

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

Title	”いっぱいひとり”（光村出版三下）ののを考える
Author(s)	小泉, 節子
Citation	児童の言語生態研究 , 6 : 41 - 50
Issue Date	1973-11-30
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045071
Right	
Relation	



「いっぱいいでひとり」(光村出版三下)のを考える

小泉節子

1. 資料(Ⅰ)

いっぱいいでひとり

(三年下・光村出版)

ゆみ子が、まだ、ようち園へ通っていたころの話です。

ある日、先生がたずねました。

「みなさんのうちで、ごはんを作ってくださいる人は、どなたですか。」

みんなは、大きな声でいっせいに、

「おかあさんです。」

と答えました。

「おかあさんです。」

ゆみ子も、返事をしました。

「うちのおかあさんのたまごやき、ふわふわで、とってもおいしいよ。」

と、進が言いました。

「うちのおかあさんは、おすしがじょ

うずよ。」

と、まり子が言いました。

「うちのおかあさんだって。」

みんなが、いちじにガヤガヤさわぎだったので、ゆみ子は、急に心配になりました。

その日、ようち園から帰ると、すぐ、

大きな声で言いました。

「ゆみ子のおかあさん、ただいま。」

「お帰らない。」

と、おかあさんが言いました。

「ゆみ子のおかあさん、おやつちょう

だい。」

と、ゆみ子が言いました。

「あら、どうして、いちいち、ゆみ子の

のおかあさんなんて言うの。」

おかあさんは、わらってたずねまし

た。

ゆみ子はもじもじしました。

「だって、おかあさんは、おとなりにも、まり子ちゃんのもの、進ちゃんの所にも、いっぱい、いっぱい、いるでしょう。まちがえると、こまるんだもの。」

「そうなの。」

おかあさんは、やはり、わらいながらうなずきました。

「でも、だいじょうぶよ。まりちゃん

が、おかあさんってよぶときは、まり子ちゃんのおかあさんのことだし、ゆみ子が、おかあさんってよぶときは、このおかあさんのことですもの。心配しなくても、いいのよ。」

いくらおかあさんがそう言っても、

ゆみ子は、なきそうな大きな目をしていました。

「ゆみ子のおかあさん、ご本読んで。」

「ゆみ子のおかあさん、行ってきます。」

ゆみ子は、それから、しばらくの間、そう言っていました。

ゆみ子は、少し大きくなって、小学生になりました。

ある日、ゆうびん受けにはいって

いた手紙を、

「はい、お手紙よ。」

と、ゆみ子は、おかあさんにわたしました。

「あら、知らない人よ。」

さし出し人の名まえを見て、おかあさんは、首をかしげました。それから、

もう一度、表書きをたしかめてから、

「あら。」

おかあさんは、おどろいて言いました。

「あて名は、たしかに岸田ひろ子様になつてるけど、これ、ちがう人よ。ほら、一丁目の松原アパートの三〇七号室って書いてあるでしょう。ゆうびん局のおじさんがまちがえたのね。」

「ほんとだわ。」

ゆみ子は、目をまるくしました。

「ふうを切らなくて、よかつたわ。この手紙、ゆうびん屋さんに返さなくちゃ。」

「おかあさんと同じ名まえの人が、そんな近くにいるなんて、へんだわ。いやだわ。岸田ひろ子は、世界にひとりしかない、わたしのおかあさんなの。」

ゆみ子はふくれました。

「おかしなゆみ子ね。」

おかあさんはわらいました。

「そりゃ、おかあさんだって、岸田ひろ子があっちにもこっちにもいたら、ちょっとへんな気がするけれど、いじやないの。アパートの岸田ひろ子さんは、アパートのひろ子さん、ゆみ子のおかあさんの岸田ひろ子は、岸田ひろ子で、ぜんぜんべつの人間ですもの。かまわないわ。」

「ふうん。」

ゆみ子は、なんだかつまらなそうに、鼻を鳴らしました。

それから、何日かたって、友だちの春代はるよの家へ遊びに行った帰り道、ゆみ子は、鉄さんのアパートの前を通りました。

「松原アパートって、ここだわ。」

ゆみ子は、手紙のことを思い出しました。

階段の所に、ゆうびん受けと、アパートに住む人たちの名ふだが、ならべかけてありました。三〇七号室の所には、岸田ただしという名ふだがかかっていました。三階のへやらしいのです。

「岸田ひろ子さんって、きつと、このうちの人だわ。いったい、どんな人かしら。」

ゆみ子は、急に、その人に会ってみたくなりました。階段を上って、三階のへやの前で立ち止まりました。むねがどきどきしました。

だれか、出てくるかしら、出てくる人を見たいような、それでいて、出てこられたらこまるようで、ゆみ子はそわそわしました。しまったドアの前に立っていると、なんだか、自分が悪いことをしているような気がしてきました。

もう帰ろうか、と思ったときです。

ドアがいきおいよくあいて、ゆみ子より二つぐらい年下の男の子が、とび出そうとして、ゆみ子の顔を見ました。

「だれのうち、さがしてるの。」
たずねられて、ゆみ子は
「ううん。」

と、首をふってしまいました。
「じろう。はがきもわすれないでね。」
おくから、女の人の声がしました。

「はあい」
男の子は、ドアをしめました。くりくりした目で、ゆみ子を見つめると、そのまま、階段をかけおりにいきました。

「あの声の人が、岸田ひろ子さんだわ。ゆみ子は、息をすいこみました。
「きれいな声の人。あの人も、うちのおかあさんみたいに、おかあさんだったのね。じろうっていう、あの子のおかあさんなんだわ。」

おかあさんは、世界じゅうにいいいます。その中で、ゆみ子のおかあさんはひとり。
岸田ひろ子さんは、日本じゅうにいっぱいいるかもしれません。でも、ゆみ子のおかあさんの岸田ひろ子さんは、ただひとり。そして、あのじろうさんのおかあさんの岸田ひろ子さんも、たったひとりしかないはず。
いっぱいいてひとり、ひとりでいっぱい。ゆみ子はくり返しました。子ども

はいっぱい。世界じゅうにいっぱい。でも、わたしはひとり、じろうさんもひとり。

ゆみ子は、くると後ろを向きました。さっきの男の子のように、階段を元氣よくおりていきました。
(かんざわ とし子)

資料Ⅱ // のつくコトバ

1. 入口で 出口
 2. 往きで 帰り
 3. 先生で 生徒
 4. 赤ちゃんと おにいさん
 5. おかあさんと おねえさん
 6. おとうさんと 子ども
 7. 売り手で 買い手
 8. 話し手で 聞き手
 9. 医者で 患者
 10. 夜で 朝
 11. 金持ちで 貧乏
 12. びりで 一番
 13. 古本で 新本
 14. 都会で いなか
 15. 毒で 薬
 16. 純毛で かつら
 17. 男で 女
 18. 一本で 二本
 19. なかよしで 競争相手
 20. めあきで めくら
- いっぱいいて ひとつ

21. うちで外

2. 資料の適応

この教材は資料(Ⅰ)は、ゆみ子自身が日常使用していたおかあさんという、コトバに思いがけない意識の集中とその解決をせまられたことを内容とし、提出しているものである。その以前において「ひとり」は「ひとり」であった意識が、そのために「いっぱい」でひとり」という矛盾にぶつかり、とにかく、「いっぱい」でひとり」が納得できたという話である。しかし、問題は、このとにかくである。とにかくという以外に、この教材の中には、はっきりと一つの説明も入り込まれていない。つきつめていえば、この教材は事態の経過だけしか記述されていなく、そのゆみ子の「いっぱい」でひとり」の理解過程は何も、説明されてはいないのである。だが、説明されてはいないが、私なりに、このとにかくを事態から憶測していくならば、ゆみ子が、おかあさんというコトバの中に、自分の肉親である母のイメージしか湧かない時代から、二郎とその母を実際に見ることにより、自分と二郎、自分の母と二郎の母の対応を把握、母と子との関係における「いっぱい」と自分の母という特定の「ひとり」とをつかんだと

思われる。勿論、これが本当に子どもが理解過程かどうかは、この教材では、はっきりしない。しかし、妥当な範囲で想像しうるならば、「ひとり」でひとり」の特定の関係と、二郎と母の出現により、他の特定の関係を併せて認められたことよって、「いっぱい」でひとり」が成立したと考えられる。図式的にいえば「いっぱい」でひとり」という教材は単独関係を他にも多く認めることが出来、なおかつ、単独関係は単独であることがわかないという、たてよこ関係思考を要求している。そしてこの重複の関係思考を示しているのは、それぞれの名辞においては、反対概念である「いっぱい」と「ひとり」とを結びつけている「で」の内容であるともいえる。この「で」を子ども達がどうとらえるかによって、この関係をどうとらえ得た、得ないと判断を下しても、良いように思う。その判断が正当か否かは他のコトバで、この「で」を置きかえさせてみて、この関係意識を追究してみたい。しかし、この「いっぱい」でひとり」という例ひとつではその意識づけは明確ではないので、これと同様の型をもっている「で」をたくさんあげ(第二資料として「いっぱい」でひとり」のあとに示してある)それらの例をどれだけ関係としてとらえるか(「で」で結ばれる他の用法に

はさまざまな関係がある。表裏・視点の相連の二段構えの上下関係等)コトバの置きかえ等をやり、一つの訓練過程を経た後に、再び教材にもどり、「いっぱい」でひとり」の一つのしくみの出来方を意識づけることにする。

3. 授業計画(八時間)

一、「いっぱい」でひとり」を読み、本をふせ、この話の中から適宜セツェンスをピックアップして、それが、話の一と三のどこに入っていたかをたずね、内容の再確認をする。題名のおもしろさを子どもにたずねる。(一時間 11/27)

二、「で」を使ってある「いっぱい」でひとり」と同じようなコトバを並べ(資料2)、イメージをたずね、説明をさせ、今度は、説明からコトバに入っていく(一時間 11/28)

三、「で」をどのように置きかえていくか発表させる(二時間 11/29・11/30)

四、今まで湧かなかったイメージをコトバの置きかえによりあてはめる。そして、置きかえによりはつきりする関係のしくみを、そのしくみごとにいくる作業をする。(二時間 12/1)

五、同じ関係同士いくる形が整ったら、

「いっぱい」でひとり」の持つしくみに同じ形はどれか「いっぱい」でひとり」の「で」を置きかえさせて、子どもたちに考えさせる。

それぞれの関係が図式化出来れば上等である。(二時間 12/2)

4. 授業記録

その1.

11/28日11/29日の「で」の置きかえを書かせた結果、A(24名)・B(5名)・C(7名)の三段階に分類をした。Aの段階の者はほとんどその置きかえが出来ている者である。中には全部の置きかえ可能でない者もいるし、また所々説明的な要素も入っている者もいるが、とにかく、あまり目立つあやまりなく、説明的要素も二十一個のうち五以下のものはAまたはAとし、Aランクとした。またBは、その要素に説明が多く加わり、「で」の置きかえ、完全になされていないもの。Cは、イメージをそのまま書きつけている者である。

まずA(24名)段階の子供達から追っていくと、A段階の子ども達は、その解答がほとんど、同じようなので、表にちくいち示すことは避けるが、気づいた点をあげていくと、

1.どの語をいちばん多く用いているか。

選択語のうちからどの程度使い、また

選択外のコトバからどの程度のコトバを用いているかを表1で示した。

	○順 △逆	語	計
選 択 語 内	○	であって	62(うち1人で17)
	○	であるし	38
	△	でありながら	42
	△	でも	41
	△	だけど	76
	○	ともいえるし	31
	△	なのに	65
	△	であるが(のに)	50
	△	であるけど	9
	○	…なるし…でもある	8
選 択 語 外	?	みたい(で、な、に)	24
	?	(どうしで)	(2)
	?	ようで(に)	6
	?○	とともに	3
	○	でしかも	4
	○	と同時に	2
	△	だったが	1
	△	だが	2
	△	だ	2
	○	ともいい	1

この結果、私の提示した語から選んだ子どもが圧倒的に多い事がわかる。裏を返しているならば、「あてはめなさい。」といわれた時にかまわず、あてはめていったということも考えられる。表の中にも書き入れておいたが、「であって」という語を一人で十七回も使用している子どももある。

表2は、それぞれの問についての選択語内における順接、逆接別の数である。下段に○印のついているのは、順

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
順	13	15	12	9	6	12	5	10	8	11	5	9	6	9	5	7	6	7	6	8	
逆	11	6	10	14	15	11	10	16	7	14	9	15	13	10	8	13	12	14	15	9	
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	

接多しという印である。このように表1表2を見ても圧倒的に逆接を使用している者が多い。これを照らし合わせて、選択外から考えてみると、イメージ語が多く目につく。「みたい」と「ようで」の二語である。

表3はB・Oランクの子ども達の表である。また一回目(11/28日)二回目(11/29日)とはっきり書きなおしてある者である。B・Oと区別したのは、前記した通りである。

河野(B↓B)であって二回目も進歩がない。すべて、「で」の時間的推移で受け取られている。::であったのに::になった」という結果論的な書き方である。

日高・秋川(B↓B)「から」という時間の推移が二語のイメージの中に書きこめられている。

村山(B↓B)「で」という説明が大きくはいつている。これは「で」の裏付けを着実に行っているせいとはいえないと思う。なぜならば、説明をしなくては、この二語が切り離されてしまうことを恐れているからである。コトバで置きかえるということよりも、

説明が先行するということは、やはり具体的な事象にとらわれているためであり、他の語に置き換えることの意味がわかっていない。イメージをそのまま言語にしてしまっている結果である。そのしくみを言語化するということをわすれてしまっている結果ではなからうか。(藤川も一部そういう箇所が見られる)

以下はOで、ほとんどが二元論的な考え方である。一人一人追っていくと、

小谷(O↓O)二回書いてあるのだが、接続詞で結びつけてあるのは6/21、あとは「いきはひとりかえりはふたり」「うり手がうって買い手が買う」という具合に、反対語として、それもイメージが、それぞれにおもむくままに動いている。接続詞として書いてあるものは授業中みんなやったものである。応用がきかないということも考えられる。(下野・大江も同様)青山に至っては、全く根拠のないためを書いている。

小林(O↓A)イメージの説明をしている。たとえば「金持ちの人が金を使使いすぎて、びんぼうになった」で「的確な説明でなく、時間性がまだのみ込めていない書き方である。

上田・小田原(O↓A)それぞれの語、反対語として、とらえてしまい、全く平行線をたどっている。

しかし、この小林・上田・小田原は、二回目の書きなおしの時に、ほとんどが選択語を使って書いた。

置き換えの後に、再び、その言語からのイメージを湧かせることを試みた。この置き換えの資料考察は、テラウのイメージ湧かせの記録の後に述べたいと思う。

表 3.

	2	往きで帰リ	先生で生徒	3	金持で貧乏	10	男	16	女	20	いっばいでひとつ
日高	B										
河野	B		ありながら								
秋川	B	から	だが		金持ちだが貧乏になった		男であるが女にばけた				であるが
村山	B	でも	先生でも先生の先生がくると生と		なのに		だけど				だけど
藤川	B	であって			金持ちでもかねをとつたら貧乏		金持ちになつて貧乏				
小谷	B	いきですぐ帰リ いきはひとり かえりはふたり									
上田	A	ありながら	先生はせいけつで せいけつじゃないのは生と								
小田原	A	いって もどる だけど	先生が生と ありながら								
中林	A	だけど	生徒はおとなになつてから先生 になる人もいる なのに								
下野	A	いなかへ いくのにかえり	生とはせんせい だから先生はせいと								
大江	A		先生がよくて生徒がわるい 先生であつて生徒								
青山	A	会社にいったけど休みだった からかえりました	だけど		金持ちみたい女王様		おととでいもうと				いっばいであつても、ひとつ はひとつ

子ども達がわけた3つの類別(1)(2)(3)の中より、各々2語ずつ紙面の関係上、任意にピクチャリして、表にしてみた。二段に書いてある子どもは、1回目と2回目ののはつきりしている子どもである。空欄は、その子自身空欄としている箇所である。

「から」と「であって」のやりとり

(授業記録12 / 1 一時間目)

○ 「うちでそと」は、どうなりますか。

○ ch 「うちから外」

○ ch 「うちから外」でいい人

○ ch (全)

○ 山田君のは、どう書いてある。

○ 山田 うちであって外

○ うちから外っていうのと、うちであって外っていうのは同じかな。

○ ch ちがう。

○ どういうふうにちがう。

○ 「であって」だもんな。

○ うちであって外と、うちから外は全く同じだと、思う人。

○ ch シーン

○ 小田 ちがちがう。

○ あのね、うちであって外っていうのはね。うちの中であって外

○ うちから外にね、やっぱり今野君と同じだね。うちから外

○ に出るみたいだね。うちであって外っていうのは、うちの中で

○ 外みたいなかんじ。

○ ch なんとなくわかる。

○ 画面紙でもって説明してもらおう。(二つの紙を用意する。)

片方をうちとして、もう片方を外として、子どもたちに二つの紙がどうなっているかを聞く)

○ うちから外っていうのは、この二つの紙がどうなっているのかな。

○ 福井 まじっているようなかんじじゃないかな。

○ ch うちから外は、まじっているの、じゃあこう？(と交わらせる)

○ ch わっはは、ちがう。

○ 小田 うちから外はさあ、うちから外に出るでしょう。それで、うちであって外っていうのは、うちの中で：

○ ch じゃ、これどうなるの？からで

○ 外の方が、くっついちゃっているの。

○ ch はなれているのが、うちから外。

○ 小田 いいー

○ 小田 うちであって外っていうのは、なんかまじっているかんじ。

○ ch これでもいい？(と二つの図を子どもたちに見せる)

○ ch じゃ、これどうなるの？からで

○ 外の方が、くっついちゃっているの。

○ ch はなれているのが、うちから外。

○ 小田 いいー

○ 小田 うちであって外っていうのは、なんかまじっているかんじ。

○ ch これでもいい？(と二つの図を子どもたちに見せる)

○ ch じゃ、これどうなるの？からで

○ 外の方が、くっついちゃっているの。

○ ch はなれているのが、うちから外。

○ 小田 いいー

○ 小田 うちであって外っていうのは、なんかまじっているかんじ。

○ ch これでもいい？(と二つの図を子どもたちに見せる)

○ ch じゃ、これどうなるの？からで

○ 外の方が、くっついちゃっているの。

○ ch はなれているのが、うちから外。

○ 小田 いいー

○ 小田 うちであって外っていうのは、なんかまじっているかんじ。

○ ch これでもいい？(と二つの図を子どもたちに見せる)

離れているんだっけね。うちであって外は、まじらせるんだっけね。じゃあ、交わらせよう

○ ch じゃ、これどっちが、うちで外なんだろうね。

○ ch うちから外がいい。

○ 小田 よくないと思う。うちであって外の方がいい。

○ ch どっちか全然わからない人。

○ ch ハーイ(少数)

○ 小田 きいてないんだよ。そういうのは。

○ ch よくわかんないよ。

○ ch うちから外っていうと、なんか外に出ていってしまうようなかんじで、うちで外っていうのは、

○ ch うちであって外の方が、くっついて

○ ch いるみたいで、あっているようなかんじがするって小田君

○ ch がいいか、みんな、考えてみて下さい。

○ ch (しばらく時間あり)

○ ch じゃ、うちで外のものさがしてみて下さい。

○ ch 小田 うちの中が外みたいなんだな。

○ ch 小笠原 物置き

○ ch どうして

○ ch 小笠原 だって、物置きうちみたいだから。

○ ch うちみたいだから：：：そう。

小山 にわ

○ にわ、どうですか。

○ ch いいよ。

○ ch にわっていうのは、うちから外ですか。

○ ch うちであって、であって(強くいう)

○ ch うちから外は、だめなのね。にわっていうのはどこから見たら、

○ ch うちのなの？

○ ch にわから見たら：：

○ ch ぶざけんなよ

○ ch うち

○ 小田 にわっていうのは、きみ達の家から見たら？

○ ch 今野 外

○ ch じゃどっちがいいですか。

○ ch うちであって外

○ ch その3.

○ ch 「みたい」について

○ ch (授業記録12 / 1 二時間目)

○ ch 夜で朝っていうのは、どうですか。

○ ch 夜みたいな朝

○ ch 小山 ある、ある、日食の時の朝

○ ch 小山 いろんなかんじ

○ ch 小山 日食の時は太陽が出ていないから、朝から、まっ暗。

○ ch 福井 朝でも、まっ暗。

○ ch 朝でも、まっ暗っていうの、夜で朝にどうですか。

○ ch 福井 いいー

○ ch 朝でも、まっ暗

○ ch 朝でも、まっ暗

○ ch 朝でも、まっ暗

○ ch 朝でも、まっ暗

○ ch 朝でも、まっ暗

○ ch 朝でも、まっ暗

。じゃ、これは、このタンザクに入りますか(と、先程、うちで

外)から、その関係のにているものを集めて、それが同じ時にはつなげる作業をしている。うちで外、医者で患者等、今の所一グルーウが出来ている。それ

にあてはまるかと、指さしている所である)

ch 入らないよ。ちがう。

。じゃ別にしておきましょう。

。 (ここでまた、「から」と「で」のちがいをきく)

。 金持ちで貧乏

大谷 金持ちだったけど貧乏

小山 時間がある。

福井 金持ちから、貧乏になるまで、時間があるんじゃないの?

。 それは、どのことばで? だった

。 だった

。 だったっていうのは?

ch むかし金持ちだったけど

。 これは、ちょっと時間があっちゃうから。じゃ、他に、小田さん。

小田 (二) 金持ちであっても貧乏

ch おかしくはない。

。 金持ちであっても貧乏っていうの、さがしてみて。

小山 お金を持ちすぎていてね、使え

きれなくて、不幸だって人。

。 その人は貧乏になるかな? 貧乏にはちょっとならないんじゃないかなあ。金を使い過ぎて

貧乏になったっていうんだったら、わかるんだけどなあー

これじゃあ時間がありすぎるしなあ。

小林 お兄さんが、金持ちで、弟が貧乏。

小田 二つにわかれるじゃん。

。 そうね。

小田 貧乏の家みたいなんだけどね。中に住んでいる人は金持ち: (ブツブツ)

ch いい!!

帖地 あのね。//であって//ってところをみたいってなおせば、その

。 答えで良いと思う。

。 形はりっばそうで、というのがあう?

ch うーん、そうだね。

。 他にありませんか。じゃあ、こ

。 れは、どっちに入るかな。うちで外の組か、夜で朝の組どちら

ch 入りますか?

。 うちでそとよりも、夜で朝に近い。

小田 じゃ、一緒にしっちゃおうか。

ch しっちゃえ、しっちゃえ。

。 このようにして、同じ種類と思うも

のを、子ども達にくくらせると次のようになつた。

[1] うちで外・売り手で買い手・話し手で聞き手。

おかあさんで子ども・医者で患者びりて一番・都会でいなか・先生で生徒

(図作り: :うちで外の図を検討しなおした。二枚かさねておいた所、

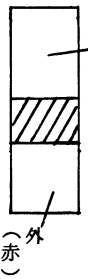
一方の紙をずらした方がよいという意見が出たので、次の様な図にした。うちを青・外を赤のセロハン

にした。庭にあたる部分はどこかたずねたら、重なった赤紫の所だという答えであった。)

図 (青)

うち 赤紫: :庭の部分

外 (赤)



(2) 夜で朝・金持ちで貧乏。男で女

(図作り: :出来ず)

(3) いっぱいでひとつ

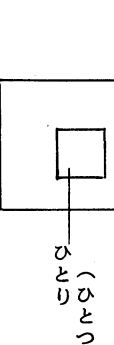
(図作り: いっぱいでひとつから、

いっぱいひとりをイメージ化させ、この図作りを行った。大きな画用紙に小さな画用紙を刷りつけた形にな

った。この時も同じ大きさのセロハ

紙を序々に、子どものいわれるままに小さくしていった)

図



毒で薬・純毛でかつら・男で女・一本で二本・なかよとして競争相手・めく

らでめあき、は子ども達にどこに入っているか聞いた程度で終りにしてしま

った。またその時のテーウが切れてしまったので、ある資料に基づいて検討していきたいと思う。

5. 授業の子どもの反応とその考察

(1)(2)(3)の類別のそれぞれのしくみを

述べる時、(1)は上下関係、(2)は関係を

とらえるというよりはイメージのだぶ

りの中にいる。(3)は図の出来方より明らかに包含関係である。この二つの関

係が少くとも、この「で」の中には含

まれているということである。子ども達は、この自分達の作った図が、「で」

から二つは出来るということを知ったことになる。さて、この関係を捉え得たか、得ないかは別として、この関係を捉えられた

めの過程を追っていきたいと思う。この過程になるものほりもなおさず、置き換えから目をとめなくてはなるまい。置き換え方の表(113)は、すでもう示した通りである。この表(113)、そしてテーラをききながら、次の点はその眼目として押さえられると考えられる。置きかえるのに用いた接続詞から、

1. 時間どり、場どり

2. イメージの強さが思考にいかにかからんでいるか

この二点は捨てられない。置き換え方をめぐって考えられることは、O↓B ↓Aの段階という一つの経路である。Oは全くイメージの中に埋没してしまつて、それぞれの語句の関係等は全く考慮に入らずにいる。従つて接続詞の使用は全く見られず、二つの文章として止めている。この形からB段階へ進む。つまり順接の接続詞「から」の使用である。時間的屈折のないこの接続詞は一番使いやすいのではないかと思う。同じような例として、「:::」だったか；になつた」という結果的な書き方も、同時限の時間を扱つたものであり、イメージの統行にすぎないと考えられる。少しも、相反する二つの視点を一つの線上の場に持つていくとうとする。で、の作用には近づいてはいない。B段階でのもう一つの例はイ

メージを言葉にかえたとき、そのまま、での置きかえとして入っている。一見丁寧に述べているように思えるが表(3)をみながら村山さんの所でも述べたが、この書き方は、接続詞をもってコトバの置きかえにより、一般論へまで進めていく、しくみ解きにはなっていない。むしろ、その関係をとらえる所までに行く、一段階ではあるまいか。勿論、Bの順当な接続詞の使い方より、で」という逆接を用いてその二つの関係に何らかのしくみを示唆したということは、「から」や結果論よりも進んでいるが、関係思考を解き明かしている裏付けにはならない。こうしてA段階へとたどりつくのだが、このA段階において、完全なくみのとときあかしが行なわれたことになる。

ここで目につくのは接続詞の順接・逆接の使い方である。表1によると逆接の方がはるかに多い。同誌四号の松村氏の論文の中に「子どもには逆態よりも順態の接続詞の方が使いやすい。その使用法により、またその子の姿勢を伺えることが出来る」(さるのさんばつ)と順接に結びつけやすいことを述べているが、ここではそれが裏がえしされる。というのは、この論文の考察があまりまっているのではなく、より高度な順接が要求されているからだと考えられる。ちなみにこの論文であげられている順

接詞は「ので」「から」「それで」「では」という「から」に通ずるような平面的なものである。しかし、この関係思考は、この範囲では解決がつかない、もう一つ裏を潜むような順接法が必要とされているのであろうと思う。ともあれ、この接続詞の使い方での路線が決することは、松村氏論文と同感である。

もうひとつ目に止まっていたのは選択語

以外の語である「みたい」「ようだ」が使われていることである。これは接続詞とは少し異なるイメージ語と思われる。同誌四号の中に「イメージが強すぎるためにその他の場合を想定できなかつた」と子どものイメージへの執着心を述べ、そしてその対策として、「視覚意識を捨てるために図を除去した」と述べているが、この場合には、まず思い浮べることから発するので頭の中のイメージはさらに消しがたい状態にあり、ついに最後まで、みたいはつきまどってしまった。特にそれの多く使われているのは次の場合である。

住きで掃り 赤ちゃんでおにいさん おとうさんで子ども 夜で朝 金持ちで貧乏 都会でいなか 男で女 めあきでめくら いっばいでひとつ うちでそと	みたい	ようだ
	3 1 1 8 2 2 3 1 1	1 3 1 1 1

表(4)

特に「男で女」とか「金持ちで貧乏」とか「夜で朝」は視覚のイメージが強いのであろう。類別[2]のランクにこれらは入るのだが、その図が書けなかつたというのも、みたいは、これ以上発展性がない、論理性のないイメージのだからである所以からであらう。松村氏も思考にたどりつかせる際、イメージを捨てさせたとき書いてあった。みたいをこえなくては関係のしくみは取れない。従つて、図式化も不可能である。しかし残念ながら、Aランクが二十四名いながら、一応おきかえはしているものの、みたいを捨て、一般論に進めた者は一・二程度である。最後に書かせた図式化にそれがよく表われている。このような過程を踏んで、はじめに本当にねらいとするA段階へたどりつけるのである。これは、私が、イメージの言語化の段階を踏ませず、すぐに接続詞の置き換えに飛んだことも、その一つの原因と考えられる。A段階にされている子どもの中でも、B段階の村山さんほど、イメージをそのまま文章化できるか、甚だ疑問である。

言語からイメージ、イメージから言語へという過程でのコトバ使いが、いかにその子の頭の中に思考を論理づけるか、改めて知った。また、論理に強くなるということは、イメージをいかに切り離してコトバだけで考えていく

表 5.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
A	4	2	5	3	1	2	3	3	2	2	3	3	3	1	1	2	3	2	2	17	2
B	15	16	4	3	2	5	3	2	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
C	16	15	18	24	18	24	23	23	28	20	17	20	16	17	12	6	6	4	1	8	2
子	1			1	2					4	1	1			0	0					
無		3	9	5	13	5	7	8	6	10	10	13	17	18	23	28	27	30	33	9	32

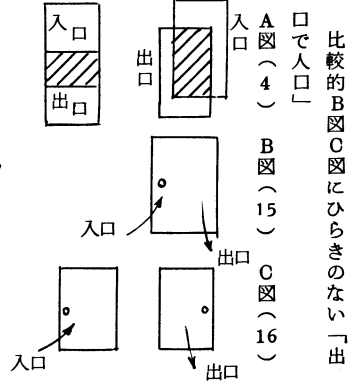
ことが大切な要素であることも確信した。そしてその介在者が助詞である「で」であり、解き明かしは、その置き換えをする接続詞に託されているということなのである。

図式化のしかた
A―抽象的―線と面(図一つ)
B―半抽象的図式―矢印と図とコトバ(図二つ)
C―具体的図式―絵がそのまま書いてあり二つの関連性が全く表現されていない図(イメージ)

問題に応じてどれだけ図式化なされているかといえば次の表のようになる。

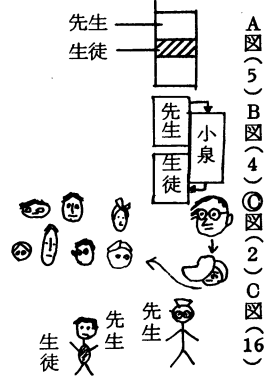
この結果のように、A B Cを見ていくと、先程のコトバの置きかえ分布とはずいぶんちがいが、イメージがそのまま出ているCの人数が大変多くなる。但、図式Aランクのものは置きかえもA段階である。しかし図式Aランクはほとんどが一%と二%と一定しており、書いている子どもも限られた二人の子とも達である。

比較的B図C図にひらきのない「出口で人口」



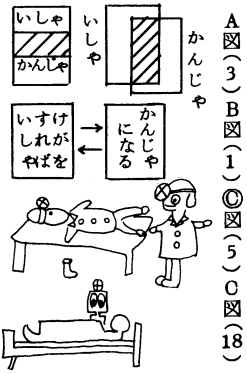
///の部分で”の所
A図は出口・入口ということを全く意識せず、己の頭の中で図式化している。B図は、解答を書きおいて、具象の域を脱せない。しかし、二方をうまく取り入れている。C図は二元的な考え方になってしまっている。

「先生で生徒」



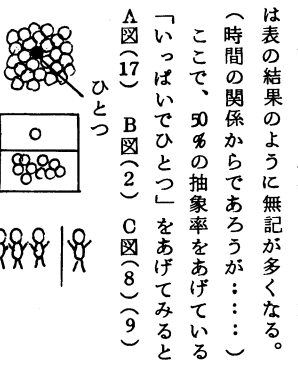
具象化はドアーのような場合はいいが、先生で生徒となると苦しくなる。Aはその関係をつかみ取っている。Bは上下関係をつかもうとして、つかめずに矢印にたよっている。C図に至っては、B図のそれを具体的な絵であらわしている。C図は二つの先生と生徒の絵を書いているに過ぎない。

「医者で患者」



A図はしくみをあらわしている。B図は、単純化をすれば、ということはあるが、その手だてに矢印を使用するだけでは、いききがあるということだ

けの意味で、そのものとしてはつかめない。C図は楽しんで書いている感じである。風態で医者であることを強調しているのがよくわかる。しかし、二つの視点が一体化しているとはいえない。C図に至っては医者と患者の関係をただ絵にしただけである。以下も、こういうタイプが増し、しかも15以降は表の結果のように無記が多くなる。(時間の関係からであろうが) ; ; ;



「いっぱいひとつ」は、二つの視点がある。これは含み含まれるの関係である。従って、場面と時間は一致すべきが順当である。にもかかわらずB Cはその分化がなされてしまっている。それは包含関係の接点はどうしても図では得られなかったためではないか、図で相反するものを、一体化させることの難しさを物語っている。

言語化と図式化、それぞれについて述べていったが、やはりA段階で早くイメージを言語化することに成功したものはその図式化も出来、一般的なものへと移行することが出来る。という

ことである。所詮、具体物に於て説明をしようとしても、図ではイメージが行するということになる。また図の持つ性格も子ども達にはわかっていなかったのではないかと、今ふりかえるとそのようにも思う。イメージが子ども達に強いかということが図式化により明瞭になった。

はじめから、この学習のねらいは、イメージを湧かせることを目的としたわけではない。イメージが湧き、そのことばに対するイメージがどのような湧いてくるかその道筋を追うはずであった。その道筋の中に無意識のうちにある言語が介在することを予知してやったものであった。そしてその介在の言語は、一見、相反するコトバと思われものを結んでいる¹⁾で置き換えていることに気づかせるのが目的であった。コトバの持つ色々な意味、その一語で一瞬のうちに整理されるような言語がこの世に存在するという驚きを知らしめることであった。しかし、この論文を読んでもわかる様に、イメージから言語へ、その言語に基づいて次のイメージを湧かせるという、この学習のねらいは、前半のイメージテーブと後半のイメージテーブとの間には、目立つ相違点は見いだせなかった。資料の結果イメージ思考へと進む過程

を見るに止まった。置きかえてAランクにある二、三人の子どものみが思考まで、進め得たという結果である。イメージから言語へ、そしてその置き換えて頭を整理し、その言語を使って、今までわからなかったイメージをも追うという作業は、その置き換えの時点で、意識している子どもと、無意識の子どもとの差が、かなりあるように思える。

コトバを選ぼうと厳密にあせる子は時間と場にかなり興味を示し、その「から」と「で」の差に頭を駆使しているということがよくわかる。またその反面、置き換える意識の弱い子は、いつまでもイメージのだぶりの中から抜けられないことも、はっきりした。その結果、置き換えコトバに、そのままイメージの残存するコトバが出たのである。図式化は、タメ押的ではあったが、これにより、さらに、このコトバに対する思考がどこまで働いているかが伺われた。それは全くイメージがイメージとして残っているあやふやな子どもはC図より、脱せないし、B図であがいている子どもは、なんとかこの紙面の中で、一体化をと、あせている様子がよくわかる。やはり、イメージが乾き、そして、思考するために、自分の頭の中を自分のコトバで、また、自分の図を描くことにより、さらに思考をより上げていこうとする子

どもは三年生段階では、一・二勇という所であるというのが結論である。しくみを示唆することに終始した。感情は切り捨てた。なんとすれば、これで感情を扱うとするならば、コトバと感情とのずれという、現三年生では、とてもこなせない、苦しむテーマとなることは必定、それを避けたまでのことである。

(東京・町田三小・教諭)

