

# 日本におけるメディア教育研究の実践動向

丸 山 裕 輔

## Abstract

The purpose of this study is to review research of media education in Japan. As new information technologies: digital media typified personal computer or internet, spread into homes and schools, new types of media literacy are necessary. The problem, which arises here, is what the content of this new media literacy is. This problem still remains unclear.

Then the author studied research of media education in Japan using the following points. These include: 1) studies on the structure of visual literacy; 2) studies on the evaluation of visual literacy; 3) studies on the curriculum of visual literacy or media literacy. These studies should be regarded as the valuable heritage of research on visual literacy, which forms the basis of media literacy.

キーワード……メディア教育 視聴覚教育 メディアリテラシー 映像リテラシー

## 1. はじめに

現在我々が生きている 21 世紀は、「高度情報通信社会」といわれている。インターネットは家庭や学校で重要なコミュニケーション手段となり、いろいろな機能を有する携帯電話は生活に欠かせない必需品とまでになってきた。携帯電話でデジタル放送が受信できる技術も開発されるなど、近年の情報メディア環境の発達は急速である。

デジタル技術の進展により、メディアの融合が進み、情報チャンネルが多様化する中で、人間の思考を拡張したり人と人が協調したりしていく知的ツールとしてのメディアという見方がクローズアップされてきている。新しいメディア環境の進展・普及と共に、教育研究では、「メディア教育」が問い直されてきているといえよう。

メディア教育は、従来世界各国の文化的、歴史的背景に依拠しながら、独自の展開をしてきた。メディア教育が「メディアについての教育」とか「メディアに関する教育」と認識されるのは、UNESCO による 1982 年の『グルンバルト宣言』以降であるといわれる。そこでは、メディアそのものを教育の目標及び内容とみなし、いわゆる「教育や授業における手段としてのメディア利用」端的にいえば「メディアを用いた教育」とを区別している。欧米の伝統的なメディア教育は、対象の主眼をマス・メディアにおき、「批判的視聴」や「批判的思考」といった

力の育成を目指してきた。日本のメディア教育は、欧米諸国のメディア教育の影響を受けながらも、視聴覚教育や放送教育並びに映像教育を歴史的経緯として変貌を遂げながら発展してきた。

そこで、高度情報通信社会の中で新しいメディア教育の視座が求められている今、過去の我が国におけるメディア教育の実践研究を概観すると共に、今後のメディア教育研究の課題を提出していくことが、本研究のねらいである。

## 2. メディア教育で求められるリテラシー：メディアリテラシー

メディア教育で重視されるのが、メディアリテラシーである。リテラシーとは、従来一般的に文字の読み書き能力を指す概念であった。それが、時代におけるコミュニケーション・メディアの推移と共に、その基盤となる能力として、映像リテラシー、コンピュータリテラシー、情報リテラシーといった概念が次々と登場してきた。高速インターネットの普及やモバイル型コンピュータ、携帯電話等のメディアの発展によって、近年ではメディアリテラシーという言葉が注目を浴びるようになってきた。

メディアリテラシーには、その理論的な背景や立場から様々な定義が提唱されている。たとえば、20世紀以降の国際的な市民活動の展開から、大学や社会教育の場で、市民の取り組みとしてのメディア・リテラシーの文脈では、鈴木（1997）の定義がある。鈴木は、「メディア・リテラシーとは、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出す力を指す。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」と規定している。

水越（1999）は、この定義を紹介しながら、メディア教育という視点から、メディアリテラシーの概念を次のように述べている。「メディアリテラシーの中核になる概念は、メディアを選ぶ力、情報を批判的に読み取り評価する力、情報を検索するとともに、その過程で新しい発見をしていく力、そして情報を発信し、社会的コミュニケーションを創り出す力などである」と水越はまとめている。

このようにメディアリテラシーは多層性をもつものと捉えられる。一般的にメディアリテラシーとは、「メディアの情報理解力（内容理解力）、メディアを使う能力（技術力）、メディアを構成する能力（構成力）、メディアを批判的に読む能力」（生田，2000）といった複合的概念が考えられている。メディア情報が氾濫している高度通信情報化社会を生きる子どもたちにとって、メディアリテラシーは新しいリテラシーとして重要なものといえる。

今後の社会で求められるメディアリテラシーを問い直す上で、さらに我が国のメディア教育研究の歴史的系譜をたどってみたい。

### 3. 映像リテラシー研究の動向

メディアリテラシー概念の変遷としては、まず視聴覚教育研究の中で映像リテラシー（視聴能力）である。映像リテラシーは映像視聴能力とも呼ばれ、新しいメディアとしてテレビやビデオが登場してきた時に、映像の読み書き能力として注目を浴びた。映像リテラシーは、「メディアリテラシーの中で「メディアの情報理解力(内容理解力)、メディアを批判的に読む能力(批判的読解力)」の系譜に位置付くと考えられる。

「映像をよみとる力 - 狭義の映像視聴能力が、あくまでも基礎であり、この基礎があってこそはじめて選択や利用したり、表現や制作したりする力も育ってくるもの」と水越（1996）が述べているように、映像リテラシーは（視聴能力）は、メディアリテラシーの基礎となる能力とも想定される。それゆえ、過去の映像リテラシー研究を概観することは、今後のメディアリテラシー研究を粗描する上でも重要な示唆を与えてくれるだろう。

ここでは、まず映像リテラシー（視聴能力）の概念や構成要素に関わる研究について述べていく。

#### (1) 映像リテラシー（視聴能力）の概念

映像リテラシー（視聴能力）をとらえる見方

映像リテラシーは、視聴覚教育研究の歴史的流れの中で、「視聴能力」とか「映像視聴能力」と呼ばれていた。宇佐美（1984）によれば、「視聴能力」という言葉が、研究論文の題の中に用いられたはじめは昭和38年である。奈良学芸大学の紀要に発表した太田（1963）以後、「視聴能力」「映像視聴能力」といった言葉を題目の中に用いた論文が見られるようになってきた。映像視聴能力を研究主題とした論文は多数発表されているが、そのとらえは研究者や研究グループによって多様であった。

各論文で研究主題となっている映像リテラシー（視聴能力）は、どのような能力としてとらえられていたのだろうか。そこで、先行研究における映像リテラシーの捉え方を概観し、その定義を少しでも明確にしたい。

太田（1963）は、視聴能力を「テレビ視聴についての理解力、記憶力、構成力や視聴態度等を含めて、テレビ視聴による反応の力」と捉えている。そして、「視聴能力としては理解力が中心になる」と付け加えている。宇佐美（1984）も、「視聴能力とは映像を理解する力（映像認知力）」と述べている。

太田（1963）や宇佐美（1984）の捉え方のように、視聴能力とは「映像を理解する力」と考えられていた。太田（1963）以後の視聴能力を研究主題とする論文の多くは、視聴能力を「映像を理解する力」に類似した用語を使用してとらえている。例えば、「映像読解能力」とか「映

像の読み取り能力」といった用語である。

「映像読解能力」「映像の読み取り能力」とは、具体的に「番組の主題（制作者の意図）のよみとり」（水越・金沢市放送教育研究グループ、1976）の力である。つまり、「テレビ番組を見て、内容や制作者のねらいがわかる」（水越ら、1974）能力とされていた。

番組の主題（制作者の意図）を理解するためには、個々（1 フレーム）の映像を理解するだけではいけない。個々の映像を理解しながら、論理的に個々の映像の筋をつなぎ合わせていかなければならない。つまり、個々の映像の理解が前提条件となって、番組の主題（制作者の意図）の理解につながる。

宗末・岡部（1979）は、「内容や制作者のねらいがわかる」というだけではなく、「番組に感動し、感情移入をすることにより、更に新たな問題を追求しようとする意欲」をも視聴能力として捉えている。つまり、視聴能力を「認知的な面」と「情意的な面」とから捉える考え方である。

視聴能力を「認知的な面」と「情意的な面」の二側面から捉える考え方に共通する見方が、多田（1968）の論文にある。宇佐美（1984）は、「映像を理解する力」を「映像認知力」とも述べているが、映像認知に関する研究を多田は行っている。多田は、「映像認知のメカニズム」を二つの視点から捉えている。一つは、「映像の知的理解と情緒的感受という2側面」である。この視点は、視聴能力を「認知的な面」と「情意的な面」とから捉えた考え方（宗末・岡部、1979）に類似しているといえることができる。

多田の映像認知を考える上でもう一つの視点は、「映像認知のメカニズムを、『部分と全体』の相互過程としてとらえる」ことである。この視点は、個々の映像理解と番組の全体構造をつかむという「映像読解能力」「映像の読み取り能力」の捉え方を言い表したものであるといえる。

多田は、以上の二つの視点から、映像認知のメカニズムを次のように定義している。『映像認知のメカニズムは、映像の知的理解と情緒的感受という2側面のおのおのにおいて進行する「部分 全体」過程のダイナミックな統一的全体過程である』と述べている。このように、映像認知を、「全体 部分」および「認知 情動」という二つの相互過程から捉えた多田の定義は、映像視聴能力をとらえる上での一つの重要な見方といえることができる。

映像視聴能力に関して実証的な研究を行っていた大阪府科学教育センターの視聴覚プロジェクト・チームは、映像視聴能力を情報処理の視点から考察している。映像視聴能力を「単なる映像情報の受容にとどまらず、表現・伝達を含めた映像情報処理能力」としてとらえている（神月・小寺・三宅、1983）。水越（1981）も、視聴能力を「映像的な情報の処理能力」ととらえている。視聴覚プロジェクト・チームや水越に代表されるように、映像視聴能力を「情報の受け渡し（コミュニケーション）する力＝情報処理能力」（神月ら、1983）の一種とする見方もある。

これまでみてきたように、映像視聴能力の確固とした概念規定は困難であったようだ。研究

者や研究グループによってその捉え方は、多様である。多数の研究論文の中には、定義として、いろいろな用語が使われている。しかし、一般的に映像視聴能力とは、前述したように「映像読解能力」「映像を理解する力」とみることができる。また、「情報処理能力」の一つとみる捉え方もあるが、その捉え方の中にも、「映像情報を理解する力」が根幹をなしている。

#### 映像リテラシー（視聴能力）の仮定される構成要素

これまで述べてきたように、映像リテラシー（視聴能力）とは、「映像を理解する力」「映像情報処理能力」ととらえることができる。このとらえ方は、映像視聴能力の概念を一つの用語でとらえたものといえる。

映像視聴能力を研究主題として扱っている研究者・研究グループの多くは、映像視聴能力を大きくとらえた上で、なおかつその要素をも仮定している。つまり、映像視聴能力はいくつかの構成要素から成り立っているとしている。

太田・林（1975）は、視聴能力の要素を次のように考えている。

- (1)映像の内容理解と表現技法（文法）の把握。
- (2)理解の事実的、関係的、本質的把握。
- (3)要素、要旨、文脈の把握。
- (4)記憶、推理、思考、興味、鑑賞力。
- (5)知的、情緒的、行為的反応力。

太田・林の考えた視聴能力の要素には、3 つの特徴がある。一つは、情緒的、行為的反応力といった感情的側面を、視聴能力を構成する要素の一つとして考えたことである。一つは、映像理解の基礎として記憶や表現技法 - 映像対象の拡大、縮小、透視、時間の延長、短縮 - の読み取りを不可欠の要素としたことである。もう一つは、鑑賞力を視聴能力の要素に加えたことである。

多田（1968）は、番組視聴における「知的分析活動の水準」として次のような力を挙げ、実験研究を行っている。

- A 番組の主題をつかむ力
- B 番組が示唆したことまでつかむ力
- C 視聴中に次の場面展開を予想する力
- D 番組が扱わなかった関連事項を考える力
- E 主題を批判し発展させて考える力

以上の5つの力は、「相互に重複し関連する」（多田，1968）ものである。映像認知の知的分析活動の水準は、視聴能力の要素と同様の考え方ということができるだろう。

さらに、複数の要素から映像視聴能力が構成されると考えたのが、水越（1981）である。水越は、映像視聴能力を構成する要素として、次の12の要素を仮定している。

画像の再認  
順序の再生  
時間（現在と過去）、空間（全体と部分）の識別  
段落のよみとり  
重要場面の把握  
番組主題の把握  
展開（筋）の先よみ  
体制化、再構成  
既有経験との関係  
イメージ  
感情の付加  
興味や意欲の喚起

また、水越（1981）は、～ までの要素を「認知領域」、の要素を「情意領域」にあたるものとしている。つまり、映像視聴能力は、認知 - イメージ - 情意から成り立っていると考えている。

神月・小寺・三宅（1982）は、水越の構成要素の仮定に学んで、映像視聴能力を構成する要素として次の4つを仮定した。

映像記憶  
映像理解  
感情  
表現

神月らは、「映像による情報を処理するには、視聴した場面の記憶が第1関門」となると考え、「映像記憶の能力を映像視聴能力の基礎的な能力」とした。さらに、映像記憶の能力として、「映像の再認」と「映像順序再生」の能力とを想定した。同様に、「映像の理解」には、「映像文法の理解」、「映像段落わけ」、「映像の先よみ」、「欠落情報の補間」、「主題把握」の5つの能力を想定した。神月らは、映像視聴能力を、からまでの4つの要素（能力）の総合したものと考えた。

続いて、三宅・小寺・佐藤（1984）は、視聴能力のモデルを想定した。映像から送り出される情報の内容は、「スピーカーからの音声（現場音、音楽、ことば等）とブラウン管からの画像（実写、アニメ、静止画、文字、記号等）が編集・撮影等の技法によって組み合わせられ、時系列的に提供」されている。このことから、視聴能力を「映像の側面（音声・場面・構成）と受容の能力の側面（記憶・理解）と時系列なものの三次元的なもの」と考えたのである。

視聴能力のモデルを想定するにあたって、三宅らは、視聴能力の構成要素を「映像記憶、映像理解（単純な部分理解から総合的理解までを含む）、映像表現という3面」にとらえ直した。

そして、「記憶が理解のベースになり、理解が表現の基底をなすという階層関係」から、視聴能力のモデルを考案した。

これまで述べてきたように、映像視聴能力は、いくつかの構成要素（下位能力）からなり、それらが相互に重複し関連する能力と想定され、そのモデルが提案されるなど研究が進展してきた。映像リテラシー研究の動向としては、水越（1995）が指摘しているように、「理解」研究が先行し、続いて「表現」研究に及んでいる傾向が、映像視聴能力の概念の変遷からもみとれる。

映像リテラシー研究の歴史的経緯をたどっていくと、映像リテラシーの概念は概念的な定義から操作的な定義へといろいろな様相を見せている。現在のメディアリテラシー研究においても様々なメディアリテラシーの概念が提出されているが、その概念を明確化したり精緻化したりしていく上での手法は、過去の映像リテラシーの実証的な研究方法からも学ぶべきことが多い。

## (2) 映像リテラシー（視聴能力）の評価

メディア教育研究を実証的な研究として行っていく上で、目指すリテラシーを評価していく方法は重要なファクターである。現在のメディアリテラシー研究でも多様な評価方法が提案されているが、ここでは過去の映像リテラシー研究の評価の研究分野についてみていく。

水越・寺西・藤岡・三宅・放送教育研究グループ小学校班（1977）は、その論文の目的の一つに、「映像視聴能力を測定する評価技法の開発」を掲げ、研究に取り組んだ。水越らの研究以前の映像視聴能力研究のほとんどが、paper and pencil test で、正誤式の客観的テストの形をとるか、あるいは逆に、視聴カードに自由記述をしたものからカテゴリーを帰納し、それでなくても個々のカードを分類する形をとって、映像視聴能力の評価を試みている。水越らは、ポストテストで児童にイラストを書かせることによって、映像視聴能力を測定しようとした。つまり、映像視聴能力を画像で評価する手法を提出した。

この先行研究を受けて、吉田・水越（1978）は、児童の映像視聴能力（視聴覚イメージ）を「連想語マップ」と「イラスト図」による方法で評価した。

「連想語マップ」（ワードによるネットワーク）というのは、3つの円からなる同心円の図を用いる。このマップのかき方は、例えば、次のような手順を経る。児童はテレビ視聴後、中心の最も小さい円の中には、「1. この学習でもっとも大切だと思われることば」を書く。次の円と中心の小円との間には、「2. 1 から特に連想されることば」を書く。そして、最も大きな円と中円との間には、「3. 2 から連想する関係したことがら」を書く。その際、テレビで知ったことは、赤丸で囲む。「このようにしてできたネットワークを分析していくことによって、子どもの思考の枠組みをいくらかでも知ることができる」と、吉田・水越（1978）は考えた。

「イラスト図」というのは、テレビ視聴後、児童に画用紙1枚に自由にかかせたイラストである。「連想語マップが一つの単元をどのような形で構造的に把握しているかを知る手がかりならば、イラストはその中心概念をどう理解しているかをみる、重要な判断材料」として評価に用いた。

吉田・水越（1978）は、「映像視聴能力の評価」のために、「連想語マップ」と「イラスト表現」を用いた。いわゆる「映像による評価」をねらったわけである。「主観的で定性的な評価となり、分類やデータ分析に時間がかかったことなど、まだ問題が多い」と問題点が述べられているものの、映像リテラシーを評価する上では独自の手法が提案されている。

神谷・渡部（1979）は、連想語マップ（イメージマップ）やイラストの他に、写真で映像視聴能力を評価しようとした。調査問題に、対象番組（小6理科番組）からとった写真を使用したのである。特定場面の映像の再構成（順序の再生）といった映像視聴能力を、写真の並べ換えによって評価した。

神月・小寺・三宅（1982）は、測定する方法として、VTR、写真、質問紙法を用いた。以下の5つが、測定するための調査問題の内容である。

調査：「映像再認」の能力を測定する。10の場面をVTRで提示し、これらの中から実験番組の中で登場した場面に○印を、番組には出なかった場面に×印をつけ識別させた。

調査：「映像順序再生」の能力を測定する。番組の代表的な場面を撮った4枚の写真を準備し、番組の流れに沿って写真の番号を答えさせた。

調査：「映像の先よみ」の能力を測定する。実験番組は、物語の展開の途中で止めて、結末を見せていない。それまでの映像の流れからみて今後の展開・結末がどうなるかを予想・予測させる。考えられる結末を5場面準備し、これらのうちから1場面を選ばせた。

調査：「欠落情報の補間」の能力を測定する。実験場面中の場面の1シーンで音声だけを白色雑音（ザー）に変えて、セリフを消した。この雑音中の登場者のセリフを、前後の文脈から予測させ、記述させた。

調査：「感情」を測定する。番組からどのような感じを受けたかを、5段階11尺度のSD法で測定した。尺度は、あんしん - しんぱい、うれしい - かなしい、あたらしい - ふるい、おもしろい - つまらない、わかりやすい - むずかしい、あかるい - くらい、あたたかい - つめたい、のんびりした - せわしい、ゆかいな - ふゆかいな、たのしい - こわい、すき - きらいの11である。

映像視聴能力は、できるだけ映像を用いて測定しようとする立場から、測定方法にVTRという動きのある映像を用い得たところに、この研究の特色があるといえる。

つづいて、神月・小寺・三宅（1983）は、「映像視聴能力を映像的手段で測定・評価する用具」として貼絵を加えた。提示映像番組の映像を、物語のクライマックスでストップし、先読み場面（番組の続き）の作成を、貼絵でさせたのである。



神月らは、映像視聴能力を測定・評価する用具の開発に際し、「従来の視聴能力の調査方法では言語や静止画を使用したものが多く、これでは児童の映像的イメージを間接的に仲介物を経て測定しているという難点があるのではないか」と考えた。そこで、「提示用番組と同じ映像で質問用の番組を作成する等、児童の持っているイメージにより近い形で反応させて測定」することを試みた。その結果、映像視聴能力を「直接映像的手段で測定評価することの可能性」を見出したのである。

ひきつづき、三宅・小寺・佐藤(1984)も、映像視聴能力を、文字や言語を介してではなく、直接映像的手段で測定・評価する方法の研究を行った。

このように、映像視聴能力の評価法(測定用具)の開発を目的とする研究は、「映像による評価」法に関心が向いていった。評価研究の進展したものとして視聴能力の測定に関わり、言語理解能力の分離データ収集を問題とした研究(生田・松井・井上, 1996)や、刺激を画像のみで提示する研究方法をオンライン上に開発した研究(生田・松井, 2000)などが提案されてきた。

映像リテラシーの評価研究は、メディアの発展と共に進展してきたともいえるだろう。新しい技術を活用した評価の道具的な側面や、映像リテラシー研究の評価視点や評価技法といった点で、今後のメディアリテラシーの評価研究に示唆を与えてくれる。

テレビ・ビデオから、コンピュータという新しいメディアの出現は、映像リテラシー研究から1980年代のメディアリテラシー研究への進展に大きな影響を与えた。次に、メディア教育研究の中で、現在のメディアリテラシー研究につながる1980年代のメディアリテラシー研究をみていく。

#### 4. メディアリテラシー研究の動向

##### (1) カリキュラム開発研究

1980年代以降はコンピュータ等のデジタル技術の急速な発達により、活字系や映像系といったメディアの融合が進み、ツールとしてのメディアという視点が強調されるようになってきた。そのような社会的背景にあって、映像リテラシー研究は、メディアリテラシー研究へと推移していった。

ここでは、まず、1980年代の日本のメディア教育研究として代表的なものである坂元(1985)を中心とする東工大グループの研究と、吉田(1985)を中心とする金沢大学グループの研究を取り上げる。メディアリテラシーのカリキュラム開発として実践的な研究である。

東工大グループのメディア教育のカリキュラム開発研究は、発達段階別の目標と内容を体系

的に示したものである。メディアリテラシーを、一方では、受け手、使い手、送り手の3つの立場、他方では、メディア特性の理解・批判、メディアの選択利用、メディアの構成・制作の3つの能力の組み合わせと考え、メディア教育のカリキュラム枠を考案した。メディアリテラシーの育成を目指した体系的なカリキュラムは、メディア教育に一定の指針を与えたといえる。一方、吉田（1985）を中心とする金沢大学グループは、国語科の学習指導要領を参考にしながら、映像に特化した小学生用映像リテラシー教育推進カリキュラムと実践に必要な素材等をセット化したパッケージを開発した。このカリキュラムには3領域があり、それぞれ次のような特色を持つ。「とらえる」領域は映像視聴能力形成のための基礎的領域であり、主題把握に終始するのではなく、拡散的な思考を重視し、映像から捉えた問題を発展的に処理するという側面を持つ。また、映像表現の特色や音楽効果の意図を推察することで、一層豊かな映像理解を意図している。「感じる」領域は作品の内容や人物に対して、感情豊かに反応し、柔軟な見方・感じ方ができることを意図している。「あらわす」領域は、映像を受容し、解釈したことを的確に表現したり、実験観察や調査方法など、技能的な要素を取り出したりして模倣したり、応用したりする能力を身に付ける領域である。また、その一方でイラストや映像等の表現手段を用いて映像の内容を発展させていく面も含まれる。

放送教育の実践をベースにした研究から、吉田を中心とする金沢グループは、1990年代に入り、ハイパーメディアやハイビジョンといった新しいメディアに対応しながら研究を進展している。情報化の進展に伴い、吉田（1992）や岡部（1997）らは、カリキュラムの改訂を行っている。

1995年以降は放送と通信の融合が一層進み、マルチメディアやインターネットを利用した調べ学習、協同学習が全国各地で取り入れられるようになった。金沢グループは、これらの学習に対し情報の「使い手」の立場を重視する必要があると考えた。そこで、これまでの受け手と作り手の観点に加え、使い手の観点を加え、6つの能力項目「理解」「洞察」「探索」「発信」「構成」「創作」と各項目に2つの視点、計12視点の具体的目標にカリキュラムを再編成した。さらに、各学年別のカリキュラムも小学校低・中・高学年別とし、パッケージを再提案している。

「受け手」の能力としては、従来通り「理解力」を重視すると共に、シンボリックなシーンを直観的に見抜き、柔軟に感じとる「洞察力」を重視している。「使い手」としては、情報活用能力の視点から「探索力」、「発信力」という能力項目で捉え直している。「作り手」としては、現状を鋭く認識する能力を基本に、自己主張できる能力として、「構成力」、「創作力」を位置づけている（岡部，2002）。

視聴覚教育、メディア教育の歴史的系譜の中では、その時代に対応したリテラシーの形成を目指して、カリキュラム開発研究が行われてきた。ここでは、リテラシー概念が新しいメディアの登場によって、再検討されてきている。21世紀に入り、高度情報通信社会で求められる新しいメディアリテラシーについて粗描する。

## (2) メディアリテラシー研究の展開

様々な新しいメディア機器が登場してくるにつれて、コミュニケーションの形態も変貌し、新しいリテラシーとしてのメディアリテラシーが求められてくる。

衛星放送、ハイビジョン、マルチメディアといったニューメディアブームの頃、木原(1995)は、当時のメディア教育の枠組から、メディアリテラシー育成の目標構造を再構成するために、リテラシーを「知識としてのリテラシー」と「センスとしてのリテラシー」の2側面からなる概念図を描いている。そこでは、「これまでのメディア教育の枠組では見逃されがちだった『文脈』とリテラシーの関係を考慮し、メディアを活用する能力は、文脈に無関係に機能する側面と、ある文脈のもとでしか機能しない側面の2つから成る」(木原,1995)という考えから提案されたものである。さらに、「知識としてのリテラシーとセンスとしてのリテラシーは相互に補完しあうが、メディアを活用する経験が増すにつれ、次第に後者が重視される」ようになることについて言及している。

水越(2000)は、メディアリテラシーを、情報社会を生きていく我々の、日常的なコミュニケーション活動の次元において研究され、実践されるべきものという前提から、「メディア受容能力」、「メディア使用能力」、「メディア表現能力」の3つに分けてとらえている。「メディア受容能力」の系譜では、批判的に受け止める能力を含めている。「メディア使用能力」の系譜では、使える人と使えない人との格差、技術中心のメディア観が中心になる。「メディア表現能力」としての系譜では、メディアを用いて、社会的コミュニケーションの回路を切り開いていくことの重要性を指摘している。これら3つの能力は、互いに関係しつつ、全体としてメディアリテラシーの総体を構成しているととらえている。

メディアリテラシーを総体としてとらえている考え方は、中橋・水越(2003)の研究にもみられる。インターネットが普及し、個人が容易に情報を表現し、情報発信者となれる現代社会の実態に即したものとなるように配慮しながら、この研究では次のようなメディアリテラシーの構成要素(表1)を提案している。関連文献から、メディアリテラシーの定義、解説、要素、原理等を抽出し、構成要素として整理されたものである。なお、「メディア」の意味としては、  
 マスメディア(マス)   メディア機器(機器)   メディアメッセージ(メッセージ) の3つをとらえている。

それぞれの構成要素には、下位項目が含まれている。表1をみると、たとえば、「1.メディアを使いこなす」には、「a.メディアの操作技能」「b.複数のメディアの使い分け」「c.複数のメディアを使い分ける」といった3つの項目があげられている。6つの構成要素ごとにそれぞれ3つの下位項目が示され、全部で18項目になる。

表1 メディア・リテラシーの構成要素（中橋・水越、2003：p.42）

<ol style="list-style-type: none"><li>1. メディア（機器）を使いこなす（make full use of media）<ol style="list-style-type: none"><li>a. メディア（機器）の操作技能</li><li>b. 複数のメディア（機器）の使い分け</li><li>c. 複数のメディア（機器）を使い分ける</li></ol></li><li>2. メディア（マス・機器・メッセージ）を理解する（understanding the special characteristics）<ol style="list-style-type: none"><li>a. メディア（機器）がどんな特性を持っているか（一方方向性・双方方向性・広幅性・即時性等）</li><li>b. メディア（機器・メッセージ）には、どのような文法・表現技法があるか（フレーム・モンタージュ技法・音響効果・編集方法等）</li><li>c. メディア（マス・メッセージ）は、どのような影響力をもっているか（責任・倫理）</li></ol></li><li>3. メディア（マス、メッセージ）の読解、解釈、鑑賞（interpretation）<ol style="list-style-type: none"><li>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）</li><li>b. 行間・背景を読む力</li><li>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）</li></ol></li><li>4. メディア（マス・メッセージ）を批判的に捉える（critical understanding）<ol style="list-style-type: none"><li>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。</li><li>b. 送り手の信条・立場・考え方を捉えることができる。</li><li>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・経済的文脈も考慮する）</li></ol></li><li>5. 考えをメディア（機器・メッセージ）で表現（representation）<ol style="list-style-type: none"><li>a. 特性を考慮し、表現技法を駆使した情報発信ができる</li><li>b. 他者の考え方を受け入れつつ、自分の考え方を創出することができる。</li><li>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）</li></ol></li><li>6. メディア（機器・メッセージ）での対話とコミュニケーション（dialogue and communication）<ol style="list-style-type: none"><li>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。</li><li>b. 相手の反応に応じた情報の発信ができる。</li><li>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。</li></ol></li></ol>
---

表1をみると、「3.メディアの読解、解釈、鑑賞」の下位項目には、「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）」があげられている。現在のメディアリ

テラシー研究にとっても、映像リテラシー研究がつながってくる。

映像リテラシー等の過去のメディア教育研究の知見を再整理することは、今後のメディアリテラシー研究を進展していく上でも重要となってくる。また、研究の枠組みや方法論としても学ぶべき研究が、過去の放送・視聴覚教育研究にみられる。

## 5. おわりに

メディア教育研究の枠組や方法論として、その時代に対応したリテラシーのモデルを提唱することは研究を進展させる契機となるであろう。過去の視聴覚教育研究では、映像リテラシーの構造やモデルが提案されてきた。また、メディア教育の枠組では、木原（1995）がメディアリテラシーの概念を構造図として表し、その育成方法を提案している。

メディアリテラシーのモデルが提唱されることは、今後のメディア教育研究が展開されていく上で一つの鍵となるであろう。外国に目を向けると、Potter（2004）が、次の図1のようなメディアリテラシーの認知モデルを提唱している。

### Four Major Factors

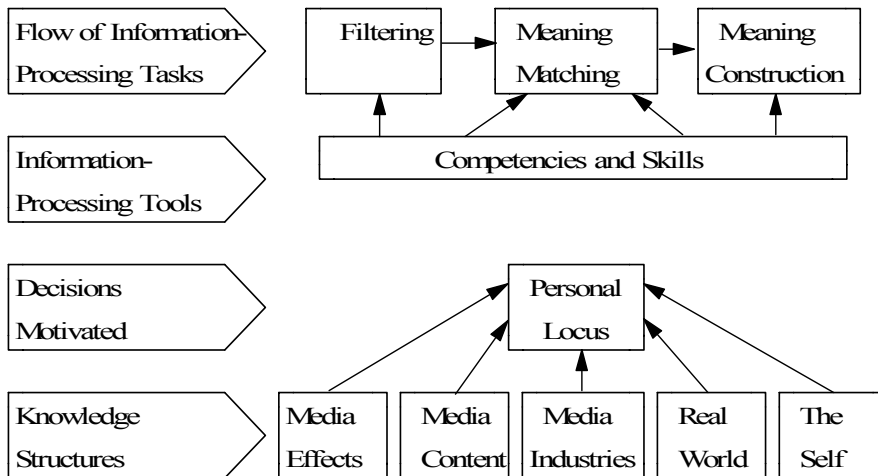


図1 メディアリテラシーの認知的モデル

Figure 4.1 The Cognitive Model of Media Literacy ( p.68 )

Potter は、メディアリテラシーの認知的モデルの中で、「知識構造」「動機付けられた決定」「情報処理技術」「情報処理作業の流れ」の4つの主要因を強調している。4つの要因は、システムとして相互に関わり合う。知識構造をベースに意思決定がなされ、それを遂行する際に情報処理技術が作用し、必要な情報を選択し意味を構成する。

また、Potter は、メディアリテラシーに関して、次のようなアイデアを出している。

- A . メディアリテラシーは、一つのメディアに限定されない。
- B . メディアリテラシーは、スキルを必要とする。
- C . メディアリテラシーは、あるタイプの知識を必要とする。
- D . メディアリテラシーは、価値を扱わなければならない。

メディアリテラシーは、知識やスキルの総体ともいえる。また、知識一つにしても、メディアの機能に関する知識からメディア情報の背景を読み取る知識まで多様なものを扱う。

Potter が提唱するメディアリテラシーの認知モデルは、情報処理プロセスの見地から構成されている。つまり、知識構造が基盤となり、情報を抽出したり、意味を照合したり、意味を構成するという流れには、コンピテンシーやスキルが必要とされる。Potter のモデルは、「知識構造 - 意思決定 - 情報処理技術 - 情報処理作業を一連の構成的関係で示したところに特徴がある」と生田（2003）はまとめている。

また、水越（2000）は、Potter のメディアリテラシー論から、メディアリテラシーの基本的考えとして、次の4つを紹介している。（p . 25-26）

ア）メディアリテラシーは連続性を持つ

イ）メディアリテラシーは発達させる必要性を持つ

メディアリテラシーには進歩改善の余地があり、幼児期から高齢期にいたって、生涯にわたり教育を重ねていくべき最重点課題の一つである。

ウ）メディアリテラシーは多次元的である

メディアリテラシーの構成要素としては、認知的、情意的、芸術的、道徳的という四つの次元から考えていき、知識や理解に加え、感情や情感、意欲を育て、鑑賞力や表現力を必要とし、情報の倫理や道徳的な態度を身につけることをめざす。

エ）メディアリテラシーの目的は批判的な解釈や吟味をしていくことを内に含む。

メディアからの情報を比較、討議、解釈しながら、私たち自身の手によって、メディアを制御していく態度と能力の育成をめざす。

ここで、これからのメディアリテラシーを考えていく上で、外国の研究者のメディアリテラシーの定義をいくつか参照してみよう。Potter(2004)の文献には、次のようなメディア研究者によるそれぞれのメディアリテラシーの定義が紹介されている。（p.27）

表 2 メディアリテラシーの定義：メディア学者

## Definitions of Media Literacy: Media Scholars

著者 / 年	定義
Adams and Hamm (2001)	「メディアリテラシーは、日常のテレビ、広告、映画、デジタルメディアからの視覚的・言語的シンボルからパーソナルな意味を創造する能力として考えられるだろう。単に生徒に情報を読解することを求めているのではない。生徒は、取り巻くメディア文化を理解したり生成したりする批判的思考者にならなければならない。」(p.33)
Anderson(1981)	「メディアあるいは目的行為に対するプレゼンテーションにかかわらず情報を巧みに収集、解釈、テスト、適用」(p.22)
Barton and Hamilton (1998;as cited in Margaret Mackey, 2002,p.5-6)	「(リテラシーは)人々が行為をする主に何かです。それは、思考とテキストの間の空間に位置している活動です。リテラシーは、学習されるべきスキル群として人々の頭の中にただ存在しない。分析されるテキストとしてとらえられて紙の上にただ存在しない。すべての人間の活動のように、リテラシーは本質的に社会的です。それは人との相互作用の中に位置しています。」(p.3)
Hobbs ( 1997a )	「リテラシーは、多様な形態のメッセージにアクセスしたり分析したり評価したりコミュニケーションしたりする能力である」(p.7) この定義は、次のような特徴を示唆すると Hobbs は述べている。探究を基盤とした教育、生徒中心の学習、共同チームによる問題解決、標準化されたテストの選択、統合されたカリキュラム。」
Sholle and Denski ( 1995 )	「メディアリテラシーは、批判的教育学の中で概念化されるべきだ。だから、『メディアリテラシーは、政治的社会的文化的実践として考えられなければならない。』」(p.17)
Silverblatt and Eliceir ( 1997 )	「(メディアリテラシーは)批判的思考のスキルである。それは、オーディエンスにマスコミュニケーションのチャンネルを通して受け取る情報を解読することができるようにして、そしてメディア内容について独自の判断を発達させることを可能ならしめる。」(p.48)

外国のメディア研究者にも、メディアリテラシーの捉え方には様々なものがある。その中でも、メディアリテラシーを知識やスキルの側面からとらえる見方があるといえるだろう。

我が国の映像リテラシーやメディアリテラシー研究においても、知識や技能の観点からリテラシーをとらえたり、情報処理の観点からリテラシー概念を再構成したり、その育成方略をその観点から再編成したりする研究はみられる。前述した Potter のメディアリテラシーのモデルは、グローバルなものといえるが、日本のメディア教育研究にも生かすことができるといえるだろう。

IT 革命は、産業革命以来の大きな革命とされ、これまでの工業社会から高度情報通信ネットワーク社会への原動力・推進力になるといわれる。ポスト産業主義の社会が今後の社会ともいえるだろう。「ポスト産業主義の社会のリテラシーは、高度化し複合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べきであろう」と佐藤（2003）は主張している。また、生田（2003）は、「高度情報通信社会におけるメディアリテラシーを、批判的で反省的な思考力とコミュニケーションの能力、『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』と捉えたい」と述べている。

これからの社会に求められるリテラシー概念を吟味し再考しなければ、リテラシーの教育を論ずることはできない。それに伴って、新しいリテラシーの育成に対する教育の図式も変化していくであろう。そのためにも、過去のメディア教育研究の変遷をさらに問い直し、新しいメディアリテラシーのモデルやその意図的な形成の枠組を描き出すことが、今後の課題といえるだろう。

#### < 引用文献 >

- 生田孝至（2000）「メディアリテラシー」、日本教育工学会編、『教育工学事典』、p492 .
- 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 .
- 生田孝至・松井仁（2000）「画像場面提示による視聴者の映像認知構造の分析」、日本教育工学雑誌、23(4)、183-191 .
- 生田孝至・松井仁・井上光洋（1996）「多次元尺度法による視聴者の映像認知構造の分析」、日本教育工学雑誌、20(3)、183-191 .
- 神谷進・渡部一博（1979）「映像視聴能力の評価に関する実証的研究」、第 5 回全日本教育工学研究協議会石川加賀大会論文集、232-237 .
- 神月宏・小寺英雄・三宅正太郎（1982）「映像視聴能力の育成と評価に関する基礎的研究」、大阪府科学教育センター研究報告集録、第 97 号、132-146 .
- 神月宏・小寺英雄・三宅正太郎（1983）「映像視聴能力の育成と評価に関する基礎的研究（ ）」、大阪府



科学教育センター研究報告集録，第98号，84-106．

木原俊行（1995）「メディアリテラシーを育てる指導方法」、田中博之編『マルチメディアリテラシー』、日本放送教育協会、85-105．

三宅正太郎・小寺英雄・佐藤正満（1984）「映像視聴能力の評価に関する実証的研究（2）」、視聴覚教育研究，第15号，55-70．

水越伸（2000）「日本におけるメディアリテラシーの展開と課題」、水越敏行編『メディアリテラシーを育てる』、明治図書、64-75．

水越敏行（1981）「視聴能力をどうとらえるか」、水越敏行編著『視聴能力の形成と評価』、日本放送教育協会、11-34．

水越敏行（1995）「教育メディア研究の現状と今後の課題」、教育メディア研究，vol.8(1)，8-23．

水越敏行（1996）「リテラシー概念の変遷」、水越敏行・佐伯胖編著『変わるメディアと教育のありかた』、ミネルヴァ書房、14-36．

水越敏行（1999）「新しいリテラシーの育成とメディア教育」、水越敏行編著『メディアを活かす授業づくり』、東京、ぎょうせい、53-63．

水越敏行編（2000）『メディア・リテラシーを育てる』、明治図書．

水越敏行・金沢市放送教育研究グループ（1974）「テレビの視聴能力と拡散的思考に関する調査」、金沢大学教育学部紀要，第23号，165-180．

水越敏行・金沢市放送教育研究グループ（1976a）「テレビ視聴能力と探索意欲・拡散思考に関する調査」、大阪大学人間科学部紀要，第2巻，83-109．

水越敏行・金沢市放送教育研究グループ（1976b）「テレビ視聴能力と探索意欲・拡散思考に関する調査」、金沢大学教育学部教育工学研究，第1号，1-19．

水越敏行・寺西和子・藤岡完治・三宅正太郎・放送教育研究グループ小学校班（1977）「映像による環境教育の実証的研究」、金沢大学教育学部教育工学研究，第2号，29-58．

宗末勝信・岡部昌樹（1979）「映像による地域比較を中心とした学習イメージと情意の形成」、第5回全日本教育工学研究協議会石川加賀大会論文集，242-245．

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」、日本教育工学雑誌，27(Suppl.) 41-44．

岡部昌樹（1997）「映像教育カリキュラムに関する研究(2)」、教育メディア研究，vol.4(1)，1-12．

岡部昌樹（2002）「メディア教育推進のための諸問題と解決への課題」、金沢青陵大学論集，第36号，第1号，9-18．

太田静樹（1963）「作文分析によるテレビ視聴能力と番組批判」、奈良学芸大学紀要，11，177-191．

太田静樹（1971）「テレビ視聴能力の研究」、奈良教育大学教育研究所紀要，第7号，

太田静樹・林信二郎（1975）「へき地児童のテレビ視聴能力に関する研究」、奈良教育大学教育研究所紀要，

日本におけるメディア教育研究の実践動向（丸山）

第 11 号

Potter,W.J.(2004) Theory of Media Literacy . Sage Publication,Thousand Oaks.

坂元昂（1985）「メディア教育のカリキュラム開発研究」、教育工学関連学協会連合全国大会講演論文集，  
93-94 .

佐藤学（2003）「リテラシーの概念とその再定義」、教育学研究，第 70 巻,第 3 号，292-301 .

鈴木みどり編（1997）『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』、京都、世界思想社 .

多田俊文（1968）「映像認知の発達に関する実験研究」、NHK 文研年報，13，107-149 .

吉田貞介（1985）『映像時代の教育』、日本放送教育協会 .

吉田貞介編著（1992）『映像を生かした環境教育』、日本放送教育協会 .

吉田貞介・水越敏行（1978）「映像視聴能力の指導と評価に関する事例研究」、日本教育工学雑誌，3，7-23 .

主指導教員（生田孝至教授）、副指導教員（永山庸男教授・藤村正司教授）