

〈実践研究〉

一斉授業におけるメタファー(たとえ)の使い方

——教職課程科目「教育相談」と「教育心理学」における実践報告——

稲垣 智則

1. はじめに

日本語で「たとえ」というとき、具体例・暗喩・直喩・類比など、様々な内容が混在する。大学での授業において、学生がはじめて接する概念を説明する際、生活に密着した具体例を提示することは極めて重要である。たとえば、「周囲に他者が存在すると援助行動が抑制される＝傍観者効果」を説明する際に、「電車に乗って座っている際に座席を譲る場合」を提示するのは具体例であり、最低限必要な説明方略といえる。ただし、「たとえ」は具体例だけではない。特に比喩に関しては注目する必要がある。

比喩に関する研究はギリシャの修辞学に端を発する。Schopenhauer(1851)はAristotleの『詩学』から以下の箇所を引用している。「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」。そしてSchopenhauerは「いかなる物事についても、それが何であるか捉えようとすれば、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、類似している点を取りあげ、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⁽¹⁾。(本稿ではメタファーを「2つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す比喩」と定義するが、その経緯は2節に示す。)

20世紀にレトリックを蘇生させる起点を画したとされるRichards(1938)は、メタファーの理論的研究を通して、言葉の使用に関する研究は人間の生き方の研究でもあることを強調した⁽²⁾。つまり、メタファーは文を飾るだけのものではなく、言語そのもの、世界の認識そのものに深く関わっているという指摘でもある。また認知言語学において、メタファーを認知という観点から捉えようとした先駆的な研究がLakoff & Johnson(1980)であった⁽³⁾。Lakoff & Johnsonは、メタファーは言葉遣いだけに限られているのではなく、我々が日常用いている概念体系の大部分が本質的にメタファーによって成立していると記す⁽⁴⁾。このように、メタファーというものが修辞学を超えて、認知、換言すれば人間が世界を認識する際に重要であることが広い分野で研究されていた。

もしメタファーが物事を認識する際の重要な要素であるならば、教育において広く活用され得るもののはずである。実際に、メタファーを授業においていかに具体的に活用するかについて、小中高における各教科において具体的な報告が存在する⁽⁵⁾。一方、高等教育においてメタファーをどのように活用するのかという観点からなされた研究は見当たらない。理由は推測するしかないが、小中高における教科教育では検討されてきた「授業そのものの理解しやすさ」について、高等教育ではあまり重点的に考察されてこなかったのかもしれない。

本稿は、高等教育における授業の理解のしやすさについて考察することが目的である。そのために、大学での教職課程における心理学系講義である「教育相談」と「教育心理学」において筆者が行った、メタファーを組み込んだ授業の展開についての実践例を提示する。また、授業を受けた学生のアンケートから関連する項目をまと

め、メタファーを用いた説明方略の効果について考察を付す。

2. メタファーの定義

メタファーという用語は様々に用いられている。特にアナロジーとメタファーについての区別は曖昧である。そのため、本稿と関連が深いと思われる定義を2点あげ、整理した上で、本稿におけるメタファーの定義を行いたい。

Törneke(2010)は、アナロジーは「原子は太陽系のようなものである」という比喩表現に代表されるという。この場合、太陽系について予め知識がある状態の人に対して原子を説明する場合に用いる比喩表現であるが、仮に「原子のことは知っているが、太陽系のことは知らない」人に対しては、原子を元にして、太陽系について伝達することも可能である。このように、ベースとターゲットを入れ替えることが可能である状態がアナロジーであるとする。一方メタファーは、「彼と議論することは、ロードローラーに轢かれるようなことである」という比喩表現に代表されるという。ここで適用されている非恣意的関係、つまり「抗しがたい力の前に立ちはだかることに関連した2つの出来事の間の類似性」は、対称的な関係ではない。「ここで関係づけられている2つの関係ネットワークのうち片方には、もう片方と比べて、より多くの鍵となる特質(key quality)が含まれている」。このように、ベースとターゲットを入れ替えることができないものがメタファーであるという⁽⁶⁾。

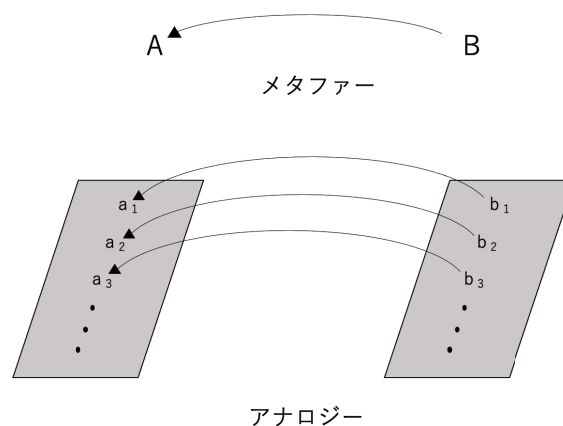


図1：メタファーとアナロジー（瀬戸(1995)を改変）

瀬戸(1995)は、「メタファーが点对応であるのに対して、アナロジーは面对応である」とする(図1)。そして「両者の間には、明確な線は引けない(…中略…)優れたメタファー(優れた着想)は、すぐにアナロジーの方へ展開しようとする潜在力を秘めているからである。この意味で、有力なメタファーは潜在的アナロジーと理解してよい。また、逆に、アナロジーは構造的メタファーと理解してよい。なぜなら、アナロジーとして展開するメタファーは、ふつうデタラメにあちらこちらに飛ぶのではなく、一貫した構造(システム)を形成するからである」と記す⁽⁷⁾。

以上をふまえ、本稿ではメタファーを厳密にアナロジーとは区別しないこととする。そのため結果的には日常語で用いる「たとえ」という言葉に近くなるが、本稿ではメタファーを「2つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す比喩」と定義する。

3. 実践例

以下に、筆者が担当する授業「教育相談」および「教育心理学」において、メタファーを用いて展開を行う箇所を例示する。

筆者が意識的に用いているメタファーの形態は、「慣用句の賦活」、「単純比較型」、「軸策定型」、「ストーリー

型」、「図によるイメージ型」、そしてそれらを複合的に用いる「理論と具体例の往復」であった。

3-1 慣用句の賦活

「教育相談」において、話の聞き方に関する内容を扱う。その際、「相手の話を聞いている最中に上を向くのは『上の空』に見えるために避けた方が良い」、「ポケットに手を入れたまま話を聞くのは『片手間』に聞いているように見える」と伝える。また、実際に実演し、「まるで空を見上げているかのよう」な様子を見せ、なぜ「上の空」という表現になっているのかを実感してもらう。また、ポケットに手を入れたままの様子を見せて、まるで「あなたのことは片手で十分」という印象を与えることを実感してもらう。

慣用句を日常生活で用いない学生もいるが、どこかで耳にした可能性は高い。また、日常的に慣用句を用いる学生であったとしても、それぞれの慣用句を深く意識したことなく、いわばデッドメタファーとして用いている場合もある。例示した「上の空」や「片手間」については、単に「相手の話を聞いているときには上を向かない」「ポケットに手を入れて話を聞かない」というような禁止事項として暗記するだけではなく、不適切である理由について身体感覚を通して理解することができるかもしれない。

3-2 単純比較型 例：「アンダーライン」

「教育相談」において、傾聴技法に関する内容を扱う。その中で「繰り返し」技法について説明する。英語において繰り返しを行うと、Iという主語で始まる短文を、治療者がYouに置き換えて繰り返すことになる⁽⁸⁾。

Client : I think it's when I felt that ... thought come to me, maybe it is and what if it is and ... that's when I felt so dreadfully alone.

Rogers : HmHm ... You feel it's really something like that ... then you just feel so alone.

(下線は引用者による)

このような、主語がIからYouに入れ替わることによって得られる「共感されている」という微妙なニュアンスを、主語が省略されることが多い日本語での繰り返し技法で伝達することは難しい。

しかし、日本語においても繰り返し技法は有効である。それを説明する際に、筆者は「相手の発言の中で、重要だと感じられた部分に蛍光ペンでアンダーラインを引くイメージ」と伝える。たとえば高校における生徒と教師の以下のようなやり取りである。

生徒：いやー、みんなもう『ワンピース』なんて飽きちゃってるころだから、いまさら、って思ってたんすよ。俺、読んだことなくって。でも、この前初めて読んでみたら、いや、これがマジで面白くて。

教師：おお、『ワンピース』？

生徒：そう、『ワンピース』。え、先生、読んだことあります？

具体例にも見えるが、日本語における繰り返し技法の効果のあり方が異なることについて、アンダーラインの効果と比較している。

上述の例では教師は『ワンピース』という漫画のタイトルを繰り返している。その結果、生徒は『ワンピース』そのものについての話題を展開させることになった。つまり日本語における繰り返しは、相手の言葉を遮らず、かつ恣意的に言葉を言い換えることなく、話を展開させる質問としての機能を持ち得るということである。また、たとえば「面白い」や「いまさら」を繰り返した場合では話の展開が異なる（「いまさら」は繰り返さない方がよい例）。

「面白い」を繰り返した場合

教師：おお、面白い？

生徒：あ、面白いですよ。最終的に暴力で解決しちゃうってところは、まあ仕方ないですけど。

「いまさら」を繰り返した場合

教師：おお、いまさら？

生徒：うーん、まあ、確かに100巻も出てる漫画ですけど、俺、今まで読んだことなかったんですって……。

相手の会話の中のある一部分に「アンダーラインを引く」ことによって注意が向き、無理に質問をしなくとも会話が展開していく、という効果を説明する。ここでは「アンダーライン」というメタファーが用いられているが、これはあくまで「目立たせる」ということ、そして「会話における繰り返し」と「アンダーラインを引く」ことのみの、単純な対応関係である。

アンダーラインのメタファーは、図1における点对応型である。点对応のメタファーが有効であるのは、メタファーに用いる物事が、聞き手にとって馴染みがある方が良い。蛍光ペンなどを用いてアンダーラインを引くという行為は、大学生にとっては日常的に行わざるを得ないことである。

3-3 軸策定型 例：清潔感

「教育相談」において、パーソナル・スペースについて扱う。恋人の距離(0～45cm)、友人の距離(45～120cm)などが示されていることを伝える。その上で、教師が生徒に近寄りすぎた場合に起こる問題を、筆者の一人芝居によって伝達する。その回のリアクションペーパーの中で「結局、教師は生徒と、どのくらいの距離を保てば良いですか？」という質問が来ることは多い。その内容を踏まえて伝えるメタファーである。

「私が男だから、この私の姿を少しずつ変えて想像してみよう。皆さんが思う、最も清潔感のない身なりをしている男性教師を思い浮かべよう。どう？ 浮かんできた？」と問いかける。さらに「じゃあ、これでどうだ。3週間洗っていない髪の毛。脂ぎっている。フケがたまっている。しかもボサボサなんだな、これが。それで、いつ洗ったのかわからないよれよれでしわだらけのシャツを着て、油污れが浮いている。ジーンズも3ヶ月ぐらい洗っていない感じだったとしよう。メガネをかけているけれどレンズは指紋でベタベタに曇っている。ボッサリー・メガネ＝シモン先生と名付けよう」。学生の表情が緩む。「じゃあ、そのボッサリー先生がこのくらいの距離から(10メートルぐらい離れた場所から実演する)『最近、どうだい……？』って言って来たらどうする？」。学生は笑う。「そうか。ちょっと離れるか。なるほどね。じゃあ、〇〇(「清潔感のある」俳優名)が先生だったとしようか。〇〇先生が後ろからそっと生徒の肩に手を置いて、こう言ったとしよう。『最近どう？』」。学生は笑う。「うん。この場合はまた違う問題が起こるかもしれない。もしかしたら嬉しすぎて生徒が卒倒してしまう可能性もある」。続けて言う。「誰にとっても、どのような先生であっても、生徒との距離は『何cmだったらOK』と単純に言えるだろうか。それは無理だろう。教師が生徒に映っているのか、教師と生徒の関係性によってもすべて変わる。清潔感、という性質は生徒との関係においてかなり重要になるから今回はそこに注目したけれど、実際には生徒が何を好んで、何を嫌がるかはわからない。教師側・生徒側の性別によっても、年齢によっても、状況によっても変化してしまう。生徒をよく観察し、個別に、生徒のことをよく知らなければならない。ただ、互いに手を伸ばして触れ合う友人の距離、身体接触が可能な距離に入り込むことは、とても注意しなければならないのは確かだろう」。

これは、極端なマイナスとプラスを示し、自らが教師の立場であればどの位置にあるかを想像するための軸策定型のメタファーである。ただし、教師として立つ場合には清潔感が必要であるかもしれないが、人類全般に対して適用できる観点ではない。この点は注意深く、同時に伝達する必要がある。

3-4 ストーリー型 例：ラーメン屋の出前、人間中毒

最終レポートの提出期限についての説明を行う。「うん。期限は絶対なんだな。ほら、初回授業に配布したプリントに書いてあるけれど、1週遅れるたびにマイナス10点なんだ。元々最終レポートは50点満点だから、マイナス10点というのはかなりの重さだ。にも関わらず、たまに3週間遅れて提出する学生もいたりする。しかも、

まだ終わっていない、という。字数が規定の3000文字に足りていない。これでは、残念ながら未提出扱いになってしまう。でも、そのレポートを読んでも、難しい言葉も使おうとしている。論理も良く練ってある。授業内容も十分に組み込もうとしている。良いものを書こうという気概はわかる。でも、70%の出来栄だと自分では思っていたとしても、期限に字数を揃えて提出した方がずっとましだったということになるね」。続けて言う。「たとえば、ラーメン屋に出前を頼んだとしよう。夕方5時にラーメン3人前。電話を受けてからラーメン屋はラーメンを作り始める。でも、納得が行くラーメンがなかなか出来上がらない。『俺の作るラーメンはこんなもんじゃない。これでは、理想とする伝説のラーメンにはほど遠い』。それで、3日間、必死で作り続けた。3日後の夜中の1時。出前を頼んでいた家に持って行く。『ようやく、伝説のラーメンが出来上がりました！』って。怒ると思うよ、出前頼んだ人は。だって、お腹が空いてたから、その日の夕方5時にラーメンを食べたかったわけでしょう？ 伝説のラーメンが食べたいなんて一言も言っていない。もちろん、期限はいくらでもある、全力で伝説のラーメンを作ってくれ、という依頼だったらそれで良いと思う。でも、授業の最終レポートは違うよ。それは成績をつけるために必要なものなんだ。期限がある。そこには、優先順位がある」。

これは図1における面対型である。ラーメン自体は学生も知っている。しかし、ラーメンの出前となると、馴染みがある学生は少ないかもしれない。馴染みはあるラーメンそのものを用いて、それらを時系列に沿って話を展開する。そして時系列展開させたものを2つを丁寧に面対型させる。こうすることで、ラーメンの出前を知らなくとも、それを聞いているその場で、ある程度の「馴染み」が形成され、ベースとして機能し始める。ただし、ラーメンの出前を十分に知っている学生にとっては冗長な説明と感じられるだろう。

3-5 図によるイメージ型 例:CSM

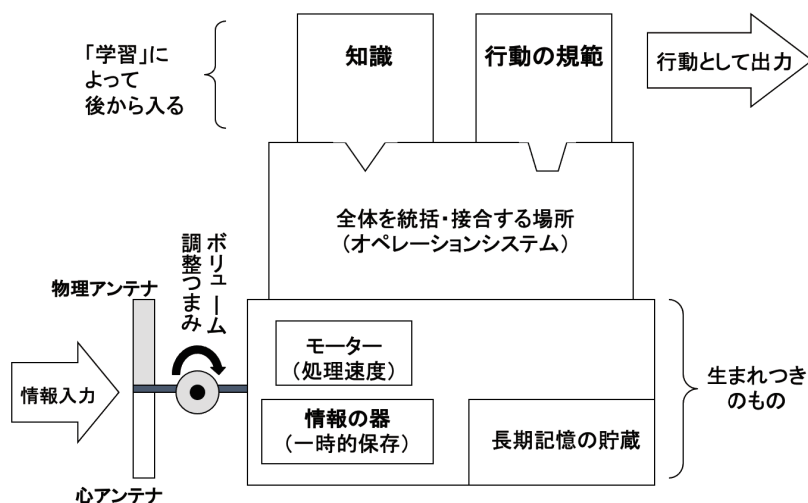


図2: コンピュータシステム・モデル

「教育心理学」において、発達障害について説明を行う。筆者は発達障害に関する説明方略として、「コンピュータシステム・モデル(CSM)」を用いる⁽⁹⁾。これは、自閉症スペクトラム障害、ADHD、ADDの3種を1つのモデルで説明するために筆者が作成した図であった(図2)。黒板に図を描き、そちらを指し示し、書き加えながら、具体例、メタファー、理論を行き来しながら伝えて行く。説明方略の詳細は稲垣(2014)に記したため繰り返さない。この場合は、図と、図で示される構造がメタファーとなる。

これは図1における面対型である。ストーリーの場合は時系列にそって順番に説明しなければならないが、図の場合には一度に全体を把握することが可能である。

ここで用いる図はあまりに複雑なものであると、その「全体を一気に把握できる」という特性が失われるため、ある程度簡略化する必要がある。しかしそのために、厳密な正確さは失われる。

マイナス面はあるものの、思い浮かべやすい図であるならば、その図を思い浮かべながら出来事を理解することができる。それは、現象を観察する枠組みを提供することでもあり、現象のどこにスポットライトを当てれば良いのかが直感的にわかるようになる。

3-6 理論と具体例の往復 例：いじめ

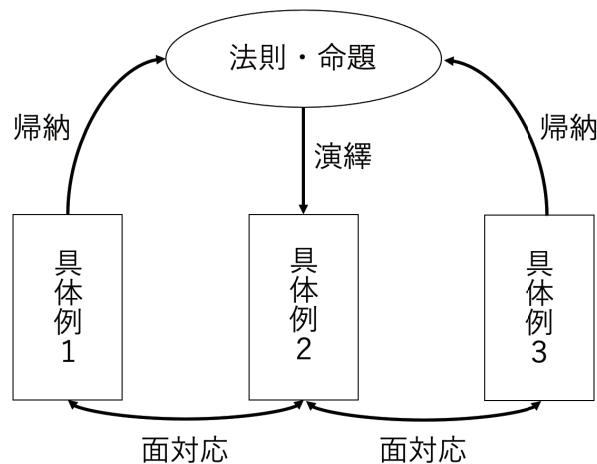


図3：法則・命題と具体例

「教育心理学」において、いじめに関する内容を取り扱う。これはコマ数でも4回以上確保している。扱うトピックは、Milgramの電撃実験と代理状態、Zimbardoのスタンフォード監獄実験とルシファー効果、傍観者効果、社会的同調、河合隼雄による「個の倫理」と「場の倫理」、中井久夫による「いじめの政治学」、刑法との関係などである。それぞれのトピックについては、上述の単純比較型、軸策定型、ストーリー型、図によるイメージ型を複合的に用いる。

筆者の授業では学生に毎回リアクションペーパーを書いてもらい、授業で使えるもの場合には読み上げる。初回授業にてリアクションペーパーは授業最初に読み上げることを伝え、公開されても良い内容として書くことを告知する。個人が特定される内容であれば、性別・年齢・地域などを入れ替えて読み上げる。他者の自己開示と事例に促され、他の学生の記憶も賦活され、「そういえば」という形で、回を追うごとに多くの実体験が書かれるようになる。すると、筆者の体験だけではまかなえない、実際にあった「いじめの実例」を教室全体で共有できる。「いじめの具体例の提示」ということになるが、理論自体を抽象化された一種のメタファーと捉えた場合、それらを補完する「類似の出来事」が大量に提示されることになる。メタファーとしての理論が、馴染みのある具体例によってより生きたものになる。他の学生が記した実体験に対するリアクションペーパーも記され、さらに理論と具体例を往復する。

理論を具体例から導き出すことは帰納、その逆方向は演繹であるが、理論と具体例を往復することとは帰納と演繹を繰り返すことである(図3)。また具体例として提示されたものの相互は、面対応のメタファーと考えることもできる。

4. 学生による授業の評価

表：授業アンケートの結果(抜粋)

2017秋 教育相談「説明がわかりやすかった」						
	5 (そう思う)	4 (ややそう思う)	3 (どちらともいえない)	2 (ややそう思わない)	1 (そう思わない)	合計
クラスA	24	11	3	0	0	38
クラスB	62	16	4	0	0	82
クラスC	39	10	2	0	0	51
合計	125(73.10%)	37(21.64%)	9(5.26%)	0	0	171

2017秋 教育相談「授業内容はよく理解できた」						
	5 (そう思う)	4 (ややそう思う)	3 (どちらともいえない)	2 (ややそう思わない)	1 (そう思わない)	合計
クラスA	21	13	4	0	0	38
クラスB	58	20	4	0	0	82
クラスC	33	13	5	0	0	51
合計	112(65.50%)	46(26.90%)	13(7.60%)	0	0	171

2018春 教育心理学「説明がわかりやすかった」						
	5 (そう思う)	4 (ややそう思う)	3 (どちらともいえない)	2 (ややそう思わない)	1 (そう思わない)	合計
クラスD	11	2	1	0	0	14
クラスE	20	4	0	0	0	24
クラスF	35	7	0	0	0	42
合計	66(82.50%)	13(16.25%)	1(1.25%)	0	0	80

2018春 教育心理学「授業内容はよく理解できた」						
	5 (そう思う)	4 (ややそう思う)	3 (どちらともいえない)	2 (ややそう思わない)	1 (そう思わない)	合計
クラスD	10	3	1	0	0	14
クラスE	14	9	1	0	0	24
クラスF	28	12	3	0	0	43
合計	52(64.20%)	24(29.63%)	5(6.17%)	0	0	81

表は、2017年秋学期の3クラス(教育相談)と、2018年春学期の3クラス(教育心理学)における授業アンケートの集計結果である。アンケートは大学側が作成したものであった。アンケート回答者は教職課程履修者で、教育相談は学部2年生、教育心理学は学部1年生が主であり、所属学科は体育学部、文学部、理学部など多岐にわたる。授業全体へのアンケートであるため、あくまで筆者の授業がある程度のわかりやすさを確保していることを確認するために参考として用いる。「説明がわかりやすかった」の中で「そう思う(5段階中「5」)」と回答している割合が、教育相談では73.1%、教育心理学では82.5%であった。「授業内容はよく理解できた」で「そう思う」と回答している割合が、教育相談では65.5%、教育心理学では64.2%であった。

また、「この授業の『良かったな』と思うところ」という自由記述アンケートから、内容を筆者が分類した上で抜き出す。教育相談においては、授業内容に関しては「現場で起きる出来事や何が大事なのかを楽しい話の中でわかりやすく理解できた」、「学生の興味ある話題をより面白く聞けるように工夫して講義をしていたところが良かったと思います」、「知的関心をすごく感じられた授業でした」などであった。説明方略に関しては「先生が話す内容はどれも興味を惹かれるものだった。少し演劇を見ているようだった」、「先生のライブを見ている感覚でわかりやすく、それでいてつまらないと思うことがなかった。新鮮な授業であると感じました」などであった。たとえ・具体例については「様々な事象を教育現場における問題と関連付けて説明していて、より理解を深めることができた」、「話が具体的でわかりやすかったし、楽しかった」、「経験談をまぜて話をしていて、たくさんの社会を知ることができた」、「興味深い話や面白い話を聞くことができた。たとえなどの話で納得できるものが多く、話を理解することができた」、「話の内容やたとえが面白くて授業を受けていて楽しかった。理解するスピードも普段よりはやくてとてもわかりやすかった」などであった。リアクションペーパーについては「リアペの話が面白かったです。事例とからめやすかったです」であった。

教育心理学においては、授業内容については「どの授業より興味を持つことができる内容だった」、「教員にな

ろうと決意していなかったが、自分が大人、親になる際にとってもためになる内容だった」などであった。説明方略については「眠いときも興味が出るような授業形式で、内容に関係なく起きられた」、「わかりやすい表現だった」、「講義の進め方が引き込ませるような、関心の持てるものだった」、「本当はわかりにくい分野のことをとてもわかりやすく、イメージしやすく説明してくれた」、「先生の話が面白くて興味を惹かれる」、「先生の話方や、説明の仕方などが、すごくわかりやすく、面白くて、とっても楽しかったです」、「ストーリー形式で話してくれてよかった」、「『自分の体験に照らし合わせて経験にする』が印象強い。これからの勉強にすごく役に立つ」などであった。たとえ・具体例については「実験など具体的な説明と一緒に実際に使える知識が身につけられてよかった」、「興味が持てる話が多いので、おもしろかった」、「先生自身のプライベートや体験を交えながらの授業の説明はとても良かった。そのおかげで自分の周りで置き換えて考えるときに考えやすかった」、「多くの研究者がいる実験のときに、例があってわかりやすく、覚えることができた」、「説明が具体的な事象や例を出してやっていたので、関心を持って聞くことができた」、「現実的に起こりうることの内容が多く、役立つ知識しかなかった」、「例など実演してもらって状況がつかみやすく、実体験をふまえて話してくれるのが良かった」、「具体例など面白く話をしているのが楽しかった」、「身近な事例を例にあげて説明してくれたのは、自分の実際の生活に結びつけやすかったので助かった」などであった。リアクションペーパーについては「リアペ等で生徒のリアルな例を提示し、より理解を深める工夫がされている」、「リアクションペーパーが、自分の聞きたいことなどをききやすくてよかった」などであった。

5. 考察

5-1 深いレイヤーに働きかけることについて

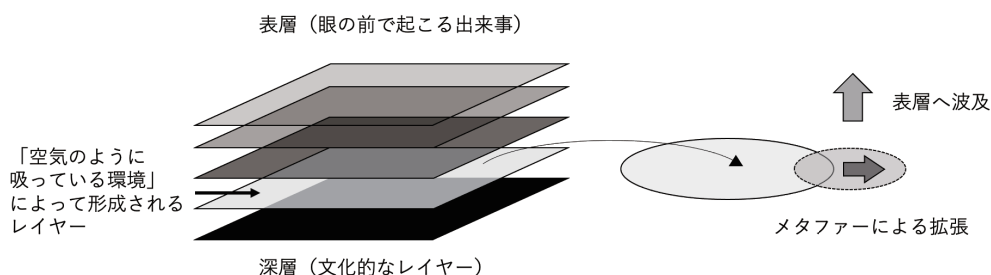


図4: 認識のレイヤー構造

メタファーのベースとして活用できるものは、学生が馴染みがあるもの、つまり「空気のように吸っているもの」である。個別指導の場合には、個々の学生が馴染みがあるものを探り出せば良いが、一斉授業の場合にはすべての受講生に共通するものを用いなければならない。

この、「空気のように吸っているもの」について、筆者はレイヤー構造で考えている(図4)。深部はより文化的、表層部はより現在目の前で起きている新規出来事によっているというイメージであった。「教育相談」「教育心理学」においてメタファーを用いる目的は、教師になった場合に目の前で起こる出来事に対して対応できることである。そのため、図4を用いて説明するのであれば、なるべく深部の「空気のように吸っている」レイヤー部分でメタファーを用い、認識範囲を拡大し、そこで理解の枠組みを形成し、新規事態である表層部へと波及させることを目標とするイメージであった。

ただし、たとえば3-3で示した「清潔感がない」という部分が差別につながる可能性がある。深いレイヤー部分は、文化的な背景を形成している部分でもあり、それは人権意識にも波及している。繰り返しになるが、教師として立つ場合には清潔感が必要であるかもしれないが、人類全般に対して適用できる観点ではない。そのような部分を同時に注意深く伝達しなければならない。また、リアクションペーパーに記される感想の中で誤解が生じ

ている場合には、次の回で丁寧にその解説を付す必要があるだろう。

5-2 学生からの評価について

これらの評価は14回の講義全体を通しての評価であるため、メタファーのみの効果に関する評定ではない。自由記述に複数回登場している「一人芝居」「一人劇」という手法、ジェスチャーの質や喋り方、板書、取り扱う内容そのものなど、複数の要因が関係しているため、目安にしかない。また、無記名によるアンケートではあるが、「この授業の『良くなかった』ところ」の記述は「特にありません」など、ほとんど書かれておらず、情報を入力できなかった。「リアクションペーパーの紹介に割く時間が長い」という指摘は数名分見出すことができたため、ある程度理解できた段階以降は、繰り返される具体例の提示は冗長に感じられるのかもしれない。

5-3 メタファーを用いた説明のマイナス面について

メタファーを用いた説明では、(1)メタファーによって誤解が生じる、(2)メタファーそのものの方を理解しているだけである、(3)メタファーが独り歩きする危険性がある、(4)メタファーによって理解したことを応用できるかどうかは別問題である、というマイナス面が存在するだろう。また、(5)「理解した」「わかりやすかった」と言明していても、本当はわかっていない、という根本的な問題も存在する。これらの点に関しては、筆者の授業では最終レポートという形式で確認する。完全に確認することはできないが、課題は「授業で扱ったテーマを用いて、3000字～5000字で、あなたの経験を交え、教育に関連付けて、あなたが考えたことを書きましょう」というものである。その中で、

- ・過去のいじめられ体験の分析(過去)
- ・サークル内での人間関係についての分析(現在)
- ・授業で得た傾聴技法の知識を実生活で試用し、それを分析して報告する(実験)
- ・担任になった場合のシミュレーション(未来)

などの内容が記されることが多い。そのクオリティについては差があり、また文章表現力の差も大きい。それらを総合的に判断してレポートの得点が決定されるため、「高得点であれば、授業内容が理解できている」と単純に判断できない。ただし、筆者の印象では、レポート得点の上位およそ30%には「授業における説明内容は良く届いている」ようではあった。

6. おわりに

今回は実践報告という形で、筆者の行った方略を紹介することが目的であった。しかし、メタファーを用いた説明方略がどの程度の効果があったのかについては詳細に調査を行わなければならない。そのためには、場面を限定した状態で説明を実施し、その後質問紙やインタビューによる調査が必要である。また長期的に、実際に教師として働き始めた後も、理解したことを実践できているかを調査する必要もあるだろう。

【注】

- (1) Schopenhauer “Parerga und Paralipomena”. Kleine Philosophische Schriften, 1851.(斎藤忍随訳『読書について 他二篇』岩波文庫, 1983年.)
 Ἀριστοτέλους“Περὶ Ποιητικῆς”, B.C.335: (松本仁助・岡道男訳『詩学』岩波文庫, 1997年.)
- (2) 今村恵津子「意味研究の中のメタファー: その言語心理学的応用」『聴能言語学研究』8, 1991年, pp.2-13.
 Richards, I. A. & Gibson, C. M. “English thought pictures” 17th ed. Yohan Publications, 1981.
- (3) Lacoff, G. & Johnson, M. “Metaphors We Live By”, University Chicago Press, 1986.(渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸(訳)『レトリックと人生』, 大修館書店, 1986年.)

- (4) 谷口一美『英語学モノグラフシリーズ 20／認知意味論の新展開 メタファーとメトニミー』, 研究社, 2003 年.
松本曜編『シリーズ認知言語学入門 第3巻 認知意味論』, 大修館書店, 2003 年.
深田智・仲本廉一郎著／山梨正明編『講座 認知言語学のフロンティア 3／概念化と意味の世界 — 認知意味論のアプローチ』, 研究社, 2008 年.
- (5) 中高の授業におけるメタファー活用に関しては、たとえば以下を参照。
内ノ倉真吾「生徒の科学的現象の説明におけるアナロジー・メタファーの生成 — その内容選択と機能に着目して —」『日本教科教育学会誌』第 32 巻, 第 1 号, pp.1-10, 2009 年.
内ノ倉真吾「中等理科教科書における教材としてのアナロジーの多面的な活用 水流モデルに基づいた電気回路の教授過程の日英比較を通じて」『教材学研究』第 19 巻, pp. 29-38, 2008 年.
鈴木栄「学習者の声(ピリフ研究に焦点をあてて)」『リメディアル教育研究』第 9 巻, 第 2 号, pp.209-212, 2014 年.
國岡高宏「数学教育におけるアナロジーの研究(2)概念メタファーによる数学学習の分析」『数学教育学研究』第 15 巻, 第 2 号, 2009 年, pp.17-27.
池内慈朗「芸術教育における転移とメタファーの認知的研究: ハーバード・プロジェクト・ゼロの芸術的思考の探求」『美術科教育学会誌』第 25 巻, 2004 年, pp. 13-25.
- (6) Törneke, N. "Learning RFT: An Introduction to Relational Frame Theory and Its Clinical Applications." Context Pr, 2009.(山本淳一監修／武藤崇・熊野宏昭監訳『関係フレーム理論(RFT)をまなぶ — 言語行動理論・ACT(アクセプタンス&コミットメント・セラピー)入門 —』星和書店, p.134, 2013 年.)
- (7) 瀬戸賢一『メタファー思考』講談社現代新書, 1995 年, p.186.
- (8) 畠瀬稔監修, 加藤久子・東口千津子翻訳『ロジャーズのカウンセリング(個人セラピー)の実際』コスモスライブラリー, 2007 年より。
- (9) 稲垣智則「教師が児童生徒を理解するために有用な発達障害に関する説明概念の構築」『日本教師教育学会年報』第 23 号, 2014 年, pp.160-170.

[Practical Research]

How to use metaphor in simultaneous class

Practical reports on “educational counseling” and “educational psychology” in the teacher training course

TOMONORI INAGAKI