

# メディア教育推進のための諸問題と解決への課題

Problems and Issues on the Implementation of Media Education

岡部 昌樹  
Masaki Okabe

## 〈キーワード〉

メディア教育  
メディアリテラシー  
映像リテラシー  
批判的視聴能力  
映像教育  
情報技術  
マス・メディア

## 〈Key Words〉

media education  
media literacy  
visual literacy  
critical viewing skill  
screen education  
information technology  
mass・media

## 〈目次〉

はじめに

### 1. 1980年代のメディア教育の動向

- (1) メディア教育の萌芽
- (2) メディア教育の高揚

### 2. 1980年度のメディア教育の知見

- (1) 映像リテラシーに関する欧米の知見
  - ① 映像理解に関する研究
  - ② 映像知覚に関する研究
  - ③ 映像注視に関する研究
  - ④ メディア教育に関する研究

- (2) 映像リテラシーに関する国内の知見

- ① 視聴指導に関する研究
- ② 視聴効果に関する研究
- ③ 視聴能力の評価に関する研究

- (3) 国内のメディア教育推進カリキュラムの特色

- ① 1980年代のカリキュラム開発
- ② 1990年代に継承された映像リテラシー育成カリキュラム

### 3. 21世紀のメディア教育の諸問題

- ① メディアリテラシーの評価
- ② リテラシーの視点からの再考

おわりに

## はじめに

メディア教育は各国の文化土壌に根ざして、主に教育実践を基盤に独自の発展を遂げてきた。メディア教育が“メディアについての教育”と認識されるのは、1982年の「グルンバルト宣言」(UNESCO)以降である。そこでは、

メディア自体を目標ないしは内容と見なし、“教育における手段としての有効利用”とを明確に区別した。一方、わが国には接近領域として視聴覚教育、放送教育がイギリスやアメリカの影響を受けつつも独自の発展を遂げてきた。しかし、1980年代の世界的潮流が、わが国にどのような形で影響を与えたのか、第一次メディア教育の高揚期はど

のような教育実践を伴って展開されたのか、それを支えた理論的知見は何であったのかなど、必ずしも明確に整理されないまま今日に至っている。

また、1980年代以降は急速なデジタル技術の進展により、メディア融合が進み、情報チャンネルが多様化する中で、私たちは人間と協調する知的ツールとしてのメディアという視点を獲得した。このことは、対象の主眼をマス・メディアにおき、「批判的思考力」(critical thinking skill)の育成を重視してきた欧米の伝統的なメディア教育に対して、メディアのより健全な利用へと目標を拡張することを迫っている。しかし、わが国の場合、アメリカ、イギリス、カナダで展開されている理論の紹介とその実践の適応にとどまっているように思われる。

そこで、包括的で一層曖昧さ増しているメディア教育の概念に対して、単にメディアに対する批判的な思考力の育成にとどまらず、これまでのわが国のメディアリテラシー研究の特色であった、メディアに対する学習者の主体的、自己反省的な態度育成を重視しつつ、新たなメディア環境の中での今日的メディアリテラシーを育成するモデルを提案する。尚、本稿では、わが国が学習者自身のメディアへの関心や受けとり方を反省的に捉えるという、いわば学習者自身の情報の受け取り方を重視した1980年代の実践の再吟味から考察を加える。

## 1. 1980年代のメディア教育の動向

### (1) メディア教育の萌芽

映画からテレビに至るマス・メディアの発達に対する教育的アプローチには、2つの流れが認められる。その1つは映像を教育方法の改善のために利用しようとするものである。それに対して、欧米ではFilm Education, Screen Education, Media Education, わが国では映画教室、映像教育、マスコミ教育などと呼ばれる教育理論や実践の流れが存在する。この後者の流れに共通する考え方は、中核モードである映像を教育の方法、手段と見なすだけでなく、それ自体を教えるべき教育の内容と見なす点である。大内(1963)が「映像教育」という用語を、Screen Educationに対応する日本語として使用することを提案して以来、今日まで広く使用されている<sup>(1)</sup>。この「映像教育」という用語が明確に規定されたのは、1962年ノルウェー、オスロで開催された「映画、テレビ教育に関する国際会議」(The International Meeting in Film and Television)である<sup>(2)</sup>。この中で、映画、テレビに対して「鑑賞的に反応する教育」を芸術表現の一環として位置づけている。わが国においても、宇川(1972)が1927年の「児童映画日」の設定をもって映画教育の先駆けとしていることから、80年近くに及ぶ歴史を有している<sup>(3)</sup>。

一方、マスコミの受け手として映画、テレビに対して“批判的に反応する教育”もアメリカにおいてはすでに、Dale(1933), Chareters(1933)の調査研究に見出すことができる<sup>(4)</sup><sup>(5)</sup>。日本へも関根(1936)らを通してマス・メディアが社会に及ぼす広汎なインパクトの研究が紹介され、映像メディアの主体的な利用者として、組織的な教育の必要性が唱えられていた<sup>(6)</sup>。Kolkin(1982)によるとアメリカでは1960年代以降、テレビの普及と共にマス・メディアの影響が大きな社会的問題となっていた。そこで、テレビ番組を受け身的に受容するのではなく、主体的に番組を選択し、批判的に番組視聴できる能力育成を重視するようになった<sup>(7)</sup>。この能力は「批判的視聴能力」(Critical Viewing Skill)と呼ばれ、ACT(Action for Childrens Television)に代表される社会運動にまで広がっていった。ところが、日本の映像教育は欧米と同時代にスタートしたにもかかわらず、宇川(1980a)が指摘するように、“映像による教育”程には“映像についての教育”は目立った展開を示さなかった<sup>(8)</sup>。

しかし、「映像教育(メディア教育)の目標、内容、方法は各国の政治体制、文化的伝統、教育制度やカリキュラム政策の違いによって異なる様相を示している。」(宇川, 1980b)とはいえ<sup>(9)</sup>、片岡(1962)が主張した「映像に流され、映像に振り回されるのではなく、映像を読み取り映像で考える学習者を育てる教育」は<sup>(10)</sup>、僅かではあるが成城学園小学部の「映像科」で着実に実践されていた<sup>(11)</sup>。

1960年代後半から1970年代にかけ世界的な潮流として、映像教育をメディア教育の中核に据え、学校教育の正規のカリキュラムに組み込もうという動きが現れた。このような状況において、1973年「国際、映画・テレビジョン協議会」(International Film Television Council)は、「メディア教育とは、現代のコミュニケーション及び表現メディアの、そしてそれについての研究、学習、及び教授であり、教育の理論と実践の中で特定の、そして自立的な知識の領域として位置づけられ、数学や科学、地理のような知識領域の教授・学習のための補助具としてのメディアの利用から区別される。」(UNESCO, 1977)と定義づけた<sup>(12)</sup>。すなわち、わが国で伝統的に行われてきた方法・手段としての“映像による教育”と“映像についての教育”を区別して、後者をメディア教育として位置づけることの重要性を明らかにした。

### (2) メディア教育の高揚

80年代に入って、いくつかの関連学会の課題研究、シンポジウムの中心テーマとして「映像リテラシー」の問題が取り上げられ、メディア教育としての映像教育の方法論が以下の課題のもとで討議された。

- ・「子どもの映像リテラシー研究の現状と課題」(日本放送教育・視聴覚教育学会, 1981年)
- ・「映像教育の方法論」(日本放送教育・視聴覚教育学会, 1982年)
- ・「メディア教育の現状と課題」(日本教育心理学会, 1983年)
- ・「視覚文化とメディア教育」(日本放送教育・視聴覚教育学会, 1983年)

これらの背景には、何よりも映像を核とする情報の流通の活発化とその手段、方法の多様化がある。さらにメディア教育への関心を高めるきっかけとして、以下のことが挙げられる。大内(1981)、宇川(1982)が関係機関紙を通して、特にイギリスのScreen Educationの紹介を積極的に行い、実践の理論的裏付けに努めたこと<sup>(13)(14)</sup>。さらに、時を同じくして、1982年1月にドイツのグルンバルトでユネスコ主催の「教育とマス・メディアに関する国際シンポジウム」が開催された。この会議では各国のメディア利用に関する教育の現状が紹介された。その結果、「メディアをただ盲目的に受け入れるのではなく、批判的に見てそれに対抗できる能力をつけなければならない。また、メディアそのものについて学習し、メディアを通して自分自身を表現できるようにならなければならない。」ことを趣旨とする「グルンバルト宣言」が採択された<sup>(15)</sup>。一方、佐賀(1983)は、フランス、イギリス、スイス、ノルウェーのメディア教育事例や文献紹介に努め、メディア教育の必要性を再確認させる役割を果たした<sup>(16)(17)</sup>。

## 2. 1980年度のメディア教育の知見

### (1) 映像リテラシーに関する欧米の知見

メディア教育としての映像教育の主要な課題は、映像を理解する能力を育成することにある。一般的には、この能力を“映像リテラシー”と呼んでいる。この用語は第26回日本放送教育学会(1981年)の課題研究「子どもの映像リテラシー研究の現状と課題」で最初に使用された。これは、Visual Literacyの訳語と考えられるが、両者には明らかに対象とする範囲の違いが見られる。浜野(1982)は「Visual Literacyというのは、目に見える全てを対象とした能力であるのに対して、映像リテラシーというのは、メディアを媒介にした映像のみを対象とする能力のことを意味している。」として、メディア教育としての映像教育が対象とする能力は、映像リテラシーの方がより適切であることを主張した<sup>(18)</sup>。この時期、Visual Literacyの類似語としてわが国では、「視覚リテラシー」(佐賀, 1981)、「映像リテラシー」(大内, 1984)が一般的に使用されていた<sup>(19)(20)</sup>。アメリカにおいても、TV LiteracyやMedia Literacyが同じ文脈で使用されており、その区別は明確で

はなかった。特に、わが国では「視聴能力」(Viewing Skill)という用語が極めて近い文脈で使用された。また、テレビの効果研究の分野では、「批判的視聴能力」(Critical Viewing Skill)という用語が多用されている。しかし、視聴能力は音声も含むことや番組全体を問題とすることが多いことから、映像リテラシーと同一視することはできない。そこで、メディア教育の概念に最も近い映像リテラシーの視点から、その知見の整理を試みる。但し、わが国に関しては、「視聴能力」に関する実証研究が盛んに行われてきたことから、テレビの視聴能力に限定して知見を整理する。

#### ① 映像理解に関する研究

Doll(1980a)は、幼児のテレビ番組理解について総合的な文献研究を試みている。「5歳未満児は、登場人物と相互作用をしている」「5歳未満児は、筋の要素と順序に関係なく場面反応しているが、5歳を過ぎると理想的な順序が好まれ、操作もしやすい」など<sup>(21)</sup>、テレビ番組を理解するのに用いられる構成概念と年齢の関係を整理している。テレビ番組の理解については、メッセージや音声の問題も含まれるが、映像リテラシーの主要な課題は映像文法(技法)が理解できるか否かである。映像は見ればわかるものでないことは、大内(1981b)をはじめ、多くの研究者によって指摘されてきた<sup>(22)</sup>。映像文法(技法)が理解されるメカニズムについては、美学的な研究を除いてほとんどされてこなかった。この点については、Doll(1980b)自身も映像文法(技法)については十分な研究知見は存在しないと指摘している<sup>(23)</sup>。

#### ② 映像知覚に関する研究

映画、テレビの転換にはカットが多用される。カットはワイプ、フェードといった映像技法に比較して、光景は急速に変化する。一方、ズーム、パンといった転換に比べれば、映像は不連続になる。従って視聴者がカットを理解する能力は、まさに映像リテラシーと類似した能力であると考えられる。この点に着目した研究として、Hochberg(1978)をあげることができる。彼はカットのように急速に変化する光景の理解は、「視覚符号化能力」に依存するとして、「環境世界に向けた継続的な一瞥を統合する際に、普通用いている能力であり、カットの理解はこの能力を前提にして、知覚の原則に沿っている。」としている<sup>(24)</sup>。しかし、実験では従属変数として眼球運動を用いているため、映像技法を説明できるほどは明らかにしていない。一方、Salmon(1979)は、映画やテレビ映像を構成する技法が視聴者の個人特性との関連のもとに、映像からの学習に影響を与えていることを、つまり、適性処遇交互作用の存在を最初に明らかにした<sup>(25)</sup>。映像リテラシーの視点からすると、個人によって映像文法(技法)や映像言語の受け取

り方が異なることを示したことは、映像独自の特性を理解するメカニズムの研究に大きな指針を与えたといえる。

### ③ 映像注視に関する研究

映像リテラシーの概念を新たに認識させる契機となったのは、Sesame Streetの制作とそれに関する調査研究であろう。CTW (Children's Television Workshop)のスタッフは、「きわめて幼い子どもでも、今日では高度なメディア理解力を持ってテレビをみている。」という仮説を検証した(Lesser, 1974)<sup>(26)</sup>。Watkins, et al (1981)は、これらの研究結果を整理し、幼児の高い注視と関係している番組の属性として、「アニメーション」や「視聴者の参加」などの13項目、低い注視と関係している属性として「本当の動物」など、6項目を取り出している<sup>(27)</sup>。これらの研究は、「見る」という顕在的行為の獲得と接続のみを扱っていることから、映像の理解について言及することはできない。しかし、幼児の映像リテラシーが一般に低いと言われている常識に疑問を投げかけ、その後の注視研究を前進させた成果は大きい。

### ④ メディア教育に関する研究

欧米のメディア教育の分野は、テレビ視聴に関する指導プログラムの開発と実践が中核を占めており、Television・Literacy-Projectとも呼ばれている。実践の中心概念は映像リテラシーが据えられている場合も多いが、映像表現を理解する能力や芸術を鑑賞する能力、映像によって表現する能力まで取り扱っていることから、わが国の視聴能力を育成する実践にきわめて近い。

アメリカでは“批判的思考力”の育成をメディア教育の中核に据えている。Corder (1982)は、アメリカですでに広く実践されている批判的視聴能力育成の実践を踏まえ、TVリテラシー育成のカリキュラムを正規の教育課程に組み入れることを合衆国政府に提言している<sup>(28)</sup>。今日では、カナダの一部において、正規のカリキュラムとして実践されている。

## (2) 映像リテラシーに関する国内の知見

1970年代から1980年代の初頭に向け、放送番組や映像教材を題材として、小倉(1970)、水越(1976)は学習者の思考やイメージの形成・変容という視点から<sup>(29)</sup><sup>(30)</sup>、吉田(1981, 1982, 1983)は視聴指導に関する実践的なカリキュラム開発の視点から<sup>(31)</sup><sup>(32)</sup><sup>(33)</sup>、また、多田(1968)は映像認知の発達の視点から<sup>(34)</sup>、藤田(1972)、多田(1976)は学習者の放送内容の理解度の視点から<sup>(35)</sup><sup>(36)</sup>、映像視聴能力に関する実証的な研究を行い、1990年代へと受け継がれた。

しかし、国内においてさえ「視聴能力」という用語が使用される文脈は多義に渡っている。そこで、ここでは視聴

能力を映像文法や内容を理解する能力に加えて、映像を選択したり批判したり、あるいは映像を使って表現できる広義の能力と見なし、1980年代の知見を分析的に整理する。

### ① 視聴指導に関する研究

視聴能力の育成が放送教育の目標になったのは、1970年代に入ってからである。具体的な方法論は1980年の第31回放送教育全国大会(札幌大会)において、「意味理解」、「関係把握」、「再構成」など、12項目の基礎能力要素を取り込んで、「受容」、「理解」、「統合」、「発展」といった情報処理過程として具体化された。この実践的知見は、吉田(1981, 82, 83)に受け継がれ、感情領域も取り込んだ実証的なカリキュラム開発研究へと発展した。その集大成である教師用テキストブック「映像教育のすすめ」(全6巻)は、実践の場で広く受け入れられ、1990年代の映像教育のバイブル的存在となった<sup>(37)</sup><sup>(38)</sup>。

### ② 視聴効果に関する研究

視聴能力に最も言及しているのが、映像の効果に関する研究である。秋山(1980)は、この方面の研究を「映像群VS非映像群による効果研究」、「異なったメディア間の効果の差の研究」、「映像分析による効果の研究」、「映像を取り入れた学習指導法に関する研究」の4つに分類している<sup>(39)</sup>。

特筆すべき知見として、次の2つが上げられる。

小倉(1970)は、「テレビの旅」(NHK学校放送番組)を継続的に視聴している小学校5年生を対象に感動反応を追跡し、番組の芸術性との関係を捉えようとした。その結果、番組のねらいにあたる画面の感動反応が高い時は、内容の把握も高いが、その逆の場合は内容の把握を妨げる。さらに、知能上位グループは番組の画面とナレーションの双方に反応し、知能下位グループの子どもは画面中心に反応している等、感動反応と映像、ナレーションとの関係は、知能による差が大きいことを実証した<sup>(40)</sup>。

一方、水越(1977)は、「拡散思考」に関する一連の研究の中で、子どもの持っている認知の枠組みやイメージが映像によってどのように変容するか、また、子どもの情意面に映像がどのような効果をもたらすかを調べた。「琵琶湖の水」(NHK学校放送番組『テレビの旅』シリーズ)と自作スライド「琵琶湖のエコロジー」、それに「川に生きる」(NHK学校放送番組『みどりの地球』シリーズ)の3種の番組を一週間の間隔を置いて、小学生5, 6年生に視聴させた。その結果、小学校高学年児には、既に「水の汚染—公害—自然破壊」といった認知の枠組みが根強くできていたため、映像だけではイメージに大きな変化を与えなかった。むしろ、既存の認知の枠組みと関連ある部分が拡大解釈され、その線に沿って情意面も強化されることを見出した<sup>(41)</sup>。

③ 視聴能力の評価に関する研究

水越（1980）は、Salmon（1979）の心的スキルをベースに、これまでの国内の実証的研究の知見も加え、視聴能力の構成要素として12項目を取り出している。そのうち、「映像の再認能力」、「映像の再生能力」、「映像の主題把握力」、「既有経験との関係づけ」について、NHK 学校放送理科番組を使って、スチル写真による評価を試みている。その結果、以下の3点を明らかにした<sup>(42)</sup>。

- ・映像の再生率は、再認率に比べてかなり低い。番組を時系列で分けてみると、特に中ほどの映像の再生率が低い。このことは無意味綴りの記憶の再生と同様な傾向を示すもので、映像記憶にも系列内位置効果が認められる。
- ・映像の内容把握については、ある説明文に合う写真を選び出せる場合は正答率が高く、逆に3枚の写真の説明させた場合は正答率が低くなる傾向がある。
- ・どれだけ内容を理解したかは、どれだけ番組内容に即した既有知識を持っているかに大いに関係している。視聴能力に関するこれらの知見は、今日的課題である“メディアミックスの効果”や“映像認知の発達”に関する研究成果に取り入れられ深化・発展している<sup>(43) (44)</sup>。

(3) 国内のメディア教育推進カリキュラムの特色

① 1980年代のカリキュラム開発

1980年代に、わが国で開発されたメディア教育推進の体系的カリキュラムには2つの流れが見られる。1つはわが国の視聴覚教育の流れを継承したカリキュラムである。

坂元（1984）を代表とする“教育システム研究会”が作成した発達段階別の目標と内容表はわが国最初のものであり、学校におけるメディア教育に一定の指針を与えた。カリキュラムは、以下の3領域・6視点から構成されている<sup>(45)</sup>。

<受け手（わかる）>

- ・メディアの特性理解
  - ・メディアの批判的受容
- <使い手（使う）>

- ・メディア活用
- ・メディア選択

<作り手（つくる）>

- ・メディアの構成
- ・メディアの制作

しかし、内容は極めて簡単なもので、媒体としてのメディア種別（OHP、テレビ、ラジオ、新聞、写真等）ごとに表記を変えていたため、相次ぐニューメディアの登場とデジタル化に対応できなかった。

一方、吉田（1985）を中心とする“金沢大学グループ”は、これまでの放送教育の資産を分析すると共に、モードの中で、比重を高めつつある映像に特化した小学生用映像リテラシー教育推進カリキュラムと実践に必要な素材、ノート、手引き書からなる120種のパッケージを開発した<sup>(46)</sup>。

井上（2002）は、このカリキュラムの目標を分析して次

のように述べている。「学校教育の範囲内であり、メディアに対する批判力の育成としては不十分だが、国内にこのような体系的なメディア教育カリキュラムはこれまで存在しなかった。」<sup>(47)</sup>。

本カリキュラムの領域と能力項目は、以下の特色を持つ。

<映像視聴能力の3領域と能力項目の特色（表-1-1）>

表-1-1 映像視聴能力のカリキュラム骨子

領域	能力項目	主な内容
とらえる	構造的 理解	・段落の相互理解や構造化
	直観的 理解	・象徴シーンの選択や予測
	発展的 理解	・選択視聴・収集と価値付け
	映像文法理解	・表現の意味理解・構成特性
感じる	感情増幅	・感情表出
	感情個別化	・感情比較 ・視点移動
	感情多様化	・情意の変容 ・人物理解
あらわす	イラスト表現	・象徴シーンのイラスト化
	構造表現	・構造図
	拡散表現	・イメージマップ
	発展表現	・映像表現
	技能表現	・模倣と応用

「とらえる」（領域）は映像視聴能力形成のための基礎的領域である。これまでの放送教育が重視してきた主題把握に終始するのではなく、拡散的な思考を重視し、映像から捉えた問題を発展的に処理するという側面を持つ。また、映像表現の特色や音楽効果の意図を推察することで、一層豊かな映像理解を意図している。

- ・『構造的 理解』はニュースやドキュメンタリーのような説明的な映像に対して、理論的・分析的にアプローチすることで、送り手の論理と意図を捉える能力の育成をねらっている。
- ・『直観的 理解』はドラマやアニメーションのような物語的な映像に対して、直観的・全体的にアプローチすることで送り手の意図を推論する能力の育成をねらっている。
- ・『発展的 理解』は課題意識をもって作品を視聴し、積極的に情報収集・処理すると共に、さらに多方面から関連情報を収集して課題を深める方法知の育成を意図している。
- ・『映像文法理解』は映像構成の特色や技法、背景の音・ナレーション効果を考えることで、映像理解を豊かなものにしたたり、深めたりすることをねらっている。

「感じる」（領域）は作品の内容や人物に対して、感情豊かに反応し、柔軟な見方・感じ方ができることを意図し

ている。

これまで、放送教育の実践によって、映像は文字言語よりも感情を一層効果的に増幅する事例が多く報告されている。そこで、まず素直な感情表出を基盤に、柔軟な見方・感じ方ができるようにするという方向性を重視している。

- ・『感情増幅』は映像の感情増幅機能に依存しながら、豊かに感情を表出できることを意図している。
- ・『感情個別化』は映像から受けた感情を他人と比較したり、逆の立場に立って見たりすることで、自分の感じ方の特色に気づかせることをねらっている。
- ・『感情多様化』は登場人物の気持ちを想像したり、その気持ちの変化を見つけたりしながら、自分のものの見方・考え方と比較し、一層人間理解を深めることを意図している。

「あらわす」(領域)は映像を受容し、解釈したことを的確に表現したり、実験観察や調査方法など、技能的な要素を取り出して模倣したり、応用したりする能力を身につける領域である。また、その一方でイラストや映像等の表現手段を用いて映像の内容を発展させていく面も含まれる。

- ・『イラスト表現』、『構造表現』、『拡散表現』は象徴的なシーンや人物の気持ち、作品の流れ、制作意図を映像(主にイラスト)で表現したり、キーワードをKJ法的に処理したり、ツリーマップのような(IM法的一种)拡散表現を取り入れたりしてイメージ化することを意図している。
- ・『発展表現』は映像作品の独自表現法を知り、それらを取り入れて、映像的な手段で内容を発展させることを意図している。
- ・『技能表現』は作品の中で取り入れられている実験や観察方法、調査方法等、技能的な手法を模倣したり、応用したりする能力の育成をめざしている。

<映像制作能力の3領域と能力項目の特色(表一1-2)>

表一1-2 映像作成能力のカリキュラム骨子

領域	能力項目	主な内容
つかむ	現状認識	・多モード情報
	現実批判	・批判的把握
	テーマ化	・主張の吟味
組立てる	構造化	・構成
	イメージ化	・ツリーマップ・イラスト化
	ストーリー化	・コマイラスト
伝える	象徴表現	・シンボルイラスト ・写真
	場面構成	・モニタージュ技法
	制作技法	・映像文法 ・ナレーション

「つかむ」(領域)は映像の送り手の立場で現状を捉え、感じたことを再度批判的に捉え直して(再吟味)、独自のテーマを持つ領域である。その際、教科等の学習での実験・観察や調査・見学等の方法を生かし、しかも多様なメディアからの情報収集と意味づけがテーマ性を高めるといふ考えに立っている。

- ・『現状認識』は新聞、テレビ、調査・見学など多様なメディアから情報を収集し、処理して現状を多面的に把握する能力である。
- ・『現実批判』は情報を自分なりの見方、感じ方で捉え直し、現状を再吟味する能力である。
- ・『テーマ化』は映像制作の立場から、受け手に何を伝えたいかを明らかにすることを意図している。

「組立てる」(領域)は情報を構造化することで、より豊かなイメージを持つと共に、その内容を順序だてる能力を身につける領域である。そのために、KJ法的な処理や新聞作り等を通して情報を再構成し、その内容を映像表現する(主にイラスト化)。さらに絵コンテ等を用いて展開・構成を明らかにする方向を持つ。

- ・『構造化』は情報からキーワードを取り出し、KJ法手法をもちいて構造図を作成したり、新聞等を構成したりして、情報を再構成する能力である。
- ・『イメージ化』は内容をイラスト表現したり、ツリーマップを作成したりして、豊かなイメージを持つことを意図している。
- ・『ストーリー化』は内容をイラスト表現し、構成を工夫して大筋を明らかにする能力である。

「伝える」(領域)は基礎的な映像制作技法を生かして、テーマを効果的に表現する能力を身につける領域である。そのために、シンボリックなシーンを選択し、位置づけを考慮して全体のストーリー展開に意外性を持たせるなど、映像コミュニケーション能力の基礎を育成する領域である。

- ・『象徴表現』はテーマを受け手に効果的に伝えるためのシンボリックなシーンを見つける能力である。
- ・『場面構成』はモニタージュ技法を使って意外性のある構成を工夫する能力である。
- ・『制作技法』は基本的な映像制作技法を活用し、音声や音の効果を生かす能力である。

② 1990年代に継承された映像リテラシー育成カリキュラム  
1990年代に入り、デジタル化の進展は、情報の一元的統合処理を加速させていった。このような状況に、吉田(1990, 1994)、岡部(1995)らは、ハイパーメディアやハイビジョン、パソコン制御によるインタラクティブビデオ等の新しいメディア環境に柔軟に対応しながら、継続的に映像リテラシー育成カリキュラムの部分改定を行ってきた

(48) (49) (50)。

1995年以降は放送と通信の融合が一層進み、インターネットを利用した調べ学習、分散・協同学習が取り入れられるようになった。これらの参加型の学習では、情報の「使い手」の立場がこれまで以上に重視される。

そこで、Salomon (1990) の「実践研究では、変数の明確さを重視する分析的方略と、多数の要素の相互関連性をもたらす影響を重視する全体的方略の両方をバランスよく取り入れること。<sup>(51)</sup>」という主張にそって、岡部 (1997) は、授業研究から取り出した知見を加味して、映像リテラシー育成カリキュラムの全面改訂を行った<sup>(52)</sup>。

これまでの、映像視聴能力（受け手）と映像制作能力（作り手）の2本柱で構成されていたカリキュラムに映像活用能力（使い手）を加え、6つの能力項目「理解」、「洞察」、「探索」、「発信」、「構成」、「創作」と各項目に2つの視点、計12視点の具体的目標に再編成した。さらに、各学年別のカリキュラムも小学校低・中・高学年別とし、120個のパッケージを統廃合して28パッケージとした（表一2）。

「受け手」の能力としては、従来通り『理解力』を重視している。さらに、シンボリックなシーンを直観的に見抜き、柔軟に感じとる『洞察力』を特に重視した。

「使い手」としては、情報活用能力の育成という視点から、情報の収集に始まり、選択、組み合わせ、加工、創造、伝達といった一連の過程を『探索力』、『発信力』という能力項目で捉え直した。

「作り手」としては、現状を鋭く認識する能力を基本に

据えた。特にマルチメディアを効果的に生かして、自己主張できる能力として、『構成力』、『創作力』を位置づけている。

### 3. 21世紀のメディア教育の諸問題

郵政省 (2000) 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」を出版した。わが国で最初のメディアリテラシーに関する調査報告書であり、メディアリテラシーの育成に向けた取り組みを提言して注目を浴びた<sup>(53)</sup>。一方、ジャーナリストの菅谷 (2000) は、欧米のメディア教育の現状を取材し、その概念や教育内容は国によってかなり異なっており、極めて複雑であることを指摘した<sup>(54)</sup>。また、2001年度の関連学会の年次大会では、メディアリテラシーの理論や実践を課題研究として取り上げるなど、1980年代とは異なる文脈で問題が提起されている。

この主要因は、私たち自身がパーソナルな表現ツールを得て、情報発信を始めたことが上げられる。特にコンピュータ上でデジタル化された多様なフォームの情報を統合して利用するようになったこと。また、種々のメディアの機能を統合して利用するようになり、メディア教育の概念は一層曖昧なものになった。

Kathleen (1988) は、デジタル社会に必要なリテラシーをマルチプル・リテラシーと呼び、コンピュータ・テクノロジー・ネットワークの3つをツールリテラシー、情報・メディア・視覚の3つを表現リテラシーとに分け、その基

表一2 新映像教育カリキュラムの骨子（小学校高学年事例）

領域	能力	視点	具体目標	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
受け手	理解力	論理	・映像構成の特色が指摘できる。 ・モニタージュの特色が指摘できる。	●	●					●		●	
		直観	・特定の視点から感じ方の違いが指摘できる。			●							
	洞察力	推論 視点	・シンボルの関係づけができる。 ・視点移動ができる。 ・見方、感じ方の変化が指摘できる。			●	●				●	●	
使い手	探索力	収集 選択	・タイトルから内容が予測できる。 ・課題解決に必要なシーンを抽出できる。 ・多様なメディアからの情報選択できる。					●	●				●
	発信力	態様 複合	・映像に対し適切な言語情報を付加できる。 ・シンボルの組み合わせ、映像表現できる。 ・モードを異にする情報を映像化できる。						●	●			●
作り手	構成力	技法	・技法の組み合わせができる。 ・技法を効果的に活用できる。									●	●
		立案	・意外性のある構成が提案できる。								●		
	創作力	分析 創造	・態様の異なる情報の特性が指摘できる。 ・KJ法的処理で情報を構造化できる。 ・情報関連図をもとに類似的に映像表現できる。				●				●		●

(I～Xは授業実践の分析から導き出した指導手順とスキルの組み合わせ事例である。)

に伝統的リテラシーがあるとして、メディア教育の再考の必要性を唱えている<sup>(55)</sup>。

確かに欧米においては、80年代のマス・メディアに対する教育を残しつつ、新しいツールに対するリテラシーを取り込みながら発展するという包括的な概念として捉える傾向が強い。しかし、道具的色彩の強いメディアのインターフェース技術は日進月歩である。特にコンピュータリテラシーのいくつかの技術的要素が、はたしてメディア教育の内容といえるかは疑問である。

芝崎(1999)は、このような状況下でメディア教育を考えるにあたって重要なことは、メディアリテラシーを身に付けた学習者とはどのような学習者なのか、そのためにはどのようなカリキュラムが必要であるかという発想が有用であるとしている<sup>(56)</sup>。

このような主張は、Berenfeld(1996)の「IT技術の教育的機能を使いこなすためのリテラシー教育は、メディア教育の重要な課題である<sup>(57)</sup>。」に端的にあらわれている。

#### ① メディアリテラシーの評価

イギリスの公開大学のテキストに見られるように、メディアリテラシーを育成するカリキュラムやモジュールキットは高い水準にある<sup>(58)</sup>。しかし、評価に関する報告書は極めて少ない。Vooijs(1990)は、メディア教育に関する実践報告書をレビューし、批判的テレビ視聴に関するカリキュラムの効果は実証性に乏しいとして、次の事例を上げて疑問を投げかけている。

カリキュラムの多くは、事実に知識の獲得には一定の成果をあげている。しかし、テレビの知覚や態度に対する効果は内容によって異なり、明確とは言えない。また、いくつかの報告書は、テレビCMの意図や技法については学習者の注意と理解を高めることに効果があったとしているが、それは特定の学年に限られたり、教授法が異なったりするため、実証性の曖昧さはぬぐえない<sup>(59)</sup>。

このように、メディア教育の実践に対し、その効果が否定的に語られている。

メディアは常に特定の内容を伴って経験されることから、媒体と内容を区別することにそもそも無理があるように思える。あえて明快な解決を得るよりも、批判的思考力も一般的な認知能力と関連づけて、その性質を明らかにすることのほうが有益ではないだろうか。

#### ② リテラシーの視点からの再考

リテラシー(識字)教育は、史的には教養的、機能的、批判的という3つの側面から捉えられてきた。機能的側面は、経済活動との関連が強いことから、これまでも重点が置かれてきた。しかし、近年の特にアメリカの文献では、critical thinking がキーワードとなり、“メディアを通して送られてくる情報を、批判的に読み解く能力を身に付け

る。”といった批判的な側面のみが強調されているように思われる。

しかし、その前に私たち自身の解釈の在り方を問うべきではないだろうか。認知意味論的には、私たちがメディアを介して情報を得る時、一定のバイアスは存在するが、自分自身の解釈性向が必ず関わっている。自分の受け取り方を相対化する行為があってはじめて、critical thinking の育成も可能と思われる。

小笠原(1999)は、自分の捉え方を捉え直す主体の形成として、「自己を表現し発信する」、「相手の表現の仕方を知る」、「自己の表現を相対化する」段階が繰り返されることの重要性を唱えている<sup>(60)</sup>。

#### おわりに

メディア教育がめざすメディアリテラシーの育成を論じるには、まず、複合的概念であるメディアについて論じる必要がある。小笠原(2001)は、メディアを解釈する次元を、「一次メディア(記号)」、「二次メディア(装置)」、「三次メディア(システム)」といった視点概念で捉えることを提唱している<sup>(61)</sup>。つまり、メディアを種別概念としてではなく、方法概念として捉えるべきであるとする。

確かに、これまでのメディアリテラシー論は、単にその一側面を強調していたに過ぎないとも言える。

メディアリテラシーを論ずる場合、どこに焦点を当てているかを明らかにすることで、例えば情報リテラシーの重要性の主張とマスメディアに対する批判的な思考力の育成を重視する主張も、常に3つの次元からクリティカルで且つ自分の捉え方を捉え直す反省的な態度で接すれば、論議はかみ合うはずである(表-3)。

表-3 メディア教育を論じる視点

		I 教養	II 機能	III 批判
A	記号	A-I	A-II	A-III
B	装置	B-I	B-II	B-III
C	システム	C-I	C-II	C-III

#### 注 参考・引用文献

- (1) 大内茂男「欧米における映像教育の現状」『視聴覚教育研究収録』5号, 1963年, 39-40頁
- (2) Hodkinson, A. W., "Screen Education Teaching a Critical Approach to Cinema and Television, *Report and paper on mass communication*, No42, UNESCO, 1964, p. 77.
- (3) 宇川勝美「放送教育と映像教育」『放送メディアと教育革新』日本放送出版会, 1972年, 95-108頁
- (4) Dall, Edgar., *How to Appreciate Motion Pictures*,

- Macmillan Co, 1933.
- (5) Charters, w. w. , *Motion Picture and Youth*, Macmillan Co, 1933.
- (6) 関根嘉雄「映画教育方法論」『映画教育』11月号, 1936年。
- (7) Loyd-Kolkin, D. , “Teaching students to become critical television viewers” , *Journal of Education Television*, vol. 8(2), 1982, pp. 99-108.
- (8) 宇川勝美「映像教育の系譜」, 波多野完治編『映像と教育』日本放送教育協会, 1980(a)年, 59-89頁。
- (9) 宇川勝美「映像教育の系譜」, 波多野完治編『映像と教育』日本放送教育協会, 1980(b)年, 59-89頁。
- (10) 片岡徳雄『テレビっ子の教育』明書房, 1962年, 58頁。
- (11) 成城学園初等学校・放送研究部『映像と放送の教育— 視る, 聴く, 創る学習—』国土社, 1976年。
- (12) UNESCO, “Media studies in education” , *Reports and paper on mass communication* , No. 80, 1977, p. 3.
- (13) 大内茂男「海外の映像教育に学ぶもの」『視聴覚教育』35巻3号, 1981(a)年, 24-27頁。
- (14) 宇川勝美「映像教育(メディア教育)のすすめ」『視聴覚教育』34巻6号, 1982年, 26-29頁。
- (15) UNESCO, “Grunwalt Declaration for Media Education” , 1982.  
(注) 本会議には日本代表として, 現, メディア教育開発センター所長; 坂元 昂が参加し, ペーパーは同センターの佐賀 啓男が全訳し, 関連雑誌に紹介した。
- (16) 佐賀啓男「メディア教育について教えているいくつもの国々」『放送教育』37巻5号, 1982(a)年, 28-31頁。
- (17) 佐賀啓男「海外教育情報紹介」『視聴覚教育』36巻2, 3, 4, 5, 6号, 1982(b)年, 第37巻2, 3号, 1984年。
- (18) 浜野保樹「映像リテラシーの研究動向」『ICU学報1-A』教育研究, vol. 4, 1982年, 201-221頁。
- (19) 佐賀啓男「視覚リテラシーのプログラム」『視聴覚教育』35巻11号, 1981年, 68-69頁。
- (20) 大内茂男『メディア教育の現状と課題』教育心理学年報, vol. 23, 1984年, 70-72頁。
- (21) Dorr, A. , “When I was a child , I thought as a child” . In Withey, S. B. , & Abeles, R. P. (eds. ) *Television and Social Behavior*. Hillsdale, . N. J. , Lawrence Erlbaum associates, 1980 (a) , pp. 191-230.
- (22) 大内茂男「視聴覚教育」, 辰野千寿, 東 洋『講座学習指導4』図書文化, 35巻3号, 1981(b)年, 179-202頁。
- (23) Dorr, A. et. al. “Television literacy for young children” , *Journal of Communication*, vol. 30(3) , 1980, pp. 71-83.
- (24) Hocberg, J. E. *Perception*, 2nd. ed. Englewood Cliffs, N. J. , Prentice Hall. 1987. 上村保子(訳)『知覚』岩波書店, 1980年, 236頁。
- (25) Salomon, G. *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco, 1979, Joseey-Bass.
- (26) Lesser, G. S. *Children and Television*. New York, Randam House. 1974.  
山本正, 和久(訳)『セサミー・ストリート物語』サイマル出版会, 1976年。
- (27) Watkins, B. S. et al. *Effects of planned television programming*. In Palmer, E. L. , & Dorr, A. (eds. ) . *Children and Face of Television*, New York, Academic-Press, 1981, pp. 47-69.
- (28) Corder-Bolz, C. R. *Television literacy and Critical Television viewing skills*. Perl, D. et. al (eds. ) “Television and Behavior. 2” , *National Institute of Mental Fealth*, 1982, pp. 91-101.
- (29) 小倉喜久「“テレビの旅”の映像分析」『山梨大学教育学部報告』vol. 21, 1970年, 98-105頁。
- (30) 水越敏行「テレビの視聴能力と探索意欲・拡散思考に関する調査(第3次報告)」『教育工学研究』vol. 1, 金沢大学教育学部附属教育工学センター, 1976年, 1-19頁。
- (31) 吉田貞介, 宗末勝信「映像教育におけるカリキュラム研究(1)」『金沢大学教育学部紀要:教育科学編』vol. 30, 1981年, 157-177頁。
- (32) 吉田貞介, 岡部昌樹「映像教育におけるカリキュラム研究(2)」『教育工学研究』vol. 8, 金沢大学教育学部附属教育工学センター, 1982年, 41-48頁。
- (33) 吉田貞介, 岡部昌樹「映像教育のカリキュラムに関する実証的研究」『放送教育研究』vol. 12, 1983年, 31-52頁。
- (34) 多田俊文「映像認知の発達に関する実験的研究」『NHK放送文化研究所年報』vol. 13, 1968年, 107-149頁。
- (35) 藤田昌士「テレビ学校放送と授業との関連に関する調査研究」『国立教育研究所紀要』vol. 80, 1972年, 135-209頁。
- (36) 多田俊文「放送教育における指導タイプの実験的研究」『NHK文研月報』vol. 26, 1976年, 45-60頁。
- (37) 吉田貞介『映像時代の教育』日本放送教育協会, 1985年。
- (38) 吉田貞介『映像を生かした環境教育』, 日本放送教育協会, 1992年。
- (39) 秋山隆志郎「映像の教育効果に関する研究」, 波多野完治『映像と教育』日本放送教育協会, 1980年, 91-130頁。
- (40) 小倉喜久; 前掲書, 1970年。
- (41) 水越敏行「映像による環境教育の実証的研究—湖と川のエコロジーを題材として—」『教育工学研究』vol. 2, 金沢大学教育学部附属教育工学センター, 1977年, 29-58頁
- (42) 水越敏行「映像視聴能力の形成と評価に関する実証的研究」『放送教育研究』vol. 10, 1980年, 1-20頁
- (43) 木原俊行他「映像視聴能力の発達的研究—映画“裸の島”を素材として」『教育メディア研究』vol. 2(2), 1966年, 1-15頁。
- (44) 田中真奈他「2つの環境番組の連続視聴による実証研究」『教育メディア研究』vol. 6(2), 2000年, 13-23頁。
- (45) 坂元 昂『メディア教育のカリキュラム研究』教育システム研究会, 1984年。
- (46) 吉田貞介; 前掲書, 1985年。
- (47) 井上尚美「メディア教育の目標分類—国語科教育の視点から—」『創価大学教育学部論集』vol. 52, 2002年,

- 107頁。
- (48) 吉田貞介, 岡部昌樹「映像教育カリキュラムの再構成」『第27回日本視聴覚教育学会, 第35回日本放送教育学会合同大会論集』1990年, 49-50頁。
- (49) 吉田貞介, 岡部昌樹, 上出 雅「映像教育のカリキュラム研究(1)～映像視聴能力の育成と環境教育～」『教育工学研究』vol. 20, 1994年, 35-50頁。
- (50) 岡部昌樹, 吉田貞介「マルチメディア学習システムにおけるハイビジョンの個別利用」『教育メディア研究』vol. 1(2), 1995年, 1-11頁。
- (51) Salomon, G. “Studying the flute & the orchestra : Controlled vs classroom research on computers” . *International Journal of Education Research*, vol. 14 (6), 1990, pp. 512-531.
- (52) 岡部昌樹「映像教育カリキュラムに関する研究 (2)」『教育メディア研究』vol. 4(1), 1997年, 1-12頁。
- (53) 郵政省『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報告書』2000年。
- (54) 菅谷明子『メディアリテラシー～世界の現場から～』岩波書店, 2000年。
- (55) Katleen Tyner, *Literacy in digital world*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 1998.
- (56) 芝崎順司「情報のデジタルに対応したメディア教育の動向」『第6回日本教育メディア学会大会発表論文集』2000年, 107-108頁。
- (57) Berenfield, Boris, “Linking students to the infosphere” , *Technology Information*, vol. 23, THE Journal, 1996.
- (58) Alvalad et al, *Media Education An Introduction, Workbook*, The OpenUniversity. Press, 1992, pp. 13-34.
- (59) Vooijs, M. W “Teaching television: The effects of critical television viewing curricula” , *International Journal of Educational Research*, vol. 14 (6), 1990, pp. 543-552.
- (60) 小笠原喜康「メディア・リテラシー; その意味の問い直しによるカリキュラム提言」『日本教育メディア学会大会発表論文集』1999年, 109-110頁。
- (61) 小笠原喜康「メディアリテラシーの三次元」『日本教育メディア学会研究論集』vol. 7, 2001年, 13-24頁。