

保育実践場面で観察される比喩を用いたコミュニケーション：その場で何が生じているのか？

宮里, 香
九州大学大学院人間環境学府

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/18417>

出版情報：九州大学心理学研究. 10, pp.47-53, 2009-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院
バージョン：
権利関係：

保育実践場面で観察される比喩を用いたコミュニケーション： その場で何が生じているのか？

宮里 香 九州大学大学院人間環境学府
丸野 俊一 九州大学大学院人間環境学研究院

The use of metaphors that observed in a nursery school: What's happened on the scene?

Kaoru Miyazato (*The Graduate School of Human-Environment Studies, Kyusyu University*)

Shunichi Maruno (*The Faculty of Human-Environment Studies, Kyusyu University*)

This study examined how young children comprehend and product metaphors for the way of communication in a nursery school. The purposes of this study were to illustrate children's communications with metaphors, and also to suggest inter-subjective research hypotheses of metaphor comprehension and production. 3 to 5 preschoolers (n=84) were studied through participant observation, for three months. In result, the cases indicated the following conclusions; For children, metaphor was not only the finding of similarity, but also the effective means of communication to share personal emotions and experiences each other. Finally, I proposed the metaphor comprehension and production process including emotion and experience's role.

Key Words: metaphor, children, participant observation, emotion, experience

問題と目的

保育における比喩

現行の幼稚園教育要領では幼児が経験や考えなどを自分なりの言葉で表現することの重要性が明記されているが、自分の経験や考えを自分なりの言葉で表現する手段の1つに比喩を用いた表現が挙げられる。比喩とはある事柄を表現するのに、その事柄と何らかの関係のあるもうひとつの事柄にたとえて表現する心的働きであり、またその働きの結果である表現そのものを指す(子安, 1990)。

幼児を対象とした比喩研究では「幼児がいつごろから大人と同様に比喩を理解し、生成できるか?」という能力の発達について、知識の量(Keil, 1986)、類似特徴の種類(Vosniadou, 1987)、「理解」測度(Vosniadou, Ortony, Reynolds, & Wilson, 1984; Waggoner 1985)などの認知的な側面から検討されてきた。その中で例えば「太陽はボールのようだ」のように喩える語と喩えられる語が知覚的特長に基づく比喩(知覚的比喩)は幼児にも理解されるが、「お母さんは太陽だ」といった抽象的・観念的な関係に基づく比喩(抽象的比喩)は10歳ごろまで理解されない、ということが多くの研究で一貫して指摘された(Winner, Rosentil, & Gardner, 1976; Vosniadou, 1987)。これらの研究の背景には比喩の理解を「喩える語の特定の意味素を喩えられる語の意味素に適合させるといった心的な表象操作」と捉える考え方がある(Jhonsom,

1991)。つまり比喩理解に必要な能力は与えられた情報や条件の範囲の中で2つの概念表象を関連付けそこに特定の類似性を発見する情報処理能力であると考えられてきた。

確かにこのような実験室的方法により、客観的かつ再現性の高い数多くの知見が得られ、それにより知識の発達などの認知的要因と比喩理解との関係を明確に捉えることができた。しかし近年、実験室という非日常的環境のもとでの行動研究のあり方の是非が問われるようになり、ヒトの自然な行動をより生態学的に妥当性のある環境でとらえようという傾向が強まってきた(中澤, 1998)。さらにこれらの研究の中には最初に述べたような「自分なりの言葉で表現する」という比喩の個人的ないしは内的な側面は含まれていない。保育の現場で重要なのは、子どもたちが日頃行っている比喩を用いたコミュニケーションの様態を明らかにし理解することではないだろうか。すなわち、比喩を用いたコミュニケーションとはそもそもどのような活動なのだろうか?それは日常のどのような場の中にどのように埋め込まれているのか?比喩を用いたコミュニケーションを行う“いま、ここ”の文脈の中で子どもが何を感じ、どのような内的活動を行っているのだろうか?

コミュニケーションの中での比喩への着目

確かに、子どもの内的活動そのものに直接的にアプローチしその内実を客観的に取り出すことは非常に困難であ

る。これは幼児の言語的理解力や言語的表出力が十分ではないことから派生する問題でもある(中澤, 1998)。しかし幼児が内面的に感じ取っているもの、他者に伝えようとしている気持ちや思いは、たとえ言葉にはならなくてもその場を共有する者が相手の微妙な表情の変化や振る舞いといった非言語的な情報を通して伺い知ることは可能である。同時にそのような内的活動の部分は従来の実験室的研究が扱ってきたような、与えられた情報の範囲内で表象操作を行うことが求められる課題状況からは伺い知ることが難しい。なぜなら幼児が他者とのコミュニケーションの中で用いる「比喩」の意味世界ないしは感情や葛藤といったものはひとり幼児の頭の中に閉じて生成されるのではなく、他者とのやりとりの中にこそ立ち現れて来るものであるからである。したがって幼児が比喩を生成し理解するその場で何が生じているのかを理解するためには比喩表現そのものを他者とのやり取りという文脈から切り離して分析するのではなく、具体的な文脈の中での「人+もの+状況」との3項関係を1つの単位として分析することが必要である。

このようなデータの採取に有効な方法として参与観察法がある。参与観察法は外から距離を置いて見ていたのではわかりにくい現象の詳細に立ち入り、行為・出来事の意味を内部者あるいは行為者の視点から理解しようとするアプローチである(南, 1998)。そこで本研究では保育園での参与観察を行い、1) 子どもが比喩を用いたコミュニケーションを行う状況で起こっていることを詳細に記述すること、2) 分析に際し記録をもとに解釈を加えることで研究者自身が再体験的に理解し、比喩を理解し生成するその場で何が生じているのかを公共的に相互理解可能な仮説として提示すること、を目的とした。

方 法

研究協力者 M 保育園の年少児(3歳児クラス)20名、年中児(4歳児クラス)41名、年長児(5歳児クラス)23名。以下の叙述において「~歳児」という記述はクラスを表すものとする。

手続き 参与観察法を用いた。観察者は以下の事象について、メモを取ると共に、ポケットに小型の録音機を携帯し1日の活動中のやりとりを記録した。それらの記録を行っていることは子どもたちに気づかれぬように配慮した。1日の観察終了後に録音からの逐語録をとると共に観察事象についての補足記録を記した。

観察者の立場 本研究で観察者は保育園にほぼ毎日通い朝から夕方まで子どもたちと生活をともにしたことから、子どもたちも次第に観察者を「先生」、つまり正規のメンバーとみなしていったと考えられる。ただし観察者が特定のクラスを受け持たず他の保育者のように子

も達を特に指導するわけでもないことから、「本当の先生ではない」ことも子ども達は理解していたようである。このような点から、観察者は子どもたちにとって「正式な保育者ではないが、それに準ずる者」として位置づけられていたと考えられる。

観察期間と観察時間 期間は1999年7月から10月の約3ヶ月間、保育が開始され子どもたちが全員揃い始める午前9時から保育終了の17時までであった。

観察事象 保育中の自然場面における子ども同士ないし保育者との比喩を用いたやりとりを記録した。子どもの比喩的な発話が「本当に比喩と言えるか」という問題に関しては以下の見解がある。第一に、言い換え(renaming)と汎用(overextension)を区別する必要がある。汎用は例えば犬を「ワンワン」と呼ぶことを覚えただけの子どもの猫にも「ワンワン」と言うように、子どもが正確な名前を知らずにある物を指示するのに、よく知った言葉を用いたものである。このような発話は子どもが既に確立したカテゴリーを壊すことを意図しておらず比喩とみなすことはできない(Winner and Engel, Gardner, 1980)。第二に、ふり遊びや見立て遊びの文脈のなかで虚構を維持するための道具(ルール)としての表現と比喩を区別する必要がある。例えば積み木を床に滑らせて「車」と言うような「見立て」表現であるふり遊びの中での言い換え(pretend renaming)の目的は実際の物自体の同一性を変えることであり、物と言い換えたものの間の類似性は必要な要素ではないために、類似性に基づく比喩とは異なる(Vosniadou, 1987)。本研究ではある物事を別の概念で喩えることが観察された比喩的な発話のうち、「汎用」および「ふり遊びや見立て遊びの文脈のなかで虚構を維持するための道具(ルール)としての表現」を分析の対象から除外した。これらを除外した中でも特に比喩であることが明確な、「~のような(みたいな)」といった標識を伴う比喩(直喩)を分析対象の中心とした。

分析の視点 幼児の比喩理解プロセスを探るために「人+もの+状況」を1つの単位とした。すなわち比喩が発せられた場や前後の状況、話し手や聞き手の特性や観察者との関係性を含むエピソードごとに分析を行った。また、分析の視点としては特に聞き手や状況の変化に着目した。すなわち、話し手の比喩によって聞き手やその場の状況がどう変化したのかに着目し、それらの変化を詳細に分析することによって、話者の比喩がそのような状況の中で聞き手にどう理解されていったのかという内的側面を、その場を共有した参与観察者が共感的に理解し、その解釈を示した。

結果と考察

以下に具体的な事例とその考察を述べる。事例に用いた名称は個人の特定を避けるため、仮名とした。また、これらの事例の使用にあたっては保育園側の了承を得た。
【事例1：知覚的類似性に基づく比喩を用いたやりとり】

5歳児の水泳の時間。男性の体育担当の保育者が腕白なケイ君の手足をつかみ、ひょいとプールに投げた。ケイ君は大の字になり回転しながら水面に落ちた。周りにいた子ども達は一瞬動きを止め呆然と見つめた（この手荒な遊びに観察者は一瞬戸惑いを感じた。おそらく子ども達もその遊びをどう捉えてよいかわからず困惑したことだろう）。しかし日頃おとなしく、そのような遊びを好みそうにないカズ君だけは目を輝かせ、力強い口調で「なんか、手裏剣みたい！」と叫ぶ。その瞬間、皆がどっと走り出し「自分にもして！」と先生にすがりついた。その様子を見てケイ君自身も遅れまじと走り出す。

考察 この時期、折り紙で「手裏剣」を作って遊ぶことが5歳児クラスで流行していたため、カズ君には大の字になって回転するケイ君の様子が「手裏剣」と重なってみえたのだろう。しかしその「手裏剣」という表現は単なる視覚的特徴の類似性だけを表しているのではない。カズ君のいきいきとした表情や力強い口調からは「すごい！カッコいい！」という手裏剣に対するのと同じものの見方が伺える。大の字になって回転するケイ君の姿を見たときに、カズ君の脳裏には「手裏剣の落ちる様子」が重なると同時に「折り紙の手裏剣で遊んだ」ときの楽しい情動と体験がまざまざと蘇ったのではないだろうか。

さらにカズ君の発話はそれを聞いたクラスの皆にも、カズ君と同じように「手裏剣」で遊んだときの情動と体験を喚起させたに違いない。それは聞き手となった皆の、その遊びに対する前後の変化から伺える。カズ君の比喩を聞く以前、大部分の子ども達はその手荒な遊びに一瞬驚いたように動きを止め、ケイ君と先生を見つめた。おそらく彼らは観察者と同様にその手荒な遊びをどう捉えてよいのか判断に迷ったことだろう。しかしカズ君の「手裏剣みたい！」という比喩を聞いたとたん、彼らは一斉に先生に群がり「自分にもして！」とせがみだした。これは「手裏剣」という比喩から喚起された「楽しいもの、カッコいいもの」というポジティブな情動と体験が話し手であるカズ君と聞き手となった皆に共通する基盤となり、その結果、その手荒な遊びに向かうという行動（聞き手の変化）を引き起こしたと考えられる。

すなわち、この文脈でカズ君が発話した比喩の生成は「眼前の物事（ケイ君の様子） 同様の体験の喚起 それに伴う情動の喚起 喩える語（手裏剣という語）の生成」という過程をたどったと想定される。一方、その文脈を共有していた「聞き手」にはその逆の過程、つまり

「喩える語（手裏剣）」を聞くことで「喩える語に対する体験の想起」「その体験にまつわる情動の喚起」「眼前の物事に対する認識との結びつき」という過程が生じて、比喩を理解することができたと考えられる。

【事例2：人格特性に関する抽象的比喩の使用】

普段はしっかり者の5歳児のリサが、めずらしく観察者にべったりとくっつき甘えてくる。「先生、遊ぼう。」と何人もが次々に観察者を誘いにくるが、観察者は座ってリサをだっこしているので動けないと断っていた。そこへ甘えん坊のマナは横目でじろっと見ながら、口を尖らし、嫌味っぽい口調で「リサちゃん、赤ちゃんみたい。」しばらく反応を伺うように横目でじーっと、リサをにらむように見つめ、通り過ぎる。しかしリサは観察者にしがみついたまま観察者をにこにここと見つめマナを無視して反応しない。マナは諦めたように他の子のところへ行った。

考察 「赤ちゃんみたい」と言うマナの表情や、語尾を伸ばした嫌味っぽい口調から、観察者にはマナのいまいましい気持ちが強く感じられた。その後の参与観察を通して分かったことであるが、日頃から観察者にまわりついて甘えたがる、つまり「甘えん坊」なのはむしろマナの方であった。このときマナの心は観察者に遊んでもらいたいのに、遊んでもらえない悔しさで一杯だったのではないだろうか。年長児である彼らには「自分たちはお兄ちゃん、お姉ちゃんであり、もう赤ちゃんではない」という自覚があるらしい。このことは日頃、実際に子どもたちからそのような言葉を聞くことも、先生達が子どもたちにそう言って寝ることも多いことから窺える。つまり「赤ちゃん」という比喩で名指されることは、体験的にネガティブな情動を喚起させたことだろう。したがってマナは自分が言われたら嫌な「赤ちゃん」と言えば、リサは観察者から離れるに違いないという期待の基に心理作戦を用いたと考えられる。

しかも、マナは日頃から人の裏をかくような言動の多い子である（例えば、他の子が観察者におんぶをせがんで背中にしがみついていると、マナは「上に乗ったらいけんよ。重いけん。」と非難するのだが、その子が観察者の背中から降りると即座に自分が観察者の背中におぶさってくる、といった調子である）。このことから、マナの比喩が上記の作戦に基づくものだったと言えるだろう。

しかし聞き手であるリサは観察者を独占できる嬉しさ故か、あるいはこのようないつものマナの戦略に気づいているせいか、動じることなく観察者をにこにここと見つめ抱きついている。顔色ひとつ変えないばかりか、ちらりともマナに視線を送ろうとしないその様子から、観察者にはリサには当然マナの比喩や意図が理解できているが、だからこそ無視した、すなわち変化を起こさなかつ

たのであり、それを見たマナもしばらくすると諦めて立ち去ったのだと感じられた。

比喩の理解に関する実験的研究においては、他者の人格特性についての比喩を理解できるようになるのは10歳以降だと報告されてきた (Winner et al., 1976)。しかし日常場面ではこの事例に示されるように4・5歳児にも人格特性についての比喩を用いたやりとりが観察された。それは例えば相手を非難したり、からかったりする喧嘩場面などであり、この事例で見られるように、他者への情動の喚起が重要な働きを担うと考えられる。すなわち従来の実験場面においては、実験者によって提示された比喩はたとえ先行する物語である文脈情報があったとしても、実験協力者である幼児には架空の登場人物に対する言及にすぎず、その登場人物の行動特徴から人格特性を判断する認知的プロセスが要求される。しかしながらこの事例にも見られるように、実際の日常場面で人格特性に関する比喩が使用される場合には、発話者と聞き手の具体的な関係性の中で、理解の手がかりとなる文脈そのものが常に状況依存的に揺れ動き、その中で参与者である発話者および聞き手は自らのうちにツツツと湧き上がる情動を媒介した上で、行動特徴から人格特性として判断するプロセスが生じると考えられる。

【事例3 大人の知覚的比喩が子どもに理解されないとき】

3歳児が皆一列に並んでいる。担任の保育者が「きをつけ」と言うが、入園して日が浅く集団生活にまだ馴染めないタカだけは座ったり、前にかがんだり、体を真っ直ぐにしない。それを観察者と並んで見ていた別の保育者はタカの姿勢を正しながら「ほら、だらだらしていたら、こんにゃくみたいよ。…こんにゃくって知ってる？」それに対しタカは「うん、俺、ジュース飲んだ。」すると大人しく前に並んでいたタカの双子の兄弟レイも嬉しそうに振り返り保育者に「俺、オレンジのジュース飲んだ。」と答える。「全然話が違うわ。」と保育者は観察者に向かって苦笑いで言った後、再びタカに向かい「毛虫知ってる？」と尋ねる。虫が大好きなタカは目を輝かせ、嬉しそうに「うん、知ってる。」と保育者を見つめる。「毛虫はしゃっきり歩かないでしょ。真っ直ぐしないと毛虫になるよ。」と言う保育者にタカはうつむき、少し不満そうに口を尖らして、小さな声で「毛虫、歩くよ。」と答える。保育者がタカの後ろに回り、背中や肩を押さえつけるように姿勢を正しながら、少し強い口調で「歩かない。」と言うと、タカは苛立つように体を揺らし、声を張り上げて「毛虫、歩くよ。歩く！」と叫ぶ。

考察 保育者はおそらく観察者の研究内容を十分に理解し、意識した上で「だらだらしてはいけない。」ということや「こんにゃくみたい」という比喩を用いて表現し、さらには「こんにゃくって知ってる？」と聞いてくれたのだろう。しかし聞き手のタカが「こんにゃく」か

ら連想したのはジュースだった（おそらく某ファーストフード店の商品であるこんにゃくジュースのことだろう）。また、彼は保育者の意図に反して「知っているかどうか」という部分にのみ反応してしまった。さらにはその嬉しそうなる表情から、タカと一緒に楽しくジュースを飲んだことが推察される双子の兄弟レイも加わり、保育者の意図とは話がどんどん逸れていく。観察者と目を合わせ苦笑いを浮かべた保育者はすぐに気を取り直し、今度はタカがよく知っている事柄で説明しようと「毛虫」という比喩に切り替える。タカは虫が大好きであり、園庭でもよく虫を捕まえて遊んでいる。これにはすぐに目を輝かせたタカであるが、彼は「毛虫は歩く」という部分にこだわり、どうやって歩くか、という保育者の意図した側面には思いもよらない様子である。さらに虫が大好きなタカは、保育者の意図する「毛虫＝嫌なもの」、「毛虫＝くねくねしている＝真っ直ぐしなくてははいけない」という図式を理解できず、そのうえ姿勢を正そうと保育者に体を掴まれたことも重なって「この人何言ってるの！」と苛立っているようであった。

ここで保育者の比喩がタカにうまく通じなかったのは、2人の間で「こんにゃく」や「毛虫」に対する情動的さらには体験的な意味が全くと言って良いほどに異なっていたためではないだろうか。大人である保育者にとって「こんにゃく」は調理する前の「芯のない、プルプルしたもの」というイメージがあるだろうが、子どものタカには調理され加工された後の姿、あるいはその味、口にしたときの具体的な状況といったものしか思い浮かばなかったのかもしれない。さらに双子のレイも嬉しそうにその話に加わってきたことから、おそらく彼らにとって「こんにゃく」が某ファーストフード店で楽しくジュースを飲んだポジティブな情動や体験を喚起させるものであり、それは保育者の意図する「注意する」という方向性とは結びつかないものだったのだろう。一方、「毛虫」は「こんにゃく」よりも聞き手タカにとって熟知した概念であり、「毛虫」とタカの姿勢との間の「くねくねしている」という視覚的類似性においては、両者とも認識できたはずである。それでも保育者の意図がタカに通じないのは、「毛虫」という比喩の背後にある情動や体験が両者において大きく異なっていたためではないか。保育者にとって毛虫は「くねくねした嫌なもの」で「丹念に育てた花を食い荒らすもの」であっても、虫が大好きなタカにとっては「一生懸命歩く、素敵なもの」かもしれない。このような情動や体験のずれ、その人にとってそれが大まかにポジティブかネガティブかという方向性においてさえも一致しないずれ、があったからこそここでは比喩によるコミュニケーションが成立しなかったと考えられる。さらに3歳児であるタカには自分のもつ語のイメージが他者の意図とは異なっていると気づき、意

味を捉えなおすことは困難な様子である。これには他者視点を持ってないことも関連していると考えられる。なお補足を加えると、タカが声を張り上げて抵抗を示した後、保育士は無言で再度身体を押さえるようにしてタカの姿勢を正したあと、静かにその場を離れた。これは集団として「静かに整列する」という当初の目的を保育士が重視したためであろう。

総合考察

本研究では具体的な事例を検討することによって、日常場面で幼児がどのように比喩を用いたコミュニケーションを行うのかを確認してきた。その中で話し手の比喩により聞き手やその場の状況がどう変化したのかを詳細に分析することで、話し手の比喩がその状況において聞き手にどう理解されていったのかを検討した。事例とそれに対する解釈を示した「結果と考察」を踏まえると、日常のコミュニケーション場面で幼児が比喩を生成し理解するメカニズムを考えていく上で、次のような視点が不可欠なものになるといえるのではないだろうか。

第一に、幼児にとって比喩を用いたコミュニケーションとは他者との共通する情動と体験に基づくものであり、先行研究が想定してきたような認知的な枠組みのなかでの類似性の発見という理解プロセスのみでは不十分だ、という点である。

ここで事例1を参考に、幼児が比喩を生成・理解する場で何が生じているのかを図式化した (Fig.1)。話し手はケイ君の様子を見たときに手裏剣で楽しく遊んだ情動や体験を喚起し、そのことがその手荒な遊びを「かっこいい、楽しいもの」とする話し手の態度を決定したと考えられる。一方、聞き手は「手裏剣」という比喩を聞いた

たとき、話し手の表情や態度から「手裏剣」にまつわる過去の情動や体験を喚起し、それはさらに前後の文脈や聞き手の特性によっても規定された。情動や体験を「手裏剣」という比喩の理解の補助として聞き手はその遊びに対する態度を変更し、そのことが状況を大きく変えたと考えられる。このように日常場面で子ども同士が比喩を用いたコミュニケーションを行う過程では参与者全体が絶えず作り出す状況の中で、情動や体験を含む様々な情報が手がかりないしは制限として補助的に用いられながら理解・生成が行われると考えられる (実線で囲んだ部分)。しかし従来の実験室的研究 (e.g., Keil, 1986; Vosniadou, 1987; Jhonsen, 1991) では破線部分のように、喩えるものと喩えられる語を関連付け、表象操作により類似性を見出す過程のみを扱ってきた。すなわち丸野・岡崎 (1998) が指摘するように、従来の実験室的研究では認知的な情報処理操作がどこまで可能かが求められ、子ども自身の情動を直接的に投入するような余地はなく、認知的に判断せざるを得ないような課題構造になっていた。このような違いが実験室場面における幼児の比喩理解プロセスにおける重要な側面を切り落とすことにつながり、幼児には比喩を理解することが困難になっていた可能性がある。

このように語の意味における情動や体験の役割を考慮することについて、岡本 (1982) は言語獲得の視点から、以下のように述べている。子どもにとっての外界の事物は最初、快・不快などの情動的な感受性に訴えてくるもの (情動対象物) であり、数ヶ月遅れて徐々に感覚運動的行動がほどこされる対象すなわち「行動対象」としての意味が成立し、さらに10ヶ月～1歳半頃にかけて「静観対象」としてその物への直接的な動作や情動表出を伴う動作が内的反応として形成された後、2歳近くに

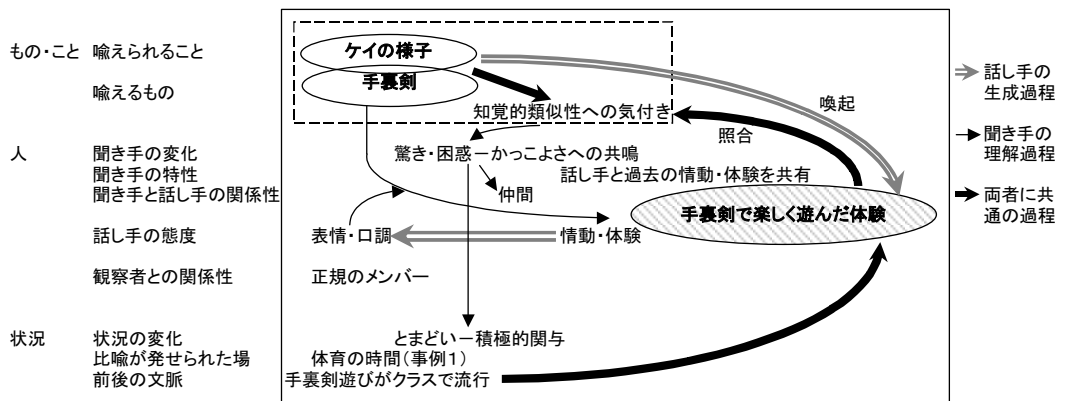


Fig.1 幼児の比喩生成・理解過程

(左列から分析の視点である「状況+人+もの」、それらの下位カテゴリー、さらに四角で囲まれた部分に、各下位カテゴリーに対応する具体的な事柄を示した。例えば「もの」の下位カテゴリー「喩えるもの」に「手裏剣」が対応する。)

なってシンボルとして安定する、と。この指摘を踏まえ、と、幼児にとってそもそも意味とはシンボルとしての側面だけではなく、幼児自身にとっての情動的・体験的側面を切り離すことのできないものであると考えることができる。さらに本研究で扱った比喻のように象徴的な意味を理解するには個人的ないしは状況依存的なもの、すなわち岡本の言う情動対象物や行動対象物として理解されるという側面が強く、そのため他者とのやりとりやそこから引き出される情動を含む多様な手がかりが比喻理解の補助として機能したと考えられる。

第二に幼児にとって比喻とは、その時の内的な情動や体験といったもやもやとしたものを直接的に他者と共有するための手段であり、かつ他者との関係性の上に成り立つものであって、単なる「レトリック」や「類似特徴の伝達」ではない、という点である。

比喻は曖昧で多義的な表現であるがゆえに話し手の意図と聞き手の捉え方が異なってしまうコミュニケーションが成り立たない場合もある。その顕著な例が事例3である。この事例からは特に低年齢の幼児であるほど、比喻の理解にはその子どもにとっての個人的ないしは内的なイメージの影響が大きいこと、また、そのイメージを規定する基盤となるのが個人的な情動や体験であることが推察される。保育の場面では子どもに何か特定の行動(例えば、事例3ではまっすぐ立つこと)をしてもらうために保育者が比喻を用いることも多い。本研究で幼児が比喻を理解および生成する際に情動や体験の担う役割を指摘することの教育的意義を挙げると、そのような場合に、聞き手となる子どもが単にその言葉について熟知しているかどうかという点のみならず、子どもにとっては過去のどのような情動や体験を喚起させる語であるのか、という側面にも注意を向けることが重要だと指摘す

ることができる。

ここで事例3を参考に、大人が話し手、聞き手が子どもの場合の比喻生成・理解過程を図式化した(Fig.2)。大人が話し手の場合、似たような場面における特定の比喻の使用が慣用化されていることが多いため、その比喻がその場における個人的な情動や体験に基づいていることが意識されにくい(破線部分)。一方、聞き手である子どもは自らの個人的な情動や体験を補助として比喻を理解しようとする(実線で囲った部分)。しかしそれはその場の状況を構成する要素である話し手の態度と一致するとは限らない。子どもの個人的な情動や体験が大人のものと同じく大きざれていた場合、子どもにもその場の状況や話し手である大人の態度などからその矛盾に気づくことはできるであろう。しかし、話し手である大人の態度に矛盾しないように自らの理解を修正することは低年齢であるほど困難であり、コミュニケーションが成り立たない場合もある。一方、反対に話し手が子どもで聞き手が大人である場合、たとえ比喻が慣用的ではないものであったとしても、大人には話し手である子どもの情動や体験が想定可能であることが多いため、コミュニケーションが成り立ちやすいと考えられる。ただし、このことは大人と子どもとで比喻の生成・理解過程が異なることを意味するのではない。大人であっても、例えば独創的な比喻を生成・理解する場合には情動や体験が補助的に機能するのではないだろうか。

第三に、比喻を用いたコミュニケーションは参与者間の関係性と密接に関わる、という点である。事例1で「手裏剣」という比喻が一瞬で大勢の態度を変えたことや事例2で「赤ちゃん」という比喻を用いて話し手が聞き手の態度を変えようと試みたことの背景には、単にそれぞれが過去に同様の情動や体験を経験したことがある

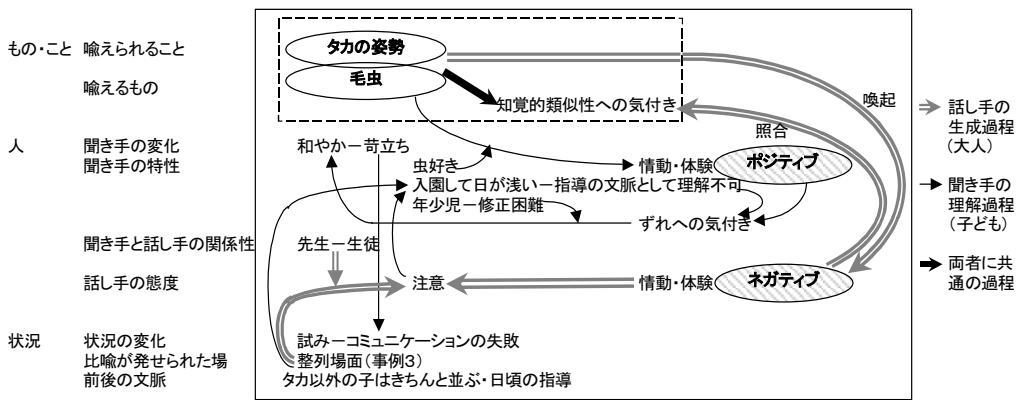


Fig.2 話し手が大人、聞き手が子どもの場合の比喻生成・理解過程

(左列から分析の視点である「状況+人+もの」、それらの下位カテゴリー、四角で囲まれた部分に、各下位カテゴリーに対応する具体的な事柄を示した。)

というだけではなく、それらを同時に共有した仲間であるという相互の関係性も影響しているのかもしれない。これは例えば大人であっても隠語や若者言葉のように、ある特定の背景を共有した関係性に基づくからこそ理解できる言葉を使用することで、その場における親密感や連帯感を演出することができることから予測されよう。例えば、特定の聞き手に対してある種の嫌悪感を伝えるためには「気持ち悪い」ではなく「きもい」と形容することが適当であり、実際その選択によってコミュニケーションが円滑に推移するとすれば、それは話し手の意図を聞き手に適切に伝わるようにするためには「正しい」「効果的」な使用である（森本，2004）。このような側面を考慮すれば、事例3で保育者の使用する「毛虫」という比喩が「まっすぐ立たなくてはならない」というその意図通りには理解できないことによる聞き手タカの苛立ちもより理解されやすいのではないだろうか。

最後に、本研究の限界点について述べる。本研究はあくまで仮説の生成を目的とした探索的な研究である。参加観察法は事例研究の一種であり、過剰な一般化を行うことはできないが、新たな仮説を見出す発見的なアプローチとしては有用である（南，1998）と考えられる。したがって今後は、本研究で得られたこれらの基本的な仮説を裏づけるデータ収集をさらに重ねていく必要がある。

引用文献

- 岩田純一（1994）. 乳幼児のメタファー. 京都教育大学紀要, 85, 29-41
- Johnson, J. (1991). Developmental versus language-based factors in metaphor interpretation. *Journal of Educational Psychology*, 83, 470-483.
- Keil, F.C. (1986). Conceptual domains and acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1, 73-96.
- 子安増生（1990）. メタファーの心理学. 東京：誠信書房.
- 丸野俊一・岡崎容子（1998）. 仲間遊びから学ぶ心. 丸野俊一・子安増生（編）. 子どもが「こころ」に気づくとき. 京都：ミネルヴァ書房.
- 南博文（1998）. 参加観察法とエスノメソドロジーの理論と技法. 中澤潤・大野木裕明・南博文（編）. 心理学マニュアル観察法. 京都：北大路書房. 36-45.
- 森本浩一（2004）. デヴィッドソン「言語」なんて存在するのだろうか. 東京：NHK出版.
- 中澤潤（1998）. 人間行動の理解と観察法. 中澤潤・大野木裕明・南博文（編）. 心理学マニュアル観察法. 京都：北大路書房. 1-8.
- 岡本夏木（1982）. 子どもとことば. 東京：岩波書店. 118-121.
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 870-885.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R.E., & Wilson, P.T. (1984). Source of difficulty in the young children's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55, 1588-1606.
- Waggoner, John E. and Palermo, David S. (1989). Betty is a Bouncing Bubble: Children's Comprehension of Emotion-Descriptive Metaphors, *Developmental Psychology*, 25, 152-163.
- Winner, E., Rosentil, A. K., & Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12, 289-297.
- Winner, E., and Engel, M., Gardner, H., (1980). Misunderstanding Metaphor: What's the problem? *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 22-32.