

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	子どもの意識世界の住み替えと鳥瞰の視点の獲得及びことばの介在 : 1年生から6年生まで、物語の同じ場面を描いた絵を資料として
Author(s)	葛西, 琢也
Citation	児童の言語生態研究 , 18 : 16 - 28
Issue Date	2018-10-27
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00046606
Right	
Relation	



特集

子どもの意識世界の住み替えと

鳥瞰の視点の獲得及びことばの介在

—— 1年生から6年生まで、物語の同じ場面を描いた絵を資料として ——

葛西琢也

1. はじめに

われわれは、物の見方が改まる時、ことばが変わる習性を持っている。これは、成人したから気がつくのではない。物の言い方や修辭は補助手段ではない。物の見方（観点）、対処の仕方（対応姿勢）、世界定め（全体把握のありよう）によって、ことばは即応する。（上原輝男「国語の授業はこうするⅡ」43頁）

われわれのことばとの関係を、習性であると言われて、エツと思つたのですが、外国語習得の話ではなく生命活動として、体感ともにとつことは、無意識のうちの母国語の獲得なのですから、そういわれてエツと思うことこそ問われなくてはならないことでした。

物の言い方や修辭は補助手段ではない、の言からは、子どもたちの物の言い方にこそ生

命活動の振幅、伸張が見て取れるのだとの主張を聞き取ることが出来ます。そして、子どもたちの物の見方の変化、対人対応の仕方、

世界定め、私たちが注視すべき対象は子どもたちの身体感覚とその環境対応の在り方、その実態にあるとお考えであると思われまふ。ことばは生ものであるという言い方で我々の意識転換を求めたのも、子どもたちの生きざまを捉えることが、子どもたちの生活に接する方法、つまり国語教育の視座はここにあるということです。

物の見方が改まる時、ことばが変わると言い、それは成人したから気がつくのではないとのひと言は、上原先生が子どもの無意識の働きに注視していたからではないかと考えられます。その無意識の働きからなつたと考えられている作文をここに示したいと思ひます。次頁に掲載した4枚ひと組の写真を1年生の子どもたちに持たせ、自由に書かせたときのも

のです。

聖徳学園小学校 1年 女子

むかし、せんそうがおわつて、一年たつたぐらい。おとこの子が二人でくらしてたんだ。でも、二人にはかなしいできごとがあつた。いつものように水をのんでいたら、なんだか楽しくなつてきて、二人ともはじめてわらつた。なんでわらつたかつて？ そりゃあ、しんだ父さん母さんがしたことだろう。

この語り口、ものの言い方は1年生に限らず小学生にはそう見られるものではありませんが、その特異性を言いたいのではなく、われわれの物の見方が改まることばが変わるといふ習性を端的に示していると考えたのです。この子には見えないものが見えてしまつたのだと思ひます。ものの見方が改まるというよりも、この場合は世界定め（全体把握）がなされたと言ふべきだと思います。このとき書いた話はこれだけです、四枚の写



真の裏の物語を、戦争で死に別れた父と母の物語が胚胎していたのだと考えられます。さらに「なんでわらったかって？」という問いに、「そりゃあ」で応ずるところに、あの世とこの世の物語を語ろうとする体感への疑うべくもない確信があると思うのです。これはイマジネーションの発動がもたらした新しい文体の獲得と言えると思います。

2. ものの見方が改まると絵はどう変わる

〈調査の目的と方法〉

調査対象は私立聖徳学園小学校の1年生(6年生、264名。IQ140以上の児童を対象に英才教育を標榜して50年になります)。

私ども児童は、3〜4年生の時期の子どもたちに意識世界の住み替えが進行していることに、長い間注目してきました。それは子どもたちの物の見方の改まる、大転換のころだということでもあります。その最初の指摘が為されたのは、雑誌14号(平成2年)の「夢作文と個性―その通性を求めて」上原輝男でありました。それまで無意識世界を分母

とし現実意識を分子ととしていた1〜2年生の子どもたちに価値転換が生じた結果、中学年の子どもたちは現実意識世界への志向が強まっているとみられるのです。つまり現実意識を分母とし、無意識世界を分子とする世界転換が見られるのです。認識の大転換がこの時期に起こっているということがあります。

専門的には空間認識とその視覚表現の問題を扱うことになるのですが、この度は、この意識世界の住み替えが鳥瞰の視点の獲得とともにあることを、言い換えれば空間認識の在り方の変化が絵にどう現れるか、子どもたちの描いた絵を資料として小学校の現場から報告したいと思えます。合わせて、この鳥瞰の視点の獲得などの物の見方が改まるのに応じてことばが変わることの実際をも報告したいと思えます。

「ふしぎなふろしきづつみ」前川康男・日書3上の朗読を聞き、最終場面を絵に描いてもらい資料としました。

〈そのあらすじ〉

山のふもとの小さな町、そのはずれの小さな駅。その駅のベンチにふろしき包みの忘れ物がありました。それを見つけた若い駅員と駅長、そして駐在さんの3人が、駅長室でその包みを開いたとたん、大きなギンヤンマが飛び立ったのです。

3人は驚いて「アッ」と声を上げました。「いま、お話を聞いていて、終わり近くで、3人の人が同時に『アッ』と声を上げました。そのところを絵に描きなさい。」と言って、A4の用紙を配り、鉛筆で書かせました。

〈1年生から6年生までの絵の概観〉

3人の人物が「アッ」と声を上げたところを絵にすることで、時間・空間・人間を一つにまとめる、そのまとめ方の学年発達にともなう変化、進展が見られたように思います。AからDまで、大きく分けて4タイプに分けて考えて見ました。

A 駅舎を描いてあり、建物の中に3人の人物を捉えている。(A1とA2に細分)

A1 遠景に山、太陽、雲、線路にホーム、等が描かれている。

A2 駅舎を示す外枠の中に3人の人物を捉えている。視点がA1より駅舎に接近している。そのため遠景の山などは無い。

B 駅舎の外枠が消失し、駅長室の内部の

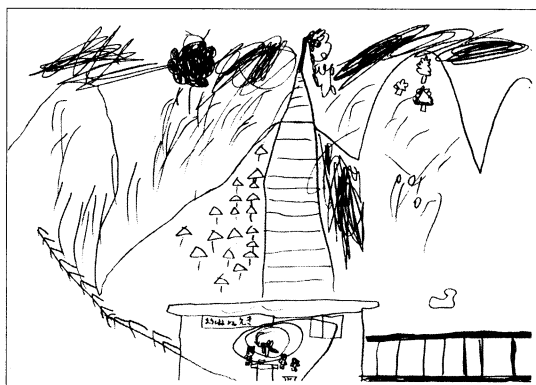


図1 A1 1年生

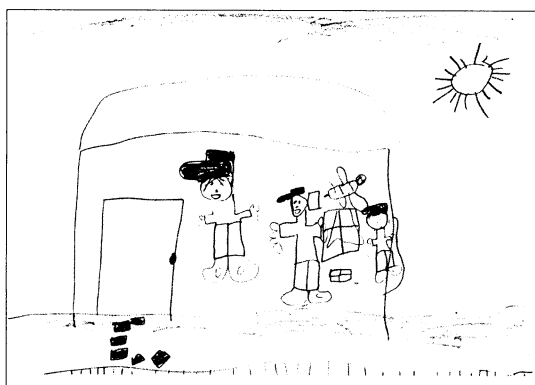


図2 A1 1年生

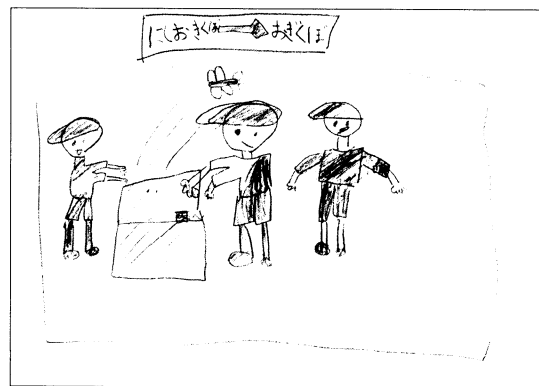


図3 A2 1年生

場面として描かれている。(三つに細分)
 B1 子どもの目の高さ、水平の視線で人物も机も椅子、箱が描かれている。

B2 視線は上方の視点からのものと認められるが、机や箱などが立体として描けず、平面で処理されている。

B3 斜め上からの視線であり、机や箱を立体として描いている。椅子の脚の処理も適切である。

C 駅長室の内部を3次元の空間として構成している。鳥瞰の視点から描かれていると認められ、机も箱も立体として描かれている。

D クローズアップとして処理された特殊な視

線の認められるもので、3人の人物、とんぼとそれが入っていた箱だけを描いている。

〈AタイプからBタイプへ〉

1・2年生の4クラスを閲覧して目につくのは3人の人物が驚いて「アッ」と声を上げた場面を、駅舎を遠景に据えその中に透視するように描いた事例が40〜50%あることでした。(図1・2) その中にはA2(図3)として分類したように駅舎への視点の位置が接近していると認められるものがあることです。こうして較べてみるとこの時期の子どもたちがどのような視界・視角の中で、対象を捉えようとしているかということが、われわれの問題となって来ます。この子どもたちは遠景の山々、あるいはお日さまや雲を描くことで、無限に広がる空間を切り取り、紙という平面上に天地を取ろうとしているのでしよう。天地が定まることで、3人の人物を捉える視点の位置も定まるのだと考えられます。同じAタイプとした(図3)では、自然界の景物は消失しています。具体的に駅舎を描かずとも、枠を取ることで視点の位置が定まるようになっていくのだと思います。建物内の人物は、外を設定することで捉えることができる、内と外との関係が子どもたちの課題となっているのだと思います。

また、このことは、この時期の子どもたち

の描く地図が、自分が歩いて行く方へ、くねくねと前へ前へと道が延びていく型を取ることを思い起こさせます。これは画家の山口晃が「ヘンな日本美術史」(祥伝社)で「当時の人に地図を描かせると、いわゆる展開図法になってしまふのです。絵の中に自分がいて、いろいろ動き回ってそこから見えるままに描いてしまふ。」と、雪舟の時代の山水画を論じる中での指摘なのですが、昔のグーグルマップとも呼べる特長があると氏は言います。そのような視点の動き、飛翔して対象へ一気に接近するわけでなく地を這う蟻のような意識の動きを、子どもたちの絵から感じ取ることができます。

このようにA1からA2へと、子どもたちの物の見方の処理(対応姿勢)に転換が見られます。ここに先師が子どもの成長を捉える観点とした、思考・感情・構え、の3項目の内の構えのちがいを認めることができます。

(図3)に見ることのできる駅舎に接近していた視点は、建物内部に移動、進入していることを同じ1〜2年生の絵が示しています。

(図4・5)がそれで、建物を意味していた枠が消えていることから駅舎内に視点があることがわかります。基底線が引かれていることから内部が意識されていることが分かります。人物が大きく描かれていますので、捉えんとする対象がなんであるかも分かります。

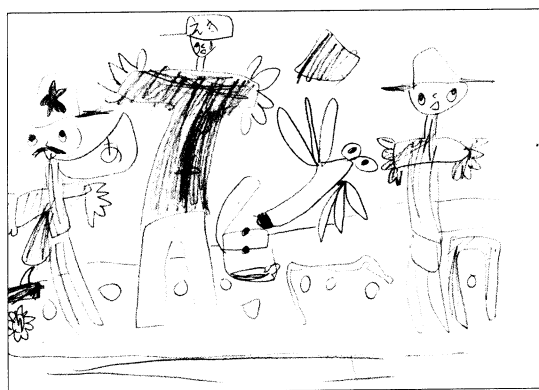


図4 B1 1年生

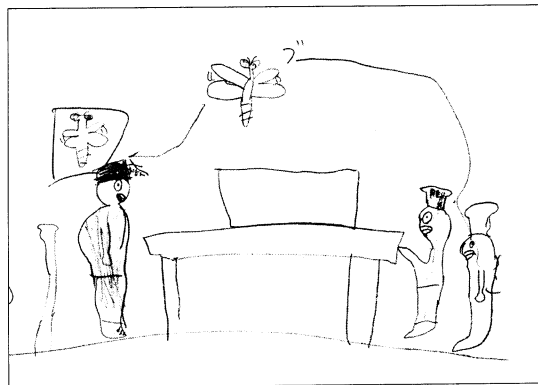


図5 B1 2年生

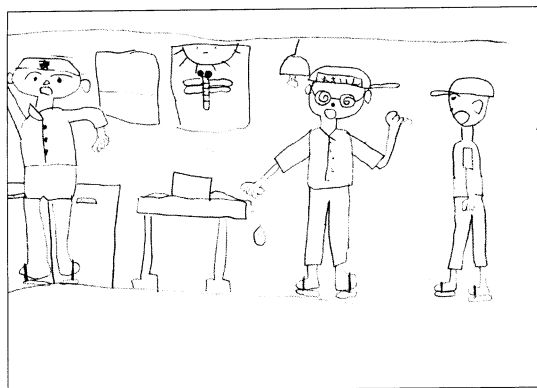


図6 B1 4年生

ただ、B1として分類することになったのは、その視線の位置に注目するからであることは、すでに述べましたが、子どもが自身の目の高さを離れることができないといえます。1・2年生110人中34〜35人、30%ほどの割合ですが、3〜4年生では、10%未満の数字が出ています。(図6)は4年生の例です。

〈B(B2・B3)タイプについて〉

子どもたちが自分の目の高さを超越して、言わば蟻の目から鳥の目の獲得へと飛躍のあとを見せているのが次頁(図7・8・9・10・11)の資料です。

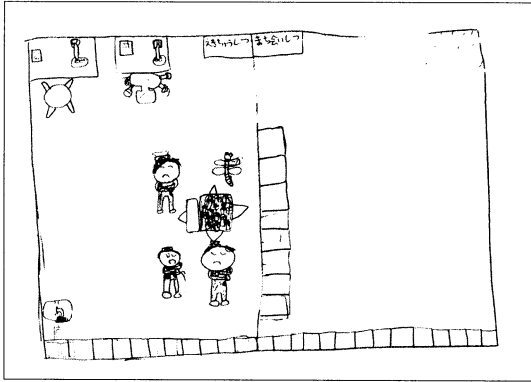


図7 B2 2年生

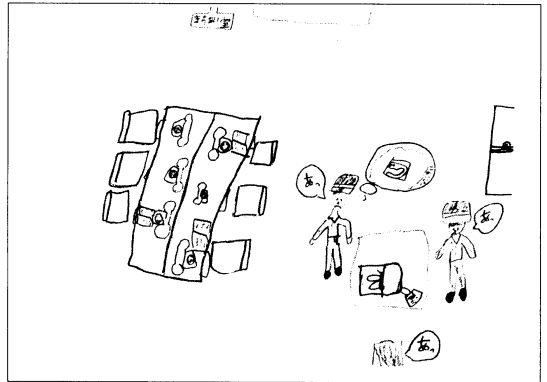


図8 B2 3年生

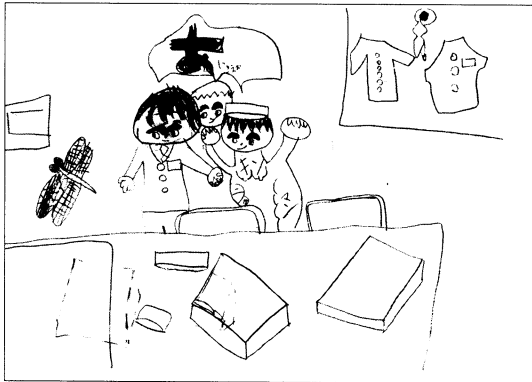


図9 B3 2年生

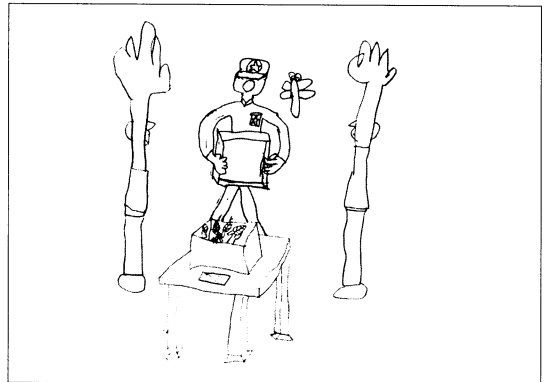


図10 B3 4年生

B2・B3合わせての学年毎の出現数です。
 1年生では54人中8例、15%。
 2年生は、56人中12例、21%。
 3年生は、30人中5例、17%。
 4年生は、57人中29例、51%。
 5年生は、29人中14例、48%。
 6年生は、38人中11例、29%。
 調査対象人数が学年によってバラツキがありますが、そのことを考慮に入れても4年生で51%の高い出現率を示したことに注目したいと思います。それも、29例中B3タイプが27例を示していることから、鳥瞰の視点の獲得が3〜4年生のあたりであると見ることができます。

(図7)は2年生の事例です。(図8)の3年生の事例とともに3人の人物を上方からの視線で捉えていることが認められます。しかし、両者ともにたとえばトンボが入っていた箱を平面で描いています。椅子や机の類いも立体として描いていません。そのためでしょう、真上からの視線のように感じてしまいます。私たちはこの真上からの視線には立体を或いは空間を捉えたという実感を持ちません。また、この2年生の場合は、部屋を枠で囲って示していますので、建物の上空から透視する視線と見ることも可能です。いずれにしても、平面で捉える段階を通過しなくてはならないようです。

建物内へ視点が移動、進入してからさらに上方からの視線へと転換が為される、空間認識の大転換といえますが、それを絵で描こうとすると、空間の論理というべきか、空間の文法とすべきか、とにかくその獲得が子どもたちの成長の課題になっていることが資料から分かります。

(図9)は、2年生の事例ですが、(図7・8)と明らかに異なるのは、トンボが入っていた箱を立体として描くこと、言わば空間の文法を獲得していることです。(図10)の4年生の場合には確実にこの文法を我がものにし

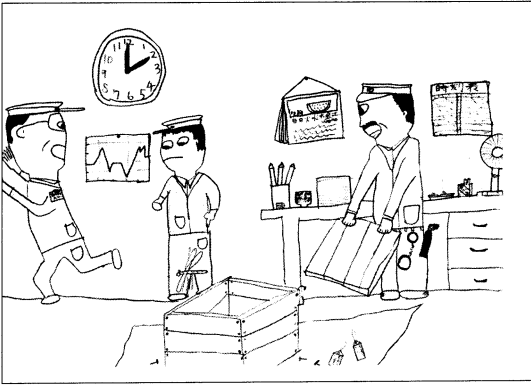


図11 C 4年生

ています。テーブルの脚のなど実に凝った描き方です。(図11)も4年生です。3次元空間を構成しようとする意識はあまりなかったようです。奥の机など側面からのものであつ



図12 C 2年生

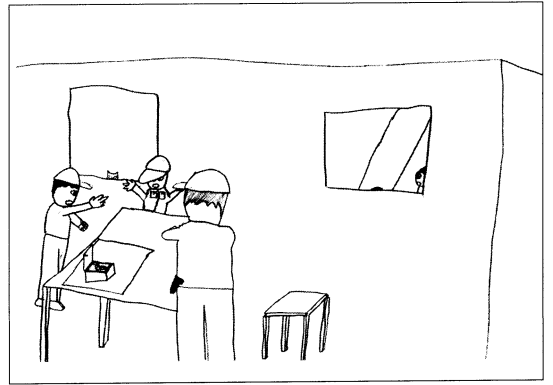


図13 C 4年生

て斜め上からの視点ではありません。このように複数の視点が認められる例はいくつもあります。

〈Cタイプについて〉

(図12)は2年生の事例です。たて・よこ・高さという空間の文法を用いて室内空間を構成しようとしている点が明瞭です。A1タイプで見たようにはじめ建物の外から内部の人物を透視するかのようにつえた視線は、ここでは内部を設定したうえで人物を配置しています。絵として内部を明示するためには空間の文法の獲得がなくてはなりません。内部が設定できたことにより視点の位置も定まります。(図12)の場合斜め上からの視線が明瞭です。この視点を私たちはふつう鳥瞰の視点と呼んでいます、言うまでもなくこれは実景を写し取ったものではありません。仮想空間を描いたものです。現実の室内を描く場合でもこの斜め上からの視点、視線で描くことがあります。絵地図を書くのもこの視点ですし、臨死体験で語られる視点の多くもこの斜め上からの視線であると思います。上原先生は、これらの鳥瞰の視点はどれもイマジネーションによるものだと指摘していました。このイマジネーションの視点を、子どもたちが平面に定着させるためには、空間の文法、たて・よこ・高さを操ることが不可欠で

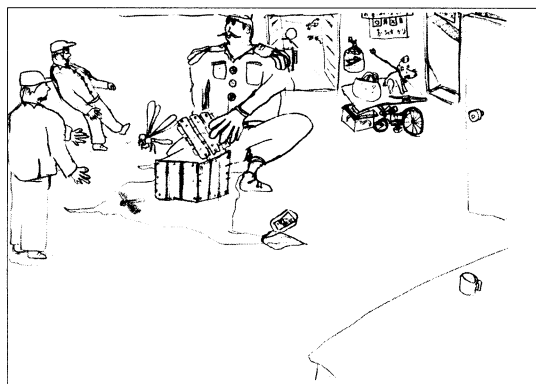


図 14 C 5 年生



図 15 C 6 年生

す。したがって、認識した対象を空間の文法を用いて平面に移し替えることができたとき、鳥瞰の視点の意識化、つまり獲得がなつたと考えたいと思います。

ここでも学年毎の出現数を示しておきます。

1年生では54人中1例。

2年生は、56人中3例。

3年生は、30人中5例、17%。

4年生は、57人中12例、21%。

5年生は、29人中21例、72%。

6年生は、38人中11例、45%。

5年生の出現率72%には注目させられま
す。先のB2・B3タイプに見た4年生51%
と合わせて考えると、3・4年生のころに鳥
瞰の視点の獲得は進行しているのだと見るこ
とができます。拙稿の目的とするところの一
つはこの確認にあります。鳥瞰の視点の獲
得と先師が指摘した意識世界の住み替え、分
母を現実意識とし分子を無意識世界とする世
界認識への転換はほぼ重なって進行してい
ると見てよいと思います。

(図13)は4年生です。人物を後ろ姿で捉
えたものは低学年にも散見されますが、室内
を描くようになったB3やCタイプになって
増えるようです。前とうしろ、左に右も空間
全体が捉えられているからだと考えられま
す。3人とも同じ方向を、書き手の方を向い
ていることの多かった低学年の時期を経過し

て中学年になると、絵の中の人物の配置にも
この時期の人間関係意識、時間、空間とも
にある人間(じんかん)の在りようが絵にも
現れるのだと思います。

(図14)の5年生には空間の文法を操る意
識がうすいように見えますが、ドアのたての
線やテーブルの端の線を描くことによつて
3次元空間を構成しているのだと言えます。
(図15)の6年生にも同じことが言えるよう
に思えるのですが、壁に掛けてある絵に目が
とまりました。パロディの感覚なのでしょう
う、絵に添えて「ムンク さげび」と記して
あります。この2人に限らず、5・6年生の
ものには、独自の物語色が感じられるもの
目につきます。人間(じんかん)つまり人の
間の取り方が豊かになっているということ
です。言い方を換えるなら、「アッ」と言った
瞬間がより人間的になっているということだ
と思います。

〈Dタイプについて〉

場面の全体把握とは別の方向、時間・空
間・人間の焦点化というべきクローズアップ
の事例を次に取り上げたいと思います。

(図16)は4年生のもので、箱のふたを
取った瞬間、のぞき込む3人の人物の頭上か
らの視線、捉えているのは頭だけ。ここには
先に見たB3やCタイプに見られた対象への

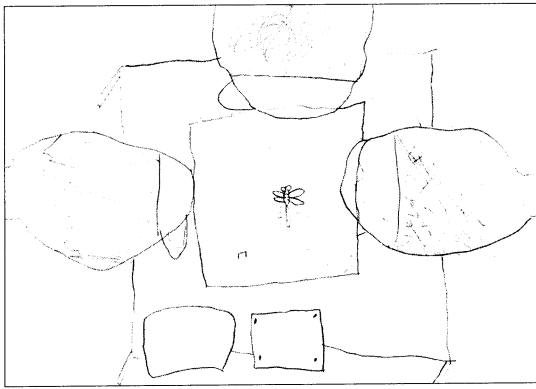


図 16 D 4年生

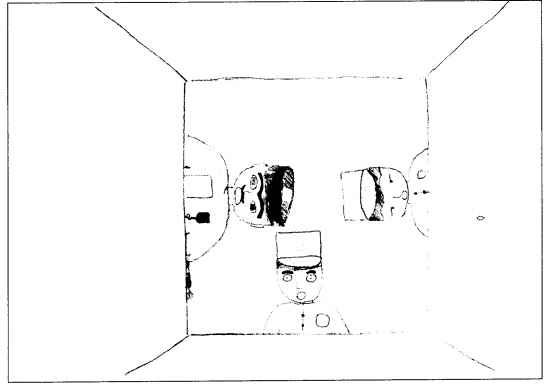


図 17 D 6年生

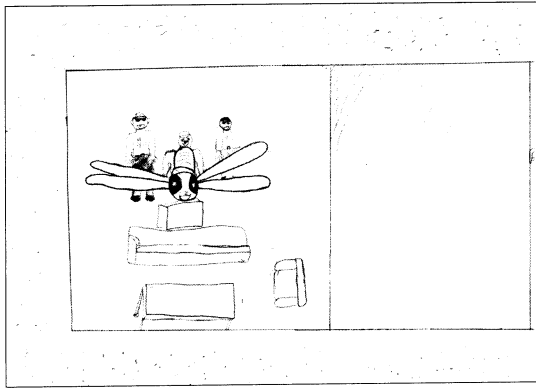


図 18 D 6年生

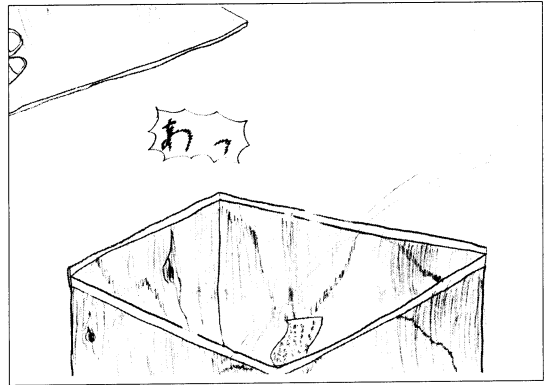


図 19 D 6年生

志向が、より集中的になり人間的なものになっていくことが分かります。その真反対からの視線、(図17)は6年生の、箱の底からの視線です。トンボの視線と考えることもできますが、興味津々と人間を覗き込もうとする視線を感じます。(図18)も6年生、駅長室の窓の外からの視線です。呆気にとられてトンボを見送る人物たちと、自由の身になって飛び去るトンボのクローズアップと、場面を包み込む物語の色合いが濃厚に感じられます。同じく6年生の(図19)は、からになった箱だけを描いている。それまでの緊張がほだけ、呆気ない幕切れを見る者は感じてしまいます。自由自在いくつもの視点を取ることが可能になった子どもたちの存在が考えられます。

〈空間の文法の獲得とイマジネーション〉

(図20)と(図21)はこれまでみてきた見方で言えば、A1とA2として分類されるものです。ひとつは遠景の山と雲と駅舎という全体把握の例です。もう一方は、一歩進んで駅舎を示す枠の中に3人を据えています。それぞれ、A1とA2の基本的パターンを踏んでいます。ですが、駅舎とテーブルは立体的に描かれていますし、箱はほとんど立体的になっています。どちらもB1とB2の段階をパスして、B3段階になってから見るこ

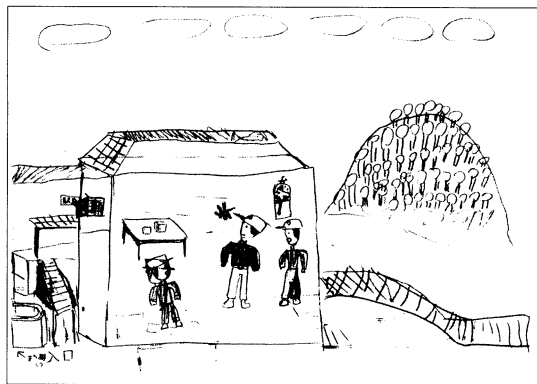


図 20 A 2年生

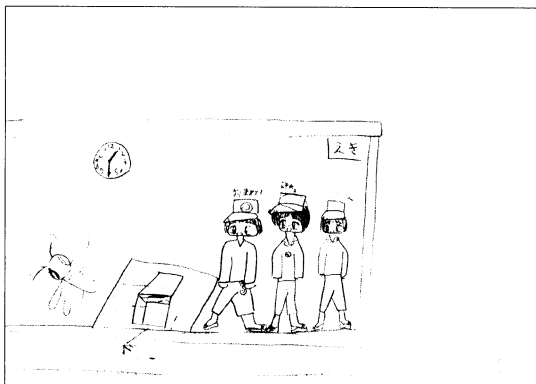


図 21 A 2年生

3. 物の見方が改まる時、ことばが変わる

できる空間の文法を操っていることが分かります。(図20)の場合、駅舎の左奥には見えるのは、どうもプラットホームのようです。全体把握の在り方は、どちらの場合も、この度の報告の中では最も早期のAタイプですから、ゆつくりとした成熟の中で、早熟的な知覚的処理を見せているということが言えると思います。この点に英才児といわれる子どもたちの成長の特徴があると考えられます。これとともに、「1. はじめに」で1年生の例をひとつだけ取り上げましたが、イメージションの発動がやはり早期に為され獲得されていることにこの子どもたちの特徴を見いだしています。先生はこの時空転換のイメージションを特にトランスフォーメーションと呼んで、子どもたちのいのちの発露と考えていました。

この度の聖徳学園小学校の子どもたちの描いた絵を資料とした報告では、1年生から6年生までのあいだに、物の見方が改まる時として5回から6回の変化があることを見いだしました。最も大きな変化は、一般的には先生が指摘した3〜4年生のころですが、本校の子どもたちの場合は、低学年のころから始まっていると考えられることは拙著「英才児

—その神性と野性—」などで指摘してきました。右の書で、既に取り上げたものも含め、「物の見方が改まる時、ことばが変わる」という事例にあてはまる作文を紙幅の許す限り報告したいと思います。

(1) 才腹ノ中ノ超

1年 男子

海ノ中

ユラサレテ

橋ニカカッタ

タスカッタ

ソノトキマタ大波ガキタ

ドンドン波ガキテ

ガマンデキナクナッタ

ソノトキマケナイ気分ヲモッタ

ソコデチョウド

出口トカイテアルカンバンガアッタ

イツカハソウイウ日ガ

アルト思ッタ

デモンノ出口ガ

アクマデ

ズーッとマッテイタ

1年生の夏に書いた、胎内の思い出、記憶です。2年経った3年生の夏に同じことを再び取り上げています。

(2) おなかの中の思い出

3年 男子

九年前、僕はお母さんのお腹の中にいた。

僕はその時のことを、今でもはつきりと覚えている。

僕は、お母さんのお腹の中を、洞窟とばかり思っていた。洞窟の中は水だらけだった。そこには僕一人しかいなかった。しばらくは、洞窟の壁にしがみついでぶるぶるふるえていたが、とうとう手を放してしまった。そして、水だらけのところへとまっさかさまに落ちてしまった。

水だらけのところには、魚がいた。だから、ここは大海原だったのだろう。

しばらくは、魚たちと暮らしていた。

池の中には、橋がかかっていた。

僕は自分の家を探しているのだった。僕は、橋を渡ってしまった。すると、もう大海原にはもどれなくなった。大海原だったところが、洞窟の地面になってしまった。それからは、もうあの魚たちと対面することがなくなった。

それから一ヶ月位、僕は出口をもとめて洞窟をさまよいつつ続けた。でも、なかなか出口は、見つからなかった。その時ばかりは自分に負けない気持ちを持った。

するとある日、天からの助けのように、大変化が起きた。やっと、洞窟の出口が見つかった。

僕は、さっそく出口を出ていこうとしたが、その出口は自動ドアではなかった。僕

は、その出口が開くまで、ずっと待っていた。

注目すべきは、「僕は、お母さんのお腹の中を、洞窟とばかり思っていた。」でありましょう。1年生の夏から2年生経った時点でますます明瞭になってくるのは、胎内というイメージ世界だということだと考えられます。「9年前、僕はお母さんのお腹の中にいた。」

との表明からは、自らの位置が現実世界に在ると認識していることが分かります。現実意識世界を分母とする世界認識にあるのだと言えます。それでもなおイメージ世界を語ろうとするのは、忘れることのできない体感が、いのちの発露として突き動かされる場所があるのだと思います。1年生の時点では、洞窟のイメージは前面に出て来ていませんが、洞窟という空間設定ができたことにより、胎内世界の全体構成が整うようになったということだと考えられます。橋を渡ってしまったというののも、家(うち)を探しているというのも新たな空間・世界を求めての移動の物語(神話)世界の進展と見ることができます。物語(神話)世界の進展です。

(3) 錯覚

4年 男子

ぼくが三才の時、おじいちゃんが死んでから一年目の一周忌の夜、僕だけに少し出

ていたら、目の前におじいちゃんがいたのです。何を言っていたのか、聞こえたみたいだったのが、この「元気でね。」のひと言だった。

ぼくも、「うん。」と言った。そしたらおじいちゃんが笑ったのです。

ぼくがこのことを錯覚だと思ったのは二日ぐらいたってからです。

錯覚という作文題目は、3〜4年生のこの時期の子どもたちの状態を捉える目的で、上原先生から試みに提示されたものです。それというのも、先生は、子どもたちを日常的にイマジネーションを起こしている存在だと捉えていました。

・人はこれをうそというかもしれないが、私には本当のことだ。

・錯覚
・白昼夢

先生から渡されたメモにはこう記されていました。わたしは、黒板にこのまま列記し、好きなものを選んで書くように子どもたちに指示したのです。

「錯覚だと思ったのは二日ぐらいたってから」といっていますが、常識は、3歳の子どもにも錯覚ということばが獲得されたことを認めようとしません。一周忌の夜に会ったおじいちゃんへの対処の仕方、構えはこのとき、

改まったのでしよう。ただ、生身のおじいちゃんではないという認識と、錯覚というこ
とが結びついたのは後年になってからのこ
とと思われまます。ただ、4年生になって作文
の時間に「錯覚」という題目に促されて書い
たことによって、一周忌の夜のは初めて
整理され、解放されたということも考えられ
まます。

この三つの題目を並べて提示したことが、
子どもたちの作文の動機に働きかけることにな
ったのは、疑いないことだと思います。次
の事例もその時のものです。

(4) 私の白昼夢

4年 女子

二年生のある日、お昼休みのことだった。
私は、一方的にせめられる側で、もう少し
で、相手の女子にやりこめられそうだった。
私は相手の口汚い言葉に、そろそろあきてき
た頃だった。その時、私は、教室にいた。
私はもう喧嘩のことなんて、とうに忘れて
いた。教室の窓から、二羽の鳩が見えたから
だ。でも、私は、どこにでもいる灰色の鳩に
気を取られていたわけではない。とてもめず
らしい鳩だった。二羽のうち一羽はまだら
で、もう一羽は、からすのように真っ黒だっ
た。(でもカラスでないというのは、鳴き声
で判断)とても仲がよさそうな鳩だなあ、夫
婦の鳩なのかなあ、そんなことを思っていた

ら、鳩が飛び立つ様子だった。

待って、私は心の中で叫んだ。それに気が
付いたのか、二羽の鳩は、いつせいにこちら
を向き、私のことをやさしい目で見つめた。
そして飛んでいった。私は後を追った。

そう、私は空を飛んだのだ！空から見た武
蔵境の景色は、最高、と言いたるところだ
が、それでもなかった……。

高いところから見ると、人なんてちっぽけ
だった。

そうだ、人間なんてちっぽけだ。鳥になり
たい！……そんなことを思ったときだった。

ああ、私は落ちていく、やっぱり無理だ。

人間は人間として生まれて、人間として生き
て、人間として死ななければならぬのだ。

私は間もなく死ぬ、……

「あんた、聞いてんのー」私はびっくりし
て飛び上がった。そうだ、喧嘩の途中だっ
たっけ、私は、喧嘩の途中だというのに、と
てもいい気分だった。

鳥瞰の視点の獲得を考えるには、まさに
うってつけの資料と言えるのかも知れませ
ん。

けんかの最中、偶々2羽の鳩が飛び立つの
を目にした。そのとたんこの子は空を飛ん
だ。そう言っています。もちろん仮想世界の
ことです。このとき、2羽の鳩は、この子を

仮想世界に連れ去ったと考えるべきでしょ
う。これは文字通り白昼の夢ということだ
す。言い換えれば、2羽の鳩によって触発さ
れたイマジネーションと考えています。不時
突発的に生じるイマジネーションのうち、時
空転換のイマジネーションを特にトランス
フォーメーションと呼んでいましたが、この
時空の転換が生じたとき物の見方が改まりま
す。「高いところから見ると、人なんてちっ
ぽけだった。」というのはこれだと思います。
これに続く独白部分は、このけんかのあった
2年生当時のものでばかりではなく、4年生
のこのときまでに少しずつ深化化したものと考
えられます。このとき空を飛んで見た景色は
そのまま残像として残っているからです。こ
の残像を結ぶことになった視線は、先に見た
駅舎の中の3人の人物を、斜め上から捉えた
Cタイプだと考えられます。空間全体を視野
に捉えるイマジネーションの視線でした。

この子は、喧嘩の最中に、人間なんてちっ
ぽけだった、とそれまで思ったこともない発
見をしたのだと考えられます。怒りに駆られ
ているけんかの相手を前にして、人間なんて
と思っているとしたら、それは現実と仮想の
世界との間で人間観の更新が、上書きが行わ
れたこととなります。先の「錯覚」の事例も
この「白昼夢」の事例にしても、実はどのよ
うな事態であるのかを、つぎの一文が説明し

ていると思います。

環境の変化や脳の機能の変化、身体の変化などによって、脳・身体の過去と環境との間に齟齬（すれ）が生じた場合に錯誤が起る。（意識とは何だろうか）下条信輔）

錯誤と言ひ、錯覚と言ひ、或いは白昼夢と言ひしても、このずれの問題は子どもであれ大人であれ、あつて当然のことなのです。

「そもそも脳・身体の適応経歴があつたからこそ、つまりはじめに適応していたからこそ、環境の変化によつてずれも生じたはずだからです。」（前掲書）と。では、氏の言う環境とは何か、列挙してみましよう。

- ・ 個体、液体、気体という物理的環境。
- ・ 重力、空気、水など発生に影響を与える生物学的環境。
- ・ 光、音、匂いなどの感覚的環境。
- ・ 言語や情動、コミュニケーションにかかわる社会文化的環境。

このような環境と脳は、身体の構造を介しかかかります、と述べています。いま、私たちは、言語や情動とあることに特に注目しなくてはなりません。イマジネーションの発動によつて生じたずれの事例を取り上げていますが、先師はそのとき、そのずれに私たちは構えの崩壊と構築とによつて対応していることを指摘しました。爾來、50年。

人間は構えの崩壊と構築を繰り返して成長していくんです。授業なんかで自分の「今の構え」に気がついたら、それはもう「古い構え」なんですよ。もう「新しい構え」を構築する時期なんです。（平成2年2月例会）

(5) うしろ姿

5年 女子

ある日ふと、自分の前を通り過ぎて行く人達のうしろ姿を何人か、足を止めて見るともなしに見ていて思った。うしろ姿にも色々あるもんだと。当然のことだが、一人ひとり皆顔が違うように、うしろ姿にも十人十色という訳である。

また、同じ人のうしろ姿であつたとしても、その日その時の体調や心の状態一つでかなり違うだろうし、見る人の視点の置き方を少し変えるだけでも同様に違って見えると思う。

たとえば、

○肩で風切手歩く若い男の人。

○逆に、落とし気味に歩いている中年のおじさん。

○背中まで、笑っている感じがするお姉さん。

○背中も、お尻もどんと大きいおばさん。

○人生の歴史を、丸まった肩や背中に背負っている気がする、おじいちゃんとおばあ

ちゃん。

○からだ全体を震わせて泣く赤ちゃん。

○頭を反らして、空を見上げてる私ぐらいの子供。

おそらくこの人達も、明日になれば今日とは違う姿形で往来を闊歩するであろうし、さらに1年、5年、10年以上先ともなれば、それぞれに、自分の歩いて来た人生を刻み込み、それがその人の人柄となつて表れるようになるのであろうが……。

ところが悲しいかな、そのうしろ姿は、よほどの事がない限り本人には見ることができないのだ。見えないからか、前の姿に比べて気をつけて歩いている人は、ほとんど皆無に等しいのではないだろうか。

うしろ姿に、自分の本当の姿がにじみ出ているのだとしたら、今の私はどんなうしろ姿をしているのだろうか。

わがままで、自分勝手、なまけ者、気が強いように弱く、自己顕示欲が無いように意外に有り、神経質なくせに無神経なところがあつて知らないうちに人を傷つけてしまう。その上、自尊心がかなり強くて、傷つけられるとすぐ落ち込み、なかなか抜けだせなくて一人もがき苦しむ。たぶん、このような醜い歪んだ姿なのであろうか。だとしたら、今まで、こんな自己嫌悪だらけの自分を晒して、人の前を歩いていたのかと思うと、今更なが

ら恥ずかしい。(以下、割愛)

次の事例とともに、芦田恵之助の「作文題目試案」にある『前と後ろ』という題目に目がとまって試みたころのものです。

(6) 前と後ろのややこしい話 5年 女子

だれでも前を見ている。横を見ても、後ろを見ても、そこはやっぱり前になる。つまり目が向いている方向が前というわけだ。目をつぶる時だけは、どこでもなくなる。頭の中を見ているような気持ちになる。でもやっぱり、目は前を向いている。だから目をつぶっても前は前なのだ。前しか見えないので、後ろで何が起きているのか全く分からない。耳や鼻があっても、音もおいもなければどうにもならない。夜おそくなつて一人家に帰る時、よくこわいような気がするの、そのためだろうか。すぐふり返って、後ろを見る。しかしそうしても、その後ろが気になることはない。そこが結局前だからなのだろう。昼間は緑色でゆれている木々が、夜になると暗く、ひっそりとする。にぎやかなところではこわいような気がしないのは、耳が働いているからだし、目で見ていてもあんしんできるからだろう。

何かをする前とした後。やっぱり前はあとを気にしている。それをすると結果がどうな

るのか、考え、少し心配もしている。後は、やっぱりそうして良かったのかと喜んだり、なんであんなことしたのだろうと後悔したりする。後をふり返って、また前を見るのと同じで、後は前が心配になるということはない。もう結果が出ているからだ。考えて見ればふり返る前ももうわかっている。しかし、行動した後は前を忘れることも多い。後をふり返る前は、めずらしいことだし、忘れては困ることで、短い間のことなので、わすれないのだろう。それに対して、行動する方の前は、いそがしい中でのいつもし続けていることだし、忘れてもほとんど困らないことで、一生という大変長い間のことなので、わすれるのだろう。(以下、割愛)

4. むすびにかえて

(7) 心の風景

2年 男子

僕は一人で

電車に乗るのが好きだ

一人で電車に乗っていると

自分だけの世界に

いるみたいだ

景色がみんな

自分の心に見えてくる

不時突発的に生ずるイメージションを、

こうすれば楽しめると、先の胎内の思い出を語った子は知っているのだと思います。この場合、自分だけの世界とは、一人だけということだけでなく仮想世界を意味していると考えられます。走行する電車に身を任せていると、窓外を流れる景色は、我が心であると。言い換えれば夢を見ている自覚があるのでしよう。

※本稿の事例のひとつとして、本誌19号の「よみ」の世界を開く、を参照下さい。

(東京・元聖徳学園小学校教諭)