

# “どうしたのかな？”と“お話を作る” ということに関する場面

—— 三年生の場合 ——

宮 本 正 樹

「子どもは想像が豊かである。」とはよく聞くことばである。確かに、おとなにとっては、何でもないことばであっても、また単なる生活の一場面にすぎないように思えることからでも、子どもたちはいろいろな場面を想像することが多いのである。

一枚の絵を見せ、「この絵を見て、お話をしましょう。」などというと、実にさまざまな話が楽しそうに話される。しかし、おとなはそれを聞いて、この絵のどこから、こんな話になるのだろうと、その筋道と方向が追いつけぬことすらある。また不用意に「この絵はこうした場面である。」などと子どもに説明しても、子どもの場面のとり方と違っているときは、子どもは容易に自分のイメージを消さない。子どもは自分の生活経験の範囲の中でその場をとらえることにまちがいはない。しかしこのことは子どもに限らない。右の例においておとなが子どもの話を聞いて、その筋道と方向を見出し出すこと

も、かつての自分の生活経験の中に思いあたろうとしていることにほかならない。少なくともここには、おとなの生活経験で子どもの生活経験を包みうるとする自信がある。しかしこの逆の右の例は、子どもが自分の生活経験にそれがない場合と、それがあっても思いあたれない場合とが考えられる。そして、この思いあたれない場合は捜しても見つからない場合と、イメージ転換をさせない何かのとらわれのある場合とに分けられるだろう。しかしこの生活経験の中に捜したり、思いあたれないとかしているものはいったい何なのであるうか。われわれはそれを普通、場面と呼び、イメージと呼び慣らされてはいるが、それに単位的なものが考えられるのかどうか。場面とはいふものの、その他と裁断されるものは何か。場面を場面として際限するものは何か。本調査は、転換を余儀なくさせるつなぎ絵話を与えることによって、場面の構成と方向がどう捉

えられているかを見ることをし、場面の要素的なもの、あるいはその際限性を知りたいとするものである。使用テキスト 学校図書版（三年下）  
どうしたのかな？ 3枚のしゃしんを見てお話を作りましょう

右の教材における筆記から、子どもが一場面をどのようにとらえ、そのとらえた場面のどのような要素と次の場面とどのような要素とを結びつけているかを調べることによって場と場の結び方を探ってみたいと思うのである。（調査形式は、特別に筆記中注意を与えない。全くの自由筆記である）

## 写真①について

一、どうしたのかな？に対する反応  
ほとんどの児が「絵を書いてい

る。」と、とらえている。「宿題に出された絵を書いている。」「すばらしい絵を書いてみんなをびっくりさせてやろう。」と考えた児童が三名いるが、残りの児童は絵を書いていることから話が始まっている。

絵を書いていると考えたほかに、「勉強をしている。」「読書をしている。」「壁新聞の記事集めをしている。」と考えた児童が一名ずつ。

次に、写真①に出てくる子どもたちのようにしては、五人の子どもが、男二人は塀の上で、女二人、男ひとりが歩道にいますという事実通りに述べている児童と、塀の上にいる子どもだけを特に意識している児童と、「五人の子どもが絵を書いていた。」とだけ述べている児童がある。「ど

どうしたのかな

3まいのしゃしんを見て、お話を作りましょう。



うしたのかな？”という間に直接的な即答を思う子は、その写真の人物の動作「何をしているか」に目を止めているのだといえる。

## 写真②について

### 二、対立関係

ここでは、「へただなあ」と、書いてある人をけなしているとするもの(十二名)、「見せるノ」と絵を見ようとしているとするもの(六名)、また、絵には関係なく、へいにすわっていることを注意しているとするもの(八名)が多くある。これらのほかに、学校の帰り道であることを注意している(二名)、「仲間に入れてノ」とたのんでいる(三名)歩道だから人の迷惑になるから注意している(二名)、いじわるをしている(二名)、などとするものがあつた。

また、登場人物として全員が新しくひとりの子を加えている。そしてその新しく加わった子どもを「いじめっ子」とするもの(六名)、「違う学校の子ども」とするもの(三名)、「上級生」とするもの(四名)「同級生」とするもの(三名)「通りがかりの子」とするもの(一名ずつ)などがあり、他は特に注釈はつけていない。こうした条件のもとでなされていることは、前からいたひとりの子と、新しく加わった子とを対立関係においたことである。もともとこの教科書が編集されるときにも、何らかの意図が働いたであろうから、ここで

何かが起こる要因的なものを写真に選んだとしてよい。だから子どももここで、その因子を捜し出してくることは、人間思考のパターンの一つに誘導していることでもある。しかし最初の問が「どうしたのかな?」であつても、次のお話を作りましようというのが自由さをもたらすのか、子どもたちにはこの絵に対して解釈的、もしくは出題者の意図に合致させようとする視方が少しもでていないことは注目しなければならぬことである。ところがそれにしてもここで対立関係にほとんどの子が見ているというのはどういうことなのか? われわれのイメージの発展はどうしたのかなという問いかけから始まり何をしているという質疑に移り何かが起こるという疑問的期待(不安)によって変化を求めるのであろうか。

### 写真③について

#### 三、原因・結果

写真②における言い争いにどちらか先にいわゆる手出ししたかにかかわりを持つ回答が多い。注意した子が先に手を出したとするもの(十名)絵を書いていた子が先に手を出したとするもの(十七名)どちらが先に手を出したかを述べてないもの(十名)とに分けられる。また、二人の子が

けんかをしている最中、まわりの子はどうしていたかということについて、やめさせようとしていっしょうけんめい注意してとめようとしているとする者(十六名)だまって見ている(こわくて注意できない)とするもの(五名)まわりの子のようにすについて全く述べられていないもの(十六名)などとなっている。それからこのけんかがこの後どうなったかということについて、まわりの子が注意し、やめさせようとして、一応この場のけんかが終わったとしているもの(六名)注意したがやめさせられずますますひどくなったとしているもの(十名)となっている。

このほか、「けんかにまけて絵を見せた。」「おかあさんが来たのでやめて帰った。」「先生が来たのでにげて行った。」「相手が強いのでにげていった。」「けんかに負けて、しかえしをしてやるぞ」といって帰った。」「なかなかおりをした。」「(二名)などとなっている。

全体を通じて言えることは、結果とは、原因・結果において物ごとをみるということのように、これらの子どもたちの記録が示している。先に手を出す、出さないの問題も、この写真の後のイメージもこの原因と

結果の視方に執着するところがあるからだとしてよい。もっと簡単に子どもたちの生活経験としてけんかがこれらのイメージをもたらしていると言えよいかもかもしれないが、こうしたつなぎ話が学習として子どもに課される限り、過去にどんな生活経験を持っていたかを問うてみたとして何が得られるのであろう。けんかならけんかに対してのイメージのとりにまとめ方と、現在の課題なり志向にそれをどう適応させているかをわれわれが見届けてやることによって学習としての効果が得られるのだと思う。場面とはいわゆるけんか場面ではなく、イメージにおけるそのけんか場面の演出、構成がわれわれの対象とする場面であることに思い至るのである。

以上述べてきたことを実際に、子どもたちの原文に照合してもらおうため、二、三例文として掲げる。

歩道で、よし子、さぶろう、たろう、ふみ子、じろうが絵を書いていました。しばらくして、絵がだんだんしあがつてきました。そこへ、いじめっ子のまさおが来てじつとその絵をみつめていました。そして、まさおが「へんな絵だなあ。」と言ったら、さぶろうたちが「かまわないで、ほっといてよ。」と言いました。すると、まさおは「なん

だ」と言ってさぶるうにとびかか  
ってきたので、とうとうけんかになっ  
てしまいました。よし子は「やめて、  
」といったのにけんかはますますひどく  
なっていました。みんなは、おそ  
ろしくなつてずつとみつめているだけ  
でした。

友だちと楽しく絵を書いていまし  
た。そこへある男の子がとおりがかっ  
て絵を見て「へただね。」と言った。そ  
れは絵を書いている人の耳にはすぐく  
いやなことばとなつて聞こえた。絵を  
書いている子はすぐおこつてとびか  
かっていました。絵をけなした子はち  
よつとじようだんを言つたつもりなの  
にと心で思いやな気持ちでした。他に  
しゃせいをした人たちもおどろいてと  
めにはいろうとしました。でもむりで  
した。二人はひつしです。もうなぐり  
あいです。みんなはおどおどしていま  
す。けんかのけつちやくがつくまでし  
ようがないと思い、ただ見ているだけ  
でした。

写真②からは絵によつて話がすす  
められていることは明らかである。  
しかし、写真②において、絵をここ  
ろよく見、またこころよく見せてや  
るように書いた子がひとりもいなか  
ったということは、写真③のけんか  
に話をつなぐためにいわれた逆推か  
らだろうか。筆者は先に逆推として  
それを認めず疑問からはいつて不安

から結末へ進められているように見  
た。先の例はまだ絵を見、見させてい  
る時間があるが、次の例などは、見せ  
てよ、見せない、から始まるのはどう  
してであろう。これも逆推からの鋭  
敏なる反応としてよいのだろうか。

「ぼくの絵うまくなつたぞ。」と話を  
していると、よしおが来て「ぼくに  
せてよ。」といった。たろうは「いやだ  
よ。」といったので、よしおは「へただ  
から見せないんだな。」といったのでた  
ろうはおこつてしまいました。そして  
おこつたたろうは門からおりてきて  
「よくもいったな。」と言うと、よしお  
は「たろう君が見せないのがいけな  
いんじゃないか。」といいました。たろう  
は「へたとはなんだ。」といつてよし  
おとけんかをしていました。たろ  
うとよしおがけんかをしているのを見  
て、ろくろが「けんかをやめろよ。」  
と何回も言つたのですが、たろうとよ  
しおはやめませんでした。

先に写真①では「どうしたのかな」  
に対して「ををしている」と答えてい  
く発想の形式があるのだというよう  
な書き方をした。それ以外はなかつ  
たのか——次のような例があった。  
「ををしている」という見方ではな  
くて、その視点は絵を書いている場  
所を意識的に見ている例である。  
しかしこれは別例としてよいかどう

か。やっぱりとしていふことの発  
見であると思うのである。すなわち  
塀にすわっているの、としてい  
と捉える関心と興味が寄せられるか  
ら、だからこのことが同じく写真①  
から②へのつなぎ役を果たしてい  
く。したがって写真②では、へいに  
すわっていることに對して、新しく  
加わつた子が注意をしているところ  
として話をすすめている。その注意  
をしている子は「上級生」であり「同  
級生」であり、いわゆる単に通りが  
かつた子なのである。ところが、写  
真③へのつながりを考えて、注意を  
すなおに聞き入れたように話を書い  
ている児童はひとりもなく、注意さ  
れたことに對して反発し、へいに登  
つていふ子をおからずやの子として  
あつかつていふ。つまり、そうする  
ことによつて③への連関を求めてい  
ると言える。

またへいに登っていることではな  
いが、これと同じような話のすすめ  
方をしているのは、「学校の帰り道」  
「歩道があるから人の迷惑になる」と  
して注意をしている場合である。つ  
まり絵そのものの説明ではなくて、  
絵を補っている意識があるかどうか  
はわからない。これが説明かもしれ  
ない。ということとは、絵を自分のイ

メージと一つにするとところから話を  
始めている。だから最初から話なの  
である。こうした作品の一例。

学校の帰り、何人かの人が写生をし  
ています。へいにのぼっているごろう  
君はながめがよさそうです。そこへ、  
同じ組のはじめ君がやって来て、「お  
いそんなへいにのぼつたりしたらいけ  
ないんだよ。」と注意をしました。する  
と、ごろう君が「何いつてんだ。おま  
えだって、前にのぼつたことあるくせ  
に。」といいました。「なんだと」「な  
んだよう。」などといひあつてい  
うちに、とうとうけんかになつてしま  
いました。そばにいたよし子さんやあ  
きら君はとめましたが、ますますひど  
くなるばかりでした。

写真①で「絵を書いています。」と  
初めた児童はかならずと言つていい  
くらいに写真③で「とうとうけんか  
になつてしまいました。」で終わつて  
いる。もちろん、こうした児童は、話  
のほとんどがけんかをした二人につ  
いてしか書かれていず、まわりの子  
たちには意識が向けられていない。  
これに對して、写真①にいたるま  
での過程を書き、そうした理由で写  
真①になつたというように、写真①  
の前にもいろいろな場面を想像する  
ことのできる児童は、写真③のあと  
の場面も考え、話をきちんと結んで

いるというより絵は話の補助材であるのに比べ、前者は絵が優位だから付随的説明をこととする。

三枚の写真を見て、次のように書いた特例をあげる。

学校でしゅくだいが出ました。みんなは、先生が「しゅくだい。」と言ったのでさわぎはじめました。その教室は一年三組でした。先生が「写生だよ。」と言ったので心ばいそうな顔が急に、ここに顔になりました。たろう君とごろう君とよう子ちゃんとみよ子ちゃんでいっしょにやることになりました。いい場所が見つからなかったで、道路のはしでやることにしました。「ぼく、あれ書く。」私は、あれにきめた。」といっしょに書きはじめました。四人はいっしょけんめい書いています。「ぼくの絵の場所は、高いからへいにのぼろう。」と言って、たろう君はへいにのぼりました。「だんだんできあがってきたわ。」とみよ子がいました。そこへ、二年生が帰ってきました。「おい何を書いているんだ。見せろよ。」と言って見ようとした。一年生は「見ないで。」と言っているのに見ようとします。へいにのぼっているたろうが「いっしょけんめいに書いているからむこうに行って。」といいました。見せてくれるまで動かないぞとどなっていいました。「私たち、もう書くの終わりだからむこうへ行きましょう。」とよう子がいました。「にげるさか。ひきようだよ。」とじろろがいいました。た

ろろはへいからおりて「二年生だからといっていばるなよ。」という、じろろが「なんだと、なまいきだぞ。」といいました。そしてとうとうけんかになってしまいました。つかみあいのけんかです。たろうもじろろもまけていません。

でも、とうとうじろろがかって、絵を見られてしまいました。じろろは「へたくそ。」といいていげていいてしまいました。たろうは大つぶのなみだが二つこぼれました。

ある日、学校に絵をもっていくたら、先生が「どうしてこんなになったんだ。」といいました。「けんかをしました。」というとおこられてしまいました。じろろも先生にしかられてしまいました。でも休み時間に二人はあく手をしてなかなかおりをしました。

こうなると、もう授業中での回答というより、作品というほかないが教科書の一設問からそれぞれに分たれる子どものイメージは、いずれが飛躍でいずれが的確としてよいのか、考えさせられることである。教科書にいう「どうしたのかな？」はどこまでの、またどの方向のことを指導しろと言っているのであらうか。むしろそれが不用意になされているところあたりのことが、われわれが子どもに指導しなければならぬ問題ではなかったかと思うのである。

(玉川学園小学部教諭)

F・ブレットナー著 玉川大学助教授 中森善治訳 定価一六〇〇円

西洋教育史 人の歴史的形成過程の研究

玉川大学教授 須藤泰男著 定価 九五〇円

教育心理学 体系的な叙述

倉沢栄吉・滑川道夫・飛田多喜雄・増淵恒吉他著 定価 七五〇円

近代国語教育のあゆみ 遺産と承と 1

東京教育大学教授・文庫 上武正二・辰野千寿編 定価一八〇〇円

知能の心理学 知能の心理の基本的理解と教育のために

宮城県教育研究所長 小野寺明男著 定価 六〇〇円

現場のための教育研究法 定価一〇〇〇円

東京教育大学教授 倉沢栄吉著 定価 六五〇円

国語教育論要説 定価 六五〇円

国語教育の技術と精神 定価 六五〇円

定価 六五〇円

## ◆入会の御案内と

### 投稿規定◆

本誌は、幼稚園・小学校の現場人が現場でつくる雑誌ですから、幼・小の先生方ならどなたでも正会員となります。

現場での御報告・御研究をお寄せ下さい。四〇〇字詰二十五枚以内。ただし、子ども中心のものであるのが本誌の特徴です。採否は編集部にお任せ願います。

ほかに研究会その他を計画致し

ます。

本誌購読者の方々(二年分まとめ)を会友になって頂きますが、原稿掲載は正会員に限ります。

入会御希望の方は

- ① 芳名
- ② 御住所
- ③ 勤務先
- ④ 担当学年
- ⑤ 本年度使用の国語教科書使用出版社名

を必ずお書き下さり、本年度会費(千円)を添えてお申し込み下さい。(事務局)

新光閣書店 電話 (341) 4507 振替 東京 5620