

●授業記録

“いっばいでひとり” (光村出版三下) のでを考える

小泉節子

1. 資料 (I)

いっばいでひとり

(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。」

「お帰りなさい。」

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、おとなにも、まり子ちゃんの所にも、進ちゃんの所にも、いっばい、いっばい、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

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、よかったわ。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、いいじゃないの。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、ゆうびん受けど、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^{なだし}正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だ。

いっぱいひと、ひとり、ひとでいっぱい。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、くると後ろを向きしました。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 “で”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. 赤ちゃんで おにいさん
 5. 赤ちゃんで おねえさん
 6. おかあさんで 子ども
 7. おとうさんで 子ども
 8. 売り手で 買い手
 9. 話し手で 聞き手
 10. 医者で 患者
 11. 夜で 朝
 12. 金持ちで 貧乏
 13. びりで 一番
 14. 古本で 新本
 15. 都会で いなか
 16. 毒で 薬
 17. 純毛で かつら
 18. 男で 女
 19. 一本で 二本
 20. なかよしで 競争相手
- めあきで めくら
いっぱいひと

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「いっぱいひとり」という矛盾にぶつかり、とにかく、「いっぱいひとり」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。とにかくということ以外に、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によって、「いっぱいひとり」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らないういう、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・視点の相違の二段構えの上下関係等)コトバの置きかえ等をやリ、一つの訓練過程を経た後に、再び教材にもどり、「いっぱいひとり」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、「いっぱいひとり」を読み、本をふせ、この話の中から適宜セツテンスをピックアップして、それが、話の一三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るか発表させる(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、置きかえによりはっきりする関係のしくみを、そのしくみごとにくる作業をする。(二時間12/1)

五、同じ関係同士くる形が整ったら、

「いっぱいひとり」の持つしくみに同じ形はどれか「いっぱいひとり」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」の置き換えを書かせた結果、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。中には全部の置き換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、一応、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、表にちいちい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。

表 1.		語		計
選 択 語 内	○順 △逆			422
	○	であって	62 (うち1人で17)	
選 択 語 外	○	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	45
	?	(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	
選 択 語 外	△	だが	2	45
	○	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いる。

表2は、それぞれの間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

表 2

	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っている。これは"で"の裏付けを着実に持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ふ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C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"の的確な説明でなく、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.

	往きで帰リ	先生で生徒	金持で貧乏	男 で 女	いっぱいひとつ
	2	3	10	16	20
日 高	B				
河 野	B	ありながら	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
秋 川	B B	だが	なのに	だけど	だけど
村 山	B B	先生でも先生の先生がくると生と	金持ちでもかねをとったら貧乏	みたい みたいで	いっぱいでも、世界にひとり しかない
藤 川	C B	であって	金持ちになつて貧乏		
小 谷	B C	いきですぐ帰リ いきはひとり かえりはふたり	金持ちは金が多い、びんぼうは 金が少ない	男はつよい 女はよわい	いっぱいであって
上 田	C A	ありながら	ともいえるし	ありながら	でもあるし
小田原	C A	いって もどる だけど	きれいできたない ありながら	つよくてよわい であるけど	いっぱいひとつ なのに
中 林	C A	生徒はおとなになつてから先生 になる人もい るのに	金持ちの人が金をつかいすぎて びんぼうになつた なのに	でもあるし	いっぱいであるがひとつ なのに
下 野	C C	いなかへ いくのかえり	生とはせんせい だから先生はせいと	女で男にみえる	いっぱい人がいるのに ひとりにみえる
大 江	C C	先生がよくて生徒がわるい 先生であつて生徒			いっぱいであつても、ひとつ はひとつ
青 山	C C	全社にいったけど休みだった からかえりました	金持ちみたいなたくさん	おとうとでいもうと	いっぱいでもすくない

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回目ののはっ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) シーン

山田 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。

ch 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

ch どこがちがう。

小田 あね、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。

画用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。

ch 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。

ch いいー

ch うちであって外っていうのは、

なんな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 

ch いい、いいよ。

ch それじゃあさあ、これをちょっとここにはっておくから、うちから外っていうのは、ちょっと

離れているんだっけね。うちであって外は、まじわらせるんだ

ったね。じゃあ、交わらせよう

じゃ、これどっちが、うちで外なんだろうね。

福井 うちから外がいい。

ch 小田 よくないと思う。うちであって

外の方がいい。

ch 小田 どっちか全然わからない人。

ch ハーイ(少数)

ch 小田 きいてないんだよ。そういうのは。

ch 小田 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、

うちであって外の方が、くっつい

ているみたいで、あっているようなかんじがするって小田君

がいていたね。じゃ、どっち

がいいか、みんな、考えてみて

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 小田 物置き

ch 小田 どうして

小山 にわ

ch にわ、どうですか。

ch いいよ。

ch にわっているのは、うちから外

ですか。

ch うちであって、であって(強いう)

ch うちから外は、だめなのね。に

ch わっているのはどこから見たら、

ch うちなの？

ch にわから見たら：

ch 小田 ふざけんなよ

ch 小田 にわっているのは、きみ達の家

から見たら？

ch 今野 じゃどっちがいいですか。

ch うちであって外

その3.

「みたい」について

(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 夜みたいなお

ch 小山 ある、ある、日食の時の朝

ch 小山 どんなかんじ

小山 日食の時は太陽が出ていないから、朝から、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。

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。

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。

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？

ch 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？

小田 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。

。形はりっぱそうで、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、夜で朝の組どちらに入りますか？

小田 うちでそとよりも、夜で朝に近い。

ch じゃ、一緒にしちゃおうか。

。しちゃえ、しちゃえ。

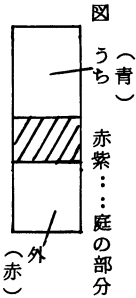
このようにして、同じ種類と思うも

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・医者で患者びりで一番・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いいという意見が出たので、次の様な図になった。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とたずねたら、重なった赤紫の所だという答えであった。)



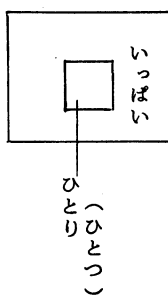
(2) 夜で朝・金持ちで貧乏。男で女

(図作り：：出来ず)

(3) いっぱいでひとつ

(図作り：：いっぱいひとつから、いっぱいひとつをイメージ化させ、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ン

紙を序々に、子どものいわれるままに小さくしていった)



毒で薬・純毛でかつら・男で女・一本で二本・なかよしで競争相手・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います。

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と、(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はとりもなおさず、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、次の点が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れずにいる。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かつた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、そのままが、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、接続詞をもつ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、その関係をとらせる所までに行く、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思える。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ると思う。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つ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った」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、みたいはつきまとしてしまった。特にそれの多く使われているのは次の場合である。

住きで帰る 赤ちゃんとおにいさん 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 いっぱいでひとつ 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ぶり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・二名程度である。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

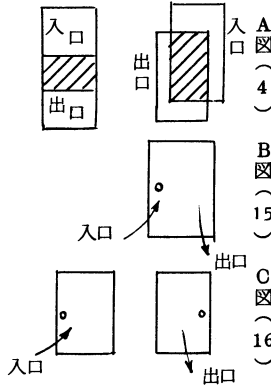
ことが大切な要素であることも確信した。そしてその介在者が助詞である「で」であり、解き明かしは、その置き換えをする接続詞に託されているということなのである。

図式化のしかた
A―抽象的―線と面（図一）
B―半抽象的図式―矢印と図とコトバ（図二）
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、次の表のようになる。

この結果のように、A B O を見ていると、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二三人の子とも達である。

比較B図C図にひらきのない「出口で入口」

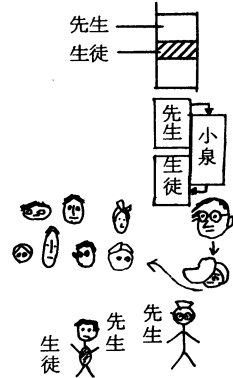


の部分が「で」の所

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、解答を書いている、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。

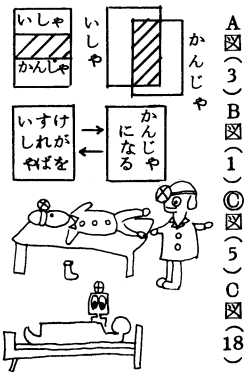
「先生で生徒」

A図(5) B図(4) C図(2) O図(16)



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。O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、簡単化をすれば、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。O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：：：) ここで、50%の抽象率をあげている「いっぱいひとつ」をあげてみるとA図(17) B図(2) C図(8) (9) ひとつ

「いっぱいひとつ」は、二つの視点がある。これは含まれる関係である。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、図ではイメージが先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思う。イメージが子ども達にいかにか強い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してく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るものを結んでいる。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ラと後半のイメージテーラとの間には、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で頭を整理し、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、タメ押しのではあったが、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がわれた。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、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、さらに思考をもり上げていくとする子

どもは三年生段階では、一・二男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)

