

小学校低学年教科書に見られる比喻

鷺 見 幸 美

1. はじめに

筆者は、多様な言語文化背景をもつ子どもたちの教科学習に携わる教師・支援者の指導・支援の一助を提供することを目指し、「小学校で使用されている教科書の概念メタファーとメタファー表現」のリスト化を課題として、共同研究を進めている^{1),2)}。本稿の目的は、小学校低学年の教科書（生活、国語、算数）を対象として調査した結果をまとめ、「小学校低学年教科書の概念メタファーとメタファー表現」のリストを提示することである。

調査対象とした教科書は、大日本図書発行の生活2冊（上・下）、光村図書発行の国語4冊（1年上・下、2年上・下）、啓林館発行の算数3冊（1年、2年上・下）の計9冊である（平成26年検定）³⁾。

2. 小学校低学年教科書の概念メタファーとメタファー表現

「概念メタファー」とは、「物事の捉え方」という概念レベルでのメタファーであり、「抽象的で捉えにくい事柄を、身体経験豊かで具象的な事柄を通して理解・経験すること」を本質とする（Lakoff & Johnson 1980）。概念メタファー理論では、メタファーは2つの概念領域間に構造的な対応関係を認めることで成り立つものとされ、「領域間写像」として定義される。また、その動機付けとして、我々の日常的な身体経験が基盤にあるとされる。写像の起点領域となるのは、我々の身体をもって直接的に経験することのできる、理解しやすい事柄であり、目標領域となるのはより抽象的な、理解しにくい事柄ということになる。この概念レベルのメタファーが言語表現レベルで具現化したものが、「メタファー表現」である。

「小学校低学年教科書の概念メタファーとメタファー表現」のリスト化にあたっては、調査対象の教科書から抽象的な事柄を表すメタファー表現を抽出し、その背後にある概念メタファーを、先行研究（Lakoff & Johnson 1980; Grady 1997; 谷口2003; 鍋島2011, 2016; 沖本2012; Dancygier & Sweetser 2014等）を参考にしながら特定し、その概念メタファーを教科学習支援の視点でわかりやすく記述し直した⁴⁾。

谷口（2003: 28-30）は、「概念メタファーが経験のゲシュタルトを介して得られるものであるとすれば、文化的な相違が当然ながら生じてくる。」と述べ、英語と日本語の相違を指摘し

ている。具体的には、〈議論は戦争である〉というメタファーは日英ともに存在するが、言語表現のレベルでは日本語は英語と異なり、刀に関するものが多く生じることや、日本語には英語にはない〈首都（都）は上・地方は下〉、〈感情的なことは上・理性的なことは下〉というメタファーの具現化と思われる「おのぼりさん」「都落ち」、「舞台に出て、あがってしまった」「冷静沈着」といった事例が存在することが示されている。また、鍋島（2011: 41-42）は、言語表現であるメタファー表現と認知機構であるメタファーは区分が必要であるとし、留意点として「多義を持つメタファー表現が1つあっただけでメタファーが存在すると考えることはできない。同じ領域にまたがる複数のメタファー表現が必要である。」という「生産性」の問題、「2つの領域にまたがる多義が複数あっただけではメタファーを認定できない。サキ領域における要素（語）と関係（推論）が、モト領域における要素（語）と関係（推論）と一貫していなければならない。」という「写像の一貫性」の問題を挙げ、「メタファー表現はメタファーを特定するための証拠やきっかけの1つに過ぎず、言語表現であるメタファー表現から、認知機構であるメタファーを特定するためには多面的な検証が必要である。」と述べる。要するに、英語を対象とした先行研究に挙げられている概念メタファーが日本語に存在するかどうかに関しては慎重な検討が必要であり、生産性や写像の一貫性に関する検証を経なければその存在を確定できない。その点で、本稿の提示するリストは、不完全なものであり、本来の「概念メタファー」からは逸脱したものも含まれる。しかし、本研究は認知機構の解明を目指しているわけではなく、教師・支援者の指導・支援のための資料としてのリストの作成を目指している。ある表現の理解につまずく子どもを前に、教師や支援者がそのつまずきの原因を理解したり、どのようにして理解を促したりすることができるかを示すことを指向して、「抽象的で捉えにくい事柄を、身体経験豊かで具象的な事柄を通して理解・経験すること」を重視し、リストを作成する。

以下、5つのカテゴリー（時間、容器化、空間化、学習、その他）に大別して、概念メタファーをその現れであるメタファー表現の例とともに挙げる。複数の教科に見られるものであれば各教科のメタファー表現の例を挙げ、同じ教科であってもメタファー表現のバリエーションを示すために複数の例を挙げることもある。それにより、概念メタファーによって、提示するメタファー表現の数が異なっている。また、5つのカテゴリーは厳密なものではなく、複数のカテゴリーに属し得るものや、当該カテゴリーに属すとは言えないが関連するメタファーとしてそのカテゴリーに入れているものもある。

2.1 時間

〈時間は未来から来る移動物〉

(1) あたらしいとしを むかえるよ。(生活上: 92)⁵⁾

(2) やがて、ゆうがたが きて、そらいちめん、ひのような ゆうやけが ひろがりまし

た。(国語 1 上：107)

(3) 日は、一日一日とすぎていきました。(国語 2 下：102)

〈未来は後ろ・過去は前〉

(4) 前に読んだ、「だって だっての おばあさん」がいいかな。(国語上：73)

(5) 考えが しっかり かけて いる ノートは、あとで 見ても やくぢます。(算数 2 上：137)

〈早い時間は前・遅い時間は後ろ〉

(6) さわる まえと あとには てを あらおう。(生活上：19)

(7) おりる 人が 先だよ。(生活下：120)

(8) ゆっくり あとを つけて いたら 「さきに いってよ」と いわれたよ (国語 1 下：132)

(9) やがて、花は すっかり かれて、そのあとに、白い わた毛が できて きます。(国語 2 下：27)

(10) はとが うわ います。あとから 3わ とんで きました。(算数 1：44)

(11) 午前は何時間、午後は 何時間ですか。(算数 2 上：12)

(12) () の中は さきに 計算します。(算数 2 上：113)

〈わたしたちは未来に向かって進む移動物〉

(13) みらいに むかって はばたこう！ なりたいな、こんな自分 (生活下：108)

〈未来は前・過去は後ろ〉

(14) 1年かんを ふりかえり、たのしかった ことや できるように なった ことを つたえあおう。(生活上：111)

(15) これから先、どんなときでも、ぼくはおまえといっしょだよ。(国語 2 下：103)

2.2 容器化

〈時間は容器〉

(16) 朝の すずしい うちに ペンギンとすると いいね。(生活下：48)

(17) しまうまの 赤ちゃんは、生まれて 三十ぶんも たたない うちに、じぶんで たち上がります。(国語 1 下：96)

(18) 今、一日のうちの かなしい時なんだ。(国語 2 下：7)

〈活動は容器〉

- (19) みんなじゅぎょうちゅうだから、しずかにあるこうね。(生活上：11)
- (20) すみれちゃんが、水やりからもどってくると、かりんちゃんは、まだかいているさいちゅうでした。(国語2下：60)
- (21) 話しあいの 中で 同じ しきでも いろいろな もとめ方が あって おもしろかったです。(算数2上：17)

〈集団は容器〉〈メンバーは内容物〉

- (22) 大きくなったらJリーグにはいって、しあいに出たいです。(生活下：109)
- (23) なかまいりして あそぶうちに、きつねの こも、ズボンの ことを、わすれてしまし、ころげまわったり、とびはねたり しました。(国語1上：107)
- (24) 『合奏』わたしは、ほかのがっきも入れてみたいです。ぼくは、歌も入れたらいいと思うんですが、どうですか。(国語2下：94)
- (25) とりが 12わ きに とまって いました。その うち 8わ とんで いきました。(算数1：117)

〈カテゴリーは容器〉〈メンバーは内容物〉

- (26) しごとの中で、つぎのようにかんじたものは ありましたか。(国語2上：113)
- (27) つたえたいことの中から、はっぴょうするものをきめよう。(国語2上：97)

〈語・文・文章は容器〉〈文字・語・内容は内容物〉

- (28) ことばを 見つけよう かばんの なかには、かばが いる。はちまきの なかには、□が いる。ぶたいの なかには、□が いる。いわしの なかには、□が いる。(国語1下：26)
- (29) ひらがな あつまれ たて、よこ、ななめに、たくさんのことばが かくれています。 かくれている ことばを みつけましょう。(国語1上：102)
- (30) 見つけた ことや、気づいた ことを メモしましょう。知りたい ことが あったら、先生や まわりの 人に たずねましょう。□はじめのメモ → □きいた ことも 入れて、くわしくした メモ (国語2上：66)
- (31) お話の中で、じんぶつがしたことや 言ったことを、自分とくらべながら読みましょう。(国語2下：54)
- (32) 心にのこったことばや、文を書きぬく。(国語2下：68)
- (33) □に 1から 9までの 数を 入れて 計算しましょう。(算数2上：25)
- (34) (もようを 見て、いろいろな 形を みつけましょう。) いろいろな 長方形が は

いって います。(算数 2 下：53)

〈身体は容器〉〈身体現象は内容物〉

- (35) ねつを出して びょういんにつれて行った。(生活下：95)
- (36) 聞きたいことは ゆう気を 出して、しつもん しよう。(生活下：63)
- (37) うでを のぼし ちからを こめて まっすぐ いちねんせいの 一 (国語 1 上：98)
- (38) おもしろい ものを 見る たびに、スイミーは、だんだん 元気を とりもどした。(国語 2 上：54)
- (39) すみれちゃんの口から、しぜんと そんな歌が出てきました。(国語 2 下：59)
- (40) でも、子ねずみのヤカちゃんは、どうしても大きな声が出てしまいます。(国語 2 下：128)

〈頭・心は容器〉〈考え・気持ちは内容物〉

- (41) 2 年生の もくひょうや ちょうせんしたいことを 書き出し、みんなで 話し合おう。(生活下：5)
- (42) できるようになったことを 出し合おう。(生活下：91)
- (43) 声に 出して いって みましょう。(算数 2 上：23)
- (44) しつもんや かんそうを 出しあいましょう。(算数 2 上：135)
- (45) グループで、クイズを出し合いましょう。(国語 2 下：75)
- (46) すすんで考えを出し合おう。(国語 2 下：92)
- (47) それから心の中で、「えらいおねえさんは、朝のうちにしゅくだいをするんだわ。」と言いました。(国語 2 下：56)
- (48) ぼくは、すみれちゃんが絵をけさなかったところが、心にのこりました。(国語 2 下：67)
- (49) スーホが、心をこめてせわしたおかげで、子馬は、すくすくとそだちました。(国語 2 下：102)

2.3 空間化

〈時間は空間〉

- (50) ふゆの あいだも そだって いるんだよ。(生活上：109)
- (51) もう ながい こと、こんな とおくまで きた ことが ありませんでした。(国語 1 下：116)
- (52) じゅういさんは、いのししがこわがらないように、しいくいんさんに えさをたべさ

せてもらって、その間に、きかいを当てていました。(国語2上:113)

〈多くなることは上に動くこと〉

- (53) 100を こえる 数(算数2上:69)
(54) 一の くらいは $4+8=12$ 十のくらいに 1 くり上げる。(算数2上:47)
(55) 一の くらいは 十のくらいから 1 くり下げて13 $13-6=6$ (算数2上:51)

〈完成することは上に動くこと〉

- (56) どの くらいの 時間で でき上がるかな?(生活下:123)
(57) できあがった 文しょうを、ともだちと よみあいましょう。(国語1下:127)

〈知覚できる状態は上にある状態〉

- (58) そして、「あ、その ズボン。」「あたらしい ズボンだね。」くちぐちに こえを あげました。(国語1上:108)

〈知覚できる状態は外にある状態〉

- (59) はっぱが でたよ。(生活上:23)
(60) 『たたきぞめ』いろの でやすい ものと でにくい ものが あるんだよ。(生活上:47)
(61) こすり出し(生活上:130)
(62) ごみからにおいが出やすくなる。(生活下:45)
(63) たいきさんの うえきばちに めが 5こ でした。(算数1:152)
(64) 月が 出た 出た、月よう日。(国語1下:48)
(65) みんなが 手を ふった とき、四じかんめのおわりの チャイムが なりだしました。(国語1下:13)

〈自分以外の人さがされる状態は外にある状態〉

- (66) ごみしゅうしゅう日に きちんと 出す。(生活下:45)
(67) 手がみを 出そう。(生活上:128)
(68) けんじさんが、「さかなを ください。」と いって、千円さつを 出しました。(国語1下:67)

〈文や文章は外(舞台)〉

- (69) こぶたとおおかみが出てくるおはなし。(国語1下:45)

- (70) 「スイミー」には、「一ような」「一みたいな」というたとえをあらわすことばが出てきます。(国語2上：62)
- (71) [本のだいめい] なぞなぞのすきな女の子 [さくしゃ] まつおか きょうこ [おすすめ] なぞなぞがたくさん出てきて、わくわくします。(国語2下：5)
- (72) 文の中には、「九」と「日」は三回ずつ出てきました。(国語2下：23)
- (73) 「おにごっこ」には、どんなあそび方が出てきましたか。(国語2下：88)

〈競技会は外（舞台）〉

- (74) 大きくなったらJリーグにはいって、しあいに出たいです。(生活下：109)
- (75) ぼくがすきなのは、オリンピックに出ていたきたやませんしゅです。(国語2上：98)

〈積極的になることは前に出ること〉

- (76) 考えたことをすすんで話す。(国語2下：93)

〈重要なことは中心にあるもの〉

- (77) たんけんした道の中で 中心の道を きめよう。(生活下：74)

2.4 学習

〈学習することは目的地向かって進むこと〉


- (78) がくしゅうの すすめかた ①かんざつ する ものを きめて、ていねいに かんざつする。→ ②かんざつした ことを きろくする 文しょうを 書く。→ ③書いた 文しょうを 読み合う。▶ふりかえろう (国語2上：35)
- (79) 学しゅうの すすめ方 ①どんな もんだいかな ②自分で 考えよう ③みんなで 話しあおう ④たしかめよう ⑤ふりかえろう (算数2上：4)
- (80) みとおしを もって 考えましょう。(算数2上：4)
- (81) 『これから 学んで いく ことの めあて』 すきな きゅう食や 1日の 生活について しらべて いこう。(算数2上：8)

〈話し合うことは目的地向かって進むこと〉

- (82) 話し合いをすすめる人をきめる。(国語2下：93)

〈知ること・理解することは見ること〉

- (83) よく聞いて、まちがったことばを見つけてください。(国語2上：75)

- (84) どうぶつは、自分のはなや耳、しっぽをいろいろなことに使います。どうぶつのせか
いを のぞいてみませんか。(国語2上:121)
- (85) 左の ページの ①で、を 12この 4こ分と みて、数を もとめて みましょ
う。(算数2下:67)
- (86) 12×4 の 答えの みつけ方を いろいろ 考えましょう。(算数2下:67)

〈関連するより多くの物事を知ること・理解することはより広い範囲を見ること〉

- (87) [もっと知りたい町のこと] 町の人と なかよくなったり、しゅざいして、町の はっ
けんを 広げよう。(生活下:63)
- (88) がくしゅうを 広げよう(国語2下:115)
- (89) 考えを 広げよう、深めよう かくれた 数は いくつ(算数2上:58)

〈理解することはつかむこと〉

- (90) よみとるさんすう ももこさんの にっきを よんで みましょう。 にっきの な
かから ひつような ことを みつけて、したの もんだいに こたえましょう。(算数
1:68)

〈物事をより詳しくじっくり理解すること・思考することは深く掘ること〉

- (91) 考えを 広げよう, ふかめよう ふえたり へったり(算数2上:108)

〈考えることは建物をつくること〉〈考えてできたものは建物〉

- (92) みちかに いる 生きものや 見つかる ばしよを 教え合い、さがしに 行く 計
画を 立てよう。(生活下:33)
- (93) しょうかいカードを 元にして、グループごとに 町はっけんの コースを きめよ
う。(生活下:57)
- (94) くみ立てを 考えて 書こう。メモを もとに、「はじめ」「中」「おわり」の くみ立
てで 書きましょう。(国語2上:66)
- (95) 1mの 長さをもとに よそう しましょう。(算数2下:74)

〈学習したことを活用することは生き物を元気にすること〉

- (96) まなびを いかそう さがして みよう 20までの かずの ものを みつけましょ
う。(算数1:63)

〈良さを発揮させることは生き物を元気にすること〉

- (97) これからもみゆのよいところをいかして、のびのびとそだてくれるのをねがってま
す。(生活下：94)

2.5 その他

〈関係することは線でつながること〉

- (98) 文を読むときには、主語と述語のつながりに 気をつけましょう。(国語 1 上：22)
(99) 自分の知っていることやしたことを思い出し、それとつなげて読みましょう。(国語
2 下：82)

〈適合・調和することはくっついて一つになること〉

- (100) じぶんの 気持ちに ぴったり あう ことばを かんがえましょう。(国語 2 上：
61)
(101) 「おわり」を書いたら、お話にぴったりの だいめいをつけましょう。(国語 2 下：
32)
(102) 文しょうに合う 絵やしやしんをつかう。(国語 2 下：41)
(103) あそぶところやなかまのことを考えてきまりを作れば、自分たちに合ったおにごっこ
にすることもできます。(国語 2 下：87)
(104) もんだい文と あう 図や しきを 線で むすびましょう。(算数 2 上：105)

〈違いが小さいことは近いこと〉

- (105) 20cm の 長さに いちばん 近いのは どれですか。㊸はがきの よこの 長さ
㊸けしごむの 長さ ㊸この本の よこの 長さ (算数 2 上：40)
(106) 200mL に 近い いれものは どれですか。㊸牛にゆうびん ㊸せんめんき ㊸目ぐ
すりの ようき (算数 2 上：88)

〈機能することは働くこと〉

- (107) はしご車は、かじの ときに はたらく じどう車です。(生活下：94)
(108) もんだいに するものを ふたりで きめて、ノートに、かたちや はたらきなどを
書きます。(国語 1 下：91)
(109) おくりがなは、かん字の読み方を はっきりさせるはたらきがあります。(国語 2 下：
25)

〈話の展開は水の流れ〉

- (110) お話の ながれ [はじめ] 〈「スイミー」のしょうかい〉 [中] 〈できごと〉 [おわり]
 大きな 魚を おい出した。(国語2上:60)

〈愛情はあたたかさ〉

- (111) あたたかいね たすけ合う 町 (生活下:128)

〈人間は植物〉

- (112) 長い冬がすぎ いっせいに ぼくのひらくような日が いつか ぼくにも くるのか
 なあ (生活下:3)

〈気持ちの変化は天気の変化〉

- (113) なくても、気もちは 晴れません。(国語2上:121)

3. 領域間の対応関係への気づき

小学生は言語的にも認知的にも発達過程にある子どもであり、低学年は主に中学年になって始まる抽象的な概念の学習に向けた準備段階にあるとも言える。岩田(1990:102)は、子どもの認知発達の観点から、抽象的な概念学習のつまずきについて、以下のように述べる。

学校に入った子どもは、正式に読み書きを学習しなければならない。今までの状況に依存したことばとは異なり、ことばの脱文脈的、自律的な使い方が求められてくるのである。このことは、子どもの発達にとっても大きな意味をもってくるように思われる。ことばの論理-抽象的な使用は、モノゴトを分析的、反省的にとらえる能力の形成にあずかると考えられるからである。特に、10歳前後になると論理-抽象的なことばの使い方への圧力が一層強くなってくるように思える。学校の教科書を見ても、小学校3,4年生頃からそれまでのような挿絵がすくなくなり、その内容も急に抽象的な概念が多くなってくる。9歳の壁ということばがある。これはことばを持たない聾児が、この時期の抽象的な概念学習につまずいて、それを乗り越えるのが難しいことを示したものである。しかし、同じことは発達課題として健聴児にもあてはまり、つまずきの原因ともなる。(下線は引用者による)

学校教科書の挿絵が少なくなるのと抽象的な概念が多くなるのがいずれも中学年にあたるが、抽象的な概念の学習には、「論理-抽象的なことばの使い方」が重要であり、それができないこ

とがつかずきの原因となり、9歳の壁が越えられないということである。

第2節で示したように、「概念メタファー」は「領域間写像」であり、2つの概念領域間に構造的な対応関係を認めることで成り立つものとされる。「文字通りの意味を表す表現」と「メタファー表現」は、起点領域における意味を表すか目標領域における意味を表すかで区別できるわけだが、小学校低学年の教科書を見ていると、そのどちらとも明確に区別しがたい表現例も目につく。また、起点領域の意味で理解できるものの対応する目標領域が想起されるような表現例も見られる。そのような表現の理解や目標領域の想起を促すのに重要な役割を果たしていると思われるのが、挿絵の多用と視覚によって捉えられる書記言語であるという特徴である。挿絵等、言語表現以外の情報が起点領域を想起させるような例もある。以下、このような例を順に挙げ、それらが起点領域と目標領域の対応関係に気づかせる働きをし得ることを述べる。

まず、起点領域における意味を表すか目標領域における意味を表すかを区別しがたい例を挙げる。

(114) ぼくも わたしも せんせいも つながる つながる まるく なる みんな なかよし いちねんせい（国語1上：表紙裏）

(115) 「おにごっこ」には、人のうごきをあらわすことばが たくさん出てきます。さがしましょう。〈れい〉・にげる ・行く（国語2下：90）

(116) につきの なかから ひつような ことを みつけて、したの もんだいに こたえましょう。につきの どこを みれば わかりますか。わかる ところに せんを ひいて おきましょう。（算数1：69）

(117) テープで、1mと 思う ところを 切りましょう。だれの テープが 1mに いちばん 近いか、はかって しらべましょう。（算数2下：73）

(114) は、表紙裏に書かれた詩の一部である。次頁には先生と子どもたちが元気いっぱい遊ぶ絵が描かれ（pp. 2-3）、その次には頁いっぱいに先生と子どもたちが手をつないで一列に並ぶ絵を背景に「つながる つながる」という文字が書かれている（pp. 4-5）。さらに、先生と子どもたちが手をつないで輪になっている絵と「まるく なる」という文字（pp. 6-7）が続く。ここまでは、文字も挿絵も文字通りに理解することが可能だが、最後は桜の木の下で先生と子どもたちが笑顔で集まる絵を背景に「みんな なかよし いちねんせい」という文字が書かれており（p. 8）、「ぼくも わたしも せんせいも つながる つながる まるく なる」も物理的なつながりではなく、仲がよいことを表現しているとも言える。言語表現を文字通りに理解するにしても、〈人間どうしが関係することは線をつながること（人間どうしの絆は物理的なつながり）〉のメタファー表現として理解するとしても、挿絵によって、「人と人が手をつな

ぐこと」「手をつないで輪をつくること」が仲のよいことだという理解ができる⁶⁾。(115)の第一文は〈文や文章は外(舞台)〉のメタファー表現として理解できるが、第二文に「さがしましょう」とあるように、「人のうごきをあらわすことば」は、「文字」という具体物(可視的で形のあるもの)でもあり、文字通りに理解することもできる。(116)は前頁に書かれた「ももこさんの日記」を読んで解答する文章題の導入文である。文章題に解答するには文章を「理解する」必要があり、「ひつようなことをみつける」は〈知ること・理解することは見ること〉のメタファー表現として理解できるが、「どこをみればわかりますか。わかるところにせんをひいておきましょう」とあるように、文字通り「みつける」ことで、解答することができる。「ことばさがし」や「文章題の解答」は文章の理解が必要なタスクではあるが、書記言語であることにより、そのタスクは「見つける」を文字通りに理解しても達成できる。また、(117)には、あすかさん、たいきさん、しおりさんの切ったテープが3本並べられ、その横に1mのものさがし置かれた絵が挿入されている。第二文の「いちばん近い」は、〈違いが小さいことは近いこと〉のメタファー表現として理解できるが、挿絵によって「末端が1mのものさしの末端に近いテープ」を「1mにいちばん近いテープ」と文字通りに理解することも可能である。起点領域における意味を表すか目標領域における意味を表すかを区別しがたい例は、2つの領域が対応することを示すことになる。

次に、起点領域の意味で理解できるものの対応する目標領域を想起させるような例を挙げる。

(118) みじかい はりが 3 と 4 の あいだを さしているよ。(算数1:71)

(119) 9じを すこし すぎた ところだね。(算数1:141)

(120) 「おにになった人は、みんな手をつないでおいかけろ。」ときめるのです。おにが三人、四人とふえてくると、手をつなぎながらおいかけろのはたいへんです。でも、このあそび方だと、手をつないだおにには、力を合わせておいかけろという楽しさがぐわります。(国語2下:86)

(118)と(119)は、時計の読み方を学ぶ単元の例であり、時計の挿絵を伴う。いずれも針の動きを説明していて、文字通りの意味を表す。しかし、針の位置によって時間がわかることを学習しているのであり、針の物理的な動きとともに時間概念も想起される。〈時間は空間〉につながるだろう。(120)は、「手をつなぐ」という言語表現こそ文字通りに理解できるものの、文脈によって「おにとおにが手をつなぐこと」によって「おにとおにが協力できること」が理解できる。また、4人のおにが手をつないで線状になり逃げる人を追いかける挿絵も添えられている。物理的なつながりとともに人間どうしの絆も想起される。〈人間どうしが関係することは線でつながること(人間どうしの絆は物理的なつながり)〉につながるだろう。起点領域

の意味で理解しながら目標領域も想起されることで、両者の対応に気づくことになる。

最後に、挿絵等、言語表現以外の情報が起点領域を想起させるような例を挙げる。

(121) ことばを 見つけよう かばんの なかには、かばが いる。はちまきのの なかには、□が いる。ぶたいの なかには、□が いる。いわしの なかには、□が いる。

(国語 1 下：26) ((28) を再掲)

(122) がくしゅうの すすめかた ①かんさつ する ものを きめて、ていねいに かんさつする。→ ②かんさつした ことを きろくする 文しょうを 書く。→ ③書いた 文しょうを 読み合う。▶ふりかえろう (国語 2 上：35) ((78) を再掲)

(121) は、〈語・文・文章は容器〉〈文字・語・内容は内容物〉のメタファー表現として理解できるが、文字通りの意味を表す「かばがカバンの中に入っている絵」が挿絵として添えられている。また、(122) は、〈学習することは目的地に向かって進むこと〉のメタファー表現として理解できるが、番号や矢印の使用により、プロセス性が視覚的に明示されている⁷⁾。いずれも、表現自体は目標領域の意味で理解されるが、挿絵や図示によって起点領域の「容器と内容物」や「経路」も想起される。(121) のような例は、挿絵がメタファー表現の意味の理解を促すとは言えないが、起点領域と目標領域の対応を意識させることにはなるだろう。一方、(122) のような例は、数字や矢印の使用が起点領域を想起させ、それが目標領域の理解を助けるのではないだろうか。いずれも、目標領域における意味を理解しながら、起点領域が意識され、両者の対応に気づくことになると考えられる。

4. おわりに

本稿は、小学校低学年教科書に見られる概念メタファーをその現れであるメタファー表現の例とともに挙げた。低学年の語彙学習は身近なことを表す語句の指導に重点が置かれる（文部科学省2017）。しかし、本稿で見たように、低学年の教科書にも、メタファー表現が見られ、その背後には認知の仕組みである概念レベルのメタファーが存在する。また、挿絵の多用や視覚的に捉えられる書記言語であるという特徴によって、挿絵や文字表現の理解・操作を通して、2つの概念領域が対応関係にあることに気づくことができるような例も見られる。つまり、低学年の段階であっても、メタファー表現の理解や領域間の対応関係への気づきを通して、基本的な「抽象的な物事の捉え方」を培っていると言えるのではないだろうか。さらに言えば、低学年で基本的な「抽象的な物事の捉え方」を身につけることは、中学年、高学年になって、より複雑で抽象的な物事を理解するのに、重要な役割を果たしているのではないだろうか。

本稿の提示したリストは、各メタファーが「認知機構であるメタファーを特定するための多面的な検証」を経ていないという点で不完全であるだけでなく、「多様な言語文化背景をもつ子どもたちの教科学習に携わる教師・支援者の指導・支援の資料」としても暫定的なものである。教師・支援者が活用できるようなものにするには、今後更なる検討、整理や精緻化が必要であろう。特に、メタファー表現につまずく子どもの理解をどのようにして促すかを示すためには、各メタファーの基盤にどのような身体経験があるかという情報を付加することが必要だと考えている。また、メタファー表現の意味の理解を促すだけでなく、メタファーが認知の仕組みであることを有効に活用して語彙の体系的な理解や認識の形成・思考の発達に寄与できるようなものにするには、メタファー相互の関連性を示す必要があると考えている。さらには、概念メタファーには言語を超えた普遍的なものと文化固有なものがあるのだとすれば、それを考慮したリストであることが望ましいだろう。今後の課題としたい。

注

- 1) 文部科学省の科学研究費（課題番号：18K18641）の助成を受けている。松浦光氏（横浜国立大学非常勤）との共同研究である。
- 2) 研究の背景や多様な言語文化背景をもつ子どもたちの教科学習において教師・支援者が概念メタファーを意識化することの意義については、鷺見・松浦（2021）を参照されたい。
- 3) 研究開始時の2018年時点で日本語指導が必要な児童生徒数全国最多の愛知県で最も多くの地域で採用されていた教科書であったことによる。
- 4) メタファー表現の認定・抽出、および、概念メタファーの特定・記述の方針およびプロセスについては、鷺見（2019）を参照されたい。
- 5) 教科書の書誌情報は、引用例文後の括弧内に、（教科、対象学年、（上と下に分冊されている場合）上／下、ページ）の順に記す。引用の表記は原文のままとするが、改行の変更、ルビの省略を施した。
- 6) この例は、鷺見・松浦（2021）でも取り上げている。
- 7) 番号や矢印の使用によるプロセスの視覚化については、鷺見（2022）でも取り上げている。

参考文献

- 岩田純一（1990）「第4章 比喩理解の発達」芳賀純・子安増生編『メタファーの心理学』誠信書房，pp. 89-123.
- 沖本正憲（2012）「身体経験とことば：プライマリー・メタファーの観点から」『苫小牧工業高等専門学校紀要』第47号，pp. 6-35.
- 鷺見幸美（2019）「概念メタファーとメタファー表現—多様な言語文化背景をもつ子どもの教科学習支援に生かすための応用認知言語学的研究—」『認知言語学研究』第4巻，pp. 27-52.
- 鷺見幸美（2022）「小学校教科書に埋もれた比喩の身体性」『表現研究』第116号，pp. 30-39.
- 鷺見幸美・松浦光（2021）「概念メタファー理論に基づいた教科学習支援—抽象語の理解に向けて—」『名古屋大学人文学研究論集』第4号，pp. 207-215.
- 谷口一美（2003）『認知意味論の新展開—メタファーとメトニミー—』研究社.
- 鍋島弘治朗（2011）『日本語のメタファー』くろしお出版.

- 鍋島弘治朗（2016）『メタファーと身体性』ひつじ書房。
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社。
- Dancygier, B. and E. Sweetser (2014) *Figurative language*. Cambridge University Press. (野村益寛・眞田敏介・山添秀剛・對馬康博・水野優子（訳）（2021）『「比喩」とは何か—認知言語学からのアプローチ』開拓社。)
- Grady, Joe (1997) *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes*. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley.
- Lakoff, G. and M. Johnson (1980) *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. (渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸（訳）（1986）『レトリックと人生』大修館書店。)

キーワード：概念メタファー、メタファー表現、多様な言語文化背景をもつ子ども、教科学習支援

Abstract

Metaphors in Japanese Elementary School Textbooks of Lower Grades

SUMI, Yukimi

This research aims to compile a list of conceptual metaphors and metaphorical expressions in elementary school textbooks with the objective of providing a reference for individuals who teach and support culturally and linguistically diverse students in subject learning. This paper intends to report the results of a survey and analysis and to compile a tentative (nondefinitive) list of metaphors in lower-grade textbooks. The list implies that students in lower grades are learning the way of understanding and experiencing unfamiliar (abstract) objects in terms of physical (concrete) objects, although they are at a stage of expanding familiar vocabulary from the viewpoint of vocabulary learning.

Keywords: conceptual metaphors, metaphorical expressions, culturally and linguistically diverse students, subject learning support