

## 物語の読みにおける擬人化の読者反応に関する研究

徳武光枝

### 1. はじめに

#### 1-1. 問題の所在

近年、小学校課程において取り扱われる物語教材には、擬人化された動物や植物などが登場人物として多く登場している。学習者は擬人化された対象と出会いながら日々国語学習を進めているのである。しかしながら国語科教育において擬人化の概念を正當に位置付けた理論と実践はほとんどなく、その効果や影響に関する実証的な研究はあまり成されていない。擬人化される行為とは何を意味し、物語上で擬人化された動物や植物たちは学習者にどのように関わっているのだろうか。擬人化には未だ説明されていない明暗の領域が存在するのではないか。

上の問題意識に基づき、筆者は卒業研究において子どもたちが擬人化された物語に対してどのように共感し、いかに読むのかという点に着目した。そこで小学1年生に擬人化されたぬいぐるみを用いた文の作成の授業を行ったところ、学習者は主語・述語から成る文を容易く作成しただけでなく、主述の関係性に気付く、主語と述語を意識しながら学習を進めることができた。この事例により、擬人化が学習に効果を及ぼしたことが顕著に示されたのである。しかしながら一方で擬人化は学習の弊害ともなり得る。同クラスにおける生活科の授業では、擬人化された動物への過度な感情移入によって朝顔の間引き作業が出来ないという事態に陥った。この結果は安易な擬人化の活用を疑問視させるものであり、擬人化は時に学習を妨げる装置でありながらやすやすと学習者に提示されている可能性がある。

また、高学年へと進むにつれ、擬人化された物語を忌避する傾向があることも実践より明らかとなっている(徳武, 2007)。このことから、擬人化といってもその様相は様々であり、さらに擬人化のもたらす読者反応は発達段階によって極めて多様で複雑であることが窺われた。本研究では卒業研究の問題提起を深めることとし、国語科における物語教材は、擬人化の過程において、読者である子どもたちの認知や発達にどのような影響を与えるか、この点についてより詳しく調べる必要に立つものである。

物語における登場人物の構成に重点を置くと、擬人化には次の3つの様相が見受けられる。第1には、登場人物すべてが擬人化されている場合である。これは、教科書においては特に小学校低学年に多用されている。第2には、登場人物の一部のみが擬人化される場合である。たとえば人間と動物とがコミュニケーションをとる場合などがこれである。第3には擬人化される余地があるにもかかわらずされない場合である。これは人間の物語として高学年以上の教材として扱われることが多い。本研究では、擬人化の効果がより高いと考えられる小学生に着目し、また素材として教科書

教材に多く登場する動物を指定する。小学生にとって擬人化という装置は、人間で構成された物語を読むための準備であるのか、それとも子どもにしか感受できない存在を読み取らせようとするものなのか、その実相を明らかにすることが本研究の出発点である。

#### 1-2. 研究の目的と方法

研究の目的は以下の通りである。

- (1) 小学校国語科における物語の読みの学習指導において、動物の擬人化にはいかなる様相が認められるのかを解明する。
- (2) 上の様相に基づいて学習者の読者反応を捉えると、そこにはどのような効果や問題点が見出されるか。
- (3) 動物の擬人化についてはどのような視点、観点を持って物語教材に組み入れることが考えられるか。

以上の目的を遂行するために、本研究では次のような方法と手順を用いて以下議論することとする。

- (1) 第1章では、問題提起として、擬人化が学習者の学習に強い影響を及ぼしたと考えられる実践事例を取り上げ、国語科教育学研究において擬人化をどのように扱うべきか、その方向性を確認した上で、本研究における課題を設定する。
- (2) 第2章では、擬人化の定義に及び、擬人化がどのような効果を及ぼし、どのように扱われているかについての先行研究を批判的に検討する。具体的には、矢野(2002)、志村(1997)、佐藤(2003)、小林(2003)、千葉(2003)らである。
- (3) 第3章では、第2章で挙げた先行研究の議論を学習者の読者反応という切り口から分析し、擬人化が学習者の読みにいかに影響を与えるか、その問題を考察するための研究方法論の指定を行う。なお、この研究方法論は擬人化を取り入れた授業開発ではなく、擬人化を取り入れることによって国語科の授業場面では学習者にどのような教育的効果が及ぼされるのかを明らかにするための研究法方法論である。
- (4) 第4章では、指定された研究方法論に沿って実践場面分析を行う。調査には主に質的研究を用い、授業記録の分析、また学習者への聞き取りなどを併用し、擬人化がもたらす効果、もしくは問題点を、より具体的に明らかにする。
- (5) 終章では、研究の成果と今後への課題を考察する。

## 2. 研究の概要

### 2-1. 国語科教育において動物の擬人化をどのように捉えるべきか

本研究では、物語の読みにおいて動物擬人化テキストと学習者がどう関係するかという点に着目した。まず、テキストの議論の上では「同化」や「異化」(西郷, 1975)、学習者の立場からは「共感」(久保・武藤, 1984)

や「感情移入」(外山,1964),あるいは「参加者の理解」「観察者の理解」(柴田,1993)が挙げられた。さらにテキストにおける擬人化の様相においては、矢野(2002),志村(1997),佐藤(2003),小林(2003),千葉(2003)といった先行研究者が挙げられた。これらの認知科学研究者,文学研究者,文芸研究者等の共通点から,物語において動物擬人化と学習者がいかに関わるのか,その様相を統合整理すると4つの局面になる。まず,擬人化の様相から「同化」と「異化」には,擬人化された世界の物語構造へ「同化」あるいは「異化」という二相が想定され,これらを同化型,異化型と呼ぶこととした。さらに共感といった立場から物語の登場人物のキャラクターに「同化」あるいは「異化」という二相が想定され,これらを同化的,異化的と呼ぶこととする。これらを踏まえ構造化すると,次のような二重構造を示すことができる(表1)。尚,これらの特徴や具体例については表2の通りである。

表1: 読みの態度における4つの相

	登場人物に同化	登場人物を異化
擬人化された世界へ同化	同化的同化型	異化的同化型
擬人化された世界を異化	同化的異化型	異化的異化型

表2: 各読みの態度の特徴・具体例

読みの態度	特徴	具体例
同化的同化型	読み手が登場人物を当事者の目で捉え,かつ物語世界が虚構であると認識することなく,読み進めようとする態度。ファンタジーと現実との境がつかない年齢の低い児童に多いことが推測される。	主人公が悲しい出来事に直面したことを自分の身に起こっていると勘違いし,泣く。ハリーポッターの世界が現実存在していると思いついて読む等。
同化的異化型	読み手が登場人物を当事者の目で捉えるものの,物語世界は虚構であると認識して読み進めようとする態度。小学校段階においては最も多い学習者の態度であることが推測される。	「ちいちゃんのかげおくり」では,ちいちゃんの気持ちになって悲しくなって泣いたりするが,実際に戦争は起こるはずはないと思いついて読む等。
異化的同化型	読み手が観察者という立場に立ち,登場人物になりきることはないものの,物語世界は虚構であると認識することなく,読み進めようとする態度。登場人物を批評したり評価したりすることを含む。道徳的価値観を学ばせるような物語作品,寓話などを読むときの学習者の態度に多く見られると推測される。	イソップ物語で,肉を銜えた犬が川に映った自分の姿を見て他の犬と勘違いし,吠えて肉を落としてしまったのは自業自得である。なんて馬鹿な犬だろう,自分だったらしないと感じる等。
異化的異化型	読み手が観察者という立場に立ち,登場人物になりきることはなく,かつ物語世界は虚構であると認識して読み進めようとする態度。登場人物や物語全体を批評し,評価したりする。テスト問題を解く際などの態度にはこの態度が多く見られると推測される。	質問や問題について考えながら読んでいく場合。物語を客観的に捉えながら読み進める。「わらぐつの中の神様」では,彼がわらぐつを何足も買ったのは,この場面から考えると,わらぐつが丈夫だったからだろう等。

さらに,これら4つの相を構成する要素を先行研究から導き出すと以下の通りとなった。(表3)

表 3：先行研究における 4 つの相構成要素

	共感・学習者の発達段階	物語における読者の視点	動物の現れ方・擬人化に用いられる属性(生態的特徴)	読みの態度を促進すると考えられる物語構造
同化的同化型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちの理解が深まる過程において同化は最初の部分を担う。(久保・武藤, 1984)</li> <li>・児童期の初期では役割取得能力の未発達のため情動場面に中心化した共感反応となる。(浅川・松岡, 1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登場人物になりきってその行為を把握したり心的状態を推察する。(参加者の理解)。(柴田, 1993)</li> <li>・幼児が主人公になりきる。自己中心性のぬけない幼児は、対象物へすみやかに感情移入することができる。幼児の他者認識の理解への橋渡しとなる。(柴村, 1994)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動物の姿をとっていてもたんに人間を動物に置きかえただけ。(矢野, 2002)</li> <li>・事物の属性をもたない擬人化→ぬいぐるみ機能をもつ。(柴村, 1994)</li> </ul>	動物のみで構成された世界
同化的異化型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちの理解が深まる過程において同化は最初の部分を担う。(久保・武藤, 1984)</li> <li>・児童期中期になると他者の内的過程をより深く推察した反応になるが未だ個人体験の枠組みでなされる傾向にある。(浅川・松岡, 1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登場人物になりきってその行為を把握したり心的状態を推察する(参加者の理解)。(柴田, 1993)</li> <li>・読者は、《外の目》をとおして情景を異化するとともに《内の目》によって作中世界の人物の思いを同化している。(西郷, 1975)</li> <li>・視点人物が猫である場合、その猫は、猫でありながら人間であり、あるいは猫でもなく人間でもないという特殊な独自の二重性をもった形象となる。その世界は独自の世界である(擬人的視点)。(西郷, 1975)</li> <li>・虚構に対する意識が芽生え、虚構と自分の住む世界の境をはっきりするにつれて虚構と距離をとりながら自己の問題をテキストに投影できるようになる。(山元, 1990)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動物は人間と異なる他者として現れる。(矢野, 2002)</li> <li>・事物の属性をもつ擬人化→登場人物は自己であり他者であるため、客観視点を組み込まれる。(柴村, 1994)</li> </ul>	動物と人間で構成された世界
異化的同化型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人の枠組みを脱した共感反応が出現する。(浅川・松岡, 1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登場人物に思い入れなどしないで傍観する(情念の排除)。(樋口, 1995)</li> <li>・日常的常識の束縛から自らを切り離し、当事者もしくは目撃者として虚構世界に関与すると同時にその体験を対象化して第三者として批評する。(田近, 1996)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動物は人間と異なる他者として現れる。(矢野, 2002)</li> <li>・象徴機能をもつ擬人化→人間の営みが動物に仮託される(柴村, 1994)</li> </ul>	動物と人間で構成された世界
異化的異化型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人の枠組みを脱した共感反応が出現する。(浅川・松岡, 1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物語から距離を取って全体の主題を読み取る(観察者の理解)。(柴田, 1993)</li> <li>・虚構に対する意識が芽生え、虚構と自分の住む世界の境をはっきりするにつれて虚構と距離をとりながら自己の問題をテキストに投影できるようになる。(山元, 1990)</li> </ul>		人間のみで構成された世界

## 2-2. 擬人化がもたらす学習者の読者反応がいかなる様相を呈するか

上記で指定した4つの読みの態度の様相と、物語における動物擬人化の様相とを照らし合わせると、物語の主体の構成は動物のみで構成された物語、動物と人間とで構成された物語の2つに分類することができる。

まず、動物のみで構成された物語世界から物語理解を深めていく過程で、学習者は相手の立場に立ち気持ちを捉えること、共感し、同情することによって自己の思いを産出したたり確かめたりすることといった人間関係のコミュニケーションを読み取ると考えられる。これは先に述べた同化的同化型とも関連する。学齢の低い児童は、物語自体を虚構と認識することなく、ファンタジーと現実との境をつけないまま、登場人物に同化して物語を読む。これが、学習者が就学以前から経験するであろう段階の一つである。

一方、動物と人間の混在した物語世界では、動物としての典型的なキャラクターを持った動物が人間と交流し、そこにある一定の世界観を作り出す。この場合、動物は「人間と異なる他者として現れ(矢野, 2002, p. 136)」, 人間と接する中で野生性を見え隠れさせたり、あるいは人間世界に回収されたりする。ここでは学習者は動物のみの物語世界とは違った読みを展開するのである。このことは、同化的異化型や異化的同化型の読みの態度に現れ得ると考えられる。

また、学習者が出会う動物擬人化とその物語は、以下のような段階を踏むことが推測される(図1)。

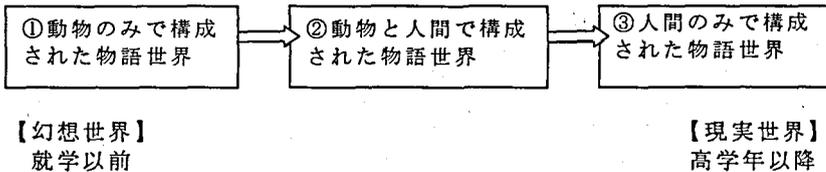


図1: 学習者が出会う物語の段階過程

「同化」と「異化」が混在する4つの読みの様相において、動物はどのような形象をもって読者に読み取られ、学習指導の中で読者反応はどう起きるのか。これまでの教科書教材をみると、図1のように①から③へという順序が設定されている。しかし典型化されたキャラクターを物語上に配置するという点において①と③は同様の構造を示すといえる。では、これに対して②はどのように位置づくのか。教科書教材の配置のように、学習者は動物物語から人間の物語へと読みを展開していくのか、あるいは①と③にはない複雑な様相を成すのであろうか。

物語上で野生性を保持した動物擬人化(他者)が人間と関わる中で生み出される葛藤は、動物のみの世界では描ききれない問題を孕んでおり、そこに描かれる動物は学習者側からの共感を得るという理由だけでは解決できない。物語上で動物と人間とが関わる場合、動物の持つ親しみ易さと、野生性を特徴とした他者性の存在によって、より複雑な様相を成すのではないかと考えられる。しかしながら教科書教材では、親しみ易さや読み易さ、主題の捉え易さといった点から動物の擬人化を扱っていると考えられる。これらを踏まえると、以下のような仮説が生じる。

- (1) 動物と人間の混在した物語は、動物世界を同化的同化型で捉える作業の中に人間をかかわらせることによって、やがて人間のみの物語を同化的に読む態度へと転換、展開していくための過渡期を成す。
- (2) 動物と人間の混在した物語は、③のような人間のみの物語、あるいは①のような人間を擬した動物物語にはない、独特な物語世界を読むに体験させるべきメッセージを帯びた、独特なテキストである。
- (3) 仮説1と2の双方。人間世界の論理も、動物世界の営みをあたかも人間のように読み取る感受性も培われている。

現行教科書(平成17年度国語科教科書全社)を調査した結果、低学年では動物のみで構成された物語が、中・高学年になると人間のみで構成された物語が多用される傾向にあることが分かった。この中間に位置する動物と人間が混在した物語は、動物世界を描いた物語から人間世界を描いた物語への過渡的な教材として配置されると考えられる。これが第1の仮説である。これに対して仮説の2は、動物が人間と物語上で出会うとき、動物は独特な存在として存在し、学習者は①で味わった動物像とは決定的に違った物語世界を経験することになるのではないかとするものである。これには動物による野生性の保持が関与すると考えられる。仮説の3は、これら双方である。

そこで本研究では、仮説1と2に基づき、動物と人間とが混在した物語が学習者の読みにいかなる影響を与えるかについて実地調査を行い、そこにみられる擬人化の様相を分析、考察した。

### 2-3. 国語科実践場面における実践的検証

上記の問題意識を基に、小学生86名を対象とした実践的検証を行った。尚、本調査は、山元隆春(1990)の追試として行い、質問項目等にあたっては本調査用に改変したものを作成した。また、本調査の前段階として、小学生と成熟した読者との比較を行うため19~24歳までの大学生男女53名を対象に予備調査を実施している。テキストは、平成17年度国語科教科書教育出版(6年下)に所収されている安房直子『きつねの窓』を使用した。調査の概要は以下の通りである。

【被験者】N県H小学校6年生3クラス 86名

【期 日】2008年 10月30日 1校時~3校時 各クラス45分

【時 間】教師による朗読 15分程度 質問用紙記入 20分

【手続き】

調査はクラスごと各教室において集団で行った。テキストを配布後、環境設定を統一するため、同教師による朗読を行った。テキストの提示後、質問用紙を配り、学年、組、年齢、性別、氏名を記入後、指示を行った。尚、問2-②、問3の回答は自由記述とした。記入時間の時間制限は20分間である。

【テキスト】

安房直子(1973)「きつねの窓」(童話集『風と木の歌』、実業の日本社所収)の本文を用い、A4用紙7枚に打ち直したものを印刷したものを配布した。(漢字読み取りの困難に配慮し、年齢を考慮した上、困難な漢字にルビを施した。質問紙も同様。)

学習者に配布した質問用紙の内容は、以下の通りである。

「きつねの窓<sup>まど</sup>を読んで、以下の質問<sup>しつもん</sup>に答えてください。

(1) この物語<sup>ものがたり</sup>は、どんな物語<sup>ものがたり</sup>でしたか。本文にあることには○を、ないものには×を( )に書いてください。

- ① ( ) 「きつね」がゆびをそめると言ったとき、「ぼく」はむっとした。
- ② ( ) 「きつね」も「ぼく」も、ひとりぼっちだった。
- ③ ( ) 「ぼく」が作ったひしがたの窓の中には、母のすがたが見えた。
- ④ ( ) 「ぼく」は、ゆびをそめてもらったお礼に「きつね」にお金をはらった。
- ⑤ ( ) 「ぼく」が小屋<sup>こいしよ</sup>に帰って最初<sup>さいしょ</sup>にしたことは、手をあらうことだった。
- ⑥ ( ) 窓<sup>まど</sup>から見えるものはすべて、決して会うことのできないものだった。

(2) この物語<sup>ものがたり</sup>に出てくる登場人物<sup>とうじょうじんぶつ</sup>について

① この物語<sup>ものがたり</sup>に出てくる登場人物<sup>とうじょうじんぶつ</sup>の中で、気持ちが一番<sup>いちばん</sup>わかるのはだれですか。

次の中から選んで記号に○をつけてください。

( ア ぼく イ きつね ウ 母ぎつね エ その他 )

② なぜその人物の気持ちがいちばんよくわかるのですか。そのわけを書いてください。

(3) この物語<sup>ものがたり</sup>では、「きつね」が「ぼく」の指<sup>ゆび</sup>を染<sup>そ</sup>めて、指<sup>ゆび</sup>でつくったひしがたの窓<sup>まど</sup>で、なつかしい風景<sup>ふうけい</sup>を見せる場面<sup>ばめん</sup>がありました。

① 「どうして『ぼく』の指<sup>ゆび</sup>をそめたのですか。」と、後<sup>あと</sup>で「きつね」にたずねたら、「きつね」はどのように答えるでしょうか。下に書いてください。

② 「どうして『きつね』の指<sup>ゆび</sup>をそめたと思いますか。」と、後<sup>あと</sup>で「ぼく」にたずねたら、「ぼく」はどのように答えるでしょうか。下に書いてください。

調査の結果、問1において学年全体の正解率は77.9%となったため大半の学習者が情報を正確に取り出していたといえる。問2において「ぼく」と「きつね」の割合を比較すると「ぼく」は全体の54.7%、「きつね」は40.7%となったため大差はみられない。しかし大学生を対象とした予備調査では、「ぼく」の割合は79.2%、「きつね」が20.8%となっている。このことから、学習者は発達段階を踏むに従って「きつね」から「ぼく」へと視点を変化させていくのではないかと考えられる。すなわち、動物の視点で読んでいた子どもたちが、やがて人間の視点から物語を捉えるようになることが推察されるのである。山元(1990)の調査でも、3年生を境として「ぼく」「きつね」双方の選択の比率が逆転していることが明らかとなっている。本調査を踏まえると、低学年で「きつね」を選択していた学習者が、3年生を境として「ぼく」を選択する比率が上昇し、成熟した読者と至るまでにその割合を増していくのではないかと考えられる。

上の状況は、語りの構造が「ぼく」の視点から描かれていることによる影響と捉えられる。本テキストは「ぼく」の語りで描かれているため、本来「ぼく」の気持ちを理解するのが自然である。にもかかわらず「きつね」を選んだ学習者は、テキストの語りに反した読みを進めていたといえる。しかし、テキストの語りの構造がある程度学んできたはずの成人読者でも、「きつね」を選択する比率がおよそ2割存在することから、テキストの語

りの構造のみならず、テキスト上で擬人化された動物が虚構テキストを読む際の視点に強く作用していることが窺える。

また問3では、解釈を命題分けし、「きつね」が「ぼく」の指を染めた意図をどう捉えているかについての肯定的意図（同情型）、中立的意図（教訓型、自衛型）、否定的意図（報復型）、その他、の4種類に分類、さらに細分化したところ、小学6年生においては「きつね」が指を染めた行為を肯定的意図であると捉えるものが全体の89%を占めた。また、中立的意図は3.3%、否定的意図は見受けられず、いずれでもないものが2.2%となった。これらの事実から、小学生の多くは「きつね」を肯定的なイメージとして捉えていることが分かる。

後日、17名に対して個別に聞き取り調査を行った。学習者Aは、「ぼく」がなぜ指を洗ったのか、どうしてあんなすばらしい窓をいとも簡単に洗ったのかという行為について疑問を持ち、理解できないと述べた。しかし「ぼく」側からは説明不可能でもなかかわらず、一方の「きつね」側の論理では指を洗った行為の意図について明確な説明を行っている。これは、擬人化された「きつね」が、指を洗った「ぼく」の行為についての説明を可能にさせたと考えられる。また、同学習者は「きつね」と「ぼく」とが永遠の師弟関係で結ばれており、「きつね」は、現実存在するきつねでありながら、夢の中に登場する存在でもあり、さらに天国に行けばまた会える存在でもあると主張した。これは、「きつね」が「ぼく」を超越した存在としての読みであると考えられる。学習者Aにとっての「きつね」は、人間の聖俗の境界、あるいは現実・夢といった境界を往来することのできる存在であり、換言すれば「境界存在」としての「きつね」と捉えることができる。この「境界存在」とは、単に動物が擬人化されたことによって人間に近付けられたある動物が、虚構の世界で描かれたという理解では説明しきれない。

さらに、「きつね」の形象について解明しようとするほど、脈絡が合わなくなったり辻褄が合わなくなったりして混乱を引き起こした学習者が、学習者Aを含め17名のインタビュー中12名見受けられた。これらを踏まえると、きつねという形象が一義的に捉えることの不可能な、複雑で非実体的な物語人物として存在し、学習者に迫っているという可能性が見受けられた。

さて、大学生では「ぼく」が「きつね」を殺傷し、その復讐として窓を見せた、という否定的な解釈が全体の約2割程度を占めている。しかし学習者Bは、ぼくがきつねの母親を殺したかもしれないという段階までその解釈を進めてはいるものの、「きつね」に対してはあくまで肯定的、かつ中立的に捉えていた。また、学習者Cは「きつね」の復讐の意図を読みの途中で翻し、否定的意図への解釈を思い止まったという。

これらの事実から、学習者は道徳的に仕組まれた枠組の中で主人公あるいは登場人物の心情を修正して捉えようとしていることが考えられた。このような登場人物の心情の修正の要因は、学習者が想像を広げようとする際に「道徳に反した想像は間違った解釈である」と判断してしまうという恐れにあるであろう。学習者は、動物という各々の形象によって虚構世界における読みの枠組を広げる一方で、道徳的な読みの枠組みという、限られた読みを強いられている可能性がある。

### 3. まとめ

物語における動物の擬人化の様相には次の点が示唆された。

- [1] 物語において、擬人化された動物は読みの視点を左右するため、学習者の少なくとも一部は語り手や主人公にかかわらず擬人化された動物に寄り添って読む傾向がある。
- [2] きつねなど、物語によっては擬人化された形象が人間の比喩（人間化）や人間と対峙する野生というレベルに収まらず、多様で複雑な存在として学習者の読みに関わってくる。
- [3] 擬人化された物語を読むということは、動物という形象によって読みの枠組みを広げる一方で、道徳的な枠組みの中に配置されるという矛盾した読みを強いられることがある。

本研究では、物語における動物が「他者」として人間に関わることで人間の本質について問いかける「生の技法」としての擬人化を対象とした。この他者性は野生性によって導かれ、人間と動物との差異性を見出すことで、人間の生き様を我々に提示する。これは、行動や心情は人間と同様でありながらしかし人間ではない、あるいは人間になりきれないといった、動物こそその機能であるといえる。

動物が擬人化された物語は、動物のみで構成された場合と動物と人間とで構成された場合とに分離され、その様相を異とする。先に述べた他者性は、動物で構成された場合よりも、動物と人間とで構成された場合のほうがより複雑さを極める。登場人物が動物のみの場合、物語設定の時点から野生性はそれほど重視せず人間営みを描いて見せるため、他者性が排斥させられることが多いからである。ここに人間が登場することにより、動物と人間との差異性はより際立つのである。学習者は、親しみやすく共感しやすい動物の存在によって、動物と人間とが混在した物語世界の中で自己と「他者」との葛藤を学ぶことになる。

小学校の国語科学習教材においては、低学年では動物のみで構成された物語が、中・高学年になると人間のみで構成された物語がその頻度を増している。高学年になるにしたがって学習者が動物物語を忌避する傾向にあることから、これは学習者の読者反応を考慮した上での配置であろうと考えられる。動物と人間が混在した物語は、これら2つの中間に位置しており、動物世界を描いた物語から人間世界を描いた物語への過渡的な教材として存在する、と考えることができる。

しかしながら本調査を踏まえると、動物と人間の混在した物語は、動物の物語から人間の物語へ進むための過渡的な教材ではない。物語世界において人間と混在した動物は、人間と相対する、尊重されるべき存在である。したがって、これまでのように人間の物語を読むための過渡期としてはならない。となれば、小学校中学年から高学年の時期に、このような動物人間混在型の物語をテキストとして扱ってよいのかという疑問が浮かぶ。子どもが動物好きで共感しやすい、物語の主旨を伝えやすいといった構造論的な図式で擬人化の問題を捉えてよいのだろうか。動物人間混在型の物語は、動物の物語でも、人間の物語でもない、もう1つのジャンルとして位置づけられる必要性が求められるのである。

物語において野生性を付与した動物は、人間との関わりの中に他者性を生みだし、見えない葛藤を学習者に与えている。また、学習者は擬人化さ

れた動物という特異な存在によって、叙述に描かれていない部分にまで想像を膨らませるが、その一方で読みの視点を揺らがされてもいる。しかし、学習の実際はその実態に反し、時に学習の一環として説明不可能な部分を求められたり、自由な読みを道徳的な枠組みの中に配置させられたりする。学習者は、一見読みやすいと思われがちな物語の中に、人間の物語以上に複雑で困難な読みを強いられている可能性があるのである。

しかしながら、動物の擬人化とはいえ、今回題材としたのは「きつね」である。したがって、これを擬人化されたすべての動物に該当するとは限らない。「境界存在」としての動物はあくまで「きつね」であって、「きつね」だからこそ伝統的な日本文化や言語文化に関わっているという可能性もある。さらに、動物と人間で構成された物語とはいえ、「きつねの窓」は動物の世界に人間が入り込んだ物語であったともいえる。逆に、人間の世界に動物が介入した場合、あるいは語り手が動物である物語の場合には、別の様相を呈することも視野に入れねばならない。また、今回調査対象としたのは小学6学年のみであった。発達段階に即した擬人化との関連を学年ごとに調査し、比較、考察する余地が見受けられる。これらの問題については今後検討の余地がある。

しかし部分的であれ、擬人化の様相は極めて複雑であり、単に人間にたとえ、人間に近付かせることによってそこに人間社会や生き様を見せるというものではない。擬人化は、人間にならざる絶対的な「他者」として、人間とは何かを問いかける形象として、全く別の意図で小学6年生の教材に埋め込まれているのである。

#### 4. 参考・引用文献

安房直子(1973)「きつねの窓」、童話集『風と木の歌』、実業之日本社所収

浅川潔司・松岡砂織(1987)「児童期の共感性に関する発達の研究」、『日本教育心理学会』Vol. 35, No. 3, pp. 231-240

石原千秋(2005)『国語教科書の思想』、ちくま新書

大藤幹夫(1994)「擬人化にこめられた世界—動物文学的な作品を中心に—」、『日本児童文学』、pp. 80-84、日本児童文学者協会

岡良和(2003)「スキーマ理論を構成するメタファーについて」、『こころとことば』Vol. 2, 25-38

上谷順三郎(1997)『読者論で国語の授業を見直す』、明治図書1

久保ゆかり・無藤隆(1984)「気持ちの理解における類似経験の想起の結果—共感的理解の発展的検討—」、『教育心理学研究』Vol. 32, p. 296-305

国松俊英(1996)『宮澤賢治 鳥の世界』、株式会社小学館

小林好和(2003a)「授業場面における理解過程に関する研究(V) 文学作品の理解とその変化の可能性について」、『札幌学院大学人文学会紀要』pp. 51-69

小林好和(2003b)「授業場面における理解過程に関する研究(VI) —文学作品を用いた教授・学習過程について—」、『札幌学院大学人文学会紀要』pp. 55-76

- 西郷竹彦 (1975) 『西郷竹彦文芸教育著作集第 17 巻』, 明治図書
- 佐伯胖 (1978) 『イメージ化による知識と学習』, 東洋館出版社
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界』, 北大路書房
- 佐藤信夫 (1992) 『レトリック感覚』, 講談社学術文庫
- 志村裕子 (2007) 「宮沢賢治の短編童話作品における擬人化についての一考察 —動物の擬人化を中心に—」, 『白百合女子大学児童文化研究センター研究論文集』, pp. 83-101, 白百合女子大学児童文化研究センター
- 柴田直峰 (1993) 「著者における視点が物語理解に与える影響」, 『読書科学』第 37 巻第 2 号, pp. 61-67, 日本読書学会
- 柴村紀代 (1994) 「児童文学における“擬人化”の意味とその行方」『日本児童文学』, pp. 60-68, 日本児童文学者協会
- 関口安義 (1986) 『国語教育と読者論』, 明治図書
- 瀬戸賢一 (2005) 「日常のメタファー —ふだん着の擬人法—」, 『日本語学 vol. 24』, pp. 14-24, 明治図書
- 田近洵一 (1996) 『創造のく読み>—読書行為をひらく文学の授業—』, 東洋館出版社
- 立木徹・伏見陽児・麻柄啓一 (2005) 「文学作品の誤った読み取りに及ぼす共感性と信念の影響」, 『筑波キリスト教大学紀要』第 39 号, pp. 247-258
- 千葉一幹 (2003) 『賢治を探せ』, 講談社
- 寺崎賢一 (2006) 「読者論のゆくえ 関口読者論に対する国語教育学者の意見の検討」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 pp. 165-167
- 外山滋比古 (1964) 『近代読者論』, 垂水書房
- 中村明 (1991) 『日本語レトリックの体系—文体の中にある表現技法のひろがり』, 岩波書店
- 中村明 (1995) 『比喩表現辞典』, 角川書店
- 野内良三 (2000) 『レトリックと認識』, 日本放送出版協会
- 樋口圭子 (1995) 『インソップのレトリック』, 勁草書房
- 皆川直凡 (2007) 「共感性の育成における創作・鑑賞活動の役割—「俳句」を中心として—」, 『鳴門教育大学紀要』第 22 巻, pp. 10-23
- 宮崎清孝・上野直樹 (1985) 『視点』, 東京大学出版会
- 綿井雅康・岸学・天貝かおる (1990) 「物語文の構造とその理解について—「物語スキーマ」理論による小学校国語教科書の分析—」, 『東京学芸大学紀要』1 部門 41, pp. 197-208
- 矢野智司 (2002) 『動物絵本をめぐる冒険』, 勁草書房
- 山口勝己 (1975) 「因果認識の発達に及ぼす擬人的な手がかりの教示効果」, 『日本教育心理学会』NO. 3, pp. 188-192

(とくたけみつえ・野沢南高等学校)