

「コンベンション」から「アプロプリエーション」へ ——現代社会におけるメディア・リテラシー教育に関する一考察——

石田 喜美

0. 問題の所在と本研究の目的

近年、社会におけるメディア状況は大きく変化しつつある。テレビや新聞など、既存のマスメディアはその効力を失い、代わりに、Twitter や Facebook などのソーシャルメディアが社会における言論形成において重要な位置を示すようになった。特に、2011年3月11日に生じた東日本大震災において、テレビや電話など既存のメディアの利用に困難が生じる中、その代替手段としてソーシャルメディアが活躍したこと⁹⁾などから、ソーシャルメディアへの注目はさらに増しつつある¹⁰⁾。また、このようなメディア状況の変化に伴い、マスメディアへの批判を中心とした従来のメディア・リテラシー教育とは異なる、新たなメディア・リテラシー教育のパラダイムを模索する研究も数多く行われてきている。

本稿ではこのような現状認識に立った上で、今後のメディア・リテラシー教育の目標論について考察する。そのため、まず、近年の社会状況およびメディア状況の変化に対して、どのようなメディア・リテラシー論／メディア・リテラシー教育論が提示されてきたかを確認し、現在検討すべき問題を規定する。さらに、近年のメディア状況における若者の実態の調査から導き出された Jenkins(2009)の議論を検討することで、今後その問題を考えていくための視点を明らかにする。

1. 日本におけるメディア・リテラシー論／メディア・リテラシー教育論の動向

日本におけるメディア・リテラシー論は、1970年代に誕生し、その後、ふたつの契機を経て、現在に至る。ひとつ目の契機は、1990年代半ば頃、インターネットの普及に伴う、「デジタル・メディア社会」(水越,1999)の到来である(本橋,2009)。もうひとつの契機は、「アーキテクチャ」(濱野,2008)という概念を用いつつ、情報技術の開発に人文知的な介入を行おうとする情報社会論の隆盛である(加島,2011, pp. 210-213)。ひとつ目の契機は、メディアの受容だけでなく、メディアを通じた表現にも焦点を当てることを促し、ふたつ目の契機は、これまで対立的なもの、無関係なものとして捉えられることの多かった、メディアの技術的側面と倫理的側面を一体としてとらえ、議論する場を作り出した(同上, p. 212)。

一方、国語科教育においては、原田(2005)が整理しているように、2000年代前半までは、メディア＝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」の育成を目標とする議論が主流であった¹¹⁾(p. 37)。しかし2000年代後半に入ると、国語科教育においても、メ

ディアの受容と発信とを相互に結びつけたメディア・リテラシーの提言が行われるようになる。

この背景にはふたつの契機がある。ひとつは、英国を中心としたメディア・リテラシー教育研究の成果をまとめ今後の展望を示した Buckingham(2003)の邦訳が2006年に出版されたことである。バッキンガムは、「…『メディア・リテラシー』概念は必然的にメディアを『読むこと』と『書くこと』が切り離されずにつながっていなければならないことを意味している。そのような理由から、メディア制作はメディア・リテラシー教育の中心的で不可欠な側面である」(Buckingham, 2006, p. 105)と述べる。ここでの理論や提言が国語科教育関係の論文において検討され(石田, 2008, 中村, 2008, 砂川, 2009), 学習者によるメディアによる表現活動とその振り返り (reflection) を軸としたメディア・リテラシー教育の方法論が示された。

もうひとつの契機は、松山雅子らによる、物語論を基軸に据えたメディア・リテラシー教育プログラムの提案である(松山, 2005)。松山らは、「わたしはなぜこのように語り直すことで、このテキストと関わろうとするのかという、メディアとしての自分自身を語る、ことばの獲得を目指したメディア教育」(松山, 2005, p. 11)をワークシートや学習ソフトを含む一連の教材と資料によって具体的に示すとともに、小中高等学校の教員とともに実践の開発を行っている。ここで示された学習プログラムでも、学習ソフトを用いた表現活動とその振り返りが重視されている。

これら、メディア制作とその振り返りを重視するメディア・リテラシー教育の方法論が定着し、さまざまな教材や実践が展開することによって、国語科教育においても、メディアの受容と発信は相互に不可分なものとして捉えられるようになる。加島(2011)は2000年以降のメディア・リテラシーをめぐる実践において「ワークショップ」の手法が積極的に採用されていると指摘するが(p. 209), 国語科教育も2000年代後半にこのような動向を踏襲したとみることができよう。

近年においては、さらにメディア・リテラシー論の動向を踏まえるかたちで、情報社会論的な視点による問題提起が行われている。例えば、2010年から2011年にかけて、全国大学国語教育学会大会において連続で開催された課題研究「『メディア』から国語教育の研究と実践を展望する」において、水越(2010)は、現代のメディア状況について「とくに、ラジオ、テレビなどの単体のメディアがインパクトを与えた時代はとうに過ぎて、さまざまなメディアが熱帯雨林の植物のように有機的に連関し、たがいに切り離すことが出来なにかたちで環境化している(アーキテクチャ)」(p.154)と言及した。また、水越と同様、本課題研究で報告を行った小柳(2011)は、「Web2.0あるいはWeb3.0などといわれる技術利用と関わって、学習活動や教育活動のベースとなる能力面への影響や変容に目を向け、学校で身につけるリテラシーと、学校外で子どもたちが用いているリテラシーが複雑に絡み合い、学校のリテラシー教育へその影響が現れてきていることの指摘もほぼ同じ時期になされてきた」(p. 157)と指摘している。

これらの指摘は、どちらも、メディア＝マスメディアを前提としない、情報社会論的なメディア・リテラシー教育論の構築を求めるものである。そこで今後は、これらの問題提起を踏まえ、国語科教育としてメディア・リテラシー教育をどのように考えていくかを議論することが課題となる。

2. 参加型文化におけるメディア・リテラシー

2.1. 「参加型文化」(participatory culture) という視点

先述の加島(2011)は、日本におけるメディア・リテラシーの動向を俯瞰的に整理した上で、現在のメディア状況について次のように述べる。

「つまり、誰でも送り手になれるのではないマスメディアはある程度閉じた体系だったので、その外部からの関与が意味をもち、それなりの緊張感をもつことができた(マスメディアのメディア・リテラシー)。これに対して、誰でも送り手になれてしまえるソフトウェアは情報伝達やその開発において開放的であるため、その外部からの関与に不寛容になりやすい。というか、ソフトウェアの内部に通じていないと関与したことにはならないような体系になっている(ソフトウェアとのつきあい方)。要するに、ある程度は固定された「送り手と受け手」の関係から、そのどちらにもなれてしまう「開発者とユーザー」の関係にズレははじめたので、これまでよりもメディアに内在しないとそれとのつきあい方が考えにくくなったのだ。」(加島, 2011, p. 213)

メディアの〈外部〉でメディアとのつきあい方を考えることができた時代から、メディアの〈内部〉にいながらにしてそれとの付き合い方を考えざるを得ない時代に移行した中で、どのようなメディア・リテラシー教育を構想することができるか⁶⁾。

この問題について考察するため、以下、Henry Jenkins(2009)『参加型文化の課題に立ち向かう：21世紀に向けたメディア教育(Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century)』(以下、Jenkins(2009))を検討する。

Jenkins(2009)は、「若者がいかに学び、遊び、社会化され、市民生活に参加しているかについての調査から見出された知見(findings from current research on how young people learn, play, socialize, and participate in civic life)」を提示したものである。本書では、統計調査からエスノグラフィー研究まで、さまざまな調査・研究の成果に言及しつつ現代の(主に米国の)若者のメディアをめぐる実態を明らかにするとともに、メディア・リテラシーに関する教育学的な議論に基づき、「新しいメディア・リテラシー」(new media literacies)を定義している。

Jenkinsは2005年に行われた調査(Pew Internet & American Life Project)の結果——10代の若者のうち半分以上がメディア・コンテンツを制作した経験があり、10代のインターネット使用者のうち約3分の1が自分の制作したコンテンツをインターネット上で共有しているという結果——に言及し、現代の若者たちは「参加型文化」に参加しており、「参加型文化」の持つ可能性と問題を視野に置いたメディア・リテラシー教育を構想すべきだと主張する(Jenkins, 2009, pp. xi-xiii)。

ここで提起されている「参加型文化」という概念は、メディアの〈内部〉にいながらにしてそ

れとの付き合い方を考えざるを得ない状況を的確に示すものである。Jenkinsは「参加型文化」を下記の特徴を持つものと規定する。

1. 芸術的な表現や市民参加に対する障壁が比較的低い。
2. 創作すること、創作物を他者と共有することに対する強力なサポートがある。
3. 経験者のほとんどが知っていることを新参者へと伝えていくような、ある種のメンターシップ（mentorship；メンター制度）がある。
4. 自分たちの貢献（contributions；発言・投稿作品）が重要なものであると信じるメンバーがいる。
5. お互いに一定の社会的つながりを感じるメンバーたちがいる。（少なくとも、メンバーは、自分が創作したものについて他人がどう思っているかを気にかけている。）

（Jenkins, 2009, pp. 5-6；訳は筆者）

ここで特徴として挙げられているもののうち、「芸術的な表現や市民参加に対する障壁が比較的低い」（1.）は、ソーシャルメディアの技術的側面に困るところが大きい。しかし、それ以外の部分、すなわち、創作することや創作物を他者と共有することを支援するサポート体制（2.）や経験者から新参者へと知識やスキルを伝えていくメンターシップ（3.）などは、ソーシャルメディア技術と不可分なたちで育まれた文化——そこには独自の社会的・倫理的な規範が存在する——であると考えることができよう。Jenkinsは、このようにして育まれた文化の特徴を、ファン・コミュニティなどを対象とした自身の一連のエスノグラフィー調査（Jenkins, 1992, 2006a, 2006b）の成果をもとに導き出した。特に、Jenkins(2006b)は、Jenkins(2009)でも数多く引用されており、本書での提案されている理論はJenkins(2006b)の調査に基づいたものと位置づけることができる。

つまり、ここで挙げられている5つの特徴は、米国でのメディア状況の変化の中で人々が生きていくために、自ら生みだし、育んできたスキル（skill；技法）である。Jenkinsは人々が実際に新たなメディア状況を生き抜く中で見いだしてきた技法を、「新しいメディア・リテラシー」（new media literacies）として提示しているのである。

2.2. 社会的スキルとしてのメディア・リテラシー

Jenkins(2009)は、ニュー・メディア・コンソーシアム（New Media Consortium）によって提示された「21世紀型リテラシー」の定義に言及しつつ、この新しいリテラシーに関する定義は二つの意味で修正されるべきだと主張する。ひとつは、新しい時代においても、伝統的な読み書きのスキルが中心に置かれるべきだということ、もうひとつは、新しいメディア・リテラシーを社会的スキル（social skill）として捉えるべきだということである。Jenkinsは、これまで学校で教えられてきたスキルと、新しいメディア・リテラシーで必要とされる社会的スキルの関係を下記

のように整理する。

「新しいリテラシーはほとんどすべて、協働 (collaboration) とネットワーク化 (networking) によって発達する社会的スキルを含んでいる。これらのスキルは、これまで教室で教えられてきた、伝統的なスキルや調査スキル、技術的スキル、批判的分析のためのスキルの基盤の上に構築されるものである。」 (Jenkins, 2009, p. 29; 訳は筆者)

つまり、伝統的な読み書きのスキルを中心とし、それを取り囲むように、これまで国語科教育や読書教育、メディア・リテラシー教育で扱ってきた、より応用的なスキル (調査スキル、技術的スキル、批判的分析のためのスキル) が位置する。新しい時代においてもこれらは必要不可欠なスキルである。が、これだけでは不十分なところも多い。そこで、新しい時代に必要な、社会的スキルを、これらのスキルの拡張として位置づける必要がある。これが Jenkins(2009)の主張である。

では新しく加えられるべき、社会的スキルとはどのようなものだろうか。Jenkinsはこの社会的スキルを「より広いコミュニティの中で相互行為する方法」と述べ、意味の社会的生産 (social production of meaning) に言及しつつ、以下のように説明する。

「意味の社会的生産とは、個人の解釈が多重に重ねられたもの以上のものである。すなわち、それは私たちが文化的経験に意味を付与する方法の質的な違いを示しており、またこの意味で、私たちがリテラシーを理解する方法における重大な変化をも示しているのである。このような世界において若者たちは、社会的なネットワーク (social network) の中で作業をするスキル、集合知において共同利用のために知識をたくわえていくスキル、異なるコミュニティ間で共有することのできる支配的な前提 (the governing assumption; 主たる前提) を形成していくために、文化的な違いを越えて交渉するスキルが必要となる。」 (Jenkins, 2009, p. 32; 訳は筆者)

ここで取り上げられているのは、①社会的ネットワークの中で作業をするスキル、②集合知の構築に参加することのできるスキル、③様々な文化を持つコミュニティの間で集合的・協働的にいくつかの「支配的な前提 (主たる前提)」を構築するスキルの3つである。

これらのいずれも、個人よりも集団に焦点を当てている点で、従来の「社会的スキル」(あるいは「社会的技能」とは異なる。

庄司(1991)は従来の研究における「ソーシャルスキル (社会的スキル)」の概念を整理し、「ソーシャルスキル (社会的スキル)」という概念には、①学習される、②対人関係の中で展開される、③個人の目標達成に有効である、④社会的に受容され価値あるものであるという4つの要素が含まれるとしている。このうち「③個人の目標達成に有効である」という項目に端的に示され

ているように、従来の「社会的スキル」という概念は、あくまで個人を中心に置き、個人の抽象的・汎用的なスキルに焦点を当てていた。これに対し、Jenkinsの述べる「社会的スキル」は、集合的・協働的な活動において何が達成できるかを基軸とした概念である。

近年、教育学においても、これまで個人の所有物として捉えられてきた「知識」や「スキル」を、集合的な事象として捉え直そうという試みがなされつつあるが（例えば、有元,2005を参照）、Jenkinsによる「社会的スキル」の定義は、新しいメディア環境における「スキル」が集合的にしか捉えられないことを宣言するものである。

先述の加島(2011)は、メディアと人々との関係が、マスメディアの「送り手と受け手」という関係から、ソフトウェアの「開発者とユーザー」という関係に変化したことを踏まえ、今後は、「緩やかなコミュニティを介した相互扶助の場を多元的に設けることこそ、ソフトウェアとのつきあい方を考えていくことになるのではないか」（加島,2011, p.216）と提案している。ここで「緩やかなコミュニティを介した相互扶助の場」が「参加型文化」を持つ場であるとする⁶⁵、Jenkinsの提唱する「社会的スキル」は、このような場を集合的・協働的につくりあげるためのスキルと位置づけることができるだろう。このような場のいくつかは、もちろん、自然発生的に形成されることも多い。しかしそれだけでは不十分である⁶⁶。かといってこれらの場は、トップダウン式に作り出せるものでもない。だからこそ、人々が集合的・協働的な活動に参加するための「社会的スキル」を育成することが必要となる。

Jenkinsが提示したこの考え方は、現代におけるメディア状況の変化——メディアの〈外部〉でメディアとのつきあい方を考えることができた時代から、メディアの〈内部〉にしながらにしてそれとの付き合い方を考えざるを得ない時代への変化——の中で、いかにメディア・リテラシー教育を考えるか、という問いへのひとつの解答を示している。すなわち、参加型文化を持つコミュニティを集合的・協働的に作りだし、維持し、必要であればそれを作り替えていくスキルとして、メディア・リテラシーを位置づけるということである。そしてそのスキルとは、集合的・協働的な活動に参加するスキルという意味で、「社会的スキル」と記述されていた。

このようなJenkinsの考えは、もちろん、日本のメディア状況にすべて適用可能とは言えない。しかし加島(2011)が主張するように、一対多を想定していたマスメディアと異なり、個人との直接的な関係を迫ってくるソフトウェアが一般化した社会においては、まず何よりも、メディア（ここではソフトウェア）に対して集合的・協働的な関係を結ぶことが必要になる。その意味で、集合的・協働的な活動に参加するための「社会的スキル」は日本のメディア・リテラシー教育においても重要なものとして位置づけられるべきであろう。

3. 新たなパラダイムとしてのメディア・リテラシー教育

3.1. メディア・リテラシー教育をいかに位置づけるか

では、国語科教育においては、今後どのような取り組みを行うべきか。

Jenkins は、前述したように従来学校教育の中で扱われてきた読み書きのスキルは、新しいメディア・リテラシー教育においても中心に置かれるべきだと述べる (2.2. 参照)。また、現在行われている学校教育内外の教育実践に言及し、文学教育においては、メディア・リテラシーにおいて重要ないくつかのスキルのうち、「パフォーマンス」⁹⁾ (即興的に何かをつくりだしたり、物語等の筋を展開させたりするために自分とは異なるアイデンティティを借用すること) と「アプロプリエーション」(メディアの情報内容を意義あるかたちで引用し、混ぜ合わせて、別のバージョンを作り出すこと) が、すでに取り扱われていると述べている (Jenkins, 2009, p. 108)。つまり、新たな教科を付け加えるのではなく、既存の教科教育のパラダイムそのものを変化させるものとしてメディア・リテラシー教育を位置づける必要があるというのである。Jenkins は下記のように述べる。

「(新しいメディア・リテラシー教育は；引用者注)むしろ、多文化主義やグローバリゼーションのように、これまでも存在していた教科の教え方を新たな形態につくりかえるような、パラダイム・シフトとして導入されるべきだ。」(Jenkins, 2009, p. 108；訳は筆者)

Jenkins は、メディア・リテラシーで取り扱うべきスキルとして、11のスキル¹⁰⁾を挙げているが、これらも従来の教科の中で教えられていた内容を捉え直すための枠組みとして考えるべきだろう。文学教育に関しては、前述したように「パフォーマンス」と「アプロプリエーション」がすでに教科の中に包含されているスキルとして挙げられていた。

以下、このうち、メディア・テキストの内容そのものと関わる「アプロプリエーション」について検討することによって、どのようにこれまでのメディア・リテラシー教育を捉え直すことができるかを明らかにする。

3.2. 「コンベンション」から「アプロプリエーション」へ

Jenkins によれば、スキルとしての「アプロプリエーション」とは「メディアの情報内容を意義あるかたちで引用し、混ぜ合わせて、別のバージョンを作り出せること (The ability to meaningfully sample and remix media content)」である。

ここで教育的に重要なのは、アプロプリエーションによって作り出された作品ではなく、学習者が既存の文化を一旦切り離し、再びまとめあげるプロセスである (Jenkins, 2009, p. 55)。アーティストや作家が既存の文化的資源に深く関わる中で自身の創造性を発揮してきたように、学習者も既存の文化におけるコンベンション (convention; きまり・約束事) を活用し、自身のものとして使いこなすことができる。また、実際に多くの若者がそのようなかたちで自身の創作物を作り出している現状がある (2.1. 参照)。そうであるとすれば、この、いわば現代的な創造のためのスキルを、メディア・リテラシー教育の対象とする必要がある。Jenkins の主張をまとめるとこのようになろう。

国語科教育におけるメディア・リテラシー教育の視点から、この主張の中で特に重要だと思われるのは、コンベンションの位置づけである。コンベンションとは、一般的に、社会や芸術における伝統的なきまりや慣行を意味する言葉である。また、メディア・リテラシー教育においては、メディアのジャンルや放送形態などに関して存在するさまざまな約束事を意味する言葉として用いられていた。

Jenkins は、アーティストの創作プロセスを説明する際に、「コンベンション」という言葉を用いている。

アーティストは他のアーティストたちの作品を基礎として成り立つ。彼らの作品に示唆を受け、彼らの作品をアプロプリエート (appropriate; 盗用・専有) し、彼らの作品を変形する。アーティストは旧来から重ねられてきた文化的手法・様式 (cultural tradition) を活用し、あるいは、特定のジャンルのコンベンションを動員する (deploying) ことによってそれらのことを行うのである。(Jenkins, 2009, p. 55; 訳は筆者)

すべてのアーティストは、旧来から重ねられてきた手法・様式 (tradition) の中で作品をつくる。また、彼らのすべては、コンベンションを破壊する。(Jenkins, 2009, p. 56; 訳は筆者)

このように、コンベンションとは、作品を創作するプロセスにおいて、既存の文化と新たに創作されるものとの橋渡しをする役目を負う。コンベンションは活用されることによって、既存の文化を新たな作品の中に持ち込むが、創作プロセスが進展する中で、それ自身は破壊されてしまう。Jenkins は、アプロプリエーションにおける、「引用し、混ぜ合わせて、別のバージョンを作り出す」プロセスを重視するが、引用され破壊されるコンベンションは、このプロセスの中で重要な位置を持つものとみなすことができよう。

コンベンションを既存の文化を持ち込みつつも破壊されるものとみなす Jenkins のメディア・リテラシー教育論に対し、従来のメディア・リテラシー教育論はコンベンションを、比較的、安定したもの・変わらないものとみなす傾向にあった。石田(2008)は、従来のメディア・リテラシー教育論が、社会・文化が学習者に与える影響のみを重視し、学習者から社会・文化へと働きかける側面を軽視してきたと指摘しているが、このようなコンベンションの位置づけも、そのような前提を反映したものである。もちろん、従来の教育実践においても、学習者が特定のジャンルのコンベンションを活用しながら作品を制作する活動は多く行われてきている (Buckingham, 2006参照)。しかし、これらの実践の目的は、特定のジャンルにおけるコンベンションを学習者が理解することにある。つまり、制作活動によってコンベンションのありかたを変えるのではなく、むしろコンベンションに関して学習者がすでに持っている知識を振り返り、確認することが重視されるのである (砂川, 2009)。

コンベンションの理解から、コンベンションの活用・改変への移行は、学校教育におけるパラ

ダイム・シフト——パラダイム・シフトとしてのメディア・リテラシー教育 (3.1.) ——に関係している。行われている教育実践が同じものであったとしても、その焦点を個人の知識理解から、社会的ネットワークにおける集会的・協働的活動へと移行させることによって、学習者による活動や制作物は異なるものとして意味づけられる。たとえば、従来のメディア・リテラシー教育において「コンベンションの理解」として意味づけられていた制作物は、「アプロプリエーション」として、すなわち、ジャンルのコンベンションを活用・改変した成果として意味づけられるだろう。

Buckingham(2006)は、メディア・リテラシー教育においてパロディを扱うことの矛盾とジレンマに言及している。そこで事例として紹介されているのは、17歳の女子生徒たち4人が制作した『あばずれポリタン (Slutmopolitan)』(女性雑誌『コスモポリタン (cosmopolitan)』のパロディ)である。Buckinghamはこのような事例において「そこでどんな学びがおこなわれているのかを確かめるのは難しい」「そのような学びと何らかの政治的意識との関係について確かめるのも難しい」(Buckingham, 2006, p. 209)と述べ、このような作品はせいぜい、学習者に「『安全な』空間」を提供するだけだと主張する。確かに、このようなパロディ作品の制作において生じる学習を、「コンベンションの理解」という点からのみ記述するのは難しい。Buckinghamは、この女子生徒たちがパロディの標的について一致した見解を有していないと指摘するが(同上, p. 207)、この事実はさらに、「コンベンションの理解」という視点からの学習の記述を困難にする。しかし、『あばずれポリタン』を、女子生徒たちによる「アプロプリエーション」の成果として記述するとき、そこには新たな学習を見いだすことができる。ここで女子生徒たちは、女性雑誌のコンベンションを活用・改変することによって、旧来の理想的な女性像を破壊し、対抗的な女性像を作り出している。つまり、集会的・協働的な活動によって、既存の社会・文化へと働きかけるための社会的スキルを学習しているのである。

このように、「アプロプリエーション」という視点は、教育の場で生じる学習を記述・評価するための新たな視点を提示するものである。Jenkinsが新しいメディア・リテラシー教育を、新たなパラダイムを提供するものと述べる意味はそこにある。そうであるとすれば、国語科教育における今後の課題は、従来行われてきた学習活動を、新たなパラダイムによって見直し、それを意味づけ直していくことであり、それによって新たな記述・評価のための枠組みを構築していくことである。

4. 考察

本稿では、近年のメディア状況の変化を確認したうえで、それらの状況に対して、メディア・リテラシー論／メディア・リテラシー教育論が行ってきた議論の流れを明らかにした。そのうえで、現在のメディア・リテラシーの問題が、「メディアの〈内部〉にいながらにして、いかにメディアとの付き合い方を考えるか」にあることを明らかにした。また、Jenkins(2009)のメディア・リテラシー教育論を検討することによって、特に国語科教育においてどのような、メディア・リ

テラシー教育の目標を設定すべきかを検討した。

本稿の議論によって見出された知見は下記のとおりである。

- (1) 現代は、メディアの〈内部〉にいながら、メディアとの付き合い方を考えざるを得ない時代であり、このようなメディア状況に応じた、メディア・リテラシー教育のパラダイム・シフトが必要である。
- (2) メディアの〈内部〉にいながらメディアとの付き合い方を考えていくためには、メディアとの付き合い方を考えるための「緩やかなコミュニティを介した相互扶助の場」(加島, 2011) = 「参加型文化」(Jenkins, 2009) への参加が必要である。
- (3) 「参加型文化」に学習者の参加を促す方策を社会全体の中で組織的に考えていく必要があるが、学校教育においては、参加を促すための社会的スキルの獲得を目標とすべきである。(メディア・リテラシー教育の目標論)
- (4) 「参加型文化」に必要な社会的スキルという視点から、既存の学習活動を意味づけなおし、新たな記述・分析のための枠組みを構築することが今後の課題である。

Jenkins(2009)はこれまでも、砂川(2010)などによって日本で紹介されつつあったが、そこでの議論が日本においてどのような意味を持ちうるかについては十分な議論がされていたとは言い難い。この意味で、本稿の成果は、日本におけるメディア状況の変化および近年提示されてきたメディア・リテラシー論／メディア・リテラシー教育論を踏まえた上で、Jenkins(2009)における議論の意義を明らかにしたことであると言えるだろう。

しかし当然のことながら、Jenkins(2009)の提言のもとになっている米国のメディア状況と、日本におけるメディア状況の間には違いも存在する。たとえば、日本においては巨大掲示板「2ちゃんねる」でのコミュニケーションに象徴されるような「匿名文化」の存在が指摘されている。今後は、日本における独自のメディア状況も考慮しつつ、メディア・リテラシー教育の目標を議論していくことが必要であろう。またそれと並行して、上記の(4)で挙げた課題、すなわち、これまで行われてきた学習活動を記述・分析するための枠組みの開発も必要となる。

付記

本稿は、科学研究費補助金(研究活動スタート支援, 研究代表者:石田喜美, 課題番号 23830064)「現代メディア社会の特質に応じるメディア・リテラシー教育の学習環境モデルの開発」による研究成果の一部である。

注

- (1) 例えば、津田(2011)を参照。
- (2) 株式会社博報堂 DY メディアパートナーズ(2011)では、東日本大震災の前後で、新聞、雑

誌、ソーシャルメディアの利用者が増えていることを指摘している。特に、雑誌（25.3%→38.0%）とソーシャルメディア（39.9%→51.4%）は大幅な増加が見られる。

- (3) 一方、学校教育の文脈においては、2000年以降、教科横断的なかたちで、マスメディアを前提としない教育実践も数多く試みられていることも忘れてはならない。例えば、長野県内の高等学校の教員を中心に2000年に結成された「長野県メディアリテラシー教育研究会」では、『『メディア使い』を育てる』をテーマに、メディアを通じて表現することを中心とした実践や教材の開発を蓄積してきている。
- (4) この点について加島は、メディア・リテラシーが現在直面しているいくつかの問題を指摘するのに加えて、「さらには、メディア・リテラシーは人々の『目的』というよりも『前提』になり、またそうだからこそ、ブログや匿名掲示板などにおいては『マスメディア叩きの作法』としても語れるようになった」（加島, 2011, p. 210）と指摘する。その上で、現在は外部からマスメディアを批判する「メディア・リテラシー」ではなく、「ソフトウェアとの付き合い方」が問題となると述べる。
- (5) 加島は、このような場の具体例として、「あなたが親族や友人にソフトウェアの使い方を教える瞬間」や「Linux の初期ユーザーのように、それぞれにコンピュータを持ち寄って、ソフトウェアのインストールをわざわざみんなで行う瞬間」などを挙げている（加島, 2011, p. 216）。これらは、Jenkins(2009)が挙げる「参加型文化」の特徴の「3. 経験者のほとんどが知っていることを新参者へと伝えていくような、ある種のメンターシップがある」を示した事例と考えられる。
- (6) Jenkins(2009)はこれを、「参加の不均衡」(participation gap)の問題として説明している。すなわち、「参加型文化」に参加できるスキル等を持った者だけがその恩恵を受け、スキル等を持たない者はまったくその恩恵を受けられないという問題である。
- (7) 本文中では、「ロールプレイ」(role-play)と記されている。本稿では「ロールプレイ」が「パフォーマンス」に含まれることから、「11のスキル」(注8参照)のカテゴリーに合わせ、「パフォーマンス」とした。
- (8) Jenkins(2009)が挙げる11のスキルとは、「遊び (play)」「パフォーマンス」「シミュレーション」「アプロプリエーション」「マルチタスキング」「分散認知 (distributed cognition)」「集合的知性 (collective intelligence)」「判断 (judgment)」「トランスメディア・ナビゲーション」「ネットワーキング」「交渉 (negotiation)」である。詳細な説明については、Jenkins(2009)および砂川(2010)を参照。

文献

有元典文. “構成主義と教育”. 最新教育キーワード137, 江川玫成・高橋勝・葉養正明・望月重信編. 時事通信社, 2005, pp. 130-131.

Buckingham, David. メディア・リテラシー教育：学びと現代文化. 鈴木みどり監訳. 世界思想

- 社, 2006. 283p. 原書名 Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture, 2003.
- 濱野智史. アーキテクチャの生態系. NTT出版, 2008, 352p.
- 原田大介. 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. 2005, (57), pp. 36-43.
- 石田喜美. 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. 学校教育学研究紀要. 2008, (1), pp. 21-40.
- Jenkins, Henry. Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture. Routledge, 1992, 343p.
- Jenkins, Henry. Fans, Bloggers, and Gamers: Media Consumers in a Digital Age. New York University Press, 2006a, 279p.
- Jenkins, Henry. Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press, 2006b, 353p.
- Jenkins, Henry. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. MIT Press, 2009, 129p.
- 加島卓. “メディア・リテラシーの新展開”. デジタルメディアの社会学, 土橋臣吾・南田勝也・辻泉編, 北樹出版, 2011, pp. 205-218.
- 株式会社博報堂 DY メディアパートナーズ. “震災の影響による生活者のメディア接触状況変化に関する調査”. 株式会社博報堂 DY メディアパートナーズホームページ. 2011. http://www.hakuhodody-media.co.jp/newsrelease/report/20111031_4381.html, (参照2012-03-30).
- 小柳和喜雄. 国語科教育と学校外での子どもの言葉の利用・メディア接触の関係を考える: 教材・カリキュラムの開発に向けて. 全国大学国語教育学会発表要旨集. 2011, (120), pp. 157-160.
- 松山雅子. 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, 2005, 242p.
- 水越伸. デジタル・メディア社会. 岩波書店, 1999, 268p.
- 水越伸. 形態学からデザイン論へ: メディア論の再検討と提言. 全国大学国語教育学会発表要旨集. 2010, (119), pp. 154-155.
- 本橋春紀. “日本におけるメディアリテラシーの展開”. メディアリテラシー・ワークショップ: 情報社会を学ぶ・遊ぶ・表現する. 水越伸; 東京大学情報学環メルプロジェクト編. 東京大学出版会, 2009, pp. 224-231.
- 中村敦雄. 読解リテラシーの現代的位相: PISA2000/ 2003/ 2006 の理論的根拠に関する一考察. 国語科教育. 2008, (64), pp. 27-34.
- 庄司一子. 社会的スキルの尺度の検討: 信頼性・妥当性について. 教育相談研究. 1991, (29), pp. 18-25.

- 砂川誠司. メディア・リテラシーの授業における感情を伴う〈振り返り〉の必要性：D. Buckingham の学習モデルの検討を通して. 国語科教育. 2009, (66), pp. 35-42.
- 砂川誠司. 「参加型文化」論からみたメディア・リテラシー教育論の提唱：Henry Jenkins (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture* を中心に. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第二部. 2010, (59), pp. 133-140.
- 津田大介. ソーシャルメディアは東北を再生可能か：ローカルコミュニティの自立と復興. 思想地図β. 2011, (2), pp. 52-72.