

社会科学学習活動組織化の基礎的研究（Ⅰ）

——「見る」活動の論理と社会科学学習——

吉川 幸男

A Fundamental Study of Organization of Learning Activities in Social Studies (Ⅰ)

Yukio YOSHIKAWA

Ⅰ 問題への視座

「見る」という活動は社会科学学習活動において大きな位置を占めている。絵を見る、写真を見る、実物を見学する、VTRや映画を見るなど、社会科授業における学習活動として「見る」機会はきわめて多くなりつつある。

「見る」活動が社会科において「有効な」活動であることには経験上だれも異論はない。しかし、どのような対象をどのように見れば、どのような意味で有効なのか、という社会科学学習の内容・方法論的根拠づけが十分になされていないために、今日特に以下のような問題事態が生じ始めている。

絵や写真など静止画像だけに限定しても、ますます増大する出版物の洪水は、社会科教師に教材選択と教材構成の多様な可能性を与える。一定の学習内容に対して、教材として選択・構成可能な絵や写真が最低でも数枚あることが日常化する。ところが、それらの画像から最低何が学習されるのか、あるいは授業で到達させたい学習内容に対してそれらの画像がどの程度適切であり、どのような画像がより望ましいのか、ということ判断する一般的な基準がなく、もっぱらその教師の個人的技量やセンスに委ねられているのが実情である。

また、一枚の画像を選択して教材化したとしても、今日一般には、社会科授業の目標は「知識」の次元で言語によって記述されるであろうし、学習過程も教師と児童・生徒との言語を介したコミュニケーション活動として構成されるであろう。このように言語活動として構成される授業では、視覚情報も必ず言語に翻訳されて授業に組み込まれてゆくであろう。絵や写真、VTRなどを見ながら、それについて問いや答えが交わされる授業は社会科授業としてあまりに一般的である。ところが、当然ながら視覚情報はすべて完全には言語化され得ない。言語化されなかった情報は授業で取り上げられることなく、児童・生徒の側に印象として残る。この結果、児童・生徒は教師が意図した以外の内容を、授業で使用された視覚資料から学んでいる可能性があり、場合によっては教授しようとした内容とは全く別の内容を学んでいる可能性もある。教師はその内容を予見し得ないし、検証も評価もなし得ない。

これらの問題事態は、根源的には言語と視覚資料との記号媒体としての性質の違いから起因する。第一に、言語が「無契記号」なのに対し、視覚資料は「有契記号」である。言語は無契的である故に意味解釈には非常に拘束力の強い社会的・文化的コードが存在するのに対し、視覚資料の解釈ではそのような強いコードもなく、主体の介入による解釈がかなり自由に行われうる。¹⁾ 一枚の絵や写真から学ばれうる内容を想定することが困難なのは、この「自由さ」から由来する「曖昧さ」のた

めであろう。また第二に、言語が「線条記号」なのに対し、視覚資料は「現示記号」である。すなわち言語には語と文法からなる統辞的単位が存在し、一つの「テキスト」は明確により小さな記号単位に分節されうるのに対し、視覚資料の統辞的単位はきわめて曖昧であり、資料のどの部分がどのように分節され、意味が与えられるのか予見することが困難である。⁶²

このように考えると、「見る」という学習活動は、教科書や資料を「読む」学習活動とはかなり異なる学習の論理をもつ、きわめて固有な活動であると考えられる。社会科学学習活動において大きな位置を占める「見る」活動がこのような固有性をもつとすれば、社会科授業構成においてこの固有性はどのように踏まえらるべきなのであろうか。「読む」活動を中心とする授業と「見る」活動を中心とする授業とでは、社会科の授業構成としてどのように異なってくるのか。本研究の目的は、このような関心事から、社会科学学習における「見る」活動の固有性を基礎づけ、その固有性に立脚した授業構成の方法論を探ることにある。

II 社会科学学習と「見る」活動との不適合性

1. 社会科学学習における「見る」活動の位置づけ

周知のように、学校教育における学習形態として「見る」活動は言語的方法に遅れて発達した。しかも「視聴覚資料を使った学習の一形態」として位置づけられてその効果的な活用法が研究されてきた。⁶³ このことから、「見る」活動一般に次のような位置づけがなされる傾向があったことは否定され得ない。

第一に、「見る」活動が言語的、書物的活動の「補助手段」とされる傾向である。この傾向は特に中等段階の社会科教科書の構成に象徴的に現れる。ここでは教科書記述文中の部分的な一事象に画像を添加する、という形態が一般的であり⁶⁴、画像の役割は記述文の一部を視覚化することにある。「画像を見る」という活動は、獲得した知識内容を確認し、定着させる活動としてみなされている。このような位置づけは教科書だけでなく、多くの歴史図書でとられている形態であろう。

第二に、「見る」活動がさまざまな視聴覚的方法とともに、「間接経験の手段」とされる傾向である。可能ならば学習者に学習対象となる事態を直接体験させるべきなのであるが、物理的に不可能なので、画像などを「見る」活動に代理的機能を求める場合である。この場合はかなり消極的な位置づけであり、「画像を見る」という活動の固有性が前向きに意識されているわけではない。

社会科学学習に限ってみれば、「見る」活動は「考える」ための情報の収集であるという位置づけもなされてきた。たとえば「探究学習」においては、次に述べられているように、基底的学习方法論とされている。「漠然と問題意識なしに、現実を見ていたのでは、現実は目にうつるかも知れないが、見えていないのである。見えるということは、混沌たる現実の中から、あるものが選択されて取り出されることであり、そのためには、観察する人間の問いの立場が、それなりに自覚されていなくてはならないはずである。現場学習、フィールド・ワークにおいて、われわれは、“視点”の確立ということを強調する。」⁶⁵

ここでは「見る」という活動が、受動的に感覚を得る活動ではなく、能動的に見るものを選択して行われる活動ととらえた上で、学習活動が組織されるべきことが述べられている。「見る」ことは「考える」活動のための情報の選択的抽出なのである。それでは、感覚器官にはとられながら「選択されなかった」部分はどうなるのか。その部分は「見えなかった」として放置されるのであろうか。その部分が社会科学学習に大きな影響を及ぼすことはないのであろうか。

2. 画像の中に「見る」もの

「見る」ための視点が何も与えられない場合、一枚の画像はどのように見られるのであろうか。このような問題関心から、1987年7月、筆者が当時在職した広島大学附属福山高等学校2年の世界史選択クラス40名（男18、女22）を対象に簡単な実態調査を行った。使用した画像は、山川出版社『世界史写真集』より「地中海の風土」「紫禁城の風景」「ユグノー戦争」の3枚である。調査の方法は、3枚の画像をそれぞれ1分間ずつ見せながら、それぞれの画像に見た内容を自由記述させる方法をとった。見る時間と記述する時間を含めて、3枚につきそれぞれ1分間とした。このうち、紙数の関係上「地中海の風土」についてのみ結果を報告すると、表Iのような結果が得られた。

「地中海の風土」（山川出版社『世界史写真集』より）



② 特定の対象を見ていないもの

- ・こういうところに住んでみたい
- ・多分遺跡とか白い家とか日当たりのよさそうな文化のある、好きそうな所
- ・一度行ってみたい ◆◆◆◆◆
- ・どこの国だろう 日本でない ◆◆◆◆◆
- ・地中海 ギリシャか ◆◆◆◆◆◆◆◆◆
- ・海か湖か
- ・田舎 のどかさ 漁村の雰囲気
大都市からかけはなれている さみしい ◆◆◆◆◆
最近ひらけてきたのではないか
- ・乾燥地帯で緑が多いオアシス
- ・季節は春か
- ・山と海が近いのだろうか
- ・南の島のようにヨーロッパみたいな感じがする
- ・公園か畑のようなところか
- ・泳ぎたい ◆◆◆◆◆
- ・鬼ごっこがしたい
- ・美術の時間によく出てくる
- ・電気が通っているのか
- ・あまり行きたい場所ではない
- ・暑そうだ 涼しいのか暑いかわからない ◆◆◆◆◆
- ・日本の風景写真によくある構図
- ・あまり美しいとは思わない
- ・空気がきれいそうだのんびりできそう ◆◆◆◆◆
- ・毎日見ていると目がよくなりそうだ
- ・この辺に死体を埋めようとしたら一苦労だろう
- ・瀬戸内海みたいだ
- ・国立公園のようだ
- ・入り組んだ海岸線を利用して漁港や軍港をつくれればにぎやかになる
- ・観光に行くのはいいけど、住みたいとは思わない ◆◆◆◆◆
- ・自然がそのまま残っている
- ・南国の海をテレビでみたがそういう感じ ◆◆◆◆◆
- ・地形がよくわかる 地図と結び付けたい
- ・あそぶ所がたくさんありそう
- ・きりのない水平線を見てみたい
- ・別荘をたてるならあんなところにたてたい
- ・朝の日の出や夕暮れも見てみたい
- ・集落がある。そこには海で魚をとる男や木の実などを採集する女たちがおり、中心となる族長がいるのである。

この結果から、学習者が画像に「見ている」内容は、何も視点が与えられなかったときはきわめて多様であり、次のような性格をもっていることが明らかになる。

第一は、全体統括的な性格である。学習者は、必ずしも画像の中に特定の対象を見てはいない。むしろ「画像の中にないもの」を見ようとしている場合がきわめて多い。たとえば「地中海の風土」の画像に「別荘」「あそぶ所」「族長」などを見る場合である。「画像にないもの」が見えるのは画像全体の見方に規定され、「地中海の風土」の画像は全体として「別荘地にふさわしい」という見方をするために「別荘」が見えることになる。また、画像の中に特定の対象を見ている場合でも、その対象の見方はやはり全体の見方に規定されていたり、その対象を全体の中に意味づけようとしている。「地中海の風土」の画像に「岩がごろごろしている」ことを記述した者が多いのは、観光地的な「この風景にあわない」と見たためであると考えられる。

第二は、行為関与的な性格である。学習者は、画像の中の静的な構造よりも、ある一定の行為を行う場合における「ものの機能」を優先して見ているのである。「地中海の風土」の画像は、「泳ぐ」「のんびりする」など行楽的な行為を行うという立場から見ている者が多い。また、報告では割愛したが、「紫禁城の風景」の画像は、「走り回る」「集会を開く」などの行為から見て、建物の大きさ、広場の広さを記述した者が多かった。

第三は、自己投影的な性格である。学習者は、画像の中に自らの位置をみており、自己を行為の主体に置き換えてその画像の意味を探っている。「地中海の風土」の画像では、「住みたい」とか「行きたい」とする者が多く、現在の自己の位置に関わらせて将来訪れるべき所という位置づけをして

いる。また、報告では割愛したが、「ユグノー戦争」の画像では、「暗い」「気味が悪い」「見たくない」とする者が多かった。

このような全体統括性、行為関与性、自己投影性をもつ「見え」は、「見る」視点が何も与えられないときに現れる「見え」であって、先に例示した社会科探究学習におけるように、能動的な“視点”をもって「見る」活動を行えば捨象されてしまうような非本質的な「見え」であろう。しかし、このような非本質的な「見え」は社会科学習に無関係なものとして無視されてよいのであろうか。むしろこの種の「見え」こそが社会科学習に大きな影響を及ぼしてきたのではなかろうか。社会科授業構成において教材化する画像の選択が容易でないのは、この種の「見え」が作用しているからではなかろうか。さらに根源的には、現状の社会科授業における「見る」活動は、「見るべきもの」から組織されることが多く、「見えるもの」からは組織されていないのではなかろうか。

III 「見る」学習活動の固有性

1. 認知活動としての「見る」活動

「見ること」を「知覚すること」との関連において探究している研究者は、「見る」活動が感覚器官にとらえられた網膜像を内部的に処理する活動であるとは必ずしもとらえていない。たとえばナイサー (U. Neisser, 1976) は、「私の考えでは、視覚にとって最も重要な認知構造は、予期図式とも呼ばれるもので、それは、他の情報にくらべてある特定の情報を選択的に受け入れ、それによって見る活動をコントロールする、いわば準備状態を意味している。われわれは探し方を知っているものしか見ることができないので、何が知覚されるかを規定するのは、(現に利用し得る有効な情報とともに) このような図式である」として「知覚循環」というとらえ方を打ち出している。⁷⁾ それによると、人は活動する対象に関する何らかの予知図式をもって活動し利用可能な視覚情報を得る。その情報が予知図式を修正する。その修正された予知図式をもってまた活動する。この循環が「見る」という活動であるとされる。⁷⁾

この「知覚循環」論は、社会科学習における「見る」活動の現状に再考を示唆するものである。「見る」活動は「見る」対象物からの情報の収集には限定できない。「見る」者の日常の活動の中で刻印されてきた予知図式をたえず修正しまた活動するという、一連の日常的活動と不可分なのである。「見る」という活動自体が一定の論理構造をもっているのであり、現状の社会科学習はこの論理構造を破壊して「見る」活動の一部の側面のみを学習活動として組織していることが多いと考えられる。

また、「認知科学」の研究者たちは、「見る」活動の独自性をいくつかの注目すべき観点からとらえている。中でも社会科学習にとって重要な指摘は次の三点である。

第一点は、「見る」活動において私たちは「モノ」を見ているのではなく、「コト」を見ているのだという指摘である。コトを見るということは、そのコトに関する理論、信念、経験のすべてが全体として関与し、知るべきコトの問題意識や、やるべきコトの目標意識に大きく左右されるのであり、⁸⁾ 一定の視点から「見る」のではなく、視点をたえず動かすことによって対象を「コト」として

知覚することなのである。⁽⁹⁾

第二点は、「見る」活動において私たちは、「意味」を抽出しながら見ているのだという指摘である。「見る」ときには、必ず特定の「活動主体 (active agent)」が想定され、その活動主体が次に何をしようとするか、何に関心をもつかについてのある種の共感 (empathy) を投入した上で、外界の出来事を統合的にながめるのである。⁽¹⁰⁾ いわば事態の構造性を知覚するのみならず、ある活動主体を想定したときの、その事態の機能性をも知覚するのである。⁽¹¹⁾

第三点は、「見る」活動において私たちは、外界の対象を知覚しているのみならず、自分の位置をも知覚しているのだという指摘である。視点を動かしながら対象を「見る」ことは、同時に「動かしている自己」の相対的位置を知覚させ、さらにそこから今度は自己によって見られるべき世界を構成してゆく。⁽¹²⁾

これらの指摘もまた、社会科学習における「見る」活動の現状に再考を示唆するものである。「見る」活動は決して、「見る」対象がどのようなものである、ということを経験として収集する活動ではない。その対象に対して何らかのはたらきかけをする場合の「見え」を事態 (コト) として意識化してゆく活動である。それゆえに「見る」活動には常にいくつかの「行為」と「意味」が内在し、「自己意識」を伴う。先の実態調査に現れた結果 (学習者の見ている内容が全体統括的であること、行為関与的であること、自己投影的であること) は、「見る」という活動が本来的にもっている内在的な構造から現れたものにほかならず、決して非本質的なものとして捨象することはできない。むしろ、「見る」とは本来そのような活動であることを前提に、「見る」活動のこうした構造を生かした社会科学習活動が組織されなければならない。さもないと「見るべきもの」と「見えるもの」とは、ずれたままであり、「見る」学習活動の有効性は十分に生かされ得ないであろう。

2. 記号解読としての「見る」活動

「見る」活動がそれ自体の中にいくつかの「行為」と「意味」を内在させ、自己の位置をたえず意識化しつつゆく循環的な活動と見なすことは、この活動それ自体を、対象に関する研究方法論に発展させうる可能性を開く。実際、この活動を方法論化した社会研究や歴史研究はすでに一部で試みられていると思われる。「図像学」「図像解釈学」などと呼ばれる研究は、そのような試みを多分に含んでおり、一枚の画像を「見る」探究過程の中でいくつかの「行為」と「意味」が意識化されて浮かび上がってくる。⁽¹³⁾

「図像学」的なアプローチに特徴的なことは、「見る」対象を、さまざまな記号媒体から成立する複合的なテキストと見なしていることである。⁽¹⁴⁾ このような観点からすれば、「見る」活動では、さまざまな記号が解読者によってその都度生産され、解釈されて意味を生み、また、修正され、さらに別の観点から解釈されて意味を生むような、意味空間の流動的な、無限に変化する記号過程がとられていることになる。

エーコ (U.Eco, 1976) は、このような無限の記号過程を前提に自らの一般記号論を展開している。⁽¹⁵⁾ その論点は、意味作用にかかわる「コードの理論」と伝達にかかわる「記号生産の理論」からなるが、いずれも社会科学授業の構成にきわめて示唆的である。

「コードの理論」では、ある記号媒体が作用しうる「意味」の一覧（意義素）を百科事典的に、表示義（d）、共示義（c）、コンテキスト（cont）、状況（circ）の諸要素で表わす方法が示される。⁶⁶ 表示義とは記号表現が意味する第一義的な内容をさし、共示義とはその表示義から生ずる意味内容をさす。先に調査した「地中海の風土」の画像に置き換えれば、空があり海があり島があるという意味内容がdで示され、泳ぐ所や別荘地という意味内容がcで示され、余暇を楽しむ行為や遊ぶ行為がcircで示されよう。このように一枚の画像のもつ意味作用の範囲と、その意味作用が生じるコンテキストや状況を明らかにすることは、その画像の教材としての有用性と、その使い方を構想する条件を提供する。

一方、「記号生産の理論」では、記号表現から意味内容が発生するまで、あるいは逆に意味内容から記号表現が生み出されるまでの過程が、記号体系とみなされる部分をつくり出す「表現面の分節」のような段階に至るまできわめて詳細に分析され、記号生産の様式が「認知」「提示」「模像」「創案」に類型化される。⁶⁷ これらはいずれも社会科授業でしばしば現れる記号過程であることに気づく。「認知」は「自然もしくは人間の行為によって生み出されたある対象や出来事が、その原因との関係によって他の何かを表現するものとして受信者に理解される場合」であり、社会科授業では遺跡や遺物資料から人々の生活を推理するなどの過程に相当する。「提示」は「ある対象もしくは出来事が、その属する類やその属する全体を表現するものとして示される場合」であり、社会科授業では「古墳」で「古代国家の形成」を表現したり「バナナ」で「南北問題」を表現したりする場合に相当するであろう。「模像」は「記号媒体が際限なく現れることによって、その特性が保持され、記号単位として形成されてきた場合」であり、社会科授業では学習上繰り返してあらわれた「かたちのコード」に基づいてイメージを形成する場合が頻繁にある。ドーム型の屋根を見て「イスラーム」を読み取ったり、牧畜とサイロの風景に「北海道」を読み取ったりするのは社会科授業では日常的な記号生産である。「創案」は「いまだコード化されていない記号媒体に、記号機能を指定してコード作成を行う場合」であり、社会科授業では、何かわからないものを提示して推理させる場合であろう。このように理解すると、「認知」は人々の行為の推理に向かい、「提示」は何らかの一般的な概念の獲得に向かい、「模像」「創案」は文化的意味の理解に向かう記号生産の様式と考えられ、総合すれば、解読しようとする記号媒体を通して一つの文化世界の探究が成立する。

「見る」活動がそれ自体に「行為」と「意味」を伴い、視点の移動とともに自己意識を伴うという知見は、この活動を上のような複合的な記号過程とみなすことによって、一層固有の探究の方法へと発展してゆくことができる。「見る」活動はもはや情報を収集する活動ではなく、社会探究の固有の有力な方法として社会科学習において組織されなければならない。

IV 「見る」活動組織化の方法

1. 先行実践における「見る」活動の組織化

「見る」活動に内在する固有の論理構造を生かした学習活動を組織するために解決しなければなら

ない問題は、学習者側が「行為」と「意味」を伴わせて「見て」いる視点に、教授者側がどのようにはたらきかけ、どのように移動させるのかという問題である。先の「地中海の風土」の画像でいえば、観光地で余暇を楽しむような視点にどのようにはたらきかけ、地中海世界の学習の導入となるためのどのような視点に移動させるのかという問題である。ここではこの教授方法レベルの問題の考察のため、「**図像解釈**」的な学習過程がとられている社会科授業実践を取り上げ、その学習活動における視点の移動、それに伴う「行為」と「意味」の成立過程を明らかにしたい。

有田和正「長篠の戦い」の授業⁽¹⁸⁾は、『長篠合戦図屏風』の画像を見る活動を組織化した小学校社会科の授業である。この授業から教師と子どもたちの行動のみをきわめて簡単に概略すれば、学習過程は次のような4つの部分から構成されている。

① 子どもたちに画像を示す。

「1575年5月21日「長篠の戦い」午前6時～ 武田 騎馬15000 織田・徳川40000」の画像であることを示す。

② 画像から読み取ることができる部分を、子どもたちが出す。

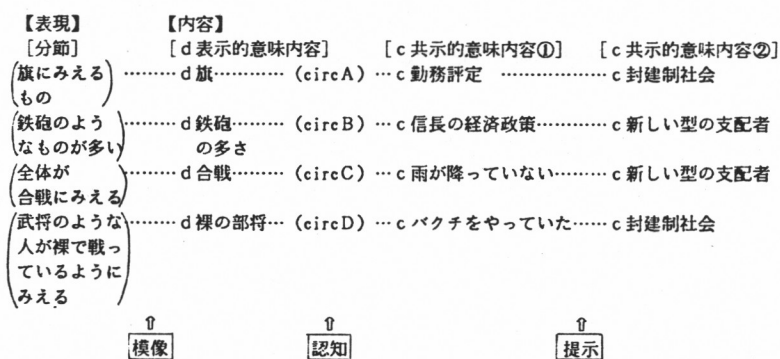
③ その部分の意味を、本で読んだり調べあった知識をもとに推論する。

④ 「長篠の戦い」をめぐる当時の時代状況を理解する。

この学習過程を先述の記号過程に即して理解してみる。①では画像とともにコンテキスト (cont) が示される。②では記号体系とみなされる表現面の単位の分節が試みられ、表示義 (d) が理解される。③では共示義 (c) への解釈が試みられるが、子どもたちの意味空間ではコード化されていないために、解釈のための「副コード」のようなものを作ろうとする。⁽¹⁹⁾ ④では状況 (circ) が仮説的に出され、共示義 (c) が理解される。⁽²⁰⁾

ここにおける表現面と内容面との関係を図示すれば、図Iのようになる。

図I 有田和正「長篠の戦い」の授業における表現と内容



すなわち、旗のようにみえる表現面の単位の分節と「旗」という表示の意味内容とは、容易に「模像」という記号生産の様式で解釈され、「旗」と「勤務評定」という共示の意味内容とは、「認知」という記号生産の様式で解釈される。さらにその「勤務評定」は第二次的な共示の意味内容である「封建制社会」の表現面となり、ここは「提示」という記号生産の様式がとられている。

この授業実践は結果として、「見る」活動を通して、画像の中に、信長が封建制社会の中に現れた新しい型の支配者であったという「意味」を読み取ろうとするものである。それゆえに、ある一般的な概念の獲得を意図した授業とみなすこともできる。しかし、この意味内容は第二次的な共示の意味内容として教師の意図の中であって、授業においては明確には現れてこない。授業で現れるのは子どもたちが解釈した第一次的な共示の意味内容である。この意味内容は直接には、子どもたちが本を読んだり調べあったりして状況 (circ) を求めた結果として現れる。ここでの「意味」の理解は「認知」という人の行為を介在させた理解である。それゆえにこの授業は、ある状況における「行為」と「意味」の獲得を意図した授業とみなすこともできる。結果として「見る」活動の組織化によって、一つの総合的な文化世界の理解に至っている。

この授業で状況 (circ) を求めるように子どもたちを方向づけているのは、画像の表現面の単位の分節 (②) である。つまり子どもたちが画像の中に記号媒体だとみなしたもの (旗が多く立っている、鉄砲が多い、裸の武将がいる、など) が、状況 (circ) を求めるように仕向けている。視点の移動はここで起こっている。これ以降において画像を「見る」子どもたちの視点は、画像の中の武将を活動主体にした視点へ移動し、武将を活動主体とした「行為」と「意味」を事態 (コト) として「見る」ようになるのである。視点の移動を起こす契機は、教師のはたらきかけではなく、子どもたちの画像を「見る」という活動自体の中であって、子どもたちと画像との緊張関係の中から生まれてくると考えられる。子どもたちが当初、この画像をどのような視点からどのような行為を伴わせて見ていたのかは明らかにされていないが、旗や鉄砲の多さや裸の武将などの「見え」は、子どもたちの視点との間に緊張関係を生じさせたために記号媒体とみなされ、視点の移動を引き起こしたのであろう。⁽²¹⁾

この授業実践が示唆することは、学習者の「見る」視点 (及びそれに伴っている「行為」と「意味」) によって分節された単位の中には、表示の意味内容を解釈する際に、学習者の視点との間に緊張関係を引き起こす単位 (あるいは同じことであるが学習者の伴わせている「行為」と矛盾を引き起こす単位) が含まれていて、そこで視点の移動が行われたとき、「見る」活動は「図像解釈」的な探究過程を経て、一つの文化世界の概念的な理解に到達する可能性が開かれる、ということである。

2. 既存画像を使った「見る」活動組織化への展望

以上の考察をもとに、先に実態調査した写真『地中海の風土』を使った場合における、「見る」活動の組織化の方法を展望してみよう。⁽²²⁾

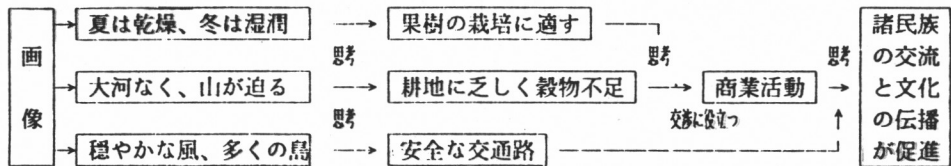
この写真は、高等学校「世界史」における地中海世界の学習のために作成された写真である。教科書によれば、この学習内容に該当すると思われる箇所は、次のように記述されている。⁽²³⁾

地中海世界の自然条件は、アルプス山脈やピレネー山脈の北に続くヨーロッパ内陸部とは異なり、夏は乾燥し、冬は湿潤で暖かかったから、果樹の栽培に適していた。しかし、一部を除いては大河がなく、山が海岸に迫っていたので耕地に乏しく、穀物は不足がちであった。そこで諸民族はさかんに商業活動を行い、穀物の不足を補ったので、諸民族の交流や文化の伝播がいちじるしく促進さ

れた。特に地中海が一年を通じて穏やかな風に恵まれ、また、多くの島の存在によって安全な交通路として開かれていたことが、相互の交渉に大きく役立った。

このような内容の理解を到達目標とし、そのために『地中海の風土』の写真を、「見る」対象の画像として使用するものとする、現状の一般的な社会科授業構成では、図Ⅱのように知識論的次元で学習過程が構想されるであろう。

図Ⅱ 「地中海の風土」の知識論的構成



すなわち、「大河がない」「山が迫っている」などの情報が画像から抽出され、それらの情報が思考するために使われるであろう。このとき抽出されなかった部分はどのように扱われるのか、ということはこの構想からは説明されない。教材として望ましい画像、使える画像とは、思考の材料となる情報としての個別知識が含まれている画像ということになる。たとえば乾燥した夏の風景、栽培されているぶどうやオリーブの木、山が海に迫って狭い平地、海上に浮かぶ多くの島々などの素材が画像に含まれていれば、その画像は教材として使える画像なのである。ところが先に考察したような「見る」活動の組織化をはかるためには、望ましいのはそのような画像ではない。むしろ学習者に視点の移動を引き起こすような画像である。

教科書に記述されている内容のような「意味」の世界（共示的意味内容）が解釈されるために必要な「行為」を起こすための視点は、次のようなものであろう。

◎画像表現面の単位の分節を取り出し、「大河がなく、山が迫る」という事態（コト）を表象的意味内容として解釈し、さらにそこから「耕地に乏しく穀物不足」という事態（コト）を共示的意味内容として解釈するためには、「耕作するという行為」を状況として視点化することが必要である。

以下略述すると、

- ◎「夏は乾燥、冬は湿潤」さらに「果樹の栽培に適す」には「耕作するという行為」が必要である。
- ◎「穏やかな風、多くの島」さらに「安全な交通路」には「航海するという行為」が必要である。
- ◎「商業活動」には「生活するという行為」が必要である。
- ◎「諸民族の交流、文化の伝播が促進」には「文化を生み出す行為」が必要である。

一方、先の実態調査によれば、学習者が実際にこの画像を見ている視点は「泳ぐ」「別荘を建てる」「のんびりする」という余暇を楽しむ行為を伴う視点であり、これらの行為にとっての「意味」を事態（コト）として見ている。この視点で画像を見るときに緊張関係を生じさせる「見え」が画像中であれば、視点の移動が引き起こされ、「生活をする行為」などが状況として視点化されてくるので

ある。この画像にそのような「見え」が見出されるであろうか。

先の実態調査において「醜くごつごつした岩がむきだしの山肌」を事態として意識化した者が40名中21名にのぼった。この事態は余暇を楽しむ行為にとって矛盾する事態として緊張関係を生じさせたのではなかろうか。この表示的意味内容は、学習者がこの画像を全体統括的、行為関与的、自己投影的に見れば見るほど、自分がその画像の中に見ようとしている事態とは別の「意味」をもつように思われたのではなかろうか。つまり、「観光地にふさわしくない光景」に見えたのであろう。この「見え」に視点移動の契機が求められないであろうか。夏に雨の少ない地中海はアジアのモンスーン地帯などに比べると草木の成育力が弱く、人間の手が入ると容易に「むきだしの山肌」に化す地域である。⁽²⁴⁾ そのことからすれば、この「見え」は地中海世界という生活世界の「意味」体系を理解する重要な記号媒体になりうると思われる。

V 付言および課題

本小論は社会科授業構成の方法の考察としては、あまり一般的でない観点からの考察となっている。すなわち、社会科において授業構成とは、一般には社会現象に対する探究過程を構成することをさし、学習活動の組織化などはその過程のための構成要素と考えられてきた。ところが本小論では目的と手段を転倒させている。社会科において授業構成とは、第一に学習活動の組織化であるという観点から、その活動が結果として社会現象の探究となりうる可能性を探ったのである。⁽²⁵⁾ 絵や写真など画像の研究は、従来はほとんど「教材・教具の研究」とみなされ、本小論で考察したような「見る」という活動の研究とはみなされてこなかった。「見る」という活動は社会科学学習において大きな位置を占めながら、それが本来的にどのような活動であるのかという、この活動の固有性はほとんど考慮されることがなかったのである。

本小論で探った「見る」活動組織化の可能性と方法は、まだ一つの可能性に対する一つの方法にすぎない。その一つの方法ですら、また、組織化と呼べるほど精緻なものではなく、組織化への展望にすぎない。「意味解釈」に関するさまざまな論点を参照しながら、実証的な知見を積み重ねてゆく必要がある、今後、社会科授業研究の最も重点的な課題として取り組みたい。

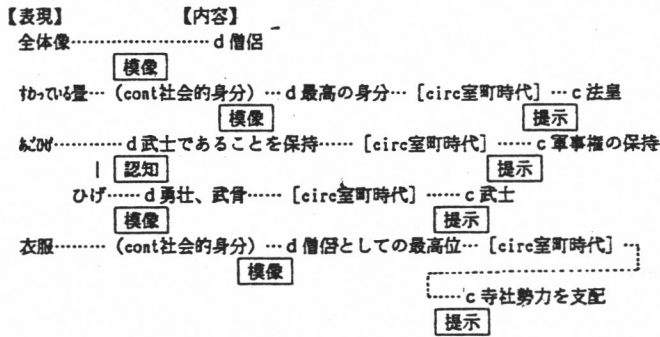
注

- (1) 池上嘉彦『記号論への招待』岩波書店、1984、98～109頁参照。
- (2) 同上書、137～140頁参照。
- (3) たとえば上野辰美「視聴覚機器・教材にはどんなものがあるか」『社会科教育』No.207、1980、では「見る」活動を視聴覚的方法の一形態と位置づけた上で、その有用性が説かれている。
- (4) たとえば高校「世界史」の「春秋・戦国時代」の記述では、鉄器の使用と牛耕が普及したことを本文で述べ、挿絵として「働く農民（江蘇省出土の画像石の部分）」が掲載され、「くわをふるう者、牛に犁をひかせる者、種子をまく子供、昼食を運ぶ者などがみえる。」という解説が加えら

れている。(『三省堂世界史』昭和59年3版)

- (5) 社会科教育研究センター編『見る・探る・考える社会科の指導』中教出版、1977、11～12頁。
- (6) ナイサー(古崎敬・村瀬旻訳)『認知の構図』サイエンス社、1978、16～17頁。
- (7) 同上書、21頁。また、大山正「われわれは何を見ているのか」『サイコロジー』No.2、1980、においても、基本的には同様の見解が示されている。
- (8) 佐伯胖『わかり方の根源』小学館、1984、128頁。
- (9) 宮崎清孝・上野直樹『視点』東京大学出版会、1985、32頁。
- (10) 佐伯胖「情報処理と「視点」」『サイコロジー』No.9、1980、57頁。
- (11) 宮崎・上野、同上書、99頁。また、上野直樹「視点と理解」『サイコロジー』No.24、1982、及び宮崎清孝「理解と視点——概念理解の場合」『認知心理学講座3 推論と理解』東京大学出版会、1982、参照。
- (12) 宮崎・上野、同上書、98頁。及び、佐伯胖『イメージ化による知識と学習』東洋館出版社、1978、157頁。
- (13) マルセル・パコ(松本富士男・増田治子訳)『キリスト教図像学』白水社、1970、及びアンドレ・マソン(末松壽訳)『寓意の図像学』白水社、1977、などにみられるように、ヨーロッパでは宗教美術史の研究領域としてキリスト教図像学が発達してきたが、今日では、この方法を歴史におけるイメージやシンボルなどより一般的な文化研究に広げてゆく試みが、山折哲雄『日本人の顔』日本放送出版協会、1986、などに見られる。歴史研究では黒田日出男「民衆史研究と史料学——絵画史料学を中心にして」民衆史研究会編『民衆史を考える』校倉書房、1988、で絵画研究の方法として論究されている。
- (14) ボリス・ウスペンスキー(北岡誠司訳)『イコンの記号学』新時代社、1983、参照。
- (15) 篠原資明「芸術記号論——エーコによる試み」『講座美学』第3巻、東京大学出版会、1984、104～105頁。
- (16) エーコ(池上嘉彦訳)『記号論Ⅰ』『記号論Ⅱ』岩波書店、1980、Ⅰ-170～171頁。
- (17) 同上書、Ⅱ 117～190頁。
- (18) 有田和正『子どもの「見る」目を育てる』国土社、1986。
- (19) エーコ 同上書208頁～、では、このような記号過程を「過剰コード化」と呼び、詳細に論究されている。
- (20) この学習過程は、前掲、山折哲雄『日本人の顔』における探究方法とかなりよく一致する。たとえば山折の「神像と仏像」の探究では、仏像は若々しく、神像は老熟である点が指摘され(②)、日本やインドの状況が考察され(③)、神像の姿は6世紀における神道側の自己主張であろうという解釈がなされる(④)。
- (21) 同じような学習過程がとられていると考えられる授業実践から、高校「日本史」の授業である加藤公明「肖像画のなかの義満——絵画史料と歴史教育」『歴史地理教育』No.440、1989、を同様に検討した。しかし、結果は基本的に同じであった。この授業における表現面と内容面の図示を試みれば、図Ⅲのようになろう。

図III 加藤公明「肖像画のなかの義満」の授業における表現と内容



この授業で生徒は、教師の与えた状況 (circ) に関する資料や自己の経験をもとに状況を推論する。それが結果として共示的意味内容の獲得になっている。視点の移動を起こしているのは、ここでは「あごひげ」という単位の分節である。

- (22) この場合、『地中海の風土』のような写真が、先行実践におけるような絵画と同様に「図像解釈」の対象になりうるのかという問題が残されよう。たしかに特定のアイコンを意味論的に解析するような探究過程では、写真は探究の対象にはされにくいであろう。(山折、前掲書 203～212頁) しかし、作品としての写真を絵画同様に意味空間の流動的な記号媒体としてみる写真論はかなり以前からあったし(名取洋之助『写真の読みかた』岩波書店、1963、46～74頁)、今日なお写真は(長谷川明『写真を見る眼』青弓社、1985、や桑原史成『報道写真家』岩波書店、1989、などにみられるように)非常に複雑な記号生産過程を経て読み取られ、製作される。ここで取り上げる風景写真にしても、自然主義から新即物主義まで記号表現としての歴史をもっている。(伊奈信男「風景写真とは」『風景写真』朝日新聞社、1966)しかし、あらかじめ社会科の教材用に作成された既存画像が、どの程度記号媒体として製作された作品とみなしうるかという問題は、社会科授業における教材構成にはきわめて重大な問題であり、別途稿を改めて論究したい。
- (23) 前掲、『三省堂世界史』17～18頁。
- (24) E・ナック、W・ヴェークナー(紫谷哲朗訳)『古代ギリシア』佑学社、1986、15～19頁。
- (25) このような方法をあえてとった筆者の立場については、吉川幸男「社会科学習活動の発達論的基底」『史学研究』第161号、1983、で述べている。