

メディアリテラシーの過去・現在・未来

——大学生のためのメタ・パースペクティブモデルの提案——

土 屋 祐 子*

1. はじめに

テレビなどマスメディアの影響力に対する懸念やインターネットなどのニューメディアの登場、欧米での活動の紹介などを背景に、日本においても「メディアリテラシー」は1990年代後半から本格的に取り組まれてきた。メディアリテラシーは文字の読み書き能力を表す「リテラシー」をメタファーとし、文字だけでなく多様なメディアを読み書きする、すなわち、受容し表現、活用する力のことを指す。こうした力を育む教育や概念の普及などのメディアリテラシーの活動は、それを必要と考える人々の意志とアイデア、創意工夫に支えられ、教育者、研究者、市民、ジャーナリストらにより大学、放送局、美術館、NPO など様々な場で取り組まれてきた。メディアリテラシーは人々がメディアとどう関わるのかを考え、行動に移してきた世界中で起きたムーブメントといえる。こうした主体的な広がり、それぞれの地域や文化に基づく多様な活動を生んできた。その反面、個々の取り組みは必ずしも繋がってこずに、それぞれに見出されたプログラムや手法などの知見が積み上がってはこなかったという課題がある。正規の学校教育に導入されたイギリスやカナダと異なり、制度化することなく取り組まれてきた日本では、この傾向が特に顕

著である。スマートフォンやSNSなど新たなメディアが次々と生まれ、一人ひとりのメディアとの関わりがより密接で日常的になる中で、これまでの積み上げをふり返り、その先に広がる新たなメディアリテラシーのあり方が問われていると言えよう。筆者はメディアリテラシーの歴史をふり返り、発展的に変容してきた学びのモデルについて検討してきた¹⁾。ここではそれらのモデルをレビューしたうえで、大学生が学ぶメディアリテラシーについて論じたい。

まず、本報告が捉える「メディアリテラシー」の射程について述べる。「メディアリテラシー」の概念が広く認識されるようになったのは1980年代の英国での取り組みによる。レン・マスターマンがメディアリテラシー教育に理論的な枠組みを提示し、世界中で本格的に取り組まれる端緒となった。これをメディアリテラシーの直接の出発点と捉えることもできるものの、メディアを学ぶ取り組みがもっと古くから多様な形であったことは指摘できる。メディア研究の多くはコミュニケーションを仲立ちする中間のモノをメディアと定義し、あらゆるモノがメディアとなる可能性を持っていると捉えている²⁾。そう考えるとメディアを学ぶ活動がいつから始まったかを厳密に述べるのは難しい。コミュニケーションのための〈道具＝メディア〉を使い始めた人類の歴史と共にメディアリテラシーは取り組まれてきたのである。民主政治が始まった古代ギリシャでは、演説の内容だけで

* 広島経済大学経済学部准教授

はなく、身振りや語り方などその演説の技術で聴衆を魅了するレトリック（修辞学）についての議論が高まった。人の身体をメディアと捉えるならば、弁論の仕方に着目したレトリックはメディアリテラシーの系譜に位置づけられるだろう。また、リテラシーを学ぶ取り組みは文字の発明と共に始まっている。広義にはメディアリテラシーの活動は文字や活版印刷、電子機器などコミュニケーション技術の発達や社会状況の変化と共に展開してきたと言えるのである。その中でメディアを学ぶ対象や目的、手法、さらにはメディアリテラシーの概念自体も発展的に変容してきた。ここではメディアリテラシーを固定的ではなく動的な活動や概念として捉えたい。そうした視座のもと、学びの目的に基づいてこれまでのメディアリテラシーのモデルを整理すると、歴史からは次の3つのモデルが抽出される。(1) メディアから身を守るために正しい知識を教えようとする「保護モデル」、(2) メディアは現実を再構成していると考えいかに構成されているかを読み解くための「分析モデル」、(3) 新たなメディアの可能性を考える「創造モデル」である。まずはそれぞれのモデルを簡潔にふり返ろう。

2. 学びの3モデル³⁾

2.1 メディアから身を守るための「保護モデル」

先に述べたようにコミュニケーションのための道具を使い始めた人の歴史と共にメディアリテラシーは取り組まれてきた。とりわけ、19世紀末～20世紀初めに簡易なカメラや蓄音機、映画、電話、ラジオ、テレビといった視聴覚のコミュニケーション技術が爆発的に誕生するようになると、人びとは自分たちと世界をつなぐ「間」のメディアの影響を強く認識するようになった。例えば1938年、米国 CBS ラジオドラマ「宇宙戦争」中の火星侵略のニュースを、

聴取者が本当のことと思いこみ全米中でパニックに陥るといった事件が起きた。

大衆を惹きつける視聴覚メディアの影響力が認識される中で、メディアに操作されないよう大衆の保護を目的とするメディア教育が取り組まれ始めた。一つは大衆メディアによる文化の低俗化への懸念によって始められた活動である。1930年代、英国の文芸批評家のF・R・リーヴィスとデニス・トンプソンは、マスメディアを危険な「低俗」文化と捉え、そうした「低俗」文化と伝統的な文学作品や芸術などの守るべき「高級」文化とを識別をする批判的な気づきを促す教育を提案した。もう一つは大衆メディアのプロパガンダ（政治的宣伝）利用への危惧によって始められた取り組みである。第2次世界大戦では、大衆向けのメディアを用いたプロパガンダは各国で行われており、中でもナチス総統のアドルフ・ヒトラーは映画やラジオ、ポスターなどの当時のニューメディアを戦略的に活用して、思想の統制や戦争動員を図った。巧みな映像の写実性などを利用した視聴覚メディアによる大衆操作には危惧の声があがる。この時期にイギリスの公共放送局 BBC は、プロパガンダを見分ける番組を制作し、視聴者にメディアに対して批判的であるよう訴えたという⁴⁾。また、ローマ教皇庁はメディア教育の重要性を公式に宣言し1936年、組織的な取り組みを始めた⁵⁾。

これらの取り組みに通底していたのは、視聴覚に訴える新しいメディアの影響力に対する危惧と簡単に操作されてしまう大衆像を持っていたことである。“無力”な大衆を保護するための啓蒙的なメディア教育が取り組まれたのである。

2.2 メディアの構成を読み解く「分析モデル」

第二次世界大戦後は、映画やラジオに代わりテレビ放送がメディアの中心になった。各家庭

のテレビは、人びとが直接見聞きしたことのない外の社会を映し出すようになった。日常的に伝えられる異なる文化の情報や思想は、文化的アイデンティティを揺るがすという議論も起きた。テレビの影響が大きくなり、世界各国でメディア教育に取り組み動きが進んだ。そうした中、英国・ノッティンガム大学のレン・マスターマンがメディアリテラシー教育を初めて理論的・体系的に説明し、世界中のメディア実践者に大きな影響を与えた。マスターマンは、1980年『Teaching About Television』、1985年に『メディアを教える—クリティカルなアプローチへ』を著し、カルチュラルスタディーズなどの知見を参照しつつ、メディアリテラシーの実践を支える理論的枠組みを提示した。マスターマンは、メディアは現実そのままではなく、現実を記号化し再構成して提示しているとし、その記号化され構成されたメディア（＝メディア・テキスト）を分析的に読み解くことで、そこに潜む価値観や特定のものの見方などのイデオロギー機能を学習者一人ひとりが明らかにしていくことを提案した。メディアを現実としてそのまま受け取るのではなく、誰が、何の目的で、どのような情報源をもとに内容を作っているのか、それを支える制度は何かなどについて探求し、メディアに対する「クリティカルな自律性」の獲得を目指す教育を試みたのである⁶⁾。

同じく英国でメディア教育をけん引したロンドン大学のデイビッド・バッキンガムは「プロダクション」「言語」「リプレゼンテーション」「オーディエンス」という4つのキー概念をまとめ、学び手がメディアを自ら分析できる道具を提示した。マスターマンがメディアに織り込まれた他者のイデオロギーに目を向けていたのに対し、バッキンガムは子どもたち自身のメディアの認識に着目する。メディアリテラシーは「保護の一形態ではなく参加の一形態」であると主張し、学び手が自らのメディア経験をふ

り返るプロセスを重要と考え、学習者による制作も重視した⁷⁾。英国では1988年に「メディア」がナショナル・カリキュラムに取り上げられ国語科で授業が行われるようになった。

マスターマンやバッキンガムによってまとめられた理論や分析の道具を参照しながら、メディアリテラシー教育は欧米、アジア、アフリカと世界規模で地域の文脈に基づき取り組まれていった。初期のものとしてカナダのオンタリオ州の実践が有名である。テレビ番組などの米国の大衆文化が大量に流通していたカナダで、メディア論の先駆的研究者であるマーシャル・マクルーハンの学生であったバリー・ダンカンらは、草の根的な教師のネットワークを組織し、クリティカルな主体の確立を目指すメディアリテラシー教育を進めた。オンタリオ州ではメディアリテラシーは1987年に英語科の選択必修科目となり、教育省はダンカンらの教員連盟と協力し、マスターマンのイデオロギー分析などを参考にクリティカルな読み解きを指針とする『リソース・ガイド』を1989年に出版した⁸⁾。現実を構成するメディアを一人ひとりが読み解くというメディアリテラシー教育がイギリスでの理論構築、カナダでの実践によって確立したと言えよう。

2.3 メディアの可能性を考える「創造モデル」

3番目のモデルは日本で展開された「MELL（メディアと表現、学びとリテラシー）」において取り組まれたものである。日本の視聴覚に関するメディア教育は1920年代の映画教育からの長い歴史があるが、メディアリテラシーという言葉や概念を伴う活動は2000年に本格化した。1990年代初頭、鈴木みどりらの子どものテレビの会（現・FCTメディアリテラシー研究所）によってイギリスやカナダの理論や実践が紹介され、さらにやらせや報道被害などマスメディアへの批判の高まりやPC、インターネットな

ど新しいコミュニケーション技術の登場などの社会的背景があった。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報告書」を発表し、学校教員、研究者らによる研究会が次々と立ち上がったのが2000年である⁹⁾。MELL プロジェクトは2000年度に準備期間を設け、2001年、東京大学情報学環を拠点に5年を期限としてスタートした。プロジェクトの立ち上げと運営の中心を担った東京大学の水越伸は1999年に「人間がメディアに媒介された情報を、送り手によって構成されたものとして批判的に受容し解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出していくという複合的な能力」とメディアリテラシーを定義しており、プロジェクトでは表現と受容、創造と批判の循環的な学びが提唱された¹⁰⁾。さらにこうした循環を生み出すために、メディアの受け手、送り手ら多様な人びとが共に取り組む実践を展開した。

メンバーには研究者、学校教員、学生、放送関係者、ジャーナリスト、ミュージアム関係者、NPO スタッフ、市民団体など多領域から約80名が参加し、プロジェクト毎に関連メンバーが集まって越境的・協働的に進められた。プロジェクトは教育目的に特化せず、メディアリテラシーのあり方を問い直していくような実践型の研究プロジェクトとして試みられた。実践の場は放送局やミュージアムなど様々で、一方的に誰かが教えるような手法ではなく、対話や協働作業により創発を生み出すようなワークショップが試みられた¹¹⁾。例えば、日本民間放送連盟と行ったメディアリテラシー活動では、放送局員が子ども達に放送番組の作り方を一方的に教えるのではなく、送り手と受け手がミニ番組を協働制作し、そのプロセスにおいて互いの理解を深め、日常の番組作りを繰り返すワークショップとしてデザインされた。視聴者がメ

ディアを学ぶだけでは変容するのは受け手だけで放送自体に変化は起きない。放送局員も一緒にメディアを学び直すことで送り手も変わり視聴者の声の届く番組作りに繋がる。新しい受け手と送り手の関係を築き、新しい放送のあり方を検討するものだった。

MELL プロジェクトの活動は、メディアの受け手が「メディアを学ぶ」に留まらず、送り手も受け手もメディアに関わる人全てが現状をふり返りつつ「メディアを創る」ものへとメディアリテラシーの概念を拡張したと言えよう。また、それまでのメディアリテラシーが、読み解きにせよ、制作にせよ、既存のメディアを対象としていたのに対して、MELL の取り組みはメディアは歴史的・社会的に構成されるという社会構成主義的なメディア論に基づいており、メディアを可変であると捉え、新たなメディアを考えることを目指していた。

3. 3 モデルの課題

前章ではメディアリテラシーの歴史的な学びの展開を見てきた。取り上げたモデルはそれぞれ過去の活動を刷新するものであった一方で、インターネットや SNS, Line など新しいコミュニケーション技術が生まれる度に繰り返し「保護モデル」の必要性が唱えられるなど、その歴史的な積み上げは、大学での研究や関心を持つ一部の教員コミュニティに留まっていた、広くは共有されてこなかったことが指摘できる。

ここで、これからも展開し続けていくだろうメディアリテラシーの今後に向けて各モデルの課題について考えてみたい。「保護モデル」の問題は、教え手の価値観の押しつけになりがちな点にある。学び手の自由な発想や考えがないがしろにされかねず、それでは主体的な気づきや判断する力は伸びないだろう。次に、メディアは現実を構成するという核となる概念と共に世界的に広まった「分析モデル」は1980年代の

テレビ全盛期に作られ受け手としての学びを前提にしている。インターネット登場後のメディアの送り手ともなっている学習者には十分ではない。「創造モデル」は新たなメディアを創っていく上で大きな可能性を持ち、メディアリテラシー概念を拡張させたと言えるが、そこで取り組まれていたように立場の異なる人びとが共に実践する機会は限られる。中高生と放送局員とが映像制作をしたり、研究者やメディア企業人らがミュージアムでワークショップに参加したりする機会は多くはない。日常の授業や暮らしの中で取り組めるような実践の再設計が必要であろう。こうした課題を考えると、これまでに見出されてきた知見と課題とを踏まえつつも新たなメディアリテラシーが必要とされているということができよう。

4. 大学生のためのメディアリテラシーに向けて——「メタ・パースペクティブモデル」

では、今われわれが向き合っている大学生にはどのようなメディアリテラシー教育がありうるのだろうか。一つにはメディア論と連動したプログラムのデザインである。特にメディアを専攻とする大学生においては、メディアに関する研究理論に基づくメディアリテラシーの取り組みが重要となろう。メディア研究を切り拓いたカナダのマーシャル・マクルーハンが「メディアはメッセージである」と主張して以来、メディア研究はその内容だけでなく様式に着目するようになった¹²⁾。例えば、テレビの個々の番組よりもテレビの誕生自体、つまり各家庭で世界中の出来事を映し出すメディアの様式が生まれたことが私たちに大きな影響を及ぼしたという指摘である。彼によれば、新たなメディア技術は身体の拡張をもたらし、テレビはわれわれの視覚の機能を伸ばすと同時に特定の見方を方向付ける。つまり、それぞれのメディア様式

は、私たちに新たなコミュニケーション環境をもたらし、私たちがいかに世界を知覚し、認識するかを枠づけるのである。マクルーハンの主張は技術決定論として批判もされるものの、情報コミュニケーション技術に取り囲まれている私たちにとって、メディアに枠づけられたコミュニケーションの中を生きているという知見を得ることは重要であろう。では、こうしたメディアと世界の知覚の仕方に関連する理論を、自らのメディアリテラシーも高める教育としてどう実践することができるのだろうか。

筆者が取り組んでいる例にデジタルカメラを使った写真実践がある。木々の新緑をきれいだと思い、手元のスマートフォンで写真のシャッターを切るとき、私たちは「撮る／撮らない」という選択や判断、また、どう撮るかという創意工夫をしている。哲学者のスーザン・ソントグは写真を撮るといことは「どの個人が見るかということの証拠であり、ただの記録ではなく、世界の評価」であると述べている¹³⁾。新緑の写真を撮るとい行為は世界に対して「きれい」という評価を行うことであり、世界を自分がいかに意味付け、解釈しているかという表れとなる。この写真を撮るとい行為は《図1》のように表せる。私たちは現実世界をカメラのファインダーを通してのぞき、写真のフレームに沿って<現実>を切り取る。この現実

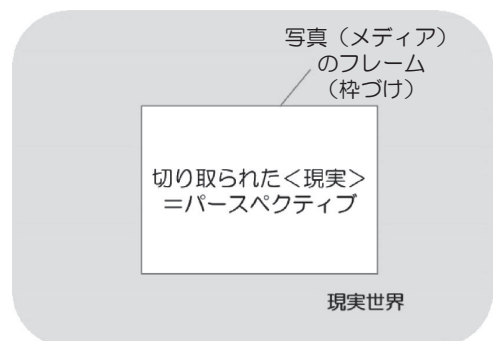


図1 写真（メディア）による枠づけとパースペクティブ

された〈現実〉であり、何をどのように〈現実〉として切り取るのかが私たちのものの見方「パースペクティブ」である。写真を撮るという実践は、自分自身がどのようなパースペクティブを持っているのかを視覚的に表し、暴露する。その実践は、カメラというメディアの持っている特性を理解することに留まらず、自らのパースペクティブをふり返り、自らの表現を広げる学びにも結びつく。他の人の写真と比べて見れば、異なるパースペクティブがあることに気づき、自分自身のパースペクティブを深めていくことにもなる。この実践では、〈現実〉の知覚にはメディアによる枠づけがあるということを理解すると同時に、枠を広げたり、枠をずらしたりすることができるという認識を持つことができる。そうした認識は、メディアの枠の外に自らを置くことと重なり、メタレベルでメディアを理解することとなる。メディアの特性、複数の〈現実〉、他者の目の存在を相対的かつ包括的に理解するメタ・パースペクティブの獲得につながるであろう。

筆者はこうした写実実践を発展させ、複数のオーディエンスを設定する「写真で発見ワークショップ」を行っている¹⁴⁾。ある場所で異なるオーディエンスに向けた写真を撮ることで意図的にパースペクティブの枠をずらす実践である。加えて、雑誌や広報誌で掲載されている写真などと見比べ、マスメディアによる産業や文化、政治などの社会的な枠づけを議論する試みへと発展させていくことができる。また、写真を絵札とした「フォトかるた」作りや写真を並べてストーリーを構成し自己表現動画を作成する「デジタルストーリーテリングワークショップ」を通じ、多様なパースペクティブを映し出す写真の特性を活かしたステレオタイプを超えて地域を語り直す応用的な実践も行っている¹⁵⁾。あたり前になっている自らの特定のものの見方に気づき、そのパースペクティブの枠の存在自体

に気づくこと、さらに、それが自分の日常的に活用しているメディアの枠とも密接に関係していることを高次のレベルから理解することはまさにメタ・パースペクティブの獲得に他ならない。メタ・パースペクティブは、メディアリテラシーが長年取り組んできたメディアに対する批判的自己の確立や新たなメディア創造のための力となるだろう。このメタ・パースペクティブをモデルと確立するには、実践の精査やより綿密な理論の整理が必要であるが、大学生のためのメディアリテラシーとしてどのようなモデルがありうるかという一つの提案としたい。

注

- 1) 土屋祐子「メディアリテラシーの系譜」『大学生のためのメディアリテラシー・トレーニング』長谷川一・村田麻里子編、三省堂、2015年。
- 2) 例えば、水越伸『改訂版 21世紀メディア論』放送大学教育振興会、2014年、18頁。
- 3) 詳しい3モデルの説明は土屋祐子「メディアリテラシーの系譜」『大学生のためのメディアリテラシー・トレーニング』長谷川一・村田麻里子編、三省堂、2015年。
- 4) 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、28頁。
- 5) 市川克美「メディアリテラシーの歴史的系譜」『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、1997年、26頁。
- 6) マスターマン、レン『メディアを教える——クリティカルなアプローチへ』宮崎寿子訳、世界思想社、2010年。(Masterman, Len, *Teaching the Media, Comedia*, 1984.)
- 7) バッキンガム、デビッド『メディア・リテラシー教育——学びと現代文化』鈴木みどり監訳、2006年。(Buckingham, David, *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity, 2003.)
- 8) カナダ・オンタリオ州教育省編『メディア・リテラシー——マスメディアを読み解く』FCT(市民のテレビの会)訳、リベルタ出版、1992年。(Ontario Ministry of Education, *Media Literacy: Resource Guide*, Queen's Printer for Ontario, 1989.)
- 9) 日本のメディア教育発展の歴史については、土屋祐子「研究報告・ソシオメディア論に基づく人びとのメディアリテラシーの実践的・理論的研究」『広島経済大学地域経済研究所年報』、第17号(2014年度)、19-22頁。
- 10) 水越伸『デジタル・メディア社会』岩波書店、

- 1999年。
- 11) MELL プロジェクトで取り組まれたプロジェクトや実施したワークショップは下記を参照。
東京大学情報学環メルプロジェクト・日本民間放送連盟編『メディアリテラシーの工具箱：テレビを見る，つくる，読む』東京大学出版会，2005年。
水越伸+東京大学情報学環メルプロジェクト編『メディアリテラシー・ワークショップ：情報社会を学ぶ・遊ぶ・表現する』東京大学出版会，2009年。
 - 12) マクルーハン，マーシャル『メディア論——人間の拡張の諸相』栗原裕・河本仲聖訳，みすず書房，1987年。
 - 13) ソンタグ，スーザン『写真論』近藤耕人訳，晶文社，2003年，13頁。(Sontag, Susan, *On Photography*, Farrar, Straus and Giroux, 1977.)
 - 14) 実践内容の詳細は，土屋祐子「イメージを撮る，語る，共有する～オルタナティブメディア表現のためのメディアリテラシーワークショップ」『広島経済大学研究論集』，第33巻第3号，2010年，59-69頁。
 - 15) 実践内容の詳細は以下参照。Ogawa, A. & Tsuchiya, Y., Designing Digital Storytelling Workshops for Vulnerable People: A Collaborative Story-weaving Model from the "Pre-story Space", *Journal of Socio-Infomatics*, 7(1), 25-26.