

幼児は『そらいろのたね』をどのように読んでいるのか

—物語の受容と子どもの育ちにおける物語の役割—

佐々木 由美子

How Young Children Make Sense of Narrative: *The Sky Blue Seed* ?

Yumiko Sasaki

要約

近年、子どもたちの物語世界を受容する力や、想像世界を楽しむ力が弱体化しているといわれる。しかし、幼児が何に心を動かし、どのように物語を受容しているのか、読みという内的世界について考察した研究は数少ない。本論では、絵本『そらいろのたね』を取り上げ、絵本を読み合う場において、幼児たちがどのように『そらいろのたね』の物語を受容しているのか、年齢ごとの幼児の多様な読みや、積極的・能動的な力を見いだすと共に、子どもの育ちにおける物語の役割を再検討した。

キーワード

物語受容、絵本、言葉

1. はじめに

(1) 問題の所在

物語は、幼児教育の中で欠かすことのできない重要な役割を担ってきた。現在のように子どものための絵本や童話が豊富になかった時代から、保育項目の中に常に取り入れられ、子どもたちに語られてきたのである。それも目を輝かせ夢中になってお話を聞く子どもたちの存在と、子どもの育ちにおける物語の果たす役割に確信があったからだろう。ところが近年、子どもたちが以前ほど物語の世界に入り込んで楽しむことができなくなったという声が聞かれるようになったⁱ。現実世界と空想世界を自在に行き来するのは、幼い子どもの特権のようにいわれてきたが、子どもたちの物語を受容する力や、想像世界を楽しむ力は、本当に弱体化しつつあるのだろうか。しかし、比較検討しようにも、幼児がどのように物語世界を受容し、何に心を動かしたのか、物語と子どもの相互作用の中で生まれてくる幼児の内面の声に耳を傾け、つまびらかにした研究は数少ない。

小学生や中学生の読みに論究した研究は、数は多くはないものの散見することができるⁱⁱ。しかし、幼児が対象となると、その数はさらに少ないうえに、実践報告や幼児の非言語・言語反応の計量化といった表層にとどまってしまうものも多い。したがって本論では、次の二つを目的とする。第一は、幼児が物語をどのように受容しているのか、また物語と幼児たちとの共同作業のなかで何がおきているのか、その内的世界の一端を明らかにすることである。第二に、幼児の作品受容のありようを踏まえたうえで、子どもの育ちにおいて物語がどのような役割を果たしているのかについて再検討していくことである。

なお、本論では「物語」という用語を用いているが、ここでいう「物語」とは、「語り手が語りの相手に対して語るさまざまな出来事」のことであり、「物語は語られる出来事（ストーリー、ファブラ）とその出来事が特定の順序に選ばれ配置されるプロセス（プロット、スーゼット）とからなる」ⁱⁱⁱ。つまり、物語とは包括的な概念であり、絵本や童話のみならず、紙芝居や人形劇、ペープサートなど、長短や表現方法は異なっても、そのなかに「物語」を含んでいるのだととらえている。

(2) 調査方法

前項でも述べたように、読みの場面における幼児の非言語反応や言語反応を計量化するだけでは、表面的な反応を視覚化することはできても、幼児の内面世界そのものに迫っていくことはむずかしい。そこで本調査では、1冊の絵本を受容する過程において、幼児が発した言葉そのものを分析する質的分析を軸として検討していく。絵本と向き合うなかで幼児が思わず発した言葉、怒りや喜びとともにわき出てきた言葉、あるいは熟考の末に発した言葉は、幼児の内的心情の表出であると考え、その言葉を手がかりに幼児の内的世界への近接をはかりたい。また、幼児の読みの特徴を明らかにする上で、大学生が同じ作品をどのように読み、どのように感じているのかについても調べ、幼児の読みと比較検討していくこととする。

絵本は『そらいろのたね』（中川李枝子文・山脇百合子絵）を取り上げる。『そらいろのたね』は1967年の出版以来、長く読み継がれ、現在においても保育の場でよく読まれている絵本であること。非現実的要素が含まれていること。また、これまでの筆者の読み聞かせの経験から、『そらいろのたね』における大人の読みと子どもの読みが、ずいぶん異なるのではないかという印象をもっていたことなどが、その理由である。『そらいろのたね』は13場面からなり、人間の男の子ゆうじときつねの子が、それぞれの宝物-ゆうじは飛行機を、きつねは空色の種-を交換するところから物語は始まる。ゆうじが、さっそく種を埋め水をあげると、種から小さな空色の家がでてくる。家はどんどん大きくなっていき、とうとう町中の子どもたちや、森中の動物たちが入れるくらいの大きな家になる。すると、そこへきつねがやってきて、飛行機は返すから家も返して欲しいという。家を返してもらったきつねが、みんなを家から追い出すと、急に家がどんどん大きくなっていき崩れはじめる。気づくと空色の家はどこにもなく、目を回したきつねだけがのびていた、という話である。

今回取り上げるのはたった1冊の絵本にすぎないが、幼児の内的世界に近接していくためには、一つ一つの事例を重ねて、子どもたちの声を丹念に拾い上げていくことが大切であると考え。

調査は次のような手順で行った。日常の保育の中で、各クラスの担任保育者に『そらいろのたね』を読んでもらい、読後に子どもたちが自分の感想を話すことができる時間を設ける。読み始めから読後の話し合いに至るまでを録音・記録し、データを分析していく。また、子どもたちが感想を言い合うなかで、保育者側から「きつねのことをどう思ったか」「空色の家はなぜなくなってしまったのか」という2点の質問を加えてもらうこととした。予備調査（2009年9月実施）の結果から、この2点をどうとらえるのかによって、作品の読みが異なるのではないかと考えたからである。しかし、子どもたちが自然体で自分の思ったことを自由に発言できる状態であることが望ましいので、保育者には質問の答えを無理に引き出す必要のないことや、なるべく自然な流れの中で質問してほしい旨を伝えた。

年齢ごとの比較もしたいと考え、調査対象は3歳児、4歳児、5歳児とした。また調査園は、なるべく偏りがないように私立幼稚園、公立幼稚園、および教会附属の幼稚園に依頼した。調査は2010年1月末から2月にかけて行った。調査園および園児数は以下の通りである。

・I幼稚園（東京都・私立幼稚園）

3歳児：43名

4歳児：46名

5歳児：42名

・H幼稚園（東京都・公立幼稚園）

3歳児：17名 4歳児：16名 5歳児：21名

・M幼稚園（神奈川県・教会附属幼稚園）

3歳児：18名 4歳児：15名 5歳児：24名

子どもたちの読みのありようは、保育者の読み方、前後の活動、子どもの日頃の読書体験、初めて出会った本なのか2度目なのかといった回数やシチュエーションなど、さまざまな要因によって影響を受けると考えられる。しかし、本論では幼児がどのように読んでいるのかといった点に焦点をしばって考察をしていきたいので、これらの諸要因が読みにもたらす影響等については、今回は特に触れないこととする。

大学生に向けた調査については、筆者自身が『そらいろのたね』の読み聞かせを行い、読後にアンケート用紙に記入してもらう方法をとった。アンケートの質問項目は、以下の通りである。

1. この絵本は好きですか？
2. 子どもに読んであげたいと思いますか？
3. 自分が子どもの頃に読んでもらったことはありますか？
4. 子どもの頃の印象と大きくなって読んだ印象は異なりますか？
5. 印象が異なるとしたら、それはどんなところですか？
6. なぜ、「そらいろのいえ」は、なくなってしまったのだと思いますか？
7. この作品に登場する「きつね」をどう思いますか？
8. 絵本『そらいろのたね』について思うこと、感じること、疑問など書いてください。

調査に協力してくれたのは、いずれも保育者を目指す幼児教育科の短大・大学生であり、1年生82名、2年生50名、3年生19名の計151名。男女の内訳は、男性27名、女性124名である。調査は、2010年1月から2月にかけて行った。

2. 『そらいろのたね』の受容

(1) 物語受容の在り方 ―〈当事者〉としての幼児・〈傍観者〉としての大人―

保育者が『そらいろのたね』を読み終わると、「おもしろかったあ」、「もういっかい読みたい」という好意的な声と共に、「え〜。なんで？ なんで？」、「なにが？」、「変なの」という不満げな声があがる。こうした相反する反応は、物語をどのようにとらえて読んだのか、その読みの違いからきているのだと思われる。ではまず、この物語のどこにおもしろさを感じたのだろうか。

子どもたちからは、次のような感想がきかれる。「空色の種をうめたら、家が出たのがすごかった」（5歳）、「家が大きくなるのがおもしろかった」（3歳）、「みんなが入るのが楽しかった」（3歳）。これらの言葉から、種から家が生まれてくる意外性、初めは小さかった家がどんどん大きくなる驚き、そして次々とたくさんの動物や子どもたちが家に入っていく和気藹々とした楽しさに惹かれているのがわかる。同様に、大学生からも「いろいろな動物などでできたり、不思議な種が家になり、どんどん大きくなっていくところがおもしろかった」、「すごくおもしろくて、家が大きくなってみんなで遊べるようになるなんて、夢があっていい話だと思った」などの感想がみられ、幼児と同じく、前述した3点をこの物語の大きな魅力と感じているのがわかる。

しかし、こうした共通点だけでなく、その言葉からは物語世界への関わり方が幼児と大学生では異なるこ

とが見えてくる。次の言葉は、幼児の物語世界のとらえ方を端的に示している。「出て行ってって悲しくなった」(3歳)、「きつねさんは最初飛行機と交換しようっていったのに、最後またまた交換しようっていったから、そうちゃん悲しくなっちゃった」(4歳)。きつねに出て行ってといわれて、悲しくなったのは他ならぬ〈私自身〉であり、作品中の登場人物の気持ちを類推して言っているのではない。また、きつねに再度交換しようといわれて悲しくなっているのも、やはり物語を読んでいる「そうちゃん」=〈私自身〉なのである。そこでは、読者として子どもたちは、物語の中に入り込み、物語の〈当事者〉として登場人物と交渉を持ち、相手の言葉に感情をゆり動かされながら物語を受容しているのがうかがわれる。

一方、「種から家がでるのは本当はないからおもしろい」、「現実ではあり得ないような空想的なお話が好き」という大学生の言葉からは、〈当事者〉として物語の中に入り込むのではなく、〈傍観者〉として、物語を外側から眺めて楽しんでいる様子がうかがわれる。だからこそ、大学生の読みには、幼児の物語受容のように、物語世界にとっぷりと浸って物語自体を楽しむというよりも、ときに物語を現実社会の象徴として、あるいは何かを教えるための教材としてとらえる傾向がみられる。たとえば、「一見きつねは意地悪に思えますが、よく考えると現実でもこうになってしまう人は多いと思うので、きつねの行動は当然といえば当然かなと思います」、「きつねは、大人を表しているように思った」など、現実社会と照らしあわせて、きつねを一般化あるいは象徴化しているのである。また、「欲張りしちゃダメなことを子どもに伝えられると思う」、「正義は勝つと教えられる」など、そこから教訓的な意味を読み取り、それを子どもたちに伝えたいと考えるのも、物語の世界を自分とは切り離して客観的にみているからこそ出てくる言葉である。

調査に協力してくれた学生151人中146人(97%)が、『そらいろのたね』を子どもたちに読んでみたいと回答しているが、その理由として「きつねみたいにならないで、みんな仲良くすることを伝えるため」、「独り占めは良くないことが伝えられる」、「子どもたちにルールなど教えるにはとてもいい絵本だと思う」といった教育的効果をあげる学生が一番多く(33%)、次いで「絵やお話がかawaii」(26%)、「子どもが好きそうだから」(15%)などの理由が続く。

しかし、「子どもの頃、本当に家ができてと思って花の種を埋めて大切に育てた思い出がある」という大学生の言葉からもわかるように、彼らも幼い頃には〈当事者〉として物語の世界に住むことができたのである。子どもの頃の読みと現在の読みとの違いを、次のように述べている。「単純な楽しみから教訓へと変化した」、「小さい頃は、空色の種が欲しいと思っていただけ、今はそんなのいないって思う」。これらの言葉は、〈当事者〉から〈傍観者〉へ読みが変化した過程を端的に示しているとともに、幼児期の物語受容がいかに豊かで濃密なものであったかを物語っている。

(2) きつねとそらいろの家の関係

①きつねはフェアか

さて、〈当事者〉として物語世界を受容している幼児たちは、きつねのことをどのようにとらえているのだろうか。アメリカの幼稚園の事例(ヴィヴィアン・ペイリー、1994年)^{iv}では、『そらいろのたね』の読み聞かせを行った後、保育者が「きつねはフェアだったかしら」と問いかけたところ、5歳児クラスの子どもたちは一斉にフェアだったと主張している。きつねのもっていた種から生えたのだから、家はきつねのものであり、きつねが自分一人の家にしたかったのなら、それは正しいことなのだ、というのだ。今回の

調査の中では、日本の幼児たちからは、きつねの正当性を真っ向から主張する意見はほとんどみあたらない。逆に、「ずるい」「意地悪」といった、きつねを批判する言葉がでてきている。しかし、最も多いのは、否定するのでも肯定するのでもなく、その中間に立って、きつねの気持ちを代弁し、思いやる言葉である。一方、大学生のアンケートの結果を見ると、「自分勝手」「わがまま」「悪の見本」など、きつねに対して批判的な意見が多数を占める。

きつねに対する批判的なコメントを「否定」、否定でも肯定でもなく、きつねに同情し、きつねの気持ちを代弁するコメントを「中間」、そして「かわいい」や「面白い」などのきつねに対する好意的なコメントを「肯定」として分類すると、大学生回答者132名中、否定83人、中間39人、肯定12人となり、幼児では、きつねに関する72の発話数中、否定24、中間44、肯定4である。大学生の62%がきつねを否定的にとらえているのに対し、幼児の61%はむしろ中間的な立場で、きつねを擁護しており、大学生と幼児では「否定」と「中間」が逆転しているのがわかる。

では、幼児のなかで、最も多かった中間的な立場にたった発言を詳しく見てみたい。まず、きつねに対して「ひとりぼっちだったからかわいそう」(3歳)、「きつねさんは、こうやって地面が揺れてかわいそう」(3歳)と同情する意見である。これは3歳児に多く見られた。ひとりぼっちで、しかも怖い思いをした部分が強く印象に残ったようである。一方、4歳児、5歳児になると、「きつねさんもおうちがほしかったんじゃない」(4歳)、「きつねさんは、自分も住みたかったからいばっちゃった」(4歳)と、きつねの気持ちに寄り添い、行動の背後にある思いを代弁する発言や、「一番最初からおうちをつくれればいいの」(4歳)、「きつねさんも、ああいうお家が欲しかったら、自分もああいう種をもう一回見つけて、じょうろでお水をかけて、お家を作って住めばいいのに」(4歳)など、こうしたらよかったのに、というアドバイスが具体的な形でみられるようになる。これらの言葉からわかるように、子どもたちは、きつねの言動は決して褒められたものでないことは認識している。しかし、認識した上で、それでも心情的にはきつねを理解しているのである。それだけ、きつねが幼児にとって近い存在であることを意味しているといえるのではないだろうか。

5歳児においては、さらにきつねの内面に踏み込んだ次のような発言が見られる。「あの大きくなったでしょ。大きいものと小さいものをとりかえっこしたでしょ。そしたら、きつねはたぶん大きいものが好きだったんだと思う。最初は種と飛行機を交換して気がついたら大きくなっていて、あ、それ返してみたいな感じで」(5歳)、「最後、飛行機と種を交換して、柿の種がおもちゃだと思って、ぞうまで入れちゃう家だったら飛行機より豪華だし、豪華な方が好きなの」(5歳)、「きつねはたぶんうらやましかった。ゆうじくんやみんなが嫌な思いすると思ってなかったから返してっていった」(5歳)。ここに見られる5歳児の発想は非常に豊かである。『そらいろのたね』の中には、きつねが大きいものが好きだとか、豪華なものが好きだとかは、いっさい書かれていない。また、みんなが嫌な思いをすることになるとは思っていなかったなどという、きつねの内面もいっさい書かれていない。出来事と出来事の間に関係を見いだしてプロットとして構築していくのが物語であるならば、ここにあるのはまさしく幼児たちが新たにつくった〈きつねの物語〉なのである。空色の種を「柿の種」と言い間違えている5歳児は、おそらく『猿蟹合戦』の物語をも想起しているのだろう。3歳児も、4歳児も、5歳児もそれぞれの年齢に応じて、自身のそれまでの経験を駆使して、出来事の中に意味を見だし、作品の中には描かれていない物語を構築しているのである。

②なぜ空色の家はなくなったのか？

次に、なぜ空色の家がなくなってしまったのかについて見ていきたい。家がなくなったことをどのようにとらえるのかによって、作品の読みにも違いが生じてきているようである。たとえば大学生では、家がなくなった理由を「きつねが家を独り占めにしたから」、「みんなを家から追い出してしまったから」など、きつねが悪いことをしたためだという因果応報的なとらえ方をする回答が最も多く、回答者135名中92人、68%を占めた。この読み方においては、きつねが家を独り占めしたことと、家が消えたことは分ちがたく結ばれ、なぜ家がなくなったのか疑問を挟む余地は生まれてこない。しかし家がなくなった理由を、きつねの言動と切り離して、たとえば「太陽にぶつかったからなくなった」のだと解釈しながら読んでいくと、いったん納得はしても「でも、なぜ？ 太陽にぶつかったんだろう」という疑問が生まれてくる可能性もでてくる。大学生の回答では、「因果応報」に次いで「太陽に近づきすぎたから」「植物としての一生の短さから」といった成長過程での「自然な現象」としてとらえているのが17人、「夢だった」ととらえたのが4人、「わからない」「そらいろの家はないから」など「その他」の意見が22人だった。

ところが、幼児では一番多いのは、「自然な現象」であり67発話中26で39%を占め、きつねが悪かったからという「因果応報」が9（13%）である。きつねに対して中間的な立場で擁護していた子どもが多かったことを考えると因果応報的なとらえ方が少ないのも自然な流れかもしれない。次いで、「家が嫌がった」、「みんなが入るから」あるいは「みんながいなくなっちゃったから」という「みんなのせい」、「夢だった」と続く。幼児の方が大学生ほど、因果応報的なとらえ方をしないことを考えると、結末部分に「なぜ？」「なんで？」といった疑問や不満を多く抱いたのも無理もないと思われる。

この空色の家に関しても、3、4歳児にはみられない5歳児に特徴的な読みが見られる。「ゆうじは偉いから、おうちがいてたけど、きつねだったから別のものになったかもしれない」、「家があって、きつねがでていけって聞いてね、そんなの聞きたくないって言って消えちゃった」、「えっとさ、みんな出ていったでしょ。みんな嫌な思いして。で、きつねは嫌な思いしてないでしょ。きつねに嫌な思いをさせるために家が消えた」など、家が自らの意志で消えたという読みである。ここでも、5歳児はテキストには書かれていない「家」の気持ちになって、出来事と出来事の間を細やかな心の動きでつないでいるのがわかる。

(3) さまざまな読みの可能性

ここまで、全体の感想やきつね、家というキーワードから、『そらいろのたね』における受容のありようと、その受容の過程において、子どもたちが新たな物語を再構築しているのを見てきた。ここでは、物語全体を見渡して、別の角度から子どもの内的世界にせまってみたい。『そらいろのたね』は全部で13場面からなるが、各場面で子どもたちがどのような発言をしていたのかを手がかりに、何に心を寄せて読んでいたのか、どんな読み方をしていたのかを探ってみたいと思う。

次に示す図は、場面ごとの発話数（図1）と、年齢別の発話数（図2）を示したものである。

発話数が多かったのは3場面、9場面、13場面である。まず3場面は、空色の家が出てきた場面である。子どもたちから「うわっ」「え～」「家～？」といった歓声や驚きの声とともに、「なんで家だったのかな」「大きくなっちゃうのかな？」という疑問や次への期待の声が聞かれる。種から家が生えてくるという意外性に引きつけられているのがわかる。3歳児、4歳児、5歳児ともにそろって発話数が多いのも特徴である。次に

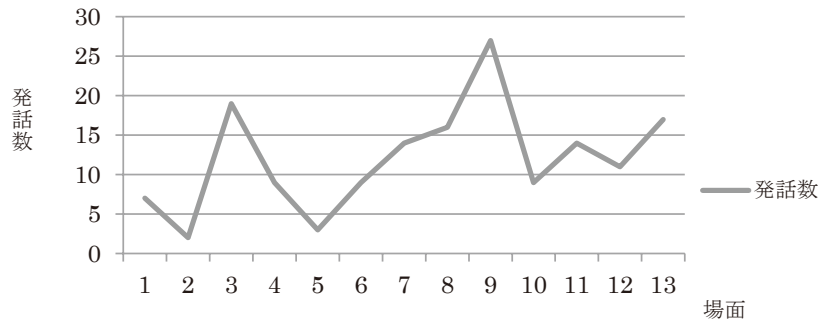


図1 場面ごとの発話数

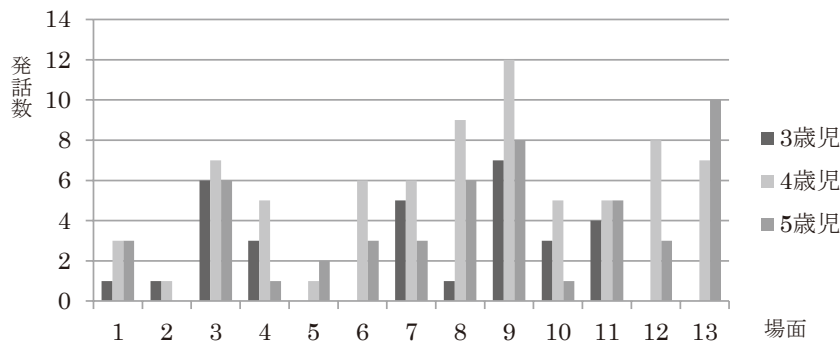


図2 年齢別場面ごとの発話数

9場面は「とうとう おしろのように りっぱな いえが できあがりました」で始まり、次々と子どもや動物たちが入ってくる場面である。「とうとう……できあがりました」という言葉で表されている通り、大きくなり続けた家の最終的な形が示され、緊張や興味がクライマックスに達する場面である。さらにこの場面で子どもたちの興味をかき立てているのは左端に小さく描かれた、『ぐりとぐら』（中川李枝子文・大村百合子絵）の登場人物である野ねずみのぐりとぐらである。「うわ〜」「大きすぎだ」という家に対する驚嘆の声に混じって、「ぐりとぐら!」「ほんとだ」「ぐりとぐらだ」「ちっちゃいぐりとぐらだ」と、発見の喜びの声をあげる。文と絵からなる絵本の特性と、画家の遊び心が存分に発揮された場面であり、子どもたちの発話が最も多いのも当然といえる。13場面は、空色の家がなくなり、「びっくりぎょうてんして めをまわした きつねがのびていました」で終わる最終場面である。4歳児、5歳児から「なんで?なんで?」「なにがのびてるの?」という疑問の声があがる。5歳児クラスでは「あ、そっか、ゆうじは入ってなかったんだ」、「きつねが勝手に入って、なんか壊れて、ここにあったんだから」と、懸命に何が起こったのかを、物語をたどりながら確認しようとする姿が見られた。前項でも考察したように、きつねに罰があたったというとらえ方をしない読みの場合は、なぜきつねがのびているのか、何が起こったのか、出来事と出来事の間に関連関係が見だしにくいのがわかる。今回の調査では、この場面における3歳児の発話がまったくみられない。12、13場面とまったく発話がないことから考えると、11場面でたくさんの動物たちが家から出てきた時点で、興味が切れてしまったとも考えられる。

さて、場面ごとの発話をたどっていくと、異なる物語がみえてくる。主に3歳児のチューリップに心を寄せる読みと、4歳児が示した飛行機に心を寄せる読みである。最終場面で5歳児の発話が多く、出来事の相

関関係を探っていたのと対照的に、3歳児が引きつけられていたのが3場面目である。空色の家がでてきた3場面目で、3歳児からは「おうち」という声と共に「先生、チューリップ」と声上がる。読後「もう一回みせて」といいながら、立ち止まって興味を示していたのも3場面目のチューリップである。「みきはね、これ」「ひろきは、これ」とそれぞれ気に入ったチューリップを競って指さし始めたのである。3歳児の読みは、物語を一つの線としてとらえるよりも、点としてとらえる傾向が強いようである。チューリップや、家に入っていく動物たちなど、自分の好きな部分、印象に残った部分にこだわる姿から、3歳児には3歳児の独特の楽しみ方があるのだという思いを強くする。

次に、飛行機に心を寄せる読みである。1場面目の「ゆうじは ひこうきと たねを とりかえました」という場面で、「えー!」、「やだもん」、「きつねが返してくれないよ」（ともに4歳児）、「種だよ!」（5歳児）と、すかさず不満の声があがる。飛行機と種の交換は、たしかに不平等な交換に思える。飛行機がゆうじの宝物であり、ゆうじ同様、飛行機が好きな読者ならなおさらである。この不満の感情は、種から家がでてきても続く。4場面目、「おや、すてき! ほくの うちだ!」とひよこがやってきて、家に入る場面でも、「ちがうよ」（4歳）という声が男児を中心に一斉にあがる。ゆうじのまいた種から生えてきた家に、「入れて」も言わないまま、どんどん動物たちが自分の家だと言って入ってくるのである。4歳児の「ちがうよね」という抗議の言葉ももっともである。さらに終盤、ゆうじときつねが再度飛行機と家を交換し家が崩れ始める12場面でも、「飛行機はどうしたのかな」（4歳）と声が聞かれ、飛行機への思いは最終場面まで継続しているのがうかがえる。

こうして、飛行機にこだわって子どもたちの言葉をみていくと、家が大きくなり、たくさんの動物たちが入ってくる展開をわくわくしながら楽しむ読みとは別に、〈不満の連続〉という読みも浮かび上がってくる。なぜなら、大事な宝物を交換したうえに、次々と勝手に動物たちが家に入り、最後にまた家と飛行機を交換したものの、その飛行機がどうなったかもわからないのである。これは、4歳児の発言を中心にみられるものの、現時点では4歳児特有の読みとは断定できない。しかし、幼児の読みの一つのパターンとしてとらえることはできるのではないだろうか。

3. 物語の果たす役割

ここまで『そらいろのたね』を通して、物語受容における幼児の内的世界をさまざまな角度から検討してきた。今回の調査においては、子どもたちの物語を受容する力が弱体化している様子はいかがわれない。それどころか、ただ物語を楽しんでいるだけではなく、それまでの自己の体験を総動員して、新たな物語を構築する行為をしながら作品世界を受容していた。読みの場において、子どもたちが自身の思いを言葉として発信することによって、それぞれの読みは、ときにぶつかり合い、ときに共有感をわかちあい、読みを振幅させたり、読みを深めたりする。そこでは決して受動的ではない、積極的で能動的な〈生産者としての子ども〉の姿がみられた。物語受容におけるこうした力は、アンケートで大学生が述べていたような「独り占めはよくないことを教えられる」、「ルールの大切さを伝えられる」といった物語の表面的な内容よりも、はるかに子どもの育ちにとって重要なのではないだろうか。

加藤繁美（2008年）⁹は、幼児教育を物語論の視点で捉え直し、乳幼児期の発達は「生成的物語として展

開される特徴をもっている」のだと指摘する。つまり、「生起する様々な出来事の中に「意味」を見だし、その「意味」をつなげながら、主体としての「自分」を形成していくのが、乳幼児期の子どもの姿」なのであり、乳幼児期は、さまざまな経験を通して子どもたちが、「自らの人生を物語る主体としての、「自分」の構造を獲得していく時期」なのだとしている。また、臨床心理学者の河合隼雄は、「アイデンティティの探求」は「『自分の物語』の創造ということと同義語と言っている^{vi}と述べている。『そらいろのたね』を受容しながら、出来事と出来事を積極的に意味づけ、関連づけながら、自分の経験や心にぴったりとあった新たな物語を作り出していた子どもたちの姿は、こうした「自分の物語」をつくる営みと深く関連しているのがわかる。子どもたちは、空色の家が消えてしまったという絵本のなかの事実を受け入れるために、「太陽にぶつかった」「車にぶつかった」「空気が抜けた」など、それぞれ自分の心にあうような新たな物語をつくりだしていた。物語の受容における、こうした積極的・能動的な力は、そのまま子どもたちが日々の生活の中のさまざまな出来事を意味づけながら、自己や自己の「人生の物語」を形成していく力と密接に結びついているのではないだろうか。

こうした物語受容における子どもたちの積極的・能動的な力を私たちは、どのように保証し、どのように支えていったらよいのだろうか。現行の幼稚園教育要領「言葉」のなかにも、「絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像をする楽しさを味わう」とその内容が示されている。しかし、想像する楽しさを味わうために、どのようにしていったらよいのかについてはあまり論じられてこなかったのではないだろうか。昭和初期に倉橋惣三（1934年）^{vii}は、子どもたちが「発動的」にお話を聞き、自ら心を動かして、積極的に「生活の中にお話を発生させる」ことが大切であると述べている。お話の途中で先生がいなくなったとしても、それに気づかないくらいに、子どもたちから続きの物語がわきあがってくるようなありようが望ましく、そのためには保育者のお話自体にも子どもの心が動き出す余地が必要だというのである。

絵本の読み聞かせの場では、読後は一人一人の子どもの思いを大切にするために、質問や感想などを尋ねることなく、見守るのがよいとされる^{viii}。それを否定するつもりはないし、一面それは真実であろう。しかし、「見守る」という肯定的な言葉の裏で、物語が生まれる機会や働きかけもないまま、あるいはせつかく生じた物語と向き合うこともないまま放置することになってはいけないうろ。保育者と子ども、あるいは子ども同士が「向き合って語る」ことも含め、物語における子どもの「発動性」をどのようにとらえ、どのように伸ばしていくのかは、今後の大きな課題だといえる。

註

- i 児童文学作家・長谷川摂子の「ここ数年で気がかりなのは、三歳より五歳の子の方が、長い話を聞けなくなっていること。塾や習い事でゆとりがなくなって、退行現象がおきてるんじゃないかなあ」（『読売新聞』2004年10月27日）という発言や、今井美都子「お話の世界で遊ぶ子・遊ばない子」（『子どもの文化』5月号、2009年）などにおいても指摘がみられる。
- ii 宮沢賢治の『どんぐりと山猫』『注文の多い料理店』の読みに論究した、宮川健郎『国語教育と現代児童文学のあいだ』（日本書籍、1993年）や安藤美紀夫らによる「安房直子「さんしょっ子」に見られる大人の読みと子どもの読み（Ⅰ）（Ⅱ）」（日本女子大学児童文学研究室論文集『あるふぁ』1号1983年、

2号1984年) など。

- iii 川口喬一・岡本靖正編「物語論」『最新文学批評用語辞典』(研究社、1998年) p.273
- iv ヴィヴィアン・ペイリー/ト部千恵子訳『ウォーリーの物語 幼稚園の会話』(世織書房、1994年) p.42
- v 加藤繁美「幼児教育と物語」(『山梨大学教育人間科学部紀要』第10巻、2008年) p.167
- vi 河合隼雄『物語を生きる 今は昔、昔は今』(小学館、2002年) p. 12
- vii 倉橋惣三「保育項目の実際」(『幼児の教育』34巻8・9号、1934年)
- viii 松岡享子『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出版部、1987年) や、野々川輝一『こどもと絵本をたのしむために』(エイデル研究所、1994年) など。

参考文献

- 内田伸子『ごっこからファンタジーへ』(新曜社、1986年)
- 小川洋子『物語の役割』(筑摩書房、2007年)
- 小川洋子・河合隼雄『生きるとは、自分の物語をつくること』(新潮社、2008年)
- 小林真「集団場面における絵本の読み聞かせと幼児の反応—年齢・性差と座席の位置による影響について—」(『児童文化研究所所報』19、1997年)
- 沢田瑞也・田代康子・小林幸子・高木和子「絵本のおもしろさの分析—内容分析と読み聞かせ中の反応を中心として—」(『読書科学』17、1974年)
- 佐々木宏子『増補 絵本と想像性』(高文堂出版社、1989年 初版1975年)
- 佐々木宏子『絵本は赤ちゃんから』(新曜社、2006年)
- 奈良女子大学文学部附属幼稚園幼年教育研究会編『絵本との出会い3・4・5歳児の指導』(ひかりのくに株式会社、1976年)
- 松岡享子『こども・こころ・ことば』(こぐま社、1985年)
- 守屋慶子『子どもとファンタジー』(新曜社、1994年)

本稿は2011年5月に行われた絵本学会において、口頭発表したものをもとに再構成し大幅に加筆修正したものである。