

投稿論文

## メディア・リテラシー教育における 学習者への視点に関する一考察

石 田 喜 美\*

From what kind of viewpoint does media education view students?:  
Consideration from the social constructionism

Kimi ISHIDA

### 1. 問題の所在と目的

本稿の目的は、これまでメディア・リテラシー教育研究の中で前提とされてきた学習者への視点を整理し、その問題点を明らかにした上で、新たな学習者への視点を提示することである。

近年、1980年代以降主流であった Len Masterman の理論的パラダイム (Masterman, 1990 参照) に基づくメディア・リテラシー教育が疑問視され、イギリスの David Buckingham (バッキンガム, 2006参照) やアメリカの Donna E. Alvermann (Alvermann, Moon, Hagood, 1999 参照) らによって新たなメディア・リテラシー教育のパラダイムが提案されている。また、日本においても「中立的」「客観的」な立場の獲得を目指す従来のメディア・リテラシー教育が疑問視され、これまでとは異なるメディア・リテラシー教育の目標論が議論されつつある (例えば、原田, 2005; 松山, 2005など)。これら近年のメディア・リテラシー教育の議論において共通するのは、学習者を中心とした理論を展開しようとする点である。しかし Buckingham (1998) が指摘しているとおり、抽象的な理論の次元で学習者を教育の中心に置こうとする議論は、いつの間にか、教師の理想的な学習者像を構成し、その学習者像を実際の学習者に押しつける危険性を有している。本稿は、このような危険性が、これまでのメディア・リテラシー教育において前提とされてきた学習者への視点に因るものであると考え、これまで前提とされてきた学習者への視点とその問題点を明らかにしようとするものである。

---

\*筑波大学大学院人間総合科学研究科学校教育学専攻 (人文科教育学)  
日本学術振興会特別研究員

この目的を達成するため本稿では、以下の手順で論を進める。まず、バックingham (2006) において紹介されている、メディア・リテラシー教育における二つの理論的立場を検討し、ここで紹介されているメディア・リテラシー教育における二つの理論的立場を検討することによって、これらの立場が共通に前提としてきた学習者への視点を明らかにする。次に、この視点の問題点と今後の課題を明らかにする。その上で、本稿では社会構成主義の思想的潮流における議論の中で提唱された、メディアへの「第三の分析的アプローチ」に基づき、新たな学習者への視点を導き出す。また、導き出した視点をを用いてメディア・リテラシー教育の具体的な実践事例を分析することによって、この視点が従来の視点では捉えることのできなかった学習の側面の記述を可能にすることを示す。

## 2. 「保護主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」

### 2. 1. 二つのアプローチの特徴

はじめに、国語科を中心とした教科教育の中で議論されてきたメディア・リテラシー教育が、どのような学習者への視点を前提としてきたかを考察する。

原田 (2005) は、日本の国語科教育研究におけるメディア・リテラシー教育の主要な議論を整理し、その問題点を明らかにしている。原田によればこれらの議論は、マスメディアを前提とし、「メディア (マスメディア) に騙されない学習者」(p. 37) を目指すという教育観において共通性が見られるという。これと関連して Alvermann & Hagood (2000) は、現在までのメディア・リテラシー教育において、「批判的」(critical) という用語が二つの意味で用いられていることを指摘している。一つは、「中立的」「客観的」な立場からメディアを「適切かどうか吟味する」態度を意味し、もう一つは、学習者自身が自分のメディア経験やメディアから得る「快楽」(pleasure) を分析的に捉えることを意味する。これについて、バックingham (2006) は、これまで連綿と続いてきたメディア・リテラシー教育を「保護主義的」「防衛的」なアプローチであったと説明し、これに対する新しいメディア・リテラシー教育のパラダイムとして「非防衛的」な学習者中心のアプローチを提案している。本稿では、バックingham (2006) の議論を参考に、「保護主義的アプローチ」(protectionist approach) と「学習者中心アプローチ」<sup>(1)</sup> (student-centered approach) とを対比させるかたちで、それぞれのアプローチの特徴を整理する。

バッキンガム（2006）は、イギリスで行われてきたメディア・リテラシー教育の理論や実践を中心に、これまでのメディア・リテラシー教育の動向を整理し、今後のメディア・リテラシー教育の方向性を示した文献である。1980年代以降、イギリスを中心としたメディア・リテラシー教育は記号論的な分析を提唱する Len Masterman の理論に基づいて行われてきた。バッキンガム（2006）は1980年代以降主流であった Len Masterman の理論パラダイムに対抗し、新たなパラダイムを示した文献である。

バッキンガムは、「未来へ向けて」と題して、「学習者中心アプローチ」によるメディア・リテラシー教育を以下のように説明している。

「もはやメディア・リテラシー教育は子ども(student; 学習者: 引用者注)のメディア経験に必然的に対立するものではない。今日のメディア・リテラシー教育は、メディアが必然的にそして不可避免的に有害であるとか、若い人たちがメディアの影響の単なる受動的な犠牲者である、といったような見方から始めるのではない。そうではなく、子ども中心(student-centered)の見方を取り、教師の教育的要請からではなく、若い人たちが既に持っているメディアについての知識や経験から始めるのである。」(バッキンガム, 2006, p. 21.)

この引用でバッキンガムは、一方的に影響を与える有害な存在としてのメディアや、一方的に被害を受ける犠牲者としての学習者を想定するこれまでの「保護主義的アプローチ」と、実際の学習者が持つ知識や経験を中心とする「学習者中心アプローチ」とを対比することによってそれぞれの特徴を説明する。バッキンガムは、このような対比を、「保護」のためのメディア・リテラシー教育、対、「参加」のためのメディア・リテラシー教育という図式で説明している（バッキンガム, 2006, p. 21）。

バッキンガムは、「保護主義的アプローチ」から「学習者中心アプローチ」への移行が、メディアと学習者との関わりに関する研究やさまざまな議論の成果に影響されていることに触れながら、これまで行われてきたアプローチ（保護主義的アプローチ）と「学習者中心アプローチ」の理論的前提について説明している。ここで説明されている理論的前提の変化を整理すると表1のようになる。

表 1：二つのアプローチの理論的前提

	保護主義的アプローチ		学習者中心アプローチ
メディア	①イデオロギーや信念の単一的な集合体 ②ポピュラー・カルチャー＝有害で文化的価値に欠けるもの	→	①異種混交的な環境 ②ハイ・カルチャーとポピュラー・カルチャーの境界は曖昧
学習者	一方的にメディアの有害な影響を受ける「犠牲者」	→	主体的で批判的なオーディエンス

ここで留意しておくべきことは、「学習者中心アプローチ」においても、メディアの受け手としての学習者（「主体的で批判的なオーディエンス」）に焦点が当てられていることである。「学習者中心アプローチ」は、メディアを、一方的に影響を与えるだけの存在ではなく、学習者の身の回りにある環境として捉える。しかしその環境とは、学習者が自ら働きかけ変化させる環境ではなく、学習者の周囲に所与のものとしてある環境である。すなわち「学習者中心アプローチ」では、周囲の環境として存在するメディアに働きかけ、メディアと自分自身との関わりを変えていくような学習者の姿が捉えられていない。

## 2. 2. 「学習者中心アプローチ」における学習者への視点

この点についてさらに詳しく検討するため、バックingham（2006）に示されたバックingham自身の議論を検討する<sup>20</sup>。

バックinghamは、「学習者中心アプローチ」によるメディア・リテラシー教育の具体的な目標について、「メディア・テキストの「読み手」や「書き手」の両方として、自らの活動をく振り返るreflectことができ、そこで作動しているもっと広い領域に及ぶ社会的、経済的要素を理解できるようになること」（バックingham, 2006, p. 22）と述べる。ここでバックinghamが強調するのは、学習者自身が身の回りの社会的・経済的環境を「く振り返るreflect こと」であり、それによって自分自身の身の回りの社会的・経済的環境を「理解」することである。

ここで重要な点は、これらの目標において、学習者自身を取り巻くメディアをめぐる状況への「理解」が強調されている点である。「学習者中心アプローチ」は、学習者に自分自身の視点を分析させることによって、学習者自身の視点そのものが社会・文化的な要因の中に埋め込まれていることを理解させることを目的とす

る。すなわち、このアプローチは、単に学習者自身の実践や経験を称揚するアプローチとは異なり、学習者自身による身の回りのメディアに対する省察や分析を強調する点に特徴がある。

以上のことから、「学習者中心アプローチ」におけるメディアや学習者に対する視点を以下のようにまとめることができる。

- 学習者をとりまく環境としての「メディア」
- メディアをめぐる社会・文化に巻き込まれる主体としての学習者

一点目については既に確認した。ここで重要なのは二点目、すなわち「メディアをめぐる社会・文化に巻き込まれる主体としての学習者」である。

「学習者中心アプローチ」は、学習者の主体性を強調してきた。「学習者中心」(student-centered)という用語にも、そのような主張が表れている。しかし、ここで注意しなければならないことは、「学習者中心アプローチ」が、能動的に社会におけるメディアのありかたを変化させる学習者ではなく、あくまでも社会・文化に巻き込まれる主体としての学習者を前提としていることである。ここで強調されるのは、学習者自身が巻き込まれる社会・文化への「理解」であり、社会・文化のありかたを変化させることではない。

このような「理解」の強調は、バックingham（2006）における学習者の捉え方にも明確に示されている。バックingham（2006）の第二章「ニューメディア時代の子ども」において、バックinghamは「メディア・リテラシー教育へのアプローチはメディアとそのオーディエンスの関係をどのように想定するかによって決まってくる」(p. 28)として、メディアとオーディエンスとの関係に対するこれまでの議論を「テクノロジー」「経済」「テキスト」「オーディエンス」という四つの観点から整理している。ここで、バックinghamは学習者を「オーディエンス」として捉え、「オーディエンス」としての学習者を囲むメディア環境の変化やそれに伴う社会の変化について理論的に整理する。しかしこの理論的整理において示されているのは、メディア環境やメディアそのものの変化（「テクノロジー」「経済」「テキスト」）であり、マス集団としての「子ども」「若者」（「オーディエンス」）である。

つまり、バックinghamのメディア・リテラシー教育論の理論的基盤となる学習者への視点とは、社会・文化的な環境の中に巻き込まれる主体としての学習者で

あり、社会・文化に自ら働きかける学習者ではない<sup>⑩</sup>。

以上の説明から、「保護主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」の特徴と、その前提となる「メディア」や学習者に対する視点を整理すると以下のようになる（表2）。

表2：「保護主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」のまとめ

	保護主義的アプローチ	学習者中心アプローチ
基盤となる理論	構造主義的批判理論 （「リーヴィス派」）	カルチュラル・スタディーズ
目的	マスメディアの悪影響からの「保護」	メディア社会への「準備」
対象とするメディア	マスメディア （映画・テレビ・ラジオ・新聞等）	身の回りにあるさまざまなメディア （CM・雑誌・写真・ビデオ等）
メディアへの視点	一方的に有害な影響を与えるイデオロギーの単一的な集合体	異種混淆的な環境
学習者モデル	一方的に有害な影響を受ける犠牲者	メディアをめぐる社会・文化に巻き込まれる主体

### 3. 「社会・文化を受容する学習者」

これまでの議論で確認したように、「保護主義的アプローチ」は、「一方的に被害を受ける犠牲者としての学習者」を前提とし、「学習者中心アプローチ」は「社会・文化に巻き込まれる主体としての学習者」を前提としていた。本稿では、これらに共通する学習者への視点を「社会・文化を受容する学習者」と名づける。

「社会・文化を受容する学習者」とは以下のような学習者への視点を意味する。

社会・文化と一口で言っても、そこには、世界全体や国家全体といったマクロなレベルでの社会・文化から、学習者自身が日常的に接する人間関係などのミクロなレベルの社会・文化まで、さまざまなレベルが存在する。また、このような地域的な社会・文化とは別の社会・文化、すなわち、階層やジェンダーといった社会学的な枠組みによって想定される社会・文化も存在する。我々は、このようなさまざまな種類の社会・文化の中の一つだけに属するわけではなく、複数の社会・文化に属し、複数の社会・文化の意味体系や価値観を身につけている。「社会・文化を受容する学習者」とは、学習者の属するこれら複数の社会・文化のうち一つあるいは複数の社会・文化をとりあげ、それら社会・文化による学習者への影響を重視する立場である。

例えば、「保護主義的アプローチ」は、国家全体のイデオロギーや国家全体を覆い尽くそうとするマスメディア産業のイデオロギーの流布に対する対抗策として生み出されたものであった（山田，2005）。すなわち、「保護主義的アプローチ」の前提となる「一方的に被害を受ける犠牲者としての学習者」とは、国家全体あるいは国家を新しく覆い尽くそうとするマスメディア産業の社会・文化に一方的に影響され、それらの社会・文化に自分自身の存在をも規定されてしまう学習者である。

これに対し、「学習者中心アプローチ」は社会学的な枠組みによって想定されるような社会・文化を問題にする。具体的には、階層やジェンダー、あるいは人種といったテーマがこれにあたる。これらのテーマは、「学習者中心アプローチ」によるメディア・リテラシー教育実践の中で頻繁にとりあげられるテーマである。学習者は、メディア・テキストの分析活動の中で自分自身がメディア・テキストに見いだす「快楽」を省察し、これによって、自分自身が既に巻き込まれている社会・文化に気づくよう促される。つまり、「学習者中心アプローチ」で前提とされる「社会・文化に巻き込まれる主体としての学習者」とは、階層やジェンダー、人種といった社会学的な枠組みによって想定される社会・文化を受容する学習者と言い換えることができる。

このように「保護主義的アプローチ」と「学習者中心アプローチ」は、問題とする社会・文化のレベルや質は異なるが、どちらも、社会・文化による学習者への影響を前提とし、その前提に基づいて学習活動が考案されるという点で共通している。つまり、これら二つのアプローチにおいては「社会・文化を受容する学習者」という視点が前提とされている。

#### 4. 創造的側面を視野に置いた学習者への視点：「『現実』を構成する学習者」

しかし、学習者とは一方的に社会・文化から影響を受け、社会・文化の信念や価値観に規定されるだけの存在なのだろうか。学習者が自らの実践によって、メディアと人間との関わりのありかたを問題視し、社会・文化のありかたそのものを変化させていくことは不可能なのだろうか。

これに関わって、近年、ポストモダンの思想的潮流の中で展開されているカルチュラル・スタディーズのオーディエンス研究は、メディアのオーディエンスの持つ創造的な側面に焦点を当てている。これらの研究は、オーディエンスが単な

る受動的な存在ではなく、メディア・テキストを「読むこと」の活動の中に創造的な側面の契機があることを明らかにした<sup>(4)</sup>。このような研究の知見は、「社会・文化を受容する学習者」という視点に基づき、学習者の受動的な側面のみに焦点をあてることが、学習者とメディアとの実際の関係性から乖離した営みであることを示唆する。

実際の学習者は、常に、受動的な「オーディエンス」として存在するわけではない。もちろん、学習者はメディアと自分とを取り巻く社会・文化に巻き込まれながらメディアに関わっている。しかし、学習者とメディアとの関わりはそれだけではない。学習者は一方で、メディアと自分自身を取り巻く社会・文化に影響されながら、もう一方で、メディアに関わる実践を行うことで、社会・文化のありかたそのものを創造している。

では、メディア・リテラシー教育は今後、どのような視点で学習者を捉えるべきか。この問題は、ポストモダンの立場に立つメディア・リテラシー教育をどのような学習者への視点に基づいて展開するべきか、という問題でもある。本稿ではこの問題について考察するため、一旦、メディア・リテラシー教育の理論を離れ、メディア・リテラシー教育の基礎理論となるメディア論に焦点を当て、これを考察することによって、新たな学習者への視点を導き出したい。

本稿では特に、ポストモダンの思想的潮流として社会構成主義をとりあげ、社会構成主義の立場からメディアについて論じたガーゲン (2004)<sup>(5)</sup>を参考に理論的な考察を行う。

ガーゲン (2004) はこれまでのメディアをめぐる議論において、オーディエンスが「操作される犠牲者」と「行動する視聴者」という二つのメタファーで捉えられてきたと指摘する。「操作される犠牲者」メタファーとは、メディアに流される情報に一方的に影響を受けるオーディエンスを示すメタファーであり、「行動する視聴者」メタファーとは、メディアをめぐる権力を自らの思い通りに利用・再構成するようなオーディエンスを示すメタファーである。ガーゲンはこれら二つのメタファーに代わる第三のメタファーとして、「コントロールできない巨大な意味の循環」メタファーを挙げ、これについて次のように説明する。

「この「コントロールできない巨大な意味の循環」というメタファーは第三の分析的アプローチを導いてくれます。このアプローチは、… (中



略) …私たちが共に、言葉・イメージ・音などの巨大な循環の中に入りこんでいると考えます。私たちはみんな、プロデューサーであると同時に犠牲者でもあるのです。誰も、意味の渦の外に出ることはできないのです。」(ガーゲン, 2004, p. 296)

これまでのメディア・リテラシー教育は、メディアの外側にある「現実」の存在を前提としてきた。すなわち、メディアが表象の対象とする「現実」とは我々の周りに疑いようもなく存在しており、だからこそ、メディアがその「現実」をいかに正確に表象するかが問題となる。このようなこれまでの前提に対し、「第三の分析的アプローチ」は我々が「意味の渦」の外側には出られないこと、すなわち、メディアの外側にあるような「現実」はもはや存在せず、我々が表象の世界そのものに生きていることを強調する。我々が「現実」として想定するものはすべて、「意味の渦」の中で決定されるものであり、「意味の渦」の外側にある「現実」などもはや存在しない。だからこそ、我々は既にある「意味の渦」に巻き込まれる受動的な犠牲者でもあり、同時に、自ら「意味の渦」を創り出す生産者にもなりうるのである。

このことを踏まえると、今後は、メディアの「意味の渦」の中の「現実」を学習者がいかに構成し、また、同時にその「意味の渦」の中に巻き込まれているかを問題にする必要がある。このとき、メディア・リテラシー教育の前提となる学習者とは、メディアをめぐる「意味の渦」の中に巻き込まれ、あるいは自ら「意味の渦」を作りだしながら、自らの「現実」を構成する学習者となる。本稿ではこのような学習者を「「現実」を構成する学習者」と呼ぶ。

## 5. 「「現実」を構成する学習者」という視点による教育実践の分析―「キャラクター」に注目した教育実践「卒業記念映画「6年C組ズッコケ一家」を制作する」を事例として―

では、「「現実」を構成する学習者」という視点によってどのような教育実践の記述が可能になるか。この点について明らかにするため、本稿では、「キャラクター」に注目した教育実践に焦点を当てる。具体的には、京野真樹教諭による「卒業記念映画「6年C組ズッコケ一家」を制作する―キャラクターの構想やシナリオ作成における国語科的な学習」(京野, 2001)(以下、京野実践)を事例として

取りあげ、これを「現実」を構成する学習者」という視点から分析する。これによって「現実」を構成する学習者」という視点が教育実践を記述する際に有効な概念であることを示す。

「キャラクター」(character) という語には、①性格や人格、その人の持ち味という意味と、②小説・劇・映画などの登場人物という意味がある（『デジタル大辞泉』）。いずれにせよ、「キャラクター」という用語は、ある特定の人物のその空間におけるアイデンティティや役割を意味する。原田（2006）は現代の子どもや若者が、「キャラクター」の省略形である「キャラ」という用語を、ある社会的な空間に参加する人々のアイデンティティや役割を示すために用いていると指摘しているが、これは「キャラクター」という用語本来の意味に基づいた用法であるといえる。いずれにせよ「キャラクター」という用語は、ある社会空間における人々の表象 (representation) のされ方を示す概念として用いられている。

これまでメディア・リテラシー教育は、「キャラクター」を、表象 (representation) の問題、その中でも特にステレオタイプ化の問題、すなわち、「メディアは特定の社会集団をどのように構成し最提示しているか」（バッキンガム、2006, p. 76）という問題として取り扱ってきた。この文脈において「キャラクター」が問題とされるのは、「キャラクター」が単なるマスメディアの問題であるというだけでなく、学習者自身のアイデンティティの問題でもあるという理由による（例えば、Tunbull, 1998）。「キャラクター」という語の持つ二つの意味に象徴的に示されているように、「キャラクター」はマスメディアによって提示される表象と学習者自身の「現実」との接点である。この意味で、「キャラクター」に注目した教育実践は、学習者自身の「現実」に迫る有効な実践になりうる。以上の理由から本稿では、「キャラクター」に注目した教育実践を事例として取りあげる。

## 5. 1. 実践の概要

京野実践の概要は以下のとおりである。

- (1) 授業名：「卒業記念映画「6年C組ズッコケ家」を制作する」
- (2) 対象：秋田大学教育文化学部附属小学校6年生
- (3) 授業のねらい：①映画制作を通して、シナリオと映画の文法とのかかわりを理解する。  
②映像の中に混在する現実と虚構とを識別する資質を養う。

(4) 授業の展開：表3のとおりである。

本研究では特に、「キャラクター」に注目した授業実践である「①キャラクターを構想し、シナリオについて話し合う」（以下、「キャラクター構想」の実践）について考察する。

「キャラクター構想」の実践の流れは以下のとおりである（表4）。

表3：授業の展開（京野, 2001より）<sup>6)</sup>

①キャラクターを構想し、シナリオについて話し合う	2時間
②オープニングシーンを撮影する	3時間

表4：「キャラクター構想」実践における学習活動の展開（京野, 2001より）<sup>7)</sup>

教師からの指示	学習活動
指示①： 「みなさんが演じるキャラクターについて、シナリオ班の説明があります。分らないことがあったら、質問しましょう。」	○「シナリオ班」の学習者5名によって作成されたキャラクター構想原案（学級名簿に各クラスメートのニックネーム及びキャラクターを端的に示す記述を記したもの）を配布する。 ○「シナリオ班」が簡単な説明をしたあと、質疑応答を行う。
指示②： 「自分が演じる役柄になりきって「キャラクターのプロフィール」を書きましょう。」	○自分が映画の中で演じる役柄について具体的なイメージを持つ。 ○各学習者がそれぞれの役柄についての「キャラクターのプロフィール」を作成する。

## 5. 2. 「キャラクター構想」の実践における学習者の「現実」構成

京野実践のねらいは二つ示されているが、「キャラクター構想」の実践では特に「②映像の中に混在する現実と虚構とを識別する資質を養う」ことがねらいとされている<sup>8)</sup>。つまり、この実践は、学習者がメディアにおける表象の問題に取り組むことを意図した実践として位置づけられる。

しかし、「キャラクター構想」の実践において達成されている学習とは、単に「現実と虚構とを識別する資質を養う」ことではない。「現実と虚構とを識別する資質を養う」というねらいは、唯一絶対の真実である「現実」と、それを表象するメディアという対立した二項を前提としているが、京野実践で報告されている学習者の姿を「現実と虚構とを識別する資質を養う」という視点によって説明す

ることは難しい。これについて、京野実践でとりあげられているAという学習者の事例を分析する。Aの「キャラクター」をめぐる学習者同士のやりとりは以下のとおりである。

なお、事例中、Aの教室内でのアイデンティティ・役割を記述した部分に下線を施し、Aを含む学習者の発言に破線を施した。

事例1：Aの「キャラクター」に関する学習者のやりとり（京野，2001，pp. 65-67より）

「（シナリオ班による説明：引用者注）Aくんは、〈ソーリー〉というあだ名です。どんなキャラクターかは、もうお分かりだと思いますが…。」

この説明に、教室中が爆笑の渦である。Aは、演説調で、熱っぽく語る子どもである。論理的であるが、時にまわりくどい表現を使うところを、他の子どもたちに冷やかされる。本人は、それを気にするでもなく、受け入れて楽しんでいる。つまり、政治家然とした語り口調なので、〈総理〉をもじって〈ソーリー〉なのである。シナリオ班の子どもたちが、打ち合わせの段階で、真っ先に考えついたのが、このキャラクターであった。

件のAは、「ああ、任してください。いいつもどおりしゃべるんでしょう」と、涼しい顔で答えた。

『（教師による発言：引用者注）じゃあ聞くけど、〈ソーリー〉は、そのニックネームを気に入っているの？』

少し役柄を掘り下げてみようと考え、尋ねた。

「はい、かなり気に入ってますね。ていうか、自分でそう呼ばせている。」

ここでまた爆笑が起きる。すると、周囲から茶化しが入る。

「将来はやはり政治家になるのが目標なんだろう？」

「でも、実はだれも〈ソーリー〉の話は聞いていないんだ。」

…（中略）…

提案に対して、拒否反応を示す子どもたちはいなかった。配慮した効果はあったということだろうか。

茶化しに対しても、許容範囲のものが多かった。むしろ、ストーリーへと発展していく可能性のあるものが、この雑談めいたやりとりの中から生まれやすいことに気づく。

「だから、〈ソーリー〉は、勉強に励んでいるんだよね。」

という茶化しの声が入った途端、一人の女子がひらめいた。

「「そしたら、何か先生の大事なものがなくなって、〈ソーリー〉みたいなガリ勉の子が、必死にそれを探さってというのはどうかな！」」

『（教師による発言；引用者注）おっ、それいいねえ。シナリオ班、メモしておこう。』

この事例において問題となるのは、〈ソーリー〉はA本人を示すか否かということ点である。京野自身は、「〈ソーリー〉はあくまでも虚構の世界の人物である」（京

野, 2001, p. 65) と説明しており, 事例中にある「くソーリー」はその説明を気に入っているの? という発言も「役柄を掘り下げ」ることを意図したものと説明されている。しかし, 京野自身がくソーリー」を「あくまでも虚構の世界の人物」として位置づけていたとしても, 学習者がその認識を共有していたかどうかは不明である。

実際, 京野の「くソーリー」はその説明を気に入っているの? という発言に対し, Aは「はい, かなり気に入ってますね。ていうか, 自分でそう呼ばせている。」(破線部2)と答えている。このときAは, 「現実」の自分自身と「虚構世界の人物」であるくソーリー」とを区別していない。「気に入ってますね」「ていうか, 自分でそう呼ばせている」という発言は, このときA自身が自分自身と虚構世界のくソーリー」を重ね合わせていることを示している。もしAが自分自身とくソーリー」とを完全に区別しているのであれば「気に入っていると思いますね」など, 自分をくソーリー」とを別の人物として区別する語り口を採用したはずである。また, 「自分でそう呼ばせている」という発言が他の学習者の爆笑を引き起こしたことも, Aによるこの発言が彼自身の日常的な行動と一致していることを示唆している。破線部1のAによる発言において「いつもどおり」と彼の日常を示す言葉が用いられていることも, A自身が自分自身とくソーリー」とを重ね合わせていることを示している。

このようなA自身の発言を受けて学習者同士のやりとりが展開される(破線部2から破線部7)。このやりとりにおける学習者の発言の多くは, 「現実」のA自身と「虚構」のくソーリー」とを重ね合わせた上で行われている。明確に, 「現実」のA自身ではなく, 「虚構」のくソーリー」を示していることが明らかな発言は, 破線部7のみである。それ以外の発言は, 京野自身がそれらの発言を「茶化し」と解釈していることから明らかなように, シナリオの登場人物であるくソーリー」について述べる意見としての要素と, A本人について語る雑談としての要素を兼ね備えている。

このように, 「キャラクター構想」の実践において展開する学習者同士のやりとりは「現実」と「虚構」との境目が曖昧な, いわば中間的な領域の中で行われている。これは「現実と虚構とを識別する」というねらいから見れば, 教育実践のねらいが達成されなかった結果と解釈される。

では, 「キャラクター構想」の実践において実現している学習とは何か。これを

捉えるためにはガーゲン(2004)の提示した「意味の渦」(4. 参照)という視点が有効である。「キャラクター構想」の実践における学習を捉えるためには、「現実」と「虚構」という二項対立を無効化し、「キャラクター」をめぐる「意味の渦」の中で、学習者がいかに既存の意味の影響を受けつつ、自らの意味を生成していくかに焦点を当てる必要がある。つまり「現実」を構成する学習者」という視点から学習者を捉え、学習者がいかに自らの「現実」を構成するかを考察する必要がある。

この視点から、「キャラクター構想」の実践における学習を捉えるならば以下のように考察することができよう。

「キャラクター構想」の実践において学習者は、自分たちが日常生活の中で作り出してきた意味を、「虚構」の世界に置き換えることによって、新たな意味を見出している。これはすなわち、「虚構」の世界を媒介とすることによって、新たな「現実」を構成することである。事例1における学習者同士のやりとり(波線部3から7)は、それぞれの学習者がA本人の「キャラクター」を「虚構」の世界に置き換えることによって、Aの「キャラクター」についてこれまでと異なる視覚から意味づけていることを示している。「将来はやはり政治家になるのが目標なんだろ?」(波線部3)、「でも、実は誰も〈ソーリー〉の話は聞いていないんだ」(波線部4)、「だから、〈ソーリー〉は、勉強に励んでいるんだよな」(波線部5)といった学習者による発言は、前述したように、「現実」と「虚構」との境界が曖昧な発言である。これらの発言は、すべて、直接A本人の「キャラクター」を記述する発言ではなく、また、「虚構」の〈ソーリー〉の「キャラクター」を記述するだけの発言でもない。このようなどちらとも解釈されうる曖昧な発言は、一方で、映画のシナリオにおける〈ソーリー〉の「キャラクター」を作り上げながら、もう一方で、A本人の「キャラクター」、すなわち教室におけるアイデンティティや役割を再構成する。

「キャラクター構想」の実践の後半に行われた「キャラクターのプロフィール」づくり(表4)で作成された、〈ソーリー〉の「キャラクタープロフィール」は、このうち前者の「キャラクター」を示すものである(事例2)。事例2に示されている〈ソーリー〉の生育歴からは、このような「キャラクタープロフィール」づくりの活動そのものが、日常生活の中で固定化したAの「キャラクター」を組み替え、新たな意味を発見する「遊び」<sup>9)</sup>(play)(水越, 2005, p. 114)としての機

能を有していることがわかる。

また、事例2の「キャラクタープロフィール」からは、「意味の渦」の中で既存の意味を利用しながら新たな「現実」、すなわちここでは〈ソーリー〉の「キャラクター」を作り上げる学習者の姿を確認することができる。

事例2：〈ソーリー〉のキャラクタープロフィール（京野，2001，pp. 67－68より）

作品①「ソーリーの人物像」父，母，10人の子どもの長男。泣きわめく兄弟たちをなだめるうちに，口調が演説っぽくなった。小さい頃から国会中継がすきで，最初にしゃべった言葉は，「えーっ，あの一，その一」。NHKしか見ない。本名は大淵恵三。あだ名は〈ソーリー〉。何かにつけて演説をする。2000年12月31日，12時59分59秒生まれ。12歳。本当は，80歳くらいではないかと言われている。「日本はおれが変える」が口ぐせ（「最近の若いもんはこれだから」「大和魂だ」「武門の名折れ」「ジャイアンツたおす」等，口ぐせは多数）。

この「キャラクタープロフィール」には，A自身の「キャラクター」に基づく表象（「口調が演説っぽくなった」「何かにつけて演説をする」等）の他，総理大臣にまつわる表象（「国会中継が好き」「えーっ，あの一，その一」「大淵恵三（当時の首相の名前「小淵恵三」のパロディ）」等）や，真面目な中年・老年男性の表象（「NHKしかみない」「最近の若いもんはこれだから」等）等，複数の表象が混在している。これらの表象を複数重ね合わせることによって，〈ソーリー〉という「キャラクター」を構成する活動は，まさに「意味の渦」の中で学習者自身が自分たち自身の「現実」を構成する活動であるといえる。

以上論じてきた内容を，第二章からの議論を踏まえて考察すれば，以下のように結論することができる。

「キャラクター構想」の実践における学習は，「現実と虚構とを識別する」という視点から評価することは難しい。むしろ，この実践は「意味の渦」に巻き込まれ，その中で既存の意味を利用しながら，自分自身の「現実」を構成する学習者，すなわち「現実」を構成する学習者」という視点に基づくことによってその意義を明らかにすることができる。その意義とは，「虚構」の世界を媒介とすることによる既存の意味の組み替えであり，それによる新たな「現実」の構成である。「キャラクター構想」の実践の中で，学習者は一方で，既存の意味を利用することで新たな「現実」を構成し（〈ソーリー〉の「キャラクタープロフィール」づくり），もう一方でそれを媒介とすることによって，日常の人間関係の意味を再構成して

いた（A本人のアイデンティティや役割の再構成）。

このように「[現実]を構成する学習者」という視点によって、従来のメディア・リテラシー教育の枠組みでは捉えきれなかった実践の意義を見出すことが可能になる。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、メディア・リテラシー教育研究において前提となる学習者への視点を理論的に検討し、その限界を明らかにした上で、「[現実]を構成する学習者」という新たな学習者への視点を提示した。その上で、「[現実]を構成する学習者」という視点をを用いて京野実践の分析することによって、この視点がこれまでのメディア・リテラシー教育の枠組みでは捉えきれない学習を記述する際に有効であることを確認した。

従来のメディア・リテラシー教育は「社会・文化を受容する学習者」という視点を前提として、学習者を常に受動的な立場に位置づけてきた。そのため、「現実と虚構を識別すること」「メディアがいかに意味を構成するかを理解すること」など、メディアによる意味構成の「理解」がメディア・リテラシー教育において強調されてきた。しかし、そのように学習者を受動的な立場に位置づけ、学習者自身も意味を生成しようという事実を無視することは、メディア・リテラシー教育において学習者が示す創造的な側面を見逃してしまう危険性がある。「[現実]を構成する学習者」という視点は、メディア・リテラシー教育の実践の中で学習者が示す創造的な側面を捉えることのできる視点である。本稿では、このことを京野実践の分析によって明らかにした。

今後はさらに「[現実]を構成する学習者」という視点に基づく教育実践の記述を行うための概念を精緻化するとともに、この視点に基づくメディア・リテラシー教育のありかたを模索することが課題となる。そのためには、学習者による実際の学習の姿を記述するための具体的な概念を明らかにし、これに基づくメディア・リテラシー教育の目標論を議論する必要がある<sup>100</sup>。これについては今後の課題とする。



## 注

- (1) バッキングム (2006) は「学習者中心アプローチ」を示す用語として「非防衛的アプローチ」という用語を用いており、「学習者中心アプローチ」という用語そのものは用いていない。しかし、「非防衛的なアプローチ」を説明するための用語として「学習者中心」(student-centered) という用語が用いられているため、本稿では「学習者中心アプローチ」という用語を用いている。
- (2) 本稿においては、バッキングム (2006) の議論における学習者への視点のみを問題としており、具体的なメディア・リテラシー教育の実践における活動は分析の対象としていない。バッキングムは、(諸外国における他のメディア・リテラシー教育推進者と同様に) メディア・リテラシー教育におけるメディア制作活動を重視している。本稿では、このような制作活動の重視に関わらず、前提となる学習者への視点において受動的な側面に焦点が当てられていることを指摘している。
- (3) バッキングムが、ポストモダンの思想に基づいた新たなメディア・リテラシー教育について紹介する部分では、このような学習者観とその限界が明確に示されている。バッキングム (2006)、第十章「政治学、楽しみ、遊び」においてバッキングムは、パロディなどポストモダンの議論に基づいた教育実践や理論を紹介しつつ、これらの実践や理論が「人によっては (恐らく私自身もそこに含まれるが)、決して行きたくないようなところにまで私たちを連れていく」(p.196) と述べる。
- (4) 例えば、現代までのオーディエンス研究の動向を概観した毛利 (2003) では、現代におけるオーディエンス研究の動向の一つとして、「生産者としてのオーディエンス」に関わる一連の研究が挙げられている。
- (5) ガーゲン (2004)『あなたへの社会構成主義』(原題: An Invitation to Social Construction) は、社会構成主義に関わる主な哲学者・思想家による理論をまとめた入門書である。この文献の中でガーゲンは社会構成主義の具体的な研究や実践の事例を豊富にとりあげており、本稿でとりあげるメディアに関する議論もこの文献においてとりあげられている研究事例の一つである。ガーゲンは第八章「理論と実践 (3) —マスメディア・権力・インターネット」において、メディアに関わる社会構成主義的な理論を整理し、紹介している。
- (6) 京野 (2001) はこの授業展開について、「以上の学習活動は、映画制作にかかわる十数時間のうち、国語科と深くかかわった時間に限定したものであって、単元を構成する時間すべてを示してはいない」(p. 64) と付記している。
- (7) この授業が行われる前に、「シナリオ担当」の学習者 5 名が、クラス 37 名分のキャラクター構想原案を作成している (京野, 2001, pp. 64-65)。この授業は「シナリオ担当」の学習者によって作成された原案をクラス全員に配布し、それについて検討するところから学習活動が開始する。
- (8) もうひとつの授業のねらいには「映画制作を通して」と明示されており、このねらいは授業の展開の②「オープニングシーンを撮影する」のねらいであることがわかる。
- (9) 「遊び」(play) について水越 (2005) は「日常的なものごとのあり方を当たり前だと

とらえるのではなく、その意味合いをずらしたり、逆転したり、異化したり、転化したりすることで、笑いを呼び起こし、体制を揺さぶる営みのことである」(pp.114-116)と定義している。水越は、メディア・リテラシー教育において「遊び」の要素が重要であると述べ、メディア・リテラシー教育における「遊び」の局面を「メディア遊び」(Media Play)と呼び、その例として、ユーモア、風刺、パロディを挙げている。

- (10) 原田 (2005) はメディア・リテラシー教育の目標論として「人間関係の再構築」という視座を導入することを提案している。本稿もこの立場に賛同するが、今後はさらに、メディア・リテラシー教育における知とは何かについて議論する必要があると考える。「人間関係の再構築」という視座を導入するとき、メディア・リテラシー教育の場で学習者が見出すべき知とはどのようなものか。この問題について議論することで、メディア・リテラシー教育の目標論を探求する必要がある。これについてはまた別の機会に議論したい。

## 文献

- Alvermann, D.E., Moon, J.S., Hagood, M.C. (1999) *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*. Newark, D. E.: International Reading Association.
- Alvermann, D.E. & Hagood, M.C. (2000) "Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in 'New Times'". *Journal of Educational Research*, 93-3, 193-205.
- Buckingham, D. (1998) "Introduction: Fantasies of Empowerment? Radical Pedagogy and Popular Culture". In D. Buckingham (ed.) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL Press. pp.1-17.
- Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- バッキング, D. (鈴木みどり監訳) (2006) 『メディア・リテラシー教育—学びと現代文化』世界思想社
- セルトー, M. (山田登世子訳) (1987) 『日常実践のポイエティック』国文社
- ガーゲン, K. J. (東村知子訳) (2004) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版
- 原田大介 (2005) 「メディア・リテラシー教育に関する一考察—「人間関係の再構築」という視座の導入に向けて—」国語科教育, 57, 36-43.
- 原田大介 (2006) 「国語科教育における表現活動の可能性—「キャラ」の理論の構築に向けて—」日本教科教育学会誌, 28-4, 31-40.
- 京野真樹 (2001) 「卒業記念映画「6年C組ズッコケ家」を制作する—キャラクターの構想やシナリオ作成における国語科的な学習 (小6)」井上尚美・中村敦雄編『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書出版 pp.62-78.
- Masterman, Len. (1990) *Teaching the Media*. New York: Routledge.
- 松山雅子 (2005) 『自己認識としてのメディア・リテラシー—文化的アプローチによる国語

科メディア学習プログラムの開発』教育出版

水越伸（2005）『メディア・ビオトープ—メディアの生態系をデザインする』紀伊国屋書店

毛利嘉孝（2003）「テレビ・オーディエンス研究の現代的地平」小林直毅・毛利嘉孝編『テレビはどう見られてきたのか—テレビ・オーディエンスのいる風景』せりか書房 pp. 208-229.

Turnbull, S. (1998) "Dealing with Feeling: Why Girl Number Twenty Still Doesn't Answer".

In D. Buckingham (ed.) *Teaching popular culture: beyond radical pedagogy*. London: UCL Press. pp. 88-106.

山田雄三（2005）『感情のカルチュラル・スタディーズ—『スクリーンティニ』の時代からニュー・レフト運動へ—』開文堂書店

## 付記

この小論は第112回全国大学国語教育学会（宇都宮大会）における口頭発表をもとに作成したものである。席上，多くのご助言をいただいた方々に感謝したい。

## From what kind of viewpoint does media education view students?: Consideration from the social constructionism

Kimi ISHIDA

Media education has two theoretical positions. One is the position of “protectionist approach,” which sees students are passive victims of media influence. The other is the position of “student-centered approach,” which doesn’t see media is inevitably harmful, and tries to begin education from the students' existing knowledge and experience of media.

The purpose of this article is to find the common viewpoint which both positions share and suggest an alternative viewpoint which can solve the problems that exist between these two theories.

From the examination of both theoretical backgrounds, we find they share the idea that, “the students are influenced by culture and society,” which is to see students as playing a passive role in media culture.

However, recent studies on media audience (in particular audiences in cultural studies) find that an audience is not always passive, but that the audience takes a creative role in media culture. The concept of “audience” is mere fiction.

From what point of view should we see the students? Social Construcionist Kenneth J. Gergen made several important statements on this question. He suggests a third analytical approach to media. Instead of seeing the audience as passive victims, the third analytical approach sees audience is involved in the “maelstrom of meaning.” In the “maelstrom of meaning,” the audience is influenced by socio-cultural meaning which already exists while actively creating their own meaning. These aspects are two sides of the process we use to construct our “reality” in our everyday lives. From this argument, we can find the alternative viewpoint that the students construct their own “reality.”

This article suggests that Media Education should draw attention to the creativity of students. It is useful to focus on the students’ construction of “reality” to develop the discussion based on the students’ actual experience in media culture.