

# 状況認識の文学教育における映像理論の特性

—文学教育とメディア・リテラシーの交差—

幸 田 国 広

## 1. 研究の目的

国民総生産が戦前値を回復して「もはや『戦後』ではない」というキャッチフレーズが巷間を躍りはじめ、他方いわゆる「五五年体制」と呼ばれる戦後政治の新たな枠組みが確立していく頃、大河原忠蔵は「植民地的頹廢」を生きる都市の私立高校生の実態を分析し、彼らを「内側から変革」していく文学教育の必要性を説いた。一つの「戦後」が終わり、新たな「戦後」が始まる<sup>(1)</sup> そのちょうど境目に、時代の大きなうねりとともに新しい文学教育が産声を上げたのであった。

占領下における「民族」的危機、貧困と混乱の日常を背景とした「戦後」の文学教育の課題は、益田勝実や荒木繁の唱えた「民族」「国民」的自覚にもとづく人間形成、文学による現実変革にあった。しかし、次第に安定と物質的豊かさを取り戻し、ほど経ずに高度経済成長へと突き進んでいく「戦後」が要請したのは、外側に設定された目標に向けて、全体が運動を形成していく図式ではなく、一人ひとりの内部からの変革をともなったボトムアップ式の文学教育であった。都市化が進み、消費社会の弊害が誰の目にも露わになりはじめた時代と呼応するかのよう状況認識の文学教育は深化を遂げていった。これまでも浜本純逸<sup>(2)</sup> や田近洵一<sup>(3)</sup> 等によって大河原忠蔵の文学教育論は詳細に検討され、かつ高く評価されてきたが、不思議なことに、その映像理論については十分に研究されてきたとは言い難い。単独に取り上げた論文は、管見の限り、府川源一郎のもの<sup>(4)</sup> しか見あたらない。消費文化に浸る高校生の実態を逆手にとり、彼らが馴染んでいる写真やスライドを教材にしていく手法は、特に1960年代以降、大河原実践の中心を占めるようになっていく。これから考察していくが、状況認識の文学教育における映像の特性こそ、その本質に迫る上では避けて通ることはできない重要なモメントであり、それを明らかにするのが本研究第一の動機である。

一方、メディア・リテラシー教育の必要が各所で叫ばれるようになって久しい。国語教育界においても、国語科の「基礎・基本」と結びつけた構想、「新しい言語」教育としての提案など、様々な提言がなされてきている<sup>(5)</sup>。小・中・高の現場においても、「総合的な学習の時間」や「情報科」といった新たな動向とも相俟って、実践の意欲が高まっているように思われる。一般にその定義は、鈴木みどり<sup>(6)</sup> や水越伸<sup>(7)</sup> に代表されるように①メディア操作②メディア受容③メディア発信（コミュニケーション）という多層的・有機的な構成としてとらえられていると言えよう。ただ、その定義にはなお流動的な部分もあり、現段階では曖昧な概念であることも確かである。

しかし、近年の関心の高まりは、グローバルな展開をみせている草の根のデモクラシー運動と関わっており、なかでもメディア情報社会を主体的に生きる「市民」の育成に焦点が集まっていることは確かであろう。日本においても情報消費型社会の進展にともなって、メディア論やメディアリテラシーに関心が集まるようになった。そうした背景のもと、メディアが構成する「現実」をいかに読み解くかが学校教育においても焦眉の課題となり、学習者にとって身近なメディアを教材とした授業の工夫は、とりわけ国語科の任務としても急速に関心がよせられている。従来の文学教材や説明文といった活字テキストのリテラシーだけでなく、写真、映画、広告、音楽、ゲームなどを素材として扱う試みが、一種の流行現象のようにさえなっている。

だが、それらの実践は未だ著についたばかりで、学習者の刹那的興味・関心を惹くに止まっていたり、活動だけが活発に行われながらも学びの不在といわれるような空疎な授業内容であったりと、真の意味で消費社会を生きる、批評する眼をもった「市民」の育成をめざす授業実践の課題は山積している。

こうしたメディア・リテラシー教育の現状に対して、ある意味、映像という分野ではその先駆ともいえる大河原実践と映像理論を捉え直す試みは、きわめて重要な視点を提供するものと思われる。状況認識の文学教育の視座から、メディア・リテラシー——特にクリティカルな受容、批評する眼の育成——を考えるためのヒントをつかむ、これが研究動機の第二である。

まとめれば、状況認識の文学教育における映像理論について検討し、その特性を明らかにするとともに、その立場からメディア・リテラシー教育の具体性を検討するための視点を得るとというのが本研究の目的とするところである。

## 2. 状況認識の文学教育における文学の概念と映像との関係

本節では、大河原の実践において、映像教材がどのように位置付いているのかという点から明らかにしていくが、その前提条件である状況認識の文学教育の特質を、大河原の文学概念の側面から確認しておきたい。

### 2.1. 「状況認識」における文学の概念

1962年の論文「国語教育における思想の問題」<sup>(8)</sup>で取り上げた学習者の作文「バーの女」「食い逃げ」といった、学校教育の論理からはみ出さざるを得ない表現に現れた認識を、大河原は「状況認識」と呼んだ。それは、次のように定義付けられている。

状況認識とは、衝動、欲望、要求などの価値意識を内容とする主観的な認識と、外界を意識に反映させる客観的な認識とが、文学の次元の上で、微妙にからみ合っ出てくる認識過程のことである。

すなわち「状況」とは、主体の内部であり、同時に主体をとりまく外部でもある。都会に暮らす高校生や准看護婦生の日常感覚や「欲望、衝動、要求」等を抉りだし、状況に埋没しかけている彼／彼

女らの現実を鋭く見つめさせようとする。そのような文学的現実認識の力こそが出発以来大河原が一貫してめざしたものであった。そのために、第一教材と呼ばれるアクチュアルな文学作品の鑑賞指導（「作家の思想的エネルギーを輸血する」）によって日常的な眼と対峙させる文学的な眼を身につけさせ、それをさらに作文を書いて表現する学習へと反映させる指導方法が選び取られたのである。教師の「民主的な説教ムード」による教育や、その上に展開される文学作品の鑑賞指導も学習者を変えることはできず、逆に学びの場から遠ざけてしまうと大河原は考えたのである。田近洵一は、こうした「状況認識」の方法とそれまでの文学教育との差異を次のように指摘している。

大河原の文学教育論が、益田・荒木・太田三氏のそれともっとも大きく違うところは、文学作品を仲立ちとして、生徒に自分の現実を認識させるにとどまらず、作品の全然ないところでも、自分と自分を取りまくものを状況として認識する力を身につけさせるというところにあった。直面する現実を認識するだけでなく、社会に出ていった時にも、状況を認識することのできる力を育てることが文学教育の任務だというのである。<sup>(9)</sup>

大河原は文学作品を絶対視しなかった。むしろその理論と実践は、文学作品によりかかって形象の読みとりに埋没しがちな従来の文学教育を否定するところから構想されたといっているだろう。その意味で文学を机上の学習から解放し、個々の人間に生きて働く力として捉え直しているところに最大の特質がある。それはつまり、文学を実体としてではなく、読者の内部で生成する機能として見ているということである。そしてここに、映像教材が文学教育実践の必然として取り上げられる前提があるのである。大河原が投げかけた「文学はどこにあるか」という問いの形に象徴されるその文学概念からして、映像もまた享受者の内部に現象するものであればこそ、そこに文学を発見することもまた可能なのである。

## 2.2. 映像教材の位置付け

そうした文学概念の延長上に映像教材は位置付いており、必然的に大河原の映像教材観は一般的な視聴覚教育におけるそれとは異なったものであることは明らかであろう。そうした見方には、当時、波多野完治の映像教育の影響もあったと考えられる。波多野は事物を理解させる補助手段としての視聴覚教材利用と、「コトバと真相の交流」を促す視聴覚教材利用とを区別し、さらに作文教育を取り入れた視聴覚教育を提案した<sup>(10)</sup>。一般的な視聴覚教材の主目的が前者にあることは指摘するまでもないだろう。

大河原の場合、学習者の単なる理解を助ける教具としての位置付けはほとんどなく、映像そのものが見るものの状況認識に迫るものとして捉えられている。つまり、大河原の映像教材は文学作品に從属するのではなく、それと対等もしくは、相互に影響しあいながら読み手に働きかけるものなのである。前掲論文と同じ1962年に「スライドを利用した文学教育」<sup>(11)</sup>ではじめて文学教育における映像の意義と自作のスライド教材「城が島」を使った実践を報告してから、映像の中に文学を見せていく

方法は、状況認識の文学教育における中心的なテーマの一つとなっていく。その際大河原は映像を取り上げることの動機と意図を次のように述べた。

この方法の有効性は、映像で直感的にものをとらえ、映像を組み合わせるものについて思考していくことが、テレビや映画、雑誌のグラビアなどの影響により、習慣化してしまっている生徒の現状と結びついている。活字のぎっしりつまった本などには、見向きもしない生徒も、スクリーンならとびつく。「こんどはスライドだ」というと歓声があがる。クラスの五分の四の家庭にテレビがあり毎晩テレビを見て暮らしている生徒たちは、多かれ少なかれ、映像慣れしてしまっている。生徒のそうした映像への適応性（映像慣れ）を逆用し、そこで文学的認識の方法を身につけさせるという点が、文学教育にスライドの利用を考えた一つの理由になっている。

これは、メディア文化のもつ負の側面を、逆にポジティブな価値へ反転させていく試みだと言えよう。ここでも学習者の「欲望、衝動、要求」を否定的なものとして切り捨てず、それらのエネルギーを逆手にとって、自己の内部と外界との緊張関係を鋭利に凝視させようとする文学教育の一環としてスライド利用という方法が構想されていることがわかる。活字には見向きもしなくとも、日常慣れ親しんでいる映像には関心を示すのであれば、そこに文学的認識を成立させる契機があると大河原は考えた。しかしその際のスライドは、

観光絵葉書のような写真では、ドキュメンタリー・スライドの映像にはならない。…（中略）  
…対象の本質にきりこみ、対象のドラマ性をえぐりだす映像でなければならない。<sup>(12)</sup>

と、あくまでも映像自体の教材性—つまり「状況」をとらえるものであるか否か—を重視したものであった。映像に囲まれた学習者の実態に迎合するのではなく、彼らの接している日常的な映像を相対化するような創造的な映像教材を追い求めて、大河原は自ら行動し、自ら作製する。なお、ここでは大河原自身の映像への関心、特に、映像教材のみならず状況認識の文学教育の成立にとっても無視し得ない土門拳の写真の存在が大きい、この点については節を改めて述べることにする。

さて、大河原の映像教育について唯一まとまった研究を行っている府川は、映像教材としての独自性をもっとも確認しやすいと思われる村野四郎「惨憺たるあんこう」の教材論を取り上げて検討を行っている。府川は、大河原の映像教育の目的は事物の理解を補助する「さし絵型」にではなく見るものの状況認識に迫る「ドキュメンタリー型」にあると指摘した。あんこうの吊し切りの映像利用の場合も、単に事実を示しているのではなくそれ自体が一つの「虚構」であり、また教科書の本文に従属する補助資料ではなく「映像はここでは、独立した作品となって、詩と対峙する」と述べている<sup>(13)</sup>。

こうした把握の仕方は、文学作品がないところでも文学的な現実認識力を育てようとする大河原の追求する方向性を明確にし、きわめて妥当であると言えよう。詳しくは後述するが、村野四郎の活字となった詩のことばと大河原の提示する映像は従属的な関係ではなく、双方が並列し相互に響き合う

形で見るとの「状況」に刺激を与える。しかし、そうだとすれば、ここで新たな問いが発生する。そもそも、映像とことばとは、どのような関係にあるのか。

大河原実践の中で映像は重視されても、それ自体がまったくの単独で用いられることはなかった。かならず、教科書教材の活字、教師の音声による解説などの、ことばとの結合が前提されていた。したがって、この後の検討では大河原の映像とことばとの結びつきの哲学へと向かうことになる。

そこで次節では、映像教材の実践への契機として重要な土門拳の写真との関連について検討を加え、次いで「惨憺たるあんこう」という活字テキストそのものもっている虚構性と映像教材との個性的な結びつきをあきらかにしつつ、大河原の映像教材論を考察する。

### 3. 映像理論の特性

#### 3.1. 土門拳リアリズム写真の影響

今日、土門拳は忘れられようとしている写真家のひとりであろう。写真の意味は「記録」するものから「表現」するものへと変容を遂げ、現在では、ポップ・アートと結びついてポストモダンの戦略的素材にもなっている。しかし、そうした写真界の動向の中で、逆に、土門や木村伊兵衛等を再評価する動きも見られる。例えば、三島靖は、土門等の写真と生き方に「抜きんでて見る者であり続けようとする」写真家の本質を見、「たとえ彼らの写真が本当に歴史の中で『終わって』いたとしても、その仕事の中から、写真という、まるで生き物のように名状しがたい存在の意味が浮き上がってくるかもしれない」と意味づけている<sup>(14)</sup>。こうした再評価の観点は、後述するように、大河原忠蔵の文学教育を今日再びとらえ直す上でもきわめて示唆に富んでいる。

さて、土門拳の写真集『筑豊のこどもたち』がザラ紙印刷百円で発売されたのが1960年1月のことであった。その二年後、大河原は文学教育に映像を取り入れる方法を提案することになる。「スライドを利用した文学教育」の冒頭で、『筑豊のこどもたち』の主人公とも言えるるみえちゃんのクローズアップと野間宏が寄せた序文を参照しつつ、大河原は土門のリアリズムの手法を文学的認識過程に定位しようと試みる。「考えこんでいる顔」や「かがめられた指たち」という外部のものをとらえて、実はるみえちゃんの内部そのものをとり出している映像に、当時構想しつつあった文学教育との接点を見いだしたのである。

土門のリアリズム写真とは、「カメラとモチーフの直結」という有名なテーゼによって言い表すことができるだろう。また、かつて高村光太郎が第一回アルス写真文化賞の受賞（1943）に際して「土門拳のレンズは人や物を底まであばく」と評したことからも端的に窺えよう。だがそれは、後年、土門自身「現実を直視し、現実をより正しい方向へ振り向けようという抵抗の精神の写真的な表現」<sup>(15)</sup>と述べたように、現実の忠実な客観的描写などではなく、あくまで土門という個性、一個の感性と思想というフィルターを通過して捉えられ、印画紙に定着された「現実」の映像にほかならない。

1950年代前半、雑誌『カメラ』を中心に発表された、傷痍者、物売り婆、靴磨きなどを写した諸

作品は、一部で「乞食写真」との揶揄・批判を受けながらも、批評精神に裏打ちされ、社会の現実を見るまなざしに貫かれた強烈な作風は、戦後写真史の一時代を代表するものであった。敗戦後を生きる最下層の人々の日常を切り取る「絶対非演出の絶対スナップ」の手法は、しかし1954年に一つの壁に突きあたる<sup>(16)</sup>。その後、よりテーマ性やメッセージ性が強くなった『ヒロシマ』や続く『筑豊のこどもたち』の円熟期のリアリズム観は、「対象に直結したところにリアリティが発生するのではなく、“見せるもの”ということが意識されて処理されたところに、はじめてリアリティーが生まれるのだ<sup>(17)</sup>」というように、深化の跡が見られる。後期のリアリズム写真は、土門と対象との距離すなわち緊張関係を伝えるものとして、自身にも明確に意識されながら、より広汎な読者層を開拓することに成功していった。

こうした土門写真の影響を受けた大河原は、またその後の論文「状況認識の方法」で、スライド作りの訓練として土門の写真は何百回となく接写を繰り返すうちに、自然と「土門拳のアンクル」を探しながらシャッターを切る自分に気付いたという<sup>(18)</sup>。ここから「のりうつる文体」と呼ばれる大河原理論のキーワードの一つが誕生する。文学作品をただ読んでいるだけではだめで、作文を書く過程でのりうつっているかどうか、つまりその作家の眼で状況をつかんでいるかどうかが明確になると言った。つまり、「土門拳のアンクル」が現実を写し撮る際に決定的だったように、作品の思想に触れ、その眼でものをとらえる認識ができるところにまで行かなくては文学教育としては意味がないと考えたのである。

このように状況認識の文学教育の成立過程において、土門のリアリズム写真の存在は決定的であった。そして、土門のリアリズムが土門というフィルターを通して再現された「現実」であったのと同様に、大河原の映像教材もまた、大河原という認識者の個性的なまなざしによって構成されたものであることに大きな意味と、そして同時に限界もあったのである。

### 3.2. 映像とことばの関係

写真はコトバで内部をとりだしてはいないが、るみえちゃんの映像は、文学的認識の途中までを助けることができる。文学的認識に必要な、イメージの選択の仕方について、文学的認識の路線の上で、ある暗示をあたえている。文学的認識に必要な注意力のはたらかせ方を、分りやすく誘導している。(傍点ママ)<sup>(19)</sup>

大河原は、ことばの教育である国語教育において、映像とことばとの関係をどのように考えていたのだろうか。写真が文学的認識の途中までを助けるのだとしたら、その先はどうなるのか。この指摘は、視点を変えれば映像の限界について語っているとも読める。そうであれば、映像の限界にことばはどのように関わるのか。まず同論文中に具体的方法として紹介されたスライド「城が島」の実践例を見てみたい。

このスライドは、学校行事として企画された日帰り旅行の目的地である城が島の事前学習用に、大

河原が作ったものである。「城が島の観光地化，工業地化により，島に住んでいるひとたちの生活や意識が，どのようにかわりつつあるか」という点にスライドの主題がおかれた。そして，映像を効果的に展開すべく，一枚ごとの映写時間，スピード・テンポ，画面の抒情性，音響（BGM）など，微細な配慮と計算を施しながら，要所に教師の解説——「城が島大橋は，島のひとびとの生活をどのように変えているだろうか」「かわっていく城が島のなかで，こどもたちは，どう生きていったらいいのだろうか」等——が挿入されている。各メディアの特性がよく考えられた上で教材化され，しかも，映像の効果を最大限に発揮させるために，ことばや音楽などが総動員されている。そして何よりも，学習者の内側に様々なメディアによって刷り込まれた観光地としての城が島という認識パターンを崩し，「観光ムードを突破して，島の現実を，文学的に認識させる」ために，映像というメディアを対抗させているところがやはり特筆すべき点である。

ここで注目したいのは，所々にはさみこまれた教師の解説のことばが，あくまでも映像の効果を引き出し，「状況」を捉えさせる方向性をもったキャプションとして機能していることである。そのことは，事後指導としての作文にあらわれた学習者の，島の子どもたちを見るまなざしからも読み取ることができる。

映像には，たしかにそれ自体のインパクト，受け手の直感に働きかける力が備わっている。だが同時に，映像そのものは多義的でもある。この両義性は，映像情報の持つ二側面，すなわちデノテーション（明示的意味）とコノテーション（暗示的意味），その境界の曖昧さによると考えられる。そのため，映像をコミュニケーション・メディアとして考える場合，ことばとの組み合わせについてはおおよそ次のような見方ができる。

第一に，キャプションのようなことばの明示性によって，映像の意味がある程度固定される。それによって，映像のねらいを明確にし，より映像の意図を生かすことができる場合がある。しかし逆に，ことばの限定を受けることで映像本来の魅力が減少したり，単にことばの従属物として資料的扱いを受けるような場合もある。さらには，映像の意味がことばによって捏造されるような場合などもある。「城が島」の場合は，前者の成功例と言っていいだろう。

第二に，映像と組み合わせられることばが，説明的なキャプションではなく，詩のことばのように，多義的で含意性に富んだものである場合には，より複雑なコミュニケーションの回路が発生する。浮橋康彦の指摘にあるように，文学教材に關与する映像資料は，明示的解説に止まらず「文章内容を付加映像のその視覚印象に影響されてとらえる（とらえ直す）ということがある」（傍点ママ）<sup>(20)</sup>。その場合，付加された映像・画像そのものが含意性を発揮していると考えられる。村野四郎「惨憺たるあんこう」の映像教材化がまさにそれである。

### 3.3. 詩のことばと映像

大河原がはじめて村野の詩「惨憺たるあんこう」に言及したのは，1967年である。「文学はどこにあるか」と問い，それは個々の内部に生成するものであるとし，その一例として村野の文学をつくる

眼の働きが一編の詩を生んだと解説している。

文学をつくりながら見ることがなければ、この詩は書かれなかつただろう。この詩は、文学をつくりながら、あんこうを見たとき、すでに、成立しているといつてよい。<sup>(21)</sup>

2.1.で述べた「状況認識」における文学の概念をこの詩は象徴していると大河原はいう。しかしこの時点では、あんこうの吊し切りの映像は紹介されておらず、映像を駆使した教材研究がまとまって発表されたのは1984年になってからである。そこでは次のように映像教材のねらいが語られている。

村野四郎はこの詩について、「死骸さえ奪い去られてしまうこの惨劇は、現代のわれわれの状況に何か似ている、という一瞬の衝撃が、この作品の動機になっています」と説明している。「これは、いかなるものなのれの果てだ」の一行があるため、この詩であんこうの吊し切りが、現代人における人間性喪失の暗喩になっていることは明瞭である。したがって、この詩を指導する場合、現代人の人間性喪失の問題が中心になってくるが、詩の言葉自体はあんこうの吊し切りの過程になっているから、まず吊し切りそのものについて、はっきりと理解させなければならない。<sup>(22)</sup>

その意味では、大河原の作製した映像教材（スライドおよび半切大の提示教材）は、資料的な視聴覚教材ということになるが、実はこの映像教材が効果を発揮するのはそれだけではない。「さかさにつりさげられた」という事実とは異なる描写や、吊し切りの最後「もうあんこうはどこにもいない」のではなく、しっかりと頭部周辺の骨が残るという矛盾を、映像によって明らかにしつつ、詩のことばと対照させて読ませていくことで、「文学の表現が本質的に持っている虚構性を鮮明にするために、映像を使う方法」としての意味づけがなされているのである。つまり、詩のことばによるイメージを補強するだけでなく、詩のことばと絡み合い、詩が語るあんこうの吊し切りが事実の世界を表現したものではなく、虚構の時空の中で展開する鋭い批評であることを映像は気付かせていくことになる。その時、映像それ自体が、詩のことばと微妙な距離を保ちながらも、一つの文学として立ち現れてくるのである。府川が指摘したように、その時映像は詩と並立した「虚構」となる。

では、学習者が読むのは、詩のことばなのか、それとも教材化された映像なのか。結論から言えば、大河原はこうした二元論的な把握を拒否するところに両者の関係の重心をおいている。

1967年に行われた座談会「映像と言語」<sup>(23)</sup>で、大河原はこの問題について「映像と言語が結合した、第三のものがあるんじゃないか」と述べた後、『筑豊のこどもたち』のるみえちゃんの写真と、野間宏の「曲がった彼女の指は彼女の内面をあらわしている」という解説文をあげて、

それは一つのエネルギーになって、従来発見できなかったものを発見する積極性を生みだしています。その場合に映像がエネルギーになりうる条件は言語との結合であると思う。僕のいう言語は、映像と対立するものでなく、映像の中にとけこんでいる言語です。

との見解を披瀝する。映像とことばを対立的に捉え、その主従関係を考えるのではなく、両者の結合の一つのありようを「映像の中にとけこんでいる言語」と呼んだ。

付加された映像は無論、大河原の文学作品解釈のあらわれでもある。土門拳のリアリズム写真が、彼の個性というフィルターを通した「現実」を写し取ったように、大河原の認識世界の表現として、あんこうの吊し切り映像は、学習者の眼前に提示されるのである。その時、教師の解釈と自己主張の表現である映像教材とともに、詩のことばそのものも依然として、読まれる対象である。それらは読み手の中で相互に干渉し合い、アマルガムとしての第三のテキストが発生する。そして、その場所こそが大河原のいう文学の在処にほかならない。

「惨憺たるあんこう」の場合も、詩のことばと付加された映像との結晶による文学が、読み手に現象されるのだと考えられる。ここには、学習者の内部に鋭い批評眼を育てる教育的回路がたしかに見えている。そして、そのような文学をつくりだす営みこそが、状況認識の文学教育がめざしたものである。

#### 4. メディア・リテラシー教育への一視点

以上見てきたように、状況認識の文学教育における映像は、文学を実体化せずに読み手の内部に現象する機能ととらえた大河原の必然的な実践の進路であり、ことばとの結合によってたしかな文学的認識力を育むための必須の教材であったと言えよう。こうした映像教材化には、教材を作製する教師自身の対象を批評的に見るまなごしの精度、対象の本質に限りなく接近しようとするある種の倫理的な態度が要請される。安易に模倣できないハードルの高さがある。やはり、浮橋が強調するように映像教材の作者である教師は、「自分の恣意的な“思いつき”に溺れてはならない」<sup>(24)</sup>。

メディア・リテラシー教育の必要性を説く言説の中でも、特に映像を重視する声は多い。活字にかわって、テレビ、ビデオ、ゲーム、などが学習者の日常生活に溢れ、しかも影響は大きいという現今の社会状況からの要請がある。受動的に映像情報のシャワーを浴びるのではなく、能動的に関わり、主体的・批評的に受容する能力がまず真っ先に求められる分野であると言えよう。また、国語科とメディア・リテラシーとのリンクを考える際に、写真のリテラシーを基礎・基本にすることによって、その後、広告・ニュース・ドラマなどへと段階的にカリキュラムを展開することができる、という見方もある<sup>(25)</sup>。

そうした声に応じて、少なくない実践の提案がなされている。映像は、けっしてありのままの現実を写したのではなく、一定の意図にもとづいて構成されたイメージを写したものとしてとらえる観点から、映像の読み解き方を学習したり、映像を素材にして表現活動を組み立てたりする学習などが、多角的に試みられている。しかし、そこでは「正確な」理解や伝達に主眼をおいた言語技術的なアプローチが一つの趨勢になりつつあるようである。それは場や方法を問題にするメディア・リテラシーの性格からして、当然の成り行きでもあろう。そうした方向性を否定するつもりはない。ただ、現在の実践状況を見る限り、そのような外形的な学習へのアプローチが単なる流行に流されてしまい、真に学習者の身となる技術や学力に、つまり「生きる力」としてのリテラシーに寄与することなく、自己目的的な授業の活性化に奉仕するのみで終わりがねない危険性がないとはいいきれない<sup>(26)</sup>。はた

してそのようなアプローチのみで、主体的にメディアと関わり、批評的な眼をもった「市民」を育てるメディア・リテラシー教育は可能なのだろうか。

無論、大河原の映像教育は、今日言われるようなメディア・リテラシー教育ではない。教師に選ば取られた一つの映像という教材価値の力に依拠するという点において、またそれが成立する場や制度との関連を特に問題化しないという点において、メディア・リテラシーとは矛盾する側面があるのはたしかである。それは現在よりも文学に市民権があたえられ、信頼されていた時代の、まぎれもない文学教育そのものである。つまり、ある中心を絶対的な価値として措定することによって発生する問題を回避するために、それを構成している要素と外延に着目し、受容のプロセスを分析していくことがメディア・リテラシーの方法的特性だからである。

しかし、かつて大河原が実践したように、学習者にとって日常的な映像を相対化する批評的、創造的な映像を「読む」ことで、学習者の内側に「状況認識」の力を生みだしていく営みは、現今の言語技術的なアプローチによる映像リテラシー実践をも相対化し、その空所に楔を打ち込むための重要な視座を提供するものと思われる。だが、そのことは大河原の方法をそのまま、今また復活させようということの意味しない。それはつまり、作り手によって再構成された「現実」をもう一度別の角度からとらえ直していく視点を持たせるためにはどのような指導方法が必要なのかという問題の入り口に再び立つことであり、学習者の生きる「現代」を批評する映像にいかに出会わせていくかという追求姿勢が、教材開発に際しては常に求められているということである。その上で言語技術的アプローチと対置させ、相互補完を促すような学習の機会を構想し、教科構造を可能な限り立体化させていく志向を持つということである。

本稿では、残念ながら後期に「行動する文学教育」として重視された大河原のフィールドワーク実践との関わりについては言及できなかった。調査や聞き書きといった連関の中での映像化の意味などは今後の課題としたい。また、従来「テクノヒラ型」思想の限界として指摘されている状況認識の文学教育論の問題点についても考察を加えることができなかった。そうした側面から大河原の映像教育を検討することも必要であろう。他日を期したい。

注(1) 小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社2002年参照。

(2) 『戦後文学教育方法論史』明治図書1978年

(3) 『戦後国語教育問題史』大修館書店1991年

(4) 「大河原忠蔵の文学・映像理論の検討」『国文研究と教育』第13号1990年3月

(5) 例えば、大澤茂男「メディア・リテラシーと『言語』の教育」『大阪青山短大国文』第15号1999年3月、佐藤洋一「メディア・リテラシー教育の〈批評性〉」『現代教育科学』明治図書2002年4月号（～連載）等があげられる。

(6) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社1997年、『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社2001年、他

(7) 『デジタル・メディア社会』岩波書店1999年

(8) 『日本文学』1962年9月号

- (9) 注3に同じ。
- (10) 波多野完治『第二信号系理論と国語教育』明治図書1961年
- (11) 『日本文学』1962年1月号
- (12) 「ドキュメンタリーと文学教育」『日本文学』1973年12月号
- (13) 注4に同じ。
- (14) 『木村伊兵衛と土門拳』平凡社1995年
- (15) 「リアリズム写真とサロン・ピクチュア」『カメラ』アルス1953年10月号
- (16) 阿部博行は、1954年に行われた土門による第一期リアリズム終結宣言の背景に次のような時代の変化を読み取っている。「戦後のリアリズムは敗戦により今まで物が言えなかった状態から解放され、権威に対する否定が行われ、民衆が自らの生活環境を客観的に見直していく中で作られてきた。しかし、戦後という感じが薄れ、生活が安定し、一つの安定期に入ると、壁にぶつかることになったのである。』『土門拳 生涯とその時代』法政大学出版局1997年
- (17) 『フォトアート』研光社1958年7月号
- (18) 『日本文学』1963年12月号
- (19) 注18に同じ。
- (20) 「国語教育のための『映像』の基礎論」『国語科教育』第35五集1988年3月
- (21) 「状況認識と文学教育」『文学教育の理論と教材の再検討』明治図書1967年
- (22) 『行動する文学教育』くろしお出版1984年
- (23) 『日本文学』1967年6月号。なお、出席者は他に、草部典一（司会）、杉山康彦、武井美子、津田新一、玉城素。
- (24) 注20に同じ。
- (25) 佐藤洋一「『写真』というメディア情報の戦略」『現代教育科学』明治図書2002年10月号
- (26) 例えば中村敦雄は現状に対する「危惧」を「メディア・リテラシーと国語科教育」（『日本語学』2002年10月号）で具体的に指摘している。