発行・編集　朋芽の会事務局 / houganokai@live.jp　2009/02/08

発刊記念号

○　会長挨拶（p. 1）
○　第１回例会・群馬大会（p. 1～8）
○　次回例会のお知らせ・編集後記（p. 9）

※会長挨拶

朋芽の会設立にあたって

会長　小澤 理

この度、朋芽の会という研究会を設立しました。若手で勉強する機会をもちたいという思いから、主に同期の仲間とともに活動を進めています。本来ならば、実践経験の豊富な研究会に参加し学んでいくべきである。と思う中で、私たちの中でも議論や検討を進め切磋琢磨していきたいと考えています。

また、自分たちの活動に終始することなく様々な研究会に参加し自分たちの糧にしていくことを忘れてはいけないという気持ちです。まだまだ、勉強をしていかなければならない立場であるからこそ、この会でも多くの実践について研究していきたいと思います。

そして、学ぼうとする仲間とともに活動を進めていけたら幸いです。ご意見などありましたら、ご連絡下さい。

（元八王子東小学校教諭）

※例会報告

第一回群馬大会　（設立総会）於：群馬県渋川市

第１回例会が、設立総会をかねて群馬県渋川市にて行われました。第１回理事会の他、「読むこと」に関する研究提案資料の検討と、「ごんぎつね」（新美南吉作・４年）の授業構想について討論しました。

その中から今回は、荻野聡氏の発表を紹介します。

朋芽の会１月例会発表資料　　発表者：荻野
奥泉香　『国語科教育で扱うべきビジュアルリテラシーの検討と課題―初等教育段階を中心に―』
　　『「見ること」の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討』

Ⅰ　筆者紹介

奥泉香

・一週間の半分を、財団法人波多野ファミリスクールで小学生に作文指導を、残りの半分を、大学や専門学校で論理学や国語を担当している。大学院では、教育哲学を専攻。ことばと思考の関係が研究テーマ。

（メールマガジン「実践！作文研究」第１２号より抜粋）
・学習院女子大学、杉野服飾大学、日本体育大学女子短期大学部で国語や論理学を教える。
・学事出版より発行の教育雑誌『授業づくりネットワーク』において、奥泉氏が連載をしている。その中でメディアリテラシーの授業提案がなされているので、以下に二点紹介しておく。

①「『分身かくれんぼ』で〈視点〉の学習を」（2000 年 1 月号）

目的

１、実際の自分とは異なる「視点」から書く。
２、その際目だけではなく、耳や鼻や手でわかることも書く。
３、全体として整合性があるように書く。

子どもの主な活動

１、縦 7cm×横 3cm ほどの厚紙に、自分の分身を描く。
２、描いた分身を校内のどこかに隠す。
３、このとき、その場所の様子について、五感を活用してメモを取る。
４、その分身から見える景色や、聞こえる音等を思い出し、作文に書く。
５、書き終わった作文を交換する。
６、そこに書かれている分身の場所を推測し、理由付きで作文に書く。そのとき、元の作文を引用する。「『～～』と書いてあるから～～にいると思う」など。

②「どれが本当の作り方かな」（2001 年 2 月号）

目的

１、絵を注意深く見て、他の絵とどこが違っているのかを見つけることができる。
２、絵の違いによって、前後の順序を考えることができる。
３、なぜ絵のように作るのかという理由を考えることができる。

教師側の準備

１、適当な作り方が明示されている工作の本を用意する。
２、作り方の順序をバラバラにし、それに記号をつけた絵カードを用意する。
３、（作文用紙となる）ワークシートを用意する。

子どもの主な活動

１、絵カードを切り取り、正しい順番に並べる。
２、ワークシートの絵を貼り付ける部分にはる。
３、その絵に対応した、説明文を書く。
　→「説明文は正しさよりも、もっともらしさを重視する」とある。

判定

次の二つを考え合わせて、教師が判断する。
１、聞いていた人の挙手
２、「何のためにそうするのか」「どのようなことに気をつけるとよいのか」を書き入れた文の数

②奥泉香『「見ること」の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討』
（「リテラシーズ〈２〉ことば・文化・社会の日本語教育へ」くろしお出版　2006,7）

＊○印は論文よりの引用

０　問題の所在

・ビジュアルリテラシー　＝　「見る」力（「見せる」力）
→絵や写真、図表、動画といった視覚的テキストを読み解き・発信する力のこと

○これまで「見る」力（「見せる」力）についての学習は、単発的に個別の実践は行われてきたが、とりわけ言語教育において体系的、系統的に検討され議論されることは少なかった。

1　英語圏の言語カリキュラム改革の動向

・英語圏にある5カ国の母語カリキュラムの動向を概観

①イギリス（イングランド及びウェールズ）
②カナダ（特にオンタリオ州）
③オーストラリア（特に西オーストラリア州）
　　①～③はメディア教育先進地

④米国（アメリカ）
⑤ニュージーランド
　　④、⑤の二カ国は明確に「見ること・見せること」として、言語表現における「見せること」の必要性も明示している。

①イギリス
・1988年の教育改革法によってナショナルカリキュラムが編成され、１１歳以降の中等教育から、「読むこと」の対象テクストの一種類として、「メディアと動画テクスト」が位置づけられた。
・キーステージ１（→資料１）
　a,　連続するテクストと関連するイラストを含む印刷物、ICTに基づく情報テクスト
・キーステージ２
　b,　印刷物とICTに基づくリファレンス、情報資料（含むCD-ROM、インターネット）
　c,　新聞、雑誌、記事、リーフレット、パンフレット、広告

②カナダ
・1995年、第1～6学年の言語科目に「Viewing and Representing」を導入。
・1997年改訂版で「口頭・視覚的コミュニケーション」領域をグレード1～8まで設け、「メディアに、関連する分析的でクリティカルな思考」に関するスキルと、より詳細な記述を加えて集大成させている。

③オーストラリア
・世界で初めて、就学前から12学年まで、包括された枠組みで一貫して「Viewing」領域が、系統的に策定されている。

④米国
・1996年に、IRA（国際読書学会）とNCTE（全米英語教師協会）によって『スタンダード』が策定され、その中に「Viewing（見ること）」と「Visually representing（視覚的に表象すること）」がという項目が設定された。『スタンダード』は大枠を提示している形のため、各州では、「スタンダード」を基にして独自のカリキュラムを策定している。

⑤ニュージーランド

・1994 年、「Viewing and Representing」領域を策定。
・1998 年、「Viewing」領域を策定。

2　英語圏の動向から得られる三つの方向性

●ビジュアルリテラシーを言語科目に組み入れる場合の三類型
①「見ること」領域を策定せずに、「読むこと」領域の下位に組み込む方法（イギリス型）
②「口頭・視覚的コミュニケーション」領域に、「話すこと・聞くこと」と関連させて組み込む方法（カナダ型）
③従来の「読むこと」「書くこと」「話すこと・聞くこと」領域の他に「見ること（見せること）」領域を策定する方法（オーストラリア・ニュージーランド型）
※アメリカは『スタンダード』の提示という形をとっているので、分類に入れない。

①「読むこと」領域の下位に組み込む場合（イギリス型）
○文字テクストの読解との関連が勢い強く現れる。
・映画を視聴し、T，トドロフの「物語構造における五段階理論」を用いて、分析・検討する授業

１、均衡状態が整っている段階
２、均衡が崩壊する段階
３、崩壊を認識する段階
４、崩壊によるダメージの修復を試みる段階
５、新たな均衡を取り戻す段階

○シナリオや文学の学習にも使われる共通のモデルや理論を、映画視聴の学習にも用いて学習を行っている。

②「口頭・視覚的コミュニケーション」領域に組み込む場合
・コミュニケーションにおける表情や身ぶり等の分析・表現を学習材にできる。
→即座に修正可能な相互交流学習として行うことができる。

・ことばやその音声化に伴う声の大きさやリズム等との関係で、表情や身ぶりの分析・表現の学習ができる。

③「見ること（見せること）」領域を策定する場合
・絵や写真、動画といった、いわゆる映像の枠組みを越えた、図や表をも含めた視覚的テクストの読み解き・発信の学習。

・文字テクストの読み解き・発信におけるリニアーな（直線的な）読み解きや思考によらない、空間的な思考によることばの学習をねらいとしている。

3　共通の系統性が示唆する意味

・各国に共通するビジュアルリテラシーの４段階の系統性　　（→資料２）
第１段階：視覚的テクストを構成している要素を意識化
第２段階：映像技法・表現技法の学習と、受け手の分析
第３段階：受け手や意図との関係で吟味・批評する段階
第４段階：社会・文化的文脈をも含めた吟味・批評の段階

（１）解釈の多層性

・視覚的テクストの意味は、多層的に解釈され得る。そして、読み手全員が必ずしも同じ層の解釈にまで行きつかない。

（例）視覚的テクストとして、トマトを見た場合の解釈の多層性

①表現されているものが、トマトだと理解できる段階

②食事の材料だと理解できる段階

③豊かさやイタリア性といった、さらに象徴的な理解にまで気づく段階

・ビジュアルリテラシーは、社会・文化的な視点をも含んだ多層的な読みを前提としているからこそ、その多層性を学習者の段階を踏まえて深めさせるように学習を系統的に組む必要がある。

（２）読み手とその状況性

・（１）で述べた多層性の段階が、どの読み手にも一般的に解釈可能だというような、固定的な読み手は設定できない。社会的な背景や文化の違い、読み手の経験、読み手の目的意識、読み手の状況などが影響してくるからである。

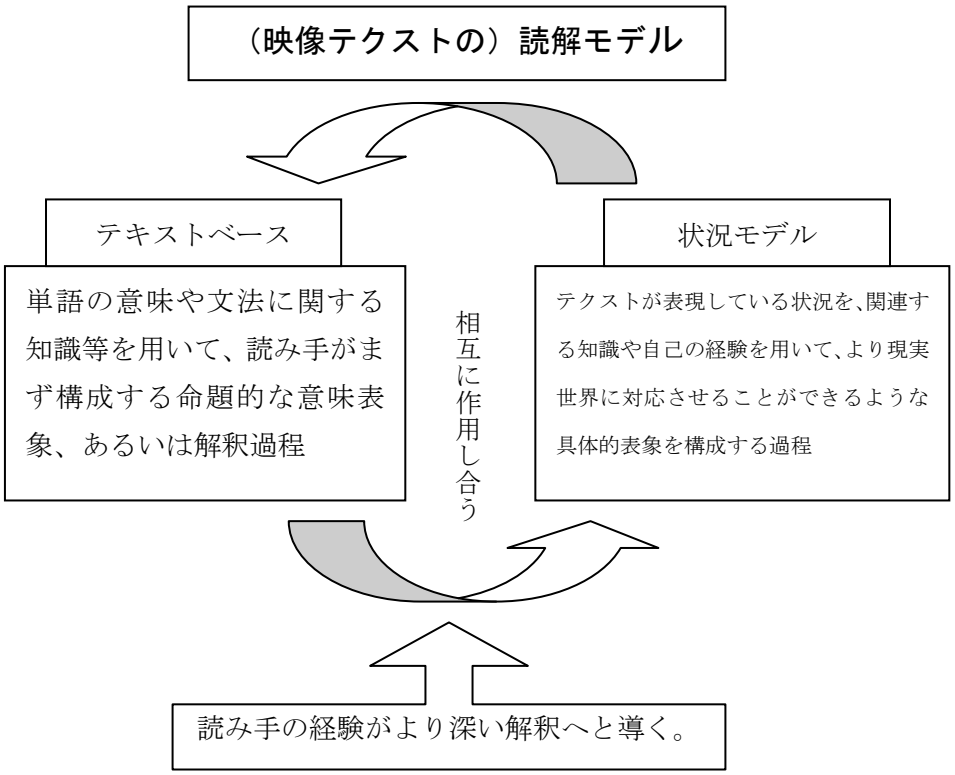
4　「読むこと」の拡張としてのビジュアルリテラシーの学習

●記号過程としての類似性

・文字テクストと映像テクストは、多くの似た約束事（conventions）を使って作られている。したがって、映像言語の学習も文字言語の学習も、その理解の仕方や skill は多くの共通点を含んでいる。言い換えれば「読むこと」も「見ること」も共にコード化された記号の解読過程である。そして、高度に情報化された現代は、この両者を組み合わせて読み解かなければならない文字テクストと映像テクストの統一体（複合テクスト）で溢れていると言える。

●読解モデルとしての類似性

・「読解モデル」＝「テキストベース」と「状況モデル」の相互作用による、読み手主体の読解モデル



・視覚的テクストの読解の経験が文字テクストの読解においても、「状況モデル」をより豊かに（時には乏しく）構成している。
→視覚的テクスト読解の経験と、文字テクスト読解の経験も相互に作用しあう。（例：小説の映画化）

○つまり、現代の読者、特に学習者は、既に文字テクストの読解においても、視覚的テクストの解釈においても、相互にその読解過程において影響を及ぼし合って読み解き・発信していると考えられる。

5　まとめと今後の課題

○映像テクストを扱ったビジュアル・リテラシーの学習は、まったく異なる新しい学習内容を組み入れ増やすことではなく、従来からの学習を質的に拡張させ、現代社会で必要とされる新たなリテラシーを再構築する一つの突破口になる可能性を含んでいると見ることもできる。

Ⅲ　メディア・リテラシーの歴史

メディア・リテラシーの定義

（『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』鈴木みどり　1997　世界思想社　より抜粋）

　メディア・リテラシーとは、市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、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を指す。
　また、そのような力の獲得をめざす取り組みもメディア・リテラシーという。

1　はじめに

　メディア・リテラシーの取り組みは、１９８０年代のイギリスで、次いでカナダ・オーストラリアなどの英語圏で活発化した。この時期に理論的形成で主導的な役割を果たした研究者として、ノッティンガム大学（当時）のレン＝マスターマンがいる。マスターマンは、その著書『メディアを教える』(1985 年）の中で、メディア・リテラシーの必要性を次の七つの理由をあげて説明している。

（１）メディアが遍在する社会（メディア社会）の現出
（２）意識産業としてのメディアの影響
（３）宣伝情報の増大による情報格差
（４）メディアの権力化によるデモクラシーの危機
（５）映像コミュニケーションの重要性
（６）メディア時代を生きる世代の教育
（７）メディアの私企業化とグローバル化による情報の商業化

　マスターマンが整理したこれらの理由は、1980 年代後半になると世界の多くの国や地域で自明のものとして広まっていった。それと同時に、メディア・リテラシーの取り組みもヨーロッパやラテン・アメリカの国々を中心に世界各地で展開されるようになる。
　しかし日本では、市民の取り組みとして 1980 年代初頭から FCT 市民のメディア・フォーラム（旧・市民のテレビの会）などによって続けられてきたとはいえ、一般的な関心はなかなか高まらず、メディア・テクノロジーの高度な発達を謳歌する業界の力が圧倒的に強い時代が長く続いてきた。メディア後進国である日本や、アメリカ、他のアジア諸国において、メディア・リテラシーの必要性が叫ばれるようになるのは、1990 年代に入ってからのことである。

2　メディア研究の三つの流れ

（a）解釈学的研究

テクストの内容（content）を分析対象とするメディア研究・メディア批評。ここでは主として、「意味」の生成や構成、テクストの「読み」に関するクリティカルな評価・解釈が問題となる。

以下にイギリスでの解釈学的研究の流れを簡単にまとめる。

1960 年代～1970 年代

「意味」はテクストに固有のものであるとする研究が主流。

1970 年代

研究誌『スクリーン』を舞台に、記号論からアプローチするロラン・バルトらの映画研究や、L・マルビィらによる映画の心理分析研究など、いわゆる「スクリーン派」が活躍する。

1980 年代

メディア作品を読む人（読み手）の役割を重視する研究が多くなり、研究の重点がテクストそのものの解釈から、「読み手」へとシフトする。

1980 年代以降

多様な「読み」が主要な関心事になる。E・アン・カプランらのフェミニスト分析による映画研究、作品とそれを生みだす文化の関係をオーディアンスを視野に入れた歴史的文脈のなかで考察する C・バーらによるイギリス映画研究などがある。これらの研究には、社会科学研究の流れとの接近が顕著に見られる。

（b）社会科学研究

メディア・コミュニケーションの文脈を分析対象とするメディア研究。ここではテクストの芸術的価値はほとんど問題にされず、テクストの生産と消費、社会や各種集団・個人とテクストの社会的・経済的・政治的相互関係が焦点となる。

テレビの影響研究や、オーディアンス研究など、この流れに分類されるメディア研究は心理学、教育心理学、政治学、経済学、社会学、マス・コミュニケーション研究などの多様な領域で行われてきた。その多くがメディアのパワー（権力・影響力）とそれにかかわるイデオロギーを問題にしている点で共通している。その際、メディア・パワーに対して主として個人の反応からアプローチする研究（個人志向）と、社会におけるメディアの役割や機能からアプローチする研究（社会志向）に大別できる。

この二つのアプローチのどちらが優勢になるかによって、メディア研究史は以下の四つの時代に区分される。

①大衆社会論の時代（～1945）
②補強効果論の時代（1945～1968）
③ネオ・マルキシズムの時代（1968～1982）
④「クリティカルな読み手」の時代（1982～現代）

①と③は社会志向の研究が優勢の時代。
②と④は個人志向の研究が優勢の時代。

（c）映画・テレビ制作研究

他の二つとは異なり、理論ではなく、メディアの創造という実践的な職業訓練を中心とする芸術・映画教育として行われてきた。そのために他の二つの研究領域とのあいだに、しばしば緊張と対立が存在してきたが、1980 年代に入りビデオ機材が普及するようになると、クリティカルな分析研究が行われ、他の研究領域との接近・融合が見られるようになっていく。

以上、三つのメディア研究の流れを簡単に述べた。大まかに見渡してみると、これら三つの研究領域が、1980 年代初頭に接近と交差する動きを見せていくことがわかる。正しくその 1980 年代初頭において、メディア・リテラシーという新たな研究領域が形成されていくのである。この過程でメディア・リテラシーは、実践を重視する立場で特定の研究領域に固執することなく必要な研究方法をさまざまに吸収するという、独自の研究枠

組みを確立させていくことになる。

３　日本におけるメディア・リテラシー教育とビジュアルリテラシー

日本では、メディア・リテラシーというとＰＣの使い方やインターネットの使い方などの「コンピューター教育」という狭い範囲で捉えられることがしばしばあった。それは１５年度改訂版の学習指導要領において「総合的な学習の時間」の活動内容として「国際理解、情報、環境、福祉・健康など従来の教科をまたがるような課題に関する学習」が挙げられたことに起因すると考えられる。また、インターネットやコンピュータなどの普及にともなって情報化が急速に広がる社会背景も手伝い、「社会のなかで主体的に生きる態度の育成」という本来の目的から、「情報化社会のなかで主体的に生きる態度の育成」というところに焦点が集まっていったということも考えられよう。

同じように「総合的な学習の時間」で盛んになった学習法に「ＮＩＥ（Newspaper In Education)」がある。「ＮＩＥ」の目指す教育目標として、

①新聞を批判的に深く読む能力を啓発する。

②社会問題に対する関心を高め、民主主義社会の一員としての自覚をもたせる。

③民主主義社会における報道の自由の重要性と、新聞が果たしている役割を理解させる。

の三点が挙げられている。「ＮＩＥ」が実践され始めたのは 1987 年頃のことである。新聞を学習材とすることで、「発信する」立場と「受容する」立場の両側からの学習が可能であり、実践も数多く行われている。

日本におけるメディア・リテラシー教育では、従来「見ること」という領域は考えられてこなかった経緯がある。そして、いわゆる「ＰＩＳＡショック」により、「非連続型テキスト」を扱う必要が叫ばれるようになったのである。また、高度に情報化された現代は、身の回りに文字テクストと視覚的テクストとが高度に複合化したテクストがあふれており、それらを読み解く力は欠かせないものとなってきている。これらのことから、視覚的テクストを読み解く力をつけるための「ビジュアルリテラシー」の需要が高まり、「見ること」領域が注目を浴びるようになったと言えよう。

Ⅳ　疑問点・問題点

・ビジュアルリテラシーの理論的な出発点は、イギリス・オーストラリア・カナダなどのメディア先進国から来ているが、外国の学校現場で育まれた教育文化を、日本の学校現場に根付かせることができるのか。また、根付かせるためには、どのような工夫が必要になるのか。

・現行のカリキュラムにおいて、ビジュアルリテラシーに関する時間をどのように確保していくべきか。または、どのように従来の学習の中にビジュアルリテラシーの観点を盛り込んでいくことが出来るのか。

（荻野聡　おぎの・さとし　東京学芸大学大学院修士課程）

※お知らせ

第3回例会の予定

第３回例会は３月１４日（土）の予定です。

○　第 3 回理事会【平成 21 年度研究主題の決定】
○　朗読発表の指導について　題材『耳なし芳一の話』４年 報告　笹平真之介（国立学園小学校）
○　実践報告

次号（第２号）は３月上旬の発行予定です。

※編集後記

朋芽の会の設立が決まったのは、昨年 12 月の東京学芸大学国語教育学会の帰り道でのことでした。それから三ヶ月。ここにこうして記念すべき第 1 回の会報を世の中に示せることは、大変うれしいことであり、また怖いことでもあります。なぜなら、私たちがまだ、若手と呼ばれる経験年数の教員の集団であるからです。

しかしながら、私たちは同時に、大きな意義を見いだしています。これまで数々の先達の優れた実践あるいは研究は、今我々がすぐ手に取ることのできる形で存在していますが、若手教員が身を粉にして創った日々の実践や拙い研究といえば、それぞれの若手教員の職員室の机の引き出しに眠る運命にあるのは、大変残念なことです。若手教員の拙い研究の中にある価値―。私たちの「感性」、新しい感覚で互いに刺激してゆけたら。

若手教員の“苦悩”と“背伸び”をありのままに記した、この朋芽の会会報「朋芽」、ご期待ください。

(S)

Copyright (c)2009 HOUGANOKAI All Rights Reserved.