

小学校社会科教育に関する一考察Ⅲ

—イメージ形成の視点から—

豊 田 憲一郎

I. はじめに

本研究では、小学校社会科教育の在り方を、授業づくりという視点から一貫して追究している。

即ち、第一稿¹では、小学校社会科授業づくりにおける「発問」の意義について、第二稿²では「教材」の意義についてそれぞれ論究した。

そこで、本稿では、前稿までの分析・考察を踏まえ、小学校の社会科授業を対象として、まず授業における「イメージ形成」の意義を明らかにし、次に事例を分析・考察することにより、社会科授業づくりにおける「イメージ形成」の実践的有効性を提案したい。

II. イメージとその教育的意義

学校教育の現場では、授業というと「子どもたちが分かる授業を」ということがよく叫ばれる。ここで言われる「子どもたちが授業で分かった」ということは一体どういうことであろうか。このことを念頭におきながら、イメージについて考察してみる。

筆者は、ある学習内容が子どもたちに本当に分かったと言えるためには、その学習内容が子どもたちに生き生きとイメージ化されねばならないというポリシーで教育の実践研究に長年取り組んできている³。

もちろん、学問的にはこの「イメージ」という用語はきわめて多義であり、曖昧でもあるのは事実であるが、それでも教育実践においては大きなキーワードとなると考えている。

それは、子どもたちの「分からないもの」から「分かること」への過程ではイメージが媒介となって働いていると考えられ、したがってそのイメージを豊かに育てていくことが授業を生き生きとさせ、子どもたちの本当の意味での事象理解に導くことができると考えるからである。

そこで、まずこのイメージをどう捉えるかだが、心理学ではイメージは「心像」と言われることもあるように、一般的にイメージは心の中に浮かぶ像と捉えられることが多いようだ⁴。「像」とは何か形のあるものを指すので、心の中の像そのもの、つまり視覚的な像だけを指すのかという点必ずしもそうではないようである。それは、イメージはきわめて個別的・主観的で、しかも多義性・象徴性を含む性格をもっていると考えられ⁵、多様なものが挙げられるからである。例えば、感情や情緒のイメージ、意識のイメージ、価値のイメージ、あるいはにおいや音、味、手ざわりといった嗅覚・聴覚・味覚・触覚のイメージ等を挙げることができるであろう。このように、「イメージ」は豊富な想像であるが故に「なかなか言葉に表せないもの」となると言える。

それでは、このような性質をもつイメージにどのような教育的意義があるかだが、四点挙げることができるかと考える。

一点目として、まず「能動性」を挙げることができよう。

例えば、社会科では子どもが社会的事象に関する知識を言葉として知っていても、その事象の意味を具体的に説明できないということがよくある。これは、こうした知識が外から与えられたものであり、子ども自らが能動的に獲得したものでないところにその一因があると考えられる。

その点、イメージは、受動的な人間の頭の中に浮かんでくるものではなく、人間の能動的な働きかけによって成立するものと考えられている⁶。そして、人間は常にイメージを手がかりに、感じとったり、思考を深めたり、認識を確かなものにしていっていると言える。

したがって、イメージ形成をはかることは、子どもたちを授業に能動的・主体的に取り組ませることになると、まず言えよう。

二点目としては、「想像性」、つまりイマジネーションが挙げられる。

イメージが能動的・意識的な心的活動、つまり心の動きであるとするれば、子どもたちは当然思いをめぐらし、思いを深めながら、授業で「像」を形成していくことになると考えられる。この像を生み出す働きや能力が想像力、つまりイマジネーションであり、この想像力を駆使させることが子どもたちの思考活動の活性化に結び付くことも知られているところである⁷。

三点目として、イメージによる「記憶の再生性」が挙げられる。

心理学では、イメージ形成は一般に記憶の再生能力を高めると言われる⁸。このことは、イメージの湧きやすい内容ほど記憶力も高まるし、再生できることが多くなるということになるかと考えられる。したがって、イメージの湧きにくい抽象的な題材は、できるだけ具体例を出したり、皆が分かるようにアナロジーを使う、つまり類推させることにより、記憶だけでなく理解も深まらせることが期待できるのではと考えるわけである。

四点目は、「創造性」、つまり新しい考えを作り出すというイメージのもつ特質を挙げることができるであろう。

心理学の実験では、創作や鑑賞などにおいて最初にイメージを形成させることが学習効果をあげることや、法則や原理を発見させる場合にもあらかじめ学習者に適切なイメージを形成させることが有効であることなどが報告されている⁹。

これは、イメージによる直感やひらめきが、従来の思考を変換させ、新たな発想や着想を生み出すという特質をもっているからだと考えられる¹⁰。この特質が大きな教育効果をもたらすことは言うまでもないであろう。

Ⅲ. 社会的事象理解とイメージ形成

そこで、社会科教育におけるイメージについてであるが、筆者は社会科ではイメージは「心の中に描かれる像」、つまり映像的な「見え」みたいなものが中心となると考えている。それは、社会科教育の大きなねらいの一つは社会認識の育成であるので、社会科で求められる像は「客観的な事実認識を骨組みとし、この骨組みを想像力によって肉付けしていくことによって形成される像」と捉えているからである。このことは社会認識を概念形成という観点からみると、概念に想像力、つまりイメージによる肉付けをはかるということになるのではなかろうか。この概念へ

のイメージによる肉付けこそが、社会科授業においては大きなポイントになると考えるわけである。

例えば、分析心理学者の祖といわれるスイスのユングは「イメージは生命力をもつが明確さに欠け、概念の方は明確ではあるが生命力に欠ける¹¹⁾」と述べているが、だからこそ、概念形成におけるイメージの役割が授業では欠かせないと言えよう。つまり、この水と油のような関係にある概念とイメージを、特に社会科では授業における認識育成の過程に何とか取り込んでいかないと、子どもたちが本当に分かったと言える実感的理解に到達できないのではないかと考えるわけである。

それでは、授業で学習内容が子どもたちの頭の中でイメージ化できている状態をどう考えているかであるが、筆者は子どもたちのイメージ形成の過程を子どもたちの社会的事象理解の筋道に位置づけて、おおよそ三つのレベルで捉えている。

例えば、「青森県のりんご栽培」についての学習を例にして考察してみる。

まず、第一のレベルは、用語としての理解であると考ええる。例えば、「扇状地」とか「青森県のりんご生産量」とか「りんご暦」、あるいは「無袋りんご」とか「わい化栽培」とかを、言葉だけで理解し、それら一つ一つの事柄を個々ばらばらに別々のこととして理解しているといった程度の理解がそれであるかと考える。これは、「個別的理解」と言ってもいいかと思う。

第二のレベルは、ある事柄と別の事柄を関連づけてとらえ、個々のものがどうかわかって構造的なまとまりをもっているかという段階までの理解であるかと考える。例えば、「わい化栽培」や「有袋りんご」「葉取らずりんご」「輸入自由化」等を関連づけて、「青森県のりんご栽培」の現状と課題を説明できるという段階までの理解であろうかと考えるわけである。これは、「概念理解」と言ってもいいかと思う。事象の科学的な理解という観点からは、一応このレベルまでの理解が、これまで目安とされてきたと考えられる。

第三のレベルは、それぞれの事柄を担っている人物の苦労や願い、あるいは痛み等が、実感をもって理解できるという段階までの理解であろうかと考える。つまり、理解のレベルがこの段階までくると例えばりんご栽培に従事している人々の願いや苦労・工夫、あるいはその家族の悩みや不安等をその人たちの立場にたって理解できることになろうかと考えるわけである。これは、「状況理解」、あるいは「人間理解」と言ってもいいかと思う。

このように、この第三のレベルまで事象の理解が進むことによってこそ、子どもたちの頭の中に人や状況が見えてくる、つまりイメージが形成され则认为しているわけである。

そこで、この子どもたちの事象理解の筋道過程をモデルとして、学習内容が子どもたちの頭の中でイメージ化されている状態をどう考えるかであるが、筆者は次のように捉えている。

一点目は、このモデルからすれば当然のことであるが、子どもたちの社会的事象の理解が「状況理解」又は「人間理解」のレベルまで進んでいる状態だと考える。

二点目は、子どもたちが理解した内容を描写できる状態になっていることだと捉える。

つまり、子どもたちが文章で表現するとしたら、概念内容であつたら説明文ですむが、さらに人の心や状況・情景を含むイメージ内容は描写文にしかならないと考えるわけである。

三点目は、理解した内容を子どもたちが自分の言葉で語れる、あるいは伝えられる状態であると考ええる。

つまり、一点目で触れたように、理解の筋道が「人間理解」「状況理解」のレベルまで進んでいると、子どもたちの語りや伝言は当然表面的・形式的な借り物の言葉ではなく自分自身の言葉と

なっていないからではないと考えるからである。

四点目は、これも最初に述べた理解の筋道モデルからすると当然のことであるが、子どもたちが理解した内容は概念的な知識としてだけでなく、感性を伴った理解内容となっている状態であると言える。

以上のように、子どもたちが社会的事象を頭の中でイメージ化できている状態とは、端的に言えば、社会的事象を合理的理解のみに終わらせず、事象を営む人間にまで共感をよせる感性に裏付けられた理解となっているということだと考えるわけである。

IV. イメージ的表現としての言語表現活動

さて、問題は前節で述べたような子どもたちの頭の中でイメージ化されている状態を、授業でどのように示すことができるかということになる。即ち、イメージは子どもたちの頭の中で形成されるものであるから、授業では何らかの手段で、少なくとも形成されたものを目に見えるように取り出す必要が生じるわけである。これが、イメージ形成を目指す授業の最大のポイントとなると言えよう。

具体的には、子どもたちが学習の結果構成した内面世界をどう外に出させるか、つまり表現させるかである。そして、その表現手段としては身体表現や絵画的手法もあるわけだが、社会認識の育成をはかる社会科授業ではどうしても言語活動が中心となるので、表現手段は言語表現ということになろう。なお、言語を生成・表現する場合には、話し言葉と書き言葉があるが、本研究では子どもたちがより自覚的に生成する書き言葉を対象とする。

さて、その際の指導上の課題はイメージを含む意味表象をいかに言語表現させるかであろう。つまり、宇佐美寛氏が「(イメージ) は言葉に置きかえられないものを含み、言語的な整理により輪郭を見いだすことの不可能な記号¹²⁾」と述べているように、言語とは異質のシンボルであるイメージをいかに想像力豊かに言語表現ができるような指導上の工夫をはかるかが大きな課題となってくると言えよう。

そこで、筆者は言語表現活動における指導工夫の視点として、「作文の形式」「文体」「表現方法」の三つを考えるわけである。具体的には、書くという言語表現活動においては、次のような視点を含ませて指導することが、子どもたちの想像力豊かな言語表現に有効ではないかと考えたわけである。

- (1) 「作文の形式」として、物語的構成をとらせる。
- (2) 「文体」は、語り言葉的文体を使用させる。
- (3) 「表現方法」としては、比喩的表現等を活用させる。

以下、各視点の有効性の論拠について述べる。

(1) 「作文の形式」の視点から

心理学の実験的研究では、想像世界を言葉で表現する営みの典型として知識や経験をもとに物語的に語らせることの有効性がよく示されるが¹³⁾、これは社会科授業においても有効であると筆者は考えている。

まず、物語構成には、ある事象の時系列的・因果的な順序の要素が含まれていることが多く、

これは社会的事象の性格と通じるものであるし、また、物語表現によって現実と過去などの非現実の世界を関連づけることができるという特質ももっていると考えられる。そして、物語構成には、人間が主人公として登場することが多く、これは人間の営みを基底とする社会的事象を扱う社会科授業においては大きな効果をもたらすと考えられる。例えば、多田俊文氏は「たとえ典型的な社会事象を提出しても、そこにいる人間の行動や願いの分析をとおして社会科学的概念を教えないならば、すなわち、子どもの社会認識スキーマに働きかけて、これを高めてゆかないならば、まさに、子どもの外に科学をおいて、そこへ到達させようとするようになってしまうのである。¹⁴⁾」と述べているが、社会科授業における物語的構成の有効性を示唆していると言えるであろう。

(2) 「文体」の視点から

一点目で述べた物語的に書かせるという場合には、説明言葉でなく語り言葉で書かせることが多くなると考えられる。この語り言葉的文体は、子ども同士の交換日記やグループ内でのグループ日誌などに多く見られるが、そこでは子どもたちが自分の言葉で感情豊かに生き生きと書いていることが分かる。つまり、子ども自らの主体的な言語表現となっていることがうかがえ、子どもたちの個性豊かな言語表現が期待できると考えられるわけである。

(3) 「表現方法」の視点から

三点目は、「表現方法」の視点からであるが、表現方法としては、比喩的表現、つまりレトリック的方法の活用を重視するということである。これは内容を印象深く表現するために適当な類例や形容を用いて例えて表現することだと言える。

つまり、二点目で述べた語り言葉的文体には、言語的表現におけるイメージ的表現といわれる比喩表現が生まれやすいという特質が考えられ、この隠喩や直喩などに代表される比喩表現の認識育成指導上における有効性¹⁵⁾や創造的效果¹⁶⁾も知られるところである。また、岩田純一氏は、既成観念的な言葉の使い方から子どもを解放していくことの必要性について「ことばは一つの規範的なシステムとしてある。したがって、ことばの獲得によって、表現がことばの既成的・固定的な枠組みのなかにとらわれてしまう危険性をたえず孕んでいる。ともすると、ことばによって開かれた世界を創造するというより、ことばによって自己を閉じ込めてしまうこと（ことばの奴隷）にもなる。その観点から、子どもとのかかわりあいにおいて、もっとユーモア、ファンタジー、ウィット、冗談といった表現の意義が見直されてよいのではなかろうか。¹⁷⁾」と述べているが、これは自由な言語表現の重要性を示唆しており、比喩的表現の有効性にも通じる論であろうと考えるわけである。

もちろん、社会認識育成をめざす教科である社会科授業においては、論理的な言語活動が中心とならざるを得ず、観念的な言葉の使用は避けられない。それだけに、社会科授業においては、子どもたちが社会的事象を自分のものとして自分の言葉で生き生きと具体的に言語表現できるような指導上の工夫を一層はかる必要があると筆者は考えている。

V. 授業事例の分析・考察

事例として、奈良教育大学附属小学校の倉持祐二氏の授業実践を取り上げて分析してみる¹⁸。

授業で扱われたのは、第6学年の歴史単元「福岡市」を歩く」で、『一遍上人絵伝』中の「備前福岡の市」の場面を主教材として授業展開がはかられる。倉持氏はこの教材を扱う背景として、「農業生産の発展と商品経済の広がりという二つの側面からせまることで、中世という時代に生きた人々の暮らしを特徴的に描きだせるのではないかと考えている。それは人々がものを活発に生産し、暮らしを豊かにしてきた背景に農業生産の発展と商品経済の広がり不可分に結びついていると思うからである。¹⁹」と述べている。

さて、この授業で主教材となっているのは聖戒編の京都歓喜光寺本『一遍上人絵伝』であるが、これは周知のように時宗の開祖一遍の第一の弟子であり、実の弟でもあった聖戒が、兄であり信仰上の師でもある一遍の生前の行状をつぶさに絵巻として残そうとして、詞書の文案は聖戒自らが作り、絵は当代第一の名手といわれた法眼円伊に依頼して、ちょうど一遍没後10年目の祥月命日にあたる1299年8月23日に完成させたものと言われる。縦約38センチメートルで全長は全巻合計すると12メートルを超す大作だが、法眼つまり五位相当の官位をもつ絵師の円伊が、宋元画の画法をもって描いたといわれる画面が次々と展開していく。この絵巻は鎌倉時代の代表的な芸術作品であるだけでなく、この時代の社会や経済、生産や人々の生活の様子などを具体的に知る何よりの史料でもあると言える。中でも、この絵伝中の「備前福岡の市」の場面はこの時代の社会の様子が生きたままに描かれており、小学校から中学校や高等学校、そして大学に至るまで歴史教材として授業や講義でよく活用されている。

ところで、倉持氏のこの授業の「目標」及び「指導計画」等（【展開】の見出しは引用者が挿入）は、次のようになっている²⁰。

【目 標】

- 鎌倉・室町期を通して、商品を取り引きする市が広がっていったことをわからせる。
- 福岡市は、暮らしに必要な商品を取り引きする人々でにぎわっていたことをわからせる。

【指導計画（全三時間）】

第一次 市の広がり

第二次 福岡市を歩く

ここでは、市の立地と店の立地、市にやってきた人々の様子、店で商売をしている人の商業活動の姿から、市での人々のにぎわいぶりや当時の人たちの暮らしの豊かさを読みとらせていきたい。したがって、市そのものの景観を中心に扱うので、市ができる背景や経過、ものが商品として成立する過程、市と農村の人々との結びつきなど、子どもたちには見えにくい内容は扱わないことにした。

【展 開】

(1) 市の広がり

中世の市として、八日市、奈良の市（北市や高円市、南市）、福岡市の場所をさがし、13～14世紀にかけての市の広がりをもとに地図で確かめた。

(2) 福岡市を歩く

子どもたち自身を絵の中に入りこませ、当時の市や市屋の実態をていねいに読みとらせるために、次のように呼びかけた。

「自分が福岡の市を歩いて、見えるもの、聞こえてくることをさがしてみよう。」

子どもたちには、教科書にある「福岡市」の絵だけでなく、『週刊朝日百科／日本の歴史6』（朝日新聞社）の絵のカラーコピーをわたしている。

「福岡市」を歩いて見つけたことを表現する手段として、市で商売をしている人たちの物語をつくることをすすめた。物語は、ものを売ったり買ったりしている場面を選び、①絵の場面に入るまで、②売り買いしている場面、③絵の場面のその後、というような三コマで完結するような構成にするよう指示を出した。

物語ができると、交流の時間をもった。それぞれが考えた物語が絵に即してつくられているかどうかを検証するためである。

倉持氏は、この授業実践の分析対象として、児童Y（女子）が「布売りの女」という題名で行った三つの場面における「売る人・買う人の会話構成」による物語づくりの事例を紹介している。その内容は次のようになっている²¹。

絵に入る前の場面

- ①「安くて、上等な布があるよ！買って得するよー！」
 ②「本当に安いのかねー。でも、ちょっとためしに、行ってみようかなあー」
 ③「へい！そこのだんな。ちょっと、この布は、いかがでしょー！」

↓

絵の場面（売る人、買う人の会話を入れる）

- ④「なかなかきれいですねえ」
 ⑤「そうで、ござんしょう。この布は、質がいいでござんすよ」
 ⑥「うーん、なかなか…」
 ⑦「本当は、だいぶ高いけど。まけてあげてもいいですよ！だんな」
 ⑧「本当かい?!。でも、やっぱり高いねえ お金も、それほどたくさんないっすよ」
 ⑨「ふつうだったらもっと高いざんすよ。こんなに安いときは、まずないですよ だんな。ひとつどうです?!」
 ⑩「そしたら、ひとつ、かおうかねえ」
 ⑪「まいど、ありがとうございます!!」

↓

絵のその後の場面

- ⑫「本当に、きれいな布だねえ〜。」
 ⑬「買って、得したような、感じだねえー」
 ⑭「でも、やっぱり高いような感じが…」
 ⑮「いやいや、こんなに安い時など、まずありませんよ。大事にしておいて下さい」

分析の視点としては、既述した「①物語的構成」「②語り言葉的文体の使用」「③比喩的表現等の活用」が、Yの物語文面にどう含まれており、それがY自身による想像力豊かな言語表現に結び付いているかどうかをみなければならないであろう。

文面をみてまず目につくことは、上述のように、Yの記述文体が語り言葉になっていることであろう。これは、記述文体を会話構成で行わせるという方法が影響していると考えられる。さらに、記述内容を定性分析的に考察してみると、「いやいや」などの感動詞やまたは感動助詞が多く使用されているのが分かるし、台詞を入れたり、客への挨拶言葉を使うなどのように言葉遊び的要素やユーモアの表現もうかがわれた。また、子どもたちに鎌倉時代の当時の人たちに成りすまさせて、いわば疑似体験的に語らせる、というレトリック的方法により、イメージを膨らませていることも分かるであろう。全体的に、教材との関連もあるが、劇的構成をとり、当時の出来事や情景を視覚的に述べていることがうかがえた。そして、歴史的事象を自分なりにとらえ直して、できるだけ自分の言葉に組み換えて表現しようとしており、その表現の背後にYの個性を感じさせる文体となっている記述が多くみられると言える。

ところで、社会科は科学的な社会認識育成をめざす教科でもある。そうすると、Yを始めとする子どもたちがどれだけ歴史的事象に関して事実認識を深めているのかも課題となろう。つまり、この事例で言えば市の歴史的背景への理解を子どもたちがどれだけ深めていくかということである。この点について、倉持氏は「農業生産の向上にかかわっては、商品流通の広がり背景として、「二毛作の広がり」「草刈り場の争い」などで学習する。²²」と述べ、別に事実認識指導を行うことを明らかにしている。

この授業のまとめとして、倉持氏は「絵のなかに自分を入りこませ、絵から読みとったことをもとにして物語をつくるという手法は、中世の市のイメージをふくらませるうえで、一つの有効な学習方法になりうると思う。²³」と述べているが、氏の授業は筆者が提案したイメージ的表現としての言語表現活動の視点を全て含んでおり、効果的なイメージ形成の授業になっていると考えられるわけである。

VI. おわりに

社会科では子どもが社会的事象に関する知識を言葉として知っていても、その事象の意味を具体的に説明できないということがよくある。それは授業が社会的事象に関する知識を言葉としての伝達に重点をおきがちであり、内実を伴わない言語知識、あるいは概念的知識となっている傾向が強いという点にあると考えられる。

この問題点を克服するためには、このような社会的事象に関する言語知識を子ども各自の主体的な思考や想像力によってとらえ直させるような授業の創造が必要であると考え、その一つの方策としてイメージ形成をキーワードとして小学校社会科の授業づくりについて論じてみた次第である。

具体的には、小学校社会科授業を対象として、まず授業における「イメージ形成」の意義について考察し、次に「社会的事象理解のためのイメージ的表現」の有効性について論究し、さらに事例を分析・考察することにより、社会科授業づくりにおける「イメージ形成」の実践的有効性を明らかにしてみた。

今後、さらに実験・実証的研究を深めていきたい。

注

1. 拙稿「小学校社会科教育に関する一考察Ⅰ」『九州ルーテル学院大学紀要V I S I O』第36号, 2007年, pp. 17-27
2. 拙稿「小学校社会科教育に関する一考察Ⅱ」『九州ルーテル学院大学紀要V I S I O』第37号, 2008年, pp. 65-74
3. 例えば, 歴史的イメージ形成については, 拙稿「中学校歴史授業の改善—歴史的イメージを形成する課題解決学習の試み—」全国社会科教育学会編『社会科研究』第40号, 1992年, において論究している。
4. 例えば, 内田伸子氏は, 子どもは想像力をはたらかせ「もの」や「こと」についての体験や印象を複合して, たえず精神イメージ(表象)をつくりだし, つくりかえながら「内的な」世界を構成していくと述べ, 心的な像としてのイメージの定義づけを行っている。内田伸子「文章産出—物語ること・書くこと・考えること」針生悦子編『朝倉心理学講座5 言語心理学』朝倉書店, 2006年, p. 78
5. 例えば, 河合隼雄氏はイメージのもつ特性として, 「自立性」「具象性」「集約性(多義性)」「直接性」「象徴性」「創造性」等を挙げる。河合隼雄『イメージの心理学』青土社, 1991年, pp. 27-34
6. 心理学研究の知見によれば, イメージはかつては対象を忠実に模写・反映して記憶に残った像, すなわち残像のみがイメージと見なされたが, 最近ではむしろ, 主体が能動的に頭の中で構成するものと考えられている。東洋・奥田真丈・河野重男編『学校教育辞典』教育出版, 1988年, p. 15
7. 例えば, 内田伸子氏は想像力(イマジネーション)とは目に見えないものを思い浮かべる能力のことであり, 人は目で見, 耳で聞き, 手で触れる現実のほかに, 想像力でつくり出した世界を自分の現実にすることができると述べ, イメージの持つ像形成の豊かさに言及するわけである。内田伸子『想像力』講談社, 1994年, p. 8
8. 例えば, 武村重和・松原道男氏は, 記憶を再生したり, 記憶を再認する場合にはイメージ形成の指示を与えられた方が再生, 再認の成績がよく, 記憶とイメージの関係性も深いと述べる。武村重和・松原道男「思考とイメージ」吉本均編『現代授業研究大事典』明治図書, 1987年, p. 175
9. 例えば, 内田伸子氏は, 事例をもとに, 文学作品や演劇, さらに絵画や音楽, 創作ダンスなどのような作品の形に表現しようとするときに, 想像世界の生成が大きな役割を果たすとイメージの創造性について論じている。内田伸子, 前掲書, pp. 56-66
10. 例えば, 宇佐美寛氏はイメージについて「イメージにおいて, われわれは, 社会的に統制された規則的な言語記号の網の目から逃れ, これによって, 逆に古い言葉に新しい意味づけをしたり(比喩は, ここにおいて生まれるのである), 新しい言葉を作り出したりする。」と論じている。宇佐美寛『教育において「思考」とは何か』明治図書, 1987年, p. 31
11. 河合隼雄, 前掲書, p. 20
12. 宇佐美寛, 前掲書, p. 30
13. 内田伸子「言語の産出」内田伸子編『新児童心理学講座第6巻』金子書房, 1990年, pp. 188-198
14. 多田俊文『授業におけるイメージと言語』明治図書, 1986年, p. 74
15. 例えば, 多田俊文氏は比喩表現はありきたりのことばでは表せない体験の様相, その子なりの新しい認識を表す努力のひとつであると述べ, 比喩などの子どものレトリカルな表現の背後にその子なりの発見的認識があることを見い出して, 文章表現をととした認識指導の手がかりとしなくてはならないとその有効性について論じている。多田俊文, 前掲書, pp. 135-142
16. 例えば, 田中敏氏はヴィゴツキーやアリエテの論を引用しながら, 「言語・認識」レベルにあつては同一体系内の二つの概念相互の関係を比喩表現で表すことによって高次の新概念誕生に導くことが出来るという比喩の創造性について論究している。田中敏「言語と認識」内田伸子編『新児童心理学講座第6巻』金子書房, 1990年, pp. 249-250
17. 岩田純一「表現としてのことば」東洋他編『岩波講座教育の方法4』岩波書店, 1987年, p. 144
18. 倉持祐二「福岡市」を歩く『歴史地理教育』No. 549, 歴史教育者協議会, 1996年, pp. 46-47

19. 倉持祐二, 前掲書, p. 46
20. 倉持祐二, 前掲書, pp. 46—47
21. 倉持祐二, 前掲書, p. 47
22. 倉持祐二, 前掲書, p. 46
23. 倉持祐二, 前掲書, p. 47