

日本におけるメディア・リテラシー研究の系譜と課題

後 藤 康 志

Abstract

The purpose of this thesis is to review media literacy research in Japan and clarify any unresolved issues. Media literacy research in Britain emphasizes promoting the critical thinking ability. On the other hand, media literacy research in Japan puts the emphasis on promoting the ability to communicate. The author studied media literacy research in Japan using the following three points: 1) Visual literacy research. First, the author compared the definitions of media literacy in Japan and Britain. In researching visual literacy, visual literacy was defined and the characteristics of its development were identified. 2) The development of a curriculum that promotes media literacy. Developing the new curriculum began in the 1980's. A curriculum that promotes media comprehension, technology and expression using media was developed. 3) Citizen's media literacy movements. The citizen's media literacy movements that began in the 1990's are still spreading.

The following two problems were pointed out. 1) The media literacy promotion curriculum need to be introduced into more schools. 2) Any progress made in the development of media literacy needs to be studied.

キーワード.....メディア・リテラシー 批判的思考力 コミュニケーション能力
映像視聴能力

1. はじめに

高度情報通信社会の到来に伴い、人間を取り巻くメディア環境は急激に変化している。近年普及が目覚ましいインターネットは、より大容量の情報を送受信できるブロードバンドに移行している。平成 14 年度末のインターネット利用人口は 6,942 万人、そのうちブロードバンド利用人口は平成 14 年末の約 1,955 万人と推計している。総務省はここから 5 年後の 2007 年には国民の 69.6%がインターネットを利用し、その内の 67.1%がブロードバンド利用者であるとの予測を行っている(総務省 2003:4)。携帯電話でのインターネット接続サービスの契約数は、平成 14 年度末で 6,246 万契約であり、携帯電話のインターネット対応率は世界第 1 位であるとい

う(総務省 2003:17)。2003 年 12 月からは「ハイビジョン並のきれいな映像」と「CD 並の美しい音」という高品質をもつといわれる地上デジタルテレビ放送が東京、大阪、名古屋で開始された。地上デジタルテレビは番組への参加できる双方向機能など、これまでの受け身のテレビ視聴とは全く違った質の放送番組を提供することになる。

高度情報通信社会において、人々がメディアと接触する機会はますます多くなり、メディアを介して得られる情報の量はさらに増大していくであろう。こうしたメディアからの情報をただ受け身的に受容するのではなく批判的に解釈し、使いこなし、主体的にメディアを創り出していこうとするのが、メディア・リテラシーである。メディア・リテラシーの定義については後に検討するが、「メディアをコミュニケーションの送信・受信行動に活用できる力。広くは、自己をメディアにより表現し、メディアで表現されるメッセージの意味を解釈する総合的力を指す概念」と捉えてよい(生田 2000:491)。

元来リテラシーは、佐藤(2003:292-301)によれば「社会的自立の基礎となる公共的な教養」とみなすことができるという。17 世紀頃のリテラシーは、例えばシェークスピアの戯曲を読んで理解できる高い教養を指したという。19 世紀の産業社会におけるリテラシーは、社会の要請するところのいわゆる「文字の読み書き能力」であったが、グローバリゼーションとポスト産業社会にあっては、このような能力は「時代遅れ」になってしまった。知識や情報が常に更新され新たな意味づけをもっていく社会におけるリテラシーは、「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」されるべきであると指摘されている。

リテラシーのキー概念である「批判的思考力」と「コミュニケーション能力」は、メディア・リテラシーについてもキーとなる。そこで、第一の「批判的思考力」についてまずみていこう。上地(2003:325-355)は批判的教育学の立場からリテラシーについて論じているが、この中でどのような種類のリテラシーであっても政治的、社会的に中立なリテラシーはない、としている。例えば、E. D. Hirsch により提出された文学や歴史についての共通教養のリストは、白人中産階級にとってそれは共通教養であるかもしれないが、マイノリティにとっては彼らの固有の文化とは関係がなく、それらを学ぶことが一つの支配や従属のための装置になってしまうことを指摘している。個々の文化や性といった差異を乗り越え、多文化社会における連帯のポリティクスを働かせる機能が学校や教育に期待されていると上地は指摘している。ここでも自らが基盤とするリテラシーさえも批判的な思考の対象とする姿勢は必要となる。

我が国でメディアの情報に対する批判的思考が重視されるようになったきっかけとして、報道におけるマスコミ情報に対する不信が挙げられる(水越伸 2002:94)。例えば 1994 年の松本サリン事件報道においては、被害者があたかも犯人であったかのような報道が、連日マスコミから流され続けていたことは記憶に新しい。この誤った報道は翌年 3 月、地下鉄サリン事件が発生するまでの間継続しているのである。また、記者自身が珊瑚礁に傷を付け、あたかも自然が破壊されているかのように報道する「やらせ」など、メディアからの情報への不信が高まりつ

つある。マスメディアの情報は送り手の意図の元で構成されたものであり、視聴する側はそれを批判的に解釈することが必要だと気づくことが必要なのである。ブロードバンドによるインターネット環境や地上デジタル放送などの情報の利便性を享受する前に、こういった現時点でのマスメディアの問題を解決し、市民が高いメディア・リテラシーをもった「賢い視聴者・読者」になることが大切であるという主張はもっともである（渡辺 1997:94）

メディア・リテラシーのもう一つのキー概念である「コミュニケーション能力」については、近年のデジタル機器の発展がその背景となっている。インターネットに代表されるネットワーク社会の普及によって、人々は情報を容易に送受信できるようになった。携帯電話は既に電話としての通話機能だけでなく、インターネット上の情報にアクセスしたり、メールを送受信したり、専用のデジタル・カメラ並みの高品位の画像をやりとりできるようになっている。こういった状況でまず利用者に立ちほだかるのが「どうやって使いこなすのか」という現実的な壁である。メディアはますます多機能化し、複雑化していくことが予想される。それを活用して情報を送受信できる能力を持つ人と取り残される人の問題、いわゆるデジタル・デバイドの問題が挙げられる。他方、機器の操作はできるが、仮想空間でしかコミュニケーションがとれなくなったり、現実空間と仮想空間の見分けがつかなくなったりするといった問題も指摘されている(生田・木原 1999: 523-524)。

このように「批判的思考力」と「コミュニケーション能力」をそのキー概念とするメディア・リテラシーであるが、欧米より導入され、日本でもその育成が図られてきた。リテラシーはその国の文化や社会的状況により微妙に異なり、万国共通であるわけではない。今津は欧米におけるメディア・リテラシー研究が「映像が人間の情動に強く影響を及ぼす特徴を十分に認識しながら、映画を正しく理解する映画の教育としてスタートした」ことを指摘し、欧米ではマスコミの社会学的研究がメディア・リテラシーの幹となって展開してきたとする。「批判的思考力」から出発している欧米にくらべ、我が国においては「マスコミの社会学よりも、視聴覚教育論や教育工学あるいはコンピュータ情報論に依拠する傾向が強い」という(今津 2000:16)。このため、2つのキー概念ではまず「コミュニケーション能力」が注目され、近年「批判的思考力」にもその関心が向けられるようになってきたとも言える。本研究では、このような我が国におけるメディア・リテラシー研究の系譜と課題を整理することを目的としている。

2. イギリスとカナダにおけるメディア・リテラシー

メディア・リテラシーの発祥の地といえるのはイギリスであり、ついでその影響を受けて実践が活発に行われるようになったのがカナダである。このメディア・リテラシー研究先進国である2カ国の動向は、世界各国に影響を与え、日本も強くその影響を受けている。そこでまずイギリスとカナダのメディア・リテラシー研究についてふれる。

イギリスにおいてはメディア・リテラシーという言い方よりもメディア教育が一般的であるが、メディア・リテラシーを育成するための教育、という意味であり大きな違いはない。

メディア・リテラシーは 1930 年代の文芸評論家 Leavis と Thompson までさかのぼる (Buckingham,1998: 33-43)。Leavis らのメディア・リテラシーの背後にあったのは当時のイギリスにおけるテクノロジーの進化や産業化であった。Leavis 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、大衆のための文化は低俗で、映画やラジオを通じた大衆文化の普及は、正統的で価値のある文化にとっての驚異と見なしていた。Leavis と Thompson は生徒が大衆文化と正統文化を見分けることができるよう新聞、雑誌、広告などを批判的に見るための授業を展開していった。こういった流れは「予防措置」とでもいえるアプローチであった。

1930 年代はヒトラーによるプロパガンダ映画の時期であり、映像技法を駆使したプロパガンダ映画は人々の考えを大きく作用し、大衆の操作が危惧されていた。英国の公共放送である BBC は、プロパガンダ映画を見分けるための番組を作成し、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るなどしたという (菅谷 2000:28)。メディア・リテラシーのキー概念で言えば、「批判的思考力」がまずあったのであって、この段階においては「コミュニケーション能力」という発想は出てきてはいない。

1950 年代にはいると、カルチュラル・スタディーズという新しい思潮が登場し、正統的で価値のある古典文化とそうでない大衆文化という二分法に対する疑問が投げかけられるようになり、両者の区別も次第に薄れていった (菅谷 2000:29)。

こういったメディア・リテラシーの必要性が世界で提起されるようになったのは 1960 年代からであり、それ以降、各国でメディア・リテラシーの理論と実践が積み重ねられていった (鈴木 2001:4)。このような各国の実践をつなぐものとして国際機関が開催した会議で著名なのがグリウンバルトでの会議である。これは 1982 年ドイツのグリウンバルトにおいて 50 名ほどのメディア教育専門家が集まったもので、ここで出された「メディア教育に関するグルンバルト宣言」では、増大しつつあるメディアへの接触と社会への影響を背景とし、批判的な認識力を育成することの必要が確認されている。さらには創造的な表現の手段としてメディアを利用することやコミュニケーションのための教育までも視野に入れたのである。この動きの背後には、先進国があらゆる意味で優位に立つ国際コミュニケーションの構造を改善していこうという「新世界コミュニケーション秩序」の流れがあったという (水越伸 2002:102)。この段階に至ると、「批判的思考力」のみならず「コミュニケーション能力」の重要性が世界的にも認知されたことが伺える。

しかし、この宣言以降も「批判的思考力」が依然、メディア・リテラシーの最も重要な概念と考えられていたようである。それは世界のメディア教育に大きな影響を与えた Masterman の「メディア・リテラシーの 18 の基本原則」からも読みとれる (表 1)

表1 メディア・リテラシーの18の原則

1. メディア・リテラシーは重要で意義のある取り組みである。その中心的課題は多くの人々が力をつけ (empowerment) 社会の民主主義的構造を強化することである。
2. メディア・リテラシーの基本概念は、「構成され、コード化された表現」(representation) ということである。メディアは媒介する。メディアは現実を反映しているのではなく、再構成し、提示している。メディアはシンボルや記号のシステムである。この原則を理解せずにメディア・リテラシーの取り組みを始めることはできない。この理解からすべてが始まる。
3. メディア・リテラシーは生涯を通じた学習過程である。ゆえに、学ぶ者が強い動機を獲得することがその主要な目的である。
4. メディア・リテラシーは単にクリティカルな知力を養うだけでなく、クリティカルな主体性を養うことを目的とする。
5. メディア・リテラシーは探究的である。特定の文化的価値を押し付けない。
6. メディア・リテラシーは今日的なトピックスを扱う。学ぶ者の生活状況に光を当てる。そうしながら「ここ」「今」を、歴史およびイデオロギーのより広範な問題の文脈でとらえる。
7. メディア・リテラシーの基本概念(キーコンセプト)は、分析のためのツールであって、学習内容そのものを示しているのではない。
8. メディア・リテラシーにおける学習内容は目的のための手段である。その目的は別の内容を開発することではなく、発展可能な分析ツールを開発することにある。
9. メディア・リテラシーの効果は次の2つの基準で評価できる。
 - 1) 学ぶ者が新しい事態に対して、クリティカルな思考をどの程度適用できるか。
 - 2) 学ぶ者が示す参与と動機の深さ。
10. 理想的には、メディア・リテラシーの評価は学ぶ者の形成的、総合的な自己評価である。
11. メディア・リテラシーは内省および対話のための対象を提供することによって、教える者と教えられる者の関係を変える試みである。
12. メディア・リテラシーはその探究を討論によるのではなく、対話によって遂行する。
13. メディア・リテラシーの取り組みは、基本的に能動的で参加型である。参加することで、より開かれた民主主義的な教育の開発を促す。学ぶ者は自分の学習に責任を持ち、制御し、シラバスの作成に参加し、自らの学習に長期的視野を持つようになる。端的にいえば、メディア・リテラシーは新しいカリキュラムの導入であるとともに、新しい学び方の導入でもある。
14. メディア・リテラシーは互いに学びあうことを基本とする。グループを中心とする。個人は競争によって学ぶのではなく、グループ全体の洞察力とリソースによって学ぶことができる。
15. メディア・リテラシーは実践的批判と批判的実践からなる。文化的再生産(reproduction)よりは、文化的批判を重視する。
16. メディア・リテラシーは包括的な過程である。理想的には学ぶ者、両親、メディアの専門家、教える者たちの新たな関係を築くものである。
17. メディア・リテラシーは絶えざる変化に深く結びついている。常に変わりつつある現実とともに進化しなければならない。
18. メディア・リテラシーを支えるのは、弁別的認識論(distinctive epistemology)である。既存の知識が単に教える者により伝えられたり、学ぶ者により「発見」されたりするのではない。それは始まりであり、目的ではない。メディア・リテラシーでは、既存の知識はクリティカルな探究と対話の対象であり、この探究と対話から学ぶ者や教える者によって新しい知識が能動的に創り出されるのである。

出所：Len Masterman, "Media Education : Eighteen Basic Principles", MEDIACY, vol.17, No.3, Association for Media Literacy, 1995.より(宮崎寿子・鈴木みどり訳, 1999年11月)

これらの原則では、メディア・リテラシーは、その取り組みによって多くの人々が力を付け、民主主義的構造を強化することに意義を見いだそうとする生涯にわたる取り組みであること、特定の文化的価値に縛られることなく、クリティカルに探求的に情報を読み解いていくことが重視されている。2つのキー概念で言えば、批判的思考力そのものである。この背景には、原

則 2 にあるように、「メディア・リテラシーの基本概念は、『構成され、コード化された表現』(representation)」であり、「メディアは現実を反映しているのではなく、再構成し、提示している」ことに受け手が気づくことが大前提となる。

メディアは現実を反映しているのではなく、送り手により構成され、コード化されていることに気づくことは、なかなか容易なことではない。例えば菅谷は「ニューズウィーク」日本版編集部勤務時代の経験として、内外の多数の新聞を読み比べることにより同じ出来事を伝えてもメディアによって内容や論調がまるで異なること、一つの出来事でも視点を変えれば全く異なって見えることを実感したことを告白している(菅谷 2000:)。漫然とメディアから流される情報をながめていただけでは、こういった認識を持つことは難しかったかも知れない。複数の新聞を読み比べ、自分でも記事を執筆するというメディア・リテラシーの実践の経験によってはじめて、自分が見ている情報は再構成されたものであると気づいたのである。

一方、カナダにおいては 1960 年代登場したマクルーハンのメディア論に影響を受けた教師達がメディア・リテラシー教育の運動を草の根的に展開していく。カナダは隣国であるアメリカから押し寄せるテレビの大衆文化の影響を常に受けていたということも大きい。このような草の根運動は、のちにオンタリオ州が 1980 年代後半にメディア・リテラシーを公教育カリキュラムに取り入れるようになるという形で結実する。カナダ・オンタリオ州教育省は、メディア・リテラシーの基本概念として次の 8 つを挙げている。

- ・メディアはすべて構成されたものである。
- ・メディアは現実を構成する。
- ・オーディエンスがメディアから意味を読み取る。
- ・メディアは商業的意味をもつ。
- ・メディアはものの考え方(イデオロギー)と価値観を伝えている。
- ・メディアは社会的・政治的意味をもつ。
- ・メディアの様式と内容は密接に関連している。
- ・メディアはそれぞれ独自の芸術様式をもっている。

これらの原則は Masterman と重なる部分が多いものの、「意味の読みとり」がメディアを受けとる側、すなわちオーディエンスの能動的な活動である点が明瞭になっている(鈴木,1998)。近年、我が国のメディア・リテラシーに大きく影響を与えているオンタリオ州教育省の基本概念であるが、そのガイドブックに示されている実践を見ても 2 つのキー概念では「批判的思考力」に重きをおいていることは明らかである。このような批判的思考力育成の流れは我が国においても「映像教育」と呼ばれてその重要性が認められ、欧米に劣らず早くからスタートしていたという(宇川 1980:60)。

3. 我が国におけるメディア・リテラシー研究の3つの流れ

(1) メディア・リテラシーの定義

我が国におけるメディア・リテラシーの特徴を浮き彫りにするために、前述の欧米と我が国におけるメディア・リテラシーの定義をみていく。前節で述べたように、欧米におけるメディア・リテラシーは批判的思考力にまず重きを置いたものとなっている。Silverblatt の定義によればメディア・リテラシーは「批判的思考の技能であり、マス・コミュニケーションから入ってくる情報を聴衆(オーディエンス)が解釈することができ、メディアの内容を自分自身で独自に判断できるような力を付けていくこと」であるという(Silverblatt 1997:48)。Silverblatt がメディア・リテラシーを批判的思考力(critical-thinking skill)に軸足を置いていることは明瞭であり、メディアからのメッセージをクリティカルに正しく読み解く市民になることの重要性が強調されている。Silverblatt は Elizabeth Thomas を引用し、次のようなメディア・リテラシーの3つの実践的なステージについて言及している。

第1ステージ：メディアによって消費する時間を管理し、自分で決定することの重要性に気づく。

第2ステージ：クリティカルな見方をするための特定の技能を学ぶ。フレームの中に何が入っているか、どのように構成されているのかについて疑問を持ち、分析すること。フレームの中に入らなかったものは何かを考えること。このような批判的スキルは「問い」を持つ授業、相互に交渉し合うグループ活動、自分達自身によるメディア・メッセージの制作活動から学ばれる。

第3ステージ：マスメディアに関する社会的、政治的、経済的な分析を行い、誰が、いかなる目的でメディアを制作しているのかというより深いレベルの問題について探求する。この探求は、次の段階、つまり公共政策や財団の実践への改善を求める活動につながっていくこともある。

ここでは、クリティカルに情報を読み解くために必要な技能とともに、Masterman のような民主主義的構造の強化や市民のエンパワーメントが強調されている。Buckingham もまた、メディア・リテラシーを「メディアを利用し、解釈するために必要とされる知識、技能、コンピテンシー」と定義した上で、単なる機能的な技能だけを指すのではなく、批判的リテラシー(critical literacy)であり、分析、評価、批判的リフレクションなどより広範な、分析的な理解が含まれていると指摘している(Buckingham 2003:36)。

我が国におけるメディア・リテラシーについて目を向けてみると、その微妙な違いが明らか

になる。生田は「メディアをコミュニケーションの送信・受信行動に活用できる力。広くは、自己をメディアにより表現し、メディアで表現されるメッセージの意味を解釈する総合的力を指す概念」と定義している（生田 2000:491）。この定義でのキーとなる概念はコミュニケーションである。高度情報通信社会におけるコミュニケーションのツールとしてメディアの情報を読み解き、適切に使い分けたり、使いこなしたりするという側面が強調されており、情報の受信と発信が不可分のものとして捉えられている。生田はメディア・リテラシーの下位の能力として、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、メディアを批判的に読む能力を挙げていることから、クリティカルな思考ももちろん重視されているのだが、軸足は「コミュニケーション能力」に置かれているといえるだろう。

水越伸は Silverblatt の「批判的思考力」という側面と、生田の「コミュニケーション能力」の側面の両者を併記したような定義をしている。メディア・リテラシーとは、「人間がメディアに媒介された情報を、送り手によって構成されたものとして批判的に受容し、解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出していくという、複合的な能力」であるという（水越伸 2002:92）。赤堀（2002:259）、菅谷（2000: ）、鈴木（2000:4）、斉藤（2002:3）らの研究者も、「批判的思考力」と「コミュニケーション能力」の両者にまたがる定義をおこなっている。この両者に加え、メディアの高機能化・複雑化という技術的側面から、メディアの操作についての能力を加えた形で捉えたものも多く見受けられる。例えば郵政省は、メディア・リテラシーの構成要素としてメディアを主体的に読み解く能力、メディアにアクセスし活用する能力、メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力を挙げ、全体像を図1のように描いている。従来の映像メディアにくらべて高度化、複雑化、ネットワーク化した現代のメディア・リテラシーは、新しい能力を含むより複合的な概念として捉えられているといっていいいだろう。

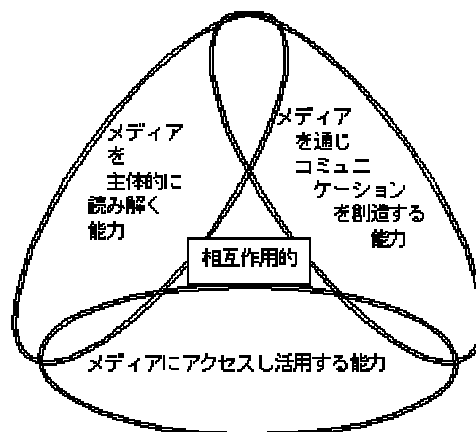


図1 メディア・リテラシーの構成要素(出所:郵政省,2000)

(2) 映像視聴能力研究の流れ

イギリスのメディア・リテラシー研究は大衆文化批判やマスメディア批判にその出発点があるが、我が国においてはこの種のメディア・リテラシーの歴史は比較的新しいと言っている。むしろ、直感的に理解できる映像の利点を教育に生かした放送教育の流れがあった。中野(1995:1-7)は教育メディア研究の歴史を整理しているが、その中で20世紀に入り映画が教育目的に使われるようになってから映画の教育効果に関する実証的研究が行われるようになり、行動科学研究者らが映画の教育効果に関心をもったことを指摘している。

特に第二次大戦中のアメリカで行われた映画を中心とするメディア研究の成果には目覚ましいものがあったという。映像メディアが提供する直感的に把握でき、分かりやすい。これらの情報はクリティカルに読み解く対象としてではなく、その理解しやすさによって学習内容をよりよく伝達するために使われるという研究がなされてきた。宇川(1980:59-89)は、映像自体が教えるべき内容と捉えられる「映像についての教育(Screen education)」よりも「映像による教育」が視聴覚教育、放送教育、さらには教育工学などを通して着実に発展していることを指摘している。「映像による教育」は戦後、Hobanの視覚教育、Daleの視聴覚教育等の理論が導入され、「映像による教育」はさらに大きく発展していく。他方、「映像についての教育」は、片岡徳雄がマスコミの本質と実態の理解とマスコミに対する態度の育成を目指して提唱した「マスコミ科」、川上春男が実践した映像の鑑賞や映像を用いた表現による創造性や概念の形成などの形で行われてきたが、「映像による教育」ほどの発展はなかった。

このなかで、映像視聴能力を定量的に測定し、その発達を明らかにしようとする研究がみられるようになってくる。この中で重要な研究として村川は多田の研究を挙げている。これは可能な限り言葉を使わないで多様な映像技法を盛り込んだ実験番組『瀬戸内海』を用いた映像認知の発達研究であり、思想的モンターージュ(老漁師の顔と舟とのオーバーラップによって、昔漁が盛んだった頃を回想する等)の発達差が大きいことなどを見いだしている(村川1987:39)。

水越敏行は、1980年代から10年ほどの間に行われた教育メディア研究を視聴能力の構造の研究、視聴能力の発達に分けて整理し、メディア・リテラシーの基礎的研究として位置付けている。この枠組みに従って、映像視聴能力の研究をレビューしてみる(水越敏行1995:8-23)。

まず、視聴能力の構造に関する研究では、国語の読解指導にヒントを求めた視聴メモや視聴行動の分析から、視聴能力の構成要素を画像の再認、順序の再生、時間(過去と現在)と空間(全体と部分)の識別、段落の読み取り、キーシーンの把握、主題の把握、展開(ストーリー)の先読み、映像段落の再構成、既有経験との関連づけ、一般化、イメージ化、感情の付加、興味や意欲という12として整理した研究が挙げられる(水越敏行1995:9)。千原ら(1986:210-250)は従来の構成要素に関する研究を踏まえ、基本的かつ重要なもの、数量化できるものという点から再構成し、構成的理解、表現性、学習意欲の3つの要素を取り出した。

発達的研究としては、これらの構成要素が学年発達や学習経験によって異なるのかを縦断的に調査するもので、東田らが「動物の行動・条件反射」という番組を小学校4年生から高校2年生までの被験者に視聴させ、映像理解について調べている。これから、テキストでは理解できない内容でも適切な事例を選びテロップなどを付けることで、かなり理解が期待できるという知見を得ている(東田ら 1986:288-311)。生田は映画「裸の島」を素材として発達的研究を行っている。この映画はセリフがないこと、幾重ものしかけを持った優れた映像作品であること、制作者の意図が文章化されていることなど格好の題材であるが、小学校5年生から大学生までを対象とした調査の結果、感情移入、場面把握、主題把握、技法理解、先読みといった映像視聴能力の構成要素において発達関係を見いだすことができた(生田 1998:28-38)。生田はまた、映像視聴能力を「映像制作者による映像構成の読みとり」と定義し、多次元尺度構成法を用いて時間的に遠くにあるながら制作者の内容的意図として連続性を持つ「遠隔関係」を支持する場面布置が得られたことにより、映像における伏線理解について検討している(生田 1996:151-159)。以上の研究から、映像視聴能力の発達の特性や、視聴者が映像をどのように読みとっているのかという基礎的知見が蓄積されてきている。

(3) メディア・リテラシー育成研究の流れ

次に、メディア・リテラシーの育成に関する研究を挙げる。先に述べた映像視聴能力研究は映像の理解という点に主眼が置かれ、早くから行われてきたのであるが、これに続く流れがメディア・リテラシー育成の流れである。この観点からメディア・リテラシーの構造を我が国で提起したのは1980年代の坂元のものが有名である(坂元 1986:70)。この背景として、1982年のグリーンバルト宣言により、メディアを批判的に見て、これに対抗する能力の育成の必要性、メディアそのものについて学習することの重要性が言われている。これがひとつのきっかけとなって文部行政の積極的な関与があり、メディア教育が大きな注目を浴びたという。坂元はメディア・リテラシーを

メディア特性の理解力・批判能力(わかる)

メディア選択・利用能力(つかう)

メディア構成・制作能力(つくる)

の3つの能力として捉え、受け手・使い手・作り手としてこの能力をいかに発揮するかという点からメディア・リテラシーの概念の整理を行っている(図2)。このうち、Aは視聴能力あるいは情報理解、Bは利用法の理解、Cは選択利用、Dは制作法の理解、Eは組み合わせ制作、Fは構成制作というように命名することができる。

<立場>

受け手	A わかる		
使い手	B わかる	C つかう	
つくり手	D わかる	E つかう	F つくる

<能力> 特性理解・批判 選択利用 構成・制作

図2 メディア・リテラシーの概念（出所：坂元、1986）

坂元はこれらを小学校低学年、中学年、高学年にわけ、メディア教育のカリキュラム表としてまとめた（表2）。ここで対象となる教育メディアとしては、物語、図表・グラフ、OHP・写真、新聞、ラジオ、テレビ、電信・電話、コンピュータが挙げられている。小学校高学年では「劇の効果的的特性がわかる」「劇などを使って効果的な発表ができる」といった教育内容に配置し、カリキュラム開発を行っている。

表2 メディア教育のカリキュラム表（出所：坂元、1986）

	わかる	つかう	つくる
低学年	簡単なメディアの働きを知る。	簡単なメディアを使って発表ができる。	簡単なメディアが作成できる。
中学年	メディアのしくみを知る。	メディアを使って発表できる。	メディアを作成できる。
高学年	メディアの効果的な特性を知る。	メディアを効果的に使って発表ができる。	メディアを効果的に作成できる。

坂元の研究と並んで、吉田は映像リテラシー育成を目指したカリキュラム開発を1980年代から10年間にわたって行っている。ここでも「映像視聴能力（わかる）」「映像活用能力（つかう）」「映像制作能力（つくる）」という3つの基本能力をもち、映像視聴に関して更に細分化した具体的能力を挙げた（吉田 1992:159）。

「わかる」

- 内容を理解して捉える力
- 状況や心情に反応し感じ取る力
- 情報を把握し表現する力

「つかう」

- 自分に必要な情報を選択する力
- 目的に合わせて情報を利用し生活に役立てる力

情報を批判的に眺め真実を見抜く力

「つくる」

現状をつかみ問題を見つける力

情報を構成し組み立てる力

自分の考えを効果的に伝達する力

吉田はそれぞれの能力について具体的な実践例の裏付けを行っている。この2つが我が国における組織的なメディア・リテラシー育成カリキュラムの代表的な研究である。

坂元や吉田のような年間レベル・学校レベルでのカリキュラム開発の他に、単元レベルの開発や実践も着実に行われてきている。例えば山口らは、中学校社会科・課題選択学習においてメディア・リテラシーを「メディア活用センス」と「メディアアクセス可能性」と捉えた研究を行った。この背景には、多様な情報源からの情報を主体的に取り入れる時代において個人が自己の目的に応じた情報活用のあり方を模索しなければいけないという変化があった。また、ここではメディア・リテラシーにおける評価の困難さも指摘されている(山口・木原 1993:19-26)。

国語科においてマスメディアのメカニズムを知り、批判的に情報を理解すること、的確にコミュニケーションすることを目指した実践もみられるようになってきた(佐藤・左近 2000:89-97)。イギリスにおいては国語科の中で扱われるメディア・リテラシーであるが、我が国においてはその位置づけは難しい面がある。佐藤らは学習の成果として情報の仕組みや戦略、この学習の意味と活かし方などについて生徒に理解させることができたとする一方で、今後、「総合的な学習」や情報教育との関連の上で、国語科でのメディア・リテラシーを構想する重要性を指摘している。

坂元昂や吉田らの研究は小学校をフィールドとしたものであったが、近年のメディア・リテラシー育成研究は大学生、高校生などを対象としたものも豊富に見られるようになってきた。例えば、コミュニケーション能力、特に情報発信能力の育成に焦点化し、情報収集・整理・発信の一連の活動を大学生対象に行った実践(三宅ら 1995:187-189)、高等学校の実践としては情報の事実と意見について理解できるようになった実践が挙げられる(山崎ら 2002:97-104)。

メディア・リテラシー育成カリキュラムの評価研究も行われるようになってきている。永田らは「メディアに対する知識としてのリテラシー」と「メディアに対するセンスとしてのリテラシー」に分け、カリキュラムにおいてどのように具体化されているかを学校の実践に即して分析した。分析の結果、対象とした学校では「知識」「センス」ともに一斉指導と個の学習の文脈に即した指導といったような複数の指導法を用いた多角的なアプローチが用いられていることを見いだした(永田ら 1994:121-124)。この研究は1校のメディア・リテラシー育成カリキュラムについて検討しているが、水越敏行は岡山県平福小学校など6校に及ぶ小学校・中学校・高等学校の比較・検討を行い、メディア・リテラシー育成を一時的なゆさぶりで終わらせないよう

にするために情報教育や「総合的な学習の時間」、国語科などに時間を設ける必要性について指摘している（水越敏行 2002:97-100）。水越敏行はこの研究の中で、これまでに文献等で報告されているこういったメディア・リテラシーの構成要素の整理を行い、メディア・リテラシーの教育課程への位置づけを目指している（表3）。具体的には、メディアを使いこなす、メディアを理解する、メディアの読解、解釈、鑑賞、メディアを批判的に捉える、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の6つである（水越敏行 2002:98）。受け手としての能力と送り手としての能力がこれらには含まれている。これらの構成要素は、坂元や吉田のカリキュラム開発研究の時代からのメディアの変化、つまりインターネットなどのネットワークの普及とそこでのコミュニケーション、次々に現れる新しい情報技術への対応といった要素と、批判的思考力といった要素の両方を持ち、より複雑化・複合的になっていることがみてとれる。

表3 新しい学力としてのメディア・リテラシーの構成要素（出所：水越敏行,2002）

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. メディア（機器）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（マス・機器・メッセージ）を理解する（understanding the special characteristics）</p> <ul style="list-style-type: none"> a. メディア（機器）がどんな特性を持っているか（一方向性・双方向性・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） 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） <p>3. メディア（マス・メッセージ）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（マス・メッセージ）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（機器・メッセージ）で表現（representaiton）</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（機器・メッセージ）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 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

水越はこういった構成要素は部分的に教育課程の様々な場面にクロスカリキュラム的にはぐくむことができること、それでカバーできないようなものは情報教育関連教科、総合的学習、国語科の一部として位置付けることが必要であるとしている。そして、この構成要素を視点として、学校におけるメディア・リテラシー実践について質的に研究していくことで学習者の学びを評価するような研究が必要である、としている（水越敏行 2002:100）。

（４）社会におけるメディア・リテラシーの流れ

これまで述べてきたことは学校教育の枠組みの中で行われてきたことであるが、社会における取り組みはようやくはじまりつつある。学習期間を限定したカリキュラム構想が必要な学校と異なり、より長期に生涯学習として目標を設定できる社会教育の領域で、メディア・リテラシーを学ぶ市民講座が増加してきているという（鈴木 1998:388-395）。前述のマスターマンの基本原則の第一は、「メディア・リテラシーは重要で意義のある取り組みである。その中心的課題は多くの人々が力をつけ（empowerment）社会の民主主義的構造を強化することである」と謳われているのであり、メディア・リテラシーは学校教育で完結するものではなく、生涯にわたって取り組み続けなくてはならないものであることは明らかである。市民講座の中でも関心の高さということで突出しているのがジェンダーの平等の推進を課題とする女性政策の領域であるという（鈴木 1998: 393）。

また、市民団体としてFCT市民メディアフォーラムの活動が挙げられる。FCTのホームページによれば、国際的なシンポジウムやセミナー、公開フォーラムなどを企画しており、例えば2003年3月公開フォーラムでは「ビデオパッケージ『スキヤニング・テレビジョン日本版』を使って学ぶメディア・リテラシー」を開催している。また、メディア・リテラシー推進のための研究プロジェクト、メディアをめぐる問題、メディア社会に関する調査研究事業、メディア・リテラシー・ファシリテーター（メディア・リテラシー活動の担い手となる人）研修事業、パブリック・アクセス活動などを行っている。ここでのメディア・リテラシーの例としては一定期間テレビをビデオ録画し、繰り返し見ながら分析シートに記入しデータをまとめ、この結果を使って社会に情報を発信していく、というものがある。この活動は「批判的思考力」や「コミュニケーション能力」の育成にとどまらず、Elizabeth Thomanの言うメディア問題への積極的な参加と社会変革までを視野に入れている（鈴木 1998:394）。

また、メディア・リテラシーを批判的受容と解釈だけではなくメディア表現を起点としてとらえていこうとする試みとしてMELLプロジェクトがあげられる（山内ら 2000:385-386）。MELLはMedia Expression, Literacy and Learningの頭文字をとったものである。山内によれば、メディア・リテラシーがメディアを用いた社会的コミュニケーションの再構築の場を指向するとすれば、それは従来の学習のように個々の構成要素について分離した形では学べない、という。メディア・リテラシーの学びは小さなものでもいいから実際に社会的実践に参加し、受容と表

現を行き来しながら拡大再生産されるという主張である。2000年4月にスタートしたこのプロジェクトは、ジャーナリスト、メディア研究者、教師、高校生、大学生などによる学習の場であり、電子的なネットワークとワークショップを組み合わせた形など多様な下位のプロジェクトとして発展している。例えば、長野県ではテレビ信州と須坂高校というように放送局側と学校側にそれぞれプロデューサーとディレクターを設定し、それぞれが立場を活かしながら3分の紹介番組を作成した。実践を経て放送局側は身近なテレビの内情があまりに公開されていないこと、その乖離を解く鍵は送り手側が握っているにもかかわらず、普段の番組作成で何気なくやっていることを説明することさえ困難であると初めて気づいたという。学校側は、これまでは視聴者として漠然ともっていた「テレビは都合のいいところを撮ったりつないだりして作られている」という思いが、実践を通してますます強くなったことを告白している(山内2003:216-217)。

4. おわりに

イギリスにおけるメディア・リテラシーは、大衆文化批判、マスコミ批判から発展し、「批判的思考力」に重きを置きながら、カナダ、アメリカと発展してきた。これに較べて我が国においてはどちらかといえば映像の直感的理解による教育の改善といった文脈からメディア教育がスタートしており、メディア・リテラシーを「コミュニケーション能力」というキー概念で捉えつつ、イギリス流の「批判的思考力」も取り込みつつ発展してきたといえる。我が国におけるメディア・リテラシー教育の大きな流れはまず視聴覚教育や映像視聴能力研究の流れに始まり、そこにメディア教育カリキュラム研究が加わり、最近になってようやく社会におけるメディア・リテラシー実践の流れに行き着いている。

我が国におけるメディア・リテラシー研究は以上のような流れのもと発展してきた。高度情報通信社会において、「批判的思考力」と「コミュニケーション能力」の育成はさらに重要になってくるであろう。日本教育工学会や日本教育メディア学会など、学会においても、メディア・リテラシーへの関心はますます高まりつつある。しかし、メディア・リテラシー育成のための基盤は十分に整備されているといえるのだろうか。こういった視点から、今後のメディア・リテラシー研究の課題について2点述べる。一つはメディア・リテラシー実践の発展と云うことがいえる。我が国におけるメディア・リテラシーは、学校教育においてはカリキュラムへの位置付けが大きな問題になるであろう。カナダ・オンタリオ州教育省のように当局がメディア・リテラシーを前面に押し出すことは希である。文部科学省も、情報教育に関する手引き書の中でメディア・リテラシーはコラムとして扱っているのみである(文部科学省2002:62)。学習指導要領の中における位置付けも明確になされていないことから、学校におけるメディア・リテラシー育成は一部の意識の高い学校の実践か、一部の教師による取り組みで終わってしまう場合

がある。また、社会におけるメディア・リテラシー実践もまだまだ始まったばかりであり、十分とはいえない。パブリック・アクセスにしても、アメリカのようにケーブルテレビの空きチャンネルを利用して、メディア・リテラシーを学習した高校生が自作の放送番組を流し、それを映像のプロであるメディアの教師（実際マスコミで勤務したような人材）が指導するというようなことは、我が国では望むべくもない。プロジェクト的に地方のテレビ局を巻き込み、子供に映像番組を作らせるような実践も、その時限りで終わってしまう場合がある。こういった状況を打開し、メディア・リテラシーの実践を広げていく必要がある。

もう一つは、映像視聴能力研究でみられたようなメディア・リテラシーの定量的な調査研究の必要性である。これまでみてきたように、メディア・リテラシーは「批判的思考力」や「コミュニケーション能力」をキー概念とする複合的・総合的な能力であり、その構成要素も研究者や研究の文脈によってさまざまである。厳密に言えば、学習の文脈から切り離れた形でメディア・リテラシーを語ることはできないともいえる。このためか、メディア・リテラシーには映像視聴能力で見られたような構成要素の学年発達による変化や、構成要素間の連関といった基礎的知見は、情報機器の操作の技能などの分野を除いて殆ど行われていない。このような状況から、多くの研究者や教師はメディア・リテラシー教育実践の前の子供の状態を十分に把握しないまま、ほぼ「白紙」の状態から実践を出発すると思われる。通常の教育活動であれば、子供が今どれだけの学力があり、次にどこを目指していけばいいのかということは当然のように分かっていることから考えると、この分野における基礎的知見がメディア・リテラシー実践を展開する上で有用な示唆を与えると考えられる。

<引用文献>

日本語文献

赤堀侃司（2002）『教育工学への招待 教育の問題解決の方法論』、ジャストシステム、東京。

千原孝司・住岡英毅・高旗正人（1986）「テレビ視聴能力の評価」、水越敏行編著『NEW 放送教育』日本放送協会、210-250。

FCT 市民のメディア・フォーラム <http://www.mlpij.org/fct/>（2003年1月26日閲覧）。

東田充弘・河野恒興(1986)「テレビ視聴能力の評価」、水越敏行編著『NEW 放送教育』、日本放送協会、288-311。

生田孝至(1998)『映像の構成と視聴能力の発達に関する総合的研究』平成7年度～平成9年度科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書

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 裸の島を素材として」、『日本教育工学雑誌』第20巻第3号、151-159。

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』、実教出版、東京。

生田孝至・木原俊行(1999)「インターネットに対する子供の態度 利用経験に着目した比較研究」、

『日本教育工学会第15回全国大会講演論文集』、523-524。

今津孝次郎(2000)「情報教育と映像メディアリテラシー」、『教育學研究』第68巻第1号、16-18。

三宅正太郎・吉川喬・凍田和美・吉田尚裕(1995)「情報発信を中心としたメディアリテラシーの育成と評価に関する実証的研究(1)」、『日本科学教育学会年会論文集』19、187-189。

水越伸(2002)『デジタルメディア社会』、岩波書店、東京。

水越敏行(1994)『メディアが開く新しい教育』、学習研究社、東京。

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.1, No.1, 8-23。

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 (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。

村川雅弘(1987)「視聴能力に関する実証研究」『メディアを読む メディア教育のすすめ』ぎょうせい、東京。

永田智子・鈴木真理子・木原俊行・水越敏行(1994)「メディア・リテラシー育成カリキュラムの評価研究(1)」『日本教育工学会研究報告集』JET94-2、121-124。

オンタリオ州教育省編(1992)『メディア・リテラシー マスメディアを読み解く』、リベルタ出版、東京。

斉藤俊則(2002)『情報が開く新しい社会 メディア・リテラシー』、共立出版、東京。

坂元昂(1986)「メディアリテラシー」後藤和彦他編、『メディア教育を拓く』、ぎょうせい、東京

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。

佐藤洋一・左近妙子(2000)「国語科における“メディア・リテラシー教育”」、『愛知教育大学教育実践総合センター紀要第3号』、89-97。

総務省(2003)『情報通信白書平成15年度版』、総務省。

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、東京。

鈴木みどり(1998)「メディアリテラシーとは何か」、『情報の科学と技術』vol.48 Num.7、388-395。

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、東京。

鈴木みどり編(2001)『メディア・リテラシーの現在と未来』、世界思想社、京都

多田俊文(1968)「映像認知の発達に関する研究」、『NHK放送文化年報』、NHK総合放送文化研究所。

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』第70巻第3号、325-335。

宇川勝美(1980)「映像教育の系譜」、「映像と教育」研究集団編放送教育叢書3『映像と教育 -映像の教育的効果とその利用-』、日本放送協会。

渡辺武達(1997)『メディア・リテラシー 情報を正しく読み解くための知恵』、ダイヤモンド社、東京。

山口好和・木原俊行(1993)「メディア・リテラシー育成方法の検討 -中学校社会科・課題選択学習を題材として-」、『日本教育工学会研究報告書』JET93-4、19-26。

山内祐平(2003)『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、東京。

山内祐平・水越伸(2000)「メディア・リテラシーを学ぶための学習モデルの検討」、『教育工学関連学協

日本におけるメディア・リテラシー研究の系譜と課題（後藤）

会連合第6回全国大会講演論文集第二分冊』、385-386。

山崎悟・小川亮（2002）「高等学校におけるメディア・リテラシー教育の実践的研究」、『日本教育工学会研究報告書』JET02-2、97-104。

吉田貞介(1986)「メディア教育の実践例 - 総合的なメディア教育」後藤和彦他編、『メディア教育を拓く』、ぎょうせい、東京。

郵政省（2000）「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会」報告書

英文文献

Buckingham, David (1998) "Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism." *Journal of Communication*; 48:33-43

Buckingham, David (2003) *Media education literacy, learning and contemporary culture*. Polity Cambridge UK

Potter, W. James (2001) *Media Literacy second edition*, Sage Publication, California

Masterman, Len. (1995) "Media Education: Eighteen Basic Principles", *MEDIACY*, vol.17, No.3, Association for Media Literacy. (宮崎寿子・鈴木みどり訳)

Silverblatt, Art. Ellen M. Enright Eliceiri (1997) *Dictionary of Media Literacy* Greenwood Press London p.48

UNESCO(1982) *Declaration on Media Education*, Grunwald, Federal Republic of Germany, 22 January

主指導教員（生田孝至教授） 副指導教員（戸田光彦教授・栗原 隆教授）