

保育者は絵本の読み聞かせ後子どもにどのように かかわろうと考えているのか

－情動共有をどう行っているかに焦点をあてて－

How have a nursery school teacher figured about interacting with
children in her class after reading any picture books?:

Focus on promoting emotion-sharing

畑山 朗詠* 増田 貴人**
Akie HATAYAMA * Takahito MA SUDA**

*青森中央短期大学幼児保育学科 **弘前大学教育学部

* Department of Infant Education, Aomori Chuo Junior College

** Faculty of Education, Hirosaki University

Key words ; 絵本の読み聞かせ、保育者、情動共有

I. 背景と目的

絵本は、保育現場にて頻繁に用いられるツールのひとつである。絵本の読み聞かせは、80%以上の保育者がほぼ毎日、少なくとも週2、3回程度以上も含めれば95%以上の保育者が、保育実践のなかで用いている⁵⁾。絵本は、幼児期・児童期の子どもの心の成長や自己との対話、空想遊びが的確に描かれており¹⁰⁾、その読み聞かせには、読み手と聞き手が作品世界を共有し心を響き合わせる事が大切とされる¹⁾。さらに横山ら¹²⁾は、絵本について、絵本と子どもの生活との往来や連続性による生活世界の拡大や、集団で読み聞かせることにより子どもが共有体験できるという意義を指摘する。

この共有体験について、近藤⁶⁾は、他者と同じ物体や同じ空間や時間、同じ内容を伴う知識を共有する、いわば体験の共有と、その際に生じさせる互いの情動の共有とが構成要素であるとし、情動の共有をより高次に位置付けている。さらにワロン (Wallon, H.) は、情動が、周囲の他者に伝播して集合的活動を生み出し、人と人との間に相互参加と連帯を作り出す側面と、情動表現によって他者の援助を引き出す側面の二側面があることを指摘するとともに、情動が共有されることによって集団関係が強められ相互に助け合う関係が育てられることを示している^{2) 4)}。

並木⁸⁾は、読後の時間が、絵本に関する幼児の気づきや遊びを情報化し、その情報をもとにクラスが共有体験できる機会となることを示し、読み聞かせ後の保育者と子ども、もしくは子ども同士でのやりとりが重要となると述べている。また稲田ら⁴⁾は、小学校3年生のクラスにおける肢体不自由の

ある児童と発達障害傾向の児童に対する絵本の読み聞かせが彼らの視覚による直観的理解や情動の発達を促すだけでなく、さらには学級全体に情動共有を伝播させていった事例を紹介し、絵本の読み聞かせが子どもの情動共有に効果的に機能したことを報告した。さらに畑山ら³⁾は、保育者が絵本の読み聞かせをどのような目的で捉えているのかのインタビュー結果を分析するなかで、読後に絵本の内容や感想、考えを共有するための話し合いを設けることで、絵本の活用が、幼稚園教育要領改訂⁷⁾により注目されるようになった幼児の非認知的資質、特に情動の側面の育成につなげられる可能性を指摘した。

ただし、絵本の読み聞かせにおける情動共有は、保育者が読後に意図的に子ども達へ働きかけ、互いに表出し合わなければ成立しない。つまり保育者が読後にどのようにかかわっているか、そして読後の情動共有の機会をどのように保障しているのかが、集団保育での絵本の活用における情動共有が充実するか否かの鍵といえる。

そこで本研究は、保育者へのインタビューとその結果の質的分析をとおして、保育場面での絵本の読み聞かせ後にどのように子どもとかかわり、情動共有へとつなげていこうとしているのかに関して、保育者の意識と行動を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

(1) 研究協力者

研究協力者は、①保育現場の経験が概ね5年以上あり、少なくとも若手ではなく、中堅からベテランに位置付けられる保育者であること、②集団保育における絵本の読み聞かせに関心があり本研究の趣旨に賛同いただけること、③現在でクラス担任を担っていて日常的に絵本の読み聞かせをしていること、を条件に探すこととした。

機縁法により選出された保育者Sは、20代後半の女性で、保育経験8年目である。現在青森県内の保育園にて、年長クラスを担当している。

(2) 手続き

2019年10月下旬に、調査的面接法による1時間程度の半構造化インタビューを行った。

事前に保育者Sには、①普段の絵本の読み聞かせの様子について、②読み聞かせ後に子どもにはどうかかわろうと考えた実際どのようにかかわっているか、③絵本の読み聞かせをとおして子どもが得られる情動共有体験についてどう考えた実際どのようにかかわっているか、の3つの大まかな質問項目を示し、それぞれの回答について内容を掘り下げるように補足的な質問を重ねながらインタビューを展開した。

インタビューの実施は、保育者Sが所属している園ではなくかつ閑静な場所を確保した。またインタビュー内容は、保育者Sの同意のもと、ICレコーダーで録音した。

(3) 分析方法

質的記述的研究デザインが採用された。ICレコーダーで録音されたインタビュー記録をもとに、後日逐語録が作成された。逐語録から、挨拶などインタビュー内容に全く関係しない反応を除外した

ものを分析資料として、コーディングによる分析を行った。分析資料から、文脈に留意しながら意味の読み取れる単位で〔1次コード〕を抽出した。さらに〔1次コード〕を確認し、意味が類似しているものを分類・整理し命名したものを【2次コード】とした。続けて【2次コード】を確認し、意味が類似しているものを検討しながら分析することを繰り返し、『サブカテゴリー』、「カテゴリー」にそれぞれ分類した。

分類や解釈については、適宜第三者の助言を仰ぐとともに、質的分析に精通した研究者からも確認を受けながら進めた。

(4) 倫理的配慮

本調査は青森中央短期大学教育開発・研究支援委員会の承認を得て実施された。研究協力者にはインタビューの実施にあたり、プライバシーの厳守、研究の趣旨、インタビュー内容の録音、分析手順や結果の公開といったデータの扱いについて説明し、全ての事項に同意する意思の確認を行い、協力の了承を得た上で調査を実施した。

Ⅲ. 結果

(1) 全体の傾向

保育者Sのインタビュー結果を分析した結果、786の1次コードが抽出された。これらの1次コードを要約し、46の2次コードが形成された。2次コードをさらに類似性に従って分類した結果、それぞれ9のサブカテゴリーが形成され、サブカテゴリーをさらに類似性に従って分類した結果、「読み聞かせ時の子どもの反応」「絵本の使用環境」「保育者自身の考えや行動」の3つのカテゴリーに分類された（表参照）。

以下、各カテゴリーに対応させて詳細にみていくことにしたい。

(2) 「読み聞かせ時の子どもの反応」について

「読み聞かせ時の子どもの反応」については、さらにそこから『絵本に対する子どもの発言』と『読み聞かせ時の子どもの様子』の2つのサブカテゴリーが抽出された。

『絵本に対する子どもの発言』について、保育者Sは、絵本の読後に【お話の内容への気付き】や【お話の内容に対する感想】、【登場人物への憧れ、願望】といった子どもからの発言を待ち、発言が出た際にそれを受容し共有するようにしていたことをあげていた。さらに実際に読んだ絵本“さるかにがっせん”でのエピソードをもとに、それぞれの役割を再現しながら【さるかにがっせんのやりとり】を遊んで楽しみつつ絵本の内容を噛み締めたり、“また読んで”などの【保育者への要求】があがっていたことを示した。ただ【お話の内容の振り返り】を行うなかで、その場面や登場人物に子どもが感情移入し、【子どもの暴言】が出ることもあったという。

『読み聞かせ時の子どもの様子』について、基本的に【読み聞かせの時の子どもの姿勢】は正して座らせており、保育者Sが、【余韻に浸る】子どもの姿や【子どもの声の量】、【子どもの発言の様子】、【子どもの行動や性格の特徴】から、子どもが絵本をどう捉えているのかその雰囲気や空気感、内容の嗜好などを推し量りながら対応を考え行っている様子がうかがえた。また保育者Sは、

【子どもが読みたい本】や【子どもの年齢】によって絵本に影響を受け、【読み聞かせを通した子どもの行動】が変化することもある、と話した。

表 保育者Sのインタビュー内容のカテゴリ

「カテゴリ」	『サブカテゴリ』	【2次コード】
読み聞かせ時の子どもの反応	絵本に対する子どもの発言	登場人物への憧れ、願望
		お話の内容への気付き
		お話の内容の振り返り
		さるかにがっせんのやりとり
		子どもの暴言
		お話の内容に対する感想
		保育者への要求
	読み聞かせ時の子どもの様子	余韻に浸る
		子どもの声の量
		読み聞かせを通した子どもの行動
		子どもの行動や性格の特徴
		子どもが読みたい本
		子どもの発言の様子
		読み聞かせの時の子どもの姿勢
子どもの年齢		
絵本の使用環境	絵本使用の方針	絵本への期待
		選ぶ絵本
		選ばない絵本
	絵本使用の時間	絵本を読む時間
		おしまい
		始まり
		ある活動の最中
	園（物的）環境	絵本について
		保育園について
保育者自身の考えや行動	読み聞かせ時、または読後の保育者の発言	子どもの発言に対する保育者の受容的な発言
		子どもに対する保育者の質問
		子どもに対する許可
		子どもに対する謝罪
		子どもに対する指示
		絵本についての説明
		子どもへの提案
		絵本の内容の確認
	保育者の行動	逆接、否定の接頭表現
		順接、肯定の接頭表現
		追加
		迷い
		保育者がしていること
		保育者がしないこと
	保育者の意図	あいづち
		同意
		保育者がするようにしていること
		保育者がしないようにしていること
	自らの保育への気付き	保育者の考え
		保育者の迷い
		保育者の気付き
		保育者の変化

(3) 「絵本の使用環境」について

「絵本の使用環境」は、さらにそこから『絵本使用の方針』『絵本使用の時間』『園（物的）環境』の3つのサブカテゴリーが抽出された。

『絵本使用の方針』について、保育者Sのインタビュー結果からは、絵本を通して一人ひとりの思いや他者の存在に気付くといった【絵本への期待】があげられた。それをふまえて、季節感を取り入れたものや勤善懲悪などの物語、子どもが家から持ってきた絵本を主に【選ぶ絵本】としてあげていた一方、内容が季節感にあっていないものや年齢に即していないもの、仕掛け絵本、キャラクターや風景の画風がアニメに準じたようなものを【選ばない絵本】としてあげていた。

『絵本使用の時間』については、毎日集中できる時間帯に読むようにするなど【絵本を読む時間】に配慮しており、【ある活動の最中】に絵本の読み聞かせを行ったりして内容に集中できない状況を避けていることが、保育者Sの発言から確認された。そのなかで次の活動や他のやるべき活動を視野に入れ、【始まり】や【おしまい】の時間を気にしながら読み聞かせを行っている様子が推察された。

『園（物的）環境』の影響も保育者Sから語られた。つまり、畑仕事や動物の世話をするといった自然環境を活用する独自の特徴を有する【保育園について】語られ、できるだけありのままを優先するため多くの手を加えられたデザインやキャラクターなどを好まない園方針が「絵本の使用環境」に関係している可能性が示唆された。あわせて、保育園に置いてある【絵本について】も、保育園の『絵本使用の方針』や『絵本使用の時間』が考慮されて選定・購入されていたことが語られた。

(4) 「保育者自身の考えや行動」について

保育者Sのインタビュー結果から確認された「保育者自身の考えや行動」については、さらにそこから『読み聞かせ時、または読後の保育者の発言』『保育者の行動』『保育者の意図』『自らの保育への気付き』の4つのサブカテゴリーが抽出された。

『読み聞かせ時、または読後の保育者の発言』について保育者Sは、【子どもの発言に対する保育者の受容的な発言】を心がけていると語った。また絵本の内容をふりかえるため読後に【子どもに対する保育者の質問】をしたり【絵本の内容の確認】を行ったりしていた。さらに保育者が伝えたい部分や、子どもが理解していない様子があった際には【絵本についての説明】を行っていた。絵本の読み聞かせをとおして子どもから“これやりたい”などの発言が出た場合は【子どもに対する許可】や【子どもへの提案】があり、前後の保育活動からどうしても今すぐに行うことが難しい場合には【子どもに対する謝罪】が確認された。その他、集中して話を聞くことが困難でその場に居続けるのが難しい子どもに対し、“ここだよ”などの【子どもに対する指示】が確認された。

『保育者の行動』について保育者Sは、読み聞かせの前には必ず手遊びをすることや、読み聞かせをしながらも全体と個々に目を向けること、やりとりを促すなどの【保育者がしていること】とあわせて、絵本に対する保育者個人の考えや講評をしないとといった【保育者がしないこと】を、質問者からの問いかけに対して【逆接、否定の接頭表現】や【順接、肯定の接頭表現】、【迷い】や表現の【追加】を含みながら、自らの絵本の読み聞かせに対しての行動を、じっくりと振り返っていた。

『保育者の意図』について保育者Sは、質問者の問いかけに【あいづち】や【同意】を含みなが

ら、子どもからの発言を大事にしたり絵本を読む際に言葉をはっきりと伝えるようにしたりと【保育者がするようにしていること】を述べた。それとともに、読み終わった後に保育者が先導して喋らないことや子どもとやりとりをする際に大人主導で話を引っ張らないようにすることなどを【保育者がしないようにしていること】として述べた。

『自らの保育への気付き』について保育者Sは、子どもの様子や発言を捉えながらどう対応し声かけするかといった【保育者の考え】や、子どもの様子に関する予想外の発見を含む【保育者の気付き】があったことをあげた。そのなかで、“この対応でいいのだろうか”などという発言から【保育者の迷い】が感じられる場面もあった。また、年数を重ねていくうちに先輩の姿から影響を受け、多方面から子どもをとらえることができるようになったことで、子どもの発言に対してやりとりが続くような返しができるようになったといった【保育者の変化】をあげていた。

IV. 考察

本研究は、保育者へのインタビューとその結果の質的分析をとおして、保育場面での絵本の読み聞かせ後にどのように子どもとかわり、情動共有へとつなげていこうとしているのか、保育者の意識と行動を明らかにすることを目的としていた。分析の結果、保育者は園の方針や環境に影響を受けながら読み聞かせを行い、読後には子どもの反応や発言を丁寧に受け止め共有し、保育者主導にならないようやりとりを促していた。また情動共有に関しては、絵本を通して一人ひとりの思いや他者の存在に気付くといった絵本への期待をあげており、普段の自らの考えや行動について振り返っていた。保育場面での絵本の読み聞かせ後の情動共有についての保育者の意識と行動について、以下の三点に整理して考察したい。

第一に、保育者は、保育園の物的環境や方針で時間的に制約をうけるなかであっても、絵本の読み聞かせ自体を子どもの発言や様子、反応をみながら修正して行い、保育者-子ども間の相互参加や連帯を促そうとしていたということである。保育者は、子どもからの発信を「読み聞かせ時の子どもの反応」を中心に丁寧に把握しようとしていた。さらに、【子どもの発言に対する保育者の受容的な発言】や【子どもに対する保育者の質問】、【子どもへの提案】など、保育者からも発信し、保育者-子ども間の相互作用を意識していたといえる。その意味では保育者が、保育者-子ども間の相互作用として情動の伝播を働きかけ情動共有をはかろうとすることで、絵本の読み聞かせという一連の活動を集合的活動として成立させていることが示唆された。

第二に、その一方で、子ども-子ども間の相互作用に相当するコードを得ることはできておらず、ワロンが論じた情動共有のもつ側面、すなわち“情動表現によって他者の援助を引き出す側面”^{2) 4)}が促されていたとは言い難い。つまり、絵本の読み聞かせをとおした情動共有を意識した行動は、あくまで部分的に機能していたと判断するのが妥当であろう。これらの側面を補完するために、例えばレッジョ・エミリア・アプローチにみられるような、子どもたちが話し合いを深めるときに周囲の大人たちも巻き込んで制作や調べ活動を行ってテーマを掘り下げていく実践を志向したとしても、数週間もしくは数か月間といった長期間でじっくりと実践に取り組むことができる状況は不可欠である¹¹⁾。子ども-子ども間の相互作用を保育者が強制的に打ち切ることなく短時間で収束させることは現実的には極めて難しく、また「絵本の使用環境」としては他の活動などもあるなかで【絵本を読む

時間】にばかり時間をかけることが困難であるのが一般的と考えられることから、絵本の読み聞かせにかける時間的制約が子ども同士による情動共有の促しを難しくさせている側面は否めない。つまり、保育者が子ども同士の相互作用をとおした情動共有をはかる意思が乏しかったというよりは、保育者がそれを行いたかったとしても十分に行える状況が整っていなかったと考えるべきであろう。

第三に、絵本の読み聞かせ後に保育者が促す情動共有の働きかけは、保育者自身が『自らの保育への気付き』をふまえ、保育観や自身の成長、保育のあり方を含む「保育者自身の考えや行動」が問われているように感じていたということである。実際インタビュー中に、保育者Sが普段の読み聞かせ活動を振り返る場面では、自身の取り組みに対する迷いや戸惑いを何度も口にしていたのは象徴的である。そして、絵本の読み聞かせに対する【保育者の考え】や『保育者の行動』は保育者それぞれによって異なる部分もあるとはいえ、『絵本使用の方針』や『保育者の行動』をふりかえるなかで、絵本を活用した保育をどう提供するかという視点に留まらず、絵本を通し子どもにとってメリットのある存在になる為にはどうするかというような視点で、自らの保育を振り返っていたのではないかと推察される。換言すれば、情動共有を促すような働きかけをすることで生じた子どもの反応について、それを確認する行為そのものが、保育者にとっては、単なる読み方や絵本の内容への感想に留まらず、自らの保育観・子ども観、あるいは長年構築した保育スタイルまでもが問われるように受け止められていた、と読み取ることができる。

野口ら⁹⁾は、保育者が暗黙に抱える“良い保育者”のイメージを分析し、子ども中心志向の保育観が“良い保育者”のイメージと密接に結びつく反面、保育者中心の保育観が“良くない保育者”のイメージとみなされる傾向が示されたことを明らかにした。つまり、前述したような時間や方針の制約により子ども同士の相互作用を十分に引き出しにくい状況のなか、保育者が自らの保育を、保育者中心で保育を展開しているのではないか、ひいては自身が“良くない保育者”になっているのではないか、という疑念の結果が表面化したものと考えられる。しかしその疑念は一方で、制約のある現状のなか、可能な限り子ども中心志向の保育を展開したいという保育者の省察と向上心のひとつとも読み取ることができる。

本研究で示した結果は、保育園にて年長クラスを担当する中堅保育者で、絵本の読み聞かせも積極的な姿勢をもっているという前提がある。そのため、絵本の読み聞かせに消極的で絵本の活用頻度がほとんどない保育者について本研究の結果をあてはめるには限界がある。さらに本研究の結果、絵本の読み聞かせにおける情動共有には保育施設の方針も多分に影響しているという示唆が得られたことも考慮する必要があり、今後の課題として位置付けられるだろう。

引用文献

- 1) 波木井やよい (1994) 読み聞かせのすすめ－子どもと本の出会いのために－. 国土社.
- 2) 浜田寿美男 (1983) ワロン／身体・自我・社会. ミネルヴァ書房.
- 3) 畑山朗詠・増田貴人 (2019) 保育者が絵本を用いる意義の違い－幼稚園教育要領における非認知能力の育成にむけて－. 青森中央短期大学研究紀要, 32, 141-147.
- 4) 稲田八穂・難波博孝 (2015) 「情動」に働きかける読み聞かせの実践－「排泄」をテーマにした読み聞かせのケーススタディ－. 読書科学, 57(3-4), 89-100.

- 5) 菊井恭子・菅眞佐子 (2016) 集団での読み聞かせに対する保育者の意識の変化－保育経験と担当年齢による差異の検討から－. 滋賀大学教育学部紀要, 66, 39-54.
- 6) 近藤卓 (2010) 自尊感情と共有体験の心理学. 金子書房.
- 7) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 8) 並木真理子 (2012) 幼稚園における絵本の読み聞かせの構成および保育者の動作・発話が幼児の発話に及ぼす影響. 保育学研究, 50(2), 165-179.
- 9) 野口隆子・小田豊・芦田宏・門田理世・鈴木正敏・秋田喜代美 (2005) 保育者が持つ“良い保育者”イメージに関するビジュアルエスノグラフィー. 質的心理学研究, 4, 152-164.
- 10) 佐々木宏子 (2000) 絵本の心理学－子どもの心を理解するために. 新曜社.
- 11) 武内裕明・唐牛裕生・飯野祐樹・増田貴人 (2013) プロジェクトの試行を通じたレッジョ・エミリア・アプローチの日本への適用の課題. 弘前大学教育学部研究紀要クロスロード, 17, 77-86.
- 12) 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, 17, 41-51.