

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	三教科書の差異ある一年生教材「にじ」が子どもたちにどう反応しているものか
Author(s)	椎名, 伸子
Citation	児童の言語生態研究, 1 : 28 - 31
Issue Date	1968-05-05
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045021">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045021</a>
Right	
Relation	



# 三教科書の差異ある一年生教材「にじ」が

## 子どもたちにどう反応しているものか

椎名伸子

一年(上)の国語の教科書のうち三つに「にじ」という題で、ちがった教材がのせられている。同じ「にじ」という題材をとっているながら、その三つはちがっている。

このちがっている教科書のうちのどれか一つで、子どもたちはにじを学習することになる。少なくとも教室ではこれら教科書の区別によって三通りの異なった「にじ」の受けとりと連想をさせられていることになる。次の二つの詩を、M社版の「にじ」と比較して読んでいただきたい。

### にじ

あめあがりには にじがでる。  
あかきいろ むらさき みどり  
いろいろな いろが でる。  
にじは すてき。  
にじの ところまで ついてってみたいな。  
雨が ふると にじが でる。  
にじは きれい。  
にじは きれいだから  
にじの ところまで いってみたい  
な。

### にじ

にじは 雨が ふったあとに でる。  
にじは どこで おわりになっているんだらう。  
にじには いろいろな いろがあ

にじが できました。  
「ねえさん、にじよ。」  
と、おおきな こえて  
よびました。  
まどの ところで、  
ねえさんと みました。  
せんせいも がっこう  
でみて いると  
いいな。  
(D社版)



にじ  
あ、にじだ。  
大きなにじだ。  
まつのはやしの むこうだ。



あか、  
き、  
あお、  
それから ないらだらう。  
あの にじの したまで  
かけて いって みたいな。



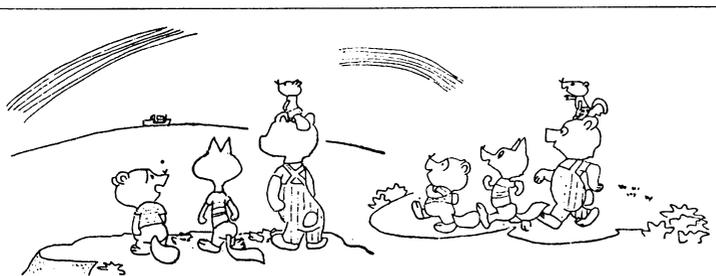
(M社版)

にじが できました。  
のはらの いけの  
上に みえました。  
みんなで、にじの  
下まで いって みる  
ことに しました。  
いそいで はしって  
いきました。

いけに つきました。  
にじは、もつと  
とおくに みえました。  
みんなは、また  
はしって いきました。

どうどう、うみに  
きて しまいました。  
けれども、にじは、  
うみの むこうに  
ありました。

(K社版)



あかやきいろやみどり、それから なにいろが あるんだろ

う。にじは きれいだ。ずーと まえ、うちのまえに にじ

がでたことがある。

とつても きれいなにじだった。

もういつかい みたいなの。

もし だったら、にじのところまで

かけていって

にじの 上を はしって みたい

な。

もし わたしが にじに なったら

いろんないろで

おしやれしちゃうんだ。

右は九月にM社版の「にじ」を学習した子どもが翌年三月に書いた作品である。ただしこの報告をするために対象としたクラスとは別のクラス。

M社版の教科書で、六か月前に学んだという影響を、この作品から否定することの方がむずかしい。これほどに深く子どもの心にやきついているのであるから、教材のちがいが、教科書のちがいを大きな問題とされなければならぬ。

教材によって、子どもの中に何が作られるのか、それが、教材のちがいによってどのように変わるものか、ということを見るために、この三つの「にじ」を教室に持ち込んでみた。その結果を報告したいと思う。

〔対象とした児童〕 桐朋学園小学校

一年二組

四十二名

〔時期〕 二月二十日 (D社版)

二月二十一日 (M社版)

二月二十二日 (K社版)

※一年の上巻に出ている教材を三学期に授業したので問題があるかもしれない。

〔方法〕 教科書を持っていないので、

できるだけ、教科書と同じように、謄写印刷したものをあ

たえた。(さしえも印刷した)

ただ、M社版の教科書は本年度、使用中のものなので、既に九月に学習し終わっている。

したがってこのM社版の今回の印象は最初の時のそれと、少しちがうかもしれない。三つの「にじ」を一時限らず授業し、子どもの発言をテープに記録したもの、絵、作文から、まとめた。

### 一、D社版の「にじ」

これだけの文から、どのような場面をイメージとしてとらえるのかと思ふ

「なん人でにじを見ているのだろう。」という質問をした。これに対して、子どもは最初ひとりであったが

「ねえさん、にじよ。」といって、ねえさんと呼んでから、ふたりになったと確実につかんでいる。

「ふたりというのはだれとだれ？」

「ねえさんともうと。」

弟ではなくて、妹と答える。これは、「ねえさん、にじよ。」ということば

と、さしえからそう考えたのであるう。

「せんせいも がっこうでみてい

るといいな。」という最後のところは

は、「にじ」というものを通して、そ

こにはいない第三者に思いがづなが

っているわけである。先生が、この

同じ場所にはいないということは、「が

っこうで」というところですぐわか

ったらしいが「ほんとうに先生はみ

ているだろうか、みていないだろう

か。」と聞いてみると、

「わからないよ。」

『みているといいな。』だもん。」

と主張している。そのうち、

「走って行ってみたらいいよ。」

「電話して、きいたらいい。」

という意見が出てきた。ここで「場所を変えてもにじはみえるだろうか。」という問題があるように思う。

「はしっている間に、きえちゃう。」

「いってみたら、水みたいになっちゃうって。」という声が出て、「にじ」

の美しさのはかなさを知っているらしい。同時にでなければ、見えないのであって、電話はなるほど、それを確かめる有力な武器である。

『先生もがっこうでみていいいな。』と思ったことほかにある？」と聞いてみた。

「ゆきが降ったとき」

「花火」

「ひよろが降ったとき」

「太陽」(「あつたりまえ」という)

「パーマンのテレビ」

「サマーランドにいつてクラスの友だちに会ったとき、先生も来ているといいなと思った。」

などが出てきた。「花火」や「太陽」のように空に出るもの、「ゆき」や「ひ

よう」のように、めずらしい天然現象、「パーマンのテレビ」や「サマー

ランド」のように楽しいものから、

先生(そこにいない第三者を思い浮か

べるのはなぜなのだろうか。

### 二、M社版の「にじ」

この中で、一番むずかしかったのが、「まつのはやしのむこうだ。」というところである。私は、「むこう」ということから、子どもたちがどのくらい離れたものを思い浮かべるかと思ふ

「松の林はどのくらいむこう？」と聞いた。

「ずっとむこう」

「まつのはやしのむこう」

という声がはね返ってきた。

「松の林のむこうには何があるの」

「にじ」

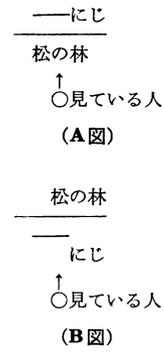
「いま、先生は松の林のことを聞いているのよ。」

私は完全に失敗をしているのである。私においても「松の林のむこう」というのは、にじと松の林との関係を言っていることもわかるがそのために、この時、見ている人と松の林の関係が、意識の上で無視されていることを先に確かめておきたかったわけである。ところが失敗だという意味は、意識の上で見ている人と松の林との距離が無視されていないが、それもやっぱり、見ている人からすると松の林も「むこう」にあるという意識を私は捨ててしまったことである。そして、私の意識の上で無視された、松の林と見ている人の関係を

「松の林はどのくらいむこう？」と聞いてしまったのであるから、子どもが混乱したのも無理はない。

しかし、このように難解な「松の林のむこうだ」ということばだけから、松の林も遠くにあるが、更に

じが遠くにあるのだということの意識の整わせ方を、子どもたちはいつ学習しているのか、驚いたのである。B図のように考えた子どもは、



A図のようにみんな強引に訂正させられたのである。最後の項の「あのにじの下までかけていってみたいな。」という個所で

「にじのところまで行くとするとどこを通る？」と聞いた時、

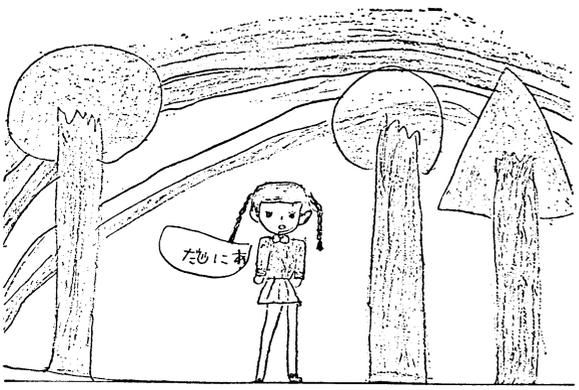
「林を通る。」という答がいつせいで出てきたのはやはりA図のようなイメージが出てくるからではないだろうか。

「それからなにいろだろう。」という項は、問題があると思う。朱註の教師用の教科書によれば「なにいろかいわせてみる。」とある。それで、「あと、なにいろか知ってる人？」と言わせてみる

「むらさき」「ピンク」「みどり」「きみどり」「あいろ」「ももいろ」「だいたい」「はい、あかむらさき」と、子どもの知っている限りの色名が羅列的に出て来る。それも、無理

してでもかわった色名を言おうとしていることがわかる。「にじは七色」として、その七色をいわせようというのは、おとなが、どこかで「にじ」について持ってしまった固定観ではないだろうか。にじはその境界線のはっきりしない、何色かわからないところが美しいのではないだろうか。作者の「それからなにいろだろう」の発想もそれであったろう。色名を思い出そうとすることではなかったはずである。

(図1) 「見ている人になったつもりで絵



を書いてごらん。」といって書かせた絵の中から、二、三のせてみたい。

(図1)のように、見ている人が松の林の中にあるような書き方をしたものの、(図2)のように松の林が遠くにあるように書いたものに分けられる。(図1)の子どもが、遠近の描写が幼稚なためとも考えられるけれども、それらの子の中に、「林はほんとはむこう。」と言った子がいたことはつけくわえておいてやりたい。

(図2)



### 三、K社版の「にじ」

この「にじ」で子どもたちに、一番むずかしかったと思われることは、「池まで走っている間に、にじが海のむこうにいつてしまう。」ということである。

両者が動くというふうにも表現したテキスト本文が、かえってたいへんつかみにくいことであつたという発見である。

「みんなが走っている間ににじはどうなつたんだろう。」

「うみのむこうにある。」

「それじゃ、にじは二つあるの？」

「池にうつつてたの。」

「にじが、池にうつつて、うみにもうつつたの。」

「にじは三つになつちやうの？」

「ううん、はしつていったら、池のところのにじは消えちやつて、うみのところにでるんだよ。」

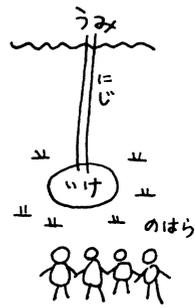
「にじは大きいでしょ。だから、池とうみにまたがっているの。」

「そう、両方にはじっこがあるの。」  
(下図)

「じゃあ、みんなは池のところからにじが見えたかな。」

「だんだん混乱してきた。そこで、教室に「池」や「うみ」を作つて、劇の

ようにして、初めて、にじは一つで、それがどこからでも遠くに見えるのだと理解したようである。



しかしこの「にじ」を読んだあと、子どもたちに何が残るのか、たいへん心配だつた。

「この四ひきのどうぶつは、このあとどうしたでしょう。」と、原稿用紙にかかせてみた。圧倒的多数が、泳いだり、ボートに乗つたりして、にじのところまでいったが消えてしまつたとしている(二十七名)。その次に多いのが、あきらめて帰つてきたというもの(十二名)。にじをつかまへられたとしたものはわずかに二名だつた。

その中で特徴的なことはをひろいあげてみると、「にじ」については、「きえてしまいました。」

「つかまいませんでした。」

「にじはそのまたむこうにありました。」

「なくなつてしまいました。」

「にじは、まだまだとおいのでした。」

「いくらいつても、とおくにいくから……。」

「にじの下まできたら、にじはありませんでした。」

そして、「みんな」(四ひきのどうぶつたち)はどうしたかというところ

「つまらなそうに」

『つまらないなあ。』といいながら……。」

「しょんぼりして」

「あきらめて」

「……あきて、もうきしにかえつて……。」

「おいかけても、おいかけても……」

「がっかりしました。」

「きえたので、ないてしまいました。」

「おかあさんに『バカね。』といわれました。」

としているのである。

この子どもたちにとって、にじはすぐ「消えてしまう」もの「おいかけても、おいかけても」そのまたむこうにあるものであり、にじをつかまえられなかった者は「あきらめ、しょんぼり」して「泣いて」おかあさんに「バカね。」とまでいわれなければならぬ気持ちにまでさせられて

いる。これでは遠くにあるもの——未来への思いとして、おそらく本教材は提供されたに違いないと思われるのに、効果においては全く正反對なものに終わったのではないだろうか。

担当教師(私)の授業の上手下手もあろうが、無限・有限を比較のうちに問わねばならぬような仕組みになつていた教材自身にも責任の一端はある。ただしその救いのために動画的挿画にしてあるのだろうか。

最後に次のような作文がこの時書かれたことも報告しておく。

いけを、こえ、みちを、はしつて、きたけど、やっぱり、にじは、つかめない。はしつて、はしつて、うみにきたけど、まだまだにじは、つかめない。ひとりのこがいました。

「にじは、きれいだ。だから、だれも、つかまれないんだ。だから、にじは、つかまえられないように、かみさまが、そこにあげてくれたんだ。」

それを、きいてた、三にんは、それをしんじて、うちにかえりました。

(なお、本稿報告は上原先生の「小学校の国語かくあるべき」(学芸出版)「三つのにじ」に示唆されたことを付記する)  
(桐原学園小学校教諭)