

Peirce 記号論による

Visual 記号の概念再構成とその教育的意義

小笠原喜康

# 緒 言

"Visual" という言葉は、教育学の世界で重要な地位を持ってきたように思われる。19 世紀中葉にアメリカで起こった実物教授運動の中で、絵図や実物に直接接触させることが重視されてきた。そしてその延長上で 19 世紀末に作られるようになっていった学校博物館の中で教材の一つとして登場したスライドは、近代的教授技術の代表である Audio-Visual Education を生み出した。

こうして生まれた Audio-Visual Education (視聴覚教育) は、20 世紀の映画の発達に伴って急速に教育の中で重要な位置を占めるようになった。かのエジソンも教育映画会社を作り、いずれは映画が自動的に子どもを教育するようになるだろうと夢想したという逸話は有名である。その後第二次世界大戦を経てさらに隆盛を極めた Audio-Visual Education は、戦後の日本の教育においても重要な役割を果たしたことは記憶に新しい。

今日、Audio-Visual Education という言葉そのものはあまり使われなくなった反面で、コンピューターの発達により "Visual" は新たな重要度を増してきている。すなわちかつては無味乾燥な文字列の出力しかできなかったコンピューターが、今や画像を表示し、動画すらなんなく表示できるまでになった。こうした中、Windows95 の登場は、人々に新しい時代の到来を印象づけた。それは Icon を用いたフレンドリーなインターフェイスを備えていたからである。それ自体は、すでに Macintosh においてずっと以前から実現されていたものではあったが、Windows95 の登場は、それまでコンピューターを敬遠しがちであった人々をも惹きつけた。そしてこれによるコンピューターの普及は、さらなるコンピューターの発達を促し、今日の隆盛を後押ししたといっても過言ではないであろう。

ともかくもこうしたコンピューターの浸透と発達は、デジタルな "Visual" の時代をもたらしている。それはかつての映画そしてテレビの登場による "Visual" 時代に続く、第 2 の、

あるいは第 3 の "Visual" 時代を到来せしめている。そしてこのことは当然のごとく教育の世界にも大きな影響をもたらし始めている。コンピューターはマルチメディアとしての働きをこれからますます強めていくであろうし、バーチャルリアリティーの教育利用もこれからめざまされていくに違いない。

こうした一連の動きは、一時盛んに視聴覚教育研究としておこなわれた "Visual" の効果研究などを再び活発化させることが予想される。筆者の所属する日本教育メディア学会の紀要においても、すでにこうした傾向が現れている。種々の映像教材・機材やインターネットを介した映像の取り扱いの問題や効果の問題が盛んになりつつある。

しかしながら以前もそうであったように、こうした映像なり "Visual" な教材なりの利用が盛んになっても、肝心のこれをめぐる研究の方は必ずしも十分な科学的な積み重ねをしているとはいえないのではないだろうか。というのも科学的な研究のためには、そこで扱われる基礎的概念を明確にしておかなくてはならないはずだからである。だが最も中心的な概念である "Visual" の概念自体が、いまだに常識的な理解以上にはとらえられていない。このままでは、かつての映像の効果研究がほとんど成果をあげられなかったと評価されたのと同じことの繰り返しになる恐れすらあるのではないだろうか。

本研究は、こうした過去の過ちを繰り返さないために、ここで最もベーシックな問題に焦点をあてて研究しようとするものである。それは一見すぐには実践に役立つ机上のものにみられるかもしれない。より実践に即した具体的実験的な研究こそが必要だとされるかもしれない。そうした研究が必要であることは筆者も認める。しかしながら、一方ではこうした基礎的な研究の土台造りのような研究も必要であると筆者は考える。そうした実践的な研究の営みを無駄なものにしないために、こうした概念的な研究を避けて通るべきではない。本研究は、こうした問題意識にたっておこなわれるものである。

目次

緒言	ii
目次	iv
<b>序章 本研究の論点と展開</b>	<b>1</b>
第1節 本研究の目的とその中心的主張	2
1. 本研究の目的	
2. 本研究の中心的主張	
第2節 本研究の方法と展開	11
1. 本研究の方法論	
(1) 先行研究における本研究の位置	
(2) 本研究の方法論と理論的前提	
2. 本研究の展開とその概略	
【注】	26
<b>第1章 絵図・映像記号論再考</b>	<b>27</b>
第1節 二分法への疑問からの出発	28
第2節 視聴覚教育論における視覚記号論への疑問	30
1. これまでの常識への看板問題の提起	
2. 類似記号の状況的意味解釈可能性の問題	

第 3 節 従来の映像記号と言語記号の区分基準	44
1. 「映像と言語」概念の区分問題	
2. 従来の区分基準	
第 4 節 「類似記号」概念批判	55
第 5 節 妥当な区分基準とは何か	64
【注】	72

## 第 2 章 Peirce 記号論における Icon の意味

第 1 節 本章の論点と展開	76
第 2 節 Icon への坂元彦太郎の誤解	81
第 3 節 Peirce 記号論のカテゴリーとその構造	88
1. 基本カテゴリーと第一性の意味	
2. カテゴリーの関係構造	
第 4 節 三つの記号種の関係構造	100
1. 従来の解釈の問題点	
2. 記号過程としての 3 分類	
第 5 節 Icon の意味と「映像」概念への示唆	112
1. Peirce における Icon の意味	
2. Icon 解釈としての映像	
【注】	126

■ v

## 第 3 章 Visual Literacy 概念の再構成

第 1 節 本章の論点とその中心的主張	129
第 2 節 Visual Literacy 概念の定義とその問題点	134
1. Debes の Visual Literacy の定義	
2. Debes の定義の問題点	

第3節 Visual Literacy 提唱時の問題意識と理論的背景 .....	141
1. Visual Literacy 提唱時の問題意識	
(1) 対象言語獲得重視論の役割	
(2) テレビによる自己受容的認識阻害論	
(3) 認識補償としての視覚的読み書き論とその問題点	
2. Visual Literacy 概念提唱の理論的背景	
(1) Debes の一般意味論への逡巡	
(2) Turabyne の視覚言語論	
3. Debes のねらいへの評価と提唱への疑問	
第4節 拡大する Visual Literacy 概念 .....	171
第5節 Cassidy & Knowlton の批判と Seels の反論 .....	180
1. Cassidy & Knowlton の批判	
2. 成功していない Seels の反論	
第6節 新しい Visual Literacy 概念の提案 .....	193
— Cassidy & Knowlton の批判を越えて—	
【注】 .....	200
<b>第4章 Peirce 記号論による教材解釈—地図認識を例として—</b> .....	<b>204</b>
第1節 Peirce 記号論の教材解釈に提起する問題 .....	205
第2節 Peirce 記号論からみた Arnheim の地図認識論 .....	217
第3節 地図的 Icon 認識カテゴリー構築の試み .....	
1. さまざまな地図と地理的認識の問題	
2. 地図「視知力」のカテゴリー・システム	
第4節 これまでの地図教育の問題点改善に向けての私論 .....	238
1. これまでの地図教育の問題点	
2. 地図教育改善の視点	
【注】 .....	247

終章 新しい Visual 記号概念の意味するもの .....	249
第1節 本研究の結論とその意義 .....	250
1. 結論の示唆する先行研究問い直しの視座	
(1) 本研究の結論とこれまでの考察のまとめ	
(2) 結論の示唆する問い直しの視座	
2. 教授手段としての視聴覚教育の問い直し	
第2節 これからの教育に対する本研究の示唆 .....	271
【注】 .....	275
引用・参考文献一覧 .....	277

# 序 章

## 本研究の目的と展開

### 第 1 節 本研究の目的とその中心的主張

1. 本研究の目的
2. 本研究の中心的主張

### 第 2 節 本研究の方法と展開

1. 先行研究における本研究の位置と研究方法
  - (1) 先行研究における本研究の位置
  - (2) 本研究の方法論と理論的前提
2. 本研究の展開とその概略



## 第1節 本研究の目的とその中心的主張

### 1. 本研究の目的

"Visual" とか「視覚的」というのは、どういう概念なのだろうか。これは元来形容詞であるにもかかわらず、今日では普通に名詞として扱われている。日本では、この言葉の後に「～なもの」を付けて「視覚的なもの」と綴って映像や図像・絵図を表すことが多いが、英語圏ではこれを Visuals と複数形にしてそのまま映像を意味することも珍しくない。とりわけ Verbal と対比的に扱われるときには、複数形にすらしめないこともあるほどである(注 序. 1)。この事自体は、特に問題にする必要はない。しかしながら、これまでこの言葉は視聴覚教育のみならず広く教育の文献の中で使われてきたにもかかわらず、ほとんど常識的使用の範囲以上には、意識されることがなかった事は問われなくてはならないであろう。なぜならそれはあまりにも自明の事のように思われてきたからである。すなわち「"Visual" とは、目に見えることである」ということ以上のものではなかった。確かに、日常的な文脈でこれらの言葉が使われるときには、ことさらにその概念を吟味する必要はない。

しかし、「視聴覚教育とは、言語的な記号すなわち文字だけによるのではなく、視覚的な記号すなわち映像を学習者に提示することによって理解の促進を図る技術である」というような説明をされると、これらは吟味を必要とする教育学理論上の概念となってくる。なぜなら「映像」という視覚的記号に対峙する言語的記号である「文字」も、同じく視覚的記号であることにはかわりはないからである。したがってこのような教育学理論の文脈で使われるときには、これらの概念は「目に見える」という感覚モードの問題ではなくなる。感覚モードの問題であるならば、文字も視覚的記号としての資格を有していることになる

からである。このことから、「映像と言語」という対比構造の議論においては、"Visual" とか「視覚的なもの」そして「映像」という言葉を「目に見えるもの」というとらえ方で使うことはできないことは容易に明らかとなる。

それにもかかわらず、これまでこの "Visual" という言葉は、ほとんど問われることなく無批判に使われてきた。この "Visual" という言葉は、あまりにも自明のように思われてきた。それは、見ることができるものについて語る場合に用いられているとしばしば考えられてきた。例えば Braden . R. A. (1994) は、この見方を以下のように示している。

この議論のためには、Visuals というのを見られるもの、見ることのできるもの、可視的なもの、伝達プロセスにおいて用いられる印刷言語以上のものと考えよう。はっきりしているのは、視覚は、Visual 概念の中心だということである。(Braden, 1994, p. 194)

この言い方は、議論の余地のある主張を内包している。なぜならこのような概念定義では、"Visual" なものから Verbal なものを排除出来ないからである。たしかにここで Braden は、「印刷言語以上のもの」と文字言語を排除しているが、それは規則を述べることなく恣意的に排除しているにすぎず、そこに論理的整合性を認めることは困難である。そしてさらに、これらの陳述は、被定義項は定義項を含んではならないという基本的論理規則を犯している。しかしながら、このようなレベルの言述をみることは決して珍しいことではない。私たちの理論的な議論の中核をなす概念への理解がこのレベルであってはならない。なぜならこのレベルの議論にとどまっていたのでは、かつて Knowlton, J. Q. が指摘した問題に対して納得のいく返答ができない恐れがあるからである。

かつて Knowlton は、'On the definition of "picture"' という論文で映像の「後概念的位相」(the postconceptual status) ということを提起した (Knowlton, 1966, P. 165)。それは、絵図・映像はあらかじめ言語的な概念としてわかっているからわかるのである、というものであった。何かの映像が何であるかがわかるのは、すでにその映像が何を指し示すのか言語的な概念としてわかっているからわかる、というこの指摘は看過できるものではない。なぜなら、もしそうならば、視聴覚教育の技術が学習者にわかりやすい提示の技術であるというのは、単なるトートロジカルな技術であるということになってしまうからである。すなわち、見知った映像を見せて学ばせる、わかっているからわかる、という以上のこと

をいっていないことになってしまうからである。

ではこの "Visual" は、どのようにとらえられるべきなのだろうか。そしてこの問い直しは、私たちの教育理論にどのような意義を持ちうるのだろうか。本研究では、この従来問われることのなかった極めてベーシックな問題に焦点をあててその概念の内包を明確にし、そこから得られる教育学上の新たな観点の構築を試みる。

そのために本研究では、アメリカ・プラグマティズムの創始者として知られる Peirce, C. S. の記号論に多くを依拠して、"Visual" 概念をどのようにとらえるならば、私たちの議論が生産的になるのかという概念問題に専心して考究する。というのもこの "Visual" 「視覚的」「映像」という用語は、視聴覚教育において最も重要な概念であり、この分野の研究文献の中で最も頻繁に使われる用語であるにもかかわらず、これまでは常識的な意味でしか使われてこなかったからである。そのためその議論は、「映像は学習の不得手な子どもの助けになる」というような常識的レベルの知見以上の理論を産みだすことが難しかった。

私たちの研究とその議論を豊かなものにするためには、この用語をより明確にする必要がある。そこで筆者はこの従来のレベルを乗り越えるために、"Visual" 概念をその根底から問い直してみようと思う。そうするならば、そこから新たな視聴覚教育の見方のみならず、これまで見過ごされてきた新たな教材解釈の可能性も見えてくるに違いない。そしてそれはまた、広くは「学力」の新たな見方にもつながっていくものと期待される。というのもこの新たな見方に立てば、これまでの近代学校が中心としてきた記号の正しい理解力の育成を越えて、主体的な解釈力を育てるというもう一つの重要な学力の見方に対する一つの論拠を構築できるからである。

すなわち本研究では、"Visual" とか「視覚的」という概念を再構成し、それをいくつかの関係する諸概念に適用するならば、これまでとは違った見方が可能になることを示すことを目的とする。筆者はこれをおこなうために、「映像と言語」の区分問題の再検討の必要を示唆する具体的事例の検討から始めて、さらに Peirce 記号論の再解釈をおこない、そこから得られる示唆を、関係する諸概念の問い直しに適用してみようと思う。

具体的には、まず Visual Literacy の概念をこの視点から再構成する。ここでは、それは視覚的な記号の意味を正しく理解するというのではなく、創造的な意味構築力の育成をめざす学力論ととらえ直すことができることを示したい。従来この Visual Literacy という言葉は、日本では「映像読解力」などと訳され言語記号以外の視覚的記号の意味を正しく読みとる能力と解されてきた。しかしこの言葉は、その中心的概念であるところの "Visual"

という概念を「目に見えるもの」という常識的なとらえ方以上には規定してこなかったために、その意味範囲の解釈から多くの混乱をもたらしてきた。論者の中には、この概念は不用品なものであるという論を提出することすらあった。

そこで本研究においては改めて、この概念を Peirce の記号論の分析からとらえ直すことによって新たな存在意義を提案することにしたい。というのも Peirce 記号論の理論に立てば、「視覚的」の意味は「目に見える」という感覚の問題ではなく、記号属性が直接に働きかける情態の質によって成立する解釈をもたらす働きということになり、すべての記号解釈において最も基底的かつ規定的に働き、その方向性を左右する重要な概念となるからである。この考え方に立てば、Visual Literacy とは「文字記号以外の視覚的記号を正しく解釈する能力」ではなく、「記号の意味を既成の概念によらずに、解釈者自身の解釈性向に依拠して記号属性から直接的に看取する能力」ととらえ直すことが可能になる。Peirce は、そうした解釈によってとらえられる記号を Icon と呼ぶが、そうした Icon 記号解釈を重視することは、すでに意味限定された記号解釈から幾分かでも自由であるという意味において、主体的・創造的であるといえる。ここでは Peirce 記号論の解釈に立って "Visual" を問い直せば、そうした考え方の論理を構築できることを示したい。

これと同様に次には、この Peirce 記号論の観点に立てば従来の教材がどのように解釈し直すことができるのかを示すために、地図学習の新たな解釈の可能性を考える。なぜ地図学習の問題を考えるのかといえば、それはこれが従来ともすれば地図記号の正しい理解と読みとりによって特定地域の地形や特産物を学ぶ教材ととらえられがちであったからである。しかしながらもちろん従来の地理教育はそうした理解のみを目的としてきたのではなく、そうした記号理解を踏まえてそれらを比較関連づけて地域景観を構築することを目的としてきた。ではそれはどのようにして可能になるのか。Peirce 記号論の観点に立てば、ともすれば軽視されがちであった地図の Icon 解釈を重視することが必要である。そうしたことが Peirce 記号論から導き出していることをここで示したい。

そして最終的には、これまでとられてきた視聴覚教育の概念をこの Peirce 記号論の観点から問い直す。この観点に立てば、視覚的記号は単に目に見える記号としてではなく、解釈者に既成の概念にとらわれずに、自身でより新しくとらえ直すことを求める記号として立ち現れることになる。したがってそれは、やさしく教える技術という狭い観点でとらえるべきではなく、全ての教科教材の分野で重視されるべき個性的な意味創造力を育成しようとする教育であるととらえるべきではないかという提案が可能になることを示したい。

## 2. 本研究の中心的主張

本研究において筆者は、"Visual" という概念が適用される「視覚的記号」「Visual 記号」「絵図・映像」などの意味を従来のような意味がわかりやすい記号とはとらえない。とりわけこれが言語との対比において問題にされるときは、その逆に意味があいまいで解釈者に対してその独自の解釈の構築を求める開かれた記号であるにとらえる。すなわち、その基本的で切り詰められない規準は、従来最も有力視されてきた指示対象との類似にあるのではない。類似記号の概念は、絵図・映像のわかりやすさの根拠とされてきたが、それは前述したようにトートロジカルなものである。

ではその最も重要な意味とは何か。筆者はそれを、冗長さの概念によって示すことができると考えている。すなわち、何かの記号の意味があいまいで冗長であるという場合、したがってそれらの意味が私たち自身によって構築されたり創造される必要があるとみなされる時、そのとき私たちは、その記号に対して "Visual" という言葉を使い、「これらの記号は Visual である」とか「これらは Visual なものである」というのである。

しかしながらこの主張は、"Visual" 概念の適用範囲を明らかにすることのまだ半分である。記号とは何であるのかという観点に立てば、ここからさらに先に進まなくてはならない。"Visual" 記号が意味あいまいな記号であるということは、何かの記号に接したときに、何か気になるがよくわからない、感じることはできるがもちろん言葉にはできない、でも何か迫るものがあり感じるものがある、そういった観念を想起させる記号、それが "Visual" な記号であり、それが真の意味での映像なのではないか。そしてそれはまた全ての認識の基底であり、かつまた高度な認識においてもいつも重要な役割を果たすものではないのか。これなくしては、全ての認識は空虚なものになり、どんな言葉による認識もオウムや自動販売機が発声するものと変わらないものになってしまうのではないか。

それは決して単に認識の基礎であるとか出発点であるといのではなく、全ての認識において（それが低次であるか高次であるかにかかわらず）いつにおいても不可欠なものであ

り、これなくしてはどんな経験も体験もその名に値しないものになってしまうものである。そうであるとすれば、こうした "Visual" 記号のとらえ方は様々なこれに係わる分野の問い直しを迫ることになる。例えばそれは、"Visual" な記号を提示するという視聴覚教育を、単なるわかりやすさを促進する技術以上のものととらえ直すことを迫る。それはさらに、全ての教材におけるその役割の問い直しを迫り、ひいては私たちが求める知力・学力といったものもこの観点から問い直すことを迫るだろう。本研究では、こういったことが "Visual" 概念の問い直しからでてくることを示したい。

筆者は、この主張を Peirce の記号論の再解釈に依拠して確認したい。Peirce は、記号を Icon ・ Index ・ Symbol の三つに分けた人として知られている。これまでこれは、記号を分類する三つの「種類」と考えられてきた。すなわち、なにがしかの記号は、この三つのどれかに振り分けられるものと見なされてきた。映像は Icon 記号であり、寒暖計のアルコール柱は Index 記号であり、文字は Symbol 記号であるというわけである。しかしながら Peirce の記号論を、その思想の根底にあるカテゴリー論に立って詳細に検討すると、この従来とられてきた見解が必ずしも正当なものであるとはいえないことが明らかとなる。

Peirce はこの三つの種類を、記号を分類する概念として立てたのではなく、あらゆる記号をその時々に応じて解釈する視点として立てていた。したがって個々の記号が、必ずこの三つのどれかになるのではなく、解釈視点の採り方によってそのどれにでもなりうるというものであった。すなわち Icon ・ Index ・ Symbol という記号がそれ自体として存在しているのではなく、それぞれの解釈視点から見られるときにそのような記号として立ち現れてくる概念として立てられていた。そこで同じ一つの記号、例えば、通常は絵図・映像といわれるものであっても、Symbol 的解釈視点からみれば Symbol 記号とみなされ、その代表格である言語記号と同じようなものとして働くものとされる。そしてもちろん Icon 的解釈視点からみれば Icon 記号とみなされ、その代表格であるところの絵図・映像の類とみなされることになる。それは文字記号であっても同じである。Icon 的解釈視点から見れば、Icon 記号すなわちその代表であるところの絵図・映像の類と見られることになる。そうであるからこそしばしば、シャツに描かれている文字を絵図や図柄の類と私たちは感じるのである。

このような新たな Peirce 解釈に立てば、先の Knowlton の映像の「後概念的位相」の問題提起にも容易に答えることができることになる。すなわち、「意味が予め分かっている絵図・映像は、Icon 記号ではなく Symbol 記号として文字記号以外の言語記号として働いて

いたのである。したがって、それは「後概念的 position」ではなく「同概念的 position」の記号として働いていたのである」と答えることができる。ということは、あらかじめ意味の分かっている Symbol としての映像を使う場合には、言語記号とは違う理解を促進するのではなく、むしろその逆で言語的理解と同じようなわかり方をさらに強めているに過ぎないのではないか。すなわち言語と同じに意味の確定しているわかっている映像記号を使って、わかっている概念をさらにわからせる、あるいは文字記号・音声記号では十分に達成し得ない明瞭な意味理解を促進していたのであるという解釈を成立せしめる。

しかしながら Peirce 記号論の再解釈が教えるのは、ここにとどまらない。従来の教材解釈や学力の見方にも新たな視点を教えてくれる。この新たな Peirce 記号論の解釈に立てば、Icon とはその記号属性から直接にながしかの言葉にはならない観念を想起させる場合の記号概念であり、Index とはいわば一対一対応的な解釈を想起させる場合の記号概念であり、Symbol とは前後関係の文脈にそって解釈される場合の記号概念である。そして、論理的な思考は Symbol によらなくてはならないが、全ての新たな観念の伝達は Icon によらなくてはならないとされる。このことは重要な観点を私たちに与えてくれると筆者には思われる。

それは、これまでの教育で實際上重視されてきた事実知の学習は、Peirce のいう Icon も Symbol も欠落させた Index の記号理解ではなかったのかという観点である。それゆえにその学習は、論理的思考も創造的思考も育成できなかったのではないかと疑うことを可能にしてくれるのではないだろうか。Symbol 的な映像を使うことは豊かで具体的な理解を促進するようにみえながら、言語記号と同じ働きで意味明瞭な理解を促進するということになり、実際には硬く応用性のない狭い意味限定であるところの Index 記号理解にとどまってきたのではないかと疑わせる。

そしてさらにこの Peirce の記号論は私たちに重要な考え方を示唆する。それは記号解釈過程の二重の進行過程の考え方である。第一の過程は、記号体と解釈と指示対象の 3 つの過程である。そこでは、最初の解釈の段階で構築されたこの 3 つの関係が少しずつ変化しながら繰り返されていく。すなわち何かの記号をその指示対象に結びつける解釈が構築されると、今度はその解釈が一つの新たな記号体となってその同じ指示対象と結びつけられてまた新たな解釈を産み出す。そしてその解釈がまた新たな記号体となって・・・と理想的には無限に繰り返されていく。なにか複雑な感じがするが、この考え方は同じものでも最初見たときと次に見たときとは違った印象をもつことを考えてみれば納得できるであろう。先に「理想的には」と述べたが、それは現実的にはこれが無限に繰り返されるので

はなく、しばしばその振幅の幅が狭くなり「習慣」という形で固定化された「解釈」に至る場合が多いという意味である。

もう一つの進行過程は、記号の解釈が記号属性から直接に何かを感じ取る段階、Peirceの言葉でいえば第一性の Icon 解釈の段階から、第二性の Index 解釈をへてさらに第三性の Symbol 解釈の段階へと進むというものである。誤解を恐れずに平明に述べれば、それは明確に言葉化されない印象のような Icon 解釈段階から状況的に意味をとらえる Index 段階をへて、既存の他の概念とのネットワークにはめ込む言語的に明確に意味を定める Symbol 段階へ進行する解釈過程である。

この二つの過程は、いわば常に絡み合いながら螺旋的に進行する。つまり第一の進行過程で連続的に変化する解釈は同時に新たな記号の生産過程でもあったわけであるが、その記号の解釈はこの第二の進行過程である Icon・Index・Symbol というプロセスを常に経るということになる。したがって一つの記号は常に作り替えられ、その都度第二の記号過程を経て新たな解釈に至り、かつまた同時にその次の記号になってと繰り返されていくことになる。すなわちその解釈自体がまた新たな Icon 解釈を産みだし、それがまた新たな Index 解釈へと展開し、そしてまた新たな Symbol 解釈の段階へと螺旋状に展開していく。この過程は、何かに対する第一印象が次の時には違った印象で私たちにとらえられるという現実をよく説明している。こうしたいわば開かれた解釈過程、ダイナミックに連続的に変化していく記号解釈過程を重視することは二つの意味で大切であるだろう。

一つには、記号解釈過程とは一つの正しい解釈を決めることではなく、不断にその意味を作り替えていく過程であるという考え方を私たちは獲得できるという意味で重要である。実際、よりよい解釈者は自分自身のもつ既存の概念に対しても常に新たな意味を見いだそうとするであろう。そしてそれはしばしば新たな発見へと導かれることになる。第二には、この考え方に立てば、Icon 的解釈が常に必要であり、それはより高度な解釈次元においても変わることはないということを教えてくれるという意味で重要である。実際私たちは、同じ一枚の地図を見ても、専門家はそこに書かれていないことまでも読んでいくことを知っている。またよく言われるように、偉大な発見をした科学者がしばしばそうした Icon 解釈をしていたという逸話も知っている。

このように Peirce の記号論の再解釈は、これまでしばしばいわれてきた「視覚的記号と言語的記号」とか「映像と言語」といった単純な二分法の議論を、私たちにその根本から問い直させてくれる。十分な説明をこれから展開する前に述べるのは誤解を招く恐れがあ



るが、それを恐れずに筆者の考えを述べると、それはこうである。

およそ視覚的なもの "Visual" なものとは、目に見えるかどうかの次元の問題ではなく、記号が解釈者にとって新奇なもの、新たに意識を向けるもの、それまでにもっていた既存の観念をゆさぶるものとして立ち現れる時にいわれる概念であって、それがいわゆる映像か文字か音声言語かによるのではない。そしてそうした記号解釈力は、認識とか経験といわれる資格をもつものならば、いつでも繰り返し循環発展的に係わらなくてはならない。

"Visual" な記号の解釈がそのようなものであるとするならば、私たちはここに新たな研究の可能性を見いだすことができるのではないか。視聴覚教育がこれまで保ってきた意味理解の促進という地位自体は尊重されるべきである。しかしながら、そこにとどまっていたのでは「あればあるに越したことがないもの」以上の地位は獲得できないであろう。私たちはここからさらに一歩進んで、"Visual" な記号が果たす役割を再認識する必要がある。そうするならば、ここに Icon による学習が認識を変革するもの、学習者自身による創造的な意味解釈を促進するものと考えられるようになるのではないか。そしてそれはもちろん Symbol による学習も豊かなものにしてくれるに違いない。

それはまた従来の教材解釈にも影響を及ぼすのではないか。すなわち従来の教材の扱いは、Index 的理解を重視してきたが、Icon 的理解を促進するためにはどのような教材解釈が考えられるのかという問題を考える新たな研究の可能性を示唆してくれる。本研究では以上のような問題を考えるために次節で示す方法論で議論を展開していきたい。

なお本章の最初に述べたように、この "Visual" という言葉は、本来形容詞であるにもかかわらず、しばしば名詞的に使われる。それはまたこの言葉と対峙して用いられる "Verbal" においても同様である。しかし本研究においては、混乱を避けるために以後これを形容詞として用いることにする。名詞として用いる必要がある場合には、必ず「"Visual" なもの」「"Visual"(な) 記号」という表現を用いることにする。またその訳語として「映像的」という言葉を用いる場合も同じである。名詞とする必要がある場合は、必ず「映像」「映像的なもの」「映像記号」と表記することとする。

## 第2節 本研究の方法と展開

### 1. 先行研究における本研究の位置と研究方法

#### (1) 先行研究における本研究の位置

前節で述べたように本研究の目的は、従来の "Visual" 記号の捉え方に対するアンチテーゼを提出して、その教育学の議論における意義を具体的に示すことにある。ではそれほどのような意味でアンチであり意義あることなのか。むしろ詳しくは後章において議論することになるが、ここであらかじめ従来のこれに係わる議論に対する筆者の主張の位置を明確にし、かつそのための研究方法論を明らかにしておきたい。

従来の "Visual" 記号に対する議論は、前述したように決して多くなされてはこなかったが、それでもいくつかのしばしば引用される代表的な議論は知られている。その議論は、大きく分けると二つの方向に集約される。一つは、"Visual" 記号の問題を言語記号との対比においてあらかじめ了解している問うまでもないこととして、そのコード特性を明らかにしようとする議論である。それは、Levie, H. W. (1978) の議論に典型的にみることができる。"Visual" 記号をめぐる研究のほとんど全ては、この種のものである。これに対してもう一つの議論は、"Visual" 記号の問題をより厳密に問おうとするものである。前者の議論が不問にしているこの問題を論理的に厳密に問うことで、研究すべき問題をより明確にしようとするこの試みは、残念ながら極めて少ない。しかしこの方向の議論の典型は、前述した Knowlton (1966) にみることができる。

これまでの大部分の研究の Levie のような立場は、すでに前節で紹介した Braden のもの

である。すなわち "Visual" なものとは言語記号とは違う図形記号であるとこれまでの日常的概念を踏襲した上で、その "Visual" 記号の意味コードの特性を明らかにしようとする立場である。これは後章の第 3 章で検討する Visual Literacy の議論に多く見られるが、ここでは言語記号と同じ Symbol としての機能を "Visual" 記号にも認め、そのメッセージ特性を明らかにしようとする。たとえば、どういう絵図・映像がどういう理解を促進するのかとか、どういう絵図・映像がどういう刺激体 (キュー) として効果的に働くのかといった議論である。Levie は、下記のような記号分類表を掲げた上で次のように述べる。

Visual Literacy 研究の中心的課題の刺激形態は、絵である。それは、絵が見ることができることによるのではなく、シンボルとりわけ言葉でもなく、他のデジタルシンボルでもないことによる (図 1 参照)。すなわち Visual Literacy の研究において最も関心が寄せられるのは、シンボル行動であって感覚行動ではない。どちらの場合も、刺激物としては同じである。がしかしそこにおける内的 (心的) プロセスは、重要な点において異なっている。

		シンボル様式		
		デジタル記号	図形記号	非記号刺激
感 覚 様 式	視 覚	印刷言語	絵	自然物
		数字	彫像	人工的 非記号刺激
		手旗信号	身振り	
	聴 覚	音声言語	音響	自然発生
		モールス信号	擬声	および
		警報音	音楽	人工雑音

図 1 Symbolic and Sensory Modalities (Levie, 1978, p. 26)

このような分類に立った絵図・映像記号の教授における意味機能の研究は、これまでの視聴覚教育の研究の大半を占めてきたし、今日でも教科教授学分野で盛んに行われている。しかしながらここには、たくさんの問われなくてはならない前提が気づかれずに立って立られている。たとえばそれは、絵図・映像記号は「言葉でもなく、他のデジタルシンボルでもない」シンボルであるという言説に現れている。「デジタル記号」と「図形記号」

とは、どのように明らかに違うのだろうか。「デジタル」であるか「図形」であるかは問う必要のないほどに明瞭に異なるのだろうか。

詳しい議論は後の章、とりわけ第 1 章においてなされるが、この分類の奇妙さは「身振り」が図形記号とされていることから即座に看とることができる。「身振り」は「手旗信号」とどのように違うのか。もし「手旗信号」は社会的に人工的に作られたものだというのなら、それは「身振り」においても同じである。そうであるからこそ文化によってその意味が異なることになる。

もちろん Levie は、記号の形のことを問題にしているのではない。引用にあるように、「内的 (心的) プロセス」の問題であるとしている。とすれば、この問題は、その刺激体が通常いわれるところの絵図・映像記号であるか言語記号であるかによらないはずである。なぜならそれは、それを絵図・映像記号としてとらえるか言語記号としてとらえるかの私たち解釈者の側の問題となるからである。しかしながら Levie に、そしてこれまでのこの分野の研究者の意識に、この解釈者の側の問題として刺激体をとらえる視点が欠如していた。これを問わなくては、絵図・映像記号の特性を問うことなどできないにもかかわらず、これを不問にして研究が積み重ねられてきた。外的な記号の形の問題ではないとしながら、実際にはそこに依拠して研究が進められてきたのである。

これに対してもう一方の Knowlton の立場は、こうした記号と解釈者の関係という、よりベーシックな問題に焦点をあてて、研究の方向をより厳密に見定めようとしているという点において、前者よりも理論的に精緻である。Knowlton は、その論文を次の言葉で始めている。

今日、科学者や科学哲学者は、科学の言語の研究が科学研究において不可欠なものであることを強調している。(Knowlton, 1966, p. 157)

この言説が Knowlton の立場を明確に物語っている。研究が科学的であろうとするならば、どうしようとしなくても必ずやこの術語の問題にかかわらざるを得ない。物理学の歴史がその中心概念であるところの「質量」の意味を巡って発展してきたといえるのと同じように、私たちの研究においてもこの問題は極めて重要である。そうでなくてはせっかくの研究の努力が水泡に帰すことになることすらありうるからである、という意識がこの Knowlton の言説の背後にある。

本研究も、こうした極めてベーシックな概念問題に焦点をあてようとするものである。したがって本研究の従来の研究に対する位置づけは、これからのこの分野の研究を無意味なものにしないための概念的整理・土台造りの研究と位置づけることができる。それは Knowlton と同様の意識である。ただし筆者の主張が Knowlton と同じであるというのではない。後章で詳述するように筆者の研究の結論は、この Knowlton を乗り越えるところにある。端的に述べれば、Knowlton がその中心とした「類似概念」を問い直してこれを乗り越え、あらたな概念構築をしてその適応の意味を考えようとするものである。したがって本研究では、"Visual" 記号という概念をめぐる研究をより意味あるものとするために、Knowlton をも含めたこれまでの "Visual" 記号概念をその根底から問い直して、この分野の研究をより科学的なものにするための土台を提供する試みであるところにその意義見いだす。

## (2) 本研究の方法論と理論的前提

上述したように本研究では、従来問われることのなかった極めてベーシックな概念問題に専心して考察を進める。とりわけ本研究でとり上げる "Visual" 記号の概念は、日常言語であって学術用語として操作的に措定されたものではない。したがってこうした概念を検討するには、より基本的な理論的枠組みによって注意深く検討を加えていかななくてはならないであろう。なぜならそうでなくては、多岐に渡る日常言語の使用慣習に翻弄されて整理がつかなくなる恐れがあるからである。日常言語における諸概念は、様々に用いられ変遷を繰り返す中で、しばしば全く異なるものになることも珍しくない。そこで本研究においては、その検討の方法として記号概念を最初に体系的に組み立てた Peirce の理論ののちに進めていくことにしたい (なぜもう一方の Saussure, F. ではないのかという問題については後述する)。

ではなぜ Peirce の記号論の検討によって "Visual" 記号概念の再構成を試みるのか。それには次の二つの理由がある。

第 1 の理由は、なによりも Peirce 記号論は記号の問題を最初に体系的に構築した論であ

ということにある。それも単に外在的なしらかの記号をスタティックに分類したというのではなく、その独特の現象学の観点から実際に生きて働いている人間の認識作用の問題として記号解釈の過程を克明に描いているという点において、私たちの教育学の課題を考えるのに最もふさわしいものとみなしうるからである。というのも私たちの教育学の課題にとっては、子ども達の中に形成され何らかの形で外に表出された認識結果を読みとること以上に、その実際に生きて発展する認識過程を読みとる理論が重要であるからである。この点において Peirce の記号論は、思考過程を次々に作り替えられていく記号解釈過程ととらえることで、より実際に近い認識発展の理論となりうる。

このような意味で Peirce 記号論の検討は、"Visual" 記号をめぐる教育学概念を検討するのによりふさわしいと思われるが、ここであらかじめ本研究が議論の中心にしていく「記号」の問題について、筆者の立場を明らかにしておかななくてはならないだろう。というのもこの「記号」という概念は、今日まで必ずしも一致した了解を得ていないからである。これをめぐる用語も概念も錯綜しており、この問題を十分に規定することは極めて困難な課題であり本研究の守備範囲をはるかに超える。しかしながら大きな立場の違いというものは指摘しておかなくてはならないであろう。

それは記号の存在規定の違いという問題である。従来の多くの立場は、記号の生産が意図してなされたものと意図せずになされたものとの両方を認め、そこに自然的記号という概念を持ち込む。この立場の代表は、記号学の創始者として Peirce と並び称される Saussure である。この立場では、記号とその指示対象との結びつきが慣習的・恣意的である場合には Symbol (象徴) といわれ、その結びつきが自然なものである場合には Signal (信号) とか Symptom (徴候) といわれる。

言語は Symbol であり、煙は火事の Signal であるという場合がこれである。医師が白血球の増加などの患者自身が気づいていない身体の異変という徴候を察知して、化膿の進行を診断するなどという場合の記号概念である。この概念は本研究で扱う絵図・映像記号の場合にもいわれる。絵図・映像記号はどうしようとしなくても類似によってその指示対象と結びついている自然的・有縁的・偶有的記号であるというわけである。

これに対してもう一方のものは、どのようなものでも、それがたとえ自然に発生した煙の存在が火の存在を因果的に裏付けているとどんなに確実視されうるような場合であっても、そこに解釈者という存在を認めずして記号という概念を持ち込まないという立場である。すなわち何か記号であるのは、それを記号として認める解釈者が存在する場合に限

られるというのがこの立場の基本的で譲れない原則である。記号と解釈者と指示対象との3項関係がそこには常に存在していなくてはならない。この立場が本研究で検討する Peirce のものである。筆者もこの立場をとる。というよりこの研究そのものが、前者のような立場を批判し乗り越えるためのものである。〈自然的記号〉というのは臆見に過ぎないのではないか、と菅野盾樹は次のようにいう。

徴候が機能するためには、それが〈記号〉であるかぎり、人間的営為 (human practice) の仲立ちを必要とする、という点を重ねて強調しておきたい。ある出来事が別の出来事の徴候を構成するには、これらの出来事に関して〈経験〉が積まれ認知が成就されねばならない。(菅野, 1999, p. 43)

筆者も本論の論述を進めるに当たり、こうした立場をとる。人間的営為なくして偶然に有縁的に自然に記号となる表意体など存在しないし、そうしたものを想定することは無用な混乱を議論に持ち込むことになる。その一つの典型が、本研究で検討する「映像と言語」という切り分けである。

第2の理由は、これまでの視聴覚教育理論では、この Peirce の記号論がその理論的根拠の一つとして論じられてきたからである。第2章で検討するように坂本彦太郎は、Peirce の記号分類の内の Icon を "Visual" 記号としてとらえ、視聴覚教育の記号論的理論を提出した。しかしながらこの坂本の解釈は、Peirce 記号論への誤解に基づいており、再検討を要するものである。そこでは Peirce の Icon を人間の解釈作用の関与にかかわらずにそれ自体として自存する記号としてとらえている。

しかしながら、前述したように人間の解釈に係わらない記号というものはいらうのだろうか。"Visual" な記号であるところの映像は、私たち人間の係わりなくして最初から「映像」として自存しているのだろうか。もし自存しているとするならば、この「映像」と対峙させられるところの「言語」記号である「文字」も同様に "Visual" な記号であるということをごどのように説明するのか。

もちろん坂本もこのような疑問が提出される余地のないように、映像は目に見えるという意味での "Visual" な記号ではなく、Peirce の Icon であり指示対象と類似している記号であると論じている。しかしここに坂本の誤解があった。なにかの記号とその対象が「類似」しているかどうかというのは、人間の認識が決めることであって、それとは関係なくア・

プリアリに決まっているものではないからである。

しかしながらこれまでの視聴覚教育理論は、最初からそうした "Visual" な記号である「映像」記号というものが人間の外側に存在しているという前提で、「外的映像」とか「客観的映像」などという概念を用いて組み立てられてきた。これに対し Peirce の記号論は、前述したように解釈者側の関与を大前提として組み立てられており、こうした従来の理論を問い直す方法として援用するのにふさわしい理論と思われる。

本研究においては、こうした理由から Peirce の記号論を再解釈することによって "Visual" 記号の概念を問い直すことを試みたい。この目的を達成するために本研究では、次の三つの段階を経て議論を進めていきたい。

第一には、従来「映像と言語」という対比の議論で展開される時によってたってきた "Visual" 記号の概念とはどのようなものであったのかを具体的な事例の中で検討する。これによって "Visual" 記号の概念の適応範囲を問い直したい。このことによって従来とられてきた多くの規準が成り立ちがたいものであることを証明したい。その目的は、Peirce 記号論の検討によって "Visual" 記号概念の検討をおこなう必要性を示すために、従来の「映像と言語」という対比の中で言われてきた "Visual" 記号の概念では、十分にその意味を把握しきれないことを示すことにある。そこで第二には、Peirce 記号論の中に "Visual" 記号の位置を定め、他の概念との関係を問うことにする。これによって種々の記号を用いる教育の現象を理解するには、Peirce の記号および記号解釈過程の考え方が有効であることを示したい。そして最後にこの考察によって得られた記号現象理解の観点を絵図・映像に係わる種々の教育学的概念に適用してみよう。これによって、より教育学的な課題に幾分かでも近づくことをもくろみたい。

すなわち第一の検討によって筆者は、まず "Visual" 記号 という概念の適用範囲を厳密に確認してみようと思う。というのもこの "Visual" 記号という言葉は、絵図・映像に係わる教育学研究の中心概念でありながら、これまでほとんど問われることなく、いくつかの常識的な観念のまま使用されてきたからである。そのためそれは、しばしば正反対の受け止め方をされながら放置されてきた。このような状態では、とても私たちの学的議論の使用に耐えることはできない。そこで筆者は、これについていわれてきた種々の規準を具体的な事例の中に適用して、その規準としての資格を検証してみようと思う。そこでここでは、反証をあげながら厳密に言語使用の範囲を定めていく手法を用いることにする。

このことによって筆者は、 "Visual" な記号という語の使用範囲を厳密に定めるが、しか



しこうした方法にはある欠点があることも知られている。それは語の使用範囲がより無矛盾に定まったとしても、それはあくまで概念使用の不当な拡大を防ぐのに役立つのであって、関係する概念の網の目の中の位置づけまでもが明確になるとは限らない。もちろん分析の過程では、当然他の概念との関係から意味を限定していくことになるが、それでも当該概念の全体での位置づけが明確になるということは決して多くはない。

そこで最初の方法によって意味限定された "Visual" 記号の概念を全体マップの中で位置づけ直して理解し、さらに次の教育学諸概念理解への足がかりをつけるために、記号概念の包括的考察を行ったことで知られる Peirce の議論を検討してみよう。ここでは、従来の Peirce 記号論をその理論的根拠としてきた記号論的視聴覚教育の解釈問題をとりあげ、それが不十分な Peirce 理解に立ったものであることを明らかにし、それをより正しく理解するには Peirce のカテゴリー論の理解を経なくてはならないことを示そう。Peirce の記号分類の意味を理解するには、その独特のカテゴリー論の視点から読み直さなくてはならないことからその考察に多くをさき、そのことから "Visual" 記号の意味とその認識発展における役割を Peirce の Icon 概念から改めて従来の理解とは異なる視点で検討する。

概念の基礎的な問い直しということが本研究の主眼であるので、当該概念の使用範囲の確定ということだけで議論を終えてもいいのかもしれない。しかし本研究は、哲学や美学一般のものではない。本研究は、あくまで目的的行為である教育のための研究である。それはどんなに論理的であっても、実践の学としての教育学の責務からは逃れられない。そこで筆者は、この課題に答えるべく最後にさらに、"Visual" 記号の概念そして人間における記号活動のトータルな理解を目的的行為である教育活動において用いるために、それらの理解視点に立てば、種々の教育学的問題をどのように解く事ができるのかを考えてみたい。ここでは、Visual Literacy という学力概念、地図教材の理解、そして視聴覚教育という教授概念を問い直したい。そのことでこれまでの絵図・映像記号の使用に係わる諸問題の理解が幾分かでも前進することを期したい。

以上本研究では、最初に Peirce 記号論にたつて "Visual" 記号概念を読み直すことの必要性を明らかにするために従来の「映像と言語」の切り分け問題を考察することから始めて、その上で Peirce 記号論を考察し、それをもってさらに "Visual" 記号に係わる教育諸概念の考察へと進むという方法をとることにしたい。

## 2. 本研究の展開とその概略

この研究では、前述したように従来の考え方とは大きく異なる論理を展開することになる。繰り返しになるが、従来の考え方は、"Visual" というものは目に見えるものでありかつ分かりやすいものであるというものであった。しかし筆者は、その反対に分かりにくいものであるという論理をこれから展開する。そして Peirce の記号論の再解釈に立つならば、"Visual" なものの解釈は有効な認識では常にかつ繰り返し係わらなくてはならず、これなくしてはどのような認識も成立しないことを示す。そしてこの論理に立てば、これまでの多くの関係する議論がその根本から見直されなくてはならないことを示したい。例えばこの論理に立てば、Visual Literacy の概念は、すでに意味を持っている視覚的記号を正しく読みとり理解するというものではなく、その逆でたとえそれが文字であろうとも、あらゆる記号に対してその属性に基づいて、いわば自分なりの意味を産みだす能力とみなすことが可能となる。

もちろんこの見解は、私たちの教育学が慣れ親しんできたものとはあまりにもかけ離れている。おそらく従来の記号論の考え方にたっている者からすれば、私は記号論の基本も知らなければ当たり前の常識すらわきまえていないと映るのではないであろうか。そこで従来の記号論の常識をより根本から問い直すために、以下のように議論を展開していく。

すなわち第 1 章では、まず通常では絵図と呼ばれる種類のものでも必ずしもその記号が形体的同型性によって意味を決定しないことの例証として、「看板問題」というものを提出する。描かれているものが猫の絵であったり写真であっても、それが必ずしも「猫」を示しているのではなく「ペットショップ」を表していることもあるという、ありきたりの事実がこれまであまり疑われることのなかった絵図・映像記号の「類似記号」概念を問い直すことの必要性を示している。

そこで次にはさらに、改めて従来の視聴覚教育論などの映像概念の問い直しを試みよう。ここでは従来の「映像と言語」という場合の切り分ける基準を詳しく検討して、その最も

有力と思われてきた「類似記号」概念が理論的フィクションであることを証明し、記号が何かと形体的同型性をもつことは映像の十分はおろか必要な条件ですらないことを論証する。ではどのような基準が「映像と言語」を切り分けるのに有効であるのか。ここでは、その基準として、意味明瞭性基準群のみを論理的要求に耐えられるものとして承認できることを明らかにする。

例えば、古代スメリア人が使っていたくさび形文字を知らない人ならば、それはただの幾何学的な模様にはしか見えないに違いない。墨で紙に書かれた文字は、日本や中国などの東洋諸国では絵のような "Visual" なものとみなされる。この例のように、私たちは良く知らない文字や変形されたり装飾された文字をみると、"Visual" なものだと感ずる傾向がある。他方私たちは、Picasso 展の会場を示す案内板の上に貼られた「ゲルニカ」の絵を鑑賞することはない。なぜなら私たちはそれを言語的なものとみなしているからであり、言葉を換えれば、言語的なものに対するのと同じ形で反応しているという事ができるからである。

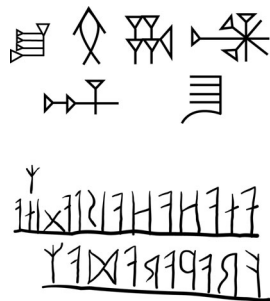


図 序.1. くさび形文字

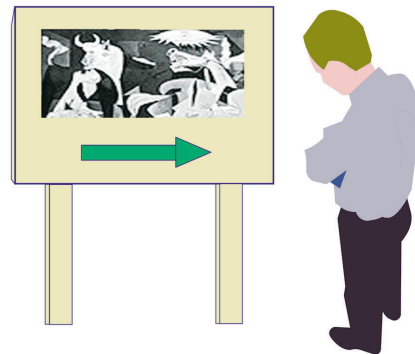


図 序.2. Picasso 展案内看板

絵や図は、それだけで "Visual" 記号なのではない。かつまた文字や数字は、それだけで Verbal なのではない。もし記号を "Visual" なものと Verbal なものとに分けようとするなら、最終的に残る分類基準は、その記号の意味が解釈者において明瞭に理解されているかどうかのみである。理解されていない場合、別の言葉でいえばその記号の解釈が安定していない場合は、それゆえその意味を私たち自身で構築すべきである場合には、その時私たちはそれを "Visual" 記号とみなすのである。それゆえ、絵は実体的存在物であり物質概念であるが、"Visual" 記号という用語はそうではない。それは、「みなす」概念であって、そこに「ある」概念ではないからである。

"Visual" 記号という用語によって表現されるものは、先験的に存在しない。これは絵や図形のような記号を解釈する方法に関するものである。それは、"Visual" 記号と常に比較される Verbal においても同じ事である。手短かにいえば、"Visual" 記号も Verbal 記号も、共に解釈者から離れてそれ自身として独立に存在してはいない。これらは共に、"Visual" な方法で解釈される場合に "Visual" なものになり、Verbal な方法によって解釈される場合に Verbal なものになる。そしてその切り分けの基準が、意味あいまい性の度合いである。

しかしながら "Visual" 記号概念に対するこれまでの常識は、2・3 の反証例をあげるだけですぐに崩れてしまうにもかかわらず、私たちは長い間それに固執してきた。"Visual" なものは、すぐに解釈できるが、Verbal なものはそうではない。"Visual" なものは学習を必要としないが、Verbal なものは必要である。"Visual" なものはアナログ表現であり、Verbal なものはデジタル表現である。「直観的」対「論理的」、「非直線的」対「直線的」、等々。しかしながらこれらの常識は、わずかな反証に対して、その論理的一貫性を保持できない。

すなわち従来の規準を少し厳密に考えてみると、たちまちにそれが行き詰まることに気づく。"Visual" なものとか Verbal なものについての常識は問い直されなくてはならない。記号の意味が解釈者に明確に定まっていない場合、それが "Visual" なものとみなされる。その意味が明確に定まっている場合、それは Verbal なものとみなされる。記号は実際的な存在概念であるが、"Visual" とか Verbal というのはそうではない。これらは記号を解釈する場合の機能的な概念である。すなわち繰り返しになるが、"Visual" というのは記号の形とか空間的位置とか色とかサイズなどの記号属性から導き出される意味を構築する解釈方法についての概念であり、Verbal というのは、社会的慣習や解釈者の習慣に基づいて意味を呼び起こして解釈する方法としての概念であるということを第 1 章では論証する。

虚心に事態を省みれば、意味が慣習的にある程度以上定まっている記号として言語記号を認める限り、その対概念としての映像記号が意味あいまいな記号であるのは理の当然というものである。しかしながら、このことは従来ほとんど理解されず、映像は類似記号であるとする考え方が支配的であった。その根拠とされたのが、アメリカのプラグマティズムの創始者である Peirce の記号論である。

そこで第 2 章では、この Peirce の記号論を検討することにしよう。Peirce は、記号を Icon・Index・Symbol の三つに分けた論者として知られている。そして日本ではその中の Icon を「類似記号」と訳して絵図・映像記号を示すものにとらえられてきた。そこで筆

者は、この Peirce の Icon がはたして記号種別として形体的類似をその内包基準としてもつ記号であるのかを吟味する。この検討によって、Peirce の Icon 概念はこれまでいわれてきたように形体的類似をその特徴とするものではないことを私たちは知ることになるだろう。というのも Peirce は、Icon の例として代数式をあげていたからである。それは Cassidy & Knowlton のような形体的同型性、すなわち見た目の類似性を特徴とする Icon 概念とはほど遠いものである。

Peirce の記号分類は、そうした三つの記号が個々独立して自存するのではなく、同一の記号を解釈するときの解釈形式による分類である。すなわち同じ一つの記号が、その属性に基づいて解釈される場合にそれを Icon と呼び、その記号が置かれている物理的状況との関係で解釈されるときに Index になり、解釈者の概念ネットワークの中で意味を定めようとするときに Symbol となるというものである。その上さらに重要なのは、Icon はその属性から直接になにかの印象を私たちに与えるときに漠然ととらえられる記号であるということである。これに定まった意味を与えてしまえば、それはむしろ Symbol 化する。

この第 2 章では、このような Peirce の記号論を再解釈するために、彼の思想の全てのベースであるところのカテゴリー論を検討する。そうするならば、そこからこの三つの記号の性格がより明瞭になり、そこから前節で述べたような様々な知見をえられることが明らかになるであろう。前述のその示唆を簡便に述べれば、それは次の諸点となる。

第 1 に Peirce 記号論は、Icon が形体的同型性をその本性とする記号ではなく、それゆえにその代表であるところの映像も類似による意味解釈をその本性とするものではないことを教える。記号の意味解釈過程はその形体によらないというこの論は、第 1 章での検討を傍証すると共に、これまでの映像読解力や映像効果の研究などの映像と言語をその形体から分けてきたような多くの研究が問い直されなくてはならないことを示唆する。

第 2 にそれは、全て意味ある経験や認識は、必ず Icon 記号認識に拠らなくてはならないことを教える。これを抜いた認識は、単なる機械的なオウム返しか、せいぜい習慣化された硬く狭い認識にとどまらざるをえない。この考え方は、とりわけ絵図・映像認識をその教材内容に内包する学習においては、従来狭い意味での機械的な言語学習にとどまってきたのではないかと疑わせるとともに、そういった教材を新しい視点で研究する可能性を与えてくれる。

第 3 にそれは、発展的認識や創造的認識は、三つの記号認識を循環的に繰り返していくオープンなものであることを教える。この考え方は、従来の視聴覚教育が Icon 認識をやさ

しく教え学ぶための狭い技術的な問題であるとしてきたことや、認識の始まりにおいてのみ必要であって Symbol 認識に至った段階ではむしろ不要なものとしてきた考え方を改める必要を示唆している。Icon・Index・Symbol の認識は、深化する認識を得させようとするならば、どれも常に重視していかなくてはならない。

このように Peirce の記号論の再解釈は、これまでしばしばいわれてきた「視覚的思考と言語的思考」とか「映像と言語」といった単純な二分法の議論を反省させ、私たちの教育学の諸研究に係わるより理論的な部分を問い直す視点を提供してくれる。そこでこの Peirce 記号論の検討を踏まえて、次の章からは、より具体的にいくつかの問題の問い直しを試みる。

第 3 章からはこの筆者の Peirce 再解釈の論理に立てば、それが具体的にどのような問題の問い直しにつながっていくのかを検討するために、まず Visual Literacy の概念の再定義を試みる。そのためにまず Visual Literacy という言葉を産みだし広めた Debes の定義を検討する。これは公に認められているものとしては唯一のものである。しかしながらその定義では、Visual Literacy というのは具体的にどのようなものであるのかがはっきりしておらず、必ずしも十分なものではなかった。ここではその定義の問題点を詳しく吟味してみよう。というのもこの概念は急速に関係者の中に浸透し、沢山の研究がこの名のもとにおこなわれたが、それと共に概念的にも拡大していったからである。

この吟味では、Debes の定義から出発した Visual Literacy 運動が、そのあいまいさの故に、さまざまなものを整理しないままに取り込んで拡大していった様子と、これへの真正面からの批判の検討へと進むことにする。というのもこの運動は、その理論的なあいまいさのゆえに、厳しい批判にさらされることになるからである。中でも Cassidy, M. F. と Knowlton の 1983 年の論文による批判は、より根元的な批判であった。その批判は、次のようなものであった。文字も目に見えるのであるから、Visual Literacy は感覚能力の問題ではなく記号解釈力の問題である。しかるに Visual Literacy の目差すのは視覚的同型性を有しているアイコニック記号の解釈力である。すなわちその形から何を指しているのかが見て分かるものである。したがって、Visual Literacy の主張は「見て分かるもののわかり方を教えなくてはならない」という極めてパラドキシカルな主張ということになり容認できないというものであった。

この批判に対して Visual Literacy の運動を進める側からは有効な反論がなされなかった。代表的なところでは Seels の反論があるが、それも決してこの Cassidy & Knowlton の批判

に論理的に答えるものではなかった。彼らの主張は、理論の問題として Visual Literacy がその存在を論理的に証明できないことを述べているのであるが、Visual Literacy を擁護する側からのそれに対する有効な反論はなされていない。

ではこのような Cassidy & Knowlton の批判を乗り越えるにはどうしたらいいのだろうか。筆者は、従来の Visual Literacy 概念に関する限りでは、彼らの批判を認めるが、彼らの批判で唯一問題があるとすれば、それは彼らの論理の前提であるところの「視覚的同型性」というところにあるのではないかと考えている。"Visual" 記号が「視覚的同型性」でないならば、彼らの批判が成り立たなくなるからである。見てわかる記号ではなく、その反対にわからない記号であるとするならば、Visual Literacy の教育とは "Visual" な記号を自分なりにわかろうとする思考傾向の育成を求める教育ととらえ直すことができるからである。もしそうであるとすれば、Visual Literacy の育成は、教育にとって今求められるものとなってくのではないだろうか。第 3 章では、筆者の "Visual" 記号概念に立てばこうした視点が獲得できるようになることを示そう。

次には、この筆者の論理に立てば、教材の解釈においても新たな視点を獲得できるのではないかという問題を考えたい。第 4 章においては、Peirce の再解釈から得られる第 2 の示唆に基づいて、これを具体的なレベルで検討してみようと思う。Peirce の記号論に立てば、その三つの記号解釈のどのレベルも必要であるが、ともすれば第 2 の Index 解釈ばかりが突出する傾向があった。しかしこの Peirce の記号論に立てば、地図記号を一対一対応的に正確に理解することの前に、地図の形などの属性から直接に感じ取るよりプリミティブな Icon 解釈段階が大切な認識として理解されることを示そう。それはまたその上に立った正確な認識や、そこからさらに高度なデフォルメ認識に至るまでの認識を支える重要なものであることが理解されるだろう。

地図認識は地理教育において重要な一部分であることにはかわりはないが、従来の学校教育では、どちらかといえば地図記号の正確な読みとりに力点が置かれるか、さもなければ今度は単なる資料として添えられる傾向があった。しかしながら地理認識において重要なのは、最終的に一定の地域に対する景観認識を形成することである。それはその地域に対する統合的イメージの形成である。とすればそれはどのようにすれば育成できるのか。この章では、地図認識を読み解くカテゴリーシステムを Peirce の三つの記号認識にそって提案して、"Visual" 概念の再構成がより具体的な教材レベルで新たな視点を提供できることを示したい。

こうした議論を踏まえて最後には、単なる技術の問題としてではなく、私たちの知への理解の問題としてこの "Visual" 記号を考えてみたい。意味あいまいな記号の意味を学習者自身によって構築していく能力を重視するべきであるという筆者の議論は、果たして成立する見込みがあるだろうか。

すなわち最終章では、Peirce 記号論の再解釈が教える第 3 の示唆の観点からそれまでの議論の意義を考えるために、改めて "Visual" 記号の意味を整理し、従来の視聴覚教育の問い直しに言及してみたい。なぜなら従来の視聴覚教育は、知識の効率の良い定着のための技術を追求してきたが、それは問い直されなくてはならないのではないかと考えるからである。この筆者の "Visual" 記号の視点に立てば、この従来の効率を高めるための技術としての視聴覚教育の考え方を見直すことができるのではないだろうか。今日の教育の要請からすれば、今求められるのは非効率であっても学習者自身による知の再構成ではないだろうか。とすれば、この問題に筆者の "Visual" 記号概念の問い直しは一つの方向を示唆できるのではないかとと思われる。

それは教育工学的思想からの私たちの教育学思想の一つの脱却になるであろう。それは、「より速やかに」から「より主体的に」への転換であり、これから求められるものではないか。この章では、筆者のいう "Visual" 記号概念再構成の課題は、私たち自身の子も達の知識観・学力観の転換を迫る課題でもあることを論じたい。



〔序章 注〕

序 1. 映像とか図像を意味する言葉は大変多い。英語では、picture, image, icon, reflection, illustration, diagram, などがあげられるが、これらは少しずつその意味をずらしながら部分的に重なる。もちろん日本語でもこれらに対応する多くの言葉がある。これにかかわる類似の概念が多いということは、これが極めて日常的によく流布している概念であるということを示すと共に、この概念をより分かりにくくしている原因ともなっている。日常的な概念には、こうしたことはよくあることであるが、それだけに理論的な言葉として語るときには、十分な注意が私たちに求められることになる。

# 第 1 章

## 絵図・映像記号論再考

第 1 節 二分法への疑問からの出発

第 2 節 視聴覚教育論における視覚記号論への疑問

1. これまでの常識への看板問題の提起
2. 類似記号の状況的意味解釈可能性の問題

第 3 節 従来映像記号と言語記号の区分基準

1. 「映像と言語」概念の区分問題
2. 従来区分基準

第 4 節 「類似記号」概念批判

第 5 節 妥当な区分基準とは何か

## 第1節 二分法への疑問からの出発

これまでよくいわれてきた常識的な見解に従えば、絵図記号と言語記号の二つは、その形からして相互に異なる記号であるということになる。筆者はこの常識を疑っている。これまでの視聴覚教育の理論では、記号を言語のような抽象的なものと、絵図のような具象的なものに分けてきた。その区分は、いうまでもなく、規約的なものと類似的なものという規準に依っている。そしてこの規準は、記号とその指示対象との形体的関係、つまり形からみた同形・非同形の尺度で構成されている。

しかし記号をこのような尺度で区分することは論理的に困難であり、視聴覚教育をめぐる議論に多くの誤解を与えることになった。その最大のものは、絵図は対象と似ているから学習の努力を要しない分かりやすいものであるという誤解である。ここから、視聴覚教育は知的能力の劣る学習者に有効な方法であるという結論も導かれてきた。

すでに序章で問題提起したように、これまでの視聴覚教育がほとんど疑問を差し挟むことなく当然視してきた「映像と言語」という記号の二分法は問い直されなくてはならない。とりわけもっとも頻繁に持ち出される分類基準である「類似」概念は問い直さなくてはならない。確かに分けることはわかることに通ずる。しかし分けることが、かえって問題をわからなくさせてしまうこともある。私たちは、坂本賢三のいうごとく、わかるために分けるのに、それがかえってわからなくさせてしまうというこのパラドックスに常に注意しなくてはならないだろう。

分けるのは、あるわかり方の一つとして便宜的に行われることであることを忘れてはならない。坂本は、分けることの教訓として「分類は認識や行動のために人間が作った枠組みであって、存在そのものの区別ではない」(坂本, 1982, p. 192)と述べる。これを忘れると、あたかも最初から存在としてそうであったかのごとくに思いこんでしまう。「映像と言語」

の問題は、その典型であると言えるのではないだろうか。Goodman, N.は、「一度この二分法を受け入れると、理論家たちはそれを自分の研究を限定する理由にしてしまう。〔中略〕その結果としてその二つの領域の密接な関係をほとんど見過ごしてしまう」(Goodman, 1988, p. 102)と警告する。

映像も言語も、それを私たちが「記号」として認識するときには、それ自体の物理的特性を問題にすべきではない。それが光の影であろうと、インクのシミであろうと、絵の具の固まりであろうと、チョークの粉であろうと、それ自体が映像であったり言語であったりするわけではない。記号が記号として私たちの前に立ち現れる正にそのとき、すでにそこには私たちの解釈活動が働いている。もし私たち一人一人の関与がそこになれば、それは記号でないのもちろんのこと風景ですらないだろう。たとえそれが雑音といわれるものに類していても事態は全く同じである。雑音であろうと意味不明の記号であろうと、それを意識の中に立ち現させているのは、他でもない私たち自分自身であって記号のもつ力ではない。

すなわち記号の意味は、その形によって決まるのではなく、その記号を解釈する私たちの働きによって決められなくてはならない。ある感覚事象に触れた時、それをどのように感じるのか、つまりどのような解釈活動を発生させるのか、それによって絵図記号か言語記号かが決まるのであって、記号自体の形体によって決まるのではないからである。

しかしながらこれまでのこの分類による議論は、この自明とも思える事態に顧慮することとはなかった。議論を始める前から、絵図であればそれは最初から映像記号であるかのごとく振る舞ってきた。しかしながらそれはちょうどプレパラートに閉じ込められた、死んだ細胞を観察しているようなものである。ただその形だけを問題にしている、その生きて働いている様子を見ていない。事實は、決してそうは言い切れない。そのような前提は、いくつかの事例をあげれば、すぐにくずれさってしまう。

本章では、従来の捉え方を改めて問い、そこに筆者のいう「看板問題」を提出して、絵図記号の意味がわかるということはどういうことなのかという極めて基礎的な問題を考えてみたい。その上で、「映像と言語」の区分問題を、さらに厳密な議論で検討したい。

## 第2節 視聴覚教育論における視覚記号論への疑問

### 1. これまでの常識への看板問題の提起

前節で述べたようにこの章では、従来「映像と言語」という対比構造で問われるときの区分問題を検討する。これをおこなうのは、これまでの教育学とりわけ視聴覚教育論の文脈での"Visual"概念が、視覚記号と言語記号との対比という形で議論されてきたからである。本節では、この問題を本邦の代表的な論である榎田・土橋の著した教科書における議論を中心に検討する。

もちろんこれを検討するにはそれなりの理由がある。それは、これが代表的な論であるということもあるが、他方でこの問題が他ではあまり触れられていないということもある。本邦において、それ以上にアメリカにおいて、この問題はあまり正面からとりあげられていない。その意味でこれは、批判的検討の対象にはするが傾聴に値する(ただし、この問題に密接に係わる坂本彦太郎の記号論的視聴覚教育論の問題については、後章において詳しく検討する)。そこでここではこの後の批判的検討のために、その問題点をより鮮明にする予備的な考察をまずおこないたい。

それでは問題は何なのか。問題は、言語記号と視覚記号とが、どうしなくてもア・プリアリに異なる記号であるという大前提にあるのではないだろうか。確かに文字記号、とりわけアルファベットは、写真などの絵図・映像とは異なる形状をもつ記号である。したがって文字記号と絵図・映像記号という分け方ならば、(実は定義問題であるにしろ)その違いをある程度認めることができるだろう。しかしながら、言語記号と視覚記号という分け方となると、それは簡単ではない。いうまでもなく文字記号も視覚記号であることにかわ

りはないからである。

こうしたことを少し省みれば、文字記号＝言語記号、絵図・映像記号＝視覚記号というぐあいに単純明快に切り分けることができるとすることには無理があることは明らかである。にもかかわらず多くの論者は、これほどまでに単純な概念上の問題に気づいてこなかった。「目に見えるのは視覚記号であるが、文字は言語記号である」という、どうにも論理的には不整合な命題を、これまでの視聴覚教育論は大前提にして、ほとんど疑問も差し挟まずにきた。とりわけアメリカの視聴覚教育論では、これが全くといって良いほど問題にされることはない。西洋文化においては「文字」の地位がどうしても高く高いのかもしれない。確かに表記が簡便なアルファベットの発明は、西洋文化を育む重要な契機であったに違いない。その意味で彼らの「文字」偏重は、抜きがたく強いものがあるように思われる。

しかしながら私たち東洋人・日本人は、同じく優れた文字を生み出しながらも、これとは異なる文化を保ってきた。すなわち文字を図像的かつ美的な表現形体として愛でるといって文化を育んできた。たとえば掛け軸に書かれた文字は、その文字がもつ辞書的意味を人に伝えることだけを目的にはしていない。それはほんの一部にすぎず、むしろその働きの大半は美的な鑑賞をうながし、見るものに様々な感情を呼び覚ますことにある。それは絵画となんのかわりもない。私たちはそうした文化も綿々と育んできた。そしてまたその一方で、図像を文字のかわりのコミュニケーション手段として豊かに発達させるという文化も育んできた。近世の浮世絵がしばしば宣伝パンフレットや観光案内として用いられていたのは有名であるし、初めて全ての競技に全面的にピクトグラムを採用したのも、東京オリンピックからであった。私たちの文化では、文字と絵図とを決して固定的にはとらえてこなかった。

しかしながらそのような文化がありながら、本邦の視聴覚教育の捉え方は、その基本的な概念に対して必ずしも反省的ではなかった。例えば、ある事典の「視聴覚教育」の項には次のように述べられている。

レコード、ラジオ、写真、映画、テレビ、展示、演示など視聴覚に直接訴える教育手段を用いて行なわれる教育活動のことをいう。それらの諸手段は、直接の生活経験と言語的抽象を経たその一般化との相互緊張関係の間に計画的に介入して、感性的な認識を理性的なものに高め、また言語的抽象的シンボルや公

式に感覚的裏付けをあたえることを助けるものとして行なわれるものである。

(勝田他編, 1975, pp. 103-104)

この定義自体には、多くの疑点がある。この定義には、「視聴覚に直接訴える」とは何か、「感性的な認識」とはどういうものか、「理性的なものに高める」とはどうすることか、等々少し問いを立てるとたちまちにして紛糾する数多くの問題が内包されている。しかしながら本節で検討しようとしている問題は、視覚記号と言語記号との関係である。そこでこの定義において問題となるのは、なによりもまず「言語的抽象的シンボル」という概念である。この概念は、具体的に何をさすのだろうか。

もちろんそれは、なによりも言葉をさすことは明らかである。しかしながら果たして言葉だけが「言語的抽象的シンボル」なのだろうかと問う余地はまだ残されているはずである。こう問えば、「いやそれだけではない」と答えるのではないだろうか。それだけではなく、「手話も入る」とか、「交通標識も入る」と答えるのではないだろうか。ここまでは誰でも納得する。しかしながら、では「配線図は」とか、「地図は」とか、「犬の絵は」とか、さらには「風景写真は」と、どんどん問いをだしたならばどうだろうか。

このような問いを矢継ぎ早に出すと、これまでの論者ならばきっこう答えようとするのではないだろうか。すなわち、「手話や交通標識は言葉だけれど、地図や配線図は中間で、犬の絵や風景写真は絵図・映像になるんじゃないか」と答えるのではないか。しかしながらこう答えたとたんに、その論者はこれまで多くの論者が冒してきたのと同じ過ちの領域に踏み込むことになる。なぜならそれぞれの記号をその働きによって分けているのではなくて、その形などの属性で分けようとしているからである。もちろんこのように答えようとする論者も、答えながらそのあいまいさに気づいていくことであろう。これらを振り分ける基準が、どうにも明確に見えないからである。これらを分けているのは、なんとなく人工的なものをより言語的な記号とし、より実体に近いものを視覚的な記号としているにすぎないからである。

でははたしてこれまでの視聴覚教育論は、この記号問題をどのように考えてきたのか。絵図・映像記号の問題をどのように考えてきたのか。それが本節の検討する課題である。あらかじめ述べれば、残念ながらそれは不十分なものであった。それは洋の東西を問わずであるが、本節ではまず本邦におけるよく流布している考え方を吟味してみよう。吟味の対象とするのは、櫛田・土橋の著した教科書『新版 視聴覚教育』の中で述べられている論

である。この節の議論は、これまでの視聴覚教育論がいかにか常識的な分け方や思いこみに支配されていたのか、いかにそれが論理的に防御しえないものであるのかを私たちに明らかにしてくれるであろう。

櫛田・土橋は、視聴覚メディアを使ったからといって視聴覚コミュニケーションとはいえないという正しい認識を示している。単に視聴覚機器を使えばいいというのではなく、そのメッセージ内容が「視覚化」されていないと視聴覚教育とはいえないというのである。この考え方は、とかく教具・機器の利用のみが注目されがちな視聴覚教育の分野に対する正しい当然の認識といえよう。しかしこのような正しい認識をもっているにもかかわらず、櫛田・土橋はその「視覚化」されたメッセージの概念に対しては、従来からの常識的議論をでてはいない。彼らはこの問題に対し下記のように述べる。なおここで櫛田・土橋のいう "digital" は、単に個々の記号体が離れている「離散的」という意味ではなく、むしろ言語記号的という意味である。さらにまた、ここで櫛田・土橋が使っている *discursive* と *non-discursive* は Langer, S. K. の用語としてよく知られているが、ここでは Langer と丁度逆の意味で使われている (注 1. 1)。

内容面からみて、メディアは視聴覚でも、メッセージが視聴覚化されているかどうかをさらに問題にしなくてはならない。図 4 の四つのパネルをフィルムに撮影して、スライドとして映写してみるとする。いずれもフィルムやスライドを使うから視聴覚的方法ではある。しかし、一つ概念を指しながらメッセージの視覚化のしかたは明らかに異なっている。①と②の場合は、スライドで映写しても本質的にメッセージを視聴覚化したとはいえない。③と④は、視聴覚的信号 *visual code* を用いているのでメッセージは視覚化されている。

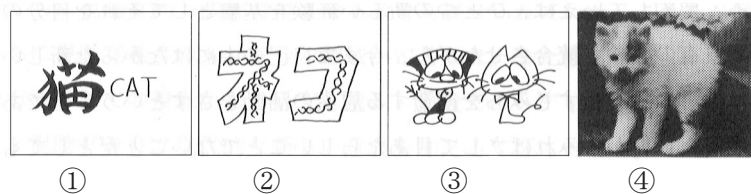


図 4 メッセージの視覚化


②の場合は、技巧をこらして飾ってみたところでつまるところは文字メディアでしかない。色をつけようが写真にとろうが、内容は言語的 *verbal* なのである。③の場合はいくら象徴化 *symbolize* された略画であろうと内容は実物と

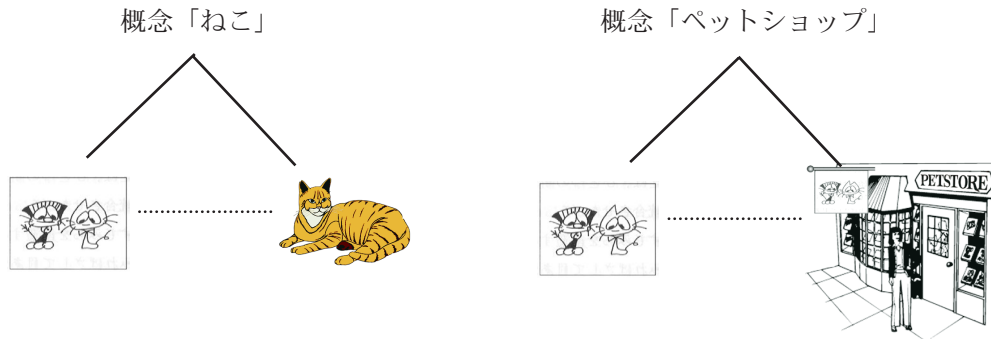




類似的 analogic 《像 (iconic)として似ているので類推 (discursive) できる》であり、前者は記号的 digital 《論理的な概念のシンボルとして、実物とは似ていないので類推はできない non-discursive》なものである。(櫛田・土橋, 1988, p. 18)

この櫛田・土橋の視覚記号と言語記号の区別の規準は、しばしば視聴覚教育の教科書で目にするものである。多くの論者もこの規準を支持してきたし、これに異論を唱える研究者は少なくとも視聴覚教育の研究分野ではほとんど見られない。いうまでもなくその区分規準とは、ある記号がその指示対象と似ているかどうかというものである。①はいうに及ばず、②の場合でも、たとえいくら漢字が象形文字であるからといっても、けっして実際の「ねこ」の姿とは似ていない。この字は形声文字であるからなおさらである(注 1, 2)。つまり①・②が、実際の「ねこ」を指示するのは、恣意的で規約的である。それに対して、④は写真であるから当然であるが、③の場合であっても、このイラストが「ねこ」を指示していることは容易に解釈(類推)可能である。このことから、すなわち記号と指示対象とが似ていることから、その意味を類推できるものは視覚化されたメッセージであるというわけである。

このように、従来の本邦の視聴覚教育論を代表すると思われる櫛田・土橋が代弁するところの視覚記号と言語記号とを区分する基準は、その記号の形がその意味する対象と形の上で似ているかどうかというものである。イラストであれなんであれ、ともかくある程度以上似ている場合には「視覚記号」とし、似ていない場合には「言語記号」としようというわけである。これはかつて Saussure が言語記号を恣意的な記号として分類して以来、ずっと支持されてきたいわば常識である。さてそれではこの規準は、明確に視覚記号と言語記号とを切りきれられるだろうか。しかしながらこれは筆者のいう「看板問題」において意外にも簡単にくずれる(この場合は後に検討する Peirce のいうインデックスの問題になる)。まずこのことを示そう。

すなわち③をさして、「これは何ですか」と問うとすると、誰でも「ねこです」と答える。しかしこれと同じイラストが、町のペットショップにぶら下がっていたとするとどうだろうか。「あれは何ですか」と問われて、同じく「ねこです」と答えたらポイントレスになってしまう。この場合は、イラスト  という記号と、これが指示する対象「ペットショップ」とは明らかに似ていない。



元来、ある記号がある対象を指示するかどうかは、直接にはおこなわれない。いわゆる「意味の三角形」が示すように、それは解釈によって成立する。それは櫛田・土橋がいうように類推でもある。したがって同じイラスト  が、ある場合には実物  を指示し、別の場合には「ペットショップ」を指示することができる。ある記号が何を指示するかという意味づけは、記号の属性すなわち形に依存しているのではない。それは大部分社会的慣習によるのであるが、基本的には意味づける人の恣意の問題である。そうであるからこそ指でつくった「マル」が、お金を指示したりまるで違うものを指示したりする（ただし全ての記号が全く恣意的であるというのではない。空間的・感覚的な有縁性をもつものもある。このことは言語記号とは何かという、より基本的な問題にかかわることであるので次章以降に検討する）。


もちろんある記号の意味を解釈するとき、その形から意味を類推することもある。しかしそうであるからといってそれが視覚記号を言語記号から区別するための本質的特徴であるということにはならない。視覚記号が何かに似ているかどうかは、十分条件はおろか必要条件ですらない。たとえ多くの絵図・映像が指示対象と似ているとしても、そのことから直ちに「類似」が視覚記号の条件であるということとはできない。科学的には一つでも反証例があれば十分に否定できるが、これまでの常識に惑わされずに虚心に実際例をみると、むしろ視覚記号とその指示対象が似ていることの方が少ないのである。しかもそれは圧倒的に少ない。

そしてもちろん厳密に言えば、どこまで似ていれば「類似している」といえるのかという論理的問題もある。後でさらにくわしく検討するが、双子の兄弟は、どんなに似ていてもどちらかがどちらかの記号になることも指示対象になることもなければ（加藤, 1991）、その逆に生地見本のように全く同じものでありながら、一方が他方の類似物として扱われ

ることもある。このことは、記号の指示機能が決して類似に拠っているのではないことの証左となる。そうであるからこそ同じイラストが、いやたとえそれが写真であったにしろ、時と場合によってそれぞれ指し示すものが違うのである。記号の意味は、それが言語記号といわれるものであろうと視覚記号といわれるものであろうと、辞書的に明確に決まっているわけではない。つまり個々の記号に意味が付着しているわけではないのである。ではどのようにして意味が決まるのか。意味の決定を大きく支配していると思われるのは、「時と場合」という状況の問題である。

したがって櫛田・土橋の論にはまだ次のように弁論する余地が残されている。すなわち彼らが主張するのは、単にある絵図が何かに似ていれば視覚記号であるとしているのではなく、具体的な記号の使用場面において、ある記号がその指示対象と似ている場合にそれを視覚記号とし、似ていない場合に言語記号としているのだというものである。確かに先に引用した論述では状況によるとはいってはいないが、いってなくてもそれを否定していない限りにおいてそうした抗弁が可能であるかもしれないからである。つまり記号を使用の状況から切り離して固定的にどちらかに分類しているのではなく、使用の状況に応じてこの「類似」の基準を適用するのだというわけである。そうならば筆者が提起していた「看板問題」は、この基準の反証にはならないという仕儀である。では果たしてこの「状況」性は、「類似」か否かの適用可能性を保障するだろうか。次節でこの問題をもう少し掘り下げてみよう。

## 2. 類似記号の状況的意味解釈可能性の問題


では状況を加味するならば、指示対象と似ているか似ていないかの基準を使えるだろうか。確かに言語記号はあきらかに指示対象と似てはいないのであるから、この区分規準が生きるのではないか。言語記号「猫」と実物  とは似ていない。したがって三浦つとむ流に、言語記号が概念の模写であるという立場を取らない限り（三浦, 1967, pp.359-368, 注 1. 3）、対象と似ていないというこの規準は、少なくとも言語記号であるかどうかを区別することには使えそうである。この限りでは、言語記号を視覚記号から切り離すことができるかもしれない。ではそれは可能だろうか。しかしながらこれもすぐに困難であることが理解されるであろう。なぜならそれは、少なくとも次の二つの理由で不可能もしくは無意味であるからである。

第1に、似ているかどうかの基準は、記号の物理的な属性に内在するものではなく、あくまでその「類似」の判断を下す人間の側にあるということ。

第2に、そもそも状況に依存しているということは、記号の意味がその記号の属性に依らないということの明証であるのであるから、どんなに形の上での重なりが少ないにしても「似ている」といいうる事態がありえるし、その逆もまた真でありえることに他ならないこと。

まず第一の問題を考えてみよう。この問題は、あるものとあるものが似ているかどうかの判断は、結局はその判断を下す解釈者に委ねられているという問題である。あるものとあるものが似ているということを証明しようとする、そこにいつも大きな難問が立ち上がる。その大きな難問とは、簡単にいえば「どこまでなら似ているといえるのか」という問題である。そもそも似ているということはどういうことをさすのだろうか。櫛田・土橋は、「像 (iconic) として似ているので類推」できると述べている。ということは「像」

すなわち形が似ているということを述べていることになる。では「形が似ている」という場合の「似ている」とはどういうことか。

もちろんそれは形体上の重なりをいうのだろう。では、彼らの例に出てきたイラスト  は、実際のネコとどのくらい重なるのだろうか。ミミがあり目があり鼻がありヒゲがあり尻尾がある、というだけなら何も猫でなくても構わない。狼であろうと犬であろうと、それが狸やキツネであろうとも同じである。そこまで拡張なくとも猫科の動物ならかなり似ているのであるから、彼らの例のイラストはネコに似ているのであってトラやライオンには似ていないという「猫に似ている」の明確な基準を示さなくてはならない。これは果たして可能なのだろうか。

もちろんそれは単に技術的に容易ではないというだけではなく、論理的に無理な相談であるに違いない。なぜなら、似ているかどうかは単なる物理的な重なりの問題ではないからである。すなわちそれは印鑑照合とは異なる次元の問題である。印鑑照合ならば、わずかな違いでも一つの印影を形成しないことから、すぐにそれらが違うものであることが示される。「照合」が「類似」と違うのは、似ているかどうかの判断基準が物理的な印影そのものに内在していることにある。すなわち押印された2枚の紙を重ねて数回めくりを繰り返せば、同じものならそこに親和した一つの印影が形成されて、すぐに同じ印鑑であることがみてとれる。この場合は似ているかどうかの基準が、いわば「印影」という物理的な存在に内在しているとみることができる。これに対し「類似」というのは、その基準を各々の記号がもっていない概念である。それは、記号自体にではなく判断を下す人間の側にある。そうであるからこそ、ある人にとっては「ネコ」でも、ある人には「トラ」に見えるかもしれないのである。

イラストならばそういった問題がでてくるかもしれないが、写真ならば「似ている」の基準が生きてくるのではないかというかもしれない。しかし筆者の赤ん坊時代の写真は、確かにいくぶんの面影を見いだすことができたとしても今の筆者とは似ても似つかない。  
 ●●●●●  
 それでもその写真は筆者を指示している。重なりがほとんどないのであるが、それは筆者という「個人」を指すことにはかわりはない。いや、なにもそれほどまでに違う写真でなくても構わないかもしれない。今現在の筆者の写真でも事態は同じことである。その写真が筆者以外の誰とも重ならなかったとしても、それが筆者を指すかどうかは別の問題である。なぜなら、どんなに他の人が筆者の写真であると認めようとも、筆者には依然として「それは昨日までの筆者であって、今日の筆者ではない。筆者は生まれ変わったのだ」と抗弁

する余地も権利も残されているからである。逆に言うならば、そうであるからこそどんなにうり二つの写真でも「おや、これは違うぞ」と、名探偵が見破る余地をどこまでも残している。つまり「類似」という概念は、最初から「同じ」という概念ではない。そうであるからこそ「類推」なり「解釈」が必要になる概念なわけである。それはどこまでいっても解釈者の判断に委ねられている概念である。この問題は次節でさらに詳しく検討するが、とりわけ双子の写真の問題でよりはっきりとするであろう。

このように記号の意味は結局は解釈する人の判断に委ねられている。しかしながら、それは全くのその人の気ままな産物にすぎないのかといえ、それはそうではないことにも注意が必要である。私たちは社会的動物である。決して社会的真空状態の中に生まれ育つわけではない。そのため多くの場合、記号の意味解釈はかなりの程度それが使われる状況に規定されてしまっている。いわば文化的社会的に決められていて、そこから完全に自由であるということは決して多くはない。このことは一見矛盾するように見えるかもしれない。意味解釈が、解釈者によって気ままに決められると同時に社会的に規定されているというのは、気ままであって気ままでないということになり、二律背反的に聞こえるかもしれない。しかしそうではない。それは論じ方の違いであって、どちらにしても記号自体の「類似」力によって意味が決まるわけではない。

記号の意味解釈の大部分は、成長の過程で学ばれる。それは絵図の場合であっても同じである。人は幼少の時に「しかじかの形をしたものはニャンニャンと呼ぶんだ」と学ぶ。しかもそこには状況性も加味されていて、絵本の場合には可愛い「ニャンニャン」と呼ぶことが契約されている。そのため違う状況の場合、たとえば実際の猫に会うと怖がったりすることがしばしば観察される。私たちは、こうして身につけた解釈性向によって似た形の記号を解釈する。しかしながらそれは、その記号が何かに「類似」していてそれがために類推が発動されることによるのではない。

前述の櫛田・土橋は、「③の場合はいくら象徴化 *symbolize* された略画であろうと内容は実物と類似的 *analogic* 《像(*iconic*)として似ているので類推(*discursive*)できる》であり」と述べていた。類似の類推が行われるのは、実物との間とであって絵図などの記号との間とではない。もしそれも入るといふのなら、およそ文字記号を解釈するというのは全て類似の類推によるといわなくてはならず、したがって文字記号は視覚記号であり視覚的メッセージであるといわなくてはならなくなる(本当はそうなのだけれど)。となればもはや私たちは、この櫛田・土橋の「類似」という基準に依拠するわけにはいかなくなる。

この事態ではっきりしていることは、解釈者(子ども)はその記号(例えばペルシャ猫の絵)と指示対象(ペルシャ猫の実物)とを結びつけているのではないということである。そのような理解は実際に起こっていることを無視した机上の空論に過ぎない。実際におこっていることは、しかじかの特性をもった記号は「ニャンニャンという」とすでにできあがった規則によって解釈を成立させているという事態である。ペルシャ猫の絵とすでに学習によって保持しているイメージとしての三毛猫の絵とを比較対照するということすらもおこなわれない。

もちろんここで述べているのは、比較対照とか類推というような思惟は存在しないというのではない。ここで述べているのは、写真や絵図を私たちが見るとき、多くの場合いちいちそのようなことをやってはいないということである。そうであるから何かに形が似ていれば、それがそのまま絵図だとか視覚記号だということにはならないということをおこなっているのである。前項でも述べたように、似ているかどうかは十分はおろか必要条件ではないのである。

次に第二理由を考えてみよう。意味解釈は状況依存的であるということ、つまり似ているかどうかの解釈が状況に依存しているということは、それ自体がすでに「類似」の概念では言語と絵図とを切り分けられないことを示している。状況によって指示関係が変化するということは、記号と指示対象との関係が「解釈」という主体の側における認識行為によって「いかようにでも変わりうる」ということに他ならない。解釈者は、記号をそれ自体として切り出して解釈しているのではなく、状況理解の中で解釈しているからである。いわばしかじかの記号は、それが用いられる状況とセットになって理解される。そのため状況を読み違えるとしばしば的外れな解釈になり、ある場合には「笑い」を誘うことになる。

もちろんそうであるからといって完全に個々人によって気ままというのではない。私たちはこのセットを成長の過程でどこかで学んでくる。そしてそれを下に類推している。記号の形ばかりから類推するのではない。私たちは、ある状況の中では「きっとしかじかの記号があるに違いない」と予想しているし、もちろんその記号は「しかじかのものを指す」とあらかじめ決めてかかっている。そうであるからこそ私たちは安全かつ平穩に暮らしていける。例えば簡単な次の例の場合を考えてみよう。

お母さんが、小児科の待合室で子どもに絵本を見せている場合を想定してみよう。それも2・3才用の1ページ1ページが分厚くシンプルなペットの絵本としよう。お母さんは、

その中のネコの絵をさして、「これニャンニャンよ、ニャンニャン。ニャンニャンかわいいねえ」と傍らの子どもに語りかけるとする。この場合、この母親はそのネコの絵をよく観察して「これはネコ」と判断しているのだろうか。こういった絵本にはたいてい三毛猫が描かれているものである。それも数十年前から変わらぬ姿でクリリとした大きな目玉で妙に愛くるしく描かれている。ここで重要なのは、ああいった絵本は昔から、おそらくはこれのお母さんが子どもの頃からほとんど変わっていないということである。

それは開く前からすでにそこになにがどんな具合に描かれているのかほとんど予想できるほどである。その絵本に描かれているものは、まぎれもなく可愛い「ネコ」であって、それ以外ではないのである。それもとてもしやすいネコであって、決して山猫だったり、まして西表ヤマネコであったりすることはない。もしそうであるなら、そのお母さんはきっと困惑するに違いない。それは「これはなにネコか？」という困惑であるよりも、「なぜ（いつもの）ネコでないのか？」「これは絵本ではないのか」「なぜこんなものが待合室に置いてあるのか」「この絵の本当の意味はなんだろうか？」などというような困惑ではないだろうか。私たちは、こういった絵本をみるとき、あらかじめ決めてかかっているであって、本をひらくまで何の予想もしていなかったり、いちいち詳しく観察して「この絵はしかじかの動物に8割方重なるのでネコである」などとはやっていないのである。

こうしてようやく私たちは、基本的な問題に立ち戻る。櫛田・土橋の先の論述では、最終的に「類推可能か可能でないか」の規準が出されている。もちろんこの規準は、記号がその指示対象と類似的であるかどうか依存している。つまり類似的であるのなら、それが何を意味するか「類推可能」であり、それは視覚記号であるという訳である。しかしながらここで注意を要するのは、この「類推」という概念には「学習によらない」ということが付随しているということである。視覚記号の場合は、それが何を意味するかの理解は、その指示対象との類似性に基づく「類推」によって可能であるといっている訳である。ここに全ての問題がある。すなわち視聴覚的方法は、学習を必要としない類推可能な類似記号を使う方法であるから「やさしい」という論理がここから導き出されることになる。

しかしながら果たしてそうなのだろうか。「類推」は、学習によらないのだろうか。もしそうなら、この「似ている」という類推による判断が、しばしば誤ることがあるという事実をどう説明したら良いのだろうか。例えば幼い子どもが、「虎の子」を見て「ネコ」と判断することもあるとすれば、その失敗は単純な注意不足や気紛れによるのだろうか。もしそうでないとすれば、それは学習の不足によることになる。もし学習云々は関係ないとす



るなら、つまり単に類推に失敗したのだとすれば、類推を失敗に導くようなイラストは視覚記号ではないということになってしまう。こうして、「類推」というイラストを見る人間の解釈・判断に依拠して立てられているこの規準は、イラストを見る人が解釈できる能力を持っているかどうかによって、視覚記号かどうか左右されるという不都合な状況に追い込まれることになる。

この規準のまずさは、言語記号の場合にのみ記号と指示対象との関係が人工的・規約的に成立するとしていることにある。それは、絵の場合でもそれが何を指すかは、学習によって成立するという意味で人工的で規約的であることを忘れているからなのである。このまずさは、記号と指示対象の関係についての見た目の静的な後付け図式を、そのまま現実の動的な使用状況に当てはめてしまったことから生じている。絵の場合でもその指示関係の認識は、学習によって成立している。そうであるからこそ筆者にはある絵が「いぬ」にしか見えなくても、生物学者には「おおかみ」に見えることがあることになる。

私たちは、大人になると子どもの時分を忘れて、自分一人で大きくなったと思いがちである。自分一人で認識能力を発達させてきたと思いがちである。絵を見てそれが何であるか分かるのは、自分にその能力が自然的に備わっているからだというわけである。あれこれの「いぬ」を見て「イヌ」と分かるのには、赤ん坊のときからの親や多くの人々の援助があったことを忘れている。私たちは、自分一人で大きくなったのではない。記号意味解釈は、解釈者によっておこなわれるのしかしながら、その素地は社会的学習によって培われるのである。

以上、この小節で探求してきたことをまとめてみよう。端的にいえば、この節では次のことを主張した。すなわち従来いわれてきた「類似的-恣意的」の区分規準は、視覚記号と言語記号の区分には使えない。なぜなら、ある記号をある概念や指示対象と結びつけるのは、似ているか人工的規約によるかではなく、基本的に学習によるからである。視覚記号が「見ればわかるもの」、すなわち類似の類推によってわかる記号であると誤解されているのは、この過去の学習のことを忘れているからである。別の言い方をすれば、記号の使用の問題を忘れているからである。ある対象と形の上で似ているある表現体は、使用の意図において意味を定められる。つまり例えば、「ペルシャネコ」の絵を使って、その形の特徴を伝えようと思図した場合、その表現体が視覚記号と言われることになるのであって、何かに似ている表現体が、その伝達の意図を離れて無条件にそう言われるのではない。あるものに似ているある記号を、そのあるものを意味するものと意図して使おうとする場合

に、それが視覚記号と呼ばれるのであって、その意図と離れて、それ自体として何かに似ているからというだけで視覚記号になるわけではない。そうであるからこそネコのイラストが「ペットショップ」を意味するように言語記号的に使われることが許されることになる。

記号をそれが解釈される文脈から切り離して、それ自体として問題にすること自体、問題とされなくてはならない。なぜなら、ある感覚印象物・対象が記号となるのは、解釈者に反応を起こすか、ないしは少なくとも認識を生むかどうかによるのである。ある感覚印象物が、ただ「そこにある」だけでは記号とは呼ばれない。もちろん文脈から切り離してはいけないといっても、意味がその文脈にはめ込まれているわけではない。文脈なり状況なりは、確かに意味確定において重要な役割を担ってはいるけれども、意味は記号にも状況にも乗せられているのではめ込まれているのでもない。そういう状況では、その記号をこう解釈した方がいいという子どもの頃からの学習によって意味を解釈しているのである。

本来、記号が対象を指示するというのは、比喩的な言い方にすぎない。記号が「指し示し」の意図をもって能動的に指示活動を発生させる訳ではないからである。そこには、常に記号解釈者の解釈活動が介在する。そうであるのだから、記号の区分は、この解釈活動との関係で論じられなくてはならないのであって、そこから切り離して個々の記号を分類する規準を持ち出す事それ自体が無理なことなのである。

それでは、このように従来の視聴覚教育における視覚記号と言語記号との捉え方が問題をもっているとしたのなら、これらはどのようなものと考えることがより論理的に妥当なものであろうか。従来のこの二つの概念については様々ないわれ方がされてきたが、それらはどのような妥当性をもっているのだろうか。次節では、この問題のさらに厳密な分析を試みてみよう。

## 第4節 従来の映像記号と言語記号の区分基準

### 1. 「映像と言語」概念の区分問題

映像と言語は、視聴覚教育論の世界でしばしば相容れない異なる概念として論じられてきた。しかしその関係を少し厳密に問うと、これらが必ずしも相互に独立して存在できるものではないことが明らかとなってくる。記号という概念でこの両者を検討するならば、これらはその記号に接した時の解釈者の意味解読の決め方によって決まるのであって、最初からどちらかであるのではないことが明らかとなってくる。

文字や音声言語を言語記号とし、それ以外のものはなんらかの意味で映像記号とするということが何の疑問もなく受け入れることが可能ならば何の問題もない。しかしながらそのような単純に割り切れるものでないことは、少し立ち止まって考えればすぐに了解される。実際のところ、文字の一綴りがなんらの名辞としての役目も持たずに、もっぱらその形がもつ言葉にならない雰囲気だけを見る者に喚起するということが珍しくない。実際そうした効果をもっぱらに狙った種々の表示が、私たちの周りのここそこにおびただしく溢れている。

それだけならまだしも、きちんとした文章でもあたかも映画の一シーンを喚起するようなものもあれば、その逆に画像のようでありながら単一の明確な意味より示さないものも少なくない。川端康成の『雪国』の冒頭を読む者は、急にまぶしく開ける雪国の情景を全身で受け止める感覚を持つかもしれない。しかし他方、都会の入り組んだ道を抜け道を探しながら車を運転している者は、路地を曲がろうとして目に飛び込んできた「進入禁止」の標識をみてため息をつくかもしれない。それは、意味的にあまりに単一でやせた記号体

であるが、それだけに明晰に厳しく拒絶のメッセージを運転者に伝えるのに効果的であるように思える。実際このようなことはよく日常経験することである。それゆえ例えば、次のような言説を述べる者がいたとしても、私たちはそれを単に不可思議で誤った言説とは思わないであろう。

漫画やテレビは言語的であるが、小説や詩は映像的である。決して全てがそう  
だと言うわけではないが、かなりの部分がそうである。というより正確に言え  
ば、受け取る側の解釈によってどちらになるかが決まってくる。それゆえ授業  
で絵図を使ったりテレビを使っても、そのことですぐに映像を使ったとはいえ  
ないことがある。

この言説は、確かに単に不可思議で誤った認識を表すものとして受け取られることもあ  
るかもしれない。しかしながらその一方で、なにか説明のできない共感も得られるのでは  
ないか。なぜなら前述したように、小説を読むとき、あるいはまたそれをラジオで聴くと  
きに、しばしば豊かなイメージが拡がることがあるからである。

他方漫画やテレビではそうはいかない。池袋のサンシャインビルからの東京の眺望をテ  
レビで観せられながら、同時にニューヨークのエンパイヤーステートビルからのマンハッ  
タンの眺望を思い浮かべることのできる人は少ない。テレビを見ている間は、その映像に  
縛られているからである。そこから離れて、自由にイメージを膨らませることはあまりで  
きない。このよく知られたあたりまえの事実が、私たちを少しとまどわせる。そうとなれ  
ば、それはまるで言葉の方が生き生きとした感覚印象を与えるかのごとくだからである。  
実際、次のように述べる論者もいる。

言葉のみによる説明でも、その中に感覚的要素が強ければ、映像的なアナロジ  
ックなシンボルと同じように、感銘を深くし、記憶に残り、連想作用を活発に  
する可能性をもっている。(野津良夫, 1989, pp. 24-25)

この野津の言説は、看過できない問題を提起しているように思われる。この言説は、私  
たちが従来とってきた映像と言語を対峙させる理論的な立場に対して問題を提起している。  
それは、「言葉でも映像的な働きをすることがあるのか。ならば言葉と映像とはどう違うの

か？」という問いである。なぜなら私たち視聴覚教育を実践し研究する者は、「授業で映像を使う」とか「映像の特性を生かして」などとよくいつてきたからである。ここには、映像が言語とは違うものであるという暗黙の前提があった。とりわけ映像と言語が、一つのセットとして「映像と言語」のように論じられるとき、そこではこれらが相互に相容れないほど異なる記号体であるということが問うまでもなく自明のものとされてきた。

しかしながら前述の野津の論のようなことは確かに感じられる。そうとなれば、「映像と言語」の問題は単に視覚的であるかどうかの基準で片づけられない困難な問題であることが予感される。では、この問題はどのように解決されうるのだろうか。確かにそのような微妙な問題を問わずとも良いという態度もとりうる。たとえばそれは、そのようなややこしい問題を問わずとも、映像視聴能力育成プログラムを実践的に検討する方がより役立つという考え方であるかもしれない。筆者もそれを否定するつもりはない。それはそれで一方で是非とも必要であるに違いないからである。

しかしながら前述の引用のような、また冒頭の言説のようなことが、一蹴できないものであるかぎり、私たちはこのことを問わないではいられない。なぜならこの問題は、少なくともそうした実践的な研究努力を無駄なものにしないための示唆を含んでいる可能性があるからである。なぜなら映像を提示しているつもりが、学習者にはそれが映像になっていない可能性があるからである。そうとなれば、これまでの多くの実践・研究がその根底から揺らぎかねない。そこで本節では次にこの微妙な問題を検討するために、これまでに論じられてきた映像と言語のそれぞれの特徴を改めて吟味しよう。

## 2. 従来映像と言語の基準

「映像」とは何だろうか。これへの問いは、これまでも様々な観点からなされてきた。しかしもちろん、単にブラウン管やスクリーンに投影された像のことをさすのではないことは誰もが了解している。そういった物理的な概念でないことはいちをまたない。投影された文字を誰も映像とはいわないからである(秋山, 1985, p. 32. : 櫛田・土橋, 1988, p. 18, 注 1. 4)。

しかしながら、よくテレビドラマの推理ものに出てくる新聞記事の画面ならばどうだろうか。あれは映像なのか言語なのか。巷にあふれる McDonald、Windows、Coca Cola などという、いわゆる "®" で表される商標はどうだろうか。文字看板は、どちらなのか。非常口を示すピクトグラム、崖崩れを示す注意標識はどうか。手話・ジェスチャー・形態模写はどうか。こうしてあげ連ねていくと、映像とも言語ともつかぬものが案外に多いことに気づかされる。使用頻度を問わなければ、むしろ言語とも映像ともつかぬ中間に位置する記号体の方がはるかに多い。こうした事態に、ある場合には「図言語」なる用語も用いられることがある(出原他, 1986)。

しかし私たちはここですでに混乱の元凶に足を踏み入れている。それは「映像とも言語ともつかぬもの」という表現に現れている。「ともつかぬもの」とはなんなのか。それは映像と言語の中間にあるもう一つの記号概念なのか。とすればその概念とはなんなのか。それとも、どちらの要素も兼ね備えた「映像的であり、かつ言語的なもの」があるということなのか。

しかしながら本来、記号を「映像と言語」という具合に二つに分けておいて、後からそのどちらにも入らぬものを持ち込むのは、理論的に許されぬはずである。とりわけこの場合は、どちらにも入れることができない場合が、無視できないほどに多い。具体的に述べてみよう。例えば、禁煙マーク(図 1. 7)を例にして考えて



図 1. 1 禁煙マーク

みよう。あのマークは言語か映像か？ タバコの絵はタバコに似ているから映像であるとしよう。しかし赤い丸に斜め線はどうだろうか。単に×印を省略したものだろうか。しかしそれが×印でも同じことである。あの斜め線が「禁止」を表すのは文字と全く同じで社会的約束事である。ではあの禁煙マークは、文字と映像とを組み合わせただけのものなのだろうか。

こういうときと、「いやいやそうではない」という論者がでてくるに違いない。その人はいうかもしれない。「あのマークは、ぱっと見ただけですぐに分かる。だからやはり全部が絵図・映像だよ」というかもしれない。さらにもう一人の論者が口を挟むかもしれない。「いや、あれは全て言語だよ。なぜって、タバコを知らない民族が見てもわからないじゃないか。だからあれは社会的約束事があって学習があってわかるものなんだ。ということは言語だよ」と主張するのではないだろうか。

そこでここではまず、こういった論者の立論の根拠となっている種々の「映像と言語」の区分規準を改めて問い直してみよう。その区分は、多分に経験的・慣習的なものであって、決して理論的に設定されたものではない。にもかかわらず、というよりそうであるがゆえに、かえってその規準を疑うことなく多くの議論が展開されることになった。こうして、とりわけ視聴覚教育の理論は、その慣習的な区分に乗って苦しい議論を進めることを余儀なくされてきた。

ではその絵図記号と言語記号の区分とはどのようなものか。それは、多くの論者によって様々に設定されてきた。そのため一致した規準というものを見いだすことは困難である。なぜならほとんどの基準は、あらかじめそれぞれが異なるものという既成の観念に縛られて、いわば後追的に設定されてきたからである。そのために、区分けしようとするほど、必然的にその規準は増えてしまうことになるのは当然である。およそ日常的な概念とは、おおむねそうしたものであるのは、ある面で仕方のないことである。

しかし前述したように、それはけっして物理的な概念でないことは、幾度となく強調しておくことも無駄ではないだろう。すなわち何かの記号が映像であるのか言語であるのかの問題は、けっしてそれを表示する道具の問題ではない。テレビで提示しようと紙で提示しようと、そのことは映像であるか言語であるかの判定に影響しない。このことには誰も異論はないであろう。それは媒体の問題ではない。では文字であるかそれ以外のものであるかなのだろうか。そうであるかもしれない。しかし問題は、その「文字」とは何かである。

本章の最初で触れたように一見して絵図のようでありながら、実際は文字として機能している場合や、古代エジプト文字のように現代人には絵図にしか見えなくても古代の使用者たちの間では立派に文字そのものである場合も少なくない。というよりそれは現代でも全く同じである。漢字は、西欧人には図案に見えるだろう。「幕張歯科医院」と大きく描かれたシャツがアメリカの若者の間でよく売れるというニュースを耳にしたことがある。それはけっして滑稽なことではないだろう。前述したように、私たち日本人においてさえ、ある場合には漢字が図案として映ることも少なくない。

こうしたことから、この映像と言語を明確に切り分けることはかなり困難な作業であることが多くの論者に感じられた。そのため論者の中には、あえてそこに踏み込まずに議論を進めようとするものすらある。例えば、永井成男は、その著『記号論—その論理と哲学』において次のように述べる。

文化としての記号について言語記号と非言語記号を区別する明確な基準を求め  
る問題は、言語学と文化記号論の困難なしかし極めて重要な基本的問題であっ  
て、我々の首尾範囲を越える問題である。したがって、ここではこの問題は不  
問に付し、曖昧な常識的言語概念を分析せずに既知のものとしてそのまま仮定  
して先に進もうと思う。(永井, 1989, p. 78)

当面の議論に対して不可欠ではない場合は、このような回避の方法も認められてしかるべきであろう。しかし非言語記号なり映像なりの概念を中心的に用いての議論においては、やはりそれは避けて通ることができない。あいまいであることは誰しもが了解してはいるものの、何らかの基準を設けないでは、一步たりとも議論を進めることができなくなるからである。しかしながら従来は、その基準に対しても、やはりまさに永井のように、「あいまいな常識的言語概念を分析せずに既知のものとしてそのまま」用いることが多かった。そのため、次に述べるような多くの規準がこれまでいわれることになった。ここに挙げたものは、類似したものや複合したものを除いた、良く知られている代表的なものである。それにもかかわらずその区分規準は、このように多数におよぶことになる(注 1.5)。



〔絵図記号と言語記号の区分カテゴリー〕

絵図記号	言語記号
類似的	恣意的
自然的	規約的
具象的	抽象的
アナログ	デジタル
瞬間的	継時的
非直線的	直線的
直観的	論理的
不透明	透明
冗長的	一意的
統辞規則無	統辞規則有
二重分節性無	二重分節性有

このように、代表的なものに限っても映像と言語を区分する基準は大変多い。しかし、これらは一見するとそれぞれ独自の観点からたてられているかのごとくであるが、実際的には次の四つの観点にまとめることができる。以下、この観点別にその基準の意味を確認してみよう。

- 第1群：記号とその対象との指示関係の観点
- 第2群：記号解読の際の物理的時間形式の観点
- 第3群：解読者にとっての意味明瞭さの観点
- 第4群：言語学独自概念からの観点

第1群の観点は、記号と意味との関係に着目した規準群である。それは、ある記号がその意味を確定するとき、その指示関係が何に由来するか観点である。この観点は、「類似性」の観点としてよく知られている。すなわち記号の意味が、その記号の形となんらかの類縁関係をもっていることから了解される場合が映像記号であり、そういった類縁性によるのではなく社会的相互の約束によって了解される場合を言語記号とみなすという規準である。最初の四つの規準、すなわち「類似的—恣意的」「自然的—規約的」「具象的—抽象

的」「アナログーデジタル」といった規準がこの観点にたっている。これらは、「映像と言語」のことがいわれるときに最も有力な論拠として頻繁にあげられる規準群でもある。そこで、少し詳しい説明が必要であるかもしれない。

「類似的－恣意的」は、記号とそれが指し示す対象との指示関係が類似性によるのか（つまり似ていることからその意味が了解されるのか）、それとも全く無縁的・恣意的に決められるのか（つまり解釈者が勝手に決めることで意味が定まるのか）の規準である。これの典型には、絵図と文字とがあげられる。例えば、前述の「禁煙マーク」は、そのタバコの絵と禁止を表す斜め線付きの赤丸によって「喫煙禁止」を表す。この場合「喫煙禁止」の意味が了解されるのは、まずもってそこに描かれた絵図が「タバコ」に似ているからである、というのがこの区分規準の論理である。したがって斜め線の入った赤丸が禁止を意味することさえ了解しているなら、その中の絵図を犬やマッチに置き換えても、容易に「ペット禁止」「火気厳禁」などを表わしていることを理解できるというわけである。

他方文字の場合は、いうまでもなくその字形「禁煙」とタバコの形とは似ていない。これが「喫煙禁止」を意味するのは、あくまで社会的な取り決めによる。つまり文字が何かを意味するのは、いわば勝手に対象と文字記号とを結びつけるという私たち人間の恣意的な慣習によるのだというわけである。もちろん漢字のように一部その成立過程において、対象をある程度模していると考えられるものもある。しかしそれとても、実際の使用状況においては、その字形の象形性が意味解釈に関わっているわけではない。

次の、「自然的－規約的」「具象的－抽象的」「アナログーデジタル」も基本的には、この類似規準の仲間である。「自然的－規約的」という基準には、「類似的－恣意的」とほぼ同義である場合とそうではない場合とがある。ほぼ同義の場合は、記号と指示対象との結びつきが私たち人間の特別な規約によらずとも、どうしてもしなくても「自然」に決まる、なぜなら似ているので見れば分かるからであるというのがその論理である。他方、同義でない場合というのは、野原に立ち上る煙が山火事を指示する場合であるという。この場合は、社会的規約のない動物でも理解できるほどの自然の現象であるから、そういった意味で自然に指示関係が定まる記号であるという概念であるという。もちろんどちらにしても記号とその指示物との関係がどのようにして定まるかの基準群に属することはいうまでもない。次の「具象的－抽象的」の規準もほとんど「類似的－恣意的」の言い換えであるので説明を要しないだろう。しかし「アナログとデジタル」は少し説明が必要かもしれない。

アナログとデジタルは、元来は「類似物」と「指」という意味であって、決して今日の

ように対立する概念ではなかった。しかしながら近年になって連続量と離散量という具合に対立するものとされるようになり、同時に誰にでも知られた概念となっている。これらは、記号の物理的存在形式と考えられているために、第1群の類似性の規準の仲間ではないと見られるかもしれない。しかしながらあまり気づかれてはいないが、これは類似性の規準に属する。

それは実はこの規準は、「連続・離散」という概念で働いている規準ではないことによる。連続量・離散量というのは電子工学の分野での概念であって、記号の性質についての議論としては使えない概念である。なぜなら「連続的とみられる映像もその多くは離散的に存在していて、それがあたかもそうでないかのごとくに現されているだけであるからである。たとえば、テレビ映像は1秒間に40コマによって成り立っているとか、新聞写真が点で表現されているとかである。最近のコンピューター画像などの単位であるdpiはdot per inchであって、1インチ(2.5cm)あたりにいくつの点があるかによって示されている。

しかしながら実際のところは、文書の意味はその文書の文字数とは関係がない。もちろん映像は何ドットであってもその意味とはすぐには関係しない。そういった記号の物理的な存在形態は、工学者が情報の量を問題にする場合には意味があっても、記号概念を問題にする場合には関係しない。それは本項の最初に述べたように、テレビやスライドによって映された文字を即座には映像記号とは呼ばないのと同じことである。そういった物理的・視覚的な存在形態である連続か離散かというのは、「映像と言語」の区分問題を考えるときに問題となる概念ではないのである。問題となるべきは意味解読との関係である。この関係からみると、アナログ表現はそれが示す意味と相似的であるといわれる。

例えば、スピードメータの針の振れの大きさはスピード量と相似的である。そういったなんらかの意味での相似的あるいは類似的関係を用いて解釈者に意味を伝えるのがアナログ表現であり、であるからこそ映像の規準とされる。そしてデジタルは、その反対としていわば消極的に言語の規準とされる。こういった意味で「アナログーデジタル」は「映像と言語」を切り分ける規準の中でも類似の規準の仲間とされる(注1.6)。

第2群のグループは、記号解読の際の物理的時間の観点に着目した規準群である。「瞬間的ー継時的」「非直線的ー直線的」「直観的ー論理的」という規準が、この第2のグループに属している。これらの規準もしばしば唱えられるものであるが、あまり説明を要しないであろう。この群では主に、「映像は全体をいっぺんにとらえることができるが、言語は順序を追ってみていかないとその意味するところをとらえることができない」という点に着

目して規準がたてられている。要するに、パッと見てわかるのが映像であり、線的に順を追って見ていかないと理解できないのが言語であるというわけである。これは、よくいわれる「百聞は一見に如かず」の観点である。

第3群のグループは、記号の意味が解読者にとってすでに明瞭に決まっているかどうかの点に着目して立てられている。「不透明－透明」「冗長的－一意的」というのが、このグループに入る。これは、抽象画のようにすぐに意味が伝わってこないとか、解釈者によって様々な受け取りが可能であるような、あるいはそれをむしろ前提にしているような表現体であるのか、あるいは文字記号のように完全にとはいえなくても、かなりの程度その意味が限定されている表現体であるのかの違いに着目して立てられた規準である。映像は、しばしば人によって違った捉え方を許すので、意味あいまいで透徹性に欠けるが、言語は社会的に意味が確定していて違った捉え方を許さない明晰な記号であるというわけである。

最後の言語学独自の観点からの規準群は、「統辞規則無－統辞規則有」と「二重分節性無－二重分節性有」の二つである。言語記号は、体系的な規則によって組み合わされて機能しているのに対し、映像記号の方はそうした安定した結合規則をもっていないということからいわれる規準である。この規則はわかりやすいが、次の「二重分節」については少しばかりの説明が必要かもしれない。

「二重分節 (double articulation)」というのは、原語の articulation にみられるように言語が二重の音の分節構造をもっていることをいう。一つの意味ある文は、いくつかの意味ある音のかたまりに分けられる。それは具体的には単語であるが、言語学の用語ではこれを「記号素」という。例えば、「映像・は・光・の・陰・である」というのは、こうした記号素を6個もっていることになる。これを第一次分節という。そして第二次分節とは、この個々の記号素がそれぞれいくつかの音によって構成されていることをいう。例えば「映像」は、ローマ字で書けば「e・i・zo・u」となって、4つの単位によって構成されていることがわかる。この最小単位を音素という。

こうして言語記号は、平明に言えば、音素がいくつか集まって単語を形成し、その単語がさらにいくつか集まって文を形成するという二重の音の分節構造をもつのが特徴であるということになる。それに対して言語記号以外は、この分節構造をもたないか、あるいは不十分にしかもたないとされる。

絵図・映像の場合はどうか。もちろん映像は音ではないので、この規準は音ではなく映像の構成部分をもって適用が試みられる。例えば、犬の絵の尻尾を馬の尻尾に変えてみて

意味ある絵が構成されるならば少なくとも第一次分節は存在するということになるかもしれない。しかしながらそうした絵は意味を持たないので映像は全く分節をもたないとされる(キメラ動物の絵のような場合でも事態は変わらない)。

この節では、これまで取りざたされてきた「映像と言語」を切り分ける規準を確認した。私たちはこれまでの多数の規準を四つの群にまとめたが、これらの規準群は有効に映像と言語を切り分けられるだろうか。次節ではこの問題を検討しよう。そこで改めて前述の四つの群を少し短い規準名で命名し直すと、それは次のようになるだろう。

第1群：類似性規準群

第2群：認識時間基準群

第3群：意味明瞭性規準群

第4群：言語学概念規準群

この中、第1群がもっともよくいわれるもので、多くの人はこちらをなんの疑問もなく当然のこととして受け入れている。それだけにこれを吟味することには、少し以上に詳しい議論が必要である。そこで次節では、この「第1群：類似性規準群」のみを他の基準の検討から独立させておこないたい。他の3つの基準群は、その後で検討する。

## 第5節 類似性基準群の批判的検討

繰り返しになるが、少なくとも絵図記号と言語記号の二つは、その形からして相互に異なる記号であるというのがこれまでの常識である。筆者は、今ここでこの常識を疑っている。これまでの視聴覚教育の理論では、記号を言語のようなものと絵図のようなものとに分けてきた。その区分は、いうまでもなく規約的(恣意的)なものと同類的なものという規準に依っている。この規準は、記号とその指示対象との形体的関係、すなわち形からみた同形・非同形あるいは類似・非類似(恣意的)の尺度で構成されている。絵図は、指示対象と形体的に類似しているが、言語記号は全然似ておらず、それが何を指示するかは恣意的な規約によるというのである。

絵図・映像といわれるものは、その形が何かに似ている記号であり、それが何かを指示しうるのはその形体的類似によるのだと考えるのが、これまでの常識である。このことは、絵図・映像記号の特性としてこれまで必ずあげられてきた。ここから、これまでの多くの私たちの努力(映像読解教育プログラム開発等)にもかかわらず、絵図・映像教材は、文字学習のような特別な訓練をしなくても理解できるものであり、よって学習を容易にするものであるとの帰結も当然のこととして受け入れられてきた。

しかしながら、少し注意して日常の事象を観察すると、この常識は案外通用しないものであることに私たちは驚かされる。例えば、オリンピックのローマ大会で多用され、東京大会以降全面的に採用されるようになった競技を示すピクトグラムは、この常識にあてはまらない。テレビなどの画面で、その時間の放映競技を示す場合にはさほど感じられないが、その同じシルエット・ピクトグラムが会場案内標識に用いられる時、私たちは理論的に少し戸惑うことにな



図 1.2. 水泳会場ピクトグラム

る。すなわち、水泳会場を示す例えば前頁の図 1. 8 のようなピクトグラムは、確かに「水泳」という運動には似てはいても「水泳会場」には似ていないからである。

普段何気なく受け入れられているこの事態を、私たちはどう理解すべきなのだろうか。上記のような例は、一度気づくと次々に私たちに突きつけられてくる。交通標識はどうか？教科書の原子モデル図はどうか？抽象画はどうか？そもそも「似ている・類似している」ということはどういうことなのか？上記の例とは逆に、たとえ写真のように寸部と違わぬほどのものであってすら、必ずしもそこに写されているものを指示しないことも珍しくはない。少なくともおおかたの芸術的写真は、その被写体を指示していない。その上、ある写真がその被写体を指示している場合ですら、「類似記号」概念の産みの親であるところの Peirce によるならば、それは「指標記号」であって「類似記号」ではない(注 1. 7)。

実際、多くの交通標識は恣意的に決められているものである一方で、言語記号も必ずしも恣意的ではなく類似性あるいは象徴性をもちいていることは良く知られた事実である。すなわち音声言語における強勢や強調のアクセントは、話者の感情をなぞっているのだし、文字表記にしても書や詩そして俳句などばかりでなく散文においてさえ句や文の長さ、そして段落の取り方にこの類似性・象徴性による伝達の要素が認められる(注 1. 8)。類似性を記号の形ばかりに限定しなければ、これに依存した言語表記はむしろ一般的・普遍的ですらある。とするなら、類似性の概念は使えるものではないのではないか。

本節では、これまでの視聴覚教育理論が暗黙に、ある場合には明示的にすら了解してきたこの「類似記号」概念をその根底から問い直してみようと思う。なぜならこのこと問い直しは、私たちの視聴覚教育理論の基本的前提を問い直すことにつながるからである。もし絵図・映像が無条件に類似的でないならば、それはけっして単に学習を容易にするものではありえず、それがゆえにこれを用いる視聴覚的方法はけっして認識力の劣る学習者のためのものでもなくなるからである。

実際の私たちは、たとえそれが言葉を明確に発しない 2 才に満たない幼児であっても、もっと複雑な記号解釈性向を有しており、多様な事態の中で、その事態の変化に合わせて微妙な解釈を組み立てている。私たちがここで問いたいのは、このような実際の事態を覆い隠してきた理論的前提、すなわち記号の形体的類似性に依拠した類推によって絵図・映像理解が行われるという前提に他ならない。もしこれから本節でこの十分な問い直しに私たちが成功するならば、絵図・映像を使う視聴覚教育の技術は、学習能力の劣る一部の学習者や言語能力の未発達な低年齢の学習者のためのものにすぎないと、いまだに一部に根強く

残る視聴覚教育への故なき蔑視を払拭することができるに違いない。

科学的命題は、ただ一つの反証を挙げるだけで十分否定可能である。例えば、100万羽のカラスを集めて下された「全てのカラスは黒い」という命題でも、ただ1羽の白いカラスの存在を提示するだけで否定できる。その意味では、前述の「水泳会場」のピクトグラムの例で十分に「類似概念」を反証できているといえるかもしれない。しかし私たちはさらに重ねていくつかの例に議論を進めることによって、この「類似概念」が絵図記号の十分はおろか必要な条件ですらないことを確認しよう。

その例の一つとして、最初に触れたスポーツ競技会場の絵図看板に類した道路標識の例を考えてみよう。前述したような競技場を案内する絵図案内板と同じ事が道路標識においてもみることができる。山の道路を走っていると、サルや鹿の絵が描かれた道路標識を目にすることがある。問題は、あれ(図1.3)は鹿を指示するのかということである。あの標識は、「ここには動物の通る獣道があるので注意せよ」とか「動物の飛び出しに注意せよ」という意味である。これが「獣道」なり「動物」を意味するのは、「似ている」からなのだろうか。「鹿」は確かに「動物」である。しかし、「鹿」は「動物」に似ることはできない。なぜなら「動物」というのは、抽象概念あって実体概念ではないからである。そもそもあの注意標識は、注意行為を指示しているはずである。どんな「動物」も、たとえその付近では多く見かけるにしても、もちろん「鹿」をも指示しているのではない。



図 1.3 動物飛び出し注意の標識

これに対しては、次のような抗弁が考えられる。その抗弁とは、「標識や案内板において使われる絵図は、形体的類推が可能なものでなくてはならない。『注意』という抽象概念や、武道館のような特徴的で良く知られている建物ではない通常の競技会場の場合は、これを直接指示することは困難であるので、その代用として『代表的動物』や『競技内容』を使っているに過ぎない。いわばそれは間接的で比喩的な指示である」というものである。この抗弁は、確かに考えられる。しかしながらこれは、かえってこれらが言語記号であることを表明しているにすぎない。なぜなら、これらの絵図標識が比喩的指示機能を果たしているというのは、その記号がいわゆる Symbol 記号であることに他ならず、それこそがまさに言語記号の言語記号たるゆえんの機能であるからである。



本来、絵図看板・標識が何らかの指示機能を果たしうるのは、それが指示対象に類似していることによるのではないのではなかろうか。それは学習によるのではないか。意図的学習ばかりでなく、無意図的な社会的・文化的学習による場合も多いが、ともかく予め学習がなければ、それらの指示機能は働きようがない。すでに序章でも問題にしたように、かつて Knowlton (1966) が、絵図の理解はそれが表すものが何であるかを予め知っていることで可能になるという意味で、絵図の「後概念的位相 (postconceptual status)」に言及したのは、こういった意味からである (注 1.9)。

さらにより重要なことは、「類似」は私たちの経験から独立してア・プリオリに決まっているわけではないということである。ある A がある A' と類似しているかどうかは、解釈者の決定することであって、その解釈者を離れてそれ自体として何かが何かに似ることはできない。つまり解釈者の思考作用を経て、始めて記号 A が対象 A' に類似するのであって、それ以前にその記号自体で何かに似るということとはできない。ということは、言葉を換えれば、最初からそれ自体として類似している記号というものはないことになる。あるものがあるものに類似しているかどうかは、私たちの思惟の結果として決められることであって、ここから離れて推論から独立して、ア・プリオリに類似が、あるいは類似記号が存在しているわけではない。

「ルビンの壺」が示すように、ある絵図が何かに似ているということは、私たちの推論の結果として認識されることであって、その推論を経ずに、あるいは言葉を換えれば、その絵図の類似力によって推論が突き動かされて認識に至るのではない。もしそうならば、「ルビンの壺」は同時に壺にも向き合う顔にも見えなくてはならない。しかし現実には、私たちの認識判断に基づいてどちらか一方にしか見えない。どちらにも似ているにもかかわらずである。

しかし、「何かに類似した絵図記号というものもあるではないか」と抗弁されるかもしれない。確かに何かに類似している絵図というものはある。しかしであるからといって、それが記号として「その何か」を指示するということには即座にはならない。記号が何かに似ているということと、それが何を指示しているかということとは別のことがらである。例えば、絵本の中の犬の絵は、確かに犬を指示しているといえるだろうか。もしそう思う人がいたとしたら、その人は記号を擬人化していることに気づかない人である。記号が自ら何かを指示することはありえない。Ogden & Richards の意味の三角形を引き合いに出すまでもなく、いつもその指示は特定の解釈者によって行われるのであって、それ以外では

ない。であるからこそ、素人の筆者にはただの犬にしか見えなくても、もしかすると動物学者にはオオカミに見えるかもしれないのである。

以上のように、「絵図記号はその指示対象と類似している」というのは、非現実的な理論が作り出したフィクション・虚構であると言っているのではないだろうか。この虚構に惑わされずに現実を見れば、指示対象と似ている絵図記号などというものはほとんど無いことに気づくことが出来るはずである。絵図記号がその指示対象と似ているかどうかは、その必要条件ですらない。であるからこそ「似て否なるもの」という表現が可能になるし、「あばたもえくぼ」という現象もあり得るわけである。どんなに年寄りになろうと、その人の幼年時代の写真に「面影」を見いだすことができるのも同じ事である。もし写真が絵図記号であり、それが類似記号であるならば、そのお年寄りとその幼年時代の写真とが類似物であるというのは大変困難である。なぜならほとんどの部分があまりに変わってしまっているからである(菅野, 1988)。

ここには看過できない問題がある。そこには、この類似記号と訳されている Icon という概念を産み出した Peirce への誤解が多分に災いしているものと思われる。この問題の検討は次章でおこなうが、ここでは Peirce のいう Icon が決して形体的類似をその本姓とする記号ではないことを指摘しておこう。これまで日本では、この Icon を「類似記号」と訳して、あたかも指示対象と形が似ている記号であるかのごとくに理解する傾向が強かったが、これは Peirce の論述を正しく反映していない。

次章で詳しく検討するように、Peirce は確かに「類似」「似ている」「相似」などの用語を用いてはいるが、それは決して形体的重なりのことをいっているのではない。形体的重なりの高い記号体は、むしろ Index とされる。したがっていわゆる肖像画や写真は、Peirce においては Index である。Icon は形体的重なりの意味での類似ではなく、関係性の類似である。例えば、数学の代数式は Icon であるという。なぜなら等式は、目に見える形で左辺と右辺が等しい関係にあることを直接に示しているからである。この例は、明らかにこの Peirce の Icon が普通考えられているような絵図記号ではないことを示している。

しかしながらその論述は確かに錯綜しており、多くの論者に Icon をその指示対象と形体的に類似する現実体としての記号と解させたのにも無理からぬところがある。実際今日まで続く Peirce の Icon への誤解には根強いものがある。その誤解の根底には、Peirce の論述のわかりにくさもさることながら、もう一つの大きな記号論上の主張も災いしている。それは、記号を大きく自然的記号と言語的記号に分けた Saussure 流の記号観である。言語

的記号は慣習によってその意味が確定するが、自然的記号はそのような慣習や約束に寄らずしてそれ自身のもつ特性から対象を直示するとされる。それは私たちの恣意によって意味が付与される言語記号と違って、最初から意味を担っている、あるいは記号と意味との間になんらかの因果関係があるとみなされる。

それは、火と煙とか、雨と濡れた道路というような自然的因果性をもつ徴候と呼ばれるものや、写像とか模像とか映像といわれる形体的類似性をもつものなどがあるとされてきた。その関係はしばしば様々な述語で、例えば、「類縁的」「有縁的」「有契的」「現示的」「模像的」などといい慣わされてきた(竹内, 1977; 浅沼, 1966)。記号の能記と所記、あるいは記号とその指示対象との結びつきが、社会的規約によらずして自然になされるという意味で竹内芳郎は次のように述べる。しかしその根拠は、トートロジカルなもののように思われる。

既述したこの種の記号活動にぞくする典型的な事例——たちのぼる煙をみて(見えない) 焚火の所在を推定するという場合、煙を火の記号(またはその能記)と定義するのはごく自然なことだし、しかもこの種の記号活動には、なんら社会的規約の介在は必要ではなく、だからこそ動物たち、しかもとりたてて社会生活を営んでいるわけでもない動物(たとえばトラやヒョウ、或る種の単独生活者の昆虫たち)でも、この種の記号活動は十分におこなっていると想定し得る(たとえば、獲物ののこした臭いから獲物の所在を推定する)からだ。(竹内, 1977, pp. 107-108)

この論述は、一見もっともなようでありながら、その肝要な部分をあいまいにしている。つまり能記と所記とを連結する「自然的連結」とは何であるのか、そしてその連結はどのようにして起こるかが不明である。「煙を火の記号と定義する」ことは、何故「ごく自然なこと」なのか。ならば、「煙」から「焚火」でなく「火事」や「大砲」を推定することは許されないのか。あるいはこの場合には、「煙」は「自然的指標」でなくなるのか。

本来、たちのぼる煙を見て焚火の所在を「推定」するのは、他ならぬ解釈者である。解釈者は、これを学習によって獲得する。そしてその「学習」は、学習者を取り巻く社会的状況によって左右されるのであって、どこでも誰でも「そうしようとしなくても」という意味で「自然にそうなる」のではない。その状況によって「そうさせられている」。例えば、

戦争地域から救い出された子どもは、焚火の煙を見て、とっさに身を潜めるかもしれない。

この竹内の言説は、「自然なことだ」から自然だと言っているにすぎない。その根拠は動物たちが社会生活を営んでいないので、規約など成立しようがないというところにある。であるから自然だというわけであるが、この論理はトートロジカルであるばかりでなく、その論拠であるところの「社会生活」とか「規約」という概念があいまいである。一定の集団があり、そこに親から子への教育があり、そこに共同の経験があるならば、それは立派に社会であるし共通経験という規約が成立していると見るべきではないだろうか。

危険であるから煙のところに近づいてはいけないというトラやヒョウの親から子への教えは、立派に規約であるという。もしこれがそうでないとすれば、人間としてその記号活動の大部分はそうではないということになる。「自然だと」いうのは、どうしようもなく私たちのあるいは動物たちの何の学習もなくともそうした了解が成立しているような場合にのみ使える概念でなくてはならない。そうではなく意識せずとも知らず知らずのうちにそのような了解が成立しているという意味でなら、私たち人間の記号理解も大部分そうして成立しているものである。

実際私たちがここまで議論してきたことは、この自然的記号という概念を疑わずものである。本能に基づく行動以外の行動でも、何の学習なり経験にも寄らない記号行動があるとするならば、その行動因であるところの記号は、確かに動物にも理解できるものになるだろう。しかしこれには明らかな矛盾がある。それは、ではどうしてトラやヒョウでは理解できて、夜の虫には理解できないのかを説明できないことである。もし本当に経験や教育によらないでも理解できる記号というものがあるとするなら、たとえトラであろうとヒョウであろうと生き残ることは困難であろう。夜の虫もそれは同じ事であるが、彼らは種の保存のために大量発生という手段を選んだのである。わずかな子どもより産まぬトラやヒョウではそうはいかないはずである。

ともかくもこうして自然的記号の概念は、学習しなくてもわかるから見ればわかるという考え方に結びついて、そのような記号を用いる視聴覚教育を幼児のような能力の低い学習者のための方法にすぎないとの蔑視を導いてきたのである。さらにまたこのような「自然的記号」論は、その対局にある言語記号をより高いものとする人間中心主義・言語中心主義を補強する結果となり、私たちが視聴覚教育の意義を強調すればするほど、かえって蔑視を産み出す温床となってきた。

しかし今日、もはやこのような単純な二分法で割り切ることに疑問が出されるようにな

ってきた。菅野盾樹は、「しかしながら、正統的な記号論のこうした命名—自然的記号—は、人を偽るものにすぎない」（菅野, 1994, p. 170）と論難し、さらに明確に次のように主張する。

徴候が機能するためには、それが（記号）であるかぎり、人間的営為（human practice）の仲立ちを必要とする、という点を重ねて強調しておきたい。〈記号過程〉（semiosis）が本質的に三項関係だとするバースの洞察は、私たちの見地に裏書きを与えている。ある出来事が別の出来事の徴候を構成するには、これらの出来事に関して（経験）が積まれ認知が成就されねばならない。（菅野, 1994, p. 173）

私たちは、大きくなると子どもの頃を忘れてしまう。子どもに親は、繰り返し繰り返し目にするものの名称を教える。車を見れば、「ブーブーよ、ブーブー」とそれこそどれだけ繰り返すかしのれない。その後も多くの経験を重ねて、記号の意味を獲得していく。その「人間的営為の仲立ち」は、最初は親であり、その後は友達であり、教師であり、そしてなにより自分自身である。その限りない不断の経験とそこから得られる「認知の成就」の末に、あたかも最初からどうするまでもなく自然と意味づけられているかのごとくに、なんらかの記号が立ち現れるように錯覚しているだけである。「百聞は一見に如かず」とはいうものの、それとて「百聞」がなくては成り立ち得ない。

しかしながらこの主張は、決して特異なものではない。Goodman, N. も、1968年の著名な *Languages of art* において次のように述べている。

1枚の絵が何かあるものを描写しているということは、そのシンボルに、そしてその成り代わりになり、かつそれに言及していることになるに違いない。しかしながらその指示関係を産み出すにはどんなに似ていようと十分ではないし、それは必要条件ですらない。（逆に言えば）どんなものでも、どんなものの代理物（指示記号）にもなりうる。確かにあたかも何かを文句で記述するように描いている1枚の絵は、それを指示しているといえるし、もっといえば、それを意味している。（とはいえ）それが指し示す意味は、その表現の中核ではあっても、類似性とは無関係である。（Goodman, p. 5. 括弧内筆者）

偏見なく実際の事態を見るならば、このような主張は十分にうなづけるものである。なぜならもしこれが誤りであって、絵図・映像はその本性上どうしても何かに形体的に似ていなくてはならないというものならば、それを主張しようとする人は、現代の抽象画を、いやおそらくほとんどの絵画をその範疇から追い出すという困難な理論づけに取りかからなくてはならないだろうからである。

したがってもし写真のような寸部と違わぬものであっても、それが何を指し示すかはやはり解釈者の理解に待たなくてはならない。例えば、今ここに双子の姉妹がいるとする。その姉 A 女の写真は当然のこと、その妹 B 女と全く重なる。しかしいかにそうだとした場合、その写真が B 女を指し示すことにはならない。

以上、本節で私たちは、これまでの視聴覚教育理論の基本的前提になっていた絵図・映像の類似記号論に対して、これを乗り越える試みを論じてきた。私たちは、もはやこの類似記号論に戻ることはできない。これに戻ることは、視聴覚教育を取るに足らない、なくても構わないが、能力の低い学習者のためにはあればあった方がいい手段であるという程度の蔑視論に自ら手を貸すことになるからである。では、言語と映像はどのような基準で切り分けることができるのだろうか。次節では、手短かに他の基準を吟味してみよう。

## 第6節 有効な区分基準とは何か

それでは、第2以下の基準群を検討してみよう。まず次の「第2群：認識時間基準群」はどうであろうか。この規準は、いわゆる「百聞は一見に如かず」の諺でたいへんによく流布されているし、いまだに視聴覚教育といえはこの原理に沿った教育技術であると思われるといっても過言ではないだろう。しかしながらそれにもかかわらず、「瞬間的—継時的」「非直線的—直線的」「直観的—論理的」というこの規準群に属する諸規準は、どれも簡単に退けることのできるものばかりである。

もし絵図・映像が「瞬間的」に理解できるものならば、絵を鑑賞するときに私たちが行う視点の移動を説明できないことになる。しかしながらなにもこのような生理的な事実を持ち出すまでもない。これは、それよりもっと簡単な論理的誤りを犯しているからである。それはまるで、「バスケットボール1個はすぐに数えられるが、ピンポン玉1,000個なら時間がかかる」といっているようなものである。一枚のしかも良く見知っている分かりやすい絵と1,000文字の文章とを比べて、「言語は理解に時間がかかる」と主張しても、何の妥当な規準にもならない。

確かに私たちは交通標識などを瞬間的に理解するが、この規準には、森の木の一本を指差して「あれは、木であって森ではない」といっているような奇妙さがある。というのも、「瞬間的」の対極の「継時的」というのは、文章を読む時のような場合であるが、この場合の記号は、記号群であって単一の記号ではないからである。文章の場合は、複数の記号群であるのだから、交通標識の場合にもよくあるように、いくつもの標識が一本のポールにくくり付けられている場合と比べなくてはならない。そういう場合の交通標識は、やはり「継時的」に読むはずである。となれば、もはやこの規準は使えないことになる。

この規準が持ち出されるのは、いつもあらかじめ一枚の絵図記号と複数の言語記号群と

を暗黙の内に想定しておいて、それから後追的にその解釈の特徴を言い立てる文脈で用いられる。よって「鳥獣戯画」のような複数の記号群によって構成されているような場合には、この規準はなんの効力ももたない。そこでしばしば持ち出され最も分かりやすいようでありながら、その実、比べる場合の基本的なルールを踏み外しているこの規準は、案外にもろくて使えないことになる。それでもなお、「同じ一文字でも読むときは時間がかかるから言語であり、瞬間的に形でとらえるときは映像だ」というかもしれない。実際よく知られているように、「速読法」においては文字を読んでいるのではなくてイメージでとらえるのだといわれる。たしかにそうだろう。しかしながらこのことを認めると、今度は絵画を見るときにしばしば時間がかかることがあるということを説明できなくなってしまう。

そこでこの論法に従えば、文字以外のものでも時間をかけて解釈される記号は全て言語であるといわなくてはならなくなる。確かにここでのように記号を外形からではなく、こうしたなんらかの別規準で区別しようとすることは妥当であろう。しかし理解における物理的(時間的)規準は、その記号が初見であるかどうかや、どのくらい注意深く接するかなどの解釈者の慣れや姿勢の問題に過ぎない。なぜなら、同一の文字や絵画でも、解釈者によって時間的な差があるからである。

こういうと、「いやそういう意味ではなく、読むときには声を出さなくても内言が働くではないか、そういう時には読むのに時間がかかり、その記号は言語であるといっているのだ」というかもしれない。すなわち単に解釈に時間がかかるというのではなくて、たとえばそれが一語であったにしろ、音声や内言による唱えるという継時的行為がはいつてくるという意味で時間がかかる場合が言語だというわけである。しかしこれも反論にはならない。なぜならもしこれを認めると、音声はおろか内言も持たない聴覚障害者は言語をもたないことになってしまうからである。

この問題は、「非直線的—直線的」という理解における線状性の規準の問い直しの必要性を指摘することにもつながっていく。言語記号は線的に理解されるが、絵図記号は非直線的に理解されるというわけである。それは、直線的に順を追っていつて分かるのか、それともある一つの記号の諸要素をランダムに読んでいつて分かるかの問題である。この基準も非常にしばしば持ち出される基準である。しかしながら、絵図・映像は非直線的に全体的に理解されるが言語は時間を追って直線的に読まなくては理解できないというのなら、それは映画や漫画そして絵巻物のことを考慮の埒外においた問題のある言説となる。映画のショットのつながりを無視して、ビデオを早送りしたり巻き戻したりしながらランダム



に見て何かがわかるのだろうか。この場合も、「瞬間的—継時的」の規準と同根の論理的誤りを犯している。

この規準は、言語は因果関係や時間成起関係を表すのに適しているのに対し、絵図は要素の関係をおおまかに表現できるだけであるという観念の基になっている重要なものである。Langer, S. K. もいう。

われわれの関心の大部分は、静的な空間関係における事物よりも、むしろでき事に集中する。因果関係、活動、時間および変化などが、われわれのなによりもまず、考えたり、伝達したいと思うことがらであるが、絵画はこの目的にはさほど適しない。したがって、われわれは言語という、いっそう有力な柔軟性に富む、また適応性のあるシンボルに依存するのである。(ランガー, 1956, p. 88)

結論を急げば、やはりこの規準も使えない。なぜなら、ここでも前者の規準と同様に、一枚の絵と複数の言語記号群とを比べるという誤りを犯しているからである。複数の絵の組み合わせの場合には、この規準は用をなさない。例えば映画でよく行なわれる、逃げる犯人と追う刑事とを交互につなげるカットバックとか、複数の絵の組み合わせによってあるイメージを構成するモンタージュとかの手法では、その順序を違えたならばまるで違った解釈をうみだしてしまう。言語記号であっても、一字が大きく掛け軸などに書かれている場合、やはりあちらこちらをランダムに観察し、その意味を把握しようとするはずである。例えそれが、本のような場合であっても、速読法のように線的に読まない場合もある。こうしてこの基準も使えないことになる。

「直観的—論理的」というのもしばしばいわれる規準である。しかしながらこれは、もはや検討する必要もないほどの基準である。なぜならこの基準には、常識の手垢があまりにも付き過ぎているからである。絵図理解は「直観的」に可能であり、言語の理解は論理的になされる、という常識が頑固に付着していて、検討を拒んできた。この規準も前二つの規準と同根の誤りであるが、「最近の若者は漫画ばかりを読むので論理的思考が不得手だ」などという場合の論拠にもなっているので決して無視できない。とはいえ、「直観的」とか「論理的」ということを定義しないではとても議論できないが、ここでは次の一点のみを指摘しておくことは無駄ではないだろう。

それは、この規準を持ち出す時には、いくつもの先入見や誤った論理を密かに持ち込んでいるということである。「直観的—論理的」という具合に並べるとき、私たちは「直観的」に感覚的・瞬間的・大雑把などを当てはめ、「論理的」に概念的・順序的・厳密を当てはめる。「直観的」と「論理的」には、いつもこれらが付随させられている。しかしながら、感覚的であるから大雑把であるとか、概念的であるから厳密であるということには必ずしもならない。優れた実践的判断がしばしば直観的であったり、論理的でありしながら誤った判断というものも少なからずある。

もし言語が論理的なら、つまり正確に意味を確定できる、真偽を明確に決定できるというのなら、非論理的な文章に使われている記号は、言語記号ではないという証明をしなくてはならない。この基準は、この意味を確定しようとするれば、すぐに他の基準を持ち出すしかないという意味においても、詳しく検討する必要のない基準である。つまり「直観的」にしても「論理的」にしても、それぞれ極めて規定の困難な概念であるために、「直観的—論理的とはどういう意味ですか」と問われると、すぐに「つまりそれは、瞬間的—継時的ということですよ」と答えたりするしかない基準である。したがって、他の基準の検討に代えるしかないものなのである。

感覚的・瞬間的で厳密なことも、概念的・順序的で大雑把であることも日常茶飯事である。にもかかわらず私たちは、いとも簡単に根拠をあげずに、あたかもそれが最初からどうしようもなくそうであったかのごとくに振る舞う。それはちょうど、Scheffler のいう「教育のスローガン」のようなものである。特に厳密に決めたわけでもなく常識的な慣習に支配された物言いであったものが、いつのまにか「時の経過とともに〔中略〕しばしば徐々に字義どおりに解釈されるようになってしまう」(Scheffler, 1960, p. 36)。この「直観的—論理的」という規準は、その典型の一つである。

そもそも「映像と言語」という概念を問題にするときは、その物理的特性などの記号自体のことを問うているのではなかったはずである。このように対比的に書くときは省略されているが、映像も言語もそれぞれその後に「記号意味解釈・認識」という語が付いた問いではなかったろうか。しかもそれは予め映像とか言語とかの記号があって、その意味を解釈・認識するときの「記号意味解釈・認識」特性を問うのではなく、その逆に何かの記号に接したときに、どういう意味解釈・認識傾向を持つのかという観点から映像と呼び言語と呼ぼうとしていたのではないだろうか。けっしてそれは外形的物理特性への問いではないはずである。なぜなら、そうでなくては同じく視覚的属性を備えた文字記号を言語

記号と呼ぶことはできなくなるからである。

この意味で、最後の「第4群：言語学概念規準群」も同様の問題をはらんでいる。この規準は、言語の特徴としてしばしば挙げられるものである。例えば Mounin, G. は、言語の特徴として現在通用している下記の6つの規準を示している。そしてその6番目にこの二重分節規準を示し、これのみが最終的に残る言語の特性を示す規準であると主張する (ムーナン, 1972, pp. 179-186)。

- ① 意図的に作り出された信号であるか、自然の指標なり徴候であるか。
- ② 安定した規則に則った体系性のある伝達か、あるいはそうではない単なる伝達手段か。
- ③ 記号の意味決定が完全に恣意的であるのか、能記との類似性によるのか。
- ④ メッセージが時間の連鎖上に線的に展開するかどうか。
- ⑤ 離散的記号を用いているかどうか。
- ⑥ 表意的最小単位の記号素で組み立てられる文節と、音の弁別単位である音素で組み立てられる文節の二重文節構造をもつかどうか。

確かに言語記号は、二重文節性を有している。そのことによって、わずかな要素であるにもかかわらず、その組み合わせによる無限ともいえる新たな言葉の送出を可能にしているという点は、十分に言語記号の特性を示しているといえるかもしれない。しかしこの二重分節は記号自体の物理的成り立ちの問題であって、私たちの認識が音素と記号素によって組み立てられているわけではない。有限の要素による無限の表現ということであるならば、即座に一定の約束にしたがった配線図などの図表現を挙げなくてはならないだろう。そこには明確な規則がある。これを無視しては、どんな図表も理解不能に陥るだろう。物理的・外形的諸要素の組み合わせとすることであれば、絵画にしてもそれを持つということがいえる。一見するとその要素は無限であるかのごとくであるが、カテゴリー的に見れば、かなりの程度以上に有限である。「人物」は様々に描くことができる。しかしながらそれはたいてい男か女か子どもか老人か若者である。そしてそこには、かなりの様式が存在する。

さらにいえば、一つの語は音素の集合とも意味素の連合ともとらえられず、ひとつの概念としてとらえられる。確かに最初にある語を学ぶときには、しばしば一部の意味素連合に解釈を依存させるにしても、認識が成立した後は決して意味素連合でとらえるわけでは

ない。例えば、「大木」という概念は、「大きい」+「木」としてとらえられる。しかしこれを使い始めると、そのたびに「大木」=「大きい」+「木」という解釈を働かせているわけでない。しかも同じ「大木」でも、文脈や状況によっては様々な意味に変化する。意味は単なる合成ではない。

言語のような文法はないのではないかとされるかもしれない。しかし映像といわれるものでも、映画をみればわかるように一定の配列規則はある。C. Metz がその「大連辞分類」(第3章の注3.10参照)で試みたように、映画のショットの組み合わせには一定の規則がある。それにまた、まったくなんの規則もないとすれば、おそらく私たちはその映画を理解することはできないに違いない。逃げる犯人と追う刑事とを交互に表示する交替連辞(フラッシュバック)の最中にまったく無関係の映像を挟むことも可能ではある。しかしそれはしばしば観客を混乱に陥れるだろう。

この規準は、言語をプレパラートに閉じこめて、その切片を顕微鏡で見えて写生しているようなものである。問題にすべきは、記号に接したときに私たちがどのような認識傾向をもつのかである。実際に生きてはたらく場合の記号への私たちの認識傾向を問題にすべきなのである。テレビに映った文字でも言語記号であることにかわりはないのと同じく、記号の物理的成り立ちがどうであれ、認識方法がそれに左右されることなどない。

そもそも言葉が要素の組み合わせによって意味を組み立てる能力を持っていると考えること自体、一つの幻想ではないだろうか。言葉に意味を与えるのは、あくまでも個々の解釈者であって、言葉が解釈者に意味を運び与えるのではない。認知意味論の立場に立つならば、言葉はそれを受け取る個々人が意味を組み立てるきっかけとしてのトリガーにすぎない。そしてそうである限り、そこには映像と言語の区別を記号レベルでたてることは困難であると言わなくてはならない(深谷・田中, 1996)。

さてこうして私たちは、第3の規準群「意味明瞭性規準群」のみを検討の対象として残すことになった。この規準群は、記号解読者にとっての意味明晰さの程度の観点からたてられている。すなわち、あいまいか明晰か、不透明か透明か、冗長か一意的か、などはこのグループにはいる。この規準の特徴は、記号とその解釈者の認識する意味内容との関係からそれらが建てられていることにある。記号の解読者とか解釈者の認識の意味内容の問題は、他の3つの規準グループにおいては区分の決定に関与していないが、この第3のグループでは、全てが記号解読者の認識の意味内容問題に依存している。

すなわち、記号の意味が筆者やこの論文の読者のような個々の解釈者にとって、明晰で

あったり透明であったり冗長でない場合、それらの記号は、「言語的なもの」と呼ばれる。そしてこれらがあいまいであったり不透明であったり冗長である場合、それらは「映像的なもの」とか「映像的な記号」と呼ばれる。前述したように、「映像と言語」の区分規準の問いは、単にどの記号が映像記号でどの記号が言語記号かという表面的な区分け規準の問題ではなく、「どういう意味解釈・認識傾向を持つのかという観点から映像と呼び言語と呼ぼう」とする問いであったはずである。とするなら、この基準群のみが唯一「映像と言語」の区分を可能にするものであると見られる。

もちろん何某かの記号が映像記号であり同時に言語記号であることはない。それは「ルビンの壺」と同じで、意味あいまいなものにとらえるときに映像記号となり、意味明瞭なものにとらえるときに言語記号となるということである。このようにとらえることで私たちは初めて、衣服にプリントされた文字がどうしてある場合には図柄として観賞される対象となり、ある場合には言語として読む対象とされるのかを説明できるようになる。またさらに交通標識が文字記号ではないにもかかわらず、どうして言語として認識されるのかを説明できるし、アラビア文字が私たちの多くには異国の文様のように見えることも説明しやすくなる。

対概念は、常に一方が他方のもつ特性の反対の関係になっていなくてはならない。したがって、言語をコミュニケーションの道具として社会に通用する安定した意味を持つ記号とする限り、その対であるところの映像が、その反対に意味が不明瞭であるものと規定できるのは、考えてみれば論理の当然の帰結に過ぎない。

以上私たちがここまで議論してきたものは、「映像と言語」という一对にされて論じられるときの区分の規準はなにかということであった。そしてこれまでの議論の過程で、数多くの規準を4つの群に分けて論じ、その中で第3群「意味明瞭性規準」のみを妥当なものとして最終的に残した。記号の形にかかわらず、つまりそれが文字であるか絵図であるかにかかわらず、意味が明瞭であれば言語的とみなし、そうでなければ映像的とみなすというのが、「映像と言語」という対概念を切り分ける唯一の論理的規準であるというのがその結論である。

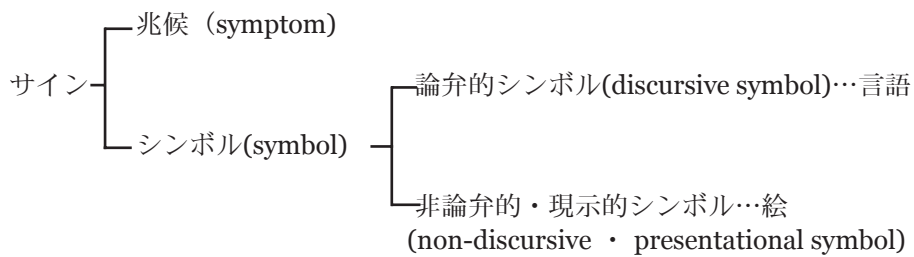
もちろん、では意味が明瞭であるというのはどういうことかと問われるかも知れない。それは次章で検討する課題であるが、あらかじめ述べれば、それは Peirce のいう Symbol の場合であるといえるであろう。Peirce のいう Symbol とは、他の記号との結びつきが定まっている場合をいう。すなわち一つの記号が、ただそれだけである場合にはそれは Icon

と呼ばれ、何かに物理的付着していてそのことで意味が定まるものを **Index** と呼ぶのに対して、この **Symbol** は他のそれに関係する記号との関係が安定していることによって意味を持たされる場合の概念である。ここでの議論に即していえば、交通標識や絵図看板などは、何かそれ自体として解釈する人に直接働きかけるのではなく、一定の約束にしたがって解読される記号として扱われる。こうした場合それは言語記号と呼ばれることになる。しかし同じ交通標識でも、廃材置き場で溶解されるのをまっているような場合、その標識はそうした約束から解き放され、いわば自由の身となって解釈者に係わろうとするかもしれない。そうした場合には、おそらくは薄汚れているかもしれないその標識は、解釈者に次章で詳しく検討する Peirce の **Icon** として働いているかもしれない。

しかしながら、ここでの帰結が正しいとして、この帰結は私たちの "**Visual**" 記号論にどのような意味をもたらすのだろうか。ここで問われなくてはならないのは、そうしたあいまいである記号体として私たちの前に立ち現れる "**Visual**" な記号とは、他の記号とどのような関係にあるのか、そしてそれは教育学の議論にどのように係わるのかである。次章では、この問題を考えるために改めて Peirce の記号論を検討してみたい。

## 【第1章 注】

1. 1. 周知のように Langer は、下記のように記号を分けている。櫛田・土橋の著述でにこれが丁度逆の意味で用いられているが、おそらくは単純なケアレスミスであるように思われる。



1. 2. 漢字はその成り立ちと使用法により次の 6 種類(六書)に分けられる。「猫」の字は、形声にあたり、獣を表すへん「けものへん」と音を表すつくり「苗」(ミョウ)とが組み合わされたものである。

- ・象形：物の形にかたどること。「山」「日」のように有形物の形にかたどった字。
- ・指事：位置・数量などの抽象的な概念を線や点であらわしたもの。例、「二」「上」「下」など。また、象形文字に、線や点を加えてあらわすものもある。例、「本」「末」など。
- ・会意：二つ以上の漢字を合わせて一つの字を作り、その意味を合成する漢字の構成法。「日」と「月」とを合わせて「明」とする類。
- ・形声：意味を表す部分と音を表す部分とを組み合わせ、文字を作る方法。諧声(かいせい)ともいう。
- ・転注：ある漢字の意味を他の意味に転用すること。意味転用につれて、音が変わる場合もある。「アク(=わるい)」(例、悪人)を表す「悪」の字を「ヲ(=にくむ)」(例、嫌悪)を表すのに転用する類。
- ・仮借：音だけあって文字のない言葉を書くのに、同じ音の別の意味の字を借りてあてたもの。肉を盛るうつわの「豆(とう)」を「まめ」の意に用いる類。「かしゃ」と読み、「かしゃく」と読めば別の語。

1. 3. 三浦は、「対象の感性的なありかたを感覚として忠実にとらえ絵画やカラー写真に忠実に表現するのが模写であるならば、対象を類的存在において概念として忠実にとらえ音声や文字の類的創造において忠実に表現するのもこれまたりっぱな模写でなくて何であろうか」(三浦, 1967, p. 388) と述べる。「模写」というのを単に重ね合わせと考える人には、この三浦のいうことは奇異に映るかもしれない。あるいはまた「模写」概念の拡大と映るかもしれない。しかし「忠実な模写」などというのは論理的にも実際的にもありえないことを考えれば、この三浦の主張することも肯ける。実際私たちおこなっているのは、なにがしかの記号をある概念を代表するものとして用いているという行為だけであるに違いないからである。。
1. 4. もちろん工学者が物理的な投射光のことを問題にして「映像」という言葉を用いることはあるだろう。ここではそれをも排除するものではない。
1. 5. この規準群は、これまでの多くの規準を筆者が整理したものである。ただしここにおいて Langer の「現示的—論弁的」をいれないのかといぶかしく思われるかもしれない。これをいれない理由は、この規準がとるに足らないものであるからではなく、筆者のあげた規準群の複合であるからである。とりわけ 1・2・4 群の規準を複合したものとしてこの「現示的—論弁的」を Langer は使っている。
1. 6. ただし、言語は意味単位として離散的であるが映像はそうではないという考え方の場合は、第 4 群の「言語学独自概念からの規準」の、それも二重分節の問題となる。なおこの規準を持ち出す論者の中には、アナログを類似の規準と同じに使い、デジタルを二重分節の規準と同じに使うという混合をしていることもある。
1. 7. Peirce の著作集 (2: 281) を参照されたい。写真は、その 1 点 1 点はその被写体と対応しているということが了解されていることによって指示関係が成立している記号であるという意味で指標記号である。この問題は、次章 (第 2 章) においてもう少し詳しく検討する。
1. 8. 象形文字といわれる漢字が類似性・象徴性をもっているかのごとくにいわれることが多いが、それは成り立ちの問題と実際の使用・伝達の問題を取り違えている。使用の状況に置いては、漢字はその形からの類推によって意味を伝えることは極めてまれである(たとえ知らない漢字をその造りから類推する場合でも同様である。なぜならそのときもすでに社会的約束にそった解釈をしようとするからである)。そもそも漢字の多くは形声(意味を表す部分と音を表す部分とを組み合わせる方法)であって、象形はむしろ



る大変少ない。

1. 9. Knowlton は、この著名な論文で、従来の研究者がこの問題に気づいてこなかったことを指摘している (p.165)。当然のことながら彼は、同論文の中で、絵の意味はその記号属性と無関係にむしろ言語的脈略・文化的学習によって成立していることを繰り返し主張している。

## 第 2 章

### Peirce 記号論における Icon の意味

第 1 節 本章の論点と展開

第 2 節 坂元彦太郎の Icon への誤解

第 3 節 Peirce 記号論のカテゴリーとその構造

1. 基本カテゴリーと第一性の意味

2. カテゴリーの関係構造

第 4 節 三つの記号種の関係構造

1. 従来解釈の問題点

2. 記号過程としての 3 分類

第 5 節 Icon の意味と「映像」概念への示唆

1. Peirce における Icon の意味

2. Icon 解釈としての映像

## 第1節 本章の論点と展開

第1章では、映像と言語の関係をめぐる問題を検討してきた。そこで明らかとなったのは、映像と言語はその形からして相互に異なる記号体であるというこれまで疑問無く受け入れられてきた観念は、論理的に成り立ちがたいということであった。日常会話のレベルで、絵や言葉について個別に論じている限りにおいては、これらを全く違うものとして取り扱うことは許されるかもしれない。しかしこれらの教育における役割を論ずるということになると、それはしばしば放置できない問題となる。

おびただしい研究がこの「映像と言語」の関係を問題にしてきた。言語だけの教材提示と映像を加えた提示とではどの程度学習効果に差がでるか、映像と言語をどのように組み合わせると理解が促進されるか、映像的理解と言語的理解の個々人による個性差はどのように関わるか、映像のキューはどのようであるべきか等々、広くとらえるならば視聴覚教育研究のそのほとんどがこの問題をめぐるものであったといっても過言ではないだろう。それだけにこの問題の問い直しの影響は、決して小さくはない。なぜならこれまでの多くの研究は、その研究の前提として、この映像と言語の区分を自明のものとしてきたからである。

しかしもしそれらの研究で扱われた物理的投射像がその被験者にとって「映像」でなかったとしたらどうだろうか。それが前章で論じたような意味で、その被験者にとってほとんど「言語」記号に近いほどに意味の定まっているものであったらどうだろうか。もしそのようなことがあり得たとすれば、これまでのこの種の研究は理論的な見直しを迫られるのではないだろうか。いうまでもなく映像の影響を調べたつもりが、その実は言語の影響を調べていたことにすらなる可能性があるからである。

この問い直しの影響は、このような従来の視聴覚教育研究の見直しを迫るだけにはとど

まらないかもしれない。というのも「映像」が意味あいまいな記号であるとするれば、それを教育において用いることの意義が、あらためて問われなくてはならないからである。これまで映像を用いるのは速やかで容易な理解のためであると考えられてきた。そこでの映像は、意味が明晰で伝わりやすいものとされてきた。しかしながらそうではなくそれが意味あいまいなものであるとするならば、映像はもはや教育において無価値であるのだろうか。

筆者は、もちろんそうではないと考えている。というより、筆者のように映像をとらえるならば、これによる教育はいままでなされてこなかったということになる。とするならば、その教育における意義は今求められている大切なものである可能性がでてくると考えられる。なぜならそれは、これまでのように記号意味を効率的に伝達するというのではなく、その逆に非効率ではあっても創造的で自由な思考力を育成する可能性をもっているからである。ではなぜそういえるのか。本章では、この問題を考えるために、これに有力な思考モデルを提供してくれるものと思われる Peirce, C. S. (1839-1914) の記号論、それもとりわけその Icon 概念を中心に検討したい。

この Icon という概念を初めて記号の分類に導入した Peirce は、記号を三つに分けた。それは、Icon, Index, Symbol の三つである。Icon は、これまでは映像や図像などのように記号とその指示対象とが似ている記号であると理解されてきた。Index は、何かに貼りつけられているか、あるいは物理的因果関係がはっきりしているような場合に、その対象を識別するのに使われる記号である。たとえば、瓶のラベルとか忘れ物表のシールとか、風見鶏の動きとか寒暖計の水銀柱の高さなどである。これらは、はがされていたり、動いていなかったりすれば、ただのシールであったり飾りであったりするが、適当な場所に貼られたり、実際に動いて風や温度を指示すると記号として働くものである。Symbol は、指示対象との類似性もなんの因果的つながりもなく、もっぱら私たちの恣意的な約束事によって対象を指示するような記号である。これの代表は、なんといっても音声言語・文字言語記号である。

これがこれまで理解されてきた Peirce の三つの記号である。この 3 種類は、それぞれが独立した記号の種類と考えられている。すなわちそれぞれの記号は、実体的に自立して存在するものと考えられている。そのため、しかじかの記号は、この三つのどれかであるとみなされることになる。しかし筆者は、これは誤解であると考え。これら三つの記号は、それぞれ自立的に存在しているのではなく、作用として分けられている。そのため一つの

記号は、常にこの三つの作用から眺められ、その時々状況に応じて、この三つのどれかの側面から区別されるにすぎない。したがって、類似記号と訳されている "Icon" は、それ自体として自立的に存在してはいない。もちろん指標記号と訳されている "Index" も、象徴記号と訳されている "Symbol" も同様である。すなわち全ての記号は、この 3 種類の視点から解釈される可能性を有している。

そしてまた、Icon を「類似記号」と訳すのにも注意が必要である。今までこの言葉は、形の上で類似性のある記号と解釈されてきた。しかし Peirce のいう Icon というのは、これまでの解釈とは大きく異なるように思われる。それは形体的類似の概念ではなく、関係的類似の概念である。そのため数学の方程式などがその例として挙げられる。方程式は、左右の両辺が等しいことを直示しているという意味で類似記号であるというのである。

さらには、この Icon をいつも安定した意味をもつ記号体としてみなすのにも注意が必要である。それでは言語記号になってしまうからである。記号が記号である限り、つまり何かが自分にとって意味あるものとして立ち現れるとき、私たちはそれを記号と呼ぶ。しかし Peirce は、Icon はそういったものではないという。それは意味を与えられ、記号になる可能性のあるものでしかないという。意味が与えられなくては記号ではないにもかかわらず、意味が与えられてしまっただけでなくなってしまうような記号概念として Icon を設定するという、一見矛盾した概念として提出されている。

以上のことをまとめると、それは次のようになる。

- a. 実体的な存在概念ではなく、機能的な作用概念それも解釈作用概念である。
- b. 形体的類似の概念ではなく、関係的類似の概念である。
- c. すでに意味をもつものではなく、解釈者によってそのつど意味付与される可能体である。

Icon への誤解をこの三つの観点から解くと、この Icon 概念が一見矛盾したものであるかのごとく見えながら、その実、私たちの実際の認識の働きを極めてよく描いた概念であることが分かってくる。それは、いわば Icon 認識ともいえるものであり、これを豊に行うことは、極めて柔軟で創造的な認識につながる事が明らかとなる。そこで本章では、第 1 章で検討したような意味での映像という概念は Peirce の Icon 概念に置き換えられるものであることを論証し、そのことが私たちの教育においても有意義な思考モデルを提供してくれるであろうことを示したい。しかしながら上述の誤解は、今日までかなり広く根

深く浸透しているし、ほとんど疑いすらもたれていない。そこで本章では、次のように議論を進めたい。

まず、従来の解釈の問題点を検討することから議論を始めようと思う。その典型的な例として、次節では視聴覚教育の理論の世界に最初にこの Peirce の Icon 概念を紹介した坂本彦太郎の論述の検討から始めたい。というのも、この坂本の論は Peirce 記号論への典型的な誤解を示しているからである。とりわけその Icon の解釈は、その後の視聴覚教育理論での映像解釈に多大な影響を与えており、これまでほとんど疑問をもたれてこなかった。すなわち、Icon は対象と似ている記号であって、絵図・映像記号であると解釈されている。しかし Peirce の Icon 論の具体的記述は、これを疑わせるのに十分なものである。そこでまず最初に、この誤解を解きたい。

しかしながら Peirce の記号論がこれまで誤解されてきたのには、やはりそれなりに理由のないことではなかった。というのも第一に Peirce 自身の論述が複雑で誤解を生みやすかったということがあげられる。そして第二に、Peirce の記号論は、Peirce 独特のカテゴリー論から見ないと理解できないということがあげられる。Peirce は、現象を常に三つの相でみようとする。第一性、第二性、第三性、とか第一、第二、第三とか、あるいはまた単に 1・2・3 と表現されるそのカテゴリーは、現象を描く時の基本的な枠組みである。したがって記号の 3 分類も、このカテゴリーの考え方からみなくては理解できない。そこで第 3 節では、この Peirce 独特のカテゴリー論を検討してみよう。

そしてこれを受けて第 4 節では、この Peirce のカテゴリー論にたてば、Icon ならびに記号の 3 分類をどのように見ることができのかを考えたい。前述したようにそれは、決して単に記号をこの三つのどれかに振り分ける概念ではない。それは三つの記号認識の相であり、それゆえにこそこの Icon 概念ならびにその関係構造は、私たちの Visual Literacy 概念などの視聴覚教育のあり方に新たな視点を与えてくれるものである。

そして最後にこうした考察に立てば、本章のテーマである Icon はどのような意味で映像の概念として認められるものになるのかを検討したい。この検討のために、改めて Peirce の論述にそってその意味を解明する。この解明は、私たちに新たな広い映像概念の地平を開いてくれるだろう。それは、「Icon 認識」の大切さともいべきものであり、Visual Literacy の概念をはじめとして、新たな教材解釈論の可能性についてや、もちろん視聴覚教育論の意味についてもこれまでとは異なるより根本的な存在意義をもたらすものになると期待される。

本章ではこうしたことを検討していくが、議論を始める前にあらかじめ Peirce 記号論の特徴について若干の確認をしておこう。Peirce 記号論の特徴を一言で述べるのは、筆者の能力も本研究の領域も大きく越えるものである。しかしこれまで Peirce 研究の中であげられてきたいくつかの特徴を述べておくのは、本研究の理解にもつながるかもしれない。Peirce は約 130 年前あたり、すなわち日本の明治の初めあたりから著作活動を始めて 1914 (大正 3) 年に 75 歳で亡くなるまでの間に、工学・数学・哲学・論理学・天文学などの多方面にわたる研究活動をおこない、アメリカのプラグマティズムの生みの親とされる人物である。

彼の哲学の特徴は、一般に「記号主義」といわれる (米盛, 1981) 他、反デカルト主義、反直観主義、としても彩られる。これらをここで簡潔に述べることはできないが、本研究にかかわるところで述べれば、なんといってもソシュールと並んで記号学の生みの親であることを述べておかななくてはならない。記号は、何らかの物理的形態をもったものと一般に考えられている。それは文字でも同じで、文字も空間的形態をもったなんらかの色をともなった多くの場合はインクのしみでもある。こうした物理的な何かが、それと別なものの代理をするとき、それは一般に「記号」と呼ばれる。ここまでは Peirce も同じである。しかし Peirce は、記号をそれだけにとどめない。ある記号をみて何かの解釈が生まれると、それ自体がまた記号となって次の解釈をうけるものとなると考える。

すなわち Peirce は、記号とその指示対象そして解釈項の三つを記号過程の必須の要素としてあげるが、なんらかの記号に対する解釈が生まれると、それ自体が次の記号となってそれへの次の解釈が生まれ、さらにそれがまた新たな記号となってというぐあいに、無限に続いていって解釈が増大していくという。記号が単に物理的な存在ばかりであると、記号を使った思考は単発のままで終わらざるを得ないが、Peirce のこうした記号観に立てば、思考が増大していくものであることがよく理解される。

ここですぐに気づくように、Peirce は思考は記号過程であるともいう。そこでこうした記号過程によらない直観などというものは存在しないという論理がここからでてくる。これが反デカルト主義である。こうしてすべての現象を記号過程で読んでいこうとする Peirce はまた、記号の種類についても多元的にたくさん述べている。しかしその基本は、この後考察するように 3 を基本とした分類である。本研究で主にとりあげる記号分類も 3 つに分けられる。しかしここで扱っているのは、一つの次元からの分類に過ぎない。その意味で筆者が十分に Peirce の意図するところをとらえているかどうかは、今後の批判をまつほかはない。

## 第 2 節 Icon の意味と坂元彦太郎の誤解

この節では、これまでの視聴覚教育論における記号論からの議論を検討する。これを最初におこなう目的は、これまでの視聴覚教育論における Peirce の Icon 理解の誤解を確認するためである。この確認の過程で、Peirce の Icon 概念がこれまで考えられてきたものとは大きく異なることのものであることが理解されるだろう。それは、固定的な記号種類の一概念ではなく、慣れ・習慣・癖などに縛られずに不断に作り替えられる意味解釈の概念であることへの理解へと進んでいくことになるだろう。

さて記号論の立場から視聴覚教育理論を最初に構想したのは坂元彦太郎である。坂元は、大変早い時期の 1956 年の論文「記号としての視聴覚財－視聴覚教育の基礎付けへの試み・序説－」において、すでにこの立場からの議論を展開している。その議論は、記号論の系譜を広く省みながら立てられており、当時としてかなりの異彩を放ったものであった。この中で坂元は、次のように述べている。

こういう意味においては、視聴覚材はシンボルであるが、ピアースがシンボルとアイコンとを対立させた次元においては、視聴覚材はアイコンの側に属する。すなわち、視聴覚材は具象的なシンボルであって、それが指示し意味している対象と何らかの類似共通の項をもちながら、それを通じて対象を指示しているのである。リチャーズとオグデンの「意味の意味」における、有名な意味の三角形において、その底辺の二頂点の、記号と対象との間に類似性があることにより意味的事象が成り立つケースなのである（彼等が、この例をあげたわけではないのは、もちろんである）。視聴覚材が、対象への接近を容易にするのは、おそらくこの点にもとづくことが大であると思われる。ことばや文字の場合は、



一ぺんは自分の頭ですっきりかみくみだいて再構成することが必要であるが、適切な視聴覚材の場合には、ほとんど直接に対象に触れるような感じをもって、対象のすぐ近くに接近することが容易になるのである。(坂元, 1956, p. 227. 下線部筆者)

ここで述べられている「具象的なシンボル」という考え方は、この後多くの論者に影響を与え、今日ほとんど疑問なく受け入れられている。坂元は、Symbol を「それとは別の存在である対象を指示し代表する」(坂元, 1956, p. 222) ものであり、その指示関係は解釈者によってなされるとする。そしてそれには広・狭の二つの種類のものがあり、指示対象との類似共通の項が全くない言語のような狭義の Symbol と、その項が認められる「具象的シンボル」という広義のものがあるとする。

こうした上で、視聴覚教育における教材(視聴覚財)は教師によって文化的な価値あるものの代表として選ばれたものでなくてはならないとされ、よって視聴覚教育は「単なる直感物を感覚に訴えることを尊重する直感教育」(坂元, 1956, p. 229) とは違うと主張する。このようにして措定される「具象的シンボル」の規準は、もちろんここでも述べられている「指示し意味している対象と何らかの類似共通の項」があるかどうかである。このように述べられると、ここには何の疑問をも差し挟む余地がないように見える。しかしながら私たちは、ここにあって次の二つの疑問を提起することができる。

- a. 「具象的」とは何か？
- b. 「類似共通の項」とは何か？

「具象的」とは何か？ これは、通常「抽象的」に対して言われる概念であろう。今日では、「抽象的」に対しては「具体的」という言葉が多用される。しかしながら坂元においては、56年論文の中でも(坂元, 1956, pp. 224-225)、その後の他の論文においても「視聴覚材は、抽象的記号である文字や話しことばに対して、具象的な記号であるということが、特記すべきいくつかの特徴のもとになっているのである」(坂元, 1965, p. 91) と、「抽象的」の対語として用いられている。

しかしながら、「具体的」とか「抽象的」という言葉は、その当の記号自体に対して述べるのが妥当な概念ではない。ある記号が具体的であるか抽象的であるかは、それを解釈

する個人なり民族なりの側によって決められることであって、それ自体が最初から具体的であったり無かったりすることはない。この問題に関して同じ時期にもう一人の重要な視聴覚教育の論者である波多野完治は、こう述べている。

具体と抽象というのは、それをうけとる人の側にあつて、物の側にあるのではなからう。たとえば、「金」はそれをうけとる人の考え方によって、具体的にも、抽象的にもみられる。絵だつてそのとおりである。そうとすれば、物の側から具体・抽象を考えたホーバンやデールはまちがっている。かれらは視聴覚教具そのものを説明しようとしたために、その教具の現実場面への密着（具体）またはそれからの遊離（抽象）を考えたのであろうが、本来は、視聴覚教具のなっている現実と人との関係のほうから具体・抽象を考えていかなければならぬものだろう。（波多野, 1955, p. 46. 括弧内原著. 下線部筆者）

この言説は、デールの「経験の三角錘」理論への波多野の批判としてつとに有名なものである。ここでいわれているように視聴覚「教具」あるいは「材」という物体が、それ自体として抽象的であったり具象的であったりするという議論は、視聴覚教育の理論に記号論を導入したという先駆的な価値はいささかも失われぬものの、やはり検討の余地を残したものである。なぜなら誰かにとって抽象的でも他の人にまでそうであるということには必ずしもならないからである。

たとえば抽象的な記号の代表である言語記号にしても、漢字の場合にはある種の人々にとっては具象的な記号ということになりうるかもしれない。なぜなら少なくとも、例えば漢字について研究している欧米の研究者のような人、つまり漢字を言語記号として日常的に用いていない人からみれば、まさにそれは具象的であるに違いないからである。であるからこそ漢字は、「象形文字」と呼ばれるのである（もちろん、1章の注 1.8 で述べたように、その大部分は象形性を失ってはいる）。

「いやそうではない」というかもしれない。このように抗弁しようとする人は、坂元の述べているのは、「もっとはるかに類似点の多い記号のことである」といいたいのもかもしれない。この抗弁は、次のbの『類似共通の項』とは何か?』という問題につながっていく。坂元もこの問題について 1965 年の論文の中で、犬の写真と実物の犬との関係について述べて、「四本足で頭や胴をもっているという姿が写真にそっくり現れているのであるから、こ

の写真が犬を現わし、犬のことをわからせるのである」(坂元, 1965, p. 90. 下線部筆者)と述べる。この種のものは、1章でみたように今でもしばしば視聴覚教育の教科書などで散見される議論である。

この議論は、実はここでの私たちの考察の中心になる問題である。というのも、坂元のいう「類似共通の項」という概念は、あきらかに形態上の類似、つまり重ね合わせた時の重なり具合のことをさしているからである。坂元に限らず、大方の論者は「類似」をこの意味で用いる。しかしながらここにいくつもの問題が発生してくる。

坂元は、Peirce の Icon を引き合いにだして説明するが、果たして Peirce のいう Icon とは形体的重なり概念なのだろうか。確かに Peirce は、resemblance とか look like という「類似」と訳しうる用語を用いて Icon を説明している。しかし後に検討するように、Peirce は代数の等式を Icon の代表としている。ということは、その「類似」概念は、少なくとも何かの実際的なモノとの単純な重なりではなさそうであることが予感させられる。

前章で詳しく検討したように、絵図・映像が具体的な形態をもつ「何かに似ている」という、これまで私たちが依拠してきた理論的前提は論理的に成り立たない。実際このような疑いをもって私たちの周りの現実を観察すると、さらに多くの疑わしい事態に気づく。問題は、「類似している」「似ている」という概念である。前述したように坂元は、これを形体的重なり具合と捉えていた。もちろんこの捉え方は、坂元に限らず多くの人においてそうである(注 2.1)。坂元は、Icon を次のように表現する。

アイコンはピアスの言をもってすれば「それ自身の中にある特性により対象と関係を結ぶ」ところの記号である。たとえば、似顔絵のようなもので、その対象である某役者と類似点をもっており、それによってその役者をあらわしている。(坂元, 1956, p. 224)

この Peirce の言はつとに有名な一文である(注 2.2)。しかしながら問題は、この中の「それ自身の中にある特性」とは何をさすのかである。この点をこれまでの論者の多くは、形体的類似と信じて疑わなかったわけである。しかし Peirce の言説を詳細に点検すると、どうしてもこの形体的類似・重なりでは説明できない多くの断片に出会う(Peirce の引用は慣例に従い全集の巻号と分節番号のみを表記)。

彼は Icon を説明する中で、前述したように「代数の式」(2: 279)や「感覚と無関係に存

在する」記号の質 (2: 299)、「恋人どうしについて私たちがもっているイメージ」(2: 295)などをあげる。これらはこれだけで、ずいぶんと今までの常識とは違うことを予示しているが、私たちはここで、Peirce のいう「似ている」ということを最もよく表している断片を引用してみよう。

多くのダイアグラムは、外見上その対象と全く似ていない。似ているのは、両者の諸部分の関係という点においてのみである。すなわち私たちは、大括弧を使って異なる記号種類の間に関係があることをしめすことができる、以下のよう

$$\text{記号} \left\{ \begin{array}{l} \text{Icon} \\ \text{Index} \\ \text{Symbol} \end{array} \right.$$

これは Icon である。なぜならこの大括弧は、*Icon*・*Index*・*Symbol* という記号種が相互に関係し合っていて、かつ記号という一般的範疇に関係しているということを実際にかつ普遍的なやり方で(目に見える形でかつ誰にでも分かる形で)示しているという点において、とてもよくその対象と似ているからである。代数の場合、きれいに並べて等式を書くとき、とりわけ同じ係数を(上下に)揃えて書く場合は、その並び方が Icon である。例えばこんな具合に。

$$a_1x + b_1y = n_1$$

$$a_2x + b_2y = n_2$$

これは Icon である。なぜならそれは、その問題にかかわっている数量(変数)を同類項としてまとめているからである。実際全ての代数方程式は、[それ自身は Icon ではない]代数記号によって数量関係を展示して見せてくれるかぎりにおいて Icon である。(2: 282. 斜字体・キッコー弧内原著. パーレン括弧内筆者)

少し長い引用となったが、ダイアグラムにしてももちろん方程式にしても、決してそれ自体の属性として、つまり色とか形とか空間的位置とかにおいて、それが指し示すものと「外見上その対象と全く似ていない。似ているのは、両者の諸部分の関係という点においてのみである」というのである。したがって Peirce におけるこの例での「似ている」という

概念は、決して形態上の問題ではなく、諸要素の「関係」という概念である。この場合で言えば、 $x \cdot y$  という係数をきちんとそろえて並べることで、上下の  $a \cdot b \cdot n$  という数量に係わりを持たせる、「並べる」ことで「係わっている」という意味を表現することを「似ている」というわけである。つまり上下の方程式間で係わりがあるという事を近接と整列という空間的表現が代理している。数量の関係性を直接に表現するのが方程式であるから、Peirce にとってそれは当然のこと Icon なわけである。

坂元は、Icon を前述の引用のように「似顔絵」をその例として挙げる。しかし「その対象である某役者と類似点をもっており、それによってその役者をあらわしている」ということを解釈者が知っているという前提で、その「似顔絵」がその「某役者」を指示するというのなら、それはむしろ Peirce のいう Index になってしまう。Peirce は次のように述べているからである。

写真、それも(特別な技巧を凝らすことのない)現場写真のようなものは、とても役にたつものである。というのもその写真はその被写体と厳密に似ているということを私たちが知っているからである。つまりこの場合の類似性は、写真の一点一点が対応する現場を物理的に写し取るようにして作られたことによるのだということを知っているのである。したがってこういった点、すなわち物理的に結びついているという点において、記号の第二のクラスに属している。

(2: 281, 括弧内筆者)

この記号の「第二のクラス」というのは、Index のことである。Index は、いわゆるラベルのようなものであって、指示対象と何らかの物理的つながりをもつことで対象を指示するような記号である。したがって肖像画なりブロマイドなりは、その役者なりスターなりを忠実に物理的に写しているものだと了解されている場合には、Icon ではなく Index となる。

写真が Index であるというのには、少しばかり抵抗があるかもしれない。しかしパスポートや免許証の顔写真のことを思い浮かべると納得がいく。あの写真は、いわゆる ID としてそれを持つ人を識別するためのラベルとして働く。しかしもちろん、私の顔写真をみて「素敵だ」とか「いやらしい」とかの感情を見る人に起こしたとすると、その時はその私の顔写真が Icon として働いていることになる。あるいはまた、その同じ写真が権力の象徴と

しての意味を持たされ、それが張り付けられているものを持つ人の通行手形として働いているような場合、それは Symbol としての働きをなしていることになる。

よくいわれるように、Peirce の論述は極めて複雑で理解しがたい傾向がある。しかしながら、ここからは少なくとも Icon という概念が、その形体的同形性にその存在根拠をもつものではないことが読みとれる。ではそれはどんなものなのだろうか。Peirce は、Icon を様々に言い換えている。ある場合には「幻想的な美しさ〔中略〕音楽によって惹き起こされる感情」(8: 335) といい、ある場合には「対象のイメージである。あるいはもっと厳密に言えば、一つの観念としてのみ存在可能である」(2: 276) と表現される。

その概念は、むしろ解釈作用であって何かの記号を Icon といっているわけではない。したがって、何かの音楽によって直接にある種の「感情」が惹き起こされた時、その「感情」あるいは「観念」を Icon としている。またそれは上述のように「対象のイメージ」であるという。何か外的なものからの刺激で何らかのイメージが想起されたとき、Icon 的な解釈が生起する。したがってもちろん、それは記号という現実的な存在物ですらない。というより Peirce のいう記号の 3 種類は、そもそも実体として自存するものではない。それは後述(本章 4 節)する好並英司がいうように、その時々に応じて解釈者の側からどれかに見られるものにすぎないのである。

しかしながら、ここでの論述からは Icon が単なる形体的類似性を意味しているのではなさそうだということは理解できても、ではいったいそれはどのような概念なのかといえ、まだ少し以上に不分明であるに違いない。そこで次節では、さらに改めて Peirce の記号のベースにあるカテゴリー論を検討してみよう。

## 第3節 Peirce のカテゴリーとその構造

### 1. 基本カテゴリーと第一性の意味

本章の最初に述べたように、Peirce は、記号を三つに分けた。それは、Icon, Index, Symbol の三つである。この分類は、記号の種類と考えられている。それもそれぞれの記号は、自立的にあるいは実体的に存在するものと考えられている。しかし筆者は、そうは考えない。むしろそれは、機能概念であって実体概念ではない。つまり Icon という記号が存在していて、何かの基準によって他の Index や Symbol から区別できるようなモノ的なものではない。何かの記号を解釈する人の、その時々<sup>1</sup>の捉え方によってその時々<sup>2</sup>に Icon になったり Index になったり Symbol になったりするにすぎない。

しかしこの三つは、自立的かつ実体的に存在するものとみなされている。自立的というのは、それ自体として他のものとかかわりなく、それぞれが独立して存在しているという意味である。また実体的というのは、事としてではなく、ものとして見分けがつく存在としてあるという意味である。つまり映像記号・言語記号という場合のように、それぞれが他者とかかわりなく、かつ記号が使われる状況からも独立して、それ自体として固有の属性をもつものと考えられている。しかしながら前章で考察したように、映像と言語の場合の規準は以外にあいまいであり、かつもろい。そのため私たちは、しばしばあいまいな言語記号であるが、<sup>3</sup>絵画的要素ももっている」という具合に。

本節で考察しようとする Peirce 現象学の基本カテゴリーは、筆者のようにこの記号の 3 分類がしかじかの記号の集合をどれかの種類に分けるための概念ではないことを理解する

上で不可欠のものである。すなわち記号の分類は、けっして自立的かつ実体的なものではなく、ものとしてではなく、事として分けられるのみであることを私たちに教えてくれる。確かによく指摘されるように、Peirce の論述は極めて錯綜して難解であるために、多様な解釈を許し、かつまた矛盾するのではないかと見える部分も多い。しかしその独特のカテゴリー論の視点から、あるいはその動的で非固定的な分類の観点、ならびにその実際上の適用の観点からみれば、その分類基準は妥当なものである。そしてそれは本研究のテーマである "Visual" 記号 の概念問題に対して重要な示唆をあたえるものであることが明らかとなる。

Peirce は、その独特の 3 分法 (trichotomy) によって、記号を様々なレベルごとに分類して、論理的に都合 66 ものカテゴリーを設定している。そこでその全貌の考察は、他の専門書 (米盛、1981) に譲り、本論稿では、その主要な部分と本節にかかわりのある部分の分析のみにとどめる。ここでまず重要になるのが、Peirce のカテゴリー論である。Peirce は、全ての現象の基本的な枠組みとして、第一性 (Firstness)、第二性 (Secondness)、第三性 (Thirdness) と呼ぶものを設定する。これが、彼の全ての論を貫く基本的な枠組みである。彼はそれを次のように表現する。

第一性とは、自立的で他のいかなるものにもかかわらずに、ただそれだけであるような在り方である。

第二性とは、何か他のもの一つにはかかわっているものの、それ以上にさらにどんな他のものにもかかわらないような、ただそれだけであるような在り方である。

第三性とは、その何か他のものと、さらにそれ以上の他のものとの互いに関係づけさせるような働きをする、ただそれだけであるような在り方である。

私は、この三つの概念を新ピュタゴラス学派カテゴリーと呼ぶ。(8: 328)

この三つのカテゴリーで全ての存在様式を組み立てようとする企てが、「新ピュタゴラス学派カテゴリーと呼ぶ」という宣言によく表現されている。全宇宙を単純な数で表現しようとしたピュタゴラス教団になぞらえているわけである。実際このカテゴリーは、記号の全ての区分の基準となっている。全てをこの「3」で区分し表現しようとする。しかしながらこの Peirce の論述だけでは、あまりにシンプルでどのような意味なのか判然としない。



とりわけ私たちのここでの考察にとって重要なのは、最初の「第一性」である。そこでこれの考察を中心に、この三つのカテゴリーのもう少し具体的な意味合いを検討しておこう。まず第一性というのは、次のように表現される。

典型的な第一性の概念は、情態 (feeling) の質である。あるいはまた単なる現れである。王の装束のスカーレットの深紅の色がいい例である。それをただ単に感じたり、思い起こしたりする場合のその深紅の質そのものがそうである。しかしそれは感じなかったり思い起こさなかったりすることを考えてみなさいというのではない。それを感じたり思い起こしたりする場合に浮かび上がってくるものだというなら、それも違う。それは質とは関係がない。例えば、その深紅を思い起こすときにはぼんやりしていると言ったり、目の前にあるときははっきりしているといったりするかもしれない。しかしぼんやりとかはっきりというのは、質の概念とは関係ない。〔中略〕赤の質というのは、人の意識の問題でもなければ、その王の装束にくっついているのでもない。それは、他のどんなものにもかかわらない、特別な自立した可能性にすぎない。(8: 329. 斜字体原著)

ここで述べられている第一性というのは、「情態の質」というものである。これはなんだろうか。ここで Peirce は、それは「単に感じたり、思い起こしたりする」ような意識の問題ではないと述べている。意識の問題である場合には、意識の状態やそのものとの関わり度合いに応じてはっきりしていたりぼんやりしていたりするが、この「情態の質」はそうした状況に依存しないものだというのである。

そしてまたそれは、「王の装束にくっついているものでもない」という。スカーレットの赤は、光や時間の経過などの様々な条件によって変化するが、その元となる赤の「質」はそういった変化とは無縁のものであるというのである。しかしながらこういった「情態の質」というものは、なにか極めて抽象的なものであると察せられる。それはなにかの概念なのだろうか。「他のどんなものにもかかわらない、特別な自立した可能性にすぎない」という論述の意味はなんだろうか。極めて分かりにくい論述であるが、このことを Peirce はもう少し詳しく下記のように述べる。

…現象の中には、ある種の情態の質がある。それは例えば、赤紫のマゼンタの色とか、バラ油の香りとか、汽笛の音とかキニーネの味とかというものである。そしてそれはまた、数学の美しい証明を思いついた時の感動の質とか、愛の情態の質というようなものでもある。しかし私は、実際に経験するそういった情態の感覚のことをいっているのではない。たとえそういったものが、なんらかの記憶とかイメージとかに付随した感覚であったとしてもである。それは、感覚の一要素としてどうしても必要であるようなものである。しかしながら私のいう質というのは、必ず現実化するというものではなくて、それら自身では単に有りうる可能性 (may-bes) でしかないような質それ自体のことである。〔中略〕単なる質とか本質的な性質というものは、それ自身では姿を現すことはない。赤い物体が目に見えるという具合にはならない。それは単なる一つの有りうる可能性でしかない。それは、現象の本質的な性質としてそういった特別な自立的なものがありうる私たちが仮定できるという事実においてのみその存在を主張できるようなものである。(1: 304, 斜字体原著)

ここで述べられているように、それはあらゆる感情の基底にあってその感覚・感性を成り立たせているものであって、「必ず現実化するというものではなくて、それら自身では単に有りうる可能性 (may-bes) でしかないような」ものであるという。つまりそれ自体では具体的な何かの感覚であったり、イメージであったりするのではなくて、そういうものを成り立たせている基本になっている、いまだ現実的に現れていない可能性としてのみの質という考え方である。それは私たちが、感性の元になっているなにかを想定できるというかぎりにおいてその存在を仮定できるものにすぎない。

これは確かに抽象的ではある。しかし私たちが何かの「赤」を感じるとき、それが個々人間で同じものであると保証できる物理的な何の根拠もなくとも、等しく「赤を見ている」と表現できる時の共通の何かは仮定できる。私が色覚検査にも引っかからないような何か特別な感覚をもって、同じ「赤」い布を見て「これは赤い布だ」と表現しても、それが他の人と同じ「赤」であるということはどこまでいっても論理的に証明できない。もしかすると他人には「青」に見えるものを私が「赤」とおもっているかもしれない。しかしながらそうではあっても、皆が口々に「そうだこれは赤い布だ」といえば、そこには何の問題も発生しない。そうした時に私たちの認識を支えている何か、この「質」なの

である。それだけにそれは私たちの分析にはかからない。そうであるにもかかわらず、これを想定しないでは認識全体がくずれてしまうような、いわば構成概念的なもの、それが第一性である。

こういった構成概念の典型例としては、たとえば物理学における「質量」の概念を考えてみればよいかもしれない。質量は、物体の基礎となる量であるが、それにもかかわらず現実的にはそれ自身としては姿を現さない。重力という力との関係で初めてその量を問題に出きるようなものである。それはヤンマー, M. (Jammer, Max) によれば、

近代の質量の概念は、「温度」「光」それに「力」といった概念とは対照的に、いっさいの感覚的な片りんをもたないばかりか、どのような実験にも直接かからないものなのである。原理的にそれは「電磁場」に劣らず、ある種の構成概念である。(ヤンマー, 1961, p. 10)

というものである。ヤンマーによれば、質量を表す *mass* は、語源的にカソリック教会のミサで信者に与えられるキリストの体を象徴するパン種の入っていないパンであるヘブライ語の *mazza* に由来するという。これは固まりという意味であるが、ただの固まりでなく、パン種が入って変化しない前の固まりを表す。なんの変化もしない、全ての大元のかたまり、それが質量である。Peirce はいう。

それは一切の総合化、一切の差異化に先んずる。すなわちそれはどんな統一体も部分ももたない。それは明確に言葉に出して考えられるようなものではない。それをしたとたん、もはやそれはその純粋な性格を失ったものになってしまう。なぜなら言葉にするということは、常に何か他のものの否定を意味しているからである(つまり分類することになる)。立ち止まり考えて見よ。さすればたちまちにして消え去さらん! (1: 357, 括弧内筆者訳注)

Peirce のこういった論述の背景には当時の実証主義に対する異議申し立てがあったに違いない。今ではその不毛性が証明されているものの、この当時 (19 世紀後半) ではまだ十分に力をもっていたと考えられる。全ての認識の基礎に感覚をおく実証主義では、エネルギーの概念すら、その存在を疑われた。しかし自然科学に精通していた Peirce には、それは

受け入れられがたいものであったに違いない。物理学にしても数学にしても、こうした可能性としてのものはたくさんある。というよりその基本的な概念は全てそうだといっても構わないだろう。この一次性のカテゴリーに対応する記号としての可能記号に対して Peirce はいう。

北西の角に関して、その幾何学的な図形を思い浮かべることがいつでも可能である。しかしそのようなものは現実的な存在としては決してありえない。なぜなら現実の個体の表面は、分子の凝縮率があまり強くもなく弱くもないあいまいな(つまりつるつるしていない)ところなので、幾何学的な特性をもったものではないからである。従って幾何学的図形は、可能記号である。(8: 358, 斜字体原著, 括弧内筆者訳注)

このように、現実の存在ではないが、その現実を裏で支えているような、私たちの現実認識の基礎的構成概念のようなものが第一性の観念であるというわけである。幾何学で言えばそれは、線分であり三角形なり四角形なりであるだろう。実際にはそのようなものは存在しない。それは点というものが、実際には一定の空間的領域を占めるものでしかあり得ないことと同じである。あるのはそうした概念のみである。

もちろん「三つの線分によって閉じられた平面」としての三角形は、実際に書かれたりイメージされないではその姿を現すことができない。ここに第二性のカテゴリーが適応されてくる。第一性が、このように現実体としての存在観念ではなく、その基底となっていて、何かの条件が加わって始めてその姿を現す、あるいは何かとの関係によって始めてその存在を主張できるような可能性としての質であるとすれば、第二性とは当然、その質が具体的に姿を現した状態ということになる。そこで事項では、この第二性及び第三性の意味と、これら三つの関係構造を検討してみよう。

## 2. カテゴリーの関係構造

Peirce の言葉によれば、第二性とは、「何か他のもの一つにはかかわっているものの、それ以上にさらにどんな他のものにもかかわらないような、ただそれだけであるような在り方である」であった。すなわち二項的關係の相である。それは前述の質量を例にすれば、重力の引っ張りに抵抗して姿を現す「重さ」のようなものである。ここにおいて初めて「質」が、その具体的な姿をとることになる。そこでそれは次のように表現される。

私が次に見いだす、心に立ち現れる全てに共通したもっとも単純なカテゴリー、すなわち第二性は、ぶつかり合い (struggle) である。(1: 322)

肩でドアを押して開けようとするとき、純粹に近い形でこの種の意識を得ることができる。その時、ドアからの抵抗の感覚と同時に自分の側の努力の感覚を覚える。努力のないところに抵抗はあり得ず、抵抗のないところに努力はありえない。この抵抗と努力とは、同じ経験を表現するための二つの方法にすぎない。それは二重の意識である。私たちは、非我にぶつかることで自我に目覚めるようになる。〔中略〕すなわち何か他のものの存在が私を存在せしめるという観念は、極めて当たり前なので、他のものも互いのぶつかり合いの力によって存在していると私たちは考えている。他者あるいは非我という観念は、こうして思考の重要な要となってくる。このカテゴリーに私は、第二性という名を与える。(1: 324)

このように第二性とは、対抗的關係の相である。この論述にあるように、抵抗に対して努力があるというように、そしてまたそれは非我あって自我があるように、不自由があって自由があるように、作用があって反作用があるようにである。丁度、自然の概念が、社

会の概念の成立によって初めて立てられるようなものである。世界がこうして二項的な関係によって存立することになる。第一性の質がこれによって初めてその具体的存在を現す。最も単純な現象のカテゴリーとは、確かにこうした対抗的なものであろう。例えば、自我は他者の存在を意識して初めて現れる意識である。他者存在がなくては、自分という意識も生まれようがない。現実的な存在状態は、たとえそれが物理的なものであっても必ずなにかとの関係でその姿を現す。それ自体として他の物事と何の関係もない具体的な存在状態ということとはありえない。

第一性のように何の差異化もなくそれ自身でしかない現象というのは、具体的な有りようではなくただの可能性である。実際にはこの第二性のように、対抗的な差異化が持ち込まれると初めてその姿を現す。経験もこうして成立する。しかしそれだけではまだ、現象の基本形式をあらわしていることにはならない。なぜなら、私たちの認識はその対抗的關係性の中に意味を見いだそうとするからである。それは意味的連関、法則的連関、習慣的連関の相を見いだすことである。Peirce はそれを第三性のカテゴリーとする (1: 343-5)。こうした現象の一連のカテゴリーの関係を Peirce は次のように表現する。

夜、一人で気球に乗って空高く浮いて、じっと全くの静寂を楽しんでいることを想像してみなさい。突然耳をつんざくような汽笛の音が静寂を破り、しばらく続く。その時の静けさの漠然とした感じは、第一性の観念、すなわち情態の質である。しかしながらその時のつんざく汽笛は、あなたに何かを考える余裕を与えない。ただ受け止めさせるだけである。したがってそれもまた、全く単純であり、別の第一性である。しかしその耳をつんざく音による静けさの破壊によって、あなたは一つの経験をした。消極的な性格の人は、以前の印象の中に自分を埋没させよう (こだわろう) とする。しかしそれに構わずやってくる新しい情態は、非我である。(その時) 彼は、自我と非我の二重の意識をもつ。このように前の情態を壊す新しい情態の働きを意識することを、私は経験と呼ぶ。一般に経験というのは、人生行路の中で考えることを強いるものである。第二性というのには、純粋なもの、退化したものがある。一般的にいえば、純粋な第二性は、あるものが他のものに作用するもの—ただし、理性によらない物理的な作用—である。私はそれを理性によらない作用といったのは、何らかの法則や理屈の観念を持ち込むと、それは第三性になるからである。(8: 330,

斜字体原著,括弧内訳注)

ここに端的に第三性のカテゴリーの性格が示されている。第三性とは、第一性が全ての現象の基底にあってそれ自体では姿を現さない質であり、第二性が他とかかわる対抗的現象であるのに対し、その個々の現象を関連づける法則のようなものである。それはあるいはまた、理性による現象の結び付けであり、そういった意味で媒介するという観念でもあるという(1: 337)

このように Peirce のカテゴリー論は、基本的な三項関係によって構成される。ではこの三つの基本カテゴリーは、どのような関係になっているのか。このことは、次節で検討する記号の実際的な区分であるところの、類似・指標・象徴の 3 記号の構造にも関係する問題である。そこでここでは Peirce 研究者の好並英司の論述を借りてこのことを検討しよう。このことを好並は、次のように述べている。この見解は極めて重要なものであり、この後の考察に深く関わる。

彼の基本カテゴリーはお互いに還元不可能な第一性、第二性、第三性で、第三性は前二者を、第二性は第一性をその不可欠の要素として含むが、第一性は第二性、第三性を、第二性は第三性を、自らの存在の為に必要としないとされる。しかし各カテゴリーのこの自立性はあくまで抽象の産物であり、夫々が自足的に現象し得る訳ではない。パースによれば“赤さ”という質はすぐれて第一性を示すが、第一性としては単なる可能性に過ぎない。現象としての“赤さ”は必ず何物か(第二性)の“赤さ”であり、物によるこの“赤さ”の具体化は、光、視覚等々の間に成立する物理学的、生理学的等々の性格をもつ法則的連関(第三性)に基づく。仮に画家の立場に立って“赤さ”を対象の“赤さ”としてでなく、自体的にみるという抽象的態度をとるとき、第一性としての“赤さ”－このときですら現実化された赤さでしかないが－が認められるに過ぎない。そこで、こう語る方がより真実に近い、つまり、この際は3つのカテゴリーのうち第一性の側面が優位となる視点がとられたのだと。従って、パースは第一性としての質を、その実現に無関係な可能性と規定したのである。無論、現象としての質は既に第二性、第三性の要素としてのそれで、パースの第三性の第一性と呼ぶものである。(好並, 1993, p. 48)

このように好並は、Peirce の記号の 3 分類は、Peirce の基本カテゴリーである第一性・第二性・第三性という独特の 3 カテゴリーに基づいて理解されなくてはならないという。その一つは、この三つのカテゴリーそれぞれの基本的な考え方であり、もう一つのはそれらの関係構造である。

改めて述べれば、まず第一性は「質」であって「その実現に無関係な可能性と規定」されるものである。全ての現象には、その背後に「質」がある。しかしながらそれは、具体的な現象として顕現するまでは、単なる可能性でしかなく、姿を現さないものである。

それに対して第二性は、具体的な「現象」という概念である。好並のあげる例でいえば何か具体的なもの、例えば「赤い布」の“赤さ”は、同じ布の数枚の断片、あるいは同じ 1 枚の布においてさえも、光線の具合や織りの状態、さらには見る人のその時々状態に応じて様々であり得るものである。第一性は、こうした第二性の「現れ」をささえ、それを同じように「赤い布」とみせる、その私たちの解釈の土台、あるいは「赤さ」という観念を形成する基になっているもの、第二性としての現象をささえる「質」という考え方である。

そして第三性は、この“赤さ”という「質」に裏打ちされた第二性としての様々な現れを規制する「法則的連関」である。つまりそれぞれの現れ、例えば「くすんだ赤さ」は、光との関係によって決まるし、「ぎらぎらした赤さ」は、そのまわりの補色などの関係で決まる。好並の言葉でいえば、「光、視覚等々の間に成立する物理学的、生理学的等々の性格をもつ法則的連関 (第三性) に基づく」のである。そこでこの三つは、あらゆる現象を支える側面、もしくはそのあり方を問う三つの視点ということができる。それは別の言葉でいえば、構成概念・実体概念・法則概念といえるかもしれない。

これは大変分かりにくい概念であるが、前にも例として筆者が出した質量と重さの関係を考えてみれば分かりやすいかもしれない。すなわち質量は、重力が作用して始めて「重さ」という形でその姿を現す構成概念である。重力の作用が無視できるほどに小さい宇宙空間においては、その姿を現さないが決してなくなるわけではない。この場合、「質量」という構成概念が、現象の背後にある「質」である。もちろん「重さ」は、実体概念であり、第二性としての現象そのものである。そして、 $W=mg$  という「重さ」を現出せしめる質量と重力の関係性が第三性である。このようにある一つの現象は、常にこの三つの視点からながめられ問題にされる。そこである物体の質量を問題にするときは、「こう語る方がよ



り真実に近い、つまり、この際は三つのカテゴリーのうち第一性の側面が優位となる視点がとられたのだ」ということになる。すなわちこの三つのカテゴリーは、現象を分類するものではなく、同じ現象を語る三つの方法なのである。

しかしながらここで問題になるのは、ではこの三つはどのような関係にあるのかということである。つまりこの三つは、ある現象を問うときの、それぞれ独立した異なる視点なのかという問題である。この好並の論述から読み取れるのは、この三つのカテゴリーの関係構造である。この三つは、ある意味で一種の包含関係にある。つまり次ページの図 2-1 のように、第一性は第二性と第三性を、第二性は第三性を包み込む。「第三性は前二者を、第二性は第一性をその不可欠の要素として含むが、第一性は第二性、第三性を、第二性は第三性を、自らの存在の為に必要としない」という好並の論述からは、このことが理解される。

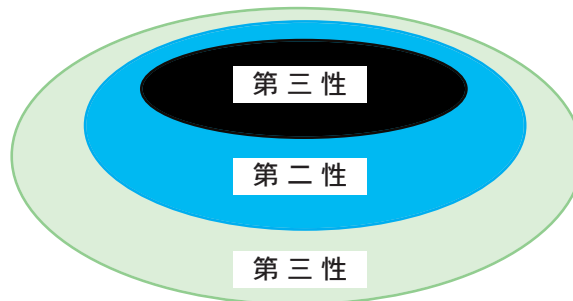


図 2-1 カテゴリー関係構造

しかしここでの論述の後段にみられるように、「第一性は第二性、第三性を、第二性は第三性を、自らの存在の為に必要としない」というならば、「しかし各カテゴリーのこの自立性はあくまで抽象の産物であり、夫々が自足的に現象し得る訳ではない」という論述と矛盾するように思われる。つまりこの論述によれば、第一性は第二性と第三性を、第二性は第三性を「自らの存在の為に必要としない」というのであるから、字義通り解釈すれば、まず第一性はそれのみで、そして第二性は少なくとも第三性を必要としない範囲内で「自足的に現象し得る」のではないかという疑問が提出されよう。

その疑問は、この好並のここでの論述の限りでは、確かに提出しうる。しかしながら Peirce の論述にそえば、確かに好並の述べる通りである。筆者が上述で、「ある意味で一種の包含関係にある」と述べたのは、したがって正確ではない。もう少し正確に言えば、上図のように単なる包含関係、つまり第三性は第一性と第二性の部分集合であり、第二性は第一性の部分集合であるのではない。好並が述べるように、それは「お互いに還元不可能

な」ものである。したがって、図示することは極めて困難であることを承知の上であえて描写すれば、それはむしろ下の図 2-2 のように解釈した方が正しいと思われる。

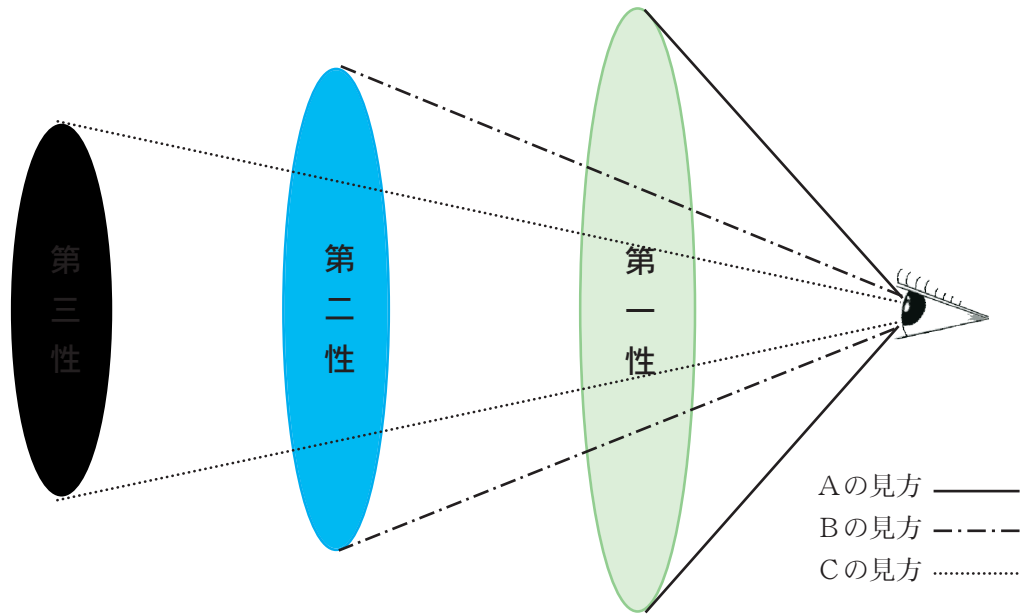


図 2-2 カテゴリー構造概念図

すなわちこの図は、第一性に焦点をあててみる時は、Aのようにみるのであるが、第二性に焦点をあてる時にはBのように、どうしてもそれと共に第一性をもみることになり、Cのように第三性をみる時には、どうしても第一性と第二性をもみることになるということを示している。ただし、「しかし各カテゴリーのこの自立性はあくまで抽象の産物であり、夫々が自足的に現象し得る訳ではない」というのは、現実の現象をみるときは、常にCの見方にならざるを得ないということを述べているものと理解できる。

前述したように Peirce のカテゴリー論は、なにかを仕訳する概念ではない。しかしかの現象は、どのカテゴリーに属するかといった種別概念ではない。それは現象を語るときの視点の概念である。つまり方法概念なのである。したがって、図 2-1 のようにベン図のような集合的な表し方はできないことになる。

では、このように Peirce のカテゴリーを解釈すると、彼の記号の 3 種類は、そして本章での私たちのテーマである Icon 記号はどのようなものとして理解できるのだろうか。次節では、この問題を考えることでその私たちの "Visual" 記号概念への重要な視点を考えてみよう。

## 第4節 三つの記号種の関係構造

### 1. 従来解釈の問題点

さて前章で考察したように、絵図記号と言語記号とを分けるこれまでの多くの規準は、その多くが成功していないように思われる。「しかしながら…」と、少しこの分野に詳しい者なら意義を唱えるだろう。「しかしながら記号の区分、とりわけ Icon という記号概念を最初に導入した Peirce の記号の3分類は、十分有効なのではないか。あなたはそれも否定するのか？」と。この問いに対して、筆者は次のように答えたい。「それは否定しない。いやむしろ積極的に認めたい。しかしながら筆者が認めるのは、筆者の理解する Peirce の記号の3分類であって、これまでの多くの人々が理解してきた3分類ではない。これまでの理解は、Peirce の分類を誤解していると思われる。端的にいえばその理解は、カテゴリー・ミスティックである」と。では筆者は、どのように理解しているのか。あらかじめ述べると、筆者はそれを記号種の分類ではないと理解している。それは、しかじかの記号が私たちに記号として立ち現れる時の、私たちの認識の仕方の分類概念である。つまり、「ものとしての分類」ではなく、「事としての分類」であると理解している。

Peirce の記号の3分類は、良く知られている。すなわち、Icon, Index, Symbol の三つがそれである。ではこの三つの記号に対して、筆者とこれまでの多くの論者とは、どのように理解が違うのか。本章では、これまでの多くの論者の代表として、すでに第2節で坂元彦太郎の論を批判的に検討したが、改めてすでに引用した部分を一部含む下記の論述の引用の検討からその違いの議論を始めてみよう。

ピアースは、シンボル（符号）は、「言葉」を例として、記号が解釈によって対象と結び付くものをいうとして、インデックス（指標）のような実在的な関係も、アイコン（写像）のように対象との間の類似的な関係ももたないで、「法則の力で対象を指示する」記号であるとしている。

それに対して、アイコンはピアースの言をもってすれば「それ自身の中にある特性により対象と関係を結ぶ」ところの記号である。たとえば、似顔絵のようなもので、その対象である某役者と類似点をもっており、それによってその役者をあらわしている。もちろん、似顔絵は、その対象の役者を組み立てている一部ではなく、因果的に実在的には全く関係のない独立した存在でありながら、対象と類似点、共通項をもつことによって対象を指示しているのである。

（坂本, 1956, p. 224）

このように坂本は、Icon をそれが指示する対象と似ているところをもっている記号とし、Symbol を Icon のような指示対象との類似点がなく、もっぱら法則化された、つまりは規則化された解釈を通じてその指示対象と結び付くような記号であるとしている。Index に関しては、この記述のところではほとんど触れていないが、別のところで「寒暖計で温度を測る目盛りであるとか、ボイラーの圧力計の針の位置であるとかといったもの」（坂本, 1956, p. 219）で実在的な因果関係をもつことで対象を指示する兆候のようなものであると述べている。このような坂本の理解は、もっとも流布しているものである。ではこの理解は、どのような点で筆者の理解と異なるのか。本節では、すでに第 2 節で論じた視点とは少し違う観点から、改めて坂元に代表されるよく流布されている解釈への疑問の提起を試みてみよう。

まず Icon のことを考えてみよう。坂本は、Peirce の言をもってきて上述の理解を示している。つまり、対象と形体的に類似点がある記号が Icon であると理解している。この引用がどこからのものかは明示されていないが、1956 年の時点では Peirce の全集は 6 巻までしか出されていなかったのもので、おそらくその 2 巻の 247 節の文であると思われる。確かにこの節で Peirce は、「Icon というのは、記号それ自身の特性によってのみ、その指し示す対象とかかわる記号である」と述べ、同じ節の最後で「あるものに似ていて、その記号として用いられる限り、それはそのものの Icon である」と述べている。

これを見る限り、Icon とはその指示対象と似ている記号と解釈しても何等問題はないように思われる。しかし筆者は、この坂本が理解する、そして多くの論者の理解する分類の言説を少し奇妙だと思う。というのは、この三つの分類が同じ次元に並べられないように思われるからである。ここには、用途を問う「車はどんな種類に分けられますか」という問いに、「ワゴンとセダンと軽自動車とに分けられる」と答えるようなカテゴリ間違い的な奇妙さがある。

指示対象と似ているものが Icon であるということは、見えとしての形を分類の基準にしていることである。それに対してある記号が Symbol であるかどうかは、対象と似ていないということと、ある種の法則ないしは社会的規約による解釈ということの二つの基準で分けられる。そしてさらに Index は、対象との実際的結びつきによって決められる。つまり対象の実際的な指示形式によって分けられている。ということは、形が指示対象と似ているかどうかで分けるとすると、Icon と Symbol の二つには分けられても、Index の入る余地がなくなるし、規約によるかどうかの規準で分けるとすると、Symbol とそれ以外のものにしか分けられない。はてさてどうしたものだろうか。

もう少し違った言い方をすれば、Peirce 記号論の大前提であるところの記号の3項関係の点からこの分類は破綻する。記号は、Peirce の言葉にならっていえば、記号それ自身である「表現体」と「解釈項」と「対象」の3項を常にもたなくてはならない。しかしこれまでの理解にそえば、Icon は「表現体」と「対象」との形体的な比較によって決まることになるので、「解釈項」が欠落してしまうことになる。Index も、実際に「表現体」を「対象」に張り付けるという行為によって決まることになるので、やはり「解釈項」が欠落する。「解釈項」がようやくその地位を回復するのは、Symbol においてでしかない。もちろん、比較も行為も「似ている」「張り付けられている」という「解釈」を経ているという言い方も可能である。しかしそれでは、いかにも心もとない。それでは、「解釈項」は名のみとなってしまふ。記号の対象指示は必ず解釈によって行われるとはいわれても、「解釈項」の独自性が失われたものになっているのであるから、Peirce に言わせれば、それはせいぜい「退化」(2: 274)したものにってしまう。

実際、竹内芳郎は、このような種類の誤解に基づく批判を行っている。竹内は、自らの記号分類カテゴリ表を説明する中で、次のようにいう。

第Ⅲの軸についていえば、これは記号がその対象にたいしてどのような対応を

しめすかに着目して定立された軸で、ここではじめてパースらしいの〈アイコン〉の概念が登場してくる。にもかかわらず、なぜわたしがパースのあの著名な三分法、多くの論者が記号学の真の基盤を築いたものと賞揚しているあの三分法そのものには従わないかといえ、パースにあって、たしかに〈指標〉と〈アイコン〉とは、それぞれ隣接(または換喩)と類似(または隠喩)という、おなじ記号と指示対象との対応関係にかかわる分類であるかに見えるのに、ひとり〈象徴〉だけは、「記号と指示対象とが規約によって連結された記号」として、むしろそれらの連結関係によって分類されたとき生まれるはずの概念であり、こうして彼の三分法は、規準軸の定立に関する或る種の混乱のうえに成立しているかにおもわれたからである。(竹内, 1977.10, P. 144, 傍点原著, 傍線筆者)

この言説は、この Peirce の分類法は何かの規準によってどれかの類に記号を分類するという誤解に基づいている。記号は、この三つのどれかに分類されるというように、それぞれが他のものから区別されるためには、確かに明確な一つの規準がなくてはならない。しかし Peirce の記号分類は、そういった分類概念ではないのであるから、こうした批判は的はずれなものになってしまう。

では、この三つを奇妙なものにしないためには、どう理解すべきだろうか。筆者は、この三つを記号の種類と解すべきではなく、記号の働き、ないしは対象を指示する作用と解すべきだと考える。つまり、10 コの記号をこの三つの類に分けるための規準ではなく、一つの記号が対象を指示する時の働き次元の分類と解すべきだと考える。ようするに記号の種類を分けているのでなくて、記号の働きを分けていると解すべきである。したがって、ある一つの物理的存在物としての記号は、指示方式によって Icon にも Index にも Symbol にもなる。こう解釈する方が、より私たちの現実にマッチするのではないだろうか。前項で引用した好並も、先の引用に続けて次のように述べている。

ここで、パースのカテゴリー論に言及したのは、記号と対象の関連でパースのたてている記号の三分法—類似記号、指標記号、象徴—の間にも上述の考察が妥当すると考えられるからである。確かにパースのこれらへの言及の中には、類似記号や指標記号—後者は前者を含む—が自立的に存在し得るかの如く受けとられる箇所が多くみられることは事実であるが、カテゴリーの分類に対応さ

せると、それらは夫々、第一のもの、第二のもの、第三のもの (First, Second, Third) に相当し、カテゴリー同様、ある局面で、よしそのどれかが優位性を示すとしても、純粹にそれらが自立して存立すると考えられている訳ではないからである。/現代の多くのパース批判は、あたかもパースがそれらをそれ自体存立しているとして実体化しているかの如くみて、この三分法に向けられている—上述のようにこの読みの源がパース自身にないとは言えないが—が、上記のようにカテゴリー間の関係との対比で考察すると、この批判は当を得ているとは言えないのではないか。(好並, 1993, pp. 48-49)

考えてみれば、このことは当たり前すぎる程に当たり前である。記号は、常に解釈項を通じて対象を指示するのであって、直接に指示するのではない。絵図記号といわれるものでも、たとえどんなにあるものと似ていようと、解釈によっては、そのあるものが一般にもっている意味と違う意味にされる例は、第1章で検討した「看板問題」が端的に語っている。「日の丸」と韓国旗がどんなに似ていようと、一方によって他方を意味したらとんでもないことになる。もちろんそれは言語記号と呼ばれるものでも同様である。今の日本の若者にとって、「J. League」という記号は、Tシャツにプリントされれば Icon となり、スポーツ事典の見出しや索引に置かれていれば Index となり、その事典の記事の文章の中では Symbol となる。これは、決して Symbol の Index 的使用なのではなく、Icon 的使用なのでもない。Symbol であり Index であり Icon なのである。「~的使用」などというのは、苦しい言い訳にすぎない。

それにまたなにより、この好並の論述にあるように、この Icon, Index, Symbol という記号は、それぞれ厳密に Peirce のカテゴリーに対応していることも忘れてはならない。前節で検討した三つのカテゴリーは、現象を分類するものではなく、現象を解釈するときの視点であったはずである。それは、質・現象・法則という三つの視点である。したがってこの記号の Icon, Index, Symbol というのも分類概念ではなく、視点概念として理解すべきなのである。では、これらはどのような関わりがあるのか。次項ではこのことを考えてみよう。

## 2. 記号過程としての 3 分類

では実際のところ、Peirce はどういっているのだろうか。よく言われるようにその記述は難解であり、しばしば矛盾しているように見えることもある。しかし、新しい思想を表現しようとする時には、そのようなことはよくある。必要なのは、細かな見えとしての整合性ではなく、ものの考え方の中核がどこにあるのかということである。そこで以下に、この筆者の理解に沿ったところを一部以前に引用した部分を含めて抜き書きしてみよう。

[分類規準の次元に関して]

直接的対象つまり記号が表意するとおりの対象を、**dynamic** な対象つまり実際に効力を持つてはいるが直接現前していない対象から区別する必要がある。同様にまた、直接的解釈項つまり記号の中で表意されあるいは意味されている解釈項を、**dynamic** な対象つまり記号によって心の上に実際に産み出されるような効果から区別する必要がある…。(8: 343)

**dynamic** な対象との関係の観点からすれば、記号は、**Icon**, **Index**, **Symbol** とに分割される (1867 年に私が与えた分割)。それ自身の内的本性のおかげで、**dynamic** な対象によって規定されている記号として、**Icon** を定義する。幻想的な美しさ、あるいは作曲家が意図したものを表意していると考えられる曲によって引き起こされる感情のような性質記号はすべて **Icon** である。(8: 335)

[三つの記号の性格と関係に関して]

修辭学的領分になると、**Icon** のような表意作用があることは良く知られている。絵は (それが例え伝統的な技法によるものであっても)、本質的にこの種の働きによっている。また図表も、たとえそれとその対象との間に感覚的な類



似がなく、それぞれの諸部分の諸関係の間に類比があるに過ぎない場合でも、やはり同じ種類の働きによっている。特に注目に値するのは、類似性が慣習的規則に補助されている Icon である。たとえば、代数の式は一つの Icon であり、Symbol の交換・結合および分配の規則によって Icon にされている。(2: 279, 括弧内原著)

写真、それも(特別な技巧を凝らすことのない)現場写真のようなものは、とても役に立つものである。というのもその写真はその被写体と厳密に似ているということを私たちが知っているからである。つまりこの場合の類似性は、写真の一点一点が対応する現場を物理的に写し取るようにして作られたことによるのだということを知っているのである。したがってこういった点、すなわち物理的に結びついているという点において、記号の第二のクラスに属している。(2: 281, 括弧内筆者)

Symbol というのは、適当なやり方ではりつけることのできる任意の一組の Index によって指示される一組の対象が、その (Symbol) に連させられている Icon によって表意されていることを公言するのにもともと合っている記号である。この込み入った定義の意味をはっきりさせるために Symbol の例として「愛している」という単語をとることにしよう。この単語には、一つの観念つまりある人物がもう一人の人物を愛しているという心的な Icon が連させられている。[中略]「愛している」という単語の効果は、「エキゼル」と「フルダ」という Index の対によって指示されている対象の対が、Icon、つまりわれわれが心の中に持っている愛し合う者どうしについてのイメージによって表意されるということである。(2: 295)

以上、最初の二つの引用が示しているのは、この記号の分類が直接的な対象の観点からではなく、「dynamic な対象」の観点から分けられているということである。これまでこの“dynamic”は、「力動的」と訳されてきた。しかしながらこの“dynamic”には、「機能的」という意味もある。このことを考慮すると、この「dynamic な対象」とは、「記号の働きによって心の中に生み出される対象」と考えることが妥当である。そこでこの分類は、記号

の種類を分けているのではなく、ある記号が対象を生み出すときの働き方の違いによって分けていると筆者は理解するのである。

また次の三つの引用は、このことをさらに補強し、次の二つの理解を明確にする。すなわち後段の最初の二つの引用は、この分類が、似ている似ていないという記号の形で分けているのではないということを明確に示している。数式が **Icon** であり、写真が **Index** であるというのだからである。そして最後の引用からは、このことと、この三つが包含関係にあるか、少なくともしばしば同時的に働く場合があるということが理解される。すなわち、全ての記号は **Icon** 作用を持っており、そこに物理的な張り付けという行為が入ると **Index** 作用が優勢になり、さらにそれがあつた種の規則（言語規則とか交換法則）によって並べられると **Symbol** 作用が働き出す。

このことで重要なのは、この三つの作用のどれかが優勢と見られる場合でも、その作用なり効果は、決してその記号やその連合の形態に付着しているのではないということである。それがどのような記号として優勢に解釈者にはたらくかどうかは、その文脈や解釈者の状態に大きく依存しており、そのことがまた記号の意味を複雑にしているということである。このことを忘れないようにしておかないと、またしても固定的な記号分類に縛られて、まさにその **dynamic** な働きを見れなくなってしまう。

しかもそれは決して記号の種別概念ではなく、むしろ記号解釈過程の作用概念と考えた方が妥当である。そしてその記号解釈過程は **Icon** から **Index** へ **Symbol** へと進んでいくものとされる。Peirce はいう。

記号の三つの種類、すなわち **Icon**, **Index**, **Symbol** には、1, 2, 3, という段階的な継起を認めることができる。(2: 299)

このように Peirce における記号の 3 種別は、記号にそのような種類があるというのではなく、記号を解釈するときの私たちの認識段階・局面のようなものである。すなわち何かの記号をみて、その色や形から言葉にはできない何かを直接に感ずる時、それが **Icon** (解釈)といわれる。ところがその同じ記号を、それが描かれている場所との関係から理解しようとする場合、それが今度は **Index** (解釈)といわれることになる。そしてさらに、それがどんな意味であるのか、その記号に接する前までの解釈者の概念ネットの中にほおりこんで解釈しようとする、**Symbol** (解釈)といわれるようになる。

例えば、“●”は、白い紙に二つ書いて新生児の眼前で動かせば、注視反応を起こす。この場合は、Icon である。しかし、これを教室の後ろに張られた「忘れ物表」の升目に並べれば、忘れ物回数を示す Index となる。そしてさらに、草野心平の詩「冬眠」にあるように、ただ下の方にポツンと書かれてあれば、その標題「冬眠」との関係から Symbol となる。しかし、Index になろうと Symbol になろうと、この“●”はその Icon 性を失ってはならず、ただこの“●”が置かれている状況が変化しているだけである。しかも草野心平が、カエルの詩人であるということを理解していなかったり、「冬眠」の意味を知らない解釈者がそれを読んだとすれば、もしかすればインクの染みに思うかもしれない。

カエルの詩人として有名な草野心平のこの詩「冬眠」は(草野,1981, p. 95)、「冬眠」という題字から 2 行ほどおいた行の下の方に“●”が一つ記されているだけの詩である。筆者がこれを見たとき、ただ「あれっ」と感じた。この“●”が次の行でもなく一番下でもなく記されている、その感じは何とも表現のしようがないものであった。それを「冬眠」の図的な表現だと思ったのでもない。こうした何の理屈も表現もなく、ただ何かを感じたのである。その時この“●”は筆者に Icon として働いていた。

しかしながら、すぐにこれがミスプリントのインクのシミだとは考えずに、文字の代わりの表現だと理解した。なぜならそれは詩集という「本」の中に、一定の幅と位置をもって明瞭に記されていたからである。この時、筆者はそれを一つの表現記号として Index としてとらえていた。すなわち草野心平の詩集にある表現媒体の一種として分類したわけである。

もちろんさらにまた、その意味を自分なりに解釈していた。その解釈には、それまでの自分の草野心平という詩人と詩編への解釈が関わっていく。こうしてその辺の紙に書かれてあれば、本当にただのシミにしか見えないこの“●”は、筆者の意味解釈の対象となる Symbol として立ち現れてきた。Peirce における記号の 3 種類というのは、こういった記号解釈過程的なものである。実際このような三つの段階・局面は、自覚はないものの普通に誰もが経験していることである。何かを記号として認識しようと私たちが意識をそれに向けるとき、誰もが経験する事態なのである。

この Peirce の記号論で重要なのは、記号に三つの種類があるということではない。重要なのは、記号解釈過程は、Icon から Index へ、そして Symbol へと深まっていくという考え方である。この考え方にたてば、まずもって意味あいまいな記号を提示し考えさせるという過程が不可欠なものとなってくる。なぜなら何かの記号を意味の明確なものとして提

示することは、Index 段階・局面に解釈を押し込めてしまうことになるからである。

Index 解釈というのは、1 対 1 対応的に記号を解釈することであり、悪しき意味での言語主義である。それでは、Icon から Symbol へという記号意味解釈の過程を踏む認識の発展を阻むことになる。このような Peirce の記号論から、私たちは記号意味を最初から定まったものとして教えるということを少し反省しなくてはならないという教訓を引き出すことができる。記号を感じ、同定し、解釈するという Icon → Index → Symbol という発展の道筋を保証しなくてはならない。

しかしながら、Peirce の記号論の重要性はこればかりではない。解釈はこのところで止まらないことがさらに重要である。Peirce においては、記号の解釈過程は繰り返され増大される進化過程であるとされる。記号の解釈作用は、記号表象と対象と解釈項という三項からなるが、解釈が成立した後も、その解釈項が新たな記号表象となってさらに解釈作用が無限に続けられる開かれた記号過程であるとされる(谷川, 1983)。

例えば、この“●”をカエルの冬眠を表す Symbol 表現と理解すると、今度はその同じ“●”がもう少し違った Icon として働いてくる。そこではこの“●”が、物理的には同じものでありながら、すでに違った記号として解釈者に立ち現れる。筆者の場合は、今度は何か「ぐー」とした感じ。無理に言葉で表現すると、なにか体が固まる感じ、じっとして耐えている感じになってきた。それは初見の時とは少しばかり違った記号表象として筆者に立ち現れてきたことを意味する。Peirce のいう記号過程は、こうして一種の循環をしていく過程である。

これが序章第 1 節の「2. 本研究の中心的主張」のところで述べた、記号解釈過程の二重の進行過程の考え方である。もう一度繰り返せば、第一の記号過程とは、表意体(記号)と解釈項と対象の 3 項関係が連続的に少しずつ変化しながら繰り返されていく過程である。すなわち何かの記号をその指示対象に結びつけて解釈項が構築されると、今度はその解釈項が一つの新たな表意体となってその同じ指示対象と結びつけられてまた新たな解釈項を産み出す。そしてその解釈項がまた新たな表意体となつてと、連続的にいつまでの繰り返される、どこまでも定まることのない、いわばオープンな過程が第一の記号過程である。もちろんその過程は、どこまでもいつまでも繰り返されるのではない。論理的な要求としては、そのように無限に繰り返されることになるが、実際の私たちの思考過程では、むしろしばしばその振幅の幅が狭くなり「習慣」という形で固定化された「解釈項」に至る場合が多い。

もう一つの進行過程は、記号の解釈が記号属性から直接に何かを感じ取る段階、Peirce の言葉でいえば第一性の Icon 解釈の段階から、第二性の Index 解釈をへてさらに第三性の Symbol 解釈の段階へと進むというものである。これまで述べてきたようにそれは、記号体から直接にうけるただそれだけの Icon 解釈段階から物理状況的に意味をとらえる Index 解釈段階をへて、既存の他の概念とのネットワークにはめ込み法則的に意味を明確に定める Symbol 解釈段階へと進行する解釈過程である。

この二つの過程は、いわば常に絡み合いながら連続的に進行する。つまり不断に繰り返される 3 項関係の再生産過程である第一の解釈過程は、同時に第二の記号解釈過程である Icon・Index・Symbol というプロセスに支えられて新たな解釈項を産み出していくといえることができる。それを図示すれば下記のようなになるであろう。

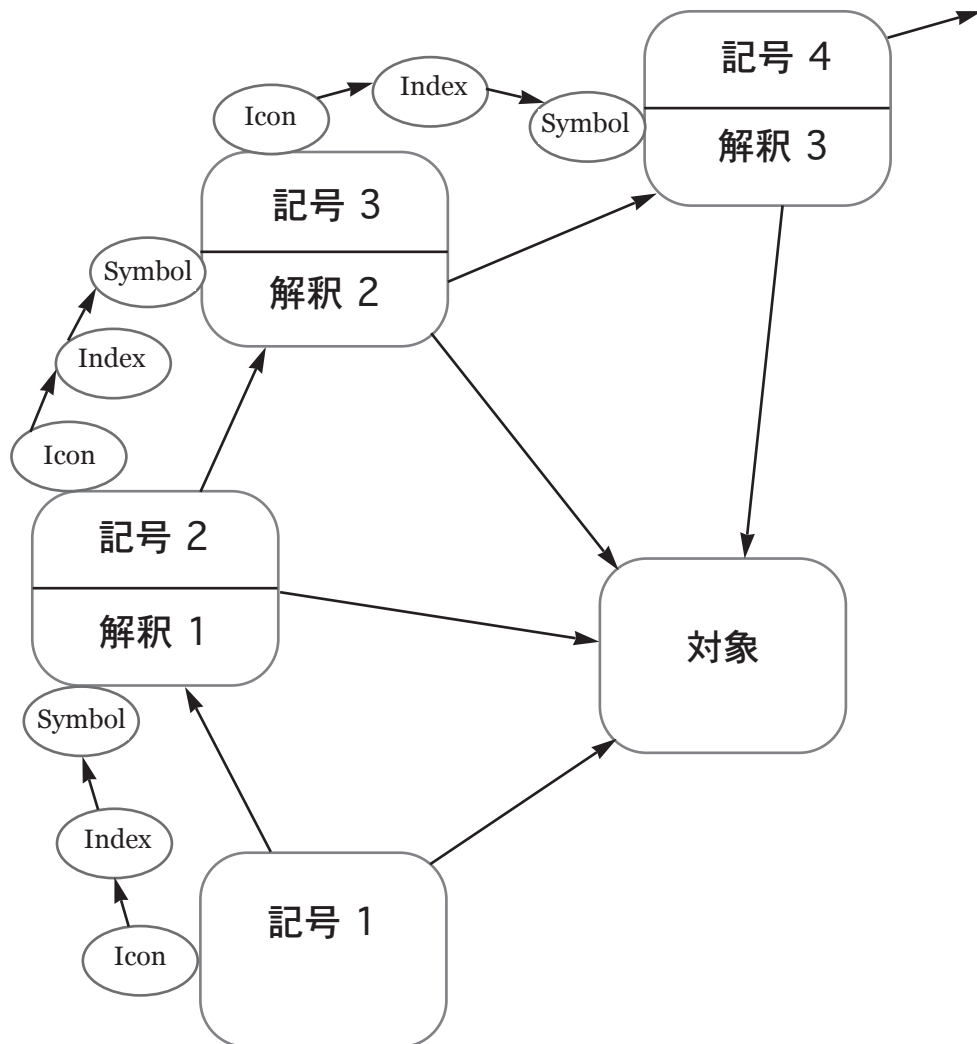


図 2.3. 二重記号解釈過程

前頁の図 2. 3. は、決して正確とは言えないであろう。というのも Icon ・ Index ・ Symbol という第二の記号過程は、決して記号と解釈の中間にあるわけではないからである。しかしこの二つの記号過程が密接にからまって記号の解釈が連続的に変化していくことの意味合いは表現できているかもしれない。すなわち第一の進行過程で連続的に変化する解釈は、同時に新たな記号の生産過程であり、かつ同時に第二の記号過程による 3 つの解釈生産過程でもあることになる。こうして記号の解釈は発展していくことになる。すなわちある記号の解釈自体がまた新たな Icon 解釈を産みだし、それがまた新たな Index 解釈へと展開し、そしてまた新たな Symbol 解釈の段階へと展開していく。こうしたいわばオープンに開かれた解釈過程、ダイナミックに連続的に変化していく記号解釈過程が Peirce の記号過程なのである。。

以上、この節では、Peirce の Icon, Index, Symbol という記号分類は、記号の形による分類ではなく、働きの分類であることを示してきた。このことを理解することの意義は、決して小さくないものと思われる。それはもちろん、これまでの記号にまつわる議論の混乱を収束させ、われわれの記号理解をよりすっきりさせるという意義をもっている。しかしながらそれ以上に、われわれの教育研究における諸概念の議論と理解に、大きくかかわるという意義をもっている。それは学習者の認識発展の概念をこの視点からとらえ直すことの可能性を示している。そこで次節では改めてその Icon 意味を考察することによって、その意義を考えてみたい。

## 第5節 Icon の意味と「映像」概念への示唆

### 1. Peirce における Icon の意味

本章においては、これまでたびたび Peirce の Icon について触れてきたが、最後に本節において改めて Icon 概念を検討したい。というのもこの概念が、本研究のテーマである "Visual" 記号概念にもっともふさわしく関わっているからである。すなわち Icon は、映像の概念を説明するのにもっともふさわしい。もちろんそれは、従来考えられてきたような形体的「類似」の概念であるからではなく、文字も含めたあらゆる記号体に対して、それらをこれから解釈者によって意味を確定されるための可能体という概念でとらえるという意味で、あるいはまたそうした意味の根幹をなすそれを支えているものとして、これなくしてはどんな記号も事実上意味を構成できないものとしてかかわっているという意味においてふさわしいのである。本章の第1節において筆者は、下記の項目をあげて Icon 概念をとらえることを示し、これまでの論述の中でそのことを断片的に示してきた。本節では改めてもう少しこのことを詳述することで、より明確にその概念をとらえたい。

- a. 実体的な存在概念ではなく、機能的な作用概念それも解釈作用概念である。
- b. 形体的類似の概念ではなく、関係的類似の概念である。
- c. すでに意味をもつものではなく、解釈者によってそのつど意味付与される可能体である。

Peirce の Icon 概念は、3 節で論じた彼のカテゴリー論と正確に対応している。すなわちその第一性が記号分類の Icon に対応している。そこでこのことがよく示されている次の文

章の検討から議論を始めて見よう。

*Icon* というのは、一つの表現体である。それは、それが第 1 項である場合には、その表現されている質が、その第一性であるような表現体である。すなわち物としてもつその質のおかげで、それは一つの表現体とみなされる。したがって、どんなものでも似ている限りあらゆるものの代わりになることができる。(「代わり」という概念は、目的というものを含んでいる。それゆえそれは、純粋な第三性を含んでいる)。他にはどんな種類の代わりになるものがあるかどうかをみてみよう。第一性のみによる表現体は似たような対象を持つだけである。であるから〔それに対して〕対比による記号は、第二性という二つの質の対比の力だけで、その対象を指し示す。第一性による記号は、その対象のイメージである。もっと厳密に言えば、一つの観念でありうるのみである。なぜならその記号は、解釈者に観念を創り出さなくてはならないからである。つまり外的な対象が脳に働きかけることによって一つの観念を引き起こす。しかしもっと厳密に言えば、観念ですら、可能性つまりは第一性という意味以外では *Icon* になりえない。可能性のみが、その質のおかげで純粋に *Icon* である。であるからその対象は第一性でありうるのみである。しかし記号が *Icon* 的であるということはある。すなわち、存在の様式によらずして、主にその類似性によってその対象の代わりとなりうるものがある。名前があるのなら、そのような *Icon* 的な表現体は *低 Icon* と用語がふさわしいだろう。絵画のようなあらゆる有形的なイメージは、その表現様式において大部分慣習的なものであるが、それでも説明文とか題名とかが添付されていないで、ただその絵だけである場合には、*低 Icon* と呼びうるかもしれない。(2: 276, パーレン括弧内・斜字体原著, キッコー括弧内筆者)

この引用文の最初の一文「*Icon* というのは、一つの表現体である。それは、それが第 1 項である場合には、その表現されている質が、その第一性であるような表現体である」に、*Icon* が Peirce のカテゴリーの第一性の性格をもつ記号概念であることが示されている。ここで第 1 項というのは、表現体 (*Representamen*) すなわち記号体のことである。ちなみに第 2 項は対象であり、第 3 項は解釈項である。



ここで本章の第 3 節で検討したカテゴリーのことを思い起こすと、第一性とは全ての現象の基底にあって、それ自身としては姿を現さない可能性としての質であった。それに対して第二性はある具体的な状況における存在としての現象であり、第三性は法則的連関というものであった。まとめて言えば、質・存在・法則という観点が、あらゆる現象を問題にするときの基本的な枠組みである。

このことにたってみると、ここで言われているのは、Icon というのが可能性としての質が表現体となる場合の記号であるということである。ということは、この Icon が実体としては存在し得ない記号であるということになる。そこで引用文の中段にあるように「しかもっと厳密に言えば、観念ですら可能性つまりは第一性という意味以外では Icon になりえない。可能性のみが、その質のおかげで純粹に Icon である」ということになる。

とはいえ記号が記号として私たちの意識の中に立ち現れるときは、実際には具体的な何かである。本章 3 節 2 項の好並の引用にあったように、「パースによれば“赤さ”という質はすぐれて第一性を示すが、第一性としては単なる可能性に過ぎない。現象としての“赤さ”は必ず何物か（第二性）の“赤さ”であり」というのが実際である。それゆえ Peirce は下記のようにいう。

記号の最も基本的な分け方は、Icon, Index, Symbol という分け方である。すなわち、表現体は実際に一つの解釈項を決定するまでは、決して実際に表現体として働くことはない。しかしながら実際に解釈項を指定するやいなや即座にそれは表現体となる。しかしその表現的な質は、実際に解釈項を指定しているかどうかとか、実際に対象をもつかどうかとかに、なんら関わる必要はない。

(2: 275, 下線筆者)

このように純粹な意味での Icon は確かに存在し得ない。記号は確かに対象を指示することによって解釈項を生み出すのしかしながら、その記号の背景であるところの質としての Icon は、そのような対象や解釈項と無関係に有り得るというのである。というより、それは好並のいうように「視点」なのである。すでに前節 2 項 (2. 4. 2) で考察したように、Peirce のいう記号の 3 区分は、そうした種類を私たちのまわりにある記号群の中に識別できるという意味での区分法ではない。そもそも Peirce にとっての記号というのは、それ自体で何かの意味を担っているようなものではない。Peirce は、「記号すなわち表現体は、だ

れかに何かをある見方なり理解の仕方なりをするように働きかけるものである」(2: 228)といい、そして「記号は、対象を表現し、それについて語るだけである。その対象の知識なり認識なりを与えることはできない」(2: 231)と述べる。すなわち働きかけはするが、実際に意味を付与するのは、読む人本人であって記号自体ではないというのである。

記号体は、多くの場合確かに物理的存在物であるかもしれない。しかしそれ自体で、何かの意味を担っていることはない。そこに意味を見いだすのは、あくまで私たち解釈者である。したがって何かの物理的な存在が、そこにあるだけで Icon であったり Index であったり Symbol であったりするのではない。その物理的なモノを感覚的な印象で理解しようとする時にそれを Icon と呼び、その存在状況から理解しようとするとき Index と呼ばれ、社会慣習などの人為的に設定された規則によって解釈しようとするときに Symbol となるにすぎない。Icon という記号が存在するのではなく、実際の存在は Icon 的な解釈をされる記号にすぎないのである。

もちろん一般的に Icon 的な解釈なり Index 的な解釈そして Symbol 的な解釈を要求しがちな記号はある。たとえばそれは絵画だったり、寒暖計の赤いアルコールの液の高さであったり、文字であったりである。そこで Peirce は、その Icon 的な解釈をされる記号の種別として「低 Icon」というものを持ち出して、より具体的なレベルで議論を進めようとする。先の引用文にあるように 低 Icon とは、「絵画のようなあらゆる有形的なイメージは、その表現様式において大部分慣習的なものであるが、それでも説明文とか題名とかが添付されていないで、ただその絵だけである場合」のようなものである。

絵画は、多くの場合その時代の技法によって描かれているので、そこには一定の様式があり、それは「大部分慣習的」なものである。鑑賞する方もその慣習を了解し、それに従ってその絵を見ようとする。そうした場合には、その絵は Icon ではなくむしろ Symbol であるだろう。その上、説明文や題名が付けられると、その時点からそうしたコードで絵を解釈することがいわば強制されることになる。そうするとそれは直ちに Index なり Symbol に転化することになる。よく美術館の有名な絵の前に立って、「ああ、これ知ってる。～の絵よ」と言っているのを目にすることがある。この時この鑑賞者は、絵を鑑賞してはいないだろう。その人にとってその絵は Icon ではなく、むしろ Index になっているに違いないからである。それは鑑賞ではなく、デパートの店員がその絵の模造品を棚の中で仕分けているのとほとんど違いはない。

しかしこの引用にあるように、なんの解説も作者や題名を表すプレートさえも付けられ

ていない場合、私たちは自分自身の感性でその絵と向き合うことになる。そうした場合は、その絵が既成の解釈コードによらずして直接にそれ自体がもつ印象からの解釈を私たちにもたらし。もちろん実際には、ほとんどの場合になんらかの既成の概念を当てはめて、そのことから解釈しようとする。しかしたとえ人物のような明らかに分かっているような対象を描いている場合であっても、良い絵に接した場合、今にも動き出しそうな感覚を感じることがある。そうした場合、私たちはそれを Icon 的に解釈している。こうした場合、それは Peirce のいう 低 Icon なのであろう。

しかしもちろん、何度も言うように何かの記号群が Icon なり Index なり Symbol なりに実体として明晰に分けられるとしたらそれは Peirce の意図を離れるだろう。Peirce の嫌うのは、そうした固定的なステレオタイプな見方である。実際の私たちの認識は常に動いており、こちらの見方によって、さっきまで Icon であったものが Symbol になるという事の方がはるかに実際に即しているからである。例えば、著名な画家の絵であっても、私たちに表現のしようがない感動なり印象を直接に訴えてくるときには Icon として働いているものの、店員が棚で分野別に整理する識別記号とすれば Index になり、研究者がその画家独特のタッチなり構図なりを読もうとすると Symbol になるだろう。このように、私たちの意識の向け方で同じ記号がこの 3 つの間を行き来するというのが実際の姿である。Peirce 記号論の優れているのは、こうした実際の働きを描いていることである。

しかも確認の意味で改めて述べれば、確かに Icon は実体としては存在し得ないが、前節で筆者はこう述べた。「Peirce における記号の 3 種別は、記号にそのような種類があるというのではなく、記号を解釈するときの私たちの認識段階・局面のようなものである。すなわち何かの記号をみて、その色や形から言葉にはできない何かを直接に感ずる時、それが Icon (解釈)といわれる」と述べた。このように、私たちが何かを記号として認識したときの私たち自身のその記号への接し方・解釈のかかわりの問題として、ある記号を第一性的に解釈しようとしたときの記号概念として Icon というものが考えられているとすれば、それは概念として存在可能である。実際の私たちは、なにがしかの記号の意味をすぐに一定のコードで解釈しようとしてしまう。しかしながらそれでも一瞬でも記号の印象レベルでのかかわりを持つようとするにはある。そしてなによりそうした Peirce のいうところの質レベルでの記号を想定しないでは、私たちの認識の根拠が失われてしまう。さてそれでは、Peirce の Icon をこのようなものであるとすれば、私たちはそこからどのような示唆を得ることができるのであろうか。次節でこの問題を映像とのかかわりで考えてみよう。

## 2. Icon 解釈としての映像

筆者は第 1 章において、映像をこれまでとは正反対に意味があいまいな記号とした。この結論は、従来の映像と言語の区別の論理的な妥当性の吟味から導き出されたものである。それは意味があいまいで、これから解釈者によって意味を与えられることを待っている、あるいはそれを要求している記号である。これに明確な意味が与えられ、少なくともその解釈者において安定してしまえば、つまりその後いつでもそういった意味でとらえられるようになれば、それはたちまちにして言語記号と同じ働きをするものになってしまう、そういったいわば不安定な、あるいは安定への指向性をもつ記号を筆者は「映像」と呼んだ。もちろん芸術家はそういった安定を嫌い、いつでも何度でも誰に対してでも不安定で鑑賞する人それぞれのその都度の感性的かかわりを誘おうとするだろう。しかし新たな表現が、間もなく人々を慣れさせ安定してしまうことも事実である。

もしこの筆者の捉え方が論理的に妥当なものであるとすると、この筆者のいう「映像」とはまさに Icon 記号と呼ぶにふさわしいものであるだろう。なぜならこれまで見てきたように、Peirce の Icon は、実体的な概念ではなく、記号解釈の一つの局面の概念であるからである。映像も最初から映像としてあるのではなく、意味あいまいな解釈される対象となるとき「映像」となるのと同様に、Icon も第一性的な質の側面からのみ解釈されるときに Icon となるのであって、そのような記号種がいつでも他のものと区別されるように存在しているわけではない。

さらには Icon は、それ自体としては何の論理的な事実なり情報も伝えるものではないという。「類似記号と指標記号は何の主張もしない」(2: 291)という。なぜならそれは単なる印象の質であるからである。それは前後の結びつきや周りの状況とは無関係に単に解釈者にある感じを喚起しているだけであり、それだけにとどまる。しかもそれは常に新鮮でなくてはならず、その時点その時点でそれ自体でなくてはならない。それ以上にそこになにかの意味を構築するためには、Symbol によって命題を形成しなくてはならない。Icon はそ

ういった明確な意味を持たない記号である。そういった意味でも筆者のいう「映像」にふさわしい。

それではこのような Icon 概念そして他の Index 概念や Symbol 概念から私たちはどのような示唆をえることができるであろうか。この最後の項ではこのことを考えてみたい。筆者は、すでに序章においてその示唆をおおまかに三つあげたが、さらにそれを詳しく述べれば、それは次の四つになる。

一つは、Peirce の Icon 概念は、第一章で私たちが詳しく検討したように、"Visual" 記号の概念をこれまで最も有力視されてきた類似性の基準によってではなく、それとは全く違ったものとしてとらえることを傍証する。すなわち視覚的なものは意味明瞭な記号ではなく、その逆に意味あいまいな記号としてとらえることができることを傍証する。したがってそれは、これまでの映像を使った教育の議論が大きく見直さなくてはならなくなるであろうことを示唆する。

二つ目にあげられるのは、なんとといっても認識にとってその基底にあって不可欠のものであるということである。全ての記号は、かならず Icon の要素がなくてはならず、これなくしてはどんなに抽象的な Symbol も全く空虚なものになってしまうだろうということを示唆する。それはとりもなおさず、筆者のいう「映像」の存在意義を高めるものである。

三つ目は、Icon は意味があいまいで確定していないからこそ、しばしばそこにあらたな創造的な意味を発見しうる可能性を秘めていることである。映像も映画のようには明確なストーリーを表示しないときにこそ新たな意味発見を生みやすい。「福笑い」のゲームは元々の意味とのズレを意図的に創り出して楽しむものであり、ロールシャハ・テストはその図柄に対して被験者にそうした意味づけをさせることによってその人自身にも気づかない意識の奥底を探ろうとするものである。

四つ目には、前節の終わりにも触れた不断に循環し深まっていく記号解釈作用であるということである。これまでは映像などの感覚素材は、学習の始めに分かりやすくするために使われるものであって、高度な思考は言語 Symbol によるのであるから Icon 次元のものはむしろ邪魔なものだとされることがあった。しかし解釈項がさらに次の記号となって循環していくという考え方は、そういった一方向的なこれまでの思考法を改めてくれるし、より実際に近いものにしてくれる。

まず 1 の示唆から考えてみよう。これまでみてきたように Peirce の Icon とは、何かに形態的に似ているという記号体という概念ではない。それは Peirce のいう第一性的なものである。「赤」が第二性としての具体的な現れとしては個々それぞれに実際には異なっているにもかかわらず、私たちがそこに統一した「赤」をみるような認識を支えている一種の構成的な概念である。前項で引用 (2: 272) ように、第一性による記号は Icon であり、それは一種の観念を解釈者に引き起こす。しかしほとんどの場合、すみやかにそれはその記号の置かれている具体的状況からも (Index) 解釈されるし、過去の経験や概念に照らした (Symbol) 意味解釈もされることになる。実際、筆者のいう映像というものも強烈な印象とか得も言われぬ印象とかで受け止められるのはほんの一瞬で、そこにとどまることはあまりない。しかも残念なことに年を経れば、そうした一瞬の印象すらも少なくなり、周りにあるものを常に習慣によって解釈するようになる。

そうした意味で、確かに Icon 解釈の次元はあいまいで不確かなものである。しかしそうしたカテゴリーは想定できるし、これが想定できるゆえに、その上に立った Index や Symbol というものも想定できることになる。従来の映像利用研究では、こうした私たちの実際の記号解釈過程への顧慮なしに議論を進める傾向があった。私たちの認識過程とは関係なく、あらかじめ「映像」なり「言語」なりという記号が存在しているという前提に立って研究が積み重ねられてきた。しかしこの Peirce の記号論が教えるのは、通常いうところの映像の名前を教え、その意味を理解させるのは、文字記号を教えるのとなんら変わらないということである。しかじかの記号の名称とその記号の使用方法を教えるのは、その記号を Index・Symbol として扱っていることにすぎない。このことは、従来たくさん行われてきた「映像読解」とか Visual Literacy といわれるものの研究も、あるいはこうしたものであった可能性があるのではないかと疑わせるのに十分である。となればこの視点に立って関係する概念を吟味しないではおられなくなるだろう。少なくとも私たちの研究の努力を水泡に帰さないためには、この吟味を避けて通るわけにはいかないであろう。

次に第 2 の示唆の意味を考えてみよう。私たちは記号、それも主に言語記号を操って思考をおこなう。しかしよくよく考えてみれば、その言語のあやつりの背後にはいつもその言語記号を有意味にしている何かがある。それを一般に「観念」と呼ぶのであるが、Peirce はそれは Icon の存在なくしてはありえないと次のように述べる。

観念を直接に伝達する唯一の方法は、Icon によるものである。であるから観念を伝達する全ての間接的な方法は、その証明を Icon の使用に依存しなくてはならない。したがって、全ての主張は、一つないしはいくつかの Icon の集合、あるいはまたその意味を Icon によってのみ説明できるようないくつかの記号を含んでいなくてはならない。何かの主張の中に含まれる一組の Icon (もしくは一組の Icon に相当するもの) が表明する観念は、その主張の**述部**と呼ばれるかもしれない。(2: 278, 括弧内・斜字体原著)

従来、視聴覚教育でも当然のことながらこの Icon の重要性は認識されてきた。そこでは、あらゆる知の出発点として映像などの感覚的な所与の重要性が唱えられてきた。であるからこの考えは、私たちになじみのものである。しかしながら、単なる感覚所与からはどんな概念も生まれ得ないだろう。それはすでにラッセルらの初期の論理実証主義が否定されていることから明らかである。映像のみならず、どんなに直接に現物を見たところで、何らかのプレ・コンセプションがなくては何も分からない道理である。波多野は、そういった意味で、すでにある程度概念的なものを含んでいる映像を学習者に提示することが必要であるとした(波多野, 1955, 注 2. 3)。

しかしここでの Peirce の主張は、このような従来の考え方とは違うものである。従来の考え方は、映像などの感覚素材から出発して概念に「至る」というものであった。それが波多野のように半具体・半概念であっても同じ事である。この「至る」の考え方は、至った後には Icon 次元の認識は不要で純粋に理性的・概念的認識になるという考え方がひそんでいた。それに対して Peirce のこの言説は、どんな場合でも Symbol の背景には Index も Icon もなくてはならないことを主張しているのである。そこで Peirce は、「純粋な Index は一次性を含んでいるし、それ故にその一部の要素に Icon を含んでいる」(2: 283)といい、さらにまたこうもいう。

**Symbol** というのは、本質的に次のように明言するのがぴったりする記号である。すなわち Symbol とは、確実な方法でそれに付随させうるあらゆる一組の Index によって指し示される対象が、その Index と共に働く Icon によって表現されている記号である。(2: 295, 斜字体原著)

すなわちここには、Symbol という記号であっても常にそれだけで成り立っているのではなく、その背景に Index も Icon もあって初めて働きうる記号であることが表明されている。それはちょうど、Peirce のカテゴリー構造論の検討のところ (2. 3. 2) でみたように、一種の包含関係になっているからに他ならない。しかしながら重要なのはそうしたことはない。それよりもむしろ、この三つの記号種がいわゆる記号種ではなく解釈方式の 3 様態であったことを思い起こすと、これらがいつも同時に関わって初めて Symbol が記号として働きうるということが重要なのである。このようなことを示す例として Peirce は、風船を指し示す状況を描いている (2: 293)。

例えば、子どもを連れた大人が、空に浮かぶ風船を指さして「ほら風船だよ」という場合には、その大人の腕なり指なりが Index になっているし、子どもに「風船ってなあに?」と尋ねられて「おおきなシャボン玉のようなものさ」と答えると、その人は Icon を用いて子どもに意味を伝えようとしているのだ、という。これはまったくありきたりの例であるが、記号の使用状況をよく表している。

実際、Icon にその根拠をもつそうした観念の裏付けがなくては、どんな認識も空虚になるに違いない。もちろんこのことは、思考においていつもそうした情景を思い浮かべなくてはならないというのではない。しかしどんな記号であろうとも、その記号は常にこうした使用の状況と結びついているし、その状況に付随した観念の裏付けがなくてはならない。とはいえその観念は、なにも感覚的で映像的なものとは限らない。従来はこのことに拘りすぎていたので、そうした感覚素材から自由にならなくてはならないと考えられてきたのである (注 2. 4)。Peirce の Icon そして筆者の主張する「映像」は、そうした感覚的なものを指しているのではない。それはあくまでこれから意味を構築していくことを可能にする観念である。

何某かの記号は何某かの属性をもっている。それは、色であったり形であったり空間的位置であったりするだろう。そうした属性から直接に何かを感じる時、それが Icon 解釈であり、そうした時にその記号がアイコンと呼ばれる。しかしそれはすでに個々人によって異なるダイナミックな力をもっている。私たちは誰にも普遍的であるような「純粹感覚」なるものを持ってはいないであろうことは、すでに十分了解済みである。針で太股でも刺すときに感じられるであろう痛感覚でもなければ、そうした文化的あるいは習慣的で状況的な感覚であるところの知覚から逃れられない。

したがって問題はその知覚の持ち方、あるいは Icon 解釈の持ち方になる。具体的に考え



てみよう。例えば、「民主主義」という言葉がある。これを普通は、学校の授業の中で教科書によって教えられる。「国民が主権も持ち、その主権の行使において代表を選び、その代表によって構成される国会が法律を定めて運営される政治形態」という具合にである。しかしそうした状況において学ばれるこの「民主主義」は、しばしば学校の門を出ないことになる。なぜなら民主主義という概念は、実際に自らの判断で社会的な行為をなすことによってこそよりよく学ばれるべき概念であるからである。もちろんこうした教科書の中だけで学ばれる時にも Icon 解釈は働くだろう。しかしそれは好ましいことではないに違いない。しばしば内容に関わらない解答テクニックとしての観念を引きずったものになるからである。それゆえこうした問題、すなわちどのような状況の中で、どのような観念を背景にこの「民主主義」が学ばれるべきかは、哲学の問題ではなくすぐれて教育学の問題となる。私たちは、こうしたことを大事にした学習を子どもたちに援助してきただろうかという問題が、ここから問われることになる。

さて、次の第 3 の示唆を考えてみよう。第 3 の示唆とは、「Icon は意味があいまいで確定していないからこそ、しばしばそこにあらたな創造的な意味を発見しうる可能性を秘めている」という示唆である。Peirce はこのことを、代数式が Icon であることを説明する文脈の中で次のように表現している。

なぜなら Icon の大きな際だった特性は、それを直接観察することによって、その対象に関してその構造を決めるのに十分なもの以上の別の真理が発見されるというところにあるからである。すなわち、二枚の写真を使って一枚の地図を描くことができる等というようにである。ある対象についての慣習的な記号あるいは他の一般的な記号が与えられている場合、その記号が明示している意味以上の他の真理を導き出すためには、どんな場合でも、その記号を Icon で置き換える必要がある。意外な真理を見つけだすこのような能力こそが、まさに代数式の有用性そのものなのである。それゆえ Icon 的な特性が代数式では優勢なのである。(2: 279, 下線部筆者)

このことは強く意識することはないが、否定することができない事実であろう。極めて卑近な例を挙げれば、Tシャツの文字柄に「かっこいい」というような感覚をもつことなどは、このような Icon の働きによるのではないだろうか。「かっこいい」とか「いいセン

ス」などというのは、その柄や色や構成を越えた正に正確な言葉にはあわせない印象である。すでに引用したように Peirce のいう代数式は、「[それ自身は Icon ではない] 代数記号によって数量関係を展示して見せてくれるかぎりにおいて Icon である」(2: 282. キッコ一弧内原著) というような特性をもったものである。数学者は、それ自身は Symbol であるところの代数記号の組み合わせと配置の中にあらたな観念連合を発見して問いを解く。そこで、「数学者の推論は、主に類似物の使用にかかっていると思われる。それは数学という学問の門の重要な要である」(2: 281) と Peirce にいわしめることになる。

芸術家とか文学者という人々の仕事もそうしたことであるだろう。およそ創造的な行為は、全てこうした新たな観念連合の創出によるであろうからである。Icon なり筆者のいう「映像」なりが意味が確定されていないものであるからこそ、こうしたことが起こりうると言えることになる。しかしながらこうしたことは何も創造的でなくてはならない特別な人々にのみ求められるものではない。私たちの教育においても、学力の重要な側面として、このことは極めて教育的な意義を持っているであろう。その一つの例として第4章で考察を試みる地理学の景観認識などは正にこうした認識を達成することを目標にしているのではないだろうか。なぜなら景観の認識は、目に見えるものを越えて、その地域の特性を思い描くことであるからである。地理の教育は、決して単に地方の特産物を記憶し再生することだけではないであろう。むしろそれは副次的ですらあるのではないか。ある特定の地域の特性を示す特産物のみならず、その地域の産業分布や地勢は、それ自体として理解する必要はあるものの、地理教育の目ざすものはそれらの個々の特性を越えた、特定地域の統合的な景観認識であり、それはまさに種々の地図には表現されていないものであるのではないか。

それでは最後に第4の示唆、「不断に循環し深まっていく記号解釈作用である」ということの意味を考えてみよう。この問題についてはすでに前節の最後において触れたが、その前節(2.4.2)で参照した谷川渥は、Peirce の引用をした上で次のように述べる。

ところでパースは、記号作用を次のように説明している。「記号は、質との関連において、第二項すなわちその対象に関係し、また第三項すなわちその解釈項を同じ対象に関係させ、また同じようにして第四項をその対象に関係させるという具合に、以下無限に続けられるところのものである」(2.92)。これは記号、対象、解釈項という三項からなる記号作用において、解釈項自体がまたひ

とつの記号の位置をとり、それがまた別の解釈項を伴うというように、解釈項が次々と無限に増大して行く事態を指摘した文章である。(谷川, 1982, p. 62)

このことは重要な示唆をもっている。従来、感覚的なものは原初的で認識の出発点ではあっても、進んでいったときには捨て去るべきものとする傾向が強かった。視聴覚教育も、映像を用いるのは言語理解のための感覚的素材を与えるためであって、認識が成立した後はその感覚的段階に止まっていたはならないとされてきた。しかし記号作用というのは第一の示唆のところでは述べたように、本来第一性・第二性・第三性であるところの Icon・Index・Symbol の三つの解釈が常に関わっている上に、さらにこうした連続した不確定な開放的働きである。こうしたことを考えれば、決して Icon 認識は捨て去るべきものではない。

記号解釈の過程は、より簡便な Peirce のいい方をすれば、「すでに解釈項となっているところのものを、それ自身を関係づけたその同じ方法で一つの対象に関係づけるというやりかたで、解釈項は記号になる。そうしてそれは無限に続く」(2: 303)と表現される。私たちは、記号を解釈するが、その解釈自体が新たな記号となってさらにまた新たな解釈を創り出していく。そうして無限に続いていくのが、記号作用の過程であるという。認識や思考は、決して一度限りで完結しているわけではない。前の認識が、次の認識の新たな記号となり連続していくというのが実際の姿であろう。もちろんそれが無限に続くわけではない。ある程度いけばそれは「習慣」の形成という形で終わることも多い。しかしながら全ての認識が「習慣」のみで処理されるようになるならば、私たちは人生の終末を迎えることになる。

Peirce の記号論が以上のようなことを私たちに教えてくれているものとするならば、映像を意味あいまいなものとしてとらえて教育に用いることの重要性に新たな意義を見いだすことができるのではないだろうか。それはまずなにより第 1 に、学習者の意味構築への関与を可能にするということである。そして同時に第 2 に、連続的意味構築の深化を保証するということである。したがってこのように映像を意味あいまいで認識に対して常に開かれているものとしてとらえることは、捨て去るべきものとしてではなく、連続的認識発展を保証するためのものとしてとらえる思考法を私たちが獲得することであるといえるのではないだろうか。

ではこのような Peirce 記号論の再解釈に立てば、これまでの映像を巡る様々な教育学の

概念はどのように見直されうるのだろうか。次章以降ではこのことに焦点をあてて考察を進めることで、Peirce 記号論の意義を確かめたい。検討を始める前に再度確認をしておけば、筆者のいう映像そして Peirce のいう Icon ないしは Icon 解釈の概念は、従来のように意味明瞭な記号それゆえに学習を容易にする記号ではなく、あいまいではあるが認識を成立させるに不可欠な感覚印象次元の記号というものである。そうしたものとして映像をとらえることは、これまでのいくつかの教育学の問題を問い直すことにつながっていくであろうし、またこうした見方でとらえ直すことは、これから求められるところの主体的で創造的な意味構築力の育成につながっていく学力観を私たちが獲得することにもなるだろう、ということを示すことが筆者本研究における目論見である。

しかしながらこの筆者の映像概念ないしは Peirce の Icon 概念は、いかにもこれまでの解釈とは違いすぎるものである。そこでこのまま「映像」なり「Icon」なりという用語を使い続けるならば、どうしても従来のもものと混同しがちになるかもしれない。そこで以下の検討では、筆者のいう「映像」の場合には統一して「Icon」という用語を用いることにしたい。この用語を用いて、以下まず従来の映像概念がその最も中心的働きをなしている映像読解力ないしは Visual Literacy の概念を問い直してみたい。

この新たな Icon 概念に立てば、Visual Literacy はどのようなものとして問い直しうるのかを次の第 3 章で考えてみよう。そしてその次の第 4 章では、教材解釈の問題にこの Icon の観点からみれば、どのような問い直しができるのかを試みたい。ここでは地図認識を例にして考えてみよう。というのもこの教材では種々の Icon が用いられているし、その学習のめざすものが Peirce 本来の Icon 認識であると考えられるからである。こうした議論をふまえて、最後の第 5 章では、これまでの視聴覚教育の考え方を改めて問い直してみたい。なぜなら従来の映像概念に立った視聴覚教育では、それは単なる言語理解教育になる可能性が高い上に、学習効率を求めるといった教育工学的発想もこの Icon 概念から問い直すことができるからである。

## 【第2章注】

- 2.1. 例えば、白根孝之は、雑誌『視聴覚教育』に寄せた一連の論文(【引用・参考文献】参照)の中で記号論からの視聴覚教育論を展開しているが、その中では「類似」をさらに明確に物理的な重なりと解している。

パースは視覚的サインをアイコン(類同記号)と呼んだ。サインはその代表する対象との間に何らかの物理的類同項をもつ。絵や写真とその対象との間の形や色のよようにサインが直接的にその対象を指示するのはこの類同性のためである。(白根, 1973, p. 85)

- 2.2. 坂元はこの Peirce の言の出所を明示していないが、これは断片の〔2-247〕であろう。しかしながらこの言葉は正確にはこれと異なる。この後により重要な「そのような対象が実際に存在しようがしまいが」や「質や存在する個物、あるいは法則であってすら」という言葉が続く。

- 2.3. 波多野は、1955年の論文で、次のように述べる。

具体的なものは、偶然的なもの、付属的なものをふくんでいる。こういうものを全てとり去って本質的なものだけをのこしたような「画」が出来るものかどうかわからぬが、もし出来れば、それは具体性において「言葉」の一步手前の意味指示物といっていいだろう。／こういうものならば九才の子どもでも、「例」によってしか概念の規定が出来ぬ子どもでも、正しい概念がつかめるに相違ない。〔中略〕／視聴覚的資料はこういうところに用いられて、はじめて本当の意味をもちうるのではないか。(波多野, 1955, p. 45)

- 2.4. 例えば沢田允茂は、「映像的思考と言語的思考」と題する論文で次のように述べる。

映像だけのコミュニケーションは、せいぜい人間が自分で直接に知覚してつくりあげる映像だけでなく、自分では経験できないような多様な映像をあたえてくれる、という素材の多様化を促してくれるだけであって、ただそれだけでは、より全体的な関連を把握し目的に到達するという人間の自由を実際に与えてくれるものではない。(沢田, 1970, p. 34)

また波多野も、1955年の論文でこのことを下記のように強調する。

思惟は言語によってのみ分節をあたえられ、分析と総合の能力を発揮することができる。言語なしにただ経験としてあたえられた感性は、「わかっているけど、口ではいえない」という表現をとる。／実はこういうのは、本当にはわかっていないのである。言語的分節に移行し得ない認識はひくい認識である。もしその経験が、本当に、「本質的に」つかめているのだったら、それは言葉に翻訳できる筈なのである。／子どもの体験のうちには、こういう種類のものが多い。しかし、これは後に教育によってだんだんとり去っていかなければならぬものである。(波多野, 1955, p. 40. 下線部筆者)

これらの考え方に見えるのは、映像という記号を外的な物理的なものとしてしかみておらず、言語記号であってもその背景には常に Icon や Index も関わっていることを見落としているものである。実際の記号過程では Peirce のいうように Icon や Index が関わってはじめて Symbol が働きうるのである。記号による思考は、どの記号によって思考がはたらくかという視点ではなく、記号過程としてどのように働くかの視点でみなくてはならない。そうした視点からの思考は、これら三つの記号過程が創り出す観念の流れとして把握されるべきで、単なる表面的な記号種に惑わされるべきではない。

## 第3章 Visual Literacy 概念の再構成

第1節 本章の論点とその中心的主張

第2節 Visual Literacy 概念の定義とその問題点

1. Debes の Visual Literacy の定義
2. Debes の定義の問題点

第3節 Visual Literacy 提唱時の問題意識と理論的背景

1. Visual Literacy 提唱時の問題意識
  - (1) 対象言語獲得重視論の役割
  - (2) テレビによる自己受容的認識阻害論
  - (3) 認識補償としての視覚的読み書き論とその問題点
2. Visual Literacy 概念提唱の理論的背景
  - (1) Debes の一般意味論への逡巡
  - (2) Turabyne の視覚言語論
3. Debes のねらいへの評価と提唱への疑問

第4節 拡大する Visual Literacy 概念

第5節 Cassidy & Knowlton の批判と Seels の反論

1. Cassidy & Knowlton の批判
2. 成功していない Seels の反論

第6節 新しい Visual Literacy 概念の提案

— Cassidy & Knowlton の批判を越えて—

## 第1節 本章の論点とその中心的主張

"Visual Literacy" という言葉がある。これはアメリカの Debes, J. L. が 1968 年に公にした言葉であるが、日本で一般にはあまり知られていない言葉である。しかしながら個人の造語であるにもかかわらず、アメリカではこの言葉を被せた研究がこの 30 年間において 1,000 件を越えるほどにおこなわれている(注 3. 1)。日本でも、放送・視聴覚教育の研究分野で「映像読解力」とか「映像視聴能力」という言葉でよく知られ、今日まで盛んにおこなわれてきた。特定の分野ではあるが、これが盛んにおこなわれてきたのにはそれなりの理由がある。それにはなんと言ってもテレビの発達があげられる。この新しいマスメディアの登場と普及は、多くの人に新たな市民的資質の必要性を感じさせた(注 3. 2)。それがこの Visual Literacy という資質である。

テレビが家庭に浸透する以前では、投影される映像をみるには、映画館という特別の場所に出かけていかななくてはならなかったし、村々を回る巡回映画や学校の体育館などで見る映画鑑賞も特別なことであった。しかし 1960 年代に入ってテレビが登場すると、その様相は一変した。その後の映像環境の変化は、ここで解説するまでもないであろう。今日では、それこそ誰でもが気軽にビデオを撮影できるまでになった。こうした背景が教育研究者たちに Visual Literacy なり映像視聴能力なりの研究の必要性を強く感じさせてきた。しかしながら沢山の数の研究がおこなわれてきたにもかかわらず、この Visual Literacy の概念は誕生から 30 年を経た今日でも研究者間でまだ十分な一致をみていない。日本でもこの事情は同じで、Visual Literacy ないしは映像読解力の概念は、必ずしも明らかなものとはとらえられていない(浜野, 1982; 三宅他, 1983)。

何故そのようなことになっているのか。その理由は、どこにあるのか。筆者は、その理由にこの概念の根本にある "Visual" 記号の概念に問題があるのではないかと考えている。



というのもこれは、単に「目に見えるもの」という概念以上にはとらえられていないからである。それ以外のどんなとらえ方があるのかと思われるかもしれない。しかしこのとらえ方は、少し問いを立てるとすぐに論理的な困難に直面するものである。なぜならこの Visual Literacy は Verbal Literacy に対する対抗概念として立てられるからである。すなわち認識においては、言語的な理解力だけでなく視覚的な映像的な理解力も大切であるとして問題にされる。そうした問題構造で問われる Visual Literacy の中心概念である Visual が、単に目に見えるものというものであるとすれば、ここに困難な問題が生じる。なぜなら、文字も視覚的なものだからである。そのために音声言語による理解は Verbal Literacy で、文字言語による理解は Visual Literacy なのかという疑問が成立してしまうことになる。

実際すでにこの疑問からの批判をした論者がいる。それは Cassidy & Knowlton (1983) である。彼らはこの疑問から Visual Literacy が論理的に存立し得ないとしている。もちろんこのような少しばかり込み入った疑問に答える方策がないわけではない。それは、文字の場合には言語として認識しないで単なる図形とか映像として認識するならば、それは Visual Literacy の問題となる、というものである。しかしながらそうなる今回は、ではその場合の図形とか映像とはなにかということがすぐに次の問として立てられるだろう。そうなる私たちはすぐに、従来からの難問である「映像と言語」の概念問題に答えなくてはならないことに気づくことになる。しかしながら Visual Literacy の研究分野では、この問題が全く問われてこなかった。この運動の推進者達は、この最も中心的な概念を問うことはせずに、それは最初から分かり切ったこととして疑問に思わなかった。Cassidy & Knowlton はその点を突いたのである。

では果たしてどうなのだろうか。この概念は成立できないものなのだろうか。もしそうならこれまでの多くの研究者の努力は水泡に帰するのだろうか。本章では、この問題に一つの回答を試みるために、これまでの章の "Visual" 記号という概念の吟味を通じて Visual Literacy の概念定義を構築し直してみよう。あらかじめ本章の結論を述べれば、それは次のようになる。

Visual Literacy とは、記号解釈者がその人自身でその Icon 記号の属性に基づいて、その新しく独自の意味を再構成し発見し創造する能力である。

この定義の意味するところを簡単に述べればこうである。従来、映像というものは、コ

コミュニケーションの一つの手段として認められてきた。100年の歴史をもつ近代的視聴覚教育も基本的にその考え方に立って、学習を効率よく進めるための手段として映像を用いてきた。映像がコミュニケーションの手段として有効であるのは誰もが認めるところである。しかしながらなぜそうなのかと問われると、これもまた誰もが「わかりやすいから」と答えるのではないだろうか。筆者も日常の文脈においては、そうした答えを容認する。

しかしこれが理論的な議論の問題となると、そこにはとどまらずにさらに、「なぜわかりやすいのか」と問うことになる。もちろんそうするとさらに誰でもが「見てわかるから」と答えることになる。もちろんこの答えにも間違いはない。しかし、「ではなぜ見て分かるのか」とさらに問えば、ここからは理論的な回答を要求することになるであろう。このレベルになるとこれまでの論者は、「それは映像がその指示対象と類似しているからだ」と答えるに違いない。こうなると筆者は、前章までの検討に立ってさらにこう質問することになる。「ここに一本のタバコの絵があります。これはなにを表しているのですか」と。すると少し注意深い相手ならば、「こいつは何をいいたいのか」と、きつといぶかしい目で筆者を見ることになるだろう。しかしながらそうでない人ならば、「決まっているじゃないか、君のいうとおりタバコだよ」と答えるであろう。そうすると筆者は、「いやこれは喫煙コーナーを表しているのです」と答えることになる。

このやりとりで何が問題になっているのか。これまでの章で検討してきたように、ここでは類似が絵図なり映像なりの指示関係の基準では必ずしもないことを問題にしているのである。タバコの絵図が喫煙コーナーを表しているとしても、タバコと実際の喫煙コーナーは似ても似つかないであろう。にもかかわらずしばしば喫煙コーナーを指示するのはなぜなのか。従来の理論では、こうした簡単な論理的問いに答えることはできない。

ではこれにはどのように答えるべきなのか。答えは簡単であるように思われる。答えは、「タバコの絵図も文字と同様に言語記号だからである。なぜならそれが喫煙コーナーを指示するのは、文字と同様に社会的約束にしたがっているからである」というものである。しかしながらこの答えは、さらに大きな問題を提起してくることになる。それは、「では絵図とか映像というのはなんなのか」である。絵図・映像が約束に従って何かを明確に指示している場合は言語記号であるというのなら、映像記号とはいったいなんなのか、それは存在するのか、という問題がここから立ち現れてくる。

筆者は、こう考えている。映像記号が言語記号との対比で立てられる場合、それは従来のように意味が分かりやすい記号ではなく、その反対に意味あいまいでわかりにくい Icon

記号である。したがってそれを理解するためには、常に新たな意味を解読者が構築しなくてはならない。社会的に決まっていたり、たとえその解釈者独自の解釈であってもいつも決まった意味でなにがしかの記号を解読する場合にはそれは言語記号となる。そこで先の筆者の Visual Literacy の定義は、意味の決まっていない Icon 記号の意味を自ら常に作り直す能力と定義しているのである。

そうした意味でこの定義では、「その新しく独自の意味を再構成し発見し創造する能力である」としている。Peirce の Icon 解釈に立ってみれば、それはなにがしかの記号に接した時に、それを既存の経験に基づいて Symbol 解釈するのではなく、その記号属性からその記号の第一性的「情態の質」を感じ取る能力である。もちろんそうはいつでもそれは、まったくの無から有を作り出すという意味での「発見」なり「創造」ではない。私たちがなにがしかを記号と認識する事自体、すでになんらかの既存の観念が働いているのであるし、それ以前のどんな経験からも完全に自由になって独自の意味を感じ取ることはできない。

しかしながら、社会的慣習による意味理解や個人の習慣に基づく意味理解、すなわち文字言語理解のように社会的に安定している意味でのみ記号をとらえるのではなく、幾分かでもその時々個人の印象的なとらえ方を発揮する能力の育成も大切なものと考えられる。実際私たちは、しばしばこうしたことをおこなっている。すでに安定した意味をもつ単語でも、それをただ単に図案とみなして好き嫌いの感情をいだくことは、むしろ普通である。たとえ同じ記号であっても、その記号の Symbol 的解釈が新たな意味理解にいたるのは、こうした Icon 的解釈そして記号をとりまく物理的状況理解である Index 解釈という次元を経る場合である。

従来の Visual Literacy の考え方が、映像がすでにもつ安定した意味を読みとる能力としてきたのに対し、筆者の定義がそれと正反対に新たに意味を作り出す能力としたのは、筆者のいう映像すなわち Peirce の Icon 記号理解によって、慣習・習慣から幾分かでも自由なこうした意味解釈の能力が育つ可能性があると考えられるからであり、かつまたこれからの社会において必要なものとするからである。

本章ではこの問題を明らかにするために、この言葉は当初はどのような意味であったのかを、この言葉を作り出した Debes の定義に従って明らかにし、そこにどのような理論的な問題点があったのかを考察する。そしてさらにこの Debes の論に立ったこれまでの定義が混乱している様子を検討して、これへの批判の意味を考察したい。その上で、新たな筆者のいう Visual Literacy 概念の意義を論じよう。考察の展開は下記の順序でおこないたい。

まず最初に、Debes によるこの Visual Literacy の定義を検討する。Debes の定義は、非常に早い段階で提出されたものであり、公に認められている唯一のものであるにもかかわらず、極めて不十分なものである。そこで、どのようにそれは不十分なのかをまず検討する。それはこの概念の拡大を引き起こしたが、この概念は急速に関係者の中に浸透し、沢山の研究がこの名のもとにおこなわれ、それと共に概念的にも拡大していった。教育学分野のみならず芸術や工学者・心理学者・社会学者などさまざまな分野の研究者がこの分野の研究をおこなっており、それとともに概念の意味合いも拡大していった。

しかしそれは当然厳しい批判を受けることになる。そこでその次には、その批判の論点とそれへの反論を検討する。拡大した Visual Literacy の概念への批判は、その拡大されたあいまいさに対するものが多いが、中でも最も厳しかったのが Cassidy & Knowlton による批判であった。この批判は単にそのあいまいさや存在意義への疑問にとどまらず、その論理的な存在根拠そのものに対するものであった。そこでこの問題提起を吟味してみよう。

その上で筆者は、Debes の論理を防衛するのではなく、その逆にそれを否定すると共に Cassidy & Knowlton の批判の理論的基盤をも否定して、筆者のいう Icon 記号の観点に立つて前述のように Visual Literacy をとらえれば、それは新たな意義を持つものとして私たちに立ち現れてくることを示したい。

## 第 2 節

### Visual Literacy 概念の定義とその問題点

#### 1. Debes の Visual Literacy の定義

この節では、Debes が提唱した Visual Literacy の定義とそれが抱える問題点を考察する。Debes はいう。「Visual Literacy という言葉は、私の頭の中で大きくぼんやりとしている。まだその全体像もその意義もはっきりとしてはいない」(Debes, 1969b, p. 25) という。提唱当時、確かにその定義はあいまいであった。しかしあいまいではあっても、Debes が提出した定義はここで考察するもの一つだけである。そして公式にも、それだけが認められている。そこで本節では、その Debes が提出し公的に認められている問題の定義をまず吟味することで、Visual Literacy をめぐる後の議論の混乱に影響を与えたその原因の萌芽を考察したい。どのようにあいまいで、どこに問題があったのか、後の議論のために、まずその点を十分に吟味したい。

Debes がこの Visual Literacy 概念を提唱したのは、彼が Eastman Kodak 社の Consumer Markets Division の School and Youth Services でアドバイザーをしていた 1968 年頃である。その 1968 年 11 月の *Audiovisual Instruction* 誌に、'Some foundations for visual literacy' と題する論文を寄せたのが、この言葉を文献上で公に使うようになったその最初である(注 3・3)。本項では、彼が最初に提出した Visual Literacy の定義とこの時期の Debes のいくつかの論文とを吟味することで、後の批判的考察のために彼の基本的な考え方を描き出し、その意味を考察する。

前節で述べたように、Debes の考え方は最初からあいまいであった。彼自身が最初から

それを認めていた。それはある面で当然のことであり望ましい姿勢であったかもしれない。しかしながら Debes は多くの他の人々と同様に問うべき問題を不問にして常識の上のついた議論をしたために、基本的な混乱をその議論にもたらした。すなわちその基本概念であるところの "Visual" 記号の概念、Literacy の概念、映像の概念といったものを問うことなく議論をすすめた。そのためにこの Visual Literacy の概念は、一種の流行をすら産み出すことになった一般の強い支持にもかかわらず、いまだに論者の中で種々雑多なとらえ方がされることとなった。もちろんそれは決して単に非難すべきことではないかもしれない。当時として、いやそれどころか現在においてもなおそれらの概念は十分に問われてはいないからである。たとえ問うにしてもそれは常に常識の垢にまみれており、かつそれに気づくことなく議論が進められることがほとんどである。

本節では、その混乱の様態とそれをもたらしている原因を探るために、まず Debes がおこなった Visual Literacy の定義の検討から議論を始めてみよう。上述したように Visual Literacy という言葉が公にされたのは 1968 年である。しかしながらその数カ月後の 1969 年 3 月には、早くもこのための学会 International Association of Visual Literacy の大会が New York 州で開催される。そしてこの大会で Debes は、後の 1977 年に AECT (Association of Educational Communications and Technology) の用語委員会によって正式に認められる下記の定義を提出する(注 3.4)。

Visual Literacy とは、視覚能力群 (vision competencies) である。それは人類が他の感覚経験と結びつけながら見ることによって発達させることのできるものであり、その能力の発達は通常の学習において必要不可欠なものである。これが発達することによって人は、自分の周りにある可視的行為や自然的あるいは人工的な対象とかシンボルあるいはその両方を識別し解釈できるようになる。他の人とのコミュニケーションは、この能力を創造的に発揮する場合であり、視覚的コミュニケーションの傑作 (例えば絵画) を理解し楽しむのは、この能力を観賞的に用いる場合である。(Williams & Debes, 1970, p. 14. 括弧内訳注)

Debes のおこなった明確な定義はこれだけである。これは唯一公式に認められている定義であるので、まずこれを検討してみよう。まずこの定義では、「Visual Literacy とは、視覚能力群 (vision competencies) である。それは人類が他の感覚経験と結びつけながら見る

ことによって発達させることのできるものであり、その能力の発達は通常の学習において必要不可欠なものである」と最初に述べている。この一文からは、Visual Literacy の能力が「学習において必要不可欠」な大切な能力であるといっていることが伺える。

しかしその直前で「人類が他の感覚経験と結びつけながら見ることによって発達させることのできるものであり」と述べているのであるから、ことさらに穿った見方をしなくても、「それではだまっても身に付くものなのか? とするならば、ことさらに問題にする必要などないではないか?」という疑問を抱いても決しておかしいとはいえないのではなからうか。実際、第5節で詳しく検討するように J. Q. Knowlton はそのような問題を指摘している。彼らは、「見ることで身に付くものなら、そもそも問題にする必要などないではないか」というのである。

この定義は、一見複雑で含蓄のあるもののごとくであるが、よくみるとあまり内容のないものである。というのもこれは Visual Literacy とは「視覚能力群である」としか述べていないからである。しかもここでの「視覚能力群」とは、平明に述べれば、単に「何かを見て識別する力」である。定義では、「これが発達することによって人は、自分の周りにある可視的行為や自然的あるいは人工的な対象とかシンボルあるいはその両方を識別し解釈できるようになる」と述べている。「可視的行為」「対象」「シンボル」等を「識別し解釈できる」ということは、要するに、ある物、例えば何かの記号や物体・行為を見て、その意味を理解する力であると述べているにすぎない。そのためこれは、単に人の視覚的識別能力について一般的に述べているだけで、決してそれ以上ではない。したがってここからは何ら Visual Literacy という新しい概念の姿が見えてこない。ではどうしてそのようなことになっているのか。ここにはしばしば繰り返される、いくつかの基本的な論理規則上の問題がある。そこで次項では、その問題点を具体的にみてみよう。

## 2. Debes の定義の問題点

前述したように Debes の定義は、あまり内容のないものである。ではそれはどうしてなのか。その大きな第 1 の原因は、この定義が定義の最低規則すらおかしているように見えるところにある。それは、「定義項は被定義項を含んではならない」という良く知られた論理規則である。Debes の定義では、「Visual Literacy とは vision competencies である (Visual literacy refers to a group of vision competencies...)」というのであるが、ここでの visual と vision とは、同様に「視覚」という概念を含んでいるので、この規則に抵触する恐れがある。どのような訳語を適用しようとも、ここでは「視覚的 Literacy とは視覚的能力である」ということ以上のことを述べているとは思われない。したがってこの定義は同語反復である。そのため新たな知見を付け加えているものとは感じられないのである。

確かに定義には様々なものがありうる。ただ単に名称を与えるだけの名目的定義や、詳しく踏み込んで説明することで意味を明確にする実質的定義、さらには単に名指すだけの直示的定義や対象を同定する特定手続きをもって定義とする操作的定義、そして定義項の意味を分析的に示す分析的定義やその逆の総合的定義など、それらは様々であり明確に決められない事も多い。しかしながら少なくとも、定義が当該概念の説明の一つであるならば、重要なのはその種類や方法ではなく、それによってどれくらいその概念が明確になるかである。何もアリストテレスの規則を全て、あるいはその内の一つを完全に満たしていなくてもよい(注 3・5)。とはいえそれが従来の類似した概念との差異をまったく表現できないものならば、やはりその定義は不十分である。

しかしながら Debes のこの定義は、その最低限の要求すら満たしているとはいいがたいところがある。なぜなら、より平明ないい方に置き換えるなら、先の定義では「目に見えるものを見て分かる力」という以上のことを述べていないからである。上述の定義文中の「可視的」なもの(行為・対象・シンボル)とは、要するに目に見えるものでしかない。一方、それを「識別し解釈できる」能力とは、すなわち「分かる」ということでしかない。した



がってこの文からは、「目に見えるものを見て分かる力」という意味以上の内容を読みとることができない。**Visual Literacy** とは何をどう見て分かる力なのか、そしてそれはなぜ重要で、かつなぜ育成されなくてはならないのか、少なくともそのようなことがつまびらかにされないのでは定義する事自体が無意味になってしまう。

さらにいえば、この定義では元々のリテラシーであるところの「文字」の読み書き能力を排除できていない。というのも先の定義では、「自然的あるいは人工的な対象とかシンボルあるいはその両方を識別し解釈できるようになる」と述べているからである。「人工的な対象とかシンボル」について **Debes** はここで明確に限定を与えていない。したがってその範囲は、交通標識や他の絵図標識や国旗など、およそ人が意図的に産み出し社会的規約の中で使用しているあらゆる記号が入ることになる。そしてその代表には、なにをおいてもまず「文字」がその筆頭に挙げられなくてはならない。しかし彼のこの定義からは、どうしても「文字」を排除できない。なぜなら「文字」理解を排除するなんらの基準も述べられていないからである。

「自然的あるいは人工的な対象とかシンボル」というのは、自然の物体や自然の徴表、すなわち雨の到来を予告する朝焼けとか、交通標識とか他の絵図標識などの文字以外の「見ることによって発達させることのできるもの」を指すのであって、学習によらなければならない文字は含まれないというかもしれない。しかし交通標識や絵図標識はもちろんのこと自然の徴表にしても、それは学習によって理解できるようになるのであって、何もしなくても見れば自然とわかるようになるなどということはあるにない。その上もしそうなら、すなわち文字のように学習によらなければならないもの以外のものを指すというのなら、それこそ **Visual Literacy** の教育など不要ということになる。なぜならそういう記号は学習が必要ないからである。

それでもまだ抗弁されるかもしれない。すなわちその抗弁は、「文字記号は、個々の記号には意味がなく組み合わせで初めて様々なものを表現できるが、絵図記号はそれ自体としての固有の意味をもっている。だから文字のような記号の組み合わせ方を学ぶ **Verbal Literacy** の教育と絵図のような個々の記号自体の意味を学ぶ **Visual Literacy** の教育とは自ずと違う」と述べるかもしれない。しかしながらこの抗弁は、**Debes** 自身によって否定されるはずである。なぜなら映画などの連続写真による組み合わせ表現の教育を **Visual Literacy** の最も重要なものと彼は考えていたからである（もちろん、言語記号の「二重文節」問題というものは検討されなくてはならない。おそらくこれが最も顕著な言語記号の特徴

だからである。しかしこのことも決してその地位を保てないであろう。この問題については、後の章で詳しく検討する。

もちろんもし彼が、「Visual Literacy は、文字の理解としての元々のリテラシーと違うものとして最初から設定されているのだから、そのような疑念は生じる余地がない」というのなら、それは明らかに論点先取（窃取）の虚偽、それも先決問題要求の虚偽をおかしていることになる。なぜならそれでは、これから明証すべき Visual Literacy と Verbal Literacy との違いを最初から決まっているものとして議論を進めていることになるからである。この意味でそれは「論点先取の虚偽」である。そしてさらにより詳しく述べれば、それは予め明確に決めておくべき概念を顧慮せずに議論を進めるという「先決問題要求の虚偽」にあたるだろう（注 3・6）。なぜなら、Visual Literacy 概念を Verbal Literacy とは違うものとして、さらにはむしろ対立概念として提唱しようというのなら、まずもってその違いを明確にすることが要求されるからである。しかし Debes は、少なくともその定義において、この肝心の作業を怠っている。

以上、今私たちは簡単に Debes の Visual Literacy の定義の問題点を検討してきた。ここでその問題点をもう一度確かめておこう。ここで検討してきたことは Debes の提出した定義の不十分さである。その不十分さとしてあげたのは、次の事柄である。

- 1、Debes の定義では、Visual Literacy とは「見ることによって発達させることのできるもの」と述べているのであるから、それではだまっても見ることで身に付くものと解することができる。そうであるならば、そもそも問題にする必要などないではないかという疑問が成立しうる。
- 2、この定義は、Visual Literacy とは「視覚能力群である」としか述べていない。それはいわば、単に人の視覚的識別能力について一般的に述べているだけで、Visual Literacy という新しい概念を説明するものになっていない。ここからは、「目に見えるものを見て分かる力」という意味以上の内容を読みとることができない。
- 3、ではなぜそのように不十分なものに止まっているのか。それは、第 1 に定義の論理規則を破っていることにある。それは、「定義項は被定義項を含んではならない」という良く知られた論理規則である。Debes の定義では、「視覚的 Literacy とは視覚的能力群である」といつていることになり、この規則をおかしている。
- 4、そして第 2 にこの定義では、元々のリテラシーであるところの「文字」の読み書き

能力を排除できない。というのも先の定義でいう「人工的な対象とかシンボル」の筆頭には、なによりもまず「文字」が挙げられるからである。もし「文字」のことは最初から排除されているというのなら、それは単なる規則違反を越えて、「論点先取の虚偽」の内の「先決問題要求の虚偽」をおかしていることになる。

- 5、そしてさらに第3になによりもこの定義では、**Visual Literacy** とは何をどう見て分かる力なのか、そしてそれはなぜ重要で、かつなぜ育成されなくてはならないのか、少なくともそのようなことがつまびらかにされていない。したがってそれは、極めて不十分なものである。

私たちはここで、以上のように **Debes** の定義の不十分さを検討してきた。実際この定義は、後においてもあまり問題にされることがなかった。そしてなにより、単に不十分であるばかりではなく、すでに後の概念混乱へと導く素地が内包されていた。それは実際的にも理論的にもである。実際的には、何をもって **Visual Literacy** とするのが明確にされていないばかりか、「視覚能力群」とか「人工的シンボル」という適用範囲が広すぎる用語を使用しているために、多義的で解釈者による多様な適用を許すものになっている。理論的には、後章で議論される映像と言語の区別が不可能になっているという、より重大な問題を内包している。

実際 **Hortin, J. A.**によれば、「この定義は、あまり受け入れられていない。**Debes** 自身、変えられるだろうと予想していたのしかしながら、今日なお定義については一致をみえない」(**Hortin, 1980, p. 4**) という。そのためこの定義は、この後もあまり引用はされることも、これ自体として問題にされることもほとんどなかった。それになによりこの定義からは、**Debes** の考え方がほとんど見えてこない。そこで私たちは、次に **Debes** が最初に **Visual Literacy** という概念を公にした 1968 年前後のいくつかの論文を改めて検討して、少し詳しく彼の提唱時の問題意識とその理論的背景を探ってみることにしよう。

### 第3節

## Visual Literacy 提唱時の問題意識と理論的背景

### 1. Visual Literacy 提唱時の問題意識

#### (1) 対象言語獲得重視論の役割

前節で検討したように、Debes の Visual Literacy の定義は、公に認められてはいるもののとても十分なものではなかった。というよりそれは、Visual Literacy 研究のスタート宣言文のようなもので、他の学力概念と明晰に切り分けられるほどのものではなかった。そこからは何ら具体的な Visual Literacy の姿が浮かび上がってこないからである。では Debes は、どのような意識でどのようなものとしてこの Visual Literacy 概念を提唱したのだろうか。ここでは視覚能力群 (vision competencies) としての Visual Literacy を彼がどのようなものとして構想していたのかを探るために、彼の Visual Literacy 提唱の初期の論文のいくつかを検討してみたい。

検討は、3 つに分けて段階的に次のように進められる。まず Visual Literacy の言葉を公にした最初の論文において、Debes はその具体的なものとしてどのようなものを考えていたのかを検討する。彼はその論文で「視覚言語」という用語を使い、その中でも「対象言語」と彼が呼ぶものを重視している。それは言語獲得以前から学習が始まる能動的な意味獲得の過程であると考えている。しかしながらこれは、近年のテレビの出現で阻害されつつあるという。なぜそうなのか、このテレビの影響をどのように考えていたのか、Debes が Visual Literacy を提唱する直接のきっかけになったと思われるテレビの認識障害論を次

に検討する。しかしながら Debes は、だからテレビを遠ざけるべきだという排除論をとらない。彼はむしろ積極的に失われたものを補償する教育の必要性を主張する。それが Visual Literacy の提唱である。

実際彼はこの言葉を提唱する以前に、すでにこのためのプログラムを実践している。そこで第 3 にそのプログラムの検討を通じて彼が考えていた Visual Literacy の概念をもう少し具体的に描いてみよう。彼は、Verbal Literacy とパラレルに Visual Literacy を考えていて、連続写真などの映像の意味を読みとり、かつそれを用いてコミュニケーションをするということを Visual Literacy の具体的な姿として構想していた。ここではそのことを明らかにして、同時にそのことからくる問題点を検討してみよう。

前述したように、Debes が公の文献で Visual Literacy というこの言葉を使ったのは、1968 年の "Some foundations for visual literacy" においてである。彼はこの論文でどのようなことを考えていたのだろうか。ここではまず最初に、それをみてみよう。彼はまず、人間の成長においては視覚的な認識がその最も基本をなすという考えを強調する。それは言語の獲得に先行し、しかも言語獲得以後においても認識において支配的であるとして、次のように述べる。

乳児が 8・9 週間もすると、だんだん視覚的な語彙(visual vocabulary)を獲得してくる。何かをいじったり、大人のやることを見たりすることが増えるにしたがって、それも多くなってくる。同じように言語的な語彙も増えるのだけれど、それは視覚的な語彙の獲得と同じように基本的に受け身的なものである。しかも 2 歳になるまでそうなのである。確かに 2 歳になると能動的なものにかわるけれど、それでもその語彙使用は、まだ視覚的なものが支配的な経験から離れられない。言い換えれば、言語的語彙の獲得初期においては、そのあらかたに視覚的語彙がかわっているのである。(Debes, 1968. b, p. 962)

彼は、ここで視覚的語彙という概念を出している。これは何かといえば、それはいわゆる非言語行動において用いられる、視覚言語(Visual Language)であるという。もちろんその代表は、ボディランゲージである。しかし Debes が重視するのは、対象言語(object language)という視覚言語である。これは言語学でいうものとは違うものであるが(注 3・7)、生活環境の中のモノが安定した意味を解釈者に対して持つ場合である。この典型は床屋

のサインなど社会的な約束としての意味をもつシンボル化しているものである。しかしながら Debes が注目するのはもう一つの対象言語の方である。このもう一つというのは、普段あまり意識されることはないが、椅子などの家具がそれを使用する者に対して一定の意味をもっているような場合である。例えば、机は書き物をする場所としての意味をもっているため、それに腰掛けるのは禁じられる。そういった場合、この机は一つの安定した意味をもった記号として私たちに働いていることになる。

それはまた子どもにとって、自分で操作したり観察することで自ら意味づけることで獲得されるような種類の言語である。例えばまだ言葉の出ない乳幼児でも、お母さんが帽子を被ると「お出かけ」だと理解して、一緒に行こうと自分のジャンパーをもってきたりする。こうした場合そのお母さんの帽子は、その子に対して一つの明確な言語として働いているわけである。ここで重要なのは、これが現実場面で実際の経験を通して学習されるということである。

この例に即していえば、お母さんが帽子をかぶるという行為の後に自分がジャンパーを着せられるという経験が何度かあり、さらに抱きかかえられてお外に連れていってもらったり、玄関でお靴を履かせてもらうといった一連の感覚的経験が何度も引き起こされて、「お母さんが帽子をかぶる」=「お外に行く」という意味関係がその乳幼児に成立する。その内に自分がお外に行きたいときには、帽子をもってきてお母さんにかぶせようとするようになる。こうなると解釈を越えて、今度はその対象言語を使用するというところまで発展していくことになる。これは私たちがしばしば観察する特に珍しくもない事象である。ではなぜ Debes は、このような感覚的経験によって学習される対象言語の獲得を重視するのか。ここで彼は、生理学で使われるの自己受容器という概念を援用してこの言語獲得について述べる。

この自己受容器というのは、1932年にノーベル賞を受けたイギリスの生理学者 Sherrington, C. S. (Charles Scott Sherrington, 1857-1952) によって提唱された概念で、「感覚」という概念の代わりに考案された「受容器」という概念の中の一つである。今日「感覚」という概念は、意識による判断をもつものとしての「知覚」の概念に浸食されてしまっているため、純粋な生理学的議論をするには不適當であると考えた Sherrington は、意識を伴わない生理学的な機構研究のための感覚器として「受容器」という概念を提唱した。彼はそれを、外部の刺激を受容する感覚器としての「外受容器 (exteroceptor)」と、身体内部からの刺激を受容する「内受容器 (interoceptor)」、そして自分自身の活動によって筋肉

や関節や内耳の三半規管などに生まれる刺激を受容するこの「自己受容器 (proprioceptor)」との三つに分けている。

Debes は、この第3の受容器である「自己受容器」という概念を援用して、それが対象言語の獲得において重要であると考え。というのも、対象言語を獲得するときには、その学習に子ども自らの能動的活動が伴っているからである。

子どもが身の周りのものをじっと見たり、そこから目をそらしたりする時、その子は視覚的な選択の練習をしていることになる。つまり何らかの観点で見たものや、自分の欲求を満たす様々な観点で見たものを自分なりにとらえる練習をしているのである。こうして探求心が充たされ、自己受容的欲求が充たされる。すなわち認知的にも情緒的にも自ら能動的に充たされたいという自分の内的欲求がこうして充たされる。(Debes, 1968b, p. 963)

すなわち、環境にある様々なものがその子にとって意味あるモノとなるのは、それが自らの行為に対するリアクションとして立ち現れる時であると考え。それが一見受動的な観察である場合でも、その観察対象に顔を向け体を向けた時の感覚とその認識対象とが自己受容的に結びつくことによって認知されるという過程が重要であると考えるのである。つまり認知の過程で重要なのは、単にコメニウス流に外的映像が脳裏に焼き付けられることではなく、そこに何らかの能動性がなくてはならないとするのである。

ではなぜ Debes は、このような概念を問題にするのか。これは Visual Literacy の概念の提唱とどのように係わるのか。それは、Debes がこの Visual Literacy 概念を提唱した 1960 年代のメディアにおいて最も注目されたテレビと関係する。このテレビの出現と普及が、対象言語の獲得それも能動的な自己受容学習による獲得を妨げていると彼は考えていた。自らの必要感から能動的に選び取り読み取るのではなく、他者の視点で選ばれ組み合わせられて提供されるテレビ映像は、いわばそうした自己受容的な学習機会を奪っているという。そこで Visual Literacy 教育は、その奪われた学習機会を補償するためであると Debes は考えるのである。そこで次のこのテレビによる阻害論を検討してみよう。

## (2) テレビによる自己受容的認識阻害論

テレビは 20 世紀最大のメディアであることは誰でも認めるところである。そのテレビ放送が本格化してからわずか 10 年の 60 年代半ばには、ケネディーの暗殺を伝えた衛星中継も始まっていた。そしてその直後の Debes が Visual Literacy を提唱した 60 年代終わり頃には、テレビはほぼ 100% の普及をみており、最も広範で強力なメディアに成長していた。このような現状を踏まえて彼は次のように述べる。

今日の私たちの社会の子どもたちは、数年前とは同じ状況に置かれてはいない。極めて早い時期から、子どもの前にテレビが置かれ目の前で映像がうごめいている。(中略) /しかしテレビでは、重要な点が欠けている。そこには、ほとんど自己受容的な関わりの機会がない。(中略) /すなわち、子どもの視覚的で自己受容的な練習の機会である自分にとっての意味ある環境から自ら選び取るという機会は、テレビ視聴の拡大のためにもはや失われている。子どもは映像を選べないのだから、ただ受け入れるしかなくなる。その映像に働きかけることができないうために、自己受容的な相互交通ができなくなる。こうして視覚的な選択においても、感覚運動的反応においても、子どもは受け身的になる。

(Debes, 1968b, p. 963)

Debes がいう自己受容的な学習は、ルソーの『エミール』の中の「わたしたちがわたしたちとは別のものがあることを学ぶのは運動によってにほかならない」(今野一雄訳、p. 75) という一節を思い起こさせる。確かにテレビの映像を見つめるのは、自己受容的な学習ではないかも知れない。なぜなら、子どもの側の何の運動も伴われなくても、物体が視野から消えたり大きくなったりするからである。とはいえそれだけならば、周囲の大人がその物体を移動させるのと大きくは変わらないのではないだろうか。

しかしながら Debes は、自己受容的な学習による対象言語の獲得は、子ども自身の内的欲求を満たす方向に働く時に成立するという。例えば、お母さんがフライパンで料理をしているという光景の観察が、次にそれがテーブルに運ばれ、そして自分が椅子に座らされ



て食事ができるという経験の因果的なつながりの中で、その子にとって有意義なものとなりその光景が対象言語となるというのである。

ここで重要なのは、その因果的なつながりが、子ども自身によってなされるということである。なぜならその最初の光景は、子どもにとっての内的欲求（この場合でいえば食欲）を満たすことによって意味ある言語となるからである。ところがテレビは違うと彼はいう。テレビ映像のつながりは、子ども自身の欲求に根ざしていない。それは制作者の側で、あらかじめ組み立てられる。そこで彼は、テレビが大人の側からの視覚イメージの子どもへの押しつけになっていると以下のように警告する。

テレビのスクリーンに映し出される視覚的イメージは、子どもの内的な必要に応じて産み出されるものとは違うものである。その代わりにそれは、大人の感覚によって選ばれ決められる。その結果、子どもの認知発達は、子ども自身の選択ではなく大人の選択によって引き起こされることになる。(Debes, 1968b, p. 963)

しかしながら、「なぜそれがいけないのか」という反論も可能であろう。すなわちさらに言えば、「たとえ大人によって選ばれ決められたことであろうと、それが子どもの発達にとって意義のあるものであれば構わないのではないか。もしテレビの映像自体が全く子どもの発達を阻害するものなら、わたしたちは子どものための番組すら作れなくなる。Debes はそれを望むのか」というような反論が当然考えられる。

Debes はこのような反論を見越したように、大人の視点で映像が与えられることによって「子どもは子どもの見方をスキップさせるといえるだろう。ではそのような子どもの見方というのはどうしても必要なものなのだろうか。私はこの問いに答えられるとは思っていない。しかしながら…」(Debes, 1968b, p.963) として、現代の子どもたちは絵図・映像がそこかしこに溢れている環境に育っているのだから、「見たものを自己受容的に組み立てる経験が欠落している現状を考えると、わたしたちはそれを補償してやらなくてはならない。すなわち見たものを操り、加工し、係わるという経験を補償してやらなくてはならない」(Debes, 1968b, p. 964) と述べる。

確かにこのような言い方は、ある面で論点をすり替えたものである。しかもここでの言い方は、つづめると、受動的に絵図・映像を見ているだけではなく能動的に係わるのが大切

であるということに帰着する。いわばそれは単純な図式である。それは決して必ずしも論理的とはいいがたい。しかしながらともかくもこうして Debes は、テレビの影響から子どもを遠ざけるのではなく、それによって失われがちであるものを取り戻させることをめざす。彼は、同論文の "The Role of Visual Literacy" という項目において、次のように続ける。

この学習では、自分にとって大切な視覚的現象を子どもたちに身の回りから選ばせ注目させるような活動を中心とすべきである。それは、テレビにかじりついたために子どもたちが失ったものである。

またこの学習では、子どもたちが目を向けたものに、どんな形であれ何かの係わりをさせる活動を中心とすべきである。これは、テレビや映画や漫画でみるものに、子どもたちが何もできないがために失われたものである。

さらにまたこの学習は、子どもたちに視覚的なメッセージをつくる機会を与えるよう計画されるべきである。これは、子どもたちがテレビと話しを交わせないがために失われたものである。

そして最終的にこの学習は、子どもたちが思いのままに視覚的に思考をめぐらせる活動ができるように計画されるべきである。これは、テレビから誰か他の人によって組み立てられた考えを子どもたちが与えられるために失われたものである。子どもたちは、自らの欲求で視覚的なものを組み立てる機会を必要としているのである。(Debes, 1968b, p. 964)

ここにきてようやくわたしたちは、Debes のいう Visual Literacy の具体的な姿の片鱗をかいま見ることができる。すなわちここで述べられているのは、以下のような事柄である。

- (1) テレビから離れて自分の身の回りにある視覚的なものを観察させる。
- (2) ただ観察させるだけでなく、何らかの係わりをさせる。
- (3) 視覚的なメッセージ表現をさせる。
- (4) 観念を視覚的にアレンジする経験をさせる。

つまり自ら能動的に周りを観察し、手にとってみたり、写真に写してみたり、近づいてみたりという何らかの形でその観察対象と係わり、さらにそこから進んで視覚的メッセー

ジ表現、例えば写真を組み合わせることで何らかのメッセージを構成するという経験を、ひいてはいつも視覚的イメージをめぐらせて思考を組み立てられるような力の育成が必要であるというのである。自ら志向的に目を向け、自らの視点で選び取り、表現をし、思考を行うという一連の行為、それも視覚的な行為をおこなうことのできる能力の育成を Debes が考えていることがここから読みとれる。

ここに示されているように、Debes が Visual Literacy の育成を重要なものと考えた背景には、子どもたちの視覚的認識力をテレビの影響から解放し、さらに形成するというねらいがあったものと思われる。この論述からは、テレビを見ることは大人の注目するものを注目させられることになるので、

- 1) 子ども自身の注目活動を大切にすること、またテレビは一方通行のメディアであるので、
- 2) 何らかの係わり、具体的には写真などをもって、それらを組み合わせることでメッセージを構築する活動をさせるべきである、

と述べていることがわかる。ここで示されているのは、視覚的メッセージを読むだけでなく、子ども自らがそれを構築する学習が必要であると Debes が考えていた事である。

この、単に読むだけではなくて自らが語るという Visual Literacy の側面は、しばしばいわれるこの概念の重要な要素である。視覚的に読むだけでは、コミュニケーションの片面だけにすぎないからである。では受信しかつ発信するという側面の Visual Literacy、それは具体的にどうすることなのか、これをもう少し明確にするために、次に当時 Debes がすでに関わっていたプログラムにこの問題をみてみよう。

### (3) 認識補償としての視覚的読み書き論とその問題点

Debes は、Visual Literacy 概念を提唱した 1968 年当時、すでにこれに係わるプログラムを実際に実践している。その実施時期は明確ではないが、だいたい 1995 年から 1996 年にかけてと思われる(注 3. 8)。彼は、1972 年の著書 *Visual literacy: A way to learn - A way to teach* にそれまでの実践の成功例を下記のように紹介しているが、その最初の学校での "Photo Story Discovery Sets" というものが彼が直接関わった実践である。ただし他のいくつかの実践にも電話等の連絡手段を通じて関わったようである。

#### 1、Green Chimneys School (Brewster, New York) の Photo-Story Discovery Sets による実践

ニューヨーク市の郊外の寄宿舎学校(小学校)での話し言葉・書き言葉の改善プログラム。これは最初、与えられた数枚の写真でストーリーを構成するものであったが、今では自分で写真を撮って、それを組み合わせてストーリーを作る活動に発展。

#### 2、Enfield High School (Enfield, Connecticut) の社会問題映像資料作成プログラム

Massachusetts 州との境目近くにある小さな町 Enfield での K11・12 の社会科授業でのスライドと録音テープとフィルム・ドキュメンタリー作成実践。子どもたちは、"Cry Help" という全米精神衛生協会のパンフレットを作成した。

#### 3、Massachusetts 州 North Reading 学校区中学校の映画制作プログラム

ボストンの北側の郊外に位置する学校区での週 1 回 1 日を使った 4 年間の実践。

#### 4、Yettem School (Tulare, California) の 2 カ国語 TESOL Project

メキシコ系の子どもたちにカメラを持たせることでバイリンガル教育に効果があった実践。

#### 5、移民の子の英語学習への Visual Literacy 教育の効果実験

NY のオンタリオ湖畔 Sodus Point でおこなわれた移民の子どもたち 100 人を対象としたサマースクールでの実験。通常の言語教育との比較実験で大きな成果を収めた。

#### 6、Ohio 州 Milford の学校区での国語教育のための Visual Literacy プログラム開発

Ohaio 州の左下端の Cincinnati 市郊外の学校区が開発した、視覚言語活動、視覚訓練、視覚資料作成からなる K12 までの統合的一貫カリキュラム。

前述したように、Debes はこの "Photo-Story Discovery Sets" による実践にかかわったとみられる。彼は、1969 年 1 月の *Educational Screen and Audiovisual Guide* 誌の "Some hows and whys of visual literacy" と題する論文で、この実践に若干ふれている。それによると、このプログラムで使われた教材の一つは、29 枚の組写真で構成されている。子どもたちには最初その内の 9 枚が渡されるが、必要なら残りの 20 枚からさらに数枚を追加することができる。子どもたちは、簡単なストーリーになるようにこの  $9 + \alpha$  の写真を並べることが求められる。そしてこの実験で子どもたちのスピーチ・コミュニケーションの力が向上したという。Debes はこの実践を踏まえて、次のように述べる。

このような機会は、子どもたちに何をもたらすだろうか？ 子どもは、少なくとも 2 つのことを学ぶだろう。第 1 には、適当な道具があれば、言葉を使わなくてもちゃんと語ることができるという事実に気づくようになる。そして第 2 には、それは何枚かの写真を並べるだけでできるということを学ぶだろう。〔中略〕その並べ方には、良いとか悪いというような正解はない。その並べ方は自分の過去の記憶に根ざしている。したがって、現実の世界を映した写真を並べるという行為そのものが、正しくというよりは個性的に知っていることを自分に確認させることになる。実際それは、世界についての自分の見方の確認になる。そして後で、友達や先生がそれを見て分かるということになると、それは確実にある効果をもたらす。つまりそうすると、自分が知っている世界が、けっして自分だけの見方であるのではなく、他の人にも理解されるものなのだとということが再確認される。／そのためこのような経験は、自分の見方が間違っていなかったんだという自信を子どもに与えることになる。(Debes, 1969a, p. 34)

このように Debes にとっての Visual Literacy とは、第 1 に視覚的なものを読みとるという力であるとともに、第 2 に写真などによって自分の見方を構成する力とみられる。もちろんそれが、「視覚的に語る」ということであることはいままでもない。彼はいう、ではそ

れはどうして必要なのか。

この点、言語リテラシーと同じように考えることができる。視覚的リテラシーを備えた人は、視覚的に「読んだり」「書いたり」できるだろうし、ちゃんとした見通しをもって視覚的な方法を駆使できもすれば視覚的な芸術を鑑賞できもするに違いない。一般に、言語的リテラシーをちゃんともっている人は、文法的な間違いをしないだろうし、宣伝にのせられることもないと期待されているが、そのことは視覚的リテラシーを備えた人にも同様に期待できるであろう。(Debes, 1969a, p. 14)

この二つの引用に示されている Debes の考え方は、次のことからである。まず第 1 にそれは、写真という映像を組み合わせることでなにかを表現するのは、あたかも文字をあるいは単語を組み合わせて表現することと同じであると考えている。そして第 2 に、言葉による表現と同じように、表現者に自分の考え方を自覚化させ、かつそれが他の人に理解されることから自分の認識を対象化できるようになると考えている。以上のことから第 3 に、視覚的リテラシーと言語的リテラシーとは用いる記号体が映像的なものか言葉的なものかの違いでしかなく、基本的には同じ役割を果たすものと考えられている。つまり、これら 2 種類のリテラシーを備えた人には、読み・書き・語り・考える力が向上し、もって宣伝に騙されないマスコミュニケーション時代の民主主義的市民としての人格・識見を期待できるというのである。

このような見方は、なるほどにもっともであり、教育論としての資格を有しているかのごとくに見える。しかしながら写真などによる「語り」とはなんだろうか。それは言葉による語りとどう違うのだろうか。視覚的に「読んだり」「書いたり」ということは、どういふことなのだろうか。もちろん常識的には理解できる。つまりこの実践のように写真を組み合わせて何かのメッセージを構築するということが、そうすることなのであろう。おそらくその典型は、映画作りであるに違いない。

しかしながら、文字を書くのはどうなのだろうか。常識的にいえば、視覚的なものとは確かに写真やなにかの文字以外のものである。しかしながら「文字」も目にみえる視覚的な記号である。とするなら「文字」を書くことも、それを連ねて何かを表現することも Visual Literacy から排除できないのではないか。この疑問は、けっして奇異ではない。私た

ち日本人は書道を知っている。それは視覚芸術の作品として売り買いまでもされている。Debes のアメリカでは、そのようなことは希であろう。しかし私たちの国では、それは日常である。では掛け軸に字を書く力は、Visual Literacy なのか、それとも Verbal Literacy なのか、どちらなのだろう。

Debes の言説を常識的に聞き流す限りでは、このような疑問は湧いてこない。しかし彼は、視覚的に「読み」「書き」「語る」力の育成を提唱しているのである。とするなら、それはどうすることなのかを明確に答えなくてはならない。前述の実践のように、写真を並べて映像的にストーリーを組み立てることだというのは、確かに一つの答えである。しかしながら、今私たちが問うているのは、そういった常識に乗った答えではない。掛け軸のようなものに字を書くのは、どういう能力なのかを問うているのである。そこで Debes が答えるべきは、彼がいう視覚的な読み書きとは、言語的な読み書きとどう違うのかという問題である。言葉と映像の関係はどうなっているのか。Debes はどう考えているのか。しかしながら当然のことながら Debes は下記のように述べるに止まる。

視覚的読み書きができる子どもは、視覚言語を上手に「読む」ことができる。その子は、「書く」こともできる。すなわち視覚的陳述を上手に作文できるし、ある場合には雄弁にさえ語ることができる。その子は、視覚言語を言葉に翻訳できるし、その逆もしかりである。その子は、言語文法に匹敵する視覚言語の文法とその適用とを基本的に理解している。その子はまた視覚コミュニケーションの道具を使うのに慣れているし、ある場合には熟練している。そしてもちろん最終的には、視覚コミュニケーションに対するクリティカルな感覚を発達させている。(Fransecky & Debes, 1972a, p. 7)

繰り返しになるが、ここでもやはり答えられていない。Debes は、ここで述べられているように、視覚言語も文法を持っていると考えている。それは言語文法に「匹敵する」というのである。この言葉の原語は、'parallel'である。それならば、その視覚言語の文法とは何なのか。そもそも視覚言語をどう考えているのか。それは文字以外の目に見える記号でメッセージ伝達に使われるものであるということも確かに一つの答えである。

しかし私たちがここで問いたいのは、そういった視覚言語の外延、つまりこれに入る類ではない。あるものを視覚言語とし、あるものをそうではないとする基準、内包を聞いた

いのである。そこで私たちは、次にもう一步踏み込んで Debes の論を検討してみなくてはならないであろう。というのも、この概念を提出する直前に Debes は、ここでの議論に係わるであろうと思われる論文を書いているからである。それは一般意味論の機関誌である、*ETC.: A Review of General Semantics* に寄せた論文である。そこで、これを次に検討してみよう。

以上この項では、Debes が Visual Literacy 概念を提唱し始めたあたりの論文のいくつかを検討してきた。なぜなら Debes の定義からはどうしても Visual Literacy の具体的姿が見えてこなかったからである。その結果ここでの検討で明らかになったのは、以下のことからである。

- 1、Debes は、子どもは言語獲得以前に視覚言語を獲得するが、中でも重要なのは対象言語であると考えている。その対象言語は、自分の体を動かし自分の選択によって自己受容的に獲得される。この自己受容的な獲得では、自らの必要を満たすという動機に支えられていることが重要である。
- 2、しかしながらこの自己受容的な対象言語の獲得は、テレビの登場によって「失われ」がちである。今では子どもたちは、自らの必要から視覚的認識を獲得するのではなく、大人の側で選択され構成されたものを押しつけられているだけである。
- 3、だからその失われた自己受容的視覚的認識を補償することが必要である。テレビを排除するのではなく、失われたものを回復することが必要である。Visual Literacy 教育は、このことを達成する。
- 4、それは具体的には、写真を使ってメッセージを組み立てるなどの視覚言語による視覚コミュニケーションの技術を身につけることで達成される。それはいわば、視覚言語を読み書き話すことであり、通常の言語と同じように考えることができる。

この項では、このようなことを Debes が考えていたことを明らかにしてきた。しかし定義のみのときよりはずいぶんと Visual Literacy の姿がみえるようになってきたものの、依然としてまだその中心の主張が十分に見えてはいない。というより、むしろ問題がさらに深くなったように思われる。というのも、視覚言語による視覚コミュニケーション能力である Visual Literacy は、その対概念であるところの Verbal Literacy とどう違うのかが、前



述した「書道」のような例をあげると、すぐにあいまいになってくるからである。しかも前述した6つの実践例のどれもが Verbal Literacy 改善のためのプログラムであったのは無視できない。当然のことながら、Visual Literacy の教育というのは、本当は Verbal Literacy の教育ではないのかと疑わせる。

そこで問題になってくるのが、その中心概念であるところの「視覚言語」の意味である。とりわけ Debes は、それによるリテラシーを言語的リテラシーとパラレルに考えている。写真などの映像の読み書きと文字の読み書きとは、その方法的形式およびそのコミュニケーションにおける役割さらには認識における役割とも同じようなものと考えている。確かにそれらは、記号を扱う認識方法において支配的な大きな二つの種類と考えることができるかもしれない。しかしながら少なくとも私たち極東の人間は、書道のように、文字記号でありながら同時に視覚的記号である表現形式を特殊なものとしてではなく理解し活用している。

このように少し反証例をあげてみると、たちまちにして Visual Literacy から Verbal Literacy を排除できないという難点がでてくる。そこで次項では、Visual Literacy の中心的な概念であるところの「視覚言語」を Debes がどのようなものと考えていたのか、その内包的意味と、この概念を考えるようになった背景にはどのようなものがあるのかとをさらに踏み込んで検討してみよう。

## 2. Visual Literacy 概念提唱の理論的背景

### (1) Debes の一般意味論への逡巡

Debes が作り出したこの Visual Literacy 概念には、いくつかの理論的な背景があったという。確かに Hortin, J. A.がいうように、最初この運動を支えていたのが Debes の勤め先であった Eastman Kodak 社であったところから、一般には Kodak 社の宣伝の一環と見なされる傾向があったろう(Hortin, 1981, p. 202)。しかし Debes 自身によれば、そこにはいくつかの流れが合流しているという。彼は初期の論文 "The loom of visual literacy: An overview" で、「Visual Literacy は、多くの分野の知識・理論・技術の合流の上に築かれている」(Debes, 1969b, p.25)とした上で、その分野として一般意味論、構造主義言語学、Chomsky の生成文法などをあげる。

しかし中でも最も Debes に影響を与えたと評価されているのは、彼自身しばしば言及する一般意味論の Murray Turbayne の「視覚的言語」論である。Turbayne は、Hortin がいうところの「Rochester 学派」(Hortin, 1981, p. 202)であるが、Debes もそれに属していたといわれ、彼の職場も実はその Rochester にあった。Rochester は、ニューヨーク州の北部、オンタリオ湖に近いところにある小都であるが、Kodak 社と Debes の所属するその Consumer Markets Division はそこにあった。

もちろんそういった地理的条件は付随的なことである。この項で問うべきは、彼がいう Visual Literacy の中心ともいうべき「視覚的言語」とはどのようなものであるのかを探ることにある。そこで本項では、まず Debes の一般意味論に依拠した視覚コミュニケーション論を検討し、さらにその論が中心的に依拠しているところの Turbayne の視覚言語論を検討して、Debes の Visual Literacy 概念の理論をさらに深く検討してみよう。

Debes は、この Visual Literacy という言葉を使い始める直前のその年の3月に、一般意味論の機関誌 *ETC.: A Review of General Semantics* に寄せた 'Communication with visuals' と

いう論文において、この Visual Literacy の概念につながることを述べている。彼はこの中で、視覚コミュニケーションの可能性についてその発展と重要性をを謳いながら、一般意味論との関係を次のように述べる。

視覚コミュニケーションは本来的に意図的なものである。この視覚的なものによる意図的なコミュニケーションの領域は、新しく長足に進展している。視覚的なものによるコミュニケーションは人類の相互理解を改善する潜在力をもった偉大な新たな言語になるだろうと私は信じる。さらにまた、意図的コミュニケーションの研究領域では、一つの分野として一般意味論が非常に大きな力になるだろう。(Debes, 1968a, p. 29)

一般意味論は、よく知られているように Korzybski, A. によって唱えられ、1938年のシカゴでの一般意味論研究所の開設をもって始まりとされる一種の哲学運動である。日本では、大久保忠利の訳による S. I. ハヤカワの『思考と行動における言語』(1941, 訳書は 1951)によって広く知られるようになった。その中心的主張は、文脈を離れて命題が意味を持つことはないということ、ならびに記号とその指示対象とを混同してはならないということにあるが、なんとんでも「記号は物そのものではない。コトバは物でない。地図は現地そのものではない」(ハヤカワ, 1965, p. 29)というスローガンがよく知られている。

Debes もこのことを踏まえてその論を展開する。彼は視覚コミュニケーションの重要性を謳った上で、写真それも連続写真は言葉と同じように読むことができると以下のように述べる。

一般的にあって、一枚の写真とかスケッチとかではなく、連続写真とか映画のような連続的なものを理解するときには、私たちはそれらを「読んでいる」に違いないのである(Debes, 1968a, p. 30)。

言葉は物ではない。写真も物ではない。共にその指示対象から抽象されたものである。写真は言葉よりもより具体的な(指示対象により近い)ものであるといつも言われてきた。このことは、大方の1枚の写真についてはいえるかもしれない。しかし説明的な組写真や連続スライドそして映画は、高度に抽象的な

意味を伝えることができる。(Debes, 1968a, pp. 31-32, 斜字体原著)

前段の引用で彼が念頭においているのは、言語解釈における「線性」の問題である。すなわち、言葉は線的にリニアに経時的に解釈されるのに比べ、写真や絵などの視覚的なものは全体的・瞬間的に解釈されるというのが、しばしば引き合いに出される言葉と映像を区分する規準である(注 3. 9)。確かに映画やコマ割漫画の場合、その解釈にはどうしても線性が要求される。その意味で、確かに我々はその映画や漫画を「読んでいる」といえるだろう。しかもこの場合には、解釈者ばかりか映画製作者という発信者の側でもリニアに情報を構築している。したがって映画のようなものは、リニアに情報を組み立て発信し、その順序にしたがって意味を読み解くという、言葉によるコミュニケーションとパラレルに見ることのできる資格を有していることになる。

というのもこれまでよく言われてきた絵図・映像の特徴の一つは、瞬間的に全体的に理解するというものだったからである。そのため、時系列的に順次読み解く場合でも一枚の絵はどこから見ても構わないので、文章のように時系列にそって論理的な思考を伝達するのに不向きであるというものだったからである。確かに西洋の壁画のようなものを見るときには、たとえ作者が明確にテーマをもってそれを順次展開する意識で描いたとしても、必ずしも鑑賞者が正確にそれを順次読み解くとは限らない。たとえ宗教壁画のように一定の約束事があったとしても、それを理解していなくては読み解くことができない。そういった意味では、確かに絵図・映像はリニアに読み解かれるという保証がない媒体ということになる。

しかしながら言語との区分を申し立てるこの線性の基準は、言語の特徴をことさらに際立たせるために考え出されたものに過ぎず、決して十分なものではない。私たちはそのことを文化の歴史遺産の中でよく知っている。たとえば多くの絵巻物は、この線性をその解釈において要求している。また現代における映画でも、たとえばフラッシュバックのような手法は、逃げる犯人と追う刑事とを交互に映すことで、その論理的関係性を明確に伝達する。Eisenstein, S. M. のモンタージュ論は、たとえ形象記号であるところの漢字にヒントを得たといっても、それは時間的順序によって展開されるものであることにはかわりはない。実際、映画文法論で著名な C.Metz は映画の構造を「連辞」という概念でとらえようとしたのである(注 3. 10)。

そしてさらに下段の引用では、「言葉は物ではない。写真も物ではない。共にその指示対

象から抽象されたものである」として、より明確に一般意味論のスローガンに沿った論理を展開している。写真というものを単なる世界の写し取りとしてではなく、言語と同様に概念を表現できる記号ととらえようとする考えが表明されている。一般にこれまでは、写真やイラストのようなものは、その指示対象と類似しているので（1章で詳しく検討したようにこの考え方が最も問題である）、概念の具体的例示すなわち外延のみを示すことができると考えられてきた。つまり写真のような画像は、個々に個別的なものであって、ある概念の一般をあらわすことはできないと考えられてきた。

例えば犬の写真は、必ず何かの犬の種類であって、「犬一般」を表すことはできないという訳である。それに対し言語は、その記号形「犬」が実際のイヌの何の有縁な要素も有していないが故に、「犬一般」を表すことができる。つまり「犬」という記号は、特定の何かの種を表しているのではなく、「犬一般」を表している。こうして画像は特個的・具体的であり、言語は一般的・抽象的なものを表示するのに適しているという一般に指示されている考え方が成立する。このような考え方はとても明快で、もっともであるかのように見える。

しかしながら少し考えてみると この考え方は案外ともろいものである。この考え方の最大の難点は、画像がシンボルとして用いられる場合を説明できないことにある。日の丸の旗は、なんら日本の形と似ていないのに、日本の「国」という抽象的概念を表したり、ある場合には「天皇制」というさらに抽象度の高い概念を表すことができる。したがって写真のような画像は個々に個別的なものであって、ある概念の一般をあらわすことはできないというこのような考え方は、記号の意味がその記号に付着しているのではなく、それを使用する状況なり場に依存しているという基本的な原則を忘れた考え方である。

Debes もこのような従来の見解に明確に異議を唱える。確かに、最初の引用文中の「一般的にあって、一枚の写真とかスケッチとかではなく」や、後段の引用文中の「写真は言葉よりもより具体的な（指示対象により近い）ものであるといつも言われてきた。このことは、大方の1枚の写真についてはいえるかもしれない。しかし説明的な組写真や連続スライドそして映画は」にあるように、Debes は単体の画像の場合には読まれたり抽象的な意味を伝えることができないと考えているように見える。しかし彼は、同論文の後半で下記のように明確に、たとえ1枚の写真であってもそこに一定の陳述の存在を認める。

しかしながら、1枚の写真は一つの言葉になぞらえるべきではない。それは構

造言語学でいうところの「発話された言表」(utterance)とみなすべきである。極めて単純な写真、例えばバラ一輪のみを映している写真の場合でも、単にバラという主語要素のみを示しているわけではない。バラが「そこにある」という存在動詞をも同時に示している。最低でも、そのような1枚の写真は「このバラがあった」ということを告げている。(Debes, 1968a, p. 32)

ひとたびこの言語モデルとの類似性を認めるならば、おそらく初めて私たちは写真を読む意識でもって、それをその内的な構造の観点から見ようとしていることに気づくであろう。そのとき私たちは、その写真のある部分を主語的要素群として他のものから切り離しているのである。そればかりではない。入念に作られた写真の場合には、主語的要素群が第一の部分に、述語的要素群が第二の部分に、目的語的要素群が第三の部分にというぐあいにその表現を読みとっているのである。こうして一つの視覚的陳述は、三つあるいはそこに盛り込まれる考えや事実あるいは構想によって、それ以上の要素を内包することになる。すなわち視覚的表現は、ある場合には、言表と同じ普遍的な働きをなすのである。(Debes, 1968a, p. 33)

最初の引用にある「1枚の写真は一つの言葉になぞらえるべきではない。それは構造言語学でいうところの『発話された言表』(utterance)とみなすべきである」との意味はどういうことだろうか。構造言語学では(というより現代の言語学では)、発話された文を単なる意味ある語の寄せ集めとは考えない。その文がどのようなコミュニケーションの働きを持っているかという観点から分析される。したがって文の構成単位である個々の言葉は、そのコミュニケーションにおいて果たしている機能によって意味づけられる。ムーナンは、このことをテーブルの構造を例に次のようにいう。

事実、たとえば上にあげた構造において、テーブルの脚を特徴づけるものは、まずその素材や実質(籐、木、鉄、アルミニウムなど)でもなければ、その形そのものでさえもない。〔中略〕だから単位というものは《まず第一に》その機能によって弁別されるのである——脚機能、枠機能、引出し機能など(たとえば多くの場合に形と機能との間に相関関係を立てることができるにしても)。(ム

ーナン, 1970, pp. 110-111)

すなわち発話された文は、その語形や語順などで機械的に名詞・動詞・形容詞・副詞・数詞などという具合に分けられるのではないし、また分けられるとしても何の発話理解にもつながらないのである。その文全体がどのようなコミュニケーションの役割を担っていて、そこからみて各語およびそのまとまりががどのような働きをなしているのか、という発話全体への関与が問題とされなくてはならない。それはとりもなおさず、文をいくつかの役割をもった語群 (cluster) の組み合わせとして、すなわち構造として理解していくことである。

Debes は、このことを意識していたものと思われる。それゆえに後段の引用では、「私たちは写真を読む意識でもって、それをその内的な構造の観点から見ようとしていることに気づくであろう。そのとき私たちは、その写真のある部分を主語的要素群として他のものから切り離しているのである」と述べている。写真を従来の古典文法的観点から文と比較しようとする、確かにそれは不可能となる。写真は、決して文字や発話のように離散的ではないからである。どこが主語に当たる名詞かなどと問うことは難しいだろう。

しかしながら Debes が例に出すように、バラ一輪の写真であってもそこに内的構造を認め、その構造にしたがって読もうとするならば、その写真は言表としてはたらく可能性がでてくる。そこに写されている諸要素をいくつかのまとまりとして理解し、そのまとまり間の関係からその写真全体の意味を一定のあるコミュニケーション状況の中で解釈しようとするならば、確かに言葉による言表を理解するのと同じようにできるだろう。実際、私たちが日常でおこなっているのはそうしたことであるし、そうでなくては写真が単なる具体物の代替提示物以上の働きをなしている現実を説明できないし映画も成立しない。

しかしながら、それでもなお次のように問う余地は残されている。確かに現代では、誰でもが写真機を持てるし、誰でもがビデオカメラを持てる。そしてさらにはかなりの人がインターネットを使って写真をやりとりしコミュニケーションすることさえできる。人類の歴史から見れば、映像を使ってコミュニケーションができるのは、ほんの少し前まで極めて特殊な人々に限られていた。特異まれな才能と十分な練習を重ねた者だけが画像によるコミュニケーションをおこなえた。

ところが現代では、それが誰にでもなんなくおこなえる。しかしながら、たとえ画像作成・伝達手段が簡便になって言葉と同じくらいに容易にコミュニケーションの道具として

現在使えるようになっているとしても、それでもなお言葉による言表コミュニケーションには遠く及ばないのではないか。というのも、たとえ同一民族・同一文化圏に住む人々の間であっても、言葉と同等の共通理解構造を写真が有しているとはいえないように思われるからである。

おそらくこうした疑問に対して Debes はいうだろう。「それほど心配したことではない、現代人であるならば誰でもがかなりの程度映画を理解できるし写真もそうだ」、というかもしれない。しかしながらそうであればこそ、さらなる疑問が出てくる。もしそうならば、なぜ映像を使う必要があるのか。映像が言葉による言表と同じならば、なにもことさらに写真を使うこともないではないか。言葉の方が簡便であることはあきらかであるし、それで何の過不足もないではないかという疑問がでてくる。

映像によるコミュニケーションを言語になぞらえることから出てくる、このようないわばパラドキシカルな疑問に Debes はどう答えるのか。それほどまでに映像にこだわる根拠は何なのか。Debes の Visual Literacy 概念の理論を理解するために、彼がもっとも理論的に依拠していると見られる Turbayne, C. M. の視覚言語論を次に検討してみよう。



## (2) Turabyne の視覚言語論

この項の最初に述べたように、Debes の職場である Kodak 社は、創業当時から New York 州の Rochester にあった。そしてその地の大学である Rochester University が Turabyne の所属する大学である。Turabyne はそこの哲学の教員であり、一般意味論の理論家の一人でもあった。Debes は、自分が依拠している「視覚言語」論は、この Turabyne の論であると下記のように述べている。

「視覚的記号」と「視覚言語」という語句は、Colin Murray Turabyne がいつているものとはほぼ同じ意味で使っている。それには自然的記号もコミュニケーションの過程で意図的に作り出されたものも含まれる。(Debes, 1972b, p. 1)

ではその Turabyne の視覚言語とはどういうものなのか、ここではそれを検討してみよう。Turabyne は、1968 年 5 月にテキサスで開かれた視聴覚教育学科の代表者会議で講演し、後の 1971 年にそれをまとめて、一般意味論の機関誌である *ETC.: A Review of General Semantics* に 'Visual language' という論文にして載せている。この論文の冒頭で彼は、自分の考え方が Berkeley, G. に依拠していることを表明している。

Locke, J. の後を受けてイギリス経験論の中心的な哲学者として知られる Berkeley, G. は、『視覚新論 (An Essay towards a new theory of vision)』の著者としてもつとに有名であるが、その中心的主張は視覚的な認識は、触覚による物体の認識のように直接知覚されるものではなく、経験による学習によっているというものである。このことを下条信輔は、Berkeley の訳書に寄せた論文「解説Ⅱ パークリと現代の視視覚理論」において次のように解説する。

「視覚新論」は、視空間知覚を主なトピックスとして展開されている。その骨子を要約すれば、距離、大きさ(延長)、位置、運動などの空間に関する諸観念は、本来触覚によってのみ直接知覚され得るものであり、それらが視覚によっても感知されるのは、経験によって、視覚的な観念と触覚的観念との間に結合

が生じているからだということである。つまり、われわれはしばしば、視覚によって直接対象の距離や大きさの(触覚によるのと同じ)観念を与えられているように思いこむ。しかしそれは、それらの触覚によって知覚される観念を、特定の視覚による観念と結びつけられたものとして、長期間経験してきたからにすぎないのである。実際パークリによれば、このふたつの感覚の間での共通の観念などというものは、そもそも存在しない。(下條, 1990, P. 226)

では、このように下條によって解説される Berkeley の視覚論は、Turabyne の視覚言語論にどのような意味をもつのだろうか。あらかじめ Turabyne の主張の中心を述べればそれは、視覚的記号の認識における役割は、基本的に言語と同じであるというものである。したがってここから視覚的なものも言語と同じように学ばれなくてはならないという論理が導き出されてくることになる。この論理を展開するために、Turabyne は下記のような 10 項目の主張を掲げる。

- 第 1 主張：視覚的なものは一つの言語を構成している。
- 第 2 主張：視覚的なモノは、記述 (written) 言語である。
- 第 3 主張：視覚的言葉は、その対象の絵ではない。
- 第 4 主張：もし視覚言語の「言葉」が絵でないのなら、これを知らない者は読めない。
- 第 5 主張：視覚言語の基本用語は、明確な定義によって学ばれる。
- 第 6 主張：その他の視覚言語は、その基本用語の組み合わせで学ばれる。
- 第 7 主張：視覚言語の意味は、その視覚的なモノ自体の中にはない。
- 第 8 主張：その意味は文脈に依存しており、それは経験によって学ばれる。
- 第 9 主張：視覚的認識と触覚的認識は相互に自立的なものである。
- 第 10 主張：視覚記号とそれが意味するものが同一視されるのは誤りである。

第 1 の主張「視覚的なものは一つの言語を構成している」は、言葉が何かの対象を指示するのと同様に、視覚的なものも何かの物理的対象を示唆 (suggest) するのだから言語と同じ働きをするというものである。「(視覚的なものによって示唆される)物理的対象は視覚によって直接的に知覚されない。なぜなら cat とか dog という言葉を見たり聞いたりするとき、猫や犬を見たり聞いたりするのではないからである。私たちは、単にそれらを思うだ

けである」(Turabyne, 1971, p. 52. 括弧内筆者)というのである。

この意味は、それがたとえ猫や犬の絵であっても、それを見る私たちは実際の物体としての猫や犬を見ているのではなく、それが「猫」であり「犬」であると「思っている」のであるから、それは言葉としての「cat」や「dog」を見たり聞いたりしてそれらを「思う」のと同じなのだという論理である。ここで Turabyne が suggest という言葉を使うのは Berkeley と同じである。彼はこのことによって、視覚記号も言語記号と同じく直接に対象を知覚するのではなく、学習によって指示する働きをなすのであるという Berkeley の論に依拠していることを明確に示している。

第2の主張「視覚的なモノは、記述 (written) 言語である」は、子どもが音声言語を学ぶことによって後の文字言語を学べるように、様々な実際のモノを知ることによって後の図像的なものが何を指し示しているかがわかることになぞらえたものである。つまり音声言語と文字言語の関係は、実物とその絵との関係と同じであるので、視覚的なものは書き言葉と同じであるというわけである。ところが第3の主張において、「視覚的言葉は、その対象の絵ではない」という。そしてさらに第4の主張において、そうであるのだから「これを知らない者は読めない」のだというのである。これはどういう意味であるのか。これには少し説明がいるだろう。

Turabyne は、このことで従来の視覚のコピー理論からの脱却を宣言しているのである。視覚のコピー理論とは、視覚は触覚と同じで直接的な知覚であり、写真のように外界を正確に写し取るものだという考え方である。彼のいうこの一般常識からの脱却こそが Berkeley の中心的な主張である。その主張とは、視覚は第一次的な感覚のレベルと、それに解釈を加えて成立する第二次的な視知覚レベルとに分けられるという感覚知覚段階説といわれるものである。私たちが目にするものは、それが何であるかの判断がつくものであるならば、必ず私たち自身の中にある構成されたものとしての視知覚のレベルで見ているのであって、生の感覚で見ているのではないというのがその理論である。

私たちは、普段目にするありきたりのものを、誰にでも平等に目に写っていてそのようにあるものと疑わないでいる。リングは誰にでも同じようなリングであって人によって違っているなどとは疑わない。なぜなら触ってみるとツルツルしていて丸みを帯びていて、細い小枝がついている。それは疑いようもないものであると考えられうるからである。しかしながらおちついて考えると、視覚によってとらえられるリングはいつもその表情を変える。光や視点の移動によって違ったものとして写る。なのになぜそれは同一のモノとし

て私たちに認識されるのか。

もちろんこのことは疑い得ないのであるが、こうしたいわば健全な常識を支えているのは何かを考えてみると、そこに少なくとも二つの経験が関与していることがわかる。それは一つに触覚であり、もう一つはそれを名指す名辞である。たとえ目の前のリングがその姿を時々刻々変えても、目をつむってリングに触ればそこには変わらないリングの感覚がある。だから見えは異なってもそれは同じモノなんだという確信が生まれる。そこにさらに言葉が加わる。目で見たと手を確認できているものとは同じ「林檎」という名前と呼ばれていることが、この確信をより強固なモノにしてくれる。

しかしながらこの常識は、先天的視覚障害者が手術によって開眼した場合の視覚的認識の例で覆される。先天的視覚障害者が後に手術によって開眼したとしても、手で触って知っていたものを見たときにそれを認知できないという事実があるというのである。そこで「CAT という文字とキャットという音の関係と同じで、視覚と触覚には何の類似性もない」(Turabyne, 1971, p. 53) という結論にいたることになる。この結論がから導き出されるのは、たとえそれがあるものの正確な絵であったにしろ、それ自体が視覚言語なのではなく、私たちの解釈によって再構成された、いわば私たちの内部に作り出される第二次的な視覚像が視覚言語なのであるというものである。これが第3の主張「視覚的言葉は、その対象を(写し取った意味での)絵ではない」の意味である。

したがって何かの絵は、直接的に何かの解釈を生み出すことはなく、あらかじめそれが何であるのかの解釈が成立してはならないことになる。そこで第4の主張、「これを知らない者は、それ(なにかを指し示している絵)を読めない」というものが導き出されることになる。ではそのようなあらかじめの解釈は、どのようにして成立するのかといえは、多くの場合は気がつかないのであるが、知らず知らずのうちに学習しているのだというのが Berkeley (1990, pp. 49-51) のそして Turabyne の論である。

こうして、第5の主張「視覚言語の基本用語は、明確な定義によって学ばれる」というのがでてくる。私たちは、知らぬ間に学習してしまったために、このような事態に気づかないのであるが、実は幼少のころから繰り返し時間をかけてそうした視覚言語を学んでいるのだというのである。基本用語を学べば、後はその組み合わせで理解ができるようになるというのが次の第6の主張「その他の視覚言語は、その基本用語の組み合わせで学ばれる」というものである。

では、その視覚言語の基本的用語はどのようなものであろうか。それを Turabyne は、

「視覚言語の学習者は、丸とか四角とか直線とか曲線などの視覚的な類推の知識を身につけることで、新しい対象の全体の名前を推測できるようになる。実際にはさわったことがなくても、類推することで、月や空飛ぶ円盤を理解できるようになってくる」(Turabyne, 1971, p. 55) という。第7の主張「視覚言語の意味は、その視覚的なモノ自体の中にはない」以下は、これまでの説明で足りるであろう。

これが Turabyne の視覚言語論であるが、再度確認するとその中心的な主張は、視覚的記号の認識における役割は、基本的に言語と同じであるというものである。見るというのは、能動的で選択的で構成的なものであって決して外界のコピーを受け取ることではないのだから、言語と同じように状況に即して学ばれなくてはならないというのである。この理論そのものは、現代の認知理論にもつながるものであって特に異論のないものである。この限りでは十分に首肯できるのであるが、それだけにかえて疑問がでてくる。それはこの理論を Visual Literacy の必要性の論拠として持ってくる過程で生まれてくる。その疑問には二つある。一つは、Debes の Turabyne の理解の仕方への疑問であり、もう一つは、そこからでてくるところの Visual Literacy 概念の必要性への疑問である。そこで最後に次項では、これまでの議論を省みた上でこの問題を考えてみたい。

### 3. Debes のねらいへの評価と提唱への疑問

この項ではあらためてこれまでの議論を振り返り、その上述の二つの疑問を検討したい。この章では、Debes の Visual Literacy 論がどのような問題意識で考え出され、どのような理論的背景の下に組み立てられたものかを考察してきた。これをおこなった理由は、Visual Literacy 概念が今日まで十分な共通理解を得られていないからである。というよりも十分な共通理解どころか 2 章で検討するように「混乱している」というのが、むしろ共通認識すらある。

そこで本章では、そのような混乱にいたるそもそもの原因を探ることを目指してきた。そのために本章では、まず Debes の定義を 2 節で検討し、3 節 1 項では Visual Literacy 提唱時の Debes の問題意識を検討した。そしてさらに 3 節 2 項ではその中心概念であるところの「視覚言語」なるものがどのようなものであるのかを明らかにするために、Debes の一般意味論への逡巡とその代表であるところの Turabyne 論とを検討した。

2 節で論じたその定義は、今日までの唯一のものであるにもかかわらず極めて不十分なものであった。そこでその不十分さを次のように論じた。その定義では、Visual Literacy を「目に見えるものを見て分かる力」という一般的「視覚能力群」であり、「見ることによって発達させることのできるもの」とであると述べていた。もしそうなら、これは単に人の視覚的識別能力について一般的に述べているだけで、Visual Literacy という新しい概念を説明するものになっていない上に、それならばとりたてて問題にしなくてもいいのではないかという疑問さえあり得ることになってしまう。なにしろ特別なことをしなくても「見る」だけで「発達させられる」からである。

このようなあいまいさ不十分さの原因は、形式的には第一に定義の論理規則「定義項は被定義項を含んではならない」という良く知られた論理規則破っていることにあるが、実質的にもその定義では、元々のリテラシーであるところの「文字」の読み書き能力を排除できないという単なる規則違反を越えて、「論点先取の虚偽」の内の「先決問題要求の虚

偽」を犯していることからの帰結である。しかしそうした論理的な問題にもまして、何よりこの定義では、**Visual Literacy** とは何をどう見て分かる力なのか、そしてそれはなぜ重要で、かつなぜ育成されなくてはならないのか、少なくともそのようなことがつまびらかにされていない。したがってそれは、極めて不十分なものである。

2 節ではこうしたことを論じて、その不十分さを埋めて **Debes** のいう **Visual Literacy** 概念の必要性を理解するために、その提唱時の問題意識と理論的背景を次の 3 節で検討した。その 3 節 1 項では、**Debes** がこの概念を提起した当時、次のようなことを考えていたことを明らかにした。まず彼は、子どもが言語獲得以前に獲得する視覚言語、中でも対象言語の獲得を重視した。それも、自らの必要を満たすという動機に支えられて自己受容的に獲得することが大切であると考えていた。しかしながらこの自己受容的な対象言語の獲得は、テレビの登場によって「失われ」がちで、子ども達は今では自らの必要からではなく、大人の側で選択され構成されたものを押しつけられている。そこでその失われた自己受容的視覚的認識を補償することが必要であり、そのために **Visual Literacy** 教育が必要であると考えた。それは具体的には、写真を使ってメッセージを組み立てるなどの視覚言語による視覚コミュニケーションの技術を身につけることであり、いわば視覚言語を読み書き話すことであり、通常の言語と同じように考えることができるというのが **Debes** の基本的前提である。

ではこの「視覚言語」というのはなんだろうか。これを明らかにするために第 3 節 2 項では、**Debes** の理論的背景の検討を試みた。彼がよっている理論的背景は、「一般意味論」といわれるものであるが、それはどういうものであるのか、そしてそれと「視覚言語」との関係は何か。こういったことを検討するために、この節ではまず **Debes** 自身の論述の中にもでてくる一般意味論のスローガンであるところの「記号は物そのものではない。コトバは物ではない。地図は現地そのものではない」を中心に検討した。そして映像もコトバと同じく一定の構造をもっているので、コトバを理解し使用するのと同じように取り扱えると考えていたことを明らかにした。

しかしながらもしそうなら当然、ではなぜ映像なのかという疑問が出される。映像もコトバと同じであるならば、扱いの難しい映像のコトバを教えるより、簡便なコトバ記号を教える従来の方が合理的ではないか。こういった疑問を解くためには、**Debes** のいう「映像言語」とは何かということ明らかにしなくてはならない。そこで彼が理論的に依拠していると表明している **Turabyne** の論を検討した。そして **Turabyne** は、その主張を 10 の

項目に分けて展開していたが、その中心の「視覚言語の基本用語」として、「丸とか四角とか直線とか曲線などの視覚的な類推の知識」というものをあげていたことをみた。

こうして Debes の Visual Literacy 論を検討してきたが、ではこのことでその意義が認められるのかといえば、残念ながらそうはいかないように思われる。個々の主張や問題意識は理解できる。確かに、テレビ時代に入ってより多くの映像といわれるものに日常的にさらされるようになった現代の子ども達は、自らの視点というものを確立する必要があるだろう。現代的に言えば、いわゆるメディアリテラシーのようなものが必要であるかもしれない。理論的にも、一般意味論が主張するように、記号の意味は記号自体に内在するのではなく、それを解釈する私たち自身の中にあるのだから、コトバであろうと映像であろうと、それは記号の形が違うだけで、意味をとるというレベルでの認識作用の面で見れば、そこに違いを見いだす論理的根拠は無いように見える。

しかしながらそれだけにまた別の疑問がでてくる。それは前節の最後で述べたように、この理論を Visual Literacy の必要性の論拠として持ってくる過程で生まれてくる。その疑問には二つある。一つは、Debes の Turabyne の理解の仕方への疑問であり、もう一つは、そこからでてくるところの Visual Literacy 概念の必要性への疑問である。

第1の疑問は、Turabyne のいう「視覚言語」と Debes のいうものとは違うのではないかという疑問である。Turabyne はその第3の主張で「視覚的言葉は、その対象の絵ではない」と述べていた。そして例としてあげたものは、上述したように「丸とか四角とか直線とか曲線などの視覚的な類推の知識」であった。この論は、一般意味論の中心的主張にそった従来の言語記号論に対抗した純粋に理論的はものである。そうであるとする、Debes のように連続写真を読む力という意味での Visual Literacy という考え方は、この Turabyne のいう「視覚言語」とは異なるように思われる。なぜならそれは「対象の絵ではない」からである。Turabyne のいう「視覚言語」は、もっと要素的なものである。それはコトバのアルファベットのようなものである。

もちろん Debes は、Turabyne のいう「視覚言語」をアルファベットから単語のレベルに拡大しているだけであるという言い方も可能かもしれない。すなわち、丸とか四角とか三角というような要素的なものではなく、具体的なモノのレベルの写真を対象言語として理解させていくことによって、より具体的な視覚的読解力を獲得させることを狙っているのだと解釈することもできるかもしれない。しかしながらそうであるとしても、さらに次の疑問がでてくる。



それは第 2 に、もし視覚的なものが言語記号それも単語レベルと同じならば、元々のリテラシーであるところの Verbal Literacy と区別した Visual Literacy 概念をことさらにいう必要はないのではないかということである。もちろん画像記号は文字記号と違うからそれはそれで教える必要があるという弁明がされるであろう。しかしながら次節に検討するように、すでにこの必要性には疑問が出されている。それは自然と分かるようになるのだからそれも必要がないのではという Cassidy & Knowlton の批判である。それに Turabyne のいう視覚言語論は、そうしたものを教える必要があるとしているのではない。それはあくまで純理論的な要請からのものであって、そうしたものをことさらに教えなければモノの理解ができなくなるという論ではないのである。

Turabyne の論は、視覚的な記号も言語記号と同等のコミュニケーションの道具としての資格を持っていることの主張であってそれ以上のものではない。Debes は、それをいわば強引に Visual Literacy の理論的根拠として援用しようとしたのではないだろうか。そしてまた、よしんばその援用が認められるとしても、依然として特別な教育がそのために必要であるという主張の論拠とするには遠いように思われる。なぜならそうしたものは日常生活の中で学ばれるであろうし、コトバを学習するときにも当然のこととして学ばれるだろうからである。なにかのコトバを教えるときには、それが何を指すのか想起するように求めるであろうし、必要ならその例示のために写真も用いられるであろう。そもそも視覚的なものがコトバと同じ働きをなす記号ならば、それは広い意味での言語教育であってそれ以上のものではないだろう。共に、解釈者の頭の中に一定の概念を形成する教育であるといえるであろうからである。

どちらにしてもこの節で検討してきたように Debes の論からは、Visual Literacy の姿もその必要性も依然として判然としないように思われる。そこに見えるのは、唯一、テレビ時代だから、映像時代だから、映像の教育が必要である、という漠然とした主張のみである。こうした漠然さが、この Visual Literacy 論の特徴であり、それゆえに行方の定まらない混乱をもたらしてきた。そこで次節では、この混乱の問題を検討する。そこに見えるのは、Debes のように Verbal Literacy と Visual Literacy とバラレルに考えると、かえって Visual Literacy が不要なものになってしまうというパラドックスである。しかしながらこうした定義であるにもかかわらず、この言葉は急速に関係者の中に急速に拡がり、それとともに概念的に拡大していく。次節ではその拡大の様子をみてみよう。

## 第4節 拡大する Visual Literacy 概念

ここでは前述したように Visual Literacy の考え方がどのように拡大し問題になってきたかを見てみよう。Debes はその提唱の初期において下記のように述べていた。Debes は、いわば最初から今日のこの混迷を予想していたのかもしれない。

Visual Literacy は、多方面に偽足をのぼしている大きなアメーバーのようなものだとは私に思っている。そしてその偽足には、Visual Literacy の源である意味論とか言語学、哲学、心理学、工業・商業・グラフィックス・アート、心理言語学、芸術、そして映画教育という名前のラベルが貼られてある。こういった分野全てが、Visual Literacy の発想に関わっている。(Debe, 1969b, p. 25)

この一文は、Visual Literacy がよって立つところを示そうとしているのしかしながら、むしろこの概念がぬえ的なものでしかないことの表明とも受け取れる。なんでもかんでも少しでも関係しそうなものをただあげ連ねているだけで、それが実際にどのような関わりを持っているかなどは示されていない。もちろんこうしたものが運動のためのいわゆるスローガンであることは理解できる。しかしながらこのスローガンの表現が、実際に Visual Literacy の研究にも反映されるとなると看過しては済まされないことになる。こうしたことに対しては、もちろん批判があった。たとえば Braden, R. A. & Hortin, J. A. は、1981年という時点になっても、事態は「残念ながら、Debes の草分け的論文からほとんど変わっていない」(Braden & Hortin, 1981, p. 7) と嘆いた上で、ここからの脱却の必要性を次のように述べる。

私たちはアメーバ概念を捨てなくてはならないに違いない。Visual Literacy はなにも全ての分野に手を出したり、無理に他の学問分野に押し入らなくてもよい。むしろ私たちの研究分野をきちんと確定して他の分野との関係性を明らかにすべきであろう。例えば、Visual Literacy は芸術の分野に「踏み込む」べきなのか、それとも芸術が Visual Literacy の分野に「踏み込む」べきなのか、あるいはまた芸術と Visual Literacy の分野は区別され、それぞれ共通の関心を持った人々で固まるべきかといったことを自問自答しなくてはならない。

(Braden & Hortin, 1981, p. 7)

しかしながらこのような提案にもかかわらず、今日においてもまだ Visual Literacy のその概念は十分なものに固まっていないように見える。というのも Debes 以来、その概念は収束に向かうよりも拡大の方向に向かっているからである。以下でその様子を見てみよう。

まず Debes は、前述のアメーバ比喩を述べた初期の論文で、「もし Visual Literacy のようなものがあるとすれば、それはどんなもので成り立っているのだろうか？ それは次のようなことができることであるだろう」と述べた上で、その"A Hierarchy of Visual Skills"として下記のようなものを列記していた。

- ・明暗の識別
- ・明るさの違いの認識
- ・形の違いと類似性の認識
- ・大きさの違いと類似性の認識
- ・灰色から高彩度までの色合いの識別
- ・色合いの違いと類似性の認識
- ・彩度の違いと類似性の認識
- ・距離や高さや深さの知覚
- ・距離や高さや深さの違いと類似性の認識
- ・動きの知覚
- ・動きの程度の違いと類似性の認識
- ・一部が隠されたものの全体の形の認識
- ・単純なボディランゲージの「読みとり」と発信

・いつも一緒に見いだされる一群の対象の認識 (Debe, 1969b, p. 26)

こうしてみると、最初 Debes が Visual Literacy をいかに限定された範囲でしか考えていなかったのかがわかる。この "A Hierarchy of Visual Skills" に示されている Visual Literacy の具体的な Skill は、極めてベーシックな知覚的能力が中心である。ここにあるのは、① 色彩・形態・運動といった対象の属性の知覚能力、② 文化的習慣としてのボディランゲージの理解と習得、③ 視覚的对象の認識、といったものでしかない。あの定義にあったように、それらはまさにどうしようとしなくても自然と成長の過程で身に付くようなものである。

しかしながらこれほどまでに単純な Visual Literacy 論は、論者が多く出てくるにしたがって徐々に拡大していく。以下では、その代表的なものとして認められている数人の論者の Visual Literacy 論を年代順にまず列記してみよう。

Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (1978)

Visual Literacy は、他との意図的なコミュニケーションのために視覚的なものを理解し使うことができるようにする一群の技能 (skill) と定義できる。(p. 291)

Braden, R. A. & Hortin, J. A. (1981)

Visual Literacy とは、イメージを理解し使う力 (ability) である。これには、イメージで考え、学び、表現する力も含まれる。(p. 11)

Beca, J. C. (1990)

Visual Literacy は、コミュニケーション、思考、学習、意味構築、表現、鑑賞の目的に視覚的なものを用いることを意味する。(注 3. 11)

Messaris, P. (1994)

より具体的にいうと、私はこの問題に対して比較的異なる 4 つの観点を検討してみたい。/1. Visual Literacy は、視覚的メディア理解の前提条件である /2. Visual Literacy の一般的認知力への効果 /3. 視覚的な操作への気づき/4. 評価

### 的鑑賞力 (p. 3)

このように年代順に列記してみると、Visual Literacy の概念が徐々に拡大していく様子がよく分かる。最初の Ausburn & Ausburn, F. B. (1978) においては、「コミュニケーションのために視覚的なものを理解し使うことができる」こととしている。これは、いわゆる文字 Literacy の「読み・書き」になぞらえたものである。ところが、Braden & Hortin (1981) になると、その他に「考え、学び、表現する力」も含まれてくる。そして Beca (1990) になると、それに「意味構築、鑑賞」が入ってくる。そしてさらに、Messaris (1994) になると、「視覚的な操作への気づき」が含まれてくる。これは、いわゆるメディアへの批判的視聴能力の育成を意味している。そこでこれらの定義をもう少し詳しく見てみよう。

まず Ausburn & Ausburn (1978) は、この定義が初期からのものであって、現在ではすでに多くの分野の人が多くの考え方を持っているとした上で、しかしながらこのシンプルな定義は普遍的に通用するものなのだとしている。そうした上で、その普遍性のある定義の根本は二つであるとして、「1. 視覚的なものは一つの言語である」「2. Visual Literacy を身につけた人は、視覚言語を読み書きできる」をあげる。そして Ausburn & Ausburn は、ここにでてくる「視覚言語」の例として、「抽象的言語要素」「ボディーランゲージ」「対象言語」「象徴言語」の四つをあげている。

この最初の「抽象言語要素」として彼らがあげているものは、「色、光と影、直線と動線、諸要素の配置、遠近、大小関係などの図形要素」(Ausburn & Ausburn, p.292) である。これは、前述の Debes の "A Hierarchy of Visual Skills" に挙げられていたようなものと見なしでよいであろう。次の「ボディーランゲージ」や「対象言語」もすでに同じく Debes の考え方ででてくるものである(「補足解説論文」参照)。最後の「象徴言語」は、旗とか祈りのポーズとかの社会的に決められている視覚的記号である。これももちろん Debes の定義にあったものである。

こうしてみると Ausburn & Ausburn の定義は、Debes の定義をほとんど出しておらず、むしろより狭く限定的にしたものであることが分かる。彼らは、そのような視覚言語を「意図的」に用いるというのが重要な点であるという。それは丁度、音声言語を用いるコミュニケーションでは、それほど意識的ではなくても、読み書きという文字言語の使用においては、どうしても意識的・意図的にならざるをえないことになぞらえたかったのであろう。そのことで Visual Literacy も Verbal Literacy に匹敵する言語コミュニケーション行為であ

ることを強調したいのであろう。しかしこれも Debes において、「自然的あるいは人工的な対象とかシンボルあるいはその両方を〔中略〕他の人とのコミュニケーションは、この能力を創造的に発揮する場合」といわれていることとほぼ一致しているとみなして構わないであろう。

このように Ausburn & Ausburn の定義は Debes をほとんど出していないものであったが、次の Braden & Hortin (1981) の定義は、「イメージで考え、学び、表現する力」というのが加わってくる。この考え方は基本的に Hortin によるものであるが、その Hortin は、別の論文で次のように述べている。

Visual Literacy の主唱者たちは、その技能はコミュニケーションの目的で視覚的なものを理解し使うことができるようにするものであると信じている。しかしながら Visual Literacy は、単に視覚的な情報を処理する力であるばかりでなく、情報を視覚的に処理する力でもある。私たちは心の中に、情報や諸問題、解決法、記憶、状況、そして将来への希望すら生き生き思い描く (picture) ことができる。/視覚的思考と Arnheim の研究は、これまでずっと Visual Literacy に係わって議論されてきたが、これまで Visual Literacy の主唱者たちが、その定義に採り入れることはほとんどなかったことは注目に値する。  
(Hortin, 1982, p. 262)

Hortin は、これを定義に入れる根拠を十分理論的に説明していないが、「情報を視覚的に処理する力」ということが視覚的に考え表現するということになるようである。ここで述べられている言説の妥当性には疑問もある。しかしながらともかくも、Ausburn & Ausburn の視覚言語の読み書き論としての Visual Literacy 論から、Hortin は一歩拡大の方向で定義しようとしていることは読みとれる。目に見える対象の意味を知り、それを使ってコミュニケーションをするという文字言語とのなぞらいで単純な読み書き論で定義していた Ausburn & Ausburn に対して、それに思考と学習そして表現を加えようというわけである。もちろんこれらの概念が決して明晰でないことは明らかである。これらが個々独立して明晰に切り分けられるなら意味があるだろう。しかしながら彼が他との差異として強調したい「情報を視覚的に処理する」という考え方を代表する「視覚的思考」は、とりわけ問題があるように思われる。

なぜならこの Hortin の Arnheim 理解は、少し奇妙なように見えるからである。というのも Arnheim の視覚的思考論は、様々にある何かの思考方法・技術・能力の内の一つに数えられるようなものではないからである。Arnheim のそれは、視覚的思考という思考法があるという論ではなく、全ての認知・知力は視覚的なのだというものである。それを意識するしないにかかわらず、認知は全てその背後にゲシュタルト的な認知、すなわち個々の知の寄せ集めではなく全体的枠組み的な捉え方があるという考え方である。したがって Arnheim の著 *Visual thinking* (1969) には、筆者の知る限りそのどこにも視覚的思考の定義が書かれていない。なぜなら Arnheim にとって視覚的思考は、「認知」そのものだからである。人の知の在り方を描くことそれ自体が、視覚的思考を論ずることに他ならなかったからである。それはまた知覚と思考を切り離し理性という現実世界から隔絶した崇高な概念を措定するドイツ観念論への挑戦であった。

したがって Hortin のように視覚的に考えるというのを新たに付け加えるということは、もしそれが Arnheim の視覚的思考のことをいいたいのであるならば無いものを付け加えるということになる。しかしながら、Visual literacy をこうした能力 (skill) なり力 (ability) なりと考える捉え方はむしろこの分野の議論に関する限り一般的であって、これが疑問視されることはない。そこにこの Visual Literacy の弱点もあるのではないかと筆者は考える。そのために、「いやこれもある、あれもある」と拡大してしまったのではないだろうか。

では、Beca (1990) の場合の意味はどうだろう。ここでは Hortin の定義に「鑑賞」が加わってくる。この定義は、Beca が Braden とともにおこなった Visual Literacy の定義のための "Delphi Method" といわれる方法からつくりだされたものである。これは一種のアンケートから Visual Literacy の概念を描き出すという方法で、そうした集められたものから Baca の定義は導き出されている (Baca & Braden, 1990; Braden, 1993)。したがってそれは論理的な考察から産みだされたのではなく帰納的に抽出されたものである。そういった意味では、その調査した当時に多くの Visual Literacy 関係者がどのように捉えているかを理解できるということのメリットがある。しかしながら、いうまでもなくこの「鑑賞」の観点はすでに Debes の定義にあったものである。「視覚的コミュニケーションの傑作（例えば絵画）を理解し楽しむのは、この能力を観賞的に用いる場合である」と、Debes は述べている。したがってそれは、むしろ狭められたものに復活的に"改めて付け加えた"ものにすぎないといえるのではないだろうか。

このようにみてくると Debes の定義は、とても十分なものとはいえないものの、後に大

きな影響を与えていたことが理解される。前節で述べたように後の混乱に与えた影響は決して小さくはないのである。しかしながら最後の一番新しい Messaris (1994) のものは、それまでのもとは明らかに力点が違うものである。これまでは、Visual Literacy を文字の読み書き Literacy とのアナロジーで捉えるのが一般的であった。しかしながら Messaris は、その中心にマスメディアへの批判的思考の観点を据えている。

この観点は、Messaris の挙げる 4 つの観点の内の第 3 の観点である。最初の観点は、これまでの他の定義にすでに出ている。例えば、「1. Visual Literacy は、視覚的メディア理解の前提条件である」というのは、あるものの映像がそれと分かるのは、経験によってその映像の対象を知っている場合に限られるので、Visual Literacy はそのための視覚的経験を提供するという観点である。この観点は、Debes にもあった映像解釈力の次元の能力である。それに対して第 2 の観点は、映像メディアの経験は、そうした具体的な映像解釈力ではなく、一般的な認知力の形成、例えば空間認識の能力の形成に役立つというものである。これも Debes の最初の "A Hierarchy of Visual Skills" において見いだすことができる。Hortin が Arnheim を正しく理解していたとすると、これもそうした視覚的認知力の育成の観点としての Visual Literacy 論とみることができる。そして第 4 は、いうまでもなく鑑賞力の観点である。これらに対して第 3 の観点は、下記のように説明されている。

映像教育は、視聴者をテレビコマーシャルや雑誌の宣伝や政治的キャンペーン等での操作に対する抵抗力をつけさせる。いい換えれば、たとえもし映像メディアの視覚的装置についての学習が映像の理解なり他の認知能力になんらの影響も与えないとしても、それでもなおいかに意味が視覚的に創造されているかーしたがって、少なくともその乱用によって作られがちであることにもっと気づくようにすることはできるだろう。(Messaris, 1994, p. 3)

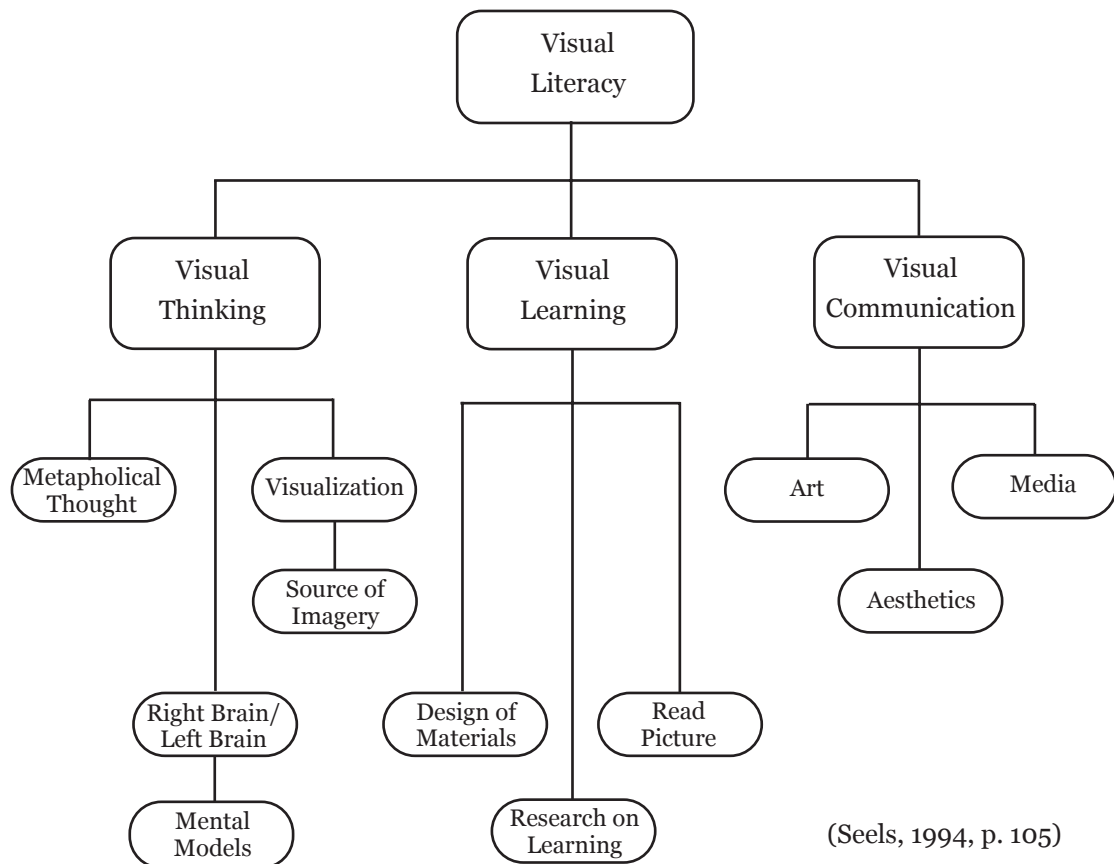
ここで Messaris がいう映像教育とは、映像による教育ではなく、映像の教育というべきものである。それは今日では、Media Literacy といわれることが多いもので、カメラのアングルや映像技法などの教育をさしている。これは、いわゆる批判的視聴能力というものを育成するという意味での Visual Literacy の観点である。

このように、Visual Literacy の概念は、ある面では最初の Debes の枠内に止まりながらも徐々に拡大していく。このような状況を踏まえて、Seels, B. A. は、1994 年に出された



Moore, D. M. & Dwyer, F. M. 編集のこの分野のまとまった著作である *Visual literacy: a spectrum of visual learning* の中(注 3. 12) で, "Visual Literacy: The definition Problem"と題する論文を寄せて、こうした Visual Literacy にかかわる概念群を整理している。

その中で Seels は、「Visual Literacy というのは、一つ概念なのか、それとも構成物なのか」と問いを立てて、それは他から区別されうるような一個の特別な概念ではなくて、さまざまなものを寄せ集める理論的な構成概念であるとする。これは、Visual Literacy というものは一つの研究領域名であって、何かを具体的に指示する概念ではなく、係わりのある研究を結びつける、別のいい方をすれば運動の旗印のようなものだとする考え方である。そしてその傘下には、Visual Thinking, Visual Learning, Visual Communication の分野が含まれ、さらに以下のような研究が含まれるとして、それを次のように図示する。



このようにまとめられた Visual Literacy とは、様々な領域の研究とりこんで、視覚的に「考え」「学び」「表現する」という3つの下位能力概念研究する領域だということになる。しかしこの図式は、一見よくまとまっているように見えるが、少し疑問をもってみると、たちまちにして分からなくなるものである。こうした三つの下位概念そのものがどんなも

のであるのかという理論的な問題はここでは問わないとしても、それでもなおこれらの多様な研究が何故このところに関係するのか、いくつもの疑問が生まれてくる。例えば、Visual Communication のところの Aesthetics は、Visual Thinking ではないのかとか、なぜ Visual Learning のところに Design of Materials という研究が入ってくるのか、教材のデザインなどというのは Visual Communication ではないのか、といった具合にである。

こうしたことをみると、かなり以前からあった批判が現在でもそのまま生きているように思われる。例えば、1975 年に Jonassen, D & Fork, D. J. は次のように述べている。

Visual Literacy は最初から折衷的であった。それは、意味論とか言語論、哲学、工業・商業・グラフィックス・アートそして芸術研究などの異なる学問の諸原理を融合したものである。(Jonassen & Fork, 1975, p. 7)

また Johnson は、より厳しく次のように述べていた。

私は、Visual Literacy が「諸理論の合流」以外の何ものでもないことを発見して失望した。それは「視覚的な連続性」を説明しようとして寄せ集められたあいまいでバラバラな概念の集合でしかなかった。だから Visual Literacy の「運動」がそれほど人を「動かさ」なかったのは驚くにあたらない。たしかにその運動は、(大部分は寄せ集めにすぎない) 幾つかの研究を産みだした。そして「Visual Literacy」という用語は、教育界にある種の「流行」を産みだした。しかしながら、視覚研究において見いだされた成果で、国語教育に役立つものはほとんどない。(Johnson, 1977, pp. 140-141)

■ 179

この他にも種々の批判がこれまでなされてきた。多くは従来の言語リテラシーの研究者や実践家からのものであるが、中でももっとも強い批判を寄せたのは Cassidy & Knowlton である。彼らは、単に現状があいまいであるとか寄せ集めであるというのではなく、より根本的に Visual Literacy の概念そのものの矛盾性を指摘した。Visual Literacy は不毛で不要な概念であるというのである。そこで次節では、この彼らの批判とそれへの先に挙げた Seels の反論を検討してみたい。そうするならばこのことで何が問題なのか、もう少し判明になると思われる。

## 第5節

### Cassidy & Knowlton の批判と Seels の反論

#### 1. Cassidy & Knowlton の批判

「絵の定義 について(On the definition of "picture")」(1966) の論文で知られる Knowlton, J. Q. は、1983 年夏の ECTJ (*Educational Communication and Technology Journal*) 誌に Cassidy, M. F. とともに 'Visual literacy: A failed metaphor?' という刺激的な題名の少し長い論文を発表した。彼らはこの論文を、下記のような痛烈という以上に露骨ともいえるほどの批判的な文章から始める。

われわれは、比喩として、概念として、運動として、Visual Literacy というのはパラドックスである、という命題から議論を始めよう。ここでパラドックスとっているのは、表面的には矛盾しているように見えるけれど本質的には正しいというのではない。というよりむしろ、根元的に矛盾しているという意味である。Visual Literacy の概念や運動は、人々にはっきりと進むべき道を指し示すというよりは惑わせているし、その主唱者達は実りある研究なり意義ある実践なりに導くというよりは遠ざけている、とわれわれは主張する。(Cassidy & Knowlton, 1983, p. 67)

この論文は、単に刺激的なだけでなく、従来の Visual Literacy 解釈の根幹に係わる重要な批判を含んでいる。それだけにまた本章が乗り越えなくてはならない、いくつかの問題も内包している。本節は、いわばこの Cassidy & Knowlton 批判への一つの解答である。

しかしそれは Debes の擁護を意味しない。Debes への Cassidy & Knowlton 批判を肯定しつつ、同時に彼らとは異なる視点で Visual Literacy 概念の存在意義を認めようというのが本研究の意図である。そうした意味でこの論文は、本章において重要な位置を占める。そこで本節では、少し詳しくこの論文を検討しよう。

この論文では、この最初の言葉にあるように、そもそも論理的にこの Visual Literacy の概念は誤っていることを示そうとする。引用文中の「根元的に矛盾している (inherently contradictory)」という言葉がそのことをよく示している。その上でさらに文化論的にも意味がないと結論づけている。すなわちその論旨は、大きく分けて下記の 2 点に集約されている。

1. Visual Literacy の比喩は、音韻論的に、統語論的に、意味論的に理屈に合わない。
2. 画像の解釈力は、話す能力と同じで、教えなくても自然と身につく能力である。

そこで本節でもこの 2 点の批判の論旨を見てみよう。まず最初の論点であるが、これは言語記号と絵図記号との違いについての従来からの議論を多く含んでいる。すなわちこれは、第 1 節で詳しくみたように Debes の Visual Literacy の中心的主張であるところの絵図記号理解と言語記号理解とを同列に考える事への批判である。彼らの最初の批判の主な点は、以下のものである。

- a. 言語に特徴的な音素と形態素のようなものも、その配列規則も視覚-図像記号システムにはない。それは連続したものであって、言語のようにデジタルなものではない。
- b. 言語は有限個の差別的な記号とその配列規則をもっているが、図像は事実上無限の要素を持つし、その配列規則ももたないので、コミュニケーションにおいてはどうしても意味あいまい性から逃れられない。言葉を換えれば、言語は一定範囲の崩しなどの変形を無視できるが、図像はそういった記号数の限定も配列規則もないので、変形が別の意味をもってくる。

この批判を検討する前に、彼らが前提にする Visual Literacy と Verbal Literacy への解釈を述べておかななくてはならない。彼らは、Visual Literacy は、感覚様式の違いで立てられる Literacy 問題ではないという。つまり聴取力 (auditory Literacy) とか臭覚力 (olfactory

literacy) とか触覚力 (tactual literacy) というようなものは、感覚様式の違いに即応して実際にあり得るが (例えば、点字の読みとりのように)、Visual Literacy の場合はそうした感覚様式の違いに根ざしていないという (Cassidy & Knowlton, 1983, p. 68)。なぜなら Verbal Literacy の場合も「可視的」な文字の読み書きであるのだから、もしこれが感覚様式である視力の問題だとすれば、Verbal Literacy も Visual Literacy の一部であるということになってしまうからである。

確かに弱視の人のような場合には、そうした意味での Visual Literacy というものも考えられるが、通常 Visual Literacy という場合は、健常者を問題にしているのであるから、それは感覚的な意味での「視覚的」な能力のことをいっているのではない。したがって、Visual Literacy が Verbal Literacy と対比的に用いられる場合には、それが恣意的記号 (arbitrary signs) の解釈力か非恣意的記号 (nonarbitrary signs) の解釈力で分けていることになる。つまり Verbal Literacy の場合には、その指示対象との結びつきが恣意的な言語記号の読み書き能力であるのに対して、Visual Literacy の場合は絵や写真などの形態的に似ている非恣意的な記号の解釈能力のことを述べていると考えられる。

そこで彼らは、Visual Literacy は、正確には visual-iconic (視覚-図像的) literacy であるのだという前提を立てる。したがって、一部の図像的な記号であってもその意味との結びつきが恣意的であるような交通標識などの理解は、むしろ Verbal Literacy であって Visual Literacy ではない。彼らはこの論文で、そうした非恣意的な記号、すなわち輪郭的に同型性 (an isomorphism of visual contour) を有している図像の理解力は、自然と身につくものであって、特に教育する必要は認められないと主張する。そうした上で彼らは次のように述べる。

では、「Visual Literacy」の比喩は、一体何を提起しているのか。この比喩は、上記のようなどんな役割を教育にもたらすのだろうか。Bruner (1962) は、比喩は「効果的な驚き」や「ショックや再認識」を与えると述べている。確かに Visual Literacy には驚きやショックに近いものがあり、おもしろい思想の逆転がある。なるほど (視聴覚教育運動の発生の) 初期には、授業で使われる写真には分かりやすいという価値が認められていた。ところがそれに反してこの比喩は、この考え方に転換をもたらし、正に正反対の主張を提出したわけである。すなわち生徒が理解のために写真を使う前に (「写真を読む」ように) 教えら

れなくてはならないとしたのである。(Cassidy & Knowlton, 1983, p. 69)

たしかにこれは皮肉を込めた表現である。しかしながらこうした彼らの前提と主張には十分な説得力がある。非恣意的記号は形態的同型性を有しているのだから見て分かる。とすれば、見て分かるものを見方わかり方を教えなくてはならないという Visual Literacy の主張は、なんとも奇妙である。これは単にショックを与えること以外のものではないのではないか、という彼らの主張の前には、すぐに有効な反論などできないように思われる。しかしながらこの前提そのものを疑ってかかることが可能であるとしたらどうだろうか。筆者の彼らへの反論は、正にこの点にある。

すなわち全ての視覚-図像記号は nonarbitrary なのであろうか、非恣意的というのは形態的同型性を有していて、それゆえにどうしてもわかりやすいのだろうか、という疑いをたててみよう。確かに大方の視覚-図像記号は、対象と似ている。とりわけ写真は、現実をただ単に機械によって写し取ったものであるのだから、それがなにを写しているのかは、特に技巧を凝らさないかぎり見てわかるといえるだろう。しかしながら、そうだからといって即座に視覚-図像記号が非恣意的であるとは限らない。というよりも、記号に対して恣意的-非恣意的という区分が可能なのだろうか。何かの視覚的なものが記号であるには、われわれがそれをなにか意味あるものとして認めなくてはならない。とすれば全ての記号は、恣意的ではないのか。

しかしながらそのことは、Visual Literacy の教育が必要であるという理由に即座になることではない。Visual Literacy が Cassidy & Knowlton が批判するように Debes のようなものならば、それはおそらくその必要性を十分に説得できるようなものではないだろう。そこで本研究では、これに対して全く違うスタンスをとってみたい。すなわち筆者は、Visual Literacy が映像などの意味を正しく読みとる力の育成であるとするならば、Cassidy & Knowlton のいうように取り立てて独立したものとして教授課程に組み込む必要を少し以上には認めない。少し以上というのは、今日いうところの批判的視聴能力という意味での Media Literacy のようなものは、ある程度今後考えていかななくてはならないとは認めるものの、それ以上に映像文法などを教える必要はあまりないだろうという意味である。

しかしながら、もしこの Visual Literacy をこれまでとは全く違う意味で捉える可能性があるとしたらどうだろう。本論は、このための試論である。筆者は、Cassidy & Knowlton と同じ論理で従来の Visual Literacy 論を否定すると同時に、"Visual" 記号の意味を問い直

すことでこれまでとは全く違う概念として Visual Literacy を規定し直して、その概念の教育における必要性を論じたい。

このことを検討するために Cassidy & Knowlton の論を少し厳密に検討してみよう。まず 1 の批判を検討してみよう。音素と形態素のようなものも、その配列規則もを持たないというのは、言語が アルファベットやあいうえおのような言語の基本的構成要素である音の成分として分離できるものを持ち、かつその組み合わせで一定の意味ある単語を構成できるが、視覚-図像記号システムにはそのようなものを認めることができないという言語学的知見である。これはすでに第 1 章で検討した「二重分節」説のことで、人間の言語を特徴づける最も重要なものとして知られている。言語の場合は、この音素と形態素とを結びつけ、かつそれをどのように配列するか規則がある。

この分節化できる記号の特性と明確な配列規則のお陰で、言語は数少ない有限な要素すなわちアルファベットのようにたった 28 文字しかないのに膨大な情報を正確に表現できる。これに対して視覚-図像記号システムでは、そのような有限個の要素のようなものを認めることはできない。確かに交通標識や紋章の一部や地図記号そしてバスの運行経路図などには、ある程度の有限な記号素による規則的な表現を認めることができる。しかしそうした意図的に作られた規則によるもの以外の一般の写真や映像は、定まった要素や定まった組み合わせも、もちろんその配列規則も存在しない。

そしてまた言語記号の場合は、少しばかり崩れてもその意味が変わることはない。基本的なその文字構成の規則をおかさない限り、例えば線の数やそれぞれの交差の数や位置関係を保持している限り、あるいはまた文脈上の配列関係がある程度保持されている限り、さらにはまたどんなメディアに記載されていようとも、それらが意味の変化に影響を及ぼすことはない。しかしながら視覚-図像記号システムでは、わずかな変化でも場合によっては大きな意味の変化をもたらす。全く同じ人物の顔を描いたとしても、目の描き方が若干変われば、その絵の意味は大きく変わってくる。同じ赤い一本の線でも、全く同じものを描くことは不可能であるし、実際にそのわずかな差異がしばしば大きく解釈に影響することも珍しくない。

したがって、言語のような明確な意味の伝達は、視覚-図像記号システムにおいては原理的に不可能である。その要素は無限であり、その配列規則もないこのシステムでは、どうしても意味があいまいになってしまう。なぜならそのようなものの意味を解釈する方法を明確に教えることができないからである。明確ではない要素と明確ではない規則では、

とても教えることなどできない相談であるという訳である。そこで Cassidy & Knowlton は、次のようにいう。

要約すれば、iconic システムは、構文論的確實性をもっていない。意味ある要素は、厳密に認められないし、実行可能な規則による一貫した差別的表現を認めることもできてはこなかった。ここで前に出した問いを思い出してもらいたい。それは iconic literacy は教えられるか？という問いであった。ここでもう一つ別の問いをたててみよう。認められない要素や規則による能力をいかにして教えることができるのか？(Cassidy & Knowlton, 1983, p. 72)

この Cassidy & Knowlton の主張は、極めて強力である。何かを教えるには、それがどのようなものであるのかを知らなくてはならない。少なくとも教えるものを他から区別して取り出し並べて見ることができなくてはならない。Visual literacy を教えようというなら、それがどのようなものであるのかを示せなくてはならない。教える側にわからないものは、教えようにも教えられない。しかしながら現在までのところそうしたものが明確ではない。そしてまたたとえそれが明確であったとしても、無限の要素など教えようがない。

こうして第一の観点からの批判は、強い説得力をもってこれまでの Visual literacy 論の成立根拠を否定する。ではもう一つの教育必要性の観点からの批判はどうであろうか。この視点からの批判は、「画像の解釈力は、話す能力と同じで、教えなくても自然と身につく能力である」というものであった。では何故教えなくてもいいといえるのだろうか。この問題を検討するのに、Cassidy & Knowlton は多角的にかなりの複雑な論証を試みているが、端的にいうとそれは、「見る」という視覚能力は適切な環境があれば普通に発達するものであって、なにか特別な教育をする必要は認められないということにつきる。私たちの子ども達は、現代の産業社会の中に育つただから、どうしようとしなくても、知覚レベルでの発達はもちろんのこと、必要な視覚的な対象の認識などは自然と育つと主張する。

Visual Literacy の主唱者達は、これまで「見る」という視覚経験も決して黙ってはい育つものではなく、乳児のときからの不断の学習によって形成される能力であるのだとしばしば主張するが、多くの実験結果はそうしたことを裏付けていない。人の成長過程では、特に教育をしなくても形の認識や大きさの認識そして位置の認識などの基本的な感覚経験の能力は、むしろ環境に左右されずに発達するというのが彼らの主張である。Cassidy &



Knowlton はいう。

よりドラマチックには、原始的な人々は、ポラロイド写真で自分の姿を見せられても自分だとはわからないということがあげられる。ここでの「原始的とポラロイド」という用語は、この種の証拠としてよく使われるものである。つまりそれは、映像のない環境に住んでいる技術的に原始的な人々は、西洋の技術社会に住んでいる人々が身につけている Visual な知覚ができないということの証拠になるのである。/この種の証拠は、Visual Literacy の立場にたった議論で見受けられる。すなわち「心に生き生きと描く(picturing)」というのは、一つの技能である。もしそれを獲得させようとするなら、きちんと教えなくてはならない技能であるという議論の証拠としてあげられる。実際この「原始-ポラロイド」の組み合わせのタイプの「証拠」は、Visual Literacy を唱える人々によってしばしば引き合いに出される。(Cassidy & Knowlton, 1983, pp. 72-73)

確かにこのことはよく引き合いに出される。よくいわれるのは、機関車の映像の話である。映画の初期の頃、スクリーンの機関車が走ってくるのを見て観客が逃げ出したという逸話である。また映像視聴能力の研究においても、しばしば同様の議論がされてきた。例えば、アングルやモンタージュ、あるいはスローモーションや微速度撮影などの技法は、花が簡単に開いてしまうなどの誤解を生むから教えなくてはならないといった議論も同じ系統の証拠立てである。

しかしながらいうまでもなく、そうした教育が取り立てて必要であると認める人はいないだろう。なぜなら特にそうしたことを学校で教えなくても、いつの間にか誰でもそのトリックを理解するようになることが普通だからである。映画の初期の観客も、すぐに客席に戻ったであろうし、原始的な人々もそれほど苦もなくその状況を理解するようになったであろうからである。実際、類人猿においてさえ、一部の高等な種においては鏡像認識ができることが知られているし、不幸にしてそれができない人は、別の気質的な欠陥があることが考えられるということは誰でもが了解している。Cassidy & Knowlton は、こうしたことを、「見る」ことの教育の必要性を強調する Visual Literacy の唱導者達があげる証拠を実証する研究がないことを挙げなげることで批判を展開して次のように述べる。

要約すれば、発達の観点からは、Visual Literacy の教授を正当化する根拠は何らでてこない。広範な普通の環境が与えられている限り（少なくとも西洋の工業化社会においては）、また通常感覚器官が備わっている限り、子どもの感覚技能は普通になんらの特別な教育がなくても発達することを知っている。これまで見てきたように、感情領域に関する限り、文化差研究のデータはこのことを示している。(Cassidy & Knowlton, 1983, p. 80)

絵の読み方は教えられなくてはならないという主張を実証するような異文化論的あるいは発達論的な研究文献は全くない。実際、こういう能力は、言語が自然と獲得されるように自然と獲得されるように見える。絵を解釈する能力は、文字を読むことよりも話すことを学ぶのに似ている。(Cassidy & Knowlton, 1983, p. 88)

こうした彼らの批判は、かなりの程度のインパクトがある。実際、映像には言語のような有限な要素もその規則的配列もないように見える。もちろん、ステレオタイプな表現はあるだろう。一家団欒を示すにはこうしたセッティングの映像をとく、権威を示すにはローアングルでとく、場面の転換にはエスタブリッシング・ショットをといたものである。しかしそうした映像手法の存在は、すぐに Visual Literacy の必要性を補強するものにならない。なぜなら第一に、そうしたものを知らなくては映画を鑑賞できないということはないからである。そして第二に、よしんばそうした Visual Literacy の教育がある程度必要であるとしても、それは決して「見ること」を教える必要性の証拠にはならない。それはせぜいむしろ、マスメディアの隠された意図などをクリティカルに読み解くメディア・リテラシーの問題、すなわちマスメディア社会に必要とされる市民性の資質の問題と見なした方が妥当であろう。

こうした批判は、では Visual Literacy の主唱者達にどのように受け止められているのだろうか。残念なことに、この Cassidy & Knowlton の批判は、あまり正面から受け止められていないように思われる。それがまた現在の Visual Literacy の論が決して十分なものではなく、研究を導くものになっていないという彼らの批判をそのまま具現するものになっている。次節では、少ない反論の一つとして Seels の反論を見てみよう。

## 2. 成功していない Seels の反論

Seels, B. A. (1994) は、本章 4 節の「拡大する Visual Literacy 概念」のところで紹介した Visual Literacy の研究分野図を提出した研究者である。前述したように Seels の論文 'Visual Literacy: The definition problem' は、IVLA がその主だった研究者 25 名をもって、いわばその総力をあげて著した "*Visual literacy: a spectrum of visual learning*" の中に所収されているものである。そうした意味では、いわば公式見解とっていいだろう。それはともかく、まずは Seels の 'Need for Visual Literacy' と題する項目の反論の論述から見てみよう。

Cassidy と Knowlton (1983) は、Visual Literacy の能力は、普通の人なら備えているものである、なぜなら対象を認識するなどというのは、難しい課題などではないからである、と主張している。人類学者も「Visual Literacy」概念の必要性について疑問を呈してきた。なぜなら人は、視覚と視覚的な能力を発達させることのできる存在として生まれてくるからである。例えば、田舎の村に生まれた子どもは、自分の環境を視覚的に処理することを学ぶ。ここには Visual Literacy を育成する試みなど全く必要はない。〔中略〕コンピューター・グラフィックやデジタル写真、インタラクティブ・ビデオなど、視覚化する能力を新しい段階に高める道具を私たちは手にしている。今日の技術を使えば、研究者は 3,000 年前のミイラの包帯を電子的にほどくことができるし、誰でもが Mac や PC を電子暗室に持ち込んで CD 写真を現像できる。〔中略〕「Visual Literacy は、人の普遍的な能力である」という立場は、決して十分なものではない。なぜなら、考慮しなくてはならない文化差の問題や技術的な問題があるからである。意味構築における文化差の問題は、良く知られた現象である。研究者達は、生得的な視覚的な能力をいくつか見いだしている。そして同時に研究

と実践は、視覚的能力を教えることができることを示している (Sless, 1984)。  
 [中略] / 芸術家や科学者が創造を行うときは、Visual Literacy が非常に重要である。視覚的知識と思考は、創造性や問題解決において是非とも必要であることが広く知られている。(Seels, 1994, p.99)

Seels のこの Cassidy と Knowlton の批判に対する反論は、少し的外れのように思える。というのも彼らの批判の中心は、前節で検討したように第一に視覚的なものを言語的なものとパラレルに見なして Literacy という用語を用いるのは間違いであるということ、そして第二に見るという知覚能力はどうしなくても発達するものだし、いわゆる映像の見方なども私たちが暮らす工業化社会で育つ限り自然と身につくものだから、とりたてて教育するには及ばない、というものであった。

しかしながら Seels のこの反論は、この二つに答えてはいないように見える。それは、批判の論点である「見る能力は自然に身につくものである」という点に対してではなく、次の2点の強調による反論である。

第1の反論は、見る能力とか視覚的表現能力は文化の中で身につくものだから、文化間の差異や技術的環境の違いによってどのような違いが生まれるかを研究しなくてはならない、というものである。

第2の反論は、科学者や芸術家にとって視覚的知識は非常に重要なので、Visual Literacy も重要であるというものである。

ではこの反論は、果たして Cassidy と Knowlton の批判への正鵠を得ているだろうか。第1の反論の観点で、Seels は Sless の論文を証拠として用いている。これは Cassidy & Knowlton の論文が出されたすぐ翌年に緊急の反論として書かれた短いものである。この Sless, D の論文 "Visual literacy: A failed opportunity" (1984) では、確かに Cassidy と Knowlton への反論を試みているものの、そこでは同時に従来の Visual Literacy の研究も批判している。その論点は、これまでの芸術・科学・工学の世界で積み上げられてきた視覚的なものの営みを無視しているという少し感情的な反論であって、Cassidy と Knowlton の批判を真正面から論駁したものとはなっていない。Sless は、下記のように述べる。

しかし芸術家は、歴史上一貫して豊かで複雑な表現を行ってきたし、地図制作者は幾世紀にも渡って努力してきたし、工学者や建築家はこれまで複雑な設計図技法を積み上げてきたし、科学者は世界と自分たちの思考を視覚化してきたし、印刷技術者は書家の発展させてきた優美な書体の伝統を継承してきた。それにもかかわらず、このような人類の達成してきた豊かな財産を **Visual Literacy** の主唱者たちもその批判者達も全く無視している。(Sless, 1984, p. 225)

これが Seels の **Visual Literacy** 擁護になり得るものではないことは明らかであるだろう。その上この Sless の反論自体、Cassidy と Knowlton の批判への反論になりえていない。彼らの批判の論点を反批判してはいないからである。Sless のような種々の視覚化の技術や伝統というものを教える必要はないなどと彼らが主張しているわけではもちろんない。そういった議論ではなく、**Visual Literacy** の拠って立つ論拠に論理的な誤りがあり、かつまた視知覚能力や映像の読みとりなどはどうしなくても普通の環境があれば育つものだから取り立てて教える必要はないのではないかという議論であったわけである。

では第 2 の反論はどうだろうか。もちろんこれも有効ではない。それは上記と同じ理由である。Cassidy と Knowlton がそうした視覚的思考のような能力が必要ないとかあり得ないなどと主張している訳ではないからである。このようにしてみると、Sless にしろ Seels にしろ、両方とも的はずれな反論をしているように見える。この Seels の反論は、それまでの常識的ないい方を一步も出ていない。それはいわば及び腰に、文化による視覚的なものの捉え方に違いがあるのではないとか、視覚的なものは大切だと述べているにすぎない。もちろん必要があれば、そのようなものを教えなくてはならない。他国を旅行して、あるいは外国人と付き合っ、そうした文化差に驚かされることもあるだろう。しかしだからといって、そうしたものをあらかじめ教える必要があるとまではいえないだろう。Cassidy と Knowlton の主張しているのはそうしたことなのである。

Seels の反論が及び腰に見えるのは、理由のないことではない。というのも Cassidy と Knowlton に反論しようとしながら、一方で **Visual Literacy** 研究の向かうべき方向はいまだはっきりとしていないと認めているからである。その大きな理由は、これが初期の頃、言語と同一視して研究されたために **Visual Literacy** 概念の重要性が十分認識されてこなかったからであるという。これまでは、**Visual Languages** (手話・ボディーランゲージ)、

Visual Linguaging (映像言語)、Visible Languages (図言語) の3つを言語と同じような文法をもつものとして、その規則や構造を研究してきたが、それが混乱の現況であることを認めている。その端的な現れがこの学会誌の最初の名前、Journal of Visual /Verbal Linguagingに見られるというのである。

Debes が最初立っていた視点は、視覚言語を教えることが Visual Literacy の中心的課題であるというものであった。この時期、1960年代から70年代にかけての研究は混乱している。なぜなら Visual Languages (手話・ボディーランゲージ) と Visual Linguaging (映像言語) と Visible Languages (図言語) とが、visual/verbal languaging という用語で用いられていたからである。実際、学会機関誌の *Journal of Visual Literacy* は、当初は *Journal of Visual/Verbal Linguaging* という名前であったが、これは visual languaging と verbal languaging とが不可分なものであることを伝える意図があったからである。いうまでもなく、この時期の研究は極めて混乱している。そしてしばしば運動の外部にいる人には理解できないものであった。〔中略〕この時期の研究の最も重要な論点は、視覚言語の特性に関するものであった。そのリテラシーの比喩は、研究を verbal language との多くの類似点の議論へと導いた。おそらくあまりにも多すぎた。そのため多くの時間が、言語学と関係する概念の議論に費やされた。映画の句読点であるディゾルブのような特殊効果や分節にあたるショットやシーンといったものについての論文が沢山書かれた。実をいうと、筆者もそのような論文を書いたことがある。他の visual language の特性と思われるてきたものも、印刷言語の特性と同じではなかった。(Seels, 1994, p. 101)

ここまでいわれてしまえば、それはもはや Cassidy & Knowlton への反論というよりは、むしろ逆に肯定とも受け取れるのではないだろうか。反論するどころか、むしろ彼らの主要な論点を認めて自戒すらしているのであるから。そのため Cassidy & Knowlton の提起した問題にも彼女は答えられていない。彼女がおこなったのは、すでに運動として定着しているのでこの概念の存在は疑う余地がないということと、それは大切な能力なんだと繰り返し強調したことだけである。しかしながら Cassidy & Knowlton の主張は、見るというのは自然と身につくものだから、取り立ててそれを育成するプログラムなど不用だというも

のである。Seels が問題とすべきなのは、この考え方であったはずである。

もちろんこの Cassidy & Knowlton の主張に対する反論は、彼女以外ですでになされている。その主な反論は、「原始-ポラロイド論」と Cassidy & Knowlton によっていわれているものである。つまり未開人に自分のポラロイド写真を見せても自分と分からない、だから見ることを教える必要があるという論である。しかしこれは、何ら Cassidy & Knowlton への反論にならない。なぜなら彼が主張しているのは、文化的環境をも含めた学習の否定ではなく、少なくとも西欧産業社会においては、特別に必要としないという主張だからである。

別の反論もある。それは日本でもこれまでしばしばいわれてきたように、映像文法を教える必要があるという主張である。しかしながらこれも説得力のある反論とはならない。なぜなら、そのような文法があるものかどうか疑わしいというばかりではなく、あったとしてもとりたてて教える必要はないくらいのものである。実際、カットバックにしるモニタージュにしる、ビデオカメラの付属マニュアル程度で一般には事足りる。

こうして要するに、少なくとも視覚的に「学ぶ」と「表現する」とは、取り立てて学校教育で扱う必要性のないものとされることになる。では視覚的に「考える」ということはどうか。私たちが言葉のあるいはタームとそのつながりの提示によって、言葉で「考える」ことを教えているとすると、視覚的に「考える」ということも取り立ててプログラムを考える必要のないものとなる。なぜならそのような視覚材料は、日常生活の中で自然と学ばれているからである。こうして Cassidy & Knowlton のいうように Visual Literacy の概念は、われわれの教育プログラムに対して、あまり有益な展望を与えるものとはならないことになる。少なくとも「もはや論ずる価値のないものである」ということになる。では、はたして本当にそういえるだろうか。

## 第6節

### 新しい Visual Literacy の定義の必要性

#### － Cassidy & Knowlton の批判を越えて－

前節で検討した Cassidy & Knowlton の批判は、かなりの説得性をもったものである。これは、どのように乗り越えることができるだろうか。その可能性はあるのだろうか。繰り返し述べてきたように、彼らの批判はかなりの程度妥当であるように思える。かなりの力をもった批判であるといえるだろう。それだけに、前節みたように有効な反論ができなかったわけである。Cassidy & Knowlton は、授業で絵を使うときに、それに先だって絵を読解する力を育成する必要があるというのはなんともおかしい、という議論を展開している (Cassidy & Knowlton, 1983, p. 69)。この議論は、この限りで正当である。実際それはおかしい。彼がいう通り、ショックを与える効果はあるかもしれないが。ではこの Cassidy & Knowlton の議論は、全く疑問の余地のない程に正当なものなのだろうか。この節では、最後にこの問題を考えてみよう。

どんな主張も問題があり得るとすれば、その主張が当然のこととして受け入れている前提部分に大方の糸口があるものである。Cassidy & Knowlton の場合もそうである。彼らの前提というのは、Verbal Literacy と Visual Literacy の違いは、目に見えるかどうかという感覚様式に根ざしたものではなく、これらの Literacy 能力で解釈する記号が恣意的記号 (arbitrary signs) であるのか非恣意的記号 (nonarbitrary signs) であるのかによるのだというものである。いうまでもなく Verbal Literacy が解釈を向ける記号は、言語記号であり、Visual Literacy が解釈を向けるのは絵図記号である。彼らの言葉でいえば、それは単に "Visual" 記号なのではなく visual-iconic な記号であるということになる。

問題はこの前提である。確かに Verbal Literacy と Visual Literacy の違いを感覚様式の問題に還元はできない。文字も目に見える記号体であるのだから、目で見えて解釈するという



のなら文字解釈は Verbal Literacy ではなく Visual Literacy になってしまうからである。そしてまた Verbal Literacy の解釈対象であるところの文字記号や音声言語記号は、確かに恣意的記号であるだろう。第 1 章で述べたようにたとえそれが漢字のような文字であっても事情は変わらない。なぜなら漢字の多くは象形文字ではないし、象形文字の解釈においても、実際の状況においてはその字形が表している元の指示対象のことを一々思い浮かべて解釈することはないからである。Verbal Literacy が恣意的な記号を解釈する能力であるというのは、学習を要することが簡便かつ雄弁に語っているといてもいいだろう。

他方 Visual literacy の方はどうか。Cassidy & Knowlton は、それを非恣意的記号の解釈能力であるとしている。そして非恣意的記号とは、「視覚的輪郭の同型性」(Cassidy & Knowlton, 1983, p. 68) を有したものであるという。すなわち、形がその指示対象と似ている記号というわけである。いうまでもなく彼らの論理は、視覚的同型性を有した記号(非恣意的記号)の解釈においては、恣意的記号の解釈のように学習を必要としないで、見て分かるのだから、とりたてて教育する必要などないではないかというものである。「見てわかるもののわかり方を教える」というのは、明らかにパラドックスであり、その限りで全くこの主張は正しいと見える。

そしてまた Debes が前提としていたように、絵や写真やフィルム映像も言語と同じような要素や規則をもつというのも Cassidy & Knowlton のいうとおり誤りであるだろう。彼らが批判するように、そこになんらかの特別な音素や意味素を見いだすことは困難であるだろうし、もちろんそれを結びつける規則もないように見える。男と女が一人ずつ写っていて互いに見つめ合っていれば常に「恋人」を示すなどということが決まっているわけではないからである。そもそも一枚の写真の中のどの部分はその写真の意味を構成している要素であると認定できるかなどということは難しいに違いない。Cassidy & Knowlton はいう。

■194

言語記号システムと図像記号システムとの間には、基本的で重大な違いがある。言語記号システムは、慣習に支えられた、有限個の規則によって統制された有限個の要素によって成り立っている。図像記号システムの方は、事実上無限の要素と成文化されていない配列とを用いている。(Cassidy & Knowlton, 1983, p. 70)

実際、この論述にある考え方に異論を唱えるのは困難であるように見える。しかしなが

もちろん、個々に細かく問い直すことは可能であるかもしれない。現実の世界は、アルファベットほどはなくても、ある程度の有限な要素によって成り立っているし、その配列もある程度安定しているといういいかたもできるかもしれない。つまり現実世界は、家や木や道路やクルマや人などで成り立っているし、木が逆さに立っていたり道路が木にまわりついているなどということも滅多にない。そうした意味では、安定した意味環境を画像といえどもある程度もっているといえるかもしれない。また映画やマンガは、ある程度の安定した意味つながりで提示されるので理解できるのであることを思えば、全くそうしたものが慣習に支えられていないということもできないだろう。

しかしながら、筆者はもっと違った視点からの反論を試みてみたい。それは、次のような彼らの短い文章へのこだわりから導き出される。

Visual Literacy 「運動」に係わっている多くの人々にとって、Visual Literacy というのも一つの比喩として機能しているように思える。"Visual" というのが、視覚的—図像的という意味で使われていて、視覚的—恣意的という意味では使われていないような場合には、とりわけそうである（例：写真と言葉）。

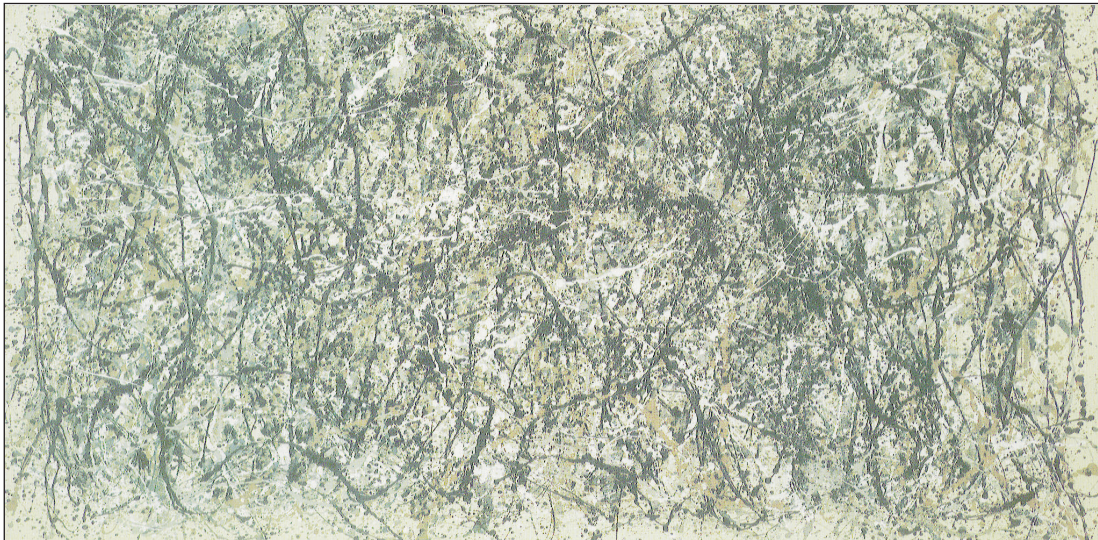
(Cassidy & Knowlton, 1983, p. 68)

ここに彼らの議論の問題点があるように筆者には思える。その問題点とは、一見問題のなさそうなここに示されている「前提」である。ここにはコインの表裏のような二つの前提が隠されている。それは、

1. "Visual" 記号というのは、図像的である。
2. したがってそれは恣意的な記号ではない。

の二つである。この一見何気ない、疑問の余地のない暗黙の前提に筆者はこだわってみたい。もちろん筆者の立場は、すでに前の章で述べてきたように、"Visual" 記号というのは図像的すなわち視覚的輪郭が同型的である記号ではないというものである。そしてまた、視覚的輪郭の同型性が保持されているならば恣意的記号でないとはいえないということも重要な筆者の立場である。このことを改めて具体例をあげて考えてみよう。そもそも記号の解釈において、恣意的—非恣意的という区分を使うことができるのだろうかという例を

考えてみよう。例えば、次頁の絵は現代の抽象画家として著名な Pollock, J. の "One" という作品である。これはどんなものの「視覚的輪郭の同型性」を有しているのだろうか(注 3. 13)。



Jackson Pollock's "One" (Number 31, 1950)

もし「視覚的輪郭の同型性」を非恣意的記号の基準とすることにこだわるのなら、この「One」のように極端に抽象的な絵画を "Visual" なものとして認めることを拒否しなくてはならないであろう。こうした作品を見ると、Cassidy & Knowlton の前提である「視覚的輪郭の同型性」という概念が、簡単に色あせてくる。逆に今度はそうした同型性を保持していると見られる図像でも必ずしもそこに描かれているものを指示していないことも多いという考え方をとらざるを得なくなる。論理的にいて私たちがその絵図が何を表しているのかを理解するのは、決して同型性によるのではない。むしろそれは、その図像なり絵図の用いられる状況に依存し、そこではしかじかの意味をもつと正に慣習や習慣によって了解していることによって解読がなされているのである。そういった意味では、絵図であろうと言語記号であろうと、その意味了解の状況は同じである。

そうであるならば、「視覚的輪郭の同型性」を有している非恣意的記号である visual-iconic 記号の読みとりを教えるというのは意味がないという Cassidy & Knowlton の批判の依って立つ基盤が失われてしまうことになる。visual-iconic 記号とは、この Pollock の "One" が雄弁に物語っているように、見るだけで意味が了解できる記号ではない。むしろそれは、意味が即座にはわからない、それゆえに見る者がそこに正にパース流に Icon 解釈を

働かせなくてはならないものとして立ち現れてくる。そこに得も言われぬ「情態の質」を感じ取るものとして現れてくる。とするならば、ここからこうした意味での Visual Literacy のとらえ直しをする必要が出てくる。

すなわち "Visual" な記号が解釈者自身による iconic な解釈を働かせなくてはならない記号であるというこの観点に立つと、Visual Literacy は Verbal Literacy とともに学習者にとって不可欠な能力であるということができるとはのではないだろうか。なぜなら、"Visual" 記号というのが解釈者自身による意味構築を必要とする記号に対して用いられる概念ならば、Visual Literacy は自分で記号の意味を構築する能力と定義できるからである。他方 Verbal Literacy は、私たちの社会習慣や自身の習慣に則って記号の意味を呼び起こす能力と定義できる。そこでこれら Visual Literacy と Verbal Literacy は人間の知性の最も重要な両輪といえることができることになる。

もしこのように "Visual" 記号を考えれば、多くの "Visual" 記号経験を一貫して説明できることがわかる。なぜ創造的な人はしばしば "Visual" 記号を駆使しているとみえるのか。なぜ装飾された文字は、"Visual" なものにみえるのか。なぜ服にプリントされた文字は、文字に見えずに図柄にみえるのかといったことがらを矛盾なく説明できる。そしてなにより、"Visual" とは私たち自身で独自の意味を構築するように求めている記号を修飾する形容詞であると見ることが出来れば、私たちは Visual Literacy の新しくかつなくてはならない概念を獲得したことになる。それは以下のように定義づけることができる。

Visual Literacy とは、記号解釈者がその人自身でその Icon 記号の属性に基づいて、その新しく独自の意味を再構成し発見し創造する能力である。

したがって、絵の意味を慣習や習慣に従って解釈するのは、Visual Literacy 能力の発現ではなく、むしろ Verbal Literacy 能力の発現である。教科書のほとんどの絵や図は、その意味が明確に定められているかぎりでは、"Visual" なものではなくむしろ Verbal なものである。凡例に従って工場分布図の中に工場集中地域を突き止めるのは、ほとんど Verbal Literacy である。しかしながら次章で詳しく検討するアルンハイムがいうように、分布のダイナミズムを感じたり、さらにより専門的に頭の中で分散の等充線引いたり、カルトグラムのような変形をしたりするのは Visual Literacy である。

さらにここで注意が必要なのは、この定義では、文字を排除していないということであ

る。文字も当然視覚的属性をもった記号体である。とすればそれをそれが一定の文化の中でもつ辞書の意味によってではなく、解釈者自身によるその記号属性自体からの新たな意味構築によって解釈するならば、それは "Visual" な記号体ということになる。そうした意味では、マンガは "Visual" 記号というよりは Verbal な媒体であることが理解される。というのも絵と文字の二つの記号体によって意味を明確に縛っているからである。それに対して、小説やとりわけ詩、中でも配列そのものが意味解釈を働きかけるような現代詩のようなものは、一般の常識とは逆に "Visual" 記号であるかもしれない。なぜならその空間的配列が直接に読者の意味解読を求めているという意味で Icon であるからである。

このようないい回しは、確かに混乱を招くかもしれない。"Visual" 記号という用語はどうしても従来の意味合いを引きずるからである。そこでこれをパースにならって Iconic Literacy と呼んでもいいかもしれない。しかし元々 "Visual" なものとは目に見えるという意味ではなく、vis すなわち力強いもの、生き生きとしたものという意味合いをもっていたことを思えば、似ているという意味が強い Icon よりふさわしいようには思える。また日本語の「視覚的」にしても、本来は「観る」、すなわち心で見ることを意味しているもので、よりふさわしいとは思える。

それはともかく、この論文で述べてきた考え方がもしある程度の妥当性を認められるものであるならば、Visual Literacy とは Verbal Literacy とともに学習者にとって不可欠の能力であるということができる。なぜならそれは全ての理解にとって必要な能力だからである。何かを理解するというのは、自分自身で意味を構築するということの本質的に含むものである。他方、もし記号がどんな決まった意味をもっていないとすると、私たちはどんな伝達も思考もなし得ないことになる。したがって、Visual Literacy と Verbal Literacy は、最も重要な人間の知性として、不可分のなくてはならないものである。このようにして、パースの Icon 論に立つならば、Debes の考え方を乗り越えて、改めて Visual Literacy 概念の存在の可能性と必要性が理解されるのではないだろうか。それが本章の帰結的な考え方である。

## 〔第3章注〕

3. 1. ERIC(Educational Resources information Center) のデータベース CD に登録されている文献で主題・キーワードなどに Visual Literacy の用語をもつものは、1969～1998 の30年間で975件を数える。しかも近年においてもその数は決して減っていない。

90年	91	92	93	94	95	96	97	98
31件	13	15	82	21	55	35	38	3

3. 2. アメリカにおけるメディアの発達とその交替は、下記の図がもっともよく語っている。

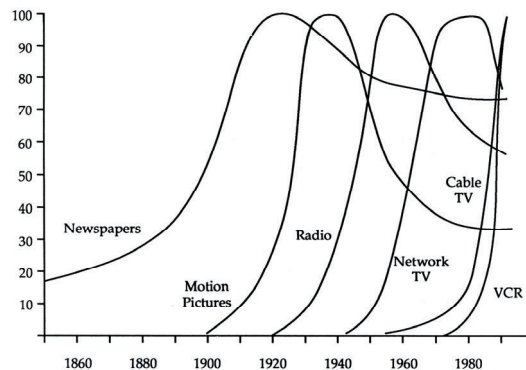


Figure 4.2. Evolution and competition of American mass media. (Adapted from De Fleur and Ball-Rokeach 1988 and Feldman 1985.)

Neuman, W. R. (1991). *The future of the mass audience*.  
Cambridge University Press, P. 119.

アメリカのマスメディアの発展と競争

3. 3. この論文は、その年(1968)の6月13日に New York の Rochester 大学で行われた、Society for the Study of Technology in Education において発表されたものである。従って、Visual Literacy という言葉を公に使い始めたのは、正確にはこの時ということになる。なお筆者は確認していないが、この前年に Kodak 社の Newsletter (Debes 文献 1) において始めてこの言葉を使ったといわれている。しかしながらこの Visual Literacy の能力を育成するプログラムは、すでに 1965 年頃から始められており、実際にいつからこの言葉が使われ始めたかは必ずしも明確ではない。ただし Debes の文献 7 の最後にこの年代を伺わせる記述がある。そこには下記のように記載されている。

近年この分野は、「Visual Literacy 運動」と呼ばれるまでになっている。これは、AECT の会員や視聴覚教育に係わっている実践家たちの間で手紙や電話で情報を交換しながら 1995・6 年頃に試験的に始められた。そして 1967 年になって、Eastman Kodak 社の Debes の研究室の活動を中心としたこの分野の最初の論集である *Visual are a language* が出版された。(Fransecky & Debes, 1972a, p.32)

3. 4. この定義は、第 1 回の National Conference on Visual Literacy (1969.3) で提案され、後に The Association for Educational Communications and Technology Task Force on Definition and Terminology において承認されたものである。原文は下記の通り。

Visual literacy refers to a group of vision competencies a human being can develop by seeing at the same time he has and integrates other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects and/or symbols, natural or manmade, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication (Williams & Debes, 1970, p.14).

3. 5. 例えば、速水滉(1932, pp.347-354)によれば、定義の基準として以下のものが挙げられている。

第 1、定義は其の定義せんと欲するものの本質的属性を挙ぐべきである。偶有的属性を挙ぐるに過ぎないものは真性の定義ではない。本質的属性を明らかにするためには、前述せる如く、定義せんとするものの属する最近の類概念と其の種差を挙ぐべきである。

第 2、定義の中には定義せらるべき言葉又は之と略ぼ同義の言葉を用いてはならぬ。前述の「立憲政治とは憲法に拠りて行ふ政治である」と云うが如きも、要するに此の類の定義で、所謂循環定義である。

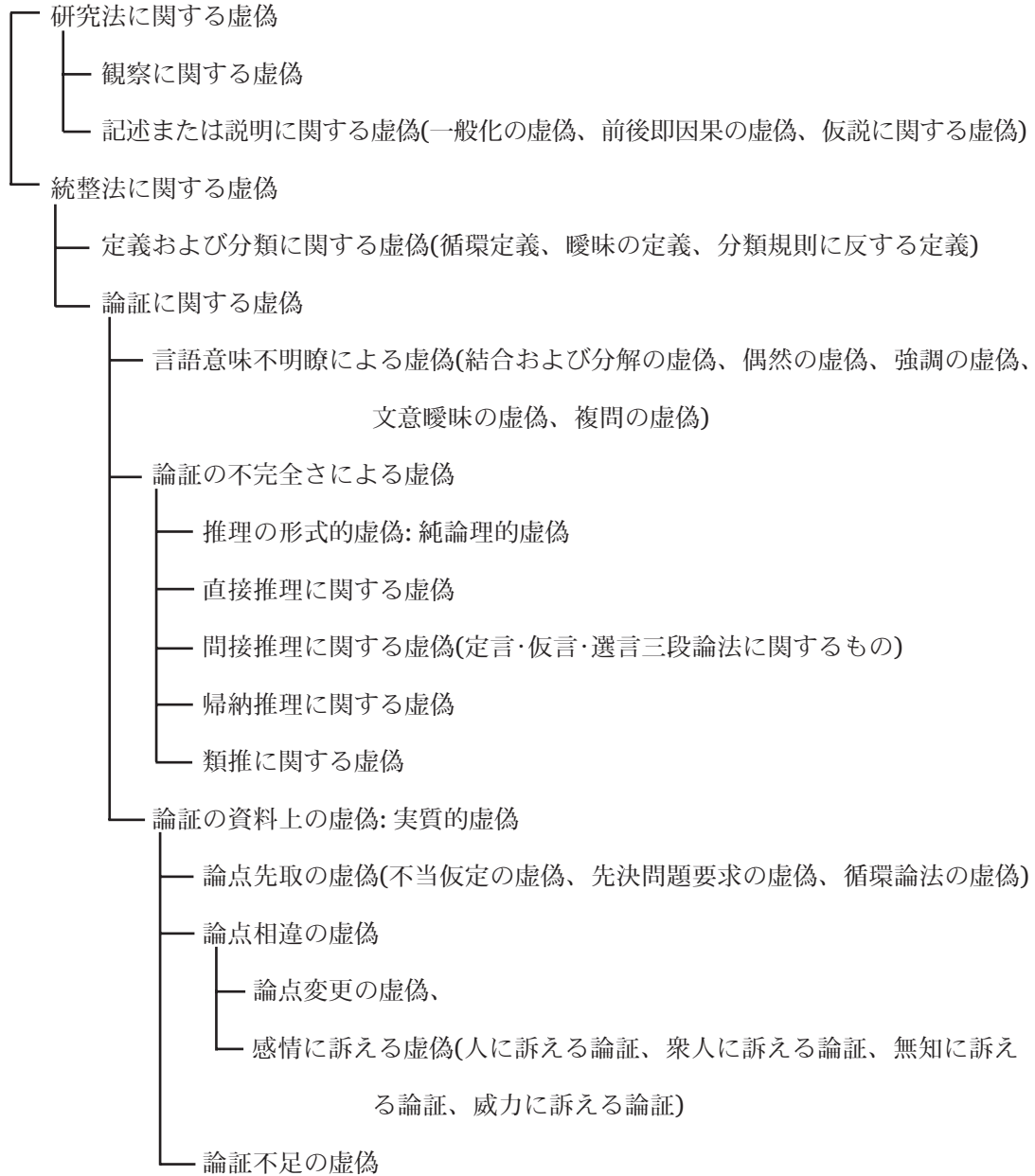
第 3、定義は成るべく肯定的のものであるべく、否定的であることは避けねばならぬ。

第 4、定義は定義せんとするものの範囲を悉皆網羅して、狭きに過ぎ、又は広きに失することのない様にせねばならぬ。

第 5、定義に用いらるる言語は可成簡単明瞭なるを要する。曖昧又は多義な言葉、若く

は比喩的の言葉は之を避けねばならぬ。殊に定義せんとするものよりも一層難解の語を使用する如きは不可である。

3.6. 虚偽の種類はいくつもあるが、一般に知られているものには下記のものがある。



3.7. ここでいう「対象言語」とは、言語学でいうところの **object language** とは異なる。言語学の場合は、研究対象となる言語をさす。これに対してこの対象言語を論ずる言語は、高次(メタ)言語となる。例えば、英語における色の問題を日本語で論ずれば、対象言語は英語であり、高次言語は日本語である。Debes のいう **object language** とは、生活環境の中のモノが安定した意味を解釈者に対して持つ場合である。これの典型は床屋のサインなど社会的な約束としての意味をもつシンボル化しているものである。しかしながら



Debes が注目するのはもう一つの対象言語の方である。このもう一つというのは、普段あまり意識されることはないが、椅子などの家具がそれを使用する者に対して一定の意味をもっているような場合である。例えば、机は書き物をする場所としての意味をもっているため、それに腰掛けるのは禁じられる。そういった場合、この机は一つの安定した意味をもった記号として私たちに働いていることになる。

3. 8. Debes の文献 7 の最後にこの年代を伺わせる記述がある。そこには下記のように記載されている。

近年この分野は、「Visual Literacy 運動」と呼ばれるまでになっている。これは、AECT の会員や視聴覚教育に係わっている実践家たちの間で手紙や電話で情報を交換しながら 1995・6 年頃に試験的に始められた。そして 1967 年になって、Eastman Kodak 社の Debes の研究室の活動を中心としたこの分野の最初の論集である *Visual are a language* が出版された。(Fransecky & Debes, 1972a, p.32)

3. 9. この規準は、言葉の特徴としてしばしば挙げられるものである。この問題については、第 1 章 6 節のムーナンの言語の特徴に関する検討を参照されたい。

3. 10. C. メッツは映画の統辞規則として「大連辞分類」というものを考案したことで知られる。文献としては以下のものを参照されたい。なお筆者は、以前下記の著書でこれを用いた映像分析をこころみたとある。

Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinema*, tome I, Paris; Klincksieck, 121-146.

中川邦彦 (1983). 映画記号論. 加藤茂他. 芸術の記号論 (V 章). 228-291.

小笠原喜康他 (198). 映像分析の方法. 小川博久・小笠原喜康編. 幼児放送教育の研究 (第 5 章). 黒川書店.

3. 11. この Baca の定義は、Braden, R. (1993, p. 2) の文献による。
3. 12. この *Visual Literacy* という、そのものズバリの題名の本は、International Visual Literacy Association (IVLA) のメンバー 25 名の執筆による 8 セクション・22 章の本である 8 つのセクション名は、以下の通り。

I. Perceptual, Historical, and Theoretical Foundations of Visual Learning.

II. Visual Language.

III. Nonverbal Communication.

IV. Visual Design.

V. Use of Visuals.

VI. Cultural, Socail, Political, and Technological Aspects of Visuals.

VII. Ethical Considerations.

VIII. Use of Visuals and Research Implicaitons.

3. 13. Jackson Pollock (米・1912-1956)。Sidney & Harriet Janis Collection Fund 所有。ニューヨークの現代美術館 MOMA でみることができる。ここには他に多くの現代美術が納められているが、同様の同型性を問えない作品を見ることが出来る。なおこの図の出典は、Franc, H. M. (1992, p. 140) による。

## 第 4 章

### Peirce 記号論による教材解釈 — 地図認識を例として —

第 1 節 Peirce 記号論の教材解釈に提起する問題

第 2 節 Peirce 記号論からみた Arnheim の地図認識論

第 3 節 地図的 Icon 認識カテゴリー構築の試み

1. さまざまな地図と地理的認識の問題
2. 地図「視知力」のカテゴリー・システム

第 4 節 これまでの地図教育の問題点改善に向けての試論

1. これまでの地図教育の問題点
2. 地図教育改善の視点

## 第1節 Peirce 記号論の教材解釈に提起する問題

この章では、筆者のいう Visual 概念そして Peirce 記号論の再解釈に立てば、これまでの映像記号の使い方をどのように見直すことができるのかについて具体的に考えてみたい。例として本章でとり上げるのは、地図の認識及び地図を使った学習の際の認識である。そこで、本章においてなぜ地図を Peirce 記号論の再解釈による教材解釈の好例として取り上げるかについて、まず述べておかななくてはならないだろう。

Peirce 記号論では、記号を大きく 3 つに分けたが、その区分は第 2 章でみたように個々の記号種別がそれ自体として自存するという概念ではなかった。すなわち Icon・Index・Symbol は、それぞれが固有の記号種として存在するというのではなく、それぞれの視点で見られたときに Icon とみられ、Index とみられ、Symbol としてみられるという解釈的区分であった。そしてさらにこの記号種別は単にそれぞれの視点によって解釈されるだけでなく、Icon から Index へ、そして Symbol へと順次解釈されると共に、なにがしかの記号がいったん Symbol と解釈された後に、そこで形成された解釈傾向がさらに新たな Icon 解釈へとつながって循環的に記号解釈を深めていくという動的な概念として措定されていることを確認した。

Peirce のこうした記号論に立てば、こうした解釈と動的な深化が求められる教材の好例に地図記号解釈が考えられる。というのも地図記号とそれによって構成されるところの地図は、単に地理的事象を記述するための道具ではなく、学習者の地理認識そのものを構成する記号体であるからである。他の教科に見られる挿し絵や概念を示すモデル図に比べ、地図記号とそれによって構成される地図とは、まさに学習者の認識内容そのものを規定する重要な記号である。それだけに地図記号をどのように学習者に解釈させ、どのような認識力を育成するかは、地理教育にとって大切な課題となってきた。

Peirce の記号論は、こうした重要な記号解釈のあり方に一つの示唆を与えるように思われる。というのも地図記号認識は、単に言語的な概念としてばかり認識されるべきではなく、そうした Symbol 的解釈の前になによりもまず Icon 的な解釈を経なくてはならないことを教えているからである。記号解釈においては、記号属性から直接に看取されるところの印象のようなものが記号解釈の基底となるからである。そしてそれは単に解釈の初めにおいてのみ重要なのではなく、その後の発展的認識においても繰り返し係わっていく。かつて三澤勝衛が『風土論』で重視した分布の下に潜む規準的分布形態を見抜く「心眼」のような能力は(三澤, 1979)、Peirce の Icon 解釈のように記号から直接に感じ取られる「情態の質」のようなものと考えられる。それは初学者から研究者のレベルまで、それぞれに重要な地理学的能力である。Peirce の記号論は、こうした従来地理教育で重視されてきた地図認識力の重要性を改めて理解する一つの論理を提供してくれるものと思われる。

地図認識力の問題は、これまでも数多くとり上げられてきたし、現在でも変わらず地理教育の中心である。しかしながらこれまでの地図認識の教育では、地図に表されている種々の記号から正確に地表面の現象を読みとることに力点がおかれ過ぎてきたように思われる。もちろんそれ自体は、極めて重要な事であることは確かである。しかしながら Peirce 記号論の再解釈からは、これとはもう少し違った意味での地図認識というものが導き出される。そこで従来のもものと区別するために、発音しずらくあまり練れた言葉ではないが、ここでそれを地図「視知力」と呼ぶことにする。

筆者が「視知力」という用語を用いるのは、「視覚的思考」という言葉の提唱者である、Arnheim, R. の考え方と筆者とを区別するためである。なぜなら「視覚的思考」という用語では、どうしても言語によって論理的に組み立てられるという意味合いが出てしまうからである。この意味合いは、言語とのアナロジーから、しばしば無益な論争を引き起こしてしまう。いわく、映像は言語と同じような分節も統辞規則もないので同じように論理的な思考はできないと従来論者がいえば、Arnheim は言語では本当は思考ができないのだと反論するといった具合である (Arnheim, 1969, pp. 227-229)。

Peirce 記号論にならった筆者のいう「視知力」は、そうした言語による思考の背後でうごめいていてそれを左右する力をもった一種言葉にならない力としてのものである。それは Arnheim の論も否定しないが、従来論者の危惧も否定しないものである。すなわち筆者のいう「視知力」は、確かに言葉による厳密な論理を持つものではない一方で、他方でその背後で論理操作を規定しているような、あいまいでありながら同時に言葉の適用範囲

をコントロールしているようなものである。そういった意味合いを強調したいがため、ここではあえて「視知力」という言葉を使うことにする(注 4.1)。

さらにまた、Arnheim の「視覚的思考」と区別したいのは、彼が次のようにその育成を芸術教育に期待していることにもよる。それに対して筆者は、むしろ通常の教科学習にそれを求めたいと考えている。

芸術教育は、それが「美的」な問題として狭く考えられるままである限り、他の諸学問と同様の価値をもつものと見なされることはないだろう。しかしひとたび、知覚像があらゆる学問分野での生産的思考の手段となっていることが認識されるならば、芸術教育は、視覚的思考や視覚的認知、そして視覚的経験の最も重要な訓練の場であることが認識されるようになるであろう。(Arnheim, 1968, p.1)

確かに、芸術教育におけるその役割は重視されるべきである。しかしながら筆者は、もう一方で、各教科において育成される視覚的な力についても検討されなくてはならないと考える。なぜなら、下記に述べる二つの恐れがあるからである。

第一に、芸術教育だけで視覚的思考が育成されるとは限らないからである。それは基礎ではあっても、その全てをカバーすることはできない。例えば、算数の図形の面積問題の解法に見られるような視覚的思考は、芸術教育で育成できるとは限らない。

第二に、各教科の理解方法の中に、どのような視覚的思考を必要とする教材があるのかは、これまでほとんど検討されてこなかった。そのような検討がなされない限り、視覚的思考は芸術教育の中に押し込められてしまい、思考におけるその意義が十分に理解されないままになる恐れがある。

この2つの理由から、筆者はあえて「視知力」という概念を提出することにした。ではこの用語を使って、地図視知力をどのようなものとして描くことができるだろうか。そしてそれはどのような従来の見直しを示唆してくるのだろうか。次節から具体的に論ずる前に、改めて第1章・第2章で述べた筆者の基本的な理解を確認しておきたい。

筆者はこれまで、映像は従来考えられてきたように単にわかりやすいものとはとらえられないことを論証してきた。従来は、絵図・映像記号をその指示対象と形体的に似ているので誰にでもわかりやすいものであると考えてきた。しかし第1章で論じたように、それは理論的なフィクションであって、実際はその絵図・映像の意味をすでに知っている場合に限りわかるに過ぎないことを論証してきた。端的に言えば、知っているからわかるに過ぎないのである。例えばそれは、原子モデル図のように簡単な図であっても、それを知らない者にとっては全く意味をなさないことを考えてみればよい。あるいはまたそのような理論的なものでなくても、通常の写真のような場合でも同じである。そこに描かれている対象が日常目にするものであっても、それがその対象自体を表現し伝達することを意図していることは必ずしも常ではない。それを意図しているとすれば、それはせいぜい商品カタログのような場合でしかないかもしれない。

絵図・映像の意味は「知っているからわかる」というこの筆者の論理は、全くありきたりのことのように見える。だからいわばそれは常識の再発見に過ぎないかもしれない。しかしながら筆者は、第1章においてさらにそこから一歩進んで常識とは少しずれる論理を展開した。それは、すでに知られた絵図・映像は、映像記号ではなく言語記号である、という論理である。映像と言語を相互に異なる記号概念として措定し、かつ言語記号を意味が定まっている記号とするならば、その対概念である映像記号は意味の定まっていない記号ということになるのは、理の当然であるように筆者には思える。たとえそれがかなり具象的な記号であっても、「ヒエリトグリフ」に見るように、十分に言語記号として機能している絵図がある（後者は二重分節性すら備えている）一方で、Tシャツなどの衣服の上に図案化された文字は、もはや言語記号として機能してはいない。この簡単な例は、従来のとらえ方を疑問視させ、かつ筆者の論理をかなりの程度傍証してくれるものと思われる。

こうして改めて定められた筆者のいう「映像」概念は、第2章において Peirce の記号論の助けを借りてさらに新たな意味を与えられた。しかしながらあるいはこれも全くありきたりであるかもしれない。それは、私たちが記号に接する時のことを虚心に振り返ってみれば、誰にでも思い当たる極めて素直な現象であるとすらいえる。すなわち、それがどんな記号であっても、必ず認識の基礎には Icon 的な解釈があるということであった。Icon 的解釈とは、記号のもつ属性から直接に得られる印象、Peirce の言葉に従えば「情態の質」を感じとる場合である。それはまだ言語化された意味ネットワークの中に位置づけられていないものであり、その意味であいまいな解釈状態である。しかしながらそれだけにどん

な記号の解釈においても必然的にかかわっている。それが言語記号といわれるものであっても、この Icon 解釈の背景をもたないとすれば、それは全くの空虚なオウム返しのものになってしまう。

先にも述べたように Peirce の記号の 3 分類は、そうした記号が個々ばらばらにかつア・プリアリに自存しているのではなく、Icon・Index・Symbol といった解釈態度によって記号に接するときにいわれる分類である。筆者のいう「映像」もこれと同様であって、その記号がどんな類(映像か言語か)のものであるかは、解釈者側の接し方によって決まってくるという概念である。すなわち何かの記号を、その記号がもっている質的雰囲気からとらえるとき、それは言葉化されない、えもいわれぬ意味あいまいなものとしてとらえられる。そうしたものとして何某かの記号をとらえるとき、私たちはそれを映像的だと感じる。そうした意味で映像記号とは、Icon 解釈される記号であると考えられる。繰り返しになるが、それは決して指示する対象と似ているからではない。

こうしたものとしてとらえられる映像記号そしてその解釈は、第 2 章の Icon 解釈の性格の理解でみたように、決して単に認識の始まりとしての感覚的なだけの解釈を要求する記号ではない。Icon 記号が、認識の深まりとともに次々と不断に新たな解釈を要求する記号として解釈者の前に立ち現れるのと同様に、映像記号も解釈者によって常に解釈され直される可能性を持ったものとして立ち現れる。もちろん多くの場合、どちらかといえば慣れという習慣の確立に向かってしまうことは確かである。だからこそ、新奇な映像であっても、しばしばすぐに陳腐化する。しかしながらそうはいつでも、それがたとえいわば後退のものであったとしても幾度となく解釈が作り直されることにはかわりはない。

そこで問題は、そうした解釈を容易に習慣化に収斂させずに後退ではなく発展させ深化させるためにはどうしたらいいのかということになる。Arnheim はそうした教育の分野として、先の引用にみるようにこれまでとは違った芸術教育にそれを求める。筆者はしかしながら、本章においてそれを従来の各教科の中に求める可能性を検討したい。そこで選ばれたのが、地図認識の問題である。地図はさまざまな記号を持ち、それは「地理学の言語」といわれる。しかし同時にそれは独特の形体をもっている。そうした地図は、どういう Icon 認識・視知力を私たちに要求しているのか。それが本章のテーマである。そこで次節では、この問題に有力なモデルを提示している Arnheim の議論から検討してみたい。



## 第 2 節 Peirce 記号論からみた Arnheim の地図認識論

Arnheim, R. は、「視覚的思考」という言葉を生み出し広めた芸術心理学研究者として本邦においても著名である(注 4. 2)。彼は 1940 年にナチスに追われてアメリカにやってきましたが、その理論は Peirce の記号論によく似たところがある。とりわけその“The perception of maps”の論文での考え方は、とてもよく似ている。詳しくは後述するが、あらかじめその近似性を述べると、Peirce 記号論の記号の 3 分類である Icon・Index・Symbol は、それぞれ Arnheim がいうところの「3 種類の Icon 情報」を認識する“dynamic expression”, “looking at”, “looking up” に極めて近い考え方である。それはまた地図記号を Peirce のように個々に独立して存在するものと記号をとらえずに、解釈者の側のとらえ方によって「3 種類の Icon 情報」となるというとらえ方でもある。そうした意味で Arnheim の考え方は、Peirce の記号論を具体的なレベルに翻訳したものと見なすことができ、本章のテーマである Peirce 記号論に立った地図の認識を考える上で重要な参考となるように思われる。そこで本章では、まず最初にこの Arnheim の論文を詳しく検討することで、後述の「地図視知力」ないしは「地図的 Icon 認識カテゴリー」構築のための考え方を得たい。

「地図は、視覚的な道具である」(Arnheim, 1986, p. 194) という文章から始まるこの小論は、最初は 1976 に American Cartographer (vol. 3, no. 1) に掲載されたものであるが、その冒頭部分で地図が Icon 記号によるものであって文字記号によるものではないことを次のように述べる。

一片の単純な地理的情報でさえこの種の豊かさを持つるのは、地図がアイコン的なイメージ、すなわち地図が描く対象のある種の視覚的特徴をよく表現し

ている相似物だからに他ならない。Icon 的でない、純粋な慣習的な記号すなわち文字や数字は補助的な役割しか与えられていない。(Arnheim, 1986, p. 194)

ここで Arnheim は Icon という言葉や相似物 (analogue) という言葉を用いているが、彼が Peirce のことを意識していたかどうかは定かではない。というのも彼の著作のどこにも Peirce の引用や例の記号分類が出てくることはないからである(注 4. 3)。それにもかかわらずこの Arnheim の考え方には、Peirce の記号論に似たところがある。その似ている考え方というのは、地図の読み方に影響を及ぼす「3 種類の Icon 情報」と Arnheim が呼ぶところのものである。それは、“looking up”, “looking at”, “dynamic expression” の三つである。この 3 つが、Peirce の Symbol, Index, Icon の認識に極めて近い考え方なのである。そこで以下この 3 つを詳しく見てみよう。

最初のもは、“looking up” する事によって与えられる情報である。普通この “looking up” というのは、「さがす」「辞書などで調べる」という意味である。しかし Arnheim のこの概念は、それとは違うものようである。なぜなら、下記の引用のように「最初のもは、単に『調べる』ものである。それは辞書や電話帳を調べるのに大変近い」といっても、むしろ文脈にそって読みとるものとしてこの “looking up” を説明するからである。となればそれは、Peirce の Symbol 解釈に近いものである。彼は、これを以下のように述べる。

知覚的には、地図を読むというのは三つの種類の Icon 情報に関わることになるといえる。最初のもは、単に「調べる」ものである。それは辞書や電話帳を調べるのに大変近い。例えば私がフィジー諸島がオーストラリアからみてどの辺に位置するのかわかりたいと思うとすると、この場合の関心は特定の実事により狭く限定されていることになる。それはブリューゲルの大きな絵の中に小さなウサギを見つけだそうとするようなものである。しかしこのような場合ですら、地図から受け取るイメージは、電話番号とか言葉のスペルとかを調べる場合のような厳密に限定されたものでは決してない。地図のようなアイコン的なイメージにおいては、どんな細かなところも全体から切り離されて孤立していることはない。地図は、個々の部分が孤立するのを思いとどまらせる。

地図は、現実世界の連続性を保ち、個々のものをその周りのものとともに表現する。したがって地図を使う人のより能動的な見分ける力が必要とされる。しかし目的をもって読まない場合であっても、地理的事象を知的に識別判定することが出来るようになってきている。事象を知的に識別判定するというのは、文脈をもって事象を識別判定するということである。(Arnheim, 1986, p. 195. 下線部筆者)

ここに示されているのは、よく行われる地図上に何かを調べるという場合であっても、それは決してただ単に何かの事象を拾い出すというのではないという考え方である。それは、引用文の最初の下線部「地図のようなアイコン的なイメージにおいては、どんな細かなところも全体から切り離されて孤立していることはない」にあるように、決して個々バラバラな情報を読むというものではないという考え方である。地図の上には沢山の記号があり、それは一見個々にバラバラに存在しているかの如くである。しかしそれを個々に取り出してみても、ほとんど地理情報としては意味をなさないだろう。

例えば、警察署の記号を地図上に発見しても、それ自体では地理情報とはならない。それはせいぜい地図記号がなにを示しているかのテスト問題に答えるようなものでしかなく、地理情報とはいえないだろう。なぜならそれが地理情報である限りは、何某かの地域の情報を含んだものでなくてはならないからである。実際このような個々の情報は、それがどの地方の地図のどの道路に面してあるのか等の他の情報と組み合わせられて初めて意味をもつ。

こうした記号の解釈論は、引用の次の下線部「地理的事象を知的に識別判定することが出来るようになってきている。事象を知的に識別判定するというのは、文脈をもって事象を識別判定するということである」にあるように、Peirce でいえば Symbol 解釈にあたるだろう。Symbol 記号はそれ自体としては何の意味もなくただ何かを表すだけであるが、他の記号と一緒に文脈の上で解釈されるとき、初めて意味をもつ記号となるからである。

実際確かに地図記号はその大部分が Symbol であろう。しかしそれは文字と同じく規約的記号だからというのではない。このように他の記号との連関の中で意味をもつ記号だからという意味においてである。この辺はよく誤解されているように思われる。Peirce の Symbol は、個々の記号としてみられるときは Icon でしかない。すなわちそれがそれ自体としてそのままである場合が Icon であり、それがどこにあるのか、どんな風にか、と問わ

れる場合が **Index** であり、それらが組み合わせられて意味を持つてくる場合が **Symbol** なわけである。その意味で、この **Arnheim** の言説は正しく、それ故に **Peirce** のいう **Symbol** に酷似しているといえる。

では次の“**looking at**”とはどういうものか。これは通常、「気をつけて見る」ことを意味するが、そこにはその対象がなんであるのかの判断が含まれる。そうした意味でこれは、単に見るというよりも「識別」することである。それは、それ特有の属性に着目して他のものから区別する見方である。そこでこれは次のように表現される。

単なる「調べる」ということは地図を読むということの本質に反することであるので、その本質は **Icon** 情報の第二の種類すなわち「識別」することとの混合である。例えば、地中海を識別判定するとしよう。それはどこにあるのか？ その大きさは？ その形は？ どんな国々に囲まれているの？ そしてどの海と続いているのか？ 私は、明確な目的を定めずに地図を眺める。それは私が絵を見るときにやり方である。「あなたは誰？ どんな人なの？」。これは、地理や歴史の教師が子どもたちに創りだしたいと願っている学習態度である。それをうまくやろうとするならば、地図の助けを借りなくてはならない。この要求に応えるために、地図の色や形は、利用者の顕在的かつ潜在的な問いに視覚的に答える知覚的な特性を提供できなくてはならない。(Arnheim, 1986, p. 195. 下線部筆者)

ここで示されているのは、第 2 の **Icon** 情報が「形・大きさ・色」といった具体的な属性を提供するという考え方である。これはこれまでの普通の理解で言えば、いわゆる形体的類似としての **Icon** 記号による情報提供と見られるだろう。しかし前章で詳しく見たように、**Icon** 記号というのはそのような具体的な物理的情報を提供するものではなく、むしろ質的な基礎的イメージを提供する記号であった。それに対して **Index** は具体的な現象としての記号であり、どんな形をしてどこにあるのかということがその働きにおいて問われる記号である。

引用文の後者の下線部にあるように、「地図の色や形は、利用者の顕在的かつ潜在的な問いに視覚的に答える知覚的な特性を提供できなくてはならない」といい、そしてさらに引用の前者にあるように「それはどこにあるのか？ その大きさは？ その形は？ どんな国々に囲

まれているのか? そしてどの海と続いているのか?」と問われる記号は、それ以外の他のものとの区別の情報を提供する記号である。それは「何であるのか?」という問いに答えるものではまだなく、ただ他のものと識別される「どういうものであるか?」という問いに答えるものでしかない。

それは、よく学校のテストで出題される、「扇状地はどれですか」という種類の問いに答えるものであって、その扇状地がどの地域のもので、その地域の景観を生み出すのにどのような役割を演じているのかといった、より地理的関係性の理解への問いではない。単に形として識別されることが求められるラベルのようなものでしかない。そういった意味で、この“lookin at”という問いは、すぐれて Index 的な解釈の問いといえるであろう。

では第 3 の Icon 情報、“dynamic expression”とはなにか。Arnheim はそれを次のように述べる。

芸術家の領域であるのがよりはっきりしているのは、第 3 の Icon 的情報の領域である。すなわちこの種の情報は、色とか形のダイナミックな表情である。ダイナミックな表情は、データとして取り出せるものではないが、あらゆる知覚対象に備わっている属性である。実際それは、知覚対象のもっとも重要かつ基本的な属性である。地図のような視覚的なものを見るときに最初にかつ最も印象深く目に飛び込んでくるのは、等高線の密度とか面積とか距離とか幾何学的な形といった測定できるような事象ではなく、刺激情報から生み出される表現的な質である。ノールウェイやスエーデンがちっぽけなデンマークを包み込んで守っていて、そのことでヨーロッパ大陸とつながっているというようなことは、絶対に量的な情報ではない。大きいのと小さいのとが織りなす関係は、ドラマチックで生き生きとした質である。それは感じ取られた形のダイナミズムから生み出されるものなのである。そこには視覚的な力の関わり合いがあり、それが形に生き生きとした感じを与えている。この直接的で基本的なアピールは、あらゆる感覚的な伝達の鍵である。そしてそれは、学習の導入においては欠くことのできないものである。(Arnheim, 1986, pp. 195-196. 下線部筆者)

ここに述べられている“dynamic expression”は、Peirce の Icon と似ていることは容易に理解されるだろう。「等高線の密度とか面積とか距離とか幾何学的な形といった測定でき

るような事象ではなく、刺激情報から生み出される表現的な質である」といい、それは「絶対に量的な情報ではない。大きいのと小さいのが織りなす関係は、ドラマチックで生き生きとした質である」というのであるから、それは正に記号の第一次性である「情態の質」としての **Icon** そのものであるといってもいいだろう。

Arnheim が「この種の情報は、色とか形のダイナミックな表情である。ダイナミックな表情は、データとして取り出せるものではないが、あらゆる知覚対象に備わっている属性である」という時、そこには第 2 章で引用した Peirce の「それ自身の内的本性のおかげで、dynamic な対象によって規定されている記号として、**Icon** を定義する。幻想的な美しさ、あるいは作曲家が意図したものを表意していると考えられる曲によって引き起こされる感情のような性質記号はすべて **Icon** である」(8: 335) という言葉との符合を読みとることができる。それは正に、言葉によっては容易に表現できないが私たちの地図認識の最も根底において、その他の情報の読みとりを規定しているものである。そういう意味でこの第 3 の **Icon** 情報は、正に Peirce の **Icon** そのものといえるように思われる。

こうしてみると、Arnheim のいう「3 種の **Icon** 情報」というのは、かなりの程度まで Peirce の **Symbol**・**Index**・**Icon** に対応しているように見える。しかし Peirce のいう **Icon** であるこの「第 3 の **Icon** 情報」は、学習の導入ばかりにおいて必要とされるものなのだろうか。この「第 3 の **Icon** 情報」のような読みとりは、一見すると低次元の読みとりと見られるのではないだろうか。実際こうした読みとりは日本の学校ではほとんど無視されているように思われる。しかしこうした読みとりは、少なくとも次の二つの意味で重要である。それは第一に、地図情報の読みとりにおいて最も基礎的で、それだけにそれ以上の読みとりに対して基底的かつ規定的であるという意味において重要である。そして第二に、そうした解釈力は、次節で検討するように、そうした「ドラマチックで生き生きとした」ものをいかに表現するかをめぐってのさまざまなより高度で科学的といわれる地理事象の分布の表現手法を生み出す原動力になっているという意味において重要である。

すなわち Peirce における **Icon** がそうであったように、この「第 3 の **Icon** 情報」は全ての記号解釈において必ず付随するものだからである。第 2 章で引用したように、「全ての主張は、一つないしはいくつかの **Icon** の集合、あるいはまたその意味を **Icon** によってのみ説明できるよういくつかの記号を含んでいなくてはならない」(2: 278) のである。別いい方をすれば、全ての地図記号であるところの「**Symbol** とは、確実な方法でそれに付随させるあらゆる一組の **Index** によって指し示される対象が、その **Index** と共に働く **Icon** によ

って表現されている記号である」(2: 295)からに他ならない。

それにまた、より高度な地理的事象の把握においてもこの Icon 情報解釈は不可欠に働く。より高度な等値線による地理事象の確率分布表現においても、その基底にはこうした解釈力がなくてはならない。というより、そうした地理学研究者のイメージを表現する手段としてそうした分布表現が用いられるのである。そうした意味で、優れた地理研究者は、すぐれたこうした「第 3 の Icon 情報」解釈力をもつ人であると考えられる。それはまた第 2 章で引用した Peirce の言葉、「なぜなら Icon の大きな際だった特性は、それを直接観察することによって、その対象に関してその構造を決めるのに十分なもの以上の別の真理が発見されうるといふところだからである。〔中略〕ある対象についての慣習的な記号あるいは他の一般的な記号が与えられている場合、その記号が明示している意味以上の他の真理を導き出すためには、どんな場合でも、その記号を Icon で置き換える必要がある」(2: 279)に、よりの確に符合するであろう。

それ故に、個々の地理的事象を読みとるということを越えて、統合的な地理的景観認識をもつことが地理教育の最も重要な目的であるとすれば、学習者が特産物記憶を超えて地域に対するそうしたダイナミックな景観感覚を形成できるようになることは極めて重要な意味をもってくる。そうした意味では、この Icon 情報の読みとり能力は、地理教育の  $\alpha$  であり  $\omega$  なのである。より平易な表現でこの「3 種の Icon 情報」を言い直せば、「読む・見分ける・感じる」ということができる。

こうした意味で、地理教育における地図の意味を Peirce 記号論における Icon 認識問題としてとらえ直すときに、Arnheim のこの 3 分類は極めて示唆的であるように思われる。もちろんそれは、私たちが地図をみることでどんなことを学ぶのかという地理教育の内容と密接にとかわっている。そのことを理解し、さらにそれを Icon 認識の問題としてとらえるには、地図によって培われるべき認識をより具体的に描いてみなくてはならない。そこで次節では、そうした地図視知力を描く試みをおこなってみよう。

### 第3節 地図的 Icon 認識カテゴリー構築の試み

#### 1. さまざまな地図と地理的認識の問題

前述したように、この節では Arnheim の地図を読む時の「三つの Icon 情報」解釈カテゴリーを参考にして、地図の読解における Icon 認識、すなわち筆者のいう地図「視知力」を具体的に検討する。その目的は、これまで検討してきた映像記号論・Peirce 記号論・Arnheim の地図解釈論に立って、具体的教科内容に即した地図認識育成の可能性を探ることにある。もし本節でのカテゴリー構築の試みがある程度の妥当性を確保できれば、私たちはともすれば従来陥りがちであった地図記号の正確な記憶と再生という次元を越えて、新たな地図認識育成の方途を今後検討していく可能性の足がかりをえることができる。

ところでこの問題を考えるためには、より具体的に地図の問題に分け入らなくてはならない。今日どこへいっても沢山の種類の地図を目にする。車によるちょっとした日帰り旅行をする場合でも、出発して帰宅するまでに沢山の地図のお世話になる。出発前には経路を確かめ、高速道路のサービスエリアに入れば高速道路地図をもらい、観光地に着けばその地域の観光地図が描かれている案内看板を眺める。そしてそこにある美術館や博物館に入れば、またそこで館内案内図を頼りに見学をする。少しおもしろい絵地図でもあれば買い求めたりもする。こうして今日どここの家庭にも沢山の地図が溜まっている。数十年前であれば、家庭にある地図といえば、子どもの使う地図帳ぐらいしかなかったことを思えば、今日の私たちはずいぶんと地図の世話になっている。もちろん子どもたちは、日常の学習において、沢山の種類の地図を使う。とりわけ社会科の学習では不可欠なものとして、しばしば子どもたちを悩ませもする。



そこで本節では、まず最初にそのような沢山身の回りにある地図にはどんな種類があるのかを、後の議論のために簡単に整理しておこう。とはいえ、これほどまでに多種多様に発達している地図であるために、それを分類・整理することはそれ自体極めて難しい仕事であることは誰でも認めるところである。歴史の長いものであるために、用語自体が経験的に用いられているものも多い上に、今日でも新たな地図の開発にともなって新たな用語が生み出されているからである。そこでここでは、無理を承知の上でとりあえず常識的な整理をしておこう。浮田典良・森三紀による『地図表現入門－主題図作成の原理と実際』(1988)では、主に地図制作者の立場から次の6つの規準で地図を分類している。ここでの記述に筆者なりの若干の解説をつけて以下に記してみよう。

### 1. 作成法による分類

実測図：実際の基本測量によって作成される地図。「2万5千分の1地形図」「5千分の1国土基本図」など縮尺の大きい地図。

編集図：上記の地図を基図として、それをもとにして編集される地図。主題図や20万分の1地勢図などの主題図や5万分の1地形図・地方図など縮尺の小さいものが多い。

### 2. 形態による分類

平面地図：ほとんどの地図がこれに入る。立体を平面に表現するためにさまざまな記号式による工夫が図られる。地球全体のような小縮尺の場合は、さらに投影図法によってさまざまに分けられる。

立体地図：平面地図の弱点を補うものであるが、高さは平面距離の数倍にして作成される場合が多い。代表はレリーフマップといわれるものであるが、2枚組による立体視写真もこれにいれても構わないように思われる。

地球儀：説明の要はないが、世界全体の位置関係や距離を調べるのに便利である。

### 3. 体裁による分類

Map (図葉)：1枚物の地図をいうが、日常言語的には次の地図帳をさすことも多い。

Atlas (地図帳)：綴じられた冊子体のものであるが、中身は図葉でも箱に入っている地図集の場合にもいう。

### 4. 色彩による分類

単色図と多色図：この意味の説明の要はないが、昔の絵地図・荘園図が多色であったものが、近代になって技印刷術的に単色で表現するしなくてはならなくなり、かえって地図表現の工夫を促したものとしてこの区別は意義深いという。

#### 5. 縮尺による分類

大縮尺図：1 万分の 1 以上の地図

中縮尺図：1 万分の 1 未満、10 万分の 1 以上の地図

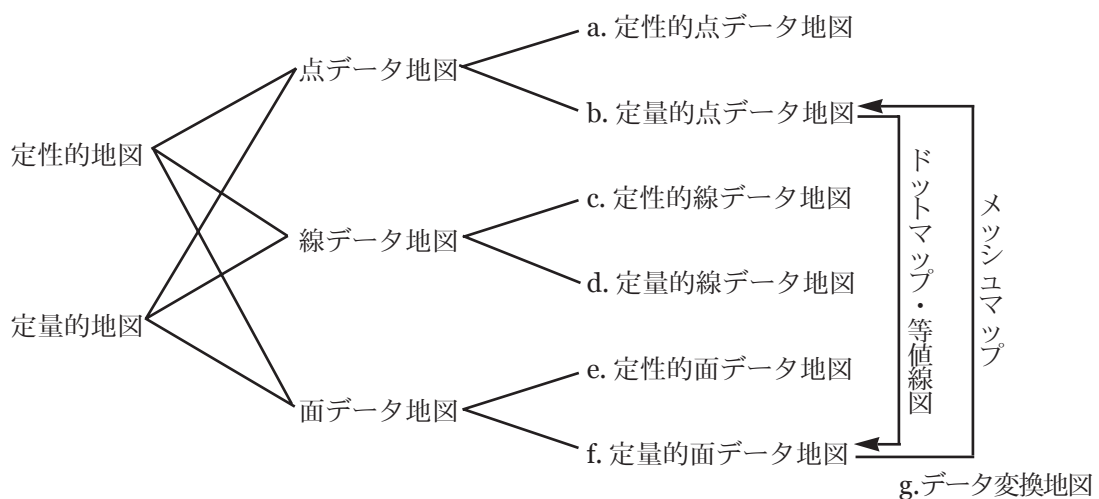
小縮尺図：10 万分の 1 未満の地図

#### 6. 内容による分類

一般図：縮尺・方位・位置関係を正しく保って、地形・水系・交通・集落・植生・主な施設などの地表面の様子を一通り表している地図。「2 万 5 千分の 1 地形図」がその典型例。

主題図：一般図を基図として特定の事象に絞って他を省略して表現される地図。地質図・海図・植生図・天気図・統計地図など多数あり、地図の大半をしめる。

このように地図を分類する視点はたくさんあるが、浮田・森はさらに「地図表現」の記号論的視点から「定性・定量」「点・線・面」「データ転換」の視点からの地図分類を提唱している。それを図示すれば下記ようになる。



この図自体は、浮田・森らの論述を筆者がまとめたものである。次頁に、彼らの論述を参考に簡単な説明とその例を示す。

a) 定性的点データ地図

日本の都市をその起源により、旧城・下町・旧宿場町・旧港町というように分類して示したり、一つ一つの工場を繊維・食品・金属・機械・化学というように種類別に記号で示したりする図。右の例は、特産物を絵記号で表しているが、点や方形・三角・×印などの単純な Icon を使う場合も多い。地図の凡例として注記されているいわゆる地図記号の多くが、この種の記号である。尺度論的には、名目尺度である。

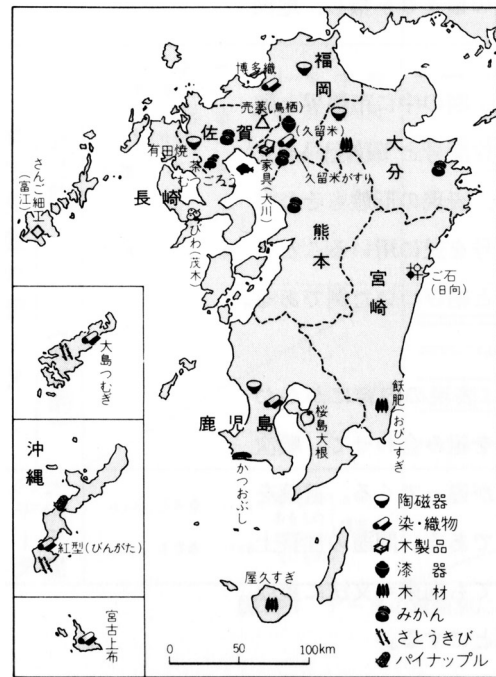


図 4. 1. 定性的点データ地図  
(絵記号図, 浮田・森, 1988, p. 52)

b) 定量的点データ地図

都市をその人口に応じた大きさの円で示したり、発電所をその出力に応じた大きさの、何らかの記号で描いた地図。データ表現には、多く円記号が用いられる。しかしながら方

形もみかけの誤差が少ないためにしばしば用いられる。また下図のような統計表示用のダイアグラムも多く用いられる。

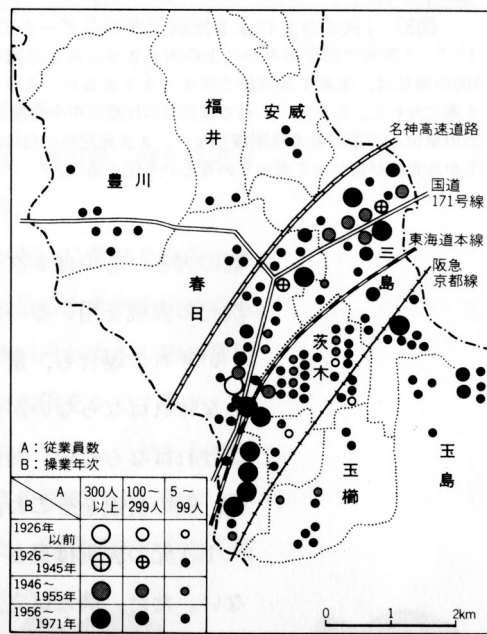


図 4. 2. 定量的点データ地図  
(定量点記号図, 浮田・森, 1988, p. 55)

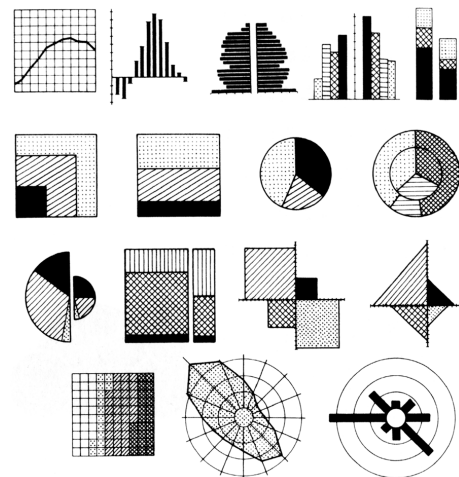


図 4. 3. 統計表示ダイアグラム  
(浮田・森, 1988, p. 58)

c) 定性的線データ地図

鉄道の広軌・狭軌・単線・複線・電化されているか否か等によって描き分けたり、民族や人口の移動や海流の流れ方向などを量化することなく描く場合。歴史の教科書などでは、戦いの経緯や交易の経路などを示すのによく用いられる。次の d) と共に「流線図」ともいわれる。

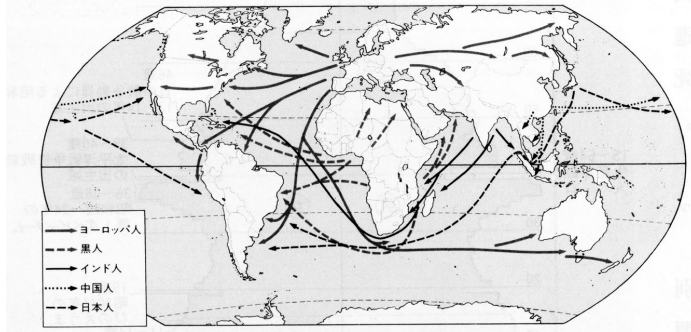


図 4. 4. 定性的線データ地図  
(佐藤久他, 1990, P. 36)

d) 定量的線データ地図

物流の大きさを表す図に用いられる。線の太さを量に比例させて表現されるが、線の数が多くなると錯綜しやすいという問題と、長さが量の大きさ理解に誤解を与えやすいという難点をもつ。しかしながら地理の教科書では多用される。

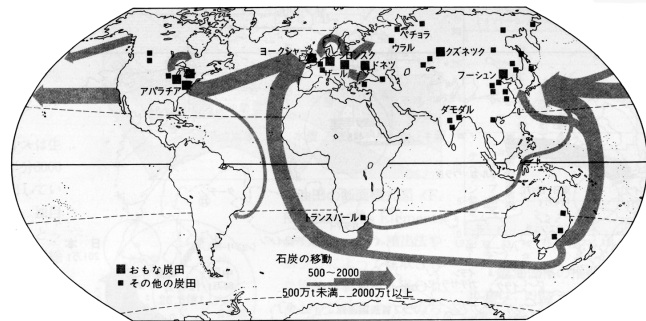


図 4. 5. 定量的線データ地図  
(佐藤久他, 1990, P. 77)

e) 定性的面データ地図

都市を商業地区、業務地区、工業地区、住宅地区というように区分して示したり、ある地域の言語・宗教などの区分を示したりする地図。ハッチ(模様)とアミ(濃淡)によって表現される。一般図の地物表現や人文的内容を表示するのに多用される。



図 4. 6. 定性的面データ地図  
(佐藤久他, 1990, P.144)

## f) 定量的面データ地図

市町村などの行政区画毎に人口の総数やその増減・密度などを示した図。これには絶対図と広義・狭義の相対図がある。絶対図は、人口総数を円の大きさや方形の大きさなどで示した図。広義の相対図は、人口増減の比率をハッチの段階で示したような図。狭義の相対図は、人口密度図。「コロプレス・マップ」ともいわれるが、絶対量は面積に影響されるため、図 4.7 のように点記号化し、密度のような相対的な量を図 4.8 のようにハッチ表現にする事が多い。

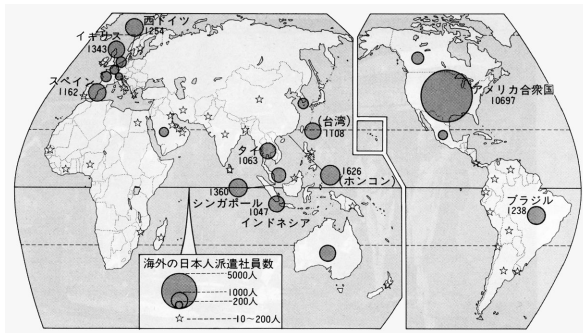


図 4.7. 定量的面データ地図(絶対)  
(佐藤久他, 1990, P.182)

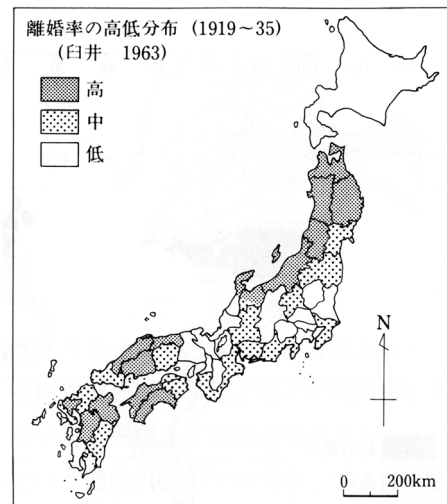


図 4.8. 定量的面データ地図  
(相対・コロプレスマップ)  
(佐藤久他, 1990, P.144)

## g) データ変換地図

## 1) ドットマップ

本来は、定量的な点データ地図であるものをドットの粗密によって面データとして表した地図。これはよく用いられるもので、人口 1,000 人につき 1 ドットとして表したりする。しかし人口密集地ではそのドットが重なってしまうので、一部アミとして塗りつぶすこともおこなわれる。これを防ぐ方法としては、行政区画毎に均等にドットを打つ方法もあるが精度は格段に落ちる。

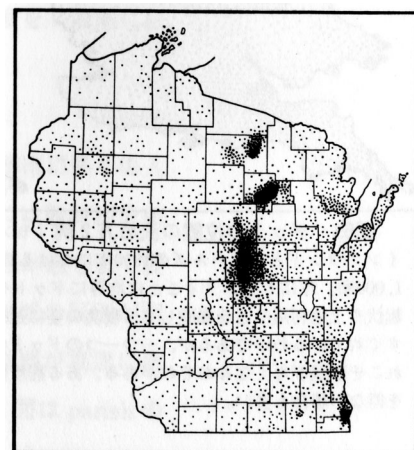


図 4.9. ドットマップ  
(浮田・森, 1988, P. 75)

## 2) 等値線図

いわゆる地形図や桜の開花時期を示すような地図は、その地域を代表するいくつかのサンプルデータをもって作成される。ある地点での点データであるサンプルデータがその周辺にあまねく存在するという仮定にたって等値線が引かれる。したがってこの等値線図は、本来は点データであったものを等値線によって囲むことで面データに転換した表現とみることができる。

等値線図には、ある地点での同じ数値を結んだ等高線図とその地域全体に同じデータが存在すると仮定して作成される等充線図とがある。これらは普段よく目にするものである

が、認識の問題としては少し異なる。地形や温度などのように滑らかに分布しているものの代表値を結んでできる等値線図と、人口密度分布のように、分布処理によって仮定的にひかれる等充線とは異なることには注意が必要である。

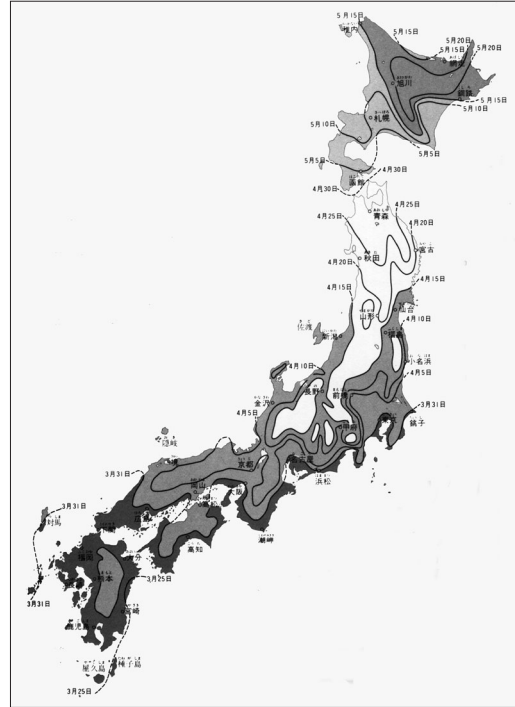


図 4.10. 等値線図  
(高崎他, 1982, p. 43)

## 3) メッシュマップ

これは、地表面を多数の等面積の方形に小さく区切って、その各メッシュ毎になんらかの記号でデータを表現して作成される地図である。ある地域の面が細断されることで、本来一定の拡がりをもっていたものが位置だけを問題にされる点的なものとなるため、この地図はドットマップや等値線図とは逆に、面データを点データに転換する地図ということになる。こ

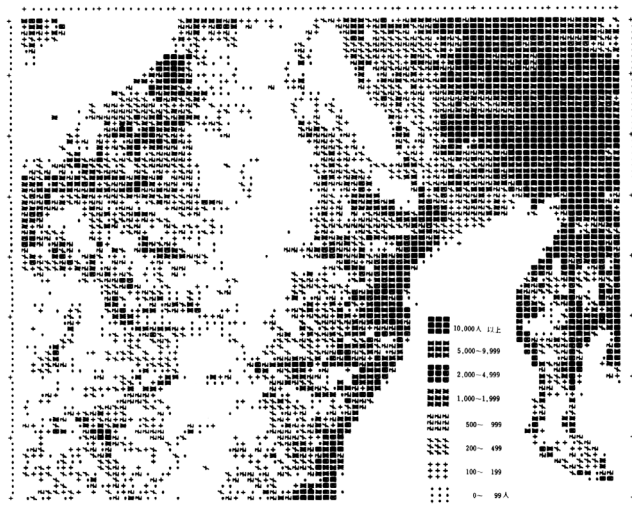


図 4.11. コンピューター製図のメッシュマップ  
(浮田・森, 1988, p. 82)

れは一般にはあまり馴染みはないが、研究目的では多様に作成される。とりわけコンピューターの発達は、この種の地図の作成を容易にした。

以上が、浮田・森の示した地図の分類であるが、ここには重要なものが触れられていない。それは、変形地図とかカルトグラムと呼ばれる密度変換地図と鉄道路線図のようなトポロジカルな位置関係のみを保持した地図、そして人の主観によってとらえられたものを表したメンタル・マップの三つである。森田・浮田の分類は、地図作製の基となる一般図を基図として、それを変更しないで主題図を作成する場合の尺度論的な視点からの分類である。しかしながらこの三つは、その基図を大きく歪めるか考慮しない地図である。私たちが普段目にするのは、こうした一般に「デフォルメ地図」呼ばれるこの種の地図が案外に多い。そこで以下、この三つを簡単に説明しよう。

#### h. 密度変換地図 (カルトグラム)

ドットマップのような場合、密集地域にドットが集まってしまい読みづらくなる。そこで一定の方式に従って地域ごとの表示密度を均一にする方法が採られる。ともすればそのおもしろさに目を奪われがちであるが、これは単に見やすくするだけでなく、そこに隠されている分布秩序を発見するためである。地域の特徴をとらえるという地理的認識は、ある面で認識的密度変換であると考えれば、これは重要な地図であるといえる。

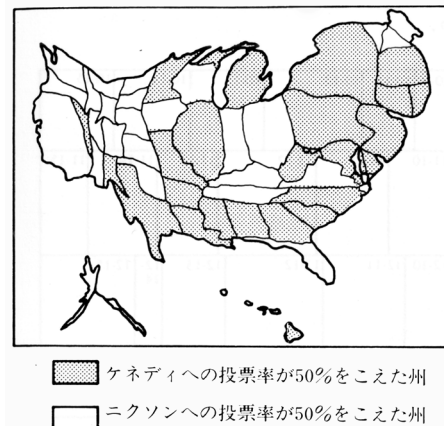


図 4.12. カルトグラム  
(中村・高橋他, 1988, p. 55)

#### i. トポロジカル地図 (路線図)

日常電車やバスに乗るときにお世話になる路線図といわれる地図は、相対的な位置関係と各駅との結びつきのみを明確に示しているものが多い。こうしたものは、基図のユークリッド的な構造さえも考慮にいれない。そればかりか、電車の中にあるものは、しばし

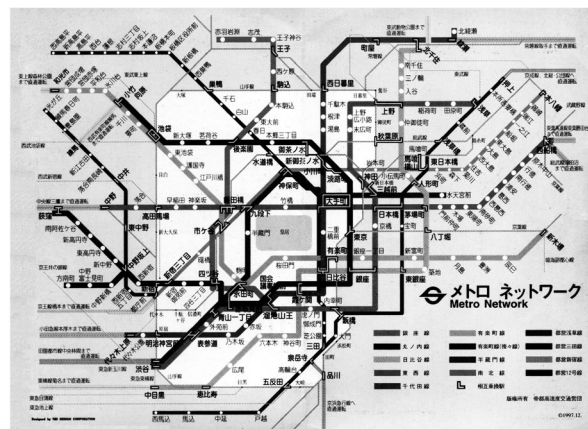


図 4.13. トポロジカル地図

ば南北も進行方向にあわせて逆転させている場合もある。位置関係は空間認識の最も中心的な部分であることを考えれば、これも重要な地理的認識の一つであるといえる。

#### j. メンタルマップ(イメージマップ)

近年注目されるようになってきた人の心理的空間認識を表現する地図である。これは決して科学的な地図認識が発達していない子どもなどの認識問題ではない。誰でもが持っている特定地域の空間認識を表現する地図である。このようなものは、人々の生活様式や身体性と結びついており、そこに暮らす人々の地域イメージを解明する重要な資料として研究対象とされるようになってきている。

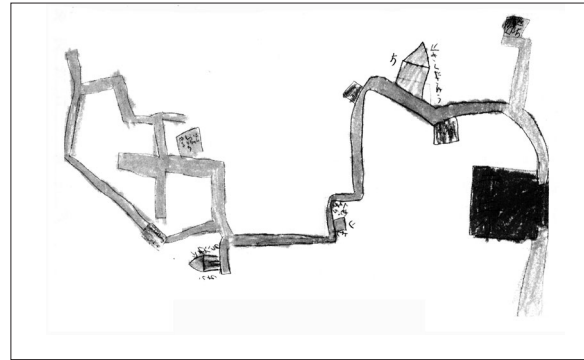


図 4.14. メンタルマップ  
(寺本・池他, 1990, p. 37)

さて、以上筆者は、これまで地図のさまざまな分類を紹介しながら、さまざまな地図をみてきた。この他にいわゆる図法と呼ばれる作成方法がある。それは、メルカトル図法などの言葉でよく知られているものであるが、ここでは省略する。しかしはたしてこのような分類法なり種々の地図表現は、私たちが問うべき地図的「視知力」ないしは地図的 Icon 認識のカテゴリーとして役に立つであろうか。

「地図は地理学の言語である」と言われるだけに、地理学では多くの描き方が工夫されているし、それによって描かれる地図の種類も実にさまざまである。ではなぜこのようなさまざまな描き方をしなくてはならないのか。それはやはり、単に分りやすく伝えたいがためばかりではない。それは、地理学研究者の地理的事象の解釈方法からくる必然的な結果である。松本正美の言を借りれば、『『地図を描く』とは、研究者が『新しい』意識をもって、空間的情報に『新しい』体系性を与えることである』(松本, 1977, p. 631)。したがってさまざまな地図は、単にさまざまな描画方法の工夫から生みだされてきたのではなく、彼らの認識内容と方法の違いによって、正に「新しい意識」の違いによって生みだされてきたものと見るができる。

このように考えてくると、地図は単なる伝達のための道具であるのではなく、またもちろん現地の写像などでもない。むしろ地図を描く人の頭の中にある地理的認識の一部の写



像であり、それを外化したものであるということが出来る。ここで地図を「人の頭の中にある地理的認識の一部を外化したもの」と述べたのは、地理的認識と地理的概念とは当然のことながら同じではないからである。地理的概念は、認識主体の主観から切り離されて何等かの記号と結び付けられたものである。従って伝達可能であり、地図はその重要な一部を形成している。

他方地理的認識は、認識主体個々人それぞれによって異なる。それは、認識の基礎となる個々人の経験が異なるからである。金沢に住んだことのある筆者と住んだことのない人とは、金沢という地域に対する地理的認識は当然異なる。また地理的認識をより高めようとするならば、当然のことフィールド・ワークを欠かせない。地図でいくらある地形を学習したとしても、これを欠いている人とそうではない人とは、現地に入った時の地形を読む力に差が出てくる。このことは、地理教育において最も重要なことであり、改善されなくてはならない問題であることは言うをまたない。

この意味で本研究で追及しているのは、あくまで地図「視知力」であって地理「視知力」ではない。地理「視知力」の育成ということになれば、やはりフィールド・ワークを欠かせない。ただ、フィールド・ワークを行えば地理「視知力」が育成されるということにはならないことには注意しなくてはならない。地図「視知力」の育成を経過しなくては、地理「視知力」は育成されない。何等の図的表現も介せず、いくら現地を引き回しても、決して例えば河岸段丘などという概念を形成することはできない道理である。

そうである限り、地理教育で地図を用いる理由は、その地図を描いた人の地理的認識を、その地図に表された形で学習者にも認識させるためであるということが出来る。地理的概念の表現は、文字言語命題表現ばかりでは不十分なのであって、やはり地図という空間形態記号表現にも拠らねばならないのである。その事情は、たとえ絵図や路線図のようにデフォルメされた主題図においても、何等かわるところはない。ではそのような地図によって形成されるべき視覚的能力とは、どのようなものだろうか。これを問うのが、この章の目的である。地図によって形成される視覚的能力、すなわち筆者の言葉で言い換えれば、地図「視知力」とは、どのようなものだろうか。これを描きだす概念装置ないしはカテゴリー・システムを考えてみたい。

そこでまず考えられるのが、従来の地図分類を援用することである。しかしながら従来のもものは、利用の観点や製作の観点、あるいは表現内容の観点からの分類であって、地理的認識形態からの分類ではないので、直接に有益な観点を教えてくれないのではないだろ

うか。とりわけこの節の冒頭で挙げた6つの分類は、地理学や地図学の中でよく見かける分類であるが、これらの分類法が地理的認識を代表しているとするのには無理があるだろう。作成・形態・体裁・色彩・縮尺はいうに及ばず、最後の内容による分類でも「一般図」「主題図」といった認識が地理的認識として考慮に値するものであるかどうかには疑問がある。というのも地図は、全てなんらかの主題図であるといえるからである。

一般図は通常「基図」と呼ばれる。それを基にさまざまなテーマをもった「主題図」が作成されるからである。しかしそれは、実際的な作業上の関係から言われる概念にすぎない。『地図学用語辞典 [増補改訂版]』(1998)では、一般図とは「地形・水系・交通路・集落など、地表の形態とそこに分布する事物をとくにどれに重点をおくということなく、縮尺に応じて平均的に描き表した地図の総括名称」(下線部筆者, p. 8)とされている。しかしながら「とくにどれに重点をおくということなく、縮尺に応じて平均的に描き表」わすということは、なんら論理的あるいは理論的な帰結ではない。それは、「そこに描かれているものは、とくにどれに重点をおいているわけではない対象である」という慣用的な暗黙の了解の上に成り立っているにすぎない。そうである限り一般図と主題図とを論理的にそれも地理的認識の論理なり理論なりの観点で区分することはできない相談ということになる。もし一般図認識などというものがあると言おうものなら、それは「一般図認識」という認識を主題として外化した地図ということになり自家撞着となってしまうだろう。

こうなると私たちは苦しい立場に追い込まれてしまうことになる。しかしながらそうした中、いくぶん有益な観点を教えてくれると思われるのは、この節で詳しくみてきた表現形式による分類である。これには、見てきたようにドットマップやメッシュマップ、そして等値線図やカルトグラムなどたくさんの種類のものが知られている。表現の形式は、表現する人の地域に対する認識の外化であると見なせば、これをもって地図「視知力」としても問題はないようにみえる。確かにそれは、頭の中にイメージする視覚的認識形態を外に表したものであるには違いない。しかしながらやはり、この基準をそのまま援用するのにも困難があるように思われる。

というのも第一に、浮田・森の前述の区分は、図記号の表現する尺度論的な基準であって、それが地理学的認識の基準とは見なし得ないことが挙げられる。全く無意味であるというのではない。表現したい内容が量化できるものであるのかどうかによって、どのような記号表現を用いるべきかということが決まってくるのであるから、地図を作成する場合には、このような尺度論的な基準をきちんとわきまえておかななくてはならないことは確か

であろう。とはいえこの分類法が表現記号の尺度論的視点からものであるという前提を忘れて無限定に採用することは、堀や松本の指摘するように地図が本来的にデフォルメであることやいかに変形するかの問題であることを見逃すことになり、結果として地理的認識として重要である前述の3つのデフォルメ地図の問題をスポイルすることになってしまうだろう(堀, 1982, p. 82; 松本, 1977, pp. 619-620)。

そして第二に、この分類方法では、認識方法的重複や差異を見逃す危険があることが挙げられる。例えば、ドットマップとコロプレスマップは表現方法は異なっても同じ事象密度の表現であるのに対し、表現方法は同じでも等高線図と等充線図は違う認識論理であるという点を見逃すことになる。浮田・森の区分は、地図製作上の記号論的問題からのものであるので、これらの危険の発生は彼らの責任ではないだろう。しかしわれわれが知りたいのは、このような表面上の外延分類ではなく、その奥にある認識方法に対するメタ論からの分類である。いわば地理学者が研究の結果として何らかの地図を描くとき、その頭の中ではどのような認識が働いているのか。その基本的なカテゴリーとその構造はどうなっているのか、といった問題を考えてみたいのである。それは、松本のいう次のような意識である。

Sauer も、地図は「地理学の言語」であると断言している。このように、地図の意義は自明である。しかし、「地図を描く」ことがどのような作業を意味しているかは、さほど自明ではない。というのは、その意味は具体的な作業の中に埋没してしまっているからである。／「カルトグラフィ (cartography)」は地図の上手な描き方を考察する知識である。本稿は、その立場についても言及するが、主として「地図を描く」ことそのものの意味について議論する。後者の議論は「メタカルトグラフィ (metacartography)」と呼ばれる」(松本, 1977, p. 617)

そこで次節では、このメタカルトグラフィの観点からのカテゴリーシステムの構築の可能性を考えてみたい。

## 2. 地図「視知力」のカテゴリー・システム

ではどのようなカテゴリー・システムが考えられるのか。前節で論じたように、既存の分類に単純に依拠できないとするならば、どういったものが考えられるのか。ここではそれを Peirce 記号論の視点から構築してみたい。Peirce の記号の 3 解釈視点である Icon 解釈・Index 解釈・Symbol 解釈という三つの視点は、記号解釈の局面であると共に深化の局面でもある。これはいわば地図という記号体に接したときの解釈者側の視点である。しかしこれだけでは、地図認識という具体的な問題のカテゴリーシステムを考えるには不十分である。なぜならここには、地理的事象の内容的な面が反映されていないからである。これを欠いたのでは実際の教育場面での教師の理解を進展させるものにはならないだろう。そこで本節では、この認識内容面を顧慮したカテゴリーシステムを提案する。

すなわち、地図「視知力」を地図を読むことによって形成される Icon 認識能力と定義すると、これには二つの面が考えられる。一つは、地理学研究の認識論理からみた面であり、もう一つは、Arnheim が提唱するような地図を読む側からみた面である。地図は地図製作者（地理研究者）の地理的認識の一部が外化されたもの、つまり一定地域に対してその製作者が構築したイメージを空間形態記号に置き換えたものである。そのためそれを読む学習者は、何よりもまずその地図に外化されているところの地図を作製した研究者などの地理的空間認識の論理に縛られる。これが地図「視知力」の第一の面である。これを「認識論理面」と呼んでおく。

そして地図「視知力」の第二の面は、読み取りレベルの面である。地図は確かに地図製作者の地理的空間認識を外化したものであるが、地図製作者はそのイメージの全てを地図に表すわけではない。他方、地図を読むわれわれは、学習によってさまざまな地理学概念や分析・構成の能力を持つことができる。そのため一枚の地図を読むとき、そこに書かれてあることだけではなく、書かれていないことも読む場合がある。またある場合には、その地図に一定の操作を加えて読んだりもする。このような能力を第二の面と考えると、それ

を「認識能力面」と呼ぶことにする。

そこでまず第一の面、「認識論理面」のカテゴリーを考えてみよう。地図「視知力」を地図を見る時の私たちの認識傾向とすると、それを規定しているもの、あるいは特徴づけているものとはどのようなものであろうか。これが数学や物理学や歴史学ではない、「地理」学のしかもその道具でありかつそれ以上に地理学研究の成果として到達された地理的言明であるところの「地図」の解釈力であるならば、それを規定している要因はどのようにとらえられるだろうか。もちろんあらゆる認識は、決して要素化できるものではなく、常に全体的なものないしは統合的なものであることは筆者も了解している。だからたとえ特定の分野で獲得された認識傾向であっても、それは他の場面やそれまでの経験によって培われた認識と統合されて働くであろう。そのことを十分承知した上で、あえてここではこの地図「視知力」を規定する要因を取り出してみよう。

まず地図は、地図製作者（地理研究者）の地理的認識の一部が外化されたもの、つまり一定地域に対してその製作者が構築したイメージを空間形態記号に置き換えたものであることを確認しておこう。しかしながらこうした立場には異論もあることは承知している。そうして取り出されたものは、果たして個々の地理研究者に付随した主体的なものか、それとも地理的事象としての現実をあるがままに写したものでかどうかということである。

一般には、地図は正確でなくてはならないと思われている。実際、町中にある看板に描かれてある昔ながらの町内地図があまり正確でなく、首をかしげることがあるのも確かである。道路地図は、やはり縮尺やランドマークなどの特徴的な地物の位置関係は正確でなくては用をなさない。そうした日常的な感覚からすれば、地図はいわゆる「正確」でなくてはならない。そしてこの「正確」を保証しているのは、それが現実をそのまま写し取っているという暗黙の了解に他ならない。こうした意味では、地図はやはりあるがままに歪みなく地表面を写し取っているものでなくてはならないという普通の感覚に間違いはない。

しかしながら、このような普通の感覚に少し反省を加えてみると、こうしたいわば現実を「模写」しているという意味での地図の考え方は、なかなか成り立ちがたいものであることが明らかになってくる。もし本当に全てを写し取ったのではとても使い物になる地図はできないからである。一方通行などの道路規制を書き込まなくては全く用をなさない道路地図などの主題図はいうに及ばず、たとえ 2 万 5 線分の 1 地形図のような基図と呼ばれるものであっても、その事情は変わらないだろう。松本はそのことを以下のように述べる。

『現実』の世界を「あるがままに」に地図化することを試みてみよう。「あるがまま」を字義通り解釈するならば、われわれに可能なことは、1枚の白紙に恐るべき混沌を描き出すか、さもなくば経緯線のような基準線を引いて手をこまねいているだけである。境界線を引くことは実にはなはだしい自己矛盾である。

(松本, 1977, p. 619)

松本はこのように「基図」という概念の言語矛盾を指摘した上で、従って「すべての地図は主観の構成作用によって算出されたものである」(松本, 1977, p. 620)と主張する。この主張は、異論の差し挟む余地なく正しいものである。しかしながら、そうであるからといって誰もが自由になんでも描いてよいとしているのではない。そこにはそれを描く対応規則が必要である。そしてそこにさらに、それが地表面に展開される自然的・人文的事象であるという前提が必要となる。ではこうした規則と前提に立つ地図には、基本的にどのようなものが描かれるのだろうか。

これについては、一般的に地図の3要素「地形と集落と交通路」が描かれるといわれることがある。しかしながら堀は、もっと一般的に「地表にあるもろもろの地物および諸現象の分布」(堀, 1982, p. 202)を表現すると主張する。確かに地図の3要素だけではもちろんないことは明らかである。それはいわゆる一般図であるところの地形図に限定した場合にすぎないからである。それに対して、「もろもろの地物および諸現象の分布」というのは全ての地図にあてはまるように思われる。しかしこれは包括的であって、間違いではないが具体性に乏しい。そこで筆者は、これを下記のように考えてみたい。

すなわち「認識論理面」は、これを可視的分布・不可視的分布・分布関係構造の観点から「可視分布認識」「不可視分布認識」「関係構造認識」の三つに分けることとする。地図は全て、端的に言えば地表上の事象の分布を何等かの形で表現したものである。分布への問いは、何がどこにどのように存在しているのかという問いであるが、それはまず地表面に現れている可視的な事象の分布を表現する。これには、地形分布(海底地形と空気・水分布を含む)や地形以外の地物・事象の分布が考えられる。そこには集落や植生や交通路、そしてまた様々な土地利用が表現される。

しかしながら、こうした目に見えるものばかりが地図に表現されるわけではない。離婚率とか収穫高とか方言などのさまざまな人文的事象の分布密度も多く地図に表現される。

こうしたものは基本的に目に見えない現象である。そこでこれを「不可視分布」として一つのカテゴリーにくくる。しかしながらさらに、地図には分布要素間の関係も描かれる。その典型は、流れ線を使ってえがく定性的・定量的線データである。その他にも牛乳の集荷ヒエラルキーとか通勤時の人口移動などの様々なものがある。

そしてこれらは、当然にそれぞれ「共時」と「通時」の面をもつ。「共時」「通時」の区分は、当然のことながら厳密には区分できない。時間は、不断に経過しているものであるので、一つの地図に表された事象は、常に一定の幅での時間内に生起している事象である。したがって「共時」か「通時」かは、どの地図に表された事象が、実際にどれだけの時間を経過しているかどうかには左右されない。それを決めるのは、その地図を作成した者が時間経過による分布状態を表現しようとしたのかどうかによる。そのためある場合には、例えば「中生代の世界地図」などのように実際には数千万年の時間の幅もつ事象であっても「共時」となることもある。

むろん人間活動の学問である地理学は、このような長い時間を問題にすることはないのであろう。とはいえ人間活動を問題にする限り、地理学は時間の軸にそって展開される事象を問題にしなくてはならないことは確かである。しかしながらこれまで地理は時間軸を問題にしないと見られる傾向があったのではないだろうか。歴史学は時間軸にそって展開される研究であっても、地理学は同時代的世界すなわち共時的世界を扱う学問であるとされてる傾向がある。これに対して、水津は下記のように述べる。

しかし地理学的「地域」の概念は、もともと時空の枠を同時に包むものであった。社会生活がそこで行われる「地域」が、自然や社会過程との弁証法的関係の中で刻一刻と発展することは、自明のことであるのに、現代地理学の「地域」をあえて空間の枠組みの中にとじこめたり、持続する時間の瞬間の陰に矮小化したりする試みがいつまでも後をたたないのは不可思議としかいいようがない。(水津, 1978, p. 46)

水津の述べるように、もし地理学が全く時間を問題にしないならば、それは人間を物理的な存在としてしかみない奇妙な研究姿勢ということになるだろう。人間の活動を問題にする限り、ある時点での活動の意味や他との関係を解明するには当然過去との関わりやこれまでの経緯が問われなくてはならない。つまりそれが共時であるとしても、その時間の

取り方には幅がある。また松本がいうように、地理学は単に分布のパターンを問題にするだけでなくプロセスを問題にする学問へと変わってきている (松本, 1976, p. 662)。それにまた歴史学は未来を扱わないが、地理学は未来をもその関心の中に組み込んでいる学問である。地域の事象を過去からの文脈の中で位置づけ、未来への発展を見通す分析をおこなうことは重要な地理学の仕事であろう。

次に第二の面、「認識能力面」のカテゴリーを考えてみよう。その手がかりとしてまず、本章第2節で論じた Arnheim の「3種類の Icon 情報」を一つの参考にしてみよう。再度確認するとそれは、“looking up”, “looking at”, “dynamic expression” の三つである。これは平易ないい方に直せば、「読む」「見分ける」「感じる」といえる。というのも最初の、“looking up” は、通常は辞書などに語句を探すという意味であるが、第2節で検討したように Arnheim のそれは Symbol 的に、すなわち概念ネットワークの中に位置づけてそこに表現しているものを文脈の中で読むことだからである。ということは、単にどの記号が何を指し示しているのかという情報解釈ではなくて、よりいわゆる読図にあたる概念である。そうした意味でそれは「読む」と表現するのがふさわしいものである。これに対して “looking at “ は、むしろ単に個々の地図記号がなにをさすのかという単一的な情報を提供するものと考えられる。それはまさにインデックスとして「見分ける」と表現されるのがふさわしいのであろう。そして最後の “dynamic expression” は、まさにダイナミックに「感じる」と表現されうるだろう。

これと似たような分類法で、本邦の中山正民が提唱しているものも参考になる。中山は、諸外国の地図教育の分析を通して日本の地図教育の改善について論じ、「見る・知る・考える・発想する」という地図指導における子どもの認識段階を提唱している。

筆者は、学校における地図教育について、「見る・知る・考える・発想する」の四段階の系統性を提唱する。「見る」は最初の段階で、地図に対して興味をもって見ることであり、「知る」は第二段階で地図を使って地名や位置を知ることを意味する。第三段階の「考える」は地図を用いて考察することであり、そして最終段階の「発想する」は、地図を用いてまったく新しい考えを発想することである。(中山, 1983, P. 19)

中山の記述は、これだけの簡単なものであるが、この中には Arnheim の分類に共通した



ところを認めることができる。前節で検討した Arnheim の「3 種の Icon 情報」は、”looking up”, “looking at”, “dynamic expression” の三つであったが、この 3 つは Peirce の Symbol, Index, Icon の認識に極めて近い考え方であった。そして前述したようにこれは、簡単な表現に直せば「読む・見分ける・感じる」ということができる。順序は逆であるが、この三つは、中山の「見る・知る・考える・発想する」にかなりの程度似ているのではないだろうか。確かに中山の分類は 4 項目であるが、「見る」は Arnheim の「感じる」に、「知る」は「見分ける」に、「考える」は「読む」に対応しているように思われる。

もちろん無理矢理その対応を認めることは慎まなくてはならない。しかしながらこれらが普遍性を認めることのできる Peirce の記号 3 分類に似通ったものである限りにおいて、ある程度参考にすることができるように思われる。とはいえ中山の分類法には、Arnheim の分類にはない、「発想する」がある。これは興味深い観点である。というのもこれは、Peirce のいう記号解釈の開かれた螺旋的循環につながる可能性をもっているからである。Peirce における Icon の特徴は、先に引用した次のような表現によくこの中山の「発想する」が似通っている。

Icon の大きな際だった特性は、それを直接観察することによって、その対象に関してその構造を決めるのに十分なもの以上の別の真理が発見されうるところだからである。すなわち、二枚の写真を使って一枚の地図を描くことができる等というようにである。ある対象についての慣習的な記号あるいは他の一般的な記号が与えられている場合、その記号が明示している意味以上の他の真理を導き出すためには、どんな場合でも、その記号を Icon で置き換える必要がある。意外な真理を見つけだすこのような能力こそが、まさに代数式の有用性そのものなのである。それゆえ Icon 的な特性が代数式では優勢なのである。(2: 279, 下線部筆者)

Peirce の Icon は、すべての記号解釈の基礎であるが、それは同時にまたさらなる解釈への出発点でもある。それはある面で Icon の次元に再度立ち戻ることである。Icon → Index → Symbol と解釈が進むと、その解釈自体がまた新たな Icon となり Index → Symbol と螺旋循環的に繰り返されていく。もちろんそれはしばしば習慣化という形で収束することも

多いが、ともかくも Symbol にいたって一つの意味がある程度確定すると、さらにそれが Icon となって次の解釈を生み出す契機となることには変わりがない。こうした意味で Icon は、記号解釈のはじまりであるとともに次への新たなはじまりでもある。この新たなはじまりの段階が、中山のいう「発想する」の意味に該当するのではないだろうか。

なぜなら地図を読むという行為は、単に記載されているものを正確に読み出すこと以上の行為だからである。たとえば、しばしば土地利用や植生などの分布を色分けするなどの作業をおこなうことがある。それは、一つの「発想」を導くだろう。というのも色分けは、単に地図に記載されている分布を正確に読みとること以上のことをしていることになるからである。地図上に塗られたある色と別な色との境は、等充線ということができる。このことを松本は、「地表面上の諸現象をはっきりと区別するような自然的境界などというものには存在しない。それゆえ、境界線はわれわれ自身が引いてやらねばならない。この操作は重要である。というのは、地理学者は境界線を引くことによって、1つ1つの面的広がりや他と区別されたものとして考察するからである」(松本, 1977, pp. 618-619) と述べる。

線を引くことによってそれまで見えてこなかった、さらに重層的な意味が発見される。簡単な行為であるようしかしながら、それは研究的発見の行為なのである。いうまでもなくそれは、地理学の学問としての目的であり、それゆえに学習者に獲得してもらいたい最も重要な学力である。こうした意味で、この「発想する」という次元の地図解釈力カテゴリーは大変重要であり不可欠のものであると考えられる。そこでこのことを加味して、筆者の第二の地図「視知力」カテゴリーシステムを以下で提案してみたい。

第二の面、すなわち「認識能力面」も3つに分けられる。まず、地図に表現されている形や色を感性的に読み取るレベルがある。このレベルの認識を「感性認識」と呼ぶことにする。これは、Arnheim の「感じる」という次元であり、中山の「見る」の次元であり、そして Peirce のいう Icon 解釈の次元である。通常、地図を読むという場合には、地図記号を覚えなくては読めないと考えられがちである。しかしながらわれわれが実際に地図をみるときは、まずそこに表現されている形のダイナミクスに注目する。そのことで、何が書かれているかよりも前に、その形から知覚的に直接に得られるイメージを形成する。この段階はプリミティブであるが故に、かえって重要である。

次のレベルは、地図記号の意味を知りその概念で読み取る段階である。これには、記号を一対一対応的に読む能力レベルもあれば、記号としては書かれていないが、学習によって身につけた地理学的概念を使って地図を切り取り読むというレベルも含まれる。例えば

扇状地という概念を知っていれば、それによってその地図に表されている地域の特徴を把握できる。またある場合には、色分けをしたり、距離を計ったりという作業を通じて読み取ることもある。このレベルを「概念認識」と呼んでおく。これは、Arnheim の「見分ける」と「読む」という次元であり、中山の「知る」の次元であり、そして Peirce のいう Index と Symbol 解釈の次元である。

そして第3のレベルは、新たな目的に合わせた分析を行い、地図に一定の操作を加えて原図の一部を変形したり移動したりという、原図の再構成による読み取りを行なう場合である。これは、いわゆる地図変換のレベルである。われわれが地図を読むというのは、ある意味で全て「変換」である。それは、最初の「感性認識」の段階においても行われる。しかしながら、地図の読み取りに熟達した人や、地理学研究者は一般人よりもはるかに秀れた変換能力を発揮する。例えば、地形図をみて立体視したり、面積や距離を正確にかつ直観的に把握する能力や、分布の密度変換による読み取りをおこなう能力などを発揮する。この段階の認識の特徴は、そこに描かれていないものを読みとることである。そこでこれを最も高次元の認識能力として、「変換認識」と呼ぶことにする。これは、中山の「考え」「発想する」の次元である。

そうすると、この第一・第二の面、そして第一の面に含まれる時間軸の面を加えて、次のような地図「視知力」の3次元マトリックスが考えられる。

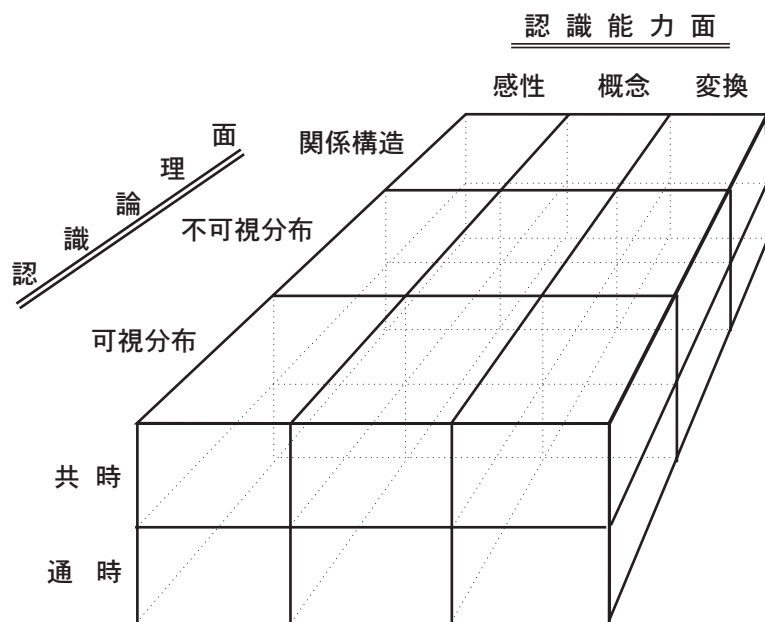


図 4.15 地図「視知力」カテゴリー・マトリックス

以上大まかに地図「視知力」のカテゴリーについて述べてきたが、このようなカテゴリー・システムによって考えられる地図的「視知力」は、論理的には前頁の3次元マトリックスの各セル毎に考えられる。しかしながら実際には、Peirceの記号論と同じようにこれらはいくまで地図「視知力」を論ずるときの視点に過ぎないことは注意しておかなくてはならないだろう。とりわけ「認識能力面」の感性認識・概念認識・変換認識は、これらが完全に相互に独立した認識力として識別できるというのではなく、視点の当て方でどれかを強調する場合のカテゴリーである。なぜなら松本が指摘するように、全ての地図は必ずなんらかの変換であるし、「われわれは、1個人として、またある社会集団の一員として、社会の中で果たしている特殊な役割に応じて、独自の地理的イメージをもっている。われわれはこの地理学的イメージを基礎にして、行動し、意志決定する。われわれは社会の中で行動するとき、常にこの地理的イメージを携えている」(松本, 1977, p. 628)のであるから、こうした3つの認識が一体となって働いているとみられるからである。

しかしながらこうしたカテゴリーは、私たちが学習者に何らかの地図を提示し、それを通じて何らかの能力を育成しようと試みる時の目安とはなることができるだろう。1つには、授業における提示に際して学習者に何を求めているのか。そのための授業展開と学習者の観察と評価の視点を与えてくれるだろう。いままではこうした視点が十分でなかったために、勢い評価がしやすい概念的認識に偏る傾向があったのではないだろうか。地図記号の暗記や特徴的な地形の把握や特産物の記憶に偏り、重要な変換認識やプリミティブでありかつある面で最終目的といえるかもしれない感性認識の側面をおろそかにしてきたように思われる。

しかしながら一方で日常的にわれわれの認識は、地図にさまざまな形で縛られている。全て地図を見るという経験は、気付かないうちにも、その地図に表された形で地理的事象を認識する傾向を育成している。それは、路線図を見るときなどにも典型的に現れてくる。そのため、東京の営団地下鉄の路線図を見慣れた人は、都営地下鉄の駅で路線図みたときに混乱する。都営地下鉄路線図は、駅の掲示場所によって、進行方向に合わせて方位を逆転させているからである。とするならば、教育の場においても、いままで以上に地図「視知力」の観点に立った配慮をする必要があるのではないだろうか。そこで最後に、この観点到立てば、どのような示唆が得られるかの問題を考えてみよう。

## 第4節 これまでの地図教育の問題点改善に向けての試論

### 1. これまでの地図教育の問題点

地理教育においては、なぜ地図を用いるのだろうか。この問いは、あまりに自明すぎる答えを要求するものであって、問いとしての価値がないように思われる。つまりこの問いに対する答えは、いうまでもなく「地理的空間認識を育成するためである」という、問う程もないものだからである。しかしながらそれでもなお、改めて問わなくてはならないのが現状である。というのも我が国の地理教育での地図の使い方には、従来から次のような強い批判が寄せられていたからである。

現代においても、地図帳は付図というかつての考え方が根強く残っているように思われる。たとえば地理学習の際、辞書で言葉をさがすように、地図帳を地名さがしにしか使わない場合がかなり多いと思う。(平澤, 1983, p. 30)

このような批判は、これまでしばしば繰り返されてきた。誰でも社会科の地理分野の授業で、まさに「辞書で言葉をさがすように」、地図帳で地名をさがさせられた経験をもっている。地図帳は、「地名さがし」か「特産物さがし」の道具としてしか使わされず、少し興味を出してみつめていようものなら、教師に叱責される有様ですらある。それでもまだ地図帳を開かせてくれるなら良いほうで、「中学校の地理の授業で地図帳を用いない教師が八～九割を占めるのではないかとさえいう人がいる」(中山, 1983, p. 13) というのも、あなたがち憂慮しすぎとも思えない。

しかも学校の地図帖や教科書を開いてすぐに気につく特徴は、なんといってもさまざまな地図の細かさである。一般図はおろか主題図においてすら、特別の注意力と忍耐力が要求される。そのうえ、小学校の4～6年生で同じ地図帖を使われる。小学校4年生では、ルビはふってあるものの、理解できない用語が並べ立てられる。中山は、この現状を次のように述べる。

わが国における学校地図帖の行き方は一般図が中心である。もちろんわが国の地図帖にも、一般図とともに多数の主題図が掲載されているが、それらは全体として小さくみにくい。このことは、わが国における学校地図帖の主題図はまったく添え物にすぎないことを意味する。小さな主題図では、空間的考察など生まれない（中山、1983、p.19）。

この中山の言説をまつまでもなく確かに我が国の地理教育は、「地名」教育や「特産物」教育であって、人文事象の空間分布認識の教育ではない。このような現状への批判は、ここで筆者が述べるまでもなく、教育関係者の間では繰り返されてきたし、これまでも幾度となく改革の試みがなされてきた（注4、4）。にもかかわらず、なぜ地図による空間分布認識の教育への取り組みがスポイルされてきたのだろうか。

確かにこれまでも決して地図を軽視してきたのではない。地理教育の書物を開けば、そこではしばしば次のような言い方で「欠くことのできない教材」とされてきた。

地理学習をすすめるには、人類の生活に関連するいろいろな事象を空間関係の中でとらえることがどうしても必要となる。/地図は、いろいろな事象の分布や配置状況を、大小さまざまな範囲で表現したものである。一般図を例にとれば、地図の上に表現されている事象は人間生活のあらゆる面に及んでいる。このような性質を備えている地図というものが、地理教育の中で欠くことのできない教材であることはいままでもない。〔中略〕地理の学習は地図を媒体として成立するものであり、適切な地図の利用と地図についての基本的な知識の学習なくしては、地理教育の目標は達せられないといっても過言ではない（真藤、1984、p.199）。

このような言説は、当然のことであり、一見すると特に問題がないように思われがちである。しかし筆者は、この中に幾つかの問題点を見いだす。その一つは、地図を「媒体」として「利用」するものにとらえる観点である。もう一つは、そのためには「地図についての基本的な知識の学習」を不可欠なものにとらえる観点である。もちろんこの2つが、誤りであるというのではない。そうではなくて、このような言説の背後にある地理教育観には検討する余地があるのではないかと考える。

まず地図が「媒体」であり「利用」という考え方の背景には、地理的認識・学力を言語概念的なもの、あるいは事項的なものとみなす考え方がある。もちろん地理教育では、単に地理的事項の言語的記憶のみをめざしているのではない。上述の引用文にもあるように、「空間関係のなかでとらえること」をめざしている。しかしそれはたてまえであって、現実的には「水産業の盛んな町を3つ答えなさい」という形式のテスト問題が一般的であるのも事実である。

なぜそのようなことになってしまうのか。それは、地図を地理的認識のための「媒体」として「利用」するという考え方に立っているからである。「媒体」という言葉は、英語からきた概念である。英語でいう *medium* あるいはその複数形の *media* というのは、あるメッセージを乗せる入れ物という概念である。しかし認識論的にいえば、概念は必ず形をもつものである。したがって、その本来の意味での地図の利用は、地図に表された空間イメージの形を認識させることを目的としたものでなくてはならない。しかしながら日本では、このことがしばしば忘れられ、正に「入れ物」「中間項」「媒介物」として扱われる傾向がある。こうしたことになるのは、平澤のいうように「付図」「資料」という考え方が根強いからである。地図に表されている空間イメージの獲得や、その操作による空間的考察力の育成をめざしているのではない。例えば分布図を重ねて事象の関係を考察するなどという能力の育成をねらうのなら、地図の表す空間イメージを認識の中間項（仲立ち媒体）として利用するのではなく、正に達成すべき認識内容としてとらえる考え方に立たなくてはならない。

そのように考えると、次に「地図についての基本的な知識の学習」を不可欠とみる観点も問い直さなくてはならなくなってくる。確かこの言い方も、一見するかぎり当然のことのように思われる。地図が単なる絵ではなく、規約的な図式や記号によって書かれるものであるかぎり、その約束を知らなくては地図を読むことはできない。それは確かである。しかしながらこの考え方には、重大な落とし穴がある。それはこの考え方が、一般図を念

頭においているということから派生する。前述の中山の引用に見られるように、日本の地図教育は一般図が中心である。というより一般図の読図を教えるのが地図教育であり、地理教育の主要なねらいの一つだと疑わない傾向がある。しかしながらそれは認識論的にみれば、ある種の錯誤である。というのも地図の認識は、常にいわば主題図認識だからである。

地図には、確かに一般図というものがある。しかし一般図認識というものを想定できるだろうか。例えば、地形図を拡げて地形を読む場合はどうか。この場合には、地形という「主題」を読んでいるのであって、何かの「一般」を読むのではない。それが証拠に、役所や学校の記号は無視するはずである。いやそうとは言い切れない、それらを総合した「景観」を読む場合もあるではないかというかもしれない。しかしながら「景観」は、何かの主題に注目することによって立ち現れるものであって、「一般的景観」などというものは存在し得ないはずである。そもそも地理学の目的は、特個的景観を描き出すこと、すなわち地域観を構築することである。とするなら、一般図認識などというものは存在し得ない。地図は、主題図がその本来の姿なのであって、一般図は素材にすぎないはずである。一般図は、さまざまな主題で編集されることを前提にしているから、「一般」なのであり「基図」なのではないか。

にもかかわらず地図教育では、一般図の記号の学習に主力がおかれる。それは基礎だからという理由からである。しかしながらその結果はどうなるか。地図記号は知っているが、自分の目的に合わせた、言葉を換えれば「主題」にそった読み取りができない子どもを作ってしまったのではないか。この、地図を読むために教えていることが、かえって読めない子どもを育ててしまうという矛盾は、どうしたら解消できるのだろうか。もちろんこれを乗り越えることは容易ではない。なぜなら少なくとも、次の3つことをクリアしなくてはならないからである。

第1には、「地図」を極めて狭い範囲に限定してとらえる傾向を乗り越えなくてはならない。われわれは改めて問われると、地形図のような官製の一般図を科学的に正統な「地図」と答えがちである(注4.5)。この、いわゆる「科学的」といわれる地図のみを「地図」とみなす傾向は、何も地図学者ばかりではなく、われわれ一般人にもあてはまる。そこでわれわれは、科学的に「正確」なのが地図であって、それを正しく読み取ることが正しい地図の利用であると考えがちになる。このような状況では、分布のイメージを定性的に捕らえるなどというのは埒外におかれることになる。



第2は、評価の問題である。言語記号学習を中心に行われる日本の教育は、記号の正確な再生を求める傾向が強い。これは数量的な評価がしやすいからである。他方空間分布認識のような定性的なイメージの獲得は、評価が難しい。そこでいきおい、細かな言語的知識の記憶を求める授業に傾いてしまう。このような環境の中では、主題図までもが沢山の地名や特産物、あるいは統計図形で埋められるか、判別不能なほどに小さなものが言語的説明の「添え物」として載せられることになる。

第3に、そもそも地図認識とはどんなものであるのかについての論を構築しなくてはならない。「地図は、地理学の言語である」とまでいわれる。実際、地理学のこれまでの歩みは、新しい地図の形を生み出す過程であったといっても過言ではない。近年のさまざまな密度変換手法による新たな地図の作製は、今まで気づかなかった分布認識をわれわれに与えてくれている。にもかかわらず、その認識についてのメタ論が全くといって良いほどに欠如している。これは教育研究者の怠慢である。そのような第一線の地理学研究の思考方法を解析して、子どもたちに理解できるように翻訳する努力をわれわれは怠ってきたのではないだろうか。

これら3つの理由とも、どれも簡単に改善されるとはおもわれない。なかでも第3の理由は、とりわけ難しい。というのも第1・第2の問題の解決は、結局のところ第3の問題の解決に依存しているからである。つまり、地図を利用するというのはどういうことで、分布認識とはどんなものであるのかという問題は、結局のところ地図認識とはなんであるのかという問題に帰着する。しかしながらこの第3の問題は、上述したようにほとんど論じられていないばかりか、論じられようともしていないというのが現状であるからである。

## 2. 地図教育改善の視点

前項で提案したような地図「視知力」あるいは Peirce の Icon 認識力への注目から、われわれはどのような示唆をえることができようか。この章を終えるにあたり今後の課題として簡単に提案したい。それには、どのような問題が考えられるのか。それはまず、教師が地図を用いた授業を構想したりモニターする時や、既製の視聴覚教材を評価する時のメルクマールとなる。そしてさらに、従来の授業での地図の扱い方やあり方を反省する視点を与えてくれる。そこでこれを、授業への示唆と地図のあり方に分けて提案したい。

### (1) 授業への示唆

これまでの授業は、ともすれば「概念認識」段階のみを重視する傾向があった。それも、一対一対応的に地図記号を読み取らせる授業が中心になってきた。確かにそれは基本であり大切なことであるには違いない。しかしそこに止どまっていたのでは、先述したようにいつまでも「地図を読むために教えていることが、かえって読めない子どもを育ててしまうという矛盾」から抜け出せないことになる。ここから抜け出すには、「感性認識」段階や「変換認識」段階をも大切にすることが必要がある。

例えば分布地図を使った授業では、これまでしばしば場所を調べ、白地図に書き写すなどの段階に止どまる傾向があった。しかしこの様な作業は、何のためにおこなわせるのか明確に意識しておかないと、興味をひかないものになったり、ただのお絵描きになったりするものである。常に分布の傾向や他の事象との関係を考えさせて、そのパターンの意味を考えさせながら、ある場合には分布の一致視の作業を積極的にとりいれて見る必要がある。これは従来、学校教育でもある程度試みられてきたものであるが、これを訓練すると、

分布を等充線で囲って見るようになる。

例えば、工場分布のドットマップをみても、その分布の周辺に書かれていない等充線が見えてくる。こうした分布のパターンを読み取る能力の形成は、地理学教育本来の最も重要な目標の一つなはずである。もちろんそれですぐに何かの規則性や法則性を見出すことはないであろう。しかし大切なのは、「どこに何があるか」という知識にもまして、分布の意味を見出だそうとする傾向を身につけることであるはずである。結果としての知識もないがしろにはできないが、より重要なのはプロセスである。

たとえ厳密ではなくとも、たとえ正しいとはいえなくても、もう少し言語命題学習に安住することなく、目で考えるという「視知力」育成の方向もめざしても良いのではないだろうか。その場合忘れてはならないのは、「感性認識」の段階である。さまざまな地図を見せて、そこにどんな印象をもつかを考えさせることは、一見低次元のようであるが、我々の Icon 認識を支え左右する重要な意味をもっている。というのも我々の地理的空間認識は、本質的にこの形のダイナミズムに左右されるからである。地理教育の目的は、言語概念の形成にあるのではなく、むしろそれを材料として最終的に「地域」に対する Icon 認識を形成することにあるといっても過言ではなく、その方がより地理的認識の教育になると思われる。

## (2) 地図等のあり方

これまでの学校地図帳は、「盛り沢山で小さい」ということが幾度となく指摘されてきた。このことは、「視知力」育成の視点からも早急に改善が望まれることである。一般図にしても主題図にしても、ともかく余りにも多くの情報を盛り過ぎる傾向がある。「一地図一意」ぐらいに情報を落として、その地図で何をつかませるのかを明確にすることが望まれる。一目で必要な分布を把握できるものでなくては、とてもそこから先に進んでその傾向や意味を考えるとところまではいかない。いきおい、虫眼鏡的探索に終わってしまうことになる。

さらにまた、「立体視」や「動態視」の育成につながるような地図提示の方法も考えるべきである。「立体視」は、地形図を見た時にその地形を立体的にあるいは鳥瞰図的に認識できる能力である。地形図から鳥瞰図を描く技法があるが、それを何度か行なうと平面的な

地図でも立体的にイメージできるようになる。そこまではいかななくても、傾斜や距離計測そして面積計算などのいわゆる読図の作業や、地図上に直線を引いてその断面をイメージ化すると、かなりリアルに地形を把握できるようになる。また似たようなものに「動態視」と呼べるようなものもある。たとえば、気象通報を聞きながら天気図を何度も書いていると、一枚の天気図を見ただけでおおよその気象変化を予想できるようになる。つまり前線の動きや変化を看取ることができるようになる。というより、例えば前線の形を変化させて動かして見るようになる。これは、通常天気図に数段階の高層天気図を重ねてみる訓練をすると、より効果的に育成される。

今日はコンピュータが発達してきているので、これは実現可能ではないだろうか。それも単に立体的な映像や動きのある映像ではなく、インタラクティブに学習者の操作によって変化するようなものが望ましい。できれば幾つかの現代の地理学の研究方法を取り入れて、簡単にさまざまな密度変換を施してカルトグラムなどを描けるようなものであれば、より効果的に空間認識力、地図的「視知力」を育成できるのではないだろうか。

### (3) 今後の課題

本研究は、Peirce の記号概念を地図認識の分析に適用したものであるが、これによって Icon 解釈次元の認識の可能性を示し得たとしても、それ故にまた下記のような課題もここからでてくるであろう。

1. こうした理論的分析によって得られた知見を実際の授業に適用する場合の具体的なストラテジーを開発しなくてはならない。
2. その場合、従来おこなわれてきたものは主として可視的地形認識に関するものであったので(注 4. 6)、不可視的な認識領域も含めた他の認識内容次元の実践的課題に焦点を当てた研究を開発しなくてはならない。
3. そしてまた、地図認識における他の理論的分析可能性がありうるかどうかをさらに検討する必要がある。

またこの「視知力」の考え方が、他の教科にも通用するものかどうかとも研究しなくてはならない。そこでとりわけ数学や物理など、比較的目的で考える場面が多くあると思われる

ものを研究対象にすることも試みられなくてはならない。このような他分野における「視知力」あるいは Icon 認識の研究を進めることは、本研究の地図「視知力」の正否を検討することにもつながるからである。これらの研究がどのように成功するかどうかは別として、この「視知力」の研究を通じて、これまでの日本の言語記号学習を省みる視座を獲得していかななくてはならないだろう。筆者は、Peirce の記号論の意味を改めて解釈し直すことで、こうした従来の教材のとらえ直しが可能になるのではないかと期待している。

## 【第 4 章 注】

4. 1. この言葉を使ったのは、筆者の下記の論文からである。

小笠原喜康. (1991). 「視知力」教育論 1－視聴覚教育概念の問い直し－. 日本大学人文科学研究所. 研究紀要, 41: 115-127.

またこの章は、下記の記事を加筆・修正したものである。

小笠原喜康. (1992). 「視知力」教育論 2－地理(地図)学習における視覚的思考－. 日本大学人文科学研究所. 研究紀要, 44: 33-45.

4. 2. Arnheim は、1904 年にドイツのベルリンで生まれた。その多くの邦訳を手がけている関計夫によれば、略歴が次のように紹介されている。ただし今は、すでに亡くなっている。

1940 年ベルリン生まれ。ベルリン大学でウェルトハイマー、ケーラーに師事。1933 年ナチス政権に迫られてイタリアにわたり、『映画百科事典』（ユネスコ主宰）の編集にたずさわるが、第 2 次世界大戦勃発でロンドンにのがれ、BBC の海外番組を担当。1940 年、アメリカにわたりサラ・ローレンス大学の教授に就任。ゲシュタルト理論を方法とする芸術心理学を専門とするが、哲学、美学、教育学、自然科学、そしてラジオ、映画、児童画にわたる幅広い教養と独自の論理には定評がある。1959 年に来日し、一年間九州大学とお茶の水大学で講義を行っている。ハーバード大学名誉教授。（関計夫訳. 芸術心理学. 地湧社, 1987 の巻末〈著者紹介〉より）

4. 3. Arnheim の著作は、主なものだけでも下記のものがあるが、その多くはすでに邦訳されている。しかし筆者の知る限り、このどの著作にも Peirce を引用することも参考文献としていない。

(1964). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. Berkly and Los Angeles, CA: University of California Press. (波多野完治・関計夫訳. 美術と視覚 上・下. 美術出版社)

(1966). *Toward a psychology of art*. Berkly and Los Angeles, CA: University of California Press. (上昭二訳. 芸術心理学のために. ダビット社)

(1969). *Visual thinking*. Berkly and Los Angeles, CA: University of California Press. (関計夫訳. 視覚的思考: 創造心理学の世界. 美術出版社)

(1986). *New essays on the psychology of art*. Berkly and Los Angeles, CA: University of California Press. (関計夫訳. 芸術心理学. 地湧社)

(1988). *The power of the center: A study of composition in the visual arts*. Berkly and Los Angeles, CA: University of California Press. (関計夫他訳. 中心の力. 紀伊國屋書店)

(1992). *To the rescue of art: Twenty-six essays*. Berkly and Los Angeles, CA: University of California Press.

(1996). *The spirit and the structure: Twenty-eight essays*. Berkly and Los Angeles, CA: University of California Press.

4. 4. 最近出された下記の文献は、実践的な地図授業の展開方法についてさまざまな角度から試みたものである。このような試みは、これまで断片的には紹介されてきたが、このようにまとまった形で問われることはなかった。単に実践的なノウハウを学ぶというより、今後の地図授業のあり方を検討する資料として貴重である。

寺本潔・池俊介. (1990). アイデアいっぱい地図授業－絵地図から地球儀まで－. 日本書籍.

4. 5. 地図を狭くとらえる傾向は、一般的である。例えば大竹は、「大きく変形された天気図や縮尺の一定しない案内図などは図ではあっても地図とはいいい難い」(大竹, 1990, p. 10)と述べる。ここでこれを批判するつもりはない。どのようなものを地図と定義するかは、恣意的な問題である。おそらく地図の定義は、堀氏などの努力(堀, 1985, 1990a, 1990b)にもかかわらず、厳密に決めることは不可能である。よほどテクニカルに規約的に決められた概念以外は、全てそうしたものである。
4. 6. この種の研究は、地形の断面図理解などの地形認識のテストが中心である。例えば下記のようなものがあるが、その数は少ない。

Underwood, J. D. M. (1981). Skilled map interpretation and visual- spatial ability. *Journal of Geography*, 80 (2): 55-58.

## 終章

### 新しい "Visual" 記号概念の意味するもの

#### 第1節 本研究の結論とその意義

##### 1. 結論の示唆する先行研究問い直しの視座

(1) 本研究の結論とこれまでの考察のまとめ

(2) 結論の示唆する問い直しの視座

##### 2. 教授手段としての視聴覚教育の問い直し

#### 第2節 これからの教育に対する本研究の示唆



## 第 1 節 本研究の結論とその意義

### 1. 結論の示唆する先行研究問い直しの視座

#### (1) 本研究の結論とこれまでの考察のまとめ

本研究においてはこれまで、"Visual" という概念の吟味をおこなうことでその教育学理論における意義をいくつかの問題で考えてきたが、ここであらためて "Visual" の問い直しによる本研究の結論を述べれば、それは下記のように表現される。

"Visual" というのは、従来考えられてきたような意味明瞭で分かりやすい記号とそれに対する認識についてではなく、それとは反対に意味不確定でそれゆえ解釈者によって自らその意味を再構成しなくてはならないような記号やそれに対する認識に対して適用される概念である。この規定はこれまでの教育学理論がとってきたものとは大きく異なるものである。したがって私たちには、これから "Visual" の概念の係わる教育諸理論をこの結論の視点から問い直し再構成していくことが求められる。

この終章では、この結論にいたった考察の中心を簡単に振り返り、そこからこの考察の帰結の意味が最も端的に影響すると思われる視聴覚教育の理論の問題を考えてみたい。そこで以下、まず簡単にこれまでの考察の中心部分を振り返ってみよう。

本研究では、"Visual" 概念を問い直すことをその中心としたが、第 1 章では、まずこの

"Visual" 概念がこれまでどのように捉えられてきたのか、そしてその理論上の問題点はどこにあったのかを明らかにし、そこから導かれるところの "Visual" の意味を確認することの検討をおこなった。

"Visual" とかその邦訳であるところの「視覚的」という概念は、従来「言語的」との対比で問題にされてきた。すなわちそれは、より平明に「映像と言語」という対比で問われてきた。そこでの問い方は、映像を "Visual" な記号、言語を Verbal な記号として対比することになるのであるが、こうした対比構造では "Visual" をいわゆる「目に見える」という感覚モードで問題にしているのではないことが明らかである。なぜなら言語記号であるところの文字も「目に見える」からである。それゆえ、感覚モード以外によってこの対比構造を明確にする様々な規準がいわれることとなった。

第 1 章では、私たちが "Visual" とか「視覚的」という概念をどのような意味で用いるならばより無矛盾でありえるのかを、実際の様々な例を通じて検討した。検討においては従来の「映像と言語」の対比においていわれてきた種々の区分規準を 4 つに整理して吟味した。それは、「類似性規準群」「第 2 群：認識時間基準群」「第 3 群：意味明瞭性規準群」「第 4 群：言語学概念規準群」の 4 つである。

これらの中で従来最も有力で視聴覚教育の有効性の根拠とされてきたのは、「第 1 群：類似性規準群」である。すなわち某かの記号の意味は、それと似ている指示対象によって類推されるので容易に理解される、とされてきた。そこでこれにはより様々な具体例から検討が加えられた。そしてその帰結として採用されたのが、人間の認識活動としての記号解釈を経ずに先験的に何かに類似した記号としての絵図・映像記号というものは存在し得ないというものであった。なぜなら、似ているかどうかの問題は、記号の形体的特徴の問題ではなく、あくまで記号とその指示対象とを結びつける解釈者の側の判断問題だからである。筆者は、これを絵図看板・標識の例（人が泳ぐ形のシルエット案内板が、それとは全く似ていない水泳会場を指し示すなど）によって論証した。

こうしたことから第 1 章では、私たちが「映像と言語」という対比構造での概念使用を無矛盾におこなおうとするならば、「第 3 群：意味明瞭性規準群」を採用することが妥当であるとの帰結を示した。すなわち、なにがしかの記号を意味あいまいなものとして捉える場合に "Visual" な記号とし、その反対により安定した意味をもつものとして捉えるときには Verbal な記号として捉えるという規準が他の規準群に比べてより無矛盾な使用に耐えうるということを論証した。

しかしながらこうした規準で捉えることが可能であるとしても、それだけでは "Visual" 概念の明晰な使用を十分に保証しえない。これだけでは、二つの意味でまだ不十分である。不十分というのは、第一に従来のとらえ視聴覚教育理論では、"Visual" 記号が指示対象との形体的類似性にその存立根拠をもつ Peirce の Icon 記号とされてきたことから、第1章の帰結との整合性が問われなくてはならないからである。すなわち第1章での筆者の結論が Peirce 記号論の教える理論から見て正しいものといえるのかどうかということが問われなくてはならない。

そして第2には、第1章での帰結が正しいものであるとしても、それは "Visual" をより理論言語として使用するのには役だっても、その概念の教育における意義を捉えるには不十分であるという理由があげられる。というのも "Visual" な記号は、他の記号との関係が問われなくては、その概念的な位置が十分に捉えられないからである。一つ概念は、他の関係する概念との関係構造の中に位置づけられて始めて十全にその私たちの認識における役割が理解されるものである。

こうしたことから、より明晰な理論的枠組みを求めるために、第2章では Peirce の記号論における "Visual" 記号の意味を検討した。そこでは、まず従来視聴覚教育理論における Peirce 解釈の妥当性の問題から考察を始めた。検討の対象としたのは、坂元彦太郎の記号論的視聴覚教育論である。ここでは従来とられてきた Icon 理解が対象との形体的類似性に立つものであることを確認した上で、それが Peirce 記号論の誤解によるものであることを明らかにした。というのも Peirce は、通常 Icon の典型と見られている写真を Index とし、およそその類似対象など持たないと思われがちな数学の方程式などを Icon の代表としてあげて、「類似」というのは形の上でのものではなく関係性の次元でのものとしていたからである。

このようにまず従来視聴覚教育理論での解釈が Peirce 論述の不十分な理解にあったことを論証した上で、改めてその意味するところを検討した。論証においては、従来解釈が不十分であったのは、Peirce のカテゴリー論を考慮に入れていなかったことによる理解から、"Visual" 記号概念の意味をより構造的に理解するために、Peirce 現象学の基本カテゴリー（第1性・第2性・第3性）について検討した。そしてその視点に立てば、Icon 記号が筆者のいう意味での "Visual" 記号概念によりふさわしく適合するものであることを明らかにし、そしてここから得られる認識問題は、次の三つであることを明らかにした。

第 1 に Icon は形体的同型性を本性としておらず、その代表であるところの映像も類似による意味解釈をその本性とするものではないこと。それゆえに従来の視聴覚教育理論とその研究は、その根底から問い直されなくてはならないことを明らかにした。

第 2 に、全て意味ある経験や認識は、必ず Icon 記号認識に拠らなくてはならないこと。したがってこれを抜いた記号の記憶は、必然的にオウム返しの根無し草的な認識にとどまらざるを得ず、このことが従来の絵図記号を用いた学習や教材の理解を問い直す必要を教えていることを明らかにした。

第 3 に、発展的認識や創造的認識は、Icon・Index・Symbol という三つの記号認識を循環的に繰り返していくオープンなものであること。そしてこのことは、従来の視覚的学力の問題、例えば Visual Literacy の問題を単に文字記号以外の記号の意味を「正しく」理解するというような固定的意味理解の視点で捉えるべきではないことを明らかにした。

第 2 章では、以上のことを Peirce の記号論の検討から導き出した。この帰結は、これまでの絵図・映像記号を用いる教授論や、その理解を主たる目的とする教材解釈をこれまでとは違った視点で検討する可能性を示唆している。というのも、この Peirce 記号論は、単に種々の記号を分類して見せているのではなく、記号を用いておこなわれる私たちの認識の全体構造を明らかにしているからである。その記号論は従来ともすれば陥りがちであった記号の固定的分類論を越えた、実際に私たちの認識の中で連続的に変化していく生きた記号認識活動の様子を理解する理論モデルを提示していた。そのためこれが関係する私たちの教育理論は、広範囲に及ぶことが予想された。

ではどのように係わり、どのような問い直しを可能にしてくれているのか、第 3 章そして第 4 章においては、この Peirce 記号論の示唆するところをより教育の理論の問題に近づけて検討するために、第 3 章において Visual Literacy の再定義を試み、第 4 章において "Visual" 記号の理解をその中心とするところの地図学習の教材の性格、そしてそこで求められている学力の姿を理解する試みをおこなった。

すなわち第 3 章では、1968 年の Debes の提唱以来 30 年以上に及ぶ研究にもかかわらず未だにその意味が定まっていない Visual Literacy の概念の問題を Peirce 記号論の視点から検討した。検討では、まず Debes が提出し公には唯一のものとして学会から承認されている定義が、その後の概念混乱をもたらす火種を内包したものであることを検討した上で、その意味を十全に理解するために、どのような問題意識でこの概念を提唱し、そこにはどのような理論的背景があったのかを詳しく検討した。

この検討によって明らかにしたのは、Debes の提唱は、その問題意識は理解できるものの、概念的には後の混乱や批判を産むものであったことである。なぜなら彼の概念は、いわば「見て分かるものを分からせる」といったトートロジカルな主張にしかならなかったからである。実際その定義およびその後の Visual Literacy 研究は、後に有力な批判にさらされることになる。それは Cassidy & Knowlton の批判である。彼らは、こうした基本的には Debes の概念に立脚した従来の Visual Literacy 論を誤った比喻による不用な概念であると論難した。その根拠は、“Visual” なものは見て分かるものであるにのにもかかわらずそれを教えるというのは論理矛盾であるというものであった。確かに彼らの議論は Debes の論に立つ限りでは反論できないほどに強力で緻密であった。

しかしながらそれにもかかわらず、Cassidy & Knowlton の議論には問題があった。それは彼らもやはり他の研究者と同様に “Visual” の概念を「視覚的同形性」の規準で捉えていたからである。そこで筆者は、Cassidy & Knowlton の批判は Peirce 記号論の教える Icon 解釈という観点で乗り越えられることを示し、むしろ Visual Literacy は従来もそしてこれからもこそ必要な一つの学力概念になりうることを示した。それは Debes のいうところの視覚記号の意味明瞭な理解としての視覚的言語能力でもなければ、Cassidy & Knowlton が批判したような単なる図像記号理解でもなく、あらゆる記号の主體的な意味再構成としての理解能力であることを明らかにした。なぜなら Peirce の Icon 解釈は、彼のカテゴリーでいう第 1 性的な現象であって、慣習によらない直接的な記号の印象に基づく解釈であったからである。

このように第 3 章では、Peirce 記号論の再解釈が教育の議論において新たな学力の視点の検討を可能にすることを示したが、第 4 章においてはさらにより具体的教材のレベルでも有用な視点を提供できることを示すために、“Visual” 記号理解をその中心的内容とする教材の一つの例として「地図学習」における教材解釈論の提起を試みた。すなわち第 4 章では、地図学習は単に地図記号の正確な読みとりとしての Symbol 理解にとどまるものではなく、それを越えた総合的な景観認識を目差すものであるとの理解から、Peirce 記号論に立てばそのことをどのように捉え直すことができるのかを明らかにした。

論究では、まず「視覚的思考」論を提唱したことで知られる Arnheim の地図認識論が検討された。というのもこの Arnheim が提示している地図認識の 3 局面は Peirce 記号論の Icon・Index・Symbol 記号認識に極めて似ており、Peirce 記号論に立った地図認識論を検討する好例となしうるからである。Arnheim は、“dynamic expression”, “looking at”,

”looking up” という地図認識区分を示したが、これはそれぞれ Icon 解釈・Index 解釈・Symbol 解釈に対応していた。

Arnheim はとりわけこの中の “dynamic expression” を重視していたが、これは Peirce のいうところの Icon 解釈にあたる。これは単にその地図がなにを表しているのか言語的に理解するというのではなく、その形から直接に与えられるところの力動的な印象を看取するという解釈である。このような解釈は、一見すると初歩的でとるにたらないものと思われがちであるが、Peirce 記号論のいう観点から見れば、全ての地図認識を規定する重要なものであることが理解される。そこで本論の地図学習の教材解釈論においても、この Arnheim のカテゴリーシステムをモデルとして構築することにした。

論究においては、これまでの地図にはどのような種類のものがあり、そこではどのような認識が反映されているのかを検討して、そこから筆者独自の地図認識カテゴリーシステムを提案した。ここでは、Peirce 記号論と Arnheim の地図認識カテゴリーとを参考にした「認識能力面」(感性・概念・変換)と、地図の表記内容に立脚した「認識論理面」(可視分布・不可視分布・関係構造)、そして「共時・通時」という時間軸との三つのマトリックスから得られるカテゴリーシステムが提案された。Peirce・Arnheim の論から示唆される「認識能力面」のみではなく「認識論理面」そして時系列の面を加えたのは、地図授業というより実践的な場面で教師が子どもたちの学習の展開を教材内容に即して看取っていく必要のためである。

こうした地図カテゴリーシステムが十分授業実践の場で活用できるものかどうかは、今後の実験的研究にまたなくてはならないが、少なくともこうした従来の地図学習論では十分意識的に論じられてはこなかった地図認識の記号論的解釈の可能性が Peirce 記号論から示唆されうるものと思われる。論究においては、こうした視点に立てばどのような地図学習の改善視点が考えられるのかを、これまでの地図学習の改善論を検討した上で論じ、地図学習のそして地理認識の目ざすのは個々の人文・自然地理の事実命題理解の単なる集合ではなくて、それらを統合した空間分布認識であるとの理解から、そうした力動的な記号の解釈であるところの Peirce の Icon 解釈の次元を大切にすることが一つの改善につながることを明らかにした。

こうした考察をへてみると "Visual" という単純な基本概念の問い直し、理論の問題としていくつかの概念問題に広く係わるものであることが理解される。とりわけこの概念が最も大きく係わる視聴覚教育理論では、看過できない基底的問題提起につながっていくこ

とは容易に予想される。そこでこの終章においては、あらためて Peirce 記号論の教える視点を次項で確認して、次節でこれまでの視聴覚教育理論を乗り越える試みをおこなってみたい。これまでの議論が私たちの視聴覚教育理論をどのような形で問い直させてくれるのか、その視点を次に検討する。

## (2) 結論の示唆する問い直しの視座

本研究ではこれまで "Visual" 記号の概念を「映像と言語」あるいは「視覚的記号と言語的記号」という対比において論じられるときの観点から、そして Peirce 記号論の観点から問い直して、それをいくつかの関係する教育の概念的な問題に適用することを試みてきた。この過程で明らかにしてきたことは、"Visual" とか視覚的という概念は、通常考えられているような感覚モードの問題ではないということであった。それは目に見えるかどうかの問題ではなく、なにがしかの記号とそれを解釈する私たちの関わりの問題であった。すなわち私たちが、意味あいまいなものとして接するときその記号は "Visual" な記号として立ち現れ、意味明瞭な記号として接するとき言語的な記号として立ち現れるというのが基本的な理解であった。

この理解は、従来最も受け入れられている理解と大きく異なるものである。視覚的記号すなわちその代表であるところの映像は、その指示対象と類似しているというのが、従来最も受け入れられてきた考え方である。本研究では、この従来の考え方を正面から問い直し、その正反対の「あいまい性」の基準を唯一の論理的妥当性をもつものとして採用した。そしてさらにこのことを、筆者が問い直した「類似記号」の概念を記号概念に導入したとされる Peirce の記号論を検討して傍証した。

筆者が「類似」を問い直して立てた "Visual" 記号の意味が、同時に Peirce の「類似記号」すなわち Icon の概念によって傍証されるというのは確かにいかにも奇妙である。しかしながらすでに詳述したように Icon を「類似記号」と訳したこと自体がそもそもの誤解を招く元であった。Peirce のそれは関係の類似であって形体の類似ではないからである。それは、他のものとは関係しないのでそれ自体で私たちに働きかけてくる記号であって、他のものとは

意味的連関をもたずに、いわば直に迫りくる記号として措定されている。その意味で、この Peirce の Icon は、筆者のいう "Visual" 記号によく適合する。

こうしたものとして Icon すなわち筆者のいう映像をとらえ直せば、そこからまた新たな従来の概念の問い直しが迫られるように思われる。すなわちそれは、映像を用いることが中心となるといわれる視聴覚教育の問い直しである。従来、視聴覚教育は "Visual" 記号の語源が示すごとく生き生きとした印象をもって学ぶための技術であったはずであるが、いつのまにかそれは対費用・対時間的に効率的にしかもオートマチックに学習する技術ととらえられるようになってしまった(注 終. 1)。20 世紀が科学技術の時代であり大量生産大量消費の時代であったことを思えば、それは確かに重要な観点であるには違いない。しかしながら今日、そうしたマス・エデュケーションを基本とした効率を求める思想は問い直しを迫られているのではないだろうか。

この最後の章で筆者は、そうした観点から「映像」を用いることを特徴している教育のもっとも代表格であるところの視聴覚教育のあり方を問い直してみたい。なぜなら、そこからはこれまでの "Visual" 記号概念の問い直しの意義がもっともよく看取されると期待されるからである。そこでこの問い直しを始めるにあたってまず、従来の視聴覚教育のとらえ方を整理し、筆者の考え方の位置をあきらかにしておこう。

「視聴覚教育」の捉え方には、従来三つの捉え方がなされてきた。すなわちそれは、言語概念理解のための補助的手段、映画鑑賞による情操教育の手段、そして映像の意味読み取りを教えるいわゆる Visual Literacy の捉え方、の三つである。これまではこれらを、宇川勝美が述べるごとく前二つを映像「による」教育とし、最後のものを映像「の」教育あるいは「についての」教育ととらえてきた(宇川, 1980, pp. 59-60)。

いうまでもなく「視聴覚教育とは何か」を明確に述べることは、決して簡単ではない。しかしながら、あえて問われれば、「映画やテレビそして挿し絵などの絵図・映像を使って、言葉による概念の形成・獲得を容易にかつ速やかに達成するための補助的手段」と答えるのではないだろうか。つまりより平明に言えば、「言葉の意味を分からせるために、それが指し示す具体物を見せたり、その代わりの絵図・映像をみせる教授手段」ということである。これが第 1 の視聴覚教育のとらえ方である。

第 2 の捉え方は、戦前の映画教育の流れを汲むもので、高桑によればアメリカの考え方によるというよりは日本独自の歴史的経緯を有している(高桑, 1980)。こうしたいわば目的としての視聴覚教育の考え方はアメリカにはない。アメリカの視聴覚教育の考え方は、も



っばら手段として映像「による」教育としてとらえられてきた。その意味でもこの意義を唱える論者は、今日でも決して少なくない(注 終. 2)。映画が良きにつけ悪きにつけ子ども達の精神発達になんらかの影響があるのではないかという問題は、今日も大きな研究テーマである。今日のような多チャンネル時代においては、家庭にいながら容易に映画の鑑賞ができ、かつまた国内外のたくさんのテレビドラマを鑑賞できる。それだけに映像が子ども達の情操に及ぼす影響の研究は今日的テーマともいえる。

第 3 の捉え方は、3 章の Visual Literacy で論じたように映像の意味を理解するというとらえ方である。この種の研究は日本でも「映像視聴能力の育成」研究の名の下にこれまで盛んにおこなわれてきており、今日のマルチメディア時代を迎えて新たな展開を見せている。また近年では Debes のもくろんだような視覚言語の理解を育てるというのではなく、マスメディアの批判的視聴態度・能力を育てるという意味で、Media Literacy という用語で呼ばれることも多い。

第 1 と第 2 の視聴覚教育の考え方を補助的手段のとらえ方とすると、この第 3 の映像記号解釈能力の育成は、目的視聴覚教育のとらえ方と見ることができる。つまり第 1 のとらえ方では、言葉の意味理解があくまでも目的であって、絵図・映像はその目的の達成を助ける、いわば触媒のようなものと見なされる。これは、認識を感性レベルから理性・概念レベルへとつなげてやるという意味で、しばしば、「橋渡し」理論と呼ばれる。これの代表的理論者は波多野完治である。また鑑賞教育の流れに属する第 2 の考え方も、映像を精神発達的手段として考えるという意味では、手段的視聴覚教育の見方と考えることができる。これに対して第 3 のとらえ方では、映像記号は認識の補助ではなくそれ自体が理解の対象とされるという意味で、これは目的視聴覚教育とみなすことができる。

これが従来の視聴覚教育のとらえ方であるが、筆者はこうした目的か手段かというとらえ方ではない別のとらえ方を試みてみたい。なぜなら私たちが実際にかかわる教育場面では、目的か手段かという区があいまいになる場面が多いからである。例えば、前章で筆者が検討したような地図「視知力」の育成問題は、地図が地理的認識を育成するための手段であるとともに、同時にそうした地図に外化されているところの地理的認識を形成することが目的であるので、そこでは目的と手段が不可分に結びついていると見ることができるからである。また Visual Literacy にしても、映像の意味を理解することを目的にしているといういい方ができると同時に、3 章で筆者が主張したように、それは結局言語的な記号意味の正しい理解ということと同じ次元の能力育成になる。そうした意味では、記号意味

の正しい理解のための手段としての視聴覚教育が考えられていることになる。

こうした意味で、筆者はここで従来のような目的か手段かという区分方法でとらえずに、社会的に安定した記号意味の正しい理解をめざす視聴覚教育か、記号意味の個性的な意味発見・構築力をめざす視聴覚教育かというとらえ方をとることにしたい(もちろんこれらの区分は相対的なものであることはいうをまたない)。この観点からの視聴覚教育は、「文字」記号にしる、映像記号にしる、およそ視覚によってとらえられる全ての記号の意味を、その記号属性に基づいて個々の子ども自身が構築する力の育成をめざすという考え方である。この力は、おそらく全ての記号解釈において本来十全に保証されるべきものかもしれない。理念的にいえば、全ての記号解釈において、多かれ少なかれこの手の個々人の先有経験からの解釈がなくてはならないはずである。しかしながら従来の視聴覚教育の思想では、正しく容易に速やかにということが前面に出されてきたために、ともすればこの個性的解釈の余地が尊重されないくらいがあったのではなかろうか。

視聴覚教育はわからせるための技術・方法であると、私たちはこれまで考えてきた。それも、誰にでも簡便に速やかに、そして確実にわからせるための技術・方法と考えてきた。しかしながら、映像と言語の関係そして視覚的といった概念を改めて問い直すと、このこれまでの私たちの確信が揺らぎ始める。このような視聴覚教育の基本概念や理論を論理的に問い直すと、その帰結はこれまでの私たちの常識とは大きく異なる方向へと導かれるからである。

1・2章で検討したように "Visual" 記号を理解するということがあいまいさの判断をするということならば、絵図・映像を使うのは、知識を効率よく伝えるためではなく、非効率ではあるが、子どもたちに個性的に考えさせるためではないのかという問いが可能となる上、なによりもそのように用いなければ、視覚的記号を用いることにならないのではないかという言い方も可能となるからである。それはまたこの問いの裏返しとして、従来の知識伝達のための絵図・映像の使い方では言語教育になるのではないかとの問い方も可能とすることになる。それは決して思想的姿勢としてのスローガンとしてではなく、論理的な問い直しの帰結としてである。

教育活動では、記号の意味を正しく理解し、それを伝達手段として用いる能力の育成がまずなにより重要であると私たちは了解している。それはいわば、広い意味での 3R's であり、リテラシー教育である。しかしながら私たちは、もう一つの目標があることも知っている。それは、決して容易でもなければ確実にできるともいえないものである。そうであ

るにもかかわらず、決して目ざさないではいられない目標である。それとは、子どもたち自身による個性的な意味発見・意味構築力の育成のことである。これらはどちらも、その軽重をいうことができない重要な目標である。いわばそれは教育における車の両輪のようなものといえるのではないだろうか。

私たちは、教育のこのような二つの不可欠な目標を改めて見つめ直すとき、視聴覚教育の従来の考え方に一つの疑問を抱く。それは、従来の視聴覚教育のとらえ方(少なくとも戦後の)が、前者すなわちリテラシー教育の観点からのみ考えられてきたことに根ざしている。その疑問とは、もし従来の視聴覚教育がリテラシーの教育であったならば、それは基本的に言語理解教育であって、視聴覚記号という言語記号以外の記号を用いることに意義を見いださうる教育ではないのではないのか、というものである。もし言語理解教育と対峙する概念として視聴覚教育を規定しようと私たちが望むならば、それはもう一方の目標である「子どもたち自身による個性的な意味発見・意味構築能力の育成」という観点からの規定であるべきではないのか。この節で筆者が探求を試みたいのは、この観点からの視聴覚教育のとらえ方の可能性である。

おそらくこのような筆者の疑問には、すぐに反論が出されるに違いない。その反論とは、「このような疑問をなぜもつのか、そのことが疑問である。視聴覚教育では、言語記号を併用することが多いとはいえ、その中心は絵図・映像という視覚的記号を用いることである。にもかかわらずそれが言語理解教育なのではという疑問は、まことに奇妙といわざるを得ない」というものであろう。確かに従来は、この反論のように絵図・映像を使うから視聴覚教育なのだ信じられてきたし、それに疑問が差し挟まれることもほとんどなかった。しかしながらこのような反論、あるいは従来の視聴覚教育をめぐる議論においては、少し振り返るとたちまちにあいまいになるいくつもの概念が当たり前のこととして問われずにいる。筆者は、そこに問題を見いだす。その概念とは、この反論に表れている「言語記号」「絵図・映像」「視覚的」といった視聴覚教育を論ずるときに不可欠の概念である。

1章で詳しく検討したように、例えば「視覚的」とは何だろうか。「目にみえるということだ」というならば、文字も視覚的記号である。「絵図」とは何だろうか。「それは指示対象との類似性がある記号である」というならば、多くの交通標識は何だろうか。Neurath, O (1882-1945) 統一科学運動の試み以来、ピクトグラムの国際標準化の試みは、今日に至るまでたゆまず続けられてきている(注 終. 3)。それは、一つの共通言語作りの試みである。確かにそれは通常でいうところの文字ではない。しかしながら言語記号ではないとはいえ

ないであろう。それでももし「映像記号は何かに類似していることで意味伝達の働きをなしているのであって、指示対象と全く似ておらず、恣意的な社会的約束において意味を伝える言語記号とは本来的に違うものである」というなら、その人は古代エジプト文字のことを全く知らないか忘れていたのである。

従来の方の常識的な論者とは異なり、映像記号と言語記号の問題に関して、本研究では次のように理解してきた。本来、ある記号が言語記号であるか映像記号であるかは、その形によるのではない。すなわち私たちの認識判断とは関係なくある記号が、自ずから言語記号であったり映像記号であったりすることはない。例えば、よく見るロングスカートやパンツに印刷されている英字新聞の文字は、言語記号として働いているのではない。その逆に、絵図・映像と通常みなされるものでも言語記号として働いているものは多い。例えば交通標識。例えば科学的な原子構造図。そして例えば社会科教科書の挿し絵や主題図。どれも勝手な解釈を学習者に許してはいない。

恣意的な社会的規約によって対象を指示する働きをもつのが言語記号であり、そのような規約なしにその記号の形体などの属性が対象と類似性を持つがゆえに、自然にあるいは有縁的に指示する機能が付与されている記号が映像記号であると大方の論者は考えてきた。しかしながら実際には、どんな絵図・映像であろうとその指示対象とア・プリオリに似ていることなどない。形体的「類似性」は映像記号の十分条件はおろか必要条件ですらない。絵図・映像の意味も文字と同様に恣意的に決められるのである。ある絵図・映像がその社会あるいは個人において安定した意味をもって扱われる時、それは言語記号となるといつても何の不都合もない。したがって絵図・映像を使おうと文字を使おうと、その意味がすでに社会的に決まったものとして扱われ、その意味を正しく理解することを求める教育、それは言語理解教育となる。これが本研究の理論的帰結である

このようなことが、従来は十分に気づかれてこなかったと筆者は反省している。そのため、映像記号の特性に依拠した視聴覚教育論になりえず、記号意味の正しく速やかな理解というリテラシー教育そのものを論じていたことに気づけなかったと反省している。そうした理論の代表は、波多野完治の「橋渡し理論」である。そこで次の小節では、これを批判的に検討し、その論理的問題を明らかにしてみよう。

## 2. 教授手段としての視聴覚教育の問い直し

記号の意味を速やかに容易に教え、言語的な概念を学習者に正しく構築するための手段ととらえる戦後の視聴覚教育の考え方を理論的に指導したのは波多野完治である。かつて波多野は、視聴覚教育を「理性的把握をあたえる為に、言語を伴う、ゆたかな、感性的体験をあたえるもの」(波多野, 1956, p. 37) と定義した。視聴覚教材は、単なる感性的な材料ではなく、すでにある程度理性化されたものであるから、子どもの認識を感性的段階から引き離して理性的段階に至らせることのできるものなのだと、その理論は教えた。

軍国主義の暗い記憶を色濃くまだ引きずっていたこの時期、宣伝にだまされない理性的市民の育成を願っていた私たちに、この波多野の理論は有力な根拠を与えてくれた。今でも私たちは、この波多野の視聴覚教育理論が果たした役割を高く評価している。しかしながら時代はうつり、「理性」とか「感性」といった概念で人の認識を区分するのは簡単ではないと私たちは考えるようになってきた。中等教育以上の教育を多くの者が受けられるようになった今日、問われるべきはむしろ、個性的な認識力を育てるにはどうしたら良いのかであると私たちは考えるようになってきた。

そこで筆者は、この小節であえて波多野理論の問い直しを試みてみようと思う。その問い直す理論とは、1956年に発表された「認識過程と教育過程—視聴覚的方法の心理学的基礎—」に始まる、波多野の映像の「橋渡し機能」論である。波多野理論は、私たちに大きな影響を与えた。それは今日においてもいささかもその力を失っていないように見える。そこで以下、波多野の理論を中心に検討してみよう。波多野は次のように述べている(注終. 4)。

視聴覚教育というのは、〔中略〕これをその機能、はたらきの方から定義すると／「理性的把握をあたえるために、言語をともし、ゆたかな、感性的体験をあたえるもの」／という風にいえる。〔中略〕／こんな風で、今日、視聴覚

教材は「理性的認識」又は世界についての「本質的把握」を目標とする技術と考えるのが通説になっているのである。〔中略〕／こういう風に視聴覚教育の目標は、専門家のあいだではほとんど一致しているのに、まだ世の中では、視聴覚といえば／「百聞は一見に如かず」／のことだと考えている人があるのは遺憾である。〔中略〕／視聴覚的方法は、わからせるために見せることもやる。しかし見せることに終始するのではない。それは概念的認識にいたる感性的認識の方法なのであって、感性的認識だけに止まるような「方法」であったならば、視聴覚的方法としては半分道までしかいっていない。(波多野, 1955, pp. 37-39)

つまり「わからせるために見せる」のであるが、見せること自体が目的なのではなく、そこからさらに進んで概念形成にまでいたらせることを視聴覚的方法は目的としている。「わかる」というのは、事象の本質を把握することなのであるから、単に見せるだけで終わらせてはならず、その見るという感性的体験を基に考えさせなくてはならない。よって「百聞は一見に如かず」として見せるだけでは、「視聴覚的方法として半分道までしかいっていない」というのである。

この考え方は至極当然である。波多野自身が述べる例でいえば、北海道の映像を見せたからといって北海道について本質把握ができるようになるわけではない。「見ただけでわかる」「体験したからわかる」というのなら、記号による近代学校の学習の全てがその意味を失うだろう。視聴覚教育は確かに言語のみの教育への批判としての意義を持っている。しかしそれは、決して言語による認識は良くないということではない。それは、何等かの形でその言語の指し示すものについて考えさせることなく、言語による学習を単純に丸暗記させる方向に傾かせることへの批判であって、言語による学習そのものを批判しているわけではない。もし言語による学習が全ていけないということであれば、言葉を用いる概念的認識の全てがその基盤を失い、私たちの認識が類人猿以下のものに止まらざるをえないことになる。そこで波多野は、前述の言説に続けて、次のように述べている。

言語をぬきにした「視聴」だけでは思惟はうごかないのである。／思惟は言語によつてのみ分節をあたえられ、分析と総合の能力を発揮することができる。言語なしにただ経験としてあたえられた感性は、「わかっているけど、口では

いけない」という表現をとる。／実はこういうのは、本当にはわかっていないのである。言語分節に移行しえない認識はひくい認識である。〔中略〕子どもの体験のうちには、こういう種類のものが多い。しかし、これは後に教育によってだんだんとり去っていかねばならぬものである。(波多野, 1955, p. 40)

このように波多野の理論では、いわゆる「百聞は一見に如かず」論に立って単に「見せることで分らせる」「分かりやすいから見せる」という段階に止どまることなく、そこから進んで、見せたものを言葉によって説明するのではなくてはならないと強調する。この考え方の特徴は、認識を二元的にとらえて、しかも一方から他方へ段階的に認識過程が進むとしていることである。つまり、一方に感性でとらえる認識を、他方に理性でとらえる認識を対峙させ、最初に感性によって認識の材料を取り込み、それを言葉によって分析総合して概念化による理性的把握にいたることをもって認識の完成とする「感性から理性へ」の図式をとるわけである。

ただし波多野の「橋渡し」理論は、視聴覚的方法を単に理性的認識のための感性的材料を提供することとはしない。それでは、「百聞は一見に如かず」論でしかないからである。そこでそうではなく、映像が「現場場面以外の、半具体的、半抽象的体験」である感性的体験を与えるので理性的認識へと高まることができるとするのである(波多野, 1955, p. 41)。すなわち、完全に抽象的・概念的でもなく、かつまた具体的でもない半抽象的、半概念的、あるいは半感性的・半理性的であるものを視聴覚的方法が提供するので、その助けを借りて抽象的・概念的な理性的認識に到達できるとする。こうして、感性と理性の橋渡しとしての視聴覚的方法の理論が構築される。

以上が波多野の視聴覚教育理論の概略であるが、ここでこの波多野の論理をまとめてみよう。波多野の理論の構築は次のようになっている。

1. 教育は、感性的認識を理性的認識に高めることを目的とする。したがって感性的認識は、いずれはとり去られなくてはならない。
2. しかるに視聴覚教育は、言葉を伴う半具体的・半抽象的感性的体験を与えることによって感性的認識を理性的認識に至らせる方法である。
3. したがって視聴覚的方法を使えば、容易に理性的認識に達せられる。

この波多野の理論は、これまでの視聴覚教育理論の中では最も説得力のあるものである。したがって他の多くの論者に引用され、これまでこの分野に係わる人々にとっては常識ともいえる程の影響をもってきた。しかしながら同時にそれは、いくつかの問題を抱えている。筆者は、それには以下の3つがあると考えている。

第1の問題は、波多野理論が認識を低次と高次あるいは感性と理性に分け、視聴覚教育をその中間で「橋渡す」「方法」としたことに起因する。つまりここには、言語による理性的認識に対する感性的認識と視聴覚的方法の服従関係の構図が存在するのである。そうである限り、どんなに視聴覚的方法の重要性を強調しても、あるいは強調すればするほど、かえって言語による認識の優位が際立ってしまうことになる。これはいわば自己矛盾というべきものであるが、この背景では単に波多野の理論の問題というより、もっと根深い「体験＝具体的認識＝感性的認識」≠「言語による認識＝抽象的認識＝理性的認識」という一般通念が災いしている。そのため言語主義を批判しながらも、言語による認識が真正なる認識であるという、パラドキシカルな論理を構築することになっている。

第2の問題は、波多野が視聴覚的方法を糖衣的な方法であるとしているところからくる。波多野は、このことを以下のように述べて懸念を示している。

(問題は) 以上で、視聴覚的方法では学習がやさしくなる、ということがわかったが、しかしそのために、子どもが容易なことになれ、困難な学習にたえられなくなりはしないか、ということである。／これは視聴覚的方法について出されるいちばん深刻な質問で、現状に関するかぎり、これはある程度まで、事実として認めなければならないのではなかろうか。／視聴覚的方法は「精神的歯」のない、物をソシャクする力をもたぬ人をつくるという心配である。しかし、現状ではそうしかしながら、それが視聴覚的方法に内在したものかどうか、ということ、視聴覚的方法は本質的にそういうものかどうか、ということは、もうすこし考えてみなければきめられない。(波多野, 1955, p. 50, 括弧内筆者)

視聴覚教育は、自分で理性的な概念理解ができない子どもにでもやさしく教える技術であるのであるから、これは自分で考えなくなる子どもを育てることになるのではと一般にいられているというのである。波多野は、「それが視聴覚的方法に内在したものかどうか、ということ、視聴覚的方法は本質的にそういうものかどうか、ということは、もうすこし



考えてみなければきめられない」と述べているが、筆者は、それはやはり「視聴覚的方法に内在した」「本質的」なものであると考える。

しかしながらその理由は、波多野のように「やさしく教える技術」であるからではなく、第1の問題と同じく言語的理解を強く定着させる技術であるからである。波多野は、視聴覚教育を「理性的把握をあたえる為に、言語を伴う、ゆたかな、感性的体験をあたえるもの」としたが、これは映像をその言語で規定することを目ざしている。すなわち、映像の意味を子ども達自身によって考えるのではなく、すぐに言語によって説明することによって意味確定させる方法なのである。「考えさせる」のではなく、いかに効率よく「覚えさせる」かに力点があるわけである。したがってそれは、視聴覚教育を誰をも感性的認識から脱却させて容易に理性的認識に至らしめるための「補助手段」「方法」とする波多野理論から必然的に派生する避けられないものである。

そしてもう一つさらに本質的な第3の問題がある。それは、波多野理論の最も中核であるところの「半具体・半抽象」概念である。波多野は、従来の Hoban, C. F. や Dale, E. というアメリカの視聴覚教育の指導者達の理論は、具体と抽象の問題で誤りを犯していると次のように批判する。

具体・抽象というのは、それをうけとる人の側にあつて、物の側にあるのではなからう。たとえば、「金」はそれをうけとる人の考え方によって、具体的にも、抽象的にもみられる。絵だつてそのとおりである。そうとすれば、物の側から具体・抽象を考えたホーバンやデールは間違っている。(波多野, 1955, p. 46)

この波多野の論理は正しい。具体や抽象という概念は、認識主体の側の概念であつて、何かの対象がそれを認識する人とは関係なくそれ自体として抽象的であつたり具体的であつたりすることはない。それは常に、誰かにとっての具体であつたり抽象であつたりする。したがって、ここでの波多野の Hoban や Dale への批判は十分に説得力のあるものである。

しかしながら、では半分具体的とか半分抽象的ならば認識主体から離れてありうるといえるだろうか。波多野は、実際の場所に連れていったり、その映像を見せたからといってすぐに何かができることにはならない。なぜならそうして実際場面から理性的な認識を作り出すことのできる人はそうはいないからである。視聴覚的方法は、そういう力の足りな

い子どもに、ある程度概念化されてはいるものの、同時に子どもの感性にとらえられやすい具体性をもまだ残している「半具体的、半概念的体験」（波多野, 1955, p. 41）としての映像をあたえることで理性的な認識にいたるのを助けるのだと述べる。

しかしながらこのよく流布している見解には問題がある。Hoban や Dale の批判に用いた論拠を自らおかしているからである。彼の Hoban や Dale の理論への批判は、彼らが具体と抽象をモノの側の問題としているというところにあった。あの有名な三角錐は、経験を具体・抽象のスケールで並べるが、ある経験が具体的であるか抽象的であるかは、学習者の側の問題であってモノの側の問題ではないというのが波多野の考え方であった。しかしながら波多野は、この Dale を批判したのと同じ問われなくてはならない論理を展開する。それが「半」であろうとなかろうと、認識側ではなく認識対象の側に「具体と抽象」という概念を持ち込んだのであるから、これでは自己矛盾となってしまう。対象が具体的であるかどうかは主体の側の問題である。したがってそれがどんなものであれ、何かの映像がその認識主体にとって半具体的であるから理解を促進するなどという論は、論理的な保証を得られる見込みの少ないものである。

以上をまとめると、波多野の「橋渡し」理論は、以下の 3 点において問題を抱えている。それは、

1. 視聴覚教育技術の存在意義は言語理解教育を容易に進めることであるので、なくても良いがあればあるに越したものでしかない。
2. 言語的概念の理解のために映像を用いて、すでに決まっている意味をより明確に伝えることを目的としているので、自分で考えない思考力の弱い人間を作る可能性がある。
3. 半具体・半抽象は、理論的に破綻しているし、もちろん理解の促進を補償するものではない。

ではなぜこのような問題を抱えることになったのだろうか。筆者は、この問題性はその根底に視聴覚教育を「やさしく・容易に・すみやかに」といった修飾語に代表される「教育工学」の発想で捉えるところにある、と考える。そこにはこの視聴覚教育を産みだしたアメリカの考え方が色濃く影を落としている。現代的な視聴覚教育の発祥の地であるアメリカでは、すでにかなり以前にこの「視聴覚教育」という言葉が使われなくなり、それは

いまでは、「教育工学」という名称に取って代わられている。しかしもちろん名前が変わったことが問題であるのではない。問題なのは、視聴覚教育がその最初から効率を求める教育工学的なものであったということである。

視聴覚教育研究は、その発展過程においていくつかの影響をうけてきたが (Saettler, 1954, 1955a. b, 1990)、オートメーション的効率を求める傾向は、そこに盛られるメッセージの問題よりも、効率を求めるメディア自体に対する関心に依拠して進められてきた。しかしいうまでもなくそれは、ほとんど成果を上げることができなかつたし、そればかりか新しいメディアの出現に翻弄されるという、研究としては貧しい状態に終始してきた。このこと、すなわちどのメディアが良いのかという研究が意味をなさないということは、すでに 1958 年という早い段階で、視聴覚教育の指導者の一人であった Hoban, C. (注 終. 5) によって指摘されていたにもかかわらずである。

視聴覚教育をこのように言語的理解の補助技術と見なす考え方は、依然として強いものがある。なぜならそれは、この 20 世紀の産業社会の影響を強く受けているからである。筆者は、こうしたいかに効率よく子ども達に確実に知識を身につけさせるかという技術的側面を強調した従来の通念から脱却し、本節の第 1 項で述べた新たな第 4 の方向へと進むべきではないかと考える。しかしながら波多野は、視聴覚教育はそうした技術であるという前提から議論を起こしており、それへの疑問はみられない。もちろんその当時としては、それはやむを得ぬ事であったし、それなりの意義のあることであったろう。しかし、こうした発想はアメリカのオートメーション発想に根ざしており、今日の個性化を求める私たちの要求からはすでにその存在意義を失っていると考えられる。そうであるなら、視聴覚教育はどのようにとらえ直されるべきであろうか。

私たち視聴覚教育を実践し研究する者は、「授業で映像を使う」とか「映像の特性を生かして」などとよくいう。ここには、映像が言語とは記号の形からして違うものであるという暗黙の前提がある。とりわけ映像と言語が、一つのセットとして「映像と言語」のように論じられるとき、そこではこれらが相互に相容れないほど異なる記号体であるということが自明のものとして受け入れられている。しかしながら筆者はこれまで、映像を意味明瞭なものとしてではなく、逆に意味あいまいなものにとらえることの方が、より論理的に妥当であることを論証しようと試みてきた。

この考え方に立てば、映像と言語は記号の形として異なるものではなく、認識における働きの違いにとらえることができる。したがって単にいわゆる映像を用いることがよいの

ではないことは注意する必要がある。大切なのは、それが従来の意味での映像であろうと、あるいはまたいわゆる文字記号であろうと、全ての記号を映像的に用いることである。すなわち意味あいまいなものとして記号を提示し、それへの解釈に学習者を参与させることである。もしこの筆者の理論が成功しているのなら、ここから私たちは新たな視聴覚教育の可能性を見いだすことができるのではないだろうか。筆者はこの考え方から、下記の新たな視聴覚教育の解釈を提案したい。

視聴覚教育とは、興味深いがよくはわからないので、その意味を積極的に自分で考えてみようという気持ちにさせる記号(映像)を学習者に提示することで、個性的な意味創造力を育成しようとする教育である。

よりつづめていえば、「視聴覚教育とは、記号の個性的意味創造力の育成めざす教育である」、ということになる。それは、「やさしく速やかに教える技術」という教育工学的思想からの解放であり、今日もっとも望まれる方向への転換である。映像を意味あいまいなものとしてとらえて教育に用いることにより、私たちはそこに新たな意義を見いだすことができるのではないだろうか。それはまずなにより第一に、学習者の意味構築への関与を可能にするということであり、そして第二に、連続的意味構築の深化を保証するということである。

このことは重要な示唆をもっている。従来、感覚的なものは原初的で認識の出発点ではあっても、進んでいったときには捨て去るべきものとする傾向が強かった。視聴覚教育でも、映像を用いるのは言語理解のための感覚的素材を与えるためであって、認識が成立した後はその感覚的段階に止まっていたはならないとされてきた。しかしながら、映像を意味あいまいで認識に対して開かれているものにとらえることは、捨て去るべきものとしてではなく、連続的認識発展を保証するためのものにとらえる思考法を私たちが獲得することであるといえるのではないだろうか。

記号は、メディアである。しかしメディアは意味を運ばない。記号にはどんな意味も乗ってはいないからである。それは学習者個々人の頭の中にある意味を解発し再構成させる刺激体(トリガー)として働くのみである(注終. 6)。そういった意味では、メディアは媒体ではなく触媒である。とするならば、記号をあらかじめ意味あるものとして取り扱うのではなく、たとえ実際にはその大部分が文化的浸透を受けているとしても、幾分かでも個々

人の意味構築を働かせうる意味あいまいなるものとして取り扱うことの方が、記号の正当な使用になるのではないか。今日私たちは、記号を単に意味を担う媒体としてとらえるのではなく、学習者の中に主体的な意味を醸成させるための触媒ないしは麹菌のようなものととらえる、こういった思想を持つことが大切ではないか。そうした意味で、視聴覚教育は、技術ではなく思想、それも個性的意味構築力の育成をめざす教育の一つの思想であると筆者はとらえたい。

## 第 2 節 これからの教育に対する本研究の示唆

本論考を終えるに当たり、改めてその中心的議論の意義を考えてみたい。それは私たちの教育学研究にどのような理論上の示唆を与えてくれるのだろうか。本論考では、Peirce の記号分類の検討を通じて、絵図・映像記号の意味とその観点からの教育学における意義を考えてきた。すなわち序章において、そして第 2 章の最後において検討したように、Peirce の記号論は、私たちにいくつかの示唆を与えてくれる。筆者は、それを「2 章 5 節 2. Icon 解釈としての映像」で 4 点あげた。再度それを手短かにあげれば、それは次の 4 点であった。

1. Peirce の Icon 概念は、視覚的なものは意味あいまいな記号としてとらえることができることを傍証する。したがってそれは、これまでの映像を使った教育の議論の大きな見直しを私たちに迫る。
2. 全ての記号は、かならず Icon の要素がなくてはならず、これなくしてはどんなに抽象的な Symbol も全く空虚なものになってしまうということは、これまでの学力観を見直させてくれる。
3. Icon は意味があいまいで確定していないからこそ、その用い方によっては、しばしばそこに新たな創造的な意味を発見しうる可能性を秘めていることを示唆している。
4. Icon ・ Index ・ Symbol の記号過程は、不断に循環し深まっていく記号解釈過程であって、それは高度な認識においても変わらないということは、これまでの言語的理解をもって達成されるという理解観を問い直させてくれる。

この 4 点は、それぞれに様々な拡がりをもつように思われる。しかしながらこれらを通

して総じて大きくまとめていうならば、それは学力観の見直しということに帰着するのではないだろうか。Icon がすべての認識の基礎になくはならず、同時に認識が深まっていくためには、Symbol がまた新たな Icon とならなくてはならないとするならば、私たちにとって最も重要なのは、記号の意味を Symbol 解釈という形で固定化してとらえ、求めに応じて正しく表出してみせることではなく、そうして Symbol という形で確定した意味を不断に壊して、再度 Icon に戻して感じ取るという力ではないだろうか。そうした Icon の力を直接に受け取り、そこからまた新たな意味構築をおこなっていくという、いわば不断に創造的な意味構築が今、もっとももとめられている学力のように思われる。

筆者のいう映像そして Peirce のいう Icon ないしは Icon 解釈の概念は、従来のように意味明瞭な記号、それゆえに学習を容易にする記号ではなく、あいまいではあるがいきいきとした経験を成立させるのに不可欠なものであるだろう。もちろんここでいう経験とは、習慣に従って記号を解釈するのではなく、不断にそれを壊して新たに構築される意味過程をさすのはいうまでもない。そうした意味での経験を促すものとして映像をとらえることは、これまでのいくつかの教育学の問題を問い直すことにつながっていくであろうし、またこうした見方でとらえ直すことは、これから求められるところの主体的で創造的な意味構築力の育成につながっていく学力観を私たちが獲得することにもなるだろう。

本論考を終えるにあたって、あらためてこの示唆の意義を確認しておきたい。その意義には、次の三つがあるのではないだろうか。第一にこれまでの知の在り方の問い直しに、第二にネットワーク社会の新たな知の在り方に、第三に同じくネットワーク社会の主体性の確立に対して考えることの必要性を気づかせてくれるという意義を持つのではないだろうか。

私たちは現代社会を築く過程で知がもつ力を信じ、人々が等しくその知を分かち持つことの重要性を認識して教育の普及に努めてきた。このことの意義は、様々な教育問題が取りざたされる今日でもいささかも色あせることはない。しかしながら、もし Peirce のように、私たちの知の背後にある観念は Icon によって表現されていなくてはならないものならば、Icon 的解釈次元である、あいまいではあるが直接的な解釈力というものを大切にしないではすまされない。言葉によって説明される映像を単に与えれば良いというのではない。そうではなく、映像なり文字なりのあらゆる記号に対して、そこから直接に何かを感じ取るということを大切にするのでなくてはならない。こうした意味からすれば、言語主義が批判されるのは、単に言葉の意味する具体的な事例を示さないからではなく、言葉

のその事例に接して学習者が主体的に感じ取るという過程を大切にしないことに対してではないだろうか。たとえ言葉とともに絵図・映像を提示したとしても、単にその正確な記憶と速やかな再生を求めるのでは、なんら言語主義から抜け出していることにならないのではないだろうか。たとえそれが絵図・映像であろうと、その記号への Icon 的解釈を発動しないでは、いわば根無し草的なオウム返しの知に過ぎないものになってしまうからである。

第二の意義とは次のようなことである。今日の急速なコンピューターとネットワークの発達は、これまで私たちが経験したことのない新たな時代の到来とあってよい。印刷術の発明と浸透は、人間の知を外化して多くの人々がそれを共有することを可能にした。その中では、いかに知を取り入れ蓄積するかが求められてきた。ではネットワーク時代の到来は、さらなる知の蓄積化が求められるのだろうか。まだまだ混沌の中にあるこのデジタルネットワーク・メディア世界の現状では軽々にいうことはできないが、これからは蓄積ではなくより個性的なメディア空間の構築が求められていくのではないかと予想する。なぜなら到来する膨大なネットワーク社会の中にあっては、情報の正確な蓄積と再生はもはやその意味を失いつつあるからである。情報は、自らのシエマに組み込んで始めてその意味をもつものである。とするならば、あらゆる情報を自らの感性によっていわば主観的にとらえ直すことが必要となるのではないか。Icon としての映像、すなわち意味あいまいな記号を自らの感覚でとらえ直すことを大切にしないでは、こうした主体的なメディア空間は構築しようもないように思われる。

それはまた第三の意義にも係わってくる。今日のおびただしい情報機器の発達は、私たちの身体がそのネットワークの中に溶け込まれるように感じられることがある。筆者は、アメリカに居て頻繁に友人達とメールを交換していたときにこの不思議な感覚にとらわれたことがある。アメリカに居るのに、そこに居る感覚があいまいになったのである。驚いてパソコンから離れ窓の方いき外を見た。そこには確かにアメリカの風景がある。しかしながら、身体感覚としては日本にいて専用回線の中に溶け込んでアメリカを見ているようなそういった感覚に襲われた。これからのネットワーク社会では、こうした感覚を当然のこととして受け入れていくことになるのかもしれない。しかしながらそれは、同時に自分の存在のあいまいさが促進されることにもなるのではないか。メールがこないと淋しかったり、携帯電話を忘れて外出すると不安になったりすることがある。こういった、ネットにつながっていないと不安になるという感覚にとらわれがちな現代では、これまで以



上に主体性の確立ということが必要になるように思われる。

以上のような意味で、本論文で追求してきた "Visual" 記号概念の再構成とその教育学諸概念への適用は、私たちに主体的意味構築力を育てるにはどうすべきかの問題に新たな解釈視点を与えてくれるように思われる。それは、これまでの学力観の見直しを迫り、これからの教育において重要な意味を持ってくるのではないであろうか。とりわけその始動がもう目の前に迫っている「総合的な学習」の場合には、このことが重要な意味をもってくるように思われる。

というのも、この学習が始まろうとしている今日、聞こえてくるのは学力の低下を危惧する声である。この声は、過去の「はいまわる経験主義」批判に似ているように思われる。事実知や計算能力の低下を憂える声は、「総合的な学習」の時間が始まろうとする前から、すでに大きくなってきている。しかしその声には、「これから求められる学力とは何か」という問いは含まれていない。21世紀を迎える今日、新たな世紀の社会はどのようなものになるのか、どのような社会が望ましいのかという問いと不可分に学力の問題は考えられなくてはならない。過去の産業社会に通用していた学力観で新たな世紀の学力を語ってはならないという責務を私たち教育に係わる人間は負っているはずである。

しかし10数年前に実施された学習者の探求的学習を標榜した「理科Ⅱは」は、ほとんど実施する高校を見ないままに消えていったことを思えば、事態は簡単ではないことが予感される。こうしたことを思えば、今私たちに求められるのは、「総合的な学習」において標榜されている学力とはなにかという問題に対して、理論的な了解を進めていくことではないだろうか。これからさらに大きくなるであろう「学力低下批判」に対して、明確な論理をもって答えていかなくてはならない。すでに多くの実践と実験がおこなわれているが、こうした努力を無駄なものにしないために、私たちは私たちの教育学の理論を問い直していかなくてはならない。本論考は、その一つの検討材料となりうるのではないかと思量する。

## 【終章注】

終. 1. ここで視聴覚教育を「オートマチックに学習する技術」ととらえることは一般の理解と異なるかも知れない。しかしアメリカの視聴覚教育は、1963年に教育工学的定義を出して實際上従来の直観主義からの脱皮を図った。その典型は、当時の視聴覚教育の指導者であった Finn の、1960年に‘Automation and Education : Technology and the instructional process’ と題する論文にみることができる。

終. 2. この議論は、近年の雑誌『視聴覚教育』においてもしばしば論じられている。筆者が対談した吉田章宏も映画教育の重要性を次のように述べる。

吉田：20本いい映画を見ると、人間が変わるんじゃないかと言われている。そういう力を映像というのは持っているんじゃないかと思う。そうすると、逆に例えば神戸の少年の不幸な事件も、映像の力によると言えば一面的ですけど、少なくともその力が与ってはいたんじゃないかと思うんです。ネガティブな視聴覚教育ですけどね。それだけ強力なんじゃないかということと思うんですね。(吉田・小笠原, 1997, p. 40)

終. 3. Neurath, Otto は、ウィーン学団の論理実証主義創始者の一人である。統一科学を提唱し、ピクトグラムによる統一言語を提唱した。下記文献を参照されたい。

ホグベン, L. (1958). コミュニケーションの歴史. 岩波書店 (岩波現代叢書).

太田幸夫. (1991). ピクトグラムから国際映像記号へ. 言語, 20 (2): 32-39.

終. 4. 波多野は、本稿で検討した定義を提出した翌年に著した『視聴覚的方法の心理学』(日本放送教育協会, 1956)で、その定義を「言語を伴う感性的体験を、教育者が被教育者与えるための計画的な行為である」と変えて、その理由を以下のように述べている。

この定義をかえたについては、「実践」の問題を考慮したからである。「理性的認識をあたえる」ということだけが、視聴覚的方法の目的なのではなくて、そこから下りみちをして、技能、スキル、というようなものも上手になるような教育が行われなくてはならず、視聴覚的方法はそれにも役立つのである。で「理性的認

識」という項を省いたのである。しかし、わたしは、理性的認識を重視しなくなったのでは毛頭ない。今でも、視聴覚的方法の中心は理性的認識にあると考えている。スキルや技術でも、近代学校では一旦「理性」の道をとって教えるようになってきている、と考えている。しかし、それは「言語をともなう」で一応みたくしているともみられるので、この章ではこれをのぞいたのである。(pp.57-58) これをみる限りでは、筆者の立場に幾分近いとも言えなくはない。しかし、基本的にはここでもまだ「感性から理性へ」の図式、並びにその橋渡しとしての方法との構図は放棄していないとみられるので、本稿の考察の対象とはしなかった。

終. 5. Hoban は、1958 年の AVCR の論文において以下のように述べて、明確にこの種の研究は「無駄」であったと結論づけている(Hoban, 1958, p. 169)。

ラジオや映画の教育利用の研究に詳しい人ならば、いかに多くの努力が効果比較研究に費やされてきたか知っている。しかし振り返ってみれば、この種の努力の大部分は、無駄であったことは明らかである。

終. 6. この「トリガー」という考え方は、深谷・田中 (1996)の認知意味論の視点からの刺激的な著作から借りている。

## 引用・参考文献一覧

秋山隆志郎. (1992). 映像と教育. 秋山隆志郎他. 改訂 視聴覚教育 (第Ⅱ章). 樹村房. 25-54.

Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.

Arnheim, R. (1968). *Study of visual factors in concept formation*. Final Report of the Contracted Research with the Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, No. OEC-1-6-061741-1196, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 022 221).

Arnheim, R. (1986). The Perception of Maps, in *New essays on the psychology of art* (194-202). CA: University of California Press.

浅沼圭司. (1966). 模像と記号－「映像の意味的性格」〔Ⅰ〕－. *放送学研究*, 17: 5-32.

Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15: 291-297.

Baca, J. C. & Braden, R. A. (1990). *A research approach to the identification, clarification, and definition of visual literacy and related concepts*. Paper Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 323 914).

Berkeley, G. (1709). An Essay towards a new theory of vision. in Luce, A. A. and Jessop, T. E. ed., (1948). *The works of George Berkeley Bishop of Cloyne*. Vol. 1. London: Thomas Nelson and Sons. (G. パークリ. (1990). 視覚新論 付：視覚論弁明. 下條信輔他訳. 勁草書房)

- Braden, R. A. (1994). Visual verbal relationship. In Moore, D. M. & Dwyer, F. M. ed., *Visual literacy: a spectrum of visual learning* (pp. 193-208). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Braden, R. A. (1993). *Twenty-five years of visual literacy research*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 548).
- Braden, R. A. & Hortin, J. A. (1981). *Identifying the theoretical foundations of visual literacy*. Paper presented at 13th Annual Conference on Visual Literacy, October 31-November 3, Lexington, Kentucky. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 214 519) .
- Cassidy, M. F. & Knowlton, J. Q. (1983). Visual literacy: A failed metaphor. *Educational Communications and Technology Journal*, 31 (2): 67-90.
- Dale, E. (1973). Things to come: The new literacy. In Tyler, I. K. & McWilliams, C. M. Eds. *Educational communication in a revolutionary age* (pp. 84-100). Worthington, OH: Charles A. Jones.
- Debes, J. L. (1967). *Visuals are a language*, [periodical]. Rochester, N. Y.: Estman Kodak Company.
- Debes, J. L. (1968a). Communication with visuals. *ETC.: A Review of General Semantics*. 25 (1): 27-34.
- Debes, J. L. (1968b). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13 (9): 961-964.
- Debes, J. L. (1969a). Some hows and whys of visual literacy. *Educational Screen and Audiovisual Guide*, 14-15/34.
- Debes, J. L. (1969b). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 14: 25-27.
- Debes, J. L. (1972b). *Some aspects of the reading of visual languages*. Paper presented at the National Conference on visual literacy (Fourth, Cincinnati, Ohio, March 1972). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 079 974).

Franc, H. M. (1992). *An invitation to see: 150 works from the Museum of Modan Art*. New York, NY: The Museum of Modan Art.

Fransecky, R. B. & Debes, J. L. (1972a). *Visual literacy: A way to learn A way to teach*. Wachington D. C.: Association for Educational Communications and Technology.

深谷昌弘・田中茂範. (1996). コトバの〈意味づけ論〉－日常言語の生の営み－. 紀伊國屋書店.

Goodman, N. (1968). *Languages of Art*. Indianapolis, IN: The Bobbs-Merrill Company.

Goodman, N. & Elgin, C. Z. (1988). *Reconceptions in philosophy and other arts and sciences*. London: Routledge.

浜野保樹. (1983). 映像リテラシー研究の動向. 国際基督教大学学報 I-A. 教育研究, 24: 204-219.

Hartshorne, C., ed. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. 1-8. Cambridge: The Bellnap Press of Harvard University Press. (ただし7・8巻は、Burks, A. W. によるもの)

波多野完治. (1955). 認識過程と教育過程－視聴覚的方法の心理学的基礎－. お茶の水女子大学人文科学紀要, 6: 21-52.

速水滉. (1932). 論理学. 東京: 岩波書店.

平澤香. (1983). 中学校における地図の取扱い. 地理 (特集 地図を生かした教育), 28 (8): 29-36.

Hoban, C. F. (1958). Hope and Fulfillment in ETV Research. *AV Communication Review*, 6 (3): 165-171.

ホグベン, L. (1958). コミュニケーションの歴史. 岩波書店 (岩波現代叢書).

堀淳一. (1982). 地図－「遊び」からの発想. 講談社 (講談社現代新書 671).

堀淳一. (1990a). 地図の科学－よい地図・わるい地図. 講談社 (ブルーバックス B-807).

堀淳一他. (1990b). 地図の記号論－方法としての地図論の試み. 批評社.

Hortin, J. A. (1980). *Sources for developing a theory of visual literacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204 716).

Hortin, J. A. (1981). A confluence of theories for visual literacy theory development. *Reading Improvement*, 18 (3): 194-209.

Hortin, J. A. (1982). A need for a theory of visual literacy. *Reading Improvement*, 19 (4): 257-267.

出原栄一・吉田武夫・渥美浩章. (1986). 図の体系：図的思考とその表現. 日科技連.

Johnson, B. D. (1977). *Visual literacy, media literacy, and mass communications for English instruction* (Doctoral dissertation, Northwestern University). Dissertation Abstract International, 38, 6581A. (University Microfilms No. 78-5287).

Jonassen, D. & Fork, D. J. (1975). *Visual literacy: A bibliographic survey*. Paper presented at the Pennsylvania Learning Resource Association Annual Conference, Hershey, Pennsylvania. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 131 837).

加藤尚武. (1991). 形の哲学－見ることのテマトロジー. 中央公論社.

Knowlton, J. Q. (1966). On the definition of "picture". *Audio-Visual Communication Review*, 14 (2): 157-183.

串田馨・土橋美歩. (1988). 新版 視聴覚教育. 学芸図書.

Levie, H. W. (1978). A prospectus for Instructional research on visual literacy. *Educational Communications and Technology Journal*, 26 (1): 25-36.

真藤伸夫. (1984). 地理教育における地図の意義. 町田貞・篠原昭雄編. 社会科地理教育講座 2 地理教育の内容. 199-208.

松本正美. (1976). ハーツホーンからハーヴェイへ－現代地理学の論理－. 地理学評論, 49 (19): 655-665.

- 松本正美. (1977). 研究手段としての地図. 地理学評論, 50 (11): 617-634.
- Messaris, P. (1994). *Visual "literacy" : image, mind, and reality*. Boulder: Westview Press.
- Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinema, tome I*, Paris; Klincksieck, 121-146.
- 三澤勝衛. (1979). 風土論. 矢沢大二編. 三澤勝衛著作集 2. みすず書房.
- 三浦つとむ. (1967). 認識と言語の理論 第 2 部. 頸草書房.
- 三宅正太郎・小寺英雄・神月宏. (1984). 映像視聴能力の評価に関する実証的研究 (1) - 「説明文」的映像と「物語分」的映像を利用して-. 視聴覚教育研究, 13・14 (合併号): 17-34.
- 水津一朗. (1978). 地理学と非ユークリッド空間-トポロジー地理学への道-. 地理, 23 (1): 42-51.
- ムーナン, G. 伊藤英訳. (1972). ことば. 三宅徳嘉監修. 言語学事典. 大修館書店. 179-186.
- ムーナン, G. (1968). 言語学とは何か. 福井芳男他訳. (1970). 大修館書店.
- ムーナン, G. (1969). 15 言語学: 学問の歴史. マルティネ, A. ed. (1969). 言語学事典: 現代言語学-基本 51 章, 三宅徳嘉監訳 (1972). 大修館書店. 113-119.
- 中川邦彦. (1983). 映画記号論. 加藤茂他. 芸術の記号論 (第 V 章). 228-291.
- 中山正民. (1983). 社会科教育における地図の役割-学校地図帖のあるべき姿-. 地理 (特集 地図を生かした教育), 28 (8): 11-20.
- 中村和郎・高橋伸夫他. (1988). 地理学講座 第 1 巻 地理学への招待. 古今書院.
- 野津良夫編. (1989). 視聴覚教育の新しい展開. 東信堂.
- 大竹一彦. (1990). 二万五千分の一地図. 古今書院.
- 太田幸夫. (1991). ピクトグラムから国際映像記号へ. 言語, 20 (2): 32-39.



- 小笠原喜康他 (1989). 映像分析の方法. 小川博久・小笠原喜康編. 幼児放送教育の研究 (第 5 章). 黒川書店.
- 小笠原喜康. (1991). 「視知力」教育論 1 - 視聴覚教育概念の問い直し -. 日本大学人文科学研究所. 研究紀要, 41: 115-127.
- 小笠原喜康. (1992). 「視知力」教育論 2 - 地理学習 (地図) における視覚的思考 -. 日本大学人文科学研究所. 研究紀要, 44: 33-45.
- 小笠原喜康. (1995). 視聴覚教育理論の組み直し - アメリカにおける衰退理由の検討から -. 日本大学人文科学研究所. 研究紀要, 50: 128-138.
- 小笠原喜康. (1995. 5-1996. 4). 映像リテラシー講座 1 ~ 12 新しい学力の一つの見方「視知力」を考えてみませんか. 放送教育, 50 (2) - 51 (1).
- 小笠原喜康. (1996). ビジュアル・リテラシー概念の現状と課題 - アメリカの状況から -. 日本視聴覚・放送教育学会. 視放教研究報告, 96-01: 18-21.
- 小笠原喜康. (1996). 教科書の図は理解の補助であるのか. 日本教材学会年報, 7: 121-123.
- 小笠原喜康. (1997). Visual 概念の再検討. 教育工学関連学協会連合. 第 5 回全国大会講演論文集, 第一分冊: 189-192.
- 小笠原喜康. (1997). 絵は何かに似ることができるか - 「類似記号」概念批判 -. 日本視聴覚・放送教育学会紀要. 教育メディア研究, 4 (1): 50-61.
- Ogasawara, H. (1998). What is "visual"?: Toward the reconstruction of the visual literacy concept. *Journal of Visual Literacy*, 18 (1): 111-120.
- 小笠原喜康. (1998). 生きる力を育てる図の提示位置問題. 日本教材学会年報, 9: 187-189.
- 小笠原喜康. (1999). 「映像と言語」概念再考 - 視聴覚教育概念の再構築のために -. 日本教育メディア学会紀要. 教育メディア研究, 5 (2): 32-45.
- 小笠原喜康. (1999). 「視聴覚教育」という言葉の史的過程からの問い直し. 日本教育メディア学会. 日本教育メディア学会研究会論集, 2: 11-18.

- 小笠原喜康. (1999). J. L. Debes の Visual Literacy 概念の問題点. 日本大学文理学部人文科学研究所. 研究紀要, 60: 125-143.
- 小笠原喜康. (2000). C. S. Peirce における Icon の意味とその「映像」概念への示唆. 日本大学文理学部教育学会. 教育学雑誌, 34: 91-106.
- ルソー, J. J. エミール(上). 今野一雄訳. (1962). 岩波書店 (岩波文庫 6516-6519).
- 坂元彦太郎. (1956). 記号としての視聴覚材－視聴覚教育の基礎付けへの試み・序説－. お茶の水女子大学人文科学紀要, 14: 209-235.
- 坂本賢三. (1982). 「分ける」こと「わかる」こと. 講談社 (講談社現代新書 651).
- 坂元彦太郎. (1956). 記号としての視聴覚材－視聴覚教育の基礎付けへの試み・序説－. お茶の水女子大学人文科学紀要, 14: 209-235.
- 佐藤久他. (1988). 高等学校 新地理 三訂版. 帝国書院.
- 沢田允茂. (1970). 映像的思考と言語的思考. 放送学研究, 21: 19-44.
- Seels, B. A. (1994). Visual literacy: The definition problem. In Moore, D. M. & Dwyer, F. M. ed., *Visual literacy: A spectrum of visual learning* (pp. 97-112). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- 下條信輔. (1990). 解説Ⅱ バークリと現代の視視覚理論. G. バークリ. (1990). 視覚新論 付: 視覚論弁明. 下條信輔他訳. 勁草書房. 225-275.
- 白根孝之. (1973). 記号論の系譜における視聴覚. 視聴覚教育, 27 (4): 84-87.
- 白根孝之. (1974a). フランス系記号学における視聴覚. 視聴覚教育, 28 (1): 33-37.
- 白根孝之. (1974b). 記号論の意味と種類. 視聴覚教育, 28 (4): 78-81.
- Sless, D. (1984). Visual literacy: A failed opportunity. *Educational Communications and Technology Journal*, 32 (4): 224-228.
- 菅野盾樹. (1988). いつイメージか. 大阪大学人間科学部紀要, 14: 193-219.

- 菅野盾樹. (1994). 「自然的記号」の誤謬. 大阪大学人間科学部紀要, 20: 167-184.
- 菅野盾樹. (1999). 恣意性の神話：記号論を新たに構想する. 勁草書房.
- 高桑康夫. (1980). 「映像による教育」論の系譜. 「映像と教育」研究集団（代表 波多野完治）. 放送教育叢書 3 映像と教育－映像の教育的効果とその利用－(第一章). 日本放送教育協会. 25-58.
- 竹内芳郎. (1977. 10). 記号の構図（上）－「文化の理論のために」第二章③－. 展望, 226: 126-146.
- 谷川渥. (1982. 11). パースにおける美学の概念. 思想, 701: 52-65.
- 谷川渥. (1983). 絵画の解釈と記号論. 加藤茂他. 芸術の記号論 (第Ⅱ章). 勁草書房. 105-170.
- 寺本潔・池俊介他. (1990). アイデアいっぱい地図授業－絵地図から地球儀まで－. 日本書籍.
- Turbayne, C. M. (1971). Visual language. *ETC.: A Review of General Semantics*, 28 (1): 51-58.
- 宇川勝美. (1980). 映像教育の系譜. 「映像と教育」研究集団（代表 波多野完治）. 放送教育叢書 3 映像と教育－映像の教育的効果とその利用－(第二章). 日本放送教育協会. 59-89.
- 浮田典良・森三紀. (1988). 地図表現入門－主題図作成の原理と実際. 大明堂.
- Underwood, J. D. M. (1981). Skilled map interpretation and visual- spatial ability. *Journal of Geography*, 80 (2): 55-58.
- Wileman, R. E. (1980). *Exercises in visual thinking*. New York: Hastings House.
- Williams, C. W., & Debes, J. L. (Eds.). (1970). *Proceedings of the first national conference on visual literacy*. New York: Pitman Publishing Corporation.
- ヤンマー, M. (1961). 質量の概念. 大槻義彦他訳. (1977). 講談社.
- 米盛裕二. (1981). パースの記号学. 勁草書房.

好並英司. (1993). 記号作用にとって“対象”は必要かー C. S. パースの記号論の一側面ー.  
岡山商大論叢, 29 (3): 45-64.

吉田章宏・小笠原喜康. (1997). 600号記念 特別対談③ 教育における映像理論を考える. 視  
聴覚教育, 51 (12): 31-41.

Zauzich, K.-T. (1994). *Hieroglyphs without mystery: an introduction to ancient Egyptian  
writing*. Austin, TX: The University of Texas Press.