

バイモーダル・テキストの創作における 意味生成のプロセスについての一考察

A study on the process of meaning generation in the creation of bimodal texts

石田年保* 小林祐紀*² 佐藤幸江*³ 中川一史*⁴
Toshiyasu ISHIDA* Yuki KOBAYASHI*² Yukie SATOU*³ Hitoshi NAKAGAWA*⁴

<抄録>

本研究の目的は、分析対象の高校生A（以下高校生A）のバイモーダル・テキストの創作における意味生成のプロセスを明らかにすることである。グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法を参考に質的分析を行い、高校生Aの創作過程で生成された概念や関係を明らかにした。その後、意味生成に比喩的認知がどのように関わったのかを参照点構造理論を用いて考察した。その結果、高校生Aのバイモーダル・テキスト創作における意味生成は2つの比喩的認知により行われていることが明らかとなった。一つ目は、主題生成等の場面での、メタファーによる意味生成である。写真の視覚情報に対して、高校生Aのコンテキストにある別の概念領域からの写像が行われることで、高校生A自身の写真の解釈の変容が行われていた。二つ目は、メトニミーによる具象化である。主題が設定され、高校生Aの記憶や経験を元に主題の具象化が行われていた。また、「カラコロン」というオノマトペが連想の要衝となり、写真の印象や経験の具象化を促進していた。さらに、意味生成には写真が大きく影響を及ぼしていることが明らかとなった。

<キーワード>

参照点構造, 参照点連鎖, メタファー, メトニミー, バイモーダル・テキスト, フォトポエム

1 はじめに

近年、スマートフォン等の普及に伴い、映像と言葉等を組み合わせたマルチモーダル・テキストによるコミュニケーションが日常的に行われるようになってきた。

マルチモーダル・テキストとは、複数の「モード(mode)」によって構成されたテキストである(羽田, 2022)。子どもたちは、社会的な文脈の中でさまざまに表現されたマルチモーダルなテキストを受容し、自らも発信し、社会に関わっている(増田ほか, 2012)。

海外では従来の枠組みでは扱いきれない高度に複雑化されたテキストの読み解き・発信のために、映像メディアを読み解き・発信する際に必要となる「見る」能力の育成を、体系的にカリキュラムに位置づけ、系統的に学習させることに取り組み始めている(奥泉, 2005)。例えば、国際バカロレア教育のディプロマプログラム「言語A: 文学」では、「見ること」の言語活動で活用される力を「視覚的スキル」として位置付け、シラバスの中に課題を組み込んでいる(中村, 2017)。

マルチモーダル・テキストの中で、文字テキストと図像テキストという異なるモードが対等な形で相互に関連して意味を構築するテキストとして、絵本や広告を「バイモーダル・テキスト」と呼ぶ(奥泉, 2018)。バイモーダル・テキストは、教科書・絵本・広告等、日常生活のいたるところに存在し、最も身近なマルチモーダル・テキストといえる。

その中でも本研究では、写真と言葉の関係において、見立てなどの比喩的認知であるメタファーが特徴的に現れるフォトポエムに着目する。フォトポエムは、文字テキストと

図像テキストの2つのモードで構成されていることから、バイモーダル・テキストの一種であることが認められる。

石田(2019)は、フォトポエムの指導経験者が、小学6年生児童の作成したフォトポエムの作品評価プロセスを分析し、評価プロセスには一連の順序性があることを明らかにした。また、バイモーダル・テキストに関する研究では、クレス(2010)らの社会記号論をベースとした研究が報告されている。例えば、奥泉(2018)は、図像と言葉という異なるモードが対等な形で相互に関連して意味を構築するテキストの分析方法を提案している。

しかし、バイモーダル・テキストの研究の大部分が読み手の立場での研究である。特に、作り手の立場での創作における意味生成のプロセスに関する研究は、個人のコンテキストが大きく影響し、個別性・特殊性が大きいため論じられることは少ない。それはメタファーを用いた意味生成のプロセスが見取りにくいと考えられる。

これまでの意味生成に関する先行研究では、読み手の立場での広告表現の読み取りの際に、比喩的認知により意味生成が行われていることが明らかになっている(田中, 2015)。

作り手の立場での意味生成に関する研究として、メタファーは抽象的な情報を抽出し、その類似性を比較する、事象の「見立て」「意味づけ」の対応づけを行い、感性を引き出すのに重要な役割を果たしている(池内, 2009)ことや、建築デザインにおいて、メタファーの概念が設計者の創造的思考に大きな影響を及ぼすこと(酒谷ほか, 2015)などが報告されている。

バイモーダル・テキストの創作時の意味生成に関しては、高校生の意識調査から創作時の意識構造は四つの因子により構成されていることが報告されている(石田ほか, 2021)。高校生のフォトポエム創作時の意識構造は【活動の意欲・満足度】【主題の収集】【言語表現の工夫】【視覚表現の工夫】の4つの因子で構成され、【言語表現の工夫】が高校生の意識の要衝となり、他の因子を結びつけている特徴を有している。また、写真が言語表現に大きな影響を及ぼしていることが示唆されている。

しかし、言語や写真の意味生成に対する影響は、創作者の口述や記述から読み取るほかない。そこで、石田ほか(2021)の研究を発展させ、分析対象者を選定し、分析対象者のインタビューデータから、創作における意味生成のプロセスを明らかにしようと考えた。

さらに、小・中・高等学校学習指導要領総則には、思考・判断・表現の過程の一つに、思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程が挙げられている。そして、各教科の特質に応じて、こうした学習過程を重視することが記されている(文部科学省, 2017a, 2017b, 2018)。これらの観点からも、創作に関する意味生成のプロセスの解明は、これからの社会で求められている、子どもたちの豊かな創造性の育成や、社会記号論の発展に寄与することができると考えられる。

2 研究の目的

バイモーダル・テキストであるフォトポエムの創作における、意味生成のプロセスを明らかにする。

3 研究の方法

創作者の意味生成のプロセスにアプローチするためには、本人の記述や口述から読み取る必要がある。そのため、分析対象者を選定し、分析対象者へのインタビューが必要だと考える。また、そのインタビューを分析するには、①数ある質的研究方法の中でも最も手続きが体系化された代表的な方法であること、②研究対象とする人々の体験に即した形で彼らが用いている概念や諸特性を明らかにするのに適していることから(山本, 2012)、社会現象や心理現象についての理論を生み出す分析手法(チェニッツ&スワンソン, 1986)であるグラウデッド・セオリー・アプローチ(以下GTA)が適していると考えた。

また、本研究では、意味生成のプロセスを明らかにするために、先行研究で示唆されている比喩的認知であるに着目する。バイモーダル・テキストの創作における意味生成にはメタファーとメトニミーなどの比喩的認知が大きく関わっていると考えられるからである。

(1) 授業の概要

A県国立大学附属高等学校の1年生120名(40名×3クラス)の生徒を対象に、教科「情報」の「情報の科学—(1)コン

ピュータと情報通信ネットワーク—コンピュータと情報処理」(文部科学省, 2010)の学習内容に位置づけて、フォトポエムの創作・鑑賞活動を、2019年11月1日～12月6日の期間に4時間の授業を3クラスで実施した。指導は、第1著者・大学准教授・A市指導主事の3名がそれぞれ1クラスずつ受け持ち、授業を行った。

第1時には、フォトポエムの特色、及び、創作活動の手順を理解した。第2時までにフォトポエムに使用する写真を撮影し、写真データ・写真のテーマ・テーマの解説の提出を課題とした。第2・3時では、各自で撮影・選択した写真から、詩の創作、及び、プレゼンテーションソフトを活用し、写真と詩を組み合わせて、フォトポエムの創作した。第4時の作品鑑賞活動までに、フォトポエムの作品提出を課題とした。第4時では、作品の相互鑑賞を行った後、単元の振り返りを行った。

(2) 分析対象者の選定について

対象者として選定した高校生Aは、国語部に所属しており小説のコンクールでも入選するなど、言語活動の経験が豊富であると考えられる。フォトポエムの創作活動にも意欲的に取り組んでおり、作品も擬態語やメタファーなどを使ったり、言葉のリズムなども考えたりしながら独創的な作品を創作した(図1)。



図1 高校生Aの作品

写真撮影後のテーマは「昼と夜の変わり目」で、『青い空が、夕焼けに照らされて、段々と赤くなっていく姿がきれいだったから。』と情景の美しさに関する内容であった。しかし、作品は「カラシコロン」という擬音語を中心に、下校途中の作者の心情を中心とした内容に変容していた。そのため、外化された作品の表現を足場掛けとして、創作における作品内容の変容を中心とした、創作における意味生成のプロセスについて省察しやすいと考え、分析対象者とした。

高校生Aには、この調査において、個人名が第三者に特定されることがないこと、参加は自由意志であり拒否におけ

る不利益はないこと、ならびに本研究の目的と内容を参加者へ説明し同意を得た。本研究は愛媛大学附属高等学校の承諾を得て実施している。

(3) インタビューの方法

2020年2月10日(月)17:00~17:20に高校生Aに半構造化インタビューを実施した。高校生Aが普段授業で使っている情報演習室Iで実施した。インタビューは、第1筆者が行い、ビデオ撮影役として大学准教授、教室後方に附属高校の情報の授業担当者が座りインタビューに立ち会った。インタビューに際しては、インタビューガイド(表1)に基づいて質問を投げかけ、創作過程の意識に関して深く掘り下げた。また、高校生Aの作品を印刷し、作品を見たり、必要に応じて写真の部分を指で指し示したりしながら、インタビューを実施した。

表1 インタビューガイド

流れ	質問の概要
1	授業時のクラスの様子。
2	授業で印象に残っていること。
3	いつどこで写真撮影したのか。写真撮影時の心情。
4	作品のテーマについて。テーマ設定の理由とテーマが決まった過程。
5	一番最初に思い浮かんだ言葉は何か。その理由。
6	どのようにして詩ができていったのか。その時どのようなことを考えていたのか。
7	デザインする上で工夫したこと。その意図。
8	フォトボエムの授業を通して学んだこと。

(4) 分析方法

高校生Aのインタビューデータを、GTAの手法(山本, 2012)を参考に、質的分析を行った。インタビューデータの逐語録を意味内容で切片化し、ラベルを付与する。次に、より抽象度の高い概念として、類似していると判断できるラベルには、共通のカテゴリー名を付与して分類する。意味生成のプロセスを捉えるために、生成されたカテゴリー間の関係を意識しながら、1つのストーリーラインとして高校生Aの意味生成のプロセスを考察する。

なお、分析結果の妥当性について、国語科と映像メディアについて研究している研究者(第4筆者)、国語教育を長年実践し研究してきた研究者(第3筆者)、質的研究の経験を有しメディアを用いた教育実践研究に取り組んでいる研究者(第2筆者)と協議を行なった。その結果、第一筆者が生成したラベルの抽象度や、カテゴリー名の統一感についての指摘を受け、分析の明確化・精緻化を行うとともに、妥当性を担保した。

4 結果

高校生Aのインタビューデータを分析した結果、69件のラベルを付与した。このラベルから、10のカテゴリーを生成した(表2)。なお、カテゴリー名は、意味生成のプロセスを鑑み、意味生成のための役割を意識して、カテゴリー名を命

名した。

表2 カテゴリー一覧

カテゴリー名	件数	意味生成への関与
a) 作者の興味・関心	14	○
b) 写真の印象	4	○
c) 視覚的印象の具象化	2	○
d) 主題の生成	2	○
e) 主題の具象化	9	○
f) 連想の促進	5	○
g) デザインの工夫	7	○
h) 制作のプロセス	14	-
i) フォトボエムからの学び	3	-
j) 学びの転移	5	-

○=創作時における意味生成に関係するカテゴリー

a 《作者の興味・関心》

高校生Aのコンテクストに関するカテゴリーである。〈作者の好み〉〈小説の制作経験〉〈兄弟との戯れ〉〈YouTubeで使われる音〉〈作詩の苦手意識〉という5つのラベルが含まれている。

b 《写真の印象》

高校生Aの写真に対する印象のカテゴリーである。〈きれいな景色〉〈曖昧な空の境界線〉という2つのラベルが含まれている。

c 《視覚的印象の具象化》

「きれい」という概念の類似性から、他の概念である宮沢賢治の作品の印象を概念投射しているカテゴリーである。〈銀河鉄道のイメージ〉〈最初に思い浮かんだ言葉〉の2つのラベルが含まれる。

d 《主題の生成》

作品の主題となる概念のカテゴリーである。〈変わり目〉と〈学生から一人の人間へ〉の2つのラベルが含まれる。

e 《主題の具象化》

「学生から一人の人間へ」という作品の主題を高校生Aが経験を想起しながら、具象化していくカテゴリーである。〈自由になっていく自分〉〈自転車に乗っている帰り道〉の2つのラベルが含まれる。

f 《連想の促進》

他のカテゴリーに影響を与えながら、高校生Aの連想を促進させるカテゴリーである。〈音のイメージ〉〈音の響き〉の2つのラベルが含まれる。

g 《デザイン工夫》

夕焼けの変化を色や文字の配置で表すなど、写真の印象をデザインの工夫により表現しようとしているカテゴリーである。〈夕焼けに合った色〉〈夕焼けの変化を表す色〉〈文字の配置〉〈イメージに合うフォント〉の4つのラベルが含まれる。

h 《制作のプロセス》

制作の流れに関するカテゴリーである。〈授業前の印象〉〈教師の助言〉〈言葉のつなげ方〉〈起点となる言葉〉〈考

えたデザイン)の5つのラベルが含まれる。

i 《フォトポエムからの学び》

フォトポエムの学習を通して学んだ内容のカテゴリーである。〈詩を書く良い機会〉〈フォトポエムを知る〉〈芸術の表現方法〉の3つのラベルが含まれる。

j 《学びの転移》

写真と言葉を組み合わせる表現の可能性を小説に生かせるという、学びの転移に関するカテゴリーである。〈写真と言葉の組み合わせ〉〈没入感の増加〉の2つのラベルが含まれる。

5 考察

(1) 意味生成のプロセスの概要

高校生Aの創作時の意味生成のプロセス全体像を捉えるために、生成されたカテゴリーの関係や意味生成のプロセスにおける役割を意識しながらカテゴリーの関係図を作成した(図2)。なお、h《制作のプロセス》は、制作の手順に関するカテゴリー、i《フォトポエムからの学び》j《学びの転移》は、活動後の振り返りに関するカテゴリーになっているため除外した。

i《フォトポエムからの学び》j《学びの転移》のカテゴリーは、高校生Aの学びの結果である。高校生Aは、フォトポエムという表現方法を芸術的な表現だと感じ、新たな表現方法に出会ったことに価値を感じている。また、写真と言葉の組み合わせの効果を、小説に活かせると考えている。特に、写真があることで、読者の没入感を高めることができると考えている。

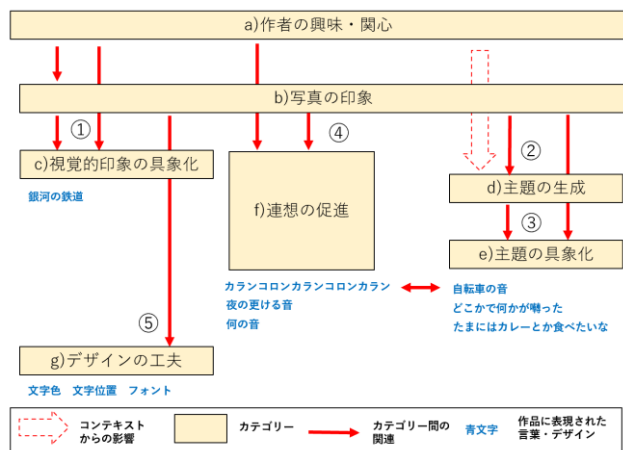


図2 意味生成のプロセスを表すカテゴリーの関係図

まず、《写真の印象》が生成される。《作者の興味・関心》の一つに、空を眺めることがある。高校生Aはフォトポエムの制作に使う写真の被写体を探していた。そのような時、夕暮れ時の下校中に、夕焼け空と夜空の境界線が曖昧になっている様子を見た。その時、風景の美しさに心を動かされて写真を撮影した。制作時、その写真を見て、「きれい」だと

いう印象をもつ。

次に、《写真の印象》から詩句とデザインに関するいくつかのプロセスが生まれる。詩句に関する一つ目は、《写真の印象》が具体的な《視覚的印象の具象化》に変容していくプロセスである。写真の全体的な印象「きれい」が、宮沢賢治の「銀河鉄道の夜」という作品に影響を受け、「銀河の鉄道」という詩句で表現される。詩句に関する二つ目は、《写真の印象》が《主題の生成》を経て《主題の具象化》となる、作品の中心的な意味生成のプロセスである。このプロセスでは、《主題の具象化》を経て、「自転車の音」「どこかで何か囁いた」「たまにはカレーが食べたいな」という詩句が表現される。三つ目は、《制作者のコンテクスト》や《写真の印象》影響を受けて《連想の促進》が生成されるプロセスである。ここでは、「カランコロン」「夜の更ける音」「何の音」といった三つの音に関する詩句が表現されている。

また、「カランコロン」と「自転車の音」が結びつき、想像を広げていくなど、《連想の促進》と《主題の具象化》の概念は相互に影響し合う関係となっている。

デザインに関するプロセスの《デザインの工夫》は、《写真の印象》の影響を受けている。写真の視覚情報や色合いを考慮しながら、夕焼け空の変化を表現するために文字色を変えている。ただし、《デザインの工夫》においては、高校生Aの興味・関心といったコンテクストや作品の主題からの影響は認められなかった。

全体を俯瞰すると、《写真の印象》が基盤となっており、創作における写真の影響の大きさが示唆されている。

(2) 参照点構造からみる個々の意味生成

意味生成の具体を捉えるために、先行研究の参照点構造の手続きを援用し(田中, 2015)、高校生Aの心的経路を辿りながら、GTAで生成された各カテゴリーの意味生成を意味内容の側面から考察する。

参照点構造とは、参照点を心的に経由して対象を捉える認知手続きである(田中, 2015)(図3)。Cは概念化者(conceptualizer)を表し、Tは目標点(target)・Rは参照点(reference point)を表す。Dは支配領域(dominion)と呼ばれ、参照点を経由してアクセス可能な範囲を示している。破線の矢印は、概念化者が参照点に従って到達する心的経路(mental path)を示している。参照点はある種の固有のものか、文脈によって決定された認知的な際立ちがあり、概念化者の焦点となる。これにより参照点の支配領域が活性化され、支配領域内の任意の要素の一つが目標点となり焦点化される。(Langacker, 1999)。参照点は、空間的近接など、目標点と何らかの有縁関係にあることが多い(田中, 2015)。また、目標点は、一度焦点化されると自身が作り出す支配領域へのアクセスが可能となり、次の目標点へと辿り着くための参照点となる。このように連続する参照点の連鎖に沿ってメンタル・スキミングがなされていく(ラネカー, 2008)。

《写真の印象》を起点として、5つのカテゴリー間の関係

がGTAにより生成された。①《視覚的印象の具象化》のプロセス、②《主題の生成》のプロセス、③《主題の具象化》のプロセス、④《連想の促進》のプロセス、⑤《デザインの手順》のプロセスという、5つのプロセスにおける意味生成の具体を、参照点構造を援用しながら読み取っていく。

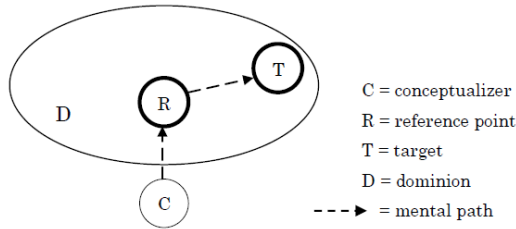


図3 参照点構造 (Lanegacker1999:174)

① 《視覚的印象の具象化》のプロセス

《視覚的印象の具象化》は、写真から受ける「きれい」という印象を具象化していくプロセスである(図4)。高校生Aは写真全体から「きれい」という印象をもつ。このとき、写真の風景全体が参照点となり、「きれい」という概念の支配領域が形成される。その支配領域内で、目標点を探索し、「燃えているようなビニールハウス」「シルエットチックな街並み」「曖昧な空の境界線」「銀河の鉄道」という4つの目標点を設定した。「燃えているビニールハウス」「シルエットチックな街並み」「曖昧な空の境界線」に関しては、「赤く見えるビニールハウス」「黒く見える街並み」「夕焼けと夜空の境目」といった写真内の特定の部分に焦点を当て、「きれい」の印象を説明しようとしている。そして、これらの特徴づけられた形状や外観に基づく類似性(山梨, 1988)を用いて、「燃えている」「シルエットチック」「空の境界線」と比喩的に表現している。

一方、「銀河の鉄道」は、「きれい」という印象を、写真の視覚情報ではなく、高校生Aのコンテキストにある別の概念から概念投射が行われている。

高校生Aは『小学、中学校ぐらいの時に読んでいて、けっこう面白くて、というかきれいな作品だったので、結構印象に残っていて』(『』は高校生Aのインタビューの言葉)と述べ、宮沢賢治の「銀河鉄道の夜」が「きれい」の象徴の一つとなっていることを示している。「銀河鉄道の夜」の概念は写真の視覚情報とは異なる概念領域だが、高校生Aの「きれい」という支配領域で共起していると考えられる。さらに、『なんか銀河鉄道とかが飛んでいたら、面白いなあって、どっかに銀河鉄道は入れたいなあって。』という発言では、写真の風景を宮沢賢治の「銀河鉄道の夜」として捉え、その作品の支配領域の中で、作品の世界観の一部として「銀河の鉄道」を想像していることが読み取れる。

メタファーは類似性や共起性に動機づけられた領域間の写像であり、メトニミーは近接性に基づく単一領域内の写

像である。しかし、類似性と近接性は互いに対立する意味関係ではなく、むしろ両者が重なり合い、ゆるやかな連続体をなすものと考えた方がよい(谷口, 2003)ことから、「銀河の鉄道」という言葉はメタファーとメトニミーの二つの比喩的認知が働いているといえる。そして、「きれい」という印象から「銀河の鉄道」に向かう心的経路は、宮沢賢治の作品の世界を想像したときには写真はその作品の一部となり、心的経路は「銀河の鉄道」から写真へと向かっていく。このように、言語と写真は参照点と目標点の役割を入れ替えていることから、心的経路が往還していることが示唆される。

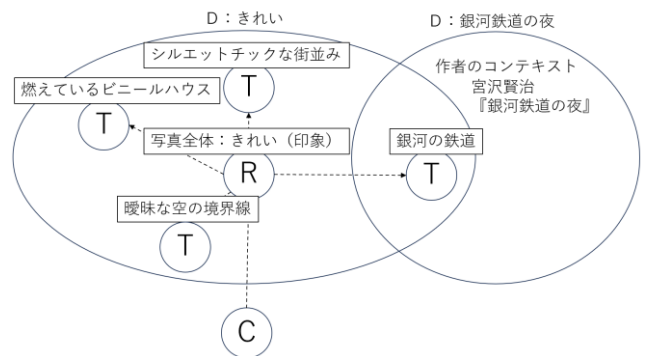


図4 《視覚的印象の具象化》のプロセス

② 《主題の生成》のプロセス

作品の主題が生成されるプロセスである(図5)。まず、《視覚的印象の具象化》で目標点とした「曖昧な空の境界線」を参照点として、「境界」という支配領域を形成した。次に、「曖昧な空の境界線」という概念の抽象度を上げた「変わり目」という言葉を目指点とした。そして、「変わり目」を参照点として、「状態の変化」という支配領域を形成した。さらに、『この学生って身分から一人の人間って言ったら大げさですけども』という発言から、「変わり目の」具象として「学生から一人の人間へ」という言葉を目指点としていることが分かる。このように、「変わり目」が目標点から参照点に変わる参照点連鎖構造を形成しながら、意味生成が行われている。また、社会的な地位である学生を「身分」と表現していることから、学校環境における制約や抑圧を感じていることが推測される。

高校生Aは、写真撮影時は作品の主題は曖昧な空の変化に着目した「変わり目」とであると答えていた。しかし、フォトポエムの創作の過程で作品の主題が、写真からの視覚情報ではなく、撮影時の経験や高校生Aの思想を基にした「学生から一人の人間へ」という概念へと変容していったことが読み取れる。

全体を俯瞰すると、「変わり目」までは、高校生Aの写真の解釈が視覚情報を基にした夕暮れ時の空の変化であることに對して、「学生から一人の人間へ」以降は、写真の解釈が「下校途中の状況」という具体的な経験を基にした内容に

なっていく。

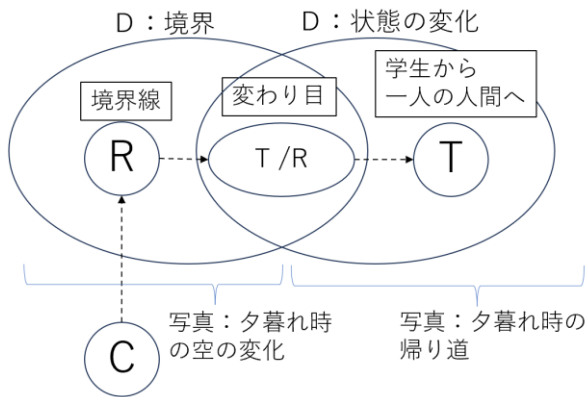


図5 《主題の生成》のプロセス

③ 《主題の具象化》のプロセス

「学生から一人の人間へ」という主題を具象化するプロセスである(図6)。「学生から一人の人間へ」という主題が参照点となり、それによって「自由・解放」という支配領域が形成される。具象化する下位概念として、『まあ、自由な時間、縛られない』という「自由な時間」、『服も制服も脱ぎますしね、縛られない何か変わるってイメージで何か』という「制服を脱ぐ」、『まあ、家帰っている途中』という「帰り道」の3つ言葉が目標点として設定される。

次に、「帰り道」が新たな参照点となり、写真の状況である「帰り道の記憶」という支配領域が形成される。その記憶から「帰り道の暗さ」「生き物の鳴き声」「カレーが食べたい」「自転車の音」という4つが想起され目標点となる。行為や出来事は実は様々な現象が並列的に生じている複雑な現象である(仲本, 2011)。高校生Aは、このような同時関係に基づくメトニミーを利用して、意味生成を行っていると考えられる。

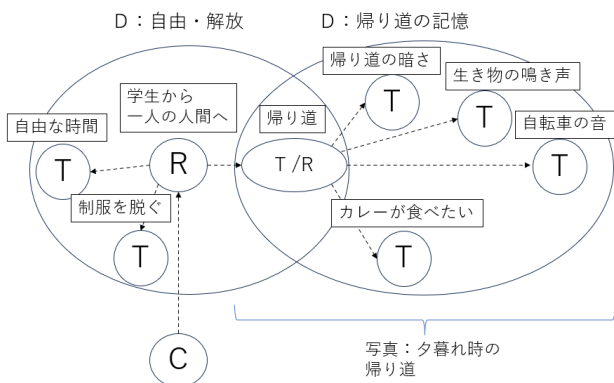


図6 《主題の具象化》のプロセス

④ 《連想の促進》のプロセス

「カラコロン」という音の意味を、具象化していくプロセスである(図7)。

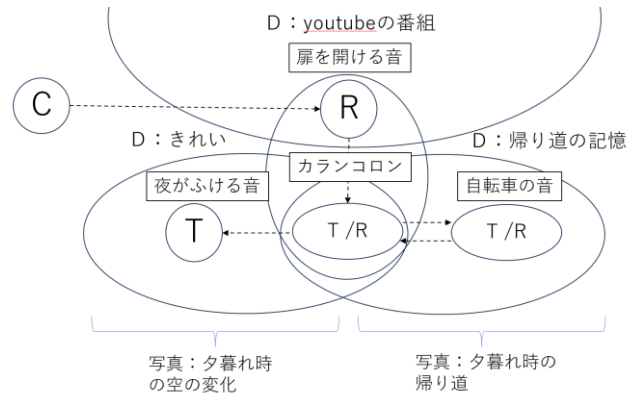


図7 《連想の促進》のプロセス

高校生Aは、『youtubeで配信している人が、カラコロンカラコロンカラコロンとか言っていたんで』『お店とかに開けた時に、カラコロンカラコロンカラコロンとか、なんか』と、写真とは全く別の概念であるyoutubeの番組で使われている店の扉を開ける音を参照点としている。

次に、「カラコロン」という音が参照点となり、「夜が更ける音」と「自転車の音」という2つの目標点と結びつく。「カラコロン」は、外界の事象を言語音によって表現した擬音語の一種のオノマトペである。オノマトペは、語音と情緒・感覚的意味や経験が対応する(楠見, 1994)。「夜が更ける音」は、『音で、夜が更ける音っていったら、よく分からないけどきれいな一みたいな。』と、写真の夕焼け空の変化の「きれい」という支配領域に属する言葉である。「自転車の音」は、『逆にここから自転車の音がきたのかもしれないですね。ここが一番最初でした。』と、夕暮れ時の「帰り道の記憶」の支配領域に属する言葉である。「カラコロン」は、情緒・感覚的意味である「夜が更ける音」や「自転車の音」という経験と写像関係となっている。経験のゲシュタルトは多層的な構造を与えられた統一体(レイコフ&ジョンソン, 1980)であり、「カラコロン」という音に関して、多層的な概念投射が行われているといえる。

高校生Aは、『何書いていいか分からなかったから、カラコロンカラコロンカラコロンって書いていて、並べてみるといい感じだったから』と述べており、「カラコロン」をいう音の響きに心地よさを感じながら、連想を広げていったプロセスが読み取れる。音のくり返しは、帰り道の移動中に絶えず響いてくる自転車をこぐ音であり、時間の流れの象徴になっていると考えられる。音の響きの心地よさは、「学生から一人の人間へ」という概念の支配領域である自由や解放という気分を表わしていると推測される。このように、《連想の促進》として、「カラコロン」は意味生成のプロセスに影響を及ぼしている。

また、『(自転車に乗っているんで、自転車の音がするなあとか)そういう感じで作った気がしますし』と、主題を具象化した「自転車の音」を参照点とし、「カラコロン」を目標点にしているとも解釈できる。「カラコロン」と「自

転車の音」も、目標点と参照点の役割を入れ替えが見られ、心的経路が往還していることが示唆される。

⑤ 《デザインの工夫》のプロセス

デザインに関するカテゴリーである(図8)。高校生Aは、2つの視点で色や配置に変化を与えたり、フォントの工夫をしたりしている。

一つ目は、背景となる写真に対する、文字の視認性と色彩の工夫である。二つ目は、『(色の变化規則の意味は)まーそうですね。夕焼けが普通に移動する感じですかね。』とあるように、写真の空の変化を表すための工夫である。どちらも、高校生Aの写真の視覚的印象を中心とした工夫になっている。言語表現を比較すると、作品の主題に関する言質は見られなかった。

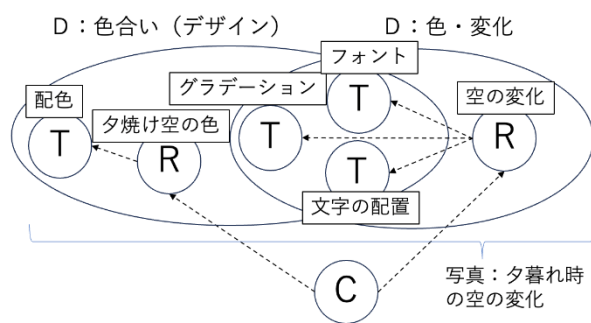


図8 《デザインの工夫》のプロセス

(3) 生成された詩句と比喩的認知の関係

参照点構造を用いて各カテゴリーの意味生成を意味内容の側面から考察してきた。意味生成には比喩的認知であるメタファーやメトニミーが関わっていることが明らかとなった。

主題が生成されるまでは、比喩的認知はメタファーが中心であったが、主題生成後は、「帰り道」という高校生Aの記憶を基に、メトニミーにより意味生成が行われている。

メタファーには、イメージ・メタファーと概念メタファーの2種類がある。イメージ・メタファーは、ある領域から別の領域へ特にイメージを写像するメタファーであり、概念メタファーは、2つの概念領域間で、一方の概念構造の一部を他方へ投射するような写像である(ダンチガーほか, 2014)。写真の印象を言語化する過程では、イメージ・メタファーが働いている。主題の生成に関しては、「空の境界線」という概念を概念メタファーにより、「変わり目」そして「学生から一人の人間へ」と意味生成が行われていく。そして、主題が設定されると、その主題を具象化するために、「帰り道」という経験から、「自転車の音」などが想起される。この時の比喩的認知はメトニミーが用いられている。

また、作品に用いられている詩句に着目すると、7種類の詩句の内5種類が音に関する詩句であり、作品全体が音のイメージで構成されており、《連想の促進》となる「カラコ

ロン」という音が発想に影響を及ぼしていると言える。そして、高校生Aは、繰り返し表現される音に対して、具象化された経験・記憶や想像を断片的に表現しており、主題である「学生から一人の人間へ」という概念は、直接的には表現されていない。

このように、表現された作品からは直接的には見えないが、高校生Aは様々な意味生成のプロセスが複雑に絡み合っている一側面が、高校生Aのインタビューの分析から読み解くことができた。そして、意味生成のプロセスには写真からの印象や想起された対象者のコンテクストが大きく影響していることが明らかとなった。

6 おわりに

高校生Aのバイモーダル・テキスト創作における意味生成は2つの比喩的認知により行われていることが明らかとなった。一つ目は、主題生成等の場面での、メタファーによる意味生成である。写真の視覚情報に対して、高校生Aのコンテクストにある別の概念領域からの写像が行われることで、高校生A自身の写真の解釈の変容が行われる。二つ目は、メトニミーによる具象化である。主題が設定され、高校生Aの記憶や経験を基に主題の具象化が行われていた。また、「カラコロン」というオノマトペが、高校生Aにとって連想を促進させる要衝となり、写真の印象や経験を具象化していた。さらに、意味生成には写真が大きく影響を及ぼしていることが明らかとなった。また、メタファーによる意味生成のプロセスでは、目標点と参照点の役割が入れ替わるといった心的経路の往還が示唆された。

研究の限界として、高校生Aのインタビューから見た意味生成の一端であり、筆者の思想や主観というバイアスがどうしても入ってしまうことは排除できない。また、バイモーダル・テキストという表現形態が、言語表現に与える影響については、言及することはできていない。今後の課題として、より多く事例を分析することで、意味生成のプロセスにおけるメタファーやメトニミーによる比喩的認知の発現の特徴や、写真のタイプとの関係性についての解明が求められる。

謝辞

研究に協力を頂いた愛媛大学附属高等学校副校長八木昌生先生、愛媛大学教育学部准教授河村泰之先生に感謝する。

参考文献

- 池内慈朗. (2009). 芸術的思考におけるシンボル・システム理論とアフォーダンス理論からの「感性」の解釈の試み: イメージスキーマからみたメタファー概念とプロジェクト・ゼロの美術教育における視座. 美術科教育学会誌, 30, 65-79.
- 石田年保. (2019). フォトポエム指導経験者の作品評価プロセスの分析. Open Forum 放送大学院教育研究成果報告. 15, 142-143.
- 石田年保, 小林祐紀, 佐藤幸江, 中川一史. (2021). パイモータル・テキストの創作時における高校生の意識構造の特徴. AI時代の教育論文誌, 4, 7-12.
- 奥泉香. (2005). 国語科に必要なビジュアルリテラシーの検討: 小学校段階の系統性を中心に. 全国大学国語教育学会発表要旨集. 93-96.
- 奥泉香. (2018). 国語科に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究. ひつじ書房.
- クレス, G. (2010). / 松山雅子 (訳) (2018). マルチモダリティ: 今日のコミュニケーションにせまる社会記号論の試み. 溪水社.
- 楠見孝. (1994). 比喩の処理過程と意味構造. 風間書房.
- 酒谷粹将, 門内輝行. (2015). フレームの形成と変容のプロセスにおけるメタファーの影響 デザイン思考のプロセスにみるメタファーの機能(その2). 日本建築学会計画系論文集, 80(714), 1787-1797.
- 田中敦. (2015). 参照点構造による視覚表象の認知プロセス研究—広告における映像表現の分析を通じて—. 新潟大学大学院. 現代社会文化研究科博士論文.
- 谷口一美. (2003). 認知意味論の新展開メタファーとメトニミー. 研究社.
- 仲本康一郎. (2011). メトニミー再考. 山梨大学教育人間科学部紀要, 13(20), 302-320.
- 中村純子. (2017). 国際バカロレアDP「言語A: 文学」における「見ること」の指導方略. 全国大学国語教育学会国語科教育研究: 大会研究発表要旨集132. 49-52.
- 羽田潤. (2022). マルチモーダル・テキストを活用した国語科教育の研究—“Doing Ads” (EMC, 2008)における「Levi's 広告」を活用した学習活動を中心に—. 研究発表要旨集143. 全国大学国語教育学会. 267-270.
- ダンチガー, B. スウィーサー, E. (2014). / 野村益寛, 眞田啓介, 山添秀剛, 對馬康博, 水野優子 (訳) (2021). 「比喩」とは何か—認知言語学からのアプローチ. 開拓社.
- チェニッツ, W, C. スワンソン, J, M. (1986). / 樋口康子, 稲岡文昭 (訳) (1992). グラウンデッド・セオリー—看護の質的研究のために—. 医学書院.
- 増田ゆか, 松山雅子. (2012). 表現メディアの違いに着目した中学校国語科実践の考察—写真と言葉を組み合わせた「ことわざ辞典」の制作を通して. 大阪教育大学紀要 第V部門 教科教育, 61(1), 23-39.
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領解説総則編.
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領解説総則編.
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領解説総則編.
- 文部科学省 (2010). 高等学校学習指導要領解説情報編.
- 山梨正明. (1988). 比喩と理解. 東京大学出版.
- 山本渉. (2012). 担任教師にスクールカウンセラーとの協働の開始を促す状況—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成—. 教育心理学研究, 60(1), 28-47.
- Langacker, R, W. (1999). Grammar and conceptualization. Walter de Gruyter.
- ラネカー, R, W. (2008). / 山梨正明 (訳) (2011). 認知文法論序説. 研究社.
- レイコフ, G. ジョンソン, M. (1980). / 渡部昇一, 楠瀬淳三, 下谷和幸 (訳). (1986). レトリックと人生. 大修館書店.

*松山市立椿小学校 (〒790-0941 愛媛県松山市和泉南6丁目1-47) (e-mail:nenpo77@gmail.com)

*2 茨城大学 (〒310-8512 茨城県水戸市文京2丁目1-1) (e-mail:y_k0803@icloud.com)

*3 放送大学 (〒261-8586 千葉県千葉市美浜区若葉2丁目11) (e-mail:yukie-s@agate.plala.or.jp)

*4 放送大学 (〒261-8586 千葉県千葉市美浜区若葉2丁目11) (e-mail:hitorin@hitorin.com)

* Tsubaki Elementary School, (6-1-47 Izumiminami Matsuyama, Ehime, 790-0941, Japan)

*2 Ibaraki University, (2-1-1 Bunkyo Mito, Ibaraki 310-8512, Japan)

*3*4 The Open University of Japan, (2-11 Wakaba Mihama-ku Chiba, Chiba 261-0022, Japan)
