〈研究ノート〉

比喩表現の活用に関する試論

～授業を受ける際のモチベーションを高める契機として～

稲垣智則

1：はじめに

公立小中高で働く教師から，具体例を出しても生徒になじみがないから理解されなかった，あるいは生徒から直接「たとえがわかりにくい」と言われた，というような悩みを打ち明けられることがあった。わかりやすい具体例・喩えを提示するにはどうしたら良いか，その方略を適切に伝えることが筆者の喫緊の課題となっていた。

児童・生徒・学生のなじみがあるものを喩えとして用いるだけでは結果が現れないらしい。それはたとえば，流行しているアニメを題材として，無理矢理授業を進めてしまうことなどで，むしろ児童・生徒・学生に反感を覚えさせてしまう結果となる場合などである。そのような行為は「教師が無理をしてすり寄って来ている，迎合して来ている」と，児童・生徒・学生には感じられてしまったようである。そのため，表面的に児童・生徒・学生に流行っているものを題材として用いるということではない，構造的な部分を考える必要があった。

また，具体例や喩えを適切に用いる教師が行う授業の場合，児童・生徒・学生は，その授業を「真剣に」「楽しんで」聞いている場面も多いようであった。もちろんそれだけが要因ではないだろう。しかし筆者には，それはかなり大きな要因となっているように感じられた。

具体例とは，比喩表現とは何であろうか。筆者が授業や講演などで「ターミネーターの喩え」や「背後霊の喩え」などを用いて事柄を例示すると，聴衆の方から「具体例が多かったので分かりやすかった」と言われることが度々あった。筆者としては「比喩」を用いたつもりであったが，それが「具体例」と受け取られることがあったということである。つまり，比喩と具体例が混同される理由についても考えなければならなかった。

以上を契機として，比喩表現と具体例，そしてそれらが適切に用いられた場合に生み出す「授業を受けるモチベーション」について，試論を述べたい。

2：目的

モチベーション（動機づけ）に関する研究は数多く存在している。古典的なものでは McClelland（1958）の外発的・内発的動機づけの研究，Lepper ら（1973）の過度の正当化に関する研究，Maslow（1970）の欲求段階説，あるいは Freud のリビドーに関する一連の理論や Adler の権力に関する理論をモチベーションとして含める場合，また生物学的な動因の研究を含めれば，その数は膨大である。ただし教育活動に限定した場合，心理的な，特に内発的な学習に対するモチベーションが焦点となる。ここで用いる学習とは，教科に関する勉強のみをさしているわけではない。「経験による行動の長期的な変化」のことである。そのため，生徒指導も教育相談も教育活動であり，学習を促す営みといえる。

比喩表現そのものについての認知科学的研究は多数存在するが（たとえば芳賀・子安（1990），Taylor（2002），森ら（2013）の概説を参照），比喩表現が日常の教育場面において持つ効果や活用法についての具体的な研究はほとんど存在しない。しかし，たとえば Schopenhauer（1851）は「比喩あるいは直喩（Gleichnis）

は，未知の状態を既知の状態に還元するかぎり，大きな価値を持っている。……理解しにくい状態を，もっと平易，簡潔に直観化して表現しようとする試みにすぎない。さらにいかなる物事についても，それが何であるか把えようとすれば，まず比喩から出発しなければならない。つまり多種多様な物事の中から，類似している点をとりあげ，類似していない点を捨てることによって，概念がしだいに形成されて来るかぎり，比喩がその基礎になっている」と記す。また，Schopenhauer は Aristotle（BC.335）の『詩学』から以下の箇所を引用する。「合成語や稀語を含めて，上に述べた種類の語のそれぞれを適切な仕方で用いるのは重要なことであるが，とりわけもっとも重要なのは，比喩をつくる才能をもつことである。これだけは，他人から学ぶことができないものであり，生来の能力を示すしるしにほかならない。なぜなら，すぐれた比喩をつくることは，類似を見てとることであるから」。いわば，古来より比喩の活用というものは学術において，教育において，理解において，極めて根源的な役割を担っていたということでもあるのだろう。

比喩の効果や活用法についての研究が滞る原因は，数値的に分析し得る部分に注目すると表面的になってしまうこと，あるいは Aristotle も記すように「これだけは，他人から学ぶことができない」からかもしれない。しかし，実例を示し，その効果について論を進めることはできるのだろう。拙いものではあるが筆者の経験を元として，比喩の効果と活用法について試論を述べる。

3：比喩の定義について

日本語においての比喩とは，広辞苑によれば「物事の説明に，これと相類似したものをかりてくること」となる。暗喩・直喩は，あくまで修辞による手続き的な問題である。直接，わかりやすい形で「…のようだ」などと示すかどうかが，暗喩か直喩を決定する（たとえば「堅きこと鉄の如し」の類）。広辞苑においては「暗喩」のみ英語で metaphor と記されてはいるが，実際にはメタファーとは，比喩全般のこととして用いられる。また，McReynolds（1990）は以下のようにまとめている。

・「“The brain is *like* a computer.”（脳はコンピューターのようだ）」という表現の場合は simile（直喩）と呼ばれる。
・「“The brain is a computer.”（脳はコンピューターである）」という表現になると，今度は metaphor と呼ばれる。
・しかし，脳にはディスクドライブはないし，USB ポートもない。そのような違いを知っていながら比較する場合は analogy と呼ばれる。
・これら全体の意味合いを包括する語として「メタファー（喩え，比喩表現）」を用いることが多い。

本論では McReynolds にならい，比喩表現（文脈によっては「比喩」「喩え」と表記）は，アナロジー・直喩・暗喩を包括したものとして用いることにする。そして，「何かを説明する際に，それ自体ではないもの・ことが持つ，似ている関係性をかりてくること」とする。

4：比喩とレイヤー構造

4-1：比喩の構造

前出の例をとれば，コンピューターはどのような仕組みかを考えることによって，コンピューターの仕組みを見るように脳について考えることができる。神経細胞そのものについて考えているだけよりも，既知のものに従って仕組み全体を見通し，新たな発見を生み出す可能性が生まれる。しかし，コンピューターと脳が「情報を処理する」という点において似ているために用いることができているのである。たとえば，事象 A と事象 B との関係を「A → B」と簡潔に表現することにする。そして「A → B」を「C → D」として喩えるとする。この場合，関係性である「→」の部分がほぼ同一でなければならない。また，A と C，B と D のポジションが似てい

なければならない。

比喩を受け取る側がABCD単体としては既に知っているが，関係性「→」の部分を知らない，という場合があり得る。あるいは「A → B」は知っているが，CDそのものを知らない場合もあるだろう。「A → B」は知っており，さらにCDも知ってはいるが，CとDの関係性である「→」を知らないという場合もある。このような「あとちょっと」のところまで来ているときに，喩えが教育的に働く可能性を有しているといえるのかもしれない。つまり，比喩が有効に働くためには，当然ではあるが，比喩に用いられるものをある程度知らなければならないことになる。白髪を生じたことを「頭に霜を置く」という場合に，白髪を知らず，霜を知らず，頭とは何を指すのかも知らない場合には意味をなさない。比喩が成立し効果を発揮するには，比喩を受け取る側が馴染みのあるものを用いる必要がある。

以上のように考えると，比喩を用いる側の上手下手は，(1) 構造が本当に似ているものを用いることができているか，(2) 聞き手がどれだけ馴染みのあるものを用いることができるか，という二点にかかっていることになる。同様に比喩を受け取る側においても，(1) 表面的なラベルに惑わされず，構造そのものを考えることができるか，(2) 比喩に用いられるものにどれだけなじんでいるか，という二点が理解する際に問題となるのだろう。

しかし，これらの点だけを考えると，「はじめに」で例示したような「流行しているアニメを題材として，無理矢理授業を進めてしまうこと」などが出現してしまう。おそらく，本当に「届く」比喩表現とは，キャラクターなどをそのまま用いることではない。むしろ，世界の見え方を共有することと関連しているのではないか。

4-2：世界認識のレイヤー構造

北山（1988）は，比喩表現が用いられることによって「言葉と事実が完全に分化していない，言事合一や言事未分化の時代の体験が，そして世界が，ほとんど身体内の出来事で色づけられている層や相でよみがえるだろう」と記す。言語的な比喩表現の場合，当然言語でなされることになる。ただし，比喩表現はある種のイメージでもあり，それは言語となる以前のものが持つ性質も併せ持つ場合がある。そしてそのイメージは，身体的な実感を伴う場合すらある。たとえば，テレビゲームが好みで，世界をゲーム的に見ている個人にとっては，ある程度世界がそのように見えている。マラソンの練習をしていて疲れてくると，「HPのゲージが減って来た」ように感じる。車が好きであれば，同様の状態で「ガソリンゲージが減った」と感じるかもしれない。カメラが好みであれば，周囲が暗くなると「露出がアンダーになった」ように感じる。コンピュータ的に見ていれば，作業を同時に行うことは「マルチタスクで画面上にウィンドウが多数出ている」と感じるだろう。

ここで，言語となる以前の身体感覚を伴うようなイメージがどこから湧くのか，という点について考えることは有用なのだろう。上述の例の中でも特にゲームに関連するものは，特に2000年代に小学生・中学生と接すると頻繁に出現する例でもあった。これは，ゲームに馴染みのない世代にとっては，理解はできても身体感覚と関連するまでには至らないものではあろう。しかし，まるで空気のようにゲームを「吸って」おり，それによって世界を理解するための基本構造のようなものを作り上げてしまっている場合もある。ゲーム仲間にはゲーム仲間でのみ通用するような，極めて狭い範囲でしか有効ではない比喩表現がある。カメラ好きの仲間同士でも，コンピューター好きの仲間同士でも，同じような「閉じられた」比喩表現がある。単に好みである，趣味である，というだけにとどまらず，それが世界を認識するための基本的な枠組みを作ってしまっている場合がある。

精神分析における対象関係論の創始者であるKlein（1952a/1975）は，無意識の内に行われる転移現象の中でも特に深い層のことを，そのまま「deep layers」という用語で表した（そのまま「深層」と訳されている）。以降，筆者が独自に用いるレイヤーというカタカナ表記の用語は，Kleinの「語感」にヒントを得ているものの，用いる意味は異なる。筆者が想定しているのは，画像処理ソフトにおけるレイヤーである。最も下のレイヤーに用いた背景画像の上に，半透明の画像レイヤーを重ねていく。重ねられたレイヤーそれぞれに色はついているものの，最下層の背景画像が上部レイヤーにも透過して表示され，全体の色彩を決定してしまう。筆者はこのような透過性のある構造を想定している。「層」と漢字で表記してしまうと，元来家屋の断面図を模した象形文字であると言われることもあり，断面図的な，地層のような，透過性のないものが想像されてしまう可能性が残る。しかしlayerという場合，「lay」つまり「横たわっている」というイメージが，上部から見下ろす，ある種透過

性のあるものを想起しやすいと判断した。この用語を用いて，世界を観る際に基本的な色彩を決定してしまうような「レイヤー」がある，と想定する。

最も深いレイヤーは，人類に共通する生物学的なもの，ある種の本能と呼ばれるもので構成されるかもしれない。その上に，たとえば「日本文化」など，属する国家や地域が持つ慣例のようなものが形成している可能性がある。しかし，所属する地域・国家的なものほどではないとしても，家庭的な文化的背景によって空気のように吸っているものもまた，かなり深いレイヤーを形成していることは考えられる。また，個人的な趣味，属する集団が持つ慣例のようなものも１つのレイヤーを形成しているだろう。以上を仮設的に図にしたものが図１である。

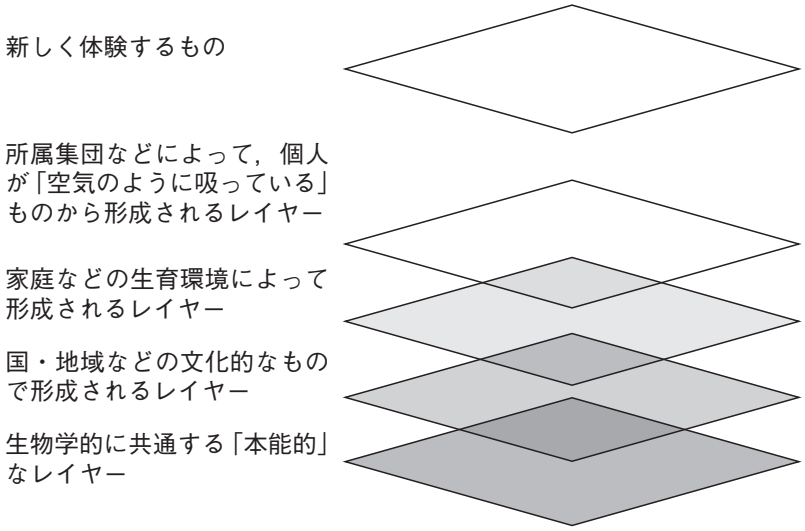


図１　レイヤー構造

これらのレイヤーを共有できるもの同士でしか通用しないような喩えや冗談も存在するだろう。一例をあげれば，「肩こり」である。中井（1982）は「一般に日本の文化では『気疲れ』の身体的現われはまず『肩こり』である。医学生ならば，患者のよく訴える『肩こりに』（ママ）当たる西洋語がなくて困惑した経験を持っているだろう。実際ない。（西洋人を相手にしたマッサージ師にきけば，彼らは背中全体がこるそうである。うけとめる面積が広いために彼らのほうがスタミナがあるのだろうか。）」という。また「気疲れ」そのものが西欧にはないという。「西欧人は，心の疲れと体の疲れの区別しかないらしい。ドイツの精神科医ブランケンブルクの指摘するところでは，患者は，心の疲れと体の疲れとを区別できないそうである」（同前）。肩がこること，それが気疲れの身体的喩えであることは，かなり深い文化的なレイヤーを共有していなければ理解できないことになるのだろう。

ただし筆者は本論において，その文化的レイヤーよりは浅い，しかし「一般常識」と呼ばれるものよりは深い，個人が「空気のように吸っている」ものから形成されるレイヤーをターゲットとしている。一斉授業の場合，全員に共通するようなレイヤーを想定することは困難であるが，なるべく深く，児童・生徒・学生が「空気のように吸っている」ものをつかみ，そのレイヤーから生まれ出る比喩表現を用いることができれば，伝えるメッセージの理解の度合いが上がるだろうと予測される。そして，理解できるということ，身近なものとして置き換え，考えることができる契機を与えられることは，もっと理解したいというモチベーションにつながる可能性を有しているとは言えまいか。当然，「わかりやすい」ために「全部理解した」という状態はあり得ない。学術的な理論を「全部わかった」と言う場合の方が，むしろ理解度は怪しいのではないか。しかし，今後考えて行くための手札となるような，道具となるような初期状態を得られなければ，自ら考えて行くこともできない可能性

がある。ここでいう「わかりやすい」とは，その道具自体の理解に近い。ノコギリの使い方を適切に「わかりやすく」伝える，ということに過ぎないのだろう。しかし，そのノコギリでどのようなことができるのか，その見通しが立てば，「作ってみたい」欲望が出る可能性がある。つまり，モチベーションが上がる可能性はあるのではないか。

5：比喩の活用

5-1：一斉授業における比喩表現の活用例 1

一斉授業において，児童・生徒・学生にとって新しい理論や概念を伝えようとする際，彼らが慣れ親しんでいるものに比することは重要である。それは「具体例」と呼ばれる。具体例は比喩ではない。むしろ，比喩に抽象されたものを身近な現象で具体的に例示することなのである。しかし，元来抽象的な概念や理論とは，具体的な体験を複数集め，そこから抽象した一種の比喩ともいえる。特に大学における教授内容は抽象的な概念を説明することも多い。伝える内容自体が比喩であるととらえると，その比喩が生まれ出た元の日常的要素を提示することは，そのような理論を創出する方略の提示としても効果的であろう。ある意味では，具体例を提示する能力は，比喩表現を創出する能力の裏面とも言える。

日常的要素とは，授業を受ける側にとって「空気のように吸っている」状況の場合，特にリアルに感じられることになる。そのため，彼らが持つ「空気のように吸っているものから構成されるレイヤー」に触れる具体例を提示する必要がある。

たとえば筆者は，教育心理学の授業内で「いじめ」に関する内容を組み立てる際に Milgram（1974）の「代理状態」を用いる。元となっている事象は第二次世界大戦時におけるアイヒマンの行動であった。ヒトラーの代理となり，600 万人のユダヤ人を虐殺する最終決定を行った人物として有名である。しかし，Milgram は以下のように仮説を立てる。あくまでアイヒマンはヒトラーの「代理」として最終決定を行ったのであり，その際アイヒマン自身には悪の意識も何もなかった。ただ機械的に，上からの命令に従っただけであった。そのような仮説を確かめるため，Milgram は電撃実験（通称アイヒマン実験）を行う。

Milgram は，新聞広告で「記憶の実験のため」と称し，被験者を集めた。被験者は二人いて，一人は問題を出す教師役，一人は問題に答える生徒役であると伝えられる。生徒役の腕には電極がつけられており，教師役の前には 30 個のボタンがある。教師役は，生徒役が間違えるたびに，電撃を一段階あげて与えていかなければならない。電撃ボタンの下には，レベル 1 から「軽い電撃」「強烈な電撃」「超激烈な電撃」と続き，最後のレベル 30 には「×××」と書かれてある。実際には，生徒役の被験者は役者であり，電撃も流れていない。しかし生徒役は迫真の演技で，途中で「あああああ。もうこれ以上は絶対に答えないぞ。出してくれ，閉じこめる権利はないぞ。出して。だ・し・て・く・れ」などと，強烈に叫ぶ。その声は，教師役がいる部屋のスピーカーに流れる。教師役のそばには実験者がついており，「責任をとるのは私です。続けてください」などと言い，実験を続けることをうながす。この条件で，40 人中，25 人が，レベル 30 までボタンを押した。ある被験者は，妻に「もしその人が死んでたら？」と問われ，「死んでたらどうだってんだ。おれは自分の仕事をしただけだ！」と答えたという。

Milgram は様々な条件を設定し，被験者が「ボタンを押すことを止める」状態を作り出している。それはたとえば，実験者が二人おり，その二人が「続けろ」「止めろ」というように意見が割れる状態であった。被験者は半分笑ったような表情で，どちらか決めてくれなければ続けられないだろう，というようなことを言い，ボタンを押すことをやめる。この状態は，いじめが起きているクラスの中で，ほぼ同じレベルのリーダー格である生徒が 2 名，「いじめろ」「いい加減にしろ」と意見が割れた際に，いじめを実行していた「下々」の生徒たちが，まるでフリーズしたかのように動きを止めることと近似である。これが具体例となる。そして，部活内での「リーダー」の仲間割れ，親の意見の割れなど，彼らが「空気のように吸っている」レイヤーで看取している状況を複数提示する。それら複数の具体例から再度，「代理状態」という Milgram の提示した抽象概念を導き出せることを提示する。

当然，Milgram はいじめに対する言及は行っていない。しかし，いじめも，戦争も，構造的には他者を思い通りにしようとする権力欲の暴走である。そのため，「Milgram の電撃実験は，いじめの比喩表現である」という前提の元に授業を行うことが有効に働く場合もあろう。それが具体例を提示するための土台ともなる。

5-2：一斉授業における比喩表現の活用例 2

もう 1 つ，いじめの構造から発展させて，教師の行う体罰に関する授業内容例を記す。

教師は，40 人近くの児童生徒を「黙らせ」「話を聞かせ」「指示し」「動かす」ことができる。日常生活の中で，40 人に対してそのようなことができる場面がどれほどあるだろうか。指導という名の下に他者を呼び出せば，周りから隔たった場所に異性と二人きりになれることが，日常生活でどれだけあるだろう。もちろん，「教育」においてそれらの作業が必要なこともある。中井（1997）は権力を「思いどおりにならないはずのものを思いどおりにする」力と定義する。そして，いじめは権力欲のあらわれであり，権力の濫用であると記す。しかし教師が行う行為のかなりの部分は，本来思いどおりにならないはずのものが思いどおりになることでもある。それが濫用されたとき，体罰が起こりうる。それは名前を変えたいじめである。

体罰はいじめである，という前提に立つと，体罰によって子どもを脅し，黙らせ，ねじ伏せることは，子どもたちに身をもって，あることを学習させることになる。それは「他者のいじめ方」である。教師になった人々の中に，「私は子どもたちに，他者のいじめ方を教えたい」と思っている人がいたのだろうか。「子どもとの力の差を使って，ねじ伏せたい」と思っている人がいたのだろうか。教職課程を履修する学生のほとんどが「子どもたちに愛情を持って接したい」「私はいじめをなくしたい」と発言するし，レポートでも“熱く”そう語る。おそらく体罰を行う教師も，かつてはそう思っていたのであろう。

多くの場合体罰は，「善意の」指導という名のもとに行われる。しかし，多くの「邪悪な行為」は，善意のもとに行われる。自らは善の側，光の側にいると思いながら，正しいことをしていると思いながら，邪悪な行為をする。筆者はその状態を，映画『スターウォーズ』にならって，「ダークサイドにおちる」と喩える。ダース・ベイダーは，もとは有望なジェダイの騎士（善の騎士）であった。主人公アナキン・スカイウォーカーは，強力なフォースという「思いどおりにならないはずのものを思いどおりにする」超能力を身につけ，その力で死にゆく妻を救いたいという「善意の」気持ちから，ダークサイドにおちる。そして，悪の権化のようなダース・ベイダーとして生まれかわる。

並外れた力を使うことは，相当な注意が必要である。力にのまれてしまう。力は，他者と比較して並外れている必要はない。身の丈に合っていない力を身につけてしまった場合，その力にのまれてしまう。それは，誰にでも起こり得る。

ある種の権力をまとった役割を身につけると，善良な人が邪悪になる場合がある。これは Zimbardo（1971）が行ったスタンフォード監獄実験で明らかになり，「ルシファー・エフェクト」と名付けられた。Zimbardo は，新聞広告で大学生を集めた。彼らに心理検査とインタビューを行い，秩序を守り，感情的に安定しており，身体的に健康で，いわゆる「平均的」であると判断された学生だけをピックアップし，コイントスで彼らを囚人役と看守役にランダムにわけた。当初の予定では 2 週間，囚人は泊まりがけ，看守は 8 時間交替勤務という形で，実際に「監獄ライフ」を過してもらおうとした。しかし，2 週間もたなかった。なぜなら，看守役が囚人役を虐待すること（トイレを素手で洗わせる，看守が背中に乗った状態で腕立てをさせるなど）をはじめてしまい，「制御できない叫び声をあげ，深刻なうつ状態になる」囚人役が出てしまうという，悲惨な状態になってしまったからである。

この実験のポイントは，平均的な学生だけをピックアップした，ということである。いわば，そのような権力を役割として持ってしまった場合，誰でも「ダークサイド」におちる可能性があることになる。当然，教師も，そして筆者も例外ではない。

以上が，スタンフォード監獄実験を元とした，体罰に関する授業内容である。この際，「不均衡な力の差」という抽象的な点から具体例を考える必要がある。部活における先輩・後輩の関係，バイト先のリーダーなどは学生にとって身近なものになるだろう。しかし，スタンフォード監獄実験が「何の」喩えであるのかを理解できて

いなければ，実験を説明して終わってしまう。『スター・ウォーズ』との関連性も，そして教育との関連性も見失われるだろう。

5-3：補足　個別面接における比喩表現の活用例

比喩表現が力を持つのは集団への一斉授業だけではない。対象が個人である場合にも効果を持つ可能性について一例を示す。

以下は，どの教員が説得しようとしてもなかなか話が噛み合なかった中学２年生男子 A 君と筆者のやり取りである。筆者がスクールカウンセラー（以下 SC）として勤務していた際の記録であるが，個人情報のため，複数のケースをまとめ，個人が特定できないように改変してある。

担任の X 先生が，A 君が皆の前で踊っていることを馬鹿にしながらはやし立てる男子たちが多く出現しており，そういうからかいはいけないことを，からかっていた男子たちを集めて指導したという。今後 A 君にどう伝えるかという話になるが，まず筆者が相談室で会うことになっていたため，そこで話が出たら考えてみる旨，V 先生に伝えた。

A 君はアニメが好きであった。そのレイヤーに触れ，A 君が吸っている「空気」を用いて筆者が比喩を産出したために，何とか伝わったことがわかる。そして，比喩によって理解したことが，A 君が自らを客観視する契機となっている。以下，A 君の発言は「　」で，筆者の発言は〈　〉で記す。

「いやぁ，俺，なんていうんですかねぇ，人気者になった感じっていうか！」〈おぉ，人気者になったか〉「えぇ。違うクラスの奴とかが，俺に踊ってくれって頼んで来るんですよぉ」〈おー〉「それで，皆がこう，手拍子してくれたりして，何て言うんですかねぇ，こう，ヒーローになった感じ？」〈お……，おぉ。そうか。ん？　踊りっていうのは？〉「ほらー，あれですよー，ハレハレユカイです！（親指を立てる）」〈ん？　あぁ，『涼宮ハルヒ』のエンディングか。ん？　あれを踊るのか？〉「えぇ，こうですよ！（実際に踊る）」〈……，お，おぉ。えぇと……，うん。いや，その，良く動けてるな。うん。良く覚えた〉「でしょ！」〈あ……，あぁ。えぇと……。周りにいる子たちはどんな感じで見てるの？〉「ひゅーひゅーとか，手を叩いてくれたりとかですねぇ。いやぁ」〈おぉ……。うーんと……，そうだな。たとえば，ヒップホップを踊る，やたらかっこいい，クールな奴がクラスにいたとしよう。実際に芸能界で働いてて，まぁかっこいいわけだ。女の子たちからもあこがれの眼差しで見られている。芸能界で仕事もしてるから，学校にいないときも結構多かったりする〉「あぁ，そういう奴，いるらしいですねぇ。芸能界も大変だなぁ」〈うん。で，周りの奴らがこう言うんだ。『なぁ，ヒップホップ，踊って見せてくれよ』って。でも，そいつは『いや，あれは商売でやってることだから，学校ではやらないよ』なんていう〉「おぉ！　かっこいい！」〈うん。かっこいいな。でもある時，あんまり皆が言いよって来る。しかも，その言いより方が，すごく静かな感じなんだな。でも，丁寧に断る。あれは仕事だから，と。ある日，冴えない男子がいてな，でも，実は凄くそのかっこいい男子に憧れてた。それを知っている周りの友だちが，『なぁ……。俺らが言うのはおかしいとは思うんだ。でも……，あいつに見せてやってくれないかな……。あいつ，もちろんお前みたいに踊れないだろうし，でも，お前が踊っている姿を見れば，自分でできることを自信もってやればいいんじゃないか，って思うかもしれないだろ……。あいつ，家で色々あってさ，お前も小学校の頃，随分面倒見てた後輩だろ……？』。ある日，その冴えない男子がやって来る。『本当にごめんなさい。できれば，ほんの少しだけでも，先輩が踊っている姿を見たいんです……。テレビでは見ています。先輩が人前で踊らないことも知っています』。そいつなりに，一生懸命頼むわけだ。かっこいい奴は，しばらく黙ってから，人気がなくなった空き教室にそいつを連れて行く。そこで，２分だけ踊ってみせる。外には友人が見張ってて，人が入らないようにしてる。でも，友人も分かってるから窓から決して覗かない。そいつ以外には見せないんだ〉「うぉぉ！　超かっこいいじゃないですかそいつ！」〈……，よし，じゃぁ，次のパターン行ってみよう。ドラえもんは知ってる？〉「知ってますよー！　当然です当然」〈うん。のび太って，ジャイアンとスネ夫に随分からかわれてるよな〉「あぁ，あれはひどいですねぇ」〈うん。で，ジャイアンとスネ夫が，のび太にこう言うわけだ。『おー，のび太ー，お前踊れるんだろー？　踊ってみろよー？』。スネ夫が教室のドアを閉めて，誰も来ないようにする。

しずかちゃんとかは，『剛田さん，のび太さんがかわいそうよ，やめなさいよ』とか言ってる。でもジャイアンは止まらない〉「あぁ！　超ありそうですねー！」〈だろ？　で，のび太は泣きながら踊る。スネ夫は腹を抱えてわらい，ジャイアンはそれをビデオで録画している〉「ジャイアンひどい！」〈ひどいな。ひどい。うん。で，のび太は帰って『ドラえもーん』と泣きつくわけだ〉「あー，そういう話あったなぁ」〈いや，ないだろ（笑)〉「え？　そうでしたっけ？」〈ビデオは出てこないだろ（笑)〉「あ，それはそうかも（笑)」〈さて。ヒップホップを踊るかっこいい奴は，ヒーローかな？〉「いやぁ，ヒーローでしょー！」〈そうか。じゃぁ，ヒップホップ君を，ヒーローの一番端にしよう。で，のび太くんは，ヒップホップ君とはどのくらい違うだろう？〉「え，それはこーのぐらい違うんじゃないですか？」〈随分離れたな（笑)。まぁこれで，ヒーローとのび太くんの，両端ができたね。それじゃぁ，そうだなぁ。A 君が踊ってたときの感じって，どのくらいの所にいたと思う？　この端から端の間で言うなら〉「？　え，あー……。あー，いや，そうか……。もしかしたら，のび太要素，結構入ってたかも……」〈ん？　そうか？　まぁ，とりあえず，どの位の位置か，指差してみるか〉「うーん，このくらい（7：3 でのび太寄り)」〈なるほど。とりあえず，ヒーローではなかったかもしれない，ということかな〉「うーん，そうかも……」〈そうか。そうだなぁ……。アニメの踊りって……，ほら，イラスト描いてたらからかわれたことあったろ？〉「あぁ！　思い出すだけで恥ずかしい！　何で俺はあれを休み時間に……！（頭を抱える)」〈……，おぉ。うん。まぁ，アニメを嫌いというか，オタクだー，って，毛嫌いする人って結構いるってことだ。アニメの踊りは，そうだなぁ。学校ではやらない方が良いかもしれん〉「なるほど……。なるほど。そうか，同じってことですね，イラストと……」〈うん。そうだね。まぁ，でも，アニメが好きな友達同士で遊んでる時には，まぁ良いんじゃないかなぁ。あと，ハレハレユカイは，基本的に女の子の踊りだったろ？〉「一応，まぁ，そうですよね」〈うん。A 君，踊ってる姿，鏡で見て練習したり？〉「いや，鏡は見なかったですねぇ」〈そうか。ちょっと，見てみると良いかもしれないよ。動きの確認のためにも〉「なるほど。今日ちょっとチェックしてみます！」。V 先生には，おそらく本人も少し状況をつかめたようなので，もう少し様子を見て欲しいことを伝える。

1 週間後。「いやぁ……，鏡で見ました……」〈おぉ？　ん？　踊り？〉「はい……。あれは駄目ですわ……。ちょっと……，気持ち悪かった……（笑)」〈そうか（笑)。いや，良く覚えたなぁって思ったよ。な，一応あのアニメの中ではキョン（男性キャラクター）も踊ってるしな〉「えぇ，古泉も踊ってます」〈あー，あぁ。そうだな。うん。ただまぁ，アニメはまずい。ちょっと気をつけないと，からかう奴らの釣り堀状態になるから注意しよう〉「ラジャー！（敬礼)」〈……うん（笑)〉。

この場合，A 君にとって『ドラえもん』は，彼が空気のように吸っている「アニメというレイヤー」に属していた。また，「ヒップホップ君」の喩えも，アニメ・マンガ的リアリズムに則って，筆者が産出した内容であった。

A 君にとって，囃される体験はその表層を滑り，「ヒーローになった」状況として理解されていた。しかし，A 君の「アニメ・マンガ的レイヤー」が持つ文法で語り，「のび太的あり方」という理解の枠を活性化させ，再度新しい体験を解釈し直す。A 君が普段良く用いているものの見方と同一次元からの力でもあるため，「腑に落ちた」ということでもあるのだろう。「のび太の喩え」を比喩と取るか，あるいは「具体例」と取るかは難しい問題である。しかし，「A → B」と「C → D」という，構造的に近似のものを提示するという点でいうのであれば，比喩表現であろう。もしこれが，彼が馴染まない，つまり A 君のある程度深いレイヤーを形成していないような「洋画」「文学」で喩えても，届くことはなかっただろう。

このように，状況を理解するとは，人間関係のあり方すべてがわかったこととは異なる。状況をある程度理解する，ということでしかない。それは，解決策がわかることでもない。あくまでそこから先，解決策を見出さなければならないのは A 君本人である。しかし，状況を理解しなければ，解決策を見出すことも困難であろう。比喩表現を用いて状況を理解しやすくすることは，解決策を探るためのモチベーションを高めると言える場合があるのではないか。

6：おわりに

本論中にも記したように「理解しやすい」「わかりやすい」という部分は誤解を招く部分である。わかりやすければ良いわけではない。わからないからこそ，理解したいというモチベーションが上がることもあるだろう。しかし，ここで論じた内容は，やはり「ノコギリの使い方のわかりやすさ」に近い。道具の使い方に近い。その道具によって何を生み出すかは，また別種の問題なのであろう。

本論で提示した内容はあくまで仮説である。深いレイヤーに触れることでモチベーションが高まる，と一概に言えない。しかし，誰かを理解しようとするとき，また誰かに理解されたいと願うとき，本論で提示したレイヤー構造を想定すると「わかりやすい」場合があるのではないか。結果として，レイヤー構造という「喩え」を試験的に用いることにした。これが真に適切か，調査あるいは具体例の更なる検証によって明らかにしなければならない部分である。

〈謝辞〉

本論を進めるにあたって，大変多忙な中ご指導いただいた横山恭子先生（上智大学）に深く感謝を申し上げます。誠にありがとうございました。

〔引用・参考文献〕（著者はアルファベット順）

Αριστοτέλους（B.C.335）：*Περὶ Ποιητικῆς*（松本仁助・岡道男訳（1997）：詩学．岩波文庫.）

井筒利彦（1993）：東洋哲学覚書　意識の形而上学―『大乗起信論』の哲学　中央公論社.

芳賀純・子安増生編（1990）：メタファーの心理学．誠信書房.

James, W.（1902）：*The Varieties of Religious Experience*：*A Study in Human Nature*. Longmans, Green, And Co.（桝田啓三郎訳（1969）：宗教的経験の諸相．岩波文庫.）

北山修（1988）：心の消化と排出　文字通りの体験が比喩になる過程．創元社.

Klein, M.（1952a/1975）：The origins of transference. In *Envy and Gratitude and other Works, 1946-1963*. Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.（小此木啓吾・岩崎徹也責任編訳（1985）：メラニー・クライン著作集 4 妄想的・分裂的世界．誠信書房．に所収）

Lepper, M. R., Greene, D., Nisbett, R. E.（1973）：Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward：A test of the" overjustification" hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 28, 129-137.

Maslow, A. H.（1970）：*Motivation and Personality*. LONGMAN.

McClelland, D. C.（1958）：Methods of measuring human motivation. In Atkinson, J. W.（Ed.）, *Motives in fantasy, action and society*（pp. 1-42）. Van Nostrand.

McReynolds, P.（1994）：Motives and metaphors：a atudy in scientific creativity．In Leary, D. E.（Ed.）, *Metaphors in the History of Psychology*. Cambridge University Press.

Milgram, S.（1974）：*Obedience to Authority*：*An Experimental View*. Tavistock Publications．（山形浩生訳（2008）：服従の心理．河出書房新社.）

森雄一・高橋英光編（2013）：認知言語学基礎から最前線へ．くろしお出版.

Schopenhauer（1851）：*Parerga und Paralipomena. Kleine Philosophische Schriften*.（斎藤忍随訳（1983）：読書について他二篇．岩波文庫.）

Taylor, J.（2002）：*Cognitive Grammar*. OUP.（瀬戸賢一訳（2008）：認知文法のエッセンス．大修館書店.）