

絵本を論理的・構造的に理解することについての考察

——絵本を国語教材に用いる意味——

森川 拓也

On Understanding Picture Books Logically and Structurally

—The meaning of using picture books as Japanese language teaching materials—

Takuya MORIKAWA

1 問題の所在

絵本は誰もが認める児童文化財の一つであり、おそらく言葉で表されたテキストとして、子どもたちが初めて出会うものであろう。絵本の読み聞かせは、家庭でも集団保育の場でも日常的に行われているし、また子どもが自ら絵本を開くこともごくあたりまえのことである。保育の場では、子どもは絵本に親しむことを通して、言葉を使って話を伝えたり、聞いたりできるようになる姿が期待される。

保育所保育指針解説（2018）には次のような説明がある⁽¹⁾。

例えば、保育士等が読み聞かせをした絵本の中に「こもれび」という言葉がある。遠足に行った時、皆で木立の間を散策していると、数名の子どもが木の下から空を見上げ、「わあ、きれい」「キラキラしてる」「まぶしいね」「目がチカチカする」などと話している。すると、一人の子どもが思い出したように「これ、こもれびだ」と言う。「ああ、こもれびね」「こもれびって、キラキラしてるね」と見上げながら会話が続く。近くにきた友達にも、「見て、こもれびだよ」と伝えて一緒に見る。地面に映ったこもれびを見付けると、「下もきれいだよ」「ほんとうだ」「あっちにもあるよ」などと気付いたことを伝え合いながら、散策が続いていく。

この例では、子どもは絵本の読み聞かせで「こもれび」という言葉を知り、覚え、実際の遊びの中で「こもれび」という言葉を使って会話を楽しんでいる。では、なぜ「こもれび」という言葉を実際の遊びの中で使えたのか。そこまでの説はないが、おそらく絵がその役割を果たしたのであろう。絵本の中で「こもれび」が絵で表現されており、それを見た子どもは「こもれび」のイメージをもつことができたのだ。改めて言うまでもないことであるが、絵本は絵と言葉・文章がそれぞれの機能を果たしながら、その内容を表現している。

生田・石井・藤本（2013）は「絵本では『文章』はすべてを語るのではない。そのようなことは不可能である。また『絵』はすべてを見せるものではない。そのようなことはできない。絵本では『文章』と『絵』の両者が、互いの足りない部分を補い合い、相互に助け合って情報を伝達する（語る）のである」と述べている⁽²⁾。つまり文章で表現するのが難しいことを絵で補い、絵で表現するのが難しいことを文章で補っているのだ。例えば「愛」という抽象的な概念は言葉や文で伝えることが難しいので絵で表現し伝えたり、また逆に時間の経過などは絵では表現しにくいので「つぎの日」「しばらくたって」などの言葉で示したりすることがある。

また酒井（2007）も、「絵本においては、絵と文章がお互いに補い合って、もしくは両者それぞれが情報を与えることによって、読み手にその物語内容を伝えている。読み手もこれら絵と文章からの除法を活用しながら、物語を読み進め、そしてその内容を味わうことのできる深い読み、読解を行うことになる」と述べる⁽³⁾。

これらの論のように、言葉・文章と絵がそれぞれ補い合うことで成立する絵本であるが、その絵本が小学校の国語教材として取り扱われる場合、いくつかの絵が省略されて掲載されることが多い。このことに関して、絵を省かれた扱いに対しての否定的な論は多い。

広井（2001）は「そもそも絵本は絵と文章が一体となってはじめて成り立つ作品であり、それを教科書教材として（挿絵があるとしても）文章のみを抜き出してとりあげたことに無理があるのではないかと述べている⁽⁴⁾。また昌子（2005）は「国語科においては文の指導に重きがおかれ、絵についてはあまり扱われないために作品の読みを浅いものにし、困難にしているのではないかと述べる⁽⁵⁾。つまり文から読み取れない部分を絵から読み取るのであるから、絵本の絵を減らすことは理解を妨げることになるという指摘である。

この指摘は的を射ているのだろうか。

確かに絵と文章が補い合っている絵本であるから、絵を省略することは絵本としての価値を低下させるものかもしれない。しかし、逆に考えれば、絵を省略することで、絵から理解していた内容を、言葉・文章から考え理解する力が引き出すことにつながる可能性がある。つまり思考力や言語能力の発達のために有効な「教材」になることが期待できるのではないだろうか。

そのためには何が必要か。理解を補う役割があった絵の代わりになる（X）の部分にあたるものが、国語教育で培う力の一つであるはずだ。

言葉 + 絵 ⇒ 内容理解 ⇒ イメージ
 言葉 + (X) ⇒ 内容理解 ⇒ イメージ

前述の例でいうと、「こもれび」という言葉を、絵を用いることなく理解し、そして学習場面や日常生活の中で適用させる力をつけるために必要なことが（X）であると考え、それを明らかにしたいと思う。

絵本の絵を減らすことによって必要となる内容理解のための力を具体的に明示し、その価値と絵本を国語教材として扱う意味を改めて考えることが本研究の目的である。

2 国語教材として取り入れられる絵本

平成27～31年度版の小学校国語教科書に掲載されている物語教材を調べてみると、やはり絵本からの転載が多くある。1、2年生のみ一覧にした。(表1)

表1 小学校1、2年生の国語教科書に掲載されている絵本

| | 出版社 | 作品 (作者 出版社 出版年) |
|----|------|--|
| 1年 | 光村図書 | ずうっとずっと大すぎだよ (作・絵: ハンス・ウィルヘルム 訳: 久山太市 評論社 1988) だってだっておばあさん (作・絵: さのようこ フレーベル館 1975) |
| | 東京書籍 | わたしのかさはそらのいろ (作: あまんきみこ 絵: 垂石眞子 福音館書店 2006) スイミー (作: レオ・レオニ 訳: 谷川俊太郎 好学社 1986) 花さかじい (作: 松谷みよ子 絵: 西村繁男 童心社 2008) |
| | 教育出版 | お手がみ (作: アーノルド・ローベル 訳: 三木卓 文化出版局 1987) |
| | 学校図書 | はじめは「や!」(作: 香山美子 絵: むかいながまさ 鈴木出版 1987) |
| | 三省堂 | どうぞのいす (作: 香山美子 絵: 柿本幸造 ひさかたチャイルド 1981) あいしているから (作: マージョリー・ニューマン 絵: パトリック・ベンソン 訳: 久山太市 評論社 2003) ろくべえまってるよ (作: 灰谷健次郎 絵: 長新太 文研出版 1978) |
| 2年 | 光村図書 | スイミー (作: レオ・レオニ 訳: 谷川俊太郎 好学社 1986) ミリーのすてきなぼうし (作: きたむらさとし BL出版 2009) お手紙 (作: アーノルド・ローベル 訳: 三木卓 文化出版局 1987) スーホの白い馬 (作: 大塚勇三 絵: 赤羽末吉 福音館書店 1967) |
| | 東京書籍 | お手紙 (作: アーノルド・ローベル 訳: 三木卓 文化出版局 1987) あしたも友だち (作: 内田麟太郎 絵: 降矢なな 偕成社 2000) ニャーゴ (作・絵: 宮西達也 すずぎ出版 1997) |
| | 教育出版 | アレクサンダとぜんまいねずみ (作・絵: レオ・レオニ 訳: 谷川俊太郎 好学社 1975) |
| | 学校図書 | スイミー (作: レオ・レオニ 訳: 谷川俊太郎 好学社 1986) きつねのおきやくさま (作: あまんきみこ 絵: 二俣英五郎 サンリード 1984) おまえうまそうだな (作・絵: 宮西達也 ポプラ社 2003) お手紙 (作: アーノルド・ローベル 訳: 三木卓 文化出版局 1987) |
| | 三省堂 | たろうのともだち (作: むらやまけいこ 絵: 堀内誠一 福音館書店 1977) お手紙 (作: アーノルド・ローベル 訳: 三木卓 文化出版局 1987) フレデリック (作・絵: レオ・レオニ 訳: 谷川俊太郎 好学社 1969) |

上記一覧の教材も絵は削減されていて、例えば、光村図書1年「ずうっと ずっと 大すぎだよ」は、絵本では絵は25か所あるが、教科書では11か所に、「だってだっておばあさん」では19か所が10か所に、東京書籍2年「ニャーゴ」では、16か所の絵が8か所に、削減されている。ページ数の関係もあるだろうが、やはり読む学習の教材として掲載されていることが一つの理由であろう。

新小学校学習指導要領では、どの教科においても、見方・考え方を働かせることが明示され、国語科では「言葉による見方・考え方を働かせる」となっている。

中央教育審議会「審議のまとめ」では「言葉による見方・考え方」を以下のように説明している⁽⁶⁾。

自分の思いや考えを深めるために、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けることを「言葉による見方・考え方」とする。

学ぶための手段・道具として言葉を認識し、その意味、働き、使い方を適用させることが、新学習指導要領では求められている。そして「対象と言葉、言葉と言葉の関係を問い直し意味づける」ことは、まさしく論理的・構造的に理解するということであり、その学びの機会をつくる必要がある。その機会をつくる教材として絵本も扱われるはずである。

3 絵本を論理的・構造的に理解すること

絵本に親しむだけでなく、絵本の内容を理解するとはどういうことか。やはりそれは作家の意図を読み取るということである。文学作品には作家の意図があり、作家はその意図を読み手に伝えるために様々な工夫をこらし表現している。当然のことながら絵本も文学作品の一つである。

乳幼児が絵本に親しむ場合は作家の意図を読み取ることまでは求めないだろう。読み聞かせなどの場合、子どもに感想を求めたり、内容について何か問うたりはしないので、面白いと感じたり、内容や言葉に興味をもったり、自由な解釈をもつことで十分なのである。あくまでも言葉へ興味をもつこと、想像を楽しむことが重要であるからだ。

しかし伊崎(2018)は「『絵本や物語など』の読み聞かせや劇化などを実施する場合には、絵本や物語の論理的解釈が不可欠となる。幼児教育を推進する保育者の作品理解が、幼児期の言語発達に直結するからである」と、絵本を与える保育者側が論理的な解釈をもつことの必要性を述べている⁽⁷⁾。大人も、絵本を一読一見の印象から徳目的・表面的に解釈してしまい、その解釈を子どもに押し付けてしまう傾向が強いからだ。

例えば『ピーターのいす』(作絵：E=ジャック=キーツ 訳：木島始 偕成社 1969)という絵本がある。以前、東京書籍、教育出版、学校図書、日本標準の小学校1年生用国語教科書に掲載された絵本である。主人公のピーターが、妹が誕生した際に、最初、自分の使っていた椅子を妹に譲るのを嫌がっていたが、最後には椅子にペンキを塗って妹にあげようと自分から言い出す。この話を私たちは「ピーターはお兄さんになった」「お兄さんらしいことができた」と「ピーターが成長した話」と捉えるだけで止まってしまうことが多い。

現在、東京書籍版小学校1年生用教科書に掲載されている『サラダでげんき』(作：角野栄子

絵：長 新太 福音館書店 1981) という絵本は、主人公のりっちゃんが病気のお母さんのために元気になるサラダをつくる話である。途中いろいろな動物が出てきて、りっちゃんに、元気になるサラダを作るために必要なものを加えるアドバイスをする。結果、お母さんはそのサラダを食べて元気になるのであるが、やはりこれも「りっちゃんはお母さんのためにがんばった」「動物たちはやさしい」という道徳的な面だけを強調してしまいがちである。

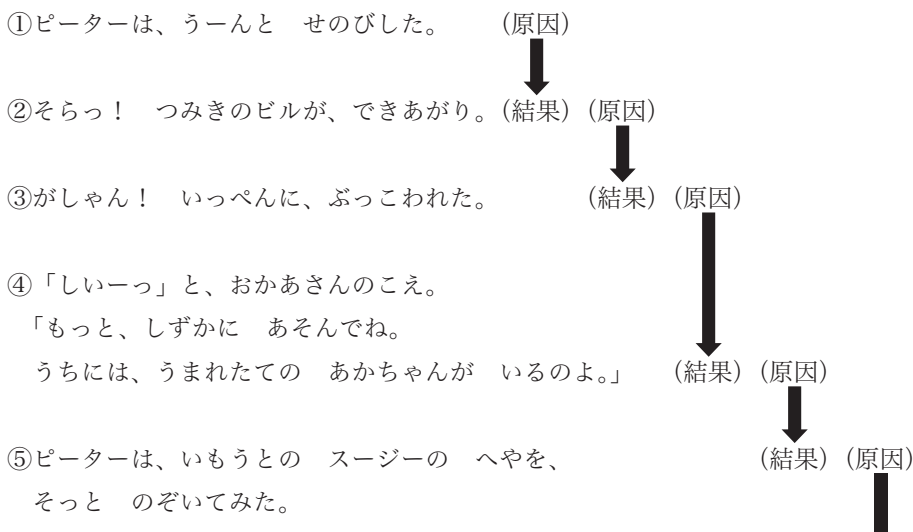
これらの読みの傾向を伊崎 (2018) は「絵本・物語の世界の矮小化・歪曲化」と呼び、次のように指摘する⁽⁸⁾。

絵本・物語の世界の矮小化・歪曲化は、絵本・物語の論理的・構造的な理解・解釈によって軽減することができる。とりわけ重要な観点は作品の「設定」である。「展開」「山場」がドラマティックで劇的であればあるほど、作品の構造的な構成を支える因果関係への目配りが弱くなり、上滑りな陳腐ともいえる思い込みが顔を出し始める。

私たちが絵と文章から読み取っている内容は、子どもの読み取りとさほど差はなく、「上滑りな陳腐な思い込み」であることが多いと言える。必要なことは絵本・物語の世界の矮小化・歪曲化を避け、作品全体を論理的・構造的に解釈することである。そうすることが絵本の世界を理解したことになる。

では、論理的・構造的に解釈するというのはどういうことであろうか。前記の伊崎の指摘の中には重要なヒントがあり、それは「因果関係」ということである。

因果関係とは文字通り「原因と結果の関係」であるが、お話は全て因果関係の連続と言ってもよい。前述の『ピーターのいす』の冒頭を例に挙げてみる。



⑥おかあさんは、ゆりかごのまわりで、おいそがし。

⑦「あれ、ぼくの ゆりかごだったのに、ピンクに ぬっちゃった。」



(以下略)

このように、①の文が原因となり、②文の結果を生み出し、そして②の文が原因となり、③の文の結果を生み出している。また③の文が原因となり④の文の結果を生み出し、④の段落が原因となり⑤の文の結果を生み出す。さらに⑤の文が原因となり、⑥⑦の文の結果を生み出している。お話はこのように構成されているのである。

そしてこの因果関係に矛盾がなく、筋道が認められて納得できれば、論理的な理解に至ったと言える。

ところが、お話には簡単には納得できない部分がある。

自分の使っていたものが全て妹のスージーのものになってしまうのが嫌だったピーターは、小さいころに使っていた自分の椅子をもって家の外に出る。そこでその椅子に座ろうとするが大きくなりすぎて椅子に座れない。お母さんが家に入っておいでと声をかけても聞こえないふりをする。その後である。

⑧しばらくすると、おかあさんは、

ピーターが いえに かえっているのが、わかった。

⑨「いたずらっちゃん、カーテンの かげに かくれてるのね。」

おかあさんは、うれしそうに、そう いった。

⑩おかあさんは、カーテンを、はねのけた。

でも、おや、ピーターは、いない！

⑪「こっちだよ」と、ピーターの おおきな こえ。

⑫ピーターは、おとなの いすに すわった。

⑬おとうさんが、そばに すわった。

⑭「おとうさん、あの ちっちゃな いす、

スージーのために、ピンクに ぬろうよ。」

ピーターは、そう いった。

(以下略)

これを読むと、ピーターが「スージーのために、ピンクに ぬろうよ」と言った原因は、はっきりとは書かれていないためよく分からない。「自分が大きくなったことに気づいたから」と考えたいところであるが、それが原因なら、椅子に座れなかったときに「スージーのため

に、ピンクに「ぬろうよ」と言っても良いはずである。そうはしないで、カーテンに隠れるという奇妙な行動をとる。この行動の原因もはっきりしない。

この点について、生田・石井・藤本（2013）は「ピーターの心を十分に理解して、ピーターが自分の心の折り合いをつけられるよう、そ知らぬふりで援助していく両親の愛情が心憎い」と解説する⁽⁹⁾。しかし、それを論理的に説明できるのであろうか。それらを含めてこのピーターの言動の因果関係を明らかにしていくためには何が必要であらうか。

『サラダでげんき』でも同様に、出てくる動物は、りっちゃんに直接口頭でアドバイスをしたり、遠くでいる動物は電報で伝えたりしたのに、最後に出てくるゾウだけは、わざわざアフリカから飛行機でやってきて、自分でサラダをしあげてしまう。なぜゾウはそこまでのことをしたのだろうか。そのことも大きな謎である。

そこにこそ作家の意図が隠されているのではないのだろうか。

石原（2002）は、「すぐれた小説家は、最も大切な宝物をみすみす見えるところに置いたりはしない、隠すのだ」「小説家はどうやって宝物を埋め込むのだろうか。その一つの方法は、肝心な事柄を省略して書かないことである。宝物を埋めるというより、穴だけ掘ってあると言うべきだろうか」「言葉の隙間こそが重要な働きをしている」「小説の重点は因果関係（プロット）に置かれており、『なぜか』という問いを満足させるために書かれたもの」と述べている⁽¹⁰⁾。つまりわざと書かず、謎を仕掛けておき、読み手に読み解かせることが文学の本質であるということだ。絵本もこれに他ならない。それは『ピーターのいす』『サラダでげんき』の例が示す通りである。

付け加えて言うと、謎として隠された作家の意図は、絵からでは解決できないのではないのだろうか。登場人物の言動は登場人物の内面の問題であるから、それを絵で表現することは難しい。やはり言葉・文を手掛かりにしなければならないのではないのだろうか。

4 論理的・構造的な理解をするための方法の試案

前述したように、文学作品には作家の意図があり、作家はその意図を読み手に伝えるために様々な工夫をこらし表現している。その工夫を文学者の多くは「仕掛け」と呼ぶが、書かれている言葉の一つひとつ、また文の一つひとつが仕掛けである。絵本でいうと絵も仕掛けの一つである。

平野（2006）は「書き手の仕掛けや工夫を見落とさない」「作品の一語一句のレベルから作品全体に至るまで、『こう読んでもらいたい』という『作家の意図』は必ずある。それがなければ、そもそも文章は書けないからだ」と述べる⁽¹¹⁾。

作家の仕掛けの最小単位のものが「言葉（単語）」であり、その「言葉（単語）」がいくつも関係づけられて作品の構造が成り立っている。そうであるならば、やはりまずは「言葉（単語）」に着目すべきではないだろうか。その意味でも論理的・構造的な理解をするために、言葉（単語）に着目することを試したい。

深めることができるのであろうか。

そのぼんのことです。スーホがねようとしていたとき、ふいに、外の方で音がしました。
「だれだ。」

ときいてもへんじはなく、カタカタ、カタカタと、もの音がつづいています。ようすを見
に出て行ったおばあさんが、さけび声をあげました。

「白馬だよ。うちの白馬だよ。」

スーホははねおきて、かけていきました。見ると、本当に、白馬はそこにいました。け
れどその体には、矢が何本もつきささり、あせが、たきのようにながれおちています。白
馬は、ひどいきずをうけながら、走って、走って、走って、走りつづけて、大すきなスー
ホのところへ帰ってきたのです。

分析①「けれど」

「けれど」は逆接の接続語である。逆接の接続語は「しかし」「でも」など多数あるが、どれ
も「前の文の内容（原因）とは順当に結びつかない内容（結果）を続けるとき」に使う言葉で
ある⁽¹⁴⁾。「けれど」の前の文は「見ると、本当に、白馬はそこにいました」であり、それと順
当につながらない結果として「その体には、矢が何本もつきささり、あせが、たきのように
ながれおちています」である。どの点でつながらないのか。白馬が「そこ」（＝家の前）に
いるということは、スーホにとっては以前のままの白馬の姿しか頭にない。しかし目の前の白馬は
そうではなかった。矢が「何本も」（＝数えられないくらい）つきささり、汗がたきのように
ながれる姿は全く想像もしていなかった。

分析②「のです（のだ）」

「のだ」は「前の文で述べたことや、その場の状況などについて、その原因や理由などを説
明するのに用いる」言葉である⁽¹⁵⁾。「の」は「こと」「もの」の代わりをする助詞。「だ」は断
定の助詞。つまり、「川のように」や「したたり落ちる」などではなく「たきのように」噴き
出している汗が今も続いている原因が、「白馬は、ひどいきずをうけながら、走って、走って、
走って、走りつづけて、大すきなスーホのところへ帰ってきた」ということである。

分析③「ながら」

「ひどいきずをうけながら」の「ながら」は一見2つの動作が同時進行を表す言葉に捉えら
れる。しかし「うけながら」は動作ではなく状態を表しているので、これは「AながらB」の
形で「Aという状況から当然予想される事態と反する事柄Bとして続くとき逆接となる⁽¹⁶⁾」
という説明に当てはまる。例えば「知っていながら黙っていた」「狭いながらも楽しい我が家」
という表現である。「ひどいきずをうけながら」の「ながら」が逆接であるということは、「ひ
どいきずをうけながら」の裏には、「こんな『ひどい』（＝残酷な）傷を受ければ、普通はこれ

だけ走り続けられない、帰ってくるができない」という内容が隠れており、結果、それとは逆に白馬は「走って、走って、走りつづけて、大すきなスーホのところへ帰ってきた」とつながっている。普通の馬では到底できないことを、白馬はやってのけたのである。その白馬の執念を見ることができる。それを見たスーホの気持ちは容易に想像できるだろう。

(2) 『スイミー』(作:レオ・レオニ 訳:谷川 俊太郎)

この教材は、東京書籍では1年生、光村図書、学校図書では2年生で掲載されている。絵本の絵は14か所あるが、東京書籍版では7か所、光村図書版では6か所、学校図書版では7か所になっている。

中村(2018)は、教科書ではスイミーが海の生き物と出会う場面の絵が削減されていることに関して次のように述べる⁽¹⁷⁾。(下線は筆者)

どの会社の教科書でも海の生き物との出会いの場面の絵が大幅に削減されている。しかしこの場面を深く読み取るとは後の場面の理解、すなわち3回繰り返される「かんがえた」の効果を検討する時につながる。海の生き物との出会いによって、今まで魚の兄弟たちと暮らしていた時は当たり前だと思っていた海の世界が、実は素晴らしいものだとスイミーは気づいたのである。一人になったからこそ気づいたのである。(中略) スイミーは3回も「かんがえた」が、何を考えていたのか心の中は見えない。その見えないものを想像させるための仕掛け、理解しやすくなるような手助けとして教科書では大幅にカットされている海の生き物との出会いの場面の絵を使ったほうが良いのではないか。

これは以下の場面のことである。

スイミーはおよいだ、くらい海のそこを。

こわかった。

さびしかった。

とても かなしかった。

けれど、海には、すばらしい ものが、いっぱいあった。おもしろい ものを 見るたびに、スイミーは、だんだん 元気を とりもどした。

にじ色の ゼリーのような くらげ。

水中ブルドーザーみたいな いせえび。

見た ことも ない 魚たち。見えない 糸で ひっぱられて いる。

ドロップみたいな 岩から 生えて いる、こんぶや わかめの林。

うなぎ。かおを見る ころには、しっぽを わすれて いるほど ながい。

そして、風に ゆれる もも色の やしの 木 みたいないそぎんちゃく。

その とき、岩かげに スイミーは 見つけた、スイミーのと そっくりの、小さな魚

のきょうだいたちを。

スイミーは 言った。

「出て こいよ。みんなで あそぼう。おもしろい ものが いっぱいだよ。」

小さな 赤い 魚たちは、こたえた。

「だめだよ。大きな 魚に たべられて しまうよ。」

「だけど、いつまでも そこに じっとして いる わけには いかないよ。なんとか 考えなくちゃ。」

スイミーは 考えた。

いろいろ 考えた。

うんと 考えた。

それから、とつぜん、スイミーは さげんだ。

「そうだ。みんな いっしょに およぐんだ。 海で いちばん 大きな 魚の ふりを して。」

分析①「とりもどす」

まず着目したい言葉は「とりもどす」である。ここでは「元気になった」のではなく「元気をとりもどした」と表現されている。「取り戻す」とは「何かの事情で失われていたそのもの本来の在り方を、努力することによって再現させる」という意味である⁽¹⁸⁾。スイミーは本来の元気を取り戻したのである。では「本来の元気」とは何か。それは教材冒頭の「広い海のどこかに、小さな魚のきょうだいたちが、たのしくくらししていた」ときのスイミーの元気さである。一瞬にして兄弟たちがいなくなってしまう、これまでの楽しい生活を奪われてしまったショックから立ち直るくらいの大事件は何か。それは「おもしろいもの」を見たということである。

分析②「おもしろい」

「おもしろい」という言葉は「ある事物の内容に接して興味がわき、楽しい気分になる状態」をいう⁽¹⁹⁾。スイミーは、たくさんの海の生き物それぞれの何かに興味をもち楽しくなったことになるが、それはそれぞれの生き物のその生き物らしさである。それがなぜスイミーにとって大事件だったのか。それはあまりにも今の自分の姿とは違ったことである。それぞれの生き物が自由に自分らしく生きている。それは暗い海の底をびくびくしながら泳いでいる自分とは対照的であった。つまり、暗い海の底を泳いでいるのは本来の自分の姿ではないことに気づき、海の生き物と出会うたびに、魚としての本来の自分の生き方を思い出し、少しずつ元気を取り戻していくのである。

分析③「わけにはいかない」

スイミーはなぜ「いつまでもそこにじっとしているわけにはいかないよ」と呼びかけたのか。

「わけに (は) いかない」は「一般常識や社会的な通念、過去の経験から考えてできない、してはいけない」という内容を表す表現である⁽²⁰⁾。例えば目の前で人が倒れたとき、「見て見ぬふりをするわけにはいかない」という使い方である。この言葉の裏側には「人として」「自分の立場として」というような内容が隠れている。つまり「いつまでも (=永遠に)、そこに (=狭い岩陰に) じっとしている (=動かないでいる) わけにはいかないよ (=魚として、してはいけないことだ)」とスイミーは言ったのだ。岩陰にじっとしていることは、自分たち魚の本来の生き方ではないということを伝えているのだ。

分析④「考える」

「思う」は胸の中で単純な一つの意味や判断をもつものに対して、「考える」は二つ以上ことが頭にあって「あれこれと比較したうえで結論をだす」ということである⁽²¹⁾。スイミーは、魚が魚らしく海で自由に泳ぐための方法を考えたのだ。そのためには大きな魚を追い出さなければならぬ。スイミーは「いろいろ」 (=あれこれと方法を尽くす) 考え、「うんと」 (=甚だしいほどに) 考え抜いた末に「大きな魚のふりをして泳ぐ」という結論を出したのだ。

(3) 2つの教材分析から見えてくるもの

どちらも作品の構造をつくる最小単位である言葉に着目し、その言葉の意味や働きをその文に適用させることで、因果関係を明らかにしていった。あらためて言うまでもないが、論理的とは「前提と、それから導き出される結論との間に筋道が認められて、納得がいく様子」である⁽²²⁾。つまり明確な証拠があって筋道が認められるのだ。その明確な証拠を「言葉の意味」に見つけることで得た理解は、一つの論理性が認められるといえるのではないか。

『スーホの白い馬』では、長い距離を絵から察することができないとすると、「走って、走って、走りつづけて」の表現からイメージするしかない。しかしそれ以上に、言葉の意味を適応させることで、走れるはずのない傷を受けながらも走り続けて帰ってきた白馬の執念を、構造的に読み取ることができる。

話の続きは「スーホははを食いしばりながら、白馬にささっている矢を抜きました。きず口からは血がふき出しました」とある。これは白馬を早く死に至らしむ行為である。なぜスーホはこうしたのだろうか。その原因は当然前の文にあるはずである。

これらの答えは、直接は書かれていない。それが作者の仕掛けである。しかし、これは絵からも見つけることはできないだろう。やはり言葉を証拠に読み取るしかない。

『スイミー』では、言葉の意味を適用させて読むことで、スイミーが元気を取り戻す理由、スイミーが岩陰の兄弟たちに呼びかけた理由、そしてスイミーが考えた理由が解釈できる。それぞれの因果関係が明らかになり、作品が構造的に理解できる。確かに絵が削除されていなければ海の生き物の様子はイメージしやすいだろうが、それによってスイミーがどう変わり、そこから「考えた」にどうつながっていくかは、言葉を手がかりにしないと読み取れないだろう。

この後、スイミーは大きな魚のふりをする方法を兄弟たちに教える。教科書では「一ぴきの大きな魚みたいにおよげようになった」場面が絵として掲載されている。絵本ではその前にスイミーが教えている場面も掲載されている。ただ、いずれにせよ、絵からは「一ぴきの大きな魚みたいにおよげようになる」までの過程にどれだけかかったのかは分からない。ただ「泳げるようになったとき」という言葉をみると、その前までは、泳げるようにはならなかったときがあることがわかる。何百か何千かの魚が一条乱れぬ動きができるようになるまでには相当の時間がかかるはずだ。その苦労をイメージさせるには、やはり「なったとき」という言葉に着目しなければならない。さらに、なぜスイミーは「ぼくが、目に なるう」と言ったのか。この原因を探るには、「ぼくが」と「ぼくは」の違い（「が」と「は」の意味の違い）から考えることが必要である。

ただ、本来はもっとたくさん言葉を選び出し、それらを論理的につなげることが必要であることは間違いない。そうすることによってまた違った解釈が得られるはずである。今回の分析では不十分であることは否定できない。

5 論理的・構造的な理解についての考察

(1) 論理的・構造的に内容を理解のための力

前沢（1999）は絵本の絵の役割として「①ストーリーを展開させる②ストーリーを語る③ストーリーを全体のトーンを設定し、文脈の把握を促す④ストーリーのクライマックスや強調したい点を印象づける⑤言葉からでは理解、想像しにくい部分を伝える⑥言葉の意味を明確にする」という6点を挙げている⁽²³⁾。

この中の⑤と⑥はそれぞれどういうことか。

⑤「言葉からでは理解、想像しにくい部分を伝える」は日常生活で目にしないものや、想像上のもの、また登場人物の内面などをいう。例えば『ニヤーゴ』（作・絵：宮西達也 すずき出版 1997）という絵本では、ネズミを怖がらせて食べようとして『にゃーご』できるだけ「こわい かおで さげびました」の場面で、2ページいっぱいねこの怖い顔が描かれている。しかし、怖がらせることに失敗して、最後にはねこの目から涙が一滴流れる絵が描かれている。この絵は東京書籍版教科書にも掲載されている。これらの絵からねこの気持ちを概ね推測することはできる。しかし、なぜ涙が一滴流れたのか、その理由は文章にははっきりと書かれていない。失敗したくやしきの涙なのか、ねずみの行動に対する嬉し涙なのか、他の理由なのか、その場面の絵からも解釈することはできない。つまり絵も十分に内面を表現しているとは言えない。言葉で足りない部分を絵が補っているのはその通りであるが、100%補っているわけではなく、しっかりと謎はあるのだ。やはり作家は、絵本も読み手に謎を読み解く面白さを残してくれている。

⑥「言葉の意味を明確にする」は、「スイミー」の例でいうと「いそぎんちゃく」という言

葉を知らない子どもに、「イソギンチャクはこれだ」というように、意味を明確にするというよりも言葉の対象を指し示す役割があるということだ。前述の保育所保育指針解説にある「こもれび」も同様だ。物や事象であるなら絵で表すことはできるが、今回の分析で取り上げた「ながら」「ので」「わけにはいかない」「考える」などの言葉の意味は、絵で表現することは難しいだろう。逆に言うと、言葉でしか表せないということだ。だからこそ読み解くには言葉の意味にまで着目する必要があるのだ。

しかし、読み手は、わざわざ辞書をひき、言葉の意味を調べながら絵本を読むことはしない。つまり作家・書き手が仕掛けた言葉の認識と、読み手の言葉の認識に相当のずれがあるということだ。その点に論理的・構造的な理解を妨げる大きな壁があるのではないのだろうか。

作家・書き手の立場から大江（1988）は、読み手が読む際に日常・実用という言葉に出会ったときに「いったんその言葉に出会いながら、そのまま行きすぎさせてしまう。自分が呼吸しているのを気にとめないでいるのと同様に。それが日常・実用という言葉の使われ方である」と指摘する⁽²⁴⁾。

しかし、書き手・作家は意図的に言葉を選んでいる。

大江（1988）は次のように述べる⁽²⁵⁾。

むしろ小説や詩は、日常・実用の意味と音を生かしながら、文学表現の言葉独特の鋭さ・重さを発見し、定着させる作業だといえるだろう。（中略）この言葉は妥当か？ より具体的で、さらに鋭い効果をあげる言葉はないか？ 僕はそのように自分に問う。（中略）ひとつの言葉といっても、名詞や形容詞にとどまらない。助動詞や助詞のレベルにまでそれはゆくはずのものだ。

前述の石原が言う「すぐれた小説家は、最も大切な宝物をみすみす見えるところに置いたりほしくない、隠すのだ」「小説家はどうやって宝物を埋め込むのだろうか。その一つの方法は、肝心な事柄を省略して書かないことである」ということも、宝物は言葉の裏側やわざと書かれていないところに隠されているということでもある。

そう考えると、例えば「スーホの白い馬」で「けれど」という言葉を使ったこと、「スイミー」で「わけにはいかない」と使ったこと、「考えた」内容を書かないこと、それらは全て作家の意図であるといえるだろう。その点からも、論理的に内容を理解するためには、読み手に、言葉に着目しその言葉の意味を適用させて隠された内容を読み解く力必要となってくる。

また大江（1988）は次のようにも述べる⁽²⁶⁾。

小さなひとつの言葉レベルで有効なもの、ある文章について、またひとかたまりの文章について、そして作品の全体について——と、そのようにレベルを刻んでいって——、そのいちいちのレベルで役にたつ。

つまり作品全体の構造を捉える上で、言葉レベルで捉えたものが有効になるということだ。作品を構造的に理解するために、まず言葉に着目することから始めることも一つの手段であると考える。

(2) 絵本を国語教材に用いる意味

国語科は言葉の学習を行う教科である。国語（＝日本語）で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成することが目的である。

しかし、大学で国語科教育法の講義の際に、学生80名に「スーホの白い馬」「スイミー」の2教材を読んで、意味の分からない言葉を挙げさせたところ、今回分析した「けれど」「ながら」「のです」「とりもどす」「おもしろい」「わけにはいかない」「考える」を挙げた学生は一人もいなかった。つまりどの言葉も「知っていて、分かっている」と思い、立ち止まることはないのだ。「けれど」の意味や使い方を尋ねても、明確に答えられる学生はほとんどいない。これが言葉の力の現状である。

これがヴィゴツキー（2001）のいう「生活的概念」の特徴である。生活的概念は、私たちが日常生活を通して、無自覚的に獲得していくため、言葉は知っていても、その意味、働き、使い方は自覚されていない。ヴィゴツキーはその生活的概念を科学的概念に変え、言葉の意味を知り、その意味を自覚的に適用できるようにすることが、学校教育における教授の主要な目的であると述べている⁽²⁷⁾。

柴田（2006）は、次のように述べる⁽²⁸⁾。

子どもは、就学前からすでに母語の実践的文法を習得していますが、それを自覚していません。たとえば、「絵をかく」「絵をかこう」「絵をかいた」「絵をかいたら」「絵をかけば」のような語形変化を日常会話の中では正しく使い分けることができます。

しかし、その言語操作は非自覚的なものであり、生活の具体的状況のなかでいわば自動的に使い分けているのです。そのような状況を離れて、たとえば「かく」という動詞を特別に取り出して、語形変化をさせようとする、子どもは困ってしまいます。

子どもは、学校で読み書き、文法を学習するなかで、はじめて自分自身のこのような言語能力を自覚し、それをしだいに随意に操作できるようになるのです。

この見地から国語教育を考えたとき、やはり絵本は、生活的概念を科学的概念に変えるという言葉の学習には有効であると考えられる。

絵本に書かれる文章・言葉は、ごく日常的な言葉が多く使われている。当たり前であるが誰もが取っ付きやすく、内容も分かりやすい。しかし、言葉の意味を調べ、その意味を適用させることで、自分が思っていたこととは違う新しい発見をし、イメージを変えることができる。その新しい発見を劇的なものにすることができれば、子どもは言葉の意味の効果を実感でき、それが言葉の意味の自覚性の発達を促すことになる可能性がある。

逆に言うと、絵を削減することによってその効果は上がるのではないのだろうか。絵によってイメージが固定化されることなく、言葉によってイメージがより豊かになる。そのような可能性もある。

言葉に親しむ絵本から言葉を学ぶ絵本へ。それが絵本を国語教材として扱う意味であろう。

6 まとめと課題

考察から、絵本が教科書教材として扱われる場合、絵が削減されるが、絵本の内容の理解を補う役割があった絵の代わりになる（X）の部分にあたるものは「言葉の意味を適用する力」と言える。

| | | | | | |
|------|---------------|---|------|---|------|
| 言葉 + | 絵 | ⇒ | 内容理解 | ⇒ | イメージ |
| 言葉 + | （言葉の意味を適用する力） | ⇒ | 内容理解 | ⇒ | イメージ |

絵本から与えられる情報そのものではなく、その与えられる情報を処理する読み手側の能力、つまり作家・書き手が意図的に仕掛けた因果関係の矛盾点に立ち止まり、作家・書き手が意図的に使った言葉を見つけ、その言葉の意味を適用させる力である。

しかし大学生の現状をみれば、そのような能力を身につけているとは言えない。ここにこれまでの国語教育の課題がある。

伊崎（2018）は次のように指摘する⁽²⁹⁾。

「言葉の響きやリズムや新しい言葉や表現に触れること」や「絵本に親しむこと」は、単純に絵本の読み聞かせの量を増やせば良いというものではない。（中略）絵本・物語の魅力をもとに、作品の論理的・構造的な解釈を読み抜くことを通して、保育環境構成として具体化できる幼児教育に携わる指導者の資質向上を要求している。

これは幼児教育に携わる教員だけに重要なことではない。絵本・物語を与える側の大人、学校教員にも当てはまることである。つまり、まず私たち大人が、絵本を論理的・構造的に理解する読みの力をつける必要があるということだ。それが無い限り、小学校で絵本を教材として学習を成立させることはできないのではないか。結局、教員も子どもも作品の世界を矮小化・歪曲化して終わってしまう危惧がある。その結果が大学生の現状だとも言えるだろう。

言葉を教え、言葉の意味の効果を実感させる授業をつくる立場の教員が、まず論理的・構造的に理解する力を身につけなければならないことは言うまでもない。その課題も大きい。

保幼期に遊びや絵本を通してできるだけたくさんの言葉を獲得し、自分の思いを伝えたり、聞き合ったりすることは大事にされなければならない。小学校ではその獲得した言葉の意味や使い方を学び、適用させる授業が必要である。そうすることが論理的・構造的な理解につなが

り、子どもの言葉の力や論理的思考力を育てることになるのでないのだろうか。それが「言葉」に関する保幼小の接続の意味ともいえる。

参考・引用文献

- (1) 厚生労働省 (2018) 『平成29年度告示 保育所保育指針』フレーベル館 p. 80
- (2) 生田美秋 石井光恵 藤本朝巳 (2013) 『ベーシック 絵本入門』ミネルヴァ書房 p. 26
- (3) 酒井麻千子 (2007) 「読解における絵に関する考察—絵本理解の視点から—」『岩手大学英語教育論集』 pp. 1-10
- (4) 広井志保 (2001) 「絵本教材「ちかい」と四つのテキスト——東京書籍小5上 作者 ポール・ジェラティ 訳者 せなあいこ」『研究紀要Ⅲ』科学的「読み」の授業研究会 pp. 78-82
- (5) 昌子佳広 (2005) 「教材『海の命 (いのち)』論(1)原典 (絵本)『海のいのち』との比較をもとに」『国語教育論叢 14』島根大学 pp. 211-222
- (6) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (案) のポイント」『平成28年教育課程企画特別部会資料』
- (7) 伊崎一夫 (2018) 「乳幼児期の言語発達と思考力の育成(1)幼児教育の連続と発展」『奈良学園大学紀要』奈良学園大学 pp. 1-12
- (8) 前掲(7)
- (9) 前掲(2) p. 142
- (10) 石原千秋 (2002) 『大学受験のための小説講義』ちくま新書
- (11) 平野啓一郎 (2006) 『本の読み方 スロー・リーディングの実践』PHP 出版
- (12) 授業研究会 (2019) 『追求する子ども 表現する子ども 学び続ける教師』一莖書房 p. 21
- (13) 昌子佳宏 (2008) 「物語絵本の教材性・教材化に関する研究(1): 研究の構想と見通し」『全国大学国語教育学会発表要旨集 (114)』全国大学国語教育学会 pp. 131-134
- (14) 大野晋 他 (1995) 『角川必携国語辞典』角川学芸出版 p. 410
- (15) グループジャマシイ (1998) 『日本語文型辞典』くろしお出版 p. 466
- (16) 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』角川学芸出版 p. 843
- (17) 中村瑞穂 (2018) 「小学校低学年の文学教育における絵の役割とその活用法—絵本版『スイミー』と教科書版『スイミー』を比較検討して—」『神戸大学研究論叢24』神戸大学 pp. 57-65
- (18) 山田忠雄 他 (2012) 『新明解国語辞典 第七版』三省堂 p. 1104
- (19) 前掲(16) p. 266
- (20) 前掲(15) p. 644
- (21) 前掲(14) p. 179
- (22) 前掲(18) p. 1629
- (23) 前沢明枝 (1999) 「語用論と絵本翻訳」『情報文化論 3』情報文化研究会 pp. 55-69
- (24) 大江健三郎 (1988) 『新しい文学のために』岩波書店 p. 17
- (25) 前掲(24) pp. 17-23
- (26) 前掲(24) p. 25
- (27) ヴィゴツキー 柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』新読書社
- (28) 柴田義松 (2006) 『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社 p. 107
- (29) 前掲(7)

(受理日 2020年1月6日)