

絵本の解釈についての研究

— 読み手と聞き手の立場から —

川 俣 沙 織¹⁾ 山 崎 篤²⁾ 大 谷 朝³⁾

A Study on the Interpretation of a Picture Book — from the Standpoint of the Reader and the Listener —

Saori Kawamata¹⁾ Atsushi Yamasaki²⁾ Asa Otani³⁾

(2016年11月25日受理)

1. はじめに

絵本は幼児教育・保育の現場でも教材として広く取り扱われており、幼稚園教育要領において、領域「言葉」のねらいのひとつとして「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、先生や友達と心を通わせる」と掲げられている^[1]ように、幼児教育現場における子どもの言葉の発達と情緒の安定にとっても非常に重要な役割を果たす。当然、保育者には読み聞かせの技術が求められるが、一般に、読み聞かせの際は登場人物ごとの演じ分けとして殊更に声色を変えたり、指さしや身振り手振りを交えたりといった過剰な演出を加えるべきではなく、淡々と読むのがいいとされている。これは、読み手の大人とその演出にばかり子どもの関心が集まり、絵本そのものを味わうことが阻害されてしまうという事態や、演出に表れる読み手の物語に対する解釈が聞き手に影響し、聞き手自身の自由な解釈が妨げられてしまうという事態を避けるためであり、教育指導上必要な配慮だと言えよう。

しかしながら、指さしや身振り手振りはともかくとして、一切の演出を加えずに絵本を読む、ということが果たして可能であろうか。絵本に綴られている文が単なる文字の羅列ではなく、絵が一定の環境における登場人物や物の位置を示すだけの無味乾燥な図ではない以上、そこに文学としての情感が生じるのは自明のことである。読み聞かせを行う読み手がそれを一切感得せず、かつ、読み上げる声にその欠片をも滲ませない、ということは不可能と言っていい。

また、絵本の読み聞かせを行うためには数多ある絵本の中から対象児にとって適切なものを選ぶことが必要となる。我々大人は、絵本に限らず、子どもたちには可能な限り「いいもの」「美しいもの」「素晴らしいもの」を与えたいと願うが、この「いい」「美しい」「素晴らしい」という評価もまた事物に対する解釈そのものであり、極めて主観的なものである。

読み手も絵本の前では聞き手同様に一人の読者であり、物語を読めば自然と解釈が生じる。その解釈は読み聞かせの際の声色、表情、頁のめくり、間の取り方といった所作すべてに如実に表れる。絵本の読み聞かせには、選書の段階から本番に至るまで、読み手である大人の解釈が介入しており、それが聞き手に干渉しかねないのだということを読み手は心に留める必要がある。絵本の読み聞かせの指南書の多くが「淡々と読むべき」と但し書きしているのは、つまるところ、読み手は自身の物語への解釈を自覚しつつ、その解釈しか許容されないような演出を加えないように配慮すべし、ということを意図してのことだと考えられる。

そもそも、幼児教育における絵本の取り扱い、指導要領にある通り、絵本に親しみ、他者と心を通わせることが主眼であり、小学校以降の教科「国語」のように、教諭の指導のもと、作品の主題を探ったり、登場人物の心情を推し量ったりといった「解釈」を促すことは必ずしも行われたい。むしろ、読み聞かせの途中で読み手が発問したり、読後に聞き手に感想を述べさせたりすることは望ましくないとされている^[2]。しかし、聞き手である子どもに解釈を直接求めずとも、絵本を教育活動に用

別刷請求先：川俣沙織，中村学園大学短期大学部幼児保育学科，〒814-0198，福岡市城南区別府5-7-1

E-mail：kawamata@nakamura-u.ac.jp

1) 中村学園大学短期大学部幼児保育学科講師

2) 中村学園大学短期大学部幼児保育学科准教授

3) 精華女子短期大学幼児保育学科講師

[1] 保育所保育指針においても同様に、六か月未満児を除くすべての発達段階のねらいあるいは内容として絵本の取り扱いに関する記述がある。また、小学校学習指導要領においては、国語の内容である「読むこと」の具体的言語活動として「物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること」とあり、また、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の箇所にも、「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること」との記述がある。

いる教材として用いる以上、読み手である保育者自身の作品への解釈を明確にすることは小学校以降の国語の教材研究と同様に必須であろう。

本研究では、この「読み手の解釈」と「聞き手の解釈」について検討する。中村（1991）は、絵本の読み聞かせに「聞き手としての子どもに関する要因」「読み手としての保育者・教師や親に関する要因」「絵本自体に関する要因」「絵本と読み手の両方に関わる要因」「読み手と聞き手の両方に関わる要因」「絵本と聞き手の両方に関わる要因」「絵本・読み手・聞き手の三者に関わる要因」の7つの変数がかかわることを明らかにした（図1）。「聞き手としての子どもに関する要因」の具体例として「年齢」「性別」「知識」「理解力」「情緒状態」「興味・集中度」「個と集団」を挙げているが、このうちの「知識」「理解力」「情緒状態」「興味・集中度」が聞き手の解釈と直接かかわる要素であろう。また、物語の筋や登場人物によっては「年齢」「性別」もかかわることも考えられる。一方の読み手の解釈については、「読み手としての保育者・教師や親に関する要因」の具体例として挙げている「発声の仕方」「表現力」「本の提示の仕方」「態度」「絵本についての理解度」「子どもの発達や行動特徴についての理解」のうちの「絵本についての理解度」が関連すると見てい

2. 本研究の概要

2-1 本研究の目的

幼稚園は学校教育法第一条で学校の筆頭に挙げられて

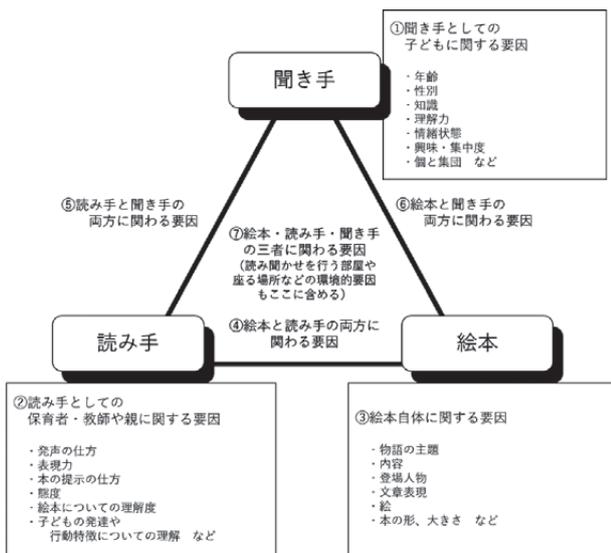


図1

おり、第二二条において、小学校・中学校という「義務教育及びその後の教育の基礎を培うもの」と位置づけられている。これは、幼稚園における幼児教育が、それ自体で完結せず、以降の教育に接続していくことを示している。幼児教育において絵本に親しみ、物語を受容することもまた、小学校以降の教科「国語」の内容「読むこと」へと継承されていくだろう。

本研究では、幼稚園教諭・保育士の養成課程に在籍する学生を対象に、絵本の解釈についての意識を調査し、中村（1991）における「聞き手としての子どもに関する要因」と「読み手としての保育者・教師や親に関する要因」について改めて検討したい。いずれは幼児教育・保育の現場で子どもたちに絵本の読み聞かせを行う彼らが絵本をどう解釈するのか、その実態を把握し、ひいては、読み手としての彼らの知識・技術の獲得を担保する養成校における指導上の課題を明らかにすることが目的である。

2-2 調査の概要

保育者養成校3校の学生（A校193名、B校149名、C校51名）を対象に、2冊の絵本を題材に読み聞かせを行った（A校は193名を4クラスに、B校は149名を3クラスに分割して実施した）。その後、調査紙を用いて、対象者が絵本をどのように解釈したのかについて調査した。

2-2-1 対象者の概要

本調査の対象者はいずれも2年制養成課程に在籍する1年次の学生だが、保育現場における実践経験については一様ではない。

A校の学生は、本調査の前に付属幼稚園および付属保育園での実習を経験しているが、その内容はいずれも1時間程度の見学のみであり、子どもと実際に関わったり、保育者が子どもに読み聞かせを行う姿を見たりする機会はなかった。

B校の学生は、中学校・高校での職場体験や高校で保育専攻のコースに所属し定期的に現場での活動を行った一部の学生を除き、現段階での実習体験はない。

C校の学生は、付属幼稚園での5日間の実習を終えており、保育者と子どもとのかわりを観察するとともに、保育に直接参加する機会を得ている。

こういった実践経験の量・質の違いが、本調査の結果と関わるのかについても検証する。

[2] 松岡享子は、幼児教育・保育の現場で子どもの言語活動を活性化するために、保育者が子どもの発話を積極的に促したり、家庭で絵本を見る際も、所謂「観察絵本」や図鑑などを見る際に子どもが注意深く絵を見ることを促すために親が発問したりすることや、物語の展開に興味を示すことができない幼い子どもに物語絵本を読む際の援助として解説を添えてやったりすることに触れつつ、「絵本を見ながら知識をふやしたり、確かめたりすることもいいことですが、物語の世界にはいりこんで、現実とは別の世界での体験をすることは、もっと貴重なことではないでしょうか」と提議している。（『えほんのせかい こどものせかい』日本エディタースクール、1987）

2-2-2 題材の概要と選定理由

本調査に使用した題材は以下の2作品である。

<題材①『ぼく にげちゃうよ』>

マーガレット・W・ブラウン 文，クレメント・ハード 絵。1942年に出版。日本では，岩田みみによって翻訳され，1967年にほるぷ出版より出版された。

<題材②『しりたがりやのふくろうぼうや』>

マイク・サラール 文，デービッド・ピースナー 絵。1982年出版。日本では，せなあいこによって翻訳され，評論社より1992年に出版された。

本調査に使用する題材を選定するにあたっては，多くの聞き手にとって理解しやすいよう，平易な文と親しみやすい絵によって構成されている作品を選ぶ必要があった。かつ，絵本として一定の評価を得ているということも条件とした。

まず候補として選出したのが，海外絵本の秀作であり，アメリカ児童文学の古典として長年愛されている題材①である。「母子関係」という普遍的なテーマを扱っていることから題材として適切であると判断するに至った。なお，題材①のみの読み聞かせを行い，聞き手がそれをどう解釈したのかを問うた場合，「感動した」「面白かった」といった読後の感想に留まりかねないため，題材①同様に優れた児童文学であり，後に述べる文学としての特徴の多くを同じくする題材②も同時に取り扱い，両者をあえて対照関係に置き，比較することで，聞き手の批評的・評価的な記述が表出する^[3]ことを期した。

2-2-3 調査紙の設問の内容

調査紙の設問の内容は以下の通りである。

設問1 『ぼく にげちゃうよ』と『しりたがりやのふくろうぼうや』のうち，理想とする母子関係に近いかと感じたのはどちらですか。

設問2 『ぼく にげちゃうよ』と『しりたがりやのふくろうぼうや』の読み聞かせを聞いての感想を自由に書いてください。

上で述べたように，設問2での回答が「感動した」「面白かった」といった読後の感想に終わらず，批評的・評価的な記述が表出されやすくなるよう，あらかじめ設問1にて2冊のうちどちらを好ましく感じたかを問うことで両者を対照関係に置いた。また，設問2では，絵本そ

のものについての分析や絵本の読み聞かせ技術に関する気づきなど，多様な記述が表れ得るよう，設問1の回答の理由を問うのではなく，自由に感想を書くように求めた。

設問1で，理想とする母子関係について問うたのは，題材①の日本語版の出版元のホームページには「ウサギの母子の間に交わされるほのぼのとした会話の中に理想の母子像が浮かびあがります」との紹介文があったことに端を発しているが，母子関係に限らず，特定の物事に対しそれを理想と感じるか否かは各人各様であろう。題材①の母子関係を理想的と捉える者もいれば，望ましくないと考える者もいて当然である。

文学研究において，あるいは小学校以降の教育現場において物語の解釈を行う際，特定の人物や場面を焦点化し，それについて集中的な議論を行うことで，より深い考察や新たな視点が得られることはしばしばある。本調査においては題材内の母子関係を焦点化することにより，より詳細かつ論理的な記述が期待できると考え，設問文の文言として組み入れることとした。

2-3 題材の分析と読み聞かせを行う際の配慮事項

調査結果とその分析について述べる前に，筆者自身の題材観と読み聞かせを行う際の配慮事項について記しておく。

まず，スミス・L・Hが児童文学の分析の観点として挙げた「構造」「テーマ」「ことば」の三点に分けて題材の文学的特徴について述べるとともに，文と絵が一体となって成立する絵本ならではの特徴を探る。また，作中に登場する母子の愛着と分離に注目し，心理学の観点からも分析を加える。

2-3-1 題材①の『ぼく にげちゃうよ』の特徴

<文学的特徴①構造>

本作は，母の元から逃げようとする子うさぎとそれを追いかける母うさぎという母子関係について，二者の会話を中心に描写している。以下は本作の冒頭部分である。

あるところに，こうさが いました。あるひ，このこうさは
いえをでて，どこかへ いったみたくなりました。
そこで，
かあさんうさぎに いいました。「ぼくにげちゃうよ」
すると，かあさんうさぎが いいました。

[3] 中学校学習指導要領において国語の内容である「読むこと」の具体的言語活動の例として「物語や小説などを読んで批評すること」「文章の構成や展開を確かめ，内容や表現の仕方について評価したり，書き手の意図をとらえたりすること」「様々な文章を読み比べ，内容や表現の仕方について，感想を述べたり批評する文章を書いたりすること」とある。

「おまえがにげたら、かあさんはおいかけますよ。
だって、
おまえはとってもかわいいわたしのぼうやだもの」

これに続く次の2頁に、

「かあさんが おいかけてきたら、ぼくは、おがわの
さかなになって、
およいでいっちゃうよ」と、こうさぎは いいました。

「おまえが おがわの さかなになるのなら、かあさん
は
りょうしになって、おまえを つりあげますよ」
と、かあさんうさぎがいました。

とあるように、「さかなになってにげる」子うさぎに対し、「りょうしになってつりあげる」と母うさぎが応じている。以降、「やまのうえの いわ」「にわのクロッカス」「ことり」「ちいさな ヨット」と次々に姿を変えつつ子うさぎが逃げ続け、母うさぎがそれに応じて「とざんか」「うえきやさん」「き」「かぜ」と次々に姿を変え追いかけて続ける、という子どもが好む物語構造のひとつである繰り返し構造になっている。

その後も、「サーカスにはいって、くうちゅうぶらんこで にげだす」「にんげんのこどもになって、おうちのなかに にげちゃうよ」と言う子うさぎに、「つなわたりをして おまえのところへ いきます」「おかあさんになって、そのこをつかまえて だきしめますよ」と母うさぎが応え、最終的には、以下のように今のまま母の元に留まることにする、という結末となっている。

「ふうん。だったら、うちにいて、かあさんのこども
で
いるのと おんなじだね」

そこで、こうさぎは にげだすのを やめました。
「さあ、ぼうや にんじんを おあがり」

家を出て次々に姿を変えつつ数々の冒険を経た後に元の通り家へと帰り着く、という往還の構造^[4]もまた、子どもが好みやすい物語の構造のひとつである。

<文学的特徴②テーマ>

本作は、逃げようとする子うさぎとそれを追いかける

母うさぎによる空想上のおいかけっこが、ほほえましい会話として描かれている。子うさぎは母が確実に追いかけてくれると確信しているからこそ「にげちゃうよ」と宣言し、母は子の発言に動揺することなく「おいかけますよ」と応えており、確かな愛着形成のもと心身ともに成長し、母の元から世界へ旅立とうとする子どもの姿と、それをおだやかに見守る母の愛情が見て取れる。子の自立、そして両者を結ぶ愛情と信頼がこの物語のテーマであると言える。

<文学的特徴③ことば>

松岡享子は、その著書『えほんのせかい こどものせかい』の中で、「子どものためのおはなしには、あるきまった形式をもつものが多く、その形式は昔話由来のものであることを指摘したが、口承文芸である昔話のことばは、語り手が聞き手に対し文字や絵といった視覚情報なしに音声のみで物語を語る（そして、聞き手が聴覚情報のみで物語を受容する）のに適した一定の特徴を有している。本作もまた、<文学的特徴①構造>で述べた構造上の特徴も含め、昔話との相似が認められ、このことは、本作のことばが語りとして上質であることを示している。以下に詳述する。

まず、1点目は、冒頭で物語の場所・登場人物・時間が示されているが、いずれも不特定な情報であるという点である。「あるところ」がどこなのか、どんな場所なのか特定されておらず、また、登場人物である「こうさぎ」については、「成体ではない、成長途上のうさぎ」であるという情報を、「かあさんうさぎ」については子うさぎの母親であるという情報を示すのみで、その名前や特性は以降の物語の中でも一切語られない。時代設定としても、「むかしむかし」という昔話の典型的な発句こそ見られないものの、「あるひ」という不特定の時の記述しかないという点では上の二つと共通する。

2点目は、登場人物の心理描写（あるいは心理を暗示していると取れる行動描写）がほとんどない、という点だ。本作は、「子うさぎはこう言いました、すると母うさぎがこう言いました」という会話によって物語が展開しており、例えば物語の起点である子うさぎが家を出ようとする理由についても「いえをでて、どこかへ 行ってみたくになりました」とあるのみで、一方のそれに対する母うさぎの感情については一切記述がない。

3点目は、詳細な描写が排除されている点である。母子の会話は「AがBする」という動詞述語文による行動描写の形式を取っており、特定の情景が想起されるが、形容詞・副詞といった修飾語が極めて少なく、作中全体

[4] 瀬田貞二は、幼い子どもが楽しむ文学の構造として「行きて帰りし」物語を挙げ、往還構造を見出している。（『幼い子の文学』中公新書、1980）

で「ずっとせいのたかい」山、「小さな」ヨットのわずか2語が出現するのみである。

2点目、3点目に挙げた「細かな情景描写や心理描写を行わず、動詞のみで語ることでかえって物語の場面がはっきりと想起される」という特徴はまさに、スイスの文芸学者マックス・リュティが『ヨーロッパの昔話 その形式と本質』で述べた「昔話は描写しないで記述するだけである」という指摘そのものである。

<絵本としての特徴>

絵本の二つの構成要素のうち、ことば（文）については既に述べた。ここでは、もうひとつの要素である「絵」について検討する。

本作は、モノクロの素描によって描かれている場面とカラフルな水彩によって描かれている場面とが交互に繰り返される、という構成になっている。第1場面では、逃げる子うさぎとそれを追う母うさぎ、という以降の物語全体に及ぶ設定がなされているが、ここでの絵はモノクロの素描である。第2場面は、母が追いかけてくるならば魚になって逃げると言う子うさぎと、それならば自分は漁師になって魚になった子うさぎを捕まえる、と言う母との会話文への挿絵として、やはりモノクロの素描が描かれている。続く第3場面では、第2場面でなされた、子が魚に、母が漁師になるという情景が温かな色彩によって見開き全体にカラフルに描かれている。ここには文章は書かれていない。この「文章+モノクロの挿絵」と「文章なしの見開きいっぱいのカラフルな水彩」とが以降も繰り返される。なお、登場人物のうさぎの母子は、二足歩行で人間の服を着て人間のするように釣りをしたり登山をしたりと擬人化されて描かれているが、表情は一樣でうさぎ然としており、漫画的なコミカルな描写はなされていない。

モノクロ画面とカラフルな画面とのコントラストが幻想的な物語世界を形作っており、シンプルでありながら情感あふれる文と相まって、見る者に鮮烈な印象を与えている。

<心理学的特徴>

発達心理学の観点から母子関係をとらえると、基本的な構造としては、母子密着した状態から、母子の分離と子どもの自立・個体化に向けて「発達していく」ものと考えられている。マーガレット・マラー、またボウルビイらの観察研究がよく知られているが、いずれにおいても子どもは乳幼児期をかけて、行きつ戻りつしながら徐々に母親から分離していく存在として捉えられている。前述の<文学的特徴②テーマ>では、あちらこちらへと逃げる子どもとそれをどこまでも追いかけていく母親と

いう本作の母子関係に注目したが、この母子の関係を物理的な距離の点でのみ考えると、子どもを追いかけるといふ母親の働きかけは、分離した状態を分離しないもの状態へと戻そうとする働きかけであり、子どもの発達の動きに逆行しているように見える。この点を本調査の対象者はどう解釈するであろうか。

臨床心理学が投映法という心理検査法（例えばロールシャハテスト）で大前提としているのは、はっきりしない刺激を提示された場合、人はそれをその人なりの意味づけをしようとする心の動きを示すことである。その前提に立てば、<文学的特徴③ことば>で指摘したように、本作の子うさぎはなぜ逃げるのか、そして母うさぎがなぜそれを追いかけるのかについて作品内で述べられていない以上、そこをどう意味づけて読み込むかは対象者次第である。ある者は「子うさぎは母うさぎの気を引きたくて逃げるのだし、それは母うさぎに対する信頼感が前提としてあるためである。母うさぎはそんな子うさぎがかわいらしくて、じゃれるような気持ちで追いかけてまわすのである」と解釈するかもしれない。逆に「子うさぎは母うさぎの拘束が重苦しくて逃げるのだし、それは母うさぎに対する不信感が前提としてあるためである。母うさぎはそんな子うさぎが憎らしくて、支配欲を満たそうという気持ちで追いかけてまわすのである」と解釈する者がいてもおかしくない。

自らの母子関係に良い思い出が少ない読者は、迫害と怒りと逃走と追跡という、精神分析家であるメラニークラインが「妄想・分裂態勢」として記述したような事態と読んで対処しようとする可能性があるし、良い思い出がより多い読者は同じく精神分析家でもあったボウルビイが「探索・冒険と安全基地」として記述したような事態を読み込む可能性がある^[5]。本調査の回答文中に、こういった対象者なりの意味づけに基づいた記述が表れるかについても検証する。

2-3-2 題材②『しりたがりやのふくろうぼうや』の特徴

<文学的特徴①構造>

本作は、「ふたつの ときから もう たいへんな しりたがりや」だった子ふくろうのアウリーが、ある日母ふくろうに「おそらの ほしの かず」がいくつあるのかを尋ねる場面から物語が始まっている。母ふくろうは「たくさん あるのよ。」と答えるが、子ふくろうは「でも、いったい いくつ?」と重ねて尋ねる。それに対し、母ふくろうは、にっこり微笑みつつ、「かぞえてごらん。」と自分で確かめるように促す。実際に星の数を数えた結果、空には数えきれないくらいたくさん星が存在することを子ふくろうは知る。その後、「おそらの たかさ」「うみの なみの かず」「うみの ふかさ」についても

同様のことが繰り返された後、これまでの経験をふりかえった子ふくろうによる「おそらの たかさと おんなじくらい、うみの ふかさと おんなじくらい だあいすき」との母への愛情の表明がなされ、母ふくろうが「うみの なみの かずと おんなじくらい、おそらの ほしの かずと おんなじくらい たくさん」だっこし続けることを約束し、子ふくろうへの愛情を示す、という幸福な結末となっている。

母と子のほほえましいやりとりが次々と展開するさまは『ぼく にげちゃうよ』と同様の繰り返しの構造であり、自身の疑問を解決するために母の元を離れ、成果を得た後に母の元にまた戻る、という形式は、短期的なものではあるが、往還の構造にあると見ることもできるだろう。

<文学的特徴②テーマ>

本作も『ぼく にげちゃうよ』と同様に、子の冒険とそれを見守る母親の物語であり、やはり子の自立と母の愛情がテーマであると見ることができる。ただし、本作の母ふくろうは、逃げる子を追いかける『ぼく にげちゃうよ』の母うさぎとは違い、好奇心旺盛な子ふくろうによる質問に直接答えることも、子ふくろうの冒険について行くこともない。子ふくろうの行動に干渉しない母ふくろうの姿は冷たくも感じられるが、子の意思を尊重し、子を信頼しているからこそその放任であるとも見ることができる。一方、幾度もの冒険を経た後に子ふくろうはというと、「そのよる、ぼうやは どこへも いかないで、じいっと かんがえごとを して いました。そらの こと、ほしの こと、なみの こと、かあさんに おそわった ぜんぶの ことを……。」と一晩考えを巡らした結果、達した考えは「おそらの たかさと おんなじくらい、うみの ふかさと おんなじくらい だあいすき」と母へ伝えることであり、そこには母への思慕と絶対的な信頼が見て取れる。つまり、本作のテーマもまた、『ぼく にげちゃうよ』と同様に子の自立と母の愛、そして母子相互の信頼であると見るべきであろう。

<文学的特徴③ことば>

本作は<文学的特徴①構造>で述べた通り、「おそらの ほしの かず」「おそらの たかさ」「うみの なみの かず」「うみの ふかさ」について確かめる、という繰り返しの構造とそれらを確認するために母の元から一時離れ、また戻ってくるという往還の構造を取っている。しかし、

題材①における繰り返しが昔話と同じく、言語形式も全く同じものが繰り返されているのに対し、本作は物語の後半に進むにつれ、基本的な形式は保ちつつも一部の文の省略がなされたり、違った言語形式での表現がなされたりといった変化が生じている。

また、「ふくろうの アウリーぼうやは ふたつの ときから もう たいへんな しりたがりやでした。」と冒頭で登場人物の性格付けがなされ、結末部分において「ぼく、かあさんが だあいすきだよ。」と明確に自身の意思を表示している点も、登場人物の名前も特性も語られることのない題材①とは異なる。

<絵本としての特徴>

本作は登場人物が夜行性のふくろうの母子であるということから、物語の場面の大半が夜か夜明け前後であり、全体的に淡い色彩によって描写されている。しかし与えられる印象としては決して暗いものではなく、むしろ色彩が少ないからこそ、清らかで澄んだ空気に包まれた世界、そしておだやかで静かな愛情によって結ばれた母子の関係を表現することができていると言っていだろう。

また、文の補完を絵が担っていることにも注目したい。本作の母は、子と違い、名前もその特性についての描写もなされておらず、ただ二か所、子ふくろうに対し「にっこりして いいました」「やさしく だきしめました」との記述があるのみである。その細かな胸の内を推察する手がかりを文中に求めることはできない。しかし絵に目を向けると、子ふくろうが「おそらの ほしの かず」をはじめとするさまざまなものに興味を抱き、疑問を口にするときにはその傍らに寄り添い、共にその対象を見つめ、子ふくろうが自分の目で疑問について確かめた後に母の元に帰ってくるときには必ず出迎えていることがわかる。特に第7場面では子ふくろうが木に舞い降りる瞬間が、続く第8場面では飛び立った瞬間が場面として切り取られており、母ふくろうがいつも夜通し子ふくろうの帰りを待ち続けていたのだと考えるのが自然だろう。

こういった絵画描写から、母ふくろうは、子ふくろうを信頼し、その自主性を尊重しつつも、心から安否を心配していると考えるのが妥当であり、理性的だが深い愛情を持った母親の姿が浮かび上がってくる。このように、言外の物語背景を絵が表現している点も本作のすぐれた特徴のひとつだと言えよう。

[5] もちろん、このことは可能性があるという話の領域内で考えるべきことである。心理学的に了解可能であることと、現実的な（直線的）因果関係が確実にあることとは、論理的必然性という観点からは、全く次元が異なる話である。また、念のために指摘しておきたいのは、下線を引いて注意喚起したように、現実の母子関係がどうであったのかということ、思い出（心的現実）としての母子関係を混同してはならないのは、幾多の失敗したカウンセリングが指し示すところである。

<心理学的特徴>

いまだ依存的な子どもに対して、母親が(知的)冒険を促す。それに背中を押されるようにして、子どもは旅立つ。その冒険は決して満足のいくものではなく、一定の挫折を体験しながらも、子どもは母親に愛情補給され、さらに冒険を続ける。本作のこういった母子関係は、先述したボウルビィが、愛着理論の中で述べた「母親を安全基地として、子どもは好奇心から世界をよりよく知るために探検・冒険をしている。折に触れて母親から愛情の補給を受けて、再び探検・冒険を続ける」という「安定型の愛着パターン」を持つ子どもと母親のカップルの在り方と重なる。

さらに、本作の母子の関係性が共同注視の構造を備えていることにも注目したい。この場合、子どもが先に疑問を持つという点で、子どもが起点となっはいるが、明らかに、母子で同じものを見、考えや言葉を交わし合っている。絵本の読み聞かせという共同注視の事態の中に、共同注視する光景が含まれるという二重構造をもつという指摘もできるだろう。

また、親から子どもへの働きかけについて着目すると、ここでは親が大人として知っていることを敢えて教え込むのではなく、自分で発見させている。この手法は、小児科医でもあった精神分析家のウィニコットが、「親は対象を差し出すが、子どもがそれを発見するチャンスをひたすら待つのである」と記述した育児関係に沿ったものである。

2-3-3 読み聞かせを行う際の配慮事項

調査に先立ち行った読み聞かせは、上に記した「読み手」である筆者の題材観に基づきつつも、それが聞き手に干渉せぬよう、細心の注意を払う必要があった。

まず、A校及びC校の学生に対してのものとB校に対してのものはそれぞれ別の者が担当したため、担当者よっての題材への解釈とそれに基づく実際の読み聞かせに差異が生じぬよう、事前に打ち合わせを行い、配慮すべき点の確認と共有を図った。

第一に、設問1の回答に影響せぬよう、母親・子ども・地の文それぞれの声が、題材によって変化せぬよう努めた。具体的には、題材①も題材②も、共通して母親は低音でおだやかな声と落ち着いた態度で演じることとし、子どもについても同様に、両題材ともに高音で快活な声と態度で演じることとした。また、地の文の声については両題材が共通して有する温かな雰囲気を意識し、母親の声よりも高音でありつつも静かな発声を心掛けることとした。

第二に、設問2の回答に影響せぬよう、人によっては解釈が分かれそうな箇所を読み上げる際は特定の感情を強く込めずに読むよう努めた。例えば、題材①の冒頭で

「ぼく にげちゃうよ」と宣言した子うさぎへの母うさぎの「おまえがにげたら、かあさんはおいかけますよ。だって、おまえはとってもかわいいわたしのぼうやだもの」という言葉は、読み手の解釈によっては、驚き慌てふためき、切迫した声で演じること、ニコニコと笑みを浮かべたいはずらっぽい声で読むこともあり得る。しかし、今回の読み聞かせにおいては、言葉の背景にあるであろう母親の感情については聞き手の解釈に委ねられるよう、題材①と題材②の母親像に共通する穏やかで優しく、落ち着いた印象の声を演出するに留めた。

3. 結果と考察

今回の調査の結果を、考察とともに以下に詳述するが、予想と反し、3校それぞれの学生の調査時点での実践経験の多寡と今回の結果とは必ずしも一致しておらず、有意な差は認められなかった^[6]。設問①への回答、設問②への回答と順に見ていく。

<設問① 回答結果と考察>

まず設問1の回答結果は、A校は題材①を選択した者が45名(A校の学生193名全体の23.3%^[7])、題材②を選択した者が148名(同上76.7%)、B校は前者が42名(B校の学生149名全体の28.2%)、後者が107名(同上71.8%)、C校は前者が12名(C校の学生51名全体の23.5%)、後者が39名(同上76.5%)であった。3校すべてを合わせると前者が99名(全対象者393名全体の25.2%)、後者が294名(同上74.8%)となり、3校それぞれの結果・全対象者の結果すべてにおいて、題材②における母子関係を理想的なものとする回答が7割を超える結果となった。前述の通り、本設問は設問2で批評的・評価的な記述を引き出すことを意図したものであったが、二つの題材いずれを好むかにこれほどの偏りが現れたことは興味深い。この原因はいくつか考えられるが、ひとつは、子どもにとっては魅力的な題材①の繰り返しの構造と言語表現が、成人期にある対象者たちには単調で退屈なものに感じられたということであったかもしれない。あるいは、題材①の<絵本としての特徴>で述べた「文章なしの見開きいっぱいのカラフルな水彩」の繊細な美しさは、どちらかと言えば1対1の読み聞かせで間近にじっくりと時間を掛けてこそ伝わるものであり、今回の集団での読み聞かせではその魅力が十分に伝わるには至らなかった可能性もある。こういった中村(1991)における、絵本の読み聞かせにかかわる変数のひとつ「絵本自体に関する要因」以外の原因も想定できるが、それは後に述べることとする。

次に設問2の回答について検討していく。設問2の回答文には、「感動した」「心が温かくなった」といった読

後の感情についての記述とともに、物語の構造・テーマ・ことばの特徴や絵本としての特徴への気づきや登場人物への評価、実際の保育との関連など、多様な記述が認められた。以下に結果とともに考察する。

＜設問2 回答結果と考察① 出現語彙に見える「保育者」「読み手」としての意識＞

今回の調査の対象者たちは構造やことばよりも物語のテーマに強く関心を持ったことが、回答文中に出現した語彙の出現率からわかった。回答文中に最も多く出現した語彙は、両題材に共通するテーマである「愛情」あるいは「愛」であり、題材①に対する感想としての記述と題材②に対する感想としての記述とを合わせると267件に上った。題材①に対する感想として「愛情」あるいは「愛」を含む記述のあった学生は3校すべてで164名（「愛情」あるいは「愛」を含む記述のあった3校の学生267名全体の61.4%）、題材②の感想として「愛情」あるいは「愛」を含む記述のあった学生は3校すべてで103名（同上38.6%）であり、題材①への評価として多く現れていた。多くを語らない題材②の母ふくろうに対し、題材①の母うさぎは子への愛情を直接言動に表していたことがこの結果と関連していると考えられる。

3校別の内訳を示すと、A校では題材①に対する感想として91名（「愛情」あるいは「愛」を含む記述のあったA校の学生143名全体の63.6%）、題材②に対する感想として52名（同上36.4%）が認められた。B校は前者が45名（「愛情」あるいは「愛」を含む記述のあったB校の学生73名全体の61.6%）、後者が28名（同上38.4%）、C校は前者が28名（「愛情」あるいは「愛」を含む記述のあったC校の学生51名全体の54.9%）、後者が23名（同上45.1%）であり、題材①への評価としての記述が6割を超えたA校・B校に対し、C校は5割強に留まり、わずかながら差が認められた。

回答文中に二番目に多く出現した語彙はやはり両題材に共通するテーマである「自立」（「自分で」を含む）で、題材①に対する感想としての記述と題材②に対する感想としての記述とを合わせると224件であった。題材①に対する感想として「自立」を含む記述のあった学生は3校すべてで7名（「自立」を含む記述のあった3校の学生224名全体の3.1%）、題材②の感想として「自立」を含む記述のあった学生は3校すべてで217名（同上96.9%）であり、そのほとんどが題材②の子ふくろうへの評価として現れていた。このことから、題材②についてはそのテーマが「子の自立」であると感得していることが窺え

る。題材①については、子うさぎが母の元から逃げようとする理由が作中で述べられていないことから、「自立」という主体的行為と子うさぎを結びつけづらいという側面があったと考える。

3校別の内訳を示すと、A校では題材①に対する感想として4名（「自立」を含む記述のあったA校の学生113名全体の3.5%）、題材②に対する感想として109名（同上96.5%）が認められた。B校は前者が0名（「自立」を含む記述のあったB校の学生67名全体の0%）、後者が67名（同上100%）、C校は前者が3名（「自立」を含む記述のあったC校の学生44名全体の6.8%）、後者が41名（同上93.2%）であり、3校間で有意な差は認められなかった。

三つめのテーマである「信頼」の回答文中の出現率は「自立」「愛情」と比較すると低く、題材①に対する感想として「信頼」を含む記述のあった学生は3校すべてで13名（「信頼」を含む記述のあった3校の学生38名全体の34.2%）、題材②の感想として「信頼」を含む記述のあった学生は3校すべてで25名（同上65.8%）に留まった。

このように、出現率に差はあるものの、対象者たちが両題材のテーマをほぼ的確に感得していることがわかった。一方、構造あるいはことばに関連する記述としては「繰り返し繰り返し、同じ表現を使っていた」「反復で話が進んでいくもので、反復が好きなお子もたちにとっては聞き入ってしまうものかなと思った」（回答文より引用）といった繰り返しの構造、あるいは言語表現についての記述が3校すべてで27名（A校22名、B校4名、C校1名）確認できた。往還構造や心理描写についての記述は認められなかったが、物語を受容する際の観点として、テーマだけでなく構造や言語的特徴に注目し、解釈しようとする姿勢が感じられた。さらに、「（題材①に対して）白黒のページとカラフルなページがあって面白かった」「（題材②に対して）あたたかい絵で好き」などといった絵画表現に関する記述も3校すべてで40名（A校23名・B校11名・C校6名）確認できた。このように、絵本を文学として、あるいは絵本として分析しようとする姿勢は「聞き手」としての立場に加え、「読み手」としての立場への強い意識があつてのものであろう。調査者の絵本の読み聞かせの技術に関する記述が3校すべてで36名（A校28名、B校1名、C校7名）、実際の保育において両題材を自身が読み聞かせるとする想定に立った記述が37名（A校28名、B校9名、C校0名）確認できたことから、入学後の数か月を経て、対象者に「保育者」として、そして「読み手」としての意識が芽生えつつあることが感じられた。

[6] 今回の調査では2年制養成課程に在籍する1年次の学生を対象としたが、1年次の学生と2年次の学生や現役の保育者をも対象に含み、同一の調査を行ったならば、違う結果がもたらされる可能性は十分にあると考えている。今後検討したい。

[7] 小数点以下第2位を四捨五入している。以下同様。

<設問2 回答結果と考察② 登場人物への評価に見える「解釈」の背景>

この「保育者」・「読み手」としての意識は、登場人物とその言動への評価に関する記述にも見て取れた。両題材ともに、子に対する評価は「かわいらしい」「好奇心旺盛」といった肯定的なものしか認められなかったが、母への評価は題材①と題材②では異なる結果となった。題材①の母に対し肯定的な評価をした学生は3校すべてで24（A校16名・B校6名・C校2名）名（題材①の母への肯定的評価と題材②の母への肯定的評価と合わせた全体の57.1%）、題材②の母に対し肯定的な評価をした学生は3校すべてで18（A校8名・B校10名・C校0名）名（題材①への肯定的評価と題材②への肯定的評価と合わせた全体の42.9%）と、肯定的評価は題材①と題材②の間で際立った差は見られなかったが、題材①の母に対し否定的な評価をした学生は3校すべてで67（A校41名・B校23名・C校1名）名（題材①の母への否定的評価と題材②の母への否定的評価と合わせた全体の89.3%）、題材②の母に対し否定的な評価をした学生は3校すべてで8（A校5名・B校2名・C校1名）名（題材①への否定的評価と題材②への否定的評価と合わせた全体の10.7%）となり、題材①の母うさぎに対する評価は否定的なものが極めて多く、題材②の母ふくろうへの否定的な評価よりもはるかに多かった。

題材②の母ふくろうへの否定的な評価の具体例は「厳しい」「冷たい」「そっけない」などといったもので、子ふくろうの質問に対し自身で確かめるように促すという行為に対するものであり、題材①の母うさぎに対する否定的な評価は、具体的には「過保護」「怖い」「束縛している」「依存している」などといったもので、逃げるうさぎを追いかけるという母うさぎの行為に対するものが中心であった。しかし、題材②の母への評価が、その後の物語の展開から最終的に「子への愛情があるからこそ、あえて厳しく（冷たく、そっけなく）したのだ」との肯定的な解釈に終着していたのに対し、題材①の母への評価が好転することはなかった。また、題材①の母の「子を追う」という行動の動機を推測し「うさぎのそばにいたい」「うさぎを離したくない」からではないかとする記述も認められた（A校12名、B校6名、C校0名）が、そのいずれもが「～したい」という願望を表す言語形式であり、これは題材②の母ふくろうの言動への評価には見られない特徴であった。ここから、「子どもへの愛情が強すぎて、どこへも行かせたくないという母親の思いが先行している」（対象者の回答文より引用）という望ましいとはいえない母親の養育態度が浮かび上がる。題材①の母うさぎに対するこういった否定的な評価が作品全体への評価へも大きく影響し、設問1の結果を生んだ可能

性は否定できない。なお、うさぎの逃避の動機を「母の愛情を確かめる（試す）ため」ではないかと評価する者（A校：16名、B校：2名、C校：1名、計19名）も見られた。人ははっきりしない刺激を提示された場合、その人なりの意味づけをしようとすることは既に述べたが、それが顕著に表れている。では、この「その人なりの意味づけ」は、一体何に基づいてなされるのであろうか。

こういった登場人物への評価という物語への解釈の背景にあるものは、言うなれば、「これまでの人生における体験とそれによって形作られた価値観」とも言うべきもので、中村（1991）が挙げていた「聞き手としての子どもに関する要因」の具体例である「年齢」「性別」「知識」「理解力」「情緒状態」「興味・集中度」「個と集団」、あるいは「読み手としての保育者・教師や親に関する要因」の具体例として挙げている「発声の仕方」「表現力」「本の提示の仕方」「態度」「絵本についての理解度」「子どもの発達や行動特徴についての理解」のいずれの範疇にも留まらないように思われる。

人間が、乳幼児期に形成された対人関係の持ち方やその背景となる様々な思いをひな形として、その後の人生を歩んでいくというテーゼは、フロイト以来精神分析学が一貫して主張していることの一つである。臨床的には、乳幼児期の心的外傷がそのひな形に意識的・無意識的な影響を与え、場合によっては「神経症」や「パーソナリティ障害」等が発症する契機となることがある、と言うのが基本的な精神病理論の骨格である。それらの臨床経験をもとにして形成された「発達理論」は、しばしば現実の乳幼児が発達していくプロセスについての観察や実験には基づかない理論として批判されることが多い。これらの批判に答えようとするかのように、本稿で取り上げたマーラーやボウルビイらは実際の乳幼児を観察することを通して、理論構成していったことはよく知られている。なかでもボウルビイの愛着理論は、エインズワースが考案した実験手法である「ストレンジシチュエーション法」と結びつき、追試はもちろんのこと関連する多くの発達心理学的研究をもたらすことになった。そのボウルビイの愛着理論の中心的概念のひとつが内的ワーキングモデルである。内的ワーキングモデルとは、養育者（主に母親）との相互作用の中で形成される自己あるいは他者に関するスキーマのことであり、対人的な事態をどう認知し、どう対処するのかに関わるとされている。つまり、物事をどう捉えるのか、人とどう関わるのかの基準となるのがこの内的ワーキングモデルであり、本稿で扱った母子関係における愛着に対する内的ワーキングモデルをはじめ、人間の認知すべてに関わるとされているのである。

内的ワーキングモデルは操作的定義が可能であり、か

つ、実験・観察的手法になじみやすいという特徴を備えており、2016年の現在に至るまで、従来の発達心理学を巻き込んで多くの研究と、研究成果をもたらしているが、その中に、内的ワーキングモデルは世代間伝達していくとする研究がある。フォナギー(2001)が概観するところによれば、特に精神分析学と乳幼児医学とが重なる乳幼児精神医学の領域で、養育者の内的ワーキングモデルが子どもに対する育児に影響を与え、(場合によっては不適切な)内的ワーキングモデルが形成される可能性について、多くの研究がなされている。本邦でも、このことについて渡辺(2000)等が、啓発的な言論活動をするのと同時に、医療・福祉の現場で「母子臨床」として、母親あるいは子どものどちらかだけを対象とするのではなく、母子というユニット(と、それに影響を与える環境)に対して治療的な関わりを施す臨床実践が続いている。

本調査においても、題材②の母ふくろうへの評価として、その養育態度が自身の母親と重なるとの記述(A校20名・B校7名・C校3名、計30名)や、「自分もこんな母親になりたい」との記述(A校0名・B校5名・C校1名、計6名)もごくわずかながら確認された。ここにも、対象者が自身の母親との関係や子育ての理想像を絵本に投影しようとする動きが見て取れる。

4. まとめ

母子関係の捉え方や絵本の解釈といった個人の感覚・主義・信条に意識的・無意識的に関わる内的ワーキングモデルが、人生の中で変容していくのかどうか、変容し得るのかどうかについては、発達心理学も教育学もいまだに「正しい」答えを見出せていない。とはいえ、「文脈が変われば体験が変わる。体験が変われば対人関係のフ

レームワークが変化する」ということを我々は経験を通して知っている。このことは、子育てを含む家族内動力をドラスティックに変化させることを狙うシステム論的家族療法が、主要なテーゼとすることである。

絵本の読み聞かせに関する研究においては、横山(2004)が、幼児との関係の中で保育者の読み聞かせの技術が熟達し、その読み聞かせ観が形成されていくことを述べたが、実践経験を経たことによって、あるいはその中で子どもと密接に関わったことによって保育者の内的ワーキングモデルに変容が生じたからこそ、それが「読み聞かせ技術の熟達」や「読み聞かせ観の形成」として表出したと見るべきだろう。この「内的ワーキングモデルの変容とそれに伴う専門職としての理論・技術の習熟」は、実践現場での子どもとの関わりの中だけではなく、養成校における教育においても実現し得るのではないだろうか。学生によっては、養成校が提供する「新しい文脈」によって、保育観が大きく変容していく者もいるであろう。また、何より彼らの多くは、その養成のさなかに青年期というライフサイクル上の大きな山場を迎える。精神分析家のエリクソンを引くまでもなく、対人関係の在り方、規範意識の在り方、もちろん保育観という専門職としての自身のアイデンティティの根本をなすものが問い返される時期である。養成校の教育(養成校が準備するあらゆる体験が含まれよう)は、まさにそのアイデンティティの再構築に関われる可能性がある。この人生上の臨界点に携わる養成校の責任は重い。

以上を踏まえ、聞き手・読み手・絵本の三項関係である読み聞かせと、聞き手・読み手の解釈ならびにそれを形作る諸要素との相関を図にすると以下ようになる(図2)。

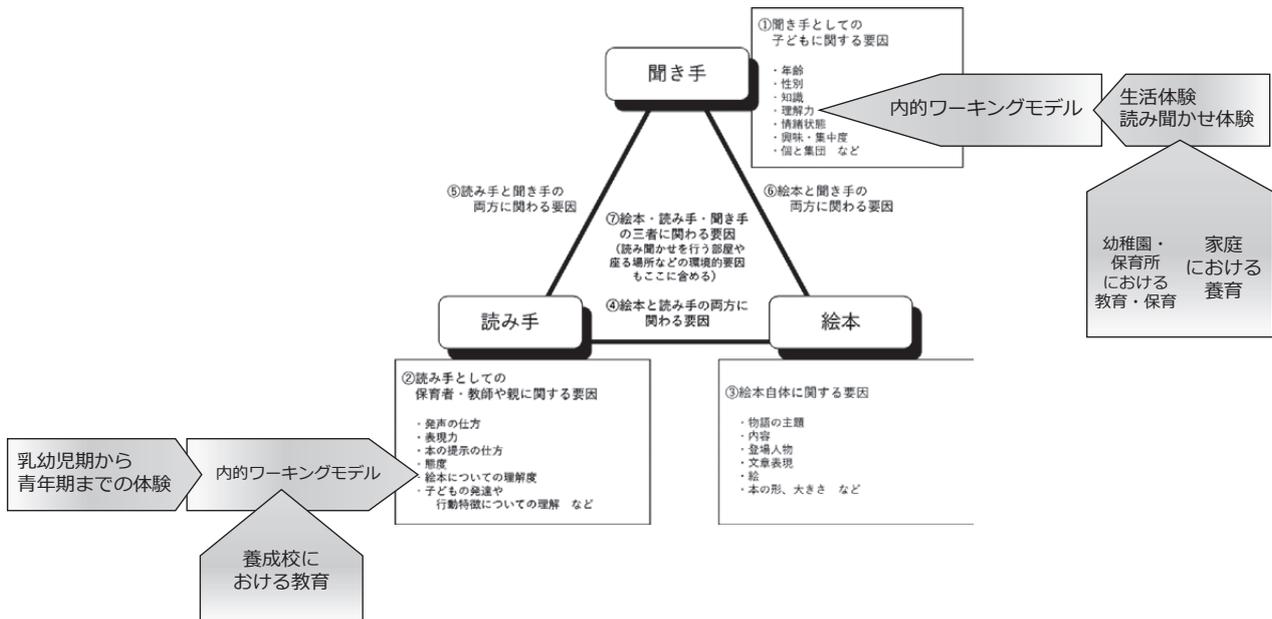


図2

最後に、今後の課題を整理して結びとしたい。本稿では、絵本の読み聞かせにおける読み手としての大人が読み手であるとともに聞き手であることを踏まえつつ、読み手の絵本への解釈について検討したが、集団を対象とする絵本の読み聞かせと個人が一人で行う読書、ひいては小学校以降の国語科教育における「読むこと」との関連についても併せて検討する必要性が改めて意識された。山元ら（1996）は、文学テキストに対する読者の姿勢には「物語中の出来事に参入して、その出来事を直接目撃しているかのように述べる」〈参加者的スタンス〉と、「物語の出来事の全局を視野に収めて物語に描かれたことを対象化し、物語を判断・評価していく」〈観察者スタンス〉の二つがあることを述べ、後者のスタンスは学童期において獲得されるとしたが、今回の調査対象者は両者のスタンスを併せ持っているように見えたためである。これは、彼らが保育者・読み手としての自身の解釈とは別に「保育の対象となる子どもはどうか解釈するか」という視点を持っていることを示しているが、この「自身の解釈」と「自身の想定する子どもの解釈」とが並列関係にあるのか、どちらかに重きが置かれるのか、はたまたどちらかがどちらかを内包する入れ子の構造にあるのか、現段階では意見を持たない。

その他、子どもから大人に至るまでの文学体験の発達過程についての研究との関連も重要となるだろう。守屋（1994）は、大人の文学体験を「眺める」、子どもの文学体験を「住む」と表現し、さらにこれを住田ら（2001）は〈素朴な参加〉である「住む」から〈人物への同化〉である「なる」へ、そして〈全局的な視野の獲得〉である「見る」に至るという3段階の発達モデルに拡張した。青年期にある保育学生たち—しかも絵本の読み聞かせを前提とする彼らの文学体験は何と表現するべきであろうか。また、この連続の中のどこかに位置づけることが可能なのであろうか。

読者としてのスタンスの問題とともに、今後さらなる検討を進めていきたい。

【参考文献】

- 小澤俊夫（1999）『昔話の語法』福音館書店
 スミス・L・H 著 石井桃子他訳（1967）『児童文学論』岩波書店
 住田勝・山元隆春・上田祐二・三浦和尚・余郷裕次（2001）「文学作品を読む能力の発達に関する研究—〈つづき物語〉の量的分析を中心として—」国語科教育49, pp.57-64
 瀬田貞二（1980）『幼い子の文学』中公新書
 中村年江（1991）「絵本の読み聞かせに関する心理学的研究—絵本の読み聞かせに関する変数と望ましい読み聞かせ条件の検討—」読書科学35, pp.149-159
 松岡享子（1987）『えほんのせかい こどものせかい』日本エディ

- タースクール
 マックス・リュティ著 小澤俊夫訳（1969）『ヨーロッパの昔話 その形式と本質』岩崎美術社
 守屋慶子（1994）『子どもとファンタジー—絵本による子どもの「自己」の発見』新曜社
 山元隆春・住田勝（1996）「文学作品に対する子どもの反応の発達—「おにたのぼうし」の場合—」国語科教育43, pp.60-69
 横山真貴子（2004）『絵本の読み聞かせと手紙を書く活動の研究：保育における文字を媒介とした活動』風間書房
 吉川悟（1993）『[家族療法] システムズアプローチのくもの見方』ミネルヴァ書房
 渡辺久子（2000）『母子臨床と世代間伝達』金剛出版
 Bowlby, J. (1969) Attachment and Loss
 Klein, M. (1946) Notes on some schizoid mechanisms. International Journal of Psychoanalysis 27
 Erikson, E. H. (1959) Psychological Issues. Identity and The Life Cycle
 Fonagy, P. (2001) Attachment Theory and Psychoanalysis
 Mahler, M. et al (1975) The Psychological Birth of Human Infant
 Winnicott, D. W. (1971) Playing and Reality