

映像を「読む」授業の試み

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高木, 展郎 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00008293 |

映像を「読む」授業の試み

Reading a television program in a primary school Japanese as L1 class

高木 展 郎

Nobuo TAKAGI

(平成6年1月10日受理)

0 はじめに

本研究は、「国語科学習における映像の位置」(全国大学国語教育学会編集『国語科教育第三六集』平成元年3月31日、pp.59~66)の延長にある。そこでは、「四 国語科学習における映像の位置」として、「1. 国語科学習での映像の意味」「2. 国語科学習における映像の『内容』」「3. 国語科学習における映像教材」「4. 国語科学習における映像の学習活動」について論究している。

特に「4. 国語科学習における映像の学習活動」では、国語科における映像を「読む」授業について次のように述べてある。

国語科における映像の学習活動は、例えば、映像を見て、見たことを話し合ったり、感想文を書く等、現行の国語の授業をそのまま行うことができる。

しかし、映像を「読む」という行為を通して、認識力、思考力、想像力を学習者に身につけるには、この三つの力が学習者の内面できちんと定着化されなければならない。そのために、「書く」という行為を用いたい。

言語メディアによる学習は、言語によって学習の跡づけを行うことが可能である。しかし、映像メディアにおいては、その跡づけが行いにくいところに弱点がある。国語科では、言語化の過程についても学習する。そこで、国語科における映像メディアによる学習においても、非言語的なものを言語化することによって、学習の跡づけを行いたい。

映像を「読む」ことによって生ずる解釈の違いは、学習者個人の差異性と独自性を保証するものでなくてはならない。これは、文字メディアにおける「読み」の多義性と同質のものである。映像を言語化することによって、学習者の「読み」における解釈の違いや観点の違いを明らかにしたい。

国語科の授業として、学習者の学習行為は学習プロセスの中にどのように位置づくかということの意味を、これまでの一連の研究において考察してきた(註1)。今回の「映像を『読む』授業の試み」もその一連のものの中の一つである。

この学習プロセスについて佐伯胖は、次のように述べている。

認知心理学では、子どもが何かを「わかれう」とするプロセスがどういうものかを解明しようとする。わかってやることとわからずにやらせることのちがいを明らかにする。子ども

が自分で外的環境の中から必要情報を選択し、解釈し、意味づけ、自らの知識を構成するプロセスと、得られた知識の真实性をいかにして自ら確かめるかを明らかにするのである。

(佐伯 胖『考えることの教育』国土社、1990年7月15日、p.155)

以上のことから、国語科の学習においても、その学習の意味を、学習プロセスにおける個々の学習者の学習行為のあり方からとらえて行きたい。

1 国語科教育における映像の位置

今回は、国語科における映像教育の問題を、理論研究の水準からではなく、授業実践の面から取り上げて検討をする。

(1) 映像教材利用研究会東京グループ「映像教材利用研究会報告三八 国語科の指導と映画の利用—映画教材は国語科(物語)の学習に必要なか—」(日本視聴覚教育協会「視聴覚教育」1990年10月号、pp.40~44)の実践。

その中で、国語科の学習に映像を取り入れる意味について、次のように述べている。

特に、映像による表現力や説得力が増大し、学習者の興味・関心を引き出す力や、理解を容易にする力などを映像教材の中に内蔵することができる昨今では、言語や文字(文章)中心の国語学習の指導の中に、映像教材の効果的な利用方法を組み込むことが望まれているのではなかろうか。

さらに、映像教材の提示の方法も、メディアによってさまざまであり、その特性をうまく取り入れれば、国語科の目標を達成する上で、一つの役割を果たすことができるのではないかと考えている。

「映像時代、そして映像時代に育った子どもたちだから、映像を利用して学習を展開する」ということよりも、言語、文字(文章)中心の伝統的な指導方法の中に、映像教材を投入することによって、言語、文字(文章)情報だけでは得られない学習効果を期待することもできるのではないかと思うのである。

(中略)

国語の教科書に出てくる物語文なども、最後まで読んだり、読後の感想をまとめたり、場面ごとの様子をまとめたりすることを苦手としている子も多い。このような場合に、言語と文字(文章)を中心とした指導方法では、学習から早々と脱落して、物語の世界にはいれないままで国語の時間が終わる子もいる。

文章による物語の世界にはいれない子は、文字に対する抵抗感だけでなく、集中力、読解力の不足とか、抽象的表現よりも劇画的表現を好むとか、読む努力の不足、安易な方法で目標に到達しようとする考えなど、さまざまな要因が作用していると思うが、まず、学習から脱落しないような指導の方法について検討する必要がある。

上記のような考え方に立ち、小学校二年生の「スイミー」を取り上げて、授業実践を行った。その理由として次のことをあげている。

この学習では、文字を読む抵抗感をやわらげるために映像を用いたものであり、映像により場面や様子を学習者に理解させることをねらっている。

「4・まとめ(考察)」では国語科の学習に映像を取り入れることの意味について次のように述べている。

文字、文章に大きな抵抗感がある児童に対して、国語科の指導で、伝統的に言語、文字、文章を中心とした教育方法でよいものだろうかという考えが私たちのグループの根底にあった。

そして、いくつかの授業の中に映像教材を投入してみると、内容の理解が深まったり、言語表現が具体的でかつ適切になるとか、感情をこめて読むこと、あるいは感想のまとめに苦勞していた子が、映像と文章からの刺激で、書く意欲が出てきたことなどが、すこしずつわかってきた。

上記の授業実践では、言語メディアと映像メディアの特性については、触れられていない。この二つのメディアの違いが、国語科の授業を構成する上では、問題となるのである。

(2)映像教材利用研究会東京グループ「映像教材利用研究会報告四二 国語科の指導と映像教材の関連を考えるー童話『てぶくろを買いに』の指導をめぐるー」(日本視聴覚教育協会「視聴覚教育」1991年2月号、pp.34~37)の実践。

この授業の目的については、次のように述べている。

今回は、言語、文字(文章)を中心として伝統的な国語教育(教科書中心の指導)に、映像教材を利用すると、学習者(児童)は、どんな学習行動を起こすのか、また利用した映像教材を、どのように視聴しているのか、という二方向から調査検討を試みることにした。つまり国語科の学習に、映像教材は、どんな役割を果たすことができるかという観点から、今回のテーマをとり上げたのである。

「5・国語科の指導と映像教材についての考察」では、次のように述べている。

童話と映像教材

今回は、童話手ぶくろを買いにをプリントメディアを通して学習した後で、総合的な視聴覚メディアとして制作したビデオ教材を視聴してみた。特に画面の動きを極力抑さえて、語りのポイントをおいた教材を利用してみた。

その結果は、文章でしっかり学んだ童話教材であっても、映像化した教材は、文字表現とは異なったものとして、大へん興味深く視聴していた。そればかりではなく、児童が教科書を開いて、文字で表現されたものと、音声と映像で表現されたものを比較しながら内容をしっかりとらえようとしていたことは、一つの驚きであった。

言語・音声・文字で学んだことを、映像で確かめるだけでなく、息をつめて視聴したり(子ぎつねが本当の手を出してしまった場面など)ホッと安心して(手ぶくろを渡しても

らった場面) 教室がザワついたりするところなどは、教科書だけでは、引き出せなかった感情表現である。

ここでは、言語メディアと映像メディアのメディアの質の違いについての考察がない。この二つのメディアは、質の違うメディアであり、その二つのものを用いることによってどのような学習が国語科の授業として成立するかがとらえられていない。

(3) 映像教材利用研究会東京グループ「映像教材利用研究会報告五二 国語科における映像教材の効果的利用を考えるー小学校一年『たぬきの糸車』の授業を通してー」(日本視聴覚教育協会「視聴覚教育」1992年2月号、pp.30~35)の実践。

ここでの映像教育を取り入れる目的は、次のようなものである。

“国語の好きな子”を育てにくい要因は、指導すべき内容が理屈っぽくなったことや、指導項目が多いこと、あるいは映像の時代に育った子(親も含めて)に、言語や文字中心の指導方法が国語学習の主流を占めていることだという人もある。

このような国語学習観に立って、映像教材を取り入れた理由を次のように述べている。

理屈っぽい授業では、学習者は授業の途中で脱落していくことが予想されたこと。つまり、興味関心を持って、読み、書き、話し、聞くことができるような工夫をしないと、国語学習そのものが成立しなくなるおそれがあると考えた。

その手だてとして、映像をとりあげたのは、映像を利用したときに、従前も発表力、表現力、話し合いが活発になったこと、文字に抵抗のある子も感想を述べたり、グループの話し合いに参加できるようになってきた実績があったこと。

教科書中心では、学習が好きになれず、途中でギブアップする子が、映像教材を手がかりとして学習に参加できるようになった経験があったこと。

文として感想をまとめることのできない子が、絵やイラスト風の表現を通して感想をまとめることができる子もいたこと。

映像教材は、くりかえし見ること、持続して最後まで視聴することができること。

この学習からは、文字メディアと映像メディアの質の違いについての考え方が示されていないことは、次の記述にみられる。

例えばR・Kさんは、範読を聞いただけでは、「たぬきをかいたたいとおもいます」という文しか書けなかったのが、ビデオ教材の視聴をした後では、具体的な内容や感想まで書いている。もちろん、文章を読んでR・Kさんのような内容が書けるようにすることが国語の指導では必要である。しかし、範読を聞いただけでは、具体的なイメージがつかめないために、M・Kさんは、「たぬきが糸車をまわしているところが見たい」という希望をもっている。ところが、ビデオ教材を見て、「たぬきが糸車をまわすのはむりだ」という考えを述べ

ている。映像を視聴することによって、「見たい」という希望だけでなく「ふしぎなぬきだ」という自分の考えを打ち出すようになっている。

「読む」ということは、読み手のコンテキストによった対象認識のあり方によるが、その対象となるメディアが複数となったとき、それぞれのメディアが持っている意味は異なってくる。この授業実践では、言語メディアと映像メディアという二つの異なったメディアを用いながら、そのメディアの発信するメッセージの質的な違いについては考えられていない。この授業実践では、国語科の教科書教材と同じ題で作られている映像教材（VTR）を、それぞれのメディアの質の違いをとらえないままに、学習者の興味・関心ということから映像を用いただけである。そのことについて「7 授業をふりかえって（考察）」で、次のように述べている。

このたびの授業では、まず、国語科の指導の過程の中で、国語学習の好きな子を（脱落していかない子）を育てる手だてとして、映像を多用したことが特色の一つである。映像は多用すれば授業が活性化すると単純に考えることは危険であるが、過去の授業の記録を読み返してみると、映像を利用することによって児童の反応が活発になり、興味・関心を持って、一つの課題に取り組んでいるという事実がある。また、国語科の指導の中でも、話し合いに参加できるようになったり、文字に抵抗のある子が読む努力をするきっかけになったりしている事例もある。そこで、一年生の時から国語科にも興味を持ち、学習が好きになるような手だてとして映像教材（今回はビデオ）をとりあげたわけである。

このグループの実践は、基本的に三つとも同じ発想である。

それは、国語科の授業に映像を用いるということに関して、授業における指導内容の必要性から出たものではなく、興味・関心を持たせるという指導の方法から出たということである。したがって教材内容の特性が全く考えられてはいない。国語科の授業における教材の位置は、単なる指導方法を具現するというものだけの意味ではない。そこでは、教材の内容が問われているのである。

このグループの三つの実践には、文字メディアと映像メディアの質の違いについての考え方が示されていない。映像を国語科の授業に取り入れることが、国語科教育の本来の目的とすることばについての教育ではなく、授業への参加という、学習の興味・関心づけということから考えられている。国語科の授業こそ、ことばを対象化するということが重要なものにも関わらず、そこでは、国語科の授業への参加や学習を好きにさせるといったことだけで、ことばの学習としての国語科の授業は行われていない。

(4)映像教材利用研究会名古屋グループ「映像教材利用研究会報告五〇 国語科の指導に映像教材はどのような役割を果たすか」（日本視聴覚教育協会「視聴覚教育」1991年12月号、pp.44～49）の実践。

この授業の目的は「映像教材を活用して、詩・随筆にこめられている作者の心情や感性にせまる指導について研究をする。」ということにある。

この授業で使用された映像教材は、次のものである。

① 「大阿蘇」<自作ビデオ> ② 「神の愛を描くー星野富弘さんの生活ー」(教育出版)<NHKビデオ> 「四季抄 風の旅」(立風書房) 「鈴の鳴る道」(管成社)<教材提示装置> ③ 「奥の細道」<自作ビデオ・自作スライド>

これらの教材を使って、次のような授業を構成している。

- ・作者(筆者)が見た情景に近い映像を視聴させ、作者の心情にふれさせる。
- ・作者(筆者)のものの考え方・見方や対象をとらえる力にふれさせる。
- ・作者(筆者)の人となりふれさせる。

そこでの映像教材を使用する効果については、次のように考えている。

- ① ビデオ教材を活用することによって、作者が見た情景に近いものを生徒に提示できる。
- ② 映像とナレーションから、生徒に観点をはっきりさせて考えさせたり、印象づけたりすることができる。
- ③ 教材提示装置やスライドを活用することによって、じっくりと情景や筆者の作品を見て、考えさせることができる。
- ④ 生徒に観点を絞って視聴させることができ、思考を深めることができる。

上記の実践は、作品における情景を映像を用いて提示することによって、読み手の鑑賞を助けるというものである。作品に描かれている現地に実際にいったことのない学習者に、映像を通して情景をとらえさせることを行っている。しかし、文学の鑑賞においては、現地を知らなければ鑑賞が成立しないということはない。映像教材を使用することによるイメージの限定という危険性をはらんでいる。ここでもまた、メディアの質的な違いと、その特徴をとらえた学習にはなっていないと考える。映像メディアを国語科の学習として使用するとき、それまでの文字メディアの補助的な扱いや資料としての提示である。そのことは、「6・おわりに」に示されている「その結果、次のことが明らかになった。」と示されている考察によっても明らかである。

- 作者の見た情景を映像で提示すれば、作者の感動の中心をとらえやすくすることができる。
- 映像の組み方によって、作者の対象のとらえ方すなわち、ものの見方・考え方に触れることが可能である。
- 作者の背景に迫る映像を提示すれば、作者の生き方について考えさせることができ、作品の理解を深めることができる。

この実践では、言語メディアと映像メディアの二つを国語科の授業で用いてはいるものの、その主たるものは、あくまでも言語メディアのものであり、映像メディアは補助的な扱いや資料としての提示に留まっている。

(5) 高等学校における実践では、東京都立広尾高等学校教諭 三井庄二「『映画教育』の理論

と実践 連載① 第一部・高校国語教育と『映像文化』 第一回 「国語教科書の中の『映像文化』」（日本視聴覚教育協会「視聴覚教育」1991年10月号、pp.64～69）、「『映画教育』の理論と実践 連載① 第一部・高校国語教育と『映像文化』 第二回 「言語と映像」による国語教育」（日本視聴覚教育協会「視聴覚教育」1991年11月号、pp.68～73）、「『映画教育』の理論と実践 連載① 第一部・高校国語教育と『映像文化』 第三回 「映画・ビデオ」教材の活用」（日本視聴覚教育協会「視聴覚教育」1991年12月号、pp.68～73）の三回連続のものがある。

この三井の三回にわたる論考では、その中心としての言語メディアとしての国語教材の位置は、あくまでも二次的な扱いとなっている。

(6) 今日、メディアに関しては、コンピュータを利用するなどのメディア環境の変化の著しさが問題となっている。堀江固功は、そこで、放送教育の内容について「何より、番組の中身が問題である。」（「教科の論理と放送の論理<(1)>—『教科主義』からの脱却の時代?—」『放送教育』1992年2月号、pp.40～43）と、学校教育における教科教育がメッセージの生きる領域の教科のみの範囲でしか行われてこなかったことに関して、教科教育の領域を越える学校教育の教育観を改革するという理念を放送教育にみている。しかしそのことは逆に、教科教育における教科のメッセージの内容的特性にあったメディアの使用を、各教科で図ってこなかったからに他ならないことを指摘している。この論文では、各教科を内容、学習方法から六つの領域に分類してはいるが、各教科の意味と教科の内容論が欠落したままに各教科を分類しており、各教科のとらえ方がトップダウン的で、各教科における内容からの発想とはなっていない。

2 「想い」を「読む」映像の授業

「国語科学習における映像の位置」（全国大学国語教育学会編集『国語科教育 第三六集』平成元年3月31日、pp.59～66）では、物語と説明文の分野としての映像を「読む」国語科の授業の方向性を探った。そこでは、学習者の発達段階や、学習の系統性は考えていなかった。

書き手と読み手とのメッセージのずれの生じ易い文章は、書き手と読み手のコンテキストのずれが大きなものである。物語ならば、同化したり共感したりして作品世界に入り込むことはできる。説明文も、筆者の書きぶりや、レトリックを押さえることにより書き手意識や書き手の工夫を読むことができる。書き手と読み手とのずれの幅が大きく生じ易いのは、随筆や随想のジャンルであろう。そこには、文章の性質上、書き手独自の「想い」が込められており、読み手としても書き手の「想い」のコンテキストにわたらなければ読み切れないという難しさを有しているからである。したがって、随筆や随想が国語科の教材として取り上げられるのは、学習者の発達段階でいえば、学年が上がってからである。

コミュニケーションの関係でいうと、送り手はメディアを使ってメッセージを受け手に発信している。この関係では、常に送り手と受け手とのコンテキストのずれが生じている。随筆や随想は、書き手の「想い」を中心に書いているだけに、読み手として書き手の「想い」を読み取ることは、書き手のコンテキストに近いレベルのコンテキストを有することも必要となってくる。

る。したがって、随筆や随想の「読み」は難しく、発達段階の高い学年の教材となるのである。

「映像を「読む」」授業においても、小学校低学年の場合には物語の分野の映像を、学年が少し上がって説明文の分野の映像を「読む」ことができた。そこで、今回は、もう少し学習者の発達段階が上がったところで、随筆や随想の分野の映像を教材化することを試みた。映像制作者であるメディアの送り手のメッセージに込められた「想い」を、映像を「読む」側であるメッセージの受け手の側で自己のコンテクストに重ねながら、いかに受け止めることができるかという授業の試みである。

「読む」ということは、読み手である一人一人の学習者のコンテクストと作品との対話であるとする、読み手の数だけ「読み」があるといえる。そこに、国語科の授業における個性化・個別化の問題が内在しているわけだが、教室で「読む」ということの意味には、さまざまな読み手である教室を構成する学習者の相互交流を図るということもある。さらに、教室において「読む」ということは、自己の読みを他者によって相対化しつつ「読む」ということでもある。それは、一人一人の読み手が、自己の読みを学級における読みの相互交流を通すことによって、他者との相対化を行い、それによって自己の読みを再構成し、「意味」の充実を図っていくプロセスである。そのプロセスこそ、一人一人の学習者における国語科の学習行為であるといえる。

3 映像を「読む」授業の試み

今回の授業実践も「国語科学習における映像の位置」（全国大学国語教育学会編集『国語科教育 第三六集』平成元年3月31日、pp.59～66）での研究と同じく、福井大学教育学部附属小学校、高嶋和子教諭との共同研究である。

(1) 実施時期 1990年10月

(2) 対象 福井大学教育学部附属小学校 4年2組

(3) 目標

- ・送り手の映像に込めた「想い」を感じとらせる。
- ・映像から読み取った「想い」を自分のことばで表すことができるようにする。
- ・表現の工夫、および読み手それぞれが表した「想い」を味わわせる。

(4) 指導計画（3時間扱い）

第一次 テレビ視聴、感想や内容の話し合い。（1時間）

第二次 再生作文を書く。（1時間）

第三次 モデルとして取り上げた再生作文を読み合う。（1時間）

(5) 教材について

「つる帰る」（NHK学校放送「にんげん家族」中学年向け総合番組）

本教材は、鹿児島県出水市に毎年シベリアから来る「つる」の、越冬からシベリアへ帰るまで、そこに住む人々との交流を描いたものである。人口四万人の出水市は、毎年一万を越える「つる」が飛来し、そこで冬を越す。従って、そこに住む人々は、大人も子どもも「つる」に慣れ親しんでいる。「つる」は、何千キロも離れたシベリアから決まった時期にきて、決まった時期に帰っていく。3月にその帰る姿を通して、動物の持つ能力の不思議さに感動させるこ

とをねらいに番組は制作されている。リポーターの澤田たまみさんの表情や語りから伝わってくるものは、出水市の人々の「つる」への思いやりや自然の素晴らしさである。したがって、ここでは科学的事実よりも、生き物としての人間と「つる」の心のおれ合いに注目させ、命の優しさや大切さといった、映像の背後にある「想い」を感じ取らせることのできる教材である。

(6) 第三次の授業経過

モデルとした再生作文は、次のものである。

| | |
|--|-----|
| 「ツル、シベリアへ」 | K・A |
| <p>①ここは鹿児島県、出水市三月はじめの朝です。今年もたくさんのつるが見られます。でも今年のはあたたかいので今年早く帰るそうです。ここ、出水市の人々は三十年ぐらい前からつるにえさをあたえています。食べ物は生のいわし。ふつうつるは一万羽ぐらいいるそうなのですが今年はやけに少なく半分の五千羽ぐらいしかいません。私はこのうちほとんどへってぜつめつしてしまうのではと心配です。</p> | |
| <p>このつるはじつは二種類に別れています。一つはマナヅル、もう一つはナベヅル。マナヅルは目のまわりが赤くてはねがはい色をしています。そしてナベヅルは首から下が黒いツルのことです。</p> | |
| <p>②ところで、ツルはどこへ帰るか知っていますか。それは遠いシベリアまでいくのですよ。すごいと思いませんか。さらに、朝に出たツルは夕方には帰っているのです。私はそのことが信じられません。</p> | |
| <p>おりの中には二羽のつるがいました。一羽はマナヅルの子ども、もう一羽はナベヅル、この二羽はどんどん飛び立っていく仲間たちのことがわかるのか空に向かって</p> | |
| <p>③「クークー」</p> | |
| <p>とないたりしています。私はその二羽のつるがかわいそうでした。</p> | |
| <p>一羽のマナヅルの子の方はおじむれにもどることができました。が、ナベヅルの方は今年待つことになりました。でも、マナヅルの子はきちんとシベリアまでいけるのでしょうか。私はそれが心配です。</p> | |
| <p>四月になると出水市にはツルはぜんぜんみあたらなくなりました。きっとあのツルは今ごろシベリアで家族でいっしょにがんばって生きているのではないかと思います。私は来年またきてあのつるがどこまで成長したかたしかめてみたいです。</p> | |

展開（授業場面の抜粋）

T 表現や内容のうまいなあと思うところに赤線を引いてみましょう。

C (①一部分) 書きだしとして分かりやすい。

C (②一部分) Kさんの思ったことが書いてあっていい。

C (③一部分) 読み手に語りかけている。

C 質問のあとにすぐ答がきている形で分かりやすい。

C つるのがんばりをほめている感じ。

C (④一部分) 「さらに」という表現がうまい。すごいことが二つあると分かる。

- C (⑤一部分) 最後で、筆者が確かめてみようと思っている気持ちがよく出ている。
- C (⑥一部分) 何でかわいそうなのか分からない。
- T 皆はどうですか。(「分かる!」という声が飛び交う) ではなぜKさんはかわいそうだと思ったの。
- C ⑦一部分より、おりの中の二羽も飛んでいきたいと思っていることが分かるから。
- T Kさんは「クークー」という鳴き声を聞いて、早く自分も飛びたがっているんだというふうにして、かわいそうだと感じたのですね。さっきM君はどうしてかわいそうだと思うのか分からないといったけど、これは、同じものを見てもそれぞれ人によって受ける思いが違うということですよ。一人一人顔が違うように、こういう感じることの違いがあってもいいのですよ。大切なのは、何かを見て感じる心がある、ということですね。
- C (⑤一部分) Kさんはテレビを見てこれを書いたのだから、「また」はおかしいと思う。
- C 自分がそういう気持ちになったのだからいい。
- C Kさんはリポーターになりきって書いたのだからこれでいい。
- T リポーターのつもりで書いてもいいし、教室でみている読者として書いてもいい。色々な立場があるからそれによって書き方が違うんですね。ただし、途中で変わってはおかしくありません。
- 次は、事実ではない、思ったことや感じたことが書かれているところに青線を引いてみましょう。できたら、お隣同士で見せあいましょう。
- T 今度はT・K君の文章を比べてみましょうか。題は「つるの大冒険」です。T君は何を「大冒険」といっているのかな。(T・Kは本時欠席)
- C シベリアまでの旅を大冒険といっていると思います。
- T では読んでみようね。

「つるの大冒険」

T・K

鹿児島県の出水市、三月のはじめ今年は、ようきがあたたかいのでつるの帰りがとてもはやいです。つるの数は約五千ば。もっと多いときは、一万ば。しかし、こんなふうによくつるもこんなこまった出来事が起こってしまいました。この前、子どもが畑でなにかしています。つるの羽あつめです。きっとつるがここにきたのでしょう。きいてみると、「この間、ここの畑に、子づるがあみにひっかかかっていておじさんがきて、この子づるをはなしていま保護しているのだ」

ということです。つるはむれからでてきたのでしょうか。つるを保護しているおじさんは「でも、人間の病気がうつるとつるのむれにその病気をうつしぜんめつさせるからだめなんだよ」

といっています。でもつるはぶじむれにかえられるのでしょうか。はくは

「一たんむれからはずれたつるはたいへんなんだなあ、人間はまいごになってもすぐもどれるのに」

とふしぎに思いました。でもつるはすぐもどれたと思います。そしてさいごつるたちは遠いシベリアにかえるのです。

- T さあ、どうですか。
- C 題と文章が合っていない。この文の中ではつるは冒険をしていないと思う。
- C つるの冒険については最後にちよろっと書いてあるだけ。
- C つるの冒険はシベリアまでの旅だけではないと思う。鹿児島県出水市でのことも、つるにとっては大冒険なのだと思います。
- C つるのけがは大冒険ではないと思う。大げさすぎる言い方だ。
- C わたしたちはテレビを見ているからまだ分かるけれど、何も知らずにこれを読んだ人は、なぜ「大冒険」という題がついたのか分からないだろう。最後につけたすとよいと思います。
- C つるの子どもにとってはいつも出水市に来ているわけではないから、出水市での出来事は十分冒険なのだと思う。
- C T君が大冒険だと思って題をつけたのだから、T君の思ったこととしてこれでいいと思う。

T なぜT君の作文を持ってきたかという、シベリアまでのことだけが「大冒険」なのか？「一たんむれからはずれた」という表現があるでしょう。「一たんむれからはずれ」と大変なんだなあ、まず、そのことが一つ大冒険、そして遠いシベリアまで帰ることも大冒険、この二つをつるにとっては「大冒険」だととらえた。このことをみんなに勉強してもらったのです。ただ、このことをもう少し地の文で説明しないと伝わらないね。かぎ括弧ばかりだとちょっと足りませんね。取り上げた題材は良かったのだけれど。地の文での説明をふやせば、題と題材がもっと巧く生きてきますね。

T では最後に、T君の思ったこと、考えたことや感じたことに青線を引いてみましょう。Kさんとの違いが良く分かりますよ。

T君の思ったことは後ろにまとめて書いてあるね。これに対してKさんのは、出来事、思い、出来事、思いという形で書かれていますね。

(TV再視聴)

(7) 結果と考察

国語科の授業を、言語を用いての認識活動ととらえるならば、映像メディアをそこでの教材として取り上げても、言語を用いての学習を組織・構成することができれば、国語科の授業として成立する。そこで、学習者一人一人の映像に対する「読み」を、読み取った認識内容を言語化することによって国語科の授業として成立させたい。学習者が、映像の内容を「読み」、その内容を言語として表出するという活動を行うことによって、そのプロセスの中で、読み手としての映像に対する対象認識のあり方が明らかになる。それは、一人一人の読み手における対象の認識のあり方の違いであり、その違いこそが学習者一人一人の「読む」ということの実相となる。この言語として表出するということは、読み手の対象認識のあり方を言語によって再構成するということである。一人一人の学習者の対象認識それ自体は、学習者一人一人違うものであり、読み手の数だけその対象認識もある。

このような学習者一人一人において異なる対象認識をもとに、教室という場では、日々授業が展開されている。国語科の授業は、学習者相互の対象認識のあり方の違いを、一人一人の学

習者が自分の読みと相対化することによって、自分の読みの意味の充実を図っていくプロセスである。それゆえ、今回も「再生作文」という方法を用いた。「再生作文」とは、学習者が映像から読み取った「意味」を文字として再生する活動である。この「再生作文」を書くことによって、学習者は自己の学習を跡づけ、自己の読みの再構成を図って行くのである。

「国語科学習における映像の位置」(全国大学国語教育学会編集『国語科教育 第三六集』平成元年3月31日、pp.59~66)でまとめた物語・説明文としての映像教材では、メディアの受け手としての読み手が、映像をいかに「読む」かということに焦点を当てた。今回は、メディアの送り手としての書き手にも意識して「読む」ことを試みた。映像的には、メディアの送り手としての書き手の「想い」が、映像にどのような「想い」となって表現されているのか、それを読み手としてどのように受け止め、読み手として「想い」どうを取り出すのか、ということを見てみたかったからである。

この「想い」ということに焦点を当てると、授業での学習者の再生作文は、次のような三つのパターンに大きく分類することができた。

- I 映像に沿って読んだ「想い」を、コメントのように書き込んだもの。
- II 映像の場面から読み取った「想い」を、自分なりに広げて書いたもの。
- III 映像全体から受けた「想い」を、自分なりに書いたもの。

さらに、学習者が書いた再生作文に表れたテーマを大きく整理・分類すると次の①から⑥までようになる。

- ① 「つる」の持つ不思議な能力(シベリア帰還における方角、距離、スピードなど)
- ② 家族単位で渡っていくことへの驚き
- ③ 出水市の人々の優しさ、「つる」への愛情
- ④ 保護されていた「つる」に対する心配、同情、励まし
- ⑤ 自然を生き抜く「つる」への賛歌
- ⑥ 自然の厳しさ

上に示したテーマが一つだけ取り上げられているものもあれば、複合的に取り上げられているものもある。その結果を整理したものが29ページの<図表1>である。

① パターンからの考察

この図表を見ると、パターンに分類したものでは、Iが31名中15名と最も多い数となっている。これは、映像のストーリーをなぞっていくもので、学習者には書きやすいパターンである。再生作文として書かれた題名も、映像の題である「つる帰る」という範囲を出ないものが多い。それに対し、IIやIIIのパターンは、映像のストーリーとは離れ、映像から受けたメッセージを自己の中で再構成した上で再生を行っていたため、。よりも難度の高いものとなっている。II、III共に、それぞれ8名の学習者がこの二つのパターンの再生を行っている。パターンIIとIIIの再生作文の題名にみられるように、映像のメッセージから「読み」を広げて自分なりにメッセージを対象化していることが認められる。ここでは、映像メディアにおけるメッセー

映像を「読む」授業の試み

<図表1>

| No. | 題名 | パターン | | | テーマ | | | | | | 性別 |
|-----|-----------------------|------|----|-----|-------------------|---|---|---|---|---|----|
| | | I | II | III | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | |
| 1 | つる | ● | | | ○ | | | ○ | | | 男 |
| 2 | つるが帰るまで | ● | | | ○ | | | ○ | | | 男 |
| 3 | ツルの飛び立ち | ● | | | ○ | | | ○ | | | 女 |
| 4 | (無題) | ● | | | ○ | | | ○ | | | 女 |
| 5 | つるはどう帰る | ● | | | ○ | | | ○ | | | 女 |
| 6 | つるが行く | ● | | | ○ | ○ | | ○ | | | 男 |
| 7 | シベリアに帰るつる | ● | | | ○ | | ○ | ○ | | | 男 |
| 8 | つるがんばれ | ● | | | | | ○ | ○ | | | 女 |
| 9 | つるの帰り | ● | | | | | | ○ | | | 男 |
| 10 | 帰っていったつる | ● | | | | | | ○ | | | 男 |
| 11 | つる帰る | ● | | | | | | ○ | | | 男 |
| 12 | 二ひきのつる | ● | | | | | | ○ | | | 女 |
| 13 | 北のほうへ行くまでのツルたちの様子 | ● | | | | | | ○ | | | 女 |
| 14 | ツルの日本のくらし | | ● | | ○ | | | ○ | | | 男 |
| 15 | つるの一生 | | ● | | ○ | | | ○ | | | 女 |
| 16 | つるの生活 | | ● | | ○ | ○ | | ○ | | | 女 |
| 17 | シベリアのつる | | ● | | ○ | | ○ | ○ | | | 女 |
| 18 | ツルの自然 | | ● | | | | ○ | ○ | | ○ | 男 |
| 19 | つるが飛びたつ前 | | ● | | | | | ○ | | | 女 |
| 20 | 北へのたび | | ● | | ○ | ○ | ○ | | | | 女 |
| 21 | 行ったり来たりするつるの旅 | | ● | | | | ○ | | | | 女 |
| 22 | がんばれ！ツルたち | | ● | | ○ | | | ○ | | | 女 |
| 23 | つるたちのすむ場所 | | ● | | ○ | | | ○ | ○ | | 男 |
| 24 | 教えられていないのに | | ● | | ○ | | | | ○ | | 女 |
| 25 | つるの旅 | | ● | | | | | ○ | | | 男 |
| 26 | つるにとって | | ● | | | | | ○ | | | 女 |
| 27 | つるが北へ帰るたび | | ● | | | ○ | ○ | | | | 女 |
| 28 | つるを守る人々 | | ● | | | | ○ | | | | 男 |
| 29 | つるが来た | ● | | | 「想い」を書けず、出来事のみを記述 | | | | | | 男 |
| | ツル、シベリアへ (モデルとした再生作文) | ● | | | ○ | | | ○ | | | 女 |
| | つるの大冒険 (モデルとした再生作文) | | ● | | | | | ○ | | | 男 |

ジを読み手が自己のコンテキストの中に一度取り入れ、メッセージを再構成して表出しているということができる。そして、学習者の「想い」をもとにした、映像とのコミュニケーションの関係が認められる。

② テーマからの考察

学習者の記述した再生作文をテーマにしたがって分類すると、先に示した①～⑥のようになる。対象とする一つの映像から6つのテーマを学習者は読み取っている。

この映像の制作者は、テーマを「① 「つる」の持つ不思議な能力（シベリア帰還における方角、距離、スピードなど）」としているが、この①というとりえ方は、映像メッセージの受け止め方が映像の表現に沿ったものであり、「つる」の生態の事実に描いたものに対する「想い」となっている。

「② 家族単位で渡っていくことへの驚き」としたものは、わずかに4名であった。このテーマのとりえは、映像における説明的内容を直接的に受け止め、それを「想い」として再生作文として表現している。

「③ 出水市の人々の優しさ、「つる」への愛情」は、「想い」を読むという学習の意図からすると、このテーマを読み取ることが、学習の中心となる「想い」を読むということにつながる。映像制作者も題名でもある「つる帰る」と、「つる」に焦点を当ててはいるものの、その「つる」に対する出水市の人々の「想い」が映像の中に描かれており、そこを読み取ることが、この映像のメッセージとしての「想い」を読み取ることになる。

「④ 保護されていた「つる」に対する心配、同情、励まし」というテーマのとりえ方は、映像制作者の主観的で情的なものに焦点を当てて見ているので、その分「想い」ととらえることになっている。映像にはある意味で客観性があるともいえるが、映像の制作者にはその映像を作る意図があるので、制作者の主観は映像そのものの中に深く関わっており、作品として一人立ちしたときに、客観性があるように受けての側で思うだけである。言い方を変えると、映像は、その制作者の主観を表現しているともいえる。その映像における主観的なメッセージを、一人一人の読み手は、自己のコンテキストに引きつけながら「読む」のである。

「⑤ 自然を生き抜く「つる」への賛歌」は、わずか2名の読み取りである。①、②、④、の取り上げと同様に、「つる」のほうに関心が傾いている。

同じように「つる」に関心があるのだが、映像から受けた「子づる」への同情という「想い」をテーマとしてとらえたものに、1名ではあるが「⑥ 自然の厳しさ」がある。

これらのテーマの分類から学習者が映像に対して、何をどのように見ているのかがわかる。映像で示された「つる」の行為に焦点を当て、「想い」という角度から映像内容をとらえることのできた学習者の数は少なかったといえる。映像を見るものに直接的な強い印象を、映像は与える。ここでもまた、映像を受け取る側が、映像の内容の中に含まれているさまざまな意味を読み取ることが必要である。そのためにも、学習者の読み取った内容を、授業という学習のプロセスを通過することによって学習者の相互交流を図り、一人一人の学習者の読み取った内容の自己相対化を図ることが「想い」を読むときには必要である。映像の送り手のメッセージは、数多くの受け手の読みによってその意味の幅を広げたり深めたりする。

③ パターンとテーマとの組み合わせからの考察

パターンⅠ、Ⅱ、Ⅲとテーマ①、②、③、④、⑤、⑥との組み合わせを見ると、パターンⅠを取り上げたものは、No.29を除いて、14名がテーマ④との組み合わせとなっている。さらにその中の7名は、テーマ①を組み合わせている。このことは、パターンⅠの「映像に沿って読んだ『想い』を、コメントのように書き込んだもの」を再生作文として書いている学習者は、映像のストーリーに沿いながら、テーマ④の「保護されていた『つる』に対する心配、同情、励まし」という「想い」をその中に織り込んで行ったと見ることができる。さらに、テーマ①の「『つる』の持つ不思議な能力（シベリア帰還における方角、距離、スピードなど）」を同時に取り上げている再生作文には、「つる」の生態的事実という「不思議」だなあとすることを内容として取り入れることにより、その「不思議」さに対する「想い」をも記述している。

パターンⅡの「映像の場面から読み取った『想い』を、自分なりに広げて書いたもの」とテーマとの組み合わせでも、テーマ④の内容を取り上げているものが6名いる。パターンⅡは自分なりにとらえた「想い」を記述しており、その内容の方向において、テーマ④の「想い」の内容が具体的なものとなり一致している。さらに、このパターンⅡでは、テーマ③の「出水市の人々の優しさ、『つる』への愛情」を取り上げたものが4名おり、全体的な割合でもこのパターンⅡでの取り上げが、最も多くなっている。このテーマ③もまたパターンⅡの「想い」の具体的な内容となっている。これらは、再生作文としての全体を通しての「想い」がパターンとして分類でき、その「想い」の具体的な内容をテーマとしてとらえられることによったと考えることができる。このパターンⅡには、テーマ⑤以外のテーマが取り上げられており、テーマの内容の取り上げ方の範囲も広いことがわかる。したがって、そこには「想い」の内容がより具体的に幅広く表現されていると見ることができる。

パターンⅢの「映像全体から受けた『想い』を、自分なりに書いたもの」でも、テーマ④を取り上げているものの数が5名と多い。このパターンⅢで特徴的なのは、テーマ⑤の「自然を生き抜く『つる』への賛歌」を2名の学習者が取り上げていることである。このパターンⅢは、パターンⅡほどではないものの、映像から読み取った「想い」がとらえられているといえよう。

以上三つのパターンと、六つのテーマとの組み合わせによる傾向を見てきた。パターンⅡにおいて「想い」ということがとらえられており、そこに、一人一人の学習者が映像から読み取った「読み」を見ることができる。それは、一人一人の学習者にとって、映像を自分なりに再構成しているといえる。

④ 授業より

モデルとした再生作文「ツル、シベリアへ」の学習では、一人一人の学習者の認識の違いを、学習者相互で明らかにすることができた。さらに、表現へのとらえの違いや論構成の違いは、学習者一人一人の対象認識の違いと共に、学習者一人一人のコンテキストに基づいた言語感覚の違いにもあらわれた。

映像が「ツル」の生態という事実を踏まえているだけに、授業の中では、映像の中の数字や名称にこだわってしまい他者のまちがい探しという側面も一部みられた。

「つるの大冒険」では、題名読みを行うことで、テーマと題材の工夫を考えさせることを行った。このことは、「つるの大冒険」という再生作文において、映像から取り出した「想い」と、それを広げた「想い」とを授業の中で読み合うことにより、学習者の「読み」の相互

交流を図りながら映像を「読む」ことを学習者全体で対象化することができた。けがをして保護されている「つる」に対する気持ちは、取り出した「想い」であり、それとシベリア帰還を合わせて「大冒険」だととらえたことは、広げた「想い」である。

題名読みの段階では、「つるの大冒険」にはシベリア帰還のことが中心に書かれているのだろうとするのが学習者の大方の予想であった。次に再生作文の内容を読むと、学習者は題と内容とが合わないことを指摘した。再生作文には群れからはぐれた「子づる」のことばかり書かれていて、肝心のシベリア帰還についての書き込みが少ないというのである。授業はここから活性化した。多くの学習者は、各自が映像から「想い」を取り出しているのので、各自の「想い」への主張が強く出された。そこには、学習者の映像に対する多義的な「読み」を認めることができる。

ここでモデルとした「つるの大冒険」は、パターンⅢのものであり、学級集団の中ではこのパターンを取り上げた学習者の数は8名しかいない。そこで、パターンⅢ以外の学習者の積極的な学習への参加となった。そこには、他者が行った「映像」に対する読みと、他者が書いた文章に対する検討を通し、自己の「読み」を振り返ることによって「読み」を再構成するという自己相対化が、学習者の相互交流という授業のプロセスを通して行われたということが出来る。

「想い」を読むということは、「国語科学習における映像の位置」（全国大学国語教育学会編集『国語科教育 第三六集』平成元年3月31日、pp.59～66）でまとめた物語や説明文としての映像教材では行うことの難しかった内容である。「想い」を読むとは、いわば随筆や随想の内容を含む映像を「読む」ということである。教材自体の内容に随筆や随想の内容や要素が含まれていなければならず、教材開発の段階に難しさがあった。さらに、物語や説明文としての映像教材での学習内容よりも一歩でも踏み込んだ学習内容でなければ、学年の発達段階としての学習の系統性を持たせることはできない。今回「映像を「読む」」授業として試みたこの随筆や随想の内容を含む映像教材は、小学校4年生で行った実践ではあるが、小学校高学年以上での実践がより有効であると考ええる。

註1 学習行為と学習プロセスの関係については、次の論文において論究した。

- ・「国語科教育と学習過程—「学習過程」という用語を巡って—」福井大学国語国文学会『国語国文学』第28号、1989年6月、pp.1～14
- ・「個別化教育と国語の授業」福井大学国語国文学会『国語国文学』第29号、1990年5月、pp.1～13
- ・「国語科教育とオープンスクール」『国語教育攷』の会『国語教育攷』第6号、1990年8月、pp.36～43
- ・「Ⅲ『コミュニケーション研究』における言葉と国語科の授業」福井大学教育学部『福井大学教育学部紀要 第Ⅳ部 教育科学』第41号、1991年2月、pp.207～216
- ・「オープンスクールにおける国語科の授業」兵庫教育大学言語表現学会『言語表現研究』第7号、1991年3月、pp.35～49
- ・「学びのあり方におけるリフレクションの意味—大学院における授業実践を通して—」静岡大学教育学部『静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇』第23号、1992年3月、pp.1～30