

「メディア・リテラシー教育研究委員会報告書」

2008年7月25日

国民教育文化総合研究所

はじめに

本報告書は、2007年7月から2008年6月にわたって月一回のペースで開かれた国民教育文化総合研究所メディア・リテラシー教育研究委員会の研究成果をまとめたものである。報告書をまとめるにあたって、第一に、メディア・リテラシー教育についての私たちの見解を明確にすること、第二に、可能な限り国内外の最新の理論潮流を反映させること、第三に、学校現場の実践に生かせるような実践的指針を盛り込んだことである。

今日、一方でコンピュータやインターネットを中心とするICT教育の流れがあり、他方で主に放送分野で進められてきたメディア・リテラシー運動の流れがある。それらはきわめて似た教育でありながら、理論的にも実践的にも接合されていたとはいいがたかった。しかし、本報告書ではこれらを統合するとともに、新しい時代のメディア・リテラシー教育のあり方を提示し、その指針を示したつもりである。

第1章『メディア・リテラシー教育』とは何か(坂本)では、「メディア・リテラシー教育」の基本的な考え方を紹介している。本研究委員会の議論が集約されているといってもよいだろう。

第2章「メディアから見た『メディア・リテラシー』」(中村正敏)では、メディアとりわけ放送番組制作者から見たメディア・リテラシー教育の問題を論じている。メディア・リテラシーといえば、放送分野を中心に発展してきた教育運動・実践であり、メディア業界はメディア・リテラシー教育をどのようにとらえてきたかという観点からの論述は大変興味深い。

第3章「教室を超えたメディア・リテラシー教育～パートナーシップを中心に」(高橋恭子)では、イギリスやデンマークでの実践例を紹介するとともに、高橋氏自身が実践し、教材化したメディア・リテラシー教育の内容が詳細に述べられている。さらに、私たちが昨年11月に訪問した韓国のメディア・リテラシー教育の実態についても報告されており、メディア・リテラシー教育の拠点としてのメディア・センターを中心とした活動についても触れられている。

第4章「メディア・リテラシーの概念とその歴史的変遷」(村上郷子)では、メディア・リテラシーの概念とメディア・リテラシー教育の実態についての、基本的な議論の展開と世界的な状況についてまとめられている。私たちの「メディア・リテラシー教育」論の位置を理解する上でも大変重要な論考である。

第5章「高校におけるメディア・リテラシー教育の現状」(中山周治)では、中山氏自身が取り組んできた教育実践や他の高校でのメディア・リテラシー教育の実践例が紹介されている。学校独自に開設した専門教科としての「メディア・リテラシー」や「総合的な学習の時間」だけではなく、「家庭総合」や「公民科」をつかった実践例や学校図書館司書による実践例が紹介されていることにぜひ注目してほしい。

ネット社会は急速にグローバル化するとともに、ケータイの普及とともに低年齢化し、学校教育現場にも大きな影響を与えている。メディア・リテラシー教育はこのような社会の変化に対して、一つの指針となるべき教育運動であり、教育理論である。本報告書が、メディア・リテラシー教育に関心を持つ教職員や教育関係者の一助となれば幸いである。

なお、本報告書をまとめるにあたって、国民教育文化総合研究所の西中さん、松島さん、金親さん、中川さんには大変お世話になった。また、韓国のメディア・リテラシー教育の実態分析にあたっては、首都大学東京の金命貞先生、アジアプレスの方金ヘギョンさんにご協力をたまわり、韓国語や韓国の教育事情に疎い私たちにとって大きな力となった。この場を借りて感謝の意を表したい。

2008年7月15日

教育総研 メディア・リテラシー教育研究委員会 坂本 旬

目 次

第1章 「メディア・リテラシー教育」とは何か	1
1. 「メディア・リテラシー」という考え方をめぐって.....	1
2. 「メディア・リテラシー」概念の形成.....	4
3. ネット時代のメディア・リテラシー教育.....	11
資料 メディア・リテラシー教育の中核原理（翻訳）.....	15
第2章 メディアから見た「メディア・リテラシー」	21
はじめに.....	21
1. 「メディア批判」としてのメディア・リテラシーに就いて.....	21
2. テレビはこうしてできる.....	25
3. 他のメディアと違う放送メディアの特徴.....	28
4. 時代とともに変わるメディア状況.....	29
5. 放送局もメディア・リテラシーを求めている.....	31
第3章 教室を超えたメディア・リテラシー教育 ～パートナーシップを中心に～	34
はじめに.....	34
1. メディア・リテラシー教育のためのパートナーシップ ～イギリスの実例から.....	34
2. メディア・リテラシー教育のためのパートナーシップ ～デンマークの実例から.....	40
3. メディア・リテラシー教育におけるメディア制作 ～批判的からクリエティブへ.....	43
4. 地域におけるメディア・リテラシー教育の担い手 ～韓国のメディアセンター.....	47
5. まとめ.....	49
第4章 メディア・リテラシーの概念とその歴史の変遷	51
はじめに.....	51
1. メディア・リテラシー教育とは何か.....	52
2. メディア・リテラシー教育の歴史の変遷.....	61
3. メディア・リテラシー教育とユネスコの挑戦.....	64
4. 各国のメディア・リテラシー教育の取り組み.....	68
5. まとめ.....	71
第5章 高校におけるメディア・リテラシー教育の現状	74
1. はじめに.....	74
2. メディア・リテラシーのわかりにくさ.....	74
3. メディア・リテラシーは高等学校学習指導要領にない.....	76
4. 教科書にでてくるメディア・リテラシー.....	79

5. 第2次世界大戦直後のメディア・リテラシー教育	81
6. これからの学習指導要領	83
7. メディア・リテラシーの授業実践	84
8. まとめ ～あわせ・きそい・そろえ～	96

1. 「メディア・リテラシー」という考え方をめぐって

(1) 曖昧な「メディア・リテラシー」という言葉

本報告書のために立ち上げたメディア・リテラシー教育研究委員会が最初に検討したのは、「メディア・リテラシーとは何か」という問題であった。現場の教職員から聞かれるのは「メディア・リテラシー」という言葉になじみがなく、「コンピュータ・リテラシー」や「情報活用能力」、あるいは「情報リテラシー」といった似たような言葉との違いがわからないという声であった。

確かに、「メディア・リテラシー」という言葉は、学校教育の世界で使われることはほとんどなく、ごく一部の教職員が取り組んでいるに過ぎないのが実態であろう。告示されたばかりの新学習指導要領にも「メディア・リテラシー」という言葉は見あたらない。ではなぜ今「メディア・リテラシー」なのだろうか。それがどのような意味を持ち、これからの学校教育のあり方にどんな可能性をもたらすのだろうか。

そこで最初に本報告書の立場を明確にしておきたいと思う。「メディア・リテラシー」とは「21世紀型リテラシー（識字能力すなわち文字の読み書き能力）」であって、「リテラシー」を現代の多様なメディアへと拡張したものである。文字の読み書き能力の習得は、社会参加への第一歩である。同様に、「メディア・リテラシー」の習得は21世紀メディア社会への参加に欠かせない基本的な能力である。

先に触れたように、新学習指導要領には「メディア・リテラシー」という用語はない。「総合的な学習の時間」で扱う「情報」、中学校の美術の表現活動として「映像メディアの積極的な活用」、もしくは技術・家庭科の情報領域として「多様なメディアを複合し、表現や発信ができること」という学習目標が掲げられるだけである。

しかし、「メディア・リテラシー」が「リテラシー」の拡張であるとしたら、コンピュータをはじめ、多様なメディアが利用されるすべての教科において、「メディア・リテラシー教育」が求められることになる。それはちょうど文字の読み書きがすべての教科で求められることと同じなのである。

もちろん、私たちはこれまで一般的に「メディア・リテラシー」が「メディアを批判的に読み解く力」と見なされてきたことを十分に理解している。しかし、近年の「メディア・リテラシー教育運動」はそのような理解を超えて、広がりつつあり、私たちの運動もこの世界的な潮流の中にあることを自覚している。

「メディア・リテラシー」についてのさまざまな考え方や定義については、村上氏や高橋氏の章をごらんいただきたいが、「メディア・リテラシー」および「メディア・リテラシー教育」についての私たちの基本的な考え方は、以下の3点に集約される。

第一に、メディア・リテラシーはメディアに対する^{クリティカル}批判的な読み解き能力であり、批判的思考能力は主権者として生きる上で必要不可欠な能力である。

第二に、メディア・リテラシーはメディアを創造し、発表し、コミュニケーションするスキルや能力である。単にメディアを利用する能力ではなく、多様なコミュニケーションへとメディアを活用する能力を含んでいる。

第三に、メディアについての基本的人権や社会的責任を自覚し、多様なメディアを活用し、メディアが作り出す新しい公共圏に参加して、コミュニケーションする能力を民主主義社会の形成に寄与する力である。

それぞれの能力は互いに関連しながら、21世紀の主権者として必要な資質を構成している。また、それぞれに順次性があるのではなく、子どもの多様な発達レベルにおいて、それぞれのメディア・リテラシーの発達をさまざまな教科の中で保障していく必要がある。なぜならば、先に述べたように、「メディア・リテラシー」は特定の分野の能力ではなく、21世紀のメディア社会への参加に不可欠な基本的能力だからである。

ユネスコは2008年6月に「メディア・インフォメーション・リテラシーのための教員研修カリキュラム」という文書を公表している*1。この文書が提起する「メディア・インフォメーション・リテラシー」教育は、いわば「情報（ICT）教育」と「メディア・リテラシー教育」の概念を統合したものだといってもよいだろう。

この文書によると、「メディア・インフォメーション・リテラシー」教育のキーコンセプトとして、「^{クリティカル}批判的思考」、「メディアの応用」、「公共圏への参加」という三つの概念が提示されている*2。これらのコンセプトは私たちの考えるメディア・リテラシーの三つの要素にきわめて近いものである（詳細は村上論文参照）。あえて違いを指摘するならば、私たちはよりいっそうコミュニケーションを重視しており、上記ユネスコの三つのキーコンセプトの「メディアの応用」にコミュニケーションの概念を含めるべきである。

（２）「メディア・リテラシー教育」の基礎としての二つの教育運動

さて、メディア・リテラシーがあらゆる教科に関わる能力の土台となる能力であると考え、
「メディア・リテラシー教育」は教育工学を基礎とする情報（ICT）教育の領域とほとんど重なることになる。一見すると、「メディア・リテラシー教育」と「情報教育」は同じもののように見えるかもしれない。

しかし、「メディア・リテラシー教育」はちょうど文字文化におけるパウロ・フレイレの識字教育理論、すなわち被抑圧者が自己の状況を認識し、それを主体的に変革し、意識化していく過程として識字学習をとらえたことと基本的な考え方は同じである。いうなれば「メディア・リテラシー教育」とは、21世紀型「識字教育運動」であって、「情報（ICT）教育」とは運動の方向性とい

*1 UNESCO, *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy – Background Strategy Paper – International Expert Group Meeting (Paris, June 2008)*

http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27068&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

*2 同上、p.9。

う点で大きく異なるのである。

「メディア・リテラシー教育」運動は、一方で、現代的非識字問題、すなわちデジタルデバイドを克服し、あらゆる市民が新しいメディアの読み書き能力とその物質的文化的環境を獲得する取り組みであると同時に、他方で社会教育・学校教育を通じて、市民や子どもたち自身が、メディアを批判的に読み解き、自己の置かれている状況や自分自身のあり方を見つめ、それらを主体的に変革する能力の形成を追求する自己教育運動である。このように理解することで、これまでの識字教育運動と「メディア・リテラシー教育」運動を接合することができるのである。

日本にはもう一つ接合すべき独自の教育運動がある。それは戦前から今日にいたる長い歴史を持つ生活綴方運動である。生活綴方運動は、「子どもの発達の源泉は生活そのものの中にある」ととらえ、子どもたちに自分自身の生活を綴らせることを通して自己を見つめ、生活を変えていく力を培っていくことを追求してきた。今日の「メディア・リテラシー教育」の唱道者たちは生活綴方運動が作り上げてきた生活教育の種を新しいメディア環境の畑へ蒔こうとしているとあってよい。それは日本独自の「メディア・リテラシー教育」の運動として発展させていくことができるだろう。

二つの教育運動の遺産を受け継ぐことによって、「メディア・リテラシー教育」は子どもや市民を社会の主人公（主権者）としてエンパワーメントするものとなる。このように考えることで、一見、似たように見える「メディア・リテラシー教育」と「情報教育」は、その基本的な考え方が大きく異なっていることがわかる。

他方で「メディア・リテラシー教育」はインターネットを中心とするICTの分野へと拡大させていく必要がある。それがユネスコの提唱する「メディア・インフォメーション・リテラシー」の教育と重なるだろう。私たちはこれを「メディア・リテラシー教育」そのものの拡大としてとらえることができると思う。

（3）一つの実践例から～ ビデオカメラが子どもたちの心を開いた

生活綴方運動の延長線上に「メディア・リテラシー教育」のあり方を見ることが出来る一つの実践例を紹介しよう。2007年、第3回日本放送文化大賞準グランプリを受賞した中国放送（RCC）制作の『子どもと島とおとなたち』というドキュメンタリー作品がある。

このドキュメンタリー作品は瀬戸内海に浮かぶ百島（ももしま）という人口700人たらずの小さな島にある尾道市立百島幼稚園小中学校にRCCのディレクターがビデオカメラを持ち込み、「総合的な学習の時間」を使って子どもたちにドキュメンタリーの作り方を教えるという実践を紹介したものだ。

この学校には30人の児童生徒しか在籍していないが、その中の中学生のうち、半数はいじめを受けるなどの理由で不登校となり、島の外から転校してきた子どもたちであった。引きこもりがちな彼らにビデオカメラを持たせ、百島をテーマにドキュメンタリー作りをしていくうちに、百島に住む人々との交流が生まれ、完成した1時間にもおよぶ作品の発表会は島中に感動を与えたのである。ここには中学生たちが社会と切り結んでいった絆があり、確かな成長の軌跡があった。

大変地味な実践であるが、子どもたちにとって、ドキュメンタリー作品制作は、映像製作や表現のスキルを身につけることが目的なのではなく、それ以上に自らの生活と地域との関わりに目を向

け、他者と人間関係を切り結び、そのことを通して自分を見つめ直していくことに大きな教育的価値があったのだと気づかされるのである。一種の地域探究学習であるが、探究を超えた人との関わり合いにこそ「メディア・リテラシー教育」の現代的意義があるといわねばならないだろう。

このような「メディア・リテラシー教育」と生活綴方との違いは、生活綴方が子どもたち自身の生活現実を綴方を通して見つめさせようとしているのに対して、ビデオカメラは自分を映すのではなく、他者を映す道具であるという特性から、自己と他者との関係に焦点を合わせ、そのことによって、他者と関わる生活現実を見つめさせることができる点にある。

紙と鉛筆というメディア技術とビデオカメラというメディア技術の差異によって、生活綴方運動そのものの質が変化するという視点は、このような教育実践の積み重ねを通して初めて理解できるのである。ビデオカメラはまだ生活を記録し、表現する学習のための道具として、一般的だとはいえないが、メディア技術の進化は確実にそれを可能にしつつある。

このように、「メディア・リテラシー教育」は、識字教育や生活綴方運動の長い歴史の延長線上にあると考えることができるが、この理解は後に紹介するNAMLE（全米メディア・リテラシー協会）による「メディア・リテラシー教育の中核原理」にも適合するものである。すなわち、私たちの考える「メディア・リテラシー教育」は決して私たちだけのものではなく、世界的な広がりをもつ教育運動の一部として考えることができるのである。

2. 「メディア・リテラシー」概念の形成

(1) 「^{クリティカル}批判的能力」としてのメディア・リテラシー

今日、テレビに限らず、インターネットやケータイ、iPodのような小型情報端末を通してあらゆる情報が私たちの生活に氾濫している。そればかりではない。映像をただ受信するこれまでのマスメディア社会と徹底的に異なるのは、デジタル技術の進化が映像の創造と発信を圧倒的に容易にし、もはや小学生でさえ自ら映像を作り、ネットに発信することができるようになった点である。

大学や企業においてもプレゼンテーションのためにこれらの技術を使いこなすことはもはやあたりまえのこととして考えられるようになり、大学の教育現場も大きく変化しつつある。このような状況の中で、「リテラシー」の意味が問い直されつつある。このような意味で、「メディア・リテラシー」は、現代社会を主体的に生きるための力の一つであるといえる。

しかし、同時に忘れてはならない重要な視点がある。「メディア・リテラシー」は「^{クリティカル}批判的能力」であるという視点である。日本における「メディア・リテラシー運動」の草分け的存在である鈴木みどり氏は「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」と定義した。ここでいうメディアとは先ほどあげたマスメディアのことであり、マスメディアをクリティカルに分析・評価する^{クリティカル}批判的思考力が「メディア・リテラシー」の土台だと考えられている。

イギリスやカナダ・オンタリオ州で始まった「メディア・リテラシー教育」の考え方は、もともとテレビを中心としたマスメディアの^{クリティカル}批判的視聴能力の育成をめざしたものであった。日本に「メ

ディア・リテラシー」の考え方を紹介したのも基本的にはテレビ局を中心とする放送業界やマスメディアを研究対象とする研究者たちであった。

日本で「メディア・リテラシー」の重要性が教育関係者の間で意識されるようになったきっかけの一つは、1998年の中教審答申「『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機―」だったのではないだろうか。この答申は前年に起きたいわゆる「神戸児童殺害事件」の影響を大きく受けており、容疑者の少年Aが残虐なビデオを好んで見ていたという事実から、有害情報に対する一つの対策として、当時アメリカで導入が議論されていた「親が子どもに不適切と判断する番組を見られないようにする装置（Vチップ）」の導入を「放送業界や郵政省などの関係省庁において前向きかつ速やかに検討を進めることを強く要望」したからである*3。

これに対して、1998年にメディア総合研究所が主催したシンポジウム「Vチップ―テレビ番組遮断装置は是か非か」（『放送レポート』No. 157）では、情報の国家的統制や業界の自己規制の動きに対して、私を含めた参加者はこぞって「メディア・リテラシー教育」の必要性を主張したのである。

また、この年は、1994年に起こったオウム真理教信者による松本サリン事件報道をめぐるえん罪事件^{クリティカル}が大きな問題となり、メディアへの批判が高まった時期でもあった。メディアを批判的に視聴する能力の育成が社会的に求められていたのである。林直哉教諭が指導する長野県松本美須ヶ丘高校放送部が制作したドキュメンタリー「テレビは何を伝えたか―松本サリン事件のテレビ報道から―」が公開され、大きな話題になったのも1997年であった。

さらに、日本放送労働組合から新書『メディアリテラシー―メディアと市民をつなぐ回路―』が発行されたのも1997年である。この本は放送する側から「メディア・リテラシー教育」の必要性を指摘した初めての本であった。その後、1999年より旧郵政省が「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」を開催したり、あるいは旧郵政省、NHK、民放連が協同して「青少年と放送に関する専門家会合」を設置するなど、「メディア・リテラシー教育」に対する教育政策的関心は高まっていったのである*4。

もちろん、それ以前にも当時「子どものテレビの会」と呼ばれていたFCT（現メディア・リテラシー研究所）による先進的な活動と実践の歴史があり、決して、この時期がメディア・リテラシー運動の始まりというわけではない。社会的に大きく注目を浴びるようになったのが、この時期だと言うべきであろう。

にもかかわらず、その後、10年を歴て「メディア・リテラシー教育」が日本の教育政策の中心に置かれることはなかった。日本では「メディア・リテラシー教育」は未だに放送分野の教育であり、放送業界や放送に関連する行政が推進する教育という理解からほとんど抜け出ることができていないといえるだろう。

実際、前節で紹介した百島の実践は、放送業界と学校が協働することで可能になったものだといえる。現実問題として、ビデオ機材や映像に関する専門的技術が求められることが多い「メディア・リテラシー教育」の実践に対して、もっとも支援できるのはまさにそのような機材や技術を持

*3 中央教育審議会答申「『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機―」（1998年6月30日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/980601.htm

*4 放送局から見た「メディア・リテラシー」については第二章の中村論文を参照のこと。

つ放送業界であったからである。

しかし、「メディア・リテラシー教育」はテレビ放送の領域に限られた教育ではない。このような「メディア・リテラシー教育」観を転換させるためには、新しい視点が必要であった。それが、「メディア・リテラシー」とはあらゆるメディアへ拡張させたリテラシー（識字能力）であるという視点に他ならない。同様に、「メディア・リテラシー教育」をサポートするのは、もちろん放送局がもっともふさわしいが、それに限られるわけではない。地域の大学でもよいし、図書館や博物館のような社会教育施設でもよいのである。

（２）教育行政と「メディア・リテラシー教育」

これまで見てきたように、日本の「メディア・リテラシー教育」は、正規のカリキュラムに位置付けられていない、きわめてマイナーな存在であった。教育行政という側面から「メディア・リテラシー教育」を見るならば、文部科学省と総務省という二つの省がこれを推進してきたが、今日までその内容はきわめて限定的なものであった。

総務省による「メディア・リテラシー教育」への取り組みは、同省の情報通信政策局放送政策課が進めているものであり、まさに放送分野に限定されたものである。これまで同省は郵政省時代の2000年に「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」による報告書を公表した後、公募方式により小学校から高校まで11のメディア・リテラシー教材を制作し、同省のWebサイトを通じて貸出やダウンロードサービスを行っている。

民間では、民放連と東京大学大学院情報学環が2001年から2002年にかけて共同で進めたメディア・リテラシー・プロジェクトがあるが、このプロジェクトもまた放送分野を中心にしたものであり、全国の地方放送局が地元の学校に出向いて「メディア・リテラシー教育」の実践に協力するというものであった。

一方、文部科学省では、初等中等教育局よりも、むしろスポーツ・青少年局が中心になって「メディア・リテラシー教育」を推進してきた。同局は青少年を取り巻く有害環境対策の一環として「メディア・リテラシー教育」を進めている*5。

他方、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会による審議経過報告（2006年2月13日）は、「メディア・リテラシー（各メディアの働きを理解し、適切に利用する能力）の育成については、新聞・雑誌・テレビなどのマスメディアに多く接するだけでなくパソコン・携帯電話・インターネットなどメディアの普及・多様化が急速に進む中で、これらが言葉、コミュニケーション、マスコミュニケーションに大きな影響を与えていることから、各教科等の連携を図りつつ、学校教育活動全体を通じて指導の充実を図ることが必要である」*6と述べられている。「メディア・リテラシ

*5 たとえば、青少年課は「青少年を取り巻く有害環境対策の推進」事業の一環として、二次にわたる各国の青少年団体のメディア・リテラシー教育の取り組みを調査している。

文部科学省スポーツ・青少年局青少年課『青少年を取り巻く有害環境対策に向けて』
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/ikusei/taisaku/

*6 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告（2006年2月13日）
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06021401/003.htm)

一」の定義に問題はあるものの、放送分野に限定されず学校教育活動全体を通した「メディア・リテラシー教育」の必要性に触れられていることは注目すべきであろう。

興味深いことに、文部科学省初等中等教育局による「読解力向上に関する指導資料－PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向－」（2005年12月）では、「メディア・リテラシー」について、次のように指摘している。

文章等を十分に吟味、評価しながら読む能力の育成については、学習指導要領にも「様々な文章を比較して読む」という言語活動例が示されているなど、その視点は含まれている。しかし、これまで必ずしも十分取り組まれてこなかった点であり、今後は重視していく必要がある。加えて、メディア・リテラシー（メディアが形作る『現実』を批判的（クリティカル）に読み取るとともに、メディアを使って表現していく能力）にかかわる指導も必要となってくると思われる。^{*7}

中教審の定義に対して、こちらではさらに一步踏み込んだ定義をしていることがわかる。OECDがPISAによって測ろうとしている能力の内容を考えるならばこのことは大変興味深い。

（3）PISAとメディア・リテラシー

2007年12月、OECDのグリア（Angel Grria）事務総長が来日し、PISA2006の結果発表と日本の結果に対するコメントが公表された。その報告書は、日本の生徒が科学に対する知識や知識を応用する能力は高いが、科学的な問題を立てて、探究する能力が比較的劣っていることは重要な問題であると指摘している。その理由として「生徒が単に科学的知識を記憶し、その知識とスキルを再現することだけを学習しているのだとすれば、多くの国の労働市場からすでに消えつつある種類の仕事に適した人材育成を主に行っているというリスクを冒していることになるから」^{*8} だという。

つまり、これからの社会の変化に対応するためには、これまで日本の学校教育が進めてきた知識やスキルとその応用を中心とした学習ではなく、日常生活から新たな問題を発見し、探究する能力の形成をめざすことが不可欠だと述べているのである。読解力についても基本的に同じ問題を抱えており、上記の初等中等教育局の文書はPISA2003に対するものであるが、OECDのめざそうとしている観点を十分に理解した上での指摘であろう。

現実を批判的に読み解き、メディアによって表現する能力としての「メディア・リテラシー」はPISAの求める新しい社会に対応する能力観に欠かせないものであり、そうした視点が文科省にないわけではなかった。しかし、少なくとも中教審教育課程の審議経過を見る限り、PISAの影響を受け、従来の「習得型」の学習と新たな「探究型」の学習の統一を唱えつつも、総体的には

*7 文部科学省初等中等教育局「読解力向上に関する指導資料－PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向－」（2005年12月）

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/006.htm)

*8 PISA2006年調査第1回結果発表（2007年12月4日、東京）

http://www.oecdtkyo2.org/pdf/theme_pdf/education/20071204pubilc_release.pdf

「確かな学力」をめざす「習得型」学習に「探究型」学習を接ぎ木するような内容になっており、学力観の転換という課題に応えるものにはなっていないといえるだろう。

最初に述べたように、新学習指導要領には「メディア・リテラシー」という表現はない。しかし、「メディア・リテラシー」は読み書き能力（識字力）の拡張であるならば、この言葉がなくても、必然的に今日の教育における「メディア・リテラシー教育」の観点を欠くことはできないといえる。

一方で文部科学省は「情報活用能力」という表現を用いてきた。多様なメディアに関する教育として、文科省は「メディア・リテラシー教育」ではなく「情報（ICT）教育」を中心に推進してきたのである。では、「メディア・リテラシー」と文部科学省のいう「情報活用能力」とどこが違うのだろうか。

文科省によれば、「情報活用能力」とは、①「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・処理・表現・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」（情報活用の実践力）、②「情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解」、③「社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度」の3つである。（『新・情報教育に関する手引』2002年、文科省）

つまり、情報を主体的に収集・判断・処理・表現・創造し、発信・伝達する能力、情報手段と情報の基礎理論への理解、情報社会に参加する態度であり、能力としてもっとも中心になるのは①である。そしてこのような理解の背景にあるのは、社会の基礎として大きな影響力を持つコンピュータおよびインターネットである。

それに対して、「情報活用能力」の中心概念となっている「情報」は文字や音声、映像などから成る電子化された「中身（コンテンツ）」全般であって、マスメディアに焦点化されているわけではない。

さらに何よりも「批判的」という観点がなく、その代わりに「主体的」という言葉が使われているだけである。「批判的」という言葉の意味については改めて考えたいが、「メディア・リテラシー」にとって「批判的思考力」は大きな構成要素の一つである。

もう一つの違いは、「有害情報」に対する考え方である。「情報教育」では、「有害情報」に関わる問題を「情報モラル」の問題であると見なす。つまり個人の道徳の問題になってしまうのである。しかし、「メディア・リテラシー教育」の視点に立てば、「有害情報」の問題は何よりも民主主義や人権の問題であり、「メディア・リテラシー教育」の中核に位置付く問題としてとらえられるのである。

（４）「メディア・リテラシー教育」の中核原理

今日の「メディア・リテラシー教育」を理解する上で欠かせないのが、昨年NAMLE^{*9}が作成

*9 2008年春に、メディア・リテラシー教育を中心とした運動団体であることを明確にするために、AMLA (Alliance for a Media Literate America) から現名称NAMLE (The National Association for Media Literacy Education) に変更された。http://www.amlainfo.org/

した「メディア・リテラシー教育の中核原理」である。この文書は、NAMLEの「メディア・リテラシー教育」に対する基本的な考え方をまとめたものであり、世界的な視点から「メディア・リテラシー教育」の現段階を理解する上で、きわめて重要な資料の一つであるといえる。以下、簡単にこの原理を紹介したい。

この文書によると、「メディア・リテラシー」よりも、「メディア・リテラシー教育」が重要であるという。文書では「メディアについて私たちが真実であると信じるものについての議論から、いかにして人々が批判的に考えることを学ぶのか」という問題についての議論へと焦点を移したい。そのことによって、何を教えているかということだけではなく、どのように教えているかということも含むように、概念の領域を拡大させる」と述べられている。

その「メディア・リテラシー教育」については、以下のような六つの原理にまとめられている。

1. メッセージの受信や創造の過程では、積極的な探究と批判的思考が必要である。
2. リテラシー（識字）の概念をあらゆるメディアの形態に拡張する。
3. あらゆる年齢層の学習を通してメディアに対する読み書きスキルの向上を図る。
4. 民主主義社会には、情報を理解し、深く考え、積極的に社会に関わっていく人間が不可欠であり、そのような人間形成をめざさなければならない。
5. メディアは文化の一部であり、社会化の主体として機能していることを理解する。
6. 私たちは、メディアに含まれているメッセージから自分自身にとっての意味を作り出すために、自分が持っているスキルや心情、経験を利用していることを理解する。

以上の6つの原理から、とりわけ重要なものとして次の3点を指摘できるのではないだろうか。

第一に、第1原理で指摘されているように、「メディア・リテラシー教育」の中核にあるのは、批判的思考と探究であるとしている点である。このような理解の前提として、以下のような6点にわたるメディアに対する理解がある。

- (1) すべてのメディア・メッセージは、「構成されたもの」である。
- (2) それぞれのメディアは、異なる特徴、影響力、および独自の構成「言語」を持つ。
- (3) メディア・メッセージは、特定の目的のために作り出される。
- (4) すべてのメディア・メッセージは、埋め込まれた価値や視点を含んでいる。
- (5) 人々は、個人のスキルや信条、経験を用いて、メディア・メッセージから自分自身の意味を構成する。
- (6) メディアとメディア・メッセージは、信念、態度、価値、行動と民主主義プロセスに影響を与えることができる。

一読してわかるように、カナダのオンタリオ州教育省による「メディア・リテラシーのキーコンセプト」から強い影響を受けていることがわかる。オンタリオ州のものに比較すると、商業主義や政治的イデオロギーといった用語がなくなり、より一般的な表現になっており、芸術性については触れられていないが、このようなメディア概念からメディアの読み解きにおける「批判的思考」の

重要性が導き出されているのである。

第二に、第2原理で指摘されているように、「メディア・リテラシー」は識字能力とは異なった別のリテラシーなのではなく、リテラシーそのものの拡大だと見なされることである。いいかえれば、「メディア・リテラシー」の原理はリテラシーの原理の延長線上に位置づけられるのである。

このような理解によって、「メディア・リテラシー教育」は、メディアについての教育ではなく、あらゆる教科に深く関わる教育と見なされることとなった。これまで「メディア教育」なのか、あるいは「メディア・リテラシー教育」なのか、国によっても論者によってもさまざまであったが、少なくともNAMLEでは「メディア・リテラシー教育」という呼び方が一般化したといえる。

第三に、第4原理で指摘されているように、「メディア・リテラシー教育」がめざす人間像として、民主主義社会に参加する主権者像が明確に提示されていることである。さらに第5原理では、暴力やジェンダー、セクシュアリティ、人種など人権に関わる問題が取り上げられている。このようにメディアを批判的に視聴する能力や創造する能力だけではなく、それからが民主主義という価値観に裏付けられているものでなければならないとの指摘は重要である。

「メディア・リテラシー教育」にとって、メディアの読み解きは「批判的」であることが重要であり、決して「シニカル（冷笑的）」であってはならない。そうならないための土台が「民主主義」の価値観である。中核原理では、「民主主義を進めるためには、私たちのクラスで民主主義の原理を具体化することが重要」であり、「教室は、問題に対する生徒の考えが尊重され、価値あるものとされ、そして行動に移す場でなければならない」と書かれていることの意味を十分に理解する必要がある。中核原理に書かれているように、「メディア・リテラシー教育は、生徒に力を与えられた気持ちにさせる。シニカルな気持ちにさせるのではない」のである。

同様なことは、日本語の「批判的」という用語に対してもいうことができる。日本ではしばしば「クリティカル」を「批判的」ではなく「主体的」と訳してしまう例が多い。文科省も総務省も「批判的」という用語の代わりに「主体的」という用語を使用する。いうまでもないことだが、「クリティカル」を「主体的」と訳すことはできない。確かに、「批判的」という用語をそのまま使用すると、「非難する」というニュアンスを含んでしまい、誤解を招きかねない。「批判的」という用語は民主主義の理念と組み合わせることによって、初めて本来の意味で理解することが可能となるのである。

さらに、第6原理で「分析は正しい解釈よりもむしろ、豊かな探究である」と指摘されている点にも注目したい。メディアの読み解きはしばしば「正しい」解釈を教えることにつながりかねない危険をはらんでいる。多様な読み解きと探究こそが求められるのである。

最後に、「メディア・リテラシー教育」が第2原理で指摘されているように、「書物のリテラシーや視覚リテラシー、コンピュータ・テクノロジー・リテラシー、情報リテラシーなどの他のリテラシーと区別されるのではなく、多くの目標や技術を共有する」と見なされることによって、事実上、教育工学的な視点に立つ情報（ICT）教育の領域と重なるとともに、異なった視点と方法を持ってそれらの教育実践を組み替える戦略を提示したことである。

コンピュータやインターネットが自動的に教育を変えるわけではない。そのために必要なのは、教育学ではなくまさに教育学である。「メディア・リテラシー教育」はまさに教育学ではなく、教育学的な思想から情報（ICT）教育の領域に切り込もうとしているのである。「メディア・リ

テラシー」を狭くとらえる傾向の強い日本の現状から見ると、このような考え方は大きな意味があるのではないだろうか。

NAMLEのリーダーの一人のコンシダイン (David M. Considine) は「コンピュータ・リテラシーや情報リテラシーへの運動はしばしばメディア・リテラシーとの関連を曖昧にしてしまった」*10と述べている。「コンピュータ・リテラシー」や「情報リテラシー教育」は、確かにインターネットにおける情報へのアクセスや分析、評価のスキルを生徒に身につけさせようとするが、インターネットはメディア全体のほんの一部に過ぎない。メディアは書籍を含めてより多様なものであり、「メディア・リテラシー」はそれらすべてを包含する概念である。ここで曖昧にされてしまったのは、とりわけ「批判的^{クリティカル}思考」についてであり、「コンピュータ・リテラシー教育」や「情報リテラシー教育」にはそのような観点が不十分なのである。

先に述べたように、教育工学的な視点に立てば、インターネットにおける「有害情報」等の問題は「情報モラル」や「情報倫理」の問題とされ、いわば「別枠」扱いになってしまうが、「メディア・リテラシー教育」的な観点に立てば、これらの問題はメディアのコンテンツの問題であり、メディア・リテラシー教育の対象そのものである。だからこそ、原理の中に「情報倫理」という表現はなく、「メディア・リテラシー教育は、想定できる、あるいは、実際に有害なメディアの影響を人々に吹き込むことではない」(第3原理)し、「政府によるメディア規制の代替ではない」(第4原理)なのである。

今日、「メディア・リテラシー教育」は情報社会に適応するための教育ではないし、また、メディアの「害毒」から子どもたちを保護するための教育でもない。「情報格差」を乗り越え、新しい情報社会の主権者として、すべての国民が身につけなければならない21世紀型リテラシーというべきであるNAMLEの動向は、このような視点をわれわれに提供しているといえるのではないだろうか。

3. ネット時代のメディア・リテラシー教育

(1) メディア・リテラシーとインターネット

今日ほどケータイやインターネットの有害情報と子どもの問題がマスコミで騒がれている時代はない。たとえば、「学校裏サイト」や「ネットいじめ」といった問題をどのように考え、どのように解決していくのか、学校現場はまさにこのような問題に直面している。

一つの方策として、これらの問題を「有害情報」に関わる問題として、法律による規制や業界の自主規制の対象とし、これらの情報を子どもたちから隔離することが考えられよう。実際、今年6月6日衆議院本会議で可決された「青少年が安全に安心してインターネットを利用できる環境の整

*10 Considine, David M., "Media Literacy Across the Curriculum", *Thinking Critically about Media: Schools and Families in Partnership*, Cable in the classroom, 2002. p. 25.

(http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/e1/03.pdf)

なお、ここでいう「情報リテラシー」は学校図書館界の用語として使われており、「コンピュータ・リテラシー」と同義ではない。

備等に関する法律案」はこのような立場に立っている。

しかし、「メディア・リテラシー教育」の考え方はこのような問題に対して、規制の是非を論じたりはしない。また、起こりうる問題への対処を教える「予防教育」でもない。「メディア・リテラシー教育」はある特定の社会的な問題を解決するための教育ではなく、識字教育と同じように、あらゆる教育の基礎となる教育である。

では、メディアとしてのケータイやインターネットに対する「メディア・リテラシー教育」はいかにあるべきなのだろうか。「メディア・リテラシー教育」は映画やテレビなどの映像メディアについてのリテラシー教育として発展してきたが、インターネット時代になっても基本的な考え方は変わらない。

インターネットは文字と画像、映像、音声など多様な形式の情報を包含するメディアである。さらに、親密圏と公共圏の両方の性格を併せ持つことで、これまでのマスメディアとは大きく異なる特性を持っている。ここには子どもの発達という観点から見れば、二つの考えなければならない要素がある。

第一に、ネット上の親密圏は、現実社会の親密圏をそのまま拡大したものではなく、架空のアイデンティティを構成することを可能にすることによって、しばしば擬似的な親密圏になってしまうという点である。そのことが参加者のプライバシーを保護するという利点もあるが、容易に他者を攻撃できるといった問題点も含んでしまう。

第二に、ネット上では親密圏と公共圏の境目が曖昧であり、実際にはそれらの要素を併せ持つ境界圏ともいべきコミュニケーション空間が重層的に重なり合っている場であるという点である。このことが、無意識に他者のプライバシーを侵害してしまうなどの問題を引き起こすことにもつながるが、同時に、子どもたちが親密圏から公共圏へと参加していく場でもあり、新しい発達の可能性を含んだ空間であるとも言える。^{*11}このような視点を教育学的な観点からとらえ直し、「メディア・リテラシー教育」をささえる基本的な理論として検討していかなければならないだろう。

このように考えると、メディアを批判的に読み解き、創造・発表・伝達し、メディアの活用によって、民主主義社会の形成に寄与する能力を育成するという「メディア・リテラシー教育」の考え方はそのままインターネットに対しても当てはまるが、同時に、メディアとしてのインターネットの特性に見合った方法論を確立していく必要がある。

インターネットには多様なメディアの要素が含まれており、多様な発信者によって、多様なメッセージが多様な形態で流通している。私たちはまずこれらの情報が誰によって、誰に対して、いかなる目的で、どんな意味を持って作られているのか、批判的に考える力を持たなくてはならない。そのような能力を身につけることができない段階の子どもたちには、どんな情報が子どもの発達にとって適切であるか、十分に考慮し、教育的な環境を与える必要がある。それは、単なる情報の規制ではなく、子どものための積極的な学習環境の構築として考える必要がある。

メディアとしてのインターネットの特質をいくつかあげておこう。第一に、テレビとは大きく異なる商業主義の仕組みである。テレビではコマーシャルを通じてさまざまな商業主義的メッセージ

*11 この点については次の論文を参照。坂本 旬「親密圏と電子ネットワーク」『唯物論研究年誌第9号 親密圏のゆくえ』青木書店、2004年。

が視聴者に伝えられるが、インターネットの場合はより巧妙な方法で商業主義的メッセージがインターネットユーザーに伝えられる。その一つの方法が「アフィリエイト」である。

「アフィリエイト」はごく一般的な消費者が商品の宣伝や購入の仕掛けを自分のブログやホームページに備えることで、広告収入を得る仕組みであり、多くのユーザーは、ごく普通のユーザーのブログやホームページを閲覧しながら、いつの間にか商業主義的なメッセージを受け取っていることになる。このような仕組みはテレビにはあり得なかった。インターネット空間は商業主義がこのようにして大衆化し、親密圏にまで浸透していることを事実として理解しておく必要がある。

第二に、インターネットにおける匿名の問題である。インターネットは匿名主義だと言われ、確かに匿名で情報を発信することはできるが、しかし、実際は発信者を特定することは技術的に可能である。そのような仕組みを理解しない若者たちが、ネット上で脅迫行為や業務妨害を伴う情報発信を行ったために、逮捕や補導にいたる事例があつたを絶たない。いわゆる「ネットいじめ」もこのような無知と無関係ではないだろう。このような問題はまさに「境界圏」で生じる問題であるといえる。

第三に、文字によるコミュニケーションの問題である。インターネット上では、これまで歴史上これほど文字によるコミュニケーションが大量に発生したことはなかった。その結果、しばしば未熟な文字だけによるコミュニケーションから、「フレーミング」と呼ばれる不毛な議論が生じることも多い。ケータイが文字のメディアとしての位置を獲得するやいなや、ケータイに合わせた文学のスタイルまで登場している。このように変化しつつある文字文化やそれによって表現されるさまざまな社会関係のあり方もまた学校教育で取り上げられるべきテーマであろう。

最後に、YouTubeに代表される、動画投稿サイトの登場によって、映像文化もまた大きく変化しつつあるという問題があげられる。世界的な動画投稿サイトの大衆化は、これまでテレビ局が独占してきた映像文化を大きく変えつつある。誰でもかんたんに動画を作成し、世界に向けて発表することができるようになったのである。「Podキャスト」と呼ばれる動画配信によって、これらの動画を携帯プレイヤーに持ち出して視聴することもできるようになった。これら文字によるコミュニケーションや動画投稿サイトに関わる問題もすべて親密圏と公共圏が重なる「境界圏」として理解することができる。

インターネットはメディア環境を大きく変えつつあるが、それにもかかわらず、このような新しいメディア文化が学校教育に反映されることはほとんどなかった。伝統的な学力を重視した新学習指導要領は、これらのメディアをほとんど無視している。相変わらず、古風な印刷文化中心の学力観に拘泥しているといってもよい。

インターネット上のさまざまな問題は、何よりもメディアとしてのインターネットに対する基本的なスキルやリテラシーの育成が不十分であることが大きい。学校教育はまず何よりも多様化しつつあるメディア社会に対応した新しい教育方法や教育内容を確立させることが求められているのである。

(2) 新しい「メディア・リテラシー教育」実践の創造へ

では、具体的に「メディア・リテラシー教育」はどのように進めるべきなのだろうか。これまで

見てきたように、「メディア・リテラシー教育」の原理からいえば、すべての教科で、インターネットやケータイをふくむあらゆるメディアを対象に「メディア・リテラシー」の育成をめざすべきである。つまり、教育内容としては「情報（ICT）教育」と同じだと考えればよい。「情報（ICT）教育」を「メディア・リテラシー教育」に読み替えばよいし、「情報活用能力」に「メディア・リテラシー」の視点を加えればよい。

しかし一方で、多様なメディアの批判的な読み解き、映像を含む多様なメディアの制作、情報発信やコミュニケーションのための基本的なスキルを体系的に身につける必要がある。本来は国語の時間の中で基本的なメディア・スキルを身につけるのが望ましいが、残念ながら新指導要領には「メディア・リテラシー教育」の観点が盛り込まれていない。

そのため、目に見える形で「メディア・リテラシー教育」を行うためには、「総合的な学習の時間」を活用して、体系的な「メディア・リテラシー教育」を行うのがもっとも現実的であろう。そのための教材や指導案作成が求められるだろう*12。今日のインターネットやケータイの普及と子どもたちへの影響の大きさを考えると、単に映像だけではなく、インターネットやケータイを含んだ多様なメディアを対象とする「メディア・リテラシー教育」をすすめていくことが必要である。

多様なメディアの読み解きはパソコンやAV機器があれば可能だが、メディア創造・制作はビデオカメラなどの機材やビデオ編集用のパソコン、そしてそれを利用するスキルが必要となり、どの学校でもすぐに実践できるというものではない。そのために、「メディア・リテラシー教育」の実践は、放送局や大学、専門学校、図書館などの多様なメディアを専門とする機関との協働が不可欠である。

しかし、「総合的な学習の時間」は限られており、それだけでは決して十分な「メディア・リテラシー教育」はできない。そこで、もう一つの方策として、各教科で「情報（ICT）教育」としての「メディア・リテラシー教育」をすすめていく必要がある。今日の「情報（ICT）教育」に欠けているのは「批判的思考」の形成と「主権者の育成」という二つの観点である。これらは単なる教育理念ではなく、現実社会の中で生きてはたらくスキルや能力であり、具体的なカリキュラム作成を通して教育実践としてすすめていく必要がある。

NAMLEのメディア・リテラシーの中核原理でもこの点は明確であり、さらに先に挙げたユネスコの「メディア・インフォメーション・リテラシー」についての文書でも、「情報源へのアクセスと選択」「批判的読解」「表現と制作」「メディアの応用」「公共圏への参加」という五つの要素がそれぞれスキルとして位置づけられている*13。このような視点は結局のところ、これまでの民主主義的な教育運動の延長線上に「メディア・リテラシー教育」を位置づけるべきだという主張であるといってよい。目先の問題に振り回されるのではなく、教育運動としての基本に立ち返って「メディア・リテラシー教育」のあり方を考えることが現在もっとも求められるのではないだろうか。

*12 たとえば、総務省の委託を受けて、本報告書を執筆している高橋恭子氏が小学校、中山周治氏が高校（坂本は監修）のメディア・リテラシー教材を開発しており、総務省を通して全国の学校に配布されている。いずれの教材もメディアの批判的な読み解きと映像によるメディア制作・発信を含んでおり、それらの過程を通して、映像文法の読み解きや映像創造のスキルを身につけることができるようになっている。

*13 UNESCO、前掲、p.19。

メディア・リテラシー教育の目的は、すべての年齢層の個人に対して、現代世界の中で批判的に考え、効果的にコミュニケーションを行う活動的な市民として生きるために必要な探究の習慣と表現のスキルの発達を保障することである。

序文

NAMLEにとって、多くの教職員やこの教育を支持してくれる人々に「メディア・リテラシー教育」の中核原理を提供することができることは、大変喜ばしいことである。多くの研究者たちが、「メディア・リテラシー」の分野だけではなくコミュニケーションや映画研究、公衆衛生、心理学などの分野の研究費を受けながら苦心してこの原則を書き上げることに関わってきた。

「メディア・リテラシー」という言葉は、初めて使われてから数十年を経て大きく変化してきたが、われわれはこの豊かな知的遺産をもたらしてくれた人々に敬意を表したい。この変化に対する答えとして、この文書はメディアについて私たちが真実であると信じるものについての議論から、いかにして人々が批判的に考えることを学ぶのかという問題についての議論へと焦点を移したい。そのことによって、何を教えているかということだけではなく、どのように教えているかという問題も含めて、概念を拡大させる。そしてそれゆえに、単なる「メディア・リテラシー」のキーコンセプトよりもむしろ「メディア・リテラシー教育」の中核原理としてこれらを区別したい。

私たちは、これらの中核原理は「メディア・リテラシー教育」を担う教職員たちとこの教育の賛同者たちが一体となりうる共通基盤をはっきりと提示していると考えている。NAMLEは、前向きで力強い対話のための一つの出発点として、そして明確で判定可能な成果や基準を発展させるための第一歩として、中核原理を用いることを約束する。私たちは、皆さんに、全国メディア教育会議などの会議や「www.AMLAinfo.org」へ参加するように積極的に呼びかけたい。

1. 「メディア・リテラシー教育」は、私たちが受信し、創造するメッセージについての積極的な探究と批判的思考を要求する。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、批判的思考の重要性を強調する。すなわち、私たちが賛成できないメッセージに対してだけでなく、あらゆるメディアのメッセージに対して疑問を投げかける。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒たちが紙ベースの十分検証された資料を用いて結論を導き出せるように訓練する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、教職員が日常的に批判的思考を育て、教育行政や学校がすべての教室で批判的思考を支援することを求める。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、効率的なメディア分析の基礎とは、次の点を認識することであると考える。

- (1) すべてのメディア・メッセージは、「構成されたもの」である。
- (2) それぞれのメディアは、異なる特徴、影響力、および独自の構成「言語」を持つ。
- (3) メディア・メッセージは、特定の目的のために作り出される。
- (4) すべてのメディア・メッセージは、埋め込まれた価値や視点を含んでいる。
- (5) 人々は、個人のスキルや信条、経験を用いて、メディア・メッセージから自分自身の意味を構成する。
- (6) メディアとメディア・メッセージは、信念、態度、価値、行動と民主主義プロセスに影響を与えることができる。

・「メディア・リテラシー教育」を担う教職員は、生徒たちに、メディア・メッセージからより深くより洗練された理解を得るためにはどんな疑問を持たばよいのか教える。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒のもの見方を他の誰か（自分自身や教職員や評論家など）の見方にとってかえるものではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒が自分たち自身のために批判的にメディアを分析できるスキルを共有せずに、メディア批判をすることではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、表現のスキルを教えずに、批判的思考を教えることではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、また、批判的思考を教えずに、メディアの制作に必要な技術的スキルを教えることでもない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、批判的探究スキルを教える代わりに「メディア・リテラシー」のビデオや映画、本、そのほかの教材を用いることではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、単に教室でメディアを用いることではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、ある特定のメッセージにバイアスが存在するときだけに必要なのではない（それゆえすべてのメディア・メッセージにはバイアスが存在する）。むしろ存在するであろうバイアスにどんな内容があるのか、どんなソースがあるのか、意味は何かということを問う。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、メディアだけでなく他のどんな話題に対しても、単純化しすぎたり、一般化しすぎること容認しない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、複雑な議論を二つの立場に制限したり矮小化することではない。

2. 「メディア・リテラシー教育」は、リテラシーの概念（すなわち読み書き）をあらゆるメディアの形態に拡張する。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、伝統的な印刷物、視聴覚メディア、電子メディア、デジタルメディア、ユーザー志向型メディア、携帯メディアを含んでいる。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、他のリテラシーと交わる。すなわち、書物のリテラシーや視

覚リテラシー、コンピュータ・テクノロジー・リテラシー、情報リテラシーなどの他のリテラシーと区別されるのではなく、多くの目標や技術を共有する。

- ・「メディア・リテラシー教育」は、さまざまな環境の中で実施される。学校や放課後の課外プログラム、インターネット、大学、宗教的組織、家庭を含んでおり、それらに限られない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、保育園から中学校のカリキュラムを通して、これまで形式的なリテラシー教育が行われていなかった場だけではなく、伝統的に書物のリテラシー教育が行われているすべての場で実施されなければならない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、生徒が多様な形態のメディア創作を通じて自分たちの考えを表現し、コミュニケーションすることを可能にする。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、生徒が印刷物や視聴覚メディアの創作を通じて、理解と推論を結びつけることを援助する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、人気のあるメディアを含む、広い領域のメディア「テキスト」の活用を歓迎する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、絶えず新しい教育アプローチや実践を必要とするメディアの形態的進化や社会変化、社会制度を認識する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、教室にメディアの分析と創造を両方とも行うことのできる設備を整えることを支援し、メディア技術に対するラッドダイト라의考え方やそれらを妨害する立場を拒否する。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、政治的な運動ではない。それは、一つの教育の体系と方法であり、アプローチである。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、「メディア業界」の変化に焦点を合わせるのではない。むしろ教育実践と生徒の知識やスキルの向上に焦点を合わせる。

3. 「メディア・リテラシー教育」は、あらゆる年齢層の学習者に対して行われ、スキルの向上を図る。識字能力のように、それらのスキルは統合され、インタラクティブに繰り返し、練習される必要がある。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、一つのクラスで一日一回以上、あるいは少なくとも一週間にわたって行われる必要がある。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、教職員が生徒から学び、生徒が教職員やクラスメイトから学ぶような共同学習 (co-learning) を奨励し、そこから多くのものを得る。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、健康的なライフスタイルと意思決定を励ますスキルを身につけさせる。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、メディアの管理を教える。つまり、生徒がメディアを使う時間や自分たちが利用するメディアの選択について、生徒たちが十分に情報を持って判断することを学ぶことを手助けする。

- ・「メディア・リテラシー教育」は、生徒に分析と表現のスキルを練習し、発達させるため、数多くの、そして多様な機会を与えられるように努力する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、生徒たちに多様なスタイルの学習に取り組ませる。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、想定できる、あるいは実際に有害なメディアの影響を人々に吹き込むことではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、メディアへのアクセスや内容について、他の人々にある種の決定をさせることではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、ある能力を「持っているか、持っていないか」ということではない。むしろ、一つの永続的なスキルや知識、態度と行動の進化の連続である。

4. 「メディア・リテラシー教育」は、民主主義社会に不可欠な、情報に通じ、深く考え、積極的に関わっていく社会への参加者を育てる。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、多様な見方を重んじる。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、主体的に創造したメディアを重視する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、生徒が主権者としての立場からニュースや時事問題に関心を持つよう努める。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、世界的なコミュニティの中で、文化や国々について、さまざまな表現や誤解、不足している表現を探し求める。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒に対して、表現の自由とそれに伴う責任について、しっかり理解させるよう務める。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、私たちが何を教えるかという問題と同様にどのように教えるかということについての重要性も認識する。
- ・民主主義を進めるためには、私たちのクラスで民主主義の原理を具体化することが重要である。
- ・教室は、問題に対する生徒の考えが尊重され、価値あるものとされ、そして行動に移す場でなければならない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒に対して、自分たちのメディアの利用に対して生徒が責任を負うためのスキルを身につけさせる。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒を力が与えられた気持ちにさせる。シニカルな気持ちにさせるのではない。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、党派的ではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、メディア・バッシングをすることではない。すなわち、ある種のメディアや全体としてのメディア産業に対する単純化や誇張、あるいは極端な一般化による攻撃ではない。

- ・「メディア・リテラシー教育」は、政府によるメディア規制の代替ではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、メディアが公共の福祉をもたらす責任を持つべきことの代替ではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、検閲を求めない。

5. 「メディア・リテラシー教育」は、メディアが文化の一部であり、社会化の主体として機能することを認識する。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、多様な意見や見解、コミュニティを表現しているメディア・テキストを統合する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、オルタナティブ・メディアや国際的な展開を試みる機会を持っている。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、暴力やジェンダー、セクシュアリティ、人種など、ステレオタイプな問題や他の表現の問題を取り扱う。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、メディアの所有者、プロデューサーや他のメディア創作コミュニティのメンバーとともに、個人や社会に対するメディアのインパクトについての相互理解を促進する責任を共有する。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、メディアが重要でないという前提には立たない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、メディアは問題であるという前提には立たない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、公共の福祉をもたらすコミュニティのメンバーとしての責任から、メディアの制作者たちが積極的な貢献や有害にならないように努力することから逃げることを許さない。

6. 「メディア・リテラシー教育」は、人々がメディア・メッセージから自分自身の意味を作り出すために、自分たちのスキルや心情、経験を利用すると確信する。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒が自分たちが作っているメディア・メッセージに気づき、考え、自分たちが作っている意味が自分たちの価値観とどのように関係するのか考えることを支援する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒が自分たちの見方を表現し、明瞭にすることを支援する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒がメディアを解釈するのに役立つように、生徒にテキストやコンテンツを探索する機会を与える。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒のメディア・テキスト解釈が間違いがないという条件の下で、教職員の解釈と異なっていることを認識する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、グループ討論やメディア・メッセージの分析を活用して、児

童・生徒が多様な見方や見解を理解するように援助する。

- ・「メディア・リテラシー教育」は、多様な年齢層の個人による、多様なメディア経験を認識し、歓迎する。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、嗜好や選択と好みを吟味することを通して、理解力や批評力の発達をもたらす。

したがって、

- ・「メディア・リテラシー教育」は、生徒が何を考えるべきかということ教えることではない。それは、十分に情報を調査し、自分自身の価値観ともっともよく合う選択に達することができる方法を教えることである。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、「真の」や「正しい」、あるいは「隠された」メディア・メッセージの意味を児童・生徒に明らかにすることではない。分析は正しい解釈よりもむしろ、豊かな探究である。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、どのメディア・メッセージが「よい」か、あるいはどちらのメッセージが「悪い」かを確かめることではない。
- ・「メディア・リテラシー教育」は、児童・生徒に自分の判断を「専門家」の意見に置き換えることを求めるものではない。

はじめに

メディアで働く人間のうち、メディア・リテラシーという言葉に好感を持つ人も以前に比べれば格段に増えてきた。とはいえ、そう多くはないというのが変わらぬ実情である。いわゆるマスメディアが、メディア・リテラシーを会社の戦略として高らかに掲げる、といった例もまだ少数に過ぎない。メディア・リテラシーは、マスメディアにとってはまだまだ信用しきれないものである。

時代によってその言葉の持つ意味は変わってきているが、日本においてははまだメディア・リテラシーという言葉に「メディアに対する批判」、というニュアンスが強い。またとりわけマスメディアの側からすれば、メディアの制作現場の実情を踏まえずに「市民運動」的な「正義」に基づいて、メディアを悪者にした批判を寄せられてもどうしようもない、ということもある。

メディアが社会に及ぼす影響力の大きさを考えれば、できるだけ多くの市民がメディアに対して批判的な姿勢を持つことはきわめて重要なことではある。しかしその「批判」なるものが、送り手・受け手双方にとってのメディアの実情を踏まえずに、単にその暴力性や欠点を非難しているだけではメディアも変わらない。

この稿では、巷間言われるメディア・リテラシーに対するの現場の代表的な受け止めを提示するとともに、なぜそのように制作者側は考えるのか、また、どうすれば制作者・視聴者の両方にとって有意義なメディア・リテラシーとなりうるか、放送番組制作現場の立場から考えたい。

1. 「メディア批判」としてのメディア・リテラシーに就いて

「メディア・リテラシー活動」という言葉を聞いたときに、マスメディア、あるいはその制作者たちがまず思い浮かべるのは、「メディアに欠けていること」、「メディアに足りないこと」、「メディアが間違っていること」を徹底して批判する、というものである。

そうした活動に意味がないわけではない。しかし情報の送り手の側からすれば、批判の矛先が、そもそも「メディア」の本質とずれているものや、批判自体が、批判の対象としている当のメディア状況を前提としてしまっているものがある。ここでは、そうした代表的な声を取り上げて、制作者の立場から考えてみたい。

(1) 真実が描かれていない

「テレビは嘘つきだ」「テレビは真実を伝えない」とは、よく聞かれるテレビ批判の代表的なものである。文学的な意味でならわからないでもないが、本気でこう批判するのであれば、メディアの送り手としては「真実を伝えないことは即嘘つき」なのか、そもそもその「真実」とは何なのか、

と逆に問いたくもなる。

作り手が、事実に根ざした報道や番組を放送するのは当然である。だが、「事実」関係をしっかりと描くことは重視しても、「真実」という言葉はあまり使わない。

メディアを使って情報を伝える場合、何を真実と見るかは価値観に根ざしており、ある人にとって真実であっても他の人にとってはそうでないことが多い。ひとつの番組やニュースが放送された後、会社の電話受付には両極ともいえる電話がかかってくるが、同じ番組を見た後の視聴者の受け止めがこれほど乖離するのかと、ときには滑稽に思えるほどである。そしてもちろん、送り手は、そうした「多様な」価値観を持った視聴者を相手にすることを前提としている。誰かにとって真実と思えても、他の誰かにとってそうは思えない、ということは常にありうることだ。

個々の制作者のなかにも、価値観がまったくないとはいわない。番組の中で、制作者の主張（戦争はいけない、とか、平和が大事、とか）が反映されることはあるだろうが、それでも「戦争はいけません」などというナレーションをつけてはいけない、というのが私たちの基本的な「しつけ」である。あくまでも「事実に根ざす」ことを基本にし、その事実の積み重ねによって「戦争はいけないな」と視聴者に思ってもらえるような番組作りはありうる。もちろん、すべての視聴者にそう思ってもらえるとは限らない、ということにはわかりながら制作している。^{*1}

こうした、「戦争はいけません」という主観的なナレーションが基本的にはできないメディアに対して、価値観をもとにした「真実」を問われても対応しようがない。また、すべての事実を描けば真実が伝わるはず、という声も多いが、編集されていない事実関係だけを羅列するだけでは情報としての価値がないことは、一度でも人に何かを伝えるということを切実に迫られたことがある人には共感されることだろう。

（２）やらせ、うそが多い

もちろん、そのような立派なことばかりをいえないのもまた「事実」である。実際、マスメディアを中心として過去に多くの「やらせ」や虚偽の放送があった。そのために「どうせやらせでしょう」という冷めた目が世間にあることは制作者の側もわかっている。

例はつきないが、考えていく上でとりわけ重要なものとして、NHKでの「やらせ」が問題となったムスタン事件^{*2}（1993年）と、虚偽放送として波紋を呼んだ「あるある大事典Ⅱ」^{*3}（2007年）を挙げておきたい。とりわけ「あるある大事典Ⅱ」は、放送後に納豆が店頭から消えるという社会現象を巻き起こしたことから反響も大きく、政府や国会からも厳しい指弾を受けることになった。

*1 番組のなかで、いわゆる「コメンテーター」や出演者に、その人の見解を話してもらうことはありうる。しかし、番組全体としてひとつの意見によりかかって制作することは、放送法の規定に反する行為になる。

*2 1993年に放送されたNHK特集「禁断の王国ムスタン」のなかで、スタッフが高山病の「演技」をする、自然には発生していなかった流砂を故意に起こす、といった行為が問題となる。新聞などの活字メディアからはテレビの「やらせ」が一斉に批判されたが、テレビ業界では「やらせ」と「演出」の境界をめぐって議論となり、ドキュメンタリー制作の手法にその後大きな影響を与えた。

*3 2007年放送の「あるある大辞典Ⅱ」で、納豆がダイエットに効果的というデータの捏造、外国人教授のコメントに虚偽の吹き替えを行う、といった行為が発覚。視聴率重視の姿勢やテレビ制作のあり方そのものに大きな批判が起きた。

しかし、テレビに必須の「演出」と、やってはいけない「やらせ」の境界は思いのほか難しい。新聞記事の取材であっても、確かにその人が言ったことをもう一度わかりやすく言いなおしてもらうことはあるわけだが、それを「やらせ」というかどうか。テレビ取材にいたっては、通例、記者やディレクターがひとりで取材した場にもう一度ロケクルーが入り、日常的に行われている被取材者の生活を「再現」してもらうことは十分ありうる。ムスタン問題では、制作者の間では、ムスタン事件についてもすべてが「やらせ」と非難されるべきだったのかどうか、いまでも議論がある。

この「演出」を否定してはテレビというメディアそのものが成り立たず、情報を流通させることができない。ただしやりすぎると問題となる、というところの判断はきわめて難しい。

(3) 一面的である

社会通念上も「倫理」と判断される「放送倫理」についての批判は、これまでも放送を「改善」させてきた。とりわけ、マイノリティに配慮した放送は十分とはいえないまでも徐々に進んできている。選挙中継で「ダルマ」がカメラに映ることを極力避ける局や（身体障害や目に障害を持つ方への配慮）、フェミニズム的な意見を受けて「女優」という呼び方をせず、女性に対しても「俳優」と呼ぶ放送局も増えてきた。

しかしながら、「〇〇が欠けている」、「〇〇という視点がない」という批判だけでは、メディア状況を改善していくには十分ではない。そもそも情報とは、ある観点から編集されているものであり、すべての視点を含めた（そんなものが成立するとは思われないが）羅列は何のメッセージ性も持たない。もちろん、意見が対立しているようなものについては双方の意見を紹介する、ある人の実例で状況を紹介するときには、同時に客観的なデータも紹介する、といったジャーナリズムの基本のようなものはあるが、それでも、情報は編集されており、そこに編集にたずさわった人（テレビクルー全員）の編集が入っているのである。それを安易な主観によらず、裏付けされた事実から放送をつくっていくことが大事なのである。公正中立ではあるが無味乾燥な情報、は、確かに毒にはならないかもしれないが、誰にも見てもらえない。そのような経験から、現在のテレビの文法が成り立っている。

(4) 商業主義的である、視聴率重視主義である

さらに実際の感覚を言えば、どんなにメディア・リテラシー的に良質な番組を作っても、見られなければメディア・リテラシーの対象にすらならない。放送後に反発が来るのはまだいいほうで、一日に地上波、BS、CS、ケーブルテレビなどで流されている膨大な番組のうち、多くは「見られない」ままに終わってしまうのである。

インパクトの強いカットばかりをニュースでつなげる、テレビは扇情的だ、といった批判はメディア・リテラシーのなかではとりわけ多い。もちろん扇情的な編集を肯定はしないが、しかしそうでなければ見られないのであれば、制作者の側としてはそうした映像を使わざるを得なくなる。

商業主義的、視聴率重視ということにおいては「あるある大事典」が大きな課題を示した。この点で、放送局の側にきわめて重大な責任があることは間違いないが、しかし、構造的には「そうし

た番組を見てしまう視聴者」との関係の問題でもある。

（５）権力に近すぎる、テレビ自体が権力である

公共放送であるNHKを中心に、テレビは権力と近い、という批判がある。事実、新聞などの紙媒体に比べて、政府との関係があることは否めない。これは放送メディアが紙媒体と違い、「放送法」という法的枠組みのなかにあることにある。

放送は限られた電波の有効利用という観点を外すことができない。電波は限られた帯域と出力を政府によって割り当てているために、国の認可事業、ということから逃れられない宿命にある。もちろん、放送局は番組を流す内容について政府とは距離を置いた「自主自立」を貫くことを前提としているが、政府が「免許取り消し」という最後の切り札を持っているのも事実だ。視聴者から見て疑いをもたれることもまた否めない。

この点への批判は、放送局の姿勢を質すことはもちろんのことながら、どうすれば放送局が政府から距離をおくことができるか、という制度の問題でもある。日本では監督官庁の総務省が直接放送局を指導・監督しているが、他の先進諸国では、監督官庁とは別に、放送局を監督する独立行政委員会^{*4}を設置しているのが通例となっている。この点においては日本の制度はいまだ旧式で、関与する人物の人事プロセスについても閉鎖的であるといえる。まだいくつかの方策が必要であるといえる。

（６）子どもたちに悪影響がある

テレビを見る子どもは成長に悪影響がある、ということもよく言われるが、さまざまな研究を通じて、科学的・統計的にテレビが子どもたちに悪影響を与えるという確証的なデータが検出されているわけではない。ただし、まったく影響がない、とも言い切れない。

こうした点を踏まえ、表現の自由への配慮が強いヨーロッパなどでは、番組規制が青少年対象を中心になされている。具体的には、放送時間帯にあわせてどのような番組やCMを流してよいか、という規制が行われている。日本でも、民間放送連盟^{*5}所属の放送局では、貸金業やパチンコなどの娯楽のCMを流す時間帯を規制したりしている。さらに強化すべき、という意見もあるが、表現の自由との観点からそう簡単なことではない。

（７）情報の信用度に対しての視聴者の意識は？

逆に制作者の側が視聴者に聞きたい、と思っているところもある。従来のメディア・リテラシー研究が、その番組中でどのようなナレーションをしたか、や、どの部分のインタビューを使ったか、

*4 アメリカではFCC（連邦通信委員会）、イギリスではOfcom（英国情報通信庁）がそれぞれ、政府の監督官庁とは別に存在し、政府による放送への直接の介入を排する仕組みになっている。

*5 “民放共通の問題を処理”し、“民放の公共的使命達成”を目的として組織されている。全国のテレビ、ラジオ、衛星放送など201の民間放送が加盟している。

など、文字化できる言説内容についての批判はたくさんあるのに比べ、テレビにおいてはある種「本質」ともいべき映像についての言及はあまり多くない。

一例を挙げると、テレビの取材者や制作者は、その取材した映像の信用度を高めるために、取材相手に対して顔や名前を出して取材に応じてもらえないか、ということをかなり交渉する（逆に言えば、たとえば顔出しなしの証言インタビューで声を変えれば、役者を使ってでもそう簡単にはわからない、ということである）が、こうした、情報の「信頼度」に関わる言及はメディア・リテラシーの専門家からは少ない。

現在では「個人情報保護」などを理由に顔出し取材はますます難しくなっていて、それを補うための情緒的な演出が増えているのではないかとテレビの世界では指摘されているが、メディア・リテラシーの側からは一向にそのような批判が聞こえてこない。国によるメディア規制の動きへの反対の声も起こらず、むしろマスメディアが叩かれることを一方的に応援しているのではないかと感じられるほどである。むしろそれはそれでかまわないが、そのことが社会にどのような影響をもたらすのか、といった議論がほとんどないのは他の諸国に比べていささか異例ともいえる状況である。

2. テレビはこうしてできる

このような、メディア・リテラシーとマスメディア側の意識の齟齬はどのように起こるのか。メディア・リテラシー側にもたびたび触れてきた筆者にとっては、それは主として、テレビでメッセージを伝える、放送でメッセージを伝える、という制作の実態が、伝わっていない（伝えられてこなかった）ことに起因している部分が少ないと考える。とりわけテレビメディアは、むしろ番組が「あたかも編集されてなどいないかのように」自然に見せる、編集の痕跡を見せないことを指向してきたため、そのような乖離が強くなったのではないかと考えている。

最近では小学校の国語の授業の中に「テレビニュースの作られ方」などが入っており、以前よりは相互理解が深まる可能性があるが、それよりももう少し詳しく、実態に即したかたちで、メディア・リテラシー批判に応える形でテレビ制作の実態を述べてみたい。

（1）テレビは「カット」でできる

まず根本的に大事なことは、基本的にテレビは何かを「カット」するメディアである、ということだ。人間が両目で首を振りながら周囲の状況を把握するには、カメラはすべてを撮影することはできない。これはテレビメディアの大前提であり、それ以外の伝達方法はない。これを批判してもメディア批判にはならない。

ということは、メディア・リテラシーの視点から有効な議論を起こすとするれば、何をカットし、どう映像をつないだか、を検討することが大事、ということになる。

そのためには、テレビだけでなく映像編集にある「文法」ともよべる、いわば人間の生理に根ざして違和感のない一定の編集の仕方についても意識をしていく必要がある。これは20世紀初頭の映画時代からさまざまに実験され、長年培われたものであり、そういう編集でなければ何を言っているのかわからない、ということもありうる。

こうした「文法」はいままで制作者側が独占していたが、最近では多くの人に開かれつつある。メディア・リテラシー的なメディア批判には必須のものとなってきているだろう。

(2) カメラのサイズ

そのテレビの「カット」は、具体的には、カメラのサイズをどう切り取って撮影するか、からはじまっている。カメラサイズの外側にあるものは映らない。真剣に語っている人の隣に笑っている人がいるとして、二人を映せば不思議な状況を描けるが、どちらかを映せばシリアスな状況かコミカルな状況かのどちらかを描くことができる。そういう恣意性も、サイズの切り取り方には入ってくる。

こういうことを書くと、「テレビは真実を隠蔽している」という指摘が飛んできそう。もちろん技術的には隠蔽することも可能である。しかし、より重要なことは、どのサイズで撮影するかによって伝えるメッセージが変わってくる、ということである。制作者が何を切り取るかは、制作者が何を伝えたいかということに関わってくる。それが事実根ざして、なおかつ、全体の意図を損ねていなければこうした切り取りは許容されるべきだろう。逆に言えば、「すべてを映す」カットはありえないのだから、撮影に対する批判は、真実を映しているかといった議論ではなく、制作の意図そのものがどうなのか、そして意図に比して撮影している内容が十分なのか不足なのか過剰なのか、という議論であるべきである。

(3) 撮影と編集

撮影素材は通常、実放送時間の数十倍に当たる量をまわす。最近ではビデオテープを使うので、フィルム撮影時代に比べてこの傾向はさらに強くなっている*6。そのため当然のことながら、編集段階では「落としていく」要素は何か、ということを確認させていく。これもカットである。せっかく出演してもらった人に残念ながら、ということもありうる。

当然面白い映像を残すことは大事だ。見てもらえなければ意味はないのだから、ひとつひとつのカットに印象の強い映像を使いたいというのは当然だ。しかしインパクトの強いカットを並べるだけでは食傷気味になるし、かえって印象に残してもらえない。

そのために、多様なカットを積み重ねてシーンを作り、その多様なシーンを積み重ねて、番組全体としてどういう意味を持たせるか、という作業が大きいことも理解して欲しいところである。単にインパクトの強い映像をつなげても、見た目は引くかもしれないが、番組全体としての意味が伝わらなければ価値がない。このバランスの中で、編集を進めていくことになる。

*6 撮影用フィルムは大変高価であったため撮影するカットも限られていたが、テープは比較的安価で再利用も可能なため、長い時間の撮影が可能になった。

(4) スタジオ撮影

スタジオの出演者については、これもテレビ制作の経験上という意味合いが強いが、多くの場合、4人を限度にしている。最近ではさらに多くの人を出す傾向があるが、主軸となるのは4人である。これ以上の複数の視点というのは、ひとつの番組の中では書籍と異なり難しい。

そのため、制作者の側で事前に論点を整理することもありうる。すべての議論を一斉に出してしまっただけでは視聴者を混乱させるだけなので、どの論点を、どういう順番で出す、ということを打ち合わせることもありうる、ということだ。これは決して特定の論点をはずすということではなく、時間の制約も現実的にある中でさまざまな論点を提示するための整理、と理解してほしい。

(5) 放送における「メッセージ」

繰り返しになるが、放送において重要なのはメッセージであり、そのメッセージを伝えるためにどういう映像や音声を収録し、どういう編集をして、どういうスタジオ設計をするか、ということの積み重ねになる。

そこへの批判は、批判者の主観にとって満足な情報が出ていない、といった低次元なものは論外としても、「何が欠けている」だけではなく、制作の意図そのものがどうなのか、そして意図に比して撮影していることがどうなのか、という議論でないと、制作者側への訴求力ある批判にはならないだろう。

また、このような放送の性質上必然のことながら、一つの番組の中ですべての議論を展開することはできない。これは複数の主張のうちどれか一つを取り上げてよい、ということではない。意見が分かれるものについては公平に扱うべきであるが、それでも、一つの番組で伝えうる内容には限界があり、その限界の中で、伝えるべき内容を最大化しているのが実情である。

たとえばある高齢者のドキュメンタリーを撮影したとしよう。番組の主眼が、戦中戦後を含め、この高齢者の生き様や考え方を伝えることにあるのなら、そこにクローズアップするのは当然で、その際には、この高齢者と家族の関係は、なんらかのかたちで表現するとしても背景へと下がることになる（その関係が高齢者の生き方にとって非常に重要であれば話は別だが）。

こうした番組を放送すると、たとえば、「支援している家族の関係があまり描かれていないのはおかしい」といった批判が寄せられる。だがそれは制作者の側から見れば“見間違い”の批判である。それは、高齢者とそれを支援する家族、というテーマの番組の中で取り上げられるべき内容である。

つまりは、ひとつの番組で欠けているかどうかを検討するよりも、少なくともその放送局の番組編成全体の中できちんと多様なことが伝えられているかどうかを見るべきである。（この「総合編成での公平な視点」という考え方は判例でも裏付けられている）。もちろん、編成全体の中にあっても、テレビはマスメディアなので、マイノリティの問題などには気をつけていてもついつい鈍感になりがちな傾向がある。そうした民主主義や人権に立脚した批判は大事なことであり、それを否定するつもりはない。ここでは、いわば番組趣旨を考えていく上でのメディア・リテラシーにあつては、個々の番組のみならず放送の全体像を見据えながら議論することが重要だ、ということを目指

摘しておきたい。

3. 他のメディアと違う放送メディアの特徴

ここで視点を変えて、テレビというメディアの特性を浮き上がらせるために、活字メディアと映像メディアの比較をしておきたい。

メディア・リテラシー的な考え方がそもそも活字の文章から始まったために、放送メディアに対する批判についてもそれを援用して行われる場合がまま見受けられる。もちろん、メディアの共通性としてそれが当てはまる場合もあるが、放送メディアならではの特質を勘案しなければならない場合もある。そうした、映像メディアの特質をここでは何点か留意点として挙げておく。

(1) 活字メディアと映像メディア

活字メディアは映像メディアに対して固定的である。記録として活用できるし、どの情報を利用するかという可能性も、利用者の側に依存度が高い。相互参照もたやすい。

映像メディアにはそういう傾向は少ないが、逆に、読み手の印象までをコントロールしてしまいかねない傾向が強い。これは、ナチス・ドイツがラジオを重視して以来、権力がラジオやテレビなどの放送に常に関わろうとすることからもいえるだろう。テレビの場合、作り手が「この人を見てほしい」と人物を映しているながら、その背景の映像も視聴者に見えてしまうわけで、このことによって、視聴者の全体的な印象を形成してしまう可能性が高い。であればこそ、メディアの作り手は、サイズや編集のカットの順番にこだわって注意深く編集を行うのである。

(2) 制作プロセスの時間、かかわる人間の膨大さ

活字メディアの場合、記者が取材したあとそのまま記事にすることができる。つまり、ひとりで完結することが可能だ。

一方映像メディアは多くの場合、たくさんの人間が関わることになる。取材する記者やディレクターはもちろんのこと、アシスタントディレクター、カメラマン、音声、照明、車両、少なくとも4人ぐらいがセットになった「クルー」が必要になる。

また撮影終了後も、プロデューサーや編集担当者、音楽効果担当者などの目を通して番組を作っていく。こうした、たくさんの人の目を通すということも、取り上げておくべき特徴である。

(3) 活字に比べて求められるリテラシーの敷居の低さ

一方で映像メディアの特徴として、リテラシーの“敷居の低さ”が挙げられる。リテラシーという言葉自体がそもそも文章の読み書き能力を意味するわけであるが、学校で字を習わなければわからない文字の読み解きに対して、声という基本的なコミュニケーションツールによって放送は伝達が可能である（幼児が文字よりも音声を先に習得することを想起すればよい）。

このため、政治のように安易に使えばプロパガンダの道具ともなるが、一方で、基本的な社会の共有メディアとしての役割を果たすこともできる。テレビの位置づけが社会的にも重要なのは、この点である。

(4) 制作上の文法の困難

ただし上述のように、映像メディアの文法は活字に比べて習得することが難しい。映像を作るためには高価な機器を購入し、狭い流通経路に参入して伝達路を確保する必要がある。そのため、長い間、映像制作上の文法習得を含めたノウハウは映画産業、続いてテレビ産業に独占されてきた。このことが、制作者と視聴者の乖離を生む一因になっている。

4. 時代とともに変わるメディア状況

時代の変化に伴い、新しい映像メディアが次々と登場してきた。それまで「送りっ放し」だった放送に、録画メディアが入り、そこからさらにネットのメディアが登場するにいたり、テレビの側も大きな変革を迫られている。これにともない、従来のテレビ批判も大きく変革を迫られるはずである。そうした状況を概観しておきたい。

(1) 映像メディアを作るコストの低下

マスメディアから見て最も大きい変化は、映像制作のコストの低下である。プロ仕様のハイビジョンカメラは1台1,000万円以上するが、現在では50万円出せばそう大きく遜色のないハイビジョン映像を撮影するカメラを購入することができるようになった。編集機もいまでは高性能のパソコンがあれば10万円で、放送にひとまず耐えうる編集をすることが可能になる。

極端なことをいえば、放送と同じレベル、ということでなければ、携帯電話でも数分間の映像が撮影可能になった。

(2) 「放送」の影響力の低下

さらには、かつては電波に限られていた映像の伝送経路も複数化し、かつての「放送」の影響力は相対的に低下している。1970年代にはじまったケーブルテレビは当初は難視聴対策の色合いが大きかったが現在ではマルチチャンネルとして大きな地位を築き、1990年代にはじまった衛星放送(CS放送)もペイ・パー・ビュー^{*7}などで顧客を獲得している。

これは同時に「放送」の世界に競争をもたらしている。

*7 チャンネル全体ではなく、特定の番組に対して対価を払い視聴する視聴形態。

(3) プロとアマの違いが大きくなった

こうした流れの中、プロとアマの違いがどんどんなくなっている。映画は、かつては映画産業で数十年仕事をして初めてメガホンを取ることができたのが、自主制作の映画でさまざまな監督のデビュー作が次々と上映される時代になった。制作と流通、双方のコストの低下が生んだ状況である。

またテレビにおいても、視聴者が制作した映像がひんぱんに流れるようになった。まだまだコンテンツの質、魅力としては十分ではなくマーケットとして成り立っていない側面があるのは課題だが、可能性は秘めている。

また最も注目すべきは、You Tube^{*8}に代表される投稿サイトの登場が、これまでにないほどの映像コンテンツの流通を促していることだ。これらはいずれも、これまで「プロ」を自認してきた側から見ればクオリティや内容において遥かに落ちるように見える。実際、日本でのYou Tubeや、諸外国のサーバーにアップされて主力視聴対象になっているのは地上波で放送された番組であり、その多くが著作権上の違法アップロードであることはいままでもない。

ただしその影響力は看過できるものではない。これまで放送局側が独占していた映像コンテンツの流通ルートが開放されたことを喜ぶ向きもあるのは確かだが、一方で、メディア・リテラシー的な観点から見れば、そうした活動がめざすべき方向性にYou Tubeのような動画投稿サイトがなりうるのかどうか、まだなんともいえないというのが実情である。

(4) 自分でやってみる可能性

こうして映像制作が簡単にできるようになった状況は、メディア・リテラシーにも、従来とは異なる地平を開く可能性がある。たとえば文章を自分で書いて相手に伝える能力を持つことが、書かれた文章の読み解きにつながっていくように、映像メディアに関しても、かつては多くの人を持つことが困難だった映像メディアの制作能力、あるいは文法の習得といったことが、映像メディアのリテラシーの向上につながる可能性は十分にある。同時に、これまでのメディア・リテラシーが上述のように活字にして分析するかたちが多かったのに対し、映像を映像として使用する新たなメディア・リテラシーが生まれてくることも期待しうるだろう。

(5) 放送が置かれている状況

こうした状況で、マスメディアの側も、自分たちの立ち位置を再定義しなければならない状況にいたっている。とりわけ映像制作コストの低下と、ブロードバンドの普及による伝送ルートの複数化は、これまで放送局が独占的に握っていた権利やノウハウといった「奥」を解放しつつある。

これに対してテレビは防戦が中心で、とりわけ、テレビの影響力故に社会の中でテレビが発揮してきた「公共性」がその防波堤になっている。2000年代に入り、ライブドアがフジテレビを、楽天

*8 個人が映像を投稿できるサイトとして世界的に成功した。http://jp.youtube.com/

がTBSを、と、ネット企業が放送局を傘下に置こうとしたときに、最もテレビにとどまらない多メディア企業としての戦略を走っていたはずのフジテレビが、自己の存在理由としてテレビの「公共性」を持ち出したのは象徴的な事例であった。

ここでいう「公共性」とは、マスメディアとしてのテレビ局が社会に対して果たさなければならない役割である。メディア・リテラシーの側からは批判の多いばか騒ぎのようなバラエティももちろん放送するが、一方で、地震や台風といった災害時には必ず出動して報道に当たり、全国あまねく格差が起きないように情報を安価に届けるという役割を映像メディアで果たすことを宣言しているのは、いまのところ、この「公共性」を裏づけとして免許を与えられた放送局のみである。公共放送であるNHKはもちろんのこと、民放においても、電波の割り当てを認められている限りにおいては「公共性」を意識しなければならない。

こうした、あまねく情報を届けるというメディア、とりわけ放送メディアの「公共性」は、基本的には、近代の民主主義的な価値観に支えられたものである。たとえば、人は自由であり、平等な権利を持つが、放置してはそれが十分に発揮できないし、権力の横暴も防ぎきれない。そこで「公共性」が発揮されることで、すべての人に必要な判断材料となる情報を提供し、資本主義社会では生まれがちな格差の底を支えていく。そのミッションを担うことが、放送局と他の映像メディアとの差異化になるだろう。そしてこうした考え方は、メディア・リテラシーが根本に持つ考え方とそう大きくは違わないはずである。

とはいえ、何事も市場交換に任せて自由化しようという動きの中で、こうした価値観そのものも危うくなっている。その意味では、放送局の側もメディア・リテラシーを求めているのだ。次章ではその点について考えたい。

5. 放送局もメディア・リテラシーを求めている

テレビ局の側も、今の状況を是とはしてない。何が「いい放送」かという問いを措いておくとすれば、「いい放送」を見てくれる「良質な視聴者」が多くなければ、悪貨が良貨を駆逐するごとくに「いい放送」、やりがいのある番組は出しにくくなっていく。しかしながら現状は逆の方向に進んでいると思われる。そうした危惧をいくつか挙げておく。

(1) 15分を見られない若い視聴者

最近のテレビの傾向として、「シーン」の単位が非常に短くなっていることが挙げられる。CMが入らないNHKはなおさらだが、かつては10分をこえるひとつのシーン、すなわちひとつの完結した情報を映像で説明する、といったことが珍しくなかった。しかし最近ではほとんどない。「それで？」という視聴者の問いにすぐに答えなければ、視聴者にそっぽを向かれてしまう、というわけだ。最近の番組の「シーン」の単位は、3分～5分程度が主流である。

このことは、批判の多いテロップの多用にもつながっている。テロップを多用することが即間違っているわけではない、と議論されているが（たとえば夕方、食事の準備をしながら「ながら視聴」する情報番組などで、音声情報だけに頼るのはなかなか難しい）、直近で情報が伝わらなければ

ば視聴されない、という傾向が強くなっている。ただし、こうした番組構成が、じっくりと伝えるべき情報を排除してしまっているのではないか、という危惧を抱えている。

(2) 放送局から始まったメディア・リテラシーの試み

こうした傾向が進んだ1990年代に、テレビをめぐるさまざまな問題を受けて、世界のテレビでも日本のテレビでも、メディア・リテラシーの試みが始まった。当初はこの運動の先進国だったカナダやアメリカの活動を研究する、というかたちであった。この研究をNHK労組の日本放送労働組合が本格的に行っている。その後、90年代の終わりに入ってNHKでメディア・リテラシーの実情を伝える番組が放送された。

また、メディア・リテラシー的要素がカリキュラムに加えられたり、「総合的な学習の時間」が設置されたりしたことから、NHKでは「しらべてまとめて伝えよう」など、能動的にメディア・リテラシーを学ぶ番組を制作した。

また民放でも、2000年度から民間放送連盟のメディア・リテラシープロジェクトが、東京大学などと連携して行われている。放送局（地方が中心）が、地元の人々と協働しながら放送番組を作っていく、という試みである。また明確に「メディア・リテラシー」とは打ち出していないものの、地域に密着している間に、ほぼそれと同様の相互性を自然に生み出していった例もある。

テレビ以外にも、ほかにもさまざまなメディア・リテラシーの試みは行われているが、放送局が関係するものに顕著なのは、視聴者・受け手との「協働」ないし視聴者制作が中心となっていることだ。「放送局＝送り手、視聴者＝受け手」という図式にとどまることなく、視聴者自身が制作に参画し、それを最終的に放送電波に乗せる、という積極的な表現につなげていくものになっている。これが定時になってくると、パブリック・アクセスと呼ばれる形態に変わってくると理解してもらっているが、日本の放送局ではまだそうした定時枠を作るところまではあまりいたっていない。

なお外国では、韓国で公共放送のKBSにパブリック・アクセス枠を義務付けたり、ケーブルテレビやローカルチャンネルでパブリック・アクセスを放送することが盛んになってきている。

(3) 「放送だ」とふんぞり返っている時代が終わった

テレビ局側にとってもこの課題意識が喫緊なのは、放送以外のメディアが充実してきたことによる。テレビ復権の切り札といわれていたハイビジョンテレビは、インターネットやゲーム機との戦場となり、一方で iPod に象徴的なポータブルデバイスも普及してきた。若い世代のテレビ接触率は激しく低下している。

本来であれば、民主主義社会のなかの「公共圏」確保に貢献すべきこうしたメディアが、制作者、視聴者双方を含む構造的な地盤沈下のために力を失いつつある。むろん「公共圏は要らない」というのであれば話は別だが（Googleのニュースアラートだけで情報は十分で、政治情勢がどうなろうとどこかで核戦争が起きようと芸能情報があれば楽しめる、という人もこれから生まれてくるだろう）、必要であるのならば、構造的な地盤沈下を防ぐ策を講じたい。

ただ言葉を裏返すようだが、たとえ構造的な地盤沈下を防ぐことができないとしても、視聴者個

人の中にメディアを相対化し、扱うことは必要だろう。個人のメディア・リテラシーの試みは一方
で継続される必要がある。

(4) 視聴者の“建設的な”批判を聞きたい

制作をはじめとするメディア・リテラシーの経験を持った人の批判は、ぐっと変わってくる。そ
れは「〇〇がない」という、描きようのない主観的な、いわばないものねだりの批判から、「××
を描こうとするのであれば〇〇が欠けているのではないか」という視点に変わってくる。

こうした意見は制作者の耳にも届きやすい。またこうした批判が、ばか騒ぎ番組を制作し続ける
テレビメディアの地盤沈下を防ぐことにもなる。

この点で意外にも能動的なのが、お年寄りのラジオ聴取者である。電話口でがなりたてるのでは
なく、きちんとした「情報」を持ったハガキを書く能力を持った人の意見は非常に参考になる、と
制作者は口を揃えていう。テレビ局への漫然としたクレームを電話で吼えるのではなく、こうした
リテラシー（書く能力）を持っていることが重要という一例になるだろう。

(5) ノウハウはある、ともに

今後のテレビや新聞が、これまでどおりのマスメディアとしての機能を持つかどうかはわからな
い。もっと細分化されていくのは時代の流れかもしれない。また、個人がメディアの中で持つ役割
が増すのも確かだろう。

大事なのは、コミュニケーション空間を形成するためのメディアとして何が必要か、ということ
だ。そのためにならないのなら、マスメディアを放棄してもらっても一向に構わず、それなりのコ
ミュニケーション圏を作ってくれてもいい。ただ、そのためのノウハウは実はマスメディアにたっ
ぷりとある。マスメディアも自分が生き残るためにはそれを視聴者と共有することだと、ようやく
気づき始めたところである。

もっともっと、テレビをはじめとするマスメディアは使われていい。また、使われるためのツ
ールを整備すべき時期にきている。

第3章

教室を超えたメディア・リテラシー教育

～パートナーシップを中心に～

高橋 恭子

はじめに

メディア・リテラシー教育の第一人者であるロンドン大学教授のデビッド・バッキンガムはその著書『メディア・リテラシー教育』*1 で豊富な事例を提供し、メディア・リテラシー教育を多角的アプローチで体系的にまとめている。最終章「新しい学びの場所」では、学びは学校に限らず、職場、家庭、娯楽活動の中にもあり、教育の形態は教育が行なわれる場とともに変化しているとし、「教室を超える」メディア・リテラシー教育の可能性として、1. コミュニティにおけるメディア・ワークショップ、2. 教会、3. 独立したアクティビスト・グループ、4. 親と一緒に取り組むメディア・リテラシー教育を挙げている*2。

日本でも1990年代末頃から、メディア・リテラシーに関心を持つ一部の教師たちによって、さまざまな授業の試みが見られるようになってきているが、メディア・リテラシーという言葉すら学校教育の中で浸透していないのが現状だ。その背景については、他の章に委ねるとして、ここでは、メディア・リテラシーの三つの構成要素*3である「メディアを批判的に読み解く」「メディアにアクセスする」「コミュニケーションを創り出す」の中でも、学校教育だけにとどまらず、広くパートナーシップを構築していく必要のある「コミュニケーションを創り出す」こと、とくにメディア制作を中心とした学びについて考察してみたい。

1. メディア・リテラシー教育のためのパートナーシップ ～イギリスの実例から

(1) 教材開発のためのパートナーシップ～英国映画協会（BFI）

1993年に設立された英国映画協会（BFI）は、映画に関する調査・研究、ならびに映像アーカイブの運営を担う半官半民の組織である。豊富なアーカイブ映像を活用して多くの教材を制作し、メディア教育の修士レベルの通信講座やメディアを教える教師向けのワークショップも開催してい

*1 Media Education-Literacy, Learning and Contemporary Culture, Polity, 2003; 邦訳『メディア・リテラシー教育 学びと現代文化』、世界思想社、2006年。原著のタイトルは、「Media Education」になっているが、これを「メディア教育」と訳すと、視聴覚教育に混同されるため、邦訳では、「メディア・リテラシー教育」で統一されている。本稿も、同様にした。

*2 デビッド・バッキンガム『メディア・リテラシー教育』、234頁参照。

*3 メディア・リテラシーの定義については、それぞれの国や地域におけるメディアの発達や制度によって微妙な違いがあるが、三つ要素が含まれることに異論はないと考える。

る。政府に対し政策提言もする、いわば、メディア教育の中心的存在である。

BFIが開発した教材を使い、授業を展開する小学校を訪れた。その授業内容を報告する前に、英国の教育制度について簡単に触れたい。イギリスの教育制度は、初等教育（5歳～11歳）、中等教育（11歳～18歳）であり、そのうち義務教育は5歳から16歳である。1980年代、経済低迷の原因の矛先が教育に向けられ、サッチャー政権下の1988年に大きな教育改革が行われた。それまで地域や学校によって異なっていたカリキュラムを統一し、ナショナル・カリキュラムを導入した。このカリキュラムは、法的拘束力を持ち、教育内容に関する全国的な標準を定めている。義務教育課程を5歳から7歳のキー・ステージ1、7歳から11歳のキー・ステージ2、11歳から14歳のキー・ステージ3、14歳から16歳のキー・ステージ4の四つに分け、履修すべき内容や到達目標が段階ごとに定められている*4。メディアについては、中等学校では選択科目の「メディア・スタディーズコース」として、小学校では、主に国語の枠内で教えられている。

筆者は、ロンドンの中心街からテムズ川を越え、電車で南へ30分、テニスで有名なウィンブルドンに近いマートン区にあるクランマー小学校の二年生（7歳から8歳）と五年生（10歳から11歳）の「リテラシーの時間」（Literacy Hour）を見学した*5。

リテラシーは、読み書き能力を意味する。イングランド地域では、戦後から1990年代初めにかけ、リテラシーの低下が見られ、学校間の格差も広がっていたことから、1998年、「ナショナル・リテラシー戦略」が始められ、国語の中に「リテラシーの時間」が設置された。

二年生の授業では、キー・ステージ1を対象とするBFIの映像教材、『物語を始める～3歳から7歳のための映画とリテラシーのリソース』*6が使われていた。この中の短編アニメーション『月のバブーン』を見ながら、リテラシーと映像の両方について学習する。

ストーリーはきわめて単純かつ簡潔である。月に住む孤独な動物、バブーンは毎夜、機械を操作し月を照らす、ある夜、青い地球を眺め、孤独感から悲嘆に暮れるという筋立てだ。

この教材のガイドブックでは、ナショナル・カリキュラムとナショナル・リテラシー戦略に添った学習目標が設定され、教授法や活動も提案されている。『月のバブーン』の学習目標は、リテラシーについては、「語彙を増やす」「物語の出来事の背景について話す」「登場人物を紹介する文章を書く」であり、映像については、「テーマやあらすじに注目する」「（ショットやキャラクターといった）適切な映像言語を使用し、映画テキストを分析する」「映画についての意見を述べる」「他の子どもとの視聴経験をもとに映像についての意見を共有する」である。

教師が、「ひとりぼっちとはどのような状態か。それは、どのような時に感じるか」と尋ねると、子どもたちは、バブーンの孤独に自分自身の経験を関連させ、「兄弟と遊べない時」「父親が留守の時」と答えた。さらに「バブーンを勇気づけるにはどうするか」の質問には、「地球に返す」「ペットをあげる」「月を照らす手伝いをする」「お茶に誘う」「ロケットを飛ばす」「地球からはしごを架ける」などユニークな意見が元気よく飛び交った。

*4 田中圭治郎編著『比較教育学の基礎』ナカニシヤ出版、2004年を参照されたい。

*5 筆者によるクランマー小学校の取材内容は日本経済新聞夕刊「映像見る目育てよう」（2006年1月25日）に掲載された。

*6 British Film Institute, Starting Stories ~ A film and literacy resource for three-to seven-year olds, 2003

音と映像だけで構成されているこのアニメーションからは、対話やナレーションがなくても考えが伝えられることや、物語を展開する上で、小道具が登場人物にとって重要な要素であり、それらが映画上で状況／環境を創り出すことも学ぶ。

五年生（10歳から11歳）の授業では、キー・ステージ2を対象とした『短編映像』*7から、クレイ・アニメーション（粘土模型を使ったアニメーション）の『お代わり』が使われた。主人公のイボンヌは、体型に劣等感を抱く、やせ願望の強い少女。ダイエットをして、家族を心配させるが、やがて、あるがままの自分を受け入れることが幸せだと気づく。物語は、イボンヌの語りで行進する。

この映像を活用する学習目標は、リテラシーについては、「第一人称と第三人称を理解する」「（登場人物の）感情、行動、関係について話し合う」「第一人称の作文を書く」、映画については「ナレーションによる物語を理解する」「映画の中で登場人物の感情や心情がどのように提示されているかを理解する」である。

教師は、子どもたちを小グループに分け、映画を構成する3つのC－「Camera（撮影技法）」、「Color（色調）」、「Character（登場人物）」－と3つのS－「Story（物語）」、「Sound（音声）」、「Setting（状況設定）」－について話し合いをさせ、補助教員とともに各班について話し合いを円滑に進める。

子どもたちには、以下のような質問が各項目ごとに与えられた。

- **撮影**：オープニングでどのようなショットが使われていたか。CU（クローズアップ）、MS（ミディアムショット）、LS（ロングショット）はあったか。POV（point of view－見た目ショット）はあったか。なぜ、そのようなショットが使われていたか。
- **色調**：全体に明るい色調になっているが、なぜか。他のアニメーションと比較して考える。
- **登場人物**：アニメーションと実写の違いについて考えてみる。イボンヌはアニメの始まりでどのような人物か。終わりではどのように変わったか。それは、なぜか。アニメに登場するおとなはどのように描かれていたか。イボンヌのことをどのように思っているか。自分の家族のことを思い出すか。
- **物語**：誰の物語か。イボンヌの気持ちがわかるか。かわいそうだと思うか。物語はハッピーエンドか。
- **音声**：アニメの中でどのような音が聞こえてきたか。どのような楽器が使われているか。なぜ、そのような楽器が使われていたか。音楽があると、物語がわかりやすいか。
- **設定**：どのような場所が出てきたか。家族がどのような生活をしているか話してみる。

映像言語について話し合い、映画に対する理解が深められた頃、教師は、映画のテーマにそった作文の課題を与える。主人公のイボンヌが新聞の人生相談コーナーに、以下のように投稿したと仮定し、返事を書く。

*7 British Film Institute, Story Shorts, 2001

「私の名はイボンヌです。モデルになるのが夢なのですが、太っています。姉は私のことをからかいます。私にはボーイフレンドもいません」

子どもたちは、「他人の意見にとらわれないこと」、「ありのままの自分を受け入れること」など主人公に助言をし、授業は終わる。

このような授業のやり方は、ナショナル・カリキュラムのキー・ステージに合った学びのモデルとして、教師用ガイドブックに提示されている。クランマー小学校の教師はB F Iの研修を受けて、授業にのぞんでいた。研修を受けるかどうか、それを授業にどのように応用するかは教員の意欲と判断に任されている。

『物語を始める』は2004年、英国教育事業協会から教材賞を受賞した。制作には、B F Iのスタッフが、30数名の小・中学校教師と350人の子どもとパートナーシップを持って制作に当たった。同教材は、3－5歳の就学前の幼児も対象にしている。早期映像教育を促進する理由を、B F Iの前教育部長のケリー・バザルゲッティは、「子どもは本よりも早い時期に映像に接し、それについて語り始める。子どもの考える力を養うにも映像は有効である」*8とする。しかし、それは、「教師の教育的要請からではなく、若い人たちがすでに持っているメディアについての知識や経験から始める」*9 こととバッキンガムは主張する。「子どもはディズニー、ポケモン、遊戯王などのアニメやコンピュータゲームなど就学前に、多くのメディアに接している。まずは、これらのメディア体験を共有することがメディア・リテラシー教育の第一歩」*10 と述べる。

国語科におけるメディアの学びは「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」の延長線上にとらえられているため、メディア、とくに物語のある映像の読み解きを国語で扱うのは自然な流れかもしれない。イギリスでは、メディア・スタディーズの教師は国語教師であり、他のメディア・リテラシーの盛んな国も、メディアを学ぶことと国語との関係が深い。国語科は、メディアやポピュラー文化を教えるのに安全な場所とされている*11。

日本のメディア・リテラシー教育の先駆者であった鈴木みどり*12も、「国語は言葉を扱う教科であり、言葉を扱うことは、言語を通して築かれる『文化』を担うということ、ゆえに、『文化』すべてを視野に入れた包括的な教科」*13 と国語科でメディア・リテラシーを扱うことを望ましいとした。

その一方、国語科におけるメディア・リテラシー教育の限界もある。バザルゲッティは、「映像を分析することと、活字テキストを分析することが同義語のようにとらえられているが、映像分析には、異なった解釈や意味が作られるテクニックを必要とする」*14 と主張する。

オンタリオ州のメディア・リテラシーの基本的な概念、例えば、「メディアはすべて構成されている」や「メディアは『現実』を構成する」に見られるようにメディア・リテラシー教育は概念に

*8 日本経済新聞夕刊「映像見る目育てよう」（2006年1月25日）に掲載された著者の記事から。

*9 バッキンガム、前掲書、21頁。

*10 筆者によるインタビューの聞き取りによる。

*11 バッキンガム、前掲書、118頁参照。

*12 立命館大学教授（1941～2006）。2006年に没。

*13 小学校指導シリーズ国語、「国語教育に求められるもの」から「メディア・リテラシーを国語科で」、学校図書、2004年3月。

*14 Literacy and Popular Culture, Jackie March & Elaine Millard, Paul Chapman Publishing, 2000, p.151

よって定義されている。それゆえ、バッキンガムは「メディア制作やメディア・オーディエンスを『社会学的』に重視する点は、国語を教える中では見られない」*15 とする。

マーシュとミラードも「メディア・リテラシー教育は子どもを伝統的な活字リテラシーへと導くための手段、あるいは、子どもを文学の正典へと誘うための隠された方法と考えられがちである」*16 と、メディアが文学の二次的なものとして扱われていることを指摘する。

バッキンガムは、「『メディア・リテラシー』概念は必然的にメディアを『読むこと』とメディアを『書くこと』が切り離されずにつながっていなければならない。そのような理由から、メディア制作はメディア・リテラシー教育の中心的で不可欠な側面である」*17 と強調する。ならば、メディア・リテラシー教育の中でのメディア制作はどうあるべきか。さらに、ヨーロッパの実践から考えてみたい。

(2) メディア制作のパートナーをマッチングするファースト・ライト

英国フィルムカウンシルから毎年約100万ポンド（約2億1千万円）の資金を提供されている民間団体のファースト・ライトは2001年の創設からこれまで、5歳から18歳の12,000人の子どもによる800本の映像作品を制作している。自治体、放送局、映像プロダクション、ボランティア団体などと子どもとのパートナーシップをマッチングし、全国規模で映像制作プロジェクトを展開する。その中から、三つの事例を紹介する。

① 映像プロダクションと学校とのパートナーシップ*18

パートナー：コーリング・ザ・ショット*19、バトレイ・スクール*20

プロジェクト実施時期：2003年10月から12月

作品：アニメーションとドキュメンタリー（7分30秒）

参加者：7歳から11歳の小学生100名

コーリング・ザ・ショットは、若い人やマイノリティ市民と協働し、ドキュメンタリー制作を手がける映像プロダクションである。バトレイ・スクールの小学生と共に、移動生活者の作品を制作した。同スクールはかつて、移動生活者の対応が適切でないと、メディアに問題視されたことがある。プロジェクトは子どもたちに、メディアがどのようにメッセージを作り出すかを考える機会を提供する結果になった。

プロジェクトは以下のように進行した。

(ア) 3年生から6年生の子どもが3回のカメラ操作ワークショップに参加。

*15 バッキンガム、前掲書、119頁。

*16 バッキンガム、前掲書、120頁。

*17 バッキンガム、前掲書、105頁。

*18 『ファースト・ライトの効果分析』、“Impact Analysis of First Light-Report To First Light And The UK Film Council”, Annabel Jackson Associates, Somerset, 2004から要約。

*19 Calling The Shots

*20 Butleigh School

- (イ) 移動生活者の子どもを含めた4名の子どもは、実施期間の半分を移動生活者の家族の撮影に充てた。学校を休みがちな移動生活者の子どもがプロジェクトに参加しやすいように、撮影計画を柔軟にした。
- (ウ) アードマンアニメーション*21による3Dアニメーションのワークショップに子どもが参加。撮影した映像をもとに、クレイ（粘土模型）を使ってアニメーションにした。
- (エ) 音楽教師による伝統的な楽器を使ったワークショップに子どもが参加。音楽の授業と関連させる。
- (オ) コーリング・ザ・ショットは、子ども、教師、保護者のために、放課後にカメラ操作の研修を実施。
- (カ) コーリング・ザ・ショットは、子どもたちが撮影した素材映像から作品に使う映像を選択。子どもは選択された映像を見て、作品の形式を考えた。進行役を交え、映像の制作過程をマガジン方式で伝えることに決めた。
- (キ) コーリング・ザ・ショットが、子どもに代わって編集した。プロジェクト期間内に、子どもが編集を習得する時間的余裕はない。
- (ク) 子ども、教師、保護者、地域の代表に完成作品が試写された。作品は映画祭でも上映。

② 障害児協会と放送局のパートナーシップ*22

パートナー：国立聴覚障害児協会*23、英国放送協会（BBC）ベルファースト支局

プロジェクト実施時期：2006年7月31日から8月4日

作品：ドラマ（5分）

参加者：14歳から18歳の聴覚障害者7名（7名が北アイルランドから、2名がイングランドから参加）

制作費：6,000ポンド（うち約84万円がファースト・ライトから支給）

童話『赤ずきんちゃん』を現代版にアレンジしたドラマを制作した。参加者は、プロの脚本家、俳優とともに、物語を考案。撮影はBBCのスタッフが支援した。参加者のうちの2名は撮影期間中、BBCのカメラマンから職業に関する助言を得た。北アイルランドのベルファーストでロケーション撮影が行なわれた。5日間で撮影するため、参加者の集中力が求められた。作品は高い評価を得て、ファースト・ライト・ムービー賞にノミネートされた。

ファースト・ライトが2005年に実施したプロジェクトに、英国サイエンスセンターや映像制作者と協働し、映像を活用して科学の知識を深める「ビッグスクリーン・サイエンス」*24がある。11歳から18歳を対象に、映像教材を開発し、それを活用する現場の教師を支援する。同プロジェクトに300人の教師と生徒が参加した。そのうち、以下の学校を含む6校に対し7,000ポ

*21 クレイ・アニメーションの殿堂。『ウォレスとグルミット』を制作している。

*22 “First Light Movies ~ Annual Review 2006-2007”

*23 The National Deaf Children's Society

*24 プロジェクトはFirst Light、The Wellcome Trust、The National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA) のコラボレーション。First Lightによる『Big Screen Science』の冊子から。

ンド（148万円）が支給された。

③ 英国サイエンスセンター、映像制作者と教師、生徒によるパートナーシップ

パートナー：プリモス市リッジウェイ・スクール（Ridgeway School, Plymouth）の生徒と美術兼理科教師。BBCの科学番組を制作したブリストル大学動物学博士が協力。

プロジェクト実施時期：2005年夏

作品：ドラマ『いい子なのかもしれない』。ADHD（注意欠陥多動症）の少年についてのドラマ教材。ADHDに対する理解を促すと同時に、服薬の重要性など治療について考えさせる内容。

2004年の報告書「ファースト・ライトの効果分析」*25 には、映像学習の6つの効果が挙げられている。

- **技術的效果**：プロ用機材にアクセスできる。プロの制作者から助言が得られる。映像制作についての知識を獲得できる。集中して技術を習得できる。
- **社会的効果**：（映像制作の）楽しさを知る。自信につながる。自己表現につながる。チームワークが構築できる。社会性を身につける
- **教育的効果**：集中力、コミュニケーション力、考える力、時間管理や計画する力、プレゼンテーション力、責任感、意欲の向上につながる。映像制作への関心を高める。メディア教育の理解につながる。職業選択の幅を広げる。新しい学びの発見につながる。
- **文化的効果**：映画、テレビを批判的に読み解くメディア・リテラシークリティカルの力をつける。イギリス映画の存在感を高める
- **経済的效果**：職場を体験する。雇用につながる
- **ヘルス関連効果**：10代の妊娠などヘルスに関連するテーマを取り上げる。病気の子どもとともに映像制作する。

2. メディア・リテラシー教育のためのパートナーシップ ～デンマークの実例から

デンマークでは、新聞やテレビニュースなどメディアに関することが、公教育の中で取り上げられ、メディア教育を「民主主義社会において、主体的な市民になる上で大切な教育」*26 と位置づけている。メディアは必修科目でないが、多くの学校で、分析と制作を融合させることが効果的であ

*25 18と同じ。

*26 第9回ソウル青少年映画祭のゲストであるステーション・ネクストのプロデューサー、Nisse Koltze氏の講演記録から。

ると考えられ、撮影機材や編集設備が整備されている。映像制作の研修を受けた教師も少なくない。

デンマークにもファースト・ライトのように政府や自治体から資金を提供され、次世代の映画の担い手を育成する非営利団体がある。カンヌ映画祭でグランプリを獲得したラース・フォン・トリアーによって提唱され、2000年に設立されたステーション・ネクストである。フリーランスの映像制作者が、小学生から大学生までを対象に映画教育を提供している。

その目的は、以下の通りである。^{*27}

- 1) デンマーク映画やメディア教育を促進する
- 2) 文化的背景や階級に関係なく、すべての子どもや若い人に映画を活用した自己表現の機会を提供する
- 3) 映画、テレビ、マルチメディア産業と学校の連携を強化すると同時に、学校教育において、映画とメディア教育を優先的に促進する。

ステーション・ネクストでは、映画教育を映像を批判的に見分ける力を獲得するのに不可欠と見る。元教師で、ステーション・ネクストのプログラムリーダーを務めるスザンヌ・ウッドは、「映画制作は協力することが基本にあるので、学校教育に生かせる。ここでは、学校で教師が教えられないことを教えている」と言う^{*28}。

映画学習プログラムは、1日コース、主に13歳から18歳が参加する1週間コースの「フィルム・キャンプ」、「フィルム・キャンプ」修了者で、次世代の映像制作をめざす人を対象にした放課後に実施される3年間コースの「グリーンハウス」、教師向けのセミナーから成り、年間7,500人が映像学習に参加する。子どもの参加費用は学校が負担する。

フィルム・キャンプは年に20回開催され、プロデュース、監督、撮影、編集の一連の映画制作過程を体験し、5分の作品を仕上げる。内容はきわめて専門的である。映像の専門用語の理解、登場人物の設定、脚本の発想など大学の映画学科や映像を専門とする学校で学ぶ内容が織り込まれている^{*29} (表1-1参照)。

表1-1 ステーション・ネクストの教材構成

1	ステーション・ネクストとは：プロジェクトの概要
2	映画制作に必要な専門用語の理解：登場人物、台本、キャスティング、予算など
3	映画制作に必要な機材の理解：カメラ、三脚、マイク、編集ソフトなど
4	ビデオカメラによる撮影：構図、色調、フォーカス、露出
5	映画制作の担い手：撮影、美術、音声、プロデューサー、脚本
6	ストーリーの発想：2分半の音楽から連想されるストーリーを絵コンテで表現

^{*27} ステーション・ネクストのウェブサイト <http://www.station-next.dk> から。

^{*28} 2007年8月、デンマーク大使館におけるステーション・ネクストのプレゼンテーションから。

^{*29} The Next Material-in English, Station Next, 2006

7	ストーリーの発想：起承転結のあるストーリーを15分で構成
8	映画撮影の実際：現場で活躍する映画製作者が映画撮影過程を語る
9	シノプシス（梗概）の書き方
10	ト書きの書き方
11	脚本の技法：画で考える、具体的に考える
12	脚本の構成：短編映画の脚本の決まりごと～良いストーリーとは
13	脚本の構成：登場人物の描写
14	ストーリーボードの書き方
15	ショットリスト
16	撮影計画
17	スクリプト・レポート
18	セットデザイン
19	脚本と演出台本
20	映画撮影の役割

ステーション・ネクストのウェブサイトには、ビジョンと展望がこのように掲げられている。

私たちのビジョンはデンマークの教育・文化の拠点を築き、新しい先駆的なやり方で、映画、テレビ、マルチメディアが脚光を浴びるようにすることである。デンマークの映画産業を復興させ、将来のデンマーク映画に対する国内外の興味を高めることで、次世代の制作者や消費者が知識を広げ、才能を試すことのできる国の映像拠点になることを願う。

映画教育の強化は、結果として映画産業の復興に寄与することを意味している。同様の展望が1998年、イギリスの文化・メディア・スポーツ局に要請され、BFIが組織した映画政策再検討部会の報告書に見ることができる。そこでは、シネ・リテラシー（映画リテラシー）の重要性を掲げ、シネ・リテラシーの学びにより、「より多くの映画制作制作者、配給、興行関係者が、（映画を理解する）観客に出会い、市場に生き残ることができるなら、さらなる社会的、経済的効果をもたらすだろう」と結論づけている^{*30}。

国の文化戦略にメディア・リテラシー教育を位置づけて促進していることが、ファースト・ライトとステーション・ネクストの実践から伺える。

自国の映像文化の活性化は、国民として喜ばしいことではあるが、オーディエンスとしての私たちは、映画やメディア産業の発展のためだけにメディアを学ぶのではない。

バッキンガムは、子どもは自らメディアを制作する中で、「メディアの問題を直接的に、もっと開かれた、遊びのあるやり方で探求できるだろう」^{*31}と述べ、メディアを制作することが、批判的

*30 “Making Movies Matter”, Report of The Film Education Working Group, 1999

*31 バッキンガム、前掲書、151頁。

洞察の手がかりになると指摘している。ならば、子どもがメディア制作を通じ、どのように批判的クリティカルな力を身に付けるかを考えてみたい。

3. メディア・リテラシー教育におけるメディア制作 ～批判的クリティカルからクリエイティブへ

メディア制作の教育的価値について、懐疑的なメディア教育者もいる。メディア・リテラシーの理論や実践の基礎を創ったレン・マスターマンもそのひとりである。その著書『メディアを教える』の中で、メディア制作について、このような苦言を呈している。

実践活動だけではメディア・リテラシー教育にならない。特に学生は実践を通して主体的に批判的クリティカルな能力を獲得し、メディアを脱神秘化できるという一般的な思い込みは疑ってみる必要がある。(中略) 批判的クリティカルな能力は自然に獲得できるものではない。初めてメディア制作をした学生が、自分の不完全な作品を立派な専門家のメディア作品と比較した時、自分の未熟なラジオ番組／テレビ番組／新聞が、逆にメディア神話を高めることになることは誰の目にも明らかである。教師の役割として重要なことは、実践の主たる目的の一つが専門家のメディア実践を模倣させることではなく、批判的クリティカルに吟味させることを明確にすることである*32。

マスターマンによれば、メディア・リテラシー教育は「脱神秘化」のプロセス、すなわち、批判的クリティカルな分析過程を通じて、メディアから提示されているものの考え方や価値観など「見えないもの」を見えるようにし、メディアが押し付けていると思われる価値観や影響から自らを「解放する」ことにある。それゆえ、未熟な作品を制作したり、メディアの真似事をしていては、メディア神話を高める結果になるだけで、批判的クリティカルな能力は獲得できない、と強調する。

マスターマンは、メディア・リテラシー教育におけるメディア実践そのものを否定しているのではない。制作技術を中心とする「技術主義」を否定する。さらに、そのような訓練を「文化の再生産の形態」、メディアの模倣を「本質的に思考しない過程」とし、教育におけるメディア制作を批判的クリティカルな理解よりも下位に置いた。

今では、メディア制作はメディア・リテラシー教育の中心的な要素として受け入れられている。しかし、その目的は、プロの制作者を養成するためでも、プロの制作者に必要とされる修練を養うためでもない。「制作者の心理過程を理解する」というのも、制作の一面を理解するに過ぎない。その目的は、メディア制作を通じて、またシミュレーションを通じて、メディアの成果物が、経済的、技術的、制度的などさまざまな制約がある中で、バランスをとって完成されることを理解すると同時に、自らの制作を批判的クリティカルにふりかえることにある。

*32 Len Masterman, "Teaching The Media", Comedia, 1985, pp26-7; 邦訳は「メディア・リテラシーの現在と未来」、世界思想社、2001年、51-2頁。

ここで、筆者が平成17年に開発した総務省メディア・リテラシー教材『私たちのメッセージを伝えよう』*33を紹介したい。筆者は、ここ数年、主宰するゼミの学生とともに、小学校の「総合的な学習の時間」を活用し、映像を制作している。ファースト・ライトの例に見られるように、ファッションライター役を担う学生と小学生とのコラボレーションである。地域の教育機関と小学校の連携によって生まれたプロジェクトと言える。

同教材は、映像を創ることに力点を置いているが、メディア・リテラシーのクリエイティブ創造性とクリティカル批判的の二つの要素が乖離することなく、効果的に結びつくことを目標にした。公共性と社会性を有する公共広告の「読み解き」と「創る」ことを通じて、子どもが社会の一員として、より良い社会を形成するために「何ができるか」を考える機会を提供している。

教材は映像と教師用ガイドブックがセットになり、3章から構成されている。第1章「公共広告ってなに？ 一身の回りのものを防災品に」では、公共広告の制作者のインタビューを通じ、広告の制作、役割、「商品」広告と公共広告の違い、広告が対象としている人たち（ターゲット・オーディエンス）について学ぶ。

第2章「子ども・若い人たちがつくった公共広告」には、ドキュメンタリー、アニメーション、ドラマなど小学生から大学生までの作品9本が収録されている。この中には、カナダの文化省が、多文化共生を促進するために主催している『人種差別、やめよう！』映像コンテスト*34に入賞した広告も含まれている。これらの作品を通して、映像言語、ジャンル、メッセージの形成についての理解を深める。

第3章『私たちのメッセージを伝えよう』は、筆者が実施した小学校の授業の様子を実例に、公共広告の制作をステップごとに学ぶ（表2-2参照）。

表2-2 第3章『私たちのメッセージを伝えよう～公共広告をつくる』の活動の流れ

Step 1	テーマについて考えてみよう：企画の選定、映像形式、ターゲット・オーディエンス
Step 2	構成を考える：撮影項目、絵コンテの作成
Step 3	撮影してみようⅠ カメラワーク：サイズ、動き、アングル、三脚
Step 4	撮影してみようⅡ ロケーション：撮影予定表、許可どり、ロケハン
Step 5	編集してみよう：順撮り、組写真
Step 6	ナレーションと音楽をつけてみよう
Step 7	作品の発表と評価

バッキンガムは、「作品を制作過程の最終目標と見るべきではなく、過程における一段階と見るのが重要」*35としている。教師用ガイドブックでは、ステップごとに、子どもたちがクリティカル批判的な思

*33 平成18年度総務省メディア・リテラシー教材（対象：小学校高学年）については、総務省ホームページ（http://www.soumu.go.jp/joho_tsusin/top/hoso/kyouzai.html）を参照されたい。

*34 “Racism Stop It! March 21”, Ministry of Canadian Heritage, http://www.pch.gc.ca/march-21-mars/index_e.cfm

*35 バッキンガム、前掲書、172頁。

考を養っていけるように、「選んだテーマは今、私たちの間で気になっていることですか」、「私たちが考えたキャッチコピーはわかりやすいですか。伝えたい人に伝わる内容になっていますか」などさまざまに問いかける「ふりかえりコーナー」をもうけた。さらに、Step 7では、作品の完成後に、他のグループの作品の評価と全体の流れをふりかえる活動とそのためのチェックシートを入れた。

筆者は学校現場で、『私たちのメッセージを伝えよう』を活用し、メディア・リテラシーの学びが広がることを願っているが、実際はそう簡単でないことも開発しながら実感した。一つには、映像機材のアクセスが容易でないこと。『私たちのメッセージを伝えよう』を見ると、映像を活用することが優先されて見えるが、映像機材や編集ソフトが用意できない場合は、カメラによる順撮りや組写真などを代替案として提案している。大がかりな制作でなく、アクセスできるテクノロジーを十分に活用し、技術習得のための時間にならないようにすることが肝要である。

もう一つはメディア・リテラシーをカリキュラムに採り入れることの難しさである。筆者は、「総合的な学習の時間」で、メディア制作を实践したが、小・中学校での「総合的な学習の時間」の時間数が2009年度から削減される中、さらに取り組みが難しくなることが予想される。

メディア・リテラシー教育の提唱者は、メディア・リテラシーを、カリキュラムを横断するものとして捉え、全教科に採り入れることを奨励してきた。メディア教育の公教育への導入を推進する韓国・ソガン大学名誉教授のチェ・チャンソップは、音楽、国語、数学、道徳など多くの教科でメディアを活用すべきだと主張する*36。筆者も教材を開発するに際して、「応用できる教科と時間のめやす」を表2-3にまとめたので、参照されたい。

一方、すべての教科に採り入れることで、メディアが道具としての役割に変えられ、メディアについて教えることと、メディアを通して教えることが混同される危険性がある*37。たとえ、各教科に組み入れられても、メディアを教えられる教師は少ない。日本では、BFIのように教師を研修する場はほとんどない。メディア・リテラシー教育を实践する教師は、自らの時間と資金を使い、試行錯誤を重ね、取り組んでいるのが現状だ。

まずは、カリキュラムとしてどのように位置づけるか、そのための教材はどうするか、それを教える教師の研修はどうするかなどの議論が必要である。

ICT教育が優先されている韓国では、学校現場におけるメディア・リテラシー教育への関心は一般に低い。にもかかわらず、広く教師、市民、地域、メディア専門家が連携を取り、推進しようとする力強い動きがある。次に、その活動を紹介したい。

*36 チェ・チャンソップは、メディア教育の四つの要素をポピュラー・アーツ、リプレゼンテーション（メディアを通じて再構成し、再提示された表現）、批判的視聴クリティカル、メディア・リテラシー的アプローチとしている。メディア・リテラシーはメディア教育のひとつであるという主張のため、ここでは、「メディア教育」という用語を用いた。国民教育文化総合研究所メディア・リテラシー教育委員会の韓国視察団による聞き取りから。

*37 バッキンガム、前掲書、117頁

表2-3 平成18年度総務省メディア・リテラシー教材

「私たちのメッセージを伝えよう～公共広告をつくる」から各章の学習ポイントと応用できる教科

	活動テーマ	学習ポイント	応用できる教科	時間のめやす
第1章 公共広告ってなに	活動1 「見る前に」 テレビCMの特長	映像言語（カメラ、音声、グラフィック） 広告が対象としている人たち（ターゲット・オーディエンス）	国語、総合的な学習	45分×2
	活動2 「見ながら考える」 身の回りのものを防災品に	映像制作の流れ テーマの選定 広告の役割 広告のメッセージ 公共広告と商品広告 メディアの役割 消防庁の役割 火事の予防	国語、総合的な学習 社会	45分×2
	活動3 「見たあとで」 こんな公共広告もあるよ	広告の役割 メディアの役割 映像と新聞広告等の表現の違い 広告のテーマ（命の大切さ、環境問題、いじめ）	総合的な学習、社会 道徳、生活	45分×1
第2章 子ども・若い人たちが作った公共広告	活動1 「見る前に」 テレビ番組の種類を調べてみよう	テレビ番組の種類	国語、総合的な学習	45分×2
	活動2 「見ながら考える」 子ども・若い人たちが作った公共広告	映像言語 映像手法（アニメーション、ドラマ、ニュース、ドキュメンタリー、ミュージックビデオ） ● 電車のマナー ● 禁煙 ● 人種差別／いじめ ● 障害者スポーツ ● 食糧問題 ● 被災地でのボランティア活動	国語、総合的な学習 道徳、生活 保健体育 道徳 道徳、生活 家庭科 道徳	45分×2
	活動3 「見たあとで」 審査員になってみよう	カナダの公共広告「人種差別をやめよう」 公共広告機構CM学生賞作品	国語、道徳、 総合的な学習	45分×1

	活動テーマ	学習ポイント	応用できる教科	時間のめやす
第3章 私たちのメッセージを伝えよう	STEP 1 テーマについて考える	メッセージを考える	国語、 総合的な学習	45分×2
	STEP 2 構成を考える	キャッチコピー		45分×2
	STEP 3 撮影する（カメラワーク）	絵コンテ	図工	45分×2
	STEP 4 撮影する（ロケーション）	映像言語	国語、道徳、 総合的な学習	45分×2
	STEP 5 編集する	写真と映像		45分×4
	STEP 6 音楽をつける・ナレーションをつける	ナレーション、著作権	音楽、社会 国語	45分×4
	STEP 7 発表する・評価する			45分×2

4. 地域におけるメディア・リテラシー教育の担い手 ～韓国メディアセンター

レン・マスターマンは、地域におけるメディア・リテラシー教育の中心を担う存在として、メディアセンターを推奨し、その理想的な特徴を以下のように挙げている*38。

メディアセンターは、

- ① 教育機関にあるのではなく、特定の地域に根ざしている。
- ② メディアについての議論、生涯教育プログラム開発などメディアに関することを統合する機関である。
- ③ メディア制作者や市民のために映像機材、メディア関連書籍、教材などのリソースを開発する。
- ④ 広範な参加者を対象にしたセミナーや講座を組織する。学校、大学と連携することが考えられる。
- ⑤ 地域に根ざした新聞、映像などのメディア制作のための研修や施設を提供する。
- ⑥ 政府、自治体などからメディア教育に必要な財源を確保する。

*38 Len Masterman, "Teaching The Media", Comedia, 1985, pp. 267-8から要約。

韓国では現在、12のメディアセンター^{*39}が存在する。そのひとつ、ソウルの中心街に位置するメディアクト (MediACT)^{*40} は2002年5月、韓国映画振興委員会の助成を受け、韓国初のメディアセンターとして創設された。マスターマンが理想とするメディアセンターの特徴をすでに持ち、幅広い活動を展開している。冒頭で紹介したバッキンガムの「教室を超える」メディア・リテラシー教育の担い手の中では、「独立したアクティビスト・グループ」に分類できるだろう。

メディアクトの創設の歩みは韓国におけるメディア民主化運動と連動する。80年代初期、韓国では、マスメディアをモニターし、^{クリティカル}批判的分析をする視聴者がネットワークを組織し、公共放送であるKBSの受信料を拒否する運動を展開した。1996年の金大中政権下では、新しい放送法が成立。視聴者によって制作された番組を放送する (パブリック・アクセス) がKBSに義務付けられた^{*41}。さらに、韓国デジタル衛星放送 (通称スカイライフ) のパブリック・アクセス放送専門局としてRTVが開局。市民のための市民によるメディアを発信する体制が整えられた。そういった動きを背景に誕生したメディアクトは、誰もがメディアにアクセスし、表現できるコミュニケーションの権利を理念^{*42}として掲げている。

メディアに容易にアクセスできない一般市民に対し、メディア教育プログラムを提供し、映像制作のための機材を安価で貸与し、誰もが自己表現できるようにする。同時に、マスメディアに対して、^{クリティカル}批判的な見方が可能になるよう援助する。コミュニケーション権利を確保するため、多様なメディア制作活動を通して、メディアに参加できる環境をつくる。

メディアクトは、機材、施設などのリソースを活用し主体的に活動する約4,000名の正会員と、1,000人の講座受講者およびオンラインジャーナル『ACT!』の購読者である一般会員から構成されている。映像理論、撮影、編集、ドキュメンタリー制作など31の講座が開かれ、2006年は2,200人が受講した。

主な活動は以下のようになる。

1. インデペンデントの映像制作者や周縁化された人々による映像制作の支援
2. メディア・リテラシー教育^{*43}
3. パブリック・アクセスの促進、
4. コミュニティ・ラジオ
5. メディアセンター設立支援

*39 韓国の他のメディアセンターは支援組織が放送委員会や放送文化振興会などさまざまであり、設立の趣旨もそれぞれが微妙に異なる。

*40 MediACTの名称は、MediaとAccess Center (アクセスセンター) およびMedia Activism (メディア・アクティビズム) から造られた。映画監督が「Action (アクション)」と言って撮影を始めることや「メディアで行動する」ことも意味として含まれる。

*41 2001年、KBSにパブリック・アクセス番組『オープン・チャンネル』(開かれたチャンネル) が開始し、毎週25分放送された。現在は、15分番組が2本放送されている。

*42 メディアクトのウェブサイト「メディアで行動せよ! 社会に向けての新しい窓」www.media.orgから。

*43 原文を直訳すると「メディア教育」の意味になるが、メディアクトの教育活動が本稿で使用としている「メディア・リテラシー教育」の意味であることから、「メディア・リテラシー教育」とした。

さらに、2のメディア・リテラシー教育は、以下のように分類できる。

1. コミュニケーション権利の獲得と社会変化のために、多様な人びとを対象にメディア教育を
実践
2. カリキュラム及び支援体制、国内外の事例などを研究
3. 法と制度、支援体制などに関する政策提案
4. メディア・リテラシー教育関連資料をアーカイブとして蓄積・利用
5. 教師、研究者、市民団体など、メディア教育の実践のためのネットワーク

メディアクトのメディア・リテラシー教育部門は、60%が韓国映画振興委員会からの公的資金、40%が機材・施設貸与、研修料からまかなわれ、その対象は、移民労働者、非正規職労働者、女性、ホームレス、高齢者、障害者などメディアに容易にアクセスできない人、農村部に暮らす人、メディア教育が行き届かない地域の小学生や幼児など実に多様である。現在、14ヶ所で訪問講座（アウトリーチ・プログラム）を提供している*44。

ここでは、メディア・リテラシー教育をメディアの構造や社会的・経済的地位による不平等を乗り越える手段として捉え、訪問講座を開催することにより、学校などの公共施設にメディア・リテラシー教育を普及しようとしている。

メディアクトでは、メディア教育を実践する教師のネットワーク化も行なわれている。40人の中学・高校の国語教師が集まるメディア研究会は、メディアクトで研修を受けたことを基盤に、「国語」、「総合的な学習」、「情報」などの科目で広告分析、映像制作、教材作成を実践している。カナダやイギリスのメディア教育専門家やバッキンガムのもとで学んだ研究者も招聘する。日本の熱心な教師同様に、自らの時間とエネルギーを傾注し、将来、開設されるであろう「メディア」科目の教科書作成を目指し、日々研鑽を積んでいる*45。

ソガン大学のチェ・チャンソップは、このような市民団体が率先するメディア・リテラシー教育を評価する一方、メディアは複雑であるため、専門性を持った教師の育成が不可欠と主張する。教育機関で一定のメディア教育を受けたものに、メディア教育士の資格を付与することを政府に提案している*46。

5. まとめ

日本では、自治体、市民団体、教育機関、企業などがさまざまなメディア制作プログラムを提供しているが、メディア・リテラシーと銘打ったメディアの実践ワークショップとなると、その数は少ない*47。

前述したように、メディア・リテラシー教育におけるメディア制作は、単なる技術の獲得だけで

*44 メディアクトのCD『メディアを利用して学ぶ権利!』（Media Education On the Movie-MEOM）から。

*45 メディアクトを根拠地に活動する教師の聞き取りから。

*46 2007年11月に開催された第269回通常国会の文化観光委員会で、メディア教育を推進するメディア教育振興法案が審議された。国民教育文化総合研究所メディア・リテラシー教育委員会の韓国視察団の聞き取りから。

*47 民間放送連盟のメディア・リテラシー実践プロジェクトなどがある。

はない。バッキンガムは「(学校の外のプロジェクトで) 決定的に欠如しているのは、内容を発展させる方法である」と指摘している。一般に、子どもはメディア制作に興味があるからメディアを学ぶのであって、何かを伝えたいから学ぶのではない。しかし、メディアをどのように使うかを学ぼうとするのであれば、内容やオーディエンスのことを考えることが重要である。でなければ、コミュニケーション技能は皮相的になるとバッキンガムは主張する*48。

メディア・リテラシー教育を担っていくのは誰なのか。韓国のメディアセンターのような役割を誰に期待したらよいのか。市民のためのパブリック・アクセス活動が活発なアメリカでは、NPOを主体とするアクセスセンターがメディアセンターの役割を担っている。同様な動きを地域に根ざしたケーブルテレビ局に期待したいところだが、財源を確保するのは困難である。

昨年12月、埼玉県さいたま市にあるケーブル局、テプコケーブルが第一回彩の国市民映像コンテストを開催した。18歳から70代後半までの幅広い年齢層の人たちから112作品が寄せられた。このうち約3分の2が60歳以上の高齢者であり、映像を制作する高齢者人口の多さに驚かされた。日本には、フィルム、ビデオを合わせてのべ四千万台の家庭用カメラがあるといわれている。ところが、こういった人たちによるメディアの成果物を放送などで発表する機会は多くない。先のテプコケーブルでは、自然や祭事の作品が目立ったが、カリフォルニア州シリコンバレーのクパティーノ市を活動拠点とする高齢者によるテレビプロダクション、「クパティーノ・シニア・テレビジョン・プロダクション (CSTVP)」は、人種偏見、アルツハイマーなど社会性のあるテーマをパブリック・アクセス・チャンネルで積極的に発信している。

この違いは何か。その一つには、アクセスセンターが提供する研修制度がある。メディア制作の技術だけでなく、メディアや取材の倫理の研修を受けた人たちがメディアを通じて、伝えるべきことを伝えている。

メディア・リテラシー教育は、子どもに限らず、生涯を通じて大切な学びである。地域でメディア・リテラシーの学びを体験した人、プロ、アマ問わずメディアを制作する人たち、自治体、放送局、研究者、教育者が学校とパートナーシップを持ち、教室を超えたメディア・リテラシー教育を実践できないものか。

インターネットや携帯の情報が氾濫する今、情報を選択し、活用し、判断する力がこれまでも増して求められている。メディア・リテラシーの学びの重要性を認識し、このことを広く議論する場を創出することが急務であることに違いない。

*48 バッキンガム、前掲書、246-7頁参照。

はじめに

……今日の秋葉原の事件を Ustream を使って映像配信してた。……これはただの報道ごっこであり、そんなの撮るんじゃない。不謹慎だ。とか思われるだろうし、警官の人にも「人の不幸を撮って楽しいか？」とか言われました。たしかに最初は面白そうだし、映像のネタになるだろうから。……というのが配信をした動機だし、配信初めて視聴者が1,000人超えた当りでかなり興奮してただ撮ることに必死でした。これはかなり楽しんでいました。

「秋葉原刺殺事件に遭遇して、2008-06-08（日）20:49 日記」

夕方のニュースより。生中継中に背後で戯れるバカ共。……そんなに目立ちたいんならお前達の醜い面をネットでも晒してやるよ。このニュースの動画をお持ちの方はぜひアップお願いします。……なお、この画像は2ちゃんはじめいろんところでアップされています。アップしたのは俺じゃないがね。

「秋葉原通り魔事件 生中継中に背後にいた不謹慎なクソ野郎共、追加日2008年6月9日」

今日の高度情報化社会では、あらゆる形態のメディアが時間や空間を超え、瞬時に多くの情報を流布する。メディアを介した情報の送受信が誰にでも瞬時にできてしまう今日の教育現場では、裏サイトといわれるネットや携帯によるいじめ、出会い系サイトにおけるトラブルなど、さまざまな問題が浮き彫りになってきている。このような現状を考えると、とりわけ心身の成長過程にある児童・生徒たちは、将来責任ある社会の一員になるためにも、メディアそのものの特性をよく理解し、メディアが発信する内容を読み解く力（リテラシー）を身につける必要性が増している。

また、インターネットや携帯の普及により、私たちは情報を受信するだけでなく、情報を自由に発信することもできる。そのため、従来マスメディアを初めとしたメディアの発信者側に多く求められていた高い倫理観やさまざまな文化・社会的な価値観や人権、多様性への配慮が、私たち市民の側にも求められるようになってきている。そのため、児童・生徒たちも高い倫理観や価値観の多様性、人権への配慮を学ぶことの重要性が指摘されている。このような現状において、次世代を担う児童・生徒たちが学校教育の中で学ぶべきものの1つとして、「メディア・リテラシー」の教育があげられる。

メディア・リテラシー教育は、イギリスを初めとしたカナダ、オーストラリア、アメリカなどの国やユネスコに代表される国際機関が中心となって推進している教育方法のひとつである。表現の

自由や情報への権利など、世界各国・地域の一人ひとりが受けることのできる基本的な権利の一つであり、民主主義社会を構築し支えていくための手段とも言える。

本章では、メディア・リテラシーの主な概念とその歴史の変遷、メディア・リテラシーの先進国とされるオーストラリア、カナダ、フィンランドの取り組みを概観し、私たちの考えるメディア・リテラシーの枠組みを提示したい。結論を先取りすれば、メディア・リテラシー教育とは、批判的^{クリティカル}思考、メディアの創造とコミュニケーション能力、および公共圏への参画を育成する教育のことである。なお、アメリカ、イギリス、韓国などの取り組みについては、坂本論文・高橋論文を参考にされたい。

1. メディア・リテラシー教育とは何か

メディア・リテラシーの潮流は、1920年代のマスメディアの出現に伴い、主にカナダやイギリスで発展し、オーストラリア、南アフリカ、アメリカ合衆国、フィンランド、日本、韓国など多くの国に広まっていった。しかし、「メディア・リテラシー」という言葉は、「メディア教育 (media education)」、「視覚教育 (visual education)」、「メディア研究 (media studies)」、「メディア教授法 (media teaching)」などと呼ばれるさまざまな用語や概念を包括する場合もあれば、個々の概念と若干区別して用いられる場合もある。^{*1} それでは、「メディア・リテラシー」とは何か。

オックスフォード英語辞典 (OED) によれば、メディア・リテラシーの「media (メディア)」は、新聞、ラジオ、テレビなど、マス・コミュニケーションの媒体・伝達手段であり、1923年に初めて使われた比較的新しいことばである (see “mass medium” in the OED)。辞書的な意味では、広辞苑 (岩波) の「メディア」でも同じである (媒体・手段。特に、マス・コミュニケーションの媒体)。「リテラシー (literacy)」はラテン語の *littera* (「letter」の意味) から来ており、読み書きの能力、言語運用能力、または広い意味での教養、とりわけ文学的素養のあることを意味する。特定分野の知識や能力を指す場合もある。これらの意味から、「メディア・リテラシー教育」とは、メディアについての読み書き能力や知識を身につけるための教育と理解することができよう。

本節では、メディア・リテラシーの代表的な定義として、メディア・リテラシーの定義を最初に提示したカナダ・オンタリオ州メディア・リテラシー協会および教育省、日本のメディア・リテラシーの草分け的存在である F C T メディア・リテラシー研究所、およびユネスコを取りあげ、それらの定義を概観する。

(1) カナダ・オンタリオ州のメディア・リテラシーの定義

メディア・リテラシーの定義や概念は多義的ではあるが、いくつかの代表的な定義を見てみよう。まず、カナダで最も古い歴史を持ち、かつ教職員を中心にカナダのメディア・リテラシー実践に大

*1 個々の概念の違いは、Geoff Lealand 「A Success Story: Media Teaching in New Zealand」 C.K. Cheung ed. 『Media Education in Asia』, Hong Kong Press (刊行予定) を参照。特に「メディア・リテラシー」と「メディア教育」の違いは、カナダの N P O、the Media Awareness Network (MNet) : http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm を見よ。

きな役割を果たしたオンタリオ州、メディア・リテラシー協会では、メディア・リテラシーについて次のように述べている：

メディア・リテラシーは、マスメディアを理解・活用する過程に関係してくる。また、児童・生徒たちがマスメディアの本質、メディアの使う技術、およびその影響力について正しく批判的^{クリティカル}な理解を図るための手助けにも関連してくる。メディア・リテラシーとは、メディアがどのように機能するのか、メディアがどのように意味をつくり出すのか、メディアがどのように組織されているのか、そしてメディアが現実をどのように構成しているのか、について児童・生徒たちが理解し、学ぶ楽しさを手助けするための教育である。究極のところメディア・リテラシー教育では、児童・生徒たちがメディアの長所と短所、偏見と優先順位、役割と影響力、芸術性と技巧についての知識を包括したメディアというものの理解を育成することを目標としなければならない。メディア・リテラシーは生涯にわたって身につけるスキルである。^{*2}

(カナダ・オンタリオ州、メディア・リテラシー協会)

ここでのメディア・リテラシーの定義は、児童・生徒たちのメディア、とりわけマスメディアの本質、映像技術、影響力についての批判的^{クリティカル}理解、メディアの機能や意味、現実の構成への理解、および生涯学習の概念を含めたものになっている。

この定義を受け、カナダ・オンタリオ州の教育省（1992）^{*3}では、メディア・リテラシーの基本的な概念として次の8つの基本コンセプトを提示した。

- ① メディアはすべて構成されている。
- ② メディアは「現実」を構成する。
- ③ オーディエンスがメディアから意味を読み取る。
- ④ メディアは商業的意味をもつ。
- ⑤ 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。
- ⑥ メディアは社会的・政治的意味をもつ。
- ⑦ メディアの様式と内容は密接に関連している。^{*4}
- ⑧ メディアはそれぞれ独自の芸術様式をもっている。

まず、第1の「メディアはすべて構成されている」ということは、メディアは現実をそのまま映

*2 村上訳、原文は the Association for Media Literacy カナダオンタリオ州、メディア・リテラシーリソースガイド：<http://www.aml.ca/whatis/>を見よ。なお、鈴木みどり編では、「市民が自らメディアを創り出す力の獲得も含まれる。」といった記述もある。

*3 John Pungente, S.J. From Barry Duncan et al. Media Literacy Resource Guide, Ontario Ministry of Education, Toronto, ON. Canada, 1989.

http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/key_concept.cfm、『メディア・リテラシー：リソースガイド』（カナダ・オンタリオ州教育省編、FCT訳、リベルタ出版）、リベルタ出版、1992年参照。

*4 マーシャル・マクルーハン（Marshall McLuhan, 1911-80）によって理論化された概念で、「メディアはメッセージ」ということばで多く引用される。

しだしているのではなく、意識的無意識的な意志決定によって現実にある出来事や考え方などを再構成し、再提示しているということである。これをリプレゼンテーション (representation)^{*5} ともいい、メディア・リテラシーの最も重要な基本概念のひとつになっている。

第2の「メディアは『現実』を構成する」という意味は、私たちの思い描く「現実」というものが、私たち自身の経験や観察に基づくものだと思っても、その多くはメディアが提示した「現実」というものによって、私たちの考え方や態度などが決められている、という考え方である。情報を発信するメディアの側が、重要なものとそうでないものを峻別し、メディア側の理論と解釈に基づいて「現実」を構成し、私たちに提示しているからである。この考え方からすれば、実際に私たちの「現実」を構成しているのはメディアということにもなる。

第3の「オーディエンスがメディアから意味を読み取る」ということは、メディアから同じ「現実」を提示されても、オーディエンス（メディアの受け手・視聴者）の社会・文化的背景や年齢、性別、人種、過去の経験などによって受け手の解釈や理解は違ってくる。オーディエンスによっては、メディア側の意図したものとは全く異なる解釈をする場合もある。そのため、オーディエンスがメディアの意味を咀嚼し、新たな意味をつくりだす、という考え方が生まれた。

第4の「メディアは商業的意味をもつ」ということは、メディアを発信する側からすれば、メディアの制作はビジネスであり、利益を上げることが優先課題となる。そのため私たちは、メディアの内容や映像の技法、配信（時間帯など）に関わるメディアの商業主義的側面を理解し、少数のメディア所有者の存在を意識化する必要がある。メディア・リテラシー教育では、私たち一人ひとり単なる受け身の消費者ではなく、メディア産業の仕組みや制度そのものを理解した上で、その商業性を吟味することが求められている。

第5は、「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」ということである。メディアが発信する作品や情報は、社会文化的な価値観や生き方、考え方の世論形成にさまざまな影響を与えている。例えば、メディアはその制作物を通して、明示的・暗示的に望ましいライフ・スタイルとは何か、といったことや消費の美德、権威の容認、愛国心、ジェンダー役割などに関する考え方やイデオロギーといったものを宣伝し、私たちは知らず知らずのうちに、そういった価値観をうえつけられているとも言えよう。

第6は、「メディアは社会的・政治的意味をもつ」ということである。メディアは、発信する情報や話題を選択し、その映像技法を駆使することによって、世論の政治的・社会的形成に大きな影響力を持つ。私たちが身近に感じる問題や国政選挙における政策判断の材料でも、イメージとして伝えられるものと伝えられないものによって何かしらの方向性がつけられることもありえる。

第7の「メディアの様式と内容は密接に関連している」ということは、メディアはそれぞれ独自の文法を持ち、独自の様式や方法で「現実」を構成しているということである。例えば同じ出来事を伝えても、新聞とテレビでは様式が異なり、また同じテレビでも民放やNHKなどの系列によって伝えるメッセージの力点が違うかもしれない。私たちはこうしたメディアの様式や特性を理解する必要がある。

*5 「実社会の人びと、場所、出来事、考え方などをメディアをとおして再構成し、再提示すること」、鈴木みどり編『新版 Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』、リベルタ出版、18-19頁。

第8では「メディアはそれぞれ独自の芸術様式をもっている」ことを指摘している。私たちは、メディアを批判的に読み解くだけでなく、多種多様なメディアの芸術様式に関する感性を磨き、鑑識力を高めるようにしなければならない。オーディエンスがメディアの表現する芸術性の「技」や「粋」を理解し、楽しめるようになれば、制作側の表現技術も向上し、ひいては社会全体の文化力も向上するからである。

これらカナダ・オンタリオ州教育省のメディア・リテラシーの8つの基本概念は、多くの国や地域の教育やメディアの関連団体で引用され、今日のメディア・リテラシー教育のさまざまな分析の枠組みの基幹となっている。^{*6} むろん、日本のメディア・リテラシーの分析の枠組みも例外ではない。次節では、日本の代表的なメディア・リテラシーの定義について概観する。

(2) 日本におけるメディア・リテラシーの定義

日本では1977年の創設以来、草の根レベルで視聴者や研究者、メディアの作り手が協働で、性別・年齢・国籍など社会文化的なちがいを超えて、社会を構成する一市民としてメディアをめぐる多様な問題について語り合い、実証研究や実践活動を積み重ねてきた「FCT市民のメディア・フォーラム」(現在は「FCTメディア・リテラシー研究所」^{*7}、1999年にNPOとなる)という団体がある。FCTメディア・リテラシー研究所(以下「FCT」と表記する)によれば:

「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。」

さらに、FCTでは、メディアの分析領域を(1)メディア・テキスト、(2)テキストの生産・制作、(3)オーディエンス、の3つに分けた。「メディア・テキスト」とは、テレビ番組やCM、新聞・雑誌の記事や広告、映画、ビデオなど、さまざまなメディアがつくり出す作品のすべてやその一部をさす。多種多様なメディアがある中で、私たちは、例えばプリントメディアと映像メディアの特性やその表現技法、様式などの違いについて学ばなければならない。「テキストの生産・制作」においては、制作現場の仕組み、作品を制作する際の基準やガイドライン、およびそれらの基準やガイドラインが作品へ及ぼす影響、またはメディアの所有者やその系列、流通、販売などのメディア産業と他産業との関係性、オーディエンスへの影響などについても理解する必要がある。「オーディエンス」については、個々のオーディエンスやメディアを取り巻くさまざまな社会・文化的要因によって、時に制作者の意図とは異なる解釈が生まれる可能性もある。これら3つの分析領域を機軸に、FCTでは下記の「メディア研究モデル/8つの基本概念」を提示した。^{*8} この基

^{*6} 例えば、坂本論文の補足資料、全米メディア・リテラシー教育連盟による「メディア・リテラシー教育の中核原理(翻訳)」を見よ。

^{*7} 「FCTメディア・リテラシー研究所」(Japan Media Literacy Research Institute)は、1999年には特定非営利活動(NPO)法による認証を得た。次のサイトを参照せよ：<http://www.mlpij.org/index.shtml>

^{*8} 鈴木みどり編『新版 Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』、リベルタ出版、22-25頁。

本概念は、先のカナダ・オンタリオ州教育省が発行したメディア・リテラシーの8つ基本コンセプトをベースにしている。

◆基本概念 Key Concepts

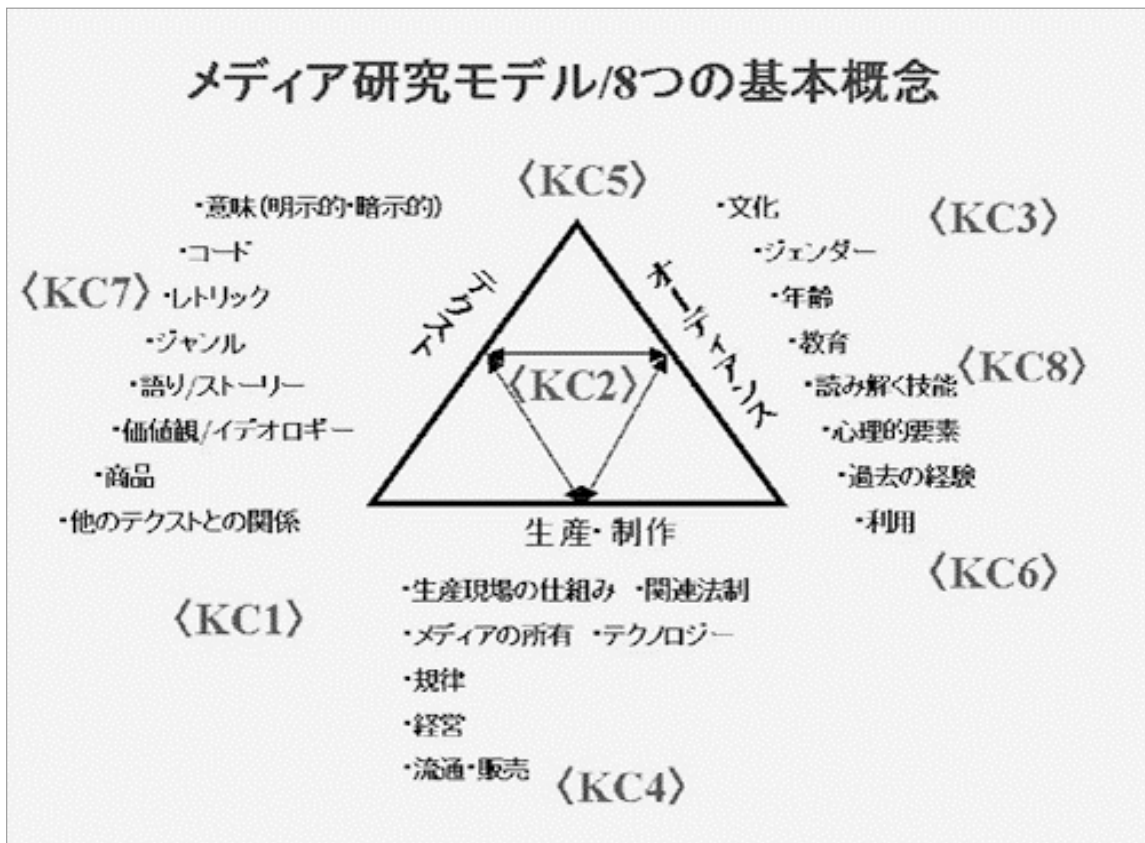
- ① KC1：メディアはすべて構成されている。
- ② KC2：メディアは「現実」を構成する。
- ③ KC3：オーディエンスがメディアを解釈し、意味をつくり出す。
- ④ KC4：メディアは商業的意味をもつ。
- ⑤ KC5：メディアはものの考え方（イデオロギー）や価値観を伝えている。
- ⑥ KC6：メディアは社会的、政治的意味をもつ。
- ⑦ KC7：メディアは独自の様式、芸術性、技法、きまり／約束事（convention）をもつ。
- ⑧ KC8：クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションをつくり出すことへとつながる。

カナダ・オンタリオ州教育省が発行したメディア・リテラシーの8つ基本コンセプトとの違いは、⑦「KC7：メディアは独自の様式、芸術性、技法、きまり／約束事（convention）をもつ」と⑧「KC8：クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションをつくり出すことへとつながる」である。FCT版の7項目では、オンタリオ州版の7項目「メディアの様式と内容は密接に関連している」と8項目「メディアはそれぞれ独自の芸術様式をもっている」を統合し、新たに8項目として「KC8」を追加した形である。新たに付け加えられた8項目の「KC8」において、メディアをクリティカルに読み解くだけでなく、自らもメディアにアクセスし、新たな情報発信をしたり、メディアを制作することによって、いわゆる「オルタナティブ・メディア」*9の創造を可能にし、ひいては民主主義を担う1人ひとりの市民のエンパワーメント*10にもつながる、というコンセプトである。

*9 「産業的・文化的に優位な立場にある主流メディアに対して、そこでは扱われない視点やそれに対抗する見方や見解にもとづいて、自分たちの表現を行っていかようとする人たちがつくるメディア」、同上、21頁。

*10 字義的には「①権限を与えること。②社会福祉政策において、従来のサービスを提供するやり方とは別に、受益者に直接手渡し補助金を増やして、それを選択する権利を与え、政府の介入や裁量を減らそうという考え」（大辞泉）であるが、ニュアンス的には社会の構成員の1人ひとりが政治的・社会的力をつけること。つまり、自分の意思を表明するための発言・表現する術を身につけることである。

図 1



(鈴木みどり編『新版 Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』、リベルタ出版、25頁)

以上、カナダ・オンタリオ州と日本のFCTのメディア・リテラシーの定義を見てきた。メディア・リテラシーの定義の要素として、メディアやメディアが包摂するさまざまな事象や概念（メディア・テキスト、テキストの生産・制作、オーディエンス）の批判的読み解きとメディアの制作の2つに大きく分かれる。これらのメディア・リテラシーの定義に、新たにインフォメーション・リテラシーの概念を加えた定義が、ユネスコから提示されている。次節では、ユネスコの「メディア・インフォメーション・リテラシー」について概説する。

(3) ユネスコのメディア・インフォメーション・リテラシーの定義

ユネスコは、今日までさまざまな国際会議での提言や教材等の提供を通じて、各国・地域のメディア・リテラシー教育およびメディア教育の振興に尽力してきた。これまでの大きな流れとして、1982年の「メディア教育の挑戦」をテーマにしたグリュンバルト会議をはじめ、1990年「メディア教育の新しい方向性」を謳ったトゥールーズ会議、1999年「メディアとデジタル時代の教育」のテーマを掲げたウィーン会議（Vienna）と続き、現在では2002年スペインのセビリア会議、パリ本部会議（2005年・2007年・2008年）及びサウジ・アラビアの首都リヤド会議（2006年）などの一連の会議で取りあげられている「メディア・インフォメーション・リテラシーのための教員研修カリキュラム」に関する国際会議が挙げられよう。直近では、2008年6月16～18日にパリ本部で開催さ

れた「メディア・インフォメーション・リテラシーのための教員研修カリキュラム」の国際会議では、メディアやインフォメーションシステムの価値および品質と、それらメディアを介した情報を活用する個人の能力や才覚とを分けて考え、高度に発達した情報メディア社会に生きる私たちは、メディアだけではなく、インフォメーション（情報）に関する読み解き（リテラシー）の能力を身につける必要があると訴えている*11。

それでは、ユネスコの「メディア・インフォメーション・リテラシー」とは、何か。メディア・インフォメーション・リテラシーとは：

一般的に情報とメディアの重要性を明確にし、コンピュータ（デジタル）・リテラシー、視聴覚リテラシー、インフォメーション・リテラシー*12、文化リテラシーといったさまざまなリテラシー（読み解き能力）を集成・統合したものである。この包括性を念頭におき、メディア・インフォメーション・リテラシーは、「基本的な読み書き能力（basic literacy）によってもたらされる機能の広がりや強化を示唆する。」例えば、メディアを活用する際の単なる技術なスキルを意味するのではなく、むしろ、理解力、批判的^{クリティカル}読み解き、分析力・論理力、社会参加、人間関係、そして象徴的・文化的記号や慣習の使用などを包括するものである*13。

この「メディア・インフォメーション・リテラシー」を奨励するための教育がメディア・インフォメーション教育である。メディア・インフォメーション教育は、ユネスコの掲げる「すべての人に情報を」（Information for All）というプログラムの焦点にもなっており、次の4つの考え方に集約される*14：

- ① メディアの役割（the functions）についての理解を促進する。
- ② メディア・メッセージに対応する際の批判的^{クリティカル}思考、自律性および独創力を奨励する。
- ③ 個人とメディア側の双方が受容能力、権利および責任を強固なものにする。
- ④ ICTの創造的・生産的活用とアクセスを容易にする。

上記の「メディア・インフォメーション・リテラシー教育」の考え方は、1999年ウィーン会議で定義された「メディア教育」の考え方をもとにしている。ユネスコの考える「メディア教育」と

*11 Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy: Background Paper, International Expert Group Meeting, Paris, 16-18 June 2008、5頁：

http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27068&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html を参照せよ。

*12 同、8頁参照。「インフォメーション・リテラシー」とは、2005年「アレキサンドリア宣言」でユネスコによって採択された概念であり、以下の能力を身につけることである：①情報の必要性の認識、②質の高い情報の発掘と評価、③情報の検索と収納、④情報の有効かつ倫理的な活用、⑤情報の創造とコミュニケーション知識の適用。①から⑤までのすべての過程にメディアとICTが関わっており、次の「メディア・インフォメーション・リテラシー」の枠組みを提供することになる：(1) 情報へのアクセス、(2) 情報の効果的な活用、すなわち、「知識のブローカー」（仲介人）への依存から脱却し、「知識の構築者」（knowledge builder）になること。

*13 同、7頁参照。

*14 同、5頁参照。

は：

(1) 各種のICT技術によって出力された印刷物におけることばや画像、音、静止画および動画などを含む、あらゆるコミュニケーション・メディアに対応しており；(2) 私たちの社会で使われているコミュニケーション・メディアを理解し、他者とのコミュニケーションを図るために、これらのメディアを活用するための技術を身につけ、運用することができるようになり；(3) 私たちが以下のやり方について学ぶことを確認する：

- ① メディア・テキストを分析し、批判的に^{クリティカル}反省し、創造すること；
- ② メディア・テキストの情報源、政治的、社会的、商業的そして/または文化的な関心、およびそれらの文脈を確認すること；
- ③ メディアが提供しているメッセージや価値観というものを理解すること；
- ④ 私たち自身のメッセージや物語を伝え、自分たちのメッセージの受け手となるオーディエンス（視聴者・受信者）に届けるための適切なメディアを選択すること；
- ⑤ メディアの受信と制作の双方のアクセスを要求すること^{*15}。

これらの考え方から、「メディア教育」は、表現の自由や情報への権利など、世界各国・地域の一人ひとりが受けることのできる基本的な権利の一つであり、民主主義社会を構築し支えていくための手段とも言える。同時に、ユネスコは、「メディア・インフォメーション・リテラシー」、「インフォメーション・リテラシー」および「メディア教育」を包括する概念として、次の3つの基幹的な考え方を提示している：(1) 批判的思考 (Critical Thinking)、(2) メディアの応用 (Media Appropriation)、(3) 公共圏への関与と参画 (Intervention and Participation in the Public Sphere)^{*16}。

これらの考え方は、カナダ・オンタリオ州や日本のFCTの「メディア・リテラシー」の定義を受け継いでいるものであり、私たちの考える (1) メディアを批判的に読み解く力、(2) メディアを効果的に制作する力とコミュニケーション力、(3) 公共圏への参画と社会的責任の育成という3つの教育内容とも重なる。詳しくは最後の方に譲り、次節では、これまで混在して使われてきた「メディア・リテラシー教育」と「メディア教育」の用語についての若干の整理をしてみたい。

(4) メディア・リテラシー教育とメディア教育

さて、メディア・リテラシー教育の内容に入る前に、メディア・リテラシー教育に類似した概念や用語について少し整理しておこう。まず、日本で使われているメディア・リテラシー教育の概念に一番近い用語として、「メディア教育」があげられる。例えば、ユネスコやイギリスなどでは「メディア教育」という用語が使われているが、定義的にはメディア・リテラシーのそれと変わら

*15 “Educating for the Media and the Digital Age,” 18-20 April 1999 :

<http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>

*16 同、9頁。

ない。例えば、1979年の国際会議においては、「メディア教育が含むのは、すべてのレベル（初等、中等、高等教育、及び、成人、生涯教育）におけるメディアについてのあらゆる方法の学習と教授であり、すべての状況において、実際の技術的教授内容としてのメディアの歴史、創造性、その利用と評価であり、また、メディアが社会で占めている位置、その社会的影響、メディアによるコミュニケーションの意義、参加、それらがもたらす知覚の様式の変容、創造的作業の役割とメディアへのアクセスである」*17と明記している。

また、英国映画機関（BFI）と公開大学（OU）が共同で開発した現職教師向け教材パッケージ『メディア教育入門』（1992）においても、メディア・リテラシーと同様、「メディア教育は、メディアを批判的に理解することをねらう」*18ことを目指している。同時にBFIが発表した「メディア教育の6つのキー側面」*19として、次の基本概念をあげている：(1) エージェンシー（Agency、メディア制作者や所有者によって、メディア・テキストの意味や重要性が変わってくる）、(2) カテゴリー（Category、どのように分類してもメディア・テキストに関する解釈には違いが生じる）、(3) テクノロジー（Technology、技術や機材の選択によっても相違が生じる）、(4) ことば（Language、全てのメディアは、そのメディアの意味を構成する「言語」を持つ）、(5) オーディエンス（Audience、メディアの受け手、すなわちオーディエンスがメディア・テキストから意味をつくり出す）、(6) 表象、またはリプレゼンテーション（Representation、メディア・テキストは様々な方法で現実を構成する）。これらの概念は、カナダ・オンタリオ州や日本のFCTの掲げる「メディア・リテラシー」の定義と重なる部分が多いことに気付くであろう。

ちなみに、2006年6月に日本で発行されたイギリスのメディア・リテラシー教育の先駆者の1人、D. バッキンガムの「Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture」の訳本のタイトルは、「メディア・リテラシー教育」となっている。訳者のあとがきによれば、日本での「メディア教育」は視聴覚教育と混同するからだという*20。

「メディア・リテラシー教育」ということばは、年代的には「メディア教育」ということばより後に出てきたため、さまざまな国や地域、組織において、それぞれのことばが使われてきた歴史的系譜から「メディア教育」もしくは「メディア・リテラシー教育」というように使われてはいるが、基本的な概念には共通事項が多い。強いてその違いを挙げれば、「メディア・リテラシー教育」の源流は、すべての人たちがメディアにアクセスでき、メディアに対し批判的な見解を持ち、メディアを創造できようにするための、市民や教育関係者たちの草の根的な運動がその根幹にある。それに対して「メディア教育」では、映像言語やメディア批判の研究に代表されるように、大学研究者や英国映画協会（BFI）などの主導によってある程度確立されたメディアの要素を教えることがその根底にある。歴史的には、いわゆる正統文化に対する大衆文化や有害とされるメディアに対する批判的思考を身につけさせようとする時の政府の政策に起源を持つ場合もあろう。次節では、メ

*17 佐賀啓男「メディア教育概念の変遷」、『メディア教育研究』第1号、1998、167-183頁。（International Film and Television Council、1979 in UNESCO、1984、p. 8より引用）

*18 同上。169頁。

*19 Bazalgette, Cary (1982) "Key aspects of media education", In M. Alvarado & B. Oliver(eds.) Media Education: An Introduction, BFI/OU, pp.199-219

*20 D. バッキンガム著、鈴木みどり監訳『メディア・リテラシー教育：学びと現代文化』、世界思想社、2006年。

ディア・リテラシー教育およびメディア教育の歴史的変遷をもう少し詳しく概観する。

2. メディア・リテラシー教育の歴史的変遷

メディア・リテラシー教育やメディア教育の歴史的変遷に大きな影響を与えたのがイギリス、カナダ・アメリカなどの北米、およびユネスコの活動である。本節では、メディア・リテラシー教育に尽力したカナダのマーシャル・マクルーハンやイギリスのレイ・マスターマンらの足跡をたどりながら、メディア・リテラシー教育の歴史的流れを概観する。

(1) 文化と批判的思考^{クリティカル}

「メディア・リテラシー」の幕開けは1930年代にさかのぼる。イギリスのF. R. リーヴィスとデニス・トンプソンは、1933年に刊行された『文化と環境－批判的な気づきの鍛錬』の著作において、自国の文学や芸術などの文化的遺産の保持を掲げるかたわら、マスメディアやジャーナリズムなどの大衆文化の「有害さ」から子どもたちを保護するために、公教育の中でマスメディアを「批判的^{クリティカル}」に分析することの重要性を提案した*21。

それと同時に1930年代は、ドイツのヒトラーなどによるファシズムや政治的プロパガンダによって、映画やドキュメンタリー（例えば、ナチスドイツの宣伝映画「民族の祭典」など）が戦略的に制作された時代でもあった。そのため、英国公共放送BBCを中心にプロパガンダを見分けるための番組を手がけ、メディアを批判的に読み解くための一助とするよう呼びかけた*22。

このような文化に対する批判的思考^{クリティカル}は、カナダのメディア理論の草分け的存在であるマーシャル・マクルーハン*23にも大きな影響を与えた。メディア・リテラシーの黎明期にあたる1960年代以前から、文化への批判的思考^{クリティカル}の重要性を指摘したマクルーハンは、後に『メディア論 (Understanding Media: The Extensions of Man)』(1964)で後世に残る有名なことば、“the medium is the message” (メディアはメッセージである)を残している。この概念は、今日のメディア・リテラシー理論の土台を築いたともいえる。つまり、当時のテレビやラジオなどマスメディアの大衆化に伴い、従来のメッセージの内容のみを問うことから、メッセージの媒体や手段となるメディア独自の文法や手法への視点、メディアやメディア様式とその内容との関係、メディアとオーディエンス (受け手) との関係、メディアと社会との関係など、メディア・リテラシーの基本概念となる枠組

*21 同、12-13頁。

*22 菅谷明子『メディア・リテラシー～世界の現場から～』、岩波新書、2000年。

*23 マーシャル・マクルーハン (Marshall McLuhan, July 21, 1911-December 31, 1980) は、1934年の秋にケンブリッジ大学に入学した時、リーヴィスに学び、その影響を受けた。後にマクルーハンは、*The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man* (1951)によって、今日のカルチュラル・スタディーズ又はポピュラー文化 (大衆文化) の草分け的存在となり、北アメリカだけではなくヨーロッパオーストラリアなど大きな影響を与えた。その約10年後に*The Gutenberg Galaxy* (1962) を刊行し、コミュニケーション・メディアの重要性を指摘した。

みを提示した*24。

(2) カルチュアル・スタディーズの「文化」への挑戦

戦後から1960年代にかけて、メディア教育の中心は映画だけではなくテレビに重心が移されてきた。さらに、この時代はいわゆるメディア産業の影響を受けた世代が教育や政策を含めたさまざまなサービスや生産の中心になるに連れ、大衆文化に対する許容量も増してきた。この背景には、カルチュアル・スタディーズの系統が主張したように、文化は特権階級だけのものではなく、あらゆる人種・性別・階級の人たちの生活そのものを反映したものであり、あらゆる表現様式をとることが共通認識として多くの人たちに受容されていたことが指摘される。*25 すなわち、リーヴィス派の主張する正統な「文化」への挑戦とも言えよう。

同時に、「メディア生産と消費の社会的文脈」という視点は、カルチュアル・スタディーズの草分け的存在であるスチュアート・ホールの研究に負うところが多い。*26 つまり、いかに大衆文化に対する許容量が大きくなったとしても、メディアを生産する側（エンコーディング）と消費する側（デコーディング）では、そのメディア・テキストの意味が変容する場合もあり得る。メディアを生産するエンコーディングの過程では、誰がメディアを所有し、誰がメディアを制作しているのかが問われる。それに対して、メディアの受け手の消費者は、どのようにメディアを受容する（デコーディング）するのか。おそらく、消費者の社会的・経済的・文化的背景によって異なるであろう。このような視点は、メディアにおけるオーディエンス分析にも裾野を広げ、後のメディア・リテラシーの分析枠組みにも重要な視点を盛りこむことになる。

(3) 雑誌『スクリーン』とレイ・マスターマン

1960～70年代にかけて、一般家庭へのテレビが普及し、いわゆる伝統文化・高級文化といわれるものと大衆文化の垣根が崩れてきた。同時にヨーロッパや北米を中心にスクリーン研究が盛んに行われるようになった。この背景には、1950年にイギリスに設立された映画教師協会が映画教育の推進のためにボランティアベースで発行した『フィルム・ティーチャー (The Film Teacher)』という雑誌の存在がある。これは、1959年には『スクリーン教育』という名称に変更された（1969年に『スクリーン』という名称になり、現在に至る）。この雑誌に掲載された論文は、「スクリーン理論」とも呼ばれ、今日の社会学の理論的な枠組みをつくった、記号論、構造主義、精神分析学理論、ポスト構造主義、マルクス主義などの理論に新たな道筋を付けた。*27 とりわけ、アルチュセール (Louis Althusser) のイデオロギーの概念やグラムシの (Antonio Gramsci) のヘゲモニーの概念

クリティカル

*24 ジョン・M・カルキン「マクルーハン理論とは何か」、『マクルーハン理論』5-7頁。Carey, James. *Politics of the Electronic Revolution: Further Notes on Marshall McLuhan*. Urbana: University of Illinois, 1972.

*25 菅谷、2000年。

*26 上杉嘉見『カナダのメディア・リテラシー教育』、明石書店、2008年。

*27 D. バッキンガム、2006年、15頁。

をメディアの批判的読み解きの中に取り入れ、マスメディアをイデオロギーの伝達機関として捉える傾向があった。^{*28}

この潮流に大きな影響を与えたのが、イギリスのレン・マスターマンである。マスターマンは、『テレビについて教える』（1980年）や『メディアを教える』（1985年）の著作の中で、メディア教育の必要性や実践の理論的枠組みを提示した。とりわけメディア・テキストの特性やメディア・リプレゼンテーションが提示する支配階級のイデオロギー性を露呈することになる。^{*29}

（４）英米におけるメディア・リテラシーの動向

1960年代に、メディア・リテラシーのコンセプトをいち早くカリキュラムの中に取り入れたのは、アメリカ合衆国のジョン S. J. ・カルキン（1928～1993）である。カルキンは、マクルーハンとも交流が深い人物であった。1964年、ニューヨーク市のフォーダム大学で職を得たとき、トロントからマクルーハンをフォーダム大学によび、学校におけるメディア教育プログラムを共に推進した。1960年代のニューヨーク市では、1962年、小さな産業テレビ・カメラがラクモント（ニューヨーク）のマレー・アベニュー小学校に寄贈されたことをきっかけに、1967年、メディア教育に理解と造詣の深い保護者や校長の尽力によって、マレー・アベニュー小学校に最初のテレビ・スタジオが開設されたという背景もある。

マクルーハン及びカルキンの尽力もあり、1970年代初頭には、ラクモント・ママローネック（ニューヨーク）公立学校でのメディアを使った教育実践を先駆けにメディア・リテラシーの実践が次々に行われるようになった。また、フォード財団は実験的な高校テレビ番組に資金提供をし、教育現場におけるメディア・リテラシーの実戦が活発になった。

1970年代にはいと、テレビの暴力番組が子どもに悪影響を及ぼすとの調査結果をきっかけに、アメリカでもメディアを批判的に読み説く重要性が認識され始めた。また、草の根レベルのメディア活動も見られた。例えば、1975年に設立された「チルドレンズ・エクスプレス（CE）」では、子どもたちがカーター元大統領やクリントン元大統領など、政界のリーダーとの数々のインタビューなどを行った。もともとは、社会的弱者とされる子どもの声を世界中に届けることへの重要性を認識したニューヨークの1弁護士によって活動が始まったのだが、今では世界中に700人以上の子どもの記者たちが活躍する非営利の国際ニュースサービス機関へと成長した。^{*30}

しかし、1980年代初頭の「基本に戻れ」に代表される教育政策の転換やグローバルな競争力を推奨した保守派の政権のため、いわゆる伝統的な教育課程ではないメディア教育やメディア・リテラ

*28 Masterman, Len, "A Rational for Media Education, " in Kubey, Robert (ed.), Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives, New Brunswick, NJ: Transaction, 1997, p. 30.

*29 D. バッキンガム、2006年、15頁。

*30 日本でも2001年に東京支局が開局され、新聞や月刊誌（「子ども論」「世界」「現代」など）にも記事が掲載されたが、アメリカからの資金が途絶え今ではボランティアベースの活動に留まる。

しかし、同年6月末に米国本部の財政危機によりCE東京支局の活動も8月末で停止を余儀なくされた。現在では、CEの記者、保護者、ボランティア、理事たちの有志により、英国CEの衛星支局をモデルに活動を続けている。

シーの実験的なカリキュラムへの試みは影を潜めるようになった。そのため、1970年代にアイオワの教師たちが立ち上げた *Media Now* のカリキュラム・パッケージなども継続できなくなったという経緯がある。

1990年代に入ると、子どものメディアへの接触時間の増加やメディアの商業化、テレビや映画などの暴力や性描写への懸念が再び社会問題化されるようになると、メディア教育への必要性が叫ばれるようになった。早い例では、1993年のボストン大学ビルリカ・イニシアチブ (Billerica Initiative) とよばれものがある。この取り組みでは、アメリカ合衆国の学区レベルで最初に、メディア・リテラシー教育が教科教育の課程の中に組みこまれ、幼稚園から高等学校までの児童・生徒たちがメディア・リテラシー教育を受けることができるようになった。1994年には、ニューメキシコ州が全米で初めてメディア・リテラシーを高校のカリキュラムに取り入れることに成功した。ラドガーズ大学のロバート・クービーが行った1999年の調査結果によれば、英語の科目でテレビ番組などの映像メディアを学習に取り入れているのはアメリカ50州のうち46州にのぼるといふ。社会、歴史、市民教育では30州が導入していた。^{*31} いうまでもなく、坂本論文で紹介された全米メディア・リテラシー教育連盟の存在を忘れてはなるまい。

一方イギリスでは、非公式ながらも熱意のある教師たちがメディアを使った授業実践を60年以上も行ってきたという経緯がある。メディア教育が正式にカリキュラム組み入れられるようになったのは、1988年の教育改革法施行後の1989年のことである。また、英国映画協会 (BFI) では、動画教育をカリキュラムに明示するよう報告書で訴えている。すなわち、メディアの垣根を超えて、将来のメディア業界を直接・間接的に支える子どもたちが、メディア教育を通じて、映像に対する理解と批判能力を高め、デジタル機器を利用した創作活動を体験することは、長期的には映画産業にプラスであると認識しているからである。

3. メディア・リテラシー教育とユネスコの挑戦

教育現場におけるメディア・リテラシー教育の国際的な胎動は、1920年代の映画鑑賞教育^{*32} に始まった。その後テレビの普及を見た1950年代から、子どもに対するテレビの影響力を危惧する気運が高まりをみせ、メディアに関する研究や教育がおこなわれるようになった。このような潮流から、メディア・リテラシーの取り組みを学校教育の中で実践していこうという動きが欧米を中心に出てきた。このようなメディア・リテラシー教育へ向けての時流を後押ししてきたのは、国際機関のユネスコである。本節では、ユネスコのメディア・リテラシー教育およびメディア教育における大まかな歴史的流れを簡単に概観する。

(1) ユネスコにおけるメディア教育の胎動

ユネスコは、1950年代から今日までメディア教育に関する様々な国際会議の開催や出版物の刊行

*31 菅谷、2000年。

*32 パリを中心に「シネ・クラブ」と呼ばれる課外活動の実戦を通して行われていたことから始まっていた。「フィルム (映画) 教育」、「スクリーン (映像) 教育」とも呼ばれる。

を通して、学校教育におけるメディア教育の充実に取り組んできた。例えば、1958年のロンドンにおける「映画、テレビ、子ども」の総会では、映画の教授方法についての議論がなされ、子どもたちがよりよいプログラムを学校で享受するための情報提供やクラスでの討論のためのテレビ番組の選択など俎上に上がった。また、1962年の「映画・テレビ教育に関する国際会議」（ノルウェー）においては、「映像（スクリーン）教育」を「映画及びテレビという強力で豊かな可能性のあるメディアに対して、大人と子どもの双方が批判的かつ鑑賞的に反応するための教育」（1962）^{*33} であるとし、テレビや映画に関する「映像教育」を教育課程に入れるよう勧告している。

1960年代から1970年代にかけて「映像教育」から「メディア教育」ということばがユネスコでも使われるようになった。1973年のユネスコの国際会議では、「メディア教育」という概念をコミュニケーションやメディアについての教育・研究と位置づけ、研究や教育の補助機器として使用される視聴覚教材としてのメディアとは区別した。^{*34} 1978年には「認知的な目標、技能に関する目標、情意的な目標」の3つの目標を掲げた「マスメディア教育の一般的カリキュラム・モデル」を刊行し、メディア教育を学校教育の教科教育の中に組み入れていこうという潮流をつくった。翌年には、「メディア教育」を生涯教育の概念やメディアの社会的影響、メディア制作といった、現在のメディア・リテラシー教育の内容を含有したものに改めていった。

（2）メディア・リテラシー教育およびメディア教育への推進力

1980年代は、メディア教育の趨勢が世界的広がりを見せてきた時代でもある。ユネスコでは、1982年の「マスメディアの利用と公教育に関する国際会議」^{*35} で、「メディア教育の挑戦」を訴える「グリュンバルト宣言」が採択された。このグリュンバルト国際会議を契機に、ユネスコ主導のメディア教育に関する国際会議が継続的に開催されるようになり、ユネスコはメディア教育の国際的振興に大きな役割を果たすようになった。この会議では、「政治的・教育的組織は、市民たちのコミュニケーション現象についての批判的な理解力を奨励することを自らの義務として認識する必要がある」^{*36} として、就学前教育から成人教育に至るまでの発達段階に応じたメディア教育のプログラムの開発、メディア教育に向けての教員研修、メディア教育と心理学、社会学、コミュニケーション科学などの領域との横断的研究・開発、メディア教育への国際協力の推進などが課題として

*33 佐賀啓男「メディア教育概念の変遷」、メディア教育研究第1号、1998、168-170頁。

*34 メディア教育の定義に関する概要は佐賀啓男（同上）を見よ。なお、1979年の修正版「メディア教育」の定義は以下の通り：「メディア教育が含むのは、すべてのレベル（初等、中等、高等教育、及び、成人、生涯教育）におけるメディアについてのあらゆる方法の学習と教授であり、すべての状況において、実際の技術的教授内容としてのメディアの歴史、創造性、その利用と評価であり、また、メディアが社会で占めている位置、その社会的影響、メディアによるコミュニケーションの意義、参加、それらがもたらす知覚の様式の変容、創造的作業の役割とメディアへのアクセスである。」（IFTC、1979 in UNESCO、1984、p.8）佐賀（1998）引用。

*35 International Symposium on Education of the Public in the Use of Mass Media: Problems, Trends and Prospects; Grünwald, Germany FR; 1982 Final report、18-19頁（COM.82/WS/16）：
<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000527/052766eb.pdf> をみよ。

*36 同、18頁。

提示された。これらの議論を踏まえ、2年後には「メディア教育」が刊行された。^{*37}

(3) メディア教育からメディア・リテラシー教育へ

1990年代にはいると、これまでのメディア教育の概念や方法論等について整理する動きが始まった。1982年グリュンバルト会議につつき、1990年夏にユネスコは、英国映画協会（BFI）及びフランスのCLEMI主催により、40ヶ国180人の代表がトゥールーズ（Toulouse）に結集し、「メディア教育の新しい方向性」（New Directions in Media Education）というテーマについて議論した。この会議では、紛らわしい用語の定義、すなわち「メディア教育」、「メディア認識」または「メディア・リテラシー」について吟味された。要約すれば、「メディア教育」はイギリスやオーストラリアなどでは確立されているが、民主主義社会の一員として、世界中の子どもたちが「メディア・リテラシー」を身につけるための取り組みが緊急課題として挙げられた。それと同時に、各国・各地域でメディア・リテラシーをどのように教えるべきかといった方法論について議論が深められた。そこでは、メディア・リテラシー教育の普及のために、メディア・リテラシーを教える教師のサポートや教育プログラムの開発、教材（テキスト、レッスン・プラン、活動シート、ビデオ・AV教材など）の充実、メディア教育研修の必要性などが提案された。

メディア教育と平行して、メディア・リテラシーの概念がユネスコでも使われるようになったのは、イギリスのレン・マスターマンの影響も少なくはないと思われる。マスターマンは、1983年の時期に、すでにユネスコから「学校知、メディア知：教員研修と児童・生徒の学習におけるメディア・リテラシー」^{*38} という論文を発表しており、1995年にはマスターマンが所属するイギリスのレスター大学でメディア・リテラシー教育のワークショップが開催された。このワークショップでは、「メディア・リテラシーの獲得が民主主義の強化と市民権の問題に深くかかわっている」という共通理解が確認され、同時に、今日のメディア・リテラシーの理論的枠組みとなっているマスターマンの「メディア・リテラシーの18の基本原則」が発表された。

1999年4月のウィーン会議（Vienna）は、ユネスコの協力のもとに、オーストリア国民委員会（ユネスコ）及びオーストリア連邦教育・文化省が主催したものであり、「メディアとデジタル時代の教育」といったテーマを掲げて、メディア教育の普及・向上を目指した勧告を採択した。メディア教育は、「表現の自由と情報の権利に関する世界各国のすべての市民の持つ基本的な権利（entitlement）の一環であり、民主主義を形成し、それを支えるための手段にもなっている」ことを

*37 ここでは、子どもたちが学校にいる時間よりもテレビを見る時間の方が多くなっている国があることが指摘され、生涯教育を見据えたメディア教育の重要性が指摘された。Media education, Morsy, Zaghoul, UNESCO publication, 1984参照。その他に、「グリュンバルト宣言」の翌年、ユネスコの季刊ジャーナル「Prospects, Vol. XIII, No. 2」では「メディア教育」の特集を組み、その巻頭には、批判的教育学やカルチュラル・スタディーズの知見からメディア・リテラシー教育に大きな影響を与えたイギリスのレン・マスターマンの投稿（「Media education: theoretical issues and practical possibilities」）もある。
<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000558/055812eo.pdf#55824>をみよ。

*38 Masterman, Len, 1983, “School knowledge, media knowledge: media literacy in teacher training and student learning,” UNESCO、次のサイトを参照せよ：
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000837/083764eb.pdf>

確認し、国の教育課程及び課外学習・生涯教育などにメディア教育を導入することを推奨した。^{*39} 同時に、メディア・テキストの批判的分析・創造、メディア・テキストの政治的、社会的、商業的、文化的背景の認識、メディア・メッセージの価値解釈、メディアの受信・制作へのアクセスの要求など、メディア・リテラシー教育の根幹となる概念がメディア教育で学ぶこととして明示されるようになった。

(4) メディア・インフォメーション・リテラシーの概念の導入

21世紀にはいると、2002年スペインのセビリア (Seville) でメディア教育の国際会議が開催され、ウィーン会議で勧告された民主主義的権利の項が批准された。この批准に伴い、(1) 研究、(2) 教員研修、(3) 学校、NGO、民間及び公共団体・個人とのメディア・パートナーシップ、(4) あらゆる (メディア) 実務関係者 (practitioners) 及び一般大衆とのネットワーク、(5) 市民社会の全ての当事者 (all actors、例えば保護者、教師、NGO、青少年団体、消費者など) のための公的領域を促進・強化すること、が確認された。^{*40} また1999年ウィーン会議及び2002年セビリア会議では、国連識字の10年 (United Nations Literacy Decade、2003-2012年) との関連から、メディア教育の重要性が俎上に載せられた。そのため、ユネスコでは、パリ本部 (2005年・2007年) 及びサウジ・アラビアの首都リヤード (Riyadh、2006) で、特に教員研修に焦点を絞り、「メディア・インフォメーション・リテラシーのための教員研修カリキュラム」に関する国際会議を重ねてきた。

直近の国際会議は、パリのユネスコ本部で2008年6月16～18日の日程で開催され、世界各国・地域に「メディア・インフォメーション・リテラシー」の構成要素を教員研修のカリキュラムの中に取り入れることを推奨した。この会議では、「職業生活や個人生活に見られる情報やメディアに批判的に応対し、評価し、活用するためのスキルと能力をあらゆる人々に提供するユネスコの活動」の一環として、教員研修カリキュラムに関するさまざまな議論が取り交わされた。^{*41} また、ユネスコでは、2005～2014年までの「国連持続可能な開発のための教育の十年」(United Nations Decade of Education for Sustainable Development) にも、メディア教育およびメディア・インフォメーション・リテラシーの概念を絡める方向での議論も散見する。

以上ユネスコの歴史的な流れの中で、ユネスコは世界各国・地域におけるメディア・リテラシー教育の推進に大きな影響力を与えてきたということが分かる。次節では、メディア・リテラシー教育の先進国とされるオーストラリア、カナダ、フィンランドのメディア・リテラシー教育の流れと

*39 <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>を参照せよ。

*40 http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htmlを参照せよ。

*41 「メディア・インフォメーション・リテラシーのための教員研修カリキュラム」(2008)に関するユネスコの文書・報告書等は、以下のサイトを参照せよ：

http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27064&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html

なお、2008年パリ会議に先駆けて、ユネスコでは「メディア教育：教師、保護者、および専門家のための道工具箱」(Media Education: A Kit for Teachers, Parents and Professionals、2007) といった教育研修のためのガイドブックも発表した。

その取り組みについて概観する。

4. 各国のメディア・リテラシー教育の取り組み

本節では、オーストラリア、カナダ、フィンランドのメディア・リテラシー教育の取り組みについて通観する。その前に、各国の教育制度等について簡単に触れておこう。まず、オーストラリアとカナダはともに、教育はそれぞれの州によって管轄されており、各州の初等教育就学年齢や教育課程もそれぞれの州によって若干の違いがある。オーストラリアでは、教育に関する権限は各州の管轄ではあるが、教育課程においては、初等・中等教育ともに全国共通カリキュラム (National Curriculum Standards) に基づいている。ただしカリキュラムの内容は、日本の学習指導要領とは異なり、緩やかな大綱にとどまっており、法的な拘束力はない。そのため、各州で作成するガイドラインに従って、各学校が実情に合わせたカリキュラムを作成し、州政府がそれを承認する形になっている。教科書についても、教師の自立性に任せられており、教師自らが作成したものを使用することも少なくない。

カナダは、州ごとに文部大臣が選挙によって選出され、教育基準やカリキュラム内容、教員免許、教育予算の援助など、教育に関わるさまざまな事項が策定される。各州には複数の学区があり、それぞれの学区に教育委員会が置かれている。学区の教育委員は2～3年の任期で選挙または任命で選ばれ、学区における教育予算、教育内容、教員の任免などの権限を持ち、自主性を持った運営がなされている。そのため、連邦政府が教育に直接関与できるのは、ユーコン、ノースウエスト、ムナブトの3つの準州の教育行政、各州にまたがるカナダの先住民 (カナダ・インディアンやイヌイットなど) の教育、軍人や警察関係の教育などであり、各州の教育についてはきわめて大綱的な助言に留まる。また、公用語は英語とフランス語である。

フィンランドのカリキュラムは、国家教育委員会がコアカリキュラムを作り、学年ごとに1週間あたりの最少授業時数を規定している。学年・科目ごとの具体的な授業時数は、各自治体や学校が定めている。「基礎教育」と呼ばれる9年間の授業時数は母国語の授業時数が最も多い。なおフィンランドの公用語は、フィンランド語とスウェーデン語である。フィンランドでは小学校から大学に至るまで、教育費はすべて原則無料であり、すべての子どもたちに均等な教育を受ける機会を保障している。

(1) オーストラリアの挑戦

オーストラリアにおけるメディア・リテラシー教育の歴史は長い。ヨーロッパや北米と同じく、映像教育や映画教育、カルチュラル・スタディーズ (Cultural Studies) などの系譜を受け継いで発展してきた。初期の例では、フィルム・オーストラリア (Film Australia) や動画オーストラリア・センター (ACMI, the Australian Centre for the Moving Image) がある。前者のフィルム・オーストラリアは1945年に設立し、当初はオーストラリア国立映像委員会 (the Australian National Film Board) としてドキュメンタリー映像を制作していた。今では官立会社としてテレビのドキュメンタリーや教育番組、オーストラリアの生活文化を中心に制作している。後者の動画

オーストラリア・センターは、1946年に州立映画センターとして発足し、映画や産業界の架け橋として、視聴者教育などを行いながら主に映像フィルムの収集を中心に発展してきた。両者の他にも様々な政府系・民間の団体があり、オーストラリアのメディア教育を支えてきた。

映像メディアに関心を持つ教師たちの活動はすでに1960年代半ばにさかのぼることができ（例えば、子ども向け映像とテレビのクイーンズランド協会）、1970年代初頭には個別の教師たちによってメディア・リテラシー教育の実践がなされていた。例えば、西オーストラリア州では、バリー・マクマホン（Barrie MacMahon）が1973年の時点で中学校用の最初のメディア教育のカリキュラムを作成し、翌年には「メディア・スタディーズ」の科目の導入した事例もある。^{*42} このため、1970年代には、メディア・リテラシー教育の実践は学校現場で徐々に実践されるようになった。

オーストラリアでメディア・リテラシー教育の実践が盛んになってくるのは、1980年代からであるが、その潮流を後押ししてきた団体に、メディアとオーストラリア教師（Australian Teachers of Media、ATOM）がある。ATOMは、1982年に設立された非営利団体であり、メディアを分析した授業を行う教師や授業で効果的にメディアを活用したいと考える教師たちの団体である。現在では、ヴィクトリア州、クイーンズランド州、オーストラリアンキャピタルテリトリー、南部オーストラリア州などに支部がある。^{*43} 活動範囲は幅広く、カンファレンスの開催、様々な研究会・講演会・ワークショップの開催、オンラインによる授業に使える教材の発行、教科書や視聴覚補助教材の制作、映像研究やメディア教育の雑誌（『Metro Magazine』、『Australian Screen Education』）の発行など、さまざまな活動を行っている。また、オーストラリア児童のテレビ財団（Australian Children's Television Foundation、ACTF）は、非営利の民間団体であるが、ATOMと同様、連邦・州政府などの支援により、子ども向け番組の制作やホームページの開設、教師用指導書等の出版を通じて、メディア・リテラシーの向上に努めている。

このように、連邦・州政府や民間団体、NGO団体などが連携してメディア教育を後押ししている今日オーストラリアの学校では、メディア教育及びメディア・リテラシー教育が英語（国語）の科目を始めとしたさまざまな教科の中に組み込まれている。独立した選択科目として履修可能な場合もあれば、必修にしている州や学校もある。連邦制をとっているオーストラリアでは、メディア・リテラシー教育やメディア教育の実践も州によってカリキュラム上での力点が異なる。例えば、メディア・リテラシー教育に長い歴史を持つ西オーストラリア州など複数の州では、教科としての

*42 メディア・リテラシー国際研究シンポジウム実行委員会『これからのことばの学びには何が必要か』（メディア・リテラシー国際研究シンポジウム）、2006年、66～69頁。このシンポジウムでは、バリー・マクマホンを基調講演に招待した。なおマクマホンは、1980年代から1990年代にかけて、メディア・リテラシーのカリキュラム開発やメディア分析の到達度評価、オーディエンス（視聴者）理論などの領域に関する著作をロビン・クイン（Robyn Quin）と共に出版し、西オーストラリア州のメディア・リテラシー教育に大きな足跡を残した。

*43 ATOMのサイトを参照：<http://www.atomvic.org/index.html>。ATOMは、設立以来4半世紀以上にわたって、映画、テレビ、マルチメディアなど30部門にATOM賞を設けて、メディア教育及びメディア制作を奨励してきた。2007年からは、Enhance TV（テレビの拡張、教育関係者に教育関連の番組や映画、スタディ・ガイドなどをオンラインで提供・販売）と共催でATOM賞を開催することになった。近年では、ニュージーランドのメディア団体と協働活動を行っており、その会員数は国内外で50,000以上と言われる。これらの活動は、国や州の教育省をはじめ、さまざまな民間団体がスポンサーとなって支えている。

「メディア・スタディーズ」や国語（英語）の授業の一環としてメディア教育が行われている。その一方で、ヴィクトリア州「VCE Media」*44の科目のように芸術や技術などの科目に組み込まれている州もある。

（２）カナダの挑戦

カナダのメディア教育は、「スクリーン教育」という科目が中等学年に提供された1960年代にさかのぼることができる。メディア教育の萌芽は1970年代の教育改革に歯止めをかけられたが1980年代から1990年代にかけて飛躍的な発展を遂げた。その一例として、カナダのオンタリオは、1987年、メディア教育を新しいカリキュラムの中に最初に組み入れた州としていられる。新学習課程では、7－8学年の英語の10分の1及び9－10学年・11－12学年の英語の3分の1の時間がメディア教育としてメディア・リテラシーの実践に当てられることになった。

イギリスとは違い、大学等の教育機関や組織などの後ろ盾のない教師たちによる「草の根」のメディア・リテラシー実践による。1960年代にトロント大学で教鞭を執っていたマクルーハンのもとで学んだ映像文化に関心を持つ教師たちによって、実質的には1966年に映画教育の活動を進め、1969年にカナダ映画教育協会を設立した。その中心的人物は、カナダ・オンタリオ州の高校教諭、バリー・ダンカンである。彼の教える公立学校では、1960年代後半から、国語の授業で子どもたちに身近な大衆分について教えてきた。1996年に出版された『メディアとポップカルチャー』はその集大成とも言える。*45

ダンカンもまたマクルーハンの教え子である。メディア教育の重要性を早くから認識していたダンカンは、1978年に、学校教師を中心としたメディア・リテラシー協会（AML）を設立し、その会長を務めた。メンバーたちは、メディア・リテラシー関連のシンポジウムやワークショップの開催、ニュースレターの発行など、メディア・リテラシーの普及活動に尽力しただけではなく、教師同士の連携を強めながら、オンタリオ州教員連合、PTA、女性団体なども巻き込み、メディア・リテラシーをオンタリオ州のカリキュラムに組み入れるよう地道なロビー活動も行ってきた。

（３）フィンランドの挑戦

フィンランドにおけるメディア教育の萌芽は、1959年産業芸術研究所の写真部の創設に遡る。当初は高等教育を中心としたフィルム教育が中心であった。いまでも、職業高校や大学を中心に8つのフィルム学校が設立されており、フィンランドの人口（日本の約22～23分の1）を考慮すれば、フィンランドのフィルム教育に関する関心は非常に高いといえよう。*46

*44 <http://www.vcaa.vic.edu.au/vce/studies/media/mediaindex.html>を参照せよ。

*45 菅谷、2000年。

*46 Lauri Törhönen、『The Finnish Film School』2007年1月26日、Finland：Ministry of Education。要旨は次のサイトを見よ：

http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Seurantaselvitys_elokuva_ja_televisiokoulutuksen_kehityksestx_.html?lang=en

その後1970年ごろ、初めて小学校のコア・カリキュラムにメディア・リテラシー教育が紹介された。1977年には「マスメディア教育の一般的カリキュラム・モデル」を刊行し、高等学校レベルでも、フィンランド語、美術、歴史、社会、環境問題などのさまざまな科目でメディア・リテラシーの視点や方法が取り入れられるようになった。その背景には、1970年代の政府主導のメディア教育プロジェクト（例えば、「マスメディア・エンターテイメントプロジェクト」や「教育におけるメディア・スタディーズ」など）の実践があった。1978年には、ユネスコがフィンランドのシルカ・ミンキネンに委託した中等学校を対象とした「マスメディア教育の一般的カリキュラム・モデル」が刊行された。そのモデルには、認知的な目標、技能に関する目標、情意的な目標の3つが含まれている。

現在では、初等、中等教育において、メディア教育は教育課程の中に組み込まれ、フィンランド語、芸術及び歴史の科目の中で教えられている。また、2007年フィンランド文部省による『市民及び知識社会を推進する一助として開発しているメディアの技能と知識のアクション・プログラムのための提案』^{*47}が提示された。その提案によれば、メディア・リテラシーは市民教育の一環として重要な位置を占めていると認識し、中等レベルの基幹カリキュラムでは、コミュニケーションとメディアのスキル（メディア・リテラシー）に重点がおかれている。とりわけ職業教育の基幹カリキュラムでは、メディア教育はすべての分野に共通した基本的な知識として取り入れられている。

この前段階として、フィンランドでは2005年に、政府の「市民参加政策プログラム」に含まれているメディア教育の開発が必要であるという認識から、アクション・プログラムの準備が進められていた。このアクション・プログラム委員会によれば、メディアの技能と読み解きの習得は、メディアを理解すると同時に社会におけるメディア操作の個人的な理解をも意味する。メディアを批判的に読み解き、それを使いこなすということは、自身の生活の中で基幹となるスキルを習得し、さまざまな情報を実践の中で生かしていくことでもある。そのためにも、メディア教育には技術的な知識とメディアの設備が必要であり、メディア教育とICTは合わせて教えられるべきだと提案されている。つまりメディア教育とICTは、将来の学習環境の根幹に関わる部分であるからだ。

フィンランドのアクション・プログラム委員会では、教科横断的なメディア・リテラシープログラムの実践として、次の5つの実践を提案している：(1) 勉強や仕事の革新的方法、(2) 地域の学習センターの開発と地域との連携、(3) ネットワークと情報の共有化、(4) 技術的な設備機器と情報源へのアクセス、および(5) 開発における協力・連携。これらのプログラムは、安全なメディア環境の確保とメディア・リテラシーの強化がねらいとされている。

5. まとめ

これまでのメディア・リテラシー教育およびメディア教育の定義や歴史的経緯を通観すると、メ

*47 Chair Pirjo Sinko, 『Proposal for an action programme for developing media skills and knowledge as part of the promotion of civil and knowledge society』2007年3月4日、Finland: Ministry of Education. 要旨は次のサイトを見よ：

http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Ehdotus_toimenpideohjelmaksi_mediataitojen_ja_osaamisen_kehittamiseksi.html?lang=en

メディア・リテラシー教育は、新聞やテレビ、インターネットなどを介して発信されたさまざまな情報やコンテンツをそのまま鵜呑みにするのではなく、メディアが伝える価値観や商業性、政治性などを批判的に読み解く力を身につけるための方法や実践が重視されているということが分かる。しかしこれらの実践では、メディアそのものの存在を信用できないと断言したり、排除しようとするのではなく、また、単に情報機器の操作やワードやエクセルといったアプリケーションソフトの使い方を教えることでもない。

メディア・リテラシー教育は、子どもから大人までどの年代でもその発達段階やライフサイクルに応じて学んでいくべきではある。しかし、本稿の読者が学校の教職員や教育関係者であることから、学校教育現場におけるメディア・リテラシー教育について、(1) ^{クリティカル}メディアを批判的に読み解く力、(2) メディアの創造力とコミュニケーション力、(3) 社会的責任（公共圏への参画）とエンパワーメント、という3つの目標についての考え方を示して、本章のまとめとしたい。

(1) ^{クリティカル}メディアを批判的に読み解く力

児童・生徒たちは、先に述べたようにメディアを「^{クリティカル}批判的に読み解く力」を身につける必要がある。この批判的とは、文部科学省の情報教育の解説にあるような「主体的」という意味ではない。日本語で「批判的」というと相手を非難するようなニュアンスがあるが、そうではなく、さまざまなメディアやメディア・テキスト、あるいはコミュニケーションの総体を含めたものを、社会・文化的な文脈から捉え直す必要があるということである。つまり、さまざまな表象やものの考え方は相対的なものではあるが、その文脈には必ず社会的、文化的、経済的、政治的な力学が存在するという視点を持つことが必要なのである。そのためには、カナダ・オンタリオ州やF C Tの提示したメディア・リテラシーの8つの基本概念は現象を分析する枠組みとしては参考になる。

(2) メディアの創造力とコミュニケーション能力

メディアを^{クリティカル}批判的に読み解く力をつけた児童・生徒たちは、実際にさまざまなメディア機器やアプリケーションソフトを使って短いCMやドキュメンタリーなどを創ってみることが望まれる。動画やビデオなどハードルが高ければ、外国人との絵画によるコミュニケーションでもいいし、詩や音楽でもいいだろう。日本の学校現場では、カリキュラムの柔軟性に乏しいことに加え、情報機器が十分ではないことやメディア機器を用いた制作指導ができる教員の育成が十分ではない。そのため、メディア・リテラシーの実践の多くは、CMや新聞などの読み解きが中心になりがちである。しかし、イギリスやカナダ、オーストラリアなどでは、教師を対象とした「映画教育」などが盛んであり、児童・生徒たちによるメディアの「制作」がメディア・リテラシー教育の中で重要な位置を占めている場合が多い。児童・生徒たちがメディアを介して、何かしらの作品を創造することは、いわゆる知的領域の学力だけではなく、児童・生徒の感性や情操を触発し、人と人とのコミュニケーションをしなやかにこなしていく力を身につけることも期待できよう。

(3) 社会的責任（公共圏への参画）とエンパワーメント

最終的に児童・生徒たちは、民主的社会におけるメディアや情報の重要性を認識し、将来、民主主義社会の構成員の1人として、公的・私的活動を通じて学びの共同体に貢献することになる。その際、児童・生徒たちは、物理的空間的壁を超えてさまざまなメディアに接し、様々な形態のメディアを発信し、メディアを介して多種多様な個人・団体との交信を可能にする。これらの交信によって、複眼的見方を身につけ、他者から知り得た情報を共有し、著作権やネチケット、人権への配慮といった情報倫理を理解し、ひいては民主主義社会の一員として、親密圏だけではなく、公共圏への参画する資質を育むことになる。そして、一人ひとりが緩やかな社会的紐帯の中で、市民力、すなわちエンパワーメントを身につけることになる。

今日のメディア・リテラシー教育の現状は、多くの国や地域でメディア・リテラシー教育の重要性が認識されているが、運用の面では、メディア・リテラシーの枠組みを各教科教育課程の中に位置づけて実践しているところもあれば、各地域の教員、NPO、研究者たちの個別の努力にとどまっているところもある。日本での現状を鑑みれば、メディア・リテラシー教育の考え方を各教科教育の中で横断的に実践していけるような教材やカリキュラムの開発が望まれる。また、ビデオ機器やカメラなど創作活動に必要な機材が圧倒的に少ない学校教育の現場において、教育活動における機材の貸し出しができるNPOなどの組織も必要である。国内外の教員同士や教育関係者たちとの横のつながりを仲介してくれるような機関も必要であろう。メディア・リテラシーの実践には様々な課題はあるが、私たち一人ひとりが学びの共同体の中で、協働で情報発信をしながら、上記に示した3つの考え方をどのように教育現場で実践していくかが、今後の大きな課題となろう。

1. はじめに

■ ある生徒の感想 ■

「この授業はためになった。これからはちゃんとメディアと接していかなければならないと思う。」

自分がメディア・リテラシーの授業をやった後にこんな感想が生徒から寄せられたとしたら、手放しで喜んでよいのだろうか。うがった見方かも知れないが、こうした感想は生徒が正しい「ちゃんとした」答えが見つかったと思いついでいる場合か、先生の期待する正答を察知してこう答えている場合に多い。こうした答えを生徒が無意識のうちに返しているとしたら、その授業がメディア・リテラシーの授業として成功しているのかどうかよく考えた方がよい。

というのも、当人が「ちゃんと」していると思っている答えは、幾多ある答えの中の一つにすぎないということの認識こそがメディア・リテラシーの授業が求めるものであり、生徒たちがさらに深い「気づき」に到る過程だからである。われわれ教師が生徒たちに求める判断力、思考力とは、こうした過程を経ずしては強靱なものとなっていくわけもない。メディア・リテラシーの授業の到達点は見えないし、成績評価も難しい。しかし成績評価をするのが難しいからと言ってメディア・リテラシーの授業を回避するのはもったいないことだ。「生きる力」「考える力」の大合唱の中で、教える立場が思考停止に陥る前に、

「生きる力」・「考える力」＝「疑う力」

ということをもメディア・リテラシー教育を通じて考えていきたい。「疑う力」ということばをここで使ったが、メディア・リテラシー教育は「力」すなわち「能力」の育成だけでなく「関心・意欲・態度」の育成も含めた営みであると自分は定義している。

本稿では、高校でメディア・リテラシー教育がいかになされているか（いかになされていないか？）の現状を報告してみたい。ただし、授業実践などの報告については、神奈川県の高校で教職に就いている自分のごく身近な事例のみであり、包括的な現状報告ではないことをご容赦いただきたい。

2. メディア・リテラシーのわかりにくさ

高校でメディア・リテラシーの授業をカリキュラム、もしくは教科の年間授業計画に位置付けて実践している例がきわめて少ないのはなぜだろうか。有り体に言えば、メディア・リテラシーの

わかりにくさが、その主な原因だろう。「難解さ」という意味ではなく、この「わかりにくさ」の理由をさらにさかのぼって考えると、その要素は一つ二つではないだろう。しかし情報化社会の到来が過剰に喧伝されてきたわりに、教育内容としての「情報」あるいは「メディア」をめぐる言説は意外なほどに落ち着いていて、先鋭化した議論が伯仲しているようには見えない。高校でのメディア・リテラシー教育議論の不在はそれに対する敬遠（回避？）を示しているように思える。ここでメディア・リテラシーの授業が導入されにくい理由を思いつくままに列挙してみたい。

【理由その1】 成績評価のわかりにくさ

学校は、学習者がどのくらい目標に到達したかを量的に測る物差しで可視化させるという作業を日々営んでいる機関である。そして、教育を施した各個人に段階的評価を与え社会に送りださなければならない。こうした産業社会のニーズに基づいた制約がある以上、正解を導き出すためのメソッドではないメディア・リテラシーが後期中等教育のなかで、うまく立ち位置を見つけられないのは自然のなりゆきではある。カリキュラムの中に定量的な評価に適さないものをバランスよく入れ込むという発想がない限り、メディア・リテラシーの入り込む余地は少ない。

【理由その2】 学ぶ対象のわかりにくさ

「メディア・リテラシー」という言葉の定義の多様性が、その全体像をわかりにくくしている。メディアを学ぶといった場合にメディアの何を学ぶのか、メディアについて学ぶのか、メディアで学ぶのか。国語科の文脈で語る「メディア」と情報科の文脈で語る「メディア」にはかなりのずれがある。公民科での「メディア」、芸術科での「メディア」も同様だ。まるでメディア・リテラシーという巨象の各部位をそれぞれに撫でる群集よろしく、メディア・リテラシーを語るわれわれの議論はかみ合わないことが多い。もちろん、その定義などに拘らずとも、メディア・リテラシーの授業と銘打たずとも、メディア・リテラシー教育の優れた実践となっているものは数多くある。

【理由その3】 サブカルチャーへの敬遠

メディア・リテラシーの授業が、若者のポピュラー文化を扱うことを問題視する教育者が多いであろうことは想像に難くない。性教育が性の乱れを助長したという論調と同じである。大学の人文系学部で表象文化を盛んに扱う昨今であっても、後期中等教育レベルでそれを扱うこと自体いかなものかというわけである。仮に「楽しいだけで学びがない」のだとしたら、それは授業のやり方に問題があるのであって、ポピュラー文化を教材としてとりあげる教師の姿勢、力量が問われるべきなのである。例えば携帯電話については、使用上のマナー、危険性への警告はあっても、その特性を教えたり、授業での表現手段として使う例は少ない。情報モラル教育の必要性は論を俟たないが、「楽しくないだけでなく学びもない」としたら道徳教育と同じ問題点をはらんでいるだろう。

【理由その4】 教師の保守性

理由その1と連なるのだが、「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」力量があったとしても、教師は教科書から外れることが難しい。また、教える技術に富んだ教師が、自分の設定した目標に生徒を導くことはできても、専門性を外れ目標を設定できないことに対処することは難し

い。また、ある意味「教え込む」ことはできても「教えない」（正解へ導かない）ということではできない。実際、制度的制約のなか、多忙化のなか、自身の創造性をあえて封印して教職を全うしているものが大勢である。メディア・リテラシーという教員免許を取得するために学んだことの専門性を外れる分野は自己研修を重ねるほかない。

【理由その5】 学校の正当性を揺らがせる不安

メディア・リテラシーを身に付けた生徒によって、学校そのものが相対化される、批評の対象とされることを不安に感じるものにとって、学校教育のなかで行うメディア・リテラシー教育は自身の内部に病巣を宿すようなものであり、敬遠すべき対象となる。実際、学校の正当性、正統性は、その教育内容、実践によって担保されるべきものだが、それを皮相的なレベルで脅かす要因に対して教育関係者は過剰に反応するきらいがある。自身の立場も相対化されることによって存在不安が招来されるという悪循環を断ち、自ら一步前進する必要がある。

【理由その6】 カリキュラム編成上の諸問題

メディア・リテラシーをやりたくてもやる時間、環境がない。進学、就職に不必要なことに時間を割くことは、保護者から歓迎されない。これが一般的な状況であろう。大学などの入試選抜方法は教科書の記載内容の知識量を測るテストだけでなく、自己表現活動なども導入されているが、この動きが学力観の見直しによるものであれば、高校のカリキュラム見直しへとつながるはずである。現実には、まだまだであるが、カリキュラム編成が学校裁量でできる範囲が増えてきていることで、学校設定科目で「メディア・リテラシー」を置く学校、「産業社会と人間」の中でメディア・リテラシーを大きく取り上げる学校も増えつつある。

理由は他にもあげることができるだろう。そもそも、学習指導要領に明記されていない教育内容が表だって行われたいのは当たり前である。ときとして水と油のような学校教育とメディア・リテラシーの関係も、国際的な学力競争への対応という文脈から文部科学省がメディア・リテラシー教育の重要性を強調することによって変化していくかどうかは非常に気になるところである。

さて次に、現状分析のために、1999年公示の学習指導要領から高校のメディア・リテラシー教育を考えてみたい。1999年以降、学習指導要領の一部変更はあったものの、状況は2008年以降も同じ路線を踏襲、強化していくことが予想されている。

3. メディア・リテラシーは高等学校学習指導要領にない

日本では、学校教育の正当性と正統性を維持するための機能として教科書検定制度がある。そして学習指導要領に則った教科書のみが検定に合格するわけだから、学習指導要領にメディア・リテラシーに関連する内容が盛り込まれているかどうかは大きな問題である。

はじめに、各教科でメディア・リテラシーに関連する内容がどのように高等学校学習指導要領*1に盛り込まれているかをざっと俯瞰してみたい。

《国語科》

「国語総合」という科目をはじめとして、国語では「表現力」「伝え合う力」「思考力」の三つの力を伸ばすことが目標である。メディア・リテラシーを実施するのならまず国語科でという考え方は、この三つの力がそのままメディア・リテラシーに当てはまるゆえに妥当である。また、教材についての記述に「情報を活用して、公正かつ適切に判断する能力や創造的精神を養うのに役立つこと。」ともある。

したがって、さまざまな情報源の一つとしてテレビや新聞などのメディアの活用も可能であるが、あくまで国語科では、情報の内容（コンテンツ）、テキストがここで問われているわけで、メディアのコンテキストやコードまでもが射程にはいってくるわけではない。国語科で実施可能なメディア・リテラシーは言語を介したメディア・リテラシーである。あるいは、言語または話し言葉、書き言葉とこれらに変換可能な別のメディアとの相互作用的な活動としてのメディア・リテラシーである。

《公民科》

「(公民) 各科目にわたる内容の取り扱い」として「各科目の指導に当たっては、情報を主体的に活用する学習活動を重視するとともに、作業的、体験的な学習を取り入れるように配慮するものとする」としている。ここで「主体的」はあくまで「主体的」であって「批判的」^{クリティカル}「批評的」ではない点に留意する必要がある。このレトリックは他教科にも全て共通する。学習指導要領の理念は、主体的な判断力・思考力を持った個の確立であって、批判的^{クリティカル}な判断力・思考力をもった個の確立ではない。ちなみに、芸術科の一部を除いて「批判」「批評」という用語は学習指導要領に出てこない。

「民主社会の倫理」が指導内容の一つである「現代社会」では「(この科目で取り扱う) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。」として、「的確な資料に基づいて、社会事象に対する客観的かつ公正なもの^{クリティカル}の見方や考え方を育成するとともに、学び方の習得を図ること。その際、統計などの資料の見方やその意味、情報の検索や処理の仕方、簡単な社会調査の方法などについて指導するよう留意すること。また学習の過程で考えたことや学習の成果を適切に表現させるよう留意すること。」とある。「(～のやり) 方」という言い回しが多用されていることから分かるように、「現代社会」は方法知を重視している。「もの^{クリティカル}の見方」「考え方」「学び方」「資料の見方」「処理の仕方」などの方法知はメディア・リテラシーの求める力そのものである。

統計、資料の読み解き、情報の検索、処理はどんな媒体を利用するにかかわらず重要である。公民科だけでなく、地理歴史科についても、歴史的な資料、記述の批判的^{クリティカル}な読みが求められる。教科書検定制度の上に成り立っている学習指導要領なので、もちろんこのところを踏み込んだ記述はないが、教科書も情報の一つであり、歴史の事実を一元的なものとして教えるだけの時代はとうに終わっているだろう。そもそも歴史とはある意図のもとに編纂されたものであること、複数の歴史

*1 「高等学校新学習指導要領の解説」学事出版（2000年8月）各教科シリーズを参考。

観があること、国際社会にあっては歴史や地理の解釈をめぐって国家間、民族間の相克があることを教えるメタ認知的な地理歴史教育、公民教育にメディア・リテラシーの視点も必要とされている。

《芸術科》

「美術Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」において、「表現」に関する指導内容は、1) 絵画・彫刻、2) デザイン、3) 映像メディア表現が共通しており、ここでようやく「メディア」*2 という用語が出てくる。もっとも「映像メディア」とは、コンピュータやデジタル機器による動画や静止画という媒体を指し、「映像メディア表現」で身につけるべきは技術的なメディア活用能力であろう。「美術」と「工芸」の「内容の取扱い」に「また指導に当たっては、作品についてお互いに批評し合う学習を取り入れることにも配慮するものとする。」とあり、「批評」ということばが使われている。

芸術科では鑑賞が指導内容として入っている。「美術作品のよさや美しさ」「作者の心情や意図と表現の工夫」を指導しなければいけない。よいもの、美しいものを鑑賞するだけの鑑賞教育ではなく、なぜそれがよい、美しいとされるのか、またそう感じてしまうのか、感じさせられるのかを学ぶことになればメディア・リテラシーの教育として魅力的なものになる。さらに言えば、情操教育にこそメディア・リテラシーの視点は求められる。例えば、化粧品のポスター広告などさまざまな宣伝広告媒体も教材となりうる。音楽科にしても生活場面でのさまざまな音楽も教材となる。*3 美学を政治、経済などと関連させて人文学的に学ぶこともできる。芸術の鑑賞活動の部分に「批評」を入れ込んでいくことはもっとも重要なことの一つと思われる。

《家庭科》

「家庭総合」では「消費行動における意思決定の過程とその重要性について理解させる」とし、「消費者の責任及び生活情報の収集・選択と活用について理解させ、消費者として主体的に判断し責任をもって行動できるようにする。」とある。また「家庭技術」では「高度情報通信社会と家庭生活とのかかわりについて理解させ、コンピュータや情報通信ネットワークを家庭生活に活用できるようにする。」とある。現代の若者の知識、情報源として学校が後退し、家庭あるいは学校外の比重が増していることは社会の成り立ちとして健全なことである。ここで家庭科の重要性はいうまでもない。メディアを媒介としない消費行動は人が社会的な存在である以上ありえない。消費者教育、市民教育という点で家庭科はメディア・リテラシーと深い関わりを持っている。

《情報科》

全国の約8割の高校が「情報」の必修科目に選択している「情報A」は「コンピュータや情報通信ネットワークなどの活用を通して、情報を適切に収集・処理・発信するための基礎的な知識と技能を習得させるとともに、情報を主体的に活用しようとする態度を育てる。」のがねらいである。「情報B」はコンピュータの構造を掘り下げて学ぶ内容、「情報C」は情報通信、デジタルネットワ

*2 「kmpas no2 かながわメディアリテラシー研究所活動記録集 2005.9～2006.3」中澤邦治。

*3 元音楽教師の兼古勝史は「音のメディア・リテラシー サウンドスケープ論」というタイトルで音楽も含んだ「音の風景」を読み解く授業を神奈川県立相武台高校で行った。

ークをより深く学ぶ内容であるが、ともに「情報A」の内容に基づく発展形である。従って「情報」では「内容の全体を通して情報モラルの育成を図ること」としてプライバシーや著作権など情報の保護の必要性を教えることになっている。

中学校での情報モラル教育、コンピュータを利用した学習の定着によって、高校では、コンピュータの基本操作と情報モラルを教えるだけの段階から次の段階に移行しているのが2008年現在の状況であろう。コンピュータの基本操作はひととおり押さえた上で、コンピュータの情報処理の仕組みとは何か、コンピュータの発想とは何かについて遡って考える。すなわち、コンピュータを情報メディアが多数ある中の一つとして相対的に捉えることから始める段階に来ているように思われる。

《総合的な学習の時間》

教科横断的な活動、教科での学習内容をふまえて学校外も射程に捉えた活動が「総合的な学習の時間」であり、「課題発見」「主体的判断」「問題解決」の3点セットが強調されている。この3点が学習活動のなかにうまく布置され、学校のカリキュラムの一部として機能している例は多数派ではないだろう。「総合的な学習の時間」はそもそも近視眼的な評価に馴染まないので、広い意味での学力を問う議論の欠如した学力低下論をもとに「総合的な学習の時間」廃止論へ短絡させることは間違いである。基礎学力が重要なことは論を俟たない。しかし、文部科学省の「課題発見」「主体的判断」「問題解決」の3つの能力の育成路線は間違っていないし、この3つの能力と密接につながるメディア・リテラシーは「総合的な学習の時間」の格好な内容として位置付けることができる。

このように、学習指導要領を通読して分かることは、どの教科にもメディア・リテラシーという用語は出てこないが、その教育目標を達成するのにメディア・リテラシーの育成が必要なことは自明であることである。従って、現行の学習指導要領が少なくとも「メディア・リテラシー」の実践を妨げる要因となっているとは言い切れない。

4. 教科書にでてくるメディア・リテラシー

次に、教科書にメディア・リテラシーがどのように位置づけられているかを教科書の記載内容から考えてみたい。公民科では、鈴木佳光（神奈川県高校教諭）の調査^{*4}によると、「現代社会」が創設された1982年度から2007年度までの「現代社会」「倫理」「政治・経済」の教科書314冊（18社）のうち、メディア・リテラシーに関連する記述があるものが26冊である。1999年公示の学習指導要領が実施された2003年度から、俄かに関連記述が現れるものの全体の1割に満たないのだから今だに少数派である。そうした中で、実教出版社の「現代社会」（2002年検定済）「政党と世論」の章でこのような記述がある。

*4 「社会系教科におけるメディアリテラシーの育成－神奈川県立高校での実践をてがかりにして－」鈴木佳光 2007年修士論文。

…………民主政治が発展するためには、自由な世論形成が不可欠である。読者であり視聴者である国民は、公正・正確な報道を妨げるような動きをきびしく監視することをおこたってはならない。また、情報に一方向的に流されるのではなく、それを理性的に批判できる能力（メディア・リテラシー）を養っておく必要がある。

「情報」の教科書は数社が発行しているが、メディア・リテラシーという用語は滅多に現れない。平成18年度検定済み教科書の中から、メディア・リテラシーという用語の記述がある実教出版社と日本文教出版社の2社について少しふれておこう。

はじめに実教出版の「情報A」では、「情報の信ぴょう性と公開」の章で、次のような用語解説がある。

メディア・リテラシー

「新聞やテレビなどのメディアで報じられた情報をさまざまな視点でとらえ、客観的に分析し、評価することや、文字や画像などのさまざまなメディアを活用して、効果的な形態で表現する力をメディア・リテラシーという。」

また同じ実教出版の「情報C」では、「表現に込められた意図」の第1部が「メディアリテラシー」である。一部引用する。

…………物事を一面的に見ずに、複数の視点から見て、さまざまな可能性を考えることにより、バランスのとれた判断をすることが大切である。こうした姿勢は、「情報を読む力」「情報を書く力」「情報を編集し発信する力」を身につけることで形成され、このような知識と力を総合してメディアリテラシーという。

ここでは、「1つのニュースについて、同じ新聞社の新聞を時系列で並べ、読み比べてみよう」という例題が出題されている。ほかの章では、新聞、ラジオ、テレビ、週刊誌などの特徴の比較や、同じ統計でもグラフの表現方法によって印象が異なる錯覚現象などについて取り上げられている。同社は「メディアリテラシー」という副教材も出版している。

日本文教出版社の「情報C」では、「情報社会における情報操作」の章で、湾岸戦争の油まみれになった水鳥の写真が「意図的に捏造された情報」として写真付きで紹介されている。その欄外に次の用語解説が添えられている。

メディアリテラシー

メディアを通じた情報のやり取りでは、本人が意識するしないにかかわらず、情報発信者の価値観や知識、受けている制約などが反映される。こうした特性を意識して情報を分析的に、批判的に受け取る能力をメディアリテラシーという。

「情報操作」という内容においては他社よりも踏み込んだ内容となっている。このように、学習指導要領に則ってメディア・リテラシーを教科書に掲載している教科書もあるのである。ここでは数例を示したにすぎないが、教科書もメディアの一つであり、その内容は普遍的、絶対的なものではない。「用語としてのメディアリテラシーを正しく理解することは必要ではあるが十分ではない。教科書自体をメディアとしてとらえ、その内容や表現に関して、教師の説明だけでなく制作者の意図や生徒たちの疑問や意見などが、相互に刺激し合うコミュニケーションが形成されるような学習の契機となる活用法が検討されなければならない。」という鈴木の指摘は重要である。

5. 第2次世界大戦直後のメディア・リテラシー教育

日本の戦後教育は、1947年度の学習指導要領（高校は1948年度）に始まった。もっとも、1951年サンフランシスコ講和条約の発効まではGHQ下の仮検定教科書を使っていた。2008年度に8度目の学習指導要領改訂が行われるが、先に述べた1999年のもの以前もメディア・リテラシーという用語は登場したことはない。戦後の学校教育は、日本の経済発展の原動力になったが、逆に言うと経済発展以外の場面ではどうだったのかという疑問もある。かつての文部省の指針では日本の民度をどのように上げようとしていたのだろうか。こんな疑問を感じたのも戦争直後の教科書を読んで驚いたからである。遠回りだが、今の日本の教育を考える上で必要な事柄なので、戦争直後のことに少しふれてみたい。

当時の高校国語科教科書には「メディア」とか「メディア・リテラシー」という用語こそないが、話し言葉・言論を通じて民主的な国を創ろうという精神に充ち溢れている。こういうと聞こえはいいが、要はGHQ管制下で、戦前の神国日本教育を一掃し、アメリカ型民主主義社会（ある意味、アメリカでも実現しえなかった民主主義社会）の建設が急務だったのである。

昭和26年度の高校国語教科書「高等言語」（好学社）の目次は、以下の通りである。

「高等言語 一」	「高等言語 二」
ことばと文化	話し合いの社会
一 ラジオを聞く	一 会議の進め方
二 放送のしかた	二 討議のしかた
三 演劇と映画	図書と資料
四 新聞雑誌について	一 図書と研究資料の選択
研究と報告	二 図書の管理
一 図書館の利用	文学の鑑賞と批評のために
二 調査・研究の報告文の書き方	一 文学の鑑賞
三 聞き手を前にしての報告	二 批評の意義
四 話の聞き方	三 長編小説と短編小説
	四 随筆と評論

例えば、「高等言語 一」の「新聞雑誌について」の章末〔学習の手びき〕には、以下のような設問がある。

〔学習の手びき〕

- 一 われわれはなぜ新聞を必要とするか。
- 二 新聞はどんな使命をもっているか。
- 三 新聞は民主主義の確立にどんな役割を果たすか。
- 四 真実を伝えることが、新聞において特に重要である理由を考えよう。
- 五 新聞と世論との関係はどうあるべきか。
- 六 新聞と雑誌とを比較して、それぞれの長短を考えよう。
- 七 自分の周囲のできごとを新聞にならって書いてみよう。

「高等言語 二」の「批評の意義」の章末〔学習の手びき〕は、以下のようである。

〔学習の手びき〕

- 一 鑑賞と批評との関係について考察しよう。
- 二 真の批評とはいかなるものか。
- 三 印象批評の長所・短所について考えてみよう。
- 四 われわれは、いわゆる批評家になれなくともよい。しかし、自分の人生に役立つ批評精神は、もっていなければならぬ。それには、どうしたらよいだろうか考えてみよう。

このように昭和26年の教科書の記述は非常に理念的であり、啓蒙的であるが、メディア・リテラシーという用語は用いずともその必要性を高らかに唱えていることがわかる。この教科書を使いこなせる教師がいかほどいたかは定かではない。それは措いても「自分の人生に役立つ批評精神は、もっていなければならぬ。それには、どうしたらよいだろうか考えてみよう。」の下りは鮮烈な響きがある。

ところが、国語教育はアメリカとソ連の冷戦開始に伴ってブレーキがかかる。戦後の日本統治を戦勝国のなかでひとり掌中に収めたアメリカという運転手は、ソ連の台頭という不安要素を背景に日本人啓蒙路線から日本人思考停止路線へとハンドル操作を切り替えたと邪推したくなる。昭和32年の「高等言語」（好学社）を見ればその落差は歴然としている。

「高等言語 一」

第一部 言語生活

- 一 国語問題の展望
- 二 外国人の見た日本語
- 三 読書について
- 四 どんな文学作品を読むべきか
- 五 図書館の使命

第二部 古文を読むために（一）

- 一 まえがき
- 二 口語と文語
- 三 古文を読むために
- 四 文・文節・語
- 五 語の分類

- 六 ラジオのことば
- 七 物語放送のコツ
- 八 文章作法

- 六 品詞の研究
- 七 文の観察

なんと巻末には、付録で文語口語対照活用表、日本元号・西暦対照表、十干・十二支・方位・時刻等があり、GHQが忌み嫌った戦前の訓詁的な教育が意図的に復活されている。現代の古典教育は当時と違う文脈で評価されるべきであるが、冷戦がなくなった今でもその延長上にあるのが現学習指導要領であることを鑑みるに国語科という一つの教科だけをとっても学習内容の選定については複雑な思いがある。

比較のために、「新聞の使命」という新聞を論じた章末の問題*5をあげてみよう。

[問題]

- 一 新聞の理想的なあり方と現実の新聞のそれとの間には、どんなへだたりがあるか。
- 二 初期の新聞と現代の新聞とはどのように違うか。
- 三 大新聞のおちいりやすい欠陥とは何か。

マスコミュニケーションや、大衆社会の成長を疑問視する視点を与えるための問題設定であることが容易に想像される。こうした論調は、他の章で「映画の害毒について考えてみよう」などという設問の仕方にも如実に表れているように全般にわたっている。

6. これからの学習指導要領

さて、戦後のGHQ統制から自由となったはずの現代の日本において、民主制度に基づく社会形成のために批判的^{クリティカル}思考の育成は急務である。にもかかわらず、批判的^{クリティカル}思考を育成するメディア・リテラシー教育を現行の学習指導要領は積極的に推進してはいない。いわば制限付き民主主義政策なのである。2008年度以降の学習指導要領についても、国際学力調査であるPISAの結果分析を踏まえた内容になることは必至である。現学習指導要領下で行われた2回のPISA2003とPISA2006の比較で、日本の学力が低下したという短絡的な言説がはびこるなかで、PISAの学力観に本来、合致するであろう「総合的な学習の時間」は、その本旨に叶わず縮減される。前述したとおり、教える側の多忙化が一因となって生まれる思考停止状況の中で「総合的な学習の時間」は有効に機能していないのが現実である。

しかし、PISAが問う「リテラシー」、すなわち言語的な情報の読み解き（読解リテラシー）、科学的な情報の読み解き（科学的リテラシー）、数学的な情報の読み解き（数学的リテラシー）は「総合的な学習の時間」を削減して従来型の学習時間の量的な増加によってのみ解決されるものではないことは自明である。PISA型問題をいわば試験対策型に詰め込んだ訓練をしてPISAで

*5 「高等言語 三」好学社 昭和32年発行。

高得点をとっている国も実際にあるが、果たしてこうした本末転倒と思える施策は意味のあるものかわからない。学校というシステムは産業界の要請によって成立しているという前提に立ったときには、PISAがヨーロッパ共同体の国際競争力向上のためのバックボーンであることを知りつつも、あえてPISAを批判的に捉えつつ、梃子にして日本の教育を賦活させるという発想は有効であると思う。

各教科で「リテラシー」すなわち「情報の読み解き」という発想を、どう学習活動に取り込んでいくかということが真に議論されるべきである。学習指導要領が最低限の目安で、学校裁量でカリキュラムが組めることを大いに活用すれば、いまはメディア・リテラシーをカリキュラム化するチャンスである。学校側にその力、モチベーションがないのであれば、1999年公示の学習指導要領にはない「リテラシー」そして「メディア・リテラシー」という用語が明記されることがひとまず望ましい。後者の場合、メディア・リテラシーが教職員の新採用研修や教員免許更新の際の教職者研修、あるいは教職課程などでも必修化されるかもしれない。現行の学校システムの正当性を維持するためには、敢えて学校を相対化する視点をもつ必要があり、メディア・リテラシーを通して学校の存在意義を堅持したいというのが、現在教職に就いている私の保守的発想である。

7. メディア・リテラシーの授業実践

少ないながらも個々の工夫によって状況は変化している。NIE、学校図書館、視聴覚教育、人権教育、国際教育、探求学習などさまざまな文脈で実践の記録がある。その一つである視聴覚教育の分野では実践的な映像表現教育・放送教育が早くから連綿となされてきた。^{*6}ただし、長い間機材が個人持ちではなく、技術的にもハードルが高かったため、どちらかというと専門的な教育にならざるを得なかった。

携帯電話、パソコンなど、次第に個人の機器を通じて容易に映像表現が発信できるようになってから、教科「情報」では、国語の時間に作文を教えるように、映像表現を教えるようになってきている。「情報」は情報リテラシーに軸足を置くものの、不特定多数への情報発信を教えるにはメディア・リテラシーに踏み込まないと教えることができなくなってきている。

また、パブリック・アクセスがパーソナル・メディアを通じて可能な今、マスコミ批判に終始するメディア・リテラシーでは不十分な段階になってきている。メディア・リテラシー教育には三つの要素、①情報の受信（読み解き）、②情報の発信（表現）、③情報の共有（コミュニケーション）が必要である。この三つが揃ってメディア・リテラシーが現代人に必要とされる「教養（リテラシー）」となる。この三つを網羅している実践を紹介する。

*6 メディア・リテラシーという言葉が普及するようになった一つのきっかけとして、松本サリン事件の誤報道、報道被害がある。この問題を追及した松本美須々丘高校放送部の活動はつとに知られている。

(1) 学校設定科目「メディアリテラシー」

メディアリテラシーの学び方

1. メディアリテラシーとは？

メディアリテラシーとは、私たちを取り囲むメディアの仕組みや特性を知り、メディアを通してさまざまな情報を注意深く受け取ったり、積極的に表現したりするための素養や能力のことを指します。(水越伸他「メディアリテラシーの道具箱」(東京大学出版会)より)

この学校設定科目「メディアリテラシー」はそうした素養や能力を高めようとすることをめざしています。

もう少し詳しく言えば、「メディアが誰によってどのように作られたか、どんな技術と知恵でできあがっているかということをよく知り、吟味しながら選ぶこと、また自分たちでも作ったり、表現したりできるようになるための素養や能力を育む営みです。さらにメディアが情報をただ伝えるための道具ではなく、その人らしさや地域のよさを共有するための道具でもあることなど、メディアをめぐる文化についても意識できるようにすることも視野に入っています。…メディアリテラシーを手に入れることで、私たちは情報社会をよりよくとらえること、そのなかでより充実したコミュニケーション生活を送るきっかけをつかむことができるのです。」(同上書より)

さあ、積極的にメディアリテラシーを学びましょう。

2. メディアリテラシー受講上の注意

- ① 学習報告課題は4通、最低面接時間は4時間、スクーリング時間は年間6時間、単位数は2単位です。
- ② 教科書はありません。この報告課題集の前半部分が教科書のかわりとなります。後半部分が提出用の解答用紙集です。それとは別にDVDがあります。それらはスクーリングのときに渡します。
- ③ 課題は各回にそれぞれ3つあります。第1回目の課題はスクーリングで説明を(図書館で)受けられないものです。第2回目・第3回目の課題はパソコンの操作を行わないとできないものです。
- ④ 4回目に提出する製作課題のテーマ内容などは各自で決めます。後期に検討します。
- ⑤ 前期試験があります。第1回目と第2回目の報告課題から出題されます。
- ⑥ 学校でコンピュータを利用できるのは日曜スクーリング、火曜スクーリングの決められた時間、夏季スクーリングの決められた時間です。

●**評価の方法**…次の4つの観点に基づき、面接・報告課題・試験等により評価を行います。

- ① 関心・意欲・態度…情報社会に主体的に対応できるか。
- ② 思考・判断…情報活用の方法を工夫・改善ができ、情報モラルを踏まえ適切な判断できるか。
- ③ 技能・表現…情報の収集・選択・処理ができ、情報の目的に応じて表現できるか。
- ④ 知識・理解…情報活用の基本的な知識を身につけ、情報の意義や役割を理解できたか。

神奈川県立厚木清南高等学校通信制課程の2008年度学校設定科目「メディアリテラシー」(情報科の科目、単位数2単位)の授業用教材を例にあげてみたい。通信制での生徒の学びは、自宅学習が基本となるので、教材はテレビ・パソコン・DVD教材を使った学習報告課題(レポート)の形をとっている。通信制課程ゆえの制約により、受講者同士で出来上がった課題を見せ合い、批評し合う活動ができないことを教材開発者であり講座担当者の中澤邦治は残念がっていたが、逆に課題レポートというメディアでつながっている受講者と中澤のコミュニケーションは、両者がスクーリングで言葉を交わす時間の短さに反比例して濃密になっているのかも知れない。

毎日、教室で教師と生徒合わせて40人が面と向き合ったところで却ってそこにコミュニケーションの不在が現出しやすいし、コミュニケーションの本質をとらまえ損ないやすい。つまり、コミュニケーション願望が満たされない状況をコミュニケーションスキル上達への逆説的な好条件と捉え通信制課程で実践する中澤のアイデアは魅力的である。

(中澤による自主制作教科書より抜粋)

3. 学習計画表

報告課題	課題テーマ	課題内容	提出期日目安	チェック欄
第1回	メディアと人間	①写真を見て感じること(第1回スクーリングで実習) (第1回目は図書館でおこないます。)	6月15日	
		②アニメを見て思うこと(自宅課題アニメを見る)		
		③「情報社会の中の人間」を考える。(自宅学習)		
第2回	メディアは現実を構成する	①テレビの「ニュース」を読む。(自宅で見える)	7月31日	
		②パソコンで「あつき点まつり」の案内状を作る。(第2,3回スクーリングで実習)		
		③著作権・情報モラルについて考える。(自宅学習)		
第3回	映像メディアが伝えるもの	①テレビCMを分析する。(自宅で見える)	11月15日	
		②ドキュメンタリー映画を批評する。(自宅で見える)		
		③パソコンで「映像詩」(短編作品)をつくる。(第4,5回スクーリングで実習)		
第4回	製作課題(1つを選択) (第6回スクーリングで実習の後 自宅で製作)	課題1 「じぶん版」(写真集)をつくる。	2009年 1月15日	
		課題2 パソコンでポスターをつくる。		
		課題3 ビデオ作品(アニメ・ミュージックビデオ・遠足の記録ビデオなど)をつくる。		

4. 引用したおもな文献の紹介

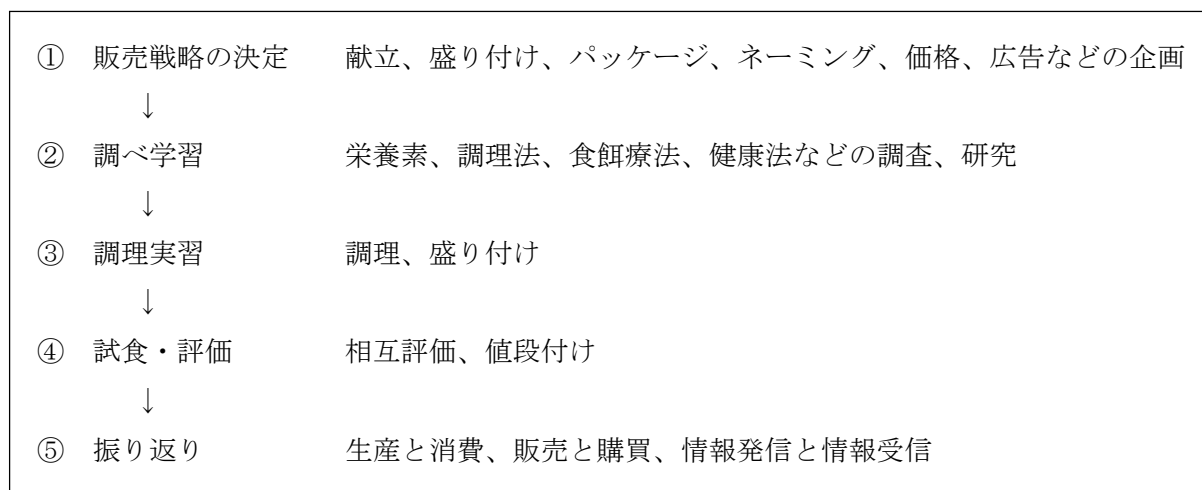
この報告課題集を作成するにあたって、使用したおもな文献は以下のとおりです。

- 第1回 メディアと人間
 ○メディアとは? : 国語表現Ⅱ (教育出版) p.34~35 『メディア入門』
 ○課題3 : 高等学校公民科用教科書「倫理」(東京書籍) p.190~193 『情報社会の中の人間』
- 第2回 メディアは現実を構成する
 ○マスメディアの情報 : 高等学校情報科用教科書「情報C」水越敏行ほか編 (日本文教出版) p.72 『情報操作』
 ○課題1 : 「メディアリテラシーの道工具箱」水越伸他著 (東京大学出版会) p.20~22 『ニュースを読む』
 ○Webは現実をどのように構成しているか? : 「メディア・リテラシー」菅谷明子著 (岩波新書) p.201~202
 ○課題3 : 「情報倫理 (情報の光と影)」東京都教職員研修センター分館・東京都総合技術教育センター編
 : イミダス 2005, 2007 (小学館)
- 第3回 映像メディアが伝えるもの
 ○映像メディア表現の特性 : 「CM25年史」(講談社) p.26~27 『コマーシャルの社会史』加藤秀俊著
 ○課題2、課題3 : 新版 Study Guide メディア・リテラシー【入門編】鈴木みどり編 (リベルタ出版)

(2) 「家庭総合」での実践

神奈川県立相武台高校の家庭科教諭・安達佳代の「調べ学習による高校生のための消費者教育～高校生が、高校生のための弁当を開発して売り込む～」の授業案を紹介したい。

一連の授業はまず調べ学習からスタートする。高校生を対象にした商品開発のシミュレーションをする。弁当の献立、盛り付け、パッケージ、ネーミング、広告など調査し企画する。そして、実際に作った弁当を試食し、味、栄養、盛り付け、宣伝、価格など多方面から評価し、まさに値踏みをするのである。



コンビニエンスストアなどで日常的に見かける弁当が、どのような販売戦略、販売ルートで売られているのかを意識する機会はありません。この授業の面白いところは、一連の作業の中で、さまざまな立場～調理者、生産業者、販売業者、広告業者、消費者など～をシミュレーションし、それぞれの立場から情報を発信・受信するところである。自分たちが作り、価格設定した弁当が他者に「このお弁当だったら500円」などと評価されるのはかなりスリリングで、試食する側もいつもの調理実習以上に真剣に試食をすることになる。また、お弁当のチラシ広告に表記上の偽りがないかどうかお互いに厳しいチェックが入る。「頭がよくなる学力アップ弁当」というキャッチコピーが薬事法に照らして虚偽・誇大広告になるかどうかを議論する。消費者教育を体験的に学ぶこの授業はメディア・リテラシーの授業として優れた実践だった。

(3) 学校図書館司書によるモデルプラン

メディア・リテラシーを授業でやる上で、コラボレーションは重要な要素である。実際に教師とは違う職能をもつものからのアドバイスを受けることによって、自分の頭の中になかった視点・視座・視界を得ることができる。他の授業担当、学校外の機関と連携するときのつなぎ役として学校図書館を活用したり、学校図書館司書とともに授業案を練ることは有効である。ここでは、学校図書館司書・松田ユリ子が作った授業案（2006年度）を紹介する。

■ 究極のお気に入り雑誌 徹底調査 ■

授業のねらい

ランキングデータ（ヒット・チャート）から学ぶメディア・リテラシー
ランキングデータの存在とその使い方を意識化する

高校の図書館では、雑誌「オリコン・ざ・一番」の人気は根強い。情報誌としての「ぴあ」は不調で、「TOKYO WALKER」は好調だ。つまり、カタログ的に並列の情報から自分で探すスタイルのものよりも、ランキングで情報が提示されるスタイルの方に人気が集まるのだ。生徒のリクエスト（図書館資料購入希望）は、さまざまなメディアにおけるランキングをチェックしていれば、先取り出来てしまう傾向がますます顕著になっている。まるで、ランキングの番外の情報は存在しないかのようにも見える。そこで、ランキングデータの存在を一旦意識化し、ランキングデータとの付き合い方を生徒と一緒に考えてみる。

授業形式

1回から3回（1回50分） グループ学習

使用メディア／素材・準備するもの

雑誌・書籍・インターネット・TV等のメディア+ランキングデータ
生徒に対しあらかじめ行っておいた「究極のお気に入り雑誌 徹底調査」アンケート

■ 「究極のお気に入り雑誌徹底調査」

● 調査項目

毎号買う雑誌／必ず立ち読みする雑誌／最近感動した本／最近観た映画／今ヘビーローテーションのCD／服を買いに行く街／好きなスポーツ／好きな有名人／好きなテレビ番組／無人島に持って行くもの1つ

授業の進め方

形式（時間）	活 動 内 容	
クラス講義 意見交換（20分）	説明・ブック トーク	ランキングデータとは？ 身近なランキングデータを出し合い、ランキングデータの存在を意識化する。
グループ活動 （30分）	作業	グループに分かれて、アンケート「究極のお気に入り雑誌徹底調査」の結果をランキングデータにする。
グループ活動 （20分）	作業	ランキングデータも使い、アンケートの他の調査項目への回答なども参考にして、「図書館が変わる！ 究極の雑誌」を3誌選ぶ。
クラス活動 （20分）	発表	グループごとに「何故その3誌が図書館に置かれるべきか」を3分以内でプレゼンテーションする。
クラス活動 （10分）	投票	全員でプレゼンテーションに対する投票を行う。一番人気のあったグループの提案に従って、実際に図書館の雑誌のラインナップは授業後すぐに一新される。

ワークシート サンプル (一部)

決定した雑誌名		
1.	2.	3.
選んだ根拠となったランキングデータ		
その雑誌に決定したポイント		

アドバイス

- どのメディアを扱う場合でも、出来る限り最新版を素材にする。書籍なら新刊、雑誌なら最新号。
つまりなるべく評価の定まっていないものを。
- 実際に生徒の選択結果を反映する場を設定する。この授業の場合は図書館の雑誌のラインアップに反映させた。
- 正解のない問いであることを理解させる。
- 意見交換を通して、さまざまな考え方があることを意識化させる。

(4) 公民科での実践

次の実践は、神奈川県立藤沢工科高校 鈴木佳光によるテレビCMについて考える授業である。鈴木はまず風邪薬のテレビCMをいくつか流し、情報の読み解きについてヒントを与える。つぎにグループ毎の表現活動として「ジブンたちの学校をCMしよう」という課題を与える。グループ毎のCM制作自体には時間がかからないように、予め場面集を用意しておき、生徒はそれを自由に並べ替えて、ナレーションを吹き込むだけとなっている。いわば電子版紙芝居といった趣で高度な技術を必要としないが、CM制作のエッセンスが逆に抽出されてわかりやすい。最後は批評・相互評価の活動である。全員の作品を連続上映する。どんな短いCMであっても他者の注目・評価があるので、作る側は気が抜けない。実際に出来上がった作品群はどれもよい意味での緊張感が伝わってきた。

■ CMを用いた授業～高校公民科でメディア・リテラシーをどう教えるか～ ■

授業のねらい

公民科目標とメディア・リテラシー

学習指導要領の高校公民科の目標では、現代社会についての主体的考察や理解、民主的・平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民的資質を養うことがあげられている。メディア・リテラシーは、情報化社会において必要な公民的資質の一つと考えられる。

単元のねらい

- 1 テレビのメディアとしての特徴や、テレビを通してマスメディア産業の構造を理解する。
- 2 CMを題材としてその内容を批判的に読み取り、どのような情報で構成されているのかを理解することで、普段の視聴態度を意識化し、情報の受け手としてのあり方を考える。
- 3 自分たちでCMをつくることで、情報をどのように発信していくかを考えるとともに、発信者の立場からあらためて受信者としての自分を見直す。
- 4 グループワーク学習の中で、協力する態度や自ら問題を解決していく姿勢を育てる。

授業実践の内容

- 1 科目等 現代社会、2単位、4回（1回は50分）
- 2 単元の構成
 - 1回目 なぜテレビを無料で見ることができるのか、CMと番組の関係を考える
 - 2回目 CMにはどのような演出がなされているかを考える、「風邪薬」のCMを分析
 - ③回目 本時、自分たちでCM（学校紹介紙芝居）をつくる、全員で各班の作品を視聴する
 - 4回目 CMと視聴率の関係を考える、プロのCMづくりを見る（VTR視聴）
- 3 教材等 教科書、ワークシート（個人用、グループワーク用）、参照用資料プリント、撮影機材一式

授業の展開

展開（時間）	活動内容
班分け5分	班別に着席（5～7名、5～6グループ）
進行の説明5分	授業の進行を把握し、今日のテーマを捉える →自己評価方法を提示
紙芝居作り15分	「写真一覧」を見ながら一人一枚ずつ写真を選ぶ（題材は学校に関する様々な写真） 選んだ写真に合う5～6秒のセリフを考える →視聴者（中学生等）を意識、ワークシート活用 班全体の構成を考える（テーマ、内容、順序等） →短時間なのでできる範囲で工夫する 班員が連続して一人ずつ自分が選んだ写真を提示しながらセリフを言う →できた班から順次撮影へ 全員で30秒以内
撮影5分	スタジオ（準備室）に移動してビデオ撮影 →本番は一回だけ
発表15分	撮影した作品を全員で視聴、批評（ワークシート作成） →作成者と視聴者の立場をふまえてコメント
まとめ5分	テーマの確認 →目的を強調、前後の授業のつながりを意識する 自己評価（目的の理解、確実な作業、グループワーク参加等の観点）

ワークシート（サンプル、一部）

テーマ _____ 班 _____

CM制作、藤沢工科高校紹介紙芝居ビデオ
 ※想定：中学生と保護者対象、平日の朝7時頃、朝のニュース番組で放送、15～30秒

1 自分がアピールしたい写真を一つ選び、キャプション(セリフ)を付ける

写真 キャプション

2 グループの中で順番を決める

写真 ^① ^② ^③ ^④ ^⑤ ^⑥ ^⑦

氏名() () () () () () ()

3 ビデオ撮影
 大判の写真を見せつつキャプションを自分でアナウンスする、写真のみ撮影
 ①の人は「藤沢工科高校は」と言ってから自分のキャプションを発声
 ②以後の人は写真を取り替えて自分のキャプションを発声
 最後の人は自分のキャプションの後に「という学校です」と言う
 全体で15～30秒以内
 ☆全班撮影するので交替はスピーディーに！

4 CMの視聴と批評
 「注目するか」、「内容がわかるか」、「記憶に残るか」について ○ △ × で採点

班	注目するか	内容がわかるか	記憶に残るか	コメント
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

※今日の授業の自己評価

とても良好	十分	こまじ	不十分	不参加
◎	○	△	×	-

	自己評価
理解度	
作業	
グループワーク	

現社 鈴木 No.16

アドバイス

- 1 テレビやCMを教材とすることの必然性を生徒に十分説明する。
- 2 素材の取材（撮影）から始めたり、デジタルデータや動画の活用、ウェブサイトで公開することも検討可能。
- 3 内容を地域情報や新聞記事、自分の主張、地理歴史教材で行うことも考えられる。

主な参考文献

- 藤川大祐、『メディア・リテラシー教育の実践事例集』、学事出版、2000年
 藤川大祐・桑原朱美、『養護教諭のためのメディア・リテラシーによる健康学習』、学事出版、2003年

(5) 「総合的な学習の時間」でのメディア・リテラシー

最後は神奈川県立相武台高校（全日制普通科）の「総合的な学習の時間」での実践である。選択講座の一つ「メディア論」は自分が担当する講座で、「表現」、「批評」、「コミュニケーション」の三つを縦軸に、「メディアを知る」「世界を知る」「自分を知る」の三つを横軸にいろいろなテーマに挑戦してきた。別名「アロハプロジェクト」*7と呼んでいるこの授業ではコラボレーションに力点を置いた。

既成の教科と違い、授業内容に関して「なぜこんなことをやるのか」という受講生からの質問に答えられるようにしなければならない。「総合的な学習の時間」の授業でメディア・リテラシーをやる意義を常に自問自答し続けることになる。また、学習者に活動の達成感を導くための工夫もより必要とされる。

授業進行はときとしてゴールを外れて、脱線、迷走することもあったが、この回り道のプロセスをカットするわけにはいかない。

以下にコラボレーションの軌跡を一部挙げてみた。●印がないものの多くは、学校図書館司書 殿山由美子とのコラボレーションである。使用教材はあえてアナログ・デジタルを織り交ぜてある。

2004～2006年度 神奈川県立相武台高校 総合的な学習の時間「メディア論」実践例（抜粋）			
	タイトル	使用教材・●ゲスト	授業の一口メモ
1	新聞記事の各社間比較	日刊スポーツ・スポーツニッポン・サンケイ新聞ほか	夏の全校高校野球大会直後の不祥事事件の新聞報道を比較する。大会スポンサーである会社ない会社、報道姿勢は自ずと異なる。
2	新聞一面表紙の人物写真比較	アサヒウィークリー	モデルは左向き？右向き？、正面向き？ 表情、ファッションの違いでイメージはどう変わり、どんなメッセージが伝わるか。
3	短編映画のよみ解き	「岸辺のふたり」 ●東海大講師	アニメ独特のステレオタイプの表現や約束ごと。風、木などのこと・ものに込められた象徴・寓意表現。よい映画とは深い映画。
4	マンガ（単行本）の予告編作成	「人間交差点」	短編漫画を切り抜き、A4サイズの用紙1枚に再構成、編集する。構成によって予告編の趣旨が異なってくる。
5	テレビ広告の技法研究	テレビ広告の録画	視聴者の注意を喚起するための様々なテレビ広告独特の表現技術。車のCMはこども番組・おとな番組によって違いがある？
6	アルファベット・ひらがな・カタカナ・漢字の比較	図書室資料	表音文字と表意文字の違い、文字の汎用性を4種の文字の比較によって考える。
7	消費者から見た宣伝広告の研究	日本広告審査機構ホームページ	日本広告審査機構に寄せられた質問に挑戦。印刷ミス「車1台50円！」は違反広告？ 誇大広告？ それとも……など消費者教育。

*7 「アロハ」とは、(アート+ロジック) ÷ (ハーモニー) =? の言葉遊び。

8	報道番組の制作過程	●テレビ朝日プロデューサー	番組はどう編集されているのか？ ニュースの取捨選択、並び順など、現場のプロデューサーから話を聞く。
9	報道番組の現場見学	テレビ朝日本社	テレビ朝日スタジオ見学、お昼のバラエティ生番組収録現場。ライブならではの緊張感。プロはすごい。
10	東京都写真美術館「世界報道展」見学	東京都写真美術館	「世界報道展」の見学。新聞・テレビでは見られない世界の実態。
11	国旗のデザイン	国旗関連資料	色、形、デザインなどの象徴的な使い方を調べる。十字、月、星、三色旗の赤黄緑は何のシンボル？
12	「日の丸」のある風景写真比較	図書室資料	「日の丸」のある風景を本・雑誌の中から集め、「伝統の創出」がいかになされるかを学ぶ。
13	「あおくとときいろちゃん」 絵本の制作	協力・至光社	文字から推測して挿絵を描く。挿絵から推測して物語をつくる。各自の創作「あおくとときいろちゃん」を原作と比較する。
14	世界のテレビコマーシャル	「広告批評」マドラ出版	各国のテレビコマーシャルを見てわかること。日本のテレビコマーシャルって、〇〇〇が多い。
15	ディズニーのお話研究	相模原図書館資料	「白雪姫」「シンデレラ」など、ディズニーが映画化した物語をディズニー版絵本と原作で比較し、相違点を探す。
16	ディズニーワールドの研究	ディズニーランドガイドブック	ディズニーランドの人を惹きつけるための仕掛け、演出、構造に関して学ぶ。他の遊園地との発想の違いがわかる。
17	大衆心理操作について考える	DVD「ボウリングフォーコロンバイン」	アメリカ社会が銃を必要とする背景は？ アメリカのテレビ放送はどう関わっている？ マスメディアの影響力について考える。
18	証言の真実性	DVD「羅生門」	誰の証言が嘘？ その嘘は意図しない嘘？ 何が悪で何が正義か。事実是人によって見え方が違ってくる。
19	「オノマトフォト」	写真集「OMIAI」ほか	写真に擬音語・擬態語をつけることから始める写真の批評。「ニコニコ」それとも「ニヤニヤ」？ そう思うのはなぜ？
20	「写真で語るひとの生き様」 写真と語りで人物紹介をする	●東京都写真美術館キュレーター	写真4枚を使って、身近な人物を紹介する。4枚をどう撮り、どう構成し、どう見せる？ プロのキュレーターからの講評付き！
21	詩の映像化	本・各自の携帯電話 パソコン	詩・俳句・歌詞・メッセージなど、自分が詩だと感じたことばを映像で表現する。携帯のカメラ、動画機能を使って作品を作る。
22	「回転回ライブ」 写真家の視点を学ぶ	●屋代敏博（写真家）	「回転回ライブ」という写真家・屋代氏のワークショップに参加する。自分自身が回転体のメディアとなる。癒される!?
23	クレイアニメ「雪渡り」	●映像プロデューサー	宮沢賢治の原作をどう映像化したのか？ 制作に携わったプロデューサーからアニメの技法、制作過程を聞く。

24	クレイアニメーションの制作	PCソフト「クレイタウン」	「雪渡り」のキャラを紙粘土で作り、パソコンのウェブカメラでコマ撮りをする。1分のアニメ作のに何分かかる？
25	3Dアニメーションの制作	●NPO湘南映像祭代表	市民メディアの活動をするNPOの代表から、映像を使った社会参加について学ぶ。簡単に作れる3Dアニメソフトに挑戦する。
26	「ただいま相高中」学校宣伝ポスター作成	デジカメ・パソコン	自分の学校を宣伝するポスターを制作する。パソコンによる画像取り込み・編集などの基礎を習得する。
27	ファッション雑誌の作り方	協力・マガジンハウス社「non-no」ほか	1つの雑誌について数号通読して、色調、レイアウト、モデルの風俗、ポーズなどテーマをしぼり、レポートを書く。
28	ポスター広告にみるアメリカの女性像の変遷	●恵泉女学園大教授	アメリカの広告で女性はどうか表現されてきたか、ジェンダーの視点から考える。

この中の一つ「オノマトフォト」*8は、コミュニケーションをとくに意識した授業である。写真の印象批評を授業でやろうとしたのだが、自分の言いたいことを言葉で言い表せない生徒、そもそもそんな動機を持ち合わせていない生徒に批評をやらせることは至難の業である。しかし、どんなに語彙が少ないものでも、こと擬音語、擬態語となると各人が豊かにもっている。そこで、擬音語、擬態語を起点として、言葉によるコミュニケーション、あるいは批評へとつながっていかうと考えた。

この授業では「自分は『ヒリヒリ』だと思う」「いや、『ヒクヒク』だと思う」などと一人称で意見、感想を語ることに抵抗感が少なかったようだ。ネット上での匿名の氾濫と公共空間の不安定などを考えるにつけ、実名で語る、一人称で語る、そしてそのことこそが公共空間をより確かなものにするということをこれからの市民社会を担う高校生にぜひとも教える必要がある。

■ オノマト・フォト～写真に擬音語・擬態語コメントをつける～ ■

授業のねらい

写真批評

写真批評の授業をどう展開するかを考えたときに、「写真を見てさあ話し合ってみましょう」では話の端緒がなかなか見つからない。そこで、「擬音語・擬態語で写真にキャッチコピーをつけ、それについて意見交換してみましょう」と議題設定をする。

擬音語・擬態語による表現

オノマト・フォトとはオノマトペイア (ONMATOPEIA: 擬音語・擬態語) ×フォト (写真) を短くした造語である。擬音語、擬態語は日本語のなかでもとりわけ、感性、説明しにくい微妙なニュアンスを表現するのに適している。逆に言えば、日本人は説得、説明できない話の内容を擬音語・擬態語でうまく収めたり、お茶を濁したりしてきた。今回は擬音語・擬態語をきっかけにして、お互いのイメージをどこまで伝え合う

*8 「kmpas no3 かながわメディアリテラシー研究所活動記録集 2006.8～2007.3」参考。

ことができるかということが一番の課題となる。

意味の多義性

1枚の写真からは多くの意味が引き出されるし、またその構成の仕方によって多義的な解釈が生まれる。

写真というメディアの特性についても考えてみたい。

この授業での話題

- 1 画像に対する個々の視点の違い、イメージの違い
- 2 擬音語・擬態語に対する個々のイメージ、反応の違い
- 3 他者に対する興味、理解、他者と自分の感性の違い
- 4 自己表現、自分の表現は伝わっているか
- 5 擬音語・擬態語コミュニケーションの長所・短所
- 6 擬音語・擬態語が多い日本語の特徴
- 7 作者、写真集に対する興味、理解
- 8 写真というメディアの特徴、動画との違い

授業回数・形式

1回～3回（1回50分） グループ学習

施設・機材・用意するもの

グループに1冊の写真集または写真、ワークシート

授業の進め方

形式（時間）	活 動 内 容	
グループ活動 (30分)	選評作業	指定された写真集1冊をグループ内で回覧し、各自ワークシート1に自分の選んだ擬態語、擬音語を書く。全員の作業が終わったら、他のグループと写真集を交換し、同じことをやる。
グループ活動 (20分)	意見交換	ワークシート1をグループ内で見せ合い、意見交換をする。グループの代表作を選び、ワークシート2に選定理由などを記入する。
クラス活動 (30分)	グループ発表	グループ代表が代表作についての発表を行う。このときに、聴衆に対して説得力のある発表方法もグループごとに工夫をする。クラス内で意見交換をする。
クラス活動 (20分)	人気投票	クラス全員で人気投票をし、選ばれた作品のよさを議論する。

ワークシート1 サンプル（一部）

指定された写真集の最初のページの写真にふさわしい擬音語、擬態語を1つつけてください。また、その言葉を選んだ理由、いきさつを簡単に説明してください。写真にもいろいろありますが、今回は作家性の強い媒体である写真集をとりあげました。あとがきなども参考にして編集コンセプト、作家の問題意識、主張、テイストなども考えてください。

作品・作者	擬音語・擬態語	理 由 な ど
東京の子供・ホンマタカシ		
新・砂を数える・土田ヒロミ		

OMIAI (澤田知子)		
鉄火 (佐内正史)		

ワークシート2 サンプル (一部)

つぎに、ひとりひとりが考えた擬音語・擬態語の中からグループの代表作を選んで下さい。		
作品 (作者)	擬音語・擬態語	グループ名
東京の子供 (ホンマタカシ)		
選考経過・理由など (候補にあがった語すべてに言及すること)		

アドバイス

- ① 実際にやってみると、日頃、口数が少なく表現が苦手な生徒の反応もよく、深い交流が生まれた。最後の人気投票では案外と陳腐なものが選ばれたりするなど、投票で最も支持される作品が選ばれる過程も市場調査の疑似体験となり、興味深かった。
- ② 作者とのコミュニケーションがとれればさらに興味深く、意義深い授業になる。
- ③ グループ代表を選ぶ際の選定基準は、最後の人気投票をどのような設定でやるかによって異なってくるので、活動全体の枠組みを確認しておく必要がある。
- ④ 報道写真、雑誌の表紙、ポスター、商業広告写真、記録写真など写真についても同様の授業が可能である。

8. まとめ ～あわせ・きそい・そろえ～

2007年秋に訪韓し、媒体研究 (メディア・リテラシー研究) に関わっている高校教師らと会合した。ICT教育先進国の韓国も、高校でのメディア・リテラシー教育に限っていえば、現状は日本と同様に発展途上にあるようである。韓国の教師たちも日本と同じような苦勞を味わいながら、メディア・リテラシー教育をこの先いかに展開していったらいいのか議論していることを知った。韓国教職員団体組織の研究分科会で、媒体部に属しているものは組織全体4,000人中40人、実質活動しているものは15人ほどだと、媒体部のまとめ役であるキム・ヨンバル氏は語っていた。有志の人数は少ないが志の高さ、熱さは話をしているひしひしと伝わってきた。

日本でも地域レベルで情報交換の場が形成されることが望まれる。自分の奉職する神奈川県にはかながわメディアリテラシー研究所という中高大の教職員から成る小さな有志団体があり、毎月発表者をたてて授業づくりなどに関する研究会を行っている。自分も有志の一人として活動に参画しているが、内容によっては他県からも参加者がやってくる。現場のものがお互い面と向かって情報交換できる場は意外に少ないのである。最後にこの研究会について紹介したい。

「メディアを学ぶメディア」としてこの会を立ち上げる際に心がけたのは、金子郁容がコミュニティのキーワードとしてあげた「学び」「信頼」「競い」である。これはそのまま、メディア・リテ

ラシーをめざす理想的な市民社会づくりのキーワードでもある。

かながわメディアリテラシー研究所では、市民メディア全国交流集会@よこはま06、メルブラッ
ツ主催の交流会（メルエクスポ 2008年）、神奈川県国際交流財団シンポジウムなどで幅広い交流
を行ってきた。また、総務省のメディア・リテラシー教材（2007年版）の制作*9にも全面的に携わ
った。こうした活動は、逆説的ではあるが組織サイズの小ささゆえに成しえたことである。ローカ
ルサイズであるからこそ、①ゆるやかにつながる、ひろがる ②学びに「あそび」をとり入れる、
ことができるのだ。

実際、メディア・リテラシーがあまりに啓蒙的な運動にならないためにも、ステレオタイプの袋
小路に陥らないためにも、「あそび」の要素を程よく入れる必要があるが、容易なことではない。
「あわせ・きそい・そろえ」の三要素の調和がないと「あそび」は楽しくならないし、持続可能と
はならない。授業デザインの良し悪しもまさに「あそび」をうまく取り入れられるかにかかっている。
「あそび」を通じて個人（私）と全体（公）の間で情報が行き来する、両者の関係が融通無碍
に変化する授業がデザインできれば、個人情報への取扱い、パブリックアクセス、批評、表現などメ
ディア・リテラシーのさまざまな基本概念を教条的なかたちではなく、自発的なかたちで学ぶこと
ができる。

ローカルな研修活動においても授業においても、資金、時間はあればあるほどいいが、実際、メ
ディア・リテラシー教育に必要なのは月並みながら、発想に尽きる。壮大なスケールでプロジェク
トを立ち上げずとも、普段の学習活動を少し「ひねる・ずらす」ことによって学びの質を変えるこ
とができる。自分の視点、視座、視界を少し変えれば社会の諸相の見え方が違ってくるということ
を学ぶことができる。

*9 平成18年度総務省メディア・リテラシー教材「もうひとつのウサギとカメ 映像のよみときを学ぶ授業」（対
象：高校教師）の制作にあたっては、この教材の構造を入れ子状にすることをこころがけた。すなわち、素人
が作った「うさぎとかめ」の映像作品を授業でよみといて、自分たちでもうひとつの「うさぎとかめ」を作成
する一連の活動がこの映像教材にでてくるのだが、よみときをしているモデル授業のあり方も批評の対象とし
て相対化してもらうことが制作者側の狙いである。

研究委員会日程

- 2007年 6月15日 第1回研究委員会
7月18日 第2回研究委員会
8月31日 第3回研究委員会
9月19日 第4回研究委員会
10月10日 第5回研究委員会
10月31日～11月3日 韓国視察
11月21日 第6回研究委員会
12月12日 第7回研究委員会
2008年 1月16日 第8回研究委員会
2月13日 第9回研究委員会
4月5日・6日 第10回研究委員会
5月7日 第11回研究委員会
6月4日 第12回研究委員会

メディア・リテラシー教育研究委員会名簿

- | | | |
|-----|----|----------------------|
| 委員長 | 坂本 | 旬 (法政大学) |
| 幹事 | 加藤 | 慶 (横浜国立大学大学院環境情報研究院) |
| 委員 | 中村 | 正敏 (日本放送労働組合) |
| 委員 | 高橋 | 恭子 (早稲田大学川口芸術学校) |
| 委員 | 中山 | 周治 (神奈川県立相武台高校) |
| 委員 | 村上 | 郷子 (法政大学非常勤講師) |

2008年7月25日発行

国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館6階

TEL 03-3230-0564 FAX 03-3222-5416