

## 児童詩の世界——言葉の発達の視点から——

大沢 正 善

子どもは言葉の可能性を模索しながら、世界の中に自己を発見し、やがて社会の中で自律的な自己像を形成していく、と理念的には言える。子どもたちの生活の現場は家庭から学校へ、そして社会へと移るが、そこでの言葉の発達の現実相を、子ども自身の言葉による児童詩と呼ばれる言葉の世界において、発達心理学を援用しながら検証したい。日本作文の会編『児童詩教育事典<sup>①</sup>』の冒頭に、「児童詩とは児童が書いた詩である」と定義され、「この場合「児童」というのは小・中学校の子どもをさして、一般に高等学校の生徒はふくめていない。「詩」というのはおとなの「詩」と本質的な共通性をもっているが、発達途上にあること、それは学校教育でなされているという一定の条件があることによって、詩の本質をふくんでいると同時に、それには教育としての性格・意味・価値が付加されてとらえられるものである。」(江口季好)と補足されている。狭

義には小中学校の児童生徒が書いた詩のことではあるが、学童期以前の言葉の様相やいわゆる文学的な詩との関連にも言及したい。

### 一、子どもの発達の概観

子どもの心理的な発達段階については、二十世紀前半にJ・ピアジェが子どもの思考の発達を、感覚―運動期(〇―二才頃)、前操作期(二―六才頃)、具体的操作期(七―十一才頃)、形式的操作期(十二才頃―成人)に整理した。村田孝次『児童心理学入門<sup>②</sup>』によれば、感覚―運動期は、「感覚と運動とのあいだの関係の発見に忙殺される。物を把握するために自分の手はどのように動かすか、テーブルの端にある皿を押すとどんなことが起こるか、などについて知るようになる。」とされる。前操作期は、「表象が発生し、象徴的な

行動が発生してくる。〈意味するもの〉と〈意味されるもの〉の関係が生まれ、言語が思考に介入し始める。概念化が進み、推理も生じるが、なお知覚に支配されていて直観的である。」とされる。具体的操作期は、「具体的に理解できるものは、論理的操作を使って思考する。たとえば、高さや重さでものを系列化することはできる。また、以前のように知覚に惑わされることも少なくなる。しかし具体的な対象を離れると論理的に思考することができない。」とされる。形式的操作期は、「命題に対して論理的操作を加える。結果が現実と矛盾してもかまわない。典型的なものとしては、科学における仮説検証のための演繹的手続きがある。」とされる。また、この具体的操作から形式的操作への発達を、同時代のL・S・ヴィゴツキーは生活概念から科学概念への移行と捉えた。子どもが一才半から二才にかけて言葉の数と操作を急に発達させるまでの二年間をピアジェはさらに六段階に分けているが、本論では児童詩に注目するため、多く学童期の言葉の様に焦点を当ててことにする。

まず、小学校現場の具体的様相を尾崎勝・西君子『学級担任のための児童理解必携<sup>②</sup>』の目次から摘録してみる。冒頭に、「発達はい定の順序に従って進む」「発達には、いくつかの基本的な方向がある」「発達は連続的な過程である」「発達は異なった速度で進む」「発達には相関がある」「発達には個人差がある」「発達は個体と環

境との相互作用によって起こる」「発達は分化と総合の過程である」ことを注記した上で、各学年の発達の特徴とその指導について、ピアジェの整理に沿いながら以下のように記している。一年生は、「とまどう入学当初の子どもたち」「教師との関係の深まり方」「生活経験に基づいて思考する」「直観的・一面的に思考する」「答えがわからなくても勇んで挙手をする」「きまりの受けとめは二面的で、物事を決めるときは自己の欲求に即して」「仲間を選ぶ子と遊びを選ぶ子」であることに特徴があるようだ。同様に二年生は、「部分にとらわれた思考」「一方向からの見方・考え方」「いたずらしながら学習活動をつづける」「きまりを型どおりに守ろうとし、友人にもきまりを守ることを強要する」「集団遊び時代の夜明け」であることに特徴がある。三年生は、「文の表現や内容を抽象して把握することが可能になりはじめる」「測定値が目もりと目もりの間にくると迷って読めない」「その子らしい学習態度が身についてくる」「役割の取得には熱心だが、役割遂行の構えは弱い」「スポーツを得意とする」「遊び」のリーダーが現れる」ことに特徴がある。四年生は、「文脈に沿った論理的な読みとりが少数のものに可能になる」「具体的操作がスムーズになり、抽象的思考へ進んでいくきざしが見える」「全体的に、徐々に融和的で、積極的な学習態度になっていく」「特定のものだけに華やかな役割をとらせない」「学年末には、

男女間の特性を認めあうきざしがみえはじめる」ことに特徴がある。五年生は、「現実の人間生活と比べながら物語文を深く読みとる」「操作活動は、具体物を使うことによって工夫を生み、思考が柔軟になる」「学習態度に積極的な子どもと、消極的な子どもとの違いが目立ってくる」「学級での諸活動は実践可能なレベルで話し合い、自主的に実行しようとする」「友達を大切にしたいという気持ちがつよくなる」ことに特徴がある。六年生は、「文章図を書くことによって、全文の要旨の把握が可能になる傾向が『よい』」「読みや計算の基礎学力が全般的に向上する」「その子どもの学習態度が、かなりはっきりした形でできてる」「学級生活を省みて理由づけをしながら、係活動に変化をもたせようとする」「自分をみる目がきびしくなる」ことに特徴がある。

次に、小学生の児童詩の様相を、吉田瑞穂編著『小学校詩の本』(1年生～6年生の六巻)の巻末「児童詩の見かた・書きかた」から摘録する。「一年生の詩の特色は、対象をとらえるときに、基本的な要素として童心性が躍動しているということです。この童心性というのは、こどもが対象にたちむかったとき、これを擬人的にとらえていることをいいます。つまり、感情移入による表現をしているということです。」二年生の場合、「童心性そのものの表現は、一年生時代よりやや少なくなっています。また、あたらしい傾向とし

て、こどものゆめや希求の精神があらわれていますし、なおそれに、科学性がとけこんでいるのも特徴です。三年生の場合、「一、二年生の時代には、主客未分化の作品が多かったのですが、三年生になると、もの見かた感じかたのなかに「少年感情」といってもいいような色調をおびてきます。」また、「単線的な表現からやや構成的な表現へ」「自由な空想の世界への表現」が現れる。四年生の場合、「あたらしい時代の影響によるものか、感情生活にゆとりができ、ゆたかになり、そのなかに思考がとけこんでいることが目立ちます。その思考がもとになって、批判性・創造性へと発展しています。」また、「デリケートな感情をとらえる」「家業にたいする理解」「科学的な生活と詩的感情」が現れる。五年生の場合、「ますます取材の方向も多様化し、対象とのとりくみかたも複雑になり、内面性がゆたかになっていきます。」また、「自然とのあたらしいとりくみかた」「家庭生活の中でとらえた詩的感動」「学校生活における対人関係」「社会生活における感情の社会化」「ゆたかな空想性」が現れる。六年生の場合、「ますます主体的に対象をとらえるようになり、深くものを見て考える態度もできるし、直観的にするどくとらえるようにもなります。あるときは、自然の中に没入して空想の世界を描き出すこともあります。」そして、四年生以上の巻には詩人による詩を数編ずつ掲載し、四年生の巻末に、「詩をあじわってよむことを

中心にしたい」「表現の形態を学びとらせる」「ことばのはたらきを学びとらせる」「詩人の作品をすぐまねないように」「発展的に詩を多くよむように」と注記している。

以下、子どもの言葉の発達の様相を、二才から高校一年生までの二二七編を集めた川崎洋編『おひさまのかけら』<sup>(5)</sup>と、三三三編を学年毎に分冊した吉田瑞穂編著『小学校詩の本』に収録された児童詩を中心に検証したい。前者からの引用には☆印を付し、後者からの引用には★印を付し、題名と年齢・学年と性別を付す。

## 二、幼年期における愛着の世界

児童詩の世界の様相を検証する前に、幼年期の言葉の世界にさかのぼっておきたい。子どもは乳児期に欲求を伝えるために言葉にならない喃語を発し、母乳を与える母親や近親者の愛着対象の言葉を模倣し、一才後半から二才にかけて、言葉の数も操作も爆発的に充実させる。それ以降の幼児期はピアジェによれば前操作期と呼ばれ、「表象が発生し、象徴的な行動が発生してくる。」とされる。人間はあるものや意味（所記）を別のものや行動や言葉（能記）で表象するが、その表象の仕方には三種があるとされ、所記と能記が直接結びついている標識と、所記と能記が有縁的に結びついている象徴と、

所記と能記が恣意的に結びついているサインとである。子どもに即して例を挙げれば、スプーンや食器が食事の標識であり、砂や小石でもままごとにおいてはご飯の象徴であり、「ごはん」という言葉はサインである。子どもは食器を指さすだけの表象から始めて、ままごとで遊びながら食事を表象し、やがて「あさ」「ひる」「よる」といった恣意的なサインと結びつけながら言葉の操作を発達させていく。二才の象徴操作的な言葉と発想を、『おひさまのかけら』から拾ってみる。

①おにあーそば

(☆「まめまき」2才・女)

②(首振り扇風機を見ながら)／ママ／せんぼうきさんが／なんか／さがしてるよ！

(☆「せんぼうき」2才・男)

①は題名「まめまき」から分かるように、「鬼は外」を「鬼、遊ば」と聞きなし、②は扇風機が首を振っている様子を、「なんか／さがしてる」と見なしている。①は聞いた言葉を知っている言葉に擬えて代行する表象であり、言葉における象徴化である。②は扇風機の動きを人間の行動に擬えて代行する表象であり、思考における象徴化である。また、①では鬼が遊んだり②では扇風機が何か探し



たりするところに擬人化が働いている。この擬人的な表象は、それらが自分と同じような存在だと思考する点で、自己中心性に由来する。擬人化において子どもは、全ての存在に自分と同じ命が宿っていると感じているので、「アニミズム」と呼ぶこともできる。このように世界と未分化な、象徴化と自己中心性が幼年期の表象と思考の特徴である。それらは、言葉の操作の発達に伴い次のように分化してゆくようだ。

③ おかあさん／さっきから／ゾーサン／ゾーサンって／うたって  
いるよ

(☆「せんたくき」3才・女)  
④ (パンツはなくて／どうするの?)／しゅんべい／かえるに  
なる

(☆「パンツ」3才・男)  
⑤ 「せきぐち はなこです」／(どうしたの?)／いまね でん  
しゃがね／「だれっかな だれっかな?」って／きいていった  
んだもの

(☆「電車とおはなし」4才・女)  
⑥ ままと いっしょに／ちょうちよになつて／おそらをとび  
たいな／それでね／きれいな おはなに／とまって／「うふふ」

って／わらうの

(☆「ちょうちよになつて」4才・女)

③では洗濯機の運転音を「象さん象さんお鼻が長いのよ」の歌に聞きなし、その冒頭を切り取って、象徴化が①より複雑化している。⑤では電車とレールの接触音を「誰かな誰かな」と聞きなし、すべての音声(能記)にメッセージ(所記)があるかのように、表象の世界に参加している。そうした世界と即自的に同一化している象徴化と自己中心性は、やがて⑤なら「ガタンゴットン」という擬音(オノマトベ)に代行され、自分の名前を答えたりしなくなるだろう。ちなみに、オノマトベの使用を未熟な表現だと判断する必要はない。それは有縁的な音声で代行する象徴的な表象であり、井上敏夫「児童詩に見る比喩」<sup>⑥</sup>は、子ども自身が創造した第一次オノマトベと成人のものを模倣した第二次オノマトベに分けた。前者には「グチ グチ グチ／おとうさんに／さんぱつしてもらった。」「(さんぱつ)小2・男」などが例示されたが、すでに二音の反復という第二次的要素が浸透している。「だれっかな だれっかな?」は第一次的で、「ガタンゴットン」は第二次的ということになるだろう。定住共同的文化を育み、自己と他者や自然と人間を融合させる感性を持つ日本人には、オノマトベは成人しても身近な表象である。即自的な「名辞以前の世界」(『芸術論覚え書』)の表現を

追求した中原中也是、ブランコの揺れる様子を「ゆあーん ゆよーん ゆやゆよん」（「サーカス」と表現した）。

一方、④では3才児がパンツを穿きたくなくて蛙に「なる」と言いだし、⑥では4才児がお母さんと一緒に蝶に「なって」空を飛びたいと言いだし、蛙や蝶に同化するアニミズムを呈しているが、「なる」という自己中心性の範囲内にある。それは同化のようでありながら分化の始まりでもある。こうした自己中心的アニミズムも、やがて「蛙みたいに」とか「蝶のように」と、やがていわゆる比喩へと分化するようだ。比喩の発達を次に見ておく。

⑦きょうも／お日さま／元気だな／ママみたいに／元気だな

（☆「元氣」小2・男）

⑧手はせんろみたい／とっても／おもしろいせんろだね／せかいじゅうのせんろが／一つになれば／どんなにながいせんろだろう／その上でん車が／おったら／ちきゅうを一まわりする／ぐらいだね

（☆「手」小2・男）

⑨こくばんは手がないから／一人でかせない／いつもだれかにけしてもらっている／いつでも目や口をつぶって／顔を緑にしている／はずかしいのかな／それとも きゅうに目や口をだすと

／みんながびっくりすると思って／気を使っているのかな／早く／口や目をだしてほしいな

（☆「こくばん」小4・女）

⑩あいつは／雨の朝にやってくる／キーンと／いばってやってきて／ホームにあふれる雨がさを／ひとつのこらずすいこんで／ぶおくんといって／きえてった／いつもの駅が／ぼつんとこのこる

（☆「巨大そうじ機」小4・男）

⑦では「ママはお日さまみたい」ではなく、「お日さま」を「ママみたい」と擬人化し、ママとお日さまが交換可能なアニミズムの範囲内にある。⑧では「手はせんろみたい」と直喩を用いているが、おそらく自分の腕を起点に「せかいじゅうのせんろが／一つになれば」と夢を広げていて、自己中心性の範囲内にある。⑨では「こくばんは手がないから／一人でかせない」と始めて、「手」や「顔」や「口」など擬人的な暗喩を組織できているが、「早く 口や目をだしてほしいな」と感情移入していて、自己中心性をひきずっている。⑩になると、電車を「あいつ」は「いばって」いると擬人化した上で、「ホームにあふれる雨がさを／ひとつのこらずすいこんで」いく様子を、題名「巨大そうじ機」に隠喩的に結び、高度な比喩的操作に達している。

比喩操作の発達について、岩田純<sup>⑦</sup>は次のように述べている。

「異領域間の重ね合わせ的な外界のながめ方略は、人間の生得的傾性」であり、象徴機能の成立とともに見立てやフリ遊びが増えるが、「自己身体を基点として対象に重ね合わせる投影的なやり方が、子どもにとっても、容易であり、比喩ル認識法の原点にあるよう」で、まず擬人法が発達するという。⑦ではママとお日さま、⑧では自分の腕と線路を重ね合わせ、自己や愛着対象を基点にしているが、⑨になると黒板と顔、⑩では電車と掃除機を重ね合わせて、自己や愛着対象を離れている。こうした対象との距離に比喩の発達を見ることができるだろう。また、第一次と第二次のオノマトペの場合に似て、直喩の方が素朴で隠喩の方が高度だと考えるのは当たらない。低学年にも「しごとからかえってくる／おとうさんは／わたしの木になってくれます。／わたしは おとうさんの木に／よじのぼります。」(☆「おとうさんの木」小1・女)といった隠喩の使用が見られる。岩田は比喩の機能を、「既知の知識を使ってあまり見慣れないものを見慣れたものにするモデル同化的」なもの、「見慣れたものを見慣れないものにする異化的」なものに分け、教育の場でも比喩を「発見や問題解決、さらに新たな仮説を作り上げること」を助ける「ために活用したい」と提言している。

### 三、学童期における自律の模索

子どもは七才頃から「具体的に理解できるものは、論理的操作を使って思考する」具体的操作期に入り、多くの国で学校に通う学童期を迎える。日本では六〜十二才の間に小学校に通う時期にほぼ重なる。その中で両親や近親者に見守られる家庭から切り離されて、教師や同級生と教室で学習し、行動や思考を社会化していくことになる。その過程で社会と自己との関係を学び自己像(アイデンティティ)も育てていくだろう。まず、登場人物に注目してみる。

⑪あね／きゅうしよくは いやなの／おかあさんに あえないから／おべんとうのときはね／ふたをあげると／おかあさんに あえるでしょ

(☆「おべんとう」4才・女)

⑫おとうちゃんは／カッコイイなあ／ぼく おとうちゃんに／てるよね／大きくなると／もっとに／てくる？／ぼくも／おとうちゃんみたいに／はげるといいなあ

(☆「おとうちゃん大好き」小1・男)

⑬きょうせんせい／はじめて／めがねをかけた／「わらわないで」

って／せんせいはいったけど／みんな大わらいした／せんせいの目が／まんまるのようになった／せんせいみたいに／うちで／おじいちゃんのがねをかけたら／おかあさんが／「ハハ」ってわらったので／ぼくも／かがみを見てわらった

(☆「せんせいのめがね」小2・男)

予想通り⑪や⑫のように、子どもにとって自分を庇護してくれる両親は特別な存在である。兄弟姉妹や祖父母も多く登場する。特に幼年期には男女を問わず「おかあさん」が人気であり、やがて男子は父親に女子は母親に自分を重ねていく。優しいからというより、自分もそうなりたいという憧れを抱き、同化するのだろう。その際に、④⑥のような「なる」という即自性から、⑪のように「にてる」という対自性へと判断を発達させているようだ。それは、先に見た自己中心的な同化から比喩の使用への分化と似ている。そして、学童期に入ると自分を庇護してくれる存在として先生が登場する。⑬では「せんせい」と「みんな」と「ぼく」の楽しげな教室風景を描いたが、「せんせい」と「おじいちゃん」と「おかあさん」が同じ程度に愛着対象として扱われている。やがて、先生は好きだが算数の授業は嫌いだといった葛藤も生じるのだが。

学童期の子どもは学校に足を運び、同級生と多くの時間を過ごす。家庭では基本的な子どもは同年齢の子どもと過ごすことはない。兄

弟姉妹とは違う同年齢で発達の同程度の仲間と過ごし、自分の発達の様子を仲間と比べることで自己像を模索し始めるのだろう。

⑭ばば まま／しょうがくせいはね／ほいくえんみたいになにもしなくても／ともだちができるわけじゃ／ないんだ／じぶんで「ともだちになろう」／っていうんだよ／だれかがいってのをみて／ぼくにもわかったんだ／ゆうきをだして／「ともだちになろう」って／いったとき／からだじゅうにビリビリ／でんきがはしかったよ／だれにいったかは ないしよだよ

(☆「ともだちになろう」小1・男)

⑮かえり道みんなでかえる／楽しい／とちゅうでひみつきちによる／やっぱり楽しい／きは ダンボールで作った家だ／あしたは 何をしよう／わくわくするな／いいともだち

(☆「ともだち」小2・男)

⑯入江君のはなのあなに／うんこを入れて／オシッコをのませてやる／おへそをえぐり／かおにバカとかいてやる／ついではだかにして／南きよくへいって／フラダンスをさせてやる／とけんかをしたとき思ったので／これをかいた／入江君ごめんなさい

(☆「入江君へ」小3・男)

同級生と友達になることは子どもにも緊張を強いるようだ。⑭のように「じぶんで」ともだちになろう／って」言わなければならず、「からだじゅうにビリビリ／でんきがはし」るような「ゆうき」が必要らしい。その一方で、自分で選んだ相手を「ばば まま」に「ないしょ」にする喜びも得たようである。⑮ではおそらく学級の「みんな」と「ともだち」になり学童生活を楽しんでいるが、家族や先生には内緒の「ひみつきち」を持ち始めたらしい。⑯になると楽しむだけではなく、友達と「けんか」をしたり「ごめんなさい」と謝ったり、人間関係を模索している。文体においても「てやる」をくり返して、少し偽悪的に振る舞っている。このように友達関係の中で大人ぶりながら自分の立ち位置を模索することは、中学年頃にも顕著なるようで、「十才の壁」とか「ギャングエイジ」と呼ばれている。その背景には、岡本夏木『児童心理』<sup>⑧</sup>によれば、「おとなへの全面的な依存から脱して、独立した自律的自己を確立する過程において、子どもはまず自分たちだけの仲間集団として独立しようとする。そこでは規範を自分たちの力で作り、おとなの手は直接借りずにメンバー全員でそれを守っていかうとする。」という事情があるようだ。

文体にも注目すれば、⑭の「ないしょだよ」といった愛着者への語りかけを脱して、⑯では「けんか」をした時の興奮を「てやる」

の反復ににじませ、敬体や常体にとどまらない叙法性（モダリティ）を操作している。例えば「オレ／ゴキブリって かっこいいと思う／黒くて／ピカピカ光って／立派で／それなのにみんなに嫌われて／スリッパとかで叩かれてさ／すっごく無念だよ／あいつって」（☆「ゴキブリ」小3・男）では、自分を「オレ」と呼びゴキブリを「あいつ」と呼び、文末に口語的な「って」を置き、少し粗野に振る舞っている。自己を表出することの苦手な日本人は、主語を省いたり様々な主語を使い分け、男子は「ぼく」、女子は「わたし」と使い分ける。述語も主語に照応して、例えば「ぼく↓だ」「わたし↓です」「おれ↓だぞ」「我が輩↓である」などと使い分けられてきた。中学年の女子が「オイラさ」と自称したことに驚いたことがある。児童詩においては、そうした主述の照応や叙法の選択にも注目したい。

渡辺美雄<sup>⑨</sup>は中学一年生に、「今朝起きてからこの国語の授業までに起きたこと」を、R・クノー『文体練習』<sup>⑩</sup>の九十九文体を基にした「罵倒体、女子高生体、英語かぶれ体」など十二文体で書かせてみた。ある男子生徒は罵倒体で書き始めたが「自分の性格に合わない」と感じて書き直し、「文体は個性だ。」と発言した。話し合いの中では、その人に個性があるのかそれとも文体に個性があるのかと、文体は人の心を揺り動かすこともあれば悪い心を引き出すこと

もあるといった意見が飛び出していった。それは意味（所記）と言葉（能記）の相互作用に関わる問題であり、主導権をどちらかに還元できる問題ではなく、言葉の意味の道具に還元してはならない。言葉は意味を正しく伝達するのと同じ程度に、言葉が意味を新鮮に創出してしまふことに留意すべきであろう。子どもたちの内部でこのように進行する、自律の模索を検証してみる。

⑰学校の帰り道／肩をポンとたたかれた／ふりむくと／セーラ服の姉がいた／けんか相手なのに／ちがう人にみえた／ふしぎな気分だった

（☆「姉」小4・男）

⑱ワワーと さわがしい駅。／みんな、まけまいと、人をおしている。／あせをかいている人もある。／ベルが鳴る。／足をふまれたり、つきとばされそうになったり、／みんなあわてながら、電車にむりに乗りこむ。／学校におくれても、けがをしなければいいでしょ。／おとなは みんな あわてる。

（★「朝の駅」小4・女）

⑲わたしは リンカーンにあった。／そして、／ひげをそってあげた。／わたしは、バッハにあった。／そして、作曲の手だすけをしてあげた。／わたしは、ニュートンにあった。／そして、

／リングをもらった。／わたしは徳川家康にあった。／そして、／ちゃんまげよりビートルズカットのほうが／かっこいいよと教えてあげた。／それは わたしの小さな想像のへやの中でできごとだった。／小さな、とびらをあげると、／そのへやでは いろんなことでもできるし、／どんな人にもあえる。／だから そこは、／わたしのひみつへのや。

（★「ひみつのへや」小5・女）

⑳電車に乗った。／新宿駅で急にこんだ。／もう席がない。／次の駅、／おばさんと、ようち園ぐらいの女の子が乗ってきた。／ぼくは席をゆずろうとした。／頭の中では、席をゆずれる。／でもなんだかはずかしい。／心の中から話し声が聞こえる。／「何をはずかしがっているのだ。良い事をするチャンスだ。早くゆずってあげなさい。」／「ばかをいうな。だれか他の人が立ってくれるさ。だいいち、おまえがすわれなくなっちゃもうじゃないか。」／ふたりは、ぼくの前を過ぎて行った。／ふたりの前の席があった。／女の子は、喜んで、いすの上に登り、／まどの外に見入っていた。／ふたりがぼくの心をにらみつけているような気がした。

（★「電車で」小6・男）

中学年頃になると交流する対象が拡大する一方で、㉑のように姉

が「ちがう人にみえた／ふしぎな気分だった」という経験をを経て、愛着対象に限らず自他が「ちがう」ことに気づき、自己像を模索し始めるのだろう。⑱のように取材の対象も拡大し、「おとな」への批判精神も動き始めるようだ。それは、大人を他者として認識し始め、大人とは「ちがう」自己像を模索している証拠である。その模索は⑲のように、「どんなことでもできるし、／どんな人にもあえる」「ひみつのへや」でも行われる。ひとりで自己肯定的に楽しむ分だけ、⑳の「ひみつきち」より内面化が進んでいる。あるいは、㉑のように「心の中から話し声が聞こえる。」と自己葛藤的に自問自答することもあるだろう。「ギャングエイジ」の男子は秘密基地で遊んだり女子は交換ノートをしたり、その中でけんかをしたり自分だけが違ふと感じたりしながら、友だちとの愛着の中で自己像を模索するが、⑳では対他的に自己像を模索し、㉑や㉒でも対的に自己像を模索しているようだ。㉑や㉒は独り言というより、ヴィゴツキーが唱えた「内言」と呼べるだろう。村田『児童心理学入門』<sup>①</sup>によれば、「ひとりごと」は（筆者注、ピアジェが考えたように）社会的発話の未発達な形ではなく、やがて思考の核となる内言（inner speech）の原型であると考えた。ヴィゴツキーによると、内言は5〜6歳ごろから次第に形成され、論理的思考を可能にする言語の中心的機能である。」とされる。村田の実験によれば、子ど

もは自分の行為を口ずさむ非課題解決事態より妨害に気づいた課題解決事態において独り言を発し、五才まで増加し六才になると急減するという。「と思った」「考えた」といった内言は多く描かれるが、㉑のように課題解決事態的な内言を対話劇に仕立てることは高学年になってからのことで、他に、テレビを見るか見ないか「心の中の二つの声の対立」に母の声が追い打ちをかける例（★「三つの声」小5・男）があった。自律的で形式的な操作の時期にさしかかった証拠なのであろう。

#### 四、学童期における自律の表現

子どもは学童期を通じて、具体的操作期から形式的操作期に近づき、「命題に対して論理的操作を加える。」ことを要請されるようになる。この移行期の困難を、岡本夏木は「一次のことば」と「二次のことば」の関係において説明した。「一次のことば」の特徴は、「①相手との一対一の対面対話的關係の中で機能する。」「②相手が、自分とよく知り合う特定の親しい人である。」「③話のテーマが具体的に、その対話場面の中にあることがらか、または直接それに関係するテーマである。」「④コミュニケーションの内容が、ことばの文脈だけでなく、場面（状況）の文脈の支えによって伝わる。」こと

にある。一方、「二次的ことば」の特徴は、「①話し手と聞き手の役割が固定し、前者は後者に向けて一方的に発話が展開されてゆく。」「話し手自身が話のプロットや展開を自己設定し、たえず自分でモニタリングしてゆかなければならない。」「②聞き手として不特定多数の一般者（抽象化された聞き手）を想定して話さなければならぬ。」「③話のテーマが言語活動が営まれる場とは離れた事象や、抽象的な事象を扱うのが普通である。」「④一次のことばで可能であったような状況（場面）の文脈を援用することはできず、ことばの文脈のみにたよらなければならない。」「⑤以上のことに加えて、一次的言葉は話しことばよりなるが、二次的ことばでは、話しことばだけでなく「書きことば」が加わる。」「二次的ことばの要点は、「話し手自身が話のプロットや展開を自己設定」する自律的な操作にあるだろう。

岡本はさらに言葉の発達を「意味の成層化とストーリー化」の問題として追求した。まず、上層に用語的（定義的）意味、下層に象徴的（含意的）意味、その中間層に辞義的（字義的）意味を想定し、子どもは自己の経験に有縁的な下層と科学的に定義される上層との中間で自己像を意味づけると考えたようだ。次に、「ある事象（または事象同士）を、一つのストーリーの中に位置づけることによって意味づけ」る「ナラティブ」（物語、話術）に注目した。ここで

も、法則的（因果的）理解とナラティブ的（ストーリー的）理解の中間で、子どもは自己像を理解し表象すると考えたようだ。これは、象徴的操作↓具体的操作↓形式的操作への発達、生活概念↓科学概念への移行、「一次のことば」と「二次のことば」の関係と並行していると考えてもよいだろう。子どもは「一次のことば」の生活経験的な言葉から離陸して、社会の中で自律的に生きるために「二次的ことば」の科学的論理的操作に習熟しなければならない。しかし、岡本は愛着者との生活で身につけた象徴的世界を失うべきではないと強調している。

児童詩における実際に戻れば、即自的なアニミズムの世界から自己を分化して、なる↓にる↓比喻へと進む言葉の発達は「意味の成層化」の問題として理解できるだろう。「不特定多数の一般者」にも理解してもらうためには抽象的概念も使用することになる。『おひさまのかけら』での使用を見れば、「人間（にんげん）」は、5才と1〜3年で各一作品、4年で三作品、6年で三作品に使用されている。「戦争（せんそう）」は3年で三作品、4、5年で各一作品に使用されている。「世界」は5年で一作品に使用されている。学年が進むほど抽象概念的な言葉の使用数が少しずつ増えている。また、「ストーリー化」のための接続語の使用を見れば、「ので」「から」の接続助詞も「だから」の接続詞も年令・学年を問わず使用さ



れているが、詩を意識してか「しかし」は一例もない。ただ、「こそ」が5年で「その代わり」が5年と6年で各一作品に使用され、主題を絞り込むような操作の発達が見られる。しかし、それらは顕著な傾向ではない。高学年における言葉の発達を、語彙レベルではなく「ナラティブ」のレベルで検証したい。

①食べられること／ねむれること／学校へ行くこと／友達と遊べること／家族で話せること／大人が仕事をする事／健康で安心なこと……／それは あたりまえだった／それが幸せに変わった／平成七年一月十七日／阪神大震災が私に残したこと

(☆「あたりまえのことが」小5・女)

②ぼくは大きくなったら／大工さんになる／お父さんが大工さんだから／あとをつぐ／あとをつげば／三股工務店がつぶれない／さいしょは／アルバイトで働いて／大学をそつ業したら／三股工務店の社員になる

(☆「大工さん」小5・男)

③地面に歩いている鳥を見ていたら／「スッ」／と羽を広げて飛んでいった／私がんばってもできないことを／一秒で 一瞬で やってしまった／何気ない風景が／貴重ないっしゅんに見えた

(☆「鳥」小6・女)

③を先に見る。そこでは「私がんばってもできないことを」

「一瞬でやってしまった」鳥に感動しているが、それ以上に、「何気ない風景」の中に「貴重ないっしゅん」という非日常的な風景を発見していることが注目される。①でも「あたりまえ」の日常がじつは「幸せ」だったことを発見しているが、それ以上に、七つの「こと」を「それ」という代名詞を媒介し、「幸せ」に集約していることが注目される。こうした列挙は、例えばその日の出来事を順に並べると違い、むしろその共通点を総合する概念化の操作である。

これまでは世界から自己を分化してきたが、世界を自己に総合し始めているのである。列挙した事象をある判断に集約する訓練として、例えば卒業を控えた六年生で、谷川俊太郎「生きる」が教材化(光村図書、東京書籍の平成二十七年年度版)されている。「生きているということ／いま生きているということ／それはのどがかわくということ／木もれ陽がまぶしいということ／ふっと或るメロディを思い出すということ／くしゃみすること／あなたと手をつなぐこと」と始まり、五連三十九行に「いま生きている」と感じる事象が頭括的に列挙され、鑑賞の後、自分の「生きる」を作詩させ発表させることが試みられている。

②では、「さいしょは／アルバイトで働いて／大学をそつ業したら／三股工務店の社員に」なり「お父さん」の「あとをつぐ」とい

う、長い物語の中で自己像を模索している。そのことは、「なる」↓「なる」↓「つぐ」といった対自的な成長の系譜として考えてよいだろう。自他の「ちがいが」に気づく一方で、このような生活経験的な自己を物語化し、自己像を確立してゆくのだろう。高学年になると、さらに「時間」そのものが主題化されるようになる。

②④きのうは／あさって だったでしょう／今日は／あした でしょう／あしたになったら／今日なんだよね／黒部ダム／行くの

(☆「黒部ダム」小3・女)

②⑤時はすぎすぎていく／風のように光のように／その速い時の中を／生きぬいている／時は／かこのことを見せない／あとをのこした物しか／見せない

(☆「時」小4・男)

②⑥今日私は十一歳になりました とてもうれしいです／これから昔という言葉が使えるからです／父や母の話をきいていると いつも昔はこうだったとか 昔は大変だったと言うので／「いつになったら私は昔という言葉が使えるの？」ときいたら／母は／「十年ひと昔というから十一歳になったときね」といいました／それからずっとまっています／今日私はやっと十一歳

になりました／明日からはどうだろうと／昔ね 私ねとつかえるんだね／ヤッホー／おとなになったんだね

(☆「十一歳のたん生日」小5・女)

②④では「きのう」「あさって」「今日」といった言葉は単に時間的順序として用いられている。②⑤では「時はすぎすぎていく」という経過の感覚や「かこ」という概念が登場しているが、作者の中に主体化されてはいない。②⑥では両親と同じように「昔はこうだった」とか言える年令になったと、「おとな」になった喜びを「ずっと」「やっと」といった経過の感覚とともに主体化している。ひとりの少年は<sup>①</sup>ノートに次のように記した。

②⑦ぼくのおしろは何よりも／とでもりっぱなおしろ／ギターがころがって／ラジオはベッドの上／やぶけたジーンズ／イスの上／ポスターはかべから／わらいかけている／クリスマスにもらった／オセロゲーム／今では色もはげてきました／これがぼくのおしろの家来です

(「ぼくのおしろ」小6・男)

②⑧十年前からの庭石は／いのししに／とつてもにている／とつても／すわりごちがよくて／ひんやりして……／5さいくらいころ／その石をまたいで／「カウボーイごっこ」というの

をしたものだ／いまでは／やさしい思い出の石を／ちよいとみると／クスリとわらう20さい

〔庭石〕中1・男)

⑲ぼくは／うちゅう人だ／また／土のそこから／じかんの／なぐれにそって／ぼくを／よぶこえがする

〔ぼくはうちゅう人だ〕同右)

⑳はノートの最初に書かれ、部屋に置かれたギターやラジオを列挙し、「ぼくの／おしろの家来」に集約したが、概念化したと言うより、初めて部屋を持った喜びを表現した。ノートの中頃に書かれた㉑では、「十年前からの庭石」を見ながら「5さいくらいのころ」の思い出にひたっている。「20さい」の十年前には「庭石」はないはずで、ふしぎな時間感覚である。ノートの終わり頃に書かれた㉒では、「じかんの／ながれにそって」呼ぶ声に呼応して、「ぼくは／うちゅう人」なのだろうかと自問している。㉓は空間的に、㉔㉕では時間的に自己を確認しているが、後者の方が印象に残る。空間は外在的に視覚で確認できるが、時間は内在的に思考することしか確認できないため、自律や自己像の模索にはより緊密に作用するのであろう。近年、D・C・ルビン編『自伝的記憶』(一九九四)以来、記憶の機構の心理学的研究が進み、遠藤由美によれば、「自伝的記憶」と時間をめぐって記憶の表象説と構成説が取りざたされて

いる。表象説では客観的時間の流れに位置づけられた記憶をもとに自己が表象されると考え、構成説では自己像が記憶を主観的に構成すると考え、叙法をめぐって触れた意味と言葉の相関にも似ている。ここでの子どもは後者に直面しているのであろう。言葉は辞書的な範列と文法的な統辞において機能するが、自分の「生きる」実感を範列的に例示する以上に、「十年ひと昔」や「じかんのながれ」を統辞的に発見した際の、㉖のような喜びや㉗のような不安は、子どもにとって重大な出来事だったようである。子どもはそれを説明できずに、それに見合う「時間」という概念の方を主題化したのかもしれない。

## 五、児童詩と詩

これまで①～⑥、⑩のような幼年期の児童詩とその他の学童期の児童詩を見てきた。幼年期のものは子どもの無防備で純粹無垢な感性が感動的である。そして、学童期のもも低学年のものほど感動的で、高学年のものは説明的で感動が薄れると評価されがちである。しかし、言及しなかったが、①～⑥、⑩はいずれも、ママや幼稚園の先生が⑤のように、「どうしたの？」と聞き「それから？」と発話を促し、大人が書き留めたことで生まれたものである。低学年

もののほうが案外にたどたどしいが、それは、その子ども自身がひらがなや習いたての漢字をたどたどしく使って書いているからである。つまり、「二次的ことば」の特徴の⑤に「話しことばだけでなく「書きことば」が加わる。」ことが上げられていたように、幼児期の児童詩は愛着対象が子どもの発話を補うことで生まれるのに対して、学童期の児童詩は子ども自身が自分の思いを文字化して生まれるものである。冒頭に記したように、狭義の児童詩が小中学校の児童生徒が書いた詩のことであるのは、その意味においてである。話し言葉の操作に慣れた頃に、新たに書き言葉を学習することとは子どもに緊張を強いるのであろう。低学年頃の子どもに、「せいせいあのね」という書き出しを与えると書き出しやすいのもそのせいである。

その愛着に満ちた無邪気な一次的言葉は、学年を重ねて無邪気ではいられず、自律的に操作された二次的言葉に移行し、児童詩は説明的な作文に近づいてしまう。児童詩と作文を分節するために、まず文学について考えてみる。岡本に影響を与えたJ・ブルーナー『ストーリーの心理学 法・文学・生をむすぶ』<sup>16)</sup>は、「ナラティヴは人間の苦境を叙述し、カリカチュア化する優れた手段」であり、「文学は、現実らしさを利用し、可能なるもの、象徴的なものを見ようとする。」とし、「法は過去の現実の、文字通りの記録である。

文学は空想に向かうが、法はありふれた慣習に向かう。」と続ける。岡本が生活的概念と科学的概念の弁証を重視したのに対し、ブルーナーは法に規範化された文化的ストーリーと規範から飛躍する文学的ストーリーの弁証を重視したようだ。また、ブルーナーは、自然言語の「格文法」が「誰が何を誰に、どのような意図で、どんな結果をとらなう、どんな場面のもと、どんな時間経過で、(略)というナラティヴの特徴を記録しやす。」とも述べ、文学的なナラティヴとして小説などのストーリーを想定しているようである。

それならば、詩はストーリー化されないナラティヴなのではないか。R・ヤークソン<sup>17)</sup>は、隠喩は範列的・代置的にイメージを調整し、換喩は統辞的・陳述的に物語を展開させ、およそ「詩は隠喩、散文には換喩」が関与していると言う。隠喩<sup>18)</sup>は類似性に基づき換喩は隣接性に基づき、例えば「白雪姫」は隠喩型の命名であり「赤頭巾ちゃん」は換喩型の命名である。先に触れた岩田による比喩の機能の説明は、この隠喩に相当するだろう。P・ヴァレリーは散文を歩行に詩を舞踏に喩え、詩の分節自体が隠喩に近づいてしまう。それぞれ定義するのは困難であるが、次のように分節してみたい。表現したい事象や主題を内的・主体的な因果関係(プロット)においてストーリー化すれば作文や物語になり、科学的に論理化すれば論文や評論になり、主体化の深さにおいて追求すれば詩になるのだら

う。また、詩はその垂直性ゆえに非日常的な陶酔をはらんでしまう  
ように、かつては、ソネット（十四行詩）の押韻構成や律詩や絶句  
の四声や和歌俳句の七五調などの、陶酔に誘う音楽的な口誦が詩的  
ナラティヴを支えていたのである。児童詩に限らないが、二次的言  
葉で排除された話し言葉の音楽性を浸透させることにも留意したい。

これまでに取り上げた児童詩を振り返れば、⑲はありふれた風景  
を貴重な風景に変換して詩的である。⑳はありふれた生活を幸福に  
概念化して詩から離れた。㉑は将来にわたる自己像を模索して物語  
に近い。また、谷川の「生きる」は列挙を概念化しているようにい  
て、個々の列挙が「生きる」ことの例示を越え隠喩的である。㉒の  
列挙は「おしろ」に集約されるが、概念化されているのではない。  
㉓も自伝的記憶のようだが、「クスリとわらう20さい」という末尾  
において愛着をにじませた。たしかに高学年にさしかれば、概念  
化や物語化が浸透して詩と作文が分岐し始めるらしい。生活経験的  
な因果に科学的な論理が浸透し始めることによる、こうした分岐に  
無頓着であれば、高学年の児童詩は理屈っぽくて感動がないとか、  
文学的な詩は一部の天才の作業だと思われてしまう。児童詩が自律  
的表現と個性の充填を備えて文学的な詩に近づく階梯を検証してみ  
たい。

㉓ あのおおかささん／きょうがっこうでね／たいじゅうそくてい  
があなたよ／たいじゅうはかたらおきくなたのよ／はだかにな  
たのよ／あしたはいいひだ  
（「たいじゅうそくてい」小1・女）

㉔ おじいさんは死んでしまったが／まだ つえはある。／そのつ  
えはまがつている。／おばあさんは それをだいいじにしまつて  
いる。／そして、どこへいくときでも／そのつえをついていく。  
／「おじいさんといっしょだよ。」／といつてでかけていく。  
（★「おじいさんのつえ」小4・女）

㉕ 一つぶのなみだは／一てきの雨にあたいする／思いちがいのな  
みだは／雨上がりの葉からほとばしる／一てきの雨にあたいす  
る／ごめんなさいというほほえみは／雨上がりのにじにあたい  
する  
（「ごめんなさい」中1・男）

㉖ 三歳／私に過去はなかつた／五歳／私の過去は昨日まで／  
七歳／私の過去はちよんまげまで／十一歳／私の過去は恐竜  
まで／十四歳／私の過去は教科書どおり／十六歳／私は  
過去の無限をこわごわみつめ／十八歳／私は時の何かを知ら  
ない  
（「生長」18才頃・男）

⑳は、体重測定で自分が大きくなったことを素直に喜び、その喜びは裸になった開放感にも明日への期待にも反映し、しかも端的な断言で構成され、向目的でさわやかな児童詩になっている。すべて

ひらがなであることはそうした特徴にもふさわしいが、「あたのよ」や「なたのよ」は促音が正しく表記されておらず、読者の捕捉が必要となる点で、自律した表現だとは言えない。大人の女性なら体重が増えたことを喜ばないかもしれず、小学一年生という補助線が必要になっている。この児童詩は「一年生の子どもたちに《あのね帳》をもたせて、聞いたこと、見たこと、感じたことなどを毎日の生活のなかからみつけて、書いておいで」といって提出させた。毎日書かせつづけたもんだから、たくさん作品が集まってきた。」(第一部 対談) 中の一編であり、推考せずそのまま鹿島和夫編『一年一組 せんせいあのね』に掲載したものである。児童詩は教師との信頼関係から生まれるが、その多くは教師による字句の訂正や言葉の調整や改行の工夫などの「推考指導」が加えられている。豊富な実践からまとめられた岡本博文『生きた児童詩教育 その本質と導き方』<sup>(20)</sup>では、原稿用紙ではなく詩ノートを配布し、書いてもらった詩を一頁詩集にまとめ、クラスで意見交換をし、さらに書き継いでもらう手順が提示されている。また、「詩と作文のちがいがいい」にも意識的で、「朝、ぼくがめをさまして／窓の外を見ていたら／スズ

メが空を飛んでいた」(作文的発想)と「もう スズメが空を飛んでいる／まっさおな朝／キラッキラッと太陽が光る」(詩的発想)との対照を例示している。

㉑は、祖父の死の悲しみではなく、祖父の杖を手放さない祖母の夫婦愛を、「おじいさんといっしょだよ。」／と行ってでかけていく」場面を描くことで喚起している。「そのつえはまがっている」ことが腰の曲がった老人を連想させ、「ている。」と「ていく。」の文末が脚韻的なリズムも生んでいる。こうした完成度は教師による推考指導があったのかもしれないが、自律的な表現に達していることは確かである。ただ、「おじいさん」「おばあさん」と記す点で、作者の祖父父母が描かれているらしいと分かり、この辺りが児童詩の臨界点なのかもしれない。そして、㉒は先の㉗く㉙と同じ作者のノートに記されたものである。㉒の「クスリとわらう20さい」と記すふしぎな個性は、作者が十二才であるという情報を補助線として成立するものであった。ところがここでは、「一つぶのなみだ」と「ごめんなさい」というほほえみ」がそれぞれ「一てきの雨」と「雨上がりのにじ」に「あたいする」とされ、その間に、その涙が「思いちがいに」気づいた「ほとばしる」涙だったことを記して、三段構成になっている。雨に関わる比喩で統一し、「あたいする」という価値判断を導入し、三段構成に「あたいする」という脚韻的なリズム

を与え、誤解とその解消を描いて大人にも通用する。児童詩の臨界を越えて文学的な詩の域に近づいているといえよう。

⑳ は谷川俊太郎が十八才頃に書き、最初の詩集『二十億光年の孤独』（一九五二）の冒頭に収録したものである。自分にとつての「過去」の意味を、幼時から十八才までに感じた順に並べているが、十六才で「過去の無限をこわごわみつめ」て主体化し、十八才で「過去」を「時」に抽象化し、簡潔な表現とあいまって文学的な達成が見られる。おそらく、「幼年時／私の上に降る雪は／真綿のやうでありました」と始め、「霰」「霰」「雹」「ひどい吹雪」に喩えながら、「二十四／私の上に降る雪は／いとしめやかにりました……」と終わる中原中也の「生ひ立ちの歌 I」の影響下にあると思われるが、中原の感傷性の深さの代わりに、「二十億光年」大の宇宙的な感性の深さを備えている。㉑の少年の時間の流れの中で「ぼくはうちゅう人だ」と感じる感性に近いようだ。詩的感動の対象は人間関係の機微や自然の美しさにとどまらないはずである。それらに固執すると、文化的な規範に束縛されかねない。文化的規範から逸脱しかねなくても、㉒のような叙法の冒険や、㉓のような夢想や、㉔のような発見を大事にしたい。

本論では、児童詩を通じて子どもが愛着から自律へ向かう言葉の発達を検証した。子どもは比喩を操作しながら自己を世界から分化

し始め、ナラティブを操作しながら自己像を模索していくようだ。叙法性や時間感覚にも自己像の模索が垣間見られる。その自己像において愛着と自律は相補的に弁証されるべきことは言うまでもない。学校現場ではまず、発達の少し先の「最近接領域」（ヴィゴツキー）を見定めながら、子どもに『小学校詩の本』『おひさまのかけら』のようなアンソロジーの児童詩や教科書掲載の詩に触れさせ、愛着的な文化的基層を豊かにしたい。その上で「推考指導」の場を活用し、自己像をありうべき可能世界として隠喩的に構築する作業として詩作を支えたいし、より自律的な作文に向かうことも支えたい。いずれにしても、子どもが愛着を保持しつつ自律的に文化的基層の規範から離陸することを見守りたい。

#### 注

- (1) 日本作文の会編『児童詩教育事典』（百合出版、一九七〇・三）
- (2) 村田孝次『児童心理学入門』（三訂版、培風館、一九九〇・一） 9頁
- (3) 尾崎勝・西君子『学級担任のための児童理解必携』（教育出版、一九八〇・六）

(4) 吉田瑞穂編著『小学校詩の本』（1年生～6年生の六巻、小

峰書店、一九六九・三―一九七一・六)。「6年生」の巻末に「この本の中の作品は、全国的に、地域詩文集や学校詩文集・学級詩文集の中からえらんだものです。」とあり、詩の題名・作者名・出身学校名・指導者名・掲載誌名の一覧表も付されている。1年が64作品、2年が59作品、3年が61作品、4年が48作品、5年が55作品、6年が49作品。

- (5) 『おひさまのかけら』(川崎洋編、中央公論社、二〇〇三・二)。「まえがき」に「一九八二年元旦から二〇〇一年二月までの二〇年間に新聞(筆者注、「読売新聞」の「こどもの詩」欄)に掲載された詩の中からさらに精選した二七編を収録したものです。」とある。2才が4作品、3才が9作品、4才が22作品、5才が24作品、6才が12作品、1年が26作品、2年が38作品、3年が26作品(うち1作品が1年と連名)、4年が23作品、5年が28作品、6年が13作品、中3と高1が各1作品。
- (6) 井上敏夫「児童詩に見る比喩」(『言語生活』一九六九・二)
- (7) 岩田純一「補稿「比喩ル」の心―比喩の発達の観点から―」(認知科学選書、山梨正明『比喩と理解』東京大学出版会、一九八八・三)

- (8) 岡本夏木『児童心理』(岩波書店、一九九一・一一) 52頁
- (9) 横浜市立大道中学校一年六組(三十五名)での実践「書くこ

とは面白い!」渡辺美雄先生の国語」(NHK教育テレビ「わくわく授業―わたしの教え方―」二〇〇七・二・二五)。筆者が個人的に録画していたものから採録したが、未整理映像ファイル「Air check by Sony Giga Video Recorder v4」に収録されているようだ。

- (10) R・クノー『文体練習』(朝比奈弘治訳、朝日出版社一九九六・一一)
- (11) (2) の『児童心理学入門』89、90頁
- (12) (8) の『児童心理』125〜126、131〜132頁
- (13) 岡本夏木「言語使用の発達と教育・意味の成層化とストーリー化」(『発達心理学研究』第二〇巻第一号、二〇〇九)
- (14) 『岡真史詩集 ぼくは12歳』(筑摩書房、一九七六・一一)。現在はちくま文庫『新編』ぼくは12歳』に所収。
- (15) 遠藤由美「自己と記憶と時間―自己の中に織り込まれるもの」(佐藤浩一・越智啓太・下島裕美編著『自伝的記憶の心理学』北大路書房、二〇〇八・九)
- (16) J・ブルーナー『ストーリーの心理学 法・文学・生をむすぶ』(岡本夏木・吉村啓子・添田久美子訳、ミネルヴァ書房、二〇〇七・四)
- (17) R・ヤーコブソン『一般言語学』(川本茂雄監修、みすず書



房、一九七三・三）44頁

(18) 佐藤信夫『レトリック感覚』（講談社、一九七八・九）112頁

(19) 鹿島和夫編『二年一組 せんせいあのね』（理論社、一九八

一・一一）

(20) 岡本博文『生きた児童詩教育 その本質と導き方』（新評論、

一九七八・一一）。岡本には『児童詩教育と学級経営』（国土社、

一九七二・八）などもある。