

国語科教育における「見ること」の学びに関する一考察

——現代アートの鑑賞教育プログラムにおける 学習者のテキスト⁽¹⁾生成過程の分析から——

石 田 喜 美

1. 問題の所在

国語科教育における「見ること」の重要性については、すでに多く指摘されてきている。浜本(2004)は国語科で取り上げられるべき言語活動として「見る、聞く、話す、読む、書く」の5つを挙げる。また藤森(2004)も「見ること」を国語科における「第四の言語活動」と位置づける。さらに「見ること」の学習を国語科の教育内容としていかに位置づけるかについての議論も蓄積されつつある(藤森, 2003; 奥泉, 2006)。しかし、教育内容としての「見ること」が注目される一方で、なぜ「見ること」が重要なのか、「見ること」が可能にする学びとはいかなるもののかについては十分な議論が重ねてきたとは言い難く、むしろ、「見ること」は「読むこと」のアナロジーにおいて捉えられてきた(後述)といえる。

本稿では、このような問題意識に立ち、「見ること」が可能にする独自の学びの様相を明らかにすることを目的とする。そのために、本稿が事例としてとりあげるのは、現代アートの鑑賞教育プログラムにおいて、ある高校生が書いたテキストである。国語科における「見ること」は「見る」という活動それだけでは完結しない。「見ること」においては、「見る」という活動とともに、学習者が「見ること」によって見出した意味を言葉として表現する活動が行われる。そうであるとすれば、国語科における「見ること」の学びの意義について考えることは、すなわち、「見る」経験を言葉によって表現することの意義を考えることでもある。

本稿では、あるアート作品を「見る」という経験を言葉によって表現するということはどういうことなのかについて、モーリス・メルロ＝ポンティの議論を検討することによって確認する。次に、鑑賞教育プログラムの中で書かれたある学習者のテキストを分析対象とし、そこに見られるテキスト生成過程の様相を記述することによって、実際に学習者はどのような過程で自らの「見る」経験を言葉化するかを明らかにする。これによって、国語科における「見ること」、すなわち「見ること」による経験を言葉にすることが切り開く学びの可能性を明らかにする。

2. 国語科における「見ること」の現状と課題

「見ること」は、メディア・リテラシー教育との関係で議論されることが多い。これは、メディア・リテラシー教育の研究が盛んに進められている西オーストラリア州の英語科の低位領域に「見ること」(Viewing)が組み込まれていることと関連する(奥泉(岩本)・中村・中村, 2003; 奥

泉(岩本), 2004参照)。これらの議論においては、「見ること」と「読むこと」との類似性が強調され、これを根拠として国語科における「見ること」の領域の必要性が説かれる。たとえば奥泉(2006)は「見ること」と「読むこと」の類似性として、「記号過程としての類似性」と「読解モデルとしての類似性」を挙げ、これによって「見ること」の領域を国語科教育に組み込む可能性を検討している。

「見ること」を「読むこと」のアナロジーによって捉えるこれらの議論は、一方で、国語科教育に「見ること」という新たな領域を組み込む可能性を明らかにしてきた。しかし、これらの議論は、あまりに「見ること」と「読むこと」との類似性を強調するあまり、「見ること」が持つ独自の学びの可能性にあまり焦点を当ててこなかったともいえる。その結果、図やグラフの読み取りや、映像メディアの批判的分析など、「読むこと」とのアナロジーにおいて捉えうる「見ること」の側面ばかりが強調される傾向にある。そのため、人々が解釈を共有する「記号」によって構成された新聞やニュース、広告などのマスメディア・テキストが取り上げられる一方、それを見る人々自身に多様で複雑な意味の生成をうながす絵画や写真などのアート作品が取り上げられることは少ない。

しかし、「読むこと」と「見ること」では、それぞれ可能にする言葉の学びが異なるのではないか。「読むこと」と「見ること」の違いは、「読むこと」が言語的なテキストを対象とするのに対し、「見ること」は非言語的テキストを対象とすることにある。つまり、「読むこと」においてはまず言葉との出会いがあるのに対し、「見ること」においてはまず言葉にならない状態・言葉以前の状態との出会いがある。これに関して浜本(2006)は、国語科教育の目標を「言語体系・言語生活・言語文化を生み出していく根底にある言語化能力に働きかけ、その能力を活性化し、より強力化していくこと」とした上で、「言語化能力」を育成するための方策として以下の三つの活動を提案している。

- (1) 生活経験を豊かにし、生活において事物や経験と言語とを結びつけること
- (2) 絵画・写真・テレビ・ビデオなどの映像を言葉化する表現活動をさせること
- (3) 文学という虚構の世界に生きさせて、感動をとおして言葉と出会わせること

(浜本, 2006, p. 33)

この議論に沿って「読むこと」と「見ること」を位置づければ、「読むこと」は(3)に関連し、「見ること」は(2)に相当することになる。つまり、言語テキストを対象とする「読むこと」では「言葉と出会わせる」こと、非言語テキストを対象とする「見ること」では、「言葉化する」こと、すなわち、言葉にならない状態・言葉になる以前の状態から言葉を紡ぎ出していくことが重要な活動となる。「見ること」が可能にする言葉の学びとは、言葉にならない状態・言葉以前の状態から言葉を紡ぎ出すことによって生成される学びである。では、それはどのような学びなのか。

3. 「見ること」の学びの本質——個人的な意味の生成と、他者とともにある間主観的な世界の中での意味の定立——

「見ること」とは、ひとつの経験の様態である。「見ること」の経験が「読むこと」の経験と異なるのは、「見ること」の経験が何よりもまず直接的な経験として生じるという点に拠る。「読むこと」は、他者による言語を媒体としながら、ひとつの経験を形成するという意味で、間接的である。これに対し「見ること」は、その対象がたとえアート作品のように他者の解釈を反映したものであっても、その対象を「見る」という段階においては、それを「見る」者の直接的な経験が生じる。「見ること」とは、種々の視覚的な情報がひとつの全体をもつものとしてまとめられ、そこから意味が生み出される過程である。それは、意味が生み出される原初的な経験とも言い換えられる。

メルロ＝ポンティは、この意味が生成される原初的な経験について、「スタイル」(style) という概念を用いて以下のように記述する。

「人間や意味は、世界の地の上に、まさにスタイルの働きによって描かれてくるはずのものだからである。」(メルロ＝ポンティ, 1979a, p. 85)

「スタイル」とは通常、文体や様式・型、あるいは個性などを意味し、「普遍的なものと特殊なもの、形式的なものと内容的なものを媒介する概念」(鷲田, 1997, p. 323)として用いられる。しかしここではさらに一般化して、世界への意味の現出を可能にする知覚のゲシュタルト的特性⁹といった意味でこの概念が用いられている。我々は世界を認識する際、それを無秩序なものゝ総体として認識するのではなく、それらを相互に関連し、「力動的に体制化された全体性をもつまとまり」(加賀, 1994)として認識する。

メルロ＝ポンティが問題にするのは、「知覚がすでにスタイル化」している(メルロ＝ポンティ, 1979a, p. 86)という事実である。スタイル化した知覚によって、世界のさまざまな要素は、ある「首尾一貫した変形」に従って変形されることになる。

「『あらゆるスタイルは、世界をその本質的部分の一つに向わしめるような、世界の諸要素の形態化である』。世界の諸所与を或る『首尾一貫したデフォルマシオン』に従わせたとき、意味が存在することになるのだ。」(メルロ＝ポンティ, 1979a, p. 87)

「見ること」、すなわち視覚的な情報をもとに意味を生成する過程の中心には、スタイル化した知覚がある。ここで重要なことは、「スタイル」が世界の要素を「首尾一貫したデフォルマシオン」へと向かわせ、最終的にはそこから意味が生成されることである。

前述したように「スタイル」は、文体や様式・型、個性など、「普遍的なものと特殊なもの、形式的なものと内容的なものを媒介する概念」である。さらにここでは、その意味内容が知覚的

特性へと拡大されている。知覚的特性としての「スタイル」。それには、おそらく、ある社会・文化の中で共有された現実把握の仕方といったものも含まれるであろう⁹⁾。たとえば近年の研究は、空気遠近法が近代に確立された特殊なものの方であり、空気遠近法によって示される興行きを「見る」ことのできない文化が存在することを明らかにしている（アレナス, 2001）。この事実、空気遠近法による知覚が、ひとつのスタイル化された知覚であることを示すものである。

「見ること」による意味の生成は、スタイル化された知覚による「首尾一貫したデフォルマシオン」によって可能となる。この意味で、「見ること」の経験は、「その原初的な場面からして一つの表現＝制作の過程である」（鷲田, 1997, p. 174）といえることができる。

では、「見ること」の経験の言葉化はいかに位置づけられるか。「見ること」がひとつの表現＝制作であるならば、「見ること」の経験の言葉化もひとつの表現＝制作である。メルロ＝ポンティはこの表現＝制作を「経験を翻訳すること」として記述する。

「語ることはないし書くことは、まさしく一つの経験を翻訳することであるが、しかしこの経験は、それが惹き起こす言語行為^{パロコル}によってのみ原文^{テキスト}になりうる。」（メルロ＝ポンティ, 1979b, p. 28）

「経験を翻訳する」という点については、言葉化することは他の経験と同様の機能を持つ。では、言葉化することは、単なる「見ること」の延長に過ぎないのだろうか。

確かに「経験を翻訳する」という始原的な局面において、言葉とそれ以外の表現＝制作との間には共通した局面が認められる。しかし、メルロ＝ポンティは「言葉の働き」を「世界定立——その存在秩序においては知覚に類比的でありながら、やはり知覚とは区別される——の捉え直し、その再征服」（同上, p. 166）と捉える。言葉化することは「見ること」を含む他の知覚経験と一線を画すのである。メルロ＝ポンティはこの差異を、知覚と認識の差異として説明している。

「ただ一つの運動によって、認識は知覚のうちに根を下し、しかも知覚からおのれを区別する。認識とは、形成されると同時に知覚を逃れ去る意味を捉えなおし、内面化し、真に所有せんとする努力なのだ。…（中略）…知覚はすでに構成されている世界に対してわれわれを開くのであり、それを再-構成することしかできないのである。この二重化は、世界が知覚に先立つものとして現れるということの意味すると同時に、われわれがそれを記録することに甘んじるわけではなく、われわれがそれを生起させようと望んでいるということをも意味している。」（メルロ＝ポンティ, 1979a, pp. 166-167）

スタイル化した知覚によって「見ること」は、世界を再-構成することでもある。この意味で「見ること」はひとつの表現＝制作であるが、この表現＝制作によって生成されつつある意味は、人々に捉え直される前に逃れ去ってしまう。言葉化とは、この逃れ去ろうとする意味を捉え直し、所有しようとする試みである。これによって、われわれは新たな世界を定立させる。メルロ＝ポ

ンティは「あらゆる表現操作のうちひとり言葉だけが、沈殿作用をおこして一つの相互主観的な獲得物を構成することができる」（メルロ＝ポンティ, 1967, p. 311）と述べているが、この表現を用いれば、言葉化とは、「見ること」による世界との出会いによって生成された意味を「沈殿」させ、他者とともにある間主観的な世界の中にその意味を定立させる試みである。

以上の議論を踏まえた上で、国語科教育における「見ること」の学びについて考察する。

前述したように、メルロ＝ポンティは「語ることないし書くことは、まさしく一つの経験を翻訳することであるが、しかしこの経験はそれが惹き起こす言語行為^バによってのみテキストになりうる」と述べた。「見ること」の学びにおいて重要なことは、「相互主観的な獲得物」の構成を促す言葉という表現手段を用いることによって、「原文^{テクスト}」としての経験、「原文^{テクスト}」としての意味を生成することである。

しかしながら、この「原文^{テクスト}」としての意味の前にあるのは、スタイル化された個人的な知覚である。つまりここでは、「個人的パースペクティヴに属するものを間主観的な形成物の中に注入し、〈生きられるもの〉と〈認識されるもの〉との間を結ぶことによって、それを普遍的なものに繋いでいく」（加賀野井, 1988, p. 220）過程が存在することになる。個人的な意味の生成と、他者とともにある間主観的な世界の中での意味の定立。この過程こそが「見ること」の学びの中心にある。

4. 学習者のテキスト生成過程の分析：アート作品の言語化と意味の生成

以下、ある高校生がひとつのアート作品に対して書いたテキストを事例とし、「見ること」の学びが生成される様子を分析する。

事例としてとりあげるテキストは、美術館での鑑賞教育実践の中で書かれたテキストである。この実践の概要を以下に示す。

- (1) 活動場所：①展示会場：水戸芸術館現代美術ギャラリー（展示場所）
②ワークショップ会場：ワークショップ室（水戸芸術館現代美術ギャラリー内）
- (2) 活動日：（第1回）2007年2月23日（3時間）
（第2回）2007年3月4日（2時間）
- (3) 参加者：A高等学校美術部の1年生4名（全員、女子生徒。茂木・黒田・藤子・小島）⁴⁰
- (4) 活動内容：
 - ①企画展「夏への扉——マイクロポップの時代」（松井, 2007 参照）を対話型鑑賞を促すボランティア・スタッフとともにグループで鑑賞し、展示されているアート作品について作品の前で自由に会話する。その後、出品作家ごとにテキスト作成担当者を決定し、筆者を含む2名のファシリテーターのもとで、それぞれの生徒が担当した作家の作品について思ったこと・感じたことなどについてテキストを書く（以上、第1回）。
 - ②それぞれの担当者が書いたテキストを集め、筆者を含む2名のファシリテーターとともに編集方法を考えた上で、A高等学校美術選択者の鑑賞教育で使用する、企画展の作品ガイ

ド（以下、ギャラリーガイド）を編集する（以上、第2回）。

本稿で分析の対象とするのは、ファシリテーターによる助言のもと茂木（仮名）が生成した、半田真規《世界境地博覧会》（以下、半田作品）についての一連のテキストである。半田作品は、水戸芸術館現代美術ギャラリーの中の一室全体を使用したインスタレーション作品⁹⁾である（図1）。茂木はこの作品について2種類のテキストを生成している。ひとつは、作品の中で目についたものについて書き留めた「メモ」であり、もうひとつは、「メモ」の内容に基づきつつ、ギャラリーガイドに掲載するためにその内容を文章化した「原稿」である。前者は第1回目の活動の中で、後者は第2回目活動の中で作成されたものである。

以下、この2つのテキストを分析することによって、茂木の中で「見ること」の学びが生成される様子を明らかにする。

【テキスト1：メモ】¹⁰⁾

See time

半田真規 → パラダイムを壊して見ると家は壊れた。
 (茂木) ← 観察者も、場所
 2. 植物の枯れ具合 → 退廃的?
 + アナトミ

4. ケーキ... (メモ?)、色紙... (カインジ、紙、葉...)
 甘いにおい、食いたく無いけど死ぬかも。

5. 動物... なんか? 二匹

6. 花の石... 花の石は小さくして、# dead or alive? ①

7. アナトミ... 白い、發行灯の本、お花の石 ⑥

8. アナトミ... エキナ... が... ④

8. 動物... なんか? 二匹 ⑦

9. アナトミ... なんか? 二匹 ⑧

10. なんか? 二匹... なんか? 二匹... ⑩



森本美絵



図1：半田真規《世界境地博覧会》展示風景
 撮影 森本美絵 (C)MASANORI HANDA

茂木はまず、作品の中で自分の目についたものを箇条書きで並べはじめ。テキスト1の上部に書かれている「See」の文字は、おそらく、自分の見たものを挙げようとする際に書かれたものであろう。このようにして、「パラポラアンテナに見えて実はなんか違った。→秘密基地、暖房」「植物の枯れ具合+アスファルト→退廃的?」「ケーキ…まずそう。色が…（オレンジ、緑、紫…）甘いにおひ。食べたら胸やけで死ぬるかも。」などが挙げられていく。これらの言葉から、スタイル化した知覚による経験の翻訳が行われている様子を見ることができる。例えば、「パラポラアンテナに見えて実はなんか違った→秘密基地、暖房」という言葉から、茂木が、あるひとつの物体をまず「パラポラアンテナ」と見たあとに、「パラポラアンテナに見えて実はなんか違う」ものと見直し、さらにそれを「秘密基地」「暖房」と見たことがわかる。

「パラポラアンテナ」あるいは「パラポラアンテナに見えて実はなんか違う」ものとして「見る」レベルと、「秘密基地」「暖房」として「見る」レベルでは、レベルが異なると考えられる。おそらく後者の「見る」はより、意味の生成に近いものと捉えられるだろう。ここで重要なことは、「見ること」が絶え間ない経験の翻訳のプロセス——「パラポラアンテナ」→「パラポラアンテナ」に見えるけれども何かが違うもの→「秘密基地」「暖房」——として存在しているということであり、また、それを繰り返す中で、個人的な意味の生成が行われているということである。

茂木は、このようにして、半田作品の中に自分が見たものを列挙し終えると、そこから「time」という言葉を連想する（テキスト1右上）。ここで生成された「time」という言葉はその後に書かれるテキスト2における「冒頭の通り、この空間はとても無ちつじょのように見えて、正直なところ、作品だと言われてもいまいちピンとこないし、理解しがたい。しかし私には、見ているうちに一つのテーマが浮かんできた。それは『時間』である。」という文章へとつながっていく重要なキーワードとなる。

このように茂木は、断片的な言葉を用いて、繰り返し、作品との出会いにおいて生じた経験を翻訳しつづける。ここでは言葉による意味の生成・崩壊・再構成が生じている。テキスト2では、ここで生成された言葉のうちのいくつかが「沈殿」し、他者と共有可能な言葉としての意味を獲得する様子を見ることができる。

テキスト1で経験が繰り返し翻訳される過程が見られるのに対し、テキスト2ではテキスト1のような動的な意味の生成過程は見られない。その代わりにテキスト2から見いだされるのは、他者とともにある間主観的な世界での意味の定立である。

【テキスト2：原稿】¹⁰

半田さんの作品について、私の目について胡蝶から、述べようと思う。
入口から入ると、とりとぬのない光景が広がり、どこを見てもいいの気分がなくなる。
とりかえず右側を見ると、パラポラアンテナのような金属シートの塊がどんと存在する。
それはよく見ると秘密基地にも、700-エネルギの暖房にも見えた。
それを見る私の背後には、何かが黄色に枯れた植物が茂っている。そのどりにカラフルで少しばかり
体に飛ぶようなケーキが並んでいた。しかも、せいとおいもついている。わたしの舌はもつと長くなるので
このあたりで割愛させていただきます。
目線を通り、この空間はとて無常のように見える。正面など、作品だと言われてもいまいちピンとこないし、
理解がしづらい。しかし私は、見ているうちに一つのテーマが浮かび上がった。それは「時間」である。
あくまで私の感想だが、解ものは太古や未来と、またあるものは文化も、そして退廃的であったり、非人間の
ありかたも、^{個人}あるように感じた。
おもしろい。作者が意図した配置の意味は分からないが、これを何層か見渡せば、何か感じるところは
あるように思う。
この作品は、見る者の想像力次第で、姿を変えていく興味深い作品だと思う。一見の価値があるので、是非見
たい。余談だが、何気なく置いたあたりは、何かあるので、それを見つけてみるとさらに面白い。

本稿では、言葉化を、世界との出会いによって生成された意味を「沈殿」させ、間主観的な世界の中にその意味を定立させる試みであると述べた。これに従えば、テキスト1を生成したのちにさらにテキスト2を生成することによって、茂木は自らの経験の言葉化を実現することができたということができるだろう。

テキスト1で書かれていた、「パラポラアンテナに見えて実はなんか違った。→秘密基地、暖房」という言葉は、テキスト2で「パラポラアンテナのような金属シートの塊がドデンと存在する。それはよく見ると秘密基地にもクリーンエネルギーの暖房にも見えた。」という文へと変化している。ここで、テキスト1にはなかった「金属シートの塊」という言葉が追加されていることは、茂木がテキスト2を生成する過程で、より不特定多数の他者と共有可能な言葉を探し当てたことを示している。しかし半田作品を見る不特定多数の人々が共有可能であろう「金属シートの塊」という言葉が示されている一方で、茂木個人が自身の経験の翻訳の過程で見いだした「秘密基地」や「暖房」という言葉も示されている。「秘密基地」や「暖房」は、半田作品を見た人すべてがこれらの言葉を連想するとは限らない。しかし、より多くの他者とともに経験を共有することのできる「金属シートの塊」という言葉があることによって、共有可能な経験世界の中に、「秘密基地」や「暖房」といった言葉が持ち込まれる。これによって茂木個人のスタイル化された知覚によって見いだされた意味が、他者との間主観的な世界の中で意味を獲得する。

さらに前述した「time（時間）」という言葉は、作品を見ているうちに茂木が見いだした「テ

ーマ]として位置づけられ、この「テーマ」のもとに、テキスト1で箇条書きされた様々な言葉が「太古」「未来」あるいは「文化」を感じさせるものと、「退廃的であったり非人間的である」ことを感じさせるものとして、統合的に意味づけられている。茂木によるこのような意味づけについて、本展の企画者でもある美術批評家の松井みどりは次のように述べる。

「文章を書かれた方が、作品を見てなにを想起されたかを完全に知ることはできません。が、あの展示から『太古の昔と未来が共存している』という結論が導き出されたとしたら、おそらくそれまでには、①直感（先入観を持たずに今ここにある作品と対峙してそれが自分の感覚に及ぼす影響を感じ取る）、②作品の細部の観察、③直感と作品の細部をつなげる分析（直感をサポートする特徴を作品の細部から選び出す）、④文学や映画などの知識（ふだんから文学作品や哲学やエッセイを読んだり、映画や美術作品にふれる）、⑤現在の作品体験と文学などの場面の関係性についての類推（目の前の作品について感じているのと同じ感じをどこかで体験したことがないか思い出す）といったプロセスがはたらいっていたように思われます。そして、この5つの段階こそ、アート作品を見て感じたことを言語にするときに欠かせないものではないでしょうか。」（松井, 2008, p. 47）

松井がここで挙げている「太古」「未来」という言葉はテキスト1では見られない。また、前述したようにこれらの言葉は、テキスト1で生成された「time」という言葉と箇条書きの部分で挙げられていたその他の言葉をつなげることで生成されたものである。これらの事実を踏まえると、松井によって示された①から⑤の段階のうち、①と②はテキスト1の生成過程で、③から⑤はテキスト2の生成段階で生じていると解釈することができる。「文学や映画などの知識」が、すなわち、既に不特定多数に共有された意味の世界にかんする知識であるとするならば、他者との間主観的な世界の中で意味を定立させることとは、共有された巨大な意味の世界の中に自分の見いだした意味を位置づけることと意味づけることができる⁹⁾。

5. 考察

本稿では、メルロ＝ポンティの議論を手がかりに、「見ること」の学びの本質を、個人的な意味の生成と、他者とともにある間主観的な世界の中での意味の定立であると規定し、その視点から、学習者がいかに自分自身の「見ること」の経験を言葉化し、テキストを生成するかを記述してきた。これによって明らかになったことは、「見ること」の学びの中心に、学習者による経験の翻訳があるということ、またその経験の翻訳は複数のレベルの言葉によって支えられているということである。

例えば、本研究で事例としてとりあげた2つのテキストの間には連続性と断絶とが存在していた。具体的に言えば、「パラポラアンテナ」「秘密基地」「暖房」という言葉は2つのテキストに共通して用いられていた一方で、「金属シートの塊」という言葉はテキスト2のみに用いられてい

た。すでに記述したように「金属シートの塊」が、もっとも多くの他者と共有可能な言葉だとすれば、この断絶の原因は、文章を書く際の相手意識によるものである。すなわち、ギャラリーガイドという不特定多数が目にするメディアの原稿であることを意識することによって「金属シートの塊」という言葉が見いだされ、使用されたと考えられる。言葉には、「金属シートの塊」のように不特定多数の他者との間で共有可能な言葉から、個人的な意味の世界を積極的に共有してくれる者との間でのみ共有可能な言葉まで、様々なレベルの言葉が存在する。このように言葉に様々なレベルが存在することで、もっとも個人的な言葉によって「原文^{テキスト}」としての経験を生成したのちに、その経験を翻訳することで親密な他者との間で意味を共有し、さらに不特定多数の他者と共有できるような翻訳を行うといった、幾重にも重なる経験の翻訳が可能となる。石田(2009)は、アート作品の言語化において、「意味生成のための言語化」と「不特定多数の他者に向けた言語化」という質の異なる二つの側面があることを指摘しているが、本稿の知見からは、様々なレベルの言葉を用いて経験の翻訳を繰り返すことで、「意味生成のための言語化」から「不特定多数の他者に向けた言語化」への移行が可能になるという仮説を立てることができる。

このように、国語科教育における「見ること」の学びにおいては、学習者による経験の翻訳とそれを支える言葉の存在に注目することが重要である。「見ること」、すなわち、世界との出会いから生じる何重もの経験の翻訳の中で、経験の翻訳を支援する言葉の存在を学習者自らが発見することが「見ること」の学びの本質にある。

以上、本稿では、国語科教育における「見ること」の学びの本質について、主に学習者が世界との出会いによる経験を言葉化するプロセスに焦点を当てて議論し、学習者個人のパースペクティブによって生成された意味が、間主観的な世界の中に定立する過程を記述した。しかし、個人のパースペクティブから見いだされた意味が間主観的な世界の中に新たに付け加えられるということは、既存の意味の世界の側から見れば、そこにはなんらかの変換が加えられるはずである。これに関して、メルロ＝ポンティ(1979a)では、既存の記号体系との間にずれや隙間をつくりだしてゆく局面に注目した議論がある。本稿では、このような既存の意味の世界の側から見た「見ること」の本質については論じることができなかったが、これについては稿をあらためて論じることとする。

注

- (1) 本稿では近年の文学理論・文化理論における議論を踏まえ、「文章」「作文」「作品」ではなく、「テキスト」という用語を用いる。「テキスト」とは、構造や意味を満たすことによって読者を受動的な位置に置く「作品」に対し、意味生成における読者をより積極的な位置に置く概念である(ブルッカー, 2003, p. 164参照)。「テキスト」という用語を用いることで、作者／読者(鑑賞者)の関係を連続的に捉えられるだけでなく、本稿で理論的検討を行っているメルロ＝ポンティの議論においても「原文^{テキスト}」という用語が用いられているため、本用語を用いた。

- (2) 「ゲシュタルト」(Gestalt)とは、「知覚現象や認識現象を説明する概念で、部分の総和としてとらえられない合体構造に備わっている、特有の全体構造」(『大辞泉』)を意味する。鷺田(1997)はメルロ＝ポンティの中期の著作に見られる「スタイル」という概念が、初期の著作に見られる「ゲシュタルト」という概念と相同性を持つことを指摘している。
- (3) たとえばメルロ＝ポンティ(2002)は次のように述べている。「私が画家でない場合には、通り過ぎるその女は、私の身体ないし私の生活感情に語りかけるにすぎない。もし私が画家ならば、その場合には、この最初の意味がもっと別な意味を引き出すことになる。」(p.62)。また鷺田(1997)は、メルロ＝ポンティの著作において「スタイル」(引用文中ではくスティル)という概念が「世界を扱う一つの仕方」「世界を形態化する一つの仕方」「世界に住みつき、世界を扱う類型的な仕方」等の相似的な表現によって置き換えられてきたことを指摘する(pp.182-183)。
- (4) 名前はすべて仮名である。
- (5) 「インスタレーション」とは、「本来的には『掘付け・設置』の意味。美術においては、屋内・屋外を問わず、展示される場所にあわせて空間を組織し、展示期間が終われば解体されることを前提とする『一回性』を基盤とした立体作品」(暮沢,2002,p.142)を意味する。
- (6) 第1回活動日(2007年2月23日)に作成されたワークシートより。
- (7) 第2回活動日(2007年3月4日)に提出されたワークシートより。
- (8) ガーゲン(2004)の議論を参照。ガーゲンは人々が「大きな意味システムに巻き込まれている」と捉え、人々が既存の意味に巻き込まれていると同時に、自ら意味を生み出していると述べる(ガーゲン,2004,pp.295-300)。

引用文献

- アレナス,A.(木下哲夫訳)(2001)『みる・かんがえる・はなす 鑑賞教育へのヒント』淡交社
- ブルッカー,P.(有元健・本橋哲哉訳)(2003)『文化理論用語集 カルチュラル・スタディーズ+』新曜社
- 藤森裕治(2003)「国語科教育における映像メディアの教育内容—メディア・リテラシーの視点から—」国語科教育,53,18-25.
- 藤森裕治(2004)「第四の言語活動『みること』—批判力を育てるメディア・リテラシーの行方—」月刊国語教育研究,383,2-3.
- ガーゲン,K.(東村知子訳)(2004)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版
- 浜本純逸(2004)「国語教育・国語科教育」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典(第3版)』教育出版 pp.256-257.
- 浜本純逸(2006)『国語科教育論・改訂版』溪水社
- 石田喜美(2009)「アート・リテラシー教育における言語化の支援—現代美術館での鑑賞教育における高校生のグループ活動の分析から—」学校教育学研究紀要,2,1-19.

- 加賀秀夫(1994)「ゲシュタルト心理学」岸本弘・柴田義松・渡部洋・無藤隆・山本政人編『教育心理学用語辞典』学文社 p.88
- 加賀野井秀一(1988)『メルロ＝ポンティと言語』世界書院
- 暮沢剛巳(2002)『現代美術を知るクリティカル・ワーズ』フィルムアート社
- 松井みどり(2007)『マイクロポップの時代：夏への扉』株式会社パルコエンタテインメント事業部 コンテンツ事業担当 出版チーム
- 松井みどり(2008)「アートについて書くための5項目」高校生アートライター事務局『アートルाइティング』水戸芸術館現代美術センター pp.46-47.
- メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳)(1967)『知覚の現象学1』みすず書房
- メルロ＝ポンティ, M. (滝浦静雄・木田元訳)(1979a)『世界の散文』みすず書房
- メルロ＝ポンティ, M. (滝浦静雄・木田元訳)(1979b)『言語と自然——コレージュ・ドゥ・フランス講義要録——』みすず書房
- メルロ＝ポンティ, M. (木田元・滝浦静雄・竹内芳郎訳)(2002)『言語の現象学』みすず書房
- 奥泉(岩本)香・中村敦雄・中村純子(2003)「メディア教育における国語科を中心とした関連カリキュラムの意義——西オーストラリア(WA)州における教育的インフラストラクチャー——」国語科教育, 54, 43-50.
- 奥泉(岩本)香(2004)「メディア教育を支える「見ること(Viewing)」領域の構造と系統性：西オーストラリア州の場合」千葉敬愛短期大学紀要, 26, 65-96.
- 奥泉香(2006)「「見ること」の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討」リテラシーズ, 2, 37-50.
- 鷲田清一(1997)『メルロ＝ポンティ——可逆性』講談社