

メディアとメディア・リテラシー

- - メディア・リテラシー教育はどうあるべきか - -

池水 円佳

0 はじめに

私たちが生きている社会が情報化社会と言われるようになってすでに久しい。そしてそれに伴って、地球規模の通信ネットワークによって氾濫する情報を読み解く、メディア・リテラシーということも叫ばれ出してもう幾年にもなる。このような中であって、私たちはメディア・リテラシーの重要性を重々承知していると言えるだろう。しかしまた、その重要性を認識してはいても、情報を読み解くとはどういうことか、どのようにすればそのような「読み書き能力」(＝リテラシー)が身につくのかということは依然として模索の段階である。メディア・リテラシー教育が直面しているのはまさにこういった事態であり、メディア・リテラシー教育には、国語の時間がその任を果たしてきた、従来の文字の読み書き能力(識字能力)とは異なった、現代版「読み書き能力」の育成がもとめられている。¹本稿は、メディアやメディア・リテラシーの特性を明らかにすることで、メディア・リテラシー教育を理論的に基礎付けることを目指すものである。

1 メディア・リテラシー教育をめぐる問題状況

(メディア・リテラシー教育の現状)

論をはじめるとあって、まずはメディア・リテラシー教育の現状をおさえておきたい。

メディア・リテラシー教育は、日本においては、2002年度からスタートした「総合的な学習の時間」のテーマの一つに「情報」が取り入れられ、小学校から高校までのすべての段階で「情報教育」が実施されるようになったばかりである。しかも、こうした授業はコンピュータの操作など技術の習得を重視するもので、テクノロジーや情報に対しての批判的思考を養うことを目的にしたものではないと言う。²また、総合的な学習の時間自体が、教科の枠を超え創意工夫に基づいた横断的・総合的な学習を目指すものである以上、教員の工夫や力量次第であり、

授業内容の質に大きな格差が生じているという批判がある。このように日本におけるメディア・リテラシー教育はまだその歩みを始めたばかりだと言えるだろう。

これに対して、イギリスや北米においては、メディア・リテラシー教育が行われ出してすでに数十年が経過しており³、メディアが発信する情報について、誰が、どんな意図を持ち、どのような効果を狙ったものなのかを批判的に分析させる様々な取り組みがなされている。⁴しかしそれでも、メディア教育のカリキュラムには具体性が乏しく、学校によって指導に格差があるというのが実状のようである。⁵

以上より、まとめるならば、メディア・リテラシー教育にはいまだ確固とした定義もマニュアルもないということが言えるだろう。それゆえに、メディア・リテラシー教育には、教材開発をどうするか、時間数をどうするか、成績評価はどのように行えばいいのか⁶、メディア・リテラシー教育に携わる教師の資質や彼らの実践的なトレーニングをどのようなものとするか⁷、など解決すべき多くの問題がある。また、そもそも大衆文化に関わるメディアを、従来の伝統的な国語や数学や理科といった「格の高い」科目と同様に学校教育に取り入れることが果たして妥当かといった意見も少ないものではない。

このような諸問題がメディア・リテラシー教育について生じているということは、メディア・リテラシー教育が従来の教育と較べて異質であるということを示している。それは、メディア・リテラシー教育のどのような点に由来するのだろうか。以下ではこのことを考察してみよう。

(メディア・リテラシー教育の特異性)

もっとも、近代的な教育の理念が、一般に認められているように、自ら考え、判断する自由な責任主体(人格)の育成ということにあるのだとすれば、メディア・リテラシー教育もこの理念を共有するものである。この点でメディア・リテラシー教育と従来の学校教育とで変わりはないと言えるだろう。⁸

だがしかし、従来の学校教育は、子供の思考の発達と文字の読み書き能力の習熟を重ねて考え、抽象的な記号操作に未熟な子供に文字の「読み書き能力」(リテラシー)を獲得させることで、子供の思考力や判断力を培おうとしてきた。⁹それゆえに、学校教育で扱うテキストとして、教科書という文字による媒体は適切だったのだと考えられる。これに対し、メディア・リテラシー教育は、メディアが提供する具体的な音声や映像を伴った素材をテキストとし、その素材を「読み書き」する能力の育成を目指している。このことは、「読み書き能力」(リテラシ

一) が人間の思考力や判断力育成の本質的な契機であるとするれば、メディア・リテラシー教育が単に従来の学校教育とは違ったテキストを扱っているということだけにとどまらず、そもそも学校がねらいとしてきた子供の思考力や判断力の育成そのものへのアプローチの仕方が問い直されていると言えはしないだろうか。文字を読み書きする力と、視覚的ヴィジョンや映像イメージが発するメッセージを「読み書き」する力とでは、その中身は違うはずであり、活字による理解が大部分を占めていた時代の子供と、電子メディア文化のなかで映像イメージによる理解が多くなった現代の子供とでは、ものの考え方が変わっているのかもしれない。メディア・リテラシー教育の登場はそのような事態に対応しているのかもしれない。それは、従来の学校教育のあり方を、教育観のレベルから、問い直す可能性を持っている。

上で述べたことが妥当であるならば、メディア・リテラシー教育の射程を正確に見極めることはぜひとも必要になってくるだろう。そのために、以下では、現行のメディア・リテラシー教育が基づいている理論的な枠組みに立ち返り、メディアとは何かということ、そしてそれをふまえてメディア・リテラシーとはどういうものであるべきかということ考察してみたい。

2 現行のメディア・リテラシー教育の理論的枠組み

(媒介としてのメディア)

1985年に出版された『メディアを教える』でメディア・リテラシーの理論的枠組みを提示し、世界各国のメディア教育を先導したレン・マスターマンによれば、メディアというのは現実をそのまま反映するのではなく、シンボルや記号を使って再構成して提示し、そのようにして媒介する(mediate)ものであるということが言われている。マスターマンは、あらゆるメディア・リテラシーの取り組みはこの認識から始めなければならないと言う。¹⁰

確かに、メディアが媒介であるという認識は、基本的であり、重要である。メディア・ミックス、メディアクラシー、メディア・スクラム、マルチメディア、ニューメディアなど最近耳にするようになった単語からもわかるように、私たちは通常メディアをマス・メディア 新聞・テレビ・ラジオなどの大量伝達手段の意味で了解している。しかし、メディアのこの用法は、第一次大戦後のアメリカからであり、比較的新しいものにすぎない。¹¹むしろ、メディア(media)とは何かを考えるならば、それがラテン語のミディウム(medium)の複数形に由

来し、ミディアムの語義である「中間」「媒介」ということを元来意味しているという語源的な事実から出発すべきであろう。どのようなメディアであろうとも、それがメディアであるかぎり、「中間」「媒介」という性質を持っており、これは単に言葉の上だけにとどまらない、メディアの本質であると考えられる。

さて、メディアが媒介としてどのようなものであるかについては、カナダ・オンタリオ州の『メディア・リテラシー・リソース・ガイド』において、John Pungente が8個に簡潔にまとめた、メディア・リテラシーの基本概念(キー・コンセプト)を見てみればいだろう。このテキストもまた、各国の言語に翻訳され、世界的にひろく受け入れられているメディア・リテラシーの理論的枠組みの一つであるが、そこでは、メディアとは現実をそのまま反映したものではないというマスターマンと同じ認識のもと、メディアについて次のようなことが明らかにされている。

すなわち、メディアとは数々の決定要因によって注意深く作り上げられた構成物であるということ(1. All media are construction.)、そのようなあらかじめ構成され、なんらかの態度や解釈や結論がすでに組み込まれているもの(=メディア)によって、私たちの「現実」が作られ(2. The media construct reality.)、同時に私たちもそれぞれの個人的な要因にしたがってそれに意味づけをしているということ(3. Audiences negotiate meaning in the media.)、そして、ほとんどのメディアにはビジネスとして商業的な含意があり、それを所有する比較的少数の人によって支配されているということ(4. Media have commercial implications.)、また、あらゆるメディアの産物は広告的であって、多かれ少なかれイデオロギーやなんらかの価値観を含み(5. Media contain ideological and value messages.)、社会的ならびに政治的意味合いも含んでいるということ(6. Media have social and political implications.)、そしてさらに、同じ出来事を題材とするのであっても、それを伝える媒体によって全く違った印象やメッセージが作り出されるということから、メディアの形式と(それが伝える)内容は密接に関連して(7. Form and content are closely related in the media.)、しかもそれぞれのメディアはそれぞれ独自の形式を持っているということ(8. Each medium has unique aesthetic form.)、がそれである。^{1 2}

ここで言われていることは、メディアとはコミュニケーションの場面において情報のやりとりの仲立ちとなる「媒介」のことであるが、その媒介の仕方は、現実や出来事をそのまま伝えるのではなく、それを送り手のさまざまな政治的商業的含意や伝達の仕方(=形式)に応じた新たな表現に改変して伝えるということである。それに加えて、情報の受け手である私たちもまた、さまざまな個人的要

因（個人的な関心や心配事、ものの考え方、社会的・文化的背景から、その日の気分といったものまで含めて）にしたがって、意図しようとするまいとに関わらず、意味づけを加えながらメディアが伝える情報を受け取っているということが言われている。すなわち、メディアとは、媒介として、このように情報の送り手や受け手の様々な事情を反映した広大な背景を含み持つものであり、そしてそれが総じて世界の出来事についての知識の大半をメディアに依存している私たちにとって「現実」となるのである。

（メディア・リテラシーとは何か）

以上をふまえて、メディア・リテラシーについてはどういうことが言いうるだろうか。

先に挙げた Pungente は、メディアとはさまざまな要因が複雑に絡み合った構成物 (construction) なのであるから、それを読み解くメディア・リテラシーの課題とはいえば、その構成の解体である(deconstructing)と言う。解体とはつまり、そうした構成物（メディア）がどのようにして作られているのか分解してみるということにほかならない。¹³

この「解体」について、それが具体的にどのようなことをするものなのか例を挙げてみよう。例えば、メディア・リテラシー大国であるカナダにあって、国内外で数々の賞に輝くなど高い評価をうけている「メディア・アウェアネス・ネットワーク」(M ネット) という団体のサイト　そこには上述の Pungente の理論も紹介されており、これをふまえていると考えられる　には、インターネット上の情報を読み解くための “The 5 W’s (and 1 “How”) of Cyberspace ” というものが挙げられている。すなわち、この情報は誰(who)によるものか、どういう内容(What)の情報を得ているのか、今情報を得ているサイトはいつ(When)作られたものか、その情報はどこから(Where)のものか、どうして(Why)インターネットを使って調べるのかという5つのWと、どのようにしたら(How)正しい情報を見分けることができるかという1つのHとを指針として、より細かくは以下のような諸点を吟味することで、提示されている情報を「解体」していく。例えば、Whoについてはそのサイトの責任者は誰であり、その著者または組織について十分な情報が明示されているか、記載されている住所や電話番号は実在のものかなどの点、Whatについては、語られている情報に根拠はあるか、説得が感情に訴えられてはいないかどうか、一つ以上の観点がそこに示されているか、語ろうとしているトピックが明らかにされているか、あるいは、トピックと関係のないことが語られ

てはいまいか、情報は十分に行き届いていてわかりやすいかなどの点である。続いて、When に関しては最後の更新はいつか、リンクは有効かといった点や、Where に関してはそのサイトを運営している組織がどういう種類の団体なのか推測するために URL を見てみるなどの点、How に関しては、情報が疑わしいときにはそのままそれを鵜呑みにしないで、先の 5W を適用して調べたり、著者についてさらに検索エンジン等で調べてみたりするなどの点がそれである。¹⁴

以上は、メディアによって構成された情報をどのように解体するかということの一例にすぎないが、だがこれは、メディアを解体するメディア・リテラシーが、今なお、誤った情報を信じることから生じる被害を未然に防ぐことをねらいの一つにしているということをよく示しているだろう。

さて、メディアが媒介として複雑な構成物であり、メディア・リテラシーがその解体としてメディアが基づいている諸前提を明らかにしようとするものであるならば、メディア・リテラシー教育がどうあるべきかについて以下のように述べているマスターマンの理論は妥当であろう。例えばマスターマンは、メディア教育にとって学習内容は目的のための手段にすぎず、メディア教育の目的は他の場面であっても応用可能な分析のためのツールを開発することにあると言う。そして、メディア教育の効果とは、学ぶ者が学習内容をどれだけ理解しているかということではなくて、学ぶ者が現実の新しい事態に対して批判的な思考をどれだけ適用できるか、どれだけ主体的に関わることができるかという基準ではかられるべきだと言う。したがって、彼によれば、メディア教育の成績評価は、理想的には、学ぶ者の自己評価でなければならない。メディア教育においては学ぶ者の能動性や主体性がきわめて重視されるべきなのであるから、教える者と学ぶ者との関係は、既存の知識が教える者によって教えられ、学ぶ者がそれを「発見」といった従来型のものではなく（それは出発点にすぎない）双方によって新しい知識が能動的に創り出されていくような、新しい関係であるべきであるとマスターマンは述べている。¹⁵

以上より、メディア・リテラシーとは、メディアに対して批判的な分析を行うことであるとまとめることができるだろう。それはメディアの伝える情報をただ無批判に受容するのではなく、それが基づいている諸々の前提の一つ一つを吟味することで、そこからできるかぎりの「客観的」な事実を読み取ろうとすることである。メディア・リテラシー教育が教えようとすることはこのことなのである。

（情報倫理との関連）

だが、メディア・リテラシーがメディアの批判的な分析を行うと言うときの「批判的」とはどのような意味であるのか。メディア・リテラシーを情報倫理と関係させることでこのことを考察してみたい。

そもそもメディア教育ということが言われるようになったのは、1930年代に、映像メディアの持つ影響の大きさが認識されはじめ、メディアによる大衆操作が危惧されるようになったことと、大衆文化を伝えるマス・メディアの影響から子どもを保護するためであった。¹⁶

これに対し、情報倫理は、コンピュータに関わる倫理的諸問題（クラッキングやウィルス配布、プライバシーや知的所有権の侵害、個人情報流出や有害情報の発信など）を扱うコンピュータ・エシックスに端を発するものである。それゆえ、情報倫理の究極目標は、システムやユーザーの安全を守ることにある。

以上のように、その起源が被害回避のためであったという点で、メディア・リテラシーも情報倫理も共通しており、両者は密接に関連すべきであると考えていいたい。そのため、メディア・リテラシーにおいては、メディアから「客観的な」事実を読み取るという大きな目標があるが、そのほかにメディアを使用して表現活動を行うという目標もあり（これはメディア・リテラシーの「読み書き」の「書き」の部分にあたる）。この場合には特にメディア・リテラシーは情報倫理にのっとっていることが要請されると考えられる。したがって、複雑な構成物であるメディアを解体し、批判的に分析するのがメディア・リテラシーであるが、「批判的」ということで、例えばインターネット上にメディアの弊害をいたずらに騒ぎ立てて、誹謗中傷を書き込むということはあたらぬ。情報倫理においてもメディア・リテラシーにおいても、自らのあるいはシステムの安全を守るために、当該のメディアの結構や制約および規制を「知っている」ということが非常に重視されるが、それゆえに、メディア・リテラシーによるメディアの批判的な分析もまた、メディアを頭ごなしに否定したものであってはならないと考えられる。メディア・リテラシーによる「批判」とは、このような意味での積極性と建設性を含意したものでなければならないだろう。

このように情報倫理との関連でメディア・リテラシーを考察することで、メディア・リテラシーによる批判的分析が真に意味するところを確認することができたであろう。だが、情報倫理とは特殊な倫理である。そのように特殊な倫理がメディア・リテラシーと関わってくることで予想されてくる問題を以下では述べてみたい。

情報倫理の特殊性とは、それが、先にも述べたように、安全のための倫理であ

り、他人を助けるのではなく、他人を妨げないことを問題にする被害回避の倫理であるということにある。このことから帰結することは、よい行為を行うことよりも、悪い行為を行わないようにすることに関心が向けられるという倫理的な消極性であり、そのような倫理的消極性においては行為の動機や行為者の人間性は問題にされない。そこにおいて問題なのは行為の結果だけであり、行為の判定基準は、安全を守るための知識や規則を知っているかどうかということにある。このような倫理が、よい行為をすることを命じる通常の倫理とは性質を異にしていることは明らかであろう。¹⁷

この意味で、メディア・リテラシー教育の登場は、学校教育のなかに、道徳の時間で教える、困っている人を助けることや嘘をつかないことを命題にする通常の意味での倫理と、情報倫理という安全を至上命題にする倫理という、二つの倫理が入ってくるという事態のことでもある。¹⁸ この二つの倫理の並存を一体どのように考えたらいいだろうか。

(問題の整理)

これまで、メディアやメディア・リテラシーについてそれがどういうものであるのかを論じ、いくつかの問題も提起した。ここでそれを整理しておきたいと思う。

まず、本稿は、メディア・リテラシーが、これまでの学校教育で教えてきた「リテラシー」とはまったく違うものとなりうるかもしれないとし、そのときには、子どもの思考力や判断力を養う仕方そのものが大きく転換させられる可能性があるとした。そして、情報倫理との関連で、メディア・リテラシー教育は、学校の中に、二つの性質の違う倫理をもたらす可能性も示した。

このような事態に対し、考えなければならないことは、従来の学校教育に対して、メディア・リテラシー教育がどのような位置に立つのかということである。そしてそのためには、従来の学校教育が施してきた文字の読み書き能力(リテラシー)と、メディア・リテラシーとは何が異なり、どのような関係にあるのかということをはっきりとすることがどうしても不可欠だと考えられる。メディア・リテラシー教育を学校教育の中に適切に位置づけることができれば、先の二つの倫理の並存の問題に関しても、間接的にはあれ、応答することができるだろう。このことを以下で検討する。

3 二つのリテラシー - 文字の読み書き能力とメディアを読み解く力 -

(メディアは人間の思考の仕方を変えるか)

従来の学校教育は、文字の読み書き能力を習得させることで、子どもの思考力や判断力を養おうとし、メディア・リテラシー教育は、メディアの批判的な分析を通じて、子どもの思考力や判断力を養おうとする。この二つのリテラシーの関係はどうなっているのだろうか。

もし多くのメディア論者が言うように、メディアが人間の思考の仕方を変えるものであるとすれば、このときメディア・リテラシー教育の特有の意義は疑いえない。なぜならそのときには、電子メディアという新たなメディアが席卷する現代においてこのメディアが私たちの思考の仕方に決定的な影響を及ぼしているはずであり、したがって、そのようなメディアを読み解くためのメディア・リテラシー教育が、子どもの思考力を培うという点で、従来の文字の読み書き能力よりも重要なものとなってくると考えられるからである。

だがしかし、メディアが人間の思考の仕方を変えるとはどういうことだろうか。

例えば、印刷本というメディアの登場により、それまでの口承的な文化が活字文化へと劇的に移行したとき、私たちにどのような変化が生じたのかということについて、マーシャル・マクルーハンは次のように述べている。すなわち、表音アルファベット(これはそれ自体で無意味な文字がそれ自体で無意味な音声に対応するように作られている)が均一のおよび規則的に並ぶ印刷本が普及することにより、私たちにいてすべての感覚のうちで視覚だけが飛び抜けて重要となり、抽象的で順序的な(=「線形的な」)思考が支配的になった、ということがそれである。¹⁹また、オングは、話し言葉と書き言葉とでそれぞれ異なる私たちの主体のありさまについて、話し言葉文化においては語られている特定の状況に依存しており聴衆と一体的であったが、書き言葉文化において、いつでもどこでも反復可能なテキストが出現したことにより、語られる特定の状況から離れ、完結した自己意識が突出するようになったと言う。そして、決まり文句やリズムを駆使した記憶術による記憶に依拠していた話し言葉文化の思考の仕方に対し、書き言葉文化においては、テキストとして言葉をそこに留めておくことができるようになったことから、言葉を解体したり組み立て直したりする分析的な思考が可能になったとする。オングによれば、印刷本というメディアは書き言葉のこのような性質をますます加速させたのであった。²⁰

確かに、私たちのありようはメディアとともに変化しうる。現に、印刷本の例で言えば、このメディアが私たちにもたらした影響はきわめて大きく、それは、

宗教改革の遂行に大きな役割を果たし、それとともにヨーロッパ各国のそれぞれの国語の形成に寄与し、国際語としてのラテン語を衰退させた。²¹ 社会のこのような変容は、私たちの思考の仕方にも当然影響を与えたことと思われる。

けれどもここで注意しなければならないことは、あたかもメディアがそれだけでこれらのことを引き起こしたかのように考えるのだとすれば、それはメディアの特性を見誤り、メディアを過度に評価しすぎているということである。メディアとは、前節で述べたように、媒介として、情報の送り手や受け手の様々な事情を反映した広大な背景をすでにあらかじめ含みこんだ構成物のことであった。そうだとすれば、メディアがそれ自体で人間の思考の仕方を変えるというのではなく、それはむしろ順序が逆であって、メディアは媒介としてすでに人間の思考の反映なのであると考えられる。このことを、例えば、印刷術が当時の人々にどのような影響をもたらしたのかを論じた『書物の出現』の著者は次のように言い表している。

「たしかに、宗教改革が生起し伝播する過程で書物なり説教師なりのはたした役割を過大視することは...〔略〕...慎まねばならない。また、宗教改革は印刷術の申し子であるなどと、滑稽な主張をおこなうつもりもない。おそらく、書物というものがそれ自体で誰かを説得し得たということは、かつて一度もなかったのである。しかし、説得することはないにせよ、書物とは自分の確信についての手で触れることのできる証しなのであり、この書物を手にするにより、確信は具体的な形をとる。書物は、すでに説得された者たちに対して一層の根拠を与え、彼らにその信仰を深めかつ明確化する手助けをし、彼らが議論において勝利を占め、逡巡する相手を折伏するための基本的知識を与える。おそらくこうした理由がからんで、16世紀に印刷術が、プロテスタンティズムの進展にとって本質的な役割を演じることになったのだろう。」²²

引用が述べることは、書物というメディアの背後には、個人または複数の人の確信があり、それを選び取るにいたった立場や思想があるということである。メディアが人間の思考の仕方を変えるとき、それが、あるメディアの登場によってはじめて人間の思考の仕方を変えられるという意味であるとするれば、なぜそのようなメディアが生み出され、人々に受け入れられ普及したのかということにはわからない。それゆえ、メディアが人間の思考の仕方を変えるのであれば、それは、そのメディアが登場しないうちは潜在的な人々の思考（願望や欲求までも含めて）を反映させたものとしてそのメディアが登場し、それによって人々が自分の考えを具体的なかたちにするという意味でしか言われるほかないだろうと思われる。メディアとはこのような意味で私たちの思考を具体的に形作る道具であ

る。

(メディア・リテラシー教育の意義)

そうだとすれば、メディア・リテラシー特有の意義とは一体どこにあるのだろうか。

まず言えることは、新たなメディアの登場は、新たに私たちが何を選択し、どのような仕方でも思考しているかをその都度新たに提起している可能性があるということである。

電子メディア時代の思考が具体的にどのようなものでありうるかについては、例えばマーク・ポスターによるデータベース論やテッド・ネルソンによるハイパーテキスト論によれば、それは文字テキストのように特定の順序や中心を強制しない自由さ・連想的な性格を持つということである。私たちの思考は必ずしもつねに段階的な秩序を踏んでいて論理的であるわけではない。むしろそうでない場合がほとんどである。電子メディアが私たちの思考のこの特性をよく反映したものであるならば、そのときにはメディア・リテラシー教育は従来の教育よりもこれをよく育てるであろう。

あるいはこうも言いうる。上述のように、なにかある物事に直面したときに、メディア・リテラシーが論理的な思考の段階的な秩序を超えてそれを読み解くものであるならば、それは私たちの思考力というよりはむしろ判断力と親近性を持つということである。思考力も判断力も厳密には区別されるべきものであり、前者が概念的把握の力だとすれば、後者はなんらかの事例にそれを適用して実際の判断にもたらす力のことを指す。判断はある概念を持っているだけでは生じないだろう。ある出来事について電子メディアが伝える具体的な音声や映像を伴った情報は、その出来事のある側面を切り取った典型や実例として機能し、その出来事について判断をする際の助けとなる。このようにして、これを読み解くことを教えるメディア・リテラシー教育は、私たちの判断力を鍛えることができると考えられる。

まとめると、従来の学校教育による文字の読み書き能力は、子どもの思考力の育成に特化し、メディア・リテラシー教育は、子どもの判断力育成に特化すると言することができる。文字の読み書き能力(リテラシー)とメディア・リテラシーという二つのリテラシーはこのような関係にあり、それゆえどちらも私たちにあって固有の意義を持っていると本稿は考える。

4 結論にかえて メディア・リテラシー教育はどうあるべきか

本稿は、いまだ確立されていないメディア・リテラシー教育を理論的に基礎付けるために、それが私たちの判断力育成に特化していることを示すことによって、従来の学校教育に対するメディア・リテラシー教育の意義を見出した。

最後に、メディア・リテラシー教育がどれだけの比重をもって学校教育に組み込まれるべきかについて付言しておきたい。先に論じたように、メディア・リテラシーが判断力に対応するのだとしても、あるものごとについて判断をする際に、そもそもそれを適用する概念を知らなければ判断は不可能である。また、新しいメディアとは古いメディアと完全に切り離されたものではなく、むしろその中身には古いメディアが依然として残る。私たちは電子メディアの中に、依然として古いメディア（例えば文字情報など）を見るであろう。以上のことを念頭に置くならば、学校教育においてまず基本となるべきものは、従来型の文字の読み書き能力であると考えられる。メディア・リテラシーは、その上に構築されていくべき新しい読み書き能力であろう。

そうだとすれば、学校教育の中に二つの倫理（通常の道徳と情報倫理）が入り込むという前節で提示した問題についても、メディア・リテラシー教育があくまでも従来の教育をベースに展開されるべきであるという点で、これと密接に関係する情報倫理（安全の倫理）が、従来の道徳に対していきなりこれを席卷するほど取り入れられるべきだとは考えがたい。

もちろんこう述べただけではなんら道徳や倫理の問題性に迫ってはいない。本稿では、知と道徳の関係や、あるいは道徳的に正しい行為をする傾向性の問題、また教育ということでこのような傾向性をどう育成するかという問題を考察することはできなかった。リテラシーによって得られる正しい知識が道徳的に正しい行為を生むということがどういうことであるのかについての考察は今後の課題としたい。

いずれにせよ、子供が主体的に考えるとは、文字の読み解き能力だけのことではない。メディア・リテラシー教育は、活字一辺倒であった従来の教育に疑問を投げかけ、子供が自ら考え判断する力の育成の仕方を新たに問い直すものとして、適切に行われていくことが必要であると考えられる。

【註】

¹ もっとも、メディア・リテラシー教育はイギリスなどメディア教育の先進国において国語の時間に取り入れられることが多いようである。それは、自国の文化を学ぶのは国語であるという理由によるもので、メディアを教えることは文学を教えるのと同様に大事だと見なされている。cf. 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）22頁以下。なお、本稿と直接関係するものではないが、従来の国語も、今後ますます進むメディア社会に向けて、変わっていかねばならないという認識がある。例えば、山口仲美『日本語の歴史』（岩波新書、2006年）216頁には、これからの社会はあらゆる人がメディアを通じて話し言葉で説明していく機会が増えていくため、話し言葉が主役になる時代の到来を考えると、日本語の語彙（たとえば多数の同音異義語）の整理が急務だと言う。

² 菅谷、前提書、p. -

³ イギリスのメディア教育の歴史は比較的長く、1930年代にまで遡るが、正式にカリキュラムでメディア教育が明示されるようになったのは比較的最近のことで、1988年に教育改革法を受けて、全国カリキュラムがはじめて導入され、教育現場で取り入れられるようになったのはその翌年からである。カナダ・オンタリオ州は1970年代ごろから教育現場での実践があり、89年にメディア・リテラシーがカリキュラムに取り入れられた。一方、アメリカでは、1970年代からメディアを批判的に読み解くことの重要性が語られるようになり、一時期の落ち込みを経て、90年代からメディアの学習が再び脚光を浴びるようになったという。（cf. 菅谷、前提書、12, 14, 26頁）

⁴ 例えば、テレビ局側とスポンサー側とに生徒をわりふってそれぞれシュミレーションさせることで番組放映の意図を理解させたり、ミュージックビデオを生徒に作らせることで映像が意味するものを理解させたりするといったことがそれにあたる。（菅谷の報告による。）それは、単にテレビやビデオ、スライドを用いた視聴覚教育や、コンピュータの操作を習得させるコンピュータ・リテラシー教育とは異なった取り組みである。

⁵ cf. 菅谷、前提書 49頁

⁶ cf. 菅谷、62頁以下

⁷ cf. 菅谷、64頁以下。メディア教育を行う教師にはいくつかの資質が求められる。すなわち、教師自身がポップ・カルチャーに理解があつて楽しむことができるということ、制作をとおしてメディアを理解する教育も重要であるため教師自身が様々な機材を使いこなせることなどがそれである。また、教師の間にはなおメディアを学校で学ばせることに懐疑的な人も多く、この傾向は特に年配の教師に多いという。

⁸ メディア・リテラシー教育は、そもそも、子供が自ら批判的思考を駆使できるよう教育することを主眼とするものである。日本においても、「総合的な学習の時間」が導入されたのは、子供の「生きる力」（「自ら主体的に考える力」）を育成しようというねらいからのものであった（中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について - 子供に「生きる力」と「ゆとり」を - 」参照）。確かに、メディア教育には子供をマス・メディアの弊害から守るといった面もあるが、そういう面よりも、メディア教育の理論的権威であるマスターマンの基本原則にもあるように、メディアに対して子供が批判的にそれを分析し、かつ、自らの考えをメディアを使って表現できるようにすることで、積極的にメディア社会と関わり、多様な意見を反映させた、活力のある社会の民主主義的構造を強化することを第一の目的としている。

⁹ 近代ヨーロッパでそれまでの「小さい人間」とは別に、「子供」という概念が新たに生まれたとフィリップ・アリエスは『子供の誕生』（1960年）で論じたが、佐藤は、それはちょうど活字文化の誕生と重ねて理解されてきたと言う。しかし、電子メディアの発展は、子供が読み書き能力を獲得して大人になる成長のプロセスと大人の優位を情報環境において崩壊させ、子供と大人の区別はふたたびなくなり、子供をふたたび「小さな大人」にするという。なぜなら、電子メディアは、活字のように抽象的でなく、具体的な音声や映像をもっており、大人も子供も

区別なく楽しむことができるものだからである。(cf. 佐藤克己『メディア社会 - 現代を読み解く視点』岩波新書、2006年、13 - 14頁)

¹⁰ Len Masterman, "Media Education : Eighteen Basic Principles", MEDIACY, vol.17, No.3, Association for Media Literacy, 1995

¹¹ media をマス・メディアの意味で用いるのは、『オックスフォード英語辞典』によると、1923年アメリカの広告業界誌『広告と販売』の用例が初出である。(cf. 佐藤、前提書 P.4)

¹² John Pungente, S.J. From Barry Duncan et al. Media Literacy Resource Guide, Ontario Ministry of Education, Toronto, ON, Canada, 1989.

¹³ ibid.

¹⁴ http://www.media-awareness.ca/english/resources/special_initiatives/wa_resources/wa_shared/tipsheets/5Ws_of_cyberspace.cfm

¹⁵ Masterman, 前提書

¹⁶ cf. 菅谷、前提書 27 頁以下

¹⁷ 情報倫理についてのこの認識は、越智貢「情報モラル」の教育 - 倫理的視点から - 」(越智貢・土屋俊・水谷雅彦編「情報倫理学 電子ネットワーク社会のエチカ」ナカニシヤ出版、2000、所収)を参考にした。

¹⁸ この観点は、越智によって提出されている。cf. 越智貢、前提書

¹⁹ McLuhan, The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man, 1962. (森常治訳『グーテンベルクの銀河系 活字人間の形成』みすず書房、1986年)、McLuhan, Understanding Media: The Extensions of Man, 1964. (栗原裕・河本仲聖訳『メディア論 人間の拡張の諸相』みすず書房、1987年)

²⁰ W-J・オング『声の文化と文字の文化』、桜井直文他訳、藤原書店、1991年

²¹ Febvre, Lucien & H.-J. Martin. 『書物の出現 上・下』(関根素子ほか訳 東京 筑摩書房 1985.)を参照。なお、印刷本の影響をさらに国民意識の形成と結び付けているものに、以下のものがある。アンダーソン『想像の共同体 - ナショナリズムの起源と流行』白石さや・白石隆訳、NTT出版、1997年

²² Febvre, Lucien & H.-J. Martin, 前提書、202 頁以下