

メディアとしての教師

メディア論からみた授業における教師の問いかけの質について

朝 倉 徹（東海大学課程資格教育センター）

2006年に中央教育審議会より答申が出されて以降、教員研修及び教員養成課程において同答申の方針に基づいた改革が相次いでいる。しかし、教師にどのような力が求められ、それをどう養うのかという中身を精察した議論は乏しい。本稿では、メディア論的な観点から教師と学習者の関係を捉え直し、教師に必要な能力を再検討したいと考えた。そのために、既にそのメディア性を長く論じられている「言語」や「芸術作品」に関する知見に頼り、以下のような見解を導き出した。意味は流通するものではなく生成するものであり、生成されるためには受け手の参加性が不可欠である。そこで認識の異化が行われる。生徒の認識に異化が起きるために、教師は権威に懐疑的であり、生徒に既有的の価値観に敏感であり、それらを相対化するための問いかけが必要である。授業をそのようなメディア論的な場にする能力が教師に求められる。

キーワード：メディア教育，教師教育，キュレーション，異化

1. はじめに

近年、現職教員研修及び教員養成に関する制度的な改革が進んでいる。2006年7月11日に中央教育審議会より答申（「今後の教員養成・免許制度の在り方について」）が出され、それに基づいて2007年6月27日に教育職員免許法が改正された。翌2008年11月12日に同法施行規則が公布され、翌年の2009年4月1日より施行された。それによって幼稚園から高等学校までの総ての教員が10年ごとに教員免許を更新することが義務化された（管理職経験者は除く）。更新を行うためには「教員免許状更新講習」を開設している大学等へ赴き、合計で30時間の講習を受け、試験や課題に合格しなければならない。既に、幼稚園から高等学校までの現職教員はこのような教員免許の更新時以外にも、初年次・3年次・5年次等の研修を受講してきているが、それらに加算する形で教員免許状更新講習は実施

されている。そのような現状に対して、更に、2012年8月28日に中教審より「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」という答申も出された。

また、大学や短期大学における教員養成制度においても、「教員の資質能力の向上」に向けた改革は行われている。1998年に「総合演習」（2単位）が新設され、2009年にそれを引き継ぐ形で「教職実践演習」（2単位）が新しくカリキュラムに加えられた。科目の新設・変更以外にも、改正教育職員免許法の施行規則により、教職課程の課程認定に向けた審査は、非常に厳格化している。2001年7月19日に中教審の教員養成部会が決定した「教職課程認定大学実地視察規程」により、教職課程を設置している総ての大学及び短期大学は、2006年より順次、中央教育審議会の委員によって視察され、その結果を報告書として公開されている。以上のように、現職教員の研修及び大学等で

の教員養成に関しては、「教員の資質能力の向上」という大目標の下、非常に早いスピードで制度的な改革が行われている。

しかし、このような制度改革と併行して、「教員に求められる能力は何か」、そして「それをどのように養うのか」という教師の資質能力の内実を問い直すことをも含めた検討は非常に少なく、極めて不十分な状態で研修や養成が行われていると言えるだろう。このような現状認識の下、本研究ではメディア論的な研究成果を援用しながら、教師に求められる能力について再検討する。研究の主な狙いは、教師に必要な能力を体系化することではなく、教師と学習者の関係性をメディア論的な視点から捉えることによって、教師が授業においてどのように学習者と関わるのが有効なのかを提示することである。

2. これまでのメディア論的教師論

教師の能力や役割について、メディア性を明言した形で考察した研究として、管見に入るものは以下の2点である。

まず、2009年に開かれた第16回日本教育メディア学会年次大会において、「教師というメディア」というテーマで「開催校企画シンポジウム」が開かれた。そのレジュメの中で丸山裕輔は教師を「シナリオライターであり、演者であり、監督であり、時に観客でもある」と説明し、そのような教師は「教科書を使い、資料を利用し、活動を組織して、学習を促進する」機能を持ち、それを発展させるために生涯学び続ける存在でなければならないと述べている。他の発表者も、教師の職能が複雑で多岐にわたることを示し、その職能的成長について、主に論じている。そのような中で、生田孝至（2009）は教師を「教育コミュニケーションの成立に関わる最大のメディア」とであると捉え、「教師の卓越性」を強調する。生田によれば「教師は、自らを含めて多様な

メディアにより教授—学習事象というメディア環境を構成する」存在であり、そのメディア環境を成立させているのは教師の教育技術であると主張する。生田が注目する教育技術は教師の暗黙知である。教師の仕事は多岐にわたるが、それ故に、暗黙知が重要であり、それを共有する仕組みが教員研修に必要であることを説いている。

確かに教師の仕事は複雑であり、指導技術や作業内容を聞き取り調査した結果を明示したり、それらを映像化して提示するような研修は、その職務を伝える上で有効であろう。しかし、教育技術のうち、教師とメディアの関係という点については、一般的には教師はメディアの使い手として、その職能を論じられることが殆どであろう。この点について生田は、先述した論考においては、それを差異化する見解を詳らかにしていないが、本稿では、生田が言う「メディア環境」において、教師がどのような役割を果たすかについて、更に検討する。

生田と同じく、鈴木克明も授業設計の観点からメディアとして教師の役割を論じている。鈴木（1995、pp.145-146）は「教師の声」を授業におけるメディアの一つに挙げている。鈴木が言う「教師の声」とは「自分で口頭で説明することや」「ワープロで文章化して配布することや」「有名な科学者のインタビューの中から抜粋して見せる」ことも含まれる。鈴木は「教師もメディアの一つであり、それは授業実施への選択肢の一つにしか過ぎない」と続け、メディアとしての自分自身（教師）の使い方を授業設計に生かすことを主張している。現状で、多くの学生が「授業とは教師がしゃべり、生徒は黙ってそれを理解しようと試みるもの」という固定観念をもっており、それを相対化する必要性があることを鈴木は指摘している。この点から勘案すれば、鈴木が言う「教師の声」は「生徒が黙って理解しよう」としている知識（「正解」）を伝える道

具として想定されているのではない。教師には、学習内容を生徒にどのように伝えるのかを判断（設計）する主体性が与えられている。ここに教師のメディアとしての固有性があると考えられる。更に論考を進める。

3. 教室は意味が流通する場ではなく生成する場

吉見俊哉（2004, p.7）はヴァルター・ベンヤミン（Walter Benjamin）を引きながら、「意味は言語を通して伝わるのではなく、むしろ言語において実現するのだ」と述べている。ここで言う「言語」には「印刷された新聞、製本された書物、現像された写真、レコード盤や映画のフィルムといったモノとしてのメディアひとつひとつ」が含まれ、それらが「何らかの外の意味を伝える媒体というよりも、それ自身が意味を成立させているトポスである」と吉見は論じている。

「言語」に教師の説明（声）を加えれば、吉見が述べていることは鈴木と同質である。教師のメディア性は、正解や真理とされているもの等と、生徒との間の媒介物としてではない。もしそうなら、教師は電話と同じ無機質な存在であり、教師にもとめられる職能や卓越性は「分かりやすい言葉遣い」や「読みやすい板書」（＝良い音質）ということになる。しかし、メディアとしての教師が存在する教室は、意味が流通する場ではなく、生成される場なのである。では意味が生成するとは、どのような様相であろうか。

ベンヤミンが影響を受けたロシアン・フォルマリズムは、文学などの芸術性をプロットやストーリーではなく、形式に求めた。そこに構造主義の萌芽が見て取れるわけであるが、この見地においては、文学や言語には作者の意図（意味・メッセージ）が内包されており、それを正確に読み取ることが読者の使命であるという見解は最も批判されるべき対象となる。例えば、ロシアン・フォルマリストのビ

クトル・シクロフスキー（Viktor Shklovskii）（1971, pp.15-16）が唱えた「異化作用」によれば、読書や鑑賞（メディアとの接触）において、読者や鑑賞者が既存している認識が変容すれば（自動化している認識が異化されれば）、その作品（メディア）は芸術作品となる。ここにはメッセージの優位性はなく、メディアの受け手（接触者）がどのような「メディア体験」を構築したかが問題視されている。この観点でメディアを教師と置き換えた場合、教科内容の正当性や、それが送り手から受け手へ流通したかどうかという結果よりも重要なのは、教師（の発言や行動等）がどのように生徒の認識を再生・変容させたかになる。別の言い方をすれば、メディアと接触することによって生徒は忘れていたことや、気づいていなかったことに気づき、そこに新たな認識（意味）が生まれるのである。

以上のように考えた場合、教室という学習空間は、意味が流通する場ではなく、意味が生成される場ということになる。教室という学習空間を授業と置き換えた場合、授業とは正解（疑いようがない真理としての知識）を教師と生徒との間でやり取りする場所ではない。教師のメディア性は、正解や真理と生徒との媒介物ではない。ベンヤミンの視点から考えると、教師が生徒に向けて言葉を発する場合、そこに元々の意味などは存在せず、教師と生徒との間で意味の生成が行われるということになる。このことは構造主義者であるロラン・バルト（Roland Barthes）等が唱える「テキスト論」に近いが、それとも異なる。

「テキスト論」では、送り手が送るメッセージ（語りや記述等）は、受け手にとって自由に解釈が可能なテキストとなる。テキスト（メッセージ）に「正しさ」はなく、コミュニケーションに「成功」も「失敗」もない。「テキスト論」において重要視されるは、受け手の主体性の確保と、受け手がどのようにテキストを解釈し、意味を生成したかという

主観的な判断の質である。そこに「正」や「誤」はなく、受け手個々の良質であれ、悪質であれ、自由な解釈が存在するだけである。ここでは意味の生成は、解釈の主体である受け手に完全に委ねられる。極端に言えば、全ての読者には誤読が許され、その結果、初読の感想が深まる・広がる契機が存在しない。

しかし、メディア論の見地から考えれば、送り手（作者・教師）と受け手（読者・生徒）の間で両者が関わりながら意味が生成されなければならない。これは、教師がよりの確な語彙を用いて、より分かりやすい例証を行えば、生徒は教師が発する意味を誤解せずにすむ、ということではない。元々教師の側に「正しい意味」等はない。教師と生徒がコミュニケーションする中で、認識が異化され、初読の感想が深まり・広がっていくのである。そのコミュニケーションの有り様についてマーシャル・マクルーハン（Marshall McLuhan）の「参加性（インヴォルヴメント）」を基に考察する。

4. 講義はホットメディアで、演習はクールメディア

マクルーハン（1964）はメディアを「クールメディア」と「ホットメディア」に分けた。クールメディアはテレビ、電話、談話、漫画等。ホットメディアはラジオ、映画、活字等。両者を分ける観点はメディア受容者の参加性であった。クールメディアは情報量が少なく、そのため受容者が情報や意味を埋める必要があった。それに対してホットメディアは情報量が多く、受容者による参加（補充）を比較的必要としないメディアである。例えば、この文脈においてマクルーハンは、1500年頃から400年以上も続いてきた活字メディア（ホットメディア）の影響で出来上がったホットな文明が、テレビというクールメディアの影響によってクールな文明に変わってきた、という近現代の文明論を説く。受け手の参加

性の強弱が文明化の可否に影響するという論は興味深い。本稿で採り上げるメディアとしての教師及びメディア体験者としての生徒という視点でも有効である。

マクルーハンは講義をホットメディア、演習をクールメディアと捉えている。教室場面においては、メディアとしての教師の有り様が生徒の参加意識に対して重要な要素となることは間違いない。それは教師の個人的な魅力で説明がつくものとは違う。なぜなら、生徒が教師の性格や容姿によってインヴォルヴされているのなら、講義であっても演習であっても同様に参加意識は高いであろう。同じように、教師の声質や語り口調も、講義と演習という点で比較した場合には有意な差がある因子にはなり得ない。論証的確性やデータの提示方法等についても、同じく重要な因子にはならない。今ここに挙げたことは、いずれも教師のメディア性を考えた場合、意味がある素子ではあるが、生徒の長期的な（より本質に近い）インヴォルヴメントには直接影響はしない。影響を及ぼすのは情報量であり、更に言えば、教師の関わり方の量と質の差である。生徒に十分関わりながら、生徒に情報の不足を感じさせ、補充への渴望をもたさなければならない。それが学習者の参加性の主要因子である。そのことを説明するために、また同時に生徒の認識を異化し、解釈を深める方途を述べるために、「キュレーション（キュレーター）」という概念から教師のメディア性を検討する。

キュレーターとは美術館やアートプロジェクトを企画・制作する人の総称で、ロジャー・マクドナルド（Roger McDonald）と小澤慶介（2007）によれば「作品を選び、それらを何らかの方法で他者に見せる場を生み出す行為」を通じて、アートをめぐる新たな意味や解釈「物語」をつくりだす語り手でもある。

5. キュレーターは反権威主義で多文化主義でなければならない！

長谷川祐子 (2011a) は、キュレーターが求められるようになった背景を、「モダン芸術が個にゆだねられ」たことにあると言う。18世紀以前のプレモダンアートは、教会や寺社、支配階級の城や邸宅等が有する「共同幻想(物語)」によって、宗教や権威を介して支えられていた。それが19世紀以降、新しい思想や価値を背景にした近代美術館が登場することによって、中世的な芸術を批判しながら、新たに近代芸術の価値形成をする人間が必要となった。例えば、1929年に開館したニューヨーク近代美術館は、当時前衛とされていたセザンヌ、ゴーギャン、ゴッホらを見せ、新たな近代芸術の「文脈」を構築した。このようにして、これまで美術館が所蔵していた作品とは異なる絵画に加えて、建築、写真、映画等も近代芸術として価値付けられていった。この過程について長谷川は「人びとに新しい芸術を理解させるための物語とその普及のプレゼンテーションだった」という。だとすれば、この時期に行われた展示は近代化を目的としたもの、あるいは脱近代的な文脈と捉えても良いかもしれないが、いずれにしても思想史的な転倒を説明する言説である。

しかし、このようなキュレーショナルな展示は、未知の画家を単に発掘・紹介することではなく、既存の作品に光を当てることでもある。長谷川は、16世紀の終わりに描かれ、現在はサン・ジョルジョ・マッジョーレ聖堂に納められているティントレット(Tintoretto)の『最後の晚餐』等の作品が、2011年にヴェニスにおいて移設展示され、一面を白壁に覆われたホワイトボックス内に納められたことを例に採り、「どのような空間、文脈、関係性でみせられるのかによって体験は異なってくる」と言う。16世紀に描かれた名画の誉れ高い絵画が、中世の威風を漂わせた大聖堂に飾

られている場合と、現代的で無機質な白壁に掛けられ、周囲を現代のアート作品に囲まれている場合と、鑑賞者の認識は同質ではない。威風堂々とした大聖堂に鎮座するティントレットの『最後の晚餐』は、名画の威厳をもつかもしいないが、度々訪れる鑑賞者にとっては、新鮮な印象を与えることがない。先述したシクロフスキーが言う自動化した作品となる。それが、煌びやかで重厚な聖堂の艶壁から、無機質な白壁に飾られることによって、鑑賞者は『最後の晚餐』から新たに鮮烈な印象を受ける(異化される)のである。

しかし市原研太郎(2007)は、このような認識の変容は作品の提示によって突然起こったのではなく、鑑賞者の成熟を待たなければならなかったと言う。市原はヤン・フート(Jan Hoet)、カトリヌ・ダヴィッドソン(Catherine Davidson)等の優れたキュレーターたちが導いた「多文化主義」によって鑑賞者たちの「眼が涵養されて」、「有名アーティストの総花的陳列や目先の変わった表現の紹介では納得しない受容層が形成された」と言う。ヤン・フートらは欧米中心主義的であった現代アートシーンに、アフリカやアジア出身のアーティストを組み込み、ポスト・コロニアリズムやカルチュラル・スタディーズらの思想を基にキュレーションを行っていった。このようにして、21世紀初頭の10年は、アート鑑賞者の精神を娯楽では満足させることができなくなり、キュレーターは「時代や社会状況に対する批判的立場を明確にしなければならない」こととなった。

もともと美術館は19世紀に啓蒙思想を背景に登場し、続く20世紀には、美術品は多様な視点から整理・格付けされ、コレクターやギャラリストによって経済価値的な側面を強調されることに加えて、教養あるいは学習的な文脈から鑑賞者を満足させていた。その状況が20世紀末に「多文化主義」的な展示(キュレーション)と、それを受け入れた「総

花的陳列」に「満足できない受容者」の登場により一変したという市原の分析は、もう少し説明を要するであろう。

市原が記述するように、資本主義的グローバリズムに併行して、反欧米主義的なグローバリズムが進行していた事態は、中国の経済発展を例に説明がつく。ギャラリストとしてアートマーケットに現れた中国（人）に対して、欧米のギャラリストのみならず、アーティストやキュレーターが興味を持ち、その作品や文化に注目したことは十分に有り得る。中国アートや文化に着目した展示会が開かれることに合わせて、アメリカによる対イラク戦争への批判に根ざした反米、反欧米主義的な観念が潜在的に広がっていったことも、多文化主義を受け入れる土壌になった可能性はある。しかし問題は、カウンターカルチャーとして東洋的な価値観に触れた経験や、アメリカの政治姿勢に対して生じた嫌悪感が西洋中心主義を脱構築したというような、反動のかつ一時的な現象に着目しては見えてこない。ましてや、多文化主義を政治的イデオロギーと捉え、「時代や社会状況に対する批判」を必須と考えるのであれば行き過ぎであろう。だが、シクロフスキーらロシアン・フォルマリストたちが唱えた形式主義に対して、異なる文化や価値観が認識を異化するという分析は有効であろう。優れたキュレーターは空間だけに留まらず、「文脈」によっても人びとを異化する。

6. キュレーターとしての教師に求められる役割（教育技術）

「知覚面の変化」とは、作品に与えられた伝統的・権威的な価値や、「総花的陳列」がもたらす質や価値の平準化や均一化によって、日常的な知覚が鈍化することに根を発している。この知覚の鈍化は、先述したロシアン・フォルマリストのシクロフスキーが言う「自動化」

作用と同じである。我々の認識は、常に新鮮さを失い、その認識を経験した時の感動は長くは続かない。これによって日常の営みは平準化し、日用品の存在は均一化し、日常的な知覚は自動化してしまう。その自動化した認識を再び新鮮にし、知覚した時の感動を取り戻すものが「芸術作品」なのだとシクロフスキーは言う。ある作品を芸術たらしめているものは、鑑賞者の「自動化」が止まり、失われていた認識（の新鮮さや感動）が甦ったかどうか（「異化」されたかどうか）という事実である。

であるとするならば、キュレーターは権威に対して懐疑的でなければならない。常識や定説に対して鈍感であることは許されない。作品に与えられた「物語」をはぎ取り、時に貶めることによって人びとの認識をズラすのである。もし異文化的な作品を提示するなら、価値の相対化を狙ったものでなければならない。我々の置かれている日常（社会）がどのような特徴をもっているかを把握し、我々のどのような日常（生活）が自動化しているのかを察知する直観と分析に長けたキュレーターが行うズラシ（異化を意図した仕掛け）が重要になる。

このような意味での意識の変容について、先述の長谷川（2011b）は鑑賞者の「自己の知覚の本質に深く立ち入るという探求的側面」でなければならないと言う。長谷川が言う変容は、市原のものともシクロフスキーのものとも違う。人間の知覚が鈍化することに対して自覚的で、より能動的な芸術作品との接触体験を組み込んだものである。「アートを通して新しい知覚が獲得されるということではなく、常に現在の知覚に対してその不連続性や不完全性への自覚をうながすことである」と長谷川は言う。そのために芸術家やキュレーターがすることは、「答えを示すのではなく、問いを発する」ことである。このことを長谷川は、1991年にジェームス・タレル（James

Turrell)のスタジオを訪れた時に交わした会話から導き出している。

タレルはアメリカ航空宇宙局内のギャレット航空研究所の研究員を務めた科学通のアーティストであり、日常的な体験あるいは非日常的な神秘体験から光の美しさを伝える作品等で名前が知られている。例えば、「ブラインドサイト (Blind Sight)」という作品においては、人間の暗順応を進めることによって、自分の中にある光に出会う感覚を知覚させている。我々は明るいところから暗いところに移動したときに、最初は何も見えないが、徐々に周りのものが見えるようになる。これを暗順応と言うが、更により暗い場所に移動した場合、より暗反応が進み、ドーパミンモデュレーションが生じ、網膜中の水平細胞同士が電氣的につながる。この時に、人間は内部から生じた光を見る。タレルは、その反応の進行を補助するために、ほんのわずかのスポットを眼前の空間に当てるのだが、その一連の装置（作品）には、以下のような「問いかけ」が含まれている。「夢のなかの光はどこから来るのか」、「夢を見ながら、夢のなかの光はどこから来るのだろうか、と不思議に思ったことはないだろうか」。このような問いかけによって、タレルの作品の意味が分からない（意味を作れていなかった）人びとや、作品の前を素通りしていた人々が、鑑賞者となる。作品は「鑑賞するという体験を通してはじめて芸術作品として存在する」と長谷川は言うが、作品は展示されていればそれで良いわけではない。認識が自動化してしまっていることに気づかせ、その既視感や喪失感を知覚への渴望に変えるためには問いかけが必要なのである。

芸術家あるいはキュレーターが、鑑賞者の認識を異化する方法は、日常・伝統・権威に懐疑的に接することや、自動化した認識を察知し、それに対して異文化を対峙させること、その両方を導くための「問いかけ」である。

作品（メディア）と鑑賞者（メディア接触者）との間で、これらが進行している時間と場所がメディア論的な場であり、授業はこのようなメディア論的な性質を磁力とした場である必要がある。

7. まとめと今後の課題

これまで論じてきたことをごく簡単に整理すると、以下ようになる。

教師がメディアとして機能あるいは存在していれば、教師の問いかけによって、生徒は気づかなかったことに気づき、忘れていたことを想起する。また、問いかけは生徒の認識や価値観等を異化し、それらを変容させる。この結論は、ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky) やデューイ (John Dewey) 等を根拠とした社会的構成主義的な見解に近似しており、それらの妥当性を別の面から補強したとも言えようが、本稿では、それらにおける教師の有り様について意味論や芸術論を援用しながら掘り下げ、発問等を通した生徒たちへの関わり方について多層的に論じた。しかし、生徒（弟子）に対して、同様に問いかける教師（師）の役割に注目した教育者は古代より存在した。ソクラテス (Socrates) は問答によって、相手の無知や認識の誤解を自覚させた。寺岡弘雄 (1971) は、その問答の構造について、プラトン (Platon) の対話編を参考にしながら、以下のように整理している。

ソクラテスの問答は(1)XはYであるか、(2)Xとは何か、このいずれから始まる。(1)の例は「徳は教えられ得るものか」。(2)の例は「徳とは何か」。両者の間には(2)の答えが分かって、はじめて(1)の答えが分かるという関係が成り立つ。よって、実際の問答で、最初に(1)が問われたとしても、その答えが出る前に(2)の問いが現れることになる。相手は困惑し、喪失感を抱いたようになる。「アポリア」になるが、その後にはソクラテ

スは、すぐに自らの解答を提示するのではなく、別の種類の問いを発する。それを寺岡は「助け舟」と記しているが、正解となる可能性がありそうな答えを試みとして投げかけてみて、それを相手が承認するか、もしくは答えとなりそうな候補を2つ出して、いずれか一方を選ばせる方法をとる。ソクラテスは、決して正解を強要したりはしない。相手の意見を訊きながら、それを論破し、その後に、相手が自ら納得するようにヒントを提示しながら答えに導いていく手法をとる。

仮に、この通りだとすると、ソクラテスはここまで論じてきた、メディア性を有する教師と言えるのだろうか。否、ソクラテスはメディアとしての教師ではなかった。ソクラテスは、問答を行った相手が、無知に気づき、あるいは誤った概念や価値観を有していたことを自覚した後、ソクラテス自らが信じる正答に導こうとした。その正答に導くやり方について、キルケゴール(Soren Kierkegaard)は強く批判した。

キルケゴール(1980)は、ソクラテスが行った問答法を取り入れ、問いかけることによって無知や誤解を自覚させる方法と意義を肯定した。しかし、その後の関わり方について、キルケゴールは非常に慎重である。しかし、その理由は、気づきや認識の異化・変容を重視し、それを目的化することを意図したためではない。キルケゴールは、正答の代わりに神を自明化していた。キルケゴールの論考には、倫理的真理を求め、アポリアに陥った者は、そこで正しく神の教えを認めうると記されている。キルケゴールは実存主義の祖としても有名であるが、その実存はキリスト教的世界観から人間の実存を問うていたこともまた知られている。

アポリア後、本稿の記述に従えば異化後に着目した問答法はアリストテレス(Aristotle)やヘーゲル(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)によって弁論術や弁証法となり、合

理的判断が神の代わりを果たすようになった。しかし、いずれにしても、答を想定していたことに変わりはない。それは当然なのだろうか。質問があるところに答えが存在することは必然であるのだろうか。生活様式や価値観が多様化している時代において、正しい様式や価値を探させることと、他の様式や価値に気づき、それを受容しながら認識を変容・させることと、いずれが生徒たちにとって必要なことなのだろうか。このことについて今後も考察を続けなければならないが、メディアとしての教師は後者を仲介するに違いない。

引用・参考文献

- 長谷川祐子(2011a)キュレーター：この罪深き職業(第1回)はじめにーキュレーターとは何か。集英社、東京、青春と読書46(9)、422、pp.24-29
- 長谷川祐子(2011b)キュレーター：この罪深き職業(第2回)新たな感覚のめざめ：アートを通じた知覚の実験。集英社、東京、青春と読書46(10)、423、pp.49-54
- 市原研太郎(2007)キュレーターズ・アイ：2000年代のキュレーション、その地平、美術手帖。美術出版社、東京、902、pp.21-23
- 生田孝至(2009)教師はどのようなメディアか。第16回日本教育メディア学会年次大会論文集、pp.79-80
- Kierkegaard, S., 飯島宗享編、大谷愛人訳(1980)倫理的伝達の、また倫理・宗教的伝達の弁証法、キルケゴールの講話・遺稿集〈8〉。新地書房、東京、pp.196-201.
- McLuhan, M. (1964) Understanding Media: the Extensions of Man. *McGraw-Hill*, New York
- ロジャー・マクドナルド、小澤慶介(2007)キホンから最新事情まで、キュレーションの魅力を理解する！、美術手帖。美術出版社、東京、902、pp.14-17.

Shklovskii, V., 水野忠夫訳 (1971) 散文の理論, せりか書房, 東京
鈴木克明 (1995) 放送利用からの授業デザイナー入門: 若い先生へのメッセージ. 日本放

送教育協会, 東京
寺岡弘雄 (1971) 問答法の構造, 文化学年報. 同志社大学文化学会, pp. 86-100
吉見俊哉 (2004) メディア文化論. 有斐閣, 東京

The Teacher as Media

About The Quality of Questions from The Teacher in The Media Theory

ASAKURA, Toru (Tokai University)

After Central Council for Education published the report in 2006, various reforms of in-service training programs for teachers and teacher-training course, have carried out. But the argument about what capabilities as a teacher is, and how they are improved, have been lacking. In this study I will reexamine abilities that is required for the teacher from the perspective of media theory, with reference to the concept of epistemology, dissimulation and curation. A teacher must be skeptical about authority so that dissimulation happens in the recognition of the student. In addition, a teacher must be sensitive to the fixer ideas and the sense of values of the student. And a question to bring relativization of them is necessary. The teacher has to make a class such a place.

Key words: media education, teacher education, curation, dissimulation