

関西大学審査学位論文

小学校国語科における映像メディアの理解・表現に関わる指導指標の研究

中川 一史

2014年3月

関西大学大学院 総合情報学研究科 総合情報学専攻

要旨

映像メディアをどのように国語科の言語活動に関連させて授業を構成していけばよいのかに関して、学習指導要領や都道府縣市町村の教育課程に明記されている例はあまりなく、とまどう教師は多い。国語科教育において、映像メディアがたくさん盛り込まれて教科書がつくられたり実際の学習活動が行われたりしているにもかかわらず、映像メディアの理解と表現に関して、段階的な指標の整理はされておらず、指導案の作成や評価に反映されていないという現状がある。そこで本研究では、国語科における映像メディアの理解や表現と言語についての関係性、系統性を提起するために、評価規準を生成し、授業設計のための指針を検討する。

第1章では、映像メディアの理解と表現に関して従来の国語科教育で否定的にとらえられている論調を整理し、その問題点を明らかにする。第2章では、先行研究として、国語科における映像メディアの理解と表現の能力評価について関連のある「映像教育」「メディア・リテラシー」をとりあげ、その研究内容に言及し、学習指導要領と対応させ何が内包できるか検討する。第3章では、国語科教育における映像メディアの理解と表現について、国内外のアプローチについてとりあげる。そして第4章では、第2章および第3章をもとに国語科教科書の内容に準拠して作成された指導案から指導のための指標の生成を行う。さらに、その整理が妥当かどうか検証を行う。それらを受けて、第5章では映像メディアの理解と表現に関する考察を行う。なお、本研究では、特別な単元を開発するのではなく、現行の教科書単元の範囲で検討しているところに意味がある。なぜなら、日本の教育、特に国語科教育においては、教科書に準拠して授業を行う傾向が著しく強いからである。

本研究では、定性的な分析を通して、これまで明らかにならなかった国語科における映像メディアの理解と表現に関する指導指標の生成を試みてきた。学習指導要領をより具体化させた指導案を作成し、映像メディアの理解と表現が国語科教育のねらいの範疇として考えられる評価規準を抽出し、さらに関連性・系統性が整理された全体の枠組みを作成することができた。

また、同じ単元で学習活動が明らかに異なる授業からの評価規準の抽出と、経験年数のちがう教師による評価規準の抽出という2つの方法で、カテゴリーおよび到達項目についての妥当性を検証することができた。さらに、授業実施を含め、カテゴリー・学年ブロック・領域間の比較、学習指導要領の国語三領域との関係性についての考察を行った。

以上のように、各領域の到達項目についてカテゴリー化し、到達項目および下位項目を生成、整理することで、授業設計のための指針を提供することができた。

本研究における意義は以下の通りである。まず、現行の国語科の領域（「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」）を生かしつつ、映像メディアの理解と表現に関する視点（「見ること」「見せること・つくること」）を明確にしたことである。学習指導要領に準拠した教科書を使い、その内容にそくした指導案から評価規準を抽出し、到達項目を生成したことで、一般教員の活用を担保した。次に、これら映像メディアの理解と表現に関する到達項目の段階制を明らかにし、それに合わせた下位項目も生成したことである。現行の三領域の指導事項に対応しているために、活用する教員は、「見ること」「見せること・つくること」と「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」を対比しながら、授業設計を行うことができる。

本研究では、「カテゴリーおよび到達項目の検証の限界」「中学校国語科との連続性の検討」「授業実施による評価」の課題が得られ、「『見ること』領域、『見せること・つくること』領域の学習内容を実践するための指針としてのテキスト教材とWeb版実践ガイドの開発」「学習内容

を实践するための研修の实施と評価」 「デジタル教科書・教材を活用した授業スタイルへの変貌」 に関する展望が明らかになった。

目次

第1章 本研究に至るまでの背景	1
1.1 はじめに	1
1.2 国語科教育における従来の映像メディアの位置づけ	4
1.2.1 言語と視覚情報の補完関係	4
1.2.2 国語科教育におけるメディアの内包	8
第2章 映像メディアの理解と表現における映像教育とメディア・リテラシー教育からの アプローチ	11
2.1 映像教育	11
2.2 メディア・リテラシー教育	17
第3章 国語科教育における映像メディアの理解と表現へのアプローチ	25
3.1 オーストラリア、英国、フィンランドの国語科教育における映像メディアの理解と表 現へのアプローチ	25
3.1.1 オーストラリア、英国、フィンランドの状況	25
3.1.2 国語科教育の領域や到達点を持ち込む難しさ	30
3.2 国内の国語科教育における映像メディアの理解と表現へのアプローチ	33
第4章 映像メディアの理解と表現に関するカテゴリーと到達項目の生成	38
4.1 研究の目的	38
4.2 研究の方法	39
4.2.1 指導案	42
4.2.2 対象	43
4.2.3 手続き	44
4.3 結果～カテゴリーと到達項目の生成～	46
4.3.1 低学年におけるカテゴリーの生成	46
4.3.2 中学年におけるカテゴリーの生成	52
4.3.3 高学年におけるカテゴリーの生成	52
4.3.4 カテゴリーと到達項目の整理	53
4.4 カテゴリーおよび到達項目の検証	54
4.4.1 経験年数のちがう教師による指導案の作成と評価項目の検証	54
4.4.2 同一単元による複数教師の評価項目の検証	57
第5章 映像メディアの理解と表現に関する考察	63
5.1 カテゴリー・学年ブロック・領域間の比較	63
5.1.1 同学年・同単元によるカテゴリー間の比較	63
5.1.2 同カテゴリー・同学年ブロックにおける「見ること」領域と「見せること・つ くること」領域の比較	65
5.1.3 同領域・同カテゴリーにおける異学年ブロックの比較	67
5.2 学習指導要領の国語科三領域との対比	69
5.3 授業の実施	72

5.4 日本と韓国の国語科での映像メディアの理解と表現の評価項目の比較-----	77
5.4.1 問題の所在-----	77
5.4.2 方法-----	78
5.4.3 結果と考察-----	78
5.4.4 課題-----	81
第6章 本研究の成果・課題・展望-----	83
6.1 本研究の成果-----	83
6.2 本研究の課題-----	84
6.2.1 カテゴリーおよび到達項目の検証の限界-----	84
6.2.2 中学校国語科との連続性の検討-----	85
6.2.3 授業実施による評価-----	85
6.3 展望-----	85
6.3.1 「見ること」「見せること・つくること」領域の学習内容を実践するための指針 としてのテキスト教材の開発-----	86
6.3.2 「見ること」「見せること・つくること」領域の学習内容を実践するための指針 としてのWeb版実践ガイドの開発-----	87
6.3.3 学習内容を実践するための研修の実施と評価-----	88
6.3.4 デジタル教科書・教材を活用した授業スタイルへの変貌-----	89
別添資料-----	90
別添資料①-----	91
別添資料②-----	96
別添資料③-----	98
別添資料④-----	100
別添資料⑤-----	103
別添資料⑥-----	107

参考文献

謝辞

第 1 章 本研究に至るまでの背景

1.1 はじめに

筆者が、映像メディアと言葉・文章の関係に関心をもった最も重要な要因は、筆者の主な研究フィールドである国語科教育とメディア教育の接点が不十分であると考えたからである。国語科教育において、映像メディアがたくさん盛り込まれて教科書がつくられたり実際の学習活動が行われたりしているにもかかわらず、映像メディアの理解と表現に関して、段階的な指標の整理はされておらず、指導案の作成や評価に反映されていないという現状がある。そこで本研究では、国語科においての映像メディアの理解や表現と言語についての関係性、系統性を提起するために、評価規準を生成し、授業設計のための指導指標を検討する。

映像メディアというと、いわゆる動画映像をイメージするが、国語科教育においては、それだけでなく、学習活動で扱う挿絵・イラストや写真・動画、図表等を範疇にしている（藤森 2003）。

国語科教育においては、従来の「国語力」「言語力」をきちんと育成すべきであるとの危惧をもつ風潮もあるが、「『PISAの読解力』は日本の教育界で欠落している考え方であるから、そういう能力の育成を図り、その上で、本格的な『国語力』『言語力』を育成すべき」（甲斐 2007, p27）であると、二者択一ではない両者共存の道を選ぶ必要性を指摘している。

PISAとは、Programme for International Student Assessmentの略で、OECD（経済協力開発機構）によって実施された、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価するテストのことである。

PISA調査をふまえ文部科学省が実施している「全国学力・学習状況調査」では、国語科において、映像メディアの理解を促す問題が多数出されている。例えば、2009年4月に発行された「平成21年度全国学力・学習状況調査」によると、小学校第6学年国語Bでは、

「バスケットボールのチームの攻め方をまとめた作戦図について、人とボールの動きを考えて、ボールを渡す順番など、どのような状況を示している図なのか文章で説明する」という問題が出題されている（図1-1）。また、中学校第3学年国語Bでは、詩に合うと思われる写真を選択して、なぜその組み合わせにしたのかについての理由を60字以上90字以下の文章で述べる問題がある（図1-2）。国語Aは、主として知識に関する問題であることに対して、国語Bは図表や写真・イラストの情報を的確に捉えたり、適切な表現を考えさせたりする問題である。



図 1-1

小学校第6学年国語Bから
（文部科学省，2009）



図 1-2

中学校第3学年国語Bから
（文部科学省，2009）

このように、国語科における映像メディアの扱いは増えているが、映像メディアの理解や表現の授業設計時の教師の工夫や配慮点について意識化できるような体系的な整理はされていない。さらに、国語科の中で教師が授業設計をする上での指針すらも示されて

はないのが現状である。これでは、ある教師がその年度に意識的に学習場面で取り上げても、次の学年で別の教師が学級担任になるときには引き継がれないことになり、映像メディアの理解や表現と言葉との関連の視点が育ちつつあった児童にとっては、それが活用・発展させられないことになる。

そこで、これらを意識化できる国語科における映像メディアの理解・表現の指導における指導指標の検討を行う。

第1章次節では、従来の国語科教育で映像メディアの理解と表現に関して否定的にとらえられている論調を整理し、その問題点を明らかにする。第2章では、先行研究として、国語科における映像メディアの理解と表現の能力評価について関連のある「映像教育」「メディア・リテラシー」をとりあげ、その研究内容に言及し、学習指導要領と対応させ何が内包できるか検討する。

第3章では、国語科教育における映像メディアの理解と表現について、国内外のアプローチについてとりあげる。そして第4章で

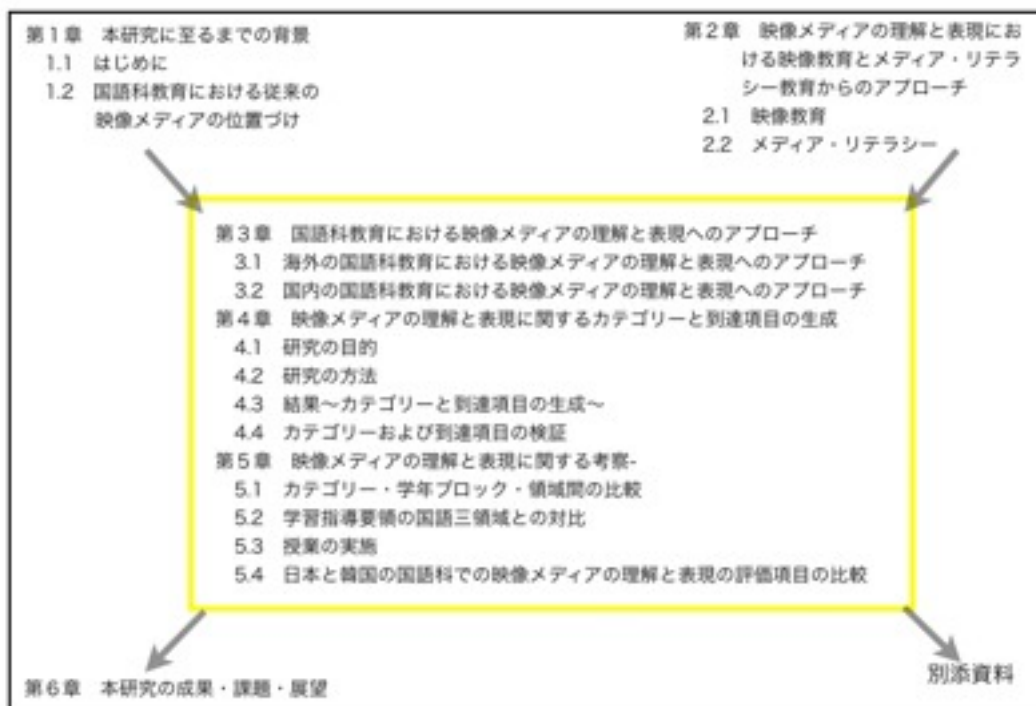


図 1 - 3

論文構成

は、第2章、第3章をもとに国語科教科書の内容に準拠して作成された指導案から、指導指標の生成を行う。さらに、その整理が妥当かどうか検証を行う。それらを受けて、第5章では映像メディアの理解と表現に関する指導指標の考察を行う。

1.2 国語科教育における従来の映像メディアの位置づけ

瀧口（2010）は、国語科教育での教師のメディアに対する苦手意識や抵抗感をもっていることを指摘した上で、「憚られているもの」として、1）機器への苦手意識、2）視覚的なメディアへの抵抗感、3）「国語科メディア教育」への拒否感をあげている。しかし、国語科教育における映像メディアという視点で考えた時に、機器の問題は、学校への導入がかなり進み、瀧口の調査時点よりは意識せずに活用されてきている。そこで本節では、言語と視覚的なメディアに関する国語科における関係、メディアを国語科教育の内容に内包させる問題について、言及する。

1.2.1 言語と映像情報の補完関係

言語の教育は映像情報で補われるべきではないという立場がある。浮橋は、あるシンポジウムで「国語教育のための『映像』の基礎論」と題した発表の中で「現代は”映像時代”ともいわれ、”映像時代”とか”映像人間”と言った場合に、『言語による思考の緻密化・深化・定着化を経験しない、刺激反応流動型の、浅薄タイプ』という否定的な見方も行われている（浮橋 1988, p.4）」ことを指摘している。また、渋谷は、宮沢賢治の『やまなし』や安房直子の『きつねの窓』などを引き合いに出しながら、「本来、国語科の読解指導のための教材には、映像を含めた視聴覚資料は不要なのである。読解学習とは、文章中の既知のことばを操作して、未知のことばをどの程度推察、想像出来るかの方法を学び取るものだからである。だから、安易な映像の利用は、読解学習の放棄につながりかねない。（渋谷 1988, p.20）」と指摘している。

松本は、国語科教科書の問題点の1つとして、「総合的な学習の時間の導入により、教材の分量が減り、内容も平易になって学力を低下させているという指摘がある（松本 2008, p. 17）」ことをあげている。浮橋、渋谷、松本のように、国語科教育がきちんと言葉の学習をさせずに、映像メディアを駆使して発表させる機会が多くなったことに危機感をもつ教員も多い。

一方、言語重視の国語科教育のあり方では、市川は、映像情報を言語情報と相応に扱う重要性について、以下のように主張している。

これまでの国語学習では、抽象的な文字による本文理解を中心にして、テキストの具体的な絵画、写真や挿絵イラストを付帯的なものとして『参考までに見ておきなさい』として副次的に評価してきた。しかし記号（sign）は文字記号と映像記号によって構成されるという新しい記号論的立場で、国語教育を考えると、実に多くの生きた情報が絵画、写真、イラスト、映画、テレビ映像記号には内包されている。これをただ参考に見るのではなく、写真集、絵本、図鑑、地図帳、歴史年表、辞書、インターネット情報を含めて、抽象的な文字情報と具体的な映像情報を同格に評価して、細部までにこだわって丁寧に解釈するのが批判的視聴力の育成である。（市川 2010, p. 17-18）

このような観点で授業を構成してこそ、逆に、言語の重要性に気づき、結果として学習指導要領に示される内容に到達できると考える立場である。中村も、「これまでの学習活動は、もっぱら文字言語中心で扱われてきた。そのため、映像と文字との組み合わせなどについての理解・表現についてはあまり取り上げてきていなかった。ところが、わたしたちの日常的な生活では、むしろ、文字言語のみのメディアのほうが多くなってきている。（中村敦雄 2003, p. 7）」と指摘している。

浮橋が指摘するように、「『映像』は言葉の付加情報と結びついてこそ、確かな意味を確保することができる（浮橋 1988, p. 6）」のである。論理言語である説明文教材においては、「視覚的資料を利用することは、言語の『明示性』に対応して、明示的機能を期待するためである（浮橋 1988, p. 6）」としつつ、一方、文学言語は、論理言語の『明示性』に対して『合意性』が主導すると、対比させている。つまり、論理言語における映像は、誰が見ても、メッセージがより伝わりやすくなるような使われ方であるのに対し、文学言語においては、作り手と受け手がその世界を共有するような使われ方である必要性を示している。渋谷も、「映像は、読み取りの本質的な所では無く、本質的な部分を推察または想像すべき前提となる基になる所の確かめのための補いの手段として必要なのである。」（渋谷 1988, p. 23）としている。

さらに、文学作品と映像・画像作者としての2つの作り手については、以下のような指摘もある。

一つの文学作品に映像・画像を付加し参与させようとする映像・画像作者は、文章から、彼なりに合意を汲み取り、その汲み取った合意に触発されて制作するのであるが、そこには作品の作者（第二作者）の二重の合意が含まれるとしなければならない。その意味で、映像・画像の（第二の）作者は、自分の恣意的な”思いつき”に溺れてはならないということになる。（浮橋 1988, p. 8）

このことは、国語科教科書においては、文学作品の映像メディア（挿絵・写真等）を選ぶ編集側への警鐘と考えられる。

国語科教科書においては、挿絵のない物語文教材や、写真・イラストや図表が1つも掲載されていない説明文教材はほとんど存在しない。これまでの読解中心の国語科教育のあり方が、児童・生徒の学習意欲の低下を招いてきたとの指摘もある（町田 2001）。尾木

も、1996年の中央教育審議会の答申を引き合いに出しながら、以下のように指摘している。

例えば読みの学習指導について言えば、教材としてのその作品の内容を教わり、文学的な位置、作者の生い立ちや他の作品を覚えたとして、それをもって効果的な学習指導とはいえないということである。そこでの学習が、子供一人にとって、いかに生活の中での読み、今後の情報活動に生きることの力となり得るかを視野に入れ、指導を構想することが求められているのである。（尾木 1997, p. 5）

現行の学習指導要領においては、日常生活に必要とされる対話、記録、報告、要約、説明、感想などの言語活動を重視する傾向がある。学習指導要領小学校国語科目標では、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」と示され、「伝え合う力」や「思考力や想像力及び言語感覚」などについても言及されており、単に言葉や文章のみの学習にはとどまらず、映像メディアの理解や表現と言葉や文章との関連を勘案した国語科の可能性を示唆している。

例えば、第三学年及び第四学年の「B 書くこと」では、「収集した資料を効果的に使い、説明する文章などを書くこと。」が求められている。そのため、各社教科書では、説明書作りや新聞の読み取り、ガイドブック・リーフレット・パンフレット制作など、写真・イラストや図表などの資料と文章との行き来を意識させるような題材が配置されている。さらに、第五学年及び第六学年では、「A 話すこと・聞くこと」で「考えたことや伝えたいことなどから話題を決め、収集した知識や情報を関係づけること」、「B 書くこと」では、「引用したり、図表やグラフなどを用いたりして自分の考えがわかるように書くこと。」「表現の効果などについて確かめたり工

夫したりすること。」「書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。」など、映像メディアとの関連を検討しながら言葉の力をつけていく国語科の方向性がみてとれる。

このように、学習指導要領の内容を反映している国語科教科書においても、挿絵・イラストや写真、図表などと言葉・文章との関連を考えさせる題材が教科書改訂のたびに増加している。しかし、これら映像メディアをどのように国語科の言語活動にからませて授業を設計していけばよいのか、特に小学校段階では、学習指導要領や市町村の教育課程に明記されている例はあまりなく、とまどう教師は多い。

1.2.2 国語科教育におけるメディアの内包

瀧口は、国語科において1930年代の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年代のテレビの放送の理解と表現を対象とした主張に関して、国語教育論者が激しく批判していることを例にあげながら、以下のように述べている。

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。

(瀧口 2010, p. 154)

最終的には、映像メディアの理解と表現に関して、諸外国に見られるような学習指導要領に明確に位置づけられる国語科の領域の新設にもっていかなければ、教科書への記述も、独立した項目を盛り込むことはできず、不十分のままになってしまう。しかし、瀧口が

指摘しているように、十分な検討もないまま新設することは、混乱を生むことになり、現実的ではない。

学習指導要領では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域からの映像メディアへのアプローチだけでなく、映像メディアから文字言語へのアプローチも見られる。例えば、1998年（平成10年）の学習指導要領の改訂では、「絵に言葉を入れること」「絵や写真などを見て想像を膨らませながら読むことなどを主として取り上げるよう配慮すること」（文部省，1999，p.28）と、踏み込んで学習内容に言及している箇所も見受けられる。

大内と中西（2008）は、諸外国のようにメディアを国語科教育の内容に内包されることを先決としながらも、その誘いとして、次の3点を主張している。まず、説明文教材に、テレビやインターネット、雑誌や図鑑などについて、教科書検定の上で特定の会社や固有名詞などの記載の緩和を含めて実際に児童が情報収集できるような多様な表現媒体の必要性、次に、書く活動がすぐに原稿用紙に書くことに限定されないような表現活動の必要性である。最後に、マンガや映画のスチールを用いるなど、より視覚的な作品の教材化の必要性をあげている。また、中村敦雄（2003）は、従来の国語科の内容を拡張して各種メディア活用までを学習に含める意義として、「多様な方法で効果的に表現すること」「クリティカルに理解する」をあげている。表現活動に関しては、これまでの国語科教育で文字言語中心に扱われてきたものを拡大させようという点では、大内・中西と中村の主張は一致する。大内・中西も中村も、教科書以外への素材に目を向けることを主張しているが、現状の教科書の挿絵にしても、補完的な役割ではなく、もっと積極的に挿絵そのものの解釈や比較検討などを盛り込めば、その扱いが変わってくる。このように、大内・中西と中村の主張は、現行の教科書を活用してもある程度実践可能であると思われる。

本章では、本研究に至るまでの背景について述べてきた。筆者は、映像メディアと国語科教育の関係性という問題においては、従

来の国語科教育の映像情報と言語情報を付帯的・副次的なものとして評価するものではなく、映像情報と言語情報とを同等なものとして評価するという立場をとる。ただし、安易な映像情報の活用ではなく、言語情報と映像情報とを往復させながら解釈したり、比較検討したりする活用や、言語情報と映像情報とを組み合わせる制作したり発信したりする活用により、現行の学習指導要領の内容に迫ることができると思う。

国語科教育における内包という問題においては、国語科教育の内容にメディアを内包し、例えば、「見ること」のような内容領域を今すぐ学習指導要領に位置づけることは、国語科教育の領域構成を崩すこととなり、現実的ではない。そこで筆者は、国語科教育の内容を拡張し、現行の学習指導要領を映像メディアからの視点で段階的・関連的に整理する立場をとる。

このような立場に立ち、映像メディアの理解と表現と言語についての関係性を提起するために、評価規準から指導指標を生成し、検討していく。

第2章 映像メディアの理解と表現における映像教育とメディア・リテラシー教育からのアプローチ

国語科教育と映像メディアの活用を検討する上で、映像メディアそのものを研究対象としてきたのが、映像教育であり、メディア・リテラシーである。映像教育については、映像を学校教育で扱う歴史は古いが、近年、学校放送番組を視聴することなどを通して、映像メディアを活用する力をどのように育成するかという研究が進められてきた。メディア・リテラシーは、マスメディアの本質や影響などについて理解させることや批判的な見方を養うこと、さらにはメディアによる制作を手がける教育として英語圏を中心に広まってきた。

本研究では、国語科教育の中への映像メディアの理解と表現に関して、学習指導要領のように、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」三領域との関連を視野に入れた小学校低学年・中学年・高学年への段階的な指導指標を生成したい。それが国語科教育の中でメディアを教育の内容を拡張させる領域の検討につながると考える。このようなアプローチは、すでに映像教育およびメディア・リテラシー教育において言及されている。これらは必ずしも国語科教育のみを視野に入れたものではないが、国語科教育との接点を検討することにより、国語科教育における映像メディアの理解と表現の指導指標生成への知見が得られるものと思われる。

2.1 映像教育

1930年代に映画教育が展開された。映画教育は、純粋に映画そのものの教育だけを目指すものではなく、「コミュニケーション媒体を利用した教育の総称として『映画教育』という用語を用いたようである。」（瀧口 2009, p.19）という指摘がある。この流れは、60年代にテレビが普及し始め、番組視聴のあり方に関する研究の必要性を提唱する研究者があらわれ、教育実践の試みも少しずつ

見られるようになった。この時代に、西本は、「今日の教育では、ことばや文字によって概念化され、抽象化された知識を記憶し、暗記することを重んじ、生徒らにことばや文字のうえだけの議論に終始し、概念の遊戯に終わっている場合が多い。これに具体的な経験や、事物や、感情の裏づけをなす教育が、これからの学校教育においては特にその重要性を増してくる（西本 1964, p.9）」と指摘している。

映像教育への先駆的な提起としては、特に80年代が特筆に値する。このころはカラーテレビも家庭や学校にほぼ行き渡り、学校にも録画機材が置かれるようになり、映像教材を授業で活用するようになってきた時期でもある。NHK放送文化調査研究所による全国学校放送利用状況調査では、1984年度の学校へのテレビ整備普及率は、小学校では89.5%、中・高等学校では67-71%となっている（宇佐美 1985）。

このような中、映像教育の実践的研究としては、水越ら金沢グループの研究がある。水越（1987）は、メディアミックスという考え方を示し、「個々の刺激体、いくつかの単一媒体を、教師または児童・生徒が、あるねらいのもとに組み合わせたり、重ね利用したりすることによって、単品としての刺激体をつくり出す」と定義している。

吉田（1985）は、映像教育を実施していく際に期待する能力として、下記のような枠組みに整理している。

- 1) 映像視聴能力（受け手としての能力）
 - a: 内容を理解しとらえる力
 - b: 状況や心情に反応し感じ取る力
 - c: 情報把握し表現する力
- 2) 映像制作能力（送り手としての能力）
 - d: 現状をつかみ問題をみつける力
 - e: 情報を構成し組み立てる力

- f：自分の考えを効果的に伝達する力
- 3) 映像活用能力（使い手としての能力）
- g：自分に必要な情報を選択する力
- h：目的に合わせて情報を利用し生活役に役立てる力
- i：情報を批判的に眺め真実を見抜く力

（吉田 1985, p. 32-33）

このように、映像メディアを「理解すること」と映像メディアで「表現すること」に関して、「受け手」「送り手」「使い手」という3つの能力の側面から詳細に整理している上に、具体的な実践でその枠組みを検証する試みが多数行われており、示唆に富んでいる。しかし、実際に取り上げられた教科は社会科や理科が圧倒的に多く、国語科の中で扱われた例はほとんどみられない。

このような中、押野（1985）は、国語科教育において、言語を通してコミュニケーション力の育成が系統的に行われていることを指摘している。さらに、国語科における当時の学習指導要領の領域である「理解」「表現」をもとに映像視聴能力における領域と能力項目を表2-1のようにあらわしている。国語科の学習指導要領からどのように細分化して能力項目にたどりついたかの詳細は明らかになっていないが、表2-2のように、能力項目からさらに下位項目をたてて整理している。また、ねらいを達成するために典型的な映像教材が必要になってくるとして、NHKの学校放送はもとより、一般のテレビ番組や16ミリフィルムなども積極的に取り入れての検討を試みている。しかし、放送番組を視聴するということをもとに考察されているため、国語科教育においては、教科書に学校放送の使用が明記されていなかったことで、一般教員に広まらなかった。

表2-1の通り、「Aとらえ方」では、昨今、児童にも身近なICT機器になってきているデジタルカメラで友だちが撮った写真について検討することや、「Cあらわし方」において映像を視聴したものを参

表 2-1 映像視聴能力の領域と能力項目（押野 1985, p. 64）

領域	能力項目		おもな内容		
映像 視聴 能力	A とら え 方	イ① イ②	構造的 理解	<ul style="list-style-type: none"> ・場面の移り変わり ・重要シーンの指摘 ・映像の段落わけ ・映像の段落の相互関係 ・内容の構造化 ・制作者の意図と自分の考え 	
		ロ①	直感的 理解	<ul style="list-style-type: none"> ・象徴的シーンの指摘 ・内容の予想 ・象徴的シーンからねらいを指摘 	
		ハ① ハ②	発展的 理解	<ul style="list-style-type: none"> ・知りたいことを調べる ・知りたいことの資料収集 ・選択視聴 ・集めた資料の解釈と意味づけ 	
		ニ① ニ② ニ③	映像文法 理解	<ul style="list-style-type: none"> ・番組内容と音楽との関連 ・クローズアップ表現の意味 ・モンタージュ技法での構成把握 	
		B 感 じ 方	イ①	感情の 増幅	<ul style="list-style-type: none"> ・場面からの感情表出 ・番組全体からの感情表出 ・違った感情での視聴
	ロ①		感情の 個別化	<ul style="list-style-type: none"> ・他人との感情比較 ・立場を変えた視聴 ・逆の立場の視聴 	
	ハ①		感情の 多様化	<ul style="list-style-type: none"> ・人物の気持ちの想像 ・人物の気持ちの変化 ・人物のものの見方・考え方との比較 ・人物への理解 	
	C あ ら わ し 方	イ① イ② イ③	イ メ ー ジ 表 現	イラスト化	<ul style="list-style-type: none"> ・象徴的シーンのイラスト化 ・人物の気持ちのイラスト化 ・番組の流れのイラスト化 ・ねらいのイラスト化
				構造化	・構造図の作成
				拡散化	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージマップの作成 ・ツリーマップの作成
ロ①		発展表 現	・内容を発展させた映像表現		
ハ①		技能表 現	・番組のやり方の模倣と応用		

表 2-2 「構造的 理解」の目標とスキル要素（押野 1985, p. 66）

	目 標	お も な 内 容
一 年	イ① 放送内容の大体を理解する。 イ② だれがどうなったかという見方で番組の流れをつかむ。	だれが（何が）どうした（どうなった）かを言える。
		だれがどのように、どうしたかを言えるか書ける。
		だれがどのように、どうして、どうなったかを続けて話せる。
		だれがどのように、どうして、どうなったかを続けて書ける。
二 年	イ① 画面の移り変わりなどに注意して視聴し、あらすじをつかむ。 イ② 番組をいくつかの場面に分ける。	場面をいくつか選びだすことができる。 番組をいくつかの場面に分けることができる。
		いくつかの場面に分け、それを順序よく話したり書ける。
三 年	イ① 場面の移り変わりを指摘でき、重要なものをつなげるなどしてあらすじをつかむ。 イ② 自分なりにもっとも重要だと思ふ場面を指摘できる。	画面の変わり目を見つけ、ようすを言える。 画面のまとまりを見つけ、見出しをつける。
		自分なりにもっとも重要だと思ふ場面を指摘できる。
		重要だと思ふ場面をつなげるなどして、あらすじをつかむ。
四 年	イ① 番組を映像段落で分け、内容を正しくつかむ。 イ② 営業段落相互の関係や主従の関係を考える。	番組を映像段落で分けることができる。 映像段落に適切な見出しをつけることができる。
		映像段落の関係を話し合い、内容について考えを出す。
五 年	イ① 番組を的確に理解するため、内容をおおまかな形で構造化し、ねらいをつかむ。 イ② 番組の重要な事項をカード化し、整理する。	映像段落の内容をセンテンスカード化できる。 センテンスカードを関連づけ、番組内容のおおまかな構成を明らかにする。 構成図から番組のねらいをとらえる。
六 年	イ① ねらいをつかんだうえで、原作者の意図に関して自分の意見を言える。 イ② 番組の内容と同時に自分の考えたこともカード化し、総合的につかむ。	番組の内容と自分の考えを区別して、センテンスカード化できる。 センテンスカードを再構成し、ねらいに対して自分の考えをもつ。

考にコンピュータなどを使ってパンフレット制作や映像制作などをすることが想定されているわけではない。さらに、学校放送を主眼に置いているので、国語科教科書に書かれている写真や挿絵を活用しての活動はあまり想定していない。

読書を通しての映像自体の国語科としての教材の可能性に言及しているのは滑川である。滑川は、すぐれた絵本ほど、言葉と絵が相補的に強化され、この傾向は写真・マンガの場合も同様であると主張している。また、「読み手は、文章と絵の両方から『よみ』を深め、じぶんなりの、そして文のイメージとも、絵のイメージともちがう新たなイメージをつくりあげていくことになる。」（滑川 1979, p. 129）と指摘し、「絵は、画的で全体が同時に視野にはいるパターン認識によってつくられ」「全体的な意味発見の上に文章には書かれていない部分に注意が払われて、こまかな意味発見するだろう。」と述べている。物語教材において、どの教科書会社のものであっても、教科書に挿絵が使われる意味は、滑川の指摘のように映像が言葉の理解を補完することによるものだと推測される。物語教材に限らず、中川ら（2013）が行った平成23年度版の小学校国語科教科書で、どのような意図で教科書上で映像メディアが表記されているかについての調査において、全体の表記の約9割が「挿絵や写真などから対象のイメージや状況を読みとる」「挿絵や写真などと文章との対応を考える」に集中した。言葉・文章との往復に教科書上の映像メディアが活用されている様子が見えてくる。

子どもたちをとりまく状況に関しては、ゲーム機を使って多くの子どもたちが日常的に遊び、携帯電話の所有率も上がってきている。子どもたちは生まれたときから映像やメディア機器に囲まれている。言葉をからませながら映像メディアを活用して新聞やリーフレット、説明レポートを作成するような国語科教科書における学習内容も、このような社会状況と密接にむすびついている。そこで、映像メディアを受け取る行為だけでなく、送り手・作り手として言

葉とどのように関連しているのかについても言及していく必要がある。

2.2 メディア・リテラシー教育

学校放送を中心とした映像そのものの理解や表現を学習対象としている映像教育に対し、メディアに対する能力形成に対象を広げているのがメディア・リテラシー教育である。

メディア・リテラシーについての説明として、菅谷は「メディアが形作る『現実』を批判的（クリティカル）に読み取るとともに、メディアを使って表現していく能力」（菅谷 2000, p.v）としている。なお、ここで菅谷が使っている「批判的に読み取る」とは、ゼックミスタら（1996）が述べるような「適切な基準や根拠に基づく、論理的で偏りのない思考」を意味する。菅谷は同時に、この説明を裏付けるように、アメリカ、英国、カナダのメディア・リテラシーに関する教育実践の実際を紹介している。

また、鈴木（2004）は、メディア・リテラシーを学ぶ上での基本概念として、以下の8つをあげている。

- 1：メディアはすべて構成されている。
 - 2：メディアは「現実」を構成する。
 - 3：オーディエンスがメディアを解釈し、意味を作り出す。
 - 4：メディアは商業的意味をもつ。
 - 5：メディアはものの考え方（イデオロギー）や価値観を伝えている。
 - 6：メディアは社会的・政治的意味をもつ。
 - 7：メディアは独自の様式、芸術性、技法、決まり／約束事をもつ。
 - 8：クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションをつくりだすことへとつながる。
- （鈴木 2004, p.19-21）

特に3と8については、教科書において「挿絵や写真などから対象のイメージや状況を読みとる」「挿絵や写真などと文章との対応を考える」「挿絵や写真などから文章の内容を推測する」など、映像メディアとの関連性が多く取り入れられている現行の国語教科書を念頭に置くと、国語科教育として映像メディアを活用する上で重要な概念であると考えられる。

中村純子（2003）は、1950年（昭和25年）から2002年（平成14年）まで継続的に発行されている検定版5社の教科書を中心に、特に中学校の国語科教育におけるメディア・リテラシーの変遷を分析している。これによると、昭和26年（1951年）版学習指導要領までは、情報操作されていた戦前の意識を一掃すべく、メディアからの情報を吟味し読み解く技術が国語科教科書において扱われていることを指摘している。

昭和43年（1973年）版学習指導要領では、メディアを活用した教材が小学校・中学校教科書からどんどん減っていき、さらに昭和52年（1982年）版学習指導要領では、この傾向に拍車がかかり、「メディア・リテラシーが完全に国語科教育課程から分離した（中村2003, p.231）」としている。しかし、平成10年（1998年）版学習指導要領では、目標に「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」（小学校）、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」（中学校）というように、ともに「伝え合う力を高める」という文言が入ったために、映像メディアを活用する題材も出てきている。

これに合わせるかのように、1990年代以降、国語科教育におけるメディア・リテラシー教育の実践が多数開発され、実際に取り組みられてきた。2000年からの国語科教科書には、ニュース番組作りなど

の題材も登場するようになった。また、NHK（日本放送協会）も2001年に小学校高学年用の教育番組として「体験！メディアのABC」を、2008年には国語の授業でも活用可能な「伝える極意」を放映し、メディア・リテラシーの教材として制作し、普及をはかっている。90年代以降、水越は以下のようにメディア状況がおもな2つの要因に変わってきたと指摘している。

- ・多メディア、多チャンネル化の進展に伴って、パーソナルコンピュータをはじめとする新しいデジタルメディア機器が登場してきたこと。
- ・マスメディアの情報は送り手に構成されたものであり、市民はそれを批判的に受け取り、解釈をしていく必要があるという意識が芽生えてきたこと

（水越 2000, p. 274-275）

国内においては、今日に至るまでメディア・リテラシー教育が国語科教育の中で着目されてきているとは言えない。

中村敦雄（2007）は、国語科教育におけるメディア・リテラシーの実践開発の課題として、以下の6つをあげている。

- ① 機器を活用した授業で機能をどれだけ使うことができたかが教師の関心の中心になってしまうこと
- ② 専門家が授業に協力する場合、プロがいかに優れた知識やスキルを持っている点が強調されること
- ③ 批判的というキーワードが曲解され、学習者がメディアへの不信感を抱くことを目標として想定する授業が行われること
- ④ テクストの問題点を分析的にとらえるミクロの視点での学習に偏ること
- ⑤ 表現活動において、実際の番組をなぞるなど、学習の本

質から外れた内容に時間が費やされること

- ⑥ 国語に限らず、図工・美術科において教材ごとに場当たり的な対応を教師が行っていること

中村が指摘する6つの課題は、国語科という教科の中でメディアを活用した授業をどのように分析するかを検討する上でも、示唆に富んでいる。特に、ICT機器やデジタル教科書・教材のようなソフトウェアが学校に積極的に導入されるようになってきて、コンピュータなどの情報機器そのものを利用する技能の問題に注力されすぎてきていることが、メディア・リテラシーへの国語科教育での着目を阻害していると考えられる。

また、中橋ら（2009）は、小学校国語科でメディア・リテラシー教育を実践した経験をもつ教師11名から聞き取り調査を行い、メディア・リテラシー教育を阻害してきた要因について、以下の4点をあげている。

（1）認知されていないこと

- ・実践している教師は多いが、それをメディア・リテラシー実践と認識していないから
- ・重要性を認識していないから

（2）強制力がないこと

- ・義務化されていないから
- ・メディア・リテラシーに関する教科書がない・取り扱われていないから
- ・意欲がないから

（3）負担が大きいこと

- ・新しいものに取り組みにくい多忙な状況があるから
- ・簡単に評価できないから
- ・指導が面倒（大変）だから
- ・単元を開発する時間がないから

- ・ 難しいという印象があるから
- (4) 従来の教科学力に囚われていること
- ・ 従前からの国語教育の指導内容イメージから抜け出せないから
- ・ 国語で文学指導を中心としてきたから
- ・ 「批判的に」よりも「正確に」読み取ることが重視されるから
- ・ 自らがメディア・リテラシー教育を受けた経験がないから

(中橋ら 2009, p123-124)

これらの要因は、先の中村の6つの課題を裏付ける結果となっている。強制力がないことや従前からの国語教育の指導内容イメージから抜け出せない、という点では、本研究で問題にしている国語科における映像メディアの理解と表現に関して教師が意識していないことと同じところに陥っている。メディア・リテラシーに関する内容が学習指導要領に体系的に記述されていないため、現実的には教科書の各学年に段階的に学習内容が盛り込まれるようにはなっていない。国語科教育におけるメディア・リテラシーの実践では、マスメディアを分析するものが多く、マスメディアにあらわれた差別問題、イデオロギーの問題、商業主義の問題などがクローズアップされてきた。しかし、中村が指摘しているように、「活動の場面で教師が伝えようとしている価値観や、マスメディアの陰の部分への求心力が働きすぎると、学習者が自らの頭を働かせてクリティカルに理解する活動ではなく、教師のシナリオに誘導された教え込みに転化しかねない」(中村 2003, p.9) 傾向がある。

先の中橋ら(2009)が指摘した要因「(1) 認知されていないこと」に関しては、言葉は知っていても、メディア・リテラシーとはマスメディアのことだというイメージが教師には強いことが推測さ

れる。そのため、教師自身の該当学年の国語科教科書に題材として掲載されていない限り、自身の実践と結びつかない。

中橋・水越（2003）は、教育実践における重点課題としての「メディア・リテラシーの構成要素」として、表2-4のような6つをあげている。

表2-4 現代教育実践における重点課題としての「メディア・リテラシーの構成要素」（中橋・水越 2003, p.41-44）

<p>(1) メディアを使いこなす (make full use of media)</p> <ul style="list-style-type: none">a. メディア（機器）の操作技能b. 複数のメディア（機器）の使い分けc. 複数のメディア（機器）を組み合わせる <p>(2) メディアを理解する (understanding the special characteristics)</p> <ul style="list-style-type: none">a. メディア（マス・機器）がどんな特性を持っているか（一方向性・双方向性・広播性・即時性等）b. メディア（機器・メッセージ）には、どのような文法・表現方法があるか（フレーム・モンタージュ技法・音響効果・編集方法等）c. メディア（マス・メッセージ）は、どのような影響力を持っているか（責任・倫理） <p>(3) メディアの読解・解釈・鑑賞 (interpretation)</p> <ul style="list-style-type: none">a. 視聴能力（内容把握・主題把握・先読み・映像段落・鍵シーン・特殊効果等）b. 行間・背景を読む力c. 多角的な視点から評価することができる（価値判断含む） <p>(4) メディアを批判的に捉える (critical understanding)</p> <ul style="list-style-type: none">a. 自分のイメージに偏った読み解きをせず、客観視することができるb. 送り手の信条・立場・考え方を捉えることができるc. 多角的な視点からクリティカルに読み解くことができる (場合によっては、社会的・文化的・政治的・経済的文脈も考慮する) <p>(5) 考えをメディアで表現 (representation)</p> <ul style="list-style-type: none">a. 特性を考慮し、表現技法を駆使した情報発信ができるb. 他者の考え方を受け入れつつ、自己の考え方を創出することができるc. オリジナリティのある情報発信ができる（クリエイティブ・センス） <p>(6) メディアでの対話とコミュニケーション (dialogue and communication)</p> <ul style="list-style-type: none">a. 相手の解釈によって、自分の意図がそのまま伝わらないことを理解するb. 相手の反応に応じた情報の発信ができるc. 相手との関係性を深めるコミュニケーションができる

ここでは、メディア・リテラシーの教育自体がマスコミなどの情報に惑わされないようにすることだけの教育と理解されることへの警鐘を鳴らしている。そのため、「メディアをつかいこなす」「メディアを理解する」「メディアを批判的にとらえる」というような従来指摘されているメディア・リテラシーの構成要素に、「メディアの読解、解釈、鑑賞」「考えをメディアで表現」「メディアでの対話とコミュニケーション」を加えている。この3つの要素は特に、現行の学習指導要領に対応した国語科教科書において、「図や写真を読み取って自分の考えをまとめる」「取材したことをパンフレットの形にして表現する」「新聞の内容についてグループで話し合う」など、学習活動としてなんらかの形で扱われている項目である。到達項目等を明らかにし、整理した上で指標を示す必要がある。バッキンガムが指摘するように、「『メディアを学ぶこと』についてのモデルは、批判的な分析と創造的な制作を組み合わせ、もっとダイナミックで内省的なアプローチを提供しようと試みている」（バッキンガム 2006, p. 67）のである。

以上のように、映像メディアの理解と表現における映像教育とメディア・リテラシー教育からのアプローチについて、考察してきた。

筆者は前章において、言語情報と映像情報とを同等に評価するという立場と国語を拡張して考え、現行の学習指導要領をメディアの視点から関係性、段階性を検討する立場をとることに言及してきた。本章においては、映像メディアの理解と表現における映像教育と、メディアリテラシー教育からのアプローチから、映像メディアの理解と表現と言語についての関係性、段階性に関して、次のような知見を得た。

現行の小学校国語科学習指導要領の目標部分に関する解説では、「『適切に表現』する能力と『正確に理解する能力』とは、連続的かつ同時的に機能するものであることから最初に位置付けている。」とした上で、「言語能力は、日常生活に生きて働くよう、一

人一人の児童が言語の主體的な使い手として、相手、目的や意図、場面や状況などに応じて適切に表現したり正確に理解したりする力として育成する」（文部科学省 2008, p.9）とある。

これらは、吉田や押野が映像教育において主張する映像メディアを理解することと表現することにより育成される「映像視聴能力、映像制作能力、映像活用能力」に相当する。

メディア・リテラシー教育に関しては、メディアリテラシーという用語自体が教師に認知されていない。現行の学習指導要領で、例えば高学年の「読むこと」の指導内容は、中橋・水越が教育実践の重点課題としてあげている「メディアリテラシーの構成要素」は、国語科教育においても指導指標を生成するなど検討すべき課題である。

また、メディア・リテラシー教育で指摘される理解と表現の補完関係への言及は、国語科教育においても示唆に富んでいる。「メディアについて概念的理解を発達させるには、クリティカルな受容とメディアを利用した能動的操作を必要とする」（マスターマン 1985, p.49）からで、理解と表現は別個のものではなく、関連するものと考えられる。

しかし、これらをそのまま国語科教育に適用することはできない。欧米では教師が、複数の教科書や多くの教材群の中から自在に教材を組み合わせて使っている（松本 2008）ことが多いのに対し、日本の教師は、検定教科書として選ばれた唯一の教科書を教科書の範囲の中で授業を組み立てようとする傾向が強い。そのような点から考えると、映像教育やメディア・リテラシー教育からの国語科教育へのアプローチは見られるものの、国語科教育の目標や内容そのものの大部分を占めることはない。むしろ、国語科教育において、映像教育やメディア・リテラシー教育で示されてきた映像メディアの理解と表現の発達段階による到達度や理解と表現の関係性を教師が日常の授業で十分に意識化できることが必要である。

第3章 国語科教育における映像メディアの理解と表現へのアプローチ

第2章では、映像メディアの理解と表現に関する2つの分野・領域と国語科教育の接点を見てきた。しかし言語活動との関係がどのようなになっているか、段階的にどのように能力形成が行われるかという国語科の重要な視点に斬り込むには、国語科教育そのものが映像メディアの理解と表現に対してこれまでどのようなアプローチをとってきたのか、何が課題なのかについて検討した上で、本研究の目的である指導指標の生成に向けて論じていく必要がある。

海外に目を向けると、すでに国語科において、映像メディアの理解や表現に関して、領域として位置づけている国がある。本章では、これらがどのようにその国で成立しているかについて述べていく。さらに、国内の国語科教育における映像メディアの理解と表現へのアプローチに関して検討する。

3.1 オーストラリア、英国、フィンランドの国語科教育における映像メディアの理解と表現へのアプローチ

3.1.1 オーストラリア、英国、フィンランドの状況

映像メディアの理解と表現に関して、国語科教育に先進的に取り入れている国がある。本節では、「話すこと」「聞くこと」「書くこと」「読むこと」と並列に「見ること」(Viewing)領域を配置しているオーストラリア(西オーストラリア州)、読むこと領域の下位項目として映像メディアに関する領域や分野がある英国、映像メディアの理解や表現に関する記述が教科書の随所に見られるフィンランドの例をとりあげる。

○西オーストラリア州の国語科教育

西オーストラリア（WA）州の国語科では、日本における「話すこと」「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の他に、「見ること」（Viewing）領域が存在する。「見ること」（Viewing）領域における学習の到達点が、就学前から12学年まで9つの段階になっていることで、児童・生徒の実態に応じた適応が可能である。ここでは、児童・生徒が目的、理解、批判的認識をもって広範囲にわたる視覚的テキストを見ることが国語科で学ぶべき到達点として表記されている（表3-1）。

表3-1 Viewing領域における学習の到達点

(Government of Western Australia; 2005. 奥泉訳, 2006)

Viewing : Strand Outcome Statement	
生徒は、目的、理解、批判的認識をもって広範囲にわたる視覚的テキストを見る	
V0	視覚的テキストを注意深く見て、(そこに描かれている)一般的な(共通に確認し合える)構成要素を認識し、(それらに基づき)内容につながるような方略を使うことができる。そして、これらの活動が行われていることがわかるような反応を示すことができる。
V1	視覚的テキストを見て、(そこに表現されていることを)言語化できたり、簡単な解釈をすることができる。そして、しばしば(それらと)自分の経験とを関連づけることができる。; 視覚的テキストの中から手がかりを使って、その意味を予想することができる。; そして、象徴や(社会・芸術上の)約束事を利用して、気づいたことを明示することができる。
V2	なじみのある視覚的テキストを分類したり、それらについて議論したりすることができる。; それらのテキストが、ある人の実際のあるいは想像上の体験に基づいて、作られているということが理解できる。; 共通に見ているテキストに、何らかの目立った特徴を見つけたり、何らかの象徴的な意味を解釈することができる。; そして、それらの知識を、新たなテキストの意味を読み解く際に用いることができる。
V3	視覚的テキストの内容や目的が形式をどう規定するかを考察したり論じることができる。簡単なシンボリックな表象やステレオタイプを識別し、特定のコードや約束事が見る者の理解を形成するのにどう作用するかを認識できる。よくあるテキストを理解するために多様なストラテジーを統合することができる。
V4	一連の視覚的テキストの特徴的知識を使って、意味を理解することができる。; テキストというのは、ある目的や受け手のために構成されているのだということが理解できる。; 視覚的テキストのコードや約束事が、受け手の解釈を形作っていく仕組み(仕方)を認定することができる。; そして、見る目的の違いによって、それに応じた方略を選んだり、使ったりし、それを反省的に熟考することができる。
V5	テキストの様々な解釈に対して、考え得る根拠を説明することができる。; 物語の構造といった知識を、(そのテキストの)発想や発信表現に対する自分なりの理解に適合させることができる。; そして、文脈やテキストの形式、コードや約束事といった知識を適合して、その視覚的テキストが、ある特定の見え方に見えるようにするためには、どのように構成されているかをふり返って、吟味することができる。
V6	一連のテキストを見て、遠近法等、幾つかの発信の観点を見つけ、それらを自分なりの世界の理解に結びつけられる。; テキストが作られた文脈や、それらがテキスト中でどう反映されているかが検討できる。; 視覚的テキストの特徴を比較して、主な類似点や相違点が検討できる。; より広範な興味あるテキストを見た時に、自分が知っている方略の中から、そのテキストの理解を支える方略を利用できる。
V7	複雑に構成された一連の視覚的テキストから、その意味するところを構築したり、その根拠を挙げたりすることができる。; テキストと(それが作られた)文脈、受け手、そして発信者との相互関係を考えることができる。; また、見るための観点がどう構成されているかについて、批評することができる。; そして、テキストを見る際に用いられる方略を、批判的に評価することができる。
V8	視覚的、構造的に集中力を要するテキストなど、広範囲の視覚的テキストを分析し、批評できる。; 視覚的テキストに投影され、反映された社会文化的な価値、態度、仮定を分析し、またいかに見る者が位置付けられ、解釈が形成されるかについて分析できる。; 視覚的テキストの詳細にわたる批判的評価を促す見方のストラテジーを使うことができる。

教科書の題材も選択できるため、教師は児童・生徒の実態に応じて、学習内容を選択することができる。

2006年には11年生・12年生に「メディアの制作と分析」というコースが設置された（藤森 2008）。「メディアの制作と分析」は、メディア教育に関わる「国語科」「アート科」「技術科」を統合したものであり、応用力を育む教科として位置づけられている（中村 2007）。表3-1に示す「見ること」（Viewing）領域における学習の到達点から考えると、映像メディアに関する理解と表現という観点で、本コースへのスムーズな移行が推測できる。

○英国の国語科教育

英国では、1998年の教育改革法によりナショナルカリキュラムが編成され、小学校段階では、キーステージ1（1～2年生）、キーステージ2（3～6年生）に分けられている（新井, 2008）。

例えば、キーステージ1に関しては、到達目標1として「話すこと」「聞くこと」が位置づけられ、「知識・スキル・理解」では「話すこと」「聞くこと」「集団討論と相互作用」「ドラマ」標準英語「言語の多様性」が含まれる。到達目標2として「読むこと」が位置づけられ、「知識・スキル・理解」では「読む方法」「単語の理解と文字の知識」「分法的理解」「文脈の理解」「情報を読むこと」「文学」「言語構造と多様性」が含まれる。到達目標3として「書くこと」が位置づけられ、「知識・スキル・理解」では「作文」「立案と起草」「句読法」「綴字法」「手書きと提示」「標準英語」「言語構造」が含まれる。映像メディアに関しては、到達目標2「情報を読むこと」に、情報を見つけるためにイラスト（挿絵・説明図）などを活用することが明記されている。

7年生以降の中等教育から「読むこと」の対象テキストの1つとして「メディアと動画テキスト」が位置づけられた。オックスフォード大学出版局刊のメディア・ミックス型国語教科書「Mixed Media」では、子どもたちの日常的なメディアとの関わりと言語活

動を取り扱っている。日本の中学1年生・2年生にあたるキーステージ3を対象としている。羽田（2008）が指摘しているように、「活字のみならず、さまざまなメディア・テキストを教材として扱い、日頃消費されがちなテキストを、意識的に〈みるべきもの〉としてとりたてている」（羽田 2008, p. 55）単元構成になっている。6つの大単元からなっており、「視覚」「活字」「聴覚」について、各単元で「知っていることからはじめよう」「学習ゾーン」「練習ゾーン」の三部構成になっている（表3-2）。これを見ると、マンガや映画などについて、「活字」と「視覚」を組み合わせる学習活動が配置されている。映像メディアの理解と表現を関連させながら、生徒の理解を深める意図が推測される。

表3-2 「Mixed Media」の単元構成
 (Barrie, D, 2001; 羽田 訳, 2008, p. 57)

	大 単 元	学 習 活 動
視覚・活字・聴覚	1はじめに	1-1さまざまなメディア・テキストの形成 1-2メディア・テキストを解説する 1-3テキストのタイプ (Type) に着目する 1-4受け手 (Audience) に着目する 1-5目的 (Purpose) に着目する 1-6効果 (Effectiveness) に着目する } 「TAPE」発想の導入
視覚	2静止画像のコード	2-1知っていることから始めよう 2-2学習ゾーン (1)構図(2)人物記号(3)形・プロポーション(4)色・テクスチャー・照明(5)視点(6)報道 写真の構成(7)2段階読解 2-3練習ゾーン (1)読解活動 ①本の表紙②地方の観光リーフレット③ゲーム広告④ニューヨーク観光広告 (2)表現活動
活字	3表記言語のコード	3-1知っていることから始めよう 3-2学習ゾーン (1)前置(2)前置詞(3)形容詞(4)語(5)感情表現(6)しゃれ(7)構文とリズム(8)スラング、 口語体(9)イメージを喚起する辞(10)象徴体・受動態(11)命令形(12)疑問形(13)表現とバ イアス(14)新聞を見る 3-3練習ゾーン (1)読解活動、(2)表現活動
視覚・活字	4表記言語と静止画像	4-1知っていることから始めよう 4-2学習ゾーン (1)読解活動と表現活動 ①マンガ「パンパイアハンター パフィー」②俳句広告③観光についてのリーフレット ④ヨークダンジョンのウェブサイトを新聞
聴覚・活字	5音のコード	5-1知っていることから始めよう 5-2学習ゾーン (1)音のコードはどのように作られるか？(2)音声(3)効果音(4)沈黙(5)言葉(6)ラジオ広 告 5-3練習ゾーン (1)読解活動、(2)表現活動
視覚・活字・聴覚	6動画のコード	6-1知っていることから始めよう (1)映画ジャンル 6-2学習ゾーン (1)映画を組み立てること(2)映画日本(3)演出(4)照明(5)カメラ(6)編集(7)サウンドトラ ック 6-3練習ゾーン (1)読解活動1(2)読解活動2(3)表現活動

○フィンランドの国語科教育

OECDによる生徒の学習到達度調査によると、読解力（reading literacy）において、2000年、2003年の調査で1位、2006年の調査で2位（日本は順に、8位、14位、15位）になったフィンランドでは、指導要領レベルにおいても教科書・指導書レベルにおいても映像メディアの理解や表現に関して国語科教育の中で随所に取りあげられている。

フィンランドの2004年改訂の学習指導要領では、国語科教育（フィンランド語の直訳では『母語と文学科教育』）の基本的な役割を「言語、文化、相互作用（コミュニケーション）に対する、児童・生徒の関心を高めること」と定義している。国語科指導においては、児童・生徒それぞれが文化の担い手となり、社会に積極的に参加し、社会に影響を与えられるようになるため、共同体志向の言語観が強調され、多様な言語活動を通じて児童・生徒のアイデンティティと自尊心を涵養しなければならないとされている。

フィンランドでは、3～5年生の間に、国語科の週合計時間数が14時間以上になるように配置することが国の学習指導要領で定められている。この規準を下回らなければ、学校ごとに時間数を自由に設定することができる。3～5年生においては「コミュニケーション」「読解」「書くこと・話すこと」「情報活用」「言語・文学・文化」の五領域であり、領域の区分は学年によって変化する。例えば、1～2年生においては、「コミュニケーション」「読むこと・書くこと」「文学と言語」の三領域になっている。

学習指導要領に示された到達目標の達成を目指して、教師が選択し実施する。複数の教科書を同時並行して用いることも可能であり、教科書の使用は義務付けられていない。また、指導書にのっとって授業を実施することがむしろ多い。指導書は、単元ごとに授業展開の大枠を示すほか、単元の導入部の活動、話し合いのための課題、表現活動のための課題などについて複数の展開例が示されており、そこから選択できるようになっている。

フィンランド国内でシェア 1 位の国語科教科書（北川 2005, メルヴィら 2007）では、例えば 5 年生で、「天気図をじっくり見て説明させる」「イラストからどのような職業の人か選ばせる」「写真を見て、どのようなコミュニケーションの道具か話し合わせる」「広告を見ての感想を持たせる」「新聞から写真を切り取り、その写真に説明をつけさせる」「写真のトリミング効果を考えさせる」「ビデオ・インタビューをさせる」「ニュース番組を作らせる」など、映像メディアの理解と表現に関する題材が多く見られる。

3.1.2 国語科教育の領域や到達点を持ち込む難しさ

オーストラリア、英国、フィンランドにおける国語科教育の映像メディアの理解と表現に関する領域配置や学習内容について見てきたが、そのまま海外での国語科教育への映像メディアの理解と表現への取り組みを日本の国語科教育に適応させることはできない。

例えば、表 3-1 の西オーストラリア州の学習の到達点を見ると、「文脈やテキストの形式、コードや約束事といった知識を適応して、その視覚的テキストが、ある特定の見え方で見えるようにするためには、どのように構成されるかをふり返って、吟味することができる。（V5）」「視覚的、構造的に集中力を要するテキストなど、広範囲の視覚的テキストを分析し、批評できる。（V8）」など、難易度が高く、そのまま日本の小学校国語科の中に学習内容や規準として持ってくるできない箇所も多い。さらに、学年ごと段階的に基準が示されていないために、適用を検討しても、このままでは日本の教師にとっては二重の負担となる。

フィンランドにおいては、映像メディアの理解項目と表現項目について、最もシェアの高い教科書で比較した場合、8 割以上が「理解」項目となっている（中川ら 2010）。しかし、フィンランドの国語科教育における「読解」とは、「テキストに示された情報を正確にとらえる（復唱）」「テキストに示された情報に基づいて推論する（推論）」「テキストの内容や形式を評価する（評価）」「テ

キストの内容を現実の場面に適用する（適用）」などが含まれる。評価や推論など、日本の国語科教科書には見られない内容まで踏み込んでいる。

また、英国の「Mixed Media」では、メディアを学習することに特化している国語科教科書という点では、学習内容や構成など、多くの示唆を与えてくれた。しかし、特化しているだけに、各領域との関連性が見えにくい。

以上のことは、日本と欧米諸国の教科書の位置づけのちがいも影響していると考えられる。松本（2008）によると、日本と欧米諸国の国語教科書の位置づけについて、三点の異なる点を指摘している。第一に、欧米の教科書は、主教材・副教材という区別も無く、貸与制であるという点だ。そのため、「教室に蓄積されているから、多くの教材群の中から自在に教材を組み合わせて使うことができる。」（松本 2008, p. 253）という。日本の教師は、教科書の範囲の中で題材の掲載順序通りに授業を組み立てようとする傾向が強くなり、結果として、日常生活や他教科の学習内容との連動が希薄になるという事態を招いている。藤森（2008）も、「日本の場合は、基本的に教科書でカリキュラムをつくるというふうな発想を、編集する側も、恐らく使われる学校側も非常に強くもっていて、教科書どおりに、その道筋をたどるように学ぶようになっている」（藤森 2008, p. 275）と指摘している。

第二に、検定制度のちがいをあげている。日本の場合は、学習指導要領に準拠することが原則であり、さらに、義務教育段階では教科書が無償であることなどから価格の統制があり、ページ数が事実上抑制されている、という。欧米諸国の場合は国によってちがいはあるが、7割程度の検定であつたり検定制度そのものがなかったりするるので、内容の面でも情報量・頁数の面でも自由度が高いという。フィンランドにおいても、教師は複数の教科書を使い、題材を選択しながら独自のカリキュラムを作っている様子が見られた。

そして第三に、他の教科との関係が異なっている点をあげている。日本の場合は、「歴史的に『総合教科書』から『言語・文学教科書』というような形で内容を限定し明確化してきた流れ」があり、「日本の教科書の方が内容的にも幅の狭いものになっている印象が強い。」と指摘している（松本，2008 p.253）。国語科の映像メディアの理解と表現に関する指導指標の系統化・意識化が進むと、現在の枠組みに大きく手を入れることなく、また、学習内容を必ずしも同テーマに絞ることなく、他教科の映像メディアの理解と表現と連動することができると思う。

奥泉（2006）は、英国、カナダ（オンタリオ州）、オーストラリア（西オーストラリア州）、ニュージーランドの4カ国の国語科におけるViewingの構造を分析する中で、映像リテラシーの段階を以下のように整理している。

第1段階目

- ・視覚的テクストを構成している要素を意識化できるようになる段階の学習（服装や表情、視覚的テクストを見る学習）

第2段階目

- ・カメラアングルやショット・サイズ等といった映像技法やその表現効果との関係の学習（視覚的テクストの種類やジャンル、それぞれの特徴も含めた学習）

第3段階目

- ・吟味・批評の段階（表現意図と実際のテクストとの関係、またターゲットとする受け手とテクストとの関係も検討・吟味）

第4段階目

- ・社会・文化的文脈を含めた吟味・批評の段階（対象とする視覚的テクストの範囲を広範にし、さまざまなテクストについて自分なりの批評が行えるような学習の組み込み）

（奥泉 2006, p.43）

奥泉は、学習者がこれら段階をふまえていくには、「解釈の多層性」と「読み手としての状況性」をふまえる必要があるという。

「解釈の多層性」では、「読み手全員が必ずしも同じ層の解釈にまで行き着かないことが、視覚的テクストの解釈の特徴として前提とされている」（奥泉 2006, p. 44）こと、さらに「読み手としての状況性」では、「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・解釈の関係を前提としていない」（奥泉 2006, p. 44）と指摘している。つまり、映像メディアの理解と表現の学習では、これらをふまえた上で段階的にカリキュラム化していく必要があるということになる。

しかし、奥泉が示すそれぞれの段階において、学習指導要領のように、小学校国語科の各学年ブロックの到達項目に分類し、どのような学習内容に対応するかに関して説明されていないので、教師が具体的な学習場面において発達段階を意識し、活用することができない。

では、国内では国語科教育において、映像メディアの理解と表現に関して、どのようなアプローチが見られたのであろうか。次節で言及する。

3.2 国内の国語科教育における映像メディアの理解と表現へのアプローチ

国語科において映像メディアそのものについてふれている題材は、小学校国語科で最も高い採択数占有率のM社の教科書で、すでに80年代に登場している。これは「映像と言葉」という単元であり、「映像と言葉」「アニメーションとわたし」「一枚の写真を見て」という3つの教材からなっている。しかし、唯一映像メディアに関して対象としている題材であったにもかかわらず「映像について語ってあるのに、映像を使わず文字だけでこの単元の学習を進めている例が多い」（内田 1985, p. 273）状況が指摘されている。

小学校国語科における映像メディアの理解と表現への実践的なアプローチとしては、井上（2003）が編集代表となり、理解・表現の手段としてのメディアに関する多数の実践事例をあげている。例えば、「画像を言語化して表現するデジタルカメラで使ったのスピーチ」「客の立場を考えたスーパーマーケットのチラシ・CM作づくり」「文字情報から作られるイメージと映像化されたもので見るイメージについて考える」「動画の場面構成を変えて表現する」などの学習活動である。

他に、西田ら（2009）は、小学校入門期（1年生）の「読むこと」領域における指導の難しさや子どもの表現の未熟さを補う手段として、写真や挿絵を意図的に活用した実践を行った。実践によって確かめられた効果的な手立てを整理したところ、1）「見ること」「見せること・つくること」の評価基準や到達項目の検討、2）教師の提示の仕方の工夫（子ども達にどう見せるか）、3）補助資料（他の写真・本・図鑑など）の準備の3点に整理されることを明らかにしている。佐藤ら（2009）は、説明的文章教材における分析する力の系統的指導について、挿絵や写真を比較する学習の行いう上での到達項目を提案している。また、鈴木ら（2009）は、小学校高学年の児童による物語文の挿絵が登場人物のイメージに与える影響についての検証を行っている。ここでは、言語、絵、読み手意識を関連させて読み、挿絵内の情報の取り出し、挿絵と関連させた文章解釈、読み手の個性を仮定した熟考の能力の伸長が認められたことを報告している。石川ら（2009）は、さらにふみこんで、小学校低学年と高学年の「見ること」「見せること・つくること」領域の学習場面を観点にした実践研究の比較検討を行い、一つのことについて順序を意識して考えることを重視する段階の低学年と、複数の情報を処理しながら読み取りを進めることが求められる高学年という学年の特性からその相違点を明らかにしている。

しかし、実践ベースで行われていることは、事例として限定されており、網羅的な指導指標の整理はされていない。

藤森（2003）は、映像メディアを理解し表現する行為への機能的な分類の必要性を主張し、教育内容項目を「視る」「観る」「診る」「見せる」の4つに分類した上で、さらに評価規準として77に分類している（別添①参照）。ここでは、目標設定と評価規準に分け、詳細な分類・整理を試みている。これまでに、ここまで網羅的に整理されたものは存在しなかったため、国語科教育における映像メディアの関わりについて、学習活動を想定しながら検討することができる。

さらに、藤森（2007）は、国語科教育における映像メディアに関しての動向を整理した上で、そこまでの議論で必ずしも十分に言及されていない点として、以下の3つを指摘している。

- ・映像メディアの種類や特性に応じた分類概念を、国語科教育としてどう措定するかという問題
- ・議論の対象が映像それ自体に傾斜し、映像を受容し発信するような行為への関心が希薄であるという問題
- ・映像メディアの学習に関する国語科の指導目標と評価規準をどのように設定すればよいかという問題

（藤森 2007, p. 21）

藤森は、これら問題や先行研究の映像メディアに対する分類などを考慮して、表3-3のように整理している。ここでは一次メディアは対面コミュニケーションにおける動作や身振りなど、二次メディアは特定主体間で示される写真や描画などに区別している。特に二次メディアが脱身体性メディアに分類される場合、「例えば説明文に添付された写真・図版のように、読解対象とし活用されるものが多い。（藤森 2007, p. 22）」としている。教科書における映像メディアの掲載は、「静的な映像」の「二次メディア」が該当する。他の箇所は、題材・素材として扱われる場合がある。この整理

表 3-3 映像のメディアの分類 (藤森 2007, p. 22)

機能 構造	一次メディア		二次メディア	
	有身体性	脱身体性	有身体性	脱身体性
静的な映像	実物	対面コミュニケーションにおける主体の身長・体型・服装等	対面コミュニケーションにおける空間・指示対象の形状・色彩・質感等	
	写真		特定主体間で示される特定主体の写真映像、証明書の写真、記念写真等	事物や情景の写真やスライド、雑誌・新聞・著書・論文などの資料写真等
	描画		特定主体間で示される特定主体の肖像画・似顔絵・絵画等	作品としての絵画やイラスト、文章中の挿絵や図版、グラフ、標識、ロゴマーク等
動的な映像	実物	対面コミュニケーションにおける主体の表情・身振り・仕草・視線等	対面コミュニケーションにおける指示対象の動作、演劇の動作等	
	写真		テレビ電話など特定主体間で示される特定主体の動画映像、ビデオレターの映像等	ニュース番組の資料映像、テレビドラマや実写による映画などの映像、ビデオによる記録映像等
	描画		特定主体間で提示される特定主体を描いたアニメーション映像等	アニメーションの映像、コンピュータ・グラフィックスの動画等

は、教科書にどのように配置するかを検討する上で、示唆にとんだものである。

しかし、これらは、小学校での適用範囲や段階については明確に示されていない。適応不可能なものも含まれている可能性があり、段階的に整理されていないため、どの学年で活用できるかが明確ではない。学習指導要領においても教科書においても学年別段階に示されている授業の実施の現状を勘案すると、教師は現実的には活用できない。授業での活用段階では、項目の整理、評価規準や到達項目間の関係性の検討が必要である。

このように、実践研究として国語科映像メディアの理解と表現に関する教育実践の知見が蓄積しつつあるが、映像メディアの活用に関して教師が国語科の学習を進める上でその着目点を意識し、授業設計の指針となるためには、映像メディアの理解と表現に関する評価規準を網羅的・段階的に整理する必要があると考える。そこで次

章では、映像メディアの理解と表現に関する指導指標の生成を試みる。

第4章 映像メディアの理解と表現に関するカテゴリーと到達項目の生成

これまで述べてきたように、実際の学習場面では、映像メディアの理解と表現の視点を国語科教科書や指導書で具体的にどのように持たせていけば良いのかについて明確に記述されている例は少ない。学習指導要領においては、映像メディアを理解したり映像メディアで表現したりする学習活動は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域内で扱われている。つまり、音声と文字による言語活動が基本的な学習活動とされている。映像メディアを読み取って事象を理解することや叙述と整合させること、あるいは、映像メディア資料を示しながら話すことや組み合わせてつくることなどは、授業では実施されている。しかし、これまで述べてきたように、それがどのような能力の育成につながるのかについては、明確に提示されたものはほとんど見られないのが現状である。

本章では、これまでの検討をふまえて、教科書を通常に使用する教師が授業での実行可能な指導指標を生成する。そのためには、あくまでも学習指導要領に基づいてつくられている教科書の題材や内容もとに作成された指導案から評価項目を抽出・検討し、整理していく必要がある。

4.1 研究の目的

本研究の目的は、映像メディアを理解・表現する学習活動について、小学校国語科の教育内容への位置づけを検討し、授業設計のための指導指標を提供することにある。

映像メディアの理解と表現について、学習指導要領で示されている「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域に対応させるため、理解と表現それぞれの領域を「見ること」「見せること・つくること」とよぶ。なお、これらは、従来の国語科における三領域と密接に関係しているため、「話すこと・聞くこと」「書

くこと」「読むこと」と「見ること」「見せること・つくること」がクロスする部分としない部分の境界線をどのように判断するのかを慎重に検討する必要がある。また、国語科の三領域（「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」）において、学習指導要領では、各学年ブロック（低学年：1年・2年、中学年：3年・4年、高学年：5年・6年）ごとに評価指標が体系的に示されている。「見ること」「見せること・つくること」領域においても、授業設計のための指導指針とするためには、それに対応する形で各学年ブロックごとに示す必要がある。また、その方が三領域との関係性を検討しやすいと思われる。

4.2 研究の方法

本研究では、国語科教育における映像メディアの理解と表現の領域として「見ること」「見せること・つくること」の到達項目の解明を試みる。

これまで述べてきたように、本研究のアプローチとしては、いきなり映像メディアを国語科教育の内容に内包させるのではなく、現行の領域から拡張させるアプローチをとる。

学習指導要領に位置づけられた教科の領域に関しては、教科・領域の主要目標を明確にし、単元（題材）の目標と構成を作成、指導案を形に具現化して、個々の学習活動の評価規準を作成して授業実施となる（図4-1）。ここから目標の到達に関する評価や目標自体の再考に至る。本研究では、国語科に設定されていない領域の指導指標を生成することになるので、評価規準から教科・領域の主要目標や内容系統表を生成することになる。

授業では、学習指導のねらいに関して児童の学習状況として実現された状況が想定される必要がある、それを具体的に示しているものが評価規準である。各教科において学習指導要領で定められている領域に関しては、学習指導要領や学校の年間指導計画などをふま

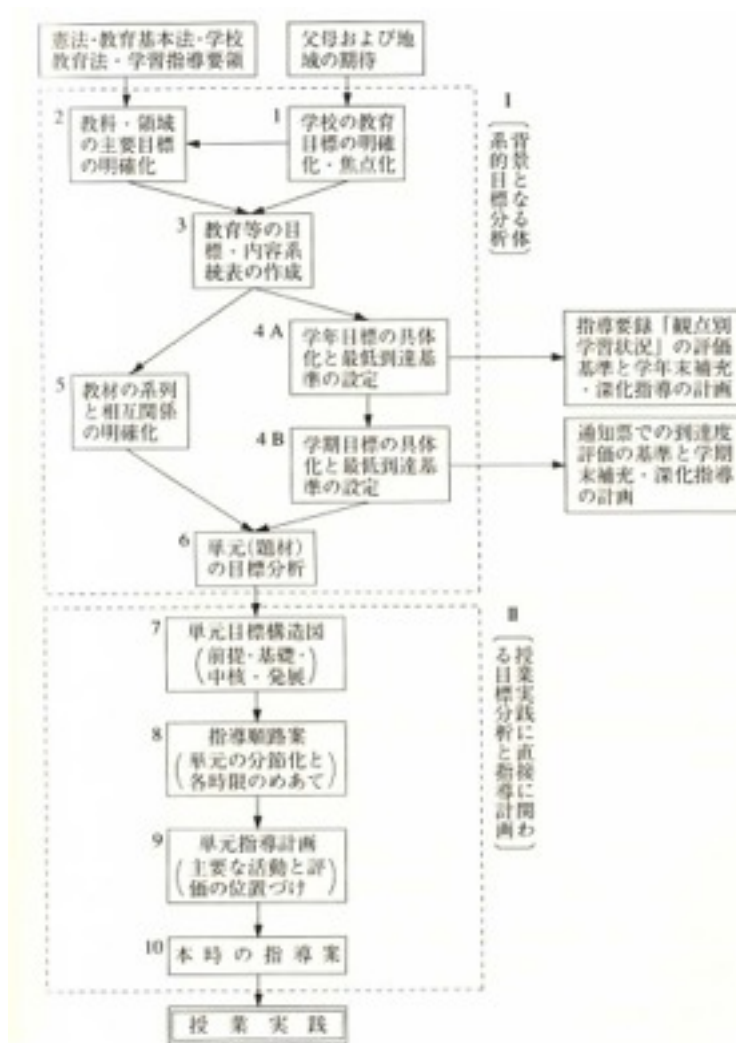


図 4-1 目標の体系的な分析と授業実践（梶田 1983, p66）

え、単元の目標の設定が行われる。それをもとに、さらに指導案に載る評価規準が設定される（国立政策研究所，2011）。

梶田（1983）は、評価の基本的性格の類型の1つに「目標到達性の把握」をあげ、巨視的・微視的2つの側面から述べている。

巨視的側面：最終的な目標到達点と目標志向的活動の開始点とを結ぶ順次的達成系列上に、それぞれの学習者が示す教育成果を位置づけようとするもの

微視的側面：設定された個々の教授・学習目標をそれぞれの学習者が達成しているかどうか、あるいは

どの程度達成しているか、を示そうとしているもの

(梶田, 1983, p5-6)

つまり、この巨視的目標到達性の把握と微視的目標到達性の把握を複眼的にみることで、教師は個々の児童の状況を把握しながらそれが最終的な目標到達点を確認することができる。そこで本研究では、各学習活動の評価規準を示しつつ「見ること」「見せること」領域の到達項目の生成を行う。

本研究において、梶田が指摘している微視的目標到達性に該当する評価規準は、教科書の表記では抽出しきれない。例えば、第4学年の教科書の、あるページでは、パンフレット制作の内容において、取材方法として「行ってみたり写真に写したりする」とだけ書かれている(図4-2)。

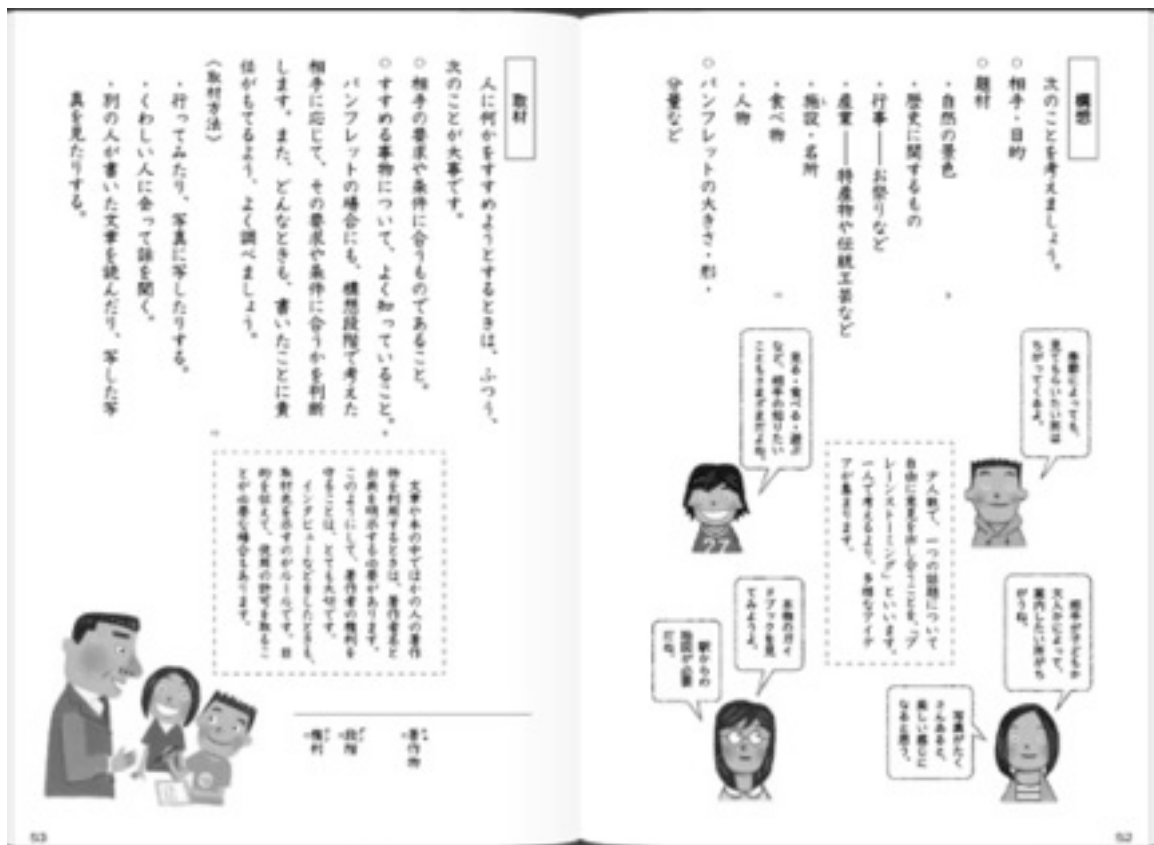


図4-2 教科書の表記

しかしこの表記だけでは、児童は、どのような写真を撮れば良いのか、それをパンフレットでどのように生かすのかが理解できない。指導案には、それをどのような視点で写真を撮りながら取材するのか、パンフレットの文章とどのような写真を合わせるのかなどに関して、教師が児童に具体的に指導する内容が評価規準として明記される。そこで本研究では、教師が作成した指導案の評価規準を採用する。

全体の枠組み作成に関しては、「見ること」「見せること・つくること」領域の学習内容における評価規準からカテゴリライズを行い、到達項目を生成する。さらにそこから「見ること」「見せること・つくること」領域の全体像を検討する。

本研究では、定性的データによる理論の生成を行う質的コード化の技法（Coffey & Atkinson 1996）を用いる。質的コード化の技法は、「予め分析の枠組みを準備するのではなく、得られた発話データそのものからカテゴリを生成し分析を行う」（半澤ら 2011, p. 126）ものである。

カテゴリの生成という点においては、グランデッド・セオリー・アプローチも同様であるが、データを切片化するグランデッド・セオリー・アプローチに対し、質的コード化の技法では切片化せずにカテゴリライズを行う手法も示している。本研究では、指導案において指導案は切片化できない評価規準で構成され、そこから指標の生成を行うため本アプローチを採用する。データ（評価規準）間の関係性についても検討しカテゴリ化を試みる。

4.2.1 指導案

各学年とも、説明文教材、物語教材、情報活用単元（言語活動）の偏りが無いように、事例を網羅する。作成した指導案の単元一覧は、別添②の通りである。合計33の指導案（1年：5本、2年：8本、3年：5本、4年：4本、5年：4本、6年：7本）から評価

規準を抽出する。指導案の本数にばらつきがあるが、これは1本の指導案から得られた評価規準項目数に差があるからである。そのため、説明文教材、物語教材、情報活用単元（言語活動）の事例を網羅した上で、各学年ブロック（第1学年および第2学年、第3学年および第4学年、第5学年および第6学年）の評価規準項目数がほぼ同じになるようにした。

また、教科書については、国内の小学校国語教科書5社のうち、採択数占有率6割以上である教科書会社（M社）の教科書を扱う。各学年で同一の教科書を扱う方が「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域の学習内容や領域間・学年間の関連が担保できると考える。

4.2.2 対象

6名の小学校教諭の国語科の1年間の映像メディア活用が顕著な授業を抽出する。6名は、教師経験が全員20年以上のベテラン教師で、国語科の実践研究を国、都道府県市町村の研究会等でリーダー的に行っていたり、国立大学法人の附属小学校で国語科の担当をしたりしている教師である。さらに、国語科の授業における映像メディアの活用に積極的であり、国語科と映像メディアの関連について実践的に研究している。つまり、授業づくりに精通しているベテラン教師であり、その中でも国語科教育を実践研究してきている教師が「見ること」「見せること・つくること」領域の評価規準を従来の国語教科書にある題材をもとに記述することにより、その必要性と妥当性を担保するものである。

この6名には基本的にはある学年を担当して作成を依頼したが、授業設計に堪能であるため、作成年度に担当学年をしていない他の学年の作成も行っている。そこで、複数の教師が1つの学年の指導案を作成し、指導案作成の独自性をできるだけ排除するようにした。6名のプロフィールは、表4-1の通りである。

表 4-1 6名の教師のプロフィール

教師	経験年数	プロフィール
A	22年	国語科の授業において、叙述や提示資料への書き込み、挿絵や写真の利用といった視覚情報による効果をねらった実践研究を行ってきた。また、学習した内容や身につけた力を、国語科あるいは他教科の学習活動につなげる活用を意識した授業づくりを試みている。所属する県の教育工学会会員として、地域の研究会などで授業実践を公開してきた。
B	23年	国語科教育を専門的に研究し、論理的思考力育成のための指導方法やメディア・リテラシー教育と国語科教育との関わりに着目した実践を附属小学校等で実施、大学の研究者とともに、先行実践として書籍や学会等において発表してきている。ICT機器やデジタル教材の教育効果についても関心を持ち、実践発表を行っている。所属する県や市の教育委員会が企画する国語力向上関係の多数の事業にもメンバーとして参加、日々の授業に役立つプランの提案を行ってきた。
C	24年	教育におけるメディアの可能性に着目して附属小学校等で授業の実践研究を行ってきた。現任校では国語科の専科教師を3年間つとめて、国語科授業において映像を効果的に活用する授業を開発し実践してきた。現在は、地元の大学の教育学部情報教育研究会副会長、情報教育研究会事務局局長を務めており、地域の教育研究のリーダー的な役割を果たしている。
D	30年	国語科教育における映像メディアの果たす役割に着目し、数々の授業実践を行い、広く公開してきた。近年では、筆者と共に映像メディアの理解と表現に着目し、「見ること」「見せること・つくること」領域の学習過程を授業に取り込む実践を試みてきている。所属する政令指定都市の主幹教諭として、あるいは市内の国語研究会のメンバーとして、校内だけでなく自治体が認めた指導力のある教員である。
E	20年	国語教育を専門に研究し、学習材と指導法の開発を中心に行っている。それらを勤務校の附属小学校の公開研究会に加え、日本国語教育学会、全国国語授業研究会などで授業を通して提案している。近年メディアと国語教育との関わりについて、デジタル教科書の可能性を探る実践的な研究にも携わっている。
F	20年	生きて働く言葉の力の育成を目指して実践研究を行っている。2005年のフィンランド及び英国の国語力向上調査団員、文部科学省委嘱『読解力向上のための指導事例集』作成委員等を務め、小学生の読解力育成に取り組んできた。近年は、国語科におけるメディア活用の効果について研究し、単元開発・授業実践を進めている。

4.2.3 手続き

具体的な手続きとして、以下のような手順で行った。

(1) 指導案の作成・実践

年間を通して教科書の題材を予定通り授業で扱っていて、かつ、積極的に国語科に映像メディアの活用を取り入れている6名の教師（教師A～F）に指導案の作成と授業の実施を依頼する。

実践協力者自身の行った実践事例から、指導書に掲載されている標準的な国語の指導案と比較して、「見ること」、「見せること・つくること」領域に該当すると推測できる評価規準にマーキングす

る。指導案の表記に偏りが出ないように、低学年・中学年・高学年それぞれで複数の教師が指導案を作成している。

(2) 「見ること」「見せること・つくること」の評価規準のデータ番号の付与

各評価規準にデータ番号を付与する。データ番号は、順に「実践者コード+学年コード」-「指導案番号」-「評価規準番号」となっている。例えば、「B2-1-13」の場合は、「教諭Bが作成した2年生の1番の指導案の13番目の評価規準」ということである。

(3) 「見ること」「見せること・つくること」の評価規準のラベル名の付与

評価規準の内容の特徴にそってデータを区分し、1つのラベル名を付与する。例えば、「自動車図鑑をつくるという目的を持って図書資料を読み、作文する車の写真を選ぶことができる。」という評価規準には、「写真を選択する」というラベル名を付与した。

(4) 「見ること」「見せること・つくること」の評価規準のカテゴリーの生成

同じラベルが付与された評価規準のデータを相互に比較しながら、それらの関係性を検討し、カテゴリーを生成する。個々のデータの類似性と差異から、個々のラベルを整理・統合しながらカテゴリー化を進めていく。

(5) 「見ること」「見せること・つくること」の到達項目の生成

「見ること」「見せること・つくること」評価規準のカテゴリーの生成から得られたデータのマトリクスを作成する。そこからカテゴリーを意味する内容の学習目標（到達項目）を生成する。その際、同一カテゴリー内で評価規準に付与されたラベルの分類により、到達項目の下位項目（評価規準例）を生成する。

Strauss (1987) が指摘しているように、カテゴリライズによって、ただ単にデータを減らすことよりも、むしろ拡大することの方がコード化を経て解釈する上では重要であると考えられる。これらを生

成することにより、教師にとっては、学習指導要領の「内容」の「指導事項」と対応させて活用することができると思う。

(6) カテゴリー間の到達項目間の検討・調整

カテゴリー間の比較検討を行う。その場合、低学年・中学年・高学年ごとにそのブロック内のカテゴリーの比較検討を行うとともに、低学年－中学年－高学年間の到達項目の関係を検討・調整を行う。

(7) カテゴリーおよび到達項目の検証

生成されたカテゴリー・到達項目が妥当であるかどうか、2つの方法で検証する。1つ目は、教師経験年数や専門教科、採用されている教科書会社がさまざまである11名の教師により、21の指導案で検証する。2つ目は、同一単元によるちがう教師が指導案を作成した場合に、生成されたカテゴリー・到達項目の範疇におさまるか検証する。

4.3 結果～カテゴリーと到達項目の生成～

4.3.1 低学年におけるカテゴリーの生成

○評価規準の作成

実践協力者が指導案を作成する。単元全体の指導計画を立て、学習内容に連動させて評価規準を記入する。「見ること」、「見せること・つくること」領域に該当する評価規準を抜き出した指導案の指導計画は、表4-2の通りである。

○ラベル名の付与

この評価規準に「実践者コード＋学年コード」－「指導案番号」－「評価規準番号」で構成されるデータ番号（例：B2-1-13）をつけた上で、抽出された評価規準に対して、ラベル名を付与した。

例えば「文章が合っている写真を選び、その理由を明らかにすることができる」（データ番号：Ni2-12-3）では、表4-3のよう

表 4 - 3 1 年 ・ 説 明 文 教 材 指 導 案 の 指 導 計 画

(※ デ ー タ 番 号 1 - 1 の 指 導 案)

	学 習 内 容	「見る」「見せる、つくる」の具体的評価規準 ※数字はデータ番号
見る 見通しを持つ (1H)	<p>1, 課題をつかむ ・ 題名から課題意識を持つ くちばし=鳥がもつもの いろいろな鳥がい</p> <p>・ 知っている鳥について話をする 写真を指し示しながら「これは、～です。」 という言い方で発言する</p> <p>・ どんなくちばしなのか、写真を観察して話す 色・形・大きさ・長さ・太さ・例え など</p> <p>・ 全文音読 どんなくちばしについて書かれているか、これ か から読んでいこう</p> <p>・ 学習のゴールを知る 読んだことを「ひみつBOOK」にまとめよう</p>	<p>1-1-1 写真を指し示しながら、その鳥について知っていること、見て分かることを話すことができる。</p> <p>1-1-2 友達の話すくちばしの形態について、写真の内容と一致しているかという意識を持って、発言を聞いている。</p>
見る 教材文を読む (5H)	<p>1, 問いと答えからなる文章の構成をつかむ ・ 説明文という用語と文章の特徴を知る 問いに対する答えや説明がある 新しいことを知ったり、謎を解いたりする文 章 作者が調べたり考えたりした本当の話</p> <p>・ いくつの「くちばし」が出てきたか</p> <p>・ 問いと答えの文を見つける これは、なんのくちばしでしょう。 これは、○○のくちばしです。</p> <p>1, 3, 「きつつきのくちばし」をくわしく読む ・ 2文目3文目の問いと答えの文を確かめる ・ 穴あきワークシートに、本文を視写する ・ 他の1, 4, 5文目に書かれている内容を読む どんなくちばしか くちばしの使い方 なんのために使うのか</p> <p>・ 分かったことや思ったことを「きつつきさんへの手紙」にして書き表す</p> <p>・ 手紙に書いたことを交流する</p> <p>4, 「おうむのくちばし」をくわしく読む 5, 「はちどりのくちばし」をくわしく読む (※4時5時は、前時と同様の学習内容)</p>	<p>1-1-3 3つのくちばしの説明に対応して、2つずつの挿絵と写真が掲載されていることに気づいている</p> <p>1-1-4 どんなくちばしかを読む際に、6枚の写真のうち、どの写真で確かめれば良いか、選ぶことができる</p> <p>1-1-5 新しく知ることや難易語を、挿絵や写真を手がかりにして、具体的にイメージしている</p> <p>1-1-6 挿絵や写真と叙述をつなぎながら、くちばしの様子や役割を、正しく読んでいる</p> <p>1-1-7 読みとったことについて、挿絵や写真の一部を指し示しながら、自分なりの言葉を付け加えて説明することができる</p> <p>1-1-8 アップとルーズの映像から分かることを意識し、その良さに気づいている</p>
見る 見せる クイズを作り、出題する (2H) + 課外	<p>1, お家の人に出题する問題を作る ・ 5種類の中から、問題を作るくちばしを選ぶ ・ P44のくちばしの写真から、どんなくちばしか考え、説明するメモを作る ・ そのくちばしを持つP51の鳥の写真と図鑑を使い、問いに対する答えのメモを作る</p> <p>2, クイズを出す練習をする ・ グループごとに読み合い、誤字脱字がないか確かめる ・ 問題の出し方、答えの説明の仕方を練習する ・ 今までの読みとりワークシートとクイズ用ワークシートを綴じ、表紙をつけて製本する。</p> <p>【課外】家の人にクイズを出し、評価をもらう 出題してみての感想を交流する</p>	<p>1-1-9 くちばしの写真から、どんなくちばしか構成要素の視点を持って観察し、分かったことを言語化することができる</p> <p>1-1-10 写真を提示しながら、相手にどんなくちばしかを説明し、「何のくちばしでしょう」と尋ねたり、「これは、○○のくちばしです」と答えたり、その使い方について説明を加えたりしている。</p>

表 4-3 ラベル名の付与

番号	評価規準	ラベル名
Ni2-12-2	写真を立体的にとらえ、カードを開いたり閉じたりすると、どこが動くか想像することができる。	全体の部分の照応
Ni2-12-3	文章と合っている写真を選び、その理由を明らかにすることができる。	写真の選択
Ni2-12-1	説明書の絵と説明から、作り方・遊び方を理解している。	文章と画像との補完
Sa 2-13-2	「中」の絵を見て、発想したお話を発表し合い、それぞれのお話のおもしろさに気づく。	文章と映像との補完
Ni2-12-5	文章だけでは伝わりにくい部分を写真の情報が補っていることに気づいている。	文章と映像との補完
Ni2-12-4	叙述に書かれている作り方を表す言葉が、写真ではどこにあたるのか、写真の一部分を指し示して答えることができる。	映像を利用した言葉での表現

に「写真の選択」というラベルをふっていくという作業を順次行った。

その結果、13の指導案から、評価規準項目として、101項目を抽出した。「見ること」領域においては、28種類（評価規準数：58）、「見せること・つくること」領域においては、27種類（評価規準数：43）のラベル名が付与された。

低学年のラベル名に関しては、別添③の通りである。

○カテゴリーの生成

同じラベルが付与された評価規準の学習場面のデータを相互に比較しながら関係性を検討した。

低学年「見ること」領域に関しては、絵や写真を読み取ることを自体を目的にした評価規準と言葉や文章との関連を目的にした評価規準が見られた。例えば、「『はじめ』と『おわり』の2枚の絵の違いを見つけることができる。」（データ番号：Sa2-13-1）では、ラベル名は「挿絵の内容の比較」と付与した。これは挿絵自体の読み取りの比較が目的である。一方、「叙述に書かれている自動車のつくりを表す言葉が、挿絵ではどこにあたるのか、挿絵の一部分を指し示して答えることができる。」（データ番号：Ni1-2-3）では、

ラベル名を「言葉と関連づけての理解」と付与し、叙述と挿絵を対応させながら本文の読みを深めることを目的にしていることを確認した。そこで、同じ「見ること」領域であっても、映像の読み取りを目的にするものと、言葉や文章との関連を検討させることを目的にするものに分類した。

カテゴリー名として、前者は「読み取り」、後者は「言葉や文章との関連の検討」とした。「読み取り」では、「挿絵の内容の比較」「共通点・相違点の発見」「映像情報と既有知識の比較」「映像から創出されるイメージの比較」「挿絵の比較」「アップとルーズの比較」「全体と部分の照応」「相違点の比較」「共通点の比較」「共通点・相違点の比較」「同一の絵から作られる物語の比較」「構成要素の比較」「構成要素を認識しての伝え合い」「意味を理解しての伝え合い」「構成要素の識別」「構成要素の意味の理解」というラベルが分類できた。

以上のような作業を通して、低学年では7つのカテゴリー（「見ること」領域：2、「見せること・つくること」領域：5）を生成した。

○到達項目の生成

評価規準とラベル名からカテゴリーを生成した。しかし、教師が授業を行う上での指針とするためには、さらに学習内容が想定できる内容・項目を明らかにする必要がある。そこで、評価規準やラベル名を見直しながら、到達項目を検討した。

例えば、見ること領域の「読み取り」では、「挿絵を見比べて、それぞれが前の生長段階とどのように変わってきているのかということ」を指摘することができる。（データ番号：Is2-5-1、ラベル名：挿絵の内容の比較）や「『はじめ』と『おわり』の2枚の絵の違いを見つけることができる。」（データ番号：Sa2-13-1、ラベル名：挿絵の内容の比較）のように、「時系列による順番という

視点で映像を比較し、その変化を理解することを目的にした内容」がある。同様に、以下のように分類した。

- ・「提示された映像を、自分の知っているものの中で何に似ているか考えながら見る。」（データ番号：Is2-2-1、ラベル名：映像情報と既有知識の比較）のように、自分の知識やイメージと映像を比較し、自分なりの考えを持つことができることを目的にした内容
- ・「自分の描いた絵を一覧し、全体についてとらえた部分と細かな部分がどこか、考えている。」（データ番号：Ni1-5-6、ラベル名：アップとルーズの比較）のように、全体と部分という視点で映像を比較し、用途によって使い分けて見ることができることを目的にした内容
- ・「場面が進むにつれて変化する登場人物の数や様子に着目して、その共通点や相違点を見つけている。」（データ番号：Ni1-4-3、ラベル名：共通点・相違点の比較）のように、映像の共通点や相違点が、状況や展開に関連していることを推測することができることを目的にした内容
- ・「くちばしの写真から、どんなくちばしか構成要素の視点を持って観察し、分かったことを言語化することができる。」（データ番号：Ni1-1-9、ラベル名：構成要素を認識しての伝え合い）のように、何らかの視点を持って写真を観察し、分かることや考えたことを伝え合うことができることが目的の内容

この作業も、筆者が分類・整理を行い、担当の実践者に評価規準の意図や到達項目との関係性について確認し、さらに外部2名の研究者によって映像メディアの理解と表現に関する段階性や国語科教育の評価規準の関連性などについて、それぞれの立場から齟齬がないか確認を行った。2名はそれぞれメディア・リテラシーと国語科教育を専門にしている研究者である。

低学年の到達項目と下位項目は、表4-4のようになった。

表 4-4 低学年の到達項目と下位項目

【見ること】

A	(到達項目) 絵や写真を読みとること	
	読み	A-1 時系列による順番という視点で映像を比較し、その変化を理解する。
	み	A-2 自分の知識やイメージと映像を比較し、自分なりの考えを持つことができる。
	と	A-3 全体と部分という視点で映像を比較し、用途によって使い分けて見ることができる。
	り	A-4 映像の共通点や相違点が、状況や展開に関連していることを推測することができる。
		A-5 何らかの視点を持って写真を観察し、分かることや考えたことを伝え合うことができる。
B 言葉や文章との 関連の検討	(到達項目) 絵や写真と言葉や文章を関連させて内容を理解すること	
		B-1 読解するために、適した絵や写真を選ぶ。
		B-2 文中の言葉と映像をつなげて、文章を正しく読むことができる。
		B-3 文章から読みとったことについて、映像を利用しながら言葉で表現することができる。
		B-4 叙述に書かれている言葉を理解するために挿絵や写真を見ることができる。
		B-5 写真に掲載されているものが何かをつかみ、叙述のどの部分を補足する役割を果たしているかを理解している。
		B-6 文章と映像の関連について考え、評価する。

※低学年は、カテゴリー C 及び D は該当なし。

【見せること・つくること】

A	(到達項目) 伝えたい内容に必要な絵や写真を収集すること	
	収集	A-1 撮影意図に沿った被写体を選んで写真に撮ることができる。
		A-2 複数の写真を組み合わせると、撮影者の意図を反映させやすいことを理解して写真を撮ることができる。

B	(到達項目) 他者に知らせることを意識しながら絵や写真を選ぶこと	
	選択	B-1 ある意図をもとに、複数の絵や写真から必要なものを選び出すことができる。
		B-2 獲得した情報を補完するために必要な写真や絵、図などを選び出すことができる。

C	(到達項目) 絵や写真から得た情報を生かして簡単な絵や文章にまとめること	
	配	C-1 絵や写真から得た情報について考えたことを話すことができる。
	列	C-2 絵や写真から得た情報について考えたことを、ジェスチャーや絵などの方法を用いて伝えることができる。
		C-3 絵や写真から得た情報をまとめた資料をもとに、説明ができる。
		C-4 絵や写真から得た情報を資料にまとめ直すことができる。

D	(到達項目) 他者の発表した内容に対して考えをもつこと	
	評価	D-1 絵や写真から得た情報について他者のもった考えについて、意見をもつことができる。

E 言葉との 関連の検討	(到達項目) ひとまとまりの絵や写真を関連付ける文脈について検討すること	
		E-1 絵をもとに作られた話は、絵の並び順とどう関わっているか検討することができる。
		E-2 文章と絵のそれぞれが表す情報が補完しあっていることについて検討することができる。
		E-3 文章と同様に絵や写真も組み合わせることにより、ストーリーの作成が可能になるのかどうか検討することができる。

4.3.2 中学年におけるカテゴリーの生成

9の指導案から、評価規準項目として100を抽出した。「見ること」領域においては、18種類（評価規準数：50）、「見せること・つくること」領域においては、19種類（評価規準数：50）のラベル名を付与した。次に、同じラベルが付与された評価規準の学習場面のデータを相互に比較しながら関係性を検討し、低学年と同じ手順で9のカテゴリー（「見ること」領域：4、「見せること・つくること」領域：5）を生成した。ラベル名やカテゴリー、到達項目、下位項目の生成についての手順は、低学年と同様に進めた。（別添④）

4.3.3 高学年におけるカテゴリーの生成

11の指導案から、評価規準項目として101を抽出した。「見ること」領域においては、19種類（評価規準数：55）、「見せること・つくること」領域においては、18種類（評価規準数：46）のラベル名を付与した。次に、同じラベルが付与された評価規準の学習場面のデータを相互に比較しながら関係性を検討し、低学年と同じ手順で9のカテゴリー（「見ること」領域：4、「見せること・つくること」領域：5）を生成した。ラベル名やカテゴリー、到達項目、下位項目の生成についての手順は、低学年と同様に進めた。（別添⑤）

4.3.4 カテゴリーと到達項目の整理

低学年、中学年、高学年のカテゴリーと到達目標は、表4-5と4-6のようになった。

表4-5 「見ること」領域の全学年のカテゴリーと到達項目一覧

カテゴリー	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
読みとり	絵や写真の内容をよみとること	絵や写真・動画の内容に興味・価値があることを理解すること	絵や写真・動画の内容の価値を理解し、それらが用いられている意図を吟味すること
言葉や文章との関連の検討	絵や写真と言葉や文章を関連させて内容を理解すること	絵や写真・動画と言葉や文章との関連を検討することで、相互の関係性を理解すること	絵や写真・動画と言葉や文章それぞれの表す意味、補完性や関連について検討しながら文章理解したり、絵や写真・動画と言葉や文章が補完しあう場合の効果について理解したりすること
表現の効果の分析		絵や写真・動画を比較して、表現の効果による伝わり方の違いについて理解すること	絵や写真・動画と言葉や文章のそれぞれのよさを認識し、それらを効果的に用いている送り手の意図について吟味すること
メディアの特性の理解		日常生活に見られる様々なメディアの特性と役割を理解すること	日常生活に見られる様々なメディアの特性と役割を理解し、それを使用する送り手の意図について吟味すること

表4-6 「見せること・つくること」領域の全学年のカテゴリーと到達項目一覧

カテゴリー	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
収集	伝えたい内容に必要な絵や写真を収集すること	相手や目的に応じて必要な絵や写真・動画を収集すること	相手や目的、資料の選択の可能性などを考慮しながら必要な絵や写真・動画を収集すること
選択	他者に伝えることを意識しながら絵や写真を選択すること	伝えたい内容の中心を明確にし、絵や写真・動画を選択すること	全体を見通し、表現の効果を考えて絵や写真・動画を選択すること
配列	絵や写真から得た情報を生かして、簡単な絵や文章にまとめること	伝えたい内容の全体と部分の関係や伝える相手を考えて構成すること	伝えたい内容の全体と部分の関係や効果的な伝え方、使用する素材・資料を考慮しながら、構成すること
評価	他者の発表した内容に対して考えをもつこと	他者の発表や制作されたものを見て、その内容や表現方法を評価すること	様々な情報を発表内容や効果的な伝え方などの観点から評価した上で、よりよい発表について提案すること
言葉や文章との関連の検討	ひとまとまりの絵や写真を関連付ける文脈について検討すること	絵や写真・動画と言葉や文章との関連による効果について検討すること	絵や写真・動画の効果について検討したり、言葉や文章に適した絵や写真・動画を付加したりすること

4.4 カテゴリーおよび到達項目の検証

以上のように、到達項目および下位項目を生成してきたが、妥当性の検証が必要である。本節では、すべての現象に説明がつくようになった状態に至っているかどうか、検証する。まず、教師経験や専門教科、採用されている教科書会社がさまざまである11名の教師に指導案を作成してもらい、どのようなカテゴリーが生成され、それがこれまで生成されたものと相違が見られるのか、検証する。次に、同一単元による複数教師が作成した指導案の評価規準の比較を行い、先にカテゴリー化した到達項目、下位項目に該当するかどうか検証する。

4.4.1 経験年数のちがう教師による指導案の作成と評価項目の検証

到達項目の生成では、積極的に国語科に映像メディアの活用を取り入れている6名の教師により指導案、評価規準の作成を行ってきた。本節では、教師経験年数や専門実践研究教科、採用されている教科書会社もさまざまな11名の教師に指導案を作成してもらい、これまでにカテゴリー化した範疇におさまるかどうかの検討を試みる。

21の指導案（別添⑥参照）により、前節と同様の方法で「見ること」「見せること・つくること」領域のカテゴリー、到達項目、および下位項目を抽出する。これらは、低学年、中学年、高学年のすべてから、物語文教材、説明文教材、情報活用単元（言語活動）を網羅するように選択した。

○教師プロフィールと単元対象

11名のプロフィールは以下の通りである。教職経験も実践研究をしている専門教科等もさまざまである教師に依頼した。11名の教師のプロフィールは、表4-7の通りである。

表 4-7 11名の教師のプロフィール

G	19年	教育におけるメディアの活用を研究し、教材の開発や実践を行っている。現在は国語科を中心に、言語活動と活用型学習をつなぐ学習活動にメディアを取り入れた実践を行っている。S市教育研究推進協議会国語部会推進委員、S市情報教育連絡協議会事務局員など、多方面でICTやメディアの活用実践を発表している。
H	2年	教師経験2年。教科を問わず、デジタル機器やデジタル教材の教育効果について関心をもち実践発表を行っている。また、大学の研究者とともに先行実践として書籍執筆や学会等において発表してきた。最近では、学習した内容や身につけた力を国語科あるいは他教科の学習活動につなげる「活用」を意識した授業づくりを試みている。
I	10年	授業において、電子黒板や実物投影機などの利用といった視覚情報による効果をねらった実践研究を行ってきた。特に、活用型の学習の実践に力を入れて取り組んできている。
J	11年	社会科などを中心に各教科においてタブレットPCを用いたデジタルノートと電子黒板が、いかに学力向上に効果があるか実践研究を通し可能性を探っている。Y市の教育委員会主催の研修では、主に電子黒板やデジタルノートなどICT活用に関連した内容の講師を務めている。
K	20年	話し合いによる深め合いをテーマに授業を行っている。地元の実践研究員としては体育などを中心に教科の中でのICTの活用の年間のカリキュラムを作成・提案した。日々の授業の中でICT機器の効果的な活用方法について実践研究をしている。
L	20年	一人一人が考えや思いを語り、対話しながら成長し合える授業を大切にしている。また「言葉の力を育む」重要性を感じ、国語科では豊かな言語感覚づくりとともに、基礎基本の習得とその活用を意図した授業設計を行っている。その中で子どもを取り巻くメディアを取り上げたり、情報モラルを扱った授業実践を地域の研究会などで公開してきた。
M	27年	前任校在職中には、県の情報放送視聴覚研究会の事務局長として、児童の学力向上のためのICT活用の普及のための研修会などを計画運営してきた。現任校では、児童の伝え合う力を育成するために、国語科での実践を行っている。しかし、ICT活用等が特に得意なわけではない。
N	7年	国語科の指導方法を中心に研究を進めてきた。学会での授業公開をきっかけに、国語デジタル教科書を活用した実践を行ってきた。連続型テキストと非連続型テキストとの両面から文章読解ができるような手立てとして、特にデジタル教科書の活用に力を入れて実践している。
O	13年	教師経験13年。学習した内容や身につけた力を使ってニュース番組を制作するなど、PISA型の読解力を意識した授業作りに取り組んでいる。また様々な教科の授業において、プロジェクターによる教材の拡大提示を活用した授業を行う実践研究を行ってきた。昨年度、プロジェクター等を活用した社会科の授業実践を公開した。
P	2年	ICT活用に関しても、授業力向上のために、さまざまな研究会に積極的に参加している。
Q	29年	授業における映像の効果的な活用をテーマに授業を行っている。地元の情報教育研究会では、教師のスキルアップ講座を運営したり、国語科などを中心に教科の中での映像の効果的な活用について実践報告をしたりしている。日々の授業の中でICT機器を使い、映像の効果的な活用方法について実践研究をしている。

○ラベル名の付与

21の指導案から、評価規準項目として256を抽出した。この評価規準に「実践者コード＋学年コード」－「指導案番号」－「評価規

準番号」で構成されるデータ番号をつけた上で、256の評価規準に対して、ラベル名を付与した。

その結果、「見ること」領域においては、39種類（評価規準数：124）、「見せること・つくること」領域においては、29種類（評価規準数：132）のラベル名が付与された。このラベル名の付与については、筆者が行った上で、実践者に確認した。その上で、同様のラベル名がついている到達項目に分類し、この作業についても実践者に確認した。

低学年では、5つの指導案（物語文教材3、説明文教材2）から、評価規準項目として、43を抽出した。「見ること」領域においては、17種類（評価規準数：33）、「見せる・つくる」領域においては、6種類（評価規準数：10）のラベル名を付与した。新しいラベル名は生成されず、現行のラベル名が付与された。

中学年では、6つの指導案（物語文教材2、説明文教材4）から、評価規準項目として、77を抽出した。「見る」領域においては、7種類（評価規準数：30）、「見せること・つくること」領域においては、12種類（評価規準数：47）のラベル名を付与した。新しいラベル名は生成されず、現行のラベル名が付与された。

高学年では、10の指導案（物語文教材2、説明文教材4、情報活用単元4）から、評価規準項目として136を抽出した。「見ること」領域においては、15種類（評価規準数：61）、「見せること・つくること」領域においては、11種類（評価規準数：75）のラベル名を付与した。ラベル名として、「見ること」領域の「文字デザインの効果についての評価」が新しく生成されたが、実践者との学習場面に関する聞き取りで、到達項目下位項目C-3の「映像と言葉それぞれの特性を認識するなかで、それぞれの良さについて気づく」に該当した。さらに、ラベル名「ニュースの特性についての理解」「デザインの特性についての理解」が新しく生成されたが、実践者との学習場面に関する聞き取りで、到達項目下位項目D-1の「メディアから送られる情報は、ある意図に基づいて構成されたものであ

ることを意識しながら見る」に該当した。「見せること・つくること」領域では、新しいラベル名は生成されず、現行のラベル名が付与された。これらは、1つ1つ評価規準とも照らし合わせ、詳細な意図など、実践者との聞き取りを行った上で、確認した。

以上のような作業プロセスを通して、21の指導案から抽出された256の評価規準は、低学年、中学年、高学年の各到達項目の範疇であることが確認された。

4.4.2 同一単元による複数教師の評価項目の検証

本項では、同一単元ではあるが、単元構成にちがいはある3名の教師の指導案・評価規準の比較を行い、先にカテゴリー化した到達項目に該当するかどうか検討する。

○対象と授業概要

4年説明文教材「アップとルーズで伝える」について、実践協力者の中で、4年の国語授業を行った経験のあるC教諭とE教諭の指導案を、考察対象の33の指導案のうちの1つになっているD教諭の指導案（指導案番号Sa4-1：アップとルーズで伝える）と比較検討する。3名の実践の概要は以下の通りである。

C教諭

（単元全体）

- ・全16時間
- ・評価規準項目は「関心・意欲・態度」1、「書くこと」3、「読むこと」3、「言語事項」1に対し、「見ること」に関すること3、「見せること・つくること」に関すること8をあげている。

（教科書本文を受けての言語活動）

- ・コンピュータでの映像制作を取り入れている。
- ・6枚の静止画をならべてグループでのスライドショーづくりをしている。

- ・映像に合うナレーション原稿の検討などを学習活動に組みこんでいる。

D 教諭 ※到達項目生成対象指導案

(単元全体)

- ・全17時間
- ・評価規準項目は「関心・意欲・態度」1、「書くこと」3、「読むこと」3、「言語事項」1に対し、「見ること」に関すること3、「見せること・つくること」に関すること6をあげている。

(教科書本文を受けての言語活動)

- ・アップとルーズの効果考えた新聞制作を行う。

E 教諭

(単元全体)

- ・全20時間

表4-8 C教諭の指導案の一部

<p>スライドショーを制作する(11)</p>	<p>1, 「四年三組から発信します」を読みサンプル作品を視聴して、課題を設定する。</p> <p>2～3, 課題を考えながら写真をデジタルカメラで撮影する。</p> <p>4, 写真を全て見ながら、必要なものを選び出す。</p> <p>5, 選び出した写真をならべてストーリーを作り出す。</p> <p>6, ならべられた写真を見て、各自がナレーションを書く。</p> <p>7, 書かれたナレーションを検討して、班で一つのナレーション原稿をつくる。</p> <p>8, バックに流れる音楽を聞いて一つを選ぶ。</p> <p>9, 音楽入りスライドショーを聴きながら、ナレーションの練習を行う。</p> <p>10, ナレーションの練習が終わった班からコンピュータで録音を行う。</p> <p>11, 作品を鑑賞して、作品や自己の学習の評価を行う。</p>	<p>★ 4-6-9 サンプル作品を見て興味関心をもつことができる。テーマについて話し合うことができる。</p> <p>★ 4-6-10 アップとルーズを意識しながら、撮影することができる。</p> <p>★ 4-6-11 見せる相手と目的のことを考えて、効果的な写真を撮影することができる。</p> <p>★ 4-6-12 撮影された写真を見ながら、必要となる理由を明確にして話し合うことができる。</p> <p>★ 4-6-13 写真の意味づけを行うことによって、写真を並べて構成することができる。</p> <p>★ 4-6-14 写真を見ながら、それにに応じた言葉を考えることができる。</p> <p>★ 4-6-15 それぞれの文章を検討して、最も適切な文章を選ぶことができる。</p> <p>★ 4-6-16 写真や文章を見ながら、テーマに合った音楽を選ぶことができる。</p> <p>★ 4-6-17 映像を見ることによって、伝えたいテーマに応じたナレーションを練習することができる。</p> <p>★ 4-6-18 気持ちをこめたナレーションができる。</p> <p>★ 4-6-19 映像の作品を見た感想を言葉にすることができる。</p> <p>★ 4-6-20 どの映像に対してどの言葉が有効であったかを原稿を見ながら指摘することができる。</p>
-------------------------	---	---

表 4-9 D 教諭の指導案の一部

<p>見せる つくる (10H)</p>	<p>1. 「四年三組から発信します」を読んで、相手や目的に応じて何をどのように伝えたらよいかとらえる。 (1) 資料2の本物の新聞から、事実の伝え方・写真の選び方の重要性を学ぶ ・ 「30人31脚」を取材した新聞 事実が誤解される記事 写真と記事の関係 (2) 教科書の例を元に、学習の見通しをもつ。 ・ 構成メモと実際に作った新聞 ・ 話題の選択 ・ 写真の用い方 ・ 割り付け 2. 話題を決めて、何をどのように伝えるか考える。 (1) 計画を立て、見通しをもつ。 ・ グループですすめる ・ グループ分け 3. 話題について話し合い、自分たちのまとめ方のイメージをもつ。 4. 取材する。 5～9. 材料を選び、記事を書く。 何を伝えるのか、どのように伝えるのか、目的、相手、いちばん何を伝えたいか、相手は何を知りたいかなどを考えて下書きをする。 ・ 写真を選ぶ。 ・ 下書きをもとにして、見出しや写真の大きさ、入れ方を考える。 ・ 相手や目的を考えて、新聞を仕上げる。 10. 掲示された新聞を見て、伝え方の工夫について話し合う。</p>	<p>★4-1-11 アップとルーズの効果を考え、たくさんの写真の中から記事に合うと思う写真を選び、それを選んだ根拠を述べることができる。 ★4-1-12 アップとルーズの写真、どちらが自分たちの発信したいことに合っているか考えている。 ★4-1-13 発信する相手や目的を考えて、話し合っている。 ★4-1-14 活動の見通しをもち、発信する内容や相手、写真の効果や記事の割り付けなどを考えている。 ★4-1-15 伝えたいものを視点に考えて、様々なアングルから写真を撮る。 ★4-1-16 アップとルーズの効果の違いを考えながら、撮影する。 ★4-1-17 グループで写真を選択するときに、理由を明確にして選ぶ。 ★4-1-18 それぞれが選んだ写真に、キャプションや見出しをつける ★4-1-19 なぜ、写真にそういうキャプションや見出しをつけたか、説明し合う。 ★4-1-20 グループで、写真と文章を効果的に組み合わせる。 ★4-1-21 互いに見合って、アップとルーズの効果の違い、キャプションや見出しのつけ方、写真と文章の組み合わせ方などの工夫を見つける。</p>
------------------------------	---	---

・ 評価規準項目は「関心・意欲・態度」1、「書くこと」4、「読むこと」3に対し、「見ること」に関すること5をあげている。しかし、「見せること・つくること」は0である。

(教科書本文を受けての言語活動)

- ・ 2つの説明文教材の読み比べを行っている。
 さらに、本物の新聞のアップとルーズの写真を比較検討を行っている。
- ・ 制作活動は、発展として総合的な学習で行っている。国語の学習としては位置づけられていない。

表 4-10 E 教諭の指導案の一部

<p>〔2月〕 みる つかう</p>	<p>4, 同じ内容の新聞記事を比較する (1) これまでの学習を生かし、写真、見出し、文章と段階を追って提示される情報から内容を推察する。</p> <p>①写真から記事内容を予想する ・一番ルーズな写真から、大勢の人がいることや背景の色から推察される時間帯など、全体の様子をよみとる。 ・ややアップになった別の写真、さらにアップになった写真と、分かることを発表する。 ・内容に迫るのに欲しい情報を考える。 ・全て1月17日の朝刊一面の記事であることを知る。</p> <p>②見出しと写真を合わせて記事内容を推測する ・写真と日付、さらに「誓いの輪」という見出しから「阪神大震災13年目」の記事であることに気づく。 ・写真と見出しの組み合わせから、それぞれの新聞の分かること、分からないことを話し合う ・各新聞社の意図を考える。 ・疑問点を挙げる。</p> <p>③記事の文章も合わせて読み、比較する。 ◆受け手(読者)として吟味する ・文章を提示し、一番アップ写真を使った記事と、ルーズ写真を使った記事との共通点と相違点を検討する。 ・事実は同じであるが、写真と見出しによって、「伝えたいことの中心」が異なることに気づく。</p> <p>◆送り手として吟味する 「自分がデスクであったら、どちらの新聞記事を選ぶか」と、「送り手」の立場に立って考える。</p>	<p>【学習材】 2008年1月17日。複数の新聞社の一面にカラー写真付きで掲載された「阪神大震災13年目」の記事。複数の新聞を使用。</p> <p>★4-5-13 新聞というメディアの特性を考えながら、写真から情報をよみとろうとする。</p> <p>★4-5-14 写真と見出しとを合わせて、伝えたい内容(送り手の意図)を考える。</p> <p>★4-5-15 アップとルーズの効果という既習事項に照らしながら、伝えたい内容の中心を考えようとする。</p> <p>★4-5-16 写真と見出しと文章を合わせて、伝えたい内容(送り手の意図)を考える。</p> <p>★4-5-17 送り手として編集意図を考える。</p>
----------------------------	--	--

教科書内の記述では、教科書本文を受けての言語活動（第2教材）は、新聞制作になっており、学習内容としてはD教諭の案が教科書に準拠して進めており、標準的であると言える。それに対して、映像制作まで踏み込んだC教諭の案は、「見せること・つくること」領域をより強調した案になっている。デジタルカメラで撮ったデータの選択、映像の編集をコンピュータで行うことなどが第2教材の学習活動の中心となる。コンピュータを小学校国語科中学年の学習活動でここまで活用する例は実践例としては多くないと推測する。

一方、E教諭の教科書本文を受けての言語活動（第2教材）は、筆者の編集意図を考える活動を徹底的に行っている。国語科として制作活動を位置づけておらず、「見ること」領域をより強調した案になっている。特に顕著なのが、単元目標の「読むこと」で、他の2名のC教諭とD教諭が3項目ともまったく同じであるのに対し、「段落相互の関係」「事実や事例が筆者の主張を支えていること」「文章の要点や細かい点に注意するなど」文章自体をどのように留意して読むかの箇所に重点を置いている。

このように、今回「見ること」「見せること・つくること」領域の実践協力者として指導案を作成している3名の教師だが、同じ単元を行うと、教科書本文を受けての言語活動（第2教材）に対する解釈、学習内容について、その重点の置き方は異なっている。そのようなちがいがある中での同単元から抽出される評価規準が、設定したカテゴリーや到達項目の範囲内であるかどうかを検討する。

○到達項目と下位項目の検討

3つの同一単元の指導案（4年説明文教材「アップとルーズで伝える」）から、評価規準項目として、58（C教諭指導案19、E教諭指導案20、D教諭指導案19）を抽出した。この評価規準に「実践者コード+学年コード」-「指導案番号」-「評価規準番号」で構成されるデータ番号をつけた上で、58の評価規準に対して、ラベル名を付与した。

その結果、「見ること」領域においては、12種類（評価規準数：29）のラベル名、「見せること・つくること」領域においては、12種類（評価規準数：29）のラベル名が付与された。このラベル名の付与については、筆者が行った上で、実践者に評価規準との整合性を確認してもらった。さらに外部の研究者1名が妥当かどうかをチェックした。その上で、同様のラベル名がついている到達項目に分類し、この作業についても実践者に確認し、さらに外部の研究者1名が妥当かどうかをチェックした。

「見ること」領域の「制作者の意図の理解」「送り手と受け手の相互の意図の理解」が、ラベル名として新しく生成されたが、詳細な意図など、実践者との聞き取りを行った上で、制作者の意図を理解すること、および、送り手と受け手の相互の意図を理解することは、最終的にメディアの特性を理解することを目的にした活動であることを確認した。そこで、到達項目下位項目D-1の「メディアの特性を理解することができる」に該当した。また、「見せること・つくること」領域の「発信の意図と表現効果の理解」が新しく生成されたが、詳細な意図など、実践者との聞き取りを行った上で、表現の効果を想定した上で理由を明らかにしながら写真を選ぶ学習活動であることが確認された。そこで、到達項目下位項目B-2の「複数の挿絵や写真の中から、それを選んだ理由や根拠を明確にもって選択する」に該当した。

これらの作業を通して、単元目標や学習活動の内容が異なっても、すべて中学年の到達項目の範疇であることが確認された。

以上のように、「教師経験や専門教科、採用されている教科書会社がさまざまである11名の教師に指導案を作成してもらい、これまでにカテゴリー化した範疇におさまるかどうかの検討」「3名の教師による同一単元による複数教師の評価規準の比較を行い、先にカテゴリー化した到達項目、下位項目に該当するかどうか検討」を通して、生成されたカテゴリー・到達項目が妥当であるかどうか検証した。

第5章 映像メディアの理解と表現に関する考察

本章では、第4章で生成した映像メディアの理解と表現に関するカテゴリーや到達項目について、教師が指導指標とする際に理解を深めてもらうため、その関係性を考察する。まず、カテゴリー・学年ブロック・領域間の比較として、「同学年・同単元によるカテゴリー間の比較」「同カテゴリー・同学年ブロックにおける「見ること」領域と「見せること・つくること」領域の比較」「同領域・同カテゴリーにおける異学年ブロックの比較」を行う。次に、学習指導要領で示されている国語科三領域（「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」）との対比を行う。さらに、生成された到達項目や下位項目をもとに授業実施がどのように行われたのか、検討する。最後に、国内で同一の教科書を使用している韓国を例に、本研究で生成された映像メディアの理解と表現の指導指標の範疇で授業設計が可能かどうかに関して検証する。第3章でオーストラリア・英国・フィンランドの3国については、国語科に関して映像メディアを取り入れることには積極的であったが、教科書を複数併用し、教師が独自に選択するという状況のちがいがあった。韓国については、初等教育において国定教科書であり、教科書通り授業を進めるという前提は日本と似ている。そのような国で、この指導指標がどこまで適用するものなのか、考察を行う。

5.1 カテゴリー・学年ブロック・領域間の比較

5.1.1 同学年・同単元によるカテゴリー間の比較

低学年「見ること」領域の2つのカテゴリーを並べてみると、「目的に適した絵や写真を選択をする」という段階から、単体としての絵や写真の検討を経て、複数の検討を行い、最終的には言葉との関連について検討する段階になっている。これらは、必ずしも1年生前期から2年生後期へと移行するものではないが、単元の中で

次のカテゴリーへ移行するよう評価規準を配置していることがうかがえる。

例えば、1年生物語教材「はなのみち」では、2枚の季節のちがう挿絵（図5-1）を、国語デジタル教科書の資料（光村図書出版）で比較させ、共通点・相違点を考えさせている。児童は、時間の経過や場面の様子がなぜ変化したかについて、これまでよりも活発な発言が見られた。本指導案を作成した教師Aは、授業実施後の所感で、この2枚の挿絵について、授業中に児童が導きだした考えとして、以下のようにまとめている。



図5-1 教科書中の2枚の挿絵

授業を実施した教師Aの授業考察記録から

「相違点について」

- ・冬眠していた生き物や新しく生まれた生き物の登場、木々や草花の緑の増加、種のみちから花のみちへの変化から、種から芽が出て花がさくほどの時間が経過したことに気づくことができた。
- ・季節については、木々の枝からすっかり葉が落ちてしまったことやくまさんの家の煙突からストーブの煙が出ていることから、秋の終わりから冬に近づいている時期であることを、挿絵から想像することができた。また、もう一枚の挿絵では、蛙とおたまじゃくし、蝶、かたつむ

りなどの登場から春の季節を推測した。さらに、「あたたかい かげが ふきはじめました。」という叙述から、春の始まりの頃だということを読み取ることができた。

「共通点について」

- ・ くまさんが歩いた後に落ちている種の道筋と春にできた花の道筋が同じであることから、秋の場面で落ちていた種が芽吹いて花を咲かせたということを想像することができた。挿絵からも、りすさんの家の前で手を振るくまさんの持つ袋の穴から種がまだ落ちていることに気づき、その種の道は、くまさんが歩きながら落としていったものであることが分かった。
- ・ 叙述に書かれている「ながい ながい はなの いっぼんみちが できました。」の文から、もともと花の道があったのではなく、暖かい風が吹き始めてから新たにできたことが分かった。そして挿絵からも、くまさんの家の扉からりすさんの家の前まで一本の身となつてつながっていることが見て取れ、花の道ができた原因について理解を深めることができた。

このように、概要を理解してから比較させ、徐々に言葉と映像を関連させていることがわかる。つまり概要理解から、言葉の映像の検討に向かっているのである。なお小学校低学年「見ること」領域カテゴリーに関しては、中川らは旧学習指導要領において、カテゴリーの生成を試みている（中川ら，2010）ので、本研究では、現行の学習指導要領を反映した指導案で指標を生成しているので「見ること」の指標については、2つのカテゴリーに集約された。

5.1.2 同カテゴリー・同学年ブロックにおける「見ること」領域と「見せること・つくること」領域の比較

低学年・中学年・高学年すべてにおいて同じカテゴリー名である「言葉や文章との関連の検討」が存在する。

1年生説明文教材「じどう車くらべ」に関しては、ワークシート作成において、挿絵と文章を対応させる活動を組み込んでいる。そのため、児童は「見ること」領域での挿絵と言葉・文章との関連を意識することになる（図5-2）。また、「見せること・つくること」領域においては同じような学習活動をさせていても、説明書作りにおいては、絵や図は、文章を補完しているのであり、目的が異なる。



図5-2 説明文教材「じどう車くらべ」のワークシート

この「見ること」「見せること・つくること」領域の検討は、すでに教師が指導案作成の評価規準の設定の段階で行っていることが実践者への聞き取り調査で明らかになっている。また、最終的に学習活動が、何を目的にしているのかが異なるので、同名のカテゴリー名が両領域に存在することになった。例えば、「見ること」領域に考えられる内容でも実際の聞き取り調査からは、この学習場面では、

- ・自分で写真並べる

- ・写真どうしのつながりを見る
- ・たんぽぽの成長過程を想起しながら全体を理解する
- ・たんぽぽの成長過程に合致しているがどうか確認する

などを行いながらも、学習活動としては映像を正しい順序に並べて表現することから、「見せること・つくること」領域の「言葉との関連の検討」に分類されるという実践者の意図があることから、領域の確認をした。

このように、最終的に学習活動が、理解を目的にしているのか、表現を目的にしているのかで、配置が異なるので、同名のカテゴリー一名が両領域に存在することになった。

5.1.3 同領域・同カテゴリーにおける異学年ブロックの比較

同じ領域、カテゴリーにおいても、学年があがるにしたがって到達項目における段階や教師が何をどれだけ意識して指導するかということが異なってくる。ここでは、第1学年および第2学年、第3学年および第4学年、第5学年および第6学年の3つのブロックに分けて比較を行う。

例えば、「見ること」領域の「言葉や文章との関連の検討」の到達項目は、以下のようにになっている。

- ・絵や写真と言葉や文章を関連させて内容を理解すること
(低学年)
- ・絵や写真・動画と言葉や文章との関連を検討することで、相互の関係性を理解すること(中学年)
- ・絵や写真・動画と言葉や文章それぞれの表す意味、補完性や関連について検討しながら文章理解したり、絵や写真・動画と言葉や文章が補完しあう場合の効果について理解したりすること(高学年)

低学年と高学年の事例について検討を行った石川らは、「たんぼのちえ」「千年の釘にいどむ」という第2学年（低学年）、第5学年（高学年）の説明文教材を比較しながら、その違いを以下のように指摘している。

- ・低学年においては、単に映像と言語との関連を確認することで、「読み」における齟齬の解消が図れることが多い。
- ・高学年では低学年に対して、より多くの情報を扱うので、単なる関連だけでなく、言語・映像それぞれが示している情報について精査させた後、関連を図らせることにより、理解を深めさせる必要がある。

（石川 2009, p. H-05）

つまり、一つのことについて順序を意識して考えることを重視し、絵や写真と言葉との関連について考えること求める低学年と、映像と言葉・文章それぞれの表す意味、補完性や関連について検討しながら、文章理解に生かすことまでを求める高学年のちがいがここにあらわれていると考える。

また、「見せること・つくること」領域の「収集」「選択」「配列」「評価」「言葉との関連の検討」という5つのカテゴリーは、低学年・中学年・高学年すべてに配置されている。学年ブロックが上がるにしたがって、到達項目において求める質が高くなっている。例えば「収集」では、

- ・伝えたい内容に必要な絵や写真を収集すること（低学年）
- ・相手や目的に応じて必要な映像情報を収集すること（中学年）
- ・相手や目的，意図、資料の選択の可能性などを判断しながら必要な映像情報を収集すること（高学年）

となり、低学年から高学年になるにしたがって、相手や目的を意識化することや絵や写真などの静止画から動画も含めた映像情報の収集まで求めるようになっていくことがわかる。

5.2 学習指導要領の国語科三領域との対比

中村（2001）は、国語科の授業として取り組まれるメディアを活用する能力として、言語能力の他に、映像との関わりが新たに加わるとして、次のような能力を意識する必要性を主張している。

- ・言語化能力：図・表や映像など視覚的な情報を、言葉として把握する能力
- ・映像化能力：伝えたいことを、図・表や映像など、視覚的な情報として表現する能力

（中村 2001, p.16）

そしてこれら2つは、別々に行われているのではなく、表裏一体の関係でもあると述べている。

個々の領域が学習活動としても孤立してしまう弊害については、現在の国語教科書に関して、中西（2008）は、以下のように警鐘を鳴らしている。

読む単元なら、読むことに集中する。話し聞く単元なら話し聞く活動ばかりとなる。その結果、物語の読みについては、次の教材までに、話し聞く・書くといった単元がはいり、せっかく学習した技能も数ヶ月の間、活用の機会がない。毎日毎時間の練習が技能向上に欠かせない話し聞く領域、書く領域、つまり表現領域にあたっては、数ヶ月の空白は向上させるどころか、一定の水準にとどまらざるをえない条件となる。特に、書くことは、学校以外では習得の機会がないので、空白は致命的である。（中西 2008, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/08073004/002/016.htm）

本研究では、国語科の学習指導要領で示されている範囲内の三領域（「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」）に加えて

「見ること」「見せること・つくること」領域という新たな能力項目を設定し、検討してきた。しかし、「見ること」「見せること・つくること」領域を意識した授業も、あくまでも現行の三領域との関係で行われている。そこで本項では、これまで生成してきた到達項目と関連性の高い三領域の指導事項を対応させることにした。

その結果、内容の重点のちがいはあるものの、1項目をのぞいて対応させることができた。

しかし、中学年「見ること」領域の「表現の効果の分析」のみ到達項目の段階で学習指導要領三領域の指導事項に対応する箇所が存在しなかった。学習指導要領上は、表現の効果について考えさせるのは高学年になってからである。また、到達項目レベルでは関連はしているものの、下位項目に落とすと、該当しない内容を含んでいるものに、中学年「見せること・つくること」領域の「言葉との関連の検討」、中学年・高学年「見ること」領域の「メディアの特性の理解」がある。中学年「見せること・つくること」領域の「言葉や文章との関連の検討」については、前述した中学年で表現の効果まで求めていることと関連している。学習指導要領によると、「話すことに関する指導事項」では、「適切な言葉遣いで話すこと」「記述に関する指導事項（書くこと）」では、「書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書く」ことまでを求めている。しかし、本研究の対象授業においては、プレゼンテーションや映像制作、新聞づくりなどが現行領域の「話すこと・聞くこと」や「書くこと」として行われており、表現の効果について、指導指標として示すことで、教師が授業でどのように取扱うか意識できる内容となっている。

また、中学年・高学年「見ること」領域の「メディアの特性の理解」については、例えば、高学年「A話すこと・聞くこと」では、学習指導要領「(2)内容 ①指導事項」のアに「考えたことや伝えたいことなどから話題を決め、収集した知識や情報を関係付けること。」とある。ここでは、中学年の「ア 関心のあることなどから

話題を決め、必要な事柄について調べ、要点をメモすること。」を受けて、地域などで経験したことや関心をもって考えたり調べたりすることのほかに、これまで得た知識や情報と関係づけて取材等を行うことが含まれている。このときに、テレビや新聞、インターネットなどそれぞれのメディアの特性を加味して情報の確認などを行う視点を持つことに関して、「見ること」領域では、「F-1) メディアから送られる情報は、ある意図に基づいて構成されたものであることを意識しながら見る。」としているが、学習指導要領上ではそこまで踏み込んだ記述がない。これらは現在の国語科領域である「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」には内包されない。しかし、本研究で指導指標として位置づいたことで、単元レベルのような複数の時間をかけた学習活動の中で、これらを含めて授業設計することが重要であることを示唆できた。

5.3 授業の実施

ここまで、生成された到達項目や下位項目に関して、領域間やカテゴリー間、学年間等における考察を行ってきたが、本節では、生成された到達項目や下位項目をもとに授業実施がどのように行われたのか、検討する。単元名は、第6学年「5年生に伝えよう！宿泊学習パンフレットづくり」である。授業者（教師R）は、教職経験6年目の教師である。特に国語科を専門に実践研究をしていない。単元計画は、表5-6の通りである。

表5-6 教師Rが作成したパンフレットづくりの単元計画

学 習 内 容		評 価 規 準
第一次① 見 通 し を も つ	1. 学習の見通しをもつ ・教材文全体を通読し、パンフレットについてのイメージをもつ。 ・教師からの依頼で、来年度同じ合宿先に行く予定の5年生に向けて、合宿の楽しさを伝えるパンフレットを作るという目的をもつ。 ・活動内容と学習時間についての見通しをもつ。	・単元の見通しを持ち、パンフレットづくりへの意欲を持つ。（関心意欲態度） ・教科書のパンフレットの例を見ながら、パンフレットはどのようなものか、おおよそ理解している。（書くこと）
第二次② パンフレ ットを研 究する	1. パンフレットを研究する ・地元の私立中学校の学校案内を対象にして、色づかい、構成、キャッチコピーなどの工夫についてグループで調べる。 ・グループで調べた結果をもとに、工夫の意図や効果などについて話し合っ て明らかにする。 2. 良いパンフレットの条件を考える ・良いパンフレットとは、どのようなものか全体で共通理解する。	・色づかい、レイアウト、写真と文章の関係などのパンフレットの工夫や用語の意味を理解している。（見ること） ・パンフレットの工夫とその意図や効果について、グループで意見を出し合い、考えることができる。（見ること） ・良い（相手に伝えたいことが伝わりやすい）パンフレットの条件を理解している。（見ること）

<p>第三次④ 手作業でパンフレットの準備を行う</p>	<p>1. 目次を作成する ・個人でどのような内容をどのような順で伝えるパンフレットにするのか目次を作成する。 ・グループで1冊のパンフレットを作るために目次を1つにまとめる。</p> <p>2. 3. ラフスケッチを描く ・グループ内で分担して、各ページのラフスケッチを描く。 ・表紙と各ページに適切なキャッチコピーを考える。 ・紙面に使う写真を、多くの中から選び、グループ内で検討する。</p> <p>4. ラフスケッチをグループで見直して、修正を行う ・統一感がとれているのか、視線に無理はないかグループ内で検討する。</p>	<p>・伝えたいことがらをどのような順で伝えると、より伝わりやすいのかを考えて、目次を作成することができる。(書くこと)</p> <p>・強調したい点(メイン画像)や読み手の視線の流れなどを考えて、ラフスケッチを描くことができる。(見せること・つくること)</p> <p>・材料をもとに必要な文章を書いている。(書くこと)</p> <p>・伝えたい内容に合う写真を根拠にもとづいて選び、グループで検討することができる。(見せること・つくること)</p> <p>・伝えたいことがらが伝わるように文章の書き方、順序、レイアウトなどを工夫することができる。(書くこと)(見せること・つくること)</p>
<p>第四次④ コンピュータを使ってパンフレットを制作する</p>	<p>1. 2. コンピュータを使って紙面を作成する ・グループ内で分担を決めて、一人1ページ以上制作を行う。</p> <p>3. 紙面を見直す ・紙面ができあがったら印刷を行い、伝えたい事柄と写真の関係をグループ内で見直す。</p> <p>4. 見直しを反映させ仕上げる ・効果を考えながら、イラストや吹き出し、強調など手書きで行い、パンフレットを完成させる。</p>	<p>・ラフスケッチをもとに5年生に伝えることを意識して、制作することができる(書くこと)</p> <p>・パンフレット研究により得られた良いガイドブックの条件を根拠として、制作中のパンフレットを見直すことができる。(見せること・つくること)</p> <p>・写真の枠や吹き出しなどの効果を意識して、パンフレットを完成させる。(書くこと)</p>
<p>第五次② 評価を行い、学習を振り返る</p>	<p>1. 相互評価を行う ・学級内で相互評価を行う。</p> <p>2. 実際の5年生から評価をもらう ・5年生からの評価をもらい、評価内容についてふりかえりを行う。 ・学習のまとめを行う。</p>	<p>・紙面の構成の工夫について、学習で得られた知見をもとに評価している。(書くこと)</p> <p>・文章内容と写真の関係を評価している。(見ること)</p>

三領域の評価規準に加えて、「見ること」「見せること・つくること」領域の到達項目及び下位項目を参照した理由について、実践者(教師R)への聞き取り調査で以下のように回答した。

- ・「見ること」「見せること・つくること」の到達項目がなければ、そもそも写真と文章の関係を見直すという授業はしないと思います。と同時に、他単元でも写真と文章との関係を考えさせたいと思っていました。
- ・ただ、そのような中でも本時を実施するとなると「B書くこと」の領域でする他ありません。学習指導要領の「B書くこと」（２）内容ウ「事実と感想，意見などとを区別するとともに，目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。」及びエ「引用したり，図表やグラフなどを用いたりして，自分の考えが伝わるように書くこと。」の２つの範疇で実践を行うしかないと考えます。
- ・しかし、ウは本時のように、文章と写真の関係を見直すのではなく、文章だけに限った内容です。一方で、エはどのような図表を持ち入れれば自分の考えが伝わりやすいかということを検討する内容です。したがって、本時のように文章と写真の関係を見直し、かつ両者の最適な関係を追求することは、「B書くこと」領域では補いきれません。だから「見ること」「見せること・つくること」の到達項目（目標）が必要になります。

このように、「本単元において、パンフレットを制作するであるから、文章の表現にとどまらず写真との関係を児童に考えさせたい」「しかし、学習指導要領上の書くこと領域では具体的な指導指標がない」「そこで、本研究の指導指標を活用したい」という授業者の意向が見てとれる。このことは、第三次で、伝えたいことが伝わる観点としてレイアウトを入れていること、第四次で、写真の枠や吹き出しなどの効果を意識させること、第五次で、紙面の構成について評価させることなど、単元計画にその意向が反映している。

以下は、第四次第3時「紙面を見直す」に関する教師Rの指導案である。

(1) 題目 パンフレットを見直そう！～文章だけではなく写真と文章の関係に着目して～

(2) 本時のねらい 伝えたいことがらが伝わるような写真と文章の関係を見直すことができる。

(3) 学習過程

学習活動	時	児童の意識の流れと主な発問、指示	指導◇評価◎
1. 課題をつかむ	5	○伝えたいことがらが伝わるようなパンフレットができつつあるかな。今回は印刷までできているから、写真と文章について見直そう。 <写真と文章のそれぞれの良さをいかすには？> ・考えるときのよりどころは良いパンフレットの条件だけど・・・	
2. 例示したパンフレットの課題を明らかにする	15	○例えばこのパンフレットの文章はどうかな。 ・文章は、事実や感想をくわしく書いたり、説明したりすることに向いているね。 ○次に写真はどうか。 ・活動のワンシーンだね。どんな活動なのか分かるね。 ・よく分かるけどルーズの写真よりも楽しさがもっと伝わるようにアップの写真の方がよいと思うな。	◇観点を理解できるように分かりやすい例を用意する。 ◎見直しの観点を理解している。(発言)
3. グループのパンフレットの課題を見つけ改善案を考える	15	・写真と文章は互いに助け合う関係だと良さそうだね。 ○自分たちのパンフレットを見直そう。 ・写真を変えた方がいいかな。いや文章の方を変えようか。だとすれば、「…」に変えてみようか。	◇書き込みながら検討できるようにフィルム付きボードを活用する。
4. 伝えたいことがらを伝えるためのポイントをまとめる。	10	・写真はアップばかりでもルーズばかりでもだめだな。 ・よし、PCで修正してよいよ完成だ。	◎伝えたいことがらが伝わるように写真と文章の関係を見直している。(発言・行動、ノート)

本時授業では、「伝えたいことがらが伝わるように写真と文章の関係を見直すこと」を授業のねらいとしている。実践者（教師R）によると、これは高学年「見せること・つくること」カテゴリーC「配列」、到達項目「使用する素材・資料や伝える相手を考慮しながら、全体の構成を考えること」、下位項目「C-3 伝えたい相手や内容などといった条件を意識して資料提示方法を検討する」を受けて作成したねらいである。

授業では、教師・児童双方に、以下の指示や発言等が授業記録から見られた。

教師は、本時案2のところで、「パンフレットは相手に伝えるものだ」ということを再確認する指示を行った。また、本時案3の開始時に、「写真についてはどう？ぴったり来てる？」という確認を行う。グループでのパンフレットの課題を見つける改善案の話し合いになった時点で、「今すべきことは、写真がこれで本当にいいのか、文章がこれでいいのかを考えることだよ」という助言に対して、「この文章なら代わりに（〇〇な）写真を使った方がいいね」（児童）というつぶやきがあったり、「文章を読み返してみて、一番伝えたいことは何？」（教師）という質問に対して、「この文章を読むと伝えたいことはこのことですよ。写真も合っているね。でも文章のつたえたいことが2段落目に来ているから1段落目にしようよ。そうしたら写真の内容と文章がぴったり合うよ。」「この順で読んでいくからここはルーズが続くから、アップ写真の方がいいんじゃない？」（児童）という発言が見られた。

教師が「見ること」「見せること・つくること」の視点を示すことで、学習活動の中で児童がそれを意識した活動を行うようになってくる。

以上のように、特定の到達項目および下位項目を意識した授業実施により、文章の検討のみに終わらないパンフレットで構成されている写真や文章の関係に迫ることができた。教師Rが聞き取り調査で述べているように、従来の「書くこと」領域の内容を踏まえた上

で、「見せること・つくること」領域の項目を意識したことで、児童の意識にも変容が見られたものと思われる。



図 5-3 授業の様子

5.4 日本と韓国の国語科での映像メディアの理解と表現の評価項目の比較

本研究で生成された到達項目や下位項目は、あくまでも日本の学習指導要領に準拠した教科書を使う教師の指導指標として考えているものである。第3章での三国（オーストラリア、英国、フィンランド）は、国語科に映像メディアを取り入れることに関しては、先進的な取組を行っていたが、それがそのまま日本の国語科教育に応用できないことは前述した通りである。特に、複数の教科書を学校や教師が自由に複数教科書を教師が選択できるシステムは日本とは大きく異なる。

では、国内で同一の教科書を使用している国ではどうであろうか。本研究の指導指標が、ある程度適用できるのであれば、指標は広く活用できることになり、また、相違点があれば、それは知見として参考にできると考えた。そこで、初等教育では国定教科書である韓国を例に、映像メディアの理解と表現の到達目標の範疇でおさまるかどうかについて検証しつつ、日本と韓国の国語科授業においてどのような共通点や相違点があるか比較考察を行う。

5.4.1 問題の所在

韓国では、映像メディアの理解と表現の育成について、「生活をおびやかすものから守る方法を学ぶ」「メディアの内容を理解し解

積する」「何が良いもので、何が悪いものなのか判断できる」「それらに基づいて、制作する」などを視野に入れ、授業を設計していくことの重要性が指摘されている（KWON 2005）。

しかし、韓国の国語科において、教科書には映像メディアの理解や表現についての表記はある程度あるものの、国の指導要領には明確に示されていないことに加え、そのような学習に関する教員研修などもないため、具体的な指導が難しいのが現状である。このような状況は、日本と類似している。

そこで、本節では、本研究において生成した国語科の映像メディアの理解と表現領域のカテゴリーと到達項目が国を超えて対応可能かどうかの検証を行う。さらに、日本と韓国の国語科授業において、どのような共通点や相違点があるか比較考察を行う。

5.4.2 方法

本研究では、日本側で、指導案から映像メディアの理解と表現領域（「見ること」「見せること・つくること」）の評価規準を抽出し、ラベル名を付与してカテゴライズを行い、到達項目を抽出した。ここで生成されたカテゴリー、到達項目、下位項目をもとに、韓国側で作成された指導案の毎時間の評価規準を日本側の下位項目と対応させ、比較検討を行った。

本研究で生成されたカテゴリー、到達項目、下位項目に、韓国側で作成された指導案の評価規準を対応させる。韓国側の指導案は、各時間ごとに「見ること」「見せること・つくること」領域の評価規準が各1つずつ示されており、単元レベルで各時間の評価規準をほぼ抽出している日本側の指導案とほぼ対応した。なお、韓国の指導案作成にあたった3名は、全員、教員歴12年以上で校内のリーダー的な役割を持ち、メディア活用にも堪能なベテラン教師である。

5.4.3 結果と考察

韓国側の指導案の評価規準の総数は、12時間分であった。これは、第1学年及び第2学年：3時間分（1単元）、第3学年及び第4学年：3時間分（1単元）、第5学年及び第6学年：6時間分（1単元）である。

○ カテゴリーと評価規準の比較

日本側で想定したカテゴリーの範囲に該当した指導案の評価規準は11、該当しなかった指導案の評価規準は1項目であった。該当しなかった指導案の評価規準は、第1学年及び第2学年指導案番号2-1「見ること」の「カテゴリー C 表現の効果の分析」の「C-1）動画を見て、表現したい言葉を探せる」だった。

評価規準レベルで見えていくと、相違点は、第1学年及び第2学年で特に顕著である。主なことは以下の通りである。

- ・低学年でも動画を視聴することが学習活動に入っている。
- ・低学年では、日本では到達項目として存在しない表現の効果について求めている。
- ・低学年において、自己の表現について自己評価させている（韓国第1学年及び第2学年指導案番号2-3）。これは日本側で用意した下位項目では、第3学年及び第4学年の「見せること・つくること」のE-1）にあたる。

これらは、日本側では見られない。日本側で想定されている学習は、絵や写真を組み合わせて制作したり、制作するために本物を比較検討したりする学習である。そのため「見ること」の中には、あまり動画（アニメやニュース番組）の教材を想定していない。特に低学年では、下位項目を抽出する際にそれらは入っていないので、「身振り、表情」といったコミュニケーションにおける非言語的表現の重要性を認識するような学習はない。韓国においては、3歳く

らいからスマートフォンなどの情報端末に触れることが多く、動画を教材として扱うことに対する抵抗感は少ないと考えられる。

○「メディアの特性の理解」の重視の比較

韓国側の第5学年及び第6学年の指導案の評価規準6のうち、「見ること」のカテゴリー「メディアの特性の理解」に4項目該当した。また、第3学年及び第4学年でも1項目該当している。全体の数は少ないながらも、抽出された評価規準全体の42%を占めることになる。日本側では、「メディアの特性の理解」は第3学年及び第4学年は4項目、第5学年及び第6学年は3項目となり、抽出された中学年と高学年の評価規準全体201項目の3.5%にすぎない。

特に、第5学年及び第6学年では、韓国側の「メディアの特性の理解」への重視傾向がみてとれる。例えば、韓国側第5学年及び第6学年の指導案では、日本側で確定したカテゴリーの範疇ではあるが、下位項目を新設した（日本側が想定した下位項目に該当しない）ものが評価規準6項目のうち、4項目（「見ること」の「D メディアの特性の理解」2項目、「見せること・つくること」の「C 配列」1項目、「D 評価」1項目）にわたって生成された。

「ニュースの報道基準を知る」「ニュースの制作過程を知る」などは、日本側の下位項目には存在しない。このことは、「問題の所在」で前述したように、映像メディアの理解と表現の育成について、「生活をおびやかすものから守る方法を学ぶ」「メディアの内容を理解し解釈する」「何が良いもので、何が悪いものなのか判断できる」「それらに基づいて、制作する」に着目し、授業を設計していくことの重要性が指摘されていることに起因すると思われる。

「ニュースの報道基準を知る」「ニュースの制作過程を知る」などは、日本では、国語科ではなく、社会科での学習内容となる。例えば、社会科第5学年学習指導要領の内容に、以下のような表記がある。

(4) 我が国の情報産業や情報化した社会の様子について、次のことを調査したり資料を活用したりして調べ、情報化の進展は国民の生活に大きな影響を及ぼしていることや情報の有効な活用が大切であることを考えるようにする。

ア 放送，新聞などの産業と国民生活とのかかわり

イ 情報化した社会の様子と国民生活とのかかわり

このように、教科で扱う学習内容のちがいそのものが、異なる下位項目となって生成されたと考える。

○「見ること」領域と「見せること・つくること」領域の単元での推移

韓国側第1学年及び第2学年、第5学年及び第6学年の単元では、前半に「見ること」の活動があり、それを経て、後半で「見せること・つくること」の活動がある。これは多くの日本側の指導案にも共通に見られる単元の流れである。

また、韓国側の同じ第2学年の単元「興味がわくわく」では、「アニメ映画を観て自分の気持ちを伝えることができる」（韓国第1学年及び第2学年指導案番号2-1）、「表現されている言葉のちがいを適切に説明することができる」（韓国第1学年及び第2学年指導案番号2-2）という読み取りを評価規準とした学習を経て、「アニメ映画を観て、人物の台詞を情景に合わせて表現することができる」（韓国第1学年及び第2学年指導案番号2-3）というように、表現活動を評価規準とした学習に至る。

5.4.4 課題

以上のように、カテゴリーや到達項目という国語科の「見ること」「見せること・つくること」の大きな枠組みでは、両国で共通に活用できることが明らかになった。しかし、映像メディアの理解

と表現の比重、扱う内容の相違などもあり、韓国に合わせた下位項目の設定を今後検討すると、国語科授業でより活用可能な到達項目および下位項目を提供できるものと思われる。

本項の今後の課題としては、2つあげられる。

1つ目は、「本検証で取り入れられなかった他学年や他教材（韓国側）の指導案の検討」である。本研究での比較検討は、韓国側においては、3単元（12コマ分）のみであった。今後、全学年及び他教材についての「見ること」「見せること・つくること」の比較検討を行っていく必要があると考える。と同時に、本研究で3名の教師による指導案の作成を行ったが、もっと多くの教師に作成してもらうことも検討したい。

2つ目は、「領域についての提言」ということである。

韓国には、いわゆるプレゼンテーションのように、自分の考えを伝えるときに映像メッセージをそえて行うような学習活動は国語科の中に含まれてはいない。むしろ、各教科でプレゼンテーション等を扱っている。

一方、日本では、本研究の対象教科書の中に、例えば複数の学年において、資料を示しながらに発表する学習活動が入っている。また、学習指導要領でも、各学年の「A話すこと・聴くこと」の言語活動例では「資料を提示しながら説明や報告をしたり、それらを聞いて助言や提案をしたりすること。」（第5学年及び第6学年ア）、「図表や絵、写真などから読み取ったことを基に話したり、聞いたこと。」（第3学年及び第4学年ウ）と表記されている。

韓国では、映像メディアの理解と表現の育成と語学教育は明確に分かれており、これを国語科教育の中で総合的に扱うのは難しい。日本においても、文学教材の読みなどを重視する傾向は今だにあり、そのような意味においても、本研究のように、「見せること・つくること」についての能力評価をさらに整理することが重要だと考える。

第6章 本研究の成果・課題・展望

6.1 本研究の成果

これまで述べてきたように、国語科における映像メディアの扱いは増えているが、映像メディアの理解や表現の授業設計時の教師の工夫や配慮点について意識化できるような体系的な整理はされてこなかった。

そこで本研究では、定性的な分析を通して、これまで明らかになっていなかった国語科における映像メディアの理解と表現に関する指導指標の生成を試みてきた。学習指導要領をより具体化させた指導案を作成し、映像メディアの理解と表現が国語科教育のねらいの範疇として考えられる評価規準を抽出し、さらに関連性・系統性が整理された全体の枠組みを作成することができた。

また、同じ単元で学習活動が明らかに異なる授業からの評価規準の抽出と、経験年数のちがう教師による評価規準の抽出という2つの方法で、カテゴリーおよび到達項目についての妥当性を検証することができた。さらに、授業実施を含め、カテゴリー・学年ブロック・領域間の比較、学習指導要領の国語三領域との関係性についての考察を行った。

以上のように、各領域の到達項目についてカテゴリー化し、指導指標を生成、整理することで、授業設計のための指針を提供することができた。

本研究における意義は以下の通りである。

まず、現行の国語科の領域（「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」）を生かしつつ、映像メディアの理解と表現に関する視点（「見ること」「見せること・つくること」）を明確にしたことである。学習指導要領に準拠した教科書を使い、その内容にそくした指導案から評価規準を抽出し、到達項目を生成したことで、一般教員の活用を担保した。

次に、これら映像メディアの理解と表現に関する到達項目の系統性を明らかにし、それに合わせた下位項目も生成したことである。現行の三領域の指導事項に対応しているために、活用する教員は、「見ること」「見せること・つくること」と「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」を対比しながら、授業設計を行うことができる。

6.2 本研究の課題

6.2.1 カテゴリーおよび到達項目の検証の限界

映像メディアにおける理解・表現に関する「見ること」「見せること・つくること」領域の関係性と段階性の検討は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の国語科三領域をもとに作成される教科書の題材次第で、新たな項目の追加や修正が必要になる可能性がある。これまで述べてきたように、国語科教科書において、「見ること」「見せること・つくること」領域をもとに題材が選定されるわけではない。そのために、現行の教科書掲載の題材では、十分に検討してきた到達項目であるが、さらに「見ること」「見せること・つくること」領域に特化する内容も増えてくることも推測される。

例えば、紙面で伝える学習活動に関する記述では、「報告書」「観察記録文」「調査報告文」「新聞」「図鑑」「パンフレット」などが例示されており、これらが次期学習指導要領に準拠した教科書に多数掲載される可能性もある。そうなると、これらに重点を置いた下位項目が新たに加わる可能性があり、今後の到達項目の見直しが必要になってくると思われる。

本研究では、学習指導のねらいに関して児童の学習状況を具体的に示している評価規準から積み上げたカテゴリーおよび到達項目は、現行の三領域のねらいや内容と同様に授業設計で活用できると考えている。しかし、カテゴリーおよび到達項目生成の方法とし

て、指導案ではなく教科書の表記から抽出することも考えられた。その限界については、第4章で述べた通りではあるが、戦後の国語科教科書をつぶさに取り上げ、その経緯をふまえ、指導要領の表記を関連させながら総合的に考察する方法を今後検討していく必要がある。

6.2.2 中学校国語科との連続性の検討

本研究では、小学校国語科における映像メディアの理解と表現の指導指標を生成した。しかし、本研究での到達項目やカテゴリーが中学校ではどのように発展するのか、小学校高学年との関連がどのようになるのかについて今後検討し、小学校から中学校へかけての「見ること」「見せること・つくること」領域の体系化を進める必要がある。

学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付けさせるため、小学校では「日常生活に必要とされる記録、説明、報告、紹介、感想、討論などの言語活動」、中学校では「社会生活に必要とされる発表、討論、解説、論述、鑑賞などの言語活動」を具体的に例示している。これらの関連と差異が教科書レベルでどのように反映されているかを検討の上、本研究のようなアプローチで中学校の到達目標も明らかにすることが今後必要であると考えられる。

6.2.3 授業実施による評価

本研究では、生成された到達項目及び下位項目を活用して授業を実施した例は一事例であった。今後、さまざまな学年、物語文や説明文、情報活用単元などの実施を通して、「見ること」「見せること・つくること」領域の指標の有効性や課題を明らかにし、改善をはかっていく必要がある。

6.3 展望

本研究では、各領域の到達項目についてカテゴリー化し、到達項目を生成、整理することで、授業設計のための指針を提供することができた。しかし、国語科教育に関する映像メディアの活用には抵抗感は根強い。そこで、今後意識化に向けての段階的アプローチとして、これらの領域の教師の意識化や授業設計への定着・促進について、いっそうの検討が必要である。

6.3.1 「見ること」「見せること・つくること」領域の学習内容を実践するための指針としてのテキスト教材の開発

「見ること」「見せること・つくること」領域を意識していない多くの教師がこれらを意識して授業実践をデザインするには、到達項目が提示されているだけで100%の教師がすぐに実践に結びつくとは限らない。そこで、「見ること」「見せること・つくること」領域の学習内容を実践するためのさらに詳細な教材が必要であると考える。

検討案件としては、以下のようなことが考えられる。

- ・指導要領上の三領域（「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」）との関連を事例レベルで示す必要があること。特に、三領域の範囲内に見える指導内容について、どのような意識化が必要なのか示すことが重要である。
- ・「見ること」「見せること・つくること」領域の到達項目を達成するような学習場面について、各学年の段階を具体的に示す必要があること。例えば、プレゼンテーション（「見せること・つくること」領域）を国語の学習活動で行う場合、第3学年と第4学年では、学習内容や指導上の留意点として何がどのようにちがうのか、新聞制作は中学年と高学年では学習活動や評価規準として何がどのようにちがうのか、などである。
- ・説明文教材、物語文教材、情報活用単元（言語活動）のすべ

てにおいて、各学年別に事例を示す必要があること。特に、実際に授業場面で活用することを想定すると、教科書会社に準拠した教材であることが求められる。

これらの検討案件をふまえて、今後「見ること」「見せること・つくること」領域の学習内容を実践するための指針としてのテキスト教材の開発を進めていきたい。

テキスト教材開発に限らず、カリキュラムそのものの開発を含めて検討することも考えられる。

天野によると、カリキュラムを開発し、編成するということは、「立案（構成）し、実践し、点検・評価すること」としている（天野，2006，p35）。今後、実践者である教師が「見ること」「見せること・つくること」を視点とした学習内容を時系列に構成されたカリキュラムが存在すれば、それをもとに、より授業での実施がしやすくなると考える。しかし、全てその通りに授業を実施しすぎると、教師自身が「見ること」「見せること・つくること」を意識して国語の授業設計を行うことがおろそかになりかねないので慎重に進めることが重要である。

6.3.2 「見ること」「見せること・つくること」領域の学習内容を実践するための指針としてのWeb版実践ガイドの開発

「見ること」「見せること・つくること」領域を意識していない多くの教師がこれらを意識して授業実践を設計するというのでは、テキスト教材と同様であるが、以下の理由でWeb版実践ガイドの開発も必要であると考えられる。

- ・ 実践事例が執筆できるタイミングで適宜サイトに最新情報を公開できる。
- ・ 若手教員においては、Web版実践ガイドにした方が目を通す機会が増加することが期待できる。

- ・同様の事例や到達項目において、リンクをはりながら、関連情報について理解を深めることができる。

Web版実践ガイドにおいては、「見ること」「見せること・つくること」領域における映像メディア表現活動を顕著に含んでいる教材を取り上げ、多くの教師が授業を参考に実践したいときに使えるような「授業の流れが視覚的にわかるもの」＋「素材」＋「ワークシート」＋「評価シート」＋「ガイドブック」などがセットになっているものを開発し、実践者が活用してもらい、評価をして改善点を明らかにする予定である。現在、試行的に4年生情報活用単元の2つの事例（「新聞づくり」「ニュース番組づくり」）を作成し、Webサイトに仮公開して、公開の準備中である。ページは、単元目標などの概要の他に、授業者の解説映像を掲載する。

さらに、単元計画から本時の流れにリンクするように設定する。本時は、流れが明確に理解できるように分単位で何をどのように行うか詳細を記述する。また、授業で活用しているワークシート等もダウンロードできるようにする。

また、教師が授業改善に活用できるように到達項目・評価規準をカスタマイズする検討を進めていきたい。

6.3.3 学習内容を実践するための研修の実施と評価

「見ること」「見せること・つくること」領域を意識していない多くの教師が、これらを意識して授業実践をデザインできるようになるには、その成果や着眼点・授業設計の仕方などが理解できるような研修を実施することも重要な課題となる。そのためには、講義を聞くだけの研修では不十分だと考える。そこで、「見ること」「見せること・つくること」領域を国語科の授業場面において意識できる内容を核に実技体験や模擬授業（ワークショップ式）を含んだ研修を企画、実施する。その上で、今後効果検証し、改善していきたい。

6.3.4 デジタル教科書・教材を活用した授業スタイルへの変貌

デジタル教科書・教材は、主に教師が電子黒板やデジタルテレビ等により指導場面で提示するための指導者用デジタル教材と、主に児童・生徒が情報端末等により学習場面で活用するための学習者用デジタル教材があり、それぞれの開発や活用が進んでいる。国語科においては、「挿絵を拡大して提示する」「重要な写真にメモを書き込む」「動画を再生して確認する」「パンフレットの制作のためにデータを共有する」など、映像メディアの理解と表現に関しては、従来に授業でやりにくかった活動を簡単に進める可能性がある。

しかし、動画をやみくもに提示することにより、児童に見せたらわかるという思い込みで一方向的な授業になることも、授業者は十分に留意する必要があると考える。デジタル教科書・教材での提示は消えてしまうことを前提に、何を紙で掲示したりノートに書かせたりするのか、その選択と組み合わせについても十分吟味する必要がある。「学習者が技術を使うのではなく、むしろ、使われている姿を眼にすることも少なくない。特殊効果に凝りすぎて、文字が読みづらい、肉声が聞こえないといった実態である。誰にどう伝えたいのか、自らの構想や構想等に対しても批判的思考を働かせることが欠かせない」（中村 2012, p. 87）という指摘があるように、デジタル教科書・教材が何をどのように担うのか、など、それぞれの役割を十分に検討していく必要がある。

今後、どのようなタイミングや題材で授業実践者が「見ること」「見せること・つくること」領域の到達項目を意識するのか、どの項目を意識するのか、他にどのような児童のアクションにその変容があらわれるのか、さらに検討していきつつ、映像メディアの理解と表現に関する領域についての議論を深めていきたい。

別 添 資 料

別添資料① ※p34参照

「みること・みせること」における教育内容と評価規準（藤森
2003, p.18-25）

視ること

（目標設定）

対象を視覚的にとらえるための、基本的態度、基礎的知識、及び
技能を育てる

（評価規準）

A-1：映像がやりとりされる場所やテキストを概括的に把握し、対象となる
映像を認知することができる。

A-2：映像がやりとりされる時期・時機（タイミング）を把握できる。

A-3：映像のやりとりに関与する身体・機器・装置・設備の状況を概括的に
把握できる。

A-4：映像のやりとりに関与する主体が誰であることを概括的に把握できる。

観ること

（目標設定）

映像情報として伝達される対象を詳しく観察し、その構造・機能・
意味内容を適切に解釈・分析するための基本的態度、基礎知識、及
び技能を育てる

（評価規準）

A-1：映像がやりとりされる場所やテキストの形態・状況を分析的に把握で
きる。

A-2：映像がやりとりされる時期・時機の意図を分析的に把握できる。

A-3：映像のやりとりに関与する身体・機器・装置・設備の特性を分析的に
把握できる。

A-4：映像のやりとりに関与する主体の関係を正しく認識できる。

B-1：映像のやりとりにかかわる空間的な特性・特質を認識できる。

B-2：映像のやりとりにかかわる時間的な特性・特質を認識できる。

B-3：映像の中での主体の個人情報はどこまで開示されているか認識でき
る。

B-4：映像の伝達対象となる相手の特性・特質・規模を認識できる。

B-5：映像コードと複合されたコード（テロップ・ナレーション）の特性・特質を認識できる。

B-6：映像が一方的か双方効果について認識できる。

B-7：送受信される映像がどの程度再現可能であることを認識できる。

B-8：送受信される映像はどの程度の規模でどの程度の時間保存され得るかを認識できる。

B-9：当該映像がどの程度編集・加工されているかを把握できる。

B-10：映像のやりとりに使われる機器等の利便性や昨日について把握できる。

C-1：映像のやりとりに関与する主体はどのような目的・動機をもっているかを把握できる。

C-2：映像のやりとりに関与する主体のプロフィールを把握できる。

C-3：当該映像の内容と表現形式（映像文法等）を正しく把握できる。

C-4：どのような文脈・状況において届けられる映像であることを把握できる。

C-5：映像の送受信にどのような効果や影響を与えることが期待されているか把握できる。

診ること

（目標設定）

観察した対象の構造・機能・意味内容を批判的に分析・評価するための基本的態度、基礎知識、及び技能を育てる

（評価規準）

A-1：映像がやりとりされる場所やテキストの適切さを評価できる。

A-2：映像がやりとりされる時期・時機の適切さを評価できる。

A-3：映像のやりとりに関与する身体・機器・装置・設備の適切さを評価できる。

A-4：映像のやりとりに関与する主体の関係が適切であることを評価できる。

B-1：映像がやりとりされる空間お広さや主体の位置関係、映像の見やすさ等を評価できる。

B-2：映像を把握・認識するための提示時間が適切であることを評価できる。

B-3：映像に含まれた主体の人権が正しく配慮されているか評価できる。

- B-4：映像が、それを認識する対象の年齢・属性・人数に適切に対応しているか評価できる。
- B-5：映像コードと複合されたコードが適切に使われているかを評価できる。
- B-6：映像の方向性（一方的か双方向的か）が、その内容と合致しているか評価できる。
- B-7：映像の再現可能性が、映像情報に適合しているかを評価できる。
- B-8：映像の保存性が、映像情報に適合しているかを評価できる。
- B-9：当該映像の編集・加工が適切であるかについて評価できる。
- B-10：映像のやりとりに使われる機器等の利便性が適切に生かされているか評価できる。
- C-1：映像のやりとりに関与する主体の目的・動機が明確かつ適切であるか評価できる。
- C-2：映像のやりとりに関与する主体のプロフィールが適切に示されているか評価できる。
- C-3：当該映像の内容が適切な表現形式（映像文法）とともに示されているか評価できる。
- C-4：当該映像の内容がその文脈・状況と適切に対応しているか評価できる。
- C-5：期待された効果や影響を与え得る映像であるかどうかを評価できる。
- C-6：当該映像が対象を正確に表現し得ているかについて評価できる。
- C-7：当該映像に矛盾や捏造がないかについて評価できる。
- C-8：当該映像は必要不十分な具体性を満たしているかについて評価できる。
- C-9：当該映像の発信源は、その信頼性を保障するに十分なものかについて評価できる。
- C-10：当該映像によって伝達される事柄は確かにそうらしいと認め得るかを評価できる。
- C-11：当該映像によって伝達される事柄はそれが例外なく認め得るかを評価できる。
- C-12：当該映像が伝える事柄の真偽は正当な手続きによって反証可能か評価できる。

C-13:当該映像が伝えようとする感動を繰り返し味わい得るものであるか評価できる。

見せること

(目標設定)

視覚による表現を活用して、情報を相手に効果的に示すための、基本的態度、基礎知識、及び技能を育てる

(評価規準)

A-1:映像がやりとりされる場所やテキストを適切に選定できる。

A-2:映像がやりとりされる時期・時機を適切に選定できる。

A-3:映像のやりとりに関与する身体・機器・装置・設備を適切に使用できる。

A-4:映像のやりとりに関与する主体の関係を適切に活用できる。

B-1:映像を示す空間の広さや主体の位置、映像の見やすさについて配慮・工夫できる。

B-2:映像を把握・認識するための提示時間を適切に設定できる。

B-3:映像に含まれた主体の人権を配慮できる。

B-4:映像の伝達情報となる相手の年齢、属性、人数に適した映像を示すことができる。

B-5:映像のコードとそれに複合されるコードとを適切に対応させることができる。

B-6:情報伝達の方向性に配慮した映像を示すことができる。

B-7:再現可能性の程度に対応した映像を示すことができる。

B-8:情報の規模と保存性に適合した映像を示す事ができる。

B-9:映像を適切に編集・加工することができる。

B-10:映像のやりとりに使われる機器等の利便性や機能を適切に生かすことができる。

C-1:映像のやりとりに関与する主体の目的・動機と適切に対応した映像を提示できる。

C-2:映像のやりとりに関与する主体のプロフィールを適切に示した映像を提示できる。

C-3:当該映像の内容にふさわしい表現形式を選択・使用することができる。

- C-4：当該映像が届けられる文脈・状況と適切に対応させた映像を示すことができる。
- C-5：期待された効果や影響を与え得る映像を提示することができる。
- C-6：映像によって伝達すべき情報を正確に示すことができる。
- C-7：矛盾や捏造のない映像を示すことができる。
- C-8：必要十分な具体性を満たした映像を示すことができる。
- C-9：当該映像の発信源は、その信頼性を十分に保障されたものであることに配慮できる。
- C-10：伝達する事柄が確かにそうらしいと認めるに十分な映像を示すことができる。
- C-11：伝達する事実や事柄を例外なく認めるに必要な映像を示すことができる。
- C-12：伝達する事柄の真偽を反証する余地のある映像を示すことができる。
- C-13：それをみるものに繰り返し感動を与え得る映像を示すことができる。

別添② ※ p 4 2 参照

指導案として作成した単元名（左は学年と単元番号）

- 1-1：いろいろなくちばし（1年・説明文教材）
- 1-2：じどう車くらべ（1年・説明文教材）
- 1-3：はなのみち（1年・物語文教材）
- 1-4：大きなかぶ（1年・物語文教材）
- 1-5：知らせたいな見せたいな（1年・情報活用単元）
- 2-1：今週のニュース（2年・情報活用単元）
- 2-2：何に見えるかな（2年・情報活用単元）
- 2-3：作ってみたよ、こんなお話（2年・情報活用単元）
- 2-4：スイミー（2年・物語文教材）
- 2-5：たんぽぽのちえ（2年・説明文教材＋情報活用単元）
- 2-6：一本の木（2年・説明文教材）
- 2-12：おもちゃの作り方（2年・説明文教材＋情報活用単元）
- 2-13：お話づくり名人（2年・説明文教材＋情報活用単元）
- 3-1：『分類』ということ（3年・説明文教材）
- 3-2：おもしろいもの、見つけた（3年・説明文教材）
- 3-3モチモチの木（3年・物語文教材）
- 3-4たから物をさがしに（3年・情報活用単元）
- 4-1：アップとルーズで伝える（4年・説明文教材）
- 4-2：新聞記者になろう（4年・情報活用単元）
- 4-3：ごんぎつね（4年・物語文教材）
- 4-4：「かむこと」の力（4年・説明的教材）
- 5-1：サクラソウとトラマルハナバチ（5年・説明文教材）
- 5-2：ニュース番組の現場から（5年・情報活用単元）
- 5-3：大造じいさんとガン（5年・物語文教材）
- 5-4：千年の釘にいどむ（5年・説明文教材）
- 6-1：平和のとりでを築く（6年・説明文教材）
- 6-2：みんなで生きる町（6年・説明文教材）
- 6-3：やまなし（6年・物語文教材）

6-4: ガイドブックを作ろう (6年・情報活用単元)

6-5: 森へ (6年・説明文教材)

6-13: 「鳥獣戯画」を読む (6年・説明文教材)

6-14: この絵わたしはこう見る (6年・情報活用単元)

別添③ ※ p 4 8 参 照

低 学 年 の ラ ベ ル 名

【 見 る こ と 】 領 域

- ・ 挿 絵 の 内 容 の 比 較
- ・ 映 像 情 報 と 既 有 知 識 の 比 較
- ・ 映 像 か ら 創 出 さ れ る イ メ ー ジ の 比 較
- ・ 共 通 点 ・ 相 違 点 の 発 見
- ・ ア ッ プ と ル ー ズ の 比 較
- ・ 相 違 点 の 比 較
- ・ 共 通 点 の 比 較
- ・ 共 通 点 ・ 相 違 点 の 比 較
- ・ 同 一 の 絵 か ら 作 ら れ る 物 語 の 比 較
- ・ 構 成 要 素 の 比 較
- ・ 意 味 の 理 解
- ・ 写 真 の 補 足 の 役 割 の 理 解
- ・ 構 成 要 素 を 認 識 し て の 伝 え 合 い
- ・ 意 味 を 理 解 し て の 伝 え 合 い
- ・ 構 成 要 素 の 識 別
- ・ 構 成 要 素 の 意 味 の 理 解
- ・ 写 真 と 文 章 と の 整 合 性 の 検 討
- ・ 文 章 と 関 連 す る 挿 絵 の 指 摘
- ・ 写 真 の 選 択
- ・ 時 系 列 で の 比 較
- ・ 言 葉 と 関 連 づ け て の 理 解
- ・ 挿 絵 と 言 葉 と の 対 応 へ の 注 意
- ・ 文 章 と 挿 絵 と の 照 合
- ・ 挿 絵 の 部 分 の 言 葉 で の 指 摘
- ・ 文 章 と 映 像 の 補 完
- ・ 全 体 と 部 分 の 照 応

- ・映像を利用しての言葉での補足
- ・映像の順序性

【見せること・つくること】領域

- ・考えにあうものの撮影
- ・考えに合う描写と選択
- ・取り方の工夫への気づき
- ・組み合わせを考えての撮影
- ・考えに合う絵や写真の選択
- ・話の展開に合った写真の選択
- ・考えに合う絵の選択
- ・話を補う絵の選択
- ・絵や写真を利用して話すこと
- ・動作で表すこと
- ・絵で表すこと
- ・獲得した情報の説明
- ・ふきだしにまとめること
- ・絵や写真の情報の再構成
- ・絵の順に合わせての物語の作成
- ・絵の並び順を替えての物語の作成
- ・写真への言葉の補完
- ・動作の評価
- ・写真の提示の仕方の検討
- ・絵と文章との関連への気づき
- ・文章と挿絵の関連についての検討
- ・写真の順序と文章の順序との比較
- ・文章と映像の整合性の検討
- ・言葉と映像とのつながりの意識
- ・写真の構成を考えた提示
- ・挿絵を利用しての説明
- ・言葉と挿絵・写真の整合性の評価

別添④ ※ p52 参照

中学年のラベル名、カテゴリー名、下位項目の生成

1-1 : 中学年のラベル名一覧

【見ること】領域

- ・ 心情や状況のイメージ化
- ・ 挿絵の内容の理解
- ・ 記号の内容の理解
- ・ テーマに沿った意味づけ
- ・ 映像や表の意味づけ
- ・ 目的との整合性の理解
- ・ 共通点・相違点の比較
- ・ 視点をもった分類
- ・ 映像の言葉化
- ・ 映像と言葉の照応
- ・ 映像と言葉の関係性の理解
- ・ 映像の要素や効果の理解
- ・ 映像の効果の評価
- ・ 表現効果についての評価
- ・ 発信のする情報の加工についての理解
- ・ メディアの長所の理解
- ・ レイアウトの工夫の理解
- ・ メディアの役割の理解

【見せること・つくること】領域

- ・ 意味づけた撮影
- ・ 工夫した撮影
- ・ 効果的な映像の選択
- ・ 心情や状況の想像
- ・ 目的に応じた映像や文章の選択
- ・ 情報の分類

- ・ 目的に応じた映像の選択
- ・ 発信の目的と表現効果の理解
- ・ 発信の相手や目的の確認
- ・ 表現方法の検討
- ・ 目的に応じた表現の工夫
- ・ 表現効果の評価
- ・ 表現内容の検討
- ・ 表現内容の修正
- ・ 表現内容の評価
- ・ 表現方法の評価
- ・ 映像と言葉の整合性の検討
- ・ 表現方法の理解
- ・ 映像と言葉の表現効果の検討

1-2：カテゴリー到達項目、下位項目の生成

低学年と同様の手続きで、カテゴリー、到達項目、下位項目を生成した。カテゴリーは以下のように9に集約された。

「見ること」領域

- ・ 読みとり
- ・ 言葉や文章との関連の検討
- ・ 表現の効果の分析
- ・ メディアの特性の理解

「見せること・つくること」領域

- ・ 収集
- ・ 選択
- ・ 配列
- ・ 評価
- ・ 言葉との関連の検討

表 1 中学年の到達項目と下位項目

【見ること】

A 読みとり	(到達項目) 絵や写真・動画の内容に意味・価値があることを理解すること	
	A-1	挿絵や写真を見て、心情や状況を想像する。
	A-2	テーマに沿って映像を意味付けることができる。
	A-3	映像を比較することで共通点や相違点に気づく。
	A-4	映像の要素や組み合わせなどの視点をもって見る。
B 言葉や文章との関連の検討	(到達項目) 絵や写真・動画と言葉や文章との関連を検討することで、相互の関係性を理解すること	
	B-1	挿絵や写真・動画を手掛かりにしながら、文章を読み深めたり、言葉にしたりすることができる。
	B-2	映像と言葉が補完しあう場合の効果について理解する。
C 表現の分析	(到達項目) 絵や写真・動画を比較して、表現の効果による伝わり方の違いについて理解すること	
	C-1	映像の効果を意識しながら見る。
	C-2	映像や文章で構成されるものの基本的な要素とその効果（色づかい・イラストや写真・キャッチコピー）の違いによる伝わり方の違いについて理解する。
D メディアの特性の理解	(到達項目) 日常生活に見られる様々なメディアの特性と役割を理解すること	
	B-1	メディアの特性を理解することができる。
	B-2	メディアの役割を理解することができる。

【見せること・つくること】

A 収集	(到達項目) 相手や目的に応じて必要な映像情報を収集すること	
	A-1	視点をもって現実を見つめ、意味づけながら撮影することができる。
	A-2	適切に伝えるための工夫をしながら、映像を撮影することができる。
B 選択	(到達項目) 伝えたい内容の中心を明確にし、映像映像を選択すること	
	B-1	複数の挿絵や写真の中から、相互の関係や文脈に配慮しながら伝えたい内容や目的に適したものを選択する。
	B-2	複数の挿絵や写真の中から、それを選んだ理由や根拠を明確にもって選択する。
C 配列	(到達項目) 伝えたい内容の全体と部分の関係を考えて構成すること	
	C-1	情報の収集方法や提示方法について理解する。
	C-2	相手や目的に応じた効果を考えて、情報を編集する。
D 評価	(到達項目) 他者の発表やメディア作品を見て、その内容や表現方法を評価し、検討すること	
	D-1	相手や目的に応じたメッセージの内容を評価し検討する。
	D-2	挿絵や写真、文章との組み合わせなどの表現方法を評価し検討する。
E 言葉や文章との関連の検討	(到達項目) 挿絵や写真など映像情報と文章との関連による効果について考えること	
	E-1	映像と言葉の関連を意識し、意図にあった表現になっているかを検討する。
	E-2	映像と言葉のそれぞれのよさを生かして表現しているかを検討する。

別添⑤ ※ p 5 2 参照

高学年のラベル名、カテゴリー名、下位項目名の生成

1 - 1 : 高学年のラベル名一覧

【見ること】領域

- ・ 価値の理解
- ・ 伝達内容・意図の認識
- ・ 構成要素の識別
- ・ 構成方法の認識
- ・ 共通点・相違点の比較
- ・ 複数の映像の比較からの意味の抽出
- ・ 映像の構成方法についての評価
- ・ 映像と言葉との補完関係の理解
- ・ 映像と言葉との照応
- ・ 映像と言葉との補完関係の理解
- ・ 言葉の表すイメージについての理解
- ・ 映像の表すストーリーについての理解
- ・ 伝達内容・意図の認識
- ・ 映像の効果についての評価
- ・ 映像利用の意図についての評価
- ・ 映像と言葉の特性の認識
- ・ 表現の効果の理解
- ・ 伝達される情報の加工についての理解
- ・ 宣伝の持つ役割についての理解

【見せること・つくること】領域

- ・ 資料作成における手順の理解
- ・ 撮影における効果の意味の理解
- ・ 意図をもった撮影の必要性の理解
- ・ 資料の特性の理解
- ・ 必要な資料の収集

- ・自分の考えを伝えるための資料の作成
- ・伝える内容にあう映像の選択
- ・ある意図をもって撮影した映像の選択
- ・資料の価値についての検討
- ・提示する資料の効果の検討
- ・資料の提示方法についての理解
- ・資料収集方法についての理解
- ・意図に沿った資料提示方法の検討
- ・意図に沿った資料提示の実施
- ・収集した資料を根拠とした発言
- ・資料の価値についての検討
- ・資料の提示方法についての検討
- ・言葉と映像の整合性の検討

1-2：カテゴリー到達項目、下位項目の生成

低学年と同様の手続きで、カテゴリー、到達項目、下位項目を生成した。カテゴリーは以下のように9に集約された。

「見ること」領域

- ・読みとり
- ・言葉や文章との関連の検討
- ・表現の効果の分析
- ・メディアの特性の理解

「見せること・つくること」領域

- ・収集
- ・選択
- ・配列
- ・評価
- ・言葉との関連の検討

表 2 高学年の到達項目と下位項目

【見ること】

A 読みとり	(到達項目) 絵や写真・動画の内容の価値を理解し、それらが用いられている意図を吟味すること	
	A-1	映像資料の持つ価値に気づく。
	A-2	制作者が映像を使って伝えようとしていることを捉える。
	A-3	共通点・相違点を意識しながら複数の映像を比較する。
	A-4	共通点・相違点を意識しながら複数の映像を比較し、そこに込められた意味を導き出す。
	A-5	映像を構成する要素や組み合わせなどについて意識しながら見る。
B 言の葉関や連文の章検と討	(到達項目) 絵や写真・動画と言葉や文章それぞれの表す意味、補完性や関連について検討しながら文章理解したり、絵や写真・動画と言葉や文章が補完しあう場合の効果について理解したりすること	
	B-1	映像と言葉との関わり方について検討する。
	B-2	映像と言葉との関わり方について補完関係を理解する。
	B-3	映像と言葉それぞれが内包するイメージやストーリーについて理解する。
C 表果現の分効析	(到達項目) 絵や写真・動画と言葉や文章のそれぞれのよさを認識し、それらを効果的に用いている送り手の意図について吟味すること	
	C-1	映像が果たす効果について意識しながら見る。
	C-2	映像を用いている制作者の意図を意識しながら見る。
	C-3	映像と言葉それぞれの特性を認識するなかで、それぞれの良さについて気づく。
D メディアの理解	(到達項目) 日常生活に見られる様々なメディアの特性と役割を理解し、それを使用する送り手の意図について吟味すること	
	B-1	メディアから送られる情報は、ある意図に基づいて構成されたものであることを意識しながら見る。

【見せること・つくること】

A 収集	(到達項目) 相手や目的、意図、資料の選択の可能性などを判断しながら必要な映像情報を収集すること	
	A-1	映像資料を作成する際に、撮影上の効果を意識して撮影する。
	A-2	映像資料を作成する際に、意図をもちながら撮影する。
	A-3	伝えようとする内容に合致した資料を収集する。
B 選択	(到達項目) 全体を見通し、表現の効果を考えて映像情報を選択すること	
	B-1	他者が作成した複数の映像から伝える内容にあう映像を選択する。
	B-2	ある意図をもとに自分が撮影した複数の映像から伝える内容にあう映像を選択する。
	B-3	提示されている資料について、その価値を検討する。
C 配列	(到達項目) 使用する素材・資料や伝える相手を考慮しながら、全体の構成を考えること	
	C-1	使おうとする資料の効果を検討する。
	C-2	資料の収集方法や提示方法について理解を深める。
	C-3	伝えたい相手や内容などといった条件を意識して資料提示方法を検討する。
	C-4	伝えたい相手や内容などといった条件を意識した資料提示を実施する。

D 評 価	(到達項目) 様々な情報を発表内容や効果的な伝え方などの観点から評価し、よりよい発表について考えること	
	D-1	収集した資料を活用して発表を行い、考えを深める。
	D-2	提示されている資料について、その価値を検討する。
	D-3	提示されている資料について、その提示方法を検討する。

E 言 語 と 文 章 と の 関 連 の 検 討	(到達項目) 言語表現の理解に働く映像情報の効果について考えたり、文章に映像情報を付加したりすること	
	E-1	映像と言葉の関連を意識し、意図にあった表現になっているかを検討する。
	E-2	映像と言葉との関連を、批判的に検討する。

別添⑥ ※p54参照

1 1名の教師が作成した指導案単元名（左は学年と単元番号）

- 2-7: スイミー（2年・物語文教材）
- 2-8: たんぽぽのちえ（2年・説明文教材）
- 2-9: サンゴの海に生きるものたち（2年・説明文教材）
- 2-10: お手紙（2年・物語文教材）
- 2-11: サンゴの海に生きるものたち（2年・説明文教材）
- 3-5: おもしろいものみつけた（3年・説明文教材）
- 3-6: きつつきの商売（3年・物語文教材）
- 3-7: おもしろい本, みつけた（3年・情報活用単元）
- 3-8: すがたをかえる大豆（3年・説明文教材）
- 4-7: アップとルーズで伝える（4年・説明文教材）
- 4-8: 伝え合うということ（4年・情報活用単元）
- 5-5: ニュース番組づくりの現場から（5年・情報活用単元）
- 5-6: わらぐつの神様（5年・物語文教材）
- 5-7: ニュース番組づくりの現場から（5年・情報活用単元）
- 6-6: みんなで生きる町（6年・説明文教材）
- 6-7: ガイドブックを作ろう（6年・情報活用単元）
- 6-8: 自分の考えを発信しよう（6年・説明文教材）
- 6-9: ガイドブックを作ろう（6年・情報活用単元）
- 6-10: ガイドブックを作ろう（6年・情報活用単元）
- 6-11: やまなし（6年・物語文教材）
- 6-12: 言葉の意味を追って（6年・説明文教材）

参考文献

- 天野正輝 (2006) 『評価を生かしたカリキュラム開発と授業改善』 晃洋書房:35
- 新井浅浩 (2008) 「イギリス」 『初等中等教育の国語科の教科書及び補助教材の内容構成に関する総合的、比較教育的研究—学力の基礎をなす言語能力の形成を中心として—』 財団法人教科書研究センター:41-67
- バッキンガム, D (鈴木みどり監訳) (2006) 『メディア・リテラシー教育 学びと現代文化』 世界思想社:66
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996) .Making sense of Qualitative data. Complementary research strategies. CA: Sage Publications
- 藤森裕治 (2008) 「言語教育としての『みること』」 『教育研究平成20年2月号』 不味堂出版: 50
- 藤森裕治 (2007) 「国語科における映像メディアのリテラシー」 『新時代の国語科教育に資するリテラシー概念の再構築』, 2005-2006 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究報告書:19-41
- 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—」 『国語科教育第五十三集』 全国大学国語教育学会編:18-25
- 藤森裕治 (2008) 「資料, 初等中等教育の国語科の教科書及び補助教材の内容構成に関する総合的、比較教育的研究—学力の基礎をなす言語能力の形成を中心として—」 『財団法人教科書研究センター』 :275
- 羽田 潤 (2008) 『国語科教育における動画リテラシー教授法の研究』 溪水社
- 半澤礼之, 田口真奈, 田川千尋, 松下佳代 (2011) 「学習者の多様性に基づく授業のリフレクション 京都大学文学研究科FDプロジェクトを対象に」 『京都大学高等教育研究17』 :123-133
- 市川昌 (2010) 「メディア・リテラシーとしての映像記号論—コンテンツ解読の意味作用を考える—」 『日本教育メディア学会研究会論集第27号』 :17-18
- 井上尚美・岩永正史編 (2003) 『国語科 メディア教育への挑戦第1巻小学校編 1』 明治図書
- 石川 等, 中川一史, 西田素子, 森下耕治 (2009) 「低学年と高学年の『見る』『見せる・つくる』を観点にした実践研究の比較検討」 『第35回全日本教育工学研究協議会論文集』 :H-05
- 甲斐陸朗 (2007) 「国語科における思考力の育成」 人間教育研究協議会編 『思考力を育てる』 金子書房:17-27
- 北川達夫 (2005) 『図解フィンランド・メソッド入門』 経済界
- 国立教育政策研究所 (2011) 『評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料 (小学校 国語)』 http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/shou/01_sho_kokugo.pdf (2013.07.17取得)
- 国立教育政策研究所 (2009) 『平成21年度全国学力・学習状況調査の調査問題に・正答例・解説資料について』 <http://www.nier.go.jp/09chousa/09mondai.htm> (2013.07.17取得)
- 町田守弘 (2001) 『国語教育の戦略』 東洋館出版社
- マスターマン, L. (1985) 宮崎寿子妙訳 「メディアを教える」 鈴木みどり編 『メディアリテラシーの現在と未来』 世界思想社:49
- 松本修 (2008) 「日本の国語教科書の分析, 初等中等教育の国語科の教科書及び補助教材の内容構成に関する総合的、比較教育的研究—学力の基礎をなす言語能力の形成を中心として—」 『財

- 団法人教科書研究センター』:17,72
- 松本修 (2008) 「日本の国語教科書への提言,初等中等教育の国語科の教科書及び補助教材の内容構成に関する総合的、比較教育的研究—学力の基礎をなす言語能力の形成を中心として—」 『財団法人教科書研究センター』:253-254
- メルヴィ・バレ,マルック・トッリネン,リトバ・コスキバー (北川達夫,フィンランドメソッド普及会訳・編) (2007) 『フィンランドメソッド 5つの基本が学べるフィンランド国語教科書』 経済界
- 水越伸 (2000) 「メディア・リテラシーと教育ゆくえ」 『21世紀の教育と子どもたち3学びの新たな地平を求めて』 東京書籍:274-275
- 水越敏行 (1987) 「放送教育の転換とメディアミックス」 文部省委嘱調査研究『小・中学校における教育方法のあり方について』
- 文部科学省 (1998) 『学習指導要領』 文部科学省ホームページ, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/index.htm (2013.07.17取得)
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社
- 中川一史,北川達夫,佐藤幸江, Tarja Malmi-Raike (2010) 「映像メディアの理解と表現に関する日本とフィンランドの小学校4年生国語科教科書の比較」 全日本教育工学研究協議会『第36回全日本教育工学研究協議会全国大会論文集』:D-5
- 中川一史,石川等,佐藤幸江,中橋雄,森下耕治 (2013) 「平成23年度版小学校国語科における映像メディアの理解と表現の教科書表記の比較」 『日本教育メディア学会研究会論集第35号』:11-15
- 滑川道夫 (1979) 『映像時代の読書と教育』 国土新書
- 中村敦雄 (2003) 『国語科メディア教育への挑戦』 明治図書
- 中村敦雄 (2007) 「なぜ、リテラシーについて問うのか?」 『新時代の国語科教育に資するリテラシー概念の再構築』 2005-2006 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究報告書:4-14
- 中村敦雄 (2001) 「メディア・リテラシーとは何か?」 井上尚美,中村敦雄編『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』 明治図書:16
- 中村敦雄 (2012) 「国語科教育学における『メディア』概念の射程」 『国語科教育第七十二集』 全国大学国語教育学会編集:87
- 中村純子 (2003) 「戦後国語科教育におけるメディア・リテラシーの位置の変遷」 井上尚美・中村敦雄編『国語科メディア教育への挑戦第2巻小学校編2』 明治図書: 210-239
- 中村純子 (2007) 「メディア・リテラシー育成における映像制作の可能性—西オーストラリア州・教科『メディア制作と分析』のカリキュラム分析—」 日本教育メディア学会『教育メディア研究Vol.14,No.1』:107-118
- 中橋雄,中川一史,奥泉香 (2009) 「メディア・リテラシー教育を阻害してきた要因に関する調査」 『第16回日本教育メディア学会妙録』:123-124
- 中橋雄,水越敏行 (2003) 「メディア・リテラシーの構成要素と実践事例分析」 日本教育工学会『日本教育工学会論文誌suppl.27』:41-44
- 中西一弘 (2008) 「追加提案」 『教科書の改善・充実に関する調査研究報告書(国語)—平成18、19年度文部科学省委嘱事業「教科書の改善・充実に関する研究事業」—』 文部科学省, (2013.07.17取得) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/

- 西田素子,中川一史,石川等,森下耕治 (2009) 「入門期の国語科における写真と挿絵の効果的な活用法の検討～『見る』『見せる・つくる』学習活動を取り入れた『読むこと』の指導から～」『第35回全日本教育工学研究協議会全国大会論文集』:H-04
- 西本三十二 (1964) 『教育工学』紀伊国屋新書
- 中川一史,西田素子,石川等 (2010) 「小学校低学年国語科における『見ること』『見せること・つくること』領域の評価規準のカテゴリー化と到達項目の生成」『日本教育工学会論文誌, Vo34 Suppl』:137-140
- 尾木和英 (1997) 「国語科における指導改善の重点課題」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究No.299』:4-9
- 奥泉 香 (2006) 「『見ること』の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討」リテラシー研究会編『リテラシー2』くろしお出版:37-50
- 大内善一,中西一弘 (2008) 「メディア・リテラシー教育の教材を改善・充実させる」『教科書の改善・充実に関する調査研究報告書(国語)－平成18、19年度文部科学省委嘱事業「教科書の改善・充実に関する研究事業」－』文部科学省,(2013.07.17取得)
- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/08073004/002/006.htm
- 押野市男 (1985) 「視聴能力形成のためのカリキュラム」吉田貞介編著『映像時代の教育』日本放送教育協会:59-80
- 佐藤幸江,中川一史,黒川弘一 (2009) 「説明的文章教材において分析する力の系統的指導」『第35回全日本教育工学研究協議会全国大会論文集』:C-09
- 渋谷孝 (1988) 「国語科教育における映像の位置：読みの指導の場合」『国語科教育第三十五集,』:20-27
- 菅谷明子 (2000) 『メディア・リテラシー』岩波新書
- Strauss,A.L. (1987) .Qualitative analysis for social scientists.UK:Cambridge University Press.
- SUNG-HO KWON (2005) ,Theory and Media Education,Hanoal Press :28-40
- 鈴木 彰,中川一史 (2009) 「児童による物語文の挿絵が登場人物のイメージに与える影響についての検証」『日本教育メディア学会第16回年次大会発表論文集』:85-86
- 鈴木みどり(2004)『新版 Study Guide メディア・リテラシー入門編』リベルタ出版
- 瀧口美絵 (2010) 「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－」広島大学大学院教育学研究科紀要,第二部第59号:151-159
- 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66』全国大学国語教育学会:19-26
- 内田正明 (1985) 「映像教育の日常化・一般化」吉田貞介編著『映像時代の教育』日本放送教育協会:256-289
- 浮橋康彦 (1988) 「国語教育のための『映像』の基礎論」『国語科教育第三十五集』:3-11
- 宇佐美省三 (1985) 「学校放送利用状況の諸傾向」『放送教育と調査』日本放送出版協会
- 吉田貞介 (1985) 「映像教育の考え方」吉田貞介編著『映像時代の教育』日本放送教育協会:19-37
- ゼックミスタ,E.,B.他(宮元博章他訳) (1996) 『クリティカルシンキング入門編』北大路書房

謝辞

この論文作成にあたり、多くの方々のご尽力をいただきました。主査の久保田賢一教授には、実に多くのご示唆をいただきました。理論構築の中で、何がたりないかに関してのご指摘はもちろんのこと、複眼的なものの見方、他分野での参考になる研究のご紹介など、何度も根気強くご指導・ご助言いただきました。指導教員であり副査でもある黒上晴夫教授には、そもそも私が研究者になるきっかけを作っていただきました。金沢大学時代に同僚としてご一緒する機会にも恵まれました。いつも快く論文の助言とともに、さまざまな論文構築のアイデアをいただきました。また、副査の岡田朋之教授には、論文の仕上げに向けて、丁寧にご指導いただきました。

本研究の考察では、金沢星稜大学佐藤幸江教授、武蔵大学中橋雄教授、日本体育大学の奥泉香教授には、本研究に対してご協力いただいただけでなく、研究の方向性そのものについてもたくさんのご示唆をいただきました。特に佐藤教授には、論文校正に対し、多大な協力をいただきました。さらに、本研究の指導案作成を手がけた国語と情報教育研究プロジェクトのメンバーである金沢市立犀川小学校の西田素子教諭、甲府市立里垣小学校の石川等教諭、熊本市教育センターの前田康裕指導主事、筑波大学附属小学校の青山由紀教諭、横浜市立みたけ台小学校の鈴木彰副校長には、指導案の作成から「見ること」「見せること・つくること」領域の実践レベルでの多大なアプローチを試行していただきました。

また、研究者としてここまで来られたのは、多くの先輩や同僚に支えてきていただいたからだと思っています。特に、大阪大学名誉教授の水越敏行先生、金沢大学名誉教授の吉田貞介先生、金沢星稜大学教授の村井万寿夫先生、横浜国立大学教授の大島聡先生、長崎大学准教授の寺嶋浩介先生、信州大学教授の藤森裕治先生、金沢市立小坂小学校の小林祐紀教諭、金沢市立緑小学校の海道朋美教諭、光村図書出版の黒川弘一さん、森下耕治さん、パイオニアソリューションズの太田泉さん、放送大学事務補佐の村田直江さんには、これまで多くのご示唆・ご尽力をいただきました。

また関西大学大学院で、ともに研究について切磋琢磨してきたゼミ生・卒業生のみなさんにも感謝いたします。

最後に、家族をはじめ、日頃より支援・応援をもらった多くの方々にも感謝したいと思います。

2013年12月1日

中川 一史