

国語科におけるメディア教育の典型性

— 国語科メディア教育観において「憚られ」ているものの克服 —

瀧口美絵

(2010年10月7日受理)

How Should We Overcome the Sense of Resistance to the Media Education?
— Some considerations on the road to overcoming “hesitation” to media education in
Japanese language instruction —

Mie Takiguchi

Abstract: In this paper, the problem that how we overcome the “hesitation” to media education in Japanese language instruction was discussed. After discussing some arguments in this problem, some suggestions were presented as follows; overcoming the good considerations to media machines, planning the lessons along children’s developing stages, making the opportunities for sharing teachers’ practices each other, etc.

Key words: media education, hesitation, media literacy

キーワード：メディア教育、「憚られ」ているもの、メディア・リテラシー

1 はじめに

近年、急激な発展を遂げている情報社会において、国語科教育におけるメディア教育は、重要な任務を担っている。中村敦雄は、「国語科教育は、伝統的にリテラシー（読み書き能力）育成を自らの任務としてきた。（中略：引用者）メディア・リテラシーという新たなリテラシーは範囲を言語からメディア一般へ拡張し、批判的な理解を強調したところに特徴がある¹⁾。」とし、「伝統的に」担ってきた「リテラシー（読み書き能力）育成」の一環として、今後「メディア²⁾」を「範囲を言語からメディア一般へ拡張」し、読み書きの対象として捉えていかなければならないことを指摘している。

2 研究の目的と方法

このような状況を受けて、「国語科メディア教育」の現状としては、中村が指摘しているように、「メデ

ア・リテラシーという新たなリテラシー³⁾」を目標・内容論に内包し、社会や文化に歴史的に深く根づいた先駆的な国の教示より学ぶべきメディア教育を日本のメディア教育に反映させ日本のメディア教育の内容を充実させていこうとしている。

そのような先行研究には、奥泉香・中村敦雄・中村純子⁴⁾らの研究や、中村が「一種の相対主義的寛容さと、文化防衛的イデオロギーが、共に主要争点として包括されているところと同州のメディア・リテラシー概念の特性が指摘できる。⁵⁾」としているような、政治的背景からの先駆的の土壌をもつ「カナダオンタリオ州」の事例から示唆を得ようとしている研究がある⁶⁾。

実践においても、2003年「テレビアニメを読み解こう⁷⁾」、2005年「身近な出来事をニュースで表現する⁸⁾」など、理解と表現の対象をマルチメディアへ拡張させた、多くの実践がおこなわれているという状況である。

ここからは、今後、メディアの理解と表現の育成を発展させていくことが、国語科教育においてさらに重要な任務になってくるということがわかる。

しかし、このような状況の反面で、国語科教育分野においてメディア教育をおこなうことが敬遠される傾向にあることも指摘されている。波多野完治は、1995年、雑誌『放送教育』において次のように述べている。

国語教育の研究会で真正面から放送を取り上げた話はあまり出ないし、また出すことも憚られるような雰囲気がないとは言えない。一方、放送教育研究会の方でも国語教育の問題とかを出すのは、やはり憚られる傾向がある。(中略：引用者) そういう雰囲気は日本にはありますね⁹⁾。

波多野は、「国語教育」観において、メディアが、「憚られるような雰囲気がある」ことを問題視している。このことについて中村は、「研究会などで、メディアの授業について説明し、学習者の楽しそうな様子を紹介すると、『これは授業ではありませんね』と反発を受けることがある¹⁰⁾。」と、自身の体験からその様子を具体的に示している。

また、このことは、現代に限って生じているものではない。国語科教育の変遷の上にあられたものであり、常に指摘され続けている問題である。

このことから、国語科教育におけるメディア教育観には、典型化した問題として、メディアに対する苦手意識や抵抗感が内在しているのではないかと想定することができる。

今後、国語科教育分野において、刻々と変化する子どもたちを取り巻くメディア環境に対応し、「リテラシー（読み書き能力）育成」の一環としてメディア教育を創造していくためには、国語科教育におけるメディア教育観にみられる苦手意識や抵抗感を払拭し、国語科教育の本質的な営みとして国語科メディア教育をおこなっていくことが求められる。

そこで本稿では、「国語科メディア教育11」観にみられる、典型化してしまった苦手意識や拒否的意識を問題と捉え、その解決を図る。

「国語科メディア教育」観において「憚られ」ているものとは何か、そしてそれは、なぜ「憚られ」ているのか、これらを明らかにし、原因を特定することにより、解決すべき問題を明確に示すことができ、解決に向かうことができると考えられる。

3 「国語科メディア教育」観において「憚られ」ているものとは何か

では、波多野や中村が指摘しているこの「憚られ」ているものとは、どのようなものなのであろうか。そ

のを知るためには、国語科教育においてメディア教育がどのように捉えられているかという点について、国語教育論者の認識を確認しなくてはならない。

そこで、本項では教育現場の実態に即して「国語教室の情報化」を目指していた芳野菊子の記述を中心に検討し、「国語科メディア教育」において「憚られ」ているものを明らかにする。

3の1 機器への苦手意識

芳野は国語科メディア教育の根本的な問題として、次のように述べている。

教科書会社や教材メーカーにより、スライドやハミリ映画などの視聴覚教材は早くから作成され販売されていたが、あまり普及することはなかった。教材費などで購入されていても、視聴覚教室の不備、教室に暗幕を張ることの煩わしさ、国語科教師の映写技術の未熟さなので利用されない場合が多かった¹²⁾。

芳野は、国語科メディア教育の根本的な問題として、「視聴覚教材は早くから作成され販売されていた」にもかかわらず、「あまり普及することはなかった」と述べている。その理由として、機器利用の「煩わしさ」、技術の「未熟さ」を指摘している。このことについて、倉沢栄吉は、『視聴覚教育事典』における「国語科」の項において、次のように述べている。

一般にはひどい誤解があつて、テレビは国語科に役立たないとか、ラジオの放送帯が学校の時間割に合わないとか、テープ・レコーダを運搬して歩くのはやっかいだとか少し打開しようとすればすぐ解決できる問題に対しておっくうがっている。その上いけないことに「国語科は音声と文字とから成り立っている」という妄念がある。視聴覚教材などはよけいなもの、ぜいたくなものという誤認である¹³⁾。

倉沢は、国語教育論者の教育観のなかに、「役立たない」、「やっかいだ」と「おっくうが」という認識があることを示している。そしてそこに、「視聴覚教材などはよけいなもの、ぜいたくなものという」妄念が内在していると指摘している。

このことを前述した芳野の指摘と合わせて検討してみると、「国語科メディア教育」が「憚られ」る理由のひとつに、機器の利用という壁があり、「国語科メディア教育」観には、機器の利用に対する苦手意識が内在しているとみることができる。

3の2 視覚的なメディアへの抵抗感

ただし、確かに、前述したように機器の利用に対す

る苦手意識は、「国語科メディア教育」が「憚られ」ている要因のひとつであるものの、このことは、あくまで内在しているだけであり、明白に否定されているものではない。現状として補助教材としての機器利用は、苦手意識を持たれがちなことではあるものの、国語科教育においてある程度定着した位置づけにある。

これに対し、国語科教育において明白に「憚られ」ているのは、視覚的なメディアである。視覚的なメディアのなかでも「国語科教育における映像利用の現状」について芳野は次のように分析している。

国語教師の映像に対する立場は大きく二つに分けられる。一方は映像によりかかっている、ことばの力は育ちえない。言語の教育はあくまでも言語で行うべきものであるという拒否的な立場であり、もう一方は言語には自ずと限界があるので、それを映像で補うことで理解が深まれば結構なことであると受け止める立場である。

否定と肯定の違いはあっても、いずれも映像教材を言語イメージを補強する補助メディアと考えている点では等しい¹⁴⁾。

芳野は、「国語教師の映像に対する立場」に、「映像によりかかっている、ことばの力は育ちえない。」と捉えているものがあることを示している。芳野はこのことを、国語科教育が「言語の教育はあくまでも言語で行うべきものである」という強い認識を持っているためであると説明している。ここからは、国語科教育において明白に「憚られ」ているメディア教育観に、視覚的なメディアの存在があるということがわかる。

芳野の分析では、国語科教育における「言語イメージを補強する補助メディアと考えている」という「立場」に限っては、「映像教材」の位置づけを肯定するものがあると説明されているが、国語教育論者のなかには、補助教材としての利用でさえ、視覚的なメディアの導入を批判するものも少なくない。先述した引用のなかで、「視聴覚教材などはよけいなもの、ぜいたくなものという誤認である」と述べていた倉沢も、視覚的なメディアに対しては次のように批判している。

研究公開などではよくさし絵を複製したものが使われるが、あれは国語科としてはさして効果がない。物語の指導などで教科書にある色刷りの絵をそのまま画用紙にかいて黒板にはったりして指導している風景がみられるが（中略）文学教材と視聴覚教材との関係は、そのような絵の拡大でやるよりも朗読とか劇化の方法を用いるべきである¹⁵⁾。

倉沢は、「国語科としてはさして効果がない」ものとして、「絵の拡大」、つまり、視覚的なメディアの提示を挙げている。その他の「視聴覚教材」について「おっくうがっている」認識は「誤認」であるとまで述べているにもかかわらず、視覚的なメディアに関しては、明白に否定しているのである。

このような視覚的なメディアの全面的な否定について、興水は次のように言及している。

昔は、読みを教えるには読ませるだけでいいと考えた。映像を示すことは読みの邪道で、挿し絵もよくないと考えた人もあった。もっと大きくいって、映画とかテレビは読みの敵であると考えた。だんだん、読書とテレビとの共存の時代になってきた。そして、ひとつの文学作品を読むには、それと映画やスライド、さらに音楽などを組み合わせることによって、その読みの条件を最適化するというようなことが、くふうされるようになった¹⁶⁾。

興水は、かつての国語科教育観には、「読み」を学習させる際に「映像」や「挿し絵」を示すという視覚メディアの利用法が「読みの敵であると考え」ていたものがあったということについて言及している。このことは、かつて視覚的なメディアが、言語教育の補助利用という位置づけでさえ否定されていたということを示している。

つまり、視覚的なメディアに関しては、それに対する拒否的意識が、機器利用に対してみられたような「内在している」というレベルではなく、「明白にあらわれている」というレベルにまで達しているとみることができる。

3の3 「国語科メディア教育」への拒否感

ここまでみてきたように、国語科教育観が憚っているものとしては、機器を利用することと視覚的なメディアとが確認できた。

しかしながら、このようなメディアの力について芳野は次のように示している。

人が考えたり、表現したりする内的、あるいは外的活動を発動するのは言語刺激だけではない。日常的には非言語の刺激の方が多いかもしれない。そういう日常的な非言語の刺激を国語科学習の過程に取り入れることが少なかったのはその認識を欠いていたというよりも、事実上困難であったためである。窓の外の景色を文章でスケッチしたり、教師が何らかの動作を示して、それを表現させたりするという程度のことはすでに古くから行われていた。しかし、

それには自ら限界があった。メディアはその困難性を打ち破る力をもっている¹⁷⁾。

芳野は、「国語科学習」では、「人が考えたり、表現したりする」理解と表現の対象が「言語刺激」に特化させて捉えられていることを指摘している。しかしそれと同時に、芳野が現代において「日常的には非言語の刺激の方が多い」と認識しているように、国語教育論者の間でも、メディアには「その困難性を打ち破る力」があることも認識していると考えられることができる。

本稿で既に述べてきたように、確かに国語科教育において、機器を利用するか否か、視覚的なメディアを利用するか否かということは、メディア教育が「憚られ」ることに起因する問題ではある。しかし、メディアを国語科教育の内容に内包させるということは、国語科教育の目標である理解と表現の対象をありとあらゆるメディア全般に拡張するということになるわけである。いわば、国語科教育を支える概念認識そのものを根底からひっくりかえす危険性をはらんでいるのである。このことは、言語の純化を目標としている立場にとってみると、拒否感が募るであろうことは容易に想像できる。

現に、1930年代における映画を補助教材ではなく独立した鑑賞物と位置づけようとした主張や、1950年代におけるテレビ、ラジオといった放送を理解と表現の対象としようとした主張については、国語教育論者が激しく批判している。

1938年、西尾実は、視学関野嘉雄の主張する「映画独立論」を次のように批判している。

国語教育は国語による表現とその理解の教育である。国語は聴覚の対象たる音声をその領域とする点に於て、国語教育は聴覚の世界に関する教育であるとする事も可能である。尤も、今日の学校で行はれてゐる国語教育は、音声としての言語よりも、文字としての文章を主要対象とする教育であるといへないこともない。ところが、その目に視る文字なるものは、耳に聴く言語の表徴であつて、結局は聴覚映像としての言語表象の他ではあり得ない。この意味に於ては、国語教育は映画とその領域を異にした営為であるとしなくてはならない¹⁸⁾。

西尾は、「映画」の視覚性を「言語の表徴」と区別して捉え、「国語教育は映画とその領域を異にした営為であるとしなくてはならない」と明確に示している¹⁹⁾。

また、1952年、倉沢は、当時の視聴覚教育論の勢いを受けて、次のように述べている。

視聴覚教育論が、国語教育の上に及ぼしたよい面はともかくとして、ともすれば方法論から目的論にまでのし上がつて、「視聴覚教育のための国語教育」になりかねないいくつかの事例を、私は今まで見て来ている。だから、以前から私は、「純潔教育」の立場で、批判的に意見を述べてきた。いわく、「映画や幻灯や、映画や写真は、言語記号とは全く違った機能を持つものであって、視覚教育は、直接には全く、国語教育に関係しない」と²⁰⁾。

倉沢は、視聴覚教育が「ともすれば方法論から目的論にまでのし上がつて、『視聴覚教育のための国語教育』になりかねないいくつかの事例を、私は今まで見て来ている」とし、その勢いを危惧している。

倉沢がこの発言をした1952年頃のメディア教育とは、1951年に発表された『学習指導要領国語科編（試案）』に、「われわれの大部分が社会生活をしていく上に、読むのはまず新聞であり、聞くのはラジオである。映画も現代生活において重要な地位を占めている。(中略：引用者) 近年ではそれが、国語の教育課程の一部分を占めるようになってきた²¹⁾。」という記述があるように、ラジオ、映画、録音機、テレビジョンまでが学習指導の目標・内容に次々と示され、言語以外のメディアツールが国語科において重要視されてきた時期である。このことからわかるように、倉沢は、言語教育主体の「『純潔教育』の立場」で、「目的論」に「のし上が」ろうとしているメディア教育に対し、一線を画そうとしていたとみることができる。

このように、メディア教育には、国語科教育にとって、目標論や内容論を根底からひっくりかえす危険性を秘めた存在であることがわかる。確かに、国語教育を超えて、教育全体を見通したとしても、メディア教育には、メディアから教育自体を変えていきたいという強い改革意識がある。つまり国語科教育の領域を超えようとするメディア教育の姿勢が、伝統的な国語科教育を脅かす存在として「憚られ」ていたとみることができる。

3の4 まとめ

このように検討していくと、「国語科メディア教育」において「憚られ」ているものには、大きく3つのものがあると示すことができる。

一つは、機器への苦手意識があった。芳野や倉沢の指摘により、国語教師に内在する「わずらわしさ」「おっくうさ」から、機器への利用を憚る傾向にあるということが明らかになった。

また、二つめには、国語科教育観にある、視覚的なメディアへの抵抗感が明らかになった。視覚的なメ

ディアに関しては、西尾らの指摘により、その拒否の意識が、機器利用に対してみられたような「内在している」というレベルではなく、「明白にあらわれている」というレベルにまで達していることがわかった。

三つめには、国語科教育の教育内容を拡張しようとする勢いがみられるメディア教育への拒否感があった。言語の純化を目標としている立場にとって、このようなメディア教育の勢いに対する、拒否感が募っていたということがわかった。

4 なぜメディア教育は「憚られ」ているのか

では、これらの「憚られ」てきた「国語科メディア教育」観は、なぜ、改善されずに、国語科教育の変遷の上において指摘され続けている問題となってしまったのか。冒頭でも指摘したように、なぜ、現代においても、変わらず「憚られ」ているのか。

この項では、国語科教育においてメディア教育が「憚られ」ている理由を検討し、そのような嫌悪感が典型化してしまった要因を明らかにする。

4の1 保守的固定観念への固着

先述した通り、国語科教育においてメディア教育が「憚られ」る理由の一つは、メディア教育の概念の幅が広いこと、国語科の教育内容が拡散化してしまうことにある。国語科教育の中心的な目標は、文字言語による理解と表現の育成である。その対象が多様化してしまうことによって、ともすれば言語教育自体が浅薄なものになってしまいかねない危機感があるのである。

この問題に至ってはいささか抵抗が大きい。機器を利用するか否か、視覚的なメディアを利用するか否かという問題については、憚られていながらも、その議論に多様性がみられる。視覚メディアの導入は批判しつつも機械の利用は積極的におこないたいとしている倉沢のタイプや、国語教育にメディア機器を安易に導入しては国語教育が簡素化する危険性を指摘しながら、補助教材論として、絵画やテキストの挿絵を重要視する芳野の立場など、多様な立場がある。

その理由について中村は、次のように分析している。

授業とは教師の話を静かに聞き、ノートをとる時間だという固定観念は国語科教育にあって根強い。新しいパラダイムが浸透し、学習指導要領が活動型授業を示唆しているにもかかわらず、十九世紀型授業の呪縛は続いている²²⁾。

中村は、「新しいパラダイム」の「浸透」を阻んで

いる「固定観念」が「国語科教育にあって根強く」「続いている」と指摘している。このことを中村は、「十九世紀型授業の呪縛」と表現している。つまり、メディア教育への拒否感には、これまで述べてきたような国語科教育の教育内容を拡張しようとすることへの拒否感があるということもあるが、それ以上に、「十九世紀型授業」への固執があるとみることができる。

ここから、メディア教育への拒否感が典型化してしまった一因として、国語科教育が抱えている保守的固定観念への固着の問題があるということがわかる。さらに、この問題は教育観・言語観にまつわる根強いものであることもわかる。

4の2 「国語科メディア教育」のアプローチ

このように、国語科教育には、その教育観自体に根深い問題を抱えていることも事実である。

しかしながら、現代に至る展開過程には、「憚られ」る原因となってきたこのような「固定観念」に、「国語科メディア教育」が向き合ってきたことが何度かある。たとえば、1930年代に議論された「動く掛け図」論争や、1960年代に議論された「西本・山下論争」が挙げられる。

1930年代に議論された「動く掛け図」論争では、映画を独立した鑑賞物と捉え、教科教育の補助的教材とは捉えないとする位置づけが、妥当か否か、という問題が議論されたものである²³⁾。この問題は、教科教育全般にわたる問題であったが、国語科版「動く掛け図」論争としては、1936年の雑誌『教育』に西尾実、石山脩平、小川一郎、関野嘉雄、藤井元了（赤羽小学校訓導）、城戸幡太郎等が出席した座談会の記録として残っている。ここでは、「文学作品」と同質の「芸術的形象²⁴⁾」と捉えるか否かという問題が議論されている。

また、1960年代には、波多野完治が「芦田・友納論争」に「匹敵する」か、「超す」「特筆すべき論争だったと思う」と示している「西本・山下論争」がある。

この論争は1958年10月、『放送教育』に掲載された西本三十二による、教師は「チューターとは『助言する指導者』²⁵⁾」であるとする、「テレビ・チューター論」という大胆な問題提起からはじまるものである²⁶⁾。その内容は、山下静雄による、ラジオやテレビなどの利用時にみられる、教科書の補助的役割となる「選択聴取」を批判するものであった²⁷⁾。その上で、西本は教科書の学習と同様に、テレビやラジオの視聴の際も、教師は「児童生徒の間に伍」す「態度でのぞむ」ことを提案している。このことを波多野は、同年12月の論考において「教師も生徒と同じく冒険をする。なにがでてくるかわからないのである。そこに西本氏の言うように、スリルがある²⁸⁾。」と評価している。

このように、「国語科メディア教育」は、国語科教育における理解と表現の対象について見つめ直そうと、「固定観念」と何度か向き合ってきた。メディア教育のこれらの主張は、突き詰めていけば、メディアも、文学と同様に理解と表現の対象と捉えたいというものである。

しかしながら、ここで問題となるのが、両論争とも共通して、映画にしてもテレビにしても、メディアを独立した鑑賞物とする姿勢は認めながら、国語科教育において視覚的なメディアは、理解と表現の対象にするのは不可である、という結論に落ち着いてしまったことである。

その理由として、多くの評価を総合して検討すると、象徴的なものに「西本・山下論争」の評価についての上野辰美の分析がある。

山下教授は教師の指導性をとりあげたホップ的提言であり、西本教授は新しい映像時代における子どもの学習活動そのものを強調するジャンプ的な見解である。

ただ問題として、教師の『指導性』が『計画性』と混同して考えられてはいないか、またこどもの『活動性』の重視が絶対的に教師の主体性を排除しなくてはならないものかについての、教師観ないし児童観における基本的な見解と、さらには現代社会における視聴覚文化のもたらす社会的意義から考えて、放送教材の学習過程に対する位置付けを、教科書の場合と全く同様に処理することの可否に関する教材観の本質的な解明が必要であろう²⁹⁾。

上野は、西本の、テレビが教師ないし教科書の役割を担い、指導者はその助言者であるとする「テレビチューター論」に対し、「教師の主体性を排除しなくてはならないものなのか」、テレビを「教科書の場合と全く同様」の「位置付け」として「処理」してしまっただけで本当にいいのか、「本質的な解明が必要であろう」とし、西本の論に慎重性を求めている。このような評価は、「動く掛け図」論争でもみられたことでもあるが、確かに、西本の論は、挑戦的なものであり、何らかの解説がなければ理解に苦しむものである。そのことをある小学校教員は、「西本理論は理想であるが、現段階としては山下理論」と述べ、現実問題としての評価を下している³⁰⁾。

このように、国語科教育において、メディア教育を何らかのかたちで敬遠する傾向があることは事実であるが、メディア教育からのアプローチには、上野が述べているように、いきなり「ジャンプ」的な「提言」

をおこなってしまうという傾向もみられる。

もちろん、西本は昭和戦前期の段階から、メディア教育から教育を変革させようとする強い意思をもち、ていねいにメディア教育を論じてきた先駆者であることは間違いない。「テレビチューター論」は、教室において、教師もメディアとして機能し、教室環境をプランニングしていくという現代のICT教育にも通ずる、革新的、かつ、重要な指摘である。しかし、議論を受けとめる者に唐突な印象がある以上、多少なりともていねいな説明を要していたということは否めない。まして、国語科教育のように、そもそもメディア教育に拒否感を抱いている捉え方の場合、このような論が「憚られ」てしまうことは必至である。

このように検討していくと、機器や、視覚メディアが「憚られ」てきたことの理由と、それが典型化してしまった要因を2点指摘することができた。

一つは、憚られていたメディア教育観が典型化してしまった一因として、国語科教育自体が抱えている保守的固定観念への固着の問題を明らかにすることができた。このことは、国語科教育の目的・内容に、どの範囲のメディアまで内包して捉えるかという問題や、そもそも、言語教育の育成を主体としている国語科教育に広がりを持たせる必要があるかという深い問題を内包していた。

もう一つは、国語科教育の問題だけでなく、メディア教育を積極的に遂行していこうとしている立場のアプローチの方法にも問題があるのではないか、という点を指摘した。いくらメディア教育に好意的な国語教師であっても、説明の過程を経ずして働きかけると、国語教育の本分としてどうなのか、という意味において理解に苦しむ結果になってしまうからである。

5 「国語科メディア教育」の展望と課題

では、これらの分析をふまえると、この問題に対してどのような解決策を見出すことができるのか。

本稿においては、「国語科メディア教育」において「憚られ」ているものと、なぜ、それが「憚られ」ているのか、という理由を知るため、あえてメディア教育に対する批判的な主張を検討してきた。

しかしながら、雑誌『視聴覚教育』や、雑誌『放送教育』などのメディア教育誌をみると、「国語科メディア教育」には、1930年、雑誌『映画教育（現『視聴覚教育』）』ではじめて国語科メディア教育の論考が掲載されて以降、トータルで約70年間、多くの国語科教育の研究者・実践者によって建設的な国語科メディア教育が構想されてきたという奥深い歴史がある³¹⁾。

これらの論考をひとつひとつ紐解いていき、さらに前述したように、国語科教育においてメディア教育が憚られている理由を分析してみると、この問題を解決していく糸口を捉えることができる。

たとえば、「3」で述べたように、「国語科メディア教育」と一口に言っても、それを敬遠する理由は人によってもレベルによっても異なる。機器は苦手であるが、教科書の挿し絵などの視覚的なメディアの利用には積極的であるとする姿勢や、機器の操作には抵抗がないが、視覚的なメディアを言語主体の国語教育にもち込むのはいかかなものか、という姿勢など、個人のメディア教育観にある程度幅が認められるという傾向がみえてくる。これらの問題を一つずつ解いていく作業は、某大なものであり、もはや生涯の仕事となる程である。

また、前述したような「国語科メディア教育」が「憚られ」る理由から考察すると、上野が述べていたように、いきなりメディア教育の本質論を提言せず、「ホップ的提言」、ステップ的提言、「ジャンプ的提言」という段階を踏むというアプローチが重要であることが挙げられる。強引に示し、論争にまで発展してしまうと、メディア教育への拒否感がいっそう高まってしまい、「憚られ」る傾向は解消しない。

これらをまとめて考えてみると、国語科教育においてメディア教育に対する苦手意識や抵抗感を払拭するためには、段階別にプランニングしていくことが必要となる。この問題については、既に1958年の時点で、「第8回放送教育研究会全国大会報告」の「小学校低学年国語部会」において報告されている³²⁾。

司会者 興味のあるなしについてどうか

会員(山口県) ①回数を重ねた。②絵をみせた。

③話のあらすじをきかせておいた。④結果を、先にきかせておいた。そのようにして国語教室へもっていった。ねらいを多く持たず一つにした。よい結果があたりそうである。

会員(北海道) 本校もねらいを一つにして、教師中心から、児童中心にした。メモ帳をもたせた。教師もメモする。処理は簡単にした。経過は良いようである。

会員(鳥取県) メモは低学年にはむりではないか。

会員(山口県) あらすじをつかむというメモはむりだが、絵をかかせるメモ、人数をかかぐらいのメモだったらいだろう。

授業者 低学年では必要を認めない。メモに気を取られ、放送の流れをききとるのが困難になると思う。

会員(岡山県) 低学年としては全身で、きき浸ることが大事である。メモは重視したくない。

会員(福岡県) きき浸る環境を作ってやればよい。メモはいらぬに同感。

助言者 内容によってメモをとらせるがよい。知識的なものはメモをさせ、鑑賞、生活指導的なものは不要である。低学年に強要してはむり。また個人差があって、書くことによって内容把握のらくなものにはメモをさせてもよいだろう。ただし低学年ではそういうことは云えない。

司会者 補助物としての放送視覚化についてはどうか。

授業者 子供のイメージをこわすような気がしたので、二度で中止した。

会員(福岡県) お話玉手箱には幻灯を同時につかってみた。国語教室には略画を書いてみた。放送にとけこむと思っている。

会員(広島県) 同感。子供に理解や想像つかない言葉が放送に出る時には、絵をかくのがよい。(中略)

会員(香川県) 事前、事後に教べん物を使用し、聴取中はつかわない方がよい。

助言者 放送教育の視覚化についてはまず視覚化の機能について考えるべきである。

1 視覚表象の代用品となる。

2 動機づけになる。

3 知識を正確にする。と考えられるが児童のイメージをこわす視覚化は一考を要する。下手にしない方がよい。例えばかぐや姫の絵を見るより、放送でききながら描いたかぐや姫の方が美しい場合等、効果は逆になるわけである。視覚表象のできない子に絵を見せるのはよいが……³³⁾。

この報告を分析すると、まず、授業者、会員らが、それぞれのメディア教育観を確認していることがわかる。たとえば、北海道の会員は、ラジオ「国語教室」の聴取中、「メモをもたせた」としている。それに対し、他県の会員・授業者は、メモはいらぬ、としている。そしてこれをもとに、助言者がメモについて分析している。その結果、「鑑賞」か記録かという聴取状況や学年によって使い分けるという方法を示すことに成功している。

その他にも、メディアを「補助物」と捉えるか、情報の「視覚化」は必要か、といった重要な位置づけも確認されており、この点においても助言者によってまとめられている。ここから、低学年の国語科メディア教育の部会という同じ境遇の教員が集まっているにもかかわらず、その教育観には個人によって意外と開き

があるということがわかる。それらが、助言者によって段階別にまとめられたことにより、自分の教育観がどの段階に適している、自分が想定する児童にはどのような指導が適切かという、段階を追った指導の構想へと具体化していく芽が生まれている。いい換えると、国語科メディア教育に携わる者の交流のなかで明るみに出された教育観の「開き」が、その交流をもとに考えることによって、段階的な指導プランニングの可能性が示されたということができる。ここに、国語科メディア教育を進めていくための可能性をみることができる。

6 まとめにかえて

最後に、これらのことをふまえ、「国語科メディア教育」を円滑におこなうための手順を立案してみる。

まず、「3」、「4」で述べたように、「国語科メディア教育」において注目しなくてはならないポイントは、機器、視覚的なメディア、保守的教育観の克服、の3点である。まず、機器に対して苦手意識をもたないことが重要である。苦手意識があるとすれば、芳野が示していたように、機器以外のメディアから利用してみることが比較的望ましい。そして次のステップとして、映画やテレビなどの視覚的なメディアを理解と表現の対象として捉えてみるということである。視覚的なメディアに限っていえば、文章の理解と表現のための補助教材として捉えることに抵抗感を持たれることが多い。それは、「5」で明らかにしたように文章理解際において、イメージ喚起の助けになると捉えられるからである。ここまで受容することができれば、「国語科メディア教育」において、かなり柔軟に対処できているといえる。しかし、このステップの後、さらに「国語科メディア教育」を発展させるには、国語科教育における理解と表現の範囲について広い視野をもつことが必要となる。それは、波多野や西本が主張していたように、メディアから国語科教育を変革させていこうとする認識をもつ、ということである。

冒頭で述べたように、近年の子どもたちをとりまくメディア環境の変化はめまぐるしいものがある。国語科教育におけるメディア教育では、このような変化のなかで、重要な任務を担っている。このような時代であるからこそ、歴史的に深く根づいたメディア教育をと、先駆的なメディア教育との両方を視野に入れながら、自分自身で選択し、メディア教育の内容の充実を図っていく必要があるのではないだろうか。

【注】

- 1) 中村敦雄 (2009) 「メディア・リテラシー」 田近 洵一・井上尚美【編】『国語教育指導用語辞典 [第4版]』 教育出版230頁
- 2) 本稿では「メディア」という用語を概念として捉えている。国語科教育の分野において「メディア」は、読み書きの対象として捉える点においてその独自性が発揮されると考えられる。
- 3) 中村 (2009) 前掲書230頁
- 4) 奥泉香・中村敦雄・中村純子 (2003) は、「メディア教育における国語科を中心とした相関カリキュラムの意味—西オーストラリア (WA) における教育的インフラストラクチャー」において、「オーストラリアでは、個人重視の観点からさまざまなレベルでの平等が重視され、他文化共生社会の実現に向けた取り組みが行われている。その際、映像や学習者が日ごろ接しているメディアの問題は避けて通ることができない。ここでの事例は新たな社会を実現するために構築された先駆的試みとしても評価できよう。」と示しているような、社会的背景から積極的にメディア・リテラシー教育を展開させようとする基盤を持つ「西オーストラリア (WA)」の事例から示唆を得ようとしている研究がある。『国語科教育』第54号49-50頁
- 5) 中村敦雄 (2004) 「メディア教育における到達点と課題：カナダオンタリオ州・11学年の事例を中心に」『学芸国語国文学』東京学芸大学5頁
- 6) 松山雅子は1990年代からイギリスの国語科教育におけるメディア・リテラシー教育の内容を紹介・検討してきた。松山の研究を承けながら羽田潤は「動画リテラシー」指導のイギリスにおける展開を詳細に検討している。
- 7) 松田祐一 (2005) 「テレビアニメを読み解こう」児童言語研究会編『メディア・リテラシーを伸ばす国語の授業 (小学校編)』一光社242-260頁
- 8) 平岡雅美 (2003) 「未来は夢のニュースキャスター 身近な出来事をニュースで表現する (小5)」井上尚美【編】『国語科メディア教育への挑戦』明治図書92-106頁
- 9) 波多野完治 (1995) 「教科と放送教育」『放送教育』50巻3号69頁
- 10) 中村敦雄 (2002) 「メディア・リテラシーと国語科教育」『日本語学』明治書院21巻12号24-25頁
- 11) 「国語科メディア教育」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、日常の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。(中略:引用者)国語科メディア教育は、国語科としての枠組みを踏まえた提案であるところに特徴がある。」と説明している。井上尚美【編】(2001)『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書5頁
- 12) 芳野菊子(1989)『国語教室の情報化メディア入門』明治図書49頁
- 13) 倉沢栄吉(1968)西本三十二波多野完治編『視聴覚教育事典』明治図書136頁
- 14) 芳野(1989)54頁
- 15) 倉沢(1968)137頁
- 16) 輿水実・小林一也【編】(1973)『中学校教育機器活用法の研究〈国語科編〉』明治図書出版11頁
- 17) 芳野(1989)22-23頁
- 18) 西尾実(1938)「映画と国語教育」『十六ミリ映画教育』十六ミリ映画教育普及の会6頁 なお、本稿では旧字を新字に改めた。
- 19) 関野嘉雄を含む、映画教育論者への直接の批判については、西尾実、石山脩平、小川一郎、関野嘉雄、藤井元了(赤羽小学校訓導)、城戸幡太郎他が出席した座談会「教材映画試写批判会」の記録に因らる(1936)『教育』第4巻11号1752頁。
- 20) 倉沢(1952)「シンポジウム 国語教育とラジオ」『放送教育』日本放送教育協会11-12頁
- 21) 国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会(1980)「昭和二十六年(試案)学習指導要領国語科編」日本図書センター3-4頁
- 22) 中村(2002)前掲書24-25頁
- 23) 「動く掛け図」論争については瀧口美絵(2009)「昭和戦前期における国語科と映画教育の問題:1930年代の映画教育史の議論に注目して」『国語科教育』第66集で詳述した。全国大学国語教育学会19-26頁
- 24) 西尾実(1938)「国語教育の主要教材たる文学作品も、又劇としての映画も共に、何らかの芸術的形象をその本領とする点に於ては極めて密接な関係に立つものといつてよい。(中略引用者)夫々の独立性を認めあい、その独自性を十分發揮し合うことに於て、その共有性も亦發展を見るであろう。」前掲書9頁
- 25) 西本三十二(1958)「テレビ教師論—未来は誰のものか」再録(1960)『テレビ教育論』日本放送教育協会30頁
- 26) 西本(1958)は、「ラジオやテレビを聴き、或は見る場合には、教師はなるべく児童生徒の間に伍して、彼らと共に聴き、共にながめ、共に理解し、共に考え、共に批判し、共に語り合うという態度でのぞむことが望ましい。これによって、彼らに自主的に考え、理解し、判断する態度を与えることになる。テレビ・チューターは、こうした学習環境を展開するために必要な存在である。」と述べている。前掲書30頁
- 27) 西本(1958)前掲書35頁
- 28) 波多野完治(1958)再録:西本(1958)前掲書25頁
- 29) 上野辰美(1961)「パネル批判/二十六年目への提言/を読んで」『放送教育』5月号日本放送教育協会18頁
- 30) このような評価を佐藤卓巳(2008)は「放送教育の研究者の多くは西本派であったが、現場教師の多数派は山下派であった。」としている。「放送教育の時代」NHK放送文化研究所編『現代社会とメディア・家族・社会』新曜社263頁
- 31) 雑誌『視聴覚教育』においてはじめて掲載された国語科教育に関する論考は、近藤雅丸(1930)「読者の映画学習について」というものである。
- 32) 第8回放送教育研究会全国大会報告(1958)「小学校低学年国語部会」『放送教育』第120号 なお、漢字の表記に関しては「良い」「よい」などばらつきがみられる。中略は引用者による。
- 33) 第8回放送教育研究会全国大会報告(1958)前掲書23-26頁

(主任指導教員 山元隆春)