

## メディア・リテラシー研究の動向と課題

中 橋 雄

本稿は、メディア・リテラシーについて再考するために、先行研究を概観し、今後の研究課題を明らかにしたものである。先行研究の概観にあたっては、定義（どのように定義されてきたか?）、歴史的系譜（どのような状況で必要とされてきたか?）、研究のアプローチ（どのような研究がなされてきたか?）の観点から検討を行った。その結果、(1)様々な立場の混在と新しいメディア環境への対応(2)教育方法の可能性と一般化についての検討(3)表現能力分野に関する研究の必要性、といった課題が明らかとなった。

[キーワード メディア・リテラシー、定義、歴史的系譜、研究のアプローチ]

### 1. メディア・リテラシー再考の必要性

情報が価値を持つ情報社会の進展にともない、人間がメディアを用いてコミュニケーションをとる場面、時間、重要性が増加している。NHK（2000）の国民生活時間調査によると、日本人のテレビ視聴時間の平均は1日約3時間半。また、テレビ以外にも、新聞・雑誌・ラジオ・インターネット・携帯電話など、他の様々なメディアに接する時間も少なくない。そう考えると、私たちは生活するうえで多くの時間をメディアでの情報の受容や発信に費やしているといえる。そのため、メディアが人間形成に及ぼす影響は大きく、社会・文化・経済の発展にとっても重要な意味を持っている。

かつて、マーシャル・マクルーハン（1987）が語った、メディアによる「身体の拡張」はとどまるどころを知らず、「グローバルビレッジ」といった世界観も衛星放送やインターネットの爆発的な普及によって現実的に意識できるほど身近なものとなっている。そして、彼のいうように、人間は自らの生み出したメディアによって自覚のないままに、社会を変えていくようでもある。現代社会におけるメディアは、人間にとって、ないと生活していくことが不自由になってしまうほど大きな存在である。そして、水や空気がそうであるのと同様に、常時その存在のありがたみや、人間への影響を意識しているということはない。事実、人間は現実に対する認識の多くを、メディアを介して獲得している。メディアは人間の現実世界すら構成しているのである。そして、そこで獲得しているメディアからの情報は、多かれ少なかれ必ず制作者の意図によって構成されている。つまり、メディアは人間によって構成され、人間はメディア

によって構成されているという、複雑で、循環的な構造がメディアと人間の関係性を支配しているのである。

このようなメディアと人間の密接かつ複雑な関わりが認識されるにつれて、メディアについて学び、「メディア・リテラシー」という能力を身につけていく重要性が指摘されるようになってきた。イギリス・カナダ・アメリカ、その他、メディア・リテラシーに関心を持つ諸外国においては、盛んに研究が行われ、学校教育などで状況に応じた取り組みがなされてきていることが報告されている（菅谷 2000）。わが国においても制度の確立こそされていないものの、研究レベルにおいてはメディア・リテラシー育成の系譜や概念を追求する研究や、学習モデルに関する研究、教育実践の研究などが行われ、その方向性を模索している。メディア・リテラシーに関連する文献の数や学会でトピックとして扱われる件数は増加の一方である。また、学校教育においても、2002年から中学校の技術科の1領域として「情報とコンピュータ」が、2003年から普通科の高校で教科「情報」が必修になると同時に「総合的な学習の時間」も実施されはじめた。これらの時間で目標とされているものの中には、メディア・リテラシーと関連性が高いものも多い。学校教育においても、現代社会を生きるための教育として、メディア・リテラシーを積極的に育成する必然性が出てきたといえる。

このメディア・リテラシーとその教育に関する研究は、これまでも様々な研究者によってグローバルに展開されてきた。例えば、メディア・リテラシー研究の先駆者であるレン・マスターマンは、①メディアが遍在する社会（メディア社会）の現出、②意識産業としてのメディアの影響、③宣伝情報の増大による情報格差、④メディアの権力化によるデモクラシーの危機、⑤映像コミュニケーションの重要性、⑥メディア時代を生きる世代の教育、⑦メディアの私企業化とグローバル化による情報の商業化、という理由をとりあげて、メディア・リテラシーの必要性を主張している（Masterman 1985）。これらは、現在においてもなお、あてはまるものばかりである。

しかし、その当時と比べるとメディアによるコミュニケーションのあり方も大きく変革している。特に、近年、インターネット、携帯電話、デジタルカメラ、デジタルビデオカメラなどの普及は目覚しく、一方ではマスメディア対個人というメディア・コミュニケーションの形態が保たれながらも、個人対個人のメディアを介したコミュニケーションが日常的な生活の場面に浸透しつつある。例えば、インターネットなど情報通信技術が可能とするコミュニケーションやサービスによって、いつでもどこでも世界中の情報にアクセスできる。また、自らが情報発信者となり、文字・静止画・音声・動画などを統合して表現した制作物を用いてコミュニケーションすることが可能となった。このようなライフスタイルの変化や情報社会に対する価値観の変化など、メディアと人間との関わり方は20世紀と今では全く異なるものになってきているのである。

このようなメディア・コミュニケーションの変化は、メディア・リテラシー概念の根底を揺

さぶるものであるといえる。そのため、今、その研究のあり方を問い直していくことは重要な研究課題である。そこで、本稿では、メディア・リテラシーに関する先行研究を概観し、これまでのメディア・リテラシー研究がどのような意義を持ち、展開されてきたかを整理する。メディア・リテラシーはどのように定義づけられてきたか（定義）、どのような状況のもとで発展してきたのか（歴史的系譜）、どのような研究が行われているか（研究のアプローチ）といった観点からメディア・リテラシー研究の動向を浮き彫りにしていく。そして、それを踏まえた上で、近年、日常的なメディア・コミュニケーションの質的な変化によって、メディア・リテラシーの研究が直面している研究課題を明らかにする。

## 2. 定義—どのように定義されてきたか？

まず、メディア・リテラシーをどのように捉えるべきなのか。メディア・リテラシーは、国家・文化圏・歴史的背景・時代状況などによって、その捉え方、焦点のあて方に多様な見解がある。まず、その定義について考えていく。

### (1) 「メディア」と「リテラシー」の多義性

メディア・リテラシーとは何か。一般に、メディア (Media) は「媒体・媒介」のことで、リテラシー (Literacy) とは「文字を読み書きする力」のことである。そして、メディア・リテラシーは「メディアを読み書きする能力」として比喩的に表現された用語であるとされている (水越 1999)。ここで重要なのは、その抽象的な用語が持っている意味の幅である。

メディア (Media) という用語は使われる文脈によって意味が異なる。例えば、紙の新聞・雑誌、放送電波をキャッチするテレビ・ラジオなどはモノとしてのメディアであるし、そのモノを利用して情報を伝達するマスメディアという社会的な仕組み自体をメディアと呼ぶ場合もある。水野 (1998) は、①何らかの「情報」を創出・加工し、送出する「発信者」、②直接的に受け手が操作したり、取り扱ったりする「(情報) 装置」、③そのような情報装置において利用される利用技術や情報内容、つまりソフト、④情報「発信者」と端末「装置」あるいは利用者 (受け手) とを結ぶ「インフラストラクチャー (社会基盤)」もしくはそれに準ずる流通経路、といった互いに関係しあう4つを挙げ、「メディア」という言葉の持つ多義性について説明している。

また、リテラシー (Literacy) 「文字を読み書きする力」の意味合いも歴史的変遷の中で、幅のあるものになってきている。1945年に国際連合が組織されて以来、その専門機関として国際社会におけるリテラシーの概念を提唱する主導的な役割を果たしているのはユネスコ (国連教育科学文化機関) である。現在、教育統計の目的で使用されているリテラシーの定義は1978年のユネスコ総会で採択された。「リテラシー：日常生活に関する簡単かつ短い文章を理解しながら読みかつ書くことの両方ができること」という基礎的なものに加え、「機

能的リテラシー：そのものが属する集団及び社会が効果的に機能するため並びに自己の及び自己の属する社会の開発のために読み書き及び計算をしつづけることができるために読み書き能力が必要とされるすべての活動に従事することができること」までも含めて捉えられてきている（中山 1993）。つまり、単なる識字能力だけではなく、能動的に社会にかかわり、コミュニケーションしていく能力にまで広がりを見せているということである。

このように、「メディア」と「リテラシー」という用語は、発展性のある、いくらか幅のある用語の組み合わせでなりたっている。そのため、日本という同じ文化圏でさえ、その言葉の持つ意味は多様に解釈されうるものであり、「メディア・リテラシー」という言葉だけを独り歩きさせるべきではない。メディア・リテラシーの意味を理解するには、状況に応じて、「誰のための・何のための・どのようなメディア・リテラシーなのか」を絶えず確認し、その意味するところを共通認識する必要があるといえる。

## (2) 代表的なメディア・リテラシーの定義

これまで、メディア・リテラシーという言葉は、複数の研究者やマスメディア関係者によっていくつかの定義づけが行われてきた。わが国における代表的な定義には次のようなものがある。

鈴木（1997）は、カナダの市民組織「メディア・リテラシー協会（Association for Media Literacy = AML）」の定義と、アメリカで1992年に開催された「メディア・リテラシー運動全米指導者会議」でまとめられた定義を踏まえて、次のようにメディア・リテラシーを定義している。「メディア・リテラシーとは、市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力を指す。また、そのような力の獲得を目指す取組もメディア・リテラシーという。」

次に、水越（1999）の定義であるが、「メディア・リテラシーとは、人間がメディアに媒介された情報を構成されたものとして批判的に受容し、解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出していくという、複合的な能力である。」としている。そして、メディア・リテラシーを互いに相関する3つの階層化された能力として具体的に説明している。

- ①メディア使用能力：文字や書物を含めメディア機器やソフトを使いこなす能力
- ②メディア受容能力：新聞記事やテレビ番組等を特定の社会の文脈の中で特定のメディア事業者が生み出した情報の構成体としてとらえ、その特性や文脈に基づき批判的に受容し、解釈することができる能力
- ③メディア表現能力：様々なメディアを用いて個人やグループの思想、意見、感情等を「表現」し、社会に働きかける能力

また、市川（1999）はメディア・リテラシーを

- ①メディアの特性理解に基づき、メディア・メッセージを批判的に受容した上で、
  - ②メッセージを創造的に解釈し、さらに
  - ③適切なメディアの利用法を見つけた上で
  - ④メディアを通して自ら創造的なメッセージを発信する能力
- という多層性を持った概念であると定義している。

これらの定義は、わが国においては代表的な定義としてよく引用されている。この3者の定義は重なるところも多く、一見すると、表現は違うが同じことを言っているようにも見える。しかし、詳しく検討してみると、前提にあるメディアの捉え方が異なることがわかる。

鈴木（1997）は、「今日のメディア社会で生起しつつある問題の数々は、メディアと私たちオーディエンスの側にいる者のあいだの一方向で不平等な社会的関係に深くかかわっており、この関係をどう変えるか、変え得るかが問われている」と述べているように、送り手としてのマスメディアと受け手としての市民の関係を主たる対象にしている。

一方、水越や市川（1999）が捉えているメディアは、テレビ、ラジオ、新聞などのマスメディアだけではない。電話、携帯電話、パソコン通信などのパーソナルなメディアや、カラオケやテレビゲームなど日常生活に入り込んできているメディアなども含んでいる。

鈴木が影響を受けているカナダAMLの定義や「メディア・リテラシー運動全米指導者会議」でまとめられた定義は、マスメディアの読み解きを重視している<sup>1)</sup>。このことは、近代以降の社会においてコミュニケーション媒体としてマスメディアが占めてきた位置を考えれば当然のことかもしれない。確かに、その社会的重要性から、従来のメディア論やコミュニケーション論の多くは、マスメディア研究を中心としてきた。しかし、新たなメディアの登場と、そのことによる従来メディアの質的転換を考えるならば、メディアについての概念と研究領域を捉えなおすべきであるという考え方も出てきている（竹内ら 1998）。もちろん、マスメディアの社会的重要性は依然として大きなものであることに変わりはないが、メディア・リテラシーに関する研究も同様に転換期にきているといえよう。このように、日本におけるメディア・リテラシーの捉え方にも、立場による違いが存在する。

### 3. 歴史的系譜—どのような状況で必要とされてきたか？

先に述べたように、メディア・リテラシーの意味を捉えるためには、状況に応じて、「誰のための・何のための・どのようなメディア・リテラシーなのか」を絶えず確認すべきである。では、メディア・リテラシーは、どのような立場の人々のもとで、どのような意義を持ち発展してきたのか、そして、今、日本で求められるメディア・リテラシーとはどのようなものなのか理解することが重要である。それには、まず、メディア・リテラシーに関する研究や実践の領域で先進国といわれている、イギリスやカナダの歴史的な流れを追いながら、その対比の中で、わが国の状況を検討することが有効であると考えられる。

(1) イギリスのメディア・リテラシー

まず、メディア・リテラシーに関する理論的な研究が先駆的に行われてきたイギリスの場合である。イギリスのメディア・リテラシー教育の原型を築いたのは、文芸評論家のF.R.リーヴィスとデニー・トンプソンによる大衆文化批判であるといわれている (Masterman 1985)。1930年代に大衆文化としてタブロイド紙や映画などのメディアが普及するにつれて、英文学などの教養文化は衰退しつつあった。そのため、リーヴィスらは高尚な文化と低俗な文化を見分ける目を教育すべきだと主張し、広告や映画を学校教育の中で批評して、高尚文化と相対化するという教育実践が模索されていった。

しかし、1960年代には、単に大衆文化を俗悪なものとして批判することに対して疑問を投げかけ、大衆文化の価値を認めようとする動きが出てきた。その動きはやがて大衆文化を研究する流れとなり、その後、カルチュラル・スタディーズへと発展していくことになる。

そして、イギリスのBFI (British Film Institute)とOU (Open University)が1991年に開発した「教師用リソース・パック」によれば、1960年代以降行われてきた(a)解釈学的研究の流れ (Interpretive Tradition) (b)社会科学研究の流れ (Social Science Tradition) (c)映画・テレビ制作研究の流れ (Creative Tradition)という3つのメディア研究の流れが1980年代に接近し、共通の研究基盤を見出すなかで学際的な性格を持つメディア・リテラシー研究の領域が形成されてきた。(鈴木 1997)

1980年代に入ると、メディア・リテラシーの理論化が進む。その代表的な存在はレン・マスターマンである。マスターマンは、映画・スクリーン理論やカルチュラル・スタディーズなどの影響を受けながら、フレイレらの批判的教育学を参考に、またそれを批判的に乗り越えようとして、メディア・リテラシー教育を論じている。(小柳ら 2002)

このようにイギリスのメディア・リテラシー研究は比較的長い歴史を持っている。そして、1989年から初等・中等教育として、ナショナルカリキュラムの中の主に国語 (English) の中でメディアについて学ぶ取り組みがなされるようになった。また、中等教育では、メディアについて専門的に学ぶ選択科目がある。(菅谷 2000) こうした公教育を支えるために、イギリスではBFIなどの団体・研究機関の活動も活発である。教師がメディア・リテラシーの教育ができるようにするための、カリキュラムやサポートが充実している。

イギリスの中でも、大学の研究者、初等中等教育関係者、BFIなど、様々なアプローチから取り組まれている。そのため、イギリスのメディア・リテラシー教育の特徴を一言で言うのは難しい。菅谷 (2000) は、あえて言うならばイギリスのメディア・リテラシー教育は「メディアを理解し、それによって文化を育むといった視点から捉えられている」点を挙げている。単にメディアを悪いものとし、その悪影響から子どもを守るという立場ではなく、目の肥えたユーザーを育てることでメディアの質的向上を図り、そのメディアによって形成される文化を大切にしていこうとするところに特徴があるとしている。

(2) カナダのメディア・リテラシー

理論研究に歴史のあるイギリスに対し、カナダでは1980年代に急速にメディア・リテラシー教育が発展した。その主な理由はカナダの隣国、アメリカから流入してくるマスメディアに対して抵抗力をつけ、カナダの文化を保護するためであった。つまり、どちらかといえば、「メディアの悪影響から子どもを守る」という社会的な要請が働いていた。特に1980年代は衛星放送やケーブルテレビなどが発達し、アメリカの大衆文化がカナダに持ち込まれていった。そこでの商業主義的な広告や暴力的な映像などによる、カナダの文化形成やアイデンティティ形成への悪影響が危惧されたのである。

1960年代、カナダのマーシャル・マクルーハンは「テレビに代表される新しい電気メディアが、活字メディアに枠付けられた人間の思考様式、身体感覚をもみほぐし、活字以前の口承メディアが持っていたような状況に回帰するようなかたちで新たな次元を迎える」とメディア論を展開した。そのビジョンに影響を受けた教師たちが、1970年代以降、草の根的にメディア・リテラシー教育を展開した。(水越 1999)

そうした草の根活動を行ってきたメンバーを中心に、1978年にメディア・リテラシー協会(AML)が設立され、メディア・リテラシーの重要性を訴え続けてきた。こうした①AMLの努力、②メディアの変化(ケーブルテレビの普及など)に対する危機意識を持った社会的土壌、③教育省がカリキュラム改定を予定していたことなどが重なり、1987年には、世界ではじめてオンタリオ州でメディア・リテラシー教育が公教育として取り入れられるようになった。(菅谷 2000)

それに伴い、1989年にはオンタリオ州教育省が、教師向けに「メディア・リテラシー・リソースガイド」を発行した(Ontario Ministry of Education 1989)。このリソースガイドでは、何を取り上げ、どう教えるのかという実践のためのレッスンプランが数多くまとめられているが、序章でメディア・リテラシーの概念や授業方法についての理論にも触れられている。その中で、メディア・リテラシーは「マスメディアの理解と利用のプロセスを扱うもの」と述べられており、マスメディアと個人の関係性の中で、メディア・リテラシーが捉えられていることがわかる。

そして、メディア・リテラシー教育の目標は「メディアに関して、その力と弱点を理解し、歪みと優先事項、役割と効果、芸術的技法と策略、等をふくむ理解を身につけた子どもを育成すること」であり、「単に、より深い理解や意識化の促進にあるのではなくて、クリティカルな主体性の確立にある」としている。また、次のような基本概念を実践的で創造的な経験、または制作活動を通して理解することが、「クリティカルな主体性」を確立することにつながるとしている。

- ①メディアはすべて構成されたものである。
- 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の意味を読み取る。
- ④メディアは商業的な意味をもつ。
- ⑤メディアはものの考え方と価値観を伝えている。
- ⑥メディアは社会的・政治的意味を持つ。
- ⑦メディアの様式と内容は密接に関係している。
- ⑧メディアはそれぞれ独自の芸術様式を持っている。

(Ontario Ministry of Education 1989)

### (3) 日本のメディア・リテラシー

日本では、「メディア・リテラシー」という用語は未だに一般的なものではなく、その認知度は低い。イギリスやカナダと異なり、現在でも公的な教育として取り組むことが学習指導要領には記載されていない。しかし、マスコミ分野に関わる人々、メディアと人間の関わりを研究してきた研究者、メディアを学ぶ重要性を理解する教育関係者の中では、地道な研究や実践が蓄積されてきている。

日本でのメディア・リテラシーに関する取り組みは、メディア・リテラシーという言葉を用いていなかったにしても、古くから存在していた。村川（1985）によれば、テレビ以前、ラジオの全国放送が実現した時代ですら、ラジオをいかに聴き、利用するかの教育が学校教育にも考慮されるべきと西本三十二によって主張されていた。また、テレビが普及していった1960年代以降も、番組の批判能力の育成や、情報収集、選択、処理能力の育成にまで言及して、映像教育の必要性を提唱する幾人かの識者があらわれ、数は少ないが教育実践も見られた。

そうした教育研究の流れとは別の次元で、1977年に創設された市民団体「FCT 市民のメディア・フォーラム」は、視聴者・研究者・メディアの作り手が社会を構成する一人ひとりの市民として集い、メディアをめぐる多様な問題について語り合い、実証的研究と実践的活動を積み重ねていくためのひろば（フォーラム）をつくることを理念に活動を続けてきた。特に、オンタリオ州が出版した「メディア・リテラシー・リソースガイド(Ontario Ministry of Education 1989)」の翻訳を行うなど、イギリスやカナダなどの諸外国におけるメディア・リテラシーの取り組みを日本に持ち込み、主に社会教育の場で、その重要性を指摘してきた。

そして、1982年にドイツでユネスコが主催した、「マスメディアの利用における公衆の教育に関する国際会議」において採択された「メディア教育に関するグリェンバルト宣言」は、



## メディア・リテラシー研究の動向と課題

日本の教育研究者にも大きな影響を与えた。特に、この時期、坂元ら（1986）の研究グループは日本のメディア・リテラシー教育に関する研究開発を行い、多くの成果を残している。

また同時に、1980年代は、放送教育・視聴覚教育を研究する研究者と現場教師が協同し、送り手の意図と受け手の理解を追求する映像視聴能力の研究が盛んになされた時期であった。特に、水越敏行・吉田貞介を中心とした研究グループは、多くの実証的な知見の蓄積を行ってきた（例えば、水越 1981、吉田 1985など）。こうした研究は、「社会文化的な要因によってマスメディアが構成されていることをクリティカルに読み解く」といったことを中心的課題とするイギリスやカナダのメディア・リテラシーとはアプローチが異なる。しかし、日本の教育現場における「メディア・リテラシーの育成を追求する動き」であったし、そこで得られた知見は今後のメディア・リテラシー研究に貢献するものであることは間違いない。

こうしたベクトルの異なる複数の研究が同時に進行しながら、近年さらにメディア・リテラシーが取りざたされるようになってきた。市川（1997）は、「メディア・リテラシーが日本で取りざたされはじめたのは、マルチメディアなどの登場に刺激されてのこと」であるという。1990年代は、技術的な進歩によってパソコンが多機能化し、マルチメディアやインターネットなどの技術をどのように活かせるのかという可能性が模索されていった時代であった。

そして、その波は教育業界においても打ち寄せていた。それまで、コンピュータの教育利用といえば、計算機であり、プログラムによる機械制御であり、CAI(Computer Assisted Instruction)などのティーチングマシンとしての使われ方が主流であった。文字入力や描画も可能ではあったが、表現力に乏しいものであった。しかし、マルチメディアパソコンが登場し、表現する道具としての機能が加わったことにより、メディアを介した送り手と受け手の関係性がそこに生まれることとなった。学習者が、この装置をいかに使いこなし、自分の考えをまとめ、表現していくか、「マルチメディア・リテラシー」が問題とされ、情報教育の流れとともに、この時期、実践的な研究も行われてきた（例えば、佐伯ら 1993、田中ら 1995、木原ら 1996など）。

また、インターネットの登場は、さらにその勢いを強めた。世界中のコンピュータがネットワークで結ばれ、ハイパーメディアという構造の中で、マルチメディア情報がやり取りされる。情報が価値を持つ社会の到来が叫ばれ、未来の社会で生きていくために情報通信メディアを活用する能力の重要性が語られるようになった。例えば、情報社会に氾濫する情報に流されない情報収集・判断能力や、個人が情報を表現し発信していく能力の重要性である。これは、その後、情報活用能力の一部として情報教育が担うものとなる。しかし、情報教育はコンピュータの導入とともに学校教育に取り込まれたがために、コンピュータの操作技能が強調されすぎた。そのため、情報教育は、従来の日本のメディア・リテラシー研究の流れから受け継ぐ面があるにも関わらず、その知見を活かしきれておらず、その形跡すら薄れつつある。

ところで、1990年代は、マスメディアによる、「やらせ」や「誤報」の問題が社会問題としてクローズアップされ、制作者のモラルが取りざたされるとともに、受け手による批判的な判断力を高めるための議論がもちあがった。この流れを受け、旧郵政省（2000）は「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書」を出した。これは、「放送分野における」と限定されてはいるが、日本ではじめて公的機関がメディア・リテラシーの問題を取り上げたという点で大きな意味を持っている<sup>iii)</sup>。日本で、メディア・リテラシー研究を活発化させた要因のひとつといえる。

2000年には、「授業づくりネットワーク」という教師が中心の団体で、「メディアリテラシー教育研究会」が継続的に開かれるようになり、メディア・リテラシーを育む教育に関する研究と実践事例の蓄積を行っている。同じく2000年には、東京大学情報学環の水越伸・山内祐平を中心に、メディアに媒介された「表現」と「学び」、そしてメディア・リテラシーについての実践的な研究を目的とした、メルプロジェクト（Media Expression, Learning and Literacy Project）が立ち上げられた。また、2001年度から、メディア・リテラシー教育のためのNHK学校放送番組「体験！メディアのABC」が開始され、授業で使えるような教材が蓄積されつつある。このように、旧郵政省の「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書」が出た2000年以降、社会的な要請のもと、様々な団体・研究者・教育実践者の間で、メディア・リテラシーへの取り組みが活発となった。

以上、イギリスやカナダにおけるメディア・リテラシーの歴史的な系譜を追いながら日本の状況を検討してきた。特に、日本のメディア・リテラシー研究は、様々な立場の人々のもとで意義を持ち、互いに影響を及ぼしあいながら発展してきたことが伺える<sup>iii)</sup>。このような多様性は、今後のメディア・リテラシー研究にとって強みにも弱みにもなるといえる。すなわち、メディア・リテラシーの今ある姿を批判的に検討し、新たな地平への発展をとげるためには、それぞれの知見を活かせることが強みとなる。それに対し、それぞれが混乱したまま、特定の概念だけが強調されたり、別の文脈で同じ概念が使われたりすることによって、その意義すら薄れていってしまう可能性もあることが弱みとなる。

今、私たちのメディア環境は大きく変わりつつある。特に、パソコン、インターネット、ビデオカメラ、情報端末化した携帯電話などの普及・簡便化はめざましく、日常のメディア利用やコミュニケーションに影響を及ぼしてきている。それに伴い、メディア・リテラシーの捉え方も転換期にきているといえる。ビジュアルに訴えかける双方向のコミュニケーションが一般化していくこの社会では、それに対応したメディア・リテラシーが重要になってくる。もちろん、主要なマスメディアの影響力が衰えたわけではないが、明らかに新しい質が食い込んできている。こうした転換期においては、これまでの多様な蓄積に学びつつ、自分たちの状況において求められるメディア・リテラシーについて捉えなおしていくことが重要であろう。

#### 4. 研究のアプローチどのような研究がなされてきたか？

これまで述べてきたように、多様な定義と歴史的系譜のもとでメディア・リテラシーは語られてきた。次に、わが国におけるメディア・リテラシー研究が、どのようなアプローチでなされているか概観する。歴史的系譜を確認する中で述べたことと重なる部分もあるが、これまでに行われてきている研究アプローチをカテゴライズして整理する。これまでに何がどこまでなされてきたかを体系的に、かつ、批判的に検討し、メディア・リテラシー研究が取り組んでいくべき課題を明らかにする。

##### (1) 社会学からの理論的な研究アプローチ

主に社会学の領域で、マス・コミュニケーション論、メディア論、カルチュラル・スタディーズ、ジェンダー論などの視座からメディア・リテラシーを捉えている立場である。思想的背景・社会背景・歴史的背景から、メディア・リテラシーに関する理論を浮き彫りにするものや、実際のメディアに関わる社会現象を考察するものなどがある。

例えば、吉見・水越（1997）は、歴史的な視点に立ってメディアと人間・社会の関わりを振り返る中で、「メディア・リテラシーを身につけた人々の登場が、マスメディアを相対化し、私たちのコミュニケーション活動を活発化させうる可能性」について述べている。さらに、水越（1999）は、様々なメディア・リテラシーに関する取り組みを、ソシオ・メディア論という視座から捉え、メディア・リテラシーの可能性と限界点を考察している。

また、渡辺（1997）は、1990年代に実際に起こったマスメディアの不祥事や事件を取り上げ、社会システムとしてのマスメディアの構造的な問題点を指摘しながら、メディア・リテラシーの必要性を述べている。そこで強調されていることは、受け手がクリティカルにマスメディアを読み解くということだけが重要なのではなく、「私たちをとりまくメディアがいかなる特性と問題をもち、いかにしたら主権者である国民・市民のためのものとして機能するかということの解明と、そこへいたる道筋をつけることが重要なのである」という。メディア業界への社会的責任を迫るとともに、市民が公正なシステム作りに働きかける必要性を示唆している。

##### (2) 諸外国の動向に関する研究アプローチ

メディア・リテラシーに関する先駆的な研究や実践が行われてきたイギリスやカナダなど、諸外国の取り組みに学ぼうとする立場からのアプローチである。理論的な整理だけでなく、メディア・リテラシーを育む時間が公教育として位置づいている国の、カリキュラム、教材、教育支援体制などは参考になるものが多い。

鈴木（1997）は、カナダやイギリスなどのメディア・リテラシーに関する理論や国際会議での議論などを踏まえ、グローバルな視点からメディア・リテラシーの取り組みを紹介して

いる。そして、それに基づくメディア・リテラシーの基本的な概念、分析モデルと分析方法、学びの場の作り方と運営方法について提案している。

菅谷（2000）は、アメリカ、イギリス、カナダのメディア・リテラシーを取材し、それぞれの学校教育や市民活動でどのようなメディア・リテラシーに関する実践が展開されているかを紹介している。取材された数多くの実践からは、それに関わる人々の反応として生の声が提示されており、様々な立場の考え方に触れることができる。

上杉（2002）は、教師の草の根活動を背景に発展してきたカナダ・オンタリオ州におけるメディア・リテラシー教育の概念と実践の普及過程を、教師教育の視点に注目して検討している。具体的にオンタリオ州で行われている教師教育を紹介するとともに、メディア・リテラシー教育の普及上の課題について考察している。

### (3) 能力と育成に関する研究アプローチ

主に、教育工学、認知心理学などの研究領域からのアプローチである。視聴覚教育・放送教育の流れで活発化した映像視聴能力研究の延長上にあるメディア・リテラシー研究である。これらは、どちらかという映像技法をベースとした制作者の意図の読み解きに重点があり、社会文化的な意味構成を問題とするメディア・リテラシーとは独立した実践体系を形成してきた（山内 2003）。また、情報通信機器を道具として使いこなす（使うことができる・できない＝リテラシーを身につけている・つけていない）能力に重点がおかれる場合もあった。

水越ら（1981）は映像視聴能力の形成と評価に関する研究を行ってきた。視聴能力を①画像の再認、②順序の再生、③時間（現在と過去）・空間（全体と部分）、④段落の読み取り、⑤重要場面の把握、⑥番組主題の把握、⑦展開（筋）の先読み、⑧体制化、再構成、⑨既有経験との関連づけ、⑩イメージ、⑪感情の付加、⑫興味や意欲の喚起、に整理し、学校教育の現場において実証的な研究の蓄積がなされてきた。そして、それを受けて、吉田ら（1985）は、「捉え方」「感じ方」「あらわし方」の3領域から数々の映像視聴能力の育成を目指すカリキュラムを開発してきた。

また、坂元（1986）の研究グループは日本のメディア・リテラシー教育に関する研究開発を行ってきた。そこでは、「受け手」「使い手」「作り手」という3つの立場と、育成される3つの能力「メディア特性の理解力（わかる）」「メディア選択・利用能力（つかう）」「メディア構成・制作力（つくる）」の組み合わせから「視聴能力あるいは情報理解」「利用法の理解」「選択利用」「制作法の理解」「組み合わせ制作」「構成制作」という6つの内容が構想された（図1）。

メディア・リテラシー研究の動向と課題

立場			
受け手	A わかる		
使い手	B わかる	C つかう	
作り手	D わかる	E つかう	F つくる
	能力 特性理解批判	選択利用	構成・制作

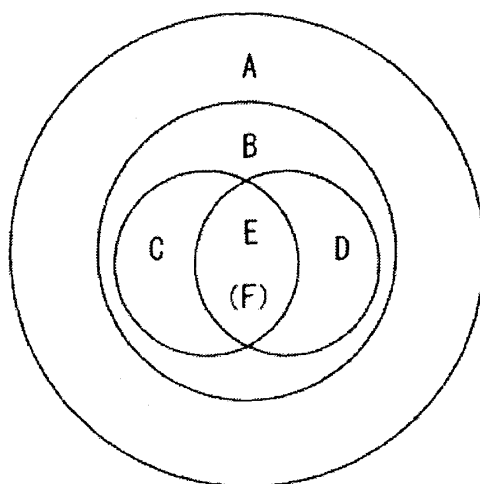


図1 メディア・リテラシーの内容と関連 (坂元ら 1986)

(4) 教育実践からの研究アプローチ

次に、教育実践の取り組みから、メディア・リテラシーに関する知見を得ようとするアプローチがある。日本ではメディア・リテラシー育成が公教育の中に明示されていないが、その重要性を理解する研究者と学校現場が協力し、様々な発想で実験的な実践の蓄積がされてきている。

実際には、各教科の中でメディア・リテラシーと関連する単元での実施、学校・教師の裁量でテーマを設定できる「総合的な学習の時間」や、情報教育に関連する科目の中で実践が行われてきている (例えば、藤川ら 2000、村野井ら 1999など)。他にも教科教育としては、「教育科学 国語教育」(2002年1月1日発行44巻1号、明治図書) という雑誌で、「メディア・リテラシーの授業開発」という特集が生まれ、実際に国語科で取り組まれた小学校・中学校での授業開発事例が紹介されている。また、社会科でも、「社会科教育」(2001年9月号 No.504、明治図書) という雑誌で「メディアリテラシーの教材&授業例35」という特集が組まれている。特に、国語科では従来、言語の読み書きを扱ってきただけに関連する部分は多い。佐藤 (2002) は、国語科における授業構想、評価基準の質と構造を問い直す必要性を強調し、メディア・リテラシーの育成を位置づけることによる国語科の批判的的改革を提案し

ている。他にも、由井ら（2002）によって、国語でメディア・リテラシーの育成に取り組むことの意義を主張し、単元開発と授業実践が報告されている。

(5) 情報教育からの研究アプローチ

歴史的系譜でも触れたように、情報教育の研究はメディア・リテラシーの育成を研究する流れから受け継いだ部分を持っている。しかし、情報教育の研究領域も単純ではなく、情報処理教育や技術教育などの側面から影響を受けている部分も多分にある。学校ではコンピュータの導入とともに情報教育の必要性が叫ばれたこともあり、コンピュータの操作技能を身につけることが情報教育であるとの誤解も生じた。

堀田（2003）は、情報教育の課題として、①情報手段を経て私たちに到達する「情報」には発信者がいて、その発信者の意図があることや、これらが私たち人間の認識の枠組みを決定づけていることについての学習指導は不十分である。②情報を発信する側に立つことが多くなる情報社会において、責任ある情報発信者であるためには、情報モラルだけでなく相手を意識して適切に表現するための技術を持ち合わせる必要があることについても、実践としては立ち現れていない、という点を挙げ、メディア・リテラシー教育への期待を述べている。

特に、メディアを用いた「表現能力」を育成していくことについての研究は十分とはいえない。コンピュータを表現のツールとして制作を行う実践は数多く行われているが、表現する道具、つまりコンピュータを使って作品制作できることが目的となっており、完成作品から評価を行っている場合がほとんどである。作品のみの評価では、技能習得の指標にはなるが、受け手のことを意識した表現の工夫が、どれだけなされ、学習者が意識的にそれを行うことができたかは定かではない。実際に学習者が、どのような状況のもとで、どのような思考の過程を経て、どのような力を形成し、熟達していくのかを検証するような研究を進めていく必要がある。

以上のように、メディア・リテラシーに関する研究は、多様なアプローチから取り組まれてきた。特に、日本において確立されてきたメディア・リテラシー研究の流れは、諸外国のメディア・リテラシー研究の取り組みと重なる部分はあるが、異なるスタンスを多く確認することができる。例えば、カルチュラル・スタディーズに根付く思想や商業主義的なマスメディアからの抵抗力としての考え方とは出発点異なるが、情報教育の流れの中で、受け手と送り手の関係性を考える立場が出てきたことなどは特徴的であろう。こうした相違点は、メディア・リテラシーの概念を混乱させる原因となる場合もあるが、それぞれが相互に関連しあうものでもある。そのため、様々な立場の研究者・実践者が交流を図りながらメディア・リテラシーについて考えていくことが、この分野の研究・教育を発展させる上で重要ではないだろうか。少なくとも、あるアプローチに偏重し、メディア・リテラシーの概念を矮小化させるべきではないと

考える。

## 5. 考察—メディア・リテラシー研究が直面している課題

本稿では、現代社会におけるメディアと人間の関わりの中でメディア・リテラシーを捉えなおすことの重要性を述べてきた。その第一歩として、メディア・リテラシーの定義、系譜、研究のアプローチについて触れてきた。これらのことを踏まえ、日本のメディア・リテラシー研究の現状を考えると、次のような研究課題に直面しているといえる。

### (1) 様々な立場の混在と新しいメディア環境への対応

メディア・リテラシーの中核となる概念については、多様なアプローチから理論的な整理が行われてきたし、その育成についても実践的な事例報告が徐々に蓄積されてきている。しかし、その概念は様々な背景のもとで語られてきたがために特定の概念だけが強調されたり、別の文脈で同じ概念が使われたりして混乱も見られる。

また、従来のメディア・リテラシー研究は、主にマスメディア対個人という関係性の中で、情報を批判的に読み解くということが中心的課題となる傾向があった。しかし、特にインターネットが普及した今日では、比較的容易に個人が情報を表現し、情報発信し、多様なコミュニケーションを生み出していくことができる。また、新しいメディアの登場により、既存のメディアの使われ方も変容していく。今後は、このような新しいメディア・コミュニケーションのあり方も含めて考えていかなくては、時代に即したものとはならない。現代社会に対応した、新しいメディア・リテラシーについて検討することが重要な研究課題となろう。

とはいえ、現代的課題のみに目を奪われるべきではない。小柳ら(2002)は、メディア・リテラシー教育の教育学的系譜の解明を目指し、レン・マスターマンとデビッド・バックinghamの論じ方を比較検討しながら、イギリスのメディア・リテラシー教育の枠組みを明らかにしている<sup>iv)</sup>。そして、日本のメディア・リテラシー教育を矮小化させないためにも、共時的な理解のもとで、ただ実践を繰り返すのではなく、通時的な理解の上で実践を深めていく必要性を述べている。つまり、状況や時代によって求められるメディア・リテラシーは変遷していくが、現代的課題のみに目を向け、新しいメディア・リテラシーの概念を生み出すのではなく、過去の流れを「通時的に」踏まえうえで、現代に対応したメディア・リテラシーの概念を発展・成長させていく必要がある。

本稿で確認してきた多様な先行研究の知見と現代社会に求められる要素とを相互に取り入れながら、現代社会に求められる新しいメディア・リテラシーの構成要素を整理する必要がある。

### (2) 教育方法の可能性と一般化についての検討

まだ、多くの学校ではメディア・リテラシーに関する教育は行われていない。メディア・リテラシーに関心を寄せる一部の教師の間で、学習指導要領の枠組みをはずれない範囲で実験的に行われている状況である。山内（2003）はメディア・リテラシー教育が日本に根付いていない理由として次のことを挙げている。

- ①社会的にメディア・リテラシーやその教育の必要性が認知されていないこと。
- ②学習指導要領で定められていないこと。（関連がある教科・領域で行うしかない）
- ③教員養成にメディア・リテラシーに関するコースがないこと。
- ④教師の支援体制が十分に整っていないこと。
- ⑤教師は「大衆メディア」を教室に持ち込むことに抵抗があること。

これらの課題を逆説的に考えてみると、メディア・リテラシー教育を広めるためには、①社会に認知させる、②学習指導要領で定める、③教員養成コースをつくる、④支援体制を整える、⑤「大衆文化」導入へのイメージを変える、ということが必要になる。では、それを現実のものとするためには何が必要になるのだろうか。そのひとつの鍵は、実践事例のさらなる蓄積・分析と、それらを俯瞰するような研究にあると考える。なぜなら、「何をどうしてどうなったか」という具体的な事例は、メディア・リテラシー教育の必要性や可能性を裏打ちしてくれるし、どのような教育にしていくか一般化するための道筋となるからである。しかし、ただ単に教育実践を創出し続けるだけでは十分ではない。

メディア・リテラシーの教育実践は、様々な発想で実験的な実践の蓄積がされてきていることは先に述べた。このような多様な実践を類型化して捉え、批判的に検討を加えながら実践をデザインする際の工夫や指導上の留意点を抽出し、実践へ返していく営みが重要になるといえるだろう。

### (3) 表現能力分野に関する研究の必要性

これまでのメディア・リテラシー研究は、マスメディア分析による情報の批判的な読み解きや映像視聴能力の研究が蓄積されてきたのに比べ、表現能力を積極的に取り扱った研究は数が少なかった。メディア制作を行う事例は数多く見られるが、メディアが構成されていることを知り、よりよい受容ができることを目指したものがメディア・リテラシー教育の本質とされる傾向が強く、個人の「表現能力」自体が積極的な対象となっていない場合がほとんどであった。

しかし、新しい時代のメディア・リテラシーを見据えて、主に情報教育の場面として、個人がメディアを用いて情報発信・表現していくことを目的とした教育は、少しずつ見受けられるようになってきた。ただし、今はまだ経験に基づく試行的な指導が繰り返されているのが現状である。そのため、制作を行うための機器操作技能を身につけること自体が目的となっている実践や、とにかく制作して作品が完成したらそれなりの力がついたとすることにとど



## メディア・リテラシー研究の動向と課題

まっている実践は少なくない。このような事例の蓄積はされてきているものの、実践を通じて学習者がどのような学びを獲得しているか詳細に分析したものは少なく、応用できるような知見の蓄積にはいたっていない。新しい表現能力の育成を目指す学習指導・支援を行うためには、実践を通じた学習者の学びを詳細に分析する必要がある。

こうした研究が進まなかった理由としては、メディア環境が十分でなかったことや、機器操作技能のベースが低かったこと、そして、時間の問題といった理由が考えられる。しかし、これらの障壁は、より使いやすく廉価なメディア機器が出てくることや、子どものころから機器操作技能の習得が行われることで解決される問題である。さらに、新しい教育課程では、様々な学習場面で情報機器の活用を推奨しているし、「総合的な学習の時間」や必修教科「情報」が新設された。こうした学習活動は、メディア・リテラシーとも関連が深く、時間の問題も解決されるとともに、その必要性の認識が高まってきたといえる。

こうしたことから、表現活動における学習者の学びの構造に焦点をあてた研究が重要になってくるといえる。

### 註

i) カナダでは、メディア・リテラシー協会 (Association for Media Literacy (AML)) が、「メディア・リテラシーとは、メディアはどのように機能するか、メディアはどのように意味を作り出すか、メディアの企業や産業はどのように組織されているか、メディアは現実をどのように構成するかなどについて、理解と学ぶ楽しみを促進する目的で行う教育的な取組。メディア・リテラシーの目標には、市民が自らメディアを創り出す力の獲得も含まれる。」としている。

また、アメリカで開催された、メディア・リテラシー運動全米指導者会議では、「メディア・リテラシーとは、市民がメディアにアクセスし、分析し、評価し、多様な形態でコミュニケーションを創り出す能力を指す。この力には、文字を中心に考える従来のリテラシー概念を超えて、映像及び電子形態のコミュニケーションを理解し、創り出す力も含まれる。」

これらは、マスメディアを主たる対象としているといえる。「市民が自らメディアを創り出す力」ということも言っているが、どちらかというところ、これは、パブリックアクセスなど、市民がマスメディアへ参加することを意味している。例えば、対面で、OHCや、独自で編集したビデオ、パソコンの画面をスクリーンに映し出してプレゼンテーションするとき、どういう工夫をすれば、相手にもっと伝わるのかということや、インターネットで個人が自由にマルチメディア情報を発信していく場面は想定されていない。

ii) 「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」が掲げている目標は以下の通りである。

(1) 青少年と放送の良好な関係を構築するためには、放送事業者による青少年に対する配慮とともに青少年や保護者による「適切な番組を選択し活用する能力」のかん養が必要である。

(2)前者については、「青少年と放送に関する調査研究会」報告（平成10年12月7日）を受けて、既に放送事業者による自主的な取組が始まったところであるが、後者については、諸外国においてはメディア・リテラシー（視聴者がメディアを選択し、主体的に読み解き、自己発信する能力）の一環として取り組まれているものの、我が国における取組は一部の市民団体における取組を除き、ほとんど行われていないのが現状である。

(3)このため、諸外国におけるメディア・リテラシーに関する取組を精査した上で、我が国におけるメディア・リテラシーの向上に向けた諸方策について検討し、もって放送分野における青少年のメディア・リテラシーかん養に向けた環境整備に資することを目的とする。

iii) 水越（1999）は、メディア・リテラシー論の系譜として、「①マスメディア批判の理論と実践」「②学校教育の理論と実践」「③情報産業による生産・消費のメカニズム」の3つの歴史的な系譜があることを整理している。

iv) 「共時的な理解」とは、現代の状況や課題に目を向けたメディア・リテラシーの理解のことである。一方、「通時的な理解」とは、メディア・リテラシー研究が発達してきた歴史的背景・経緯についての理解のことである。ここでは、その両者の必要性を述べている。

#### 引用・参考文献

- 藤川大祐 編（2000）メディアリテラシー教育の実践事例集—情報学習の新展開。学事出版、東京
- 堀田龍也（2003）情報教育の立場から見たメディア・リテラシー教育の可能性。日本教育方法学会第39回大会発表要旨：126
- 市川克美（1997）メディアリテラシーの歴史的系譜。メディアリテラシー研究会（編）、メディアリテラシー：メディアと市民をつなぐ回路。日本放送労働組合、東京
- 市川克美（1999）これが“21世紀の学力”だ！—メディアリテラシーの提言。明治図書、東京
- 木原俊行、山口好和（1996）メディア・リテラシー育成の実践事例。水越敏行・佐伯胖編、変わるメディアと教育のあり方。ミネルヴァ書房、京都
- 旧郵政省（2000）「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書」  
[http://www.soumu.go.jp/poho\\_\\_tsusin/pressrelease/japanese/housou/000831\\_j702.html](http://www.soumu.go.jp/poho__tsusin/pressrelease/japanese/housou/000831_j702.html)
- マクルーハン、M.（1987）メディア論—人間の拡張の諸相。栗原裕・河本仲聖（共訳）、みすず書房、東京
- Masterman, L.（1985）Teaching the Media. Routledge, London
- 水越伸（1999）デジタルメディア社会。岩波書店、東京
- 水越敏行編（1981）視聴能力の形成と評価—新しい学力づくりへの提言—。日本放送教育協会、東京
- 水野博介（1998）メディア・コミュニケーションの理論—構造と機能—。学文社、東京
- 村川雅弘（1985）映像教育の広がり。吉田貞介編、映像時代の教育—そのカリキュラムと実践—。日本放送教育協会、東京
- 村野井均・三嶋博之・乾昭治・大野木裕明 編（1999）学校と地域で育てるメディアリテラシー。ナカ

## メディア・リテラシー研究の動向と課題

ニシヤ出版、京都

中山玄三（1993）リテラシーの教育．近代文藝社、東京

NHK（2000）国民生活時間調査．放送文化研究所、東京

Ontario Ministry of Education（1989）Media Literacy Resource Guide．Ministry of Education, Toronto（FCT市民のメディア・フォーラム（訳）（1992）メディア・リテラシー—マスメディアを読み解く．リベルタ出版、東京）

小柳和喜雄・山内祐平・木原俊行・堀田龍也（2002）英国メディア教育の枠組みに関する教育的検討—メディア・リテラシーの教育的系譜の解明を目指して—．教育方法学研究、28：199-210

佐伯胖、荻宿俊文、佐藤 学、NHK取材班（1993）教室にやってきた未来—コンピュータ学習実践記録．日本放送出版協会、東京

坂元昂（1986）メディアリテラシー．後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂（編）メディア教育のすすめ—メディア教育を拓く．ぎょうせい、東京

佐藤洋一（2002）実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育．明治図書、東京

菅谷明子（2000）メディア・リテラシー—世界の現場から—．岩波書店、東京

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

田中 博之（1995）マルチメディアリテラシー—総合表現力を育てる情報教育．日本放送教育協会、東京

竹内郁郎、児島和人、橋元良明編（1998）メディア・コミュニケーション論．北樹出版、東京

上杉嘉見（2002）カナダ・オンタリオ州におけるメディア・リテラシーの教師教育．教育方法学研究、28：187-197

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

山内祐平（2003）デジタル社会のリテラシー—「学びのコミュニティをデザインする」．岩波書店、東京

吉田貞介編（1985）映像時代の教育—そのカリキュラムと実践—．日本放送教育協会、東京

吉見俊哉・水越伸（1997）メディア論．放送大学教育振興会、東京

由井はるみ編（2002）国語科でできるメディアリテラシー学習．明治図書、東京

## Review and Issues of research on Media Literacy

Yu Nakahashi

The author described a review of advanced research and discussed issues left for the future study in order to reconsider the research on media literacy. The author conducted a research on media literacy by the following points.

- definition: How has it been defined ?
- history: In what situation has it been necessary ?
- approach: How does advanced research approach to it ?

The following issues are emerged for future research.

- (1) To cope with “confusion of several standpoints” and “new environment of media”
- (2) To have a discussion on educational method and its generalization
- (3) To focus on creativity for expression by using digital media

[Key words: Media Literacy, definition, history, approach]