかもしれない。講義のような聞くスタイル中心の授業は、狭義の「おはなし」に近い。視聴覚教材の使用する広義の「おはなし」は子どもたちに向けてだけでなく、学生に向けても、理解を促すのに有効なのだろう。様々な認知スタイルの学生に向けて主体的で深い学びができるよう、授業担当者として、より一層の工夫が必要であると考えている。

とはいえ、子どもたちと接する保育者にとって、「聞く」「想像する」力は必要不可欠なものである。その資質を学生が身に付けていくことを目指して教育方法を工夫していくといった視点は忘れてはいけないだろう。

本論で取り上げた絵本や物語を通した保育実践が子どもたちの「聞く」「想像する」力につながっていくのであれば、同様に絵本や物語、特に狭義の「おはなし」に授業内で取り組み、体験することは学生の「聞く」「想像する」力を育てることにつながるかもしれない。もちろん、この点については、また別に研究が必要であり、筆者が今後も長期的に意識し続けていきたい視点である。

さらに、筆者が注目しているのは2-②にあるような「(絵本と)あっているのかどうか」「絵本を見たかった」というコメントである。2-①では、自分の想像と絵本の絵やストーリーの違いを楽しんでいたが、同じ状況を不安に感じている。1-①でのわかりやすさ前提での楽しみ方も同様の傾向と考えることもできる。

本来、想像は自由なものである。合っていなくても全く問題ないものである。感じ方楽しみ方は自由なはずである。それなのに、その自由さを不安がる。これらは、「正しさ」を気にして細かい内容まで質問してきたり、指定されていない方法まで気にしたり、正答を求める現在の学生の状態を表現していると感じられた。

保育を学ぶ学生は、幸せなことに、想像力豊かで、柔軟で、自由で、ユニークな子どもの発想に接する機会、学ぶ機会がある。「絵本」や「おはなし」の楽しさ、そこから広がる子どもたちの遊びの自由

さを体感し、正しさ・わかりやすさだけが大切なのではないということを、学生自身が実感して育っていくことも期待したい。

②他授業との関連

絵本の「読み聞かせ」と「おはなし」の違いを知るワークを実施することは、学生に様々な心の動きや気づきを与え、こども理解の一步となり、様々な保育活動つながっていくだろう。本ワークは「言葉」に関連する内容の導入として、様々な授業の中で活用できると感じている。少しずつ条件を変えることで、応用性も高い。

「子どもの文化と生活」の授業内では「絵本」と「おはなし」の両方の内容を取り上げたが、先行研究（佐藤 2017, 山本 2018, 中村 2020 他）によると、絵本の読み聞かせは領域「言葉」や「表現」、実習に関連した授業内等で幅広く取り組まれていることが多いようである。

一方で「素話」「おはなし」については、領域「言葉」での授業内での取り組みが中心となっているようだ。本ワークを「おはなし」の体験であるとすれば、領域「言葉」の授業内で「素話」の導入として行うのは効果的だろう。絵本の「読み聞かせ」や「おはなし」についての導入・動機付けして幅広い場面・授業で活用できそうである。

他の授業との関連で本科の 2020 年度のカリキュラムで考えてみると、「保育内容研究Ⅳ（ことば）」は 2 年生前期または後期、「子どもの文化と生活」は 2 年生後期で開講されており時期が重なっている。もし、重なっていなければ「保育内容研究Ⅳ（ことば）」で本ワークを体験した上で理論を結びつけ、「子どもの文化と生活」で具体的な実践力を身に付けて行くといった連携もできるだろう。気になる子どもの理解の体験として「障害児保育」等の授業内容と結びつけることもできそうであるし、「乳児保育」であれば、乳児向けの絵本と幼児向けの絵本の違い、絵の重要性、乳児むけの「おはなし」とはといった乳児の発達を意識した内容に応用できそうだと感じる。もちろん、本ワークでの子ども理解、教材研究が教育実習・保育実習での指導案作成や実習、そして就職後の保育実践へつながっていくことも期待したい。

具体的に、次年度以降の本授業内での取り組みとしては、条件等を考慮したうえで本ワークを授業の前半で実施し、後半には今年度できなかった「おはなし」を覚えることまで含めた具体的な実践に取り組むのが良いのではないかと考えている。

本論では、全体を通じた気づきから考察したが、①②③それぞれの立場を体験した後の感想を役割や順序の違い等の条件に応じて分析すれば、それぞれの状況での学生の気づきなどをもっと詳細に理解できると考えられる。そういった分析を踏まえて、今後も学生自身が主体的に深く学べるような授業を展開し、今後も報告をしたいと考えている。

文 献

- ・赤木和重・岡村由紀子・金子明子・馬飼野陽美『どの子にもあ～楽しかった！の毎日を発達の視点と保育の手立てを結ぶ』ひとなる書房, 2017
- ・厚生労働省（2018）保育所保育指針
- ・厚生労働省・内閣府・文部科学省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領
- ・河野優子「おはなし」「絵本」, 小川清実編『演習児童文化 保育内容としての実践と展開』, 萌文書林,

2010

- ・小山祥子「乳幼児の言葉の育ちに関する現状と課題（2）- 家庭と保育の場における「おはなし」の環境から -」, 『駒沢女子短期大学研究紀要』, 第 45 号, 31-38, 2012
- ・近藤幹夫・寶川雅子・源証香・小谷宜路・滝口優, 「改訂版実践につなぐことばと保育」, ひとなる書房, 2016
- ・佐々木由美子「素話」, 松本峰雄編著『保育における子ども文化』, わかば社, 2014
- ・佐藤浩代「保育内容「ことば」における素話実践演習の意義—教育要領、保育指針、教育・保育要領「改訂」を踏まえた授業展開の検討」, 『東洋英和女学院大学教職課程年報』, (9), 22-34, 2017
- ・中村三緒子「絵本の読み聞かせからの学び— 領域「表現」と領域「言葉」からの考察—」, 人間研究 (56), 25-33, 2020-03 日本女子大学教育学科の会
- ・文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領
- ・山本聡子「「保育内容指導法 言葉」における学生の学び—実習での経験とのつながりに着目して—」 柳城こども学研究, 第 1 号, 2018

-
- ・令和 2 年実技試験概要, 一般社団法人全国保育士養成協議会ホームページ,
<https://www.hoyokyo.or.jp/exam/pasttest/40.html> (2021.1.03 閲覧)
 - ・子どものためのおはなし会, 国立国会図書館国際子ども図書館ホームページ
<https://www.kodomo.go.jp/promote/activity/storytelling/index.html> (2021.1.05 閲覧)

(付録1 準備した絵本 30 冊 (五十音順))

	書名	筆者
1	あさですよですよ	かこさとし さく
2	いちご	平山和子 さく
3	おかあさんとあかちゃん	中谷千代子 ぶん・え
4	おにぎり	平山英三 ぶん 平山和子 え
5	おばけがそろそろ	ささきまき
6	おやすみクマくん	カズコ・G・ストーン
7	おやすみなさいコッコさん	片山健 さく・え
8	かさかしてあげる	こいでやすこ さく
9	かじだしゅつどう	山本忠敬 さく
10	かぶさんとんだ	五味太郎
11	きょうのおべんとうなんだろな	きしだえりこ さく やまわきえりこ え
12	くだものだもの	石津ひろ 文 山村浩二 絵
13	くまとりすのおやつ	きしだえりこ ぶん ほりうちせい いち もみこ え
14	くろねこかあさん	東 君平 さく
15	こんにちは	わたなべしげお ぶん おおともやすお え
16	コンニチハエホン	イノウエヨースケ
17	しゅっぱつしんこう!	山本忠敬 さく
18	たまごのあかちゃん	かんざわとしこ ぶん やぎゅうげん いちろう え
19	てんとうむしのとん	徳田之久 さく
20	どうすればいいのかな?	わたなべしげお ぶん おおともやすお え
21	どうぶつのこどもたち	小森厚 ぶん 薮内正幸 え
22	とべかふとむし	徳田之久 さく
23	にゃんにゃん	せなけいこ さく
24	ねてるのだあれ	神沢利子 さく 山内ふじ江 え
25	はっぱのおうち	征矢清 さく 林明子 え
26	パンツのはきかた	岸田今日子 さく 佐野洋子 え
27	ブルドーザとなかまたち	山本忠敬 さく
28	へんなおにぎり	長新太 さく
29	みんなみーつけた	きしだえりこ さく やまわきえりこ え
30	めのまどあける	谷川俊太郎 ぶん 長新太え

(付録2 授業で配布したワークシート)

絵本の「読み聞かせ」と「おはなし」の体験 ワークシート

1冊目

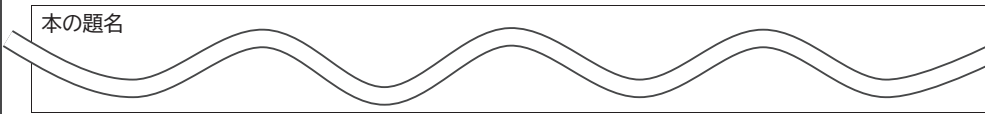
本の題名

自分の役割に○ ①絵本を読む ・ ②絵本をみながら聞く ・ ③絵本を見ずにお話だけを聞く

感じたこと

2冊目

本の題名



全体を通して 感じたこと・気づいたこと