

映像テキスト／言語テキストの往還による学習の可能性

——テキストの美的機能に着目した写真ワークショップの実践から——

石 田 喜 美

1. 問題の所在と本研究の目的

本研究の目的は、映像テキストの学習における、映像テキスト／言語テキストの関係を整理したうえで、テキストの美的 (aesthetic) 機能に着目した映像テキストの学習を提案することである。具体的には、言語テキストおよび映像テキスト双方の美的機能に着目し、学習者が言語テキスト／映像テキストを往還することによって学ぶ、高等教育での教育実践を提案する。さらに、そこでの学習の実際を記述・分析することによって、テキストの美的機能に着目した国語科教育の意義を考察する。

メディア・リテラシー教育との関連から映像テキストが国語科において積極的に扱われるようになり、これらの学習における映像テキスト／言語テキストの関係のありかたについてさまざまな議論が行われてきた。例えば、大内(2001)は井上・中村(2001)に掲載された7編のメディア・リテラシー教育実践の総括として、「国語科がメディア・リテラシー教育に積極的に関わらなければならない理由は、何と云ってもこの問題が言葉との関わりを抜きには考えられないからである。映像メディアを取り上げる場合でも音声メディアを取り上げる場合でも、そこでは必ず言葉との関わりを意識的に取り上げて教材化を図って授業に乗せていくことでなければならない」(大内, 2001, pp. 151-152) と述べている。

一方、映像テキストをはじめとしたさまざまな視覚的テキストを読み解き、発信することが、社会生活・日常生活を送るうえで重要であることから、視覚的テキストを「見ること」そのものを国語科に位置づけようとする理論的な研究も蓄積されてきている(藤森, 2003; 奥泉, 2006, 2010)。特に、奥泉(2010)は、ハリデー(Halliday, M. A. K.)の選択体系機能文法の理論を映像テキストによる意味構築過程に応用しようとしたクレス(Kress, G.)やアンズワース(Unsworth, L.)らの議論をもとに、国語科で映像テキストの学習を行うための基礎理論を整理しており、重要である。平成28(2016)年2月に開催された中央教育審議会教育課程部会国語ワーキンググループ「高等学校国語科の科目構成について」(資料6)では、「学習指導要領改訂の方向性(案)」のひとつとして「ビジュアルリテラシーの育成に対応する『見ること』を指導」が提案されており(文部科学省初等中等教育局教育課程課, 2016)、今後、これらの理論に基づき、映像テキストを「見ること」そのものが国語科における学習として位置付けられる可能性もある。

つまり、国語科における映像テキストの学習においては、(1)言語テキストの学習を主とし、それとの関係において映像テキストを位置づけようとする立場、および、(2)テキストを読み解き、

意味を構築する過程における言語テキストと映像テキストの記号的類似性に着目する立場がある。これら二つの方向性は、国語科における映像テキストの学習を考えていくうえで非常に重要であるが、本稿ではこのうち(1)の立場に着目する。(1)については、PISAの「読解力」調査で、画像や図、グラフなどの非連続型テキストも読解されるべき対象とされたこと、また、それを受けて平成20年版学習指導要領に「言語活動例」として、「図表や絵、写真などから読み取ったことを基に話したり、聞いたりすること」(小)第3学年及び第4学年・「A 話すこと・聞くこと」, 「関心のある芸術的な作品などについて、鑑賞したことを文章に書くこと」(中)第1学年・「書くこと」)が取り上げられたことから、すでにさまざまな実践が展開されている。これらは、映像テキストを音声言語あるいは文字言語で言語化する「言語化能力」(中村, 2001, p. 17)を育む活動といえるが、中村(2001)が「映像化能力」を育む学習の例として示しているように、「図・表や写真などが説明文やセリフなどの言葉と組み合わせられて扱われる」(中村, 2001, pp. 17-18)こともある。

このように、すでに(1)に関わる実践が数多く展開されているにも関わらず、国語科において映像テキスト／言語テキストの関係を具体的な学習活動においてどのように扱うかについて十分な議論が蓄積されてきたとは言い難い。もちろん、映像テキスト／言語テキストの関係を学習で扱うことに着目した研究もいくつか存在している。石田(2011)は、現代美術館における鑑賞ワークショップにおいて、高校生が芸術的な作品を言語化する様子を観察し、そこで明らかになったことをもとに、映像テキストから言語テキストが生み出されるまでの過程をモデル化している。また、奥泉(2012)は、文字のみで記されたテキストが、映像テキストに見られるような視覚の原理を含んだものに変貌している現象に焦点を当て、このような視覚化した書記テキストを学習において扱うための理論を検討している。前者は、映像テキストの言語化を扱い、後者は社会において生じている言語テキストの映像化を分析的に読み解くための視点を提示しているといえる。このように、映像テキスト／言語テキストの多角的な関係に焦点を当てた理論や実践が蓄積されることが望まれる。

2. 映像テキスト／言語テキストの関係性

では、映像テキスト／言語テキストの関係はどのように整理されうるだろうか。フォザほか(2006)『イメージ・リテラシー工場 (*Petite fabrique de l'image*)』を参考に、これらの関係を整理してみたい。

フォザほか(2006)『イメージ・リテラシー工場』は、「イメージ」の読解および生成に関わる教科書および指導用参考書として、フランス国内で一定の評価を受け続けてきたヴィジュアル・リテラシーの入門書である(同上, p. 322)。本書の特徴は、記号論の知見に基づき、映像テキストを含む様々なヴィジュアル・イメージの読み解き方、生成の仕方が説明されている点にある。本書では、「言語メッセージと図像メッセージ」と題して、言語テキストと映像テキストとの関係が説明されている。ここで取り上げられるのは「キャプション、タイトル、キャッチコピー」(a)

と「自由な吹き出し」(b)である。このうち(a)は映像テキストと言語テキストとが従属の関係にあるものとして、(b)は映像テキストと言語テキストが「豊かな出会い」(p. 136)を行ったものとして取り上げられている。

フォザほか(2006)は、(a)の関係における言語テキストの機能として、①固定化、②引継ぎ、③多義性の縮減を挙げる。さらに、このうち②引継ぎについて「言語メッセージは、イメージだけでは語れないものをもたらし、類像記号にとって外的である声、音あるいはコメントを付け加える。このように言語メッセージには引継ぎ機能がある」(フォザ, 2006, p. 134)と説明したうえで、その関係のなかで「詩的機能」が獲得されることがあると述べる。

あるいは、文章がイメージとの関係でずらされているとき、詩的機能を獲得し、想像力の活動を惹き起こす。たとえば、マグリットの絵のタイトルあるいはシュロッサーの絵のキャプション、〈オフ〉の「画面外の」会話、自然な会話、奇妙な会話の抜粋などを挙げることができる。

このようにして、文章は、イメージとの間に、言語のシニフィアン、言語活動の詩的機能、そのコンテクション、修辞学の古典的文彩を利用する関係を取り結ぶのである。

(フォザほか, 2006, p. 134)

詩的機能とは、言語が持つ六機能のうちの一つであり、メッセージの内容ではなく、「メッセージそのものへの指向」を持つことにその特徴がある。フォザほか(2006)ではヤコブソンの理論を踏まえながら、詩的機能を「メッセージの構成に美的あるいは遊戯的次元を与える(詩、キャッチフレーズ、命令など)」機能として紹介している(同上, p. 122)。本発表ではヤコブソンの言語の詩的機能についての議論を引継ぎ、言語における美学について探求したムカジョフスキーに倣い、これを美的(aesthetic)機能と呼ぶ¹⁴⁾。

3. テキストの美的機能への着目

それでは、テキストの美的機能に着目した学習活動とは、どのようなものなのか。Michael & Peter Benton の著作に基づき、絵画を用いた創作指導の意義を論じた中井(2011)は、Benton らによって示された活動の中に、「子どもたちの音感を〈声〉としてのことばによって開いていこうとするもの」「〈空間〉を形作るためのことばの使用による対象物の眼差し方をひらいていこうとするもの」(同上, p. 57)の二種類があることを指摘したうえで、このような活動が、「ことばによって表すことのできるものとできないものに子どもたちの目を向けさせ、ことば表現の本質的な学びをもたらす」と考察する(同上, p. 58)。絵画を見たのちに詩を創作するという活動は、映像テキスト(絵画)と言語テキスト(詩)の美的機能に着目した実践であると言えるだろう。映像テキストに対して〈声〉を付与すること、映像テキストに導かれつつ言語によってひとつの〈空間〉を形作ることはどちらも、映像テキストのメッセージの持つ美的機能に言語テキストの持

つ美的機能によって応えようとする試みである。

平成27年版の小・中学校の国語教科書において、映像テキストと言語テキストとの関係を扱った学習活動として、写真などの芸術的な作品を言語化する活動などを挙げることができる。これらを見ると、現在の国語教科書においては、(a)のうち、映像テキストが持つ冗長で多義的な意味を縮減し、意味を固定する機能——①固定化、③多義性の縮減——に焦点を当てるものが多い一方、写真を言語化する学習を扱った教材において、(a)②「引継ぎ」機能に着目することで、テキスト間の美的機能を引きだしうる教材が存在していることがわかる。例えば、「写真が動き出す——写真から物語を作ろう——」(学校図書・小3下)、「写真から物語を創作する」(教育出版・中2)などがそれにあたるだろう。これらは、美的機能をもつ映像テキストとしての写真に対し、物語という言語テキストの美的機能で応えようとするものであるといえる。

しかしながら、中井(2011)も述べるようにこれらの学習活動は、あくまで「ことば表現」の学びに焦点を当てており、映像テキストはあくまで言語テキストの美的機能を導き出す存在である。そのような意味では、今後、さらに映像テキストの美的機能に着目した実践を展開することで、新たな「ことば表現」の学びを生成することができる。そこで以下、本稿では、言語テキストによる表現に加え、映像テキストによる表現にも目を向けてみたい。映像テキストに対して言語テキストで応えるだけでなく、言語テキストについて映像テキストで応えることで、学習者自身が、映像テキスト／言語テキストを往還しつづけるような学習活動を期待したい。

以下、これまでの議論を踏まえながら、本稿で分析対象とする授業実践の概要を示す。また、授業内で実施した写真ワークショップのなかで学習者が作成・提出した作品の一部を紹介し、これを分析・考察する。

4. 授業実践の概要

本稿でとりあげる授業は、常磐大学(茨城県水戸市)で全学対象の教養教育科目として開講されている授業科目「言語文化論(サブタイトル:ことば・メディア・社会)」(秋semester・全15回)(以下、「言語文化論」)の中で実施されている「写真ワークショップ」の授業(全3回)である。この授業科目は2011年度より開講されており、本稿で紹介する実践は四年目の実践である。「言語文化論」は四つの単元から構成されており、「写真ワークショップ」はそのなかの1単元を使って実施されている。本授業科目では、「ことばとメディア、ことばと社会について、様々な事例を通して考え、その分析のための視点を理解することで、日常的に接するメディアをこれまでと異なる分析的な視点から捉え直すとともに;それらと主体的につきあっていくための方法を考える」(2011年度シラバスより)ことが15回分の授業全体のねらいとされており、「写真ワークショップ」はこのうち、「ことばとメディア」について学習するための導入として位置付けられている。メディア・リテラシーに関わる様々な分析的な概念を学習する前の導入として、カナダ・オンタリオ州教育省(1992)の提示したメディア・リテラシーにおける八つの「基本概念」のうち最も重要な概念とされる「1.メディアは、すべて構成されたものである」(カナダ・オンタリオ州

教育省, 1992, p. 8) および「8. メディアはそれぞれ独自の芸術様式を持っている」を体験的に理解することが、本実践の目的である。本実践では、「独自の芸術様式」として言語テキストおよび映像テキストの美的機能に着目させることとした。

本授業の実践者である松本美枝子は、「生と死」「日常」をテーマに、写真と文章による作品を発表している写真家である。著書に谷川俊太郎とのコラボレーションによって制作された写真詩集『生きる』(谷川・松本, 2008) などがある。松本は、写真詩集『生きる』以降も、谷川の詩に写真をあわせて掲載する雑誌記事の制作などにも携わってきており、映像テキスト(写真)と言語テキスト(詩など)との往還や重なりによる美のありかたを探求してきた写真家であると言える。

筆者は、このような松本の活動を踏まえ、2011年度より、本授業において松本に言語テキスト(詩や文章)および映像テキスト(写真)双方の美的機能に焦点を当てた「写真ワークショップ」の企画・実施を依頼してきた。2011～2012年度の「写真ワークショップ」では5～6名のグループでひとつの写真作品を制作する活動を行ってきたが、2013年度以降は、個人で作品を制作する活動を行った。本稿ではこのうち2013年度に行ったワークショップについて取り上げる。なぜならば、2012年度までに実施してきたグループ課題での「写真ワークショップ」に対し、2013年度以降に実施してきた「写真ワークショップ」においては、学習者が言語テキスト／映像テキストの美的機能に焦点を当てながら作品を制作する様子をより明確に把握することができたからである。筆者は、この成果を踏まえて、2014年度以降も同内容での「写真ワークショップ」を実施した。以下、2013年度に実施した写真ワークショップの概要を示す。

- 日時：2013年11月4日, 11日, 18日。それぞれ16:20～17:50
- 会場：常磐大学内講義室(第1回, 第3回), パソコン教室(第2回)
- 参加者数：34名
- 授業展開：表1のとおり。

表1 写真ワークショップの展開

第1回	松本によるレクチャー (1)「私と写真」 (2)「写真ができること～写真ワークショップ」 (3)「イメージを切り取るということ」 (4)ワークショップ課題の説明
第2回	作品制作 (1)ロケーション・ハンティング (2)デジタルカメラによる写真撮影

	(3) 写真の選択 (4) 文章の作成
第3回	作品についてのプレゼンテーション (1) 全作品 (写真のみ) の紹介 (2) 松本・石田 (筆者) の選んだ作品の紹介 (2)-1 作品の提示 (2)-2 作品制作者による説明 (2)-3 松本・石田による講評 (3) 松本による全体講評

なお、第1回で提示されたワークショップ課題の内容は下記のとおりである。

『記憶』をテーマにした写真を1点撮影します。ルールは「テーマに沿ったオブジェクト (物) を写真の中に入れ込む」こと。

自分にとって何らかの思い出のある「物」と「風景、情景」などを組み合わせて、あなたにとっての、ある「記憶」を写真にしてください。またそれに併せて200字程度の文章を添えてください。撮影場所、撮影方法、文章の型式は全て自由とします。写真と文章を合わせたものに、タイトルを添えて一つの作品とします。

(2013年11月4日のレジュメより)

学習者はこの課題に沿って、映像テキストと言語テキストの組み合わせによる作品制作を行った。

5. 「ずれ」による「想像力の活動」の駆動

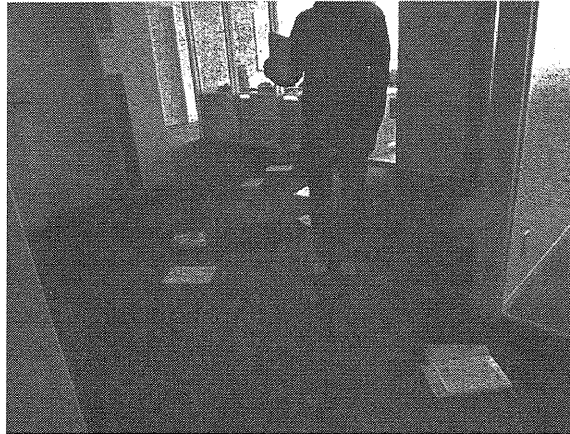
課題テーマが「記憶」であるため、ほとんどの学習者は自分自身の過去の記憶に関わる作品を制作する。しかしそのような中、「記憶」とは自分そのものであると捉えた学習者が34名中2名存在していた (作品1、作品2)。

作品1を制作した学習者 (A) は、作品タイトルを「ふたしかな記憶(じぶん)」としている。「記憶」に「じぶん」とルビを振ることで、「記憶」とは自分そのものであることを示唆している。作品2を制作した学習者 (B) も、作品として提出した詩の一文目に「記憶とは何かと問われれば／私と答える」と記しており、「記憶」を自分そのものとして捉えていることがわかる。

AとBはいずれも、友人等に協力を依頼し、演出を加えた写真作品を制作している。写真の中に人物が映っているのはそのためである。つまり、二人は、どのような写真を撮影するかを考えたいうえで撮影を行っていると考えられることができる。しかしAが「なんとか出来ました。独特よりはやっぱりというべきなのではないでしょうか。これ以上アイデアでないですから。」(2013年11月11日。Aの授業感想より) と書いているのに対し、Bは「写真のモデルを友人に頼んでやってもらいま

した。だがしかし、文章を考えるのが難しいですね。家で文章を考えてきて写真と合わせていきたいです」(2013年11月11日。Bの授業感想より)と書いている。これらの記述からAが写真と文章の両面で自分自身の表現を考えたのに対し、Bはまず写真を撮影しその写真を見ながら、文章の表現を考えたと推測される。

作品1 「ふたしかな^{じぶん}記憶」(学習者A)



ふたしかな^{じぶん}記憶

カツカツカツ。
トクトクトク。
何を落としてきたのだろう。何を拾ってきたのだろう。
今までに、気づけたもの、気づけなかったもの。
どれもボウとしてわからない。
あいまいで、いい加減で、頼りない。
かげろうのようなそれは、少しずつ浮かんでくる。
ユラユラユラ。
けれどこれは、僕のものなのだろうか。
誰にもわからない。あいまいだから。
それならこれが。
僕がこれまで生きてきたものだ。
これが僕だと。
そう主張してもいいだろう

作品2 「記憶」(学習者B)



記憶

記憶とは何かと問われれば
私 と答える

日々の私の積み重ね
1秒1分1時間1日・・・
過ぎた時間の積み重ね
私が五感で感じ

心で感じた
一瞬の積み重ね……

記憶とは何かと問われれば
友人 と答える

自分では見えない自分の表情
友人の記憶の中の私

記憶とはなにかと問われれば
曖昧なもの と答える

忘れてしまうこと
思い出せないこと
忘れられないこと

今は覚えているのに
いつかは忘れてしまう
そんな気がするもの

異なるアプローチで作品を制作しているにも関わらず、前述したような共通点——「記憶」とは自分そのものであると規定しながらも、文章展開のなかでその意味をずらしていく——が見られるのはなぜか。それは、言語テキストと映像テキストの双方によって成立する作品を制作するという課題そのものが、様々なレベルでの「ずれ」を生じさせ、それが学習者を表現の探究へと向かわせるからではないか。フォザほか(2006)は、「文章がイメージとの関係でずらされているとき、詩的機能を獲得し、想像力の活動を惹き起こす」(p. 134)と述べていた。その逆も然りである。言語テキストと映像テキストの双方から成立する作品を制作することは、そのような「ずれ」——おそらく、これには、映像テキストと言語テキストの「ずれ」だけではなく、学習者が表現したいと望む「何か」と両テキストとの間の「ずれ」も含まれるだろう——から惹き起こされる「想像力の活動」に巻き込まれることなのではないか。

6. 「想像力の活動」から生まれる変化

既存の作品を言語テキストとして用いた学習者の存在は、「ずれ」によって駆動される「想像力の活動」が学習者にもたらす変化について示唆を与えてくれる。

学習者によって制作された作品を見ると、34名中4名の学習者が、既存の詩や歌詞を言語テキストとして用いており、そのうち2名は谷川俊太郎の詩を用いていた。これは、第1回の授業で松本によって示された作例の影響を受けたものと考えられる。彼らはいわば、松本による作品制作の仕方に倣い、それを自分なりに引用し再構成することによって、自分自身の作品制作を行っている。

このような学習者のうち、谷川俊太郎の詩「未来へ」を選び、「未来へ」の詩に「過去と未来」というタイトルを付けて作品(作品3)とした学習者(C)に注目してみたい。

学習者Cは、第3回の授業後、以下のような感想を寄せている。

「私は記憶というテーマを聞いた時、私の今と過去が違いすぎて、過去と未来をテーマに記憶を書いてみようと思いました。たくさん変わっている中で公園だけは変わらないなと思い、この写真を撮ることにしました。あまり公園におとずれる機会は減ってしまいましたが、1年に1度くらいはそこについて写真を撮るのもいいなと思えました。またこういう授業できたらいいです。」

(2013年11月18日。Aの授業感想より。下線部は引用者)

このような世界の変化は、Cと言語テキストとの関係をも変化させている(作品3)。

作品3 「過去と未来」(学習者C)



「過去と未来」^②

道端のこのスマレが今日咲くまでに
どれだけの時が必要だったことだろう
この形この香りは計り知れぬ過去から来た

遠く地平へと続くこの道ができるまでに
どれだけのけものが人々を通ったことだろう
足元の土に無数の生と死がうもれている

照りつけるこの太陽がいつか冷え切るまでに
目に見えないどんな力が働くのだろう
私たちもまたその力によって生まれてきた

人は限りないものを知ることはできない
だが人はそれを生きることができる
限りある日々の彼方を見つめて

未だ来ないものを人は待ちながら創っていく
誰もきみに未来を贈ることはできない
何故ならきみが未来だから

下線部に示したように、Cは今回の作品について「書いてみよう」と表現している。Cが行ったのはあくまで言語テキストを選び、それに沿った写真を撮影することだけである。Cは言語テキストを「書いて」いない。そのため正しく表現するとすれば「撮ってみよう」「つくってみよう」となるだろう。それにも関わらず、Cが「書いてみよう」と表現したのは、他者によって書かれたはずの言語テキストをCが自分自身のものとして位置付けなおしたからではないか。Cにとっては、言語テキスト（詩）と映像テキスト（写真）を自らの思いのもとに組み合わせることができた瞬間に、言語テキスト／映像テキスト双方を、他ならぬ自分のものとして経験したのだと考えることができる。Cはそうして撮影された映像テキスト（写真）と谷川俊太郎の詩から成る作品に「過去と未来」という、オリジナルのタイトルを付けている。

既存の作品を言語テキストとして選ぶCのような学習者は、自分自身が表現したいと欲求する「何か」に形を与えるための手段として、既存のテキストを探す。そのようにして見出された言語テキストは、学習者が表現したいと望む「何か」との間に様々な意味での「ずれ」をもたらす。その「ずれ」は「想像力の活動」を駆動し、映像テキストにおける表現をもたらす。表現された映像テキストは、既存の言語テキストとの「ずれ」を生じさせ、学習者はその「ずれ」からさらに言語テキストの創作を行う。ここに、「ずれ」から生じる「想像力の活動」とそれによる表現の連鎖を見ることができる。

学習者Cは、既存の他者のテキスト（言語テキスト）を受け容れ、それに自身の映像テキストの表現を重ねることによって生じる「ずれ」から自身の作品を構築していった。学習者A・Bが、自己に対する何らかの考えから出発し、言語テキスト／映像テキストの「ずれ」に基づく「想像力の活動」によってそのありようを捉え直していったのに対し、学習者Cは、メディア上の他者のテキスト（言語テキスト）を自分のものとして受け容れ、それに自分自身のテキスト（映像テキスト）を重ねることによって生じる「ずれ」から、自らの作品を創造していったのである。学習者A・Bのようにはじめから自己に対する考えがある学習者と、学習者Cのように自己に対する考えが明らかでない学習者の双方にとって、映像テキスト／言語テキストの「ずれ」がもたらす「想像力の活動」が、学習上、意義あるものであったことがわかる。

7. 考察：映像テキスト／言語テキストの往還による学習

中井(2011)は、映像テキスト（絵画）の美的機能に着目した言語テキストの創作の意義を「ことばによって表すことのできるものとできないものに子どもたちの目を向けさせ、ことば表現の本質的な学びをもたらす」(p.58) ことに見出していた。では、同様に美的機能に着目しつつ、映像テキストと言語テキストとの双方を創作することの意義とは何か。本発表で報告した事例が示唆するのは、このような創作が、①映像テキスト／言語テキスト間の「ずれ」および、②表現したいと望む「何か」の翻訳による「ずれ」を引き起こし、学習者の「想像力の活動」を駆動する可能性である。このうち①については、フォザほか(2006)の議論が示すとおりである。映像テキストに対して「引継ぎ」の機能を持つ言語テキストと同様、二つのテキストの間に生じる「ずれ」

は作品の創作者である学習者に「想像力の活動」をもたらす。

今後は②について、「経験の翻訳」という視点からさらなる考察を加える必要がある。メルロ＝ポンティは、「語ることはないし書くことは、まさに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^{バロニール}によってのみ原文^{テキスト}になりうる」(メルロ＝ポンティ, 1979, p. 28) と述べる。石田(2011)は、これらメルロ＝ポンティの議論を踏まえながら、「見ること」の学びの中心には「経験の翻訳」があり、それは複数のレベルの言語によって支えられていると述べる (p. 45)。ここでは言語テキストによる表現が問題とされているが、映像テキストが独自の文法を持つものである以上、映像テキストを制作する活動も、ひとつの「経験の翻訳」として位置付けられるだろう。このような、映像テキストによる「経験の翻訳」の可能性について考察することが今後の課題である。

付記

本発表で報告した「写真ワークショップ」の実践は松本美枝子氏の発案によるものであり、その著作権は松本氏に帰属する。また、本発表では学習者に許諾を得た上で当該学習者の作品(写真・テキスト)およびコメントのみを使用している。

注

- (1) 『世界大百科事典』の「詩学」の項目には、次のような説明がある。「この新しい枠組みの中で、ヤコブソンの詩的機能は言語学者・美学者ヤン・ムカジヨフスキー Jan Mukařovský (1891-1975)の〈美的機能〉に発展し、発話の機能モデルが検討され、民俗学者・記号論学者のP. ボガトウイリョフは民衆芸術(民衆演劇, 民俗衣装)の機能構造的の研究を残した。」本発表ではここで述べられている「美的 (aesthetic) 機能」に着目する。
- (2) 「過去と未来」は学習者Cによってつけられたタイトルである。彼女が引用した谷川俊太郎の詩のタイトルは「未来へ」である。

文献

- カナダ・オンタリオ州教育省. メディア・リテラシー：マスメディアを読み解く. F C T (市民のテレビの会) 訳. リベルタ出版, 1992, 228p.
- 藤森裕治. 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, 2003, (53), pp. 18-25.
- ホンマタカシ. たのしい写真：よい子のための写真教室. 2009, 245p.
- 石田喜美. 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生成過程の分析から. 人文科教育研究. 2011, (38), pp. 37-48.
- 井上尚美, 中村敦雄編. メディア・リテラシーを育てる国語の授業. 明治図書, 2001, 213p.

- ジャン＝クロフォード・フォザ；アンヌ＝マリ・ギャラ；フランソワーズ・パルフェ．イメージ・リテラシー工場：フランスの新しい美術鑑賞法．犬伏雅一，前川陽郁，前田茂訳．フィルムアート社，2006，334p.
- メルロ＝ポンティ，モーリス．言語と自然：コレージュ・ドゥ・フランス講義要録1952-60．滝浦静雄，木田元訳．みすず書房，1979，216p.
- 中井悠加．絵画を用いた詩創作指導の意義：Michael & Peter Benton(1997)を中心に．国語科教育．2011，(70)，pp. 52-29.
- 中村敦雄．“I メディア・リテラシーとは何か?”．メディア・リテラシーを育てる国語の授業．井上尚美，中村敦雄編．明治図書，2001，pp. 11-19.
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課．“資料6 高等学校国語科の科目構成について”．教育課程部会 国語ワーキンググループ（第4回）配布資料．2016-02．12p．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369033-6.pdf（参照2016-04-10）．
- 奥泉香．「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．2006，(2)，pp. 37-50.
- 奥泉香．映像テキストの学習を国語科で行うための基礎理論の整理：選択体系機能文法を援用した試み．国語科教育．2010，(68)，pp. 11-18.
- 奥泉香．視覚化する書記テキストの学習：批判的談話分析とデザイン概念を援用して．2012，(72)，pp. 25-32.
- 大内善一．“V メディア・リテラシーを育てる国語の授業づくり：実践の総括”．メディア・リテラシーを育てる国語の授業．井上尚美，中村敦雄編．明治図書，2001，pp. 130-157.
- 谷川俊太郎，松本美枝子．生きる．ナナロク社，2008，120p.