

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

Title	「うそ」についての構造化
Author(s)	武村, 昌於
Citation	児童の言語生態研究 , 5 : 7 - 14
Issue Date	1972-04-30
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045054
Right	
Relation	



本会共同調査と研究報告(1)

「うそ」についての構造化

(原稿整理担当) 武村昌於

— まえがき —
我々は何故「うそ」が、言語生態を
如実に示すもの、とするのか。

四十五年の夏季合宿に於いて、光村出版の教科書を使い、「うそ」を取り扱うことのできる教材を抽出する作業が行われた。その抽出する折りに、私たちは一つの構えに固執した。それは「うそ」を取り扱える教材というものは、虚構と現実の世界が分離し、何らかの要因でその二つの世界が交錯する状況が設定された場合に考えられるということであった。しかし、作業が進むにつれて、人が嘘をつこうとするとは、人間関係の真実をつこうとする時に、つまり、論理と感情が対立した時に満足のゆくように納得しようとする内に(つまり、"それも道理だ"ということ)「うそ」が造られるのではないかという考えに変わってきた。即ち、虚構が現実か、という二元的な対象関係の中で嘘がつかれるということよりも、事実関係の真実と、心情世界の真実との隔離をなぜか狭めたいとする衝動が生じる。その時の接近作業をわれわれはつじつま合わせとよんでおり、うそがつかれたとするのではないか、ということである。ところが、つじつまを合わせるということは、論理的に筋道が完全だということよりも、

心情的に合点がゆく、もつともだという道理をえらぶ。そこで人は、自分の意向に反して相手に誤解されても、自分の好意的な心情が相手に伝わっていけば、事実関係を問題にせず、自分一人の胸に納めてしまうこともできる。又、「大ボラふきだが憎めない奴だ。」という心情は、嘘をついたら必ず明らかになる、ということを知っているからであり、事実関係を明らかにするよりも、心情的に納得しようとする。即ち、「なるほどね」という発語を許せばそれで済ませることもできる。

従って、うそをつくという、またつかれるという精神構造は、人間の相互感情を理解する上で、大切な精神作用であると云うことができる。そこで私たちは、うそをつく、ということの精神構造の指導を考えねばならないし、各学年毎のうそに関する発達段階を明確にして、指導体系を確立してゆかねばならないということになる。

本誌第三号で、「『はだかの王様』による人間相互の感情摂取」というレポートがあるが、その中で、4年生では、人間相互の見る目、見られる目を意識して、仕方なくうそがつかれるという、人情肯定の立場が出て来、人間相互の感情が摂取される中で、うそをつくことが許容されるという報告が載っている。これはまさしく、人間関係

の真实性のためにうそをつくことは許容され、相互の感情を理解し、納得してゆこうとする精神作用に他ならない。だが、3年生以下で、人間相互の感情撮取ということは、どういうことであろうか。うそにまつわりつくものは、全然別のものであるかもしれないし、感情撮取の未発達段階のものであるかもしれない。更に4年生以上でも、人間相互の感情撮取のみがうその構造であるのか否か、又、そうであったとしても、それがどのような変化をたどり、消長してゆくのか明らかになれば、「うそ」に関する指導体系は確立されない。このレポートは、本誌第三号から後の本会活動の報告でもあり、いささかでもこの指導体系を明らかにするための一つの手掛りであろうとした。

一 調査要領と資料整理

○質問 「今、先生が黒板に何か書くから、頭にかぶることを次々と書きなさい。」(と云った後、黒板に「うそ」と書く)

○要領 ワラバン紙半裁の用紙か、四〇〇字詰原稿用紙を渡し、一分きざみで、一分たったら行を変えるか、迅速に縦線を引くかして、次の行に進ませる。この場合、時間がきたら、(つま

り、一分たったら)中途でも止め、次の行に移らせる。それを十分間続ける。低学年では、予め一分目、二分目という数字を行の上に書いておいて、なるべく筆記上の手間、抵抗をなくするよう心がけた。その他、一語句を書いてもよいのか、文章にしても良いのかというような生徒の質問に対してはノーマントとし、質問のこぼれに一切説明しないことにした。

以上のような要領で調査したものを整理する段階では、全ての子供のこぼれをグラフで表わすことが困難であることから、まず資料をとって頂いた先生に、学年毎に、一分、五分、十分目毎に出てくるこぼれを、そのまま抜き出して一枚の用紙にまとめてもらい、それを検討することによって資料整理のおよその方向を決めることになった。

そこで検討してゆくうちに、次のような資料整理の方向が出された。学年毎に出てくるこぼれの頻度数がわかれば「うそ」の発達段階に於けるパターンが明らかになる。

○一つのことばについて、一分目から十分目までの頻度数の変化を調べることによってその学年の特色が明らかになる。

○一分目から作っている話を学年相互で比較対照したり、時間をかければ創作的なことが出てくるのかという

予想を立てて整理したりすることによって、学年毎の、および各個人の特色が明らかになる。

○途中で連想が転換したり、反対にどこまでもひきずられていたりすることは、各個人の思考、感情、構え言語作用などの面でどのようなことがわかるのかが明らかになる。

以上のように、「うそ」に対する構造の縦の系統、即ち発達段階に沿った整理の仕方と、横の系統、即ちその発達段階に於いて、個人の連想がどのように変容してゆくのかを整理してゆく仕方との二つの方向に大別される。以下がそのレポートである。

◆調査に協力して下さい方及び学校人数

一年生	松田真人 神奈川 上菅田小四〇名
竹村房代 神奈川 清新小 四〇名	
二年生	竹村房代 神奈川 清新小 四四名
武村昌於 東京 玉川学園小三六名	
三年生	小路達行 横浜 汲沢小 四二名
横 浜 汲沢小 四三名	
竹村房代 神奈川 清新小 三八名	
四年生	武村昌於 東京 玉川学園小三一名
竹村房代 神奈川 清新小 三七名	

五年生

松田真人 神奈川 上菅田小三七名
竹村房代 神奈川 清新小 三五名

六年生

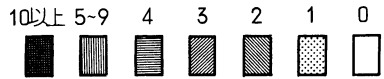
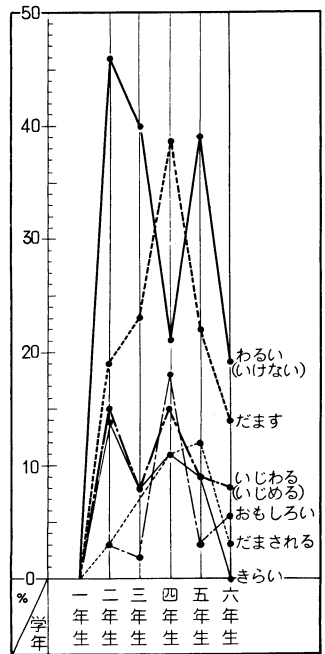
竹村房代 神奈川 清新小 三七名
特殊学級

清水 駿 神奈川 清新小 一一名
なお、調査は昭和四十六年四月中頃行った。

一 発達段階の特徴に 関する位置付け

資料を通してみて、最初に気づくことは、「うそをつくのは悪い」若しくは「いけない」ことだとする「しつけ」からの感化影響力としての連想が多いことである。表1のように2年46%、3年41%、5年39%と最も高率である。ところが4年に於いては21%であり、この学年は逆に「だます」ということばが39%をしめている。これは一体、どういうことであろうか。「だます」ということは、言語的操作に関することである。又、他の言語的操作に関することば、「ごまかす」を見ると4年では「わるい」が%においては筆頭ではあるが、続いて「ごまかす」が19%の高率を示している。ところが2年3%、3年2%、5・6年では0%であるという比較において、やはり4年の特記事項としてよい。では、「きらい」「いやなこと」などの感情に属

表 1



することはどうかという点、他学年とも大体10%前後で大差がない。そうすると4年では、「わるい」という道徳的評価を問題とするよりも、うそというものを知的に操作しようとする点、即ち、うそは自分からつけるものだ、ということに気が始めたこと云えよう。3年以前に於いては、「ばかなこと」「きらい」「いやなこと」「おこられる」などというネガティブな感情的傾向が前面に出て、うそは他人からつけられるものであって、うそを知的に操作して楽しむという傾向がほとんどないといえる。要するに、2・3年生に於いては、善か悪かという二者択一的な絶対感情が何にもまして先行する、ということである。それに反して4年生では、うそは知的操作できるもの、即ち、「遊び」として捉えられて

いる。表1を見ると、「おもしる」として見られるものが、他の学年では、4%前後なのに対して、4年では、18%にもなっている。これは、4年の特質を如実に示しているものと言わねばならない。さて、5年生を見てみると、ほとんどのことばが、3年生と同率である。3年生が二者択一的な絶対感情の反映として嘘を見ているとすると、同率なるが故に、5年生は、それと質的に同じことなのか、否かという問題が提出されよう。ただ詳しく見ると3年生と5年生では、「わるい」「きらい」がほとんど同率だが、「ばか」(表k)「いや」(表l)、「だめ」(表m)などという善悪の二者択一的なことは、5年生で減少しているか、あるいは全く見られないということが現れて

ばか

k

いや

l

だめ

m

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

いる。それら3年生で上位を占めていることばに対して、5年生では、「でたらめ」9% (3年2%)、「にくい」又は「にくらしい」8% (3年0%) が上位に来て、3年生の二者択一的に把えようとするのと異なり、感情的応報的と言えるかもしれない。更に「ばか」は「ばからしい」(6%)ということばに変化し、「でまかせ」「かくす」「おせじ」(各4%)が4年生よりわずかに多く出ている。

本誌第3号誌に於いて報告されたように、3年生に見られる絶対感情を投射して物事を捉える仕方は、自己と対比させて、対象としての取り扱ひであり(即ち二者関係として捉えようとする)、それに対して5年生に見られる人間感情を投影して物事を捉えようとする仕方は、人間相互の感情を流出させて、単に対者と自己という二者関係のみならず、それぞれ立場を対比的に位置づけ、その両者を見とる立場で思考してゆく傾向が現れるということがいま一度確認される。

「でたらめ」(表g)は、「でたらめを言うな」といって批判の立場をとらせることを意識したものであろうし「にくい」「にくらしい」(表n)は、「にくまれてはこまる」という感情と裏はらであるとすれば、人間相互の感

でたらめ

g

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3			■				■			
4										
5	■		■	■			■		■	
6										■

にくい(にくらしい)

h

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5	■	■					■	■	■	
6								■	■	

しかられる(おこられる)

i

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2				■	■				■	■
3		■		■	■	■		■	■	■
4										
5	■		■	■	■				■	
6	■									■

情を流出させた対比的な捉え方である
 ということができる。「わるい」「い
 けない」ということが3年生と同率で
 あるというのは、4年生で「うそ」を
 知的に操作して、「おもしろい」と言
 わしめたことが、5年生になると、お
 もしろい→でたらめ→だます→だま
 される→にくい→にくまれてはこまる
 →わるいこと、となって「わるい」とい
 う構えが先行するのではないかと思わ
 れる。4年生の「わるい」(グラフ)
 が陥没しているのは、だます→おもし
 ろいという言語知的操作の構えが先行
 しているからに違いない。表jを見る
 と、2・3年生の「おこられる」は、
 親との二者関係に於いて捉えられたも
 のであろうが、5年生のそれ(6%)
 は、やはり対者との相互感情の流出に
 於ける結果としてのことばであろう。
 とところが4年生のそれは皆無であり、
 代わって「おこる」が7%である(3
 年2%、5年3%)。とすると、4年
 生では「おこる」「ごまかす」(19%)
 などというポジティブな感情流出が、
 「うそ」に対する知的操作を支えてい
 る(感情流出と知的操作との前後関係
 はいまはわからないが)、ということ
 になり、5年生では、「だまされる」
 「おこられる」「からかわれる」(5
 %)などのように、ネガティブに、人
 間相互の感情が投影されたものとして

捉えられていることになる。
 2・3年生の「ばか」なこと、とい
 うのは、やはり、他者との二者関係に
 於ける自己の絶対感情の投射として
 あるが、5年生で「ばからしい」と変
 わるのは、ばかげたこともある、こと
 を認めるか、あるいは認めようとする
 立場でもある。つまり、仕方なく「う
 そ」がつかれる場合もあり得ることを
 知ったということ、
 「かんちがい」
 「うっかりだまされる」「なるべく
 らつかない方がいい」などのことばが
 出てくるのも、この学年である。4年
 生では、「先生もだれだつてつく」と
 いうのがあるが、「わざとつく」「こ
 とばであやつる」「はりきつちゃう」
 「ドキドキ」という類が多く、やはり
 ポジティブな傾向である。つまり、ま
 だ人間の不可抗力な立場を許容する段
 階でなく、人間相互の見る目、見られ
 る目を意識しようとする段階である。
 だから、「みんなうそをつく」「にが
 笑い」「きげんをとる」などのことば
 が出てくるのであろう。
 「おせじ」(4年1人、5年3人)
 「はじをかく」(5年1人)などは、
 人間相互の感情を損取することばであ
 り、4・5年に見られる傾向であるが
 「おもいきりつきたい」というある5
 年生のことばは、ネガティブな傾向の
 反動としてのことばであるとしてよく、

4年生と5年生の相違を示している。
 6年生の傾向は、表2-A Bを見ると
 一分目に回答の無いものが59%で、1
 年生よりも上まわっている。これは一
 体、どういうことを意味するのであろ
 うか。表1を見ると、ほとんどのこと
 ばで、5年生より減少しているが、
 「わるい」が4年生とはほぼ同率で激減
 し、「きらい」が0%である。「だま
 される」も激減しているが、反対に
 「おもしろい」がわずかながら増して
 いる。このことは、5年生の、おもし
 ろい→でたらめ→だます→だま
 される→にくい→にくまれてはこ

表 2-B

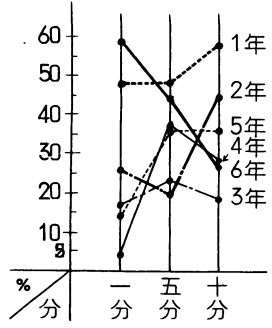


表 2-A

学年	1	5	10
1	48	48	58
2	26	20	45
3	17	23	18
4	4	37	28
5	14	36	36
6	59	43	27

まるーわるいこと、という「うそ」の構造が、くずれたと見てよいのであろうか。くずれたとするなら、代わって何が6年生の「うそ」の構造となっ

てくるのであろうか。ある6年生の回答に「うその反たいでそう、なにかがそうでないことがうそ」「うそまことか、まことかうそか」「うそつきとは、きつそう、ちきしょうににている」

「うそはつまらないからやめた」などのことばが見つかる。このことは、低学年の他者との二者関係に於ける正当性を問題にすることや、4・5年生の人間相互の感情を流出させた対比的な捉え方とはちがって、関係や対立の正当性を問題としていない。かえって、

人間相互の感情を流出させた関係に疑問符を投げかけ、その限界に直面して自己の感情をはぐらかせたり、またそれとは逆に自己の良心の問題として意識化したり、又、語呂あわせで片づけたり、人間の感情を類型化して簡単に済ませようとしたりするように思われる。

「みえをはる」「あとあじがわるい」「良心がとがめる」などはその神経質な例と言える。6年生の一分目で無回答が59%と多いのは、この感情の複雑性、良心的志向性、人間感情の類型化ということが、思考する上での抵抗となつて、即座に表現することができず又前学年までに現れたことばなどが見

当らないのも敢えてそれを連ねないところにこの学年の特徴があるように思われる。

T児の例を挙げよう。

- 1, 自分を傷つけること
- 2, 他人を傷つけること
- 3, 悪人がつかうこと
- 4, 責任がない
- 5, 信用がない
- 6, おもしろくて、つまらなくて、かなしい。
- 7, ほんとはんたい
- 8, にくい字
- 9, ただあたまにきて、いやになる
- 10, さいごにつかればはてて、ばかばかしい。

これを見ると、5分目までは、人間相互の感情流出に伴う観察眼と社会的正当性を問題にしている。しかし、そのような熟慮の結果と思われる諸項目を6分目では、再び直観的解答と交わる。「おもしろい」「つまらない」

「かなしい」などということばは、低学年児童がよく使うことばである。しかし、それらのことばも6年生では、単独には用いられない。「おもしろくて、つまらなくて、かなしい」とこれらが連ねられて用いられると、単なる並列ではない、高度な感情を改めて思わせられる。人間感情を包括化しようとするところが全く異って来ていると

いえる。「さいごにつかればはてて、ばかばかしい」というのは本音であろうし、「うそとは何ぞや」を定義することの放棄と見てよい。

さて1年生にもどうろう。

1年生では、無答が表2のように、1、5、10分とも全体の半分を占めている。又、無答数を統計してみると、一人平均5コである。更に全部無答者

うそをつく

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

うそつき

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

が14%ある。1分目に「うそ」と引きずられているものは8%、全部「うそ」と答えているものが3例あった。更にまた、表O、Pにある如く、「うそつき」「うそをつく」という「うそ」に対する構えそのものを解答とする者が他学年では1分目で多く出ているのに1年生では微々たるものである。そしてまた、2年生以上に見られる「うそ」は、いじわる(2)、へん(1)、いけないこと(2)、おこる(2)、どろぼうになる(2)、ほんとう(2)、ばか(2)、あたまにきた(1)、きらい(1) (内は数)の如く、少く、よかつた(2)、ちゅういする(1)、が特別として上げられる。全体で無答が半分であるが、あとの半分は何かというところや、寓話や昔話などに出てくると思われる動物(例えば、あり、さる)や自分の身近なこと(例えば、山、うみ、あじさん、えのしま)などを羅列する例が多い。

本誌第1号で、1年生の6割が一つの流れとしてとめどもなく連想する、という報告がある。従つて、1年生は自己中心の世界で、2年生以上に見られる絶対感情を投射して二者関係で捉える、という構造もなく、「うそ」という特定の構えにしばられることなく連想する、ということになる。だが、自己中心的世界に生きていても、「うそ」という構造のしくみが全くないと

いうことではない。

I子

6. ゆうれいがでたぞ

7. こどもがしんだ

10. こどもがさらわれた

C子

1. おばけがでるうそ

5. うみにおばけかいじゅうがいるうそ

R子

1. どれぼうがきたぞ

5. おおかみがでたすけて

7. かじだぞにげろ

9. こどもをゆうかいしたぞ

A児

4. おばけだぞ

5. くまがでたぞ

7. かじだぞ

Y子

7. かいじゅうがきた

9. おばけがでた

(番号なしは無答)

これらの例は、作り話ということになるが、2年生以上の作り話は、第一人称や、兄弟、親、友だちが主語になって話を作っているが、1年生のこれらは、お話の主人公などが主語になったり、大人や友だちの模倣としての作り話である。つまり、2年生では、二者関係の世界を示すそれらであるが、1年生では、一者即ち自己中心的世界

での作り話か、さもなければ心理学でいう実念論的思考であり、アニミズム的思考であるということが出来る。このような思考が、1年生の「うそ」についての構造であるとすれば、どのような経路をたどって、2年生の絶対感情を投射して二者関係で捉えるという構造がで上がるのであろうか。1年生のM児は、一つだけ10分目に、「やっぱりかけなかった」と書いている。そう書いたのは、自己中心的思考から脱脚して、二者関係という対比を考えその関係の絶対感情的正当性を問題とする転機にあると考えられないだろうか。6年生が5分目まで無答が多かったのと同じく、M児も構えの転換期に抵抗を感じて表現することができず、最後に本心を露呈したということではなかったらうか。

2・3年生は、表1、表aからpを見てわかるようにほとんどのことばに関して、ほぼ同率である。即ち、両学年とも、絶対感情を投射して物事を捉える構えが、主体となっているということである。2年生で「こまる」

(2年8%、3年2%)が上位にあるが、5年生のような「うそ」についての構造を構成する要因としての「こまる」ではなくして、「いじわる」(15%)されたり、「さらわれ」(6%)

わるい(いけない)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

だます

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

だまされる

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

きらい

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

きらわれる

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

いじわる

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										

ごまかす

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2					●		●			
3						●			●	
4	●	●	●	●			●		●	
5										
6										

h

いんちき

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2					●					
3	●								●	
4	●	●				●				
5	●				●					
6										

i

たり、「おこられ」（6%）たりするから「ごまかす」という、ポジティブな他者とネガティブな自己という二者関係における絶対感情を投影していると考えられる。ある2年生に、「人にしかつかわぬ」ということばが出てくるが、これなども2年生が他者との二者関係で捉えようとする現れと見る。又、2年生でしか現れなかったことばに「わるい子」（4%）があるが、2

年生の、他者特に大人との二者関係で捉えようとする傾向が如実に示されていると言えよう。

3年生では、そろそろ自己との対比という関係から解かれて、人間相互の立場を相互関係として認めてゆくという傾向が出てきている。たとえば「しんじる」（5%）「やくそく」（3%）

「めいわく」（3%）「じょうだん」などのことばは、それを示している。

そしてまた、「へんなきもち」（4%）とあるのは「うそ」というものが、感情的に流れてゆく、つまり、他者と自己が対応してゆく、という単なる関係でなく、「抵抗」を伴う心情として、つまり、「何か心にひっかかる」という心情で捉えられようとしているかと思える。それはまた、論理的にだけでは納得のゆかぬもの、つまり、もったもたとする「道理」の世界に足を踏み入れているということになる。道理の世界では、不可抗力的なうそは許される、という人情肯定の立場であり、人間相互の心情を本意とすること、つまり、人間相互の感情摂取を反映した立場である。

うそを創作する型の発達

うそそにまつわる連想傾向をまと

めるに当たって、整理する方向は自ずと次の二つにしばられていた。一つは一分目から「うそは悪いこと」というように定義を言おうとする型もしくは自分の体験を持ちだして説明しようとする型であり、もう一つは「うそをついてやろう」として、うそを創作する型である。表3のように、うそを創作している例は少ない。

表3 うその創作

6年	5年	4年	3年	2年	1年	学年数
2	6	3	8	5	5	

うそとは何か」という定義を、自分の経験から例証するものは多いが、うそをついてやろう」として連想するものは、どの学年も似たりよったりである。しかし、創作においても発達段階の特徴は如実に示されている。1年生の創作におい

ては、前章で明らかにしたように、主語がはっきりしていない。即ち人間相互関係を前提とせずに、自分の頭の中だけで空想したりする自己中心的思考による創作である。従って自分が誰かにうそをつくことによって、問題が生じ、それがまた自分にはね返ってくるといった関係において連想されたりはしないのである。ただそこには自分のイメージがあるだけである。

2年生は、二者関係において捉えようとする段階であるから、主語ははっきりしてくる。しかもその主語は自分であり、一分目から十分目まで終始して、うそをついた、つかれたという自分の経験を例証に上げて創作するというふうでなく、あくまでお話を楽しむというふうである。B児の例をあげよう。

1. ぼくがもしもあしたうみへゆこうといつて
 2. もしもあそこにうみがあるんだ
 3. もしもめがねをかけているおじさんがいるよ
 4. ねこがめがねをかけているよ
 5. ねずみがこんどひこうきにのつてはわいにくよ
 6. ぼくが、あそこの山のとつべんにおかしやさんがあ
 7. おともだちが、山のところにかじがおきているよ
 8. もしもしらない人がチョコレールトあげるから、ついて
 9. ぼくがおともだちに十円あげるといつて、あげな
 10. もしも男の子がガム
- ここで注目したいことは、必ず人間や擬人化された動物が主語となっており、しかもそれが、常に誰かに働きかけるというポジティブな形をとっていることである。つまり、文章上におい

ても働きかける主体、それを受ける客体が設定されていないければ、うそを創作することができないのである。従って書いているうちにうそが作られてゆくとも言いうる。2年生の絶対感情を投射して二者関係で捉える「うそ」についての構造は、常にどちらか一方がポジティブに働きかけ、他方がネガティブに受け応えるという二者関係から構成されてゆくと考ええる。

3年生になると、2年生とちがって文章の中で主体が働きかける相手が一般化してくる。従って、相手の反応を予想しながら、それを当然のこととして省略してしまい、二者関係の中で思考するということから離れつつあるようである。そこでポジティブな主体、ネガティブな客体という二者関係を設定しなくても、ことばだけであやつつてうそをつくことができるという構造が可能となる。C児の例を上げよう。

- 1, きょうしつにゴリラがいる
- 2, 今ラッパがおいてある
- 3, アブラナの花がさかかなに見える
- 4, 今ねている
- 5, 黒はんがない
- 6, うたをうたってている
- 7, ビアノをひいている
- 8, どうぶつえんにいる
- 9, テレビを見ている

10, 字を書いている

C児は水を流したようにしやあしやあとうそをついて済ましているが、うそをつなげてゆくうちに抵抗を感じて説明を加えている子供もいる。D児は次のように書いている。

- 1, すぐやります
 - 2, やるとおもう
 - 3, はやくやります
 - 4, するとおもう
 - 5, やります
 - 6, までにやります
 - 7, だますことをやった
 - 8, はじめました
 - 9, うそをつきました
 - 10, いそいでやりました
- 1から6までは義務や責任としての実行を問題としていながら、7では見事にそれらをひっくり返して、ほんとうにやっていたことは、「ことばをあやつつて楽しんでいた。」ことなのである。そのようにうそをついていることを説明しようとするのは、ことばというものが自分から離れて自由にあやつれるんだということ、誇示しようとする気持があるのかもしれない。
- 4年生で、3年生でうそをつこうとしていたことを説明しようとするのを、「それはうそです」と改めてことわっているのはどういうことだろうか。「木はのびない。うそ。」、「ねえ、

おかしあげるから、ついておいでよ。いまのはうそ。」というはその例だが、4年生にあっては、「だますから悪い」のでなく、「だますからおもしろい」のであるから、ことさらことわる必要がないはずである。しかし、「うそ」だことわることによって、相手の出方を制している、というふうにも考えられる。そうだとすると、相手の立場を考えることによつて、相手の感情を計算しておくという精神作用ができてつあるとも考えられる。

ここでも、問題に思うことは、(表3を参照)4年生を軸にすると、3年・5年とが、8・6の如くうそを創作的に連想したが、4年・6年とは、それをしたがらないということでもこの表を見ると、今後の継続課題ということになる。

ある意味では、6年生はそれまでの創作的態度を許さず、この学年が2と最少なものもともとだと考えさせられるが、前章にも述べた、「さいごにつかれはてて、ばかばかしい」と記した最高学年だけに、より高度な言語文化への指導が望まれねばならない。

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れます。

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(一年分まとめ)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)