

学校教育におけるメディア教育 (1)

——テキスト分析を中心に——

神 田 義 浩*

1. は じ め に

近年の急速な技術革新により、さまざまな新しい情報機器や通信手段が開発され、私たちの社会は急速に変化しつつある。こうした変化により当然児童・生徒のライフスタイルや行動は大きな影響を受けることになる。今やほとんどの若者が持つ携帯電話によって、音声通話のみならず文字メールの交換がすさまじい勢いで増加しているし、インターネットや電子メールなどを用いた新しい形のコミュニケーションが登場し、従来型のコミュニケーションにはみられないような濃密な新しい人間関係が構築される一方で、それに伴う弊害や家族の解体につながるような問題も登場してきている(江下, 2000; 今, 2000; 小此木, 2000; 神田, 2001など)。

またこうした情報化の流れのなかで、従来の社会構造も変化し、今や巨大メディアとなったテレビ、ラジオ、映画、新聞、出版などの既存のメディアがその垣根を越えて融合しつつある。またそれと同時にそれらの各メディアの持つ膨大なコンテンツのデジタル化も急速に進んできている。たとえば全数十巻の堅牢な百科事典は、今やたった1枚のCD-ROMやDVD-ROMに収録できるようになった。こうしたマルチメディア化・デジタル化の流れのなかで、結果としてさまざまなメディアの電子コンテンツが、急速に進歩する情報機器で利用可能になってきている。このような状況下では情報教育とメディア教育(その内容については後述)は表裏一体の関係にあり、ともに欠かせないものであると考えられる。

こうした近年の社会の変化を受けて、学校教育においても情報教育についてはその強化が叫ばれるようになり、現在ほとんどの学校(小・中・高等学校)にインターネットにも接続可能なパソコンが配置されてきている。また高等学校に新設教科「情報」科が開設され、この教科に対応した「情報」科教員免許が付与されつつあ

* 広島経済大学経済学部助教授

る。教科の科目編成は、主としていわゆるコンピュータ・リテラシー（コンピュータの基本的操作能力）の開発を目的とした「情報 A」、コンピュータによる情報表現や情報技術などに力点をおいた「情報 B」、コミュニケーションや情報化の進展に伴う社会の変化などを中心とした「情報 C」の3科目で編成されている。そしてこのうちの1科目が必修教科となっている。

文部省（教科制定当時、現文部科学省）のねらった情報教育の体系は図1のようなものであり、決して高等学校のみで情報教育が行われるわけではなく、小・中・高等学校のそれぞれの教育活動に情報教育が有機的に関係づけられるものである。また図1に見られるように、この情報教育の推進役として「総合的な学習の時間」（以下、総合学習）が重要な位置を占めていることがわかる。

しかしこの構想の実現には多くの問題点があり、たとえば小・中学校において情報教育を実践することの困難さや、高等学校における科目編成（必修科目として位置づけられている割には、上記3科目のうちのどれでもいいというあいまいな位置づけにあることなど）の問題点など、情報教育自体や情報科の開設に伴う教育現場

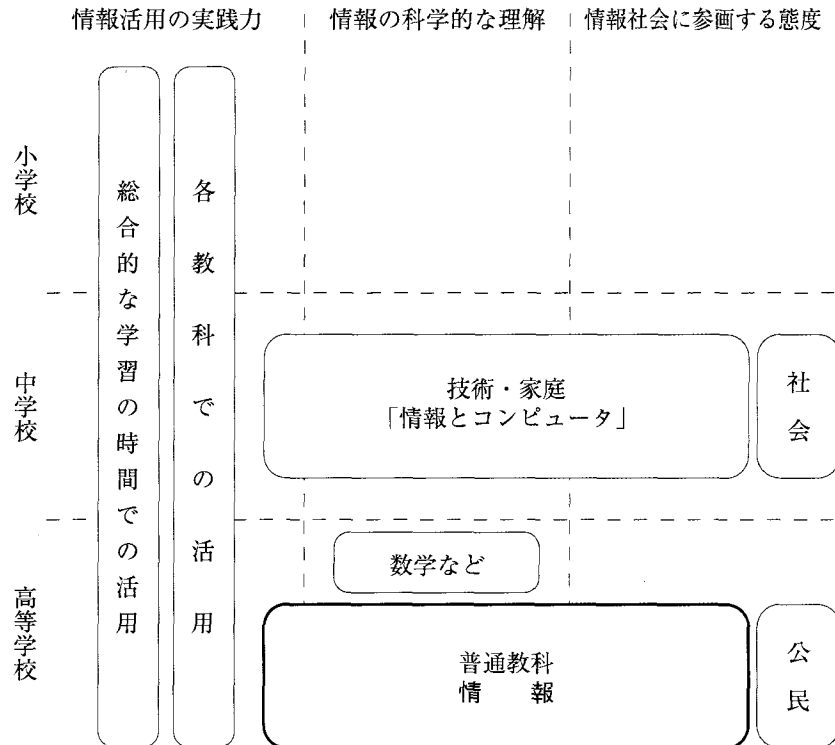


図1 情報教育の体系化のイメージ図（文部省，2000）

の戸惑いについては、佐々木（2002）に詳しく紹介されている。

一方メディア教育に目を向けると、こちらへの取り組みは今のところ十分ではなく、学校教育においては児童・生徒に対しても、教員に対してもほとんど手つかずの状態にある。もちろん前述したマルチメディア化・デジタル化の流れを受けて、情報教育という範疇のなかでいくらかは内容的にカバーされるのだが、まだ決して十分とはいえない状況である。

そうした状況のなかでも、社会のさまざまな領域においてマルチメディア化が急速に進み、そうした時代に生きる児童・生徒を相手にする教員としては、情報機器の利用や適切なメディア情報の活用の問題は避けては通れなくなってきているといえよう。実際情報機器や、よく工夫された学習ソフトウェアやさまざまなメディアを効果的に授業運営に組み入れることのできる教師は、子どもたちを引きつけて離さないような魅力あふれた授業実践が可能になることは疑いない。影戸ら（2002）はそのような教師を「魅せる教師」と呼んでいる。

そこで本論では、学校教員に必要とされるメディア活用能力とその習得にかかわる問題を、認知心理学的な知見も踏まえつつ検討していくことを目的とする。

2. メディア教育の概念

教育活動は、見方を変えるとさまざまな情報の送り手（通常は教師）が情報の受け手（通常は児童・生徒）に何かを伝えるコミュニケーション活動ととらえることもできる。そしてそのコミュニケーション活動において伝えるべき情報をうまく伝えようとするとならかの道具や材料が必要とされることになる。そうしてさまざまな情報機器や伝達手段が発明・考案されてきた。井上（1999）は、そうした視聴覚メディアの発達の歴史を表1のようにまとめている。これをみると、わが国でも学校教育においてかなり昔から視聴覚メディアを利用した学習が導入されていることがわかる。

このような通常教育現場で視聴覚教育と呼ばれる学習形態は、メディアを学習のための手段・方法として用いるものである。教科にかかわらず、ある単元の内容をまとめたテレビ番組や映画、ビデオ教材、スライドなどが用いられる。このような事態は「メディアによる学習 (learning by media)」ととらえることができる。佐賀（1998）はこれに加え、学習目標とメディア、学習者の関連を整理して、さらに2つの形態を挙げている。

2つめの学習形態は、メディアが学習者の道具として学習のプロセスに取り込まれた形であり、ビデオカメラに観察結果や学習活動の様子などを記録したりする活

表1 視聴覚メディアとテレビ・ラジオ放送の歴史(井上, 1999)

1646	ドイツ人によって、幻灯が発明される。
1779	杉田玄白によって紹介された幻灯が「影絵目鏡」とよばれ市販される。
1841	☆ フランス人によって、幻灯機にズームレンズが使用される。
1874	☆ 写真スライドと洋式幻灯機が日本に導入される。
1879	エジソンが白熱灯を発明。
1880	☆ 文部省による幻灯画の作成と師範学校への配布の試み。
1897	☆ 映画の公開の開始。
1910	☆ アメリカにおいて教育映画の利用開始。
1912	☆ アメリカにおいて携帯用スライド映写機の生産が開始される。
1921	☆ 学校が映写機の購入を開始。
1925	東京放送局、ラジオの仮放送開始。ラジオ「英語講座」など放送される。
1931	ラジオ第2放送の開始。
1935	ラジオ学校放送全国向け放送を開始。
1947	学校放送全学年向けに社会科番組を放送。
1948	☆ GHQによる16ミリ発声映写機の大量投与。教育映画として標準規格に。
1950	★ テープ式携帯用磁気録音機が生産発売。
1952	★ 発声スライド映写機(テープ式録音機と映写機を接続したもの)の開発。
1953	NHKの本放送(日本初のVHF波利用放送)の開始。
1954	☆ OHP(オーバーヘッド・プロジェクタ)の開発。
1955	携帯用小型ラジオが登場。
1956	★ 8ミリ磁気録音式発声映写機の開発。
1959	NHKの教育専門局の開局。
1960	☆ 8ミリ映写機の市販品発表。教育用として自作の映像の活用が可能に。 テレビ番組のカラー化による本放送が開始。
1961	☆ 8ミリ光学録音式発声映写機の開発。
1963	UHF波によるテレビ放送の開始。多チャンネル化と難視聴地域の解消に貢献。
1964	☆ エンドレス方式の8ミリ映写機の開発。 ★ ポータブル・ビデオテープレコーダの発売。
1965	☆ 8ミリ映写機の画面大型化。フィルムの技術改革で16ミリの特性に迫る。
1967	★ カセット式テープレコーダの開発。
1968	★ ビデオカセットを使用した録画機の開発。
1969	F M波によるラジオ放送の開始。音質が向上しラジオ局の数が増加。
1970	★ ビデオディスク(ディスク式映像再生機)の開発。
1971	NHK総合テレビ番組の全時間カラー化完成。
1972	放送大学の実験番組放送開始。
1977	NHK教育テレビ番組の全時間カラー化完成。
1978	日本初の実験用放送衛星の打ち上げ。
1983	文字多重放送実用化試験放送の開始。
1984	世界初の直接衛星放送の開始。
1985	カナダで開発されたドーム映像のオムニマックスがつくば博で紹介される。
1989	NHK衛星放送の開始。ハイビジョンの定時実験放送の開始。
1992	3Dハイビジョンシアターが東海大学海洋博物館に設置される。
1994	立体巨大映像シアターが大阪「天保山」に設置される。
1996	日本で通信衛星(CS)を使ったデジタル方式の多チャンネル放送開始。
1998	アメリカにおいて地上波を使ったテレビ局のデジタル放送開始。

注：☆印は光学メディア、★印は磁気メディアの関連項目を示す。

動が含まれる。この形態では、メディアからの受身的理解ではなくメディアの積極的使用、あるいはメディアを活用した表現が求められる。コンピュータや情報機器が一種の学習者の“知的ツール”として使用される事態である。さまざまな知的ツールを導入することにより、従来は気づかなかった現象や視点に気づくことができることがこの学習事態の利点である。佐賀 (1998) はこれを「メディアを通じた学習 (learning through media)」と呼んでいる。

また第3の学習形態として、メディアそのものが学習の対象になる事態が考えられる。表1に示されたようなメディアの歴史に始まり、技術、創造性、社会的影響力、意義などメディアを取り巻くあらゆる側面が学習の対象になる。これは「メディアについての学習 (learning about media)」である。

これら3つの学習形態を図式化したものが図2である。メディアに対する切り口をこのように整理することによりメディア教育の概要を知る助けになると考えられる。ただこれらは当然メディアへの関わりとしてそれぞれが独立しているわけではなく、相互に密接に関係しあったものであり、たとえば2つの事態が組み合わせられて同時に教授活動として行われるなどの可能性は考えられる。

一方メディアにかかわる認知心理学的な視点を踏まえて従来の視聴覚教育や関連領域とメディア教育との関連をまとめると図3のように表わすことができる (佐賀, 1998)。ここで視覚リテラシー (visual literacy) とは、メディアによる表現の中で最もよく用いられる感覚チャンネルである“視覚”を特に強調した用語であり、メディア教育の実践の進んでいるアメリカ、カナダ等の北米地域でよく用いられる表現である。その視覚リテラシーのすぐ下側にある矢印で関係づけられた概念は視覚リテラシーに必要とされる活動の諸側面を示している。

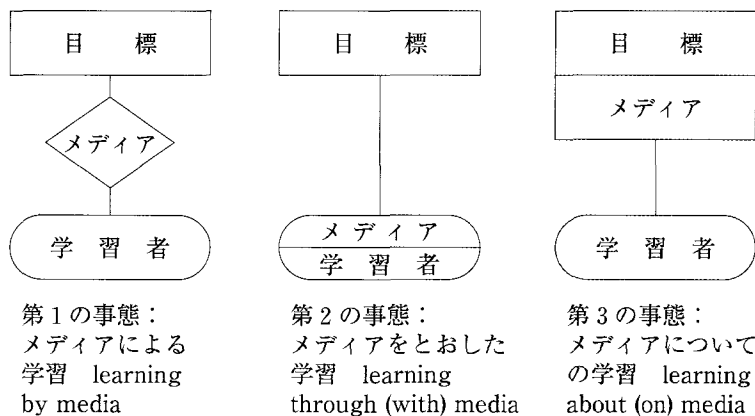


図2 学習目標とメディアおよび学習者の関係 (佐賀, 1998)

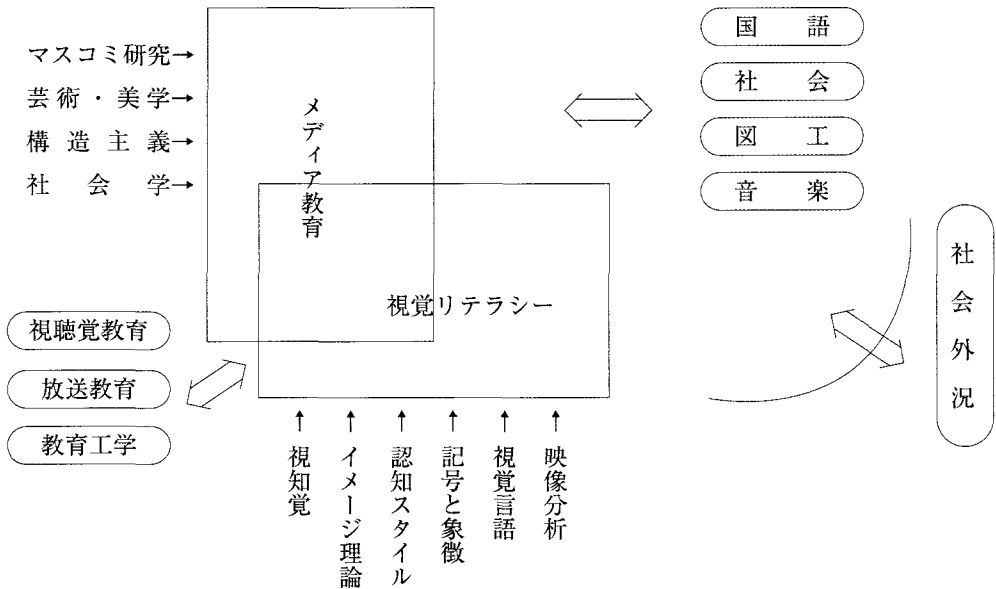


図3 メディア教育とその周辺領域（佐賀，1998）

図3に表わされているように、メディア教育を取り巻く周辺領域は大別して3つにまとめることができる。1つは図の左上部分であり、佐賀（1998）が指摘するようにメディア教育に社会科学的方向づけを与える領域である。他方従来からの視聴覚教育、放送教育などの教育実践や教育工学の領域が左下に存在する。教育効果という尺度で活動を行ってきた領域であり、メディア教育と内容的に極めて近いところにある。3つめは、図の右上の領域であり、従来からの既存の教科に関連した領域である。各教科の具体的教育内容のなかの、理解・表現・鑑賞・創作などの教育目標を達成するために実践されている教科固有の領域である。

そしてそれらの周辺領域に関係しつつ、メディア教育とかなり重なり合っているのが視覚リテラシーの部分である。この概念の根底にあるのが認知心理学的視点であり、教育活動の主体である学習者の具体的学習活動に含まれている心理学的諸要素を認知心理学的観点から検討することができると考えられる。近年人間の認知過程をコンピュータの情報処理プロセスになぞらえることにより解明が急速に進みつつある人間の視覚情報処理や認知・思考機能について明らかになった知見を当てはめることによりメディア教育の効果を高めることができるのではないかと考えられる。

従来から児童・生徒の学習活動を支える基本的能力として文字の読み・書き能力（リテラシー：literacy）ということが言われていたが、近年それになぞらえてコン

コンピュータを理解し、操作する基本的能力としてコンピュータ・リテラシー (computer literacy) という概念が登場してきた。さらにさまざまな情報を収集し、比較検討し、活用することができる情報リテラシーや、さまざまなメディアから発信された情報を批判的に読み解く能力としてのメディア・リテラシーなどの語もよく使われるようになってきた (佐賀, 1998; 坂本, 2002など)。

たとえば郵政省 (当時, 現総務省) 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」(平成11年11月~平成12年6月) の報告書によれば, メディア・リテラシーを取り巻く諸問題は図4のように整理されている。

また同報告書によれば, メディア・リテラシーとは「メディア社会における生きる力」であるととらえられている。そして具体的にはその構成要素は以下の3つと考えられている。

1) メディアを主体的に読み解く能力

ア 情報を伝達するメディアそれぞれの特質を理解する能力

イ メディアから発信される情報について, 社会的文脈で批判的 (クリティカル) に分析・評価・吟味し, 能動的に選択する能力

2) メディアにアクセスし, 活用する能力

メディア (機器) を選択, 操作し, 能動的に活用する能力

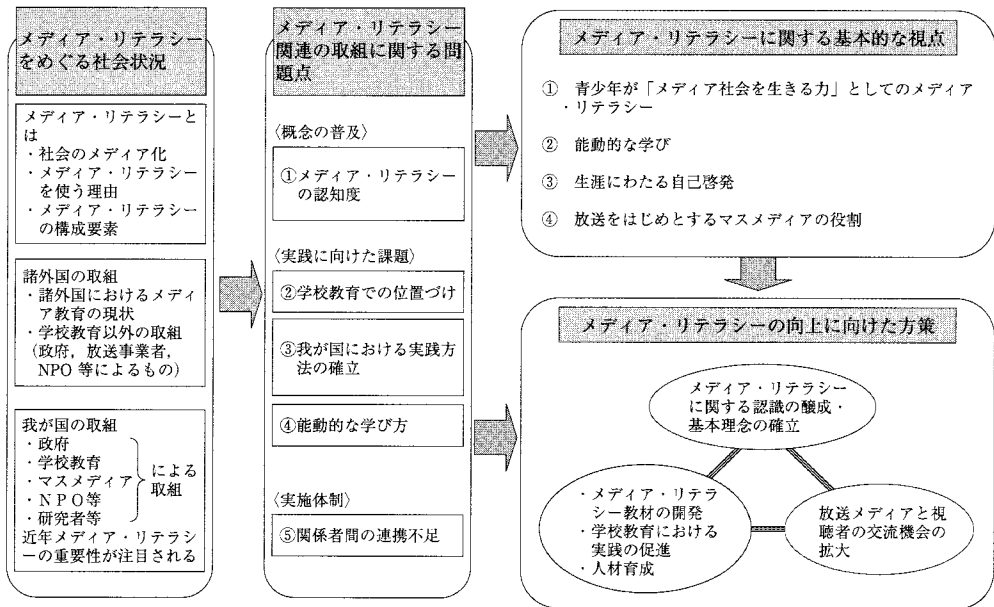


図4 メディア・リテラシーを取り巻く状況 (郵政省, 2000)

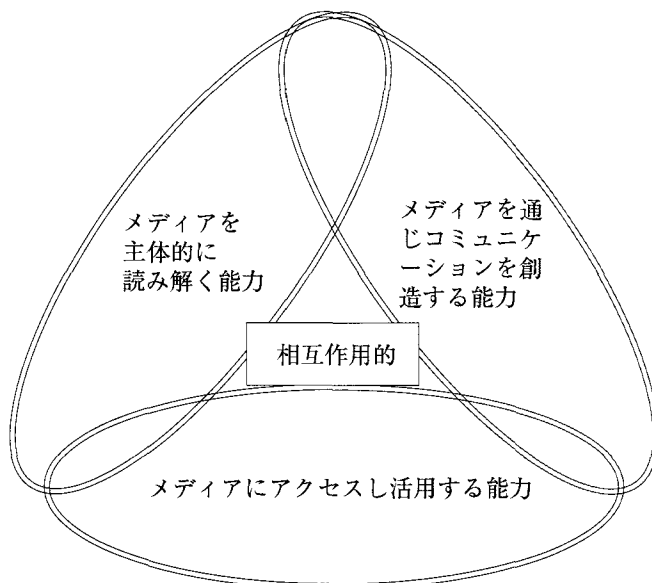


図5 メディア・リテラシーの構成要素（郵政省，2000）

3) メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力。特に、情報の読み手との相互作用的（インタラクティブ）コミュニケーション能力

またこれらの3つの構成要素は、互いに関係しあっている相互補完的なものであり、これらが有機的に結合したものがメディア・リテラシーであると理解されると結んでいる。それらの関係を図示すると図5のようになる。

このように、メディア教育に関連した概念は多岐にわたっており、いまだ確定した概念は存在していない。そこで本論ではメディア教育がフィルム教育（film education）とかスクリーン教育（screen education）と呼ばれていた時代から精力的に取り組んでいるイギリスを中心としたヨーロッパ諸国の言い方にならって、「メディア教育（media education）」と呼び、検討を進めていくことにする。

また今回は、前述のメディア・リテラシーの最初に挙げられた側面である、「メディアを主体的かつ批判的に読み解く能力」という点にかかわる、メディアによって受け手に提示されるメディア・テキストの問題を中心に考えてみたい。

3. メディア教育の基本的側面

私たちはテレビのリモコンを次々と操作し、いくつもの番組を検索する。そしてたいていはその番組がどんなジャンルのものかを識別し、内容を推測し、見るかどうかの判断を短時間ですることができるといえる。この行動は2・3歳の幼児でも十分に可

能である。これは、過去の読書の経験から、あるページをちょっと見ただけでその本を読むかどうかの判断ができるのと同じで、過去のテレビ視聴の経験によって私たちのテレビを「読む」スキルが開発されたからと考えることができる。ここではそうしたスキルの構成要素を考えるためのメディア教育の実践事例について考えていくことにする。

メディア教育の先進国の一つであるイギリスでは、イギリス映画機関 (British Film Institute ; 以下 BFI) と公開大学 (Open University ; 以下 OU) が共同ですでに1992年に現職教師向けの教材パッケージ『メディア教育入門』(Media Education : An Introduction) を出版している。これは OU の遠隔教育 (distance learning) の教材ともなっているものである。

『メディア教育入門』は全部で標準時数約70時間という大きなものであるが、その中の最も基本的な部分は、「メディア教育の6つのキー側面 (key aspects)」である (Bazalgette, 1992 ; 佐賀, 2002)。

メディア教育を実際に実施するといっても範囲が広くなかなか焦点を絞った具体的な議論になりにくいだが、この『メディア教育入門』に含まれる学習テキストではあるコマーシャルや、映画の冒頭部分などを題材に、それらがどのように構成されているかを実際に分析する作業の基本的枠組みとしてこの6つの側面を意識させることからスタートしている。

これらの側面は実際のメディア情報を自分で検討する際も、学習場面で学習者に同様の作業をさせる際にも基本となる観点である。その6つの側面について順にその基本的論点を紹介し、考察していくことにする。

① エージェンシー (agency) : メディア・テキストは人々によって製作される

映画やテレビ、その他のメディアの発信するメッセージの核となるメディア・テキストは、人々が製作する。そのエージェンシー (担い手) は集団の場合もあるし、個人の場合もある。メディア教育の初期段階におけるフィルム教育の時代にはメディア・テキストの製作者が非常に重要な意味を持っていた。その後産業としての映画やテレビなどの巨大メディアが登場し、その作品にはあからさまな商業的意図が感じ取れるものも製作されるようになった。しかしエージェンシーの大小にかかわらず、メッセージの受け手の受容の仕方まで完全にコントロールできるわけではない。またエージェンシーとして大資本の会社ばかりでなく、小さな工房や出版者、あるいはインターネットの登場で全くの一市民までもが、メッセージの発信人になることができるのである。

このエージェントの問題の重要性を明らかにする1つの事件は、当時インターネット上のみならず出版系メディアにまで取り上げられて大変な話題になった、「東芝クレマー事件」(1999年)である(前屋, 1999; 町村, 1999)。福岡在住の社員が購入した東芝製ビデオデッキの再生不具合とその製品に対する同社の修理・サービス部門の対応についてインターネット上にその経緯についての詳細な説明や、担当者との会話を音声ファイルつきで公開したことに端を発した問題である。

この事件で注目すべき点は、それまで情報発信弱者とされていた一個人が、巨大企業に伍して自分の意見を表明することができ、しかもそれがインターネットという世界中の誰もがアクセス可能なメディアの上に公開された点である。マスメディアに対抗しうるパーソナル・メディアの力が世間に求められたことに大きな意義がある。

メディア情報を発信するこのエージェンシーの違いにより、メディア・テキストの意味や真正さがどのように違ってくるかがこの側面の真に重要な点である。

② カテゴリー (**category**): カテゴリー化により異なった解釈が生まれる

メディア・テキストは、多くの異なった仕方でのカテゴリー化が可能である。前述のフィルム教育の時代のもう一つの概念が“ジャンル”である。主としてマーケティングの必要性から、西部劇とか、ミュージカルとか、ホラー、ギャング映画といったジャンルが私たちに提示され、主として鑑賞のためのテキスト分析のために使用されている。

しかしこのジャンルよりもっと基礎的な概念が「カテゴリー化」である。ジャンルはこのカテゴリー化の一部分に過ぎない。どのようなメディア・テキストもこのカテゴリーを当てはめなければその意味を抽出することができない。たとえば私たちは、あるテレビ番組を“ニュース”として観ることによりその番組から情報を抽出しているのである。一方、ニュース番組をアナウンサーの“話し方”や登場人物の“ファッション”,あるいは登場人物の“表情表出”に注目することにより得られる情報は“ニュース性”とは全く別のものになる。

メディア教育における「カテゴリー化」という側面の大事な点は、私たちが抱くメディア・テキストに対する期待が、いかにテキストの理解に影響を与えるかという点である。

③ テクノロジー (**technology**): どんな技術的選択によっても違いが生まれる

メディア・テキストの技術的特性は私たちがそのテキストを「カテゴリー化」し、

意味を抽出するために利用されると考えられているかもしれない。たとえば白黒写真かカラー写真かということがテキストに対する期待に影響を与える可能性があるということである。

しかし多くの人にとって、メディア・テキストに盛り込まれた技術に気づく能力はかなり低いのが現状である。またこの技術への気づきを左右するのは、そのような技術を使って実際に作品を制作した経験があるかどうかという点である。写真を撮影した経験のある人はショットの構図 (framing) について議論することができる一方、多チャンネル録音をした経験がない人はメディア・テキストの分析でその技術や効果に気づきにくいであろう。

ここで言うテクノロジーには、意味を作り出す過程におけるあらゆる道具や材料が含まれる。クレヨンや絵の具といった伝統的で素朴なものから最新のビデオカメラやミキシング機器まで、それらのテクノロジーは単に“画質・音質”とか“仕上がり具合”を規定するというより、テキストの意味に影響するという点が重要である。

④ 言語 (language) : メディア・テキストのなかのあらゆるものには意味がある

メディア教育の根本仮定の一つとして、すべてにメディアが多かれ少なかれ、意味を構成する固有の「言語」を持つという点が挙げられる。ここで言う「言語」とはもちろん、話し言葉や書き言葉として私たちが日常的に使用している言語とは異なり、メディア・テキストに内包されている「言語」のことである。

メディア・テキスト自体がメッセージの受け手により、能動的に「読まれる」ものであるという点もまた重要である。メディア教育は、メディア・テキストに含まれている意味に気づき、テキストを分析するスキルを開発することをめざすものである。そうした文脈において重要なのは、コンベンション (convention ; 慣用) とコード (code) という概念である。

コンベンションとは、メディア・テキストのある要素が特定の意味や思想を象徴するとほとんどの人が同意し、確立されたものの見方のことである。たとえば、映画やテレビのあるショットで主人公がスクリーンの外を見つめていて、次のショットで主人公が登場しなければ、私たちはそれを主人公の視線だと解釈するし、漫画の1コマで何本かの細かい線と舞いあがった砂埃が描いてあれば、“猛スピード”であると解釈するのである。

他方コードとは、上述したコンベンションの予測可能な用法のセットのことを指す。ニュース番組、漫画、ホラー映画などは高度にコード化されたテキストの一例

である。私たちは、メディア・カテゴリーの知識から特定のコードやコンベンションを期待し、テキストを解釈することになる。これらがメディアの「言語」を構成することになる。

よってメディア教育におけるこの側面の開発には、テキストの批判的分析とともに、実際の作品製作の経験がとても重要である。多くのコードのレパートリーを経験することによって詳細なテキスト分析が可能になると同時に、コード破りを経験することによりコードに関する理解が深まる面がある。パロディやコミック効果、やらせかどうかの判断などはこの点にかかわるものであろう。

⑤ オーディエンス (**audience**): メディア・テキストは未知の人にも提示できる

どうやってメッセージの受け手 (オーディエンス) が同定され、構成され、そこに達することができるか。受け手はどのようにテキストを受け取り、反応してくるのか。誰がテキストを受け取り、何を感じるのか。いつ、どのようにテキストを受け取り、どんな満足感を得るのか。これらの問いかけは最近まではあまり考えられなかった。従来意味はテキスト内のみ存在し、受け手はそれを読み解くのみ、と考えられていたからである。

しかし近年、受け手がテキストから積極的に意味を作り出すということが明らかになってきた。学校場面においては、年齢や興味や文化的背景などに基づいてその時々にくつもの異なる受け手集団を形成することになる。たとえば学校の授業でピア・グループと一緒に“テレビを観る”という場合と自宅で両親と一緒に同じ番組を観る場合とでは、当然同じメディア・テキストでも異なった解釈が生まれる可能性が高い。このような側面は、テキストの批判的分析と実際の作業の両面から考えることができる。

⑥ 再現性 (**representation**): メディア・テキストは現実といろいろな形で関係する

メディア・テキストは完全に再現性を持つのではなく、さまざまなバージョンがある。このテキストと現実の関係を受容と製作の両面から検討することが大変重要である。関連する教授内容として、「イデオロギー」や「ステレオタイプ」「バイアス」といった問題が議論の俎上にのることだろう。しかしこれらの点ばかりを強調しすぎると、それこそネガティブなバイアスを児童・生徒に与えてしまうことになるので注意する必要がある。また「子どもたちはテレビの内容と現実の区別がつかない」とよく言われるが、実証的研究によると必ずしもそうではなく、むしろ子ども

もたちは日頃から現実性を吟味しているということが明らかになりつつある。ただ子どもたちの判断はよく変動するので、その結果先ほどのような見方をしてしまうのではないかと考えられている。

以上、Bazalgette (1992) の挙げたメディア教育の6つのキー側面についてみてきたが、これら6つの側面は独立したものではなく、相互に関係しあっているものであることを理解する必要がある。

4. わが国におけるメディア教育の現状と今後の課題

最後にわが国の学校教育におけるメディア教育の現状と課題について考えてみたい。冒頭で述べたようにわが国ではメディア教育はほとんど体系的には行われていないので、関連領域である情報教育について学習指導要領における位置づけを見てみよう。

第1節で述べたように、情報教育を担う教育場面として、校種によらず総合学習が念頭に置かれている (図1)。総合学習のねらいは以下の2つの点である。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく課題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること、とされている (文部省, 1999)。

総合学習自体が教科横断的な幅広いものであるが、総合学習の活動の例として、国際理解、環境、情報、福祉などの例が挙げられている。しかしそれらの学習活動のなかにどうコンピュータやインターネットの活用を組み込むかは教員に任されているのが実態であり、また十分にコンピュータやインターネットを活用するためには、事前にそれらの情報機器の操作にかなり習熟していなければならず、その基本操作の学習の時間をどう捻出するかも実際的な問題である。このような状況からまだ総合学習が十分に情報教育の活用の場になっているとは言いがたいのが現状である。

また学校教育と直結しているわけではないが、広く市民レベルで活動を行っているのが、特定非営利活動法人F C T市民のメディア・フォーラム (Forum for Citizens' Television & Media ; <http://www.mlpj.org/fct/index.html>) や、立命館大学国際言語文化研究所の鈴木みどり教授を代表に1997年から活動している、「メディア・リテラシー研究会」 (<http://www.mlpj.org/iml/index.html>) がある。これ

らの活動は概ねテレビを代表とするさまざまなメディアの発信する情報に対して「批判的な (critical) 読み」をすることの重要性を多くの人たちに知らせる運動であると考えられる。

この「批判的思考能力」のメディア教育における位置づけについて佐賀 (1998) は、前述した学習活動とメディアの関係の議論のなかに登場したコンピュータ等を知的ツールとして使う学習事態を例に挙げて検討している。サロモンらの研究 (Salomon, Perkins, & Globerson, 1991) から、よくデザインされたソフトウェアは知的ツールとして人間の認知活動を部分的に分担することができることが明らかになってきている。このことから将来的にはコンピュータと人間がいわば「知的パートナーシップ」を結ぶことにより最終的には人間の知的能力が拡張される可能性があり、このことを念頭においてメディア教育の将来を考える必要があるというのである。

インターネットの登場によって私たちの知りたい情報はウェブ上にあり、上手に調べればちゃんと情報は手に入るといわれる今日では、確かに人間の諸能力を拡張してくれるソフトウェア、ハードウェアは今後登場してくる可能性は高く、この点は考慮しておく必要があると思われる。ただし、さまざまなメディア情報を利用するのは生身の人間であり、人間としての尊厳や生活の質 (QOL) が犠牲になったり、認知機能の拡張どころか認知機能が退化してしまう可能性も全く排除されているわけではない。批判的情報検討能力に裏打ちされた健全で有意義なメディアの活用が理想とされるであろう。

佐賀 (1998) は、わが国は「テレビの見方」を教えることなしに「テレビ文化」が成立している状態であると言う。そして今回検討した、メディア・テキストの分析はメディア教育の出発点にかかわる問題であり、今後さらに詳細に検討を進めていく必要がある。またテレビやラジオなどの相対的に古くからある伝統メディアの利用に加え、今日のマルチメディア化、デジタル化、ネットワーク化の進んだニューメディアの利用も含めた総合的なメディア教育体系の構築の時期にきているのではないだろうか。

引用文献

- Bazalgette, C. 1992 Key aspects of media education. In M. Alvarado & B. Oliver (Eds.) *Media education: An Introduction*. London: British Film Institute/Open University. Pp. 199-219.
- 江下雅之 2000 ネットワーク社会の深層構造 ―「薄口」の人間関係へ― (中公新書1516) 中央公論社

- 井上智義 1999 視聴覚メディア論と認知心理学 井上智義 (編著) 視聴覚メディアと教育方法 —認知心理学とコンピュータ科学の応用実践のために— 第1章 北大路書房 Pp. 2-21.
- 影戸 誠・情報教育ワークグループ・インプレス教育編集部 (共著) 2002 パソコンを生かそう —教育の情報化で生まれる“魅せる先生” — インプレス
- 神田義浩 2001 情報化と家族 大田孝太郎 (編著) 家族と現代 第6章 広島経済大学研究双書, 第20冊, 137-162.
- 今 一生 2000 家族新生 ワニブックス
- 町村泰貴 1999 東芝クレマー問題の核心 ILC ジャーナル (インターネット法律協議会) 掲載論文 (http://www.ilc.gr.jp/journal/990805_1.htm: 1999年8月5日)
- 前屋 純 1999 全証言 東芝クレマー事件 小学館文庫
- 文部省 1999 高等学校学習指導要領解説 (総則編) 東山書房
- 文部省 2000 高等学校学習指導要領解説 (情報編) 開隆堂出版
- 小此木啓吾 2000 「ケータイ・ネット人間」の精神分析 飛鳥新社
- 佐賀啓男 1998 メディア教育概念の変遷 メディア教育研究, 1, 167-183.
- 佐賀啓男 2002 教養教育としての「メディア教育」入門 メディア教育開発センターワークショップ資料 (2002年9月5日)
- 坂本 旬 2002 情報教育と新たなリテラシー論の潮流 教育, 52, 4, 20-27.
- Salomon, G., Perkins, D.N., & Globerson, T. 1991 Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20 (3), 2-9.
- 佐々木亨 2002 教科「情報」の新設にかかわる教育学 教育, 52, 4, 28-34.
- 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 (平成12年6月21日)