

研究論文

アート・リテラシー教育における言語化の支援
—— 現代美術館での鑑賞教育における
高校生のグループ活動の分析から ——

石田喜美*

How we help students verbalize their feeling for the arts?: A case study
of a students' group activity in art appreciation education

Kimi ISHIDA

1. 問題の所在と目的

本稿の目的は、アート・リテラシー教育において学習者の言語化を支援するための理論的枠組みを明らかにすることにある。「アート・リテラシー」(Arts Literacy)とは「アートが生み出す世界を読み書きすること」と定義される。フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク(2004)はアート・リテラシーについて、あるアート作品を「自分で感じ、自分の言葉で表現」すること、あるいは、「いちど重くなった技術や知識を横において自分の感覚だけでアートを鑑賞し、理解し表現」すること(以上、p.28)と説明している。つまりアート・リテラシー教育とは、学習者自身によるアート作品の意味生成と、その言語化(言葉で表現すること)の支援を意図した教育である。

アート作品に対する意味生成や言語化を支援するためには、まず、学習者がいかにアート作品の意味を生成し、それを言語化するかを明らかにする必要がある。そこで本稿ではこの言語化の過程を捉えるための枠組みを理論的考察によって導き出す。その上で、実際の鑑賞教育の場において生じた学習者の言語化の実態を分析することによって、この理論的枠組みの有効性を確認する。

アート・リテラシー教育は、国語科教育における「見ること」¹⁾の教育、その中でも特に、「言語化能力」(浜本, 2006)の育成を意図した「見ること」の教育に位置づけられる。浜本(2006)は丸山圭三郎のソシユール論を踏まえ、「言語化

※ (独)日本学術振興会特別研究員P D

能力」を、ソシユールの「ランガージュ」(langage)に相当するもの、すなわち、「人類に普遍的な、言語を生み出し運用する根源的な能力」(浜本, 2006, p. 32)として位置づける。そして「言語化能力」を育成するための方法のひとつとして「絵画・写真・テレビ・ビデオなどの映像を言葉化⁽⁴⁾する表現活動をさせること」(p. 33)を提案する。

では、絵画・写真・テレビ・ビデオなどの映像を言語化する表現活動において「言語化能力」を育成するためには、どのような支援が必要なのか。「言語化能力」が「ランガージュ」、すなわち「人類に普遍的な、言語を生みだし運用する根源的な能力」であれば、映像の中に示された記号を、社会の中で共有されている意味の体系・規則(「ラング」langue)に依拠して解読するだけでは不十分であろう。むしろ、容易に言語化できない印象や感情に基づき、それらを分節化しながら、そこに言語というかたちを与えていく過程が重要である。本稿では、このような立場で「言語化」「言語化能力」を捉える。

2. 言語化における二つの側面とその関係性

アート作品の言語化とは、アート作品と向き合ったときに生じた自分の経験をストーリー(story)⁽⁵⁾として語ることと言い換えることができる。まず、この視点から、アート・リテラシー教育における言語化の過程を考察する。

「ストーリーの社会学」を提唱したプラマー(1998)は、ストーリーが私的なものとしてうみだされ、公的な文化を創造するまでの五段階の過程を示している。

- (1) 想像する—視覚化する—感情移入する
- (2) 明確化する—声に出す—公表する
- (3) アイデンティティを創出する—ストーリーの語り手になる
- (4) 社会的世界/サポート・コミュニティを創造する
- (5) 公的な問題の文化を創造する

(プラマー, 1998, p. 264)

これら五段階のうち(3)以降の段階は、ストーリーが、それを共有する人々のコミュニティを作りだし、ひとつの「社会的世界」(同上, 268)を創造していく段階を示している⁽⁶⁾。そのため、個々の学習者による言語化の支援を議論する場合には、(1)と(2)の段階に焦点を当てる必要がある⁽⁶⁾。以下、これら(1)と(2)の段階について説明する。

(1)の段階は「何か一感情、思い、営為一が心に描かれる段階」と説明される(同上, p. 264)。この段階は、自分自身の経験に焦点が当てられ、それがインフォーマルに言語化される段階であり、このときストーリーは自分自身の物語として、あるいは、恋人や友人など少数の人たちに語る私的な物語としてインフォーマルに語られる。このような段階の特性を踏まえ、本稿ではこの段階を「意味生成のための言語化」の段階と呼ぶ。

(2)の段階は「言語が発明され、ことばが使われ、声を見つけ、ストーリーが語られる空間が発見される」段階(同上, p. 266)である。この段階では(1)の段階で生み出された「自己だけにささやかれた小さなことば」が公の場で語られる「ことば」となる(同上, p. 266)。ここでは、自分や自分に親しい少数の人々ではなく、不特定多数の他者に向けた言語化が行われる。そのため本稿ではこの段階を「不特定多数の他者に向けた言語化」の段階と呼ぶ。

以上の議論を踏まえて、アート作品の言語化における二つの段階を示せば以下のようになる。

(1) 意味生成のための言語化

(2) 不特定多数の他者に向けた言語化

これら二つの段階は、言語化においてまったく異なる二つの側面が存在することを示している。アート・リテラシー教育における言語化を考える場合、これら異なる二つの側面の存在を考慮し、これらそれぞれの側面に応じた支援を考える必要がある。たとえば、前者においては、学習者に「安全な場」を提供し、学習者がその中で自由に自らのストーリーを語るができるような親密な関係性を作る必要がある。また後者においては、学習者にとって「他者」として存在しうる役割を担う人を設定し、その他者に向けて学習者が自らのストーリーを語るような場の設定が必要である。

上に示した言語化における二つの段階は、プラマー(1998)に従えば、(1)意味生成のための言語化の段階から(2)不特定多数の他者に向けた言語化の段階へという方向性を有する。しかし、これはストーリーが、個人から社会へと広がっていく段階を社会的な視点で示したものである。しかし、アート作品の言語化にあたっては、常に(2)不特定多数の他者に向けた言語化が目標とされるわけではない。むしろ、アート・リテラシーの定義に示されているように、アート作品を「自分で感じ、自分の言葉で」表現すること、すなわち、学習者自身がアート

作品の意味を生成し、自分で見出した意味を言語化することを目指す必要がある。そのためには、単に(1)意味生成のための言語化の段階から(2)不特定多数の他者に向けた言語化の段階へという方向性で捉えるだけでは不十分である。では、アート作品の言語化における二つの段階は、どのような関係にあるものと捉えられるべきか。

これについては、J. クリステヴァ (1983, 1991) の言語活動についての議論が参考になる。クリステヴァは「意味生成性」(signifiante ; シニフィアンス) (訳語は西川, 1999より) という概念で言語活動を捉える。「意味生成性」とは、「意味のいわば胚芽状態から、伝達できる意味と意味作用の成立へ」といたる、意味生成の全過程の働きを指す用語」(西川, 1999, p. 47) である。言語活動とは意味を生成する運動体であり、この意味生成過程の最終的な生産物として、「文法にもとづいて構造化され、コミュニケーションを目指す意味連鎖」(クリステヴァ, 1983, p. 10) が構成される。

クリステヴァは、この意味生成過程において「サンボリック」(symbolique) と「セミオティック」(sémiotique) という二つの不可分な様態があることを指摘する。「サンボリック」とは、「言語活動の社会性やコミュニケーションを保証する論理的意味作用、統辞的規範に基づいて文をつくる述語作用のレヴェル」(西川, 1999, p. 106) であり、日本語では「記号象徴態」と訳すことができる。「セミオティック」は、「サンボリック」を生み出す基盤となる場であり、日本語では「前記号態」「原記号態」と訳すことができる。言語・記号となる以前、意味をなすことのない「非表現的な仮初めの分節が行われる身体的欲動の場」(同上, p. 107) である。

「セミオティック」は「サンボリック」成立以前の様態であるため、通時的な視点からは「セミオティック」から「サンボリック」へという進展の方向性を描き出すことができる。これはプラマー (1998) の枠組みが描きだした、(1)意味生成のための言語化の段階から(2)不特定多数の他者に向けた言語化の段階という方向性と一致する。しかしここで重要なことは、クリステヴァが「サンボリック」と「セミオティック」の関係性を、通時的な展開のみで規定されるものではないと主張していることである。クリステヴァは、「主体とはセミオティックにしてかつサンボリックなのだから、主体が産み出す意味体系はなんであれ、『もっぱら』セミオティックであることも、『もっぱら』サンボリックであることも不可能であって、相

手に負った負債のしるしを免れることはどうしてもできないのである」(クリステヴァ, 1991, p. 14) と述べる。これら二つの様態は二項対立的な関係にあるのではなく、言語活動には常にこれら二つの様態が存在しつづける。それゆえ、たとえ一旦特定の意味が成立したとしても、その意味がもつばら「サンボリック」であることにはならない。「サンボリック」は常に「セミオティック」を潜在させ、それゆえ、「主体も意味も、つねに崩壊と再生成の可能性を有し、またじっさいに、部分的にせよ崩壊と再生成をおこなっている」(西川, 1999, p. 135) ののである。

この議論を本稿での議論に援用すれば、(1)意味生成のための言語化の段階と(2)不特定多数の他者に向けた言語化の段階の関係を以下のように整理することができる。

(1)意味生成のための言語化の段階と(2)不特定多数の他者に向けた言語化の段階は、社会学的な視点—すなわち「サンボリック」に結びつく領域の側—から見れば(1)から(2)へという進行方向を描き出すことができる。しかし、学習者個人の意味生成活動をより焦点化して見れば、そこにはクリステヴァが「意味生成過程」(procés de signifiante) と名付けた、「サンボリック」と「セミオティック」という異質なものの同士の葛藤の中で意味が生成・崩壊・再生成される過程を見ることができる。そこにあるのは(1)から(2)へという段階的な進展ではなく常に意味生成過程の途上にある意味や主体である。言語とはこの意味生成過程の途上で生み出される生産物に他ならず、言語化とは無限に続く意味生成過程そのものである。これを踏まえれば、言語化における二つの段階とは、無限に続く意味生成過程の途上で、現象として生じる二つの側面と捉えることができる。

これらそれぞれの側面においては、異なる性質の言語が生みだされる。(1)の段階においては、文法的な構造に即した文章になる以前の断片的で不完全な言語、すなわち「一つの語、ひとつづきの語、名詞分、一パラグラフ、『ナンセンス』など」(クリステヴァ, 1983, p. 170) が生みだされる。これに対し(2)の段階では、他者へのコミュニケーションを可能にする言語が生みだされる。しかし、現象としてこれらの言語が見られるとしても、どの側面も常に無限に続く意味生成過程の中にあり、それぞれの側面において「セミオティック」と「サンボリック」の二つの様態が共在している。すなわち(1)の段階において「サンボリック」への指向性が働いているように、(2)の段階においては、意味を崩壊させようとする、「セミオティック」への指向性が働いている。

つまり、アート作品の言語化においては、現象として生じる二つの段階 — (1)意味生成のための言語化の段階と(2)不特定多数の他者に向けた言語化の段階—と、この現象を生み出す運動態としての言語活動—これには「セミオティック」と「サンボリック」という二つの様態が含まれる—という二つの異なる層が存在する。

3. 現代アートを言語化することの教育的意義

本稿では、現代アート作品を学習材として取り上げる。その理由は、現代アート作品が近代以前のアート作品と異なり、「意味のゲーム」(西嶋, 2008, p.150)としての特質を有するからである。

西嶋(2008)は、今日の現代アートの例として、「ギャラリーに1本のラムネのピンを置いて『記憶』を語らせようとしたり、100本の冷えたラムネを用意してどうぞお飲み下さいと指示したり、1万本のラムネピンを集積して集合的な意味を形成しようとする類いの展示」を挙げ、これらのアート作品は作者や鑑賞者がそこから意味を見出すための「状況設定」「舞台装置」として機能すると説明する(同上)。すなわち、作家や作品は、「状況設定」「舞台装置」としてのアート作品を媒介して、「これにはどのような意味があるのか」という問いに向き合うことになる。現代アート作品の意義は、この問いを生じさせることそのもの、あるいは、この問いを通じて鑑賞者自身が意味を見出すことにあり、作品によって明確な答えを提示することではない。現代アート作品の多くが「わけのわからないもの」として捉えられる背景には、この「意味のゲーム」としての特質がある。「わけがわからないこと」を出発点として、そこに鑑賞者自身の問いを生じさせることが現代アート作品に共通するねらいであるとすれば、鑑賞者が「わけがわからない」という初発の感想を持つことは避けられない。

しかし、アート作品の言語化を、意味生成過程としての言語活動と捉えれば、現代アート作品の有する「意味のゲーム」としての特質は「言語化能力」の育成において重要な意味を持つ。学習者は、アート作品との出会いによって「意味のゲーム」の中に巻き込まれる。また、その「意味のゲーム」の中で作品に対する意味を生成する。すなわち、意味以前の状態にある「わけのわからないもの」を意味づけ、それを言語化していくという作業が必要となる。このような作業は学習者に、意味生成過程としての言語活動を促す。

意味生成過程の中で生みだされる言語は、「文法にもとづいて構造化され、コミュニケーションを目指す意味連鎖」(クリステヴァ, 1983, p. 10)としては不完全であり, 他者には理解不可能であることが多い。しかし, 「ランガージュ」, すなわち, 言語を生み出し運用する人間固有の潜在的な能力として「言語化能力」を位置づけ, その育成を目的とするのであれば, 「セミオティック」と「サンボリック」との葛藤の中で生じる, 意味の生成・崩壊・再構成の過程を, 学習活動の基軸に据えることが重要であろう。

以下, 現代アートに対する言語化を支援する教育実践を事例として, そこで学習者が行った言語化の実態を分析することによって, 意味生成過程における二つの異質な側面—(1)意味生成のための言語化と(2)不特定多数のための言語化—を確認する。

4. 実践の概要

本稿が事例としてとりあげる教育実践の概要は以下のとおりである。

- (1) 対象：A県立D高等学校1年・選択科目「美術I」選択者106名(第1回68名/第2回38名)
- (2) 日時⁶⁾：第1回 2007年3月16日14:30~16:00
第2回 2007年3月20日14:30~16:00
- (3) 場所：水戸芸術館現代美術ギャラリー
- (4) 鑑賞対象：企画展「夏への扉—マイクロポップの時代」⁷⁾
- (5) 指導者・指導補助者：M教諭(A高等学校芸術科(美術)教諭)・市川寛也(筑波大学芸術専門学群/D高等学校卒業生)
他ボランティア2名・研究者(石田)
- (6) 教材：・冊子『D高生による感想ノート』⁸⁾
 - ・プリント1(鑑賞のすすめ方/ワークシート記入方法)
 - ・プリント2(ワークシート記入例)(図1)
 - ・ワークシート(図1参照)(ワークシートは「(1)選んだ作家OR作品」「(2)気づいたこと」「(3)好きなところ/嫌いなところ」「(4)選んだ作家や作品について紹介する文章」という四つの枠組みで構成されている。)

本実践で指導者M教諭は授業の出欠確認と①オリエンテーションの監督のみを行い、学習活動の支援は計4名の指導補助者（市川・その他ボランティア2名・研究者）によって行われた。なお、指導補助者は「ピア・アプローチ」（釧, 2006）による支援を行うため、学習者に近い年代（10代から20代）のメンバーで構成した。また、学習者自身による作品の読み解きや意味生成を支援するため対話型鑑賞法と呼ばれる鑑賞支援⁹⁾（アレナス, 2001を参照）を行った。

学習者に配布した「鑑賞のすすめ方」「ワークシートの記入のしかた」は以下のとおりである。本授業のねらいは、学習者自身がアート作品の意味を見出し、それを言語化することにある。そのため、「鑑賞のすすめ方」では、親しい仲間同士の集団で鑑賞を行うよう指示している。

また、ワークシートに記入された文章は、後日、「夏への扉—マイクロポップの時代」展の他の来場者に公開することとした。学習者は、最終的に、不特定多数の他者に向けた文章を作成することが課題となる。前半の二つの枠（「気づいたこと」「好きなところ／嫌いなところ」）は文章を作成するための段階的な支援を提供するために設定した。

★鑑賞のすすめかた

【1】ギャラリーを一緒にまわりたい友達を集めましょう。

とても仲の良い親友同士の2人だけでも、いつも一緒にいる仲間でもOKです。気楽に話のできる友達と一緒に、おしゃべりしながら、作品を鑑賞しましょう。

【2】2人1組のペアで1枚ワークシートを記入します。

（※これはあくまで目安です。メンバーが余ってしまうときは1人や3人1組でもOK）
2人のペアだったら1枚。3人グループなら1枚か2枚。5人グループだったら2枚か3枚。

集まった友達の数に応じてワークシートの枚数を決めましょう。

あなたのグループの人数は何人？何人の作家について文章を書きますか？

【3】一緒にいる友達とおしゃべりしながら鑑賞しましょう。

今回もとても大切なことは、友達と一緒に作品を見ること。

あなたの友達は、その作家や作品のどういうところが好きで、どういうところが嫌いでしょうか？

それは、あなたとどこが同じで、どこが違いますか？

★ワークシート記入のしかた

このワークシートで記入された文章（(4)の文章）は、「高校生による感想ノート」として、「夏への扉—マイクロポップの時代—」展を見にきた方々のために公開する予定です。文章のスタイルは、感想文のスタイルでもかまいませんし、あるいは、物語のスタイルや詩のスタイルをとってもかまいません。

自分の好きなスタイルで、自分たちの選んだ作家の作品について紹介する文章を作成してください。

- (1) どの作家や作品について文章を書くか？：選んだ作家の名前、あるいは、選んだ作品の名前を書きましょう。
- (2) 気づいたこと：作品の中に発見したものや、作品全体をとおして気づいたことなどを自由にあげてみましょう。
- (3) 好きなところ／嫌いなところ：その作家や作品の好きなところ・嫌いなどについて自由にあげてみましょう。
- (4) 選んだ作家や作品について紹介する文章を書いてみましょう。

5. 鑑賞教育における学習の具体的様相

本研究では第1回の鑑賞教育において形成された学習者グループのうち、1つの学習者グループを事例としてとりあげる。この学習者グループは女子生徒3名によって構成される。このグループは泉太郎という作家の作品（以下、泉太郎作品）を、ワークシートを記入するための鑑賞対象として選択した。

以下の事例（事例1）は泉太郎作品のうち、無題の映像作品について展開した相互行為の事例である。泉太郎作品は、動物図鑑にあるさまざまな画像のイメージに合わせて泉太郎自身の鳴き声が施される作品《ラマ》など、「子供の遊びのようなユーモアを含んだ、脱力するほどばかばかしい行為」（松井, 2007, p. 44）を映像化するところにその特徴がある。

この無題の映像作品は、泉太郎自身が階段と踊り場から成る小さな展示スペースでその場にある物などを使って作った19本の短い映像から成る。この無題の作

品は一人しか登ることのできないハシゴの上に展示されているため、映像を見た学習者が他の学習者に自分の見た映像の内容を説明し、そこから相互行為が展開する様子が見られた。

以下、事例1では作品を説明している部分に下線を施している。話題となっている作品に応じてそれぞれ下線（直線）（膝小僧に描かれた顔の映像）、波線（紙に描かれたボクサーの映像）、二重線（泉太郎と電気ドリルが会話をする映像）を施した。なお、事例中に出てくる「石田」とは研究者のことである。

【事例1：鑑賞教育：泉太郎作品をめぐる交流】

泉太郎作品が展示されている第八展示室。田中（仮名）(女子生徒) がハシゴの上におり、ハシゴがかけられた展示具の先におかれているブラウン管に映し出された画像を見る。佐藤（仮名）・鈴木（仮名）(二人とも女子生徒) はハシゴの下におり、ハシゴを囲むようなかたちで立っている。佐藤・鈴木は、それぞれ第八展示室に映し出された他の泉太郎作品（《キュロス洞》）を見たり、ハシゴの上にいる田中を見たりしている。

田中、笑いながらハシゴを降りてきて、「見た、見た！」と佐藤・鈴木に言う。すると佐藤が「何やってたー？」と田中に声をかける。すると…

佐藤：「何やってたー？」

田中：「なんか、¹膝から出た。(右膝をあげる) こうやって。」

佐藤：「何それ。えー。あたし違う。」

田中：「なんか、なんか、²膝からこうやって (右膝を二回あげる) こうやって 頭出んの。」

鈴木：「何それ。」

石田、笑って「あたしもそれ見た」と言い、³ズボンの膝の部分が切れてて、膝の部分に顔が描かれてて、階段のぼるとズボンのきれた部分から顔が出るんだよね、と言う。すると、田中が、そうそう！と言い、鈴木、へー、と言う。続けて鈴木は、わたし違った、と言う。石田、どんなのだった？と聞くと、²「ボクサー」と答える。石田、「ボクサー？」と聞き返すと、鈴木は、³紙のボクサーで シユツシユツ、と答える。石田、笑う。石田、私が前に見たのは電気ドリルと会話するやつだった。(右手のひたさし指をたて、自分に向ける) ドゥルウウゥー！ドゥルドゥー、みたいな (笑) というと、鈴木、えー、と言って笑う。

(フィールドノート (2007年3月16日) より)

この事例では、まずそれまでハシゴの上で映像作品を見ていた田中が佐藤と鈴木に「見た見た！」と声をかけるところから相互行為が開始する。佐藤の「何やってたー？」という質問に応じて、田中は自分が見た映像の内容を語ろうとする（下線（直線）1・2）。田中は動作も含めつつ映像の内容を語ろうとするが、その説明は佐藤・鈴木にうまく伝わらない。そこで、以前その映像を見た研究者（石田）が映像の内容について語り、その内容を田中に確認する。ここで田中は研究者による言語化の内容に強い同意を示す（「そうそう！」）。また、鈴木も理解を示す（「へー」）ことで、くいま・ここ）の場での理解が共有される。

しかし、この映像作品に対する相互行為はここで終わらない。このとき重要な役割を果たしているのが、鈴木による「わたし違った」（囲み部分）という発話である。自分が見た映像が田中と異なることを表明するこの発話は、鈴木の前にも田中によっても行われている（囲み部分「あたし違う」）。この発話が行われることで、次の相互行為が開始する。鈴木は「わたし違った」と発話した後、研究者による質問に応じるかたちで自分が見た映像について語る。また研究者も、鈴木による映像についての語りを終了した後、以前自分が見た映像内容について語りだす。そしてこの語りの連鎖によって、田中・佐藤・鈴木、そして研究者の間に、ハシゴの上にある映像作品の内容が共有されていく。このような映像内容の共有をワークシート上で行っている学習者グループも存在しており¹⁰⁰、この作品の鑑賞において学習者グループが語りによる内容の共有を支援していることがわかる。このように、学習者同士のグループや「ピア・アプローチ」による支援は、インフォーマルなかたちでの言語化、すなわち(1)意味生成のための言語化を支援していることがわかる。

インフォーマルな言語化が行われている様子はワークシート前半の記入にも反映されている（事例2）。

事例2に見られる箇条書きで記された複数の文は、泉太郎作品について「気づいたこと」や泉太郎作品の「好きなところ／嫌いなところ」について、田中・佐藤・鈴木がそれぞれ意見を言い、それをすべて書き留めたものであろう。「自分もやりたくなる」「くだらないけどやりたい」「怖い」「シュール」「残酷さがある」「子供みたい」など、単語や短い文の形式で、田中・鈴木・佐藤のそれぞれによって出された意見が記入されている。この形式での記述は、鑑賞を行うくいま・ここ）の場で生成された意味の言語化を可能にする。

【事例2：ワークシート前半】

(1) 選んだ作家 OR 作品:	
泉 太郎	
(2) 気づいたこと:	
<ul style="list-style-type: none"> ・自分でもやれたことが「あり現象」を築き上げていて ・自分をやれたこと ・遊んでいる、自由 ・くたらない村どやうたい ・一貫性があつたことである ・恐い ・シニール ・歌謡文化あり ・子供時代 ・子ちゃんやてら ・色々発見でき 	
(3) 好きなおとこ/ 嫌いなおとこ	
<p>好きなおとこ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・田中陽平の中に映像がある ・たまたまの ・変化が面白い  <ul style="list-style-type: none"> ・無邪気 	<p>嫌いなおとこ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・不気味 ・恐い ・感情があらわれない

しかし、このようにして行われた言語化はインフォーマルな性質を持つため、そこで生成された言語を不特定多数の他者に向けて言語化し直すこと、すなわち(2) 不特定多数の他者に向けた言語化を行うことには困難が伴う。田中・佐藤・鈴木は、事例2の記入内容を踏まえ、「選んだ作家や作品について紹介する文章」(ワークシート後半)を以下のようにまとめている(事例3)。この文章から、(1) 意味生成のための言語化によって生成された言語を、(2) 不特定多数の他者に向けた言語化へとつなげていくことが困難であることがわかる。

この文章では、「そして」「それから」「また」という接続詞が曖昧な接続関係をつなぐために用いられ、これらの接続詞によってつながれるかたちで「気づいたこと」「好きなおとこ/嫌いなおとこ」で挙げられた内容が並べられている。この文章の記述は、「気づいたこと」「好きなおとこ/嫌いなおとこ」での記述内容を、明確に他者に向けた文章(「選んだ作家や作品について紹介する文章」)に展開することの難しさを示している。

【事例3：ワークシート後半】

まず、第一印象はNHKの教育テレビ（3ch）でやっていそ^{放送してき}うだということ。そして、ゆっくりじっくり見ていくと一見バラバラに見えたものたちが少しだけ一貫性があるように見える。それから、外から自分も参加したい気持ちになったり、「よく気がつくなあ」と思う反面、“乾いた”“冷たい”“怖い”“無気味”“残酷”とも感じられる。

また、色々な発見もできるし、つい見入ってしまうものもある。混沌としたこの世界にいますと、映像ばかりのせいか目が疲れることがあるけれど、少し見て去ってしまうのではなくて見続けてほしいと思う。

6. 考察と今後の課題

本稿では、理論的な考察を踏まえた上で、アート作品の言語化において、(1)意味生成のための言語化と(2)不特定多数の他者に向けた言語化という二つの側面が存在することを指摘した。

田中・鈴木・佐藤の学習者グループが直面した困難は、(1)意味生成のための言語化と(2)不特定多数の他者に向けた言語化という二つの側面が異質なものであることを示すとともに、現代アート作品の言語化という活動が学習者に意味生成過程の発動を促すことも示している。

「選んだ作家や作品について紹介する文章」では、「夏への扉—マイクロポップの時代」展に来場する不特定多数の他者に向けた文章を書くことが要求される。本稿が分析対象とした学習者グループ（田中・鈴木・佐藤）は、このようなフォーマルな文章を作成することに困難を示していた。これに対し、「気づいたところ」「好きなどころ／嫌いなどころ」では、親しい友人同士でのインフォーマルな相互行為の中で言語化の活動が行われる。田中・鈴木・佐藤はこのような相互行為の中で、アート作品に対する意味生成を行うための言語化を行うことができた。このことは(2)不特定多数の他者に向けた言語化を行うことができなくとも、(1)意味生成のための言語化を行うことができる学習者の存在を示している。アート・リテラシー教育における言語化の支援においては、これら言語化における二つの側面を踏まえ、それぞれの側面における支援のありかたを考える必要がある。

その際に重要なのは、(1)意味生成のための言語化と(2)不特定多数の他者に向けた言語化という二つの側面を踏まえた上で、どのような状況にある学習者に

対し、どのような支援を行うのかを考えることである。従来、国語科教育においては、(2)不特定多数の他者に向けた言語化を最終的な目標とした支援が行われる傾向にあった。確かに、学習者が、不特定多数の他者に向けた言語化を行えるよう支援していくことは、ひとつの重要な教育的支援のありかたである。しかし、自分自身の複雑な経験を初めから他者に理解可能なかたちで意味づけ、言語化を行うことは果たして可能だろうか。

本稿で明らかにしたことは、他者に理解可能なかたちで言語化を行うことが困難な局面が存在するという事実である。もちろん、「サンボリック」が優位な局面においては、このような困難が生じることは少ない。しかし「セミオティック」から「サンボリック」へと向かおうとする局面、あるいは「サンボリック」の秩序が「セミオティック」によって崩壊された後の局面において、我々はこのような局面に直面せざるを得ない⁽⁴⁾。この局面は、紛れもなく、意味生成過程の中に存在する。さらに言えば、この局面こそ、新たな意味や言語の生成をもたらす契機となる。そのため、アート作品の言語化を支援するためには、むしろ、この局面を重視する必要がある。これは、すなわち(1)意味生成のための言語化そのものを教育目標とすることにもつながる。これに対し、学習者にもつばら(2)不特定多数の他者に向けた言語化を強いることは、学習者による意味生成活動を阻害し、アート作品の鑑賞によって生じた学習者の微細な経験を、既存の言語によって抑圧してしまう危険性を孕んでいる。

今後は、これら言語化における二つの側面とその関係性を踏まえ、学習者によるアート作品の言語化を支援する方法を理論的・実践的に探求する必要がある。本稿での分析結果からも明らかのように、本稿が報告した実践における学習支援、すなわち「ピア・アプローチ」による対話型鑑賞支援は学習者の意味生成過程を発動させ、それを支援するための方法として有効であったが、(2)不特定多数の他者に向けた言語化の段階に至る支援を行うことはできなかった。学習者の意味生成過程そのものを重視すれば、すべての生徒が(2)不特定多数の他者に向けた言語化に到達する必要性は少ない。しかし、あらゆる側面で意味生成過程が生じているのだとすれば、(2)不特定多数の他者に向けた言語を生みだそうとする過程でこそ生じる、意味生成上の葛藤も存在するであろう。そうであるとすれば、今後は(2)の側面を視野においた支援方法を考察していく必要がある。これについては今後の課題とする。

注

- (1) 浜本(2004)は、国語科で取り上げるべき言語活動として「見る」「聞く」「話す」「読む」「書く」の五つを挙げている。また、藤森(2003)は国語科教育において映像メディアを教育内容として扱う領域として「みること」「みせること」を提案している。
- (2) 本稿では「言語化」という用語を用いる。
- (3) 本稿では「ストーリー」を「2つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為」(やまだ, 2000, p.3)あるいはそれによって生成されたテキストと定義する。
- (4) なお、(3)「アイデンティティを創出する一ストーリーの語り手になる」という段階は、「本を書いたり、雑誌や他のメディアに登場したりするなど、ストーリーの語り手が大衆の視界に入ってくる」(プラマー, 1998, pp. 267-268)段階である。また、(4)「社会的世界/サポート・コミュニティを創造する」という段階は、ストーリーが「個々のストーリーの語り手をこえて受け入れるコミュニティへと移動する」(同上, p.268)段階であり、このとき、ストーリーはそれを共有し、共感する人々によってひとつのコミュニティ、ひとつの「社会的世界」を創造する。さらに、(5)「公的な問題の文化を創造する」という段階は、ストーリーが「限定された社会的世界から出て一連の公的言説の場へ入る」(同上, p.269)段階である。
- (5) 本稿では個々の学習者が自分自身の経験を言語化する段階に焦点を当てるため、(3)「アイデンティティを創出する一ストーリーの語り手になる」以降の段階については議論していない。しかし、「メディア・アクティヴィズム」(media activism)、「スチューデント・アクティヴィズム」(student activism)の運動の文脈で行われてきたメディア・リテラシー教育(バッキンガム, 2006参照)は、学習者の「声」を社会に届けることを目的としてきた。今後、「学習者による言語化をいかに支援するか」という問いを議論する際には、これら学習者の「声」を社会に届けることを目的とした教育活動との接点を視野に置く必要がある。その際、プラマー(1998)によって提示されたストーリーの五段階は、有効な示唆をもたらすと考えられる。なお、本稿で報告した実践が行われた後、高校生を中心とした学習者が作成したアート作品に対する文章を「ギャラリーガイド」(企画展のガイド)として編集・発行し、水戸芸術館現代美術センターの来場者に向けて配布するという実践を行っている。これについては、高校生アートライター事務局(2008)を参照。
- (6) 流れ解散のため、終了時刻は目安である。
- (7) この企画展は松井(2007)の提唱した「マイクロポップ」(Micropop)という概念を代表的に示す15名の作家によるアート作品を展示するグループ展である。詳細は松井(2007)参照。
- (8) 本授業実践が行われる前に、D高等学校美術部1年生を対象に、企画展で紹介されているそれぞれの作家についての感想文を書き、それらの文章を一冊の冊子『D高生による感想ノート』にまとめるというワークショップを行っている。
- (9) 鹿内・渡辺・伊藤・入江(2004)は、アレナス(2001)の「対話型鑑賞法」「対話型ギャラリートーク」を取り入れた作文教育の実験授業を行っている。鹿内らは「対話型

- フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク (2004)『アート・リテラシー入門』フィルムアート社
- 藤森裕治 (2003)「国語科教育における映像メディアの教育内容—メディア・リテラシーの視点から—」国語科教育, 第53集, pp. 18-25.
- 浜本純逸 (2004)「国語教育・国語科教育」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典 (第3版)』教育出版 pp. 256-257.
- 浜本純逸 (2006)『国語科教育論 改訂版』溪水社
- 高校生アートライター事務局 (2008)『アートライティング』水戸芸術館現代美術センター
- クリステヴァ, J. (原田邦夫訳) (1983)『記号の解体学—セメイオチケ1』せりか書房
- クリステヴァ, J. (原田邦夫訳) (1991)『詩的言語の革命 第一部理論的前提』勁草書房
- 松井みどり (2007)『マイクロポップの時代: 夏への扉』PARCO 出版
- 西川直子 (1999)『クリステヴァ—ポリロゴス』講談社
- 西嶋憲生 (2004)「現代アートとは?」フィルムアート社・プラクティカ・ネットワーク編『アート・リテラシー入門』フィルムアート社 p. 150.
- ブラマー, K. (桜井厚・好井裕明・小林多寿子訳) (1998)『セクシュアル・ストーリーの時代: 語りのポリティクス』新曜社
- 鹿内信善・渡辺聡・伊藤公紀・入江美由起 (2004)「小学校における『看图作文』の指導 (Ⅲ) —4年生に対する実践—」年報いわみざわ, 第25号, pp. 19-28.
- 立川健二 (1990)「セミオティックとサンボリック」立川健二・山田広昭著『現代言語論 ソシユール・フロイト・ウイトゲンシュタイン』新曜社 pp. 141-148.
- 劔陽子 (2006)『ピア・エデュケーションでエッチ・愛・カラダ』明石書店
- やまだようこ (2000)「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学」やまだようこ編著『人生を物語る』ミネルヴァ書房 pp. 1-38.

付記

この小論は第114回全国大学国語教育学会 (茨城大会) における口頭発表をもとに作成したものである。席上, 多くのご助言をいただいた方々に感謝したい。また, 本研究にご協力いただいた, 森山純子さん (水戸芸術館現代美術センター), 市川寛也さん (筑波大学芸術専門学群) に厚く御礼申し上げたい。

How we help students verbalize their feeling for the arts? : A case study of a students' group activity in art appreciation education

Kimi ISHIDA

“Arts literacy” means the literacy of reading/writing the various worlds expressed in various works of art. What is important in arts literacy is to make sense of the works of art by our own feeling, and express the sense by our own words. Therefore, this article discussed how we verbalize our feelings of art. The purpose of this discussion was to construct the theoretical framework for educational support in arts literacy education.

From the examination of two theoretical considerations on verbalization, Ken Plummer’s “sociology of story” and Julia Kristeva’s theory of “signifiante”, the following theoretical framework was obtained: The process of verbalization has two dimensions. One dimension is (1) the verbalization for making sense of art, in which we verbalize our feelings for a work of art. One of the notable features of the dimension is that the words generated in the process are imperfect. The other dimension is (2) the verbalization for communication to anonymous others of the public, in which we can verbalize our feelings and tell our story to others by means of the way they can understand. It should also be added that the dimensions are two aspects in dynamic process of “signifiante”, where the two modes named “symbolique” and “sémiotique” coexist at all times.

Then, fieldwork was conducted in order to confirm how useful the theoretical framework is. Research field was educational practice of art appreciation education, which is held in The Contemporary Art Gallery, Art Tower Mito. The focus of this research was the students’ group activity in which three high school student girls chat about some works of contemporary art. It was found from the observation that the theoretical framework we discussed before are useful to understand students’ verbalization in art appreciation.