

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	絵本と子どもの場面のとり方
Author(s)	鈴木, ノリ子
Citation	児童の言語生態研究 , 2 : 7 - 16
Issue Date	1968-12-20
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045030">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045030</a>
Right	
Relation	



# 絵本と子どもの場面のとり方

鈴木ノリ子

「児童の言語生態研究」創刊号の松原論文は小学校低学年における連想の問題が論点となっているが、その中に小学校低学年においてはまだまだ文字に対して「読む」という抵抗があるために連想が思うように進んでいかないという指摘があった。まして幼児の場合、文字はことばでなくまさしく「字」である。それでは幼児は全く本が読めないのかというとそうではない。幼児が接する本、子供が生まれて初めて手にする本は絵本である。幼児は絵本を、すなわち絵を読むのである。お話の絵本の場合は絵を読んで筋をまとめていく。絵が文字のかわりに読まれるのであるとしたら、そのさし絵——画面の持つ意味は非常に大きい。一つの物語を絵本にするにはその物語をいくつかに裁断し、場面の展開を行なうことによって物語をすすめていくわけである。子どもたちは一つ一つ展開される場面のはあくをふんまえて、次々ページをめくるのである。この場面の切り方、画面に盛られて

いる内容が物語をまとめていく上に大いに影響あることは想像にかたくない。そこで、場面の裁断の仕方やその絵の内容の相違が子どもにとって、どのような意味を持つているのか、また、実際子どもたちがどのくらい絵を読んでいる（場をとらえている）ものなのかを知りたいと思う。

## 調査方法

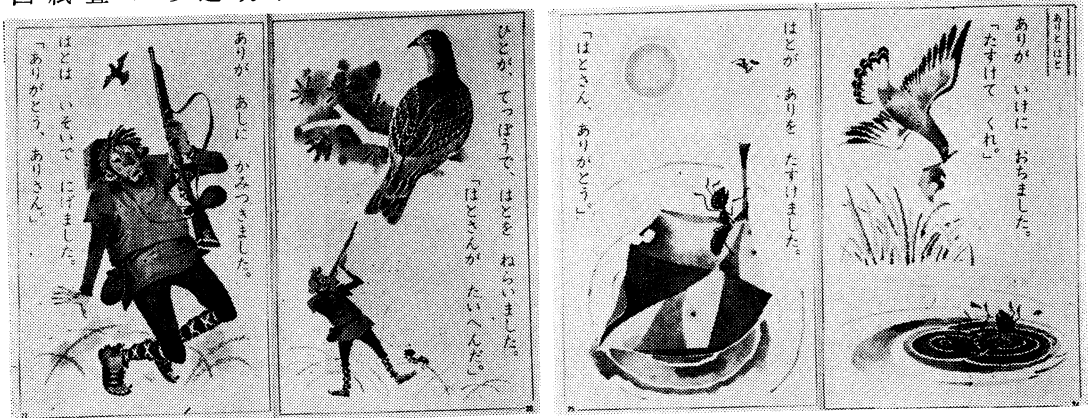
資料は光村出版（昭和四十一年度版）

「こくご一年上」の教科書の「ありとは」と「および教育出版（昭和四十二年度版）「こくご一年上」の「ありとは」とを使った。光村出版の「ありとは」は第一ページはありがおぼれている絵、第二ページは、はとが葉っぱをくわえている絵、第三ページはありが葉っぱにのつてはとに向かつて手をふっている絵、第四ページは犬をつれた狩人が鉄砲をかっついてる絵、第五ページはありが狩人の足をかんで狩人はしかめつらをしてる絵。第六ページはびっくりりした様子のはとの絵である。一・二ページ、五六

ページは本をひらくとつながっている。一・二ページ五・六ページはひらいて一つの絵ともとれないことはないが、ここでは一応各ページごとに絵をうつつしとって六つの場面——六枚の絵にした。

教育出版のほうは四ページで第一ページは光村の一・二ページを一つにしたような絵で池におちているありに、はとが木の葉をおとしてあげている絵、第二ページは光村の三ページとほとんど同じ状況の絵、第四ページは光村にはない場面ですり人がはとをねらつていて、それをありが見て足にありがかみつぎ、狩人はびっくりりした顔。遠くにはとが逃げていつている絵である。本をひらくと一・二ページ三・四に分れている。二つの挿絵にあらわれている特徴は教育出版のほうはどのページにもありとはとが登場していること、光村のほうで両者が一つページにあるのは第三ページだけである。光村の四ページと教育出版の三ページは一方にはあって、一方にはないことを述べた。二つの教科書はページ数もちがいが、挿絵もちがうので当然お話の文章もちがっている。ここでの調査は文を入れないで各ページの絵を紙芝居のように書きとって、六枚と四

△教育出版▽



枚の絵にし、面接方式で場面の状況の説明と物語の展開をさせた。

まず、物語を読みとるという意味で教育出版の方四ページになっているほう(Aとする)を順番を指摘して物語をまとめさせた。こちらの語りかけはどの子どもに対しても

「これは『ありとは』っていうお話なの。〇〇ちゃん紙芝居屋さんになって一番からじゅんじゅんに絵をよーく見ながらお話していって」というものである。『ありとは』というテーマを与え、順序が条件として入れられてある。

その結果は次のとおりである。

① a  
ありがみちをまちがえておいけにはいっちゃってね、はとがはっぱをとってきてね、のせてあげて、ありがとうっていったんだ。  
とんでかえったらかりうどがいたんだうちについたらそれであぶないとおもって、ありがたすけてあげたの、

b  
うーんねありがね、いけかどっかにおっこつてはとがね、はっぱでたすけたの、そしてありがたすかったの、  
そしてりょうしがてっぼうではとをうとうとしてね、そのとき、ありがきてねあしをかんでね、へんなほうにたまがいてね、はとがたすかったの、

ありがおぼれて、はとがたすけて、ありがとうって  
いってこんどははとがうたれそうになって、ありがたすけて、はとがありがとうっていったの、

d  
ありさんがね、たすけてもらったの、そうしてねはっぱでたすけてもらったの、りょうしがね、はとをね、やつつけようとしたの、てっぼうで、そうしてありさんが、あしんとこ、くちでなんかしたから、はとがたすけられたの、

e  
みたことあんだけださ、ちよつとまって、ありさんがおぼれて、はとがくさのなかからはっぱをとって、いけにおとしました。そうしてありさんは、はっぱのうえにのぼって、はとさんにおれいをしました。はとさんありがとう。  
そうしてりょうしがきてねらいをさだめて、そしてはとをめぐって、ありはそれをみて、りょうしのあしにかみつきました。いたい、いたい、ズドン、たまははとにむかわないで、はとはげがもなしい、しなないで、ぶじにとうくにきかえられた。

このありとはとの恩返し話が物語として成立するためにはありがおぼれ、はとが助け、はとが撃たれそうになつてありがたすける。はとが撃たれそうになつてありがたすける。という裏表、対の関係を持つている。

AがBに——してくれたから、(今度)は)BがAに——してあげる。

という要素がとれていなければならぬ。ここで①グループとしてまとめたのはこの二つの要素をどうにか状況的(場面の説明としてだけ)にでもとらえていると見られるグループである。四枚の絵でどうにかお話になっているので光村出版の六枚の絵(Bとする)を

「これは、今お話してくれたのと同じお話なんだけれど紙芝居ばらばらになつちやつたの、どれが一番でどれが一番で……、どれが六番だかよく考えてならべてみて」、「そして一番から順番にお話していって」ということでテーマを与えて(さっきのお話と同じ)順序は自分の思うとおりにいうことでお話を進めてもらう。うしろにある数字はならべた絵の順序である。なお、絵の内容は前述のとおりである。

a  
ありがみちをまちがえておいけにはいっただ。はとがはっぱをきつてきてのせたんだ。そいでとんでいってきにのぼつたときに、かりうどがいて、てっぼうでうとうとしたら、ありがかんだの、  
(1 2 6 3 5 4)

b  
ありがいけにおっこつてね、はとがはっぱでたすけてあげたの、ありがたすかったの、

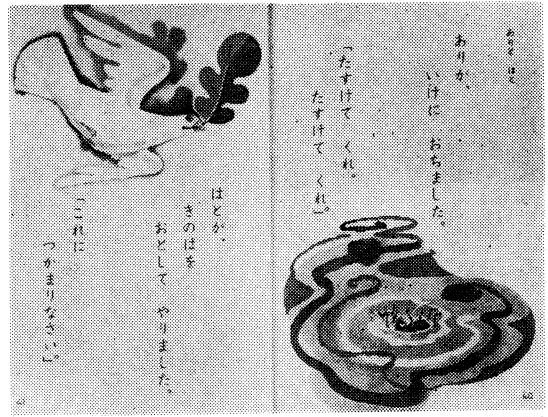
そしてね、りょうしが、はとをうちにいったのね、そしてありがね、そのときあしをかんでね、はとがたすかったの、  
(1 2 3 4 5 6)

c  
ありがおぼれ、はとがはっぱをもつてつてあげて、ありをたすけてあげて、こんどは、りょうしがきて、はとがうたれちやつたの、  
(1 2 3 4 5 6)

d  
これね、みずんとこにおっこつちやつたの、はとがたすけてくれんの、そしてこれがね、(6)狩人がありにかまれてしかめつらをしてる絵、はとをやつつけよう、うとうとしたからさ、ありさんがなんかしたの、そしてさ、はとがたすけてもらったの、  
そしてこれはね、(4)この絵をさしてありが木の葉にのつてはとに手をふっている)うみに……、ありさんがね、はっぱでおぶねにしてあそんでるの、いぬがあそんでいてなに……、かおじさんが……、なんか……、あるいてるとこ、  
(1 2 5 6 4 3)

e  
えーとね、ありがいけにおぼれてはとがね、いけんなかに、うんとはっぱをおとしてね、ありがね、はっぱんなかにはいあがつて、はとにおれいをいってね、そしてね、りょうしといぬがきてね、はとがいてね、ねらいをさだめてね、ズドンとうってね、ありがかんでね、いたた……、そういってね、はとはげがもしないし、しなないでちゃんといきました。  
(1 2 3 6 4 5)

まず絵の順序である。これを一覽



してみると――

a 1、2、6、3、5、4。  
 b 1) 2、3、4、5、6  
 c 1、2、3、4、5、6  
 d 1、2、5、6、4、3  
 e 1、2、3、6、4、5

となる。ここで特徴としてみられるのは1、2と3の子どもに、ついてもほとんど

どうも、ついでにないこと。4と6のうごき方で迷っていることである。4はりょうしが犬をつれていてる場面、6ははとが撃たれそなつた場面である。aについてみると6を2のあと、すなわち葉をおとしたあとの場面としてとらえている。お話の上では3のありが葉の上に乗っている場

面についてふれておらず、とんでいて木にのぼったとき」という六つの場面の中にはない挿入があり、最後の4についての説明はない。全体からみると四場面指摘した四つのポイントのうち、ありがおぼれることは指摘しているが、はとの危険は「かりうどがいて、つっぽうでうとうとしたら」ということで、はとというこぼれを出さずにあいまいになってしまつており、ありの場合もはとの場合も助けるということばはどこにも出ていない。これでは1のグループにはいる資格(二つの対要素)恩返しということが指摘されている)はなくなつてしまふ。

bについてみると、順序は順当である。bの発言の中で注目したのは4をさして「りょうしがはとをうちに行つた」と解しているところである。4はりょうしが犬をつれていてる場面であるがこれをはとをうちにいっただけという想像力をはたらかせなければこれは物語として成立しなくなる。りょうしが何をうとうとせなければこれは物語として成立しなくなる。りょうしが何をうとうとせなければ6まで来なければ見ることができないからである。そしてりょうしがはとをうちにいっただけのね……以後は4、5、6をつきまぜてはじめてお話としてつくられている。すなわ

ち4ですではとができてきて5での「そのとき」は4のうちにいったことばをふまえてはじめて物語となつているのである。

cについてみるとcは四場面の時は非常にまとまつた話をしてい。四つのポイントのみを話している。六場面でも絵の順序は順当であるしこれはいい線をいくかなと思つていたら最後に来て「こんどはりょうしが来てはとがうたれちやつたの」と理解した。4についても5についてくわしくふれずはとを殺してしまつた。あとでどうしてうたれちやつたのと質問したら、だつて死んだみたいと答えたのはやはりさし絵のせいだ。6の印象が5のありが足をかんでいる場面を無視させている。

dは非常に興味あるまちがいが方をしている。絵の順序を1、2、5、6、4、3ととっている。これはあきらかに四場面から六場面の切りかえができてくつて混乱しているのである。1、2、5、6で話かすんでしまひ4、6を説明しようとしたときにはことばがなくて困つていのである。まず1、2、5、6についてみると1、2でお話の前半をまとめてい。2のはとが木の葉をくわえている場面でありを助けると

いう意図をつけくわえている。これは四場面でお話の筋が頭にはいつているからこのつけ加えができたのであろう。後半は56でまとめられてるのであるが5で「はとをやっつけよう」という場面にないつけ加えがここでも行なわれている。二つのつけ加えによって1256でもかとお話はすんでしまった。4にきたときは絵と私の顔をみくらべて困ってしまいどうしたら良いのかという顔をしていた。私はそれを無視して「それから」といじわるく質問したらつかえながら「これはねー、うみに……ありませんがね……」とやっ

と話したのである。  
eの場合はずでこの話を知っていることを四場面でお話するとき言っている。六場面になった時もしきたという意気込みでならべはじめ123645とならべた。54の前に6を入れて6について「はとがいてね」という説明をしている。なくなった6場面についてはあきらかに以前にきいておぼえていると思われるような発言をつけ加えて終わっている。eは後半非常に説明的になっており、絵の説明はできているが物語性という意味で、ありがはとをたすけようとしてりょうしの足にか

みついたというはつきりした意図がみられないように思う。Aのときには「そうしてりょうしがきてねらいをさだめて、そしてはとをめぐけてありはそれをみて、りょうしのあしにかみつきました」とありがなぜかみついたかの原因をはつきりとしてらえていいる。そのことを六枚のほうで見おとしたということとはなぜなのか？ともかく、1グルーブの5人の子どもたちの発言を総合していえることは456について説明の際にこの絵にはないが、かりうどがはとをねらったというつけ加えをするのか——6をその代わりとしなければお話が作れないことが予測される。

② a はとがありがたすけたの、ありがおふねみたにのったの  
おじさんがはとをころしたのありがくすぐつてくすぐつたて、てっぽうでうてなくなっちゃったの

b ありがね、はとたすけてくれたの。そいでね、ながれていくの。  
うとうと思つたのはとを、ありがかんだの

c ありがおうちかえらうと思つたら道まちがえて、お池におっこっちゃつたらはとがね、はっぱもつてきてあげた。  
そいでてっぽうで、はとをうとうとし

たらね、ありが足をかんだらはとにげちやつた。

d ありがおぼれちゃつたのそしてはとがはっぱいまいおとしたの、そしてありたすかつたの、  
こんどきこりが、はととうとうとしたら

ありが足にかみついたの

e はじめねありがね、おぼれたらね、はとがたすけてくれてね、そしてね、ありがととうとういつたら

f はとがとんでつてね、そして木にとまつたらね、りょうしのおじさんが、てっぽうでうとうと思つたら、そこにありがきて、はりでさしたらね、えーとりょうしのおじさんがねえーとね、おどろいちゃつたの

g たすけてー、どうしたの、ぼくおぼれたよ、じゃ、はっぱとつてあげるからね、どうもありがとよ  
あいつをつかまえよう、あつあぶないやーびっくり

h ありがおよいでいたところ、しんじやうからね、とりがね、たすけてあげたの、そしてありがとつていつたの、とりをうとうとしたら、ありがあしにのっかろうとしたの、そうしたらね、み

の、したを  
ありがおぼれてはとがたすけて、何だつて、はっぱにのつて  
そいでてっぽうで、はとがうたれ

そうになつて、そいでありがあしかんでころんじやいそよ

i ありがうみにおっこつて、はとがはっぱもつてきて、それをはとがたすけてもらつたのか。  
てっぽうでころされようと思つたらびっくりした。

②のグルーブは話を展開させるということではだいたいできていいるがありがはとを助けたことに気づいていないかあるいははつきり意識していないと思われるグルーブである。この物語を支える二要素のうちの後半がぐずれてしまつていいるのである。すなわち、ありがおぼれ、はとがたすけ、はとがねらわれ危険にさらされそこへありが出て来るあたりまでは見えている。が最後の一つ、はとがうたれなかつたのはありがりょうしの足にかみついたからであるというこの関連が理解されていないためのくずれである。これは前半はとがありがたすけるほうが状態として具体的でわかりやすい。状況としてはあくしやすしいという理由によるものと思われる。どの子どもも皆ありが足にかみついたところまでは見とどけていながら、その後の処理の仕方はだいたい異なる。9例のうち「ありが足をかんだ」

で留まっているもの2例「びっくりした」「ころんだ」「下をみた」等、

ありにかまれた後のりょうしの状態に目をとめているもの5例、ほとがかみついたためにりょうしの手元がくるって、ほとが逃げたと判断しているらしいもの2例となっている。

ありがほとをたすけたと判断するには、以上の三段階を見とどけなければはたし得ないことでここではっきり表われているように思える。ありのたすけ方が子どもたちにとって具体的でないこともたしかであるが、

①のグループの子どもたちは直観的にでもそれをまとめている。やはりこのようなまとめる力というものも段階的に表われて来るということもおもしろいと思う。ここで考えさせるのは子どもたちが場をとらえ得たとするのは状況的な羅列ができたということではなく状況を通して前後関係、二者の関係と状況をはあくし

なければはたし得ないということである。そして場のはあくがなければ物語は次の進展もないし、物語は物語として完成しない。場の状況が複雑になったり、経験的に理解しがたい場合、物語は物語性を失ってしま

うことはたいへんなことである。少なくとも②グループは①グループに

比べて半分の物語のおもしろさを失っている。

このことは物語というものが書かれたときにすでに「すじ」を持ち、物語として成立してしまっているとするのは少なくとも子どもにおいては誤解であるということではあるまいか、状況の羅列が物語でないように物語の成立は読み手がどのように物語を自分の中にきずいていくかということに関連しているように思

われる。すじはすじを追う物語は自分の中でふくらんでいくのである。子どもたちは受け入れられない場面によって物語を全くくずしてしまう

②グループの中でもありがたすけたということを発言はしなかったがおぼろげながら見てとっている(場を把握している) 子どもと全くそうではない子どもの状態はつきりと示されていくように思われる。発言はしなくとも意識に段階があるということなのか、4の場をはあくできていない子どもは完全に物語性を失っていることが六場面構成によつた場合

のすじの混乱によつてよくわかる。

ほとがね はっぱみたいなのもつてね、ほとがね ついらくしたの、ほとがもつてきたはっぱのうえにのつておふね

みたいにしてうかばつてきたの、おじさんがてっぽうかついでて おっきい犬ころそうと思つてるの おじさんがてっぽうかついでいるあいだにけがしちゃつたの あし、

ありがね おふねがなくなつちやつたから はっぱのおふねが消えちやつて泳いじやつてなきそうだったの、ほとがね うえにいっておそらのほうへ行つてね、ほとがね はねをとばして おうちへ帰つたの。(234516)

あのおね はとがね はっぱみたいなのもつてね、そいでね、ありさんたすけてあげたの。はっぱがおふねみたいになつて

ありさんがおしえたの おじさんがずんしたの、おっこつたの(ほとが)てっぽうかついで もつと うとうと思つてるの(213564)

ありが道まちがえて お池におっこちやつたら はとが はっぱもつて来てありのせてあげた。そして はとが来てね はとがとまつているところ うとうとしたら、ありがね、かんだの、そしたら、ほとがにげつちやつたの(123456)

ありがおぼれて死にそうになつたの。そしたら、ほとが紙一まいおとしたの。……てっぽうもつてきたの……そしたらありがかみついたの、はっぱにのつたの(126453)

はじめありがいたらね、そしたらねかわにおつこつたらね、ほとがみてね、たすけてあげたらね、そしたらありがとらつていったのね

こんどはね、りょうしのおじさんがはとをとりに来てね、うとうとしたらね、5番までね、うとうとしたらね、ありができてね、やつぱり足をかんだら、いたいていってね、えーとほとが逃げたの(123456)

わー たすけてー どうしよう、ぼくがたすけてあげよう、どうもありがとうあーよかつた

あつ犬がいた、あつあぶないや、ほとをつかまえよう、バーン(123645)

ほとがてっぽうでうたれて、それからありがおよいでいるとこ、おぼれそうだからはっぱでね、たすけたの、そうしてうちにいくとこ、犬がみてたの、そいでありがとうつていったの、それからありが、およいでいたから、そいでね、おじさんが、てっぽうでうとうとしたの、( )

やつぱりさつきのとおり、ありがおぼれて、ほとがたすけました、ありがはっぱの上のつかつて、ほとがとんでいきました。これわかんない(4番をさして)これなし。そしててっぽうでうちました。(123645)

をすてたらのぼってきて それをありが  
とうと思つて  
てっぼううちにいこうかと思つたら  
ころんだの  
(621345)

まず①のグループに近いものとし  
て、c e f。d h iも入れることに  
する。これの絵の順番を一覧してみ  
ると、(6)については全部を見終わって  
からにする。

c	1 2 3 4 5 6
d	1 2 6 4 5 3
e	1 2 3 4 5 6
f	1 2 3 6 4 5
h	1 2 3 6 4 5
i	6 2 1 3 4 5

ここで注目さ  
れるのは1の場  
合と同様に4と  
6の位置である  
この6は①グル  
ープにおいても  
不安定でどこにおいてもおかしくな  
い没個性的な場面(場としての意味を持  
っていない)のようである。この6は  
つかわれ方が三通りある。第一に最  
も本来的なつかわれ方として四つの  
ポイントの最終場面としてつかわれ  
るもので、りょうしがはとをうちそ  
こなつて逃げていくととらえるもの  
である。(1 b・1 c・1 d・2 c・2 iな  
ど) 第二にりょうしが何を撃ちにい  
ったかの説明として使われる場合、  
あるいは前半から後半のつなぎとし  
て次に危険にさらされるのははとだ  
よという予告もかねて使っている場  
合(1 e・2 f・2 h) 第三ははとが葉

っぱをくわえている場面の前後にあ  
まり意味を含ませず同類項だから  
まとめちゃえぐらいな気分でおいて  
いるもの(1 a・2 d・2 e・2 gなど)で  
ある。この6は抵抗を感じさせない  
が場面として無意味とはいえないだ  
ろうか、

①のグループに近いものは、六場  
面構成においても四場面構成のとき  
とほとんど同じようなすじで話して  
いる。f gをのぞいては特に犬に注  
目していない。犬をわざわざ口にし  
ないでもお話のすじが通るのであ  
る。fは4の場面に来て何か言わな  
ければと思つて、ちよつと考えてか  
ら「あつ犬がいた」と発言し、gにお  
いては「これわからない」といいあ  
げくのはてに自分から「これいらな  
いや」と言いはじめた。じゃあどっ  
ちやてもいいわということで話が進  
んだのである。1のdがやはり4の  
場面であつてまづいている。挿入的な4  
がこの場面について何かつかまなけ  
ればと考えた子どもたちの頭を混乱  
させていることはたしかである。挿  
入であるという頭の切りかえをして  
さらりとうけながすか無視する子ど  
もでなければすじをとる場面がつま  
ぶきの石となる。場面を多くとるこ  
とによってより具体的に説明が密に

なつてわかりやすくなるものである  
というの大きな間ちがいであるこ  
とがここではつきりする。六場面構  
成のほうは場面は多いが場面内容が  
密でないために1と同様に5、ある  
いは4でりょうしがはとをうちにい  
くという場面にはない補いをしなけ  
ればならない。cでは「はとがとま  
つているところとうとしたら」e  
では「りょうしのおじさんがはとを  
とりに来てね……」fでははとをつ  
かまえよう」となつていいる。a・h・  
iはその補いがないために前半にく  
らべて乏しい内容となり四場面構成  
の時にくらべて四つのポイントは太  
きくくずれてしまつていいる。

このように4について②のグルー  
プにはいつた子どもたちが①の子ど  
ものように明確に四つのポイント  
はあくしていなかつたために、四場  
面構成から六場面構成にうつつた  
際、①の最後に予測された六場面構  
成の欠点が②の子どもたちによつて  
はつきりと示されたように思える。  
a・bの六場面についての説明は  
後の③グループとB六場面断片型と  
して一しよにして考えてみたいと思  
う。

③ a  
ありがおぼれたのはとがたすけた。

ありがはっぱのうえ はとがとんだ、  
はと、ありでてきた はとにげた  
うたれる、

b  
ありがさ いけにおつこつちやつたの  
「(はとといまがえたのではないか)  
ありがさ たすけようとしたんだよた  
すけたの てっぼうでかまえて とりを  
うとうとしたの……わかんない

c  
ありが おつこつて はとがはっぱを  
みつけたら はっぱをあげたの そうし  
てね はとがあげたの そうしてこのお  
じさんが はとをぶつつけようとしたの  
てっぼうで そしたら ありがついてき  
てかみつこうとしたの はとがにげちや  
つたの

d  
ありちゃんがおよいでいたのね そう  
して はとちゃんがたすけてあげたの  
たすけてあげようと思つたのね そう  
したらありちゃんがいいよ いいよつて  
いったのね そうして ありんこちゃん  
が はっぱのうえであそんでたの  
そうして あしかなだの いたたい  
つていったの ありんこがはとのことた  
すけてあげようと思つたの そうして  
はとがにげちやつたの

e  
あのね ありさんがはっぱをとつて  
おぼれちやつたの そいでね ありさん  
はね はっぱをとつちやつたの そいで  
ね りょうしが はとを殺そうとしたの  
それでね おじさん ありさんで はっ  
ぱであそんで おじさんが あいたた

たっていたの

f はとがね はっぱをくいついたの ありがね はとからね はっぱをとっちゃったの そいでね はとがね きにとったの おじさんがね かおを……

g ありが おっこって はっぱにのって おじさんがとりをうって おじさん ありにかまれちゃったの

h とり……がね ありがね うみのなかにはいってね くさはいてね とりがね くさのみつけてね ほしみたいのまあるいやつがあつてね ありでね はっぱのうえにのってるの

i とりがきのうえにのってね そいでね てっぼうでねらつてんの そいでありがいてね くさはえてんの あこ？ ありがしたいてね てっぼうでねらつてね おどろいちゃつてね

くさはえててね そいでとはと

j ありさん おっこっちゃった ありさん はっぱにのっかってる ありさん はと てっぼうでうってるの ありさん あしかにでるの

k おはなし してるの これもおはなし してるの うっているの ありが来たの おどろいちゃったの

以上⑧は支離滅裂型とでも言おうか、とにかくお話の核心にふれていないものとして一まとめにした。①

グループ、②グループ、その他という意味合いも持っているためも少しで②グループという例もあるが二グループにはいる資格の四つのポイントのうち三つまでがとらえられているという点で失格となっている。

この十例ある支離滅裂型にもよく読むと四種類程の型がある。a・b cグループ、b・e・dグループ、g・h・iグループ、jと。

まずa・b・cからみてみたい。a・b・cはもう少しで②グループにはいれそうだがやはり②グループとは壁がある。というのはb・c共通に言えることはわかっている。はとがねはつきり整理ができていないということである。おぼろげながら四つの場面の意味するところはみえてる。a・bはありが池におちておぼろげ、はとがそれを助けようとしたところまでは読んでいるが後半くずれている。これは②グループの説明のときも書いたが、ありが足を

かんで、はとをりょうしの手元を狂わせ助けるといふ直接的でない助け方が子どもたちには理解が難しいという理由に拠るかもしれない。bは後半話しはじめたが放棄してしまっている。aは何か言わなければというので目にはいったものを口にして

いるというふうである。ここで不思議なのはりょうしについて何も触れていないことである。鉄砲にもう一つということにも一言もないのはこの例だけである。cはずいぶん理解が進んでいるように見えるが、助けるといふことばが一つもない。「はっぱをあげる」ということで、助けたい気もする。そうすると二つのポイントは一応とらえられているとみてよい。ここで考えたいのはことばにする——口にするということである。おぼろげながら見えているということと口にするのとばとすることばとはどのようなつながりを持っているのであろう。

d・e・fのグループは場をあやまってとらえているグループである。このお話は主題から言えば道徳教育の教科書か何かに友情物語か恩返し話として採用され「ありさんとはとさんはおたがいに助け合うことができてよかったですね、私たちも困ったときには助け合いましよう」という結論で終わるのだが、もしd・e・fがこの道徳の時間に出ていた何言ってるのかしら、ということになってしまふであらう。dはせっか

く助けてもらったのに、ありちゃんはいいいよ、いいよっていったのね、そうして、ありんこちゃんも、はっぱの上であそんでたの。eはおぼれた。ありさんはねはとからはっぱとっちゃったの。fは「ありがね、はとからね はっぱ とっちゃったの」。この友情物語。隣人愛もむなくふみにじられている。そういう見方でみれば視点のうごく順序をかえてみる。ふつうは おぼれたから はとが木の葉を落してあげるとみるが、逆にありがはっぱを持っていったのにはとが持っているからおぼれた。という見方である。視点を逆にとるということは時間概念と関連をもつ。まずどういう状態であつて次に何がこつたか、場をはあくするということは停止し

た一枚の絵の中に、時空間を読みとらなければならぬということになる。この時空間のとり方のまがいによって停止したある場面の意味合いは全く異なってしまうのである。また、場面の意味をまとめるにあたって個人の生活経験や生活感情は必ず何らかの形で投影するというのも忘れてはならないことである。せっかくだと助けてもらつておきながら「いいよ、いいよ」ということは生活感情の一つの投影された例である



としてさしつかえないと思う。絵をみてお話を構成していくということは場面に表わされていることに對する感情や連想が物語をひっぱり出していくことである。ということはその子どもの持つている物語というものは子どもの物の考え方のみちすじや感情的なものもお如実に表わすものであると推測される。

g・h・iは状景描写型、停止した場面から前後の時間・空間を何ら見ようとしていないグループである。正しい意味で場をとらえることができないということになろうが、とにかく状景描写のみでは無意味なつながりのない世界の展開でしかない。場というものは意味ある情景である。hのようにいくら細かく描写しても意味はそこにはないのである。考えてみれば場をとらえるという知的作業は非常に不確実で（見えなものをみようとする）直観によっているものなのだということがわかる。場をとらえるということは、おおげさにいえばひとりの人間の集約された表現だと言えないであろうか。ある場は何を付加するか、あるいは見抜いていくかは、たぶんおとなにとっても興味ある問題であろう。六場面のほうをみていきたい。

a  
 ありが またおぼれたの はとたすけたの  
 ありが ぽのうえ いぬ、はと、  
 (1 2 5 3 4 6)

b  
 りょうしのおじさんが犬つれて とりをうちに行くの とりがとんでいたの  
 そいでね りょうしのおじさんが てっぽうでうとうとしたの  
 ありがね かわに ドブにおっこちやったの それから とりがね はっぱくちにくわえてたすけにきたの  
 (4 6 5 1 2 3)

c  
 あのね おじさんがいぬをみつけたなにかをうとうとしたの そして ありが かわのなかにおこったの そうしてはとが はっぱをみつめて あげたの  
 そして はとがにげたの  
 (4 5 1 2 6 3)

d  
 ありちゃんが およいでいたのね はとちゃんがたすけてあげたのね ありがとうっていったの ありがとうっていつてね  
 とりがいたのね うとうとおもったらありんこがね だめってかんじやったのあしを そいで はとがにげちやったの  
 (1 2 3 4 5 6)

e  
 りょうしがてっぽうではとをころそうとしたの それでね ありさんが はともっているのはっぱをとちやったの  
 それでありさんがおぼれちやったの  
 それではとをね またおなじこといっ

ちやおうかな ころそうとしたの それで おじちゃんがいぬにあったの  
 (5 6 2 1 3 4)

g  
 おじさんが わんわんのところについていて はとがきてね はっぱもってきて そいで はとがかえって ありさんが うみにはいて そいで はっぱやうてね そいでおじさんが かえったの  
 (2 1 3 6 5 4)

h  
 はとがね はっぱをかんでいるのはとがね とんでるの、おじさんがね てっぽうかきでいる いぬがはしっているの きが あんの てっぽうでね あしあげてんの てっぽうでね なにかねらうてんの つち、くさ、ありがはっぱのうえのってんの ありがうみんかにはいつてるの  
 (2 6 4 5 3 1)

i  
 ありさんまたうかんでる ありちゃんもみじのはっぱのつかつてる  
 ( ) ? ( )

j  
 みずのなかにはいつてるの これがあつたの あるいてるの そいでいぬがかみついているのはっぱもつてるの  
 とんでいつて しんない うつてるの  
 ありんこが きたの はと  
 (1 4 2 6 5 3)

③グループのBにおける発言であるが②グループのB（六枚の絵に對する解答）のa・bと合わせてこれを六場断片型と名づける。しかしb・dは

この限りではない。bについて言う  
 と絵の並べ方が4 6 5・1 2 3となつていて物語の前半と後半がひっくりかえっている。恩返し話としてありが先にはとをたすけ、それからとはとが先をたすけるようになってい  
 る。この物語の原理は対であるという考え方の上に立つてみればこれでもさしつかえないわけである。という見方がなぜできるかということをはととで書けば、それは、恩返し話としてはあくでできるためには、前後関係の意識を伴わねばならない。それが無いということである。ここでいう前半は②のBでみたようなくずれを持つている。dは順序も順当であるし①グループにのる資格を十分に有する発言である。Aについての答がまとはずれだったので③グループにはいつてしまったわけであるが頭の中にはすでに場をみてとり、物語は進められたと見てさしつかえないであろう。

それでは六場断片型について考えてみたい。この六場断片型の特徴は完全に一枚一枚の描写におわっているか全くわからないh・i・jグループと、それで……”という意識をもっているグループにわけられる。しかし”それで……”という意識は

単に場のつなぎことば(時間的な性格が強いように見うけられる)の役目しかはたしておらず正しい意味での場から場へのつながり関係を表わすものではない。ここでは場面のイメージはあるが物語として続いているいなし物語性(物語の発展)も全くみうけられない。一つの場を全体の中で意味づけ、一つの意味のある場としていくといふことは思えば子どもにとってはたいへんな仕事であろう。そのような思考様式ができあがるまでにはやはりこの段階——単なる絵の説明だけの段階が必要であろう。この混んとした状態が、やがて②グループ、①グループに成長し、最も確かなものを見わけられるようになるということであろうか。

今まで子どもたちの場のとらえ方について考えて来たわけであるが、子どもたちが場をとらえようとする際その場面にもられている状況の内容が場のはあくに大いに影響あることはA・Bの対比において明確に表わされている。一枚の絵の中にどこからどこまでのことをふくめようとするのか、また、どれだけの内容を盛れば、話を展開させていくうえで必要な場のはあくができていくか、これは今までの調査とそれに対する考

察を通してお話の原理をついている場面構成すなわちお話が展開、屈折する場(ありがおぼれ、はとがたすける)の角角は二辺をとらなければ角とならぬ正確についているものが子どもたちにとつても物語のはあくがしやすいのではないかと考えられる。屈折をもつた場面がより意味深い場面となるのではないかという仮説が成立する。

ここでは光村出版の六場の絵の内容を1・2・5・6が教科書では見開きになるためにそれを各一枚にし、(大きい画面にし)、3・4は切り離して二枚計四枚の絵にしたら子どもたちはどううけとるか調べてみた。1・2が切り離されているとき、単にありがおぼれている絵、はとがはつばをくわえている絵であるが1・2がいっしょになれば、ありがおぼれている所へはとがはつばを持って来た絵と屈折がある絵になるわけである。ここで1・2・5・6は物語の中の重要と思われる場面の(対になっていて恩返しとしての前後関係をもっているという意味で) 屈折をくくったわけである。

資料は12例しかとれなかつたので少ないが、それだけでみていった。12例をならべた順に分けてみると

- イ) 1) 2) 3) 4) 5) 6) 型 7) 例
  - ロ) 3) 5) 6) 1) 2) 4) 型 2) 例
  - ハ) 1) 2) 4) 5) 6) 3) 型 1) 例
  - ニ) 4) 1) 2) 3) 5) 6) 型 2) 例
- 全部ここに書きとりたいたのだが紙面の関係で特徴的なものだけをのせてみた。

イ) おみずんがはいつちやつたから はとさんがはつばもってきてくれたの ありさんそのうえにのってどうもありがとう

このおじさんがきたの てっぼうもって、いぬもいるの このおじさんうとうとしたらこんどありさんがかみついいちやつたの



「あ、いけに おちました。」  
「ありは、 たすけてくれ、 たすけてくれ。」  
「いいました。」  
「これに つかまりなさい、 はとが、 さのはを、 あとして、 わりました。」



「ありは、 さのはに、 つかまりました。」  
「はとさん、 ありがとう。」  
「おれいを、 いいました。」

「りょうしが、 きました。」  
「てっぼうを、 もって、 きました。」  
「りょうしは、 てっぼうを、 はとを、 おらいました。」



「あ、たいへんだ。」  
「ありが、りょうしの、 あしに、 かみつきました。」  
「「いたい、いたい、 りょうしは、 とびあがりました。」  
「その、 あいたに、 はとを、 につけました。」  
「はとを、 「ありさん、 どうも、 ありがとう。」 と、 おれいを、 いいました。」

b  
はとがたすけにきた、ありがはっぱのおふねののった  
えものをとりにでかけて、えものがいたからつかまえようとした。

c  
ありさんおぼれるとこ たすかったとこ いぬおさんぼにつれていく はとをうつとこ

(b) りょうしがあるいてきて ありがおぼれてはとがはっぱもってきて すけてあげた。

りょうしがてっぼうで うとうとしたんだけれど ありが りょうしのあしをかんだんだけど その間にはとにげた いぬがきたからピストルもってきたの

とりがきたからピストルで うとうとしたのありがおいけのなかにはいったからはっぱもってきたの。はっぱもってきたから はとかえったの。おふねのかわりになってよるこんでるの  
(c) このありがね みずのなかにおっこちちゃったの とりがはっぱもってきてくれて おじさんがてっぼうでうったのあしにかみついたの いぬがころしちやったのありが、ありがまたでてきてはとがもってきてくれたはっぱにのったのそしてバイバイしたの、ありがとうっていったの。

以上見てみると (c) の a、(b) などはよくお話を展開できているように思う。他のものも支離滅裂になるのを 1、2、5、6 がつながつている一場面

なので救いになつていようように思える。(c) の b・c など六枚にしたときには支離滅裂断片型もはなはだしく 1、2、3、4、5、6 とならべて

ありさんが溺れて さんぼにつれていくとこ、今てっぼううつとこ ありがはっぱにのつてるとこ はとが口にはっぱをつかんで今はとがとんできて はっぱをなげたこと。

一つのお話で順番なのといつてもこのありさまであったが 1、2、5、6 をくくただけで順序はとにかくとれたのである。同じ絵であるが絵の内容をちよつと変えただけでこれだけお話の要点に近づいてくるとは驚くべきことであった。これはほんの小さな一例であるかもしれないが、この調査の基盤となつていいる仮説(物語の二面を盛つてある屈折のある場面構成は場をはあくしやすい)の証明として考へることは早計だろうか。

(横浜・グリーンヒル幼稚園教諭)

【参考】

光村出版四十二年度版では15頁の挿面の通り改版されていることを付記する。当然、この四十一年度版との差異ある挿画が、子どもに、どんな変化や反映を与えているかの比較を検討してみるべきであるが、今回はそのほうは省略した。

国語教育界の諸先生方の

発刊激励のたより

石黒 修

◆ 清栄およろこび申します。このたび創刊になりました『児童の言語生態研究』をご惠贈くださいますまことにありがたう存じます。ことばの教育、育成のために基礎資料の収集、調査、研究をお進めくださることをほんとうにうれしく存じます。とりあえずお礼まで

遠藤 嘉基

◆ 過日は、このたび、新企画の雑誌をわざわざご惠贈辱うしまして、まことにありがたうございます。今後の教科書編集のうえに特に大きな参考になることと期待されます。ただ、昨今、いささか俗事多端で、ゆっくりと中味を拝見する余裕を持ちえないまま、実は今日に至りました。しかしこの七月には、読書の時間を得るために、高野山に籠城する予定で準備をすすめておりますので、その折に検討あるいはご教示を得たいと念じております。

倉沢 栄吉

◆ 児童の言語生活をもとに、かれらの言語の実態を考へて、教えることは、当然なことなのに、今まで、こういう研究が発表されていませんでした。まことに好企画、それだけに、3号で終わらせないようしてください。ありがたうございました。ゆっくり拝読いたします。

志鎌 正雄

◆ ござさた申し上げておりました。ご壮健で何よりのこととお喜び申し上げます。この度は思いかけぬ貴重な研究の御便りに恐縮いたしました。厚く御礼申し上げます。思いながら今まで手の届かなかつた面倒なご研究をこころで深く緻密にご整理下さつたご苦労に對し心から敬意を表します。おそれ

遠藤 嘉基

◆ いつぞやご惠贈いただいた児童の言語生態研究Vの中での、ご執筆の項