

文学教材における絵の位置づけについて

高橋久子

一、問題の所在

低学年の教科書における絵の役割が、文学教材において、特に重要であることは、一般にいわれている。しかし、その重要性とは、ものがたりの理解を助ける、とか、作品に入りやすく親しみ深いものにするための演出、といった程度の認識でしかないように思う。

一方、絵本における絵と文の関係は、「単に一方が他方を説明するだけのものではなく、たがいに融合・調和して一つの世界を創り上げている」という捉え方がある。絵と文の出会いによって、そこから生まれてくる混沌としたものに、読み手・聞き手の関係から生まれる物理的空間や精神的空間、さらにさまざまな要素が絡みあって、画面の奥から伝わってくるもの、また、こちら側から画面の奥へと投げ返されるものがある。そして、この受けとりと投げ返しの経験によって、子どもに、受信器としての身体からだが育っていくと考えられる。このことが、実は、描かれている内容以上に入門期の文学と子どもとの出会いにとって、非常に重要なことなのではないか。そう考えると、家庭での読書環境のちがいを越えて、等しくそのチャンスが与えられ得る教科書にこそ、文との融合、読みの空間との融

合をにらんだ「絵」の役割が、検討されるべきである。

筆者は、『読者論』に立つ読みの指導注2の中で、絵本を原典とした入門期の文学教材の難しさを次のように述べた。

「物理的な制約ということだけを考えてみても、絵が文章と一体となって作品世界を支えているものが、教科書の紙面の関係で、さし絵というかたちにおしこめられ、用いる画面数も限られてくる。

絵本の中では左ページから右ページへと展開したものであっても、教科書では一律に、右ページから左ページへと移し変えられる。記される文字も、その多くが横書きから縦書きへと変わる。こうした否応ない変更が、作品にふれる、という、子どもたちの生の体験まに影響を与えないわけではない」

同著の中で、具体例として、『スイミー』注3『きつねのおきやくさま』注4の二冊の絵本が、それぞれ、文学教材として教科書に採択される場合、どのような変更を強いられただかを検討した。また、一九九六年には、「絵本と文学教材のあいだにあるもの」として、『ずーつとずつとだいですきだよ』注5が文学教材として採択される中で、どのような変化があったかを特にその文章表記に着目して、みていった。今回

は、あえて、絵本を原典としない入門期の文学教材として、光村図書一年国語上の中から、『ぶらんこ』（森山京文、村山康成 絵）をとりあげ、同作品における絵の役割を検討してみることにした。この作品を選んだ理由は二点。

一つは、光村図書の教科書は、現在、日本の小学校における過半数のシェアをもっている、ということ。

二つめは、小学校一年生になる娘が、この作品と出会い、教室で授業を受ける中で、少なからぬとまどいと混乱をみせた、ということ。彼女のことを借りると、

「絵はかわいくて好きやけど、声に出して読んだら、わけがわからんくなる」

ここには、絵と文の融合性に関する、文学教材の重要な問題が潜んでいると考えられる。

二、「ぶらんこ」について

指導時間数九時間が想定された、五月中旬の文学教材として登場する。「このような時期に与える教材としては、身近な題材、リズムミカルな文章、豊かに想像できる挿絵のものが^注必要」ということでは選ばれた作品らしい。この「豊かに想像できる挿絵」とはどういうものであるのかを、この後、みていくことにするわけである。

作者森山京は、一九二九年東京生まれ。幼年童話の書き手として知られ、『さきいろいばけつ』（あかね書房）等の作品がある。

本作品は、四つの場面から構成されている。一つめは、大きいこぶたが、ぶらんこをこぎながらうたうたうシーン

「はじめの こぶたが うたいます。

みえた みえた。

あおい うみが みえた。

しろい ふねも みえた。」

ぶらんこ

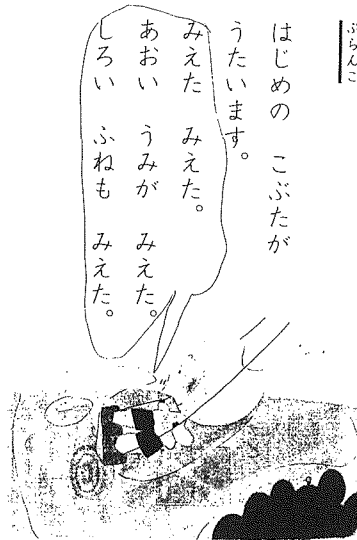
はじめの こぶたが

うたいます。

みえた みえた。

あおい うみが みえた。

しろい ふねも みえた。



絵 1

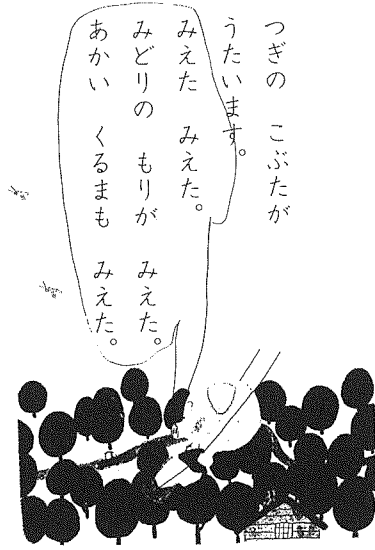
二つめは、中くらいのこぶたが、ぶらんこをこぎながらうたうシーン

「つぎの こぶたが うたいます。

みえた みえた。

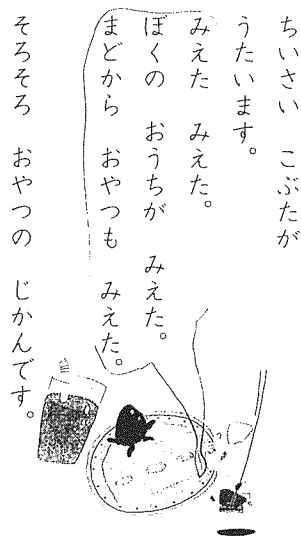
みどりの もりが みえた。

あかい くるまも みえた。」



絵 2

三つめは、小さいこぶたが、ぶらんこをこぎながらうたうシーン
「ちいさい こぶたが うたいます。
みえた みえた。
ぼくの おうちが みえた。
まどから おやつも みえた。」



絵 3

四つめは、三びきのこぶたが、ぶらんこからおりて、家へむかっ
てかけ出すシーン
「そろそろ おやつを じかんです。」



絵 4

※吹き出しの線書きは、生徒の手によるもの。授業中の先生の指導により、クラス全員が書きこんだ。

先の指導書では、「叙述の分析」として、「第一場面から第三場面までの構成は、すべて同じである。即ち、初めの一文は説明、あとの三文は、それぞれのこぶたが、ぶらんこの揺れに合わせて、リズムカルに口ずさんでいる言葉であり、歌である」と指摘している。また、作者の森山京は、自分の文章を支える絵の役に言及し、「文中、三びきについては、はじめのこぶた、つぎのこぶた、ちいさいこぶたとあるだけで、兄弟であるとも、友人であるとも説明はありません。しかし、絵を見れば明らかのように、こぶたの体の大きさは、大、中、小の順になっており、さらに三びきが母親の待つわが家へ向かう場面で、彼らが兄弟であることがひと目でわかります。」(傍線高橋)

「三びきの大きさがいいは、ぶらんこの振幅の度合にあらわれ、その結果、それぞれが見るものにも遠近の差を生じます。すなわち大きいこぶたは遠くの海、中くらいのこぶたはその手前の森、そして小さいこぶたになると、間近にあるわが家しか目に入りません。ここまでの経緯については絵によっても容易に理解できますが、」(傍線高橋)

「とりわけ最終ページの絵は、その間のいきさつを十分に物語ってくれているようです。」

実際に、教室での授業風景を見学しても、子どもたちは、指導のめやすどおり、「文章を暗唱し、口をしつかりと開けて、リズムカルに唱え」ている。しかし、いったん、ぶらんここぎの風景を、自分のからだにもどし、からだで読んでみると、果たして、この作品は、そんなにリズムカルに展開できるだろうか。文と絵の協合性は、作者森山京がいうように絶妙のバランスを保っているのだろうか。

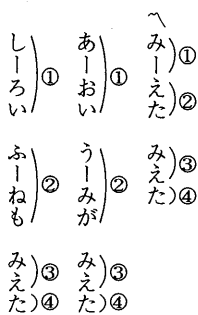
三、からだで読む

まず、大きいこぶたのぶらんここぎの場面からみていくことにする。

絵から確認できる情報として、まず、大きいこぶたは、立ちこぎをしているということ。立ちこぎをしながら、道路をへだてて向こう側にある森のさらなる向こう、海がみえるほどに大きくぶらんこをこいでいるということ。ここで、遠くの海がみえるほどの立ちこぎ、ということ、ぶらんこの振幅を、からだで想定することができ。恐らく、一八〇度に近い程、ぶらんこは大きく振れているは

ずだ。

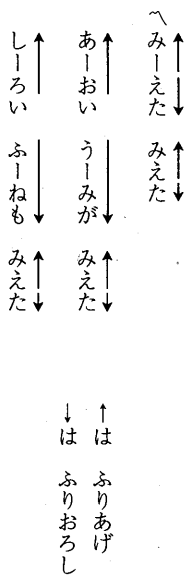
さて、いったん、この振幅を忘れ、文字に意識を集中させて、うたうように読むと、



というように、こぶたの歌の部分は、日本古来の詩歌の流れをふまた、四拍でうたうのが、一番うたいやすいかたちである。

ところが、ここに、先程からのべている絵の情報、今、立ちこぎをしながら、向こうの海がみえるほど思いきりぶらんこをふりあげ、ふりおろすことを重ねあわせると、四拍のリズムとぶらんこのリズムが、きしみはじめる。

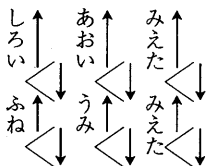
四拍でうたうと、ぶらんこの振幅は



文学教材における絵の位置づけについて

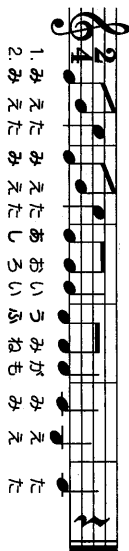
というようにならざるを得ない。すると、肝心な発見の対象物「うみ」「ふね」が、ふりおろしの時にうたわれることになる。これは、一回性、現時性の発見のうたであるとする、からだの読みにそぐわない。

一回性、現時性、発見、を強調すると、



というように、単語の羅列となり、メロディーを伴った歌には、なりにくい。

或いは、文章どおりで、「みえた」「あおい」「うみ」「しろい」「ふね」の発見の四要素を、ぶらんこのふりあげにあわせて歌をつくることも不可能ではない。例えば、次のような具合に。



しかし、これでは、メロディーがつくのとひきかえに、感動の山がおだやかになり、ぶらんこの振幅も小さくなってしまう気がする。こうした試行錯誤から、もう一度文章にたち戻ると、初めて、ぶ

らんこを思いきりこいで、向こうにひろがる海と対面した感動は、叫びのこぼれになって発せられても、その場での一回性の歌には、なりにくいのではないか、ということに思い至る。

そこで、ものがたりの解釈を変え、大きいこぶたはもう、何回も、こうやって大きくぶらんこをこぎ、青い海、白い船と対面している。その経験が「歌」になって、口をついて出る、と考えれば、四拍のリズムで「うみ」「ふね」がふりおろしのとくにうたわれようと、つじつまがあう。また、先程つくってみたような即興のメロディーでも、おかしくないことになる。

同様なことは、中くらしいのこぶたのシーンでも、小さいこぶたのシーンでも、いえる。

特に、小さいこぶたのシーンについては、からだで読むことから、絵と文の絡みあいに新しい解釈の光をあてることが、必要となってくる。なぜなら、すなおに、第三場面の絵をみると、小さいこぶたは、すわりこぎをしており、このこぎ方で、本当に家の中のおやつがのぞき見えるとは思えないからだ。

そこで、小さいこぶたは、実は何も見えていないのだけれど、兄さんたちの手前、自分も家が見えるのだ、家の中のおやつがみえるのだ、と強がりをいってみせる、という解釈が生まれる。

絵と文のひずみを、ものがたりの奥行きとして受けとめることは、読みのおもしろさでもある。先の指導書が示したところの「豊かに想像できる挿絵」というのが、こういうことを意味するのであれば、今度は「文章を暗唱し、口をしつかりと開けて、リズムカルに唱える」というような指導のあり方を、根本的に問い返さなければなる

まい。

さて、この作品の四場面についてだけは、「豊かに想像できる挿絵」という捉え方が、難しい。絵に描かれたぶらんこの向きと、家の向きが、異なっているからだ。この絵では、たとえ、見えていない家のことをうたっていたのだと解釈しても、ぶらんこを下りて、まっすぐ家の方に書け出していく絵で迎えられなければ最後の一文「そろそろおやつのかんです」が生きてこない。

結局、作品の中に内在しているストーリーを読み手が深く受けとめられるような、絵と文の働きあいが求められるということであろう。

四、比較のために

ここで、同じぶらんここぎの場面がある、『ノントンぶらんこ^注』と比較してみる。

絵5に示したのは、「1・2・3」までしかかぞえられないので、森の仲間との「10までかぞえたら、じゅんばんかわるよ。」という約束が守れないノントンのために、みんながいっしょに、声を出してかぞえてくれるシーンである

ここでの、かぞえことは、

1 ↓ ↑ 1 ↓ ↑ 2 ↓ ↑ 2 ↓ ↑ 3 ↓ ↑ 3 ↓ ↑

4 ↓ ↑ 4 ↓ ↑ 5 ↓ ↑ 5 ↓ ↑ 6 ↓ ↑ 6 ↓ ↑

↑ ↓ しらしら きゅうしゅう
7・8・9・10、

↑ ↓ おまけの おまけの

↑ ↓ きしや ぽっぼ、

↑ ↓ ぽーっと なったら

↑ ↓ かわりましょ！

絵のぶらんこの振幅と、ことばのリズム（ふりあげとふりおろし）が、からだの読みの中で、うまく一致する。

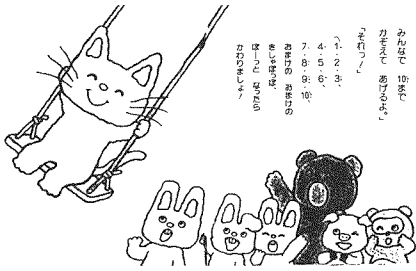
このことよって、平坦にみえた絵から、胸をつき出し、ふりあげ、ふりおろしに力をこめているノンタンの姿が、いきいきと伝わってくる。

文学教材「ぶらんこ」の絵と文の関係性と対称的な例であろう。

四、絵から挿し絵へ

ここまで、「ぶらんこ」という作品で、入門期の子どもにも向けた文学教材の絵の役割を考えてきた。ここで、やや視点を変えて、米倉斉加年の絵本『大人になれなかつた弟たちに……』（偕成社）が中学用教科書文学教材（中学国語1 光村図書）に採択されることよって生じてきた絵の問題を指摘しておきたい。

文学教材における絵の位置づけについて



絵 5

絵本は、米倉の実体験に基づき、見開きページごとに、作者自身の手による絵と文があてられている。ところが、教科書の方はページ数の制約のためか、中学生にもなれば教科書に絵は、さほど必要でないということなのか、絵は、二点しか載せられていない。赤ん坊だった弟ヒロユキのデッサンと、母親のデッサンだけである。

この作品は、太平洋戦争のさなか、生まれてまもない弟をひもじい思いの中で死なせてしまった悔いても悔い足りない家族の記憶を、当時小学四年生であった米倉が、大人になってから、思い出を語るといふかたちで進んでいく。

さて、絵6は、絵本の中、田舎の親戚の家に、食べ物を探ねにいった母親が、乞食に対するようなあしらいを受けた場面にあてられたものであった。米倉の描いた母親の横顔は「そのときの顔を、僕はいまでも忘れません。強い顔でした。でも悲しい顔でした。僕はあんなに美しい顔を見たことはありません



絵 6

ん。」と呼応して、母親の言いようのない怒りと哀しみ、そして、極限の中にあつて失うまいとする人間の尊厳のようなものを、鉛筆描きで、描き出している。そして、刻みつけるような「ハハ」の二文字が、画面左下に小さく書きこまれている。

この、「ハハ」の二文字があることによってあぶり出されるもの。それは、母親がこの横顔をして立ち尽くした時（昭和20年）に対するもうひとつの時間である。それは、昭和20年以降途切れることなく母親の横顔を胸の内に住ませ続け、そして当時の母の怒り・哀しみに自分の怒り・哀しみ・もろもろの感情を重ねてきた今日に至るまでの米倉の時間でもある。そして「ハハ」と刻みつけられたその文字から、どんな風にしても語りきることのできないものを抱えた米倉の、現在という時間が、まるで祈りのように伝わってくる。

ところが、教科書では、この「ハハ」の二文字が消されている。このことによって、読者にとって絵の描き手が、文の書き手（語り手）と同一人物であることがわかりにくくなる、というような単純なことだけでなく、文に書いてあることの補完という役割でしか絵が存在しなくなる。

絵からでなく、文章からでなく、絵と文の絡みあいによって、そこに記されている事実の向こう側にあるもの、つまり母への愛と、五十年間途切れずに常に呼びあう二つの時間、そして深い祈りのようなものが、読み手の胸に届く。その可能性が「ハハ」の二文字を消すことによって、失われ、絵は単なる挿し絵にとどまってしまったのではないか。

もちろん、教科書の母の絵の横にあてられた文章は、絵本のそれ

よりも多い。疎開先への旅立ちの様子も、この絵と対になる右ページに、一緒に掲載されている。原典である絵本とは、根本的に構成の仕方が違うのだ。それでも、「ハハ」の二文字が、絵に加わっていたら、逆に、このシーンがもっと鮮やかに浮かびあがっていたような気がしてならない。

五、まとめ

教科書文学教材における絵の役割を捉え直すために、二つの考察を試みた。

一つは、入門期の文学教材を例に、文学作品は、絵の情報、文の情報という風に袂を分かつものでなく、絵と文の絡みあいによって、語られていないもうひとつの世界を読み手に深く届けていくことができるということ。そして、そのことをふまえた作品づくりが成された時、はじめて、型どおりの情報の享受から放たれ、ものがたり受信器としての身体からだが育つていく可能性も生まれるということを考えて。絵は決して、子どもたちを文学の世界へ引きこむための誘い水ではない。

二つめは、中学生対象の文学教材を例に、ひとつの作品の中で、絵は、何をどこまで伝え得るのか、ということ考えた。読みの対象年齢があがるほど、絵は、作品の中で、添えもの的に扱われがちであるが、一つの作品の中で、なくてはならないひとつの表現として絵が存在しうる、また、その絵と文の出会いによってしか伝えられないものもある、ということ、教科書づくりにかかわるもの全てが心すべきであろう。

最後に、絵本あるいは絵本に準ずるものの研究方法について、これまで、そこに折りこまれていた要素が多すぎるため、(とりあえず)の要素はおいといて」というかたちで、その一部分についてみていくことが多かった。しかし、それは、作品全体の本質から少しずつ離れていくことにもなりかねない。何が混沌とした要素で、どこまでが確かに言えることなのかを見極めていくことを、研究のひとつの目標と定めていきたい。

(補)本稿の一部は、日本児童文学学会第36回研究大会で発表した。

注1 (増村王子担当分) 『子どもの本と読書の事典』 日本子どもの

本研究会編、「絵本」の項目 岩崎書店 一九八三

注2 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編

『読者論』に立つ読みの指導』(小学校低学年編) 東洋館

出版 一九九五

注3 レオIIレオニ 作

『スイミー』 好学社 一九六三

谷川 俊太郎 訳

注4 あまんきみこ 文

三保 英五郎 絵

『きつねのおさやくさま』 サンリード 一九八四

注5 高橋久子「絵本と文学教材のあいだにあるもの」 あるまじ a 7号

日本女子大学児童文学研究室 一九九六

注6 ハンズウィルヘルム 作

久山 太市 訳

『ずいっとずいっとだいすきだよ』

評論社 一九八八

注7 教師用指導書こくご1上 光村図書 による

注8 キヨノサチコ 作絵『ノントンぶんこのせて』 偕成社

一九七六