



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	メディア・リテラシー教育：日本及び海外における定義(fulltext)
Author(s)	和田,正人
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 71: 581-611
Issue Date	2020-02-28
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/152455">http://hdl.handle.net/2309/152455</a>
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

# メディア・リテラシー教育

## —— 日本及び海外における定義 ——

和田 正 人\*

ICTセンター

(2019年9月17日受理)

### 1. はじめに

本研究は、国内外のメディア・リテラシーの定義（以後定義とする）について批判的検討を行なうものである。

学問としてまた研究を行うためにはすべてのことで定義が不可欠である。それは、メディア・リテラシーとて例外ではない。しかし、この定義が明確に示されていないために、メディア・リテラシーの研究はおろか実践においても、何の実践であるかよくわからないことが多い。メディア・リテラシーなのか情報リテラシーなのかICTリテラシーであるか、教師が自分の行なっている実践が何なのか分からないために、ばらばらな実践が行われてその知見が蓄積されていかない恐れがある。したがって、本論文では今までの定義に検討を加えて、研究や実践の一助としたい。そのために、まずメディア・リテラシーにおける混乱から始め、次に日本におけるメディア・リテラシーの先進的研究を検討し、さらにメディア・リテラシーと情報リテラシーの相違から明らかにした定義に続き、省庁・団体の定義を説明して研究者の定義を検討する。その後日本での教育実践で用いられた定義を検討する。最後に海外のメディア・リテラシーの定義を検討する。

教育におけるメディア・リテラシーでは、定義だけではなく、その構成要素を明らかにして、構成要素を教育実践で用いることが必要である。その構成要素は、中橋（2018）や坂本（2019）の研究ですでに明らかにされているので、本論文で構成要素を検討する場合は定義の検討に必要な場合のみ扱う。

最初にメディア・リテラシーという言葉をめぐる混

乱を検討する。

### 2. メディア・リテラシーの混乱

本学での教員免許状更新講習で、メディア・リテラシーの講習受講の契機として30人中7人がICTの活用指導法を学びたいためということであった。メディア・リテラシーの講習でICT活用方法を学ぶこともあろうが、それが学習の目的ではない。

こうしたメディア・リテラシーが、一見してわかりにくい原因に、メディア・リテラシーというカタカナの呼び名がある。メディアとは実際は何を示すのか、リテラシーとはどのようなものなのか、についてすぐには理解できない。中国ではメディア・リテラシーを媒介素養（繁体字）と表記している。確かに媒介や素養という言葉に言い換えれば理解が容易であるが、媒介素養という言葉になったとたんに分かりにくくなる。つまり、英語を漢字にただけでは解決しない問題である。

メディア・リテラシーを手っ取り早く知るには、Wikiで調べたり、辞書で調べたりするという手段はとれる。広辞苑第7版（新村，2018）では、メディア・リテラシーを「メディアの伝える情報を批判的に読解・判断・活用する能力」と表記されている。しかし、これでは「メディア」が何かはわからない。リテラシーについては能力であるということはわかり、「批判的に読解」、「批判的に判断」もわかるとしても「批判的に活用する」とはどのようなことかがわかりづらい。日本語で「批判的に」ということは、否定的な語感を含んで理解されることが多く、もともとの

\* 東京学芸大学 ICTセンター（184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1）

criticalとは相いれないことも多いことで、メディア・リテラシーに関する日本語の翻訳では補足の説明をつけることがある (Grizzle & Wilson, 2011)。

メディア・リテラシーをネットや辞書よりももっと知ろうとする教師が、手に入れやすい書籍は、岩波新書の「メディア・リテラシー」(菅谷, 2000)であろう。ここでは、最初に「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」としている。そして批判的(クリティカル)についても説明している。世界各地のメディア・リテラシー教育実践のレポートなので、メディア・リテラシーで児童生徒は何を学習するのかは、わかりやすいと思われる。菅谷自身の「ニュース」体験の記載から、そのニュースを伝播する媒体としてテレビをメディアとしている。メディアをマスメディアとして話を進めている。さらにデジタルメディアとしてインターネットやWebも扱っているものの、「メディアとは何か」については説明を省略している。

英語圏での英語の授業で、シェークスピアを学ぶことが母語の学習と考えられていた経緯があり、今でもシェークスピアを学校で学ばせるべきであると考えている保護者も多い中、日本の保護者のどれほどが学校で児童生徒に、万葉集、古今和歌集、源氏物語を学ばせるべきと考えているであろうか。高校の国語の授業で3年間中勘助の『銀の匙』を読んだ橋本武の実践(橋本, 2012; 伊藤, 2010)がある。この『銀の匙』は新聞連載された私小説であり、高校の国語教科書に掲載される定番の夏目漱石の『こころ』も新聞掲載された流行小説である。当時の流行小説を読む国語の授業自体が、メディア・リテラシーの授業であるとも考えられなくはないだろうか。また自分の生活に密着したことの創造性であれば、生活綴方運動の歴史がある。国語科の授業でも大村はまが、花火大会の新聞記事の読み比べを自分の実践として書いている(大村, 1988)ので、これもメディア・リテラシーの授業として考えられる。

メディア・リテラシーという英語の言葉を、戦後の視聴覚教育との差異を示すために、そのまま持ってきてカタカナ表記したことは評価できるが、それが、現在ではメディア・リテラシーを普及させる足かせになっていることもある。

例えば、英語圏でもオーストラリアのクイーンズランド州では、メディア・リテラシーという言葉を使わずに、メディア教育(Media Education)という言葉を使い、P10(幼稚園から高校1年生まで)の10年間に

芸術の科目として「メディア芸術(Media Arts)」という科目を設定し(QCAA, 2014)、さらに高等学校の最終学年では、「映画、テレビ、ニューメディア」という科目が設定され、改訂はあったものの現在も継続している(QCAA, 2015, 2019)。

## 2. 1 メディアの語源

一般に、メディアとはメディウムの複数形であるという説明が行われる(渡辺, 2001)。情報学事典では、さらに詳細にラテン語のmedium(中間の意)から派生した言葉とし、Robert Burtonが17世紀初頭に「視覚には対象、器官、メディウムという3つのものが必要である」としたものとFrancis Bacon(1605)の「言葉というメディウムによって表現された」という引用例を挙げている(吉見, 2002)。

ただし寺沢(1997)によると、媒介物、媒体とされているmediumの語源はイギリスの劇作家であり詩人であったGeorge Chapman(1595)によるとしている。チャップマンは、Ovid's Banquet of Senseにおいて、Sight is one of the three senses that hath his mediu[m] extrinsically. という注で使用している。さらに、OED第2版(Murray et al., 1987)によると、マスメディアの語源としてのmediumは吉見(2002)が2番目にあげた、フランシス・ベーコンのThe Advancement of Learningの中で、But yet is not of necessitie that Cogitations bee expressed by the Medium of Wordes.としている。さらに、マスメディアとしてmediumが使われたのは、OEDでは1923とされ、OEDの記載では、Fechheimer(1923)は論文のタイトルであるClass appeal in mass mediaの中で、The several million readers of a big mass medium.とした。同じ論文誌でSnow(1923)も、Mass media represents the most economical way of getting the story over the new and wider market in the least time.でmass mediaという言葉を使っている。こうした語源を見て分かるように、メディアの意味は変転を重ねてきており、それは今日でもSNSの進展などもあって変化していると考えられる。

一方、メディア・リテラシーで扱うメディアとは何か、ということが今日でも不明瞭である。大体の人が予想すると考えられるのは、マスメディアである。しかし、新聞、ラジオ、映画、テレビ、本、マンガと様々なものがあり、本や新聞などの印刷物を対象とした場合、従来の国語の学習とどのように異なるのであろうか。さらに、インターネットがあらゆるメディアの基盤となっている現在、インターネットはメディアとして学習の対象になっているのであろうか。さらに、対人的なメッセージを媒介する人間もメディアと

考えられるし、人体の遺伝情報を伝える遺伝子もメディアとなる。

本をメディアとしたら、その活字で書かれた文章を学習するというだけで国語科の学習の一部と変わらないことになる。

このメディアについて、メディア・リテラシー研究者や教育実践家のはっきりと定義していないことに加えて、情報やコンピュータの分野の隆盛が混乱に拍車をかけている。例えば、最新のコンピュータ・ソフトウェアの学習本（定平，2019）においては、メディア・リテラシーの理解の章では、インターネットの理解、メディア・コミュニケーション（ネットマナーなど）、インターネットのセキュリティ、インターネットの著作権となっている。メディア・リテラシーの専門書よりもはるかに読者数が多いと思われる、こうしたコンピュータ・ソフトウェアの使い方の習得本に書かれたメディア・リテラシーの内容が、メディア・リテラシーの内容として理解されて広まっていることも考えられる。

最新版のメディア用語基本事典（渡辺ら，2019）では、メディア・リテラシーの定義を「メディアの現状を理解し、その提供する情報を読み解き、メディアを使いこなすための能力のこと」としている。しかし「情報リテラシー」と言い換えることもできる」として、メディア・リテラシーと情報リテラシーの混乱の現状を追認している。

メディア・スタディーズ（メディア学）を学習することによって、メディア・リテラシーで扱うメディアについては理解することもできるであろう。しかし、それだけでなく忙しい教師に、まずメディア・スタディーズを学習してから、次に児童生徒にメディア・リテラシーを教えるようにすることはそう容易なことではない。

## 2. 2 リテラシーについて

リテラシー (literacy) は、OEDでは *literate* の名詞であるとされている。形容詞の *literate* は、文字 (letters) や印刷物 (literature) に精通していることで、教育や教えられたり学習されたりすることであるとしている。1432-50年に、Ranulf Higden (Rolls) がラテン語で書いた年代記「Polychronicon」が英訳されて、Rollsシリーズとして出版され、そのIV, 81の中で示されている。それは *The kynge toke to the childe a m. talentes whiche bouzhte anoon a c. childer literate.* と記載されている。

日本では識字ないし識字率と訳されており、いわゆ

る読み書き算盤として容易に理解される。教師であれば、3Rs (reading, writing, and arithmetic) は常識となっている。しかし、メディアの3Rsと言われて、即答するのは難しい。

UNESCOが2013年にまとめたリテラシーの定義は、「さまざまな文脈 (context) に関連付けられた印刷物や文書を使用して、識別し、理解し、解釈し、創造し、通信し、計算する能力である。リテラシーには、個人が目標を達成し、知識と可能性を開発し、コミュニティとより広い社会に完全に参加することを可能にする一連の学習が含まれる (UNESCO, 2014)」としている。

また、リテラシーの種類だけでも様々なものがあり、メディア情報リテラシーを提唱したUNESCO (Grizzle & Wilson, 2011) でも、メディア、コンピュータ、情報、インターネット、表現の自由と情報の自由、デジタル、図書館リテラシー、映画、ゲーム、ニュース、テレビ、広告の12のリテラシーを包括してメディア情報リテラシーとした。

また、OECDは情報時代 (Information Age) のリテラシーとして、リテラシーの定義を「自分の目標を達成し、自分の知識と可能性を伸ばすために日常活動、家庭、職場、コミュニティで印刷された情報を理解し、活用する能力」としている (OECD, 2000)。

もちろん、メディア・リテラシーの歴史として、ホガート (Hoggard, 1958) からレイモンド・ウィリアムズ (Williams, 1968)、トムソン (Thompson, 1978)、スチュアート・ホール (Hall & Whannel, 1967)、バーミンガム現代文化センターといった英国のカルチュラル・スタディーズ小史 (Turner, 1996) を学ぶことで、メディア・リテラシーを理解することは可能である。

したがって教師はリテラシーについての態度は持っているものの、それがメディアと合成されると分かりにくくなってしまう。そして、メディア・リテラシーで用いられるリテラシーは、3Rsを超えたマルチリテラシー (multiliteracies) が根底にあり (Cope & Kalantzis, 2000)、そこから現在では多くの教育実践が行われている。

しかし、日本では活字以外の画像リテラシーについても、マンガの文化が根付いており、幼児からマンガのキャラクターを真似て画像を創造することはお手の物である。

日本でもリテラシーについては、すでに水越 (1981) が、audio-visual literacyに視聴能力という言葉を与えたうえで、視聴能力と評価を明らかにしている。現在のインターネット環境においても、視覚と聴覚が主要

であり、味覚と触覚と嗅覚としてのメッセージはほとんど行われていない。したがって、現状では、活字や画像以外のメディアを視聴覚とし、リテラシーに能力とした、視聴覚能力とした方がわかりやすいであろう。

### 3. 日本におけるメディア・リテラシーの先進的研究

日本ではメディア・リテラシーの概念をイギリスやカナダやオーストラリアなどの海外から導入する以前に、映画教育、映像教育、視聴覚教育があった。そこでここでは、その教育を定義に関して概観する。

#### 3. 1 映画教育、映像教育、視聴覚教育

1925年(大正15年)に、雑誌「映画教育」が創刊され、映画教育研究会が発足した(稲田, 1962)。この研究会の規定において、「本会は映画に依る教育の理論並びに実際に研究調査し、之が健全なる発達を図るを目的とす」としている。映画教育とは何か、についての定義はないが、この研究会の発足及び雑誌の発刊をもって映画教育という言葉が正式に認識されたと考えられる。竹下(1972)によると、すでに1917年に私立成城小学校創設趣意では「鑑賞の教育」が強調され、1921年には「映画教育」が始まっている。そして1927年の「現代教育の警鐘」という記念誌で、映画教育の成果がまとめられている。そこで、映画教育の目的は「映画によって全教育がなされるといふのではなくて、映画の持つ特有の性質によって教育上に於ける利益や効果をより以上にあげたいのである」とされていた。

さらに1947年には、成城学園初等学校での教科「映画の時間」が設定され、1948年には川上は「教育としての映画の時間」の研究発表で「映画科」特設の必要性を述べた。そこでは「子どもたちが写真や映画を創作する、いいかえれば映像を作ることによって、映像をより正しく理解し、思考し、創作する力をつけることができると思うのである」と述べている(川上, 1968)。ここではすでに創造が強調されている。そして1974年より映画教育から映像教育になった。ここでは、映像教育の定義に近い考えとして、「映像教育とは、映像による教育だけではなく、映像を学ぶ、映像を表現する教育が行われなければならないという考えから、本校では、「映像科」を正科として設け、積極的に映像教育を実践している」とした(大森, 1976)。この映像科以降、テレビがマスメディアの主要を占めるようになると、片岡(1982)が「マス・コ

ミ科」の設定を主張した。そこでは、「一つのまとまった教科として、マスコミそのものの本質と実態を理解し、それに対する正しい態度を形成する学習活動<生活指導>が、小中学校の中で、計画的に用意されねばならない」とした。そして今日では浅井らによる2017年からの京都大学附属桃山小学校のメディア・コミュニケーション科(桃山小学校, 2019)につながっていく。

こうした映画教育はヨーロッパにおけるscreen educationと考えることができる。また、オーストラリアでも2019年現在も映画教育教材として月刊のscreen educationをATOM(Australian Teachers of Media)が発行している。

#### 3. 2 目的か手段か: aboutかwithか

もともと映画教育には、映画によって学ぶことと映画を学ぶことの2つがあり、その考えは戦後の視聴覚教育(audio visual education)にも引き継がれた。視聴覚教育も、視聴覚を使った教育と視聴覚についての教育があるはずである。大内(1963)も視聴覚教育にはaudio visualとして「方法としての視聴覚教育」とscreen educationとしての「目的としての視聴覚教育」があるにも関わらず、「後者(目的としての視聴覚教育)は今日(1963年当時)では一部の熱心な教育者や学校を除いてはほとんど問題にしていかにみえる」と述べ、「今こそ、わが国の映画鑑賞教育の伝統に立ち帰り、欧米諸国での理論や実践の成果も取り入れて生かしながら、世界に誇るべき映像教育を再建すべき時ではなからうか」としている。

川上(1968)も、この視聴覚教育の2つの分野に偏りがあることを指摘して、「視聴覚教育が確立している今日、何故に映像教育の必要性を強調するかというと、第一には、従来の視聴覚教育理論が、教育手段としての視聴覚教育理論に偏していると思うからである。よく見、よく聞かせ、よく知らせるという視聴覚教育のキャッチフレーズは、そのまま視聴覚教育の利用面のみを強調している。新教育としての視聴覚教材、器具の活用は、大いに発展してきていると思われるが、その反面、視聴覚教育そのものを教育目的とする教育が軽視されてはいないだろうか。視聴覚教育そのものを教育目的とする教育とは、視聴覚教材そのものを対象として、いいかえれば教材として、その視聴覚教材がねらっている教育目的を把握させようとする学習法をさしているのである」とした。大内や川上の杞憂通り、視聴覚教育が教育方法として重視される流れがLLに、さらにコンピュータやインターネットの

利用となるにつれて、映像を学ぶ教育の流れは中断されてしまった。

教育の対象としての映像と、教育の手段としての映像論争として「動く掛図論争」(関野嘉男と鈴木喜代松の関野・鈴木論争)があり、それが「講堂映画会論」と「教科別映画学習絶対論」の対立を経て、「映画科」特設論を生じることになったという(吉岡, 2016)。また、学校放送でも西本三十二と山下静雄の論争(西本・山下論争)があり、そこから片岡徳雄の「マス・コミ科」特設論がでてきたという(吉岡, 2016)。

こうした傾向について、ユネスコのパリアジェンダ(2007)では、「今日、問題はもはや教育ツールとしてのメディアを用いた(with)教育と、研究の対象としてのメディアについての(about)教育とを区別する方法ではなく、情報通信技術(ICT)の発展により大きく変化する経済的および社会的環境にメディア教育を置くことである」として、この論争に終止符を打っている。

### 3. 3 メディア・リテラシーの先進的研究

映像研究会の流れからくる4つのメディア・リテラシーの先進的研究が行われてきたことが、メディア教育研究者の共通認識となっている。それは、坂元昂の東工大グループの効果的な教育利用(1986)、水越敏行(1981)のグループ、吉田貞介(1985)の金沢大学のグループの研究、村野井均ら(1999)の福井県教育工学会を中心とする研究の実践がある。

#### 3. 3. 1 坂元昂の東工大グループ

坂元(1986)は東京の教育システム研究会での映像教育の流れからメディア・リテラシーの研究を始め、東工大グループの研究として知られている。坂元は、メディア・リテラシーを育てる教育をメディア教育とした。そして定義を「メディアを通してコミュニケーションをする能力、すなわちメディアを理解し、批判的に受け取る能力、メディアを活用し、選択利用し、組み合わせ利用する能力、メディアを構成・制作する能力、これらの能力を育てることがメディア教育である」とした。これを分類して、メディア特性の理解力・批判能力(わかる)、メディアを選択・利用能力(つかう)、メディア構成・制作能力(つくる)の3つとしている。さらに、「今日では視覚リテラシー、テレビ・リテラシー、コンピュータ・リテラシーをまとめてメディア・リテラシーと呼んでいる」としたうえで、国語科のように教育課程の中に取り入れられるべ

きであるとして、メディア教育のカリキュラム(坂元, 1987)を作成している。そして、そのためには他の教科が国語や社会のように漢語になっていることを考えるとカタカナ名ではうまくないとし、全てを情報として情報理解力と情報技能をまとめた情報能力として、教科科目を「情報学」か「情報科学」と称した。

坂元の予測と全て一致したわけではなかったが、高校では「情報」という教科が設定され、「メディア」や「メディア・リテラシー」という科目は30年以上も経過した現在でもできないし、「メディア・リテラシー」という文言は学習指導要領にも入っていない。

#### 3. 3. 2 水越敏行の研究グループ

水越(1981)は、大阪・尼崎グループの実証研究「みどりの地球」からの発展学習、名古屋グループの「理科番組」の直接教授性の可能性と映像的評価の方法論、金沢グループによる社会科番組を使ったイメージや情意の面に及ぼす放送番組の効果の探求、及び視聴能力を形成するための「映像を中心としたカリキュラム開発」の試案などの実践をまとめている。ここでは、映像の読解力(visual literacy)を視聴能力とし、また映像的な情報の処理能力も視聴能力として、12の構成要素を提案して実証した。それらは、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)の識別、4)段落の読み取り、5)重要場面の把握、6)展開(筋)の先よみ、8)体制化、再構成、9)既有経験との関係づけ、一般化、10)イメージ、11)感情の付加、12)興味や意欲の喚起としている。能力を評価するということで、評価ができるような構成要素になっているものの、細かく検討していくと、現在のメディア・リテラシーについての構成要素と関連するところはある。

#### 3. 3. 3 吉田貞介の研究グループ

金沢大学グループの研究代表である吉田貞介(1985)は、映像教育における新しい映像学力としての能力に、映像視聴能力(受け手としての能力)、映像制作能力(送り手としての能力)、映像活用能力(使い手としての能力)の3つを挙げた。つまり、映像の視聴、制作、活用を映像学力としたことである。映像視聴能力は、1)内容を理解しとらえる力、2)状況や心情に反応し感じ取る力、3)情報を把握し表現する力、としている。映像活用能力には、1)自分に必要な情報を選択する力、2)目的に合わせて情報を利用し生活に役立てる力、3)情報を批判的に眺め真実を見抜く力、としている。そして、映像視聴能力と映像

制作能力について小学生用のカリキュラムを開発している(吉田, 1987)。これらを考えると、映像制作能力や映像活用能力には、メディア・リテラシーとしてのクリティカルな面や創造的な面がすでに含まれている。さらに映像教育の今後の発展において、制作能力がより重視されると主張していることは、SNSでのインスタグラムなどの隆盛を見越していたものとも思われる。

### 3. 3. 4 村野井均の研究グループ

村野井均(1999)は、福井県教育工学研究会を中心とする実践者によるメディア・リテラシーを育てるために、新聞、放送、通信、マルチメディアなどの情報を受け、選び、まとめ、創り、表現する過程を教育実践の場の中で整理報告した。このなかでは、メディア・リテラシーの定義は鈴木みどりと水越伸の定義を用いている。こうした中で村野井は、日本は様々なメディアがすでに発達した国であり、教育制度も整い、カメラや映像機器やPCも生産国でもあり輸出国でもあるので、こうした機器を輸入して教育にとりくんでいる国々に比べ、有利な状況からメディア・リテラシーにとりくめる、としている。そして日本では文化の防衛という観点からだけではなく、独自の目標を立てられるだろうという。そこで「幅広い国民が新聞や映像作りを楽しみ、作品を身の回りの人々に見てもらい、いろいろなメディアで発表し、自己主張するという表現力のある国民の姿である」と主張した。この主張の中にメディア・リテラシーの定義も含まれていると考えられる。

また、このプロジェクトにNHK名古屋放送局制作部副部長として参加した市川(1999)は、カナダの研究者であるジョン・ブンジェンテ神父のメディア・リテラシーの最も簡単な定義として、Look carefully. Think critically.を紹介した。その上で、メディア・リテラシーの多層性を考慮に入れて、メディア・リテラシーの定義を「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した。また、メディア・リテラシーを育成するための教育を「メディア教育」と定義づけた。この定義が、国語科教育の中に用いられるようになっていく(佐藤, 2002)。

このように、映画教育、映像教育、メディア教育のなかに、すでにメディア・リテラシー教育の内容は

入っている。

## 4. メディア・リテラシーと情報リテラシーの相違から明らかにした定義

日本で使われるメディア・リテラシーについては、海外ではメディア教育(Media Education)としてカリキュラムに位置付けられているものが多い。一方、情報リテラシー(information literacy)と日本で言われる場合には、情報通信機器の発達により、コンピュータによるインターネットを介した情報のリテラシーに限定される考えがある。しかし海外での情報リテラシーは、日本における図書館情報学であり、ユネスコのメディア情報リテラシーにおいても、情報リテラシーの大部分は従来の図書館学に含まれるものである(Grizzle & Wilson, 2011)。

山内(2003)も日本における情報リテラシーと米国におけるインフォメーション・リテラシーの違いについて、情報の探索、情報の評価、利用の文脈、技術と操作の違いがあることを示した。また、情報リテラシーとメディア・リテラシーと技術リテラシーの相互関係を明らかにした。情報リテラシーは、人間が情報を処理したり利用したりするプロセスに注目し、情報を探すこと、活用すること、発信することに関するスキルを身につけることをねらいにしているとした。またメディア・リテラシーは、人間がメディアを使ってコミュニケーションする営みを考察し、メディアに関わる諸要因(文化・社会・経済)とメディア上で構成される意味の関係を問題にしている、とした。そして技術リテラシーは、情報やメディアを支える技術に注目し、その操作および背景にある技術的な仕組みを理解することを重視しているとした。そして、これらの3つのリテラシーの違いは、対象領域ではなく、視点の差であるといっただろうとして、ある少年がウェブで新聞社のニュースサイトを見ている場合に、それぞれの立場の研究者の考え方で説明している。

### 4. 1 ユネスコのメディア情報リテラシー

ユネスコが提唱するメディア情報リテラシーはメディア・リテラシーと情報リテラシーについてそれぞれ検討を行い、新しい概念を用いたものである(Grizzle & Wilson, 2011)。ここでは、メディア・リテラシーと情報リテラシーの関係について2つの主要な学説を明らかにしている。ひとつは、情報リテラシーを幅広い研究領域として考え、メディア・リテラシーはそのサブ領域として考えるものである。もうひとつ

は、情報リテラシーはメディア・リテラシーの単なる一部であり、メディア・リテラシーはより広い領域として考えるという学説である。実際には、世界の多くの組織では、メディア教育(Media Education)という用語をメディア・リテラシーと情報リテラシーを表す用語として用いているとしている。

また情報リテラシーとメディア・リテラシーの構成要素を別々にあげている。まず、情報リテラシーは、ニーズの決定と流通、位置づけとアクセス、評価、組織、倫理的活用、伝達、検索のためにICTスキルの利用の要素を挙げている。つぎにメディア・リテラシーの要素として、民主主義社会におけるメディアの機能と役割を理解し、その機能を十分に発揮するための状況を理解し、その機能に照らしてメディアの内容をクリティカルに評価し、自己表現と民主主義社会への参加のためにメディアと関わり、利用者生成内容を提供するために必要なICTを含むスキルを省察するとしている。この要素の違いで見ると、情報リテラシーでは倫理的利用として個人に焦点が向くのに対して、メディア・リテラシーは民主主義社会とのかかわりを深く持つということで、政治社会との関連性が強いことが示されている。

さらに、2.2で述べたように12のリテラシーを包括するものとしてメディア情報リテラシーとした。コンピュータを基盤としてインターネットの普及により、今までのマスメディアが置き換わっていく中で、このメディア情報リテラシーは現実的な選択ともいえるよう。

#### 4. 2 日本における情報リテラシーとメディア・リテラシーを区別した定義

森田(2002)は、情報リテラシー、情報活用能力、メディア・リテラシーがそれぞれどのような力を育てようとしているかに注目した。まず、情報リテラシーや情報活用能力は、情報にアクセスし、それを問題解決に活かすところにフォーカスを当てていることが明らかであるとした。次にメディア・リテラシーは、さまざまな言説、テキストが大量に行き交う時代にあって、それらを社会的、政治的、経済的、文化的観点から分析し、位置づけ、相対化し、自己との関係性を見いだし、それによって自己を見失わずに生きる、そういった力を育てるという方向性をもつものだということが確認できるのではないかととらえている。

また、園屋(2002)は、過去10年間にメディア・リテラシーの定義として「メディアに対して、関心や親しみを持ち、その特性(長所、短所など)や使い方を

を知り、使いこなしていく能力や態度」として、メディア教育を行っていた。しかし、コンピュータの急激な普及、インターネットの出現と急速な普及、携帯電話の普及、大学生にとって相対的に低下した新聞の位置づけ、に加えて情報教育の必要性が唱われてきたことから、メディア教育から情報教育に変えていく必要性を述べた。現在では、スマートフォンの普及とSNSの大幅な利用、大学生にとって相対的に低下したテレビの位置づけがある。こうした状況から、西田(2002)は情報リテラシーの内容を入れた定義として「メディア・リテラシーとは、情報機器などのメディアの操作能力および情報を取り扱う上での理解、情報収集の活用や研究活動のための能力と意欲およびメディア活用の倫理的行動」とした。これはユネスコの説明する情報リテラシーそのものである。

### 5. 省庁及び団体における定義

#### 5. 1 郵政省(現総務省)におけるメディア・リテラシーの内容

郵政省(現総務省)(2000)は、定義は設定せずに、3つの要素を提唱した。それは、①メディアを主体的に読み解く能力、②メディアにアクセスし、活用する能力、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、とした。これは、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」であるという視点から出発し、具体的にはこれらの3つの要素からなる複合的な能力であると考えた」としている。また「①～③はそれぞれの重要度を示すものではなく、これらは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」としている(図1)。

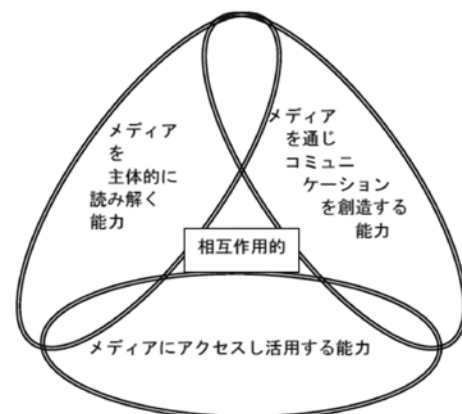


図1 メディア・リテラシーの構成要素(郵政省, 2000, p.7)



この要素を定義とした背景として、報告書は次のように述べる。

「メディア・リテラシーとは何か」は、簡潔な定義を示すことによってより明確になるのだが、このことが容易ではなく、内外の実践者・研究者等によって様々な定義が試みられているものの、背景にある社会事情等から、それぞれ微妙な違いが見られ、また、1つの定義に集約することも困難である。このことが、メディア・リテラシーという概念を分かり難くしていることは否めない。その上、「メディア」という言葉が極めて多義的な概念であり、「リテラシー」という言葉もまた、単なる「読み書き能力」だけではなく、「(文学の)鑑賞能力」を含むより広義な意味に使用されていることが、さらに「メディア・リテラシー」という概念を分かりにくくしている。同時にまた、単なる単語としての日本語訳を作っても、「メディア・リテラシー」の概念の全てを正確に伝えることは不可能である。また、最近頻繁に使われている「情報リテラシー(情報活用能力)」の概念は、情報化時代の要請にともなって、コンピュータの活用能力を中心としたものであるかのような使われ方が一般になされている。インターネット等だけではなく、テレビや新聞等の旧来のメディアも含めてあらゆるメディアに対応する場合や、とりわけテレビ等の映像メディアの批判的な読解能力等をも話題にする場合には、「情報リテラシー」よりも「メディア・リテラシー」を使用した方が問題意識をより適切に反映すると思われる。このような理由から、本調査研究会では、敢えて簡単な訳語や定義を作ることは避け、「メディア・リテラシー」という言葉のまま使用することとし、その要素を考察することによって、「メディア・リテラシーとは何か」を浮き彫りにすることとした。」(郵政省, 2000, pp.4-5)

ここに、メディア・リテラシーを簡潔に定義することの難しさが明記されている。しかし、それぞれの構成要素についての説明や、「メディア」についての説明など、非常に丁寧に記載されている。

一般的に、一言で説明できないやむを得ない手段として、定義の代わりに構成要素を挙げることは、メディア・リテラシー教育の実践を行うためには便利な手段である。その一方、定義なしのメディア・リテラシー教育が進展することで、学問としての進展がすすまないことにもなる。

現在では総務省(2018)は情報通信白書のメディ

ア・リテラシーの定義として、「メディア・リテラシーとは、放送番組やインターネット等各種メディアを主体的に読み解く能力や、メディアの特性を理解する能力、新たに普及するICT機器にアクセスし活用する能力、メディアを通じコミュニケーションを創造する能力等のことである」としている。こう定義したのは、総務省が2010年から、「伸ばそうICTメディア・リテラシー」として、子どもたちが安全に安心してインターネットや携帯電話を使用できるよう、情報モラルを含むICTメディア・リテラシーを育成するプログラムにおいて、情報モラルICTメディア・リテラシー教材をwebで配布しているからである。そして、この教材では、「ICTメディア・リテラシーを、単なるICTメディア(パソコン、携帯電話など)の活用・操作能力のみならず、メディアの特性を理解する能力、メディアにおける送り手の意図を読み解く能力、メディアを通じたコミュニケーション能力までを含む概念と定義しています」としている。つまり、メディア・リテラシーのメディアをICTメディアにしている。

## 5. 2 FCTメディア・リテラシー研究所の定義

FCTメディア・リテラシー研究所が鈴木みどりを中心として設立され、その研究所では鈴木(1997)の定義を掲載している。鈴木はメディア・リテラシーを2つに類型化した。それは(a)メディア・リテラシーを小・中・高校などの教育カリキュラムに位置づけ、新設の科目として、あるいは国語や他の科目の一部として教えている国・地域、(b)諸市民組織によるNGO活動を中心にメディア・リテラシーに取り組んでいる国・地域、とした。

そして、(a)では、カナダの市民組織であるメディア・リテラシー協会(Association for Media Literacy: AML)の定義として、「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り組みである。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(鈴木訳)」というものである。(b)では、米国で1992年にアスペン・インスティテュートによって開催された「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として、「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、映像およ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」というものである。

ここで鈴木は、「日本ではカナダやイギリスと同じようにメディア・リテラシーが学校教育の一環に位置づくのは、当分、先のことになるのではないかと思われる。日本の教育制度はこれらの国と比べてさまざまに異なっており、メディア・リテラシーを学校に導入するためには、その前に解決すべき多くの問題もあり、それらの問題を含めて大いに議論が必要である。したがって、当分のあいだは、大学や社会教育の場で、また市民の取り組みとして、展開していくことが予想される」とした。こうした2つの定義と予想と1997年の現状から、次の定義とした。「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めざす取り組みもメディア・リテラシーという」。

ここでは、「クリティカル」や「メディアにアクセスし」「コミュニケーションを創り出す」という日常的には使われない言葉が用いられている。この定義の説明として、FCTメディア・リテラシー研究所の田島知之は、リテラシーの読み書きという意味に基づいて、メディアの読みをクリティカルという言葉で表現し、書きをコミュニケーションを創り出すという言葉で表現しているという。さらにクリティカルという言葉は日本語では批判的と訳される。しかし、批判的は日常では批判と同等に理解され、文句をつけるという意味や欠点を挙げるという意味に取られる可能性がある。したがって、多面的、つまり一面だけではない多様な面から見ていくとしている。「メディアにアクセスし」では、今ではインターネットへのアクセスとして日常に使われるので、メディアはインターネットだけと勘違いされる恐れもある。田島によるとこのアクセスは、従来のマスメディアのように、送り手と受け手の固定的な役割にはなく、メディアに積極的に関わることを示しているという。

このように丁寧に解説されることにより、鈴木の定義は今日的な意味を持つ。一方、20年以上も前に鈴木が予想してこうした定義を設定したことは深慮遠謀があったといえる。それは、2017年に告示された小中学校の学習指導要領、2018年に告示された高等学校の学習指導要領にもメディア・リテラシーの文言に入れられることはなかったからである。

## 6. 日本における研究としての定義

日本教育工学事典は、メディア・リテラシーを「メディアをコミュニケーションの送信・受信行動に活用できる力」とし、広義には「自己をメディアにより表現し、メディアで表現されるメッセージの意味を解釈する総合的力を指す概念」としている（生田、2000）。同事典で、メディア教育の定義では、地域と使い分けの言葉ごとに区別している（高桑、2000）。ヨーロッパ諸国に発するとしたメディア教育は、「様々なメディアについて、メディア作品の分析と制作を通じ、批判力および創造力を体系的に発達させる教育」とした。さらにアメリカ諸国を中心としては、メディア・リテラシー（media literacy）という語で、育てられるべき批判力および創造力そのものと、それをめざす教育活動とをあわせ意味する場合もあるとして、ヨーロッパ諸国に発する考え、としている。

日本におけるメディア・リテラシーの分類は中橋（2005）が6つのアプローチで分類している。日本では学術的定義が教育実践と密接に結びついているものの、教育実践では定義が必ずしも明記されているわけではない。したがって、教育実践とその定義を同時に説明していく。研究として引用が多い定義は水越伸（1999）であり、教育実践で引用が多いのは中橋雄（2013）の定義であるので、この2人の定義から説明する。

### 6. 1 水越伸の定義

水越（1999）は2001年から2006年までメル・プロジェクトというネットワーク型の研究プロジェクトを主宰し、メディア・リテラシーについて実践的な研究を行ってきた。そこでは、メディア・リテラシーの定義を「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、複合的な能力のこと」としている。メディア・リテラシーは識字力としてのリテラシーにメディアという言葉をもすびつけたものであるとし、比喻によって成り立った概念としている。「テレビやラジオやコンピュータなどを使うときに活用される能力のことを、文字メディアに対する読み書き能力のようなものとして言い表している」としていることから、メディア・リテラシーは文字メディア以外のメディアとしていえると考えられよう。

そして、この定義について、たがいに相関する3つの

階層化された能力として、メディア使用能力、メディア受容能力、メディア表現能力として整理している。重要な点は、この3つの能力がたがいに関係しつつ全体としてメディア・リテラシーの総体を構成しているというふうにとらえる必要があることと、この複合体としてのメディア・リテラシーは、それを獲得した人々が社会の中で主体的にコミュニケーションの回路を生み出していくという、より社会的な実践までを射程としていることを忘れてはならないとしている。こうしたことで、かなり社会的な面を重視している。また、水越は自分のデザインの能力を生かしてメディア・リテラシーの定義を図示することに成功している(図2)。

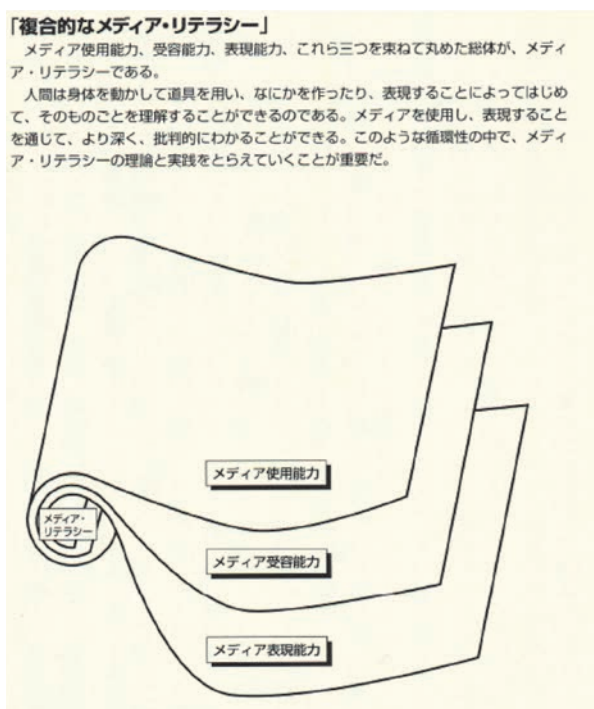


図2 複合的なメディア・リテラシー (水越, 2002, p.97)

また、この定義は、水越(1999)が説明するメディア・リテラシー論の系譜として、マスメディア批判の理論と実践、学校教育の理論と実践、最新の情報産業による生産・消費のメカニズムの3つを内包していると考えられる。

## 6. 2 中橋雄の定義

中橋(2013)は、「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」を確認していくことを前提として、鈴木(1997)や水越(1999)の定義をふまえ、メディア・リテラシーの定義を、「(1)メディアの意味と特性を理解した上で、(2)受け手として情報を読み解き、(3)送り手として情報を表現・発信するとともに、(4)メディアのあり方を考

え、行動していくことができる能力」とした。この定義は、「課題を解決して社会を開発することに貢献できる社会的コミュニケーションの能力の要素を重視している」としている。さらに、マス・コミュニケーションとパーソナルコミュニケーション及びインターネットのようなネットワーク型のコミュニケーションも含むとしている。

そして、この定義のもとで、ソーシャル・メディア時代のメディア・リテラシーとして、メディア・リテラシーの次の構成要素を構築した(中橋・水越, 2003; 中橋, 2014)。それは、①メディアを使いこなす能力、②メディアの特性を理解する能力、③メディアを読解、解釈、鑑賞する能力、④メディアを批判的に捉える能力、⑤考えをメディアで表現する能力、⑥メディアによる対話とコミュニケーション能力、⑦メディアのあり方を提案する能力とした。さらに各要素に3つずつ「…できる」という能力を設定している。中橋はこの要素がどのような教育実践で行われているかを示すことにより、この中橋のメディア・リテラシーの定義は教育実践での定義として広く用いられるようになった。

## 6. 3 日本におけるメディア・リテラシーの諸定義

齊藤(2002)は、記号論及び情報教育の立場から、次の定義を決定した。「メディア・リテラシーとは、「私にとってメディアとはいかなる存在か」という根本的な問いを通して各個人のなかに確立されるメディア観であり、また、そのようなメディア観に基づいて、それぞれにふさわしいメディアとの距離や接し方を主体的に選択する能力であり、さらに、必要に応じてメディアの向こう側にいる他者との関係を築いていく力である」。ここには、鈴木(1997)の定義の検討により、メディアの送り出す情報に対するクリティカルな読解力の育成と、こうした読解能力を基盤とする、メディアに対する主体性の確立を内容とするものとした。そのために、日々のメディアの存在を一から見直す必要からの根本的な問いとした。さらにメディアとの関わり方は、最終的には一人ひとりが、「個人」の資格から決定すべきことであると考えているからだとしている。

また、酒井(2019)は、メディア・リテラシーにおけるリテラシーの原点に立ち返り、リテラシーを高めるための教育と文章作成の教育を組み合わせた教材を作成し、そこでの定義を「メディア・リテラシーとは、テレビ・新聞などのマスメディアや、Web上のメディアが配信する情報の真偽を見分け、その背後にあ

る意図やバイアスを評価する能力の媒体を指す言葉である」としている。

後藤（2007）は、メディア・リテラシーの測定尺度を開発しており、そこで用いる定義として「多様な情報メディアの特性を踏まえ、それらを情報の受信と発信に主体的に活用するとともに、情報を鵜呑みにすることなく批判的に捉えようとする態度及び能力」とした。後藤が作成した尺度の項目には、情報の受信と発信の主体的な活用と情報を批判的に捉えることが含まれ、こうしたことを態度と能力で測定することができる定義となっている。そしてこの後藤の尺度がメディア・リテラシーの尺度として多く用いられている。

駒谷（2012）は主に幼児におけるメディア・リテラシー教育に焦点を当てている。そこで定義として「メディアと楽しく上手につきあう方法」をまずあげ、次に「メディアを主体的に読み解く力ともいわれている」としている。ここでは、メディア・リテラシーの定義をまず子どもにもわかるように説明し、次により一般的な定義を出す方法をとっている。こうした子どもを対象とした配慮は、学校教育でも必要であると思われる。つまり、メディア・リテラシーを初めて聞く児童生徒向けの定義、教師向けの定義、ある程度メディア・リテラシーを学んだ生徒向けの定義と定義を段階的に説明することである。

浅井・小笠原（2009）は鈴木（1997）や水越（1999）の定義を参考として、小学校の全学年のカリキュラムを構築するにあたり、次の定義とした。「メディア・リテラシーとは、メディアとの接し方を考え、その特性を含めて理解・判断し、自分らしく表現し、活用する能力のことである。そのメディア・リテラシーを育成することをメディア・リテラシー教育という」とした。そして附属小学校で「メディア・コミュニケーション科」を設置して授業を行なっている。

藤川（2000）も小学校3年生の映像と音楽、及びCMの表現技法を読み解くメディア・リテラシーの授業づくりに取り組むなかで、「メディア・リテラシーには、メディアの受け手としてのクリティカルな態度とメディアの作り手としての創造的な態度との両方が含まれると考える必要がある」と述べた。そして、それ以上の細部について定義を精緻化していくことよりも、メディア・リテラシーという言葉に関わってどのような営みがなされているかを見ていくことの方が求められる、としている。

また上杉（2008）は、メディア・リテラシー教育の定義として、カナダ・オンタリオ州の教育を視察してさらに教育学的な背景から、メディア・リテラシー教

育の定義を「マスメディアが私たち個人と社会に対して持つ意味を批判的に検討し、その公正なあり方を模索する契機を得る学習活動」としている。ここには、カナダ・オンタリオ州のメディア・リテラシー教育から見た日本のメディア教育研究における非政治性の欠損の指摘も含まれている。さらに上杉が支持するメディア・リテラシーの定義として、吉見（2002）は次のように説明している。

メディア・リテラシーとは何か。この言葉が意味しているのは、けっして新しいメディアを使いこなす能力でははいし、そうしたメディアを使って最新の情報をキャッチする能力でも、またそれらで情報を発信していく能力でもない。たしかに場所によっては、メディア・リテラシーの手段として、これらの能力が必要とされることもあるが、この概念のもっとも重要な点はこうした情報処理能力にあるわけではない。メディア・リテラシーとは、わたしたちの身のまわりのメディアにおいて語られたり、表現されたりしている言説やイメージが、いったいどのような文脈のもとで、いかなる意図や方法によって編集されたものであるのかを批判的に読み、そこから対話的なコミュニケーションをつくりだしていく能力のことで、単なる情報発信能力や情報処理能力ではない。つまり、あらゆる情報は編集されていること、したがってあらゆる現実もまたもろもろの社会過程のなかで編集され、構成されたものであるという認識が、メディア・リテラシーの出発点となる。そして、この概念は、メディア・テキストの批判的な読解と、新たな公共的コミュニケーションの創出という表裏をなす実践をつないでいく。しかも、書物や新聞などの文字メディアが中心だった従来のリテラシー概念を超えて、テレビをはじめとする映像メディアや広告イメージにおけるテキストの構成やそのイデオロギー的作用の問題に焦点をあてているところに、現在、この概念の重要性が広く意識されてきている理由がある（吉見、p.338）。

森本（2014）は、この杉本と吉見の定義をより明確にして、さらに、フランクフルト学派の批判理論、カルチュラル・スタディーズを中心とした社会学の理論、フレイレの解放の教育学の理論と実践、フレイレの背景にある教育哲学や言語心理学、マルクス主義などを検討した結果、「メディア・リテラシー教育において学習者が学ぶべき最も重要な能力はメディアを「批判」することである」とした。

一方、浪田(2012)は、カナダのブリティッシュ・コロンビア州での教室の実践を対象としてメディア・リテラシーを研究した。そこで教育実践としてメディア研究をする大学生のための教科書を作成した。ここでは、「メディアとリテラシーの定義をもとに考えると、メディア・リテラシーとはメディアの読み書きができること、つまり媒体やテキスト、メディア企業など多岐にわたるメディアに関する幅広い知識をもち、自らも活用できる力ということになる」としている。そして大まかな意味としてはこれで通じるとしながら、もう少し丁寧にメディア・リテラシーの内容を考えると、メディア・リテラシーを考える際に基本となる学びの要素を3つあげた。それは、1)メディアの仕組みや特徴、社会における役割を理解すること、2)メディアのテキストをクリティカルに分析すること、3)各種メディアを用いて情報の構成・発信の試みをする、とした。そして定義を次のようにも設定した。「つまり、メディア・リテラシーとは高度に情報化されたメディア社会で生きていくうえで私たちが必要とする上記3つの力のことであり、またこれらの力を身につけるための学びのプロセスのことも指している」。

こうした、水越(1999)から上杉(2008)、森本(2014)につながっていく、メディアへの批判における政治性への批判の欠如及びメディアの歴史の批判(佐藤, 2019)の欠如が現在のフェイクニュースの問題と強く結びついている。

## 7. 学校教育におけるメディア・リテラシーの定義

ここでは、実際に教科の教育として行われるメディア・リテラシーとして、メディア・コミュニケーション科、高等学校情報の教科書による定義、国語科の定義、社会科の定義、国際バカロレアでの指導、大学生への教育におけるメディア・リテラシーの定義を述べる。

### 7. 1 教科とメディア・リテラシー

附属小学校でメディア・コミュニケーション科を設定した浅井(2015)は、メディア・リテラシー教育のための実践事例集で幼稚園から高等学校までの様々な事例を集めた。そこで用いられている定義は、浅井(2011)の「メディアを批判的に読み解く力だけでなくメディアによって創造的に表現し、メディアを効果的に活用する能力」と、中橋(2014)の「メディアの意味と特性を理解した上で、受け手として情報を読み

解き、送り手として情報を表現・発信することができる」とともに、「メディアのあり方を考え、行動していくことができる能力」としている。

日本で用いられる教科書は学校教育で使用が義務付けられ、しかも学習指導要領への準拠に厳密な検定を経て作成されたものである。したがって、学習指導要領にメディア・リテラシーという言葉がない中で、教科書にメディア・リテラシーという言葉が入れられているということは教育的な意義が大きい。高等学校共通教科情報では、多くの高校で授業がおこなわれている「社会と情報」科目においてメディア・リテラシーが多く取り扱われている。したがって高校生がメディア・リテラシーを定義とともに学習する意義は大きい。

こうした、高等学校の情報の教科書でのメディア・リテラシーの定義について、鶴田・中橋(2018)は、平成25年度版と平成29年度版で比較を行なった。その結果、(1)メディア・リテラシーの定義について扱っている教科書は平成25年度版と比較して平成29年度版の方が増えている、(2)改定前後で大きく内容が変更されたものはほとんどない、(3)「発信者の意図を理解した上でメディアから発信される情報を批判的に読み解く力」を含めている点はいずれの教科書も共通していたが、それ以外の力の含め方において違いがある、ということを示した。

例として、東京都で2019年度に使われる高等学校の共通教科情報の教科書として最も採択が多い(東京都教育委員会, 2018)実教出版社の「最新社会と情報311」(実教出版社, 2017)を確認する。この教科書では、1節をメディア・リテラシーにあて、その中で、「3.メディア・リテラシーとは」で、メディア・リテラシーの説明を行なっている。そこで、「このように情報社会を生きていくには、メディアからの情報を主体的に読み解く能力やメディアにアクセスして活用する能力、メディアを通じてコミュニケーションを行う能力などを身につけることが求められる。これらを総称してメディア・リテラシー(media literacy)という」と記載している。

この教科書の指導用教科書(情報グループ, 2017)では、「メディア・リテラシーとは、情報メディアを批判的に読み解いて、必要な情報を引き出し、その真偽を見抜き、活用する能力のことである。「情報を評価・識別する能力」ともいえる」としている。さらに定義の変遷として、「従来は、メディア・リテラシーを「マスメディアが発信する情報を受信する一般市民に求める力」に限定していたが、一般市民が不特定多

数を対象に情報を発信する手段をもたなかった時代の定義であり、インターネットの普及で状況が変わった現代においては、情報の発信者として、発信した情報の信頼性を高めるため、また、意図しない情報の受け止め方をされないためのチェックポイントとして捉えることが求められている」としている。

情報の教科書であるので、情報に焦点を当てるのは当然であるが、教師がこの指導用教科書を用いた場合には、メディア・リテラシーと情報リテラシーの違いを生徒に認識させることは難しい。

また、小学校の国語で最も採択率が高い光村図書の教科書では、5年生下の「想像力のスイッチを入れよう」(下村, 2015a)と4年生下「アップとルーズで伝える」(中谷, 2015)がメディア・リテラシーを扱っている。両方の教材の指導用教科書(いわゆる赤本)ではメディア・リテラシーという文言は表示していない。しかし指導書の最後の部分の参考として、メディア・リテラシーという文言を入れている。「想像力のスイッチを入れよう」では筆者の言葉(下村, 2015b)という、執筆者が直接書いた説明の中にメディア・リテラシーという文言を入れ、「アップとルーズで伝える」でも、出典の説明として「体験—メディアのABC」は、高度情報化社会の中で日々さまざまなメディアに接する子どもたちのメディア・リテラシーを育む番組として、二〇〇二年に放送された」(光村図書, 2015)と記載されている。

教科書の中だけでなく、国語科メディア教育という実践もあり、小中高の国語の中でメディア・リテラシーをどのように実践することができるかも研究されている。その中で井上・中村(2002)は、菅谷(2000)の定義を利用したが、井上(2003)では、国語科メディア教育の目標を「メディアによってもたらされる情報を鵜呑みにすることなく、これを吟味検討して読み解く能力、また、メディアを積極的に活用して効果的に情報を伝えたり、価値ある情報を創り出したりする能力を身につけさせること」として、より詳細なものとしている。また、佐藤(2002)も市川(1999)の定義の「メディア・メッセージの批判的受容」、「メッセージの創造的解釈」「メディアの利用法」「創造的なメッセージの発信」のそれぞれについて、国語科教育でメディア・リテラシー教育の実践が行なえるように合計9つの内容を補足した。

メディア・リテラシー教育が多く行われるもうひとつの教育が社会科教育である。井門(2006)は、社会系教育として社会科教育におけるメディア・リテラシー教育をまとめた。そこで、定義を次のように検討

している。

教育という立場からすれば、メディア・リテラシーの定義に、評価基準、社会指標を示さず、社会や人々のあるがままの状態を記述するに止まる立場と歩調を一にすることはできない。やはり、教育という社会的機能の一端を担う社会系教科教育は、鈴木氏や水越氏のように「賢い市民」を目標にする必要がある。以上の検討から筆者は、「メディア・リテラシーとは、様々なメディアの特質を分析的に理解し、情報の発信や受信を知的に行い、他者とのより良い関係を構築し自己実現を果たすための資質・能力である」と定義する。このようにメディア・リテラシーを定義すると、本定義から、メディア・リテラシー教育の内容が導出できる。すなわち、「様々なメディアの特質を分析的に理解し」の箇所からは「メディアの理解に関する教育(メディア理解教育)」、「情報の発信や受信を知的に行い」からは「メディアの活用に関する教育(メディア活用教育)」、そして目的に当たる「他者とのより良い関係を構築し自己実現を果たす」からは、「メディアの倫理に関する教育(メディア倫理教育)」が各々導き出される。

## 7. 2 国際バカロレア及び大学でのメディア・リテラシーの定義

国際バカロレアは、世界のどの国や地域でも行われることができる教育プログラムである。日本においてもこの教育プログラムのための教材が作成されている。その中で、ALT (Approach to Learning) スキル(IBO, 2015)では、そのスキルを、コミュニケーション、社会性、自己管理、リサーチ、思考と5つのカテゴリーに分けた。そのリサーチの中に、メディアリテラシースキルと情報リテラシースキルを置いた。そして、メディアリテラシースキルは、「考えや情報を用い、創造するためにメディアと付き合う」と定義し、7つの学習方法を提示している。一方情報リテラシースキルは、情報を見つけ、解釈し、判断し、創造する、とし、14の学習方法を提示している(中村・関沢, 2019)。こうしたなかで、石田(2019)は、中学3年生の授業実践として、超高齢社会と自分を考えさせるために、映画「恍惚の人」と広告分析を用いた学習を行った。その中で、メディアリテラシースキルとして、複数のメディアを批判的に分析し、比較する学習活動を行わせた。

また、大学生のメディア・リテラシー学習のための

定義として、村田(2015)は、「メディア・リテラシーとは、より具体的にはメディアを理解したり、分析したり(=読む)、メディアで何かを伝えたり、表現する(=書く)能力をさす」としている。そしてそのために、最初に、メディアを「書く」ことを視野に入れつつ、まずはメディアを「読む」ことに主軸を置いて、「テレビを考える」ことから学習を始めている。

## 8. 海外におけるメディア・リテラシーの定義

海外のメディア・リテラシーは、それぞれの国が自国の文化やメディアに応じて様々な定義を作っている。ユネスコはメディア情報リテラシーを指導しており、メディア・リテラシーの先進的研究を行ってきた。大学間の連携(UNITWIN)を行ってきた。それは、アジアでは中国の精華大学、欧州ではスペインのバルセロナ自治大学、アフリカ大陸ではエジプトのカイロ大学とモロッコのシディ・モハメッド・ベン・アブデラ大学、北米では米国のテンプル大学、南米ではブラジルのサンパウロ大学及びジャマイカの西インド諸島大学、オセアニアではオーストラリアのクイーンズランド工科大学であった。それが2019年現在は19大学になっている(UNESCO, 2019)。これらの大学が設置されている国のメディア・リテラシーがすべて日本で検討されているわけではない。また、アジアについてはCheung(2009)が日本、中国、香港、台湾、韓国、ベトナム、タイ、シンガポール、インド、フィリピン、キルギスタンの研究者からの報告をそれぞれまとめているものの、日本ではそれらの国のメディア・リテラシーについてはまだ検討されていない。

国立教育政策研究所も4年間にわたり海外13か国について、メディア教育に関する政策等、メディア・リテラシーの認知度、メディア・リテラシー教育の取り組み(学校教育と社会教育)、特色ある実践事例について調べている(澤野, 2003)。しかし、あいまいな定義の問題(立田, 2003)を抱えており、各国の定義は調べていない。また、文部科学省(2006)は「青少年団体におけるメディア・リテラシー教育の取組と家庭・学校・地域の連携～東アジアを中心に～」という調査で、韓国、香港、シンガポール、北京の活動事例を調べているが、各国の定義については記載されていない。

そこで本論文では、日本のメディア・リテラシーの研究や実践に導入されたメディア・リテラシーの定義を主として検討するにあたり、メディア・リテラシー

の先進国であるヨーロッパでの国際会議での定義を説明し、次にイギリスのメディア・リテラシーの定義とさらにヨーロッパ各国の定義を説明する。そして日本でのメディア・リテラシーの導入の経緯としてカナダ、米国、オーストラリアとニュージーランドを説明する。最後にアジアでメディア・リテラシーが行われている代表的な国として、中国、台湾、香港を説明する。

### 8. 1 ヨーロッパの国際会議における映像教育とメディア・リテラシーの定義

メディア・リテラシーが現在最も盛んなヨーロッパでは、映像教育からの歴史がある。大内(1963)は、この映像教育はscreen educationと同義語に考えてよく、「映画とテレビに関する知識、理解、技能、態度、表現の教育の一切を含み、むしろ映画とテレビの教育(education in film and television)というのがいちばん当たっている」とした。したがって、まず映画教育の定義からみていく。

吉田(1985)は3つの映画教育の会議をあげている。1つ目は、1962年にオスロで行なわれた「映画・テレビ教育に関する国際集会」(The International Meeting on Film and Television Teaching)から始まるとしている。

大内(1963)は、この集会で「スクリーン・エデュケーションの理論と実際」と題する提案を行なったPetersによるscreen educationの定義が妥当であるとした。それは、(a)青少年に映画テレビの映像言語(pictorial language)を教えること(これは、単に映像言語の受動的な理解を教えるだけでなく、映画テレビの映像表現性に対する能動的な態度をも育てることを意味する)、(b)映像テレビ芸術に関し、青少年の審美的受容性および創造性を発達させること(つまり、芸術作品としての映画作品やテレビの鑑賞を教えること)、(c)青少年を助けて、映画作品やテレビ番組に対し、消費的態度ではなく、評価的態度(evaluative attitude)が取れるようにすること(換言すれば、映画やテレビの内容を批判的に摂取同化して、人間性の向上に資する力が育つように指導すること)であった。大内(1963)は、それをまとめて、「要するに、screen educationなる教育概念は、ちょうど国語科が聞く・話す・読む・書くなどのコトバ言語の技術を修得させ、その発展として読書指導や文学指導を行うのと同様に、映画やテレビの映像言語を理解する力、表現する力を養うとともに、映像文化財を正しく選択し、批判し、鑑賞する力を伸ばし、さらにその内容を

生活化する能力を育てることをねらいとしている」とした。すでに、評価的態度が定義として示されていることは注目に値する。

2つ目は、1973年の「国際映画、テレビ協議会」(International Film and Television Council)である。ここでは特に、「メディア教育は、教育の理論と実践における、特定の自律的な知識の領域としてのコミュニケーションと表現の現代メディアの及びそれについての教授学習の研究であり、数学、科学、地理などの他の分野の教授学習の補助としての使用とは異なる」(UNESCO, 1977)、としている。ここでは、メディアの定義というよりは、メディア・リテラシーとして扱うメディアを現代のコミュニケーション及び表現メディアとしていることに注目される。

3つ目は1982年に「教育とメディア」の国際シンポジウムで話し合われたもので、日本からも坂元昂が代表として参加している。そこで採択された「グリーンバルト宣言」(UNESCO, 1982)では、教育機関のメディア教育計画として4つの呼びかけを行っている。そのうち最初の部分が定義として考えられる。それは、「メディア教育の目的は、クリティカルな気づきに続いて、電気的なまた活字のメディアの利用者のより大きな能力の成長を伸ばす知識やスキルや態度を発達することである。理想的には、こうした計画は、メディア生成物の分析、創造的な表現の手段としてのメディアの利用、利用可能なメディアのチャンネルにおいて効果的な利用と参加を含むべきである」としている。ここからは、メディア・リテラシーとして、「クリティカル」「効果的な利用と参加」が提示されている。

ユネスコの会議は、このグリーンバルト宣言後、ウィーン会議を経て、情報リテラシーと生涯学習についての2005年のアレクサンドリア宣言 (Garner, S.D. J.D., & M. L. I. S., 2006) とユネスコ・パリ・アジェンダ (2007) の後に、メディア情報リテラシーの方針を決定した。

吉田の指摘後の会議として、1999年にUNESCOがウィーン会議のEducating for the Media and the Digital Ageで示した定義がある (UNESCO, 1999)。この定義は、

メディア教育は、(1) すべての通信メディアを扱い、あらゆる種類のテクノロジーで配信される、印刷された単語とグラフィックス、音声、静止画、動画を含む。(2) 人々が自分の社会で使用されるコミュニケーションメディアとその操作方法を理解し、これらのメディアを使用して他の

人とコミュニケーションをとるスキルを習得できる。(3) 人々が次の方法を学ぶことを保証する。1) 分析、メディア・テキストを批判的に省察し、創造する。2) メディア・テキストのソース、政治的、社会的、商業的および/または文化的関心、およびそれらのコンテキストを特定する。3) メディアが提供するメッセージと価値を解釈する。4) 適切なメディアを選択して、自分のメッセージやストーリーを伝え、対象とするオーディエンスに届ける。5) 受信と創造の両方のためにメディアへのアクセスを獲得または要求する。メディア教育は、表現の自由と情報に対する権利に対する、世界のあらゆる国のすべての市民の基本的な資格の一部であり、民主主義の構築と維持に役立つ。さまざまな国のメディア教育の性質と発展の格差を認識しながら、会議「メディアとデジタル時代のための教育」の参加者は、メディア教育は可能な限り自国のカリキュラムで高等教育、学校以外の教育や生涯教育で導入されるべきであることを推奨する。

この定義はメディア・リテラシーの構成要素も丁寧に説明しているために、各国での定義として用いられていることもある。

ユネスコ・パリ・アジェンダ (UNESCO, 2007) では1982年のグリーンバルト宣言の4つのガイドラインをもとにして、12の勧告を行なっている。4つのガイドラインの一つ目である全ての教育水準に対する包括的なメディア教育計画の発展において、勧告1「メディア教育の包括的な定義を採用する」としている。ここでは次のように述べられている。3.2で前述したものは略す。「学校プログラムへのメディア教育の統合には、メディア教育の範囲の明確な定義が必要である。(中略)メディア教育は、その性質と使用される技術に関係なく、すべてのメディアに適用される。これらの変化は、メディア教育実践を困難にするどころか、関連する社会的、法的、倫理的側面を含む情報知識と双方向的コミュニケーションに関する新しいスキルでもって教育実践を豊かにする。メディア教育の包括的な概念には、3つの主な目的がある。社会を理解し、民主的な生活に参加するための潜在的な道具であるあらゆる種類のメディアへのアクセスを提供する。自律的な個人と能動的な利用者の能力を強化するために、ニュースであれ娯楽であれ、メッセージのクリティカルな分析のためのスキルを開発する。メディア・コミュニケーションのさまざまな分野での制作、創造性、双方向性を促進する」。



ここでは、ICTの発展での変化にメディア教育を合わせるということという勧告である。

## 8. 2 日本に導入されたメディア・リテラシーの定義

海外からメディア・リテラシーが日本に導入された経緯としては、イギリス、カナダ、オーストラリア、米国ということになっており、いずれも英語圏であり、連邦制の国家であるので、日本とは言語及び政治システムが異なり、さらに日本の教育カリキュラムは中央集権であることにより、中国に近くなっている。また、イギリスでは活字文化からポップカルチャーの流れ、カナダではオンタリオ州におけるフランス文化圏と反米商業文化、オーストラリアでは移民文化と米文化との競合の流れがある。しかし、日本では反米商業文化ではない。一方、ヨーロッパでのイギリス以外では、わずかにドイツでのメディア・リテラシーが知られるだけである。こうした様々な状況があるものの、海外のメディア・リテラシーの定義を日本では導入してきている。

こうした中で、海外のメディア・リテラシーについては、日本教育工学事典のメディア教育について、高桑(2000)は、教育計画において、メディアに関する教育を目標として設定された教科目ないし領域は、メディア・スタディーズ(media studies)と呼ばれるとしている。

このメディア・スタディーズはメディア学とも称され、ここでは「メディア・リテラシーとは、情報社会においてメディアを介したコミュニケーションを意識的にとらえ、批判的吟味し、自律的に展開する営み、またそのような営みを支える術や素養のことをいう(水越pp.166-169, 2015)」としている。

## 8. 3 Potter (2004) によるメディア・リテラシーの定義の分類

Potter (2004) は、メディア・リテラシーの定義について、市民運動グループと研究者に分けて一覧で表している(表1, 2)。ただし、Potterは、付録ではメディア・リテラシーの定義をスキルか知識か及び両者を扱ったものとしても分けているので、定義には様々な分類方法がある。さらにPotter (2019) 自身はのちに、メディア・リテラシーの定義を「私たちが出会うメッセージの意味を処理して解釈するために私たちが接触するマスメディアに積極的に用いる一連の展望である」としている。

こうした、Potter (2004) からPotter (2019) の定義がある。さらに、表1, 2では英語圏の定義だけであ

り、中国での定義はない。また表にはない海外の定義も日本で用いられている。そこで日本でよく用いられている定義を中心に紹介する。協会レベルの定義に続き、個人の定義を述べる。

## 8. 4 ヨーロッパの定義

### 8. 4. 1 ヨーロッパの協会による定義

小平(2012)は、1962年から2011年までのヨーロッパ開催の主要会議・刊行物をまとめている。その中で、1992年にアメリカで開催された会議(The Aspen Institute Leadership Forum on Media Literacy)のメディア・リテラシーの定義を紹介している。これをもとにして鈴木(1997)が自分の定義を構築したことは前述した。そして、小平(2012)はこの会議以降、ヨーロッパでも、この定義をベースにした定義や捉え方が広がっていった、と説明している。

さらに小平は、2007年のEC報告書「デジタル環境下におけるメディア・リテラシーへの欧州的アプローチ」(European Commission, 2007)が採択され、次のようにメディア・リテラシーが捉えられたという。

メディア・リテラシーとは、メディアにアクセスする能力、メディア及びメディア・コンテンツの異なる側面を理解して、クリティカルに評価でき、様々な文脈においてコミュニケーションができる能力である。テレビや映画、ラジオや音楽、印刷メディア、インターネット上やその他のデジタル通信技術等、あらゆるメディアが対象となる。また、メディア・リテラシーは、若者世代だけでなく、成人も高齢者も、親、教師、メディアの専門家もすべての人にとっての基本的な能力である。メディア・リテラシーが目標としているのは、日常生活の中で目にする様々なメディアのメッセージに対する我々の意識を高めることである。メディア・リテラシーは、メディアがいかに自分たちの物の見方や信念にフィルターをかけているか、大衆文化を形成しているか、個人の選択に影響を与えているかに対する市民にクリティカルな思考と、クリエイティブな問題解決スキルを与え、市民が情報の賢明な利用者かつ発信者になることに寄与するだろう。メディア教育は、世界のすべての国の市民一人一人に対する、表現の自由と情報獲得の権利という基本的権利の一部をなすもので、民主主義の構築と維持の手段となるのだ。(小平訳)

そして、2010年にはEuropean Association for Viewers Interests (EAVI, 2010)がリーダーシップをとり、ス

表1 メディア・リテラシーの定義：市民運動グループ (Potter, 2004. pp.24-26, 和田訳)

グループと出典	定義
Action Coalition for Media Education ( <a href="http://www.acmecoalition.org/about.html">http://www.acmecoalition.org/about.html</a> )リンク切れ	クリティカル・シンキングと表現の自由を励まし、メディア組織の会社を検証して社会の積極的な参加を激励する。
Alliance for Media Literate America ( <a href="http://www.aamlainfo.org/">http://www.aamlainfo.org/</a> )リンク切れ	メディアのバッシングや非難よりもメディアのクリティカルな探求や学習やスキルの構築
アメリカ精神医学会: American Psychiatric Association ( <a href="http://www.psych.org/public_info/media_violence.cfm">http://www.psych.org/public_info/media_violence.cfm</a> )リンク切れ	メディア・リテラシーのスキルは必要不可欠である。それは、メディアに暴力的な解決方法への解決できない即座な固定化した対応を認めるのではなく、忍耐とやり取りを含んだ紛争の解決スキルを教えるはずである。
Center for Media Literacy ( <a href="http://www.medialit.org/pd_services.html#crash_course">http://www.medialit.org/pd_services.html#crash_course</a> )リンク切れ	「メディアにアクセスし、分析し、評価し、創造する枠組み。クリティカル・シンキングと創造のスキルの発達は21世紀のメディア文化において充実した生活を送るために必要とされている」。さらに定義されているのは「新しい21世紀への新訂版：全てのメディアの形態、活字、電子媒体において、上手にコミュニケーションする能力であり、かつ現在のマスメディア文化を形成している力強い画像、言語、音声に、アクセスし、理解し、分析し、評価する能力」。さらに「4段階の探求過程である、気づき、分析、省察、行為(action)を通して、メディア・リテラシーは若者にナビゲーションのスキルを獲得する手助けとする」。これはメディアにアクセスし、分析し、評価し、創造する能力を含む。(2009年の定義は本文に後述：筆者注)
Children Now ( <a href="http://www.childrennow.org/television/tv%2Das%2Da%2Dtool.htm">http://www.childrennow.org/television/tv%2Das%2Da%2Dtool.htm</a> )リンク切れ	メディア・リテラシーは若者の視聴者にクリティカルな視聴を強める方法である。
Citizens for Media Literacy ( <a href="http://www.main.ne.us/cml/">http://www.main.ne.us/cml/</a> )リンク切れ	テレビと広告についてどのようにしてクリティカルに考えるか。特に強調することは、自分自身の物語を語る利点にあり、製品の購買促進のためにデザインされて製造された物語に夢中になることではない。
Coalition for Quality Children's Media (KIDS FIRST!) ( <a href="http://www.kidsfirst.org/kidsfirst/html/whatcq.htm">http://www.kidsfirst.org/kidsfirst/html/whatcq.htm</a> )	子どもをよりクリティカルなメディア利用者にし、影響を減らし、暴力的で偏見があるメディアの接触を減らす。我々の連合は、知的に創造的に子どもに計画を認識することを教える。それは人種的、性的、障がいがある、文化的境界を打破する。それは、高度な技術的であり美的である標準化によって生産される。
Media Awareness Network ( <a href="http://www.media-awareness.ca/eng">http://www.media-awareness.ca/eng</a> ), 2009年 からMedia Smart( <a href="http://mediasmarts.ca/">http://mediasmarts.ca/</a> )に組織変更	今日の世界において、機能的にリテラシーを行なうために、若者は、毎日に情報として娯楽としてまた販売として、全てのメッセージを「読む」ためのクリティカル・シンキングのスキルを必要とする。
Media Education Foundation ( <a href="http://www.mediaed.org/index_html">http://www.mediaed.org/index_html</a> )	わたしたちの個人的、政治的、経済的、文化的な世界についてどのように考えるかについて、メディアの画像とその影響を再検討するための道具と職業的な要求
Media Watch ( <a href="http://www.mediawatch.com/">http://www.mediawatch.com/</a> )	メディアにおいて普通に見られる罵りのステレオタイプと他の偏見がある画像の問題解決
National Communication Association ( <a href="http://www.natcom.org/instruction/k-12/standards.pdf">http://www.natcom.org/instruction/k-12/standards.pdf</a> )リンク切れ	メディア・リテラシーができた人(media literate person)は、表面的にも深層でも現在の社会で創られ分配される意味を言語、画像、音声がどのように影響するのかを理解する。メディア・リテラシーができた人は、メディアの利用とメッセージに、価値や真価や意味を割り当てるために装備する。
National Leadership Conference on Media (Aufderheide, 1993)	広大で多様な形態のリテラシーにおけるメッセージにアクセスし、分析し、評価し、コミュニケーションするための能力
National Telemedia Council (Considine, 1995, p.1出典不明)( <a href="http://danenet.wicup.org/ntc/NTC.HTM">http://danenet.wicup.org/ntc/NTC.HTM</a> )リンク切れ	内容、形態/スタイル、影響、産業、製造において、私たちが消費するメディアに対して、選択し、理解し、質問し、評価し、創造しあるいは制作し、思慮深く反応するための能力。これは心がけて視聴することや省察的な判断である。さらに活字と非活字の様々なメディア形式において情報にアクセスし、分析し、評価して創造する能力
New Mexico Media Literacy Project ( <a href="http://www.nmmlp.org/nmmlp.htm">http://www.nmmlp.org/nmmlp.htm</a> )(Moody, 1996, p.113出典不明)リンク切れ	メディアをクリティカルに消費し創造する能力。メディア・リテラシーができた個人は、テレビ、ラジオ、新聞、雑誌、本、看板、サイン、パッケージやマーケティングした素材、ビデオゲーム、インターネットから受けた複雑なメッセージをよりよく解読できる。メディア・リテラシーのスキルは、メディアメッセージの表面的な内容だけでなく、表面下にあるもっと深いしばしばより重要な意味を理解する。
Northwest Media Literacy Project ( <a href="http://www.mediathink.org/aboutML.htm">http://www.mediathink.org/aboutML.htm</a> )	メディアのメッセージが私たち、私たちの共同体、私たちの社会、私たちの地球に影響していることを理解するために、メディアのメッセージをクリティカルに評価する能力。これはメディアとその影響への気づきを覚醒する運動でもある。
Office of National Drug Council Policy ( <a href="http://www.nytimes.com/learning/teachers/NIE/medialiteracy/intro.pdf">http://www.nytimes.com/learning/teachers/NIE/medialiteracy/intro.pdf</a> )	(a)メディアメッセージが私たちにどのように影響するか(例えば、操作的手続きを認識するための言語の発達、メディアに埋め込まれた薬物や否定的な生活様式の選択に自分で抵抗するスキルの発達など)のテクニックの操作を認識するために、(b)クリティカル・シンキングの発達(例えば、人々によって構築されたメッセージはそれぞれの見方や広告の利益やメディアに固有の隠された価値、正確で信頼できる情報の評価など)、を自尊心(例えば、創造的な制作に満足することや前向きなメッセージなど)を強めることを知ること

注：20190808リンク確認

表2 メディア・リテラシーの定義：メディア研究者 (Potter, 2004. p.27, 和田訳)

Adam and Hamm (2001)	メディア・リテラシーは、毎日の生活で、テレビや広告や映画やデジタルメディアからの視覚的で言語的なシンボルから、個人的な意味を創造するという能力として考えられよう。これは簡単に情報を解読するように生徒をより導く。生徒は、生徒の周囲に渦巻くメディア文化において、理解できて創造できるクリティカル思考者になるにちがいない (p.33)
Anderson (1981)	ある目的な行為のために、メディアやプレゼンテーションにかかわらず、情報のスキルに満ちた集合体、解釈、施行、適応 (p.22)
Barton and Hamilton (1998; as cited in Margaret Mackey, 2002, pp.5-6)	(リテラシーは) 第一に何かを人がすることである。それは、思考とテキストの間の空間に存在する活動である。リテラシーは、学ぶべき一連のスキルとして人々の頭の中にただ存在するのではなく、紙や分析されるためのテキストとして取られるためにただあるのでもない。人間のほとんどの活動と同様に、リテラシーは重要な社会的なものであり、人々の間の相互作用に位置される (p.3)
Hobbs (1997a)	「リテラシーは様々な形式にあるメッセージにアクセスし、分析し、評価し、コミュニケーションする能力である」(p.7)。Hobbsがいうことでは、この定義は次のような特質を示唆する。それは、疑問にもとづく教育であり、生徒中心学習であり、協働集団における問題解決であり、標準化されたテスト以外のものであり、総合的カリキュラムである。
Sholle and Denski (1995)	メディア・リテラシーはクリティカルな教育学で概念化されるべきであり、そうすることで「政治的、社会的、文化的な実践と見なされるべきである」(p.17)
Silverblatt and Eliceiri (1977)	(メディア・リテラシーは) オーディエンスが、マス・コミュニケーションのチャンネルを通して受け取る情報を解読可能にし、オーディエンスにメディアの内容について独立した判断を開発するように力をつけるクリティカル・シンキングのスキルである (p.48)

ペイン、ベルギー、フィンランドの大学とフランスのCLEMIが加わり、メディア・リテラシー・レベルの評価を目指す研究が行われた。小平 (2012) によると、この研究は、多様な定義に共通する様々な要素を幅広く収集・整理して、それらが互いに、また全体の中でどのように作用し合っているかを明らかに目標とした、という。したがって、評価基準の構造ではあるが、定義の構造とも考えられる。この研究ではメディア・リテラシーの構造を図3のように捉えているという。小平 (2012) によると、この図では、「個人の能力に関するリテラシー」と「個人の周辺の環境的要因に関するリテラシー」の2つの次元が提示され、それぞれがさらに、評価の基準となる項目(クライテリア)に分類されているという。「個人の能力」については、「技術的な能力としての利用スキル」(インターネット利用スキルがどの程度あるか、バランスの取れた能動的なメディア利用ができるか等)と「クリティカルな理解力」、そして「コミュニケーション能力」の3つが挙げられているという。「環境的な要因」には「様々なメディア利用(アクセス)の可能性」という側面と「メディア・リテラシーのコンテキスト(文脈)」が含まれているという。またこのピラミッド型モデルは、上の方にある項目は、下位の項目の存在なしでは成立しないという関係を示しているという。つまり、①個人の能力の発揮・発展のためには、その促進を目指す組織や活動のイニシアチブといった基盤が必要であり、②個人の能力の中でも、図の最上部に位置する「メディアを通じたコミュニケーション」や

「社会的グループへの参加」「コンテンツの創造」といった形で示される「コミュニケーション能力」(個人の中にある社会的能力)は、「利用スキル」や「クリティカルな理解力」の上に成立するものである、としている。

こうした項目の分類、上位下位のピラミッドが定義の各キーワードと考えられるであろう。

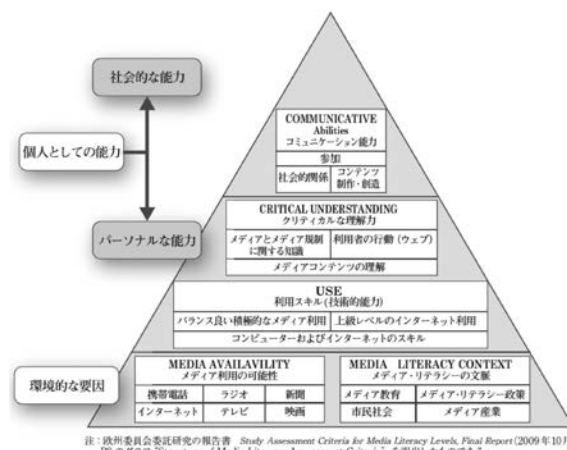


図3 メディア・リテラシー評価基準の構造 (小平, 2012, p.44)

また小平 (2012) は、メディア・リテラシーの向上に向けたEUの政策及び各国の放送局の取り組みを明らかにしている。そこでは、2000年代からヨーロッパにおけるメディア・リテラシーをめぐる研究と、英国のメディア・リテラシー政策の動向を明らかにした。さらに放送機関におけるメディア・リテラシーの

向上に向けた取り組みとして、フィンランド、ドイツ、スウェーデン、ベルギーの事例を紹介した後に、英国のBBCにおける多様なメディア・リテラシープロジェクトの展開を示している。したがって、このメディア・リテラシー政策の動向と関連して、メディア・リテラシーの定義も様々に設定されていると考えられる。そこでまず、EUの定義の検討、および、英国での定義の検討を行う。

EUのMedia Literacy Expert Group (2011)の定義では「メディア・リテラシーは、市民がアクセスし、メディアを批判的に理解し、それと対話することを可能にするすべての技術的、認知的、社会的、市民のおよび創造的能力を含む包括的な表現である」としている。さらに「これらの能力は、市民が社会の経済的、社会的、文化的側面に参加すること、そして民主的プロセスにおいて積極的な役割を果たすことを可能にする」とした。対象としては、「あらゆる種類のメディア（テレビ、ラジオ、報道機関）、あらゆる種類のチャンネル（伝統的なもの、インターネット、ソーシャル・メディア）を通してそしてあらゆる年齢層を指す」とした。また、「メディア・リテラシーは、国や関係者によって異なることを意味する。それは、その技術と社会が同時に進化するダイナミックな概念でもある」ということで意味にも多様性があることを示しつつ、「メディア・リテラシーのすべての可能な定義におけるかなめ石は利用者による批判的思考の発達である」としている。そして最後に、「このグループは多くの可能な定義を包含する包括的な表現としての「メディア・リテラシー」に基づいて機能する」としているところから、最終的には定義を一義的に決めずに、多くの内容がある定義として認めている。

こうした流れの中で、ヨーロッパ各国のうち、英国についてのメディア・リテラシー研究者の著作が日本でも多く出版され、定義をもとに教育実践の参考とされている。そこで次に英国でのメディア・リテラシーの定義を説明していく。

#### 8. 4. 2 英国におけるメディア・リテラシーの定義

小平(2004, 2012)は英国のメディア・リテラシー教育の最新動向として1998年から2011年までの政策と放送局にみる取り組みの分析を行なっている。1933年のBFI(英国映画協会)の設立から始まり、2012年の政府の「放送通信白書」の発表から、2001年には文化・メディア・スポーツ省(DCMS)が「メディア・リテラシーに関する基本方針」を発表し、「クリティカルな視聴スキル」の重要性を指摘(DCMS, 2001)し

たという。そして、2003年には放送通信法が成立し、12月にはOfcom(放送通信庁)が設立されたという。このOfcomでは、唯一無二の定義はないとしながらも「メディアを使い、理解し、メディアを創造したりメディアを通じてコミュニケーションしたりする能力」(Ofcom, 2004)という捉え方を提示したという。通信法とOfcomのスタートに合わせて、2004年にはUK Film Council, BFI, BBC, チャンネル4などの放送機関が共催者となったメディア・リテラシー会議が開催され、メディア・リテラシーの促進に向けて組織間の協力関係を築くねらいをもつとされた、としている。そして、Ofcomでの、メディア利用態度の実態調査、メディア・リテラシーの促進に向けた会議、セミナーの開催、eブリテンの発行、インターネット上のフォーラム、International Media Literacy Research Forum (MLRF)の創設の支援などを通して、広く世界の関係者に対しても情報提供の重要な役割を果たしてきたという。

1933年に設立されたBFIは、メディア・リテラシーの教材を多く提供している(Marsh & Bearn, 2008)。そこでは、動画リテラシー(Moving Image Media Literacy)としてメディア・リテラシーを行なうカリキュラムについての詳細な冊子も提供している。そして、この動画リテラシーの5つの学習目的を決めているものの、メディア・リテラシーとしての定義は提供していない。

一方BBC(2013)では「メディア・リテラシーの大きな定義では、さまざまな種類のメディアにアクセス(access/use)し、理解(understand)し、創造(create)する能力(ability)」としている。そしてこの定義は、個人が新興の通信技術とサービスを採用し、関わり、そしてそこから恩恵を受けるために必要となる、アクセス、理解、創造という3つのスキルのカテゴリーを確定するとしている。

日本で英国のメディア・リテラシーの理論としてよく用いられるのは、マスターマン(Len Masterman)とバッキンガム(David Buckingham)である。この2者のメディア・リテラシーについて小柳ら(2002)が詳細に検討している。マスターマンの理論の背景として映画理論、カルチュラル・スタディーズ、フランクフルト学派の影響を受けた批判的教育学、ヘゲモニー論でのイデオロギー分析の影響があることを指摘している。そしてバッキンガムには、カルチュラル・スタディーズの影響に加えて、テレビ研究、リテラシー研究、教師としての授業研究、子ども文化研究の背景があることを指摘している。

マスターマンもバッキンガムもメディア・リテラ

シー (Media Education) の定義をはっきりとは明示していないが、著書から類推する。マスターマン (1985) は、メディア教育の理論的枠組みの中でメディア教育の第一原則として「メディアは積極的に読まれる必要がある象徴 (あるいは記号) であり、問題とならない自明の現実を省察することではない」とし、「この原則を言い換えると、テレビや新聞や映画やラジオや広告や雑誌は作られているということである。つまり、メディアは「現実」を構成して再提示する過程に積極的に関わっているものであり、現実を単に移行したり示したりしているわけではない」とした。ここには、小柳ら (2002) が明らかにした背景に加えて、マスターマン (1980) が中等学校の生徒や大学生向けの教科書として、『テレビを教える (Teaching about Television)』を著して、テレビ学習の指導に深くかかわっていたことと関連がある。

バッキンガム (2003) は、メディア教育において利用される教科書の中では、「メディア教育は、メディアについての教授学習の過程であり、メディア・リテラシーはその目標であり、知識とスキルを学習者が獲得する」としている。さらに「メディア・リテラシーはメディアの「読み」と「書き」を必然的に含む。したがってメディア・教育はクリティカルな理解と積極的な参加の両方の発達を目的とするものである」とした。

この様に、マスターマンもバッキンガムも定義をはっきりとは明示していないものの、日本語訳の著書が出版されることにより、日本でのメディア・リテラシー教育の実践を指導する教科書になった。

英国以外のヨーロッパの中では、ドイツ、ロシア、フランス、北欧諸国などがメディア・リテラシー教育を行なっているとされており、その中でまずドイツにおけるメディア・リテラシーを紹介する。

#### 8. 4. 3 ドイツにおけるメディア・リテラシー

ドイツにおけるメディア・リテラシー (Medienkompetenz) については、小柳 (2005) が定義の詳細な分析を行なっている。この分析では Gapski (2001) による定義の分類、及び Rosebrock & Zitzelsberger (2002) による、「社会的展望」、「個人的見通し」、「人格の発達・成長」、「教授に必要な能力」、「教える側の能力」のまとめをあわせて、メディア・リテラシーの定義は、1) 必要要件 vs 能力、2) 社会的展望 vs 個人的展望、3) 学習活動 vs 資格の獲得、の3軸があることを見出している。ただ、この定義をもとにして日本でメディア・リテラシーの定義の再構築

や研究や実践が行われていることは多くない。

#### 8. 4. 4 ロシアのメディア・リテラシーの定義

Alexander (2015) は1900年代から2010年代までのロシアのメディア・リテラシーについて明らかにしている。アレキサンダーが2003年にロシアのメディア教育の専門家26人にメディア・リテラシーの定義について調査をしたところ、25人から支持されたのが、1999年にUNESCOがウイーン会議の Educating for the Media and the Digital Age (UNESCO, 1999) で示した定義であった。

#### 8. 4. 5 フランス、ベルギー、フィンランド、北 欧諸国のメディア・リテラシーの定義

フランスに関して、大内 (1963) はフランスで映画教育に熱心な団体とユネスコの活動を挙げているが、定義は記載していない。また、日本では現在、フランスを参考にしたメディア・リテラシー教育を耳にすることは少ない。

フィンランドは、PISAの成績がトップになったことで日本の注目を浴び、さらにそこで行われているメディア・リテラシー教育を含めた教育が日本の学力観を変えるきっかけになった。この国でのメディア・リテラシーに関して小平 (2012) は、2000年代半ばから学校と家庭の両方に向けたメディアコンパス (mediakompassi) というプロジェクトを紹介している。これは、テレビ、ウェブサイト、体験型イベントを組み合わせて、子どもから大人まで、対象グループを明確にしつつ、総合的なサービスとして展開していると説明している。このプロジェクトのねらいが定義に近いと考えられる。これは、「メディアが社会に及ぼす影響が年々拡大する中、メディアを読み解き、活用し、制作する力は、これまで以上に重要になっている。メディア教育のねらいは、クリティカルで能動的なメディアとの関係性を促進し、メディア・コンテンツを分析したり造り出したりする力を育て、メディアの利用に関する制限や規則についての議論を引き起こし、自分の置かれた環境下でメディアの手法を最大限効果的に活用できるように導くことである (小平訳)」としている。

ベルギーでは、小平 (2012) が、教育省が進める INgeBEELG (Media Wisdom Platform) というメディア・リテラシー教育用プロジェクトの開発に参画しているベルギーの公共放送局 (オランダ語圏担当) を紹介している。このプロジェクトでは Media Wisdom という表現が用いられており、その基本コンセプトとし

て重視されているのは、「マルチメディア文化の中で生きているわれわれは、テキスト、音声、映像等、多様なメディアを通して自分を表現できることが重要であるという認識である」としている。この認識が、定義と近いとも考えられる。

北欧諸国は、Nordicom (The Nordic Information Centre for Media and Communication Research, <https://www.nordicom.gu.se/en>) というヨーテボリ大学に拠点を置く非営利のセンターが、北欧諸国で行われているメディアとコミュニケーションの研究と調査の収集と伝達に取り組んでいる。しかし、ここでの定義は明示されていない。

## 8. 5 カナダ及び米国におけるメディア・リテラシー

### 8. 5. 1 カナダにおけるメディア・リテラシーの定義

カナダのメディア・リテラシーは、オンタリオ州のトロントでのメディア・リテラシーについての教育を中心に、日本で多く研究されている(鈴木, 1997; 上杉, 2008; 森本, 2014)。また、オンタリオ州の教材を翻訳して作成したメディア・リテラシーの教科書(鈴木, 2013)もある。さらに、英国からカナダを経て米国あるいはオーストラリアまでのメディア・リテラシー教育の流れも研究されている。例えば、上杉(2008)は英国からカナダへの理論の影響について明らかにし、坂本(2019)は、カナダから米国への影響について明らかにしている。坂本(2019)は、バリー・ダンカンが、批判的教育学の影響を受けているマスターマンとマクルーハンのメディア論を融合させてメディア・リテラシーの8つのキー・コンセプトを設定したという。日本ではカナダのメディア・リテラシーの定義ではなく、この8つのキー・コンセプトをもとにして教育が行われており、坂本(2019)もカナダのメディア・リテラシーのキー・コンセプトの理論についてその詳細を分析している。

カナダのメディア・リテラシー協会 AML (Association for Media Literacy) の定義は、鈴木(1997)が定義を設定する際に参考にしており、その当時は鈴木(1997)の定義で前述したように、「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り組みである。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。(鈴木訳)」である。最新の定義(AML, 2013)では、「メディア・リテラシーとは、さまざまなメディア形式やジャンルのコード

(様式) やコンベンション(慣例)を適切に、健康的(healthily)に、効果的に、そして倫理的(ethically)に理解し使用するために必要な知識とスキルである」としている。さらに、「世界中のメディア・リテラシー教育者は、生徒の学習の足場(scaffold)とするために、さまざまな形式および洗練された枠組みを使用している」と続け、8つの枠組みを提唱している。ここでは、鈴木が参考にした「市民」がなくなり、「コード」と「コンベンション」「健康的」「倫理的」という文言が入ってくる。さらに、「理解」と「学ぶ楽しみ」から「知識」と「スキル」とより具体的であり測定可能な学習目標となっている。

鈴木(1997)が日本でのメディア・リテラシーの学習のために参考にしたのは、カナダのオンタリオ州の教育(Ministry of Education Ontario, 1989)であり、ここでは、「メディア・リテラシーはこのようにマスメディアの理解と利用のプロセスを扱うものである。それはまた、生徒がマスメディアの特性、使われるテクニック、その効果について十分な知識を身につけ、クリティカルな理解を深めることができるように援助するものである。より正確にいうなら、メディア・リテラシーとは、メディアがどのように機能し、どのようにして意味をつくりだし、どのように組織化されており、どのようにして現実を構成するのかについて、子どもたちの理解と学習の楽しみを育成する目的で行なう教育である。メディア・リテラシーはまた、子どもがメディア作品をつくり出す能力の育成をもめざしている(FCT訳)」としていた。この定義について坂本(2019)は3つのポイントを指摘しているのも、そのまま引用する。

「この定義から何を読み取るべきだろうか。第一に、この定義の中ではmass mediaという用語とthe mediaという二つの用語が登場しているが、いずれも媒介物を意味するmediumの複数形としてのmediaではなく、テレビ局などの行為主体(agency)としてのメディアを意味している。この点は、その後のメディア・リテラシーにおけるメディア概念を検討する上で重要なポイントである。第二に、メディアが伝える内容ではなく、メディアが使用するテクニック、すなわち方法に焦点を当てていることである。メディア作品の創作は学んだテクニックの活用を含んでいる。これはメディアの活用ではない点に注意すべきであろう。そして第三に、主としてテレビ局などのマスメディアを意味するメディアの機能への理解を含んでいることである」。

## 8. 5. 2 米国におけるメディア・リテラシーの定義

米国では、映画 (motion picture) の教育の歴史がある。Dale (1954) は、映画の識別力を教師が生徒に教える際の一般的な4つの目的をあげている。それは、(a) 重要なマスメディアの1つである映画の影響に生徒を敏感にすること、(b) 生徒が映画作品 (movie-fare) をより識別して選択できるようにすること、(c) 映画の社会的および芸術的価値に対する感受性を高めること、(d) 映画および他のマスメディアに対する個人的および社会的責任を構築すること、としている。ただここには批判的という用語は入っていない。

National Association for Media literacy Education (NAMLE, 全米メディア・リテラシー教育学会) (2019) のホームページ (2019) に掲載されている定義では、「あらゆる形式のコミュニケーションを利用してアクセス、分析、評価、創造、および実行する能力」としている。そして、「この最も簡単な用語において、メディア・リテラシーは伝統的なリテラシーの基礎の上に成り立ち、新しい形式の読み書きを提供する」としている。さらに、「メディア・リテラシーは、人々が批判的な思考者になり、作り手になり、効果的なコミュニケーション者になり、そして活発な市民になることを可能にする」と説明している。これはメディア・リテラシー運動全米指導者会議 (Aspen Media Literacy Leadership Institute, 1992) によってまとめられた定義である「メディア・リテラシーは、さまざまな形式でメディアにアクセスし、分析し、評価し、作成する能力である」をほぼ踏襲している。

一方Center for Media Literacy (CML) は、1992年の定義から数十年が経過して、21世紀の生徒のメディア・リテラシーに対処するために、この定義を改定した。その定義は、「メディア・リテラシーは21世紀の教育への取り組みである。活字からビデオ、インターネットまで、さまざまな形式のメッセージにアクセス、分析、評価、創造する枠組みを提供する。メディア・リテラシーは、民主主義の市民に必要な探究と自己表現の本質的なスキルを構築することでもあり、社会におけるメディアの役割の理解を構築することでもある (Thoman & Jolls, 2009)」としている。

Hobbs (2010) はさらに、この定義を発展させて、「デジタル・メディア・リテラシーの定義を、メディアが飽和し、豊富な情報社会への完全な参加のために必要な様々なライフスキル」とするとして、この定義に含まれる能力として、情報の選択とアクセス、分析、創造、省察、社会的行為をあげている。

## 8. 6 オーストラリア及びニュージーランドにおけるメディア・リテラシーの定義

オーストラリアのメディア・リテラシーは、英国、カナダに続く、最も新しいメディア・リテラシーの先進国として日本に導入され、中村 (2007) 及び奥泉 (2015) が特に西オーストラリア州の実践について詳細に説明している。オーストラリアは英語圏でのメディア・リテラシー教育が1960年代から開始された (Dezuanni & McMahon, 2013)。州ごとに違いはあるが、幼稚園から芸術科目の中にメディア科が置かれて、初等中等教育が行われている。この教育ではとりたててメディア・リテラシーという文言を州の指導要領の中で使うことはないが、教育目標そのものがメディア・リテラシーの定義となっている。教師はATOM (Australian Teachers of Media) という研修指導組織を作っており、そこで児童生徒がメディア科で学ぶ学習内容について意見を出し、それを元にしてオーストラリア政府と州政府がシラバスを作成している。クイーンズランド州では、2019年に高校2年生が学ぶ芸術科目の中の「映画、テレビ、ニューメディア」科目のシラバスを更新した (QCAA, 2019)。これは、「映画、テレビ、ニューメディアを学ぶことで、創造的思考、コミュニケーション、協働、計画、批判的分析、そしてデジタルおよび倫理的なシチズンシップに関する知識とスキルを身に付けることができる。生徒は、オーストラリアや世界の文化に反映してそれを認識し、生徒が見て経験したことを理解するために必要な批判的で創造的なスキルを養う」としている。ここには、英語圏でありながら、米国とは異なるオーストラリアの文化という背景がある。

こうした背景はありながらも、例えばクイーンズランド工科大学には、マレーシアやインドネシアからメディア・リテラシー教育の単位取得として教員研修を毎年何十人も受け入れている。ここで研修を行なった教員がマレーシアやインドネシアに帰国することにより、マレーシアとインドネシアではオーストラリア流のメディア・リテラシー教育を行うと考えられる。

さらに、南アフリカへのメディア・リテラシー教師教育担当教員の派遣も行なっていることから、南アフリカにでもオーストラリア流のメディア・リテラシー教育が行われていることが想定される。

ニュージーランドのメディア教育はNAME (National Association of Media Educators New Zealand (<https://www.name.org.nz/>)) が担っている。そこでの定義は、Ministry of EducationのTe Kete Ipurangi (TKI) がオンライン上で掲載している (2019)。その定義は、Center for

Media Literacy (2006, 2019年も定義の変更はなし)と Media Awareness Network (2006, 2009からMedia Smartに変更) (表1参照)が定めた定義であり, ニュージーランド独自の定義の掲載はない。

オーストラリアのアボリジニ, ニュージーランドのマオリと, もともと住んでいた住民と移民との共存という共通の状況があり, それがメディア教育にも反映されている。

## 8. 7 アジアにおけるメディア・リテラシーの定義

ここでは, 詳細なChung (2009)の各国のメディア・リテラシーの状況とは別に, 様々な文献や団体のホームページから漢字圏としての中国と台湾と香港に焦点を絞って検討する。

ユネスコが提唱するメディア情報リテラシーのアジアにおけるとりまとめが, 中国の北京事務所であり, その理論的支柱が精華大学である。日本ではユネスコ委員会が文科省の一部に設置されてはいるものの, 省庁がメディア情報リテラシーの研究を行なう兆しはない。

一方, 中国の教育は日本と同様に中央集権的であり, メディア・リテラシー教育の方向性に共通点を見出すことができる。さらに, 従来のメディア・リテラシーが対象としたマスメディアの作り手としての機関であるマスコミ, 例えば新聞社やテレビ局に就職するためには, 日本では大学卒業が必須であり, しかも数百倍という競争率を経て採用される。したがって, 日本におけるマスメディアの送り手は数々の選抜をくぐり抜けたエリートである。中国の留学生の話では, 中国においてもテレビ局や新聞社では就職への難易度が高く, 記者や総合職は4大卒, カメラマンも専科大学(3年制の専門学校に相当)である。高卒の場合は電話対応などの事務職はできそうであるが, 記者や総合職になるためには縁故採用となる可能性があるということである。こうした状況も日本と似通っているために, メディア・リテラシーにおける機関や作り手を分析するためには役立つ。

### 8. 7. 1 中国のメディア・リテラシーの定義

中国では, 卜卫 (Bu Wei, 1997)がメディア・リテラシー研究の先駆者とされ (王天德, 2017), メディア・リテラシーの定義は「メディア教育を通じてメディアを分析し, 判断する能力のこと」としている。

さらに卜卫 (2008)は, 定義ではないが, メディア・リテラシー教育について次のように述べる。「メディア・リテラシー教育の目標は, 私たちが情報を解

釈することをより適切に管理させ, 自分の声を伝えるためにメディアを利用することをより適切に制御することである」, 「メディア・リテラシーは行為と結びついた知識であり, 行為を通して学ばなければならない。メディア・リテラシーは, 教えられるのではなく, 実践を必要とし, 参加者の参加を含まなければならない」としている。これを根拠にして様々なメディア・リテラシーの定義が生じている。

張 (2003)は, 「メディア・リテラシーは伝統的なリテラシー「聴く, 話す, 読む, 書く」を拡張したもので, さまざまな形式が含まれる。この「聴く, 話す, 読む, 書く」能力に加えて, 映画, ラジオ, インターネット, 新聞, 雑誌, 広告などの媒体によって伝達されるあらゆる種類の情報を解釈し, 批判する能力である。もちろん, さまざまなメディア情報を創造するために, 広範囲の情報技術を使用する能力も含まれている」として, 伝統的なリテラシー観からマスメディアにおけるリテラシーを定義している。

張・于 (2003)は, 「メディア・リテラシーとは, 人々の正しい判断とメディア情報の意味と役割の評価を意味し, 情報リテラシーを効果的に創造し広める」とした。

張・沈 (2004)は「メディア・リテラシーとは, さまざまなメディア情報を解釈および批判するための人々の能力, および個人的生活や社会開発のためにメディア情報を使用する能力を指す」とした。

蔡 (2012)は, 「メディア・リテラシーをあらゆる形式の情報を取得, 分析, 評価, および伝達する能力として定義することで, その定義自体がメディア・リテラシーの4つの要素, つまり情報の取得, 情報の分析, 情報の評価, および情報の伝達を示す」としている。

最も新しい定義を提唱しているものとして, 田・張 (2015)は, ソーシャル・メディア時代のメディア・リテラシーを明らかにした。これは2015年夏に中国北京市のユニクロの店内の試着室で, 男女2人が性行為をしている動画がネット上で公開され, 卑猥な内容を投稿・拡散したとして4人が警察に逮捕される事件が起きたことを契機とするものであった。

彼らはまずメディア・リテラシーを2つの側面に分けた。一方はメディアの専門家向けであり, 他方は, 一般の人々が, メッセージを広めるためのメディアに直面し, そのメディアを使用するときに示す資質を指すとした。そして, 専門家のメディア・リテラシーは, 情報を取得, 分析, 評価し, 様々な方法でニュースを制作する能力, およびニュースの編集と制作の過



程で従うべき倫理であるとし、一般人のメディア・リテラシーは、反応し、理解し、そして分析する能力である」とした。そこで、専門家だけでなく一般の人々のメディア・リテラシーをどのように高めていくかという問題提起に基づくものであった。

### 8. 7. 2 台湾のメディア・リテラシーの定義

台湾では、台湾媒體觀察教育基金會がメディア・リテラシーの推進を行なっている。この協会では、「メディア・リテラシーは、不可欠な市民の中核能力の1つである。教師の育成、学校と社会教育リソースの統合を通じて、協会は台湾のメディア・リテラシー教育を促進し、市民の思考能力を高め、民主的な政治と市民権の基盤を築く」としている。

呉・劉(2003)によるメディア・リテラシー(媒体素養教育)の目的は、民主主義社会の中で、いたるところに存在する情報に対し、批判的思考とアクセスする能力をもつ能動的な「メディア市民」を育て上げることである、という。

その目標は、大きく分けて「解放(liberating)」と「賦権(empowerment)」の2つの内容によって構成されるという。「解放(liberating)」とは、メディアの組織的、政治的、経済的な枠組みや制約から市民を解放することであり、「賦権(empowerment)」は、理性的な思考と対話を通じて、メディアに影響を与え、その内容改善を促すこと、さらにパブリック・アクセスを通じて、メディアとともに新しいスタンダードを構築し、社会全体の文化水準を向上させることを指している、としている。したがって、台湾の媒体素養教育は、「解放」と「賦権」を通じて、市民本位(citizen-based)の「ヘルシーメディア・コミュニティ(Healthy Media Community)」の構築を目指しているという。

ただし、このヘルシーメディア・コミュニティには4つの条件があり、1)市民一人一人が主体であること、2)個人の要因だけによるものではないこと、3)健全な文化を持つコミュニティがあれば市民も健全な文化を持てること、4)市民は情報を獲得する能力と発信する能力を併せ持つ必要があること、とした。しかしこれは2001年現在であり、その後の変化もある。

もともとメディア・リテラシー(media literacy)の翻訳から、「媒体素養(メディア・リテラシー)」と「媒体識讀(メディア・リーディング)」に分けられて理解されているが、研究者の大部分は相互に交換可能と考えているとされている(莊・黃, 2012)。

また日本の文科省に相当する教育部では、2002年にメディア・リテラシーの政策として、媒体素養教育

政策白皮書(教育部, 2002)を設定し、メディア・リテラシーの教育方針を決めた。そこには、メディア・リテラシーの内容に含まれるものとして「メディアのメッセージ内容、メディアのリプレゼンテーション(原文では再現)の推測、メディア組織の分析、メディアの影響と利用の5つの要素が含まれている」としている(章, 2010)。

さらに、2014年には「十二年國民基本教育課程綱要總綱」(国家教育研究院, 2014)として、2019年からの12年間にわたる国のカリキュラム(108課綱)を制定した。そこには9つのコアカリキュラムを修得することとし、そのひとつに「科学的情報とメディア・リテラシー」を入れた。

李はこれについて、「教育省(2014)は、12年間の国家教育マスタープランのメディア・リテラシープログラムの中にメディア・リーディングを置いているが、政策に基づくメディア・リテラシーの定義は比較的幅広いことが明らかである」としている。

そこで、陳(2019)は、「メディア・リテラシーの定義や能力についてははっきりした定義がなく、さらに教員の大部分は大学でメディア・リテラシーについてほとんど学んでいないので混乱が起きることを指摘し、その対策として、教育省は、現場の教師にメディア・リテラシーとは何かを教えることと、大学の教員養成センターにメディア・リテラシー教育コースを開くよう指示することの2つのことを緊急に行うべきである」としている。

個々の定義としては、「メディア・リテラシーは複数の能力を表し、個人やグループでその能力を比較する必要はないが、個人の自己認識が必要である(林・李, 2009)」としている。このメディア・リテラシーの能力の定義は、「伝達し、処理し、分析し、評価し生成する能力」であるとの定義(呉・陳, 2007, p.224)があり、また、市民が「情報を取得して、解釈して、利用する」能力(呂・秦, 2008)としているものもある。

李(2019)は、今までのメディア・リテラシーを要約して、「メディア・リテラシーは、個々の獲得、理解、分析、調査、思考、反省、および使用の複数で表現された過程を通じて、読者が思考の発達と能力を養うことができることを強調している」とした。

### 8. 7. 3 香港のメディア・リテラシーの定義

香港政府の教育服務(教育政策)では、2011-2012年度の政策において、メディア・リテラシー教育におけるメディア・リテラシーの定義として、ユネスコが

1999年に *Educating for the Media and the Digital Age* で提唱した定義を採用している (UNESCO, 1999)。

また, Lee (2010) はメディア教育の定義や方法や発展について検討している。そこで, 定義は様々であるものの, 知性的にさらに責任ある方法でメディアを扱うために, 人をメディア・リタレイトとして訓練するという共通の目標があるという。そして, 西洋ではメディア教育が様々に行われてきた歴史があるが, 近年ではアジア地域として香港や台湾や中国や日本が勢いを増してきたと概観している。そして香港のメディア・リテラシーとして, 「若者にメディアをクリティカルに理解し, 分析し, 利用し, 影響させるライフスキルである」と定義し, 9つのコンピテンシーを挙げている。

この様に, アジアでは, メディア・リテラシーの定義について, 独自に定義しようとしている努力が見られる国や代表的な定義をそのまま利用するなど様々である。

## 9. 考察と課題

本論文では, メディア・リテラシー概念の混乱から, 先進的研究, 日本の研究, 日本の学校教育, 海外の研究におけるメディア・リテラシーの定義を述べてきた。

今までのメディア・リテラシーの定義の流れを検討して, 定義にはクリティカルと創造性が共通に含まれると考えていいであろう。次に, 3つの問題点が明らかになった。

1つ目は, 映画教育, 映像教育, 視聴覚教育で行われてきた, 映像を使った教育と映像を学ぶ教育が, 映像を使った教育ばかりになってしまい, 映像を学ぶ教育の流れがなくなったことである。そのために, いままでの研究の蓄積や実践が継続されておらず, 定義にも反映されていないということである。

2つ目は現在の定義では, 批判と創造が主流になっている。しかし, 創造はすでに前提になりつつある。日本でもスマートフォンで動画や写真を撮影して編集してSNSにアップしてシェアすることが一般的になっている。すでにオーストラリアでは保育園児がiPadを使って写真を撮影しアプリを使って動画のストーリーを作ることができることまで示している (Dezuanni et al.2015)。そして批判的分析についても, 自分の作成した画像がすぐに他者から批判的分析をされる状況である。こうした, 容易な創造と, また自分の創造した作品に直接に批判的分析が行われてフィー

ドバックが行われる場合のメディア・リテラシーはどうかという点についての今日的定義が設定される必要がある。創造の重要性を指摘してきた従来のメディア・リテラシー観を変換する必要が出てくる。

3つ目は, 欧米でのメディア・リテラシーの問題点である。そこには, 感情と人間関係の問題が軽視されている。つまり, クリティカルや創造という面が強調されているものの, 感動する, 共感する, あるいは人と一緒に協働して創造するという, 日本では当たり前のことが定義には入っていないように思われる。

今後のメディア・リテラシーに与えられた課題について, 佐藤 (2019) は, 「マスメディアの責任をただ追求していればよかった安楽な「読み」の時代はすでに終わり, 一人ひとりが情報発信の責任を引き受ける「読み書き」の時代となっている。こうした現代のメディア・リテラシーの本質とは, あいまい情報に耐える力である。この情報は間違っているかもしれないというあいまいな状況で思考を停止せず, それに耐えて最善を尽くすことは人間にしかできないことだからである」としている。

今までの, 映画教育, 映像教育, 視聴覚教育の教育的資産を継続し, さらに世界と協働してメディア・リテラシー教育を行なっていくことが必要であり, そのためには定義についても不断の努力で検討を重ねていく必要がある。

台湾のメディア・リテラシーについて, 台湾高雄市旗山区旗山国小(小学校) 附属幼稚園劉怡萱教諭の協力を感謝します。

本論文は, 学術研究助成基金助成金基盤研究 (C) 16K0113の一部を利用したものである。

## 参考文献

- Adams, D. & Hamm, M. (2001). *Literacy in a Multimedia Age*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Alexander, F. (2015). *Media Literacy Education*. Moscow: Information for all. [https://mediaeducation.ucoz.ru/\\_ld/9/995\\_Book\\_2015\\_Fedor.pdf](https://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/9/995_Book_2015_Fedor.pdf) (20190901取得)
- AML (2013). *What is media literacy?* <http://www.aml.ca/> (20190901取得)
- Anderson, J. A. (1981). Receivership skills: An educational response. In M. Ploghoft & J.A. Anderson (Eds.) *Education for the Television Age*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Anderson, N., Tyner, K., & Pungente, J. J. S. J. (2003). *Scanning*

- Television, Teacher's Guide 2nd.* Harcourt Canada.
- 浅井和行 (2016). メディア・リテラシー教育の実践事例集の  
開発. 調査研究シリーズ, 70. 日本教材文化研究財団.
- 浅井和行・小笠原喜康 (2009). 1章 本研究の基本理念と理  
論 三宅正太郎代表 初等教育におけるメディア・リテ  
ラシー教育用リソース及びリソースガイドの開発. 科学  
研究補助金研究成果報告書. pp.1-3.
- Aspen Media Literacy Leadership Institute (1992). *Aspen Institute  
Report of the National Leadership Conference on Media  
Literacy*. [https://www.medialit.org/reading-room/aspen-  
institute-report-national-leadership-conference-media-literacy](https://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy)  
(20190901取得)
- Aufderheider, P. (Ed.). (1993). *Media Literacy: A report of the  
National Leadership Conference on Media Literacy*, Aspen,  
CO: Aspen Institute.
- Bacon, F. (1605). *Of the Proficiency and Advancement of Learning,  
Divine and Human* (略称 The Advancement of Learning) .
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and  
writing in one community*. London: Routledge.
- BBC (2013). BBC Media Literacy Strategy May 2013. [http://www.  
bbc.co.uk/learning/overview/about/assets/bbc\\_media\\_literacy\\_  
strategy\\_may2013.pdf](http://www.bbc.co.uk/learning/overview/about/assets/bbc_media_literacy_strategy_may2013.pdf) (20190901取得)
- 卜卫 (Bu Wei) (1997). 论媒介教育的意义, 内容与方法. 现  
代传播, 1997 (1), pp.29-33.
- 卜卫 (Bu Wei) (2008). 对媒介素养教育及其研究的反思.  
2008中国媒介素养研究报告. pp.1-17.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and  
contemporary culture*. Polity Press. (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.) .
- Center for Media Literacy (2019). Media Literacy: A Definition and  
More. [http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-  
more](http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more) (20190901取得)
- Chapman, G. (1595). *Ovid's Banquet of Sense*. (Scolar Press; New  
ed. of 1595 ed.版 (1970)),p.D2 注
- Cheung, C.K. (2009). *Media Education in Asia*. Springer
- 陳炳宏 (2019). 108課綱「科技資訊與媒體素養」係瞎米? 談  
如何落實媒體素養教育. 開鏡季刊, 6.
- 张开 (2003). 媒介素养教育在信息时代. 现代传播, 2003 (1),  
pp.1-4.
- 张冠文・于健 (2003). 浅谈媒介素养教育. 中国远程教育,  
2003 (13).
- 张志安・沈国麟 (2004). 媒介素养: 一个亟待重视的全民教育  
课题. 新闻记者, 2004 (5).
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning  
and the design of social futures*. Routledge.
- 中華人民共和國香港特別行政區 (2011). 傳媒辨識教育 定義.  
立法會秘書處 資料便覽FS15/11-12.
- Dale, E. (1954). Teaching discrimination in motion picture. *Mass  
Media and Education, 53 Yearbook of the National Society for  
the Study of Education.Part II*. pp.257-271.
- DCMS (2001). *A General Statement of Policy by the Department for  
Culture, Media and Sport on Media Literacy and Critical  
Viewing Skills*.
- 田丝雨・张文红 (2015) 论社交媒体的参与性与媒体的媒介素  
养—以“优衣库事件”为个案. 出版广角 2015 (11) pp.75-  
77.DOI:10.16491/j.cnki.cn45-1216/g2.2015.1137.
- Dezuanni, M. & McMahon, B. (2013). Australia.in Asia. Silverblatt,  
(Ed.) *The Praeger Handbook of Media Literacy*. Praeger Pub  
Text. pp. 845-849.
- Dezuanni, M., Dooley, K., Gattenhof, S., & Knight, L. (2015). *iPads  
in the Early Years: Developing literacy and creativity*.  
Routledge.
- European Association for Viewers Interests(EAVI) (2010). *Study on  
Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A  
comprehensive view of the concept of media literacy and an  
understand of how media literacy levels should be assessed,  
Final report* (for the European Commission DG Information  
Society and Media, Media Literacy Unit)  
[http://mediacoacheurope.eu/wp-content/uploads/2018/04/eavi\\_  
study\\_on\\_assessment\\_criteria\\_for\\_media\\_literacy\\_levels\\_in\\_  
europe.pdf](http://mediacoacheurope.eu/wp-content/uploads/2018/04/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf) (20190901取得)
- European Commission (2007). *A European approach to media  
literacy in the digital environment*. (Communication from the  
Commission to the European Parliament, the Council, the  
European Economic and Social Committee and the Committee  
of Regions)
- Fechheimer, S. M. (1923). Class appeal in mass media. *Advertising  
& Selling*, 29, p.238.
- 藤川大祐 (2000). メディア・リテラシーと教育—授業づくり  
を中心に—. コンピュータ & エデュケーション, 8,  
pp.15-20.
- Gapski, H. (2001). Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und  
Voruberlegungen zu einem systemtheoretischen  
Rahmenkonzept. 1. Aufl. *Westdeutscher Verlan*. Wiesbaden.
- Garner, S.D. J.D., & M. L. I. S. (2006). High-Level Colloquium on  
Information Literacy and Lifelong Learning. Bibliotheca  
Alexandrina, Alexandria, Egypt.November 6-9, 2005. Report of  
a Meeting.
- Grizzle, A. & Wilson, C. Eds. (2011). *Media and Information  
Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO.  
(和田正人・森本洋介監訳. 教師のためのメディア・情報

- リテラシーカリキュラム, 2014. p.14)
- 吳翠珍・陳世敏 (2007). 媒體素養教育. 台北：巨流圖書股份有限公司. p.227.
- 吳翠珍・劉雪雁 (2013). 媒体素養の誕生—台湾におけるメディア教育の展開—. 水越伸・吉見俊哉編. メディア・プラクティス, せりか書房. pp.133-143.
- 後藤康志 (2010). メディア・リテラシーの発達と構造に関する研究. 新潟大学大学院現代社会文化研究科博士論文.
- Hall, S. & Whannel, P. (1967). *The Popular Arts*. Boston: Beacon, First published in 1964.
- 橋本武 (2012). 〈銀の匙〉の国語授業. 岩波書店.
- Hodgkinson, A.W. (1962). *Screen Education: Teaching a critical approach to cinema and television*. UNSCO. pp.77-80.
- Hobbs, R. (1997). Expanding the concept of literacy. In R. Kubey (Ed.) *Media Literacy in the Information Age* (pp. 163-183), New Brunswick, NJ: Transaction.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A plan for action*. Washington, DC: Aspen Institute. vii-viii.
- Hoggard, R. (1958). *The Uses of Literacy*. London: Penguin. (香内 三郎訳. 読み書き能力の効用. 新版 晶文社1986).
- 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. p.31.
- 井門正美 (2006). 社会系教科におけるメディア・リテラシー教育—メディアの活用とメディア・リテラシーの育成—. 社会科教育研究, 98, pp.68-83.
- 生田孝至 (2000). メディア・リテラシー. 日本教育工学会編 日本教育工学事典. 実教出版. pp.491-492.
- 稲田達雄 (1925). 映画教育運動の芽生え. 稲田達雄著 映画教育運動三十年. 日本映画教育協会. pp.11-27
- 井上尚美編 (2003). まえがき. 国語科メディア教育への挑戦 第1巻小学校編集. 明治図書. p.1.
- 井上尚美・中村敦雄編 (2002). メディア・リテラシーを育てる国語の授業. 明治図書.
- International Baccalaureate Organization (UK) (2014). *MYP: From principles into practice*. Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate.
- 石田まり子 (2019). 4. 超高齢社会と私—映画「恍惚の人」と広告分析を通して—. 中村純子・関康平編「探求」と「概念」で学びが変わる！—中学校国語科 国際バカロレアの授業づくり. 明治図書, 2019, pp.108-115.
- 伊藤氏貴 (2010). 奇跡の教室—エチ先生と『銀の匙』の子どもたち. 小学館.
- 情報グループ (2017). 最新社会と情報 新訂版 指導用教科書 実教出版社. p.20
- 片岡徳雄 (1962). 5. テレビを学ぶ—マスコミ教科論—. テレビっ子の教育. 黎明書房. pp.132-160.
- 川上春男 (1968). (一) 映像教育の意義. 映像教育論. 法政大学出版局. pp.73-81.
- 小平さち子 (2004). 「イギリスのメディア・リテラシー」教育をめぐるヨーロッパの最新動向—リテラシー向上に向けた政策と放送局にみる取り組み—. 放送と調査2012 (4), pp.40-57.
- 小平さち子 (2012). 「メディア・リテラシー教育. 放送と調査2004 (6), pp.58-71.
- 国家教育研究院 (2014) 十二年國民基本教育課程綱要總綱 (教育部發布版)
- 駒谷真美 (2012). わくわくメディア探検—子どものメディア・リテラシー, メディアと楽しく上手につきあうコツ—. 同文書院.
- 小柳和喜雄 (2005). ドイツにおけるメディア・リテラシー教育の枠組みに関する予備的研究—メディア・コンピテンツ概念の分析を中心に—. 教育メディア研究, 11 (2), pp.17-22.
- 小柳和喜雄・山内祐平・木原俊行・堀田龍也 (2002). 英国のメディア教育の枠組みに関する教育学的検討—メディア・リテラシーの教育学的系譜の解明を目指して—. 教育方法学研究, 28, pp.199-210.
- 教育部 (2002). 媒體素養教育政策白皮書. [http://homepage.ntu.edu.tw/~floratie/gen\\_whitepaper.files/mediaequipment.pdf](http://homepage.ntu.edu.tw/~floratie/gen_whitepaper.files/mediaequipment.pdf) (20190901取得)
- 京都教育大学附属桃山小学校 (2019). 情報教育研究. <http://www.kyokyo-u.ac.jp/MOMOSYO/kennkyuu-gennzai.html> (20190901取得)
- Lee, A. Y.L. (2010). Media Education: Definitions, approaches and development around the globe. *New Horizons I Education*, 58(3), pp.1-14.
- Mackey, M. (2002). *Literacies Across Media: Playing the text*. London: Routledge.
- Marsh, J., & Bearn, E. (2008). Moving Literacy On: Evaluation of the BFI lead practitioner scheme for moving image media literacy. <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-moving-literacy-on-2013-04.pdf> (20190901取得)
- Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. Macmillan Press.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Routledge. (宮崎寿子訳. メディアを教える：クリティカルなアプローチへ. 世界思想社. 2010).
- Media Literacy Expert Group (2011). Mission (E02541). <https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailPDF&groupID=2541> (20190901取得)
- Ministry of Education Ontario (1989). *Media Literacy: Resource Guide, Intermediate and Senior Divisions*, 1989. Queen's

- Printer for Ontario. (FCT (市民のテレビの会) 訳. メディア・リテラシー: マスメディアと読み解く. リベルタ出版. 1992).
- 光村図書 (2015). アップとルーズで伝える: 出典. 小学校国語 学習指導書 四下 はばたき 38 光村 国語 440. 光村図書. p.91.
- 水越伸 (1999). デジタルメディア社会. 新版. 岩波書房
- 水越伸 (2015). メディア・リテラシー. 伊藤守編著 よくわかるメディア・スタディーズ 第2版. ミネルヴァ書房, pp.166-169.
- 水越敏行編著 (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.
- 文部科学省 (2006). 青少年団体におけるメディア・リテラシー教育の取組と家庭・学校・地域の連携～東アジアを中心に～. 調査概要 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/ikusei/06122613/001/001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/ikusei/06122613/001/001.pdf) (20190901取得)
- 文部科学省 (2017). 平成29・30年改訂 学習指導要領, 開隆堂.
- 森本洋介 (2014). メディア・リテラシー教育における「批判的」な思考力の育成. 東信堂
- 森田英嗣 (2002). 「メディア・リテラシー」は「情報リテラシー」や「情報活用能力」とどうちがうのか? 解放教育 419, pp.9-16.
- 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. ナカニシヤ出版.
- 村田麻里子・長谷川一 (2015). 大学生のためのメディア・リテラシー・トレーニング. 三省堂.
- Murray, J. A. H., Bradley, H., Craigie, W.A., & Onions, C.T. (Eds.) (1987). *Oxford English Dictionary. 2<sup>nd</sup>. IX*, p.439,554. Clarendon Press. Oxford.
- National Association for Media literacy Education (NAMLE) (2019). The Basic Definition. <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> (20190901取得)
- 中村純子 (2007). 高度情報化社会における言語教育の再構築—西オーストラリア州におけるメディア・リテラシー教育に関する教科の構造分析. 教育メディア研究 14 (1), pp.107-118.
- 中村純子・関康平編 (2019). 付録 IBO (2015) MYP—原則から実践へ, MYP—原則から実践へ. 「探求」と「概念」で学びが変わる! 中学校国語科 国際バカロレアの授業づくり. 明治図書, p.130-133.
- 中谷日出 (2015). アップとルーズで伝える. 小学校国語 4年生下. 平成27年度版. 光村図書. pp.34-43
- 中橋雄 (2018). 「概念・構成要素」に関する先行研究の概観. JSET SIG研究会 メディア・リテラシーに関する先行研究の概観と今後の研究課題 (1) (2018年8月28日 東京学芸大学) 配布資料.
- 中橋雄 (2005). 日本におけるメディア・リテラシー研究の概観とこれからの研究課題. 教育メディア研究, 12 (1), pp.71-85.
- 中橋雄 (2013). メディアプロデュースのためのメディア・リテラシー (中橋雄・松本恭幸編著. メディアプロデュースの世界. 北樹出版. pp.2-17)
- 中橋雄 (2014). メディア・リテラシー論—ソーシャル・メディア時代のメディア教育—. 北樹出版
- 中橋雄・水越敏行 (2003). メディア・リテラシーの構成要素と実践事例研究. 日本教育工学会論文誌, 27 (suppl.) pp.41-44.
- NAMLE (2010). Media Literacy Defined. The Basic Definition. <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> (20190901取得)
- 浪田陽子 (2012). 第1章 メディア・リテラシー. 浪田陽子・福間良明編. 世界思想社. Pp.3-34.
- 西田直子 (2002). メディア・リテラシーの概念枠組み. 佛教大学大学院紀要, 30, pp.167-180.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. x*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf> (20190901取得)
- Ofcom (November 2, 2004). Ofcom's Strategy and Priorities for the Promoting of Media Literacy: A statement.
- 王天徳 (2017). 中国 (大陸) 媒介素养教育研究現状報告 2017.7.10. Jamaica. UNESCO Media Literacy Week.
- 岡本敏雄・山極隆編監修 (2017). 3. メディア・リテラシー. 最新社会と情報 新訂版 311 実教出版. pp.19-21.
- 奥泉香 (2015). 絵本を活用したリテラシー実践へのマルチリテラシーの影響—オーストラリア連邦NSW州及びQLD州の調査を例に—学習院女子大学紀要, 16, pp.63-71.
- 大森哲夫 (1976). 映像は教育できるのか. 成城学園初等学校・映像・放送研究会. 映像と放送の教育—見る 聞く 創る学習—. 国土社. pp.8-11.
- 大村はま (1988). 教室に魅力を. 国土社.
- Ontario, Ministry of Education (1989). *Media Literacy: Resource guide, intermediate and senior divisions, 1989*. Queens Printer for Ontario.
- 大内茂男 (1963). 欧米における映像教育の現状. ICU視聴覚教育研究集録, 9, pp.39-47.
- Potter, J. (2004). *Theory of Media Literacy: A cognitive approach*. Sage Publication. pp.24-27.
- Potter, J. (2019). *Media Literacy. 9<sup>th</sup>*. Sage Publication. p.23.
- QCAA (2015). *Film, Television and New Media, 2005*. <https://www.qcaa.qld.edu.au/senior/subjects/arts/film-television-and-new-media-2005> (20190901取得)
- QCAA (2019). *Film, Television and New Media General Senior*

- Syllabus 2019: Overview, Year 11, Version 1.2. <https://www.qcaa.qld.edu.au/senior/senior-subjects/the-arts/film-television-new-media> (20190901取得)
- QCAA. (2014–2019). P–10 The Arts Australian Curriculum and resources <https://www.qcaa.qld.edu.au/p-10/aciq/p-10-arts> (20190901取得)
- 林義傑・李蕙君 (2009). 媒體素養之教學活動探討—以判斷網路謠言真偽為例. 生活科技教育, 42 (6).
- 李佩綺 (2019). 數位時代之媒體素養教育融入中小學課程. 臺灣教育評論 (2019, 8 (3)), pp.259-267.
- 呂傑華・秦梅心 (2008). 花蓮縣國小教師電視媒體素養內涵認知及媒體素養教育實踐之研究. 社會科教育研究, 13, pp.265-294.
- Rosebrock, C., & Zitzelsberger, O. (2002). Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In N. Groeben & B. Hurrelmann. (Hrsg.) *Medienkompetenz. Voraussetzung, Dimensionen, Funktionen*. Juventa. Weinheim und München.
- 蔡驥 (2012). 信息时代与媒介素养. 新闻与写作 28.
- 斎藤俊則 (2002). メディア・リテラシー. 共立出版.
- 酒井信 (2019). メディア・リテラシーを高めるための文章演習. 左右社.
- 定平誠 (2019). 例題35 + 演習問題65でしっかり学ぶWord/Excel/PowerPoint標準テキスト. 技術評論社.
- 坂元昂 (1986). メディア・リテラシー. 後藤和彦他編. メディア教育を拓く. ぎょうせい. pp.61-83.
- 坂元昂 (1987). 情報教育への展開—メディア教育とコンピュータ教育の場合—. 授業研究情報, 4, pp.5-14.
- 坂本旬 (2014). メディア情報教育学：異文化対話のリテラシー. 法政大学出版局.
- 坂本旬 (2019). メディア・リテラシー教育におけるコア・コンセプトの理論と展開. 法政大学キャリアデザイン学部紀要, 16.
- 佐藤洋一編著 (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
- 佐藤卓己 (2019). 流言のメディア史. 岩波書店.
- 澤野由紀子 (2003). 第11章 発展するメディア・リテラシー教育—グローバルな視点から—. 国立教育政策研究所紀要, 132, pp.115-126.
- 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.
- 莊雪華・黃繼仁 (2012). 媒體識讀教育的發展及在中小學課程與教學的應用. 課程與教學季刊, 15 (1), pp.35-66.
- 新村出編 (2018). 広辞苑, 第7版. 岩波書店 p.2887.
- Snow, G. (1923). Class appeal in mass media. *Advertising & Selling*, 29, p.240.
- 章五奇 (2010). 媒體素養融入國小社會學習領域之研究—從批判教育學觀點. 教學科技與媒體, 94, pp.75-89.
- 総務省 (2010). 伸ばそう ICT メディア・リテラシー. <http://www.soumu.go.jp/ict-media/> (20190901取得)
- 総務省 (2018). 第2部 基本データと政策動向第6節 ICT利活用の推進 (5) ICTリテラシーの向上. 情報通信白書 2018年 版. <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/html/nd266350.html> (20190901取得)
- 園屋高志 (2002). 大学生に対する情報教育の内容と方法に関する実践的研究. 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編, 54, pp.205-217.
- 鈴木みどり (1997). メディア・リテラシーとは何か. 鈴木みどり編. メディア・リテラシーを学ぶ人のために. 世界思想社. pp.2-8.
- 鈴木みどり編 (2013). 最新 Study Guide メディア・リテラシー入門編. 最新版. リベラ出版.
- Sholle, D., & Denski, S. (1995). Critical Media Literacy: Reading, remapping, rewriting. In P. McLaren, R., Hammer, D. Sholle, & S. S. Reilly (Eds.) *Rethinking Media Literacy: A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang. pp.7-31.
- Silverblatt, A., & Eliceri, E. M. E. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, CT: Greenwood Press.
- 下村健一 (2015a). 想像力のスイッチを入れよう. 小学校国語 5年下. 平成27年度版. 光村図書. pp.178-186.
- 下村健一 (2015b). 筆者の言葉 情報に振り回されないための、四つのハテナ. 小学校国語学習指導書 五下. 38 光村国語 440. 光村図書. pp.182-183.
- 台湾媒體觀察教育基金會 (2008). 媒體素養. <http://www.mediawatch.org.tw/work/literacy>
- 高桑康雄 (2000). メディア教育. 日本教育工学会編 日本教育工学事典. 実教出版. pp.485-486.
- 竹下昌之 (1976). 成城における映像教育の歩み. 成城学園初等学校・映像・放送研究会. 映像と放送の教育—一見聞く 創る学習—. 国土社. pp.131-142.
- 立田慶裕 (2003). 終章 高度化するメディア・リテラシー. 国立教育政策研究所紀要, 132, pp.153-165.
- 寺澤芳雄編 (1997). 英語語源辞典. 岩波書店.
- Te Kete Ipurangi (TKI) (2019). Media Studies: Media literacy. <http://media-studies.tki.org.nz/Teaching-media-studies/Media-literacy>
- Thoman, E. & Jolls, T. (2009). Media Literacy Education Lessons from the Center for Media Literacy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 104, pp.180-205
- Thompson, E. P. (1978). *The Making of the English Working Class*. London: Penguin. First published in 1963.
- 東京都教育委員会 (2018). 平成31年度使用都立高等学校及び中等教育学校 (後期課程) 用教科書教科別採択結果

- [http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/press\\_release/2018/files/release20180823\\_01/sankou.pdf](http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/press_release/2018/files/release20180823_01/sankou.pdf) (20190901取得)
- Turner, G. (1996). *British Cultural Studies: An introduction*. 2<sup>nd</sup>. Routledge. 溝上由紀・毛利嘉孝・鶴本花織・大熊高明・成美弘至・野村明宏・金智子訳 (1999) カルチュラルスタディーズ入門. 作品社).
- 鶴田利郎・中橋雄 (2018). 高等学校情報科におけるメディア・リテラシーの定義に関する考察—平成25年度版と平成29年度版の教科書分析を通して—. 日本教育工学会論文誌42 (suppl.), 69-72.
- 上杉嘉見 (2008). カナダのメディア・リテラシー教育. 明石書店.
- UNESCO (1977). Preface. *Media Studies in Education*, 80, p.3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023803> (20190901取得)
- UNESCO (1982). Grunwald Declaration on Media Education. International Symposium on Media Education at Grunwald. (22 January 1982). [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) (20190901取得)
- UNESCO (1999). Recommendations. Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. Adapted by the Vienna Conference. *Educating for the Media and the Digital Age*. pp.272-276
- UNESCO (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes: Position paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>. p.13. (20190901取得)
- UNESCO (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendaфин\\_en.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendaфин_en.pdf) (20190901取得)
- UNESCO (2019). Communication and Information. MILID Network <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-and-intercultural-dialogue-university-network/> (20190901取得)
- 上杉嘉見 (2008). カナダのメディア・リテラシー. 明石書店, p.4.
- 渡辺武達 (2001). メディア学とはなにか. 山口功一・渡辺武達・岡満男編, *メディア学の現在* 新版 世界思想社, pp.1-22.
- 渡辺武達・金山勉・野原仁 (2019). *メディア用語基本事典*. 第2版. 世界思想社.
- Williams, R. (1966). *Culture and Society 1780-1950*. London: Penguin. First published in 1968. (若松繁信・長谷川光昭訳. *文化と社会1780-1950*. ミネルヴァ書房, 1968).
- 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.
- 吉田貞介 (1985). *映像時代の教育—そのカリキュラムと実践* 一. 日本放送教育協会.
- 吉田貞介 (1987). *映像時代の教育—そのカリキュラムと実践* 一. 日本放送教育協会.
- 吉岡有文 (2015). 日本の科学教育における映像メディアの学習論的・歴史的検討. *立教大学教育学科研究年報*58, pp.111-139.
- 吉見俊哉 (2002). *メディア*. 北川高嗣・須藤修・西垣通・浜田純一・吉見俊哉・米本昌平編. *情報学事典*. 弘文堂, pp.919-920.
- 吉見俊哉 (2003). *カルチュラル・ターン、文化の政治学へ*. 人文書院. p.338.
- 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/main\\_sosiki/joho\\_tsusin/top/hoso/pdf/houkokusyo.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/top/hoso/pdf/houkokusyo.pdf) (20190901取得)

注：メディア・リテラシーの表記は、学校教科書でのメディアリテラシーの表記があるが、本論文ではメディア・リテラシーに統一した。

メディア・リテラシー教育  
—— 日本及び海外における定義 ——

Media Literacy Education:

Definitions in Japan and the world.

和田 正 人\*

WADA Masato

ICT センター

Abstract

In the past two decades, media literacy education has rapidly developed in school and communities in Japan. Each community and researcher have its own developmental trajectory. With the rise of the interactive new media, media literacy education is going to have a paradigm shift, bringing media literacy education study into a new era. This paper discussed the definitions of media literacy education of Japan and the world. Although different countries and researchers defined media literacy education, they share the two common terms: critically and creative. The results reported herein argue that definitions of media literacy in Japan had ignored the legacy of film and screen education. This work has underlined the importance of creativity of SNS, collaboration, and emotions in media literacy education.

Keywords: media literacy definition, media literacy education, screen education, media and information literacy

*Department of Center for ICT, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

**要旨:** 日本において、過去20年間にメディア・リテラシー教育が実践されてきた。しかし、双方向のコミュニケーションを主流としたメディアの隆盛により、メディア・リテラシー教育が変革を迫られている。そこで本研究では、メディア・リテラシーの定義について日本及び海外のメディア・リテラシー教育の検討を行なった。その結果、メディア・リテラシーの定義にはクリティカルと創造性が共通であった。また、日本のメディア・リテラシーの定義には、映画研究、映像研究、視聴覚研究の蓄積が活かされているとはかならずしも言えないこと、マスメディア時代の創造性重視が現状のSNSの創造性に追いついていないこと、感情の要因と集団での学習が日本の定義にも海外の定義にも入っていないことを指摘した。

キーワード: メディア・リテラシー定義, メディアリテラシー教育, 映像教育, メディア情報リテラシー

---

\* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)