

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	感情教育待望論（その10）：ことばの継承と子どものイメージ：イメージは継承される
Author(s)	上原, 輝男
Citation	児童の言語生態研究, 16 : 13 - 20
Issue Date	2004-02-10
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045187
Right	
Relation	



ことばの継承と子どももののイメージ

——イメージは継承される——

元玉川大学教授 上原輝男

1 視座を定める

先月の二十六日から大阪の国立民族学博物館で、三年越しの研究でありました子ども文化の文化人類学的研究のシンポジウムが一週間にわたって行われました。民族学博物館の方が三分の一は占めていたんですけど、子ども文化について文化人類学的に子ども文化を考えてみようという研究が実に三年にわたって行われた。その一つのチームが私が担当した子供のイメージの研究ということだったということです。子どもの文化人類学的研究っていうのがNHKから書物になってでるということになって、今その作業に入っている。今回は、私も少し発表できることがまとまったと喜んでいたのですけれども、数ある発表の中では上原研究グループのが圧倒的な支持をえましてなんて言うて恥ずかしいですけど、いい研究ができたと思って喜んでるんです。で、全

国の学者が子どもに目をつけたというの
はありがたい世の中がだんだん近付きつあ
ると思ってるんです。

今一番諸君らに伝えておきたいと印象深く
思ったことは、一通りの成果が発表されて最後
の総合討論ですね。その総合討論に専門分野が
違うものをどうやって処理するだろうと言う風
に考えておりましたら、さすがは民族学博物館
の先生たちは優秀な人達がそろって、いまして、
このような図(図1)を総合討論をするにあ
たって提示されました。そして「この座標の中
に、それぞれの研究成果を位置付けてくださ
い」という条件が出されました。この図を見た
とたんに私は、うーんさすがはすごい視野がも
てる人達だな、ということも思ったわけです。



図1

すごい立派な視野、もう少し丁寧に言うて
視座ですね。それに感心したわけです。で、全
国から集められた学者の研究をかみあわせよ
うとするわけですから、かみあわせるにあ
たってこの図式を作った。それをとりうると
いうその学者たちの視座のある研究姿勢とい
うか態度に、私はまず驚いたですね。

諸君らにおきましても、三年生四年生はそ
れぞれの研究室に所属して研究を行おうとし
ているんですが、大事なのは視座ですね。目を
据える位置をどこにするかということ、これ
がどの学問をやるにしても大切なことだと思
います。それからどの学問をやるにしても大
切ですけど、特に教育学をやるうとして
人達はこの視座を失っていると思う。教育の
対象は人間に決まっていますね。諸君ら
は教育学をやるんで、だからその対象は人間
なんです。けれども人間ほど限定しにくい
ものはないんです。今回の我々の研究は子ど
も文化ということであつたけれども、子ど
も文化というものはあるのかないのかという

ことが問題になってくるんですね。大人が文化を形成している、しかし子どもは文化を形成しているのかわからないのか、大人と子供の違いというのはどこで限定されるのか。ここからここは大人、成人式をしたら大人、する前は子どもというのは形式にすぎないのですから。もちろんそれも重大な要素ですよ。通過儀礼なんていう言葉がありますね。うちの研究室の論文で通過儀礼を取り扱った論文なんて微々たるものしかない。こんなことではダメですよ。我々が、人間族が、世の中を過ごすためには通過儀礼というものをもっている、その一つですよ成人式なんていうのは。というよりあれは変形された名残みたいなもんです。私らにいわせると今の成人式のようなあんなインチキなものはないと思うですよ。一番喜んでるのは商売人だけですよ、呉服屋さんとかね。

2 イメージの普遍性と独自性

さて話をもどしますけどもね。そう考えてみると子どもというものをどこに位置付けるかというのは難しいんですよ。あなたがたに何故この話をするかというと、もっと認識を深めてほしいし、新たにしてほしいからです。あなた方は自分がまだ子どもに近いと思って、耳に穴を開けてみたりオートバイに乗ってみ

たり、そのくせ学校の先生をしようなんて思い始めているんですよ。それが恐ろしいことですよ。そして一般的に考えられていることは新聞なんかでもそうでしょ、今日の学校教育はすきんだ、歪んだ、やれ学校の教師は再教育をしなければならぬ。そんなことばかり言っている。そうしてどこへ向かっていくかという「教える」ということにはっきり向かっていくんですよ。そちらの方が恐ろしいことなんですよ。教えることにはっきり気を配るようになっていく。知識をくつつけることだけなんです。それだけになってきた。まあ、知育偏重なんて言われているからそれぐらいいは諸君らもわかると思うけれども、大事なことは知育よりもっと大事なことがあると言いうことなんかを、世間の人達と同じように私は言いたいのではないんです。その前に「教える対象の勉強をしない」ということですよ。つまり子ども自体の勉強をしないというんですよ。子どもって何かということですよ。だってそうなると我々と同じことですよ。我々はこの図式の中に、子どもというものをどのように位置付けるかということとで苦労してきたんですよ。学校の先生がここから外れていていいということではないんです。ちよつと説明しますね。文化っていうのを考える時にね、その文化は普遍性を持たなければならぬ。ただ普遍性だけじゃなくて、その普遍性は同時にそれぞれの独自性を持つてい

なければならぬということですね。これは対極にある。これは誰が考えてもわかるし、従来から考えられていたことです。日本人だけに限られた問題ではなくて、世界の人々に共通して人類等しく持つていなくちゃならないものは何であろうか。その中で文化は起こっているにきまつているんですから普遍性でしょ。でもみんなが共通項だけをもって出上がるかというところではなくて、日本文化は日本文化としての特徴がある。上原先生の良さというのは、より良い普遍性と、より独自な特殊なものをごとくに持つているから、ということになる。みんながそうですよ。素晴らしい人格を作るといいうのは、この対極の中で自分の位置を決めていくということです。

3 「ゆづり渡り」とこの文化

これは縦軸横軸どっちでもいいんですけども、これが面白いんですよ。特に何故異文化と文化の継承者ということを対極にもつてきたかというところ、これ最近言われるからです。だけど私は異文化なんて言ったことはない。子どもは大人と違うものは持つているんだという考え方はある。それから対極においては、そう言ってもその子どもは子どもの中に止どまらないんですよ。大人への道を歩む。大人への道を歩むという事は大人が作り上げている文化を継承し

ているわけですね。で、横軸にとつてある。で、これを文化の継承者としたのは「大人文化」としたっていいんです。これ、異文化としてあるのも子供文化としたっていいんです。けれども別々のものであるわけではないということなんです。子ども文化というものと大人文化というものをこの両極に置くということ、この二つは図の上で置けるという話で、はたしてこの二つは無縁ではありえないんですよ。

今の若者は、とにかく行動だ、なんて子どもの前に立つて何とか運動のようなことばっかりする。チイチイパッパの先生は不必要なんだと思わないと。だから、何か子どもの前でしてやらないといけないんだ、教えてやることだ、なんていうのはもう町の人にやってもらえればいいじゃないですか、お母さんたちで。お母さんたちとは違う専門家の仕事は諸君らの仕事ですからね。そうでしょう。何故これが図式の上ではこう続けられてもおかしくないことになるのかというと、だって人間は子どもの時代を持たなくして生まれた時から大人だなんて有り得ないもの。そういうことをいつも思っていないければならないんです、教育者は。「うつろい」をつかまえていないと。若いからなんて言っただりはねたりだけしていたら。上原先生はおいくつですか、どうすればそんな若さをたもてるんですか、なんてお世辞だかなんだかしらないけど言ってくれる。「そんなものは何もないですよ」と言っているけれども、本当はあ

る。何かというと「うつろい」を見ているんですね。それは自分の仕事ですもの。だから自分もっているものにはうつろいが来ないんじゃないかな、と思いますよ。だから私は今二十代を生活しているんだ、三十代を生活しているんだ、人生もたそがれどきに入ったな、なんてそんなことを私は思っていますから。私は全然別のところから人間を見つめているのが仕事だと思っていますから。

とにかく人間存在しているのは、子どもから大人へといつでも向かっていく。そうすると、はたして「異文化」といえるかどうかなんです。そんなことに面白さを感じなければだめなんです、諸君らは三年生四年生なんです。いつたい、文化を作り上げるのはどの段階で作り上げるんだろうと考える事が大事なんです。大人が文化を持っているんだっていったって、大人の中にも老人もおりますしね。そうすると若者が文化を作っているのかというとそれも問題がありますし。じゃ、どの辺にあつたら文化形成期になるんだろうという考え方もできるかもしれません。まだはつきり言えませんが、この線上にあることだけは間違いない。そういう風につかまえないければならないというわけです。さあ、そうなるですよ、諸君らの専門的教育なんていうのはどう考えればいいのかということになるんです。物を教えて教育が成立するんだ、なんてばかり考えている人は、よっ

ぽどこういう図式のわからん人ですね。ものがわかった人がものがわからん人に、つまり大人が子どもに教えていけば教育は成立するんだ、なんて。ましてやこの意味は全くわからないひとですよ。大人文化と書かずに、ここを「文化の継承者」としたっていう意味はどういうことなのか。文化はいつも継承ということを失つたら成り立たないですよ。文化は継承という役割を果たさなければならぬんですよ。何故でしょう。受け継がなくならないんですよ。これは私は片一方で芸能研究をやっているからよくわかる。世の中の錯覚みたいなものが、各地に芸能保存会なんていうのがある。保存すること、古い芸能が残っているから保存して次代にうつさなければならぬ、って。保存することと継承することは一つの概念ではないんです。このところが現代人はわかりにくい。簡単にいうとね「新旧」ですよ。新旧っていうのを区別できるかということです。古いものと新しいものとの関係です。新しいものはどんどん古くなっていくんです。そうでしょう。新しいものが別にあるわけじゃないんです。それと似ているんです。関連をもたなければならぬ、継承されていないければならないんです。新旧を問うということは新しさの度合いにおいて、例えば、この本は新しいね、というのそれは継続の度合いにおいて、年数において問わなければならない。この本いつできた、去年できた、一

昨年できた、お古くなったね。でももっと前からいうと、まだ新しいじゃないの、とこうなるんです。そういうような風に考えると、文化の重要性というのは、継承ということをどう考えるかということになってくるんですよ。私はこの本を大切にします、お蔵にいられて保存します、というのは継承になるかということなんです。継承と保存というのは違うんです。保存された文化は私にはもはや文化の遺物にすぎないと思うんです。各地の芸能保存会なんて行われているけれども、それはもう継承されているのではないと思うんです。息の根をとめているのに等しい。

しよせん、人間の命題っていうのはこれ以外はないですよ。継承以外はありませんよ。すべてがそうです。この役割しか果たさないんですよ、人間っていうのは。「君は誰の子？」親父とおっかさんの子ですよ。それでやがて結婚するんですよ。それで同じことを繰り返すんですよ。俺以上の子どもを作りたいなんてね。で、以下の子どももできないなんてね。いずれにしても継承なんです、譲り渡しなんです。その点をもっと考えないと、老いも若きも考えないと。特に若いものが考えないと。いかに譲り受け、いかに譲り渡していこうかと。その橋渡しを自分はしていると思う事ですよ。こういう話をしてくれば、みなさんが日頃考えていた「子どもとは何だろう」なんていうこともね、偉そうに大人が子どもをみていたような見方が何

の役にもたないということがわかるでしょ。では、そういう年齢的な問題ではなくてね、人間の子どもだとか大人だとか老人だとかいう捉えかたに問題があるんだということを考えなくちゃならないことだ。で、一番満足させる考え方は何かというと、それは人間ということなんのはそれぞれ継承者でしかないということなんです。人生の傾斜で考えればみんな同じなんです。下の方はなだらか、上に行くほど険しいなんて、そんなことはないんですよ。みんな傾斜は同じところを歩いているんですよ。

さあ、そこで次の話題に進みます。「児童言語」。わたしはそれを子どものイメージの研究だったってお話ししたでしょ。これは甲南大学の今はオーソリテイの研究者、権威者がいる。藤岡喜愛さん(※編集部注)。今イメージの研究といったら、この人以上の人はいらっしやらない。どういうわけか、この藤岡先生が私に注目してくれたんですね。私を大阪につれていって、この研究の仲間にしたのも藤岡さんなんです。私はイメージの直接の研究者だなんては一度も思ったことはない。じゃあ上原はどんな研究をやるうとしたのか、この図式の中でどのようなところに位置付けられるのか、イメージと上原とが何故つながるのか、という風に思われたかもしれない。その話を付け加えておこうと思います。

今回も藤岡先生といろいろと話をした中に、「人間というのは教えたからどうなるというの

ではなくて、教えなくてもそのことだけは継承していく、受け継がれていくという問題がある。教えてすべてが出来上がると思うなんていうのは大間違いですよ。人間の思い上がりです。」というのがあった。人間にとつての言葉は、という時のこの「言葉」は、語学としての対象をさしてはいない、これはわかるでしょ。少なくともそれぞれが「私って何者だろうか」と考える。「これが私だ」というときには、その人の持っている言葉と関わりを持つている。その言葉というのは今言っているように語学ではない。つまりその言葉を使って何かをするのではないということがわかるでしょう。

もう一つ考えを手助けするために言いたいのは、こんにちの人は言葉を使って表現するなんて、私は大嫌いだっていうことを「国語教材」で何度か言った。言葉を使って、あるいは体を使って表現する、身体表現なんてやめてくれるっていうの。あの「表現」っていうのは。人間を何だと思っているんだ、というんですよ。人間ロボットとこののを先ず作っておいてね、それで機械をはめこんでいって、「あつ、ものが言えるロボットができたよ」「こんどは手足が動くようになったよ、だから身体表現ができるようになった」こういうふうにしなかに考えていらないだろうかと思えますよ、今の人は。そうじゃなくて、人間っていうのは我々がこの五体を備えていることにおいて、我々が音声をそなえていることにおいて、も

う既にちゃんと表現なんですよ。

何を忘れてしまうのかというのと、それは「感性」を忘れる。人間はもって生まれて、もう感性をもっているっていうのがね。機械が生まれるのではないんです。ロボットが生まれて、ロボットにそれぞれの知能を与えるのが教育だと思っただけはいかないことですよ。日本人はあれほどよく知っていたじゃないですか。「三つ子の魂百まで」って。教育以前の魂が忘れられないものになっていることを知っているから、そういったんじゃないですか。じゃあ今我々が、皆さんが人間の教育というものを考えてみるならばですよ、一番もとになっている人間の原動力というのは何だろうかと思えなければならぬじゃないですか、そうでしょう。誰からももらったわけじゃない、お母さんの腹から出てきて、そして日増しにですよ、その人間は人間となっていくんです。その力そのものが何だということを考えることをしなくちゃならないじゃないですか。教育学で一番面白いのはそれですよ。何か子供たちに見せてあげる、授業を上手にやろうなんて、授業なんて上手にやったら子供もが横を向いていたらおしまいじゃないですか。指導案を厳密に立てたって、その日熟をだして休まれたらおしまいじゃないですか。授業は、何かをやってみせることじゃないんですよ。子どもの活力を引き出す、あるいは子どもの活力って何だかって先に思う事ではなくちゃ。

4 子どもとイメージ

私は、子ども自身のもっている活力っていったり原動力って言ったり、あるいは感性って言ったりしました。あるいは表現以前のものだと言ったりしました。それに私は強く関心をもっている。そこで私は、ものを感じ取るには、子どもの感じ取り方つかみ取り方、あるいはイメージの起こし方、っていうものがあるんじゃないかと考えたんですね。そこで、仮説を出した。四つの仮説と一つの付説。いや(国立民族学博物館での)研究会でも盛んに言ってくれたの。ユングの言っていることは正しかった、そう言ってくれたの。私はユングの弟子ではない。ユングの弟子は河合隼雄。私の中学で一級下の男でしたけども、私は特別にユングを研究したりはしていない。まあバラバラはみているけれども。ユングの学説のために私は働いたわけではないけれども、研究会に参加された先生方から、むしろ日本人はあんなことは早くから知っていたのではないかと盛んに言ってくれました。大変私は面目をどこしたわけですよ。だからこの「四つの仮説と一つの付説」格好いいですよ。「人間のイメージにはどんなイメージがありますか」ということを考えていちゃ駄目なんだ。藤岡先生の研究も人間のイメージって何だろうか

ということをつきつめようとしているんですから。この人はどんなイメージをもとうとしているのか、そんなのは勝手ですよ。そうでしょう。大事なのは、この人のイメージのわかし方には問題があるよっていうと、人間が問題になってくるでしょう。誰でも実感ができることですよ。この一週間私は毎晩のように同じ夢をみるとか、もしそういうことがあったらその人はもう病気でいい。私がそんなことを言わなくても一週間同じ夢をみたら、もうその人は精神病院にかけつけていますよ。人間ってというのは、そういうふうにしてイメージにとらわれるんですよ、簡単に。ただ、フロイトだとかユングだとかに精神分析をまかせておけばいい、というわけではないですよ。それに、諸君が現場にはいる頃にはカウンセラーなんているのが入るようになるでしょうね。決まっていますよ。カウンセラーだってできる、というぐらいの教育者じゃなくちゃ。教科なんていうのはお母さんでもできる。子どもについてどのくらい詳しいか、専門的なことがわかるかっていうことが、あなた方の実力にならないかならないと思います。

5 子どもとイメージの情動における四つの仮説と一つの付説(編集部附記)

この場合のイメージの情動とは、イメージ

の始原性および誘引性をいう。何をイメージするかという考察ではなく、イメージの自発性に関する心理的傾向を求めたいのである。

われわれ子どもの現場人にとって、長年月考えさせられてきたことは、子どもは何をイメージしたかよりも、その何がと事態との設定の仕方に特徴があると思うことである。子どもにとつてその何があまり重要ではない。子ども自身がその何が重要であるという場合においても、論理的には重要ではない。重要なのは、その何がと事態との設定において執着しているの謂であることが常である。

子どものイメージは強烈で新鮮で映像的という言い方が一般になされる。しかし、それは、よく考えてみると、その状況・事態・場合において、そのイメージを取沙汰しているのであつて、その要因関係と切り離されても、イメージは鮮度を保ち得るかどうかはわからない。というより、状況・事態・場合と、その時生じたイメージとの二分化が認められないほど、人はイメージが強烈であつたというのである。この時、人はその状況・事態・場合の印象説明をそのイメージの在りように求めることが多い。その時のことはよく憶えているという場合でも、客観的事象の記憶であるよりも、その状況・事態・場合に生じたイメージが喪失されていないという方が正しいことが多い。たとえば、「冬空に、伸びた枯枝の先に赤い柿の実が一つ熟れていた。あの光景を、私

が見さえしなかつたら、その後の私の人生は、おそらく変つていただろう」などという表現ともなるのである。しかし、これとても、イメージに何を見たかではない。冬空の中の赤い柿一つが、この場におけるその人の心理なり行動なりの決定要因となつたことを物語っており、そのことにおいて、記憶されているといわねばならぬ。「兎追いし彼の山、小鮎釣りし彼の川」がイメージされているのではない。その状況・事態・場合においてイメージされている。つまり情動がイメージを結ばしめ、その結合に強烈さや新鮮さを感じているのである。

子どもたちは、「そんなのはわかつてる」「そんなのきまつている」とよく言う。一体、何がわかつているのであろう。なぜ、そんなにきまつているのであろう。論理的不合理と思われる場合でも、この語を発し、むしろ、合理的説明による納得以上に納得し、疑うことをしない。たとえば、両こぶしの中に十円硬貨を隠し、子どもに「いずれかを問うがよい。大抵の子どもなら、「そんなのわからないよ」とは言わないのである。中には、右に掲げた語をすら発して、信念を持つて右か左かを指示する子が何人かいるだろう。

われわれは、この右だ、左だとするイメージは、いずれを選択したということよりも、一方にちがいないとする情動に誘引もしくは拉致されたものと考ええる。

このように、子どもたちのイメージは、情動

に誘引拉致されていることを認めざるを得ない。それは経験によつて起る以前、先験的ともいふべき働きのようにも思え、様々な試行錯誤のうちに、「穴」なる課題作文を書かせて、ある程度の自信を深めるに至つた。そこに示されたイメージは、言い合させたように、年齢に副つて類同的であつたのである。それは創作童話のようにひよわな個性的な想像とは無関係な、先天的直観によつていふとしか言いようがないほどに潜在世界を一気に駆け抜けている。

われわれには、なぜそうなのかを説明することはできない。しかし、われわれは、改めて、子どもにおける、あるいは子どもを支配するといった方が正しいかもしれない無意識世界での、誘引の類同性を丁寧洗い立てることが先決であると思う。

柳田国男は、「兆・応・禁・呪」を心意諸現象の大別としたが、この兆に当る働きが、子どもにとつて、いかに強力であり、支配的であるか、いま、われわれは、われわれの求めようとする子どもの無意識世界での誘引を柳田のいう「兆」と重ねてみたのは、仮説である。また子どもたちにとつて、その誘引されるイメージを前兆・予感と自覚したりもしていない。しかし、柳田のいうように、事以前において、そのイメージに事を集約し委託してしまふ働きは、同質のものと考えられるからである。異なる点は、それを兆候と客観しなだけである。但し、これが事前において誘発され、

事の自己投影であることにおいて予見性と仮

称しておく。また、この「予見」の語にこだわりたいのは、子どもたちが予見だと思わなくとも、決してこの誘発が恣意にもとづく創造を許さず、見るべくして見たという期待感を持ち合わせているからである。「ああ、やっぱり」とか、「もしかして」とかいう気分とともにあるといつてよい。二年生以上のどの学年でも見られるが、「おとし穴」を思い出として書きたがる。ある子は、「今はあまり、穴をほったりしません。けど小さいころのあの思い出が今思うとなつかしくてたまりません」と記すのである。この子は三年生女子である。なつかしい思い出を語るにはあまりに幼なすぎる。「穴」なる刺激語の故に、回帰性があるのか、予見性は回帰性、邂逅性と同意語なのか、後考を俟ちたいが、子どもの語る誘発性は、あたかもロープウェイの綱の如くに、前進は引き返しとともにあることを指摘しておきたい。そのため、これを邂逅性と仮称しておきたい。子どもたちが作文するとき、先の「穴」作文にかぎらず、書くことを思いついたから書く。書けない子は、書くことを思いつけないという。この場合、書くことといっても、決してそれは素材を意味しない。彼らにとつて重要なのは、「思いつける」であつたのだと思う。つまり、想をめぐらすは、あれやこれやの素材探しよりも、めぐり合わせることであつた。想念自体に回帰・邂逅を感じるとき、イメージは鮮

度を増すのではなかったか。

「この道はいつか来た道」というのは過去経験の再生であつたかどうか疑わしい。むしろ、経験的にははじめての道であるにもかかわらず、追憶だと思ふ働きを使喚(しそう)するからこの曲は名曲なのであろう。思い出は、過去の経験の量と比例しない。子どもが告げるように深い思いは手繰り寄せられ、思い当るところである。

その期待、その目的意識化を祈禱性と仮称したい。

科学時代の今の子どもたちにとつても、祈りを否定する子どもは少ない。子どもたちにごく自然に神を語らせると、神の出現を口にする。つまり現われるかどうかを期待する。つまり、現われるかどうかという受け皿が用意されるといふことである。事の成るか成らぬかの期待を祈りというよりも、唯識論的立場に立たされる働き自体が、イメージ活動の中にあるのだと思ふのである。

「めくら鬼」という童戯に、もし、この祈禱性がともなわれないものとすれば、飽きもせず繰り返す童児もいなければ、またその行為を可愛く思う大人たちもいまいだらう。見えない相手が誰だと探すというよりも、鬼がイメージしている対象が探し出せますよという願いを籠めた遊びにちがいないのだ。だからこそ、ある程度、「手の鳴る方に」といふ掴まる側からすれば不利でもある補助もするのである。

もう大人たちの記憶からは薄れてしまった

が、めかくしを外して、思う人を言い当てたときの、その人の顔は、その人の顔というよりも、めかくしをした時に画いた顔が目前に出現したように思えて、何と目ばゆく輝いて見えたことか。子どもたちの思いはきつとそうなのだと思ふ。

覚めた見方をすれば、それらは幻惑性かもしれない。しかし、仮りにそれが幻惑性であっても、幻惑であればあるほどイメージの誘引が強いといえないだらうか。幻惑という語は定義に困るので、没我性と仮称しておきたい。どの程度に我を忘れてるか、深さと長さを知る必要がある。「穴」作文では、自分の母親は健在であるのに、「母の死によつて私の心には風穴があいた」と記した五年生の女子がいた。必ずしも、この子は創作風に書いてみようという気で書きつけたとは思えないのである。この場合の「私」はイメージを操る私ではなく、イメージの誘引によつてその私を没我し、イメージの中の私にひたり切ってしまうから、健在の母親すら死に至らしめて顧みることができないのだと思ふ。

「手形」を押してその線条に自分の運勢を自分で占う実験には、なぜだか子どもたちは、いわゆるのつた。「今日、学校からの帰り路に僕は転んで怪我をする」という子までいた。ところが、その顔付から判断する限り、真顔であり、さりとて危機接近の緊迫や恐怖心は読み

