

学習者のリアリティを喚起する「人間関係」という視座

—メディア・リテラシー教育の新たな展開に向けて—

原田 大介

(2004年9月30日受理)

The reality of the learner awakened by the viewpoint of “human relations” :
directing to the new development of media literacy education

Daisuke Harada

The weakness of media literacy education methods is that they are inclined toward mass media analysis and/or mass media experience and do not include personal experiences of the learners. In order to overcome this weakness, we have to include the personal interests of learners in learning activities. But, all 4 learners disagreed with Yamada's opinion, reporting that captions are desirable. To avoid such a result, media literacy education methods should offer the opportunity for dialogue among persons who hold opposing opinions. This dialogue (the process of “understanding” the other) should be ongoing.

Key words : human relations, media literacy education, understanding, Japanese Language

キーワード：人間関係，メディア・リテラシー教育，理解，国語

0. はじめに

国語科における「メディア・リテラシー教育」（以下、「ML」）の現状と課題とは何か。そして、その課題の打開策として、私たちは、どのような「ML」の教育目標を提示でき、そこで提示した教育目標のもと、どのような授業実践を考案することができるだろうか。

現在の国語科における「ML」の教育目標は、マスメディア分析・体験に傾倒している。問題は、「ML」という枠組みの中に、①「『私』の身の回りのもの・ことについて思考を深めようとする姿勢や態度」、②「人間関係」、という二つの視座が欠如している点にある。現状の「ML」では、第一義的な教育目標が「マスメディア分析・体験」にあるため、学習を設定する方法論的アプローチが、マスメディア的な視点の組み込みかただけに関心が向けられている。

本稿では、マスメディア分析・体験を第一義的な教

育目標として掲げるのではなく、あくまで「私」という私的、かつ、個人的なフィルターを通して身の回りのもの・ことを考えるような姿勢や態度を培うことを、「ML」の第一義的な教育目標として掲げる。

その教育目標のもとに授業実践を考案する際、本稿では、「人間関係」という視座をひとつの契機として提案する。現代の子どもや若者にとって「人間関係」は、「私」だけの私的・個人的な関心事とは別に、学習者全体にリアリティ¹⁾を喚起させることができる、数少ない共通コードのひとつである。

そこで本稿では、先に掲げた教育目標のもと、「学習者にとって身近な人物が生みだした作品（意見文）を批評する学習活動」を、「ML」の授業実践のひとつとして提案し、その授業実践の有効性を検証する。

1. 「ML」への期待

インターネットや携帯メールなどのコミュニケーション・ツールは、「私」と他者との関係性を構築する役割を担う一方で、他者との「直接的（対面的）なかわり」をもつことの意識を希薄化させた。このツールはまた、「私」とすでにかかわりがあるもの・ことへの想像力を緻密なまでに育ませる一方で、「私」

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：森 敏昭（主任指導教員）、樋口 聡、
森田信義、難波博孝、山元隆春

とかかわりがないもの・ことに向けて想像力をもつことの必要性・必然性を忘却させた。

「私」の日常において、すでにかかわりがある人・もの・ことには過敏・過剰なまでに反応し、将来的に「私」とのあいだに関係性が見込まれない人・もの・ことには、徹底した無視・無関心を決め込む。この現状は、ミクロ的（私的）な殻に閉じこもる一方で、マクロ的（社会的）な場面に関心をもつこと・参加することの意義を見いだすことができない若者の特徴を如実に示したものである。

過敏・過剰か、無視・無関心か、という二言論的な姿勢や態度が、半ば、肯定的に受け入れられつつある現在、「授業／教室」という制度的な空間に対し、私たちはどのような展望を持つことが可能だろうか。

このような現状をふまえた場合、国語科で「ML」が注目されている動向は、学習者の二元論的な姿勢や態度を打破するうえでも着目すべきである。なぜなら、「メディア」という語の定義には、教科書教材だけに取まらない幅の広さが内在するからである。

「メディア」とは、「媒体」を意味する。映画、コミック、アニメ、ゲーム、ライトノベル、フィギュアなど、学校教育という文脈において、これまで「不適格」と大人の側が決めつけてきた対象すべてが当てはまることになる。教室という制度的、かつ、虚構的な場を生かし、それでもなお、子どもや若者に「学び」が生まれることを願うのであれば、学習者一人ひとりの興味や関心に耳を傾けることは自明のことである。仮に、学習者一人ひとりの関心事と結びついたメディアが教室の場に取り入れられることになれば、そのメディアをきっかけに、自身の思考を深めようとする姿勢や態度を獲得することが期待できるだろう。

大人の側が想像できない（学習者の学びの可能性を予期できない）テキストまでも射程に捉える「ML」は、次なる世代の学習形態を見据えるうえで大切な位置を占めるのである。

2. 国語科教育専門雑誌にみる「ML」の考察

— 『月刊国語教育研究』 (No. 383) を中心に —

しかし、「ML」の教育目標は、未だ困惑した状況にある。『月刊国語教育研究』（日本国語教育学会編）の特集「批判力を育てるメディアリテラシー」に掲載された論文に、その問題が顕著に現れている。

岩永（2004）は「メディアを批判的に読みとる指導」として、「複数のニュース番組の街頭インタビュー場面を比較」、「広告ちらし（商品の購入を宣伝する）をとりあげて」、「テレビでの発言や新聞などの論説をとりあげて」とあるように、マスメディアを分析する

ことの重要性を提起している（pp.8-9）。

「みること」の重要性を指摘する藤森（2004）は、「ある事件の被疑者が報じられたとき」や「ある民族紛争をテレビ報道する場面」を例に出していることから、テレビや新聞やインターネットの読みに着目していることが分かる（pp.2-3）。

中村（2004）は「学習者自身を情報発信者の立場において、メディアを活用した表現活動をさせる」ことを強調し、その具体的な提案として「君がデスクなら、どの写真を選ぶ？」「君は報道カメラマン。カメラをかついでどこへ行く？」「取材メモから新聞記事を書く」の3点の授業実践を紹介している（pp.19-20）。

以上のように、岩永・中村・藤森は、マスメディアを読み解くこと・体験することを活動の前提として論を展開している点に共通点がみられる。

また、原作と映画の脚本の比較を通してそれぞれの表現の特徴を捉えようとした町田（2004）は、「国語科の授業において文学作品を扱うことにためらいを覚えることはない」として、文学教育の役割をこれまで以上に強めようとする報告になっており（p.27）、加賀（2004）に関して言えば、ホームページについて「無記名でも、ニックネームでも内容の価値とは別問題である」とし、「資料の内容そのものを批判的に読むことも必要」として、「ホームページの読み方を指導」している（pp.14-15）。

この5者に共通していることは何か。それは、マスメディア分析・体験、映画、ホームページなど、新しいものを取り入れようとする教師側の姿勢が先行したために、皮肉にも、本来めざさずはずであった子どもや若者のリアリティへの視座が失われている点にある。

では、そこでのリアリティとは何か。それは、そのテキストのつくり手が誰なのか、そのつくり手と学習者とはどのような関係性なのか、そのつくり手について考え、ことばを発することには、「私」の日常に関係があるのか、などの、「人間関係」という視座である。テキストそれ自体は重要である。だが、それと同等に、もしくはそれ以上に、「誰がそのテキストを生みだし、なぜ、それを学習の場に持ち寄ったのか」という事実が、学習の場に参加させられている子どもや若者にとって大切な意味をもつのである。

現代の子どもや若者にとって、「人間関係」という視座のリアリティは、多くの大人からすれば想像つかない域にある。携帯電話にすぎる子どもや若者の執着は、もはや珍しい話ではない。現代の社会は、過敏・過剰なまでの自己意識や相手意識を子どもや若者に求めているのである。「情報社会がすすんだことにより、子どもや若者のコミュニケーション能力が弱まった」とする一連の主張は、その意味では、半分しか当たっていない。休憩時間を含め、教室社会における学習者間のやりとり（心理戦）は、私たち大人が想像するも

のより、はるかに緻密なレベルで繰り広げられているのである。

注意しておきたいことは、その過敏・過剰なまでの自己意識や相手意識は、「私」とのあいだに関係性が見込まれない者に対する排除（切り捨て）の身振り」と表裏の関係をもつことにある。いったん「私」のなかで排除の対象に位置づけると、たとえそれまで仲良しグループの一員として関係性を築いてきた者であっても、その者に対する想像力をかき消すことができってしまう。もしくは、その者に対して想像することの必要性を感じることができなくなるような姿勢や態度を生みだしてしまうのである。

このような現代的状況に応えるために、「ML」の学習活動には、まず、学習者一人ひとりの関心事が取り入れられることが第一条件となる。また、学習者一人ひとりの関心事を自由奔放に取り入れるのではなく、その関心事のもと、「私」をとりまく「人間関係」のありようについて考えることができるような授業実践が求められているのである。

では、具体的にどのような授業実践が考えられるだろうか。

本稿の立場をすすめていくうえで、松山（2004）の報告は示唆的である。参加する学習者一人ひとりを想定し、「メディアとしての＜私＞を語るメタ言語を掘り起こす」ことを、ブックトークの知見をもとに取り入れようとする松山の試みは（p.33）、国語科における「ML」においては数少ない取り組みである。松山は教師側が教えるべきことに対しておそろしく禁欲的であり、学習者一人ひとりの＜私＞（本稿では「私」）にこだわることの必要性を強調している。

私的な殻に自閉する現代の子どもや若者に対し、松山のように、「私」の内部により焦点化した学習を設定することは、一見、論理として矛盾しているようにもみえる。しかし、おそらくはそうではない。「私」の関心や友だちの関心の内部から考えることを試み、そして、その私的な関心を交流することは、学習者一人ひとりのミクロ像（関心がある人・もの・こと）とマクロ像（関心がない人・もの・こと）を、別のありかたへと変容させていくことが期待できるのである。それは、人・もの・ことに対する「二元論的な決めつけではないことば」を学習者が獲得することでもある。

3. 授業実践を設定する視点

では、①「『私』の身の回りのもの・ことについて思考を深めようとする姿勢や態度」、②「人間関係」という二つの視座をふまえて授業実践を設定する場合、私たちは、何を準備できるのだろうか。

本稿では、提案する授業実践の中に次の三点（ABC）を導入することを試みた。

A. 参加した学習者にとって「身近な存在である者」（現実に「私」とかかわりうるかもしれない者）

が作成した意見文を、学習者が批評する対象として導入していること

B. さらにAの意見文にむけて批評した、同じく学習者にとって「身近な存在である者」の意見文を、学習者が批評する対象として導入していること

C. ABのような活動をするための教師側の学習活動のねらいについて、教師自らが語る時間を授業レベルで導入していること

Aについては、「私」にかかわりうるかもしれない身近な存在が生み出した意見文を取り上げることで、学習者一人ひとりにリアリティを喚起させることを期待した。既存の教科書教材では、学習者が筆者（つくり手）の存在を実感することが難しい。「自分のことばが相手に届くかもしれない」という可能性に触れることで（それはときに学習者にとって恐怖でもあることを生かし）、学習の場への表面的・付き合い的な参加の姿勢や態度を避けることをめざした。

尚、筆者である山田ヨシオ（仮名）は学習者と同じ世代の学生である。ここではあえて、山田本人には「自由記述」という条件で意見文を作成することを依頼しているため、教師（稿者）側から意見文の内容に関して具体的な注文をしていない。世代を共有し、かつ、同じ学校に所属する者のテキストに対し、学習者はどのようなことばを生みだすことができるのか。安易な肯定でも否定でもないことばを探り出そうとするその行為自体に、学びの可能性を求めている。

Bのねらいについては、基本的にAと同じである。さらに、Bの意見文はAの意見文にむけて批評した内容であるため、学習者にひとつの批評のモデルを提供する役目も担っている。山田だけの視点に学習が偏らないよう、Bは山田の意見に反論するような内容になるように教師が意図的に構成している。

Cについては、ABと若干レベルが異なる。批評することを学習者に強い、「人間関係」という視座を学習の場に取り入れることの必要性を訴える以上、学習の場を設定する教師だけが対象外にすることは許されない。なぜなら教師自身もまた、「授業」という情報（メディア）の「つくり手」であり、学習者との関係性を生成しているからである。場を共有する教師が生みだした「授業（情報）」さえも、学習者それぞれが「つくり手」の立場から考えることにより、それまでの「情報」に対する態度や姿勢を問い直すことを期待した。

以下、学習の場で4人とのあいだに生じた出来事の検証を試みる。

4. 授業実践の検証

実施日：2003年1月22日

参加者：稿者（25）、美樹（21）、ちひろ（21）、みすず（21）、正太郎（21）。

(注、4人は仮名。カッコ内の数字は年齢を示す)
実施時間：15:30～16:20 (50分)

学習は、次のような流れのもとに行われた。

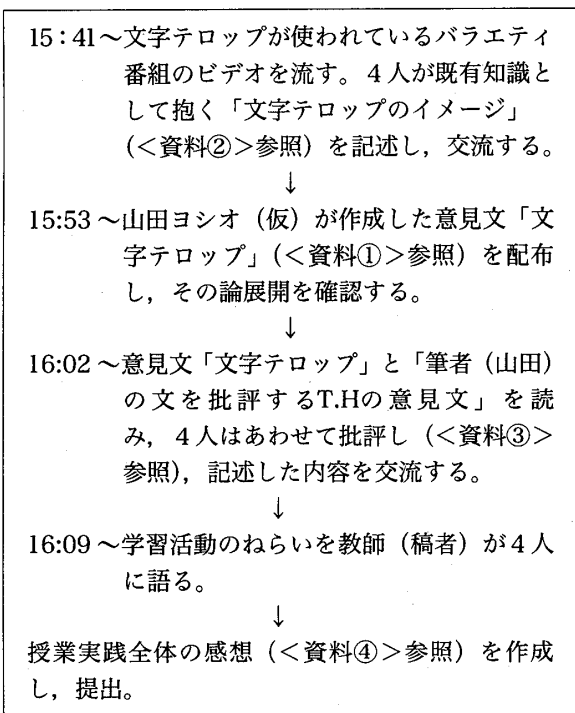


図1 授業実践全体の流れ

4.1 5人(学習者4人と稿者)の関係性について

稿者は広島大学大学院の院生である。4人は広島大学3年生である。この授業実践は、難波博孝氏(広島大学)の配慮のもとにつくられている²⁾。

稿者と正太郎は、学習に参加する以前からの知り合いである。私生活において二人で会うほどの仲ではないが、大学内ですれちがうときは簡単に近況を報告する関係にあった。

美樹、ちひろ、みすずの3人と稿者とは初対面であった。3人は大学に限らず、私生活でも会うほど親密な仲である。むろん、実際の3人の関係性がどのような力関係のもとにあるのかはわからない。

3人と正太郎とのあいだには共通の授業がいくつかあるらしく、初対面ではないことがわかった。3人と正太郎との関係は、大学で顔をあわせれば会話を(私生活で会うことはない)という点において、稿者と正太郎との関係性に近いものがある。

「文字テロップ」の筆者である山田ヨシオは、4人が所属する学科の先輩にあたり、稿者の後輩にあたる。正太郎は、山田に対し、あまりよい印象はもっていない。時折、「あの先輩は嫌いなんですよね」と稿者に何度も訴えてきたことが印象的である。残りの3人は、山田の存在は知っていたようだが、個別にかかわりはなく、特別な印象はもっていないようである。

本授業実践は、このような関係性を前提にしてい

る。この関係性については、最後の考察の中で(特に正太郎と山田との関係性を中心に)取りあげてみたい。

以下、50分のなかで起こった出来事を、時間軸に従って考察していく。ここでは、筆者(山田)の主張内容を確認する場面(15:53～)から考察を始めたい。

4.2 筆者の主張内容の確認—作品の論展開の共有—

15:53～。教師(稿者)は意見文「文字テロップ」(＜資料①＞参照)を読むよう指示し、教師は黒板に意見文「文字テロップ」の論展開を提示した(図2参照)。

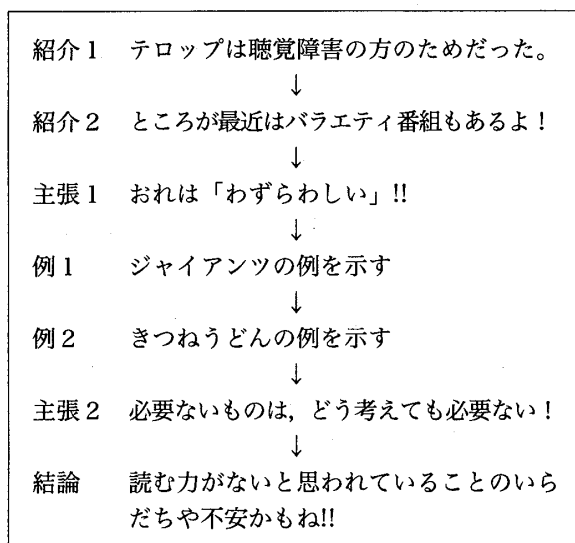


図2 意見文「文字テロップ」の論展開

教師から論展開を提示することは、教師の読みを学習者に押しつけてしまう危険性がある。しかし、ここでは教師自らが提示することを選択した。本授業実践における学習目標は「意見文を成り立たせている詳細な構造の読解」にあるわけではない。本授業実践における学習活動の中心目的が、学習者にとって身近な人物が生みだした作品(意見文)を批評することにあつたからである。

4.3 二つの意見文の批評—T.Hの参入から—

16:02～。教師(稿者)は、大学生「T.H」が作成した「文字テロップ」への批評文を4人に配布した。

筆者はテロップについてあれこれ言っているけど、聴覚障害の方が受ける便利さに比べれば、改めて取り上げるほどの問題ではないと思う。実際に、僕のいところは少し耳が不自由だけど、「最近のテロップのおかげで家族の笑いに参加できて嬉しい」と言っている。いつかは忘れたけど、この前、新聞で「テロップのおかげで家族の笑いに参加できてありがたい」と、耳の不自由な方からの投稿もあるぐらい。なんでそこまで筆者が「わずらわしい」を強

調する必要があるのか、僕にはわからない。この文は、誰に対するメッセージなのだろう。少なくとも、聴覚障害の方に向けてではないよね。でも、テロップについて考えるという、その行為自体はおもしろいと思う。「わずらわしい」とか「ばかにされている気がする」とか筆者は言っているけど、問題はそこではなく、テロップの表現が「少し大げさだ」と知りながらもそんなテロップ付きの番組を楽しんでしまっている「僕らの柔軟性」のほうが、僕は気になる。お笑いはお笑いとして、テロップはテロップとして単純に受け入れる「メディアに対する僕らの受け身な姿勢」は、どうしてできてしまったのだろう。筆者はこの点について、もっと言っていたかった。でも、普段、私たちの多くが気にもとめないメディアに対して、対抗する「力」や「ことば」を筆者がもっている点は好感が持てる。以上です。

広島大学総合科学部3年 T.H

この批評文を配布した後、教師は4人に次のように述べた。「他の学生に同じ意見文を読んでもらいました。みんなと同じ学年です。ただ筆者（山田ヨシオ）の意見を批評するだけではおもしろくないので、この「T.H」の意見もあわせて、二つの批評をしてみてください。どこまで自分の意見を生みだすことができるのか、やってみましょう。」（＜資料③＞参照）

なお、「T.H」の文章を作成したのは、教師（稿者）自身である。「T.H」の存在は架空の人物である。しかし、この時点ではまだ4人に明かしていない。その仕掛けすらも学習活動のねらいであったことを、学習の最後に明かすことになる。

4.4 教師が学習活動のねらいを明かすこと

16:09～。4人が作成した批評文を交流したあと、教師（稿者）はこの学習活動のねらいを4人に述べた。以下にあるのは、実際に4人に語った内容である。

- ・バラエティ番組「HEY!HEY!HEY!」を用いたのは、4人の関心を少しでも惹きつけたい思いがあったこと
- ・意見文の内容をゲーム感覚で予想することで、4人に少しでも学習の場に参加させたかったこと
- ・筆者（山田ヨシオ）の主張を把握するために、意見文「文字テロップ」の論展開を早い段階で提示することが重要だと考えていたこと
- ・「批評」という行為を実際に体験する必要性を感じていたこと。しかし、「批評する」という行為を具体的にイメージする難しさを考え、「T.H」という二つ目の視点が批評のモデルとしても不可欠であると考えていたこと
- ・「T.H」は架空の存在であり、その批評文は稿者が作成したものだということ
- ・はじめは「T.H」ではなく稿者の名前そのまま提示しようと考えていたが、目の前にいる原田の考えに4

人が寄り添ってしまうことが予想されたため、4人と同じ立場からの人物で、かつ、実際に身近にそのような大学生の名前を採用したこと

- ・「T.H」の批評文の存在により、4人の批評内容に複雑な影響を与えると予想していたこと

上記の内容を述べたあと、教師（稿者）は授業実践の終わりを告げた。その後、4人は授業全体の感想を記述した（＜資料④＞参照）。

5. 本授業実践から浮かぶ可能性と課題

5.1 可能性

4.4に記したように、教師が学習活動のねらいを明かしていく際に起こった4人のやりとりは印象的であった。次に示すのは、「T.H」の正体が稿者（原田）であることを伝えた直後の言動である。

原 田：…このT.Hとは、実は、僕のことなんですな～。僕がこの文章をつくりました。T.Hなんて、実際には存在しません。

ちひろ：…え！？あ。うそ！？（かすかな声で）

美 樹：うっそ～！！（大きな声で）

ちひろ：え？そうなの？（横に座るみすずに聞く）

原 田：いやいやいや、実はそうなのよ。

みすず：そうだったんだ～。あはは（笑）

正太郎：いや、オレはおかしいなとは思ってたんすよ～（笑いながら）。だってオレの知り合いの総科（注、総合科学部のこと）のやつは、こんなこと考えるようなやつじゃないから。

美 樹：ん～。（笑いながら）

また、授業後に4人が提出した＜資料④＞の内容が印象的である。

T.Hさんの文章には、まんまとだまされた。（すごくよかったです。新しい手法を学びました！）

（美樹＜資料④＞）

自分の文章を、「総科3年生の文章」としたのが、知らない人の文章のように受け取る事ができて良かった。（みすず＜資料④＞）

ここで注目すべきは、学習の場に笑いが起きたことにあるのだが（それまで「声にだして笑う」というような場面はなかった）、さらに興味深いのは、教師（稿者）が「学習活動のねらい」として述べた内容のいくつか、授業後に書かれた4人の文章の内容面に強く反映されていたことにある（＜資料④＞参照）。

教師（稿者）が明かしたねらいを授業の一部として受けとめていたのか、また、ただ単に授業が設定された「舞台裏」の事情（私的な話）に興味をもっただけなのか、それとも、教育学部に所属する4人の教師としての視点が全面に発動したからなのか、その詳細はわからない。しかし、総括としての役割を担う4人の文章（＜資料④＞参照）の中に、ねらいを明かしたと

きの内容が深く反映されていた事実は、教師（稿者）と4人とのあいだに、ある関係性が成立していたことを現している。

では、なぜこのような強い反応が4人に見られたのだろうか。ここで私たちは、4人の内面で起こった出来事について、次のように推察できるだろう。学習活動のねらいを明かすまで、4人は教師とのあいだに心的な遠さを感じていた。そして、学習活動のねらいが語られたことで、その語りにどこまでの意味があるのかはわからないにせよ、4人は教師とのあいだにある関係性の変容（距離の変動）を感じ取った。言い換えれば、教師（稿者）がねらいを明かしたその瞬間にこそ、4人はその教師から学びを実感することができたのである。

推察の域を超えることができない。が、この出来事は、学びの様相と関係性の変容とが、深い相関関係にあることを私たちに教えてくれているのである。

身近な者の意見文を扱うことや身近な教師のねらいについて読み解くことなど、「人間関係」の変容を目的とした視座から学習活動を組み立てていくことは、情報を批評する「ML」という文脈において即しているだけではない。現代の子どもや若者のリアリティに応える、という意味でも即していたのである。

5.2 課題

一方、本授業実践は新たな課題を生んだ。本授業実践において、教師（稿者）は確かに「学習活動のねらい」を4人に明かした。教師自身もねらいを明かした、と自覚した。しかし、その「ねらい」を明かすことで、4人それぞれが学びを迎えるであろうという稿者のささやかな「目論み」としての〈ねらい〉は、その場において明かされていないのである。そこには、教師側の「隠蔽」が存在する。

では仮に、その〈ねらい〉までも教師が（真摯に）明かしていれば問題が解決していたかと言えば、必ずしもそうはならない。今度はその〈ねらい〉を明かすことでさらに別の学びが起こるであろうという教師の〈ねらい〉が、その背後に「隠蔽」されていたことになる。そして、その関係はどこまでも続く。

教師は「ねらい」なるものをどこまで学習者に明かすべきなのか、そして、どこまで明かすことができるのだろうか。少なくとも、「どれだけ私（教師）が「ねらい」を明かしたように見せても、その背後には必ず別の〈ねらい〉が存在すること。また、教師自身も「ねらい」を〈ねらい〉として認識していない場合もあり得るということには自覚的であること」と4人に付け加えるべきであったことが、本授業実践の強い反省として残った³⁾。

以上、ここまで本授業実践の「可能性」と「課題」について、表面的なレベルに限定して論じてきた。

しかし、本授業実践には、さらなる難題が存在す

る。本稿で提案してきたその学習の場には、自覚的にも無自覚的にも、他者への強固なレッテル貼り（暴力）がふるわれていたのである。本授業実践がもつ限界と可能性について、さらに考察を深めてみたい。

6. めざすべき「ML」の〈学び〉とは何か

本授業実践における学習者の〈学び〉とは何だったのか。そもそも、私たちは「ML」という文脈において、どのような〈学び〉をめざすべきだったのか。

ここで一度、哲学の知見をもとに光をあててみたい。〈学び〉を成立させる際、「出会い」は不可欠な条件である、と私は考える。「授業／教室」という場に限らず、私たちはさまざまな人・もの・ことに出会って〈学び〉を迎える。ときには知識のひとつとして、ときには「私」の認識の枠組みを激しく揺さぶるものとして、「出会い」は到来する。

その意味で、「出会い」を「教育的に方法化することはできない」とし、「もっとも深遠な意味において偶然的なもの」であると位置づけるボルノー（1959）の見解は、確かに間違いではない（p.204）。「私」の認識枠が激しく揺さぶられる瞬間とは、決して意図的・確信犯的なものではなく、得てして偶発的に訪れる。たとえばそれは、すべてのことを理解している、わかりきっていると信じていた人（家族・恋人・親友）から意外な言葉を聞かされた瞬間であったり、憎むほど嫌いだった人間と「私」とのあいだにある意外な共通点を発見した瞬間を考えてみればよい。

しかし、高橋（2003）は、ボルノーの見解を認めながらも、「今日をポストコロナ状況として捉え、その問題的な社会状況と重ね合わせ再考する場合には、発想の転換が必然」であるとして意義を唱える。高橋は、「人間は主体の『責任』・倫理として、他者と出会わなければならない」と主張し、「出会い」を「こちら側の認識の問題」として捉えている点に特徴がある（p.47）。

高橋は、「理解は、他者との『出会い』を妨げる大きな要因なのである」とし、「理解」することがもつ弊害を指摘する。しかしその一方で、「日常私たちは理解なしに人と関係を結ぶことはできない」ことを付け加え、関係を構築するうえで「理解」は必然であるとも述べている（p.50）。加えて高橋は「理解」について、「理解を行わなければその奥に秘められている他者の『他者の言語』、他者性には『出会えない』であろう。理解するからこそ、それ以上の理解を超えるものを探したり見出したりできるのだ」として、次のように続ける。

私たちは他者を理解してはいけなくてであり、他者への理解を拒否してはならない。「理解しなければならぬ」と、「理解してはいけなくて」という意識

が同時的に存在する地平に身を置くこと。そのように理解の必要性を意識し、そして危うさを忘却しないこと、そして理解をしてもしなくても暴力である、そのジレンマの中で生きることに耐えることが、他者に対する作法となるであろう。この態度は一方では、常に自身の認識を疑い、自己を不安定な状態にしておくこと意味し、それは「出会い」の証左となる自己変容の可能性に啓けた自己を形成することでもあるだろう。（高橋2003, p.60, 下線は引用者）

そして高橋は、「他者のあらゆる可能性を残しておく態度を提供することこそ、『出会い』を教える教育の役割である」（p.62）としている。「出会い」や<学び>は受動的で、かつ、偶発的にしか起こりえないことを全面的に認めながらも、しかし、そこから少しでも能動的な面に向かおうと提案する高橋の提案は、日常生活における私たちの人・もの・ことに向ける姿勢や態度を振り返るうえで示唆的である。

この高橋の論をもとに本授業実践を捉えなおした場合、そこで浮上する難題とは何か。それは、筆者（山田ヨシオ）という他者を他者として決めつけてしまったことにある。つまり、山田を「理解不能な者」として一方的に位置づけてしまい、学習者それぞれが山田を「理解してしまった」ことにある。意見文「文字テロップ」の筆者（山田）に対する、みすずと正太郎の次の文章は、その傾向を顕著に示している。

私もT.Hさんに近い考えです。（引用者＝略）カッコの表現がないと、意味が分からないという人も、もしかしたらいるかもしれないし、文字テロップを「わずらわしい」と思う気持ちがわかりません。

（みすず<資料③>、下線は稿者）

T.Hさんのおっしゃることは、もつともです。（引用者＝略）私もまた、山田さんのように感じたことはなかったです。「わずらわしい」などは。（引用者＝略）どちらにしても、山田さんのように感じたことは一度もありませんでした。多分これからものように思うでしょう。少し情けないですが。

（正太郎<資料③>、下線は引用者）

下線部にあるように、ふたりの言葉からは筆者（山田）に対する「理解」の姿勢が限りなく失われている。すでに山田に対する「理解」を終えてしまっている彼女・彼らには、次なる「理解」に向かおうとする姿勢や態度がみられない。そして、この学習に関与した教師（稿者）も、筆者（山田）と再度向き合うような場を4人に与えていないため、今後、新たに生まれるかもしれない「理解」の可能性を消滅させる方向に支援していることになる。正太郎に関して言えば、嫌いだっただ自分の感覚は間違いではなかった、と、確信を持たせてしまった可能性すらある。

このように、本授業実践には他者への強固なレッテ

ル貼り（高橋の言葉で言えば「暴力」）が行われていた。だが、そこでの他者とは筆者である山田だけではない。そのような学習設定を押しつけられた4人もまた、教師（稿者）から「山田に暴力をふるうこと」という体験を制度的に強いられた点において、「暴力をふるわれた者」と呼ぶことが出来る。

身近な存在が生みだした意見文について考え、身近な存在である教師が学習活動のねらいを提示するABCの方法は、「ML」の文脈において有意義なものであった。けれども、残念ながら本授業実践は、表面的な「学び」にとどまるものであった。「私」の身の回りの人・もの・ことをについて、さらにもう一段階思考を深めるためには、その筆者（山田）を「理解」してしまうことではなく、葛藤や煩悶の思いのもとに、絶えず「理解」し続けることにあったのである。

7. 本授業実践からみえる「ML」の展望

ボルノーや、それに異議を唱える高橋の論をふまえて本授業実践を総括した場合、「ML」の新たな展開をめざした方向性として、次の点をあげることができる。

その方向性とは、「意見文、もしくは創作物を生み出した学習者と学習者とが作品を介して交流する機会をつくりだすこと」にある。そして、そのような機会をつくるにあたって、「日常生活における学習者の人間関係に配慮すること」を挙げることが出来る。

創作したものであれ、持ち寄ったものであれ、自分の作品を学習者間で交流することは、一見すると、ひどく見慣れた光景のようにも思える。しかし、教科書教材の筆者と、教室で直接的（対面的）に向き合うことが、年に一度あるかどうかともわからない現状を考えれば、その取り組みをあえて「ML」という文脈の中で設定することには意味がある。

たとえば、本授業実践を例にすれば、筆者（山田）と、その山田のことが嫌いな正太郎とが向き合う場合を考えればよい。本授業実践において、正太郎は最後まで山田に対する偏狭な見方を変えなかった（もしくは山田に対する見方を強めた）。私たちは、嫌いな者に対して、めったなことでは気持ちを切り替えることはできないことを知っている。そのため、正太郎に同情ができてしまう。

しかし、「それでも理解し続ける必要がある」という姿勢や態度の大切さについて、「ML」の教育目標において提示していく必要がある。好き、嫌いという安易な二元論に陥るのではなく、そんな単一の見方・考え方の状況に陥ってしまっている「私」にまなざしを向けることができ、「理解」の学習の一項目として考えていけるような学習活動が、現代においては特に必要なのである。

もちろん、山田と正太郎に対話させることを必要以

上に押しつけるのも、あまり有効な方法であるとは言いがたい。なにより正太郎は山田のことが憎むぐらいに嫌いなのであり（過去にどのようなやりとりが本人たちのあいだにあったのかは不明）、場合によっては、そんな授業実践を設定する教師すらも正太郎が嫌ってしまう可能性がある。

身体と身体とが向き合う直接的（対面的）なやりとりを学習者に強いるよりも、作品という「虚構のクッション」をもちよったうえで直接的（対面的）なやりとりを設定することで、学習に参加することの抵抗はいくらか弱まるだろう。作品と作品との「ずれ」や「共通点」を感じることができるよう環境を、いかにして生みだすことができるのか。その方法論について、私たちはよりいっそう貪欲に考えなければならない。

「理解」を絶えまなく続けるというその姿勢や態度が、「私」に次なる「出合い」をもたらすことになる。その「出合い」は、結果として「私」と人・もの・こととの関係性に潜む自明性について問い直すことにもなる。本授業実践が生み出してしまった強固なレッテル貼り（暴力）を生み出さないためには、他者との対面的・直接的な場を生みだすことが求められる（しかしそこには学習者の人間関係に配慮することや、対話におけるクッションとしての虚構物を生かすことが求められる）という、ひどく当たり前の事実に戻結する。かかわることを継続することは、やがて、理解不可能な身近な他者を受け入れる必要性・必然性に迫られ、他ならぬ「私」の日常のありかた（姿勢や態度）の問題であることに気づかされるのである。

8. おわりに

本稿では、①「『私』の身の回りのもの・ことについて思考を深めようとする姿勢や態度」、②「人間関係」、という二つの視座を「ML」の文脈において提案し、検証を行ってきた。4人と山田ヨシオとの直接的（対面的）なやりとりができなかった点において、②の視座の解明は不十分であるものの、今後の「ML」の可能性のひとつとして位置づけることもできるだろう。

現在、私は、原田（印刷中）において上の①②の視座を取り入れた授業実践を分析している。また、原田（2004）においては、三原第一中学校の生徒7人と共に、惹きつけられるもの・ことを映像作品にして交流する活動に取り組んでいる。

今後の「ML」の展望としては、①②二つの視座を取り入れた授業実践を考案していくと同時に、その授業実践によって、学習者の内部に何が起きているのか、実践内でのやりとりをもとに考察する必要がある。また、本稿では取りあげることが出来なかった、学習者間に潜む関係性の変容とことばの学びとの相関関係について考察をすすめていきたい。

【注】

1. 本稿での「リアリティ」という用語は、「関心事」、「惹きつけられるもの・こと」と同義であり、「日常で振る舞う『私』の姿勢や態度について問い直させるほどの切実さをもつもの」として用いている。
2. 学習者4人は学部生用の授業の一環として、また、稿者は院生用の授業の一環としてこの授業実践に参加している。この制度的背景も含め、全体を見通した考察をするのが妥当であると考えられるが、紙幅の関係のため、本稿ではその考察対象を稿者が担当した授業実践だけに限定している。
3. 事実、稿者はくねらい>をもっていたことを、授業実践のあと、別の後輩から指摘されたことで気づかされた。

【引用文献】

- 岩永正史（2004）「メディアリテラシー、とくに学習者の実態に即した批判的思考の指導をどのように行うか」『月刊国語教育研究』No.383
- O・F・ボルノー（1959）峰島旭雄訳（1966）『実存哲学と教育学』、理想社
- 加賀美久男（2004）「批判力を育てるメディアリテラシー—ホームページの読みと資料の価値を探る—」『月刊国語教育研究』No.383
- 高橋 舞（2003）「他者と「出会う」地平—理解の超越と理解の暴力性に関しての一考察—」『教育哲学研究』第87号、教育哲学会
- 中村純子（2004）「表現活動を通して批判的思考を育む実践の提案」『月刊国語教育研究』No.383
- 原田大介（印刷中）「国語科におけるメディア・リテラシー教育の新たな位置づけ—ミクロ的な視点とマクロ的な視点との相互作用による批評形態の変容に向けて—」『日本教科教育学会誌』第27巻第4号
- 原田大介（2004）「自己の『批評形態』の変容に向けてできること—中学校2学年と映像作品をつくる取り組みの分析を通して—」、第106回全国大学国語教育学会（千葉大会）発表資料
- 藤森裕治（2004）「第四の言語活動「みること」—批判力を育てるメディア・リテラシーの行方—」『月刊国語教育研究』No.383
- 町田守弘（2004）「言語と映像の接点を探る—国語科メディア・リテラシー教育の一環として—」『月刊国語教育研究』No.383
- 松山雅子（2004）「メディアとしての〈私〉の発見と〈ことば〉の獲得—確かな読みの方略の育成に根ざした批判力—」『月刊国語教育研究』No.383

（主任指導教員 森 敏昭）

<資料①>
「学習材として用いた意見文「文字テロップ」

題名 文字テロップ

筆者 山田ヨシオ (仮名, 学生)

みなさん、文字テロップというものをご存じでしょうか？テレビ番組で画面の下に出演者の言葉などの音声情報が文字になって表示されている、あれのことです。テロップはもともと、聴覚障害のある方などがテレビの情報を得るためのものでした。音声情報は聞き取れなかったり、聞き流してしまったりする可能性があります。文字情報はそれを読むことによって、映像と同じように視覚的な刺激として受け取ることができ、それだけ情報を得やすくなると言えます。テロップは耳の不自由な方たちが、わかりやすく、正確にテレビの情報を得るための手助けの役割を担うものだけといえます。つまり、手話や、視覚障害の方たちのための点字などと同じです。ところが、最近はどうも、そういったものばかりではないようです。例えば、バラエティ番組（とくに「HEY!HEY!HEY!」や「うたばん」をイメージしていただくとうわりやすいと思うのですが、）などを見てみると、出演者（話し手）の発言などの音声情報の大切なところだけではなく、笑いや怒り、悲しみなどのさまざまな感情、あるいは、視聴者（受け手）の持つ、その出演者（話し手）に対するイメージ、その場の雰囲気などを、文字の色や形、大きさなどを駆使して、視聴者の笑いを誘うように、面白おかしく伝えることが求められているように思われます。こうなってくるとテロップは単に聴覚障害のある方たちだけでなく、すべての視聴者に向けられたもののように思われます。

ただ、どちらにしろ、テロップ製作者を中心とするその番組の関係者（媒介者）が、出演者（話し手）の話の大事なところ、つまり話の中心や、番組で一番伝えたい、強調したいところを視聴者（受け手）にわかりやすく、印象深く伝える、という基本的な目的は大体同じだと言えるでしょう。最近、このようなテロップは、ニュースなどの情報番組に限らず、教養番組、バラエティ番組など多くのテレビ番組に用いられるようになり、わたしなどはほぼ毎日のお目にかかるようになりました。しかし、実のところ、わたしはこのテロップにあまりよい印象がありません。むしろ、「わずらわしい」とさえ思っているのです。とりわけ、わたしがわずらわしく感じているのは、テロップの中のカッコつきの表現です。わたしは、これまでこの文章を書くにあたって、いくつかカッコつきの表現を使ってきました。その目的は、前のことばを言い換えたり、内容を補足説明したりと

いうことでした。テレビのテロップでも、同じような目的で使用されている例も多いでしょう。しかし、わたしが「わずらわしい」と感じるものには、もっと別の要素があります。例をあげてみましょう。あるニュース番組で、ジャイアンツの日本一の優勝パレードの様子が流れていました。しかし、話題としては、松井選手のメジャー行きについてのほうが大きいようです。そこで、沿道にいる男性のインタビューが流れました。「もう大賛成ですね」。テロップは「(メジャー行きは)大賛成」となっています。また、別の男性がこう答えました。「五十本以上期待してるんですけどね」。テロップは「(メジャーでも)五十本以上」となっています。右上には、「ジャイアンツパレード「メジャー松井」を支持」というテロップがずっと出ていました。わたしにはこれがわずらわしい。しかし、ここまで述べてきて、わたしのテロップ（その中のカッコつきの表現）に対するわずらわしさがわかりました。要は、わかりきったものをわざわざ補ってまで見せられることに対してわずらわしいと感じていたのです。そして、ばかにされているようにも思えます。どうして媒介者はテロップをつけるのでしょうか。聴覚障害の方のためのテロップでは、音声情報が得にくいだろう、という媒介者の配慮がはっきりとわかります。しかし、すべての視聴者に向けて、画面を見ればすぐにわかるはずのその場の雰囲気や状況、出演者の喜怒哀楽やキャラクターまで色とりどりのテロップで説明してくれるとなると、どうでしょうか。まるで、媒介者に「ここはね、こうだから面白いんだよ、わかる？」と絶えず語りかけられているみたいです。それこそ、ばかにされているような気持ちになります。もしかすると、媒介者は、視聴者には状況や文脈を読む力が無いと思っているのかもしれませんが。だから、あそこまで不必要な配慮をするのではないかと考えると不思議はありません。そう考えると、わたしの感じたわずらわしさには、自分がそういう風に思われていることへのいらだちや不安も混じっているのかもしれませんが。すなわち、わたしはテロップの向こう側の、それをつくった媒介者の意図を見て、いらだちを感じていたのかもしれない、と言うことなのです。

<資料②>
「文字テロップのイメージについて」

—美樹の場合—

テロップがあると印象に残るし、ここぞ！というところが分かりやすい。きこえなかった時とか便利。けど、私は、テロップにすごい気をとられてしまう性格なので、テロップを見ていると、本

来の番組自体に集中できなくなる。

－みすずの場合－

聞き取れなかったところでも「文字テロップ」のおかげで分かるし、おもしろいところなどが強調されているので、番組を、より楽しませる効果があると思う。

<資料③>

「筆者とT.Hへの批評文（下線は稿者）」

－美樹の場合－

テロップをどう感じるかというのは、その人の立場だから、山田さんの意見もT.Hさんの意見も分かる。けれど、全ての視聴者の中には、視覚障害をもった人もあるわけで、それをふまえずただ自分の立場でのみ「わずらわしい」と言うのは、T.Hさんも書いているように視覚障害の人が見たらどう思うかな、とは思う。

－ちひろの場合－

聴覚障害者にとってはとても有効なものということもわかるし、筆者のようにもうわかりきっていることだから文字テロップは必要ないという人もいると思う。ただ何に関しても立場の違いがあり、それを必要とする人としらない人がいるのは、あたりまえのことなのではないかと思った。

－みすずの場合－

私もT.Hさんに近い考えです。私のいとも軽度の聴覚障害者ですが、バラエティ番組が好きで、「文字（テロップ）があるから楽しむことができる」と言ってます。だから、はじめ、テロップのイメージについて考えた時に、私は一番に、「聞き取れなかったところも、テロップのおかげで分かる」という事が思いつきました。カッコの表現がないと、意味が分からないという人も、もしかしたらいるかもしれないし、文字テロップを「わずらわしい」と思う気持ちがわかりません。

－正太郎の場合－

T.Hさんのおっしゃることは、もともとです。聴覚障害に比べれば…。そして自分たちの態度も…。私もまた、山田さんのように感じたことはなかったです。「わずらわしい」などは。（）付きのわかり易いテロップには、途中から番組を

見る人に分かり易くという配慮もあるのではないのでしょうか。パッと見て、「あ、これこういう話の番組だ」という具合に。そしてそこには、番組をサッサと変えている人の視聴率獲得というテレビ局の意図もまた考えられると思います。テロップ全体として考えるなら、T.Hさんの言うことはもともと。（）つきを考えると上記のような感情を抱きます。どちらにしても、山田さんのように感じたことは一度もありませんでした。多分これからもそのように思うでしょう。少し情けないですが。

<資料④>

「授業終了後の感想（下線は稿者）」

－美樹の場合－

○T.Hさんの文章には、まんまとだまされた。（すごくよかったです。新しい手法を学びました！）T.Hさんの文章が配られた時は、その文章に自分の考えもひっぱられてしまうかな…と思ったけれど、山田さんの意見と対比することで、思ったよりも批評が書きやすかった。けれど、皆のを読み比べた時には、やっぱり内容が似かよってしまったな…という印象も受けた。

－ちひろの場合－

まずいいなと思ったのは、意見文本文にどんなことが書いてあるか推測させたところです。どんなことが書いてあるのか気になったし、とりかかりやすかったです。

しかし、自分が批評をするとなると難しいなと思っていました。本文やT.Hさんの文にとらわれてしまって、自分が書いた批評文も、これは本当に自分の意見なのかと疑問をもってしまいました。

－みすずの場合－

○導入にビデオを取り入れた事により、興味を持って授業に取り組むことができた。○作業の前に「～分やってネ」と言われたので、その時間内にやろうという気になった。（制限時間を設けないと、作業時間がズルズルのびることも…）○自分の文章を、「総科3年生の文章」としたのが、知らない人の文章のように受け取る事ができて良かった。