
絵本の奥の声と出会う

高 橋 久 子

<問題の所在>

絵本の読み聞かせに関しては国内外を問わずこれまでさまざまな言及がある。集団読みと個人読みという読み聞かせの形態の違いによる子どもの反応の違いⁱ、親や家族のあり方が子どもの読み聞かせに向かうモチベーションにどう関与するかⁱⁱ、絵本テキストを介して読み手と聞き手である子どものあいだにどんな相互交渉が生まれるかⁱⁱⁱ、読み聞かせの頻度と母子間の愛着行動の関係性^{iv}、などその切り口は実に多様である。その中で読み手がいかに読み聞かせるかという「読みの技法」については、保育現場の実践を踏まえ、対立するふたつの考え方がある。ひとつは、「子どもの想像力が自由に働くように、読み聞かせをするものは余計な感情を盛り込まず、淡々と読むべきだ」という考え方。もう一方は、「作品世界を十分に理解した上で表現豊かに読むべきだ」という考え方である。前者の考え方を支持する者たちは、「いつもの声で読んでください。突然声が変わったりすると子どもはびっくりします。」^vといった発言を繰り返している。保育士養成をめぐる教育機関での読み聞かせの技法指導は、こうした聞き手である子どものイメージを限定しない読み方を支持する例が圧倒的に多い。これに対し後者を代表するもののひとつに、佐々木宏子ら（1994）^{vi}の研究がある。佐々木らは、保育歴の異なる3人の保育者が1冊の絵本を読みこみ、その作品が有する世界を十分に感得する前と後で、その読み聞かせの形態と子どもの反応がどう変容したかを分析している。その結果「文章を読むことは、単に書かれた言葉を音声に置き換えることではない」とし、読み聞かせる者と子どもが想像的世界の感情的体験を共有することの大切さを指摘している。

ところがこうした絵本読みに関する論争に対し、子ども自身が作品をどう読むか、特に学校教育場面での朗読指導となると、淡々と読むというようなことはほとんど話題に上らず、「声に気持ちをのせる」ということの重要性が強調される。しかも「自分の気持ちをそのまま表現した朗読がいいということではない」とし、「作品を生み出した作者の思いや意図も表現する」ことの重要性が、説かれる^{vii}。

また脳科学の分野では、複数の感覚がクロストークする「共感覚」が「すべて

の人に共通するメカニズムから派生している」ことをつきとめ、「共感覚のさまざまなむすびつきを利用して、芸術を創造したり理解したりする」芸術的アプローチにも注目が集まっている。中でも色に合う音、形に合う音、動きに合う音などの共通傾向が存在するとしている。このことから考えれば、特に「色・形・そしてストーリーが引き出す動き」を内包する絵本が読み手・聴き手相互に喚起する（最もよく似合う）音、すなわち「声」があると考えられる¹⁸。

以上のような背景をふまえ、本研究では今一度「読み聞かせの技法」として取り沙汰されてきた読みのありように立ち戻り、語り手の読み方は聞き手のイメージ形成とどう関わり合っているのか、抑揚をつけずに淡々と読むことが本当に聞き手のイメージ世界を広げることにつながっていくのかを検証していきたい。そのためには、読み手の声を通して立ち現われてくる〈絵本の奥の声〉の存在を意識しなければならない。中田基昭は、『現象学から授業の世界へ』の中で「お話を聞いている時には、聞き手が能動的にその世界内の出来事を勝手に想像することは許されない。聞き手に許されるのは、その世界が妥当性を与えてくれる出来事に出会うことだけである」¹⁹と述べている。〈絵本の奥の声〉こそが、読み手の解釈の向こう側で物語世界に妥当性を与える力を持っているのではないかと私は考える。絵本の読み手は自分の声を通してどんな瞬間に〈絵本の奥の声〉と出会い、それを聞き手に開いていくのか。具体的な絵本読みの瞬間を再現しながら考えていくことにする。

〈調査〉

まずは、絵本の奥の声が聞き手である子どもにどう意識されているか、ランダムに抽出された文系の大学生男女40名に以下のような質問を実施し、YESと答えた学生に個別インタビューを行った。

質問の内容：あなたは、これまで絵本をよんでもらっている最中に、読んでくれている人の声を聴きながら、その声とは別に、絵本の中から文章には直接書かれていない音や色や匂いや音楽や作中人物の心の声が聞こえてきた経験がありますか？

YES

NO

YESと答えた人へのインタビューの内容：それはどんなシーンでしたか？
どんなものが聴こえてきましたか？ 読んでくれた人の声はどんなふうでしたか？ その絵本の題名を覚えていたら教えてください。答えられる範囲で教えてください。

調査の結果：YESと答えた人は40人中9人だった。9人へのインタビューの

結果は以下の通り。

・『ぐりとぐら』^xを読んでもらっている時、「まゝ ふんわりと きいろい かすてらが」ということばを聴いた時、カステラのにおいがぷうんとした。そのあとのページで森の動物たちが集まってきて「とってもいいにおいがあるんですもの」という「とってもいいにおい」のことばよりも、強烈なおおいがした。この見開き場面に描かれていた大きなカステラの絵のせいもあるのかな（答え方は異なるが同じ『ぐりとぐら』を挙げた者が2名いた）… a,b,c

・『番ねずみのヤカちゃん』^{xi}を保育園の先生に読んでもらっている時、先生が歌った歌がおかあさんが家で読んでくれた時に歌ってくれた歌と雰囲気はぜんぜんちがっていたので、このおかあさんは偽物だと本気で思った。同じころ読んでもらった『オオカミと七ひきのこやぎ』^{xii}の中でオオカミがヤギのおかあさんに化けてしわがれた声を出したのが頭に残っていたからかな？ とにかく、この歌を歌っているのはヤカちゃんの本当のおかあさんじゃないと思って、泣いた。… d

・『かいじゅうたちのいるところ』^{xiii}で、マックスの「もうやめえ」と言う声を聴いた時、「あ、マックスの声はこんなじゃない」と思った。読み聞かせをしてくれた人の声は結構強くて、マックスが怒っているみたいだったけど、ぼくにはマックスの悲しくて泣きそうな声が聴こえていた。… e

・『しろくまちゃんのほっとけーき』^{xiv}で、フライパンがいっぱい並んだシーン。「ぼたあん」という最初のオノマトペで、黒いフライパンの上に流し込んだホットケーキの素のクリーム色とねっとりした感触が一気に浮かんできた。それと、そのあとの「どろどろ」「びちびち」も完全にホットケーキの色と焼けていく表面の感じが見えた。… f

・『ルラルさんのバイオリン』^{xv}で、ルラルさんのひくバイオリンの音が全然違う所から聴こえてきた気がした。読んでくれた人の声が低くてすぐくゆっくりで、それでなんとなくバイオリンの音もどこからか読んでもらってるのとは別の所から聴こえてきた気がしたのを覚えてる。… g

・『おじさんのかさ』^{xvi}で、「あめがふったらびっちゃんちゃん」という声を聴いた時、雨粒が光る感じがして、雨が降った時本当に雨粒が光るのかちょっと気になって、空を見た記憶がある。… h

・『三びきのやぎのがらがらどん』^{xvii}で、「かたことかたこと」「がたごとがたごと」という橋を渡る音を聴いた時、あ、丸太の木が腐ってる、と思って、トルよりも丸太の腐っている方が危ない気がして、いつ丸太から転げ落ちるんだろうって冷や冷やした。…i

インタビューから見えてきたこと：読み聞かせの「声」をきっかけとして、その「声」に託された読み手のイメージに沿う方向でイメージが膨らんでいったことを示す発言は、a,b,c,fの4名。読み手の「声」が聴き手のイメージと不協和を起し、その不協和が却って読み手の内側に在る作品に対するイメージを鮮明にしたと思われるものはd,e,g。また、「声」が読み手のイメージしていたものとは全く位相の異なるイメージを聴き手に与えたと思われるものが、h,i。このように、三様の「声」の受容のあり方を整理してみると、読み手の思い入れを持った「声」が聴き手のイメージを限定してしまうという言説は必ずしも適切ではないことがわかる。a,b,c,fの4名にとっては、読み手の発した擬態語「ふんわり」や「ぼたあん」の音が、カステラの膨らみやホットケーキの色を喚起した。芳賀純(1977)^{xviii}は、「ハ」「バ」「パ」を「カ」「ガ」との比較も加えながら音韻象徴性について比較検討している。その中で無意味綴り「『ハハハ』は『カカカ』より相対的にみて『おそい』『おいしい』『やわらかい』という音韻象徴性を持っている事が分かる」と述べている。このへ行に共通な音韻象徴性が、読み手の声で浮かび上がったということであろう。また、カステラやホットケーキという食べ物話題の中心に据えられた時、音→色という共感覚のクロスモダリティが発動されたともいえるだろう。

一方、d,e,gは、作品に対する自分なりのイメージが読み手の「声」によって揺さぶりをかけられたわけだが、それは、聴き手のイメージを混乱させることに終わらず、むしろ漠然としていた自身のイメージを強める働きをした。

さらに、h,iのように、読み手の「声」が表象しようとしたものは異なったもの(あまつぶの透明度や、丸木橋の腐食度)が鮮やかになっていくことも、作品全体の理解や作品と聞き手の心理的距離を縮めることに役立っていた。ここにも、音韻象徴性が関係しているようだ。

いずれにせよ、彼らの反応は読み手の「声」をリアルに受けとめることから出発しており、読み手がその感情を押し殺すところから生まれてはいないことがはっきりした。

<読み手にとって絵本の奥の「声」と向かい合うということ>

ここまでは、聴き手にとって読み手の「声」が作品そのもののイメージにどう関与するのか、をみてきた。インタビューを実施した人数そのものが限られていたため、あくまでも見通しに過ぎないが、読み手の「声」はたとえ聴き手にとっ

てネガティブなものであっても、作品そのものが内包する「声」と向き合う妨げにはならないであろうことがわかってきた。

次にここでは、「声」を出す読み手自身が作品の奥に潜む「声」と出会う瞬間について考察してみる。これも、統計的な処理は難しいため、一つ一つの読みの実態に接近してみる方法をとる。

①原書とは異なる意図的な訳者のことばに誘発されて、作品の奥から「声」が立ちあがる場合。

先にここで、「原書とは異なる訳者の意図的なことば」が、「作品の奥の声」を引き出すということの真意を確認しておく必要があるかもしれない。基本的には作品は作者の意図するように創りあげられている。しかし、作者の生み出した登場人物や出来事が、作者の図らいを超えて、作者さえも気づいていない深い真実を持つ場合がある。ここで注目する「作品の奥の声」とは、そうした作者の意図を超えた作品そのもののエネルギーや登場人物の心情が直接読者に届くツールだと考える。

“ASK MR.BEAR” (Flack, 1932)^{xix} (邦訳『おかあさんだいすき』光吉夏弥訳 岩波書店 1954) は、ダニーという男の子が母親の誕生日に最もふさわしい贈り物を探して、いろいろな動物にヒントをもらいにいくというお話である。このテキストが持つ絵と文章の優れた構成については、灰島 (2014,2)^{xx} に詳しいが、母性の象徴と読めるめんどり、がちょう、山羊、羊、雌牛それぞれから、自分の身体の一部ともいえる贈り物を授けられようとしたところでダニーが語る「ありがとう。でも～ならもうあるの」という表現に注目したい。この部分を原書で確認すると “Thank you” said Danny, “but she has～” である。これを見ると「もう」に該当する already のような表現は見当たらず、「ありがとう」のことばに続く「もうある」は、訳者光吉夏弥があえて挿入し強調した訳であるといえる。これは、ダニー自身がこれまで母親にたっぷりした愛情に包まれ庇護されてきたことへの感謝と、しかしもうそれは充分であるという、少年が自立に向けて次の一步を踏み出すことを意識した重要なことばではなかったか。これを自分の「声」にすることに気づいた読み手は、この作品そのものの持つ「声」=成長に向けた少年の足取りという深いメッセージに近づいていく。

同じくアメリカで出版され日本で永く子ども読者に支持されている “WHAT CAN A HIPPOPOTAMUS BE?” (Seiler, Grosmann;1977)^{xxi} (邦訳『ぼちぼちいこか』今江祥智訳 偕成社 1980) は、日本で翻訳紹介される際、訳を担当した今江祥智が、語りの人称を三人称から一人称に変更し、さらに、主人公のカバのつぶやきを関西弁に仕立て上げた。このことで、繰り返されるチャレンジ精神と失敗の中で何とか自分の生き方を模索しようとしている主人公のけなげさや悲しみの中で奮い立とうとする勇気が、作品の奥の声として聴こえてくるようになった。原書では、一場面ごとに、カバのチャレンジに対し “Can hip-

popotamus be a~?”あるいは、“A~?”と、読み手が聴き手に問いかける一文がある。ページをめくると、チャレンジしたカバが失敗している絵が描かれ、この場面には、“No.”の文字。この“No.”を、読み手が（あゝめだつたね）というニュアンスで読もうと、聴き手である子どもが（だめに決まってるよ!）あるいは（だめでしたぁ!）というニュアンスで声を上げようと自由だが、いずれにせよ、カバは本のこちら側にいる読み手と聴き手の笑いの的となる。ところが、日本語訳で「ぼく~になれるやろか?」を「声」に出して読むと、読み手はカバそのものの哀しみや不安を背負うことになる。そして、チャレンジ失敗の「なれへんかったわ」というつぶやきも、チャレンジの成功失敗より、まただめだったという失意とここであきらめるわけにはいかないという心の動きを読み手が共有することになる。この読み手の「声」に乗り移るカバの波乱万丈の日々の中で培われる精神の柔軟さに、聴き手も大いに心を動かされるのではないか。訳者の今江祥智は、自身の著書の中でこの翻訳に触れ「日本語は、語尾の変化で、その言葉を発した人間の性別から身分、年齢まで書き分けることができる言語なのである。ましてや、絵のついた『絵本』である。」^{xxii}と述べている。こうした書き分けも原書の人称を思いきって変えることによってより際立った。原書が既に絶版となっているにもかかわらず、日本ではいまだに読み継がれているのは、こうした理由があるのかもしれない。この絵本の魅力は、カバの失敗を遠目に眺めて笑うことにあるのではなく、カバ自身に自分の気持ちを重ねることの方であった。翻訳を通してはじめて、絵本の奥（カバの心の奥底）の「声」が聞こえてきたということだろう。

②読み手の個人的体験や抱えている現実の問題と作品の中の表現が、シンクロしたり、重なり合ったりあるいは、反発しあったりして、自分の「声」とは異なる新たな「声」が絵本の奥から聴こえてくる場合。

聴き手の側の個人的体験や抱えている現実の問題によって、同じようなことが起こり得ることは、今回の大学生に行った調査の中でも学生 d, e, g がそうであったように、比較的容易に想像がつくし、読書療法の中でも、情動開発→同一視→問題解決へ というプロセスの中で、個人的体験と作品世界がシンクロする瞬間は重要視される^{xxiii}。

ところが、読み手自身も自分の「声」を手掛かりに、作品の奥深くに潜む「声」をふいに聴きとめ、その体験によって再び自分の抱えている問題と向き合うということも、ある。この場合、手掛かりとなる自分の声とは「どうもこういう声ではないような気がする」というような違和感であることが、これまでの実践の中では多かった。

まずは、『どうぞのいす』（香山, 柿本;1981）^{xxiv}をわが子のために読んで聞かせる練習をしていた母親 j の例を取り上げる。

『どうぞのいす』は、ウサギが自分の手作りのいすを野原に置いて「どうぞのいす」と立札をたてた。この立札を見て、森の動物たちは、イスにいろいろな美味しいものを置き、その美味しいものを「どうぞ」の言葉に甘え平らげてしまった動物たちは、代わりに自分もまた美味しいものをそこへ置いていくというストーリーである。jは、この作品に、他者を思いあってつながっていく優しさを感じ、わが子にもそういう思いやりを持ってほしいとこの絵本を読み聞かせに選んだ。最初jは、この絵本テキストの文章を正確に読むことに心をくだしていた。ところが、何度目かこの絵本を読んでいる途中で、「えんりょなく」→「みんな たべてしまいました」→「でも からっぽにしてしまっは〜」→「そこで」/「えんりょなく」→「みんな なめてしまいました」→「でも からっぽにしてしまっは〜」→「そこで」/「たちまち ぱんを たべてしまいました」→「でも からっぽにしてしまっは〜」→「そこで」という言葉の流れに気づいた。「そこで」の後に続く他者を思いやる行為の前に、どの動物たちも、うっかり全部を食べつくしてしまうという（思いやりに欠けた）行為をしでかしてしまっているのだ。この気づきは、jにとって非常に大きなものだった。「誰も完ぺきな人はいないんですね。やさしい森の動物たちも一度は失敗をして、せめてその償いに、よいことをしているんですね。」この発言とともに、それまでは、自分の「声」を乗せることに重きを置いていなかった「みんな」「たちまち」という、ついうっかり失敗をしてしまった様子を見せることばと、「でも」という反省のきっかけを表すことば、そして「そこで」という新しい一歩を踏み出そうとすることばの三つの流れを意識して声に出すようになった。それは母親として決して完璧ではないj自身の日々繰り返されるべき再生プロセスをイメージすることに繋がった。jの読みの体験から、この絵本が内包するものが、単純に思いやりの素晴らしさを語ることにあったのではないことが、見えてきた。作者自身がそのことを意識していたかどうかではなく、この作品に登場する者たちがみな、そうしたリアルな日常を生きていることが明らかになったのである。

次に、『そらまめくんのベッド』（中谷, 1997）^{xv} を読んだkの事例。

そらまめくんには自慢のふかふかのベッドがある。仲間たちがそのベッドをちょっと貸してくれと頼んでも、決して貸そうとはしない。ところが、ある日その自慢のベッドが消えてしまう。仲間たちにたずねても、誰もベッドの行方を知らない。困り果てるそらまめくんだが、うずらの母親が卵を温めるのに使っていたことを知り、しばらくの間、自分のベッドを諦め、無事にひよこが孵るのを見届けるといってお話。自己中心性は、子どもの特徴であるが、それを生命の誕生のシーンに立ち会うことで解消していく物語ともいえる。途中、主人公のそらまめくんがベッドを失くしてしょんぼりしている場面がある。ここでは、それまでそらまめくんベッドを貸してもらえずにいたえだまめくんや、グリーンピースのきょうだいや、さやえんどうさんや、ピーナッツくんが、やはりかわいそうだと

いうことで、自分たちのベッドを貸してあげようとする。kは、この場面に至るまでのそらまめくんのわがままぶりを印象として引きずっていたためか、せっかく貸してくれようとした仲間のベッドを評するそらまめくんのことば「ちいさい」「ほそい」「うすい」「かたい」を、最初のうちはそらまめくんの不平、不満のニュアンスが籠ったぶっきらぼうな「声」で読んでいた。ところが、途中で「なんだか違うような気がする」と自分の読みの「声」に対する違和感を伝えてきた。その違和感の出現には、作者なかやみわの描いた絵の力も影響していると思われる。「この絵のそらまめくんは、どうも、不満顔というより申し訳なさそうな顔をしていますね。それに、自分のベッドを貸した仲間たちも、『ちいさい』とか『ほそい』と言われて気分を壊しているというより、なんだかがっかりしているようでもんね。『ちいさい』とか『ほそい』と言われた後も、『困ったなあ、いい方法はないかなあ〜』といっしょに悩んであげてるような。」こままでの気づきをもとに、繰り返し読みの練習を重ねたkは「わかりました。これって、えだまめくんやグリンピースのきょうだいたちが超お人好しなのではなくって、『ちいさい』『ほそい』『うすい』『かたい』とつぶやくそらまめくんの言葉の中に『せっかく貸してくれようとしたのにごめんね』というような感謝と申し訳なさの気持ちがあったからですよ。」

そらまめくんの「ちいさい」「ほそい」「うすい」「かたい」がどんな声であったのかを探り当てることは、kにとって、不平不満を他者にぶつけるわがままな主人公の変化がどこで起きたのかを知る重要な契機となった。最後のうずらの母親と卵に出会ったことだけでそらまめくんの成長があったのではなく、仲間との関わりの中でも少しずつ相手の気持ちを思いやることの意味を学んでいきつつあったのだと捉えることで、この絵本の読み聞かせを通してわが子が届けようとするものが変化してきたことを、k自身が、後に語っている。

実は、jもkも、現在刑務所に収監中で、会えないわが子のために読み聞かせの「声」を録音することを希望したのであった。ここに示した様子も発言も、その録音までの「声」を出して読む練習の中で出現したものである。読み聞かせを行った母親たちが特殊な状況に置かれていたからではなく、「こうあるべきだ」というような読みのマニュアルに縛られることなく繰り返し絵本テキストと向き合う回数を重ねたからこそ、絵本の奥の「声」に出会う体験に結び付いたのではないか。この結果は、先に示した佐々木ら（1994）^{xxvii}が「絵本の読み聞かせは、読み手が対象絵本を深く読み取り、共感することにより、より優れた読み方ができるようになる」と結論づけたその「より優れた」の意味を具体的にし、またそれが必ずしも作者の意図にではなく、作品そのものが内包するものに接近することにも繋がることを示唆している。

〈結論〉

研究の始まりは、読み聞かせに欠かせない読み手の「声」が、あまりにも杓子定規な「テキストどおりに読みなさい」とか「読み手の感情を入れずにそのまま読みなさい」というマニュアルの中で処理されていることへの疑問からだった。「テキストどおり」「そのまま読む」とは、抑揚をつけずに淡々と読むということだろうか。そうした外からの「読み方の技術」は、読み手の「声」の持つ可能性を殺してしまうことになりはしないか、という漠然とした不安があった。物語世界と現実の空間の中を、読み手の「声」とテキストのことば、絵その他もろもろの要素が絡み合っ、自由に行き来する絵本読みのダイナミクスをもっと丁寧に追ってみる必要性があると考えた。それは、テキストの身体性、そして読み手・聴き手相互の身体性とも関わってくる問題である。筆者はかつて「えほんごの成立にむけて」と題した文章の中で「絵と文章と読み手の声と、それらを受けとめる空間、もろもろの相互作用によって絵本の奥からきこえてくるもうひとつのことばを『えほんご』とよびたい」^{xxvii}と述べている。この「えほんご」という言い方がわかりにくいという反省と、「ことば」というよりも、もっとテキストの身体性に絡まったところで捉えていく必要を感じたことから、今回は敢えて「えほんご」という言い方を用いなかった。

今回は、絵本そのものが内包する「声」と読み手の「声」がどうリンクしていくのかを探る方法として、大学生に幼児期の読み聞かせ体験を思い出してもらったり、恣意的な指導が介入しない読みの練習が繰り返しなされることから受刑者の読み聞かせの事例を取り上げたりした。大学生対象の調査は、もっと対象数を増やし、ひとつずつの事例を丹念に追うことが求められるし、受刑者の事例ももっと一般化したかたちで検討してみる必要がある。いずれにせよ、読み聞かせを通した絵本と読者の幸福な出会いは、絵本の絵とことばとそのあいだにある隙間に「声」を仲立ちにして入り込むこと抜きには実現しない。このことを念頭に、さらなる質的研究を進めていきたい。

補記：この原稿は日本児童文学学会第52回研究大会（2013,11,9）での発表をもとにしている。

（註）

- i 徳淵美紀・高橋昇「集団での読み聞かせ場面における子ども達の相互作用について」『読書科学』第40号 1996,10 p41-50 や 横山真貴子「保育における集団に対するシリーズ絵本の読み聞かせ—5歳児クラスでの『ねずみくんの絵本』の読み聞かせの事例からの分析—」『教育実践総合センター研究紀要』（12）奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター 2003,3 p21-30 等多くの研究が発表されている。
- ii Baker,L.,Scher,D.,&Mackler,K. Home and family influences on motivations

- for reading. *Educational Psychologist*, 1997, 32, 69-82
- iii 菅井洋子「絵本の読み聞かせによる母子相互作用」『日本女子大学紀要・家政学部』55巻 2008,2 p47-55.
- iv Bus,A.G.,Belsky,J.,van IJzendoorn,M.H.,& Crnic,K. Attachment and Book-reading patterns:A study of mothers, fathers, and their toddlers, *Early Childhood Research Quarterly*, 1997,12, 81-98.
- v 佐藤宗夫「絵本の見せ方・与え方—その基本—」(『絵本の世界—作品案内と入門講座』) 偕成社 1988 p167
- vi 佐々木宏子・宮田喜代子・青悦美代「絵本の読み聞かせにおける読み方の研究(1)」『日本保育学会大会研究論文集』日本保育学会 1994,5 p10-11
- vii 田近洵一監修『子どもの朗読教室—声に出す・声で読む・言葉の力を育てるために 五年生 声に気持ちをのせて「風に言葉」』国土社 2007 p93-94
- viii 長田典子「音を聴くと色が見える：共感覚のクロスモダリティ」日本色彩学会誌 第34巻第4号 2010,12 p351
- ix 中田基昭『現象学から授業の世界へ』国土社 1997 p423
- x 中川李枝子作 山脇百合子絵『ぐりとぐら』福音館書店 1967
- xi リチャード・ウィルバー作 大社玲子絵 松岡享子訳『番ねずみのヤカちゃん』1992
- xii グリム童話 フィリクス・ホフマン絵 瀬田貞二訳『おおかみと七ひきのこやぎ』1967
同タイトルの絵本は多数出版されているが、インタビューを受けた学生の読んだ絵本は上記の作品であった。
- xiii モーリス・センダック作 神宮輝夫訳『かいじゅうたちのいるところ』富山房 1975
- xiv わかやまけん作『しろくまちゃんのほっとけーき』こぐま社 1972
- xv いとうひろし作『ルラルさんのバイオリン』ポプラ社 2001
- xvi 佐野洋子作『おじさんのかさ』講談社 1992
- xvii 北欧民話 マーシャ・ブラウン絵 瀬田貞二訳『三びきのやぎのがらがらどん』福音館書店 1965
- xviii 芳賀純「意味微分法による清音と濁音の比較(Ⅱ)」『文藝言語研究・言語篇』第三巻 筑波大学文藝・言語学系 1977,3 p71
- xix Marjorie Flack: "ASK MR.BEAR" Macmillian Co. 1932
マージョリー・フラック作 光吉夏弥訳『おかあさんだいすき』岩波書店 1954
- xx 灰島かり「絵本論を探して 第2回 少年は森へ行く」(『日本児童文学』2014 1-2号) 2014,2 p 105-111
- xxi Mike Thaler, Robert Grossman "WHAT CAN A HIPPOPOTAMUS BE?" Littlehampton Book Services Ltd. 1977
マイク・セーラー作 ロバート・グロスマン絵 今江祥智訳『ぼちぼちいこか』偕成社 1980
- xxii 今江祥智『絵本のバイエル』理論社 1981 p229

- xx iii 高橋久子『子どもと本の心理学』大日本図書 1991 p179-180
- xx iv 香山美子作 柿本幸造絵『どうぞのいす』ひさかたチャイルド/チャイルド本社
1981
- xx v なかやみわ作『そらまめくんのベッド』福音館書店 1999
- xx vi v 参照
- xx vii 村中李衣「えほんごの成立にむけて」『季刊ばろる』8号 パロル舎 1998,12
p30