

授業場面における子どもの比喩表現に関する先行研究の再考

——「比喩的表現」に焦点を当てた田代裕一の分析を中心に——

福村 美希

はじめに

本稿は、授業場面における子どもの発言記録を用いて比喩表現に関する分析を行なった田代裕一の論考を検討し、今後の研究の展望を得ることを目的とする。

授業における子どもの発言を手がかりとして彼らの思考過程を分析するうえで、比喩表現は重要な意義を有すると考えられる。なぜなら、様々な授業場面において、新しい知識や概念を獲得するための手段の一つとして、比喩表現が用いられるからである。子どもたちは、授業において未知のものに遭遇すると、自らの知識体系に存在する既知のものを用いて比喩に表現することで、未知のものと同様のものとの関連させながら新しい知識や概念を獲得していく¹⁾。それゆえ、具体的な授業場面で子どもが用いる比喩表現について検討することは、彼らが新しい知識や概念を獲得していく過程を解明することに資すると考えられる。

これまでの教育方法学研究では、教師の教授技術の一つとして比喩表現が注目されてきた一方、子どもが用いる比喩表現について検討した研究はほとんどみられない²⁾。こうした研究動向のなか、授業中に子どもが用いる比喩表現を使用するのに着目した田代裕一の論考は注目に値するといえよう³⁾。そこで、本稿では、次に示す三つの作業を通じて田代の論考を検討し、今後の展望を見出したい。第一に、田代の研究の概要をまとめ、第二に、その分析結果に関する知見を整理する。最後に、田代論考を踏まえた上で、比喩表現研究の今後の展望を述べる。

1. 田代の論考の概要

本章では、比喩表現に関する田代論考の概要をまとめる⁴⁾。同論考における田代の研究目的は、「授業における子どもの比喩的表現について教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連という視点から追求すること」である。この目的に迫るため、田代は授業における子どもの「比喩的表現」に着目し、「教科内容の認識」と「日常生活の認識」との「相互関連」の視点から、その役割を授業分析⁵⁾の手法で明らかにしようとした。また、田代が分析対象としたのは四つの授業であり、それぞれの事例の詳細は次章において記述する。

ここで、田代論考を検討するうえで重要となる用語の説明をしておく。まず、「教科内容の認識」と「日常生活の認識」について確認する。前者は「子どもが授業における教科内容をどのようにとらえているか、どのように理解しているか」という、その子どもなりの認識活動、およびその結果成立した内容理解を指し、後者は「子どもが家庭生活および学級集団での活動等の一般的な日常的

な生活をどのようにとらえているか、どのように理解しているか、さらにどのようにそれに対処しようとしているのかといった、その子どもなりの日常生活の認識活動、理解、対処のしかた」を意味する。次に、田代がいうところの比喩とは、具体的にレトリックにおける直喩⁶⁾・隠喩⁷⁾・換喩⁸⁾・提喩⁹⁾を指し、各定義は佐藤信夫に依拠している。さらに、論考中で「比喩表現」ではなく「比喩的表現」(傍点引用者)とされているのは、田代が「直接的な比喩表現」だけでなく、「実質的に比喩となっている」子どもの発言も含めたからである。かかる「比喩的表現」の機能は、「その子及び授業集団における教科内容の認識と日常生活の認識」の相互関連を端的に示すものだと、田代は論じている。

2. 実践事例と田代の分析

(1) 事例1について

本章では、田代が分析した授業場面の概要と、田代が得た知見を以下に記す¹⁰⁾

表1 A小学校、複式1・2年学級(1979)理科、単元「くうき」逐語記録抜粋

1	T	はあ、いまC1がいったように、ゴムはだいたい、ぎゅつとのばしたら、あと離すと縮んで、縮むね。じゃ、このゴムはどうでしょうか。
2	Cn	もとにもどらない。
3	T	なぜだろう、なぜだろう。
中略		
4	C1	おうちの中でもね、あのね、 <u>風船もね、おうちのなかみたい</u> にね、 <u>空気をね、いれておるけど</u> でられないでね。 <u>おうちの人</u> もね、 <u>まどとかね、かぎをしめてね、いたらね、ねね、ね、ね、ね、ね、ね、そのままおそ</u> にでたいとかいって、 <u>でたいとかいって、でたいとかいって、そして、風船のね、ね、中の空気も</u> でたいといっ、 <u>おうちと同じ</u> でね。
5	T	(風船もおうちね)
6	C1	空気もね、でたい、でたいといっね。先生がいまさきね、風船をあつかってね、ね。そこから力いっぱいおしているからね、ひっこみません。
7	C2	先生、C1のおうちという言葉でわかった。あのね、その風船の中 ^に ね、 <u>空気</u> ははいつているでしょう。そしてね、 <u>この中のはね空気のおうち</u> でね、 <u>わたしたちよくね学校から</u> かえてね、 <u>おうちに入</u> ったときにね、 <u>そとに</u> ね、 <u>で</u> てから遊ぶでしょう。そのときです、 <u>この空気も子ども</u> でね、 <u>ここから</u> こうね、 <u>おうちから</u> でたいよといっ、こうして出る。
8	T	まっでましたといっ、シューとでるんやろうね。でたい、でたいていいよったもん、やっどでられたから、ちよっどもここをあけたら、ハリでなくてもよるこんでシューでたね。
9	C3	先生、まとめます。
10	T	先生がまとめるより、C3にまとめてもらおう。
11	C3	あのね、それはね、人間生活がね、 <u>空気の生活と同じ</u> ということじゃありませんか。
12	T	さあ、どういっところが同じ?
13	Cn	はい、はい。
14	C2	C3をたすけます。あのね、C3がいつたところはね、これをふくらまかしてね、 <u>空気のね、人間は家の中</u> でね、 <u>生きて</u> ね、 <u>ごはんをたべたり、おふろにはいつたり</u> するね、 <u>する</u> でしょう、 <u>そのときに</u> すね、 <u>その中</u> がね、 <u>空気のおうち</u> といっているのかもしれない。どうですか。

＜注記(以下の表も同様)＞

- ・田代裕一「授業における子どもの比喩的表現についての研究—教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連の視点から」をもとに作成した。また発言番号は引用者が振った。
- ・Tは教師、Cは生徒、Cnは不特定多数の子どもの略語を示す。
- ・教師名と生徒名はすべて仮名表記にした。
- ・下線部は原文ママ。

i) 事例概要

この授業は、具体的な操作活動を通して空気の実感的にとらえさせることを目的とした。授業は次の順序のように進められた。すなわち、①子どもたちは、大きなビニール袋に空気を入れて封をする。②その袋を集めて大きなビニールカバーに詰め込む。③その袋に子どもたちが飛び乗る体験を通して、空気によってビニール袋が膨らんでいること確かめる。④空気を入れたビニール袋を触って得た感覚を発表する。⑤ゴム風船を用いて空気の実感を確かめ、ビニール袋とゴム風船の中の空気を比較する。⑥ゴム風船の中の空気の状態について追究する。

ii) 子どもの「日常生活の認識」に基づく分析

表1の下線部から、田代はC1(4)、C2(7)、C3(9)の授業分析を行なった(ただし、()内の数字は、逐語記録の発言番号を指し、以下同様とする)。C1(4)の発言は、「比喩的表現の世界が成立する先駆的な役割」を果たしているという。さらに田代は「人がおうちの外に出たいときの気持ち」に着目し、日常生活における人の気持ち・感情といったものを空気の実感性、とりわけ弾性の説明のために用いたと論じた。C2(7)の発言は、「C1の発言を継承し、深化、発展、補足説明をしている」という。それは、「C2はC1の発言が学級全体で承認されたことを踏まえて、この中は空気のおうちでね空気も子どもでねと隠喩を用いて風船及び空気の状態を明確」に表していると述べた。そして、「わたしたちはよく学校から帰って、家の外に出て遊ぶ」「人間は家の中で生きてごはんを食べたり、お風呂に入ったりする」ということを、子どもの視点で家の内外における一連の生活の活動、状態の説明に用いたと説明した。これは、「具体的、実感的に理解することを促進する上で有効」であると論じられている。C3の発言は、「C1、C2の比喩的表現を統合して結論づけている」という。それは、「人間の生活が空気の生活と同じ」という直喩から、「人間の日常生活全体を指す言葉を用いて、風船の中における空気の動きや状態を統合して、きわめてシンボリックに表現」していると論じた。

田代は、取り上げた事例と子どもの日常生活の様子から次のように述べている。C1は、「日常生活の上で自他の感情、気持ちを重視する」タイプの子どもであり、C2は、「日常生活のプロセス、事実を丁寧に見る」タイプの子どもであり、C3は、「日常生活の言葉を端的な言葉にしてとらえる」タイプの子どもである、と。

iii) 田代による授業分析結果

何人かの子どもたちは、風船の家(「おうち」)、空気を人間(「子ども」)にたとえて、ゴム風船の中の空気の状態について追究した。田代によると、この事例は「比喩的表現」が成立するうえで各々の子どもの果たしている役割、および各々の「子どもにおける教科内容の認識」と「日常生活の認識との相互関連の様相」が「きわめて特徴的にでている」という。

「比喩的表現」が成立し得た「直接的な要因」として、空気の活動・状態を、低学年の子どもたちにとって馴染み深い「おうち」「子ども」「生活」といった言葉が、子どもたちの「生活そのもの

を確認する上でも有効な表現であったために「適切な比喩的表現」であったと、田代は判断している。また、「間接的な条件」として、日頃から教師が子どもの自由な発言を取り上げて生かそうとする柔軟な指導がなされていたことで、子どもたちは安心して自由に表現活動を行なうことができているからだと言われている。したがって、「多様な」発言を「許容する雰囲気ができ」、「比喩的表現」の「通用性」に対するお互いの期待や見込が存在しているという。さらに、この状況は他の事例でも同様であると述べられている。

田代は以上を踏まえ、「教科内容の認識」を「日常生活の認識」から追究しようと試みて比喩を用いていることから、この事例1における「比喩的表現」の機能を「追究方法としての比喩」と定めた。

(2) 事例2について

表2 B小学校、2年学級（1985） 社会科、単元「パン工場見学のみとめ」 逐語記録抜粋

1	C1	あんね、なんで機械のほうがいいかというね、 <u>機械はね早いしね、便利がいろいろからね、機械がいい</u> と思います。
2	C2	えっとね、そしたらね、 <u>機械の心が全部</u> になってしまうからね手作業でもいいと思います。
中略		
3	C3	えっとね、聞いてください。手作りでもね、失敗作にしたらね、焼く時でもねこげたりしてね、 <u>機械は心が入ってないからね、どっちと決められません。</u>
中略		
4	C4	ぼくはね、こちのね、失敗作があるちう人にはね、反対だけね。ぼくはね、機械でもね、 <u>機械の心が入っているしね、手でしてもね、おじちゃんたちの心が入っているからね、どっちともおいしい</u> と思います。
中略		
5	C5	あのね、 <u>機械もね、少しは心がかもっているかもしれないけどね、手作りでやったらね、いっぱいおばちゃんたちの心が入っていてね、何度もしているからね、手作りがいい</u> と思います。

i) 事例概要

この授業は、パン工場の見学を通して得た理解や感想を発表し合うことで「パン工場の人はいたいへんかどうか」を問題にして話し合い、今後追究すべき課題を持たせることを目的とした。授業は次の順序のように進められた。すなわち、①パン工場の見学を通して得た知識や感想を自由に発表する。②パン工場にあった機械やパンの作り方を発表する。③機械が作ったパンと手作りのパンではどちらがおいしいか、という話し合いをする。

ii) 子どもの「日常生活の認識」に基づく分析

表2の下線部から、田代はC2(1)、C4(2)の授業分析を行なった。C2の発言については、「機械の心」という言葉を用いて「機械作り」を「否定的にとらえている」と分析がなされ、機械の心は否定すべきもので「心」を「価値のある評価すべきもの」と田代はとらえた。C4の発言について田代は、「C2と同じく、機械の心によって機械作りをやや肯定的に無自覚のうちにとらえている」とし、C4は「機械作りの迅速さや便利さ」という利点に着目し、「機械の心」を「肯定すべきもの」としてとらえた。

iii) 田代による授業分析結果

田代によると、話し合いの中でパン作りは「機械作りがいい」「手作りがいい」「どちらも同じ」という三つの視点から議論が起っており、このとき子どもの発言のなかには「機械の心」「機械にも心がこもっている」といった表現が用いられているという。

「心」という日常生活における概念の認識の違いが、社会科の授業において、パンの「機械作り」に関する社会的価値を認識する際に影響を与えていると指摘した。また、「心」「心がはいつている」という「比喩的表現」から、田代は「機械作り」の社会的価値（大量生産性・均一性）に気づかせることが必要であると述べた。

この事例は、田代は「機械作り」「手作り」の「社会的な認識と、日常生活での心がこもっているということの理解」を「統一的に行い得ている」という。「比喩的表現が成立」し得た、「直接的な要因」はC3が本単元における「特別養護老人ホームの訪問にきわめて意欲的であったこと」にあると述べた。それは、本時以降の授業で特別養護老人ホームについての話し合いがなされた際に、「自分たちが作ったものを持っていこう」¹¹⁾という提案がなされた。それに対し、他の子どもが「同じ形のパンを持って行ったほうがよい」という意見に対し、C3が「心のこもったパンとは、形だけできるものではないから、形にはいろいろなものがあってもよい」と発言した。田代がうかがえようC3は、「日常的な世界」での「心がこもる」ということの「意味についても、より一層、深い認識に達していることがわかるのである」と分析した。

また、田代は「比喩的表現」が成立し得た要因としてC3が「意欲的であったことがあげられる」という。「心」「心が入っている」といった「不明確であった比喩的表現」でも、C3は「十分教科内容の認識と日常生活との認識とを、相互に関連させて効果的に」理解していたと論じた。田代は、「比喩的表現」が「長期に渡っての本格的な追究課題」になりえたことが「直接的な要因」であると述べる。また、田代は「間接的な条件」は事例1と「同じことがいえる」という。

田代は以上を踏まえ、「子どもに今後の追究課題をもたせること」を目的とする「比喩的表現」の機能を「追究課題としての比喩」と定めた。

(3) 事例3について

表3 A小学校、複式5・6年学級(1983) 理科、単元「花粉の運ばれ方」 逐語記録抜粋

1	C1	僕が疑問に思うのは、この彼岸花とか虫媒花の花はきちんと花びらがあるのに、なぜ風媒花やその他の花は、なぜ花びらが無いのか不思議です。
中略		
2	C1	先生、今、一応書いた。
3	T	一応書いた？C1は疑問をもって一応自分の考えが生まれました？
4	C1	はい、虫になった、虫になった気持ちで。
中略		
5	T	ははあ、C1はねえ、虫になった気持ちで考えたそうです。そうすると、虫になって考えると考えがふう〜っと浮かんだそうです。考えが浮かばないひとは今のC1の考え方でいってごらん下さい。
中略		
6	T	だから、それを簡単にいうと花びらがある花は、花びらの役目は何？簡単にいうと何と思っている？
7	C1	それは虫をよりつかせるためと飾りのようなものだと思います。

i) 事例概要

この授業は、花粉の運ばれ方は多様で、花の形態と種類に関係していることを理解させることを目的とした。授業は次の順序のように進められた。すなわち、①花粉はどのように運ばれ、運ばれる植物はどんな種類か意見を出し合う。②学級全体で虫媒花と風媒花の違いを追究する。

ii) 子どもの「日常生活の認識」に基づく分析

表3の下線部から、田代はC1(2・4・7)の授業分析を行なった。C1(2・4・7)の発言は、「虫になった気持ち」という直喩から花びらの役割を追究しているという。田代は花びらの有無に着目して、「虫をよりつかせるための飾りのようなもの」と提示したことにあると述べている。そして、「虫になった気持ちで」という「比喩的表現」は、「その日常生活の認識のあり方、つまり人間の理解のしかたと深く結びついている」と論じた。取り上げた事例と子どもの日常生活の様子から次のことが述べられた。1983年10月3日の学級会でC1は、「5、6年生が男女一緒に遊ぶ場合には下級生も参加できるような遊びにして、学校全体で遊ぶほうがいい」と言い、さらに「もし下級生を遊びに入れてやらないと学校で5、6年生だけが面白くてあとの者は面白くなくなる」と主張した。このような「日常生活の認識」から、C1は「他者の立場に立った共感的な理解をする」と解釈している。

iii) 田代による授業分析結果

C1(7)の「虫をよりつかせるための飾りのようなもの」という「比喩的表現」による「仮説の提示」は、授業集団ではなかなか認められなかったが、C1と他の子どもによる補足説明によって、この比喩が授業集団において承認されたと述べた。田代は、C1の仮説は「授業集団が花びらの役割を深く理解するうえできわめて実行のあるものになり得ている」という。さらに、「比喩的表現」が成立し得た、その「直接的な要因」は「他の子どもによる強力な支援が重要な条件」となり、他の子どもによって「学級全体が納得し、理解することのできるような認識内容が形成されることを期待して、このような活動を行い得ているとも」分析した。この期待の存在は事例1と同様に「重要な条件」であるとされている。「間接的な条件」は明示されていないが、1983年6月29日の学級指導で授業集団側がC1を「勉強で他の者が考えないようなことを考える者として認めている」ことが、これに相当すると思われる。

田代は以上を踏まえ、この事例における「比喩的表現」を「日常生活の認識のありかた」がC1の「比喩的表現」の機能を「強く反映していると思われること」から「仮説としての比喩」と定めた。

(4) 事例4について

表4 A 小学校、複式5・6年学級(1984) 道徳、単元「お父さんの仕事」 逐語記録抜粋

1	C1	えっと、今のみんなのを聞いて新しく考えが出てきたんだけど、この今の、世の中の仕事などを、あの、積木でできたピラミッドと考えると、どれか一つ欠けてもくずれてしまうので、そういうことがわかると思います。
2	T	そうだねえ、ピラミッドのようなかんじねえ。
3	C2	えっと僕はピラミッドだったら頂点、頂点があるでしょ、すると、あの、仕事に差別みたいなのが出てくるから僕は家とします。
4	T	形が気に入らない。
5	C2	それで屋根を生活として、一本一本、仕事が柱となり、一本も抜けても屋根がくずれおちるといふふうになるでしょう。それからもう一つあるんですけど、その柱がなかったら、動物といっしょだと思います。それはなぜかという、人間は仕事をしてきたから文明をもってきて、仕事をしなかったら今までの文明があったのを、なくなるようになってくると思うので、その一つ一つの仕事を、大切なんだと思います。

i) 事例概要

この授業は、父親の仕事について考えさせることで、仕事の社会的な意義や価値を理解させることを目的とした。授業は次の順序のように進められた。すなわち、①子どもたちは自分の父親の仕事について考えていること、感じていることを話す。②教師が副読本を朗読し、副読本の主人公の父親(電車の運転手)の仕事を巡って話し合う。③教師から「どんな仕事にも値打ちがあると言われているが、それはなぜか」という問題が出され、それに関する話し合いをする。

ii) 子どもの「日常生活の認識」に基く分析

表4の下線部から、田代はC1(1)、C2(3・5)、の授業分析を行なった。C1(1)の発言から、「仕事を積木でできたピラミッドと考えると、どれか一つが欠けてもくずれてしまうので、そういうことがわかる(=どんな仕事にも値打ちがある)」ということから「直喩による発見的な認識」と分析した。それは、「積木でできたピラミッド」という喩は、「その場で思いついたことではなく、C1の日常生活の認識と深く結びついている」という。C1は、「仕事の階層性や序列化を主張したかったのではなく、一つ一つの仕事が大切であることをしめしたかったが、他の子どもには日常生活の認識(=少数派が尊重されることが正当なこと)が個の中に位置づいている」と述べている。C2(3)の発言は「ピラミッドだったら頂点があり、そこに仕事に対する差別が出てくることにもなるので、自分は“家”とする」と「比喩的表現によって反論している」と論じた。また、C2(5)は「その家の屋根を生活ととらえ、一本一本の柱を仕事と考えれば、その柱一本が欠けても屋根はくずれおちる(=仕事はどれも大切である)」と分析した。C2は「頂点を持つピラミッドを承知できない」と述べている。そして、「ピラミッドに潜在している問題(仕事の階層性)に気づいたことで、新しいモデルを提示」し、「理念、価値のレベルで仕事をとらえている」と分析した。

田代は、取り上げた事例と子どもの日常生活の様子から次のように述べている。C1は、「他の授業記録などからも裏付けて、物事を機能的に割り切って明確にとらえている」という。「事例3で述べたことと重なるが、C1が下級生、女の子、いじめられている子など、十分に存在を認められていない少数派を正当に位置づけ、尊重されるような世界を形成することに日常生活の場面で努力

している」ととらえている。

iii) 田代による授業分析結果

田代は、「比喩的表現」が用いられている部分について、子どもたちが授業集団のなかで、仕事の意義や価値について理解するうえで「きわめて重要な意義を持つ議論が展開されている」と指摘している。このことから、田代は事例1と同様に「比喩的表現」が成立し得たという。「間接的な条件」は事例3とほぼ同じであると述べた。ただし、事例3との違いとして、C2の「比喩的表現」は「他の子どもの一般化や説明を必要としない程、比喩に説得力を持っていたのでスムーズに授業集団に受け入れられた」と論じている。その一方で、「直接的な要因」は、言及されていないと思われる。田代は以上を踏まえ、この事例における「比喩的表現」を「追究の結果・結論の比喩」と定めた。

田代は以上の四つの事例から、授業場面における「比喩的表現」は「単に教科内容を具体的・実感的に理解させるだけでなく」、機能として「追究課題としての比喩」、「追究方法としての比喩」、「仮説としての比喩」、「追究の結果・結論の比喩」なども有していたことを指摘した。これらは「教科内容そのものを正確に、かつ深く理解させる上で」重要な役割を果たすと述べた。また、田代は子どもの発言の中にみられる比喩が、「教科内容の認識」と「日常生活の認識」の「相互関連」の様相を「きわめてよく示す」ものであり、これら二つを関連させる役割を担っていることを検討した。そして、「教科内容の認識」を「日常生活の認識」にたとえた子どもの発言中の「比喩的表現」を教師が授業の中で使用することにより、子どもの理解に寄り添った「学習指導と生活指導を統一的」に行なうことができると論じている。

3. 今後の展望

本章では、田代論考における問題点をあげた上で今後の展望を二点示したい。

第一の問題点として、田代が分析視点として設定した「教科内容の認識」と「日常生活の認識」だが、比喩の機能を分析する際、両者の比重の置き方に違いがみられた点があげられる。既述の通り、田代は「教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連」を明らかにするために比喩に着目した。そして田代は、分析の結果、教科の内容を既存の知識に置き換え、それを日常生活のなかで見知ったものにたとえることで、実感のこもった内容理解ができると解釈した。だが、田代の解釈は、「日常生活の認識」に大きく依拠しており、子どもの「教科内容の認識」についての観点が十分に含まれているとは言い難い。その理由は、各事例における「比喩的表現」が授業において成立し得た要因を「直接的な要因」、「間接的な条件」と論じながらも、両要因ともに「日常生活」の認識に依拠した内容しか観取できなかったからである。したがって、「日常生活の認識」と「教科内容の認識」の「相互関連」という視点から「比喩的表現」を妥当に解釈していないと言える。今後の展望としては、「教科内容の認識」を検討する際、授業の逐語記録を分析し、一方「日常生活の認識」を考

察するにあたっては、参与観察を行っていくことが求められる。

第二の問題点として、田代は「比喩的表現」という独自の概念を導入したことで、子どもの発言中にみられる比喩の概念を区別していない点があげられる。田代が比喩の概念を定義するうえで参照した佐藤によると、直喩は「意外な類似性」を提案すること、隠喩は「埋もれている類似性」を発掘すること、換喩は「近接性、共存性、相互依存性」にもとづく代用表現、提喩は「常識的に適当と期待されているよりも大きな意味を持つ言葉を用い」ること、あるいはその逆を指すことだという¹²⁾。つまり、比喩はそれぞれ異なる定義を有するにもかかわらず、田代は論考においてそれを不問としていた。確かに、田代の研究目的に立つと、比喩を区分する必要はないだろう。だが、筆者の問題関心は比喩を通した子どもの思考過程を検討することにあるため、子どもの発言にみられる各比喩の性質を分類することで、子どもが比喩を通じていかなる知識体系を再構築するに至ったのかを明らかにできると考えられる。

今後の展望として、子どもが用いる比喩のそれぞれの性質は異なるものであるため、逐語記録の分析の際には比喩の有する性質を類別する必要があると思われる。というのも、子どもがどの比喩を用いたのかを区別して確認することで、子どもが新しい知識を獲得するにあたって、既有知識の類似性に着目したのか、あるいは近接性やその他に着目したのかを知ることに関係すると考えられるためである。具体的には、比喩について「体系的かつ網羅的」な整理を行なった『レトリック辞典』を参照しながら¹³⁾、より厳密な検討を行なっていくことが求められるだろう。

おわりに

冒頭で設定した課題に即しながら、本稿の検討を通して明らかになったことを整理しておきたい。

第一に、本稿の検討対象である田代裕一の論考について、その概要をまとめた。田代は、授業場面における子どもの比喩表現について、「教科内容の認識」と「日常生活の認識」との「相互関連」という観点から、授業分析を行なうことで「比喩的表現」の四つの機能を論じた。

第二に、田代によって示された授業場面において子どもが用いる「比喩的表現」の機能に関する知見を、四つの事例から整理した。田代は子どもの発言における「比喩的表現」が、「教科内容の認識」と「日常生活の認識」の相互関連の様相を「きわめて」よく示すものだとし、これら二つを関連させる役割を明らかにすることを試みた。そして、「日常生活の認識」を「教科内容の認識」にたとえた、子どもの発言中の「比喩的表現」を教師が授業の中で活用することでより効果的に「学習指導と生活指導」ができると論じている。

第三に、以上の検討を踏まえたうえで、今後の展望を示した。まず、同論考の今後の展望としては、逐語記録に表れていない子どもによる比喩の解釈を子どもの書いた観察ノート、作文等でみていく。①授業記録に即しながら、子どもの発言の中にみられる「教科内容の認識」にも焦点を当てて検討を行なうことと、②子どもの発言における比喩の機能を厳密に腑分けすることが、今後の研究に求められることであろう。

〔注〕

- 1) これに関しては、楠見孝「アナロジーとメタファー」（辻幸夫編『ことばの認知科学事典』大修館書店、2001）を参照した。同書によると、認知科学においては比喩表現はアナロジー（類推）とメタファー（隠喩）との関係理論によって説明されるという。アナロジーとは「2つ以上の知識領域（概念スキーマ、事例、問題、理論、物語など）の類似性に基づく思考」のことを指す。これは、「ある知識領域の一部（ベース）と別の領域（ターゲット）にマッピング（写真、投射）することによって、説明をしたり、知識に構造を与えて拡大したり、問題を解決するときに重要な役割」を果たすという。そして、こうしたアナロジーを「言語に結びつけたもの」がメタファーであるとされ、「それは、通時的、共時的な意味変化を支え」るものであるとされる（同書、p.364）。
- 2) 例えば、添田佳伸「数学教育におけるレトリカルコミュニケーションについて—教師が意図的に隠喩を用いることの有効性について」（社団法人日本数学教育学会『日本数学教育学会誌臨時増刊 数学教育学論究 54』1990）や岡部好策「授業過程におけるレトリックの論理」（広島大学教育学部『広島大学教育学部紀要・第一部』第23巻、1974）など。
- 3) 田代裕一「授業における子どもの比喩的表現についての研究—教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連の視点から」日本教育方法学会『教育方法学研究 日本教育方法学会紀要 12』1986。
- 4) 以下、特に断りのない限り、田代前掲論考を参照した。
- 5) 柴田によると、重松鷹泰『授業分析の方法』（明治図書、1961）に代表される日本独自の「授業分析」では、分析者が記録を精読し、発言を解釈し、それにもとづいて子どもの思考過程などを考察するという方法が主であるという（柴田好章『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』風間書房、2002、p.2）。
- 6) ものごとの様子を表現するために「XはYのようだ」、「YそっくりのX」といったようにたとえる表現法（佐藤信夫『レトリック感覚』（講談社、1978、pp.172-175）を参照）。
- 7) あるものごとの名称を、それと似ている別のものごとをあらわすために流用する表現法（同上参照）。
- 8) ある一つの現実Xをあらわす語のかわりに、別の現実Yをあらわす語で代用する表現法（同上参照）。
- 9) 常識的に適当と期待されているよりも大きな（必要以上に一般的な）意味を持つ言葉を用い、あるいは逆に、期待よりも小さな（必要以上に特殊な）意味を持つ言葉を用いる表現法（同上参照）。
- 10) 以下、特に断りのない限り、田代前掲論考を参照した。
- 11) C3による発言の可能性はあるが、論考中には明示されていない。
- 12) 佐藤前掲書参照。
- 13) 佐藤信夫、佐々木健一、松尾大執筆『レトリック事典』大修館書店、2006、p.4。