

〔研究論文〕

国語科教育における映像メディアの教育内容

——メディア・リテラシーの視点から——

藤 森 裕 治

1. 問題の所在

近年、教育学・社会学等でメディア・リテラシーに関する議論が盛んに行われている。高度情報化社会の進展に伴う新たなメディアの普及やネット犯罪の増加など、学習者を取り巻く時代状況をみると、メディア・リテラシーをどう育成するかという問題は、国語科においても重要な教育課題である。

現段階でこの用語に対する不動の概念規定は確立していないが、小稿ではこれを下記のように定義して議論を進めることにする。

主体がメディア（情報伝達における記号とシンボルのシステム）を社会的文脈で批判的（critical）に分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創りだす力。また、そのような力の獲得をめざす取り組み⁽¹⁾。

この定義に基づいてメディア・リテラシーの具体的な内容をみた場合、映像は視覚情報を担うメディアとして無視することができない。絵画や図版、テレビや写真等、我々は映像から多くの情報を得ているのである。それでは映像は、国語科教育のメディアとして代表される文字や音声言語表現といかなる関係にあるだろうか。この問題意識から国語科教育をみると、例えば学習指導要領では、教科の内容領域として「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」が取り立てられ、音声と文字による言語活動が国語科の基本的な学習内容とみなされている。

しかしながら、音声や文字を主体とした言語活動の多くは、映像として視覚的に届けられる情報と切り離すことができない。例えば、対面コミュニケーションにおいて、身振り手振りや表情といった視覚情報は、互いの意思疎通に強く作用する。文学作品等の挿絵は、テキストの状況認識に大きな影響を与える。説明文で引用される事物や統計資料が、それらの写真やグラフによってより具体的に了解されるという事実も論を待たない。このように音声や文字による言語活動の多くは視覚情報を伴い、我々はその映像を「みること」によって、発信者からの伝達意図を把握しているのである。

フランス、イギリス、ドイツ、カナダ等においては、映像表現の理解（映像リテラシー）に関する学習が教育課程に取り入れられている⁽²⁾。最近のわが国の国語教科書でも、放送番組を制作する単元を設定したり、写真を主教材としてエッセイを書かせたりするものが散見される。国語科における言語活動が映像表現と深いかかわりをもつことは、疑いのない事実なのである。

このような状況を踏まえると、我々は国語科教育として視覚的な情報に関する教育内容をどうとらえ、いかに実践化するかという課題の解決を避けて通ることができない。現に、昨今の国語科実践をみても、図版を利用した発表学習やビデオ作成、テキストの漫画化など、映像を取り入れた学習活動は枚挙にいとまがない。その際、これらが国語科教育の外縁に置かれ、実践上の工夫や補助に留まっているだけでは、冒頭に述べた時代状況に対応する国語科教育の創造にとって、不完全と言わざるを得ない。

如上の問題意識から、視覚的な情報伝達における非言語的な記号とシンボルのシステム（以下、映像メディアとする）について、これを国語科で扱う際の教育内容を考察することが小稿のねらいである。

2. 映像メディアに関する先行研究の成果と課題

2.1. 国語科教材としての映像メディア

周知のように、映像メディアを教育活動に取り入れる試みは、視聴覚教育において長い蓄積がある。国語科でも昭和22年の小学校学習指導要領（試案）でラジオや映画を国語科教育で扱うことの意義が提起され、1950年代には映像を含むメディアが授業で積極的に扱われた経緯がある。また、大河原忠蔵や滑川道夫らによる実践・研究では、国語科における映像教育への先駆的な問題提起がなされ、映像それ自体が国語科独自の教材性と教育内容を有することについての主張がみられる⁽³⁾。

しかし、国語科教育界の全体傾向としては言語教育に映像機器や映像情報がどう援用できるかという問題が中心であり、1960年代以降は映像メディアを

言語表現の理解における補助的存在として位置付ける見方が強まっていった。この流れの一端は、1988年の全国大学国語教育学会シンポジウムにもみることができ(4)。これは、浮橋康彦・大河原忠蔵・渋谷孝らによって映像が国語科教育にどう位置付けられるか議論されたものであるが、この中で、浮橋と渋谷は映像メディアに対する限界認識の必要性に触れ、国語科教育はあくまでも言語表現を学習の主たる対象にすべきことを主張している。

これに対し、近年では映像メディアそれ自体を教材化した学習指導の必要性が多方面から提起されている。例えば中村純子は、視点やアングルの異なる数枚の絵を教材化し、それぞれが与える情報の質的な違いについて考察する学習を提案している(5)。羽田潤は英国映画研究所の動画リテラシー教育を調査しながら、これをわが国の国語科教育に応用することの意義と可能性について問題提起を行っている(6)。佐藤洋一、濱本純逸、草野十四朗、由井はるみらは、写真・広告・ドラマ・映画等の映像情報を読み解くリテラシー教育について実践的に提言している(7)。

こうした近年の動向を通覧すると、実践の多くは映像メディアを新たな国語科教材として取り入れ、そこに内在する伝達意図や映像文法を取り立てて学習することに力点が置かれている。いわば、国語科における教材観を、メディア・リテラシーの視座から拡張しようとしているのである。

2.2. 映像メディアの独自性

中村敦雄(2002)はメディア教育の教材領域として映像を取り上げ、映像を用いた実践における教育内容の独自性について提案している(8)。中村も国語科教材観の拡張として映像メディアに注目する意義を強調している点は上記諸議論と同様であるが、氏の場合、それがいわゆる言語メディアと相対されたとき、映像メディアが独自に担う教育内容をとらえるための実践理論を提起している点に特徴がある。

中村と同じ方向性の議論は、井上尚美(2002)に詳しく示されている。井上は国語科教育として映像メディア(主として映像機器によるもの)を扱う際に要請される学力を「映像視聴能力」と「映像制作能力」とに分け、これが独自に担う評価項目の体系化・系統化を試みている(9)。氏の項目表は、基本的にシルバブラット(2001)のメディア論(10)を応用していると思われるが、シルバブラットが社会人一般のメディア・リテラシーを射程に議論している

のに対し、井上は初等中等教育の国語学力論としてこれを展開しているところに意義がある。また、映像メディアに関する教育内容を「視聴」と「制作」に分け、国語科のいわゆる「理解」と「表現」の両面からかかる学習の在り方を展望している点も示唆的と言えよう。

一般に映像と言えば、電子機器や筆記具によって録画・作成されたものと限定する傾向がある。だが、井上の項目表には「人物の動き」のような身体性をもった直示型の映像も取り上げられている。これもまた情報伝達に有用な映像メディアとして、特に対面コミュニケーションに欠かせないことは言うまでもないが、1980年代以前の実践研究でこれを映像の一つとして取り上げたものは皆無に等しい。

2.3. 課題

以上のように、近年の映像メディアに関する議論からは二つの論点が示唆される。これらを相補的に生かしつつ、国語科教育として映像メディアが担う教育内容を検討することが課題となるわけだが、その際、これまでの議論で必ずしも十分に言及されていない点を指摘しておかなければならない。

その第一は、映像メディアの種類や特性に応じた分類概念を、国語科教育としてどう指定するかという問題である。例えば佐藤洋一(2002)に示された写真・広告・ドラマといった分類概念は、当該映像に命名された社会的なジャンルがその指標になっている。しかし、これではメディアの総体的な視点から映像メディアを位置付けることができない。これに対し中村敦雄(2002)は、各論としては上の分類を支持しつつも、総論的にはメディア全体の分類概念から映像メディアの属性を区分している。国語科教育における映像メディアの輪郭をとらえるためには、このようなプロセスが前提になると思われる。

第二は、議論の対象が映像それ自体に傾斜し、映像を受容し発信する行為への関心が希薄であるという問題である。井上(2002)が示唆するように、映像メディアの視聴と制作についてはいくつかの階梯がある。「きくこと」の内容が「聞く・聴く・訊く」と分かれるように、映像メディアを理解し表現する行為にも機能的な分類が必要なはずである。この点について、管見する限りではまとまった議論を確認することができない。

第三は、上記の問題への見通しが立ったと仮定して、映像メディアの学習に関する国語科の指導目標

と評価規準をどのように設定すればよいかという問題である。実用的な言語技術の育成を支持すれば、例えば「コマーシャル映像に仕組まれた政治的・商業的意図を批判的に読み解く」といった目標設定があり得よう⁽¹¹⁾。一方、そのようなりテラシーを基底から支える言語能力の育成こそ国語科の役割であるという立場をとれば、「当該映像に付託された認知効果や影響を言語化してとらえる」といった目標設定が浮かび上がる。こうした目標設定と評価規準を体系化し得ない限り、国語科における映像メディアの位置付けは、依然として曖昧な状態を脱し得ない。

3. メディアとしての映像

3.1. 国語科における映像メディアの分類

前述した問題の一について、中村(2002)は国語科教育の視座からメディアを以下の二種類の規準によって分類し、マトリックス化している⁽¹²⁾。

規準1

- ・基盤メディア：音声言語や文字言語など、情報伝達のためのシンボル・記号として構成された媒体
- ・学校メディア：基盤メディアを学校教育活動に使用する目的で選択された諸活動・機器等
- ・学校外メディア：基盤メディアを社会生活に使用する目的で選択された諸活動・機器等

規準2

- ・直接表現メディア：代行物を介することなく情報が送受される媒体若しくはそれを介した活動
- ・代行表現メディア：代行物を介して情報が送受される媒体若しくはそれを介した活動
- ・機器表現メディア：代行物を介して情報が送受される媒体若しくはそれを介した活動のうち、情報伝達に機器・装置等が用いられるもの

中村によれば、国語科教育における媒材はすべてメディアである。このようなメディア観は、かつてマクルーハンによって提唱されたメディア概念を髣髴とさせる。マクルーハンによれば、人間の身体感覚を拡張するものは例外なくメディアとなる。氏の名著『メディア論』に取り上げられたメディアの具体例をみると、広告、新聞はもとより、音声言語、文字言語、衣服、貨幣、自動車なども取り上げられており、メディアとして一般的に連想する対象よりもはるかに広い概念が示されている⁽¹³⁾。中村の分類が上のメディア観をどう反映しているかについて明示されていないが、国語科教育の立場からメディア概念をここまで拡張したものとして、中村に匹敵する例は他に見出すことができない。こうした分類を提示した中村の意図は、メディア教育の視座から国語科の枠組みを再構成することにあると思われる。

しかし、前記のように分類した場合、いくつかの問題が生じることも指摘せざるを得ない。

例えば基盤メディアと学校・学校外メディアの分類は、前者が情報を直接担うシンボル・記号であるのに対し、後者はそれを使用した機器・活動の目的分類である。これらを同じ座標でカテゴライズしているため、分類事項には重複が生じている。同様の問題は、代行表現メディアと機器表現メディアの区分にもみられる。例えば、代行表現メディアにある「掲示物」が電光掲示板による場合、これは機器表現メディアとしてみることも可能であろう。

このような問題が生じる原因は、メディアを分類する際の視点に混乱があるためと思われる。直接表現メディアを「情報を直接的に伝達する媒体及びそれを用いた活動」としてとらえるなら、その視点は機能に置かれるはずである。従って、これと区分されるメディアに機器表現メディアのような構造的視点を導入すべきではない。

このような問題はあるものの、中村の分類は国語科教育におけるメディア観を実践とのかかわりからとらえている点で重要と言えよう。小稿では、氏の分類を参考にしつつ、国語科教育における映像メディアの分類概念として以下のカテゴリーを提起する。

(1) 映像メディアの構造的属性

浮橋康彦(1988)は、映像メディアを絵画と写真映像に区分し、前者が求心的構造であるのに対し、後者は遠心的構造であることを指摘している⁽¹⁴⁾。浮橋の言うように、一言に映像メディアと言っても、そこには下記のような構造分類が必要となろう。

① 静的な映像・動的な映像

② 実物映像・写真映像・描画映像

(2) 映像メディアの機能的形態

① 一次メディアと二次メディア

中村(2002)における規準2の区分は、メディアの伝達機能を形態分類したものとして重要な示唆を与える。小稿ではこれを以下のように区分する。

・一次メディア：社会的行為におけるシンボル・記号として構成された媒体が主体の身体や実物から直接的に産出される情報伝達システム

・二次メディア：社会的行為におけるシンボル・記号として構成された媒体が主体の身体や実物から離れ、機器等を含めた代行物を介して間接的に産出される情報伝達システム

②メディアの身体性

中村（2002）にはない分類概念として下記のようなカテゴリーを措定する。これは、杉本卓（2001）の議論を受けて設定したもののだが⁽¹⁵⁾、コミュニケーション教育の視点からメディアの機能をとらえる際、コミュニケーション主体の身体性（言い換えれば人間関係）が当該メディアとどのようにかわるかという視点は必要と考える。

・有身体性：当該メディアによって届けられる情報の性質や価値が、その発信者と受信者の個人的関係に依存していること。すなわち、情報が誰によって誰に届けられるかという問題を抜きにして取り扱うことができないメディアであること

・脱身体性：当該メディアによって届けられる情報の性質や価値が、その発信者と受信者の個人的関係から切り離されていること。すなわち、情報が誰によって誰に届けられるかという問題を前提としない、若しくはそれを追求する余地をもたないメディアであること

3.2. 国語科教育における映像メディアの輪郭

以上の分類項目に映像メディアの諸相をあてはめて示すと、表1のようになる。この表に基づいて国語科教育における映像メディアの輪郭をみた場合、次の三つの知見を指摘することができる。

(1) 映像メディアと身体性

身体性のある一次メディアに挙げた「身振り・手振り」などの映像が、対面コミュニケーションにおける重要な情報伝達の要素であることは周知の事実である。だが、それらを映像メディアの対象にした場合、違和感を生ずる。なぜなら、これらの映像は授受される言語表現と一体化しており、例えば広告

表1：映像メディアの分類

機能 構造	一次メディア		二次メディア	
	有身体性	脱身体性	有身体性	脱身体性
静的な映像	実物	対面コミュニケーションにおける主体の身長・体型・服装等	対面コミュニケーションにおける空間・指示対象の形状・色彩・質感等	
	写真			特定主体間で示される特定主体の写真映像、証明書の写真、記念写真等
	描画			作品としての絵画やイラスト、文章中の挿絵や図版、グラフ、標識、ロゴマーク等
動的な映像	実物	対面コミュニケーションにおける主体の表情・身振り・仕草・視線等	対面コミュニケーションにおける指示対象の動作、演劇の動作等	
	写真			テレビ電話など特定主体間で示される特定主体の動画映像、ビデオレターの映像等
	描画			特定主体間で提示される特定主体を描いたアニメーション映像等

映像のような情報発信者の目的や意図によって独自に構成される映像とは異質と思われるからである。

確かに、メディアの「他者性」に気付く力としてメディア・リテラシーをとらえる立場からすれば、対面する主体の体型や非自覚的な動作まで視野に入れることには無理があり、これらが広告や映画などの脱身体性メディアと質が異なることは自明である。

一方、そうした性質の映像が、現実の言語生活においてはしばしば強力で作用しているということも事実である。この認識に立つと、メディア・リテラシーの視点は当該情報に意味付与する主体の問題に向かう。すなわち、日頃接する映像に対し、オーディエンスである我々はいかにしてそこに構成された意図や意味を付与しているか、その状況を認識する力が要請されるのである。このような意味で、メディアにおける身体性の有無という問題は、我々に少なくとも二つの教育内容を求めることになる。

(2) 「みること」と「みせること」

一次・二次メディアの分類は、映像メディアに直接性と間接性の問題が介在することを示唆している。すなわち、いま・ここに当人が実在している状況と、機器等によって映像が間接的にやりとりされる状況との位相が検討されなければならないのである。

後者の場合、示される映像は概して部分的・一方的である。特にそれが脱身体性メディアに分類される場合、例えば説明文に添付された写真・図版のように、読解対象として活用されるものが多い。ただし、メディア・リテラシーの教育ではそれらの制作意図や戦略に対する批判的思考も求められる。

これに対して、前者は概して全体的・双方向的であり、主体が自ら表現する活動を伴って示すものが大半である。すなわち、これらにおける映像は主体が映像を「みせること」を強く要請するのである。

メディアとしての映像をこのようにとらえるならば、我々はそこに「みること」と「みせること」の二面性があること、従って国語科教育ではその両面から映像メディアの教育内容を検討しなければならないことが示唆されよう。

(3) メディア複合としての映像

実物提示や挿絵、図表といった映像メディアには、他のメディアでは代替できない具象性や意味の直観把握性がある。その反面、濱本純逸(1996)も指摘するように、映像それ自体は言語表現のような説明性が希薄であり、「映像の言語化」すなわち言語による情報の付加・補完という作用を経てその意味内容が特定される傾向をもつ⁽¹⁶⁾。この機能をいかにとらえ、国語科教育に位置付けるかという問題は、言語メディア自身の特性をとらえる上でも重要な視点になると考える。その際、国語科の学習活動で取り上げられる映像メディアは、表1から明らかのように、大半が言語メディアと複合している。とすれば、映像メディアの機能特性は言語メディアとの関係性において議論する必要がある、映像メディアを構造と機能でのみ分類することは適当でないことが示唆される。すなわち、映像メディアが担う情報の意味内容の問題が、国語科教育としてこれを取り扱う際の重要事項になるのである。

4. 映像メディアにおけるメディア・リテラシー

4.1. メディア・リテラシーの教育内容

(1) メディアの構造と機能に関する教育内容

市川真文(2002)は、メディアを物理形態・搬送形態・表現形態、及び機能の諸観点から2表26種に分類している⁽¹⁷⁾。氏の分類指標を参考に、メディアの構造と機能に関する教育内容を網羅的に設定すれば、さしあたり下記の諸要素を挙げることができる。

A 構造のレベル

- A-1 空間的構造：メディアの場所に関する把握
- A-2 時間的構造：メディア使用の時期・時機の把握
- A-3 物理的構造：メディア本体・機器・装置・設備の把握
- A-4 関係的構造：メディアに参与する主体の関係把握

B 機能のレベル

- B-1 空間性：メディアの空間的な特性・特質の把握
- B-2 時間性：メディアの時間的な特性・特質の把握
- B-3 匿名性：主体の個人情報の開示状況に関する把握

- B-4 対象性：伝達対象の特性・特質・規模の把握
- B-5 記号性：メディアで使われるコードの特性・特質に関する把握
- B-6 方向性：メディア情報の方向性（一方的か双方向的か等）における特性・特質の把握
- B-7 再現性：メディア情報の再現可能性に関する把握
- B-8 保存性：メディア情報はどの程度の規模でどの程度の時間保存され得るかの把握
- B-9 編集性：メディア情報の編集・加工（実物提示か編集加工されたものか等）に関する把握
- B-10 利便性：メディア機器等の利便性に関する把握

(2) メディアの意味に関する教育内容

一方、Masterman(1995)、鈴木みどり(2000)等、メディア・リテラシーの育成に関する主要な議論を整理すると、最も重視すべき教育内容は、メディアに対する批判的思考力(critical thinking)の育成とみなされている⁽¹⁸⁾。ここに言う批判的思考力とは、メディアが現実をいかに構成し、いかなるメッセージを提示しているかについて主体的に解釈・分析・評価する行為をさす。すなわち、メディアが構成し媒介する情報の意味内容に関する把握と批評の能力が要請されているのである。

それでは批判的思考力の育成に資する事項を国語科の教育内容として項目立てるなら、いかなる体系が構想されるだろうか。この点について国語科教育をみた場合、最も詳細に議論しているのは井上尚美(1998)である。井上は批判的思考に関する内外の議論を通覧しつつ、言語論理教育の教育内容としてこれを定位している。氏の議論や説明文の指導等における関係諸研究が提起する批判的思考力育成のための教育内容を列挙すると、下記ようになる⁽¹⁹⁾。

C 意味のレベル

[意味把握レベル]

- C-1 目的・動機：メディア情報のやりとりに関与する主体の目的・動機に関する把握
- C-2 主体：メディア情報のやりとりに関与する主体の人的特性に関する把握
- C-3 内容・形式：メディア情報の表現内容と表現形式に関する把握
- C-4 文脈・状況：メディア情報がどのような文脈・状況において届けられるかの把握
- C-5 効果・影響：メディア情報の受信者に期待される効果や影響に関する把握

[意味批評レベル]

- C-6 正確性：メディア情報はそれが負託されたコードの規則に正しく対応しているかの分析と評価
- C-7 合理性：メディア情報は合理的に解釈し把握することが可能であるかの分析と評価

- C-8 具体性：メディア情報は必要十分な具体性を満たしているかの分析と評価
 C-9 信頼性：メディア情報の発信源は、その信頼性を保障するに十分なものかについての分析と評価
 C-10 蓋然性：メディア情報の命題内容は、確かにそうらしいと認め得るかについての分析と評価
 C-11 必然性：メディア情報の命題内容は、例外なく認め得るかについての分析と評価
 C-12 科学性：メディア情報の真偽は正当な手続きによって反証することが可能であるかの分析と評価
 C-13 芸術性：メディア情報が与える感動は、繰り返し味わうことが可能であるかの分析と評価

4.2. 「みること」の諸相とその教育内容

前項で述べたように、国語科教育として映像メディアを扱う際、「みること」の機能的位置付けは必須の課題である。例えば滑川（1979）では、「よむ」行為の対象を映像に敷衍し、映像認知を「よむこと」の一形態としてとらえる試みが示されている。氏の議論からは、「読むこと」がそうであるように、「みること」においても対象の受容・把握・批評等、いくつかの様相があることが示唆される。これに加え、水越伸（1999）のいわゆるメディア使用能力及び表現能力としての「みせること」も、身体性をもった映像メディア等では特に重要な活動となろう⁽²⁰⁾。

以上を整理すると表2のようになる。表2における表2：「みること・みせること」の内容構成

項目	定義	活動の具体例
視ること Look See	視覚若しくは視覚的行為によって対象を概括的にとらえること	指示された事物・情景・人物を視覚的に認知する、挿絵のある文章を読む、テキストに対応する図版を視認する 等
観ること View Watch	対象を詳しく観察し、その内容を解釈・分析すること	地図をよむ、図版・グラフをよむ、映画・ドラマを鑑賞する、マンガをよむ、観劇する、風景スケッチをする 等
診ること Distinguish	観察した対象の内容とその価値を批判的に判断・評価すること	発表者の姿勢・表情等の適切さを批評する、図版・グラフの信頼性や妥当性を批評する、動画の構成・構図の効果を批評する 等
見せること Show Present	視覚による表現を活用して、情報を相手に効果的に示すこと	ホームページのレイアウトを作成する、図版・グラフを用いたポスターセッションを行う、ビデオ番組を作る、演劇を行う、文学作品の図画化 等

表3：「みること・みせること」における教育内容

注：評価規準の冒頭記号は4.1.に対応

	目標設定	評価規準
視ること	対象を視覚的にとらえるための、基本的態度、基礎知識、及び技能を育てる	A-1：映像がやりとりされる場所やテキストを概括的に把握し、対象となる映像を認知することができる。 A-2：映像がやりとりされる時期・時機（タイミング）を把握できる。 A-3：映像のやりとりに関与する身体・機器・装置・設備の状況を概括的に把握できる。 A-4：映像のやりとりに関与する主体が誰であるかを概括的に把握できる。
観ること	映像情報として伝達される対象を詳しく観察し、その構造・機能・意味内容を適切に解釈・分析するための	A-1：映像がやりとりされる場所やテキストの形態・状況を分析的に把握できる。 A-2：映像がやりとりされる時期・時機の意図を分析的に把握できる。 A-3：映像のやりとりに関与する身体・機器・装置・設備の特性を分析的に把握できる。 A-4：映像のやりとりに関与する主体の関係を正しく認識できる。 B-1：映像のやりとりにかかわる空間的な特性・特質を認識できる。 B-2：映像のやりとりにかかわる時間的な特性・特質を認識できる。 B-3：映像の中で主体の個人情報ほどどこまで開示されているか認識できる。 B-4：映像の伝達対象となる相手の特性・特質・規模を認識できる。

観ること	基本的態度、基礎知識、及び技能を育てる	<p>B-5：映像コードと複合されたコード(テロップ・ナレーション)の特性・特質を認識できる。</p> <p>B-6：映像が一方的か双方向的かについて認識できる。</p> <p>B-7：送受信される映像がどの程度再現可能であることを認識できる。</p> <p>B-8：送受信される映像はどの程度の規模でどの程度の時間保存され得るかを認識できる。</p> <p>B-9：当該映像がどの程度編集・加工されているかを把握できる。</p> <p>B-10：映像のやりとりに使われる機器等の利便性や機能について把握できる。</p> <p>C-1：映像のやりとりに関与する主体はどのような目的・動機をもっているかを把握できる。</p> <p>C-2：映像のやりとりに関与する主体のプロフィールを把握できる。</p> <p>C-3：当該映像の内容と表現形式(映像文法等)を正しく把握できる。</p> <p>C-4：どのような文脈・状況において届けられる映像であるか把握できる。</p> <p>C-5：映像の受信者にどのような効果や影響を与えることが期待されているか把握できる。</p>
診ること	観察した対象の構造・機能・意味内容を批判的に分析・評価するための基本的態度、基礎知識、及び技能を育てる	<p>A-1：映像がやりとりされる場所やテキストの適切さを評価できる。</p> <p>A-2：映像がやりとりされる時期・時機の適切さを評価できる。</p> <p>A-3：映像のやりとりに関与する身体・機器・装置・設備の適切さを評価できる。</p> <p>A-4：映像のやりとりに関与する主体の関係が適切であることを評価できる。</p> <p>B-1：映像がやりとりされる空間の広さや主体の位置関係、映像の見やすさ等を評価できる。</p> <p>B-2：映像を把握・認識するための提示時間が適切であるか評価できる。</p> <p>B-3：映像に含まれた主体の人権が正しく配慮されているか評価できる。</p> <p>B-4：映像が、それを認識する対象の年齢・属性・人数に適切に対応しているか評価できる。</p> <p>B-5：映像コードと複合されたコードが適切に使われているか評価できる。</p> <p>B-6：映像の方向性(一方的か双方向的か)が、その内容と合致しているか評価できる。</p> <p>B-7：映像の再現可能性が、映像情報に適合しているかを評価できる。</p> <p>B-8：映像の規模と保存性が、映像情報に適合しているかを評価できる。</p> <p>B-9：当該映像の編集・加工が適切であるかについて評価できる。</p> <p>B-10：映像のやりとりに使われる機器等の利便性が適切に生かされているか評価できる。</p> <p>C-1：映像のやりとりに関与する主体の目的・動機が明確かつ適切であるか評価できる。</p> <p>C-2：映像のやりとりに関与する主体のプロフィールが適切に示されているか評価できる。</p> <p>C-3：当該映像の内容が適切な表現形式(映像文法)とともに示されているか評価できる。</p> <p>C-4：当該映像の内容がその文脈・状況と適切に対応しているか評価できる。</p> <p>C-5：期待された効果や影響を与え得る映像であるかどうかを評価できる。</p> <p>C-6：当該映像が対象を正確に表現し得ているかについて評価できる。</p> <p>C-7：当該映像に矛盾や捏造がないかについて評価できる。</p> <p>C-8：当該映像は必要十分な具体性を満たしているかについて評価できる。</p> <p>C-9：当該映像の発信源は、その信頼性を保障するに十分なものかについて評価できる。</p> <p>C-10：当該映像によって伝達される事柄は確かにそうらしいと認め得るかを評価できる。</p> <p>C-11：当該映像によって伝達される事柄はそれが例外なく認め得るかを評価できる。</p> <p>C-12：当該映像が伝える事柄の真偽は正当な手続きによって反証可能か評価できる。</p> <p>C-13：当該映像が伝えようとする感動を繰り返し味わい得るものであるか評価できる。</p>
見せること	視覚による表現を活用して、情報を相手に効果的に示すための、基本的態度、基礎知識、及び技能を育てる	<p>A-1：映像がやりとりされる場所やテキストを適切に選定できる。</p> <p>A-2：映像がやりとりされる時期・時機を適切に設定できる。</p> <p>A-3：映像のやりとりに関与する身体・機器・装置・設備を適切に使用できる。</p> <p>A-4：映像のやりとりに関与する主体の関係を適切に調整・活用できる。</p> <p>B-1：映像を示す空間の広さや主体の位置、映像の見やすさ等について配慮・工夫できる。</p> <p>B-2：映像を把握・認識するための提示時間を適切に操作できる。</p> <p>B-3：映像に含まれた主体の人権を配慮できる。</p> <p>B-4：映像の伝達対象となる相手の年齢、属性、人数に適した映像を示すことができる。</p> <p>B-5：映像のコードとそれに複合されるコードとを適切に対応させることができる。</p> <p>B-6：情報伝達の方向性に配慮した映像を示すことができる。</p> <p>B-7：再現可能性の程度に対応した映像を示すことができる。</p> <p>B-8：情報の規模と保存性に適合した映像を示すことができる。</p> <p>B-9：映像を適切に編集・加工することができる。</p> <p>B-10：映像のやりとりに使われる機器等の利便性や機能を適切に生かすことができる。</p> <p>C-1：映像のやりとりに関与する主体の目的・動機と適切に対応した映像を提示できる。</p> <p>C-2：映像のやりとりに関与する主体のプロフィールを適切に示した映像を提示できる。</p> <p>C-3：当該映像の内容にふさわしい表現形式を選択・使用することができる。</p> <p>C-4：当該映像が届けられる文脈・状況と適切に対応させた映像を示すことができる。</p> <p>C-5：期待された効果や影響を与え得る映像を提示することができる。</p> <p>C-6：映像によって伝達すべき情報を正確に示すことができる。</p> <p>C-7：矛盾や捏造のない映像を示すことができる。</p> <p>C-8：必要十分な具体性を満たした映像を示すことができる。</p> <p>C-9：当該映像の発信源は、その信頼性を十分に保障されたものであることに配慮できる。</p> <p>C-10：伝達する事柄が確かにそうらしいと認めるに十分な映像を示すことができる。</p> <p>C-11：伝達する事実や事柄を例外なく認めるに必要な映像を示すことができる。</p> <p>C-12：伝達する事柄の真偽を反証する余地のある映像を示すことができる。</p> <p>C-13：それを見るものに繰り返し感動を与え得る映像を示すことができる。</p>

5. 今後の課題

最後に、今後の課題をいくつか指摘しておきたい。

課題の第一は、小稿で提起した映像メディアの教育内容が実際の教育実践にどう貢献し得るかの検証である。これについては栗山嘉章との共同研究⁽²¹⁾によって別に議論しているが、そこで取り上げた実践は小稿の議論に先行したものであるため、事例の意味付けにとどまっている。今後は、小稿で提起した教育内容を実践的に検証し、十分な批判を加えながら、より適切な教育内容として再構成する必要がある。

第二は、「みること・みせること」の教育内容として示した目標設定と評価規準について、これを学習者の実態や発達段階、映像メディアの特性に応じて、より精密に具体化することである。例えば小学6年生の少人数学級でポスター・セッションを展開するとして、「みせること」のB-2「映像を把握・認識するための提示時間を適切に操作できる」を評価規準に置いた場合、児童が何に注意し、どのようにポスター・セッションを行うことが上の規準を満たすことになるのか、具体的に示す必要が生じよう。

第三は、上の課題と対をなすものだが、細分化された教育内容をより広い視座から把握するための基本概念を整理することである。個別の学習指導が具体性と精密性を要求する一方で、学年差や学校種を超えた長期的な国語科教育カリキュラムを展望するにあたっては、学習指導の柱となるべき基本概念が必要となる。その際、映像メディアと言語メディアとの関係性に着目すれば、前者は基本的に後者の不足を補うか、それを主導するか、あるいは環境的にかかわるかのいずれかにおいて発現するはずである。これらを前提に各学習段階での基本概念を構築し、そこに所在するメディア・リテラシーの教育内容を抽出する必要があると考える。

メディア・リテラシーを国語科の教育内容に位置付ける試みは、まだその緒についたばかりであり、映像メディアが国語科教育に新しい地平を拓く要素となり得るかについては、現段階では未知数があまりにも大きいと言わざるを得ない。しかし、学習者の生活環境は、映像メディアとのかかわりなしに成り立たない状況になって久しい。そうした時代に対応した国語科教育を展望するためにも、このメディアの教育内容に関する理論的・実践的な見極めが欠かせないのである。

注記

- (1) 鈴木みどり2000『Study Guide メディア・リテラシー入門編』、リベルタ出版に基づく。
- (2) 伊藤洋編著2001『国語の教科書を考えるフランス・ドイツ・日本』、学文社など。
- (3) 大河原忠蔵1970『状況認識の文学教育』、明治図書、滑川道夫1979『映像時代の読書と教育』、国土社など。
- (4) 『国語科教育』第35集による。
- (5) 第100回全国大学国語教育学会（2001年、大田区産業プラザで開催）における研究発表による。
- (6) 第101回・103回全国大学国語教育学会における研究発表による。
- (7) 濱本純逸・草野十四朗・由井はるみ2000『学びとしての知の方法』、佐藤洋一編著2002『実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育』、濱本純逸・由井はるみ編著2002『国語科でできるメディア・リテラシー教育』（いずれも明治図書）等
- (8) 中村敦雄2002「メディア教育の実践課題」（『教育科学国語教育』4月号より12回連載、明治図書）
- (9) 井上尚美2002「メディア教育の目標分析」（『教育學論集』第52号 pp.1-17、創価大学教育学部）
- (10) シルバーブラット．A他2001『メディア・リテラシーの方法』、安田尚監訳、リベルタ出版（原著1997）
- (11) カナダのメディア教育などでは実際にこのようなねらいから教育課程が編成されている。
- (12) 中村敦雄2002「メディア教育の教育内容」、前掲書7月号、pp.127-131
- (13) マクルーハン．M1987『メディア論』、栗原裕・河本仲聖訳、みすず書房（原著1965）による。
- (14) 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、全国大学国語教育学会）
- (15) 杉本卓2001.1「マルチメディア時代の話しことばと書きことば」（『月刊言語』VoL30 No1, pp.44-49、大修館書店）
- (16) 濱本純逸1996『国語科教育論』、溪水社
- (17) 市川真文2002「メディアの利用と教育の研究史」（『国語科教育学研究の成果と展望』pp.388-340、全国大学国語教育学会編、明治図書）
- (18) Len Masterman 1995, "Media Education: Eighteen Basic Principles", MEDIACY, vol.17, No. 3, Association for Media Literacy
- (19) 本表は井上尚美（1998）前掲書の他、桜本明美1995『説明的表現の授業』（明治図書）、小田迪夫1996『二十一世紀に生きる説明文法』（東京書籍）等を参考に設定している。
- (20) 滑川道夫・前掲書、水越伸1999『デジタル・メディア社会』（岩波書店）を参照。
- (21) 栗山嘉章・藤森裕治2003「映像メディアを利用した国語科授業の開発研究」（『信州大学教育学部紀要』第109号、信州大学教育学部）掲載予定

（信州大学教育学部）

2003. 1. 23 発送