

# 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

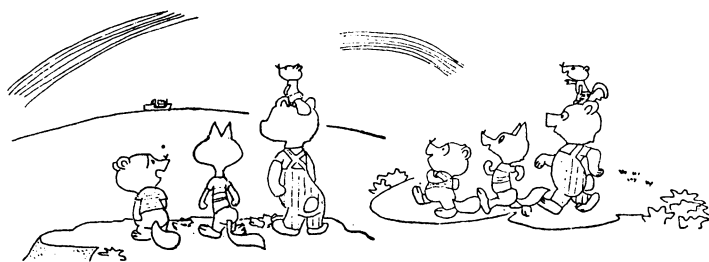


にじ  
にじができました。  
「ねえさん、にじよ。」  
と、おおきな こえて  
よびました。  
まどの ところで、  
ねえさんと みました。  
せんせいも がっこう  
でみて いると  
いいな。  
(D社版)

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 なにいろだろう。  
あのにじの したまで  
かけて いって みたいな。



(M社版)



にじ  
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)

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  
いるんだろう。  
にじには いろいろな いろがあ  
る。

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。

とっても きれいなにじだった。

もういつかい みたいな。

もし であら、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 おしゃれしちゃうんだ。

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、教材のちがひ、教科書のちがひ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、教材のちがひ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」を一時限ずつ授業し、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ひ

「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？」

「ねえさんといううと。」

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らう。

「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、「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つながっているわけである。先生が、この同じ場所にいるということとは、「がっこうで」というところですぐわかつたらしいが「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、

「走っていったらいいよ。」  
「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ってる。」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るといいな。』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」

「ひょうが降ったとき」

「太陽」(あつたりまえという)

「パーマンのテレビ」

「サマーランドにいったっ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「ひょう」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ひ

「松の林はどのぐらいむこう？」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」

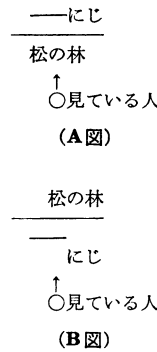
「いま、先生は松の林のことを聞いているのよ。」

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がらもやっぱり、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、

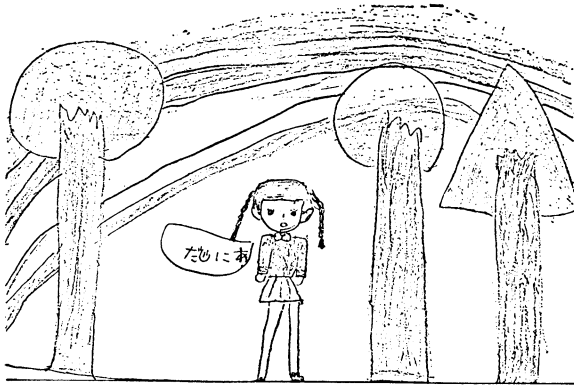
「林を通る。」という答がいつせいに出来たのはやはりA図のようなイメージが出てくるからではないだろうか。

「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「なにいろいろかわせてみる。」とある。それで、「あと、なにいろいろ知ってる人？」と言わせてみると

「むらさき」「ピンク」「みどり」「きみどり」「あいいろ」「ももいろ」「だいだい」「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「それからなにいろいろだろう」の発想もそれであつたらう。色名を思い出そうとすることではなかったはずである。

「見ている人になったつもりで絵(図1)」



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、(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っ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っただろう。」

「うみのむこうにある。」

「それじゃ、にじは二つあるの？」

「池にうつってたの。」

「にじが、池にうつって、うみにもうつったの。」

「にじは三つになっちゃうの？」

「ううん、はしっていったら、池のところににじは消えちゃって、うみのところにでるんだよ。」

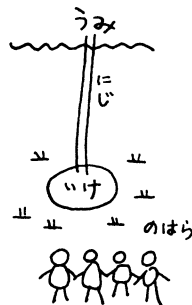
「にじは大きいでしょ。だから、池とうみにまたがってるの。」

「そう、両方にはじっこがあるの。」  
(下図)

T「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」を作って、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ったのか、たいへん心配だった。

「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、ボートに乗ったりして、にじのところまでいったが消えてしまったとしている(二十七名)。その次に多いのが、あきらめて帰ってきたというもの(十二名)。にじをつかまえたらしめたものはわずかに二名だった。

その中で特徴的なこと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。」

「つかまりませんでした。」

「にじはそのまたむこうにありました。」

「なくなってしまうました。」

「にじは、まだまだとおいのですた。」

「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……。」

「つまらないなあ。」

「『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、もうきしかえって……。」

「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。』といわれしました。」

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対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っ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、はしって、きたけど、やっぱりにじは、つかめない。はしって、はしって、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、つかまりたいんだ。だから、にじは、つかまえられるように、かみさまが、そら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新刊「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)  
(桐朋学園小学校教諭)