

幼児期の文字指導と言語教育をめぐって

—イメージとことばの観点から—

教育哲学・教育史研究室 汐見稔幸

“On the letter education and language education in the early childhood
—from the standpoint of interrelations of image and language”

Toshiyuki SHIOMI

This paper will study the effectiveness of the discipline of writing and reading in the infant education from the standpoint of the interrelations of images and language. In the early childhood, children must develop the ability of imagery before the formal learning of writing and reading. Otherwise, they will sacrifice the “deep” development of linguistic competence. We must take a prudent attitude to the early discipline of writing and reading.

I. 問題設定

1. 就学前の幼児教育において関係者を悩ませている問題のひとつに、この期の文字指導をどう扱うかということがある。この問題は主として70年代に入る頃に集中して議論された歴史を持つが、その際その論議を促したのは、当時いろいろの関係者が、そろって幼児期に文字指導を開始すべきとの論陣を張ったことであった。すなわち、「幼児開発協会」(井深大ら)や「英才教育研究所」(伏見猛也ら)¹⁾そして政策側の中教審、研究者側からでは天野清²⁾、実践家側の須田清³⁾らである。それらは当然位置づけや開始時期、教育方法、そして主張の強弱など微妙なちがいを内包していたが、結果として文字指導を就学前におろすべしとの点で一致していたので、現場の関係者を含んで大いに議論がたたかわされることになった⁴⁾。以来、議論はなお続けられているが、今日に至るまで、幼児教育への文字指導導入論の是非をめぐっては、結着はついていないといえる。そして、現場の幼稚園・保育園では、この問題の扱い方についての明確な見解が欲しいという要望が強まっており、文字指導を実際に行なっている園も増える傾向にある⁵⁾。

2. ところで、この間の議論を整理してみてもあらため

て気付かされることは、多くの文字指導導入論の位置づけの射程とも言うべきものがきわめて短かいという事実である。文字指導をなぜこの時期に開始しなければならないかの説明が、たいてい、この期の幼児は大部分文字学習と習得が可能である、したがってこの時期に開始すべきである、ということ済まされている。この間、諸々の事情が重なって、文字そのものへの興味を持ったり、文字を自然と覚える子どもの年齢が下がってきたことは、多くの調査が示している通りであろう。筆者もそのことを認めるのにやぶさかではない。教え方によっては三歳児にも文字そのものを教えることは可能であろう。しかし、この時期に何とか文字を教えることが可能であるからこの時期に文字指導を開始すべきである、というのでは、教育の理論としてあまりに素朴であるという感じがしないであろうか。ここには単純な言語(文字)道具説とでもいえる考え方がひそんでいることは否定できない。

3. 我々にとって大事なのは、子どもたちをどのような言語行動の主体、どのような質をもった言語行動の主体に育てるのかという見通しを確たるものとして持ち、その見通しの中に当面の文字指導を含む言語教育を位置づけることである。言語は単純にあらゆる人間の精神活動の百般の武器になるのではない。見通しのない、目先

だけの言語習得が、かえって人間精神をひかりびたものとしてしまう可能性も実際になしとはしないのである。

こうした問題意識は、我々に、改めて幼児期の言語教育にまつわる諸問題を原理的に考察することを促しているように思う。この小論はここから浮かびあがる諸問題のうち、特にイメージとことばに関する問題に絞ってスケッチしようとしたものである。最初に、導入として、少し迂回路を通ることになるが、子どもを含めた人間の言語活動のタイプを類型化してみることから始めてみたい。

II. 言語活動における類型

4. 我々の周囲を見渡してみると、論理的には筋が通っていて、抽象的な概念語を自在に操りながら話すけれども、どこか心に打つものが響いてこない、イメージを十分に喚起しない話し方をする人間がいることに気がつく。それに対して、抽象的な概念語をそれほど使うわけではないが、抽象的な話しを、まことに心あざやかに形象化させて話すタイプの人間がある。両者は通常話し上手、下手ということで片付けられてしまいがちだが、ここにこそ言語能力の在りようにとってひとつの本質的な問題がひそんでいるとは考えられないだろうか。

主題が複雑で抽象的であればあるほど、抽象的な概念を表示することばを多く使う必要は多くなる。ところで、心理的に見たとき、概念というのは「当面する概念に含まれる種々な事実を、同じやり方で反応すればよい」という点で、きわめて節約的な装置⁶⁾である。つまり、その概念を気軽に使うということは、それが抽象したもとにある諸々の具象にまでいちいち立ち還る必要を省くという点で「きわめて節約的な装置」なのである。だが、このことが抽象的な概念語を使用するときの功罪の原因となるのだ。

抽象的な概念語は、主題を自在に発展させて展開するときには、不可欠になる。それは、もしそうした語がなければ、我々は、知覚的世界とほぼ重なる具象の世界から離れることができず、その背後にある、それ自体としては見えない論理的世界に入ることができず、そこに具象の世界には見えなかった新たな合理的論理を築くことができなからである。抽象的な概念語は、専ら、合理的論理の世界に生き、そこに論理の美を築くことを使命としている。しかし、我々があることが「わかる」というときには、新たな論理的整合性が発見されるというだけでは不十分なのである。それに加えて、その新たな論理が、我々の日常の生活的事態・状況の中で、どのよう

な具体的意味を持ちうるかということが同時に明らかにされねばならないのである。つまり、論理性と生活性が同時に実現されねばならないのである。

5. この二つの要請を実現するために「たとえば」という形で、論理的帰結の後に、例話(具体的例)をもち出す方法がある。しかし、いま考えているのは、そうした安易な方法で実現される性格の問題ではない。そうした方法こそ、逆に、その話しの中で用いられた抽象的概念語およびそれが用いられた文脈に、いきいきとした形象喚起性が欠けていることを証明するものにほかならないのである。我々が問題としているのは、あくまでも、抽象的概念語が用いられるその文脈が、同時に論理的美を新たに創り出し、かつ具象の意味を生き生きと喚起する、そういう言語活動の在り方なのである。

6. これは本来、二律背反の問題なのであろうか。そうではない、と筆者は考える。困難ではあるが、統一しうる要請なのだと考える。参考のために、大江健三郎が小説家のタイプについてであるが、似た問題を提起したことがあるのを引用してみよう。

「古い型の、しかしいつまでも新しい力をそなえた批評に、この小説を読んだかぎりでは小説家の意図はよくわかるけれども、人間はよく書けていないといういいかたがあります。それはこの書き手の主張はパンフレットの文句のようにすぐさま伝達されるけれども、われわれのイマジネーションに訴える力と、多様性をもった人間はそのうちに具体化されていないという批評なのです。逆に、この男は、もし論理的になにかを主張しようとした文章でも書けばなにをいっているかわからないことになってしまいうちがいない、と思われる作家の小説で、しかし確実に、ある具体的な人間のイメージを提出する力をもった作品があります。」⁷⁾

小説家にとっても問題は例外ではないのである。これはことばを扱う人間にとって、ということはずべての人間にとって、宿命ともいえることがらなのであろう。

大江はここでイマジネーション(想像力)に訴える力を問題にしているが、解決のヒントはやはりイマジネーションおよびその働きの結果としてのイメージとことばとの関係ということにありそうである。大江も別の箇所では、この問題をとく鍵は「想像力」と結びつく「言葉」の在り方にあると述べている⁸⁾。

抽象的概念語がいつもイメージ喚起力に欠けるとは限らない。ある種概念語にはすぐれた感情喚起性がある。問題は、その概念語を使用する話し手(書き手)がその語をいかなるイメージとの緊張関係の中でわがものとしてきたかという歴史にあるのだ。その歴史のありよ

うが、その語の用いられる文脈に影響を与え、先にみたような言語活動の差を生み出すのである。問題の根は、ことばの獲得のプロセスにおける人間的なイメージとの交渉の様態の方にある。

もっとも、ことばは多かれ少なかれすべて抽象作用の結果としての抽象性を持っている。だから問題は抽象的概念語に限らず、すべてのことばの活動に一般化してよいはずである。そこで、以下で、この問題を分析するために、しばらくイメージとは何か、イメージとことばの関係如何、子どものイメージはどう発達するか、ということ考察してみようと思う。断るまでもないが、この問題は、幼児期の言語教育と無縁の問題ではない。逆に入門期だからこそ、しっかりと見通しをたてて、その展望の中にこの期の言語教育を位置づけねばならないのである。特に、幼児期はイメージ活動がその精神活動の中で果たす比重が相対的に高いだけに、この期の言語教育（文字教育を含んで）の在り方を考える上でこうした考察は重要な意味をもつだろう。論理性と生活性を同時に実現するような言語活動も、この期の子どものことばの獲得の仕方が正しく行なわれたときのみ実現されるはずである。

III. イメージとことば

A. イメージ・知・知覚

7. さて、一般にイメージは子どもの認知操作において主要な機能を担っているが、のちにより図式的で言語的に基礎づけられた認知過程が出現すると、その役割が少しずつ減少し始めると言われる。より成長した子どもやおとなにとって、その認知過程におけるイメージの役割の比重はさほど大きくないと考えられるが、創造的な思考や表現においてイメージの果たす役割が大きいといわれるのもまた事実である。とすると、イメージのもつ機能を成長後もなお維持し発展させることは、人間の創造性にとって重要な意味を持つと考えられるが、イメージにはどうしてそのような機能が備わっているといわれるのだろうか。

これを考えるために、イメージの特性や機能についていくつか検討してみよう。

8. 最初にイメージと知覚表象のちがいを考えてみよう。我々が何かを視ているとき、その視覚像が脳に反映される。しかし、その視覚像は通常イメージとはいわれない。なぜか。

このちがいを執拗に追求したのは J. P. サルトルであるが、彼はそれを知覚の「観察」可能性とイメージの

「準観察」性ということばで説明した⁹⁾。知覚像は対象からの無限の刺激によって形成される。その場合我々は視点や方位を変えることによって対象の他の側面を次々と知ることができる。つまり「観察」可能なのだ。これに対しイメージの方は、我々のすでにある「知」を前提としてしか出現しない。既存の「知」が前提となって、その「知」にかかわる限りで、イメージはあらわれるのである。実際たとえば山門をイメージとするとき、我々はその山門を「知」っている限りで、その「知」に限定された莫然としたイメージを表象する。しかし、そのイメージをいくらか動かしてみたところで、山門の柱の様子も数も浮かんでこない。それは「知」の対象ではなかったからである。イメージの中では、我々は新たな「知」を経験することはできない。すなわち「像とは学習されるものではない」¹⁰⁾のである。

それでは知覚表象とイメージは全く異なる精神機能だということになるだろうか。確かに両者は大脳の中で、異なった部位で司さどられることを S. アリエティも紹介している¹¹⁾。しかし、両者はたとえば「心像は過去の知覚と結びつけており、記憶痕跡の念入りな仕上げである」¹²⁾ というように、前者が後者の起源であるという形で結びついている。S. K. ランガーも「イメージの起源が実際の知覚作用にある」¹³⁾ ことを強調している。イメージを規定する「知」の形成に知覚がかかわるからである。

こうした知覚像とイメージのちがいがいから、我々はイメージの第一の性格を引き出すことができよう。すなわち、イメージが多様に形成されるためには、その起源たる知覚的経験を多様に経なければならぬということである。L. S. ヴィゴツキーは「人間の経験が豊かであればあるだけ、その人の想像が自由にする素材は多くなる」¹⁴⁾「子どもが数多く見、聞き、経験すればするだけ…他の条件がおなじであるばあいにはその想像の活動はずっとすぐれて、効果的なのである」¹⁵⁾ と述べているが、これはイメージのこうした性格を強調したものと考えられる。

9. イメージの第二の性格はその非論理性、自由さである。イメージは多様な感覚的・知覚的刺激の影響を受け、それによって誘発されるが、ときとして「ある精神的なイメージが何によって触発されたのかかわからない」¹⁶⁾ 場合がある。それは、様々のイメージ形成作用が、複雑に絡まり、共有し合い、その過程で隣接するような諸特徴を融合したり、他の特徴を消去してしまったりしてしまうからである。イメージは諸特徴を融合させた上で単純化しようとする傾向を示すのだ。その結果、鉛筆の

イメージがあらゆる個々の鉛筆を表象しうるシンボルとなる。

他方、イメージのこの性格は、異なった刺激が、ある類似性を契機として同じようなイメージを喚起するという新たな特徴を生み出す。そこで、イメージは通常の、たとえばアリストテレス的な論理法則には従わないという特徴を示すことになる。Aが非Aとなることもありうるのだ。しかし、イメージには全く論理性がないかというところではない。たとえば知覚的類似性、近接性あるいは感情的類同性などの「論理」に従って誘発されるのである。こうしたイメージの「論理性」はイメージと神話との近似性を物語るものである。そしてイメージのこうした別種の「論理性」すなわち非論理性が、イメージをして、自由に時間、空間的因果をとびこえさせ、通常の論理的思考では及びもつかない自由な発想を可能にするのである。イメージのこうした第二の性格は、創造的思考の源泉である。

10. イメージの第三の特徴は、その情動性、感情性である。イメージは単に知覚的刺激からだけ誘発されるのではない。その形成には、多かれ少なかれ情動的・感情的要素が介入する。たとえば驚き、美的感動、怒り、悲しみなど、「知」にかかわっておこるこうした情動・感情がそれ自体としてさまざまなイメージの形成を促す。「あらゆる感情、あらゆる情動は、この感情に相応する一定の形象に具象化することを目指している。情動は、こうして、この瞬間にわれわれの心をとらえたその気分エモーションに調和した印象・思想および形象をえらび出す能力というようなものをもっているのである。」¹⁷⁾そしてイメージのこうした情動性、感情性が、逆にイメージの情喚性の原因となるのである。幼児が虚構の話しに思わず涙したり、我々が幼い頃聞いた子守り歌を思い出して、そのリズム、調子トーンにほのぼのとした感情を味わうのも、こうしたイメージの情喚性を背景としている。

イメージのこうした第三の性格はイメージにひとつの「情動的記号」¹⁸⁾という性格を与えている。イメージは、過去の「知」とそのときに喚起された情動・感情を複合させた上で単純化して保存しているのである。その意味で、イメージは情動化された「知」の再現の活動を担っているといえる。話したり、書いたりするときに、イメージとの交渉を緊張をもって行ないながらことばを選べる人は、だから、新たな論理を構築しつつ、同時に感情をも蘇生させうる人なのである。

11. イメージの以上のような性格は、人間の思考活動や言語活動に様々な新たな性格を与えている。もしイメージがなければ人間は知覚にしばられた世界から抜け出

ることができなかったであろう。また、たとえ、イメージ抜きでことばが獲得されたとしても、人間の思考も言語活動も、固い論理の拘束から飛躍することはできなかった筈である。科学の論理の発展さえも、自由なイメージ活動が契機になっていることは、今日多くの科学史家を認めるところなのである。

イメージは、その自由さと情喚性ゆえに、人間の創造的活動と情喚的言語活動、形象喚起的言語活動を側面から支えるものとなる。もちろん、科学的・論理的思考が重要でないというわけではない。それを抜いたイメージ活動は、他方の担い手を欠いている。問題はこの両者が子どもの中に正しい関係を結びながら形成されていくことなのである。

イメージは想像によって経験を拡大し、経験に感情を与え真実化し、なお現実を素材にして創造を行なっていくとき的手段である。そして想像力とは知覚的類似性、近接性、感情的類同性への直観を契機として、自由にイメージを操作しながら、他人の経験を共有したり、真実を創造したりする能力のことをさすのだといえよう。

B. イメージとことば

12. こうしたイメージは、ことば（言語活動と体系としての言語の双方を含む）と如何に関わり合うのであろうか。いま、目の前に白いコーヒーカップがあるとしてこのことを考えてみよう。この状況を前にいくつか文が生み出される。

- a これはコーヒーカップだ。
- b このコーヒーカップは白い。
- c このコーヒーカップは、家にあるのよりもっと白い。
- d よくみたら、クリーム色が少し入っている。
- e このカップの形はまるで壺のようだ。
- f カップに反射する光は、窓ごしの朝の光のように、透き通った軽やかな響きをもって、皿を照らし出している。

知覚はそのままことばになるわけではない。我々は、白いコーヒーカップを前にして、aのように知覚しているのではないのだ。知覚はことばになる前に、ことば以前の想念を作り出す。言語活動におけるこうした層に注目した一人に、先のヴィゴツキーがいるが、彼はそれを^{мысль}мысльと呼んだ¹⁹⁾。それはことば以前の、ことばを降り注ぐ雲のようなものである。そしてこれはまたイメージ以前のイメージのようなものである。

aの場合、文は、この原想念にいわばレットルをはるようにことばに変換されて生み出される。現前する知覚

表象が、そうした知覚と結びつく記憶された語、コーヒーカップを呼びおこし、それを判断の形で統辞化したのである。

b の場合はどうか。白いという語も知覚表象のことば化であるが、この場合知覚表象のある一面を分析し、抽象して、そこにその知覚表象に対応する語をつけ加えたわけである。文はaよりも分析的操作を経ている。

しかし、c の場合、知覚以外のものが入り込んでいく。現前の知覚表象と、過去の知覚表象とがだぶらされ、比較検討されたようで、判断が下されているのである。この場合、操作としてはいったん知覚を離れること(空無化すること)が要求され、いわばイメージの上での操作が加わっているのである。

d, e の場合は、同じような対象に対する知覚表象の比較ではもはやない。クリーム色は、どのカップのものでもなく、一般的な色彩知覚である。壺もカップとは本来無関係である。こうしたものが現前の対象の知覚表象と対照されるのは、そこにイメージーションが働き、類似物のイメージが表象されているからである。原想念がイメージ化され、それが別のイメージを呼び起こし、対照され、ことば化されている。

f になると知覚表象を保ったまま、それをイメージ化することによって、いったん知覚から離脱し、そのイメージをじっくりとみつめることによって類似するイメージを喚起し、それらの共通項を捜すことを媒介としてことば化されている様子が、はっきりとうかがわれるであろう。

13. a から f は、ほぼこの順に、ことば化に際して、イメージ活動が活発に行なわれていく様子をあらわしている。ここで主役をはたしているのはことばそのものではない。イメージ活動の方なのである。このことはイメージとことばのそれぞれの本質を背景としている。

ことば(語)は知覚やイメージを安定化し、維持するのを助けるところに重要な機能を有する。たとえば直接知覚から生まれたカップの表象は、「カップ」という語を与えられることによって、安定化する。この語がなければ、カップは、諸々の知覚的刺激の集まり、一定の形状を有したも^のとしてしか映らない。知覚的表象の安定化を励まし、知覚的概念として措定する、ここに言語の重要な機能がある。イメージに対してもそれは同様である。イメージが「観察」不能な、融合され、単純化されたシンボルであり、情緒や感情の影響を受け易い流動的表象であることは先にみたばかりだが、これもことば化されることによって、次第に静的なものとなる。イメージはイメージのままだと時空をこえ、因果法則をとびこ

えて飛翔するが、ことばと結びついたらたんにその動きは相対的に静止する。ことばの機能は元来「保守的で安定化」²⁰⁾なのである。それは認知を静的にし不動のものとしがちである。

他方、ことばには、以上のような安定化機能とともに、あることばがあるイメージを喚起するという喚起機能もある。「夕食」という語が発せられるとともに、夕食のイメージが浮かびあがる。イメージは意識の志向性を前提としているが、そのときことばが媒体になることが多いのである。幼児が話を聞きながら何やら頭の中でことばを活動させているとき、彼はイメージをことばによって描こうとしているのである。

したがって、イメージとことばの関係は、言語活動において、流動と固定ということを交互に司どっていると考えられよう。

14. ところで、ことばには、ある語がくると、次にくる語がある程度自動的に限定されるという性格がある。これには二つの側面がある。ひとつは、日本語なら日本語には、結びつき易い語の連鎖があるということである。他のひとつは、ある主語に対してはある述語が対応することが慣習化されているような場合である。(たとえば「ハラガ」という主語に対して「イッパイ」とか「イタム」などは続くが、「アフレル」とか「シンダ」とは言われない。)これらは、ある原想念をことば化しようとするとき、文として自動的に産出されてしまうという事情をあらわしている。ことばのつなげを意識の上で考慮する必要がないのである。これは言語活動の経験の積み重ねによってもたらされるが、こうした慣習的表現をいったん停止させ、そのことばの結びつきを吟味させようとする働きをするがイメージーションなのである。

たとえば「ハラガイタイ」というときにはそのことばを誘発する事態が前提としてある。しかし、それが「イタイ」のか「ウツク」のか「チクチクスル」のか……等は、どのようにして選ばれるのであろうか。我々はそこで「ハラガ」と(頭の中で)発したあと、痛みの性格をイメージによって描かねばならない。そのとき、類似の事態に対応するイメージが浮かんでくれば、はじめて「ウツク」でなく「チクチクスル」が選ばれるのである。このように、イメージはことばのつなげをいったん停止させるときに働き始める機能であることがわかる。イメージーションとは、逆に、ことばのつなげをいったん停止させ、原想念にふさわしいことばをイメージの流動の中で発見させようとする心の働きをさす。

先の a~f の文もそうして考察してみれば、そこでいったん判断停止(ことばのつなげの停止)が行なわれ、

イメージの働きによって、よりふさわしいことばが選ばれていることが理解されるであろう。論理的な文の場合、先の知覚表象（原概念）にあたるのが「考え」だとするとわかりやすい。もっともこの場合、概念同士の自己展開が行なわれやすいから、イメージが介入しにくいという事情がある。概念は「節約的な装置」であったが、概念知はそれが具体的に何を指示するのかを考慮することなく用いられがちだからである。たとえば $1+1=2$ というとき、1なるものが実在するかいなかは問われないし、 $1+1=2$ を半分だけ知っているというようなことはありえない²¹⁾。しかし、イメージの役割は、こうした概念的論理展開においても、その概念語が使われる事態をできる限りイメージ化し、その事態を表現するのに当該の概念語がふさわしいかどうかを吟味させることにある。そうして、このようにしてイメージによって選ばれた言語表現は、事態をより精確に表現するものとなるだろうし、具体的イメージとの接点を保持することによって多少とも生活化させるものとなるのである。

15. このように、イメージは、ことばの保守的・固定化的機能に対して、そこに介入し、ことばの結びつきをいったん停止させ、新たなことばを発見させる機能を担っている。こうした言語活動が行なわれるためには、当然、イメージの自由な喚起力、それもことば表現と結びついた喚起力が必要とされる。そのためには、こうしたイマジネーション（想像力）を養う独自の過程が必要になる。形式的な言語訓練をいくら行なってみても、こうしたイマジネーションの発達は保障されないからである。そこで次に、子ども（幼児）のイメージの発展と展開の様子を考察してみよう。

C. 幼児のイメージの交流と発展・共有化

16. 子ども（幼児）のイメージは、なによりもまず遊びの中で発展する。一例を挙げてみよう。子どもたちが集団で砂遊びをしていて、山のようなものを作っていたのに、そこに水をかけると、それが面白く流れ出した。とたんにある子が「川だ！川だ！」と叫び出す。側で遊んでいた子も興味深げにその水の流れを追い始める…。この場面で「川だ！」と叫んだ子は、目の前の知覚表象の変化に記憶していた川のイメージをだぶらせ、それが川のイメージと共通することを発見して驚き、その二重化の運動を「川だ」と命名することによって固定させたわけである。これは譬喩表現の原型といってもよい活動である。側で遊んでいた子は、それに対し、「川だ」ということばによって川のイメージを逆に喚起され、あらためて眼前の知覚表象の変化と二重化させ、それを川とみた

てることに参加したことになる。ここには子どもたち同士のイメージの自由な展開と発展、そしてイメージの共同化による連帯があるといえよう。

このように遊びは子どもたちのイメージ活動をきわめて活発化させる。ごっこ遊びなどはまさにイメージの変化を楽しむ遊びの謂であり、イメージ活動の豊庫である。一般に、ごっこ遊びに限らず子どもたちの自由な遊びは、彼らの体験の再現だと考えられがちである。しかしそれは単純な再現ではなく、体験した印象の、イメージのレヴェルでの自由な作り変えであって、創造なのである。そこではイメージは簡単に複合されたり分離されたりして、自由にとびかう。子どもたちが遊びを楽しむのは、このようにイメージの自由な作り変え、創造が何よりも楽しいからにはほかならない。のちにおとずれる知性の発達によるこうした遊びの衰微は、人間にとって必ずしも幸福なことではないとさえ思える。

17. イメージはおとなや年上の子どもとの言語交渉によって、ことばとの結びつきをきたえられる。たとえばここに牛乳が欲しいのに母親に「ギューニュー」とだけ言った子がいるとしよう。母親はたいてい「牛乳が欲しいの？ だったら牛乳ちょうだいと言うのよ」とでも言うだろう。この場合、子どもはイメージの上では母親が冷蔵庫を開けて牛乳をコップに注いでくれることを期待していたのだ。しかしそのためには「ギューニューチャウダイ」と言わねばならないことを自覚していなかったのである。言いかえると、この場面で「ギューニューチャウダイ」ということばを発することが、母親を自分のイメージに引き入れる（つまりイメージを共有する）方法だという自覚が、不十分にしか備わっていなかったのである。

子ども（幼児）はイメージとことばの関係をまだよく理解していない。だから、このように、おとなや年上の子どもに、要求を伝えたり、考えを伝えたりすることは、イメージをことば化していく上での何よりも大切な活動となる。聞く場合も同様である。相手のことばのイメージをこちらの意識の中にしっかりとつくりあげねばならない。

こうした伝え合いにおいて大事なものは、イメージの共同化、共有化こそが、考えや要求を伝え合うための前提条件であることを子どもが学んでいくことであるが、それだけではない。ことばによるイメージの共有化は、自らを相手の軸に立ってイメージしなおすことを要求するため、その過程で社会性や道徳性の基礎が培われることが大切なのである。他人との交渉によるこうしたイメージの共有化は、こうして社会性や道徳性の発達にもつ

ながることを忘れてはならないだろう。

18. このことばをイメージに変換し、イメージをことばで固定させていく力は、本（物語り）の読みきかせのような活動の中でも大いに発達する。

物語りをききながら、そのことばをじっくりとイメージに変えていく作業は、先の伝え合いと異なって虚構の世界をイメージ化することを要求する。そしてそのことが子どもの新たなイメージとことばの能力の発達を促すのである。

物語りを聞いている子どもたちが感情を動かされ、時には涙を流すことさえあるのは、先にみたイメージの情喚性のためであるが、そのときたいていの子ども（幼児）は物語りのすじを正確に理解してそうするのではなく、そのある部分を自らの体験のイメージと、感情的類同性を基にしてだぶらせそうするのである。

物語りのなかに自らの体験をイメージさせる部分が少ない場合、幼い子は殆ど集中してきくことができない。それは先に触れたように、イメージはすでにある「知」（体験知）をもとにしてしか形成されないからである。その体験知は、物語りの中のことばと全く同じ体験である必要はない。類似的、近接的、感情類同的さえあれば、それがイメージ喚起の引きかねとなる。問題は、物語りのことばを、そのようにすぐさま類似的、近接的、感情類同的なイメージと変換できるか否かにあるのだ。その場合に、それらが明確な表象を併うイメージであることは必ずしも必要ではない。リズムカルなことばの繰り返し遊びの中で心地良いリズムのイメージを喚起させ、そのことばをイメージ化させることだって十分ありうる。だから、ここでまず大事なことは、子どものイメージ的体験（先の遊びの項参照）の豊かさ如何ということにあることになる。先に引用したヴィゴツキーのことば（8参照）をここでもう一度思い出す必要があるだろう。自由な遊びの中で培われるイメージの発展は、虚構の世界をイメージ化してとらえるときの最も基本的な要件となるのである。

物語りのことばのイメージは、このようにして自らの体験のイメージと重なって喚起されるが、そこで新たに形成されるイメージは、すでに体験（記憶）のイメージそのものでもなく、物語りのことばにびったりはりついたイメージでもない。そこでは新たな総合（複合）が行なわれているのである。この過程は他面から見ると他人（虚構）の世界のイメージを自らの体験にひきよせて理解する過程である。子ども（人間）は他人の体験をそのまま鑄型のように自らに同化することはできないのであって、必ず自らの体験とイメージの上で総合して同化する。

そのとき子どもは、本質的に新たな何ものかを創り出して取り入れる。経験の拡大は、こうして本質的に創造的なのであり、それを司どるのはやはりイメージ活動なのである。

19. 虚構が子どもにとって現実であるのは、そこには典型があるからである。虚構の中に真に入り込むとき、子どもたちはその典型性ゆえに現実を生きている。しかし、虚構が虚構であることを子どもたちはまた弁えているのであり、現実と虚構の出入りが子ども（幼児）の場合相対的に自由なのである。だが、子どもたちには、その後長く現実を生きねばならない時代が続く。そのとき、虚構の中の典型性のイメージが、現実を見る眼としてはねかえり、生かされることになる。現実を知る、現実を読むためには、虚構の世界で得た典型的なイメージ、真実となったイメージが必要なのであり、それなしにはリアリズムはロマンティズムと結合することはないだろう。虚構と現実の絶えざるイメージ的フィードバック、これこそが子どもたちを現実根づかせる大切な方法なのである。

20. 稲垣忠彦は、文学の授業において、言葉のいいかえ、解説の羅列というようなやり方は、本質的に人間をロボットと見たてている人間観に立っているといい、イメージに着目し、その発展、展開を引き出すような授業こそ、子どもの主体性を真に尊重する道だと述べている。そのためには、問いのことばの重要性、そして「待つ」ということの意味を十分考慮する必要があるとも言う²²⁾。我々もこのことをしっかりと念頭におき、幼児だからこそ、遊びやのちに述べる能動的感情・知覚の育成そして話し合い、等の活動と一体となって、物語りの読みきかせを通じたことばイメージの活動を旺盛に行なわせることが必要なのだと考えねばならない。この場合にも、まを正しくとること、イメージの展開につながる問いの在り方を深めること、等が重要であることは言うまでもなからう。

IV. 幼児期の言語教育と文字指導

A. 「よみ（きき）ことば」というカテゴリー

21. 以上の考察に立って、あらためて幼児期の言語教育と文字指導の在り方を考えてみよう。我々にとっての課題は、繰り返すまでもないが、イメージの能力と言語の能力の発達を、両者の連関を正しく保ちつつ、ふたつながら保障する教育の在り方であった。

しかし、そう課題を立てるとき、従来の言語教育論に支配的であった〈話しことば〉(の教育)と〈書きことば〉

(の教育)という二分法を吟味する必要が生じてくる。たとえば、絵本の読みきかせという活動(教育)はこれらのうちどちらに入るのだろうか。話されたことばを音声言語できくという側面からみれば「話しことば」に属するように思える。しかし、その音声言語も、もとをたどれば書かれたことばなのである。子どもたちは、自分で読むかわりに、おとなに書きことばを読んでもらっているわけであるが、読んでもらった途端に、きくという新たな活動がつけ加わってしまうのである。

話しことば、書きことばという区分は、言語の媒体のちがいをもとにしている。一般に言語を区分する基準にはこの媒体のほかに、言語活動の質のちがい(話す、読む、書く、きく)、および言語(言語活動ではない)の機能性のちがい、が採用されることが多い。あとの区分は言語学と結びついた詩学や文芸学で行なわれており、日常言語、詩的(文学)言語、科学言語などのカテゴリーが考えられている。話しことば、書きことばには、それぞれに対応する言語活動は一応考えられているが、話しことばでは「話す」、書きことばでは「書く」が中心に対応させられることが多い。やはりこの区別は媒体のちがいによって生ずる区別であり、言語活動の質のちがいをかならずしも前提とはしていないのである。

発達論的にみたととき、話しことばから書きことばへ、というのが通常の構造であろう。ということは、この二分法は幼児から少年期にかけての言語教育を発達の構造化する際に有効だと考えられてきたことを示している。(先の言語そのものの機能性のちがいによる区分は、もう少し成長したのちの言語教育の発達の構造化に有効になるかもしれない)しかし、そうした発達論的配慮を考慮に入れても、本の読みきかせのような活動(教育)は、話しことば、書きことばの二分法ではうまく位置づかないのである。

22. こうして、我々は、媒体による区分に、言語活動の質のちがいを加味した、新たな区分(カテゴライズ)の仕方を考えなければならなくなる。とくに、純粹の話しことば(会話をモデルとしよう)と純粹の書きことば(書くに限定しておこう)の中間に位置し、その両者を橋渡しするような位置にありながら、なお独自の言語活動であるようなことばの働き(教育)を指示するカテゴリーが必要なのである。そのようなものとして、我々はここで、「よみことば」「ききことば」というカテゴリーを設定したいと思う。両者は比較的近い位置にあるから、これを「よみことば」で代表させてもよいし、「よみ・ききことば」とくくってもよい。四分法が良いか、三分法で良いかは今後の関係者の検討をまちたいが、ともかく

主眼は、話しことばと書きことばのほかに、もうひとつその中間にあって、双方にかかわり合い、かつ独自のものを有するカテゴリーを新たに設定する必要があるのではないかということである。

23. 「よみことば」の教育がめざすのは、当然のことながら、ことばの世界とイメージの世界を深く結びつけ、豊かな想像活動の発達を導くような言語獲得である。このことをことさらに強調しなければならないのは、これまで述べてきたように、イメージの豊かな活動が併わない言語活動が形式的なひからびたものになり易いからであり、論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現するような言語活動の主体を育てることが言語教育の本旨だと考えられるからである。

「よみことば」の教育は、発達論的には、話しことばの教育と書きことばの教育の中間に位置づく。したがって、幼児期の、就学を前後する時期に最も重視される必要がある。「よみことば」は一方の極に「話しことば」の教育と重なる部分を有している。と同時にもう一方の極は「書きことば」の教育とつながっている。なぜなら、「よみことば」は書かれたことばを前提としており、また、きくという言語活動が介在するからである。だから「よみことば」の教育を十分に展開することは、「書きことば」の教育の正しい準備ともなるのである。

従来、話しことばの能力がある程度身につくと、すぐ書きことばの準備を始めなければならないとする発想が少なからずあった。文字学習の早期開始論の中には、そうした考え方が多くみられる。しかしそうした考えも「よみことば」(の教育)というカテゴリーを導入すると、短絡的だとみなされることは明らかだろう。書きことばの世界へ、書きことばによるイメージの能力をふくらませながら、じっくりと入っていくことなしには、目先だけの書きことば(文字)の教育も早晚形式化することは免れないのである²³⁾。

B. 「よみことば」の発達の意味

24. 就学を前後する時期に「よみことば」の教育が大切であることは、発達論的にも根拠がある。J.ピアジェは、この時期の思考の特徴を前操作的段階とおさえ、とくに4~7・8歳を「直観的思考」の段階と述べているが、それは、その後の操作期に比べて、思考がイメージ的なもの乃至は知覚的束縛から十分抜け出られないことを示している。ということは、この時期は、イメージ的なものと知覚的なものの操作それ自体が重要であることをあらわしており、その豊かな活動の成果の上にはじめて、それらを操作化することが可能になるということ

意味している。書きことばは本来、イメージ的思考と操作的思考の統一という本質をもっているが、イメージ的、直観的操作を犠牲にした書きことばの早教育は、だからその後のイメージ的活動を犠牲にしがちなのである。

H. ワロンは「一つの技能をあまりに部分的にのばすのは、のちの子どもの発達にとってよくない結果をもたらす」「というのは、そこには、他の目的のためにその技能をつかうより複雑な体系がないので、そうした体系に統合されることもないということから、その技能は、無限にそれ自身にむけられる働きをあらわすものになるだけだからだ²⁴⁾と述べている。幼児がもし、早期からイメージの力の発達や集団の中へことばで働きかけながら加わる活動を十分にせず、文字の習得のみを促されたとしたらどうなるのだろうか。そうした子どもには「他の目的のためにそれをつかうより複雑な体系がない」ことになるから、文字の知識は「無限にそれ自身にむけられ」て一人歩きしてしまうことになってしまうだろう。ある子は、現実のもたらすイメージと本から得られるイメージのフィードバックという大切な活動を抜いてしまって、きわめて空想的な人格になるだろうし、ある子は、文字の世界のもん切りを現実にあてはめようとしてしまうかもしれない。

25. ワロンが強調していることは、文字の教育をそれだけ切りはなしてしまい、他の人格特性の体系的発達の中で位置づけられない場合には人格発達そのものが損なわれてしまうという問題である。ヴィゴツキーが、書きことばの学習には、子ども自身の欲求の自然な成長が何よりも条件であるとして「子どもに書きことばの欲求が熟し、書きことばが子どもにとって必要なものとなる以前に、子どもに書き方のテクニックが与えられるという意味では、六歳であるいは八歳ですらも文字を教えることは時期早尚である²⁵⁾と何度も強調したのは、こうしたワロンの警告とつなげてみれば理解されやすいであろう。

「よみことば」の教育は、こうした面から見たとき、子どもの中に書きことばへの欲求をていねいに育てていく教育としてとらえられる。それは当然、イメージ活動の発達をそれとして促す遊びや集団活動を前提的に含み、モノ自体との交渉によるいきいきした能動的な感性を育てることを条件とし、そこで育てられる現実的イメージと、文字の世界が創り出す想像的イメージを交渉させ、一步一步、書きことばの世界を味わわせながら、書きことばの世界への正しい欲求を育てていくのである。

C. 「よみことば」の教育

26. それでは「よみことば」の教育として具体的にどのようなものが考えられるだろうか。もっとも、ここでは文字指導とかかわる限りでこれを問題にするために、すべてに触れるわけにはいかないが。

a. 読みきかせ

これについてはすでに述べたので繰り返さないが、いくつか大切と思われる点をつけ加えておこう。ひとつは読みきかせはそれだけで完結してはいけないということである。論者によっては、物語りをきいたあと、あれこれきき出すことに警戒的な人がいるが、それはきき出し方に問題があると考えた方がよい。大事なことは、園での読みきかせの場合なら、子どもたち同士で話し合わせ、イメージの交流と共同化をはかることである。教師は、子どもたちのイメージをひとつにまとめようなどはせず、それぞれを大切にしながら、なおかつ一人ひとりのイメージが発展するような問いを発することが重要であろう。家庭での場合も同様であるが、この場合は子どもたちの集団がないので、あまり親からきくのではなく、子どもの自発的なイメージにもとづく話しを引き出すことが大切である。この活動は、きく場合とは逆に、イメージをことば化する活動であり、虚構と現実をフィードバックさせるひとつの活動なのである。(イメージの共有の項参照)

もうひとつは教材(本)の選び方である。これには独自の検討が必要であるが、さしあたりの基準として、イメージの新しい発見がみられるかどうかということを考えるべきだと思う²⁶⁾。が、このためには母親、保母、園教師と専門家の共同による教育学的批評が要求されよう。

また、繰り返すことになるが、こうした活動は、遊びや能動的感性を養うような活動と常に一体となることが重要である。集団の遊びにうまく加われなかったり、能動的な遊びができないような子の場合、虚構のイメージが一人歩きしてしまいがちである。たとえばウサギの毛はフワフワして気持ちがいい、ということの本で知って、ある自分の体験のイメージとだぶらせてそれをイメージしたとしても、実際にうさぎにさわってみることなしには、その子のイメージは発展しない。タンポポの毛、絹の感触等のイメージがどどんつけ加わることによって「フワフワ」の虚構上のイメージも発展するのである。イメージは、現実的基盤がしっかりと確立しているときにのみ真の想像力へと転化することを忘れてはならない。

b. 口頭詩

27. 子どもの何気ないことばを保母(親)が書きとめて、文にしたものを口頭詩というが、これは我が国では

長野県のグループによって独創的に実践されてきた。もっとも、こういう発想はロシアのトルストイがたどりついたことであつたし、チューコフスキーも行なっていることであるから、必ずしも独創ではないのかも知れない。

ここで具体的な作品を紹介することはできないが、それらの中には、これが幼児の表現の素晴らしさかと目を見張られるものも多い。話しことばではすぐ消えていくそうした幼児のことばも、書きことばに移されることによって、子どもたち自身が自分で自分たちのことばを発見していくきっかけとなっていく。ことばへの意識性が幼いなりに自分のことばの再発見をきっかけにして培われていくのだ。当然、口頭詩も、書きとめることだけが目的なのではなく、それを読み合い、それに基いた話し合いによるイメージの交流の手段としていく必要がある。また、作品の中に見られる幼児たちの造語能力を励まし、助けていくことも口頭詩教育の重要な目的である。

c. 詩の暗誦

28. 岐阜の丹羽徳子は、小学校一年生にはあるが、詩の暗誦という実践を試みたことがある。ある梅雨の合間の青空の日、窓から空を子どもたちといっしょに見て、その青さに自ら感動し、子どもたちをもその感動に巻き込んだあと、覚えていた青い空の詩を思わず板書した。ところがこの詩を一年生の子どもたちが大好きになって、すぐさまノートにとりみんな覚えてしまったのである。「あおよりも やさしくて みずいろよりも すきとおっている……」という詩句が、かみしめかみしめ語られる。子どもたちは家に帰っても、家の人に語ってやり、教室ではもっと詩を覚えてくれとせがむようになった。一年間、幾多の詩を覚えた彼らは、一人ひとり好きな詩を持っていて、時に応じて暗唱するという²⁷⁾。

ここには、心を動かされた現実のイメージを、自分でことばにすぐできなくとも、そのイメージに合った書きことばの世界に機敏に触れることによって、書きことばの世界を生きいきとわがものにして始めていく様子がまことに鮮やかに描き出されているといえよう。生活を感じる、自由におもいきりモノを視ることが、幼児の心の中でこのようにして書きことばの世界と結びついていくのである。教師の子どもを見る確かな目は、容易にプログラム化できないこうしたすぐれた「よみことば」の教育を生み出していく。

d. ハンコによる作文

29. 文字の学習には相対的に区別される二つの側面がある。ひとつは文字のよみ方と形を対応させること、も

うひとつは文字を自らの筋肉運動によって再現していくことである。後者には文字の書き方(形の模倣、筆順等)の訓練が要求される。

幼児の文字学習がすぐ形式的なものに陥ったり、文字の書き方を覚えても、それが文創造の力とはすぐならないのは、この二つのことを同時に遂行しなければならないからである。文を書かされても、子どもたちの注意や関心は、論旨の展開よりも、ひとつひとつの文字の正確な再現、書き方の方に集中されがちになる。そうして書かれた文は味気ない形式的なものになってしまい、子どもたちは文を書くことを大変な、面白くない作業だと考えてしまうことになる。

幼児の書きことばの学習のもつこうした困難を解放するひとつの道は、文字再現の苦勞から解き離されたまま文が書ける方法を保障してやることである。こうしてこれらの困難を克服するために考案されたのが「ハンコによる作文」なのである²⁸⁾。

ハンコによる作文は、「あ」「い」などの清音と促音用の小さな「っ」、「きゃ」、「きゅ」などの拗音、濁点や半濁点用の「ゝ」や「。」、長音用の「ー」のハンコをひとセットにして子どもにもたせ、マス目を作った紙にスタンプで字(ハンコ)を押して文を綴らせるという方法をとる。こうすると、子どもたちは文字が読めるだけで、文が書けるわけである。この方法は、よみの能力だけで書きことばの世界に入らせようとするわけであるから、「よみことば」の教育の一環として位置づけられる。

この教育で大切なことは、文を押させることが自己目的ではないということであろう。幼児に書きことばの世界への独自の動機、欲求が多面的に育つことはさほど期待されないからである。この方法を開拓した新所沢幼稚園では、話し合い教育の一環としてこれを採用している²⁹⁾。話しことばによる話し合いだけでは、ことばがすぐ消えるので、何を主張したかったかが深くわからないことがある。ハンコによる作文でそれを書かせればこの難点がカバーのできるのではないか。そうした配慮のもとでこれが取り入れられたのである。

この実践を積み重ねてきた西脇昭子は、その過程で多くの、子どもの新たな発見が行なわれたと報告している。たとえば「子どもたちは、作文を実践する以前にばく然と考えていた以上にデリケートで敏感であった。もしかしたらこれまでの教育で、この鋭敏な感性を鈍らせていたのではないか³⁰⁾」「話し合いの場ではあまり発言をしない子どもが〈はんこ〉の作文では、はっきりの自分の意見を主張しているということもある³¹⁾」などのことばがそれを示している。

「ハンコによる作文が生きてくるのは、このように、たとえ「話し合い」の中で子どもたちの社会性やイメージ共有化の能力を発達させるという明確な位置づけがある場合だけである。でなければ、このユニークな実践も、子どもたちの書きことばへの意欲を真に育てることにはつながらずおそれがある。そしてまた、この実践は子どもたちが話し合いの一定の力を身につけた上でないと、形式的な自己目的的なものとなってしまいがちであることも忘れてはならない。事実、西脇は話し合いの中で相手の主張がきちんときける、自分の意見が出せる、わからないときにはわからないと言える、最低20分位の集中ができる、などを導入の条件として考えていることを明らかにしている³²⁾。それらをふまえるならば、「ハンコによる作文」は文字学習を含む書きことばへの導入、しかもイメージの力とことばの力の関係を正しく関係づけ発展させるような書きことばの教育への導入となるだろう。

D. 文字指導の在り方

30. 小論のテーマは、もともと幼児期の文字指導をめぐる原理的な問題を考察することであった。それを主として、イメージとことばの関係の問題を軸に行なってきたため、文字指導の在り方をめぐる固有の問題には入れなかった。この問題の独自の検討は他日に期したいが、これまでの考察から、ある程度の示唆は得られたのではないかと思う。

それはまず何よりも、文字指導をそれ独自に、他の言語教育と切り離して行なうべきではなく、この期の言語教育の全体的な構造の中に正しく位置づけてこそ、それが生きてくるということである。この全体的な構造を考察するため、我々は「よみことば」というカテゴリーを新たに設定した。「よみことば」の教育がめざすのは、豊かなイメージ活動の発展と結びついた言語活動、そして書きことばへの意欲を正しく形成しうる言語活動の実現である。この立場からすれば、系統的な文字指導は、「よみことば」の教育の一定の展開の後に、あるいはそれと有機的に結合させて行なうべきだということになる。場合によっては、「よみことば」の教育の過程で子どもたちが自然に文字を習得してしまうこともある。それはそれでよい。問題なのは、「よみことば」の活動の豊かな展開なしに、あるいはそれに先行して、形式的な文字指導が行なわれることである。そうした場合に獲得した技能が「無限にそれ自身に向けられる」ことからくる弊害については、我々は声高に叫ばねばならないだろう。開始時期や方法についての機械的な断定は避けたいが、こ

うした「よみことば」の教育のイメージの交流の中で、文字指導の在り方も深められるにちがいない。

31. 他方、そうした「よみことば」の教育は、言語教育の全体的な見通しの中でも位置づけられねばならない。そうした見通しの為に、我々は論理性と生活的形象性・情喚性を同時に実現しうる言語活動主体の実現という目標を仮説的に設定したが、それは、イメージ活動の能力、すなわちイマジネーションと相即した言語活動をたんねんに保障することによって実現の保障をうる。ここから、我々は、言語教育が、能動的な感性の発達を促す諸活動、遊びその他の活動等にも目を配り、それらと結びついて形成されるイメージを言語活動と正しく結びつける必要のあることを確認した。幼児期の文字指導、そして「よみことば」の教育も、こうした一切の活動と有機的に結びつけられながら行なわれなければならない。

いずれにしても、今日の入門期の言語教育、文字指導の在り方を考えるためには、最低限、幼児教育関係者と学校教育関係者の話し合いが必要であると感じる。その話し合いの中で、言語教育の見通しとそれぞれの時期の構造が明らかにされるのだと考えたい。

V. おわりにかえて

32. 入門期の言語教育の在り方を考えるためには、小論が採用したイメージとことばという観点以外に、子どもの能動的な感覚や知覚および感情の発達という視点からことばの発達を考える観点、および話しことばと書きことばの発生と歴史的な対立、共存という関係の中で、今日の言語文化の在り方を考え、それとの関わりで今日の子どものことばの発達を考える観点などが必要かと思われる。今回のイメージとことばという立論も不十分にしかならなかつたが、これらを今後の課題としたい。

(指導教官 吉澤昇助教授)







註

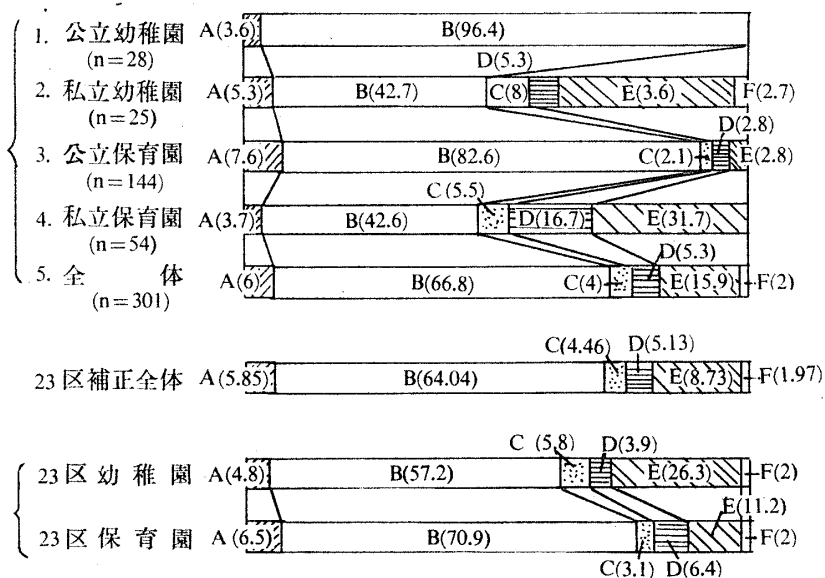
- 1) 「幼児開発研究所」は井深大や永野重雄、木川田一隆、堤清二ら財界の主要メンバーで構成され、伏見や日名子太郎らの「英才教育研究所」とともに、3歳、あるいは0歳からの文字・数指導を提唱した。石井式漢字教育法やバイオリンの鈴木メソッドなども宣伝されている。
- 2) 天野清は、ガリベリンの仮説(『ソビエト・児童心理学』駒林訳、明治図書参照)に従いながら、文字学習可能な条件として、音韻抽出、音節分解をあげて、これが4歳合に可能となるから、文字学習は、就業前におろすべきだと主張した。天野清「語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの指導」『教育心理学研究』1970年2号、同「就学前期における幼児のかな文字学習とその教育」季刊『保育

問題研究』36号, 1971年8月, および村石昭三, 天野清『幼児の読み書き能力』東京書籍 1972年等参照。

- 3) 須田清は教科研国語部会に属する。語形法に対して音節分解法による文字指導を提唱し, 大きな成果をあげた。氏はその著『かな文字の教え方』むぎ書房, 1967年の幼稚園児の部で「おかあさんがた! 『教育ママ』などというヤユにすくんだりおびえたりせずに, 正しい指導法を学習して積極的に子どもに文字を教えましょう」と述べている。
- 4) マスコミ人では藤田恭平が早期導入論を展開したので有名(同氏著『幼児の文字指導 知的教育のすすめ』三省堂 1974年参照)。これに対し, 清水民子(季刊『保育問題研究』37号など)深谷綱作(季刊『国民教育』8, 11号)坂元忠芳(『小さいなま』1972年1月号)堀尾輝久(『母と子』1971年11月号)らの教育学関係者は早期導入論へ疑問ないし反対の意見を展開した。

5) 筆者が行なった全部の園へのアンケートでは, こうした意見が非常に多い。一例をあげると「幼稚園で文字を教えることには常に疑問を持つが, 小学校に於ける先生方の声も考慮しなければならない。小学校の先生方も表向き, 幼稚園での文字指導に反対の姿勢をとっているが, 裏(本音)にまわれば幼稚園での文字指導を喜んでいるのが現実である」「幼稚園での文字指導は勿論, 本来担うべき課題ではないと思いますが, 実際問題として文字指導をやっている方が父兄間に人気があり, 信念をぐらつかせられます。…その辺文部省ではっきり打ち出して下さればありがたいと思います」等。尚, 現に文字指導を行なっている園は表のとおりであり, 1967年に国立国語研究所が全国調査で行なったときに, 行なっている園が25.22%であったのに比し, 東京23区だけであるが, 36.0%へと増えている。(アンケート回収率は52%)。

- A: 文字を意識した指導は一切行っていない園 
- B: 文字への導入となる配慮は行なっているが, とりたてた文字指導は行っていない園 
- C: 読みだけを系統だてて指導している園 
- D: 書きだけを " " 
- E: 読み, 書きとも " " 
- F: その他 



- 6) Silvano Arieti "Creativity" 1976 邦訳 S. アリエティ『創造力 原初からの統合』加藤正明・清水博之訳, 新曜社, 1980年, p. 71。
- 7) 大江健三郎『核時代の想像力』, 新潮社, 1970年, pp. 290-291。
- 8) 同上, pp. 269-270 参照。
- 9) J.P. Sartre "L'imaginaire" 1940. 邦訳 J.P. サルトル『想像力の問題』平井啓之訳, 人文書院, 1955, とくに第一部参照。
- 10) 同上邦訳, p. 14。
- 11) S. アリエティ, 前掲邦訳, p. 36 参照。これはブロードマン Brodmann の研究による。
- 12) 同上邦訳, p. 36。
- 13) S.K. Langer, "Philosophical Sketches" 1962 邦訳, S.K. ランガー『哲学的素描』塚本利明, 星野徹訳, 法政大学出版, p. 50。
- 14) Л.С. Выготский, "Воображение и Творчество

- в Детском Возрасте", 邦訳 Л.С. ヴィゴツキー『子どもの想像力と想像』福井研介訳, 新読書社, 1972年, p. 22。
- 15) 同上邦訳, p. 23。
- 16) S.K. ランガー前掲邦訳, p. 54。
- 17) Л.С. ヴィゴツキー, 前掲邦訳, p. 27。
- 18) 同上, p. 28。
- 19) Л.С. ヴィゴツキー, 『思考と言語』柴田義松訳, 明治図書, 下巻参照。
- 20) R. Arnheim "Visual Thinking", 邦訳 R. アルンハイム『視覚的思考 創造心理学の世界』, 関計夫訳, 美術出版社, 1974年, p. 301。
- 21) 滝浦静雄『想像の現象学』紀伊国屋書店, 1972年, pp. 54-58 参照。
- 22) たとえば武田常夫『イメージを育てる文学の授業』国土社 1973年の解説を参照。
- 23) かつて, 成城小学校では, 沢柳政太郎の提唱によって, 小

学校低学年に「聴き方科」という教科がおかれたことがある。沢柳は、言語活動を四つに区分し、それに応じた国語教育を考えていた。(沢柳「読むことと書くことは並行しない」「言語に四種の別あるを論じて、国語の新教授に及ぶ」等参照。また、成城学園初等学校国語研究部『個人差に応じた国語教育』1971年参照)。

- 24) 波多野完治編『精神発達の心理学』大月書店、1956年 p. 31, 波多野はここでワロンの考えを引用文のように紹介している。
- 25) J.L.C. ヴィゴツキー『子どもの知的発達と教授』邦訳、柴田義松、森岡健一、明治図書、1975年、p. 61。
- 26) 雑誌『日本児童文学』1980年11月号の座談会「幼年童話

を考える」を参照。

- 27) 丹羽徳子「今、子どもを“見る”ということ」季刊『教育実践』27号。
- 28) 鈴木敏朗「はんこによる作文教育—なぜ始めたか、その後どのような成果があがったか—」『美の教育』創刊号、いかだ社、1979年を参照。
- 29) 西脇照子「はんこによる幼児の作文教育をどう実践するか—実践の中で得られたもの—」同上書所収参照。
- 30) 同上、p. 43。
- 31) 同上、p. 43。
- 32) 同上、p. 40。