

メディア・リテラシーの課題と展望

Issues and Prospects of Media Literacy

生田 孝至*・後藤 康志**

Takashi IKUTA & Yasushi GOTOH

1. はじめに

明治5年の「学事奨励ニ関スル被仰出書」に始まる近代学校制度は、読み書き計算を国民に身につけることを目的として、出発した。社会の変化に伴い、教育の使命も大きく変化している。21世紀に求められる学力として OECD のキー・コンピテンシーがある (Rychen & Salganik 2003)。相互作用的に道具を用いる、自律的に活動する、異質な集団で交流するという3つの広域カテゴリーを設定しており、その中でいろいろな課題領域で生徒が問題に関わり、解決、解釈する際の、効果的な分析、理由付け、伝達能力に関する能力としての新しいリテラシー概念を導入している。読解リテラシーや科学的リテラシーがその内容である。読解リテラシーとは様々な状況において話したり書いたりする言語のスキルやコンピュータまたは図表を用いるといったスキルを有効に利用する力である。また、科学的リテラシーは情報それ自体の本質について、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力である。これと関連する国際的な学力調査の結果は我が国でも注目されている (国立教育政策研究所 2000, 2003)。

また、「ポスト産業主義の社会のリテラシーは、高度化し複雑化し流動化する知識社会における基礎教養の教育であり、批判的で反省的な思考力とコミュ

ニケーション能力の教育として再定義されるだろう (佐藤学2003:8)」といわれている。

多様なメディアが存在する状況下において、それらを駆使し、主体的に生きることが求められる時代に入っている。メディア・リテラシーをそのような、人と人の関わりを促進し、創造的な知を生み出す教養として捉え直し、その現状を振り返ることが必要である。メディア・リテラシーを巡る議論としては、情報機器を活用する能力を育成することで国際的な競争力を高めるといった産業界からの要請や、メディアからの情報を鵜呑みにすることなく、賢い市民を育成しなくてはならないといった市民運動からの要請などがある。それぞれの主張は理解できるが、筆者らにはそれが表面的であるように思えてならない。人は、生きるためにリテラシーを道具として用いるのであろうか。それだけではなくて、メディアを用いてコミュニケーションすること、それ自体が生きることなのではないか。多様なメディアが利用可能な現在、人にとってリテラシーとは何か、そしてメディア・リテラシーとは何かを問い直すべきではないかと考えたのである。そこで、メディア・リテラシーの課題と展望を、ジューの3つの次元のリテラシーの枠組みを用いつつ、論じることとする。

2. リテラシーとメディア・リテラシー

2.1 教養としてのリテラシー

リテラシーには読み書き計算の能力という意味もあるが、本来、単なる読み書き計算の能力だけではなく、高度な教養という意味であったことをまずおさえておく必要がある。リテラシーとは本来高度の

2008. 6.30 受理

*新潟大学教育学部

**新潟医療福祉大学健康科学部

教養を意味し、「学校で教授される『共通教養』としての『読み書き能力』(佐藤2003:2)」を意味するようになったのは最近のことである。リテラシーはラテン語の *Litteratus* (学ばれた人, 教養のある人) を語源とし, 中世初期には *Illiteratus* (ラテン語を読めない人) の対語として用いられた (Hodges 1999)。1839年頃における *literate* という形容詞の意味は「教養のある, 普通以上の教育を受けた」というレベルであり, 母国語の「読み書きができる」という意味ではなかった (Barton 1994)。

Concise Oxford English Dictionary はリテラシーの意味として, 読み書きできる能力と特定の領域に関する知識の2つを挙げている (Oxford University Press 2004)。*National Institute for Literacy* のリテラシーの定義は「家庭や社会において仕事をこなすために必要とされる英語に関する読み, 書き, 会話の能力, 仕事に必要なコンピュータや問題解決の個人的な力量 (National Institute for Literacy 2006)」であり, これと通じる。コンピュータ・リテラシーの訳語としてコンピュータの読み書き能力であるとか, コンピュータを使って操作する能力, と説明することがある。しかし, このような単純な置き換えではリテラシーの意味を限定しすぎてしまう。リテラシーにはそもそも高度の教養としての側面があるからである。

本論では, リテラシーをそのような狭い概念としては捉えない。人はメディアを介して社会と積極的に関わろうとする存在であり, そのための教養としてリテラシーを捉えるからである。リテラシーという語には社会的要求と個人の能力の相互作用としての意味がある (Hodges 1999)。リテラシーとは単に受動的に読んだり, 書いたりする能力のことではない。同じ文章であっても, 読み手の立場や知識によってその解釈や読み取りは異なる。社会が変化し, メディアが変化することにより, そこで求められる能力や知識はそれと対応することが求められる。リテラシーとは自らが主体的に社会との関係を構築するための教養と捉えたい。

2.2 リテラシーとコミュニケーション

リテラシーは「読み書き能力」から「口承文化に対する書字文化」までの幅広い意味を持つ (佐藤2003)。リテラシーとは人々がメディアを介して行う主体的な活動であることを理解する上で, 口承文化と書字文化の問題は示唆に富んでいる。口承文化と文字文化を論じたオング (Ong 1982) は, 口承文

化と文字文化を比較することにより, 初めて文字文化とそれに続く電子メディアでのコミュニケーションを深く理解できると指摘する。そこで, メディア・リテラシーについて考える前提として, この口承文化と文字文化の問題を考えることにする。

リテラシーは文字と切り離して語ることはできない。しかし, 文字によるコミュニケーション以前にも人は身振りや言葉でコミュニケーションしてきた。メディアは身体メディア, 文字メディア, 活字メディア, 映像メディア, 電信・電波メディア, デジタル・メディア, ネットワークメディアという具合に進歩を遂げてきた (香取2002)。身体メディアのコミュニケーションの代表は, 言葉によるものである。現在, 私たちはメールなどネットワークのコミュニケーション手段を多く使っているが, それは対面での言葉による対面のコミュニケーションを前提とする。対面のコミュニケーションの不足を補ったり, 利便性を高めたりするためにメールを使うのである。ネットワーク上で知り合った海外の子ども同士が, ある段階でホームステイや訪問など直接に対面のコミュニケーションに移行するのは理にかなっている。

赤ん坊は成長するに従い自然と話せるようになるが, そのままでは読み書きできるようにはならない。文字の習得には体系的な教育と長期間の修練が必要である。学校制度は, 文字の読み書きの修得を目的として成立している。本来, 相補的といえる対面のコミュニケーションと書字によるコミュニケーションの関係が, 書字が高度であるかのような見方が生まれた。「書き言葉の導入によって, それ以前の口頭伝承文化の思考を劇的な, しかも後戻りしないような変化が生まれ, 認識能力については, 識字文化と口頭文化では異なっており, 書き言葉の発明によって論理的, 抽象的な認識能力が生まれた (茂呂1988:47)」とする立場はこの代表である。

この立場をとる研究には, 人間は読み書きを身につけることによって初めて社会的文脈を離れた抽象的な思考能力をもつことができたとするオルソン (Olson 1977) やハヴロック (Havelock 1978, 1986), 口承では現在の関連から薄い事柄は忘却されるが, 文字として残っていれば, 現在の在り方と矛盾するような歴史的な過去と出会うことが多くなり, これを背景として歴史研究が生まれたとするグティとワット (Goody & Watt 1968, Goody 1977), 読み書きが身に付くことによって文字に慣れた精神 (*Literate Mind*) をもつことができるとするオング (Ong 1982), 書き言葉は直接的に表示し

うる文脈を離れて、言語活動をいっそう広く展開しなければならないことを指摘したグリーンフィールド (Greenfield 1972) 等、多くの研究がある。ルリア (Luria 1976) は、「文字を知らない群」は直接的な経験に結びつけた推論はできるものの、前提の命題から結論を引き出す三段論法推論の能力では「短期的な文字教育を受けた群」、「教師養成プログラムを受けた高教育群」に及ばないことを見いだした。

私たちは、考えるときにシンボルを操作する。モーツァルトは、五線紙に向かうときにはもう頭の中で曲は完成していたというが、それは天才の場合である。書いたり、消したりする中で少しずつ考えがまとまってきたり、矛盾に気づいたりする。「読み書きを含めたシンボル使用によって、それまでにはなかった認知活動が生み出された歴史的事実は動かしようがない (茂呂1988:78)」ことは理解できる。

こうした立場に対して、スクリブナーら (Scribner & Cole 1978, 1981) は、ルリアの研究における高教育群と中間群は農作機械の操作や経営プランの立案などにも携わる人々であったことから、文字の読み書き以外の要因が交絡していると反論している。スクリブナーらによれば認知課題の達成は、その言語が実践でいかに活用されるかに依存しているという。フィンガレット (Fingeret 1983) は、非識字者を他者に依存する無力な存在と見なす傾向には根拠がなく、非識字者は自分なりのネットワークを築いており、読み書きの面で助けてもらうだけでなく、周りの人には役に立つ存在でさえあったことを見いだした。ヒース (Heath 1982, 1983) はカロライナ州トラックトンにおける読書は黙読ではなく音読であり、テキストの理解はその音読を聞いた人との相互理解によってなされることを報告している。

文字文化に生きる人と口承文化に生きる人のいずれが賢いかはさておき、いずれの文化に生きる人も、メディアと主体的に関わろうとしていることは共通しているように思える。ランクシアら (Lankshear & Lawler 1987) によれば、リテラシーは多次元的であり、それが現実としてどのような形態をとるかに注目すべきであるという。ジー (Gee 1996) もリテラシーは複数存在し、競合すると指摘する。多様な社会や文化が存在し、それぞれに価値があり、複数のリテラシーが同時並行的に存在している。それらに共通するのは、その人がおかれた社会において、身体メディアであれ、文字メディアであれ、メディアを介して人が主体的な関わりをもとうとしているところではないだろうか。幼稚園児でさえ、身の回

りの年長者が文字を読んだり書いたりする姿を見て、ある程度は文字が読めるようになる (中島ら1999, 無藤1986)。人にとって、リテラシーには獲得すべき能力としての面はある。しかし同時によりよく生きるための教養なのではなかろうか。ネットワークでやりとりしていても、人間は対面のコミュニケーションを求めるとし、対面で常に顔を合わせていても、手紙でしか伝わらない気持ちもある。そこにあるのは、そのときに適切と思われるメディアをもちいつつ、人がコミュニケーションを求めてやまないという点にある。

リテラシーがそのような主体的な活動を支える教養であるとして、次に問題となるのは、メディアの急速な変化とコミュニケーションの問題である。口承文化であれ、文字文化であれ、そこにおかれた人はメディアと主体的に関わろうとし、自らのレパトリーの中から適した手段を選択しつつ、コミュニケーションをしようとする。昨今そのレパトリーが極めて多様になり、日々変化している。このような状況で求められるリテラシーとは何であろうか。

2.3 創造知を生み出す教養としてのメディア・リテラシー

次に、メディア・リテラシーについて考えてみる。メディア・リテラシーの定義として代表的なものをいくつか挙げると、主体的態度と批判的思考を強調しているマスターマン (Masterman 1995)、メディア操作、特性理解、表現、コミュニケーションなどメディア・リテラシーにおける構成要素を抽出している水越敏行 (2002)、メディア・リテラシーをスキル、態度・技能・価値、知識にわけているクリストなどがある (Christ 1997)。文部科学省の定義は「メディアの特性を理解し、それを目的に適合的に選択し、活用する能力であり、メディアから発信される情報内容について、批判的に吟味し、理解し、評価し、主体的能動的に選択できる能力 (文部科学省2002:62)」というものである。鈴木みどり (2000) の定義は「市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創りだす力をさす。また、そのような力の獲得をめざす取り組みもメディア・リテラシーという」となっている。

デジタル時代のリテラシーを、あふれる情報に対処するための情報リテラシー、メディアを読み解くためのメディア・リテラシー、情報技術とつきあうための技術リテラシーとして整理している研究者も

いる(山内2003)。情報リテラシーとは、図書館利用などの場面で、膨大な資料の中から必要な情報をいかに手に入れるかという場面で用いられる。情報の検索や、得られた情報の価値を評価することを含んだ概念とされる。メディア・リテラシーはマスコミュニケーションから流される情報が送り手によって構成されていることを踏まえ、批判的に捉えるということである。技術リテラシーは、情報機器を操作したり、コンピュータやネットワークの特性を理解した上で利用したりする力量とされる。

高度情報通信社会は、コミュニケーションの形態が大きく変わる。マスコミ型・受信中心型から、ネットワーク型・双方向型への変化である。かつては、読み書きができる少数の人々が情報を独占してきた。印刷メディアの時代に入っても、自らの見解を表明しようとする場合には、本を出版する必要があった。映像メディアの時代にはいり、テレビ局などのマスメディアの影響は大きく、人は情報の一方的な受け手に過ぎなかった。コミュニケーションがネットワーク型・双方向型に変わるといことは、人々の生き方が受動的・他律的な生き方から、主体的・創造的な生き方へと転換を迫られるという意味でもある。情報は一極集中型ではなく、分散的点的になり、必要な情報をネットワークによって求めると同時に、自分の意見や意思を伝達できるようになる。これは人としての生き方の基盤をなすのであって、学校においても自ら情報を集め、収集し、編集し、自分や仲間の固有の考えや意思を表現する力量を形成することが求められる(生田2002)。

筆者らは、こうした知見を踏まえて、人が多様なメディアを介し、コミュニケーションを主体的に行う存在であるという意味を込めて、メディア・リテラシーを「多様なメディアを駆使し、人と人が交わって創造知を生産する教養」と定義する。

3. 3つの次元のリテラシー

3.1 道具的・相互作用的・批判的次元のリテラシー

これからの社会は、求められる知識が二分化されるという。一つは、単純化された形式知である。語の1対1対応の置き換えで答えられるような知や、マニュアル化された手続きなどがこれにあたる。従来の単純作業やルーチン作業は、ほとんどこれに対応可能となる。知識を逐一記憶しておく必要はなく、必要に応じてネットワークに接続し、そこから情報を引き出せばよい。

必要とされるのは、人と人が交わって議論し生産される創造知であり暗黙知である。自ら情報を集め、収集し、編集し、自分や仲間の固有の考えや意思を表現することによって、知を生産することである。メディア・リテラシーは人々の生産した情報を受信したりその真偽を批判的に判断したりすることだけではすまない。新たな知を、多様なメディア環境を駆使して創造する知が求められる。この意味で、メディア・リテラシーは新たな教養とよべる(生田2004)。

筆者らがリテラシーを語るときに、参考にするのがジルー(Giroux 2001)のリテラシー教育の次元である。ジルーはリテラシー教育を「道具的次元」、「相互作用的次元」、「再生産的次元」の3つで考えている。

第一の「道具的次元」は、リテラシーの伝統的な読み書き算の力とみなす次元である。これが身に付くことで確かな思考と判断ができるようになる。識字能力のレベルのリテラシーである。いわゆる基礎学力の考えはここにある。我が国での今日問題となっている学力の低下は、この種のリテラシーの低下ととらえられている。誰にも共通で基礎的な力、学校教育で子どもに最低限育成しなければならない能力である。ここでの知識は、ソーンダイクの行動主義心理学に見られるように、繰り返し練習により習得可能である。テキストの意味は送り手からも受け手からも無関係に客観的、中立的に存在し、歴史的、社会的、文化的文脈とは別に絶対的な意味が存在すると見なす。「どの送り手」から「どの受け手」に発せられたものかは問題にならない。そして学習の達成の度合いは客観的なテストで評価することになる。

第二は「相互作用的次元」である。意味は、外から文化が与えられるのではなく、自らが文化との相互過程でもとめ、作り出すものであるという見方にたつ。ここに文化の伝承と創造を求める cultural literacy が存在する。「高度な教養」としてのリテラシーである。各種の文学や古典のテキストを読むのは、このリテラシー形成のためである。デューイのシカゴ大学開発学校での実践やピアジェの認知発達心理学を基礎に、知識や技能を学習者と対象世界との相互作用と見なす。意味は客観的に外部に存在するのではなく、対象と学習者の相互作用によって獲得される。「受け手」がもつ知識や教養によって読み取りは深くも浅くもなる。

第三は「再生産的次元」である。ブルデューによ

れば、「文化資本」つまり階級や資本、人種、ジェンダーによる格差が、学校教育を通して再生産される (Bourdieu 1979a, 1979b, Bourdieu & Passeron 1970)。この理論では「文化資本」=リテラシーである。ブルデューは子どもが生まれついた家庭環境、保護者の考え方によって教育水準に格差が生じ、親が高学歴であればあるほど、子どももますます高学歴になるといった具合に、格差が「再生産」されることを指摘し、これを実証的データに基づき統計的に明らかにしている。ブルデューは音楽・絵画・写真・スポーツなどの趣味をはじめとして、政治、料理、服装といった文化や慣習行動を対象とした「階級のハビトゥス」を抽出し、自己の正統性を他者に押しつけようとする階級間の闘争を明らかにしようとした。

生田 (2004) は、ツルールのリテラシーの次元を発展させてメディア・リテラシーとの関係を検討した。本論は、この枠組みを用いてメディア・リテラシーの現状と課題を検討することにする。ブルデューのいう「再生産的次元」とは、社会的地位や経済的、人種的、性的不公平につながり、子どもの世代にも継承されることによって不平等の再生産がなされるというメカニズムに、人々が気づく、ということを目指す。ここで求められるのは、人々が自らと社会やメディアとの関係を批判的に考察し、行動することである。つまり、批判的であることが求められる。そこで「再生産的次元」の批判的リテラシーとしての面を強調するために、「道具的次元・相互作用的次元・批判的次元」の枠組みをもちいて、メディア・リテラシーの現状をみていくことにする。

3.2 道具的次元のリテラシー

道具的次元のリテラシーについて、識字のレベル、文字の読み書きをとっても様々なレベルがある。歴史的に見ると、自分の名前を書類に署名ができるか (自署率) によって読み書き能力があるとみなし、測定する研究は欧米でも我が国でも広く行われている。例えば八畷 (2001, 2003) は我が国の明治期における新兵検査、婚姻時の自署率を男女、地域、職業で比較している。何字読み書きできれば識字術があると見なすかは時代によって変わる。例えば1950年代中国においては常用字1000字以上覚え、ふつうの新聞が読め、書き付けや領収書が書け、初歩的な読み書き計算ができる者を識字者、500字以上わかるが他は標準に達しない者は半識字者、それ以外は非識字者と言った具合にリテラシーを分けていた

(大原1997)。

社会的・経済的発展との関連が深いリテラシーとして機能的リテラシー (Functional Literacy) がある。機能的リテラシーを獲得した人間とは、「彼らのグループや文化の中で、通常用いられると想定される読み書きに十全に従事できる人間 (Gray 1956: 24)」である。児島 (1996) によれば、1940年代から1950年代は「非識字者」の統計調査に関心が多く払われていた。グレイ (Gray 1956: 25) は「3年間の学校教育を完全に修了した人と同等の読み書き能力を持っている人は機能的リテラシーを持つ」と定義している。アメリカ国勢調査は機能的リテラシーの基準を「初等教育を5年以上受けた者」として捉えている。1991年の全米識字法では、リテラシーを仕事や社会への参加に役立ち、自分の目標を達成したり、知識や潜在能力を開発したりするために必要とされるレベルの英語の読み書き能力・会話能力及び計算能力、問題解決能力と定義している (National Institute for Literacy 2006)。ここではもはやリテラシーは就学期間がどれだけであるかとか何文字書けるかといったレベルではない。雇用や社会参加に結びつくかなり高いレベルに設定されている。ユネスコ (UNESCO 2002) によれば、機能的リテラシーとは「全ての青少年と成人にとって、生活の中で直面する様々な問題に立ち向かうことができるようにするための基本的な生活能力の獲得に不可欠なもの」である。文字を単に記憶し、読み書きできるかどうか留まらず、生活場面で実際に利用可能かどうかが問われている。1人1人が、機能的リテラシーをもち、社会・経済システムへ参加することが求められる。機能的リテラシーの背景には、それを獲得することにより個人としては十全に社会参加し、正当な雇用を得ると同時に、その個人が所属する社会や国家も経済的に発展できるという考えである。こうした機能的リテラシーは道具的次元のリテラシーにはいる。

機能的リテラシー育成で問題になるのは、先進工業国と第三世界の格差である。識字率が高いほど国民1人当たりの収入、農業生産性、平均寿命が高い傾向にあり、成人の識字率が高いほど小学校高学年まで在学する児童の割合が高く、女性の識字率が高いほど女兒の就学率が高い (ユネスコ・アジア文化センター 2003)。工業国は原料国から得た富によって教育への投資を行うことができるのに対して、原料国は富を工業国により収奪されることにより識字を高めることができず、「工業国は識字国に、原料

国は非識字国へ」という傾向が進んでいる（小沢1991）。国連は、非識字による差別や抑圧から人びとを解放するために、政府や民間団体による識字の促進のための仕組みを作ることを提唱し、タイ・シエムテイエンにおける The World Conference on Education for All 1990 において The World Declaration on Education for All を採択している（UNESCO 1990）。アジア・ユネスコ文化センターは2015年における成人識字率（15歳以上）を試算しているが、全世界では87.2%、南西アジア地域においても68.3%を達成するとしている。

機能的リテラシーの獲得は、生活の向上と経済の発展という切実な問題と関係していることを見てきた。さらに、文字文化と口承文化の比較を通して、メディアと主体的に関わろうとする人々の活動を支える教養としてのリテラシーの一面をみてきた。

1950年代に展開されたユネスコが支援する機能的リテラシー運動は、はかばかしい成果を上げることができなかった（児島1996）。この理由の一つは成人の非識字者に対するリテラシー教育が初等教育の延長として行われたことである。小学校の教室を思い出せば、ひたすら書き取りの練習に追われた記憶がよみがえるであろう。方法の適否はともあれ、繰り返して唱えたり書いたりすることにさほどの抵抗感が無く、むしろ楽しんで取り組める小学校の時期に、こうした知識を徹底的に暗記させられたことは感謝すべきかも知れない。文字の習得には多大な時間がかかる。特に感受性が高く記憶にも優れた初等教育段階では、漢字の徹底的な暗記が必要である。「退屈な暗記に対する批判力が育っていないこの時期を逃さず、たたき込まなければならない。強制でいっこうに構わない（藤原2006：17）」という見解は理解できるし、実際、学力低下を克服している学校は、こうした訓練をきめ細かく行っている（例えば刈谷ら2002）。

こういった手法が、初等教育段階の児童に対して行われるならよいが、成人に対して行われるとしたらどうであろう。技術や知識はその用いられる文脈や、使い手と切り離しては学ぶことができない。まだ文字を習わない幼稚園児が、見よう見まねで文字を読もうとするのは、周りの大人が文字を読み、文字が読めることの素晴らしさを背中中で語っているからである。家族のなかで文字を読める者がいないためにせつかく学んだ文字の読み書きを生かすこともできず、生活との関連もなく機械的に文字を教え込まれたら、効果を挙げることは難しいだろう。まし

てや対象が成人であればなおのことである。佐藤（2003：4）は読み書き能力を道具とする見方、すなわちジルーのいう道具的次元によるアプローチを批判的に検討している。道具的次元によるアプローチは1910年代の産業主義に呼応して登場した社会的効率主義に起源を持ち、行動主義の学習理論によって支えられてきた。道具的次元によるアプローチでは、知識やその知識を活用する技能は、学習者や学習者の経験の外部に道具のように客観的に存在する。道具的次元によるアプローチは、産業社会におけるアセンブリラインをモデルとし、行動主義心理学によって「刺激」、「反応」、「強化」の学習理論に定式化された。ポスト産業主義社会を迎え新しいリテラシーを必要としている今日においても、具的次元によるアプローチは支配的な影響を持続しているという。

OECD 生徒の学習到達度調査や全国学力・学習状況調査をみると、いわゆる暗記や計算だけでは高得点が獲得できないようになってきている。例えば全国学力・学習状況調査では知識に関する調査だけではなく、活用に関する調査がセットになっている。道具的次元のアプローチだけでは立ちゆかなくなってきた、ということだろう。しかし、活用能力のような学力を測定することは難しい。記述式問題を取り入れるなどの工夫もなされてはいるが、受験などで問われるのは道具的次元のリテラシーが多いのが現状である。

メディア・リテラシーや情報教育の領域ではややこの状況は変わりつつあるのかも知れない。平成20年以内に公示予定の学習指導要領において、高校の教科「情報」において比較的機器操作の実習に力点を置いた科目「情報A」がなくなり、「社会と情報」および「情報の科学」に再編される。情報教育の目標は、情報活用の実践力、情報の科学的理解、情報社会に参画する態度の育成である。「情報A」は中学校までの機器操作能力をベースとしながら、実習を多く取り入れつつその能力を高めることになっている。これは道具的次元のリテラシーと呼んでよいであろう。平成20年以内に公示予定の学習指導要領では、こうした機器操作については、小学校や中学校で十分と経験を積んでいること、各教科や「総合的な学習の時間」でも情報機器をツールとして扱っていることから、ワープロや表計算などの使い方は習得済みであると見なし、科目が再編されたのであろう。このように各教科で埋め込む形で道具的次元のリテラシーを育成することは合理的であるが、一方

で責任範囲が見えにくくなる。教師や学校の温度差によっては、メディアを駆使できるクラスとそうでないクラスが極端に分かれる可能性も否定できない状況である。

3.3 相互作用の次元のリテラシー

道具的次元のリテラシーでは、機械的の反復練習に陥るおそれがあることをみてきた。メディアと主体的に関わろうとする人々の活動を支える教養としてのリテラシーを考える上で、構成主義についてみていく。客観主義とは、知識は受け手の外に客観的・中立的に存在するという立場である。これに対して、構成主義 (Constructivism) は、「知識は受動的に伝達されるのではなく、主体によって構成される (菅井2000: 224-225)」という立場である。ピアジェの認知理論によれば、意味は受け手である人間 (認知主体) と環境 (客体) の相互作用によって構成される。受け手は白紙ではなく、認知構造 (知識構造) をもっている。認知主体は自らの認知構造を環境に押しあて、環境を変化させても取り込もうとする能動的活動を行う (同化)。そうして環境からの反作用を受けて、認知主体側の内的な認知構造も変化していく (調整)。こうした同化と調整を繰り返して認知構造も変化する。ピアジェによればこれが発達である。相互作用的次元のリテラシーを支える理論といえる。

ヒーベルトによれば、リテラシーの定義はテキスト駆動 (text-driven definition) のリテラシーから、テキストの活動的な変容 (active transformation of texts) としてのリテラシーへシフトしている。この新しい見方からすれば、意味はテキストの中に内在するわけではなく、テキストと読み手の相互作用によって作り出されるものとなる (Hiebert 1991)。テキスト駆動型では、意味はテキストの中にあり、やり方が正しければ、誰が読み取っても書き手の意図した通りに読み手の中に再生される。ここには受け手の個性や主体性が入り込む余地はない。読み手はリテラシーという道具を使ってテキストの内容を読み取るのみである。構成主義的なリテラシー観では、読み手は個性的な認知主体である。予め自らの認知構造をもち、それと対応させながらテキストを読む。書き手の意図をどう読み取るかは読み手に委ねられる。読み手は、こういった相互作用的な側面を持つことになる。

人々を取り巻く様々な情報に目を移してみよう。今日、私たちは通俗的で、泡沫的に消え去っていく

情報や知識に囲まれて生きている。他方、連綿と古典として受け継がれているものもある。テキストと読み手の相互作用が問題となるような場合、文学作品などの文化的な価値が高いものが対象となろう (佐藤2003)。リテラシーの本義は読書による高度で優雅な教養を意味し、リベラル・アーツであった。リベラル・アーツは言語に関わる3科目 (文学、修辭学、弁証法) と数学に関わる4科目 (算術、幾何、天文学、音楽) からなり、ギリシア・ローマ時代における自由人に必要とされた教養である。そこで取り上げられるテキストは、歴史的伝統を継承する文学作品や詩である。一方、リベラル・アーツはキリスト教の理念やキリスト教の世界における歴史的伝統や文化と密接に結びついているために、文化的保守主義に傾斜する傾向にあり、その典型は1980年代以降の文化リテラシー (Cultural literacy) である (佐藤2003)。ハーシュは文化リテラシーを「社会的に不利な状況に置かれた子どもたちに成功の機会を与える唯一確実な手段であり、そのような子どもたちが親と同様な不遇な生活条件と決別するための唯一の手段 (Hirsh1987: 9)」と考えた。彼は、学校がアメリカ社会における常識を教えるという当たり前のことを怠り、教えるべき内容を未確定のまま放置した結果、子どもたちが勝手気ままに学習内容を選択してきたことを批判し、文学や歴史、科学に関する5000の単語を、全てのアメリカ人が知るべき共通教養としてリストアップしている。こうしたものが必要になるのは多民族国家アメリカにおける統合と深く関連している。ハーシュの作成したリストは WASP (White Anglo Saxon Protestant アングロサクソン系の白人で宗教的にはプロテスタント) においては常識かも知れないが、他の民族にとっては常識ではないという (上地2003)。

これまで相互作用的次元のリテラシーにおいては、情報の受け手は意味を主体的に構成する存在であること、その際に予め持っている認知構造との関連で意味を構成しようとすることをみてきた。同じ情報であっても受け手によって異なって理解される。例えば、「春過ぎて夏来たるらし白たへの衣干したり天香具山」という歌を、私たちは読むことができる。すべて平仮名に置き換えれば、音に置き換え、読むことができる。季節がいつであるのか、その季節に山々がどのように色づいているのか、情景を想像することができる。しかし、これが持続天皇の御製であることや、万葉集がどのように成立し、そこに残された歌の作者がどのような人々であったのかが分

かることによってその読み取りが大きく変わってくる。あるいは、その時代を生きた人たちでなければ、この天香具山の歌の真の意味は分からないのかも知れないが、受け手によりテキストがどう解釈されるか千差万別であることは間違いなかろう。

「リベラル・アーツの伝統による共通教育としてのリテラシーが、保守主義やエリート主義から脱却する必要がある（佐藤2003：6）」との指摘はあるが、メディア・リテラシーにおける相互作用は、伝統的なリテラシーにおけるそれとはかなり異なる可能性があることも指摘しておく。メディア・リテラシーがかかわるメディアは、いわゆるマスメディアやネットワークである。大衆文化との相互作用が、メディア・リテラシーでの文化的相互作用になる。これは一部知識階層によって占有された高尚文化との相互作用とは大きく異なる。メディア・リテラシーは、少なくとも、まずはマスメディアとの相互作用であり、今日的には、インターネットを通しての多様な文化との交流である。英語圏の人々が会話にシェークスピアを引用し、私たちがそれを万葉集で受け返す、ということはある程度よい。多様な文化や多様な社会が存在し、それぞれに価値がある。グローバル化が進む社会における相互作用においては、自らのアイデンティティをもちつつ、他の文化や社会を認め合うことが必要である。

こうしたコミュニケーションを実現するために、個人のレベルでは、幅広い読書による教養にアプローチできるような環境にあるかどうかの問題になるだろう。家庭に文学全集が備えられており、家族がそれを読んだり議論したりするような家庭もある。対極に新聞さえも購読しない家庭もある。このいずれで育つかによって認知構造は決定的に異なってくる。これまでみてきたように、多様な文化や社会が存在し、それぞれに価値がある。特定の文化やエリート主義に陥ることがないよう、自らの位置を確認し相対化する必要がある。これは、次に述べる批判的次元のリテラシーといえる。

3.4 批判的次元のリテラシー

ブルデューのいう「再生産」のメカニズムに気づき、これを批判的に考察し、行動する基礎となるのが、批判的リテラシーである。親の文化的資本の高低が、子どもの文化的資本の高低を決める。高い文化資本を受けついだ子はそれをさらに高めて子どもに継承し、低い文化資本しか受け継ぐことができなかった子どもは、それに見合う文化資本しか次代に

残せない。結果としてエリートと非エリートの階層化は拡大する。昨今の一流大学と称される入学者に、はっきりこの傾向が見られる。学校での教育は、こうした社会的矛盾や政治的立場を論理的に批判的に考察する課題に取り組むことが要請される。

フレイレによれば「新聞が読める」、「音読できる」、「読んで内容が理解できる」というのは受け身的機能である。むしろ、書かれていないことがわかること、それをある特定の観点からまとめることができることが必要で、それこそが批判的リテラシー（Critical literacy）である（Freire 1970）。知識が受け手の外側に客観的に存在し、それを教師が生徒に注入しようとする教育は生徒を「教師によって満たされるべき入れ物」に変えてしまう。それは知識を機械的に暗記する「預金型教育」にすぎない。フレイレは、人がリテラシーを学ぶとき、その人の生活から切り離して教えるということではなかった。彼の特徴的なリテラシー実践は、生活に密着した場面から対話によって導き出された生成語に基づいて展開される。例えば家、というとき家賃が高いとか借家に住んでいるとか一生懸命働いても家を借りることができないということを対話によって導いた後、家という記号を単なる記号ではなく、自分の生き方に重ねて知る。こうした学びは一見、遠回りのようであるが「単なることばの読み書きを覚えることではなくて、自分の生きる世界を知る（菊池1995：51）」ことが重要なのであり、批判的リテラシーの本質である。

いかなる教育も中立であり得ず、政治的な営みである（Lankshear & Knobel 2003）。リテラシーもその社会によって多様である。社会言語学者であるジー（Gee 1996）は、リテラシーを「ディスコース（Discourse）論」によって位置づけようとしている。ディスコースとは、社会集団の構成員としての役割を示し得るような言語、考え方、感じ方などの在り方であり、どのようなときにいかに行動するかを規定する。ディスコースは複数、同時並行的に存在する。複数のディスコースの競合を予め認め、特定のディスコースに偏らない点がジーのディスコース論の特徴である。「批判的リテラシーとは、複数のディスコースを比較対照し、競合するディスコースの枠組みを分析し、新たな枠組みを再構成すること（Lankshear, Gee, Knobel & Searle 1997:13）」であり、一つの枠組みにこだわらない。自らの枠組みを問い、作り替える。このような批判的リテラシーの枠組みは、自らの位置を確認し相対化するための機

能を果たす。

メディア・リテラシーにおいて、批判的リテラシーは、自分が受け取る情報を鵜呑みにしないで、その真偽を考慮し、その情報の背後にある世界への気づきをもつようになることを意味している。メッセージは送り手によって作られたものであることを知ることが重要となる。また、その情報が社会的にどのような意味を持つかについての思考もその範疇である。メディア・リテラシーの発祥は、1930年代文芸評論家リーヴィスとトンプソンまでさかのぼる(Buckingham 1998)。リーヴィスら当時のインテリ層は、古典文芸こそが真の高尚文化であり、映画やラジオを通じた大衆文化の影響を受けないように新聞、雑誌、広告などを批判的に見るための教育が必要であると考えた。映像の効果を最大限に利用したヒトラーは、映像技法を駆使したプロパガンダ映画を盛んに作成し、人々の心をつかんだ。BBCは、メディア・リテラシーを「批判的視聴スキルを養うための適切な教育(佐賀2000)」と位置づけ、プロパガンダ映画を見分けるための番組を作成している。ローマ教皇は映画などの影響を深刻に受け止め、メディア教育を正式に授業で取り入れるよう呼びかけた(菅谷2000)。テレビの出現とその影響の増大により、マスメディアに対する批判的思考の必要性はユネスコでも取り上げられるようになった(UNESCO 1964)。メディア・リテラシーが進んでいるカナダの場合は隣国アメリカの影響が大きい。英語でアメリカ製の番組を見続けることは、カナダ人としてのアイデンティティに関わる(菅谷2000: 89)。

メディア・リテラシーにおける批判的リテラシーの育成では、複数の視点から情報がどのように伝えられているかの比較検討がよく行われる。例えば、複数の新聞を比較することから、メディアが意図を持って作られていることを理解することができる。メディアを作るということは、手持ちの情報を伝えようとするメッセージにそって再構成することである。地方紙と全国紙では、読み手が異なる。自ずと、伝えようとするメッセージも異なってくる。アルビレックス新潟対浦和レッズの結果が、新潟ローカルでは「新潟勝利」と報じられるのに対して、全国放送では「浦和破れる」となるのはその典型である(小庄司ら2007)。

ネットワーク上でのコミュニケーションの普及によって、こうした批判的リテラシーの必要性はますます増大している。送り手が多様化し、メディアが

多様化しているからである。地方紙と全国紙というマスコミ同士の比較だけではとどまらない。ネットワーク上の情報は、ディスプレイ上に表示されるとき、ソースがマスコミなのか、政府機関なのか、個人による情報発信なのかによって区別されるわけではない。そして、情報の裏付けをきちんととらない個人発信の情報が、一時的にせよ事実として世界を駆けめぐることがある。例えば、2005年8月にアメリカを襲ったハリケーン・カトリーナの場合、現地に残った個人がネットワークへ書き込んだ悲惨な被災地の状況が「事実」として報じられ、地元ローカル局の取材によって訂正されるということがあったという。個人のネットワークへの書き込みは推測であったのに対して、地元ローカル局の報道には取材による裏付けがあったのである。

一方で、マスコミの情報が常に正しいということでもない。和歌山毒物カレー事件では、マスコミが一斉に「原因は食中毒」との情報を流す中、一人の中学3年生が「食中毒というのはおかしい、毒物ではないか」と疑問を抱き、インターネットを使った独自の推論で、毒物の種類までの中させた例さえある(三好1999)。このときの中学生の推論は、マスコミや警察のそれを凌駕していた。批判的思考の定義としてよく用いられる定義にEnnis(1985)のものがある。「何を信じ、何を行うかの決定に焦点を当てた合理的で省察的な思考」というものであるが、思いこみをせず、考えられる可能性を全て挙げた上でもっとも合理的と思われる判断を遂行することができる中学生がいることは驚愕である。

このような例は極めてまれなものかも知れないが、ネットワーク上のコミュニケーションを考える上で象徴的である。だれもが情報を発信できるようになり、それによって新たな知が創造される可能性を示しているからである。固定的な知識はネットワーク上から得ることができる。人は、その情報に主体的に関わり、創造知や暗黙知を生み出すことに専念すればよい。ただし、これまで見てきたとおり、情報を解釈する際に、人は自らの認知構造を通して異なる立場からの情報を得ている。このことを自覚し、自分をメタ的に見る思考がもたえられる。

4. おわりに：メディア・リテラシーの展望

メディア・リテラシーを「多様なメディアを駆使し、人と人とが交わって創造知を生産する教養」と捉え、道具的次元、相互作用的次元、批判的次元に

ついて考えてきた。本研究ではメディア・リテラシーを「多様なメディアを駆使し、人と人とが交わって創造知を生産する教養」とするグローバルな視点から捉えており、そうした教養をどうやって身につけさせるかは今後の理論の進展と実践の積み重ねが必要になろう。いかなる研究や実践が求められるかを展望する。

第1に、メディアと思考に関する実証的研究の進展である。口承文化と文字文化の問題は未だに決着しておらず、興味深い問題である。文字を使うことにより人の思考はどう変わったのであろうか。それが電子メディアに置き換わることで、何かが変わっていくのであろうか。例えば、マクルーハン(McLuhan 1962: 86)は、「表音アルファベットだけが『文明人』を生み出す手段となった技術である」と主張している。世界にある文字の中でアルファベットがもっとも優れており、西欧社会が世界でもっとも発展したのもアルファベットの発明があったからであるとしている。英語で「書く」ということは、英語の体系で思考することだ、とも言われる。

メディアが変わることで、思考に何らかの変化が生じることが考えられる。手書きで文字をつづるときと、ワープロでタイピングすることで何がどう変わるのか。それがアルファベットの場合と、日本語のように音で入力して漢字に変換する場合はどうか。メディアが携帯電話になった場合はどうなのか。こうした基礎的な研究は現在それほど行われていないように思われる。こうした領域では、最近の脳科学の知見や研究方法なども利用できるのではないだろうか。メディアが思考にどう影響しているのかを実証的に研究する必要があるだろう。

第2に、メディア・リテラシーの実証的研究の蓄積である。理論的な枠組みを再構築すると同時に、そういう教養が児童・生徒をはじめとする人々の中にどの程度身につけているのか、じっくりと検証する必要がある。3つの次元のリテラシーでいえば、道具的次元のリテラシーであるメディアの操作スキルについては、できる・できないがはっきりしているだけにわかりやすい。メディア操作スキルはメディアを保有することによってかなり高まると考えられるので、メディアの普及に伴い自然と向上するだろう。最近の若者の携帯電話の操作の様子などをみてわかる。

問題は、相互作用的次元と、批判的次元のリテラシーである。小学校高学年から大学生までを対象とした後藤の研究では、質問紙法による調査でメディア

・リテラシーの発達と構造を検討している(後藤2007)。しかし、これはメディア・リテラシーを態度と技能として捉えたものである。メディア・リテラシーを教養として捉えるのであれば、個別の事例にもとづく質的な記述が必要になるだろう。個々かも知識構造や、社会的・文化的文脈を考慮しつつ、そこでどのような教養が培われているのか論じるのであれば、数量的な処理を前提とした質問紙法はなじまない。新たな研究方法によるメディア・リテラシーの調査が求められるだろう。

第3に、学校教育におけるメディア・リテラシー育成カリキュラムの開発である。メディア・リテラシーは生涯にわたって続く営みであろうが、その基礎はやはり学校教育で培うべきであろう。学習指導要領の改訂に伴い、メディアを用いて調べる・まとめる・伝えることが全ての教育活動において進められることになる。中学校国語科の学習指導要領には、複数の資料を比較し、評価することが盛り込まれる。これなどは批判的次元のリテラシーの基礎となる。

さらに、高校教科「情報」が「社会と情報」と「情報の科学」に再編される。「社会と情報」は、「情報が現代社会に及ぼす影響を理解させるとともに、情報機器等を効果的に活用したコミュニケーション能力や情報の創造力・発信力等を養うなど、情報化の進む社会に積極的に参画することができる能力・態度を育てることに重点を置く」ことになっている。また、「情報の科学」については、「現代社会の基盤を構成している情報にかかわる知識や技術を科学的な見方・考え方で理解し、習得させるとともに、情報機器等を活用して情報に関する科学的思考力・判断力等を養うなど、社会の情報化の進展に主体的に寄与することができる能力・態度を育てることに重点を置く」という。

ここで指摘したいのは、こういったカリキュラムが第1に述べたメディアと思考に関する実証的研究や、第2に述べたメディア・リテラシーの実証的研究の裏付けをもってなされるべきである、ということである。これまでも、メディア・リテラシー育成カリキュラムはいくつか開発されてきた。しかし、それらは単に操作が単純なメディアを低学年で教え、高学年になるに従い複雑なメディア操作スキルを要するものを配置するようなものであったり、担当する教師や研究グループの関心に併せたものであったりして、現場に普及するには至っていない。思うに、メディア・リテラシーが目の前にいる子どもの事実に対して、それほど切実な問題になっていないとい

うこと、さらにそれを教えることによって子どもが変わったという実感がもてないということではないかと思う。

人は、生きるためにリテラシーを道具として用いるのみではない。メディアを用いてコミュニケーションすること、それ自体に価値を見いだしているのではなかろうか。これが筆者らの問いである。実証的なデータを踏まえて、メディアを用いて生き生きとコミュニケーションする子どもの姿を、メディア・リテラシー育成カリキュラムの開発を通して求めていくことが重要であり、今後、実証的研究とカリキュラム開発研究が必要になる。

引用参考文献

- Barton, D. (1994) LITERACY. An Introduction to the Ecology of Written Language. Blackwell.
- Bourdieu, P. (1979a) la distinction. critique Sociale du Jugement. 石井洋二郎 (訳) (1990) ディスタンクシオン I 社会的判断力批判. 藤原書店.
- Bourdieu, P. (1979b) la distinction. critique Sociale du Jugement. 石井洋二郎 (訳) (1990) ディスタンクシオン II 社会的判断力批判. 藤原書店.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970) Re Production in Education, Society and Culture. 宮島喬 (訳) (1991) 再生産. 藤原書店.
- Buckingham, D. (1998) Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism. Journal of Communication, 48 : 33-43
- Christ, W.G. (1997) Defining Media Education. In Christ, W.G. (Ed.), Media Education Assessment Handbook. Lawrence Erlbaum. 3-21
- Ennis, R. H. (1985) A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership, 43 : 44-48.
- Fingeret, A. (1983) Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. Adult Education Quarterly, 33(3) : 133-146
- Freire, P. (1970) Pedagogy of the Oppressed. 小沢有作 (訳) (1979) 被抑圧者の教育学. 垂紀書房.
- 藤原正彦 (2006) 祖国とは国語. 新潮社
- Gee, J.P. (1996) Social linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. 2nd ed. Routledge.
- Giroux, H.A. (2001) Literacy, Ideology, & the Politics of Schooling, In Henry A. Giroux (Ed.), (2001) Theory and Resistance in Education: Toward Pedagogy for the Opposition. Bergin & Garvey. 205-231.
- Goody, J. (1977) The Domestication of Savage Mind. Cambridge University Press. 吉田禎御吾訳 (1986) 未開と文明. 岩波書店
- Goody, J. & Watt, I. (1968) The Consequences of Literacy. In Goody (Ed.), Literacy in traditional societies. Cambridge University Press.
- 後藤康志 (2007) メディア・リテラシーの発達と構造に関する研究. 新潟大学博士論文.
- Gray, W.S. (1956) The Teaching of Reading and Writing. An International Survey. UNESCO.
- Greenfield, P.M. (1972) Oral and Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States, and England. Language and Speech, 15 : 169-178
- Havelock, E. A. (1978) The Greek Concept of Justice: From its Shadow in Homer to its Substance in Plato. Harvard University Press.
- Havelock, E. A. (1986) The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present. Yale University press.
- Heath, S.B. (1982) Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Tradition. In Tannen, D. (Ed.), Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. Ablex.
- Heath, S.B. (1983) Ways with Word: Language, Life, Work and Communities in Classrooms. Cambridge University press.
- Hiebert, E. H. (1991). Introduction. In Hiebert, E.H. (Ed.), Literacy for a Diverse Society: Perspectives, Practices,

- and Policies. 1-6, Teachers College Press.
- Hirsh, E. D. (1987) Cultural Literacy: What every American needs to know. Houghton Mifflin. 中村保男(訳)(1989) 教養が国をつくる. TBSブリタニカ.
- Hodges, R.E. (1999) What is Literacy? Selected Definitions and Essays from the Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing. International Reading Association.
- 生田孝至(2002) 情報を編集する力. 悠11月号; 16-18
- 生田孝至(2004) メディアリテラシー再考. 第11回日本教育メディア学会年次大会発表論文集, 7-10.
- 刈谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子(2002) 「学力低下」の実態. 岩波ブックレット, 578 岩波書店.
- 菊池久一(1995) <識字>の構造—思考を抑圧する文字文化. 勁草書房.
- 児島明(1996) リテラシー研究の視座—単一的識字観から多次的識字観へ—. 名古屋大学教育学部紀要, 43(2): 169-178.
- 国立教育政策研究所(2000) 生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2000年調査国際結果報告書. ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所(編)(2003) 生きるための知識と技能〈2〉—OECD 1生徒の学習到達度調査(PISA) 2003年調査国際結果報告書. OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 調査国際結果報告書. ぎょうせい.
- 小庄司一泰・近藤正毅・丸山祐輔・柄澤朋暢・後藤康志(2007) 地域素材を活用したメディア・リテラシーの実践. 日本教育工学会研究報告集, JSET07-3: 33-38.
- Lankshear, C. & Lawler, M. (1987) Literacy, Schooling and Revolution. Falmer.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003) New Literacies: Changing knowledge and classroom learning. Open University Press.
- Lankshear, C., Gee, J.P., Knobel, M. & Searle, C. (1997) Changing Literacies. Open University Press.
- Luria, A. R. (1976) Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. 森岡修一(訳)(1976) 認識の史的発達. 明治図書.
- Masterman, L. (1995) "Media Education: Eighteen Basic Principles", MEDIACY, 17(3), Association for Media Literacy. 鈴木みどり(編)(2000) study guide メディア・リテラシー【入門編】. リベルタ出版.
- McLuhan, M. (1962) The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man, University of Toronto Press. 森常治(訳)(1986) グーテンベルクの銀河系—活字人間の形成—. みすず書房.
- 三好万季(1999) 四人はなぜ死んだのか, インターネットで追跡する「毒入りカレー事件」. 文藝春秋.
- 水越敏行(2002) 新しい学力としてのメディア・リテラシー—その研究と実践をどう進めるか—日本教育工学会第18回大会講演論文集, 97-100.
- 文部科学省(2008) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申). 文部科学省.
- 文部科学省(2002) 情報教育の実践と学校の情報化—新「情報教育に関する手引」—. 文部科学省.
- 茂呂雄二(1988) 人はなぜ書くのか. 認知科学選書 16. 東京大学出版会.
- 無藤隆(1986) 文化的学習理論を目指して—前読み書き能力の獲得. 児童心理学の進歩1986年版. 金子書房.
- 中島誠・岡本夏木・村井潤一(1999) ことばと認知の発達—シリーズ人間の発達7. 東京大学出版会.
- National Institute for Literacy (2006) <http://www.nifl.gov/nifl/faqs.html>
- OECD (2005) The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- 大原信一(1997) 中国の識字運動. 東方書店.
- Olson, D. (1977) From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. Harvard Educational Review. 47(3): 257-281.
- Ong, W.J. (1982) Orality and Literacy. The Technologizing of the World. Methuen. 桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳(1991) 声の文化と文字の文化. 藤原書店.
- Oxford University Press (2004) Concise Oxford English Dictionary 11th Edition. Oxford University Press.

- 小沢有作 (1991) 識字をとおして人びとはつながる. 明石書店.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003) Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society. Hogrefe & Huber. 立田慶裕 (監訳) 今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取好・野村和・平沢安政 (訳) (2003) キー・コンピテンシー. 国際標準の学力をめざして. 明石書店.
- 佐賀啓男 (2000) メディア教育概念の変遷 教育メディア科学講座—教育メディア研究の流れとメディア教育— <http://ship.nime.ac.jp/~saga/kenshu/mediare.html>
- 佐藤学 (2003) リテラシーの概念とその再定義. 教育学研究, 70(3): 292-301.
- Scribner, S. & Cole, M. (1978) Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effect. Harvard Educational Review. 48: 448-461
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) The Psychology of Literacy. Harvard University press.
- 菅井勝雄 (2000) 構成主義. 日本教育工学会 (編) 教育工学事典. 実教出版.
- 菅谷明子 (2000) メディア・リテラシー—世界の現場から—. 岩波書店.
- 鈴木みどり (編) (2000) Study Guide メディア・リテラシー 【入門編】. リベルタ出版.
- 上地完治 (2003) 批判的教育学におけるリテラシー. 教育学研究, 70(3): 325-335.
- UNESCO (1964) Screen Education: Teaching a Critical Approach to Cinema and Television, Reports and Papers on Mass Communication, 42
- UNESCO (1990) World Declaration on Education for All. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml.
- UNESCO (2002) Functional Literacy. http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5014_201&ID2=DO_TOPIC
- ユネスコ・アジア文化センター (2003) アジア太平洋識字データベース. <http://www.accu.or.jp/shikiji/index.htm>
- 八鍬友広 (2001) 近世民衆の識字と政治参加—訴願の能力形成—. 新潟大学教育人間科学部紀要人文・社会科学編, 3(2): 243-259.
- 八鍬友広 (2003) 近世社会と識字. 教育学研究, 70(4): 54-65.
- 山内祐平 (2003a) デジタル社会のリテラシー 「学びのコミュニティ」をデザインする. 岩波書店.