

# 〈国語科メディア教育〉思潮史の研究

— 国語科における実践課題の検討 —

瀧口美絵

(2009年10月6日受理)

A Historical Study on the Media Education in Japanese Language Instruction:  
Some Considerations of Practical Issues

Mie Takiguchi

**Abstract:** The purpose of this paper is to examine the relationship between theories on media education and media educational practices in Japanese language classes in Japan. After having historical overview on media educational theories in Japan, a lesson on the reading material “Media Literacy” (by Akiko Sugaya) were analyzed, and any practical issues were considered in this paper.

Key words: media education, junior high school, media literacy

キーワード：国語科メディア教育，中学校，メディア・リテラシー

## 1 はじめに

稿者の研究課題は、国語科教育におけるメディア教育思潮の変遷を検討し、国語科教育におけるメディア教育の史的分野を構築することにある。そのなかで本稿では、2006年に行なったメディア・リテラシー教育の実践の分析を中心に、現在のメディア教育観の位置づけを検討する。国語科教育におけるメディア教育思潮の変遷に現在の教育観がどのように位置づくのか、そのことを明らかにし、今後の国語科教育におけるメディア教育の展望と課題を導き出す。

## 2 研究の目的

近年の国語科教育におけるメディア教育は、菅谷明子<sup>1)</sup>や鈴木みどり<sup>2)</sup>などの提案をきっかけに広まった「メディア・リテラシー」という概念が主体となっている。

この「メディア・リテラシー」教育の問題点として、水越伸は「メルプロジェクトのはじまり<sup>3)</sup>」において

次のような指摘をしている。

もともと比喩的に産み出されたメディア・リテラシーは、とくに一九九〇年代に入ってデジタル情報技術が台頭するようになると意味内容が拡散しはじめ、教育活動が先進的に進められてきたイギリスやカナダにおいても方法論や理論の混乱が生じてきている<sup>4)</sup>。

水越はメディア・リテラシー教育の問題点として現在、メディア教育の「意味内容が拡散しはじめ」と指摘している。

この問題提起を受け、井上尚美は「私たちはメディア・リテラシーが叫ばれるずっと前から、実はメディア教育をやっていたのである<sup>5)</sup>。」と述べながら、国語科教育研究において「英米圏を中心として展開されてきたマスメディア批判の理論と実践」、「学校で実践されてきた視聴覚教育の系譜」の「流れを押さえて述べている論考はほとんどみられません<sup>6)</sup>。」とし、問題となっているメディア・リテラシー教育の「意味内

容が拡散しはじめ]ている原因を明らかにしている<sup>7)</sup>。

このように、現在の国語科教育におけるメディア教育は、国語科教育史の変遷上に明確に位置づけられていないため、現在においても多くの研究や実践が報告されていながら未整理のまま混在がみられる状態なのである。

このような状況を打開するためには、国語科教育史におけるメディア教育思潮の変遷を検討するという〈国語科メディア教育〉の枠組みを構築することが急務である。さらに、今後のメディア教育の展望を開いていくために重要な研究意義があると考えられる。

今回は、〈国語科メディア教育〉思潮史のなかでも現代の国語科の実践から位置づけを明らかにし、今後の課題を導き出すことを目的としている。以下では、まず、そのための、手がかりとなる観点を明らかにする。

### 3 〈国語科メディア教育〉思潮史の展開と課題

現在の〈国語科メディア教育〉の位置づけを知るための手がかりについては、市川真文の「メディアの利用と教育の研究史<sup>8)</sup>」が参考となる。この論考は、これまでの「国語科教育のメディア<sup>9)</sup>」について「教育機器・視聴覚機器・視聴覚教具・視聴覚メディアなどの用語が未整理のまま用いられ、メディアとしての統一的な把握と類型がされないままになった。」と述べ、メディア教育の位置づけが「未整理のまま」であることを問題視している。この主張は、視聴覚教育やメディア・リテラシー教育の概念を個別に検討するのではなく、史の変遷からメディア教育を位置づけ、課題を導き出そうとしている点において画期的なものである。この論考のなかで市川は、次のように述べている。

メディアは技術の進展とかかわりが深い。新しい技術の成果として新しいメディアが登場する。しかし、教育において新しいメディアが意味をもつのは、それが生活化、文化化し、メディアとして成熟してからである。(中略)新しいメディアの生活化を受け、新しい教育の内容や方法を求めた時に、メディアの利用が始まるのである<sup>10)</sup>。

市川の論は、メディアとその教育の歴史について、「技術の進展とかかわりが深い」とし、メディアが「生活化、文化化し」、「新しい教育の内容や方法」が整備され、教育のなかで「メディアの利用が始まる」という展開を示している。これをまとめると、以下のよう

メディアの登場→生活化・文化化→教育利用

この構造からは、「技術の進展」がメディア教育の発展の契機であることがわかる。つまり、新たなメディアの出現と一般化がメディア教育の概念を決定してしまうということである。つまりメディア教育は、「技術の進展」から出現したメディアと、それによって形成されるメディア教育の概念によって展開してきた歴史であるといえる。

市川は、このような歴史の展開を「通史的概観」において1950年代から1980年代までを10年ごとに分けて示し、それ以降からこの論考が記されるまでの位置づけをおこなっている。

なお、以下の表で示している1950年代のメディア教育の概念については、市川の論考に明確に示されていないが、1953年にまとめられた『視聴覚教育要覧』を参考にすると、1950年前後の教育観について「視覚教育」「聴覚教育」という概念が提出されているため、この部分については補っている。また、それ以前から確認されているメディアについては「挿絵、掛図、標本、紙芝居」などがあり、この時点では既に定番化しているためか、市川の論には記載されていない。

これらをふまえ、まとめるとメディア教育に関して次のような時期区分を行なうことができる。

年代	メディア教育の概念	出現したメディア
1950	視覚教育・聴覚教育	ラジオ、映画、電話
1960	視聴覚教育	テレビ、テーブ・レコーダ、ソノシート、レコード
1970	視聴覚教育(教育機器の利用)	スライド、VTR、LL、アナライザー
1980	情報教育	コンピュータ
1990	メディア・リテラシー教育	マルチメディア

この時期区分によれば、1950年代以降10年刻みでそれぞれの年代におけるメディア教育の概念と各時代の花形となったメディアの種類とが概観できる。

各年代で花形となったメディアの種類は、時代によって異なり、「ソノシート」や「レコード」「アナライザー」等、メディアによっては現在あまり見られないものもある。

しかしながら、各年代で捉えられていた〈国語科メディア教育〉の概念は、現在でも風化しているわけではなく、市川が「統一的な把握と類型がされない」ままとしているように、混在と拡張を繰り返している。このような〈国語科メディア教育〉の概念の拡張につ

いて中村敦雄は、「国語科メディア教育とは、従来の国語を拡張して、日常的コミュニケーションに浸透してきている各種メディア活用までを学習に含めた教育である。教材（学習材）・教具として各種メディアを理解・表現活動において活用するとともに、各種メディアの特性などを教育内容として学ぶことも含まれる<sup>11)</sup>。」と述べ、現在の「国語科メディア教育」が「従来の国語を拡張」させて、「各種メディアの特性などを教育内容として学ぶ」学習であるという捉え方を示している。中村の論からは、メディア教育の概念が国語科教育の展開の中で「拡張」していきながら発展してきたと捉えることができる。つまりメディア教育の概念は、「視覚教育」「聴覚教育」から「視聴覚教育」へ、さらに「メディア・リテラシー教育」へとその範囲を拡張させて展開されてきたものであるといえる。

これまで述べてきたことを合わせて考察すると、〈国語科メディア教育〉の課題は、国語科教育の展開過程の中でこれまでどのようなメディアが提出されてきているか、という点と、それを支える教育観とはどのようなものであるかという点とを観点とし、〈国語科メディア教育〉思潮史を描出することであるといえる。

これらをふまえ、本稿における研究の仮説を立てるとするならば、現在の国語科の現場における〈国語科メディア教育〉がどのように捉えられ、行われているかを明らかにすることにより、現在のメディア教育の実際を〈国語科メディア教育〉思潮史上に位置づけることができるのではないかと、という仮説を立てることができる。この仮説を立証することは、今後の国語科教育におけるメディア教育の展望と課題を導き出すことに繋がると考えられる。

以下では、上記の仮説に基づいて、現行中学校国語教科書に採択されている教材「メディア・リテラシー」を用いた授業の実際を分析・検討する。

## 4 教材「メディア・リテラシー」を用いたメディア教育の実際

本稿で考察の対象とする国語科の授業は次のような次第で実施された。

- ①日時：2006年5月8・9・10・11日
- ②場所：広島市立T中学校
- ③学年：3年の1クラス（35名）
- ④教材：菅谷明子「メディア・リテラシー」(三省堂『現代の国語3』)  
菅谷明子「メディア・リテラシー」(三省堂『現代の国語3』)は、2006年度版から国語教科

書に掲載された教材である。教材本文は、幅広い読者を得た菅谷の一節を典拠とし、とくに「ニュースが伝える『現実』とは何か」という問題について、筆者がアメリカの大学院に留学した際の経験に基づきながら、「メディア・リテラシー」学習との出会いを語り、その重要性を述べたものである。

「『メディアが伝える情報は、現実を再構成したものである』ということを出発点に、メディアを理解していくメディア・リテラシーは、情報社会に生きるわたしたちにとっての『基本的な読み書き能力』になるにちがいない。」と結ばれるこの教材は、メディア・リテラシー学習の必要性和その意義を生徒たちに伝えるスタンスで書かれている。

### ⑤指導目標：

- 1、「メディア」について正確に知る。
- 2、「メディア」の比較・検証を通して主体的に読む力を高める。

### ⑥学習目標：

- ・情報化社会におけるメディアとの接し方について考えを深める。
- ・意見の中心をとらえつつ、論の展開と筆者の主張を明らかにする。

### ⑦授業経過：

第1時 範読の後、メディアに関する身近な例を示し、関心を持たせる。主に、「メディア」に対する生徒たちの「関心」を引き出すことが目指されている。

第2時 ワークシートを配付し、意味段落ごとにリレー読みをしながら論の展開をおさえ、内容を読み深める。

第3時 ワークシートに沿いながら教材「メディア・リテラシー」の本文の読み取りが行われた。意味段落ごとにリレー読みをし、筆者の主張を明らかにしながら、内容を読み深める。

第4時 単元のまとめとして、メディアとの接し方について考えさせる。ここでは「メディアとの接し方」について生徒たちの考えを深めることが目指された。教材「メディア・リテラシー」の趣旨をそのままに生かそうとした授業であるといえることができるだろう。

### ⑧内容と方法：

授業の内容は、教材「メディア・リテラシー」を読み解くことを中心として構成されている。この教材の読み取り中心の構成は、教科書単元の最後に設けられ

ている「学びの道しるべ」をもとにしていたためである。

授業の方法は、「学びの道しるべ」の「問い」を基本とし、授業者と学習者が対話しながらワークシートを完成させていくというものである。

これらのことを併せてみると、本授業は国語科の「読むこと」の領域における授業として構想され、実践されたものであるといえる。

#### ⑨観察の観点：

本稿は、実践者や学習者のメディア観の位置づけや、実践からみられる〈国語科メディア教育〉観の現代的な位置づけを明らかにするという目的を持つものであるため、授業観察の観点を授業者がメディア教育をどのように捉え、学習者がメディア・リテラシーをどのように捉えたかという点に絞って考察することとした。

## 5 〈国語科メディア教育〉の捉え方

ここでは、実践者が〈国語科メディア教育〉をどのように捉えているか明らかにする。そのうえで、それが実践のなかにどのようにあらわれているか検討する。

### 5.1 実践者による〈国語科メディア教育〉の捉え方

〈国語科メディア教育〉の実践を検証するにあたり、事前に中学校で国語科を担当する教員数名に対して意識調査をおこなった。

「メディア教育を授業に取り入れるとしたらどうですか。」という問いに対し、次のような回答が得られた。

- \* 現実問題としては、ちょっと難しい、準備も含め、一年に一回思い切っただけかどうかといった状況。
- \* 勉強不足もあって、はっきりしないので、現場の中でそれを盛んに使うというのは現実問題として非常に難しい。
- \* 条件つきで可能だと思う。小学校の場合、担任の先生が自由に使える時間が多いが、中学校の場合は、国語の時間も限られているし、総合の時間も難しいが、時間内に収められれば可能ではないかと思う。
- \* まず考えにくい。やる気も起きない。まとまった時間がとれないし、生徒たちはたぶん耐えられない、壊すし。それに視聴覚の材料だって、使える状態にない。

回答には、「現実問題として」「難しい」というものや、「勉強不足」で方法がわからないというものがあり、機器を中心とした教育という捉え方がみられる。アンケートに見られる要望のなかには、「コンパクトであること、そして、繰り返し何でも使える。」というものや、「たとえば古典の教材で、徒然草だとか、平家

物語だとか、イメージを持たせるものがあれば便利だと思うし、短歌とか俳句とか、イメージがもてるものがあればいい。みんな一人一人が、先生達がそういうのを作ることができないから、そういうのを誰かが作ってくればありがたいと思う。」という教材開発を望む回答もあった。こうした捉え方からは、中学校国語科を担当する実践者たちがメディア教育について、常に教育的意義を模索し続けている様子が見えてくる。つまり、前述したようなメディア教育の構造上、機器の一般化に伴う教育的利用が迫られるなか、何らかの形で利用すべきであるとは考えているが、「なんのために」「どのように」〈国語科メディア教育〉に位置づけていけばいいのか探っているという迷いを伴った教育観がみられるのである。

このような捉え方をふまえ、改めて本稿で考察の対象とした教材「メディア・リテラシー」の実践をみると、この実践について、実践者が授業そのものをメディア教育であると意識していないということに気づく。それは、機器を利用していないという点、読解指導の一環として行なっている点から指摘することができる。このことを裏づけるように、授業をおこなった実践者の発言には次のようなものがある。

いい？ ちょっと説明するから理解するんよ？ ここ、難しいこと書いてあるけどそんな難しい意味じゃないよ。書いてある言葉が難しいだけなんよ。「メディアが形作る現実を批判的に読み取る能力」つまり、皆さんは、新聞…あんまり読まないかもしれないけどテレビを見たりインターネットを見たり、メディアがいろんな情報を与えてくれるけど、それをそのまま100%受け入れるんじゃないよ、「もしかして嘘なんじゃないか」って思いながら読み取る能力」。映画見ました、感動しました、でもちょっと待てよ、これはやらせなんじゃないかってね。無批判にすべての情報を受け入れてはいけないということですよ<sup>12)</sup>。

実践者は、書かれていることが「難しいこと」であり、菅谷が「そのまま100%受け入れるんじゃないよ、『もしかして嘘なんじゃないか』って思いながら読み取る能力」ということを書いているのだということを理解させようとしている。つまり、教材「メディア・リテラシー」によってどのような力を身につけなくてはならないか、どのような意義があるのか、という問いではなく、菅谷の述べている「メディア・リテラシー」観がどのようなもので、それを菅谷がなぜ重要視しているか、という問いに答えるようにして菅谷の

論の説明を読み取る学習になっているのである。

では、菅谷の論の説明を読み取る学習として教材「メディア・リテラシー」の学習に取り組んだ学習者は、メディア・リテラシーについてどのような反応を示したのだろうか。以下では、学習者の意識を学習のまとめとして授業者が記述させた「自己評価カード」の記述内容を分析する。

## 5の2 学習者によるメディア・リテラシーの捉え方

まず、学習者がまだ十分に教材の内容を把握していない、初読段階直後の記述は次のようになっている。

### 第1回

- ・メディアって職業の名前かと思った。
- ・すごい話が難しかった。10人
- ・集中できなかった。
- ・メディアについてやった。
- ・難しそうだなあと思いました。
- ・あんまり興味ないかもしれません。2人
- ・先生は舌がまわらないのでおもしろかった。
- ・疲れた。

### 第2回

- ・眠かったけどがんばった。3人
- ・一生懸命やった。
- ・やっぱりメディア・リテラシーは難しい。
- ・分かりづらい。
- ・メディア・リテラシーの意味は理解に苦しむ。
- ・ニュースを信じてはいけないかと思うと一体何を信じればいいのかと思いました。
- ・現実はどうですか？

この段階では、「難しそう」「分かりづらい」など、聞きなれない本文中の用語に尻込みしている様子が見え始める。しかし、なかには、数こそわずかではあるが、マスメディアについての説明の部分を取りあげ、「ニュースを信じてはいけない」とか、「現実はどうですか？」と困惑しながらも反応している様子もみられた。

その後、ワークシートを使って読解していくうちに、徐々にその反応に変化がみられるようになる。

### 第3回

- ・言葉がいろいろ難しい。
- ・とても眠かったけどがんばった。難しい。3人
- ・眠い。9人
- ・つかれた。
- ・新聞やテレビの情報が間違っているんだったら、正しい情報を手に入れるのは難しいことだなあと考えた。

- ・新聞のことをうのみにするのはよくないけど、なら何を言えばいいのかな？
- ・新聞や伝える人によって言うことが違うのでおもしろいと思った。
- ・朝日や地方によって違うことをはじめて知りました。
- ・ニュースは事実を伝えるものと思っていたが見方が変わった。
- ・新聞社によってコメントが違うのはおもしろいと思う。
- ・なんとなくわかってきたけどむずかしー。
- ・現実を変えて報道していると知ってマスコミを信じられなくなった。

### 第4回

- ・ニュースや新聞はすべて事実ではないということを知った。
- ・メディアは一歩間違えると大変なことになると考えた。
- ・現実とは何かと思った。
- ・情報をしっかり判断することは大切だと思った。
- ・私は人に影響を受けやすいので、メディアの意見を信じてしまいます。やめてください。
- ・難しかった。5人

※その他、後半部のテスト対策に関する感想

こうした反応では、「正しい情報を手に入れるのは難しい」、「ニュースや新聞はすべて事実ではない」など、「ニュースが伝える『現実』とは何か」という問題についての記述が中心であった。これは、菅谷のアメリカの大学院に留学した際の経験のくだりの内容を読み取った結果とみることができる。

ここからは、学習者たちが、菅谷の「メディア・リテラシー」観を読み取ることに成功していることがわかる。「ニュースや新聞はすべて事実ではないということを知った。」という記述や、「メディアは一歩間違えると大変なことになると考えた。」という記述からは、教材本文の基本的な文脈をきちんと捉えていることがわかる。

しかしながら、このような捉え方は、「新聞のことをうのみにするのはよくないけど、なら何を言えばいいのかな？」など、現実とは嘘か真か、という点についての問いかけに終始してしまう結果を招いている。国語科教育におけるメディア・リテラシー教育の意義は、前述したように、文字メディアだけでなく、その他のメディアをも読みの対象とするところに特徴がある。そうであるとするならば、菅谷の論を読み取ることだけでは十分でない。学習者の記した反応を分

析してみたかぎりにおいて、実践者の意識は、この教材によってメディア・リテラシー教育、またはメディア教育を行なおうとしているというよりは、読解教材の一つとして読みを深めさせようということに向けられていた。学習者の捉え方は、そうした授業者の見方を反映したものであるということなのである。

### 5の3 まとめ

この項をまとめてみる。ここでは、実践者が〈国語科メディア教育〉をどのように捉えているか、それが実践でどのようにあらわれているかということを中心にした。

事前に行なった意識調査からは、実践者たちの〈国語科メディア教育〉観が、機器利用を中心に捉えていることが明らかになった。しかしそこからは、「なんのために」「どのように」機器利用をすればいいのかという教育的意義づけが明確でないこともわかった。

教育的意義づけは曖昧でありながらも、メディア教育が機器利用を中心として捉えられていることから、本稿の考察では、実践者がメディア教育であると意識しておらず、国語科の「読むこと」の領域の授業として計画・実践され、実際は読解を目的とするものになっていた。そのような目的で行われた実践からは、学習者が菅谷の文章からその考え方を読み取ろうとする姿がみてとれた。

このように、日常的に国語科で営まれる実践の分析を通して、〈国語科メディア教育〉における教育観には、メディア・リテラシー教育が本来目指している目標と実践との間で若干温度差があるということが明らかとなったのである。

## 6 現代にみられる〈国語科メディア教育〉観の位置づけ

では、今回の実践からみられる現代の〈国語科メディア教育〉観をみると、〈国語科メディア教育〉思潮史上にどのように位置づけることができるだろうか。

メディアは、歴史上、機器の一般化から教育利用へ向かう構造の中で位置づけられてきた。現在でもその構造は健在であり、機器利用中心の教育観は典型化されているとみることができる。このような捉え方について高桑康雄は次のように述べている。

わが国では教育活動の推進にあたって、視聴覚教材それぞれのもつ教育的意義が十分に理解され、それらの特性にもとづいて適切なものが選択され適切に位置づけられていると見ることはできない。その意味で視聴覚教育が真に教育的な意味づけを得ては

いないといわざるを得ない。

高桑は、「視聴覚教育が真に教育的な意味づけを得てはいない」と述べ、この分野の「教育的意義が十分に理解」されていないという根本的な問題を示している。メディア教育の構造が、そもそも機器の一般化に伴い、必要に迫られたために導入されてきたということもあり、「なんのために」「どのように」機器利用をすればいいのかという教育的意義づけが明確にされることなく典型化していることがわかる。

そのため、メディア・リテラシーという概念の登場も、教材の一つとして捉えられたり、機器利用の一環として捉えられてしまう傾向がみられるというのである。

このような新しい概念が結局機器の利用に集約されていくという傾向は、史的にみてもめずらしいことではない。海後宗臣は1953年の時点で視覚教育の概念について「進歩した教育法が、どのような教育観によつて展開されているかは詳細な考察を要する」として次のように述べている。

日本においてはかくの如き進歩した方法をとつている優れた教師であつても、これらのものを教師が教授した内容を確認するために用いているにすぎない。実物を見せる際においても教師が教室で授けた内容がその如く誤りないことを実際に当つて確認させるためにこの方法を用いている、というのである<sup>13)</sup>。

海後は当時の教育観が「教授した内容を確認するために用いているにすぎない」ものであったことを挙げ、「どのような教育観によつて展開されているか」という点について「詳細な考察を要する」と述べている。この時点において、安易な機器利用に対して問題視していることが確認できる。

また、1955年戦後視聴覚教育運動10周年記念号には、巻頭言に次のような記述がある。

十年前に、いな戦前からくりかえされてきた議論が、あいかわらずわれわれの切実な課題として、その行手を大きくはばんでいるのである。視聴覚教育についての基本的な考え方が、あまねく教育課程の指導者に徹底したともいえないし、経済的な問題からんで視聴覚施設もきわめて不満足な域を脱しきれないでいる。局部的には活発な視聴覚活動をやっている学校や地域をひろいあげることにはできるが、それらが特別のモデル視されているあいだは視聴覚教育の運動も、教育界のファッション・ショーみたいなものである<sup>14)</sup>。

ここからは、戦前に問題視されていた「教育界のファッション・ショーみたいなもの」が、戦後も変わらず問題になっていたということがわかる。この時期は、視覚教育・聴覚教育という概念から視聴覚教育という新しい概念へ飛躍を遂げようとしていた頃である。この時点であっても伝統的なメディア教育観を見直そうとはされていないながらも、教育現場で実践される際には、見直されることはなく、典型的なメディア教育観に集約されていくこととなるのである。なぜ国語科でメディア教育を行わなくてはならないかという問題さえ、明確に示されることがないのである。

このように、〈国語科メディア教育〉観を思潮史上に位置づけて考察していくと、今後のメディア教育に向けてどのような態勢を構築していくか対策を立てることができる。〈国語科メディア教育〉は、広がる概念とめまぐるしく変化する花形のメディアの利用とのなかで、常に教育的意義を見直し、軌道修正し続ける必要があることがわかる。近年、2009年の「ICT環境整備予算」により、教育現場にはまた新たなメディア機器の利用について報告がなされることが考えられる。本稿において現在の〈国語科メディア教育〉の位置づけを明確に示したことにより、新たなメディア教育の動向に翻弄されることなく、教育的意義を打ち出していくことができると考えられるのである。

## 【注】

- 1) 菅谷明子 (2000) 『メディアリテラシー』岩波新書
- 2) 鈴木みどり【編】(2001) 『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社
- 3) 水越伸 (2001) 「メルプロジェクトのはじまり」『現代思想』29巻1号青土社 pp.206-217.
- 4) 水越 (2001) p.208
- 5) 井上尚美 (2005) 『メディア・リテラシーを伸ばす国語の授業 (小学校編)』児童言語研究会 p.36
- 6) 井上 (2005) p.33
- 7) 井上の①から③は水越の一つ目から三つ目に対応する。
- 8) 市川真文 (2002) 「メディアの利用と教育の研究史」 [全国大学国語教育学会 『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書] pp.388-400.
- 9) 市川 pp.388-390.
- 10) 市川 p.390
- 11) 中村敦雄 (2003) 「国語科メディア教育とは」 [井上尚美【編】 『国語科メディア教育への挑戦』 明治図書 p.5]
- 12) 第4回実践のトランスプリクトより
- 13) 海後宗臣 (1952) 「教育における視聴覚の意義」『視聴覚教育要覧1953年度版』視聴覚教育協会 p.23
- 14) 「新しき年を迎えて」(無署名巻頭言) 『視聴覚教育』1955年1月号

(主任指導教員 山元隆春)