

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

Title	比喩という言語操作性
Author(s)	武村, 昌於
Citation	児童の言語生態研究 , 6 : 11 - 15
Issue Date	1973-11-30
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045065
Right	
Relation	



ことばをあやつることと、

ことばにあやつられることとの谷間

児童言語生態合同調査・研究報告(1)

比喩という言語操作性

武村昌於

私たちが人に対して話そうとする場合、ことばでは言い尽せない自分の心をわかってもらおうと思う反面、自分の心を覗かれたくない、見透かされたくないという心理が働く。腹藏なく、心情を吐露するなどといってもやはり本当の心は別のところにあるように感ずるのである。

かといって、ことばで表わす以外にその場を切り抜ける方策がないとすれば、無意識の内に、また意識する内に私たちは何らかのことばを発せざるを得ない。

つまり平たくいえば、「こう言えば、ああなるな」と思った時すでに、ことばをあやつる意識が働いているのであり、そのことばを用いていかにしてその場を切り抜けようかと思っている場合を問題としてみたい。

先号「うそ」についての構造化」の研究報告をまとめた際に、「うそ」は、「わるい」とか「きらい」とかの感情と切り離すことはできないが、また一方「だます」「ごまかす」など知的に言語を操作することが学年を追うに従って増していくことが明らかとなった。しかし、うそをつくということの知的操作面だけを分離して考察することができなかったため、今回は純粹に言語を操作しようとする場合を特に本稿では比喩を用いる場合を捉えて考

えようとするのである。

私たちが子供の頃、大人のいる中で無理をして言ったことばを大人の口真似をして言った際、失笑をかったことが少なからず記憶にあるものである。つまり文法的には間違っていないが、その場合には使わないということばを使ったためである。それがいつの間にか、私たちは、自分がこう言えば、相手が笑うだろうとか、怒るだろうとかいう要領を備え持つようになる。このようなことの経緯が如実にわかってくるのが小学生時代であろうと思われる。こうした言語を操作する六年間の消長を比喩を用いる場合に限って捉えてその特性を考察しようとするのがこの稿である。

一、調査に使った比喩の文と

問題 次の文を読んで、テスト方法

によく合うことばを^①入れなさい。
ある時、ものおきの中で、たばになってつまれたわらじが、柱からぶらさがっているわらじに向かって言いました。
「わらじさん、わらじさん。あなたも私と同じわりに^②ながら、土足でふまれる損なものになりましたね。」
すると、わらじが、

「では、あなたは何になるつもりですか。」
と聞きました。

「私は、わらじになるのはごめんだな。私は米だわらになんて、おくらの中に□か、たたみになって、おざしきで□かしてみたいな。」と答えました。

ところがどうでしょう。そのよく日お百姓さんは、^④□^⑤を□に^⑥肥料にしてみましたとき。

この文は、有島武郎の「たとえばなし」の一節を比喩の例文に用いられるように多少変えたものである。変えた点は、有島武郎の思想の表われていることばを削除した。その理由は読者が

この文章を読んで何かの「たとえばなし」ではないかと思う意識、言い換えれば文章を構成上から考えて偶語的に仕立て上げようとする方向から考えることは排除したのである。ことばによる比喩性を問題にしようとするのに、全体的に「たとえばなし」の効果をうすくするというのは矛盾でもあるが、ことばの流れに沿って、部分的に比喩されること、全体的意図から、ことばの当てはめをもって比喩とすることとは別に取扱うべきであると判断したからである。

テスト方法は、およそ十分ほど費すが、わら、わらじ、俵、ざしき、など具体的に知らない子供がいるので、どのようなものであるかを説明した。し

かし、その際に、わらじ、俵、ざしきなどが、わらを使ってできるものであることは説明しなかった。その関係を知識として持っている子供には有利であるが、この話の最後で、わらとわらじの立場の優位性の入れ代わり、どんでん返しが捉えられていけば言語操作性があると判断できるので、そのような知識のある、なしはあまり問題視しなくてよいように思われる。かといって、全く問題が無いわけではないので、今後の反省として残る点である。

(調査対象)

一年生

松原俊一 東京 港南小 三二名

大野正夫 東京 玉川学園小 二五名

二年生

勅使河原美知子 四谷第一小 二四名

三年生

小泉節子 東京 町田第三小 三五名

武村昌於 東京 玉川学園小 三七名

四年生

丹野しげ子 東京 玉川小 三四名

古屋富士男 横浜 日吉南小 四二名

五年生

小路達行 横浜 汲沢小 四一名

六年生

飯住良夫 横浜 芹ヶ谷小 四一名

(調査期間)

四十八年二月〜三月
年度末になって調査したので、後に

学年毎に考察する際、その学年の特色はこうである、という言い方は不正確かもしれない。そこで読者にとっては、その学年の特色を、次学年への移行段階に移し代えて読まれることを希望したい。

二、調査の結果と考察

イ、①同じわりに□□ながらー表A
調査資料の作成にあたって、①の□□に入ることばを学年別に、及びことば毎に集積したのがAの表である。

表Aから学年別のおよその特徴がはっきりしてくるようである。

まず無答数を見てみると、一、二年生に多く、三、四、五年生で減り、六年生で少し増加している。一、二年生では三コマの枠目に抵抗があったと感ぜられるが、三年生のように何が何でもはめてみるという風には受け取れない。では全く言葉が乏しいために当てはめられないのであろうと言って片付けてしまっているのではあろうか。

ここで注目したいことは、一、二年生では「つまれ」「ふまれ」などの受動態のことばがあまり出てこないことである。このことは次に述べるようなことを物語っていると考えられる。すなわち、

柱からぶら下がっているわらじは下から見上げられる位置にあり、たばに

なつてつまれたわらは上から見下される位置にある。しかし言い分については、下位にあるわらの方が優位に立っている。つまり、実際の上下の位置関係と、価値の上下関係は反対の関係にあることが捉えられているか否かが、この部分のキーポイントになる。

すると、一、二年生ではこの反対の上下関係を三分の一の子どもは捉えられていないと言えそうである。ではなぜ捉えられていないのか、文章読解力に力が乏しいと言ってしまうればそれまでだが、それだけではないように思える。

本誌先号「うそ」についての構造化」で報告したように、一、二年生では、物事を二者関係においてのみ捉え、それ以外の関係の介入が容易でない傾向がある。それにまた、物事をいい、悪いの二者択一的な判断のしかたで考えようとする絶対感情に裏打ちされている。そこで一、二年生においては、単一な上下関係において考えようとするために、もう一方の上下関係を介在させた複合の上下関係の中で捉えられない、と言えそうである。言いかえれば、そのパターンを使い、そのパターンに何とかあてはめようとする意識があつて、それ以上のパターンが組み立てられないために、無答が多いのだと思われる。

一、二年生では、そんなに固まった思考のパターンが無いように思われがちだが、以上述べたパターンは考えられる。しかし、このパターンを越えて思考している子供も半数以上はいるのである。「なった」「なるの」「なりそ」と言ったように使い方としてはおかしいのだが、より次元の高いパターンで捉えようとしていることが伺える。では、どの方向へのパターンの転換であらうか。

表Aの三年生の表われを見ると面白いことに気がつく。□□□の中にあてはめることが備考欄を見てもわかるように、まことに種々雑多なのである。つまり、ことばづかいはおかしくても、何が何でもあてはめてみようとする傾向である。特に三年生においては、前後とことば使いがつかないことが多いのである。□□□ながら、などということばづかいは、何が何でもはめようとして苦心している例である。

三年生、四年生の特徴としてもう一つ言えることは、受動態のことば及び「：：て(で)」の型のことばが多いことである。

もともと、この部分の文章は、「同じながら」という慣用的な文型でできあがっているのである。すると、「：：て」のことばづかいは慣用的にはおかしい。大人の口まねをして、気

表A ①同じわりに□□□ながら 学年別のパーセンテージ

ことば	1年	2年	3年	4年	5年	6年
な っ て	25	42	35	34	19	12
な っ た	3	4		2	5	
な る の	3	8			2	
な り そ	6					
な り り			3			2
な れ る			3			
な り な			6			
な れ ば			3			
う ま れ	6	8	9	19	29	50
そ だ ち				2	2	5
さ れ て			3	2	2	
つ ま れ	3	4	6	10	19	7
無 答	32	21	3	2	5	15
は い り			6	2		
ふ ま れ			3	5		
備考	編まれ(1) おぢ(1) おぢ(1) たばに(1) たりそ(1) 以下は、 前後と語句が 続かない	できて(2) い(1)	してい(1) まかれ(1) がまん(1) かつて(1) ぞうで(1) わらで(1) わらじ(1)	むすび(2) すんで(1) いきて(1) のって(1) あもれ(1) もりな(1) やすみ(1)	作られ(1) あって(1) おかれ(1) にいて(1) おぢ(1)	しばれ(1) いつも(1)

の利いたことばを使おうとして失笑を買う年代はこの年代に多いということであらうか。

しかし四年生では、三年生のように何が何でも当てはめてみる、という風ではない。使い方としてはおかしいが、ビツタリはまった感じになってくる。

四年生は、様々な文型のパターンを知りつつある。また次々と吸収できる力を持っていると言えるように思う。では、なぜ吸収できる力を持つのだろうか。一、二年生の場合と同じく思考構

造を考えてみよう。

三、四年生から受動態のことばが多くなるのはどういうことであらうか。

たとえば「されて」という受動態のことばが使われるということは、それが受身として使われることを知って使っている。そしてまたそのように意識している自己は第三者の立場をとっている。そこでは、もはや一、二年

生で見られたような、いい悪い、強い弱い、二者択一的な絶対感情が価値基準として働いているのではなく、上下関

係はそのままでありながら、両者の価値は同等であるという思考が働いている。従って相手の身になって考えられることができてくるのであり、相手の立場が理解できてくるようになるのである。つまり立場はちがっても、同じ次元で考えようとする「相互関係」が生ずるのである。

この「相互関係」で作用する力を、四号では、「人間相互の感情撰取」と呼んだわけだが、一、二年生の絶対感情のパターンが崩れた後、三年生で語呂合わせのことばをはめる段階から四年生では、ことばを「選び」始めたと言えるであらう。またわらとわらじの相互の立場を第三者的に見つめる目が働きつつあるとも言える。それは一方がこう言えば、他方はどのように出てくるか、ということ計算できる目である。即ち、ことばを用具として扱おうとする態度である。

しかし、四年生ではまだこの態度は確かなものとなっていないようである。「：：て」のことばの型で(「なつて」「すんで」「いきて」など)逃げてしまふことがあるからである。しかし、これもまた四年生の段階における一つのパターンであることに間違いない。

五、六年生では「なつて」が減少するに反比例して「うまれ」が増加する。また、「：：て」のことばが減少して、

「作られ」「おかれ」「にいてい」などより適切なことばが選ばれるようになり、六年生では、ことば数が四年生の半分に減少している。即ち、より一層慣用の文型に近づきつつあるということは、思考構造が、「人間相互の感情撰取」のパターンが定着しだしたことを示している。そこで、三、四年生の思考構造は不安定だが、五、六年生の思考構造は比較的安定してきていると言えるであろう。しかし、思想的にも感情的にも「揺れ」がなくなるといふことは、ことばの発達上望ましいことであろうか。ことばを「あやつろう」とする中に、「揺れ」がなくなったら、かえって既成のことばにあやつられてしまうことにならないだろうか。六年生の一例に、「いつも」ということばが見えるのは、そのことを端的に示していないだろうか。即ち「いつもながら」の既成の慣用が、その子供に「揺れ」を起こさせなくしているのである。

ところで六年生の無答数が15%というのは何を示しているのだろうか。思考構造が定着してくるということでは、人間感情を類型化して考えてしまうことであるが、15%の子どもたちは、すでにことばの類型では済まないことに気づき出したのかもしれない。従ってこの子供たちこそ、より高次の思考へ向かおうとしている「揺れ」の中に

いるのかもわからないのである。

口、②おくらの中に□か、③おさしきで□□か
―表B―

表Bを見てまず気がつくことは、②③共に無答の者が、一、二年生で三分の一程度あり、それと②で「いる」と答えながら③で答えられない者とを合わせると、約半数の者が、答えられていないということである。

この②と③の語句は、対句形式を踏むことによって成立する部分である。従って語句を一つの文章の中で対句的に取扱うことが、いかなる学年でも可能になるか、ということがこの部分から考察されねばならない。

すると、一、二年生では半数の者が対句の形、文型を知らないということになる。三年生から②③とも無答の者が0に近くなっていることを見ると、対句形式を取り得る学年は三年生から、と言えそうである。

ところで、②で「いる」と答えながら、③で答えられない者が各学年ともほぼ平均しているのは、どういうことであろうか。

「いる」「くらす」、「いる」「すわる」の対句は共に各学年とも平均している。ところが、「いる」「ねむる」系の対句は、四年生に多く、次に五、六、三年生の順で、一、二年

生には見られない。このことは、四年生がどのような対句のしかたで、その場を切り抜けようとするかを、如実に物語っていると見える。つまり、②③とも□に入る語句は、動詞であることに気づいており、そのことが、「: :」―「: :」の形をとらせるのだと考えられる。このことは、まず②に「いる」を入れてしまったのはよい

表B 対句 (数字はパーセント)

②おくらの中に□か

学年	いる										くらす										すわる										ねむる										こぎ										わら										無答									
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6																												
1	17	12	13	13	3	3	1	2	3	4	5	6	4	6	3	2	2	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6																													
2	4	3	5	2	5								4	6	3	2	2																																																					
3	3	4	6	9	7	5							4	3	2	5	3																																																					
4																																																																						
5																																																																						
6																																																																						
平均	10	42	41	72	50	40	0	0	3	2	3	10	0	17	9	23	14	3	0	2	12	5	0	20	2	0	0	6	0	6	2	2	0	45	29	0	0	2	2																															

上表の統計パーセントではない(他にも②のことがあつたため)

が、③に入れる動詞としては考えやすい「: :」の動詞をためらわずに入れた、ということが本音であろう。四年生では「: :」の形が、動詞の形として多いのだが、五、六年生になると、「くらす」と共に「すがる」が出てくる。つまり動詞の形のパターンもふえてくるということだが、④で「くらす」なら、やはり②では「すむ」でなければ対句としてはすっきりしてこない。しかしこれは各学年ともまばらである。

六年生では、②で「いる」としながら、③で無答が19%で、六年生の中で最も高い値を示している。また「: :」形式の動詞がなりをひそめ、代わって、「くらす」「すがる」の他、「なにか」「おどろ」「人をね」などのことばが出てくる。このようなことは、前項でも出てきたことであるが、人間関係におけることばの役割の限界を感じ始めていることが、ある子供には無答の形をとらせ、ある子供には、単なることばの遊びとしての形をとらせるのだと思われる。

次に、②と③ではどれだけことば数が出てきたかを見ることにしよう。

学年	②	8	4	8	6	7	③
一	8	4	6	7	15	計	
二	6	7	15	計			
三	4	6	7	15	計		
四	8	6	7	15	計		
五	11	20	31	計			
六	6	10	16	計			

この表を見てわかるように、三、

四、五年でことば数が急激に多くなっている。このことは、前項で考察したことと同じようなことだと考えられるので省略したい。ただし三年生のある子供の③のことばに、「なに」というのがあった。読点を罫目に入れて何とか字数を合わせようとするなど、三年生らしい特色のように思われる。

ハ、④お百姓さんは、 を、⑤

 肥料にしてしまいましたと

さ ー表〇ー

④と⑤の語句も、一つの対をなすものであるが、ここでわらとわらじの今までの優劣関係に、どんでん返しが見られるか否か、それが、ことばとしてどのように表現されるか、というところが考察するポイントとなる。

まず、④⑤共に無答の者は、②③の場合と同じく一、二年生に多く、その他は〇に近い。このことは、表Bの場合と同じだと考えられる。

次に表〇を見て気づくことは、④を「わら」「わらじ」にしている数が、

表〇 (数字はパーセント) ④お百姓さんは を

学年	一	二	三	四	五	六	計
わら	19	33	0	2	0	7	64
わらじ	1	2	3	4	5	6	29
その他	80	65	97	94	95	87	66
無答	19	33	0	2	0	7	64
合計	19	33	0	2	0	7	64

⑤ 肥料にしてしまいましたと

各学年ともほぼ平均していることである。しかし、同じ「わら」「わらじ」でも、⑤になると、かなり分散していることがわかる。

一、二、三年生では④を「わら」にして、⑤は「つかって」「出して」「きかいで」「くさらせて」「もやし」などの方法的なことに關することが多く、他学年ではあまり見られない。代わって三年生頃から多くなるのは、「田(畑)の」「野菜の」「米の」などの目的に關することばである。

低学年の子供に「どうして」と尋ねると、：と、どのようにやったか、という方法を答えようとするのに対して、三年生以上の子供は、こうだからこうなんだ、という理由、論理を答えようとする。このことと前記のことは無関係ではないように思われる。つまり三年生を境にして、方法的な思考と、目的論的な思考とが入れ替わっていると、言えないだろうか。

とすることが⑤の下には読点がついている。従って「：の」ということばはおかしいのであるが、三年生以上では、ためらわずに目的なことばを入れてしまっている。ここでは、一、二、三年生の方法的なことばの方が合っているわけであるが、このようなことが起きるのは、文型のパターンを追ったためでなく、その学年そのままの思考のパターンを追ったためだと思われる。つまり、一、二、三年生では、別に読点を意識したがために、あのことばを入れたのではないのである。何となれば、三年生までは、⑤に副詞的なことばが、全く見られないからである。一方、表には無いが、五、六年生には次のような副詞なことばが用いられてくる。たとえば五年生では「なんと」があり、六年生では、「そっくり」「かわいそうなことに」などのことばが出てくる。これらは、明らかに読点を意識したことばであり、文型の上からまとめたことばである。このことは、イの項の場合と同じことが言えるように思われる。

④を「わらじ」とした場合は、各学

年ともほぼ平均しているが、その理由は、この表からは読み取れない。

以上のようなことから、「どんでん返し」による文章上の効果は、各学年とも半数以上が知っていることがわかっていく。それは当然のことかも知れないが、その思考構造には、三年生を境にして、以上に述べたような変化が隠されていることを知らなければならぬ。

イ、ロ、ハの各項を通して感ずるところは、比喩を使おうとすることは、やはり慣用だとか、対句などの文型を使おうとすること、即ち、形式的なパターンを追っていることに他ならないと、その場をうまく脱け出すために、どれだけ多くの比喩の仕方を駆使するか、ということとはなかなかむずかしいことなのである。ましてや、自分の心を見透かされないようにどのような比喩を用いるか、ということは、小学生にとってまことにむずかしいことなのである。比喩の形式性、言いかえれば、人間関係におけることばの限界に気がき始めた時にこそ、比喩を駆使できるようなになると言えそうである。その意味で、六年生にこそ常識的なことばの指導が望まれるのである。

(東京玉川学園・教諭)