

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

Title	イメージの中の場の裁断と継続 : 竹中郁の”遠足”をめぐって
Author(s)	相川, 真理
Citation	児童の言語生態研究 , 2 : 29 - 34
Issue Date	1968-12-20
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045034">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045034</a>
Right	
Relation	



# イメージの中の場の裁断と継続

竹中郁の『遠足』をめぐって

相川真理

もし、私たち教壇に立つもの、が子どもの視点が現在どこにあるかを知ることができるならば、授業を進めていく上に、どんなにか無理なく、能率的になることだろうといつも考える。なぜならば、筆者自身の授業を省みても、説明すれば説明するほど、子どもを混乱させてしまうような、不用意なことばで説明してしまっていることがある。このことは、子どもの思考を進めさせることを助けねばならない役目である私たち教師が逆に思考を混乱させ、停止させてしまっていることになる。

わたしは、子どもが初めに描いたイメージの視点が、どのような操作によって、次のイメージへと移っていくかを知りたいと思うのである。ここでいうイメージとは、場面構成とする。初めに描いたイメージが次のイメージへと変わる。この二つのイメージの間には、前のイメージから、次のイメージへと進まざるを得

ない働きがあるはずである。人間は常に、内容そのものよりも場面場面の形式上の約束でイメージを動かせる志向があるとするのである。その約束が何であるかをさぐっていきたいのである。

## 遠足

先生 杉山先生

山はまだですか

ぼくは こんなにたくさん

つみました

先生 あれうぐいすでしょう

そのとき杉山先生は洋服の上着を手持って道草しないで さっさといきなさい

山はもうすぐそこです

つかれたんですかと

ステッキの先でさされました

先生 ぼくはまだこんなに元気です

ちっともつかれていやしません

(いまもお ふみ出す一歩)

(世の中へ、ふみ出す一歩)

ぼくは先生とならんで歩きました

小走りに歩きながら 元気よく歩いたのです

⑬ ⑭  
E

⑬ ⑫ ⑪ ⑩  
D C

⑨ ⑧ ⑦ ⑥ ⑤  
B

④ ③ ② ①  
A

——杉山静太先生

先生は 目をあびてめがねの中  
でわられました  
ぼくも あたたい日をあび  
ています  
このいのちに この生活に……

⑬ ⑭ ⑮  
F

小学校の遠足の山は近づいても先生、

これからは 長い長い遠足です

だが ぼくは ちっともつか

れていやしません

世の中へ 山のあっちのまだあ

っちの……

そのステッキを高くあげて

先生 杉山先生、

空の遠くをさして下さい

ぼくはそこまで歩くでしょう。

下の番号符号およびぼくのわくづけは筆者記入。これは本論の便宜のためである。

⑮ ⑭ ⑬ ⑫ ⑪ ⑩ ⑨ ⑧ ⑦ ⑥ ⑤ ④ ③ ② ① ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖  
G

本詩にあつては、『杉山先生への敬慕』をもって、最終的全体の雰囲気としてよいだろう。つまり、生徒の杉山先生に対しての願いと自分の姿勢なり、決意なのである。しかしそれは読了後の雰囲気のためである。最初の読みが、読むにつれて感想がどのような過程をたどりながら、この最終的読後感に到達するのであるか。

この小論では、それを克明に追うことになろう。

## 遠足

——杉山先生

という題からもその全体的ふん囲気の示唆がないわけでもないが、しかし、それには相当の読書経験の持ち主に限られるだろう。

さて、この詩の読者にとつて最初の①②の書き出しから、この作品の意図が直接着想されるものではない。とすると、それが最終的な「杉山先生への敬慕」というまとめにたどりつくまでには、少なくとも、この①②の一節は、時間上の処理を受けねばならなくなる。

## 時間上の処理

まず はじめに、『遠足』

——杉山 先生

という題から、広がりのあるぼんやりとしたある遠足の場面を思い浮かべた子どもは、詩の初めの「先生、杉山先生」ではじまる①②③④のA全体から一つの場面を構成しようとする。読者自身が遠足の一情景そのものの中にすっぽりはいりこんでしまっていると言えよう。なぜその次の⑤⑥⑦⑧⑨のB全体が、初めの場面の中にはいりこんでこないのかという疑問が起きてくるが、それは、⑤の「そのとき」ということばによって、⑤以前の①②③④のA全体が

時間の限定を受けてくると考えてよい。つまり、「そのとき」ということばによって、前のA全体が過去となり、それは、「そのとき」と思う今から考えれば、「ありし日の思い出」としての扱いを受けていかねばならなくなってくる。

⑤の「そのとき」を読む以前までは、遠足の一情景そのものに、自分がいりこんでいて、そこでは、時制が直接的意識に上るとは考えられない。それが、「そのとき」が出てくることによって、前のA全体①②③④が過去という時間でくくられる。

くくられることによってイメージははっきりとしてくるまで、次への進展と次との結合を促すのである。つまり、視点の転換といえようか。ある意識の働きによって、場面が裁断され、その裁断されたものと、裁断されたものとの間に前文の性格規制および転換という働きによって、つながりを持つと考える。言いかえるならば、時間の意識によって、くくられた場面と場面とが何かのつながりを持つためには、その二つの間に、前場面に付与される意識に、転換が働かなければ、その二つの場面は、別々の場面として存在し、次のイメージの動因をばらまない。

⑤⑥⑦⑧⑨のB全体を据えている現在という視点が、はっきりとして来るとき、①②③④は、過去という時間でもくくられると述べて来た。つまり、遠足を「そのとき」すなわち過去としてみるところの現在が成立する。そこに回想の気分が存在するとも言える。

「そのとき」によって、情景Aは過去という時制を付与され転換してはっきりしてきたイメージは、更に⑤⑥⑦⑧⑨を一つの場面として構成しようとする。「そのとき」によって現在が決定され、過去の自分をみつめようとする時、⑤⑥⑦⑧⑨は回想の一つの場としてのイメージを描くのである。

つまり、過去は過去として決定されるのではなく、現在が決定されて、初めて、過去が過去として決められ、存在し得ると言えよう。

次の「先生 ぼくはまだこんなに元気です」にはじまる⑩⑪のC全体もそして⑬⑭のE全体も、⑤⑥⑦⑧⑨のB全体と同じように現在に立つてみようとするものである。しかし、立つところは、同じであるが、みつめる方向が異なっている。これをわれわれに思わせるものは、⑨と⑩と⑪の一行アキとなった行間であらう。

⑤⑥⑦⑧⑨のB全体においては、現在に立ち、過去をみつめようとしているが、⑩⑪⑬⑭は、現在の場があり、それを見ている自分、すなわち、現在をみつめていこうとする立場と視点の重なりがそれを生んでいるとしてよい。更に、そんな考えにしたものに、

(いまもなお ふみ出す一步) (12) D  
(世の中へ ふみ出す一步) (13) D

が、あずかっているとと思われる。いわゆる、比喩が混入することによって回想を更に、時間的遠さに追いつてしまふ。逆に言えば、それは、志向を未来の方向へと延びさせることに役立たしめている。

⑭⑮のE全体の視点は、⑩⑪と同じく、現在に立ち、現在の自分をみつめようとする視点であるが、その間に、いままでとは全く無縁な、視点を異にする⑬⑭のD全体がある。⑬⑭⑮のD全体によって、⑭⑮のE全体は、⑩⑪のC全体と似た視界におかれながら、Cよりも残像であり、説明的となる。

つまり、現在に立ち現在をみつめる視点や現在に立ち未来をみつめる視点とは異なった一つの視点の介入を許したことになるが、このいわゆる比喩と呼ばれているものは、いっ

たい何であろうか。それは、時間上の処理だけで考えていくことはできないと思われる。場面を裁断し、構成しようとする意識の働きの中には、時間的な視点の移動が大きく左右するといふことがいえるが、はたして、時間だけが左右するものであろうか、もし、意識の時間性だけが場面を裁断し、構成するものであるならば、⑩⑪⑫⑬⑭⑮で一場面を構成するはずがない。しかし、三つの立場を抽出し得ると同時に、筆者自身が一つの場面に構成していくのである。

時間的には、異なる視点に立つ⑫⑬が間にはいりながら、なお一つにくくろうとするもの、それをさぐっていかねばならなくなってくる。

時間性の意識ではない他の視点。それは、空間的絵画性と仮定した。そして、この空間的絵画性をさぐっていくためには、詩の中に出て来る「ぼく」に焦点を当てることよってわかるのではないだろうか。すなわち、プロフィール（側面観）として「ぼく」がここでは最も意識的だと思ふのである。

### ■ ■ 「ぼく」のこと

この詩全体を通して、「ぼく」が六回出て来ている。この「ぼく」に焦

点を当ててみたい。なぜ「ぼく」に焦点をあてようとするかは、この詩を読みすすんでいくと、この詩の六つの「ぼく」がみなちがったプロフィールであると思うからである。

この六つの「ぼく」が決して、同じ「ぼく」ではなく、ちがった「ぼく」と感じさせられるのは、なぜであらうか。

六つの「ぼく」をちがうと感じさせるもの、それは、六つの「ぼく」に託された側面観の差を感じることができるからであらう。

いいかえれば、六つの「ぼく」を住まわせるところがちがうということである。また、住まわせるところがちがう「ぼく」ならば、自然「ぼく」には「移動性」があると言わねばならない。「ぼく」が変わってくれば、当然、その「ぼく」に託されている気持ちも変わり受けとめ方も変わって来るはずである。

③の「ぼく」は遠足の中にすっかりはいる、遠足を楽しみ、山登りをしている「ぼく」そのものであつて、その「ぼく」を見ている「ぼく」はない。

⑩⑪の、先生 ぼく はまだこんなに元気です

ちっともつかれていやしません、

というのは、⑧の「つかれたんですか」の先生のことばに対しての「ぼく」の答とみる時に⑩の「ぼく」は遠足をしている「ぼく」であるが、この「ぼく」は、遠足から何年か後の現在、遠足の時の先生のことばを思い出し、その思い出したことに対して答えていると見られる。思い出したことに対して答えている「ぼく」であるから回想の中の「ぼく」であり、見られた「ぼく」となる。

### ■ ■ 「ぼく」の移動性

⑩の「ぼく」と⑭の「ぼく」については、思い出の遠足の中にある「ぼく」と思い出の「ぼく」を懐しんでいるところの「ぼく」と考えられるのである。

つまり「ぼく」を思い出の中に住まわせた「ぼく」と、懐しまれた「ぼく」とのちがいを、「ぼく」の移動性と呼んだのである。この「ぼく」を移動させるものが時間性の意識との相関関係を作っていると思う。逆に言えば、時間の意識がはっきりすることよって、空間における「ぼく」の住めどころもはっきりと安定してくるはずであるといふのである。

### ■ ■ 比喩のこと

イメージが明確に描写されるといふことは、その前に場面の裁断がなされ、継続がなされて、進展が得られるとしてきたのであるが、その場面を裁断し、継続させている意識が時間性であり、空間性であると考えた。しかし、この詩を通して、読了後の全体的雰囲気までもち込むためには、あわせてもう一つ考えていかねばならないものがあることがみられる。それは比喩の問題である。

⑩(いまもお ふみ出す一歩) D

⑬(世の中へ ふみ出す一歩) D  
ですでに述べたが、このD表現は、比喩の生じ方をすなおに示しているようでもある。すなわち、⑭から比喩であることを示すために( )で括っていることであらう。さもなければ、

⑭(ちっともつかれていやしません

⑮(いまもお ふみ出す一歩)

とすれば、⑮は比喩ではなく、事実の描写としてよいのである。しかし

⑬(世の中へ ふみ出す一歩) は、( )をはずそうが、はずすまいが、事実の描写とはできない。ではなぜ( )で括ったか。⑭同等の

扱いを必要としたからである。すなわち、⑩以上に比喩的となることを許さない。なぜなら

⑭ぼくは 先生とならんで歩きま  
した  
⑮小走りに歩きながら 元氣よく  
歩いたのです  
E

のE表現に継続されなければならぬ  
いからである。

⑯⑰のD表現が比喩表現であり、  
⑩先生 ぼくはまだこんなに元氣  
です  
⑪ちつともつかれていやしません  
C

の⑩⑪のCを現実場面の現在描写を  
受けての⑭⑮のEを回想場面の過去  
的描写たらしめる繋ぎの役割のため  
にも、比喩への志向が見える程度以  
上に転向してはならない。したがっ  
て、⑩⑪、⑫⑬、⑭⑮は、C・D・  
Eの順序で、Dがはさまれることに  
おいて、CDEに一つの方向が見ら  
れる必要がある。それ以上に比喩の  
世界を作る必要がないというのもの

⑯先生は 日をあびてめがねの中  
でわらわれました  
⑰ぼくも あたたかい日をあびて  
います  
F

⑱このいのちに この生活に……  
の次の段落が存続していること——  
もちろんこうした結果論をいま、し  
てならないのであるけれども、もし、

C・D・EのDの比喩的役割が、C・  
Eをおおうごとくにとるならば、こ  
の⑯⑰⑱のFの発想をすることがで  
きないと思うからである。言い換え  
れば、このFの⑯・⑰・⑱をC・D・  
Eのリフレインと見るからである。  
ちよつとみると ⑱がDに相当す  
るかのようにおもわれるが そうで  
はあるまい。

⑰の「ぼくもあたたかい日をあび  
ています」が、最も現代的でなけれ  
ばならないのだと思う。比喩は、円  
環的現在感であつてこの現在感が、  
以下の⑱から終行までのGのより現  
在観を高めていっていると思うので  
ある。

したがって、Gにあつては、最初  
の⑱から

「小学校の遠足の山は近づいても」  
と比喩的表現でありながら、比喩を  
目的としない、詩としての醸成が感  
じられるのであろう。だから、Gで  
は、C・D・Eの祖型は、Fで濾過  
され、再び、C・D・Eの仕組みを見  
せない。見せないまでも、比喩は瀰漫  
しているし、現在感と一体となつて  
いると言える。

⑳の「先生」も  
㉑の「これからは、長い長い遠足で  
す」も

㉑の「だが、ぼくはちつともつかれて  
いやしません」も

比喩としなくてよい。現実として  
も一向にさしつかえない。もし、こ  
れらが比喩とするなら、読解であり、  
説明しか得られず、詩とはほど遠い  
ものでしかあるまい。

以上のような問題を含んでいると  
考えるというところからこの詩をと  
りあげ、六年生の男女四十五名を対  
象として次のような作業を課した。

1 これからある詩を一行ずつ読みま  
す。一行読み終えるごとにどんな場  
面を想像したかを書きなさい。

## 1 の 報 告

①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪と子ども  
たちは、読みあげられる詩によつて  
えがかれたイメージをとらえ、次々  
と書き進めていった。次々と書き進  
められるということは、初めに描い  
たイメージを明瞭にし、発展させて  
いきやすかつたのであろうと考えら  
れる。しかし、⑫を読み、⑬を読み  
あげたときである。それまでは、ス  
イスイと書き続けていた子どもたち  
の手は、「えっ／＼」という驚きの声と  
ともに止まつてしまった。それまで  
静かだった教室は騒々しい教室にな

った。そして教室のあちこちから「先  
生 もう一度読んで下さい。」との声  
がする。そこでもう一度「世の中へ  
ふみ出す一步／＼」とはつきり前回と  
同じようにくり返した。この、子ど  
もたちの間から起こつた「えっ／＼」  
というおどろきの声を問題にしな  
ければと思う。この声はいつた  
何を意味するのであろうか、この  
「えっ／＼」は、おどろきであり、意外  
であり、それでは困つてしまふと  
ころの「えっ／＼」なのだとは感じ  
た。

このことは、いままで自分の描い  
て来たイメージやつくりあげようと  
していたイメージが「世の中へふみ  
出す一步／＼」によつて、それまでの  
イメージを、つくりあげたり、描か  
れていたイメージが拒否されたり、  
中断せざるを得なくなつたので困つ  
てしまった。そこでおもわず、「え  
っ／＼」という声が出てしまつたので  
ある。この詩の題である『遠足』が  
初めのイメージの大きな決め手に  
なっているが、①②③④⑤⑥から、  
つみあげられる子ども自身の中に、  
そのイメージがはつきりと位置をし  
めはじめてきていたのが⑬によつて  
その位置がくずされてしまふそやうに  
なつたにちがいない。

なぜ、①と⑫までは、今のよう  
問題が起らずに、スムーズに進ん  
で来たのに⑬のところでは問題が生じ  
たのであろうか。

それは、前に述べた視点の問題で  
あろう。題である『遠足』の印象が  
強いために、空間を遠足と設定し、  
その中でイメージをたしかめていこ  
うとしていたので次に続く⑬もまた  
いままでと同じ空間の設定であるこ  
とは当然であるとしていたのが、空  
間が今までとは、ちがってしまった  
のである。

⑭、⑮と読み進めると、また子ど  
もたちの手は動きはじめた。

しかし、最初に書きはじめたとき  
とはちがう、⑭、⑮は①から⑬まで  
の空間と同じとみることができたの  
であらうか。みやすかつたのであろ  
うか、ともかく書き続けた。しかし、  
問題の意識のどこかでひっかかりと  
してとめておきながら、初めに描い  
た『遠足』のイメージで書き続けて  
いた。このことは空間の設定に固執  
したためであると考えることができ  
よう。

更に、⑯の「このいのちに  
生活に」の部分は、妨げになってしま  
ったようである、「えっ／＼」と共に「キ  
ザだな」「大げさだな」の声がした。

まだ、遠足に固執してしまってい  
るのであろう。遠足の途中であびた  
太陽の光に対して、「このいのちに  
この生活に」などといったら、子ど  
ものことば通り、大げさでキザと考  
えてもよいだろう。しかし、⑯⑳㉑  
まで読み進めると、「なんだそうだっ  
たのか。」の声がして、すっきりとし  
た表情にもどった。つまり、初めに描  
いたイメージが少しずつはつきりし  
て来たところで、中断させられたり、  
拒否されたが、しかし、どうするこ  
ともできず問題をかかえたまま、や  
はり、初めのイメージに固執してし  
まったために⑯の「世の中へふみ出  
す一歩」を処理することもできず、  
⑳を何らイメージを明瞭にするもの  
として見ることができず、不安定な  
イメージのまま進んで来たが、⑲⑳  
㉑によって視点を転換することがで  
きたのにちがいない。つまり、意識

の視点を転換させられることによっ  
て、イメージへ、不明瞭からだんだ  
ん明瞭なイメージへと発展していっ  
たのであるといえよう。

このように、この詩を考えてくる  
ときに、時間の意識の働きによって、  
そのダブリをみることでできる子ど  
もにとっては、遠足は、社会なり、  
人生なりの比喻であったことに気づ

いたのである。

原文をプリントして

2、右の詩を読んで考えるときに、い  
くつに分けたら考えやすいですか。  
考えやすいところに線——を引いて  
区切りなさい。

〔注意〕

- ・細かく分けすぎたと思う人は赤鉛筆で大きくまとめよう。
  - ・大きく分けすぎたと思う人は、赤鉛筆で細かく分けて下さい。
  - ・これ以上まとまらないとか細かくならないと思う人はそのままにしておいて下さい。
- ◎この詩の最後の□の  
中にはもともと文章がはいって  
いました。どんな文章だったでしょ  
うか、考えて書き入れて下さい。

## 2 答案の例と報告

### 遠足

——杉山静太先生

先生 杉山先生  
山はまだですか ② ①

ぼくは こんなにたくさんつみま  
した ④ ③  
先生、あれうぐいすでしょう

そのとき杉山先生は

洋服の上着を手持って ⑤  
道草しないで さっさといきなさい ⑥  
山はもうすぐそこです、つかれたん  
ですか ⑦  
ステッキの先でさされました ⑧

先生ぼくはまだこんなに元気です ⑨ ⑩

ちっともつかれていやしません ⑪

(いまもお ふみ出す一歩)  
(世の中へ ふみ出す一歩) ⑬ ⑫

ぼくは 先生とならんで歩きました⑭  
小走りに歩きながら 元氣よく歩い  
たのです。 ⑮

先生は 目をあびてめがねの中でわ  
らわれました。 ⑯

ぼくも あたたい日をあびていま  
す ⑰ ⑱

このいのちに この生活に…… ⑲ ⑳

小学校の山は近づいても  
先生！ ⑲ ⑳

これからは 長い長い遠足です ㉑

だが ぼくは ちっともつかれてい  
やしません ㉒

世の中へ 山のあちのまだあっち  
の…… ㉓

そのステッキを高くあげて  
先生 杉山先生！ ㉔ ㉕

ぼくは、雲の上まで歩き続けます。 ㉖

この答案の子ども(一女子、ss(76))は  
次のようなことを知らせてくれてい  
る。

まず、いえることは、視点をぼく  
に置いているということである。つ  
まり「ぼく」の時間的処理によって  
区切っていたと思わせられるほ  
ど、このように線を引かれるとこ  
ういわざるを得ないし、そのように思

うのは、筆者ひとりであろうか。

もちろん、この作業を行なう際、子どもたちは、「ぼく」の時間的経過を考えながら、区切りの線を引いていったのだとは考えられない。しかし、彼らたちが抱いたであろうイメージを定着さすべく時間空間の裁断と継続を行ない、この「ぼく」に浴びせられるカメラなりライトなりが時間・空間の接近・拡大、縮小がなされたと考えてやってよい。特に、この答案をとりあげたのも、はじめは、⑤⑥⑦⑧⑨B全体⑩⑪⑫⑬⑭⑮をC・D・Eと細分化して裁断した場を改めて二度目に、赤鉛筆で、B Cをひとつにくくり直していることに注目したい。このことは、少なくとも読み返したときのイメージの視点が、一度目とは異なった視点を得たことを物語っている。

⑤「そのとき」によって転換させられたイメージを、⑪「ちつともつかれていやしません」まで存続させたことにある。すなわち、⑤⑥⑦⑧⑨で裁断せず⑩⑪を含めて⑤における視点で貫いたのである。なぜそうしたのか、最初の意図から二度目の意図へと切りかえさせた動機——（別々の理由でなく前を捨て後をよしとしたもの）は何か。筆者は、それを求めたか

ったのである。そして、やはり、「ぼく」がそのことの鍵を握っていると思えるのである。その子にとって、⑩の「ぼく」は、⑧の先生の「つかれたんですか」ということばに対して答えている「ぼく」を見出しにちがいない。すなわち、遠足時における「ぼく」として、とらえたためではないだろうか。⑧の「つかれたんですか」と⑩⑪の「つかれてい

やしません」とをくくることによつて、遠足のイメージが更に具体的にたててくるのであろう。つまり、⑩の「ぼく」が⑤⑥⑦⑧に段落なく継続することによつて、杉山先生と「ぼく」との関係が行為として映像化してくることも確かである。

⑩⑪と⑫⑬と⑭⑮とに裁断されている節からも考えてみることにする。

ここでは、やはりどうしても『ぼく』の「移動性」について考えていかねばならないであらう。というのは、筆者は先の教材研究の中で、この一節を⑩⑪と⑫⑬と⑭⑮をそれぞれC・D・Eの三つの場面に裁断しながら、それをくくるものとしてDがCとEを結んでいるとした。この子どもの答案が、後の赤鉛筆によつて、Cの部分、Bに吸収されたとはい

え、(BC)・D・Eと三分したと、いうことはどう考えればよいのであろうか。

⑫(いまもお ぶみ出す一歩) D  
⑬(世の中へ ぶみ出す一歩)

が、読むときに、直ちに視覚的に、聴覚的に、特異だということ、すでに述べた。そのために、⑫⑬を区分するとき、おのずと三分が成立したとするのも考えないわけではない。しかし、もし⑫⑬のDを区分するだけとしたら⑫⑬のCをBに所属させた子である。その考えでいくなら、⑭⑮のEをなぜFに所属させなかったのであろう。あるいは、またその比喩性を⑫⑬のDに見たのならこの目はなぜ、⑮を抽出しなかったのであろうか。いやまだ比喩性を思うよりも、空間的絵画性が強かったとみるなら、その空間的絵画性をどうして、E・Fとこの子は二つ区分して見るであろうか。比喩性を別にするなら、EとFとは、一カンパスの中にはいるほうが自然である。

牽強附会のそしりを受けるかもしれないが、そんなところからも、教材の研究のところで述べたFは、C・D・Eの凝縮と見たのである。いま一つFが、Eと区別される理由としては、C・D・Eが「ぼく」

に注いだ視点であり、Fは先生に注いだ視線であることもあろう。「ぼくも」ともあるが、先生に対してで、あり、C・D・Eが「ぼくは」と発想されていることから転換を見てとったのかもしれない。

Gについては、ここには細目する一本の線もない。おそらく比喩を見ようとする視線は消えて、作者の感懐がそのままの子に伝わって来るからであろうか。もはや、作者、読者の立場もここでは消えて、文中の「ぼく」はこの読者の「ぼく」(わたし)と一体となったものにながいない。だから

ぼくは、雲の上まで歩き続けます

がすなおに発想できているのである。この子にとって、それは比喩でも、未来でもない。時空を超えた現在感がこの子においても体得できたということとしてよいのであろう。ちなみに、原文の□の中は、

空の遠くをさして下さい。ぼくはそこまで歩くでしょう。

（横浜市立三ツ沢小学校教諭）