

マルチメディア情報の構成過程と 国語科教育におけるその学習の枠組み

上 田 祐 二

1. 問題の所在－国語科教育にメディア・リテラシーがもたらしたもの－

子どもの言語生活を確立することが国語科教育の目標であるとするならば、メディアに囲まれた今日の生活環境、言語環境を、子どもの言語行為が立ち現れてくる状況として視野に置く必要がある。端的に言えばこれが国語科教育にメディア・リテラシーの視点を導入する根拠である。しかしそれはまた、非言語的なものを捨象した純粋な言語行為のみを学習の対象として想定するのではなく、多様な情報モダリティに埋め込まれ構成された言語行為をもその対象として積極的に引き受けていくことを意味している。

メディア・リテラシーが国語科教育に投げかけた問題は、およそ三点に集約できる。一点目は言語教材からメディア教材へという教材範囲の拡張である。もちろん従来の授業において、非言語的な情報からなる教材も用いられてはきた。とは言えそれは、多くの場合、言語による教材の理解を助けたり、子どもの言語活動を促すための補助的な利用という限定つきの利用であった。しかしながらこうした制限は、雑誌・マンガ・テレビなどのメディアから情報の多くを得ている子どもの状況との隔たりを生じさせる。子どもの活字離れが取り沙汰されて久しいが、これは子どもの情報離れをも意味しているのではない。またメディアからの情報が、言語を持たない情報なのでもない。子どもの活字離れは、いわば活字メディア離れなのであって、メディアにおいて子どもの言語行為は依然、引き起こされている。

したがって教材範囲を拡張することは、教材と子どもの言語状況とをいかにして接続するかということに対する一つの方策である。この接続が重要であるのは、「なぜ今、この教材を読むのか」という学習の必然性や、「この教材が、私と何の関わりがあるのか」という学習への興味・関心にも関わっているからである。もっともこれは教科書をはじめとする活字メディアを捨てるということでもなければ、活字メディアでは学習の必然性や子どもの興味・関心を持たせた授業が展開できないということでもない。たとえば、単元学習に見られる教科書教材の利用の仕方は教材の状況化であると言えるし、NIEの実践には新聞という活字メディアを子どもに切り結ばせようとする意図がある⁽¹⁾。学習の状況化によって活字メディアを復権させようとするこれらの試みは、言語の教育を基本とする国語科教育の当然の役割ではある。しかしながら子どもの言語状況との接続という点から見た場合、両者を取る学習の状況化には違いがある。前者は子どもの状況に教科書教材を接近させることによるのに対して、後者はメディアと子どもの状況との近接性に気づかせることによっている。そしてメディア・リテラシーは、後者のアプローチから、より近接的なメディアをも射程に入れて子どもとの関係性を発見させる試みである。

二点目の問題として、このように子どもが接する多様なメディアを教材として学習の対象とするのであれば、それらメディア情報の表現方法を学習内容として取り上げる必要がある。

これは非言語情報の表現方法を、言語情報とは別の方法として取り立てたり、あるいはそれと対比的に言語情報をとらえるために取り上げるのではない。ここで言うメディア情報とは、多様なモダリティの情報が複合的に構成されたマルチメディア情報である。たとえば映像はモンタージュによって意味を構成するが、その映像がそのような意味を構成しているかどうかを、せりふやナレーションなどの言語が確定する。あるいは逆にニュース番組で報じられる言語情報の正しさを、映像は根拠づける。さらにまたマンガに典型的に見られるように、記号化された映像が、言語とともに意味を生み出すテキストとして構成されている。こうした複合性のもとで言語が機能しているがゆえに、その機能を発見するには、非言語的な情報のどのような性質や方法に関連し埋め込まれているかを理解する必要がある。

これまで述べてきた教材・学習内容を貫くものとして、批判的(critical)なりテラシー能力を育成することが三点目の問題である。もともとメディア・リテラシーを取り上げる場合には、この批判的なりテラシーという性格がまず置かれる。これには、日本に紹介されたイギリスやカナダの先進的な取り組みが、メディア情報にかかる文化的・社会的・経済的なバイアスへの対抗教育という性格が発展したものであったことがその要因としてあげられる。その一方で国語科教育においては、批判的思考力や説明文教材の指導法などの面から、批判的なりテラシーの重要性は指摘されてきた。こうした経緯の違いもあり、国語科教育におけるメディア・リテラシーと言うとき、批判的なりテラシーに、このメディア情報の社会的文脈を読み解くという独自性をどれだけ強調するかはまだ共通理解があるとは言えない。しかしながら少なくとも、こうした批判的なりテラシーの対象がメディア情報に向けられることによって、文化的・社会的・経済的な意味を構成する方法と技術に子どもが気づくことになるのは間違いない⁽²⁾。

本稿では、このことから派生するもう一つの問題を取りあげたい。リテラシーという用語が「読み書き能力」と訳されるように、メディア・リテラシーそれ自体は、メディア情報の受容だけでなく表現も視野に置かれている。しかしながらメディアによる表現は、すでに情報活用能力の育成もしくは情報リテラシーとして、メディア・リテラシーに先行して取り込まれてきた。ところがそれは、メディアからの情報を活用して表現に結びつけることであったり、その表現の過程でコンピュータをはじめとするメディア機器を活用することが中心的な内容であった。たとえば10年を隔てて文部科学省によって示された新「情報教育の手引き」⁽³⁾では、メディア・リテラシーへの言及が現れるものの、それは情報活用能力のうちの適切な情報選択に関わる、情報を受容する能力に位置づけられているにとどまる。また、草野十四郎(2003)は、次のような根拠からメディア・リテラシーと情報活用能力との弁別が必要であると述べている。

メディアリテラシーの固有性とは、情報の受容・創造に関するニュートラルな技能である情報活用能力を基礎とした上で、メディア文化・メディア情報の「構成された現実」「戦略的レトリック」を読み解くために特化された高次能力だという点にある。中でも、批判的受容と能動的受け手という基本概念、そして、それを学力化した批判的思考力、文化的能力などは、両者を分かち要点となる。⁽⁴⁾

メディア・リテラシーと情報活用能力とのこうした差異を、山内祐平(2003)は両者の重点の置き方の違いであるとし、「人間が情報技術を用いてメディア上でコミュニケーション活

動を行う際に生まれてくる複雑な活動の違う層を問題にしているのである」と指摘している。すなわち「情報リテラシーは、広い意味での人間の問題解決活動をターゲットにしている」のに対して「メディアリテラシーは、情報がメディア上で展開されるときに、どのように意味が構成されていくのかをターゲットにしている」⁽⁵⁾。こうした違いを踏まえれば、メディア・リテラシーにおいてこれまで述べてきた問題が重視されるのも、その関心がどのようなメディア上で、どのように意味が構成されているのかに向けられているからであるし、そこにおける批判的なリテラシーもそうした意味構成のされ方に気づくことであるととらえるならば、メディア・リテラシーにおいてメディア情報を読み解くことがまず強調されるのもうなづける。

しかしながら携帯電話で写真や動画を送りあう私的な場から、プレゼンテーションやポスターセッション、さらにはインターネットを通じた社会的・大衆的な場に至るまで、マルチメディア情報によってコミュニケーションを図る場は、子どもたちにとってもますます身近になってきている。そしてメディア・リテラシーがそうしたマルチメディア情報の構成法を、しかもそれが持つ問題性とともに対処するのであれば、子ども自身がそうした情報を構成する過程においても、自己の表現を批判的に点検できることが重要になるだろう。

それではこうした必要性を認めたとき、メディア・リテラシーにおける「表現」に関わる内容は、国語科教育のどこに位置づければよいのだろうか。

2. 国語科教育におけるメディア・リテラシーの「表現」の位置

1であげた二点目の問題に関わって、ここ数年、国語科教育においてメディア・リテラシーに取り組む場合、どのような学習内容を設定できるのかということについて、まとまった形での提案がなされるようになってきている。ここではそれらの研究において、メディア・リテラシーの「表現」の側面に関わる学習内容がどのように位置づけられているのかを読み取りながら、国語科教育におけるその取り扱いを方向づけてみたい。

佐藤洋一(2002)は、メディア・リテラシーに情報リテラシー、コミュニケーション能力の技術と関係づけている。佐藤はここで、学習過程論を持たないメディアの学習は、ともすれば確かな学びが保障されない安易な活動主義的学習に陥りかねないとして、基礎・基本の学習からそれを踏まえた発展的な学習へという段階性を持った学習モデルを示している⁽⁶⁾。この段階性には、情報を読み解く確かな分析能力を基礎・基本として、それを踏まえた情報の発信能力、コミュニケーション能力へという発展性がある。基礎・基本で活用される「メディア分析モデル」は鈴木みどり(1997)のメディア・リテラシーのためのテキスト分析のフレームにもとづいている⁽⁷⁾。鈴木フレームは、メディア情報を生産・テキスト・オーディオ・ビデオの三つの視点からとらえるものだが、これらの要素は佐藤のモデルでは、話し手-情報-聞き手によって結ばれるコミュニケーションモデルに重なりあうものとしてとらえられている。その結果、情報発信・表現することにメディア論的な視点が組み込まれることになる。このことによって、情報の送り手・受け手の立場や意図、メディア情報としてのメッセージの構成、その情報が置かれる社会的・生活的文脈に関してメディア・リテラシーの学習で得た認識が、コミュニケーションにおける表現を構成するうえでも生かされる。特にメディア・リテラシーにおけるメディア情報の分析力は、情報の収集・選択の能力に直結している。

井上尚美(2002)は、映像の視聴・制作能力を抽出して目標分析表としてまとめている⁽⁸⁾。制作能力に関する分析表の特徴は、Ⅰ発想、資料収集、主題、Ⅱ構成(企画)、Ⅲ撮影、Ⅳ編集というように、映像制作の段階にしたがってカテゴリーが立てられている点である。そのため「表現」の過程にどのような能力が関わってくるのかをとらえやすいリストになっている。特にⅠの段階では、「製作者の意図(ねらい)、ターゲット(対象)、視点(立場)を明確にし、作品の主題を決定することができる」といった項目が抽出されているように、佐藤のモデルにおいても見られた、メディア論的な視点から映像によるコミュニケーションの意識を持たせようとしている。さらに、この段階において「資料(情報)を収集すること(調査、見学、インタビューなど)ができる」「集められた資料を自分なりの考えで取捨選択することができる」といった、情報活用における収集能力にも通じる能力が位置づけられている。

藤森裕治(2003)は、メディアの構造と機能、そしてメディア情報の意味といった観点から、国語科教育におけるメディア・リテラシーの学習内容とその評価基準とを網羅的・体系的に示そうとしている⁽⁹⁾。「表現」の側面から見たとき、藤森のリストについては次の3点が重要である。第1は、佐藤や井上以上にメディア・リテラシーの「表現」の側面を積極的に国語科教育の射程内に位置づけた点である。コミュニケーションにおける主体の身体性とメディアとの関係から、藤森が「みせること」と呼ぶメディア・リテラシーの「表現」の側面の有身体性を藤森は指摘する。すなわち、有身体的なパーソナル・コミュニケーションにおいてもメディアと子どもとは関わり合っているという認識にもとづいて、映像を「みせること」もコミュニケーションに内包したのである。第2は、メディアの「表現」能力に、メディアの構造と機能の視点を導入することによって、メディアの選択という要因をその「表現」の成立過程に見出した点である。この要因によって、メディアの「表現」能力を特定のメディアにおける「表現」能力ではなく、多様な情報モダリティの複合化の能力として一般化してとらえることができる。第3は、メディアの「表現」の側面において批判的リテラシーの視点を位置づけた点である。藤森は、メディア情報のとらえ方における意味把握、意味批評の2つのレベルを峻別する。そしてメディア情報が正確性・合理性・具体性・信頼性・蓋然性・科学性・芸術性の点からその適切性を批評するというのを、「みせること」においても適用している。

これらの研究を踏まえるならば、メディア・リテラシーの「表現」の側面は、国語科教育において次のようにとらえることが可能であろう。すなわち、コミュニケーション能力という国語科教育における中核的な能力をメディア・リテラシーや情報リテラシーとの接合面とすることによって、相互に関連した能力としてとらえるとともに、それらを従来の国語科教育が扱ってきた表現力の育成に関わる内容を充実させるものとして位置づけるということである。

しかしながらいかに表現するかという共通の地平からとらえたとしても、マルチメディア情報の構成法を、そのまま従来の言語表現の構成法と同一視することはできない。あるいは逆に、言語表現と区別して非言語的な構成法を取り立てることも、情報の複合化という点から見ると十分ではない。このことを強調しておかねばならない理由は2つある。まず、1でも述べたように、言語を含むマルチメディアの「表現」であるという国語科教育にとつての必然性が希薄になるという危惧があるからである。映像の制作能力が言語の表現能力とは別

の能力として付加されるという見方が強まれば、映像の制作は、せいぜいメディア・リテラシーの文脈においてメディア情報の表現方法や制作過程を理解するためのシミュレーション的学習にとどまるか、逆に絵コンテやシナリオの作成によって映像の制作過程をシミュレーション的ではあるが学習できたことでよしとされる可能性がある。もう一つのより重要な理由は、言語表現の構成法と異なり、マルチメディア情報の編集過程は二重の情報処理過程であることがとらえにくくなるからである。たとえば、制作の初期の段階で収集された情報は、発想を具体化するための参考資料としてだけでなく、実際の制作の段階において引用されたり再構成される材料でもある。そしてその引用・再構成のされ方は、情報の複合化の過程における諸要素間の関係や制約で決定される。つまりマルチメディア情報の制作においては、編集は映像だけの編集過程だけではなく、言語や効果音などの他の要素の編集過程でもある。そしてそれらの複合化は、絵コンテやシナリオの段階で行われる編集過程との相互参照によってなされるのである。

したがって、異なりながらも関連し合っている言語情報の構成とマルチメディア情報の構成との両方を国語科教育が扱おうとするのであれば、それらを統合的にとらえることのできる情報の構成過程を描くことが必要である。なぜならそうした過程を参照することによって、マルチメディア情報の構成に対する言語情報の関わりであるとか、マルチメディア情報の構成能力に対する言語情報の構成能力の関わりが見えてくると思われるからである。そしてさらに、自己の表現に対する批判的な点検をそうした構成過程のどこに位置づければよいのかということの見通しが得られるからである。

3. マルチメディアの「表現」における情報の活用

前項においてマルチメディア情報の構成過程は、二重の情報処理過程であると述べた。このことを、情報活用能力との関わりからもう少し説明しておきたい。

国語科教育において情報活用能力とは、目的や必要に応じて情報を収集・処理・発信できる能力であるにとらえられている。たとえば尾木和英(1991)はその内実を、①情報収集能力(必要な情報を収集しその内容を把握・理解すること)、②情報処理能力(必要な情報の選択、分析、判断といった吟味すること)、③情報活用・伝達能力(自分の考えをとらえたり新しい考え方を引き出し、それを構成・創造・伝達すること)の3つの能力からなるとしている⁽¹⁰⁾。このように情報活用能力には、情報の妥当性や信頼性の吟味といった、メディア・リテラシーに通じる能力も含まれているが、それは問題解決とその結果としての受け手自身の考えを導き出すための操作という性格が強い。したがってその考えを表現・伝達する過程と接続しやすく、むしろそれを前提とした一連の情報処理過程であるにとらえることもできる。

また唐崎雅行(1998)は、「自らの課題を設定し、それを解決し、その成果をまとめ発表するという過程をたどる」という単元学習の過程に情報活用能力に関連づけている。

この情報に関する能力を新単元学習でつける学力としての情報力というとらえ方で見ると、さらに細かい分類が可能であることがわかる。すなわち、単元の学習の流れに沿って、課題発見力→学習計画力→資料収集力→資料選択力→資料再構成力→まとめる力→意思表明力→相互評価力・自己評価力という各能力との関連が見えてくる。これらの中で、課題発見力から資料再構成力までは従来の理解の能力と、資料収集力から意思表明力ま

では表現の能力との関わりが深い。⁽¹¹⁾

この情報活用能力のとらえ方も、発信を前提とした問題解決過程に働く能力であると言えるが、ここで注目したいのは、資料再構成力とまとめる力・意思表明力との関係が一連の情報処理過程の二重性を反映している点である。資料再構成力とは、情報収集によって得られた情報を順序や情報のバランスを考えながら整理する活動に当てられている能力であるが、これは「企業教育の中でプレゼンテーション能力が注目されているようであるが、その最初の企画する力にあたるもの」⁽¹²⁾と考えられている。これに対してまとめる力・意思表明力は、実際に情報を関連づけながらまとめたり発表するという活動において見いだされる能力である。つまりこれらの情報活用能力は、一方は理解の活動の終端に、他方は表現の活動の終端に置かれており、さらに資料再構成力が働く企画の構成は、表現の活動において実際の情報の構成に先行する活動でもある。

こうした情報の2つの構成の活動は、田近洵一(1998)が指摘した、情報を活用する活動における情報の伝達と情報の発信との違いにも対応している。情報の伝達は、「受容した情報を、そのまま自分だけのものとして保存するだけにせず、それを第三者に正確に伝える活動」である。それに対して情報の発信は、「情報源とする情報資料(文献)から、課題解決に必要な情報を収集し、課題に関する一つの見解をまとめて、それを新しい情報(いわばメタ情報)として提供する」⁽¹³⁾活動である。唐崎が資料再構成力を情報の読みの終端に置いているのは、この能力の働く活動が、収集した情報をどのようにとらえたのかを整理することにあたるものだからである。そして田近の場合、情報の伝達におけるこうした整理の方法は、要約・抄出(引用)・摘要(抜き書き)といった情報の再構成を含むものとして考えられている。このように情報の伝達が前提とする情報処理過程は、たんなる情報の「正確な」理解ではなく、情報の再構成である。

それでは情報の伝達の過程においても情報の再構成がなされると考えられるならば、田近が情報の発信と区別したその違いをどのようにとらえたらよいのであろうか。ここで唐崎が、資料再構成力を表現の活動に含んだ意味がある。すなわちここでの再構成は、情報の発信における情報の再構成に先行する発想であり企画であり、そこに働いているのは具体化される以前の暗黙的な構成力である。情報の伝達においてなぜ情報がそのように要約・抄出・摘要されているのかは、伝達される情報に明示的に示されているわけではない。しかしながらその情報が要約・抄出・摘要されている以上、その構成意図は確かに働いている。それに対して情報を発信する場合においては、むしろその構成意図を伝達することが情報をまとめることの中心に置かれているのである。このようにとらえるならば、情報発信までの情報処理過程は、たんに情報の受容と情報の発信とを接続したのではなく、暗黙的な情報の再構成を、明示的な情報の再構成へと変換する過程であるとみなすことができる。

情報処理過程をこのようにとらえたとき、松岡正剛(2001)が「編集」という視点からとらえたコミュニケーション・モデルは興味深い。

シャノンが考えた通信モデルでは、たしかにメッセージは等価交換されるようになっている。ただし、それは「A」の音は「A」の音に、「はい」の形は「はい」の形に、という等価交換だ。ようするに意味の中身は関係はない。電話やファクスはその形式的な、表面的な情報の音や形だけをエンコードしたりデコードできるようになっている。

しかし、私たちのコミュニケーションは意味を^レ交換する。

ということは、エンコードされたことばや身ぶりは、いったん意味という市場に放り出され、その「意味の市場」から、そこにいあわせた相手が自分に必要な意味を引き抜くというかっこうになっている。とりあえずはまず、そのような光景をおもいうかべるべきなのだ。子供たちがガヤガヤと輪になって喋りあっているとする。そこに新たにもう一人の子がやってくる。その子はガヤガヤとした「意味の市場」から自分で分かる話を抜き取って聞く。そこでその子にデコードがおこるわけである。

このとき、その子は何をしているかという、その話の輪に自分の編集物の投げ縄を入れたのだ。その子なりのエディティング・モデルをいくつか選択して、それを認知のためのレパートリーとしてつかったのだ。このことは他の子供たちもやっていることである。ただし、最初から輪の中にいた子供たちは、その輪の中でつくられつつある話のエディティング・モデルにもなじんでいる。新しくやってきた子はそのぶんの意味のハンディキャップがあるというだけだ。⁽¹⁴⁾

ここで松岡がエディティング・モデルと呼んでいるものは、情報の分かり方・とらえ方と読み替えてもよいだろう。すなわち、情報を要約・抄出・摘要するとき、それは情報をそのように編集する主体の分かり方・とらえ方(エディティング・モデル)にもとづいている。逆に、要約・抄出・摘要された情報には、その情報の分かり方・とらえ方が内包されている、あるいはその情報はむしろ、そうした分かり方・とらえ方を伝えようとしているのだと考えることができる。

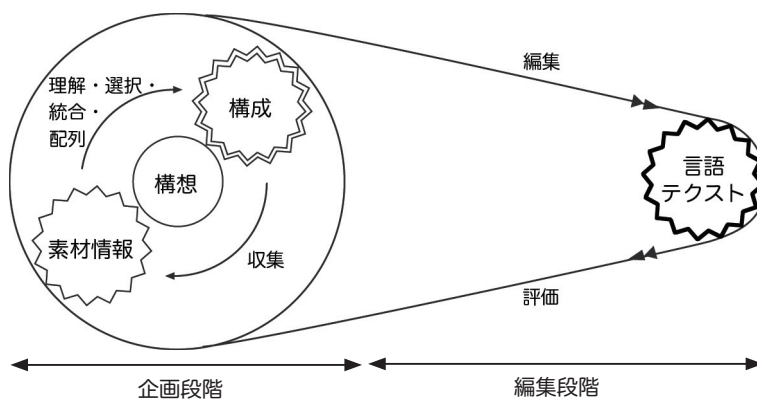
このようにコミュニケーションにおける情報処理過程を「編集」としてとらえることは、次の2点において示唆的である。1点目は、情報の受容と情報の発信とを、1つのエディティング・モデルで貫かれた一連の過程であるとしてとらえることができるという点である。これによって、先に述べた、情報の発信が情報の再構成の明示化であるといったことや、企画にもとづいて情報が再構成されるといったことが、共通のエディティング・モデルにもとづいているという根拠から説明することができる。2点目は、言語による表現とマルチメディアにおける表現とを共通の視点からとらえることができるという点である。たとえば、意見文は事実のとらえ方を意見として説明している。またその事実はそれが指示する対象のとらえ方を伝えている。あるいはテレビ広告は、映像のとらえ方を効果音やBGMが説明している。さらに効果音やBGMのとらえ方、したがって映像のとらえ方をも言語が説明している。そしてそれらのマルチメディア情報は、対象となる商品や生活のとらえ方を説明しているのである。このように情報があるのとらえ方にもとづく編集物だと見なすことによって、両者の表現過程を情報の編集過程へと還元できると考える。

4 マルチメディア情報の編集過程とその指導の枠組み

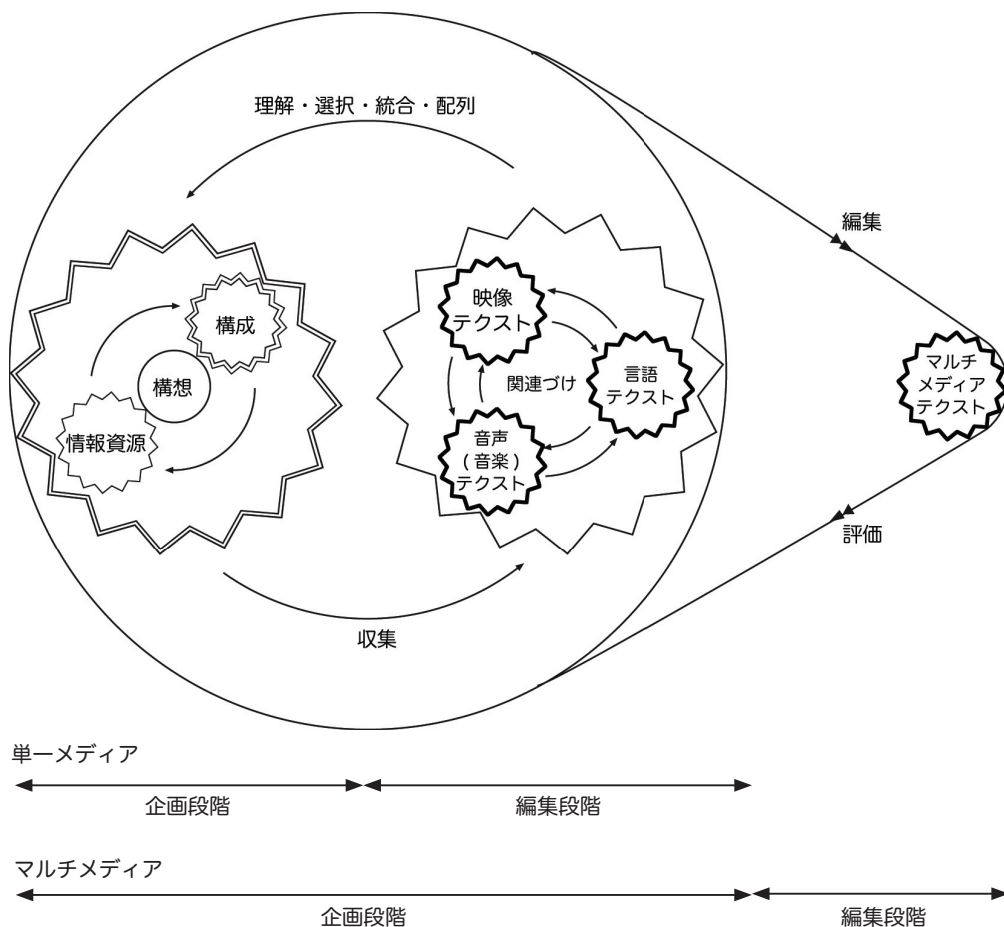
これまでの考察を踏まえながら、マルチメディア情報の編集過程と、その学習の枠組みをまとめてみたい。

まず、言語テキストのような単一のモダリティからなる情報の編集過程は、次ページのようなモデルで表すことができる⁽¹⁵⁾。ただしここで念頭に置いているのは、文章テキストの編集の手続きである。

【言語テキストの編集過程】



【マルチメディア・テキストの編集過程】



企画段階では、素材となる情報の処理とそれにもとづく構成メモやアウトラインの構成、また逆に構成にもとづく情報の取材の過程を示している。これによってどのような情報をどのような形式で伝えるかという構想がまとまる。あるいはこれらの情報処理は、ある構想にもとづいて行われることもあるだろう。いずれにせよ、これらはこれまで取材・構想と呼んでいた文章表現指導の段階にも対応するものである。

ここでの企画にもとづいて、情報が編集される。言語テキストの場合、この編集は叙述にあたるが、それは企画にしたがって評価され推敲される。このとき評価による変更が企画に対して行われることもある。

このような編集過程に照らし合わせると、マルチメディア情報の構成過程は、前ページに示したような入れ子状の情報処理過程として示すことができる。このモデルと先のモデルとを比較すると、言語・映像・音声(音楽)といった構成要素は、単一メディアの編集過程においては編集による完成したテキストであるが、マルチメディアの編集過程においては編集される素材情報にすぎないということがわかる。またそれらの素材情報の編集においても、すでに構成された構想にもとづいて、他の構成要素との関連づけを考えながら制作される。さらに素材情報を複合化する最終的な編集における評価は、マルチメディア・テキストの修正だけでなく、素材情報の編集の見直し(撮り直しや書き直しなど)や、企画そのものの見直しにまで及ぶ。したがって単一メディアにおいて編集段階に相当する情報処理は、マルチメディアの編集においては二重の評価を受けることになる。すなわち構想にもとづいて編集されているかということと同時に、具体的な編集物においてその素材情報がうまく働いているかという評価である。たとえば動画編集の場合、それぞれの素材情報は絵コンテなどの企画にもとづいて作成されなければならないが、実際にそれらを編集したときに、ナレーションを挿入するには動画の尺が足りなかったり、逆に動画に合わせたときにナレーションの間隔が空きすぎているためにそれらをまとめた方がよいといったことも起こり得る。このように国語科教育にとってマルチメディアの編集は、マルチメディアによる構成を前提にした第1次の編集としてのことばの表現とともに、マルチメディアの制約のもとで第2次の編集としてのことばの表現を学習する場となる。

以上の考察を踏まえれば、マルチメディア情報の表現学習の枠組みを次ページに示した表のように設定できると考える。

これは、実際にマルチメディア・テキストの制作活動をさせるための手続き的な学習過程である。ただし先に示した編集過程にもとづいているため、それぞれの学習のまとまりはかなり大きなものになっている。実際には、学習過程の欄に箇条書きで示した項目のそれぞれについてある程度の時間数が必要であるし、「第2次：編集①」においては、それぞれの素材情報を分担して収集・制作するといったことも考え得る。

また、学習内容については2で考察した諸論を参考にしているが、それらよりもかなりおざっぱな項目しかあげていない。これは、できるだけメディアの種類によらない一般的な枠組みを示そうとしたためである。「第1次：企画」においてメディアの選択といった項目をあげているのもそのためである。選択されたメディアによって、たとえば「第2次：編集①」における言語の編集は、新聞のようなメディアにおいては、逆ピラミッド型の構成にもとづく表現が求められるであろうし、動画であればナレーションとテロップの役割と関係を考え

【マルチメディア情報の表現学習の枠組み】

学習過程	学習内容	メディア・リテラシー	情報活用	文章表現
第1次：企画 ・ 構想を立てる ・ 情報を集める ・ 情報を組み立てる	制作者のテーマ・意図 受け手の特性 メディアの選択 情報収集の方法 情報処理の方法 マルチメディア情報の構成法	【メディアの特性】 制作者の立場や制作の条件を明確にする。 受け手の立場や状況を考えながら適切なテーマを設定する。 テーマを表現するのに最適なメディア・テキストの形式を選択する。 【メディアの方法】 多様なメディアから情報を収集する。 メディアの性質を踏まえながら情報の適切性を吟味する。 情報モダリティの関係を踏まえながら多様な情報を構成する。	【情報の収集・整理】 編集物を情報として発信する目的を明確にする。 受け手が編集物をどのように利用するかを考えてテーマを設定する。 編集物を発信するのに最適なメディアを選択する。 多様なメディアを活用して情報を収集・保存する。 情報源や情報の内容からその信頼性を吟味する。 【情報の再構成・発信】 活用するメディアの特性を踏まえながら多様な情報を構成する。	【取材・構想】 表現したいことを明確にする。 受け手の興味・関心に適うテーマを設定する。 テーマに関連する情報を収集・記録する。 テーマに沿って情報を吟味・選択する。 事実と意見、抽象と具体、一般と特殊などの関係を踏まえながら情報を構成する。
第2次：編集① (素材情報の制作) ・ 言語を編集する ・ 映像を編集する ・ 音声(音楽)を編集する	メディアに適した表現法 カメラワーク 図表のデザイン 効果音・BGMの効果	情報モダリティの意味作用の特性を踏まえながら素材情報を収集・作成する。	視認性や読みやすさなど、発信時のメディアの特性を踏まえながら、適切なメディア機器を活用して素材情報を収集・作成する。	【叙述・推敲】 表現や表記の規則や効果に留意しながら情報を編集する。
第3次：編集② (情報の複合化) ・ 素材情報を編集する	マルチメディアによる意味の構成法	素材情報の意味の関係、情報モダリティの規則や効果に留意しながら素材情報を編集する。	編集に必要なかつ適切なメディア機器を活用しながら素材情報を編集する。	

ながらそれぞれの表現が必要になる。したがってここで示した学習内容は、実際に制作するメディア・テキストに応じて具体化するための手がかりにすぎない。

この学習内容の具体化は、表の右側に対応させている能力との関係から行うこともできる。たとえば「第1次：企画」の「情報処理の方法」に関する学習内容は、文章表現の観点から見ると「表現のテーマとの関わりが深いもの、重要なものを取捨・選択する」といったとらえかたができるであろうし、情報活用能力の視点から言えば「情報源や情報内容の妥当性の点から、適切なものを吟味・選択する」、あるいはメディア・リテラシーの視点からは「内容の矛盾や偏向を吟味しながら、適切な情報を選択する」といった内容が導き出せる。これらは制作者、制作者と情報の関係、制作者の社会的文脈といった観点の相違はあるが、排他的な内容なのではない。したがって活用する情報の性質や、学習の系統性などの点から、何を強調するかはそのつど設定する必要があるだろう。

2つの「編集」の過程については、若干の注釈が必要であろう。まず「第2次：編集①」に示した項目は、どのようなメディアを選択するかによって必要な素材が変わってくる。特に映像の場合、描画が写真か、また静止画か動画かといった条件によって素材の形態が変わってくる。ここで「カメラワーク」として代表した学習内容は、それらの画面の構図の取り方を表している。また、「図表のデザイン」とは、図表を装飾的に用いるというよりは、情報の伝わりやすさをデザインするということである。「第3次：編集②」も同様に、選択したメディアによって複合化の方法が異なる。たとえば新聞や雑誌のようなメディアの場合には、問題となるのはレイアウトであるが、動画の場合にはモンタージュやアフレコによる構成が問題になる。あるいは、Web ページのようなメディアにおいては、ハイパー・リンクによるインタラクティブな構成も考える必要が出てくるだろう。

最後にこの学習過程と批判的リテラシーとの関係について述べる。マルチメディア情報を編集する学習において、批判的リテラシーは、メディアの特性とその表現方法について理解したその適切性が、自己の編集活動において守られているかどうかを点検・評価することによって働くと考える。したがって批判的リテラシーの活性化を促すためには、点検・評価の手がかりとその活動の場をどのように設定するかが重要になる。3でも論じたように、企画と編集の段階におけるエディティング・モデルに相同性があるとすれば、この学習過程において制作している編集物を、企画段階におけるエディティング・モデルに照らしながら批判的に点検することが可能である。その点検のためには、「第1次：企画」の「情報を組み立てる」段階において、自己のエディティング・モデルを絵コンテ、シナリオ、アウトラインといった形式で視覚化しておくことは重要であろう。またさらにこのエディティング・モデルは、3における松岡の引用が示しているように、個々が持つエディティング・モデルのやり取りの中で、その共同体で了解可能なものへと承認・構成されていくと考える。したがってこの学習において形成されるエディティング・モデルは、ワークショップ型の協働的な活動における子どもの関わり合いの中から構成・共有させていくことが基本的な形態となる。さらにその活動の結果は、教室における相互評価によって批判的に点検され、社会的に承認され得る編集物へと高めていく必要がある。たとえばここで示した学習過程においては、第1次～第3次のそれぞれの終わりで、企画の発表、主要な素材情報の説明、編集物の発表といった相互評価・交流の場が設定できるだろう。

今後の課題

本稿では、メディア・リテラシーの「表現」に関わる学習内容を国語科教育に位置づける手だてとして、マルチメディア情報による表現の構成過程を編集という視点からとらえなおし、メディア・リテラシーや情報活用能力を国語科教育における従来の文章表現指導に関連づけながら、それらを一元化しようと試みた。もっともここで示したのは、仮説的な学習過程の枠組みにすぎない。今後は、ここで示したモデルの理論的な精緻化を図りつつ、このようなとらえ方にもとづく学習過程の有効性を、子どもの協働的な学習活動のなかでどのようにに技能・知識が獲得され、それらが質的に高まっているのかを見ることを通して明らかにするとともに、そうした学習活動の内実を踏まえながら、授業のめあてや授業者の働きかけのあり方を考えていきたいと考えている。

- (1) 枝元一三(1998)「NIEのプロフィール」、小田迪夫・枝元一三『国語教育とNIE－教育に新聞を！』大修館書店
- (2) こうした批判的なリテラシーの取り扱いに生じる課題については、中村敦雄(2002)「メディア・リテラシーと国語科教育」『日本語学』21-12が論じている。
- (3) 文部科学省(2002)『情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引」～』
- (4) 草野十四郎(2003)「メディアリテラシーと情報活用能力の弁別を」全国大学国語教育学会『国語科教育』53
- (5) 山内祐平(2003)『デジタル社会のリテラシー－「学びのコミュニティ」をデザインする－』、岩波書店、p73
- (6) 佐藤洋一(2002)『国語科から展開するメディア・リテラシー教育』明治図書、pp.47-58
- (7) 鈴木みどり(1997)「メディア・リテラシーの基本的な枠組み」『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社
- (8) 井上尚美(2002)「メディア教育の目標分析－国語科教育の視点から－」『創価大学教育学部論集』52
- (9) 藤森裕治(2003)「国語科教育における映像メディアの教育内容－メディア・リテラシーの視点から－」全国大学国語教育学会『国語科教育』53
- (10) 尾木和英(1991)『情報能力育成の国語科教育』三省堂、p.34
- (11) 唐崎雅行(1998)『情報活用能力を育てる新単元学習』明治図書、pp.10-11
- (12) 唐崎雅行(1998) 前掲書 p.15
- (13) 田近洵一(1998)「情報の保存・伝達・発信(再生産)の能力とその学習」『国語教育別冊 No.562－「生きる力」を育む国語学習④－生きて働く力「情報活用能力を育てる」－』、明治図書
- (14) 松岡正剛(2001)『知の編集工学』朝日文庫、pp.127-128
- (15) このモデルは、拙稿(1999)「多様な情報を活用する国語表現指導の構想－ビデオ映像制作の実践を通して－」(広島大学国語教育学会『論叢国語教育学』5)で示したマルチメディアの表現過程を下敷きにしている。

(うえだ ゆうじ 本学助教授)