

美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する実践学的研究
—デジタルカメラを媒介とした表現による教材開発を通して—

2013

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
教科教育実践学専攻
芸術系教育連合講座
(上越教育大学配属)

西園 政史

目 次

序章 本研究の目的と方法および論文の構成	1
第1節 研究の背景と目的	1
第2節 先行研究の概要	3
第3節 本論文の研究方法および論文の構成	5
第4節 各章の概要	9
第5節 用語の定義	13
第1部 美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する基礎理論	18
第1章 美術科教育における言語活動のための基礎理論	18
第1節 学習指導要領の示す言語活動について	18
第2節 ソシユール、丸山圭三郎の理論から捉える言語の構造	25
1 美術科教育におけるラングとランゲージュの関係	31
2 美術科教育における表層意識と深層意識との関係	32
第3節 美術科教育における言語活動の特質	34
1 先行研究から見る美術科教育における言語活動の課題	34
2 美術科教育における感覚器官と言語との関連	36
3 擬態語を利用することの教育的効果	37
第2章 美術科教育における「質感」に関する基礎理論	50
第1節 ジョン・デューイと茂木健一郎の「質」に関する理論	50
1 ジョン・デューイの「感覚的性質」についての理論	50
2 茂木健一郎の「質感」についての理論	52
第2節 美術科教育において「質感」を感受させる方法	53
1 深層意識と言語	54
2 擬態語と「質感」との関係性	56
3 擬態語を介した質感の感受と価値創造に関する理論	58
4 言葉の生成と体験との関係性についての構造	62
第3章 美術科教育における写真活用の意味	75
第1節 美術科教育における写真利用の変遷	75

1	美術科教材と映像メディアの関係を論じた先行研究	75
2	戦後中学校学習指導要領美術科にみる「写真」の扱い方の特徴	77
3	中学校美術教科書における教材としての「写真」の扱い方の特徴	79
第2節	美術科教育における写真の位置づけ	87
1	芸術表現としての写真の発展	87
2	美術科教育における写真<デジタルカメラ>活用の意味	90
3	映像メディアにおける写真について	92
第1部のまとめ		97
第2部	美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する実践的検証	99
第1章	言語活動を介して得られる質感に関する授業の構築	99
第1節	基礎理論より活動への展開	99
第2節	活動の概観	102
第2章	小学校における授業実践とその分析	106
第1節	デジタルカメラを用いた小学校における図画工作の授業実践1	106
第2節	デジタルカメラを用いた小学校における図画工作の授業実践2	112
第3節	デジタルカメラを用いた小学校における図画工作の授業実践3	133
第3章	中学校における授業実践とその分析	160
第1節	デジタルカメラによる作品制作において擬態語を用いた中学校美術科 授業実践1	160
第2節	デジタルカメラによる作品制作において擬態語を用いた中学校美術科 授業実践2	180
第2部のまとめ		205
終章		210
第1節	研究の成果	210
第2節	本研究によって導きだされた教材	212
第3節	これからの学校教育における本研究の意義	214
第4節	今後の課題	215
文献目録		217

序 章

序 章 本研究の目的と方法および論文の構成

第 1 節 研究の背景と目的

1. 研究の背景

今日、学校教育において言語に関する能力の育成が求められている。平成 24 年 4 月実施の中学校学習指導要領では、「生きる力」をはぐくむことを目指し、「知識及び技能を習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」¹⁾とともに、各教科等において言語活動の充実が求められている。では、美術科における言語活動とは一体どのような内容となるのか。先行研究では、鑑賞教育による言語利用²⁾についてや、制作時における作業を明確にするための言語利用³⁾について確認することができた。その他、視覚言語理解のために、擬態語擬音語からイメージされる形を写真で撮影する教材研究⁴⁾について確認できた。しかし、教材研究に留まっており、言語を主体的に利用する活動や、体験的に捉えるなどの言語の本質を探求するような研究については発見することはできなかった。つまり、言語を表現の補助的な役割、または鑑賞における言語化のために用いる印象が強いように思われる。美術教育のなかで主体的に言語を活用し、人間の本質的な部分で関わることは、学校教育において、重要な役割を担うものだと言える。

丸山圭三郎は『言葉と無意識』のなかで、「明晰にして合理的な言葉、その指示する対象が一つしかない<信号>のような言葉が一方にあるとすれば、二重三重の意味をはらみ、確たる対象をもたない<象徴>のような言葉が他方に存在するようには見えぬこともない。」⁵⁾と述べている。言葉には、一義的な意味として利用される反面、利用する環境、対人、心境等において多様な意味に変容することが考えられる。平成 21 年度に実施された PISA⁶⁾ 調査の結果において、「必要な情報を見つけ出し取り出すことは得意であるものの、情報相互の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることが苦手であることが指摘された。」⁷⁾と報告している。自らの経験とその経験によって発生したあらゆる関係、さらには、その点に対し別な角度から解釈すること、または、俯瞰して思考するなどが苦手である、と捉えることができる。つまり、イメージ能力や想像力に関係

していると読み取れる。このことは、美術を通し二重三重に思考し、広がる世界に反応すること、または、自ら広げる力を構築することが何よりも重要であることを意味する。また、丸山は次のようにも述べている。「言語に対する水平的なアプローチにとどまらず、これを意識の深層にまで掘り下げていく垂直的なアプローチをとることが必要となろう。」⁸⁾

学校教育における言語活動には、表層的なアプローチだけではなく、人間形成において重要とされる意識の深層部分への関わりを注視する必要がある。そこで、「心」の視点に立ち、「質感<クオリア>」に着目した。茂木健一郎は、質感<クオリア>について、ストーン・ヘンジへ訪れた際の様子から次のような言葉で説明している。「私は、草の緑と、そのわさわさした模様を感覚する。私は、冷たい、それでいて心の奥をさわやかにする風を感覚する。私は、古代の遺跡の、年月を経た岩の、ごつごつでかつ滑らかな味わいのある表面の様子を感覚する。」⁹⁾とし、ストーン・ヘンジの前に立っているという認識を構成するとともに、自身が質感の集合体であると言っている。その他、薔薇の「赤」の感じや、洗いたての猫の毛に触れたときの「ふわふわ」した感じ、などを挙げている。そして、次のようにも言っている。「たった一つの質感でさえ 100%的確に表現できるような言葉はない。」¹⁰⁾つまり、感じた本人にも、その質感にイコールになる言葉など存在しないことになる。しかし、ひとは、その質感にあった言葉を探そうとする。このとき、言語の関係から覗くと、丸山の「ラング化される前のランゲージュは象徴作用が生ずる現場の形とリズムをも示しているのであり、そこで絶えずゆれ動く差異は決して既成の観念や事物の代行・再現物ではない。」¹¹⁾という内容につながりを覚える。

学校教育に置き換えて考えると、質感の感受を得た児童生徒は、その質感の言語化をきっかけに、深層意識において差異化が行われ、今までの経験によって得た内容と関係が築かれ新たな意識が表出することにつながると考えられる。これまでの経験がその意識を支えていることを考えると、学校教育において、より多くの質感を感受し、豊かな「感じる力」を構築することが、人間形成にとって重要な鍵となるのではないだろうか。

本研究では、「感じ」を表す質感の中から感覚的言語とされる擬態語に焦点を絞ることとする。前述の茂木がストーン・ヘンジを訪れた際の言葉の中には、質感を表す言葉として、「草の緑」「わさわさ」「冷たい」「さわやか」「ごつごつ」などが上げられる。その中で、擬態語は、「わさわさ」と「ごつごつ」となる。擬態語は、質感を表す言葉の中でも特に、感覚的に認識が可能な言葉と言える。「わさわさ」という言葉からは、前後の文章から、草が揺れる感じや触れた時の感じが想像できる。そして、「ごつごつ」という言葉からは、岩

肌の質感を感じとることができる。つまり、何かに触れた時や見た時の感覚を想起させる特徴を持った言葉と言える。感覚的言語である擬態語は、年齢を問わず認識が可能であり、視覚、触覚を介して言葉を認識することができることから、質感と言葉を感覚的につなぐ役割として有効であると想定する。そこで、本研究では、質感を表す言語として、擬態語を利用する。

さらに、授業実践として質感の感受をより体感できる環境を整え、短時間により多くの情報を受容し、比較が可能な表現媒体としてデジタルカメラの利用に着目する。デジタルカメラを手にし撮影行為に至ることは、様々な場所に移動し直接ものに触れることや見ることが行われる。擬態語を基準に質感の感受が行われることは、直接ものに触れ観察することにより、言葉と質感との関係においてその差異を認識することとなる。さらに、デジタルカメラの機器の特徴であるモニターが、撮影後、瞬時に撮影した画像を確認し比較するといった一連の流れを可能にする。そのことにより、擬態語との照らし合わせは、その瞬間に行うことが可能となる。短時間のうちに多くの体験が可能であるデジタルカメラは、その手軽さと、日常生活で身近に存在する道具であることを含め、児童生徒にとって、利用価値があると想定し本研究における表現媒体とした。

2. 本研究の目的

本研究は、学校の美術教育において言語活動（擬態語）を介して得られる質感の教育方法について、デジタルカメラによる表現の教材開発を通して提案することを目的とする。

表現媒体としてデジタルカメラを用い、擬態語を利用した言語活動を介して得られる質感の感受の育成を目標とする本研究は、表層的な表現ではなく、児童生徒自身が自ら持つ〈力〉との関わり合いによって作品制作の本質を見つめることの可能性を拓き、美術教育における新たな方向性を示すものである。

第2節 先行研究の概要

本研究は、学校の美術教育において言語活動（擬態語）を介して得られる質感の教育方法について、デジタルカメラによる表現の教材開発を通して提案することを目的とする。

そこで、学校の美術教育と言語活動との関連を実践的に研究した先行研究、また、質感に関する実践的研究を示し、本研究の独自性を明確にする。

1) 有田洋子「表現主題の言語化をさせる美術指導」¹²⁾ この研究は、生徒の作品制作時において、表現主題を明確に認識させる方法として、主題の言語化を提案している。その教育的効果として、①表現主題の明確化、②明確化による安定、③指導の的確さ、の三点をあげている。有田は、表現主題を言語化させ、明確に認識させることで、美術表現の授業はより方法論的に遂行できるとし、高等学校美術の実践場面から検証を行い、実証している。

2) 福田隆眞・山田晃子「視覚言語の理解のための教材研究—写真による教材の例」¹³⁾ この研究は、造形要素と擬態語・擬音語が表す視覚言語との対応関係について写真を用いて表し、教材研究の一部としている。そのなかで、言語の関わりがイメージの広がりを生むことについて述べている。

3) 井ノ口和子「『作品を見る』ことへのアプローチ：美術館と連携した実践を通して」¹⁴⁾ この研究は、美術館における鑑賞教育について二つの実践から分析している。子どもが「作品を見る」という行為は、単なる視覚的な「見る」ではなく、「発信する」「伝える」「聞く」という言語活動であるとし、これが「想像する」「共有する」などの行為と密接なつながりをつくり、言語活動が鑑賞活動を深めるために有効だとしている。

4) 齊藤百合子「音楽的経験における意味生成を原理とした小学校音楽科授業構成の研究」¹⁵⁾ この研究は、デューイの経験論を基に音楽的経験における意味生成の理論的枠組みを導出している。その視点から小学校音楽科において実践的検証を行い、音楽的経験における意味生成を原理とした小学校音楽科の授業構成理論の提案を行っている。この中では、子どもたちの「質の認識」の育成に寄与する授業構成理論が提案されている。

以上の美術教育と言語活動との関連を論究した先行研究、また、質感に関する実践的研究と本研究との違いは、次の通りである。1) は、実践場面を中心に言語活動が作品制作を支え、言語の広がりや表現に広がりを与えることを明らかにしたものである。2) は、擬態語等の言葉から受ける印象とそれに対応する写真との関連性を造形要素と造形の原理とともに結び付け、視覚言語の指標となる参考作品を示した教材研究である。3) は、鑑賞教育において、言語活動が鑑賞活動を深めるための有効的な手段であることを明らかにしたものである。4) は、デューイの経験論を基とした質の認識について触れ、小学校音楽科を対象とした実践分析である。

本研究は、学校の美術教育において言語活動（擬態語）を介して得られる質感の教育方法について、デジタルカメラによる表現の教材開発を通して提案することを目的とする。

表現媒体としてデジタルカメラを用い、擬態語を利用した言語活動を介して得られる質

感の感受の育成を目標とする本研究は、表層的な表現ではなく、児童生徒自身が自ら持つ〈力〉との関わり合いによって作品制作の本質を見つめることの可能性を拓き、美術教育における新たな方向性を示すものである。ここに、本研究の独自性がある。

第3節 本論文の研究方法及び論文の構成

1. 本論文の研究手法

本研究は、図1に示すように、第1部の基礎理論の研究と第2部の実践的検証から構成される。

第1部の基礎理論の研究は、「言語活動」「質感」「デジタルカメラ」の3つの観点から論究する。

第1章は、美術科における言語活動の本質について、丸山圭三郎、ソシュール等の文献により理論研究を行う。この章では、美術教育全体で求められている言語活動について、美術教育における言語とは何か、丸山の言う「言葉に対する水平的なアプローチ」と「意識の深層まで掘り下げていく垂直的なアプローチ」をキーワードに論究する。そして、美術教育における言語利用に関する先行研究を要約する。

第2章は、言語を介して経験する「質感」についてまとめる。ジョン・デューイの『経験としての芸術』と茂木健一郎の『脳とクオリア』により「質感」についての理論をまとめる。その上で、第1章で得た言語の内容と「質感」の理論とを対応させ、美術教育において「質感」を感受させる方法について言語との関連で論じる。そして、苧阪直行の『感性のことばを研究する』より擬態語の持つ言語としての性質について論究する。

第3章は、学校教育における「写真<デジタルカメラ>」の扱いについて、教科書と学習指導要領によって、歴史的変遷をまとめる。さらに、芸術表現における写真の価値を明確にし、美術教育における写真の教材としての必要性を示す。

第2部の実践的検証では、次のように第1部の基礎理論から示唆された実践検証のための理論に基づき、小学校と中学校における実践授業の検証の計画と実践結果をまとめる。

第1章では、第1部の基礎理論から示唆された実践検証のための理論を整理する。

第2章では、小学校におけるデジタルカメラによる表現活動として、言語活動を介して得られる質感の感受に関する授業実践と分析によって、デジタルカメラによる表現を教材とした言語活動と「質感」の感受との関連について考察する。

第3章では、中学校におけるデジタルカメラによる表現活動として、言語活動を介して得られる質感の感受に関する二つの授業実践と分析によって、デジタルカメラによる表現を教材とした言語活動と「質感」の感受との関連について考察する。

終章では、本研究のまとめとして、デジタルカメラを用いた教材による美術教育において、言語活動を通して得られる質感の教育方法について提案する

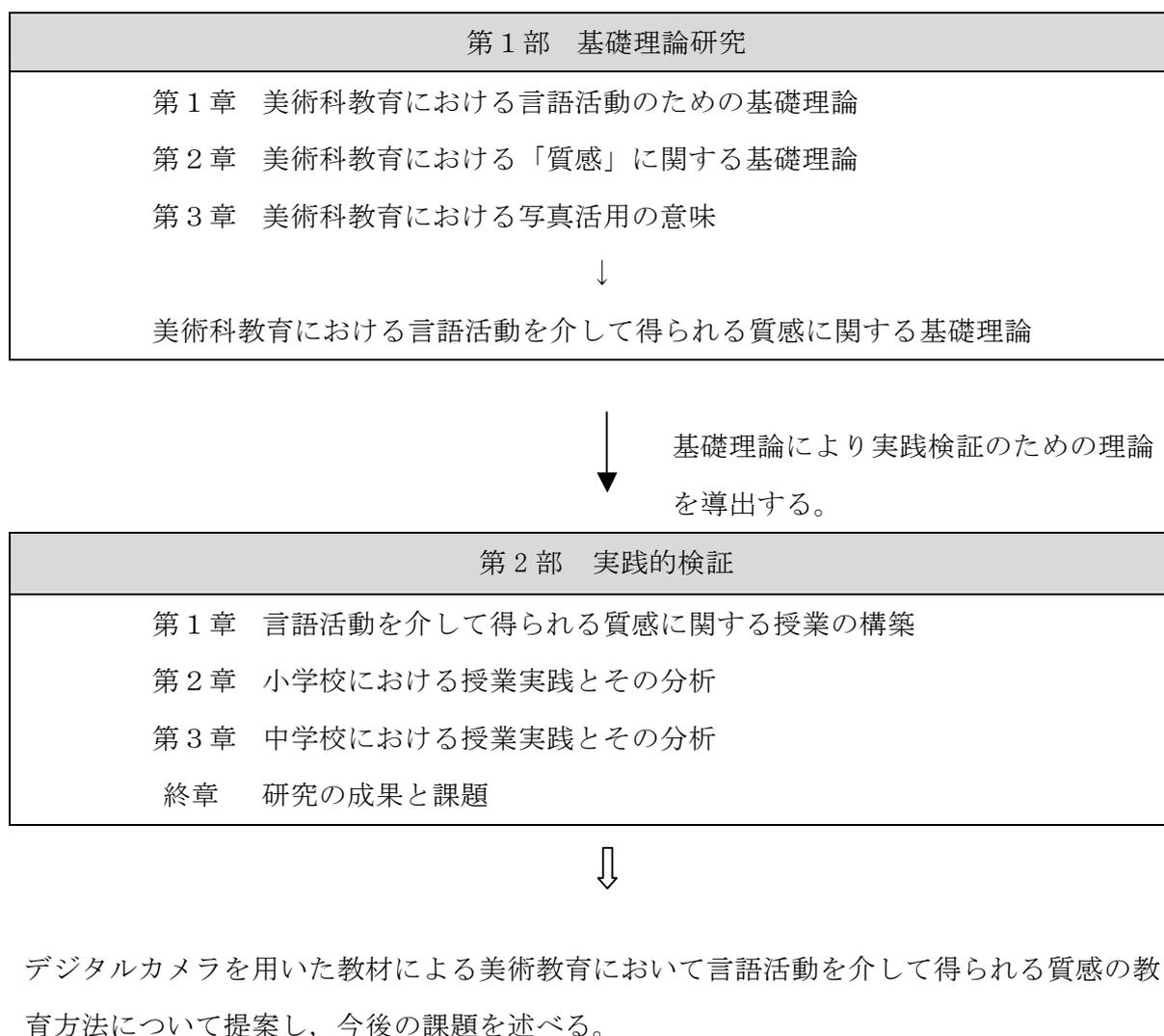


図1 本論文の構成

2. 論文の構成

もくじ

序章 本研究の目的と方法および論文の構成

第1節 研究の背景と目的

第2節 先行研究の概要

第3節 本論文の研究方法および論文の構成

第4節 各章の概要

第5節 用語の定義

第1部 美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する基礎理論

第1章 美術科教育における言語活動のための基礎理論

第1節 学習指導要領の示す言語活動について

第2節 ソシユール、丸山圭三郎の理論から捉える言語の構造

1 美術科教育におけるラングとランゲージュの関係

2 美術科教育における表層意識と深層意識との関係

第3節 美術科教育における言語活動の特質

1 先行研究から見る美術科教育における言語活動の課題

2 美術科教育における感覚器官と言語との関連

3 擬態語を利用することの教育的効果

第2章 美術科教育における「質感」に関する基礎理論

第1節 ジョン・デューイと茂木健一郎の「質」に関する理論

1 ジョン・デューイの「感覚的性質」についての理論

2 茂木健一郎の「質感」についての理論

第2節 美術科教育において「質感」を感受させる方法

1 深層意識と言語

2 擬態語と「質感」との関係性

3 擬態語を介した質感の感受と価値創造に関する理論

4 言葉の生成と体験との関係性についての構造

第3章 美術科教育における写真活用の意味

第1節 美術科教育における写真利用の変遷

- 1 美術科教材と映像メディアの関係を論じた先行研究
- 2 戦後中学校学習指導要領美術科にみる「写真」の扱い方の特徴
- 3 中学校美術教科書における教材としての「写真」の扱い方の特徴

第2節 美術科教育における写真の位置づけ

- 1 芸術表現としての写真の発展
- 2 美術科教育における写真<デジタルカメラ>活用の意味
- 3 映像メディアにおける写真について

第1部のまとめ

第2部 美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する実践的検証

第1章 言語活動を介して得られる質感に関する授業の構築

第1節 基礎理論より活動への展開

第2節 活動の概観

第2章 小学校における授業実践とその分析

第1節 デジタルカメラを用いた小学校における図画工作の授業実践1（授業観察）

第2節 デジタルカメラを用いた小学校における図画工作の授業実践2

第3節 デジタルカメラを用いた小学校における図画工作の授業実践3

第3章 中学校における授業実践とその分析

第1節 デジタルカメラによる作品制作において擬音語を用いた中学校美術科授業実践1

第2節 デジタルカメラによる作品制作において擬音語を用いた中学校美術科授業実践2

第2部のまとめ

終章

第1節 研究の成果

第2節 本研究によって導きだされた教材

第3節 これからの学校教育における本研究の意義

第4節 今後の課題

文献目録

第4節 各章の概要

第1部は、美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する基礎理論となる。

第1章では、美術教育における「言語活動」のための基礎理論を示した。第1節では、学習指導要領より言語活動が求められる経緯と、図画工作・美術における言語活動の目的を示した。第2節では、ソシュールと丸山の理論から言語構造を基に、美術教育におけるラングとランゲージュとの関係、また、美術教育における表層意識と深層意識について触れ論究した。言語の認識を一義的な捉え方ではなく、深層の意識を含み解釈することで、美術教育における言語活動の目的を示した。

第3節では、美術教育における言語活動の特質について論じた。言語活動について論じた先行研究を分析し、美術教育における言語活動に対する認識を確認する。さらに、感覚器官と言語との関係を美術教育の視点で読み解き、体験的に言葉を捉えるために「擬態語」を活用することの可能性を論じた。

第2章では、美術科教育における「質」に関する基礎理論を示した。第1節では、デューイと茂木の「質」に関する理論を整理し、本研究の主題となる「質感」に関する基礎理論を導出した。デューイは哲学の立場から、茂木は理論神経科学の立場から、自然の中の性質でも数量等として捉えることのできない色や音等を第2性質と捉え「感覚的性質」または、「質感」と特定していることを導出した。

第2節では、美術教育において「質感」を感受させる方法を提示した。美術教育において意識的に質感を表す擬態語を媒介させることで、質感の取舍選択が行われ、そこに発生する深層意識は言語とつながりを築き作品制作に反映されることを論じた。環境によって築く深層意識が、蓄積されることで表現と結びつくことを、イヌイットの人々と画家のパウル・クレーの事例によって示した。そして、意識の表出や変化が美術表現として明確となり、言葉の意味が作りかえられることを論究し、人間にとって普遍的なことに触れ、原始より持つ力にアプローチすることで、美術教育における「擬態語」と「質感」との教育的意義を提示した。

第3章では、美術教育における写真活用の意味を論じた。第1節では、美術教育における写真利用の変遷を先行研究から捉え、続いて、戦後中学校学習指導要領より「写真」の扱い方と特徴を論じ、中学校美術教科書により、教材としての「写真」の扱い方の特徴を論じた。この3点の項目より総合し、これまでの美術教育における写真活用では、言語を

介した質感の感受が写真作品と結びつき、深層意識にアプローチするなどの、児童生徒の内的世界に関わるという視点は構築されていなかった、と論じた。このことは、本研究の独自性として着目した点である。

第2節では、美術科教育における写真の位置づけを論じた。まず、美術の動向から全体を俯瞰し写真の存在について述べた。続いて、美術科教育における写真<デジタルカメラ>活用の意味とし、デジタルカメラを利用した撮影行為において発生する身体的特徴について論じた。このことで、撮影行為そのものに美術教育における教育的価値が見出された。さらに、美術作品の本質が危ぶまれる現代のデジタル化された情報化社会を概観し、美術教育への影響や映像メディアの概念の変化を示した。しかし、本研究のテーマとなる「質感の感受」は、大きく変化する時代の流れのなかにおいて、変わらぬ存在として位置し、継続する感覚として必要不可欠であることを論じた。

以上の第1部の美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する基礎理論の研究から、論文の主題に関して、次の3点が導出された。①美術教育と言語との関連については、美術教育において言語としての擬態語を介在させることは、個人の深層意識や感覚とのつながりをつくることを可能にする。②美術教育と質感との関係においては、擬態語を介在させることで質感の取舍選択による感受が可能となる。③美術教育における写真という表現媒体を活用することの意味については、言語を介することで質感の感受を獲得させることにおいて有効である。

第2部は、美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する実践的検証である。

第1章では、第1部の美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する基礎理論の研究結果から、言語活動を介して得られる質感に関する授業の構築を行った。その具体として、第1節では、基礎理論より活動への展開を示した。基礎理論では、言語<擬態語>が質感とつながることにより、個々人の深層意識に触れ、作品に質を生むことを論じた。さらに、この流れに適した表現媒体としてデジタルカメラの使用を示した。そこで、この基礎理論を基に授業実践の方法を構築した。第2節では、授業実践としての活動の概観を示した。言語活動(擬態語)を介して得られる深層意識、質感は、他者とのイメージの共有によって、その違いを認識する。意見交換が個々人の内的世界を表出し、デジタルカメラはその意識を定着させる役割を担っていたことを示した。

第2章では、小学校における授業実践の内容とその分析を示した。第1節では、デジタルカメラを用いた小学校における図画工作の授業実践の1つ目とし、小学校第2学年の授

業観察より分析を行った。生徒は空想の生き物が、目の前に現れた時の反応を身体表現し、そのポーズを教諭が写真撮影する。その写真の人物の部分を取り抜きコラージュし、その周囲に絵画表現を行うといった授業内容である。分析内容は、図画工作の授業において、言語を介したやり取りによって日常生活における意識が抽出した場面を基に、授業内における言語の活用を示した。分析方法は、ビデオ記録による会話と行為の分析である。分析の結果、言語は、日常生活と芸術とをつなぐ役割を担い、言葉やイメージの獲得を発生させ、その経験は美術表現を介して個々人の深層意識に触れ、作品が形づくられることを示した。このことにより、美術作品による質的世界が生成されたことが示された。

第2節では、デジタルカメラを用いた小学校における図画工作の授業実践の2つ目とし、小学校第1学年を対象にデジタルカメラを利用し、擬態語で捉えた表情を様々な質感で表現させることで、質感という新しい感覚を意識させることができるか、実践分析を行った。分析方法は、ビデオ記録による会話と行為の分析と学習ノートである。分析の結果、小学校第1学年という年齢でありながらも、言語<擬態語>から新たな感覚を意識させ、質感の感受が行われていた。さらに、デジタルカメラは、感受した質感を具体化し美術表現として提示し、作品として成立させていたことが示された。

第3節では、小学校第5学年を対象に第2節と同様の授業実践を行った。児童が擬態語を介し、環境と状況から過去の経験に触れ意識に働きかける場面の実践分析を行った。分析方法は、ビデオ記録による会話と行為の分析と学習ノートである。分析結果からは、日常生活で得た経験が、擬態語との出会いによって想起され、質感の感受を発生させることが明確となった。さらに、グループでの意見交換によって他者との感覚の差異を感じることで、新たな質感の感受に至っていた。

第3章では、中学校における授業実践とその分析を行った。第1節では、デジタルカメラによる作品制作において擬音語を用いた中学校美術科授業実践の1つ目として、中学校美術科の制作過程における生徒の「体験」に注目し、言葉と感覚的な経験との結びつきが作品に与える役割について明らかにした。言語利用として擬態語を用い、言葉とイメージとの結びつきについて分析を行った。分析方法は、ビデオ記録による会話と行為の分析と学習ノートである。分析の結果、言葉の与える広がり、現実のものと合わせ、質感をより実感しながらその感覚を獲得することに至っていた。さらに、美術的手法（デジタルカメラ、切り貼り）を媒介することで、質が変容し作品へ生成されていた。始まりから終わりまで軸となった言葉<擬態語>は、表現するための指標となり作品制作における一要

素となり明確な目的を築き、感覚的に対象を捉え思考し、比較検討が行われたことが示された。

第2節では、デジタルカメラによる作品制作において擬音語を用いた中学校美術科授業実践の2つ目として、中学校美術科教育における言語活動について、授業実践を通して美術表現における言語の役割を分析し、美術経験と言語との関連性を明らかにすることによって、美術科における言語活動のビジョンを提示した。分析の結果、擬態語が起点となり深層意識に触れ、多様な視点、価値観を獲得し作品や思考に反映されていたことを示した。経験を通して得られる質感は、言語との結びつきによって具体的な認識となり、そこで得た感覚はデジタルカメラによって美術的表現へと生成されたことが示された。

以上の第2部の美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する実践的検証で導出した内容として、小学校における実践では、①美術教育と言語との関連については、美術教育において、言語としての擬態語を介在させることで、個人の深層意識や感覚とのつながりをつくることが示された。すなわち、言葉の存在が、個々人の生活と美術とをつなぐ役割を担い、抽象的で不明瞭な個々人の感覚を具体的にし、他者と比較可能なものとした。擬態語については、小学校において、だれしものが理解可能であることが確認できた。さらに、唯一無二の感覚である質感は擬態語によって具体化され、共通認識のもと他者との感覚における比較、共有を可能にした。②美術教育と質感との関係においては、擬態語を介在させることで質感の取捨選択による感受が可能となることが示された。このことで、撮影対象に明確な意図を持って関わるのが可能となり、写真を撮影することの目的が具体化された。③美術教育における写真という表現媒体を活用することの意味については、言語を介することで質感の感受を獲得させることにおいて有効であるということが示された。本実践においては、写真<デジタルカメラ>の持つ特性である即時性が、有効的であることが示された。また、写真によって質感と言語<擬態語>との具体的なつながりを築き、質感の認識、また共有が可能であることが示された。

中学校における実践の一つ目では、言葉から発生するイメージとそのイメージに合う質感を感受し探究することで、作品に質が発生する場面の考察を行った。言葉の与える広がり、現実のものと合わさり、質感をより実感しながらその感覚を獲得することに至っている。さらに、美術的手法を媒介することで、質が変容し作品へ生成されていた。始まりから終わりまで軸となった言葉は、表現するための指標となり作品制作における一要素となっていたと捉えることができる。言葉が設けられていることで明確な目的のもと、感覚

的に対象を捉え思考し比較検討が行われていた。美術教育において表現媒体との出会いは、価値の発見、感覚的な経験などが上げられる。本実践では、デジタルカメラを媒介することで得られる視点が、体験をより具体的なものとし成立させていた。

中学校における実践の二つ目では、中学校美術科教育における言語活動について、授業実践を通して美術表現における言語の役割を分析し、美術における経験と言語との関係性を明らかにすることによって、美術科における言語活動のビジョンを提示した。美術科教育における言語活動の役割は、次の4点に整理された。①言語活動としての擬態語は、我々の深層意識にアプローチし不明瞭な事物を美術作品として生成させることを可能にした。②擬態語は、対象から得る感覚の言葉への置き換えを可能にし、具体性を持って認識することを可能にした。③擬態語は、グループ活動において、他者との共有を容易にし、会話を発生させた。④美術表現の工程において言語が一貫性を持ち存在することで、生徒にとって表現の目的が明確となった。

終章では、第1節で本研究の目的と本論文で論究した第1部と第2部の各章の概要を述べた。そして、第2節では、本研究によって導きだされた教材について述べた。第3節では、これからの学校教育における本研究の意義を述べ、第4節で今後の課題を述べた。

第5節 用語の定義

① 「擬態語」 『広辞苑第六版』によれば、「事物の状態や身ぶりなどの感じをいかにもそれらしく音声にたとえて表した語」と示している。苧阪（1999）は、「擬音語」について、「ものが壊れたり、擦れたり、ぶつかったりする場合に出る音響や、動物の鳴き声をあらわした語で、動作や状態をあらわしている。」¹⁶⁾と定義づけている。例として「茶碗がガチャンと割れる」「雨がシトシト降る」「犬がワンワン吠える」などを上げている¹⁷⁾。そして、「擬態語」については、「擬音語における音のかわりに事物のありさま、現象、動きや状態を描写的に表現したものである。視覚や触覚さらには身体のイメージと関わることも多い。擬態語は基本的に視覚的（または触覚的）なことばであるといえよう。」¹⁸⁾と定義づけている。例として次の内容を示している。「キラキラ」であれば、連想されるのは「目、瞳、星」などであり、「ギラギラ」であれば「太陽、欲望」などが思い浮かぶ¹⁹⁾。

② 「質」(quality) と 「質感」(qualia) ジョン・デューイや茂木健一郎が自然の

性質でも第 2 性質と捉えている，バラの花の赤色などの色彩，ヴァイオリンの音色やピアノの音色，猫の毛のふわふわした感じなど対象の素材がもたらすものを「質」と言い，それを我々の五感で感受されるものを「質感」と言う²⁰⁾。

- ③ 「**体験**」と「**経験**」 「体験」と「経験」の違いについて、『広辞苑第六版』によれば、「体験」とは、「自分が身をもって経験すること」としている。そして、「経験」とは、「人間が外界との相互作用の過程を意識化し自分のものとする」としている。本論文では、「経験」を，過去の経験との継続，感情，想像等が外界とのつながり，内界に不断に働きかけるなかで意識化したものであり，発展性を含むものとする。それに対し、「体験」は，発展的ではない一回的なものとし，その「体験」をもとにし，新たな「経験」が築かれるものと定義する。
- ④ 「**デジタルカメラ**」 フィルムカメラは，フィルムに対象を印画して撮影するのに対し，デジタルカメラは，対象の情報を数量として電子化し撮影するものを言う。平成 25 年現在では，一般的に使用されているカメラは，デジタルカメラが多くを占めている。特徴としては，液晶モニターが備わっていることで，撮影時，または撮影後に撮影内容の確認が可能である。そのことにより，撮影内容の取捨選択が短時間の中で行う事が可能となる。
- ⑤ 「**美術教育**」と「**美術科教育**」 美術による教育を示す呼び名として，美術教育，美術科教育以外にも，造形教育，芸術教育などいくつか存在しているが，明確な定義は示されていない。そこで，本論文では，学校教育における美術の教育を「美術科教育」とし，学校を含むすべての美術を学ぶ環境による教育を「美術教育」とする。
- ⑥ 「**図画工作**」と「**美術科**」と「**美術**」 美術，造形に関する学校教育における科目を，小学校課程では「図画工作」と示し，中学校課程では，「美術科」と示す。広域に美術を捉える際には「美術」とし，中学校「美術科」と分けて示す。
- ⑦ 「**意識**」 意識についてデイヴィッド・J・チャーマーズは，「意識ほどわれわれがじかに知っているものはないのに，それをわれわれが知っている他のあらゆるものと同じように知るにはどうすればいいのかは，まるではっきりしない。」²¹⁾と述べ，次のように示している。「たぶん〈体験の主観的な質〉というのが一番似つかわし。われわれが知覚し，思考し，行動するときには，つねに因果関係と情報処理が渦を巻いて駆けめぐっているが，そうしたプロセスは通常，その主体に知られずに進行するわけではない。そこには内的な側面もある。(中略)この内的な側面が意識体験である。」²²⁾

- ⑧ 「力」 本論文では、「生徒の<力>」というように使用しているが、この「力」とは、児童生徒がこれまでの体験によって得た経験、つまり、個の中に蓄積された意識体験を基に、判断、思考、想像が発生することを指すものである。⑦で上げた「意識」という語に近い意味で利用しているが、意識は、言葉の意味として定義付けがされていないとは言えない。

序章の註

- 1) 文部科学省, 『中学校学習指導要領』, 東山書房, 2008, p. 15.
- 2) 井ノ口和子, 「作品を見ることへのアプローチ: 美術館と提携した実践を通して」『大学美術教育学会誌』, 第 43 号, 2011 年, 大学美術教育学会, pp. 47-53.
- 3) 有田洋子, 「表現手段の言語化をさせる美術指導」, 『美術科教育学会誌』 (31), 2010 年, pp. 29-42.
- 4) 福田隆眞・山田晃子, 「視覚言語の理解のための教材研究—写真による教材の例—」, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 18 号』, 2004 年, pp. 31-42.
- 5) 丸山圭三郎, 『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987 年, p. 9.
- 6) Programme for International Student Assessment (PISA:ピザ)の略。生徒の学習到達度調査と訳される。経済協力開発機構(OECD)が実施。主に, 読解力, 数学的リテラシー, 科学的リテラシーの3分野について調査を実施。PISA において, 読解力とは「自らの目標を達成し, 自らの知識と可能性を発達させ, 効果的に社会に参加するために, 書かれたテキストを理解し, 利用し, 熟考し, これに取り組む能力」と定義されており, 側面別には, 「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」の3つに分類し, 到達度を測定。(文部科学省ホームページ, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/05/30/1306108.pdf, 2011年, p. 4より引用)
- 7) 文部科学省ホームページ, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/05/30/1306108.pdf, 2011年, p. 4.
- 8) 丸山, 前掲書, p. 155.
- 9) 茂木健一郎, 『脳とクオリアーなぜ脳に心が生まれるのか』, 日系サイエンス社, 1997 年, p. 10.
- 10) 同上, p. 11.
- 11) 丸山, 前掲書, p. 74.
- 12) 有田洋子, 「表現手段の言語化をさせる美術指導」, 『美術科教育学会誌』 (31), 2010, pp. 29-42.
- 13) 福田・山田, 前掲書。
- 14) 井ノ口, 前掲書。

- 15) 齊藤百合子, 『音楽的経験における意味生成を原理とした小学校音楽科授業構成の研究』, 風間書房, 2011年。
- 16) 苧阪直行 『感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか』, 新曜社, 1999, p. 2。
- 17) 同上。
- 18) 同上。
- 19) 同上。
- 20) 西園芳信, 「デューイ芸術的経験論にみる表現内容としての感覚的性質に関する考察」 『日本デューイ学会紀要』 第45号, 2004年, p. 163。
- 21) デイヴィッド・J・チャーマーズ, 林一訳, 『意識する心—脳と精神の根本原理を求めて』, 白揚社, 2001年, p. 23。
- 22) 同上, p. 24。

第1部 美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する基礎理論

第1章 美術科教育における言語活動のための基礎理論

第1章の目的は、美術教育における言語活動の役割について論究することにある。そのために、第1節では、学習指導要領より言語活動が求められる経緯と、図画工作・美術における言語活動の目的を示す。第2節では、ソシュールと丸山圭三郎の言語理論から言語の構造を整理する。第3節では、美術教育における言語活動の特質について論究する。本論文で用いる擬態語の持つ教育的効果について、丸山と茂木の事例を用いて論究し、さらに、擬態語の持つ特性を金田一春彦より示し、心理学的観点を荻阪直行の考えを用い論究する。

第1節 学習指導要領の示す言語活動について

近年、学校教育において言語活動の充実が求められている。そこで、言語活動が学習指導要領に示されるまで、中央教育審議会においてどのような検討と経緯がなされたのか。文部科学省が作成した『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～』（平成23年5月）より、その経緯と目的を示す。

学習指導要領における言語活動の充実に関して、新しい学習指導要領の基本的な考え方は以下の様に示されている。

知識基盤社会の到来や、グローバル化の進展など急速に社会が変化する中、次代を担う子どもたちには、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて判断することや、他者と切磋琢磨しつつ異なる文化や歴史に立脚する人々との共存を図ることなど、変化に対応する能力や資質が一層求められている。一方、近年の国内外の学力調査の結果などから、我が国の子どもたちには思考力・判断力・表現力等に課題がみられる。これら

子どもたちをとりまく現状や課題等を踏まえ、平成17年4月から、中央教育審議会において教育課程の基準全体の見直しについて審議が行われた。¹⁾

この見直しの検討が進められる一方で、教育基本法、学校教育法が改正され、知・徳・体のバランスを重視し、学校教育においてはこれらを調和的に育むことが必要である旨が法律上規定された。さらに、学校教育法第30条の第2項において、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことが規定された²⁾。

ここで重要なことは、基礎的な知識及び技能は、思考力、判断力、表現力などの能力とともにあることで意味を成すということが上げられる。知識は、思考、判断、表現する力を持って環境や状況に触れることが可能となる。主体的に学ぶ態度は、児童生徒自身が何に興味、関心があり、どのような感覚を持っているのかを知ることによって、より強いものとなる。

さらに、これらを踏まえ、中央教育審議会は平成20年1月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」を答申した。この答申においては、学習指導要領の改訂の基本的な考え方として、次の7点を示している³⁾。

- ① 改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ② 「生きる力」という理念の共有
- ③ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④ 思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤ 確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- ⑥ 学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦ 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

上記の基本的な考え方を踏まえつつ、学習指導要領の改訂に当たって充実すべき重要事項の一つとして言語活動の充実を挙げ、各教科等を貫く重要な改善の視点として示された。平成20年3月に公示された「中学校学習指導要領」の総則には、言語活動の充実について、以下のように記述されている。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、生徒の発達の段階を考慮して、生徒の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、生徒の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。⁴⁾

同じく総則において、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項については、以下のよう示されている。

各教科等の指導に当たっては、生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること。⁵⁾

さらに、言語に関する能力を育成する中核として国語科を上げ、国語科以外の各教科等においても、教科の特質に応じた言語活動の充実を図るよう示されている⁶⁾。この経緯としては、平成17年2月15日の文部科学大臣による中央教育審議会への審議要請に始まり、その際、「学習指導要領の見直しに当たっての検討課題」として示された14項目の中に「国語力の育成」があり、そこでは、「国語力」は「すべての教科の基本」と位置付けられていた。平成19年8月には、言語力育成協力者会議の「言語力の育成方策について(報告書案)」が中央教育審議会に報告され、言語力は、知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力であり、言語力の育成を図るためには、学習指導要領の各教科等の見直しの検討に際し、知的活動に関すること、感性・情緒等に関すること、他者とのコミュニケーションに関することに、特に留意することなどと提言している⁷⁾。このことは、感性・情緒を言語活動を介し育む、または、感性や情緒を育むことが、言語活動の充実につながると捉えることができる。つまり、美術教育の役割は、学校教育において大変重要なこととして示されていることになる。

続いて、児童生徒の具体的な学力・学習状況について PISA 調査等の結果より次のように示している。

読解力については、必要な情報を見つけ出し取り出すこと（「情報へのアクセス・取り出し」）は得意であるものの、情報相互の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすること（「統合・解釈」「熟考・評価」）が苦手であることが指摘された。⁸⁾

また、平成 22 年度全国学力・学習状況調査の結果においても、資料や情報に基づいて自分の考えや感想を明確に記述すること、日常的な事象について、筋道を立てて考え、数学的に表現することなど、思考力・判断力・表現力等といった「活用」に関する記述式問題を中心に課題が見られた⁹⁾、と示されている。

このように、学力に関する各種の調査の結果により、我が国の子どもたちの思考力・判断力・表現力等には依然課題があるとし、課題発見・解決能力・論理的思考力、コミュニケーション能力や多様な観点から考察する能力などの育成・習得が課題として上げられた¹⁰⁾。

そして、中央教育審議会は平成 20 年「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の答申において、思考力・判断力・表現力等を育むための内容として、次の例を上げ、この活動を各教科において行うことが不可欠であると示している¹¹⁾。

①体験から感じ取ったことを表現する

(例)・日常生活や体験的な学習活動の中で感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを用いて表現する

② 事実を正確に理解し伝達する

(例)・身近な動植物の観察や地域の公共施設等の見学の結果を記述・報告する

③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする

(例)・需要、供給などの概念で価格の変動をとらえて生産活動や消費活動に生かす

・衣食住や健康・安全に関する知識を活用して自分の生活を管理する

④情報を分析・評価し、論述する

(例) ・学習や生活上の課題について、事柄を比較する、分類する、関連付けるなど考えるための技法を活用し、課題を整理する

・文章や資料を読んだ上で、自分の知識や経験に照らし合わせて、自分なりの考えをまとめてA4・1枚(1000字程度)といった所与の条件の中で表現する

・自然事象や社会的事象に関する様々な情報や意見をグラフや図表などから読み取ったり、これらを用いて分かりやすく表現したりする

・自国や他国の歴史・文化・社会などについて調べ、分析したことを論述する

⑤課題について、構想を立て実践し、評価・改善する

(例) ・理科の調査研究において、仮説を立てて、観察・実験を行い、その結果を整理し、考察し、まとめ、表現したり改善したりする

・芸術表現やものづくり等において、構想を練り、創作活動を行い、その結果を評価し、工夫・改善する

⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

(例) ・予想や仮説の検証方法を考察する場面で、予想や仮説と検証方法を討論しながら考えを深め合う

・将来の予測に関する問題などにおいて、問答やディベートの形式を用いて議論を深め、より高次の解決策に至る経験をさせる

図画工作・美術において、上記の内容を含む教材を求めることは、美術の理解においても重要なことと言える。特に、①と⑥は本研究において重要な課題となる。①に記述されている「体験から感じとったこと」については、経験の質に関わる重要な課題であり、本研究の示す質感の感受と言語とのつながりを論じることの、理由の一つとして示すことができる。さらに、⑥に記述されている「考えの伝え合い」は、感じとった内容を他者と共有する体験によって、個々人の得た感覚を言語化するきっかけとなる。抽象的な感覚は、言語化され伝達することで、他者と自身との感じとった内容に差異を示し、具体性を持って経験化される。美術という感じる体験が重要視される教科のなかで、抽象的な感覚を言語化する経験は、「伝える」ことの基礎を築くこととなる。幼児期の言葉の覚え始めがそうであるように、感じたことが言葉と結びつき意味を持つには、そのことが発生している環境と状況が体験を生み、それが言葉に意味を与えらると言える。つまり、そういった意味でも、多くのことを体験的に学ぶ美術教育による言語活動は、学校教育において重要な役割

を担っている，と言える。

そこで，図画工作・美術における言語活動について，言語活動の充実に関する指導事例集よりその具体的事例を示し，本論文の意図する言語活動と合わせ，論究する。

<図画工作>

表現や鑑賞の活動において，形や色，材料の感じ，表し方の変化，表現の意図や特徴などをとらえながら，感じたことや思ったことを話したり，友人と話し合ったりするなどの学習活動を充実する。

○ 表現や鑑賞の活動を通して，感性を働かせながら，つくりだす喜びを味わうようにするとともに，造形的な創造活動の基礎的な能力を培い，豊かな情操を養うことが求められる。

○ 表現においては，発想や構想の能力，創造的な技能を高めるために，材料や場所の特徴，表したいことや用途などについて，考えたことを伝え合ったり，形や色，材料の感じなどを生かして表現したりするなどの学習を一層重視することが考えられる。

○ 鑑賞においては，鑑賞の能力を高めるために，感じたことや思ったことを話したり，友人と語り合ったりしながら，材料による感じの違い，表し方の変化などをとらえ，身近にある作品や親しみのある作品などのよさや美しさなどを感じ取るような指導を充実することが望ましい。

○ 指導計画の作成に当たっては，形や色，イメージなどの〔共通事項〕を視点に，図画工作科で育てようとする資質や能力を具体的に育成するような言語活動の充実を工夫することが重要である。¹²⁾

<美術>

美術科においては，表現や鑑賞の能力を育成する観点から，形や色彩，材料の感情効果やイメージなどをとらえながら，アイデアスケッチ等により発想や構想を練ったり，作品などに対する自分の価値意識をもって批評し合うなどして幅広く味わったりするなどの学習活動を充実する。

○ 表現においては，発想や構想の能力を高めるために，アイデアスケッチで構想を練ったり，言葉で考えを整理したりするなどの学習を一層充実する。

○ 鑑賞においては，鑑賞の能力を高めるために，作品などに対する自分の価値意識を

もって批評し合うなどして、造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と表現の工夫、美と機能性の調和、生活における美術の働きなどを感じ取り、対象の見方や感じ方を広げるなどの学習を一層充実する。

○ 指導計画の作成に当たっては、形や色彩、イメージなどの〔共通事項〕を視点に、美術科で育てようとする資質や能力を具体的に育成するような言語活動の充実を工夫することが重要である。¹³⁾

以上の図画工作・美術における言語活動の充実に関する指導事例等によると、主に制作過程、鑑賞時において自身の作品について、また他者の作品について批評し合うことで、抽象的な事物を言語化し、明確な意見交換が可能となるよう言語活動が位置されていることが読み取れる。このことで、美術表現において具体的な目標を持って制作に取り組み、作品を鑑賞する際にも自身の言葉を持つことが、思考の広がりを生むとし、図画工作・美術における言語の重要性が示されている。

そこで、本研究においては、言語を体験的に捉え、そこで発生する質感を獲得することが重要な学びになるとし、言語活動として「擬態語（オノマトペ）」を利用する。言語を体験的に捉える活動を通して美術表現を行うことが、各々の経験に基づいた「感じる力」に触れ、さらに形成が行われることを授業実践において示し、論究する。

感覚的言語としての擬態語は、言語としての認識と同時に五感による質感が発生する。言葉として耳に入った瞬間に広がる質感は、個人のこれまでの経験より想像となり認識される。つまり、日常生活や日々経験している事物と言葉が、美術表現といかに密接な関係を築いているかを、体験的に理解することが重要である。例えば、「ごっごっ」という擬態語からは、ある程度限定されたイメージが発生し、それは、日本人であれば多くの人が、「固そう」や「岩の様な」といった連想をするのではないだろうか。言語は恣意的であるが、身体感覚の伴う擬音語・擬態語には、言語を感覚的に感受し認識する構造が存在する。このことは、作品を読み解くための言語に限らず、言語を体験的に感受することで得られる意識とのつながりに大きな意味が発生する。自身の経験に触れるための言葉として、言語を位置付けることは、自身の経験に基づいた思考を示すことにつながり、言葉の意味が構築される。

吉井宏は、「空間認識の方法と発達について—その(2)—オノマトペの発生と構造—」のなかで、造形教育における言語の存在について次のように指摘している。

造形教育は、その方法論として非言語的世界を主張するあまり、極めて言語そのものの表現性には、無関心であったと思われる。しかし言語の発生そのものが、そもそも感情の表出や、意思の伝達性を出発点としていたことは、非言語的世界に表現性や伝達性においても同一の基盤を考える必要がある。(14)

さらに、言語表現と非言語表現の世界について、「全く別々のものではなく、一定の相関が計られるように指導したいものである。」(15) と述べ、造形的感覚面におけるオノマトペ的把握について、次の2つの特徴を示している。①「一般的概念語の獲得と共に、オノマトペの学習は、学習者の非言語的感性経験の上に立って、始めて言語的・記号的意味を結実させる学習の基本構造を有している」 ②「音韻の変化によるさまざまな微妙なニュアンスの違いを体感を通して学習し、先行経験と共に個性化し、造形的経験と共通の認識を空間的に学習してゆく」この特徴により、「単なる材料との技術的出会いのみではなく、学習の進化と共に、やがては言語的概念として体制化され内面化してゆく」とし、造形的感覚面におけるオノマトペ的把握の重要性について、提示している(16)。

第2節 ソシュール、丸山圭三郎の理論から捉える言語の構造

J. カラーは『ソシュール』(川本茂雄訳、岩波書店)の冒頭で「フェルディナン・ド・ソシュールは近代言語学の父である。言語一般と諸言語とについての体系的な研究を組織して、二十世紀の言語学の功績を可能にした人物である」(17)と述べている。ロマン・ヤコブソン、クロード・レヴィ＝ストロース、モーリス・メルロー＝ポンティ、ロラン・バルト、ジャック・ラカンなどの20世紀の代表的な思想家に多大な影響を与えたことは、周知のとおりである。しかし、よく知られているように、ソシュールは言語学に関する著書をほとんど執筆していない。西川長夫は『フェルディナン・ド・ソシュール 一般言語学講義 第三回講義 コンスタンタンによる講義記録』の中に掲載されている論考「甦るソシュール」の中で「偉大な学者や思想家と呼ばれる人たちの多くは、劇的な生涯の物語と圧倒的な量の著作によって知られているのであるが、ソシュールの静かな生涯は、可能な限り自己の痕跡を残さない配慮によって際立っている。ソシュールは若い頃に数編の学術論文を残した他は、大きな著作を残さず、残された著作の少なさと残された影響力の大き

さは奇妙なコントラストをなしている」¹⁸⁾と述べている。そして、「主著とされている『一般言語学講義』は、周知のように、講義に出席した数人の学生のノートから再構成されたものであり、私たちは受講生の記録を通してしかソシュールの言葉を知ることができない。それは使途たちの残した言葉を通してしかキリストの言葉をしることができない福音書の存在を連想させるだろう」¹⁹⁾と西川は語っている。

ソシュールは 1891 年から 1912 年までジュネーブ大学文学・社会科学学部で歴史言語学の非専任教授 (professeur extraordinaire) として主にサンスクリットと印欧諸語の講義を担当する²⁰⁾。ソシュールは、晩年、「一般言語学」の講義を三回行っている。丸山圭三郎は、第一回講義、第二回講義、第三回講義の特徴を以下のように述べる。

第一回講義は、一九〇七年一月一六日から同年七月三日の約六ヶ月にも満たぬ比較的短い期間にわたって行われた。この講義の方法は、従来の言語学でなされていることの誤りを外から順に指摘していくことによって、言語学の正しいあり方を浮かび上がらせようという実際的な(分析的)なものであり、第二回講義のように理論モデルから出発してそれを操作することによって言語の本質を探る理論的(総合的)な方法とは対照をなしているが、これはソシュールが意識的に選んだ態度である。大別すると「音声学の原理」を含む序論と進化言語学を扱う「第一部」の二つからなり、当然考えられる「第二部」の静態言語学は語られていない。(中略)

第二回講義は、一九〇八年十一月の第一週から、一九〇九年六月二十四日にわたって行われた。その構成は、全体の約四分の一にあたる「序説」と「インド=ヨーロッパ言語学の概要」の二部であるが、ソシュールリードランジュとの対談で述べているところによると、後者もまた一種の序説の役割を担っていて、「言語学の哲学的講義のための準備」であるという。また、同じ対談中にソシュールは「序説」が「ただの雑談に過ぎない」と言っているが、実はそこには一八九四年頃から一五年にわたって練り上げた一般言語学理論が凝縮された形で提起されていると言ってよい。²¹⁾

そして、第三回講義の特徴について以下のように述べている。

この一般言語学の最終講義は、一九一〇年十月二十八日から一九一一年七月四日にわたって行われた。この講義は前回の第二回講義といくつかの共通点を持ち、その点

で第一回講義とは対照をなしていると言えよう。すなわち、①同一の出発点。言語学の真の対象を決定する困難さと、その原因となっているランゲージュのもつ二重の性格、②ラングとランゲージュ能力を区別する必要性、③ラングの社会的性格の重視、④ラングとパロールの定義、⑤言語記号の記号学的性質をめぐる考察（恣意性、線状性、形相性、価値、単位、連辞、連合関係、差異）がそれであり、特に⑤から導き出される帰結として、《意味》と《価値》の相違や、《ゼロ記号》の概念などは、二つの講義に共通して語られている。第一回講義におけるラングは、むしろ社会制度というアスペクトからとらえられたのに対し、第二・三回講義においては、それが記号学的価値体系というアスペクトから照射されていると言えるかもしれない。²²⁾

ソシュールの没後、1916年にバイイ (Ch. Bally) とセシュエ (Alb. Sechehaye) が受講生のノートを基に編集した書物『一般言語学講義』が出版される。西川は「だが、バイイとセシュエの手になるこの書物は、彼ら自身の観点からの再構成であって、講義の正確な復元とは言いがたい。丸山圭三郎が精密に、だが怒りをこめて厳しく追究しているように、三つの講義はズタズタに切り裂かれ、ソシュールの論理とは別の論理によって多くの部分に分断＝接合された一種のパッチワークのようなものになってしまっている」²³⁾と述べている。丸山は『一般言語学講義』の構成（章や節）が「一般言語学」の三回の講義のどの部分でつくられているのかを明らかにしている。

例えば、「序説」を以下のように分析している。²⁴⁾

序説

第一章 言語学史所見←Ⅲ, Ⅱ

第二章 言語学の素材と課題, その関連諸科学との関係←Ⅲ

第三章 言語学の対象←Ⅲ, Ⅱ, 手稿 9, 手稿 21, Ⅲ, Ⅰ, Ⅲ, Ⅱ

第四章 ラングの言語学とパロールの言語学←Ⅲ, Ⅱ, Ⅲ

第五章 言語学の内的要素と外的要素←Ⅱ, Ⅲ, 手稿 10

第六章 文字法による言語の表記←Ⅲ, Ⅲ, Ⅰ, Ⅲ, Ⅱ, Ⅲ, Ⅲ, Ⅰ

第七章 音声学←Ⅱ, Ⅲ, Ⅰ, 手稿 5, Ⅲ, Ⅲ

付録 音声学の原理

第一章 音種←Ⅰ, Ⅲ, Ⅲ, Ⅰ, Ⅰ, Ⅲ

第二章 音連鎖内の音素←音声学講義速記録，一八九七年（再出より音と略記），
I，III，抜粋（セシュエがソシュール手稿からコピーしたもので，その1
から7までは音声学が主題），音，音，音，音，I，音，I

以下，丸山は，第一部から第五部までの各章がどの講義から構成されているかを詳細に分析している。

しかし，ソシュールの研究者である町田健は，最近発見された遺稿集と見比べることによって，『一般言語学講義』に書かれている内容は，「全体としてはソシュールが実際に考えていた内容をかなり正確に反映しているのではないかと思える」と述べている。また町田は，『一般言語学講義』はバイイとセシュエが編纂しなおしたものであることによって，書かれた内容が，必ずしもソシュールの考えを正しくは反映したものではなかったという批判もあるが，実際にはそうではなく，「『講義』の文章は非常に明晰で，どこを読んでもユトバの本質に関わると思われる事項が生き生きと伝わってくる感じ」²⁵⁾がすると述べている。

以上のように，ソシュールが一般言語学に関する著書や学术论文を残していないために，ソシュール理論の解明は，ソシュールがジュネーブ大学で行った講義を受講した複数の学生のノートや断片的なソシュールの手稿が資料となる。当然のこととして，学生のノートは学生によって内容が多少異なり，また曖昧な記述も見られることになる。しかし，丸山が「質量とも信頼がおける」と語っているコンスタンタンの講義記録（『一般言語学第三回講義録』）を見るかぎりには，バイイとセシュエが編纂した『一般言語学講義』とノートの理論の特質に関する記述内容には大きな違いがないように思われる。とは言え，丸山が指摘しているように『一般言語学講義』が独自の構成がなされていることも事実であり，従って，本論では，『一般言語学講義』と丸山圭三郎の著作等を基に，言葉の特質について考察することとする。

丸山は著書『ソシュールの思想』の中で，ソシュールの一般言語学の理論とその基本概念について，「言語能力と社会制度」，「体系の概念」，「記号理論」の3つに大別して説明している。具体的にはそれぞれの節の中で次のような項目を取り上げている。「言語能力と社会制度」ではランガージュとラング，ラングとパロールを，「体系の概念」では価値体系としてラング，連辞関係と連合関係，共時態と通時態を，「記号理論」では言語名称目録観の否定，シニフィアンとシニフィエ，形相と実質，言語記号の恣意性，記号学と神話・アナ

グラム研究を説明している²⁶⁾。いずれもソーシャル言語論の骨格となる理論・概念である。丸山は「ソーシャルはまず人間のもつ普遍的な言語能力・抽象能力・カテゴリー化の能力およびその諸活動をランゲージ language とよび、個別言語共同体で用いられている多種多様な国語体をラング langue とよんで、この二つを峻別した」²⁷⁾と述べる。ランゲージは「ヒトのコトバ」もしくは「言語能力」と訳せる述語で、これこそ人間文化の根底に見いだされる、生得的な普遍的潜在能力である、という²⁸⁾。

ランゲージが以上のようなものであるに対して、「ラングは一応『言語』という訳が与えられる概念で、ランゲージがそれぞれの個別の社会において顕現されたものであり、その社会固有の独特な構造をもった制度である」²⁹⁾と丸山は述べている。また、町田は「コトバの働きの本質が、話し手から聞き手へと同じ意味が伝達されることにあるとすれば、同じ意味の伝達と関わりをもたない要素は、少なくともコトバの本質を解明する目的のためには除外しても差し支えありません。人間がコトバを使う時に現れてくるさまざまの現象のうちで、同じ意味が伝達される過程に本質的に関わってくる要素こそが重要なのであって、ソーシャルはこれを『ラング』と名づけた」³⁰⁾と述べている。

ランゲージは潜在的能力、ラングはこれが社会的に顕在化した構造であり、構造という言葉はラングにしかあてはまらない、と丸山は言う³¹⁾。この「構造」という概念こそがソーシャルの言語論の本質であると考えられる。つまり、コトバにはそれが社会的に意味で有効なものとなるのは「構造」を持つが故である、と言えるのである。丸山は、「ソーシャルがランゲージとラングを峻別した視点に立つ限り、前者は潜在的能力であるのに対し、後者は顕在的社会制度であった。ところが、この顕在性も、決して物質性を表すものではない、つまり社会制度としてのラングは、社会的実現という意味で顕在化していても、決して具体的・物理的な実体ではない」³²⁾と言う。つまり、ソーシャルが語る言語の持つ「構造」とは関係的な構造であって、実体的な構造ではない。「これは、母国語であれば幼年期に、第二言語であればもとのちに個人の頭脳に作られる心的な構造であって、人々はこれによって自己の生体験を分析し、発話の必要な選択と結合を行うことが可能になる」³³⁾と丸山は述べている。

ソーシャルは「特定の話し手によって発話される具体的な音声の連続をパロール parole」とよんだ。丸山は「ラングとパロールの区別という視点に立つと、今度は前者が潜在的構造であり、後者はこれを顕在化し具体化したものである」³⁴⁾と述べている。なお、A. マルティネはラングとパロールの関係を明確化する意味で、情報理論で使用されるコードとメ

ッセージという用語（概念）を使っている。

ソシュールは、言葉の構造、つまり言葉が意味を伝達する仕組みを解明すると共に言葉の特性を定めるための概念の規定や新しい概念の作成を行った。例えば、体系の概念、連辞関係、連合関係、記号の概念、シニフィアンとシニフィエ、記号の恣意性などである。

ソシュールは、言語は記号であり、「言語記号が結ぶものは、ものの名前ではなくて、概念と聴覚映像である」³⁵⁾と語る。そして「われわれは、記号という語を、ぜんたいを示すために保存し、概念 (concept) と 聴覚映像 (image acoustique) をそれぞれ 所記 (signifié) と 能記 (signifiant) にかえることを、提唱する；このあとの二つの術語は、両者間の対立をしるすにも、それらが部分をなす全体との対立をしるすにも、有利である」³⁶⁾とソシュールは語る。そして、「能記を所記に結びつける紐帯は、恣意的である」³⁷⁾と言う。そして「恣意性 (arbitraire) という語にも注意が必要である。それは能記が話手の自由選択にまかされているもののように思わせてはならない。「いったん成立した記号にたいしては、個人はこれに寸毫の変化をも与える力」³⁸⁾を持たない、と言う。

丸山は、ソシュールの記号理論における最も重要なテーゼは、言語記号のもつ恣意性という特性であると述べている³⁹⁾。さらにソシュールが述べた恣意性は、二つの意味を持っている、と言う。第一の恣意性は、記号内部の能記（シニフィアン）と所記（シニフィエ）の間において見いだされるものである。第二の恣意性は、一言語体系内の記号同士の横の関係に見いだされるもので、個々の辞項の持つ価値が、その体系内に共存する他の辞項との関係性からのみ決定される恣意性である⁴⁰⁾。丸山が指摘しているように、言語記号の恣意性は、大変重要なソシュール理論の「原理」である。しかし、ソシュールは、擬音語に関して興味深いことを述べている。

能記の選択が必ずしも恣意的でないことをいおうとして、擬音語 (onomatopée) を盾にとることもできよう。しかしながらそれはけっして言語体系の組織的要素ではない。その数からして存外に僅少である。(中略)

本式の擬音語 (glou-glou, tic-tac 型のもの) はどうかといえば、それらはただ少数であるのみならず、ある物音の近似的な・そしてすでに半ば制約的な模倣にすぎない以上、それらの選択はすでにいくぶんは恣意的である。⁴¹⁾

本論文では、「擬音語」、「擬態語」は重要なキーワードとなっており、その特質等につい

ては後述する。

先に述べたように、ソシュールは、言葉の構造、つまり言葉が意味を伝達する仕組みを解明すると共に言葉の特性を定めるための概念の規定や新しい概念の作成を行った。その概念規定や理論が凝縮されているのが『一般言語学講義』であり、この書を出発点としてソシュール以後の言語学が発展し、また構造主義等の思潮が生まれた。町田は『ソシュールと言語学』の「あとがき」でソシュール以後、イエルクスレウ、トルベツコイ、ヤコブソン、バンベニスト、マルチネ、チョムスキーなど、言語学の歴史では、音や文法、意味などさまざまな分野で重要な研究を行った「巨人」が次々に登場したが、「彼らはソシュールの提唱した学説を、あるいはできるだけ忠実に継承しながら、あるいは批判的に取り入れて自説を展開しながら、人間のコトバが普遍的にもっているはずの性質を明らかにしようとしてきました。しかし、これだけの巨人たちが解明を試みながらも、コトバの本質が完全に解明されたと言うにはまだほど遠い状態にあるのが、現代の言語学なのではないかと思えます」⁴²⁾と述べている。

ソシュール以後、言語学は多様な方向で発展して現在に至っているが、言語が持つ基本的な概念、つまり、人間にとって「言語とは何か」という問題を明らかにしようとしたソシュールの理念・理論は現在も「有効」なものであり、美術教育における「言語」を考える上では起点となる論理であると言える。

1 美術科教育におけるラングとランゲージュの関係

「言語」について丸山は、先に述べたようにソシュールの考えを用いて次のように記述している。「ソシュールはまず人間のもつ普遍的な言語能力・抽象能力・カテゴリー化の能力およびその諸活動をランゲージュ (langage) とよび、個別言語共同体で用いられている多種多様な国語体をラング (langue) とよんで、この二つを峻別した。」さらに、ランゲージュを「《ヒトのコトバ》もしくは《言語能力》と訳せる術語で、これこそ人間文化の根底に見出される生得的な普遍的潜在能力にほかならない。まことに、ヒトが homo faber (道具を作るヒト) であり homo sapiens (知恵をもつヒト) であるためには、まず homo loquens (コトバを話すヒト) でなければならなかったし、ランゲージュの所有は、その間接性・代替性・象徴性・抽象性によって人間の一切の文化的営為を可能にせしめたのである。」とし、「ランゲージュは本能に対置された人間の文化 (la culture) の源であり、ラングは社会との関係において歴史的・地理的に多様化している個別文化 (les cultures) を生みだ

しているのである」としている⁴³⁾。

ソシュールが示したように、ランゲージュの存在がイメージすることを可能にし、人間を支えていることが読み取れる。さらに、「ランゲージュなる概念は単に言語能力とか言語活動という訳語から想像される意味をはるかに超えた〈シンボル化能力〉の謂である。すなわちランゲージュとは『描く、彫る、歌う、身振る、話す、書く』という一切の像（イメージ）化能力であり、時間、空間的距離を作る抽象化能力であるという点で、動物のミメシスとは本質的に異なるヒトの模倣行為を生み出す源である。」⁴⁴⁾と示している。つまり、美術科教育における言語活動においても、素材を用いて何かをつくるという作品制作行為と言葉との関係性を意識した学びが、本質的な人間としての機能を認識することにつながる。しかし、この内容が学習指導要領の指す「言語」についての適切な解釈かは明確に提言できるものではないが、言語に関しては様々な角度から捉え認識し示す必要があることは指摘できる。

ソシュールの考えを基に、美術科教育の学びを捉えると、鑑賞教育として、完成された作品からその内容を読みとるだけではなく、作品制作におけるプロセスに内在する質的な経験において、その経験と言語との結びつきに重要な学びが存在していると言える。さらに、個人の中で形成された言語は、他者とのつながりや社会、日常とのつながりを築く役割を担う。そのため、質的な経験や感覚的な事象を他者と共有し、抽象的な事物を伝え合うことは、人間形成に大きな影響を与ええると言える。

以上から、学校教育において美術科教育における言語を理解することの意味としては、抽象的な事物を認識し感覚という各人固有のものを、言語化によって他者と共通認識を持って理解し合うことが挙げられる。

2 美術科教育における表層意識と深層意識との関係

次に、丸山圭三郎は『言葉と無意識』のなかで「明晰にして合理的な言葉、その指示する対象が一つしかない〈信号〉のような言葉が一方にあるとすれば、二重三重の意味をはらみ、確たる対象をもたない〈象徴〉のような言葉が他方に存在するようには見えないこともない。」⁴⁵⁾と述べている。言葉には、一義的な意味として利用される反面、利用する環境、対人、心境等において多様な意味に変容することが考えられる。このことは、美術を通し二重三重に思考し、広がる世界に反応すること、また、自ら表現の世界を広げる力を構築することにおいて、言語が大きな役割を担っていると言える。

また、丸山は次のようにも言っている。「言語に対する水平的なアプローチにとどまらず、これを意識の深層にまで掘り下げていく垂直的なアプローチをとることが必要となろう。」

⁴⁶⁾ 表層的な解釈だけではなく、深層部分へ探究する姿勢は、まさに美術活動の本質と重なる部分である。つまり、美術活動を通じて、生徒自身の深層にせまり表現に至ることは、経験の追求であり、言語の追求であり、美術表現の追求である、と捉えることができる。

経験の追求について森有正は次のように言っている。「ことばの世界が、経験の中に必然的に、また本質的にはいつてくる一ある経験の事態が与えられたときに、私どもは必ずそれをことばによってあらわすという操作をする、ということは、個（経験）が普遍的な意味をもってくることです。」⁴⁷⁾ さらに、「自分の経験は自分以外の人の経験ではないのですから、まったくオリジナルなものだけでも、その独創的なものをあらわすには、全く非独創的な、共通したことばを使わなければならない。」⁴⁸⁾ としている。そして、茂木健一郎は、「質感」と言葉との関係を次のように言っている。「たった一つの質感でさえ 100%的確に表現できるような言葉はない。」⁴⁹⁾ つまり、感じた本人にも、その質感にイコールになる言葉など存在しないことになる。しかし、ひとは、その質感にあった言葉を探そうともする。森の言う「非独創的な共通したことば」は、茂木の言う「100%的確に表現できるような言葉はない」という世界に、共通の意味を我々に与えるものとなる。

このとき、言語の関係から捉えると、丸山の「ラング化される前のランゲージュは象徴作用が現場の形とリズムをも示しているのであり、そこで絶えずゆれ動く差異は決して既成の観念や事物の代行・再現物ではない。」⁵⁰⁾ という内容につながる。つまり、再現物ではない世界を共通に認識するためには、差異をもって伝え合うことが求められる。ここに言語活動の目的があると考えられる。

第2節では、ソシュールと丸山圭三郎の言語理論より美術科教育における言語の役割を導出することであった。以上の論究から、美術科教育における経験と言語との関連性についての理論は、次のように整理される。

対象の観察を通して質感の感受を得た児童生徒は、その質感の言語化をきっかけに、丸山の言うように深層意識において差異化が行われ、これまでの体験によって得た内容と関係が築かれ新たな意識が表出することを体験する。その体験から、森の言うように言葉によって普遍的な意味を自身のなかに築き、他者との共有を可能にさせる。また、茂木の言う 100%的確に表す言葉がないことにより、その差異が思考の摩擦を生み美的経験に深みを与えると考えられる。

本論文で用いる擬態語は、言語の中でも事物の状態や身振りの感じを音声にしたものであることから、五感による感受や原始的な感覚と結びついた言葉と言える。それ故、擬態語は質感の感受や深層意識との交流を可能にする言葉になると考えられる。美術科教育における言語活動において、擬態語より発生する感覚を伴った経験は、言葉と経験とを結び作品に質感を反映させる一要素になると考えられる。

第3節 美術科教育における言語活動の特質

第3節では、美術科教育における言語活動の特質について論じる。そのため、第1項では、学校の美術科教育と言語活動との関連を実践的に研究した先行研究を整理し、そこから、美術科教育における言語活動の課題を導き出す。そして、第2項では、美術科教育における感覚器官と言語との関連について述べる。第3項では、美術教育における擬態語利用の教育的効果について述べる。

1 先行研究から見る美術科教育における言語活動の課題

学校の美術科教育と言語活動との関連を実践的に研究した先行研究には、以下の論文がある。

- 1) 有田洋子「表現主題の言語化をさせる美術指導」この研究は、生徒の作品制作時において、表現主題を明確に認識させる方法として、主題の言語化を提案している。その教育的効果として、①表現主題の明確化②明確化による安定③指導の的確さ、の三点をあげている。有田は、表現主題を言語化させ、明確に認識させることで、美術表現の授業はより方法論的に遂行できるとし、高等学校美術の実践場面から検証を行い、実証している。
- 2) 福田隆眞・山田晃子「視覚言語の理解のための教材研究—写真による教材の例」この研究は、造形要素と擬態語・擬音語が表す視覚言語との対応関係について写真を用いて表し、教材研究の一部としている。そのなかで、言語の関わりがイメージの広がりを生むことについて述べている。
- 3) 井ノ口和子「『作品を見る』ことへのアプローチ：美術館と連携した実践を通して」この研究は、美術館における鑑賞教育について二つの実践から分析している。子どもが「作品を見る」という行為は、単なる視覚的な「見る」ではなく、「発信する」「伝える」「聞く」という言語活動であるとし、これが「想像する」「共有する」などの行為と密接なつながり

をつくり、言語活動が鑑賞活動を深めるために有効だとしている。

以上の美術科教育と言語活動との関連を論じた先行研究の特徴と本研究との違いを整理すると次のとおりである。1) は、実践場面を中心に言語活動が作品制作を支え、言語の広がりや表現に広がりを与えることを明らかにしたものである。2) は、擬態語等の言葉から受ける印象とそれに対応する写真との関連性を造形要素と造形の原理とともに結び付け、視覚言語の指標となる参考作品を示したものである。3) は、鑑賞教育において、言語活動が鑑賞活動を深めるための有効的な手段であることを明らかにしたものである。拙稿「体験から捉える言葉とそのイメージとの関係性について—写真を用いた授業実践を通して—」では、言葉と質感との関係性が作品制作の一部として用いられていることから、言語を表現手法の一部として用いることを示している。

そこで、学校教育における言語活動を分類すると次のようになる。

- ①外界、内界の存在によって思考し言語化する。
- ②他者と考えを伝え合うために言語を利用する。
- ③美術表現の一部として言語を用いる。

つまり、①は自身の内側で起こることに対し、②は他者の存在と共に発生することとなる。そして、③は、美術表現によって成立する言葉の存在と言える。

先行研究からは、制作過程における感覚的な経験が言語と直接結び付き、表現へと反映される内容は含まれていなかった。以上を考慮し、現段階における言語活動を意識した美術科教育の問題点として、次のことが言える。

美術科教育における言語活動は、美術表現の説明を意図し、抽象的な内容をより具体的に理解するための一要素として利用している。しかし、美術表現活動そのものが言語活動であるという認識において、美術表現過程に起こる五感によって得られる感覚的な経験である「質感」と言語との体験的な結びつきに、教育的意義が見出せるのではないか。そこには、美術表現としての豊さが内在し、人間形成に欠かせない要素が含まれていると考えている。そこで、質感を介した作品制作を通して、直接的感受と言語との結びつきを意図した実践的課題を研究の意義として見出す。

2 美術科教育における感覚器官と言語との関連

体験的に言語を捉え表現することで、言葉の持つイメージを感覚的に捉えること、さらには、その感受によって、質感を認識することを行う。言葉より、個人の内面へ広がり

あるイメージを発生させ、感受する。それらの体験が美術表現の質を形成し、経験としての感覚を得ることにつながる。言葉から立ち上がる感覚を感受することで、質を認識するための一要素を体験的に認識する。つまり、本研究では、芸術経験における質の感受が、言葉とのつながりを持つことで経験、認識へとつながり、その経験は様々な場面において、質的感覚として反映され現れることになる。デューイは感覚器官を伴う経験について以下のように述べている。

感覚器官は、生き物が自分の周囲で進行する事柄に直接・無媒介的に参加するための器官である。感覚器官によって直接外界に参加するとき、彼はそこに感覚的性質 (sense quality) を経験する。そして、この感覚的性質をとおして、彼はこの世界の多様な驚異と輝きを現実には彼のものとする。そのさい、[感覚器官はただ外界を受容するだけの器官ではなく、意思および知性と一体となって外界に参加するための器官であるため、] この外界の素材が彼の活動に対立することはありえない。なぜなら、運動器官と「意思」そのものがこの参加を遂行し方向づける手段となっているのだから、またこの外界の素材が「知性」に対立することもありえない。なぜなら精神 (mind) は、この参加を感覚器官をとおして実りゆたかなものとする手段であるし、またこの外界への参加から意味と価値を引き出して保存し、さらには外界との交流においてその意味と価値を役立てる手段であるのだから。⁵¹⁾

すなわち、美術科における感覚をとおした経験は、そこで得た感覚的性質において、意思と知性を育み、意味と価値を得ることとなる。さらに、様々な場面、環境における交流において、その意味と価値を反映させることが可能となる。この経験の質は、感性を構築する要素であり、「生きる力」を育てることにつながると考えられる。

本論文においては、この性質の変化を質的な変化とし、制作過程のなかより、その変化を提示する。新学習指導要領解説においても、「中学校美術科で育成する感性とは、様々な対象・事象からよさや美しさなどの価値や心情などを感じ取る力であり、知性と一体化して人間性や創造性の根幹をなすものである」⁵²⁾と示している。日常の流れのなかに質感を意識することは、豊かな感性を築き生活を支え、美術表現の一要素となる。この連続が生活を形づくっていると言える。

質に関して定義的に語ることは難しいが、本論文における質とは、個人のなかに発生す

るいくつかの感覚より意識的に取捨選択がなされたことで得られるものを、質が伴っている、とする。

さらに、言語を経験という枠組みの中から認識し、つながりを示す必要がある。言葉の意味や本質的な認識は、自身の感覚を介した体験をもとに構築されている。そこには、感覚を介した質感の感受が、身体を通して言葉を形成するといった経験の過程が存在する。辞典に記載されている言葉の意味は、身体感覚が体験を得ることで自身の深層意識に触れ経験化され、本質的な言葉の意味を理解することとなる。

学校教育においても、知識を言葉の羅列として得るだけではなく、自身の身体を受信機として体験を行うことで、個によって言葉の意味が形成される。言葉は、環境や状況によって揺れ動くものであり、その意味の形成は、個の中に存在する経験が言葉の認識へと生成されることを考えると、恣意的であると言える。言葉は、決められた意味を持ちながらも、各人固有の経験がその意味を形成しているという事実も存在する。つまり、言語を理解することや、言語活動によって「力」を求めるのであれば、全ての根底には、個人の経験が存在し言葉の意味を支えていることを理解する必要がある。さらに、言葉が自身の深層意識と出会い、思考が行われていることから、美術のイメージを形づくる経験は、学びにとって重要な役割を担っていると言える。

3 擬態語を利用することの教育的効果

丹野眞智俊は、擬態語（オノマトペ）について、次のように説明している。「私たちは日常生活の中で、多彩なオノマトペを上手に使い分け、現象や感覚を豊かに表し、伝え合っている。」オノマトペは、一般に擬音語・擬態語と呼ばれ、日本語に豊富に存在し、日本語を特色づけることばであると言われている。古くから短歌や俳句、文学作品に、また現代では漫画やCMなどにも頻繁に使用され、老若男女を問わず日常的に親しまれていることばである。そして、オノマトペの獲得は、「その語があらわす現象や感覚の認識を証拠立てる。」さらに、「その現象や感覚に対する認知の始まりと分化を説明する。」とし、言語と感覚とを結ぶ役割を担っていることが読み取れる⁵³⁾。

丸山は、文節行為について、自身が経験したことを事例として次のように述べている。

走っている電車のなかの出来事だった。がらがらに空いている座席に母親とともにすわっていた三歳ぐらいの女の子が「デンシャ、デンシャ」と習いたての単語を一生懸

命口のなかで呟いては、周囲の窓枠や席の布地を手でさすって言葉と物のつながりを確認していた。ところがそのうち、首をかしげながら母親にこうたずねたのである。

「ママ、デンシャって人間？それともお人形？」言葉をはじめたばかりの幼児にとっては、毎日の瞬間、瞬間が新しい分節、つまり世界の意味づけ行為の連続なのだ。もちろん、言葉以前に感覚＝運動的なものによる分節行為はあるだろう。しかし、言語習得によって身につける分節線は、そういう自然の生物的な区切りではなく、まことに非自然的な画定である。だからこそ、子供の側では、なかなか本能的に納得できないことが多い。「デンシャは人間か、人形か」という妙な質問が出てくるのもそのへんに理由があるのだ。

おそらく、感覚＝運動的分節から言葉による分節へと移行していく象徴化過程にあつて、この女の子の世界と意識が、「電車」という語を知る前には、次のように分けられていたのであろう。一方に「動くもの、そして柔らかく温かいもの」のクラスがあり、他方に「動かないもの、そして固く冷たいもの」というカテゴリーがある。これによって、「人間」は「動いて、柔らかくて、温かいもの」のカテゴリーにすっぽり入っていたし、「人形」はそれが外見上いくら人間に似ていても、「動かない、冷たい、固いもの」という全く別のカテゴリーに属している。ところが、「デンシャ」という言葉を習い、同時にその対象を認識した時、「動いても、冷たく、固い」新しい指向対象が誕生した。この子が混乱したのも無理はない。⁵⁴⁾

女の子のなかで起こる言葉の意味において、「デンシャ」という新しい言葉が何であるのかを認識するために、これまで得たことのある質感と、現在身体で感じている質感が、総合的な判断となっていることが読み取れる。身体全体で、電車の「ごんごん」となる揺れを感じ、窓の外に流れる風景を見る。そして、窓や窓枠に触れ「ひんやり」とした感じを感受する。言葉としては表に出ていないが、これらの質感が、女の子の感覚に響きわたり、「デンシャ」という言葉とのつながりが発生したと推測できる。つまり、擬態語は、言葉の理解や、感覚の認識のための重要な役割を担っていることが言える。

続いて、丸山の事例では、感覚から言葉の認識が説明されたが、それとは逆に、言葉から感覚を感受することについて、茂木の事例から示す。

次の一節を読んだ時、あなたは、ソーセージを噛み、飲み込む時にあなたが感じる感

覚のもつ性質を、ありありと思い出すことができるだろう。

・・・・・・・・一切れのソーセージを口の中へほうりこむ！ 歯でかみしめる！ 歯で！
ああ、肉のかおり！ ほんものの、肉の汁！ それが今、腹の中へ、入っていく。—
ソルジェニーツィン『イワン・デニーソヴィッチの一日』（木村浩・訳／新潮文庫）⁵⁵⁾

この文章を読むと、ソーセージを食べたことがあり、ソーセージという言葉を知っている人間であれば、その感覚を思い出すことができるであろう。さらに、この文章から、ソーセージの「パリッ」とした食感や「ぐにゃっぐにゃっ」と肉を噛む感覚を想像することができる。それは目に見ることはできず、しかし、そこに感覚として存在している。ソーセージを食べるという経験と、ソーセージという言葉の認識があることで、イメージすることができると言える。このことは、言語が人間同士の関係を構築するための一要素であることを考えれば、感覚と言葉とのつながりが、相手に何かを伝達する上で、重要な役割を担っていることが理解できる。擬態語は「その語があらわす現象や感覚の認識を証拠立てる。」さらに、「その現象や感覚に対する認知の始まりと分化を説明する。」という意味で、美術教育で発生する豊かな質的経験が美術表現として結び付くと同時に、言語によって他者と共有可能なものとするに、生きるうえでの学びが存在している、と言える。

本研究では、擬態語を利用することで、言語をより身体感覚に近づけて認識することをを行う。擬態語の持つ特性である、身体感覚を表現した言葉は、動作・状態などを音で象徴的に表現する語であり、幼児の時期より意思伝達のためにごく自然に用いられている。擬態語と同様に擬音語があるが、これは、生物の声や無生物の出す音を表す語であり、擬態語との分類がされている。しかし、言葉によっては、「ゴロゴロ」のように、「家のなかでゴロゴロ過ごす」を表す擬態語に対し、「雷がゴロゴロと鳴る」といった音の様子を表す擬音語といった、同じ言葉でありながら、擬態語、擬音語の両方の意味を持つ語もある⁵⁶⁾。

「擬音語」は、ものが壊れたり、擦れたり、ぶつかったりする場合に出る音響や、動物の鳴き声を表した語で、動作や状態を表しているとし、「茶碗がガチャンと割れる」「雨がシトシト降る」「犬がワンワン吠える」のような例が上げられる。「擬態語」は、事物のありさま、現象、動きや状態を描写的に表現したものである。視覚や触覚さらには身体のイメージと関わることも多く、擬態語は基本的に視覚的、触覚的な言葉と言える⁵⁷⁾。例としては、「岩肌がゴツゴツしている」「水面がキラキラと光る」「サラサラした布」などが上げられる。

金田一春彦は、擬音語・擬態語についての背景を次の様に説明している。

擬音語・擬態語には、もともと固有の日本語、すなわち和語のものと、中国から渡来した漢語のものがある。その他に欧米から渡来した洋語もあり、擬音語には時計の音 チクタク があり、擬態語には電光形に曲がって進むことを、ジグザグ としたのはその例であるが、類例は少ない。⁵⁸⁾

そして、国語の違いによって現れる擬音語・擬態語には、その国の持つ文化や生活、または、性格などの影響があることを次のように述べている。

欧米の言語では、家畜の鳴き声を詳しく聞き分ける。これは彼らが放牧民族で、家畜に親しんできたせいである。ロバの鳴き声、羊の鳴き声など、向こうでは擬音語にちゃんとあるが、日本にはない。その代わり日本語には、野鳥のさえずりと昆虫の鳴き声の擬音語を豊富にもつ。スズムシのリンリン、マツムシのチンチロリン、など詳しく聞き分けるのはいかにも日本的である。⁵⁹⁾

つまり、擬音語・擬態語は、環境によって生まれる言葉であることを物語っている。生活と密接に関わり、擬音語であれば特に聴覚との関係が強く表れている。擬態語に関しては、「日本語には触覚関係のものが著しく多い。ザラザラ、ツルツル、ネバネバ、ベトベトなど湿気との関係がことに多く問題になる。」⁶⁰⁾ とし、日本人が肌に触れる感じに固有の質感を持ち、伝え合っていると認識できる。これだけ短い内容でありながら、感覚的にその様子を感じることで、また多数の日本人がほぼ同じような印象を受けとることが可能なことは、擬音語・擬態語の特徴と言える。

続いて、言語の中でも特殊な性格を持つ擬音語と擬態語について、金田一は次のように述べている。

言語には一般にソシュールの言ったように、その音と意味とが非必然的な性格がある。われわれは、「山」をヤマ、「川」をカワというが、山のもっている内容と、yama という音との間には、何ら関係がない。「川」の内容と kawa という音の間にも、何ら関連がない。何ということもなく、そういう結び付きが出来て、それを利用しているとい

うだけでのものである。

が、擬音語・擬態語には、必然的とは言えないまでも、ある程度合理的な結び付きがある。ソシュールはそういう点からみて、擬音語・擬態語と感動詞との類は、言語の中で特別なものとしている。⁶¹⁾

ここでは、言葉とその言葉の音との合理性が、擬音語・擬態語の性質であると述べられている。特に擬音語に関しては、その性質を著しく捉えることができる。金田一は例として、ニワトリの鳴き声について次のように示している。日本語では、コケッココーであるが、英語では、cocka-doodle-doo ドイツ語では、kikeriki フランス語では coquelico 中国語では、ククミー、朝鮮語では、コッキューという⁶²⁾。少しずつ音の感じは違うが、共通する点が多くあることが読み取れる。異なる言語であっても共通性が確認できることは、恣意的とはいえ性質が含まれていると読み取ることができる。この点において、擬音語・擬態語は、他者との言葉の共有において、他の言葉よりも密接な関係を構築することができると言える。

続いて、擬音語・擬態語の言葉の豊かさが表されている文学作品について示す。宮沢賢治は、擬音語・擬態語を多く用い、心情や情景を読み手に感じさせている。例えば次のようなものがある。

ところがどうもこまったことは、どっちへいけばもどれるのか、いっこうけんとうがつかなくなっていました。

風がどうとふいてきて、草はざわざわ、木の葉はかさかさ、木はごんごんと鳴りました。

「どうも腹がすいた。さっきから横っ腹がいたくてたまらないんだ。」

「ぼくもそうだ。もうあんまりあるきたくないな。」

「あるきたくないよ。ああこまったなあ、なにか食べたいなあ。」

「食べたいもんだなあ。」

ふたりの紳士は、ざわざわ鳴るすすきのなかで、こんなことをいいました。

そのときふとうしろを見ますと、りっぱな一けん西洋づくりのうちがありました。

そして玄関には、⁶³⁾

これは、宮沢賢治の作品である『注文の多い料理店』からの抜粋になる。この文章の中から擬態語によって得られる情報として、草の音、木の葉の音、木の音、すすきの音が上げられる。さらに、読み取れる内容として、その場の空気の感じ、二人の紳士の心情が上げられる。草や葉だけではなく、木までもがぶつかり合う状況は、おそらく相当な風が吹いていると感じる。しかし、ここでより伝えたいことは、草や木々の動きでその場の様子を表現し、目には見えない不穏な空気が流れている感じを示すことではないだろうか。恐怖心を持ち始めた二人の紳士の心が、擬態語によって見事に表現されていると言える。

宮沢賢治の作品を例に、国語科における擬音語・擬態語の使用例を示したが、ここで、欠かせない問題として、「想像力」が上げられる。擬音語・擬態語の持つ言葉の豊かさを読み取る力として、その言葉から受ける感じを感受し、状況を想像する力が求められる。しかし、もし仮に、木をまったく見たことのない人にこの情景を想像させることや、夜道を歩いて、得体の知れない恐怖を感じたことがない人に、暗闇の怖さは伝えることは困難であると言える。しかし、似た経験に置き換え想像をすることは可能である。

つまり、経験によって構築された「感じる力」が言葉を読み解く力となっている。感じる力を学ぶ上で、言語と感覚との接点を、体験を通じて明確にすることは、経験を築き、次の「感じ」を読み解く力の準備となる。このことが美術教育において構築されることで、他教科において言葉が自身の経験と関係性を築くための「想像する力」の基礎になる、と言える。

そこで、個々の持つ「質感の感受」、つまり「感じる力」において、本研究では、擬態語を介した体験を用いる。その理由としては、擬態語は感覚的に認識が可能な点にある。観察を通して、皮膚感覚による直接的な質感の感受を行い、実体験を得るためである。対象物に直接触れ、手触りによって得られる実体の伴った体験は、表現に置き換える際に、想像の構築となって具体性を持つこととなる。

苧阪は擬音語と擬態語について次のように述べている。

擬音語・擬態語は感覚表現に根ざす感性語である。したがって視覚、聴覚、嗅覚、味覚、皮膚感覚（触覚を含む）の基本五感覚に分類できるものが多く含まれている。苧阪（1978）によれば、日本語の擬音語・擬態語を五感に分けて分類すると、聴覚による擬音語と視覚および触覚（皮膚感覚や痛み感覚を含む）による擬態語が三者でそれぞれ3割を占め、味覚と嗅覚は数例を数えるだけであった。人間の認知行動におけ

る視聴覚の重要性からみて、擬音語・擬態語が視聴覚で多いのは納得できる。しかし、触覚を基盤にする擬態語が多いという事実は特筆に値する。これは、日本人が触覚や皮膚感覚に感受性が鋭いこと、さらに触覚的感性が日本文化の感性の基底にあることを示唆しているものと受け取ることができる。⁶⁴⁾

苧阪は、著書『感性のことばを研究する』の中で、擬音語・擬態語のはたらきを心理学的に検討することを行っている。苧阪は其中で、擬態語を刺激語とし、その言葉が人に与える主観的な感覚を、強さ、または年齢、速さで段階的に表している。マグニチュード推定法によって数値化され導きだされた図2は、年齢・光の強さ・痛みの強さ・声の強さ・眼球運動の強さ・笑い声の強さ・泣き声の強さ・歩く速さ・雨の強さ、を示している。年齢以外は、横軸が「強さ（強度）」を表す。図の左から右に向かってスケールは弱から強へと変化している。横軸の上には、各刺激語となる擬態語が示されている。苧阪は、この結果に対し、「それぞれの語群でいずれも統計的に有意なイメージ喚起力の効果が認められた。」⁶⁵⁾としている。ここで、光の強さを取り上げ苧阪の分析を記述する。

ツヤツヤ、テカテカが50以下、上位からキラキラ、ギンギン、ピカピカ、コウコウ、ランラン、サンサン、キラキラの順となる。キラキラとキラキラでは後者が濁点付きとなるのみの差であるが、光の強さの印象ではキラキラがほぼ倍の感覚評価をもたらしている。この濁音付加が感覚強度の上昇をもたらすことは、他の擬態語でも確認されており（筆者は「濁音効果」と呼んでいる）、興味深い。印象強化の意味でも濁音付擬態語（擬音語）は大きな効果が期待されるのである。しかし、感覚印象以外にも、感情的含意が伴うので注意がいる。たとえば、「キラキラした目」と「キラキラした目」では感情的含意が全く異なっている。⁶⁶⁾

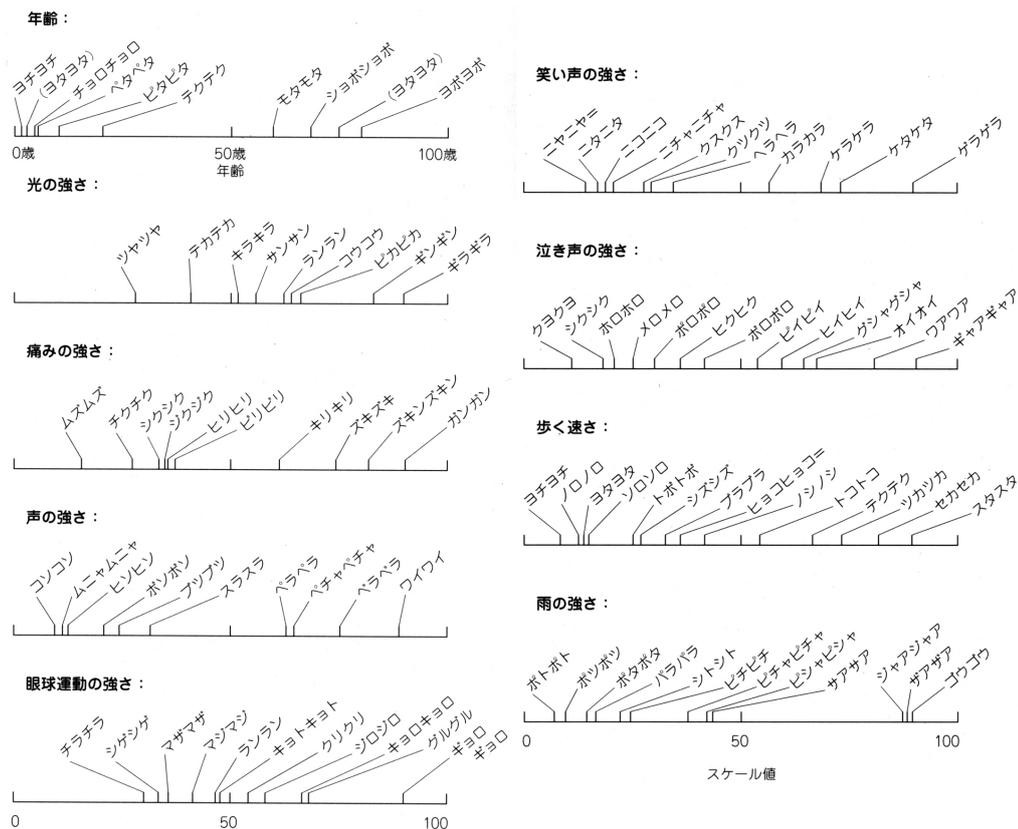


図2 マグニチュード推定法による結果

(荻阪直行『感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか』, 新曜社, 1999年, pp. 48-49)

図2からも解るように、擬態語の持つ微妙な差異は、感覚的にその違いを感じとり強弱として認識されている。そして、言葉の違いは、感覚、または感情の違いを表し、感覚的に伝達が可能となる。擬態語に含まれるものの「感じ」が、それを可能にしている。つまり、この言葉のニュアンスによって実体のあるものを擬態語で伝えようとした際、その伝え合いには、言葉であると同時に感覚を伝達することを可能にしている。

さらに、脳と身体の観点より、筋肉と脳との関係における実験からも、イメージする行為が筋肉に与える影響について示されている。イメージを描くことは、大脳だけが働いているのではなく身体に反応があるということについて、下記のような実験例がある。

この実験では、まず被験者の、全身のすべての筋肉をすっかり弛緩させ、くつろいでいられるように、あらかじめ訓練しておく。すると、どの筋肉に電極をあてて筋電図をとって見ても、波形にないまっすぐな筋電図しか取れない状態になっている。

いま、被験者の上腕の二頭筋に電極をあてておき、かなづちで釘を壁へ二度打ち込むイメージを描いてもらう。するとごく小さくではあるが、コン、コンに相当する二頭筋の二回の筋電図波形があらわれるのである。もちろん、外側からの観察では、腕は少しも動いてはいない。⁶⁷⁾

とし、「イメージを描くことは、たんに大脳だけが働いているのではなかった。筋肉でもそのイメージに関係のあるものは、やはりそれなりに参加しているのである。心身一如ということを如実にとり出した実験である。」⁶⁸⁾としている。

つまり、質感を表す擬音語である「コン、コン」は、脳のなかでイメージされた腕の運動だが、想像した内容が身体を連動させ、イメージと運動が発生していると言える。スポーツの分野で言えば、イメージトレーニングとして、自身の身体をイメージし実際には動かさず反復的に脳にイメージを作り上げることが、トレーニングの一環として行われている。さらに、催眠療法においては、患者が自身の記憶をたどり、表面化したイメージの分析によって心の問題から起こる身体の病気を、解決へと導くなどの例も上げられる。つまり、心と身体を形成するのに、想像することは重要な役割を担っていることが言える。

言語の中でも、擬音語・擬態語に関しては恣意的とは言えない要素があるとされる。つまり、音の響きや、状態を表す語には、身体を介した感覚がその言葉を支えているため、初めて聞いた擬音語・擬態語であったとしても、そこにはその言葉から感じられるイメージが、自身の経験をもとに直感的に連想され感じとることが可能となる。そこには、共通性がある。幼児期より、このような状況や動作を言葉に変換し、意味と結びつける経験をすることで、イメージの力は形成され、言葉の認識が始まると言える。

本論では、質感を感受するために擬態語を用いるが、次の3つの内容で利用する。①擬態語から質感をイメージすること、②五感を媒介した外界からの直接的な刺激による質感の感受、③擬態語を介して得た①と②の体験を基に美術作品へと展開する際に発生する質感の感受、となる。①は、自らの経験を基に擬態語の持つイメージを想起し、質感を感受する。直接的な五感による感受ではなく、過去の経験が質感を発生させている。過去の経験には、直接的な体験が含まれ、その記憶が対象の擬態語にイメージを与えている。②に

関しては、物の置かれた環境、状態を含め物質を直接感じる。そこから得られる刺激が、擬態語と結びつくことで質感が発生する。③に関しては、これまでの自身の経験が美的感覚を抽出し、擬態語と関係性を築き表現へと生成される。

擬態語は、言語のなかでも直接的に感覚の認識が可能であることから、言語とイメージ、そして質感との関係を構築することが可能であると想定し、本研究に用いることとする。

第1章のまとめ

第1章では、美術教育における「言語活動」のための基礎理論を示した。

第1節では、学習指導要領より言語活動が求められる経緯と、図画工作・美術における言語活動の目的を示し、第2節では、ソシュールと丸山の理論から言語構造を基に、美術教育におけるラングとランゲージュとの関係、また、美術教育における表層意識と深層意識について触れ論究した。言語の認識を一義的な捉え方ではなく、深層の意識を含み解釈することで、美術教育における言語活動の目的を示した。

第3節では、美術教育における言語活動の特質について論じた。言語活動について論じた先行研究を、分析し、美術教育における言語活動に対する認識を確認する。さらに、感覚器官と言語との関係を美術教育の視点で読み解き、体験的に言葉を捉えるために「擬態語」を活用することの可能性を論じた。

第1部第1章の註

- 1) 文部科学省,『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力,判断力,表現力等の育成に向けて～【中学校版】』,教育出版,2012年,p.1。
- 2) 同上。
- 3) 同上。
- 4) 同上,p.2。
- 5) 同上。
- 6) 同上。
- 7) 同上,p.3。
- 8) 同上,p.4。
- 9) 同上,p.4。
- 10) 同上,p.5。
- 11) 同上,pp.5-6。
- 12) 文部科学省,『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』,教育出版,2011年,p.14。
- 13) 1)に同じ,pp.13-14。
- 14) 吉井宏,「空間認識の方法と発達について—その(2)—オノマトペの発生と構造—」,『美術科教育学会誌』(5),1983年,p.97。
- 15) 同上。
- 16) 同上,pp.97-98。
- 17) J.カラー,川本茂雄訳,『ソシユール』,岩波書店,1978年,p.1。
- 18) 西川長夫,「甦るソシユール」,『フェルディナン・ド・ソシユール 一般言語学講義 第三回講義 コンスタンタンによる講義記録』,エディット・パルク,2003年,p.287。
- 19) 同上。
- 20) 丸山圭三郎,『ソシユール小事典』,大修館書店,1985年,p.37。
- 21) 丸山圭三郎,『ソシユールの思想』,岩波書店,1981年,pp.59-60。
- 22) 同上,p.61。
- 23) 西川,前掲書,p.288。
- 24) 丸山,『ソシユールの思想』,p.63。

- 25) 町田 健, 『ソシユールと言語学 コトバはなぜ通じるのか』, 講談社, 2004年, p. 20。
- 26) 丸山, 『ソシユールの思想』, pp. 79-177。
- 27) 同上, p. 79。
- 28) 同上, p. 80。
- 29) 同上。
- 30) 町田, 前掲書, pp. 30-30。
- 31) 丸山, 『ソシユールの思想』, p. 82。
- 32) 同上, p. 83。
- 33) 同上。
- 34) 丸山, 『ソシユールの思想』, p. 83。
- 35) フェルディナン・ド・ソシユール, 小林英夫訳, 『一般言語学講義』, 岩波書店, 1940年, p. 96。
- 36) 同上, p. 97。
- 37) 同上, p. 98。
- 38) 同上, p. 99。
- 39) 丸山, 『ソシユールの思想』, pp. 144-145。
- 40) 同上。
- 41) ソシユール, 『一般言語学講義』, pp. 99-100。
- 42) 町田, 前掲書, p. 218。
- 43) 丸山圭三郎, 『ソシユール小辞典』, 大修館書店, 1985年, pp. 63-64。
- 44) 丸山圭三郎, 『ソシユールを読む』, 岩波書店 1983年, p. 253。
- 45) 丸山圭三郎, 『言葉と無意識』, 講談社現代新書, 1987年, p. 9。
- 46) 同上, p. 155。
- 47) 森有正, 『生きることと考えること』, 講談社現代新書, 1970年, pp. 75-76。
- 48) 同上, p. 76。
- 49) 茂木健一郎 『脳とクオリア』 日経サイエンス社, 1997年, p. 11。
- 50) 丸山, 『言葉と無意識』, p. 74。
- 51) ジョン・デューイ, 栗田修訳, 『経験としての芸術』, 晃洋書房, 2010年, pp. 23-24。
- 52) 文部科学省, 『中学校学習指導要領解説』, 日本文教出版株式会社, 2008年, p. 8。
- 53) 丹野眞智俊, 『オノマトペ《擬音語擬態語》をいかす クオリアの言語心理学』, あい

- り出版，2007年，p. 32。
- 54) 丸山，『言葉と無意識』，pp. 23-25。
- 55) 茂木，前掲書，p. 17。
- 56) 荻阪直行，『感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか』，新曜社，1999年，p. 115。
- 57) 同上，p. 2
- 58) 浅野鶴子，金田一春彦，『擬音語・擬態語辞典 角川小辞典=12』，角川書店，1978年，pp. 11-12。
- 59) 同上，pp. 17-18。
- 60) 同上，pp. 9-10。
- 61) 同上。
- 62) 浅野，金田一，前掲書，p. 10
- 63) 宮沢賢治『注文の多い料理店（新装版）宮沢賢治童話集 1』，講談社，2008年，p. 10。
- 64) 荻阪，『感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか』，p. 35。
- 65) 同上，p. 47。
- 66) 同上，p. 50。
- 67) 藤岡喜愛，『イメージと人間 精神人類学の視野』，日本放送出版協会，1974年，pp. 186-187。
- 68) 同上，p. 186。

第2章 美術科教育における「質感」の基礎理論

第2章の目的は、美術教育における「質感」の基礎理論とそれを感受させる方法について論究することである。そのために、第1節では、ジョン・デューイと茂木健一郎の「質」に関する理論を整理し、本研究の主題となる「質感」に関する基礎理論を導出する。第2節では、美術教育において「質感」を感受させる方法の基本的な考え方として、「質感」と言語活動としての「擬態語」と関連させることについて述べる。

第1節 ジョン・デューイと茂木健一郎の「質」に関する理論

第1節では、ジョン・デューイと茂木健一郎の「質」に関する理論を整理し、ジョン・デューイ、本研究の主題となる「質感」に関する基礎理論を導出する。そのために、第1項では、ジョン・デューイの「感覚的性質」についての考え方を整理する。第2項では、茂木健一郎の「質感」についての理論を整理する。

ジョン・ロックは、自然の性質について、次のように分けている。第1性質は、対象のなかに確かに存在する実存的な質で、かさ、形、数、位置、運動／静止の5つを指す。次に、これらの第1性質は、感官を通してわれわれのなかに色、音、匂い、味などの様々な観念を生み出す。これら感覚的な質を第2性質と言う。さらに、第3性質については、第1・2性質を前提とし、それに依存するより高次の性質を指すと言う¹⁾。

以上のように、ロックは、自然の性質のなかで、色、音、匂い、味など我々の感官によって感受される対象を第2性質として分類している。ここでは、美術科教育において、子どもたちの直接的な経験となる「質感」についての基礎理論として、ジョン・デューイと茂木健一郎の所論を取り上げる。

1 ジョン・デューイの「感覚的性質」についての理論

ジョン・デューイは、『経験としての芸術』、『経験と自然』等によって自然の中の性質を分類し、芸術表現において扱う対象は自然の中でも第2性質となる「感覚的性質」(sense quality)であると述べている。

では、デューイは、自然の性質をどのように分類しているのか。デューイもロックと同様に自然の性質を次のように3つに分類している。第1性質は、次に示すような自然科学の対象で事物を関係として扱うものを指す。「物理科学の意図のために赤が緑と異なっているのは、振動に適用された二組の数に、或いはまた七色の中で二つの違った線の置き所に特異な意味を与えるのである。」²⁾ 第2性質は、次に示すような「感覚(feeling)の中では1つの性質は性質として存在する」もので、例えば、濡れている、乾いている、寒い、暑い、赤い、緑等の色、音色等、自然の直接的性質、感覚的性質となるものを指す。³⁾ 第3性質は、次のようなある状況の中での経験において、その状況が醸し出す雰囲気のようなものを指す。「経験には統一性があり、あのと時の暴風、あのと時の友情の破綻と言うような名称を経験に与えている。この統一性の存在は単一な性質から成っており、経験を構成する諸部分にはいろいろな変化があっても、この単一な性質はその経験全体に浸み渡っている。」⁴⁾

そして、デューイは、これらの自然の性質の分類の中で芸術の対象となるものは、第2性質となる「感覚的性質」であると、次のように述べている。例えば、絵画は色彩よって、音楽は音によって表現が形作られるように、芸術には、それぞれ特定の媒介がある。この媒介が質的全体を伝える。我々は、海の緑と木の葉の緑とは異なる「感覚的性質」として見て取る。性質とは、その性質が意味するものである。すなわち、その性質が属する事物のことである。芸術は、この「感覚的性質」を媒介を通して表現するのである⁵⁾。デューイの理論によると自然の性質の中でも芸術表現の対象は、第2性質となる「感覚的性質」である。では、この「感覚的性質」は、どのように認識されるのか。

「生活機構において、感覚された性質は、言葉がなければ予想的に苦感、快感、臭気、色、雑音、調音であり、言葉が起こると、それらのものは区別され確認されて事物の直接的性質となる。」⁶⁾ このようなことから、デューイによると、自然の中の直接的性質（「感覚的性質」）は、生活体の中に元々在ったものではなく、生活体以外の存在物が共に参加する相互作用の性質となる。従って、デューイが言う「感覚的性質」は、「それらに携わっている生活体の性質であると同時に事物の性質である」⁷⁾ と理解される。以上から、「感覚的性質」は、我々人間の感覚や経験と外的事物との相互作用によって認識されると捉えられる。

2 茂木健一郎の「質感」についての理論

ジョン・デューイが自然の性質について哲学的に捉えているものを、茂木健一郎は、理論神経科学という科学の立場から捉えている。ここでは、この茂木健一郎の「質感」の理論を整理する。

茂木もデューイが自然の性質の中でも第2性質、すなわち「感覚的性質」芸術の対象になるとしていたものを「質感」と対象化し、これを第2性質として分類している。

「ロックが、第1性質、第2性質というカテゴリー分けをして以来、『数』や『量』といった性質と、それ以外の『質』を表す第2性質の間には、深い断絶があるものと思われてきた。なぜならば、第1性質は、定量化が可能であるが、第2性質、すなわち、『質』は定量化が不可能であり、定量的な法則を導出することを究極の目的とする自然科学の対象にはならないとされてきたのである。このような視点からすると、『クオリア』などは、定量化が不可能な第2性質の最たるものであり、(何しろ、シンボルによって表すことが不可能だというのだから)、そもそも自然科学の対象にはならないということになる。」⁸⁾

そして、茂木は、この第2性質の内容として、次のようなものを上げている。薔薇の「赤」の感じ、冷たい水が喉を通る時の「ごくっと爽やかな」感じ、洗いたての猫の毛にふれたときの「ふわっと」した感じ、ピアノやヴァイオリンの音色に対する感じ等⁹⁾。

以上によると、茂木はロックの自然の性質の分類に則して自然の性質について、次のように分類している。第1性質は、数や量といった性質で、自然科学の対象となるものを指す。第2性質は、色彩、音色、猫の毛にふれたときの「ふわっと」した感じ等、我々の五感で感受するものを指し、これを「質感」(qualia)と命名している。そして、茂木は、この第2性質の対象となる「質感」の用語を次のように定義している。「クオリアは、私たちの感覚のもつ、シンボルでは表すことのできない、ある原始的な質感である。」¹⁰⁾

それでは、茂木の言う自然の中の「質感」は、どのようにして認識されるのか。このことについて、茂木は、第2性質、すなわち「質感」の認識は、大脳の中のニューロン(神経細胞)の発火、およびその間の相互関係によると、次のように述べている。

「『赤』が『赤らしさ』を持つのは、それがあある特定の波長の領域の可視光に対応する認識だからというのは、まったく間違った考え方なのだ。同様に、ピアノの音がピアノの質感を持つのは、ピアノの音が、ある特定の周波数の分布を持つからだというのも、まったく間違いだ。私たちは、認識のもつ属性は、あくまでも、脳の中のニューロンの発火、およびその間の相互関係によって決まるということ、(本書では)繰り返し議論してきた。」¹¹⁾

次に、「質感」の認識における全体と要素との関連について、茂木は次のように述べている。「例えば、テクスチャ、端、形、などは、すべての認識の要素である。また、視野の中における位置も、認識の要素の一つである。(中略) これら認識の要素はすべて一般的な意味での『クオリア』であるとみなすことができる。」¹²⁾「認識の要素は、認識の時空の中の『点』の持つ性質であるとみなすことができる。」¹³⁾

この「質感」の認識における要素と全体との関連については、次のように解釈される。「例えば、我々が『赤いバラの花』を見ているときに、形・色・テクスチャ・花が右に動いているという動きについて、我々はこれらそれぞれの要素を『質感』として感受している、ということである。そして、我々が『赤いバラの花が右に動いている』と対象を全体として認識するときには、形や色などの要素は、点としての性質になるということである。」¹⁴⁾以上、第1節では、美術教育において指導内容となる「質感」の基礎理論を得るために、ジョン・デューイと茂木健一郎の「質」に関する理論を整理した。デューイは、ロックと同様に自然の性質を3つに分類し、この中で芸術表現の対象になるのは、第2性質となる「感覚的性質」で、これは、我々の感覚や経験と色や音等の自然の直接的性質との相互作用によって認識されると述べている。次に茂木健一郎も自然の性質について、ロックの分類に則して、第1性質は数や量などで自然科学の対象になるもので、第2性質は、自然科学が対象としてこなかったもので言語等のシンボルでも捉えられない色彩や音色、猫の毛の「ふわふわした感じ」等の「質感」を指すとしている。そして、この「質感」の認識は、大脳の中のニューロン（神経細胞）の発火、およびその間の相互関係によると述べている。ジョン・デューイと茂木健一郎の「質」の理論に共通することは、いずれも自然の中の性質でも数量等として捉えることのできない色や音等を第2性質と捉え、これを「感覚的性質」または、「質感」と特定していることである。そして、デューイは、芸術は、この自然の性質の中の「感覚的性質」を、媒介を通して表現するものであると述べている。

第2節 美術科教育において「質感」を感受させる方法

この第2節は、美術科教育における「質感」を感受させる方法について論究する。そのために第1項で深層意識と言語との関連について、第2項では、擬態語と「質感」との関係性について論じる。第3項では擬態語を介した質感の感受と価値創造に関する理論について、第4項では、言葉の生成と体験との関係性についての構造を論じる。

芸術は、自然の「感覚的性質」を、媒介を通して人々が「質感」として感受できるように形作る。従って、美術科教育においては、生徒が様々な表現を通して「質感」を感受できるようにすることが必要となる。そこで、本研究においては、授業実践を構想する上で、「質感」と表現媒体との感覚的なつながりをつくるために擬態語を用いる。

表現活動を行う児童生徒にとっては、体験的に様々なことを認識することは欠かせない要素である。そこで、その多くが当たり前のように表現へと展開している制作過程における体験を、意識的に表出させ、感覚を認識することが必要となる。擬態語（例：ごつごつ等）から感じられる感覚的な経験は、制作の段階を経ていくことで質的な変化が起き作品へと生成されて行く。この変化が明解に確認できるためには、制作者の感覚的な体験を知ることが必要となる。つまり、「ごつごつした感じ」は、意識的な経験を通すことで言葉の持つイメージと感覚との照らし合わせが行われ、その経験は、言葉と体験が合わさって得られたものとなる。そのため、その感覚は言語を介して他者と共有が可能となる。

また、擬態語を用いることで、感覚に対し取舍選択が行われることが想定される。その経験が表現に与えるものは質であると考えている。つまり、自他において発生する感覚への問いかけは、明確な目的を持ちながら適切な表現を獲得するために、思考が行われ、他者、環境によって相互的に感受すると想定される。そこで、体験により表現に質が発生し、作品が生成される場面を分析することで、言語活動の重要性を認識することにつなげる。

1. 深層意識と言語

茂木は、質感の感受における経験について北極圏に住むイヌイットの人々と画家のパウル・クレーの経験を例に次のように説明している。

一年中雪や氷に囲まれた北極圏に住むイヌイットの人たちは、「白」を表す言葉を多数持っているという。日本人は、感覚的クオリアにおいては、雪や氷が示す様々な「白」の情報を同程度の豊さで捉えているはずである。しかし、日本人は、イヌイットの人たちが発達させたような、白をその微妙なニュアンスにおいて切り分けるような、細やかな志向性の体系を持っていない。

ドイツの画家パウル・クレーは、アルジェリアへの旅行で、色彩に目覚めたということを告白している。もちろん、この告白は、クレーがアルジェリアに行くまで色の感

覚的クオリアを感じていなかったということの意味しているのではない。クレーの告白が意味しているのは、アルジェリアに旅行した時に、それまで持っていた感覚的クオリアのレパートリーに、より細かい志向性の網目が貼りつけられるようになったということであろう。

画家は、たとえそれに対応する言葉を持っていなかったとしても、一般人よりもきめ細かく、色に対する志向性のラベルづけをしているということになる。このような、細やかな志向性のネットワークが成立して、初めて細やかに色を表す言葉も成立する。

15)

つまり、イヌイットの人々もクレーも、自身の今いる環境において、日々の生活や芸術を介し「質感」を感受し深層意識を構築している。しかし、イヌイットの人々のように種々ある雪や氷と触れる日々がなければ、雪や氷を表す白の微細な違いを認識することはできない。そして、クレーのように、旅行という経験を通じて、新たな経験をしたことで、これまでの感じていたクオリアとの比較によって、その環境における色の豊さを感受することが可能となった。イヌイットの人々は、雪や氷の多い環境によって雪や氷に対する細かな差異を築き、その色は言葉によって分けられ、共通の認識を築くこととなる。クレーが色彩感覚に目覚めたのは、色に対する微細な違いを常に意識していたことが根底にある。

しかし、アルジェリアという場に行き、その環境に自身が入ったことで、クレーは新たな感覚的クオリアを経験することができたと言える。環境と状況が経験に働きかけることで、深層意識は築かれ、生活や芸術に反映されると言える。続けて茂木は、「言葉とは、脳の中に豊かに発達した志向性のネットワークという氷山の、水面から上に出たほんの頂点に過ぎないのである。」¹⁶⁾とやっている。つまり、深層意識は、膨大な量の情報を脳に築き、その一部を言葉や美術表現として表出している。

ある環境において発生する質感の感受は、経験を通して深層意識となり心のなかに存在している。このことは、ひとの豊かさを築き、人間形成の支えとなっていると言える。美術教育において、質感の感受による経験は、これまでの経験や深層意識との差異を発生させ、豊かな感性、言葉を生み出すことにつながる。つまりイヌイットの人々の「白」を表す言葉と質感とは、経験を介して結ばれ、深層意識となって日々の生活を支えていると言える。美術表現においても、色や形、素材による質感を感受し、深層意識に触れることで絵画表現等に至っている。

しかし、そこで感じたことを他者と共有するためには、言葉が欠かすことのできない要素としてある。それは、事物のより細かな分化によって、表現を行う際の取捨選択が発生することである。このことが、美術表現におけるクオリティとなって表れると言える。児童生徒には、当たり前前に表現へと展開している制作過程における経験を、意識的に表出させ、質感を認識させることが必要である。

本研究で利用する擬態語（例：ごつごつ等）から感じられる感覚的な経験＜質感の感受＞は、制作の段階を経ていくことで質的な変化が起き作品へと生成されて行く。この変化を明解に確認するためには、制作者が感覚的な性質＜質感＞を認識することが必要となる。つまり、「ごつごつした感じ」は、意識的な経験を通すことで言葉の持つイメージと感覚との照らし合わせが行われ、その経験は、言葉と質感につながりを与える。そのため、その感覚は言語を介して他者と共有が可能となる。

自他において発生する感覚への問いかけは、明確な目的を持ちながら適切な表現を獲得するために、思考が行われ、他者、環境によって相互的に感受すると想定される。体験により、表現に質が発生し作品が生成される場面を分析することで、言語活動の重要性を認識することにつながる。「言葉を体験的に捉える」こと、つまり、擬態語（例：ごつごつ等）からイメージした内容は、実際に物に触れるなど五感を通して観察し、その質感の感受と言葉とを照らし合わせながら認識することで、美術教育における体験となって蓄積される。蓄積された体験は、基盤となり、感覚と言葉とをつないだ美術表現として認識することになる。このような経験は、質感の感受を介して、言語、表現、実体験がつながりを持つことを明確にするものであり、その思考は発展的に周辺へと影響を与え、自身の価値を築くことになると言える。

2 擬態語と「質感」との関係性

荳阪直行は、擬態語について次のように述べている。「擬態表現に共通してみられるのは、それが視覚や触覚の感性を通して自己の身体図式や自己意識に根ざしていることである。」さらに、「擬音語や擬態語は、感覚や身体行動を「運動」あるいは「動き」という次元で表現する特性を持つと同時に、心の動きのダイナミックスを上手く表現するユニークな言語である。」と述べている¹⁷⁾。つまり、擬態語や擬音語は、言語の中でも特に感覚とともに認識され、そこには、自己意識や運動としての働きがある。感覚に直接的に関係性を築くことで、幼児から大人まで共通して認識できる言語である、と捉えることができる。

筆者自身の経験として、駅で電車を待っている際に聞こえてきた親子の会話の中に、「手をパッチンして」といった場面があった。これは、親子がお互いの手の平と手の平を勢いよく一瞬合わせ音を鳴らすような行為であった。「パッチン」という言葉は、擬音語として、手と手がぶつかる音を表しているが、その音には、「手を合わせて」や「手をぶつけて」といった言葉では認識できない性質が含まれている。「パッチン」という行為の中には、手の平がお互いにぶつかるまでの速度や、あたる瞬間を想像させる性質を持っている。それが、行為を行っている当人のみではなく、第三者である筆者にも認識が可能であるということは、恣意的であるという言語の性質とは異なる性質を持っている、と言えるのではないだろうか。五感によって得た感覚が擬態語・擬音語の基盤を構成しているのであれば、そこには、自らの身体で体験し感じたことが言葉の意味をつくっており、この直接的な体験は、他人も同様の経験を得ていることによって、より感覚的に共通の認識を持つことが可能となり、擬音語・擬態語にしか存在しない関係性が構築されていると言える。

言語には、一般にソシュールの言ったように、その音と意味に非必然的な性格がある。しかし、擬音語・擬態語には、必然的とは言えないまでも、ある程度合理的な結びつきがある。つまり、五感を介して得た体験は、言語との結びつきによって「感覚の伴った言葉」となる。

視覚的に体験したことや触覚的に体験したことが擬音語・擬態語となって表記された時、ある程度の合理的な統一を持っており、それは、聞こえる音や身体における運動が共通性を持たせる役割を担っていると言える。そこで、学校教育の中で擬態語を利用する意味を導くと、質感を通じて得る言語<擬態語>には、他者との感覚による共通認識を可能にする点が上げられる。言語を通じて伝え合う行為の中には、人間の原始より続く「感じる」こと、つまり、身体を通じた感覚と言語との関係によって、言語の本質的な理解が得られる。さらに、美術教育の持つ美的質は、擬態語によって質感の獲得が発生し創造への入り口が発生する。そして、質感から得た直接的な体験は、形や色と結びつき、新たな言葉の意味を形成する。擬態語から得た「感じ」は、美術によって新たな要素を纏い、作品に「質」を与えることとなる。

続いて、「質」についてロックの論よりまとめ、言語<擬態語>と「質」との関係性をソシュールの論よりまとめる。

質の変化について佐々木健一は、ロックの考えを次のように示している。第一性質をかさ、形、数、位置、運動／静止とし、第二性質を、第一性質から感官を経て得る色、音、

匂い、味など観念としている。そして、その二つの構成に基づいて第三性質として美的な質が現象するとし、「第三性質は、第一・第二性質を前提とし、それに依存するより高次の性質である。」¹⁸⁾ と言っている。例えば、撮影対象を擬態語を介在させず見たとしたら、そこからは、第一性質であるかさや形、位置を主として捉えることができる。そして、擬態語を介在させて同じものを見ることで、対象は、触覚や嗅覚、聴覚等を通じて、その質感を得る。さらに、写真によって撮影され、それをもとに美術作品を制作することで、第三性質へと変化する。つまり、意図的に擬態語を介在させ、写真を媒介することで、対象から得られる質は変化すると言える。質の変化は、同時に言葉の概念の変化でもあると考えられる。擬態語は、質感を通して感受したという経験によって新たな意味が加わり、擬態語に対する言葉の概念は変化したと言える。

擬態語・擬音語は、身体感覚との直接的な結びつきがあり、五感から得た感覚は擬態語・擬音語となって言語化されている。さらに、例えば、歩く行為を表す擬態語・擬音語には、「トボトボ歩く」や「サッサッと歩く」「テクテク歩く」など、同じ歩くという言葉の意味であったとしても、歩く速度や心情の違いを感じさせることができる。そこには、質感が伴い「感じ」を言葉の中から感受することが可能となる。つまり、「歩く」ことの質の違いを表現することが可能となる。そこで、擬態語・擬音語は、心情を表す言葉として、人間形成に豊かさを与えることが可能な言語である、と想定できる。幼児時期より続く身体感覚の伴った言葉の存在は、言葉に含まれる感情を色鮮やかに表現することへの基盤になると考えている。言葉の意味は、その鮮やかさを伴い、自身の言葉として生成すると言える。

3 擬態語を介した質感の感受と価値創造に関する理論

では、擬態語を感受することによってどのような意味が含まれるのか。松原郁二は、「感受」について次のように述べている。

感受するということは、人間が取り組む対象を得た瞬間にはたらく心情であり、または人間の夢が突然展開して観念の世界にビジョンを形成する活動である。この新しく感受したものは、まだアナログ的なもので、カスミのような姿で未来像の理想化 (idealization) が動き出したところである。¹⁹⁾

そして松原は、感受を含む価値創造活動の流れを図3のように示している。

図を読み解くと、情操（感情）は「生来もっているものに次々と人生生活の諸経験を加えて潜在するパーソナリティの母体となるもの²⁰⁾」とし、その情操が新しい情報を得たり、具体的なモチーフをとらえたとき、情緒となって問題との対決が意識される。そして、問題意識を持つことで、取り組む対象を得た瞬間に心情が働くことを「感受」したと位置付けている。そして、問題意識によって芽生えた感受は、発想となって結晶化され、内的生命力（soft ware）より抽出され、精神的真実界から具体的現実界計画への入り口を形成することとなる。続いて具体計画によって、自身の知的認識によって評価し、実現行動に移せるよう思考計画する。その計画のもと、実現行動へと進み、行為によって実在としての具体的な存在の生成へとつながる。そのことにより、新しく得た実像が成果となって表れる。この一連の流れが、外的能力（hard ware）として生成されることを松原は、「文化財のエッセンスや創造によって得た実力は、よりよく生きる人間のハードウェアとして、

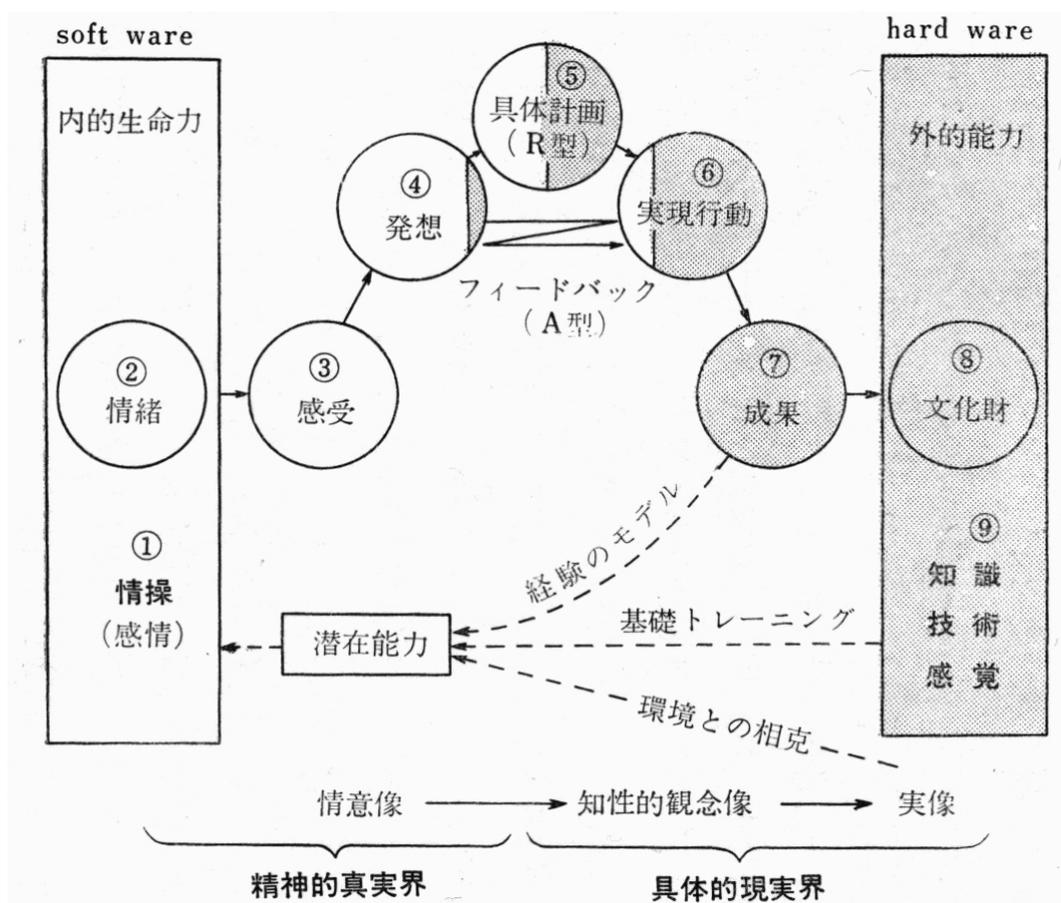


図3 価値創造活動における soft ware と hard ware の関係
 (松原郁二, 『人間性の表現と教育—新しい美術教育理論』, 1972年, p. 45)

新しく加えられた人間能力として生かされていくものである。」²¹⁾と述べ、そのことによって蓄積された知識、技術、感覚が潜在能力となって、新たな情操を形づくる、としている。

では、美術教育における感じる力を形成するには、どのようなことを意図すればよいのだろうか。

学習の基盤とはなにか。それは、「思考する身体」をつくることではないだろうか。五感を介しこれまで得た知識を感情と共に表現することが、社会に生きるということである。人間が意思を持ち、コミュニケーションする環境は、心を築き、伝達し、読み取るといった一連の関係性がなくして成立はしない。どれだけ膨大な知識を得たとしても、人間社会には、心という抽象的な概念が存在し、それは、自身のみではなく他者も同様に持ち、感情を伝え合うことで社会が成立している。時を感じる、風を感じる、色を感じる、他者を感じるなど、人間社会は定まった事物よりも目には見えない、そして変化し続ける事物によって構成されている。学校は、人間を育てる場であるとするならば、そこから「心」の存在を無視することはできない。知識を得る児童生徒は、心を持った人間である。そして、人間にとって多くの変化がある時期に、義務教育が存在するのは、心をつくる時期であることが意味されていると言える。

そこで、現在学校教育で求められている言語活動は、言語を通じたコミュニケーションの能力の育成を行う一方で、心の世界を感じる経験を行うことが、言語活動によって形成される必要があると考えている。つまり、本論文で言う「質感の感受」は、心を認識する重要な役割を担っている。上記で例示したように、歩くという行為そのものに心を感じさせるのは、それを修飾する擬態語・擬音語の存在である。そして、美術教育では、この言葉の印象を表現によって具現化し、色彩や形によって感情を表に提示することを行う。つまり、言葉に含まれる目に見えない心の形が、美術表現によって表現される。このことは、感じたことを表現する力、つまり先ほどの社会のことに当てはめて考えると、自身の思考を表に出す力に置き換えることができる。言語活動は言葉を使う訓練や、コミュニケーション能力を育成することと同時に、質感の感受を通し体験的に言葉を認識することが求められる。これは、体験の経験化を示す上で欠かすことのできない過程の一要素を担っていると言える。

松原郁二は価値創造について次のように述べている。

人間は、実存的な生活の場で、何かの問題と対決して、具体的にその問題解決に当たりハードウェア（外的能力）を駆使してそこに結果を出して（価値を創造して）はじめて、その人らしさが第三者にわかるし、自分でも知ることができるのである。そのこととは逆に、人間がいかに多くのハードウェアを、百科事典ほど充実して持っていたとしても、それは、ばらばらの部分能力のままであって、一つのまとまった価値にはなっていないのである。すなわち人間は、絶えず自己に対立する問題と対決し、自己のハードウェアを駆使しながら、その問題を解決する行為の中で、またその成果として得た仮の姿によって、自己を肯定していくものであって、人間は常に、対象とともに生きるところに、その真の姿を見ることができるのである。すなわち価値創造の中に人間性の表現を見ることができるのである。²²⁾

また、丸山圭三郎はソシュールの言葉を用い、次のように記述している。

創造的活動は、結合活動にほかならず、新たなる結合の創出である。しかし、この結合はいかなる素材から構成されるのか。それらの素材は外部から与えられるものではない。ラングがラング自身の中から汲みあげねばならないのだ。ラングは、自らの布地を用いて作ったつぎはぎ細工から成るドレスである。²³⁾

つぎはぎの小片である言葉は、自らの経験によって概念が形作られたものであり、それが組み合わさり創造は構築されている、と捉えることができる。つまり、そこには独創性が内在していると考えられる。つぎはぎそのものは一人一人の唯一無二の感覚によって存在し、またその組み合わせも決して他人と同じになることはない。さらに、その構築は必ずしも一直線に進むものではなく、組み直すことで新たな面を見出すことにつながる。汲み上げられた言葉は周囲と差異を築き、質となって作品に反映されると言える。

つまり、美術表現における言語は、言葉の概念が周囲との摩擦によって構築され、その概念が高次となり美術表現としての意味を成り立たせる。美術科教育における活動を通しての質感の感受は、言葉の高次化を可能にし、ソシュールの語る「既成の意味の受け渡しをしているのではなく、これまでは存在しなかった意味を生産している」という言葉につながる。生徒は、擬態語の概念を、表現媒体との関係性による思考を経て、意味のつくり変え、新たな概念構築を行う。このことは作品化によって得ることであり、作品は制作過

程を経て重層化される。

この一連の流れは、人間にとっての普遍的なことであり、美術表現に関わらず様々な事物の「質」に関わる内容であると考えている。擬態語を介在させた質感の感受は、人間の原始より持つ力にアプローチすることで、美術教育における教材としての有効性を示唆し、美術教育における他媒体への横断的な活用を現実的なものとする。

この第2節では、美術教育において「質感」を感受させる方法を論究した。第1項では深層意識と言語との関連について、茂木の理論より、イヌイットの人々とクレーの事例を基に論じた。第2項では、擬態語と「質感」との関係性について、擬態語の言葉の持つ性質について苧阪と金田一の理論を用い論究し、ロックの質に関する分類を基に、質感の差異によって形づくられる言語の概念についてソシュールの理論を用い論じた。第3項では、松原とソシュールの理論より、擬態語を介した質感の感受と価値創造との関係性について論究した。

4 言葉の生成と体験との関係性についての構造

佐々木正人は、視覚と触覚との関係を『からだ：認識の原点』の中で、視覚について次のように触れいている。

視覚に属するとされる距離、大きさ、空間内の位置などの知覚のような、視覚に特権的と考えられている性質は、触覚的な経験によって始めて可能となるものにすぎず、視覚に固有な対象の性質は光と色の2つしかない。見るということは、手で触れて対象を知ること、すなわち触覚的な対象把握の「徴し（マーク）」にすぎない、としている²⁴⁾。常に外界と接している「見る」という感覚は、その意識下において、その他の感覚が「見る」ことを成立させている、と捉えることができる。このことの構造について佐々木は、図4のように示し、次のように述べている。

我々が意識的体験として経験するのは、海面の上に顔を出した、感覚体験のほんの一部を占める「見る」ということにすぎない。実はその下部には、他の感覚モダリティーに由来する数倍の感覚体験の層が重なり横たわっている。そして我々は意識下において見えをもたらしている“下位”の感覚的起源の存在について通常はまったく自覚することができないというわけだ。²⁵⁾

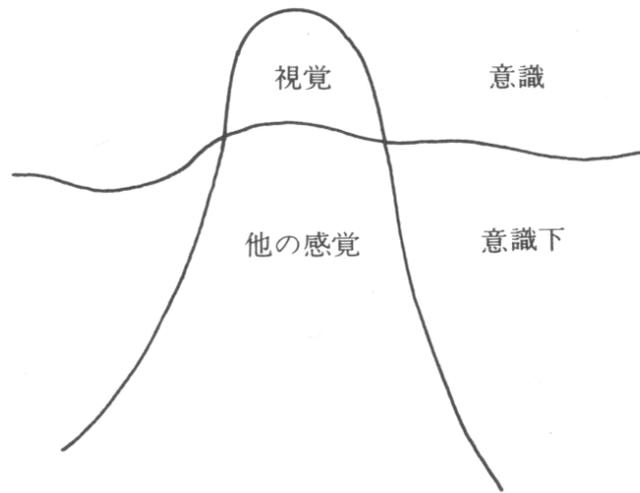


図4 感覚優位の「層理論」
 (佐々木正人, 『からだ：認識の原点』, 東京大学出版会 p. 38)

つまり、言葉と感覚とのつながりから言えば、何かを見るという行為と、その時の言葉とのつながりには、必ず他の感覚器官が関係をしていることになる。触覚を含む他の感覚器官が内包していることによって、視覚を通じた質感の認識が可能となると言える。触れた感じ、聞こえてくる音、その場の匂いを感じることの体験は、見たものが徴となって記憶されると言える。

人間形成が、様々な感覚を得て身体と心を築いていくこととするならば、言葉の持つ豊かさを、言葉の意味の理解のみではなく、感覚との関係性を築く中で認識することが重要であると言える。このことは、環境や状況によって言葉の意味が変化する中において人間の営みが成立していることを踏まえると、その重要性は明らかと言える。そして、質感の感受を特別な経験にするためには、学びのなかで視覚や他に感覚器官と言語との結び付きに意識を向ける必要がある。

第2章第2節では、色の感じ方の違いについて、その違いは環境において発生することをイヌイットの例で示した。視覚が意識下に存在する触覚的な対象把握の「徴し(マーク)」にすぎないということは、「見る」という行為が視覚と触覚との相互関係において成立していることが理解できる。雪の存在を生命の境界線となるものと認識するイヌイットの人々にとっての雪と、一年間の中で数日のみ感じ生活に大きな支障をきたさない人々にとっての雪とでは、触覚を通して得る雪の性質は異なる。そのため、視覚においても感じとるこ

との質に違いが表れる。微細な差を感じとる力は、経験を通じた五感の感受による体験によって形成される。イヌイトの人々は、生活を介した感覚の経験により雪を分化することが可能になったと言える。その結果、雪を見れば、様々な自然現象について推測が可能となり、行動をすることができる。このことは、質の差を読み解く力として、芸術活動にとってはクオリティを示していると言える。

つまり、本論文に置き換えると、擬態語という質感の感受を発生させる言語の存在が、「見る」という行為に質的な違いを生じさせる。デジタルカメラを持ち対象を「見る」こと、またさらに言語に対する意図的な質感へのアプローチによって「見る」という行為は、意識下においてイヌイトの人々の様に、目的のための意味を生成することになる。

佐々木が「見るということは、手で触れて対象を知ること、すなわち触覚的な対象把握の「徴し（マーク）」にすぎない」と述べた様に、目じるしとなる「見る」という行為を触覚とともに発展的に扱うことで、美術における質感の感受はクオリティを持った目的＜表現＞のための手段となる。「見る」という意識の中に、発生する触覚や他の感覚器官による感受が内在しているということは、裏を返せば、触覚や他の感覚器官による感受の変化によって「見る」という行為に変化を与えることとなる。触覚による質感の感受の複雑化、強化は、同時に視覚の目的を明確化することにつながると捉えることができる。感覚の総合的な発展、つまり、視覚情報のみを意識化するのではなく、同時に全ての感覚を意識の深層で扱うことで、美術における個のこだわりを見出すことができる。

例えば、作品を鑑賞する際にも、見る行為によって、質感を感受する中で、自身のこれまでの経験において体験した感覚に置き換えることが考えられる。実体験として得た経験が、作品の色や形、質感と自身とをつなぎ、感受となって意識に働きかける状況が形成されることは、作品を読み解くことの本質的な意味になると言える。視覚における「見る」行為のなかに、他の感覚器官による質感の感受を同時に、そして意識的に発生させることで、作品を深く読み解くことや、自分なりの感性における読み解きが可能となる。

続いて、意識と言語との関係について、丸山は次のように述べている。

世界のロゴス化とは、それまで分節されていなかったマグマの如き生体験の連続体に区切りを入れて、これを観念なり事物なりのカテゴリーとして存在せしめることなのである。²⁶⁾

つまり、言語が認識されるには、連続的に発生している意識体験が前提となる。そして、その意識体験が実体と共に差異化されることで分節され、意味の形成が始まると考えることができる。

そして、表層のロゴスと深層のロゴスとの関係では、意識としてのランゲージをラングとして表層へと押し出すために、これまでの自身の経験がその差異化を行う。連続的に発生する意識体験は、自身の経験という判断材料によってラングとして他者に伝達可能な物として示すこととなる。そしてそれは、丸山が示す図5のように、ラングとランゲージは分別された存在ではなく、共に有する意識のなかで発生する。深層のロゴスとして下

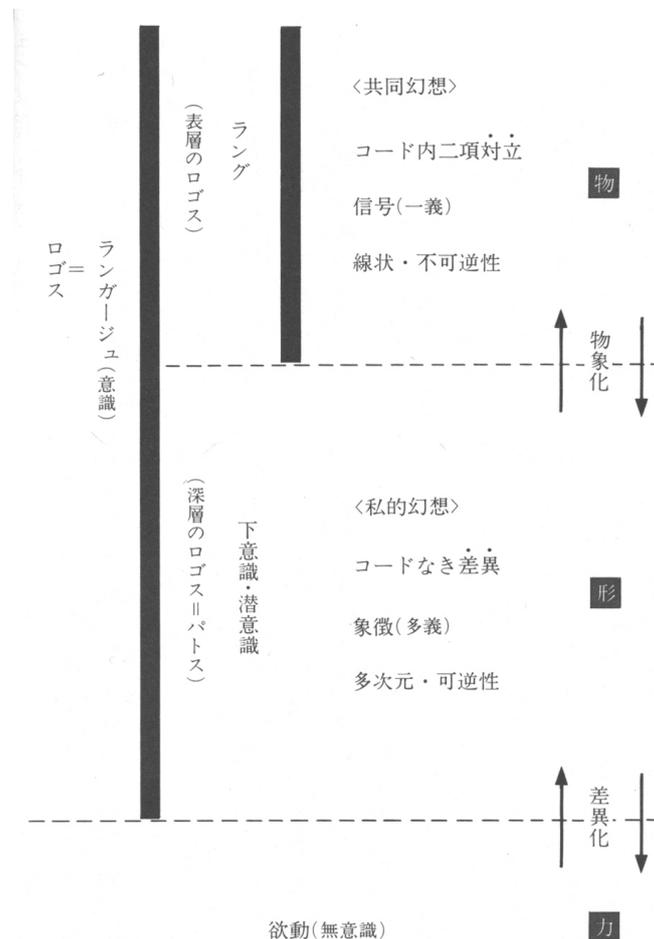


図5 意識と無意識の構造

(丸山圭三郎, 『言葉と無意識』, 講談社, 1987年, p. 180)

意識や潜意識において、コードなき差異や象徴が流動するなか、信号となって物象化されることで、視覚として情報が感受されている。人が常に表層意識において言葉を用いることは、深層意識より表層意識への物象化の存在が、常に受ける感覚を特定した視点として得ることを可能にしている。そのコントロールは、差異化された言葉が深層意識に働きかけることで始まる。本論文においては、その役割として、擬態語が設けられる。感覚は擬態語によって深層意識に触れ、深層のロゴスとして常に流動する象徴のような存在を五感によって獲得し、差異化によって表層のロゴスとして明瞭化する。

言葉の本質的な理解を求めたとき、そこにはその言葉の持つ質感について理解する必要がある。茂木は、このことを次のように述べている。「例えば、『さわやか』という言葉は、心の中でしばらく共鳴させてほしい。その時に感じるある種の抽象的なクオリアが、『さわやか』という言葉の意味を支えているのだ。」²⁷⁾つまり、言葉の意味や理解には、人間の持つ感じる力が、言葉の理解、言葉の意味を構築している。丸山が述べていたように、幼児が電車というものの意味を、比較によって徐々に理解して行ったように、言葉の意味は、「感じる」ことが入り口となって、内容の比較を行い構築して行くと言える。つまり、感覚が唯一無二である以上、言葉における他者との完全な一致は存在していないことになる。

言葉の意味は、人間同士のつながりや暗黙の了解によって存在する不安定で、曖昧なものである。しかし、その反面、共通の記号としての言葉は、自己の中でのみ明瞭であった「感じ」を、外部に示し伝えることを可能にする。そして、その記号によって、他者が何を感じているのかということ、自身の中にある感覚と照らし合わせることで、理解することが可能となる。抽象的な感覚を他者が理解可能なものとして外界に示したものが記号としての言語であり、その言語が理解可能であるということは、同様の感覚を経験したことがあるということとなる。

言語理解にとって、言葉と経験との結び付き、そして、自身の感覚を伝え合うことの経験に大きな意味がある。学校教育において、個の中に発生する感覚を伝え合うことは、言葉の意味をつくる経験となる。言葉の本質的な意味は、経験によって得られた要素を伴い常に更新され、新たな意味として形づくられるものである。このことは、個から外界に向け発信することで、必要になるため、他者の存在が必要不可欠となる。学校教育において、自身以外の児童生徒に、得た感覚を伝える行為は、言葉の意味を得ることにつながり、言葉の本質的な理解にとって、重要な役割を担っている。つまり、図画工作、美術によって発生する感じたことを色や形で示すことは、感じたことの抽出であると同時に、言語化に

よって言葉の意味を進展させる機会でもあると言える。抽象的で個人に委ねられる感覚を言葉とつなげ、他者と共有する経験は、言葉の意味を更新させることとなる。

言葉の存在に対し、経験が意味の更新を行う。そこで学校教育において、感じたことを示す行為、つまり、質感と言葉のつながりを理解し、言葉の意味として構築することは、言葉の本質的な理解の場となる。

そこで、本研究では、ひとつの言葉を用いて、その言葉の持つ質感を他者と共有しながら作品化する経験の流れのなかで、言葉の意味が体験によって更新されることを示す。経験の複合によって言葉の意味は形づくられるとするならば、言語活動の重要性が問われる現在の学校教育において、図画工作、美術を介して得た質的経験は、感覚の共有としての言語の重要な学びを担っていると言える。

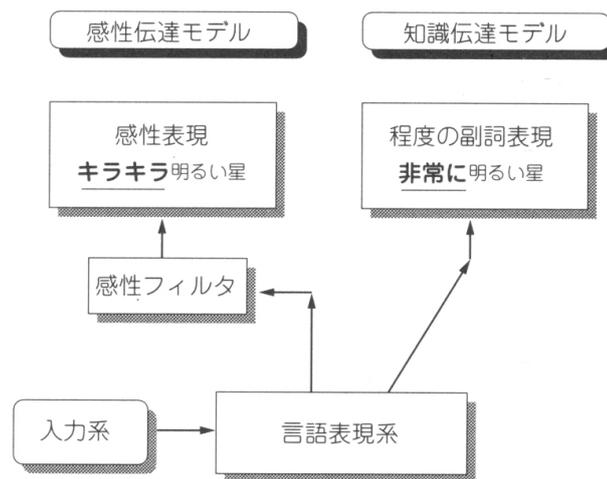


図6 擬音語・擬態語の認知モデル
(苧阪直行, 『感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか』, 新曜社, p. 7)

続いて、苧阪の示す図6より言葉の認識において、擬態語・擬音語がどのように認知されているかを論じ、擬態語利用の意味を論究する。

五感を通して入力された情報は言語表現系において感性伝達および知識伝達の二つのルートに分かれると想定されている。前者は「感性フィルタ」を通して擬音・擬態表現されるのに対して、後者では程度をあらわす副詞によって量的、質的な知識が表

現される。²⁸⁾

ここに感覚的言語としての重要性がある。感性フィルタを通して表出された表現は、そこに、身体感覚による認識が内在している。つまり、その言葉の音の響きによって、これまでの自身の経験に触れ、感覚的に認識が発生する。ここに、言語が恣意的である、と言いつれない言語としての特徴がある。苧阪（1999）によれば、擬態表現に共通して見られるのは、それが視覚や触覚の感性を通して自己の身体図式や自己意識に根ざしているものであるとしている。苧阪はさらに、擬音語・擬態語について「擬音語や擬態語が主観的な知覚印象の質（クオリア）を的確に運ぶキャリアーであり、主観印象をアフォードする（担う）はたらきをもつことに気づいた。」²⁹⁾と述べ、擬音語・擬態語を「クオリアの言語」³⁰⁾と示している。

つまり、人が何かを感じ表現するという事は、連続体となって存在する膨大な感覚情報より経験との照らし合わせが発生し、そのなかより特定した感覚の感受、または、共有が行われる。そこには、原始より続く質感の感受が擬態語・擬音語に含まれ認識されることにより、途切れることのない膨大な感覚情報に差異を築き、特定された感覚として感受、伝達が可能となる。

図画工作、美術の授業内で、言葉と質感とのつながりを築くことは、美術表現をより具体化する一方で、広がり続けるイメージに特定した言語によって身体感覚や心情を含ませた表現へと導くこととなる。このことは、恣意的である言語に共通の感覚を築き、伝達するといった大きな役割を担っている。美術表現によって構築された「感じる力」は、心の世界を明瞭化し表現を介した意思伝達を可能にする。

本論文では、見るという行為に擬態語とデジタルカメラを介すことで、言葉を特定の角度で捉え、意識に働きかける構造を構築する。擬態語をきっかけに、外界の刺激を感受し体験を得て、これまでの経験が象徴をつくり、デジタルカメラによって物象化する流れをつくる。このことにより、美術作品として意識の表層へと押し、言語化＜表現＞が生成される。ここに、本研究の核が存在する。そこで、この流れが認識できるよう図式化を行い図7に示す。

図7では、言葉の生成が体験を介して生まれることを図で示している。内界と外界との関係性について、冰山に例え、海から出て見えている部分を外界とし、海の中の見えていない部分を内界とし、その構造を利用し図解している。

体験の場面では、環境と状況によって場がつくられ、そこで児童、生徒は、外界からの刺激を受ける。それは、学校での美術の授業という環境において、グループにて擬態語を介した五感による観察を行うという状況が、質感の感受を発生させている。そして、それは意識に触れ体験となり深層意識へと浸透して行く。その際、過去の経験によって想像、予測、判断を行い、対象を認識することへと導く。人が生きていく限り行う感覚の受容は、大半が意識下に留まっている。常に五感が働いている状況において、視点を絞り深層意識に触れることは、表層意識へ表出させ、それを基に新たな創造を行うことが可能となる。このことは、美術作品制作において個性を意味している。唯一無二の経験は、深層意識を

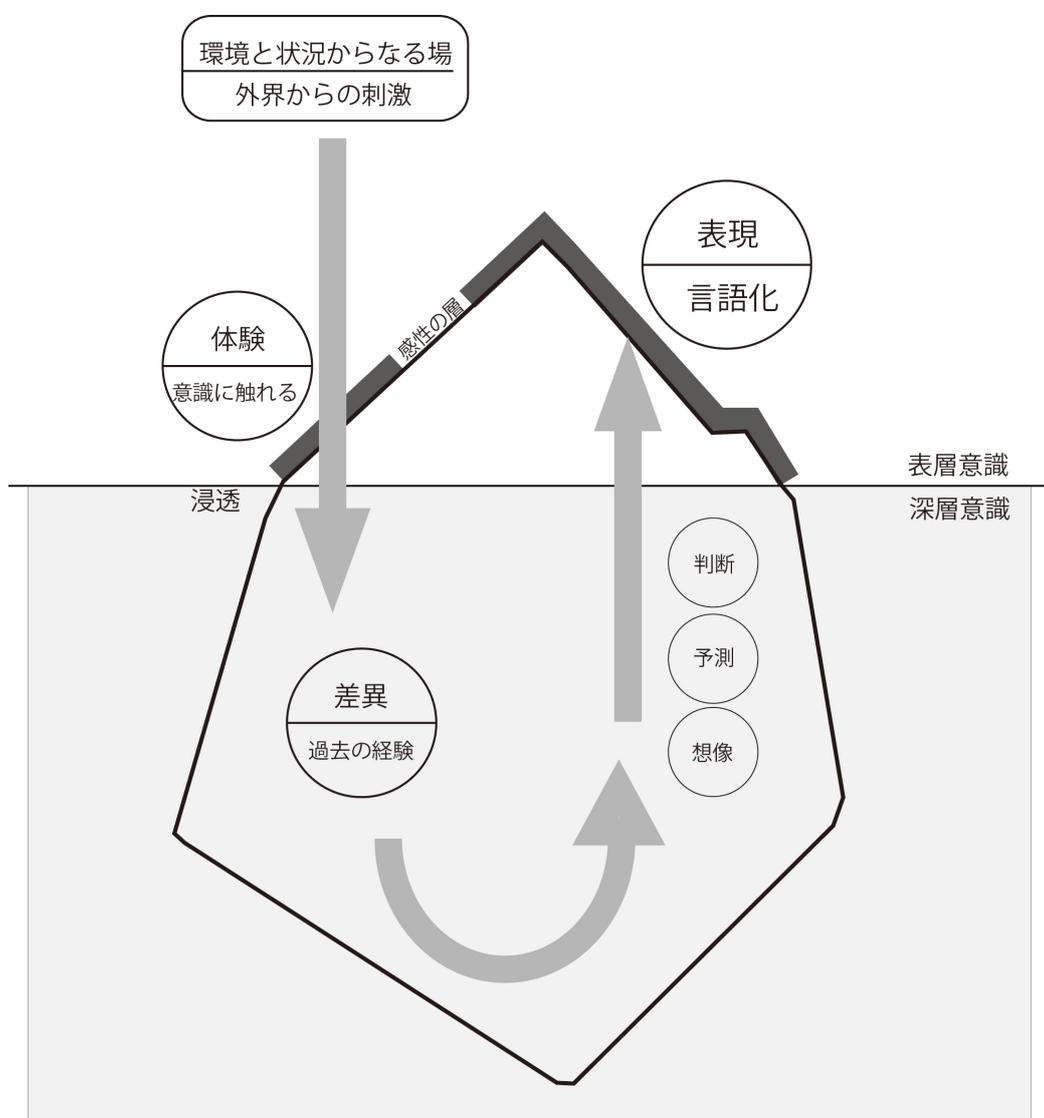


図7 体験を介して生まれる言葉の生成

構築し、それによって美的基準が設定されることで、判断が行われる。感性の層は、この連続によって築かれ、言葉と表現を形づくっている。つまり、過去の経験に内在することは、これまでの生活を通したすべてであり、芸術を形づくっている内容も、このことが基盤となっていると言える。授業実践では、児童、生徒が深層意識に触れることで作品が生成される点を、過去の経験を想起し言語化する点や、他者の意見によって自身の思考に変化が起こる点などから、目の前に起こっていることを表面的に判断しているのではなく、これまでの経験に照らし合わせた判断が行われているとし、そこに本研究の重要な課題があるとし分析を行う。そして、感じることを介して質感の感受が発生し、体験の経験化が起こり言葉の意味、または美術作品が生成されることを実践場面より示すことを行う。

感性の層とは、筆者によって定めたものである。図7で示した様に、環境と状況によって外界に触れることで刺激が発生する。その刺激は、意識に触れること（体験）によって生じ、深層へとアプローチする。質感は、感性の層によって感受が可能となり、それが美術に対する自身の尺度となる。このことにより、芸術を認識し感じることを可能にする。そして、体験の経験化によって深層意識は、事物や心を複雑に維持し、新たな刺激を表層へと押し上げることを行う。押し上げるきっかけとなるのは、新たな場における事物との関わり、環境、状況との関わり、他者との関わりによって発生する。表面化した言語や美術作品は、新たな感性の層の一部となって、価値基準を構築することとなる。そこで、本研究における「刺激」の役割を担うものとして、擬態語を用い感覚を意識的に感受することと、写真を用いて観察の際に注視する行動を発生させ、視点の絞り込みを行うこととする。

言葉や美術作品は、体験を通して経験化され、表現として言語化、イメージ化され感性の層へとにじみ出ると言える。質感の感受が唯一無二の存在であることから、言葉が感覚を介して生成されることは、言語が恣意的であることの理由となる。美術教育において、段階的に言葉が自身の中に構築されていく過程や同じ言葉であったとしても、他者との微細な差異を認識することの体験は、言語の本質的な理解と経験になると言える。

この図によって、「言葉の生成は、体験を介して生まれる」ことが提示された。このことが授業内で段階的に認識され、言葉との結びつきに明確な指標を設け作品化することが、体験の経験化において重要になると言える。

第2章のまとめ

第2章では、美術科教育における「質」に関する基礎理論を示した。第1節では、デューイと茂木の「質」に関する理論を整理し、本研究の主題となる「質感」に関する基礎理論を導出した。デューイは哲学の立場から、茂木は理論神経科学の立場から、自然の中の性質でも数量等として捉えることのできない色や音等を第2性質と捉え「感覚的性質」または、「質感」と特定していることを導出した。

第2節では、美術教育において「質感」を感受させる方法を提示した。第1項では、深層意識と言語との関連について、第2項では、擬態語と「質感」との関係性について論じた。美術教育において意識的に質感を表す擬態語を媒介させることで、質感の取捨選択が行われ、そこに発生する深層意識は言語とつながりを築き作品制作に反映されることを論じた。環境によって築く深層意識が蓄積されることで表現と結びつくことを、イヌイットの人々と画家のパウル・クレーの事例によって示し論じた。そして、意識の表出や変化が美術表現として明確となり、言葉の意味が作りかえられることを論究し、人間にとって普遍的なことに触れ、原始より持つ力にアプローチすることで、美術教育における「擬態語」と「質感」との教育的意義を提示した。第3項では、擬態語を介した質感の感受と価値創造との関係性において、内的生命力としての情緒より外的能力への一連の流れを松原の論より示した。感受は、問題意識を持つことで、取り組む対象を得た瞬間に心情が働くことであり、新たな発想への入り口となっていた。この一連の連続した流れによって生まれる経験が、人間を形成していることを導出した。第4項では、言語の持つ意識について、丸山の言う表層のロゴスと深層のロゴスとの関係から論究した。ラングとランゲージュは分別された存在ではなく、共に有する意識のなかで発生し、深層のロゴスとして下意識や潜意識において、コードなき差異や象徴が流動するなか、信号となって物象化されることで、視覚として情報が感受されている。人が常に表層意識において言葉を用いることは、深層意識より表層意識への物象化の存在が、常に受ける感覚を特定した視点として得ることを可能にし、このことを擬音語・擬態語に置き換えた時、五感を通じて身体と言語をつないでいることを導出した。このことを基に、本論文における全体を捉える内容として筆者が導きだした「言葉の生成は、体験を介して生まれる」ことの理論について図とともに論究した。

第3節では、擬態語を利用することの教育的効果について導出した。言語の中でも、擬音語・擬態語に関しては恣意的とは言えない要素があるとされることを論じた。つまり、

音の響きや、状態を表す語には、身体を介した感覚がその言葉を支えているため、初めて聞いた擬音語・擬態語であったとしても、そこにはその言葉から感じられるイメージが、自身の経験をもとに直感的に連想され感じとることが可能となる。そこには、共通性がある。幼児期より、このような状況や動作を言葉に変換し、意味と結びつける経験をすることで、イメージの力は形成され、言葉の認識が始まることを示した。

質感を感受するために擬態語を用いるが、本論では、擬態語の利用を次の3つの内容で行うことを示した。①擬態語から質感をイメージすること、②五感を媒介した外界からの直接的な刺激による質感の感受、③擬態語を介して得た①と②の体験を基に美術作品へと展開する際に発生する質感の感受、となる。①は、自らの経験を基に擬態語の持つイメージを想起し、質感を感受する。直接的な五感による感受ではなく、過去の経験が質感を発生させている。過去の経験には、直接的な体験が含まれ、その記憶が対象の擬態語にイメージを与えている。②に関しては、物の置かれた環境、状態を含め物質を直接感じる。そこから得られる刺激が、擬態語と結びつくことで質感が発生する。③に関しては、これまでの自身の経験が美的感覚を抽出し、擬態語と関係性を築き表現へと生成される。

第 1 部 第 2 章の註

- 1) ジョン・ロック著，大槻春彦訳『人間知性論』（一），岩波書店，1972，pp.183-200。
- 2) J.Dewey, *Experience and Nature*, Dover Publications, 1925, p.266.（帆足理一郎訳『経験と自然』春秋社，1959年，p.204）
- 3) *ibid.*, p.266.（帆足理一郎訳，p.204）
- 4) J.Dewey, *Art as Experience*, Capricorn Books, 1934, p.37.（鈴木康司訳『芸術論－経験としての芸術－』春秋社，1969年，p.40）
- 5) *ibid.*, p.259.（鈴木康司訳，p.286）
- 6) J.Dewey, *Experience and Nature*, Dover Publications, 1925, pp.258-259.（帆足理一郎訳『経験と自然』春秋社，1959年，p.198）
- 7) *ibid.*, p.259.（帆足理一郎訳，p.198）
- 8) 茂木健一郎，『脳とクオリアーなぜ脳に心が生まれるかー』日経サイエンス社，1997年，p.153。
- 9) 同上，pp.11-12。
- 10) 同上 p.147。
- 11) 同上，p.169。
- 12) 同上，p.98。
- 13) 同上，p.98。
- 14) 西園芳信，「デューイ芸術的経験論にみる表現内容としての感覚的性質に関する考察」『日本デューイ学会紀要』第45号，2004年，p.167。
- 15) 茂木健一郎，『心を生み出す脳のシステム「私」というミステリー』，2001年，pp.78-79。
- 16) 同上，p.79。
- 17) 佐々木健一，『美学事典』，財団法人東京大学出版会，1995年，p.159。
- 18) 松原郁二，『人間性の表現と教育ー新しい美術教育理論』，1972年，p.44。
- 19) 同上，p.45。
- 20) 同上，p.44。
- 21) 同上，p.48。
- 22) 同上，p.43。
- 23) 丸山圭三郎，『ソシュールの思想』，岩波書店，1981年，p.169。

- 24) 佐々木正人, 『からだ：認識の原点』, 東京大学出版会, pp. 37-38。
- 25) 同上, p. 38。
- 26) 丸山圭三郎, 『言葉と無意識』, 講談社, 1987年, p. 22。
- 27) 茂木, 前掲書, p. 228。
- 28) 荻阪直行, 『感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか』, 新曜社, pp. 6-8。
- 29) 同上, p. 189。
- 30) 同上, p. 189。

第3章 美術科教育における写真活用の意味

第3章の目的は、美術科教育における写真活用の意味を整理することである。そのために、第1節では、美術科教育の写真活用の変遷をまとめ、第2節では、美術教育における写真の位置付けを論じる。

第1節 美術科教育における写真利用の変遷

第1節は美術科教育における写真利用の変遷についてまとめる。そのために、第1項では、映像メディアと美術科教材との関係を論じた先行研究を整理する。第2項では、戦後の中学校学習指導要領美術科における「写真」の取り上げ方を整理し、学校教育における「写真」の教材としての位置付けと特徴を整理する。第3項では、戦後中学校美術科教科書における教材としての「写真」の取り上げ方について整理し、教科書での教材としての「写真」の特徴を整理する。

1 美術科教材と映像メディアの関係を論じた先行研究

映像メディアと美術科教材との関係について論じた先行研究は、以下のようなものがある。

1) 相田隆司 (1998) 「生徒の周辺を写真映像で作品化させる試み—生徒は写真を通して何を表現するのか—」¹⁾ この研究は、生徒の冬休み期間を通じて、生徒の周辺を題材に作品化することを実践したものとなる。生徒の作品と感想文の分析を通じて相田は、身体的な活動や直接体験の重視といった方向性と平行して映像を体験させる実践を、今後ますます重視する必要があることを示している。

2) 赤木恭子 (2001) 「美術教育における映像メディアの「対話性」に関する研究—イメージによる経験を中心に—」²⁾ この研究は、映像メディアと現在における人間との関係構造を、「対話」という一つの教育的概念から捉え直し、現代における教育の在り方と、そこから導かれる映像メディアによる造形行為を活用したこれからの美術教育の在り方について考察している。

3) 佐原理 (2011)「美術教育における映像メディアの活用で育む多重知性—体験的映像教育のための構造を授業実践から考える—」³⁾ この研究では、体験を基にした映像メディア教育の可能性について考察している。Howard・Gardnerによる多重知性論を基に小学校での実践から言語的知性、論理・数理的知性、音楽的知性、視覚/空間的知性、身体・運動的知性、対人的知性、内省的知性、自然。博物学的知性の8つの項目で考察を行っている。

4) 佐原理 (2011)「美術教育における映像メディアの位置づけ—教科書にみる映像メディア教育の方向性—」⁴⁾ この研究は、映像メディアを美術科教育におけるメディア教育の視点からガイドラインの整理を行い、開隆堂・光村図書・日本文教出版が出版する平成21年度版中学校美術の教科書を調査対象とし、3社の映像教育に関する力点の差を提示したものである。

以上の美術科教育と映像メディアとの関連を論じた先行研究の特徴と、写真と質感を教材の核とする本研究との違いを整理すると次の通りである。1) は、生徒と映像との関わりについて、生徒自らの日常生活を撮影する経験を通して、「自分にとってのメディア」を見つけ出させることに視点を置いている。映像メディアを介することで、生徒が自身の日常生活にどのような発見をし、そこから何を思考したのかに目的があり、撮影者の写真を媒介させたことで発生する心情に、研究としての意義があると読み取れる。つまり、本研究で求めている質感そのものの感受ではなく、生徒による撮影行為の経験を通して、写真<映像>の存在について改めて思考させることに重点が置かれている。2) は、映像メディアの対話性について論じ、映像メディアの多元的な働きによる能動的な創造行為は、自己の内外、周辺世界との相互作用を構築するとし、そこに人間教育の一環として存在する美術教育の存在意義を示している。3) は、小学校第6学年を対象に、描かれた絵が次第に消える夜光塗装とLEDライトを使いイメージの重なり合いによる表現を実践している。この内容は、絵画と動画的映像表現、パフォーマンスとして捉え、映像メディア教育の視点を持ち合わせた複合的メディアを横断的に活用するインターメディアな実践と示されている。4) は、中学校美術科教育における映像メディアについて、開隆堂・光村図書・日本文教出版、3社における力点の違いを、方向性の類別によって分析し、各社の傾向を提示し、美術科教育における映像メディアのこれからの方向性を示している。

先行研究からは、質感を介した映像メディアと児童生徒との関係性や、そこから得られる従来の美術科教育とのつながりについて論じた内容は、発見できなかった。

2 戦後中学校学習指導要領美術科にみる「写真」の扱い方の特徴

ここでは、我が国の戦後の中学校学習指導要領美術科における「写真」の扱い方を整理し、学校教育における「写真」の教材としての位置付けと特質を整理する。

写真が中学校美術科教育でどのように認識されていたのかを明らかにする。学習指導要領の昭和 22 年から現行までを対象とし、美術科における「写真」に関する記載の有無について、確認を行う。確認データは、昭和 22 年から平成 15 年までを文部科学省の学習指導要領データベース作成委員会によって作成された「学習指導要領データベース」⁵⁾にて確認を行う。平成 20 年は、「中学校学習指導要領 平成 20 年 3 月告示」⁶⁾にて確認を行う。それらを整理したものが表 1 の学習指導要領にみる「写真」に関する記述である。

写真について、教科書と学習指導要領から教材としての内容を確認することで、美術科教育における時代ごとの「写真」に対する方向性が確認可能となる。

表 1 学習指導要領による「写真」に関する記述

中学校学習指導要領	
年度	内容—表現としての写真利用（※資料としての写真利用に関しては、除く）
昭和 22 年	(記載なし)
昭和 26 年	図画工作教育の受け持つべき領域を考え、だれにも必要な基礎的な表現力としては、一応次にあげるものが考えられよう。 一色や形を通して、思想・感情を平面的に表現する能力……絵画的表現・図的表現、写真など。
	美的能力や、鑑賞力を余暇善用の助けとする能力—趣味的な写真撮影をする。
	黙劇および活人画 —スライドの製作は、おもに幻燈スライドを製作することが、学校においては中心になろう。その形式・作画方法など適切に指導することである。 なお、スライドは、自作するとともに、他のフィルム・写真乾板を利用することなども効果のあるものであるから、目的によって他の材料をじゅうぶんに利用することがよい。
昭和 33 年	<第 1 学年>第 1 学年においては、生徒の経験や興味を生かし、次のような身近なものについてのびのびとデザインをさせる。 —物の配置配合 文字や写真の配置配合、掲示板内の配置配合など適宜選んで指導する。
昭和 44 年	(記載なし)
昭和 52 年	(記載なし)
平成元年	(記載なし)

平成 10 年	<p>＜第 1 学年＞デザインや工芸などに表現する活動を通して、次のことができるよう指導する。</p> <p>—伝えたい内容を図や写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディアなどで、効果的で美しく表現し伝達・交流すること。</p>
	<p>＜第 2・3 学年＞絵や彫刻などに表現する活動を通して、次のことができるよう指導する。</p> <p>—表したい内容を漫画やイラストレーション、写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディアなどで表現すること。</p>
	<p>＜第 2・3 学年＞デザインや工芸などに表現する活動を通して、次のことができるよう指導する。</p> <p>—伝えたい内容をイラストレーションや図、写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディアなどで、分かりやすく美しく表現し、発表したり交流したりすること。</p>
平成 15 年	<p>＜第 1 学年＞デザインや工芸などに表現する活動を通して、次のことができるよう指導する。</p> <p>—伝えたい内容を図や写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディアなどで、効果的で美しく表現し伝達・交流すること。</p>
	<p>＜第 2・3 学年＞絵や彫刻などに表現する活動を通して、次のことができるよう指導する。</p> <p>—表したい内容を漫画やイラストレーション、写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディアなどで表現すること。</p>
	<p>＜第 2・3 学年＞デザインや工芸などに表現する活動を通して、次のことができるよう指導する。</p> <p>—伝えたい内容をイラストレーションや図、写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディアなどで、分かりやすく美しく表現し、発表したり交流したりすること。</p>
平成 20 年	<p>＜全学年＞各学年の「A 表現」の指導に当たっては、生徒の学習経験や能力、発達特性等の実態を踏まえ、生徒が自分の表現意図に合う表現形式や技法、材料などを選択し創意工夫して表現できるように、次の事項に配慮すること。</p> <p>—美術の表現の可能性を広げるために、写真・ビデオ・コンピュータ等の映像メディアの積極的な活用を図るようにすること。</p>

以上の中学校学習指導要領による写真に関する記述の内容は、次のような内容である。まず、昭和 26 年度版では、基礎的な能力の向上のために、色や形を通して思想・感情を平面的に表現する能力とし、「絵画的表現・図的表現、写真など」と記載されている。その他、余暇の楽しみ方として、「趣味的な写真撮影をする」とし、学校外活動を紹介している。昭和 33 年度版は、身近なものをデザインするといった内容のなかに、「物の配置配合 文字や写真の配置配合、掲示板内の配置配合など適宜選んで指導する」と記載されている。つまり、構成の一部としての写真利用であり、表層的に捉えていると言える。昭和 44 年度版、昭和 52 年度版、平成元年度版と記載はなく、平成 10 年度版、平成 15 年度版は、デザイン、

工芸，絵画，彫刻等に対し二次的な活動として，作品の伝達や交流を目的とした視覚的効果を高めるための写真等の活用が読み取れる。平成 20 年度版は，写真・ビデオ・コンピュータ等の機器の活用を通して，アイディアに幅を与え，技法や材料の選択から創意工夫し美術表現に至ることが求められていると読み取れる。

中学校学習指導要領の中から，写真について書かれていることをまとめると，利用目的の違いはあるものの以下のように分類できる。①感情表現のための表現技法の一つ，②画面構成のための利用，③作品の伝達，交流のための二次的な活用，④表現意図に合わせ選択する表現媒体の一つとしての活用，となっている。一方，カメラ機器を有することで発生する活動の発展性や，生徒と写真との間に発生する行為に内在する内的世界へのアプローチなどが示された内容を発見することはできなかった。

3. 中学校美術教科書における教材としての「写真」の扱い方の特徴

ここでは，戦後中学校美術教科書における教材としての「写真」の取り上げ方について整理し，教科書での教材としての「写真」の特徴を整理する。

我が国の戦後の中学校美術の教科書に掲載された「写真」について，3社の教科書を対象に調べた。対象学年は中学校第1学年，第2学年，第3学年とする。調べる方法としては，対象となる教科書の全頁から写真に関連する内容を確認する。それらを整理したものが，教科書による「写真」に関する記述は，表2・表3・表4である。

表2 教科書による「写真」に関する記述 (1)

開隆堂出版株式会社			
文部省検定年	教科書名	頁(空欄は記載なし)	写真の利用
昭和29年	図工1		
	図工2	p. 15	『立体視』 「立体写真」 「フォトグラム (写真かげえ)」
	図工3		
昭和30年	中学生の造形1	最終頁折り込み	『彩色法』 「フォト・プラスチック」
	中学生の造形	p. 21	『写真の美』

	2		
	中学生 の造形 3		
昭和 32年	改訂版 中学生 の造形 1	最終頁 折り込 み	『彩色法』 「フォト・モンタージュ」
	改訂版 中学生 の造形 2		
	改訂版 中学生 の造形 3		
昭和 36年	美術 1	p. 31	『文字や写真の配置』 「見やすく美しい配置や掲示の仕方」
	美術 2		
	美術 3		
昭和 40年	美術 1	p. 28	『写真のはり方』
	美術 2		
	美術 3		
昭和 43年 記載なし			
昭和 46年	美術 1		
	美術 2	p. 10	『空想の世界』 「置き換えの効果を生かして」
		p. 26	『ポスターのデザイン』 「伝え方をくふうして」
	美術 3		
昭和 49年	美術 1		
	美術 2	p. 10	『空想の世界』 「置き換えの効果を生かして」
		pp. 24-25	『ポスターのデザイン』 「生活のなかからテーマを選んで」
	美術 3		
昭和 52年	美術 1		
	美術 2	pp. 10-11	『構想を描く』
	美術 3		
昭和 55年～平成元年 記載なし			
平成 4年	美術 1		

	美術 2, 3 上	p. 17	『イメージを組み合わせると』
		p. 26	『切る, 合わせる, 生まれる』
		p. 30	『住む街をアピールする』
	美術 2, 3 下		
平成 8 年	美術 1	pp. 36-37	『試してみよう C, G』 「コンピュータ機能を生かして表す」
	美術 2, 3 上	p. 5	デビット・ホックニーの写真作品を紹介
	美術 2, 3 下	pp. 34-35	『写真の魅力』 「瞬間を表現」
平成 13 年	美術 1	pp. 22-23	『光と遊ぼう』 「ひかりの美しさを楽しんで」
	美術 2, 3 上	pp. 22-23	『はてなワールド』
		pp. 42-43	『人間ウォッチング』
	美術 2, 3 下	pp. 22-23	『写真の魅力』 「さまざまな表現」
平成 17 年	美術 1	pp. 10-11	『見ること発見』 「光のちがいを感じてみよう」
		pp. 34-35	『光は友達』 「光でかざる」
		pp. 40-41	『伝えよう, 私の歩み』
	美術 2, 3 上	pp. 20-21	『撮りたい私の一瞬』 「写真表現の魅力」
		pp. 26-27	『伝達のデザイン』
	美術 2, 3 下	p. 14	『パブリックアート』
		p. 17	『仏像物語』
		pp. 20-21	『夢が広がる映像世界』
平成 23 年	美術 1	p. 5	『表現の始まり』 「見ること発見」 〈光の美しさを探そう〉
		pp. 30-31	『変化させる絵』 「動きや光を使って」
		p. 35	『美しさの交流』 「自分の見方を大切に」 〈身近な美しさを紹介しよう〉
	美術 2, 3	p. 13	『写真を構成して』
		pp. 24-27	『驚きの世界へ』 「形や色のトリック」
		pp. 42-43	『デザインする心』 「イラストレーションを楽しむ」 〈カードや本に生かして〉

表3 教科書による「写真」に関する記述(2)

日本文教出版			
文部 省検 定年	教科書 名	頁(空欄 は記載な し)	写真の利用
昭和 30年	中学図 画工作 1		
	中学図 画工作 2	pp. 16-17	『図案の技法』
	中学図 画工作 3		
昭和 32年	図画工 作1		
	図画工 作2	p. 11	『写真の美』
	図画工 作3		
昭和 36年	美術1	p. 32	『はり方, ならべ方』
	美術2		
	美術3		
昭和40年～平成元年 記載なし			
平成4 年	美術1		
	美術 2.3上		
	美術 2.3下	p. 43	『現代美術』
平成8 年	美術1	pp. 38-39	『心をつなぐデザイン』
	美術 2.3上	pp. 14-15	『視点を変えて』
		pp. 34-35	『映像表現にチャレンジ』 「写真やビデオを使って」
	美術 2.3下	pp. 34-35	『写真から映像の世界へ』
平成 13年	美術1	p. 43	
	美術 2.3上	pp. 10-11	『見方を変えて』
	美術	pp. 5-7	『映像表現の広がり』

	2.3 下		
平成 17 年	美術 1	pp. 4-5	『つくり出す喜び』 「身近な場所で」
	美術 2.3 上	pp. 4-5	『新鮮な見方で』
		pp. 16-17	『映像表現の広がり』
		pp. 24-25	『伝えよう大切なこと』
		pp. 28-29	『もう一つの目』 (鑑賞)
	美術 2.3 下		
平成 23 年	美術 1	p. 6	『身近にある形や色彩から』
		pp. 18-19	『顔をつくる』 「さまざまな材料や技法を使って」
		pp. 40-41	『光の美しさを求めて』 「自然の光を感じて表そう」
	美術 2.3 上	pp. 6-7	『私との対話』 「表すことで見えてくる自分自身」
		pp. 38-39	『「まとめる」方法と工夫』 「伝える効果を考えたデザインをしよう」
		p. 42	『写真撮影の第一歩』
	美術 2.3 下	pp. 16-17	『新鮮な見方で』 「日常の情景に心をとめて」

表 4 教科書による「写真」に関する記述 (3)

光村図書出版株式会社			
文部 省検 定年	教科 書名	頁 (空欄 は記載な し)	写真の利用
昭和 26 年	造形 1		
	造形 2		
	造形 3	最初の頁	『近代造形の変遷』
		pp. 12-13	『フォト - モンタージュ』
昭和 28 年	近代 造形 1		
	近代 造形 2		
	近代 造形 3	pp. 20-21	『写真』
昭和 30 年	造形 改訂 版 1		

	造形 改訂 版 2		
	造形 改訂 版 3	pp. 18-19	『写真』
昭和 36 年	美術 1		
	美術 2		
	美術 3	p. 17	『平面構成』 「いろいろな方法で平面構成をする。」
昭和 40 年	美術 1	p. 23	『分割と配置の美を求めて』
	美術 2		
	美術 3		
昭和 43 年	美術 1	p. 30	『表紙』 表紙のレイアウト例
		p. 32	『ポスター』
	美術 2		
	美術 3		
昭和 46 年	美術 1	p. 31	『ポスター』
	美術 2		
	美術 3	p. 16	『抽象』 「形や色で心の内部を表わす」
昭和 49 年	美術 1		
	美術 2		
	美術 3	p. 16	『抽象』 「形や色で心の内部を表わす」
昭和 52 年～昭和 58 年 記述なし			
昭和 61 年	美術 1		
	美術 2	pp. 28-29	『情報との出会い』 「内容を強く明快に表す」
	美術 3		
平成 1 年	美術 1		
	美術 2	pp. 28-29	『情報との出会い』 「内容を強く明快に表す」
	美術 3		
平成 4 年	美術 1		
	美術 2・3 上		

	美術 2・3 下		
平成 8 年	美術 1		
	美術 2・3 上	pp. 10-11	『表現する工夫』 「コラージュ、フロッタージュ、デカルコマニー」
	美術 2・3 下		
平成 13 年	美術 1	pp. 12-13	『ちょっと立ち止まって』
		p. 16	『ひとの思いが伝わってくる』
	美術 2・3 上	pp. 10-11	『その一瞬をとらえる』
		pp. 14-15	『自分の風景を見つける』
		p. 34	『イメージを伝える』
		pp. 42-43	『体験しよう、写真と映像 東京都写真美術館』
	美術 2・3 下		
平成 17 年	美術 1	p. 16	『ちょっと立ち止まって』
		pp. 32-33	鑑賞しよう 『光と影をとらえる』
	美術 2・3 上	pp. 26-27	表現しよう 『レンズがとらえた光景』
	美術 2・3 下	pp. 12-13	表現しよう 伝えること、伝わること① 『絵や写真で伝えよう』
		pp. 18-19	表現しよう 『画像を素材に』
平成 23 年	美術 1		
	美術 2・3 上	pp. 28-29	『社会に生きるデザイン』
	美術 2・3 下	pp. 10-11	『視点を組み合わせて』 「カメラを使って」
		p. 39	映像メディアに関する技法と用具『撮る』 「カメラで写真を撮る」

以上の戦後中学校美術教科書にみられる「写真」の取り上げ方には、次のような特徴がある。フィルムを使用するアナログの時代は、写真をフォトグラム、フォトモンタージュ、コラージュとして利用し、続いて、印刷物として、ポスター等の視覚効果を意図したものに利用されている。そのため、写真の配置や文字と写真の構成など、デザインの分野において多く利用されていることが読み取れる。つまり、直接的なカメラ機器の活用よりも、印刷された写真を利用した画面構成が目的であったことが確認できる。デジタルカメラの出現以降は、平成7年にカシオから普及型・低価格デジタルカメラ「QV10」⁷⁾が発売さ

れ、大ブームとなったことをきっかけに、家庭や学校のなかでデジタルカメラが活用される。教科書において、平成8年以降の題材には、カメラ機器の直接的な利用を通して教材化する傾向が増えている。さらに、パソコンとプリンタの利用によって、学校内での活用がより身軽になったと考えられる。教科書に記載されている写真を利用した教材は、デジタルカメラの誕生が大きな転機となっていることが読み取れる。

教科書に記載された写真に関する表現を、表現方法の違いにおいて分類すると、以下のようになる。

- ① 「加工による写真表現」による表現。例として、フォトモンタージュ、コラージュ、フォトグラム、CGなどがある。
- ② 「構成を主とした写真利用」による表現。例として、ポスター、表紙、アルバムなどがある。
- ③ 「撮影による作品化（未加工）」による表現。例として、白黒写真（アナログ、デジタル）、カラー写真（アナログ、デジタル）による直接的表現などがある。
- ④ 「他の表現へ変容した写真」による表現。例として、アニメーションなどの動画への転換がある。

近年の美術科教育の教科書にみられる写真の利用についての記述は、基本的に「カメラを通して何が撮影できるのか」といった内容が主であり、撮影者がカメラで対象を撮影する際の身体へのアプローチや、経験を通しての内的な出来事との対峙について焦点化した課題についての記述を発見することはできなかった。これを踏まえ、新たな教材を思考すると、撮影行為によって得られる一枚の写真の中には、児童生徒のこれまでの多くの経験が撮影行為、また撮影された写真への意識と関係を築いていることに目を向け、教材として成立させることが重要と言えるのではないだろうか。さらに、他者との関わりも同様に、カメラを通じて新たな意識が立ち上がることにも注目する。そもそもカメラは、シャッターを押すために必然的に対象物と向き合うことになる。そのことは、写真を通じた制作行為にとって大きな意味を持つと言える。カメラは、撮影対象との距離を縮め、撮影者と対象物との関係を直接的に築くことが可能となる。それは、撮影する際に必ず手にするカメラによって、対象と対面することが含まれるからであり、撮影対象との距離が、触覚など五感を通して感じることで得られる質感を、より具体的なものへと導いてくれる。このことにより、これまでにはなかった視点による写真を利用した教材を、提示することが可能になる。

第2節 美術科教育における写真の位置付け

第2節では、美術科教育における写真の位置付けを論じることである。そのために、第1項では、芸術表現としての写真の発展について論じ、第2項では、美術教育における写真<デジタルカメラ>活用の意味について論じる。第3項では、映像メディアにおける写真について述べる。

1 芸術表現としての写真の発展

ピエール・ブルデューは写真の役割・機能について以下のように述べている。

写真を撮りそれを保存し、眺めるという行為は、以下の五つの点において充足をもたらすことができる。すなわち「時間に対する保護 (la protection contre le temps), 他者との意志疎通と感情の表現 (la communication avec autrui et l' expression des sentiments), 自己自身の実在化 (la realisation de soi-meme), 社会的威信 (le prestige social), 娯楽あるいは気晴らし (la distraction ou l' evasion)」である。より正確に言えば、写真は、例えば時間が破壊したものの不思議な代替物を提供したり、記憶の欠落を補ったり、付随的な思い出を喚起する媒体の役割をしたり、要するに、破壊力としての時間を克服する感情をもたらすことで、時間の経過によって引き超されている苦悩を超克する手助けの働きをするであろう。第二に、過ぎ去った瞬間を共に生き返らせたり、喚起したい関心や情感を他人に呈示したりすることを可能にすることで、他者との疎通を容易にするであろう。第三は、それはまた、例えば表現された事象を不思議な仕方でわが物とすることや、またそれは心をときめかす仕方あるいは風刺的な仕方で再創造することなどで、写真家に彼独自の「力量」を自覚させたり、また「自分の情感をより強く味わう」機会を与えたり、更には芸術的意図を表現することや、技術的腕前を顕示することを可能にしたりすることによって、「自己実現」の手段を写真家に与えるであろう。第四に、それはまた、技術的壮挙あるいは個人的な出来事（旅行や大行事のような）の証言、さらにはこれ見よがしの出費の証拠というような形式で、威信の充足をもたらすであろう。最後に遊びという仕方で気晴らしや単なる娯楽の手段を提供するであろう。反対に「経済的抑制、失敗や嘲笑への恐れ、さらには面倒を避けたいという願い」、そういったものが実践への主な障害となるであ

ろう。⁸⁾

ブルデューが述べた写真の役割と機能の五つは、写真の性質を意味し、図8で示すような、社会・日常生活・美術という場面において、それぞれの根底となって構成されている。

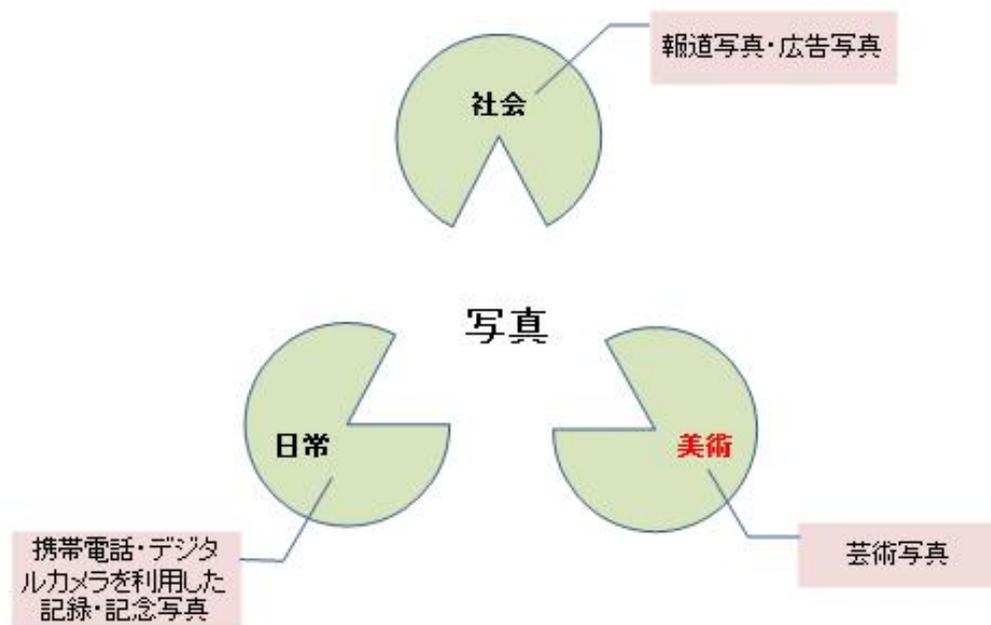


図8 写真の利用範囲について

カメラの普及はコンパクトカメラの誕生によって一家に一台となり、デジタルカメラの普及でより気軽に撮影が可能となった。何より日常化させたのが携帯電話のカメラ機能である。

携帯電話のカメラ機能は、携帯電話にカメラが搭載されたものであり、日常的に持ち歩く携帯電話に写真撮影機能が合わさることで、手軽に記録が可能となっている。この機能が、写真を見せる、見るといった行為をさらに日常化させたと言える。現在では、スマートフォンが多く利用され、高機能なデジタルカメラの役割も担っている。スマートフォンについては、明確な定義はないが、パーソナルコンピュータの特徴が取り入れられた携帯電話の備わったデジタル機器と捉えることができる。さらに、通信機器の備わっているカメラ付き携帯電話やスマートフォンは、撮影した写真をその場からメール機能によって送

信が可能であり、時間に差があまりない状態で写真を共有するすることができるようになった。つまり、現在の、写真を撮影してから見せるまでの速度が速くなったことは、情報そのものの重さと意味に変化が生まれたと言える。

写真を撮影する目的は、自身の興味あるものを集めること、記録として残すことなど、人それぞれである。像を定着させる行為は、イメージを伝えたいという欲求であり創造行為である。この行為は、美術においてとても重要なことであり、撮影することは目的のための手段であるが、自身のイメージを人に伝えるというアートの基本を日常のなかで体感していることになる。人が、何かを創造することやそれを提示する行為は、生活を豊かなものにすると考えている。写真は、技術の進歩と生活形態の変化で誰もが日常的に接する道具となり、生活のなかでの画材として捉えることができると考えている。

映像化されたものが氾濫する現代において、何を真実とし何が表現なのかは定かではないが、日常化された写真をアート作品として価値づけるための概念設定や表現方法は、美術教育において写真の価値、芸術性を伝え理解させる上で欠かせない問題ではないだろうか。写真という一つの媒体から多義にわたって表現形態が発生することの理解と、授業のなかで、学生が表現者となってアートを実感するうえで、普段から接する機会の多い写真は馴染みやすい素材になると考えている。美術教育のなかで、絵画と同等に写真が扱われ、提示されることは、日常生活と美術がつながりを持っていることの意味になると言える。

芸術表現としての写真の発展は、絵画と比較するとその歴史はまだ浅い。しかし、様々な場面で利用され、定着している。その多様性によって人々は、写真を芸術作品としてあまり認識していないように感じられる。写真を専門とする美術館として1990年に東京都写真美術館が開館するが、歴史的に見てもまだ浅いと言える。美術館等の文化施設の有無が、美術を専門としない人々にとっての芸術への判断基準でもあり、そうすると、写真は絵画や彫刻に比べると認知度が低いということが言える。しかし、芸術分野において写真は、作品の価値としての指標を示す世界的なオークションにおいて、絵画の価格と並ぶ内容で取引がなされている。その要因として大きな影響を与えたのは、コンセプチュアル・アートだと考えられる。その分野の作家は、概念を具現化するための媒体として利用している。自身の思考をもっとも端的に伝えられることが、利用価値を生んだと考えられる。

写真表現は、20世紀初頭よりヨーロッパでの前衛芸術運動をきっかけに美術表現として利用され、様々な表現手法によって発展してきた。現在は、小・中学校における美術教育の教材としても、注目されるようになってきた。しかし、美術教育における写真利用の可

能性はまだまだ未知数である。教科書においても、時代とともに写真表現の掲載は、内容を変えているが、そこには写真表現に対する明確な指標はなく、表現手法を伝えるまでとなっている。写真表現は、多岐にわたっている。ただ撮影することを目的とするのではなく、制作過程に発生する質感の感受や作品の意味を思考することなど、芸術作品が作品として成立することを同時に理解可能となる内容が求められる。

写真は、現在の美術市場において芸術としての作品価値の確立までには、印刷とデジタルの普及が大きく関わっていると考えられる。情報交換がリアルタイムに可能となったことで、「瞬間」に対しての価値が変化し、写真の価値、絵画の絵画性に対し影響を与えた。このことは美術そのものが部分での消費、表現ではなく、グローバルに発信することで、ひとつの情報が一部の価値から世界共通の認識となった。このことで、新たな芸術的価値が見出されたと考えられる。この「瞬間」に対する価値の変化は、写真にとって、そして絵画にとっても大きな変容のきっかけとなったと言える。

写真の確立と進化は表現のみに限らず、人々の物事を捉える速度に影響を及ぼした。科学の変化による人々の価値観の変化は、時代を映し出す芸術にとっても大きな変化を生むこととなる。そこで、写真は絵画にどのような影響を与えたのだろうか。芸術表現として写真が認められるまでには、絵画との比較が否応なしについてくる問題であった。写真の誕生によって絵画の持っていた意味に変化が生じ始めた。絵画表現のための資料・記録媒体から始まり、写真そのものの作品性、概念として利用される写真、と様々な役割に変化し、写真としての表現が確立されてきたと考えられる。そこには写真の誕生によって、絵画の表現領域が大幅に変化したきっかけがあると考えている。フェルメールに始まり、ウォーホルやリヒター、タイムズを読み解くと、絵画表現にとって写真の役割は大きな意味を持っていることが理解できる。そして、その背景には、報道や広告と言った社会の中で成立した写真の概念が欠かせない基盤として存在する。

2 美術科教育における写真<デジタルカメラ>活用の意味

美術科教育における写真活用の意味はどこにあるのか。本研究では、デジタルカメラを活用するが、その際に言語活動としての擬態語からイメージすることをさせる。

生徒は、擬態語を感受するうえで、生活の一部である学校の空間を利用し、その場を意図的に見ることを行う。そして、触れたり、近づいて見たり遠くから見たりし、対象との関係を築く。その時、何ともなかった日常的風景のなかから、意識的体験に基づく質が発

生ずる。つまり、自身が対象から感じ、感受したことで、その対象は何気ないものから、質を伴ったものへと変化する。チャーマーズは意識体験について次のように述べている。

われわれが知覚し、思考し、行動するときには、つねに因果関係と情報処理が渦を巻いて駆けめぐっているが、そうしたプロセスは通常、その主体に知られずに進行するわけではない。そこには内的な側面もある。(中略) 意識体験の範囲は、生き生きした色彩感覚から、背景に漂うごくかすかな香気にまで及ぶ。⁹⁾

とし、さらに「体験されたこれらの質には、すべて大きな開きがある。しかしそのすべてが、心が内的に営む生の突出した部分をなしている。」¹⁰⁾と述べている。デジタルカメラで撮影対象を観察的に探すことで、目的に対し、確認、思考を繰り返し行い、そこに自身の価値、感覚のモニタリングを発生させる。擬態語を設定したことで、その言葉の持つイメージと視野に入るものとの比較が行われる。連続的に思考は展開され、より創造的に対象を感じ取ろうと意識が研ぎ澄まされてゆく。このことはデジタルカメラの特徴でもある液晶モニターによって可能となる。フィルムカメラには無かった機能である。つまり、意識した対象をデジタルカメラを媒介し撮影する。すると、その場において確認を行うことが可能となる。自身の感じたことを撮影によって具現化し、その具現化されたものと自身の持つ価値、イメージとの照らし合わせが行われ、判断される。言葉を指標とし、そのイメージは五感より感受されデジタルカメラによって捉えられる。この一連の行為には、日常的な空間にありながらも、自身の意識によって美術的価値を対象に与える事が可能となる。そこには、デジタルカメラを介することで発生する創造性が立ちあがっていると考えられることができる。デジタルカメラの液晶モニターにより、フィルムカメラとも異なる瞬間的な判断が可能となる。そして、短時間の中に自身の価値観による取捨選択が行われ、そこでは、感じ取った質感に対して、より適切な表現を得ようとする行為へとつながる。この行為は質の伴った表現へと展開され、言葉から思考が始まる。様々な質感に触れ、感じることでイメージが立ち上がり、さらに、デジタルカメラを媒介することで、イメージが具現化され、言葉、質感、イメージがデジタルカメラによってつながりを持つことになる。

学校教育において、意図を持って経験することで、短時間に焦点化した質の感受を体験できるうえ、言語化によってより具体的なものになると考えている。デジタルカメラは、その繋ぎの役割を担い、質の体験に対し有効的であると考えている。さらに、日常生活で

よく利用されるデジタルカメラを使うことで、写真を利用した美術作品がより身近なものであることを認識し、創作意欲を引き出す手助けにもなっていると言える。撮影行為はシャッターを押すだけと思われがちであるが、その行為のなかには、構図の選択、周囲、想い、時間、記憶、撮る側と撮られる側(もの)との関係性などによる短時間での思考と選択による個性の表出などが行われる。カメラという機材を利用することは、誰でも撮影可能であり、技術による戸惑いが少ないことにより、自身の視点を導きだし提示することが容易になる。そして、そのプロセスのなかにこそ学びの価値があると言える。

今後様々な場で、写真媒体の利用が増える中、そこで発生する自身の感覚をいかに認識し、抽出できるかが重要である。技術的に、戸惑うことなく使えることにより、素直に感性が見えてくること、そして、写真そのものが芸術表現として自律したものであることへの理解を重要視する必要がある。

3 映像メディアにおける写真について

広域に捉えると写真は美術教育のなかで、映像メディアに含まれる。明確な線引きはできないが、美術科教育におけるフィルムを使用するアナログの時代とデジタル機器を使用する現在との映像メディアの認識は異なる、と考えている。フィルムを使用するアナログの時代は、写真を利用した教材に、写真の印刷された紙面をもとにフォトモンタージュやフォトグラムなどを扱っていた。それに対し、デジタル機器を使用する現在は、デジタルカメラ、携帯電話、パーソナルコンピュータ、ビデオ、ビデオゲーム、インターネット等が日常にあり、そこから映像メディアの教材に対する認識が生まれている。つまり、アナログの時代とデジタルの時代とでは、映像メディアが児童生徒を取り囲む環境の量と質が異なり、そのことにより、美術科教育における映像メディアの概念は変化したと言える。

映像メディアは、人々の生活全体にとって、必要不可欠なツールとなり、美術科教育においても、そのことを踏まえた概念へと変化した。つまり、これまでは美術科教育のなかで補助的な位置にあった映像メディアだが、現代社会を反映した美術科教育の在り方を考えると、そこには映像メディアを通して美術を経験することの重要な役割が内在していると導き出せる。

今日の社会全体では、デジタル機器を介して情報を共有することや表現することが当たり前となっている。さらに、インターネットの出現により、それを取り巻く環境は常に変化の中にあると言える。その変化は、人々の行動にも大きな影響を与え、社会と人々の双

方に影響を与えている。では、美術科教育の求める映像メディアの活用においても、その変化に歩調を合わせ、関係を築くことが求められているのだろうか。

港千尋は現代に起こる映像環境の変容について、写真・映画・テレビに続く第四の革命とし、次のように言っている。

単に技術的な革命や今までになかった表現方法を手に入れるということにとどまるものではない。マルチメディアは、映像の見方やわたしたちの世界の認識に変化を要求するような、本質的な問題を含んでいる。¹¹⁾

つまり、技術的な進化と同時に、人々のこれまでの価値観とは異なる別な価値観、または認識が発生していることに本質的な問題があると読み取れる。それは、インターネットの普及により、情報の速度は劇的に変化し、それによって個人ないし集団において、静止画や動画を問わず共有を可能にした。さらにデジタル化は、個人的な技術でも十分に優れた画像の加工を可能とし、結果として、出来事に対する「事実」も大きく揺れ動いている。

そのような環境の中で生きる我々は、その認識のもと映像を捉えていることが現実としてある。しかし、この変化は、情報化社会における人間の営みそのものであるが、人間としての一側面にすぎないとも言える。それを操作するのも人間であり、受け取るのも人間だからである。では、これからも変化を続ける情報化社会におけるメディア環境において、美術科教育の中で何を支えとし、それらを活用すればよいのか。

港が述べているように、世界の認識は、情報の速度、インターネットや映像メディアの発展によって大きな変化が起こったことは確かである。そこには、世界規模での情報の共有化といった面に対し、自宅にいながら、あたかも何かを体感したと思ひ込むといった面もある。しかし、社会と人間との関係性が変化したとしても、美術を介して得る豊かさを感じる部分は普遍的であると考えている。それは、人間が原始より変わらず持ち続けている「感覚すること」で得られる「質感」が常に存在していることにある。例えば、ねこの毛に触れたときの感覚や、森を歩いた時に湿った空気を肌で感じることなどである。

様々なメディアが意識・無意識的に人々の内側に入り込んでいる現在、そこには、人々の意識の変化は否めない。しかし、どのような環境においても普遍的に存在する感じる力を育て、豊かな感性を構築することは、人間形成において重要な学びと言える。多くの情報が飛び交う環境は、感覚の散漫を意味すると言える。自身が何に興味を持ち、どのよう

な感性を持つ人間であるのか、といった意識を芽生えさせることは、自己を確立させることにつながる。

質感の感受については、絵画や彫刻等の従来の美術科教育における課題の中で、素材に触れ制作行為が行われることで自然と発生している。しかし、映像メディアを介した美術表現の場合、絵画や彫刻のように何かに触れ創造する工程とは異なる質を持つこととなる。例えば写真作品による質感の感受を例にすると、撮影行為は一瞬であるものの、撮影するまでに行う観察行為は広い視野の中、1枚、2枚と撮影を重ねることで得られる段階的な思考、または質感の感受が展開される。そして、そのことを強く誘導するのが、撮影の環境と状況である。段階としては、撮影の際、周囲の環境に触れ感受すること、そして、撮影行為を介して得られる感覚、さらには、紙媒体となって出力された写真を見たときに得る質感が工程としてある。段階に合わせ各々の質感の感受が発生している。

そして映像メディアは、他の教材との連動を目的とした意識を構築することが求められる。本論文で言えば、写真を用いた教材によって、日常生活と美術表現との関係を構築し、豊かな感性を安定的に維持できるよう「感じる力」を人間の基礎とし育てることが含まれている。

第2節では、美術教育における写真の位置付けを論じた。第1項では、芸術表現としての写真の発展について、写真が芸術における価値を構築する流れを論じた。第2項では、美術教育における写真<デジタルカメラ>活用の意味について、デジタルカメラを介すことで発生する感覚について論じた。第3項では、映像メディアにおける写真について、これまでの映像メディアと現代の情報化社会によって築かれている映像メディアとを比較し論じた。

第3章のまとめ

第3章では、美術教育における写真活用の意味を論じた。第1節では、美術教育における写真利用の変遷を先行研究から捉え、続いて、戦後中学校学習指導要領より「写真」の扱い方と特徴を論じ、中学校美術教科書により、教材としての「写真」の扱い方の特徴を論じた。この3点の項目より総合し、これまでの美術教育における写真活用では、言語を介した質感の感受が写真作品と結びつき、深層意識にアプローチするなどの、児童生徒の内的世界に関わるという視点は構築されていなかった、と論じた。このことは、本研究の独自性として着目した点である。

第2節では、美術科教育における写真の位置づけを論じた。まず、美術の動向から全体を俯瞰し写真の存在について述べた。続いて、美術科教育における写真<デジタルカメラ>活用の意味とし、デジタルカメラを利用した撮影行為において発生する身体的特徴について論じた。このことで、撮影行為そのものに美術教育における教育的価値が見出された。

さらに、美術作品の本質が危ぶまれる現代のデジタル化された情報化社会を概観し、美術教育への影響や映像メディアの概念の変化を示した。しかし、本研究のテーマとなる「質感の感受」は、大きく変化する時代の流れのなかにおいて、変わらぬ存在として位置し、継続する感覚として必要不可欠であることを論じた。

第1部第3章の註

- 1) 相田隆司, 「生徒の周辺を写真映像で作品化させる試み—生徒は写真を通して何を表現するのか—」, 『美術教育学』第19号, 1998年, pp. 1-13。
- 2) 赤木恭子「美術教育における映像メディアの「対話性」に関する研究—イメージによる経験を中心に—」, 『大学美術教育学会』第34号, 2001年, pp. 17-24。
- 3) 佐原理, 「美術教育における映像メディアの活用で育む多重知性—体験的映像教育のための構造を授業実践から考える—」, 『名古屋文理大学紀要』第11号, 2011年, pp. 87-96。
- 4) 佐原理, 「美術教育における映像メディアの位置づけ—教科書にみる映像メディア教育の方向性—」, 『美術教育学』第32号, 2011年, pp. 163-172。
- 5) 文部科学省, 『学習指導要領データベース』学習指導要領データベース作成委員会, <http://www.nier.go.jp/guideline/index.htm> (データベース完成日 2001年3月31日, 最終訂正 2007年4月30日)
- 6) 文部科学省, 『中学校学習指導要領』, 東山書房, 2008年, pp. 83-84。
- 7) 飯沢耕太郎監修, 『カラー版 世界写真史』, 美術出版社, 2004年, p. 193。
- 8) ピエール・ブルデュール 山縣熙・山縣直子訳, 『写真論 その社会的効用』, 法政大学出版局, 1990年, pp. 18-19。
- 9) デイヴィッド・J・チャーマーズ, 林一訳, 『意識する心—脳と精神の根本原理を求めて』, 白揚社, 2001年, p. 24。
- 10) 同上, p. 24。
- 11) 港千尋, 『映像論 〈光の世紀〉から〈記憶の世紀〉へ』, 日本放送出版協会, 1998年, p. 3。

第1部のまとめ

第1部は、美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する基礎理論となる。

第1章では、美術教育における「言語活動」のための基礎理論を示した。第1節では、学習指導要領より言語活動が求められる経緯と、図画工作・美術における言語活動の目的を示した。第2節では、ソシュールと丸山の理論から言語構造を基に、美術教育におけるラングとランゲージュとの関係、また、美術教育における表層意識と深層意識について触れ論究した。言語の認識を一義的な捉え方ではなく、深層の意識を含み解釈することで、美術教育における言語活動の目的を示した。

第3節では、美術教育における言語活動の特質について論じた。言語活動について論じた先行研究を、分析し、美術教育における言語活動に対する認識を確認する。さらに、感覚器官と言語との関係を美術教育の視点で読み解き、体験的に言葉を捉えるために「擬態語」を活用することの可能性を論じた。

第2章では、美術科教育における「質」に関する基礎理論を示した。第1節では、デューイと茂木の「質」に関する理論を整理し、本研究の主題となる「質感」に関する基礎理論を導出した。デューイは哲学の立場から、茂木は理論神経科学の立場から、自然の中の性質でも数量等として捉えることのできない色や音等を第2性質と捉え「感覚的性質」または、「質感」と特定していることを導出した。

第2節では、美術教育において「質感」を感受させる方法を提示した。美術教育において意識的に質感を表す擬態語を媒介させることで、質感の取舍選択が行われ、そこに発生する深層意識は言語とつながりを築き作品制作に反映されることを論じた。環境によって築く深層意識が蓄積されることで表現と結びつくことを、イヌイットの人々と画家のパウル・クレーの事例によって示した。そして、意識の表出や変化が美術表現として明確となり、言葉の意味が作りかえられることを論究し、人間にとって普遍的なことに触れ、原始より持つ力にアプローチすることで、美術教育における「擬態語」と「質感」との教育的意義を提示した。

第3章では、美術教育における写真活用の意味を論じた。第1節では、美術教育における写真利用の変遷を先行研究から捉え、続いて、戦後中学校学習指導要領より「写真」の扱い方と特徴を論じ、中学校美術教科書により、教材としての「写真」の扱い方の特徴を論じた。この3点の項目より総合し、これまでの美術教育における写真活用では、言語を

介した質感の感受が写真作品と結びつき、深層意識にアプローチするなどの、児童生徒の内的世界に関わるという意図的な視点は構築されていなかった、と論じた。このことは、本研究の独自性として着目した点である。

第2節では、美術科教育における写真の位置づけを論じた。まず、美術の動向から全体を俯瞰し写真の存在について述べた。続いて、美術科教育における写真<デジタルカメラ>活用の意味とし、デジタルカメラを利用した撮影行為において発生する身体的特徴について論じた。このことで、撮影行為そのものに美術教育における教育的価値が見出された。

さらに、美術作品の本質が危ぶまれる現代のデジタル化された情報化社会を概観し、美術教育への影響や映像メディアの概念の変化を示した。しかし、本研究のテーマとなる「質感の感受」は、大きく変化する時代の流れのなかで、変わらぬ存在として位置し、継続する感覚として、学校教育において必要不可欠であることを論じた。

以上の第1部の美術教育における言語活動を介して得られる質感に関する基礎理論の研究から、論文の主題に関して、次の3点が導出された。①美術教育と言語との関連については、美術教育において言語としての擬態語を介在させることは、個人の深層意識や感覚とのつながりをつくることを可能にする。②美術教育と質感との関係においては、擬態語を介在させることで質感の取捨選択による感受が可能となる。③美術教育における写真という表現媒体を活用することの意味については、言語を介することで質感の感受を獲得させることにおいて有効である。