

絵本の翻訳と創作を通じた学習者の想像力を育む 言語教育の方法

林 圭介
法政大学中学高等学校

要 旨

本稿で考察するのは、絵本を媒介に子どもが第1言語を習得していく意義を敷衍し、外国語としての日本語教育に向けて学習者が想像力を育んでいく絵本を活用した新たな言語教育の方法を提起することである。絵本とは絵と言葉から成り立つ図像的な物語であると同時に、誰もが幼少期に手に取り、耳を澄まし、そこから言葉を身につけていった豊かな学びの教科書ととらえることができる。本稿では、絵本作家長谷川集平が提起する絵本づくりをもとに、絵本の翻訳および創作を通じて学習者がいかに想像力を身につけていくことができたのかを分析する。絵本の翻訳では、英語から日本語に翻訳する中で浮かび上がってくる解釈の違いを明らかにする。また、絵本の創作では、学習者がそれぞれの言葉でいかに想像力を表現したかを明らかにする。絵本の翻訳と創作を通じて、日本語母語話者と非母語話者である学習者の双方が協働で個々の想像力と表現を教室で育むことができる言語教育の方法を提起したい。

1. はじめに

本稿では絵本の翻訳と創作を通じていかに学習者が個々の想像力をそれぞれの表現から育むことができるかを考察する。発達心理学者の内田伸子は絵本が「今の自分の経験を整理する枠組みを与えてくれる」だけでなく、「聞き手の体験を越える世界への橋渡し」になると論じている（内田2005）。それは、絵本が子どもに「未知の現実を想像し、他人の気持ちを理解する糸口を与え」るためである。内田が指摘した「現実と非現実の橋

渡し」として「未知の現実を想像」させるという絵本の特性は学校の教育現場でも活用することができる。

たとえば、日本語教育の実践で絵本を取り上げた論考に、国府田晶子がある（国府田 2009）。日本で JSL (Japanese as a second language) 教育を必要とする定住型児童に対する「読み書き能力」の育成を目的として国府田が取り上げたのは絵本である。JSL 教育において絵本が有効であるのは、絵本特有の「絵や写真といった視覚表現」が「現実世界から文字世界へ」「具体性から抽象性へ」と橋渡しをする役割」を担うためである。この「橋渡し」が「学習言語能力の習得過程と重な」と考えられるのである。また、英語教育においても東野裕子・高島英幸が小学校における英語教育の実践で英語絵本をプロジェクト型カリキュラムのプログラム例として報告している（東野・高島 2007）。東野・高島では、「絵本の表現」を活用して、登場人物を変える、話の続きを作るなどの「創作活動」を通じて、学習者が外国語に触れることで母語である日本語も意識することができる」と指摘している。興味深いのは、国語教育との連繫を提起している点である。日本語と英語という異なる言語を扱いながらコミュニケーションに関わる活動を通じて学習者が学ぶのは、他者との関係性を意識することで知ることができる自己のあり方であるという。言語を扱ったコミュニケーション活動という点に、英語教育と国語教育の接点を見出しているのである。

日本語教育と英語教育において絵本を扱ったこれらの教育実践を踏まえつつ、本稿で考察するのは学習者個々の想像力を育成する絵本を教材とした言語教育の方法である。絵本とは「絵がなければ立つことのできない文と、文がなければ立つことのできない絵が、たがいに相手を必要としながら、創る表現世界」であり（内田 2006）、絵と言葉の両面から学習者が自他の関係を学ぶことができる学びの教科書と捉えることができる。発達段階にある子どもが絵本に描かれた世界から現実の社会を想像する糸口をつかみ取っていくように、学習者がそれぞれの想像力で自らの表現を身に

つけていくことができるようになる点に学校の教室で絵本を取り上げる意義がある。絵本の特性である視覚表現を活用し、日本語と英語という異なる言語を扱いながら、学習している言語の習得と同時に、学習者の想像力を個々の表現を通じて育成することが本稿のねらいである。

2. 講座の対象者と授業の進め方

本稿で述べる実践は、2008年度および2009年度に、勤務校である日本の高校1年生8名（アメリカからの留学生1名を含む。留学生の日本語学習歴は1年である。）と中学3年生7名（オーストラリアからの留学生2名およびアメリカからの留学生1名を含む。オーストラリアからの留学生2名のうち1名は日本語学習歴が8年でもう1名は1年である。アメリカからの留学生の学習歴も1年である。）の学習者を対象に行った特別講座での試みである。特別講座とは勤務校で夏期・冬期長期休暇前に実施している短期集中型の選択講座である。本講座は、絵本の翻訳と創作から学習者の想像力を培うことを目的として、2時間一コマの授業枠で2日間連続して行う講座として設定した。この特別講座が長期休暇に向けて生徒の学習意欲を高めることを目的として設定されている点を活用し、本講座ではいわゆる進学に関する評価を教師が行うのではなく、学習者が創作した絵本を教室の内外で発表することを通じて自己表現の経過を学習者自身が評価する試みとした。2008年度の高1の実践では教室内での発表に加え、学校行事である文化祭で作品を公開し、来場者に自由記述のアンケートを取った。また、2009年度の中3の実践では幼稚園の園児に学習者が作った創作作品の読み聞かせを行い、幼稚園訪問後に事後アンケートを自由記述形式で学習者に取った。園児と直接触れあいながら、学習者が個々に自らの活動の振り返りを行うことをねらいとしたのである。いずれも教室の中で学習者の活動を閉じるのではなく、教室の外の社会に向けて学習者個々の表現を他者に開くことをねらいとした点が本実践の工夫である⁽¹⁾。

講座の構成は次のように大きく 4 つに分けることができる。(1) 絵本と想像力の意味を確認、(2) 絵本の翻訳における解釈を考察、(3) 絵カードをもとに絵本を創作、(4) 教室の内外で作品を発表し、創作から発表までのプロセスを自己評価、の 4 つである。

はじめの 2 時間で教員による説明を加えながら (1) と (2) に取り組んだ。教員の役割は絵本や想像力に対する学習者の考えを引き出すことである。また、学習者が翻訳に取り組む際には、対象言語である英語と目標言語である日本語における表現の差異に着目するよう促した。絵が喚起するイメージを外国語で置き換えることによって学習者による新たな解釈の可能性を絵本の翻訳から試みたのである。なお、講座では学習者が 2~3 人のペアになり、それぞれの訳を互いに添削することとした。

次の 2 時間では (3) と (4) の絵本づくりに学習者が協働で取り組んだ。ここでの教師の役割は、学習者の協働作業のサポートである。長谷川集平による点や丸、あるいは、線といった記号から絵本を作るという絵本づくりについて説明した後、学習者が 2~3 名のグループになるよう指示を出し、それぞれのグループごとにアドバイスを出した。重視したのは、学習者間の協働作業を通じて学習者個々の想像力を表現することである。その結果、教室内の発表では、日本語、英語、日本語から英語への翻訳による両言語の併記に加え、日本語と英語が混在する作品まで並んだ。発表の機会を通じて学習者が学んだのは、言語習得のレベルの差を確認するにとどまらず、それぞれの作品における表現の意図やニュアンスを文法の誤りも含め指摘し合いながら、個々の想像力と言語表現の関わりを共有し、それぞれの言語習得の機会として活かすことである。

3. 想像力の役割

本稿では 2008 年度と 2009 年度に行った実践に共通する、想像力の意味、絵本の構成、絵本における翻訳の方法、そして、これらの活動を通じて学

習者が創作した絵本の意義を取り上げ、学習者が絵本における翻訳と創作から個々の想像力をいかに表現することができたかを考察し、絵本の翻訳と創作がもたらす学習者個々の想像力を育成する言語教育の方法を提起する。

まず想像力の役割を確認することからはじめたい。内田（1994）は想像力を「目には見えないものを思い浮かべる能力」と捉え、「想像力をはたらかせ、未来を思い描くことによって、現在から未来への一步を踏み出すことができる」と指摘している。現実にはないものを想像し、新たな現実を作り上げていくのが「創造的な想像力」の働きである。内田が挙げる「まだ おさないころ」という詩を参照しつつ、この「創造的な想像力」がどのように表現されているかを確認しよう。

まだ おさないころ 五才の時よく 本の中の星の王子さまにあこがれました

中学生になったころ 一三才の時たくさん恋に希望を／もちました

年ごろだねといわれるころ 一七才の時たしか三つ年上のあの人に初恋を感じました

みちがえたよといわれるころ 二〇才の時いまの主人と愛しあったことをおもい出しました

いまではもう三〇をすぎましたが／ふと思いだす／むかしのことです

そう わたしの前を／足音もたてずに／すぎていった思い出です

とおい とおい／なつかしい なつかしい／思い出です

（傍線部は引用者による。以下同様。p.20～21）

「三〇」を過ぎた「わたし」が「とおい」「なつかしい」恋の「思い出」を振り返るといのが詩の内容である。ところが、この詩の作者は、「三〇」を過ぎた結婚した女性ではない。現実には、「中学生」にも「一七才」にも「二〇才」にも「三〇」にもなっていない、小学4年生の女の子が詩の作者なのである。その意味で、この詩は内田のいう「創造的な想像力」で現実の私を越え、詩的な表現の中で私を新たに語り直した作品と捉える

ことができる。本稿で着目したいのは、詩を表現している作者の私と詩で表現されている作中の私の間にある落差である。

4. 物語論との関連

詩の中の私が「足音もたてずに／すぎていった思い出」が「なつかしい」「思い出」だと意味づけられている点に、「三〇」を過ぎた今の私の心中を読み取ることができる。それは、今の私が過去を振り返るといふ物語の構造に作者の想像力が表現されているということである。逆に言えば、物語の構造を踏まえながら、私をどのように語るかが個々の想像力を表現する鍵となるということだ。たとえば、漫画原作者で小説家、評論家でもある大塚英志は、「物語」における約束事は「行って帰ってくる」ことにあり、そのために必要なのが「境界線」だと指摘している（大塚 2008）。「境界線」の「向こう側」からこちら側に帰ってきたときに物語が生まれるのである。

この詩の場合、「境界線」は、「三〇」を過ぎた「いま」を指す。「ふと思い出す」「むかしのこと」を「なつかしい」「思い出」として語りうるのは「いま」の私が「おさないころ」の経験を積み重ねてきた大人だからである。「おさない」や「すぎた」という時間の推移と関係する言葉を修飾するのが「まだ」と「もう」という副詞である。「まだ おさないころ」といふ詩は、この「まだ」から「もう」への変化によって私が子どもから大人になった過程を物語るのである。

このような物語の変化を4つの型に分けることができると指摘したのは日本近代文学研究者の石原千秋である（石原 2009）。石原は、受容理論を提唱したハンス・ロベルト・ヤウスによる「読者の期待の地平」をもとに「物語には型（パターン）がある」と述べ、「内」「外」「境界領域」の「三つの領域を主人公が移動するのが、物語である」と指摘している。石原の論点は、秩序のある場所である「内」と秩序のない場所である

「外」、その間にある「境界領域」を設定することで、物語の特性が見えてくるということである。それが「物語の型」である。物語には全部で4つの型があるという。1つは「浦島太郎型」で「向こう側」に行った私がふたたび「こちら側」に戻ってくる物語である。2つ目は「かぐや姫型」で、「向こう側」からやってきた私が「こちら側」から「向こう側」に帰って行く物語である。3つ目は「成長型」で、秩序のない「向こう側」を秩序のある「こちら側」で意味づける、つまり、自分の内面を見つける物語である。4つ目が「退行型」で、「こちら側」にあった秩序を秩序のない「向こう側」で意味づける、つまり、成長型を批判する物語である。こうした物語の型を踏まえた上で「まだ おさないころ」を読めば、この詩は「おさないころ」のさまざまな恋を「いま」の私が「なつかしい」「思い出」として語るができるようになった「成長型」の物語と捉えることができる。

大塚や石原による物語論の枠組みを援用すれば、内田が述べる「創造的想像力」とは物語の構造を「型」として表現することだと言える。小学4年生の女の子が語る詩に「想像力」を読むことができるのは私の変化を物語の構造に組み込みながら私を表現しているからである。現実の私と詩で表現された私との落差を可能にしているのは、この物語の構造である。

5. 「めくる効果」で成り立つ絵本

次に、こうした物語の構造と関連づけられた想像力を絵本からどのように学ぶことができるかを考察したい。絵本作家である長谷川集平の指摘によれば、絵本とはページを「めくる効果」によって成り立つ物語である（長谷川 1995）。

紙芝居も絵本も複数の画面の展開による表現ですが、複数の画面が綴じられて本になったとたん、絵本には少しばかり不自由な足枷ができます。好き勝手にあの絵からこの絵、いやこちらと見たり、また絵と絵を並べて見比べたりできなくなってしまう。律儀にページをめくっ

ては、一枚ずつ見るしかなくなってしまう。そのかわり、その足枷が絵本表現の本当にたまらない魅力になってきます。「めくる効果」です。 (p.6)

絵本はページネーションによって構築されているという長谷川の卓抜な指摘は、絵本の構成とも密接に結びついている⁽²⁾。長谷川 (1988) によれば、「いま市販されている定型の絵本」は「だいたい 32 ページぐらい」のだという。それは「8 の倍数」が「定型の紙を製本する時にいちばんムダがない」、つまり「経済的だから」という理由からだ。このページ構成から導き出されるのは、 $M=P-2/2$ という公式である。32 ページの絵本は 15 見開きで物語を構成しているのである。

絵本の特徴にも触れておこう。絵本にはめくる方向が 2 つあると長谷川 (1988) は指摘する。

集平 うん、そう。これは文字で規定される。左開きの場合は文字は横組みで、右開きの場合は縦組みです。だから、インターナショナルに考えると、左開きが絵本の開き方です。でも日本では、右開きの本が多い。日本語が特殊な縦組みであるからで、特に日本語の詩的なものを生かす場合や民話なんかだと、縦組みの右開きを選ぶことが多い。でも横組みにしたほうが絵本の横の流れがスムーズになる。絵と字がそろってから。 (p.14)

横書きの場合は左開き、縦書きの場合は右開きである。日本語の絵本に右開きが多いのは、「日本語が特殊な縦組みであるから」だという。しかし、右開きは横の流れが苦手である。右開きで右向きに走る絵を配置した場合、めくる方向と走る方向が逆に見えてしまうため、「はしる」という文字があっても、走っていないように見えてしまうのである。逆に、左開きは「1 つの画面の中での時間は、右へ右へと流れ」、めくる方向と同じ方向に走るため、「横の流れがスムーズになる」のである。

絵と文字をどのように組み合わせしていくか。それが絵本を作る上で重要な要素となる。絵本はページネーションによって成立するという絵本の意

味づけを踏まえ、15 見開きの中に絵と言葉をどのように配置するかが絵本づくりを学ぶ第一歩となるのである。

6. 絵本の翻訳

次に、絵本の翻訳について説明しよう。講座では日本語母語話者は日本語から英語へ、英語母語話者は英語から日本語へ翻訳することとした。ただし、時間の制約により翻訳は学習者の自発的な取り組みにまかせることとした。2008 年度に翻訳に取り組んだのは 8 名中 3 名で、2009 年度に翻訳に取り組んだ者はいなかったが、留学生 3 名が彼らにとってはいずれも外国語である日本語で絵本の創作に取り組んだことをつけ加えておく。翻訳と外国語での創作にあたっては、講座内でのグループによる話し合いに加え、適宜教員側で単語の意味や言い換え等に関する助言を加えたが、創作した絵本については明らかな字句の誤りを修正するにとどめ、創作作品の発表を通じて学習者間で個々の創作と翻訳を評価し合うことを重視した。

絵本の翻訳で取り上げたテキストは、Silverstein (1976) による *The Missing Piece* である。*The Missing Piece* は、ゲームのパックマンのような欠けた丸の主人公が足りないかけらを探しに旅に出る物語である。絵本に描かれた絵は、欠けた丸とかけらと線だけである。これらの単純な記号から物語が表現されていることに着目しながら、Silverstein の英語文と倉橋由美子によるシルヴァスタイン (1979) の日本語訳、そして学習者による日本語訳を比べたい。学習者の翻訳例は、2008 年度の実践に参加したアメリカからの留学生と日本人の高校生 1 年生による共訳である。

It was missing a piece. / And it was not happy.
So it set off in search of its missing piece. / And as it rolled / it sang this song-
Oh I'm lookin' for my missin' piece / I'm lookin' for my missin' piece
Hi-dee-ho, here I go, / Lookin' for my missin' piece. (Silverstein 1976)

何かは足りない／それでぼくは楽しくない足りないかけらを探しに行
く
ころがりながら／ぼくは歌う／「ぼくはかけらを探してる／

足りないかけらを探してる／ラッタッタさあ行くぞ足りないかけらを探しにね」(倉橋由美子訳)

彼には欠けてるところがあったから／幸せな気分になれなかった
そこで彼は「欠けてるところ」を探す旅に出た／ころころ転がって
こんな歌を歌いながら／僕の「欠けてるところ」探してるんだ
僕の「なくなってる場所」探してるんだ／さあ行くぞ探しに行くんだ(学習者による日本語訳)

学習者による日本語訳の特徴は、「それ」を意味する英語テキストの代名詞「it」を「彼」と置き換えている点にある。実は、倉橋由美子訳でも「it」は「それ」と訳されていない。タイトルからも明らかのように、「it」を「ぼく」と置き換えているのである。絵本研究で翻訳家の灰島かりは、「会話の文体を決める」ことは「キャラクターを決める」ことだと指摘している(灰島 2005)。学習者訳と倉橋訳では、この「it」を「彼」と「僕」というように男の子のキャラクターに仮託して物語を訳しているのである。倉橋訳ではなくしたかけらを探す「it」に「僕」の姿が、学習者訳では「彼」と訳すことによって語り手の存在が明らかにされている。また、両者の訳は「ている」形の「い」を省略し話し言葉に近づけている点で共通するが、「」の用い方が異なる。倉橋訳では歌のセリフだが、学習者訳では原文の語感である「missin' piece」を強調している。学習者訳は語り手と「僕」の差異をより明確に訳し分けているのである⁽³⁾。

学習者と倉橋による訳の差異は文末にも見出すことができる。英語テキストにおける地の文の文末が過去形で表現されているのに対して、倉橋訳では「足りない」「楽しくない」「探しに行く」「歌う」と現在形で訳されている。一方、学習者訳では「あった」「なれなかった」「旅に出た」と原文の過去形を忠実に活かした訳となっているのである。原文における冒頭部分の末尾では、地の文における過去形と区別して「I'm lookin' for my missin' piece」と現在進行形で表現されており、学習者訳では「it」が「I」として軽やかに歌を口ずさむ様子が浮かび上がってくる。倉橋訳が

「ぼく」という男の子の内面を表現する物語を志向しているのに対して、学習者訳は地の文と会話文を区別し、「僕」を「彼」と対象化する語り手の意志を表現する物語を志向している。翻訳は訳し手の物語に対するそれぞれのスタンスを浮かび上がらせるのである。

言い換えれば、これらの微細な表現の差異は翻訳による新たな解釈の発見と呼ぶことができる。欠けた丸は単なる記号ではなく、訳し手自身の姿を映し出すキャラクターでもある。絵本の翻訳から浮かび上がるのは、日本語への翻訳によって対象とした英語テキストから訳し手の解釈が明らかになることである。翻訳は学習者自身の考えを新たに認識する手立てとなるのである。

7. 「おべんとう絵本」の方法

このように、想像力の意味、絵本の作られ方、絵本の翻訳を3つの柱とし、「おべんとう絵本の作り方」をモデルにした絵本づくりに取り組んだ。「おべんとう絵本」とは黒い丸や線といった記号から物語を作るという長谷川（1988）が提案するユニークな絵本のことだ。シルヴァスタインの『ぼくを探しに』と長谷川の「おべんとう絵本」に共通するのは、単なる記号から絵本を物語るという点にある。『ぼくを探しに』の翻訳から「おべんとう絵本」を創作するという流れは、学習者に絵本が絵と言葉から成り立つ物語である点を理解させる。と同時に、単なる記号でしかない欠けた丸や黒い丸から学習者の想像力で物語が表現できることを伝える。

「おべんとう絵本」では、白無地のカードに大小さまざまな丸を描いた後、他の生徒とその絵カードを交換し、自分で作った絵カード以外も含めて絵カードの配列を考え、絵本の創作にあたる。他人と交換したカードをトランプのようにきるため、仮に自分なりに物語をあらかじめ思い描いていたとしても、当初の目論見は裏切られることになるのである。その意味で、「おべんとう絵本」は学習者同士の相互の関わり合いによって、創作

を個人ではなく協働の営みへ変える。創作が個人の才能がモノを言う孤独な作業ではなく、集団で取り組む協働の営みであると教えてくれるのが「おべんとう絵本」の醍醐味である。言語教育において絵本づくりを取り入れるもっとも大きな意義は、この「おべんとう絵本」が示すように、個々の想像力を学習者が協働で育てていく点にある。それは、学習者が絵本の創作を通して「私」を語る表現を共に学ぶということである。

8. 学習者による創作絵本

学習者の創作作品を4つ挙げながら、「おべんとう」絵本の成果と教室内の発表におけるやりとりおよび学習者による活動の振り返りを確認したい⁽⁴⁾。ここで取り上げる創作作品を作った学習者は、2008年度の日本人高校生1名および留学生1名と、2009年度の留学生2名である。前述したように、留学生の日本語学習歴は2008年度のアメリカからの留学生が1年で、2009年度のオーストラリアからの留学生2名のうち1名が1年、もう1名が8年である。

まず2008年度の2名の作品から確認しよう。(1)は日本語で書いた後に英語に翻訳した日本人の高校生による作品である。黒い丸の連なりから「同じまるいお星さま」が空に浮かぶ様子を思い描きながら、「近づいても」「遠くはなれても」星々が「同じ」で「いっしょ」にいるように見えると表現した絵本である。「はなれていても いっしょ」という言葉に語り手の内面を垣間見ることができる。星に仮託しながら、語り手は自分と仲間との関係表現している。たとえば、日本語では「こんなに近づいても」が英語での翻訳では「This close or.....」と訳されており、日本語の表現にはなかった「.....」に読み手を意識した工夫を読み取ることができる。また、「はなれていても いっしょ」を訳した部分は「Even if far apart always together」と訳され、「always」という新たにつけ加えられた

言葉から仲間といつも一緒にいることを強く願う語り手の自意識を読むことができる。

(2) は英語で書かれた留学生による作品である。「I was so confident then. But all of a sudden everything changed and I didn't know why...」という言葉で表されているように、今、自分がいる場所について悩み、懷疑する物語である。この作品はページネーションの効果を上手く利用している。冒頭部分から対話形式のかけ合いで始まるのだが、注目すべきは、「Please come in. Hello.」と声をかけていた黒い丸が「...ello... ...k?」とだんだん声を失っていき、逆に声をかけられ「I... I...」と言葉を継げなかった黒い丸が自分の悩みを語っていくという形式になっている点である。それは、他の星々と一緒にいたいと願う (1) で語られた語り手の自意識とは異なる、もうひとつの自意識のあり方を表している。他者の声がかき消されていく中で浮かび上がってくる自己の輪郭。それは、自分が他者とうまく関係を結べないというよりも、「Will anybody tell me where I am?」という最後の問いかけにあるように、それでも他者と結びつかなければ自分の場所がわからないという自意識のあり方である。(2) では、自意識は他者との関わりから生まれるものであることがみえてくる。

(3) は留学生による作品だが、英語と日本語が混在する作品である。「BORE」だった「くろいまる」が「Line さん」との競争から「give up」しない気持ちの大切さを知る物語である。興味深いのは「むかしむかし」という昔話によくある語り口を用いながら、その後続くフレーズを「おじいさんとおばあさんがいました」ではなく、「まるがありました」と日本語で表現している点である。学習者によれば、「まる」は人ではなく記号であるため、「いる」ではなく「ある」と表現したのだという。また、「Line さん」という競争相手が見つかることによって「まる」は「まるさん」になり、記号ではなく人として語られることになる。「まるさん」と「Line さん」は互いに切磋琢磨し合う競争相手なのである。したがっ

て、「Line さん」が「とてもはやい」ことがそれほど足の速くはない「まるさん」のあきらめない気持ちを、つまり、「まるさん」の内面を物語る。留学生はこの講座での実践を事後アンケートで「日本語で授業がちょっとむずかしいけど、時々英語で話^マから大じょうぶでした」と記している。日本語と英語という異なる言語で表現すること自体をテーマとした絵本と読むことができるだろう。

『赤い○』とタイトルがつけられた(4)では、主人公である「赤のまる」(あるいは「赤いまる」)は山に登り町へ行くが、風や火事に阻まれてしまう。しかし、「赤のまる」は食べることに於いて自分を取り戻すことができるようになる。結末で表現された「もう何もありません」という言葉は、すべてがなくなったむなしさを伝える一方で、「おなかですいた」とつぶやく「赤のまる」がはじめて自分で行動することができた結果を表してもいる。『赤い○』は英語を母語とし日本語を第2言語として8年間学んできた韓国系オーストラリア人の留学生による作品である。事後アンケートでは「絵を描くものだと思っていたが、実際は点と線」だけで「なんの意味もないものから物語を作るのはとても大変だった」と書いている。しかし、その「大変」さこそが絵本に意味を与えている。『赤い○』は、「点と線」というただの記号に「意味」を見つけていくことが私の「物語を作る」意味だと語っているのである。

これらの成果からは、絵本づくりが学習者の予想を超えた「大変」な取り組みでありながら、学習者個々の想像力を大いに発揮する場となったことがわかる。たとえば、(1)の学習者は発表後に「自分の意図をよりはっきりと意識できるようになった」とコメントした。英語から日本語への翻訳によって学習者が学んだのは想像力と言語表現の結びつきである。また、(3)における「Line さんはとてもはやいでした」のように文法に誤りがみられる作品もある。しかし、詩的な表現においては文末で「ました」と「でした」が交互に繰り返される点に絵本を読み聞かせる際のリズムさ

を見出すことができる」と語ったのは教室で発表を聴いた他の学習者である。日本語母語話者にとっても非母語話者にとっても「私」を表現する可能性を他者との対話から学び取る体験とすることができたのである。

絵本の創作は、文字のない記号や絵の連なりに個々の学習者が意味を見出し物語に置き換えるという点で、言語レベルの異なる学習者を同じ出発点に位置づける。翻訳も取り入れた絵本の創作と発表の機会を通じて、学習者は私の変化を語ることが物語の「型」となり、他の学習者との対話から学習者自身の表現を捉え直し、日本語で表現する意義を主体的に学んでいくのである。

9. 事後アンケートからの振り返り

事後アンケートでは、「絵本の創造と翻訳が楽しく、創造力を養うことができた」や「翻訳した人によってその本の評価が変わるということがわかった」という絵本の翻訳と創作を通じて想像力を育成するという講座のねらいを肯定的に受け止める評価を見ることができた。また、「文章の読み書きのポイントを知ることができた」や「学校の「国語」の勉強で本格的に「文学」を勉強することができた」といったように、絵本の学習を通じて日本語の表現の仕方や絵本における物語の構造を文学の読み方として受け取った学習者もいた。

一方、講座の内容が「私が想像していたのと全然違いました」という否定的な意見もみられた。これは、先の(4)に挙げた学習者にもみられる意見であるが、翻訳にしても創作にしても自分自身を言葉で表現する困難を感じた学習者も少なからずいた。しかしながら、この困難は先に挙げた学習者と共通するものでもある。たとえば、「いくら線をながめてもなかなか話が思い浮かばなかった。でも、だんだん話が思い浮かんでくると、前後はどちらの方がいいかななどと考えるのがすごく楽しかった」という

ように、絵本づくりの困難が楽しさにつながっていくものとして捉えられているからである。

園児への読み聞かせに触れた学習者もいた。たとえば、「幼稚園のみんなの元気のいい反応がとてもうれしかった」や「子どもたちの真剣な目にはじめ緊張したけど、読み終わったとき子どもたちが笑顔でやってよかったと思った」というように、園児への読み聞かせを組み込むことで、学習者は創作絵本のメッセージを届ける相手を具体的に思い描くことができた。しかし、創作絵本の代わりに好きな絵本を読み聞かせた学習者もいた。絵本の内容に自信がなく、英語では園児に伝わらないと考えたためである。読み聞かせを組み込んだ、絵本の創作と翻訳の実践には、絵本を通じて自分を表現する楽しさと難しさの両面がある。この両面を教室で学習者自身の日本語表現に結びつけていくことを検討する必要があった。とりわけ先に挙げた(3)の創作例にみられるように、英語と日本語が混在する学習者の作品の添削をどのように学習者相互の取り組みから行い、具体的な他者に向けて学習者による創作絵本を届けられるかが今後の課題である。

10. おわりに

本稿では、日本語母語話者と非母語話者である双方の学習者が絵と言葉の組み合わせからなる絵本からいかにして想像力を身につけることができるかを考察した。絵本の翻訳と創作は、物語の構造や他の言語への置き換えといった想像力を具体的に表現する方法である。本実践で部分的に提起した文化祭での発表や園児への読み聞かせは、教室の外にある社会に学習者が表現を届ける体験である。今後に向けた改善点は、学習者の表現意識をさらに深めていくために学習者相互の添削を授業に組み込んでいくことである。

絵本と想像力の結びつきは、言語の習得と似ている。言語はあらかじめ備わっているコミュニケーションのための道具ではない。誰もが自分では

ない他の誰かが語る声から言葉を覚えていったように、幼少期に経験した絵本の読み聴かせから想像力はもたらされる。絵本を読み訳し書くことを通じて、学習者は自分自身をいかに言葉で意味づけ、それを相手に伝えることができるかを学ぶ。その意味で、言語教育の場で絵本をテキストとして扱うことは言語教育それ自体のあり方を考える契機となる。

本稿で提起したのは、絵本の翻訳と創作を通じた国語教育の実践から日本語教育と連携する言語教育の可能性である。その連携を結ぶ糸は、日本語母語話者であるか、非母語話者である日本語学習者であるかを問わず、絵本の翻訳と創作から言葉と想像力をいかに紡いでいくかにある。「絵本の翻訳と創作を通じた学習者の想像力を育む言語教育の方法」と題したゆえんである。

注

- * 本稿は 2009 年 8 月 16 日 CAJLE 年次大会において行った口頭発表「はじめての文学～絵本からの出発～」の内容に補足・修正を加えたものである。
1. 佐藤・熊谷 (2010) は、「社会文化的アプローチの学習観」という観点から学習者を「知識の受け皿」ではなく、「実践の共同体の中で問題解決を図り、自己他者を評価しながら変化していく存在」として捉える必要を指摘している。また、文化祭でのアンケートでは「高校生の気持ちが絵本からよく伝わってきた」や「英語と日本語で書かれている作品もあり、驚いた」、「今後も活動を続けてほしい」といったように、絵本の翻訳と創作に取り組む今回の活動を好意的に評価する来場者の声を拾うことができた。しかし、来場者によるアンケートでは個別の作品に対する感想ではなく、創作作品全体に対する印象が述べられており、それぞれの作品がどのように評価されているか、また、その評価を学習者がどのように捉え、今後の活動に活かしていくことができるかが不明であった。そこで 2009 年度の実践では実際の絵本の読者と想定される幼稚園の園児を対象に作品の読み聞かせを行うこととした。
 2. 児童文学者の松居 (2004) は「絵本のさし絵が物語を語る力を発揮するには絵から絵へのつながり、連続性が大切である」と述べている。また、Sipe (1998) も、すぐれた絵本とは連続するイラストの働きによって、言葉と絵とがそれぞれ自力では提供することができないような経験をもたらすテキストだと指摘している。
 3. 絵本の翻訳における口語表現の選択や本文で後述する 2 言語を併記した絵本の創作では時に文法の誤りも見られる欠点があるが、他方で、発表やフィードバックを通じて自らの表現意図やニュアンスを学習者が再確認し、そ

それぞれの言語習得の機会とすることができる。これらの作品は日本語の「標準」を再考する契機となるのである。ドーア（2008）が指摘する「言葉が「通じる」ことに頼らないコミュニケーションをしていく」意義は、詩的表現と言語習得の関係からも捉え直すことができる。

4. 本文で取り上げた学習者の創作絵本4作品のタイトルと全文は下記の通りである。

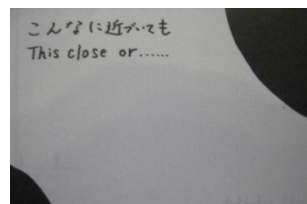
(1) 『A Round Star』

《日本語文》

こっちにも あっちにも
同じまるいお星さま
こんな近くにも／まるいお星さま
仲良くならぶ／お星さま
たくさんの／まるいお星さま
こんなに近づいても
こんなに遠くはなれても
同じ／上も 下も／真ん中も
はなれていても いっしょ

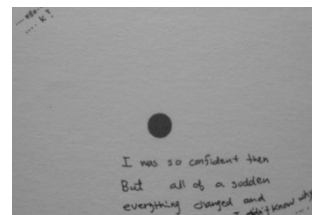
《英語訳》

A round star / Here and there
The same round star / This close too!
Round stars
Lined up Stars
So many
Round stars
This close or.....
That far
Still the same
Above and under / Even in the middle
Even if far apart always together



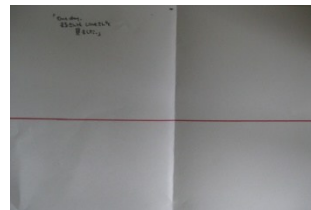
(2) *Am I sick?*

Please come in. Hello. What's wrong? I... I...
Wow! So many people are waiting in line... / I've got to be in a hurry...
I... I want to tell you something... / OK! You can do it! You can do it! No... I can't...
Hello! Yes, I had two good friends. / We were always together. / Yes, we were.
Hello! Are you OK? I thought I was happy then.
Actually, I was a kind of a leader in the class. Yes, I was.
...ello... ..K? /
I was so confident then.
But all of a sudden everything changed
and I didn't know why...
... hear...me? I tried to talk to my mom.
Mom said why don't you try to discuss
the problem in the class.
So I did...
That didn't help. No, it didn't. It just made it worse.
I didn't know what to do. I'm totally lost. I don't know where I am now.
Will anybody tell me where I am?



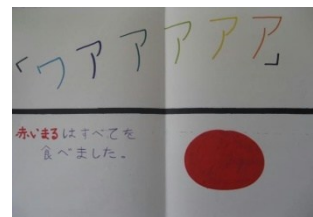
(3) *The Dot and the Line*

むかしむかしまるがありました。
 くらいまるはとても BORED でした。
One Day、まるさんは Line さんを見ました。
 BORED まるさん decided to race Line さんでした。
 At first まるさん was winning!
 でも Line さんはとてもはやいでした。
 まるさん tried very hard to catch up. / でも he wasn't fast enough.
But まるさん didn't give up. / まるさんと Line さんは raced for a long time.
 Then, Line さん started to become tired. / Finally、まるさん beat Line さん。
 おわり。



(4) 『赤い○』

赤のまるはむこうがわに来ました。/ 何をしようか。」赤のまるは話しました。
 赤いまるは山にのぼりました。/ でも、風がつよかったです。
 「つぎは何をしようか。」赤いまるは話しました。/ まちへ行きました。
 でも、まちはかじになりました。
 赤のまるは火の中にとじこめられてしまいました。
 まちはもうありませんでした。
「おなかがすいた。」
赤いまるは話しました。/ 「ワアアアアア」
赤いまるはすべてを食べました。
 もう何もありません。



参考文献

- 石原千秋 (2009) 『読者はどこにいるのか 書物の中の私たち』河出書房
 新社
- 内田伸子 (1994) 『想像力—創造の泉をさぐる』講談社
- 内田伸子 (2005) 「絵本との出会い—子と親が手を携えて享受・共
 受する世界」『別冊国文学』59, 14-25 学燈社
- 内田麟太郎 (2006) 『絵本があつてよかったな』架空社
- 大塚英志 (2008) 『ストーリーメーカー 創作のための物語論』アスキー
 ・メディアワークス

- 国府田晶子 (2009) 「絵本と対話による「読み書き能力」の育成—JSL 教育を必要とする「定住型児童」を対象に」川上郁雄編『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー 主体性の年少者日本語教育学』133-153 明石書店
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 「アセスメントの歴史と最近の動向 社会文化的アプローチ的視点を取り入れたアセスメント」佐藤慎司・熊谷由理編『アセスメントと日本語教育 新しい評価の理論と実践』1-17 くらしお出版
- シェル・シルヴァスタイン (1979) 『ぼくを探しに』倉橋由美子訳 講談社
- ドーア根理子 (2008) 「「通じること」の必要性について—標準化のイデオロギー再考」佐藤慎司・ドーア根理子編『文化、ことば、教育 日本語／日本の教育の「標準」を越えて』63-82 明石書店
- 灰島かり (2005) 『絵本翻訳教室へようこそ』研究社
- 長谷川集平 (1988) 『絵本づくりトレーニング』筑摩書房
- 長谷川集平 (1995) 『絵本づくりサブミッション』筑摩書房
- 東野裕子・高島英幸 (2007) 『小学校におけるプロジェクト型英語活動の実践と評価』高陵社書店
- 松井直 (2004) 『絵本をみる眼』日本エディターズスクール出版部
- Silverstein, Shel. (1976). *The Missing Piece*. New York: HarperCollins.
- Sipe, Lawrence R. (1998). Learning the language of picturebooks. *Journal of Children's Literature* 24(2), 66-75.