

映像メディアを利用した国語科授業の開発研究

栗山嘉章 信州大学教育学研究科
藤森裕治 言語教育講座

1. 目的と方法

本論の目的は、映像メディアを利用した高等学校国語科授業のあり方を実践的に追究することである。そのため、本論では創作を伴う国語科授業を実践し、その分析、考察を試みる。もとより映像を分析的に観察し、その特性や効果を的確に把握することが映像をよりよく「見せる」ための前提条件となることは論を待たない。本実践の対象となる生徒はそのような映像リテラシー（映像に関する読み書き能力）を事前に習得していない。本実践ではその限界性を認めつつも、映像を創作し発表する学習に臨んでいる。従って、本論における生徒の学習実態は多くの課題を内包している。しかしながら、生徒はそれらの課題解決に必要なリテラシーを自らの創作活動と発表活動を通して実感し、学んでいくと考える。映像を段階的に「見ること」の学習から「見せること」の学習へと進展させる必要性もあるには違いないが、本実践では映像制作を生徒自らが体験し、そこにおける課題の自覚という側面に着眼したわけである。

本実践を分析、考察するにあたっての先行研究として藤森裕治（2003）「国語科教育における映像メディアの教育内容」を挙げる。¹藤森は映像メディアを一次メディアと二次メディアとに分類し、更に映像を受容し発信する行為として「みること・みせること」の内容構成を表1のように階梯性のあるものとしてとらえる。²

表1：藤森裕治（2003）「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

*本論は1.～5.を栗山が、6.を藤森が分担執筆した。

¹ 藤森裕治（2003）「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―」は8月刊行予定の「国語科教育 第53集」（全国大学国語教育学会）に収録される。本論文では掲載前に関連部分を引用している。

² 一次メディアと二次メディアについて、藤森裕治は前掲論文で「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」と区分している。

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	地図を読む、図版・グラフを読む、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、挿絵や映像の構成・構図・色彩の効果を批評する 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

藤森は表1における分類を踏まえて、「みること・みせること」における教育内容の体系表を設定している。藤森はこの体系表を「構造・機能・意味」の三つのレベルにおいて詳細に言及している。ここでは紙幅の都合上、さしあたって本論の考察の指標となる「見せること」の「B 機能のレベル」における「評価規準」(表2)を中心に生徒作品を分析、考察する。

表2：藤森裕治(2003) 「みること・みせること」の教育内容を一部抜粋

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。
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。
B-3：映像に含まれた主体の人権を配慮できる。
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。
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。
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。
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。
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。
B-9：映像を適切に編集・加工することができる。
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。

2. 実践事例の概要

(1) 学校概要

長野県飯田市にある男女共学の普通高校(前身は女子校)。平成11年当時、1学年あたり普通科7学級、家政科1学級の8学級で編成され、県下では大規模校に属する。

(2) 生徒の実態

前身が女子校のためか、女子生徒数が6割を超える。進路については、普通科では四年制大学進学者が5割弱、短大が2割、専門学校が2割なのに対し、女子のみの家政科は四年制大学1割弱、短大4割、専門学校4割と、課程により大きな違いがある。

(3) 年間授業カリキュラムの概要

本実践授業は、平成11年度の10月から11月にかけて、3年生（2学級 国語科選択科目）の「国語表現」を対象に行った「2単位」の授業である。内訳は下記の通りである。

Qクラス・・・17人（内訳 男2 女15）（普通科8 家政科9）

Nクラス・・・17人（内訳 男4 女13）（普通科13 家政科4）

該当校の教育課程における「国語表現」の授業の基本方針は、大学受験対策にとらわれない、幅広い教養を身につけることにある。そのため、四年制大学への進学志望の多い普通科で選択希望をする生徒は少ない。一方、大学進学が少ない家政科の希望者が多い。また家政科については、普通科（文系）に比べて必修の国語の授業が少ないこともこの科目を希望する要因の一つとして考えられる。

年間の授業展開については、短大、専門学校を希望する生徒は推薦入試で合格が決まるケースが多く、10月までは一般常識や作文・小論文作成などを中心にした進路対策が中心となる。生徒の進路が決まる10月から11月にかけては、それまでの進路実現にむけた授業からの転換が迫られる。

今回取り上げる実践は、このうち10月後半から11月にかけて行った「様々なメディアを使った自主発表」学習である。

(4) 本実践の概要

①学習課題

- a 表3におけるメディアを利用して「飯田風越高校」を地元の「中学生」に紹介する。ただし、メディアの操作能力における個人差に配慮し、機器の選択に関しては各自の自由とした。

表3：利用できるメディアの一覧（ ）内は実際の使用生徒の数

スライド (18)	語りのみ (4)	写真 (3)	拡大カラーコピーを含む	作画 (3)	(図1)
ビデオ (3)	テープレコーダ (ビデオと併用2)	デジカメ (1)	(図2)	OHP (1)	
MD (0)	CD (0)	パソコン (0)			

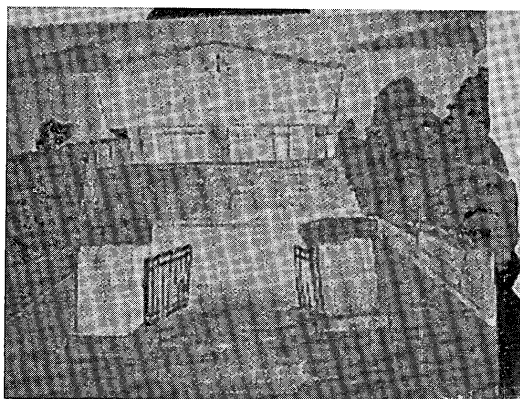


図1 作画（水彩）



図2（デジカメ）

- b 「個人」発表とし、発表時間は、1分～3分とする。
- c 「発表場所」は視聴覚教室とする。

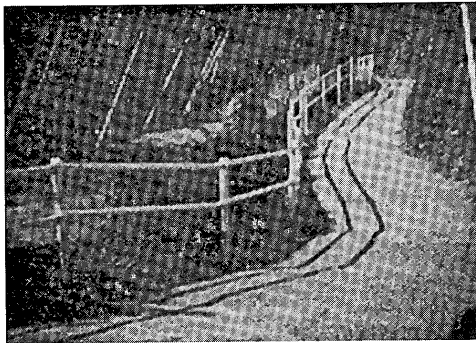
②授業計画

- 第1次：台本（絵コンテ）の制作……………1.5時間
 第2次：取材と制作（個別学習とし、一部は課外活動として行った）……2週間
 第3次：発表……………2時間

3. 実践の分析 1 —スライド使用による発表の比較分析から—

3.1. 対象事例

ここでは、表2 藤森裕治（2003）にあるB-2，B-4，B-5を分析の観点として、スライドを用いた三人の発表を取り上げて考察する。実践では制作から発表までの学習を個人活動としたが、



この三人は制作のための使用機器などを共有し、制作途中でも協同的に学習していた。実際の発表においてもスライドの共有が見られた。三人は、共に「大根坂（校門前の急な坂道）」（図3）をテーマにしたスライド発表である。同じテーマ「大根坂」で実際に構成された3つの作品には、いくつかの共通点と相違点が見られる。下記の表4は、各発表者の話題展開と使用スライドの枚数である。また表5は、その具体的な発表内容である。

図3 大根坂

表4：3人の学習者の発表におけるスライド使用の対比（数字：スライド枚数）

話題展開	U生		K生		I生	
坂を登る	後ろ姿	2	後ろ姿	1	後ろ姿	2
学校	正門	1			正門	1
授業・クラブ	授業風景等	3				
学校前の店に立ち寄る	店頭風景	1			店頭の3人 他1	2
坂を下る	坂を下る	1			坂を下る 他3	4
通学路の説明			通学路風景	4		
バスの運行			バス停・運転手等	6	バス停・運転手	2
おわり			正門	1		
スライド枚数(計)	8		12		11	

表5：3人の発表記録 ①②などの番号はスライド投影の順に対応 傍線部は重複スライド

生徒	発表内容（語り）	スライド	備考
U生	<p>①風越高校といえば、大根坂。 ②朝から体力を使って登り、 ③ここが我等の風越高校。色々な人たちであふれ、それぞれに好きなように過ごしています。 ④勉強に励むものは勿論、 ⑤クラブに励むなど様々です。 ⑥（間） こうして授業も終わり、楽しい帰り道、一日の疲れを癒す為に、 ⑦高田屋に立ち寄る。私達の言葉でいうなら「高田ル」わけです。ここで一服。 ⑧また朝と同じ大根坂を下り、一日が終わって行くのでした。そして、また新しい一日が始まるのです。おわりです。</p>	<p><u>坂を登る後ろ姿a</u> <u>坂を登る後ろ姿b</u> <u>正門の2人</u></p> <p>教室内 クラブ活動a クラブ活動b</p> <p><u>店頭の3人</u></p> <p><u>坂を下る4人</u></p>	
K生	<p>①この坂道を登ると飯田風越高校がある。この学校へ行くまでには大変な苦労がある。 (機械のトラブル。生徒と栗山のやりとり。周りの生徒が若干笑い声など。) ②まず、飯田駅を出て、セブンイレブンまでの間をランニングゾーンと言って、電車に間に合わないときに走る道だ。 ③セブンイレブンから文化会館までの道は、痴漢や変質者が出没する ④デンジャラスゾーンだ。 ⑤そして、文化会館から学校までは学園ゾーンと言っていちゃいちゃしたりしてはいけない。 ⑥このように風越に行くまでの道は長く険しい。そこで、 ⑦10月から救いのバスが導入された。 ⑧（間） ⑨これは今までの風越の歴史を変える第一歩となり、 ⑩生徒にとってとても役立つものとなるだろう。 ⑪（間） ⑫おわりです。</p>	<p><u>坂を登る後ろ姿b</u></p> <p>走る姿（夕方）</p> <p>会館脇の公園</p> <p>会館前のトンネル 路上の男女の3人</p> <p><u>学校前バス停</u> <u>運転手笑顔</u> 駅前バス停（看板） 駅前走るa 駅前走るb バスの中 <u>正門の2人</u></p>	スライド 映写機による トラブルあり。
I生	<p>①朝大根坂をのぼるのがとてもつらいです。月曜日か特に夏休み明けがつらいです。 (機械のトラブルによる中断) ②1年の頃は、登りなれなくて大変でした。そのうちなれると思ったけど、全然だめでした。 ③学校につくと下界が見えます。ここまで登ってきたなあと思います。 ④そして、一日がおわって、また大根坂を下っていきます。リンゴ畑に囲まれています。 ⑤やっぱり高田屋によってしまいます。こんな小さなお</p>	<p><u>坂を登る後ろ姿a</u></p> <p><u>坂を登る後ろ姿b</u></p> <p><u>正門の2人</u></p> <p>リンゴ畑</p> <p><u>店頭の3人</u></p>	途中に機械 トラブルあり

	<p>店でもやっぱりないと困ります。</p> <p>⑥大根坂をおりていくのもすごいしんどい思いがしてつらいです。</p> <p>⑦つらい、つらいと思いながら、帰り道は結構楽しいです。</p> <p>⑧竹藪で遊んで帰ることもあります。</p> <p>⑨冬になると雪が積もって本当に滑って大変で、何度もタクシーに乗ったり、風越行きの</p> <p>⑩バスがでてくれればいいと、何度も思いました。</p> <p>⑪そしたら卒業するここに来て、バスが走るようになりました。もう少し早くこうなってくれればいいと思いました。でも毎日乗っています。すごい便利です。おじさんもすごくやさしい人です。風越の目玉という感じの大根坂をあるくひとが少なくなるけれど、冬はすべったりしなくて、大根足にならないのが一番いいです。以上。</p>	<p>坂を下る4人</p> <p>坂を降りるb</p> <p>竹藪</p> <p>坂を降りるc</p> <p>学校前バス停</p> <p>運転手笑顔</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	--

3.2. 分析

語りの段落構成については、ほぼ三人が「登校から下校」という時間的な流れを中心にしているが、U生が「一日」という枠組みの語りなのに対して、K生では、通学路の説明を具体的に表現し、どちらかという空間面（地理的要素）への関心が見られる。I生では、「つらい」という感情を示す言葉を五度使うことによって、自らの三年間の高校生活を大根坂で象徴させるように語っている。

三人の語りには、いくつか「ここ」「この」などの指示語が用いられ、明らかにスライドの存在を意識した語りが見られる。しかし、先の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」という評価規準に照らし合わせると不適切な表現がみられる。例えば、U生の学校の前にある「高田屋商店」に立ち寄ることを動詞化して「高田の（タカダル）」としているが、スライドに付加された音声言語としての説明では、意味がわからない表現である。特に、「中学生」という対象設定で作品化されるはずの今回の実践では、課題となる部分であろう。

スライドの表示方法について具体的に見ていくと、U生は、一日の登下校の流れを追ったために語りとスライドがバランスよく並べられている。K生とI生はいずれも下校の部分にバス運行を入れているが、K生は、バス運行の部分だけで6枚ものスライドを使う。一方、I生は2枚に絞っている。K生のこの部分の内容を先のB-2「映像を把握・認識するための掲示時間を適切に操作できる」の評価規準に照らし合わせてみると、語りに対するスライドの転換速度が速すぎて、見ている者がその

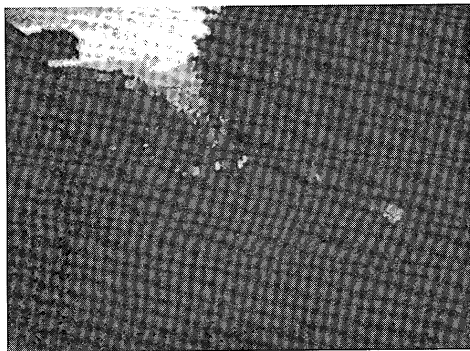


図4 下校風景

内容をきちんととらえることができず、映像情報の把握が困難と言わざるを得ない。

またK生の通学路のスライドが薄暗い夕方の時間、つまり下校風景（図4）を表すにも関わらず、語りは「このように風越にいくまでの道は長く険しい。」とあり、登校風景を示している。これは、B-5「映像のコードとそれに複合されるコード（テロップ・ナレーション）とを適切に対応させることができる」という評価規準からみると、

語りとスライドとの間に矛盾が生じていることがわかる。

以上の問題が生じる背後には、二つの事情がうかがわれる。その第一は、語りが先にあり、その語りの原稿に影響されてスライドが取捨選択されて用いられている事情である。また、第二は、スライドが先にあり、そのスライドに影響されて語りが選ばれているという事情である。前者の場合だと語りに無理やり手許のスライドを当てはめることが、後者だと逆にスライドがあるために不自然な語りの挿入が生じやすい。例えば、1生の発表では、発表の途中でリンゴ畑のスライドが示されているが(図5)、語りの流れに対して違和感がある。これは当のスライドが先にあったので敢えて語りを発表に取り入れたと思われる。

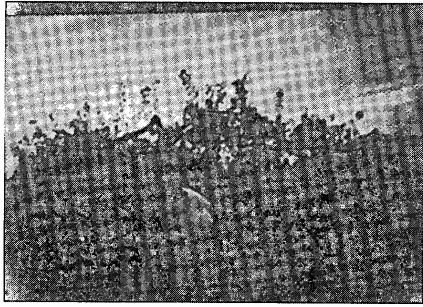


図5 リンゴ畑

今回、事前に絵コンテを作らせたのであるが、絵コンテの中に実際に絵を画く者はほとんどなく、絵の説明だけが記されていた。また、絵の枚数も不明であったために、発表時のスライド内容と語りの齟齬が見られた。また、語りの部分も撮影後に変更された部分があり、事前にみた絵コンテの内容と実際の発表原稿では異なっていた。

4. 実践の分析2 —ビデオ使用による作品発表の比較分析から—

4.1. 対象事例

ビデオを用いて発表した三人を例に、前掲のB-2, B-5, B-9の観点から、メディア複合を伴う発表の在り方を考える。対象となる三人のビデオ作品は、T生の前半部分で上映された校舎風景(図6)以外は、別の場で撮影、編集されたものの流用である。また、T生とR生の発表には語りがなく、発表者が利用したメディアの使用に偏りがみられる。これらの点を切り口として、特にここでは、ビデオ作品における映像メディアと音声メディアがどのように関わるかという部分に注目する。

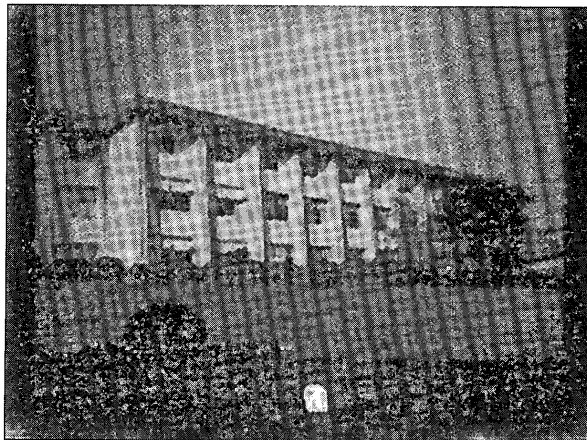


図6 飯田風越高校 校舎(ビデオ)



図7 バスケットボール(ビデオ)

4.2. 分析

表6をみると、先のスライドを用いた発表と大きく異なっている部分がある。スライドでは音声「語り」のみだったのに対して、上記の映像作品では、①実際に撮影と共に記録される「現場音」、②編集時入れておく、若しくは見せるその場で直接に語る「語り（ナレーション）」、③「BGM」（または「SE」 sound effect 効果音）という3つの音声が関わり、映像も実際に撮影されたカット（ショット）の他に、「文字」（テロップ、スーパー）あるいはグラフや絵なども加わる。すなわち我々が常日頃テレビや映画などで「みる」もののほとんどが、絡み合って形成され、伝達される複合的なメディアとみることができる。

しかし、今回発表した三人の作品では、このような要素を過不足なく利用したものはない。三人の発表内容からその事情を推論すると、動画作品においてはB-9の「映像を適切に編集・加工することができる」という評価規準が、生徒の機器使用能力と相関して大きな課題を持つと思われる。

例えば、S生は、映像の部分が全て当該校の放送部が制作した文化祭ビデオの「借り物」であるために、B-9の映像の編集・加工が自ら十分に出来ない。そのために、「借り物」ビデオの音声部分（「現場音」「ナレーション」と「BGM」等）を消去（実際には発表の場で音声をでないようにしたのであり、編集してカットしたのではない）して、映像に合わせるように自ら語りを入れた。しかしその実態は、映像の多さに比べて語りが少なく、間の多さ（音声の空白部分）が10秒前後でいくつか存在している。したがって、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」という評価規準を満たすことが出来ないのである。

表6：3人の発表記録

映像の(1)(2)はカット（ショット）数を示す。

音声の(15.0)は語りのない時間を示す。

生徒	音声			映像（画像，テロップ・スーパー）	備考
	語り	現場音	BGM		
T生	(無)	(無)	(有) ↓	(1)飯田風越高等学校1999（手書き文字） (2)(3)校舎（正面玄関） (4)～(8)校舎（全景） (9)校舎前（歩道） (10)校内（廊下） (11)校内（下駄箱） (12)校舎（遠景 ズームアウト） (13)～(22)（文化祭） (23)飯田風越高等学校1999（手書き文字(1)と同じ）	BGMは、発表時に、その場で実際にCDプレーヤーを使って流した。 文化祭以下の映像は該当校放送部制作のビデオ作品の抜粋である。

R生	(無)	(無)	(有) ↓	(1)～(18)バスケットの試合風景 (遠景 固定) (本人のドリブルとシュートシーン) (図7)	BGMは、発表時に、その場で実際にCDプレイヤーを使って流した
S生	(15.0) ここからわが校の文化祭がはじまりました。風越生にし か味わえない文化祭です。皆で団結して作って来たもので す。生徒だけでは無理があり、先生にも多くの迷惑をかけ 協力を依頼しました。前夜祭では感動あり、笑いありの前 祝いがおこなわれ、芸楽祭ではそれぞれのクラブでの成果 をみました。ライブは最高のものになりました。みんなの 協力と努力が見える一般公開の2日はあつと言う間に終わ りました。(10.0)	最終日には皆の燃える運動会。白熱もし応援にも熱が入 りました。(12.0) 締めを飾ったのが後夜祭でした。中心に火がともされ、 その周りで輪を作り踊りました。水掛けでは皆がずぶ濡れ になり、騒ぎました。野外のライブはすごい熱気でした。 (13.0) 役員の紹介では感動と盛り上がりとおわるという寂しさ で、涙があふれてきました。本当に素晴らしい文化祭にな りました。あの感動と花火は忘れないことでしょう。 (8.0)	(1)～(5)文化祭開始 (6)～(8)文化祭運動会 (9)～(16)後夜祭 (17)～(23)役員紹介	映像は、すべて該 当校の放送部制作 のビデオ作品の技 粋である。	

T生のビデオ作品のうち、自らが撮影及び編集した前半部分(校舎などの学校風景)は、人物映像が全くない動画であるが、カット数の多さとBGMの存在で単調さを免れている。ただし、「語り」が全くないために、学校風景の映像から得る情報は受け手によってかなり異なると考えられる。その点についていえば、S生の作品の語りは映像だけではわからない情報をあたえてくれる。例えば、「先生にも多くの迷惑をかけ協力を依頼しました。」という制作事情や、「一般公開の2日はあつと言う間に終わりました。」という文化祭の日程などの情報が語りとして伝達されている。つまり、映像では伝えられない情報を「語り」で補完することによって、B-5の「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」をある程度満たしているといえる。

一方、R生のバスケットの試合風景は、「ドリブルからとシュート」という一連のカット(ショット)が、ほぼ一定のポジション、サイズ、アングルで示される。ナレーションもないため伝わる情報内容に変化がみられず、BGMがあっても見る者は飽きてしまう。B-2「映像を把握・認識するための掲示時間を適切に操作できる」という評価規準への対応ができていないのである。R生としては、このような映像提示をスポーツ番組のいわゆるハイ・ライトシーンを念頭において制作したとも考えられるが、それでは「本校を中学生に紹介する」という課題が無視されてしまう。

5. 実践者としての反省

メディアの構造を考える上で、制作者(表現者)が①何のために、②何を、④いつ、⑤どこで、⑥どのメディアを用いて発表する(みせる)のかがまず考慮されねばならない。

本来ならば、メディアの使用法や使用能力の問題を考え、まずはモデルとなる映像を視聴することによって対象を分析・把握したり、全員が同じメディアを用いて発表するように指示したりする必要があると思われる。本実践では生徒がどのメディアを使用するのか知りたいという思いも教師側にあったので、メディアの機器使用を限定せず発表学習として展開したわけだが、そのために、授業ではメディアの使用能力の問題が大きく現れることになった。特にそれは、「語り」のみの一次メディアによる発表をする者もいれば、二次メディアとして動画を扱うビデオ発表をする者もいるというように、生徒が使用するメディアを選択する上で明確にあらわれることになった。

今回の実践では、機器使用能力が明確に問われるコンピュータを用いた発表者はいない。経済性や手軽さ（教師の助言などもあった）などから、半数以上の生徒がスライド使用を選択している。また、音声メディアについては、二次メディアであるカセットやCD・MDに自分の声や音楽などを録音して流すケースは見られなかった。ほとんどの生徒は、スライド、絵、写真など、静止画としての二次メディアを用いたことになる。事前に各種機器の使用方法を習得する学習が行われない場合、生徒はこのレベルのメディア使用に落ち着くことが示唆される。

なお、動画のビデオ作品の発表からは、下記の二点が自覚された。

- (1) 動画映像の構成要素である音声・映像、しかもそれがそれぞれ複数にわたって複雑に絡む場合は、使用する機器等を限定したメディア学習の必要性がある。例えば、音声メディアのみで行う表現活動や「カセットやMDで自らの語りを録音して発表する」や「映像のみの作品に語りをのせてみる」などである。
- (2) 使用メディアの機器操作能力の他に、映像・技法の機能的な問題も立ち上がってくる。つまり、カメラの撮影意図からはじまり、撮影方法、撮影技術、撮影された映像の選択、語りの挿入、BGMの効果など、さまざまな技術と方法が要求される。

6. 考察と今後に向けての課題

6.1. 映像メディアに関する学習者把握の意義

栗山による本実践の事例分析は、基本的に映像メディアの機能的側面を中心とした学習者の技能に関する把握である。この分析を通して、栗山は以下のような学習実態と課題を報告している。

- ① 映像メディアを自由に選択する発表学習を展開すると、学習者の多くは制止画を選択する傾向にある。その際、制止画として使われるスライドとそれに対する語りとの間には、一方が先に制作されて他方の構成・内容と不整合をきたす傾向がみられ、両者の相補的な対応をいかに図らせるかが課題である。
- ② 動画映像であるビデオ作品を利用した発表学習では、企画・制作・編集にかかる高度な技能が要求される。そのため、この学習経験を十分に持たない学習者は、上のメディアと複合して使用すべきさまざまなメディアを適切に使いきなすことができず、一定の完成度をみるに至らなかった。こうした機器を用いた学習では、使用できる機器等に一定の限定性を持たせたり、映像の制作・編集にかかる技術・技法等を指導したりする必要がある。
- ③ 映像メディアを用いてメッセージを届ける対象への関心が希薄である。本実践の場合、その直接的な対象は同じ科目を選択した同級生であるが、課題にある指示対象は「中学生」のほずである。このうち後者に対する配慮の不足した発表が目立った。

これらは、ある意味では本実践を分析するまでもなく予想できるものである。しかし本論では、上記の問題が個別の学習実態として具体的にどのように現れるかをとらえていることに意義がある。すなわち、映像メディアの理解と表現に関するメディア・リテラシーについて、現実の高校生がどの程度これを獲得しており、またそれをどのように活用しているかの一つの実態が示されたわけである。こうした学習実態に関する分析が蓄積され検討されてこそ、実際の国語科学習指導に活用できる知見を得ることができるはずである。だが、国語科教育における映像メディアを用いた実践報告が少なくない中で、本論のような視点から事例分析を試みたものは、管見する限りない。

本論の事例分析で用いられた藤森(2003)の評価規準は、映像メディアを用いたこの種の実践における学習者把握にとって、一つの指標となり得ることを示唆している。ただし、本論での分析はこのうち映像メディアの機能に限定しているため、学習者が生成したメッセージの意味内容に関する分析が十分とはいえない。例えばスライドを用いた三者が、伝達対象としての中学生をどのように意識したかという問題や、ビデオ作品をもとに発表した三者が、どのような認知効果を期待して当該映像を選択したかといった問題は残されたままである。今後は、こうした視点から発表内容を教材化し、そこに内在する問題点と改善策を学習者とともに考察する活動が必要となろう。

6.2. 「みること」、「みせること」の関連とその方向性

冒頭に述べたように、本実践は「みること」に関する学習指導を事前に行うことなく展開したものである。このような状況下で展開した背景には当該科目の環境的な制約もあるが、

- ① 一般的な高校生が映像メディアをどのように使いこなし得るか。
- ② そこにはどのような問題点や改善すべき点があるか。
- ③ それらを当該学習者が実感的に学習し、「みること」への課題認識を獲得するために本実践のような取り組みはどのように貢献し得るか。

といった諸課題の解明がねらいとしてあったことも事実である。このうち①、②については一定の知見が得られたとあってよい。

これに対して③は、本実践から得られた資料のみでは結論するに至らない。そのため、このような学習を実体験することから始める実践の有効性が明確に示し得ておらず、直ちに「みること」と「みせること」における実践的な関連及びその方向性を提示することはできない。

とはいえ、本実践の成果は一人一人の学習者がとにもかくにも自分で選択した映像メディアを用いて発表学習をなし得たところにある。学習者にとっては、互いの発表内容がまたとない学習材になっているはずで、級友の工夫や努力を「みること」によって自己の課題を学んだことは疑問の余地がないであろう。

この成果を認識した上で、本実践から推測される「みること」と「みせること」の関連とその方向性を展望すると、下記の点について指摘することができる。

- ① 「みせること」の学習を「みること」の学習に先行して行い、学習者に映像メディアに関する課題を実感的に認識させる場合でも、使用するメディアに関する基本的な操作・編集の技能については事前に習得させておく必要がある。それも省略して展開するとすれば、例えば扱う映像メディアや映像作品を学習者の実態に応じて限定し、活動の目的とメッセージを届ける相手への意識を明確にしておく必要がある。
- ② 一方、「みること」を「みせること」に先行させ、所定の教育内容に基づいて段階的に学習を積み重ねる場合、規範として示すべき映像は当該の教育内容が盛り込まれたものを教材化する必要があると思われる。また、メディア・リテラシーにおける批判的思考の育成を念頭に置

けば、このような規範的映像のみならず、例えば過去の学習者による作品例などを比較参照させることによって後者に所在する問題点を考察させる指導が検討されるべきであろう。

- ③ いずれにしても、「みること」と「みせること」は相互に関連させ、平易な課題から高度な課題への段階性を持たせつつ繰り返し行うことが適当と考える。その際、前掲論文に挙げた教育内容として、映像メディアの構造と機能に関する基本的理解は入門期の学習として必要であろう。これを前提として実際に映像メディアを使用し、映像情報の意味内容への検討を含めた相互批評・自己評価を行うことが必要と思われる。
- ④ 本実践では、映像メディアを用いたメッセージ制作にあたり、「絵コンテ」を活用している。栗山の分析にも述べられていたが、「絵コンテ」の活用は制作する映像作品の構成や意味内容をとらえる上で効果的な学習と思われる。映像情報の収集とその編集とが並行する場合、スライド使用の学習者にみられたように、そのいずれか一方が先行することによって他方を不当に規制する事態は数多くみられる。これを調整して望ましいメッセージに仕上げるためには、「絵コンテ」で実際の映像作品をイメージする過程が有効であろう。また、完成した映像作品を発表して相互批評する際、批評する側に「絵コンテ」が渡されていることも効果的と考える。ただし問題は、この活動にどのような教育内容を設定し、どのような形式の「絵コンテ」として教材化するかという点にある。これについて現段階ではまとまった実践・研究を確認するに至らないが、例えば放送番組やアニメーションの制作現場を取材して、これがどのように使われているか調べる学習があつてよい。

6.3.国語科教育としての映像メディア学習

映像メディアの学習が、機器の構造的側面や機能的側面における知識・技能習得に傾斜している場合、これが国語科教育としてどのように位置づけられるかという問題が生じる。このような学習は技術家庭科や情報科でも行われるものであり、言語の学習としての国語科教育においてはあくまでも傍流であるとする考えも、部分的には否定できない。

しかしながら、当該映像が情報として何らの意味内容も持たないところに映像メディアが存在することはあり得ず、その意味では言語メディアと同値である。異なる点は、言語が指示対象や命題を抽象化する記号であるのに対し、映像はそれらを具象化したイメージ・シンボルであるという点にある。実はこの相違点が映像メディアの学習を言語の学習と接近させる重要な契機なのである。

映像は、その具象性ゆえに内包する意味内容を瞬時に伝える。また、三次元的な指示物を説明する際に強力なメディアとして機能する。栗山の分析にもあつたように、映像作品を用いた学習者のナレーションには、提示した映像を直接指示する「これは」「これが」という表現が随所にみられる。この部分を言語表現だけで説明することは、おそらく不可能である。このことは、我々の言語コミュニケーションにおいて、映像に担わせる意味内容を省略しては展開できない側面があることを意味する。

とすれば、当該の映像情報をどのようなメディアを用いて発信するかという問題は、まさしく国語科教育の一領域として位置づけられねばならないであろう。映像の意味内容に関する学習はもとより、映像メディアにおける構造や機能の学習もまた、国語科教育なのである。手紙や電話の使い方に関する学習が国語教科書に掲載されているのと同様、映像メディアの学習もこれからの国語科教育にとっては必須の学習項目となるに違いない。映像を送受信できる携帯電話が爆発的に普及する今日、このような認識は遅きに失しているかもしれない。