

「連想」把握への試みと問題提起

——上級学年(四・五・六年)における

連想の分類とその方法——

目次

- 一、私が「知りたい」と思うこと
- 二、連想と言語との関係をどうとらえたか
- 三、調査について
- イ、方法
- ロ、観点としての仮説
- 四、調査の分析と結果
- 五、分析の結果から考えられること

飯住良夫

一、私が知りたいと思うこと

現場教師二年。私の教室には、いろんなことが起こり、たくさんのお題が残っている。曰く、指導法は？教材観は？授業の流し方は？板書の仕方は？……数えあげれば限りがないが、どの問題を挙げてみるも、私と子供との関係においてのとであり、私にとって見れば、どの問題も、私の側だけでは解決されない問題であり、しかも、子供達の内側を知ってはじめて、私の中で解決される性質のものであるように思われる。

ところで、私は、子供の内側を知ってはじめて……云々と述べたが、

私が、ここで知りたいと思うことは子供達は、どんなふうに物を考えてゆくの、またそれが、子供の言語活動とどのように関係しているかということである。それは現実の子供達の、この面での生態を知らない、指導法や、教材観やその他諸々の問題も解決されてゆかないように思うからである。たとえば、こんなことが言えはしないだろうか。算数の問題解決にあたって、逆に逆に考えなければ解決できない問題、あるいは、原因追求的に考えてゆかねばならぬ問題に当たって、逆にものが考えられない子供や、追求的に考えられない子供には、大変な難問題となるであろう。

ひるがえって、言語教育について

考えてみれば、言語が思考過程と深く関係することをもつてしても、ここにかかわってなされなければならぬように思う。特に接続詞等の指導においても、一考を要することのよう思う。

で、このような目標を持ちながら、今回、子供の連想のなされ方を、子供の言語活動より、調査し、目標を考察し、さぐろうとしたのである。

二、言語と連想との関係を
をどのようにとらえたか

連想といった場合、もとより、想念(想い)から、何らかの想念を連ねさせながら描出することであると考えられるが、では、そのように考え

られる連想と言語とはどのように関係しているのだろうか。

オグデン・リチャーズは、彼の象徴の場の理論において、その成立因子は、一象徴、二象徴する想念(指示)、三指示が指示する指示項の三つを上げているが、つまり、言語は、想念(指示)と想念が指示する指示項すなわち対象があつてはじめて成立するものである。がしかし、ここで、言語の説明として取り出された想念は、どのようなことであり、また、それが、言語とどこでどう結びつき、さらにまた連想ということと結びつくのであろうか。

ヴィゴツキーは、彼の内言の理論において「内言においては、(外言と比して)逆方向の外から内へ進む過

程、言語が思想へ気化する過程が問題となる。」としている。つまり、内言とは、言語を想念に移すことでありとされるが、さらにまた、単語の意味は、「その単語によって、われわれの意識の中に発生する心理学的全体である。」としている。ここにおいて、想念が、人間の意識の中に発生することがわかったが、どのようにして想念が意識の中に発生するのであるうか。このことについては、

カッシーラーが明らかにしている。つまり、「言語が、意味の代表であるためには、感性的材料からすれば、諸多の感覚は、一つの全体的意識に融合し、そして新しい性質を獲得しなければならぬ。」と述べているのである。つまり、「想念」は、諸々の感覚されたものが、一つの全体的意識に融合して発生するものであると考えられる。しかし、カッシーラーは、この全体的意識について、「常にある視点すなわち関係形式に従って成立する。」とし、その根本的なものは、「空間の形式であり、時間の形式であり、すなわち、物と属性の形式であり、因果の形式である。」としている。

ここで、たちどまり、連想ということについて考えてみると、ある視点において一つの全体的な意識に融

合されたものが想念であるとすれば、(想念を連ねる)とする連想は、意識における視点の変容ともとはしないであろうか。つまり、意識ということでは、大ざっぱに言えば、連想ということは、意識の変容ということができるであろう。

さて、私は、言語と連想との関係について述べたくて、ここまできたが、つまり、人間の意識の中において、言語と連想ということは結びつき、連想が起こるということは、意識における視点が変わってゆくからであると言えないだろうか。

三、調査について

先に述べたような見地から、具体的に、現実の子供達の内側ではどのようなになっているかを見るために、調査を行なったが、まず、とった方法や、仮説としてたてた観点等について述べたいと思う。

■ 調査の方法

この方法を考える場合、連想ということに対する規定と、言語との関係についての規定から、それが考えだされなければならないが、先述したような見地より、四つの方法を選んだ。

- (1) 無作為に書かせる方法。
- (2) いくつかの想念の要素(単文)を与

えて、それをつながせる方法。

- (3) 後にあげる仮説を基にし、選んだ文のあとに、思いつくだけ、あとにつづらせる方法。
- (4) (3)のそれぞれに五つ、あるいは一つだけつづらせる方法。

以上ではあるが、連想の自由奔放性からいって、また、われわれの分析時の観点からして(3)の方法が最適であるとした。

- 次に、提示した具体例は
1 空には星がかがやいている。
2 電気が消えた。
3 さとうはあまい。
4 いこうかしら。
5 体がひえてきた。
6 しかし。(ただし、文頭にもってくるの六文例としたが、これは、後述する仮説について討議中、頭にひらめいたものである)で、問題提示の文例としては、特別の意図を持たせたものではない。この六文例を文字に直して、提示したのであるが、本稿における対象は、本校の四年生(二四人)、五年生(三八人)六年生(二五人)とした。

観点としてたてた仮説
連想ということについて、意識における視点の変容であるところからいって、その意識における視点の変わり方について、一つの予測として、松原氏が示したような仮説を設けた。

四、調査の分析の方法と結果

イ、分析の方法

この調査で収集された事例は、四・五・六年で約一八〇〇例も出たが、この事例にあたり、児童の連想のされ方を見、意識における視点の変容の仕方を知るためには、この一八〇〇もの事例を、何らかの観点をもって、分析しなければならない。観点は、仮説としてあげたそれぞれのタイプであるが、一挙に、仮説の段階で、分析を行なうのは、繁雑であり、かつまた、問題が多く残ると思われるから、私は、独自の方法をとった。ここでは、その分析の方法、つまり、一八〇〇の事例に面して、私が動いていた経過を述べたいと思う。

なお、方法について述べる前にこ

とわっておきたいことは、前記の提示文の中で、「体が冷えてきた」「いこうかしら」「しかし」については、各学年で、時間の都合で、収集がまちまちになり、分析が不可能になったことである。

分析の結果、後に掲げる別表Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅴ・Ⅵのようになったが、その過程は、(子供達の事例)→(別表Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ)→(別表Ⅳ・Ⅴ・Ⅵ)

の三段階を経ている。(子供達の事例は調査の方法で述べたようなやり方でとられたものであるが、それは、各提示文が文字化されて提示されている。そして、その収集結果は、先述したように約一八〇〇にのぼり、それを別表Ⅰ・Ⅱ・Ⅲにまず分析した。

私が、この分析の段階で、とった手段は、連想ということ、A 想念からA' 想念、B 想念からB' 想念、あるいは、A 想念からC 想念へとように、次へ次へと連ならせてゆくものであり、また、その想念が、諸多の感覚が、ある視点の上に、全体的意識に融合されたものであるとらえたい、その視点のとり方、あるいは、内容の類似しているもの同士を一つのグループに分けたのである。

その結果が各提示文について、別表Ⅰ(空には、星がかがやいていいる)、別表Ⅱ(電気が消えた)、別表Ⅲ(さとうはあまい)になったのである。各表の右の代表例は、そのグループの中から、任意に一つを選び出したものである。

たとえば、表Ⅲでいえば、代表例「あめもあまい」に属する文例を見ると「おかしもあまい」「クリームもあまい」「ココアもあまい」「でも、か

くさとうもあまい」等の事例がおさまるが、その下の「あめみたい」と比較した場合、「あめもあまい」の「あまい」とするのと「みたい」とするのでは、「さとうに対する視点の方向あるいは、定着において、ちがいがあまる」と考えられるとした。

以上の見地により、第二段階まで分析を進めたが、本調査の考えを、この段階で行なうことは、本調査の目的である子供の意識における視点の変容の仕方を知ることからしても、もう一段階の分析が必要であると考えた。

つまり、第三段階への手段である。私が、ここで、とった手段は、意識されたもの(ある視点において全体的意識に融合されたもの)については、第二段階まで明らかにされているが、それが、最初の想念(提示文)とどのようなつながりを持っているかということは、まだ、明らかにされずにあるので、そのつながりを知るためにとった手段である。つまり、

子供の実際の事例が、最初の提示文の内容と、どんな屈折をもってつながりを持っているかを、図に表わしたのである。つまり、各事例の内容の接近性を見ようとしたのである。その結果が、別表Ⅳ・Ⅴ・Ⅵとな

ったのである。

この分析の段階を経て、初めて、私は、本稿の目的である、子供の意識における視点の変容の仕方を考察できるようにになった。次に、分析結果の表を掲げ、その結果についての考察を加えたいと思う。

ロ、分析の結果 別表Ⅰ～Ⅵに示す。

五、分析の結果から考えられること

私は、ここで、分析の結果から出された本調査の結果を述べたいのであるが、まず、具体的に、表Ⅲをと

て、ほとんどの子供たちが、「しおはからい」式のものを出していることから気づいたのである。で、この性質をふまえながら、各事例の内容が、どの事例の内容と、最も良く結びついているかを考えてみたのである。たとえば、「わたしは、きらい」は、「さとうはあまい」という内容を、自分の「きらい」という感情でもって打ち消しているのであるが、その「さとうはあまい」と「わたしはきらい」との間には、「あまい」・「おいしい」・「わたしはしおの方が好き」という事例が入るのである。つまり、「わたしはきらい」が出るまでに、「あまい・からい」「おいしい・まずい」という二つのポイントがあり、初めて、「わたしはきらい」が出ると考えられるのである。

また、「あまい」「なめてごらん」「こまかいな」「さとうはしろい」について考えてみると、これら各事例と「さとうはあまい」との間に、視点のポイントがないのである。

また、「しおはからい」は、その前に、「あたりまえだ」「しょっぱくない」があつてから出てくるものであるとされる。

このように、子供が出した各事例にあたりながら考えてゆくと、先に

〔表 I〕

	代表と考えられるもの
空には星 がかがや いている	夜の星はきれいだ。
	きれいに見える。
	ふしぎだな。
	すばらしいな。
	星がひかっている。
	まるで空には電気がついているみたいだ。
	空にはいくつ星があるのだろう。
	(数限りなくかがやいている)
	うちゅうへいって、ほしの世界をしらべたいな。
	あの星としてみたいな。
	ぼくも星になりたいな。
	何ていう星だろう。
	星って何かしら。
	星をつくってかがやいている、けれども さそり座の星はみあたらない。
	一番星がある。
	いろんな色にかがやいている。
	星と星とが光ではなしをしているようだ。
	そして月もでている。
	月はかがやいていない。
	星はいつも高く地球をまわっている。
	あしたは星がでるのかな。
	しかしひるまはでてこない。
	海にはその星がうつっている。
	海には木船が—そううかぶ。
	まどから見たの。
	だが見えない星もある。
	それは死人の星であった。
	でもうすいくもが星にちかずいてくる。
	もうすぐかくれてしまう。
	しかしきたないのときれいなものがある。
	でもきたない。
	けれどもありはせせせとはたらいっている。
	そして少年は大人になる。
	まわりがひかっている。
	しかしあたりはまっくらだ。
	あきないかしら。

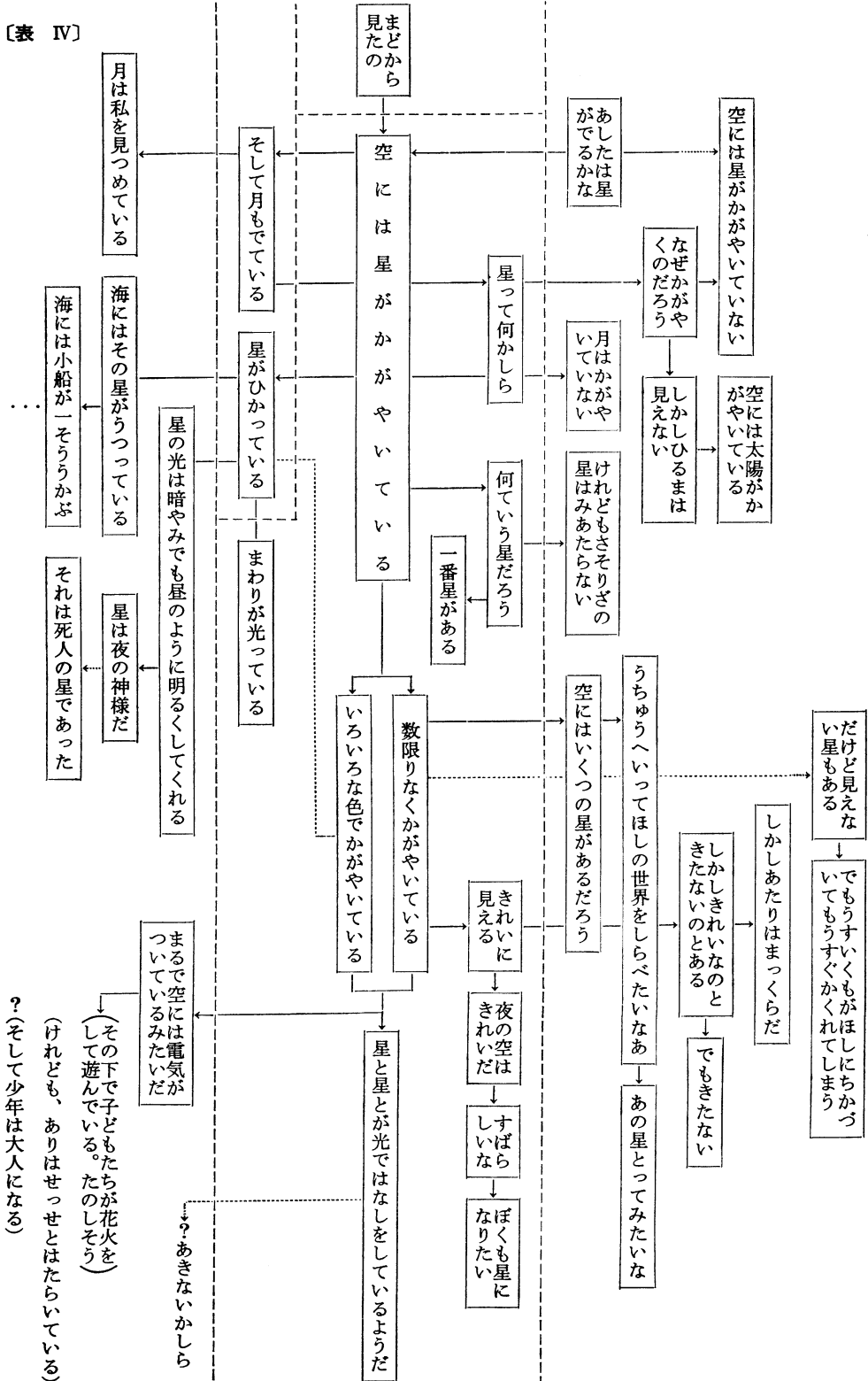
〔表 II〕

	代表と考えられるもの
電気が消 えた	ていでんかな。
	ローソクはどこだ。
	どうしよう。
	はやくつかないかな。
	くらいな。
	何も見えない。
	テレビも消えた。
	でもテレビはついていた。
	わたしはこわい。
	スリルがある。
	だからねよう。
	なぜかしら。
	しょうとしてきれたんだ。
	じごくみたいだ。
	電気があつていい。
	朝だから。
	それは真夜中のことだった。
	電気はいいな、ついたりきえたりできるか ら。
	消えたってどうてことないよ。星だもの。
	とけいの音がよくきこえる。
さとうは あまい	でも心はあたたかい。
	電気がついた。

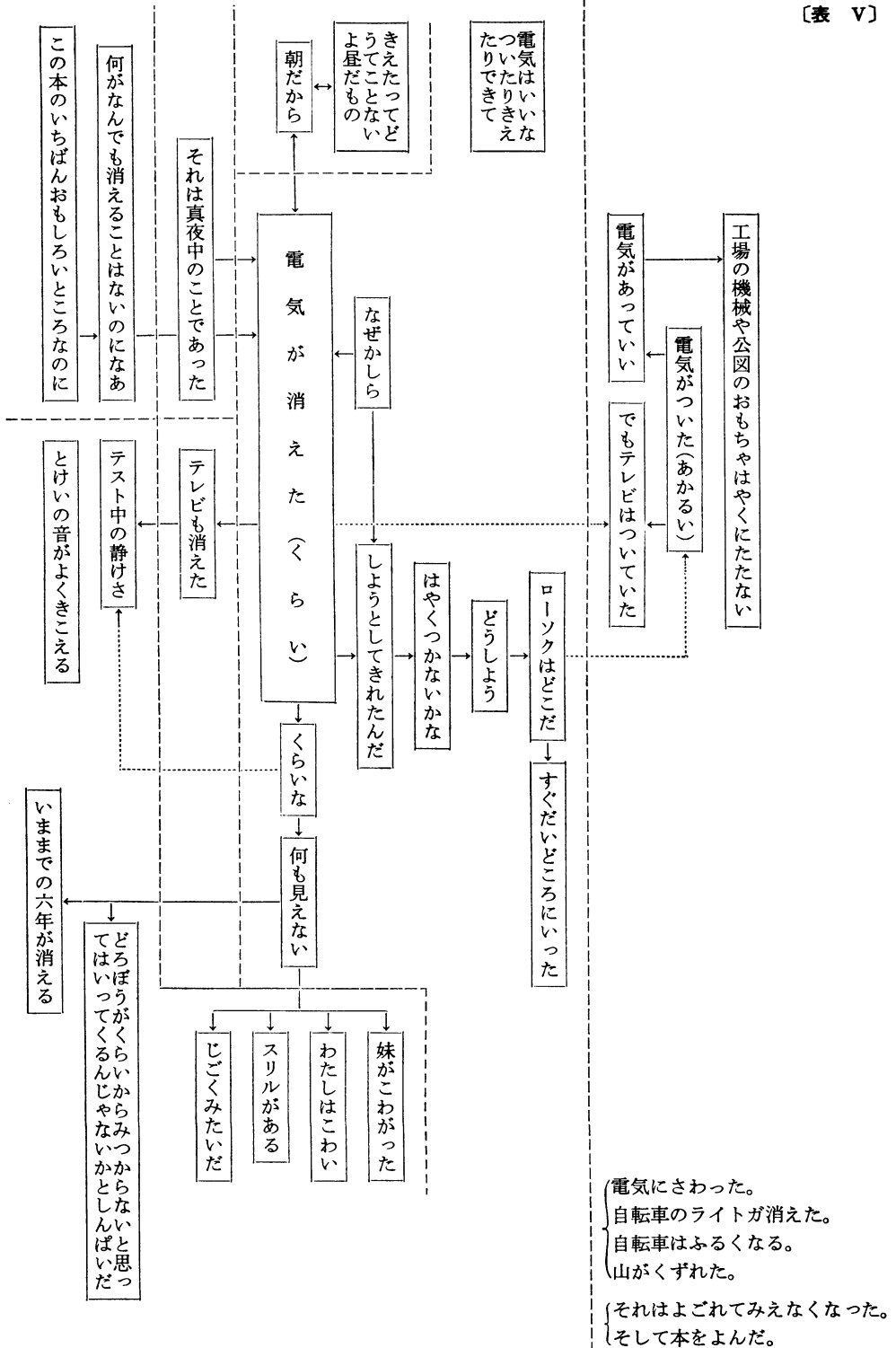
〔表 III〕

	代表と考えられるもの
さとうは あまい	なぜだろう。
	しょっぱくない。
	あめもあまい。
	あめみたい。
	わたしはきらい。
	だけどわたしはしおの方がすき。
	すはすっぱい。
	でもあまりたべると歯がわるくなる。
	だからありがあつまってくる。
	あたりまえだ。
	しおとまちがえた。
	なめてごらん。
	はいしゃさん大評判。
	さとうは白い。
	けれども、とても重たい。
	世の中にさとうがなかったらチョコレート もおかしもつくれない。
	雪もあまくなならないかなあ。

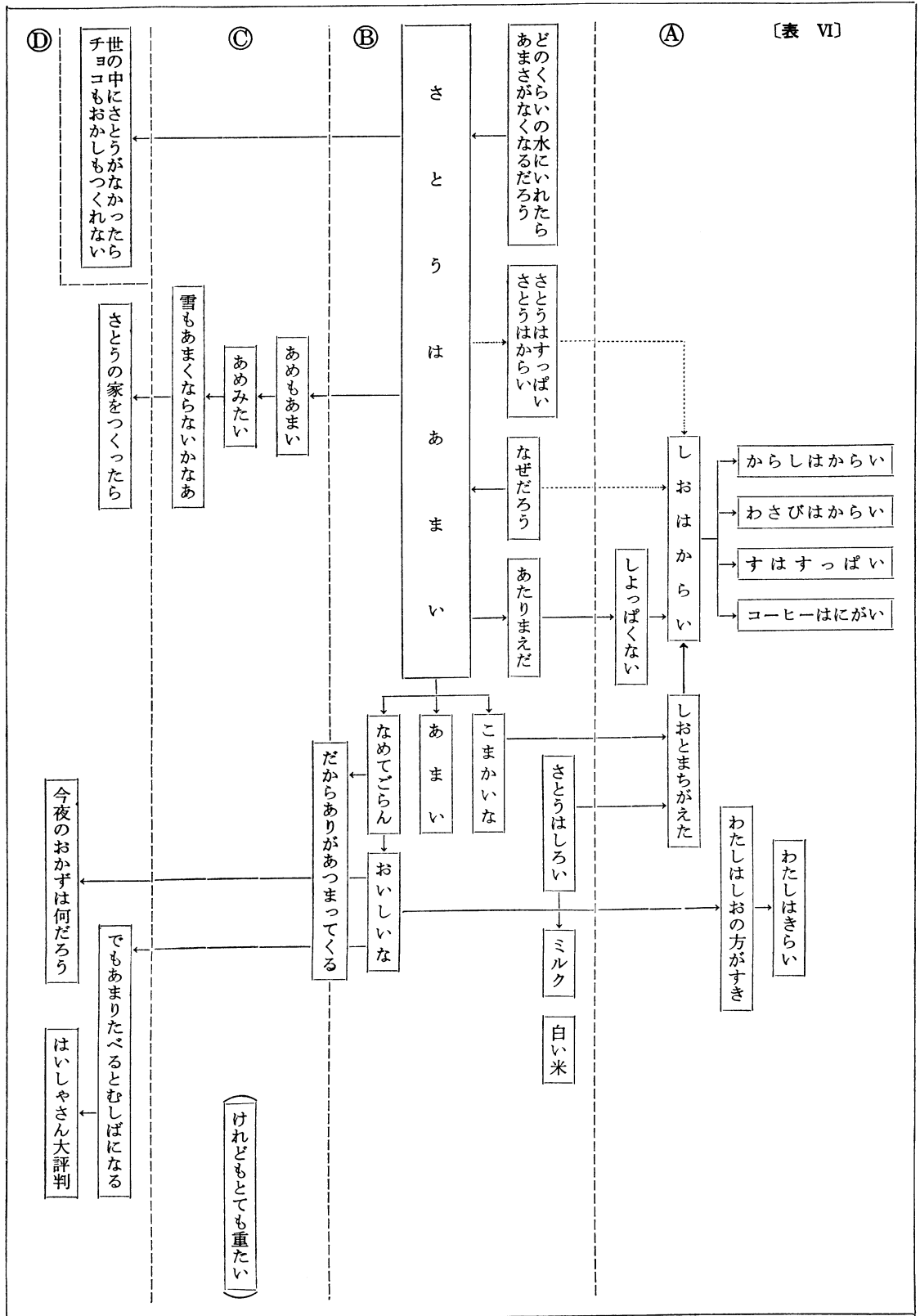
〔表 IV〕



〔表 V〕



〔表 VI〕



述べたように、提示文の内容を生かしながらも、いくつかのポイントを経て、出されると考えられるものがある。たとえば、「だから、ありがたまってくる」「白い米」「ミルク」「でもあまりたべるとむしびになる」「はいしゃさん大評判」「今夜のおかずは何だろう」のようにである。

さらに、「あまい」という点で類似したものあげ、「あめもあまい」「あめみたい」「雪もあまくなならないかなあ」「さとうの家をつくったら」のように発展してゆくと考えられるものもある。

このようにして、内容の接近性ということから各事例を追ってゆくと、表の中に、いくつかの部分があらわれる。つまり、視点の方向と、位置とが似かよっている者同士が集まり、一つの部分を形成していると考えられるのである。それを、私は、一応、点線で区分してみた。

この表の場合は、部分が四つに分かれるが、仮にいま、それらを表におけるように、A B C Dとすると、明らかに、「さとうはあまい」からの視点の移し方に差異が見られる。

つまり、Aにおいては、提示内容を打ち消しながら、いくつかのポイントを経て出てくるものと考えられ、以下、Bにおいては、提示内容を、純粹に生かしながら出てくるもの、Cにおいては、「あまい」と類似し、かつ、となりあわせながら出てくるもの、Dにおいては、B、Cにおける視点よりも、空間的、因果的に、飛躍があると考えられるもの、というような差異が見られるのである。

これらを、仮説に従って考えると、提示内容から次に出された想念が、近ければ近いほど、視点の変容の仕方において、その振幅が小さく、継続や累加に近いと考えられ、また、反対に、次想念が遠ければ遠いほど、変容の振幅が大きく、飛躍や転換に近いということができないだろうか。

また、もう一つ、興味深いことは、たとえば、先の「わたしはきらい」という子供をとって考えて見ると、先述したことからは、意識を転換したことにはなるが、その間には、「あまい」「おいしい」という意識のポイントがあると考えられた。つまり、「わたしはきらい」というのは、意識の視点の転換とされるが、「さとうはあまい」から「あまい」(継続)「あまい」から「おいしい」(継続)「おいしい」から「しおの方が好き」(転換)

という経過を経て出てくると考えられないだろうかということである。表で言えば、矢印で示される視点の変容の仕方である。

このように考えてゆくと、表IV・Vにおいても同様のことが言える。

さらに、表IV・Vでももしろいは、「まどから見たの」「朝だから」というような新しい視点のとり方が出てくることである。これらの事例は、どうしても、提示内容の次の位置には、もってこれられない視点のとり方である。これらを、意識の視点の変容の仕方から考えて、回帰性を見いだせないだろうか。

以上のように、仮説に基づいて、一八〇〇の事例を分析考察すると、本稿で対象とした四・五・六年の子供達においては、継続、転換、飛躍のタイプが多いことがわかる。

さらに、視点の回帰性について考えると、分析が不可能ではあったが、「しかし」という提示文について、四年生と六年生でみごとな差異が見られるので、少し取り上げておく。この提示文に対して、四年生は、「いまはたべられない」「やらすにはいらない」「あそぶ方が先だ」「しくだいがあるだよ」「まず、オトイレに行ってから」「ねむったいからそのま

まねました」のような事例が多く出ているのに反し、六年生では、「こまったな」「めんどうだな」「いやだな」「むずかしいな」「たかいな」「ふかいな」「海は青かった」「道は長い」「人生はながい」「それはもっともだ」「りっぱな人だなあ」「美しい花だ」「おいしいな」のような事例が多く出ている。これは、「しかし」という回帰性を含んだ言語について、その回帰性という意識のあて方が、四年生と六年生とは、鮮明さから言って、差異があると考えられるだろう。

さて、分析の結果から、私は、以上のようなことを、考えたわけであるが、ここで、子供の思考の過程と、本調査の結果とについて、考えたことを述べてみたいと思う。このことを、今回の調査の、五年生のI君の事例をあげて述べることにし、I君の事例を次に掲げる。

A 空には星がかがやいている

- ① 海には、魚が元氣よく泳ぐ。
- ② そして少年は、大人になる。
- ③ 小学校には、新しい六年ができる。
- ④ 太陽は休めない。

B 電氣が消えた

- ① 今までの六年が消える。
- ② テスト中のしずけさ。

⑧ ローソクのおが光る。
さとうはあまい

① べんとうがうまい。

② あたらしい本をもつ。

③ 小さいさとうから大きいさとうへ。

④ コーヒーの中におちるかくざとう。

この子の事例を見ると、各提示文との関連は、無いように見える。そして、つながりを持つものをあげれば、「ローソクのおが光る」「小さいさとうから大きいさとうへ」「コーヒーにおちるかくざとう」等である。他の文例についても、私は、分析に苦労した。この子供は、私の意図をよくわからなかったのではないかと、どこがおかしいのではないかと考えてもみた。しかし、この子供は、各提示文を読み、連想したことは、否定できない。なぜなら、「あとにつづく文を、思いっただけ書きなさい」と説明したから、確かに、この子は、各提示文のあとに、本事例を書いたのである。

は、もはや、どこにもうかがえないほど薄れかけている。だから私は、分析の上で困ったのであるが、ひるがえって、この子の側に立てば、「空には星がかがやいている」から、極端に飛躍的であり、内容が薄れかけていることを、「連想」したことに、意味があるのではないだろうか。つまり、私の側から見れば、「おかしい」とか、「まちがっている」とかでとらえられることでも、この子にとっては、こう書きつづけねばならなかった何かがあったのではないだろうか。その何かを捜し出すのが、私の仕事であるように思うが、ここで推測を許してもらうならば、私は、この子の事例を読んで、それぞれに通ずる性質として、我々が、よく同年兵について「同期の桜」と言うが、その言い方、つまり、その連想の仕方、すなわち、意識の視点のとり方に似かよっているものを感じる。つまり、「空には、星がかがやいている」情景そのものとひっくり返して、「そして、少年は、大人になる」という想念を出してきたのではないだろうか。I君の、ものの考え方は、このような特徴を持っているのではないかと、反面から言えば、I君にはもともと、他の思考の仕方を指導しなければなら

ないことにもなるであろう。また、思考の仕方にひっかかれば、さらに興味深い事例がある。

表Ⅲの「すは、すっぱい」の中に、「そして、食塩はしょっからい」という事例がある。これは、表Ⅵから考えると、転換の部分に入る。しかし、「そして」という言い方は、「食塩はしょっからい」を「さとうはあまい」に反対させて出したものではないと考えられる。少なくとも、「でも」ということで出したのではない。ここに、表Ⅵでは、押えきれない問題が生まれる。

つまり、意識の視点の変容の仕方と、接続詞との関係における問題である。

同じ転換的な変容の仕方でも、子供たちの認識の（変容についての）仕方は、「でも」であり、「そして」である。一方、接続詞ということから押えれば、「でも」は、「反対」ととられ、「そして」は、「累加」ではあるが、意識の変容の仕方が同じであると考えられる。しかし、この問題は、この調査がもっと進められてから結論を出すべきことであるように思う。この段階で言えることは「さとうは、あまい」から「塩はしょっからい」というような視点の移し方

にも、人の内側で、その移し方を表現するのに「でも」や「そして」という認識、自分の思考過程の認識の仕方があってはなからうかということである。つまり、接続詞の指導において、「でも」が反対であり、「そして」が累加であると、ただ指導するだけではなく、子供の意識の変容のありさまという段階を考えねばならないように思う。

以上、私は、今回の調査の分析の結果より私が考えるところを述べてきたが、分析の途上、あるいは、その方法や、観点の上で、多々問題が残されている。

分析不可能として残した事例についての考察はどうするかという問題であり、また、表Ⅳ・Ⅴ・Ⅵで言えば、各事例の位置は、これで良いかどうか、さらに、点線の区分の仕方は、もっとこまかく、横の区分もできないだろうか、等々の問題である。

以上、私の考えるところを述べてきたが、今回の調査にあたり、快くご協力くださった本校の先生方やご指導いただいた諸兄に、心よりお礼申し上げ、本稿をとることにする。

（横浜市立上瀬谷小学校教諭）