

## 国語科の授業にイメージを取り込む

砂 川 誠 司

### 【解説】

本稿は、Kristie S. Fleckenstein(2002) *Inviting imagery into our classrooms* (Kristie S. Fleckenstein, Linda T. Calendrillo, and Demetrice A. Worley(Eds.) *Language and Image in the Reading-Writing Classroom: Teaching Vision*, Lawrence Erlbaum Associates, pp.3-26)の全訳と解説である。この論考は、フレッケンシュタインとその共著者によって編纂された収められた本(論文集)のイントロダクションとしての性格を持つものであるが、この論文の後に収録されている諸論文の簡単な紹介といった体裁をとってその導入とするものではなく、この論文集のタイトルでもある「言語とイメージ」ということについて、特にイメージとは何かということを広範囲の論文に参照しつつ理論的に解きほぐしながら、それが国語科の授業(正確にはリーディングの授業とライティングの授業)において扱われる射程を定めるという体裁をとって後の論文が共有する目的の領域を確立させるものであり、それゆえイントロダクションでありながらひとつの手がたい論考として間違いなく成立しているものである。この論文集に収められているのは、以下の諸論文である。

(第1部：プロヴェナンス：イメージの正当性を認める)

1. 「国語科の授業にイメージを取り込む(クリスティ・S・フレッケンシュタイン) *Inviting imagery into our classrooms* (Kristie S. Fleckenstein)」
2. 「歴史から学ぶ：近世の修辞教育学と作文教育学における言葉のリテラシーと映像のリテラシー(キャサリン・L・ホブス) *Learning From the Past: Verbal Literacy in Early Modern Rhetoric and Writing Pedagogy* (Catherine L. Hobbs)」

(第2部：メンタル・ヴィジョン)

3. 「精神的イメージと文学：学習者の映像と言葉の反応の中心と方向性(テリ・ピューレン・グエザー) *(Mental Imagery and Literature: Centers and Vectors in Students' Visual and Verbal Responses* (Terri Pullen Guezzar)」
4. 「想像力の眺望：言語の官能化をいかに学習者に教えるか(デブラ・イノチェンティ) *The Mind's Eye View: Teaching Students How to Sensualize Language* (Debra Innocenti)」
5. 「光景と心内光景：作文の授業における精神的イメージとビジュアル・シンキング(シェリル・A・ミラン) *Sight and Insight: Mental Imagery and Visual Thinking in the Composition Classroom* (Sheryl A. Mylan)」
6. 「別の目を通して見た世界：精神的イメージ、書くこと、自己と他者の再概念化(クリストファー・ワースマン) *The World Through Different Eyes: Mental Imagery, Writing, and the Reconceptualization of the Self and Other* (Christopher Worthman)」

(第3部：グラフィック・ヴィジョン)

7. 「私言語を教えること／私の生徒たちの理解(エリック・H・ホブソン) *Teaching the Language I/My Students See* (Eric H. Hobson)」
8. 「文化を横断するイメージ：多様なクラスにおける広告の探究(ロイ・F・フォックス) *Images*

Across Cultures: Exploring Advertising in the Diverse Classroom (Roy F. Fox)」

9. 「言葉のテクノロジー化：ウィリアム・ブレイクとハイパーテキストの構成（グレッグ・ヘシモビッチ）Technologizing the Word: William Blake and the Composition of Hypertext」
10. 「テクノロジー、シンボル、ディスコース：情報の海の中で書くこと（R・マーク・スミス）Technology, Symbol, and Discourse: Writing Within the Information Overload (R. Mark Smith)」  
（第4部：ヴァーバル・ヴィジョン）
11. 「ラジオガールズをみんな呼び寄せる：新しいイメージについて語り合う（マリー・P・シェリダン - ラビドー）Calling All RadioGirls: Talking to a New Image (Mary P. Sheridan-Rabideau)」
12. 「他人が自分たちを見るように自分たちを見る：日常的な会話における母性化を教える（クリスティ・フレンド）Seeing Ourselves as Others See Us: The Maternalization of Teaching in Everyday Talk (Christy Friend)」
13. 「テキスト的視覚：アフリカ系アメリカ文学の読みにおける“同じもの／別のもの”を超えていくこと（デメトリス・A・ウォーリー）Textual Vision: Moving Beyond "Same/Other" in Reading African-American Literature (Demetrice A. Worley)」
14. 「“時間の場所”－ウィリアム・ワーズワースと芭蕉を作家的、読者の的にイメージする（ナサニエル・タイク）"Spots of Time"- Writerly and Readerly Imaging With William Wordsworth and Basho (Nathaniel Teich)」

本稿で訳出した論文の著者であるフレッケンシュタインは、現在（2006年から）フロリダ州立大学の英米文学科で教鞭をとっている。当学科の説明によると、彼女が興味をもっている研究対象は、物質性 (materiality)、ヴィジュアル・リテラシー、フェミニスト理論、作文教育 (composition pedagogy) であるとされている。彼女の他の著作には次のようなものがある。

- ① *Vision, Rhetoric, and Social Action in the Composition Classroom* (Southern Illinois UP, 2009)
- ② *Ways of Seeing, Ways of Speaking: The Integration of Rhetoric and Vision in Constructing the Real.*  
(Co-edited with Sue Hum and Linda Calendrillo. Parlor P, 2007)
- ③ *Embodied Literacies: Imageword and a Poetics of Teaching.* (Southern Illinois UP, 2003)

いずれもヴィジュアルな側面とリテラシー教育との接合の理論的な探究であるといえよう。

本論考は、先にも述べたように、イメージとは何かということを広範囲の論文に参照しつつ理論的に解きほぐしながらそれが国語科の授業において扱われる射程を定めるというものである。広範囲の論文は、最後に掲げられている参考文献を見るとわかりやすい。彼女の興味の対象であったフェミニスト理論や文学理論はもとより、そこには脳科学や人類学の文献も挙げられている。

彼女の議論の参照範囲が広いことは、彼女の議論が複雑で捉えにくいものであることを意味しているわけではない。彼女のイメージの定義は結果的にごくシンプルなものとなっている。フレッケンシュタインにとって、イメージとは三つのイメージ（精神的イメージ、映像的イメージ、言語的イメージ）の関係性である。このことを彼女はジョージア・オキーフの絵画「黒いイリス」を例に説明している。その例が示すのは互いに互いを包み込んでいるという関係性のあり方である。これがイメージを捉える際の基礎となる。イメージを細分化してその関係性から捉えることは日本の国語教育においても、つとに行われてきたことである。例えば「映像」ということを国語科教育研究の立場から考察した大河原忠蔵（1964）、草部典一（1969）、浮橋康彦（1988）などは、フレッケンシュタインのいう「映像的イメージ」を捉えるために、「精神的イメージ」を比較対象として用いた。

つまり彼らは別種のイメージとの関係において「映像」を捉えるのである。ただし彼らが意識的にイメージを関係性と定義しているわけではないが（詳しくは拙著（2011）第2章第1節「国語科教育研究における映像論」を参照していただきたい）。国語科教育研究が「精神的イメージ」を参照しながら「映像イメージ」を論じたように、フレッケンシュタインの広範な文献の参照は、イメージが互いに互いを包み込む関係であるということを立てるための手続きである。さらに彼女は、イメージの諸関係を形成する三つのものに言及している。それは注意、生理機能、文化である。それぞれの詳細については省略するが、とくにミュラー・リヤーの錯視やニューギニアの人々の考えによって例証される視覚の文化性・規範性は、これまでのイメージの議論においてはあまり鑑みられてこなかった点であり、また、大切な視点だと考えられる。なぜならそれは、子どもたちが言葉を獲得していくときに付随するイメージが学校文化・教室文化に影響して変わるということを意味するからである。図書館でおこなわれる読みや教室でおこなわれる読み、あるいは家でおこなわれる読みは言葉をおなじように読む体験ではない。

国語科教育におけるイメージについての理論的検討にあって、言語とイメージの関係を明確にすることは重要である。イメージは言語によってのみ捉えられることができるという議論がある一方で、フレッケンシュタインは言語とイメージも互いに互いを包み込む関係と捉えている。彼女は、イメージは同一性の論理に従い、言語は比喩の論理に従うという。言葉の意味だけでなく、あらゆるものの「意味」を考えると、両者の関係についての彼女の洞察は参考になるだろう。

そして、彼女はイメージを授業に取り入れることによるいくつかの恩恵について指摘する。それは、感情への着目によって文学を教えることが豊かになること、子どもたち自身が目的をもって書くこと、共感をもとにした教師の子どもも理解を導くことができること、世界制作の力やその世界に自分自身を位置づける力をもたらし、あるいは世界を変革すること、また、それらを通じて読むことや書くことの力を伸ばすことができることである。もっといって読むことと書くことにおける「感情」と「世界観」へのアプローチが、イメージを取り入れることで変わるということである。

最終的にフレッケンシュタインはハワード・ガードナーの多重知能論を支持して国語の授業が意味を言語的モードのみで成り立たせることからマルチモーダルに成り立たせることへと変わることを示して論を締めくくる。2002年という時代的にみて、こうした発言は珍しくない。が、そうした発言が単に意味のマルチモダリティを主張する論調にあって、そこにイメージという軸から理論的にその学習への展望を開いている点にこの論の功績がある。言葉の学習はイメージとの関係を抜きにして語ることはできない。ではどのようにイメージにアプローチするか。この点を考える材料をこの論文は提供してくれる。

#### 【参考】

浮橋康彦（1988）「国語教育のための『映像』の基礎論」（『国語科教育』、第35集、pp.3-11）

大河原忠蔵（1964）「状況の映像的把握」（『日本文学』、1964年10月、pp.65-78）

草部典一（1969）「映像的体験と読みの結合」（『教育科学・国語教育』、1969年11月号、pp.17-22）

砂川誠司（2011）『国語科におけるメディア・リテラシー観の探究』、学位請求論文、広島大学大学院教育学研究科

Kristie S. Fleckenstein, Linda T. Calendrillo, and Demetrice A. Worley(Eds.)(2002) *Language and Image in the Reading-Writing Classroom: Teaching Vision*, Lawrence Erlbaum Associates.

## 国語科の授業にイメージを取り込む

クリスティー・S．フレッケンシュタイン

あらゆる思考は見ることと共にはじまる

—ランガー(1942, p.224)

朝、薄れゆく夢の残像を目の奥に留めながら目覚める。お化粧を、もしくは髭剃りをする。その顔は鏡に映されている。台所で、冷蔵庫を開け、牛乳に手を伸ばす。いくつものスナップ写真、動物のマグネット、子どもの描いた虹の絵が冷蔵庫を飾り立てている。袋にちょっとだけ残ったシリアルをガラガラとボールに入れ、頭の中で買い物リストの準備をはじめ。頭の中は記憶を辿る道を行ったり来たり。出勤の道中で、車を止めたり、角を曲がったり、駐車したりする。自動的に。これには意識を経っていないかのように思われるイメージ群に頼っている。私たちは身体のイメージに頼ることで、足元や階段を見ないでビルの上の階に登るのである。身体のイメージに裏切られるのはダンスのときだけだ。コンピュータのスクリーンセーバーが挨拶をしてくる。マウスを振るってコンピュータを起動させ、インターネットをするためにそのアイコンをダブルクリックする。そしてさまざまな画像の門を開いてサイバースペースに入っていく。最後に、私たちはいくつもの本、紙、ホワイトボードのマーカーを寄せ集める。ドアを開け、教室に入る。そして、話を始めるのである。私たちはさまざまなイメージを払いのけ、もっぱら言語を材料として世界を織りなそうとする。その世界を「ランゲージ・アーツ (国語科)」と呼ぶのである。

イメージの断続的な流れは起きているときも寝ているときもその生活の特徴づけている。だが、逆説的なことに、人間性を定義づけるために、そして知識を測るために私たちが用いるのは言語なのである。私たちの種としての発達の基準は言語に結び付けられている。人類学の進化に関する大躍進理論は、私たちの突然変異と、発達の過程で喉頭を使って話し言葉を作り出した「人類」とを繋げている(Diamond, 1998)。人間文明に関する大分水嶺理論は、レヴィ・ストロース(1966)によって示され、オング(1982)によって20世紀のリテラシーに適用されたものであるが、それは複雑な思考の発達を書き言葉の発達と関係していると断言している。知識人—たとえば哲学、論理学、政治学などの知識人—が生み落した著作は、各文化の持つ書きあらかず力と結ばれている。個人の心理的発達でさえ言語と繋がっているのである。おそらくこのために、たくさんの論文が種々のリテラシーの危機についてそれが危機なのだと、常に言語の観点から主張するのである。それはジョニー<sup>i</sup>が読むことも書くこともできない単語であり、ジョニーが解読することができても理解することはできない単語である。結局それはヴィゴツキー(1962)が意味の最小単位として定義した単語である。

意味づけることや教えることのあるいはつまり言語のバランスを取る必要があるのであって、もはや輝きを失ったイメージのバランスを取る必要などないのである。言語は唯一のものではない。おそらく世界の意味を創造する主要な手段でもない。イメージは、私たちの内外で生じ、私たちが紡ぐ言語の織物が消え去ることのないように印をつける。私たちは種としての発達を、あるいは個人としての発達を、イメージと切り離すことはできないのである。ランガー(1942)が論じているように、「イメージは…実際の印象がぐるぐると頭の中を駆け巡っているなかから考えを概念化するの

にもっともよい道具である」(p.128)。したがって、人間知能の進化に関するあらゆる理論は南フランスのラスコーの壁画を取り込むべきである。映像的イメージや精神的イメージは人類の文化的発達における先駆けであり相互参加者である。そのようなイメージは「私たちに根源的な抽象概念をもたらす」とランガーは記した。「それらイメージは一般概念の自然発生的具体化である」(p.128)。喉頭の発達は、私たちが何も言うことがないのならば何の意味もない。ランガー(1962)は次のように指摘した。「アンソロポスからの大きな一歩、つまり動物から人間へは、発声器官はあるイメージの発生を登録するようになり、脳の別の部分で同等のイメージを発生させるよう刺激し、そうして発生した二つの創作物は同じ事物を参照するのである」(p.50)。大飛躍はイメージを起点に進められたのである。文化の発展に関する大分水嶺理論も同じようにイメージによって特徴づけられている。イメージはオーラリティとリテラシーの結合を取り次ぐものである。タネン(1989)が長期に渡って議論したのは、話し言葉と書き言葉が、とくにそのつながりをイメージに依存しているという観点から、その差異性よりも類似性についてもっと多くのことを知らせるのだということである。それゆえ、書き言葉へと変わったあとの知的教養は、イメージ優位の口頭伝承が回帰してくることを私たちに予感させ、それを告げる。

映像的イメージ、言語的イメージ、精神的イメージ—私たちは、意識的にも無意識的にも、生活のあらゆる面でこうしたイメージに頼っている。そしてそれらの影響を私たちの進化の歴史や私たち個人の歴史にたどることができる。けれども教室に入って書き方とか読みとか文学とかを教えようとするときに、多様性に富むイメージが私たちの世界に流れ込むことについて私たちはめったに触れない。そのかわり、言語に触れるために言語を用いるのである。私たちはイメージに背を向ける。だがイメージは、筋肉と骨の運動イメージから柱と棒線画の映像イメージまで、容易に締め殺すことのできるものではない。イメージは隠喩、直喩、そして描写というかたちで私たちの教室にくねくねと身をよじりながら入ってくる。ウェブサイト、コンピュータのアイコン、イラスト、身振り、それから黒板や机、教科書に落書された子どもたちの作品からイメージは噴出して来る。それらイメージは言葉がすべてであるという幻想によってはぎ取られ、思考と感情を融合させながらその瞬間における即時性と物質性を結びつけるのである。意味や意義を歪曲し去ることなしに言葉とイメージを切り離すことなどできないのだから、私たちはイメージへの扉を開かなければならないのである。そうすることによって、私たちは書くこと、読むこと、そして文学の難しさやその胸を揺さぶる面白さをよりよく理解し教えることができる。言語とイメージが行うことに焦点を当てることによって、私たちは子どもたちがランゲージ・アーツに抗うのを助けるのではなく、むしろランゲージ・アーツに親しむのを助けることができるのである。言語に欠けるものがあるためにイメージに着目する努力を求めているのではない。むしろイメージと言語のあいだをつなぐのに必要な交流を授業に迎え入れることによって、その意義を認めることが求められるのである。

この章の目的、そしてこの本の目的は、ランゲージ・アーツを教えることにイメージを統合するための理論的根拠や適応的な枠組みを提供することで、固く閉ざされた教室の扉をほんの少しでも開くことにある。読むこと - 書くことの教育にイメージを積極的に組み込んでいる教師として私は、「イメージと言語の融合をどうやって教えるべきなのか」ということに対するたったひとつの決定的な答えを出すことはできない。そうではなくて、この本の各章が示しているように、たくさんの答えがあると考える。いくつもの答えは、ひとりひとりの教師が成長しなければならないという。イメージと言語についての理解から生じるトップダウンと、それぞれの授業で子どもたちの助け合いから生じるボトムアップを、両方とも使いながら、教師は成長しなければならないのである。

イメージを用いてどう教えるべきなのかという問いについての決定的な答えを提供することよりもむしろ、私は出発点—それは調査や実験の起点である—を示そうと思う。この章で探究する問いは次の通りである。読むこと・書くことの教育にイメージを統合すること、生徒たちの言語経験を豊かにさせるイメージとその可能性について本当に知る必要があることとは何か。私はこの問いを二つに分けて答える。ひとつめに、イメージとは何か、そしてイメージはいかに言語を包み込んでいくかということを知る必要があるということである。それゆえ私は、いまだ影響力のあるイメージの定義についての説明にしたがって、三種類のイメージ—精神的イメージ、映像的イメージ、言語的イメージ—の説明からはじめる。この最初の節では、意味におけるイメージと言語の相互活動について説明することで締めくくる。ふたつめに、イメージが私たちの授業にどんな恩恵をもたらすかを知る必要があるということである。このことに対しては、イメージが私たちの教えることを豊かにする三つの方法を探究することによって応える。締めくくりとして、マルチモーダルな授業についての見通しを示す。

### 見通しを定める：イメージの諸相

イサドラ・ダンカン<sup>ii)</sup>は、たぶん、もし自分の行っていることの意味を言うことが出来たなら、その意味を表現するためにダンスをする必要などなかったと言ったのだ。ダンスすることとは言語のガチガチな頑強さへの彼女なりの回答であった。イメージを定義することはそれと同じように難しい問題である。イメージを説明するためには、言語を用いなければならない。つまり言語の制約のなかにイメージを押し込んでしまわなければならないのである。ミッチェル(1986)はその本『イコノロジー』で、その困難さを明確に捉えた。イメージについてのあらゆる定義は、イメージが問題となる専門のコミュニティの言語を反映する必要があると、ミッチェルは指摘したのである。私もまた、アカデミックな専門性の言語に縛られている。不幸なことに、私はダンスを踊ることができても本のページ間にあるイメージを踊ることはできない。しかし、私はイメージに認識可能な外見を与えることによって自分の言語ボックスをこじ開けることができる。言語ボックスを開くことはその外見を補完し（そして異議を唱える）ことである。その外見は専門言語が私をだましている。こういう理由から、私はイメージの説明や定義を、ジョージア・オキーフの「黒いアイリス」のイメージに確立させたいと願う。「黒いアイリス」とは、花びらを包み込む花びらを幾重にも花びらで包み込むことによって濃い紫色のアイリスの生い茂る感じやその独特な雰囲気伝える絵画である。その花の一要素がそれだけで、他と無関係に独立しているわけではない。それどころか、「黒いアイリス」のイメージは、花びらの内側に、そして花びらの関係性によって存在するのである。このことはまた、私が提供したいと思うイメージの言語的定義でもある。つまり—精神的、映像的、言語的に関わらず—ひとつのイメージは、知ることのできない現実を特定の方法で示したり強調したりするいくつもの関係性の布置から成るということである。それは経験にそぐわない思考であるかのようにみえるかもしれない。映像的イメージも精神的イメージも、ましてや言語的イメージも、それひとつの問題なのではない。そうではなく、あらゆるイメージは比喩的な論理によって創り上げられたお互いを包み合うひとつの包みのパターンから成っているのである。この論文集に登場する三種類のイメージを説明するにあたっては、こうした私のイメージの定義に拠ることをお許しいただきたい。

## イメージの三つの面

イメージは私たちにあふれんばかりの豊かさをもたらしてくれる。イメージは、それが意味するであろうものについての私たちの理解を深めてくれるだけでなく、三つの異なる形態でもまたそうしてくれる。私たちは授業に単に一種類のイメージを取り込むよう制限されているわけではない。私たちには、精神的、映像的、言語的イメージの、三つのイメージの典型を授業に取り込む機会がある。この章では、それぞれのイメージについて説明するのだが、ひとつだけ注意しておきたい。分類に用心しなければならないことは、ブリトン、バージェス、マーティン、マクラウド、ローゼン(1975)が『書く能力の発達』の最初の章で警告している。彼らの研究は、英国の児童たちの何千もの作文のサンプルを分類することによってできたものである。同様の警告がここでも適用できる。私はイメージを三つのカテゴリー—精神的、映像的、言語的—に分割してきた。しかしそれらは言語という変数の外側ではっきりと分離することのできるものではない。映像的イメージは、心内プロセスを経て受け取ることにおいては精神的イメージでもある。精神的イメージもまた、言語的イメージでもあるのだが、それは精神的イメージを用いるためにそれを名づけなければならないときにそうなるのである。同じように、ある言語的イメージは言語によって表現されているが、言語がきっかけになって構築された精神的イメージのなかに存在し、言語を説明するためにスケッチする映像的イメージのなかに存在するのである。したがって、三種類のイメージのあいだの境界はいつもぼやけており、それらは互いに影響を及ぼすのである。書くことと読むことは同じように結びついている。私たちは実際に紙に鉛筆で書いたりしないでも読むことができなければならないのかもしれないが、私たちが読めるように書かなければならない人々もいる。また、私たちが私たちが書いたものを読むことなしに書くことはできない（読み書きの類似性に関する Kucer, 1987; Tierney & Peason, 1983 を参照）。だから、いくつものカテゴリーとプロセスが重なり合ってしまう、私たちに不満と期待を同時にもたらすのである。こうした戒めを心にとどめたくうえで、ダマシオ(1999)が意識の中核と呼ぶ、精神的イメージについて説明をはじめたい。

精神的イメージは頭のなかでぐるぐるとまわっている眺め、音、感覚の終わることのない流れからなるものである。精神的イメージは静止画の表象として、あるいはいろいろなにおいや音、感覚が混じりあう映画のようにお互いがお互いのなかに隠れて見えなくなる一連の構造として自らを示すことができる。表面上は個人的なものであり独特なものなのだが、精神的イメージは知覚によるイメージの産出と同じような関係や神経生理的なプロセスに依存している。たとえば、見ることに関わる脳の領域はまた、精神的映像的イメージの喚起と関わっている（エイルウィン Aylwin, 1985）。イメージは私たちの生活のなかのあらゆるところにあるのにも関わらず、その 2500 年の歴史を超えて学者たちはそれに対して散漫な注意しか払ってこなかった。シモニデスによれば、ギリシアにおいて精神的イメージが有名になったのはスコパスの祝宴が失敗したときである。おそらく、客人たちの頭上から天井が降ってきたために、原形をとどめないほど客人たちの身体はぐしゃぐしゃになってしまった。生存者（一説では、シモニデス自身だということなのだが）は席の配置についての精神的スキーマを参照し、それらの破壊されたたくさんの身体が誰の身体であるかを割り出したのである。これ以来、精神的イメージは記憶を助けるものとしての特権を歴史的に与えられてきた。それは記憶するための道具としてであり、修辞家（そして詩人）が記憶を頼りに手の込んだ話を演説するよう求められていた時代には思いもよらないことであった。印刷技術がますます洗練されるにつれ、精神的イメージへの信頼は徐々に薄れ、その興味も失われていった。最近 50 年の認知心理

学の発生を待つようやく、精神的イメージは復興を経験したのである。

精神的イメージとは違って、映像的イメージは、見ることについての古代ギリシアの初期の作品から (Goldhill, 1996)、現在の視覚優位の文化への関心にいたるまでつねに関心がもたれてきた。映像的イメージは、私たちの社会に広がる精神的イメージの分類が曖昧であることを教える。これには写真、建築、芸術、映画、そしてコンピュータのアイコンが含まれ、パワーポイントのプレゼンテーションからウェブページの特種効果にまで及んでいる。歴史的に、映像的イメージは人間社会に力強い影響を及ぼしてきた。そこにはある文化の特定集団の権力を固めるために映像的イメージを制御し、制止し、使用する努力が反映されている (ミッチェル, 1986)。映像的イメージは、私たちの肉体の外部にある視野—それらは肉体の外側に存在し、内側に存在しはしない—に留まっているように思われるので、私たちに正しい位置の強さ (そしてその危険) を示すのである。それは、ローズ Rose(1989)がその自伝的作品『Lives on the Boundary』のなかでとらえた真実のようなものである。ローズは自らの子ども時代の貧困した環境について語りながら、「私たちの周りにあるいくつものイメージは私たちが成長するにつれて—それを後からどんなに蔑むかもしれない—私たちの最も深い必要や切望を形にする精神生活についてのひとつの不幸な事実である。(p.44)」このように私たちを取り巻く映像的イメージはまた、私たちの一部でもある。西洋文化における映像的イメージの力や偏在性は、全米国語教育者協議会 (NCTE) がヴィジュアル・リテラシーに関する委員会を設立するために、そして「国語科のためのスタンダード」に組み込むために NCTE と国際読書学会 (IRA, 1996) が合同で創り上げたものであり、それはヴィジュアル・リテラシーを重要視している。映像的イメージは、読むこと - 書くことの授業のために理解しなければならない力であるということと、役立てなければならない力であるということの、両方の力であることを意味している。

最後に、言語的イメージはこれまで、読むこと - 書くことの授業研究についての正当な領域だと見なされたイメージの一形態だった。授業に一貫して現れるイメージがあるとすれば、それは記述的言語、言葉の比喩的用法、具体例についての言語的イメージだった。私たちは記号体系について語らずに文学について語ることはできないし、いくつもの記号はいつも変わらずイメージが根底にある。イエスはその寓話で教訓を教えるために、ソクラテスやプラトンがそうしたように、言語的イメージをよりどころにした。ギルガメッシュから始まる叙情詩は、言語的イメージなしでは存在し続けてはこなかっただろう。私たちは自分自身や読者たちを変えるために、言語的イメージの力について語るこなしに文学についても文章についても語るができない。それにも関わらず、言語的イメージは意味の層を創り出すための単なる枠組み以上のものを、そして感情的反応のはじまりを告げる銃声以上のものをもたらすのである。おそらく他のイメージのどの形態よりも、言語的イメージは一自己変革から世界変革までの一変化への期待をもたらすものである。例えば比喩は、その語義をイメージに頼った言語の一形態であり、あらゆる言葉の意味増大の法であるとランガー (1962) が指摘しているとおおり、それは変革の法なのである。コーネル Cornell(1991)はさらにその先に進んだ。ポスト構造主義者の理論を引きながら、コーネルは比喩が緻密さと散漫さを融合しながら言葉のあやを構成すると論じた。こういう理由から、人や文化が比喩を単一の言語表現に縛り付けることで、その語義を封じ込めることなどできないのである。そのかわり、比喩におけるイメージと言葉のあいだの緊張がさまざまな空間を切り開くのだが、その空間の内部でこそ語義は一その語義に私たちは寄り添いながら一変化し、その姿を変えるのである。

三つのイメージに共通するのは、それぞれのイメージの明らかな透明性と普遍性である。イメージとはどんなものなのかということは誰でも知っている。なぜならみんなイメージを喚起するから



である。イメージとは、私たちが感じる（見る、感じる、聴く、味わう、におう、など）ようなものであるが、刺激がなくても精神的に感じるか、刺激への反応として生理的に感じるものである。しかしながら、この経験的な知識にもなう問題は、感覚がイメージをひとつのものとして扱うということ、つまりイメージは、オキーフの絵画のように、私たちの外側に、私たちの周りにある何かであるとか、あるいは座席表のように私たちの頭の中にある何かとして扱われるということである。私たちは写真を、家族アルバムの中と記憶の中に持っている。しかし—映像的、精神的、言語的—イメージはモノではない。それは私たちが作り出す関係性なのである。このことを理解するためには、イメージが見出される場所の語義そのものを見つめなければならない。

## イメージの定義

ベイトソン(1972/1987, 1980, 1991)によれば、あらゆる意味は、あらゆるコミュニケーション、あらゆる思考、そしてあらゆる生物学的生活を含んでおり、現実の無秩序と様式の秩序化の接合部に存在している。いくつもの物質的刺激が立て続けに起きること、さらに言語、DNA コード、芸術、儀式などのいくつかの様式が組織されることが重なり合うとき、人生と意味はその姿を現す。情報はさまざまな関係を通じて意味あるものとなるのである。フィルターを通すことが行われ、フィルターを“通過する”ことで得られるのが関係であり、それは様式と混沌を包み込むことから造られる諸関係である。例えば、森のなかの小道にひとつの石が落ちている。しかし私たちはその石には気づかない。むしろ、私たちは地面、草、あるいは自分のつま先との関係でその石を把握しているのである。私たちは石と地面、石と草、あるいは石とつま先のあいだの違いを把握する。知覚は、ベイトソンの説明では、ひとつの刺激（さきほどの石）とそれとは別の刺激（さきほどの小道）の関係、ないし異なる時間帯における同じ刺激（昨日の石と今日の石）の関係を求めるということである。しかしながら、こうした関係性に加えて、私たちはまた別のものをも必要とする。すなわちそれは石と小道の関係を問題にする“誰か”である。私たちは石を“見ること”なしに小道を呑気に歩いていくことができる。その石は重要なものと思われて注意が向けられない限り気づかれることはない。潜在的に知覚可能な刺激の断続的な流れのなかで、“違いを作りだす違い”として情報が立ち上がるときに、気づき（知覚）は生まれるのである（ベイトソン, 1972/1987, p.457）。“違いを作りだす違い”が生じるとき、私たちはその刺激の流れに目印をつけたりそれを中断したりするのであり、だからこそ特定の意味が生まれるのである。石は集められたり、蹴り飛ばされたり、はたまた木の実の殻を割るために使われるたりするだろう。石は石として存在しているのではなく、関係の布置として、混沌とした現実を組織する方法として存在するのである。石はそれ自体がひとつのモノなのでは決してない。確かに人々は幾度も幾度も自分たちは頭の中に石をもっていると物語ってきたが、私たちは自らの頭の中にほんものの石を蓄えなどしない。私たちは「石」というラベルが貼られたものについてのいくつもの関係を蓄えているのである。

この関係性の概念は言語の観点から考えればずっと理解しやすい。つまり、ひとつの単語はそれが現れるコンテキスト—文章中の他の単語群とのつながり—次第でその意味が変わるが、その単語の定義についての全体的な概念は、私たちの言語教育には必要不可欠な部分である。私たちの多くが子どものときに覚えた伝統的な文法—名詞、代名詞、動詞、など—は、語義にとって必要な諸関係の認識を弱体化させる。なぜなら発話の各部はまったく“別々の”ものとされているからである。つまり名詞はある人、ある場所、あるもの、ある考えである。言語の文法についてのもっと進んだ

アプローチは、たとえばフィルモア Fillmore(1968)の格文法などであるが、文法は文中の他の単語群（そしてその文世界での個人の行動）を抱え込むひとつの特殊な関係であるからこそ名詞は名詞として存在するのだと強調している。ハリデーとハッサン(1976)のテキストにおける結束概念も—それは、単一のユニットを一緒に持つ説得力ある構築物へ単語の寄せ集めを変換するテキストの“粘性 (stickiness)”であるが一関係性に則っている。「代用形」(pro-form)と呼ばれる結束の一事例は、代名詞を用いる時・場所で生じる。あらゆる代名詞を理解するためには、代名詞とその先行詞を連絡させなければならない。その先行詞は、一部のテキストと別のテキストを繋げるよう求めてくるものである。これは語義の統一感覚を確かにするテキスト関係の織物におけるひとつの粘着構造である。ボウグランドとドレスラー(1981)はこの関係性概念を拡張し、「結束」はテキストの関係性のネットワークを構成するが、「明解な」結束は関係性についての、つまり読者／作者／テキスト／場面間の追補テキスト的關係性の、別種の布置によって支えられなければならないと論じた。一連の文書ないし一連の単語の意味を理解するために、私たちは単語と文章のあいだのつながり、書き手（のねらい）と読み手（の願い）のあいだのつながり、そしてテキストとシチュエーションのあいだのつながりを作らなければならない。言語におけるこうした多層構造のために、私たちはみな言語のなかにあるものはモノではなく、そのモノの概念なのだということを暗裡裡に了解するのである。だから、私たちが“一杯のコーヒー”という熟語を取り上げて、その熟語を飲んでしまうことはまずありえないのである。

もっと驚くべきことはイメージもまたひとそろいの関係からなるという考え方である。つまり、たいていの人には熟語を飲もうとはしないだろうが、たいていの人が人生で一度はイメージとモノとを混同したことがある。どんな時に混同がおこるかという、イメージのごまかしのためにそのイメージを手にとろうとしたところ結局びっくりさせられ（そして失望させられ）た瞬間にである。その「実在性」に関わらず、イメージは、言語のように、いくつもの関係性の様式である。エイルウィン Aylwin(1985)はイメージが個々の経路に沿って変化する私たちの注意によって作られるひとつの一時的な様式だと考えた。「ある刺激について理解する過程で、人々は... 特定の方法でその周囲へと注意の向きを変える。こうしたことがさまざまな意味を作り上げるよう導くのである」と、エイルウィンは説明した (p.44)。注意のこうした動きによってイメージは喚起されるのである。たとえば、映像的イメージは、いくつもの全体と部分の関係、対象と属性の関係、対象と環境の関係のあいだを動き回るときに創造される。だからもし私たちが一連の刺激のなかから羽の動き、色の輝き、木の枝の様子に関心を向けるならば、私たちはひとつの映像的イメージをつくるのである。空中ブランコ乗りの演技を見るとき、私たちはその鳥のようなパフォーマンスに驚き、そしてあたかもそのパフォーマンスに参加できたような気分になりながら、私たちは上演イメージをつくるのである—上演イメージとはある行動のなかでの役割を演じたりそれに参加したりすることにおけるイメージである。同じ刺激を見て「インコ」について考えたのなら、私たちは言語を補強する階級的關係を分類し造りだすのである。イメージは、単語のようであり、モノのようではない。それは注意がいろいろな刺激を特定の諸関係へと組織するようにして作られるひとつの様式なのである。

すでにわけのわからない概念をさらに複雑化させるのは、これらの関係性が一言語にとってもイメージにとっても一関係のある三つの軸にしたがって存在するという事実である。その経路が三次元空間の中で変化しながらひとつのイメージ（ないしひとつの単語）を造るということを想像してみよう。諸関係の横軸は経路の構築に沿って注意の移動を描く。つまり階層的関係（猫はネコ科の動物であり、犬ではない）へと刺激を分類すること、全体と部分の関係（羽は鳥の一部である）へ

と刺激を分類すること、原因と結果の関係（その鳥は交尾相手の気を引くために鳴く）へと刺激を分類すること、などである。この軸は特定の方法で刺激を「分節化する」精神の動きを強調し、一種の現実表象を、つまり単語、映像的イメージ、具体的イメージを生み出すのである。

この三次元図式の縦軸は「生理機能」だといえる。それは私たちの注意の移動を可能にし、制約する神経の諸関係を表している。私たちはあらゆるものを見る／想像することはできないし、あらゆる方法を見る／想像することはできない。人間の胴体を馬の体の上に乗つけるよう想像力を用いることができるかもしれないが、人間の胴体か馬の体をピンクの色彩とかバラの匂いに取り換えることはできないのである（エイルウィン, 1985）。私たちの知覚と想像は、生理学によって決められた事実や限界と結び付けられている。生理機能のいくつもの差異は異なる見る方法を意味しており、それゆえ意味を組み立てる異なる方法を意味している。例えば、私たちには運動している物体や停止している物体を識別する能力があるために、ニュートンの運動の第一法則や慣性の法則を考えることができる。つまり停止している物体はある力がかけられない限り停止しているし、運動している物体はある力がかけられない限り運動している。しかしながらカエルは静止した物体を把握できない。カエルは生理的に一ハエなどの一不規則な動きをする物体を見つけるように作られている。したがって、認知的には可能であっても（そうする性質が備わっていても）、カエルは慣性概念を発達させることはできなかった。だとすると、人間の知覚の限界とは何だろうか。私たちが知覚できないもののひとつは、ゆったりとした変化である—私たちは低速度撮影の写真を用いない限り花が開くのを「見る」ことができない（ペイトソン, 1980）。あるいは私たちの視野にあるいくつかの穴を知覚することができない。私たちはみなその視界に盲点を持っているのである。それは私たちの脳の目の神経が集まる部分である。だが私たちは決して盲点を意識したりしない。そのかわり、埋め合わせをし、代わりの情報を書き込む。また、柵越しにウサギを見るとき、ウサギを見るのであって、柵の薄い板によって切り離された尻尾と頭を見るのではない。自動的、無意識的に、見ることはできないウサギの一部の情報を書き込むのである。私たちの生理機能は、したがって、私たちがつくる現実のなかにある限界を提供するのである（ラマチャンドランとブレイクスリー, 1998）。（状況的、歴史的時間である第四次元については、イエイツ, 1966 を参照。）

こうした三部構成からの得られる示唆は、三つある。はじめに、同様の神経生理学的プロセスをもっているために、現実を模倣する方法には類似性があるのだということである。二つ目に、生きていくうえでの固有の経験のためにそうした神経生理学は個人によって異なるということである。それゆえ、現実を模倣する方法には常に差異がある。三つ目に、どこでイメージするのかということは何をイメージするのかということにとって重要であるということである。キャリーとハースティ(1987)は、ローゼンブラット(1978)の読みの交流概念をもとに、「書物の置かれた環境」と呼ばれる素材の配置の役割を強調した。私たちが読みを行う場所はその読みから構築する意味に直接的な影響を与えてきた。子どもたちに教室のなかで物語を読んでそれを楽しむよう求めることは、一楽しみではなく評価がすっかり染みついていて—その教室の影響に注意を払わないことである。外見的には刺激（ページ上の単語、小道の石、一杯のコーヒー）を共有しているようであるにも関わらず、必ずしも同じイメージや同じ意味を構築するとは限らない。なぜなら私たちはみな特定の素材の配置から得られる個人的な生理機能の中から関係性を作り上げるのである。生理機能の違いと物質的配置は結果的にいつも関係性の差異を生むのである。

最後に、どこで、どうやって、そしていつイメージを喚起するのかということや、そうしたイメージが何を意味するのかということは、ジェイ Jay(1994)が私たちの「見分けの体制」と呼んだこと

と結び付けられる。それは私たちが育てられた文化のことであり、三つ目の、対角軸に示されるものである。それはまず、私たちの視覚を育ててきた物質的環境のことであり、人はみな錯覚したりするけれども、みながみな同じ錯覚をするというわけではない。例えば、1900年代初頭のリバーズ Rivers の作品によれば (ボウルズ Bolles, 1991)、トレス海峡のある地方のニューギニアの部族は西洋人を悩ますような錯覚を引き起こしたりはしなかった。ミュラー・リヤー錯視 (図1を見よ) について、その部族は簡単に一西洋の人たちが同定するのが困難なA線は同じ長さだと見抜いたのである (ボウルズ, 1991)。この現象に対する仮説は、建物や家具が直線で示され、交差点が直角を形成する「構築世界」で育てられた個人が、ミュラー・リヤー効果の開放角をより長い直線と解釈するということである。環境は知覚を育てる。対照的に、水平線が優位の広い眺めをもった環境で育てられた個人は、錯覚に騙されることはもっと少ないと推測される。経験的テストはこの仮説を確かにする。環境を断ち切る物質的環境と文化的人工物は視覚を育てるのである。

二つ目に、私たちの文化の具体的な人工物—例えば建築、写真、都市計画—だけがイメージに影響を与えるだけでなく、抽象的な文化的規範もまた、何をどのように見るのかということに影響を与える。例えば、マリノフスキーは、ニューギニアのトロブリアンド諸島の人々が子どもと母親の類似点、あるいは兄弟間の類似点を把握できなかったと記した (ボウルズ, 1991)。子どもたちはその父親には似ているかもしれないが、子どもたち同士やその母親と似ているはずがないというのである。バージャー Berger(1972)が論じるのは、女性の自己知覚が西洋において、特に画像イメージにおいてそれらに付加された視覚的な強調点に影響されるということである。女性は自分自身を見てはいない、とバージャーはいう。つまり女性は他人に見られることによって自らを見るのであり、行動・感情・思考を調整することによって自らの秩序を保つ自己イメージを利用するのである。

三つ目に、特定の物質的環境—書物の置かれた環境—に私たちがどう配置されているかということがまさに何をどのように見るかに影響を与えるように、特定の社会環境における私たちの配置もまた私たちが何をどのように見るかに影響を与える。サイド Said(1978)は植民地主義の最も不公平な結果のひとつは入植を受けた人々が入植者たちの目を通じて、そしてその期待を通じて自らを見はじめたことであると断言した。植民の影響に対抗するためには、入植者たちとは異なる社会的立場から異なる目を通じて自らを見直さなければならない。マクラウド McLeod(1997)は、同様の考えを彼女のピグマリオン／ゴーレム効果が見られるクラスに適用した。複雑さが絡み合って直接原因が示されることはめったにないけれども、教師の期待は生徒のパフォーマンスと自己知覚に悪影響を、もしくは良い影響を与えることができる。刺激と反応を結びつける一連の実験において、教師によって利口だと受け止めた子どもたちはそれに応じて評価され、その子どもの自己評価、自己知覚との一致につながった。遅れている、あるいはあまり有能でないとして受け止めた子どもたちは同様の判定結果とアイデンティティを経験し、それはただ否定的な評価と自己イメージを生むだけであった。見ることは、つまり、ただ注意を向けることではないし、生理的なことでもない。それは文化的なものでもある。同じライティングの授業を受ける子どもたちのなかで、異なる経済的、民族的背景をもつ者たちは、詩の言語的イメージは同じであっても、異なるイメージや意味を作るという反応を示すのである (ハルとローズ Hull & Rose, 1990 を参照)。

## 意味におけるイメージと言語の役割

イメージと言語を関係性の布置と定義して、言語とイメージが本質的には同じだと結論づけるの

は容易である。結局、私たちは同じ三次元空間内にイメージと言葉の地図を両方とも描くのである。ピリシン Pylyshyn(1981)はこうした筋に沿っていくつかのことを議論した。イメージを伴うあらゆる知識は、抽象的で、非様式的なものごとから作りだされるので、抽象的なものごとは重要なのだが、たまたま着ているどんな「ドレス」も、それが言葉であろうがイメージであろうが、重要ではない。したがって、私たちの心をかすめるイメージ（と言葉）は随伴現象的であり、知識創造の外側にあつて無関係である。イメージはむしろコンピュータの光の点滅のようである。つまりそれを見ることは面白いのだけれども、それはコンピュータの機能にとってはまったく何の貢献も果たさないのである。サドスキーとパイヴィオ Sadoski and Paivio(1994)はスキーマ理論について、それは読むことにおける知識構築の主要理論であるが、上に述べたような見方に立てば、完全なものとは言えないと論じている。あらゆる知識は抽象的な枠組み（スキーマ）の外側で創られるのだから、イメージと言語はどちらも同じモノに対する異なるラベルなのである。しかしながら、そういった事例を見つけることができない。私たちは言語とイメージの関係を二つの異なる論理、つまりイメージにおいては比喩的な「～である」の論理、そして言語においては推論的な「まるで～のようだ」の論理にしたがって作り上げ、経験している。

イメージ的關係は、比喩的な論理、もしくは「～である」論理の音楽に合わせて踊るものだ。その論理は同一化にしたがって機能している。私たちのイメージは“モノ”である。なぜならそれはひとそろい的關係としてそれを考えるにはかなり直観に反するからである。言語によって直接そうしない限り、私たちはイメージを作り上げるいくつもの關係からイメージを判別したり切り離したりすることはない。比喩的な論理は、三段論法にしたがうなかで見つかる論理で機能する。この三段論法とは、草は死ぬ、人は死ぬ、人は草である、ということである（ベイトソン、1991、ベイトソンとベイトソン、1987）。草についてのこの三段論法は、ベイトソン(1991)がそう考えるところのものであるが、イメージの比喩的变化を形にするのである。“人は草である”という迫真性は叙述の論理に基づいてなどない。叙述とはある主題の存在を前提とするもの、あるいはそれを足場とするものである（私たちはひとつの主題を持たない限りひとつの叙述を持つことはできない）。それどころか、“人は草である”という迫真性はいろいろな主題の等質性、つまり“～である”の等質性を足場としており、それら等質性は比喩の迫真性の根拠をなすのである。もし私たちが—ジュリエットは太陽だといった—比喩の言語形態を見るなら、この論理が働いているのをよりよく見ることができる。直喩とは異なる比喩は、アナロジーとしてその状況を知らせるための何の言語的な目印も伝えない。そのかわり、そうした目印の欠如において、ジュリエットは太陽「のようだ」からジュリエットは「太陽である」へと、「～である」の跳躍を必要とするのである。無意識の領域と夢の国から引き出されて、比喩的論理は、時制、形態、否定などの言語的指標が奪われている。私たちはあるイメージを用いて「～でない」と言うことはできず、ただ「～である」と言うことができるのみである。ある犬がほかの犬とコミュニケーションしたいときに、けんかはしたくないのであれば、けんかすることなく、けんかの身振りをすべて経験しなければならない。私たちが言語を用いてできるように比喩的論理を用いて欠如を伝えることはできない（「一杯のコーヒー」というフレーズは一杯のコーヒーではない）。結果的に、比喩的論理は、自分と他人とを、自分と環境とを、自分と自分とを包み込みながら、私たちが作り上げる諸關係を私たちに組み込むのである（ベイトソン、1972/1987）。それは私たちと、感情、反応、喜び、痛みの領域を結びつける。なぜなら私たちは私たちが作り上げるイメージから自分を切り離すことができないからである。イメージを喚起することはイメージを経験することであり、イメージを生きることなのである。

イメージが「～である」の論理と一致して流れる一方、言語は置き換えの論理であり同一性の論理ではない「～のようだ」の論理に一致して機能する。言語において、関係性は推論的な論理に一致して形成される。その論理のなかでは、言葉が関係を名づけるのである。したがって、ひとつの語はまるで現実を熟知しているように扱われるが、それは現実ではない。それは一種のデジタル・コードとして機能し、現実性を無限の様相へと解析するのを許すのである。言語は私たちに欠如している力を、つまり、～でないの力を授けてくれるのだ。それをを用いることで私たちはコミュニケーションに必要なカテゴリと差異を作ることができるのである。「～でない」はポータブルな現実性を与えてくれる—それはいろいろな刺激の経験を取り除くこと、そして新たな組み合わせを作ること—を可能にする。イメージを用いることで、私たちはその経験と結び付けられ、参加者たちは、私たちの頭のなかを流れ、そして私たちの周りを流れる流れに沿って、それによって動かされるのである。しかしながら、言語を用いることで、思いのままに経験の流れに手をつき込み、その流れを反省しながら、私たちは私たち自身の参加の観察者となることができるのである。例えば口汚い言葉を使ったり、ラブレターを書いたりするような言語の魔法のような利用といった特別な事例を除いて、私たちはめったにモノと言葉を混同したりはしない。

私たちがどこにいるのかということをもとめておきたい。関係性からなるイメージは確かな経路を通して移動する私たちの注意によって作られる。それは自然発生的で、ある程度自動的なプロセスであり、無意識と緊密に結ばれたプロセスである。私たちがそれをコントロールすることはほぼできない（し、あまり理解してもない）。個々の身体、場所、そして文化における私たちの物質的基礎は私たちがどんなイメージをつくるか、なぜ、そしていつそのイメージを作るか、そしてそれがどのような意味をもつのかということに影響する。イメージはそれを同定することにおける「～である」の論理に共鳴するので、イメージは私たちが作り出し経験するいろいろなイメージのなかに私たちを包み込み、私たちと感情を、私たちとその瞬間の臨場感を、そして私たちと場所の物質的リアリティを結び付けるのである。イメージはリアリティとして知られ、私たちの意識の中核として機能する（ダマシオ, 1999）。それにも関わらず、イメージは現実ではない—それは現実を分節化するものである—それは私たちのアイデンティティと存在とを現実のなかにしっかりと確立させるのである。

言語構築物（その性質上、切り離し、分類する性質を持つ）のせいで、私たちはこれまで言語とイメージがまるで異なる領域に属するもののように書いてきた。だがイメージと言葉は記述レベルの言語においてのみばらばらに存在することができるのだけである。私たちは言語からイメージを切断することができたかもしれない。私たちは毎晩夢のなかでそれをしている。しかしながら、言語がなくては、イメージについてそれを経験する以外には何をすることもできない。イメージは経験の瞬間に生じているのであり、その瞬間に私たちを結びつけるのである。イメージを経験の瞬間から区別するために、イメージが生きられる生とは別のものであるとして知るために、私たちには言語が必要である。同様に、名づけのプロセス、つまり言語の有意味性は、イメージの存在に基礎を置くのである。イメージから切断された言語はその意味を失う。DNAはこの完璧な事例を提供している。

現在のところ、科学コミュニティにおいて、DNAは言語ないしコードとして扱われている。そしてその文法はヒトゲノムプロジェクトにおいて体系的に描かれつつある。だがDNAは細胞に関する科学的コンテキストの外では何も意味しない。細胞とは一般的言語が作用する諸細胞である。同じように、死語は、どのコミュニティでも使われていない言葉であるが、ある文法上にマッピングできる。しかしそれは何か意味をもって存在してはいない。なぜなら死語からは何の生きたイメー

ジの流れもないし、誰もそれを喚起することはないからである。イメージの「～である」の論理なしでは、言語は不活性な状態である。生において、そして意味において、言語とイメージは互いを包み込み、互いに互いを作り上げている。私たちは「黒いイリス」の包みをひとつひとつはがすことができる、あるいはスマイルが黒に変化する筆さばきを指摘することができるほどに、イメージから言語を切り離すことはもはやできない。私たちはイメージを定義するために言語を用いるかもしれない。しかしその言語はイメージのうちに生まれるのであり、お互いを包み込むようにお互いを作り上げるイメージと言葉の連続において私たちを捕えるのである。私たちは世界をイメージすることなしに世界について話すことはできないのである。

### 見通しを立てる：イメージがもたらす恩恵

私たちは現在のところ諸領域を横断してイメージへの関心の復興を経験しつつある。諸領域とはつまり哲学、認知科学、神経科学、人類学、フェミニスト研究、そしてメディア研究である。イメージに対するこれらの数え切れないほどのアプローチとそのたくさんの様相はひとつの豊かさの布置を生み出してきた。イメージを授業に入れることを認めるとき、すばらしい恩恵がやってくることを発見してきた。私はそのような恩恵の三つに焦点を当てる。それは感情的な関与と反応の恩恵、形成することの恩恵、そして変質の恩恵である。

イメージへの関心再生の自然な結果は、私たちの多くが持ち合わせてきた直観、つまりイメージと感情が繋がれているという直観の検証であった。感情は、ちょうど作文の授業から追放されてきた要素であり、イメージと切っても切れないほど絡み合っている(書くことにおける感情に関して、ブランド Brand, 1989、マクラウド, 1997 を参照)。G・ベイトソン(1991)は、イメージのいたるところに取り入れられている比喩的な「～である」の論理は、彼が「こころのアルゴリズム」と呼ぶものと結び付けられていると説明し、パスカルの有名な観察に賛同している。こころはいくつもの道理をもっている。その道理はこころのことを知らない。たくさんの経験的な調査もまた、イメージと感情を結びつけた。例えばパイヴィオ(1986)は、思考の二重符号化(dual-coding)理論を通じて心的イメージを感情と言語に結び付けた。二重符号化理論は、私たちが現実をイメージ主義的、言語主義的に表現する理論である。感情と動機はいろいろなイメージに具体化される、と彼は説く。パイヴィオ(1983)は創造的プロセスにおける感情の役割を説明するためにコールリッジの用語を借りて、イメージは“突出した情熱を概念的に固定する象徴的意味”を獲得できるというのである。精神的イメージはまた、感情と認知の架け橋として機能すると、パイヴィオは述べた。パイヴィオがイメージを架け橋とみる一方で、エイルウィン(1985)はそれを同じ具象の感情的部分と認知的部分とみる。私たちはある感情なしにイメージを喚起させることはできないが、哺乳類から温厚さを剥ぎ取ることはできる。それがイメージの性格を定義づける部分である。多くの研究者がそのような統合を裏付けている。ライマン Lyman(1984)はイメージを用いて感情を定義した。ある感情は“イメージのダイナミックな類型によって特徴づけられた意識的経験であり、情緒と個々の経験的なテーマに付随して起こるものである”(p.78)。一連の自由連想法についての研究の後、シュレル Suler(1985)はイメージ能力が個人の感情的観念を経験する能力に関係していると結論づけた。視覚的、言語的、行動論的思考をつくる私たちの注意を変えることは、自動的に感情的な色あいに編み込まれるのである。最後に挙げるプルチック Plutchik(1984)は、“有機体はその環境を形成し、感情的行為の体内誘因としての役割を果たすことができるメンタル‘マップ’”(p.105)の一部となるイ

メージを検討した。

さまざまな学問に関するこの簡単な概要は、屈曲した部分で繋がっている私たちの授業にイメージと感情が表裏一体になって入ってくるということを示唆している。イメージと感情がそうするとき、それらは豊かな教育学的恩恵をもたらし、読むことと書くことの両方の授業に新しい可能性を開いてくれるだろう。最も疑う余地のない恩恵は、文学に贈られる。感情なくして文学はない。ローゼンブラット(1978)、はかかなりはつきりとその問題を持ち込んだ。諸々の感情の役割に注意を向けるときのみ、ページ上の文字から文学作品を立ち上げることが可能になるのである。「審美的」読みは、ローゼンブラットが文学の読みと呼んでいるところのものであるが、私たちが文学を経験すること、私たちが理屈抜きに文学を享受することを求める。それ以外のことが文学を生んだりはないが、意味を持ち去ろうと試みるようなテキストは生み出す。そのようなテキストは意味にすっかり熱中するようなテキストではない。精神的イメージなしでは、生きていく世界を創造することなどできない。ローゼンブラットに同調して、ブリトン Britton(1984)は、文学を通じて得た複数の生を私たちは生きることが出来る、なぜなら文学は部分的な文脈付加よりもむしろグローバルな文脈付加を求めるからである、と論じた。文学を（そして単なる情報でないものを）立ち上げるために、一連の断続的に繋がれた部分としての詩よりも、全体としての詩を表現しなければならない。しかしながら、グローバルな文脈付加はイメージを拠りどころとしている。ただひとつのイメージだけが、これはランガー(1942)が指摘したのだが、“世界のイメージ”をもたらすことができるのである。それは実際起きているようなことの全体であり、ただひとつのイメージだけが“総体的な現象の概念の抱き合わせを可能にする”(p.xviii)のである。イメージは感情、調子、感覚、そして意味の重なり合う層をつなげる。それらを鎖状につなげるようにするのではない。イメージなしでは、私たちは楽しむべきどんな文学も、創造すべきどんな世界も、生きるべきどんな他者の生も持たないだろう。私たちはただ、別々に分離した意味のかたまりを理解するための情報を持つことになるだろう。それゆえ、私たちは、ローティ Rorty(1996)が「畏敬の身震い」と呼ぶ経験を、それは偉大な文学の引き出すものであるが、子どもたちに誘う教育学を作り上げることができるのである。イメージに関するはじめの反応に焦点を当てることによって、私たちは子どもたちが文学に恋することを誘うことができるのである。

精神的イメージと感情は文学を教えることを豊かにする方法を開くだけではない。それらはまた、書くことを豊かにする方法をも開くのである。“純粹な意味”についてブランド(1989)は論じる。精神的イメージ“は、かなり豊かに、感情に満たされたイメージと暗示的意味が授けられたものである”(p.28)と。そしてその感情はその書き手を徐々に発展するテキストに織り込むのである。このことは、書くことのためでさえ、心に留めておくべき本質的なポイントである。作文は、子どもたちがいつも産出するよう求められるものである。なぜ心に留めておかななくてはならないのかといえれば、それはブリトンら(1975)が「見せかけの交流」と呼ぶものを引き出すことから私たちを救うことができるからである。「見せかけの交流」は、人生、目的、関与を欠いた書くことである。子どもたちが書いていることに関して何の励ましもなければ、彼らは書くことの課題を“アプロプリエイト”して自分自身のものを書くことはめったにないだろう(Mayher, Lester, & Pradl, 1983, p.116)。そのかわり、動機のようなものを彼らは作りだす。それはフラワーとヘイズ Flower and Hayes(1980)が書くことを授業外で成績をとることとして述べたものである。たくさんの教師たちのように、私たちは本当に子どもたちが良い成績をとれるように書いてほしいと思う。しかし、単に良い成績以上のものが得られるように書いてほしいと思うのである。私たちは子どもたちが書くことに自分自



身を注ぎ込んでほしいと思う一彼ら自身を書き手とみるために。そうでなければ、成績が高いクラスにとってもはや書くことが必要でなくなったときに、子どもたちは書くことができるだろうか。子どもたちが書くことを愛し、書くことに価値を見出すことを励ますために、私たちはイメージの力を導入する必要がある。書くことにイメージの層を加えることによって、子どもたちは自己と他者、自己と環境、自己と自己を、彼らの発展するエッセイに織り込むことができる。イメージが考えを深め、エッセイを計画し、視点を定めるといふかなり現実的な知的貢献と無関係に、イメージは考えを大切に、読者を大切に扉を開く。なぜならイメージは同じ力強さのうちに私たち全員を包み込むからである。

イメージはまた、特に共感を生かすような授業において明確な役割を演じる。マクラウド(1997)は教えることにおける共感の重要性について記した。“私たちの専門における幾人かの最も素晴らしい教師たちに共通に認めるのは、共感である。その教師たちは、子どもたちを理解するために働くだけではなく、子どもたちの見かたを積極的に評価するようにする。子どもたちに寄り添って感じ、考えるようにするのである。”(p.114)。共感を通じて、私たちはよりよくピグマリオン効果を促し、ゴーレム効果を阻止することができる、マクラウドは論じるのである。マクラウドはイメージと共感を結び付けているわけではないのだが(彼女はイメージと直観を結び付けている)、精神的イメージは共感の本質的な部分である。共感とはイメージによって可能になる感情の方向づけである。ホフマン Hoffman(1984)ははっきりとイメージと共感を結びつけた。共感、特に言語に媒介された共感とは、二つのプロセスに依っている。それは他者の布置における自分自身をイメージすること(これは自己焦点化と呼ばれる)、あるいは他者の状況をイメージし、その状況へ反応すること(これは他者焦点化と呼ばれる)である。どちらのプロセスもエイルウィン(1985)が行動論的イメージと呼ぶイメージの具体的な種類のものに依っている。行動論的イメージとは、個人の注意が行為体、行為、そして何かを行うときの振る舞いに焦点を当てるときに作られるものである。人がその行為の参加者または観察者である一種の進行中の映画として、行動論的イメージは意識的に現れる。そのようなイメージは自己と他者を感情的につなげ、他者の世界に自己を投げ入れるのである。動機、因果関係、行為と結び付けられて、行動論的イメージは共感を引き起こし、そして共感を伴う道徳的な振る舞いを暗に導く。それゆえ、共感的に教えるときには、マクラウドが奨励しているように、子どもたちの世界をまざりイメージしなければならない。まるで私たちがその世界の参加者たちに感情的に関わる参加者か観察者かのように、その世界に焦点を当てて、イメージをするのである。どちらにせよ、その姿勢が行動論的イメージの喚起を振りどころである。

感情的共鳴の寛容さを超えて、イメージはまた、世界制作の力やその世界に私たちの自身を位置づける力をもたらす。バーソロフ Berthoff(1988)はこの力を明確に示した。世界を表象するメディアとしてのイメージは精神的表象を制限する必要はない。それはまた映像的な説明を広げるのである。スマーゴリンスキーとオードネル・アレン Smagorinski and O'Donnell-Allen(1998)は子どもたちのテキスト理解を形づくる映像的イメージの力の実例を示した。人々が意味を表現し表象するために異なる手段に頼ることを議論しながら、スマーゴリンスキーとオードネル・アレンはある研究結果を示した。それは高校の最上級生の小グループがシェークスピアの『ハムレット』のラエルテスの性格を、その身体経歴を協働的に創造することによって検討したというものである—その小グループはラエルテスの性格理解を表象するために、イメージと言葉を使って補った、ひとりのクラスメートの身体の等身大の外形を創造した。こうしたマルチメディア技術を通じて、スマーゴリンスキーとオードネル・アレンが結論付けたのは、子どもたちは、意味のイメージを喚起すること、文学の

理解をデザインし共有すること、解釈されたテキストの視覚的説明とそのテキストそれ自体のあいだを行ったり来たりすることができるということであった。身体経歴は、意味の運動の側面にその基礎を置き、議論のために視覚的に確固としたものをもたらし、そして意味を作ることの代替的なモードを示すのである。スマーゴリンスキーとオードネル・アレンは、パール Perl(1984)がある考えの身体に基づく感覚を説明するために用いた用語である「実感 felt sense」について特に言及してはいないのだが、身体経歴は子どもたちの文学経験の実感のイメージ主義的出口をもたらしもする。実感は、“思考の弱点であり…一種の身体的気づきである…それは特定の時間での特定の主題について感じたり知ったりすることすべてを網羅するのである…それは身体のうち感じられるが、意味を持っている。それは分裂する前の心と身体なのである” (Gendlin; cited in Perl, p.306)。だから実感 は物語世界を喚起することへのはじめの反応の切っても切れない部分なのである。けれどもそれは言語的表現にあらがう一種の考えること—感じること—在ることである。身体経歴やマルチメディア表象のその他のモードは、物語の生きた経験と文学に対する反応のうちに批判的に書くこと のあいだを橋渡しすることを子どもたちに求める。いろいろな身体を描きマッピングすることは、実感と言語のあいだに自分たちを位置づけることを助けるのである。

イメージは、特に映画からキャプチャしたイメージは、子どもたちが書き手として自らの世界を形づくることを助ける貴重なものになる可能性もある。私たちが授業で直面する悩みのひとつは、子どもたちに自分のエッセイを積極的なものとして心に描くよう助けることである。彼らは運動の要求ないし前進運動（少なくともそれは西洋の言説において所有されている）として、言葉で議論を考えることに困難を抱えている。抽象的な議論の間に彼らの積極的な織り込みを築くのを助けるひとつの方法は、映画のなかで起きる現象を授業に導入してその技法を分析することである。それは映画監督が作ったものであり、彼・彼女が構築する諸々のイメージを用いて進められた議論である。映画は非常に適切なものである。なぜならそれは子どもたちの大部分がよく知っており苦痛がないメディアだからである。子どもたちは週末にかけて見た映画について授業の合間にホールのまわりで立ち話をするだろうが、一方で彼らが週末にかけて読んだ（書いた）エッセイについて立ち話することはめったにないだろう。なぜなら映画は視覚的メディアであり、すでに彼らのレパートリーの一部だからである。彼らが映画に関わるのにはほとんど困難がないのである。彼らはたとえ彼らが見たものを分析しなくてはならなくても、映画を見る機会については積極的に反応するのである。いちど関与しさえすれば、彼らは映画の進行させるために監督が使っているさまざまな技法について、あるいは映画の議論にとって何も果たしていないテンポの遅さや停滞した瞬間を指摘しながら、それらの技法の失敗について、より容易に話をするのである。この会話を基礎として、私たちは子どもたちに彼ら自身の議論に関する視覚的なストーリーボードを作るよう求めることができる。彼らの議論は彼らの単に無益に過ごすか読者の混乱を撤回するだけの議論である。だからその議論のなかにストーリーボードを作る場所をとるのである。詳細な解説のために映画を並置することで、彼らはさまざまな技法についてのよりよい感覚を発達させることができる。その技法は彼らが自分自身のテキストの効果的な監督となるために必要なものである。

世界を形づくることに加えて、イメージは世界を変革することを可能にさせてくれる。実際、イメージは世界の変革に必要な部分なのかもしれない。アンサルドゥーア Anzaldúa (1987)が指摘したように、世界のイメージを変えない限り世界を変えることはできない。また、私たちの専門的職業を新しく変わるのを待っていたのでは世界を変えることはできない。変革のために教えること、つまり変革のための乗り物としての教育についての包括的な概念は、そもそも私たちの多くが教える

ことへと引き込んでいるものである。私たちのほとんどがこの専門的職業のなかにいる。なぜなら私たちは私たちを変質させ、癒し、導く学びの力を信じているからである。ブライドウェル・ボウルズ Bridwell-Bowles (1995)は彼女が1994年に発表したアドレスの4Cにおいて、このことを明確に述べた。“私は私たちの授業に情熱を注ぎ、変革の夢をもたらしたい”(p.47)。変質を夢みることは、しかしながら、言語と同様にイメージにも関心を向けることを求める。変革は、私たちのほとんどが理解してきたような効果のある簡単なプロセスではない。結局、イメージと言語は、行為する世界の一貫性のある表象を作り上げるのをまとめるのである。だがイメージと言語はまた、互いにゆずったりしないものであり、そしてそれはつながりのあるいくつかの場所、つまり言語とイメージが一致しない空間のなかにある。だから、イメージと言語は私たちの発見した変質への期待なのである。現実には継ぎ目のないものである。なぜならイメージと言語は、異なる論理に共鳴しながら、異なるやり方で現実を特徴づけるからである。そこには人の経験と他人の明瞭な発言とのあいだの関係は全く相関していないのである。いくつかのアポリアはいつもイメージと言語のあいだに存在する。ル・ドゥーフ Le Doeuff(1989)は、言説にはどんな閉鎖もない、どんなひとつの意味もない、なぜならイメージは“常に発話を求めている”(p.12)からだ指摘した。その考えはいくらか大切にされているのだが、言語で正確に表現できなかったことである。それゆえ、意味はいつも私たちが言えることと言いたいことのあいだの“譲歩—もしくは自作のものなのである”(p.19)。詩は言語とイメージのあいだのこうしたずれのうちに生きている。なぜなら詩はそのずれのうちに生き、その意味の理解は私たちに詩的であることを求めるからである(ル・ドゥーフ, 1984)。変質は一小さいものであれ大きいものであれ—イメージと言葉のあいだに生まれる。そこは客観的で、唯一の意味がほどこける場所であり、それが無数の形態へといつせいにきらめくところである。

こうした緊張に影響される変質の兆候のひとつは、私たちの授業で局所的に起こる。子どもたちは、教育的訓練と人間的傾向のために、意味をテキストに埋め込まれたものとみて、現実には「向こうがわに」ある何かだとするのである。彼らは意味の異なる解釈を認めはするのだが、そこにはまだひとつの正しい意味があり、正しい現実があると思っている。教師としての私たちが、彼らの徐々に発展するいろんな作文に同じ意味をみることができないうとき、そのような困惑を彼らに引き起こすのはこのような態度である。意味はテキストの側にも教師の側にもない。それはローゼンブラット(1987)の言葉では、二つのもののあいだの交流のなかに、二つのあいだの空間にある。ル・ドゥーフ(1984)が「テキストを過小評価する要素」と呼ぶこと—つまりその言い逃れとイメージ—to 焦点を当てることによって、子どもたちは中間物を経験することができるのである。それは私たちが創り上げる意味を構成する。

文学に関心を寄せる多くのフェミニストたちはこの技法を首尾よく採用してきた。例えばシュウエイカート Schweickart(1986)は読者たちのそのような変質のポイントのひとつを特定した。彼女は子どもたちに、ジョイスの『若き芸術家の肖像』に登場する若い女の子についての言葉での描写を説明するよう求めた。その描写は、シュウエイカートが述べるには、私たちが見ることのできるものとして、セクシュアリティの危機にある砂浜を歩く女の子の視覚を丁寧に描いている。しかしながら、とシュウエイカートは問う。私たちがこのイメージを解釈するとき何が起きるのか。その物語の活動に一致した方法でこの女の子の視覚に反応することで、読者はある若い男の子の観点からこの視覚を構築しなければならず、女性読者の観点が仮定されることが自動的に求められるのである。ひとりの女性の性差を意識したアイデンティティは、この男性的な観点や姿勢を彼女が仮定するようにして覆い隠されたに違いない。イメージは言語と結び付けられているとして(そして言語

はイメージに結び付けられているとして)、イメージに焦点を当てることによって、シュウエイカートはジェンダーと読みの不可分性を強調した。そして彼女は、大多数の正典的な文学にすっかり入り込んでいるジェンダーを評価するように子どもたちを導くのである。ジェンダーは、おそらくどんな物語を正典化すべきかを決めるプロセスについて、それを評価することにさえもすっかり入り込んでしまっている。

変革は同じようにして作文の授業に近づけることができる。その指導の中心にはイメージと言葉の弁証法的な場所がいくつもある。比喩への着目はそのような変革の可能性の良い例である。言語的な比喩のうちで、「まるで～のようだ」という言葉の推論的な論理と言葉で表現されたイメージの「～である」の論理のあいだを飛び越えることを、私たちは求められる。あらゆる比喩のうち、“～である”は、私たちに矛盾を試しながら、あたかも現実と言語が分離しているかのようなこととを否定する。結局、どうやってジュリエットはジュリエット「であり」太陽でありえるのか。ブリトン(1989)が述べているように、比喩においては、私たちはいつもいろいろな意味のあいだを往復しているのである。その意味がひとつに落ち着くことは不可能であり、そのプロセスは私たちが謎の中に閉じ込めるものである。ジュリエットはジュリエットであり、太陽である。太陽は太陽であり、ジュリエットである。コンピュータのプログラムでは、そのような繰り返しは故障を招く。だが人間においては、そのようなパラドクスは変質を導くのである。スミス Smith(1986)はフロストの詩を用いて、あらゆる言語的比喩が破綻すると論じた。比喩はそれが破綻するからこそすばらしいのだと。意味の破綻は意味が機能なくなるという悲劇なのではなく、新たな意味が生まれる好機なのである。言語的比喩をチェックすることはスミスが“書記可能性 writability”と呼ぶことの場所となる。それは新しい見解、変質が生まれる場所である(p.165)。したがって、人の思考を補強する比喩、そして書くことを通して紡ぐ比喩が暗に意味することを押し出していくことは、私たちの授業を大きくも小さくも変化させる機会を開くのである。このことを経験的に明らかにするのはおとぎ話である。おとぎ話は子どもたちに、彼らが社会化するなかでの比喩的な知識をもたらす(ベッテルハイム Bettelheim, 1975)。それゆえ、例えば妖精のゴッドマザーとチャミング王子が登場する『シンデレラ』などの子どもたちによく知られたおとぎ話の比喩をお勧めすることは、ジェンダーアイデンティティや階級、そして唯物主義の矛盾を調べることに子どもたちを関与させる方法を提供してくれるのである。言語的イメージの比喩を通じて、以上のような、成長や変化を助ける方法で書くことを教えることができるのである。

## 二重の展望：教室におけるイメージ

高い識字社会における伝統的な教育学は、形成の言語モデルに（それと同様に評価の言語モデルに）基礎を置いてきた。なぜならその大部分が知能を言語学的術語で定義し、1900年代初頭のアルフレッド・ビネーの作品以来標準化されたテストを通じて定義されてきたからである。私たちは世界を言語によって表現し案内するのだという根本的な想定が存在し続けてきたのである。イメージの無数の形態において、私たちをつなげ、形成し、変化させるために、イメージの力を受け入れることは、意味がマルチモーダルだとみなすことを求めるのである。ガードナー Gardner(1983, 1993)は、意味のマルチモーダリティを強調した。言語的知能は私たちの世界を形成する七つの方法のたったひとつでしかないのだと。しかしそれは、論理数学の論法に沿って、私たちの文化における基礎に位置づいてきたとガードナー(1993)は説いた。言語的知能と同様に重要な知能は、空間的知能、

音楽的知能、身体運動的知能、対人的知能（他人と仲良くする能力と結びついた、一種の感情的知能）、内省的知能（自己感覚を創造し、そのイメージと一致する世界で問題なく生きていく能力）である。世界を形成する七つの方法のうちの五つが、いくらかのイメージの形態に留まっている。それは空間的、聴覚的、運動感覚的、感情的、行動論的イメージである。だから、イメージの扉を開くことは私たちが多様な方法を活用するのを認めるのである。その方法は、少数だけがその用い方に優れているかもしれないような様式に特権を与える方法であるというよりはむしろ、子どもたちが授業にそうしたイメージと一緒に何を持ってくるのかを知る方法である。それはまた、自己評価を求める。それは私たちが無意識にひとつを強調し、その他をないがしろにするやり方を理解するために、自分自身のマルチモダリティと自分自身が好むスタイルを見つめるものである。エイルウィン(1985)の思考と感覚の関係性についての著作も、多様な形態を明らかにするものである。プルーナーの学習の映像的、言語的、行動論的方法論を用いて、エイルウィンは表象の三つのモードを示した。それは映像的モード、言語的モード、行動論的モードである。彼女は、三つのモードが視覚的イメージと一緒に機能し、言語的モードと行動論的モードが発達する土台としての役割を果たすと主張した。個々人は自らにとっての「好ましい認知スタイル」というエイルウィンが称するもの頼りながら、他の人よりもひとつのモードをもっと頻繁に開発するかもしれない。だが、私たちはみな具体的な課題やコンテキストの要求が与えられている三つのモードを頼っているのである。それに加え、エイルウィンが論じるのは、好ましいモードへの信頼は性格のスタイルや認知のスタイルを生み出し、とりわけ授業に敏感になる必要のあるような何かを生み出すのである。世界を形成するのに言語的モードに頼る人はうまく対人関係を築く傾向にある。また、映像的モードに頼る人はエイルウィンが「感受性のロマンティックな主観性」と呼ぶものに特徴づけられる。そして最後に行動論的モードに頼る人は自己効力感の欲望に動機づけられる傾向がある。したがって、私たちは感情、性格、そして認知のスタイルの関係性の層に敏感になる必要があるのである。

子どもたちが多重知能を持つことから、もはや教育が従来通りの仕事することはできないと、ガードナー(1993)は述べた。教育は普通ではない仕事にならなければならない。その方向の第一段階は、世界表象を形成し、その世界に生きる感覚を形成するイメージの果たす役割を認めることである。そうした動きが、方法論の移行に用いることができる枠組みを、そして子どもたちが授業に持ってくる異なる知能への関心をもたらすだろう。授業は単にイメージ的学習のための機会とされるのではなく、イメージ的学習と言語的学習の統合の機会とされるようになる。ハーディング Harding(1987)は、科学における「女性」問題—それは、女性たちの欠如とハードサイエンスにおける女性たちの恩恵である—は、“女性たちを加えてかき混ぜる”(p.4)といった簡単なレシピで解決できるようなものではないと言った。そうではなくて、女性問題は、科学が自らを定義し、その活動を定義することによって、その関係性の変質を求めるのである。私は、教育学にいても簡単にイメージを加え、勢いよくかき混ぜることができるなどと考えてはいない。あくまでもそれは出発点なのだ。イメージを授業に導入することは、他ならぬ私たち自身に大転換を迫ることとなるだろう。それは言語とイメージの結びつきとして意味を作りなすものであり、私たちと、私たちの子どもと、私たちの授業の、それぞれの姿を変貌させるような大転換である。

## 参考

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

- Aylwin, S. (1985). *Structure in thought and feeling*. London: Methuen.
- Bateson, G. (1980). *Mind and nature: A necessary unity*. Toronto: Bantam. (佐藤良明訳(1982)『精神と自然—生きた世界の認識論』、思索社)
- Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of the mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Northvale, NJ: Aronson. (Original work published 1972) (佐藤良明訳(1990)『精神の生態学』、思索社)
- Bateson, G. (1991). *A sacred unity: Further steps to an ecology of the mind* (R. E. Donaldson, Ed.). New York: HarperCollins
- Bateson, G., & Bateson, M. C. (1987). *Angels fear: Toward an epistemology of the sacred*. New York: Macmillan. (星川淳・吉福伸逸訳(1988)『天使のおそれ—聖なるもののエピステモロジー』、青土社)
- Beaugrane, R. de, & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman. (池上嘉彦訳(1984)『テキスト言語学入門』、紀伊国屋書店)
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Company. (伊藤俊治(1986)『イメージ Ways of Seeing—視覚とメディア』、PARCO 出版)
- Berthoff, A. E. (1988). *Forming/thinking/writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Bettelheim, B. (1975). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage Books. (波多野完治、乾侑美子共訳(1978)『昔話の魔力』、評論社)
- Bolles, E. B. (1991). *A second way of way of knowing: The riddle of human perception*. New York: Prentice-Hall.
- Brand, A. G. (1989). *The psychology of writing: The affective experience*. New York: Greenwood.
- Bridwell-Bowles, L. (1995). Freedom, form, and function: Varieties of academic discourse. *College Composition and Communication*, 46, 46-61.
- Britton, J. (1984). Viewpoints: The distinction between participant and spectator role language in research and practice. *Research in the Teaching of English*, 21, 53-60.
- Britton, J. (1989). The spectator as theorist: A reply. *English Education*, 21, 53-60.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan.
- Carey, R. F., & Harste, J. (1987). Comprehension as context: Toward reconsideration of a transactional theory of reading. In R. J. Tierney, P. L. Anders, & J. Nichols Mitchell (Eds.), *Understanding readers' understanding: Theory and practice* (pp. 189-204). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornell, D. (1991). *Beyond accommodation: Ethical feminism, deconstruction, and the law*. New York: Routledge. (仲正昌樹監訳、望月清世・久保田淳・藤本一勇・郷原佳以・西山達也訳(2003)『脱構築と法—適応の彼方へ』、御茶の水書房)
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt. (田中三彦訳(2003)『無意識の脳 自己意識の脳』、講談社)
- Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach & R. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory* (pp. 1-88). New York: Holt, Rinehart & Winston. (田中春美・船城道雄訳(1975)『格文法の原理—言語の意味と構造』、三省堂、pp.49-158.)
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books. (黒上晴夫訳 (2003) 『多元的知能の世界—MI 理論の活用と可能性』、日本文教出版)
- Goldhill, S. (1996). Refracting classical vision: Changing cultures of viewing. In T. Brennan & J. Martin (Eds.), *Vision in context: Historical and contemporary perspectives on sight* (pp.15-28). New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, London: Longman. (安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭轉訳(1997) 『テキストはどのように構成されるか—言語の結束性』、ひつじ書房)
- Harding, S. (1987). Introduction: Is there a feminist method? In S Harding (Ed.), *Feminism and methodology: Social science issues* (pp.1-14). Bloomington: Indiana University Press.
- Hoffman, M. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp.103-131). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- International Reading Association and National Council of Teachers of English. (1996). *Standards for English language arts*. Newark, DE: Author.
- Jay, M. (1994). *Downcast eyes: The denigration of vision in twentieth century French thought*. Berkeley: University of California Press.
- Kucer, S. B. (1987). The cognitive base of reading and writing. In J. R. Squire (Ed.), *The dynamics of language learning: Research in reading and English* (pp.27-51). Urbana: Educational Resources Information Center.
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (矢野万里・池上保太・貴志謙二・近藤洋逸訳 『シンボルの哲学』、岩波書店)
- Langer, S. K. (1962). Speculations on the origins of speech and its communicative function. In *Philosophical sketches: A study of the human mind in relation to feeling, explored through art, language, and symbol* (pp.30-52). Baltimore: Johns Hopkins University Press. (塚本利明・星野徹訳 『哲学的素描』、法政大学出版社)
- Le Doeuff, M. (1989). *Philosophical imagery* (C. Gordon, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Levo-Strauss, C. (1966) *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press. (大橋保夫訳 『野生の思考』、みすず書房)
- Lyman, B. (1984). An experimental theory of emotion. *Journal of Mental Imagery*, 8, 77-86.
- Mayher, J. S., Lester, N., & Pradl, G. M. (1983). *Learning to writing/writing to learn*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- McLeod, S. (1997). *Notes on the heart: Affective issues in the writing classroom*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Mitchell, W. T. J. (1986). *Iconology: Image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press. (鈴木聡・藤巻明訳(1992) 『イコノロジー—イメージ・テキスト・イデオロギー』、勁草書房)
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Routledge. (林正寛・糟谷啓介・桜井直文訳(1991) 『声の文化と文字の文化』、藤原書店)
- Paivio, A. (1983). The mind's eye in arts and science. *Poetics*, 12, 1-18.

- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Perl, S. (1984). Understanding composing. In R. L. Graves (Ed.), *Rhetoric and composition: A sourcebook for teachers and writers* (pp. 304-310). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Plutchik, R. (1984). Emotions and imagery. *Journal of Mental Imagery*, 18, 105-112.
- Pylyshyn, Z. W. (1981). What the mind's eye tells the mind's brain: A critique of mental imagery. *Psychological Review*, 87, 16-45.
- Ramachandran, V. S., & Blakeslee, S. (1998). *Phantoms in the brain: Probing the mystery of the human mind*. New York: Morrow. (山下篤子訳(1999)『脳のなかの幽霊』、角川書店)
- Rorty, R. (1996). The inspiration value of great works of literature. *Raritan*, 16, 8-17.
- Rose, M. (1989). *Lives on the boundary*. New York: Penguin.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (1994). A dual coding view of imagery and verbal processing in reading comprehension. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 582-601). Newark, DE: International Reading Association.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge. (今沢紀子訳(1986)『オリエンタリズム』、平凡社)
- Schweickart, P. P. (1986). Reading ourselves: Toward a feminist theory of reading. In P. P. Schweickart & E. A. Flynn (Eds.), *Gender and rereading: Essays on readers, texts, and contexts* (pp. 31-62). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smagorinsky, P., & O'Donnell-Allen, C. (1998). Reading as mediated and mediating action: Composing meaning for literature through multimedia interpretive texts. *Reading research Quarterly*, 33, 198-227.
- Smith, L. Z. (1986). Enigma variations: Reading and writing through metaphor. In T. Newkirk (Ed.), *Only connect: Uniting reading and writing* (pp.158-173). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Suler, J. (1985). Imagery ability and the experience of affect by free associative imagery. *Journal of Mental Imagery*, 9, 101-110.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Reception, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tierney, R., & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 60, 568-580.
- Vygotsky, L. (1962). Thought and language (E. Hanfmann & G. Vaker, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (柴田義松訳(1962)『思考と言語』、明治図書出版)
- Yates, F. A. (1966). *The arts of memory*. Chicago: University of Chicago Press. (青木信義・篠崎実・玉泉八州男・井出新・野崎睦美(1993)『記憶術』、水声社)

---

#### 【訳注】

<sup>i</sup> Rudolf Flesch (1955), *Why Johnny Can't Read*, Harper & Row を参照。基本的にこの書物のジョニーを指すと考えてよいが、個別のジョニーではなく、読み書きの困難な子どもの代名詞としてのジョニーである。これは、米国における国語学力低下論の火付け役となった書物である。

<sup>ii</sup> イサドラ・ダンカン。20世紀を代表するアメリカのダンサー。モダンダンスの祖。